

Շալվա Տարատաճե
Իրինա Շուրիթիճե

ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Տվյալ հոդվածի նպատակն է համառոտ քննարկել երկրորդ լեզվի ուսուցման և յուրացման տեսությունները: Երկրորդ լեզվի զարգացման տեսությունը նոր բնագավառ է գիտության մեջ, որի զարգացումն ակտիվորեն սկսվեց քսաներորդ դարի 60-ական թվականների վերջին: Հոդվածում երկրորդ լեզվի զարգացման տեսությունները կքննարկվեն երեք գիտական ավանդույթների համատեքստում. (ա) ստրուկտուրալիզմ կամ նկարագրական բիհեվիորիզմ, (բ) ռացիոնալիզմ և կոգնիտիվիզմ, (գ) կոնստրուկտիվիզմ: Տվյալ տեսությունների ծանոթացումը և վերլուծությունը ուսուցիչներին հնարավորություն կտա գիտակցել և վերլուծել երկրորդ լեզվի ուսուցման և յուրացման տեսությունները, պրակտիկ գործունեության հիման վրա գիտակցել յուրաքանչյուր տեսության կարևոր ասպեկտները և այս տեսությունները կիրառել պրակտիկայում:

Երկրորդ լեզվի ուսուցման տեսությունը գիտության մեջ համեմատաբար նոր բնագավառ է: Այն ակտիվորեն սկսել են ուսումնասիրել քսաներորդ դարի 40-ական թվականներից: Ավանդաբար, լեզվի ուսուցումը քննարկվում էր ձայնաբանության, շարահյուսության, ձևաբանության, բառապաշարի և այլ համատեքստերում, թեպետ այս մոտեցումը փուլերով փոխվեց (Մարչենկովա, 2008): Մարչենկովան առանձնացնում է չորս տարբեր տեսական մոտեցումներ, որոնք

դոմինանտ են երկրորդ լեզվի ժամանակակից հետազոտություններում. (1) լեզվի լեզվաբանական մոտեցում, որն ուսումնասիրում է լեզվի ընդհանուր բնական ասպեկտները, (2) երկրորդ լեզվի հոգե-լեզվաբանական մոտեցում, որը շեշտադրությունն անում է լեզվի ուսուցման կոգնիտային հարցերի վրա, (3) սոցիո-լեզվաբանական մոտեցումն ուսումնասիրում է երկրորդ լեզուն սոցիալական և մշակութային համատեքստում, (4) երկրորդ լեզվի մանկավարժական մոտեցում, որն

ուսումնասիրում է երկրորդ լեզվի յուրացման և ուսուցման ռազմավարությունները:

Երկրորդ լեզվի ուսուցման տեսությունը Բրաունը (2000, էջ 12) քննարկում է երեք գիտական ավանդույթների համատեքստում. (ա) ստրուկտուրալիզմ կամ նկարագրական բիհեվիորիզմ, (բ) ռացիոնալիզմ և կոգնիտիվիզմ, (գ) կոնստրուկտիվիզմ: Համառոտ կքննարկենք յուրաքանչյուր այս ուղղությունը և նրանց շրջանակներում առաջացած երկրորդ լեզվի ուսուցման նշանակալի տեսությունները:

Ստրուկտուրալիզմ/ նկարագրական բիհեվիորիզմ

Բիհեվիորիզմը դոմինանտ ուղղություն էր երկրորդ լեզվի ուսուցման ժամանակ մինչև 20-րդ դարի 60-ական թվականների վերջը: Այս տեսությունը հիմնվում էր Սկինների 1957 թվականի աշխատության վրա (*Verbal Behavior*), որն, իր հերթին, ամբողջությամբ հիմնված է Սկինների դասական օպերանտ պայմանավորվածության տեսության վրա: Սկինների օպերանտ պայմանավորվածության տեսությունը ենթադրում է, որ մարդու բոլոր վարքերը պայմանավորված են որոշակի գրգռիչով (ազդակով): Սկինները նշում էր, որ օպերանտ վարքը հզորանում է կամ նվազում այն երևույթներով, որ հաջորդում են նրան: Համապատասխանաբար, Սկինները համարում էր, որ օպերանտ պայմանավորվածությունը վարքի կոնկրետ մոդելի ձևավորման և պահպանման գործընթացն է:

Սկինները օպերանտ պայմանավորվածության տեսությունը ամբողջությամբ տեղափոխել է լեզվի վրա և մարդու խոսքը ներկայացրել է որպես ընդհանուր վարքի առանձնահատուկ ձև:

Լեզվի կիրառությունը տեղի է ունենում գրգռում-վարքի մոդելի շրջանակներում: Լեզվի յուրացման գործընթացը կախված է երկու գործոնից՝ (ա) անհատի շուրջը նրա հետ հաղորդակցության մեջ գտնվող անհատներից եկած ազդակից և նրանց նկատմամբ արձագանքներից, (բ) վարքից, որ պայմանավորված է անհատի շուրջը գտնվող աշխարհով ընդհանրապես: Տվյալ մոտեցումը բացարձակապես անտեսում էր անհատի ներքին աշխարհը, մտածողությունը, ցանկությունը, զգացմունքները: Բիհեվիորիստական մոտեցման համաձայն, ներքնաշխարհը բոլորովին չէր ազդում վարքի և, համապատասխանաբար, լեզվի յուրացման վրա:

Բիհեվիորիստական մոտեցման համաձայն, ուսանումն արտացոլվում է գործողության փոփոխության մեջ: Բիհեվիորիստները ուսանումը սահմանում են, որպես փորձի հետևանքով ստացած վարքի փոփոխություն: Վարքի պահպանման և փոփոխման համար նշանակալի է արձագանքել նրան, ինչը հանդիսանում է Սկինների տեսության անկյունաքարը: Արձագանքման հետևանքով ձևավորվում է ցանկալի գործողությունը և արմատախիլ է լինում ոչ ցանկալի վարքը: Ցանկալի վարքը ձևավորելու և ոչ ցանկալի վարքն արմատախիլ անելու համար բիհեվիորիստներն առանձնացնում են *ամրապնդման* և *պատժելու* մոտեցումները:

Ամրապնդող ազդակը սահմանվում է, որպես ցանկացած արդյունք, որը ավելացնում է որոշակի վարքի հաճախությունը: Ամրապնդող ազդակները բաժանվում են երկու կարգի. առաջնային և երկրորդային: Առաջնային ամրապնդող ազդակները բավարարում են մարդկային հիմնական պահանջմունքները (հիմնականում կենսաբանական պահանջմունքները): Մունդը, ջուրը,

տաքությունը, անվտանգությունը և թթվածինն առաջնային ազդակների օրինակներ են հանդիսանում: Երկրորդային ամրապնդող ազդակները արժեք են ձեռք բերում, երբ նրանք գուցարդվում են այլ առաջնային կամ երկրորդային ազդակների հետ: Երկրորդային ամրապնդող ազդակները կարելի է բաժանել երեք հիմնական կարգերի.

1) սոցիալական ամրապնդող ազդակներ, ինչպիսիք են գովեստը, ժպիտը, ուշադրությունը, 2) վարքային ամրապնդող ազդակներ, ինչպիսիք են խաղալիքները, խաղերը և այլ գվարճալի գործողություններ, 3) խորհրդանշանային ամրապնդող ազդակներ, ինչպիսիք են դրամը և գնահատականները:

Օպերանտ պայմանավորվածության տեսությունն իր մեջ ընդգրկում է ոչ միայն վարքին արձագանքում ամրապնդման և պատժի տեսքով, այլև նախորդող ազդակներ, որոնք նախորդում են ցանկալի գործողությանը (այսպես կոչված նախորդող ազդակ): Յուրուհը, ընդհանրացումը և խտրականությունը նախորդող ազդակների օրինակներ են հանդիսանում:

Յուրուհ՝ անհատն ավելի է դրսևորում ցանկալի վարքեր, երբ նրան կանոնավոր կերպով հիշեցնում ենք, թե ինչպիսի վարմունք ենք սպասում նրանից: **Ընդհանրացում**՝ երբ անհատը տեսնում է, որ ինչ-որ վարքի հետևում է դրական արձագանք, նրանք պատասխան վարք են դրսևորում ցանկացած նման իրավիճակում: **Խտրականություն**՝ երբեմն մարդիկ կռահում են, որ որոշ պատասխան վարքերի ամրապնդումը միայն որոշակի միջավայրում է տեղի ունենում: Կամ անհատն արդեն տարբերում է, որ միևնույն գործողությունը ցանկալի է մի համատեքստում, սակայն ոչ բոլոր

միջավայրերում, կամ անհատները կարող են ազդակների խտրականություն կամ տարբերություն կատարել:

Սկիների տեսության համաձայն, վճռականը համատեքստն է: Այս տեսության համաձայն, մարդու լեզվական վարքը վերահսկված է մարդկանց կողմից և նշանակալի ուշադրություն է շնորհում գործառության վերլուծությանը: Հիմնվելով գործառության վերլուծության վրա՝ Սկիները ստեղծել է «երեք պայմանանոց մոդել»՝ կապված լեզվական գործողությունների հետ (նախապայման - գործողություն - արձագանք գործողությանը): Սկիները համարում էր, որ անհատի լեզվական գործողությունը պայմանավորված է անհատի ունեցած միջավայրով, անցյալ գործողություններով և ծագումնաբանական պատմությամբ:

Սկիների տեսությունը ենթարկվել է որոշակի էվոյուցիայի և նրա հիման վրա առաջացել է *հարաբերական կադապարի տեսությունը*: Հարաբերական կադապարի տեսությունը ստեղծվել է Ստիվենսի Հեյեսի, Դերմոտ Բարնետ-Հոլմիսի և Բրայեն Ռոշեյի աշխատությունների վրա հիմնվելով, որոնք ի վերջո 2001 թվականի լույս են ընծայել դասագիրքը “Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human language and Cognition”:

Հարաբերական կադապարի տեսություն

Հարաբերական կադապարի տեսության հիմնական տարբերակողը ավանդական բիհեվիորիզմից հանդիսանում է այս տեսության հետևորդների պնդումը, որ վարքի ամրապնդման ժամանակ ազդակների խտրականությունը (տարբերումը) տեղի է ունենում ոչ միայն ելնելով ֆիզիկական միջավայրից, այլ անհատների միջև առկա հարաբերությամբ, օրինակ (ա) առաջին անհատը

պատասխանում է, (բ) անհատի պատասխանին բացասական արձագանք է հետևում երկրորդ անհատից (ունկնդրից), (գ) ունկնդրի բացասական արձագանք՝ բխած առաջին անհատի կողմից արտահայտվածից, (դ) երկրորդ անհատի (ունկնդրի) արձագանքը պայմանավորված է իր վիճելի վերաբերմունքով, կամ հարցի նկատմամբ իր վերաբերմունքով: Տվյալ օրինակում (ա)-ն, (բ)-ն և (գ)-ն ամբողջությամբ նստում են Սկինների վերբալ վարքի տեսության մեջ, իսկ (դ)-ն կամ անհատի հարաբերությունը և վերաբերմունքն այս կամ այն հարցի վերաբերյալ, սահմանում է նրա գործողությունը՝ հարաբերական կաղապարի տեսության հետևորդների հավելումը Սկինների տեսության նկատմամբ, և հենց անհատի հարաբերությունը և վերաբերմունքները, ինչպես գործողության համար նշանակալի ազդակ, հանդիսանում են հարաբերական կաղապարի տեսության ելակետը՝ լեզվի հետ հարաբերության մեջ:

Հակադրական վերլուծության տեսությունը

Լեզվի ուսուցման հետ կապված՝ բիհեվիորիզմի հետևորդների դրմինանտության հետքերով ամենից նշանակալին հանդիսանում էր երկրորդ լեզվի ուսուցման հակադրական վերլուծության տեսությունը: Հակադրական վերլուծության տեսությունը ենթադրում է այն սխալների նախօրոք կանխորոշում և խափանում, որ թույլ կտա երկրորդ լեզու սովորողը: Իսկ սխալների նախօրոք կանխորոշումը և խափանումը այս տեսության հետևորդների համար հնարավոր է առաջին և երկրորդ լեզուներին քերականության և կառուցվածքի համեմատության հիման վրա: Համապատասխանաբար, այս տեսության հետևորդներն աշխատում են առաջին և

երկրորդ լեզուների միջև առկա լեզվական և մշակութային տարբերությունների նույնականություն կատարել և լեզվի ուսումնական նյութը հիմնել այս տարբերությունների վերլուծության վրա: Հակադրական վերլուծության տեսությունը հիմնվում է Լադոյի, Ֆրայի, Բանատի, Տրեգերի և Ուադելի աշխատությունների վրա:

Տվյալ տեսությանը բավականին մեծ քննադատություն հետևեց գիտական շրջաններում և գործնականում չիրականացված համարվեց, քանի որ գործնականում ուսուցումը միայն երկու լեզվի ուսուցման ֆոնի վրա պետք է տեղի ունենա: Գործնական տեսակետից սրա իրականացումն ուտոպիա էր: Բացի այդ, հակադրական վերլուծության քննադատությունը երեք ուղղությամբ իրականացվեց. (1) Որոշ սխալներ հստակ չեն դրսևորված՝ կապված առաջին լեզվի հետ և ընդհանուր են երկրորդ լեզուն սովորողների համար: (2) Հակադրական վերլուծության տեսությունը ենթադրում է, որ երկրորդ լեզու սովորողն այլևս սխալներ թույլ չի տալիս, եթե այդ սխալները նախօրոք ենք կանխորոշում: Սա ևս սխալ մոտեցում է, քանի որ լեզու սովորողը, չնայած նրան, որ սխալ է թույլ տվել, խոսելիս կրկին կրկնում է սխալները: (3) Հետազոտողների, գիտնականների, լեզվի ուսուցիչների համար շատ դժվար է լեզուների միջև առկա «տարբերությունը» կամ «հեռավորությունը» ճշգրտորեն սահմանել: Այս գործընթացը սուբյեկտիվ է և կախված է համատեքստից: Այդ պատճառով հակադրական վերլուծության տեսությունն այս ուղղությամբ ևս պրոբլեմային է:

Հակադրական վերլուծության տեսության մման մեծ քննադատություն հետևեց նաև Սկինների վերբալ վարքի տեսությանը, թեպետ, չնայած գոյություն ունեցած քննադատությանը, Սկինների

տեսությունը մեծ դեր կատարեց երկրորդ լեզվի ուսուցման մոտեցումների զարգացման մեջ: Սկիների տեսությունը կարևոր դեր է կատարել երկրորդ լեզվի տեսությունների զարգացման և երկրորդ լեզվի ուսուցման մոտեցումների զարգացման մեջ: Սկիների տեսության գլխավոր ընդդիմախոսը Նոամ Խոմսկին էր, որն արդեն 1959 թվականին ընդարձակ աշխատություն նվիրեց Սկիների վերբալ վարքի տեսությանը: Սկիների տեսությունը հետաքրքիր էր նաև այն տեսակետից, որ նրա քննադատությունը հիմք դրեց լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսության հետևորդների ակտիվացմանը և, փաստորեն, հիմք դրեց երկրորդ լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսություններին, որոնք լայն տարածում ստացան քսաներորդ դարի 60-ական թվականներից: Համառոտ կանդիդատուրանք լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսություններին և նրանց զարգացմանը:

Լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսությունները/ռացիոնալիզմ և կոգնիտիվիզմ

Լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսությունը կապվում է Նոամ Խոմսկու անվան հետ: Խոմսկին համարում էր, որ լեզվի ուսումնասիրման գործընթացի բացատրությունը, որպես որոշակի ազդակներին արձագանքում, ճիշտ չէր: Խոմսկին 1965 թվականին զարգացրեց լեզվի յուրացման գործիքի (Language Acquisition Device, LAD) տեսությունը, որում շատ մեծ դեր էր շնորհվում մարդու գիտակցությանը և մարդու ներքին վիճակին (մտածողություն, զգացմունքներ և այլն): Խոմսկու լեզվի յուրացման գործիքի տեսությունը երկու գլխավոր կանխադրույթ ուներ. (ա) Երեխաները ծնվում են որոշակի լեզվական իրազեկությամբ: (բ) Լեզվի յուրացումը տեղի է ունենում բնականորեն: Խոմսկու

