

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
YEREVAN STATE UNIVERSITY



FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 2 (11)

YEREVAN STATE UNIVERSITY PRESS
YEREVAN 2014

ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

№ 2 (11)

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՎԱՆ 2014

**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, associate 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
- Donna Brinton**
Associate Director for the Center of World Languages, UCLA, 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
- Albert Makaryan**
Doctor of Philology, professor, YSU, RA
- Karo Karapetyan**
Head of Translation Chair,
PhD in Pedagogics, associate professor, YSU, RA
- Yelena Mkhitarian**
Professor at the Department of English Philology,
PhD in Linguistics, YSU, RA

Foreign Languages for Special Purposes, Yerevan, Yerevan State University Press, 2014, p. 136

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, 2014

© YSU press, 2014

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

Գլխավոր խմբագիր՝

Մարգարիտա Ապրեսյան

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

Խմբագրական

խորհրդի

պատվավոր անդամներ՝

Դորա Սաքսյան

Բան. գիտ. դոկտ., պրոֆեսոր

Մքզիլ համալսարան, Մոնրեալ, Կանադա

Սվետլանա Տեր-Մինասովա

Բան. գիտ. դոկտ.,

Մոսկվայի պետական համալսարանի պրոֆեսոր,

Օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան,

Հանս Մաուեր

Բան. գիտ. դոկտ., պրոֆեսոր

Անգլիական բանասիրության ինստիտուտ, Մյունխենի
համալսարան

Դոննա Բրինտոն

Համաշխարհային լեզուների կենտրոնի փոխտնօրեն,

Կալիֆորնիայի համալսարան, ԱՄՆ

Չարլզ Հոուլ

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

Խմբագրակազմ՝

Մամվել Աբրահամյան

ԵՊՀ ռոմանագերմանական բանասիրության

ֆակուլտետի դեկան, պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Յուրա Գաբրիելյան

ԵՊՀ գերմանական բանասիրության ամբիոնի վարիչ,

բ.գ.դ., պրոֆեսոր

Ալբերտ Մակարյան

բ.գ.դ., պրոֆեսոր, ԵՊՀ

Կարո Կարապետյան

Թարգմանության տեսության և պրակտիկայի ամբիոնի

վարիչ, մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Ելենա Մխիթարյան

Անգլիական բանասիրության ամբիոնի պրոֆեսոր, բ.գ.թ.

Օտար լեզուները մասնագիտական նպատակների համար, Եր.:
ԵՊՀ հրատ., 2014, 136 էջ:

Գիտական հոդվածների միջազգային ամսագիրը նպատակ ունի հավաքելու և
ներկայացնելու Հայաստանի և Հայաստանից դուրս Օտար լեզուները մասնագիտական
նպատակների համար»/FLSP/ ոլորտի մասնագետների մշակած ժամանակակից
մեթոդները՝ փորձի փոխանակման և դրանց հետագա զարգացման նպատակով:

© Ապրեսյան Մ. և ուրիշ., 2014

© ԵՊՀ հրատ., 2014

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ CONTENTS

Bekaryan N. M., Melkonyan N. H.

The Necessity of Teaching Public Speaking at Universities 8

Gabrielyan Yu. M.

Die Negationsmittel im Deutschen und Armenischen Means of
Negation in German and Armenian 17

Harutyunyan L. K.

Male and Female Speech Differences 26

Mnatsyan A. S.

On Semantics of Negation 35

Исаакян Е. Ц.

Положительные и негативные стороны концептов «зависть» и
«счастье» с точки зрения эволюции (на материале философского
эссе «аристос» дж. Фаулза) 44

Այվազյան Ա. Ա., Կարապետյան Մ. Վ.

Խոսքային ներազդումը որպես իրավաբանական խոսույթի
նազմավարություն 52

Անանյան Մ. Դ.

Երգատիվության խնդիրը արդի գերմաներենում 63

Ապրեսյան Մ. Հ., Կարապետյան Մ. Վ.

Իրավագիտական խոսույթի հատկանիշները 70

Ավետիսյան Զ. Ա.

Խոսքային ներազդման տեսությունն արդի գործալեզվաբանության
հարացույցում 81

Գրիգորյան Շ. Ա.

Եկեղեցակրոնական տեքստերը որպես մասնագիտական
կողմնորոշման բառապաշարի ուսուցման միջոց 91

Գևորգյան Տ. Գ.

Օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունները
ոչ լեզվական ֆակուլտետում 103

Կարապետյան Ի. Կ., Հայրապետյան Ն. Ս.

Հաղորդակցական-իրադրային քերականության ուսուցման
ճանաչողական-կառուցողական հիմքերը..... 114

Մխիթարյան Ն. Յ.

Համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառումը
կրթական գործընթացում 126

THE NECESSITY OF TEACHING PUBLIC SPEAKING AT UNIVERSITIES

ABSTRACT

The teaching experience at university has proved that public speaking skills, being quite necessary for future benefits of our students and graduates, are somewhat ignored in the process of teaching.

Actually, career-oriented students need these skills as public speaking involves such profound benefits as becoming a thought leader; developing leadership skills and, consequently, influencing the world around. Moreover, the 21st century challenges people, whether in actual reality or virtual, to communicate, create and deliver more effective speeches. Thus, the learning process enhances developing critical thinking skills, fine-tuning verbal and non-verbal skills, and overcoming fear of public speaking. The latter is of utmost importance especially for the development of a self-sustainable personality, who in the future should be at ease both in face-to-face and online communication.

As far as public speaking is a great way to bring a message to a wider audience that links like-minded professionals together to share their ideas and establish a good reputation, we think that a well-designed public speaking course is an urgent necessity nowadays and should become an integral part of the academic curricula at university departments.

Keywords: *public speaking, verbal, non-verbal skills.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀՐԱՊԱՐԱԿԱՆՈՍՈՒԹՅԱՆ ԱՐՎԵՍՏՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ԱՆՀՐԱԺԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Հրապարակախոսության արվեստի դասավանդումն ակնհայտորեն անտեսված է բուհերում, չնայած այն խիստ անհրաժեշտ է ուսանողներին թե՛ իրենց ուսումնառության ընթացքում, թե՛ նրանց՝ որպես մասնագետ կայացման հարցում:

Նպատակալաց ուսանողները հրապարակախոսի հմտություններին տիրապետելու կարիք ունեն, քանի որ դրանք ընձեռում են այնպիսի հնարավորու-

թյուններ, ինչպիսիք են գաղափարային առաջնորդ դառնալը, առաջնորդին հատուկ հմտություններ զարգացնելը, հետևաբար շրջապատի վրա ներազդելը: Ավելին, 21-րդ դարի հրամայականն է կարողանալ հաղորդակցվել, ներկայացնել ազդեցիկ և գրագետ ելույթներ թե՛ իրական, թե՛ վիրտուալ կյանքում: Ուստի, նման դասընթացի հիմք կազմող բաղադրիչները, որոնցից են քննադատական միտքը, խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման հմտությունները, հրապարակային ելույթի վախը հաղթահարելը, կնպաստեն ինքնաբավ անհատականություն զարգացնելուն և ընդհանուր ուսումնական գործընթացն ավելի հեշտ հաղթահարելուն:

Հրապարակախոսության արվեստի կուռ կառուցված դասընթացը անհրաժեշտություն է և հարկ է, որ դառնա ուսումնական ծրագրի անբաժանելի մաս:

Բանալի բառեր՝ *հրապարակախոսության արվեստ, քննադատական միտք, խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման հմտություններ:*

РЕЗЮМЕ

НЕОБХОДИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ В ВУЗАХ

Обучение ораторскому искусству в вузах несправедливо игнорируется, хотя оно является необходимым компонентом как в процессе обучения, так и для дальнейшего становления специалистов.

Несомненно, студенты, нацеленные на карьеру, нуждаются в развитии таких основополагающих навыков, как критическое мышление, вербальное и невербальное общение, преодоление страха перед публикой, развитие лидерских качеств и способность влиять на мир. Одним из вызовов двадцать первого века является способность публичного выступления в реальной и виртуальной жизни. Предлагаемый курс ораторского искусства должен способствовать формированию самодостаточной личности и должен стать неотъемлемой частью академической программы.

Ключевые слова: *ораторское искусство, критическое мышление, вербальное и невербальное общение.*

Since ancient Egypt and Greece public speaking has been a basic element of communication with and persuasion of the audience in the truthfulness of one's ideas and perspectives. Successful were the orators who mastered the fundamentals of rhetoric art and, consequently, of public speaking skills. This

article aims at presenting arguments for introducing public speaking courses for different level students at universities. According to dictionary public speaking can be described either as “the act or process of making speeches in public” or “the art or science of effective oral communication with an audience”¹ (Webster’s Third New International Dictionary, Merriam-Webster Inc., Massachusetts, USA, 1981). Even the mere definition implies the fact that teaching-learning process involves the above mentioned activities, which need more professional and serious approach to public speaking.

There is no doubt that everybody has witnessed real professionals in their fields who have proved to be “poor speakers” like the Rabbit in “Alice in Wonderland” whose head the Queen was ready to have taken off. And they must have always confessed to themselves that the man should have at least got a little training in public speaking to bring home to the audience his points. Thus, it is beyond doubt that specialists of almost every profession come across the necessity to introduce their thoughts and ideas, as well as the result of their research in public. But, unfortunately, not everybody has the ability to do this effectively and persuasively enough because they lack the fundamentals of public speaking. A glimpse of the problem shows that the roots of the problem are deeper than can be imagined.

The teaching experience at university has proved that public speaking skills are somewhat, mildly put, ignored in the process of education, in Armenia - definitely. The most visible proof of the above mentioned statement is the behavior of our students when making presentations, simple reports, even mere answers at oral exams (which can create unfavourable and disagreeable impression both on their fellow students and teachers). Besides, the lack or complete absence of public speaking skills very often results in fear of any audience and brings to failure. So, it becomes quite obvious that these skills are quite necessary for future benefit of our students and graduates.

When discussing public speaking it is necessary, first of all, to identify the main types or functions of the speech to be delivered. Depending on the purpose of the speech, it can be persuasive (e.g. trying to convince the audience to vote for you), informative (e.g. speaking about the dangers of smoking), entertaining (e.g. a best man’s speech at a wedding), celebratory (e.g. to introduce the winner

¹ Webster’s Third New International Dictionary, Merriam-Webster Inc., Massachusetts, USA, 1981.

of an award), etc.². It should be explained to the students that in certain cases one and the same speech may incorporate several functions at a time.

In line with this goes the necessity to have certain idea about the audience to which you are going to make the presentation. This may be advantageous because you will be ready for the reaction and, why not, questions to follow the speech. For instance, if it is a group of professionals then you should expect, perhaps, lots of in-depth questions and might be requested to give more details. On the other hand, if you have some preliminary information about the audience and demonstrate this at the beginning of your presentation in some manner, for example giving some names (e.g. names of journalists at a press conference) or speaking about the importance of the job the people sitting there are doing (e.g. education of young people at teachers' conference) or the significance of their input into the society (members of non-governmental organizations at an NGO conference). Of course all of that will create friendly, favorable, or at least positive atmosphere among the audience.

The second step, actually, concerns the contents and structure of the speech. The students should realize that within the allocated time they are to cover the proposed topic, that is why they need to carry out proper investigation into the matter, mind-map their ideas and keep fast to the issue under discussion. It is well known that good speakers stick to what they know and great speakers research what they need to convey their message. Unfortunately, though quite often students are not ready, or do not acknowledge that if they have conducted a good survey of the topic under discussion and have covered a good volume of materials their speech/presentation will only benefit being representative, sensible and more academic. Besides, fundamental knowledge of the material will give the speaker the ease of controlling the situation, protecting their opinion in a debate and, again, answering the questions. They need to be more persuasive if they want to convince the audience. For this, of course, they will have to provide credible information. Indeed, during the course students may become more inquisitive, get used to finding and using more sources. In this way students may start to think creatively and critically – another benefit.

The result of the fulfilled work should be fitted into the relevant structure to meet the following demands: introduction, main body and conclusion, consequently. The speech must be logically structured, contain not only data and

² <https://www.teachingenglish.org.uk/article/public-speaking-skills>

information but also, to be an appropriate piece, it should comprise certain techniques and skills of speech writing. Here there is also much to be done as most often our students lack this elementary knowledge. Experience shows that sometimes they can't even write an essay, leaving alone a speech. For instance, students may miss the introduction considering it an insignificant part of the work. However, introduction can play a key role in making a speech and in the impression one makes on the audience.

It should be noted here that by introduction we can understand both the introduction of the speechmaker to the audience and the introduction of the speech, and both are worth special attention. The first type introduces you and should be relevantly made as sometimes your name, position or grades may be incorrectly presented. You can, of course, correct the mistake in a couple of ways depending on the situation and audience. In any case this should be done mildly, politely, sometimes humorously. As to the introduction to the speech, it is to give the first and general idea/impression, to raise curiosity among the listeners. Thus, it should get much attention to be well designed, correctly worded and, certainly, properly presented.

Undoubtedly, there are various approaches of teaching public speaking skills as to the target group. However, as some of these skills are common for all groups, we would like to dwell on some of these: overcoming fear of audience; using specific language; mastering rhetorical skills; implementing non-verbal communication; conducting a Q&A (questions and answers) session.

It is of major significance to note that mastering public speaking skills should not be associated merely with speaking in the public. It is a must to acknowledge that fear of public speaking is widespread. There are several means to achieve the desirable result. One of them is sharing your own tricks for dealing with anxiety or fear. It would work, for instance, if you told the students a few stories, preferably in a humorous way, to persuade them that they can pull through even tough situations. Another powerful tool for dealing with anxiety is visualization. Students are to visualize themselves on stage in front of an audience giving a successful performance. It is necessary to encourage them, so that they can release some of their anxieties through imagination.

However, the most powerful way to reduce anxiety is solid preparation. It should be explained to students that the practice is of utmost importance, as well as the knowledge of the subject as in certain situations they may have to go off script. One of the most widespread techniques is to rehearse the speech before a

mirror or somebody they know can be helpful, for instance by giving right directions and making corrections.

Actually, career-oriented students, besides mastering their subject and overcoming their anxiety, need public speaking skills as public speaking involves such profound benefits as becoming a thought leader; developing leadership skills and, consequently, influencing the world around.

First of all, it is essential to have the students understand the importance of the language they use while making the speech. This involves teaching how to construct a speech, what strategies and techniques to implement in doing this, what language devices are preferable, like alliteration (the dull, drilled, docile brutish masses of the Hun soldiery), onomatopoeia (the Nazi war machine with its clanking, heel-clicking, dandified Prussian officers), metaphor (What he has done is to kindle a fire in British hearts, here and all over the world), simile (The Hun soldiery plodding on like a swarm of crawling locusts), highly emotive language (German troops violated the frontiers), rhetorical questions (Who was the Caesar?), use of negatives and double negatives (We ask no favours of the enemy. We seek from them no compunction). All of these cannot serve the needs well unless made relevant to the definite audience and topic. For instance, it is hard to imagine a presentation on a topic in physics abundant in idioms, while the speech of a politician could only benefit from that. On the other hand, in case of physics the presentation may comprise several terms needing additional explanation, even to specialists.

Secondly, the students should be taught the technique of delivering their speeches as alongside with the rich contents and refined language it is necessary to attract the audience's attention and, afterwards, to remain interesting and provoking during the whole presentation. That is why profound rhetorical skills, such as the tempo of the speech; volume of the voice; and chunking (a combination of stressing key words and pausing) are crucial tools for public speaking. Perhaps the most common means to apply here could be asking them to be more attentive to their friends when making presentations and exchange opinions afterwards. Certainly, this should be done in the form of, for instance, a group discussion or grading. We believe it is much easier for students to be objective and active when they are both participants and judges, thus making the learning process more trouble-free and effective.

However, there is an opinion that the role of body-language is sometimes overestimated. For instance, if a scientist has found the solution to an issue vital

for the whole humanity, it may make no difference to the academic audience if the presenter is keeping eye contact or making the right gestures. What matters here is the solution. So the content in this case is most important. On the other hand, students must be aware of the danger of overplaying the body language, which may produce an uneasy situation or cause misunderstanding, even irony. Thus, it is better to get ready appropriately and not overuse gestures.

Thirdly, skills of non-verbal communication comprise another major element of public speaking and should be involved in the teaching process. Through this the students will learn how to adopt a split stance, make regular eye contact and use appropriate gestures. They must know that it is one thing to learn, and quite another thing to implement these skills relevantly, sometimes, naturally. Here the students may, for instance, try to recollect some successful and not very successful cases, or even failures of public speechmakers. They may analyze the flaws of the latters, try to imitate them. They may even learn most successful speeches by heart and “play the roles” of original presenters. It might be interesting for students to learn that many (public) leaders worldwide spend millions of dollars annually to attend public speaking workshops, hire public speaking trainers, buy relevant books to master public speaking skills because they realize that if they want people to follow them, they should convey their thought clearly and tell the people what they should do.

Finally, the students should be well aware of the fact that any kind of public speaking implies questions. Students should be taught how to predict and identify questions depending on the subject of their speech. Besides, they should be ready to deal with interruptions, as well as they should know how to clarify the question or to get it reformed. Students may be advised to participate or, at least, attend some conferences, round tables or similar events to have a practical idea of different situations that may arise; or simulation conferences may be organized within the group with allocating roles and rotating all the time so that each student has a chance to be a moderator, speechmaker or mere listener.

Another tip in this connection is to avoid questions as politely as possible. Again options may vary from an indirect or vague answer to asking to leave it till the end of the presentation. This might give the speechmaker an opportunity to think a bit over the answer or its better formulation.

Through the course students are sure to realize that public speaking is not a luxury but a necessity which can be implemented not only for academic, professional, political purposes, but also in everyday life. Moreover, the 21st

century challenges people, whether in actual reality or virtual, to communicate, create and deliver more effective speeches. Thus, as we have already mentioned, the learning process enhances developing critical thinking skills, fine-tuning verbal and nonverbal skills, and overcoming fear of public speaking. The latter is of utmost importance especially for the development of a self-sustainable personality, who in the future should be at ease both in face-to-face and online communication (whether official or non-official communication, presentation, speech, conference or skype conference).

We would like to stress that oratory flourishes although its style has changed a lot and in this aspect Peggy Noonan's words sound more than persuasive: "A speech is a soliloquy... A speech is part theatre and part political declaration; it is personal communication between a leader and his people; it is art, and all art is a paradox, being at once a thing of great power and great delicacy. A speech is poetry: cadence, rhythm, imagery, sweep!"³

So, to sum up, students should realize the main truths about a public speech: firstly it is necessary to capture the attention of the audience, then to hold it as long as possible, thirdly, to persuade it that their point is of utmost importance, and finally, to influence the opinion of the audience within the time allocated to the speech.

As far as public speaking is a great way to bring a message to a wider audience that links like-minded professionals together to share their ideas and establish a good reputation, we think that a well-designed public speaking course is an urgent necessity nowadays and should become an integral part of the academic curricula at university departments. Such a course would give students not only public speaking skills, but would also be a life-long experience, which would help the them to fulfill their career-oriented plans, to overcome the obstacles they may face in the future with more confidence. The reason for this is that the knowledge gained through the course will make the students work more thoroughly and accurately in their research; construct logical and motivated papers; promote their leadership features, and finally, communicate with any audience without fear or anxiety.

³ Peggy Noonan, *What I Saw at the Revolution: a Political Life in the Reagan Era*. Random House, New York, 2003.

REFERENCES

1. A Perspective on Leadership. (2004, Winter). Perspective – A Publication of Robert Morris University, Winter 2004, 211-222, at <http://introductiontohumancommunication.wordpress.com/public-speaking/>
2. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/public-speaking-skills>
3. Peggy Noonan (2003), What I Saw at the Revolution: a political Life in the Reagan Era. Random House, New York.
4. Webster's (1981) Third New International Dictionary, Merriam-Webster Inc., Massachusetts, USA.

DIE NEGATIONSMITTEL IM DEUTSCHEN UND ARMENISCHEN

ABSTRACT

MEANS OF NEGATION IN GERMAN AND ARMENIAN

The present paper endeavours to study the semantic and functional peculiarities of the means of negation in German and Armenian in compliance with principles of Comparative Linguistics. The paper concludes, that in comparison with German in Armenian a double negation of the same phenomenon is observed mainly due to its verbal prefix.

Key words: *comparative linguistics, metalanguage, equivalent, convergence, divergence, intonation.*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

ԺԱՏՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում, զուգադրական ուսումնասիրության սկզբունքներից ելնելով, քննարկել գերմաներենի և հայերենի ժխտման հիմնական միջոցների իմաստային և գործառական յուրահատկությունները: Համապատասխան վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ, ի տարբերություն գերմաներենի, հայերենին բնորոշ է նույն երևույթի կրկնակի ժխտում՝ հատկապես բայի ժխտական նախամասնիկի օգնությամբ:

Բանալի բառեր՝ *զուգադրում, ամդրվեզու, համարժեք, զուգամիտում, տարամիտում, հնչերանգ:*

РЕЗЮМЕ

СРЕДСТВА ОТРИЦАНИЯ В НЕМЕЦКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье предпринята попытка изучения семантических и функциональных особенностей средств отрицания в немецком и армянском языках, исходя из принципов сопоставительного изучения языков. Настоящее исследование показывает, что в сравнении с немецким, в армянском языке происходит двойное отрицание сходного явления, при этом важную роль играет глагольный префикс армянского.

Ключевые слова: сопоставление, метаязык, эквивалентный, конвергенция, дивергенция, интонация.

Es ist bekannt, dass eine konfrontative Untersuchung eine Untersuchung ist, die sich nicht nur mit den Unterschieden, sondern auch mit den Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen befasst. Innerhalb der Konfrontation als Darstellungsmethode muss man zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden, die sich aus der Frage nach dem Bezugssystem, dem Vergleichsmaßstab für den Vergleich mehrerer Sprachen ergeben:

- a) Eine Sprache kann in Bezug auf eine andere Sprache dargestellt werden; die Ausgangssprache ist dabei das Bezugssystem für die Beschreibung der Zielsprache. Dabei ist grundsätzlich keine Metasprache (als Bezugssystem oder *Tertium comparationis*) nötig, und es wird zumeist nur eine Sprache (die Fremd- bzw. Zielsprache) beschrieben, die als Bezugspunkt dienende Muttersprache tritt nur selektiv in Erscheinung.
- b) Es kann aber auch eine vollständige Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verglichenen Sprachen geben, bei der beide Sprachen gleichwertig sind und die Unterscheidung zwischen Mutter- und Fremdsprache, Ausgangs- und Zielsprache belanglos wird. Das Bezugssystem muss bei dieser Möglichkeit ein unabhängig von den Einzelsprachen existierendes oder hypothetisch angenommenes Merkmal- oder Regelsystem, d.h. eine Metasprache sein.

Da die genannten Arten der Konfrontation nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile haben, soll im folgenden eine konfrontative Darstellung der Negierung im Deutschen und Armenischen versucht werden, wobei es nicht primär auf den Systemvergleich ankommt, sondern vielmehr auf die Ableitung von Regularitäten für die Translation deutscher Negationen in die entsprechenden armenischen Äquivalente. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Erfassung von Grundregeln, die für die Kommunikation besonders wichtig sind; situativ bedingte und seltene Sonderfälle werden hier im Sinne einer praxisorientierten Zielschätzung nicht berücksichtigt. Die Darstellung basiert vor allem auf der Konfrontation der Negationswörter beider Sprachen, sowohl auf ihrer Äquivalenz (bzw. Nichtäquivalenz) in den zwei Sprachsystemen als auch hinsichtlich der Normen ihres usuellen Gebrauchs.

Wenn wir das Inventar der Negationswörter der beiden Sprachen gegenüberstellen, kommen wir zu folgendem Ergebnis:

direkte Entsprechung:

nichts- **նչինչ**

nie- **երբեք**

kein- չ- (negierendes Verbpräfix)

niemals- **նչ մի անգամ**

weder ... noch- **ն'չ... ն'չ**

Divergenz:

nein	_____	նչ
nicht	_____	

niemand	_____	նչ ոք
keiner	_____	

nirgends	_____	նչ մի տեղ
nirgendwo	_____	
nirgendwohin	_____	

keineswegs	_____	նչ մի դեպքում
keinesfalls	_____	

Aus der Konfrontation ist klar ersichtlich, dass manche Negationswörter des Deutschen im Armenischen durch analytische Formen wiedergegeben werden.

Die direkten Entsprechungen bereiten bei der Konfrontationsanalyse kaum Schwierigkeiten, aber in allen Fällen von Divergenz, in denen einem armenischen Negationswort zwei oder mehr deutsche Wörter entsprechen, läßt sich nahezu völlig semantische Äquivalenz der passenden deutschen Negationselemente feststellen.

1. nein	_____	նչ
nicht	_____	

Trotz der semantischen Identität liegt hier eine wesentliche syntaktische Differenzierung der deutschen Entsprechungen von armenisch **ոչ** vor:

nein - Satzäquivalent

nicht - Nicht- Satzäquivalent

(Adverb oder Partikel)

Das deutsche **nein** wird durch **ոչ** wiedergegeben, wenn eine negierende Antwort auf eine Entscheidungsfrage gegeben wird, die selbst kein Negationselement enthält. Vgl.:

Kennst du Karl? Nein.

Դու Կարլին ճանաչու՞մ ես: **Ոչ**:

Das armenische **ոչ** entspricht dem deutschen **nicht** in den Fällen, wo **nicht** als Nichtsatzäquivalent (Sondernegation) auftritt. Vgl.:

Nicht alle Bäume haben die Knospen bekommen.

Ոչ բոլոր ծառերը բողբոջեցին:

In manchen Fällen aber wird das deutsche **nicht** durch das armenische Verbpräfix **չ-** wiedergegeben, unabhängig davon, ob es um die Satznegation oder um die Sondernegation geht.

Vgl.:

Er las das Buch nicht. (Satznegation)

Նա գիրքը չկարդաց:

Nicht er las das Buch. (Sondernegation)

Նա՛ գիրքը չկարդաց:

Während also das Deutsche die beiden Formen der Negation durch die unterschiedliche Stellung von **nicht** im Satz realisiert, wird dasselbe im Armenischen allein durch die Intonationsveränderung derselben Satzstruktur verwirklicht. Dabei ist zu bemerken, dass im Unterschied zu den anderen Negationswörtern, die im deutschen Satz die Stellung ihrer affirmativen Entsprechungen einnehmen, die Stellung der Negation **nicht** von verschiedenen Faktoren gesteuert wird: von ihren unterschiedlichen Funktionen, der Satzstruktur, der Valenz des Verbs, dem Rhythmus und der Intonation. Im Armenischen steht das negierende Präfix **չ-** immer vor dem finiten Verb, das bei beliebiger Form der Negation die Endstellung im Satz nimmt. Daraus folgt, dass die Stellung der Negation im Armenischen weniger relevant für ihre Bedeutung

ist als im Deutschen. Was die Distribution der armenischen Entsprechungen **ոչ** und **չ**- im Vergleich zu deutsch **nicht** betrifft, ist zu bemerken, dass **ոչ** nur vor Adverbien und Pronomen vorkommt. Die anderen Formen der Sondernegation werden durch das negierende Präfix **չ**- wiedergegeben.

2. niemand  **ոչ ոք**
keiner

Wenn deutsch **niemand** und **keiner** als Äquivalente von **ոչ ոք** in allen Kontexten gegeneinander austauschbar sind, dann wird **ոչ ոք** absolut gebraucht.

Vgl.:

Niemand wird das glauben.

Keiner wird das glauben.

Ոչ ոք դրան չի հավատա:

Bei privatem Gebrauch entspricht armenisch **ոչ ոք** nur dem deutschen Negationswort **keiner**. Vgl.:

Keiner der Studenten konnte auf diese Frage antworten.

*Niemand von Studenten konnte auf diese Frage antworten.

Ուսանողներից ոչ մեկն այդ հարցին չպատասխանեց:

Das Armenische zeigt aber eine eigentliche Besonderheit, denn in beiden Fällen wird neben dem Negationswort **ոչ ոք** (mit der Bedeutung „niemand“ oder „keiner“) noch das negierende Präfix **չ**- vor dem finiten Verb gebraucht. Dabei handelt es sich nicht um eine Doppelnegation, sondern die entsprechende negierende Bedeutung wird im Armenischen durch beide Negationselemente zusammen realisiert.

3. nirgends  **ոչ մի տեղ**
nirgendwo
nirgendwohin

Bei absoluter Verwendung in der Bedeutung „ohne räumliche Begrenzung“, „allgemeine Ortsangabe“ entspricht **ոչ մի տեղ** im Armenischen vor allem deutsch **nirgends**, gelegentlich auch deutsch **nirgendwo**. Vgl.:

Ich habe dich überall gesucht, aber nirgends/ nirgendwo gefunden.
Ես քեզ ամենուր փնտրեցի, բայց ոչ մի տեղ չգտա:

Armenischem **ոչ մի տեղ** in punktueller lokaler Bedeutung entsprechen im Deutschen **nirgendwo** und manchmal auch **nirgendwohin**, in der Alltagssprache wird aber auch in dieser Bedeutung gelegentlich **nirgends** verwendet. Vgl.:

Ich habe ihn nirgendwo in der Stadt getroffen.

Ես նրան քաղաքում ոչ մի տեղ չհանդիպեցի:

Im allgemeinen sind, wie sich aus der Untersuchung ergibt, die Ein-Wort-Entsprechungen im Armenischen selten, und die deutschen Negationswörter werden meist als Wortgruppen realisiert. Analog dazu ist auch die Umschreibung der deutschen Negationswörter **keinesfalls** und **keineswegs** durch **ոչ մի դեպքում** im Armenischen. Beide Negationswörter des Deutschen treten auch als verstärkendes Satzäquivalent bei der Beantwortung von Entscheidungsfragen auf, wenn sich die Fragestellung auf Zukünftiges bezieht. Vgl.:

Wird er diesem Vorschlag zustimmen?

Keinesfalls./Keineswegs.

Նա այս առաջարկը կընդունի՞:

Ոչ մի դեպքում:

In adverbialer Funktion sind **keinesfalls** und **keineswegs** in Sätzen mit Zukunftsbezug in der Regel austauschbar. Vgl.:

Ich werde das **keinesfalls/ keineswegs** vergessen.

Ես դա ոչ մի դեպքում չեմ մոռանա:

Ausnahmen von dieser Grundregel ergeben sich, wenn die ursprüngliche Eigenbedeutung der Negationswörter nicht völlig verblasst ist. Vgl.:

Am Freitag kann ich keinesfalls kommen.

*Am Freitag kann ich keineswegs kommen.

Ուրբաթ օրը ոչ մի դեպքում չեմ կարող գալ:

Die bloße Gegenüberstellung des Inventars ermöglicht jedoch noch nicht die Ableitung von Translationsregeln; denn wesentliche Unterschiede ergeben sich erst aus der Verwendung der Negationselemente in den beiden Sprachen.

In diesem Zusammenhang verdient vor allem das Problem der oben erwähnten Mehrfachnegation besondere Beachtung.

Im Gegensatz zum Deutschen, wo die Negierung durch ein einfaches Negationselement ausgedrückt wird, erscheinen die armenischen Negationswörter – mit Ausnahme von **ոչ**- niemals allein im Satz, sondern obligatorisch mit dem Verbpräfix **չ**-. Die dadurch entstehenden Doppelnegationen **ոչինչ... չ, երբեք... չ, ոչ ոք... չ** u. a. sind als semantische Einheiten zu fassen, die erst als komplexe Ganzheiten negierende Funktion bewirken.

Eine Sonderstellung nimmt die Verbindung **առանց որևէ** ein: Hier übernimmt **առանց** (ohne) die Funktion des negierenden Präfixes **չ**-. Vgl.:

Es gibt geniale Leute ohne jede Ausbildung.

Կան տաղանդավոր մարդիկ **առանց որևէ** կրթության:

Relativ selten fungiert die Kombination von zwei Negationselementen im Armenischen als „Aufhebung der Negierung“, also als Affirmation. Diese „Aufhebung der Negierung“ kann durch die einfache Wiederholung des negierenden Präfixes **չ**- im Satz bewirkt werden. Vgl.:

Sie konnte ihn nicht übersehen.

Նա նրան չէր կարող չտեսնել:

Eine parallele Erscheinung - also Doppelnegation mit affirmativer Funktion - tritt auch im Deutschen auf. Diese Verdoppelung der Negierungselemente ist im Deutschen als Kombination von Negierungswort und negierendem Wortbildungselement (un-, -los, -frei) oder als Verbindung Negationswort + Präposition möglich, wie z. B.:

Er fühlt sich nicht unwohl.

Sein Zustand ist nicht hoffnungslos.

Gelegentlich begegnet im Armenischen auch eine dreifache Negierung. Sie setzt das Auftreten von zwei Indefinit-Elementen im zugrunde liegenden affirmativen Satz voraus; jedes der beiden Indefinit-Elemente wird in diesem Falle verneint, und durch das Hinzutreten des obligatorischen **չ** - vor dem Verb entsteht die dreifache Negierung. Vgl.:

Niemandem passiert etwas Schlimmes.

Ոչ մեկին ոչ մի վատ բան չի պատահում:

Sie hat niemandem etwas davon gesagt.

Նա այդ մասին ոչ մեկին ոչինչ չասաց:

In Bezug auf die Gebrauchsnormen der Negation stellen wir also wesentliche Unterschiede fest, die wir unter zwei Aspekten als Kontrastmerkmale gruppieren: die Einzelnegation im Deutschen einerseits, die doppelte und mehrfache Negation im Armenischen andererseits und die unterschiedliche Stellung der Negation in beiden Sprachen.

Die zwei Möglichkeiten der Negierung im Armenischen, die mit der Einzelnegation des Deutschen kontrastieren, müssen auseinandergehalten werden, da sie zwei Negationsformen darstellen: Die doppelte Negation ist obligatorisch, während die Mehrfachnegation fakultativ ist. Jede Sondernegation, die im Armenischen durch andere Negationswörter als չ- ausgedrückt wird, muss von der Negation des Verbs begleitet werden, im Unterschied zum Deutschen, wo sich zwei Negationswörter zum Ausdruck einer realen Verneinung gegenseitig ausschließen.

