

**ԼԵԶՎԱԶՆԱԴՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՆՅՈՒԹԻ ՄԱՏՈՒՑՄԱՆ
ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԽՈՐԱՑՎԱԾ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ABSTRACT

**THE IMPORTANCE OF PROVIDING LANGUAGE
COMMUNICATION MATERIAL IN ADVANCED ENGLISH
COURSE**

When organizing an advanced English language course, it is necessary to select and teach language material from new methodological perspectives. The development of socio-cultural awareness is a prerequisite for mastering language material. In other words, communicative awareness is based not on linguistic, but on socio-cultural and pragmatic awareness. From the perspective of advanced English learning, it is important that learners master the language as a means of communication. In the new methodical system, the role of grammatical knowledge is not underestimated, but the development of communication abilities and skills remains the priority. The main goal of advanced English learning is not grammatical rules, but effective assimilation of speech patterns.

* e-mail: naira.hayrapetyan@ysu.am



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Received: 04/06/2025

Revised: 11/06/2025

Accepted: 13/06/2025

© The Author(s) 2025

Key words: foreign language, advanced learning, language material, communicative approach, awareness, ability, discourse, socio-cultural, dialogue, prerequisite for development.

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է նոր մեթոդաբանական դիրքերից իրականացնել լեզվանյութի ընտրությունը և ուսուցումը: Լեզվանյութի յուրացման նախապայման է հանդիսանում սոցիալ-մշակութային իրազեկության զարգացումը: Այսինքն՝ հաղորդակցական իրազեկության հիմքում ոչ թե լեզվական, այլ սոցիալ-մշակութային և գործաբանական իրազեկությունն է: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևորվում է այն, որ սովորողները լեզվին տիրապետում են որպես հաղորդակցման միջոցի: Նոր մեթոդական համակարգում քերականական գիտելիքի դերը չի թերագնահատվում, սակայն առաջնային է մնում հաղորդակցման կարողությունների և հմտությունների զարգացումը: Անգլերենի խորացված ուսուցման հիմնական նպատակը ոչ թե քերականական կանոնների, այլ խոսքասերման կադապարների արդյունավետ յուրացումն է:

Բանալի բառեր՝ օտար լեզու, խորացված ուսուցում, լեզվանյութ, հաղորդակցական մոտեցում, իրազեկություն, ունակություն, խոսույթ, սոցիալ-մշակութային, երկխոսություն, զարգացման նախապայման:

РЕЗЮМЕ

ВАЖНОСТЬ ПОДАЧИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В УГЛУБЛЕННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При организации углубленного курса английского языка необходимо отбирать и преподавать языковой материал с новых методических позиций. Развитие социокультурной осведомленности является необходимым условием усвоения языкового материала. Другими словами, коммуникативная осведомленность основана не на языковой, а на социокультурной и прагматической осведомленности. С точки зрения углубленного изучения английского языка важно, чтобы учащиеся овладели языком как средством общения. В новой методической системе роль грамматических знаний не недооценивается, но первостепенное значение по-прежнему имеет развитие коммуникативных умений и навыков. Основная цель углубленного изучения английского языка — не грамматические правила, а эффективное усвоение речевых моделей.

Ключевые слова: иностранный язык, углубленное изучение, языковой материал, коммуникативный подход, осведомленность, способность, дискурс, социально-культурный, диалог, предпосылка развития.

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի զարգացման ակնառու միտումներից մեկը տարբեր դասընթացների (մասնագիտական, մասնագիտական կողմնորոշման, պրոֆիլային, խորացված առարկայական ուսուցման) նպատակների և խնդիրների շարունակական ճշգրտումն է, համապատասխանաբար՝ նրանց բովանդակային և գործառական բնութագրերի հստակեցումը: Այդ առումով՝ մեծ անելիքներ ունեն հայ մանկավարժ-մեթոդաբանները, քանի որ օտար լեզվի ուսուցման ցանկացած դասընթացի

նախագծման և կազմակերպման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն ուսումնասիրվող, այլև մայրենի լեզվի, նրա պատմության, մշակույթի, ազգային մտածելակերպի առանձնահատկությունները:

Շատ կարևոր է նմանօրինակ դասընթաց նախագծելիս հաշվի առնել լեզուների իմացության/իրազեկության լեզվական համակարգի չափորոշիչները, որ հիմնավորված են համաեվրոպական լեզվական քաղաքականություն մշակող համապատասխան հաճնաժողովների կողմից:

Այդ առումով կարևորվում է ներմուծվող և հանրակրթական դասագրքերը տվյալ դասընթացի պահանջներին ծառայեցնելու խնդիրը: Այսպիսով, անգլերենի խորացված ուսուցման հիմնախնդիրը լեզվանյութի ընտրության և ուսուցման առումով ներկայանում է խիստ արդիական, և այդ համատեքստում կարևորվում են նաև շրջանառվող դասագրքաշարերի հարմարեցման, ուսուցման արդյունավետ կաղապարներ ու ընթացակարգեր ստեղծելու խնդիրները:

Հաղորդակցական մոտեցումը հիմնովին փոխեց քերականության ուսուցման վերաբերյալ դպրոցում առկա պատկերացումները: Մեթոդաբանները սկսեցին լրջորեն վերաբերվել ոչ միայն նորմատիվ, այլև խոսակցական քերականության ուսուցմանը, հատկապես ուսուցման վերարտադրողական փուլում: Ինչպես նշում է Պ. Միլրոդը,