տեսությունը կրել է որոշակի փոխակերպում իր՝ Խոմսկու կողմից, 1965-2005 թվականներին, թեպետ այս տեսության գլխավոր գաղափարը, որն ընդհանուր էր բոլոր հետագա սահմանումների ժամանակ, այն եզրակացությունն էր, որ անհատը ծնվելու պահից ունի գենետիկական լեզվական մեխանիզմ, որի շրջանակներում տեղի է ունենում լեզվի յուրացումը:

Խոմսկու երկրորդ նշանակալի տեսությունը, որը կապվում է լեզվի յուրացման և այդ թվում երկրորդ լեզվի ուսանման հետ, հանդիսանում է «համապիտանի քերականության» տեսությունը: Տվյալ տեսության համաձայն, մարդիկ գենետիկորեն տիրապետում են որոշակի քերականական կառույցների: Տվյալ տեսության փոխակերպում ևս տեղի էր ունենում ժամանակի ընթացքում, և այս տեսության հիման վրա մշակվեց կառավարման և շաղկապման տեսությունը, մինիմալիզմի տեսությունը և օպտիմալության տեսությունը: Բոլոր այս տեսություններում ելակետն այն էր, թե ինչ նշանակություն ունի համապիտանի քերականությունը երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակ: Լեզվաբանների և տեսաբանների վեճում 3 տեսակ մոտեցում ընդգծվեց. (ա) համապիտանի քերականությունը մատչելի չէ երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակ, (բ) համապիտանի քերականությունը ամբողջությամբ մատչելի է երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակ, ինչպես մայրենի լեզվի յուրացման ընթացքում, (գ) համապիտանի քերականությունը շոշափելի է երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակ միայն մայրենի լեզվի միջոցով (Վայթ, 1990): Կամ եթե մայրենի և երկրորդ լեզվի քերականական կառույցները նման են, այդ դեպքում համապիտանի քերականության փոխանցումը տեղի է ունենում մայրենի

լեզվի միջոցով նաև երկրորդ լեզու սովորելու ժամանակ:

Խոնակու տեսությանը մեծ քննադատություն հետևեց գիտական շրջանակներում: Խոնակու դեմ հիմնական փաստարկն այն էր, որ, որ նա լեզվաբան էր և շեշտադրությունն անում էր քերականական կառույցների վրա, իսկ տեսությունների գործնական հիմնավորում չէր կատարում հետազոտությունների միջոցով: Համապատասխանաբար, գիտնականները համարում էին, որ գործնական հետազոտություններով այս տեսության հիմնավորումը կոժվարանար:

Երկրորդ լեզվի ուսուցման կոգնիտային տեսությունների զարգացման մեջ մեծ դեր է կատարել Կրաշենը, որը 1981 թվականին կազմեց երկրորդ լեզվի յուրացման 5 վարկածների տեսությունը.

1. Յուրացման/սովորելու վարկած (Acquisition-Learning hypothesis)
2. Մոնիտորինգի վարկած (Monitor hypothesis)
3. Բնական վիճակի վարկած (Natural Order hypothesis)
4. Ներդրման վարկած (Input hypothesis)
5. Արդյունավետ ֆիլտրի վարկած (Affective Filter hypothesis)

Համառոտ կքննարկենք և կվերլուծենք Կրաշենի առաջարկած բոլոր հինգ վարկածները:

Սովորելու և յուրացնելու վարկած

Կրաշենի տեսությունը դրված է երկրորդ լեզվի ուսուցումը գիտակցելու նշանակալի փոփոխությունների հիմքում: Հենց Կրաշենն է ներմուծել երկրորդ լեզվի հետ կապված լեզվի ուսուցման հասկացությունը: Կրաշենը համարում էր, որ լեզու սովորողներն ունեն երկու բոլորովին տարբեր ուղի՝ զարգացնելու

իրագեկությունը լեզվից. լեզուն **սովորելը** և լեզուն **յուրացնելը**:

Կրաշենը համարում էր, որ չափահասների կողմից լեզվի յուրացումը ենթագիտակցական գործընթաց է, որը չի տարբերվում մանուկների կողմից լեզվի յուրացման գործընթացից: Լեզու սովորելը միայն քերականական կանոնների իմացություն չէ, չափավոր մատուցված քերականական կառույցներն ավելի են զարգացնում սխալներն ուղղելու «զգացողությունը», քան միայն քերականական կանոններին կողմնորոշված ուսումնական գործընթացը: Կրաշենի համաձայն, լեզվի յուրացումը ենթադրում է գիտելիքի կուտակման այնպիսի ձև, երբ ոչ պաշտոնական միջավայրում տեղի է ունենում խոսակցական լեզվի ուսանում:

1. Բնական կարգի վարկած

Կրաշենի տեսության երկրորդ վարկածը բնական կարգի վարկած է կոչվում: Բնական կարգի վարկածի համաձայն, քերականական կանոնների յուրացումը շարունակվում է կանխիմացվելիք կարգում: Ցանկացած լեզվի յուրացման համար չափավոր մատուցված քերականությունն անհրաժեշտ է սկզբնական փուլում, իսկ այնուհետև փուլերով պետք է տեղի ունենա փոքր քերականական կառույցների մատուցում: Թեպետ սա չի ենթադրում քերականական սահմանումներով ուսումնական նյութի ծանրաբեռնում՝ յուրացման բնական կարգի ժամանակ (Natural Order of Acquisition).