Niemand kommt zu Besuch.

Ոչ ոք այցի չի գալիս:

Kein Student fehlt heute.

Այսօր ոչ մի ուսանող չի բացակայում:

Demnach ist im Armenischen jede Negation, die in einem Satz zum Ausdruck kommt, gleichzeitig auch eine Verbnegierung.

LITERATUR

1. Abeghyan M. (1974) Theorie des Armenischen (arm.), Jerewan.
2. Comrie B. (1984) Some Formal Properties in Modern Eastern Armenian. -In: Annual of Armenian Linguistics. 5.
3. Flower F. H. (1986) The negatives of the indoeuropean languages. Chicago.
4. Gevorgyan-Niness, St. (2005) Die Herausbildung des epistemischen Ausdrucks im Deutschen, Russischen und Armenischen. Frankfurt.
5. Helbig G., Ricken, H. (1973) Die Negation. Leipzig.

6. Kozinceva N. (1995) Modern Eastern Armenian. München/Newcastle.
7. Lenz B. (1996) Affix-Negation im Deutschen, -In: Deutsche Sprache, vol. 24, N1.
8. Santryan L. (2009) Die Negation im Armenischen (arm.). Jerevan.
9. Stickel G. (1970) Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch. - In: Schriften zur Linguistik. Braunschweig.

MALE AND FEMALE SPEECH DIFFERENCES

ABSTRACT

The present article aims at analyzing male and female speech differences in communication. Examples were taken from fiction, namely from Jane Austen's and L.M. Alcott's works which were studied and analyzed thoroughly. We have identified those verbal and non-verbal peculiarities which are typical of male and female representatives. As a result of research we have come to the conclusion that there are some peculiarities which differ male speech from female speech.

Key words: *gender differences, verbal and nonverbal language, communication, speech differences, figurative language.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԻԳԱԿԱՆ ԵՎ ԱՐԱԿԱՆ ՍԵՌԵՐԻ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Սույն հոդվածի նպատակն է վերլուծել իգական և արական սեռերի խոսքային տարբերությունները: Հետազոտությունը կատարված է անգլիական գեղարվեստական գրականությունից (Ջ. Օսթինի և Լ. Մ. Ալկոտի ստեղծագործությունների հիման վրա): Մենք ուսումնասիրել ենք իգական և արական սեռերի լեզվական և ոչ լեզվական հատկությունները: Հետազոտության արդյունքում եկել ենք այն եզրակացության, որ կանանց և տղամարդկանց խոսքը զգալիորեն տարբերվում է միմյանցից:

Բանալի բառեր՝ *գենդերային տարբերություններ, հաղորդակցություն, խոսքային տարբերություններ, փոխաբերական լեզու:*

РЕЗЮМЕ

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ РЕЧЕВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

В данной статье делается попытка анализа мужских и женских речевых различий в коммуникации. Примеры были взяты из беллетристики (из работ Дж. Остин и Л.М. Алкотта). Были идентифицированы те вербальные и невербальные особенности, которые типичны для представителей мужского и женского пола. В результате нашего исследования мы пришли к выводу,

что существуют речевые особенности у представителей мужского и женского полов.

Ключевые слова: *гендерные различия, вербальный и не вербальный язык, коммуникация, речевые различия, образный язык.*

The article focuses on the speech differences between men and women, i.e. it introduces language in respect of differences, as a social marker of a status distinguishing the speech of male and female. Language is a universal characteristic of the human species. The language first learned is called one's native language or mother tongue, both of these terms are figurative in that the knowledge of a particular language is not inherited but a learned behavior. Since the mid-20th century linguists have shown increasing interest in the theory that, while no one is born with a predisposition toward any particular language, all human beings are genetically endowed with the ability to learn and use language in general. Individuals differ in the manner in which they speak their native tongue, although usually not markedly within a small area.

As language is a cultural system, individual languages may classify objects and ideas in completely different fashions. For example, the sex or age of the speaker may determine the use of certain grammatical forms or of avoidance of taboo words. Terms of addressing each other may vary according to the age, sex, and status of speaker and hearer. (www.encyclopedia2.thefreedictionary.com/Language).

Language structure has traditionally been distinguished from language use, as in the classic division between langue (the code, abstracted from context) and parole (actual speech). Building on such distinctions, those researching gender and language initially separated research on sexism in language (with a focus on structure) from inquiry into ways women and men use the code. Men's extensive labeling of women as parts of body, fruits or animals and as mindless or like children – labels with no real parallel for men – reflects men's derision of women and helps maintain gender hierarchy and control. Many of the terms are used not only among men to discuss women and to address women they know but also to address unknown women in public. As Carol Brooks Gardner (Edited by Thorn, Kramarek, Henley, 1983) describes, many men consider women to be "open persons" when they are in public. The address rights of women and men are different enough, Gardner suggests that men can remark on parts of a woman's body, call her "honey" or obscenities, threaten her, and yet often fail to

recognize how offensive these remarks are to the woman. Gardner's analysis connects patterns in the language code – the asymmetry of labels and names applied to women and men – with asymmetries in ways men and women use language in daily interaction.

The use of *man* to refer to people in general or *he* to refer to sex – indefinite antecedents is a paramount example of the invisibility of women in language. Many grammarians and linguists claim that this is innocuous in its omission of women and girls and that it includes the female in its meaning. However, there is ample research evidence that the masculine “generic” does not really function as a generic. In various studies words like “he” and “man” in generic contexts were presented orally or in writing to people who were asked to indicate their understanding by drawing, bringing in, or pointing out a picture, by describing or writing a story about the person(s) referred to, or by answering yes or no when asked whether a sex - specific word or picture applies to the meaning (Silveira/Edited by Thorn, Kramarea, Henley, 1983).

In all of these studies, women and girls were understood to be included significantly less often than men and boys, a finding true for both female and male subjects. Female subjects, even though they tend not to include women in their interpretation, still are more likely to interpret the masculine “generic” generically than are males, and less likely to use the form themselves in producing language. As would be expected, both women and men report that they usually image males when they read or hear the masculine “generic”. Moreover, Wendy Martyna (Edited by Thorn, Kramarea, Henley, 1983) found women had less imagery of any sort with this form, suggesting that females may suppress imagery in order to be connected to their language. These sex differences again point to the interplay of language structure and use.

The study of the sexual differentiation of language and speech has never been detached, efforts to change language are closely interwoven with the research of the last decade. These efforts include protests against sexist language, experiments with alternative forms (such as truly inclusive pronouns), the development and distribution of style sheets for nonsexist language (Miller & Swift/Edited by Thorn, Kramarea, Henley, 1983), women's efforts to name their experience through creating words like sexism and male chauvinism, and other acts of naming discussed by Julia Penelope and Susan Wolfe. Some researchers have studied process of deliberate language change. For example, Barbara Bate (Edited by Thorn, Kramarea, Henley, 1983: 11) explored ways in which different

members of a university faculty changed, or resisted changing, their use of sexist language.

From the point of view of social psychology, language is important, first as it relates to communication and second as it functions in the socialization of the individual, that is, in the development of his personality. Moreover, it carries for the person the social definitions of situations, the world of discourse and the whole range of culture content which impinges upon him.

For centuries, the differences between men and women speech were socially defined and distorted through a lens of sexism in which men assumed superiority over women and maintained it through domination in various spheres. As the goal of equality between men and women now grows closer and stronger, people are also losing their awareness of important differences. In M.G.Conner's opinion men and women are equal but different in many ways.

By saying equal, we mean that men and women have a right to equal opportunity and protection under the law (Conner, 1999-2001).

The challenge facing men and women is to become aware of their identities, to accept their differences, and to live their lives fully and as skillfully as possible. To this end research on language variation and any sociolinguistic issues would contribute to both understanding in what ways we are different and thus avoid trying to change others to suit the standard needs. We will observe some of Conner's classification of the men and women important differences. The following example of M. G. Conner helps us to discover some important differences between men and women.

The first one is men and women problems. Men and women deal with problems of similar goals but based on different considerations. While men and women can solve problems equally well, the approach and process to their solutions are often quite different. For most women, sharing and discussing a problem presents an opportunity to explore, deepen or strengthen the relationship with a person they are talking with. Women are usually more concerned about how problems are solved than merely solving the problem itself. For women, solving a problem can profoundly impact whether they feel closer and less alone or whether they feel distant and less connected. The process of solving a problem can strengthen or weaken a relationship. However, most men are less concerned and do feel the same as women when solving a problem.

The way men approach problems differ from that of women. For most men, solving a problem presents an opportunity to demonstrate their competence, their

strength of resolve, and their commitment to relationship. How the problem is solved is not nearly as possible as solving it effectively and in the best possible manner. Men have a tendency to dominate and to assume authority in a problem solving process. They set aside their feeling provided the dominance hierarchy was agreed upon in advance and respected. They are often distracted and do not attend well to the quality of the relationship while solving a problem.

The second one is thinking. While men and women can reach similar conclusions and make similar decisions, the process they use can be quite different and in some cases can lead to entirely different outcomes. In general, men and women consider and process information differently. Women tend to be intuitive global thinkers. They consider multiple sources of information within a process that can be described as simultaneous, global in perspective and will view elements in the task in terms of their interconnectedness. Women come to understand and consider problems all at once.

Men tend to focus on one problem or a limited number of problems at a time. They have an enhanced ability to separate themselves from problems and minimize the complexity that may exist. Men come to understand and consider problems one piece at a time.

The third one is memory. Women have an enhanced ability to recall memories that have strong emotional components. They can also recall events or experiences that have similar emotions in common. Women are very adept at recalling information, events or experiences in which there is a common emotional theme. Men tend to recall events using strategies that rely on reconstructing the experience in terms of elements, tasks or activities that took place (Conner, 1999-2001).

To have more precise and interesting results concerning the practical part of the paper we have taken examples from “Little Women” by L.M. Alcott and from “Pride and Prejudice” by Jane Austen.

Women stand in close proximity to each other, maintain eye contact, and use gestures dramatically. For example,

Eg.1 “I hate to think I’ve got to grow up and be Miss March, and wear long gowns and look as prim as a China aster! It’s bad enough to be a girl, anyway, when I like boys’ games and work and manners!”

I can't get over my disappointment in not being a boy; and it's worse than ever now, for I'm dying to go and fight with Papa, and I can only stay at home and knit, like a poky old woman!"

"As for you, Amy," continued Meg, "you are altogether too particular and prim. Your airs are funny now, but you'll grow up an affected little goose, if you don't take care. I like your nice manners and refined ways of speaking, when you don't try to be elegant. But your absurd words are as bad as Jo's slang. (Louisa May Alcott "Little Women")

It becomes clear from the examples that in female's speech we observe the use of emotionally strong words and word combinations, such as "I hate to think", "I can't get over my disappointment", "It's worse than ever now", "I'm dying to go and fight", "I can only stay at home and knit, like a poky old woman", "You'll grow up an affected little goose", etc.

The passage of men's speech has been taken from Jane Austen's "Pride and Prejudice".

Eg.2 Mr. Darcy turned towards her and began:

"I have struggled with myself, but it is no use. I cannot oppose the power of my feelings. Please allow me to tell you how strongly I admire you and love you".

"I should, I believe, now thank you for the offer you have made. But I cannot. I have never wished you to have a good opinion of me, and you certainly seem to be very unwilling indeed to have one. I am sorry to cause you pain, but I hope it will not last long".

Mr. Darcy looked both annoyed and surprised at her answer. His face became pale but he did not attempt to interrupt her when she went on:

I might also ask you why you took the trouble to tell me that it is so much against your willpower, your reason and your character to like me, in spite of my family's low position. To insult me, perhaps? But I have other reasons for never being able to accept your offer. You know I have. What could tempt me to accept a man who has destroyed the happiness of my beloved sister, possibly forever? You cannot deny that it was you who divided them from each other."

Mr.Darcy appeared to have no feelings of guilt as he answered:

"I do not deny that I did everything in my power to separate my friend from your sister."

(Jane Austen "Pride and Prejudice")

In the above introduced passage Mr. Darcy is talking to his beloved. He is doing his best to prove that he had love and sympathy toward her.

In his every utterance we notice the use of negative constructions: "It's no use", "I cannot oppose", "I cannot", "Have never wished", "unwilling", "He didn't attempt", "I do not deny".

Another interesting passage introduced below is from Jane Austen's masterpiece. It is a conversation between male and female characters. The given passage shows disagreement and anger of their opinions and the way of quarreling with each other.

He was struggling for the appearance of composure, and would not open his lips till he believed himself to have attained it. The pause was to Elizabeth's feelings dreadful. At length, in a voice of forced calmness, he said,

"And this is all the reply which I am to have the honour of expecting! I might, perhaps, wish to be informed why, with so little endeavor at civility, I am thus rejected. But it is of small importance."

"I might as well inquire," replied she, "why with so evident a design of offending and insulting me you chose to tell me that you liked me against your will, against your reason, and even against your character? Was not this some excuse for incivility, if I was uncivil? But I have other provocations. You know I have. Had not my own feelings decided against you, had they been indifferent, or had they even been favourable, do you think that any consideration would tempt me to accept the man who has been the means of ruining, perhaps forever, the happiness of a most beloved sister?"

As she pronounced these words, Mr. Darcy changed colour; but the emotion was short, and he listened without attempting to interrupt her while she continued.

"I have every reason in the world to think ill of you. No motive can excuse the unjust and ungenerous part you acted there. You dare not, you cannot deny that you have been the principal, if not the only means, of dividing them from each other, or exposing one to the censure of the world for caprice and instability, the other to its derision for disappointed hopes, and involving them both in misery of the acutest kind."

She paused, and saw with no slight indignation that he was listening with an air which proved him wholly unmoved by any feeling of remorse. He even looked at her with a smile of affected incredulity.

From this part of the passage it becomes clear that Elizabeth likes to ask questions and be aware of everything. It is very important for her to emphasize the situation and the feelings she has.

"Can you deny that you have done it?" she repeated.

With assumed tranquility, he then replied, "I have no wish of denying that I did everything in my power to separate my friend from your sister, or that I rejoice in my success. Towards him I have been kinder than towards myself."

Though Elizabeth was very irritated and full of emotions (Elizabeth's feelings dreadful, in a voice of forced calmness), Mr. Darcy, on the contrary was rather indifferent to her words and wanted to justify his behavior (I did everything in my power, I have been kinder than towards myself).

In another passage we again see how Elizabeth was trying to make Darcy believe that he had to blame for the situation and we see how Darcy was trying to defend himself using words like "natural", "just" (they were natural and just).

"And of your infliction," cried Elizabeth with energy. "You have reduced him to his present state of poverty. You have withheld the advantages, which you must know to have been designed for him. You have deprived the best years of his life of that independence which was no less his due than his desert. You have done all this! And yet can treat the mention of his misfortunes with contempt and ridicule."

"And this," cried Darcy, as he walked with quick steps across the room, "is your opinion of me! This is the estimation in which you hold me! I thank you for explaining it so fully. My faults, according to this calculation, are heavy indeed! But perhaps," added he, stopping in his walk, and turning towards her, "these offences might have been overlooked, had not your pride been hurt by my honest confession of the scruples that had long prevented my forming any serious design. These bitter accusations might have been suppressed, had I with greater policy concealed my struggle, and flattered you into the belief of my being impelled by unqualified, unalloyed inclination; by reason, by reflection, by everything. But disguise of every sort is my abhorrence. Nor am I ashamed of the feelings I related. They were natural and just. Could you expect me to rejoice in the inferiority of your connections? To congratulate myself on the hope of relations whose condition in life is so decidedly beneath my own?"

So, it becomes clear that, in general, men and women consider and process information differently. Men generally use communication to maintain independence, while women talk to maintain intimacy. Women use words to

connect themselves emotionally, to express feelings, or build rapport. Men are more firm in their speech patterns. Men rarely ask questions. Even if they do, it is usually to gather information and to cultivate the relationship.

Thus, the findings of the given article show that male and female speech differences can hopefully contribute to a general discourse of speech peculiarities in different social settings.

REFERENCES

1. Alcott L. M. (1994) "Little Women".
2. Austen J. G. (2003) "Pride and Prejudice".
3. Bode C. P. (1992) "American Perspectives".
4. Conner M. G. "Understanding the differences between Men and Women".
5. Eckert P. (1990) "Sex and Gender differences in variation", The whole woman: USA, CUP.
6. Hyperion L. S. (2001) "Natural Blonde".
7. MacCormack C. R. and Strathern M. D. (1980) "Nature, Culture and Gender".
8. Schoeman F. D. (1987) "Responsibility, Character and the Emotions" - Cambridge University Press.
9. Thorn B., Kramarea Ch., Henley N. M. (1983) "Language, Gender and Society".
10. <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Language/>
11. <http://oregoncounseling.org/articlespapers/documents/differencesmenwomen.htm>

ON SEMANTICS OF NEGATION

ABSTRACT

The article deals with the semantics of negation in the frames of logic and linguistics. We focus on negation as a logico - grammatical category, and try to reveal the differences and similarities of the two fields. The apparently simplex nature of logical negation belies the profoundly complex expression of semantic variants of negation in natural language.

Key words: *concepts of truth and falsity, affirmative and negative propositions, symmetry in language structure and language use, negative marker, negative polarity, semantics of negation, contradiction, rejection, implicit negation.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԺԽՏՄԱՆ ԻՄԱՍՏԱՐԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՋ

Հոդվածում քննության է առնվում ժխտման իմաստաբանությունը տրամաբանական և լեզվական տեսանկյուններից: Ժխտումը դիտելով որպես մեկ ամբողջական տրամաբանա- քերականական կարգ, մի կողմից փորձ է արվում տարբերակել ժխտման վերոհիշյալ դաշտերը, իսկ մյուս կողմից՝ կամրջել դրանք որպես մեկ ամբողջություն: Տրամաբանական ժխտման պարզ իմաստաբանությանը հակադրվում է շատ ընդգրկուն լեզվական բովանդակությունը՝ իր մի շարք իմաստային դրսևորումներով:

Բանալի բառեր՝ *ճշմարտության և կեղծիքի հասկացություններ, հաստատական և ժխտական դատողություններ, լեզվական կառույցների և դրանց արտահայտման համաչափություն, ժխտական ցուցիչ, ժխտման բևեռականություն, ժխտման իմաստաբանություն, հակադրություն, մերժում, ներակա ժրխում:*

РЕЗЮМЕ

О СЕМАНТИКЕ ОТРИЦАНИЯ

В статье исследуется семантика отрицания с точки зрения логики и языка. Определяя отрицание как логико- грамматическую категорию, с од-

ной стороны, делается попытка выявить его отличительные характеристики в области логики и языка, с другой стороны, рассматривается как единое целое. Семантика отрицания в логике очень проста, однако в языке она многоярусна .

Ключевые слова: концепция правды и фальши, положительные и отрицательные суждения, симметричность языковых структур и их способов выражения, отрицательный указатель, полярность отрицания, семантика отрицания, противопоставление, неприятие, имплицитное отрицание.

In his “*A Natural History of Negation*” L. Horn observes: All human systems of communication contain a representation of negation. No animal communication system includes negative utterances, and consequently none possesses a means for assigning truth – value for lying, for irony, or for coping with false or contradictory statements (Horn, 2001, XIII). The distinction between the largely digital nature of linguistic representation in human language and the purely analog mechanisms of animal communication can be argued to result directly from the essential use humans make of negation and opposition. If we are by definition the animals that talk, we are in fact the animals that can also deny, for as Spinoza and Hegel argue, any linguistic determination directly or indirectly involves a negation.

Negation is a fundamental feature of human language, but is absent from otherwise complex systems of animal communication. While animal languages are essentially analog systems, it is the digital nature of natural language negation that allows for the essential properties of our linguistic systems.

The main goal of the following article is to define the semantic corpus of negation in the frame of Logic and Linguistics.

At first we should define negation in the frame of Logic. Secondly, we should try to bridge the gap between Logic and Linguistics and correspondingly define negation as a logico – grammatical category.

The study of the concept of opposition and of its expression in negative words and statements has engaged the close and often passionate attention of linguists, logicians, metaphysicians, and philosophers of language from Plato and Aristotle to the scholars of today. The explication of negation in natural and formal language has produced many important linguistic discoveries of thinkers as diverse as Aristotle, Russell, Jespersen, Frege and others. If we review the discussions of negation in the last couple of decades in articles of Linguistics and

Philosophy, we'll find a curious difference between the treatments of negation in Logic and in Linguistics.

In Logic, negation, also called logical compliment, is an operation on propositions, truth values or semantic values, more generally. It is usually taken to be a simple, unproblematic notion, perhaps a mere reversal of the concepts of truth and falsity. The negation of a proposition is true when and only if that proposition is false, and vice versa.

So, negation is defined as a truth function that changes truth to falsity and falsity to truth. Accordingly, negation is an operation on one logical value, typically the value of a proposition that produces a value of true, when its operand is false and a value of false when its operand is true. For instance, if statement P is true, then $\neg P$ (pronounced "not P") would therefore be false, and conversely, if $\neg P$ is true, then P would be false. We can reproduce it like:

$$P \neq \neg P$$

$$\neg P \neq P$$

The important part of the above introduced argument is the existence of a picture of truth functions, which includes negation within its scope. In the case of a negative utterance it is the same picture but taken into the opposite polarity and introduced with an opposite sense.

In contrast, linguists have found negation in natural language a highly complex subject full of puzzling phenomena (L. Horn; L. Bloom; O. Jespersen; M. Yaeger-Dror and others). Despite the simplicity of the one - place connective of propositional logic ($\neg P$ is true if and only if P is not true) and of the laws of inference in which it participates (e. g., the Law of Double Negation: from $\neg \neg P$ infer P, and vice versa), the form and function of negative statements in language are far from simple and transparent. In particular, the absolute symmetry definable between affirmative and negative propositions in logic is not reflected by a comparable symmetry in language structure and language use. This means, the apparently simplex nature of logical negation that reverses truth and falsity belies the profoundly complex and subtle expression of negation in natural language.

The universal property of every natural language is that every natural language has some device at its disposal to reverse the truth conditions of a sentence.

However, firstly, this is already where the comparison between logic and natural language becomes less straightforward. Secondly, the position and form of the negative marker in natural language strongly deviate from their counterparts in formal logic. Not only does a negative marker not show in the position in a sentence where it would be expected most, namely in sentence-initial position, it hardly surfaces as an adverb that takes an entire proposition as its complement either.

In many ways, as L. Horn mentions, negation is what makes us human; imbuing us with the capacity to deny, to contradict, to misrepresent, to lie and to convey irony.

Not only do we find this plethora of negation expressed by means of adverbs, verbs, copulas, quantifiers and affixes but in the interaction of negation with other operators (including multiple interaction of negation itself). This can be exceedingly problematic, extending to negative concord, negative incorporation, and the widespread occurrence of negative polarity items whose distribution is subject to principles of syntax, semantics and pragmatics.

Thus, situated at the core of the mental faculty of language, negation interacts in significant ways with principles of morphology, syntax and logical forms, as well as processes of language acquisition and sentence processing.

The semantics of negation has been under close investigation since Plato, Aristotle, Spinoza, Hegel and others.

Knowledge of any kind; mathematical, philosophical, psychological, linguistic and etc. informs us on some features, aspects, fragments and other things regarding reality surrounding us. The picture of reality in our consciousness is the sum total of different kinds of information which can be either negative or affirmative. So, much of the work reflecting key passages introduced by Plato, Aristotle and others are focused on negative and affirmative utterances and often result in attempts to define negation out of existence whether through subsumption under falsity, incompatibility, positive difference, dissimilarity or true disbelief.

The easy availability of basic information is somewhat deceptive, however, and many have the adverse effect of restricting the view to the most salient phenomena, accordingly, much remains to be mapped and many relevant questions to be answered.

Negation has some features that make it relatively unique among linguistic items, whether lexical or grammatical, it has a comparatively straightforward

basic meaning which varies little among languages at the same time as it tends to have grammatical properties that set it off from other items in the language.

The semantics of negation is one of its aspects that hasn't been outlined thoroughly.

Accordingly, taking into consideration the facts mentioned above, we acknowledge negation as having different semantic variants in natural language.

For the Eleatic philosophers in Ancient Greece and the early Buddhists in India, the first explorations of negative concepts were associated with the status of nonbeing in metaphysics and ontology. The study of linguistic negation proper can be said to begin with Plato. In his works he tries to identify negation (the not -P) as *otherness* (that which is distinct from P). Through his works, Plato introduces two of the recurring themes: the view that negation can be eliminated by defining it away in terms of the positive concept of *otherness* or *difference*, and the observation that negative statements are in some sense less valuable than affirmative ones. In a real sense, things which are not nevertheless are: When we say not- being, we speak, I think, not of something that is the opposite of being, but only of something different. The same is in the following statement: "When we speak of the" not great", we do not pick out what is small any more than what is of middle size, rather we refer simply to what is different from the great" (Horn, 2010: 5). According to Plato, we shall not admit the statement that negative in some sense signifies the opposite, we shall admit only that the particle "not" indicates something different from the words to which it is prefixed, or rather from the things denoted by the words that follow the negative. In a word, negation cannot in general be read as opposition or contrariety. While there is a clear understanding that negation is less basic and informative than affirmation, it is less clear just why the author considers *otherness* as a semantic interpretation of negation. All the same, we argue this view, for it is less specific and more general.

But it is with Aristotle that the locus of the study of negation leaves the realm of pure ontology and enters the domains of language and logic. The picture of negation presented by him remains as vivid today as it has ever been, therefore linguists logicians, philosophers of every conceivable persuasion owe him an incalculable debt.

Turning to this matter, Aristotle considered negation to be a statement which:

1. takes something from an object existing in the objective reality and

2. the absence of some features from the object in the objective reality.

In his interpretation the philosopher makes us conclude that negation expresses the basic senses of *deprivation*, *nonexistence*, *contradiction*, *contrariety* and so on. Although Aristotle's theory of negation goes deep within the system of opposition. Four species of oppositional meanings are distinguished in his works: correlation (double vs. half) , contrariety (good vs. bad), privation (blind vs. sighted), contradiction (He sits vs. He does not sit). On this understanding he writes: "We say that that which is capable of particular faculty or possession has suffered privation when the faculty or possession in question is in no way present in that in which it should be normally present. We do not call that toothless which has not teeth, or that blind which has not sight, but rather that which has not teeth or sight at the time when by nature it should" (Ап, стотель, 1978 г., 96—97). Privation here is introduced as the absence of what would be expected by nature to be present. Privation, involving accidental removal or deliberate taking away of something by force, extends the domain to include a "sense" in which somebody can be deprived of something.

In the contradictory relation (statements opposed to each other as affirmation and negation) it is necessary for the one to be true and the other false. The property that the affirmative and negative members of statements divide truth and falsity between them, represent a distinguishing characteristic of contradictory opposites. The defining criterion of contradiction, however seems to be syntactic, depending on the fact that members of such typical pairs as *He sits* and *He does not sit* are formally identical except for the negation. In Aristotelian words, a predicate is affirmed of the subject in one case and denied of the same subject in the other. According to the philosopher, an affirmation is a positive assertion of something about something, a denial a negative assertion. It is plain that every affirmation has an opposite denial, and similarly every denial an opposite affirmation. Such a pair of oppositions is called a pair of contradictories. Hence, affirmation is opposed to a denial in the sense which Aristotle calls "contradictory" when, while the subject remains the same, the affirmation is of universal character and the denial isn't. The affirmation "every man is white" is the contradictory of the denial "not every man is white". But propositions are opposed as contraries when both the affirmation and the denial are universal, as in the sentences "every man is white", "no man is white". Shifting to a semantically based definition of opposition, Aristotle defines

contradiction and contraries as semantico - syntactical interpretations of negation.

B. Russell thinks that the semantics of utterances can be differentiated from the angles of “*believe*” (which corresponds to affirmation) and “*disbelief*” (which corresponds to negation). According to him, belief and disbelief result from an unknown psychological condition within a person which in its turn is directed to the utterance. Both concepts can be either true or false, for according to B. Russell disbelief contains instances of belief, too. For example, in the sentence *This is not blue* the speaker expresses his disbelief to the fact’s being blue, at the same time his belief that it is not blue (Бондаренко, 1983: 29).

Taking into consideration the study of theoretical and practical material brought forward by great philosophers, L Horn in his “Natural history of negation” claims that in nature to negate is a capacity, an ability and the capacity to negate is the capacity to refuse (Horn, 2010: 202).

Continuing this line of study, David Ripley (“Negation, denial and rejection”, 2011) considers it a commonplace that *denial* and *rejection* are to be understood as special kinds of assertion and belief, respectively: kinds of involving negation. So, according to him, denial is viewed as the assertion of a negation, and rejection is a belief in a negation. Denial particularly involves a sort of disagreement, too. David Ripley offers a dialogue between two characters, namely “Me” and “You”, whose language does not allow for negation of any sort.

Me: Fred is in the kitchen.

You: Wait! Fred is in the garden.

Me: I see. But he is in the kitchen, so I’ll go there.

You: You lack understanding. The kitchen is Fred-free.

Me: Is it really? But Fred is in it and that’s the important thing (D. Ripley, 2011: 622-629).

We see that without denial “You” has no way to call attention to “Me’s” mistakes. The best “You” can do is assert things that are incompatible with “Me’s” beliefs. In his turn, “Me” doesn’t recognize that incompatibility because negation is expressed implicitly and hence is less expressive. So, here the denial as a semantic variant of negation is inevitable .We see, that more often explicit

negation is needed to express incompatibility, and strengthen the expression and impression of negation.

Bloom, in her pioneering study of the acquisition of negation by children, observed, that the word “no” was used for variety of meanings, namely for *nonexistence*, *rejection* and *denial*. For example:

1. No pocket. (There are no pockets.) – nonexistence
2. No dirty soap. (I don’t want.) – rejection
3. No truck. (This isn’t a truck.) – denial (Celce-Murcia, 1999: 192-193)

In the first utterance the speaker asserts the absence of the object in the objective reality (here the pocket) and indicates its nonexistence from nature.

The second version expresses the appropriate negative reaction of the speaker to the fulfillment of the action, his non-volition.

In the third one, the speaker, here also the witness, denies the assertion This is a truck, for the object in his sight isn’t a truck.

Linguist Tottie considers nonexistence a subcategory of denial and acknowledges two semantic variants of negation: *rejection* (including refusals) and *denial* (including nonexistence). He claims that when saying something doesn’t exist we deny (at least implicit) the assertion that it does exist (Tottie, 1991: 21).

Supporting the views expressed by the above mentioned linguists, Yaegor – Dror suggests another semantic variant of negation which construes *disagreement* (Celce-Murcia, 1999: 196).

A: Perhaps you may wish to consider an alternative.

B: No, thank you. I don’t think it is the best way.

So, we observed that the general simplex nature of logical negation, that only reverses truth and falsity, is more complex in linguistics interacting in the fields of syntax, semantics and pragmatics. The careful investigation of the semantic peculiarities of negation helped us reveal the paradox posed by the contrast between logic (expressed by simple truth-value reversal) and the incredible complexity of the form and function of negative utterances in natural language. Negation still occupies the crossroads of developments in linguistic theory, psycholinguistics, the philosophy of language and of mind, and the history of ideas. That's why negation is investigated not only as a one- place truth

- functional connective, but also as a complex system with complex behavior in lexical incorporations.

To sum up, we should mention that negation in language includes many semantic variants within its semantic content, and therefore imbues us with the capacity to express *denial*, *rejection*, *nonexistence*, *contradiction*, *refusals*, *disagreement* and *disbelief*.

Here it should be born in mind that the unity of content and expression is dialectical in character. Although they are closely connected they are autonomous to a degree and sometimes contradictory. The “contradiction” is manifested in non-correspondence of content and expression.

REFERENCES

1. Horn L. (1989) *Natural History of Negation*, Chicago, University of Chicago Press.
2. Horn L. (2010) *The Expression of Negation*, Germany.
3. Jaakko Hintikka (2002) *Linguistics and Philosophy* (vol. 25, no 5/6), Springer Publishers.
4. Jespersen O. (1917) *Negation of English and Other Languages*, London, Allen and Anwin.
6. M. Celce- Murcia (1999) *The Grammar Book*, Heinle and Heinle Publishers, USA.
7. Ripley D., *Negation* (2011) *Denial and Rejection* (Abstract).
8. Tottie G. (1991) *Negation in English Speech and Writing, A study of Variation*, San Diego, Academic Press.
9. Аристотель (1978) том 2, *Философское Наследие*, Москва.
10. Бондаренко В.Н. (1983) *Отрицание как логико-грамматическая категория*, Москва.

**ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ СТОРОНЫ
КОНЦЕПТОВ «ЗАВИСТЬ» И «СЧАСТЬЕ» С ТОЧКИ
ЗРЕНИЯ ЭВОЛЮЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОСОФСКОГО ЭССЕ «АРИСТОС»
ДЖ. ФАУЛЗА)**

ABSTRACT

**NEGATIVE AND POSITIVE SIDES OF THE CONCEPTS
«HAPPINESS» AND «ENVY» FROM THE POINT OF VIEW OF
EVOLUTION (ON THE BASIS OF THE PHILOSOPHICAL ESSAY
«ARISTOS» BY J. FOWLES**

The paper is devoted to the study of the concepts «happiness» and «envy» in the philosophical essay «Aristos» written by an outstanding British novelist and philosopher J. Fowles. The aim of the paper is to reveal the writer's world picture by investigating and interpreting the above mentioned concepts. It is noteworthy to mention that in the writer's world perception the positive concept «happiness» acquires negative qualities, whereas negative concept «envy» is positive, which is a vivid manifestation of the author's conceptualization of the fiction world picture.

