

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՏԻՊԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ

Սույն հոդվածի նպատակն է հակիրճ անդրադարձ կատարել այն լեզվահոգեբանական խնդիրներին, որոնց քննությունը անմիջականորեն առնչվում է օտար լեզուների դասավանդման արդյունավետության բարձրացմանը՝ մեթոդաբանական տիպաբանության մշակման սկզբունքների տեսանկյունից: Դասավանդման գործընթացում լեզվական միավորների ընդհանուր և տարբերակիչ հատկանիշների առանձնացումը միջլեզվական հաղորդակցության համատեքստում և դրանց խմբավորումը ըստ յուրացման դժվարությունների դիտարկվում է որպես կարևոր մեթոդական և լեզվահոգեբանական խնդիր:

***Բանալի բառեր.** մեթոդաբանական տիպաբանություն, տարբերակված մոտեցում, յուրացման դժվարություն, յուրացման հեշտություն, ներլեզվային / միջլեզվային փոխներթափանցում, լեզվական սխալների կանխարգելում*

Լեզվական նյութի արդյունավետ յուրացումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է ձևավորել խոսքային գործունեության տվյալ տեսակին համապատասխան կարողություններ: Դրա համար բավարար չէ նյութի ծավալի կրճատումը, լեզվական մինիմումների ստեղծումը: Անհրաժեշտ է նաև մշակել լեզվական մինիմումի ուսուցման տարբերակված մոտեցում, որն էլ իր հերթին կնպաստի սովորողների յուրացմանն ուղղված ուսումնական ժամանակի խնայողությանը, ինչպես նաև աշխատանքի արդյունավետության բարձրացմանը:

Ուսուցանվող լեզվական երևույթին տարբերակված մոտեցման առաջին նախապայմանը լեզվական նյութի մեթոդական մշակումն է: Լեզվական նյութի նման մշակումը մեթոդիկայում անվանում են մեթոդական տիպաբանություն: «Տիպ» եզրույթը ըմբռնվում է որպես «ընդհանրացված ձև, առարկաների, երևույթների տարատեսակություն, իսկ տիպաբանությունը՝ որպես առարկաների դասակարգում կամ վերլուծություն ըստ որոշ հատկանիշների ընդհանրության» /Դակ, 2013/:

Այսպիսով հարկ է պնդել, որ մեթոդական տիպաբանությունը լեզվական տարրերի դասակարգումն է կամ խմբավորումը խոսքի ընկալման կամ վերարտադրման դժվարությունների տեսանկյունից:

Լեզվական նյութի մեթոդական տիպաբանության մշակության նման ըմբռնումը հատուկ է տվյալ խնդրի համարյա բոլոր հետազոտողներին /Разумеева, 1970, Цетлин, 1984, Занков, 1999, Krashen, 1982, Fisiak, 1985, Richards, 2002/: Մեթոդական տիպաբանության հիմնական նպատակն է լեզվական փաստերի տիպերի առանձնացումը՝ ելնելով այն դժվարություններից, որոնք առաջանում են յուրացման ընթացքում, ինչպես նաև բարենպաստ պայմանների ստեղծումը վեր հանված դժվարությունների կանխարգելման համար: Նման տիպաբանու-

թյան ուսումնասիրության օբյեկտը ընդհանուր դժվարությունների սկզբունքով միավորված լեզվական երևույթների խմբերն են: Այն էապես տարբերվում է լեզվականից նրանով, որ չի սահմանափակվում լեզվական նյութի վերլուծությամբ: Այդ վերլուծությունը կատարվում է լեզվական այս կամ այն չափանիշով (չափանիշներով) լեզվական երևույթների դասակարգումով՝ ըստ երևույթների միանման հատկանիշների: Հենվելով լեզվաբանության և հոգեբանության տվյալների վրա՝ մեթոդական տիպաբանությունը ոչ միայն ցույց է տալիս լեզվական երևույթների տարբեր տիպերի հատկությունները և դասակարգում է այդ տիպերը ըստ դրանց յուրացման դժվարությունների աստիճանի, այլև բացահայտում է այդ դժվարությունների պատճառները, որոնք էլ իրենց հերթին թույլ են տալիս մշակելու այդ դժվարությունների վերացման մեթոդական ձևերը: Սա հատկապես կարևոր է սահմանափակ ժամաքանակի դեպքում, քանի որ բարձրացվում է, ինչպես արդեն նշել ենք ուսուցման արդյունավետությունը և դյուրին է դարձնում լեզվական երևույթների մի ամբողջ խմբին հատուկ դժվարությունների հաղթահարումը:

Պետք է նշել, որ ըստ համասեռ դժվարությունների լեզվական երևույթների խմբավորումը մեթոդական տիպաբանության ստեղծման հիմնական սկզբունքներից մեկն է: Այս առումով անհրաժեշտություն է առաջանում հստակեցնել դժվարություն/հեշտություն հասկացությունները և դրանց տարրորշման ուղիները:

Համապատասխան գրականության ուսումնասիրությունը վկայում է այն մասին, որ «դժվար» / «հեշտ» հասկացությունները գիտականորեն վերջնականապես հստակեցված չեն: Դժվար յուրացվող լեզվական նյութի առանձնացումը մեծ մասամբ հիմնված է հետազոտողների և դասավանդողների էմպիրիկ պատկերացումների և փորձի վրա: Այս խնդիրը դեռևս չի ստացել իր վերջնական լուծումը, այդուհանդերձ որոշ հետազոտողների դիքորոշումն արժանի է ուշադրության:

Այսպես, իր աշխատանքներից մեկում Վ. Ցետլինը գրում է՝ «Ամենաընդհանուր առումով, դժվարությունը՝ խզում է սովորողների ուսուցման գործընթացի նախնական փուլի և այդ գործընթացի ներկայացված պահանջների միջև» /Цетлин, 1984:6/: Դժվարությունը ուսումնական գործընթացի հիմնական հասկացության արտահայտությունն է – դժվարություն այն նորի, որ պետք է յուրացնի սովորողը, որը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ տարբերությունը, որը առկա է սովորողի գիտելիքների պաշարի և ուսուցանվող նյութի միջև:

Ժամանակակից մեթոդիկական մեծ ուշադրություն է դարձնում նյութի յուրացման ընթացքում դժվարությունների հաղթահարմանն ուղիների որոնմանը՝ այն համարելով սովորողների ընդհանուր զարգացման կարևորագույն գործոններից մեկը: Այս հարցում նշանակալից ներդրում է արել հոգեբան և մանկավարժ Լ. Չանկովը: Նա առաջ է քաշել այն գաղափարը, որ ուսուցումը պետք է ներառնի առավելագույն դժվարություն, սակայն այն պետք է հաղթահարելի լինի սովորողի կողմից /Занков, 1999/:

Այսպիսով, համաձայն վերոնշյալ հետազոտողների կարծիքի, ուսուցման ընթացքում դժվարություններն անխուսափելի և միաժամանակ մանկավարժորեն անհրաժեշտ են, քանի որ դրանց հաղթահարումն առաջ է մղում

ուսուցման գործընթացը, նպաստում սովորողների մտավոր զարգացմանը: Հետևապես, խնդիրն այն է, որ ճշգրտորեն որոշվի լեզվական նյութի յուրացման դժվարության աստիճանը և միաժամանակ ապահովվի դրա հաղթահարման մատչելիությունը:

Ինչպես տեսնում ենք, «դժվարություն» հասկացության դիդակտիկական սահմանումները և այս հարցում առանձին հետազոտողների դիրքորոշումները ընդհանուր բնույթ ունեն և կարող են փոխվել այս կամ այն առարկայի ուսուցման տեսության մեջ՝ հաշվի առնելով տվյալ առարկայի յուրահատկությունը:

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի բնագավառում մեզ հետաքրքրող պրոբլեմին վերաբերող բազմաթիվ հետազոտությունների վերլուծությունը թույլ տվեց առանձնացնել լեզվական երևույթների չորս խումբ, որոնցում ներառված լեզվական երևույթների յուրացման գործընթացում կարելի է դժվար համարել.

1. Լեզվական նյութի յուրացման դժվարությունը կապված է այնպիսի օբյեկտիվ լեզվական հատկանիշների հետ ինչպիսիք են՝ բառի / բառակապակցության երկարությունը, հնչյունային և տառային կազմի բնույթը, իմաստի վերացականությունը և այլն: Ուսումնասիրողները լեզվական այս ցուցանիշներն անվանում են բացարձակ դժվարություններ: Սրանք դժվարացնում են նյութի յուրացումը որպես օբյեկտիվ իրողություն:

2. Նյութի յուրացման դժվարությունը բխում է այն իրողությունից, որ ուսուցանվող օտար լեզվի որոշ լեզվական երևույթներ համարժեքներ չունեն սովորողների մայրենի լեզվում: Օտարալեզու խոսքի յուրացման հոգեբանական մեխանիզմի տեսանկյունից սա այն դեպքն է, երբ հմտությունները պետք է ձևավորվեն նորովի՝ մայրենի լեզվում դրանց բացակայության պատճառով:

3. Նյութի յուրացման դժվարությունը կախված է ուսուցանվող օտար լեզվում գոյություն ունեցող հակադիր լեզվական երևույթներից, որոնք ունեն համընդհանրական և տարբերակիչ հատկանիշներ (ներլեզվական տարբերություններ): Հմտությունների փոխադրման հոգեբանական մեխանիզմի գործելու ուժով այսպիսի լեզվական երևույթները ենթարկվում են ներլեզվային փոխներթափանցման: Արդյունքում սովորողների խոսքային արտահայտություններում հայտնվում են լեզվական սխալներ՝ որպես ուսումնասիրվող օտար լեզվի նորմերի խախտման փաստ:

4. Նյութի յուրացման դժվարությունը կախված է մայրենի և ուսուցանվող օտար լեզուներում գոյություն ունեցող լեզվական հակադրություններից, որոնք ունեն համընդհանուր և տարբերակիչ հատկանիշներ (միջլեզվային տարբերություններ): Հմտությունների փոխադրման հոգեբանական մեխանիզմի ազդեցությամբ նմանատիպ հակադրությունները ենթարկվում են միջլեզվական փոխներթափանցման, ինչ էլ առաջացնում է ուսումնասիրվող օտար լեզվի նորմերի խախտում (լեզվական սխալներ):

Վերը շարադրածից պարզ է դառնում, որ օտարալեզու նյութի յուրացման դժվարություններն առանձնացնելիս, հետազոտողները ելնում են փոխկապակցված և փոխապայմանավորված լեզվահոգեբանական բնույթի երկու փաստից.

դրանք են՝ ուսուցանվող լեզվական երևույթների օբյեկտիվ լեզվական առանձնահատկությունները և իրական խոսքային գործունեության մեջ առկա հոգեբանական օրինաչափությունները: Դժվար լեզվական երևույթների յուրացման համար վերը նկարագրված չորս խմբերը վկայում են «դժվարություն» երևույթի երկու առանձնահատկությունների մասին: Այսպես, լեզվական երևույթների յուրացման առաջին երկու խմբերի դժվարությունն այն է, որ սովորողները նույն ժամանակահատվածում չեն կարող յուրացնել լեզվական երևույթներ, որոնք իրենց բնույթով ամբողջովին հակադիր են մայրենի լեզվի համապատասխան երևույթներին (երկար բառեր, մայրենի լեզվում համարժեքները չունեցող բառեր, դարձվածքներ և այլն): Տվյալ դեպքում դժվարությունը որոշվում է տվյալ լեզվական տարրերի յուրացման համար նախատեսված ժամանակի սղությամբ:

Վերջին երկու խմբերի լեզվական երևույթների յուրացման դժվարությունն այն է, որ ներլեզվային և միջլեզվային փոխներթափանցման հոգեբանական մեխանիզմի շնորհիվ սովորողների խոսքային արտահայտություններում խախտվում են ուսումնասիրվող լեզվի նորմերը (լեզվական սխալներ): Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ 1 և 2, 3 և 4 խմբերի դժվարությունները տարբեր են իրենց էությամբ և ունեն դրանք ծնող տարբեր պատճառներ, ընդ որում առաջին երկու խմբերի դժվարությունները համեմատաբար հեշտ կհաղթահարվեն դրանց յուրացման ժամանակի և վարժությունների քանակի մեծացման արդյունքում: Վերջին երկու խմբերի դժվարություններն ավելի բարդ են, և դրանք կանխելու համար անհրաժեշտ է նպատակաուղղված մեթոդական աշխատանք, որի հիմքում պետք է ընկած լինի այդ դժվարությունների տիպաբանությունը:

«Դժվարություն» երևույթը դիտարկելուց հետո անհրաժեշտ է նաև անդրադառնալ լեզվական սխալների խնդրին:

Հարկ է նշել, որ լեզվական սխալների քննությունը մշտապես գտնվում է լեզվաբանների, հատկապես հոգելեզվաբանների, ուշադրության կենտրոնում: Տվյալ պրոբլեմի հետազոտումն ունի ոչ միայն տեսական, այլև գործնական կարևորություն: Այս առումով հետազոտողները առաջարկում են գործնական ուղղվածության խնդիրներ՝ ձգտելով հասնել խոսքակազմավորման «կառավարման» գործընթացի խորքային մեխանիզմների ուսումնասիրման ճանապարհով: «Ճիշտ կամ սխալ խոսքային գործունեության մման մեխանիզմների ուսումնասիրությունը, որպես խորքային ազդակներ, անհրաժեշտ է դրանց կառավարման համապատասխան մեթոդիկայի մշակման համար» /Кузнецова, 1983: 81/: Ինչպես ցույց է տալիս համապատասխան գրականության վերլուծությունը, կատարված հետազոտությունների արդյունքները միշտ չէ, որ համարժեք են առաջադրված խնդիրներին: Այսպես օրինակ՝ Յ. Կրասնիկովի «Խոսքային սխալների տեսություն» գրքում ցայտուն անհատակություն է նկատվում խնդրի տեսական մեկնաբանության և հետազոտվող նյութի օրինակների միջև: Ակնհայտ է, որ գրաշարի գործունեությունը մասնագիտական է, այլ ոչ՝ խոսքային, քանի որ նա փաստորեն պատճենահանում է՝ հաճախ չհասկանալով տեքստը /Красников, 1980/:

Տ. Կուզնեցովայի հետազոտություններում երկլեզու և եռալեզու բանավոր խոսքում սխալների հոգեբանական վերլուծության փորձ է արվել դիրքորոշման տեսության դիտակետից: Մեր կարծիքով հեղինակի կողմից լեզվական սխալների դասակարգման համար հաշվի է առնվում ոչ այնքան այդ երևույթի հոգեբանական կողմը, որքան լեզվականը: Ավելին, սխալ խոսքակազմավորման գործընթացի մանրակրկիտ վերլուծության (հաճախ վարկածային) արդյունքում հեղինակը գալիս է բավականին պարզունակ մեթոդական եզրակացության առ այն, որ խոսքում սխալները կարելի է նվազեցնել, եթե լեզվական նյութին ծանոթացնելիս նախազգուշացնել դրանց հայտնվելու մասին» /Кузнецова, 1983: 118/:

Այսպիսով, նկատելի է, որ ժամանակակից լեզվահոգեբանության մեջ դեռևս բացակայում են սխալ խոսքակազմավորման մեխանիզմները բացատրող հիմնավորված փաստեր, որոնք թույլ կտան էական գործնական հետևություններ անել և հանձնարարականներ մշակել լեզվական սխալների բացառման համար: Ամենայն հավանականությամբ դա բացատրվում է նրանով, որ մենք կարող ենք անմիջապես դիտարկել ոչ թե հենց սխալ խոսքակազմավորման գործընթացը, այլ միայն դրա արդյունքը՝ լեզվական սխալները:

Վերը նշված նկատառումները վկայում են այն մասին, որ լեզվական սխալների ի հայտ գալու, դժվարությունների բացահայտման և կանխարգելման հարցերն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է առաջին հերթին հաշվի առնել ինչպես սուբյեկտիվ, այնպես էլ օբյեկտիվ գործոններով պայմանավորված լեզվական դժվարությունները:

Հայտնի է, որ սխալների բազում պատճառների թվում առանձնահատուկ տեղ է գրավում միջլեզվային փոխներթափանցումը: Հետևապես, այդպիսի լեզվական սխալները կարող են կանխարգելվել, եթե վեր հանվեն կոնկրետ լեզվական նյութին վերաբերող միջլեզվային փոխներթափանցման տիրույթները: Այս տիրույթներում հնարավոր է կանխարգելել լեզվական սխալները, ի հայտ բերելով այն դժվարությունները, որոնք առաջանում են տվյալ լեզվական նյութի յուրացման գործընթացում:

Ներկայումս միջլեզվային տարբերությունները կամ մայրենի լեզվի առանձնահատկությունները հաշվի են առնվում համարյա բոլոր մեթոդական տիպաբանություններում՝ անկախ խոսքային գործունեության տեսակից: Հ. Ռինգբոմի աշխատության մեջ նշվում է, որ մայրենի լեզվի հետ համընկնող երևույթներն ավելի հեշտ են յուրացվում՝ քան տարբերությունները /Ringbom, 2007/:

Հետազոտողների զգալի մասը նշում է, որ մայրենի լեզվի դերը կարող է լինել՝ դրական, բացասական և չեզոք: Նրանց կարծիքով ամենադժվարը՝ երրորդն է՝ չեզոքը: Այսպիսով, նման մոտեցման շրջանակներում առանձնացվում է դժվարությունների երեք աստիճան.

