

Նունե ԲԵՔԱՐՅԱՆ
Իգոր ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
Երևանի պետական համալսարան

ԻՄԱՍՏԱԲԱՆԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԲՆԱԳԻՐ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

Սույն հոդվածում սահմանվում է «իմաստաբանական կոմպետենցիա» հասկացությունը, որի ձևավորումը և զարգացումն անհրաժեշտ պայման է գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցում իրականացնելու համար: Հոդվածում ներկայացվում են նաև մասնագիտական-հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմնական բաղադրիչները, տեքստի իմաստաբանական վերլուծության նպատակը, խնդիրները, գործառույթները, շարահյուսական, իմաստաբանական և գործաբանական մակարդակները: Քննության է առնվում գեղարվեստական տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը որպես լեզվակիրների իմաստային-ճանաչողական դաշտն ավելի մանրամասն ուսումնասիրելու և այն ավելի հեշտ յուրացնելու միջոց: Բացահայտվում են տեքստի հիմնանշանակային և հարանշանակային վերլուծության առանձնահատկությունները՝ որպես ուսանողի իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորման միջոց:

Բանալի բառեր. իմաստաբանական կոմպետենցիա, մասնագիտական-հաղորդակցական կոմպետենցիա, գեղարվեստական բնագիր, գործաբանական մոտեցում, ճանաչողական մոտեցում, իմաստային-ճանաչողական դաշտ, հիմնանշանակային մոտեցում, հարանշանակային վերլուծություն

Ինչպես հայտնի է, օտար լեզուների ֆակուլտետում գեղարվեստական բնագրերի վերլուծական ընթերցանությունն ուսանողի անհրաժեշտ մասնագիտական-հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման պարտադիր բաղադրիչն է: Վերլուծական ընթերցանության ընթացքում ուսանողի առաջ խնդիր է դրվում քննության առնել վերլուծվող տեքստում առկա տեղեկատվությունը և այն դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Ակներև է, որ միայն շարահյուսական, իմաստաբանական կամ գործաբանական վերլուծությամբ հնարավոր չէ հասնել ցանկալի արդյունքի՝ բացահայտել տեքստի կառուցվածքային-կոմպոզիցիոն, գործառական և այլ առանձնահատկությունները համատեքստում: Ավելին, ուսանողի իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորման և զարգացման կարևորությունը շեշտադրվում է թե՛ ավանդական, թե՛ ժամանակակից լեզվադիդակտիկայում: Ըստ էության այն սովորողների ճանաչողական կարողությունների հիմնական բաղադրամասն է, որն իրենից ներկայաց-

նում է անհրաժեշտ լեզվաբանական, մեթոդական գիտելիքների ամբողջություն:

Ուսանողի ճանաչողական դաշտի շարունակական ընդլայնումն օգնում է նրան հաջողությամբ յուրացնել տեքստում հանդիպող, նրան անծանոթ լեզվական միավորները, հնարավորություն է տալիս ընդլայնել բառապաշարը նոր արտահայտություններով, ընդհանուր առմամբ՝ ձևավորել ճիշտ խոսք, արագ ընկալել և գնահատել հաղորդակցության մեջ ներգրավված այլ անձնանց մտքերն ու արտահայտությունները /Ворожкова, 2007: 19-26/:

Գեղարվեստական տեքստը որպես տարբեր հեղինակների մտագործունեության արդյունք աստիճանաբար դառնում է լեզվի անբաժանելի մասը: Ընդ որում, այն կատարում է ոչ միայն տվյալ լեզուն շարունակաբար արդիականացնող, այլև կրթադաստիարակչական գործառույթ: Վերլուծելով կոնկրետ գեղարվեստական տեքստեր, ուսանողն ուսումնասիրում է լեզվակիրների լեզուն, լեզվամտածողությունը, մտածողությունը, այլև կրթական, դաստիարակչական մոտեցումները, պատկերացումները, մշակութային և գեղագիտական կողերը:

Տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը նախ և առաջ ենթադրում է բացահայտել, թե ինչպիսի իմաստակիր, իմաստ ձևավորող հենարաններ են առկա վերլուծվող տեքստում: Այդ առումով, կարևորվում է բանալի կամ առանցքային բառերն առանձնացնելու ռազմավարությունը, որն իրականացվում է, հաշվի առնելով «բառի կիրառման հաճախականությունը և բառի դիրքը տեքստում» /Карпилович, 2003: 26/:

Այստեղ խնդիր է դրվում հստակեցնել այդ չափանիշներն այն առումով, որ միայն բառի ձևաբանական հատկանիշների վրա հենվելը նպատակահարմար չէ: Առաջին պլան են մղվում նրա նշանակության կամ իմաստի հետ կապված այնպիսի չափանիշներ՝ ինչպիսիք են բառային, ենթատեքստային հոմանիշները, զուգորդական և դերանվանական փոխատեղումները:

Ըստ կոմպոզիցիոն կամ կազմախոսական շարահյուսության տեսության «իմաստը տեքստի իրականության որևէ հատվածի մոդելավորումն է՝ համաձայն հեղինակի մտադրության, որի մասին խոսվում է տեքստում» /Чучкевич, 2014: 133-142/։ Մինչդեռ տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը ենթադրում է ոչ միայն տեքստի տարբեր միավորների նշանակությունների, գործառույթների բացահայտման գործընթաց, այլև իմաստաստեղծ գործունեություն: Ընդհանուր առմամբ, ցանկացած տեքստի ընթերցանություն ենթադրում է ճանաչողական և իմաստաստեղծ գործունեություն, որը զարգացնում է ընթերցողի ընկալողական և ճանաչողական կարողությունները:

Կարևոր է նշել, որ տեքստի վերլուծական ընթերցանությունն իմաստաբանական մակարդակում ենթադրում է մանրակրկիտ աշխատանք տեքստի շուրջ ինչպես շարահյուսական և իմաստաբանական, այնպես էլ

գործաբանական մակարդակներում: Շարահյուսական մակարդակում անհրաժեշտ է քերականորեն ճիշտ կերտել բանավոր և գրավոր խոսքը: Իմաստաբանական մակարդակում ընթացողը պետք է կարողանա օգտվել լեզվական արտահայտությունների մեկնաբանման կանոններից: Մինչդեռ գործաբանական մակարդակում գլխավոր խնդիրը քննարկվող լեզվական արտահայտությունների ճիշտ օգտագործումն է հաղորդակցության մեջ /Крылова, 2008/:

Այստեղից հետևում է, որ ոչ լեզվակիր ուսանողի համար տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը չի կարող որոշակի արդյունք տալ, եթե նշված մակարդակներից որևէ մեկում այն ձախողվում է: Ավելին, հնարավոր չէ շարունակաբար զարգացնել ուսանողերի հաղորդակցական կոմպետենցիան, եթե տեքստի վերլուծության բոլոր հայեցակետերը հաշվի չեն առնվում և չեն համադրվում:

Անհրաժեշտ է նշել, որ թե՛ գեղարվեստական, թե՛ ոչ գեղարվեստական տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը կարող է հետապնդել տարբեր նպատակներ և կատարել տարբեր գործառույթներ: Իրականում, երբ այդպիսի վերլուծությունը նպաստում է ուսանողի հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորմանը, ապա մենք դիտարկում ենք «հաղորդակցական կոմպետենցիա» հասկացությունը մասնագիտական մակարդակում /Щеглова, 2011: 105-107/:

Ընդհանուր առմամբ, մասնագիտական ֆակուլտետում անգլերենի ուսուցման ընթացքում ուսանողի իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորումը հնարավոր չէ դիտարկել առանց հաշվի առնելու ենթատեքստային կոմպետենցիայի ձևավորման առանձնահատկությունները: Իմաստաբանական կոմպետենցիան հնարավոր է ձևավորել միմիայն մարդկանց փոխգործակցության ընթացքում: Ինչպես նշում են Կառլո Պենկոն և Մասիմիլիանո Վիգնոլոն. «Այստեղ խոսվում է ճանաչողական ենթատեքստի կամ մեկ այլ անհայտ հասկացության տիրույթի մասին, երբ վերլուծողն ուսումնասիրում է տարբեր հասկացության տիրույթներ և դրանք տեղայնացնում» /Penco, Vignolo, 2005: 1-13/:

Ասվածից հետևում է, որ «ընթերցողը ցանկացած բառի իմաստ որոշելիս պետք է հստակեցնի բառի կիրարկման ոչ միայն շարահյուսական կառույցը, այլև զուգորդական-իմաստային, հասկացության դաշտերը» /Semantic Competence, 2003: 2-15/:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ուսումնական գործընթացում ուսանողի կողմից վերլուծվող տեքստի իմաստակիր միավորների իմաստային-ճանաչողական դաշտի հստակեցումն անհրաժեշտ պայման է վերլուծական ընթերցանություն իրականացնելու համար: Գեղարվեստական տեքստը, որպես տարբեր լեզվակիր հեղինակների մտագործունեության արդյունք, հանդես է գալիս որպես իմաստաբանական վերլուծության արդյունավետ միջոց: Ընդ որում, այն հանդիսանում է ոչ միայն տվյալ լեզուն զարգացնող, այլև ռեֆլեքսիվ գործառույթ: Վերլուծական ընթերցանության ըն-

թացքում, ուսանողներն ուսումնասիրում են թիրախային լեզուն, լեզվակիրների լեզվամտածողությունը, մտածելակերպը, ինչպես նաև տվյալ լեզվական հանրության կողմից ընդունված իմաստաբանական և հաղորդակցական մոդելները, խոսքասերման կոդերը:

Դիտարկելով գեղարվեստական տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը լեզվաբանական, հանրամշակութային մակարդակներում՝ հնարավորություն է ընձեռնվում բացահայտել ընթերցանության ուսուցման ուսումնական-մանկավարժական, արտաուսումնական պայմանները:

Հարկ է նշել, որ իմաստաբանական վերլուծությունը ենթադրում է ընթերցվող տեքստի բովանդակության ապակողավորում: Տեքստի ընթերցանության ավանդական համակարգում առաջին պլան է մղվում «հիմնանշանակային (denotative – լեզվամիավորների նշանակության հիմնական, կայուն տարրին վերաբերող) վերլուծությունը նախատեքստային, տեքստային և հետտեքստային վերլուծության փուլերում» /Новиков, 1983; Goddard, 1998; Werzbicka, 1996/:

Իսնդիր է դրվում հստակեցնել, թե ինչպես, ինչ ընթացակարգերով իրականացնել գեղարվեստական տեքստի հիմնանշանակային վերլուծությունը: Այն կարող է նախորդել կամ հաջորդել նաև օտարալեզու խոսքային գործունեությանը, որն իրականացվում է տեքստի շուրջ աշխատանքի ընթացքում: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացման տեսանկյունից կարևոր է, որ ցանկացած տեքստի վերլուծություն տեղի ունենա անզլերեն:

Ինչպես արդեն նշվեց, այն հնարավոր չէ իրականացնել մեկուսացված, և դրա արդյունավետ հիմնական պայմանը ճիշտ կազմակերպած նախապատրաստական աշխատանքն է: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացման տեսանկյունից կարևորվում է ցանկացած տեքստի վերլուծության ընթացքը թիրախային լեզվով՝ շեշտադրելով լեզվաբանական եզրույթների տեղին և ճիշտ կիրառելու անհրաժեշտությունը վերլուծության բոլոր փուլերում: Ակնհայտ է, որ անզլերենի ուսուցման մասնագիտական դասընթացում ուսանողները հիմնականում չունեն իմաստաբանական վերլուծության համար անհրաժեշտ հասկացությունների և եզրույթների կիրառման դժվարություններ: Այս հանգամանքը բացատրվում է նրանով, որ նրանք բավականին լավ են տիրապետում հիմնական լեզվաբանական /քերականական, բառագիտական, ինչպես նաև ոճաբանական հասկացություններին: Դրա հետ մեկտեղ, անհրաժեշտ է նշել, որ վերլուծության համար անհրաժեշտ ուսանողների թեմատիկ բառապաշարի շարունակական զարգացումը կարող է ապահովել թե՛ անզլերեն գեղարվեստական տեքստերի, թե՛ գիտական, լեզվաբանական, ինչպես նաև մեթոդական գրականության ընթերցանությունը:

Անդրադառնալով «տեքստի հիմնանշանակային կառուցվածքի» վերլուծությանը՝ հարկ է նշել այն փաստը, որ լեզվաբանական և մեթոդական

գրականության մեջ այն բուռն քննարկումների առարկա է եղել ինչպես նախորդ դարի վերջին քառորդում, այնպես էլ այժմ /Петров, 2008/:

Տեքստի իմաստաբանական վերլուծության կարևոր փուլ է գեղարվեստական տեքստի հասկացության ոլորտի կամ վերլուծության ընթացակարգերի մշակումը, ըստ որի՝ հիմնանշանակային մոտեցումը ներկայացնում է գեղարվեստական հասկացությամբ որպես հիմնանշանակային իրադրություն: «Հիմնանշանակային իրադրություն» հասկացության ներմուծումը նոր հնարավորություն է ընձեռում բացահայտելու բառի տվյալ իմաստը որոշակի իրադրության շրջանակներում: Այդպիսի վերլուծությունը գործ ունի միայն տեքստի կազմախոսական-իմաստային ձևի հետ: Պետք է նշել, որ հիմնանշանակային վերլուծության մյուս ձևերը (նկարագրություն, տրամախոսություն) չեն դիտարկվում» /Петров, 2008: 278-281/:

Ըստ այդմ, լեզվաբանական բնույթի հետազոտություններում առանձնացվում են տեքստասերման հորիզոնական և ուղղահայաց կաղապարները, որոնք կարող են հաջողությամբ կիրառվել տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման ընթացքում: Հորիզոնական կաղապարը կիրառվում է շատ վաղուց և ներկայացնում է տեքստի գծային ծավալումը: Հատկանշական է այն փաստը, որ շատ դասախոսներ կիրառում են տեքստի իմաստաբանական վերլուծություն՝ նոր բառապաշարը յուրացնելու, անձանոթ բառային միավորներն իմաստավորելու նպատակով: Դա նշանակում է, որ տեղեկատվության բաշխումը տեքստում բացահայտվում է նրա քերականական, շարահյուսական և այլ առանձնահատկությունների ուսումնասիրմամբ: «Հորիզոնական կաղապարը զուգորդվում է խորքային կառուցի հասկացության, ներքին ծրագրավորման մակարդակի, և, վերջապես, տեքստի հիմնանշանակային կառուցվածքի հետ, այսինքն՝ առարկայական հարաբերությունների համակարգի հետ, որոնք միջնորդավորված են իրականության համապատասխան ոլորտի առարկայական հարաբերություններով, ներկայացված են ելնելով անհատի անձնական փորձից /Николаева, 1983: 4/: Ինչպես հայտնի է, ընթերցանության համար նախատեսված տեքստն ընտրելուց հետո, դասավանդողն առաջարկում է սովորողներին վերլուծել այն: Տեքստի վերլուծությունը այս պարագայում հիմնականում հետապնդում է հետևյալ նպատակները.

