



ՌՈՒՄ-ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ՀՀ ԳԱՄ ԼԵԶՎԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

ՀԱՅԵՐԵՆԸ
ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՅՈՒԹԵՐ

Երևան-2025



**РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ЯЗЫКА НАН РА**

**АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Ереван–2025

**RUSSIAN-ARMENIAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF LANGUAGE OF THE NAS RA**

**ARMENIAN LANGUAGE
IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

INTERNATIONAL CONFERENCE PROCEEDINGS

Yerevan–2025

ՌՈՒՄ-ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ՀՀ ԳԱԱ ԼԵԶՎԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

ՀԱՅԵՐԵՆԸ
ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ
ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԳԻՏԱԺՈՂՈՎԻ ՆՑՈՒԹԵՐ

Երևան-2025

ՀՏԴ 811.19(082)
ԳՄԴ 81.51g43
Հ 249

*Ժողովածուն հրատարակվում է Ռուս-հայկական համալսարանի
գիտահրատարակչական խորհրդի, Բանասիրության և
միջմշակութային հաղորդակցության ինստիտուտի
խորհրդի որոշումներով*

Հայերենը միջմշակութային հաղորդակցության
Հ 249 համատեքստում» միջազգային գիտաժողովի նյութեր. –
Եր., 2025. – 292 էջ:

Ժողովածուն ներառում է 2025 թվականի մայիսի 14–15-ին Ռուս-
հայկական համալսարանում կայացած «Հայերենը միջմշակութա-
յին հաղորդակցության համատեքստում» միջազգային գիտաժողո-
վի զեկուցումների նյութերը՝ հոդվածների տեսքով:

ՀՏԴ 811.19(082)
ԳՄԴ 81.51g43

ISBN 978-9939-67-400-1

© ՌՀՀ հրատարակչություն, 2025
© ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտ, 2025

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

- Պ. Ավետիսյան** – փիլիսոփայական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Ն. Տատկալո – մանկավարժական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Գ. Գևորգյան – բանասիրական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
(գլխավոր խմբագիր)
Վ. Կատվալյան – բանասիրական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Ի. Սարգսյան – մանկավարժական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Ս.Ս. Աветисян** – доктор философских наук, профессор
Н.И. Таткало – доктор педагогических наук, профессор
Г. Геворкян – доктор филологических наук, профессор
(главный редактор)
В. Катвалян – доктор филологических наук, профессор
И. Саргсян – доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

- P. Avetisyan** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
N. Tatkallo – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
G. Gevorgyan – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Editor-in-Chief)
V. Katvalyan – Doctor of Philological Sciences, Professor
I. Sargsyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<i>Anke al-Bataineh. A Framework for Supporting Language Vitality by Teaching through Authentic Projects</i>	<i>8</i>
Բողոքյան Հ. Հայերենի ուսուցման դժվարությունները իսպանախոս ուսանողների համար. ուրուգվայական փորձ	<i>27</i>
Գրիգորյան Ա. Որոշիչ հոդի դիրքը և դերը հայերենում: Դիտարկումներ ժուսալեզու սովորողներին այն ուսուցանելիս	<i>37</i>
Գևորգյան Գ., Տատկալո Ն. Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության մակարդակները և բնութագրիչները	<i>49</i>
Իսկանդարյան Ն. Օտարախոս ուսանողների՝ հայերենի բառապաշարի հարստացման առանձնահատկությունները Իլյա Ֆրանկի մեթոդով	<i>64</i>
Կատանյան Կ. Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման մեթոդներն ու մոտեցումները իմ հեղինակած դասագրքերում	<i>81</i>
Կարապետյան (Հարությունյան) Ե. Հայոց լեզուն՝ օտարախոսներին դասավանդելու որոշ առանձնահատկություններ	<i>103</i>
Կնյազյան Մ. Հայերենի դասավանդումը Պեկինի օտար լեզուների համալսարանում. խնդիրներ և մեթոդիկա	<i>123</i>
Հակոբջանյան Ա. Անկյուն բառի իմաստային դրսևորումները արդի արևելահայերենում	<i>132</i>
Հեքերյան Ն. Խոսքային կադապարները որպես օտարներին հայերեն ուսուցանելու միջոց	<i>145</i>
Մինասյան Ս. Անգլիախոս ուսանողներին հայերենի վաղակատար ներկա ժամանակաձևի կիրառությունների ուսուցումը՝ որպես հաղորդակցական հմտություններ ձևավորելու միջոց	<i>161</i>
Մուրադյան Լ. Մասնագիտական տեքստի ուսումնասիրումը (բժշկական տերմինների ուսումնասիրման օրինակով)	<i>178</i>
Պետրոսյան Լ., Գևորգյան Ն. Կազմությամբ բարդ գոյականների հայերեն-անգլերեն զուգահեռների ուսուցումը	<i>197</i>
Պետրոսյան Լ., Թադևոսյան Ա. Ջորջ Գորդոն Բայրոնը՝ որպես գրաբարագետ	<i>209</i>

Ռոստոմյան Ճ. Հայերենի դարձվածքների ուսուցումը՝ որպես լեզվական և իմաստային նրբությունների ճանաչման միջոց և դրանց զուգադրումը ժուսերենի համանման միավորների հետ	223
Սահակյան Կ. Դիտարկումներ հայոց լեզուն ժուսախոս ուսանողներին ուսուցանելու մեթոդների վերաբերյալ	238
Սարգսյան Բ. Ռուսախոս քաղաքացիներին հայերեն լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները	247
Սուքիասյան Հ. Հայերենը բազմալեզու միջավայրում	255
Վարդանյան Գ. Ռուսահայ համայնքի երեխաներին հայերեն սովորեցնելու իմ փորձից	266
Քոչատաշյան Ս., Եղիազարյան Ն., Լալայան Ս., Լալայան Լ., Մարդիյան Մ. Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման և ուսումնառության ժամանակակից մոտեցումները	276

A FRAMEWORK FOR SUPPORTING LANGUAGE VITALITY BY TEACHING THROUGH AUTHENTIC PROJECTS

Anke al-Bataineh, PhD

Adjunct Instructor

*Institut national des langues et civilisations orientales
anke@multilingualfutures.com*

Keywords: pedagogy, experiential learning, immersion, language proficiency, revitalization.

Tailoring Our Language Teaching to the Context

There have been various schools of practice in language teaching; their chronological litany is often a central point of study in language teacher training courses (cf. Richards & Rodgers, 2014). Across broad range of language teacher training programs, the history of the field, its famous names, and its canonical terminology most often form the foundation of study and the focus of assessment. It is rare for a teacher preparation program to focus on the effectiveness of methods and their respective impact on the lives of the students and community where a teacher will be practicing. The outcome of this is thousands of programs worldwide where languages are studied, but not mastered; recited, but not used for practical communication. By the definition of a program concerned with language survival, these programs are failures. Worse yet, they are lost opportunities.

In context of language endangerment, language teaching programs are neither occupations of leisure nor purely academic fields of study. They are looked to as last chances for salvation where a language may otherwise slip from existence. While such contexts lend them themselves easily to romantic narratives of saviors and heroic acts, in reality, they provide very serious practical tests for the claims of language teaching methods and programmatic approaches, in that time and resources are often extremely limited, and the stakes for the societal impacts maximally high. Ineffective teaching methods are then not merely a nuisance for learners or a drain on the energy of teachers, but the likely causes of an unquantifiable and unacceptable cost to the community.

Seeing the dearth of resources and the high stakes, starting in 2012, the author, concerned with the vitality of endangered languages, central among them Western Armenian, endeavored to design a training program centered on methods with well-founded potential for increasing language vitality.

For any language teaching method to be justifiably adopted, it must have clear outcome targets that are appropriate to and desirable by the language community in question. The global diaspora of Western Armenian speakers actually represents the full range of vitality profiles possible for a language community, and therefore needs very widely. There are communities in which Western Armenian is a dominant vehicular language, acquired as L1 in a significant, though never universal percentage of homes; there are communities where one or more living generations are predominantly conversant in the language, but transmission to children has all but ceased; and there are communities with few living fluent speakers and where interests in acquiring the language is equally, if not disproportionately expressed by those

who do not descend from Armenian heritage. While each type of community obviously requires a customized language program in view of their vitality situation, the same questions can be asked in each case to reach a profile of needs and criteria for program effectiveness. These include:

- ✓ To whom are we teaching the language?
- ✓ What are their proficiency levels at the time they enter the program?
- ✓ When and where do they hear the focal language¹ spoken around them?
- ✓ What motivates them to learn the focal language in our program?
- ✓ How will they realistically use the focal language in their daily lives if our program is successful?

The doctoral research study that formed the basis for the creation of this framework (al-Bataineh, 2015) was, interestingly enough, performed in four communities exhibiting the highest levels of language vitality in the Western Armenian diaspora. While in lower vitality communities, the same vitality goals can and probably should be had, there is obviously more focus needed on making the language fun and engaging, and providing a speech community completely within the teaching institutions, since even in Armenian cultural institutions nearby, there may be no fluent speakers. On the one hand, it is evidently easier to begin the work of revitalization in communities with relatively high local

¹ I have adopted this term to replace the standard term “target language” (Littlewood & Yu, 2011) at the urging of Indigenous language revitalizers. One revitalizer objected to “militarized” language and said “our language is a spirit, not something we shoot at.” In most cases, the language being taught can also be called the heritage language, but since classes almost always include learners of other heritages as well, I have adopted this as a blanket term with minimal unintended connotations.

language vitality, but an interesting paradox emerges in the area of motivation. Where ethnic identity and historical responsibility weigh most heavily on the highest proportion of learners, the author, other researchers (Chahinian & Bakalian, 2016; Donabedian-Demopoulos, 2022, Gavrilof, 2022), and practicing language teachers have consistently found that enthusiasm for creative and innovative uses of the language, particularly on the part of school administrators and community leaders, tends to be lower. There is a pervasive perception of the language as duty, as an effable commemoration of the genocide of 1915, whereas in communities with comparatively lower vitality, the perception of the language shifts proportionately toward one of cultural exploration, social connectedness, and creative potential. In short, each community's teachers face their own set of challenges, which may be simplistically described as differing on a continuum with inverted poles in terms of enrichment motivation vs. linguistic competence, but our experience has been that the framework described here in are uniquely effective across the varied contexts, once adapted appropriately to the community at hand.

The author has been developing a comprehensive model of the most effective language teaching strategies for situations of language endangerment. This has been based on the author's own research, several additional schools of research within linguistics, social linguistics, psychology, sociology, and education, and on ongoing practical experiments in language teaching. The author has collaborated with communities around the Western Armenian diaspora, as well as endangered language communities in the Middle East, Europe, North America, and South America, and Asia to develop curricula using this framework, pilot it, audit its impacts, and recursively improve the framework and the curricula

built upon it. This has been fortified by several training programs for educators, namely the International Masters in Armenian Studies at INALCO, the Teaching Indigenous Languages for Vitality Certificate at the University of Winnipeg, and the Languages Back! Certificate at Concordia College in Moorhead, MN. Further trainings, curriculum development, and program redesigns have been done with communities through the author's consulting business, Multilingual Futures.

The ALIVE! Framework is named for the acronym Anticolonial Language Instruction for Vitality and Empowerment, and seeks to center each community's indigenous and pre-colonial methods of education and promoting multilingualism, within the most effective and evidence-based language teaching methods applicable to modern schools, universities, and community-based educational programs. The framework includes an introductory unit for beginner learners that is entirely immersive and largely play-based, early project-based learning units that are largely teacher-centered, but nature-based and culture-based in their content for Novice (as defined by the American Council on the Teaching of Foreign Languages, cf. Kissling & O'Donnell, 2015) speakers, and then a progressively more student-directed library of project-based learning units that can be adapted to Intermediate and Advanced proficiency levels, as well as each community's specific language, culture, and lived context. The framework comprises a process for curriculum design, processes for linguistic and content elicitation with elders and culture bearers, processes for designing language programs for optimal impact across various institutional settings, and a process for developing a self-sustaining language ecosystem even where fluent speakers are few in number or mostly elderly. Each component of the framework supports the other in multiple ways

and they work together to rapidly increase language vitality as well as program stability sustainability in each respective community.

The framework is shared publicly under a Creative Commons license (Vezina, B, 2025), and curriculum developed by language revitalizers and/or within consultancy agreements with communities is similarly licensed under Creative Commons and shared freely and publicly.

The Impact of Curriculum Design on Student Motivation

For those learners who enter the program at Novice Low or Novice Mid-levels, a special onboarding unit has been designed to establish language immersion from day one, while also clearly defining, or more often, redefining, classroom culture, as one of supportive lightheartedness and low-anxiety risk-taking. Having been developed with the goal of taking an absolute beginner learner to a level of basic conversational proficiency that would allow them to successfully navigate a language immersion classroom within one month (20 lessons), this unit is referred to as the “Lifejacket” unit because it keeps learners in immersion “afloat”. This unit was designed using the findings of Usage-Based Language Acquisition (Ellis, O'Donnell & Römer, 2015; Eskildsen, 2009; Tomasello, 2009; Pine & Tomasello, 2005; Wulff & Ellis, 2018) such that lessons are based around games and small interactions where learners practice full-sentence exchanges through amusing communicative tasks.

The delivery of the unit is trauma-informed, in that emotional safety is prioritized above linguistic accuracy. Instructors are trained to deliver high levels of praise for even

small efforts, especially in the first ten lessons, to intentionally use body language and facial expressions that are welcoming and reassuring, and to facilitate turn taking with techniques intended to prioritize face-saving (Peng & Woodrow, 2010) and encourage learner cooperation.

Given that Western Armenian schools tend to have strict, teacher-centered instruction and *ad hominem* reprimands of students are not uncommon (al-Bataineh, Yoghoutjian & Chakmakjian, 2022), there's some degree of shared context with Indigenous populations who have been profoundly traumatized by concentration-camp-style cultural conversion schools administered largely by churches across the former British colonies (Newland, 2024). An adult learner of her heritage language who would subsequently enroll in teacher training repeatedly described the experience of Lifejacket unit as “healing” and “like reparenting myself.” “I was afraid of who would be there and what they would think of me, but once I got inside, it was so much fun and everyone was so encouraging that I wasn't scared anymore and I just loved it,” she said.

Several elder language reclaimers also commented on the healing benefits of hearing themselves speak their language so rapidly and successfully. “It's just so much fun, I can't stop smiling, and then I just keep hearing language in my head for the rest of the day, and I'm looking forward to the next day's class,” said one Lifejacket student.

“That's what made me believe I could do it,” said another adult learner, “I had taken a bunch of language classes before and mostly just felt stupid. I couldn't figure it out from the way they were teaching it and I never got anywhere with speaking it. And then I came to that class and I could just speak it right away in the

first week. That's what made me decide that I was going to continue no matter what.”

It is commonplace for graduates of multi-year language programs to take the pretest of language proficiency before beginning the Lifejacket unit and evince a Novice Low communicative proficiency. Said plainly, this means that after the first 20 lessons of the ALIVE! curriculum, they have progressed further than they had in previous year-long programs. Those cases are particularly interesting because they demonstrate- by the fact that someone who already has completion status in one of more language programs would seek out another and be willing to start over at the first level of learning- that even when student motivation is extremely high, the methods used in most beginner courses are ineffective.

While some teacher education programs allow teacher candidates to retain the belief that acquisition and achievement are largely attributable to student motivation, experiences from implementing the ALIVE! Framework in Western Armenian as well as other endangered languages indicate that it's very much the opposite: motivation is derived from confidence in one's abilities more often than from a lack thereof.

The Impact of Curriculum Design on Language Proficiency

Since learners are easily discouraged by courses that do not noticeably increase their language proficiency over a short period of time, courses that are either too challenging or not challenging enough will tend to encourage disengagement and or abandonment of language revitalization where students have the option to do so. In the case of endangered languages, this is an

existential threat to the heritage of the community. It is therefore imperative that students find the courses enjoyable and satisfying, because no argument from social obligation or economic necessity can be made ingenuously to reliably outweigh personal interest. In the training courses, we often summarize this reality by humorously saying, “the fun is mandatory.”

An almost universal complaint about language courses, and one that is disproportionately present in community-run endangered language courses is that courses rely on impractically low expectations of achievements. Learners frequently report that they know colors, numbers, and animal names, without being able to use them in sentences or complete communicative interactions of any kind (cf. Hauff, 2020). Even the process of introducing oneself and saying one's name, while often taught, is widely taught as a set of memorized syllables without attachment to their expressive meaning, resulting in heritage language learners introducing themselves in stilted and often inaccurate ways. This speaks to the larger need for program re/design: if the outcomes of the language learning experience are only rote recitations and performances of the language, no impact can be reasonably expected on daily vernacular use of the language or familial intergenerational transmission.

There are three aspects of the ALIVE! Framework that addresses this issue head-on. The first is the introductory Lifejacket unit, insofar as it establishes a culture of authentic communication within the classroom. Learners practice communicative interactions in every lesson- including the first- and lessons are sequenced and scaffolded in such a way that every memorized word or phrase is quickly expanded upon and applied in a variety of situations. This allows the function (Wulff & Ellis, 2018) of the item to be genuinely acquired by the learners so that

it can be used for original and creative expression within 4-5 lessons of its learning by rote. Crucially, this has the double impact of rapidly creating a communicative foundation for the learners upon which they can build throughout more interactive and gradually more student-driven learning activities, and also allowing them to observe their own rapid progress and gain motivation thanks to their confidence in their own ability to learn.

The second aspect is the transition from the introductory unit to project-based learning units where every lesson is calibrated to support students in achieving an outcome that has been designed through an audit of their particular interests, the pressing issues in their community, and the communicative skills they will need to acquire for daily use of the language as a vernacular. Because every lesson is constructed around an activity and involves communication with others through the medium of the focal language, there is never a question as to whether the language being acquired is useful or has value in real life. The students are experiencing its use in their real life in real time, because the events of each lesson are real, interesting, valuable experiences. Students are shown an example of the public product that will be produced by each unit at its outset, and increasingly over time, they contribute to planning its creation and envisioning its design. Lessons are therefore transparently scaffolded toward the outcome they will achieve.

The third aspect is embedded in the design of each curriculum unit in that, from the Novice High proficiency level onward, every project is completed collaboratively through a given structure (done in pairs, done in small groups, done individually with an editing partner and scheduled collaborations, done as a large group with assigned roles, etc). Because this collaboration is built in and planned by the curriculum designer,

time is allotted in nearly every lesson for peer collaboration, but steps are taken to support this collaboration occurring in the focal language. Teachers will instantly recognize that peer-to-peer interactions are the hardest to orchestrate in the focal language, because peers already have a customary language of interaction, and, for various reasons, the effective filter is generally somewhat higher at the outset of a peer-to-peer interaction than in a student-to-teacher interaction. For this reason, we both accept that this use of the focal language will lag behind large-group and teacher-student usage, and also intentionally scaffold the phrases needed for exchanging opinions and preferences, sequencing tasks, asking and answering group work questions, and making decisions.

Lessons are structured to begin with whole-group teaching and practice, with carefully sequenced exploration of the content of the project paired with scaffolded interactions that can be used in group work. These are discussed and practiced, and then the latter portion of the lesson is dedicated to that group work, with the instructor circulating between the groups to assist with content and language questions, and encourage focal language use for discussions.

The goal here goes far beyond increased practice and accelerated acquisition. The fundamental goal of focal-language-medium relationship building and communal work is to construct within the language class a speech community where it no longer exists outside the building (or the Zoom room). Returning again to our ultimate goal of language vitality, the purpose is to graduate speakers from these language programs who will speak the language in their daily lives, and especially in their families with their future children. If they do not speak regularly, they will not retain the competence and confidence that are needed for use in

the highly demanding role of parenthood. If they do not speak with peers, how can we imagine they would speak with a potential spouse or in an intimate setting such as a home, so different from the formal setting of a class or the institutional setting of a school? (Fishman, 2020)

It must be noted that peer-to-peer communication in the focal language lags significantly behind other types and instances of language use and presents the greatest challenge for revitalization. But even if it increases more slowly than other domains of use, this is a huge improvement already from the customary methods, which were noted in al-Bataineh (2015) to have no, or sometimes negative, impacts on peer-to-peer language use. In the lower vitality contexts, no organic peer-to-peer use of the language outside of language classrooms was observed or reported by parents, students, or teachers, and little was observed in the classroom. Backwards design for peer-to-peer interactions is one motivation for varying the outcome products of project-based learning units (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015), because the incorporation of varied student interests, novel content and form challenges, and increasing complexity of tasks are needed to motivate peer-to-peer discussions on diverse topics.

The Impact of Curriculum Design on Language Use

While the above-mentioned teacher education programs welcome teachers and cultural experts with a variety of academic backgrounds to be trained in building their own curriculum, a strong foundational understanding of language proficiency levels, the mechanisms of proficiency growth, and the specific structures that elevate proficiency in the focal language are necessary for course designed to be effective. Therefore, trainees are asked to

explore and expand upon either the ACTFL or CEFR proficiency levels (Treffers-Daller, Parslow & Williams, 2018) in the focal language and an additional language within their repertoire for purposes of comparison and theoretical clarity. Teachers analyze these levels in terms of practical actions that a speaker can complete at each level and how specific constructions within their language map to the complexity of the task across several levels. To assist in this exercise, the author has operationalized the findings of Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell (1995) in an interactive table where teachers can provide examples from their own languages and also refer back to the description as they set outcomes for each unit they design. At the time of writing, this tool is available at: bit.ly/languageskillinventory².

Regarding the mechanisms of proficiency acquisition, the training courses operationalize the findings of Usage-Based Language Acquisition (Ellis, O'Donnell & Römer, 2015; Eskildsen, 2009; Tomasello, 2009; Pine & Tomasello, 2005; Wulff & Ellis, 2018), namely around the shorthand of “the four Fs”. As described in the literature this refers to: *form, function, frequency and feedback*.

Added to this, both humorously and seriously, an instructor in the University of Winnipeg Teaching Indigenous Languages for Vitality program, which trains teachers of various Indigenous languages within Canada to implement the ALIVE! Framework, added “the 5th F”, which is *fun*. Each of these “Fs” is discussed as having two forms of implementation in the course design and delivery process.

² The author plans to update web hosting platforms within the year subsequent to this writing, but welcomes contacts if referenced tools are not easy to find.

Function is supported through clear visuals, gestures, contacts, and explanations, such that students understand the “meaning” of the words and phrases being taught with at least an approximate equivalent in the languages they already know. But it is stressed to trainees that it is insufficient to simply think of words as items for translation, or even to know their semantic range. Rather, communicative interactions are used for both introduction and practice of new words and phrases so that learners are also acquiring the appropriate contexts in which to use them. This is an indispensable consideration for increasing real-life usage of the language.

Form is supported, at the Novice level, through close modeling of phonology and phonemic segmentation, if necessary. Unfamiliar features of the language such as stress, prosody, tone, nasalization, pharyngeals, etc. are demonstrated through comparison and sometimes exaggeration, while errors in production of these are corrected through reteaching and recasting primarily, rather than direct correction. Similarly, as learners acquire phrases and begin to express themselves extemporaneously, grammar rules are demonstrated in context, and sometimes highlighted through comparison or exaggeration during presentation or recasting. The care taken to prioritize reteaching and recasting over individual correction is based in trauma-informed considerations for maintaining a low affective filter and protecting learner face. Trainees are reminded that acquisition is not linear and retention can not be expected to be perfect or uniform across learners.

Frequency is supported through the careful balance of choral repetition, normalized and heavily used in the Novice levels and very gradually phased out toward the Advanced levels, and spiral sequencing (Ireland & Mouthaan, 2020). Because units

and lessons are carefully designed to reactivate previously-introduced language structures and apply them in related but novel contexts at multiple junctures, teachers also reserve direct forms of error correction and, in most cases, form-focused instruction, for later iterations of a construction's appearance within the curriculum. From the instructional standpoint, there is an expectation that retention will increase proportionately with iteration.

The least supported mechanism in conventional language courses, but by far the most important and impactful in the ALIVE! Framework is the focus on the 4th F: *feedback*. At the Novice level, feedback is direct and largely from the teacher for much of each lesson, for example, facial expressions and gestures of praise or uncertainty, including clapping, smiling, and dramatic cheering during games. As student interactions become more authentic, the most important and valuable form of feedback occurs when a question and utterance of the learner is understood by their interlocutor and receives a response. This is the most satisfying and motivating type of feedback, both thanks to its authenticity and because it is a direct experience of one's own progress and an assurance of greater communicative ability soon to come.

Within this type of feedback, an invaluable experience is authentic correction, which occurs through misunderstandings and failed utterances. Just as it is exciting for a learner to produce a challenging utterance, be affirmatively understood, and receive an appropriate response, the failure to achieve this is also motivating, in the right classroom climate. It inspires self-correction or supportive correction of peers. When a supportive, mutually encouraging, collaborative culture of the classroom has been properly established in the early stages, we frequently see

learners adopt the strategies and even idiosyncratic mannerisms of their teachers upon realizing that a classmate does not understand or know how to respond to a communicative utterance. This, too, is an important basis for the sustained existence of a speech community among L2 (second or additional language) learners, as varying levels of proficiency, varying types of experience and expertise, as well as routine moments of forgetting or confusion will remain commonplace among L2 speakers for years to come. If every moment of confusion, grammatical error, or misunderstanding leads to abandonment of the focal language, its usage will be restricted and is more likely to decline over time.

There is an underlying emotional function of emphasizing feedback experiences within every lesson: if there is a sentiment among the learners that speaking to one another in the focal language is performative and just something they do to meet the requirements of school or the teacher, they are unlikely to see the focal language as the default language of their relationships to one another or an authentic part of themselves outside the context of the school and the teacher's presence. This, again, will functionally preclude their use of the language in the intimate domain and for communication with their children. It is not possible for the language to feel natural, instinctive, and authentic during the early units and foundational experiences with their classmates, but if its use is not scaffolded, highly encouraged, and normalized over time, there is no chance that it will eventually take that place for them in their identity and emotional lives.

Evidence of the strength of habituation to the use of a particular language in specific contexts and interpersonal relationships is seen in the way that some speakers who exhibit language attrition can experience increased ease of use and even automatic use of the language in particular social, emotional, and

conceptual contexts (Marian & Kaushanskaya, 2007, Slavkov, 2015). Leveraging the positive emotional experiences of the classroom and the scaffolding of communication skills toward a lifelong speech community for language reclaimers and revitalizers is fundamental to creating a decolonial or anti-colonial habitus (Bourdieu, 2004) for them to inhabit as an alternative to cultural hegemony (Cortes-Ramirez, 2015), and which can be the primary context for the socialization of their children (Ochs & Schieffelin, 2011).

Conclusion

The Framework is designed to pick up where language documentation efforts leave off. If endangered language communities are lucky enough to have recordings, dictionaries, literature, or any language learning tools, all of those can be incorporated into their custom curriculum built on the Framework, and their impact can be greatly enhanced through it. The Framework can be engaged without any pre-existing materials as long as a speaker is available. A step-by-step method for non-fluent teachers working with a fluent speaker to develop curriculum through the Framework (pedagogical elicitation) has been offered as a standalone workshop through some Indigenous-led nonprofits, and as a capstone course in the University of Winnipeg's Teaching Indigenous Languages for Vitality program. While curriculum can be prepared, delivered, and experienced as impactful without comprehensive language documentation to support it, these two efforts obviously stand to amplify one another greatly.

In cases like the Western Armenian diaspora, where language teaching programs are already established – perhaps for

decades- and they rely heavily on conventional, colonial methods of rote and teacher-centered instruction, the transition to the ALIVE! Framework can be challenging because it requires changes to program structure and classroom management in addition to curricular materials. The Framework does not offer, for example, a textbook to replace existing textbooks, or audiolingual CD materials to replace similar. It is an alternative approach to language teaching that is comprehensive and more effective without those widespread, but ineffective, practices. In each training program that has taken it as its basis, difficulties and resistance to the depth of changes required for optimal outcome have been experienced. For this reason, the author is prioritizing train-the-trainers work at this time, in order to permit local, culturally competent, trauma-informed trainers to facilitate the reflective, experiential, and highly collaborative trainings that are needed for practicing teachers to adopt new methods.

This article has sought to explain why these gains are witnessed so consistently across communities worldwide, despite varying vitality situations at the outset. Through teacher training, train the trainer programs, guided curriculum development with elders and culture bearers, and program audits and redesigns, the author and her colleagues hope to vastly improve the chances for the survival of endangered and minoritized languages.

**ԼԵԶՎԻ ԿԵՆՍՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՈՒՄԸ ՎԱՎԵՐԱԿԱՆ ՆԱ-
ԽԱԳԾԵՐՈՎ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑՈՎ**

Անկե Այ Բաթանի

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում նկարագրվում է լեզուների դասավանդման նորա-
բարական շրջանակ, որը դրական արդյունքներ է ցույց տվել բազ-
մաթիվ վտանգված լեզվական համայնքների կողմից վաղ ընդուն-
ման դեպքում, և որն ունի բազմաթիվ առավելություններ՝ աշխար-
հի տարբեր համայնքների կողմից ընդունման մատչելիության և
դյուրության, ինչպես նաև լեզուների պահպանման և գոյատևման
վրա բազմակողմանի ազդեցության առումով: Հոդվածում փորձ է
արվում բացատրել այն մեխանիզմները, որոնց միջոցով այս շրջա-
նակը ազդում է լեզվի կենսունակության վրա, և թե ինչպես են դրա
բաղադրիչները փոխազդում՝ արդյունավետությունը մեծացնելու
համար, երբ շրջանակը ընդունվում է ամբողջական ձևով: Մեթոդը
փորձարկվել է Մերձավոր Արևելքի, Եվրոպայի, Հյուսիսային Ամե-
րիկայի և Հարավային Ամերիկայի հայ համայնքներում:

Հիմնաբառեր՝ մանկավարժություն, փորձառական ուսուցում,
ներգրավում, լեզվի իմացություն, վերակենդանացում:

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ
ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԻՍՊԱՆԱԽՈՍ
ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ:
ՌԻՐՈՒԳՎԱՅԱԿԱՆ ՓՈՐՁ**

Բողոկյան Հովհաննես

*Ուրուգվայի Հանրապետություն
hovik7@gmail.com*

Հիմնաքառեր՝ հայերեն, դժվարություններ, իսպանա-
խոս, Ուրուգվայ, համայնք, դպրոց, համալսարան:

Հայությունն սկսեց հաստատվել Ուրուգվայում Ի (XX)
դարի քսանական թվականներին: Նրանք հիմնականում
Սուրիայից, Լիբանանից և Ֆրանսիայից եկող հայեր էին, ո-
րոնց մեծ մասը թրքախոս էր: Եվ դա ոչ թե անտարբերության
հետևանք էր, այլ գրաքննության, հիշենք օրինակ, «լեզուների
սարը» Մարաշում: Սակայն գրեթե անմիջապես՝ կենսական
հարցերը լուծելուց հետո, ձուլման սպառնալիքը դիմակայե-
լու հույսով եկեղեցու և հայրենակցական այլ կազմակերպու-
թյունների հետ հիմնադրեցին դպրոցներ՝ նոր սերունդներին
դաստիարակելու, լեզուն և պատմությունը սովորեցնելու
նպատակով:

Այդ դպրոցներն անկասկած կարևոր դեր խաղացին
համայնքի հայապահպանման գործում: Սակայն չունեին ոչ
պետք եղած հարմարությունները, ոչ էլ պատրաստված ու-
սուցիչներ, ոչ էլ, իհարկե, պատշաճ կրթական նյութեր: Բայց

նվիրյալներու աշխատանքով և մանավանդ մեծ կամքով տեղական դպրոցի հետ զուգահեռ Ուրուզվայում ծնված առաջին սերունդը ստացավ հայեցի կրթություն, որն իրականում պարզապես հայկական շրջապատում մեծանալն էր, հայերեն երգելը, պարելը և արտասանելը, Վարդանանքի, Մարդարապատի և Եղեռնի մասին իմանալը: Այդպիսով, դպրոցներում և ակումբներում իրար հետ շփվող երիտասարդներն ամուսնանում էին միմյանց հետ և գոնե այդպես հայ մնում:

Վաթսունական թվականներին արդեն հայաբնակ տարբեր թաղերում գործող դպրոցները սկսեցին դատարկվել, զգալիորեն նվազեց աշակերտների քանակը: Ձուլման, այսպես կոչված «Ճերմակ ջարդի» դեմ պայքարելու նպատակով սկսեցին մտածել միասնական դպրոցի մասին: Այդ միացյալ դպրոցը կապեր հաստատեց Խորհրդային Հայաստանի հետ, որն իր հերթին ակտիվացրել էր հարաբերությունները Սփյուռքի հետ. թերթ, գրականություն, երաժշտություն և հայկական ֆիլմեր, կրթական նյութեր էր ուղարկում դպրոցի համար:

Յոթանասունական թվականներին սկսեցին գործել միասնաբար հայկական և տեղական կրթություն մատուցող երկու դպրոցներ, մեկը՝ ՀԲԸՄ-ի, իսկ մյուսը՝ ՀՅԴ-ի հովանու տակ: Թեև երկուսն էլ ունեին պետք եղած կառուցվածքային հարմարությունները, ստանում էին նյութական օժանդակություն, շատ ընդհանուր, հայապահպանման նպատակ, չունեին հստակ կրթական ծրագրեր, պատրաստված ուսուցչական կազմ: Ինչ խոսք, կազմակերպիչները ջանք չէին խնայում թերությունները վերացնելու համար: Այդ նպատակով հաճախ ուսուցիչներ էին բերվում Միջին Արևելքից, հատկապես

ՀԲՀՄ-ի հովանու տակ գտնվող Կիպրոսի Մելքոնյան վարժարանում պատրաստված երիտասարդներ, որոնք, սակայն, շատ դժվար էին համակերպվում տեղական միջավայրին և հանգամանքներին: Միջին Արևելքի և Հարավային Ամերիկայի իրականությունն ու հոգեբանությունը շատ տարբեր էին, տարբեր էր նաև համայնքային հանգամանքը: Օրինակ՝ թեպետ ձուլման վտանգը առկա էր նաև այնտեղ, սակայն այստեղի հետ համեմատած՝ հայ չլինելն ավելի դժվար էր: Մյուս կողմից, Հայաստանից արևմտահայերենով պատրաստված դասագրքեր էին հասնում, և այնքան, որ հնարավոր էր դառնում մեկական գիրք տալ ամեն մի աշակերտի: Բայց այդ գրքերը թեև մասնագետների կողմից էին պատրաստված լինում, նկատի չէր առնվում համայնքի աշակերտների մակարդակը, աշակերտներու մեջ լեզվաացության անհամաչափությունը, էլ չասած հոգեբանական հանգամանքների մասին:

Կար ցանկություն, կար կամք, բայց չկար Միյուռքի տարբեր համայնքներում կրթության կազմակերպման տարբերությունների ու խնդիրների խորագիտակություն: Հայաստանն ուներ հնարավորություններ և արտադրում էր, բայց արվածը մեծ մասամբ ծախս էր միայն, արդյունք չէր տալիս:

Այդպես հայերենի ուսուցումն աստիճանաբար վատթարացավ: Դրան նպաստեցին համայնքային ներքին կյանքի աշխուժության անկումը, սերնդափոխության հետ նաև հայկականությունից հեռացումը և հետևաբար ձուլման մակարդակի աճը: Այժմ էլ դրան գումարվել են մանուկների կրթության նոր պահանջները՝ անգլերենի, համակարգչային տեխնոլոգիաների իմացություն, աշխարհի հետ առնչվող ուսուցում: Այդպիսով, երեխային հայկական դպրոց ուղարկող

ծնողն ավելի հետաքրքրված էր այլ առարկաների իմացությամբ, քան հայերենի: Հայերենը պարզապես կրթաթոշակ ստանալու կամ շատ ու շատ հայկական միջավայրում մեծանալու հնարավորություն էր: Այսպես, եթե Ուրուզվայում ծնած առաջին սերունդի ծնողների համար մեծ կարևորություն ուներ ինքնության պահպանումը, երկրորդ և երրորդ սերունդների ծնողների համար առաջնությունն այլ էր: Եթե առաջին սերնդի երեխաները վեց տարեկանին տեղական դպրոց էին գնում գրեթե միայն թրքախառն հայերեն խոսելով, երկրորդ ու հատկապես երրորդ սերնդի տներում արդեն վաղուց հայերեն չէր խոսվում: Մրանք կարող ենք գաղութային իրականությունից բխող բարդություններ համարել:

Ամփոփելով ասենք, որ համայնքը թեև հին է և ունի իր քաղաքական, եկեղեցական, կրթական, հասարակական կազմակերպությունները, ի սկզբանե հայախոս չէր, ուստի հայերենը հաղորդակցական միջոց չէր և չէ: Կապը հայերենի հետ տկարացել է, հայերեն սովորելու անհրաժեշտություն չկա: Այդ իմաստով որոշ պատասխանատվություն են կրում հայկական դպրոցները և կրթական հարցերով զբաղվող պատասխանատուները, որոնք դեռ փորձում են հայերենը մատուցել որպես մայրենի լեզու, մինչդեռ իրականում վաղուց արդեն այն դարձել է պապենական, նախնիների լեզու, որի ուսուցումը հուզական առավելությունից այն կողմ՝ պետք է մատուցվեր որպես օտար լեզու: Այդ իրականությունը չընդունելը հանգեցրեց անպատրաստության, չկարողացանք ժամանակին տեղի ունեցածի առաջին առնել, կամ գոնե այդ ուղղությամբ աշխատել՝ հետևանքները մեղմացնելու հույսով: Հիմա նույնիսկ փորձ է արվել դպրոցներում արևելահայերեն ուսուցանել, բայց հարկ եղած պատրաստությունը

չկա. վիճակը լրջորեն չի ուսումնասիրվել և հստակ էլ չէ, թե ինչ նպատակով պետք է պահպանել հայերենի իմացությունը նույնանման համայնքներում:

Հայերենի ուսուցման արդի գործընթացը: 2018-ից ԵՊՀ-ի և Որուգվայի Հանրապետության համալսարանի միջև ստորագրված համագործակցության շրջանակներում և ՀՀ ԿԳՄՍ-ի նախարարության հովանավորությամբ լեզվի դասընթացներ են անցկացվում Ուրուգվայի Հանրապետության համալսարանում գործող Օտար լեզուների կենտրոնի ծիրում:

Դասընթացները բաց են նաև համայնքի համար. հայերեն սովորողների մեծ մասը համալսարանականներ են և կեսից ավելին՝ ոչ հայկական ծագումով: Մա առաջին հայացքից կարող է և դրական համարվել, բայց հարկավոր է աշխատել, որպեսզի լեզվի համար հեռանկար ստեղծվի: Իսկ համայնքի լեզվի կորուստը ամենին էլ հեռանկարի տեղ չի թողնում, թեև անկեղծ ասած, եթե անգամ համայնքը հայախոս լինի, լեզվի հեռանկարի իմաստով դարձյալ ամեն ինչ մշուշոտ է, անհասկանալի:

Լեզուն հեռանկար չունի, այսինքն՝ ի՞նչ նպատակով խորանալ լեզվի իմացության մեջ: Շատ ուսանողներ մասնակցում են առաջին կուրսին որպես հետաքրքրական և թերևս էկզոտիկ (արտասովոր, ոչ սովորական) երևույթ, բայց շատ քիչ է լեզվի մեջ խորացողների քանակը: Անհեռանկարությանը ավելանում են նաև հայերենի լեզվական ներքին բարդությունները, որոնք էլ ավելի են նվազեցնում ուսուցումը շարունակելու ցանկությունը:

Վերջերս Ուրուգվայում Հայաստանի դեսպանության հաստատմամբ հնարավորությունները ավելանում են. բացվում են լեզվի խորացմանը նպաստող նոր ճանապարհներ՝

ուսանողների փոխանակում, Հայաստանում փորձառություն ձեռք բերելու, դասախոսների փոխայցելությունների, սեփական փորձի և այլոց օրինակի հետ ծանոթության հնարավորություններ:

Հայերենի ուսուցման բարդությունները իսպաներենի համեմատությամբ: Անդրադառնանք սակայն իսպաներենի հետ համեմատած հայերենի լեզվական բարդություններին:

Ա. Առաջին հերթին դրանք վերաբերում են երկու լեզուների հնչյունական համակարգերում եղած տարբերություններին և բարդություններին՝ կախված թե՛ հնչյունի արտաբերման, և թե՛ գրաճանաչության հետ: Հայերենի հնչյունական համակարգը շատ ավելի հարուստ է, քան իսպաներենին: Հայերենում կան հնչյուններ, որոնք իսպաներենը չունի, և դրանք արտասանելուց առաջ լսողական ընկալումն է դժվար: Հնչյունական համակարգին է պատկանում նաև գրաճանաչության խնդիրը: Լեզու չիմացողի համար հայերենի գրային համակարգին տիրապետելը դյուրին չէ: Իր հերթին լատինագիր հայերենն էլ ներկայացնում է իր բարդությունները՝ մի հնչյունի համար երկու տառի գործածությունը, չգրվող *ը*-ի գրելու և չգրելու խնդիրը, *ր*-ից հետո գրվող *դ*-ի կամ *գ*-ի հնչումը և այլն: Դրա համար գրաճանաչությունն անցկացվում է լատիներեն գրված հայերենի հետ զուգահեռ, որպեսզի ուսանողը կարողանա արտահայտվել, բայց նաև սկսի տիրապետել հայերենի գրական համակարգին: Առաջին կիսամյակում ուսանողը կարողանում է ճանաչել գրերը, բայց դեռ հեռու է վարժ ընթերցման հնարավորությունից: Սակայն միևնույն ժամանակ հարկ է նշել, որ գրաճանաչությունն անհրաժեշտ է հայերենի ուսուցման համար:

Նկատի առնելով այս և այլ դժվարություններ՝ մի տարի փորձեցինք Ա մակարդակի կուրսը տարեկան դարձնել, բայց տարեկան կուրսին ուսանողներ գրանցվեցին միայն համայնքից. համալսարանական ուսանողի համար տարեկան կուրսի պատասխանատվությունը ստանձնելը դժվար եղավ:

Բ. Իսպաներենը, ինչպես հնդեվրոպական շատ լեզուներ, ունի բառերի սեռի տարբերություն, այսինքն՝ կան իգական և արական բառեր, և դրանք ունեն իրենց համապատասխան և՛ որոշիչ, և՛ անորոշ հոդերը: Տարբեր է նաև հոգնակիի կառուցման ձևը. հայերենինը կախված է բառի վանկերից, իսկ իսպաներենինը՝ բառի ձայնավոր կամ բաղաձայն վերջավորությունից: Բացի այդ, իսպաներենը չունի հայերենի բացառությունները՝ կապված գրաբարից եկող օրինակների և բարդ բառերի կառուցման հետ, չունի նաև թիվը ճշտելու, կամ որոշ բառեր գործածելու ժամանակ հոգնակի չգործածելը:

Գ. Խոնարհման համակարգում ևս կան մեծ տարբերություններ: Օրինակ, սահմանական եղանակի ներկայի խոնարհման մեջ: Ի տարբերություն հայերենի՝ իսպաներենն ունի պարզ և շարունակական ներկա, իսկ հայերենը՝ միայն շարունակական: Հայերենում կա բայի ժխտական ձև, իսկ իսպաներենում դրականի առջև ավելացվում է *no*-ը և չունի խոնարհման հատուկ ձև: Անցյալ անկատարի պարագային իսպաներենում առաջին և երրորդ դեմքի խոնարհման ձևը չի տարբերվում: Ուրուգվայում խոսվող իսպաներենի պարագային երկրորդ դեմքի հոգնակի *vosotros* ձևի փոխարեն կիրառվում է *ustedes* ձևը, որը խոնարհվում է հոգնակի երրորդ դեմքի նման: Նույնն է պատահում, երբ Դուք-ը գործածում ենք որպես պաշտոնական արտահայտություն:

Իսպաներենում *լինել* բայը երկու տարբեր ձևով է օգտագործվում՝ լինել մի բան կամ մի տեղում (*ser o estar*):

Դ. Իսպաներենում ստացական դերանունները, ի տարբերություն հայերենի, հոդ չեն ստանում: Հոդ չեն ստանում նաև նախադասության մեջ ենթակայի պաշտոն կատարող անձնական անունները:

Ե. Տարբեր է նաև գոյականի և ածականի գործածության կարգը: Հայերենում օրինական է **ածական-գոյական** հերթականությունը, իսկ իսպաներենում **գոյական-ածական** հաջորդականությունը:

Զ. Կան նաև շարահյուսական զգալի տարբերություններ. նախադասության կառուցման ձևը հայերենի ազատ կանոնավոր լինելը, **լինել** բայի գործածությունը՝ հայերենում վերջում, իսկ իսպաներենում՝ սկզբում:

Է. Ամենաբարդ խնդիրը հայերենի հոլովման համակարգն է: Անկախ դրա սովորական բարդություններից ամենամեծ խնդիրն այն է, որ իսպաներենը չունի այդպիսի համակարգ: Գոյականը, անկախ նախադասության մեջ կատարած դերից, իր ձևը չի փոխում, գործածվում են տեղի, ձևի, ժամանակի, պատկանելիության լրացուցիչներ, որոնք կոչվում են *preposiciones*, սակայն հոլովական համակարգի ձևերին միշտ չէ, որ համապատասխանում են:

Օրինակ՝ *Արամի գիրքը* ասելու համար գործածում ենք *El libro de Aram*, նույն *de*-ն ենք գործածում նաև *Արամից նամակ ստացա* նախադասությունում՝ *Recibí carta de Aram*: Կամ հայերենի նույն հոլովաձևի գործածության պարագային իսպաներենում գործածում ենք տարբեր լրացուցիչներ օրինակ՝ *Գիրքերը նվիրեց գրադարանին*, ուր գործածվում է *a* լրացուցիչը, *Regaló los libros a la biblioteca*, իսկ *Գալու ենք հունիսին*

արտահայտության ժամանակ **en** լրացուցիչը, *Vendremos en junio*. Կամ *Գրում եմ մատիտով*՝ նախադասության ժամանակ գործածում ենք **con** լրացուցիչը *Escribo con lápiz*, իսկ *Գնում եմ ավտոբուսով*՝ նախադասության ժամանակ **en** լրացուցիչը *Voy en ómnibus*.

Ամփոփենք: Նշված բարդություններից անկախ՝ աշխարհընկալման լեզվական իր տարբերություններով հայերենի ուսուցումը, հատկապես բարդ բառերի ստուգաբանությունը, նպաստում է մտածողության զարգացմանը՝

СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ УРУГВАЯ

Бодукян Оганнес

Ключевые слова: армянин, трудности, испаноговорящий, Уругвай, община, школа, университет.

Армянская диаспора в Уругвае появилась в 20-х годах XX века. После решения бытовых проблем с помощью Армянской церкви и благотворительных организаций в первую очередь создавались школы для того, чтобы молодое поколение не забывало армянский язык, свою культуру и историю.

С 2018 году между Ереванским государственным университетом и Университетом Республики Уругвай был подписан Меморандум сотрудничества, и при покровительстве Министерства образования, науки и культуры РА в Центре обучения иностранным языкам уругвайского университета также действуют курсы по обучения армянскому языку. На этих курсах есть возможность участия всех желающих из армянской диаспоры. Но в основном в группах задействованы учащиеся университета, т.е. испаноговорящие студенты.

* Հոդվածը սեփական դիտարկումների արդյունք է, այդ պատճառով օգտագործված գրականություն նշված չէ:

К сожалению, обучение армянского языка имеет свои трудности – как в фонетике, так и в морфологии, синтаксисе, а также лексикологии. В статье проводятся несколько лингвистических сопоставлений двух языков и приводятся соответствующие примеры.

DIFFICULTIES OF TEACHING ARMENIAN FOR SPANISH-SPEAKING STUDENTS: AN URUGUAYAN EXPERIENCE

Bodukyan Hovhannes

Keywords: Armenian, difficulties, Spanish-speaking, Uruguay, community, school, university.

Armenians began to establish themselves in Uruguay in the twenties of the 20th century. Almost immediately, after resolving vital issues, in the hope of confronting the threat of assimilation, they founded schools together with the church and other compatriot organizations to educate new generations, teach them the language and history.

Since 2018, within the framework of the cooperation signed between YSU and the University of the Republic of Uruguay and under the auspices of the Ministry of Education, Science and Higher Education of the Republic of Armenia, language courses have been incorporated at the Foreign Languages Center operating at the University of the Republic of Uruguay.

The courses are also open to the community, most of the Armenian learners are university students and more than half are of non-Armenian origin. And yet, both for Spanish-speaking Armenians and for non-Armenians, learning Armenian has its difficulties, due to some peculiarities of the language.

Let's look at the linguistic difficulties of Armenian compared to Spanish.

First of all, they relate to the differences and complexities in the phonetic systems of the two languages, depending on both the pronunciation of the sound and literacy. Spanish has a gender difference in words, that is, there are feminine and masculine words and they have their respective definite and indefinite articles. There are also major differences in the declension system, the way in which the plural of nouns is formed is also different, and a number of other features.

ՈՐՈՇԻՉ ՀՈԴԻ ԴԻՐՔԸ ԵՎ ԴԵՐԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ:
ԴԻՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐ ՌՈՒՍԱԼԵԶՈՒ
ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻՆ ԱՅՆ ՌԻՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ

Աստղիկ Գրիգորյան

*Ռուս-հայկական (Մլավոնական) համալսարան
hello1968@mail.ru*

Հիմնաբառեր՝ հող, հարց, օրինաչափություն, խոսք,
կապակցություն, կիրառություն, դերանուն:

Յուրաքանչյուր լեզու ունի հնչարտաբերման իր առանձնահատկությունը: Հայերենում դա պայմանավորված է որոշիչ **ը, ն** հոդերով, որոնք, դրվելով բառավերջում, խոսքին հաղորդում են մի առանձնահատուկ հնչերանգ: Իհարկե, այս հոդերի դերը միայն խոսքին երանգավորում տալը չէ, դրանք կարևոր գործառույթ են իրականացնում և՛ մտքերի փոխանցման, և՛ դրանց ընկալման, և՛ կառուցվածքային, և՛ իմաստային տեսանկյունից: Քերականության մեջ դրանք ձևավորում են գոյականի առման քերականական կարգը, որի խնդիրն է սահմանել հոդերի կիրառման օրինաչափությունները և բացառությունները. «Որոշյալի կարգը ժամանակակից հայերենում արտահայտվում է Ն կամ Ը հոդերի միջոցով»¹: Ըստ օրի-

¹ Տե՛ս *Սովբհասյան Ա.Մ.* Ժամանակակից հայոց լեզու, Եր., 1982, էջ 92:

նաչափությունների՝ **ը** հոդը դրվում է բաղաձանից հետո, ինչպես՝ **տունը, պարտեզը, մարդը, աղջիկը, Անուշը, և** հոդը՝ ձայնավորից հետո՝ **այգին, երեխան, կատուն, Մանեն**: Ըստ Ա.Ղարիբյանի՝ որոշյալությունն արտահայտվում է **ը**, և հոդերի միջոցով, որոնք դրվում են բառի վերջում: Դրանք կատարում են միևնույն ֆունկցիան: Տարբերությունն այն է, որ **ը**-ն միանում է բաղաձայնով ավարտվող բառերին, իսկ **ն-ը**՝ ձայնավորով ավարտվող բառերին²: Իսկ թե ինչու է դրվում հոդը գոյականների վրա, դա ունի հետևյալ բացատրությունը. որոշ դեպքերում գոյականները առանձնանում են միանման առարկաներից, այդ իսկ պատճառով հոդը կարողանում է մասնավորեցնել, ավելի կոնկրետացնել, որոշակի դարձնել տվյալ առարկան: Այսինքն՝ հոդը ցույց է տալիս առարկայի ծանոթ, որոշյալ լինելը, առարկաներից այն մեկը, որի մասին և որի շուրջ ընթանում է խոսքը կամ գրույցը: «Որոշյալի, անորոշի կարգը հենվում է գոյականների ընդհանուր և մասնավոր իմաստների, նրանց փոխհարաբերությունների վրա, քանի որ արտաքին աշխարհի առարկաներն ու երևույթները մեզ են ներկայանում իբրև հայտնի, ծանոթ, մասնակի, կամ իբրև ոչ հայտնի, ծանոթ և ընդհանուր իրողություններ»³: Ըստ բացատրությունների՝ **ը** հոդը կարող է փոխարինվել **և** հոդով, եթե կապակցման շղթայում հաջորդ բառն սկսվում է ձայնավորով՝ **Անուշն ասում է, որ ինքն արդեն** տանն է: Որոշիչ հոդերը որոշ կապակցություններում հնչողական և զգացական շեշտադրումներ են պահանջում, առանց որոնց հայերեն

² Տե՛ս *Гарибян А., Гарибян Дж. А.* Краткий курс армянского языка. Ер., 1987, с. 94.