Key words: *concept, happiness, envy, conceptual metaphor.*

ԱՄՓՈՓՈՄ

**«ԵՐԶԱՆԿՈՒԹՅՈՒՆ» ԵՎ «ՆԱԽԱՆՃ» ՀԱՍԿԱՑՈՒՅԹՆԵՐԻ
ԴՐԱԿԱՆ ԵՎ ԲԱՑԱՍԱԿԱՆ ԿՈՂՄԵՐԸ ԱՍՏԻՃԱՆԱԿԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ (Ջ. ՖԱՈՒԼԶԻ «ԱՐԻՍՏՈՍ»
ՓԻԼԻՍՈՓԱՅԱԿԱՆ ԷՍՍԵԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)**

Հոդվածը նվիրված է «Երջանկություն» և «Նախանձ» հասկացությունների դրական և բացասական կողմերի բացահայտմանը աստիճանական զարգացման տեսանկյունից բրիտանացի ականավոր վիպասան և փիլիսոփա Ջ. Ֆաուլզի «Արիստոս» փիլիսոփայական էսսեում: Սույն հասկացությունները առանձնանում են իրենց ինքնատիպ դրսևորումով՝ բացասական «նախանձ» հասկացությամբ ստանում է դրական հատկանիշներ, իսկ դրական «Երջանկություն» հասկացությամբ՝ բացասական, ինչը հենց հեղինակային հասկացությի վառ դրսևորում է:

Բանալի բաներ՝ հասկացույթ, երջանկություն, նախանձ, ծանաչողական փոխաբերություն:

РЕЗЮМЕ

Статья посвящается рассмотрению положительных и отрицательных сторон концептов «счастье» и «зависть» с точки зрения эволюции в философском эссе «Аристос» величайшего британского прозаика и философа Дж. Фаулза. Особое авторское видение концепта обуславливает его смысловую неоднородность, а также способы его языковой реализации. В творчестве Дж. Фаулза с точки зрения эволюции концепт «счастье» приобретает негативные качества, а концепт «зависть», наоборот, – положительные, что является ярким проявлением авторской концептуализации художественной картины мира.

Ключевые слова: *концепт, зависть, счастье, концептуальная метафора.*

В последние десятилетия в связи с развитием антропоцентризма авторская картина мира находится в центре внимания филологов. Мирозрение, мировидение, авторская картина мира в сознании автора представлены в виде системы концептов, в виде ключевых понятий и образов (Пищальникова, 2001). Любое литературное произведение воплощает индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира (Бабенко, 2004). В связи с этим возникает необходимость дифференцировать понятие «авторский концепт» от общего понятия «концепт».

С.В. Дербенева в диссертационном исследовании «Способы языковой репрезентации концепта «смерть» в лирике Г. Бенна» предлагает когнитивно-авторский подход для изучения авторских концептов. Данный подход представляет собой конкретизацию изучения культурных концептов с точки зрения их языкового компонента, личностного миропонимания и авторской интерпретации. Специфика данного подхода обусловлена тем, что в исследовании концепта важную роль играет его образность, выраженная в эксплицитных и имплицитных средствах на всех уровнях языка. В рамках когнитивно-авторского подхода С.В. Дербенева определяет понятие «авторский концепт». «Авторский концепт – это особый тип лингвокультурного концепта, в котором фиксируется культурно-значимый лингвокогнитивный опыт, выраженный в индивидуальной творческой интерпре-

тации автора через художественный текст» (Дербенева, 2010: 12). Языковое выражение авторского концепта состоит не только в ключевых словах, свойственных автору, но во всей языковой картине, отражающей авторское видение мира. При этом языковое выражение концепта отличается индивидуальностью, а в некоторых случаях даже уникальностью. Авторский концепт, в зависимости от автора и произведения, может либо дополнять общекультурный, либо противоречить ему. Именно особое авторское видение концепта обуславливает его смысловую неоднородность, а также способы его языковой реализации. Авторский концепт реализуется в творчестве писателя или в рамках конкретного произведения и существует как фиксация культурного опыта, реализация ценностей, но в таком многообразии смыслов, которые придает им автор. «При познании окружающей нас действительности мы следуем из конкретного созерцания к абстрактному мышлению. Образ в художественном изображении представляет результат обратного процесса, когда действительность уже познана и реализуется в слове для художественного, образного воздействия» (Араптян, 2007: 10). С.В. Дербенева употребляет также термин «когнитема» как единица авторской картины мира, отражающая способ познания каждой определенной стороны концепта. Авторский концепт состоит из многочисленных когнитем, взаимодействующих друг с другом.

Рассмотрение авторских концептов через призму концептуальных метафор (См. подроб.: Lakoff, 1980) открывает путь к сознанию автора, к тем ментальным образованиям, которые возможно не были осознаны самим автором. Как справедливо отмечает по этому поводу Г. Гаспарян, концептуальная метафора в рамках художественного текста приобретает индивидуальный авторский компонент в концептуализации актуальной действительности, так как концептуальная картина художественного произведения становится картиной мира автора, она включает личностный компонент и частично актуализируется в метафоре, которая в свою очередь принимает участие в формировании языковой личности автора (Гаспарян, 2010).

В настоящей статье примером концептуального анализа авторских концептов служат концепты «счастье» и «зависть» на материале философского эссе «Аристос» величайшего британского прозаика и философа

Дж. Фаулза, которые рассматриваются через призму концептуальной метафоры.

В философском эссе «Аристос» концепты «счастье» и «зависть» рассматриваются с точки зрения эволюции. Дж. Фаулз считает, что степень неравенства, как в личной, так и в общественной жизни измеряется именно через данные концепты. Автор рассматривает оба концепта одновременно, сопоставляя один с другим. Один концепт раскрывается через другой.

Happiness is to possess the means of survival – "territory", "cover", a mate, food, effective means of defense against predators and parasites and so on.

Envy is to lack these things (Аристос: 60).

Концепты «зависть» и «счастье», прежде всего, раскрываются концептуальными метафорами ***Happiness is to possess the means of survival*** и ***Envy is to lack these things***. Автор формирует концепт «счастье» как обладание средствами выживания: территорией, кровом, партнером, пищей и так далее. А зависть – это отсутствие этих предметов. Сопоставляются глаголы, идентифицирующие данные концепты. Ядром концепта «счастье» является глагол **possess** «обладать», а ядром концепта «зависть» – глагол **lack** «не доставать», «нуждаться». Счастье – в обладании, а зависть – в его отсутствии. Концепты «счастье» и «зависть» развиваются в противоположных направлениях.

Happiness is essentially the desire to prolong life just as it is; envy, to change it. In terms of evolution happiness is thus a chief obstacle to progress; and envy, a chief source of it. Yet happiness is a kind of proof that it was worth surviving until now just as envy is a kind of intention to survive from now on (Там же).

Глубинная семантика концептов «зависть» и «счастье» раскрывается именно в этом абзаце, являющемся также семантическим скрепом всего контекста. И снова автор выражает свою концепцию при помощи взаимообусловленных концептуальных метафор: ***Happiness is essentially the desire to prolong life just as it is. Envy is the desire to change it. Happiness is a chief obstacle to progress. Envy is a chief source of it.***

Happiness is a kind of proof that it was worth surviving until now. Envy is a kind of intention to survive from now on.

Лексические единицы **prolong**, **obstacle**, **proof**, **until now**, актуализирующие концепт «счастье» и лексические единицы **change**, **source**, **intention**, **from now on** – концепт «зависть», в данном отрезке текста экспонируют как сущность данных концептов, так и их положительные и отрицательные стороны. Так, концепт «зависть» употребляется в семантической группе с лексемами **change** «изменять», **source** «источник», **a kind of intention** «намерение», «стремление». Отбор лексических единиц позволяет судить о положительных сторонах концепта «зависть». Лексическое окружение данного концепта придает ему такое коннотативное значение как «целеустремленность», «стремление изменить, улучшить жизнь». Отсюда следует, что «зависть» – это источник развития (**a chief source of progress**).

Что касается концепта «счастье», он употребляется в семантической группе с лексемами **prolong** «продлить», **obstacle** «препятствие», **a kind of proof** «доказательство». Данные лексемы в свою очередь позволяют увидеть негативную сторону данного концепта: счастье – это «тормоз» развития (**a chief obstacle to progress**). Актуализатором концептуальной информации является существительное **obstacle**. Счастье – это желание продлить то состояние, которое есть. Следовательно, «счастье» мешает прогрессу, а «зависть» сопутствует ему.

Следует обратить внимание на то, что оба концепта актуализируются через категорию времени и идентифицируются темпоральным дейксисом. Индикатором концепта «счастье» является темпоральный дейксис **until now** «до настоящего времени», а индикатором концепта «зависть» – темпоральный дейксис **from now on** «с данного момента». Счастье порождает зависть. Если бы не было зависти, не было бы и эволюции. Оказывается, зависть полезнее счастья, блага в ней больше. Примечательно то, что Дж. Фаулз, раскрывая эти два концепта, использует нарастающую и убывающую градации одновременно. Нарастающей градацией раскрывается концепт «зависть», а убывающей – концепт «счастье».

Для актуализации концептов «счастье» и «зависть» существенную роль играет также эллипсис **Happiness is essentially the desire to prolong life just as it is; envy, to change it. In terms of evolution happiness is thus a chief obstacle to progress; and envy, a chief source of it.**

Дж. Фаулз продолжает раскрывать данные концепты, рассматривая их природу.

It is therefore in the nature of happiness to create an unequal world. A source of happiness available to all becomes like a woman available to all; possession becomes increasingly unlikely to bring happiness (Там же: 61).

Здесь концепт «счастье» раскрывается развернутым сравнением (**A source of happiness available to all becomes like a woman available to all**), которое базируется на эпифоре **available to all**. Источник счастья, который доступен всем, похож на доступную всем женщину. Иными словами, то, что становится доступным многим, уменьшает степень наслаждения. Само понятие «счастье» по природе своей порождает неравенство в мире. Прилагательное **available** «доступный» употребляется здесь как отрицательная черта концепта «счастье». Источник счастья должен быть недоступным. Именно поэтому создается неравенство. *Счастье – не в обладании, а в привилегии доступа к ней. Следует обратить внимание на то, что автор противоречит самому себе. В начале контекста счастье формулируется как обладание средствами выживания: территорией, кровом, мужем и так далее (Happiness is to possess the means of survival – "territory", "cover", a mate, food, effective means of defence against predators and parasites and so on).* Однако в следующем абзаце, обладание становится врагом счастья **possession becomes increasingly unlikely to bring happiness**.

Again and again after revolutions we see the paradoxical metamorphosis of the e'lite of the revolution into a new privileged class, privileged above all in the access they give themselves to pleasures denied the Many (Там же: 61).

Ключевое слово в данном отрезке текста – **privilege** «привилегия». Счастье – это привилегия, доступ к тому, что недоступно многим. Особое внимание стоит уделить количественному местоимению **many**, которое употребляется с большой буквы и с определённым артиклем **The Many** «многие», благодаря чему создается противопоставление между словосочетаниями **the privileged class** и **the Many**. Привилегированный класс, т.е. Немногие – это тот класс людей, которым доступно то, что недоступно Многим... **privileged above all in the access they give themselves to pleasures denied the Many**.

Существует взаимная связь между концептом «счастье» и лексемой **privilege**. Привилегии сопутствуют счастью.

Happiness goes with privilege, privilege is evil, and therefore happiness is evil (Там же: 62).

Так как привилегии – это зло, следовательно, счастье – тоже зло.

Стилистическим приемом анадиплосис **Happiness goes with privilege, privilege is evil** и параллельной конструкцией **privilege is evil; happiness is evil** создается концептуальная метафора *Счастье – это зло*.

Далее при помощи данной метафоры развивается авторская концепция.

What is evil is not personal happiness but special personal privilege springing from unjust social privilege (Там же: 63).

Злом является не само личное счастье, а личные привилегии, порожаемые несправедливыми социальными привилегиями. Ключевое слово **privilege** повторяется на протяжении всего отрезка текста, чем подчеркивается его семантическая значимость для концепта «счастье».

В кульминации автор обобщает трактовку концептов «счастье» и «зависть».

The chief source of happiness is having access to it. It is not simply apples in the orchard that those who are excluded envy, they envy more the right to enter the orchard. They long to be members of an exclusive club because it is exclusive, not because of the facilities it offers. They long to be members of an exclusive club because it is exclusive, not because of the facilities it offers (Там же).

Здесь ключевыми словами являются противоположные по смыслу лексемы **access** «доступ» и **exclusive** «недоступный». В кульминации концепт «зависть» актуализируется следующими предложениями... **those who are excluded envy**, где ключевое слово **excluded**, и **they envy more the right to enter**, т.е. завидуют те, кого исключили, а счастливы те, у кого есть доступ к недоступному. Концепт «зависть» актуализируется также повтором прилагательного **exclusive** (**They long to be members of an exclusive club because it is exclusive, not because of the facilities it offers**). Они жаждут стать членами закрытого клуба только потому, что он закрытый. Именно недоступность вызывает зависть. Отсюда следует концептуальная метафора *Обладание доступом – это главный источник счастья*. Не столько

яблоки в саду вызывают зависть, сколько невозможность зайти туда, так же как и люди жаждут стать членами закрытого клуба только потому, что он недоступен всем. В результате исследования концептов «зависть» и «счастье» выявляется главная философская концепция автора, которую можно выразить следующей концептуальной метафорой *Зависть – залог счастья*. Если б не было зависти, не было бы счастья.

Итак, анализ авторских концептов «счастье» и «зависть» через призму концептуальных метафор показал, что в творчестве Дж. Фаулза с точки зрения эволюции положительный концепт «счастье» приобретает негативные качества и, наоборот, отрицательный концепт «зависть» – положительные, что является ярким проявлением авторской концептуализации художественной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапатьян М. Г. (2007) Метонимия как образная составляющая концепта // Vita in Lingua. К юбилею С.Г. Воркачева. Краснодар: Атриум, – С. 8 -12.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. (2004) Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Флинта: Наука.
3. Гаспарян Г. Р. (2010) Предлог как элемент метафоризации концепта «дом» в рассказе У Сарояна «My Home, My Home» // Հեղուն և գրականությունը գիտական իմացության ժամանակակից հարացույցում (գիտական հոդվածների ժողովածու), Երևան, «Լուսակն» հրատ., №2. – С. 64 – 73.
4. Дербенева С. И. (2010) Способы языковой репрезентации концепта «смерть» в лирике Г. Бенна. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Самара.
5. Исаакян Е. Ц. (2013) Дж. Фаулз в метафорическом зеркале. Verlag: Lap Lambert Academic Publishing.
6. Маслова В. А. (2008) Когнитивная лингвистика. Минск: Тетра Системс.
7. Пищальникова В. А., Лукашевич Е. В. (2001) Когнитивизм как новая методология семантических исследований // Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии: Хрестоматия. Барнаул: Алт. ун., - С. 5 – 34.
8. Lakoff G. (1989) Turner M. More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago: University of Chicago Press.
9. Lakoff G., Johnson M. (1981) Metaphors we Live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 10. Fowles J. The Aristos / Revised by the Author. London: Triad Grafton Books.

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՆԵՐԱԶԴՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

ABSTRACT

SPEECH IMPACT AS A STRATEGY IN LEGAL DISCOURSE

The present paper discusses some strategies of the speech impact focusing on the implementation of linguistic and psychological factors in legal discourse. It also highlights stylistic, pragmalinguistic, cognitive and other communicative factors shaping the role and the importance of the speech impact in legal discourse.

Keywords: *Speech impact, legal discourse, pragmatics.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածը քննարկում է խոսքային ներազդման որոշակի ռազմավարություններ՝ ուշադրությունը մասնավորապես կենտրոնացնելով հոգեբանական և լեզվաբանական գործոնների վրա, որոնք կիրառվում են իրավաբանական խոսույթում:

Բանալի բառեր՝ *խոսքային ներազդում, իրավաբանական խոսույթ, խոսքային ռազմավարություն:*

РЕЗЮМЕ

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК СТРАТЕГИЕ В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье исследуются основные теории касательно понятия "речевое воздействие", освещаются и интерпретируются некоторые стратегии, используемые в юридическом, а именно в судебном дискурсе.

Ключевые слова: *речевое воздействие, юридический дискурс, речевые стратегии, судебный дискурс.*

Վերջերս հետազոտողները խոսում են «խոսքային ներազդում» հաստուկ գիտության գոյության մասին. մի շարք հետազոտողների աշխատություններում ի հայտ են գալիս ընդհանրացնող բնույթի ուսումնասի-

րություններ (О. Иссерс, А. Леонтьев, В. Петренко և այլն): «Խոսքային ներագդում» հասկացությունը ներմուծվել է 1970-ականների սկզբին մոսկովյան դպրոցի հոգելեզվաբանների կողմից:

Խոսքային ներագդման մասին գիտությունը համարվում է «ինտեգրված» գիտություն, որը միավորում է կից գիտությունների մի ամբողջական համալիր՝ ավանդական համակարգային լեզվաբանություն, հոգելեզվաբանություն, պրագմալեզվաբանություն, խոսույթային լեզվաբանություն, ոճաբանություն, հոգեբանություն, զանգվածային հաղորդակցման տեսություն: Այն միջառարկայական է և կիրառում է տարբեր գիտությունների մեթոդներ: Նրա բազային պատկանելությունը կարելի է համարել հաղորդակցական լեզվաբանությունը:

«Խոսքային ներագդում» հասկացությունը չափազանց լայն է և անբաժան խոսույթի հասկացությունից: Հետազոտողի խնդիրն է զանազանել լեզվական միջոցները, որոնց օգնությամբ խոսքային ներագդումը իրականանում է հաղորդակցման իրական գործընթացում, և բացահայտել դրանց իրականացման մեխանիզմները: Այս երևույթի վերլուծության հոգելեզվաբանական մոտեցման արժեքը կարելի է համարել խոսքային ներագդման գործընթացի հոգեբանական վերլուծության միավորման փորձը խոսքի բնութագրման լեզվաբանական միջոցների հետ: Այդ մոդելում ելակետային է «հոգեբանական ներագդման» հասկացությունը, որը սահմանվում է որպես շփման ակտ, որը դիտարկվում է նրա նախապես պլանավորված այս կամ այն նպատակաուղղվածության տեսանկյունից: Որպես կանոն, խոսքային ներագդումը ավելի բարդ գործունեության մի մաս է, ոչ խոսքային խնդրի հասանելիության միջոց և ունի հոգեբանական գործունեության կարգավիճակ (Леонтьев, 1979; Тарасов, 1998; Сорокин, 1990, Шахнарович, 1979 և այլն):

Դեպքերի ճնշող մեծամասնության ժամանակ խոսքային հաղորդակցությունը միակողմանի չէ: Խոսքային ներագդման վերջնական նպատակը մարդու գործունեության որոշակի կազմակերպումն է: Այդ տեսանկյունից հոգեբանական ներագդումը ուրիշի կամքին պասիվ ենթարկվելը չէ, այն ենթադրում է պայքար և դրդապատճառների նշանակության գիտակցական գնահատական, մի շարք հնարավորություններ-

րից՝ ավելի շատ կամ քիչ գիտակցված ընտրություն: Համոզման միջոցով ներագդման հաջողված լինելը կապված է հասցեատիրոջ գիտակցական դաշտի(կամ նրա հատվածի) սուբյեկտի մոդելավորման հետ, առանց դաշտի նշանակության փոփոխության: Խոսքային ներագդումը հենց խոսքային շփումն է, որը վերցված է նրա նպատակաուղղվածության տեսանկյունից, այդ պատճառով խոսքային շփման վերլուծության մեթոդաբանական սխեմաները նույն խոսքային ներագդման վերլուծության սխեմաներն են: Խոսքային ներագդման վերլուծության հասկացական ապարատը ներառում է գործունեության տեսության այնպիսի տերմիններ, ինչպիսիք են գործունեության նպատակը, դրդապատճառը, գործողությունը, նշանակությունը, իմաստը և պայմանները: Խոսքային ներագդման առաջին և հիմնական նախապայմանը համարվում է խոսքային ներագդման օբյեկտի և սուբյեկտի գիտակցությունների ընդհանրությունը (Тарасов, 1998):

Այսպիսով, խոսքային ներագդումը կարող է սահմանվել որպես նպատակաուղղված բանավոր շփում, որի նպատակն է սուբյեկտի կողմից՝ օբյեկտի գիտակցության փոփոխությունը և/կամ վարքի կառավարումը:

Ռազմավարության հասկացությունը կարևորագույնն է խոսքային ներագդման ուսումնասիրության ժամանակ: Նրա լեզվաբանական վերլուծության հիմնական խնդիրը համարվում է խոսակցի ռազմավարությունների և նրա տրամադրության տակ գտնվող լեզվական բոլոր այն ռեսուրսների ուսումնասիրությունը, որոնցով պայմանավորված է նրա կողմից հաղորդակցման նպատակի հասանելիությունը (Исцеев, 1998):

Ժամանակակից աշխատություններում, որոնք առավելապես նվիրված են զանգվածային հաղորդակցման ժամանակ խոսքային ներագդման ուսումնասիրությանը, հաղորդակցական/խոսքային ռազմավարություններ և մարտավարություններ հասկացություններին, հաճախ չեն սահմանափակվում:

Խոսքային ներագդման ռազմավարությունը ընկալվում է որպես «տեղեկատվության գործածման մի եղանակ, որը նպատակ ունի փոխել օբյեկտի վարքը այն ուղղությամբ, որը նախապես պլանավորված է

խոսքային ներագդման սուբյեկտի կողմից» (Олянич, 2007): Տվյալ սահմանումը ընդունվում է որպես հիմք, քանի որ պարունակում է պրոֆեսիոնալ հաղորդակցման ներագդման կարևորագույն հատկանիշները (նպատակի, օբյեկտի և սուբյեկտի առկայություն):

Ռազմավարություն հասկացությունը, որը կիրառելի է հաղորդակցման ժամանակ, բարդ է և բազմամակարդակ: Ներագդման ռազմավարությունը (հաղորդակցման կամ խոսքային) կարող է դիտարկվել շփման մոդելում, որը կառուցված է «սուբյեկտ-օբյեկտ» սկզբունքով և ուղղված է որոշակի նպատակի հասնելուն: Նույնքան բազմամակարդակ է նաև մարտավարության հասկացությունը, քանի որ մարտավարության հավաքագրումը հարաբերակցվում է ռազմավարություններից յուրաքանչյուրի հետ:

Ցանկացած խոսքային ռազմավարության վերջնական նպատակը հասցեատիրոջ աշխարհընկալման մոդելի փոփոխումն է: Մեծամասամբ գոյություն ունեն նպատակներին հասնելու մի քանի եղանակներ, որոնք էլ պահանջում են մարտավարություն հասկացության ներառումը:

Այսպիսով, հասկացությունների հիերարխիան ունի հետևյալ տեսքը՝ խոսքային ռազմավարություն (գերխնդիր, շփման ընդհանուր պլան)–խոսքային մարտավարություն (գործողություններ, որոնք ուղղված են ռազմավարության իրականացմանը)–հաղորդակցման ընթացք (գերխնդրի լուծման մեթոդները և եղանակները, խոսքային մարտավարության սահմանումները) (Исчерс, 1998): Ընդհանուր առմամբ, մենք տարանջատում ենք հասկացությունների հարաբերակցության առաջարկված մեկնաբանությունը, քանի որ, մեր կարծիքով, հատկապես խոսքային մարտավարության ուսումնասիրության արդյունքում է, որ հնարավոր է լինում բացահայտել խոսքային իրական շփման ռազմավարությունները: Խոսքային ռազմավարական վերլուծության խնդրի համար ավելի գերադասելի է մեկնաբանողի դիրքորոշումը: Ռազմավարություն հասկացությունը կարող է կիրառվել ինչպես հաղորդակցման ակտի (խոսքային իրադարձության) ամբողջության համար, այնպես էլ նրա առանձին փուլի համար:

Ըստ Իսսերսի՝ գործնական տեսանկյունից կարելի է առանձնացնել հիմնական (իմաստաբանական կամ ճանաչողական) և օժանդակ ռազմավարություններ (Иссерс, 1998): Որպես հիմնական ռազմավարություն դիտարկվում է այն ռազմավարությունը, որը ներագդման տվյալ պահին է ավելի նշանակալից՝ պրոֆեսիոնալ շփման մեջ և հարաբերակցվում է խոսքային ներագդման եղանակների հետ (ինչպես ընկալվում է հոգելեզվաբանների կողմից): Օժանդակ ռազմավարության շարքին են դասվում պրագմատիկ (հաղորդակցա-իրավիճակային), տրամախոսական՝ երկխոսական (կոնսերվատիվ) և ճարտասանական ռազմավարության տեսակները: Նման մոտեցումը շատ արգասավոր է, քանի որ հնարավորություն է տալիս գնահատել հաղորդակցության ամբողջության և նրա առանձին բաղադրիչների արդյունավետությունը:

Պրոֆեսիոնալ հաղորդակցության հիմքում ընկած է արհեստավարժ շփումը: Արհեստավարժ շփման ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է նրանով, որ այն շատ հաճախ դիտարկվում է որպես մասնագետի նախապատրաստման կարևոր բաղադրիչ: Հաղորդակցական մասնագիտությունների շարքին են դասվում այնպիսիները, որոնցում գործնական շփման մեջ՝ մարդկանց խմբի կամ անհատի այս կամ այն բնութագրի փոփոխման նպատակով, տեղեկատվության փոխանակությունը հանդես է գալիս որպես պրոֆեսիոնալ գործունեության հիմնական միջոց (Тимофеев, 1995): Մասնագիտական ոլորտների մեջ, որոնք հետաքրքրում են լեզվաբաններին, կարելի է առանձնացնել հաղորդակցական ուղղվածություն ունեցողները, ինչպիսիք են մանակավարժության, իրավաբանության, բժշկության, սպասարկման, առևտրի, ինչպես նաև բիզնեսի և կառավարման ոլորտները:

Մարդկային գործունեության մեծ մասը իրականացվում է սոցիալական հաստատությունների շրջանակներում, որոնք կարգավորում և կազմակերպում են այդ գործունեությունը կանոնների և սահմանափակումների միջոցով: «Բնատիտուցիոնալ խոսույթը» «շփման մասնագիտացված կլիշավորված տարատեսակ է այն մարդկանց միջև, որոնք կարող են չճանաչել միմյանց, բայց պետք է շփվեն տվյալ սոցիումի նորմերին համապատասխան» (Карасик, 2002):

Ինստիտուցիոնալ շփումը ունի կարգավիճակա-դերային համա-
ձայնեցված բնույթ, իսկ նրա հիմքը պաշտոնական շփումն է, այսինքն
ֆորմալ, կանոնակարգված շփումը, որը հաղորդակցվողներից պահան-
ջում է, որ նրանք խստորեն իրականացնեն իրենց սոցիալական դերը
(Колтунова, 2005): Իրավաբանական խոսույթը առանձնանում է ինստի-
տուցիոնալ խոսույթի համակարգում, նրա համակարգաձևավորող
առանձնահատկությունները հանդիսանում են քրոնոտոպը (ժամանա-
կը և տեղը, որը տիպիկ է իրավաբանական երկխոսությանը), նպատա-
կը (սոցիալական համակարգի գործունեության կարգավորումը, հասա-
րակական հարաբերությունների կարգավորումը, որոշակի ազատու-
թյունների և պատասխանատվության ամրապնդումը, սոցիալական
համակարգի համապատասխանության ապահովումը գերիշխող ար-
ժեքների և իդեալների հետ) և ռազմավարությունները (բացահայտումը,
կարգավորումը, վերահսկողությունը, կարգադրությունը, կազմակեր-
պումը): Խոսույթի տվյալ ինստիտուցիոնալ ձևությամբ դիտարկվում է
հաղորդակցական դերերի փոփոխականություն՝ կախված շփման իրա-
վիճակի առանձնահատկություններից:

Հաղորդակցային մոտեցումը իրավաբանական խոսույթի ուսում-
նասիրության մեջ հանդիսանում է հեռանկարային և նշանակալից, քա-
նի որ հաշվի է առնում ոչ միայն լեզվաբանական, այլ նաև արտալեզվա-
բանական գործոններ, որը թույլ է տալիս բացահայտել իրավական հա-
ղորդակցության կարևոր ասպեկտները:

Դեռևս հին ժամանակներից իրավաբանական տեսության մեջ առ-
կա է եղել իրավունքի հաղորդակցական բնույթի նշանակության իմաս-
տավորման միտումը: Լեզուն՝ լեզվական հաղորդակցման կառուցված-
քում դիտվում է արդեն ոչ թե որպես գործիք, այլ որպես իրավունքի կե-
ցության հիմնական ձև: Իրավունքի դիտարկումը հաղորդակցման տե-
սանկյունից ներկայացված է ինչպես լեզվաբանների (Голев; 2005,
Горошко, 2005 և այլն), այնպես էլ իրավագետների (Любимов; 2001,
Поляков; 2001, Усманова, 2005 և այլն) գիտական աշխատություննե-
րում:

Իրավագիտության մեջ իրավունքը սահմանվում է որպես հաղորդակցության հատուկ ձև, որն ունի իր առանձնահատկությունը համեմատած այլ հաղորդակցական գործունեության տարատեսակների հետ: Իրավունքի հաղորդակցական ասպեկտի ըմբռնումը հանգեցնում է այն բանին, որ այն դիտարկվում է որպես հարաբերությունների համակարգ, որի սուբյեկտները իրավական տեղեկատվություն են ստանում նախնական իրավական տեքստերի մեկնաբանության միջոցով և փոխանցում են իրավական տեղեկատվությունը իրավական փաստաթղթերի միջոցով, որոնք ստեղծվում են սեփական պարտավորությունների և իրավունքների իրականացման արդյունքում: Հաղորդակցությունը ոչ միայն, ընդհանուր առմամբ, սոցիալական և, մասնավորապես, իրավունքի գոյության պայման է և ձև, այլ նաև հասարակական կյանքի գոյաբանական հիմք: Իրավունքը, այսպիսով, համարվում է ն՝ որպես առանձնահատուկ սոցիալական լեզու, և՛ որպես սոցիալական փոխներազդման բազմակողմանի, ունիվերսալ միջոց, որն իրենից ներկայացնում է իրավական հաղորդակցման հաճախակի վերարտադրության գործընթաց (Поляков, 2001):

Ա. Ալեքսանդրովը, իմաստավորելով իրավունքի և արդարադատության լեզվական բնույթը, առաջարկում է զարգացնել այդ գիտական ուղղությունը դատական լեզվաբանության շրջանակներում, որն իր մեջ ներառում է լեզվաբանության, ճարտասանության, իրավաբանության, հոգեբանության, փաստարկման տեսության, հոգեվերլուծության և այլ գիտությունների հիմքերը: Նա է հիմնավորել քրեական դատավարության բնույթի խոսույթային ըմբռնումը: Լեզուն, ըստ նրա, «իրավական հաղորդակցման օրգանական մաս է» / Александров, 2003/

Իրավական հաղորդակցությունը ձևավորվում է ըստ բնական իմացաբանական համակարգերի կերպի և նմանության: Բնական լեզուն իրավական հաղորդակցման օրգանական մաս է, մտնում է նրա կառուցվածքի մեջ, որպես խոսույթի բաղադրիչ, արտացոլում է (և մասամբ ձևավորում է) նրա շարքային մասնակիցների մտածելակերպը: /Голев, 2005/

Իրավական հաղորդակցությունը իր մեջ ներառում է մի շարք հատվող հաղորդակցական ենթահամակարգեր, այդ թվում նաև իրավական հաղորդակցման դատական ենթահամակարգը, որի մասնակիցները հաղիսանում են դերակատարները «ժողովրդի կողմից»՝ հայցվորը և պատասխանողը, և դերակատարները «պետության կողմից»՝ դատավորը, դատախազը և փաստաբանը: Դատական հաղորդակցական իրավիճակի անշունչ, բայց ոչ պասիվ մասնակից է օրենքը, որի ետևում կանգնած է օրենսդիրը, որը օրենքի տեքստում ձևակերպում է ժողովրդի կամքը, և լեզուն իր տարբեր կարգավիճակներով:

Դատական խոսքային հաղորդակցությունը ընդհանուր իրավասության խոսքային շփման ակտերի ամբողջությունն է դատական իշխանության իրականացման գործընթացում, կողմերի խոսքային ներազդումն է, երկխոսությունն է՝ դատական իրավասության այս կամ այն տեսակի շրջանակներում: Խոսքային շփման, մեր դեպքում դատական, հիմքում ընկած է հաղորդակցական բազմակողմանի սխեման, որը մեկնաբանվում է հետազոտողների կողմից:

Լեզվական հաղորդակցության (դատալսում, դատական խոսք) մեջ լեզուն հանդես է գալիս որպես պոտենցիալ տեղեկատվության իսկական աղբյուր և պահոց: Դատարանի դահլիճում փաստերի մասին տեղեկատվության աղբյուրները և հաղորդողները մարդիկ են: Նրանք խոսում են անմիջականորեն (վկայություն են տալիս) կամ խոսում են հեռակա կարգով՝ գրավոր խոսքի միջոցով (հետաքննության վերաբերյալ արձանագրություններ, այլ գրավոր փաստաթղթեր) կամ խոսում են առարկաների՝ իրական ապացույցների փոխարեն (Александров, 2003): Խոսքային հաղորդագրության հասցեատերը դատական լսարանն է:

Դատալսումը տեղի է ունենում որոշակի «համատեքստում», որը կարելի է անվանել դատական իրավիճակ: «Համատեքստ» ասելով հասկանում ենք հանգամանքների այն ամբողջությունը, որոնցում տեղի է ունենում խոսքային հաղորդակցությունը, և գործոնները, որոնք ներազդում են կողմերի մեկնաբանությունների վրա:

Դատական իրավասության յուրաքանչյուր տեսակի նկատմամբ արդարադատությունը ներկայացնում է, դատարանի առջև հավասար կարգավիճակ ունեցող սուբյեկտների միջև հակասությունների լուծման որոշակի մեթոդ: Համոզումը և փաստարկումը միասնական հաղորդակցական գործընթացի անհրաժեշտ բաղադրիչներն են: Դատական ապացուցումը իր մեջ ներառում է ռացիոնալ փաստարկումը, ինչպես նաև բարոյական և զգացմունքա-հոգեբանական համոզումը: Այլ կերպ ասած, դատական ապացուցումը կարող է միահյուսվել համոզմանը խոսքի միջոցով: Հաղորդակցման խոսքի տեսանկյունից այն իրենից ներկայացնում է հոգեբանական, բարոյագիտական, զգացմունքային, ռճաբանական, էսթետիկական և այլ գործոնների բարդ միահյուսվածք տրամաբանական-ռացիոնալ գործոնների հետ, որոնք ուղղված են դատավորների և երդվյալ ատենակալների համոզման ձևավորմանը: Դատական գործընթացը դիտարկվում է որպես երկխոսություն, որը տարվում է նրա մասնակիցների միջև:

Բանավոր խոսքը անքակտելիորեն կապված է դատական իսկության խոսության հետ: Դատական իսկությունը դատալսման արդյունք է: Հետևաբար, բանավոր խոսքը և անմիջականությունը դատական իսկության արտահայտման սկզբունք են: Դատական ապացուցումը խոսքային իրադարձություն է, որը ստացվում է դատական խոսույթի մի շարք խոսքային ակտերի արդյունքում:

Պրոֆեսիոնալ՝ դատական հաղորդակցման նկատմամբ ռազմավարական մոտեցման իրավաբանական մեկնաբանությունը ենթադրում է խոսքային ռազմավարության մեկնաբանում որպես խոսքային վարքի գիծ, որն ընտրում է իրավաբանը հաղորդակցման խնդրի լուծման համար, խոսքային ներազդման ժամանակ իր նպատակներն իրագործելու համար: Խոսքի իրավաբանական հաղորդակցման ռազմավարական տարրերի շարքին կարելի է դասել նպատակի, իրավիճակի, շփման պայմանների, խոսքային իրավաբանական հաղորդակցման օբյեկտի ընտրությունը: Խոսքային իրավաբանական հաղորդակցման նպատակը սոցիալական-խոսքային ներազդման կանխատեսելի արդյունքն է, որի

հասանելիությանն են ուղղված կողմերի ջանքերը: Նպատակը փոխկապակցված է իրավաբանի խոսքային գործունեության պարամետրերի և շփման իրավիճակի բնույթի հետ: Հաղորդակցական-խոսքային ռազմավարությունը բնութագրվում է հաղորդակցման գործընթացի մասնակիցների միջև որոշակի հարաբերությունների սահմանամար և իրականացվում է մի շարք հաղորդակցա-խոսքային մարտավարությունների օգնությամբ (Усманова, 2005):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Александров А. С. (2003) Язык уголовного судопроизводства Текст.: дис. . доктора юрид. наук: 12.00.09 / А. С. Александров. Нижний Новгород, - 650 с.
2. Александров А. С. (2005) Судебная драма Текст. / А. С. Александров // Юрислингвистика-7: Язык как феномен правовой коммуникации / Под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, с. 37-58.
3. Голев Н. Д., Матвеева О. Н. (2005) Лингвистическая экспертиза: на стыке языка и права / Н. Д. Голев, О. Н. Матвеева Текст. // Юрислингвистика-7: Язык как феномен правовой коммуникации / Под ред. Н. Д. Голева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, с. 168-185.
4. Горошко Е. И. (2005) Судебная лингвистика: становление теоретической парадигмы Текст. /Е. И. Горошко // Юрислингвистика-7: Язык как феномен правовой коммуникации / Под ред. Н. Д. Голева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, с. 191-198.
5. Губаева, Т.В. Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности Текст. / Т.В. Губаева. – М.: Норма, 2004. 160 с.
6. Иссерс О. С. (1992) Языковые средства и способы манипуляции сознанием / О.С. Иссерс Текст. // Семантика языковых единиц: Материалы межвуз. конф. -М.: Моск. гос. пед. ин-т, с. 52-54.
7. Иссерс О. С. (1998) Основные предпосылки изучения речевых стратегий / О. С. Иссерс Текст. // Русский язык в контексте современной культуры: Тез. докл. междунар. науч. конф., Екатеринбург, 29–31 октября 1998г. -Екатеринбург: УрГУ, с. 64-66.
8. Карасик В. И. (2000) Структура институционального дискурса Текст. / В.И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации. Межвуз. сб. науч. трудов. -Саратов: СГУ, с. 25-33.