1. Ամբողջական համընկնում (ոչ մի դժվարություն),
2. Ամբողջական անհամապատասխանություն (սովորողներից պահանջվում է հաղթահարել որոշակի դժվարությունները)
3. Մասնակի անհամապատասխանություն (ամենադժվար դեպքն է), երբ սովորողների մոտ առաջացնում է կեղծ պատկերացում լեզվական ձևի կամ նշանակության նույնության մասին:

Մենք միանում ենք այն հետազոտողների կարծիքին, ովքեր գտնում են, որ ամենադժվարը յուրացման համար մասնակի չհամընկնող լեզվական երևույթներն են, քանի որ դրանք նպաստում են փոխներթափանցման ավելի երկարատև ու կայուն պահպանմանը /Реформатский, 1987, Вященко, 1980/: Այսպիսի եզրակացությունը հիմնավորվում է նաև հոգեբանական տեսանկյունից: Հայտնի է, որ փոխներթափանցման հոգեբանական հենքը գործողությունների կատարմանն ուղղված գիտելիքների և կարողությունների տարամակարդակությունն է: Այս գործոնը լեզվական փոխներթափանցման առաջացման հիմնական պատճառներից է, մասնավորապես բառային մակարդակում, քանի որ երկու հարաբերվող լեզուներում բառային միավորների իմաստի/ձևի մասնակի համընկնումը որպես «ընդհանուր բաղադրիչ» նպաստում է լեզվական երևույթների ոչ նորմատիվ ներթափանցմանը մայրենիից՝ օտար լեզու:

Ամփոփելով վերը շարադրվածը՝ կարելի է հանգել այն եզրակացության, որ օտար լեզվի յուրացման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով անհրաժեշտ է մշակել համապատասխան լեզվական նյութի մեթոդական տիպաբանություն՝ նախ և առաջ հաշվի առնելով մայրենի լեզվի ազդեցությունը՝ որպես լեզվահոգեբանական գործոն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Fisiak J. Contrastive linguistics and the language teacher. Oxford: Pergamon Press, 1985.
2. Krashen S.D. Principles and practices in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
3. Richards J. C., Renandya W. A. Methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
4. Ringbom H. Cross-linguistic similarity in foreign language learning // *Multilingual Matters*. Bristol, 2007.
5. Гак Б. К. Сравнительная типология французского и русского языка. Москва: Либроком, 2013.
6. Вященко В. С. Психолингвистическая характеристика лексической интерференции // *Психолингвистические исследования развития речи в обучении второму языку*. Москва, 1980.
7. Занков Л. В. Обучение и развитие // *Избранные педагогические труды*, 3-е изд. Москва: Дом педагогики, 1999.
8. Красников Ю. В. Теория речевых ошибок. Москва: Наука, 1980.
9. Кузнецова Т.Д. Психолингвистический анализ ошибок внутриязыковой контаминации // *Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики*. Калинин, 1983.
10. Разумеева Н. А. К вопросу о типологии языкового материала // *Уч. записки МГПИИЯ*, т. 53, 1970.

11. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // *Лингвистика и поэтика*. Москва, 1987.
12. Цетлин В.С. Доступность и трудность в обучении. Москва: Знание, 1984.

Г. ОВСЕПЯН – *Методологическая типология как эффективный способ обучения иностранному языку.* – В данной статье рассматриваются лингво-психологические задачи, непосредственно связанные с продуктивностью преподавания иностранных языков с точки зрения разработки принципов методологической типологии. В процессе преподавания дифференциация общих и различных признаков речевых единиц в контексте межъязыковой коммуникации и их группировании по трудности усвоения рассматривается как важная методическая и лингвопсихологическая задача.

Ключевые слова: методологическая типология, дифференцированный подход, легкость/трудность усвоения, внутриязыковая / межъязыковая интерференция, предупреждение языковых ошибок

G. HOVSEPYAN – *Methodological Typology as an Efficient Way of Teaching Foreign Language.* – The paper aims at a brief description to those lingual and psychological problems, the analysis of which is directly related to the efficiency of foreign language teaching from the standpoint of elaboration of methodological typology principles.

The diversification of common and differentiating features of linguistic units during the teaching process within the context of interlingual communication and their categorization due to their difficulty of acquisition is considered as a paramount methodological issue.

Keywords: methodological typology, differentiated approach, difficulty/ease (simplicity) of language acquisition, intralingual / interlingual interference, prevention of language errors