³ Տե՛ս *Եզեկյան Լ.* Հայոց լեզու, Եր., 2005, էջ 94:

խոսքը կկորցնի իր ճիշտ հնչերանգը. «Եթե հաջորդ բառն սկսվում է ձայնավորով կամ **սկ, սպ, ստ** և այլ հնչյունակապակցություններով, ապա ունենում ենք հետևյալ արտասանությունը. Արամն ուտում է, Դասն սկսվեց»³: Դիցուք ունենք հետևյալ նախադասությունը՝ – **Գնա, – ասաց Ջավենն ու վեր կացավ բազմոցից**: Տվյալ կառույցում միաձուլյլ են արտասանվում **Ջավենն ու** բառերը, և նրանց միջև դադար տալը ճիշտ չէ: Մինչդեռ նույն նախադասության **ու** շաղկապը, փոխարինելով **և**-ով, ստացվում է այլ արտասանություն, այսպես՝ – **Գնա, - ասաց Ջավենը և վեր կացավ բազմոցից**: Ահա այս նախադասության մեջ, ընդհակառակը, **Ջավենը** բառի **ու** **և** շաղկապի միջև արտասանական դադար կա, քանի որ **և**-ի առաջին հնչյունը **յ** բաղաձայնն է, ուստի բաղաձայնից առաջ դրվում է **ը** հոդը: Որն էլ, ինքնըստինքյան, դադարի պատճառն է: Այսպիսի կիրառությունները հայերենում բնութագրում են հոդերի առանձնահատուկ դերը խոսքի կառուցման, նախադասությունների ձևավորման, տրամաբանական շեշտի ճիշտ արտասանության կարևոր գործընթացում:

Սակայն խնդիրն այն է, թե հատկապես որ դեպքում են գոյականները հոդով կիրառվում, որ դեպքում՝ առանց հոդի: Պետք է նշել, որ հայերենում սա սահմանվում է և՛ ձևաբանական, և՛ շարահյուսական օրենքներով: Եվ հենց այս խնդրին ենք բախվում օտարախոսին հայերեն սովորեցնելիս, քանի որ կապակցված խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ են տարրական գիտելիքներ հոդերի կիրառման մասին: Ձևաբանական մակարդակում որոշիչ հոդերը, դրվելով գոյականի

³ Տե՛ս Դույոյան Ս., Գրիգորյան Օ., Մրտյան Ք. Самоучитель армянского языка, Ер., 2007, с. 46.

վրա, տարբեր խոսքի մասերի հետ ստեղծում են բառակապակցական կառույցներ, որոնք դրսևորվում են շարահյուսական մակարդակում՝ մտքերի ձևավորման և փոխանցման տիրույթում: Օրինակ՝ ենթական միշտ հոդով է հանդես գալիս՝ բացատրությամբ այն գոյականների, որոնք հոդ չեն կարող ստանալ՝ **Աստված, մարդիկ, կանայք, պարոնայք, անձինք, Արմենենք, Աշոտենք**: Ոչ հայախոսին առաջին հերթին անհրաժեշտ է գաղափար տալ հենց ենթակայի՝ հոդով կիրառման մասին, որն օրինաչափ երևույթ է: Սա առաջին ծանոթությունն է որոշիչ հոդերին, և այն պետք է ամրապնդել բազմաթիվ օրինակներով և հարցերի ձևակերպումներով: Սկզբում կազմվում են պարզագույն նախադասություններ, ինչպես օրինակ՝ **Ուսանողը կարդում է գիրք, Անուշը խմում է ջուր** և այլն: Ինչպես երևում է՝ ենթակաները՝ **ուսանողը** և **Անուշը**, որոշիչ հոդով են կիրառված, այն, ինչ պահանջում է քերականական օրենքը: Իսկ լրացման դեր կատարող **գիրք** և **ջուր** գոյականները հոդ չեն ստացել: Այստեղ որոշ բացատրություն պետք է տալ, որ տվյալ դեպքում այդ բառերը ևս կարող էին հոդով գործածվել, եթե խոսակիցները մինչ այդ իրենց խոսքում հիշատակած լինեին այդ առարկաները: Դրանք կհամարվեին արդեն կոնկրետ, բոլոր՝ միանման առարկաներից հենց այդ մեկը և կդրվեին որոշյալ առումով: Ուստի սրանք այն դեպքերն են, երբ հոդի կիրառությունը պարտադիր չէ, այլ պայմանավորված է որոշակի հանգամանքներով: Ինչը չենք կարող ասել ենթակայի մասին, քանի որ այն պարտադիր հոդով է հանդես գալիս:

Հոդի առկայությունը պարտադիր է նաև գոյականի հետ ցուցական դերանունների կապակցման դեպքում: Մակայն

ոչ բոլոր ցուցական դերանուններին է սա վերաբերում: Խոսքը ածականական կիրառություն ունեցող **այս, ադ, այն, նույն, մյուս** դերանունների մասին է, որոնք գոյականների հետ բառակապակցություններ կազմելիս գոյականին պարտադրում են որոշիչ հոդը, քանի որ իրենք մատնացույց են անում կոնկրետ առարկաները, այսինքն՝ ամբողջի միջից արդեն ընտրված առարկաները: Ինչպես օրինակ՝ **այս գրիչը, այդ տունը, այն աղջիկը, նույն մարդը, մյուս մատիտը**: Հաջորդիվ բառակապակցությունները իրենց կիրառությունն են գտնում նախադասությունների մեջ, որտեղ գոյականները կարող են լինել և՛ ենթակայի, և՛ լրացման դերում, այսպես՝ **Այն աղջիկը սովորում է համալսարանում և Ես վերցնում եմ մյուս մատիտը**: Առաջին նախադասության ենթական՝ **աղջիկը**, և երկրորդ նախաստության լրացումը՝ **մատիտը**, ինչպես բառակապակցության մեջ, այնպես էլ այստեղ պահպանել են հոդով կիրառությունը, քանի որ գտնվում են ցուցական դերանունների հետ կապակցային հարաբերությունների մեջ: Մեկ այլ խնդրի հետ ենք առնչվում հարցական նախադասություններ կազմելիս, հատկապես, երբ հարցն ուղղվում է **այս, այդ, այն, նույն, մյուս** դերանուններին, որոնք պատասխանում են **ո՞ր** հարցին: Այստեղ պետք է բացատրել, որ ինչպես վերոնշյալ դերանունները, այնպես էլ իրենց ուղղված **ո՞ր** հարցական դերանունը պահանջում է որոշիչ հոդ գոյականի կողքին, ուստի հարցի ձևակերպման ժամանակ պիտի դրվի հոդը, և անհրաժեշտության դեպքում կատարվի նաև հոդի փոփոխություն. սովորաբար **ը** հոդն է փոխարինվում **և** հոդով: Այժմ դիտարկենք հետևյալ հարցական նախադասությունները. **Ո՞ր աղջիկն է սովորում համալսարանում և Ո՞ր մատիտն**

ես դու վերցնում: Ինչպես նկատելի է, երկու դեպքում էլ **աղ-
ջիկը** և **մատիտը** գոյականների **ը** հոդերը փոխարինվել են **և**
հոդով, քանի որ օժանդակ բայի տեղափոխումը հարցական
նախադասությունների կազմման ժամանակ առաջ է բերում
արտասանական անհամատեղելիություն **ը** հոդի հետ, ուստի
հոդերի փոխարինումը մեկը մյուսով դառնում է անհրաժեշ-
տություն: Սա ևս հոդերի հնչարտասանական առանձնա-
հատկություններից, ինչպես նաև նրանց քերականական
կարևոր դրսևորումներից մեկն է:

Այժմ դիտարկենք որոշիչ հոդի պարտադիր կիրառման
մեկ այլ դրվագ, որն առնչվում է անձնական դերանունների
սեռական հոլովածների հետ: Երբ այս ձևերը գոյականների
հետ բառահարաբերության մեջ են մտնում, ինչպես օրինակ՝
իմ գիրքը, քո գրիչը, նրա պայուսակը և այլն, որոշիչ հոդը
պարտադիր դրվում է գոյականների վրա, և այդ առնչակցու-
թյունը որքան սերտ է, նույնքան էլ համաչափ է: Փորձենք
հասկանալ՝ ինչն է այստեղ գերիշխողը՝ անձնական դերա-
նունը, թե՞ որոշիչ հոդը. գոյականը թերևս այս կառույցում ոչ
ակտիվ դերում է: Իհարկե, անձնական դերանունը որոշա-
կիություն է հաղորդում, առարկան դառնում է մասնավոր՝
ամբողջից զատված, արդեն շատ կոնկրետ, իսկ հոդի դերը
կայանում է նրանում, որ որոշյալությունը հաղորդում, փո-
խանցում է գոյականին: Նշանակում է, նմանատիպ կառույց-
ներում որոշիչ հոդի պարտադիր կիրառությունը դարձյալ
պայմանավորված է անձնական դերանունների անմիջական
ազդեցությամբ կամ պահանջով: Այժմ դիտարկենք այս բա-
ռակապացություններով կազմված նախադասությունները,
ինչպես նաև նրանց ուղղված հարցադրումները: Դիցուք

ունենք Իմ գիրքը դրված է սեղանի վրա և Ես վերցնում եմ իմ **գիրքը** նախադասությունները: Ինչպես երևում է օրինակներից, և՛ որպես ենթակա, և՛ որպես ուղիղ խնդիր **գիրքը** գոյականը որոշյալ է: Հարցի ձևակերպման դեպքում՝ **Ու՞մ գիրքն է դրված սեղանի վրա և Ու՞մ գիրքն էս դու վերցնում**, տեղի է ունենում հոդերի փոփոխություն՝ **ըն** փոխարինվում է **ն** հոդով: Ինչպես արդեն նշվել է, սա օժանդակ բայով պայմանավորված երևույթ է՝ արտասանական անհարմարությունից խուսափելու և հայերեն ճիշտ հնչերանգը պահպանելու համար:

Նկատելի է հոդի կիրառման մի դեպք, երբ այն դրվում է անմիջապես հարցական դերանվան վրա հարցեր ձևակերպելիս: Նշենք այն հարցական դերանունները, որոնք դրսևորում են նման կիրառություններ, դրանք են՝ **ի՞նչ, ինչը կամ ի՞նչն է, ո՞ր, ո՞րը կամ ո՞րն է, քանի՞, քանի՞սը կամ քանի՞սն է, ու՞մ կամ ու՞մն է**: Քննարկենք **ի՞նչ** դերանունով ձևակերպվող հարցերը: Հայերենում **ի՞նչ** հարցին պատասխանում են ուղղական և հայցական հոլովները, նշանակում է՝ հարցն ուղղվում է ենթակային և ուղիղ խնդրին: Դիցուք ունենք հետևյալ նախադասությունները. **Աշխատանքը գեղեցկացնում է մարդուն, Մատանին շատ թանկարժեք է, Գրադարանը չի աշխատում հանգստյան օրերին**: Հարցեր առաջադրելիս ստացվում են՝ **Ի՞նչն է գեղեցկացնում մարդուն, Ի՞նչն է թանկարժեք, Ի՞նչը չի աշխատում հանգստյան օրերին**: Ձևակերպված հարցերում հարցական դերանունները որոշիչ հոդով են հանդես եկել և առանց հոդի գրեթե անհնար է նրանց կիրառությունը: Սա թերևս բացատրվում է այն հանգամանքով, որ նախ՝ **ի՞նչ** դերանունը կարող է կրել հոդ, իսկ շատ հարցական դերանուններ պարզապես չեն կարող, ինչպես՝ **ո՞վ, ովքե՞ր, ե՞րբ, ո՞ր, որքա՞ն, ինչքա՞ն** և այլն: Երկրորդ և ամենա-

կարևոր հանգամանքն այն է, որ գոյականը, որին հարց է ուղղվում, որոշյալ առմամբ է կիրառված և հարցն ուղղելիս՝ հարցական դերանունը ևս հոդով է հանդես գալիս, այսինքն՝ որոշյալությունը փոխանցվում է հարցական դերանվանը: Եվ երրորդ դիտարկումն այն է, որ օժանդակ բայը, գտնվելով հարցական դերանվան կողքը, որոշում է **ը** հոդը պետք է դրվի, թե՞ **ն** հոդը՝ **ի՞նչն է**: Իսկ ժխտականի դեպքում **չի** օժանդակ բայից առաջ դրվել է **ը** հոդը, քանի որ **չ**-ն բաղաձայն է՝ **ի՞նչը չի**: Բայց միշտ չէ, որ **ի՞նչ** դերանունը հոդով է հանդես գալիս, երբ գոյականն անորոշ է, նրան ուղղված հարցը ևս անորոշ է, ինչպես հետևյալ նախադասության մեջ. **Աշակերտը գիրք է կարդում, Ի՞նչ է կարդում աշակերտը**: Նույնիսկ պատասխանն էլ է անորոշ առմամբ՝ **գիրք**, և ոչ թե՛ **գիրքը**:

Դիտարկենք **ո՞ր** հարցական դերանվամբ ձևակերպված հետևյալ հարցական նախադասությունները. 1. **Ո՞ր գրիչն է լավ գրում**: 2. **Ո՞րն է լավ գրում**: 3. **Ո՞րը լավ չի գրում**: Առաջին նախադասության մեջ **ո՞ր** դերանունը անորոշ առումով է հանդես եկել, քանի որ բառահարաբերության մեջ է **գրիչը** գոյականի հետ և հոդը կրում է գոյականը: Երկրորդում հոդը դրվել է **ո՞ր** հարցական դերանվան վրա, քանի որ գոյականը զեղչված է, ուստի հոդը փոխանցվել է հարցական դերանվանը: Տվյալ դեպքում **ն** հոդը դարձյալ օժանդակ բայով է պայմանավորված: Երրորդում նույնպես զեղչված գոյականի հոդը փոխանցվել է հարցական դերանվանը: Բայց այս դեպքում դրվել է **ը** հոդը՝ պայմանավորված հաջորդ բառի բաղաձայն սկզբնատառով՝ **Ո՞րը լավ չի գրում**:

Մի քանի դիտարկում՝ կապված **քանի՞, քանի՞սը կամ քանի՞սն** է հարցական դերանունների հետ: Սրանք հիմնականում թվականների հետ են գործածվում: Դիցուք ունենք

հետևյալ նախադասությունները. **Ուսանողը գնել է հինգ տետր, Ուսանողներից մեկը չի գրել թելադրությունը, Հիմա ժամը տասներկունսն է:** Հարցեր ձևակերպելիս ստացվում են.

1. **Քանի՞ տետր է գնել ուսանողը,**

2. **Ուսանողներից քանի՞սը չի գրել թելադրությունը,**

3. **Հիմա ժամը քանի՞սն է:**

Առաջինում **քանի՞** հարցական դերանունը անորոշ է, երկրորդում և երրորդում՝ որոշյալ, ընդ որում՝ երկրորդ դեպքում **ը** հոդն է դրվել **չի** օժանդակ բայից առաջ, իսկ երրորդում՝ ն հոդը՝ **է** օժանդակ բայից առաջ: Նույն օրինաչափությամբ են ձևակերպվել հարցադրումները, ինչ վերոնշյալ դեպքերում:

Հետաքրքիր դիտարկումներ կան **ու՞մ** հարցական դերանվան շուրջ: Նախ՝ երեք հոլով պատասխանում է **ու՞մ** հարցին՝ սեռական, տրական և հայցական: Դիտարկման արժանի է սեռական հոլովին ուղղված հարցը, որը պարզաբանում է պատկանելությունը: Դիցուք ունենք **Մանեի գիրքը նոր է և Մա իմ գիրքն է** նախադասությունները: Հարցերը ձևակերպվում են այսպես՝ **Ու՞մ գիրքն է նոր և Մա ու՞մ գիրքն է:** Առաջին դեպքում ունենք **ը-ի** փոխարինում ն-ով, իսկ երկրորդ դեպքում այդ փոփոխությունը ոչ միայն հարցական, այլև հաստատական նախադասության մեջ է: Մակայն այստեղ՝ երկրորդ դեպքում, հարցի ձևակերպման մեկ այլ տարբերակ էլ կա՝ **Մա ու՞մն է**, երբ գոյականը գեղջվում է, և որոշիչ հոդը դրվում է հարցական դերանվան վրա:

Որոշիչ հոդը պարտադիր կիրառվում է, երբ որոշյալ դերանունների ածականական տեսակներից մի քանիսը՝ **բոլոր, ողջ, ամբողջ, համայն**, բառակապակցություններ են

կազմում գոյականների հետ, ինչպես օրինակ՝ **բոլոր ուսանողները, ողջ աշխարհը, ամբողջ մոլորակը, համայն մարդկությունը**: Քանի որ այս դերանունները մատացույց են անում որոշյալ առարկաներ, ուստի տրամաբանական է որոշիչ հոդի առկայությունը գոյականի հետ: Դիտարկենք մի քանի նախադասություններ. **Բոլոր ուսանողները հանձնել են քննությունները, Քարտեզի վրա պատկերված է ամբողջ աշխարհը**: Հարցադրման ժամանակ տեղի է ունենում հոդերի փոխարինում՝ **Ո՞ր ուսանողներն են հանձնել քննությունները և Ո՞ր աշխարհն է պատկերված քարտեզի վրա**:

Կապերը ևս կարող են որոշիչ հոդով հանդես գալ, ինչպես օրինակ՝ **կողքը, հետևը**: Դիցուք ունենք հետևյալ նախադասությունները. **Բազմոցը դրված է բազկաթոռի կողքը և Գրիչն ընկել է պահարանի հետևը**: Հարցեր առաջադրելիս ստացվում է՝ **Ինչի՞ կողքն է դրված բազմոցը և Ինչի՞ հետևն է ընկել գրիչը**: Երկու դեպքում էլ **ը** հոդը փոխարինվել է **և**-ով՝ դարձյալ օժանդակ բայի տեղափոխմամբ և արտասանական հնչողությամբ պայմանավորված:

Ինչպես օրինակներն են ցույց տալիս, հարցադրման ժամանակ հաճախակի են հոդերի այսպիսի փոփոխությունները, ինչը օտարախոսի համար ոչ միայն դժվարընկալելի երևույթ է, այլև դժվարկիրառելի է և դժվար արտաբերվող, որին վարժվելը ժամանակատար է: Այսպիսով, ըստ մեր դիտարկման, հայերենում հոդերն առնչվում են առաջին հերթին գոյականների, այնուհետև՝ մասամբ դերանունների և կապերի հետ: Մակայն ընդհանուր առմամբ նկատելի է, որ որոշիչ հոդերը կարող են առնչվել հայերենի բոլոր խոսքի մասերին, երբ վերջիններս փոխանվանաբար են հանդես գալիս: Օրինակ՝ հոդերը կարող են դրվել թվականի վրա՝ **Ժամը**

երկուսն է, ածականի վրա՝ Նա կարմիրն է սիրում, դերանվան վրա՝ Ինձ մյուսը տվեք, բայի վրա՝ Նրա գալն իզուր է, կապերի վրա՝ պահաքանի հետևը, աթոռի կողքը, հարցական դերանունների վրա՝ Ի՞նչն է կարևորը, ու՞մն է այս տետրը, ժամը քանի՞սն է, ո՞րն է գլխավորը, շաղկապի վրա՝ Բայց-ը համադասական շաղկապ է, վերաբերականի վրա՝ Մանավանդ-ը եղանակավորող բառ է:

Դիտարկելով որոշիչ հոդերի դերը խոսքում՝ կարելի է եզրակացնել, որ.

1. դրանք ավելի շատ սերտորեն ձուլված են շարահյուսական կաղապարներին և դրսևորվում են շարահյուսական մակարդակում,

2. չունենալով իմաստ՝ որոշակիության իմաստ են հաղորդում,

3. որոշիչ և հոդը նույնիսկ շեշտ չի կրում իր վրա, բայց հայերենի հնչարտասանական առանձնահատկության կրողն է:

ПОЛОЖЕНИЕ И РОЛЬ ОПРЕДЕЛЕННОГО АРТИКЛЯ В АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ. ЗАМЕЧАНИЯ ПО ЕГО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ

Աստիկ Գրիգորյան

Ключевые слова: артикль, закономерность, речь, связь, вопрос, применение, местоимение.

Каждый язык имеет свои особенности произношения. В армянском языке это обусловлено определительными артиклями «-ը» и «-ն», которые, ставясь в конце слова, придают речи особый оттенок. Определительные артикли в некоторых словосочетаниях требуют фонети-

ческих и эмоциональных акцентов, без которых армянская речь потеряет свой правильный тембр. Именно с этой проблемой мы сталкиваемся при обучении иностранцев армянскому языку, когда речь заходит о том, в каком именно случае существительные употребляются с артиклем, а в каком – без. Для построения связной речи необходимы базовые знания об употреблении артиклей, из которых наиболее важным является обязательное использование артикля с подлежащим.

THE POSITION AND ROLE OF THE DEFINITE ARTICLE IN ARMENIAN. OBSERVATIONS ON TEACHING IT TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

Astghik Grigoryan

Keywords: article, pattern, speech, connection, question, application, pronoun.

Every language has its own pronunciation peculiarities. In Armenian, this is due to the definite articles “-ը” and “-ի”, which, when placed at the end of a word, give speech a special nuance. In some collocations, definite articles require phonetic and emotional emphasis, without which Armenian speech would lose its correct intonation. This is precisely the problem we encounter when teaching Armenian to foreign speakers, when it comes to determining in which specific cases nouns are used with an article and in which cases without one. To construct connected speech, basic knowledge of article usage is necessary, the most important of which is the mandatory use of the article with the subject.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ Ի
ՄԱՅՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԸ
ԵՎ ԲՆՈՒԹԱԳՐԻՉՆԵՐԸ**

Գևորգյան Գայանե

*բանասիրական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
gevgayane@gmail.com*

Տատկալո Նինա

մանկավարժական գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Ռուս-հայկական համալսարան

Հիմնաբառեր՝ չափորոշիչ, քերականական հմտություններ, նվազագույն բառապաշար, հնչյունական առանձնահատկություններ, լեզվի իմացության մակարդակ:

Լեզվական հմտությունները խիստ կենսական են դառնում անհատների ազատ տեղաշարժի և զբաղվածության, ինչպես նաև քաղաքական ու սոցիալական գործընթացներում ակտիվ մասնակցության համար: Այս համատեքստում հայերենը ևս բացառություն չէ, և հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման խնդիրները չափազանց հրատապ ու արդիական են, քանի որ վերջին ժամանակներս, կապված պատմաքաղաքական, տնտեսական և միջազգային հարաբերությունների ակտիվացման հետ, մեծացել է հետաքրքրությունը Հայաստանի, հայկական մշակույթի և հայերենի նկատմամբ: Պահանջ է առաջացել հայոց լեզուն ուսուցանելու

օտարներին (Հայաստանում հավատարմագրված օտարերկրյա դեսպանությունների, ներկայացուցչությունների, կազմակերպությունների աշխատակիցներին), սփյուռքահայերին, նախկին ԽՍՀՄ տարբեր տարածաշրջաններից ներգաղթած հայերին:

Չնայած վերջին տասնամյակներում այս ուղղությամբ կատարվել են աշխատանքներ, մասնավորաբար՝ ստեղծվել են հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասագրքեր, սակայն դրանք առավելաբար դասավանդման սեփական փորձի վրա հիմնված, շատ դեպքերում ավանդական մոտեցումներով կամ գրուցարանների սկզբունքով գրված դասագրքեր են: Մեզանում այսօր զգացվում է թե՛ գիտականորեն մշակված մեթոդիկայի, թե՛ համապատասխան դասագրքերի և ուսումնական նյութերի մշակման անհրաժեշտությունը:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության մակարդակների չափորոշիչների մշակման համար 2014թ. ՀՀ գիտության և կրթության նախարարության հանձնարարությամբ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում ստեղծվել է հանձնախումբ՝ հետևյալ կազմով՝ Գայանե Գասպարյան, Բելա Մարգարյան, Նինա Տատկալո, Գայանե Գևորգյան, Քրիստինե Սողկյան: Հանձնախմբի անդամները ուսումնասիրել են այլ լեզուների համար կազմված նմանատիպ աշխատանքները, անցկացրել են խորհրդատվական քննարկումներ Եվրոպայի խորհրդի լեզվաքաղաքականության փորձագետ Ժան Կլաուդ Բիակոյի հետ: Որևէ լեզու օտարախոսներին տվորեցնելու համաշխարհային պրակտիկայի և այդ ուղղությամբ առկա փորձի ուսումնասիրությունը հանձնախմբին հնարավորություն են տվել կատարելու որոշակի ընդհանրացումներ և դրանց հիման վրա կազ-

մելու հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության մակարդակները բնութագրող աշխատանքի նախնական տարբերակը (249 էջ): Այն կազմվել է՝ օտար լեզուների տիրապետման, ուսումնառության, ուսուցման, գնահատման համաեվրոպական համակարգի (անգլ.՝ Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (CEFR)) չափանիշներին համապատասխան¹ և հայերենի լեզվական առանձնահատկությունների հատկանշմամբ:

Եվրախորհրդի կրթական լեզվական քաղաքականության գլխավոր վարչությունը և օտար լեզուների բաժինը օտար լեզուների ուսուցման և գնահատման համար կազմել և հրատարակել են Ընդհանուր եվրոպական երաշխավորական շրջանակ²:

Այդ շրջանակի նպատակն է անդամ երկրների համար ստեղծել ընդհանուր բազա լեզվի իմացության որակավորումը սահմանելու նպատակով և նպաստել տարբեր անձնանց և կազմակերպությունների կողմից օտար լեզուների դասավանդման համաձայնեցված գործողություններին:

2020–2022թթ. Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում իրականացվել է «Լեզվական և կրթական տեխնոլոգիաների «ՀայԼինգվոՏեք» գերազանցության կենտրոնի ստեղծում» դրամաշնորհային ծրագիրը: Ծրագրի նպատակներից է եղել վերամշակել և ավարտին հասցնել «Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության մակարդակները» աշխա-

¹ Եվրոպայի խորհուրդ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Strasbourg, 2020 edition.

² Council of Europe. Companion Volume to the CEFR. Strasbourg, 2020.

տանքը: Այդ նպատակով հայտարարվել է մրցույթ, որի արդյունքում ընտրվել են 3 լեզվաբան-հայագետ խորհրդատուներ՝ Գայանե Գևորգյան, Գայանե Մկրտչյան, Ժենյա Ռոստոմյան:

Անհատ խորհրդատուներից կազմված աշխատանքային խումբը միջազգային փորձի ուսումնասիրության արդյունքների հիման վրա խոսքային գործունեության բոլոր տեսակներում մակարդակային չափորոշիչների, հաղորդակցական հմտությունները զարգացնող լեզվական համապատասխան նյութի վերանայմամբ և վերամշակմամբ, նվազագույն բառապաշարի ճշգրտմամբ և հստակեցմամբ ամբողջականացրել է ուղեցույցը՝ ստանալով 400 էջանոց աշխատանք: Այն կազմված է 3 մասից՝ նկատի ունենալով իմացության 3 մակարդակները: Աշխատանքում կատարված է մակարդակների ճյուղային բաժանումներ: Նկատի ունենալով հիշյալ բաժանումները՝ յուրաքանչյուր մաս կազմված է 2 գլուխներից:

Չափորոշիչները, ըստ խոսքային գործունեության տեսակների, սահմանում են հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության սպասվելիք արդյունքները 3 մակարդակներից յուրաքանչյուրում: Ցուցիչներով սահմանված հաղորդակցական հմտությունները զարգացնելու համար ընտրվել է լեզվական համապատասխան նյութ, որը ներկայացվել է լեզվի գործառնությունները դրսևորող և ընդհանուր հասկացությունների լեզվական կադապարների միջոցով: Լեզվական նյութը հանձնարարական բնույթ ունի և միտված է զարգացնելու սահմանված կարողությունները և հմտությունները Քանի որ հաղորդակցությունը տեղի է ունենում հասարակական խոշոր տիրույթներում որոշակի իրադրություններում և առնչ-

վում է կոնկրետ ոլորտների՝ անձնական, հասարակական, մասնագիտական և կրթական, նվազագույն բառապաշարը ներկայացվում է՝ ըստ այդ ոլորտների: 3-րդ մակարդակում բացակայում են լեզվական կադապարներին և բառապաշարին վերաբերող գլուխները, քանի որ այն համարվում է լեզվի ազատ տիրապետման մակարդակ: Հոդվածում կներկայացվեն Ա մակարդակի բովանդակությունը, հնչյունաքերականական հատկանիշները, ցուցիչները՝ ըստ խոսքային գործունեության տեսակների, լեզվական կադապարները և նվազագույն բառապաշարը:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացության Ա մակարդակ

Ա մակարդակը լեզվի տիրապետման տարրական մակարդակն է: Այն Եվրոպայի խորհրդի կողմից ներկայացվում է նաև *գոյատևման մակարդակ* անվանմամբ: Այս մակարդակով հայերենին տիրապետողը որպես այցելու կամ ժամանակավոր բնակիչ ինքնուրույն կկարողանա հաղթահարել լեզվական դժվարությունները այնպիսի միջավայրում, որտեղ նրա սովորած լեզուն ամեն օր գործածվում է, որի օգնությամբ նա իրականացնելու է առօրյա գործողություններ, ինչպես նաև հաստատելու է անձնական հարաբերություններ: Սովորողները *կարող են* շփվել, հարցնել և պատասխանել իրենց մասին հարցերի, հաղորդակցվել և արձագանքել պարզ հարցերին ծանոթ թեմաների շրջանակներում, առօրյա իրադրություններում միջանձնային և պաշտոնական շփումներ հաստատել՝ օգտագործելով նվազագույն բառապաշար և առօրյա արտահայտություններ, քերականական պարզ կառույցներ:

Հայերենը՝ որպես օտար լեզու սովորողները կկարողանան իրականացնել նշված հաղորդակցական գործողությունները՝ շփվելով ինչպես հայերենով խոսող անձանց հետ, որոնց համար այն մայրենի լեզու է, այնպես էլ հայերենով խոսող այն անձանց հետ, որոնց համար այն մայրենի լեզու չէ և գործածվում է որպես հաղորդակցման միջոց: Բանավոր շփման դեպքում նրանք հաղորդակցումը կարող են իրականացնել ինչպես դեմառդեմ, այնպես էլ օգտագործելով հեռախոսային շփումը կամ համացանցը: Գրավոր շփման դեպքում անհրաժեշտ է, որ նրանք կարողանան հասկանալ տեքստի էությունը, համապատասխան մանրամասները և իրենց զգացածը գրավոր արտահայտել:

Հաղորդակցական նպատակներն իրականացնելու համար հայերենը՝ որպես օտար լեզու սովորողներին անհրաժեշտ է տիրապետել նաև լեզվական տարբեր տիպի գիտելիքների, ինչպիսիք են հնչյունական, ուղղագրական և ուղղախոսական, բառային, քերականական, որոնց շնորհիվ կձևավորվեն նրանց լեզվական հմտությունները:

Հնչյունական հմտություններ

Հնչյունական հմտությունները ձևավորվում են լեզուն սովորելու սկզբնական շրջանում, այդ պատճառով էլ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել տառադարձումներին, լսողական ու արտասանական վարժություններին: Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ հատկապես պետք է կարևորել այն հնչյունները և հնչակապակցությունները, որոնք բնորոշ են հայերենին և կարող են դժվարություններ առաջացնել (օր.՝ ջ, ճ, ձ, դ, գաղտնավանկ ը ևն): Դա

կնպաստի, որ հայերենը՝ որպես օտար լեզու սովորած անձը այս մակարդակում ճիշտ արտաբերի լսած հնչյունները, բառերն ու նախադասությունները: Հնչյունական հմտությունը ներառում է՝

- ✓ հնչյունական միավորների իմացություն,
- ✓ հնչյունական առանձնահատկությունների տարբերակում (օր.՝ ձայնեղ, խուլ, շնչեղ խուլ),
- ✓ բառի հնչյունական կառուցվածքի (վանկի, հնչույթների հաջորդականություն, բառային շեշտ) իմացություն,
- ✓ հնչերանգային տեսակների գործածություն,
- ✓ հնչյունափոխական երևույթների իմացություն:

Անցումային մակարդակում հնչյունական հմտությամբ տիրապետող սովորողները կկարողանան՝

- ✓ ճանաչել լսած բառերն ու նախադասությունները, որոնք արտաբերվում են պարզ, դանդաղ և ծանոթ արտասանությամբ.
- ✓ գրել հայերենի հնչյունները համապատասխան տառերով/տառակապակցություններով.
- ✓ կրկնել և հիշողության մեջ պահել լսած նոր բառերը, որոնք արտաբերված են հստակ և կրկնվում են.
- ✓ արտասանել բառերն ու նախադասություններն այնպես, որ լսողները հասկանան առանց թյուրըմբռումների.
- ✓ ընկալել և արտասանել բառերը հայերենին հատուկ շեշտադրությամբ:

Ուղղախոսական կարողությունը տեքստի ճիշտ արտասանության իմացությունն ու այն օգտագործելու կարողությունն է: Անցումային մակարդակում սովորողները կարող

են հասկանալի արտասանությամբ, շեշտով ու հնչերանգով բարձր կարդալ որոշակի տեքստեր: Նրանք կարող են հասկանալ և հետևել կետադրական որոշ նշանների՝ վերջակետ, ստորակետ, բուլթ, շեշտ, հարցական նշան:

Ուղղագրական հմտությունը բառերի ճիշտ գրության իմացությունն ու դրանք օգտագործելու կարողությունն է: Այս կարողություններին տիրապետելուց հետո սովորողները կկարողանան՝

- ✓ ճիշտ հեզել իրենց սովորած բառերը և առանց ուղղագրական սխալների գրել դրանք,
- ✓ ճիշտ օգտագործել կետադրական նշանները՝ ուշադրություն դարձնելով բառերի, նախադասությունների ու պարբերությունների առանձնացմանը.
- ✓ նոր բառ լսելիս հարցնել դրա գրության ձևն ու գրի առնել այն:

Բառային հմտություններ

Բառային հմտությունը սովորողի՝ լեզվի բառապաշարի (բառեր ու կայուն կապակցություններ) իմացությունն ու այն օգտագործելու կարողությունն է, որը նրանք ձեռք են բերում բառային գիտելիքների շնորհիվ: Անցումային մակարդակում սովորողները կարող են օգտագործել իրենց սովորած բառապաշարը ներկայացված օրինակներով ու իմաստներով: Պետք է հիշել, որ շատ բառեր, հատկապես ամենատարածվածները, ունեն բազմաթիվ իմաստներ և կիրառություններ: Նրանք կարող են ճանաչել և հասկանալ որոշ, նախկինում չգործածած բառերը, եթե դրանք համանման են կամ այնպիսի բառերի բաղադրիչ են, որոնք նրանք գիտեն

հայերենից կամ այլ լեզվից: Նրանք նաև տեղյակ են, որ երկրորդ լեզվից մայրենիում փոխառված բառերը կարող են փոխառվող լեզվից տարբեր իմաստներ ունենալ: Բառային գիտելիքների մեջ մտնում են ինչպես բառապաշարային տարրերը, կայուն բառակապակցությունները (դարձվածներ, թևավոր խոսքեր, առած-ասացվածքներ), այնպես էլ ածանցները (նախածանցներ /ան, ապ, դժ, տ, չ, հակ, համ, ներ, արտ...), վերջածանցներ (ուհի, իկ, ակ, ային, ական...), որոնց օգնությամբ սովորողները կկարողանան նոր բառեր կազմել:

Քերականական հմտություններ

Լեզվի տիրապետումը հնարավոր չէ առանց խոսքային կարողությունների և քերականական գիտելիքների ձևավորման: Նախադասության մեջ բառերը քերականական ձևերի օգնությամբ կապակցող դեր են կատարում: Քերականության ուսուցումը ծառայում է հաղորդակցական նպատակներին, այդ պատճառով ցանկալի է այն սովորեցնել համատեքստում: Անցումային մակարդակում քերականության նկարագրական-տեսական ուսուցումը, քերականական կանոնների և եզրաբառերի անգիր անելը խրախուսելի չէ: Հարկ է քերականական նյութը մատուցել լեզվական անցած նյութի հիման վրա կազմված ուսուցողական տեքստերի միջոցով: Այս մակարդակում սովորողների կողմից նախադասությունների օգտագործումը կսահմանափակվի գլխավոր անդամներով ու բառ-նախադասություններով (օր.՝ Այո՛, ո՛չ, ներեցե՛ք): Նրանց գործածած նախադասությունները հիմնականում կլինեն պարզ՝ համառոտ կամ ընդարձակ: Նրանք կկարողանան հարցական նախադասություններ կազմել՝ հարցական դերանուններով կամ հարցական հնչերանգով բառ

գործածելով, բարդ նախադասություններ կազմել **և, կամ բայց** շաղկապների օգնությամբ:

Սովորողները կկարողանան գործածել բառակապակցությունների հետևյալ տեսակները՝

- ✓ **գոյականական բառակապակցություններ՝** *ածական - հատուկ գոյական* (օր.՝ բարի Արամը, գեղեցիկ Աննան), *ածական - հասարակ գոյական* (օր.՝ տաք օր, արևոտ եղանակ), *ածական - վերացական կամ անհաշվելի գոյական* (օր.՝ սառը կաթ, տաք ջուր), *դերանուն - հասարակ գոյական* (օր.՝ իմ/այս/դր/գիրքը),
- ✓ **բայական բառակապակցություններ՝** մակբայ - անորոշ դերբայ (օր.՝ Նա կարող է արագ քայլել), *անորոշ դերբայ - գոյական* (Նա սիրում է նայել ֆիլմ/հետաքրքիր ֆիլմ), անորոշ դերբայ - դերանուն (օր.՝ Նա կարող է օգնել ինձ),
- ✓ **ածականական բառակապակցություն՝** *չափի մակբայ - ածական* (օր.՝ շատ լավ, չափազանց կիրթ):

Չափորոշիչներ՝ ըստ խոսքային գործունեության տեսակների

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցումը կատարվում է՝ ըստ խոսքային գործունեության հետևյալ տեսակների՝ **ունկնդրել, ընթերցել, գրել, խոսել**: Սրանք ներառում են երեք տիպի արդյունքներ՝

1. հաղորդակցական (տեքստերի բովանդակության ըմբռնում-վերլուծություն (ընթերցելիս և ունկնդրելիս) և ստեղծում (գրելիս և խոսելիս),
2. լեզվական (տեքստի կառուցվածքային և լեզվական հատկանիշների հայտնաբերում (ընթերցելիս) և գործածում (գրելիս և խոսելիս),

3. ռազմավարական (ունկնդրելու, ընթերցելու, խոսելու և գրելու ռազմավարությունների տիրապետում):
Նկատի ունենալով վերոնշյալը՝ աշխատանքում տրվում են չափորոշիչներ՝ ըստ խոսքային գործունեության տեսակների: Դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր դերը լեզվական կոմպետենցիաների ձևավորման գործում, որոնց հիման վրա մշակվել են հստակ ցուցիչներ: Բերենք մի քանի օրինակ:

Ունկնդրում

Մակարդակ	Ունկնդրում
	Սովորողը կարող է հասկանալ՝
A.1.1.	ուսուցանողի խոսքը, ողջույնի ձևերը (բարև ձեզ, բարի լույս, բարի օր են), հարցերը, հրահանգները (նստի՛ր. մոտեցի՛ր գրատախտակին. գրի՛ր. կարդա՛ նն)
A.1.1.	փոքրիկ տեքստեր (բանաստեղծություններ, պատմվածքներ, հեքիաթներ, երգեր)
A.1.1.	Ժամանականիշ բառեր, թվեր, ձև և գույն ցույց տվող բառեր
A.1.1.	շաբաթվա օրեր և ամիսներ նշանակող բառեր
A.1.1.	խոսքային պարզ կառույցներ, եթե խոսակիցը խոսում է դանդաղ և հստակ

Ընթերցանություն

Մակարդակ	Ուղղություն՝ ընթերցանություն
	Սովորողը կարող է կարդալ և հասկանալ՝

A.1.1.	ծանոթ բառերից կազմված կարճ նախադասությունները
A.1.1.	պարզ առաջադրանքները (կարդացե՛ք տեքստը, դու՛րս գրեք բառերը նն)

Գրավոր խոսք³

Մակարդակ	Գրավոր խոսք
	Սովորողը կարող է՝
A.1.1	գրել բառեր և համառոտ նախադասություններ
A.1.1.	կարճ և պարզ հաղորդագրություններ գրել ընկերներին, ծնողներին՝ օգտվելով էլեկտրոնային կապի միջոցներից
A.1.2	տրված ձևը նկատի ունենալով՝ շնորհավորական խոսք գրել որևէ տոնի առիթով
A.1.2.	լրացնել ձևաթուղթ՝ նշելով ազգանունը, անունը, տարիքը, բնակության վայրը (երկիր, քաղաք, գյուղ)

Լեզվական կադապարներ

Ըստ խոսքային գործունեության տեսակների սահմանված հաղորդակցական հմտությունները զարգացնելու համար անհրաժեշտ է լեզվական համապատասխան նյութ: Ստորև տրվում են դրանք: Լեզվական նյութը ընտրելիս հաշ-

³ *Lightbown P., Spada N. How Languages are Learned. Oxford University Press, 4th ed., 2021.*

վի են առնվել չափորոշիչներում մատնանշված հաղորդակցական խնդիրները, գրական արևելահայերենի լեզվական նորմերը: Լեզվական նյութը ներկայացվում է հայերենի՝ որպես օտար լեզվի գործառնությունները դրսևորող և ընդհանուր հասկացությունների լեզվական կադապարների միջոցով:

Լեզուները ուսուցանվում են տարբեր նպատակների համար, սակայն առաջնայինը լեզվի միջանձնային հաղորդակցումն է: Յուրաքանչյուր արտասանած բառ կամ արտահայտություն հաղորդակցության ընթացքում ունի իր գործառնություն՝ ելնելով նրանից, թե այն հաղորդում է փաստ, հարց է տալիս, արտահայտում է կարծիք, խնդրանք, կամ հաղորդում է մտադրություն: Հետևաբար այս փուլի համար հարկ է առանձնացնել հայերենի՝ որպես օտար լեզվի գործառնության շարքին այնպիսի կադապարներ, որոնցով հնարավորություն է տրվում արտահայտելու ասվածի մանրամասները խոսքային կոնկրետ իրավիճակում:

Ընդհանուր հասկացությունները տարածության և ժամանակի հասկացություններն են, ֆիզիկական քանակները և որակները, տրամաբանական և այլ հարաբերությունները և իրողությունները: Ընդհանուր հասկացությունների լեզվական նմուշները հիմնականում քերականական կարգերն են, ժամանակաձևերը, եզակի/հոգնակի թվերի տարբերակումը կամ հաճախադեպ գործածությամբ բառաշարքերը, ինչպես օրինակ՝ քանակական և դասական թվականները կամ շաբաթվա օրերն ու տարվա ամիսները: Նախաշեմային մակարդակում առաջարկվում են միայն նվազագույն և ամենապարզ նմուշները, այսպես՝ *Ծաղիկներ կան: Նորություն կա: Մեր տանը գրքեր կան: Նրանց բաժնում շուն կա և այլն:*

Նվագագույն Բառապաշար

Հաղորդակցությունը տեղի է ունենում հասարակական խոշոր տիրույթներում որոշակի իրադրություններում և առնչվում է կոնկրետ ոլորտների՝ անձնական, հասարակական, մասնագիտական և կրթական: Բառերը խմբավորված են՝ ըստ այդ ոլորտների, և տրված են ուղիղ ձևով: Թեմատիկ բառային կարգերը տրված են շեղատառերով, օր.[՝] *երկրների անվանումները*: Որոշ դեպքերում (քանակական թվականներ) սա արված է գործնական նպատակներով բոլոր թվերը չնշելու համար: Նվագագույն Բառապաշարը տարբեր լեզուներում կազմում է 700–900 բառ (այս բառաքանակում չեն հաշվվում 100–1000 թվականները և դրանց դասական տարբերականները (առաջին, երկրորդ... և երկրների անունները):

Այսպիսով, «Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի իմացությունն մակարդակները» աշխատանքը ծրագրային մի փաստաթուղթ է, որում տրվում են ընդհանուր չափորոշիչներ, լեզվական կադապարներ, ուսուցման յուրաքանչյուր մակարդակին բնորոշ բառապաշար՝ նպատակ ունենալով աջակցել ուսումնական ծրագրեր մշակողներին, ձեռնարկների, դասագրքերի հեղինակներին: Սույն աշխատանքը հնարավորություն կընձեռի եվրոպական լեզուների թղթապանակում ավելացնելու նաև հայերենը:

УРОВНИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЛАДЕНИЯ АРМЯНСКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Гаяне Геворгян, Нина Таткало

Ключевые слова: стандарт, минимальный словарный запас, грамматические навыки, фонетические особенности, уровень владения языком.

В статье представлен программный документ «Уровни владения армянским языком как иностранным», содержащий общие стандарты, языковые шаблоны и лексику, специфичную для каждого уровня обучения, с целью оказания поддержки разработчикам учебных программ, учебников и учебно-методических пособий. Эта работа позволит включить армянский язык в европейский языковой портфель.

LEVELS AND CHARACTERISTICS OF PROFICIENCY OF ARMENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Gayane Gevorgyan, Nina Tatkalo

Keywords: standard, minimum vocabulary, grammar skills, phonetic features, language proficiency level.

The article presents a policy document, “Levels of Proficiency in Armenian as a Foreign Language,” which contains general standards, language templates, and vocabulary specific to each level of instruction, with the aim of supporting developers of curricula, textbooks, and teaching aids. This work will help integrate Armenian into the European language portfolio.

ՕՏԱՐԱԽՈՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ՝ ՀԱՅԵՐԵՆԻ
ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՀԱՐՍՏԱՅՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԻԼՅԱ ՖՐԱՆԿԻ ՄԵԹՈԴՈՎ

Իսկանդարյան Նահրա

*բանասիրական գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Ռուս-հայկական համալսարան, Հայաստան
naira.iskandaryan@rau.am*

Հիմնաբառեր՝ լեզվի տիրապետում, ընթերցողական գրագիտություն, օտար լեզվի դասավանդում, գուգահեռ ընթերցանության մեթոդ, Իլյա Ֆրանկի մեթոդ, բիտեքստեր, լեզվի ուսուցման ռազմավարություններ, հայերենի ուսուցում, ուսանողների ինտեգրում:

Լեզուն իր բնույթով միջոց է, ոչ թե նպատակ, ուստի այն լավագույնս յուրացվում է, երբ կիրառություն է գտնում կենդանի հաղորդակցության և հետաքրքիր ընթերցանության մեջ: Ընթերցանությունը խոսքային գործունեության չորս տեսակներից մեկն է, որը անհրաժեշտ է օտար լեզու ուսանելիս: Օտար լեզվով ընթերցանությունը նաև բառապաշարը հարստացնելու և նախադասության մեջ բառերի շարադասությունը ընկալելու հիանալի միջոց է: Ցավալի է, բայց մեր օրերում մենք գործ ունենք մի իրավիճակի հետ, երբ թվային տեխնոլոգիաների զարգացումը, ուսուցման ժամանակակից եղանակները նոր սերնդին աստիճանաբար հեռացնում են

ընթերցանությունից: Դա էլ իր հերթին անմիջականորեն ազդում է բանավոր խոսք կառուցելու կարողությունների վրա:

Օտարախոս ուսանողների հետ աշխատանքի երկարամյա փորձը ցույց է տալիս **ընթերցողական** գրագիտության զարգացման (տարբեր տեսակի տեքստեր հասկանալու, վերլուծելու և մեկնաբանելու) կարևորությունը: Դա իր հերթին նպաստում է ուսանողների արդյունավետ ուսումնառությանը և ինտեգրմանը հայախոս միջավայրին: Ընթերցանությունն առկա է լեզու սովորելու առաջին դասաժամերից իսկ և մշտապես ուղեկցում է ուսուցման գործընթացին: Երբ ուսանողները արդեն ձեռք են բերել բազային գիտելիքներ հայերենից, կարող են անցնել գեղարվեստական տեքստերի ընթերցանության և տեղեկատվության ընկալման ավելի բարդ մակարդակի:

Ժամանակակից մեթոդիկայում ընթերցանության մի քանի տեսակներ են տարբերում՝

- ✓ **ըստ եղանակի՝** բարձրաձայն ընթերցում, մտքում ընթերցում,
- ✓ **ըստ հոգեբանական ուղղվածության՝** վերլուծական ընթերցում, համադրական (սինթետիկ) ընթերցում,
– **ըստ տեքստի մեջ մայրենի լեզվի ներգրավման աստիճանի՝** թարգմանությամբ ընթերցում, առանց թարգմանության ընթերցում,
- ✓ **ըստ ուսանողին տրվող ուղղորդման՝** նախապատրաստական ընթերցում, ընթերցում բառարանի օգնությամբ,
– **ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձևով՝** անհատական, դասարանային, ընդհանուր, տնային,

- **ըստ նպատակաուղղվածության և ընթերցման ընթացքի բնույթի՝** որոնողական ընթերցում, հետազոտական ընթերցում, ծանոթացնող ընթերցում,
- **սոցիոլինգվիստիկ ուղղվածությամբ՝** լեզվամշակութաբանական ընթերցում¹:

Ընթերցողական գրագիտությունը «գրավոր տեքստերը հասկանալու և օգտագործելու, դրանց շուրջ մտորելու և գիտելիքներն ու հմտությունները ընդլայնելու կարողությունն է»²: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն փաստը, որ ընթերցանության գրագիտության զարգացումը հատկապես կարևոր է դառնում ժամանակակից աշխարհում, քանի որ կարդալու միջոցով ստացվող տեղեկատվության հոսքը մեծանում է, և կենսականորեն անհրաժեշտ է դառնում մի կողմից դրան քննադատաբար վերաբերվելու և մյուս կողմից պետք եկող տեղեկատվությունն օգտագործելու կարողությունը: Ընթերցանության գրագիտության մակարդակները սահմանված են **Սովորողների կրթական ձեռքբերումների գնահատման միջազգային ծրագրի (PISA³)** ուսումնասիրություններում: Դրանք են՝

- 1) գտնել պահանջվող տեղեկատվությունը,
- 2) հասկանալ և մեկնաբանել տեղեկատվությունը,

¹ *Капитонова Т.И., Москвин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. СС. 34–36.