9. Карасик В. И. (2002) Язык социального статуса Текст. Изд. 2-е / В.И. Карасик.- М.: ИТДГК Гнозис, 333 с.
10. Колтунова М. В. (2005) Конвенции как прагматический фактор диалогического общения Текст. / М.В. Колтунова. М.: Академия гуманитарных исследований, - 228 с.
11. Леонтьев А. А. (1972) К психологии речевого воздействия Текст. / А. А. Леонтьев // Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. -М., с. 31-172.
12. Олянич А. В. (2007) Презентационная теория дискурса Текст.: Монография / А.В. Олянич. М.: Гнозис, - 407 с.
13. Петренко В. Ф. (1990) Структура сознания в речевом воздействии Текст. // Петренко В.Ф., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. Оптимизация речевого воздействия. -М.: "Наука", с. 18-31.
14. Поляков А. В. (2001) Общая теория права Текст. / А. В. Поляков. СПб.: Юрид. центр Пресс, - 642 с.
15. Тарасов Е. Ф. (1979) К построению теории речевой коммуникации Текст. / Е.Ф. Тарасов // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Отв. редактор А.А. Леонтьев. М.: Наука, с. 5-147.
16. Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А., Шахнарович А. М. (1979) Теоретические и прикладные проблемы речевого общения Текст. / Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович / Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, -327 с.
17. Усманова Е. Ф. (2005) Речевая коммуникация в юридической практике Текст.: дис. канд. юрид. наук : 12.00.01. Саранск, - 188 с.

ԷՐԳԱՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐԸ ԱՐԴԻ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ

ABSTRACT

THE PROBLEM OF ERGATIVITY IN MODERN GERMAN

The main goal of this article is to illustrate the peculiarities of ergative structures of the German language. The paper demonstrates, that ergativity is mainly realized as a syntactical feature in German. The study concludes that in the underlying structure the subject of ergative verbs is an object, and its syntactical features are realized with an objective meaning. The paper suggests that the problem of ergativity is not solved in German, though its existence in the German language is undeniable.

Key words: *ergativity, transitive verb, intransitive verb, agent, patient, ergative morphology, ergative syntax, generative grammar.*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում խնդիր է դրվում պարզաբանել գերմաներեն լեզվի էրգատիվ կազմությունների յուրահատկությունները: Լեզվաբանության մեջ տարբերում ենք ձևաբանական և շարահյուսական էրգատիվ լեզուներ: Այստեղ ցույց է տրվում, որ էրգատիվությունը գերմաներենում հիմնականում իրացվում է որպես շարահյուսական հատկանիշ: Տվյալ ուսումնասիրությունից հետևում է նաև, որ էրգատիվ բայերի ենթական խորքային կառուցվածքում խնդիր է, իսկ նրա շարահյուսական հատկանիշներն իրացվում են խնդրային նշանակությամբ: Այս ամենով հանդերձ էրգատիվության խնդիրը գերմաներենում դեռ չի կարելի վերջնականապես լուծված համարել, չնայած նրա առկայությունն այս լեզվում անհերքելի է:

Բանալի բառեր՝ *էրգատիվություն, անցողական բայ, անանցողական բայ, գործող անձ, կրող, էրգատիվ ձևաբանություն, էրգատիվ շարահյուսություն, սեռումնային քերականություն:*

РЕЗЮМЕ

ПРОБЛЕМА ЭРГАТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье ставится задача уточнения особенностей эргативных образований в немецком языке. В языкознании различаются морфологически и синтаксически эргативные языки. В статье показано, что эргативность в немецком языке в основном реализуется в качестве синтаксического признака. Из данного исследования следует также, что подлежащее при эргативных глаголах в глубинной структуре является дополнением, а его синтаксические признаки реализуются в значении дополнения. Однако проблему эргативности в немецком языке нельзя считать окончательно решенной, хотя ее наличие неоспоримо.

Ключевые слова: *эргативность, переходный глагол, непереходный глагол, агенс, пациенс, эргативная морфология, эргативный синтаксис, порождающая грамматика.*

«Էրգատիվություն» եզրաբառն իր ընդունված նշանակությամբ կիրառվում է այնպիսի քերականական երևույթներ նկարագրելու համար, որտեղ ենթական կրավորական նախադասության մեջ իրացվում է ներգործական նախադասության խնդրի նման և էապես տարբերվում է ներգործական նախադասության ենթակայից: Այս եզրաբառն առաջին անգամ կիրառվել է անվանական դարձվածի հոլովական նշույթավորման համար: «Էրգատիվ» հոլովը ներգործական ենթակայի հոլովն է և հակադրվում է մեկ այլ հոլովի, որը կոչվում է «ուղղական» կամ «աբսոլուտիվ», և որը բնորոշ է էրգատիվ լեզուների կրավորական ենթակային և ներգործական խնդրին:

«Աբսոլուտիվ» և «էրգատիվ» եզրաբառերի կիրառումը մասնիկների կամ ետադրությունների, լիմաստ և օժանդակ բայերի դերանվանական հատկանիշների և լեզվական միավորների դասակարգման դեպքում նախապես ելնում էր դրանց շարահյուսական գործառնությունների նշույթավորումից: Ավելի ուշ «էրգատիվ» եզրաբառն իր շարահյուսական նշանակությամբ կիրառվում է բարդ նախադասության կազմության մեջ համադասության և ստորադասության տարբերակման նպատակով և նկատի էր առնվում նաև, որ եթե կրավորական ենթական և ներգործական խնդիրը նույն կերպ են դրսևորվում, ապա լեզուն ունի «հայցականական շարահյուսություն» [Robert M. 1994: 17]:

Վերաբերական տիպաբանության մեջ, որը զբաղվում է լեզվում իմաստաբանական և շարահյուսական հարաբերություններով, ինչպես նաև դրանցով պայմանավորված որոշ քերականական երևույթներով, տարբերվում են հետևյալ լեզվական տիպերը՝

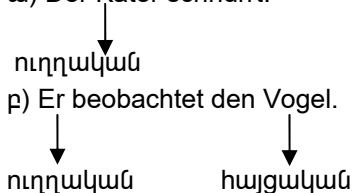
1. ակտիվ տիպի լեզուներ (օր.՝ ամերիկահնդկացիական, տիբեթական լեզուներ և այլն),
2. ուղղական - հայցական տիպի լեզուներ (օր.՝ ռոմանական և գերմանական լեզուներ, հայերեն և այլն),
3. էրգատիվ (աբսոլուտիվ) տիպի լեզուներ (օր.՝ բասկերեն, էսկիմոսերեն, ղիբբայերեն և այլն):

Ակտիվ տիպի լեզուներում, եթե ելնում ենք պարզ պատմողական նախադասության մեջ գործողի և գործողության կրողի փոխհարաբերությունից, կրողը՝ անկախ թեքվող բայի անցողական կամ անանցողական հատկանիշից, մշտապես ունենում է ոչ ակտիվ, իսկ գործողը՝ ակտիվ գործառույթ: Այսինքն՝ այս տիպի լեզուներում նախադասության կառուցվածքի սեռային փոխակերպում հնարավոր չէ: Գերմաներենում այս երևույթը արտահայտվում է շատ թույլ և միայն առանձին դեպքերում, ինչպես՝ mich friert, mir ist Angst կամ ich arbeite, ich lese և այլն:

Ի տարբերություն մյուս լեզվական տիպերի՝ ուղղական - հայցական տիպի լեզուն ունի հետևյալ առանձնահատկություններ:

Այստեղ հիմնական հոլովը ուղղականն է և բնորոշում է անանցողական բայերի բայական լրացումը՝ անկախ նրա իմաստաբանական դերից, ինչպես նաև անցողական բայերի գործող անձը, ինչպես՝

ω) Der Kater schnurrt.



Անցողական բայերի դեպքում հայցական հոլովը ծառայում է կրողի բնութագրմանը, հմմտ.՝

	գործող անձ	կրող
անանցողական	ենթակա (ուղղական)	
անցողական	ենթ. (ուղղ.)	խնդիր./հայց.

Սրանից հետևում է, որ անցողական բայի խնդիրն այլ կերպ է դրսևորվում, քան ենթական: Նշված լեզվական տիպում հնարավոր է բայասեռի և շարահյուսական ձևերի փոխակերպում՝ կրավորական սեռում գործող անձն իրացվում է որպես շարահյուսական լրացում, իսկ կրողը դրվում է ոչ թե հայցական, այլ ուղղական հոլովով՝

Der Junge (կրող և ենթակա) wurde von den Mädchen
(գործող անձ) begrüßt.

Ի տարբերություն ուղղական - հայցական տիպի լեզուների՝ էրգատիվ լեզվական տիպը բնութագրվում է հետևյալ կերպ.

անանցողական բայերի բայական լրացումը բնորոշում է աբսոլուտիվ հիմնական հոլովը՝ անկախ նրա իմաստաբանական դերից, ինչպես նաև անցողական բայերի կրողին: Անցողական բայերի դեպքում գործող անձի նշման համար մեկ այլ հոլով է կիրառվում, այն է՝ էրգատիվ հոլովը:

Ավանդաբար էրգատիվ լեզուները բաժանվում են երկու խմբի՝ ձևաբանական էրգատիվ լեզուներ (օր.՝ հինդի, վրացերեն) - նրանք ունեն էրգատիվ ձևաբանություն, սակայն շարահյուսորեն հայցականական են և շարահյուսական էրգատիվ լեզուներ (օր.՝ դիրբալերեն, էսկիմոսերեն) - նրանք ունեն էրգատիվ ձևաբանություն և էրգատիվ շարահյուսություն:

Ավստրալական որոշ լեզուներում դերանվանական համակարգը ուղղական է և անվանական համակարգը էրգատիվային է: Ասիական մի շարք լեզուներում նախադասությունները անցյալ կատարյալ ժամանակաձևում էրգատիվային են, մնացած դեպքերում ուղղական հոլով են պահանջում: Այս դեպքում խոսքը «պառակտված» էրգատիվության մասին է:

Հայտնի էրգատիվ լեզուներ են բասկերենը, Կովկասյան լեզուները (քարթվելական լեզուները), հնդարիական լեզուները (հինդի, ուրդու, փենջաբի) և այլն: Էրգատիվության երևույթի և էրգատիվ լեզուների մասին մեծածավալ աշխատություններ են գրել լեզվաբաններ Ռ. Դիքսոնը, Յ. Բեխերթը, Բ. Կոմրին, Բ. Մաննինգը, Ֆ. Փլանկը, Բ. Պրիմուսը, Հ. Սասը և այլք:

Այս վարկածը սկզբնական շրջանում առաջ է քաշվել վերաբերական քերականության շրջանակներում: Սերունային փոխակերպման քերականության մեջ այն քննարկվել է Լ. Բուրցիոյի կողմից իտալերենի ուսումնասիրության հիման վրա, որը էրգատիվության հատկանիշից ելնելով, փորձում է շարահյուսական գուգահեռներ անցկացնել անցողական բայերի խնդրի և որոշ անանցողական «էրգատիվ» բայերի ենթակայի միջև: Լեզվաբանը գտնում է, որ ներգործական նախադասության ենթակայի արժույթայնության սահմանափակումները համապատասխանում են կրավորական նախադասության ուղիղ խնդրի սահմանափակումներին, ինչպես՝

1 ա) John rolled the ball. (John rollt den Ball.)

բ) The ball rolled. (Der Ball rollt.)

2 ա) The sun has the snowman melted. (Die Sonne hat den Schneemann geschmolzen.)

բ) The snowman is melted. (Der Schneemann ist geschmolzen.)

Անանցողական ձևերը Բուրցիոն անվանում է «էրգատիվ բայեր»: Նա ընդունում է, որ 1բ և 2բ օրինակներում ենթական պետք է դիտարկել որպես խնդիր, ըստ այդմ էրգատիվ բայերն ունեն մի ձև, որը բնորոշ է կրավորական սեռի բայերին: Ըստ այս վարկածի՝ նշված բայերի մակերեսային ենթակաները խորքային կառուցվածքում ուղիղ խնդիրներ են (տես Burzio, 1981: 72):

Ըստ Ղ. Պերլմուտերի „Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis“ աշխատության՝ էրգատիվության հատկանիշը կարելի է դիտարկել նաև որպես ոչ հայցականության հատկանիշ: Նա տարբերակում էր անանցողական բայերի երկու տեսակ՝ ոչ հայցականական և ոչ էրգատիվ և դրա հիման վրա եզրակացնում է, որ անցողական բայերը պահանջում են երկու շարահյուսական իրացումներ՝ ենթակա և ուղիղ

խնդիր: Պերլմուտերի կարծիքով, ոչ հայցական բայերն ունեն միայն երկրորդը, իսկ ոչ էրգատիվ բայերը՝ առաջինը:

Gorillas exist. (Gorillas existieren). - էրգատիվ բայ՝ ոչ
հայցականական իրացմամբ

Gorillas play. (Gorillas spielen). - ոչ էրգատիվ բայ՝ ոչ էրգատիվ
իրացմամբ (Perlmutter, 1978: 69):

Վերջին տասնամյակում բազմաթիվ գիտնականների կողմից անդրադարձ է կատարվում քննարկվող խնդրին, որոնց տեսակետներում առայժմ միասնականություն գոյություն չունի: Պատճառը, մեր կարծիքով, գերմաներենում ենթակայի բազմաբնույթ իրացումն է նախադասության մեջ, եթե նկատի ունենանք, որ սովորաբար տարբերվում են քերականական, հոգեբանական կամ տրամաբանական ենթակա հասկացությունները: Այս առումով որպես վերլուծության հիմք կարելի է վերցնել վերոհիշյալ այն կարևոր դրույթը, որ էրգատիվ բայերի դեպքում ենթական խորքային կառուցվածքում ըստ էության խնդիր է և նրա շարահյուսական հատկանիշներն իրացվում են խնդրային նշանակությամբ: Ասվածը կարելի է հիմնավորել համապատասխան կառույցների փոխակերպմամբ, ինչպես՝

Jemand zerbricht den Zweig.

→Der Zweig zerbricht.

→Der Zweig wird zerbrochen.

կամ

Jemand biegt den Zweig.

→Der Zweig biegt sich.

→Der Zweig wird gebogen.

Տվյալ փոխակերպումները ցույց են տալիս, որ խորքային կառուցվածքի ենթական մակերեսային կառուցվածքում հանդես է գալիս որպես խնդիր: Իմաստային տեսակետից կարելի է ասել, որ անցողական բայերի խնդիրը և էրգատիվ բայերի ենթական համընկնում են:

Էրգատիվ բայերի հաջորդ կարևոր հատկանիշն այն է, որ համապատասխան կառուցվածքի կրավորականացում հնարավոր չէ և այդ բայերը չեն կարող կազմել ո՛չ ընթացքի կրավորական և ո՛չ էլ անդեմ

կրավորական ձևեր, ինչպես, օրինակ՝ Der Stein rollt, Karl schläft ein, Die Blume verwelkt և այլն, որտեղ նշված փոխակերպումները բացառվում են:

Իմաստային առումով գերմաներենի էրգատիվ բայերի առինքնող առանձնահատկություններից է նաև դրանց ոչ սահմանայնությունը, ինչպես՝ einschlafen, sterben, entstehen և այլն: Իսկ դա նշանակում է, որ համապատասխան նախադասության մակերեսային կառուցվածքում որևէ խնդիր առկա չէ և միայն խորքային վերլուծությամբ կարելի է այն բացահայտել: Այդպիսով ենթական իրացնում է թեմայի գործառույթ, որը պայմանավորված է էրգատիվ կառուցվածքով: Բարդ ժամանակային ձևերի դեպքում կարևոր դեր ունեն օժանդակ բայերը և էրգատիվ կառուցվածքները ընտրում են haben կամ sein բայերը՝ կախված իրենց իմաստից, ինչպես, օրինակ՝ fehlen, gefallen, schmecken տիպի բայերն ընտրում են haben, իսկ auffallen, gelingen, glücken տիպը՝ sein օժանդակ բայը:

Այս առումով հանդերձ, էրգատիվության խնդիրը գերմաներենում դեռ վերջնականապես լուծված համարել չի կարելի, եթե նկատի ունենանք, որ երբեմն ի հայտ են գալիս շեղումներ վերը նշված օրինաչափություններից, որոնք հետագա ուսումնասիրության և մեկնաբանության կարիք ունեն: Միևնույն ժամանակ էրգատիվ կառուցվածքների առկայությունը, կարծում ենք, անժխտելի է, իսկ դրանց քննարկումը՝ անհրաժեշտ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Burzio L. (1981) Intransitive Verbs and Italian Auxiliares. Cambridge.
2. Bußmann H. (2002) Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
3. Eisenberg P. (1999) Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2. Der Satz. Stuttgart.
4. Perlmutter D. (1978) Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis// Papers from the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society.
5. Robert M. W. (1994) Ergativity. Cambridge.

ԻՐԱՎԱԳԻՏԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹԻ ՀԱՏԿԱՆԻՇՆԵՐԸ

ABSTRACT

ON DISTINCTIVE FEATURES OF THE LEGAL DISCOURSE

The present paper discusses some distinctive features of the legal discourse focusing on major strategies used in oral as well as written speech. It also refers to some important issues in legal written discourse, particularly legal documents possessing a unique syntactical structure that needs to be explored in future.

Key words: *legal discourse, legal documents, oral and written speech.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը քննարկում է իրավաբանական խոսույթի որոշ առանձնահատկություններ՝ ուշադրությունը կենտրոնացնելով որոշ ռազմավարությունների վրա, որոնք կիրառվում են թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր խոսքում: Այն նաև անդրադառնում է իրավաբանական պրակտիկայում վճռորոշ դեր կատարող իրավաբանական փաստաթղթերին, որոնց յուրահատուկ շարահյուսական կառուցվածքը լուրջ հետազոտության կարիք ունի:

Բանալի բառեր՝ *իրավաբանական խոսույթ, իրավաբանական փաստաթղթեր, խոսքային ռազմավարություն:*

РЕЗЮМЕ

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье представляются некоторые особенности юридического дискурса, как в устной, так и в письменной речи. В ней также обсуждается специфичность синтаксических конструкций, присущих важным документам, обладающим юридическую силу, высказывается предположение об их серьезном лингвистическом исследовании.

Ключевые слова: *юридический дискурс, юридические документы, речевые стратегии.*

Ներկայումս այն հումանիտար գիտակարգերի ուշադրությունը, որոնց առարկան ուղիղ կամ անուղղակի կերպով առնչվում է լեզվի գործունեությանը՝ լեզվաբանություն, գրականագիտություն, իմաստաբանություն, սոցիոլոգիա, փիլիսոփայություն, ծագումնաբանություն, մարդաբանություն, ուղղված է խոսույթի ուսումնասիրությանը, արտահայտման ձևերին, կառուցվածքային առանձնահատկությունների բացահայտմանը: Այս հայեցակարգում մի շարք մեկնաբանությունների և դիտարկումների առկայությունը վկայում է գիտական լեզվի ողջ հարացույցի զարգացման մեջ խոսույթի մեծ նշանակություն ունենալու մասին:

Ինչպես հայտնի է, գոյություն չունի խոսույթի ճշգրիտ և համընդհանուր այնպիսի սահմանում, որն ընդգրկում է նրա կիրառման բոլոր ձևերը: Հնարավոր է, որ դա է նպաստել վերջին տասնամյակում այդ տերմինի լայն տարածմանը. դիտարկումների բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս փոփոխելու խոսքի, տեքստի, երկխոսության, ոճի, լեզվի մասին ավելի ավանդական պատկերացումները:

Խոսույթի սահմանման վերաբերյալ հիմնական լեզվաբանական մոտեցումները կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ.

Հաղորդակցական՝ ֆունկցիոնալ /коммуникативный-функциональный/ մոտեցումը տալիս է խոսույթի գործառական սահմանումը որպես «լեզվի ցանկացած կիրառում» (Brown, Yule, 1983: 1): Այս մոտեցումը ենթադրում է խոսույթի գործառությունների վերլուծություն՝ պայմանավորված լայն սոցիոմշակութային համատեքստում լեզվի գործառությունների ուսումնասիրությամբ:

Շարահյուսական կառուցվածքային /структурно-синтаксический/ մոտեցումը սահմանում է խոսույթը որպես «նախադասության կամ բառակապակցության մակարդակից բարձր լեզու» (Stubbs, 1983: 1): Խոսույթ ասելիս նկատի են ունենում երկու կամ երեք նախադասություն, որոնք միմյանց հետ կապված են իմաստային կապով (գերարտահայտչական միություն, բարդ շարահյուսական ամբողջություն, պարբերություն), ընդ որում կապը դիտարկվում է որպես խոսույթի հիմնական հատկանիշներից մեկը (Звегинцев, 1976: 170):

Ոճակառուցվածքային /структурно-стилистический/ մոտեցում. խոսույթը դիտարկվում է որպես խոսակցական լեզվի ոչ տեքստային կազմակերպում, որը բնութագրվում է խոսքի անհավասարաչափ բաժանմամբ, որտեղ գերիշխում են ասոցիատիվ կապերը, հանպատրաստիությունն ու բարձր համատեքստայնությունը (Сиротинина, 1994):

Սոցիալ-պրագմատիկ /социально-прагматический/ մոտեցում. խոսույթը որպես տեքստ՝ կախված շփման իրավիճակից /Арутюнова, 1990; Карасик, 1998/, կամ սոցիալական կամ գաղափարական սահմանափակմամբ արտահայտման տեսակ է, օրինակ ֆեմինիստական խոսույթ /Серио, 1999/, կամ, ըստ Ստեպանովի, «լեզուն լեզվում» խոսույթը, սակայն, որը ներկայացված է հատուկ սոցիալական տվյալի տեսքով, որն ունի իր տեքստերը: «Բոլոր տեսակի խոսույթների շրջանակներում գործում են հոմանիշների գործածման սեփական կանոնները, իսկության կանոնները, վարվելակարգը. դա «հնարավոր /այլընտրանքային/ աշխարհ է»: Ցանկացած խոսույթ «հնարավոր աշխարհներից» մեկն է: Խոսույթի բուն երևույթը, նրա հնարավորությունը «Լեզուն՝ ոգու տուն» և հայտնի «Լեզուն՝ գոյության տուն» թեզիսների ապացույցն է»: (Степанов, 1995: 38):

Յուրաքանչյուր սոցիալական խումբ ունի իրեն բնորոշ խոսույթը, իսկ խոսույթի հասկացությունը իր մեջ ներառում է ինչպես հասցեատիրոջ, այնպես էլ հասցեագրողի սոցիալական կարգավիճակի հասկացություն, քանի որ յուրաքանչյուր արտահայտություն, այլ բնութագրումների հետ մեկտեղ, պարունակում է նաև խոսակցի մասին սոցիալական բնույթի արժեքավոր տեղեկություն: Սուբյեկտա-սուբյեկտային հարաբերությունները այդ դեպքում դիտարկվում են որպես դերային, իսկ սոցիալական դերերը դիտվում են որպես սոցիալական վարքի նմուշ: Լեզվական անհատը համաչափ և անհամաչափ հարաբերություններում կարող է ունենալ մշտական և փոփոխական դերեր կամ այլ կերպ ասած, կարգավիճակային, դիրքային և իրավիճակային:

Խոսույթի ուսումնասիրության մեջ իր ուրույն տեղն ունի իրավաբանական խոսույթը:

Իրավաբանական հաղորդակցությունը ավանդաբար իրենից ներկայացնում է կարգավիճակաձիսական /статусно-ритуальный/ ինստիտուցիոնալ խոսույթ (Карасик, 2002), և հաշվի առնելով կարգավիճակադերային /статусно-ролевые/ և իրավիճակա-հաղորդակցային /ситуативно-коммуникативные/ բնութագիրները՝ իրավական հարաբերությունների ոլորտում հաղորդակցման մասնակիցներին կարելի է սահմանազատել սուբյեկտի մեկնաբանական նորմերից բխող պատկերացումների հիման վրա: Այս դիրքորոշումը բնորոշվում է հատուկ գիտելիքների առկայությամբ, այդ թվում նաև իրավաբանական ենթալեզվի, որը տեքստում արտացոլում է արժեքավոր կողմնորոշումներ, գաղափարներ և հայացքներ, որոնք բնորոշ են այդ ոլորտի մասնագետներին, հատուկ են այդ սոցիալական կարգավիճակին և դերին: Հետևաբար, կարելի է խոսել վարքի մոդելի մասին, այդ թվում և խոսքային, այսպես կոչված «դիմակի»: Այս կամ այն դիմակի առկայությունը մարդու մոտ մեծ մասամբ որոշում է նրա դիրքը իրադարձության ընկալման ժամանակ: Իրավագիտության ոլորտում հանդիպում են, որպես կանոն, երկու այդպիսի դիրքորոշումներ՝ «իրավաբան» /юрист/ և «ոչ իրավաբան» /неюрист/ (Кузнецова, 2002):

Տ. Գուբանայի արդարացի հավաստմամբ, «իրավաբանների խոսքային վարքը բնորոշվում է մասնագիտական մտածողությամբ, և իրավաբանի կողմից կազմված յուրաքանչյուր տեքստում, այս կամ այն կերպ արտացոլվում է նրանց մասնագիտական լեզվամտածողական առարկայական, օպերացիոն և մետալեզվական պլանը: Ոչ իրավաբանների խոսքային վարքը հիմնված է գլխավորապես իրավական դաշտի և իրավական գործողությունների մասին սուբյեկտիվ պատկերացմամբ: «Ոչ մասնագետների խոսքը ենթարկվում է նշանակալի կարգավիճակային ազդեցության» (Губаева, 1994: 268): Ինչպես նշում է Ա. Ժալինսկին, ցանկացած իրավաբանական մասնագիտական գործունեության համար բնորոշ է իրավաբանի կողմից իրավական գիտելիքների իրականացումը իրավական խնդիրների լուծման ընթացքում: Այդ յուրահատկությունը և որոշում է իրավաբանի աշխատանքի բովանդակությունը, նրա ամբողջ մասնագիտական կարիերան (Жалинский, 1997):

Այսպիսով, իրավաբանը մարդու «դեմքերից» մեկն է, նրա դերերից մեկը: Դա մարդ է, որ «դիմակ» է կրում, որ փոխել է հաղորդակցման լեզու – ոճը, որը «նրան հնարավորություն է տալիս գործել որոշակի դաշտում, բայց, բացի այդ, իր հերթին այնպիսի սահմանափակումներ է դնում նրա առջև, ինչպիսին են, օրինակ, իրադարձությունների դիտարկումը միայն փաստերի տեսանկյունից և ոչ թե իրական ամբողջությամբ (Кузнецова, 2002):

Դիտարկելով գործակալների և հաճախորդների փոխհարաբերությունները տվյալ հասարակական հաստատության շրջանակներում՝ ավելի սեղմ համատեքստում կարելի է նշել հետևյալ հաղորդակցական բնորոշ դերերը՝ օրենսդիր, իրավաբանական և ֆիզիկական անձինք, քննիչ, հետախուզվող, վկա, մեղադրող, պաշտպան, ատենակալներ, դատավոր: Դատական խոսույթը բազմաժանր է, և դատական գործընթացի մասնակիցները բնութագրվում են դերերի առկայությամբ, որը ենթադրում է տեղեկատվության հավասար/պայմանագրային/ հավասարակշռված փոխանակում, ինչպես նաև անհավասար/անհավասարաչափ/ հարաբերություններ, որոնք հանդիսանում են ենթակայության կամ լրացուցիչ հարաբերություններ, ընդ որում դատավորը հանդես է գալիս որպես առաջնորդ, դատական գործընթացի մասնակիցների համար:

Իրավաբանական ժամանակագրության խոսույթը հանդիսանում է այն իրավիճակը, որը հատուկ է իրավաբանական երկխոսությանը, օրինակ, խորհրդարանական նիստերի սրահը՝ օրինագծերի քննարկման ժամանակ (օրենսդրական գործունեություն), դատարանի դահլիճը, քննիչի աշխատասենյակը, իրավաբանական խորհրդատվությունը կոնկրետ իրավաբանական գործի հանգամանքների դիտարկման ժամանակ, կալանավայրը՝ պատիժը կրելու վայրը, իրավակիրառման գործունեություն: Գրավոր խոսույթը ներկայացված է տարբեր ժանրի տեքստերի լայն սպեկտրի տեսքով:

Դատական գործընթացի ժանրի հիմքում ընկած է կողմերի բանավեճը, որի ընթացքում մեղադրողը կամ պաշտպանը, արտահայտելով

գործի վերաբերյալ իր դիրքորոշումը և լսարանին հավաստիացնելով ճշմարտացիության մեջ, տալիս է գործին առնչվող մի շարք գնահատականներ՝ սոցիալական նշանակության այս կամ այն տեսակի դիրքորոշումից ելնելով (որոշակի դիմակով): Տվյալ ըմբռնումը հնարավորություն է տալիս ներկայացնել գործը հոռետրոկան շահավետ տեսանկյունից, կիրառել կոլեկտիվի ընդհանուր գիտելիքները, բողոքարկել արժեքների որոշակի կարգի դեմ և առաջացնել լսարանում անհրաժեշտ զգացմունքայնությունը՝ կիրառելով բնական լեզվի միավորների իմաստային հագեցվածությունը: Հետևաբար, կարևոր է ինչպես փաստարկների հավաքածուն, այնպես էլ համոզման տեխնիկան:

Իրավաբանական խոսույթում փաստարկման առանձնահատկությունը ոչ թե հասցեատիրոջ միատեսակ լինելն է, այլ հատկապես երրորդ կողմի դերը: Դատական նիստի ընթացքում փաստարկման ժամանակ հասցեատերը միշտ «կրկնապատկվում է», եթե փաստարկը բերվում է հայցվորի կողմից, ապա հասցեատեր են դառնում պատասխանողը և դատավորը, եթե դատավորը ընթերցում է դատարանի որոշումը, ապա այն, դե ֆակտո, ունի երկու հասցեատեր՝ հայցվորը և պատասխանողը: Առճակատման փուլում որպես երրորդ կողմ հանդես է գալիս դատավորը: Փաստարկների գնահատումը նույնպես միշտ երկկողմանի ուղղվածություն ունի:

Իրավաբանական հաղորդակցման նպատակն է սոցիալական համակարգի գործառնության կարգավորումը, հասարակական հարաբերությունների կարգավորումը, որոշակի ազատությունների և պատասխանատվությունների ամրապնդումը, հասարակական կյանքից կամայականության և անվերահսկելիության բացառումը, սոցիալական համակարգի համապատասխանեցման ապահովումը տիրող արժեքներին և գաղափարներին:

Իրավաբանական խոսույթի արժեքները արտահայտված են հիմնական հասկացություններում՝ օրենք, իրավունք, արդարություն: Նըշված հասկացությունները հանդիսանում են հարաբերական կայուն մտավոր ձևավորումների մշակութային հաստատուն երևույթներ, որոնք մշտապես առկա են /Степанов, 1997/:

Իրավաբանական խոսույթի ռազմավարությունները որոշվում են նրա մասնավոր նպատակներով, որոնք պայմանավորված են գործունեության ոլորտներով՝

- իրավական ոլորտում անմիջական գործունեություն՝ ա. կատարելագործել սահմանադրությունը և իրավաբանական պրակտիկան, որը ընդգրկում է բոլոր արժեքները, որոնք ստեղծված են իրավունքի ոլորտի մարդկանց կողմից, բ. իրականացնել վերահսկողությունը իրավաբանական նորմերի կատարման վրա, գ. զարգացնել հասարակության իրավական մշակույթը, որը ապահովում է անձի սոցիալիզացիան և անհատի իրավահավասար գործունեությունը;
- Ոչ իրավական բնույթի գործունեություն, որը կապված է իրավական գործողության ոլորտի հետ, մշակել, օրինակ, որոշ գեղարվեստական ստեղծագործություններ, որոնք արտացոլում են իրավական գաղափարներ, հայացքներ, զգացմունքներ և այլն: Այդ գործունեությունը անմիջականորեն չի մտնում իրավական խոսույթում, բայց իր գաղափարական բովանդակությամբ տեղ է գտնում նրանում: Այսպիսով, ռադիոն, հեռուստատեսությունը, գրականությունը, գեղարվեստը, կինոն, լրագրությունը չեն առնչվում իրավական մշակույթին, բայց մշտապես լրացնում են նրա «հիմնադրամը»:

Այդպիսով, իրավաբանական խոսույթը կիրառելիս կարելի է առանձնացնել հետևյալ ռազմավարությունները՝ մեկնաբանող, կարգավորող, կարգավորիչ, վերահսկող, կազմակերպող:

Իրավաբանական խոսույթի ռազմավարությունները իրականացվում են գրավոր և բանավոր ժանրերում: Գրավոր ժանրերին են պատկանում՝ օրենսդրական ակտերը (օրենք, հրաման, հրահանգ, կանոնադրություն, օրենսգիրք), գործընթացային ակտերը (արձանագրություն, որոշում, մեղադրական եզրակացություն, վճիռ): Բանավոր ժանրերը ներառում են դատական խոսքը, հարցաքննությունը, կողմերի վիճաբանությունը: Լեզվառճական տեսանկյունից իրավաբանական խոսույթի

գրավոր և բանավոր ժանրերը ձևակերպվում են պաշտոնական-գործնական ոճի նորմերին համապատասխան:

Իրավաբանական խոսույթի նախադեպային տեքստերի թվին են պատկանում տարբեր իրավաբանական փաստաթղթեր, որոնք որոշիչ դեր են խաղում իրավաբանական պրակտիկայում՝ դրա իրականացման ցանկացած մակարդակում, քանի որ հանդիսանում են սուբյեկտիվ իրավունքի կիրառողի և իրավասուի կամքի կրողը, որը հաստատում է համապատասխան իրավաբանական փաստաթուղթը: Փաստաթուղթը իրականացնում է ոչ միայն տեղեկատվական գործառնություն, այլև արտահայտում է հեղինակի սոցիալ-պրագմատիկ դիրքորոշումը: Այս դեպքում իրավաբանական խոսույթի մասնակիցը ոչ միայն հեղինակն է (պրոֆեսիոնալ իրավաբան), այլ նաև փաստաթղթի հասցեատերը: Հեղինակը ստեղծում է տեղեկատվական հաղորդագրություն՝ օրենսդրական բնույթը արտահայտելով, հասցեատերը ընդունում է և մեկնաբանում է տվյալ հաղորդագրությունը: Իրավաբանական տեքստը առնչություն ունի ինչպես գիտական լեզվի, այնպես էլ պաշտոնական-փաստաթղթային ոճի հետ, քանի որ կատարում է և՛ ճանաչողական, և՛ կարգադրողական գործառնություն: Այդպիսի հաղորդակցական առաջադրանք ունեն օրենքները՝ ներառյալ սահմանադրությունը և ենթաօրենսդրական ակտերը, որոնք կարգավորում են հասարակության մեջ օրենքի շրջանակներում մարդկանց շփումը: Փաստաթուղթը մշտապես պահանջում է ընդարձակ և ծավալուն շարադրանք, որպեսզի գործնական իրավիճակը ընթերցվելիս վերականգնվի ամենայն մանրամասնությամբ և պարզ լինի կարդացողի համար: Իրավաբանական փաստաթղթերում օգտագործվում է հատուկ իրավաբանական տերմինաբանություն: Իրավաբանական տեքստի ճանաչողական և սոցիալական բնույթը արտահայտվում է հայեցակարգային իմաստաբանական միավորներ ստեղծելով, որոնց բաղադրիչները դասակարգվում են որոշակի իրավական մոդելով (Быянова, 2003): Ճանաչողական տեղեկատվությունը դրսևորվում է իրավաբանական տերմիններով, որոնք մենիմաստ են, գուրկ են հուզաարտահայտչական երանգներից, համատեքստից անկախ են, (օրի-

նակ՝ վճիռ, պաշտպանություն, հանցագործություն, արդարադատություն, մեղադրյալ, արդարացնել և այլն): Իրավաբանական փաստաթղթերի օգնությամբ իրավական կարգավորման միջոցները (նորմերը, անհատական որոշումները, համաձայնագրերը և այլն) դառնում են օբյեկտիվացված, հասանելի այլ սուբյեկտների համար, նրանց վերագրվում է պաշտոնական բնույթ, ինչպես նաև հասանելի են դառնում իրավական կարգավորման որոշակիությունը, առանձին անհատների կամայականություններից անկախությունը, և վերջին հաշվով, հասարակական հարաբերությունների կայունությունը, հաստատունությունը, մարդու սոցիալական և իրավական վիճակի ամրությունը:

Բոլոր գրավոր փաստաթղթերի հիմնական գործառույթը հանդիսանում է ոչ արտահայտիչ ազդեցությունը՝ «որոշ արտալեզվական սահմանումների» օգնությամբ և հարկադրանքը՝ որոշակի գործողության, փոփոխության նկատմամբ (Месеняшина, 1996; Черданцев, 1993): Ըստ մեկ այլ տեսության՝ փաստաթղթերի գործառական բնութագրումը կարող է կոչվել որպես հասարակական հարաբերությունների իրավական կարգավորում (Кожина, 1983; Теория гос. и права., 2000) և պետական կառավարում (Архипов..., 1983; Кокарев, 1979; Кузнецова, Вагенгейм, 1990): Բոլոր փաստաթղթերը կրում են անհրաժեշտ բնույթ, որը հանգեցնում է խոսքում նպատակասահմանվածության իրականացմանը, հրամայական՝ ուժային միջոցով: Ըստ Գ. Զոլոտովայի՝ «հարկադրանքի գործառույթը ավելի ամբողջական և վառ է արտահայտվում շարահյուսական միավորներում, քանի որ շարահյուսությունը անմիջականորեն կապ ունի մտածողության և հաղորդակցման գործընթացի հետ» (Золотова, 1973: 6):

Իրավաբանական փաստաթղթերի շարահյուսությունը առանձնանում է իր յուրօրինակությամբ, բարդ կառույցներով, բազմազան ոճական հնարներով: Իրավաբանական փաստաթղթերի շարահյուսության մեջ առկա պատճառ և պայման արտահայտող տրամաբանական կառույցների հաճախակի կիրառումը հատուկ ոճական հնար է:

Իրավաբանական խոսույթը, առանձանցվելով ինստիտուցիոնալ հաղորդակցման համակարգում, իր բնույթով թափանցում է հասարակական հարաբերությունների ամբողջ սպեկտրի մեջ: Այն հատվում է, օրինակ, քաղաքական խոսույթի հետ պետական օրենսդրության ոլորտում, գիտական և մանկավարժական խոսույթի հետ՝ իրավագիտության ոլորտում, գործարարական խոսույթի հետ՝ տնտեսական հարաբերությունների կարգավորման շրջանակներում:

Այսպիսով, իրավաբանական խոսույթը, առանձնանալով իր յուրահատկություններով, հետագա լուրջ հետազոտության կարիք ունի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Александров А. С. (2000) Юридическая техника Судебная лингвистика -Грамматика права /А. С. Александров // Проблемы юридической техники. Нижний Новгород.
2. Арутюнова Н. Д. (1990) Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия.
3. Архипов В. А., Марков И. П., Соколова А. Н. (1983) Организационно-распорядительная документация / В. А. Архипов, И. П. Марков, А. Н. Соколова. М.
4. Губаева Т. В. (1994) Прагматика речевого общения в правовой сфере / Т. В. Губаева // Разновидности текста в функционально-стилевом аспекте. Пермь.
5. Жалинский А. Э. (1997) Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность / А. Э. Жалинский. Учеб. пособ. М.: БЕК, 312 с.
6. Звегинцев В. А. (1976) Предложение и его отношение к языку и речи /В. А. Звегинцев. М.: Изд-во МГУ, 307 с.
7. Золотова Г. А. (1973) Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. М.
8. Карасик В. И. (2002) Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Волгоград: Перемена.
9. Карасик В. И. (2000) О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград: Перемена.
10. Карасик В. И. (1998) О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград; Саратов.

11. Кожина М. Н. (1983) Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. М.
12. Кокарев В. И. (1979) Унификация документов управления / В. И. Кокарев. М.
13. Кузнецова А. Н., Вагенгейм Р. Н. (1990) В помощь машинистке, секретарю, стенографистке / А. Н. Кузнецова, Р. Н. Вагенгейм. М..
14. Месеняшина Л. А. (1996) Деловой стиль / Л. А. Месеняшина //Русский язык для делового общения. Челябинск.
15. Серио П. (1999) Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла: Франц. школа анализа дискурса. М.
16. Сиротинина О. Б. (1997) Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи / О. Б. СиСтепанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. М.: Школа «Языки русской культуры», 824 с.
17. Степанов Ю. С. (1995) Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука XX века. М.: РГГУ.
18. Черданцев А. Ф. (1993) Логико-языковые феномены в праве, юридической науке и практике / А. Ф. Черданцев. Екатеринбург: Изд-во УИФ «Наука», -192 с.
19. Brown G., Yule G. (1983) Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 288 p.
20. Stubbs M. (1983) Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language / M. Stubbs. Oxford: Blackwell, 272 p.

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ Զ. Ա.

*Գյումրու Մ.Նալբանդյանի անվան
պետական մանկավարժական ինստիտուտ*

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՆԵՐԱԶԴՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐԴԻ ԳՈՐԾԱԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑՈՒՄ

ABSTRACT

THE SPEECH IMPACT THEORY IN THE PARADIGM OF MODERN PRAGMALINGUISTICS

The present article dwells upon the speech impact theory in the paradigm of modern pragmalinguistics. It touches upon the basic ways of the implementation of speech impact in the communication process with regard to the addressee's background knowledge termed as the frame of reference.

Key words: *Speech impact, pragmatics, frame of reference, paradigm.*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է խոսքային ներազդման տեսության տեղը և դերը արդի գործալեզվաբանության հարացույցում: Հաղորդակցության գործընթացում առանձնակի կարևորություն է ձեռք բերում խոսակցի «վերաբերության շրջանակը», այլ կերպ ասած՝ խոսքային գիտելիքները, որոնք խոսքային ներազդման միջոցների ընտրության և կիրառման ուղենիշ են հանդիսանում:

Բանալի բառեր՝ *խոսքային ներազդում, գործաբանություն, վերաբերության շրջանակ:*

РЕЗЮМЕ

ТЕОРИЯ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРАГМАЛИНГВИСТИКИ

В статье рассматривается теория речевого воздействия в парадигме современной прагмалингвистики. Изучается роль фоновых знаний в выборе средств речевого воздействия в процессе коммуникации.

Ключевые слова: Речевое воздействие, прагматика, фоновые знания.

XX դարում, որը ստացել է «գործաբանության դարաշրջան» անվանումը, լեզվաբանությունը դիմում է արտալեզվական իրականութ-

յան ուսումնասիրմանը: Կառուցվածքային ինքնապարփակ ուսումնասիրությունները հաջորդափոխվում են գործաբանական հետազոտություններով: «Գործաբանությունն ուսումնասիրում է նշանակության հարաբերակցումը խոսքային իրադրության (այսինքն՝ խոսողի և լսողի, նրանց նպատակների, խորքային գիտելիքների հետ) և այդ իրադրության ենթատեքստի հետ» (Надучева, 1996: 221): Ընդունված է գործալեզվաբանության առարկան համարել առկա խաղացանկից լեզվական միջոցների ընտրությունը՝ հաղորդակցի վրա ներգործելու նպատակով շփման որոշակի իրադրության մեջ (Степанов, 1981: 325):

Խոսքային և լեզվական նշանների գործաբանական նպատակաուղղվածությունը բացահայտվում է խոսակցի վրա ներազդելու մեջ: Այս գործառույթը նախանշում է խոսողի կողմից լեզվական միջոցների նպատակաուղղված ընտրությունն ու համադրումը:

Ինչպես արդարացիորեն նշում է Ռ. Բլակարը՝ յուրաքանչյուր լեզվական տարր զգայուն գործիք է, որը նվազում է այն գործածողը: Լեզվի ցանկացած գործածում ենթադրում է ներազդում խոսակցի վրա (տե՛ս Блэкар, 1987):

Արդի լեզվաբան հետազոտողները համարում են խոսքային ներազդումը հաղորդակցական համագործակցության զլխավոր և պարտադիր բաղադրիչը՝ լայն իմաստով բնորոշելով այն որպես ցանկացած նպատակաուղղված խոսքային շփում, նեղ իմաստով՝ որպես խոսքային ներազդման իրագործում որևէ հաղորդակցական իրադրության մեջ (Поспелова, Дорогунцева, 1995: 15):

XX դարում խոսքային ներազդման մասին գիտության առաջացումն ունի տարաբնույթ պատճառներ.

- **Սոցիալ-քաղաքական բնույթի պատճառներ.** ազատության զարգացումը, ժողովրդավարությունը, անձի ազատության գաղափարի առաջացումը, մարդկանց հավասարությունը առաջ բերեցին մի գիտության անհրաժեշտություն, որը ցույց կտար, թե ինչպես կարող է հավասարը հավասարին համոզել: Պատահական չէ, որ անտիկ ժողովրդավարական համակարգերում խոսքային ներազդումը այդքան նշանավոր դեր էր խաղում: Այն վերացավ միջնադարում, երբ իշխում էին կառավարման տոտալիտար և կրոնա-դոգմատիկական ձևերը: XX դարը դարձավ առարկման դար: Արդի պայմաններում անհրաժեշտություն

առաջացավ համոզել մարդկանց, ընդ որում՝ բոլորին, և նույնիսկ երեխաներին: Անհրաժեշտություն առաջացավ համոզել կրթության և բարեկրթության անհավասար մակարդակ ունեցող մարդկանց, ովքեր հավասար վերաբերմունք էին պահանջում: Սա հատկապես վառ արտահայտվեց ժողովրդավարական հանրապետություններում ընտրությունների ժամանակ՝ բազմակարծության և քաղաքական պայքարի պայմաններում:

- **Հոգեբանական բնույթի պատճառներ.** XIX դարի վերջից փոխվում է մարդու ընկալումը հասարակության մեջ: Եթե նախկինում համարվում էր, որ մարդը պարզունակ է և ծույլ, ապա այժմ փոխվում են նրա մասին պատկերացումները: Մշակույթի, գրականության առաջացումը ևս փոխում են մարդու մասին պատկերացումը: Պարզվում է, որ մարդը հոգեբանորեն բարդ, համակողմանի, տարբերակված մոտեցում պահանջող էակ է, մի խոսքով՝ անհատականություն: Ընդ որում՝ սա վերաբերում է ոչ միայն վերնախավին, հասարակության ընտրյալներին, այլ յուրաքանչյուրին:

Բացի այդ, XX դարը նաև անձի անհատականացման դար է, այն է՝ անհատական անկրկնելիության աճի: Մարդկանց միջև գոյություն ունեցող տարբերության խորացումը բերում է դժվարություններ շփման մեջ, որով պայմանավորված է հաղորդակցման մասին գիտության անհրաժեշտությունը:

Կան նաև տվյալ գիտության զարգացման **զուտ հաղորդակցական պատճառներ**, որոնք պայմանավորված են մարդկային հաղորդակցման զարգացմամբ: Մեր ժամանակաշրջանին բնորոշ է մարդկային հաղորդակցության ոլորտների շեշտակի ընդլայնում: Գնալով մեծանում է բանավոր խոսքի նշանակությունը, այն սկսում է իրագործել ավելի տարաբնույթ գործառույթներ՝ էական դեր խաղալով հասարակության մեջ, հաղորդակցության հատուկ հնարների անհրաժեշտություն առաջացնելով՝ խոսակցական լեզվի վրա ուշադրություն հրավիրելով:

Գոյություն ունեն նաև խոսքային ներազդման գիտության զարգացմանն օժանդակող **տնտեսական պատճառներ**. մրցակցությունը և վերարտադրության ձգնաժամերը առաջ բերեցին գովազդի, ապրանքը գնորդի «վզին փաթաթելու», գնորդին «նվաճելու» անհրաժեշտություն:

Վերոհիշյալ հանգամանքները խթանեցին խոսքային ներագդման մասին գիտության առաջացումը (Стернин И.А.//Отдельные статьи//РВ как интегральная наука//www.ya.ru):

Խոսքային ներագդման արմատները տանում են դեպի ճարտասանություն: Վերջին տասնամյակի ընթացքում ճարտասանությունը սկսում են իմաստավորել ոչ թե որպես ճարտասանական արվեստի ուսումնասիրման փակ ոլորտ, այլև որպես գիտություն հաղորդակցության բոլոր տեսակների ճարտասանական կազմակերպման և գիտություն՝ տարբեր ոլորտներում արդյունավետ խոսքային շփման մասին:

Այն մերժենում է հումանիտար գիտությունների լայն շրջանի հետ՝ սոցիոլեզվաբանության, հոգելեզվաբանության, գործաբանության, լեզվաէկոլոգիայի և այլն (Аннушкин, 2000):

Ճարտասանությունը մտնում է գիտությունների մի համակարգի մեջ, որոնք միավորված են խոսքագիտության ներքո (Аннушкин, 2000): Այն սերտորեն առնչվում է նաև խոսքային ներագդման տեսությանը (Стернин, 2001): Ժամանակակից ճարտասանությունն ուղղված է խոսքի բոլոր տեսակներին և ժանրերին և առաջին հերթին՝ զանգվածային իրազեկությանը (Аннушкин, 2000):

Իրավացիորեն համարվելով արհեստավարժ խոսքի արվեստ՝ ճարտասանությունը դարձել է միասնական բնագավառ, որն ընդգրկում է խոսքի ստեղծման պրոբլեմատիկան և խոսքային ներագդումը՝ գիտակարգ, որը նկարագրում է հաղորդակցական խնդրից անցումը բուն հաղորդագրությունը, ինչպես նաև տեքստի ձևի և բովանդակության միաձուլումը (Краус, 1981: 163):

Այսօր հարկավոր է խոսել ոչ թե դասական ճարտասանության, այլ նոր ճարտասանության (неориторика) մասին: Դասական ճարտասանությունն ավանդաբար սահմանափակվում է ճարտասանության (красноречие) տեսությամբ և արվեստով, մինչդեռ նոր ճարտասանությունը ձգտում է միջգիտակարգայնության և «ընդլայնում է իր գիտական հետաքրքրությունների ոլորտը՝ ընդգրկելով համոզման, ներագդման, խաղարկման հաղորդակցական-գործաբանական իրադրությունների լեզվական ձևակերպման բոլոր միջոցները» (Чернявская, 2006: 24):

Ճարտասանական արվեստի տիրապետումը նպաստում է քաղաքական տեքստերի արդյունավետ կազմակերպմանը և որոշակի հնար-

ների միջոցով հաղորդակցի վրա ներգործելու ունակ խոսքի ստեղծմանը:

Խոսքային ներագդումը, ըստ Ն. Բեզմենովայի, եթե չի էլ լրացնում ճարտասանության ողջ տարածությունը, ապա որոշում է նրա վեկտորային կառուցվածքը: Ներագդման՝ որպես խոսքի հենքային գործոնի ընկալումը ճարտասանություն է թափանցում խոսքի՝ որպես գործունեության տեսակի պատկերացման միջոցով (Безменова, 1991: 152): Ճարտասանական ըմբռնմամբ՝ խոսքային գործողությունն իրականացվում է ներագդման մեջ (Безменова, 1991: 152): Ընդ որում, խոսքային գործողությունը՝ որպես հաղորդակցական գործունեության հիմնական բաղադրիչ, հաճախ գիտակցվում է որպես մարդկային գործունեության տարատեսակ, որտեղ «գործունեություն» տերմինն ինքնին բնորոշվում է որպես նպատակաուղղված ակտիվություն, գործընթացների բարդ համակցություն, որոնք միավորված են որոշակի արդյունքի հասնելու միտումով, որը միաժամանակ հանդիսանում է տվյալ գործունեության շարժառիթը (Леонтьев, 1969): Հաղորդակցական վարքի մաս կազմող խոսքային վարքը «անհատի հիմնավորված, միտումնավոր, հասցեագրված հաղորդակցական ակտիվությունն է խոսքային համագործակցության իրադրությունում, որը կապված է հաղորդակցական նպատակին համապատասխան խոսքային և լեզվական միջոցների ընտրության և կիրառման հետ» (Борисова, 2001: 190-191):

Ակտիվության նպատակաուղղումը հանգեցնում է հաղորդողի և ունկնդրի դիալեկտիկական ամբողջականության կայացմանը, քանի որ «ցանկացած ներագդում սուբյեկտի և օբյեկտի համագործակցության գործընթաց է» (Рубинштейн, 2003: 49): Հաղորդողի գործունեության շարժառիթը նրա պահանջմունքի (կամ պահանջմունքների) բավարարումն է: «Մարդու հոգեկանն ուղղված է շրջապատող աշխարհի վերափոխմանը ֆիզիկական և մտավոր ուժերի միջոցով, իսկ որոշ պահանջմունքներն այդ հիմնարար միտումի մասնավոր արտահայտությունն են» (Брудный, 1989: 50): Քաղաքական խոսույթի առանձնահատկությունը նրանում է, որ քաղաքական գործիչը ձգտում է ստեղծել ընդհանուր պահանջմունքի գաղափար, որը ձևակերպվում է որպես ընդհանուր նպատակ:

Ունկնդրի դիրքորոշման ձևավորումը սկսվում է գոյություն ունեցող դիրքորոշման ուսումնասիրությունից:

Ցանկացած բովանդակությամբ տեքստի ընկալումը խոսակցի կողմից փոփոխական է՝ կախված նրա անհատական ընկալունակությունից, աշխարհընկալումից, փորձից, սոցիալական դիրքից և կրթական պաշարից: Անհատական ընկալունակությունը պայմանավորող ավելի բազմաշերտ գործոններ է ներկայացնում Ե. Դորջիկան. «խոսակցի վերաբերմունքը հաղորդվող իրազեկության նկատմամբ պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ նրա նախընթաց գիտելիքներով հաղորդակցման առարկայի մասին՝ այդ թեմային առնչվող նրա սեփական դատողություններով, խոսակցի վերաբերմունքով խոսողի նկատմամբ, նրա մտավոր կարողություններով, կրթության մակարդակով, սոցիալական կարգավիճակով, տարիքային պատկանելությամբ, որը մեզ ստիպում է հիշել գործարարության սոցիոլեզվաբանական ասպեկտի մասին, որը սոցիոլոգների, մշակութաբանների, ազգագրագետների և այլոց ուսումնասիրության առարկան է» (Дорджиева, 2005: 31):

Վերոթվարկյալ գործոնների համագումարությունը Ի. Գերասիմովն ու Վ. Պետրովն անվանում են «խորքային գիտելիքներ»: Ըստ այս լեզվաբանների՝ քննարկվող հասկացությունը ներառում է հետևյալ բաղադրիչները.

1. լեզվաբանական գիտելիքներ.

ա) լեզվի իմացություն,

բ) գիտելիքներ լեզվի գործածման մասին,

2. արտալեզվական գիտելիքներ.

ա) կոնտեքստի և իրադրության, հաղորդակցի իմացություն (այդ թվում՝ նրա նպատակների ու ծրագրերի իմացություն, պատկերացում խոսողի և նրան շրջապատող իրադրության մասին),

բ) ընդհանուր խորքային գիտելիքներ, այն է՝ գիտելիքներ աշխարհի մասին, նաև իրադարձությունների, իրավիճակների, գործողությունների և գործընթացների մասին և այլն (Герасимов, Петров, 1988: 7):

Խորքային գիտելիքները շեշտադրում են հաղորդակցության իրազեկային դաշտի ընդհանրությունը: Ընդհանուր հիմքն ընդգծում է համատեքստի ընդհանրությունը: Խորքային գիտելիքները, ապահովելով հաղորդակցության ուղղահայաց համատեքստը, կազմում են հաղոր-

դակցության ուղղահայաց առանցքը: Ընդհանուր հիմքը հաղորդակցության հորիզոնական առանցքն է, որը կազմված է գիտելիքներից, հավատալիքներից, պատկերներից, ենթադրություններից, սպասումներից, որոնք կիսում են հաղորդակցության մասնակիցները (Clark 1996: 120-121):

Բազմաթիվ են արդի լեզվաբանական գրականության մեջ խորքային գիտելիքների պարզաբանումները, որոնք տեղիք են տվել տերմինաբանական մետամորֆոզների, որը, այնուամենայնիվ, չի փոխում ուսումնասիրվող երևույթի էությունը:

Այսպես՝ լեզվաբան Ս. Լուկասը, փորձելով պարզաբանել հաղորդակիցների երկկողմ լեզվական փոխհամագործակցությունը, ներմուծել է «վերաբերության շրջանակ» (“frame of reference”) տերմինը, որի միջոցով իրագործվում է խոսողի բառային ուղեործի գտումը (Lucas, 1989: 71-72): «Վերաբերության շրջանակը» գիտելիքների, նպատակների, արժեքների և դիրքորոշումների, նաև խոսքային անհատի վերաբերմունքի որոշակի համագումար է, քանի որ խոսողը և լսողը չեն համընկնում, այլ տարբեր անհատներ են, նրանք սկզբունքորեն չեն կարող ունենալ նույնական «վերաբերության շրջանակ» (տե՛ս նույն տեղում: 17):

Հոմանիշային տերմինների շարքը համալրում է Ս. Հովհաննիսյանը՝ «Իմաստային դաշտ» եզրույթով: «Իմաստային դաշտը» հեղինակի կողմից մեկնաբանվում է որպես հաղորդակցի ընդհանուր և մասնավոր պատկերացումների համակարգ, որոնց ճշմարտացիության, արժեքավորության, անհրաժեշտության և ընդունելիության մեջ նա համոզված է: Փաստարկման լրացուցիչ միջոցների կիրառման անհրաժեշտություն կարող է առաջանալ միայն այն դեպքում, երբ փաստարկողի առաջադրած դրույթն անհամատեղելի է հաղորդակցի իմաստային դաշտի հետ և այդ պատճառով չի ներգծվում վերջինիս մեջ: Կիրառվող լրացուցիչ միջոցները նպատակ ունեն հաղորդակցի իմաստային դաշտը փոխել այնպես, որ հնարավոր դառնա դրանում ներգծել առաջադրված դրույթը (Оганесян, 1986: 15):

Ներգործումն իրագործվում է երկու միջոցով. առաջին՝ դուրս մղելով վերջինիս իմաստային դաշտից նոր դրույթների հիմնավորմանը խոչընդոտող դրույթները և ներմուծելով նորերը, որոնք համահունչ կլի-

նեն առաջադրվող դրույթին. երկրորդ՝ համոզելով հաղորդակցին առաջադրվող դրույթի՝ իր իմաստային դաշտի հետ համատեղելիության մեջ:

Յուրաքանչյուր մարդու իմաստային դաշտն ունի բարդ կառուցվածք, որը ներառում է աշխարհայեցային, բնական գիտությունների, սոցիալական և առօրյա տեսակետներն ու պատկերացումները, նաև գեղագիտական, էտիկական մտատիպերը և այլն: Իմաստային դաշտը միշտ չէ, որ խիստ համակարգ է, որի բոլոր բաղկացուցիչներն ակնհայտորեն և հավասարապես են արտահայտված, փոխկապակցված և տրամաբանորեն փոխալայմանավորված: Այս հանգամանքով է պայմանավորված որևէ դրույթի հարմարեցումը տվյալ դաշտին: Եվ, քանի որ դաշտի բոլոր բաղկացուցիչները հավասարապես արժեքավոր չեն այն կրողի համար (դրանցից մի քանիսը կարող են լինել առաջնային և գերակա, մյուսները՝ պասիվ), փաստարկողը հնարավորություն է ստանում ներագդելու և ակտիվացնելու քննարկվող իմաստային դաշտի այն հարթություններն ու կողմերը, որոնք կապահովեն առաջադրվող դրույթի հարմարեցումը և համագոյակցումը տվյալ իմաստային դաշտում: Եթե փաստարկողին հաջողվում է հաղորդակցի իմաստային դաշտում ստեղծել մի «հատված», որի մեջ կներգծվի առաջադրված դրույթը, ապա կստեղծվի փաստարկման դաշտ՝ որպես պատկերացումների և գաղափարների որոշակի համակարգ, որն ընդհանուր է հաղորդակցվողների համար (Оганесян, 1986: 16):

Ա. Լեոնտևն առանձնաբար է քննում իմաստային դաշտում կատարվող փոփոխությունները: Ըստ Ա. Լեոնտևի՝ առաջին միջոցը նոր իմաստի ներմուծումն է իմաստային դաշտ: Խոսակցի իմաստային դաշտում կատարվում են փոփոխություններ, որոնց հետևանքով նա տեղեկանում է նոր՝ իրեն անհայտ փաստերի մասին ու փոխում իր վերաբերմունքն իրերի նկատմամբ: Երկրորդ միջոցն է խոսակցի իմաստային դաշտի փոփոխումը, սակայն ոչ թե նոր հնարների ներմուծման, այլ վերափոխման միջոցով, այսինքն՝ հաղորդվող նյութը ստիպում է խոսակցին նորովի ընկալել անձանց, առարկաների և երևույթների փոխհարաբերությունները: Երրորդ միջոցը իմաստային դաշտի վրա անմիջական ներագդումն է: Տվյալ դեպքում հաղորդակցին ընդհանրապես

ոչ մի նոր բան չի հաղորդվում, այլ համապատասխանաբար փոխվում են շեշտադրումները (տես Леонтьев, 2001):

Սակայն խոսքային ներազդումը ավելի լայն՝ «հաղորդակցական ներազդում» հասկացության մասն է կազմում: Ինչպես նշում է Յ. Պիրոգովան. «Ժամանակակից ուսումնասիրությունների մեջ «հաղորդակցական ներազդում» տերմինը չի մանրամասնում ներազդման բնույթն ու միջոցը, որը կարող է դրսևորվել որպես ներազդում գիտակցության վրա բանական փաստարկման (համոզման) միջոցով, կամ խոսքային կամ ոչ խոսքային ներազդում ենթագիտակցության վրա՝ ներշնչման (սուգեստիա) միջոցով» (Пирогова, 2002: 209):

Գործնականորեն դժվար է տարանջատել և հստակ սահմաններ դնել ներազդման տարատեսակների միջև, առավել ևս՝ դրանց համակցված դրսևորումների պարագայում, և խոսքային ներազդման տարատեսակ միջոցների առանձին քննությունը դառնում է հետագա ուսումնասիրությունների հրամայականը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Аннушкин В. И. (2000) Современная русская словесность: проблемы риторической критики. Речевое общение. Вып. 2. Красноярск, с.12-19
2. Безменова Н. А. (1991) Очерки по теории и истории риторики. Москва: Изд-во "Наука", -213с.
3. Блакар Р. М. (1987) Язык как инструмент социальной власти. Язык и моделирование социального взаимодействия. Москва: "Прогресс", с. 88-125
4. Борисова И. Н. (2001) Русский разговорный диалог: структура и динамика. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, - 408 с.
5. Брудный А. А. (1989) Понимание и общение. Москва: Изд-во "Знание", -с. 50
6. Герасимов В. И., Петров В. В. (1988) На пути к когнитивной модели языка// Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. Москва: Изд-во " Прогресс", -с.5-11
7. Дорджиева Е. В. (2005) Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста: дис. канд. филол. наук. Пятигорск, -178 с.
8. Леонтьев А. А. (1969) Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Изд-во "Просвещение", -214 с

9. Оганесян С. Г. (1986) Предметная область аргументации и основные понятия теории аргументации. //Философские проблемы аргументации. Ереван, Арм. ССР, -с. 8-20
10. Падучева Е. В. (1996) Семантические исследования. Москва.
11. Пирогова Ю. К. (2002) ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования. //Проблемы прикладной лингвистики. Москва: Изд-во МГУ, -с. 209-227
12. Поспелова А. Г., Дорогунцева Ю. В. (1995) Место аллокутивных тактик в системе тактик ведения разговоров. // Вопросы структуры английского языка в синхронии и диахронии. Английская филология в переводоведческом и сопоставительном аспектах. СПб: Изд-во СПб, с.18-23
13. Рубинштейн С. Л. (2003) Бытие и сознание// Бытие и сознание. Человек и мир.Спб: Изд-во "Питер", -с. 44-280
14. Стернин И. А. (2001) Введение в речевое воздействие. Воронеж: Изд-во " Кварта", - 252с.
15. Чернявская В. Е. (2006) Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. Уч. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. Москва: Изд-ва "Флинта" и " Наука", - 127с.
16. Clark H. H. (1996) Using language. Cambridge: Cambridge University Press, - 436 p.
17. Lukas E. S. (1989) The Art of Public Speaking. Madison: McGraw Hill Publish. Comp., - 414 p
18. www.ua.ru Стернин И.А.//Отдельные статьи//РВ как интегральная наука

ԵԿԵՂԵՑԱԿՐՈՆԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

ABSTRACT

RELIGIOUS TEXTS AS A MEANS OF TEACHING OF VOCABULARY FOR SPECIAL PURPOSES

The paper considers the problem of selecting various types of religious texts from the point of view of the communicative-cognitive, discourse-communicative approaches taking into account the peculiarities of professionally oriented vocabulary. It reveals the content and functional characteristics of the Bible, Old and New Testaments, psalms, prayers, preaches, confessions, both the service language and everyday language of the dialogues of the religious servants, advertisements and preaching posters of religious character, religious rhetorical texts and hypertexts.