2. Մոնիտորինգի վարկած

Կրաշենի երրորդ նշանակալի վարկածը մոնիտորինգի վարկածն է, ինչը ենթադրում է լեզու սովորողի կողմից սեփական գիտելիքի մշտական մոնիտորինգ: Վերջինս ենթադրում է, որ երբ լեզվի ուսուցումը տեղի է ունենում կարգավորված քերականական և

կառուցվածքային ձևերով, լեզու սովորողը գիտի ճիշտ ձևեր և իրականացնում է իր մոնիտորինգ՝ լեզվի օգտագործման ժամանակ, ստուգում է, թե որքանով ճիշտ է օգտագործել այս կամ այն լեզվական կառույցը:

Կրաշենը համարում էր, որ սեփական լեզվական մոնիտորինգը հաճախ խանգարում է ինչպես ազատ հաղորդակցությանը, այնպես էլ լեզվի յուրացմանն ընդհանրապես: Կրաշենը համարում էր, որ անհրաժեշտ լեզու սովորողին ձևավորվել որպես «օպտիմալ մշտադիտարկող», ինչը նշանակում է լեզու սովորողի մոտ զարգացնել կարողություն՝ պակաս կատարել մոնիտորինգ սովորական հաղորդակցության ժամանակ, իսկ լեզվական մոնիտորինգը գերադասելի է «միացնել» նախօրոք պլանավորված ելույթի, բանակցությունների, գրավոր աշխատանքի ժամանակ:

4. Լեզվական ներդրման վարկածը

Կրաշենի կողմից ձևավորված չորրորդ վարկածը համարվում է կարևորագույն վարկածներից մեկը երկրորդ լեզվի ուսուցման և յուրացման տեսության մեջ: Ներմուծման տեսությունը բացատրում է, թե ինչպես կարող է լեզու սովորողը ժամանակի ընթացքում զարգացնել լեզվական իրազեկությունը:

Տվյալ տեսության համաձայն, լեզու սովորողին պետք է մատուցվի նրանից մի փոքր ավել, ինչ նա արդեն գիտի: Այս տեսությունը կոչում են նաև «+1-ի» տեսություն, ինչը ենթադրում է լեզու սովորողի ունեցած գիտելիքի վրա միայն մի փոքր ավելացում կամ +1: Կրաշենը համարում էր, որ լեզու սովորողը կարող է հասկանալ համատեքստը, եթե այն մի փոքր է ավել իր լեզվական իրազեկությունից:

Տվյալ վարկածի համատեքստում նշանակալի է նաև Կրաշենի տեսակետը, որ

ուսուցիչը լեզուն սովորողին, քերականական կառույցների ուսուցման փոխարեն, կենտրոնացնի լեզու սովորողի համար հասկանալի հաղորդակցական գաղտնագրին: Միայն այս սկզբունքներով, լեզվական ներդրման գոյության դեպքում է տեղի ունենում լեզու սովորողի կողմից սեփական մտքի ճիշտ արտահայտում և լեզվի փուլերով յուրացում:

Կրաշենը համարում է, որ լեզու սովորողներն անցնում են մի կարևորագույն փուլ՝ «լռության շրջան» (silent period), երբ նրանք փորձում են շարունակել սեփական լեզվական իրազեկությունը, մինչև անցնեն լեզվի կիրառության: Համապատասխանաբար, ուսուցիչը պետք է նախատեսի լեզու սովորողների «լռության շրջանը» և նրանց նկատմամբ ճնշում չգործադրի՝ լեզվի կիրառության տեսակետից: «Լռության շրջանում» կամ ոչ բավարար լեզվական իրազեկության ժամանակ, երբ լեզու սովորողից պահանջում են օգտագործել այն, լեզու սովորողները դիմում են իրենց մայրենի լեզվին և այս լեզվում առկա լեզվական կառույցներին, ինչը տալիս է հաղորդակցության հնարավորություն, սակայն չի տալիս երկրորդ լեզվի յուրացման տեսակետից առաջընթացի հնարավորություն:

5. Արդյունավետ ֆիլտրի վարկած

Կրաշենի կողմից առաջարկված հինգերորդ վարկածը արդյունավետ ֆիլտրի վարկածն է: Հեղինակն արդյունավետ ֆիլտրում նկատի ունի լեզվի յուրացման համար այնպիսի նշանակալի գործոնները, ինչպիսիք են պատճառաբանվածությունը, ինքնավստահությունը, վախը: Յուրաքանչյուր այս ներքին գործոնի նախատեսմամբ, տարբեր մակարդակներում տեղի է ունենում լեզվի յուրացում: Համապատասխանաբար, լեզվի ուսուցման ընթացքում ուսուցիչը պետք է նախատեսի

լեզու սովորողի ներքին ֆիլտրի վերոնշյալ գործոնները:

Կրաշենի կողմից առաջադրված հինգվարկածանոց տեսության շրջանակներում երկրորդ լեզվի յուրացման և ուսուցման տեսակետից մի քանի կարևորագույն հարցեր են առաջ քաշվում. (ա) երկրորդ լեզվի հետ կապված՝ լեզվի յուրացումն ավելի նշանակալի է, քան լեզու սովորելը, (բ) լեզվի յուրացման համար նշանակալի է գիտակցված ներմուծումը, կամ լեզու սովորողի ունեցած գիտելիքի վրա մի փոքր ավելացումը, ինչը չի բարդացնի հաղորդակցությունը (կամ +1-ի սկզբունքը), (գ) լեզվի յուրացման վրա ազդում են ներքին ֆիլտրի այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են պատճառաբանվածությունը, ինքնավստահությունը և վախը: Համապատասխանաբար, շատ մեծ նշանակություն է շնորհվում ուսուցչին, որպեսզի նա կարողանա շահագրգռել լեզու սովորողին, ինքնավստահ դարձնել լեզու սովորելու նկատմամբ և ազատել լեզու սովորելու և լեզուն կիրառելու նկատմամբ վախից:

Սվեյնն իր աշխատություններում 1985 և 1993 թվականներին զարգացրեց Կրաշենի տեսությունը: Ըստ Սվեյնի, լեզվի յուրացման համար միայն լեզվական գիտակցված «ներմուծումը» (language input) բավական չէ: Կարևոր է «գիտակցված լեզվական արդյունքը» (Comprehensible Output): Այս տեսության համաձայն՝ «Լեզուն յուրացված է, երբ մենք խոսում ենք այս լեզվով: Սկզբից խնդիրներ ունենք մեր մտքի արտահայտման տեսակետից, սակայն բազմաթիվ փորձերի հետևանքով կարողանում ենք ճիշտ ձևով և կառույցներով հաղորդակցվել» (Կրաշեն, 2004, էջ 4): Ըստ Սվեյնի, գիտակցված լեզվական արդյունքը որոշ իրավիճակներում ավելի է նպաստում լեզվի յուրացմանը, քան «լեզվական ներդրումը»: Ջոնսոնը (2004)

համարում էր, որ գիտակցված լեզվական արդյունքի տեսությունը նշանակալի է լեզվի յուրացման ժամանակ, քանի որ լեզու սովորողն խոսելիս ակնհայտորեն նկատում է տարբերությունը, թե ինչ էր ուզում ասել և ինչ կարողացավ ասել: Համապատասխանաբար, գիտակցված լեզվական արդյունքը նպաստում է լեզու սովորողին՝ գիտակցելու իր լեզվական իրազեկությունը, ինչն, ի վերջո, հնարավորություն է տալիս նրան ավել ջանք ուղղորդել լեզվական իրազեկությունների այն ասպեկտների վրա, որտեղ նրա համար ակնհայտ են հիմնախնդիրները և թերությունները:

Կրաշենի և Սվեյնի տեսության համաձայն, զարգացան նաև բազմաթիվ տեսություններ, այդ թվում, օրինակ, Լոնգի «ինտերակցիայի տեսությունը» և Վան Պատենի «լեզվական ներդրումների գործընթացների» մոդելը: Տվյալ տեսությունները շեշտադրումն անում էին լեզվի ուսանման գործընթացի վրա և այս գործընթացում ուշադրություն էին դարձնում միջավայրին և մշակութային ասպեկտներին: Այս շրջանում այս տեսությունները չկարողացան այնպիսի հանրաճանաչություն ձեռք բերել, ինչպես Կրաշենի տեսությունը, թեպետ, ներկայիս դրությամբ տվյալ տեսությունները երկրորդ լեզվի յուրացման ժամանակակից տեսությունների մաս կարող ենք համարել, այն տեսությունների, որոնք լեզվի ուսանման ժամանակ գլխավոր շեշտադրումն անում են մշակութային և սոցիալական ասպեկտների վրա:

3. Կոնստրուկտիվիզմ/սոցիալ-մշակութային կոգնիտային տեսություններ

Կոնստրուկտիվիզմի տեսությունը երկրորդ լեզվի ուսուցման ժամանակ ամբողջությամբ հիմնվում է Վիգոտսկու 1962 և 1978 թվականների աշխատությունների և նրա կողմից մշակված սոցիալ-մշակութային

տեսության վրա: Կոնստրուկտիվիզմի գլխավոր գաղափարն այն է, որ աշակերտներն իրենք են կառուցում իրենց գիտելիքը տեղեկության հայտնաբերման, վերափոխման և յուրացման ճանապարհով: Վիզոտսկին մատնանշում էր սովորելու սոցիալական ասպեկտը և համարում էր, որ աշակերտները սովորում են չափահասների և հասակակիցների հետ հաղորդակցության և ինտերակցիայի հետևանքով: (Ջանաշիա, 2009): Վիզոտսկին ուսուցման երեք մոտեցում է ներմուծել. (ա) ներքին խոսք, (բ) սկաֆոլդինգ, (գ) մոտակա զարգացման գոտի:

Ներքին խոսք՝ Վիզոտսկին համարում էր, որ աշակերտներն իրենց հետ զրուցելով կատարում են գիտելիքի ամրապնդում և ներքին խոսքը համարում էր ուսուցման գործընթացի կարևորագույն կողմ:

Չարգացման մոտակա գոտի՝ զարգացման մոտակա գոտին ենթադրում է այն գործողությունների և խնդիրների միասնականություն, որոնք աշակերտն ինքնուրույն չի կարող կատարել, սակայն հեշտությամբ կարողանում է անել հասակակիցների և ավագների հետ ինտերակցիայի և նրանց օգնության միջոցով:

Սկաֆոլդինգ՝ սկաֆոլդինգը ուղղակիորեն կապված է ներքին խոսքի և զարգացման մոտակա գոտու հետ և ենթադրում է աշակերտի կողմից գիտելիքի կառուցվածքավորում ուսուցչի օգնությամբ, ինչը նրան հնարավորություն է տալիս մոտակա զարգացման գոտու շրջանակներում կատարել խնդիրներ և հանձնարարություններ: Վիզոտսկու տեսությանը բնորոշ են մի քանի նշանակալի ասպեկտներ ուսանման գործընթացի համար.