² *Цукерман Г.А.* Оценка читательской грамотности // Материалы к обсуждению, М., 2010 [Электронный ресурс]: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>

³ Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, <https://adu.by/images/2021/05/Kn2-PISA-2018-chitatel-gramotnost.pdf>

3) ընկալել և գնահատել տեղեկատվությունը⁴:

Օտար լեզվով ընթերցողական գրագիտության բարձրացման համար ընթերցանության տեխնիկա ուսուցանելու մի քանի տարածված մոտեցում կա, օրինակ՝ հնչյունային կամ ձայնային մեթոդը, վանկային մեթոդը, նախադասության մեթոդը և այլն: Կարդալը ներառում է երկու փոխկապակցված գործողություն՝ **հնչյունային վերլուծություն** (հայերենում տառերի և հնչյունների կապը մեծ մասամբ անմիջական է, ինչ գրված է, այն էլ արտաբերվում է) և **իմաստային վերլուծություն**⁵: Հնչյուն-տառ համապատասխանությունների ոչ հստակ իմացությունը կարող է հանգեցնել ներլեզվական ինտերֆերենցիայի թե՛ հնչյունական, թե՛ իմաստի առումով: Այսպես՝ **կրունկ-կռունկ, քար-կար, սառը-սար, ընտրել-ընթրել և այլն**: Մանկավարժական մեթոդների և հնարների գրագետ համակցությունը տարբեր վարժությունների և ինտենսիվ ընթերցանության միջոցով նպաստում է ընթերցանության դասավանդման հիմնական նպատակի՝ **ուսանողների տեսողական** հիշողության ձևավորման և կատարելագործման բացահայտմանը:

Գեղարվեստական տեքստերի ընթերցանության ուսուցման մեջ լեզվակուլտուրաբանության մոտեցման կիրառումը, մեր կարծիքով, թույլ է տալիս լուծել խոսքային հմտությունների և կարողությունների ձևավորման խնդիրը, օգնում օտար լեզու սովորող ուսանողներին արդյունավետ կազմա-

⁴ Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности [Электронный ресурс].

⁵ Рассказова Л. В., Алешинская Е. В. «Специализированное» чтение как способ обучения иностранному языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2017, № 4. С. 59.

կերպել միջմշակութային հաղորդակցությունը և հեշտությամբ յուրացնել հայոց լեզվի նորմերի յուրացման հարցում: Այնուամենայնիվ, այս մոտեցումն առկա մեթոդական գրականության մեջ բավարար տեսական հիմնավորում և փորձագիտական ստուգում չի ստացել⁶:

Ներկայումս գոյություն ունի օտար լեզվով տեքստեր կարդալու երկու հայտնի մեթոդ՝ **զուգահեռ ընթերցանության մեթոդը և Իլյա Ֆրանկի մեթոդը**: Չուգահեռ ընթերցանության մեթոդի⁷ համաձայն՝ սովորողին առաջարկվում է տեքստ երկու տարբերակով՝ օտար և մայրենի լեզուներով: Չուգահեռ տեքստերը (բիտեքստերը) լայնորեն ներկայացված են համացանցում, մասնավորապես՝ Translate it⁸ որոնողական համակարգում: Դրանք ներառված են նաև **Ռուսերենի ազգային կորպուսի** կայքում⁹ (Օրինակ՝ А. С. Пушкин. Путешествие в Арзрум | Պուշկին Ալեքսանդր, Ճանապարհորդություն դեպի Էրզրում): Մեթոդը, որն ուզում ենք ներկայացնել, մշակվել է բանասեր, թարգմանիչ, Մոսկվայի պետական համալսարանի շրջանավարտ, գերմաներենի մասնագետ Իլյա Ֆրանկի¹⁰

⁶ Моисеева А.А. Художественный текст как средство обучения иностранцев русскому языку // Вестник Волгоградского института бизнеса. 2018, май, № 2, с. 375

⁷ Ушакова Т.А. Читаем параллельные тексты (подробное описание методики чтения параллельных текстов) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.study.ru/support/lib/note107.html>.

⁸ Поисковая система по параллельным текстам [Электронный ресурс]. URL: <http://translr.tk>.

⁹ Ռուսերենի ազգային կորպուս <https://ruscorpora.ru/results?search=CkIqEAoICAAQChgyIAogAEAFeAEyBwgFEgNoeWU6AQFCIgogCh4KA3JlcRIXChXQkC4g0KEuINCf0YPRiNC60LjQvSA=>

¹⁰ Франк И.М. Метод чтения Ильи Франка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.franklang.ru/index.php/component/content/article/106>.

կողմից: Նրա հեղինակային մեթոդով հրատարակվել է շուրջ 400 գիրք աշխարհի տարբեր լեզուներով: Ցավոք, Իյա Ֆրանկի մեթոդով հայերեն գեղարվեստական տեքստերը քին են: Ֆրանկի մեթոդը կարելի է կիրառել ոչ միայն գեղարվեստական, այլև հայրենագիտական տեքստեր կազմելիս: Այս մեթոդը մշակվել է որպես օտար լեզուն ինքնուրույն սովորելու պասիվ եղանակ: Այն հիմնված է **բովանդակային ընթերցման սկզբունքի** վրա, երբ սովորողին ներկայացվում է ամբողջական տեքստը, որտեղ յուրաքանչյուր նոր կամ դժվար հասկացվող բառ, արտահայտություն անմիջապես զուգահեռաբար բացատրվում է մայրենի լեզվով, հենց տեքստի հոսքի մեջ: Այս մեթոդի հիմնական նպատակն է ապահովել սովորողի կողմից օտար լեզվի ընկալումը՝ առանց բառարանների դիմելու անհրաժեշտության: «Իմ ընթերցանության մեթոդը տեքստի հատուկ ադապտացման եղանակ է, որը նպաստում է լեզվի պասիվ յուրացմանը: Այն կարելի է օգտագործել որպես լրացում խոսակցական պրակտիկային կամ պարզապես լեզվի պասիվ յուրացման համար (եթե նպատակը, օրինակ, գրքեր կարդալն է այս կամ այն լեզվով)», – նշում է հեղինակը¹¹: Իրականում Իյա Ֆրանկի մեթոդը **զուգահեռ ընթերցման մեթոդի** լրամշակված և կատարելագործված տարբերակն է: Հայերենի համար մեթոդի կիրառումը իրականացվում է՝ հաշվի առնելով հայերենի հնչյունաբանության, բառակազմության և քերականության առանձնահատկությունները: Օրինակ, հատուկ ուշադրություն է դարձվում հայերենի բառակազմական ածանցներին, գոյականների հոլովական վերջավորություններին, բայի խոնարհման համա-

¹¹ Франк И.М. Метод чтения Ильи Франка. Там же.

կարգին և նախադասության մեջ բառերի շարադասությամբ: Այս մեթոդի առավելությունը հատկապես ընդգծվում է այն ժամանակ, երբ փորձում ես օտարախոս ուսանողներին օգնել ընկղմվել հայերենի լեզվամտածողության խորքերը՝ հնարավոր դարձնելով նրանց սոցիալական և մշակութային ինտեգրումը: Ֆրանկի մեթոդով աշխատելու դեպքում ուսանողները նոր բառերն ու արտահայտությունները յուրացնում են լեզվական բնական միջավայրում:

Տեքստերի հետ աշխատանքը խոսքային ակտիվ հմտություններ է զարգացնում՝ խթանելով վերապատմելու, քննարկելու և հիմնավորված տեսակետ արտահայտելու կարողությունները: Այս մեթոդով հայերենի հաջող ուսուցման կարևոր գործոններից մեկը ճիշտ ընտրված ուսումնական տեքստերն են: Որպեսզի ուսուցման գործընթացը լինի արդյունավետ, նաև անհրաժեշտ է հաշվի առնել օտարախոս ուսանողների լեզվի իմացության մակարդակը, տեքստի բառապաշարի և քերականական կառուցվածքների բարդությունը: Նախքան ընթերցանությանը անցնելը, կարևոր է պահովել տեքստի արդյունավետ ընկալման մի քանի պայման: Տեքստի հետ աշխատանքը իրականացվում է հետևյալ հաջորդական փուլերով.

1. Առաջին փուլ (ծանոթացում կամ նախատեքստ) – նախ ներկայացվում է տեքստը ուսուցչի մեկնաբանությամբ, ապա ուսանողներն են ընթերցում հատվածը՝ տողացի թարգմանությամբ և նոր բառերի, քերականական ձևերի բացատրություններով: Այս փուլում ուշադրություն է դարձվում բառերի և արտահայտությունների իմաստային ընկալմանը: Առաջին փուլի նպատակն է խթանել սովորողների հետա-

քրքրասիրությունը ընթերցանության նյութի շուրջ և ձևակերպել հաղորդակցական խնդիրը: Մեր դեպքում հաղորդակցական խնդիրը ներառում է, նախևառաջ, ցուցում այն մասին, թե ինչպես կարելի է օգտագործել տեքստում առկա տեղեկատվությունը առօրյա խոսքում:

2. Երկրորդ փուլ (կիսով չափ ըմբռնում) – ուսանողներն ընթերցում են նույն տեքստը առանց քերականական բացատրությունների, զուտ տողացի թարգմանությամբ: Այս դեպքում առավել ակտիվանում է ուշադրությունը. երբ զարգանում է տեսողական մտապահումը, սովորողը սկսում է ինտուիտիվ կերպով ընկալել բառերը համատեքստում: Մշակվում է հայերեն մտածելու կարողությունը, բարելավվում է նախադասությունների շարադասության ընկալումը, տեքստն ընկալվում է որպես բնական խոսքի հոսք:

3. Երրորդ՝ ամփոփիչ փուլ (ավտոմատացում) – տեքստը ընթերցվում է հայերենով՝ առանց հուշումների: Առաջարկվում է տեքստը բաժանել պարբերությունների, պատասխանել հարցերին՝ օգտագործելով նոր բառերն ու արտահայտությունները, որոնք նաև գրի են առնվում գրատախտակին: Հարցուպատասխանային քննարկումը նպատակ է դնում պարզել տեքստի ընկալման աստիճանը: Կազմվում է պլան, կատարվում են լեզվական տարբեր վարժանքներ՝ ուղղված նոր ձեռք բերված գիտելիքի ամրապնդմանը: Այնուհետև ուսանողները փորձում են վերապատմել նյութը՝ հենվելով կազմված պլանին: Այս փուլում կարևոր դեր է խաղում տեքստում հանդիպող **լեզվական կաղապարների**, նոր արտահայտությունների և բառերի կիրառումը բանավոր խոսքում: Հետտեքստային վարժանքները ծառայում են երկու

հիմնական նպատակների՝ առաջին՝ վերահսկել ուսանողների կողմից տեքստի բովանդակության ըմբռնումը, երկրորդ՝ նրանց նախապատրաստել տեքստի վերաբրտադրմանը և հետագայում ինքնուրույն մտքերի ձևակերպմանը, քանի որ ուսուցչի առջև դրված խնդիրներից մեկն էլ ընթերցված նյութի վերաբերյալ ուսանողների՝ կարծիք արտահայտելու և այն հիմնավորելու կարողությունն զարգացնելն է:

Առաջնորդվելով Իյա Ֆրանկի մեթոդով՝ սովորողի համար անձանոթ բառերը և արտահայտությունները բացատրվում են անմիջապես տեքստում: Սա միտված է նրան, որ ուսանողը առանց տեքստից կտրվելու հնարավորություն ստանա հասկանալ բովանդակությունը: Տեքստում բառերի և արտահայտությունների կրկնությունը թույլ է տալիս հաջորդ էջերում բացառել դրանց թարգմանությունը՝ խթանելով ուսանողի ընկալողունակությունը: Իրականում հուշումներով հագեցած տեքստը հասկանալու համար քերականության խոր իմացություն անհրաժեշտ չէ, բավական են ուսումնառության առաջին տարում ստացած գիտելիքները: Այս մոտեցումը թույլ է տալիս ուսանողներին ինտուիտիվ կերպով սովորել լեզուն՝ երբեմն-երբեմն վերհիշելով ուսումնառության նախորդ փուլում սովորած առանձին քերականական կանոնները: Տեքստում քերականության բացատրությունը օգնում է ուսանողին ընտելանալ նոր լեզվի կառուցվածքին և աստիճանաբար ընդլայնել բառապաշարը: Միևնույն ժամանակ նոր բառերի և արտահայտությունների յուրացումը տեղի է ունենում ինքնաբերաբար՝ տեքստում դրանց բազմակի կրկնության և ոչ թե մեխանիկական սերտողության հաշվին: Բառապաշարի հարստացման գործին մեծապես նպաստում

է նաև ոչ թէ կոնտեքստից կտրված առանձին բառերի, այլ բառակապակցությունների, կայուն արտահայտությունների ու **կադապարների յուրացումը**:

Որո՞նք են բառապաշարի հարստացմանն ուղղված այս մեթոդի առավելությունները.

1. **Նոր բառերի և քերականական ձևերի ընդգծում** – յուրաքանչյուր նոր բառ գունանշմամբ մեկնաբանվում է տեքստի մեջ՝ իր վրա բևեռելով սովորողի ուշադրությունը և հեշտացնելով դրա մտապահումը:

2. **Տողացի թարգմանությունը՝ որպես հենարան** – ուսանողները նոր բառի կամ արտահայտության իմաստը հասկանալու համար հենվում են տողացի թարգմանության վրա:

3. **Բարդ կառույցների բացատրություն** – քերականական երևույթները ներկայացվում են կոնտեքստում՝ դյուրացնելով դրանց ընկալումը:

Այսպիսով, մեթոդի կիրառումը դրական տեղաշարժ է ցույց տալիս՝ բառապաշարի արագ ընդլայնում, կարդալու նկատմամբ հետաքրքրության մեծացում, հայերեն նախադասությունների կառուցվածքի ու շարադասության ընկալում: Այս մոտեցումն օգնում է անցում կատարել լեզվական գիտելիքների պասիվ յուրացումից դեպի ակտիվ խոսակցական հմտությունների ձևավորում և կիրառություն՝ ուսանողների բառապաշարի հասարտացման հաշվին:

1. Ֆրանկի մեթոդով ադապտացված պարզ բառապաշարով տեքստի օրինակ՝

Ես ապրում եմ Երևանում (Я живу в Ереване.): Մա Հալաստանի մայրաքաղաքն է (Это столица Армении.):

Երևանը շատ հին քաղաք է (Ереван – очень древний город.): *Այստեղ կան գեղեցիկ շենքեր, հին եկեղեցիներ և թանգարաններ:* (Здесь есть красивые здания, старые церкви и музеи.): *Ես սիրում եմ զբոսնել քաղաքի փողոցներով* (Я люблю гулять по улицам города.): *Ամեն օր ես գնում եմ սրճարան և խմում եմ սուրճ* (Каждое утро я хожу в кафе и пью кофе): *Երևանում մարդիկ բարեհամբույր են և հյուրիւիւեր* (В Ереване люди доброжелательные и гостеприимные.): *Ես սովորում եմ հայերեն, ամեն օր նոր բառեր եմ սովորում* (Я учу армянский и каждый день изучаю новые слова.):

Ես ասում եմ Երևանում: (Ես-личное местоимение, 1-ое лицо, ед. число, ասում եմ – глагол, настоящее время, ед. число, 1-ое лицо

Երևանում – **-ում** окончание местного падежа на вопрос “где?” переводится как «в Ереване»)

Սա Հայաստանի մայրաքաղաքն է: (Սա – указательное местоимение, указывает на предмет, находящийся близко от говорящего; Հայաստան+ի – **-ի** – окончание родительного падежа, переводится как «Армении», մայրաքաղաք+ն – **-ն** – определенный артикль, է – глагол-связка, переводится как «есть» или «является»):

Երևանը շատ հին քաղաք է: (շատ – «очень», հին – «старый», переводится как «древний», քաղաք – «город»): *Այստեղ կան գեղեցիկ շենքեր, հին եկեղեցիներ և թանգարաններ:* (Այստեղ – «здесь», показывает место вблизи от говорящего, կան – «есть» или «существуют», глагол во множественном числе, в 3-ем лице, գեղեցիկ – «красивые», качественное несогласованное прилагательное,

շենք+եր – «здания» – **-եր** – окончание односложных существительных во множественном числе, եկեղեցի+ներ – «церкви» – **-ներ** – окончание многосложных существительных во множественном числе, թանգարան+ներ – «музеи») և այլն:

- Թերևսցնում է նոր նյութի ընկալումը:
- Նվազեցնում է վախը բարդ տեքստերի նկատմամբ:
- Հնարավորություն է տալիս աստիճանաբար բարդացնել տեքստերի մակարդակը:
- Ուսուցման գործընթացը դարձնում է ավելի բնական և հետաքրքիր:

2. Ֆրանկի մեթոդով ադապտացված գեղարվեստական տեքստի օրինակ՝

Գևորգ Էմին, «Զգույշ խոսիր Հայաստանում» (հատված)

Զգո՛ւյշ խոսիր Հայաստանում,

(Будь осторожен в речах в Армении,) (խոսիր – говори, повелительное наклонение, Հայաստան+ում – *-ում* – окончание местного падежа, указывает место)

Այստեղ ամեն զազաթ ու ձոր,

(Здесь каждые вершина и ущелье)

Արձագա՛նք է տալիս հզոր

(Отзывается эхом мощно) (տալ+իս է – дает, наст. время от инфинитива տալ – давать)

Եվ քո խոսքը հեռո՛ւ տանում...

(И уносит твои слова далеко...) (խոսք+ը – «слово», переводится как «слова», -ը – определенный артикль,

տա՛ն+նւմ – уносит, *наст. время от инфинитива* տա՛նել – уносить)

Թե բարի են խոսքերը քո,

(Если добры слова твои) (խոսք+ել+ը – «слова», -ելը – *окончание множественного числа*, -ը – *определенный артикль*)

Հայոց լեռներն ականաճանքով

(Армянские горы с почтением) (լեռներ+ն – горы, -ն – *определенный артикль*, ականաճանք+ով – с почтением, -ով – *окончание творительного падежа*)

Կխոնարհվե՛ն քո դեմ լռին՝

(Склонятся перед тобой в тишине) (Կ+խոնարհվե՛ն – «склонятся», -վ- – *префикс сослагательного наклонения*, լռ+ին – в тишине = молча, *от прилагательного* լռռ+ին *суффикс -ին*)

Բաշը քսած քո ձեռքերին:

(Коснувшись гривой твоих рук) (ք+սած – «касаться, мазать», -ած – *суффикс результативного причастия*, *от инфинитива* քել, ձեռք+ել+ին – «рук», -ելը – *окончание множественного числа*, -ին – *окончание дательного падежа*).

Իսկ թե չար են՝ լեռները մեր,

(Но если злы – наши горы) (լեռ+նել+ը – горы, -նելը – *окончание множественного числа*, ը – *определенный артикль*, մեր – *родительный падеж местоимения* մենք)

Հրաբխի բնե՛րն անմեռ,

(Бессмертные жерла вулканов) (հրաբուխ – «вулкан», հրաբխ+ի – «вулкана», -ի – *окончание род. падежа в ед. числе*)

Որ լռել են, բայց չե՛ն հանգել,

(Что замолчали, но не потухли) (լռել են – «замолчали», *давнопрошедшее время инфинитива* լռել, չե՛ն հանգել – «не потухли», *отр. форма давнопрошедшего времени инфинитива* հանգել)

Քեզ լավայո՛վ կարձագանքեն,

(Ответят тебе лавой) (Քեզ – «тебе», *дательный падеж местоимения* րլ, լավայ+ւվ – «лавой», -ւվ – *окончание творительного падежа*, կ+արձագանքեն – «ответят», -կ – *префикс сослагательного наклонения*)

Որ լեռնե՛ր է քշում-տանում...

(Что сносит и уносит горы...)(քշ+ււմ-տանււմ – «сносит и уносит», *наст. время от инфинитива* քշել – «гнать», տանել – «уносить»)

Զգո՛ւյշ խոսիր Հայաստանում...

(Будь осторожен в речах в Армении...)

Պետք է նշել, որ հայերենի ուսուցման դեպքում մեթոդի կիրառումը բավականին ժամանակատար է: Ուսուցիչն ինքը պետք ադապտացնի տեքստերը, քանի որ գուգահեռ թարգմանությամբ և քերականության բացատրություններով հայերն տեքստերը խիստ քիչ են. գուգահեռ թարգմանությամբ հրատարակված հայերեն գրքեր հանդիպել ենք հիմնականում արևմտահայերով:

Եզրակացություն

Այսպիսով, Իլյա Ֆրանկի մեթոդը նպաստում է լեզվի ինտուիտիվ յուրացմանը՝ ապահովելով բառապաշարի աստիճանական և բնականոն ընդլայնում: Նոր բառերն ու քերա-

կանական կառուցվածքները ամրապնդվում են համատեքստային բազմակի կրկնության միջոցով, ինչն առավել արդյունավետ է, քան մեխանիկական սերտոդությունը: Սովորողի հիշողության մեջ մտապահվում են ոչ միայն առանձին բառեր, այլև խոսքային ամբողջական կաղապարներ: Ժամանակի ընթացքում նրանք ավելի քիչ են կախված լինում թարգմանությունից և մի կողմ են ձգում այդ հենակները: **Ուսուցչի խնդիրն այն է, որ հնարավոր ամեն ինչ անի՝ ուսանողների՝ տեքստում յուրաքանչյուր բառ թարգմանելու ձգտմանը դիմակայելու համար և նրանց սովորեցնի հնարավորինս քիչ դիմելով թարգմանությանը հասկանալ տեքստը:** Այս մեթոդը ցուցաբերել է բարձր արդյունավետությունն օտար լեզվի ուսուցման հատկապես սկզբնական և միջին մակարդակներին տիրապետող խմբերում, երբ կարևորվում է բառապաշարի և լեզվական ինտուիցիայի զարգացումը: Վերջին տասնամյակներում այն կիրառվել է բազմաթիվ լեզուների ուսուցման մեջ, իսկ այժմ փորձարկվում է նաև հայերենի ուսուցման ժամանակ: Հատկապես օգտակար է, երբ ուսանողները հայերենի քերականական համակարգերի վերաբերյալ արդեն ձեռք են բերել որոշակի բազային գիտելիքներ և դրանց մասին հուշումները կարող են տեսնել անմիջապես տեքստի կառուցվածքում: Ապագայում հայերեն լեզվով գուզահեռ տեքստերի լայն կորպուսի ստեղծումը կարող է էականորեն նպաստել հայերենի բառապաշարի յուրացման բարդությունները նվազեցնելու գործին: Այս մեթոդի կիրառումը թույլ է տալիս բարելավել օտարախոս ուսանողների հայերենի բառապաշարի և խոսքային ունակությունների զարգացման մակարդակը՝ ապահովելով նրանց կրթական և սոցիալական հաջող ինտեգրումը հայախոս միջավայրում:

ОСОБЕННОСТИ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ ИЛЬИ ФРАНКА

Наира Искандарян

Ключевые слова: овладение языком, читательская грамотность, преподавание иностранного языка, метод параллельного чтения, метод Ильи Франка, битексты, стратегии изучения языка, обучение армянскому языку, интеграция студентов.

Язык по своей природе является средством, а не целью, поэтому он наиболее эффективно усваивается в условиях живого общения и увлекательного чтения. Многолетний опыт работы с иностранными студентами показывает важность развития читательской грамотности, включающей понимание, анализ и интерпретацию различных типов текстов. Это, в свою очередь, способствует успешному обучению студентов и их интеграции в армяноязычную среду.

В настоящее время существуют два широко известных метода чтения текстов на иностранном языке – метод параллельного чтения и метод Ильи Франка. В соответствии с методом параллельного чтения учащемуся предлагается текст в двух версиях: на иностранном и родном языках. Параллельные тексты (битексты) широко представлены в интернете, в частности – в поисковой системе *Translate it*.

PECULIARITIES OF ENRICHING FOREIGN STUDENTS' ARMENIAN VOCABULARY THROUGH THE ILYA FRANK METHOD

Naira Iskandaryan

Keywords: language acquisition, reading literacy, foreign language teaching, parallel reading method, Ilya Frank method, bitexts, reading comprehension, language learning strategies, Armenian language education, student integration

Language, by its nature, is a means rather than a goal; therefore, it is best acquired through active communication and engaging reading. Long-term experience working with foreign-language students highlights the importance of developing reading literacy – the ability to understand, analyze, and interpret various types of texts. This, in turn, contributes to students' effective learning and their integration into the Armenian-speaking environment.

Currently, two well-known methods for reading texts in a foreign language are widely used: the parallel reading method and the Ilya Frank method. According to the parallel reading method, learners are provided with a text in two versions – in the foreign language and in their native language. Parallel texts (bitexts) are widely available online, particularly through platforms such as the *Translate it* search engine.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ԻՄ
ՀԵՂԻՆԱԿԱԾ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐՈՒՄ**

Կատանյան Կարինե

*Կրասնոդարի երկրամասի տարածաշրջանային հայկական
ազգային-մշակութային ինքնավարություն,
Կրթության հարցերով փոխնախագահ
Ռուսաստանի Դաշնություն, Կրասնոդար
karinekatanyan@gmail.com*

Հիմնաբառեր՝ ուսուցման մեթոդներ, հայոց լեզուն որ-
պես օտար լեզու, նորարարական մոտեցում, միջմշա-
կութային հաղորդակցություն, արտասանության մո-
դել, ներածական-հնչյունական դասընթաց, համեմա-
տական մեթոդ, լեզվի փուլային յուրացում, աուդիո
նյութեր:

Հոդվածում ներկայացնում ենք հայոց լեզվի և մշակույ-
թի ուսուցման կարևորությունը հատկապես Մփյուռքում և
ընդգծում ուսուցչի ստեղծագործական մոտեցումների ան-
հրաժեշտությունը: Հոդվածում մանրամասն նկարագրված
են հայերենի ուսուցման տարբեր փուլերը, մանկավարժա-
կան մոտեցումները, ինչպես նաև երկրորդ լեզվի յուրացման
առանձնահատկությունները և նախադպրոցական տարիքի
երեխաների հոգեբանական յուրահատկությունները: Հայոց
լեզվի և մշակույթի փոխանցումը պետք է լինի ուսուցչի ան-
հատական և ստեղծագործական մոտեցմամբ:

Ունենալով մանկավարժության և հոգեբանության ուսուցչի, դաստիարակի որակավորում, մանկավարժական գործունեությունս սկսել եմ դեռևս Հայաստանում ապրելու տարիներին: Աշխատել եմ նախ մանկապարտեզում, որպես դաստիարակչուհի, ապա դպրոցում՝ դասվար: 15 տարվա մանկավարժական վաստակով, մանկավարժական մեծ փորձառությամբ տեղափոխվեցի ՌԴ, որտեղ էլ որոշեցի շարունակել մանկավարժական գործունեությունս՝ այս անգամ նպաստելով հայապահպանությանը Սփյուռքում: Սակայն հենց առաջին օրվանից հանդիպեցի մի շարք խոչընդոտների, որոնք էլ ստիպեցին նորովի մոտենալ հայերենի ուսուցմանը: Նախ ասեմ, որ անհրաժեշտություն առաջացավ Սփյուռքում հայերենի ուսուցման միտումները հիմնավորել, դասակարգել և ըստ դրա՝ մշակել մեթոդներ, իրականացման հնարներ ու միջոցներ, ծրագրեր՝ իրենց ամբողջական փաթեթով: Ասեմ, որ այդ դաշտը թափուր էր, և անելիքները շատ էին: Հայաստանում և արտերկրում չկային ուսումնական հաստատություններ, որտեղ պատրաստում էին հայերենը՝ որպես օտար լեզու դասավանդող ուսուցիչներ, իսկ մայրենի լեզվի ուսուցման մեթոդները չէին ապահովում այդ պահանջը:

Սփյուռքում հայերենի ուսուցման պահանջները

Սփյուռքն ինքնին բազմազան ու բազմաշերտ է, ուստի ներկայացվող պահանջներն էլ բազմաբնույթ են: Ես կներկայացնեմ Ռուսաստանի Դաշնության ամենահայաշատ տարածաշրջաններից մեկի՝ Կրասնոդարի երկրամասի հայերենի ուսուցման խնդիրներն ու դրանց լուծմանը ուղղված իմ աշխատանքները: Արդեն շուրջ 20 տարի է՝ դասավանդում եմ

Մփյուռքում, սակայն առաջին օրվա տպավորությունը դեռևս վառ է իմ հիշողության մեջ: Ես նույնիսկ չեմ պատկերացրել, որ հայ երեխան, ապրելով Հայրենիքից դուրս, չի տիրապետի իր լեզվին: Այս փաստը դրդեց ինձ լրջորեն մոտենալ հարցին և լուծումներ փնտրել:

Նախ պետք է հաշվի առնել, որ հայերենի դասընթացներին հաճախում են հիմնականում ռուսախոս երեխաներ, որոնց համար հայերենը օտար լեզու է, ուստի անհրաժեշտություն է առաջանում մշակել, հայերենը որպես օտար լեզու ուսուցանելու, նոր մեթոդներ:

Հայերենի ուսուցումը այստեղ իրականացվում է ոչ թե հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, որտեղ ուսուցումը պարտադիր է, այլ համայնքային կիրակնօրյա կամ լրացուցիչ կրթության համակարգում, որը բոլոր առումներով պետք է գրավիչ, ոգևորող և դյուրին լինի՝ սովորողներին հրապուրելու և ուսուցումը արդյունավետ անցկացնելու համար:

Հայերենի դասերին հաճախում են տարբեր տարիքի և հայերենի իմացության տարբեր մակարդակի երեխաներ, որոնք արդեն ունեն գրելու և կարդալու հմտություններ իրենց մայրենի լեզվով, ուստի հայախոս 6–7 ամյա երեխաների համար ստեղծված այբբենարանները նպատակահարմար չեն:

Մփյուռքում սովորողները բաժանվում են հետևյալ խմբերի.

ա. տիրապետում են գրական հայերենին կամ որևէ բարբառի,

բ. հասկանում են, բայց չեն խոսում,

գ. ընդհանրապես չեն տիրապետում:

Այս և այլ հանգամանքներ հաշվի առնելով՝ ձեռնամուխ եղա նոր մեթոդների, դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների, ուսումնաօժանդակ նյութերի ստեղծմանը:

Առաջինը ստեղծվեց տառուսուցման նոր մեթոդը, որը հետագայում վերածվեց «Սասունցի Դավիթ այբբենարանի»: Քանի որ ՌԴ հանրակրթական դպրոցներում ուսուցումը սկսվում է 7 տարեկանից, նպատակահարմար է հայերենի խորացված տառուսուցումը սկսել 8 տարեկանից՝ հնարավորություն տալով երեխաներին դպրոցում կենտրոնանալ իրենց մայրենի լեզվի տառուսուցման վրա:

Ինչպես վերը նշվեց, արդեն գրելու և կարդալու հմտություն ունեցող երեխաների՝ հայերեն տառերի ուսուցումը պահանջում է այլ մոտեցումներ: Տառ առ տառ, մասնիկ առ մասնիկ ուսուցանելը այլևս նպատակահարմար չէ, այդ պատճառով ցանկալի է սովորել միանգամից մի քանի տառ: Սակայն տառուսուցումը պետք է այնպես կազմակերպվի, որ այն լինի դյուրամթերի և արագ մտապահվող: Այդ նպատակով նոր ուսուցանվող տառերը միավորել ենք մեկ բառի մեջ. ավելի հեշտ է մտապահել մեկ բառ, քան իրար հետ չկապակցվող մի քանի տառ: Տառերի ընտրությունը պայմանավորված է դրանց գործածման հաճախականությունից: Առաջին դասին երեխաները ծանոթանում են «աշուն» բառին, մտապահում, կատարում հնչյունային վերլուծություն, ապա ծանոթանում տառ-պատկերին: Աչքի առաջ ունենալով «աշուն» բառը, սովորողը սկսում է կարդալ այդ տառերով կազմված նոր բառեր: Անընդհատ բնօրինակին նայելու ու կարդալու ընթացքում սովորողը մտապահում և յուրացնում է նոր տառերը և հասնում հաջողության: Ձեռագրին ծանոթանալիս

նոր բառերը գրում են թելադրությամբ, ռուսերեն համարժեքների դիմաց, որի ընթացքում էլ դարձյալ բնօրինակին նայելու և գրելու միջոցով մտապահվում և յուրացվում են ձեռագրերը՝ միաժամանակ ստեղծելով բառարան, որից օգտվում են հետագա դասերի առաջադրանքները կատարելիս:

Հենց առաջին դասի ընթացքում երեխաները գրում և կարդում են 15 բառ, կազմում բառակապակցություններ, պատասխանում հարցերին, կազմում պատմություն նկարի շուրջ: Դա էլ հենց նպաստում է ինքնավստահության, դժվարությունները հեշտ հաղթահարելու, հետաքրքրության ձևավորմանը: Հաջորդ դասերը որպեսզի միօրինակ ու ձանձրալի չթվան, յուրաքանչյուր դասին համընթաց կցվում են հետաքրքիր առաջադրանքներ, որոնք երբեք չեն կրկնվում՝ դրանով իսկ ավելի մեծացնելով հետաքրքրությունը ուսման նկատմամբ: Մտցվում է աշխուժություն, մրցակցություն: Գրքում հաշվի է առնված նաև ռուսախոս երեխաների լեզվական առանձնահատկությունները: Այս ամենը կատարվում է խաղային մթնոլորտում, չի հոգնեցնում երեխաներին, որոնք հայոց լեզվի դասերին հաճախում են հիմնական դպրոցից հետո:

Չնայած դասագիրքը նախատեսված է գրել և կարդալ ուսուցանելու նպատակով, սակայն այն նաև նպաստում է խոսքի զարգացմանը, բառապաշարի հարստացմանը: Յուրաքանչյուր դասի ընթացքում երեխան ծանոթանում է բազմաթիվ նոր բառերի, և քայլ առ քայլ «բացվում է» նրա լեզուն: Նա դառնում է ավելի ինքնավստահ, համարձակ, ճիշտ է պատասխանում տրված հարցերին: Տառուսուցմանը զուգընթաց դասագիրքը իր մեջ ընդգրկում է նաև բառակապակցության,

նախադասության, ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների մասին գիտելիքների ձևավորում և ամրակայում, *է-ի, ե-ի, օ-ի, ո-ի, լ-ի, յ-ի*, գաղտնավանկի *ը-ի* ուղղագրության ուսուցում, հոմանիշ, հականիշ բառերի ուսուցում և ամրակայում, գոյականի, ածականի, թվականի, բայի հետ ծանոթացում, եզակի, հոգնակի թիվ, բայի խոնարհում, որոշյալ և ստացական հոդեր, միավանկ և բազմավանկ բառեր, բառակազմություն և այլն:

Դրան շատ են նպաստում դասագրքում տեղ գտած բազմաթիվ առաջադրանքները: Երեխան կարդում և գրում է **բազմաբնույթ նյութեր**՝ մեկը մեկից հետաքրքիր, ուսուցանող, զարմանալի ու զվարճալի: Անում է այդ առանց հարկադրանքի, հաճույքով, ուզում է իմանալ, ուզում է ուրախանալ, լուծել ու գտնել պատասխանը: Եվ դա դառնում է ոչ միայն նպատակ, այլև միջոց ընկալման համար: Հասկանում է, որ կարդալու և գրելու կարողության ձևավորման համար կարևոր է ոչ միայն ուսուցչի դերը, այլև դասագրքի լեզվատրամաբանական հետաքրքրաշարժ առաջադրանքների ընձեռած հնարավորությունը:

Դասագրքում մեծ տեղ են գրավում **շուտասելուկները**, որոնք նախատեսված են երեխաներին զվարճացնելու, լարվածությունը թուլացնելու, մտերմիկ մթնոլորտ ստեղծելու համար: Նմանատիպ հնչյուններով տարբեր բառերի արտասանության հերթագայումը հաճախ արտասանողին զգում է ծիծաղելի իրավիճակի մեջ, առաջացնում մրցակցություն, ստիպում առաջինը լինել: Սակայն դրանք ունեն նաև ուսուցողական նպատակ, մարզում են հիշողությունը, արտասանական ապարատը, նպաստում հնչյունների ճիշտ արտաբերմանը, արտահայտիչ ու արագ կարդալու կարողությանը, մշակում են առոգանությունը:

Շուտասելուկների կողքին դասագրքում տեղ են գտել նաև բազմաթիվ **բանաստեղծություններ**: Բացի վերը նշված հատկություններից՝ տվյալ բանաստեղծությունները նպաստում են հայերենի այն հնչյունների արտասանության մշակմանը, որոնք չկան ռուսերենում (հ, թ, ք, ծ, ձ, դ, ճ, ջ, փ): Մեծ աշխուժությամբ երեխաները լուծում են հետաքրքիր **խաչբառեր**, որի լուծման ընթացքում նախ ամրապնդվում են անցած տառերը, բառերը, դրանք ճիշտ գրելու կարողությունները, կատարվում է թարգմանությունն ռուսերենից-հայերեն: Երեխաները կարողանում են գործնականում ստուգել իրենց իմացած բառերի ճիշտ գրելաձևը:

Անցած նյութը տպավորիչ դարձնելու և ամրակայելու նպատակով մեծ դեր են խաղում գրքի **նկարազարդումները**: Բոլոր առաջադրանքները, տեքստերը կազմված են միայն այն տառերով, որոնց ծանոթ է սովորողը: Ընթերցանության տեքստերը ինքնանպատակ չեն գրված և ունեն ուսուցողական, դաստիարակչական կամ տեղեկատվական նշանակություն: Յուրաքանչյուր դաս իր մեջ ներառում է հայրենասիրության դաստիարակում, ծանոթացնում ազգային հետքնության, աշխարհագրության, խոհանոցի, ավանդույթների, տոների հետ: Միաժամանակ արթնացնում է սեր և նվիրվածություն հայրենիքի՝ Հայաստանի հանդեպ, սովորեցնում է գնահատել գեղեցիկը, բարոյականը, աշխատել պահպանել մեր դեմքը, ինքնությունը տարբեր ազգերի մեջ: Պետք է հաշվի առնել, որ հայերենի ուսուցման հիմնական նպատակը ազգային պատկանելության գիտակցումն է, Մայր Հայաստանի հանդեպ սիրո և պատասխանատվության զգացումների զարգացումը և օտար երկրում հայի արժանապատվությունը սեփական վարքագծով բարձր պահելը:

«Սասունցի Դավիթ այբբենարանը» մշակվել և փորձաքննություն է անցել իմ մանկավարժական գործունեության 5-6 տարիների ընթացքում և լույս է տեսել 2014թ., 12 բառ դաս բովանդակությամբ: Աշխատելով այս դասագրքով՝ եկա այն հետևության, որ գիրքը վերամշակման կարիք ունի: Երեխաները այնքան էին ոգևորվում առաջադրանքների կատարմամբ, որ անընդհատ պահանջում էին նորը: 2016թ. լույս տեսավ արդեն վերամշակված տարբերակը՝ 14 բառ դաս բովանդակությամբ, որը մինչև օրս ծառայում է իր նպատակին՝ նպաստելով հայերենի ուսուցմանը և տարածմանը Սփյուռքում:

2017թ. Լոնդոնի Թախթայան դպրոցի տնօրեն Ռ. Թաթուլյանի նախաձեռնությամբ ստեղծվում է հանձնախումբ, որը փորձաքննության միջոցով ընտրում է «Սասունցի Դավիթ այբբենարանը»: Դրան հետևում է գիրքը արևմտահայերենի, դասական ուղղագրության փոխառելու և անգլիախոս սովորողների պահանջներին հարմարացնելու առաջարկը: Երկու տարվա միասնական քրտնաջան աշխատանքից հետո 2019թ. լույս են տեսնում «Սասունցի Դավիթ այբբենարանի» արևմտահայերեն, դասական և ժամանակակից ուղղագրությամբ տարբերակները անգլախոս սովորողների համար, և գիրք դառնում է համահայկական ամբողջ Սփյուռքի համար¹:

«Սասունցի Դավիթ այբբենարանը» տառուսուցման և խոսքի զարգացման իր նոր մոտեցմամբ գրավել է շատ մասնագետների ուշադրությունը, ստացել եմ նոր առաջարկներ, որոնք դեռևս քննարկման շրջանում են:

¹ Катанян К.С. Сасунци Давид» (Букварь армянского языка). Краснодар, 2019.

Շարունակելով աշխատել դպրոցահասակ երեխաների հետ, եկա այն հետևության, որ Մփյուռքում ճիշտ չէ հայերենի ուսուցումը սկսել տառուսուցումից, եթե սովորողը օտարախոս է: Կարելի է այն զուգակցել բանավոր խոսքի զարգացմանը, իսկ ավելի ճիշտ բանավոր խոսքի զարգացումը սկսել ավելի վաղ տարիքից: Վիճակագրությունը ցույց է տալիս, որ Մփյուռքի ոչ բոլոր կրթօջախներում է ուսուցումը սկսվում ն/դ տարիքից, չնայած այն հանգամանքին, որ շատ գիտնականներ հաստատում են այն փաստը, որ երեխան ավելի հեշտ է յուրացնում օտար լեզուները, քան մեծահասակները (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Уайт, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Эллиот): Ֆիզիոլոգները և հոգեբանները վաղ հասակում երկրորդ լեզվի ներդրումը հիմնավորում են այդ տարիքում լեզվի յուրացման բնատուր հակվածությամբ և այն տիրապետելու զգայական պատրաստականությամբ: Էլիոտը այդ տարիքը համարում է 1,5–7 տ., իսկ Փենֆիլդը, Ռոբերտսը՝ 4-8 տ.²: Հենց այս տարիքում է, որ երեխաները առանձնանում են իրենց հետաքրքրասիրությամբ և նորը ճանաչելու պահանջմունքով: Նոր լեզվի յուրացումը այս տարիքում ավելի արագ և ճկուն է ստացվում, քան այլ էտապներում, քանի որ այդ ժամանակ են ձևավորվում երեխայի հիմնական խոսակցական ունակությունները, և ուղեղը իր ճկունության շնորհիվ ավելի լավ է ընկալում օտար լեզուն³:

² Пенфильда В., Робертса Л. «Речь и мозговые механизмы» (Л.: Медицина, 1964).

³ Выготский Л.С. Лекция 4 «К вопросу о многоязычии в детском возрасте».

Միաժամանակ նախադպրոցական տարիքում երկրորդ լեզվի ուսուցումը առաջ է բերում յուրահատուկ դժվարություններ, քանի որ մայրենի լեզուն լիովին բավարարում է նրանց հաղորդակցման պահանջները: Անհրաժեշտ են կայուն դրդապատճառներ, որոնք կհամոզեն ու կստիպեն փոքրիկին սովորել ու խոսել երկրորդ լեզվով, տվյալ դեպքում՝ հայերենով:

Հետազոտելով ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների սովորելու շարժառիթները՝ հոգեբանները պարզել են, որ նրանցից առավել տարածված են սոցիալական, ճանաչողական ուսումնական լայն շարժառիթները (հետաքրքրությունը գիտելիքների նկատմամբ, ինչ-որ նոր բան սովորելու ձգտումը) և խաղային դրդապատճառները: [2] Ուսումնական գործունեության մեջ լիարժեք զարգացումը տեղի է ունենում առաջին երկու գործունեության հաշվին, սակայն դա այն դեպքում միայն, երբ հաշվի են առնվում նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների հոգեբանական առանձնահատկությունները, և բավարարվում են նրա խաղային դրդապատճառները: Վերջինս թույլ է տալիս հայերենի ուսուցումը որպես հաղորդակցման միջոց կազմակերպել առավել արդյունավետ և բնական՝ կառուցելով այն որպես մայրենի լեզվի գործածման բնական ընթացին՝ առավելագույնս մոտ գործընթաց: Դա դառնում է հնարավոր, քանի որ ուսուցման ընթացքում ճիշտ կազմակերպած ուսուցողական խաղը հետաքրքրություն է առաջացնում և դյուրին դարձնում ցանկացած լեզվական միավորի յուրացումը: Ավելին, եթե խաղի մեջ երեխաների կարիքները չեն բավարարվում, ապա նրանց անձի զարգացմանը

զգալի վնաս է հասցվում, ուսուցման նկատմամբ հետաքրքրությունը մարում է և այն դառնում է ձևական⁴:

Պարապմունքը պետք է լինի երեխայի համար կազմակերպված գունեղ, հետաքրքիր խաղ, որի ընթացքում նա պետք է խոսի հայերեն: Երեխան պետք է լինի այդ խաղի անմիջական մասնակիցը, այս կերպ նա ավելի շուտ կյուրացնի ուսուցանվող նյութը: Այսինքն, պետք է օգտագործվի ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդը, որը երեխաներին կդրդի գործունեության: Երեխաների մոտ ուսուցանվող նյութի ակամա յուրացումը հնարավոր է միմյանց հետ հետաքրքրաշարժ փոխազդեցության գործընթացում, այսինքն՝ լավ ու արագ հիշում են այն, ինչը հետաքրքիր է և հուզական արձագանք է առաջացնում: Խաղալիքների և նկարների համատարած օգտագործումը կնպաստի փոխաբերական և ասոցիատիվ հիշողության զարգացմանը, իսկ հաղորդակցության առաջադրանքների հստակ ձևակերպումը և դրանց լուծման կազմակերպումը՝ բանավոր-տրամաբանական խոսքի զարգացմանը:

Ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը կախված է ծրագրային նյութի բովանդակության յուրահատկություններից, ուսուցման մեթոդների ճիշտ ընտրությունից, որն էլ պայմանավորված է սովորողների տարիքային և առհաստակյան առանձնահատկություններով, դպրոցի պայմաններով:

Մեթոդների և միջոցների ընտրության մեջ երևում է ուսուցչի ինքնուրույնությունը, մեթոդական վարպետությունը,

⁴ Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. М., 2004.