կառուցվածքային-ձևական մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում նկարագրել «պահեստի» կամ «շտեմարանի» ձևով: Դա թույլ է տալիս համապատասխան դարակներում դասավորել համապատասխան քերականական երևույթները, սակայն հնարավորություն չի տալիս օգտվել դրանցից: Կառուցվածքային գործառական մոտեցումը կապում է լեզուն համապատասխան հաղորդակցական գործառույթների հետ «հաղորդել», «հարցնել», «ներգործել» և այլն: Գործառական-գործունային մոտեցումը կապում է լեզուն խոսքամտածողական (ճանաչողական, տեղեկատվական) գործընթացների հետ, որոնց սպասարկման համար, և դրանց շնորհիվ ապահովվում է համապատասխան լեզվի կենսագործունեությունը: Սրանք են այն հիմնական դրույթները, որոնք ներկայացնում են ճանաչողական ուղղությունը լեզվի մասին գիտության մեջ, որն ուսումնասիրում է այն, թե ինչպես է լեզուն ապահովում մարդու մտածողական գործունեությունը (Мильруд, 2002: 16):

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացները կազմակերպելիս կարևորվում է հատկապես խոսակցական, հաղորդակցական ուղղվածություն ունեցող քերականության ուսուցումը: Դա ենթադրում է, որ ուսումնասիրվում են բնական խոսքային գործընթացները, որոնք ներկայացնում են լեզվի հաղորդակցական բնույթը: Սակայն, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, խոսակցական քերականությունն ուսուցելն այնքան էլ հեշտ չէ, քանի

որ դրա համար անհրաժեշտ են աուտենտիկ կամ բնագրային տեքստեր, հանպատրաստից տեքստեր:

Պ. Միլրոդի վկայությամբ՝ առաջին փորձերը ցույց տվեցին, որ սովորողները դժվարությամբ են յուրացնում բնագրային տեքստերում առկա քերականական երևույթները (Милерод, 2002: 18):

Միանգամայն իրավացի է Մ.Վյատյուտնենն իր այն եզրահանգման մեջ, որ «լեզվաբանական տեսությունները և լեզվի նկարագրման ստացված արդյունքները անցնում են իմաստավորման մի քանի փուլ, մինչև դառնում են ուսումնական գործընթացի հասանելիքը» (Вятютнев, 1975: 6): Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում շատ քիչ տեղ պիտի հատկացվի լեզվաբանական կանոնների ուսուցմանը: Դրա հետ մեկտեղ՝ անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացը կազմակերպողները պիտի հաշվի նստեն այն փաստի հետ, որ հաղորդակցական կարողությունների զարգացման համար անհրաժեշտ պայման է լեզվական իրազեկության զարգացումը, որի ճշգրիտ սահմանումը քերականական նվազագույնի ընտրության կարևորագույն նախադրյալներից մեկն է: Ինչպես նշում է Վյատյուտնենը, «լեզվական իրազեկությունը ձեռքբերովի ներըմբռնողական իմացությունն է այն ոչ մեծ քանակությամբ կանոնների մասին, որոնք ընկած են լեզվի խորքային կառույցների հիմքում և հաղորդման ընթացքում վերափոխվում են տարբեր արտահայտությունների» (Вятютнев, 1975: 58): Այստեղից հետևում է,

որ քերականական նվազագույնը ընտրելիս մեթոդաբանները նախևառաջ հաշվի են առնում մակերեսային կառույցները, ինչն իրեն չի արդարացնում հատկապես ճանաչողական քերականության տեսանկյունից: Համապատասխան հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ իմացական և կանոնակարգված լեզվական երևույթները ոչ միշտ են համընկնում: Պ. Միլրուդը հետաքրքիր օրինակ է բերում, որը հաստատում է ասվածը.

- Now the potatoes. – Իսկ հիմա կարտոֆիլը:
- Yeah. - Այո:
- Will it fit in the one? – Մեկի մեջ կտեղավորվի՞:
- No, two separate ones. – Ոչ, երկուսի մեջ:
- Right. – Լավ:
- Erm...! – Ը՛մ:
- It’s the onion. - Դա սոխ է:
- Oh, in potatoes! – Ա՛, կարտոֆիլի մեջ:
- Want a biscuit? - Թխվածք կուտե՞ս:
- Er, yeah. – Ըհր:
- Yeah. – (Խորը շունչ է քաշում):
- Getting dark...- Արդեն մթնում է:

Մույն երկխոսությունը հստակորեն հաստատում է այն միտքը, ըստ որի՝ «ամեն մի արտահայտություն, բացի իր լեզվական ձևից ունի իմացականության հատկանիշներ, այսինքն՝ պատկանում է խոսողի ճանաչողական ոլորտին» (Милеруд, 2002: 19):

Մ. Վյատյուտնևը, նշում է. «Գիրառական լեզվաբանության և մեթոդիկայի ներկայացուցիչների շրջանում կա կարծիք, ըստ որի՝ հիմնարար լեզուն տարրական (ա-ռանցքային) կառուցվածքների ոչ մեծ քանակությամբ ձևերի և հաճախակի հանդիպող լեզվական միավորների մի հավաքածու է»: Հատկապես, երբ հիմնական լեզուն գնահատում են քերականության տեսանկյունից, ապա իսկապես այն «բացվող կամուրջ» է ամբողջ լեզվի համակարգում: Սկզբից ներմուծվում է ամենահասարակը, հետո՝ համապատասխան կառույցներից բաղկացած ուսումնասիրվող «կառուցողական բլոկները»: Լեզվական իրազեկության տեսանկյունից անհրաժեշտ է ոչ միայն ամենահասարակը: Այսինքն՝ քերականական նվազագույն ասելով՝ չի կարելի հասկանալ «ամենահասարակը, հեշտը, պարզը»: Հիմնարար լեզվական իրազեկության և ոչ թե հիմնարար լեզվի ուսուցումն է զարգացման նոր աստիճան օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկայում (Вятютнев, 1975: 56):