- հաղթահարել բառային դժվարությունները,
- որոշել բառային միավորների իմաստավորման եղանակները:

Հենց այս նպատակների իրականացնելու գործոնով է պայմանավորված նաև այն փաստը, որ մեթոդիստները, հատկապես ուսուցման նախնական փուլում, ադապտացնում կամ հարմարեցնում են տեքստերը, այսինքն՝ բնագրային տեքստերը դարձնում են ուսումնական:

Այդ համատեքստում գեղարվեստական բնագրերը վերլուծության արդյունավետ միջոց են, քանի որ, ի տարբերություն ուսումնական տեքստերի, պարունակում են մեծ քանակությամբ անձանոթ, անհամար-

Ժեք բառապաշար: Դա բացատրվում է այն փաստով, որ յուրացման կամ իմաստավորման տեսանկյունից դժվարություն ներկայացնող բառապաշարն ավելի շատ է շահադրդում՝ մոտիվացնում ուսանողներին: Ավելին, նրանք բառի իմաստը բացահայտելու ընթացքում կարողանում են համեմատել տվյալ բառային միավորի հիմնանշանակությունը և հարանշանակությունը:

Ավանդական է համարվում նաև այն մոտեցումը, ըստ որի տեքստի հիմնանշանակության կառուցվածքի ուսումնասիրությունը ներկայացնում է տեքստը հասկանալու մեխանիզմը: Կարելի է պնդել, որ այդ մոտեցումը ճիշտ է շարահյուսական մակարդակում: Իմաստաբանական մոտեցման կիրառմամբ տեքստի վերլուծական ընթերցանությունն ընդլայնում է վերլուծության շարժընթացը և օգնում է հաղթահարել նրանում առկա տեղեկատվության գծային բաշխման ավանդական մոտեցումը:

Ըստ Վ. Վ. Կուպարևայի՝ «Տեքստի ներքին ձևի հասկանալը հնարավորություն է ընձեռում

- ներթափանցել ուսումնասիրվող առարկայական ոլորտը,
- կիրառել տեքստի բովանդակության հիմնանշանակային կառուցվածքը և մտահղացումը որպես գործողությունների կողմնորոշիչ հիմք՝ խոսքային գործունեության բոլոր տեսակները ուսուցանելիս,
- բաշխել տեքստի նյութը ոչ թե ըստ այս կամ քերականական և բառային նյութի, այլ ըստ տեղեկատվության կրկնության կամ բարդության աստիճանի,
- իրացնել ուսուցման ընթացքում գիտակցական սկզբունքը, որը դիդակտիկայի հիմնարար սկզբունքն է,
- ակտիվացնել սովորողի մտազործունեությունը, որն ըստ էության հաստատում է այն պնդումը, որ իրականում «հիշողության դպրոցը» զիջում է այսպես կոչված «մտածողության դպրոցին» /Купарева, Старикова, 2007: 19-26/:

Համապատասխան գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ բառային միավորների իմաստավորումն ավելի արագ և արդյունավետ է տեղի ունենում, երբ սովորողներն ունեն վերլուծական ընթերցանության ընթացքում համապատասխան տեղեկատվությունը քաղելու, ընթերցածը հասկանալու և վերարտադրելու դրդապատճառներ /Грецкая, 2005; Османова, 2009; Царева, 2017/:

Հնարավոր չէ հաղթահարել կամ վերացնել որևէ բառային կամ քերականական բնույթի ցանկացած դժվարություն, եթե սովորողների մոտ չեն ձևավորվել համապատասխան ճանաչողական, առավել ևս մասնագիտական դրդապատճառներ: Բնագրային տեքստերի հետ աշխատելիս, շատ դժվար է հաշվի առնել նշված հանգամանքը, քանի որ տարբեր սովորողների մոտ ճանաչողական բնույթի դրդապատճառները ձևավորվում կամ ձևավորված են տարբեր խորության և աստիճանի: Սակայն իմաստաբանական վերլուծության ընթացակարգերը մշակելիս

մասնագիտական դրդապատճառների առակայությունը ամբողջական վերլուծություն կատարելու կարևոր պայման է:

Վերլուծական ընթերցանության ուսուցման գործընթացում տեքստեր կամ բնագրեր ընտրելիս, շատ դժվար է համակարգել նշված գործընթացը, քանի որ ճանաչողական և մասնագիտական դրդապատճառները տարբեր ուսանողների մոտ տարբեր բովանդակություն և խորություն ունեն:

Անգլերեն գեղարվեստական տեքստերի իմաստաբանական վերլուծությունը նոր մեթոդաբանական դիրքերից քննության առնվեց Քենեթ Գուդմանի կողմից, ով համարվում է «լեզուն որպես ամբողջություն» (Whole Language) հոգելեզվաբանական տեսության հիմնադիրը /Goodman, 2005/: Ըստ այդ տեսության՝ ընթերցանությունը համարվում է լեզվի ուսուցման հիմք՝ խոսելուն, ունկնդրելուն և գրելուն զուգընթաց: Կարևորն այն է, որ ընթերցանությունը նշված տեսության մեջ հանդես է գալիս որպես խոսքային գործունեության ինտեգրատիվ տեսակ, որը տեղի է ունենում սովորողների ակտիվ ստեղծագործական գործունեության մեջ ներգրավվելու շնորհիվ և նպաստում է սովորողների մտածողության, լեզվական կարողությունների զարգացմանը, ընդհանուր առմամբ՝ իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորմանը: Հետաքրքիր է այն, որ իմաստաբանական կոմպետենցիան ձևավորվում և զարգանում է ըստ ներկայացվող չափորոշիչների, երբ ուսանողները կարողանում են աշխատել փոխներգործուն մեթոդներով: Ակնհայտ է, որ բառամիավորների իմաստների բացահայտման գործընթացն արդյունավետ է լինում, երբ այն վերածվում է իմաստաստեղծման, խոսքասերման գործընթացի:

Համաձայն սխեմատայի տեսության՝ տեքստը հասկանալու գործընթացը տեղի ունենում ընթերցողների անցյալ փորձով ձեռք բերած անհատական սխեմատաների (Personal Schemata) ակտիվացման շնորհիվ: Ռ. Ս. Անդերսոնի՝ «նոր, ավելի զարգացած սխեմատան կազմավորվում է հին և նոր տեղեկատվությունների ինտեգրման արդյունքում» /Anderson, 1984/: Ասվածից հետևում է, որ ընթերցողը կամուրջ է ստեղծում հին փորձի և նոր տեղեկատվության միջև: Ըստ այդմ, սովորողներն ավելի լավ են հասկանում տեքստը, եթե նրանք հասկանում են նրա կառուցվածքը (Story Structure) կամ սխեման (Story Schema), և այն հասկանալը համընկնում է այն սպասումի հետ, թե ինչ իրադարձություններ են տեղի ունենալու առաջադրված պատմվածքում կամ ընտրված հատվածում: Ինչպես տեսնում ենք, տեքստի իմաստաբանական վերլուծությունը ավելի բարձր ռեֆլեքսիվ մակարդակում է իրականացվում, երբ խնդիր է դրվում լրացնել հին փորձի կամ ունեցած փորձի և մտածելակերպի կամ մենթալիտետի միջև եղած բացը: Այսինքն՝ օտար լեզու ուսումնասիրող ընթերցողը երկաստիճան դժվարություն է հաղթահարում: Առաջին աստիճանում նա իր սեփական փորձի և տեքստում առկա անհայտ կամ նոր տեղեկատվության միջև բացահայտվող բացն է լրացնում: Մինչդեռ

երկրորդ աստիճանում նա արդեն իսկ լրացնում է այն բացը, որն առաջանում է իր մտածելակերպի և լեզվակրի մտածելակերպի առկա տարբերությունների արդյունքում:

Գեղարվեստական տեքստի վերլուծության կարևորագույն մաս է կազմում տեքստի կառուցվածքային-իմաստային բաժանումը: Ինչպես հայտնի է տեքստի հիմնական հատկանիշներին է վերաբերում մտահղացման ամբողջականությունը՝ կապը և բաղադրամասերի կապակցելիությունը:

Ակնհայտ է, որ տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման գործընթացում հիմնանշանակային վերլուծություն կարող է լինել ամբողջական, երբ աստիճանաբար վերածվում է հարանշանակային վերլուծության, երբ ուսանողները սկսում են որոշել օտարալեզու բառամիավորների հարանշանակային դաշտը: Վերջինս «զգացմունքների, զգացումների և զուգորդումների ամբողջությունն է, որն առաջանում է անձի գիտակցության մեջ որևէ բառային միավորի /տեսողական, հնչյունային/ ընկալման ժամանակ» /Бурукина, 1999: 39/:

Ակնհայտ է, որ անհրաժեշտ է կիրառել հստակ ռազմավարություն, կոնկրետ մեթոդներ և հնարներ նշված դաշտը յուրացնելու համար: Օրինակ՝ վերլուծական ընթերցանության նախնական փուլում կարելի է կիրառել մտագրոհ, հասկացության քարտեզագրում, իսկ ավարտական փուլում՝ խորանարդում կամ քառաբաժան:

Հետաքրքիր է նաև այն փաստը, որ գեղարվեստական տեքստի հարանշանակության դաշտը առավել հստակ պատկերացնելու և հնարավորինս ճիշտ ընկալելու և հասկանալու համար անհրաժեշտ է կիրառել ոչ միայն գնահատման, այլև վերլուծության ռազմավարությունները: Այս ռազմավարությունները օգնում են դիտարկել տեքստը որպես ամբողջական “կտավ”, բացահայտել տեքստի բուն նպատակը, հետագա զարգացումները ներկայացնել է նկարագրվող դեպքերի, հերոսների հուզական, զգայական գունապնակը: Ուսանողների առջև խնդիր է դրվում տարբեր ընթերցանական-վերլուծական ընթացակարգերի կատարմամբ ապակողմավորել ուսումնասիրության առարկա տեքստի հարանշանակային դաշտը:

Այսպիսով, անգլերեն գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանությունը միտված է նրա հիմնանշանակային և հարանշանակային բաղադրիչների հարաբերակացությունը որոշելուն, որոնք քննության են առնվում հենքային գիտելիքների կամ սխեմատայի, տեղեկատվության, մենթալիտետների տարբերության մակարդակներում: Այդպիսի աշխատանքը հիմք է ստեղծում տեքստի բովանդակության հիմքում ընկած իմաստային կառույցները տարանջատելու, դրանք բացահայտելու և մեկնաբանելու համար: Տեքստի բազմաստիճան, բազմաշերտ վերլուծության հիմնախնդիրն են անդրադառնում Լ. Գ. Բաբենկոն և նրա համահեղինակները: Նրանք իմաստաբանական վերլուծության գծային

մոտեցումը փորձում են հաղթահարել կիրառելով լեզվաբանության իմաստաբանական «զինանոցը»: Ըստ նրանց՝ տեքստը «իր կառուցվածքով կարող է լինել միանուն՝ կազմակերպած մեկ կետի շուրջ և բազմանուն՝ կազմակերպած մեկ՝ գլխավոր կամ մի քանի երկրորդական կետերի շուրջ /Бабенко, Васильев, Казарин, 2000: 139/: Ակնհայտ է, որ այստեղ խոսք է գնում իմաստային հենարանների, բանալի բառերի կամ հանգուցային բառերի մասին: Նրանք չեն քննարկում իմաստային կամ մտածելակերպի բացերի լրացման խնդիր:

Ըստ ընթերցանության փոխներգործուն տեսության, սովորողները յուրացնում են ընթերցածն ավելի լավ, եթե փոխհարաբերությունների մեջ են մտնում իրենց շրջապատող մարդկանց հետ: Նշված տեսության հեղինակները պնդում են, որ անհրաժեշտ է գործի դնել սովորողների գործունեության անձնային, հասարակական, մշակութային ենթատեքստերը:

Այսպիսով, գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության գործընթացը կարելի է դարձնել ավելի արդյունավետ, եթե ընթերցողն ակտիվացնում է իր ունեցած գիտելիքները, կապում է դրանք ընթերցանության ժամանակ ստացած նոր տեղեկատվության հետ, աշխատանք է տանում տեքստի հետ, մեկնաբանում է այն, քննարկում է դասընկերների հետ, լսում է դասընկերներին, արտահայտում է ընթերցածի մասին իր զգացմունքները /Винокурцева, 2005: 69-74/: Իմաստաբանական վերլուծության մենթալ կամ մտածելակերպի բացերի լրացման տեսանկյունից արդյունավետ է ըստ տեքստի տեղեկատվության նոր իրադրությունների մոդելավորումը, որը նպաստում է բուն տեքստի նոր իմաստային բլոքների կամ կառույցների բացահայտմանը:

Ըստ Ռ. Ռիզի՝ ընթերցանության ժամանակ, հաշվի առնելով նշված տեսությունների հիմնադրույթները, «անհրաժեշտ է պահպանել հետևյալ պայմանները.

1. Տեքստի հետ աշխատանքի ժամանակ բոլոր լեզվական գործընթացները /կարդալը, գրելը, ունկդրելը և խոսելը/ պիտի լինեն ինտեգրատիվ:
2. Սովորողները պետք է ընթերցեն հետաքրքիր, բնագրային տեքստեր, գեղագիտորեն հաճելի, որոնք պետք է համապատասխանեն իրենց տարիքին:
3. Տեքստերը պետք է իրենցից ներկայացնեն ամբողջական ստեղծագործություններ /պատմվածք, հեքիաթ, բանաստեղծություն, վեպ/:
4. Սովորողները պետք է հնարավորություն ունենան քննարկել կարդացածը, հայտնել իրենց կարծիքը՝ բանավոր կամ գրավոր:
5. Առաջադրանքները, որոնք նախորդում կամ հաջորդում են ընթերցանությանը, պետք է արհեստական կազմած վարժությունների բնույթ չունենան: Նրանք պետք է պարունակեն առաջադրանքներ, որոնք կնպաստեն սովորողների անմիջական հաղորդակցությանը

անգլերենով, հնարավորություն կտան նրանց արտահայտել իրենց մտքերը, զգացմունքները, սահմանել հետաքրքրությունների շրջանակը: Նրանք պետք է սովորեն արձագանքել ստեղծագործության բովանդակությունը ճիշտ և ժամանակին, կառուցել իրենց մտքերը և համեմատել տեքստի բովանդակության և իրենց սեփական փորձի հետ, ճանաչել գրականության լեզուն» /Rigg, 1992: 85-97/:

Ռիգի մոտեցումը ձևավորվել է ճանաչողական կամ կոգնիտիվ մոտեցման շրջանակներում և ենթադրում է իմաստաբանական վերլուծության նոր, ավելի բարձր ռեֆլեքսիվ մակարդակ: Նրա մոտեցմամբ, տեքստը վերլուծողի սեփական փորձը, սխեմատան կամ հենքային գիտելիքը վճռորոշ դերակատարություն ունեն տեքստի իմաստաբանական վերլուծության ընթացքում:

Ամերիկյան մեթոդական ուղղության մեջ մեծ տարածում ունի այսպես կոչված ներգրավող ընթերցանությունը (Engagement Activities), որի նպատակը փոխներգործուն ընթերցանական հմտություններ զարգացնելն է: Ներգրավող առաջադրանքների նպատակն է ընթերցողներին մտցնել «տեքստի մեջ, տեքստի միջով տեքստից այն կողմ», այսինքն՝ նրանց հնարավորություն ընձեռել, որ նրանք իրենց զգան «ընկղմված, տարված և ամբողջությամբ ներգրավված գրականության մեջ» /Macon, Bewell, Vogt, 1991/:

Ներգրավող ընթերցանությունը ներկայացնում է մի կողմից սովորողների դրդապատճառային ֆոնը, մյուս կողմից՝ նրանց մտավոր կարողությունները: Ներգրավված ընթերցողը փորձում է հասկանալ, բավականություն ստանալ ընթերցվող տեքստից, և իհարկե, հասվատալ սեփական ունակություններին: Ներգրավված ընթերցողները հետապնդում են ձևավորել ոչ միայն ընթերցանական հմտություններ, այլև վերլուծական կարողություններ: Ինչպես նշում են սույն տեսության հեղինակները, ներգրավված ընթերցանությունը հիմնվում է սովորողների ներքին դրդապատճառների վրա, դրանով է բացատրվում այն փաստը, որ նրանց ընթերցելու ցանկությունը ինքնաբուխ է (mastery oriented, intrinsically motivated, and have self-efficacy):

Հատկանշական է այն, որ ըստ ամերիկյան մեթոդիստների՝ լսարանում կամ ընթերցանության լսարանային պայմաններում ենթատեքստերը կարող են և պետք է նպաստեն ներգրավող ընթերցանությանը: Օտար լեզու դասավանդող անձինք պետք է ստեղծեն համապատասխան ենթատեքստեր, որոնք նպաստում են ընթերցանության մեջ ներգրավվելուն: Սովորողների նպատակադրումն սկզբունքային նշանակություն ունի, քանի նոր գիտելիքներ ստանալու նպատակը կարող է ապահովել ընթերցանության կապն իրական կյանքի հետ:

Անհրաժեշտ է նշել, որ հիմնանշանակային վերլուծությունը կարող է միայն նպաստել տվյալ ենթատեքստում տեքստի հարանշանակային դաշտը յուրացնելուն: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ իմաստա-

բանական կոմպետենցիայի ձևավորման արդյունավետ մեթոդները փոխներգործուն են, ապա նպատակահարմար է վերլուծական ընթերցանության ընթացքում կիրառել տարբեր իմաստային կամ գծագրական դասակարգիչներ՝ մտագրոհ, Վենի դիագրամա, հասկացության թարտեզագրում, քառաբաժան և այլն, որոնք կարելի է կիրառել ըստ ԽԻԿ համակարգում նախանշված փուլերի:

Ուսանողների իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորման պայմանները նպաստավոր են հատկապես գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ժամանակ, քանի որ դրանք հետաքրքիր են, ձանձրոյթ չեն առաջացնում, առաջ են բերում հաճելի, երբեմն անսովոր զգացողություններ: Նրանց հարանշանակության դաշտը նպաստում է խորասուզված, մասնագիտական ընթերցանությանը: Ուսանողների իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորումը հնարավորություն է ընձեռում նրանց հեշտությամբ ապակողմորել ուսումնասիրության առարկա հանդիսացող տեքստի հարանշանակային դաշտը:

Իրականացված վերլուծությունը թույլ է տալիս կատարելու հետևյալ եզրահանգումները.