անհատականությունը, աշխատանքի ոճը: Այս հանգամանքները հաշվի առնելով՝ 2017թ. լույս տեսավ 4-8 տարեկան երեխաների համար գրված առաջին ուսումնական ձեռնարկս՝ «Փոքրիկ Հայկ» գիրք-տետրը: Այն հայերեն բանավոր խոսքը զարգացնելու նպատակով ստեղծված ուսումնական ձեռնարկ է: Ընդգրկում է երկուական էջից կազմված 28 թեմատիկ դասեր: Ժամանակակից մեթոդական մոտեցումների և սկզբունքների կիրառումը գիրք-տետրին հնարավորություն է ընձեռում ուսուցանել հայերենը՝ որպես օտար լեզու: Գիրքը նպաստում է երեխայի բառապաշարի հարստացմանը, մտածողության ու տրամաբանության զարգացմանը, լեզվական, ճանաչողական գիտելիքների ձեռքբերմանը, վարժեցնում ձեռքը: Յուրաքանչյուր թեմա ուղեկցվում է ողջույնի, գովասանքի լրացուցիչ հաճոյախոսական բառերով, որոնք, անընդհատ գործածվելով՝ յուրացվում և դառնում են բառապաշարի մաս:

Յուրաքանչյուր դաս կազմված է երեք մասից. առաջին մասում տեղադրված է դասի թեմատիկ նկարը՝ համապատասխան պարզ ոտանավորով: Երկրորդ մասում ոտանավորի հիմքի վրա կառուցված առաջադրանքներն են, որոնց լուծումը շարունակում է դասի պյուժեն՝ ստիպելով երեխաներին գործածել նոր և անցած բառերը: Երրորդ մասը բառարանն է՝ դասի նոր բառերի թարգմանությամբ և տառադարձումներով:

Ինչպես վերը նշվեց, նախադպրոցական տարիքում երկրորդ լեզվի ուսուցումը առաջ է բերում յուրահատուկ դժվարություններ, քանի որ մայրենի լեզուն լիովին բավարարում է նրանց հաղորդակցման պահանջները: Անհրաժեշտ

են կայուն դրդապատճառներ, որոնք կհամոզեն ու կստիպեն փոքրիկին սովորել ու խոսել երկրորդ լեզվով: Առաջին դասի նպատակը հենց դա է՝ հետաքրքրություն առաջացնել փոքրիկների մոտ հայերենի՝ որպես իրենց նախնիների լեզվի նկատմամբ. օգնության է հասնում Հայկ Նահապետի մասին պատմող լեզենդը: Ներկայացնելով Հայկի բացարձակ դրական կերպարը՝ ուսուցիչը բացատրում է, թե ինչպես գրքի հերոսները՝ Հայկը և Անահիտը, այնպես և իրենք, Հայկ Նահապետի հետնորդներն են: Այստեղ տեղին է գրքի հերոսի անունից պատմել (ցանկալի է ունենալ տիկնիկ, կամ նկար, որը ուսուցչի ձեռքին կկենդանանա և կսկսի խոսել), թե ինչպես է նա ցանկանում նմանվել Հայկ Նահապետին, որովհետև ինքը հայ է, նրա թոռնիկը: Երեխաները նույնպես ցանկություն են հայտնում նմանվել նրան և ընկերանալ Հայկի ու Անահիտի հետ: Առաջադրվում է խնդիրը. Հայկն ու Անահիտը «չեն խոսում» ռուսերեն: Առաջ է գալիս արտահայտվելու և խոսակցին ունկնդրելու ցանկություն, խոսելու պահանջմունք, դրդապատճառ: Յուրաքանչյուր հաջորդ դաս ներկայացնում է նոր թեմա և ծանոթացնում թեմատիկ բառերի շարքին («Իմ շրջապատը», «Իմ ընտանիքը», «Հաշիվ», «Գույներ», «Մրգեր», «Բանջարեղեն» և այլն):

Շատ կարևոր է դասը կառուցել այնպես, որ այն չձանձրացնի փոքրիկներին, հետաքրքրի և կլանի նրանց: Սրան նպաստում է գրքի բովանդակային կառուցվածքը. յուրաքանչյուր դաս ընդհանուր պլուսթեի մի օղակ է: Ցանկացած նոր դաս հեշտությամբ «տարրալուծվում է» անցած դասի մեջ՝ իր հետ բերելով նորը: Երեխաները անընդհատ ներգրավվում են տարբեր գործողությունների մեջ՝ խաղում, նկարում, երգում,

լուծում ճանաչողական, իրադրային և այլ խնդիրներ՝ առանց գիտակցելու, որ մասնակցում են ուսուցման պրոցեսին: Դասը վերածվում է ցանկալի, հետաքրքիր գործընթացի՝ առանցք ունենալով հայոց լեզուն:

Դիդակտիկ խաղերը պետք է կազմակերպել այնպես, որ դրանք «ստիպեն» երեխային խոսել: Այդ նպատակով ստեղծել ենք **«Փոքրիկ Հայկ»** ուսումնական ձեռնարկի բառացանկի **360 բառերի պատկեր-քարտեր**: Դրանցով կազմակերպված խաղերը հրապուրում են փոքրիկներին՝ հայերենի ուսուցումը դարձնելով հաճելի ու արդյունավետ: Բացի հետաքրքիր ու գրավիչ խաղերից, յուրաքանչյուր դասին քարտերի միջոցով սովորեցնում ենք փոքրիկին խոսել, օգտագործելով արդեն իրեն ծանոթ բառերը:



Ես եմ:



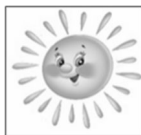
Ես տղա եմ:



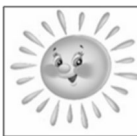
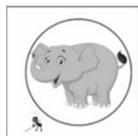
Ես հայ եմ:



Ես նկարել եմ:



Ես նկարել եմ արև:



Ես նկարել եմ մեծ արև:

Այստեղ ուսումնական ձեռնարկի 1-2 դասերի հիման վրա քարտերի միջոցով խոսք զարգացնելու օրինակներ են:

Պետք է նշել, որ «Փոքրիկ Հայկ» դասագրքերում մեծ տեղ է հատկացված զանազան խաղերի, խաղային առաջադրանքների և հետաքրքրաշարժ այլ խնդիրներ լուծելու հարցերի: Այս նպատակով հավաքագրել եմ բազմաթիվ խաղեր, որոնք համապատասխանում են ուսումնական ձեռնարկի դասերի ընթացքին: Դրանք բոլորը խոսում են երեխայի հոգու հետ, հարազատ են նրա աշխարհընկալմանը, ոգևորիչ են, հուզում են նրան և ընկալումը դարձնում են հաճելի, ուսումը՝ զվարթ: Նրանք զարգացնում են երեխայի երևակայությունը, արագորեն լուծումներ գտնելու կարողությունը:

Խաղերը դասավորված են պարզից դեպի բարդը սկզբունքով, որպեսզի երեխաներն աստիճանաբար մտնեն այդ զարմանահրաշ աշխարհը, յուրացնեն խաղերի լուծման հնարները և իրանք սկսեն ինքնուրույն, առանց ուսուցչի օգնության գտնել լուծումները: Դասագրքերի յուրաքանչյուր էջի դասանյութը հնարավորություն է տալիս ուսուցչին գիտելիքը խաղի միջոցով մատուցել: Հարկավոր է ոչ թե դասը

բաժանել ուսումնական աշխատանքի ու խաղի, այլ պարզապես խաղը տարբալուծել ուսումնական գործընթացի մեջ և ուսումնական նպատակներն իրականացնել խաղի օգնությամբ ու խաղի միջոցով: Ընդ որում ուսուցողական խնդիրը սովորողից գաղտնի է մնում, և նրան թվում է, թե ինքն ուղղակի խաղում է, կատարում է որևէ դեր՝ անկախ ընդունակություններից: Խաղային մթնոլորտը հնարավորություն է տալիս, որ աշակերտներն անկաշկանդ արտահայտեն իրենց մտքերը: Նույնիսկ ամենալավ խաղը կարող է ձանձրացնել երեխաներին, եթե չփոփոխվի ու անընդհատ կրկնվի նույնությամբ: Խաղային գործունեությանը պետք է փոխարինի ուսումնական գործունեությունը, սակայն այն տեղի կունենա աստիճանաբար:

Ամեն դեպքում ուսուցչից պահանջվում է մեծ նրբանկատություն: Ոչ մեկը չպետք է ունենա գերարժեքության կամ թերարժեքության բարդույթ: Քանի որ այս տարիքում երեխաների կամային ուշադրությունը լավ չի զարգացած, դասի ընթացքում հաճախակի կարելի է օգտագործել հայերենով հնչող շարժախաղեր, հայկական երգով ուղեկցվող ֆիզկուլտ դադարներ: Այս լրացուցիչ հնարքները դասերը դարձնում են դինամիկ, աշխույժ, խթանում դասի արդյունավետությունը: Դիդակտիկ խաղերը, հայերեն ֆիզկուլտ դադարները ներկայացված են գիրք – տետրի վերջում:

Մեծ տեղ է տրվում **երգերի, ոտանավորների** ուսուցմանը, որոնք բովանդակալից պարապմունքների անհրաժեշտ բաղադրամասեր են կազմում: Սփյուռքի ուսուցիչները կհաստատեն այն միտքը, որ մեր գործում ամենաաղժվարը երեխայի լեզուն «բացելն» է: Նա կարող է հիշել դասի թեմատիկ բառերի շարքը, տալ թարգմանությունները, սակայն դրանք

չօգտագործել իր խոսքում: Երգերն ու ոտանավորները տալիս են այդ հնարավորությունը: Եթե նույնիսկ երեխան առանց հասկանալու է արտասանում կամ երգում հայերեն լեզվով, միևնույն է դա նպաստում է նրա խոսակցական ապարատի մկանների զարգացմանը կոնկրետ լեզվի հնչյունները արտաբերելու համար, վստահություն են առաջացնում երեխայի մոտ և հետևաբար նպաստում լեզվի «բացմանը»:

«Փոքրիկ Հայկի» թեմատիկ ոտանավորների բովանդակությունը հասկանալի դարձնելու նպատակով պատրաստել ենք տեսասահիկներ, որտեղ յուրաքանչյուր բառին համապատասխան էկրանին հայտնվում է պատկերը: Իսկ տանը հեշտությամբ սովորելու համար YouTube-ում հասանելի են տեսասահիկովակները:¹² Նախադպրոցականի մոտ կամային ուշադրությունը կենտրոնանում է, երբ ուսումնական նյութը հետաքրքիր է, տարբերվում է պարզությամբ, պայծառությամբ, դրական հույզեր է առաջացնում: **Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների** օգտագործմամբ ուղեկցվող դասերը ուսումնական նյութի ընկալման ընթացքում առավել մեծ տպավորություն են թողնում երեխաների հոգեբանա-հուզական ֆոնի վրա:

Օտարախոս ծնողների համար երեխաներին տանը օգնելու հիանալի միջոց է քարտերի պատկերներով կազմված եռալեզու **«Նկարագրող բառարանը»**, որի բառաշարքը կրկնում է դիդակտիկ քարտերի պատկերները: Այն հնարավորություն է տալիս նրանց ինքնուրույն սովորելու և միաժամանակ օգնելու իրենց փոքրիկներին: Բառարանում չկա

¹²https://www.youtube.com/channel/UCdiZSNO_cGOHIRA03FTp75Q?view_as=subscriber

տառադարձումներով բառերի գրություն, որը հնարավորություն է տալիս ծնողին երեխայի հետ միասին գտնել հավելվածում տեղադրված հայերենի այբուբենում գրված տառի ռուսերեն կամ անգլերեն համարժեքը, գրել համապատասխան տեղում, կարդալ, հիշել բառը և միաժամանակ ծանոթանալ հայերեն տպատառերին:

Մանկավարժական մեծ փորձն ու հմտությունը թելադրում են նյութեր, որոնք հետաքրքրում և ոգևորում են երեխաներին՝ հայերենի դասընթացները դարձնում հաճելի և արդյունավետ: Որպես «Փոքրիկ Հայկ» ձեռնարկի շարունակություն 2022թ. լույս տեսավ «**Գունավորի՛ր և սովորի՛ր**» աշխատանքային տետրը: Ձեռնարկի գործնական նշանակությունը կայանում է նրանում, որ այն ոչ միայն ծանոթացնում է հայերենի տպատառերին և զարգացնում կարդալու ունակություններ, այլև երեխային պատրաստում է դպրոցին՝ զարգացնելով ձեռքի շարժունակությունը: Դա էլ իր հերթին տրամաբանական մտածողության, հիշողության, ուշադրության, կապակցված խոսքի զարգացման նախապայմանն է: Գունավորելով և ներկելով երեխան հանգստանում և թոթափում է լարվածությունը, սովորում ճիշտ ընտրել գույներն ու դրանց երանգները, կենտրոնացնել ուշադրությունը, ձևավորվում է նրա հաստատակամությունը երևակայությունը և գեղարվեստական ճաշակը:

Ծանոթանալով հայերենի տպատառերին, երեխան ներկում է դրանք համապատասխան գույներով, ուրվագծում՝ վարժվելով գրության մեջ: Այնուհետև գտնում դրանք իր ծանոթ բառերում և գրում համապատասխան վանդակներում: Գրելու ընթացքում մտապահում է և յուրացնում: Բառերի

պատկերների գունավորումը առանձնահատուկ ուրախություն է պատճառում երեխաներին, երբ սկսում են համեմատել միմյանց հետ, ձգտում լավագույն արդյունքի:

Աշխատանքային տետրը և՛ խմբակային, և՛ ինքնուրույն աշխատելու հնարավորություն է տալիս երեխաներին: Նրանք միասին վերհիշում են տետրում տեղ գտած «Փոքրիկ Հայկ» դասընթացում սովորած բառերը, գտնում նոր և անցած տառերի տեղը, տետրի էջերը թերթում են հետ և դասարկվանդակները լրացնում նոր տառերով: Նրանք աստիճանաբար սկսում են կարդալ՝ սկզբում բառեր, հետո փոքրիկ, պարզ նախադասություններ:

Տարիների փորձը ցույց է տալիս, որ Միյուռքում անցած նյութը պարբերաբար անհրաժեշտ է կրկնել: «Սասունցի Դավիթ» այբբենարանից առաջ այս տետրը տալիս է գրելու և կարդալու նախնական գիտելիքներ:



Աշխատանքային տետրի վերջում գրված են բոլոր պատկերների անվանումները, ինչպես նաև ընթերցվելիք

բառերի ռուսերեն թարգմանությունները: Յուրաքանչյուր բառի դիմաց կա նաև ազատ վանդակ՝ ցանկացած լեզվով թարգմանությունը գրելու համար:

Ամփոփելով կարելի է նշել, որ հեղինակային նյութերը, ուսումնական ձեռնարկները և լրացուցիչ միջոցների օգտագործումը հնարավորություն է տալիս ստեղծել հետաքրքիր, դինամիկ և արդյունավետ ուսումնական միջավայր, որը նպաստում է երեխաների լեզվական և հոգեբանական զարգացմանը: Խաղերի, երգերի, ոտանավորների և տեսասահիկների ճիշտ կիրառությունը ոչ միայն հեշտացնում է հայերենի յուրացումը, այլև զարգացնում է երեխայի երևակայությունը, ուշադրությունը և ինքնուրույն մտածելու կարողությունը: Կարևոր է, որ ուսուցիչը հենվի տարիքային առանձնահատկությունների վրա և դասընթացները կառուցի աստիճանաբար բարդացող համակարգով՝ ապահովելով ուսուցման արդյունքների կայունություն: Այս մոտեցումները նպաստում են հայոց լեզվի պահպանությանը և զարգացմանը Սփյուռքում, ինչպես նաև ձևավորում են երեխաների սիրո և հետաքրքրության հիմքերը դեպի իրենց ազգային արժեքները: Ուստի, ճիշտ կազմակերպված և հետաքրքիր ուսուցման մեթոդներով հնարավոր է հասնել բարձր արդյունքների՝ դարձնելով հայերենի ուսուցումը հաճելի և արդյունավետ գործընթաց:

МЕТОДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ АРМЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МОИХ АВТОРСКИХ УЧЕБНИКАХ

Карине Катанян

Ключевые слова: методы обучения, армянский язык как иностранный язык; инновационный подход; межкультурная коммуникация; модель произношения; вводно-фонетический курс; сравнительный метод; поэтапное овладение языком; аудиоматериалы.

В статье представлена история педагогической деятельности педагога Карине Катанян, которая началась в Армении и продолжилась в диаспоре, в Краснодарском крае. Фиксируются особенности и вызовы обучения армянскому языку в диаспоре, где обучение армянскому языку часто осуществляется в необязательных общинных системах. Автор подробно описывает необходимость изучения армянского языка как иностранного, а также работа по созданию новых методов и учебников с целью повышения эффективности обучения. Рассматриваются требования учащихся разных возрастных групп и языковых уровней, а также предлагаются новые подходы к разработке методов обучения письму и организации углубленных курсов армянского языка. Созданные методы и программы направлены на повышение уровня владения армянским языком в диаспоре и содействие сохранению армянства.

METHODS AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING ARMENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE AUTHOR'S EDUCATIONAL FRAMEWORK

Karine Katanyan

Keywords: teaching methods, Armenian as a foreign language; innovative approach; intercultural communication; pronunciation model; introductory phonetic course; comparative method; step-by-step language acquisition; audio materials.

The article presents the history of the pedagogical activity of teacher Karine Katanyan, which began in Armenia and continued in the diaspora, in the Krasnodar Territory. The features and challenges of Armenian language teaching in the Diaspora are recorded, where Armenian language teaching is often carried out in optional community systems. The author describes in detail the need to learn Armenian as a foreign language, as well as work on the creation of new methods and textbooks in order to improve the effectiveness of teaching. The requirements of students of different age groups and language levels are considered, as well as new approaches to the development of writing teaching methods and the organization of advanced Armenian language courses are proposed. The created methods and programs are aimed at improving the level of Armenian language proficiency in the Diaspora and contributing to the preservation of the Armenian identity.

**ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒՆ ՕՏԱՐԱԽՈՄՆԵՐԻՆ
ԴԱՄԱՎԱՆԴԵԼՈՒ ՈՐՈՇ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Կարապետյան (Հարությունյան) Երազիկ

բանասիրական գիտ. թեկնածու

Ռուսաստանի Դաշնություն

yerazikharutyunyan@mail.ru

Հիմնաբառեր՝ հայոց լեզու, օտար լեզու, քերականություն, համեմատական վերլուծություն, մեթոդաբանություն, բառապաշար, լեզվամտածողություն:

Նախաբան

Մեր կրթությունն ու դաստիարակությունը պետք է լինեն ազգային: Կրթական համակարգի առանցքում պետք է ունենալ հստակ և անփոփոխ ազգային տեսլական, ազգային գաղափարախոսություն, կրթական գործընթացի շոշափելի արդյունք: Այն հանուն հայրենիքի զոհաբերությունների պատրաստ, իր արմատների վրա ամուր կանգնած, հայրենի մշակույթով սնվող, արդի գիտության բոլոր զարգացումները հայրենիքի հզորացմանը ծառայեցնող, Հայաստանին սահմանակից ազգերի և երկրների բնույթը իմացող և դիմակայող հայ-մարդը, քաղաքացին պետք է լինի:

Հայոց լեզվի յուրահատկություններն ու նրա ուսուցման հետ կապված բարդությունները թելադրում են ընդհանուրից տարբեր յուրահատուկ մոտեցումներ: Երկու գրական լեզուների դարավոր առկայությունը և բարբառների ու բանավոր խոսակցական լեզվի այսօրինակ բազմազանությունը ծնում են լուրջ բարդություններ, որոնք, անկասկած, բազմապատկվում են հայերենը որպես օտար լեզու դասավանդելիս:

Քննարկվող հարցի երկու ուղղությունները

Հայոց լեզուն որպես երկրորդ (ոչ մայրենի լեզու) դասավանդվում է հիմնականում երկու հիմնական դաշտերում՝ Մփյուռքի հայկական դպրոցներում և լեզուների ուսուցման տարբեր առկա և առցանց կենտրոններում: Ըստ այդմ՝ մեթոդական մոտեցումները էականորեն տարբերվում են:

Մփյուռքահայերի հայեցի կրթությունը պետք է լինի համապարփակ, ինքնաբավ, հայրենագիտական մի շարք առարկաների համակցմամբ, որը և կձևավորի հայ անհատի ու քաղաքացու մտապատկերում հայրենիքի կերպարը: Աշխարհագրական առումով դա պետք է լինի Հայկական լեռնաշխարհը, մշակութային առումով՝ մեր երկրի Արևմտյան և Արևելյան հատվածներում և Մփյուռքում հայ ժողովրդի ողջ պատմական ճանապարհի կտրվածքով ստեղծված արժեքները:

Մփյուռքի յուրաքանչյուր հայ ուսուցչի առաջին նպատակը պետք է լինի հայի տեսակի, ազգային արժեհամակարգի ձևավորումը կամ ամրապնդումը սաների մեջ՝ արմատից պտուղ կապը սնուցելով ավանդական անադարտ մշակույթով, ավանդույթներով, լեզվով: Հայի էությունը նրա էթնիկ

պարերի, բնիկ երաժշտության, բանահյուսության մեջ է, ինչը բարձր բարոյականության և քաջության անհատակ ծով է, ինչով և պետք է կրթել: Այս դաշտում ցանկացած ուսումնական նյութ պետք է հագեցած լինի հայագիտական բովանդակությամբ: Ուզում եմ առանձնացնել որոշ կարևոր դրույթներ:

ա) Հայեցի կրթություն ստացողը անպայման պետք է իմանա իր ծագման, նախնիների ծննդավայրի, գերդաստանի, բնակավայրի հայկական կյանքի պատմությունը:

բ) Կան հայոց պատմության հիմնարար, խորհրդանշական դրվագներ, որոնք անպայման պետք է դասավանդվեն զրույցների կարգով և մեկնվեն բոլոր տարիքային խմբերի համար: Օրինակ՝

1. Նոյի հետ կապված աստվածաշնչյան առասպելով հիմնավորել Հայկական լեռնաշխարհի հնագույն մարդու բնօրրան լինելու փաստը:

2. Հայկ և Բելի պատմական զրույցով շեշտել արմատական հայի՝ Նահապետ Հայկի քաջությունը, պատվախնդրությունը, հայրենասիրությունն ու անվախությունը:

3. Արա Գեղեցիկի կերպարով ներկայացնել հայ արքայի անշահախնդրությունը, ուղղամիտ առաքինությունը, արժանապատվությունը:

4. Արտաշես Բաբեդարի միջոցով ի ցույց դնել՝ պետականաստեղծ հայոց արքայի կառուցելու և բարիք սփռելու շռայլ ոգին:

5. Տիգրան Մեծի կերպարով դրվատել համաշխարհային ամենաբարձր մակարդակի քաղաքակրթություն և հզոր կայսրություն ստեղծելու կարողությունը:

6. Գրիգոր Լուսավորչի հետ կապված առասպելական պատմությունների միջոցով ներկայացնել մեր ազգային բնավորությանը համապատասխան հավատի ընտրության ողի-

սականք, իմաստավորել առաջին քրիստոնեական պետություն լինելու առաքելությունը:

7. Մեսրոպ Մաշտոցի գործունեության միջոցով լուսաբանել առաջընթացի մեր ընտրած հոգևոր ճանապարհը:

8. Արշակ թագավորի կերպարով տարփողել հարագատ հողի հետ կապի գորությունը:

9. Սովորողների ուշադրությունը կենտրոնացնել մեր հարուստ էպոսի բազմաթիվ ազգային և համամարդկային շերտերի վրա:

10. Հազարամյա հայկական քաղաքների հետ կապված պատմությունների օգնությամբ կենդանացնել հայկական հինավուրց կենցաղի, արվեստների և արհեստների, առևտրական կապերի և միջպետական հարաբերությունների, ազգագրության և ճարտարապետության, ճոխ ժողովրդական բանահյուսության և ավանդական սովորությունների համայնապատկերը:

11. Վարդան Մամիկոնյանի, Գևորգ մարզպետունու, Անդրանիկ Օզանյանի, Նժդեհի, Մոնթե Մելքոնյանի և այլ հերոսների կերպարներով դաստիարակել անձնական կյանքի հավերժության, հայրենիքին ու ազգային գաղափարներին նվիրվածության գիտակցում:

12. Հայ ժողովրդական բանահյուսության և ազգագրության տիպական մոտիվներով վերականգնել ազգային խելաթյուրվող բնավորությունը: Օրինակ՝ մեր ժողովուրդը ունի աշխատանքային երգերի հատուկ ժանր՝ հորովել: Համաշխարհային մարդաբանության մեջ անվիճելի ճշմարտություն է, որ հողագործի, հողին նվիրված մարդու կերպարը ամենադրականն է մյուս բոլորից: Կամ՝ մեր բոլոր ազգային պարերը խմբակային են, այդ ժառանգության աննշան մասն

են կազմում հատուկենտ մենապարերը: Իսկ խմբապարերը դրանք միասնության, միավորվելու, ընդհանուր որևէ նպատակ արտահայտելու և դրա համար միասին պայքարելու լավագույն արտահայտությունն են: Հայ ազգային բոլոր հերոսները վեհանձն են և ազնիվ, խորամանկությունը, դավաճանությունը, մեջքից հարվածելը իսպառ բացակայում են մեր բանահյուսական երկերում:

Եվ այսպես շարունակել անսպառ պատմական, ազգագրական, մշակութային թեմաներով և առկա հայրենիքի նյութական և հոգևոր գեղեցկություններին, բարձր արժեքներին հաղորդակից դարձնելու միջոցով՝ կողմնորոշել բազմաթիվ մարտահրավերների և ինտրիգների լաբիրինթոսում գտնելու հայոց պետականությանն ու հայրենիքին իրական նվիրվածության ուղին: Համառ և անձանձիր աշխատանքով կրթել զարգացած և լուսավորված սերունդ, որը տեղյակ է ժամանակակից գիտության բոլոր ոլորտներին և կարող է հայոց պահանջատիրությունը ներկայացնել աշխարհին, որը որոնում է հայ ժողովրդին հուզող բոլոր հարցերի պատասխանները: Սրան զուգահեռ նաև ձևավորել տվյալ երկրի արժանավոր, կայացած, ազդեցիկ քաղաքացիներ, որոնք պատրաստ են և կարող են օգնել հայրենիքին և, որ ամենակարևորն է, առաջացնել հայրենադարձության ցանկություն:

Հայեցի կրթությունը պետք է լինի կանոնիկ, նպատակային, վերջնական արդյունքի շոշափելի տեսլականով: Մանկապարտեզ-դպրոց-բուհ ողջ ուսումնական նյութը պետք է ծառայի «ազգ-բանակ, հայրենիքի հզորացում և հարատևում, հայկական ապրելաձև...» և նման հասկացությունները արժեհամակարգի վերածելուն: Եվ, քանի որ միայն համեմատության մեջ է երևույթը ընկալվում իրատեսական պրիզ-

մայով, հետևաբար հայեցի գիտելիքները պետք է սաներին մատուցվեն համաշխարհային մշակույթի կտրվածքով, գու-գահեռների միջոցով:

Մշակույթը և արվեստը բնականաբար հաճույք պատ-ճառելու համար չեն, այլ հոգեկերտվածք ձևավորելու: Որտեղ մշակույթը դառնում է թեթև ժամանց, խառնվում փողոցային բարքերին, այնտեղ ազգայինը մեռնում է: Անհրաժեշտ է ստեղծել հայ մշակույթի բոլոր ճյուղերը՝ ճարտարապետու-թյունից մինչև ժողովրդական ծեսեր, ընդգրկող ակնարկների և պարզ վերլուծությունների ուսումնական ժողովածուներ և առաջնորդվել դրանցով:

Հայկական կրթական դաշտի համակարգումը միաս-նական ծրագրերով, դասագրքերով, գիտելիքների փոխանց-ման մեթոդաբանությամբ, գնահատման չափորոշիչներով, դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների ներքին տրամա-բանական կապով, ընդհանուր սկզբունքներով կհանգեցնեն վերջնական հայրենանպաստ արդյունքի:

Հայկական հնադարյան քաղաքակրթության մեջ դրոշմ-ված բարոյական բարձրագույն արժեքները, միջնադարյան մտածողների գործերը, պոեզիան ընդգրկում են ժողովրդա-վարության, հումանիզմի, մարդարասիրության և օրինասի-րության բոլոր ասպեկտները, դրանք ուրիշ տեղ փնտրելու կարիք չունենք:

Գլոբալացումը և ժամանակակից ընդհանրական կրթական ստանդարտները ավելի արդյունավետ են մեծ ազ-գերի ու տերությունների համար և հաճախ ընդունելի չեն փոքր ազգերի համար, որոնք պետք է գոյատևեն առաջին հերթին իրենց ինքնատիպությամբ:

Թշնամական գաղափարաբանության հրահրած պատմությունը խեղաթյուրելու և տեղեկատվական կեղծ, անառողջ պատերազմի պատասխանը պետք է լինի համարժեք: Հայ պատանին մինչև խարդավանքների սարդոստայնում հայտնվելը պետք է ունենա իրական հայագիտության անսասան հիմք, պատվանդան: Դրա համար մանկապարտեզի հասակից պետք է նրան դարձնել հայրենաճանաչ, որպեսզի մեծանալով դառնա մեր հայրենիքի ազատագրման և՛ իրական, և՛ տեղեկատվական պայքարի մարտիկ:

Հայոց լեզուն, հայ մշակույթը և հայոց պատմությունը պետք է պատշաճ մակարդակով ներկայացվեն տասը միլիոնանոց հայոց աշխարհին:

Հայերենը որպես օտար լեզու

Հայերենը այսօր լայնորեն ուսուցանվում է նաև որպես օտար լեզու, սակայն ասպարեզում գրեթե չկան այդ խնդիրը պարզաբանող մեթոդական ուսումնասիրություններ, ձեռնարկներ, ուղեցույցներ, մշակված մեթոդաբանություն հայերենի իմացության մակարդակներն առանձնացնելու համար, համընդհանուր չափորոշիչներ, երաշխավորելի ծրագրեր և դասագրքեր՝ արևմտահայերեն և արևելահայերեն թևերով: Կան առանձին նախաձեռնություններ, էնտուզիազմով ստեղծված գործեր, երբեմն երաշխավորված ԿԳՄՍ նախարարության կողմից, որոնց թվում նաև իմ ուսումնական ձեռնարկները: Սակայն ՀՀ պետական լեզվի վերաբերյալ պետական հստակ քաղաքականությունը և տարակուսանք չհարուցող հայեցակարգերը, որոնք պետք է թափանցիկ և հասկա-

նալի լինեն ողջ հայկական աշխարհում, առայսօր բացակայում են:

Դեռևս 1970-ական թթ. Եվրախորհրդին առընթեր Մշակութային համագործակցության խորհրդի շրջանակներում ակտիվ աշխատանքներ սկսվեցին օտարալեզու հաղորդակցական մոդելի մշակման և դրա հիման վրա օտար լեզվի իմացության շեմային մակարդակների զարգացման ուղղությամբ: Այս աշխատանքի արդյունքը եղավ «Ժամանակակից լեզուներ. ուսուցում, դասավանդում, գնահատում. Օտար լեզուների իմացության համաեվրոպական ստանդարտ» խորագրով փաստաթղթի ընդունումը (Ստրասբուրգ, 1996): Եվրոպական խորհրդի ջանքերով Եվրոպայում ձևավորվել է օտար լեզվի ոլորտում գիտելիքների գնահատման միասնական համակարգ: Ստեղծվել է նաև Եվրոպայի թեստավորման ինստիտուտների ասոցիացիան, որը զբաղվում է օտար լեզվի քննությունների բովանդակության և չափորոշիչների մշակմամբ:

Մեր մեթոդաբանության առանցքային դրույթները

Փորձենք մատնանշել հայոց լեզվի ուսուցման միասնական արդյունավետ մեթոդաբանության, գրականության և տեսողա-լսողական միջոցների համակարգայնացման հասելու որոշ ուղիներ:

Կրթական համակարգը ամբողջ աշխարհում թերիական դաշտից անցնում է գործնական միջավայր՝ պայմանավորված կյանքի ուժգնացող ռիթմով և բարձր տեխնոլոգիական առաջընթացով, սակայն կրթական կյանքի էական,

վճռորոշ օղակները մնում են անփոփոխ՝ 1) կրթական համակարգ, 2) ուսուցիչ, 3) աշակերտ և 4) ուսումնական նյութ:

Ընդհանրապես լեզվի դասավանդման հիմնական խնդիրներից մեկը ուսուցանողի խոսքային ճիշտ և գրագետ ինքնարտահայտման պահանջմունքի ձևավորումն ու զարգացումն է: Հայոց լեզվի՝ որպես երկրորդ լեզվի, դասավանդման մեթոդաբանությունը պետք է հենվի հայոց և առաջին լեզվի քերականական և կառուցվածքային ընդհանրությունների և տարբերությունների համեմատական քննության վրա: Հայոց լեզվի ուսուցումը որպես երկրորդ լեզու պետք է ունենա գործնական ուղղվածություն, ինչպես իրավացիորեն նկատում է Լ. Մուրադյանը, ուսումնական ձեռնարկներում պետք է՝ «...ներկայացվեն կադապարային հարցեր և դրանց հնարավոր պատասխանները թեմատիկ գործուն բառապաշար՝ հայկական միջավայրում ապրելու և հաղորդակցական գործառնություն ապահովելու համար»¹:

ա) Շեշտը պետք է դնել աշակերտի ինքնություն բանավոր ու գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների ու հմտությունների զարգացման վրա: Բոլոր ուղղախոսական, ուղղագրական, բառապաշարային, քերականական և ոճական կանոնները պետք է դասավանդվեն գործնական բանավոր և գրավոր վարժանքների միջոցով:

բ) Առաջին պլան պետք է մղել գործնական-ճանաչողական արժեք ունեցող լեզվական գիտելիքների տիրապետումը, դրանք առավելագույնս ծառայեցնելով խոսքի և մտածողության զարգացմանը:

¹ Մուրադյան Լ. Կ. «Մովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել ՀԱՅԵՐԵՆ», Եր., Էդիթ պրինտ, 2018, էջ 4:

զ) Ծրագրային գիտելիքները անհրաժեշտ է հաղորդել լեզվի համակարգայնությամբ՝ համադրելով դրանց գործածականությունն ու անհրաժեշտությունը:

դ) Աշակերտին պետք է տրամադրել հայերենով մտածելուն:

Ուսումնական նյութերն իրենց նպատակայնությամբ, բազմազանությամբ, հետաքրքրությամբ պետք է՝

ա) նպաստեն աշակերտի՝ լեզվական ճաշակի, խոսք կառուցելու կարողությունների, հմտությունների զարգացմանը,

բ) սեր առաջացնեն հայոց լեզվի, հյութեղ խոսքի նկատմամբ,

գ) ցուցադրեն հայոց լեզվի կառուցիկությունը, ճկունությունը, գեղեցկությունը,

դ) նպաստեն աշակերտի լեզվի նկատմամբ համակրանքի արմատավորմանն ու զարգացմանը:

Լեզվական բացատրություններում և վարժություններում կարևոր է օգտագործել հայ գրականության և բանահյուսության բարձրարժեք գործերից հատվածներ, որը մի կողմից մեծապես կնպաստի լեզվական գիտելիքների յուրացմանն ու գործնական կիրառմանը, մյուս կողմից հնարավոր կդարձնի մեր ազգային արժեքներին, ավանդույթներին և սովորույթներին հաղորդակցվելը: Ինչպես իրավամբ նշում են անվանի հեղինակները իրենց ինքնուսույցի առաջաբանում² «Классическая и современная художественная литература, публицистика, журналистика и т.д. весьма не однородны по лекси-

² Տիոյան Ս., Գրիգորյան Օ., Ուրուսյան Ռ. Հայերենի ինքնուսույց, Եր., 1997, էջ 6:

ческой палитре». Դրա համար օտարախոսի համար անհրաժեշտ է կատարել բժախնդիր ընտրություն:

Շատ կարևոր է ուսուցման շարունակականությունը, որպեսզի ստորին աստիճանում ձեռք բերած կարողությունները հաջորդ աստիճանում ինքնըստիներքյան վերածվեն հմտությունների, արտահայտվեն համալիր անհատական ակտիվության և համագործակցային ուղղություններում, հաղորդակցման նախաձեռնության, ինքնուրույն քննադատական վերլուծության և նորությունների ներկայացման ցանկության մեջ:

Հայտնի է, որ լեզուն ուսումնասիրելու երեք մոտեցում գոյություն ունի.

- ✓ կառուցվածքային մոտեցում, որտեղ լեզուն դիտվում է որպես քերականական էլեմենտների միմյանց կապակցված համակարգ,
- ✓ ֆունկցիոնալ մոտեցում, որտեղ լեզուն հանդիսանում է որոշակի գործառույթների արտահայտման և իրականացման միջոց,
- ✓ ինտերակտիվ մոտեցում, որտեղ լեզուն հանդիսանում է սոցիալական հարաբերությունների ստեղծման ու հաստատման գործիք:

Օտար լեզվի յուրացման ոճը հոգեկան և մտավոր գործողությունների այն ընտրությունն է, որ կատարում է անհատը օտար լեզու սովորելիս: Այն պայմանավորված է անձի հոգետիպով, ընդունակություններով և տրամադրվածությամբ: Լեզվի յուրացման ոճերը սերտորեն կապված են ճանաչողության ոճերի (տեսողական, լսողական ընկալում), անձի հուզականության և ինքնակազմակերպման (ռեֆլեքսիվ, իմպուլսիվ) առանձնահատկությունների հետ: Օրինակ՝ ակա-

դեմիկոս Ա. Ղարիբյանը և պրոֆեսոր Ն. Պառնասյանը ներկայացնում են հայոց լեզուն՝ օտարախոսին համակարգային և սխատեմատիկ քերականական բացատրություններով. «Уроки строятся по принципу постепенного усложнения, лексического и грамматического материала»³. Իսկ պրոֆեսոր Պ. Բեդիրյանը գերադասում է ինտերակտիվ մոտեցում՝ լեզվական հոտառության ձևավորմամբ. «...элементарные конструкции армянской речи необходимые для построения предложений, главным образом без грамматических пояснений, путем выработки языкового чутья»⁴.

Ռազմավարությունն այն մեթոդների ընտրությունն է, որ գիտակցորեն կատարում է սովորողը կամ մասնագետը՝ կոնկրետ միջոցների, պայմանների, ժամկետների հաշվառումով լեզվուսուցման անհատական ծրագիր կազմելիս: Բնականաբար, հնարավոր չէ ընդունված վեցից. ճանաչողական, հիշողական, մետաճանաչողական, կոմպենսատոր, հուզական, հաղորդակցական, – ընտրել բացառապես մեկը, բայց հնարավոր է սահմանել դրանց հարաբերակցությունը և որոշել գերակա ռազմավարությունները, ինչը և ենթադրում են իմ մեթոդաբանության էական էպիթելերը:

Նախ՝ այն նախատեսված է տարբեր տարիքի ուսանողների համար և ներառում է գրոյից ուսուցում: Ուսուցչի առաջադրանքները ներառում են ճիշտ արտասանություն սահմանելու, հոգեբանական արգելքի վերացման, քերականական բազայի ձևավորման ասպեկտները: Մոտեցումը հիմն-

³ Ղարիբյան Ջ., Ղարիբյան Ա. Հայերենի ինքնուսույց, Եր., 1987, Պառնասյան Ն., Մանուկյան Ժ. Հայերենի ինքնուսույց, Եր., 2004. էջ 4:

⁴ Бедирян П. Учебник армянского языка (для русскоязычных армян), Ер., 2006. С. 6.

ված է լեզվի՝ որպես հաղորդակցման լիարժեք միջոցի ըմբռնման վրա: Այսինքն՝ ենթադրվում է, որ բոլոր բաղադրիչները (բանավոր և գրավոր խոսք, լսել, կարդալ և այլն) պետք է համակարգված և համամասնորեն մշակվեն:

Երկրորդ՝ առաջնորդվում են լեզվաբանական-սոցիոմշակութային մոտեցումով, որը ներառում է մշակույթների ակտիվ երկխոսություն օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանության մեջ: Մա օտար լեզու սովորելու համապարփակ տեխնիկաներից մեկն է, որը ենթադրում է ուսանողի և ուսուցչի անքակտելի կապ այն երկրի սոցիալական և մշակութային միջավայրի հետ, որտեղ խոսվում է ուսումնասիրվող լեզուն: Այս մոտեցման կողմնակիցները համոզված են, որ լեզուն դառնում է անշունչ, երբ նպատակը միայն բառաքերականական ձևերի տիրապետումն է: Ամենահամոզիչն այն է, որ այս պնդումը հաստատվում է ընդհանուր լեզվական սխալներով, որոնց մոտ 50%-ը կատարվում է մայրենի լեզվի ազդեցության տակ (օր.՝ «Ինձ մոտ կա:», «Անունդ ինչպե՞ս է:», «Ինձ ցուրտ է:»):

Երրորդ. հայոց լեզվի՝ որպես օտար լեզուների դասավանդման իմ մեթոդաբանության հիմքում ընկած է քերականության, բառապաշարի և լեզվական այլ կառուցվածքների համակցումը արտալեզվական գործոններով: Այս համատեքստում օտար լեզվի ուսումնասիրության հիմնական նպատակը զրուցակցին հասկանալն է և ինտուիցիայի մակարդակում լեզվական ընկալման ձևավորումը: Ուստի յուրաքանչյուր աշակերտ, ով ընտրել է ուսուցման նման մեթոդ, պետք է ուսումնասիրվող օբյեկտին վերաբերվի որպես որոշակի մարդկանց աշխարհագրության, պատմության, կենսապայմանների, ավանդույթների և կենցաղի, առօրյա վար-

քաղծի արտացոլանք, պետք է ըմբռնի և գնահատի հայոց լեզվի անկրկնելի արժեքը: Ակադեմիկոս Գ. Ջահուկյանը գրում էր. «Изучение армянского языка, его письменных источников и многочисленных диалектов, структуры и словарного состава дает очень важный материал для индоевропеистов, помогает решить многие вопросы реконструкции и истории индоевропейских языков»⁵.

Ժամանակի ընթացքում նպատակները չեն փոխվում, բայց մոտեցումները կարող են փոփոխվել:

Ուսումնական նյութերի բնույթը

Հայոց լեզվի դասավանդման արդյունավետ կազմակերպման նպատակով փորձել ենք համակարգայնացնել քերականության, տեսողա-լսողական միջոցների և համատեքստային խոսքային գործառույթի օգտագործումը՝ հիմնվելով համեմատական լեզվաբանության և սոցիոմշակութային փոխազդեցության սկզբունքների վրա:

Մեր ստեղծած ուսումնական ձեռնարկները⁶ ուղղված են գործնական լեզվական հմտություններ զարգացնելուն: Բառապաշարի ընտրությունը հիմնված է կենդանի խոսակցական լեզվի, ոչ թե գրական կամ գրքային ձևերի վրա:

⁵ Джаукян Г. Сравнительная грамматика армянского языка, Ер., 1982. С. 7.

⁶ Մեծ Մհեր: Ուսումնական ձեռնարկ մեկօրյա դպրոցների համար
Մեծ Մհեր: Աշխատանքային տետր

Փոքր Մհեր

Փոքր Մհեր. Բեն: Աշխատանքային տետր, մաս 1

Փոքր Մհեր. Բեն: Աշխատանքային տետր, մաս 2

Փոքր Մհեր. Այբ: Աշխատանքային տետր

Քերականությունը ներկայացված է պարզեցված, կիրառական ձևաչափով: Մատչելի, հրապուրիչ ուսուցողական տեքստերի, պատմությունների, հարց ու պատասխանների ձևաչափով լեզվի յուրացումը կենտրոնացված է սովորողի բանավոր և գրավոր խոսքային կարողությունների զարգացման վրա:

➤ Ուղղախոսական, ուղղագրական, բառապաշարային և քերականական կանոնները յուրացվում են գործնական վարժությունների միջոցով: Կիրառվում են առօրյա հաղորդակցությանը ուղղված խոսքային մոդելներ (երկխոսություններ, դերախաղեր, քվեստային առաջադրանքներ):

➤ Քերականական կառույցները մեկնաբանվում են հիմնված հարցերի և վերջավորությունների տրամաբանության վրա (օր.՝ հոլովների գործառնությունների բացատրություն համապատասխան հարցերի և դրանց պահանջած վերջավորությունների միջոցով):

➤ Քերականական համակարգի արդյունավետացում՝ բարդ կառույցների պարզեցման, ընդհանրացված կանոնների առաջնայնացման եղանակներով (օր.՝ «գիտե → գիտի», «ունի → արժի» ձևերի միասնականացում, վերցրի = վերցրեցի):

➤ Հարկադրական եղանակի ուսուցումը ըղձականի հետ համատեղ՝ կառուցվածքային նմանությունների շնորհիվ:

➤ Զգայական հիշողության մեթոդների կիրառում անկանոն ձևերի համար (օր.՝ «հորով-մորով մեծանաս»): Փորձում ենք կենդանացնել առօրյա խոսակցական կենդանի երկխոսություններ և սովորողին ընկղմել դրանց մեջ: Այնուհետև այն ձևափոխել՝ ըստ իրենց անձնական տվյալների:

➤ Սահմանափակ, բայց կիրառելի բառապաշարի միջոցով հնարավորինս արագ անցում է կատարվում դեպի ինքնուրույն խոսք, լեզվամտածողության ձևավորում:

Լեզվի յուրացման փուլերի մեր դասակարգումը

- ❖ **Ա1 (նախնական):** Տպատառերի ճանաչում, հնչյունաբանական ճշգրտություն, 400–500 բառի պասիվ գործածություն:
- ❖ **Ա2 (հիմնական):** 500–700 ակտիվ բառ, պարզ նախադասություններ, երկխոսություններ, սահմանական ներկա, ապառնի և անցյալ ժամանակաձևեր:
- ❖ **Բ1 (միջին):** 700–1000 բառ, բարդ նախադասություններ, անցյալ կատարյալ ժամանակ, ըդձական և պայմանական եղանակներ, կարծիքի արտահայտում, կենցաղային բոլոր ոլորտների մասին գրույցներ:
- ❖ **Բ2 (առաջադեմ):** 1000–1500 ակտիվ բառ, քերականության լրիվ տիրապետում, հայ գրականության նմուշների վերլուծություն:

Տեխնոլոգիաների և մշակութային համատեքստի ինտեգրումը հնարավորություն է տալիս՝

ա) տեսողա-լսողական միջոցների. լսագրքերի, մուլտիմեդիայի և ինտերակտիվ հավելվածների օգտագործում լեզվի բնական հնչյունապատկերի յուրացման համար,

բ) սոցիոմշակութային բաղադրիչի ներմուծում. հայոց լեզվի ուսուցումը՝ որպես պատմության, ավանդույթների և ազգային ինքնության արտացոլում (օր.՝ դասագրքերում հալադիտական նյութերի ընդգրկում):

Եզրակացություն

Առաջարկվող մեթոդաբանությունը նպատակ ունի՝

➤ պահպանել հայոց լեզուն և մշակույթը,

➤ ազգայնացնել կրթությունը՝ հակադրվելով գլոբալ միատարրացմանը,

➤ կառուցվածքային, գործառական և ինտերակտիվ մոտեցումների համատեղում,

➤ լեզվի գործնական կիրառման ապահովում՝ հաղորդակցական կարողությունների զարգացմամբ,

➤ արմատավորել հայոց լեզվի գեղագիտական և պատմամշակութային արժեքները,

➤ մեթոդական միասնականություն՝ տարբերակելով սփյուռքյան և օտարալեզու լսարանները,

➤ պետական մակարդակով համակարգված քայլերի հայցում՝ ուղղված վերոհիշյալին:

Հայկական դպրոցը և համալսարանը ունեն հնամյա ավանդներ, իսկ Սփյուռքը՝ մայրենի լեզվի դասավանդման հարյուրամյա փորձ: Եվ այդ պատվանդանի վրա պետք է որ հառնի որակյալ ժամանակակից կրթություն: Գիտական հիմնավորված մոտեցումները կարող են ապահովել ազգային ինքնության հաստատումը և մեր հազարամյա լեզվի և մշակույթի տարածումը 21-րդ դարի մարտահրավերների պայմաններում:

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АРМЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Арутюнян Еразик

Ключевые слова: армянский язык, иностранный язык, грамматика, сравнительный анализ, методология, лексика, языковое мышление.

В статье анализируются две основные сферы преподавания армянского языка как иностранного и их методологические различия:

1. **Армянские школы в Диаспоре:** фокус на формировании национальной идентичности, краеведческих знаний и армянских культурных ценностей.

2. **Центры для иноязычных учащихся:** приоритет отдается практическому овладению языком.

Предлагаемые принципы методики для иноязычных учащихся:

➤ **Практическая направленность:** развитие навыков устной и письменной речи через практические упражнения;

➤ **Сравнительный анализ:** основан на сходствах/различиях грамматической и структурной систем армянского и родного языка учащегося;

➤ **Формирование языкового мышления:** содействие развитию навыка мышления на армянском языке;

➤ **Социокультурный подход:** преподавание языка в качестве отражения армянской культуры, истории, традиций и быта с использованием образцов литературы и фольклора;

➤ **Упрощение и оптимизация грамматики:** упрощение сложных конструкций, применение обобщенных правил, методы сенсорной памяти;

➤ **Сбалансированное развитие языковых навыков:** устная речь, письменная речь, аудирование и чтение;

➤ **Использование живой разговорной речи:** отбор живой лексики, применение моделей повседневного общения (диалоги, ролевые игры);

➤ **Интеграция технологий:** применение аудиовизуальных средств (аудиокниги, мультимедиа).

Классификация уровней владения языком (по аналогии с CEFR): A1 (Начальный), A2 (Базовый), B1 (Средний), B2 (Продвинутый).

Основные цели статьи:

1. Сохранение и распространение армянского языка и культуры;
2. Противодействие глобальной унификации через национализацию образования;
3. Объединение структурного, функционального и интерактивного подходов в преподавании языка;
4. Обеспечение практического применения языка и развития коммуникативных навыков;
5. Укоренение эстетических и историко-культурных ценностей армянского языка;
6. Разработка методологического единства с учетом различных потребностей аудиторий Диаспоры и иноязычных учащихся;
7. Призыв к систематизированным шагам на государственном уровне для реализации указанных целей.

Статья предлагает комплексное видение преподавания армянского языка как иностранного. Она подчеркивает важность формирования национальной идентичности в Диаспоре, предлагает для иноязычных учащихся практико-ориентированную и социокультурную методику и призывает к разработке систематизированной государственной политики в отношении языка.

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING THE ARMENIAN LANGUAGE TO NON-NATIVE SPEAKERS

Harutyunyan Yerazik

Keywords: Armenian Language, foreign language, grammar, comparative analysis, methodology, vocabulary, language and thinking.

The article highlights the two main domains of teaching Armenian as a foreign language (Armenian schools in the Diaspora and centers for non-Armenian speaking students) and the ideological differences in their methodologies.

The author proposes systematic methodological principles for non-Armenian speaking students:

Practical Orientation: Development of oral and written self-expression skills through practical exercises.

Comparative Analysis: Based on grammatical and structural similarities/differences between Armenian and the student's native language.

Formation of Language Thinking: Enabling students to think in Armenian.

Socio-Cultural Approach: Teaching the language as a reflection of culture, history, traditions, and daily life. Utilizing samples from Armenian literature and folklore.

Simplification and Optimization of Grammar: Simplifying complex structures, applying generalized rules, sensory memory techniques.

Balanced Development of Language Components: Oral speech, written speech, listening, reading.

Use of Living Spoken Language: Selection of active vocabulary. Use of everyday communication models (dialogues, role-playing).

Integration of Technology: Use of audio-visual aids (audiobooks, multimedia).

The article provides a classification of Armenian language proficiency levels (A1, A2, B1, B2). The requirements for vocabulary, grammar, and skills at each level are clarified.

The article sets forth clear objectives:

- To preserve and disseminate the Armenian language and culture.
- To counteract global homogenization by promoting the nationalization of education.
- To unify structural, functional, and interactive approaches.
- To ensure the practical application of the language and the development of communicative skills.
- To root the aesthetic, historical, and cultural values of the Armenian language.
- To develop methodological unity, differentiating the needs of Diaspora and non-Armenian speaking audiences.
- To demand systematic state-level steps for implementing the above objectives.

The article presents a comprehensive vision for teaching Armenian as a foreign language. It emphasizes the importance of forming national identity in the Diaspora and proposes a practical, socio-culturally grounded methodology for non-Armenian speaking students, calling for the development of a systematic state-level policy.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ՊԵԿԻՆԻ ՕՏԱՐ
ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ:
ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱ**

Կնյազյան Մերի

բան. գիտ. թեկնածու

*Պեկինի օտար լեզուների համալսարան
marykniazyan@yahoo.com*

Հիմնաբառեր` հայոց լեզու, դասավանդման մեթոդներ, խնդիրներ, դասագիրք, չինարեն:

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածն անդրադառնում է Պեկինի օտար լեզուների համալսարանում հայերեն լեզվի դասավանդման առանձնահատուկ կողմերին: Ուշադրություն է դարձվում հիմնական խնդիրներին, որոնցից ամենակարևորը չինարեն լեզվով ուսումնական և մեթոդական նյութերի պակասն է: Առաջարկվում են որոշ սկզբունքներ, որոնց պետք է հետևեն հայերեն դասավանդող մասնագետները չինացի ուսանողների հետ աշխատելիս: Թեմայի արդիականությունը հիմնավորվում է Պեկինի օտար լեզուների ֆակուլտետում (այսուհետ` ՊՕԼՖ) հայոց լեզու սովորող ուսանողների թվով: Ուսումնասիրության նպատակն է ներկայացնել ՊՕԼՖ-ում չինացի ուսանողներին հայերենի դասավանդման որոշ առանձնահատկություններ և բացահայտել հնարավոր դժվարությունները` դրանց հետագա հաղթահարման նպատակով:

Նախաբան

Պեկինի օտար լեզուների համալսարանում հայերեն դասավանդվում է 2014 թվականի սեպտեմբերից: 2014–2018թթ. հայերենն այս բուհում դասավանդվում էր որպես երրորդ օտար լեզու: Այս տարիների ընթացքում այն ուսանողների մոտ շատ մեծ հետաքրքրություն առաջացրեց: 2018–2019 ուստարվա սեպտեմբերից ՊՕԼՀ-ի Ասիայի և Աֆրիկայի ֆակուլտետում որոշում կայացվեց բացել հայագիտական բաժին: Այն ֆակուլտետում դասավանդվող 50-ից ավելի լեզուներից մեկն է: Հայերենի հանդեպ հետաքրքրությունը պայմանավորված է հայ-չինական հարաբերությունների զարգացման աննախադեպ առաջընթացով, հատկապես՝ կրթական ոլորտում:

Ցանկացած օտար լեզվի լիարժեք յուրացումը հնարավոր չէ առանց մշակույթի իմացության: Անչափ կարևոր է ապահովել միջմշակութային հաղորդակցման պայմաններ: Սա ուսանողներին հնարավորություն է տալիս ընկալելու լեզուն ոչ միայն որպես հաղորդակցության միջոց, այլ նաև որպես արժեքային համակարգի արտահայտություն: ՊՕԼՀ ուսանողները ծանոթանում են նաև հայ մշակույթին և պատմությանը՝ լեզվի ուսուցման ամբողջականությունը ապահովելու նպատակով: Այս մոտեցումը խթանում է լեզվամշակութային ընկալումը և նպաստում լեզվի ավելի խոր յուրացմանը:

Լեզվաբանական գուգահեռներ՝ հայերեն և չինարեն

Հայերեն դասավանդելիս բնականաբար առաջ են գալիս որոշ լեզվաբանական և մեթոդական խնդիրներ, քանի որ

շատ տարբերություններ կան չինարենի և հայերենի միջև: Չինարենի հարուստ հնչյունային համակարգը (Karlgren, 1962) որոշ չափով հեշտացնում է հայերենի հնչյունների ընկալումը չինացի ուսանողների համար, սակայն քերականական կառուցվածքի տարբերությունները՝ սեռի, թվի, հոլովների և բայերի ձևափոխության բացակայությունը չինարենում, բարդացնում են լեզվի լիարժեք յուրացումը: Հայերենն ունի ազատ շարադասություն, մինչդեռ չինարենում բառերի հստակ դասավորությունն ունի իմաստային կարևորություն:

Ուսումնասիրության արդյունքում տեսնում ենք, որ հայերեն սովորելիս չինարենի հնչյունային համակարգը նպաստող գործոն է հանդիսանում չինախոս ուսանողների համար: Չինացի ուսանողները հայերենի հնչյունաբանության ուսուցման ընթացքում հնարավորություն ունեն համեմատել իրենց մայրենիի և հայերենի հնչյունները, ինչը զգալիորեն հեշտացնում է հնչյունական նյութի ըմբռնումն ու յուրացումը:

Այնպիսի հնչյուններ, ինչպիսիք են *ծ, ճ, ր* հնչյունները, շատ ավելի հեշտ է սովորել և արտասանել չինարենի՝ համապատասխանաբար *j, zh, r* փինյինի համեմատությամբ: Այս և շատ այլ նմանություններ դյուրացնում են հայերեն հնչյունների արտասանությունը չինացի ուսանողների համար: Օրինակ.