Այսպիսով, մեթոդաբանները իրարից անկախ հանգում են նույն եզրահանգմանը, այն առումով, որ օտար լեզուն ուսումնասիրելու և տվյալ լեզվից օգտվելու կանոնները ներկայանում են տարբեր գործառնություններով: Դա պարզ բացատրություն ունի. Լեզվակիրը չի

գիտակցում կամ չի փորձում գիտակցել, թե ինչ կանոններ է օգտագործում խոսելիս: Ինչքան շատ գործողություններ է կատարում նա խոսքային պրակտիկայում, այնքան շատ կանոններ, լեզվաարտչամիջոցներ է օտգործում իր խոսքային վարքագիծը դրսևորելու համար:

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում կարևորագույն սկզբունք է այն, թե ինչ ընթացակարգերով է հնարավոր յուրացնել այնպիսի լեզվանյութը, որը միաժամանակ արտացոլում է մայրենի և օտար լեզուների լեզվաբանական կանոնների ընդհանուր և տարբերակիչ գծերը:

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացը կազմակերպելու համար մեծ նշանակություն ունի քերականական-թարգմանական մեթոդի բովանդակային բնութագրերի բացահայտումը, քանի որ այդ մեթոդը առաջնային է համարում քերականության յուրացումը: Հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից այսպիսի հարցադրումը սխալ է թվում: Մակայն, գաղտնիք չէ, որ ունենալով իրենց ձեռքի տակ հաղորդակցական սկզբունքներով գրված դասագրքեր, ավարտական և ընդունելության քննություններին պատրաստող ուսուցիչները և կրկնուսույցները շարունակում են աշխատել «հին» մեթոդներով: Ավելին, նրանք նախընտրում են ուսուցման դեդուկտիվ եղանակը: Սկզբից առաջարկվում է սովորել քերականական կանոնը, հետո բառերը և նրանց թարգմանությունը մայրենի լեզվով: Ուսուցիչների մեծ մասը

համոզված են, որ «թարգմանական քերականությունը» և բառերը սովորողները պիտի վարժվեն թարգմանել մայրենիից օտար լեզու առանձին նախադասություններով: Միանգամայն ակնհայտ է, որ անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում ուսուցման այդպիսի եղանակն արդյունավետ չէ: Սակայն այստեղ օգտակար կարող է լինել այն, թե ինչպես են սովորում քերականական կանոնը, թեև այն հակասում է բնական մեթոդին, ըստ որի՝ ուսուցման հիմնական նպատակն օտար լեզվով խոսել սովորեցնելն է: Ըստ այդ մեթոդի կողմնակիցների՝ եթե աշակերտները սովորեն խոսել, ապա կկարողանան նաև կարդալ և գրել տվյալ լեզվով: Այդ մեթոդի ակնառու ներկայացուցիչ Մ. Բերլիցը համոզված է, որ քերականական հասկացությունները պիտի ընկալվեն ներմբռնողաբար, ելնելով ենթատեքստից, մայրենի լեզվի հայտնի ձևերի հետ համեմատելով: (Ракманов, 1962: #1):

Այստեղ կարևորվում է այն, որ անգամ հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքերի կիրառումը չի հանգեցնում մայրենի լեզուն ամբողջությամբ դուրս մղելուն: Անհրաժեշտ է նշել, որ այս համատեքստում մայրենի լեզուն դիտարկվում է որպես սոցիալ-մշակութային արժեք, բանավոր և գրավոր թարգմանության, հետևաբար մայրենի և օտար լեզուների բառապաշարի յուրացման պայման:

Ինչպես հայտնի է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի պատմությունից, Լ.Սուիթը առաջիններից էր, ով առաջարկում էր

լեզուն ուսուցանելիս կառուցել կապակցված տեքստեր և գուգահեռաբար կատարել քերականական վերլուծություն: Նա առաջարկում էր ներկայացնել և լուսաբանել քերականական կանոնները առանձին նախադասություններով: Այդ տեսության մեջ սկզբունքային նշանակություն ունի այն, որ նախադասությունների ընտրությունը պայմանավորված է համապատասխան ենթատեքստի առանձնահատկություններով:

Օտար լեզվի ուսուցման դասընթացը Լ. Մուխիթը բաժանում է հետևյալ փուլերի.

1. մեխանիկական, /մինչքերականական/,
2. քերականական,
3. հատկաբանական և բառային,
4. գրական,
5. արխայիկ

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացի տեսանկյունից կարևոր է այն, որ քերականության յուրացման երկրորդ փուլում ուսուցիչն իր ուշադրությունը դարձնում է խոսակցական լեզվի քերականության ուսուցման վրա: Ընդ որում, տեքստերը ընտրվում են տարբեր քերականական կանոնների ընտրության և լուսաբանման արդյունավետության տեսանկյունից (Рахманов, 1962: #1): Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում առաջին պլան է մղվում «խոսակցական լեզվի քերականություն» հասկացությունը,

ընդ որում, ուսուցման բոլոր փուլերում: Տեքստերի ընտրությունը չի կարող իրականացվել քերականական կանոնների ուսուցման տեսանկյունից, այլ հակառակը: Այսինքն՝ կանոնները պիտի ներմուծվեն ըստ տեքստերի յուրացման դժվարությունների: Եթե քերականական կանոնի իմացությունը նպաստում է համապատասխան լեզվական երևույթը հասկանալուն, ապա այն նպատակահարմար է ուսուցանել: «Յուրաքանչյուր համակենտրոն շրջան ընդգրկում է ձևաբանության և շարահյուսության երևույթներ, որոնք անհրաժեշտ են սովորողներին հաղորդակցման մեջ ներգրավելու համար»: (Աստվածատրյան, 1985: 390 էջ)