- աշակերտն ինքն է կառուցում սեփական գիտելիքը,

- երեխայի սովորելու վրա ազդում է շրջապատի ինտերակցիան, որը նպաստում է աշակերտի կոգնիտային զարգացմանը,
- զարգացումը տեղի է ունենում արտաքին ինտերակցիայի հետևանքով,
- երեխայի սեփական անձի հետ հաղորդակցությունը նպաստում է նրա կոգնիտային զարգացմանը,
- լեզուն և մտածողությունը զարգանում են միմյանցից անկախ և միաժամանակ, և վերջնական արդյունքում տեղի է ունենում նրանց միավորում և ինտերակցիա:

Վիզոտսկին իր տեսության զարգացման ժամանակ լուրջ ուշադրություն էր դարձնում լեզվական ասպեկտներին: Ըստ Վիզոտսկու, լեզու սովորելը, լեզվական իրազեկությունների զարգացումը և գործադրումը սոցիալական ինտերակցիայի արդյունք են, և լեզվի յուրացումն ավելի հեշտ է տեղի ունենում կենսական իրավիճակներում, քան դասասենյակում: Համապատասխանաբար, Վիզոտսկին համարում էր, որ տարբեր սոցիո-մշակութային համատեքստերը պայմանավորում էին մարդկանց կողմից լեզվի յուրացման միջև տարբերությունը: Հատկանշական է, որ Վիզոտսկին լեզուն չէր համարում ուղղակի ստացած գիտելիքի արտահայտություն, նա համարում էր, որ լեզվի և մտածողության միջև կա նշանակալի կապ և լեզուն նշանակալի դեր է կատարում կոգնիտային զարգացման մեջ:

Վիզոտսկու զարգացման մոտակա գոտու տեսությունը երկրորդ լեզվի գործնական ուսուցման տեսակետից կիրառելու փորձ է արել Գոնատոն (1998), որը զարգացրել է կոլեկտիվ սկաֆոլդինգի մոտեցումը: Գոնատոյի համաձայն, կոլեկտիվ սկաֆոլդինգը ենթադրում է սովորողների խմբի կողմից միմյանց

օգնություն և միմյանց հետ ինտերակցիա, ինչն ավելի լավ է արդյունք ունենում, քան ուսուցչի, ծնողի կամ այս լեզվով խոսողի օգնությունը:

Կոգնիտային զարգացման տեսությունների հիմնադիրներից մեկը և՛ Պիաժեն, իր աշխատություններում կարևորագույն տեղ էր հատկացնում լեզվի յուրացման և կոգնիտային զարգացման հարցերին: Պիաժեն համարում էր, որ անհատի կողմից լեզվի յուրացումը կախված

էր նրա կոգնիտային զարգացումից և ինտելեկտից: Ըստ Պիաժեի, դեռ տեղի էր ունենում անհատի կոգնիտային, իսկ հետո լեզվական իրազեկությունների զարգացում: Պիաժեն լեզվի գործառույթը երկու մասի էր բաժանում (ա) լեզվի էզոցենտրային գործառույթ, (բ) լեզվի սոցիալիզացման գործառույթ: Լեզվի էզոցենտրային և սոցիալիզացման գործառույթներն էլ, իրենց հերթին, բաժանվում էին ենթահամակարգերի:

Էզոցենտրային գործառույթ	Սոցիալիզացման գործառույթ
1. Կրկնություն	1. Տեղեկության հարմարեցում
2. Սենսախոսություն	2. Քննադատություն
3. Երկակի կամ կոլեկտիվ մենսախոսություն	3. Հրաման
	4. Պահանջել և վախեցնել
	5. Հարց/պատասխան

Պիաժեն համարում էր, որ լեզվի յուրացումը պետք է տեղի ունենա իրական սոցիալական և մշակութային համատեքստում: Լեզու սովորողի կողմից լեզվի կիրառությունը՝ հիմնախնդիրների վճռման, սոցիալական ինտերակցիայի, սոցիալական հարցերի քննարկման ժամանակ նշանակալի ասպեկտ է լեզվական իրազեկությունների զարգացման համար:

Պիաժեի և Վիգոտսկու լեզվի և կոգնիտային զարգացման տեսությունների միջև կա մեկ նշանակալի տարբերություն: Պիաժեն համարում էր, որ դեռ տեղի է ունենում մարդու կոգնիտային զարգացում և հետո, կոգնիտային զարգացման համապատասխան, լեզվի յուրացում: Իսկ Վիգոտսկու տեսության համաձայն, մտածողության և լեզվի զարգացման գործընթացը միաժամանակ են ընթանում: Վիգոտսկին համարում էր, որ սոցիալական ինտերակցիան էր կոգնիտային

զարգացման հիմքը և: Պիաժեն պակաս էր կենտրոնացնում ուշադրությունը անհատի կոգնիտային զարգացման համար սոցիալական միջավայրի նշանակության վրա:

Երկրորդ լեզվի յուրացման սոցիո-մշակութային տեսությունների միջև նշանակալի տեղ են զբաղեցնում Սիխելի Բախտինի կարծիքները: Բախտինի տեսությունն անվանում են նաև «հակալեզվաբանական» տեսություն: Չնայած նրան, որ Բախտինի տեսությունը քննադատաբար է ընդունվել, Բախտինը համարվում է 20-րդ դարի մեծագույն մտածողներից մեկը, և նրա աշխատությունը հիմք է դրել բազմաթիվ նոր աշխատությունների առաջացմանը և հին աշխատությունների հրատապացմանը:

Բախտինի աշխատության ակունքները գալիս են գրականության տեսությունից և կապված են լեզվի