Ծ (ծառ) – 九 jiǔ (ծյո) ինը

Ճ (ճաշարան) – 张zhāng (Ճան) ազգանուն

Ր (րոպե) – 人 rén (րըն) մարդ

Չ (չղջիկ) – 车 chē (չը) մեքենա

Փ (փիրուզ) – 票 piào (փիաո) տոմս

Թ (թագ) – 他 tā (թա) նա

Ի տարբերություն հայերենի՝ չինարենը պատկանում է լոգոգրաֆիկ լեզուների խմբին՝ հիմնված հիերոգլիֆիկ գրության համակարգի վրա, սակայն չինացի ուսանողների համար, որոնք սովոր են նման գրային կառուցվածքի, հայերենի և չինարենի այբբենական համակարգերի տարբերությունները լուրջ խոչընդոտ չեն դառնում գրավոր և բանավոր հմտություններ ձեռք բերելիս:

Ժամանակակից հայերենի քերականական կառուցվածքն էապես տարբերվում է չինարենից: Հայերենում խոսքի մասերի տարբերակումն արտահայտվում է հստակ ձևաբանական ձևերով, մինչդեռ չինարենում նման տարանջատումը հաճախ բացակայում է, և բառերի նշանակությունը հիմնականում որոշվում է նախադասության համատեքստում: Չինարենի գոյականները չունեն ձևաբանական ցուցիչներ՝ հոլով, սեռ կամ թիվ, և այդ տեղեկությունները սովորաբար ենթադրվում են հավելյալ բառերի կամ թվերի միջոցով: Ինչ վերաբերում է մարդկանց սեռին, չինարենում այն փոխանցվում է՝ ավելացնելով *տղամարդ* կամ *կին* բառերը:

Արդյունքում, երբ դիտարկում ենք հայերենի և չինարենի լեզվաբանական որոշ առանձնահատկություններ, պարզ է դառնում, որ վերոնշյալ տարբերությունները հաճախ կարող են լրացուցիչ բարդություններ առաջացնել չինախոս ուսանողների համար հայերեն սովորելիս: Այս կառուցվածքային ու քերականական տարաբնույթ առանձնահատկությունները երբեմն խոչընդոտում են արդյունավետ ուսուցմանը և պահանջում են յուրահատուկ մոտեցումներ:

Դասագրքերի և ուսումնական նյութերի կարևորությունը

Հայոց լեզվի ուսուցումը չինացի ուսանողների համար ամբողջությամբ եզակի փորձառություն է, ինչը պահանջում է հստակ մշակված մեթոդներ և համապատասխան մոտեցում մասնագետների կողմից: Հատկապես կարևոր է կիրառել տեղայնացված ուսումնական նյութեր, որոնք համապատասխանում են ուսանողների լեզվամտածողությանը և ընկալման ձևերին: Դասի բովանդակության և գործնական աշխատանքների համապատասխանեցումը ուսանողների լեզվամտածողությանը նպաստում է նրանց առաջադիմությանը, հմտությունների զարգացմանը և ստեղծագործական մտածողության խթանմանը: Այսպիսի նորարարական մոտեցումը կարող է ավելի արդյունավետ կերպով բավարարել նրանց ուսումնական կարիքները:

Բացի դրանից, անհրաժեշտ է հատուկ կարևորություն տալ հայերենի ուսուցմանը որպես մշակութային ժառանգության տարր: Սա ենթադրում է ոչ միայն մշակութային բովանդակության ներառումը ուսումնական նյութերում, այլև այնպիսի բառապաշարի, հնչյունաբանության, գրավոր ձևերի, քերականական կառուցվածքների և տեքստերի ուսումնասիրություն, որոնք արտահայտում են հայ ժողովրդի ինքնությունն ու մշակույթի էությունը:

Ուսումնական նյութերի առկայությունը մեծապես ազդում է լեզվամտածողության զարգացման արդյունավետության վրա: Ջ. Բիչարդսի (2001) դիտարկմամբ՝ դասագրքերը հիմնասյուն են լեզվական ծրագրերում: Դրանք աջակցում են

ուսուցիչներին՝ դասերը պլանավորելու, բովանդակություն տրամադրելու և ուսանողների մասնակցությունը խթանելու հարցում:

Որքան շատ ուշադրություն դարձնենք կրթության մակարդակին և պայմաններին, որքան զարգացնենք և դյուրացնենք հայերենի ուսուցման գործընթացը, այնքան ավելի շատ ուսանողների կներգրավենք հայոց լեզվի և հայ մշակույթի վերաբերյալ գիտելիքներ ստանալու և խորացման մեջ (Մարտիրոսյան, 2017):

ՊՕԼՀ-ում հայերեն սովորողների թվի աճին զուգընթաց, նկատվում է մայրենի լեզվով ուսումնական նյութերի լուրջ պակաս: Այնտեղ հայոց լեզվի ուսուցման զարգացումը նոր գործընթաց է, հետևաբար այս ոլորտում կան բազմաթիվ բացեր: Առկա ձեռնարկները նախատեսված են հիմնականում ռուսախոս կամ անգլախոս ուսանողների համար, ուստի դրանց կիրառումը սահմանափակ է չինացի սովորողների պարագայում: Այս բացը լրացնելու համար մշակվում է հայերեն-չինարեն նոր՝ *«Հայերենի քերականության ձեռնարկ»-ը*, բաղկացած 14 բաժիններից, որը կնպաստի ինչպես քերականության, այնպես էլ ընդհանուր լեզվամշակութային գիտելիքների փոխանցմանը:

«Հայերենի քերականության ձեռնարկը» առաջին հայերեն-չինարեն դասագիրքն է հայերեն սովորող ուսանողների համար, որը կարող է օգտագործվել ինչպես քերականության, այնպես էլ հայոց լեզվի հիմնական դասերին: Այն ոչ միայն կսովորեցնի լեզուն՝ հասցնելով այն A1-A2 մակարդակի, այլ նաև տարրական գիտելիքներ կփոխանցի մշակույթի և երկրի մասին:

Չինարենով հայերենի դասագրքի մշակումը ևս մեկ անգամ ընդգծում է, թե որքան կարևոր է լեզվի դասավանդումը բուհում: «Հայերենի քերականության ձեռնարկը» ծառայելու է ոչ միայն որպես ուսումնական նյութ, այլև որպես կամուրջ՝ դեպի հայերի ապրելակերպի ու մշակութային արժեհամակարգերի ճանաչում:

Մշակութային բաղադրիչը լեզվի ուսուցման մեջ

Լեզվի լիարժեք յուրացումը հնարավոր չէ առանց մշակույթի իմացության: Հատկապես օտար լեզվի ուսուցման մեջ կարևոր է ապահովել միջմշակութային հաղորդակցման պայմաններ: Սա ուսանողներին հնարավորություն է տալիս ընկալելու լեզուն ոչ միայն որպես հաղորդակցության միջոց, այլև որպես արժեհամակարգի արտահայտություն:

ՊՕԼՀ ուսանողները ծանոթանում են նաև հայ մշակույթին և պատմությանը՝ լեզվի ուսուցման ամբողջականությունը ապահովելու նպատակով: Այս մոտեցումը խթանում է լեզվամշակութային ընկալումը և նպաստում լեզվի ավելի խոր յուրացմանը:

Հայոց լեզվի ուսուցումը որպես մասնագիտություն առաջ է քաշում լեզուն սովորելու պահանջներ, նպատակներ և խնդիրներ: Եթե ուսանողներն իրենք են ցանկություն հայտնում սովորելու հայոց լեզու, ապա ուսուցման գործընթացն ընթանում է ճանաչողական հետաքրքրությունների հիման վրա, որոնք հայերենով հաջող հաղորդակցվելու միջոցով գնալով ավելի են ընդլայնվում և ամրապնդվում, ուստի անհրաժեշտ է պայմաններ ստեղծել սովորողների ճանաչողա-

կան հետաքրքրությունների և հայոց լեզվի յուրացման մոտիվացիոն մտադրությունների զարգացման համար:

Իհարկե, երկրի և նրա ժողովրդի մասին որոշակի տեղեկատվություն կարելի է ստանալ մայրենի լեզվով, բայց այս դեպքում լեզվամշակութային կոմպետենտության հարցն ինքնին կվերանա լեզվի իմացության անբավարար մակարդակի բացակայության պատճառով:

Պեկինի օտար լեզուների համալսարանի ուսանողները ուսման ընթացքում սովորում են ոչ միայն հայոց լեզու (ութ կիսամյակ), այլև ծանոթանում են հայկական մշակույթին և պատմությանը, ինչը թույլ է տալիս նրանց՝ այլ լեզվի և այլ մշակույթի կրողներին, ավելի լավ հասկանալ հայոց լեզվի և հայ անհատականության ֆենոմենը, ինչը նույնքան կարևոր է:

Եզրակացություն

Չինացի ուսանողների համար հայերենի ուսուցումն ունի և՛ հնարավորություններ, և՛ մարտահրավերներ:

Չինարենի հնչյունաբանությունը երբեմն դյուրացնում է նոր լեզվի ընկալումը, սակայն լեզվական կառուցվածքների տարբերությունները պահանջում են ուսուցման հատուկ մեթոդներ:

Տեղայնացված դասագրքերի մշակումը, ինչպես նաև մշակութային գիտելիքների ներառումը անփոխարինելի են ուսուցման արդյունավետության բարձրացման համար:

Հայոց լեզուն՝ որպես մշակույթի կրող, պետք է ուսումնասիրվի համապարփակ՝ ներառելով բառապաշար, հնչյունաբանություն, քերականություն ու գրականություն:

ПРЕПОДАВАНИЕ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА В ПЕКИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИКА

Мэри Князян

Ключевые слова: армянский язык, методы преподавания, проблемы, учебник, китайский язык.

Статья рассматривает особенности преподавания армянского языка в Пекинском университете иностранных языков. Основное внимание уделяется ключевым проблемам, среди которых наиважнейшей является нехватка учебных и методических материалов на китайском языке. Предлагаются определённые принципы, которых должны придерживаться преподаватели армянского языка при работе с китайскими студентами. Актуальность темы обосновывается количеством студентов, изучающих армянский язык в ПУИЯ. Цель исследования – представить некоторые особенности преподавания армянского языка китайским студентам в ПУИЯ и выявить возможные трудности с целью их последующего преодоления.

TEACHING ARMENIAN AT BEIJING FOREIGN STUDIES UNIVERSITY: CHALLENGES AND METHODOLOGY

Meri Knyazyan

Keywords: Armenian language, teaching methods, challenges, textbook, Chinese language.

The article discusses the specific aspects of teaching the Armenian language at Beijing Foreign Studies University. It focuses on the main challenges, the most significant of which is the lack of educational and methodological materials in Chinese. The article proposes several principles that Armenian language instructors should follow when working with Chinese students. The relevance of the topic is justified by the number of students studying Armenian at BFSU. The aim of the study is to present some of the characteristics of teaching Armenian to Chinese students at BFSU and to identify potential difficulties in order to overcome them in the future.

**ԱՆԿՅՈՒՆ ԲԱՌԻ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ
ՂՐՄԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ԱՐԴԻ
ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ**

Հակոբջանյան Անահիտ

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան
Հայաստան
anhak62@yahoo.co.uk*

Հիմնաբառեր՝ բառապաշար, առաջնային իմաստ,
փոխաբերական գործածություն, բազմիմաստություն,
խոսքային իրադրություն:

Ներածություն

Հոգվածում անդրադարձել ենք **անկյուն** բառի իմաստային դրսևորումներին ժամանակակից հայերենում և դասական հայերենի համատեքստում, քննել բառի զանազան իմաստները, կիրառությունները տարբեր խոսույթներում, մասնագիտական և գիտական ասպարեզներում: Բառի ուսումնասիրությունն ունի և՛ տեսական, և՛ գործնական նշանակություն և կարևոր է մայրենի լեզվի ուսուցման գործում՝ իբրև ժամանակի ընթացքում վերջինիս ձեռք բերած նոր իմաստների դրսևորում:

Անկյուն բառի բազմիմաստության ուսումնասիրությունը կարևոր է նաև միջմշակութային հաղորդակցության

տեսանկյունից: Բառի համեմատական վերլուծությունը կարող է հիմք հանդիսանալ՝ այլ լեզուներում բացահայտելու իմաստային զուգահեռներն ու տարբերությունները:

Աշխատանքը նպատակ ունի խորացնելու **անկյուն** բառի իմաստային դաշտի ընկալումը և ցույց տալու նրա բազմաշերտ բնույթը հայոց լեզվում:

Ուսումնասիրության ընթացքը

Ուսումնասիրության ընթացքում նախ անդրադարձ է կատարվել բառիմաստի ընդլայնման հիմքերին, բառի ծագմանը, նախնական իմաստներին և այլ լեզուների հետ առնչակցությանը: Ապա ներկայացվել են բառի առաջնային՝ երկրաչափական իմաստները (*ուղիղ անկյուն, սուր անկյուն, անկյան պարագիծ*), դիտարկվել է բառը՝ *որոշակի տարածական կողմ կամ հատված՝ փոքր տեղ անվանելու համար (տան, փողոցի անկյունը)* իմաստներով, որտեղ գնահատվում է հարմարավետությունն ու հանգիստը:

Մասնագիտական ու գիտական բնագավառներում իր հիմնական՝ երկրաչափական իմաստներին զուգահեռ բառը մատնանշում է ավելի ճշգրիտ, ստույգ հասկացություններ:

Բառի իմաստային նոր դրսևորումների մեջ էական տեղ են գրավում փոխաբերական իմաստով գործածվող այն դեպքերը, որոնք խորհրդանշում են *մարդու համար մեկուսի, թաքնված կամ անտեսանելի տեղ* իմաստները: Անդրադարձ է կատարվել անկյուն բառով ստեղծված դարձվածային և կայուն կապակցություններին, որոնցում **անկյուն** բառը ձեռք է բերել հատուկ իմաստներ:

Բառային կազմի հարստություն. բազմիմաստություն

Բառապաշարը տվյալ լեզվի բոլոր բառերի ամբողջությունն է: «*Լեզվի բառապաշարը մի հայելի է, որը պատկերում է ժողովրդի պատմական կյանքը, ցույց տալիս, թե նա այլ ցեղերի, ժողովուրդների, ազգերի հետ ինչպիսի շփումներ, տնտեսական-հասարակական ինչպիսի կապեր ու հարաբերություններ է ունեցել տարբեր ժամանակներում*»¹:

Հայտնի է, որ հայերենը հարուստ լեզու է, և այդ հարստության վկայություններից են հայոց լեզվի բառապաշարի հոմանիշային, դարձվածային հարուստ շերտերը, բազմիմաստությունը:

Ժամանակի ընթացքում փոփոխվում է աշխարհը, ձևավորվում են աշխարհաքաղաքական նոր իրողություններ, փոխվում են արտաքին աշխարհի մասին մարդու պատկերացումները, ըմբռնումները, գիտելիքները: Նոր հասկացություններ արտահայտելու համար հաճախ բառերին նոր իմաստներ են տրվում, և այդ բառերն սկսում են գործածվել նաև այդ նոր իմաստներով²: Այսինքն՝ բառը դառնում է բազմիմաստ: Այն ավելի հաճախ բառի փոխաբերական գործածության դրսևորում է, նոր իմաստ՝ պայմանավորված բառերի թե՛ ընդհանրություններով, թե՛ թաքնված հատկանիշներով³:

Ըստ Հ. Աճառյանի Արմատական բառարանի՝ *անկիւն* բառը բնիկ հայերեն բառ է (*«յետնաբար գրուած նաև անգիւն»*)

¹ Մարգարյան Ս. Ժամանակակից հայոց լեզու. բառագիտություն, Եր., 1993, էջ 125:

² Տե՛ս *Արքահամյան Ս.* Հայոց լեզու. բառ և խոսք, Եր., 1978, էջ 65:

³ Տե՛ս *Ավետիսյան Յու., Մարգարյան Ս. և այլք*, Բառային կազմի հարստություն. բառապաշար: Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Եր., 2015, էջ 27:

և նշանակում է *անկին, բունջ, բոշա*, 2. մի առանձին տեղ, ծայր, խորշ: Բառից ածանցված են *անկին հատանել «ական հատանել, պատ քանդել՝ գործություն անելու համար», անկինահատ «պատ քանդող», անկինակալ, անկինաւոր, անկինաքար. և բազմաթիվ երկրաչափական բառեր՝ երեքանկին, չորեքանկինի, վեցանկին. յետնաբար՝ եռանկին, եռանկինի, քառանկին, քառանկինի, բազմանկին, ուղղանկին են:*

=Հնիւ.՝ *ang* արմատից՝ -ին մասնիկով: Այս արմատի բուն նշանակությունն է «ծով, կորանալ», որի հնիւ. *ank* ձևից են բխում սանս. *añcati* «ծով», *-akna-* «ծռուած», յն. *ἀγκών* «թևի կորությունը, արմուկ», *ἀγκύλος* «ծռած, կոր», *ᾠγχο* «կեռ», լտ. *ancus* «թևը գոսացած», *ancus* «կարթ, կեռ», իռլ. *écath* «կարթ (ձկնորսի)», հբգ. *ango* և հայ. *okotr* նոյն նշ. են (*Pokorny 1, 39 և 61, Walde 43, Ernout-Meillet 50 և 1081*): Այս արմատի միւսն ժառանգորդներն են՝ լտ. *angulus* «անկին, խորշ, ծայր», հայ. *agüñ*, ռուս. *угол* «անկին, խորշ»։ լատիներէնից ծագած ռոմանական ձևերն են՝ ֆրանս. *angle*, իտ. *angolo*, սպա. *ángulo*, ռուս. *unghi* են, բոլորն էլ «անկին» նշանակութեամբ, ծագում են հնիւ. *ang-los* ձևից: Հիւբշ. 419⁴:

Անկյուն բառի բառարանային սահմանումները

Անկյուն բառը ժամանակակից հայերենում բազմիմաստ է, ունի իմաստային մի շարք դրսևորումներ⁵: Հայտնի

⁴ Աճառյան Հ. Հայերէն արմատական բառարան, հ. 1, Եր., 1926, էջ 200:

⁵ **Անկյուն** բառի իմաստային դրսևորումները տե՛ս՝ «Ժամանակակից հայոց լեզվի բացատրական բառարան», հ. 1. - Հ. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, Եր., 1969, էջ 102:

է, որ բազմիմաստ բառերի այս կամ այն իմաստը բացահայտվում է խոսքային իրադրության պայմաններում:

1. Առաջին իմաստով այն ներկայացվում է իբրև գիտական տերմին՝ **երկրաչափական մարմին**, իբրև *իրար հաստող երկու ուղիղ գծերի միջև եղած հարթություն*: Օր.՝ *Երբ մարմնի վրա ազդում են երկու ուժեր, որոնց ուղղություններն **անկյուն** են կազմում իրար հետ, նրա արագացումն ուղղված կլինի ըստ այն գուգահեռակողմի անկյունագծի, որը կառուցված է այդ ուժերի վրա: Այսպիսով՝ մարմինը կշարժվի կորագիծ միայն այն դեպքում, երբ նրա նկատմամբ կիրառված ուժերի համագործը **անկյուն** է կազմում մարմնի շարժման արագության վեկտորի հետ (Լ. Ժդանով, Վ. Մառանջյան, Ֆիզիկայի դասընթաց, մաս Ա., Ե., 1975)*⁶:

2. Այս իմաստից կարելի է ածանցել նաև առարկայի *երկու ներքին, երկու արտաքին կողմերի հանդիպման տեղը, երկու ուղղահայաց կողմերի՝ միացումով կազմվող ծայրը* իմաստը: Օր.՝ *Գետ յոգ, շուտ **անկյուն** և կանգնիր, անպե՛տք...* (Խ. Գյուլնազարյան, Պատմվածքներ, 1966թ.): *Պահարանը հրում եմ մի **անկյուն**, ծխամորժը, թերթերը վերցնում և դասավորում դարակում, կարծես ուզում եմ վերացնել Մարկի հետքերը (Վահե Քաչա, Գիշատիչների խնջույքը):*

3. Մի առանձին տեղ: Օր.՝ *Մեր երկրում չկա մի **անկյուն**, որտեղ տիրած չլինի ապականությունը (Ն. Թումանյան, Հուշեր): Նմանատիպ մի **անկյուն** էլ կբացվի Կապանում («Ազգ», 2007.09.13): Թերթը հատուկ **անկյուն** էր նվիրել «Մեծ մարդիկ» խորագրով նյութերին (Ա. Շալբուն, Սպիտակ ստվերներ-*

⁶ Օրինակները՝ ըստ ԱՐԵՎԱԿ.ամ կայքէջի:

րի աշխարհում): *Գրադարանում ստեղծվել է հատուկ անկյուն՝ նվիրված գրողի կյանքին ու ստեղծագործությանը* («Փարոս», 1977.03.15): Միայն թե մի **անկյուն** մնա՝ արևի շնչով ջերմացած (Զ. Դարյան, Սայաթ-Նովա): *Իսկապես դրախտային անկյուն է դարձել Նորակերտ դրախտային գյուղը* (Զ. Բալայան, Օջախ): *Մենք հետո էլ կխոսենք, մի անկյուն կգտնենք, կնստենք* (Շ. Թաթևյան, Բալենիս):

4. Ընդհանրապես տեղ: Օր.՝ Որքան հաճելի ու խաղաղ **անկյուն** է այս (Թ. Դրայզեր, Հանճարը): *Նրա հոգում այլևս չկար ոչ մի անկյուն, որ չլինեք արյունոտված, չլինեք հիվանդոտ, նեխած, խելագար ու ցավի նկատմամբ ծայրահեղորեն զգայուն* (Հ. Հեսսե, Ներսը և դուրսը): *Կամ էլ մի անկյուն գցիր, թող մնա, ինչ էլ խանգարում* (Ռ. Միշվելաձե, Գյուղի Մադոննան): *Լուսավոր լեռներ են, ոչ մի մութ անկյուն չկա այնտեղ* (Ս. Խանգաղյան, Քաջարան): *Արևի տակ ինձ ոչ մի անկյուն չի մնացել* (Զ. Դարյան, Քառուղիներ): *Լսի՛ր, Մեխակ, մի՛ թե քո սրտում չի մնացել մի առողջ թել, քո հոգու մեջ մի մաքուր անկյուն* (Շիրվանզադե, Քառս):

5. Խղճուկ բնակարան կամ սենյակ, հետ ընկած՝ առանձնացած վայր, տեղ: Օր.՝ Թուրքերի հինավուրց փողոցը լքյալ **անկյուն** էր դարձել (Գ. Մարկես, Հարյուր տարվա մենություն): *Դա մի նեղ, գետնափոր խուց էր պատի հիմքի տակ, աննշան, ոչնչով աչքի չընկնող մի անկյուն* (Զ. Դարյան, Սայաթ-Նովա): *Ամբողջ աշխարհում մեզ նման բոմժերի համար ստեղծում են կացարաններ, որտեղ մի աման տաք ճաշ են տալիս, քնելու մի անկյուն, մեր երկրում պետությունից անվճար նույնիսկ մի անալգին չենք կարողանում ստանալ* («Առաւօտ», 2004.12.25):

6. **Կացարան, օթևան:** Օր.՝ *Բավական է մենակ ապրել, նա հիմա **անկյուն** ունի, նա ամուր է կծկել իր կյանքի կծիկը, նա ունի լույս ու ջերմություն, որքան լավ է դրանով ապրել (Իվ. Գոնչարով, Օբլոմով): Մական նա առաջվա պես չէր վշտանում, հուսահատվում, քանի որ հիմա **անկյուն** ուներ, մանավանդ ընկերը թույլ չէր տալիս նրան տխրելու: (Ստ. Զորյան, Պատմվածքներ): Գոնե այդ երկու կոպեկը միանգամից չեն տվել, որ կարողանայի թեկուզ մի փոքր **անկյուն** գնել («Առաւօտ», 2008.05.09):*

7. **Սենյակի՝ վարձով տրվող մի մասը:** Օր.՝ *Եկել եմ հայտնելու ձեզ՝ կա՛մ համաձայնեցեք որոշել ինձ մի **անկյուն** ձեր կացարանում և կա՛մ ես, վարձը բարձրացնելով, ձեզ կարտաքսեմ այստեղից (Բաֆֆի, Զահրումար):*

8. **Կողմ, ծայր:** Օր.՝ *Նա ընկավ **անկյունից** անկյուն (Գ. Մահարի, Այրվող այգեստաններ): Դասամիջոցներին տղաները քաշվում էին միջանցքի մի **անկյուն** և գրուցելով նայում աղջիկներին (Շ. Թաթևյան, Նրա ճանապարհը): Ամբողջ գիշեր, Ալմաստ ասելով, չէր քնել և պտտել էր **անկյունից անկյուն** (Ալ. Շիրվանզադե, Պատմվածքներ): Եկեղեցում էլ Նունուֆարն աշխատում էր խուսափել նրանից. նրա գլուխը տեսնելուն պես քաշվում էր կանանց դասի հետին շարքերը՝ աչքից անտես մի **անկյուն** (Ստ. Զորյան, Խնձորի այգին):*

9. **Հատման կետ:** Օր.՝ *Ամենից շատ աչքի էին ընկնում հոնքերը, որ ճակատի վրա բուրժ **անկյուն** էին կազմում (Ֆ. Վերֆել, Մուսա լեռան քառասուն օրը): Շատերի համար հարազատ **անկյուն** է նաև Աբովյան-Սայաթ-Նովա խաչմերուկը («Ազգ», 2003.10.22):*

10. Որևէ ապահով տեղ: Օր.՝ *Ո՛չ ջահել կրնիկ Ունեմ իմ կողքին, Ո՛չ թեև ու թիկունք, Մըտերիմ ընկեր, Ո՛չ մի տաք անկյուն* (Հովհ. Թումանյան, Գեղջուկի մտորմունքը, ԵԺ, հ. 4, էջ 349):

Ինչպես նկատեցինք վերը ներկայացված բառարանային իմաստներից, շատ դեպքերում բառը դուրս է եկել իր երկրաչափական իմաստից և ձեռք բերել խոր, հուզական իմաստներ, որոնք կապվում են մարդու հոգու *մեկուսացման, խաղաղության կամ անվտանգության հետ*: Օր.՝ *Նա մի անկյուն քաշվեց՝ մտածելու* (մեկուսացում), *Գաղտնիքները պահել հոգու թաքուն անկյուններում* (թաքնվածություն), *Մի խաղաղ անկյուն փնտրել աշխարհում* (ապաստան):

Անկյուն բառը մասնագիտական և գիտական գրականության մեջ

Անկյուն բառը, բացի վերոբերյալ կիրառություններից, լայնորեն գործածվում է նաև տարբեր մասնագիտական և գիտական բնագավառներում՝ պահպանելով իր հիմնական՝ երկրաչափական իմաստը, սակայն արտահայտելով առավել ճշգրիտ և ստույգ հասկացություններ:

1. **Երկրաչափություն.** Ուղիղ անկյուն, սուր անկյուն, բութ անկյուն, հարթ անկյուն: *Եթե երկրի զարգացման շեղումները գերազանցեն 90 աստիճանը (հիմա սուր անկյուն է), այն ժամանակ արդեն շատ վտանգավոր կլինի* («Ազգ», 2004.10.02):

2. **Մեխանիկա.** Օր.՝ *Երբ ուժը տեղափոխման ուղղության հետ կազմում է սուր անկյուն, ապա այն կոչվում է շարժիչ ուժ* (Մ. Միխայիլ, Ի. Արոն, Տեսական մեխանիկա, մաս 1, 1972):

3. **Գծագրություն.** *Եթե դա ցանկացած սուր անկյուն է, ապա պրոյեկտումը կոչվում է շեղանկյուն (Ա. Բոսովինսկով, Վ. Վինոգրադով և այլք, Գծագրություն, 1975):*

4. **Աստղագիտություն.** Աստղագիտական անկյուններ՝ երկնային մարմինների դիրքերը որոշելու համար: Օր.՝ *Խափարածիր հարթությունը հասարակածի հետ կազմում է 23 27 անկյուն և երկնային հասարակածը հատում է երկու կետում, որոնք կոչվում են զարնանային գիշերահավասար (երբ Արեգակը, մարտի 21-ին հատելով երկնային հասարակածը, երկնքի հարավային կիսագնդից անցնում է հյուսիսային կիսագունդ) և աշնանային գիշերահավասար (երբ Արեգակը սեպտեմբերի 23-ին անցնում է հարավային կիսագունդ) (Վիպեդիա):*

5. **Ճարտարապետություն.** Շինությունների անկյունների ճշգրիտ հաշվարկ՝ ամրություն ու կայունություն ապահովելու համար: Օր.՝ *Առաջին հայացքից մի տեսակ տարօրինակ է. տանը ոչ մի ուղիղ անկյուն չկա, ոչ մի քառակուսի սենյակ (Վ. Պետրոսյան, Վերջին ուսուցիչը):*

6. **Ֆիզիկա.** Անկյունային արագություն, անկյունային արագացում, բեկման անկյուն, անդրադարձման անկյուն: Օր.՝ *Այն մեծությունը, որը բնութագրում է հավասարաչափ պտտման արագությունը, կոչվում է անկյունային արագություն և նշանակվում է [Ω] տառով (հունարեն «օմեգա» տառը): Այս ձևով պահպանվում է պտտման հաստատուն անկյունային արագություն (Լ. Ժդանով, Վ. Մառանջյան, Ֆիզիկայի դասընթաց, մաս 1, 1975):*

7. **Սպորտ.** Անկյունային հարված (ֆուտբոլում), ռինգի անկյուն (բռնցքամարտում): Օր.՝ *Անկյունային հարված՝*

hoqrut «Մպարտակի» («Հայաստանի ֆիզկուլտուրնիկ», 1956. 09. 25 # 27): *Մրցակցիդ սեղմում էս ռինգի անկյուն, որ-պեսզի այնտեղ հարցերը լուծես* («Առաւօտ», 2006. 06. 22):

Ինչպես նկատելի է վերը շարադրվածից, **անկյուն** բառը հետաքրքրություն է ներկայացնում ինչպես լեզվական, այն-պես էլ երկրաչափական առումներով:

Անկյուն բառով դարձվածային և կայուն կապակցություններ

Անկյուն բառը հայերենում հանդիպում է բազմաթիվ դարձվածային և կայուն կապակցություններում, որոնցում այն ձեռք է բերել հատուկ, հաճախ՝ փոխաբերական իմաստներ: Այս արտահայտությունները հարստացնում են հայերենի բառապաշարը և ավելացնում բառի արտահայտչակա-նությունը:

1. **Աշխարհի չորս անկյունից:** Այս արտահայտությու-նը նշանակում է ամեն կողմից, աշխարհի ամենա-տարբեր վայրերից:
2. **Անկյուն քաշվել:** Նշանակում է հեռանալ, մեկուսա-նալ, խուսափել շփումից:
3. **Անկյուն մատնանշել:** Որևէ մեկին ցույց տալ իր տե-ղը, իր կարգավիճակը, հաճախ՝ բացասական ի-մաստով:
4. **Աչքի անկյունով նայել:** Անուշադիր, շուտա-փույթ կամ թաքուն նայել:
5. **Անկյունի ավել դառնալ:** Միշտ տանը նստել, տանից դուրս չգալ:

6. **Անկյունի հետևից:** Դավադրաբար, թաքուն, գաղտնաբար:

7. **Անկյունից գործել:** Դարան մտած գործել:

8. **Անկյունից հարձակվել:** Գաղտագողի, դավադրաբար հարձակում գործել:

Փաստենք, որ բառապաշարը քարացած համակարգ չէ, այլ շարունակ փոփոխվող, զարգացող իրողություն: Եվ **անկյուն** բառի գործածության շրջանակներն էլ չեն սահմանափակվում միայն հայերեն բացատրական բառարաններում տրված վերոնշյալ իմաստներով: Ժամանակի ընթացքում առաջացան բառի բազմիմաստության այլ դրսևորումներ ևս՝ *Փախավ նա չոր անկյուն (Գ. Էմին, Դիմանկարներ), Այդ նրանց համար ամենամեծ բախտավորությունն էր, որ տաք անկյուն էին գտել (Արաքս, Արևածիններ), Շատ պիտներներ ցանկություն էին հայտնում բազմազան թեմաներով հավաքությունը կազմակերպել, ստեղծել լենինյան անկյուն («Պիոներ կանչ», 1961. 02. 02. 10): «Լավ հասցրի, – մտածեց նա՝ գոհունակությամբ նայելով հյուրասենյակի այն մասին, որ հիմա նա մտքում արդեն կոչում էր «մանկական անկյուն»... (Շ. Թաթիկյան, Բալենին) ևն:*

8. Գեղարվեստական գրականության մեջ, մամուլում և բանավոր խոսույթում խիստ տարածում են ստացել **անկյուն** բառով կազմված մի շարք կայուն բառակապակցություններ, ինչպես, օր.՝ **առաջավոր փորձի անկյուն, գրական անկյուն, երաժշտասերների անկյուն, երիտասարդ մասնագետների անկյուն, հայրենասերի անկյուն, հետաքրքրասերի անկյուն, մասնագիտական կողմնորոշման անկյուն, փառքի անկյուն, քրեական անկյուն** և այլն:

Եզրակացություն

Անկյուն բառի իմաստային դրսևորումների այս վերլուծությունը ցույց տվեց, որ այն հայերենում ունի բազմաշերտ և բազմիմաստ բնույթ: Սկսած իր բուն՝ երկրաչափական իմաստից, բառը զարգացել է՝ ձեռք բերելով տարածական, ժամանակային, փոխաբերական և հուզական նշանակություններ, ինչպես նաև դարձել է մասնագիտական բառապաշարի կարևոր տարր:

Անկյուն բառի իմաստների ուսումնասիրությունն օգնում է ընկալելու խոսողի ինչպես լեզվական, այնպես էլ երկրաչափական պատկերացումները՝ պայմանավորված բառի փոխաբերականությամբ, բանավոր և գրավոր խոսքում նրա ընկալման ճկունությամբ և գործածման ընդգրկունությամբ, ինչն էլ իր հերթին հարստացնում է խոսքը նոր ընկալումներով ու իմաստներով: Ուսումնասիրությունը հերթական անգամ փաստում է հայոց լեզվի արտահայտչականության հնարավորության և աշխարհը ընկալելու, նրա բազմազանությունն արտահայտելու անսահման կարողության մասին:

Այս ուսումնասիրությունը միաժամանակ կարող է հիմք ծառայել հետագա խոր ուսումնասիրությունների համար ինչպես բառի պատմական զարգացման, այլ լեզունեքում համեմատական վերլուծության, այնպես էլ տարբեր տեսակի տեքստերում դրանց հաճախականության դրսևորման առումով:

СМЫСЛОВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СЛОВА «УГОЛ» В ВОСТОЧНОАРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Акобджанян А.

Ключевые слова: словарный запас языка, первичное значение, переносное употребление, многозначность слова, речевая ситуация.

В статье изучается слово «угол» с его семантическими проявлениями, его применениями в устной и письменной речи. Изучение слова имеет как теоретическое, так и практическое значение и важно в обучении армянского языка как проявление новых значений, приобретенных словом с течением времени. В ходе исследования сначала рассматривались первичные, геометрические значения слова (прямой угол, острый острый угол), а затем рассматривалось слово как название определенного пространственного аспекта или участка, небольшого места: угол дома, улицы, где ценятся комфорт и покой. Среди новых семантических проявлений слова значительное место занимают те реалии, используемые в переносном смысле, которые символизируют изолированное или недоступное для человека место, которое незримо или неузнаваемо.

THE MEANING EXPRESSIONS OF THE WORD “ANGLE” IN MODERN EASTERN ARMENIAN

A. Hakobjanyan

Keywords: vocabulary, primary meaning, figurative use of the word, word ambiguity, verbal situation.

The article studies the word «corner» with its semantic manifestations, its applications in verbal and written speech. The study of the word has both theoretical and practical significance and is important in teaching Armenian as a manifestation of the new meanings acquired by the word over time.

During the study, the primary, geometric meanings of the word (right angle, acute angle) were first addressed, and then the word was considered to name a certain spatial aspect or section, a small place (the corner of a house, a street), where comfort and rest are valued. Among the new semantic manifestations of the word, those realities used in a figurative sense that symbolize a place that is isolated or inaccessible to a person, that is difficult to reach or unrecognizable, occupy a significant place.

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ
ՕՏԱՐՆԵՐԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆ ՌԻՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ
ՄԻՋՈՑ

Հեքեքյան Նարինե

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
Հայաստան
nhhekekyan@bryusov.am*

Հիմնաբառեր՝ խոսքային կադապար, հաղորդակցական մոտեցում, քերականական-թարգմանական մոտեցում, ուսուցման մեթոդներ, ուսուցման հնարներ, հանրամշակութային իրազեկություն, լեզվագործաբանական իրազեկություն:

Հայաստանի անկախացումից հետո ձևավորված քաղաքական, տնտեսական, մշակութային նոր հարաբերությունները, հայրենադարձությունը կարևորեցին նաև հայերենի՝ որպես օտար կամ երկրորդ լեզվի ուսուցման խնդիրը, որի լուծումը սկզբնապես տարերային բնույթ ունեւ. ստեղծվում էր ուսումնական գրականություն, որի հիմքում կա՛մ շարունակում էին դրվել ավանդական մոտեցումները, կա՛մ դասավանդման սեփական փորձը: Մինչդեռ անհրաժեշտություն կար (և այսօր էլ կա) գիտականորեն հիմնավորված և լեզվի դասավանդման արդի պահանջներին համապատասխան մեթոդիկա մշակելու, դրա հիման վրա անհրաժեշտ ուսումնական և օժանդակ նյութեր ստեղծելու:

Անշուշտ, այս առումով լավ հնարավորություններ են ընձեռում մի կողմից օտար լեզուների դասավանդման տարբեր մեթոդների ու հնարների ուսումնասիրությունը, մյուս կողմից՝ լեզուների ուսուցման, ստուգման և գնահատման եվրոպական ընդհանուր համակարգի քննությունն ու դրա հետևողությամբ հայերենի համար մշակված չափորոշիչները:

Օտար լեզուների ուսուցման երկարատև պատմության ընթացքում ձևավորվել և գործառվել են մոտեցումներ ու մեթոդներ, որոնք մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացված են տարբեր մեկնաբանություններով ու եզրույթներով: Վերջիններս հաճախ մասնակիորեն համընկնում են, կրկնում միմյանց կամ հստակ սահմանազատված չեն:

Օտար լեզուների ուսուցման պատմությունից

Օտար լեզուների ուսուցման երկարատև պատմության ընթացքում ձևավորվել և գործառվել են մոտեցումներ ու մեթոդներ, որոնք մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացված են տարբեր մեկնաբանություններով ու եզրույթներով: Վերջիններս հաճախ մասնակիորեն համընկնում են, կրկնում միմյանց կամ հստակ սահմանազատված չեն:

Դեռևս անցած դարի 60-ական թվականներին Էդվարդ Անտոնին լեզուների ուսուցման մեջ տարբերակեց *մոտեցում* (ուսուցման հիմնական սկզբունք, որը նախանշում է ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ուղղությունը և ակնկալվող վերջնարդյունքները), *մեթոդ* (կազմակերպված, լավ համակարգված և ծրագրված ուսուցման եղանակ), *հնար* (գործունեության ձև, առաջադրանք, որով ապահովվում է կարճաժամկետ նպատակների իրականացումը) հասկացություն-

ները¹ ցույց տալով դրանց միջև առկա ստորակարգային հարաբերությունները: Ըստ նրա՝ մեթոդը բխում է մոտեցումից, իսկ հնարը մեթոդի գործնական կիրառման եղանակն է²:

Չխորանալով լեզուների դասավանդման պատմության բոլոր մանրամասների մեջ՝ անդրադառնանք ամենատարածված մոտեցումներին:

Առաջինը քերականական-թարգմանական (դասական) մոտեցումն է, որի առանցքային խնդիրը բառապաշարի ուսուցումն է և քերականական խոր ու կայուն գիտելիքների ձևավորումը: Իսկ բանավոր խոսքի հմտությունների զարգացումը զգալիորեն զիջում է բառապաշարի ու քերականության իմացությանը³:

¹ Anthony E. Approach, method, and technique. English Language Teaching Journal, 1963, 17(3), p. 63, <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.6>

² Այս դասակարգմանը հետագայում տարբեր մեկնաբանություններ են տրվել: Օրինակ՝ Ջ. Ռիչարդսն ու Թ. Ռոջերսը մշակել են մեթոդի իրենց ընկալումը և համակարգված կերպով նկարագրել են այն ձևավորող բաղադրիչները՝ ուսուցման նպատակը, ուսումնական ծրագիրը, գործունեության ձևերը, սովորողի և ուսուցչի դերերը, ուսումնական նյութերը (տե՛ս Richards, J. C., & Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: CUP, 2001, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/dbuyukahiska/134963/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf>).

³ Շուրջ 500–600 տարի առաջ կրթության ու կրոնի գերիշխող լեզուն լատիներենն էր: 16-րդ դարից սկսած՝ Եվրոպայում տեղ գտած քաղաքական փոփոխություններն աշխուժացրին ֆրանսերենը, իտալերենն ու անգլերենը, և լատիներենը սկսեց դուրս մղվել որպես հաղորդակցման կենդանի լեզու: 17–18-րդ դարերում լատիներենը, մասամբ նաև հունարենը՝ իբրև դասական լեզուներ, ուսուցանվում էին գրավոր տեքստերը կարդալու, հասկանալու, այդ լեզուներով

19-րդ դարի վերջում և 20-րդ դարի սկզբում սկսեցին ձևավորվել այլ մոտեցումներ: 1960-70-ական թվականներին լեզուների ուսուցման թարգմանական-քերականական մոտեցման բացերը լրացնելու եկավ հաղորդակցականը, որը հետագայում զարգանալով՝ մեր օրերում աշխարհի գլոբալացման թելադրանքով առաջնային ու գերիշխող է դարձել⁴:

Լեզուների ուսուցման հաղորդակցական մոտեցումը

Այսօր որպես լեզուների, այդ թվում հայերենի ուսուցման գլխավոր նպատակ է դիտարկվում հաղորդակցական իրազեկության ձևավորումը: Իրազեկությունը կարողությունն է՝ լայն ըմբռնմամբ, և ներառում է լեզվական գիտելիքն ու այն կիրառելու հմտությունները, իսկ *հաղորդակցական* բառը վերաբերում է փոխգործակցությանն ու մտքերի փոխանակմանը⁵: Ի տարբերություն քերականական-թարգմանական

գրելու համար: Ուստի սովորողները համատեքստից դուրս սերտում էին քերականական կանոններ ու մտապահում բառեր, կարողանում էին թարգմանել ու ընկալել կարդացածը, սակայն չունեին բանավոր խոսքի հմտություններ: Օտար լեզուների ուսուցման այս մոտեցումը հայտնի դարձավ *քերականական-թարգմանական* անվանումով (տե՛ս նույն տեղում, էջք 3-5):

⁴ Այս երկու առավել տարածված մոտեցումներից բացի կան նաև ուրիշներ, ինչպես՝ ուղղակի ուսուցումը, բնական, աուդիո-լեզվական ուսուցումը և այլն, որոնք ժամանակի քննությունը չեն բռնել, սակայն դրանց առանձին տարրեր երբեմն զուգակցվում են հաղորդակցական մոտեցմանը:

⁵ Ahmed S.T. & Pawar S.V. *Communicative competence in English as a foreign language: Its meaning and the pedagogical considerations for its development*. The Creative Launcher, 2018, 2(6), էջ 268, <https://www.redalyc.org/pdf/7038/703876866064.pdf>

մոտեցման, որը շեշտադրում է բառապաշարի և քերականական կանոնների ուսուցումը (հաճախ համատեքստից դուրս) և կարևորում է խոսքի ճշգրտությունը՝ առանց բանավոր խոսքի հմտությունների զարգացման, հաղորդակցական մոտեցման համար առաջնայինը բանավոր և գրավոր խոսքի սահունությունն է (երբեմն ի վնաս ճշգրտության): Հաղորդակցական մոտեցումը քերականական-թարգմանականի համեմատ շեշտը դնում է ոչ թե քերականական ձևերի ուսուցման, այլ իրավիճակների (նաև բնագիր նյութերի) և խոսքի գործառույթների վրա, զարգացնում է հաղորդակցական թե՛ գրավոր և թե՛ բանավոր կարողությունները⁶:

Միանգամայն բնական հարց է ծագում. դասագրքում գետեղված գեղարվեստական կամ հանրամատչելի տեքստի բառապաշարը և քերականական նյութի որոշակի ծավալ յուրացրած սովորողը որքանո՞վ կկարողանա այդ գիտելիքն առանց դժվարության կիրառել, օրինակ, սրճարանի մատուցողի, բանկի աշխատողի հետ հաղորդակցվելիս կամ կարծիք ու ցանկություն հայտնելիս: Հասկանալի է, որ հարցը լեզվի ուսուցման սկզբունքին է վերաբերում: Իհարկե, այս հարցին միանշանակ պատասխան տալ հնարավոր չէ. նախ՝ տարբեր են լեզու սովորելու և սովորեցնելու նպատակները, երկրորդ՝ մի մոտեցումը չի բացառում մյուսը: Բնական է, որ այսօրվա բազմամշակույթ հասարակություններում լեզու սովորելու առաջնային նպատակը առօրյա իրավիճակներում այդ լեզ-

⁶ Zhou G. & Niu X. *Approaches to Language Teaching and Learning*, Journal of Language Teaching and Research, 2015, Vol. 6, No. 4, p., 801, <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol06/04/11.pdf>

վով հաղորդակցվելու հմտության ձևավորումն է: Ուստի եթե սկզբնական փուլում շեշտադրվում է ազատ հաղորդակցումը (երբեմն ի հաշիվ ճշգրտության), ապա լեզվի իմացության ավելի բարձր մակարդակներում, երբ որոշակիորեն ձևավորված են հաղորդակցման հմտությունները, առաջ է գալիս բառապաշարի հարստացման, քերականական իրողությունների ավելի խոր և համակարգային յուրացման անհրաժեշտությունը՝ պայմանավորված աշխատանքային և գիտաուսումնական նպատակներով: Հիշյալ երկու մեթոդների զուգակցման շնորհիվ խոսքը սահուն լինելուց բացի նաև ավելի ճշգրիտ է դառնում: Այս ամենը նշանակում է, որ չնայած իրենց տարբերություններին՝ հաղորդակցական և թարգմանական-քերականական մոտեցումները հաճախ հաջողությամբ զուգակցվում են:

Հաղորդակցական մոտեցումը կարևորում է միմյանց սերտորեն կապված հանրամշակութային և լեզվագործաբանական իրազեկությունները: Առաջինը տվյալ լեզվի գործածության հանրորեն ընդունված կանոնների իմացությունն է, որոնք տարբեր են ոչ միայն այլ լեզուների կանոններից, այլ նաև նույն լեզվում՝ ըստ իրավիճակների. օրինակ՝ ողջույնի արտահայտություններն ու դիմելաձևերը տարբեր լեզուներում տարբեր տարիքի, սոցիալական տարբեր կարգավիճակ ունեցող անձանց հետ հաղորդակցվելիս, ինչպես նաև տարբեր իրավիճակներում:

Գործաբանական իրազեկությունը խոսքային գործունեության այն դրսևորումն է, որը կապված է լեզվական միջոցների գիտակցված, նպատակաուղղված ընտրության հետ՝ հասցեատիրոջ վրա առավել արդյունավետ ազդեցություն

ունենալու համար⁷: Խոսքի նպատակով պայմանավորված՝ խոսողն իրականացնում է համապատասխան գործառույթը (օրինակ՝ շնորհակալություն է հայտնում, նախագգուշացնում է ինչ-որ բանի մասին, խնդրանք արտահայտում, հայտնում իր մտադրություններն ու նախընտրությունները և այլն):

Վերը նշված կարողունակությունների ձևավորումն էլ հաղորդակցական մոտեցման նպատակն է, որին հասնելու մեթոդներից են, օրինակ, համագործակցային ուսուցումը, նախագծային մեթոդը, առաջադրանքահեն ուսուցումը, ուսուցման բարձր մակարդակներում՝ բովանդակահեն ուսուցումը (կադապարներով ուսուցումը իրականացվում է մասնագիտական խոսքի շրջանակում) և այլն:

Սրանք գործնականում դրսևորվում են տարբեր հնարների կամ առաջադրանքների միջոցով: Հատկապես արժեքավոր են իրական կյանքի իրավիճակներ արտացոլող առաջադրանքները, որոնք նպաստում են իրականին մոտ համատեքստերում լեզուն գործածելուն: Այդպիսիք են, օրինակ, նմանակման և դերային խաղերը, երկխոսություններն ու հարցազրույցները, տեղեկությունների բացի լրացումը, զույգերով և խմբային աշխատանքները, ստեղծագործական առաջադրանքները (օրինակ՝ որևէ աշխատանքի համար ժամանակացույց, գովազդ, գրքույկ կազմելը), խնդիրների լուծման առաջադրանքները (օրինակ՝ նկարագրված կամ

⁷ *Баженова И.С.* Обозначения эмоций в художественном тексте (прагматический аспект). Автореферат диссертации на соискание степени доктора филологических наук. М., 2004. С. 22.
https://new-dissers.ru/_avtoreferats/01002636810.pdf

տեսանյութում ներկայացված իրավիճակ, որը վերաբեր-
մունքի արտահայտում, խորհուրդ կամ խնդրի լուծում է են-
թադրում) և այլն: Սակայն չի բացառվում նաև ավանդական
հնարների կիրառումը, օրինակ, քերականական նյութի մա-
տուցումը և վարժությունները, թարգմանությունը: Այսինքն՝
տարբեր մոտեցումներ և հնարներ ըստ անհրաժեշտության և
նպատակահարմարության կարող են հաջողությամբ գու-
գակցվել լեզվի դասավանդման գործընթացում:

Կադապարներով ուսուցում

Ի թիվս թվարկվածների՝ ուշագրավ է լեզուն կադա-
պարներով ուսուցանելու մեթոդը, որը՝

- լեզվի ուսուցումը միահյուսում է իրական կյանքին և
ուղղակիորեն կապվում է լեզվի գործառնությունների,
այսինքն՝ լեզուն գործածելու նպատակների հետ,
- հիմնվում է տարբեր իրավիճակների և բնագիր նյու-
թերի վրա,
- ավելի մեծ հնարավորություն է տալիս սովորելու
կենդանի լեզուն, որով սովորողները կարող են հա-
ղորդակցվել ցանկացած իրավիճակում (դասասե-
նյակում և նրանից դուրս) և հասկանալ ու գործածել
ոչ միայն կանոնարկված, այլ նաև խոսակցական
տարրերով ու դարձվածքներով համեմված լեզուն,
- նպաստում է անկաշկանդ հաղորդակցմանը:

Խոսքային կադապարները (կամ նմուշները) սովորո-
ղին օգնում են տարբեր իրավիճակներում խոսքային որոշա-
կի գործառնություն իրականացնել, օրինակ՝ անհրաժեշտ

տեղեկություններ հայտնել կամ տեղեկանալ ինչ-որ բանի մասին, վերաբերմունք արտահայտել, ցանկություն հայտնել, խնդրել որևէ բան, ընդունել կամ մերժել առաջարկը, ենթադրություններ անել կամ խորհուրդ տալ և այլն: Այս մեթոդի կիրառումը պարզագույն հաղորդակցումը հնարավոր է դարձնում լեզվի ուսուցման առաջին իսկ փուլում և սովորեցնում է ոչ միայն ի՛նչ ասել, այլ նաև որտե՛ղ, ո՛ւմ և ինչպե՛ս ասել: Այսինքն՝ կադապարի ընտրությունը կատարվում է ըստ իրավիճակի՝ հաշվի առնելով նաև խոսակցի հանգամանքը:

Այսպես, խնդրանք արտահայտելու համար խոսողը կարող է ընտրել հետևյալ կադապարներից.