Ինչպես մյուս դասընթացներում, անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում ևս լեզվանյութը ներմուծելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսուցման տեղը, ժամանակը, մեթոդներն ու ձևերը, նաև՝ սովորողների տարիքը, նրանց լեզվական գիտելիքների աստիճանը: Դրա հետ մեկտեղ՝ լեզվանյութի ընտրությունը կատարելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել թե՛ լեզվական և թե՛ հաղորդակցական իրազեկության առանձնահատկությունները: Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում կարևոր է, ինչպես արդեն նշվեց վերևում, հաղորդակցական քերականության դերը: Չնայած քերականական գիտելիքների դերը չի թերագնահատվում, սակայն դրանք դիտարկվում են հաղորդակցության տեսանկյունից:

Ակնհայտ է, որ լեզվանյութի ընտրությունը պայմանավորված է նրանով, թե ինչ լեզու են սովորեցնում, ում են սովորեցնում (տարիքը,

սոցիալական վիճակը, նպատակադիրքորոշումները), երբ և որտեղ են սովորեցնում: Ուսուցիչը պիտի ի վիճակի լինի ուսուցման տարբեր փուլերում թեստավորել սովորողներին, ստուգել նրանց քերականական գիտելիքները, կարողություններն ու հետաքրքրությունները հաղորդակցական իրազեկության զարգացման տեսանկյունից:

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում քերականական նվազագույնն ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն անգլերենի ուսումնական կամ գիտական (լեզվաբանական) քերականության, այլև նրա բառապաշարի, խոսակցական կաղապարների, խոսքասերման, ինչպես նաև հայերենի համապատասխան երևույթների առանձնահատկությունները: Հաղորդակցական մոտեցումը իր հերթին հաշվի է առնում նախորդ քերականական-թարգմանական, ուղիղ, լեզվալսողական և այլ ավանդական և ժամանակակից մեթոդների առանձնահատկությունները:

Օտար լեզվի ուսուցիչների մեծ մասը այսօր էլ դասավանդում է այս մեթոդով: Հիմնական պատճառներից մեկն ավանդույթն է, սովորույթի ուժը, հաստատված կարծրատիպը: Մյուս պատճառն այն է, որ նպատակահարմար չեն գտնում դասավանդել հաղորդակցական մոտեցման հիմնական սկզբունքներով: Շատերը ոչ մի կերպ չեն հաշտվում այն մտքի հետ, որ քերականությունը կարելի է դասավանդել հաղորդակցական սկզբունքներով:

Ասել, թե օտար լեզվի ուսուցիչներն ուղղակիորեն նախընտրում են այս կամ այն մեթոդը, սխալ կլինի: Մակայն խորհրդային վերջին տասնամյակների դասագրքերը նախապատվությունը տալիս են բանավոր խոսքի նախորդման սկզբունքին, որ ուղիղ մեթոդի առանցքային առանձնահատկություններից էր բխում: Ուղիղ մեթոդի կողմնակիցները ներակա, թե արտակա հաստատմամբ և հիմնավորմամբ պնդում են, որ այդ մեթոդը, ի տարբերություն քերականական-թարգմանության մեթոդի, հնարավորություն է ընձեռում հաղորդակցվելու: Այսինքն՝ առաջնությունը տրվում է խոսքին, խոսքային գործունեության հիմնական տեսակներին: Լեզվանյութի ընտրությունը և ուսուցումն իրականացվում է հաղորդակցական իրազեկության զարգացման տեսանկյունից: Ուսուցչի օգնությամբ կամ առանց նրա, աշակերտներն իրենք են բացահայտում կանոնը, որը մտապահելն առաջնային նպատակ չի համարվում: Ակնհայտ է, որ անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում այդպիսի մոտեցումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե հիմնավորվի համապատասխան մեթոդական համակարգի տեսանկյունից:

Ինչպես հայտնի է, ըստ լեզվալսողական մեթոդի՝ լեզվի ուսուցումը նախևառաջ ենթադրում է հմտությունների ձևավորման գործընթաց: Այդ հանամանքը հաշվի առնելով՝ օտար լեզվի ուսուցիչը ուսուցման բոլոր փուլերում հետևողական աշխատանք է տանում, որ քերականական, բառային և հատկապես հնչյունական

բնույթի սխալները չձևավորեն վատ հմտություններ: Հատկանշական է այն, որ կարևորվում են ոչ միայն խոսքային, այլև ոչ խոսքային բնույթի խթանները: Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևոր է այն, որ աշակերտները ստիպված չեն վերարտադրողական մակարդակում մտապահել քերականական կանոնները: Ինչպես և ուղիղ մեթոդի դեպքում, կանոններն անհրաժեշտ են ուսուցանվող լեզուն օգտագործելիս, ընդ որում, կանոնները դուրս են բերվում համապատասխան քերականական երևույթների գործածումն ավտոմատացնող վարժությունների հիման վրա, որոնք պարունակում են տվյալ կանոնը բացահայտող նմուշ-օրինակներ:

Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից ցանկալի է, որ քերականական համապատասխան կառուցվածքներն ուսուցանվում են երկխոսությունների միջոցով, որոշակի տեքստ-խոսույթի շրջանակներում: Հաջողությամբ կարելի է օգտագործել կրկնության, հետակառույց ընդլայնման (backward build-up), շղթայական, փոխարինման, փոխատեղման, փոխարկման և հարց ու պատասխանի վարժանքների տեսակները: Նորությունն այն է, որ լեզվի և մշակույթի ուսուցումը չի առանձնացվում (Larsen-Freeman, 1986: 43):

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում կարևոր է նաև համր կամ լռակյաց մեթոդի սկզբունքների կիրառումը, քանի որ բոլոր չորս հմտությունները զարգացվում են հենց ուսուցման սկզբից,