- Անզլերեն գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանությունը միտված է նրա հիմնանշանակային և հարանշանակային բաղադրիչների հարաբերակացությունը որոշելուն: Այդպիսի աշխատանքը հիմք է ստեղծում տեքստի բովանդակային և գործառական բնութագրերը բացահայտելու համար և նպաստում նրանց իմաստաբանական կոմպետենցիայի շարունակական զարգացմանը:
- Ուսանողի իմաստաբանական կոմպետենցիայի ձևավորումը կարևոր պայման է նրա քննադատական մտածողության, ինչպես նաև հանրամշակութային, գործաբանական, հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման համար:
- Գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանությունն արդյունավետ է, երբ վերլուծությունը վերածվում է ճանաչողական և իմաստաստեղծ գործունեության: Ընդ որում՝ ուսանողի իմաստաբանական կոմպետենցիան ձևավորվում է այնպիսի փոխգործակցության ընթացքում, երբ յուրացնելով և ընդլայնելով վերլուծվող միավորների ճանաչողական-զուգորդական, հասկացության դաշտերը, ուսանողը յուրացնում է տեքստում հանդիպող, նրան անձանոթ լեզվական միավորներ, կարողանում է արագ ընկալել և գնահատել հաղորդակցության մեջ ներգրավված այլ անձանց մտքերն ու արտահայտությունները:
- Տեքստի հիմնանշանակային վերլուծությունը թույլ է տալիս հաղթահարել լեզվաբանական վերլուծության ավանդական, ինչ-որ առումով կառուցվածքային-նկարագրական մոտեցումները և դիտարկել ընթերցանությունը որպես խոսքային գործունեություն կամ մտագործունեություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000.
2. Винокурцева И.Г. Приемы организации интерактивного чтения в философии Whole Language («Язык как целое») // *Иностранные языки в школе*, 2005, № 2.
3. Грецкая Т.В. Обучение семантизации профессионально-ориентированной иноязычной лексики студентов медицинских вузов (На материале немецкого языка): Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
4. Карпилович П.Т. Моделирование процесса смысловой компрессии текста: Когнитивно-дискурсивный подход. Минск: МГЛУ, 2003.
5. Крылова С.А. Методика обучения профессионально ориентированному рефлексивному чтению студентов 1-2 курсов исторических специальностей педагогического вуза (на материале немецкого языка): Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2008.
6. Купарева В.В., Старикова А.Ю. Использование метода денотативного анализа иноязычного текста при обучении чтению в школе // *Иностранные языки в школе*, 2007, № 4.
7. Николаева Т.М. О горизонтальном /линейном/ и вертикальном порождении текста: Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // *Новое в зарубежной литературе*. Вып. VIII. М.: 1978.
8. Петров С.В. Денотативная ситуация как концепт художественного текста (на материале романа Ю. К. Олеши «Зависть») // *Общественные и гуманитарные науки*. Санкт-Петербург, 2008.
9. Царева Л.М. Организация обучения студентов чтению профессионально ориентированных текстов на иностранном языке в медицинском вузе // *Современные проблемы науки и образования*, 2017, № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26671> (дата обращения: 15.11.2018):
10. Чучкевич И.В. Методика моделирования денотативной структуры текста // *Ученые записки*, т. 18, Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2014.
11. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // *Историческая и социально-образовательная мысль*, № 4, 2011.
12. Goddard C. *Semantic Analysis*. New York: Oxford University Press, 1998.
13. Goodman S. *What's Whole in Whole Language*. Berkeley, CA: RDR Books, 2005.
14. Macon J.M., Bewell D., Vogt M. *Responses to Literature*. Newark, DE: International Reading Association, 1991.
15. Penco C., Vignolo M. *Converging towards what? Pragmatic and Semantic Competence*, 2003// URL: <https://philarchive.org/archive/PENCTW>. - 1-13.

16. Rigg R. Whole Language in TESOL // *Landmark of American Language and Linguistics* (vol. 2), Washington, D.C., 1992.
17. Semantic Competence // *Language & Structure II: Semantics and Pragmatics*, Spring, 2003, 2-151, MW 1-2.30 // URL: <http://web.mit.edu/rbhatt/www/24.903/11.pdf>.
18. Werzicka A. *Semantics: Prime and Universals*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1996.

Н. БЕКАРЯН, И. КАРАПЕТЯН – *Формирование семантической компетенции посредством аналитического чтения художественных текстов.* – Статья посвящена определению соотношения денотативных и коннотативных компонентов текста при его аналитическом чтении. В процессе организации аналитического чтения выявляются содержательные и функциональные характеристики текста, что может способствовать развитию семантической компетенции студентов. Подчеркнута роль аналитического чтения художественного текста в формировании и развитии критического мышления, а также социокультурной, прагматической, коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: семантическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция художественный текст, прагматический подход, когнитивный подход, семантическое-когнитивное поле, денотативный подход, коннотативный анализ

N. BEKARYAN, I. KARAPETYAN – *The Formation of Semantic Competence through Analytical Reading of Fictional Texts.* – The paper defines the correlation of denotative and the connotative components of the text during the process of analytical reading of fictional texts. It reveals the substantive and functional characteristics of the text, which may contribute to the development of semantic competence of students. It emphasizes the role of the analytical reading of a fictional text in forming and developing students' critical thinking, as well as their socio-cultural, pragmatic, communicative competence.

Key words: semantic competence, professional-communicative competence, fictional text, pragmatic approach, cognitive approach, semantic-cognitive field, denotative approach, connotative analysis

Ներկայացվել է՝ 28.04.2019
Երաշխավորվել է ԵՊՀ Անգլիական բանասիրության ամբիոնի կողմից
Ընդունվել է տպագրության՝ 20.05.2019