- պաշտոնական իրավիճակում՝ Գրե՛ք, խնդրում եմ: Մտե՛ք / Մտի՛ր, խնդրեմ, Չէի՞ք ասի.....: Չէի՞ք օգնի.....: Խնդրում եմ, տվե՛ք / տո՛ւր.
- ոչ պաշտոնական իրավիճակում (մտերիմների խնդրելիս)՝ Որ խնդրեմ + հարցական բայ (Որ խնդրեմ, կպատմե՞ս):, հա՞ (Կանգնե՛ք, հա՞: Արի՛, հա՞):

Իսկ խոսակցի հետ ունեցած հարաբերություններով պայմանավորված (մտերմության աստիճան, տարիքային տարբերություն)՝ կարող են ընտրվել եզակիի կամ հոգնակիի ձևերը:

Խոսքային կադապարներով ուսուցումը առաջ է բերում մի շարք հարցեր, մասնավորապես՝ որքանով է այս մեթոդը կիրառելի լեզվի ուսուցման տարբեր մակարդակներում կամ ինչպես կարող է զուգակցվել բառապաշարի և քերականության ուսուցմանը:

Առաջին հայացքից կարող է տպավորություն ստեղծվել, թե խոսքային կադապարներով առավել նպատակահարմար է ուսուցանել սկսնակներին, որոնք լեզվական պատրաստի կադապարները տարբեր առաջադրանքներում բազմիցս կրկնելով՝ հաղորդակցման ընթացքում կկարողանան հանպատրաստից դրանք բավական սահուն գործածել խոսքում:

Սա, իհարկե, կասկած չի հարուցում, սակայն չի կարելի թերագնահատել խոսքային կադապարների դերը նաև ավելի բարձր մակարդակներում լեզու ուսուցանելիս: Իհարկե, ի տարբերություն Ա մակարդակի, որտեղ գերակշռում են ավելի պարզ կառուցվածք ունեցող, հաճախ ոչ պաշտոնական խոսքին բնորոշ կադապարները, Բ և Գ մակարդակներում լեզվական նույն գործառնություն իրականացնող կադապարներն ավելի բազմազան են ոչ միայն կառուցվածքով, այլև ուճական դրսևորումներով: Ենթադրություն անելու համար ուսուցանվող կադապարները կարող են ըստ մակարդակների ներկայացվել հետևյալ կերպ.

Ա	 երևի + դիմ. բայ / բաղ. ստ. գուցե	<i>Երևի ուշանում է: Արամը երևի բաղում է: Գուցե նա գիրքը մոռացել է:</i>
Բ1	Կարծում եմ, որ.... Չեմ կարծում, որ Ինձ թվում է, որ Հավանաբար	Կարծում եմ, որ Արամը բաղում է: Չեմ կարծում, որ Արամը կգա: Ինձ թվում է, որ նա այսօրվա նիստին չի ներկայանա: Հուշարձանի ստորին մասը հավանաբար IV դարից հին է:

- Բ2** Ենթադրում եմ, որ
....
Հնարավոր է, որ
Ըստ երևույթին,
Համոզված չեմ, որ
/բայց
- Գ** Կարող է
Կարող է պատահել
.... պետք է որ
Ենթադրվում է, որ
.....
Ենթադրաբար
(....) հազիվ թե
- Ենթադրում եմ, որ ընտրությունները կլինեն մեկ փուլով:
Հնարավոր է, որ Արամն ավելի ուշ միանա մեզ: Ըստ երևույթին, այցը կարևոր էր նրանց համար: Համոզված չեմ, որ կգա: Համոզված չեմ, բայց մտածում եմ, որ չի գա:
- Կարող է նրանք էլ գան: Կարող է պատահել, որ ձեր օգնության կարիքն ունենանք:
Այդ որոշումը պետք է որ էապես ազդի բանակցությունների ընթացքի վրա: Ենթադրաբար, հրդեհը բռնկվել է գիշերային խրախճանքի հետևանքով: Այդ հարցը ներկա փուլում հազիվ թե առանցքային լինի:

Յուրաքանչյուր մակարդակում ուսուցանվող կադապարների ընտրությունը պետք է կատարվի ըստ սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների և լեզվի իմացության մակարդակների: Առաջին հայացքից կարող է տպավորություն ստեղծվել, թե *կարող է..., կարող է պատահել ..., պետք է որ ..., ենթադրվում է, որ ...* կադապարները կարելի է ուսուցանել նաև ավելի վաղ փուլերում, սակայն կարևոր է հաշվի առնել, որ սրանց ճիշտ ընկալման համար անհրաժեշտ է լեզվական որոշակի պատրաստվածություն,

քանի որ նույն կամ նման կառույցը կարող է այլ իմաստներ կամ նրբիմաստներ արտահայտել: Հմմտ., օրինակ, **ԹՎում է** (այսինքն՝ *տպավորություն կա*), *թե մեր ողջ տարածաշրջանն ընտրությունների է պատրաստվում* և *Ինձ թվում է* (այսինքն՝ *ենթադրում եմ*), *որ նա այսօրվա նիստին չի ներկայանա*: **Ենթադրվում է** (այսինքն՝ *մտադրություն կա*, *նախատեսվում է*) *այդ ժամանակամիջոցում ծախսել գումար* և **Ենթադրվում է** (այսինքն՝ *ենթադրություն կա*), *որ Անգեղ անունը ծագել է նույնանուն աստվածությունից: Այստեղ հնարավոր է* (այսինքն՝ *կարելի է*) *ձեռք բերել այն ծաղիկները, որոնք տվյալ եղանակին կարելի է գտնել Հոլանդիայում* և **Հնարավոր է** (այսինքն՝ *կարելի է ենթադրել*), *որ տարածքը միտումնավոր էր ջրագրկված*:

Խոսքային կաղապարներով ուսուցումը, իբրև մեթոդ, չի հակադրվում բառապաշարի ու քերականության ուսուցմանը. ընդհակառակը, սրանք այն շինանյութն են, որով կառուցվում են կաղապարները:

Յուրացված կաղապարը կարող է գործածվել տարբեր իրավիճակներին ու համատեքստերին համապատասխան՝ բառի կամ քերականական ձևի փոփոխությամբ: Օրինակ՝ *Նստի՛ր, խնդրեմ: Լսի՛ր, խնդրեմ: Լսի՛ր, խնդրում եմ: Լսե՛ք, խնդրում եմ* և այլն, կամ *Թեյ կուզե՞ք: Ջուր կուզե՞ք: Հյուր կլիմե՞ս: Մուրճ ուզո՞ւմ եք: Հյուր չե՞ի՞ր խմի* և այլն:

Սա նշանակում է, որ կաղապարներ ուսուցանելիս չենք կարող շրջանցել մի կողմից թեմատիկ բառապաշարի ուսուցումը, մյուս կողմից՝ քերականական այս կամ այն իրողության: Մասնավորապես, խնդրանք արտահայտելու համար կաղապարներ ուսուցանելիս զուգահեռաբար կարելի է

սովյալ թեմայի շրջանակում սովորեցնել նաև բայերի հրամայական եղանակի, ապա պայմանական ապառնիի և անցյալի դրական ու ժխտական ձևերը (*Գիրքդ կտա՞ս: Պատուհանը չե՞ք փակի / Դուրը չէի՞ք փակի* և այլն): Բնականաբար, այդ ձևերն ուսուցանվում են տարբեր թեմաների շրջանակում՝ տարբեր կաղապարների առնչությամբ: Փաստորեն, կաղապարների ուսուցումը նպաստում է յուրացրած քերականական գիտելիքի գործնական կիրառությանը: Մյուս կողմից էլ քերականական գիտելիքը նպաստում է կաղապարները տարբեր իրավիճակներում հաջողությամբ գործածելուն: Խոսքային կաղապարներն այսպիսով լրացնում են այն բացը, որ բնորոշ է թարգմանական-քերականական մոտեցմանը. դրանք սովորողին զինում են յուրացրած բառապաշարն ու քերականությունը իրական համատեքստում հաջողությամբ օգտագործելու հմտությամբ:

Խոսքային կաղապարներով ուսուցման մի առավելությունն էլ այն է, որ նպաստում է սովորողների հաղորդակցական բոլոր չորս հմտությունների զարգացմանը: Ունկնդրելիս և ընթերցելիս սովորողը կարողանում է իրեն ծանոթ կաղապարների միջոցով հասկանալ խոսքի նպատակադրումը, այսինքն՝ ինչ նպատակ է հետապնդում խոսակիցներից յուրաքանչյուրը. հարցական նախադասությամբ ինչ-որ բա՞ն է ճշտում, թե՞ խնդրանք է արտահայտում: Սա հեշտացնում է ընթերցածի կամ լսածի ընկալումը, զարգացնում խոսքային կառույցների նրբիմաստները, այսինքն՝ տարբեր իրավիճակներում լեզվի յուրահատուկ դրսևորումները հասկանալու կարողությունը:

Խոսքային կաղապարների ուսուցումը սովորողներին զինում է իրական կյանքում փոխգործակցության համար

անհրաժեշտ միջոցներով՝ տարբեր իրավիճակներում արդյունավետ ձևով հաղորդակցվելու համար: Սովորողը դասի ժամանակ առաջադրանքների միջոցով յուրացված կաղապարները կարողանում է ազատ օգտագործել տարբեր իրավիճակներում: Եթե նա սովորել է տեղեկություններ ստանալիս կամ դրանք ճշտելիս գործածվող կաղապարները, ապա ամենօրյա հաղորդակցման մեջ դժվարություն չի ունենում այդ հարցերը պատրաստի ձևով սահուն վերարտադրելու (ի տարբերություն թարգմանական-քերականական մեթոդով ուսանողների, որոնք հաճախ հարցերը թարգմանում են մայրենի լեզվից կամ մտքում փորձում են քերականական կանոնները վերհիշելով՝ նախադասություններ կազմել): Օրինակ՝ ավանդական մեթոդով հայերեն սովորող օտարախոսը որևէ մեկի անունը հարցնելիս իր մայրենի լեզվի նմանողությամբ թերևս կասի. «Ի՞նչ է քո (Ձեր) անունը»: Սակայն ի սկզբանե սովորած լինելով *Քո (նրա) անունն ի՞նչ է* լեզվական կառույցը և այն գործածելով՝ սովորողը իր խոսքը փաստորեն կառուցում է հայերենի լեզվամտածողությանը համապատասխան: Յուրացրած կաղապարները գրավոր և բանավոր խոսքում գործածելով՝ սովորողը կարողանում է բովանդակային առումով ավելի իմաստավից, իսկ լեզվական առումով ավելի ճիշտ խոսք կառուցել:

- Այսպիսով, խոսքային կաղապարներով ուսուցումը՝
- հաղորդակցական մոտեցման արդյունավետ մեթոդներից է,
 - զարգացնում է հաղորդակցական բոլոր չորս հմտությունները,
 - նպաստում է կենդանի խոսքի ուսուցմանը,

- կարևոր է սովորողների փոխգործակցության համար ոչ միայն դասասենյակում ստեղծվող ենթադրյալ իրադրություններում, այլ նաև իրական կյանքում՝ սոցիալական տարբեր իրավիճակներում,
- կարող է զուգակցվել այլ մեթոդների հետ,
- կիրառելի է ուսուցման տարբեր մակարդակներում:

РЕЧЕВЫЕ МОДЕЛИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ АРМЯНСКОМУ ЯЗЫКУ

Экекян Нарине

Ключевые слова: речевая модель, коммуникативный подход, грамматико-переводный подход, методы обучения, приемы обучения, социокультурная компетенция, лингвопрагматическая компетенция.

В статье рассматриваются два ключевых подхода к обучению иностранным языкам – грамматико-переводной и коммуникативный. Особое внимание уделяется методу речевых моделей как эффективно-му средству формирования социокультурной и функциональной языковой компетенций. Анализируются возможности применения данного метода для развития всех четырёх видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Также описывается его взаимодействие с другими методами обучения. Приводятся примеры, демонстрирующие возможности применения данного метода на различных уровнях владения языком.

THE USE OF SPEECH PATTERNS IN TEACHING ARMENIAN TO FOREIGN LEARNERS

Hekeyan Narine

Keywords: speech patterns, communicative approach, grammar-translation approach, teaching methods, teaching techniques, sociocultural competence, linguo-pragmatic competence.

The article analyzes two of the most common approaches to foreign language teaching: the grammar-translation method and the communicative approach. Special attention is given to the speech pattern method as an effective tool for developing sociocultural and functional language competencies, as well as enhancing all four communication skills: listening, speaking, reading, and writing. The article also explores how the speech pattern method interacts with other teaching methods. Examples are provided to demonstrate the applicability of this method at various levels of language proficiency.

**ԱՆԳԼԻԱԽՈՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆԻ
ՎԱՂԱԿԱՏԱՐ ՆԵՐԿԱ ԺԱՄԱՆԱԿԱԶԵՎԻ
ԿԻՐԱՌՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
ՁԵՎԱՎՈՐԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ**

Մինասյան Միրանուշ

*Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան
Հայաստան
siranushtminasyan74@gmail.com*

Հիմնաբառեր՝ վաղակատար ներկա, անգլախոս ուսանողներ, կիրառությունների ուսուցում, միջլեզվական փոխազդեցություն, Ա1+ մակարդակ, տիպիկ սխալներ:

Ներածություն

Վերջին տասնամյակներում մեծ հետաքրքրություն կա հայերենի՝ որպես որպես օտար լեզվի քերականության դասավանդման նկատմամբ: Այն պարագայում, երբ աշխարհի բոլոր տարածված լեզուների համար մանրակրկիտ ձևով մշակվել են քերականական երևույթների ուսուցման գիտականորեն հիմնավորված համակարգեր, հայերենի դեպքում դեռ քիչ աշխատանք կա արված: Տարբեր համալսարաններում և ուսումնական կենտրոններում գործնական փորձի

հիման վրա կազմված ուսումնական ձեռնարկներում մեծ տեղ է հատկացված ժամանակաձևերի ուսուցմանը, սակայն բազմաթիվ գործնական փորձերը դեռևս տեսականորեն բավականաչափ հիմնավորված չեն, խնդիրը դեռ քիչ է ուսումնասիրված:

Հաղորդակցության նվազագույն միավորը՝ նախադասությունը, ձևավորվում է դիմավոր բայի շուրջ: Խոսակցին ճիշտ հասկանալու, սեփական մտքերը արտահայտել կարողանալու ու բնական խոսք ունենալու համար սովորողը պիտի հստակ պատկերացնի ժամանակաձևերի ոչ միայն կազմությունը, այլև իմաստային ընդգրկման ծավալը՝ տարբեր իրավիճակներին համապատասխան դրանք կիրառել կարողանալու համար¹:

Մ. Հերացու անվան ԵՊԲՀ ուսանողները կրթություն են ստանում անգլերենով, սակայն սովորում են նաև հայերեն: Դասընթացը հնարավորություն է տալիս ԼԻՀՀ Ա1+ մակարդակին² համապատասխան հաղորդակցական հմտություններ ձևավորել՝ Երևանում ապրելիս իրենց առօրյա-կենցաղային խնդիրները լուծել կարողանալու, ինչպես նաև հիվանդանոցներում արդյունավետ պրակտիկա անցնելու համար:

Ա1+ մակարդակի ուսումնական նյութը ներառում է անցյալի իմաստ արտահայտող երեք ժամանակաձև՝ վաղակատար ներկա, անկատար անցյալ և անցյալ կատարյալ: Այս փուլի համար նախատեսված թեմաներով կազմված իրական կյանքի իրավիճակներ ներկայացնող երկխոսություններում

¹ Տե՛ս *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд., М.: 2009. С. 305.

² Տե՛ս <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

այս երեքից առավել հաճախ կիրառվում են վաղակատար ներկայով (ՎՆ) դրված բայերը: Ժամանակաձևի իմաստային ընդգրկման ծավալը բավական մեծ է, հետևաբար նյութը բարդ է: Այնուամենայնիվ վաղակատարի կիրառությունների ուսուցման մեթոդական համակարգ առաջարկող ուսումնասիրություն դեռևս չի արվել:

Առաջին հայացքից թվում է, թե անգլախոսները դժվարությամբ չեն յուրացնելու ՎՆ-ն, քանի որ հայերենի այս ժամանակաձևի և անգլերենի Present Perfect-ի (PP) կիրառությունները մեծ մասամբ համընկնում են: Սակայն մասնակի համընկնումը պատճառ է դառնում սխալների, որոնք բացասական փոխադրման հետևանք են³: Օրինակ՝ երբեմն ուսանողները, հստակ չպատկերացնելով ժամանակաձևերի կիրառությունները, բառացի թարգմանում են նախադասությունները անգլերենից հայերեն և ասում ոչ թե այն, ինչ ուզում էին, այլ բոլորովին այլ միտք, օրինակ՝ «Երկու ժամ սպասել եմ», փոխանակ ասելու. «Երկու ժամ է՝ սպասում եմ»: Կամ՝ կենսագրություն ներկայացնելիս, պատմական իրադարձությունների մասին խոսելիս գործածում են անցյալ կատարյալ, ՎՆ-ի փոխարեն, և խոսքը դառնում է անբնական: Հաճախ անցյալի ժամանակաձևերից միշտ միայն մեկն են կիրառում մյուս բոլոր ժամանակաձևերի փոխարեն, քանի որ չեն պատկերացնում դրանց իմաստային տարբերությունները:

Միայն անգիր արած արտահայտություններով սովորողը չի կարող ճիշտ հասկանալ խոսակցին կամ՝ նոր իրավիճակներում կողմնորոշվել, թե ինչ ժամանակաձև օգտա-

³ St'u Вагнер В.А., Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М. 2001, с. 12-14:

գործի՝ հասկանալի ձևով արտահայտելու համար իր մտքերը: Ըստ Ռոդ Էլլիսի՝ եթե նույնիսկ ուսանողներին հստակ բացատրություններ չտրվեն, նրանք, միևնույնն է, կփորձեն իրենք ձևակերպել այն⁴, և սա ոչ թե փոխարինում է պրակտիկային, այլ արդյունավետ հավելում է⁵:

Նախ՝ նպատակահարմար է առանձնացնել ՎՆ-ի՝ ուսուցման տվյալ փուլում ուսանողների կարիքներին առավելագույնը համապատասխանող կիրառությունները՝ վերլուծելով այն հավանական իրավիճակները, որոնցում սովորողները կարող են հայտնվել, ապա որոշել, թե կիրառություններից որոնց է անգլերենում համապատասխանում PP, որոնց՝ այլ ժամանակաձև, նաև առանձնացնել այն դեպքերը, երբ անգլերենի PP-ին հայերենում համապատասխանում է այլ ժամանակաձև:

Ապա որոշելու ենք կիրառությունների ներմուծման արդյունավետ հաջորդականություն և բաշխում: Առաջարկելու ենք բացատրության եղանակներ և առաջադրանքներ, որոնք ուղղված կլինեն նրան, որ սովորողն իրական կյանքի նոր իրավիճակներում կարողանա ճիշտ բացատրել իր մտքերը՝ օգտագործելով ՎՆ:

Մեթոդներ

Խնդիրը լուծելու համար ուսումնասիրել ենք լեզվական միջավայրի գոյության պայմաններում չափահասներին

⁴ St' u Rod Ellis. Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, Chapter 15, Cambridge University Press, 2002, p. 169:

⁵ St' u նույն տեղում, p.174:

օտար լեզվի քերականություն դասավանդելու մեթոդիկայի միջազգային և հայաստանյան փորձը:

Օգտագործելով միջլեզվական փոխներգործման վերլուծությունների տվյալներ՝ որոշել ենք անգլերենի ազդեցության բնույթը, բացահայտել անգլախոսների կողմից հայերենի վաղակատար ներկա ժամանակաձևի յուրացման դժվարությունները, առանձնացրել և վերլուծել ինտերֆերենցիայի ազդեցությամբ կատարվող կայուն և տիպիկ սխալները⁶:

Կիրառվել են նաև գիտական դիտման, գիտամանկավարժական փորձի ընդհանրացման, ուսանողների հետ զրույցի մեթոդներ, ԵՊԲՀ-ում (2000–2008թթ., 2014–2025թթ.) փորձնական դասերի վարում, փաստերի հավաքագրում, նկարագրում և արդյունքների վերլուծություն:

Արդյունքներ

Սովորողները անցյալի իմաստ արտահայտող ժամանակաձևերը սկսում են ուսումնասիրել ներկան, հրամայականը և ապակատար ներկան յուրացնելուց հետո: Սկզբում ներմուծվում են անկատար անցյալն ու ՎՆ-ն զուգահեռաբար: Իսկ անցյալ կատարյալին անդրադառնում ենք ավելի ուշ, քանի որ հայերենում շատ հաճախ ՎՆ-ով կարելի է փոխարինել անցյալ կատարյալի ձևերը⁷, և արդյունքում երկու

⁶ Sté u *Вagner B.A.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. М. 2001. С. 12–14.

⁷ Sté u *Հովհաննիսյան Ս.* Present Perfect – Past Indefinite ժամանակաձևերի փոխհարաբերության հարցի շուրջ, «Բանբեր Երևանի համալսարանի», 3 (99), Եր. 2000թ., էջ 161:

նախադասությունները կունենան ընդամենը ոճական տարբերություն:

Հայերենի ՎՆ-ի իմաստային ընդգրկման ծավալը բավական լայն է, մեր դասընթացում ընդգրկված կիրառությունները համապատասխանում են անգլերենի PP, Present Perfect Continuous և Past Simple (PS) ժամանակաձևերին, իսկ անգլերենի PP-ի որոշ կիրառությունների հայերենում համապատասխանում են ներկայի ձևեր:

Ներկա	Վաղակատար ներկա	Անցյալ կատարյալ
	Present Perfect, Present Perfect Continuous	Past Simple

Այսպիսի դեպքերում, երբ ձևի և իմաստի կապը բավական բարդ է, կարևոր է, որ սովորողները, հենվելով տեսական բացատրությունների վրա, հասկանան հաղորդակցական նշանակությունը⁸:

Սովորողներին տրվող ամենակարևոր կողմնորոշիչները հետևյալներն են.

1. ՎՆ-ն արտահայտում է միայն **ավարտված** գործողություն, և ի տարբերություն անգլերենի PP-ի՝ անցյալում սկըսված և ներկայում շարունակվող գործողությունը հայերենում դրվում է ներկայով:

⁸ Տե՛ս *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд., М.: 2009. С. 305:

2. Եթե անգլերենում ավարտված ժամանակ նշված լինելու դեպքում գործողությունն արտահայտվում է PS-ով, ապա հայերենում այս դեպքում կարելի է գործածել վաղա-կատար ներկա:

Անհրաժեշտ է բոլոր կիրառություններին առանձին-առանձին անդրադառնալ՝ օգտագործելով և՛ տեսական բա-ցատրություններ, և՛ անգլերեն համանշանակների հետ զու-գադրում, և՛ պատկերների շարքեր: Ապա յուրաքանչյուր կի-րառության համար մշակել առաջադրանքներ՝ նոր իրավի-ճակներում հասկանալու և գործածելու հմտություններ ձևա-վորելու համար:

ՎՆ-ի կիրառություններից ամենատարածվածը նպա-տակահարմար է ներմուծել սկզբում՝ **անցյալում կատարված գործողություն, որի հետևանքը կա ներկայում**⁹: Սա նաև անգլերենի PP-ի հետ համընկնող կիրառություն է¹⁰: Կարող ենք օգտագործել անգլերենի PP-ի համապատասխան կիրա-ռությունը բացատրելու համար ստեղծված նկարների շար-քեր¹¹: Օրինակ՝

1. *Դուռը բաց է:*

Նա փակում է դուռը:

2. *Նա փակել է դուռը:*

Հիմա դուռը փակ է:



⁹ *Ասատրյան Մ.Ե.*, Ժամանակակից հայոց լեզու. Ձևաբանություն, Ձեռնարկ, Եր., ԵՊՀ հրատ. 1983թ., 472 էջ, էջ 293:

¹⁰ *Թոքմաջյան Հ.Ս.* Անգլերենի քերականություն, Եր., 1995, էջ 86:

¹¹ Տե՛ս *Raymond Murphy*, *Essential Grammar in Use*, Third edition, Cambridge University Press, 2007. PP. 40–41:

1. Կոշիկները մաքուր չեն: 2. Նա մաքրում է: 3. Կոշիկները մաքուր են:



Կարող ենք նաև անգլերեն օրինակների հետ համադրել.

1. Նա մեքենա չունի: *He doesn't have a car.*
2. Նա մեքենա է գնում: *He is buying a car.*
3. Նա **գնել է** մեքենա: (*=<իմա նա մեքենա ունի:*)
He has bought a car. (= Now he has a car.)

Դասավանդողը կատարում է գործողություններ (օրինակ՝ բացում է դուռը, գրում է գրատախտակի վրա), ասելով՝ *ես բացում եմ դուռը*, իսկ երբ արդեն դուռը բաց է՝ *ես բացել եմ դուռը*: Հետո գրատախտակի վրա գրելով՝ հարցնում է՝ *ես ի՞նչ եմ անում*: Սովորողները պատասխանում են՝ *գրում եք*: Գրելու գործողությունը վերջացնելուց հետո դասավանդողը, ցույց տալով գրածը, հարցնում է՝ *ի՞նչ եմ արել*: Ուսանողները պատասխանում են՝ *գրել եք*:

Ապա ուսանողներն իրենք են ՎՆ-ով արտահայտում գործողությունները՝ ըստ տրված շարքերի: Օրինակ՝



Նա եփում է:



Նա //:

Վաղակատարով արտահայտված նախադասության իմաստը կարելի է արտահայտել ներկայով: Սա շատ կարևոր կոդմոտորշիչ է սովորողների համար: Օրինակ՝

Ես կորցրել եմ իմ անձնագիրը: = Չեմ կարող գտնել: Հիմա անձնագիր չունեմ:

Տրված նախադասություններում ուսանողներն իրենք են բացատրում կապը ներկայի հետ.

– *Կարո՞ղ ես ինձ տանել տուն քո մեքենայով:*

– *Մի քիչ գինի եմ խմել: = Չեմ կարող մեքենա վարել:*

Տեղադրական վարժություններում շատ կարևոր են այն հատվածները, որոնք ցույց են տալիս կապը ներկայի հետ¹²:

Կարո՞ղ եմ վերցնել թերթը: Այո, ես եմ:
(կարդալ)

Եթե անգլերենում **ավարտված ժամանակ** նշված լինելու դեպքում գործողությունն արտահայտվում է Past Simple-ով, ապա հայերենում այս դեպքում կարելի է գործածել ՎՆ.

Ինքնաթիռի տոմսը երեկ գնել եմ: Վաղը մեկնելու եմ Սիրիա:

*I **bought** the plane ticket yesterday. I am leaving for Syria tomorrow.*

– Ե՞րբ **ես ստացել** նամակը: *When **did you get** the letter?*

– Երկու օր առաջ: *Two days ago.*

Երկու լեզուներում անհամապատասխանությունը կարող է շփոթեցնել ուսանողներին, եթե բացատրություն չտրվի:

¹² Տե՛ս Rod Ellis, Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? Metodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice, Chapter 15, Cambridge University Press, 2002, p. 168:

Ներմուծվում են անցյալի ժամանակ ցույց տվող բառեր և կապակցություններ՝ *ե՞րբ, երկու րոպե/ժամ/տարի առաջ, ժամը հինգին, շաբաթ օրը, անցյալ տարի, երեկ և այլն:*

Հաջորդ՝ *արդեն, դեռ և նոր* մակբայների հետ վաղակատարի կիրառությանը մենք չենք անդրադառնա, քանի որ մեր նախորդ հոդվածում հանգամանորեն քննարկել ենք¹³:

Հայերենում վաղակատարով են արտահայտվում նաև **պատմական իրադարձությունները**¹⁴: Օրինակ՝

Հայերենի տառերը ստեղծել է Մեսրոպ Մաշտոցը 405 թվականին:

Երևանը դարձել է Հայաստանի մայրաքաղաք 1918 թ.:

Համադրում ենք անգլերեն թարգմանությունների հետ՝ սովորողների ուշադրությունը հրավիրելով նրա վրա, որ այս դեպքում ՎՆ-ին անգլերենում համապատասխանում է PS: Ուսանողները հայերենի դասերին կարդում են փոքրիկ տեքստեր Հայաստանի և Երևանի մասին: Հետո նրանց առաջարկվում է պատմել իրենց երկրների կամ քաղաքների մասին՝ կիրառելով ՎՆ:

ՎՆ է գործածվում, երբ խոսքը վերաբերում է **կյանքի փորձին**. սա արդեն համընկնող կիրառություն է: Օրինակ՝

– Դուք եղե՞լ եք Հայաստանում:

¹³ *Մինասյան Ս.Ս.* «Վաղակատար ներկայով դրված բայաձևերի՝ արդեն, դեռ և նոր մակբայների հետ կիրառության ուսուցումը», Հայոց լեզվի ուսումնասիրության և ուսուցման արդի խնդիրներ (Միջազգային գիտաժողովի նյութեր. Եր., նոյեմբերի 15–16, 2023թ.): Եր.: ՀՀ ԳԱԱ ԼԻ հրատ., 2023. 277 էջ, էջ 171–183:

¹⁴ Տե՛ս *Парнасян Н.А., Манукян Ж.К.* Самоучитель армянского языка. Ер.1990. С. 239:

- Այո , եղել ենք, երկու տարի առաջ¹⁵:
- Դու տեսե՞լ ես Երևանի մասին ֆիլմը:
- Ոչ, չեմ տեսել:

Ներմուծվում են նաև հետևյալ բառերն և կապակցությունները՝ *երբևէ, երբեք իմ/քո կյանքում, կյանքումդ/կյանքումս, իմ/քո ամբողջ կյանքում*: Նաև նշում ենք ու օրինակներով ցույց ենք տալիս, որ հարցական նախադասություններում գործածում ենք *երբևէ* մակբայը, իսկ *երբեք*-ը գործածվում է ժխտականներում ու այս դեպքում գործածվում է բայի ժխտական խոնարհման ձևը:

Ի տարբերություն անգլերենի՝ հայերենում «**Կենսագրություններ**» գրելիս սովորաբար գործածվում է վաղակատար ներկան»¹⁶: Անգլերենում այս դեպքում կիրառվում է PS, հետևաբար բացատրության, օրինակների համադրման կարիք կա: Ներկայացվում է փոքրիկ տեքստ Արամ Խաչատրյանի մասին.

Արամ Խաչատրյանը ծնվել է Թիֆլիսում: Նա սովորել է Մոսկվայում...

Ուսանողներին նաև սովորում են ներկայացնել կենսագրական տվյալներ իրենց մասին:

Անգլերենի PP-ը կարող է արտահայտել և՛ ավարտված գործողություն, և՛ անցյալում սկսված և ներկայում շարունակվող գործողություն¹⁷: Հայերենում երկրորդ դեպքում գործածվում է ներկա ժամանակ.

¹⁵ Տե՛ս *Siranush Minasyan*, *Armenian for Beginners*. Եր., 2022, էջ 211:

¹⁶ Տե՛ս *Парнасян Н.А., Манукян Ж.К.* Самоучитель армянского языка. Ер.1990. С. 239.

¹⁷ Տե՛ս *Raymond Murphy*, *Essential Grammar in Use*, Third edition, Cambridge University Press, 2007, p. 48:

*Արդեն երեք տարի է՝ նա մեքենա ունի:
He's had his car for over 3 years.*

*Երկու տարի է՝ ապրում եմ Երևանում:
I have lived in Yerevan for 2 years.*

Այս անհամապատասխանությունը չգիտակցելու պարագայում ուսանողը կարող է միտքը անգլերենից բառացի թարգմանել և ոչ թե ասել. «Երկու տարի է՝ ապրում եմ Երևանում», այլ՝ «Երկու տարի ապրել եմ Երևանում»: Խոսակիցը կհասկանա, թե նա այլևս չի ապրում Երևանում, քանի որ հայերենում ՎՆ-ն արդեն ավարտված գործողություն է արտահայտում:

Այս տարբերությունը գիտակցելը կարևոր է նաև հիվանդանոցներում պրակտիկա անցնելիս, հմտ.՝ *Քանի՞ օր է՝ ցավում է Ձեր ոտքը: / Քանի՞ օր է ցավել Ձեր ոտքը: Քանի՞ ամիս է՝ խմում ես այս դեղը: / Քանի՞ ամիս ես խմել այս դեղը* (առաջին դեպքում շարունակում է խմել, երկրորդ դեպքում արդեն չի խմում):

Առաջարկվում են այսպիսի վարժություններ.

Ընտրե՛ք ճիշտ տարբերակը:

Չորս տարի է՝ (սովորում, սովորել) եմ համալսարանում, դեռ երեք տարի էլ սովորելու եմ:

Յոթ տարի (սովորում, սովորել) եմ բժշկական համալսարանում, հիմա արդեն բժիշկ եմ:

Ապա ուսանողները սովորում են կիրառել վաղակատարը՝ կյանքում որևէ **փոփոխություն** նկարագրելու, նորություն հաղորդելու համար: Օրինակ՝

Եղանակը տաքացել է: Դասերը վերջացել են: Հիվանդը լավացել է/վատացել է: Համալսարանի ֆուտբոլի թիմը հաղթել է:

Երբ խոսողը ոչ թե կարևորում է գործողությունների հստակ հաջորդականությունը, այլ պարզապես **արձանագրում է գործողությունը անցյալում տեղի ունենալու փաստը**, գործածվում է ՎՆ: Օրինակ՝

Ես սովորաբար շուտ եմ արթնանում, բայց այսօր արթնացել եմ ժամը տասին:

Կամ՝

Ինչպե՞ս է եղել հիվանդը երեկ, հազացե՞լ է, ջերմություն ունեցե՞լ է, գլուխը պտտվել է, դեղերից ալերգիա եղե՞լ է, սիրտը խառնե՞լ է, գլուխը ցավե՞լ է:

Անգլերենում պատմություն պատմելիս, այսինքն՝ երբ ներկայացվում են հաջորդական գործողություններ, գործածվում է PS, սակայն հայերենում այս դեպքում կարող են կիրառվել և՛ վաղակատար, և՛ կատարյալ: Քանի որ սովորողները դեռ կատարյալին ծանոթ չեն, հաջորդական գործողությունները սովորում են ներկայացնել է ՎՆ-ով: Նրանք կարողում են փոքրիկ պատմություններ: Ներմուծվում են *սկզբում, հետո, դրանից հետո, մի քանի ժամ/րոպե հետո, վերջապես* բառերն ու կապակցությունները:

Ուսանողները Հայաստանում սիրում են այցելել տեսարժան վայրեր, գնալ քաղաքից դուրս, և դասավանդողը կարող է առաջարկել նրանց պատմել այցելության մասին՝ օգնելով այսպիսի հարցերով. «Սկզբում ի՞նչ եք արել, հետո ի՞նչ եք արել»:

Կարող ենք օգտագործել նաև պատկերների շարքեր, որոնք ներկայացնում են փոքրիկ պատմություններ:

Հայերենի ուսուցման համար նախատեսված ձեռնարկներում կա՛մ առհասարակ անդրադարձ չկա կիրառություններին¹⁸, կա՛մ ներմուծվում է բավական ուշ, խոսքային գործունեության համար պակաս հրատապ քերականական նյութ ներմուծելուց հետո¹⁹, և՛ կազմությունը, և՛ բոլոր կիրառությունները ներմուծվում են միանգամից: Սակայն մեր փորձը ցույց է տալիս, որ սովորողը չի կարող միանգամից այսքան քերականական ձևեր կազմելու լեզվական կարողություն ձևավորել ու բոլոր կիրառությունները միանգամից յուրացնել: Այս թեման հնարավոր չէ մեկ կամ երկու դասի ընթացքում ավարտել, որպեսզի ուսանողը վստահ և ճիշտ գործածելու հմտություն ձևավորի, անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր կիրառության առանձին անդրադառնալ:

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ հոդվածում ներկայացրել ենք միջլեզվական փոխազդեցության բնույթը, առանձնացրել ենք հավանական սխալները, առաջարկել ենք Ա1+ մակարդակի խոսքային գործունեության համար անհրաժեշտ կիրառություն-

¹⁸ Տե՛ս *Ավետիսյան Ա., Բաբայան Մ., Եղիազարյան Ն.* Հայոց լեզու: Անգլախոս ուսանողների ուսումնական ձեռնարկ. Եր., 2012: Տե՛ս *Մուրադյան Լ. Կ.* Սովորում ենք գրել, կարդալ, խոսել հայերեն. ձեռնարկ անգլախոս արտասահմանցիների համար: Եր.: 2018. Էջ. 101–104:

¹⁹ Տե՛ս *Hakobyan Mary*, Eastern Armenian. Արևելահայերեն: Եր.: 2018: էջ 83–88:

Տե՛ս *Sakayan Dora*, Eastern Armenian. For the English-speaking World: Եր., ԵՊՀ, 2007. 96–112 էջեր:

Տե՛ս *Gevorkian A.V.* East Armenian course. Yerevan: 2000. PP. 236–240:

ները ներմուծել որոշակի հաջորդականությամբ և առանձին-առանձին՝ օգտագործելով տեսական բացատրություններ, պատկերների շարքեր և անգլերենում համանշանակների հետ զուգադրում: Յուրաքանչյուր կիրառության հետ առաջարկել ենք համապատասխան թեմաներ, ժամանակ ցույց տվող բառեր և առաջադրանքներ:

Համառոտագրություններ

ՎՆ – վաղակատար ներկա

PP – present perfect

PS – past simple

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ПРИМЕНЕНИЮ НАСТОЯЩЕГО СОВЕРШЕННОГО ВРЕМЕНИ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

С. Минасян

Ключевые слова: настоящее совершенное время, иноязычные студенты, обучение использованию временной формы, коммуникативный подход, межкузыковое взаимодействие, уровень A1+, типичные ошибки.

Целью исследования является разработка научно обоснованной методики обучения использованию настоящего совершенного времени армянского языка для англоговорящих студентов, основанной на коммуникативном подходе. Исследование проводилось среди англоговорящих студентов ЕГМУ в временных условиях, необходимых для формирования коммуникативных навыков уровня A1+. Правильное использование времен в армянском языке играет важную роль в коммуникативных ситуациях, а настоящее совершенное время является

одним из самых распространенных и актуальных времен для речевой деятельности на данном этапе. Освоение этого времени особенно важно для изучающих армянский как иностранный, так как его неправильное использование может привести к коммуникативным барьерам. В ходе исследования были проанализированы методики обучения временным формам в других языках, временные системы армянского и английского языков были подвергнуты сопоставительному анализу с целью предотвращения отрицательного языкового переноса и использования положительного переноса, использовались педагогические наблюдения, беседы со студентами и обобщения практического опыта, а также были выявлены типичные ошибки, встречающиеся в речи обучающихся. В результате были выявлены употребления, необходимые для уровня A1+, разработана последовательность их преподавания, предложены методика подачи материала и система заданий. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями армянского языка как иностранного, авторами учебных программ и пособий.

TEACHING ARMENIAN PRESENT PERFECT TENSE TO ENGLISH SPEAKING LEARNERS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE

S. Minasyan

Keywords: present perfect tense, foreign-speaking students, teaching the uses of tense form, communicative approach, interlingual interaction, A1+ level, typical errors.

The aim of this research is to develop a scientifically substantiated methodology for teaching the uses of the Armenian present perfect tense to English-speaking students, based on a communicative approach. The study was conducted among English-speaking students of YSMU within the course hours required to develop A1+ level communication skills. The correct use of tenses in Armenian plays an important role in communicative situations, and the present perfect tense is one of the most common and urgent tenses for speech activity at this stage. Mastering this tense is

especially important for foreign language learners, since its incorrect use can lead to communication barriers. During the study, we analyzed the methods of teaching tenses in other languages, the tense systems of Armenian and English were compared to prevent negative linguistic transfer and use positive transfer, pedagogical observations, conversations with students and generalizations of practical experience were used, and typical errors encountered in the speech of learners were identified. As a result, the uses of the present perfect tense necessary for the A1+ level were identified, the sequence of their teaching was developed, methods of presenting the material and a system of tasks were proposed. The findings can benefit teachers of Armenian as a foreign language and authors of curricula and manuals.

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԻ ՌԻՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ

(բժշկական տերմինների ուսումնասիրման օրինակով)

Մուրադյան Լուսյա

*մանկավարժական գիտ. թեկնածու
Երևանի «Հայբուսակ» համալսարան
lusine.mooradyan2011@yandex.ru*

Հիմնաբառեր՝ այլալեզու ուսանողներ, բժշկական մասնագիտական խոսք, խոսքիմասային դասդասում:

Այլալեզու ուսանողների առօրյա հաղորդակցական խոսքը զարգացնելուց հետո մեր առջև դրված հաջորդ խնդիրը մասնագիտական խոսք կառուցելու կարողության ձևավորումն է: Մա արտասահմանցի ուսանողներին հայոց լեզու դասավանդելու վերջին փուլն է:

Մասնագիտական խոսքի դասավանդման մեր փորձը հատկապես բժշկի մասնագիտությունն ընտրած ուսանողների հայերենի ուսուցման յուրահատկություններին է վերաբերում: Բանն այն է, որ մասնագիտական խոսքին տիրապետելու կարիք ունեն թե՛ բժշկական համալսարանների բոլոր ուսանողները, թե՛ օրդինատորներն ու ինտերները: Նշենք նաև, որ այսօր մեծ թվով օտարերկրյա ուսանողներ ցանկանում են մնալ Հայաստանում և իրենց մասնագիտական գործունեությունը ծավալել այստեղ: Ընդհանուր բժշկի կամ ստոմատոլոգի մասնագիտությունն ընտրած շատ հնդիկ ու պարսիկ

ասպիրանտներ ձգտում են տիրապետել հայերեն մասնագիտական բառապաշարին (բժշկական տերմինաբանությանը)՝ հիվանդանոցներում հիվանդների ու բժիշկ գործընկերների հետ մասնագիտական խոսակցություն վարելու համար:

Տերմինաբանությունը նեղ առումով որևէ գիտության կամ բնագավառի տերմինների ամբողջությունն է: Տերմինը բառ կամ բառակապակցություն է, որը կյանքի տարբեր բնագավառների որևէ հասկացություն է նշանակում:

Ուսուցման սկզբնափուլում մասնագիտական բառապաշարն ուսանողների խոսք գուգահեռաբար է ներմուծվում: Սկզբում ուսուցանվում են բժշկական բառ-տերմիններ, որոնք ներկայացված են ուսուցման սկզբնափուլում յուրացնելու համար նախատեսված *Մարմնի մասեր* բառաշարում՝ **մարմին, գլուխ, ուղեղ, քիթ, բերան, շուրթ, ատամ, լեզու, լինդ, կզակ, կոկորդ, վիզ, սիրտ, թոք, ստամոքս, լյարդ, փայծաղ, երիկամ, ապա առաջին անհրաժեշտության բժշկական պարագաների անուններ, ինչպես՝ դեղ, հաբ, լուծույթ, կաթիլներ, քսուք, ջերմաչափ, բամբակ, վիրակապ:**

Եթե ուսուցման սկզբնափուլում սովորեցնում ենք մասնագիտական խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ բայական կայուն բառակապակցություններ, ինչպես՝ **վարակվել մեկից, վարակել մեկին, շտապ օգնություն կանչել, չափել ճնշումը, չափել ջերմությունը, կոտրել ոտքը, ցավ զգալ, վիրակապել վերքը, դիմել բժշկի, դիմել բուժքրոջը, հետազոտել արյունը, հետազոտել մեզը, անցավ սրսկել ...** և հիվանդությունների ախտանիշներն արտահայտելու համար՝ **պարզագույն նախադասություններ, ինչպես՝ Գլուխս ցավում է: Գլուխս պտտվում է: Միրտս խառնում է: Աչքս կարմրել է: Գիշերը չեմ քնել: Ախորժակ չունեմ: Մատս թարախակալվել է:**

Ջերմություն ունե՞ք: Հանգի՛ստ պառկեք: Խոր շնչե՛ք և արտաշնչե՛ք: Ցու՛յց տվեք Ձեր լեզուն, ապա վերջին փուլում դրանք սովորեցնում ենք արտահայտել ածանցավոր, բարդ կամ բարդ ածանցավոր բառերով, ինչպես՝ **գլխացավ, գլխապտույտ, ուշաթափություն, այտուցվածություն, կարմրություն, բորբոքում, անքնություն, թարախակալում, արյունահոսություն, սրտխփոց, սրտխառնոց:**

Ուսանողներն արդեն գիտեն նախադասությունների կազմի մեջ մտնող բառերի իմաստները և համապատասխան ձևույթներն ու խոնարհման առանձնահատկությունները:

Սկզբնական փուլում սովորեցնում ենք նաև հիվանդությունների անուններ՝ **բկաբորբ, թոքաբորբ, կարմրուկ, ջրծաղիկ, խոզուկ, քութեշ, խոց, քաղցկեղ, տենդ:** Դրանք գործածվում են նախադասությունների մեջ: Սկզբում երկու-երեք նախադասություն կարող են կապակցվել համապատասխան շաղկապներով, և ստացված փոքրիկ կապակցված խոսքը կրկնել, գրել տետրում կամ գրատախտակին, ապա սկսում ենք սովորեցնել նոր բառակապակցություններ՝ բառերի մեծ մասը վերցնելով արդեն իսկ ծանոթ գործուն բառապաշարից՝ ամրապնդելով քերականական-ձևաբանական օրինաչափություններին վերաբերող գիտելիքները, ինչպես՝

դիմել

ատամնաբույժ**ին**

ակնաբույժ**ին**

վիրաբույժ**ին**

մանկաբույժ**ին**

հոգեբույժ**ին**

սրտաբան**ին**

նյարդաբան**ին**

մաշկաբան**ին**

վնասվածքաբան**ին**

դեղաբան**ին**

հետազոտել

մեզ

կղանք

արյուն

ավիշ

բջիջ

լեդի

սիրտ

թոքեր

երիկամներ

միզապարկ

կուրծք

լյարդ

Բժշկական մասնագիտական խոսք կառուցելու համար նպատակահարմար է որոշ բառաշարեր սովորեցնել ըստ խոսքիմասային պատկանելության, ինչպես՝ **արյուն, նյարդ, մաշկ, սիրտ, մանուկ, վերք, աստամ, հիվանդ** (գոյական անուն), **առողջ, հիվանդ, կենտ, գույգ, ստորին, վերին** (ածական անուն), **լսել, տեսնել, հիշել, շնչել, բուժել** (բայ)։

Բառերի խոսքիմասային դասդասումն ուղի է հարթում բառաբարդման հետագա աշխատանքների համար։ Ուսուցման սկզբնափուլում ուսանողներն արդեն յուրացրել էին **առողջ, լսել, տեսնել, հիշել, շնչել, հոտ, նյութ** բառերը, գիտեին նաև **-ություն** գոյականակերտ վերջածանցը։ Դրանց համադրությունից կստանանք վերացական գոյականներ, ինչպես՝ **առողջություն, լսողություն, տեսողություն, հիշողություն, շնչառություն, հոտառություն, նյութափոխանակություն**։

Նույն տրամաբանությամբ, այսինքն՝ անցած գիտելիքի և նորի համադրությամբ կուսումնասիրվեն և կյուրացվեն մի շարք նոր բառեր, ինչպես՝

բուժել - մանկաբույժ, վիրաբույժ, ակնաբույժ, հոգեբույժ, անասնաբույժ,

ատամ - ատամնաշար, ատամնաբուն, ատամնախորշ,
ատամնաշապիկ, ատամնալիցք,

ուղեղ - գլխուղեղ, գանգուղեղ, ողնուղեղ,

դեղ - դեղատոմս, դեղատուն, դեղաբույս, դեղագետ, դե-
ղահար,

ախտ-դեղնախտ, կարմրախտ, ջերմախտ, թոքախտ,
ախտանիշ, ախտահանում,

ոսկոր - սրունքոսկր, ազդրոսկր, կրծոսկր, կողոսկր,
ծնկոսկր:

Սովորաբար բժշկական տերմինային կազմությունները ձևավորվում են ընդհանուր գործուն բառապաշարի ձևութակապակցման նույն միջոցներով ու եղանակներով: Մի փոքր տարբերվում են նախածանցներով կազմված բժշկական տերմինները, որոնցում նախածանցները՝ որպես բառակազմական ձևույթ, վերջածանցների համեմատությամբ շատ ավելի ինքնուրույն են: Այս երևույթը հավանաբար պայմանավորված է փոխատու լեզուների առանձնահատկություններով՝ լատիներենի, հունարենի, ռուսերենի հիման վրա բժշկական տերմինի իմաստը պատճենելու հանգամանքով: Այսպես՝

ան - անբավարարություն, անքնություն, ա(ն)ոլիթմիկ,

արտ - արտարգանդային, արտաորավայնային, արտագատում,

գեր - գերաճ, գերճնշում, գերսնուցում, գերլարվածություն,

ենթ - ենթաստամոքսային, ենթալեզվային, ենթամաշկային:

Տերմինաբանության մեջ վերջածանցային կազմություններն ավելի մեծ տեղ են գրավում: Թեպետ վերջածանցները չունեն նախածանցների զգալի ինքնուրույնությունը,

