

Լիլյա ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԼԵՉՎԱԿԱՆ ՍԽԱԼՆԵՐԸ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ

Հոդվածում քննության է առնվում օտար լեզվի յուրացման գործընթացում լեզվական սխալների դերի հարցը, համեմատվում են տարբեր հետազոտողների տեսակետներն ու մոտեցումները: Վերլուծվում և դասակարգվում են Երևանի պետական համալսարանում ֆրանսերենի միջին մակարդակն (A2–B1) ուսումնասիրող ուսանողների գրավոր խոսքում հանդիպող լեզվական սխալները, քննարկվում դրանք ուղղելու նպատակով գործնականում կիրառված մեթոդները:

Բանալի բառեր. ֆրանսերեն, լեզվական սխալներ, սխալների դասակարգում, սխալի ուղղում, միջանկյալ լեզու, բառային սխալներ, քերականական սխալներ

Ուսումնական գործընթացի արդյունավետության գնահատման չափորոշիչներից է յուրացված գիտելիքների անսխալ և արդյունավետ կիրառումը սովորողների կողմից: Այդուհանդերձ սովորելու գործընթացն անհնար է պատկերացնել առանց սխալների, և որքան էլ տարօրինակ հնչի՝ դրանց առկայությունն է, որ ապահովում է ակնկալվող արդյունքը: Ժ.Պ. Կուլը և Ի. Գրուկան պնդում են՝ «Ցանկացած ուսուցում սխալի հավանական աղբյուր է» /Cuq, GrUCA, 2014: 389/:

Սխալների վերլուծությունը տասնամյակներ շարունակ եղել է հոգեբանների (Վ. Վունդտ, Ջ. Ֆրեյդ, Ջ. Մորտոնոմ և այլք), մանկավարժների (Ի. Ա. Բոդուեն դը Կուրտենե, Կ. Դ. Ուշինսկի), լեզվաբանների (Անրի Ֆրեյ) և այլոց ուշադրության կենտրոնում: Վերջին շրջանում այս առումով մեծ է օտար լեզուների դասավանդման դիդակտիկայի ներդրումը, ինչին կանդրադառնանք ստորև:

Ուսումնական գործընթացում լեզվական սխալների նկատմամբ վերաբերմունքը տարբեր ժամանակաշրջաններում տարբեր է եղել: Դրանց դերի մասին մեզ հայտնի առաջին հիշատակումը Վալտեր դե Բիբբեսվորտինն է՝ ֆրանսերենի քերականությանը նվիրված «Manières de langage» (1296թ.) աշխատության մեջ: Անգլերենի քերականության վերաբերյալ նման հետազոտություն կատարել է Ջոն Փալսգրեյվը՝ 1515թ., իսկ 1929թ. շվեյցարացի լեզվաբան Անրի Ֆրեյը հրատարակել է

իր հանրահայտ «La Grammaire des fautes» աշխատությունը /Cuq et al, 2004: 86/: Այս և հետագայում կատարված այլ հետազոտություններ ցույց են տալիս, որ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի զարգացմանը զուգահեռ ուսուցման գործընթացում սխալների տեղն ու դերը տարբեր կերպ են մեկնաբանվել:

Օտար լեզուների դասավանդման ավանդական մեթոդի տեսանկյունից սխալը խիստ դատապարտելի էր, համարվում էր թերացման, ցածր առաջադիմության նշան: Դասավանդողի համար այն միջոց էր՝ հասկանալու, թե սովորողը որքանով է յուրացրել քերականական կանոնները: Լեզվի յուրացման ընթացքում թույլ տված սխալի համար սովորողը պատժվում էր այնպես, ինչպես կպատժվեր որևէ վատ արարքի համար: Նպատակը մեկն էր՝ խուսափել հետագայում դրանք կրկնելուց /Defays, Meunier, <http://journals.openedition.org/pratiques/2752>: 167-168/:

Ուղիղ մեթոդի էությունը կայանում էր օտար լեզուն առանց որևէ այլ լեզվի միջնորդության դասավանդելու մեջ: Սխալներ թույլ տալու հավանականությունն այս պարագայում մեծանում էր: Ք. Պուրենն իր «Լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի պատմության» մեջ նշում է, որ մեթոդիստները մշակում են նոր տիպի քերականական առաջադրանքներ, որոնք պետք է սովորողներին հմտացնեին տվյալ քերականական երևույթի կիրառման մեջ /Puren, 2012: 82-83/: Բնականաբար, դրանց օգնությամբ սխալները պետք է նվազագույնի հասցվեին: Նույն նպատակն էին հետապնդում նաև տեսալսողական առաջադրանքները, որոնց հիմքում ունկնդրումն ու կրկնությունն էր:

Անցյալ դարի 50-ականներին լայն տարածում է գտնում ուսուցման վարքաբանական տեսությունը, համաձայն որի ուսումնական գործընթացի նպատակը կրկնության միջոցով սովորողների մեջ համապատասխան վարք, այսինքն՝ տվյալ ազդանշանի նկատմամբ ցանկալի ռեակցիա ձևավորելն էր: Այսինքն՝ վարքաբանները գիտելիքի ձևավորման հիմքը համարում էին օրգանիզմի վրա արտաքին ազդեցությունը և նրա կողմից ցույց տրվող հակազդեցությունը: Դրանց միջև եղած կապի շնորհիվ ձևավորվում է լեզվական հմտությունը: Հետևաբար կարևոր է ի սկզբանե բացառել սխալները, որպեսզի դրանք չամրապնդվեն լեզվում: Սովորողը պետք է կարողանա ցանկացած իրավիճակում, առանց վարանելու, ընտրել և օգտագործել ճիշտ քերականական կառույցներն ու բառապաշարը /Назаренко, 2013/:

Վարքաբաններն իրենց հիմնական խնդիրն էին համարում բացահայտել ազդակի և հակազդեցության միջև եղած կապն ու գործող օրենքները, որպեսզի կարողանան բարձրացնել ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Այդուհանդերձ նրանք մարդու վարքը համեմատում էին սև արկղի հետ, որտեղ տեղի ունեցող երևույթներն անհասա-

նելի և անմեկնելի էին: Հետևաբար ուսումնասիրության դաշտից դուրս էին մնում հույզերը, մոտիվացիան, երևակայությունը: Գիտակցության և մտածողության ուսումնասիրության վերաբերյալ խոսք անգամ չէր կարող լինել. դրանք համարվում էին աննյութական, գերբնական երևույթներ, որոնք գիտական ուսումնասիրության առարկա լինել չէին կարող /Фрейджер, Фейдимен, 2008: 291-321/:

Վարքաբանական ուղղության հիման վրա ձևավորվում են ուսուցման մի շարք նոր մեթոդներ: Այսպես, 60-ականներին Պ. Գուբերինայի և Պ. Ռեվինկի առաջարկած կառուցվածքային գլոբալ տեսալսողական մեթոդի (SGAV) տեսական հիմքը Բ. Ֆ. Սկինների վարքաբանական հոգեբանությունն է, որը վարքի ձևավորման գործում որոշիչ է համարում շրջապատի ազդեցությունը: Կառուցվածքային գլոբալ տեսալսողական մեթոդն ուշադրություն է դարձնում լեզվական չորս հմտությունների զարգացմանը, այդուհանդերձ առաջնությունը տրվում է բանավոր խոսքին և ունկնդրմանը: Սովորողները պետք է կարողանան ոչ միայն ճիշտ խոսել, այլև՝ լսել: Վարժություններն այնպես են կառուցված, որպեսզի կրկնության միջոցով վերջիններիս մոտ ձևավորվի անհրաժեշտ լեզվական հմտությունը: Մեթոդն առանձնապես կարևորում է գիտելիքի համակարգված մատուցումը: Դասավանդողը դուրս է հանում սովորողների սխալները, փորձում համակարգել դրանք՝ հետագայում բացառելու նպատակով /Cug, Gruca, 2014: 389-392/:

Վարքաբանական տեսության հիման վրա 20-րդ դարի կեսերին ամերիկացի լեզվաբան Չարլզ Ֆրիզը ստեղծում է օտար լեզուների յուրացման *հակադրական (contrastive)* մոտեցումը, որը հետագայում զարգացնում է նրա աշակերտ և գործընկեր Ռոբերտ Լադոն /Fouillet, 2014/: Մեթոդը հավակնում է հեշտացնել օտար լեզվի յուրացման գործընթացը, կառուցվում է երկու լեզուների «համակարգված և ամուր» համեմատության, նրանց կառուցվածքային տարբերությունների ուսումնասիրության վրա /Debyser, 1970: 31-61/: Այս մոտեցման կողմնակիցների պնդմամբ օտար լեզվի յուրացման ժամանակ թույլ տրվող սխալների հիմնական պատճառը լեզուների փոխներթափանցումն է: Ընդ որում՝ դրանք դրսևորվում են տարբեր մակարդակներում՝ հնչյունական, քերականական, բառային, հանրամշակութային: Սխալներից խուսափելու համար, ըստ հետազոտողների, անհրաժեշտ է նախապես համեմատել երկու լեզվական համակարգերը և բացահայտել դրանց միջև նմանություններն ու տարբերությունները:

Ճիշտ է, հակադրական վերլուծությունը լայն կիրառություն ստացավ, սակայն գործնականում չարդարացրեց իրեն: Կասկածի տակ դրվեցին մոտեցման տեսական հիմքերը, կանխատեսման հնարավորությունները: Փոխներթափանցումը, որը սխալների հիմնական պատճառն էր համար-

վում, ավելի հաճախ դիտվում էր նմանությունների, քան՝ խիստ տարբերությունների ժամանակ: Դիտվում էր նաև փոխներթափանցման հակառակ երևույթը՝ լեզվակիրը խուսափում էր օգտագործել օտար լեզվի այն կառույցները, որոնք բացակայում էին մայրենի լեզվում: Բացի այդ, լեզվական երևույթների կիրառության որոշ սահմանափակումներ ի հայտ էին գալիս կոնկրետ իրավիճակներում: Օրինակ՝ եթե հաղորդակցման ժամանակ օտար լեզվի պաշարներն անբավարար էին, սովորողները դիմում էին մայրենի լեզվի ռեսուրսներին:

Հետագայում առաջ եկած նոր ուղղություններում լեզվական սխալների նկատմամբ դիրքորոշումն աստիճանաբար փոխվում է: Այսպես, *հաղորդակցական* մոտեցումն արմատապես տարբերվում է նախորդներից՝ առավել կարևորելով հաղորդակցվելու անհրաժեշտությունը, քան՝ սխալների վրա կենտրոնանալը: Վերջիններս նույնքան կարևոր չեն, որքան միտքը հասկանալի ձևակերպելը: Հաղորդակցական մոտեցման կողմնակիցները խոսում են ոչ թե սխալների, այլ՝ վրիպակների մասին, որոնք անխուսափելի են և լեզվի յուրացման գործընթացի բնականոն մասն են հանդիսանում /Martinez, 2014: 71-87/:

Միջիգանի համալսարանի պրոֆեսոր Լ. Սելինկերը, հիմնվելով լեզվական սխալների վերաբերյալ Փ. Քոդերի ուսումնասիրության վրա, որին կանդորադառնանք ստորև, առաջ է քաշում «միջանկյալ լեզվի» (interlangue) գաղափարը: Վերջինս մայրենի և օտար լեզուների միջև անցումային օղակ է, ունի իր կանոնները, որոնք տարբերվում են թե՛ թիրախային և թե՛ մայրենի լեզվի կանոններից: Եզակի և մշտապես փոփոխվող այս լեզվական համակարգն օտար լեզվի յուրացման ժամանակ օգնում է սովորողներին: Լ. Սելինկերը ոչ միայն այս համակարգին վերագրում է բնական լեզուներին բնորոշ հատկանիշները, այլև՝ առանձնացնում նրան բնորոշ մի քանի հիմնարար սկզբունք՝ ընդհանրացումներ թիրախային լեզվից, օրինաչափությունների փոխանցում մայրենի լեզվից և բրաժոյացում, այսինքն՝ լեզվի զարգացման դադար /Gass, Selinker, 1994: 5/:

XXդ. 60-ականներից սկսած տարածում է գտնում այն տեսակետը, որ օտար լեզվի յուրացման գործընթացում սխալներն ուղղորդող դեր ունեն և ցույց են տալիս, որ ուսումնական գործընթացն ընթանում է իր բնականոն հունով: Առանց սխալվելու հնարավոր չէ լեզու սովորել: Հարկ է, որ սովորողը գործնականում կիրառի իր ստացած գիտելիքները՝ չվախենալով սխալներ թույլ տալուց:

Սխալների վերլուծությունն ինքնանպատակ չէ և հստակ մանկավարժական նպատակ է հետապնդում: Հետազոտությունների արդյունքները կարող են օգտագործվել լեզվական երևույթների յուրացման գործընթացն առավել ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպելու նպատակով:

Սխալների վերաբերյալ առավել վաղ հետազոտությունները հիմնականում նկարագրական բնույթ ունեին, բացակայում էր դրանց մեկնաբանության տեսական հիմքը, երևույթը բացատրելու, հիմնավորելու փորձեր չէին արվում: Այս առումով առաջին հիմնավոր վերլուծությունը կատարել է Էդինբուրգի համալսարանի կիրառական լեզվաբանության պրոֆեսոր Ս.Փ. Քորդերը: Նա սխալները դասակարգում է երկու տիպի՝ *mistakes* (*Ֆր. fautes*) և *errors* (*Ֆր. erreurs*): Առաջին դեպքում սովորողները հոգնածության, սթրեսի, անինքնավստահության, կամ այլ գործոնների ազդեցությամբ վրիպում են, չեն կարողանում օգտագործել ճիշտ կառույցը: Այդուհանդերձ նրանք գիտեն կանոնները և ի վիճակի են ինքնուրույն ուղղել իրենց սխալները: Իսկ երկրորդ տիպի սխալները շեղումներ են կանոններից, որոնց խոսողը չի տիրապետում և ինքնուրույն չի կարող ուղղել: Իր հետագա աշխատանքներում Ս. Պ. Քորդերը հստակ ձևակերպում է սխալների վերլուծության գործընթացը, տալիս դրանց նկարագիրը, դասակարգումը՝ ըստ ենթադրյալ պատճառների /Corder, 1967:161-170/:

Հետազոտողներն առաջարկել են սխալների դասակարգման տարբեր մոտեցումներ: Այսպես, Ֆրանսիայի մանկավարժական ուսումնասիրությունների միջազգային կենտրոնի գնահատման և որակավորման բաժնի տնօրեն Ք. Տագլիանտեն գտնում է, որ պետք է տարբերակել լեզվական, հնչյունական, հանրալեզվական, դիսկուրսիվ և ստրատեգիական սխալներ /Tagliante, 2001/: Իսկ հոգեբան Ջեյմս Ռիզոնը գտնում է, որ սխալների վերլուծության ժամանակ պետք է ուշադրություն դարձնել հիմնականում հետևյալ գործոններին՝ առաջադրանքի բնույթը, կատարման պայմանները, գործունեությունը վերահսկող մեխանիզմներն ու թեմայի առանձնահատկությունը /Reason, 1993/:

Այսօր էլ կրթական համակարգում առաջադիմության ցուցանիշը սահմանվում է սխալի նկատմամբ, ուստի և՛ օտար լեզուն դասավանդողի, և՛ այն սովորողի հիմնական նպատակներից է սխալները նվազագույնի հասցնելը: Բայց և չպետք է մոռանալ, որ սխալն այն կամուրջն է, որը կապում է մայրենի և օտար լեզուները: Եթե սովորողն անսխալ տիրապետեր նոր նյութին, անշուշտ, դա ուսուցանելու կարիք չէր լինի:

Օտար լեզվի յուրացման գործընթացն առավել արդյունավետ կլինի, եթե սովորողն իր ուշադրությունն ու ջանքերն առավելապես կենտրոնացնի ստացած լեզվական գիտելիքների օգնությամբ իր առջև դրված հաղորդակցական խնդիրները լուծելու, այլ ոչ թե ամեն գնով հնարավոր սխալներից խուսափելու վրա: Հետևաբար, կարևոր է թե՛ դասավանդողների և թե՛ սովորողների շրջանում ձևավորել այն դիրքորոշումը, որ սխալներն ուսումնական գործընթացի կարևոր և անխուսափելի բաղադրիչն են, յուրօրինակ մանկավարժական գործիք: Եթե պայմանականորեն ընդունենք, որ օտար լեզվի յուրացման ընթացքում մայրենի և

օտար լեզուների միջև ձևավորվում է միջանկյալ լեզվական օղակ, ապա կարելի է ասել, որ սխալը հենց դրա դրսևորումն է և ցույց է տալիս, որ սովորողը գտնվում է լեզվի յուրացման անցումային փուլում: Հետևաբար, սխալների վերլուծությունն ուղղորդում է սովորողին, օգնում առաջադիմության մեջ:

Օտար լեզվի յուրացման ընթացքում հանդիպող սխալների բնույթը մեծապես կախված է լեզվի տիրապետման մակարդակից: Մեր դիտարկումները ցույց են տվել, որ լեզվի յուրացման նախնական փուլերում առավել հաճախ են ուղղագրական և քերականական սխալները, իսկ լեզվի իմացության բարձր մակարդակներում մեծանում է շարահյուսական և ոճական սխալների ծավալը: Սույն հետազոտության համար հիմք ենք ընդունել ֆրանսերենի ուսուցման A2-B1 մակարդակը:

Օտար լեզվի յուրացման ընթացքում հանդիպող սխալները դասակարգել ենք հետևյալ կերպ.

- Ուսուցանվող նյութի և վարժությունների պահանջների բովանդակության ոչ լիարժեք ընկալմամբ պայմանավորված սխալներ, որոնք պայմանականորեն անվանել ենք *բովանդակային*:

- *Լեզվական* սխալներ, որոնք դասակարգել ենք ըստ բառային և քերականական մակարդակների:

Սույն հետազոտության մեջ սխալների վերլուծությունը կատարել ենք ԵՊՀ Եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետում ֆրանսերեն ուսումնասիրող ուսանողների գրավոր խոսքում հանդիպած լեզվական սխալների հիման վրա, որոնք դասակարգել ենք հետևյալ կերպ.

1. **Բառային սխալներ**, որտեղ տեղ են գտել ուղղագրական, հնչյունական, նաև՝ համանունությամբ, հարանունությամբ և սեռի կարգով պայմանավորված սխալները:
2. **Քերականական սխալներ**, որոնք պայմանավորված են քերականական կանոնի սխալ կիրառմամբ (օրինակ՝ համաձայնեցման դեպքերը ֆրանսերենում):

Յուրաքանչյուր խմբում ներառված սխալները բաժանել ենք ենթախմբերի: Այսպես, բառային սխալների մեջ առանձնացրել ենք հետևյալ ենթախմբերը՝

1. **Ուղղագրական սխալներ** - Լեզվի յուրացման նախնական փուլում այս սխալները առավելապես պայմանավորված են ֆրանսերենի ուղղագրության առանձնահատկություններով, որոնց սովորողները դեռևս լիարժեք չեն տիրապետում: Օրինակ՝ հաճախ են տառամիացությունների ուղղագրությամբ պայմանավորված սխալները՝ *scolere* (*scolaire*), *en tailleur noir* (*tailleur*), *aurpheline* (*orphelin*), *boulangaire* (*boulangère*), *chinion* (*chignon*), *contrer* (*contraire*), *caractaire* (*caractère*), *tu* (*tout*) *se passe bien*,

բայց ոչ միայն՝ profession (profession), chaque'un (chacun), և այլն:

2. **Համանունությամբ պայմանավորված սխալներ** - Սրանց հետ գործ ունենք այն դեպքում, երբ սովորողները շփոթում են նույն գրություն կամ արտասանություն ունեցող բառերը՝ (des) fêtes / (vous) faites, très / traits, qu'en marchant / quand marchant, gaieté / guetter, ces / ses, ce sont / se sont, mai / mais, s'entend / sentant, d'autres fois / d'autrefois, cette / cet, scène / seine:

3. **Հարանունությամբ պայմանավորված սխալներ** - Սրանք իրենց հերթին հանգեցնում են իմաստային սխալների՝ amener / emmener, emporter / apporter բառերի դեպքում, նաև՝ singe / signe, averse / inverse, faim / femme, incendie / incident, և այլն:

4. **Բառի սեռով պայմանավորված սխալները** – Այս սխալները բնորոշ են ֆրանսերենի յուրացման գործընթացին: Նման սխալների հիմնական պատճառները երկուսն են: Նախ՝ ֆրանսերենի ոչ բոլոր բառաձևերից ելնելով է հնարավոր որոշել սեռը. չափազանց շատ են շեղումները կանոններից: Այսպես, -e ձայնավորը համարվում է իգական սեռի ցուցիչ, այդուհանդերձ un musée, un problème, un modèle և շատ այլ գոյականներ, որոնք ձևով հիշեցնում են իգական սեռ, իրականում պատկանում են արական սեռին: Դժվարությունների մյուս պատճառը արտասանության նմանությունն է: Այսպես, cet և cette ցուցական դերանվանական ածականների կիրառության հետ կապված շփոթմունք է առաջանում, եթե ուսանողը հստակ չգիտի նրան հաջորդող ձայնավորով կամ համր հ-ով սկսվող գոյականի սեռը: Օրինակ՝ cette univers ձևը՝ cet univers-ի փոխարեն: Մեկ այլ օրինակ է ձայնավորով, համր հ-ով սկսվող գոյականներից առաջ ածականների համապատասխան ձևերի սխալ կիրառությունը, քանի որ հստակ չգիտեն գոյականի սեռը՝ vieil/vieille, bel/belle, nouvel/nouvelle, և այլն: Օրինակ՝ une vieille océan՝ un vieil océan-ի փոխարեն:

5. **Հնչյունական սխալներ** - Սրանք պայմանավորված են ոչ լիարժեք ունկնդրմամբ, բանավոր խոսքի ոչ ճիշտ ընկալմամբ: Օրինակ՝ moués (mouillés), consantré (concentré), trambler (trembler), cependent (cependant), éyant (ayant), italiane (italien), նաև՝ anvers (inverse), dictants (dictons), andependance (indépendance), avensions (inventions), envension (invention), je été (j'ai été), j'ai voulais (je voulais):

Մեր դիտարկած օրինակներում քերականական սխալները հիմնականում պայմանավորված են համաձայնեցումներով.

1. **Ենթակայի և ստորոգյալի համաձայնեցման** սխալներ՝ c'était (étaient) des amis, tu me racontes (racontes), il ne pourrais (pourrait), les conseils qui nous intéressons (intéressent), les gens ne lit (lisent) pas, le médecin peut (peut), les gens qui a (ont):

2. **Խնդրի հետ համաձայնեցման սխալներ՝** elle l'avait reconnu (reconnue), nous mentons pour se (nous) disculper, և այլն:

3. **Թվի համաձայնեցման սխալներ՝** որոշիչ/գոյական/ածական կառույցներում՝ les jour (s), ses cheveux blanc(s) tressé(s) était (étaient) coiffé (s), les cheveux noir (s), des livre (s) électronique (s), des médicament (s), և այլն:

4. **Սեռի համաձայնեցման սխալներ՝** la liberté est plus important (e), la vie passif (passive), les grand(es) villes qui est (sont) très dangereuse (s), les yeux rougies (rougis), la maîtresse était fou (folle) et insolant (e), cette ville sera découvert(e), les élections présidentiel (présidentielles), և այլն:

Սխալների արձանագրմանը հաջորդող կարևոր քայլը դրանց ուղղումն ու մեկնաբանությունն է, որոնք ուսումնական գործընթացի պարտադիր մասն են հանդիսանում, ապահովում են լեզվական գիտելիքների յուրացման գործընթացի արդյունավետությունը: Պետք է հաշվի առնել, որ սովորողները տվյալ լեզվով հաղորդակցվելիս հաճախ լարվածություն, հուզմունք են զգում, որոշ դեպքերում՝ նույնիսկ տագնապ: Դրանց պատճառը հիմնականում սխալ թույլ տալու մտավախությունն է: Հոգեբանական այսպիսի լարվածության թուլացումը մեծապես կախված է նաև դասավանդողի՝ սխալներն ուղղելու նկատմամբ ունեցած դիրքորոշումից:

Օտար լեզվի յուրացման գործընթացի առաջին և կարևոր նախապայմանն այն է, որ սովորողները պատրաստ լինեն սխալներ թույլ տալուն: Այսինքն՝ նրանց պետք է նախապատրաստել նրան, որ օտար լեզվի յուրացման ողջ գործընթացում սխալներն անխուսափելի են, և դա լեզվի յուրացման բնականոն ընթացքն է: Նման դիրքորոշումը զգալիորեն փոխում է սխալի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, նպաստում փոխադարձ վստահության մթնոլորտի ձևավորմանը:

Կարևոր է նաև սխալի ուղղումը պատշաճ ձևով և ճիշտ պահին: Անթույլատրելի է սխալների պատճառով սովորողներին ծաղրելն ու նրանց վրա ծիծաղելը. սա էթիկայի կարևոր կանոն է թե՛ դասավանդողի, և թե՛ սովորողների համար:

Բանավոր հարցման ժամանակ սովորողի խոսքին կարելի է միջամտել միայն այն դեպքում, երբ սխալը խանգարում է միտքը ճիշտ արտահայտելուն: Անդադար ընդհատելն ու ուղղումներ կատարելն ի վերջո կարող են հանգեցնել արգելակման և սովորողի մոտ անինքնավստահության ձևավորմանը: Առավել նպատակահարմար է նշումներ կատարել և հետագայում անդրադառնալ թույլ տրված սխալներին:

Խմբային աշխատանքների ժամանակ կարիք չկա անվանապես նշել սխալների հեղինակներին: Առավել ցանկալի է դրանց անդրադառնալ աշխատանքի ամփոփման ժամանակ:

Սխալների ուղղման բավական նրբանկատ մոտեցում է այսպես կոչված «ներակա ուղղումը», երբ դասավանդողն արձանագրում է սխալները, սակայն ուղղակիորեն չի անդրադառնում դրանց, այլ խոսքի մեջ միտումնավոր օգտագործում է դրանց ճիշտ տարբերակները:

Սխալների մեր վերլուծությունը, ինչպես արդեն նշել ենք, կատարել ենք ֆրանսերենի A2-B1 մակարդակն ուսումնասիրող հայ ուսանողների գրավոր աշխատանքների հիման վրա: Այդ աշխատանքները հետապնդել են կոնկրետ ուսուցողական նպատակներ, այսինքն՝ վերաբերել են ուսումնասիրվող որոշակի թեմաների՝ թե՛ քերականական, և թե՛ բառապաշարի յուրացման: Այս պարագայում արդյունավետ ենք համարել կիրառել սխալների ուղղման տարբեր եղանակներ, որոնց կանդրադառնանք ստորև:

Առավել հաճախ կիրառել ենք սխալների ինքնուրույն ուղղումը՝ ընդգծել ենք դրանք, այնուհետև սովորողներն ինքնուրույն ուղղել են սխալները՝ հղում կատարելով նախապես ուսումնասիրված նյութերին: Ինքնուրույն վերլուծական աշխատանքը բավական արդյունավետ է ուսումնասիրած նյութի հիմնավոր յուրացման առումով:

Հաջորդ եղանակը, որին դիմել ենք, սխալների փոխադարձ ուղղումն է: Սովորողներն աշխատել են զույգերով, ստուգել միմյանց աշխատանքները, այնուհետև՝ արդյունքները քննարկել դասախոսի և լսարանի հետ՝ հիմնավորելով կատարած ուղղումները: Նման աշխատանքն առանձնապես կարևոր է նյութը կրկին քննարկելու և պարզաբանելու տեսանկյունից, օգնում է սովորողներին կենտրոնացնել ուշադրությունը, բացահայտել սխալներ, որոնք կարող էին ուղղում կատարելու ընթացքում վրիպել:

Պարբերաբար սովորողներին հնարավորություն է ընձեռվել ուղղելու սեփական աշխատանքը՝ ձեռքի տակ ունենալով ճիշտ տարբերակը, որից հետո սխալներն ամփոփվել և ի մի են բերվել:

Ուսուցողական թելադրությունների արդյունքներն ամփոփվել են համընդհանուր քննարկումների միջոցով՝ նախադասություն առ նախադասություն անդրադառնալով նյութին, մեկնաբանելով խնդրահարույց կետերը:

Սխալների ուղղման մեկ այլ՝ առավել նորարարական մոտեցում էր առցանց առաջադրանքների կատարումը՝ հանձնարարությունների արդյունքները տեղում ստուգելու և թույլ տված սխալների մեկնաբանությունները միանգամից տեսնելու հնարավորությամբ: Նման առաջադրանքները կատարվել են սովորողների կողմից ինքնազնադատում իրականացնելու նպատակով:

Ամփոփիչ աշխատանքներում սխալների ուղղումը կատարել է դասավանդողը՝ ընդգծելով դրանք, ներկայացնելով ճիշտ տարբերակն ու կատարելով անհրաժեշտ մեկնաբանությունը:

Առհասարակ ուսումնական ողջ գործընթացը կառուցվել է այն դիրքորոշման վրա, որ սխալների առկայությունը լեզվի յուրացման գործընթացի բնականոն ընթացքի մասն է և ամենևին էլ չի հակադրվում բուն ուսումնական գործընթացին: Սխալների ուղղման ընթացքում շեշտն առավելապես դրվել է սովորողների ձեռքբերումների վրա, ինչը, անկասկած, բարձրացրել է նրանց ինքնավստահությունն ու խթանել սովորելու ցանկությունը:

Սխալների ուղղման վերոհիշյալ մոտեցումների միջոցով դրանց ընդհանրացումն ու մեկնաբանությունը զգալիորեն նվազեցնում են սխալները կրկնելու հավանականությունը: Հարկ է նշել նաև, որ նման աշխատանքը ուսումնասիրության հարուստ նյութ է հանդիսանում դասախոսի համար՝ հետագայում տվյալ թեմաների մատուցման նոր եղանակներ մշակելու և հնարավոր վրիպումները կանխելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Corder P. The significance of learner's errors // *International Review of Applied Linguistics*, № 5, 1967 // URL: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf> (Retrieved January 3, 2022).
2. Cuq J.P., Association de didactique du français langue étrangère Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE international, 2004.
3. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble, 2014.
4. Debyser F. La linguistique contrastive et les interférences // *Langue Française*, № 8, 1970 // URL : www.jstor.org/stable/41557515 (Retrieved June 1, 2021).
5. Defays J.-M., Meunier D. Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! // URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2752> (Retrieved January 10, 2021).
6. Desmons F. Enseigner le FLE: pratiques de classe. Edition Belin, 2005.
7. Fouillet R. Les «recettes contrastives» dans les grammaires du français pour italophones // *Langue française*, № 181, 2014/1 // URL: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-19.htm> (Retrieved May 12, 2021).
8. Gass M., Selinker L. Language transfer in language learning. Revised Edition. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1994 // URL: https://books.google.am/books?id=srz1gXPXBowC&pg=PA5&lpq=PA5&dq=Language+transfer.+Selinker,+1969&source=bl&ots=aSpn_qkrpb&sig=ACFU3U2FWCoi6bEqdu_iU32jXxlIA1JbHA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj0zcnmr9n1AhVFQvEDHXdfAnoQ6AF6BAgtEAM#v=onepage&q&f=false

9. Martinez P. La Didactique des langues étrangères // *Collection Que sais-je ?* Presse Universitaire de France, 2014.
10. Namukwaya H.K. Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere // *Synergies Afrique des Grands Lacs*, №3, 2014 // URL: https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Harriet_K_%20Namukwaya.pdf (Retrieved March 23, 2021)
11. Puren Ch. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE international, 2012 // URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> (Retrieved April 7, 2021).
12. Reason J. L'erreur humaine. Presse Universitaire de France, 1993.
13. Rosier J.-M. La didactique du français // *Collection Que sais-je?* Presse Universitaire de France, 2002.
14. Tagliante C. La classe de langue. Paris: Clé international, 2001.
15. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. Москва, 2008.
16. Кондрашова Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // *Научный диалог*, № 7 (43), 2015.
17. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. Москва: УМК "Психология," 2004.
18. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. Москва, 2013.
19. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. Санкт-Петербург, 2008.

Л. ВАРДАНЯН – Языковые ошибки при обучении французского языка как иностранного. – В настоящей статье рассматривается роль языковых ошибок в процессе изучения иностранного языка, сравниваются взгляды и подходы разных исследователей. Анализируются и классифицируются лингвистические ошибки в письменной речи студентов, изучающих французский язык на уровне А2-В1 в Ереванском государственном университете, обсуждаются практические методы их исправления.

Ключевые слова: французский язык, языковые ошибки, классификация ошибок, исправление ошибок, интерязык, лексические ошибки, грамматические ошибки

L. VARDANYAN – Linguistic Errors in Teaching French as a Foreign Language. – This paper focuses on the discussion of linguistic errors and their role in the process of learning as a foreign language. The existing approaches to the problem

under discussion are examined, the point of views of different researchers are compared. Linguistic errors in the written speech of students studying the French at the A2-B1 level at Yerevan State University are analyzed and classified, and practical methods of their correction are discussed.

Key words: French language, linguistic errors, error classification, error correction, interlanguage, lexical errors, grammatical errors

Received: 11.02.2022

Revised: 04.04.2022

Accepted: 22.04.2022