և իմաստի ու ձևի հարաբերակցությունը պահպանվում է ուսուցման բոլոր փուլերում: Այդ մեթոդի հիմնական սկզբունքներից է այն, որ ուսուցիչն ինչքան հնարավոր է, լուռ է մնում: Առանցքային նշանակություն ունի այն, որ լեզուն չեն սովորում, այլ սովորում են որևէ լեզվական նմուշը: Այսինքն՝ մշակված են լեզվանյութի ընտրության հստակ ընթացակարգեր: Լռությունը ենթագիտակցականը միացնելու և ակտիվացնելու միջոց է: Այն նախապայման է ինքնուրույնության զարգացման համար: Սկզբունքային նշանակություն ունի այն, որ իմաստը բացահայտվում է ընկալմամբ և ոչ թարգմանության միջոցով: Ուսանողները սովորում և սովորեցնում են մեկմեկու: Ուսուցչի լռությունը խրախուսում է խմբային համագործակցությունը: Աշակերտների քերականական և այլ կարգի սխալներն օգնում են ուսուցչին հասկանալ, թե ինչ դժվարություններ են հաղթահարում նրանք: Ուսուցչի լռությունը հնարավորություն է տալիս նրան ավելի անկաշկանդ հետևել աշակերտների վարքագծին: Անգլերենի խորացված ուսուցման գործընթացում այս մեթոդի կիրառման մեծ հնարավորություններ կան, չնայած այն աշխատատար է:

Անգլերենի խորացված ուսուցման ժամանակ կիրառելի է նաև Գ. Լոզանովի «Սըջեստոպեդիա» („Suggestopedia“) մեթոդը, որի նպատակն է օգնել սովորողներին՝ հաղթահարելու ուսուցման տարաբնույթ լեզվախոսքային արգելքները:

Անգլերենի խորացված ուսուցման գործընթացում, ինչպես նշվեց վերևում, մեծ նշանակություն ունեն հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքները, որտեղ առաջնային են իրադրական ենթատեքստը և խոսքային գործունեության մասնակիցների դերը: Ըստ այդ մոտեցման՝ սովորողները պիտի յուրացնեն բառաձևերը, նշանակությունները և նրանց գործառնությունները խոսքասերման գործընթացում: Կարևոր է, որ սովորողները ձեռք բերեն համարժեք, տարբեր սոցիալական իրադրություններում վարվելու մարտավարություն, երբ նրանք կարողանում են սերել խոսքը՝ հաղորդելով բառերին համապատասխան իմաստներ: Հատկանշական է այն, որ լեզվանյութն ընտրելիս առաջին պլան է մղվում ոչ թե ձևը, այլ նրա գործառնությունը: Ընդ որում, ամեն մի գործառնություն ներկայացվում է մի քանի ձևով: Դրա հիմքում ընկած է այն սկզբունքը, որ աստիճանաբար պարզ ձևերի ավտոմատացումը հանգեցնում է ավելի բարդ ձևերի յուրացման: Հիմնական չորս հմտությունները՝ կարդալը, գրելը, ունկդրելը և խոսելը, զարգացվում են միաժամանակ, ուսուցման հենց սկզբից, այսինքն՝ ուսուցման որևէ փուլում առաջնություն չի տրվում նրանցից որևէ մեկին: Կարևոր է այն, որ մայրենի լեզուն առանձնահատուկ դեր չի կատարում հաղորդակցման ժամանակ, սակայն նրա խոսքային կադապարները կարող են դրական դեր կատարել օտար լեզուն սերելիս: Այս մեթոդի տեսանկյունից խնդիրն այն է, թե ինչ քերականական միավորներ ընտրել, որպեսզի հաշվի առնվեն ոչ միայն լեզուն, նրա արտահայտչամիջոցները, այլև խոսողի

վարքագիծը խոսքային հաղորդակցման պայմաններում (Мильруд, 1986: 34):

Առանձնակի նշանակություն ունի այն, որ ըստ հաղորդակցական մոտեցման՝ պահանջվում է յուրացնել ոչ միայն խոսքային, այլև ոչ խոսքային վարքագծի նորմերը: Ինչ գիտելիքներ են անհրաժեշտ, որ լեզու ուսումնասիրողը կարողանա հաղորդակցվել օտար լեզվով: Այդ գիտելիքները, ըստ Ռ.Միլրուդի՝ «ներառում» են լեզվի տիրապետումը՝ որպես դիսկուրս (խոսույթ), այսինքն՝ մտքի ծավալման եղանակը: Այդպիսի գիտելիքները ներկայացնում են տարբեր ժանրերի գրավոր և բանավոր տեքստերի խոսքամտածողության և կառուցման, սերման եղանակների տիրապետումը (ներառյալ էլեկտրոնային փոստ և “chat”), խոսույթը կամ երկխոսությունը, ոչ պաշտոնական և գործնական փոխհարաբերությունը, անձնական և պաշտոնական նամակները և այլն (Мильруд, 1986: 34):

Անգլերենի խորացված ուսուցման առանձնահատկությունն այն է, որ հաղորդակցական կողմնորոշում ունեցող ուսուցումը արդյունավետ կարող է լինել ոչ միայն բառապաշարի, այլև քերականական հաղորդակցական ուղղվածություն ունեցող կադապարների ուսուցման տեսանկյունից, չնայած մեթոդիստները հակասություն են տեսնում հաղորդակցական կողմնորոշում ունեցող ուսուցման և տվյալ երկրի մշակութային ավանդույթների միջև:

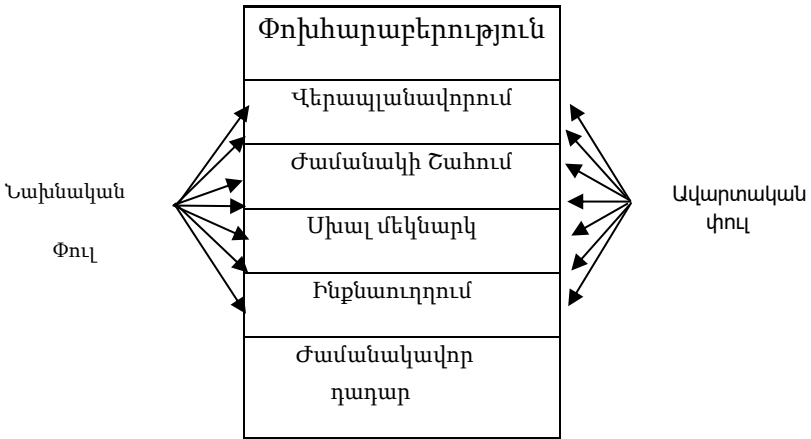
Բանն այն է, որ շատ երկրներում ավանդաբար մեծ տեղ է հատկացվել ձկների տիրապետմանը, ավելին՝ քերականական ձկներն ունեն ոչ միայն քերականական, այլև գեղագիտական արժեք (Rivers, 1964: Vol.1):

Հաղորդակցական ուսուցման կազմակերպման համար պակաս կարևոր նշանակություն չունի հաղորդակցական լեզվաբանությունը: Ինչպես հայտնի է դասավանդման մեթոդիկայի պատմությունից, քերականական նվազագույնի ընտրության սկզբունքների վերանայումը հաղորդակցական լեզվաբանության տեսանկյունից հանգեցրեց այն բանին, որ ուսուցման վերջնական նպատակ դարձան ոչ թե՛ տեքստերի և կանոնների ընտրությունը և յուրացումը, ոչ թե՛ ավարտուն բառապաշարն ու արտահայտությունները և անգամ ո՛չ կարդալու և արտահայտվելու կարողության զարգացումը, այլ հաղորդակցական իրազեկությունը, այսինքն՝ «օտարալեզու հաղորդակցման միջոցների և ձկների ստեղծագործական տիրապետումը՝ ինչպես գրավոր և բանավոր, այնպես էլ ընկալողական և արտադրողական ձևերով»: (Милюга, 2004: 36)

Այսպիսով, կարելի է վստահորեն պնդել, որ հաղորդակցական իրազեկության զարգացման շրջանակներում ամբողջությամբ փոխվում են մոտեցումները քերականության նվազագույնի ընտրության սկզբունքների մասին: Հաղորդակցական տեսության շրջանակներում ձևավորված հայեցակարգերը ճանապարհ

հարթեցին նոր ռեֆլեքսիվ մակարդակում իրականացվող խոսքասերման մեխանիզմների բացահայտման և ուսուցողական կադապարների ներդրման համար: Մեթոդաբաններն առաջարկեցին հաղորդակցական խոսքի քերականության ուսուցման նոր մեթոդիկա:

Գծապատկեր 1.



Անգլերենի խորացված ուսուցման հիմնական նպատակը ոչ թե քերականական կանոնների, այլ խոսքասերման կադապարների արդյունավետ յուրացումն է: Պատահական չէ, որ վերջին շրջանում

մեթոդիստները տարբեր նպատակներով կազմակերպվող դասընթացները խմբավորում են հետևյալ կերպ.

ա) մասնագիտական լեզվի կողմնորոշման,

բ) հմտությունների կողմնորոշման,

գ) ուսումնառության կողմնորոշման (Поляков, 2005: 3-13):

Ասվածի համատեքստում առաջին պլան է գալիս իրազեկային մոտեցումը: Ինչպես նշում են ժամանակակից հեղինակները, իրազեկությունները, որ անհատական կարգ են, վերածվել են ուսումնական ծրագրի միավորների և ընկել նրա «կազմախոսության» հիմքում (Velde, 1997: 27-35): Հայտնի է, որ “competence”-ը լատիներեն compete բառից է առաջացել, որը նշանակում է մոտենալ, համապատասխանել, հասնել:

Դասավանդման պրակտիկայում իրազեկություններն առաջին անգամ կիրառվել են 1960-ական թվականներին, ԱՄՆ-ում՝ գործունային կրթության ենթատեքստում (Performance based education): Իրազեկությունները հիմնականում օգտագործվում են աշխատանքի շուկայում՝ մասնագետների պոտենցիալ հնարավորությունները բնութագրելու նպատակով: Պ. Միլրոդն իբրև առանցքային իրազեկություններ ժամանակակից աշխարհում առանձնացնում է լեզվի տիրապետման «գրագետ» մակարդակը (literacy), համակարգչային գրագիտությունը (information technology

skills), պրոբլեմներ լուծելու ունակությունը (problem-solving skills), ճկուն և նորարական մտածողությունը (flexibility and adaptability to innovations), անընդհատ կրթության նկատմամբ հակումը և ունակությունը (lifelong learning): Ըստ նույն հեղինակի՝ «իրազեկությունը համալիր անհատական պաշար է, որն ապահովում է այս կամ այն ոլորտում շրջակա միջավայրի հետ արդյունավետ փոխազդեցության հնարավորությունը» (Мильруд, 2004: 31):

Անգլերենի խորացված ուսուցման տեսանկյունից կարևորվում է այն, որ սովորողները լեզվին տիրապետում են որպես հաղորդակցման միջոցի: Օտար լեզվի իրազեկությունն ավարտական մակարդակում ունի միջառարկայական, միջգիտական բնույթ և գնահատվում է ձեռք բերված արդյունքով և ոչ թե միայն քերականական կառույցների ճշգրտությամբ: Փաստորեն, ըստ այդ մոտեցման՝ աշակերտը ոչ թե պիտի յուրացնի և ճիշտ օգտագործի հիմնական քերականական երևույթները, այլ, պիտի կարողանա տարբեր իրադրություններում և պայմաններում գտնել պահանջվող մասնագիտական գիտելիքները: Այսպիսով, կարևորվում է այն, թե ինչ տեղ է գրավում քերականական կանոնների և կաղապարների իմացությունը հաղորդակցական իրազեկության զարգացման գործընթացում: Ակնհայտ է այն, որ նոր մեթոդական համակարգերում քերականական գիտելիքի դերը չի թերագնահատվում, սակայն առաջնային է մնում կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը և զարգացումը:

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացի հիմնական պահանջերից են.