Key words: *religious vocabulary, religious text, psalm, prayer, Bible, Old and New Testaments, dialogue, creolized texts, hypertext, symbol, sign.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում է հաղորդակցական-ճանաչողական, խոսույթային-հաղորդակցական մոտեցումների տեսանկյունից տարբեր բնույթի կրոնական տեքստերի ընտրության հիմնախնդիրը, հաշվի առնելով մասնագիտական կողմնորոշման բառապաշարի առանձնահատկությունները: Բացահայտվել են Սուրբ Գրքի տեքստերի՝ Աստվածաշնչի, Հին և Նոր կտակարանների, սաղմոսների, աղոթքների, քարոզների, խոստովանության, կրոնական մամուլի, եկեղեցու սպասավորների արարողակարգային և առօրեական երկխոսության լեզվի, կրոնական բնույթի գովազդների ու քարոզչական պաստառների, եկեղեցակրոնական ճարտասանական տեքստերի, գերտեքստերի բովանդակային և գործառական բնութագրերը:

Բանալի բառեր՝ *կրոնական բառապաշար, կրոնական տեքստեր, սաղմոս, աղոթք, Աստվածաշունչ, Հին և Նոր Կտակարաններ, երկխոսություն, կրեոլ տեքստ, գերտեքստ, ճարտասանական արվեստ, խորհրդանիշ, նշան:*

РЕЗЮМЕ

РЕЛИГИОЗНО-ЦЕРКОВНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

В статье с точки зрения коммуникативно-когнитивного коммуникативно-дискурсивного подходов, рассмотрена проблема отбора англоязычных религиозных текстов с учетом особенностей профессионально-ориентированной лексики. В сравнительно-сопоставительном плане представлены содержательные и функциональные характеристики Библии, Старого и Нового Заветов, псалмов, молитв, проповеди, исповеди, языка богослужения и повседневных диалогов церковнослужителей, рекламы и правоведческих афиш религиозного характера, религиозных и риторических текстов и гипертекстов.

Ключевые слова: *религиозная лексика, религиозный текст, псалма, молитва, Библия, Старый и Новый Заветы, диалог, креолизированный текст, гипертекст, символ, знак.*

Հաղորդակցական-ճանաչողական, խոսույթային-հաղորդակցական մոտեցումների կիրառումը հնարավորություն է տալիս ընտրել տարբեր բնույթի կրոնական ուղղվածության տեքստեր, որոնց բովանդակությունը ներկայացնող բառապաշարն ունի մեծ հաղորդակցական ներուժ:

Ինչպես հայտնի է, տեքստը օտար լեզուների ուսուցման միավոր է համարվել տարբեր մեթոդական համակարգերում: Կրոնական ուղղվածության տեքստերը միշտ էլ կիրառվել են ուսուցողական նպատակներով: Ավելին, դարեր շարունակ սովորողները սերտել են աստվածաշնչյան տեքստերը, դրանք կիրառել տարբեր լեզվական և ոչ լեզվական առարկաների ուսուցման գործընթացում: Մանկավարժության դասական հարացույցում կրոնական տեքստերի իմացությունը, ցիտումը համարվել է գրագիտության հիմնական չափանիշ: Գաղտնիք չէ, որ պոլիգլոտները հեշտությամբ են յուրացրել մի քանի լեզուներ, զուգահեռաբար ընթերցելով և թարգմանելով Աստվածաշունչը տարբեր լեզուներով, քանի որ դրա տարբեր թարգմանությունները բավականին լավ են կատարված: Կրոնական տեքստի ազդեցությունը մեծ է ընդհանրապես գիտության և արվեստի տարբեր ոլորտների զարգացման վրա:

Անհրաժեշտ է նշել, որ եկեղեցակրոնական ուղղվածության ցանկացած տեքստ ընտրվում է հաշվի առնելով տվյալ դասընթացի նպա-

տակը, բովանդակությունը, ուսանողների մասնագիտական, ճանաչողական, հեռանկարային պահանջմունքները, դրդապատճառները, հետաքրքրությունների շրջանակը և այլն:

Կարևոր է հստակեցնել, թե ինչով է տարբերվում տեքստը իր դասական մեկնություններով «կրոնական տեքստից»:

Հայրենական մեթոդական ավանդություն հիմնականում ընդունում են այն սահմանում, ըստ որի՝ տեքստը լեզվաբանության առանցքային հասկացություն է և համարվում է բարդ շարահյուսական կազմ ունեցող ասույթ (Москальская, 1978: 8-13): Ըստ Բ. Ա. Աբրամովի տեքստը որոշակի լեզվական միջոցներ ներկայացնող փակ համակարգ է (Абрамов, 1974: 3-4): Այս մոտեցումը ոչ բոլոր լեզվաբաններն են ընդունում, հատկապես նրանք, ովքեր հավասարության նշան են դնում տեքստի և խոսույթի միջև: Ժամանակակից տեքստաբաններից Ա. Գ. Բարանովը տեքստը սահմանում է որպես բանավոր, գրավոր, էլեկտրոնային տարբերակներով հանդես եկող խոսք, հաղորդակցության առարկայական/նյութական/ դրսևորում (Баранов, 2008: 64-65):

Կրոնական տեքստերը ներկայացնում են Աստծո խոսքը, որը պետք է ընկալվի հոգով և հավատով: Դրանք ներկայացնում են նաև մարդու կողմից ստեղծած այն գրքերը, որոնք ունեն դասական տեքստի հիմնական բնութագրերը:

Ըստ ժանրային առանձնահատկությունների կրոնական տեքստերը ներկայացնում են նախ և առաջ Սուրբ Գրքի տեքստերը՝ Աստվածաշունչը, Հին և Նոր կտակարանները, սաղմոսները: Նշված կրոնական տեքստերի ուսուցողական նպատակներով կիրառումը հիմնավորվում է նրանով, որ դրանք թարգմանված են գրեթե բոլոր լեզուներով և հետազոտված են տարբեր գիտական ճանաչողության ոլորտներում: Այդ առումով ուսուցողական մեծ ներուժ ունեն սաղմոսները: Ըստ Ե. Զիգաբենի՝ սաղմոսներն ունեն հունական ծագում և բառացի նշանակում են «լաբերի վրա ծլնգացնել», կամ բնութագրվում որպես «...բարեհունչ երգ, որը կատարվում է երգեհոնի նվագակցությամբ» (Зигабен, 1983: 8):

Ուսուցողական նպատակներով կրոնական հասկացությունների ընտրության տեսանկյունից կարևորվում է սաղմոսների դասակարգումը: Հիմնականում առանձնացնում են իմաստության սաղմոսներ, թագավորական, մարգարեական սաղմոսներ, բողոք-սաղմոսներ, խնդրանք-սաղմոսներ, ինչպես նաև գովասանքի սաղմոսներ: Սաղմոսների ընդհանուր թիվը 150 է, սակայն առանձին սաղմոսների անգլերեն և հայե-

րեն տարբերակների համարները չեն համապատասխանում, քանի որ ժամանակի ընթացքում որոշ սաղմոսներ կիսվել են, իսկ մի քանիսը նույնիսկ միավորվել:

Ուսուցողական առանձնահատուկ ներուժ ունի Սուրբ Գիրքը: Ինչպես նշում են հետազոտողները, Սուրբ Գրքի տեքստերը անփոփոխ են, չունեն հստակ ոճաբանական և բովանդակային հատկանիշներ: Ընդ որում այդ տեքստերն աչքի են ընկնում բացատրական ռազմավարությունների կիրառմամբ: Թռուցիկ կամ որոնողական ընթերցանությունն անգամ կարող է հարստացնել ուսանողների բառապաշարը, զարգացնել նրանց քննադատական մտածողությունը: Վերլուծական ընթերցանության արդյունքներն ակնառու են, քանի որ մայրնեի լեզվով տեքստեր վերլուծելու փորձ աստվածաբանական ֆակուլտետի ուսանողներն ունեն:

Օտար լեզուների ուսուցման ավանդական մոտեցումներում առանձնանում էին նաև Սուրբ Գրքի տեքստերից Հավատի խորհրդանիշը և կատեխիզիսը, որը ամեն մի քրիստոնյա պետք է գիտենա:

Կրոնական ենթալեզվի ուսուցման տեսանկյունից կարևորվում են նաև աղոթքները: Աղոթքների համեմատությունը, թարգմանությունը, ընթերցանությունը կարող է ունենալ դրական հոգեբանական ազդեցություն: Օգտակար է ամեն մի դասին ներկայացնել որևէ աղոթք անգլերեն լեզվով, քանի որ դա նպաստում է ընդհանուր դրդապաճառային ֆոնի ձևավորմանը:

Կրոնական հաղորդակցման առաջնային ժանր է քարոզը: Հայտնի է, որ կրոնը որպես միջանձնային հաղորդակցական գործընթաց սկսվել է որպես մարդկանց ուսուցման քարոզ:

Կրոնական տեքստային ժանրերից կարևորվում է խոստովանությունը: Կրոնական հասկացությունների տեսանկյունից այդ ժանրի տեքստերը առանձնանում են ոճաժանրային անկախությամբ և նոր երկխոսություններ, խոսույթներ ստեղծելու ներուժ ունեն:

Կրոնական տեքստերը ավելի շատ ընդհանուր գծեր ունեն փիլիսոփայական և գեղարվեստական տեքստերի հետ: Ցանկացած փիլիսոփայական տեսություն այս կամ այն առումով առնչվում է կրոնի, հավատի հիմնախնդիրներին: Եկեղեցակրոնական տեքստերը մի կողմից ներտեքստ են բազում գեղարվեստական գործերում, իսկ մյուս կողմից՝ ցանկացած կրոնական ուղղվածության տեքստի բնորոշ են գեղարվեստական տեքստերին հատուկ ոճաժանրային առանձնահատկություններ:

Ուշագրավ յուրահատկություններ ունի կրոնական մամուլը, որն Աստծո խոսքը ներկայացնում է անդրադառնալով եկեղեցու կենսագործունեության, պատմության տարբեր հարցերին: Խնդիրն այն է, թե հայալեզու և անգլալեզու մամուլը ինչ ընդհանուր ու տարբերակիչ կողմեր ունի: Խնդիրն ավելի հետաքրքիր է դառնում արդի հեռահաղորդակցության զարգացման պայմաններում:

Եկեղեցակրոնական ենթալեզուն ներկայացնում է նաև երկխոսությունները, կրոնական երկխոսական տեքստերը, կարճ և երկար խոսույթները: Խնդիրն այն է, թե երկխոսում են իրար հետ մարդիկ, առաքյալները, աստվածաբանները, թե Աստված և մարդը, Քրիստոսը և մարդը:

Հետազոտողները հստակորեն տարբերակում են «գիտական երկխոսություն» հասկացությունը, քանի որ երկխոսող լեզվակիրները չփվում են ոչ միայն մասնագիտական տերմիններով ու տերմինակապակցություններով, այլ նաև գրական-գեղարվեստական և խոսակցական բառաշերտերին բնորոշ արտահայտություններով, բառակապակցություններով, դարձվածներով և այլն: Այս առումով հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում են եղել նաև կրոնական երկխոսության ժանրով գրված տեքստերը:

Եկեղեցակրոնական խոսույթն անհրաժեշտ պայման է գիտության, ստեղծագործական մտքի զարգացման համար: Ակնհայտ է, որ հայալեզու աստվածաբանները, կրոնագետները, կրոնի ուսուցիչները հաղորդակցվել են լեզվակիրների հետ, առանց եկեղեցակրոնական ոլորտի բառապաշարին, տերմիններին, դարձվածներին տիրապետելու: Այստեղ կարևորվում են ոչ միայն եկեղեցակրոնական տերմինները, այլև՝ գրական-գեղարվեստական, առօրյա-խոսակցական բառաշերտերը:

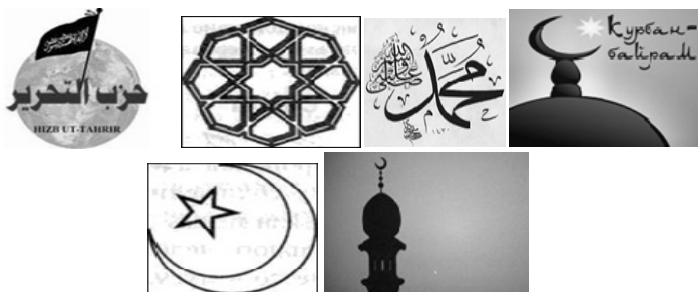
Եկեղեցակրոնական տերմինները հիմնականում ուսումնասիրվում են կրոնական տեքստերի ընթերցանության միջոցով: Այդ մոտեցումը արդյունավետ է, եթե նպատակ է դրվում զարգացնել ուսանողների ընկալողական հմտությունները՝ ընթերցանության և թարգմանության գործընթացում: Արտադրողական հմտություններ զարգացնելու նպատակով անհրաժեշտ է առաջարկել նրանց այնպիսի տեքստեր, որոնք ներկայացնում են անգլերենի հիմնական ոճերը, կամ ընտրել և ուսուցանել տարբեր ոճի մասնագիտական ուղղվածության տեքստեր: Աստվածաբանական ֆակուլտետի ուսանողները հիմնականում ընթերցում են ուսումնական նպատակներով պարզեցված, ադապտացված անգլերեն տեքստեր:

Հայտնի է որ եկեղեցակրոնական տեքստերը ներկայացնում են

տարբեր նշանային, խորհրդանշանային համակարգեր, տարբեր ազգամշակութային ոլորտներ: Նշան, առարկա-խորհրդանիշ, տերմին-խորհրդանիշ հասկացությունների տեսանկյունից կարևորվում են կրոնական խառը կամ բարդ տեքստերը, որոնք կոչվում են կրեոլային: Դրանք ներկայացնում են խոսքային և ոչ խոսքային արտահայտչամիջոցներ, տեքստ և պատկեր, տեքստ և նկար, նշան, խորհրդանիշ, քարտեզ և այլն: Ըստ Ժամանակակից հետազոտողների՝ կրեոլային տեքստը ունի մեծ ուսուցողական ներուժ, քանի որ համադրում է տեքստը և պատկերը: Այն ներկայացնում է կառուցվածքային, իմաստային և գործառական առումով մի համապարփակ համակարգ (Анисимова, 2003: 17):

Դասերի ժամանակ եկեղեցու, մատուռի, տարբեր կրոնական պատկերների լուսաբանումն անգլերեն լեզվով մեծ ուսուցողական, դաստիարակչական ներուժ ունի: Ինչպես նշում են գիտնականները, տեքստի բովանդակությունը արտահայտող տեղեկատվությունը ձայնային բնութագրերը փոխանցում են միայն 38%-ով, իսկ տեսողական պատկերները ընկալումը ուժեղացնում են 55%-ով (Бойко, 2005: 16):

Նկար 1.



(www.religious-symbols.net/):

Տեքստերի պատկերային բաղադրիչի դերը մեծ է հատկապես կրոնական բնույթի գովազդներում, քարոզչական պաստառներում, որտեղ կրոնական դոգման ներկայացնող տեքստերը համակցվում են համապատասխան նշանային համակարգի բաղադրիչներով՝ կրոնական որևէ ուղղություն, աղանդ ներկայացնող խորհրդանիշներով: Այդ խորհրդանիշները համարվում են տեքստաստեղծ կամ խոսույթաստեղծ և մեծ ազդեցություն են ունենում լսարանի վրա: Քրիստոնեական և մուսուլ-

մանական աշխարհում լայնորեն կիրառվում են ագիտացիոն բնույթի թռուցիկներ, որոնցում առանցքային նշանակություն ունի տպատառերի կիրառումը, որոնք էլ իրենց հերթին ներկայացնում են որոշակի խորհրդանիշներ: Օրինակ՝ մուսուլմանական աշխարհում կիրառվում են իսլամական կազմակերպություններ ներկայացնող այնպիսի խորհրդանիշներ, ինչպիսիք են՝ Ղուրանը, մզկիթը, ութ սայր ունեցող աստղը, կիսալուսինը, արաբական զարդագիրը, արաբական տպատառը:

Հասկացութային մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում յուրացնել նշված տպատառային, խորհրդանշային կոդերը: Ակնհայտ է, որ անգլախոս երկրներում տարբեր կրոնական համայնքներ են ապրում և միայն կրոնական բառապաշարի ուսուցմամբ հնարավոր չէ ձեռք բերել համապատասխան հենքային գիտելիքներ: Անգլալեզու ՁԼՄ-ներում նույնպես մեծ քանակությամբ կրոնական կրեոլ տեքստերի կարելի է հանդիպել: Խնդիրն այն է, թե ինչպես դրանք կիրառել ուսուցողական նպատակներով:

Անգլալեզու եկեղեցակրոնական տեքստերն ուսումնասիրվում են ճարտասանական խոսքի ձևավորման, ոճաժանրային առանձնահատկությունների տեսանկյունից: Բոլոր հայտնի քաղաքագետները, գիտության և արվեստի գործիչները իրենց ելույթներում օրինակներ են բերում Սուրբ Գրքից: Նրանց խոսքը դառնում է ավելի ազդեցիկ, երբ նրանք անդրադառնում են աստվածաշնչյան թեմաներին, և երբ կիրառում են աստվածաշնչյան ասացվածքներ, առածներ: Նրանք կարողանում են հեշտորեն համոզել, հորդորել լսարանը: Հայտնի ճշմարտություն է այն, որ Քրիստոսին դեռևս ոչ ոք չի հասել ճարտասանական արվեստով: Նա Աստծո խոսքն էր ներկայացնում: Նա չէր համոզում: Նրա խոսքը համոզիչ էր:

Եկեղեցակրոնական ճարտասանական տեքստերը տարբերվում են գիտական, գեղարվեստական և այլ բնույթի տեքստերից նրանով, որ դրանց ճշմարտացիությունը հիմնավորվում է նախ և առաջ Աստծո խոսքով, Քրիստոսի իմաստախոսություններով, առաքյալների վկայություններով և այլն: Այլ հարց է, թե ինչ լեզվական արտահայտչամիջոցներ են գերակշռում կրոնական բնույթի ճարտասանական տեքստերում:

Ճարտասանական արվեստի հիմնական գործառույթներից է լսարանի, զրուցակիցների վրա ազդելը, համոզելը: Ճարտասանները հաշվի են առնում ունկնդրողների պատկերացումները, հավատալիքները, համոզմունքները, այսինքն՝ այն տեքստը, որն ակնկալում են իրենից:

Միայն այն փաստը, որ Քրիստոսը խոսում է առակներով, առածներով, վկայում է նրա աստվածային ճարտասանական արվեստի մասին: Ուսանողները պետք է ճիշտ պատկերացում ունենան անգլալեզու եկեղեցականների ճարտասանական մեթոդների, հնարների մասին:

Դարեր շարունակ եկեղեցու սպասավորները զարգացրել են ճարտասանական արվեստը, այն հասցնելով կատարելության: Տարբեր անգլալեզու կրոնական հեռուստածրագրերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ շատ դեպքերում Աստծո խոսքը մարդկանց հասցնում են ոչ թե եկեղեցու սպասավորները, այլ կրոնական քարոզիչները, ովքեր կամ ներկայացնում են այս կամ այն կրոնական աղանդը, կամ այս կամ այն կրոնական համայնքը: Երբեմն այդ գործին լծվում են փիլիսոփաներ, հոգեբաններ, լեզվաբաններ և տարբեր բովանդակություն ունեցող լսալսողների հետ քննարկում են բազում եկեղեցակրոնական հարցեր:

Խորհրդային շրջանում կրոնի հետ կապված հարցերը լուծվում էին ԶԽՍՀ-ում կոմունիստական կուսակցության դիրեկտիվների իրականացման տեսանկյունից և այսպես կոչված խղճի ազատությունը ոտնահարվում էր բոլոր հնարավոր և անհնարին միջոցներով: Զիմնական նպատակն այն էր, որ կրոնական խոսույթն չծավալվեր: Այս տեսանկյունից աթեիստական խոսույթն ինքնին լուրջ հետազոտությունների անհրաժեշտություն ունի: Սակայն փաստ է այն, որ աթեիստական խոսույթը հիմնովին դուրս էր մղել կրոնական խոսույթը, որն էլ իր հերթին չէր կարող իր ազդեցությունը չունենալ հայերի լեզվամտածողության ձևավորման վրա նշված ժամակաշրջանում:

Առանձնակի դժվարություն է ներկայացնում եկեղեցակրոնական արարողակարգերի ժամանակ օգտագործվող հարալեզվական միջոցների կիրառումը: Խոսքի ընկալումը ճառի արագության, արագ տեմպի պատճառով դժվարանում է:

Կրոնական ճարտասանության ոլորտում կարևոր է հետադարձ կապի հաստատումը: Դա ենթադրում է տարբեր բնույթի երկխոսությունների և բազմախոսությունների ծավալում: Զետադարձ կապի ապահովման յուրահատուկ մշակույթ է ձևավորված անգլախոս կրոնական տարբեր համայնքներում: Ուսանողները պետք է հնարավորինս հաճախակի դիտեն անգլախոս քարոզիչների ելույթները՝ տեսագրված կամ արտասահմանյան հեռուստալիքներով:

Եկեղեցակրոնական տեքստերը պարունակում են մեծ քանակությամբ տերմիններ, կրոնական նշաններ, խորհրդանիշներ, սրբապատ-

կերներ և այլն: Դրանք պարունակում են յուրահատուկ տեղեկատվություն՝ աշխարհի, Աստծո, մշակույթի, պատմության և այլ հոգևոր ոլորտների մասին:

Օտար լեզվի ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ ցանկացած եկեղեցակրոնական իրույթ-առարկա, իրույթ-բառ համապատասխան լուսաբանումներով կարելի է գտնել համացանցում: Օրինակ՝ տրվում են եկեղեցու ճարտարապետական բնութագրերին վերաբերող տերմինները, որոնք ներկայացվում են ոչ միայն տեքստ-մեկնաբանությամբ, այլ պատկերազարդ նկարներով, սրբապատկերներով և այլն:

Նկար 2.



Canterbury Cathedral houses the cathedra or episcopal chair of the Archbishop of Canterbury and is the cathedral of the Diocese of Canterbury and the mother church of the Church of England as well as a focus for the Anglican Communion

/(www.anglicancommunion.org/communion/abc/):

Սույն, այսպես կոչված բարդ տեքստի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ոչ խոսքային /իկոնային/ բաղադրամասը մույնքան կարևոր է, որքան խոսքային բաղադրամասը:

Հաշվի առնելով տվյալ դասընթացի առանձնահատկությունները՝ համացանցում կարելի գտնել նաև տարբեր բնույթի տեքստեր, տեսահոլովակներ, ուսումնական, վավերագրական, գիտահանրամատչելի ֆիլմեր, տեսահոլովակներ կրոնի, եկեղեցու մասին:

Արդի փուլում կրոնական տեքստերի հետ զուգահեռ առաջին պլան է մղվում կրոնական խոսույթների ուսումնասիրությունը: Ուսուցողական նպատակներով խոսույթը կիրառվում է դեռևս նախորդ դարի կեսերից:

Կրոնական գերտեքստը ուսուցողական նպատակներով կիրառելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ նրա միջոցով հնարավոր է դառնում մեծ քանակությամբ տեքստերի ներկայացումը և յուրացումը ոչ գծային եղանակով: Տեխնոլոգիական գործընթացն ավելի կարևոր դեր է խաղում գերտեքստերի հետ աշխատելիս: Մեթոդիստները հաշվի են առնում գերտեքստի ևս մի առանձնահատկություն: Այն նոր համակարգչային, տեղեկատվական տեխնոլոգիան է, որը արդյունավետ է կիրառել մանկավարժական անձնակողմնորոշիչ, անձնուղղորդ տեխնոլոգիաների հետ, ուսուցման փոխներգործում մեթոդաբանության տրամաբանության համատեքստում (Barab, Young, Wang, 1999: 283-299):

Գերտեքստի հիմնական գործառնությունները ընդհանուր առմամբ համընկնում են ավանդական գրավոր տեքստի ուսուցողական գործառնությունների հետ: Կարևորվում է հատկապես գերտեքստի հաղորդակցական գործառնությոնը: Գերտեքստի այս գործառնությոնը ընթերցողական է, երբ ընդհանուր տեքստի մի բաժնից սահունորեն անցնում են մեկ ուրիշ բաժին: Այն նախատեսված է մեկ կամ մեկից ավելի ընթերցողների համար, կարող է բազմացվել և դրանով իսկ նման է գրքի (Сергиенко, 2007: 218-222):

Գերտեքստը ենթադրում է համատեղ աշխատանք: Գերտեքստի հետ աշխատելիս ուսանողը և դասախոսը համագործակցում են: Ձարգանում են թե՛ ուսուցողական, թե՛ ուսումնառության, թե՛ հետազոտական կարողությունները: Ընդ որում, զարգանում են ոչ միայն ընթերցողական, այլև գրելու կարողությունները, քանի որ մենք գործ ենք ունենում հեռահաղորդակցական, համացանցային հաղորդակցության հետ և «գրելու գործընթացը պայմանավորված է այլոց գրելու կարողություններով» (Ladow, 1997: 34):

Գերտեքստի հետ աշխատանքն ապահովում է ուսուցման ժողովրդավարական սկզբունքների կիրառում: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացման պատմությունը անցում է տեքստից դեպի գերտեքստ, որի ընթացքում տեղի է ունենում ուսուցման գործընթացի ժողովրդավարացում, դերակատարությունների /իշխանության/ տեղաբախում: Ըստ Լանդուի տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ժողովրդավարական ուղղվածությունը այն է, որ գրավոր խոսքը դադարում է լինել միայն մի մարդու սեփականություն, այն համատեղ գործունեության արդյունք է և բխում է ինտերակտիվ, համագործակցային, հա-

մատեղ ուսուցման մեթոդաբանությունից: Ըստ Ջերալդի գերտեքստն առաջին պլան է մղում քաղաքական և գեղագիտական փաստարկները (Gerald, 1992):

Հատկանշական է այն, որ կրոնական տեքստերը, որոնցում առանցքային նշանակություն ունի հեղինակի հեղինակությունը և խոսքի հավաստիությունը, որոնք հիմնված են աստվածային ճշմարտությունների, մեթաֆիզիկայի, վերապատումի վրա, իրենց բնույթով ավելի են մոտ գերտեքստին: Խնդիրն այն է, որ հայտնի կրոնական պատումները նոր հաղորդակցական նշանային համակարգում նոր կարգավիճակ են ձեռք բերում: Գերտեքստը, լինելով խոսույթային, երկխոսական, բանավեճային, պետք է կարողանա պահպանել ավանդական և ֆիքսված նշանակությունները, որոնք վճռորոշ են եղել որոշակի վարքագծերը, հավատալիքները, հանրամշակութային արժեքները մեկնելիս, մարտահրավեր են ընդունված տեքստերը մեկնաբանելու գործում: Գերտեքստը նոր պրոբլեմային հարթության վրա է դնում կրոնական հաղորդագրությունների մեկնության հիմնախնդիրը:

Եկեղեցակրոնական տեքստերն ուսուցողական նպատակներով ընտրելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել տեքստերի կազմավորման հիմնական լեզվաբանական, հոգեբանական, գործաբանական գործոնները, ինչպես նաև դրանց ազգամշակութային յուրահատկությունները: Այդ առումով առանձնանում է մշակութային կամ ազգային նշույթավորում ունեցող բառապաշարը:

Եկեղեցակրոնական տեքստերը ներկայացնում են տարբեր նշանային համակարգեր: Այդ առումով կարևորվում են կրեոլ եկեղեցակրոնական բնագրերը, երբ ամեն մի տերմին կամ եկեղեցակրոնական բառապաշարի իմաստային դաշտին առնչվող իրակություն-բառ լուսաբանվում է համապատասխան իրակություն-տերմինով:

Նեղ մասնագիտական և եկեղեցու սպասարկման ոլորտները ներկայացնող տեքստերը կարող են կատարել տարբեր գործառնություններ:

Եկեղեցակրոնական խոսույթի կարևոր գործառնությունից մեկն այն է, որ այն ոչ միայն ներկայացնում է տեքստը տարբեր տեսանկյուններից, այլև օգնում է այն հասկանալ: Լինելով շարունակական զարգացող տրամաբանական կառույց, այն լրացնում է այն տեղեկատվական բացը, որը առաջ է գալիս տեքստերի տարընթերցման, տարընթեման հետևանքով:

Ապագա աստվածաբաններն անգլերենով ուսումնասիրելով եկեղե-

ցակրոնական հասկացությունները, հիմնականում փորձում են թարգմանել կրոնական բնույթի տեքստեր, չնայած կրոնական տերմինները և հասկացությունները գործածվում են օտարալեզու խոսքի տարբեր գործառական ոլորտներում՝ առօրյա, կենցաղային, գործարարական, պաշտոնական, բանաստեղծական, մասնագիտական, հրապարակախոսական, ճարտասանական, թեմական, գրական, բարբառային և այլն: Համապատասխան լեզվաբանական հետազոտությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կրոնական բառապաշարը, դարձվածապաշարը վճռորոշ դերակատարություն ունեն նշված ոլորտների, նշված բառաշերտերի ձևավորման գործում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Barab S. A., Young M. F., Wang J. (1999) The Effects of Navigational and Generative Activities in Hypertext Learning on Problem Solving and Comprehension // International Journal of Instructional Media, N 26(3), pp. 283-299.
2. [www.religious-symbols.net /](http://www.religious-symbols.net/)
3. Абрамов Б. А. (1974) Текст как закрытая система языковых знаков. - В сб. Лингвистика текста, Материалы научной конференции, ч. 1-М., МГПИИЯ им. М.Тореза, - С.3-4.
4. Автомонова Н. С. (1994) Мишель Фуко и его книга, Слова и вещи. Предусловие.// М. Фуко, Слова и вещи. СПб., С.7-28.
5. Анисимова Е. Е. (2003) Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: ACADEMIA, – 123 с.
6. Баранов А. Г. (2008) Прагматика иметодологическая перспективаязыка. – Краснодар: Просвещение-Юг, – с. 188, с.с.64-65
7. Зигабен Е. (1983) Толкование Псалтири (пер. среч.). – Киев, – 420 с.
8. Мечковская Н. Б. (1998) Язык и религия: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство "Фаир", – 352 с.
9. Сергиенко П. И. (2007) История изучения и функциональные особенности гипертекста // Альманах современной науки и образования: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы. Тамбов: Грамота. - №3. - С.218-222.
10. Landow G. (1997) Hypertext 2.0 : The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology, The John Hopkins University Press, London.
11. www.anglicancommunion.org/communion/abc.
12. www.religious-symbols.net,

ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ԽՈՍՔԻ ՈՒՆԿՆԴՐՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՉ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՈՒՄ

ABSTRACT

DIFFICULTIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILLS AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

The paper presents a variety of viewpoints on classification of difficulties to be overcome in teaching listening in a foreign language. The diversity of such classifications is one of the major problems impeding the development of efficient strategies and means for teaching listening in a foreign language. An attempt has been made to work out principally a new approach of classifying the mentioned difficulties for FLSP course. The suggested approach is based on the division into objective and subjective components of the difficulties under discussion. This variety of classification is obviously more comprehensible and manageable for both course design and its practical implementation.

Key words: *strategy, approach, classification, comprehensible, implementation, viewpoint, objective component, subjective component.*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման գործընթացում հաղթահարման ենթակա դժվարությունների դասակարգման մի քանի հանրահայտ տարբերակներ: Հիմնավորվում է այն տեսակետը, որ հիշյալ դասակարգման բազմազանությունն ու բազմատարրությունը չեն նպաստում որոշակի դասընթացի շրջանակում օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների հաղթահարման մեթոդական արդյունավետ համալիրների մշակելուն: Հոդվածում առաջարկվում է սույն դասակարգման սկզբունքորեն մեկ այլ մոտեցում, որը հիմնված է դժվարությունների հաղթահարման ողջ գործընթացը ըստ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնների սահմանազատելու վրա: Առաջարկվող դասակարգման տարբերակը ավելի կիրառելի և կառավարելի է, ինչը հոդվածում հիմնավորվում է օտար լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի օրինակով:

Բանալի բառեր՝ *դասակարգում, մեթոդական համալիր, մոտեցում, կիրառելի, սահմանազատում, օբյեկտիվ դժվարություն, սուբյեկտիվ դժվարություն:*

РЕЗЮМЕ

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

В статье обсуждаются некоторые вопросы классификации трудностей, которые необходимо преодолеть при обучении иноязычному аудированию. Обосновывается точка зрения, согласно которой многообразие данных трудностей является одной из задач, осложняющих создание эффективных учебно-методических комплексов по их преодолению. В связи с этим предлагается принципиально новый подход для классификации указанных трудностей по принципу различия объективных и субъективных компонентов. Предлагаемый вариант классификации является более контролируемым и может способствовать эффективному преодолению этих трудностей.