սակայն ավելի կենսունակ են: Ածանցավոր, բարդ և բարդա-
ծանցավոր տերմիններում կատարվում են հնչյունափոխու-
թյան նույն երևույթները, ինչ որ ընդհանուր գործածության
բառերում. հնչյունափոխության են ենթարկվում ձայնավոր-
ները: Այս երևույթը կապված է բառաշեշտի տեղափոխու-
թյան հետ:

Պատճենվել կարող են ոչ միայն առանձին տերմիններ,
այլև տերմինաբանական բառակապակցություններ, որոնք
նույնպես մասնագիտական բառապաշարի ուսուցման նյութ
են, ինչպես՝

**մարսողական համակարգ, նյարդային համակարգ,
ենթաստամոքսային գեղձ, հարականջային գեղձ,
պարանոցային ող, կրծքային ող, գոտկային ող, պոչու-
կային ող,**

**հաստ աղիք, բարակ աղիք, տասներկուամատնյա աղիք,
ուղիղ աղիք:**

Ինչպես ակադեմիկոս Վ. Համբարձումյանն է գրում.
«Հայ ժողովրդի մշակութային ժառանգության գանձարանում
ամենամեծ և թանկագին հրաշալիքը հայոց լեզուն է: Նա մեզ
այսօր ծառայում է նույն հաջողությամբ, ինչպես ծառայում էր
երկու հազար տարի սրանից առաջ... Այսօր մենք համոզվում
ենք, որ իր ներքին խիստ տրամաբանական կառուցվածքի
շնորհիվ նա կարող է գնահատվել որպես գիտական լեզու՝
հեշտությամբ ու հակիրճ ձևով արտահայտելով ժամանակա-
կից գիտության ամենաբարդ գաղափարները»¹³:

Եվ իրավամբ հայերենը շատ ճկուն լեզու է. բառապատ-
ճենումները կատարվում են բառակազմական օրենքներով,

¹³ *Համբարձումյան Վ. Հուշագրություն: Եր., 4 էջ, 1994թ.:*

ամբողջապես ենթարկվում են հայերենի քերականության գործող օրինաչափություններին, մերվում հայերենի բառազանձին, հարստացնում այն, եթե, իհարկե, դիմակայում են ժամանակի քննությանը, ինչպես՝ **Էպիդեմիոլոգիա – համաճարակաբանություն, օնկոլոգիա – ուռուցքաբանություն, ինֆեկցիա – վարակ, դիզինֆեկցիա – ախտահանում, դիագնոզ – ախտորոշում, սիմպտոմ – ախտանիշ**:

Բանն այն է, որ հայերենը մեծ չափերով ընդունակ է բաղադրության և ավելի մեծ հնարավորություններ ունի օտար գիտական բառերի միայն նշանակությունը վերցնելու և սեփական բառերով համապատասխան բաղադրություններ կազմելու: Ուստի բովանդակային առումով նպատակաուղղված նորաստեղծ բառերը կյանքի իրավունք են ստանում մեր լեզվում և սիրվում հասարակության լայն խավերի կողմից:

Մեր անհատական աշխատանքային փորձը ծավալելով ԵՊԲՀ-ում, «Հայբուսակ» համալսարանում, «Լազարյան դպրատանը», «Լինգվաֆորում» և «Ալյանս ֆրանսեզ» լեզվի կենտրոններում և երկար տարիներ դասավանդելով արաբ, հնդիկ, պարսիկ, թուրք, քուրդ ուսանողներին՝ ապագա բժիշկներին, ուսումնասիրելով բժշկական տերմինաբանությունը՝ մենք կրկին համոզվել ենք, որ ժողովուրդները գտնվում են նաև լեզվական փոխհարաբերությունների մեջ, որի պատճառով էլ լեզվական շատ իրողություններ փոխանցվում են հարևան ժողովուրդներին: Բացարձակ մաքուր լեզուներ չկան, և հայոց լեզուն էլ բացառություն չէ, ուստի հայերենում ևս շատ են օտար բառերը: Դրանք ներմուծվել են մեր խոսք դեռևս հնագույն ժամանակներից: Բազմաթիվ տերմիններ ստեղծվել են գրաբարյան շրջանում: Հայ գրերի

սկզբնավորումից հետո հունաբան դպրոցի ներկայացուցիչները հիմք դրեցին բառապատճենման երևույթին: Հին հայկական ձեռագրերը վկայում են այդ մասին: Դրանցում առանձնահատուկ տեղ են գրավում բժշկագիտությանն ու բուսաբուժությանը վերաբերող աշխատությունները, բառարանները, որոնք աչքի են ընկնում փոխառյալ բառապատճենումներով: Հայ բժշկական տերմինաշինության ստեղծման ու մշակման ուղղությամբ մեծ ձեռքբերումներ ենք ունեցել XIX դարում, բայց պետականությունից զուրկ լինելու հանգամանքով պայմանավորված՝ դրանք սոսկ անհատ գիտնականների ջանքերի արդյունք են¹⁴:

Խորհրդային կարգերի հաստատումից հետո հայերենը դարձավ պետական լեզու: Ստեղծվեց տերմինաբանական կոմիտե, և տերմինաշինությունը նույնպես կարևորվեց: Այսօր էլ՝ գիտատեխնիկական առաջընթացի մեր դարում, փոխառությունները, պայմանավորված բարդ տեխնոլոգիաների և գիտության նորագույն նվաճումներով, ավելի ու ավելի են շատանում, կիրառվում և հարաճուն գործածություն ունեն կառուցվածքային ու իմաստային բառապատճենումների մեջ: Գործընկերների հետ շփումներում ապագա բժիշկները կարող են հաղորդակցվել նեղ մասնագիտական միջազգային տերմիններով, որոնցից շատերը նույնպես մեծ կիրառություն ունեն, քանի որ դեռևս չկան դրանց հաջողված պատճենումները, ինչպես՝ **լեյկոցիտ**, **էրիթրոցիտ**, **լիմֆոցիտ**, **թրոմբոցիտ** և հազարավոր այլ տերմիններ:

¹⁴ Մուրադյան Լ. Հայերենի որպես երկրորդ լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները: Եր., 2022թ.:

Հաղթահարելով ուսուցման նախնական և առաջին փուլը, ձեռք բերելով հայերեն գրելու, կարդալու հմտություններ և որոշակի լեզվաբանական գիտելիքներ՝ ուսանողները կարողանում են անցնել ուսուցման հաջորդ փուլին, այն է՝ մասնագիտական, տվյալ դեպքում գիտական-բժշկական և գիտահանրամատչելի բժշկական ծրագրային թեմաների յուրացմանը:

Այլազգի, ներքին և արտաքին սփյուռքի հայազգի ուսանողների համար, ովքեր ուսումնասիրում են հայերենը՝ բժշկական գրականություն կարդալու և բժշկական մասնագիտական հայախոս միջավայրում հիվանդների հետ շփվելու, մասնագիտական զրույց վարելու համար, մեր կողմից ստեղծվել է «Ուսումնական տեքստեր և առաջադրանքներ արտասահմանցի ուսանողների համար» ձեռնարկը¹⁵: Ձեռնարկը կազմված է 18 տեքստերից, որոնց ընտրությունը պայմանավորված է մեր կողմից փորձարկված ծրագրով նախատեսված մասնագիտական, մարդու անատոմիական օրգանահամակարգերի վերաբերյալ սեղմ թեմաներով: Տեքստերի ուսումնասիրման ճանապարհով ուսանողները հարստացնում են իրենց մասնագիտական լեզվի բառապաշարը և ծանոթանում են գիտական-բժշկական ոճի գործառնություններին:

Հայտնի իրողություն է, որ գիտական ոճն առանձնանում է իր կառուցման եղանակով, քանի որ արտահայտված գաղափարների պատճառահետևանքային կապը հանգեցնում է տրամաբանական ընդհանրացումների, և խոսքն

¹⁵ Մուրադյան Լ. Սովորում ենք հայերեն, Ուսումնական տեքստեր և առաջադրանքներ արտասահմանցի ուսանողների համար, Եր., 2006թ.:

ավարտվում է ամփոփիչ իմաստ ունեցող կաղապարներով: Ուսումնական տեքստերը կազմված են տեքստային գրականության մեթոդիկայի սկզբունքով, այն է՝ բժշկության ոլորտին վերաբերող տերմինների և տերմինային կապակցությունների օգտագործման հաճախականությամբ ուսանողներին ծանոթացնել իրենց համար նոր, մինչ այդ հայերենի դասերի ընթացքում չկիրառված գիտական և գիտահանրամատչելի ոճերին՝ հետագայում բանավոր կամ գրավոր խոսքում կիրառելու հեռահար նկատառումով: Շարադրված տեքստերից յուրաքանչյուրը սովորեցնում է 10-12 նոր տերմին և տերմինաբանական բնույթի կապակցություն: Տեքստերի շարադրանքը կազմված է գիտական ոճով և համապատասխան ուսումնական նյութով: Եթե ուսուցման սկզբնական փուլի տեքստերը պատմողական և նկարագրական բնույթի էին, ապա այս տեքստերն առավելապես դատողական բնույթ ունեն: Տեքստերի հիմնական միտքն արտահայտող բառը դառնում է վերնագիր, ինչպես՝ **Մարսողական համակարգ, Նյարդային համակարգ, Ջուրը կյանք է, Զգայաբաններ, Շնչառություն** և այլն: Աշխատել ենք հնարավորինս պարզ ձևակերպել փաստերի ու համոզմունքների վրա հիմնված շարադրանքը՝ պահպանելով մտքի հաջորդականությունը (տեղեկատվություն, դատողություններ և եզրակացություն):

Բառահոսքի ընտրությունը կատարվել է մանրակրկիտ կերպով: Մեծ տեղ է հատկացված դարձվածքների ուսումնասիրմանը՝ թարգմանաբար՝ ուսանողների մայրենի լեզվով կամ միջնորդ լեզվով՝ անգլերենով: Դրանց կրկնությունն ու ամրակայումը ապահովում է գիտական բառահոսքը գործնականում կիրառելու հմտություն: Յուրաքան-

յուր օրգան-համակարգին վերաբերող տեքստին հաջորդում է նույն թեմային վերաբերող գիտահանրամատչելի բնույթի մեկ տեքստ: Մասնագիտական խոսք ուսումնասիրելու և յուրացնելու գործընթացում խմբային աշխատանքներ կազմակերպելիս եկել ենք այն եզրակացության, որ միևնույն դասավանդողի գործադրած բազմաթիվ ջանքերի պայմաններում անհրաժեշտ է առավել առաջավոր ուսանողների համար անհատականացնել մատուցվող նյութը: Գիտահանրամատչելի տեքստերն ուսանողների համար լեզվական և բովանդակային առումով ավելի մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում: Տեքստերից հետո առաջադրված հարցերն օգնում են ուսանողներին անհրաժեշտ հերթագայությամբ վերարտադրել տեքստերի բովանդակությունը:

Տեքստերին նախորդում է մեկ և հաջորդում յոթ առաջադրանք, որոնց պահանջները թարգմանված են անգլերեն: Պահանջների թարգմանությունը ներկայացված է այն նպատակով, որ ուսանողներն առավելագույնս իրենց ուշադրությունը բևեռեն առաջադրանքների բովանդակությունն ըմբռնելուն, հասկանան դրանց էությունը:

1-ին առաջադրանքի պահանջն է՝ ուշադիր կարդալ տեքստը և ունկնդրել տեքստի ձայնագրությունը՝ գրքով հետևելով բովանդակությանը: Այս առաջադրանքի կատարումը նպաստում է ճիշտ հնչյունային լսողություն ձևավորելուն, տեքստի մասին ընդհանուր գաղափար կազմելուն:

2-րդ առաջադրանքի պահանջն է՝ դուրս գրել բժշկական բառերն ու բառակապակցությունները, թարգմանել՝ օգտվելով գրքին կից բառարանից, հիշել դրանց նշանակությունը:

3-րդ, 4-րդ, 5-րդ առաջադրանքները վերաբերում են բառակազմությանը՝ տեքստերում առավել հաճախ հանդիպող անձանոթ բառերի բաղադրիչները ճանաչելուն, ածանցները մասնիկներից ու վերջավորություններից տարբերելուն, ածանցավոր և բարդ բառեր կազմելու հմտություններ մշակելուն, հնարավորություն են տալիս անդրադառնալ հնչյունափոխության և սղման, հոլովման և խոնարհման դեպքերին, որոնք միտված են արդեն բացատրված բառապաշարը ակտիվացնելուն: Առաջադրանքներն ապահովում են քերականության ուսուցման **գործնականության սկզբունքը** և միշտ **ակտիվ են պահում** ուսանողներին:

6-րդ առաջադրանքը հիմնականում շարահյուսական բնույթ ունի, վերաբերում է կայուն բառակապակցություններին ու նախադասություններին և նպաստում է հայերենի շարահասության ամրակայմանը:

7-րդ առաջադրանքը տեքստի բովանդակությունը վերաշարադրելուն նպատակաուղղված հարցաշար է: Բառային աշխատանքից հետո սա դասի կարևորագույն հատվածն է, որը խոսքի զարգացման, խոսք կառուցելու կարողության մշակման հիմնակետն է: Դրա համար հարցերը հնարավորինս հետևողականորեն պետք է մշակել, որպեսզի ուսանողները տեքստի իմաստը ճիշտ հերթագայությամբ կարողանան շարադրել՝ թեկուզ սկզբնական շրջանում անգիր վերարտադրելով, մինչև այն դառնա հմտություն: Մա բավականին բարդ գործընթաց է այլալեզու ուսանողի համար, քանի որ նյութի մտքից լեզվին հաղորդելը կատարվում է՝ մի լեզվից մյուսը փոխադրելով: Տեքստի այսպիսի վերարտադրությունն ապահովում է նաև լեզվի ռճի գործառնությունը, քանի

որ գիտական ոճով հաղորդվող նյութը պետք է վերաբրտադրվի սեղմ, ճշգրիտ և, միևնույն ժամանակ, լինի տրամաբանական:

Հաշվի առնելով, որ դարձվածքները կենդանի խոսքի անբաժանելի մասն են կազմում, VIII առաջադրանքում ներկայացվում են տեքստից վերցված տերմիններով կազմված դարձվածքներ, որոնց մեջ մարմնի որևէ մասի իմաստ արտահայտող գոյականն այլ բաղադրիչների հետ կայուն կապ հաստատելով՝ այլաբանական տարբեր իմաստներ է արտահայտում, ինչպես՝ **ատամները թափել, ատամները սեղմած պահել, ատամները թափվել, ատամները հաշվել, ատամները ցույց տալ, ատամներով մեկին պաշտպանել, ակն ընդ ական, ատամն ընդ ատամն:**

Հայտնի իրողությունն է, որ դարձվածքներն այլաբանական իմաստ արտահայտող բառակապակցություններ են, որոնց կազմի մեջ մտնող բառերը փաստորեն կորցնում են իրենց բառային ինքնուրույնությունը և մեծ մասամբ մեկ բառի իմաստային արժեք ունեն: Ուսանողներին բացատրվում է դրանց ուղիղ և փոխաբերական իմաստների տարբերությունը, որպեսզի խոսքի մեջ կարողանան տեղին գործածել: Առաջարկվում է գտնել դրանց համարժեքներն իրենց մայրենի լեզվում: Սա բարդ առաջադրանք է և նախատեսված է առաջադիմող ուսանողների կամ ցանկացողների համար: Սակայն փորձը ցույց է տվել, որ առաջադրանքը հետաքրքրում է ուսանողներին. նրանք համեմատում են իրենց մայրենի լեզվում հանդիպող համանման դարձվածքների հետ, անգիր են սովորում և կիրառում հայերի հետ առօրյա-խոսակցական շփումներում:

Մասնագիտական տեքստերի ուսուցման համակարգայնությունը փաստելու համար բերենք մեկ տեքստի օրինակ՝ իրենց առաջադրանքներով:

Վատ և լավ խոլեստերին

Խոլեստերինը մեր օրգանիզմի հիմնական շինանյութերից մեկն է: Չափավոր քանակով այն կենսականորեն անհրաժեշտ է: Սակայն խոլեստերինի մեծ քանակությունը վտանգավոր է. դրա ավելցուկը նստում է արյունատար անոթների պատերին և պատճառ դառնում մի շարք հիվանդությունների, որոնցից են աթերոսկլերոզը, սրտի իշեմիկ հիվանդությունը, ստենոկարդիան, սրտամկանի ինֆարկտը, իսկ գլխուղեղի գլխավոր զարկերակի նեղացումը հանգեցնում է հիշողության խանգարումների և կաթվածի:

Ոչ ճիշտ սնունդը, ցածր ֆիզիկական ակտիվությունը և կրկնվող սթրեսները քայքայում են մեր օրգանիզմը: Եթե բարձր է նաև խոլեստերինի պարունակությունը, ուրեմն մարդու առողջությանը վտանգ է սպառնում: Սննդակարգի պահպանումը խոլեստերինի մակարդակի իջեցման ամենապարզ միջոցն է: Վերը նշված հիվանդությունները կարելի է կանխարգելել՝ օգտագործելով մեծ քանակությամբ կարմիր պղպեղ, արմավ, նուշ, մեղր, գազար, դդում, նարինջ, չրեդեն և կաթնամթերք, բուսական յուղ և ձկնեղեն: Հարկավոր է սահմանափակել կենդանական ճարպերը, ապուխտները, աղն ու թթուն, խմորեղենը:

Առաջադրանք 1-ին

Ուշադիր կարդացե՛ք տեքստը: Լսե՛ք տեքստի ձայնագրությունը՝ գրքով հետևելով բովանդակությանը:

Read the text attentively. Listen to the recording and follow the contents in the book.

Առաջադրանք 2-րդ

Դու՝ րս գրեք բժշկական բառերն ու բառակապակցությունները, թարգմանե՛ք՝ օգտվելով գրքին կից բառարանից, հիշե՛ք դրանց նշանակությունը:

Write out medical words, word combinations and translate using the dictionary attached to the book. Remember the meanings.

Առաջադրանք 3-րդ

Հետևյալ բառերը ենթարկե՛ք բառակազմական վերլուծության:

Do the word building analysis of the following words.

Շինանյութ, կենսականորեն, արյունատար, սրտամկան, զարկերակ, սննդակարգ, կանխարգելել, կաթնամթերք, սահմանափակել:

Առաջադրանք 4-րդ

Լրացրե՛ք բաց թողնված տառերը:

Fill the missing letters.

Քանա-, ա-ելցուկ, անո-, աթերոսկլե-ոզ, կա-ված ստե-նոկարդ-ա, ինֆա-կտ:

Առաջադրանք 5-րդ

Դու՝ րս գրեք ածականները, գտե՛ք դրանց հականիշները և կազմե՛ք համեմատության աստիճանները:

Write out the adjectives, find their antonyms and form the degrees of comparison.

Առաջադրանք 6-րդ

Հետևյալ կայուն բառակապակցություններով կազմե՛ք նախադասություններ:

Make up sentences with the given fixed word combinations.

Հիմնական շինանյութ, արյունատար անոթ, գլխավոր զարկերակ, հիշողության խանգարում, ֆիզիկական ակտիվություն, խոլեստերինի պարունակություն, սննդակարգի պահպանում, կենդանական ճարպեր:

Առաջադրանք 7-րդ

Տրված հարցերի օգնությամբ վերարտադրե՛ք տեքստի բովանդակությունը:

Retell the text using the questions.

- 1. Անհրաժեշտ է արդյոք խոլեստերինը մեր օրգանիզմին:*
- 2. Բնչի՞ կարող է հանգեցնել խոլեստերինի ավելցուկը:*
- 3. Որո՞նք են օրգանիզմը քայքայող վատ սովորությունները:*
- 4. Ինչպիսի՞ սնունդ պետք է օգտագործել վերը նշված հիվանդություններից խուսափելու համար:*
- 5. Ո՞ր սննդատեսակները պետք է սահմանափակել:*

Առաջադրանք 8-րդ

Բացատրե՛ք հետևյալ դարձվածքների իմաստները: Գտե՛ք դրանց համարժեքները Ձեր մայրենի լեզվում:

Express the meanings of the following phrases. Find their equivalents in your mother language.

Մահը դռանը կանգնել, մահու չափի վախենալ, կյանքի ու մահվան կռիվ:

Բացի վերոհիշյալ առաջադրանքների կատարումից, բառային աշխատանք է ծավալվում, կարծես բառերի աշխարհում «խաղում ենք» յուրաքանչյուր բառի հետ. սկզբում դասդասում ենք՝ ըստ խոսքիմասային պատկանելության, ինչպես՝ **հիվանդություն, պարունակություն, հիշողություն, առողջություն** և այլ գոյականներ, **ֆիզիկական, հիմնական, կենդանական, չափավոր, վտանգավոր, գլխավոր** և այլ ածականներ, **կանխարգելել, պարունակել, հանգեցնել, սահմանափակել** և այլ բայեր, այնուհետև դասդասում ենք ըստ կազմության, նախ՝ պարզ, հետո՝ ածանցավոր, ապա բարդ և բարդ ածանցավոր բառերը, ինչպես՝ **շինանյութ, արյունատար, սննդակարգ** և այլն:

Ուսանողների մասնագիտական խոսք կառուցելու կարողության զարգացման նպատակով յուրաքանչյուր թեմայի հատկացվել է երկու դասաժամ: Առաջին դասին ուսանողը ծանոթանում է տեքստին, կատարում բառային աշխատանք, պատասխանում առաջադրված հարցերին: Սկզբնական շրջանում անպայմանորեն հանձնարարվում է տեքստն արտագրել: Անմիջապես լսարանում ուղղվում են սխալները: Հետագայում տեքստի արտագրությունը հանձնարարվում է՝ իբրև տնային առաջադրանք: Քերականական վարժություններից դժվարները կատարվում են լսարանում, իսկ մատչելիները հանձնարարվում են կատարել տանը:

Երկրորդ դասը տրամադրվում է շարահյուսական բնույթի առաջադրանքներին և տեքստի բովանդակությունը վերարտադրելու կարողության ձևավորմանը: Իբրև տնային աշխատանք՝ հանձնարարվում է տեքստը սովորել պատմել:

Անշուշտ, դասավանդման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է սկզբնական փուլում ուսանող-

ների լեզվական պատրաստվածության աստիճանով: Տեքստերը հազեցած են սկզբնական փուլում յուրացված բառերով, հետևաբար առաջադրանքը կատարվում է առանց դժվարության (եթե հիմքը ամուր է, վերնաշենքը հնարավոր է կառուցել):

Տեքստերի **ձայնագրության ունկնդրման հնարավորությունը** համադրելով դասախոսի բազմաբնույթ մեկնաբանություններին՝ ուսանողները կկարողանան վարժ կարդալ, լեզվաքերականական վարժությունների օգնությամբ հմտանալով՝ կազմել գրագետ խոսքաշար և վերարտադրել ընթերցած տեքստի բովանդակությունը, կայուն բառակապակցություններ ներմուծելով՝ մեծացնել պարզ նախադասությունները: **Ամենօրյա արտագրություններ** կատարելով՝ նրանք կարող են գեղեցիկ և ընթերցելի գրել: Գիտելիքների յուրացման հաջորդական շղթան հնարավորություն է ընձեռում ձևավորելու մասնագիտական կապակցված խոսք:

Ձեռնարկի վերջում գետեղված բառարանը՝ ըստ թեմաների բաշխված բառացանկերն ու դրանց բացատրությունը, ևս շատ է օգնում ուսանողներին:

Այսպիսով, ուսուցման սկզբնափուլում մասնագիտական բառապաշարն ուսանողների խոսք զուգահեռաբար է ներմուծվում: Այն օգնում են ուսանողներին համապատասխան միջավայրում կազմել գրագետ խոսքաշար: Նմանատիպ դասաժամերը լեզվագագացողություն, լեզվական մշակույթ են ձևավորում, դրանք կապ են ստեղծում ձեռք բերած լեզվական գիտելիքների և թեմային համապատասխան խոսքային գործունեության միջև: Ուստի գիտելիքը գործնական կիրառություն է ունենում, որն էլ մեր գործունեության հիմնանպատակն է:

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТЕКСТА (на примере изучения медицинских терминов)

Л. Мурадян

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональная речь медиков, обучение частям речи.

Таким образом, на начальном этапе обучения в речь студентов параллельно вводится профессиональная лексика. Она способствует формированию у студентов грамотной речи в соответствующей среде. Такие занятия формируют языковое сознание, языковую культуру, создают связь между полученными языковыми знаниями и речевой деятельностью, соответствующей теме. Следовательно, знания имеют практическое применение, что и было основной целью нашего занятия.

A STUDY OF A PROFESSIONAL TEXT (using the example of medical term study)

L. Muradyan

Keywords: foreign language students, medical professional speech, part-of-speech teaching.

Thus, at the initial stage of training, professional vocabulary is introduced into the students' speech in parallel. They help students to form a competent speech in an appropriate environment. Such classes form language awareness, language culture, they create a connection between the acquired linguistic knowledge and verbal activity corresponding to the topic. Therefore, knowledge has a practical application, which was the main goal of our activity.

**ԿԱԶՄՈՒԹՅԱՄԲ ԲԱՐԴ ԳՈՅԱԿԱՆՆԵՐԻ
ՀԱՅԵՐԵՆ-ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԶՈՒԳԱՀԵՌՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ**

Պետրոսյան Լիլիթ

*բանասիրական գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
lilitpetrosyano1977@mail.ru*

Գևորգյան Նանե

*մագիստրանտ
Վանաձորի պետական համալսարան
Հայաստան
gevorgyanane@gmail.com*

Հիմնաբառեր՝ լեզվաերկրագիտություն, ծանոթացում, նույնարմատ կազմություններ, մշակութային տարբերություններ, ընկալման բազմաձևություն, զուտ տերմին-փոխաբերություն հակադրագույզեր, հոգեբանական բնութագրիչներ:

Աշխատանքի արդիականությունը: Խորհրդային շրջանում, երբ հայերն անգամ չէին խոսում մաքուր հայերենով և ռուսերենից փոխառում էին շատ բառեր, հայերենը գրեթե չէր հետաքրքրում օտար հանրությանը՝ բացառությամբ պատմաբանների, որոնց հետաքրքրությունը պայմանավորված էր հատկապես ցեղասպանության միջազգային արձագանքով: Մակայն Խորհրդային Միության փլուզումից հետո պատկերը փոխվեց. սփյուռքահայության, զբոսաշրջիկների, Հայաս-

տանում կրթություն ստացող ուսանողների և զանազան այլ պատճառներով այստեղ տեղափոխված անձանց հետաքրքրությունը հայերենի նկատմամբ նկատելիորեն աճեց: Սակայն նրանց համար պարզ հաղորդակցությունը կամ քերականության ուսուցումը բավարար չէ: Անհրաժեշտ է նաև ընկալել, որ տարբեր մշակույթներում նույն երևույթը կարող է տարբեր իմաստ ու վերաբերմունք ունենալ: Այս իրողությունից ելնելով էլ ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությունն այսօր նախաձեռնում է հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման չափորոշիչների մշակում:

Նպատակը: Մեր առաջադիր նպատակն է հայերենի դասավանդման նոր փորձի ներդրումը:

Լեզվաներկրագիտությունը՝ որպես լեզվադիդակտիկայի առանձին ճյուղ, հայ բանասիրության մեջ քիչ է ուսումնասիրվել, կարելի է ասել՝ գրեթե չի ուսումնասիրվել, թերևս լիակատար կարելի է համարել «Լեզու և գենդեր» համատեքստում քննված իրադրությունները՝ Աննա Կնյազյանի հեղիակությամբ¹: Չնայած դրան՝ լեզվի ու մշակույթի կապը պարբերաբար քննվել է, նշվել է առանց մշակույթի իմացության լեզվին համակողմանիորեն տիրապետել չկարողանալու իրողության մասին, օրինակ՝ Ա. Սարգսյանը իր «Ընդհանուր և հայ լեզվաբանություն» գրքում՝ լեզվաներկրագիտությանը մի առիթով անդրադառնալիս, զավեշտական բան է պատմում. «գյումրեցի ամուսինների երկխոսությունը ռուս ընտանիքի հետ ծովափին: «Какой огурчик ваш муж!» – Ի՞նչ ըսավ... – Ըսավ՝ ինչ խիյար ամուսին ունես»: Անգամ գրական լեզվի

¹ Կնյազյան Ա.Տ. Լեզու և գենդեր, Եր., ԵՊՀ հրատ., 2018, 208 էջ:

վարունգ բառով փոխարինելիս՝ արտահայտության բացասական գնահատականը չի վերանում»²։ Ամեն դեպքում, հայ լեզվաբանության մեջ լեզվաերկրագիտական դրույթները ծավալուն գործնական հիմնավորումներ չեն ստացել։ Լեզվաերկրագիտության կարևորությունը գիտակցվել է դեռ շատ վաղուց։ Ոլորտն ուսումնասիրողներից Մ. Կարապետյանը այս հարցի առնչությամբ իր մի հոդվածում տալիս է պատմական ակնարկ. «Դեռևս IV դարում սխուլաստիկական ուղղության ներկայացուցիչները փաստում էին, որ եթե «չիմանա կյանքը, չես իմանա նաև լեզուն», ուստի լատիներեն ուսուցանելիս նրանք նկարագրում էին Ոսկե և Արծաթե դարերի գրականության ստեղծման պատմական և սոցիալական նախադրյալները։ Սխուլաստիկների մեկնաբանություններն ընդարձակ էին և ընդգրկում էին տեղեկություններ ամենատարբեր ոլորտներից՝ սկսած աշխարհագրությունից մինչև սոցիալական վարքագիծ։ Միայն XIX դարի վերջին և XX դարում է, որ կարևորագույն տեղ է հատկացվում այն երկրի նյութական և հոգևոր կյանքի հետ ծանոթացմանը, որի լեզուն ուսումնասիրվում է»³։ Ուշադրություն դարձնենք «ծանոթացում» բառին, որը մեր աշխատանքում տերմինի արժեք է ստացել, համարժեք է «մշակութային բառերի ուսուցում» արտահայտությանը։ Սա օտարախոսին (մեր դեպքում՝ անգլիա-

² *Մարգարյան Ա.Ե.* Ընդհանուր և հայ լեզվաբանություն, Երևան–Լոս-Անջելես, 2018, էջ 45։

³ *Կարապետյան Մ.* Լեզվաերկրագիտության նշանակությունը օտար լեզվի ռիսուցման գործընթացում. Ակունք (գիտական հոդվածների ժողովածու), թիվ 2(16), գլխավոր խմբագիր՝ պ. գ. դ., պրոֆեսոր Աշոտ Ներսիսյան, Եր., 2017, էջ 107։

խոս) հայերեն դասավանդելու փուլերից առաջինն է: Երկրորդ փուլում նախատեսվում է իրականացնել «ոչ մշակութային, այսինքն՝ սովորական համարժեքներ ունեցող բառերի ուսուցում», որոնց ոչ փոքր մասին արդեն պիտի տիրապետելիս լինեն նախորդ փուլի ավարտին: Այլ կերպ ասած՝ սխալ ենք համարում հայերենի ուսուցումը օտարախոսին սկսել հնչյունաբանությունից, դեռ ավելին՝ դա նախատեսում ենք վերջին փուլում. եթե սկսնակը չտիրապետի տվյալ երկրի մշակութային (մեր դեպքում՝ հայկական), չկարողանա ճիշտ հասկանալ բառերի իմաստը, չի կարողանա նաև ճիշտ գրել: Բացի դրանից՝ մեկնարկի համար անհրաժեշտ կարևորագույն գործոնը հետաքրքրականության ֆոնին ներգրավվածություն ապահովելն է, ինչը տվյալ պարագայում իրականացվում է միևնույն բաղադրիչներից կազմված այն բառերի ուսուցման ժամանակ, որոնց արտահայտած տարբեր իմաստները լավագույն դեպքում մոտ են:

Այսպիսով, հոդվածում ներառել ենք հինգ իրար համարժեք բառագույյգեր, որոնց ուսուցման համար նախատեսել ենք հետևյալ սկիզբը. անգլերեն գոյական բարդությունների առաջին բաղադրիչները գրվում են առաջին սյունակում, երկրորդները՝ երկրորդ սյունակում՝ ոչ զուգահեռ, այսինքն խառը տեղերում: Սովորողը պիտի միավորի համապատասխան բաղադրիչները՝ կազմելով կազմությամբ բարդ գոյականներ. այս մեթոդով սովորողը նախ ուշադրություն է դարձնում նաև անգլերեն բաղադրիչներին/արմատներին, եթե մինչ այդ ուշադրություն չէր դարձրել: Մեր դեպքում կազմվում են հետևյալ բառերը՝ godfather – կնքահայր,

mermaid – ջրահարս, eyemeter – աչքաչափ, eyelight – աչքալույս, nostril – քթածակ:

Godfather – կնքահայր [knk'ahayr], (քավոր [k'avor]): Ե՛վ անգլերենում, և՛ հայերենում այս հասկացությունները վերաբերում են եկեղեցական արարողության ընթացքում հոգևոր պատասխանատվություն ստանձնող անձանց, սակայն իրենց նշանակությամբ ու դերով զգալիորեն տարբերվում են: Անգլո-ամերիկյան մշակույթում godfather և godmother հասկացությունները հիմնականում կրոնական նշանակություն ունեն: Նրանք երեխաների կնունքին ներկա են լինում՝ որպես նրանց հոգևոր առաջնորդներ, և սրանով նրանց դերը ավարտվում է. հարսանիքների ընթացքում և նորաստեղծ ընտանիքի կյանքում նրանք նշանակալի ու ազդեցիկ դեր չունեն: Այսինքն՝ ժամանակի ընթացքում այս դերը դարձել է ավելի խորհրդանշական և ոչ պարտադիր, ինչը չի կարելի ասել հայկական մշակույթի մասին, որտեղ այդ կերպարները նորաստեղծ ընտանիքի խորհրդատուն են, պաշտպանը, պետք է ասել նաև՝ ֆինանսական աջակիցը: Անգլերենում *godfather* և *godmother* բառերը բառացիորեն նշանակում են «աստվածային հայր» և «աստվածային մայր», ինչը արտացոլում է նրանց հոգևոր դերակատարությունը՝ որպես անձինք, որոնք կրոնական տեսանկյունից պետք է առաջնորդեն երեխային: Ժողովրդական մակարդակում երբեմն ենթադրվում է, որ *քավոր* բառը ծագում է *թագավոր* բառից՝ հաշվի առնելով նրանց հնչյունական նմանությունը, նաև այն հանգամանքը, որ «թագավոր» բառը ունեցել է «տղա, մանուկ» իմաստը, ինչը մատնանշում է քավորի՝ երեխայի կյանքի առաջին իսկ փուլերում ընտրվելը, ընդ որում՝ ոչ միայն հոգևոր, այլև

խնամակալության նպատակով: Ամեն դեպքում, լեզվաբանական տեսանկյունից այս կապը հաստատված չէ, դեռ ավելին՝ թագավորը կապվում է փեսայի հետ: Հատկանշելի է նաև այն փաստը, որ հայկական մշակույթում կնուների քավորը մեքենայաբար կարող է դառնալ նաև հարսանիքի քավոր, եթե կնքել է տղա զավակին: Աղջկա կնուների քավորը, ըստ էության, սիմվոլիկ դեր ունի նրա կյանքում:

Mermaid – ջրահալս [jrahars]: Հայկական ժողովրդական պատկերացումներով ջրահարսերը (ջրային ոգի, հավերժահարս) հաճախ ընկալվում են որպես գեղեցիկ, բայց վտանգավոր էակներ: «Հայերի մեջ տարածված է եղել տարեկան երկու անգամ (գարնանն ու աշնանը) ջրերում ու բաղնիքներում ուրախության ծիսահանդեսներ կատարելու սովորույթը: Թեև եկեղեցին հավերժահարսերին դասել է «ղևերի», «չարքերի», «քաջքերի» կարգը, սակայն հավերժահարսերի պաշտամունքը հարատևել է գրեթե ողջ միջնադարում»⁴: Իսկապես, գնալով բացասական ընկալումները դրական էին դառնում, իսկ այսօր, կարելի է ասել, սիրելի կերպար է՝ հավանաբար ազդված եվրոպական ցուցադրություններից, որոնց հիմքում, սակայն, այլ առասպելներ են: Անգլո-ամերիկյան մշակույթում mermaid-ը ծովային էակ է՝ կես կին, կես ձուկ: Նրա կերպարը գալիս է եվրոպական դիցաբանությունից և հատկապես սերտ կապ ունի սկանդինավյան և կելտական առասպելների հետ, որտեղ mermaid-ը կարոտում է

⁴ **ՀԱՎԵՐԺԱՀԱՐՄՆԵՐ** – *Հայկական սովետական հանրագիտարան (հ. 6)*, բառահոդվածի խմբագիր՝ Մ. Կատվայան (սկզբնաղբյուր՝ Ալիշան Ղ., Հին հավատք կամ հեթանոսական կրոնք հայոց, Վնտ., 1895), Եր., 1980, էջ 269:

մարդ լինելուն, ինչը հաճախ դառնում է սիրային պատմությունների հիմք: Անգլո-ամերիկյան մշակույթում mermaid-ը խորհրդանշում է գայթակղություն, ազատություն և մեղանխողիա:

Վերադառնալով բառագույգի լեզվաբանական կադապարներին, նկատում ենք, որ անգլերեն *mermaid* բառը բաղկացած է «mer» (ծով, լատիներենից) + «maid» (աղջիկ, կույս)⁵: կենտրոնանալով կույս բառի վրա, որովհետև հենց սա է, որ պիտի հակադրենք *հարս* բառին: Այս երկուսը՝ կույս և հարս, միայն որոշակի պայմանականությամբ են իրար հոմանիշ, երկուսն էլ խորհրդանշում են մաքրություն, անմեղություն: Ապա պետք է ասել, որ հարսը նույն իրենց bride-ն է, և խոսքը պետք է վերաճի այլ ուղղությամբ, որը տվյալ պարագայում մեր քննության առարկան չէ:

Eyemeter – աչքաչափ [ach’k’ach’ap’]: Հայերենում աչքաչափ բառն արտահայտում է փորձով ձևավորված և ներքին ճշգրտությամբ առաջնորդվող մի երևույթ: Սա վերաբերում է այն կարողությանը, երբ մարդը՝ առանց որևէ գործիքի կամ չափման միջոցի, պարզապես աչքով, արհեստավարժորեն գնահատում է որևէ առարկայի երկարությունը, ծավալը, քաշը կամ այլ չափորոշիչ: Օրինակ՝ վարպետ շինարարը կամ դերձակը աչքաչափով կարող է չափել մի առարկա՝ հազվադեպ վրիպելով: Ավելին, այս բառն ունի նաև փոխաբերական հնչեղություն. երբ ասում են՝ «աչքաչափը տեղը չէ», նկատի ունեն մարդու դատողության կամ ընկալման խաթարումը: Ի տարբերություն դրա՝ անգլերեն *eyemeter*-ը գործածվում է

⁵ Անգլերեն բառերի բոլոր արմատները ստուգաբանված են <https://www.etymonline.com/> կայքով (հասանելի է՝ 30.06.2025):

որպես տեխնիկական տերմին՝ ակնաբուժական սարք, որը մեխանիկորեն չափում է աչքի որոշ տվյալներ, օրինակ՝ ակնակապիճի կորությունը, ճնշումը կամ տեսողության հզորությունը: Այստեղ «eye» և «meter» բաղադրիչները միավորվում են ոչ թե փորձառական իմաստով, այլ բառացի: Այս մոտեցումը արտահայտում է ավելի մեխանիկական վերաբերմունք, որտեղ աչքը ոչ թե գնահատող սուբյեկտ է, այլ չափման օբյեկտ: Անգլիական մշակույթում, հետևաբար, eyemeter-ը ունի միայն գործառնական նշանակություն, և այն չի համընկնում փորձով ձևավորված ներքին ճշգրտության պատկերացմանը:

Eyelight – աչքալույս [ach'k'aluys]: Հայերեն *աչքալույս* բառն ունի ժողովրդական արմատներ և կիրառվում է ինչպես բարենաղթանքային խոսքի, այնպես էլ կենցաղային իրավիճակներում: Այն նշանակում է մեկը մյուսին հայտնած բարի լուր՝ հատկապես կապված երեխայի ծնունդի, երկար սպասված այցի կամ հանկարծակի ուրախալի իրադարձության հետ: Որպես բարենաղթանք՝ այն դառնում է նաև հաղորդակցական ժեստ, օրինակ՝ երբ մեկը հայտնում է երեխայի ծնունդի լուրը, մյուսը կարող է ասել՝ «աչքալույսդ բերեմ»՝ նկատի ունենալով նվեր, հյուրասիրություն կամ բարենաղթություն: Ի տարբերություն դրա՝ անգլերեն *eyelight* բառը, լինելով կազմությամբ նման, չի արտահայտում դրական, զգացմունքային կամ հաղորդակցական երևույթ: Այն հազվադեպ գործածվող տերմին է և հիմնականում հանդիպում է բժշկական կամ լուսանկարչական տերմինաբանության մեջ: Օրինակ՝ որոշ համատեքստերում *eyelight* ասելով կարող են հասկանալ աչքի սֆերայի լուսայնությունը կամ ակնագնդի մակերեսին ընկնող արտացոլանքը: Որպես բժշկական նշան՝

eyelight-ը երբեմն վերաբերում է աչքի մեջ փայլի կամ սպիտակության դիտմանը, որը կարող է վկայել, օրինակ, ուռուցքի կամ այլ ախտաբանական վիճակի մասին:

Nostril – քթածակ [k't'atsak]: Հայերենում քթածակ բառն ուղղակիորեն բաղկացած է «քիթ» + «ծակ» բաղադրիչներից՝ բառացիորեն նշելով քթի մեջ եղած բացվածքը: Սա տիպիկ օրինակ է հայերենի բառակազմության, երբ նոր բառը կառուցվում է արդեն հասկանալի բաղադրիչներից: Սակայն լեզվի զարգացման ընթացքում այս բառն ստանում է նաև փոխաբերական իմաստ՝ կապված մարդու ինտուիտիվ խելամտության, կանխագագողության, կասկածամտության և տրամաբանական զգայունության հետ: Օրինակ՝ «լրագրողը մի քիչ քթածակ պետք է ունենա» նշանակում է, որ լրագրողը պետք է կարողանա «հոտառել», զգալ թաքնված տեղեկությունը կամ իրադարձության խորքում եղած պատճառները: Այստեղ արդեն բառը դուրս է գալիս իր սովորական կամ մարմնական նշանակությունից և մտնում է հոգեբանական ու մտավոր դաշտ: Ի տարբերություն դրա, անգլերեն nostril բառը ծագել է հին անգլերեն nosthyrլ ձևից՝ կազմված nosu (քիթ) և thyrel (բացվածք, անցք) բաղադրիչներից: Այսինքն՝ դրա ստուգաբանական կառուցվածքը նույնպես ցույց է տալիս «քթի անցք» իմաստը, սակայն այսօր այն ունի միայն սովորական նշանակություն: Անգլերենում այս բառը երբեք չի օգտագործվում փոխաբերական իմաստով՝ ի տարբերություն հայերենի: Եթե անգլերենում ցանկանանք արտահայտել ինչ-որ մեկի զգայունությունը կամ կանխագալու կարողությունը, կօգտագործենք այլ բառեր՝ intuition, gut feeling, instinct, սակայն երբեք nostril:

Ստացվում է, որ մի բարդ բառի օրինակով սովորողը միաժամանակ ծանոթանում է մշակութային մի քանի իրադրույթների, որոնք տվյալ էթնոսի նկատմամբ ընդհանուր պատկերացման ձևավորման նախադրյալներ են դառնում: Կամ այլ կերպ ասած՝ ուսուցման այս մոտեցումը ցույց է տալիս, թե ինչպես են լեզվաբանական կառուցվածքները բացահայտում մշակութային մտածողությունը: Հայերենում բարդ բառերի կազմությունը հաճախ թափանցում է մարդու ներաշխարհը՝ ընդգծելով մարդու ունակությունների, հմտության և ներըմբռնման արժեքը, մինչդեռ անգլերենում նմանատիպ կառուցվածքով բառը հիմնականում գործիքների կամ մեխանիկական համակարգերի անվանման դեր է կատարում:

ОБУЧЕНИЕ АРМЯНО-АНГЛИЙСКИМ ПАРАЛЛЕЛЯМ СОСТАВА СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Л. Петросян, Н. Геворгян

Ключевые слова: лингвокультурология, ознакомление, словообразования с общим корнем, культурные различия, множественность восприятия, термин-метафора противопоставленные пары, психологические характеристики.

Слово «ознакомление», которое в данной работе приобретает терминологическое значение, эквивалентно выражению «обучение словам с культурной нагрузкой». Это первый этап преподавания армянского языка иностранцам (в нашем случае – англоговорящим). На втором этапе предполагается обычных слов с прямыми эквивалентами, значительная часть которых должна быть усвоена к концу первого этапа. Иначе говоря, мы считаем ошибочным начинать обучение армянскому языку с фонетики. Более того, фонетика, по нашему мнению,

должна преподаваться на последнем этапе, так как без знакомства с культурой страны (в данном случае – армянской) обучающийся не сможет в полной мере понять значения слов и, следовательно, правильно их писать.

В статье рассматриваются пять пар слов: *godfather* – իմքուհայր, *mermaid* – զրուհար, *eyemeter* – աչքաչափ, *eyelight* – աչքալույս, *nostril* – քթիմալ. Каждое сложное слово одновременно знакомит учащегося с несколькими культурными контекстами, которые формируют предпосылки для более целостного представления об этническом мировоззрении. Иными словами, данный подход к обучению демонстрирует, как языковые конструкции раскрывают особенности культурного мышления. В армянском языке словообразование часто проникает во внутренний мир человека, подчеркивая способности, мастерство и интуицию, в то время как в английском аналогичные структуры, как правило, обозначают инструменты или механические системы.

TEACHING ARMENIAN-ENGLISH PARALLELS OF COMPOSITION COMPLEX NOUNS

L. Petrosyan, N. Gevorgyan

Keywords: linguoculturology, initiation, compound words with common roots, cultural differences, diverse perception, pure term-metaphor contrasts, psychological descriptors.

The word “initiation”, which has been assigned terminological significance in this article, corresponds to the concept of “teaching culturally loaded words”. This marks the first stage in teaching Armenian to a foreigner (in our case, an English speaker). The second stage involves the instruction of non-cultural, i.e., commonly translatable vocabulary, much of which should already be familiar to the learner by the end of the first stage. In other words, we argue against beginning Armenian instruction with phonetics. Rather, we suggest placing phonetics at the final stage, as a learner unfamiliar with the target culture (in this case, Armenian) will be

unable to fully grasp the meanings of words, and consequently, will not be able to write them correctly either.

The article analyzes five word pairs: godfather – կնքահայր, mermaid – ջրահարս, eyemeter – աչքաչափ, eyelight – աչքալույս, nostril – քթածակ. Each compound word introduces the learner simultaneously to several cultural phenomena, which serve as prerequisites for forming a more holistic understanding of the ethnic worldview. In other words, this teaching approach demonstrates how linguistic structures reflect cultural cognition. In Armenian, compounds often reveal inner human experience-highlighting personal capabilities, skills, and intuition – whereas in English, similarly structured words tend to denote tools or mechanical systems.

ՋՈՐՋ ԳՈՐԴՈՆ ԲԱՅՐՈՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԳՐԱԲԱՐԱԳԵՏ

Պետրոսյան Լիլիթ

բանասիրական գիտ. թեկնածու, դոցենտ
lilitpetrosyano1977@mail.ru

Թադևոսյան Անժելա

մագիստրանտ
Վանաձորի պետական համալսարան
Հայաստան
anjelatadevosyan0@gmail.com

Հիմնաբառեր՝ գոյական, ածական, պարզ, ածանցավոր բարդ, բարդածանցավոր բառեր, նորակազմություն:

Նախաբան

XIX դարի սկզբին եվրոպական ռոմանտիզմի նշանավոր ներկայացուցիչ Ջորջ Գորդոն Բայրոնի հայագիտական հետաքրքրություններն առ այսօր մնում են եզակի ու ուշագրավ դեպք արևմտաեվրոպական բանաստեղծական մտքի պատմության մեջ: Բայրոնի՝ հայոց լեզվի և մշակույթի նկատմամբ դրսևորած հետաքրքրությունը, մասնավորապես Սուրբ Ղազար կղզու Մխիթարյան միաբանության հետ

համագործակցության ընթացքում, դրսևորվեց ոչ միայն հետաքրքրությամբ, այլև գիտական աշխատասիրությամբ՝ արտահայտված գրաբարի ուսուցման, հայերեն-անգլերեն քերականության կազմման և հայ գրականության թարգմանական փորձերի միջոցով:

Հայոց լեզվով զբաղվելու Բայրոնի շարժառիթները խաբսիսված էին թե՛ անձնական ինքնազարգացման որոնման, թե՛ ազատատենչ ու ճնշված ժողովուրդների հանդեպ նրա դրսևորած համակրանքի վրա:

Այս հոդվածը նպատակ ունի ներկայացնելու Բայրոնի՝ որպես գրաբարագետի գործունեության կարևորագույն ուղղությունները, անդրադառնալով նրա թարգմանություններին, քերականական ձեռնարկների կազմմանը մասնակցությանը և հայ գրականության՝ հատկապես հին և միջնադարյան պոեզիայի նկատմամբ հետաքրքրությանը: Հենվելով ինչպես բանաստեղծի գրական ժառանգության, այնպես էլ նրա ուսուցիչ Հարություն Ավգերյանի օրագրային գրառումների, Դաշտենցի ուսումնասիրությունների և այլ սկզբնաղբյուրների վրա՝ փորձենք վերաբժնորել Բայրոնի դերը՝ որպես գրաբարի ուսումնասիրող՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով նրա լեզվաբանական գործունեությանը և դրա ազդեցությանը հայագիտական մտքի վրա:

Հայագիտական որոնումների ակունքներում

Ջորջ Գորդոն Բայրոնի հայագիտական գործունեության սկիզբը պետք է փնտրել 1816 թվականին, երբ բանաստեղծը ժամանում է Վենետիկ: Նրա ներշնչման ու մտավոր կայունության որոնումներն իրենց արտահայտությունը

գտան մի յուրօրինակ որոշման մեջ՝ նա սկսեց սովորել հայերեն: Ինչպես ինքն է գրել, այդ պահին իրեն անհրաժեշտ էր մի գործ, «որը երևակայությանս համար քիչ ասպարեզ թողներ և բավականաչափ դժվարություն հարուցեր որոնումներս մեջ»¹: Այս որոշումն իրականություն դարձավ Սուրբ Ղազար կղզու Մխիթարյան միաբանությունում՝ Հարություն Ավգերյանի ղեկավարությամբ:

Բայրոնի հետաքրքրությունները սոսկ ուսուցողական չէին: Ըստ Ավգերյանի հուշերի՝ Բայրոնը «իր ուսուցչի օգնությամբ թարգմանեց որոշ հատվածներ մեր նախնիների ստեղծագործություններից, որոնք նա ցանկանում էր ընդգրկել անգլիացիների համար պատրաստված հայերենի Քերականության մեջ»²: Թեև Բայրոնը հայերենը բնութագրում էր որպես «դժվար և ճոխ» լեզու, այնուամենայնիվ, նրա ցանկությունը մեծ էր. «Ի զբօսանս անձին ուսանիմ զՀայոց լեզուն՝ մենաստանին Հայոց: Քանզի և տեսանեմ քաջ եթէ դժուարաձեռնարկելի ինչ պիտոյ է մտացս՝ յոր խորտակեացի. և զի աստանօր դժուարագոյնն է սա ի զբօսանս, ընտրեցի խոշտանգել զիս յայն պարապելով: Ճոխ է լեզուս, և առատապէս փոխարինէ եթէ ոք աշխատ լիցի յուսումն նորին: Փորձ փորձեմ և յառաջ ընթացայց, սակայն ոչ ինչ երաշխաւորեմ, ևս առաւել զղիտաւորութեանցս իմոց և զարգացմանցս ի նոյն»³:

Բայրոնը հայոց վանքում պարապմունքների է հաճախել երեք ամիս՝ ղեկտեմբեր, հունվար և փետրվար ամիսներին, հաճախ՝ օրական երկու-երեք ժամ: Այդ ընթացքում նա

¹ *Քեքարյան Ա.* Բայրոն. էջեր նամակներից: Եր., 1986, էջ 31:

² *Դաշտենց Խ.* Բայրոնը և հայերը: Եր., 1959, էջ 85:

³ *Lord Byron's Armenian exercises and poetry*, Venice, 1870. PP. 11–13.