1. աշակերտների հաղորդակցական իրազեկության զարգացումը ուսուցման նախնական, միջին և ավարտական փուլերում,

2. աշակերտների սոցիալ-մշակութային և լեզվական իրազեկության զարգացումը որպես հաղորդակցական իրազեկության զարգացման նախապայման,

3. այնպիսի մեթոդական համակարգի մշակումը, որը կնպաստի հաղորդակցական ուղղվածություն ունեցող լեզվանյութի յուրացմանը:

Անգլերենի խորացված ուսուցման դասընթացում առաջանում է ուսուցման մեթոդների և միջոցների վերանայման անհրաժեշտություն, հաշվի առնելով այն փաստը, որ լեզվանյութի յուրացման նախապայման է հանդիսանում ոչ թե լեզվական, այլ սոցիալ-մշակութային իրազեկության զարգացումը: Այսինքն՝ հաղորդակցական իրազեկության զարգացման հիմքում ոչ թե լեզվական, այլ սոցիալ-մշակութային և գործաբանական իրազեկությունն է:

Ընդունված է, որ լեզվական իրազեկությունը ոչ մեծ քանակությամբ կանոնների մասին ներըմբռնողաբար ձեռք բերած

գիտելիքն է, որն ընկած է լեզվի խոսքային այն կառույցների հիմքում, որոնք հաղորդակցման ժամանակ կարող են դառնալ արտահայտություններ:

Հաղորդակցական իրազեկությունը հաղորդակցության ժամանակ խոսքային վարքագծի ընտրության և իրացման ծրագիրն է՝ կախված հաղորդակցման ժամանակ մարդու կողմնորոշվելու կարողությունից: Մասնագետների բնորոշմամբ՝ «հաղորդակցական իրազեկությունը մեկնաբանվում է հիմնականում որպես օտարալեզու արտահայտությունները հասկանալու և սերելու կարողություն՝ ըստ կոնկրետ իրադրության, կոնկրետ նպատակադիրքորոշման և հաղորդակցական մտադրության» (Галькова, Соловцова, 1991: 31)

Ինչպես արդեն նշվեց վերևում, հաղորդակցական իրազեկության զարգացման հիմքում պիտի ընկած լինեն նախնառաջ սոցիալ-մշակութային, ֆոնային գիտելիքները, քանի որ ամեն մի լեզվական ակտ տեղի է ունենում որոշակի սոցիալ-մշակութային ենթատեքստում, և նրա իրականացումը պայմանավորված է մայրենի և օտար լեզուների երկրագիտական և հայրենագիտական գիտելիքների զուգադրական վերլուծության կարողություններով: Այլ խոսքով ասած՝ ուսումնասիրվող լեզվի ուսուցանումը ենթադրում է որոշակի հարաբերությունների շրջանակ, որն առնվազն կիսով չափ պայմանավորված է սոցիալ-մշակութային ենթատեքստով, որտեղ այդ լեզուն օգտագործվում է

լեզուն կրողների կողմից: Լեզվական իրազեկության զարգացումը ենթադրում է սոցիալ-մշակութային ենթատեքստերի հետ ծանոթության որոշակի աստիճան: Փաստորեն, լեզվարտահայտչաձևերը պայմանավորված են շրջապատով, հաղորդակցվողների հարաբերություններով, հաղորդակցական մտադրությամբ:

Կարևոր է քերականական իրազեկության զարգացման գործընթացում հաշվի առնել խոսույթային իրազեկության զարգացման առանձնահատկությունները: Հայտնի է, որ խոսույթային իրազեկության զարգացում ասելով հասկանում են տեքստեր կառուցելիս և մեկնաբանելիս համապատասխան մարտավարություն կիրառելու ունակությունը: Պարզ է, որ խոսույթները զարգացնելու համար աշակերտները պիտի ունենան նվազագույն քերականական գիտելիքներ: Այստեղ առաջ է գալիս հաղորդակցական ներուժ ունեցող քերականական միավորների՝ մեթոդական նպատակներով կադապարման հարցը:

Այսպիսով, քերականական իրազեկությունը համարժեքորեն ձևակերպված կապակցություններ և նախադասություններ վերարտադրելու, ճանաչելու, դրանց իմաստը հասկանալու և արտահայտելու կարողությունն է:

Քերականական նյութի ընտրության և կազմակերպման նկարագրությունը ներառում է հետևյալ յուրահատկությունները՝

- տարրեր. ձևույթ (արմատներ և ածանցներ), բառեր,
- կարգեր. թվական, հոլով, սեռ, ստույգ/վերացական, հաշվելի/անհաշվելի գոյականներ, (ոչ)անցողիկ, ներգործական/կրավորական սեռ, անցյալ/ներկա/ապառնի ժամանակաձև, շարունակական, կատարյալ ասպեկտներ,
- դասեր. շաղկապներ, հոլովում, բաց բառերի դասեր՝ գոյական, բայ, ածական, մակբայ, փակ բառերի դասեր,
- կառույցներ. բարդ և բաղադրյալ բառեր, կապակցություններ (գոյականական, բայական),
- ստորադասական նախադասություններ. (գլխավոր, ստորադասական, համադասական) նախադասություններ (հասարակ, բարդ, բաղադրյալ),
- ընթացքներ. (նկարագրական) անվանական մասնիկներ (Լեզուների իմացության/ իրազեկության համաեվրոպական համակարգ., 2005:130 էջ):