հայեցակարգերի հետ: Բախտինը պնդում էր, որ բոլոր լեզուները սոցիալ-գաղափարական ֆենոմոն են և կենցաղում առաջանում են միայն սոցիալական ինտերակցիայի հետևանքով: Համապատասխանաբար, լեզուն անբաժան է սոցիալ-քաղաքական իրավիճակի դինամիկայից և սպեցիֆիկությունից:

Բախտինի աշխատությունները չեն քննարկում լեզվաբանական ձևը, որպես ձայնաբանության, շարահյուսության և բառապաշարի վերացական համակարգեր: Ըստ Բախտինի սոցիալական, մշակութային և քաղաքական համատեքստը նշանակալի են լեզվի յուրացման համար, և երկրորդական են լեզվի լեզվաբանական կառույցները:

Ջոնսոնն իր հրապարակման մեջ 2004 թվականին փորձել է Բախտինի տեսությունը կապել երկրորդ լեզվի յուրացման հետ: Ջոնսոնը համարում էր, որ, չնայած Բախտինի տեսության վիճելի բնույթին, այն ավելի լայն տարածում տվեց Վիգոտսկու լեզվի ուսուցման տեսությանը և այն հրատապացրեց նոր կտրվածքում: Սիևնոյն ժամանակ Ջոնսոնը նշում էր, որ լեզվի նշանակությունը կոգնիտային զարգացման համար լիարժեք չէ, եթե այն որոշակի սոցիալական հայեցակարգում չուսումնասիրի լեզվական ասպեկտները:

Եզրակացություն

Երկրորդ լեզվի ուսուցումը նոր բնագավառ է Վրաստանի իրականության մեջ: Վրացերենի, որպես երկրորդ լեզվի, ուսումնական պլանի վրա, գիտական և հետազոտական տեսանկյունից, միայն 2005 թվականից են սկսել աշխատել: Այս ուղղությամբ ակտիվությունն էլ միայն սրանից հետո է դարձել նկատելի ինչպես ոչ կառավարական, այնպես էլ բարձրագույն կրթական և հետազոտական հաստատությունների կողմից: Համապատասխանաբար, երկրորդ լեզվի յուրացման տեսակետից կարգավորված և միասնական տեսական վերլուծություն գոյություն չունի: Համապատասխանաբար, երկրորդ լեզվի ուսուցիչների համար մատչելի չեն տվյալ տեսությունները և նրանց կողմից տեղի չի ունենում դրանց իմաստավորում և փորձարկում պրակտիկայում: Նշանակալի է այս տեսությունների գործնական արդյունքը և դասարանական տարածքի հետ այս տեսությունների կապելը: Հաջորդ հոդվածի նպատակը, որը, հավանաբար, հանդեսի հաջորդ համարում կհրապարակվի, հենց երկրորդ լեզվի ուսանման և յուրացման տեսությունների գործնական արձագանքի վերլուծությանը կնվիրվի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- Բրաուն, 2000 - Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Բրաուն, 2001 - Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Խոմսկի, 1959 - Chomsky, N. (1959). *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.
- Խոմսկի, 1965 - Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T Press.

- Կորդեր, 1967 - Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 162-170.
- Կումիհն, 2006 - Cummins, J. (2006). *BICS and CALP*. Retrieved December 20, 2010, from <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>
- Դոնատո, 1998 - Donato, R. (1998). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56).
- Ջոնսոն, 2004 - Johnson, M. (2004). *A philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven, CT: Yale University Press
- Կոզուլին, 2002 - Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and mediated learning experience. *School of Psychology International*, 23, 7-35.
- Կրաշեն, 1977 - Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents
- Կրաշեն, 1981 - Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Կրաշեն, 1982 - Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Կրաշեն, 1985 - Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, UK: Longman.
- Կրաշեն, 1992 - Krashen, S. (1992). Under what conditions, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.
- Կրաշեն, 1994 - Krashen, S. (1994). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.
- Կրաշեն, 1997 - Krashen, S. (1997). *Foreign Language Education: The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Association.
- Կրաշեն, 2004 - Krashen, S. (2004). Why Support a delayed-gratification approach to language education? *The Language Teacher*, 28 (7), 3-7.
- Լադո, 1957 - Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Պիաժե, 2002 - Piaget, J. (2002). The language and thought of the child. In B. M. Power & R. S. Hubbard (Eds), *Language development: a reader for teachers* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Սվայն, 1993 - Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Վիգոտսկի, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). Mental development of children and the process of learning (M. Lopez Morillas, trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp.20-32). Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.
- Վիգոտսկի, 1962 - Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Վիգոտսկի, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V.

- Վիգոտսկի, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Վայթ, 1981 - White, L. (1981). The responsibility of grammatical theory to acquisitional data. In N. Hornstein & D. Lightfoot (Eds.). *Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition* (pp 241-271). London, UK: Longman.
- Ջանաշիա Ն., Իմեդաձե Ն., Գորգաձե Ս., (2009) *Զարգացման և ուսանման տեսություններ, Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման կենտրոնի հրատարակում:*

Shalva Tabatadze, Irina Shubitidze

Theories of Second Language Acquisition

ABSTRACT

The article reviews theories of second language acquisition (SLA) and learning. The second language theory is a new discipline in science and research. The development of the field started only in the end of 60st of the 20th century. The article reviews the theories of second language acquisition in the context of three major scientific research traditions, which have deeply influenced all theories and methods of SLA acquisition. “(a) structuralism or descriptive behaviorism, (b) rationalism and cognitive psychology, and (c) constructivism” (Brown, 2000, p. 12). The review of theories of second language acquisition (SLA) will assist teachers to analyse their practical experience and use the practical implications of Second Language Acquisition Theories in classroom setting.