Ключевые слова: *классификация, подход, методический комплекс, различие, преодоление трудностей, объективная сложность, субъективная сложность.*

Օտարալեզու բանավոր խոսքը հասկանալու իրազեկությունը ձեռք է բերվում ունկնդրության փորձի հիման վրա՝ ունկնդրական ունակությունների ձևավորման և կարողությունների զարգացման միջոցով: Տարբեր նպատակներ հետապնդող օտար լեզվի դասընթացներում ունկնդրության ուսուցմանը բնորոշ են ինչպես բովանդակային և ընթացակարգային ընդհանրություններ, այնպես էլ ինքնատիպ առանձնահատկություններ: Այսպես, օտար լեզվի ցանկացած դասընթացի շրջանակում ունկնդրությանը՝ որպես խոսքային գործունեության տեսակին տիրապետելու համար սովորողը անխուսափելիորեն պետք է հաղթահարի ոչ միայն լեզվաբանական՝ բառային, հնչյունաբանական և քերականական, այլև հոգեբանական բնույթի բազմաթիվ դժվարություններ: Դրանցից գատ, մասնավորապես՝ ոչ լեզվական ֆակուլտետում ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների զարգացումը պայմանավորված է տվյալ դասընթացին հատուկ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ բնույթի լրացուցիչ դժվարությունների հաղթահարմամբ: Այդ հանգամանքով պետք է բացատրել, որ օտարալեզու այլևայլ դասընթացների շրջանակում ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների պատշաճ դասակարգումը և դրանց համակարգված հաղթահարումը հանդիսանում է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի հիմ-

նախնդիրներից մեկը (Աստվածատրյան, 1985:390, Ляховицкий, :159, Пассов, 1991: 223):

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու բանավոր խոսքի զարգացմանը նվիրված հետազոտություններում բազմիցս նշվել է, որ ավանդական մեթոդներով դասավանդումը, որպես կանոն, սահմանափակվում է սոսկ խոսողության ուսուցմամբ (Нуньес, 1987: 90-96, Rost, 1990: 298, Widdowson, 2002: 213): Բանավոր հաղորդակցման անբաժանելի և նույնքան կարևոր մյուս բաղկացուցիչը՝ «...օտարալեզու խոսքի ունկնդրությունը մինչ այժմ պատշաճ ուշադրության չի արժանացել և դասվում է մեթոդիկայի քիչ ուսումնասիրված խնդիրների թվին» (Зудова, 2005: 187): Այսօրվա դրությամբ, մեթոդիկան իր տրամադրության տակ դեռևս չունի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների ամբողջական և հստակ դասակարգում, որը կարող է դրանց համակարգված հաղթահարման հայեցակարգի և ուսումնա-մեթոդական համալիրների մշակման հիմք հանդիսանալ (Нуньес, 1987: 90-96, Rost, 1990: 298, Widdowson, 2002: 213):

Ելնելով արծարծվող խնդրի կարևորությունից, շատ անվանի մեթոդաբաններ առաջարկել են օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման, և մասնավորապես՝ ոչ լեզվական ֆակուլտետում այդ գործընթացին բնորոշ դժվարությունների դասակարգման իրենց տարբերակները: Գործառական առումով նշված դասակարգման առավել ուշագրավ որոշ տարբերակներ ներկայացվում են ստորև.

Ե. Պասովի հետազոտությունների համաձայն օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ունակությունների և կարողությունների զարգացումն ուղեկցվում է չորս խումբ դժվարություններով, որոնք ներառում են՝

1. Խոսքի լեզվական ձևի ընկալումը: Նրա դիտարկմամբ խոսքի կառուցվածքային կողմը պետք է ընկալվի ենթագիտակցաբար, որի պարագայում «...տրամաբանական հասկացման մեխանիզմը գործում է ավելի անկաշկանդ, ուստի պետք է հստակ ուշադրություն դարձնել ձևի կանխորոշման ունակությունների զարգացմանը» (Пассов, 1975: 230):

2. Խոսքի բովանդակության ընկալումը: Տվյալ խմբի դժվարությունները Ե. Պասովը ստորաբաժանում է, ըստ խոսքի հաղորդման՝

- ա) փաստերի վրա հիմնված առարկայական բովանդակության ըմբռնմանը,
- բ) փաստերի միջև առկա կապերի տրամաբանական ըմբռնմանը,
- գ) ընդհանուր գաղափարի և շարժառիթի ըմբռնմանը (Пассов, 1975: 230):

Այդ գործոնները հատկապես կարևորվում են օտարալեզու մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում, քանի որ դրա գործնական նպատակը տվյալ մասնագիտության վերաբերյալ բանավոր և գրավոր տեղեկատվության փոխանցումն է:

3. Խոսքի մենախոսական և երկխոսական տեսակների տարբերակված ընկալումը: Քանի որ օտար լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման ուսուցումը հիմնված է գիտական ոճի մենախոսական տեքստերի վրա, ուստի «...մենախոսության ընկալումը պահանջում է զարգացած լսողական հիշողություն, կանխակռնիում (антиципация) և տրամաբանական մտածողություն» (Пассов, 1975: 232):

4. Հաղորդման ընկալման պայմանները՝ խոսքի արագությունը, հնչերանգը, շեշտադրումը, ինչպես նաև ծայնագրության որակը (Пассов, 1975: 231):

Ի. Ն. Ալեքսեևան օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման և յուրացման դժվարությունները պայմանականորեն բաժանում է երեք խմբի՝

1. Ասույթի լեզվանյութով պայմանավորված դժվարություններ, որոնք ներառում են ա) բառանյութի առանձնահատկությունները, բ) քերականական երևույթները, գ) շարահյուսական կառուցվածքները (Алексеева, 1980: 11):

2. Սովորողների անհատական առանձնահատկություններով պայմանավորված դժվարություններ, որոնցից նա մեծապես կարևորում է՝ սովորողների հետաքրքրվածությունը, նրանց ունկնդրական փորձը, ասույթի վրա ուշադրությունը կենտրոնացնելու կարողությունը, լսողական հիշողության զարգացման մակարդակը և տեղեկատվություն ստանալու նրանց շահագրգռվածությունը (Алексеева, 1980: 12):

3. Խոսքի ընկալման պայմանների հետ կապված գործոններ, որոնք ըստ Ի. Ն. Ալեքսեևայի, կարելի է ստորաբաժանել երկու խմբի՝ ա)

ունկնդրության գործընթացին նպաստող գործոններ, և բ) ունկնդրության գործընթացին խոչընդոտող գործոններ (Алексеева, 1980: 12-13):

Գ. Վ. Ռոգովայի կարծիքով օտարալեզու ունկնդրության գործընթացում դրսևորվող դժվարությունները հիմնականում պայմանավորված են այնպիսի գործոններով, ինչպիսիք են՝

1. Խոսքային միջավայրի բացակայությունը, լսողական ընկալման միանգամությունը, կարճատևությունը և անվերադառնալիությունը, տեսողական հենարանների՝ տպագիր և ձեռագիր նյութերի, գծապատկերների, աղյուսակների, նկարների, դիմաշարժության և ժեստիկուլյացիայի բացակայությունը:

2. Սովորողների հոգեբանական առանձնահատկությունները՝ հիշողության, ուշադրության, մտածողության, ընկալման, կռահման ունակությունները, ինչպես նաև խոսքը իմաստավորելու առանձնահատկությունները մշտապես հաշվի չառնելը:

3. Ունկնդրվող խոսքի տեսակներին (մենախոսություն, երկխոսություն), մտքերի շարադրման եղանակին, տեղեկատվական հագեցածությանը, հաղորդման արագությանը և ծավալին, լեզվական դժվարություններին ցուցաբերվող ոչ տարբերակված մոտեցումը (Рогова, 1991: 108):

Ունկնդրության ուսուցմանն առնչվող բազմաթիվ դժվարությունների բուն պատճառը Գ. Վ. Ռոգովան բացատրում է այդ գործընթացը չվերահսկելու կամ էլ թույլ հսկողություն սահմանելու հանգամանքներով (Рогова, 1991: 123): Ընդ որում, նա նշում է, որ վերահսկողությունը կարող է արդյունավետ լինել, երբ այն կրում է համակարգված բնույթ և ընդգրկում բոլոր սովորողներին (Рогова, 1991: 123):

Ն. Գեզը, Ա. Միրոյլուբովը, Մ. Լյախովիցկին և այլոք օտարալեզու ունկնդրության դժվարությունների հիմքում ընդունում են լեզվաբանական գործոնները, առավել կարևորելով հնչունաբանական դժվարությունները: Նրանց կարծիքով, տվյալ լեզվի հնչունական համակարգը ամբողջապես ընկալելու համար անկատար լսողությունը, հնչունաբանական-արտասանական պատկերների ոչ հստակ ընկալումը ունկնդրի ուշադրությունը շեղում են հաղորդման լեզվական ձևի վրա, որի արդյունքում բառերի իմաստը հաճախ չի հասկացվում (Гез, 1982: 373):

Նույն այդ մեթաբանները նշում են մի քանի գործոններ, որոնք կարող են թե խոչընդոտող, և թե խթանող դեր խաղալ ունկնդրության ուսուցման գործընթացում: Հայտնի է, որ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության կայացումը մեծապես կախված է խոսքի հավանական կռահման և մայրենի լեզվից ձեռք բերված ունկնդրական փորձը օտար լեզվով հաղորդակցական դաշտ փոխադրելու սովորողների ունակություններից: Այդ գործընթացում վճռորոշ դեր են խաղում նաև հաղորդման թեմայի մեջ արագորեն ներգրավվելու, մտավոր մի գործողությունից մյուսին սահուն անցնելու, հաղորդման ազդանշաններին (տրամաբանական շեշտ, հնչերանգ, դադարներ) անմիջապես արձագանքելու և այլն ունակությունները (Porova, 1991: 220):

Հարկ է նշել, որ վերը շարադրված օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման դժվարություններն այլևայլ ձևակերպումներով արտացոլվում են մի շարք այլ մեթոդաբանների հետազոտություններում (Гаврилова, 2006: 186, Елухина, 1977:36-44, Нуньес, 1987: 90-96, Widdowson, 2002: 213): Ընդ որում, որոշ հետազոտություններում այդ դժվարությունները դիտարկվում են տարբեր դասընթացների տեսանկյունից, այդ թվում՝ ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման համատեքստում (Гаврилова, 2006: 186, Ляховицкий : 159):

Ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու ունկնդրության ուսուցման առավել էական դժվարությունների շարքին դասվում են՝

- բնագիր տեքստի ընկալումը,
- ներունակ (ներգոր) բառապաշարի թերի զարգացումը կամ բացակայությունը,
- օպերատիվ հիշողության անբավարար զարգացման մակարդակը,
- մենախոսական և երկխոսական համակցված խոսքը (պոլիլոգ) ընկալելու փորձի պակասը,
- օտար մասնագիտական ենթալեզվի, մասնավորապես՝ եզրույթների, հապավումների և այլ լեզուներից փոխառությունների իմաստավորման հետ կապված բարդությունները և այլն:

Ի մի բերելով հիշատակված բոլոր դժվարությունները, կարելի է դրանցից առանձնացնել այն գործոնները, որոնք առավել հատկանշա-

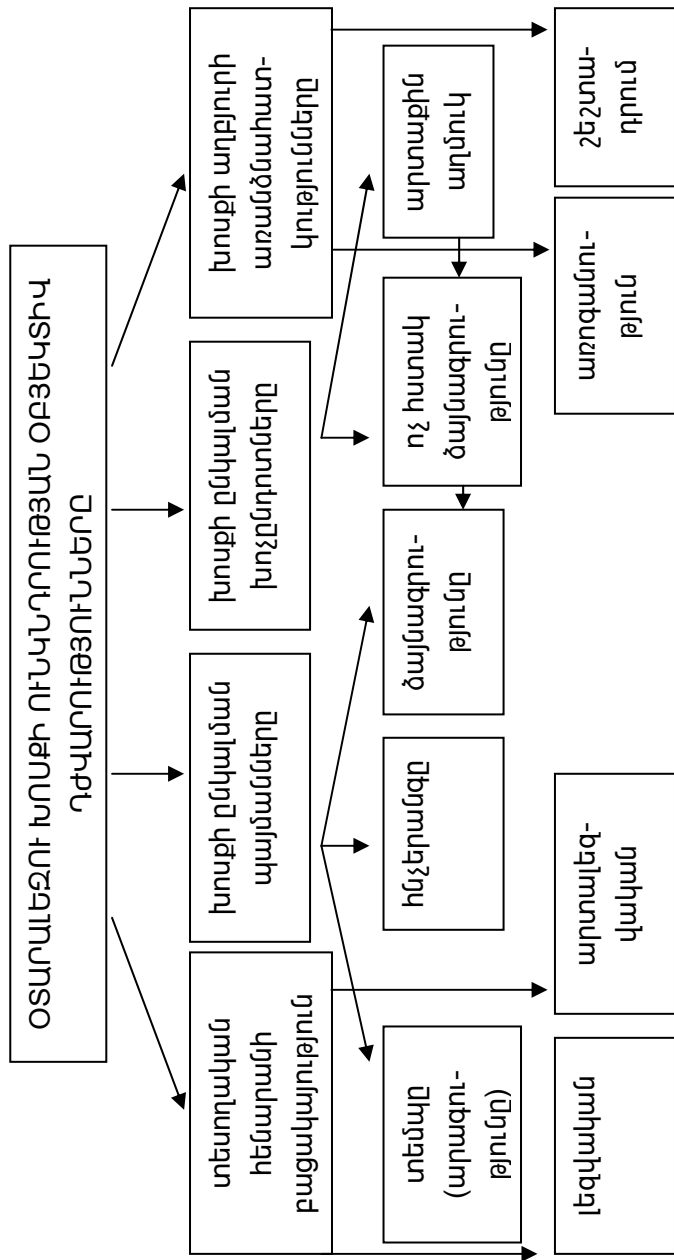
կան են ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցմանը: Այդ գործընթացում ունկնդրական ունակությունների և կարողությունների զարգացումը, մեր կարծիքով, առավելապես կապված է մասնագիտական կողմնորոշման՝

- հաղորդման լեզվական ձևի,
- հաղորդման իմաստային բովանդակության,
- հաղորդումը ունկնդրելու և ընկալելու պայմանների,
- տեղեկատվության աղբյուրի,
- տվյալ ենթալեզվի ընկալման առանձնահատկությունների հետ:

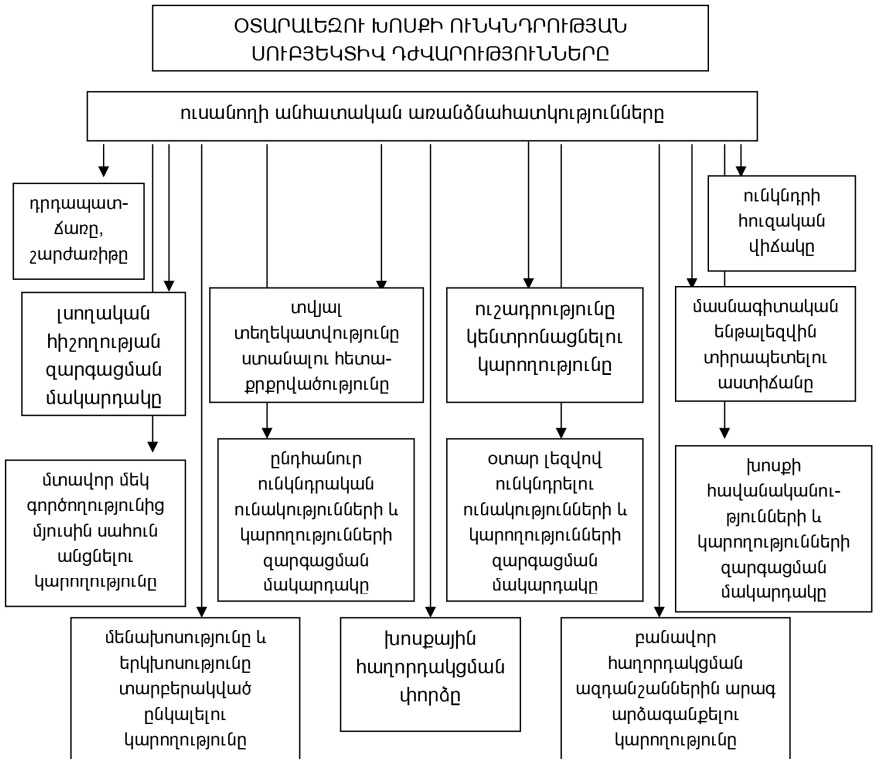
Այսպիսով, ներկայացված հինգ խումբ դժվարությունները հնարավորություն են ընձեռում ոչ միայն գաղափար կազմել դրանց գործառույթների մասին, այլև ճիշտ գնահատել, թե ինչ ազդեցություն և հետևանքներ կարող են դրանք ունենալ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման և յուրացման գործընթացի վրա ոչ լեզվական ֆակուլտետում: Այդուհանդերձ, ակնհայտ է, որ նման բազմատարր և բազմաբնույթ ձևակերպմամբ այդ դժվարությունների հաղթահարումը անհնար է համակարգված կազմակերպել և վերահսկել ոչ լեզվական ֆակուլտետում օտար լեզվի ուսուցմանը հատկացվող խիստ սահմանափակ դասաժամերի պայմաններում: Այդ պատճառով նպատակահարմար է քննարկվող հինգ խումբ դժվարությունները վերաձևակերպել և ներկայացնել ըստ երկու այլ չափանիշների՝

1. օբյեկտիվ դժվարություններ, որոնք վերաբերում են բուն ունկնդրության պրոցեսին (տես՝ գծապատկեր 1),

2. սուբյեկտիվ դժվարություններ, որոնք վերաբերում են ունկնդրի անհատական առանձնահատկություններին (տես՝ գծապատկեր 2),



Գծապատկեր 2



Պետք է նկատել, որ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման դժվարությունների սահմանազատումը ըստ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ չափանիշների ավելի ընկալելի և ընդհանրական է: Այդ դժվարությունների նմանօրինակ ստորաբաժանումը ոչ միայն համակողմանի լուսաբանում է մասնագիտական կողմնորոշման օտարալեզու խոսքային գործունեության այդ տեսակի ուսուցման կարևորագույն խնդիրները, այլև, ըստ էության, մատնանշում դրանց մեթոդական իրականացման հաջորդաքայլերը: Անշուշտ, առաջարկվող երկու խումբ դժվարությունների փոխկապակցված և համակարգված հաղթահարման կազմակերպումը հնարավոր է սոսկ ուսումնա-մեթոդական արդյունա-

վետ համալիրների առկայության պարագայում, որը ինչպես վերը նշվեց, մեթոդաբանությունը դեռևս չի տրամադրում: Հետևապես, կարելի է եզրակացնել, որ օտարալեզու խոսքի ունկնդրության ուսուցման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունների հաղթահարումը պայմանավորված է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանության մեջ առկա դժվարություններով՝ այս կամ այն դասընթացի շրջանակում խոսքային գործունեության այդ տեսակի զարգացման դեռևս չլուծված խնդիրներով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան Մ. Գ. (1985) Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա: Դասագիրք բուհերի համար: - Եր.: Լույս, - 390 էջ:
2. Алексеева И. Н. (1980) О трудностях аудирования и упражнениях, обучающих восприятию речи на слух//Проблемы, пути и средства интенсификации учебного процесса по иностранным языкам в условиях неязыкового вуза. – Ярославль: – с. 10-20.
3. Гаврилова А. В. (2006) Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук: СПб: СПбГПУ. - 186 с.
4. Гез Н. И. и др. (1982) Методика обучения иностранным языкам в средней школе – М.: Высшая школа, – 373 с.
5. Елухина Н. В. (1977) Основные трудности аудирования и пути их преодоления //ИЯШ. – N 1. – с. 36-44.
6. Зудова Я. В. (2005) Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи. Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, – 187 с.
7. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков – М.: Высшая школа. – 159 с.
8. Пассов Е. И. (1991) Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд.- М.: Просвещение, – 223 с.
9. Пассов Е. И. (1975) Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. – Воронежский гос. пед. ин-тут. Воронеж, – 282 с.
10. Рогова Г. В. (1991) Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, - 287 с.
11. Санчес Ариель Ф. Нуньес (1987) Обучение аудированию английской речи на 1 курсе языкового пед. вуза на содержательно- функциональной основе//Функционально-содержательный подход в обучении иностранному языку в пед. вузе. Ленинград, , с. 90-96.

12. Anderson A., Lynch T. (1988) Listening. – Oxford: Oxford University Press, - 150p.
13. Rost M. (1990) Listening in Language Learning. – Longman, – 298p.
14. Scott – Barrett Fiona. First Certificate. Listening and Speaking – Longman, 2000- 64p.
15. Widdowson H. G. (2002) Aspects of Language Teaching.- Oxford University Press, – 213 p.

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարան

ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ Ն. Ս.

Երևանի պետական համալսարան

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ-ԻՐԱԴՐԱՅԻՆ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՃԱՆԱՉՈՂԱԿԱՆ-ԿԱՌՈՒՑՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

ABSTRACT

COGNITIVE-CONSTRUCTIVE FOUNDATIONS OF TEACHING COMMUNICATIVE-SITUATIONAL GRAMMAR

The article deals with the cognitive-constructive foundations of building the principles of communicative-situational grammar. It emphasizes the importance of creating and modeling academic-speech situations in pragmatic and cognitive aspects and determines the main ways of teaching situational grammar from the point of view of communicative-cognitive approach.

Key words: *communicative-situational grammar, authentic situation, academic-speech situation, cognitive environment, constructive pedagogy, linguodidactics, foreign language, grammar structure, text dialogue, comparative analysis of classical and modern methods of teaching.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննության են առնվում հաղորդակցական-իրադրային քերականության ուսուցման սկզբունքների ձևավորման ճանաչողական-կառուցողական հիմքերը: Ընդգծվում է քերականության ուսուցման նպատակով խոսքային իրավիճակների ստեղծման և կադապարման նշանակությունը գործաբանական և ճանաչողական առումներով: Հստակեցվում են իրադրային քերականության ուսուցման հիմնական ուղիները ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից:

Բանալի բառեր՝ *հաղորդակցական-իրադրային քերականություն, իրական իրադրություն, ուսումնա-խոսքային իրավիճակներ, ճանաչողական միջա-*

վայր, կառուցողական մանկավարժություն, լեզվադիդակտիկա, օտար լեզու, քերականական կառույց, երկխոսական տեքստ, ուսուցման դասական և արդի մեթոդների համեմատական վերլուծություն:

РЕЗЮМЕ

КОГНИТИВНО-КОНСТРУКТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-СИТУАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ

В статье рассматриваются когнитивно-конструктивные основы формирования принципов обучения коммуникативно-ситуативной грамматике. Подчеркивается значение создания и моделирования учебно-речевых ситуаций в прагматическом и когнитивном аспектах. Определяются основные пути обучения ситуативной грамматике с точки зрения когнитивно – коммуникативного подхода.

Ключевые слова: *коммуникативно-ситуативная грамматика, аутентичная ситуация, учебно-речевые ситуации, познавательная среда, конструктивная педагогика, лингводидактика, иностранный язык, грамматическая структура, диалогический текст, сравнительный анализ классических и современных методов обучения.*

20-րդ դարի 70-ական թվականներից օտար լեզվի քերականության ուսուցման սկզբունքները բովանդակային և գործառական մակարդակներում ենթարկվել են հիմնարար փոփոխությունների, և դրանց ձևավորման, զարգացման միտումները հնարավոր է բացահայտել, եթե կարողանում ենք վերլուծել դրանց ձևավորման մեթոդաբանական հիմքերը: Համապատասխան գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ժամանակակից հաղորդակցական և իրադրային քերականության սկզբունքների հիմքում ընկած են ճանաչողական և կառուցողական տեսությունները:

Օտար լեզուների ուսուցման դասական և ժամանակակից մեթոդների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ աստիճանաբար տեղի է ունենում անցում նորմատիվ քերականության ուսուցումից դեպի հաղորդակցական և իրադրային քերականության ուսուցում: Ընդ որում՝ հնարավոր չէ հստակորեն կյանքի կոչել հաղորդակցական մոտեցման որևէ սկզբունք, առանց հաշվի առնելու հաղորդակցական և իրադրային քերականության սկզբունքները: Դա բացատրվում է նախ և

առաջ այն հանգամանքով, որ հաղորդակցական մոտեցման և իրադրային քերականության ուսուցման սկզբունքների հիմքում ընկած են նույն մեթոդաբանական մոտեցումները:

Իրադրային քերականության սկզբունքների մեթոդաբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նրանց հիմքում ընկած են ընդհանուր դիդակտիկայի, լեզվադիդակտիկայի, ճանաչողական լեզվաբանության և հոգեբանության, կառուցողական մանկավարժության հիմնադրույթները:

Մինչև նախորդ դարի 50-60 թվականները լեզվաբանության ոլորտում գերիշխում էր կառուցվածքային-համակարգային մոտեցումը: Ելնելով այդ մոտեցման հիմնական դրույթներից՝ լեզվաբանները և մեթոդիստները գտնում էին, որ լեզուն համակարգային-կառուցվածքային երևույթ է, որի կազմավորման գործում մեծ դեր է խաղում հակադրման սկզբունքը: Մեթոդիստները և լեզվաբանները փորձեցին այդ սկզբունքը կիրառել օտար լեզուների դասավանդման ոլորտում: Ըստ այդ մոտեցման՝ հակադրման սկզբունքը գործում է խոսքի սերման և վերարտադրման ժամանակ՝ շփման բնական պայմաններում: Ըստ այդմ՝ առաջարկվում է այդ հանգամանքը հաշվի առնել օտար լեզվի դասավանդման տեսության մեջ և գործնականում՝ մասնավորապես խոսքի քերականության ոլորտում (Горчев, 1979: 20-23):

Հատկանշական է այն, որ թե՛ իրադրային քերականության սկզբունքները, թե՛ քերականական երևույթների հակադրության սկզբունքը սկզբնավորվել են նախ և առաջ ընդհանուր լեզվաբանության շրջանակներում: Սակայն բովանդակային առումով նրանք դիդակտիկական, զննականության, գիտակցականության, հաջորդականության սկզբունքներով են հիմնավորվում:

Դեռևս քառասունական թվականների կեսերին, Չ. Ֆրիզը առաջարկեց կազմել վարժություններ՝ լեզվական միավորների հակադրման սկզբունքով: Ընդ որում, առաջարկվում էր հաշվի առնել ուսուցանվող և մայրենի լեզվի կառուցվածքային առանձնահատկությունները (Гинзбург, 1967: 15):

Ինչպես հայտնի է, ճանաչողական հոգեբանությունն ուսումնասիրում է մարդու մտածելակերպի և հիշողության ձևավորման, զարգացման գործընթացները՝ հետապնդելով մարդու վարքագիծը հասկանա-

լու նպատակ (Ломов, 2006: 57): Կարելի է պնդել, որ ճանաչողական հոգեբանությունը նպաստեց օտար լեզուների դասավանդման բնագավառում ճանաչողական և կառուցողական, մասնավորապես հաղորդակցական դիդակտիկայի սկզբունքների ձևավորմանը:

Ճանաչողական գիտություններն ուսումնասիրում են մարդու մտածելակերպի ձևավորման և գործառնման գործընթացները: Այստեղ խոսք է գնում այն մասին, թե ինչպես են մարդիկ որպես յուրահատուկ համակարգ մշակում տեղեկատվությունը կոնկրետ կենսագործունեության ոլորտում: Ըստ ճանաչողական տեսությունների՝ մարդը ոչ միայն տեղեկատվությունը մշակող, այլև փոխանցող և պահպանող համակարգ է, որ կառավարվում է մենթալ գործառնություններով կամ ռազմավարություններով, որոնք նպաստում են գիտելիքների համալրմանը, հանգեցնում տվյալ համակարգի մշտական վերակազմավորմանը (Mercer, 1995: 45):

Ի լրումն ասվածի՝ անհրաժեշտ է նշել, որ նորմատիվ քերականության ուսուցման մեթոդաբանական հիմքերն են կազմում նկարագրական, գործառական քերականության հիմնադրույթները: Հաղորդակցական և իրադրային քերականության ուսուցման սկզբունքները հնարավոր է հիմնավորել հիմնականում ճանաչողական և կառուցողական տեսական դրույթներով:

Ասվածի հիմնավորման համար անհրաժեշտ է ներկայացնել կառուցողական տեսությունների այն հիմնադրույթները և սկզբունքները, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են ուսուցման գործընթացին: Ինչպես նշում է Ն. Մերսերը. «Կառուցողական տեսության տեսանկյունից ուսուցման գործընթացը կարելի է դիտարկել այսպես՝

1. Հնարավոր է ուսումնասիրել և հասկանալ միայն այն, ինչը չի հակասում անհատի ունեցած գիտելիքներին:

2. Ամեն մի անձնավորության բնորոշ են միայն իրեն հատուկ ճանաչողական գործընթացներ, և դրանով պայմանավորված ուսուցման արդյունքներն ամեն մի առանձին դեպքում տարբեր են:

3. Նոր գիտելիքների ձեռքբերումը ենթադրում է արդեն ունեցած գիտելիքների կառուցվածքի փոփոխություն:

4. Հասարակական շրջապատը և հասարակական փոխազդեցությունն ուսուցման ընթացքում մեծ դեր են խաղում: Լեզուն հանդես է գա-

լիս որպես կենտրոնական օղակ և հիմնական միջոց, գործիք՝ համատեղ մտահանգումներ անելիս և գործողություններ իրականացնելիս (Mercer, 1995: 56):

Գործնականում, մեթոդիստները խնդիր են դնում ստեղծել ուսումնական պայմաններում բնական ճանաչողական միջավայր: Ակնհայտ է, որ նորմատիվ քերականության ուսուցումն ունի բազում առավելություններ, երբ հաշվի ենք առնում օտար լեզուների ուսուցմանը հատկացվող ժամաքանակի տևողությունը, աշակերտների կամ ուսանողների լեզվական ոչ բավարար մակարդակը, լեզվակիրների հետ շփվելու սահմանափակությունները կամ դրա բացակայությունը, իրական իրադրություններ ստեղծելու դժվարությունները: Գաղտնիք չէ, որ որոշ ուսումնական խմբերում սովորողների քանակը խանգարում է փոքր խմբերով աշխատելուն: Շատ դեպքերում դասավանդողները չունեն ինտերակտիվ մեթոդներ՝ կիրառելու համապատասխան պատրաստություն և այլն:

Հաղորդակցական և իրադրային քերականության ուսուցման սկզբունքները ենթադրում են սովորողների մոտ ինքնակրթության, ինքնակազմակերպման մշակույթի ձևավորում, երբ սովորողի անձը որպես ինքնուրույն, «ավտոնոմ» համակարգ, կարողանում է կազմակերպել իր ուսումնառության գործընթացը՝ ունենալով համապատասխան ռեֆլեքսիվ մակարդակ:

Մանկավարժական և մեթոդական ժամանակակից մոտեցումների շրջանակներում առանձնացնում են «ուսուցում» և «կառուցում» հասկացությունները, առ այն, որ ուսուցումը պետք է լինի կառուցողական: Սովորողները պետք է ներգրավված լինեն ունեցած գիտելիքների հիման վրա նոր գիտելիքների կառուցման յուրահատուկ գործընթացի մեջ: Ընդ որում՝ սովորողի անձի ինքնակազմակերպումն ընկած է ուսուցման ինքնավարության հիմքում: Կառուցողական ուսուցման կարևոր պայման է տարբեր ռազմավարությունների կիրառումը: Այն ենթադրում է ուսուցչի կողմից վերահսկվող գործընթաց, երբ սովորողները աշխատում են փոքր խմբերով: Կարևոր է այն, որ կառուցողական մեթոդաբանությունը մեծ տեղ է հատկացնում բնական կամ իրական իրադրությունների ստեղծմանը կամ կադապարմանը՝ հաշվի առնելով ամեն մի սովորողի անձի առանձնահատկությունները:

Հաղորդակցական և իրադրային քերականության սկզբունքներն իրենց հերթին մեծ ազդեցություն են ունեցել օտար լեզուների ուսուցման հաղորդակցական սկզբունքների ձևավորման վրա: Կարևոր է նշել, որ հաղորդակցական մոտեցման մեթոդաբանական հիմքերը ներկայացնելիս, անհրաժեշտ է առանձնացնել «իրադրային» և «բնագրային» կամ «իրական» հասկացությունները: Ինչպես նշում է Վ. Ապելտը. «Մ. Ուեստի և Ա. Ս. Հորնբիի շնորհիվ է, որ ժամանակակից օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկան մեծ նշանակություն է տալիս իրադրայնությանը» (Апелът, 1983: 27): Ակնհայտ է, որ լեզվակիրների լեզվական միջավայրին բնորոշ իրադրությունները հնարավորինս պետք է լինեն իրական: Խնդիրն այն է, թե ինչպես ուսումնական պայմաններում վերստեղծել «իրական» կամ «աուտենտիկ» իրադրություններ:

Հաղորդակցական և իրադրային քերականության սկզբունքները ձևավորվել են լեզվաբանական և դիդակտիկական ժամանակակից տեսությունների համագործակցության արդյունքում: Այն տպավորությունն է ստեղծվում, որ լեզվաբանական, մասնավորապես ճանաչողական և դիդակտիկական՝ կառուցողական տեսությունները լրացնում են մեկը մյուսին:

Ակնհայտ է, որ փոքր խմբերով սովորողները պետք է կարողանան կիրառել քերականական կանոնները տարբեր խոսքային իրադրություններում, կամ վերստեղծել դրանք, հիմք ընդունելով ներմուծվող և ունեցած գիտելիքները: Այստեղ խնդիր է դրվում ներմուծել այնպիսի քերականական կառույցներ, որոնք բնորոշ են խոսակցական անգլերենին: Մի կողմից սովորողները պետք է ստեղծեն համապատասխան հաղորդակցական իրադրություններ, մյուս կողմից՝ որոշակի մակարդակում յուրացրած լեզվակաղապարները պետք է կիրառեն ուսումնախոսքային իրադրություններում: Այդ համատեքստում դժվար է թերագնահատել գործաբանական, ճանաչողական լեզվաբանության և կառուցողական մանկավարժության մոտեցումների համադրման դերը:

Անհրաժեշտ է նախ և առաջ ընտրել այնպիսի իրադրություններ, որոնք բնորոշ են լեզվակիրների լեզվական-հաղորդակցական միջավայրին: Ապելտն առաջարկում է կիրառել «պարզից դեպի բարդ» դիդակտիկական սկզբունքը: Նա գրում է. «Պետք է սկսել պարզ, հեշտ ներկայացվող իրադրություններից, իսկ հետո անցնել ավելի բարդ և

դժվար ներկայացվող իրադրություններին՝ հաշվի առնելով դրա հետ մեկտեղ սովորողների լեզվական պատրաստությունը» (Апелът, 1983: 27):

Ակնհայտ է, որ ուսումնախոսքային իրադրությունները մոդելավորվում կամ վերստեղծվում են դասավանդողի և սովորողների կողմից: Ընդ որում, սովորողները պետք է կարողանան «կառուցել» կամ ստեղծել լեզվակիրներին բնորոշ լեզվական իրադրություններ: Այդ առումով, կարևորվում են քերականական նյութի յուրացմանը միտված թե՛ նախնական, թե՛ միջին, թե՛ ավարտական փուլերը:

Խնդիր է դրվում. մի կողմից ստեղծել սովորողների պատկերացումներին համապատասխանող իրադրություններ, մյուս կողմից՝ աստիճանաբար հաղթահարել սովորողների հանրամշակութային, հոգեբանական կարծրատիպերը, բառային, քերականական, հնչյունաբանական փոխներթափանցման դրսևորումները: Ուսումնախոսքային իրադրությունների դերն ամեն մի կոնկրետ դեպքում փոփոխվում է: Ուսումնախոսքային իրադրությունը կարող է օգտագործվել կոնկրետ մի ժամանակաձևի յուրացման և ամրապնդման համար, օրինակ՝ ներկա շարունակականի: Այն կարող է միտված լինել լեզվակիրների խոսքային վարքագծի առանձնահատկությունները բացահայտելուն:

Ճանաչողական մոտեցման տեսանկյունից ակնհայտ դարձավ, որ ճանաչողական և նորմատիվ, նորմավորված լեզվական գործընթացները ոչ միշտ են համընկնում: Նորմատիվ և ոչ նորմատիվ, խոսակցական քերականության ուսուցման ցանկացած դրվագ կարող է դա հաստատել: Օրինակ՝

– Now the potatoes. – Հիմա կարտոֆիլ:

– Yeah! – Այո՛:

– Will it fit in the one? – Մեկի մեջ կտեղավորվի՞:

– No, two separate ones. – Ոչ, առանձին երկուսի մեջ (audio-class.ru/grammar/short-forms.html):

Ցանկացած տարիքում հայալեզու սովորողները դժվարությամբ են վերարտադրում անգլերեն լեզվով երկխոսությունները, որոնց բնորոշ են կարճ կառույցները, հապավումները, լեզվի տնտեսման այլ միջոցները: Ասվածը հաշվի առնելով՝ գիտնականները տարազատում են քերականական համակարգը մենթալ համակարգից: Վերջինս վերաբե-

րում է սովորողների ճանաչողական ոլորտին: Փաստորեն, հայալեզու և անգլալեզու անձանց ճանաչողական ոլորտները տարբերվում են, որն էլ խոչընդոտում է բնական պայմաններում տեղի ունեցող հաղորդակցության՝ ուսումնական պայմաններում վերատադրմանը:

Հայալեզու սովորողները նույնպես անգլերեն երկխոսություններ կազմելիս, քերականական կառույցները պարզեցնում են: Հոգեբանական կամ ճանաչողական առումով՝ այդ գործընթաց ներգրավվելիս առաջ են գալիս բազում դժվարություններ, քանի որ սովորողները մշտապես զգում են անգլերեն հաղորդակցական միջոցների պակաս կամ դեֆիցիտ: Պահանջվող արտահայտության պարզեցման ռազմավարությունը հիմնականում տալիս է դրական արդյունքներ, չնայած միշտ չէ որ սովորողները, հատկապես ուսուցման նախնական փուլում ճիշտ անգլերեն քերականական կառույց են ընտրում:

Ավանդաբար սովորողներին քերականական կառույցների պարզեցման ռազմավարություն ընտրելիս օգնության է հասնում նորմատիվ քերականության իմացությունը: Սակայն ուսուցման միջին և ավարտական փուլերում նրանք գիտակցում են, որ խոսակցական պարզեցված քերականական կառույցները հնարավոր է յուրացնել՝ յուրացնելով համապատասխան բառերի և արտահայտությունների կիրառման իմաստային դաշտերը:

Ակնհայտ է, որ այսպես կոչված՝ «պարզեցված խոսակցական քերականությունը» հնարավոր է ուսումնասիրել նախ և առաջ հաղորդակցական և իրադրային քերականության սկզբունքներով, որոնք հիմնականում հիմնավորվում են ճանաչողական տեսությունների շրջանակներում:

Կարելի է պնդել, որ ճանաչողական մոտեցման տեսանկյունից հնարավոր է դառնում բացատրել, թե ինչու սովորողների մեծ մասը խուսափում են յուրացնել նորմատիվ քերականական կառույցները: Պատահական չէ, որ օտարալեզու ինքնաբերական խոսքում նրանք խուսափում են կիրառել նորմատիվ քերականական կառույցներ: Դրանք յուրացնելուն միտված դիդակտիկական սկզբունքների կիրառումը նույնպես չի տալիս ցանկալի արդյունք: Օրինակ՝ մատչելիության սկզբունքը (teachability and learnability) արդյունավետ է կիրառել պարզեցված քերականական կառույցներ ուսուցանելիս:

Հատկանշական է այն, որ խոսակցական արտահայտությունները, որոնք պարունակում են քերականական պարզեցված արտահայտություններ, ավելի արագ են յուրացվում և ավելի երկար են մտապահվում:

Կարևոր խնդիր է այն, թե ինչ հաջորդականությամբ ուսուցանել նորմատիվ և իրադրային-խոսակցական քերականությունը: Ավանդաբար, ընդունված է ուսուցման սկզբում սովորեցնել նորմատիվ քերականական կառույցները: Սակայն հաղորդակցական քերականության կարևոր սկզբունք է քերականությունը յուրացնել բնագրերի միջոցով, որը ենթադրում է՝ քերականական երևույթներն ուսումնասիրել բնագրի հետ աշխատանքի ընթացքում կամ հետո: Սովորողներն անդրադառնում են այս կամ այն քերականական երևույթի ուսումնասիրությանը, երբ դա նրանց համար նոր է կամ անհրաժեշտ է տեքստի իմաստը հասկանալու համար:

Առանցքային սկզբունք է դառնում երկխոսությունների կամ երկխոսական տեքստերի միջոցով քերականական պարզ կամ պարզեցված կառույցների ուսուցումը: Օրինակ՝ Ե. Լոբկովան առաջարկում է բնագրային երկխոսությունների միջոցով անգլերենի խոսակցական քերականության ուսուցումն մեթոդական համակարգ (Лобкова, 2010: 3):

Այդ համատեքստում առանձնանում է կրճատված քերականական ձևերի /conjugation and contraction/ ուսուցման հիմնախնդիրը: Փաստորեն, անգլերեն բանավոր և գրավոր խոսքում կիրառվող քերականական կառույցները հիմնականում տարբերվում են, և սխալ մոտեցում է քերականությունը ուսուցանել՝ հաշվի առնելով միայն գրավոր խոսքը և նորմատիվ քերականությունը: Ակնառու օրինակ է Ain't-ի կիրառումը: Այն բազմիմաստ է և աստիճանաբար գործածվում է ոչ միայն ոչ պաշտոնական, այլև պաշտոնական բանավոր խոսքում: Սովորողները պետք է տարբեր խոսքային իրադրություններում յուրացնեն Ain't-ի հետևյալ նշանակությունները՝

are not, aren't; is not, isn't; am not
have not, haven't; has not, hasn't
do not, don't; does not, doesn't; did not, didn't

I ain't drunk. – Ես հարբած չեմ:

Ain't she sweet? – Մի՞թե նա լավը չէ:

Խոսակցական անգլերենում ain't կարող է կիրառվել կրկնակի բացասմամբ՝

Ain't no money. – Փող չկա:

I ain't got no plan. – Պլան չունեմ (audio-class.ru/grammar/short-forms.html):

Շատ կարևոր է քննարկվող քերականական երևույթները ուսուցանելիս հաշվի առնել դասավանդման ոճը: Դրական զգայական ֆոնի ապահովումն անհրաժեշտ պայման է լավ արդյունքի հասնելու համար: Այդ առումով շատ հետաքրքիր է համագործակցային դասավանդման և ուսումնառության սկզբունքների կիրառումը:

Հաղորդակցական քերականության ուսուցման տեսանկյունից նպատակահարմար է վերստեղծել այնպիսի իրադրություններ, որոնք վերաբերում են առօրյա կյանքին, աշխատանքային, միջամձնային հարաբերություններին: Կարելի է իրադրություններն ընտրել ըստ թեմաների՝ ընտանիք, սեր, ավտոմեքենաների վաճառք, արտասահմանյան ուղևորություն և այլն:

Գաղտնիք չէ, որ ուսումնական պայմաններում շատ դժվար է իրադրային ուսուցում կազմակերպել: Ո՛չ նախապես տրված լեզվակազմակերպումները, ո՛չ հուշող թեմաները, ո՛չ ուսանողների վառ երևակայությունը չեն կարող մշտապես նախապայման հանդիսանալ հաջող հաղորդակցության համար: Արդյունավետ է կյանքին մոտ խոսքային իրադրություններ ստեղծել՝ կիրառելով դիդակտիկ նյութեր, տարբեր զննական պարագաներ:

Ինչպես նշում է Գ. Չերնովան. «Հաղորդակցական մոտեցումը ենթադրում է հաղորդակցական քերականության ուսուցում գործառական և իրադրային հիմքի վրա, երբ քերականական երևույթներն ուսումնասիրվում և յուրացվում են ոչ թե որպես ձևեր և կառուցվածքներ, այլ՝ մտքերի, հարաբերությունների, հաղորդակցական մտադրությունների արտահայտչամիջոցներ» (Чернова, 2000: 30-35):

Ինչպես ցույց տվեց կատարված վերլուծությունը, լեզվաբանությունը հանդիսանում է օտար լեզուների դասավանդման հիմքերից մեկը՝ թե՛ տեսական, թե՛ մեթոդաբանական և թե՛ կիրառական տեսանկյուններից: Ակնհայտ է, որ մեթոդական հետազոտության մակարդակներում լեզվաբանական գիտելիքը չի կարող շրջանցվել: Լեզվաբանությունը շատ դեպքերում նույնացնում են մեթոդիկայի հետ, երբ խոսք է գնում լեզվի ընկալման, յուրացման և հատկապես վերարտադրողական գործառնությունների մասին:

Քերականական կառույցները յուրացնելու ուսումնախոսքային իրադրությունների ստեղծման հիմախնդիրը բավականին բարդ մեթոդական հիմնախնդիր է, որի լուծումը պահանջում է նոր մեթոդաբանական մոտեցումների կիրառում: Ճանաչողական-կառուցողական տեսությունների կիրառումն արդյունավետ նախապայման են հանդիսանում նրանց ներմուծման համար տարբեր իրադրություններում:

Ճանաչողական մոտեցման կիրառումը ենթադրում է օտար լեզուների դասավանդման ոլորտում հաշվի առնել ճանաչողության՝ ինչպես համընդհանուր, այնպես էլ անհատական հատկանիշները, որոնք բնութագրում են ամեն մի անհատի ճանաչողական մոտեցումները և դրսևորումները:

Սովորողը պետք է կարողանա կառուցել իր իսկ ճանաչողական միջավայրը: Գործնականում նա պետք է ստեղծի իրականին մոտ խոսքային իրադրություններ: Գործաբանական մակարդակում նա յուրացնում է քերականության ուսուցման միջոցով լեզվակիրների խոսքային վարքագիծը: Ճանաչողական մակարդակում սովորողները յուրացնում են լեզվակիրների մտածելակերպին բնորոշ քերականական կառույցները, որոնք կարող են բացատրվել նորմատիվ քերականության միջոցով և կարող են համարվել «շեղում» ընդունված նորմերից:

Ինչպես հաղորդակցական մոտեցման, այնպես էլ իրադրային քերականության սկզբունքների հիմքում ընկած են ճանաչողական և կառուցողական տեսությունների հիմնադրույթները: Իրադրային քերականության ուսուցումը ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից ենթադրում է իրական, բնական, լեզվակիրներին բնորոշ իրադրությունների կաղապարում, բնագրերի կիրառում:

Նույն մոտեցման տեսանկյունից լեզվակիրների մտածելակերպի առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը առաջնային խնդիր է դառնում: Քերականության ուսուցումը տեղի է ունենում լեզվակիրների լեզվական միջավայրին բնորոշ տարբեր իրական իրադրությունների կադապարմամբ կամ վերարտադրմամբ, որը նպաստում է ոչ միայն քերականության, այլև լեզվակիրների խոսքային վարքագծի ուսումնասիրությանը, հանրամշակութային կարծրատիպերի հաղթահարմանը, ներմուծվող քերականական կառույցների և բառապաշարի իմաստային դաշտերի յուրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Апельт В. (1967) Роль ситуативной грамматики в преподавании иностранных языков //Иностранные языки в школе. – № 2.-26-31с.
2. Гинзбург Б. М. (1968) Потенциальный словарный запас учащихся восьмилетней школы для чтения текстов и пути его формирования: Дис. .канд.пед.наук. М., - 17 с.
3. Горчев А. Ю. (1979) О путях противопоставления при обучении грамматической стороне речи (на мат. англ. яз.)/ А. Ю. Горчев// Иностранные языки в школе. - №6.- С.20-24.
4. Лобкова Е. Вл. (2009, -#10) Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощённым предложением) // festival.1september.ru/articles/582490/.
5. Ломов Б. Ф. (2006) Психическая регуляция деятельности: избранные труды — Серия: Выдающиеся ученые ИП РАН — Издательство: ИП РАН - 624 с.
6. Чернова Г. М. (2000) Уроки коммуникативной грамматики: повелительное наклонение во французском языке // Иностранные языки в школе. - Вып. 3. - С. 30-35.
7. Mercer N. (1995) The Guided Construction of Knowledge: Clevedon, Multilingual Matters. Phillips. – 135p.
8. audio-class.ru/grammar/short-forms.html

ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ABSTRACT

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The learning process of computer graphics allows information to enhance the educational and emotional aesthetic perception, improve the reliability of self-learning, differentiated approach to the individual abilities of each student through the development of cognitive processes, gaining the ability to create the conditions for the formation of self-knowledge, developed skills and aesthetic sense. Aesthetic requirements act as students' preferences, tastes, interests and emotions.

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

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է տեղեկատվության բարձրացմանը, կրթական և գեղագիտական ընկալմանը, ինքնակառավարման բարելավման հուսալիությանը, տարբերակված մոտեցումով անհատական կարողությունների զարգացմանը, բարձրացնում է ճանաչողական և ինքնաճանաչողության ձևավորման գործընթացները: Գեղարվեստական կրթության բնագավառում այն զարգացնում է հմտությունները, ձևավորում բազմակողմանի հասարակություն և գեղագիտական ճաշակ:

Բանալի բառեր՝ *համակարգչային գրաֆիկա, դիզայն, համակցություն, գրաֆիկական, գեղագիտական դաստիարակություն, գեղարվեստական կրթություն, անիմացիա:*

РЕЗЮМЕ

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Учебный процесс предмета “компьютерная графика” способствует накоплению информации для повышения образовательного и эмоционально-эстетического восприятия, повышению достоверности самообучения, дифференцированного подхода к индивидуальной способности каждого студента за счет развития познавательных процессов, создавая условия для формирования самопознания, развития навыков и эстетического восприятия.

Ключевые слова: *компьютерная графика, дизайн, сочетание, графика, эстетическое воспитание, художественное образование, анимация, состав, рисунок.*

Կրթությունը թերևս ամենակարևոր բաղադրիչներից է անձի դաստիարակման գործընթացում, և թե այն ինչպես և ինչ միջոցով կիրականացվի՝ ունի մեծ պատասխանատվություն և նշանակություն: Այդ պատասխանատվության մեծ բաժինը տրվում է մանկավարժին և ժամանակակից նոր տեխնոլոգիաների կիրառմանը: Մեր ժամանակներում գործունեության զանազան բնագավառներ ներթափանցած համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն այսօր զարգացման նոր տեմպեր են հաղորդում արտադրությանը, շուկայական հարաբերություններին և ընդհանրապես հասարակական կյանքի առաջընթացին, որոնք մեծ նշանակություն ունեն երիտասարդ սերնդի համար, ուստի դրանց կիրառումը ուսման գործընթացում երկու կողմերի շահերի բախում կլինի, իսկ այն փաստը, որ ուսուցման մեջ հաջողության գրավականը ուսուցչի և ուսանողի ձգտումներն են տարբեր (նորովի) մոտեցումներով՝ զիտենք բոլորս:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը կրթական գործընթացում, բացի այն, որ բերում է ուսուցման նկատմամբ շահագրգռվածության բարձրացման, ունի նաև այլ առավելություններ: Ուսանողների գեղագիտական դաստիարակության հիմնախնդիրը դարձել է կարևոր և առաջնային: Այն կրթական տարբեր ատյաններում քննարկվող և հասարակության նոր անդամի կրթադաստիարակչական գաղափարների

արտահայտությունն է: Այսօր առաջնային և խիստ կարևոր նպատակն է ունենալ կիրթ երիտասարդություն, հետևաբար՝ կիրթ հասարակություն: Գեղարվեստական մանկավարժության փորձը ցույց է տալիս, որ ուսանողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման վրա արդյունավետ ազդեցություն ունի տարբեր ոլորտներին վերաբերող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համալիր կիրառումը, որը հնարավոր է իրականացնել ժամանակակից գիտությունների և զարգացած տեխնիկաների ծրագրային նոր հնարավորություններով: Տարբեր գիտամեթոդական աշխատություններում բացահայտվում են ուսումնական գործընթացներում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման արդիականությունը և նպատակահարմարությունը: Ուսումնական գործընթացի մեջ անհատական համակարգիչների ներդրումը պահանջում է սովորողների մտածողության ձևավորմանը և զարգացմանն ուղղված որոշակի մեթոդիկայի մշակում և մանկավարժական բարձր վարպետություն: Մանկավարժների ու հոգեբանների (Գրիգորյան Ն. Դ., Մուկոյան Հ. Ս., Կուրազյան Օ. Է., Օքսման Վ. Ն., Վոկովա Ն. Վ. և այլք) կարծիքով տեղեկատվական և կոմունիկացիոն տեխնոլոգիաները հզոր միջոց են հանդիսանում մտածողության ձևավորման և տարբեր ունակությունների, հատկապես ստեղծագործական ունակությունների զարգացման գործում, որն այդ իմաստով առավելություն ունի մյուս բոլոր ավանդական միջոցներից:

Ուսանողի գեղագիտական մտածողության զարգացումը նպատակաուղղված գործընթաց է: Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ընթացքում ուսանողի ունեցած գեղագիտական հատկանիշների ոլորտը ընդլայնվում և դառնում է առավել կայուն և մասնագիտորեն հիմնավորված ըստ առաջարկված նոր և ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու գիտությունների ներգրավմամբ և կիրառմամբ: Համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով հնարավոր է կրթել, կատարելագործել և ընդլայնել գեղագիտական աշխարհայացքը, ձևավորել բարձր որակական հատկանիշներ և ստեղծել կայուն արժեքահամակարգ:

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: Համակարգիչը հնարավորություն է ընձեռում կարճ ժամանակահատվածում փորձարկել մեծ թվով համակցություններ, արագացնել տարրերի արդյունավետ տեղակայման և որոնման գործընթացը: Համակարգչային գրաֆիկայի միջոցների կիրառումը կարևորվում է ճանաչողական գործիքների տեսանկյունից, որոնք օգնում են մտածված կերպով և քննադատորեն խորհել այն նյութի շուրջ, որը սովորողի ուսումնասիրության առարկան է: Համակարգչով աշխատելու ընթացքում տեքստի, ձայնի և դիտողական պատկերների միատեղումը հասկանալի պատկեր է հաղորդում ուսումնասիրվող գործընթացներին և երևույթներին, սրանով հանդերձ, ձևավորելով գեղագիտական ճաշակ, գեղագիտական երևակայություն և այլն: Համակարգչային անիմացիայի ուսուցումը, «մկնիկով» կենսունակ աշխատելու ունակությունը կարող են էականորեն բարելավել սովորողների մտավոր ընդունակությունները, քանի որ տվյալ գործունեությունը կարևոր գործոն է գլխուղեղի կեղևի նյարդային հիմնական գործընթացների կատարելագործման համար: Անիմացիայի արվեստը հաղորդակից է և ունի շատ զուգահեռներ գծանկարի, գունանկարի, կոմպոզիցիայի, առհասարակ գեղագիտության օրենքների հետ: Ուստի և ավանդական գրաֆիկայի, անիմացիայի պատմության, դրանց ձևերի յուրահատկության և կատարողական միջոցների մասին տեսական տեղեկատվությունը, բարձրացնում է մշակութային ընդհանուր մակարդակը: Հարկ է նշել իրականացված ուսումնական գիտափորձերից, որի արդյունքում ակնհայտ փաստվել են համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերով աշխատելու առավել արդյունավետ հնարավորությունները և արդյունքները: Գորգագործության դասավանդման գործընթացում գորգի քարտեզագրության նախագծումը, համակարգչային գրաֆիկական ծրագրերի հնարավորությունների առավելագույն կիրառումը փաստում են ժամա-

նակի խնայողության այդ բարդ աշխատանքի հաճելի և հեշտ կատարման մասին:

Համակարգչի՝ վերը նշված բոլոր արժանիքները, կենտրոնացվում են մանկավարժական ծրագրային միջոցների հնարավոր բնագավառներում, որոնց հետ աշխատում են ուսանողները, իսկ համակարգիչն ինքը հանդես է գալիս՝ որպես ուսումնական ծրագիրն իրականացնող տեխնիկական միջոց:

Համակարգչային գրաֆիկայի միջոցները ներդաշնակ են դարձնում ուսանողների հոգևոր և ստեղծագործական հնարավորությունները, որոնք խիստ անհրաժեշտ են գեղեցիկն ընկալելու, նրանով հիանալու, այն ճիշտ գնահատելու, մինչև իսկ գեղեցկության և բարձր բարոյականության կանոններով արարելու համար: Ուսանողները պետք է ոչ միայն ճիշտ ընկալեն և գնահատեն գեղեցիկը, այլև պարտավոր են գեղեցկության օրենքներով և ժամանակակից հնարավորությունների կիրառմամբ, այս դեպքում համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով, դրսևորել և կատարելագործել իրենց հետաքրքրող գործունեությունը:

«Համակարգչային գրաֆիկա» դասընթացը բուհական շրջանակներում ուսանողների գեղագիտական մտածողության զարգացման համար կստեղծի նպաստավոր պայմաններ, կբարձրացնի ընդհանուր հետաքրքրությունը ուսման և մասնագիտության նկատմամբ, կիրացվի ուսանողների գեղագիտական մտածողության զարգացման մոդելը համակարգչային գրաֆիկայի միջոցով, կրթական գործընթացում կկիրառվեն համակարգչային գրաֆիկայի ժամանակակից տեխնոլոգիաները և հնարավորությունները:

Համակարգչային գրաֆիկայի, դիզայնի տեսության ու պատմության ոլորտում մեկնարկված խնդիրները, պահանջները ավելի են կարևորում ժամանակակից տեխնոլոգիաներով կատարվող աշխատանքները և ուսումնական գործընթացի մեջ համակարգչային գրաֆիկայի ներդրման հնարավորությունները, դրանք ընձեռում են ուժեղացնել ուսումնական ոլորտում տարբեր գործունեություններ և բարձրացնել տեղեկատվության գեղագիտորեն ընկալումը: Համակարգչային գրաֆիկայի

միջոցների կիրառումը ուսումնական գործընթացում որակավորում, կայունացնում և ավելի ճկուն է դարձնում սովորողների պատրաստվածությունը ցանկացած գործընթացում:

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 գործառնությունները գրաֆիկական գործունեության մեջ: Այս առումով պետք է որոշվի ուսուցման համակարգչային միջոցների օգտագործման պայմանները՝ բուհական համակարգում:

Հետազոտողների մեծ մասը (Սաղաթեյան Ա.Կ., Առուստամյան Վ.Վ., Կուրազյան Օ.Է., Մուկոյան Հ.Ս., Բոգոմոլով Ա.Վ., Աժգիխին Ս.Գ., Ապատովա Ն.Վ. և այլք) նույնպես համակարգիչը դիտում են որպես ուսումնական հաստատության տեղեկատվական ոլորտի կարևորագույն տարր: Դա բացատրվում է նաև համակարգչի գործառնությային բազմակողմանիությամբ, որն ակնառու դարձավ վերջին տարիներին՝ ուսումնական գործընթացի մեջ համակարգիչների կիրառման մատչելիությամբ: Այն մանկավարժական գործունեության մեջ ստեղծեց համակարգչային տեխնոլոգիաների այնպիսի միջոցներ, ինչպիսիք են՝ մուլտիմեդիան, վիրտուալ իրականությունը և այլն: Օրինաչափ է նաև, որ դիդակտիկ հնարավորությունները՝ նման տեխնոլոգիաների բազայի վրա, համակարգչային գրաֆիկայի միջոցների կիրառման պայմաններում արագորեն կաճեն:

Ուսումնական գործընթացում համակարգչային տեխնոլոգիաների ներդրման խնդրի հիմնավորման մեջ ուսումնասիրվում է այն հարցի ծագումը, թե հարկավոր է արդյոք մանկավարժությանը համակարգիչ՝ հաշվիչ տեխնիկայի և համակարգչի օգնությամբ ուսուցման արդյունավետության գնահատումից, ուսումնական գործընթացի մեջ անհատա-

կան համակարգիչների ներդրումից, ուսուցման համակարգչային տեխնոլոգիաների մշակումից հետո:

Ուսումնական գործընթացի մեջ անհատական համակարգիչների ներդրումը, անշուշտ, պահանջում է ուսուցչի մանկավարժական բարձր վարպետություն, սովորողների տեխնիկական մտածողության ձևավորման և զարգացմանն ուղղված որոշակի մանկավարժական մեթոդիկայի մշակում: Ուսուցման մեջ անհատական համակարգիչների ներդրումը կարելի է դիտարկել մի կողմից, որպես համակարգչայնացման ընդհանուր գործընթաց, մյուս կողմից՝ որպես արդյունավետ միջոց:

Համակարգչային ինքնուսուցումը ենթադրում է նոր տեխնոլոգիաների միջոցների օգտագործման ոչ միայն որպես ուսուցման վերահսկման միջոց, այլ որպես տեղեկատվություն ստանալու գործիք: Ընդ որում ընդգծվում է, եթե հայրենական հետազոտություններում հիմնական ուշադրությունը ավանդաբար հատկացվում է մանկավարժական տեսանկյանը, այսինքն, որպես ուսուցման միջոց՝ համակարգչային տեղեկատվական միջոցների օգտագործմանը, ապա արտասահմանյան փորձում որոշակիորեն հակում է դիտվում դեպի տեխնոլոգիական ուղղությունը, որում համակարգչային տեղեկատվությունը դիտվում է հիմնականում որպես լրացուցիչ գործիքային միջոց: Ինչպես հայտնի է, տեղեկատվության գրաֆիկական մոտեցումն ապահովում է փաստաթղթերի կոմպակտությունը և բարձր տեղեկացվածությունը: Մասնավորապես տեղեկացվածությունը և մարդու կողմից տեղեկատվության գրաֆիկական ընկալման արագությունը բավականաչափ բարձր է տեքստայինից: Տեքստային ինֆորմացիայի փոխարինումը գրաֆիկականով ոչ միայն արագացնում է, այլև լավացնում այն մտապահելը, լուծման գնահատականը և վերահսկումը:

Համակարգչային տեխնոլոգիաների օգտագործումը գործնականում արդի հասարակության ցանկացած գործունեության ասպարեզում սահմանում է սովորողների ստեղծագործական երևակայության տարրերի զարգացման անհրաժեշտություն: Որոշ ուսումնասիրություններ

րում անհատական համակարգչի հետ աշխատելիս դիտվում է սովորողների ճանաչողական մոտիվացիայի ուժգնացում: Փոփոխությունները, որ համակարգչային տեխնոլոգիաները ներմուծում են սովորողների զարգացման մեջ, կարող են կրել ճանաչողական, հուզական, մոտիվային բնույթ, ազդել նրանց խառնվածքին և անհատական հատկությունների վրա: Էական փաստարկներից մեկը, որ ուղեկացվում է ուսուցման մեջ համակարգչային տեխնոլոգիաների ներդրմանը, ուղղակիորեն առնչվում է սովորողների ուսումնաճանաչողական գործունեության անհատականացման բարձրացման հետ: Միաժամանակ համակարգչի օգտագործումը գրաֆիկական ծրագրերի կիրառման ճանապարհով, որպես իմացությունների գործիք, գիտելիքների ներկայացման այլաձևություն, նպաստում են նյութի ավելի արագ ու լիարժեք յուրացմանը, քան կարող է այն տեղի ունենալ ներկայումս գոյություն ունեցող այլ համակարգչային ծրագրերի օգտագործման դեպքում:

Ներկայումս ավելի ու ավելի հաջող են դառնում բարձր ռեալիստական համակարգչային պատկերների ստեղծման փորձերը: Համակարգչային գրաֆիկայի արժանահավատությունը այնքան մեծ է, որ դրա օգտագործման դեպքում համակարգչային մոդելները գրեթե հնարավոր չէ տարբերել իրական առարկաներից: Դա մեծ հեռանկարներ է բացում նախագծման, դիզայնի և գիտական հետազոտությունների ասպարեզում:

Համակարգչային գրաֆիկայի կիառությունը բարձրագույն կրթության համակարգում պետք է հիմնված լինի դաստիարակության, ուսումնական գործունեության, հոգեբանական և գեղագիտական տեսությունների հաստատված դրույթների վրա: Դրանց խելամիտ միատեղումը գիտականորեն հիմնավորված տեխնոլոգիական հագեցվածությամբ կարևոր նախադրյալ է: Տեխնոլոգիաների կիրառումը և այս ամենի միատեղումը՝ գիտականորեն հիմնավորված, կարևոր նախադրյալ է ուսումնական գործընթացում

Ուսումնական գործընթացի մեջ համակարգչային գրաֆիկայի ներդրումը հնարավորություն է ընձեռում ուժեղացնել ուսումնական

տեղեկատվության գեղագիտական և հուզական ընկալումը, բարձրացնել ուսուցման հիմնավորվածությունը ինքնավերահսկողության, յուրաքանչյուր սովորողի նկատմամբ անհատական տարբերակված մոտեցման հնարավորության հաշվին, զարգացնել ճանաչողական գործունեության գործընթացները, պայմաններ ստեղծել գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերման ունակության ձևավորման համար, զարգացնել գեղագիտական զգացում և ընդունակություններ:

Սովորողների գեղագիտական որակների ձևավորման վրա ներգործող համակարգչային գրաֆիկայի միջոցներին են վերաբերում ուսուցման և մասնագիտական գործունեության միջոցները: 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:

Գեղագիտական որակների ձևավորման համար անհրաժեշտ է դառնում ուսումնական գործընթացում ուսանողներին հաղորդակից դարձնել համակարգչային գրաֆիկայի կարևորությունը՝ համակարգչային գրաֆիկայի միջոցների օգտագործման հրատապությանն ու հուսալիությանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Առուստամյան Վ. Վ. (2003) Հեռահար ուսուցման կազմակերպման և զարգացման մոդել՝ ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործմամբ, սեղմագիր ՄԳԹ-ի, Երևան, 21 էջ:

2. Կուրազյան Օ. Է. (2001) «Գեղարվեստական նախագծում առարկայի դասավանդման հիմնախնդիրը բուհական համակարգում», ՄԳԹ-ի ատենախոսություն, Երևան, 135 էջ:

3. Մկոյան Ա. Ա. (2002) Ուսանողների աշխարհայացքի ձևավորման տեսությունն ու պրակտիկան, սեղմագիր, ՄԳՂ-Ի Երևան, 42 էջ:

4. Մուկոյան Հ. Ս. (2010) Սովորողների գեղարվեստական հետաքրքրությունների ձևավորումը համակարգչային դիզայնի ուսուցման գործընթացում, սեղմագիր, ՄԳԹ-ի, Երևան, 21 էջ:

5. Սաղաթեյան Ա. Կ. (2007) Հեռավար կրթությունը և նրա զարգացման հեռանկարները Հայաստանում, սեղմագիր, Երևան, 20 էջ:

6. Վիրաբյան Հ. Ն. (2005) Սովորողների գեղագիտական մտածողության ձևավորման ժամանակակից խնդիրները, սեղմագիր, ՄԳԹ-ի, 20 էջ:

7. Ажгихин С. Г., Марченко М. Н. (2000) Подготовка студентов ХГФ к пленерной живописи в процессе выполнения заданий по компьютерной графике. Совершенствование художественно-педагогического образования. Ижевск, – 334 с.

8. Блуднов Г. П. (2004) Веб - дизайн как средство специальной подготовки студентов художественно - графических факультетов, Автореф. Дис. канд. пед. наук. - 22 с.

9. Девид Х., Джонассон. (1996) - Компьютеры как инструмент познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии, Информатика и образование. – N 4– с. 114-131.

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIAL PURPOSES

№ 2 (11)

Չափսը՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. 8,5 մամուլ:
Տպաքանակ՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն

ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1