Քերականական իրազեկությունը մեծ դեր է խաղում բոլոր նշված իրազեկությունները զարգացնելու տեսանկյունից: Օսթինը և Մերլը առաջարկում են ևս մի տերմին՝ խոսողական-ներգործական՝ ուղղված խոսակցի վրա որոշակի ազդեցություն գործելուն (Ա.Նազարյան, 1993, 374) (perlocutionary act) կամ այն, ինչ հանդիսանում է խոսողական-կատարողական ակտի (illocutionary act) հետևանքը (Austin, 1962, Oxford dic.), (Նազարյան, 1993: 373): Բախմանը լուսաբանում է նշված ակտերի տեսակները հետևյալ

կերպ. Պատկերացրեք մի ենթատեքստ, որտեղ ես ուզում եմ, որ ինչ-որ մեկը հեռանա: Իմ ցանկությունը կարելի է դիտարկել տարբեր իրազեկությունների տեսանկյունից: Ես ասում եմ. «Ես կուզենայի, որ դու հեռանաս», ես կատարում եմ ենթադրական ակտ, երբ կազմում եմ նախադասություն, որը ճիշտ է ձևակերպված և ունի պնդող/ենթադրող բովանդակություն: Պնդելու ակտ կատարելու ունակությունը բխում է իմ քերականական իրազեկությունից: Եթե անձը, ում դիմում եմ, հասկանում է արտահայտության նշանակությունը, մեկնում է ակտի խոսողական-կատարողական ուժը որպես հեռանալու խնդրանք, ինչպես այն մտադրված էր, որ պիտի ընկալվի և կատարում է խնդրանքը, խոսքային ակտի կատարումը (իրականացումը) ունենում է խոսողական-ներգործական հետևանք: Վերջինս, ինչպես տեսնում ենք, կախված է քերականական և խոսողական-կատարողական իրազեկությունից: Այսինքն՝ ըստ Բախմանի՝ խոսակիցների խոսքը պայմանավորված է ոչ լեզվական իրազեկող գործոններով՝ խոսակցի ցանկությամբ, համաձայնվելու ունակությամբ (perlocutionary act/illocutionary act) (Bachman, 1990: 408):

Ըստ «Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգի» լեզվական-հաղորդակցական իրազեկությունը կարող է դիտարկվել որպես մի շարք բաղադրիչների ամբողջություն. լեզվական, սոցիալ-լեզվաբանական և գործաբանական (պրագմատիկ), որոնցից յուրաքանչյուրն իր

հերթին ընդգրկում է գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ:

Լեզվական իրազեկությունը ներառում է գիտելիքներ ու կարողություններ բառապաշարի, հնչյունաբանության, շարահյուսության, ինչպես նաև լեզվի՝ որպես համակարգի այլ առանձնահատկությունների մասին՝ անկախ դրանց տարբերակների սոցիալ-լեզվաբանական արժեքից և կիրառման գործաբանական դերից: Տվյալ անհատի լեզվական-հաղորդակցական իրազեկության տեսանկյունից դիտարկվող այս բաղադրիչն առնչվում է ոչ միայն գիտելիքների ծավալին ու որակին (օրինակ՝ հնչյունների իմաստատազատիչ նշանակության իմացություն կամ բառապաշարի ծավալ ու ճշգրտություն), այլ նաև այդ գիտելիքների պահպանման ձևերին և ճանաչողական տեսանկյունից կազմակերպմանը՝ այն բազմազան գուգորդային ցանցերը, որտեղ խոսողը տեղավորում է բառապաշարային միավորները, ինչպես նաև դրանց մատչելիությանը՝ ակտիվացումը, մտաբերումը և կիրառման հնարավորությունը (ԼԻՀՀ, էջ 15):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան, Մ. Գ. (1985). Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա: Դասագիրք բուհերի համար. Երևան: Լույս, 390:
2. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. (2005). Ուսումնասիրություն, դասավանդում, գնահատում (Ծրագրի ղեկավար Ս. Զոլյան, թարգմ. Ս. Կարախանյան և ուրիշներ). Երևան, Նորք, 130:
3. Նազարյան, Ա. Հ. (1993). Լեզվաբանական տերմինների ֆրանսերեն-ռուսերեն-հայերեն ուսումնական բառարան. Երևան, Ապոլոն, 373:
4. Вятютнев, М. Н. (1975). Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Иностранные языки в школе, (6).
5. Галькова, Н. Д., & Соловцова, Э. И. (1991). К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы. Иностранные языки в школе, (3), 31.
6. Мильруд, Р. П. (1986). Актуальные проблемы методического обучения иностранным языкам за рубежом. Иностранные языки в школе, (3), 34.
7. Мильруд, Р. П. (2002). Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощённым предложениям). Иностранные языки в школе, (2), 16.

8. Мильруд, Р. П. (2004). Компетентность в изучении языка. *Иностранные языки в школе*, (7), 36.
9. Поляков, О. Г. (2005). Роль теории учений и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка. *Иностранные языки в школе*, (1), 3–13.
10. Рахманов, У. Р. (1962). Методические требования к учебникам по иностранным языкам для средней школы. *Иностранные языки в высшей школе*, (1).
11. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
12. Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 408.
13. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching* (p. 43). Oxford University Press, 43.
14. Rivers, W. M. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Oxford University Press.
15. Velde, Ch. (1997). *Crossing borders: An alternative conception of competence*. 27th Annual SCITREA Conference, 27–35.