մասնակցել է հիսուն պարապմունքի: Մակայն նրա հայագիտական ջանքերը դրանով չսահմանափակվեցին. այդ պատճառով ժամերից դուրս նա հետազայում ևս զբաղվել է հայերենով և այն խորացնելու համար երկու տարի շարունակ գնացել-եկել է ս. Ղազար⁴:

Թարգմանական գործունեությունը

Բայրոնի հայագիտական փորձառության կարևորագույն դրսևորումներից է թարգմանական գործունեությունը: Թեև նրա հայերենին տիրապետելու մակարդակը միշտ էլ քննարկման առարկա է եղել, սակայն փաստ է, որ նա ոչ միայն հետաքրքրվել է հայ հեղինակների գեղարվեստական լեզվով, այլև փորձել է այն վերաշարադրել անգլերենով՝ մատչելի դարձնելով իր հայրենակիցներին: Նրա թարգմանչական ջանքերը հիմնականում կենտրոնացած էին հին և միջնադարյան գրականության վրա, մասնավորապես՝ Մովսես Խորենացու և Ներսես Լամբրոնացու աշխատությունների, սակայն կան վկայություններ, որ նա ձգտել է թարգմանել նաև ժամանակակից գրականություն: Ավգերյանի օրագրում նշվում է, որ նա հատուկ խնդրել է տրամադրել նաև ժամանակակից պոեզիայի նմուշներ: Մինչև վերջերս չկար որևէ փաստ, որ նա ժամանակակից հայ պոեզիա է թարգմանել, սակայն 1976 թվականին Օքսֆորդի համալսարանում Բայրոնի ամբողջական գրական ժառանգության ուսումնասիրման ընթացքում պրոֆեսոր Մըք Գենը հայտնաբերեց մի ան-

⁴ *Դաշտենց Խ.* Բայրոնը և հայերը, Եր., 1959, էջ 59:

տիպ թարգմանություն՝ վերնագրված «Զվարճանք Բյուզանդական ամառանոցում» (*The Pleasures of the Summer Houses of Byzantium*)⁵: Բարեբախտաբար, Փարիզի հայկական գրադարանում (*Bibliothèque Arménienne*) հայտնաբերվել է հայտնի հայ աշխարհագրագետ Ղ. Ինճիճյանի աշխատությունը «Ամառանոց Բիւզանդեան ի նեղուցին Կոստանդնուպօլսոյ կոչեցեալ ի տաճկաց Պօղագ Իչի»⁶:

Չարլզ Դաուսեթի մանրամասն ուսումնասիրության համաձայն, Բայրոնը թարգմանել է պոեմի նախերգանքը, որ բաղկացած է 5 տնից ու առաջին երգից մի հատված՝ 17 տուն, ընդհանուր առմամբ՝ 22 տուն: Դաուսեթը նշում է, որ թարգմանությունը կատարվել է գրական համարժեքության սկզբունքով, պահելով բնագրի ոճական առանձնահատկությունները և զգալի կերպով մոտենալով հայերեն աղբյուրին:

Չարլզ Դաուսեթի վերլուծությամբ՝ Բայրոնի թարգմանությունը թեև մասնակի է՝ ընդգրկելով ընդամենը 4-5 էջ, սակայն «գուրկ չէ նրբագեղությունից և հիմնականում համարժեք է բնօրինակին»⁷: Թեպետ նա «չէր կարող խոր գիտելիքներ ունենալ հայերենի մասին»⁸, հատկապես հաշվի առնելով բարդ բառապաշարը, քերականությունն ու ոճը, Բայրոնն

⁵ “The Madman has come back again!” Byron and Armenian: In Commemoration of the 200th Anniversary of Lord Byron’s Birth, *Journal of the Society for Armenian Studies (JSAS)*, Avedis K. Sanjian, Leiden, 1988–1989, p. 33.

⁶ *Ինճիճյան Ղ. Ամառանոց Բիւզանդեան, Վենետիկ, 1794*:

⁷ “The Madman has come back again!” Byron and Armenian: In Commemoration of the 200th Anniversary of Lord Byron’s Birth, *Journal of the Society for Armenian Studies (JSAS)*, Avedis K. Sanjian, Leiden, 1988–1989, p. 47:

⁸ Նշվ. աշխ., էջ 47:

իրեն բնորոշ լրջությամբ և խորաթափանցությամբ է մոտեցել լեզվին, քանի որ «չէր կարող բավարարվել քշով, նա փորձում էր հասկանալ նյութի սիրտն ու հոգին»⁹:

Բայրոնի կողմից նախաձեռնված և Ավգերյանի հետ համատեղ կազմված անգլերեն-հայերեն քերականական ձեռնարկը դարձավ հայագիտական գործակցության գագաթնակետը: Թեև Բայրոնը պատրաստել էր այդ ձեռնարկի համար հատուկ առաջաբան, բայց քաղաքական նկատառումներով այն չէր հրապարակվել: Բայրոնի առաջարկությամբ և քաջալերանքով նրանք միաժամանակ կազմում են հայ լեզվի քերականության դասագիրք անգլիախոս ուսանողների համար: Հարություն Ավգերյանը այդ առիթով գրում է. «Ապա հաղորդեց նրան (Ավգերյանին) կազմել նաև մեկ ուրիշ հայերեն և անգլերեն քերականության հոգուտ իր ազգակիցների»¹⁰: Այսպես լույս տեսավ հայ-անգլերեն առաջին քերականության դասագիրքը, որին հետևեց նաև անգլերեն-հայերեն բառարանի կազմումը: Չնայած բառարանի հեղինակ համարվում է Ավգերյանը, նկատելի է Բայրոնի մասնակցության շունչը նաև այս գործում:

Ի վերջո, ինչպես Դաշտենցն է նշում, Բայրոնի հայերեն սովորելու հիմնական դրդապատճառը «այն բացառիկ մեծ սերն էր, որ նա տածում էր դեպի աշխարհի ճնշված հնագույն ժողովուրդները»¹¹: Նրա հայագիտական գործունեությունը ոչ միայն արտացոլում է լեզվաբանական հետաքրքրություններ, այլև արժեքային ընտրություն՝ հանուն մի մշակույթի,

⁹ Նշվ. աշխ., էջ 47:

¹⁰ *Դաշտենց Ն.* Բայրոնը և հայերը, Եր., 1959, էջ 67:

¹¹ *Դաշտենց Ն.* Բայրոնը և հայերը, Եր., 1959, էջ 54:

որը նրա համոզմամբ արժանի էր ճանաչման ու պահպանման:

Այսպիսով, Բայրոնի թարգմանական ջանքերը գերազանցում են ուսանողական հետաքրքրասիրության սահմանները՝ վերածվելով մշակութային հաղորդակցության կամուրջի: Նրա գործելակերպը՝ «հասնել նյութի սրտին ու հոգուն», հատկանշական է ոչ միայն բանաստեղծի, այլև գիտակից թարգմանչի պահվածքին:

Բայրոնի բառաստեղծման միտումները

Բայրոնի թարգմանական երկերում զգալի թիվ են կազմում կազմությամբ բարդ և բարդաձանցավոր գոյականներն ու ածականները, որոնց մեջ քիչ չեն այնպիսի բառերը, որոնք հեղինակային են, ընդ որում՝ բնագրի հետ համեմատելով՝ տեսնում ենք, որ դրանք բառապատճենման արդյունք չեն, ինչպես՝ **ամպածրաք – clouds must claim** (ամպերը պետք է պնդեն) (121)¹², **սհեղախրոխտ – outstrips our faint** (գերազանցում է մեր ուշաթափությունը) (123), **հռչակապանծ – illustrious** (հռչակավոր, փառահեղ, պատկառելի, փայլուն, նշանավոր, մեծանուն, ականավոր) (135), **հաճոյախառն – exalted** (վեհացված, հպարտ, փառավոր, բարձրագույն հոգևոր վիճակ) (163), **սաստկազայր – fiercely** (սաստիկ) [108], **բարձրադիտակ – doth rise** (բարձրանում է) (119), **ազնուախոհ**

¹² Օրինակները բերված են «Հայերեն վարժությունները և բանաստեղծությունները» (“Lord Byron’s Armenian exercises and poetry”) աշխատությունից:

– **generous mind** (անձնվեր միտք, շռայլ մտածողություն, բարեգութ հոգի) (139), **առաջընտիր** – **first in rank** (վարկանիշով առաջինը, առաջին կարգի, առաջին դիրքում) (143), **հոգույս սիրակցորդք** – **friends of my heart** (իմ սրտի ընկերները) (159), **ունայնորդի** – **children of vanity** (ունայնության երեխաներ) (161): Սա ցույց է տալիս, որ Բայրոնը յուրացրել էր հայերենի բառակազմական օրինաչափությունները:

Հեղինակային նորակազմություններից է **սարավայր** գոյականը, որի իմաստը նախադասությամբ է արտահայտվել՝ *Where they dwell* (որտեղ նրանք բնակվում են): Քանի որ նախորդ տողում հեղինակն արդեն հիշատակում է *mountain-peasants* (լեռնային գյուղացիներ) բառակապակցությունը (թարգմանել է լեռնակեաց), ենթադրել է տալիս, որ պետք է բնակվեին լեռներում, սարերում, և ահա *որտեղ* դերանվան փոխարեն նախընտրել է ստեղծել *սարավայր* բառը, որը կոնկրետացնում է բնակության տեղը (107): Այսպես նաև **Thou art safe**¹³, որ թարգմանվում է որպես «*Դու անվտանգ ես*», արտահայտվել է **ծովապուրծ** ածականով (111) կամ **Hush'd are the winds** – *լռում են քամիները* – **հողմախաղաղ** (127):

Ուշագրավ է նաև **սըտապաճոյճ** նորակազմությունը: Բնագրային օրինակում կիրառել է fiction գոյականը, որն ընդհանրապես գրքի կամ պատմության այն տեսակ է, որը գրված է երևակայական կերպարների և իրադարձությունների մասին և հիմնված չէ իրական մարդկանց և փաստերի

¹³ *Thou* նշանակում է «դու», որը հին կամ գրական լեզվով երկրորդ անձի միտված ձև է: *Art* նշանակում է «ես եմ» կամ «դու ես», որը to be անգլերեն բայից երկրորդ անձի ներկայիս ժամանակի ձևն է:

վրա¹⁴, ունի նաև *կեղծիք* իմաստը, *կեղծ հաղորդում կամ հայտարարություն*, որը դուք ձևացնում եք, թե ճիշտ է¹⁵ (161):

Բարդ ածականների մեջ հետաքրքիր են նաև այն հեղինակային կազմությունները, որոնց դիմաց համատեքստում համարժեքները չկան, ինչպես՝ **սիրահեշտ** [145] – *Each knell of Time now warns me to resign mine* (Ժամանակի յուրաքանչյուր զանգ հիմա զգուշացնում է ինձ, որ հրաժարվեմ իմ պաշտոնից), **համայնասպառ** – *And gild their pinions as the moments flew* (Եվ ոսկեգոծում են նրանց ոտքերը, երբ պահերը թռչում էին) (145):

Հայերենի բարդ բառերի կաղապարներից հաճախ դեպ են բայական բաղադրիչով կազմությունները, որոնք սովորաբար հանդես են գալիս որպես երկրորդ բաղադրիչ: Այս օրինաչափությունը պահպանված է նաև Բայրոնի թարգմանական երկերում, ինչպես՝ **գիշերաշարժ** – *rolls nightly* (65), **սառնասոյգ բեռնաց** – *icing the pole* (սառցակալած, սառեցում, սառցապատում, սառույցով ծածկվել) (79), **փրփրադեզ** – *foaming shock* (փրփրացող ցնցում) (109):

Առանձին խումբ են կազմում գունանունները, որոնցում նկատվում են իմաստային տարբերություններ: Այսպես՝ **yellow leaf** (դեղին տերև) բառակապակցության որպես համարժեք թարգմանվել է **սաղարթք ազագուն** (163): Դեղինը հաճախ կապվում է վախի, մահվան կամ հյուծման հետ: Գրողը պատկերն արտահայտիչ դարձնելու և փոխաբերական

¹⁴ The type of book or story that is written about imaginary characters and events and not based on real people and facts, as defined in the Cambridge Dictionary.

¹⁵ A false report or statement that you pretend is true, as defined in the Cambridge Dictionary.

խմաստ արտահայտելու համար նախընտրել է *ազազուն* ածականը, որ նշանակում է «տկար, հիվանդոտ (բույսի մասին)»: Այսպես նաև And the foam of his gasping lay **white** on the turf նախադասության դիմաց բերվող Փրփուրն յերախ **ձեան գոյն** մածեալ վերայ մարգաց (67) նախադասության մեջ, ինչպես տեսնում ենք, *սպիտակ* ածականն արտահայտվել է *ձյան գոյն* բառակապակցությամբ: **Gore-crimson'd** (գորշ կարմիր, կարմիր-արյունագույն, արյունոտ կարմիր) (157) բառակապակցությունը մեկ բառով արտահայտելու համար էլ կազմել է **արինազանդ** ածականը: Հեղինակը թարգմանելիս երբեմն խուսափում է սովորական լուծումներից: **Deep and dark blue** (խոր և մուգ կապույտ) կապակցությունն արտահայտել է **արջնակապոյտ** (73) ածականով, որի առաջին բաղադրիչի ընտրությունը բացատրվում է գույնի մգությունը արտահայտելու պահանջով:

Բարդ բառերի մի խումբ էլ կազմում է այն բառախումբը, որոնց գուգահեռը անգլերենում պարզ բառեր են, ինչպես՝ **ցողաթուրմ** – **dew** (ցող) (67), **կաղնեկոտ** (77) – **oak** (կաղնի), **բռնակերպ** – **tyrant** (բռնակալ, բռնապետ, դաժան անձ) (77), **մենափառ** – **alone** (80), **դառնորակ** – **bitter** (դառը) (99), **նսկեվառ** – **gild** (նսկեգոծ, նսկեպատ)¹⁶ (105), **բոցացայտ** – **volcanic** (հրաբխային) (163):

Հայտնի է, որ գրաբարում հատկացուցիչը սովորաբար հանդես է գալիս հատկացյալից ետադաս շարադասությամբ:

¹⁶ To cover a surface with a thin layer of gold or a substance that looks like gold – մակերեսը ծածկել ոսկու բարակ շերտով կամ ոսկու տեսք ունեցող նյութով, literary to cover the surface of something with bright, gold-coloured light – գրական՝ ինչ-որ բանի մակերեսը վառ, ոսկեգույն լույսով ծածկել: See more in the Cambridge Dictionary.

Գրաբարյան այս առանձնահատկությանը հետևել է նաև Բայրոնը. դրանց անգլերեն տարբերակները ունեն հակառակ շարադասությունը՝ **սրինգն լերանց – mountain-pipe** (լեռնախողովակ, փողային երաժշտական գործիք) (99), **արիւն սըր-տիս – life-blood** (կյանքի արյուն, կյանքի աղբյուր, արյուն) (165):

Բայրոնի երկերի թարգմանություններում ածանցավոր կազմությունները քանակապես զիջում են բարդ բառերին: Դրանցից աչքի է ընկնում **բումբին** (1. Խուլ աղմուկ, թնդին, դղրդին, 2. Թմբուկի կամքնարի ձայն՝ հնչյուն) գոյականը, որին համարժեք ներկայացվող անգլերեն **revelry** գոյականը նշանակում է «աշխույժ և աղմկոտ տոնակատարություններ, հատկապես, երբ դրանք կապված են մեծ քանակությամբ ալկոհոլի օգտագործման հետ»: Ինչպես տեսնում ենք, այստեղ իմաստային ընդհանրությունն ընդհանուր առմամբ պահպանված է (81):

Այն, որ ճկուն է հեղինակի լեզվամտածողությունը, հաստատվում է բառային միօրինակություններից խուսափելով, այսինքն՝ նրան չի խանգարել անգամ հայերենին լավ չտիրապետելու հանգամանքը: Այսպես՝ երկու անգամ հիշվող **thunder peal** կապակցության համար Բայրոնը մի դեպքում **շանթաձայն** (89) գոյականն է կիրառում, մյուս դեպքում՝ **զձայն կայծականացըս** բառակապակցությունը (107):

Ուշադրություն դարձնենք մի հանգամանքի նա: Բայրոնի անգլերեն և դրանց հայերեն տարբերակների միջև նկատելի են նաև հանգավորման տարբերություններ:

The Assyrian came down like the wolf on the fold,
And his cohorts were gleaming in purple and gold;

And the sheen of their spears was like stars on the sea,
When the blue wave rolls nightly on deep Galilea (64).

Անգլերենում կիրառել է կից հանգավորում, իսկ սրա
համարժեք հայերենում՝ խաչաձև:

Հրոսեր Ասուր որպես ըզգայլ ի հօտ գառանց.
Վաշտք իւր վառեալք ոսկեփողփող ծիրանէծագ,
Եւ շողք տիգացն որպես աստեղք հարեալ թափանց
Ի Գալիլեայն գիշերաշարժ կապոյտ կոհակ (65):

Եզրակացություն

Այսպիսով՝ թարգմանությունների միջոցով Բայրոնը
բացահայտում է հայերենի ներուժը՝ նոր բառեր, գեղարվես-
տական պատկերներ ստեղծելով և հայ գրականությունը
դարձնելով հասանելի ոչ հայալեզու ընթերցողի համար:
Թարգմանություններում պահպանվել են նաև գրաբարյան
շարադասության և կառուցվածքային առանձնահատկու-
թյունները:

Բայրոնի հայագիտական գործունեությունը՝ սկսած քե-
րականական ձեռնարկից մինչև գեղարվեստական թարգմա-
նություններ, վկայում է մշակութային խոր ընկալման և լեզ-
վական նրբանկատ աշխատանքի մասին: Նրա աշխատանքը
գրաբարում գնահատելի է ոչ միայն որպես փորձ, այլև որպես
գրական ու գիտական ներդրում, որը պահպանել է արդիա-
կանությունը մինչև մեր օրերը:

ДЖОРДЖ ГОРДОН БАЙРОН КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ГРАБАРА

Л. Петросян, А. Тадевосян

Ключевые слова: существительное, прилагательное, простые, производные, сложные, сложнопроизводные слова, неологизм.

В статье рассматривается вклад Джорджа Гордона Байрона в изучение и популяризацию классического армянского языка (грабара). Во время пребывания в Венеции в 1816 году Байрон начал изучать армянский язык в Мехитаристском монастыре на острове Сан-Ладзаро. В сотрудничестве с Арутюном Авгеряном он участвовал в создании англо-армянской грамматики и составлении двуязычного словаря. Помимо лингвистического интереса, Байрон занимался художественными переводами, перенося на английский язык фрагменты из произведений армянских классических и средневековых авторов, таких как Мовсес Хоренаци и Нерсес Ламбронаци. В статье акцентируется внимание на новаторском подходе Байрона к словообразованию: он создавал оригинальные сложные и производные слова, демонстрируя тонкое чувство структуры армянского языка. Его переводы отличались не буквальностью, а стремлением передать стиль и дух оригинала. Армяноведение Байрона представлено как форма культурного диалога и вклад в изучение армянской литературной традиции на международном уровне.

GEORGE GORDON BYRON AS A SCHOLAR OF CLASSICAL ARMENIAN

L. Petrosyan, A. Tadevosyan

Keywords: noun, adjective, simple, derivative, compound, compound-derived words, neologism.

This article examines the linguistic and philological contributions of George Gordon Byron as a student and advocate of Classical Armenian

(Grabar). During his stay in Venice in 1816, Byron began studying the Armenian language at the Mekhitarist Monastery of San Lazzaro. His collaboration with Harutiun Avgerian led to significant outcomes, such as the compilation of an English-Armenian grammar and a bilingual dictionary. Beyond linguistic interest, Byron engaged deeply in literary translation, rendering into English excerpts from Classical and medieval Armenian authors, including Movses Khorenatsi and Nerses Lambronatsi. The article analyzes Byron's creative use of Armenian word formation, highlighting his original compound and derivative constructions that reveal an intuitive grasp of Armenian morphological patterns. Byron's approach was not limited to literal translation but aimed to convey the spirit and stylistic nuance of the source texts. His philological efforts are viewed as a cultural bridge, bringing Armenian literary heritage closer to the Western reader. Thus, Byron's Armenian legacy is reassessed not merely as a curiosity but as a scholarly contribution to the development of Armenology and cross-cultural dialogue.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ՝
ՈՐՊԵՍ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԵՎ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ
ՆՐԲՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՃԱՆԱՉՄԱՆ ՄԻՋՈՑ
ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԶՈՒԳԱԴՐՈՒՄԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ
ՀԱՄԱՆՄԱՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ՀԵՏ**

Ռոստոմյան Ժենյա

*մանկավարժական գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Ռուս-հայկական համալսարան
Հայաստան
zhena.rostomyan@rau.am*

Հիմնաբառեր՝ բարդ և բազմիմաստ բառեր, դարձ-
վածք, զուգադրում, մշակույթ, խառնալեզու, ազգային
լեզվամտածողության առանձնահատկություն:

Նախաբան

Սովորաբար օտարախոս ուսանողների լեզուների ու-
սուցումը սկսում ենք բանավոր խոսքից, ուսանողի համար
ստեղծում բառապաշարային հենք: Իսկ դա լինում է ամե-
նաառօրեական, հաղորդակցության սկզբնական պահանջ-
ները բավարարող պարզ բառերից (ծանոթությունը, ողջունե-
լու, հրաժեշտի ձևերը, անձին ներկայացնելը և այլն), ապա
այն շարունակում մինչև բարդ, նաև բազմիմաստ բառերի
իմացությունը: Սա մի ճանապարհ է, որը մի քանի դասից

հետո ուղեկցվում է գրուսուցմամբ: Ուսուցումը դառնում է ավելի ընդգրկուն: Սովորողը տեքստերից, նաև քերականական մի շարք երևույթներ ուսումնասիրելու ընթացքում հասցնում է ծանոթանալ տվյալ լեզվի հոմանիշներին, հականիշներին, համանուններին և, իհարկե, դարձվածքներին: Թվարկածներից դարձվածքները տարբերվում են նրանով, որ դրանք թեև մեկ բառ են ընկալվում, սակայն բառակապակցություններ են: Ե. Գևորգյանը դարձվածքների մասին իր ուսումնասիրության մեջ նշում է. «Դարձվածքները կայուն բառակապակցություններ են և ունեն այլաբանական իմաստ: *Կայուն բառակապակցությունն* ավելի լայն ծավալի հասկացություն է և իր մեջ է առնում *դարձվածք* հասկացությունը: Ամեն կայուն բառակապակցություն դարձվածք չէ, բայց ամեն դարձվածք կայուն բառակապակցություն է: Այսպիսով՝ փոխաբերական – այլաբանական ամեն մի կայուն բառակապակցություն կոչվում է **դարձվածք**»¹:

Հայերենի դարձվածքները

Հայերենի դարձվածքներն ըստ ծագման աղբյուրի՝ ազգային լեզվամտածողության արտահայտություն են և յուրաքանչյուր ժամանակահատված լեզու է բերել իր ժամանակին, կյանքին, գործին ու փորձին բնորոշ դարձվածքներ: Ըստ որում՝ դարձվածքները մեծ մասամբ ժողովրդախոսակցական լեզվից են անցել գրականին և պետք է նկատել, որ դարձվածքները և՛ գրավոր, և՛ բանավոր խոսքը դարձնում են ավե-

¹ Գևորգյան Ե. Հայերենի դարձվածաբանություն, Եր., 1969թ., էջ 17–18:

լի պատկերավոր, երբեմն ավելի դիպուկ ու նաև ավելի կենդանի, շնչող:

Նկատենք նաև, որ տարբեր ժամանակահատվածներում լեզվի դարձվածաբանական այս շերտը հարստացել է նաև այլ լեզուներից փոխառնված արտահայտություններով՝ կախված, թե որ երկրի, ժողովրդի հետ են կապերը, շփումները եղել: Օրինակ՝ հունարենից վերցվել են *«Միզիփոսյան աշխատանք»*, *«Աքիլեսյան գարշապար»*, *«Ավգյան ախոռներ»* դարձվածքները, որոնք հուշում են դրանց ծագման ժամանակաշրջանի մասին: Նույն կերպ՝ հռոմեական դարձվածքներից՝ *«Ռուբիկոնն անցնել»*², *«Դամոկլյան սուր»*, *«Ծանիր գրեզ»*: Այս դարձվածքները ժողովրդախոսակցական լեզվին են անցել գրական լեզվից թարգմանությունների միջոցով:

Ինչ վերաբերում է ռուսերեն և հայերեն դարձվածքների գուգադրմանը, ապա պետք է ասել, որ դրանք շատ հաճախ ասես մեր լեզվին և ռուսերենին համապատասխան, ներդաշնակ դարձվածքներ են՝ կառուցված յուրաքանչյուր ժողովրդի լեզվին և մտածողությանը բնորոշ, տիպական ոճավորումով:

Օրինակ՝ ռուսերեն *«տատի հեքիաթներ»* դարձվածքը (*«Бабушкины сказки»* – какие-либо небылицы) հայերենում էլ հնչում է *«հեքիաթ (ներ) պատմել»* ձևով կամ *«Հեքիաթ մի՛ պատմիր»*: Դարձվածքի հայերեն տարբերակը երկու իմաստ ունի և այդ նույն երկու իմաստով էլ կիրառելի է նաև ռուսերենում: Առաջինը ճիշտ չխոսել, հնարովի բաներ ասելն է,

² Այս դարձվածքը մարդկությանը հայտնի է դարձել հույն պատմիչների ստեղծագործություններից, սակայն ըստ այդ պատմիչների՝ արտահայտությունը պատկանում է Հուլիոս Կեսարին, որը «վիճակը նետված է» ասելով՝ անցել է Ռուբիկոն գետը և ի վերջո գրավել Հռոմը: Այստեղից էլ «Ռուբիկոնն անցնել» արտահայտությունը:

երկրորդ իմաստը նշանակում է երևույթին, գործին չվերաբերող բաներ պատմել, այսինքն՝ խուսավարել «հեքիաթներ մի՛ պատմեք, ներկայացրե՛ք եղելությունն ինչպես որ կա»: Մյուս երկուսը կարծեք համարժեք թարգմանություն լինեն, բայց թե որ լեզուն որից է վերցրել, դժվար է ասել, թեպետ չի բացառվում, որ դրանք ունեցել են համաժամանակյա ծագում՝ հաշվի առնելով երկու ժողովուրդների կենցաղի, այս դեպքում՝ տատի կողմից հեքիաթ պատմելու ընդունված սովորույթը: Կամ՝ *«дело рук (чьих)»* դարձվածքի հայերեն համարժեքն է *«(քո, նրա...) մատը խառն է»*-ն, որը ամենևին էլ չի նշանակում անմիջական մասնակցություն, մինչդեռ հայերենն ունի նաև *«ն՞ւմ ձեռքի գործն է»* արտահայտությունը, որը սովորական բառակապակցություն է: Ավելին, «մատը խառը լինելը» հիմնականում բացասական երանգ ունի, իսկ ռուսերենինը՝ *«дело рук (чьих)»* ն՛ բացասական, ն՛ դրական: Շատ արհեստների տիրապետող, բազմաշնորհ մարդու մասին դարձվածքներն են՝ *«ձեռքից ամեն բան գալ»*, *«մատները ոսկի»*, *«տասը մատից տասը հունար կաթել»* և ռուսերենում՝ *«мастер на все руки»*, և կամ՝ *«Լուս ուղտ սարքել»* դարձվածքի տարբերակը ռուսերենում հնչում է այսպես՝ *«сделать из мухи слона»*: Շարքը կարելի է շարունակել, սակայն բավարարվենք:

Նման դարձվածքների ուսուցումը ուսանողի համար բավականին դյուրընկալ է:

Դարձվածքների բարբառային տարբերակները և դրանց ուսուցումը

Արդեն ասել ենք, որ դարձվածքները գրական լեզու են անցել ժողովրդախոսակցական լեզվից, ասենք օրինակ,

«Միրտը ճաքել», «Միրտը բարակել», «Մտքովն անցնել», «Հօդս ցնդել» և այլն: Սակայն կան դարձվածքներ էլ, որոնք ազգային մտածողությանը տիպական արտահայտություններ լինելով՝ ունեն բարբառային ծագում: Եվ ոչ միայն դարձվածքները, նաև առածները, ասացվածքները և հատկապես օրինանքներն ու անեծքները, որոնք անգամ նույն երկրի տարբեր տարածաշրջաններում երբեմն ունենում են իրենց տարբերակները, իսկ ուրիշ ազգերի լեզվամտածողության մեջ կարող են նաև իմաստային առումով չլինել կամ անհասկանալիության աստիճան տարբեր լինել: Դրանց ուսուցման ժամանակ պետք է փորձել ավելի պարզեցնել, այսինքն՝ ասել սովորական բառակապակցությամբ կամ նախադասությամբ, տալ դարձվածքի հոգեբանական, իմաստային նկարագրությունը, և ապա, օրինակներով ամրակայել դարձվածքը:

Դրսից եկած, գրական հայերենին չտիրապետող ռուսախոս շատ ուսանողներ բարբառախոս են, որն իրենց ընտանիքի լեզուն է եղել: Բնականաբար, իր բարբառով դարձվածքների, առածների իմաստը հասկանում է և հաճախ գլխի է ընկնում նաև այլ բարբառում եղած նույն դարձվածքի կամ առածի տարբերակը: Կան դեպքեր էլ, երբ ռուսախոս-հայերեն բարբառախոս ուսանողը սխալ է իմացել կամ հասկացել դարձվածքի իմաստը: Այս դեպքում բացատրությունները և ուղղումները պարզապես անհրաժեշտություն են:

Պատահում է և այնպես, որ դարձվածքը մի տարածաշրջանում մի՛ իմաստ է արտահայտում, մյուս տարածաշրջանում՝ բոլորովին այլ: Փորձենք ասվածը ներկայացնել հայերենի երկու ճյուղերի՝ արևելահայերենի և արևմտահայերենի օրինակներով: Դարձվածքներից օրինակ՝ արևելա-

հայերեն «Աչքերը փակ» արևմտահայերեն՝ «Աչքերը գոց», արևել. «Փողոց գցել», արևմտ. «Փողոց ձգել/ նետել»: Այս օրինակներում դարձվածքի միայն մեկ բաղադրիչն է փոփոխված և երկու տարբերակներն էլ նույն իմաստն ունեն (ճիշտ կլինի սրանք համարել հոմանիշային կառույցներ): Սակայն կան նաև այնպիսիք, որոնք իմաստով կարող են անգամ հականիշ լինել: Օրինակ՝ արևելահայերեն «պարանը ձգել» սովորական բառակապակցությունը նշանակում է պարանը դեպի իրեն քաշել, իսկ արևմտահայերենում այն հասկացվում է բաց թողնել, նետել: Իհարկե, արդեն ասացինք, որ սա սովորական կապակցություն է, բայց իմաստային տարբերությունը զգալի է: Նկատենք, որ իմաստային տարբերությունները առավել ընդգծված են դարձվածքներում, երբեմն անգամ ներհակ են («արևելահայերեն՝ **«խելքին գալ»**³ – 1. մտադրվել, մտածել («... Նրա խելքին եկավ հարցնել...» Բ.), 2. հավատալ, հասկանալ (**«խելքիս չի գալիս, որ դու իմ տղեն ես»** թարգմ. Շեքսպ.), արևմտահայերենում նշանակում է խենթանալ, գժվել (**«խեղճ տիկին Սաթենիկ, երբ որ իմանա խելքին պիտի գա»** Օ.)), «որևէ տեղ ոտք կոխել»⁴ արևելահայերենում իմաստը մի տեղ ժամանելն, այցելելն է, իսկ արևմտահայերենում նշանակում է «համառել»): Սա դեռ մեկ լեզվի տարբեր ճյուղերում, անգամ բարբառներում է տարբերություն տալիս: Հապա մի լեզվից այլ լեզու ինչպես փոխադրել կամ սովորողին բացատրել: Սա բարդ խնդիր է:

³ Սուրբիասյան Ա., Գալստյան Ս. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Եր., 1975թ., էջ 284:

⁴ Սուրբիասյան Ա., Գալստյան Ս. Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան, Եր., 1975թ., էջ 485:

Պետք է սկսել ամենապարզից:

Հայերենի խոսակցականին կամ որևէ բարբառի որոշ չափով տիրապետող ուսանողները ըմբռնում են ամենասովորական, հաճախ գործադրվող դարձվածքները («աչքի ընկնել», «աչքից ընկնել», «գլխի ընկնել», «գլուխ տալ», նաև «գլուխ դնել» և այլն): Աստիճանաբար, երբ նրանց հայերենի բառապաշարը հարստանում է սովորական բառերով, բառային կառույցներով, նշանակում է նրանք որոշ չափով արդեն զգում են հայերենի լեզվամտածողական յուրահատկությունները, այդ ժամանակ ավելի բարդ դարձվածքները ներկայացնելիս ոչ թե միանգամից բացատրում ենք դրանց իմաստները, այլ նախ լսում ենք, թե ինչ են հասկանում տվյալ դարձվածքը լսելիս: Ապա տրվում է դրա ճիշտ բացատրությունը, որն, ի դեպ, կարող է համընկնել մեկ կամ մի քանի ուսանողի պատասխանին: Հետո տվյալ դարձվածքով կամ դարձվածքներով յուրաքանչյուրը կազմում է իր նախադասությունը, որով ավելի հիմնավոր է հասկանում իմաստը, իսկ ընկերների կազմած նախադասությունները լրացուցիչ տեղեկությո՜ւ են անհայտ իմաստը, սխալ կամ աղոտ պատկերացումը հստակեցնելու գործում: Ի դեպ, բոլորի մասնակցությունը տվյալ հարցի պարզաբանման մեջ (նախադասությունների կազմումով կամ լրացուցիչ օրինակներով) նյութի յուրացման և ամրակայման վստահելի միջոց է:

Դարձվածքների ուսուցումից առաձներին և ասացվածքներին անցումը կատարվում է սահուն կերպով, քանի որ հաճախ ուսանողն ինքն է ուզում դրանք կիրառել իր խոսքում: Մանավանդ, որ ռուսերենում էլ կան դրանց համարժեք-

ները՝ «Լավ է ուշ, քան երբեք», «Յուրաքանչյուր կատակում ճշմարտություն կա» և այլն⁵:

Հայերենին բոլորովին չտիրապետող ռուսախոս (հայ, ռուս և այլազգի) ուսանողների համար այլ մոտեցում է կիրառվում: Նախ՝ դարձվածքներին ավելի ուշ ենք անդրադառնում՝ նկատի ունենալով տվյալ խմբի բառիմացության քանակը, լեզուն ընկալելու և վերացարկելու կարողությունը: Երբ որոշակի մակարդակ են ունենում, այսինքն՝ հասկանում են պարզ տեքստերը, գիտեն հոմանիշ – հականիշ – համանունային երևույթները և դրանք իրենց խոսքում կիրառելու հմտություն են հանդես բերում, այդ դեպքում միայն անցում է արվում պարզ դարձվածքներին՝ **«գլխի ընկնել»**, **«աչքից ընկնել»**, **«գլուխ գլխի տալ»**, **«աչքով տալ»**, **«ականջ դնել»**, **«քիթը ցցել»** և այլն: Մի շարք դարձվածքներ էլ ունեն իրենց ռուսերեն տարբերակները, որոնցում թեև լեզվամտածողական տարբերություններ կան, սակայն այս դեպքում էլ ուսուցմանը լիովին նպաստում են: Օրինակ՝ **«Ականջին օղ անել»** – **«Зарубить на носу»**, **«Սառույցը կոտրվեց»** – **«Лед тронулся»**, **«Բերանին կապ դնել»**, **«Բերանը ջուր առնել»** – **«Молчать как убитый»** և այլն: Եթե դասախոսը ասում է հայերեն դարձվածքը և լսարանից պահանջում դա բացատրել կամ ասել ռուսերեն տարբերակը, ապա մտային աշխատանքը հետաքրքիր արդյունքներ է ի ցույց հանում: Գործում է ուսանողի մտածողության լեզվական զուգադրությունը և երբեմն նրանք գտնում են խոսքի նրբությունները (օրինակ՝ **«Ականջին օղ**

⁵ Ներկայումս բերված օրինակների նաև բառախաղային տարբերակներն էլ են կիրառվում՝ «Լավ է ուշ, քան ավելի ուշ», «Յուրաքանչյուր կատակում կատակի մաս էլ կա»:

անել» ը ավելի նուրբ է, կապվում է ականջողի հետ, մինչդեռ *«Зарубить на носу»*-ն՝ մեխով քթին ամրացնելը, ավելի խիստ, դաժան պատկեր է): Բերված օրինակին մի ուսանող շատ հետաքրքիր բացատրություն տվեց՝ ասելով, որ սովորածը, գիտելիքը ավելանում է միայն հիշողության մեջ պահելու միջոցով և ականջողի պես զարդ է, գեղեցկացնում է մարդուն, իսկ ռուսերենի տարբերակում որևէ բան յուրացնել և ապա հիշելը դժվար ու ծանր աշխատանք է:

Նույն սկզբունքով է իրականացվում առաձների և ասացվածքների ուսուցումը: Նախ փորձում են ասել իրենց անցած-իմացած ռուսերեն առաձները և ասացվածքները: Դասախոսը դրանցից ընտրում է այն տարբերակները, որոնք հայերենում էլ կան (կարող են նաև մեկը մյուսից փոխանված լինել), ներկայացնում դրանք և առաջարկում ուսանողներին գտնել, թե դրանցից որը ռուսերենի որ տարբերակին է համընկնում:

Երբ ուսանողին առաջարկում են *«Երկաթը տաք-տաք կծեժեն»* կամ *«Ճտերը աշնանն են հաշվում»* առաձները բացատրել, նրանք անմիջապես ասում են ռուսերեն համարժեքը՝ *«Куй железо пока горячо»* և *«Цыплят по осени считают»*: Հետո անցում է արվում ավելի բարդերին: Օրինակ՝ առաջարկում են թարգմանել *«Մերություն՝ գերություն»* դարձվածքը, սկսում են մտածել: Իսկ երբ հուշում են, թե ծերությունը ինչպես կրնութազրեք, բառը ինչ պատկերով է ձեր մտքում ուրվագծվում, և ինչ կարող եք ասել, ապա տարբեր մտքեր ասելուց հետո նրանցից մեկը հիշում է *«Старость – не радость»* դարձվածքը: Ուսանողները սկսում են համեմատել, վերլուծել դրանք: Եվ գիտե՞ք ինչն է հետաքրքիր: Վերլուծությունից,

անգամ բանավեճից հետո հոգեբանության բաժնի որոշ ուսանողներ հանկարծ հայտարարեցին, որ ավելի դիպուկ է հայերենի տարբերակը, քանի որ հոգեբանական բնութագրիչը ավելի խորն է:

Բարբառային դարձվածքների հետ կապված մի նկատառում է: Ուսանողների համար դժվարըմբռնելի են ոչ միայն հայերեն բարբառային դարձվածքները, այլև, պարզվում է՝ երբեմն ռուսերենի բարբառային տարբերակները էս: Բանն այն է, որ ռուսախոս, բայց հայերեն բարբառախոս ուսանողը կարող է լավագույն դեպքում հասկանալ հայերենի տվյալ բարբառին բնորոշ դարձվածքը, իսկ ռուսերենինը, ընդհանրապես նրա համար դժվար է, քանի որ այնտեղ էլ միշտ չէ, որ բարբառային դարձվածքը ինչ-որ չափով առնչություն ունի գրական լեզվի հետ (մինչդեռ նրանք ռուսերենին տիրապետում են գրական լեզվի մակարդակով): Հարցրե՛ք ուսանողին, թե ինչ է նշանակում *«Չանա թակել»* կամ *«Չանեն թուլացնել»* դարձվածքները, զարմացած կնայեն: Նույն կերպ զարմանք կարտահայտեն *«Лясы (Балясы) точить»* (զվարճախոսել, կատակել, շաղակրատել, շատախոսել) դարձվածքը լսելիս:

Խառնալեզվային (ժարգոնային) դարձվածքներ

Դարձվածքներն ուսումնասիրելիս անպայման հարկ է կանգ առնել նաև խառնալեզվի առանձնահատկությունների վրա, քանի որ մեր լեզվի այս ժամանակահատվածում գրական լեզվի, ժողովրդախոսակցականի, բարբառների կողքին, կարելի է ասել ուղղակի ծաղկում է խառնալեզուն (ժարգոնը),

որն էլ իր հերթին տարբեր շերտավորումներ (մասնագիտական, քրեական ենթամշակույթի, երիտասարդական) ունի:

Այժմ մի քանի խոսք երիտասարդական խառնալեզվում գործածվող դարձվածքների մասին:

Այսպիսի դարձվածքների ընկալման և ըմբռնման խնդիրը ժամանակ է պահանջում, ուստի դրանք կարելի է տեղափոխել ավելի ուշ ժամանակների կամ դրանց չանդրադառնալ:

Ինչ վերաբերում է խառնալեզվային (ժարգոնային) բառերին ու դարձվածքներին, ապա պետք է ասել, որ սովորողներին ավելի հասկանալի և ընկալելի է հայկական միջավայրի իրենց՝ երիտասարդական խառնալեզուն: Երբեմն թվում է, թե այդ բառապաշարը հայերենի շատ մասնագետների համար էլ անհասկանալի կլինի, ուստի փորձենք նախ մեջբերել մի քանի բառեր, ապա կանցնենք դարձվածքներին: Նշենք, որ այս հատվածի բառերը և դարձվածքները ներկայացրել են հենց ուսանողները: Ի դեպ, բացատրությունն էլ իրենցն է:

Գնացի՛ր – անցյալ կատարյալի այս ձևը կիրառվում է որպես հրամայական, «գնա՛ այստեղից»-ի փոխարեն օգտագործում են «այստեղից գնացի՛ր»-ը:

Ղժժալ – ձեռ առնել, վրան ծիծաղել իմաստով է:

Լոքշ – անհետաքրքիր:

Լոմկել – ломкий, ломкнуть – բեկուն, դյուրաբեկ իմաստից, նշանակում է հոգեբանորեն կամ բարոյապես կոտորվել:

Բորշել (ինչ-որ բանի մեջ) – «борщ», բառից է, բայց ի տարբերություն այս կերակրի՝ այն նշանակում է փչացնել:

Վլասիֆիկացված եզ – հատուկ դասի եզ (այսինքն՝ շատ եզ):

Քյալ – անբաշար, ապիկար:

Դեգ – Արարատյան և Արցախի բարբառներում հանդիպում ենք *դուզըցնել, դըզացնել* ձևերով, որ նշանակում է ուղղել, հարթել, կարգի բերել, նաև պակասը լրացնել, խառնալեզվում նշանակում է դուր եկավ. «Էդ միտքը ինձ դեգ»:

Ճըպըլ – ճաղատ, լերկ, անմազ գլուխ:

Փախար – 1. գնացիր, շեղվեցիր, 2. խոսելու տեղ չունես:

Հոպլո – սա էլ այս լեզվի հապավումն է՝ «Հոպ հըլը, արա՛»:

Խզարել – բրբ.՝ խզար քաշել, խզարով գերան, տախտակ սղոցել, խառնալեզվ.՝ *մի բանը շատ լավ անել*:

Այժմ անցնենք դարձվածքներին:

100 դրամ քերել եմ – մի կերպ, գոռով ձեռք եմ բերել:

Կգրվենք, գրվում ենք – այսինքն՝ գրելով իրար հետ խոսում են, նաև՝ *կչատվենք*:

Փուռը տալ – մատնել, վնասել կամ այնպես անել, որ վրան խոսակցություն գա:

Ագատ ականջ գտնել – շատախոս մարդու մասին են ասում, որը նոր զրուցակից է գտել:

Ականջը թռռումել – սա էլ զրուցակցի ականջն է, շատախոսել, ձանձրացնել:

Կուրսի չեմ – տեղյակ չեմ, անտեղյակ եմ:

Ականջին նստել – երկար-բարակ, անհամ խոսքով ձանձրացնել:

Նույն գծի մեջ են – այսինքն՝ համախոհներ են, նույն բանն են անում:

Ջանս քոս ընկավ – 1. մարմնի քոր գալը, 2. մի բան անելու ցանկությունը, որից էլ քոսը, այսինքն՝ անհանգստությունն է առաջացել:

Կայֆ ունենալ, անել, լինել... – հավես ունենալ, հավեսով անել:

Հեչից մի հարյուր մանեթ կրվել – անիմաստ պարտվել:

Չափալախ բերնին (բեռնին) – ապտակ:

Հավայի պրիշիններ – անիմաստ, ոչ մի բանով չարդարացվող պատճառներ:

Մանթո եմ – հիասթափված եմ, հույսերս չեն արդարացել:

Աղջիկ կպցնել – ծանոթանալ:

Ականջները լվացած ունենալ – ուրիշին խաբելը, ֆրոնացնելը:

Բերված օրինակները ցույց են տալիս, որ սա իրոք խառնալեզու է բառի հենց ուղիղ իմաստով (հայերենի, ռուսերենի և այլ լեզուների) և պիտի ասել, որ նման դարձվածքները երբեմն սպրդում են նաև ուսանողի գրավոր խոսք, անգամ պաշտոնական՝ օրինակ, հեռուստատեսության լեզու:

Ամփոփում

Լեզուն շնչող, անընդհատ փոփոխվող, զարգացող ու հարստացող օրգանիզմ է, որը յուրաքանչյուր տասնամյակում նշանավորվում է եզրաբանական նոր երևույթներով, որոնք լեզու են մտնում գիտության տարբեր ոլորտներից: Ժամանակի պահանջով լինում են բառակազմական, անգամ, իհարկե, ոչ հաճախ, քերականական ձևափոխություններ: Եվ ամեննին զարմանալի չէ, որ դարձվածաբանությունը ևս հարստանում է այնպիսի նոր արտահայտություններով, որոնք տվյալ ժամանակի, գիտության, մշակույթի, սոցիալ – քաղաքական զարգացման, հասարակության հոգեբանական և կենցաղավարության փոփոխությունների արգասիք են:

Այդ ամենն արտապատկերվել և արտապատկերվում է ուսուցման գործընթացում: Իսկ հայերենը՝ որպես օտար լեզու ուսուցանելու պայմաններում անխուսափելի են դարձվածքների հայերեն–ռուսերեն զուգադրությունները, նմանությունները և տարբերությունները դիտարկումները:

Մեր խնդիրը ոչ թե անպայման բոլոր դարձվածքների ուսուցումն է, ինչն անհնար է համալսարանի կարճատև դասընթացի և առհասարակ բոլոր տեսակի դասընթացների պայմաններում, այլ ուսանողների՝ առավել գործածական, առավել մատչելի դարձվածքների իմացությունը, դրանցով ճիշտ խոսք կազմելն է: Մնացյալին գուցե հետո իրենք ինքնուրույն կերպով հասնեն:

ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И СМЫСЛОВЫХ ТОНЬКОСТЕЙ И ИХ СОСПОСТАВЛЕНИЕ С РУССКИМИ ИДЕНТИЧНЫМИ ОБРАЗОВАНИЯМИ

Ж. Ростомян

Ключевые слова: сложные и многозначные слова, фразеологизмы, сопоставление, культура, жаргоны, особенности национально-го языкового мышления.

Язык – это живой, постоянно изменяющийся, развивающийся и обогащающийся организм, который в каждом десятилетии пополняется новыми терминологическими явлениями, проникающими в язык из разных областей науки. По требованию времени происходят словообразовательные и даже грамматические изменения. И совершенно не удивительно, что фразеология также обогащается новыми выражениями, являющимися отражением соответствующей эпохи, уровня развития науки, культуры, социально-политических изменений, психологии

общества и его быта. Всё это находит и продолжает находить отражение в учебном процессе.

А при обучении армянскому как иностранному языку неизбежно возникает необходимость сопоставления армянских фразеологизмов с русскими аналогами, анализа их сходств и различий.

Наша задача – не изучение всех фразеологизмов, что невозможно в условиях краткосрочного университетского курса или любых других видов обучения, а овладение студентами наиболее употребительными, доступными выражениями и правильное построение речи с их использованием. Остальное, возможно, они освоят позже самостоятельно.

LEARNING ARMENIAN PHRASEOLOGICAL UNITS AS LINGUISTIC AND SEMANTIC NUANCES AND THEIR COMPARISON TO CORRESPONDING UNITS IN RUSSIAN

Zh. Rostomyan

Keywords: compound and polysemantic words, phraseological units, comparison of languages, slang, culture, national linguistic thinking.

Language is a dynamic, ever-evolving, and enriching entity. Word formation and even changes in grammar occur in response to the needs of the times. It is therefore natural that phraseology also expands with new expressions shaped by shifts in the era, scientific advancements, cultural developments, socio-political changes, as well as the psychological and lifestyle aspects of society. All these factors have always influenced the learning process. In the context of teaching Armenian as a foreign language, comparing Armenian and Russian phrases and noting their similarities and differences becomes inevitable.

Our goal is not to teach every phrase – an impossible task within the limited timeframe of a university course or any course in general – but rather to help students master the most commonly used and accessible phrases, enabling them to communicate correctly. Hopefully, they will be able to acquire the rest independently over time.

ԴԻՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒՆ
ՌՈՒՍԱԽՈՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ
ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Սահակյան Կարինե

դոցենտ

Ռուս-հայկական համալսարան

Հայաստան

saakyan.karin@mail.ru

Հիմնաբառեր՝ հայոց լեզու, մեթոդներ, դասավանդում,
ոչ հայախոսներ, բառապաշար, գրավոր, բանավոր
խոսք:

Աշխատանքում ներկայացված են այն մեթոդներն ու
մեթոդական ուսումնասիրությունները, որոնց շնորհիվ ան-
ցկացվում է ռուսախոսների հետ հայոց լեզվի դասավանդու-
մը: Հաշվի են առնված երկարատև աշխատանքային փորձը,
գործող մեթոդները, ինչպես նաև հեղինակային դասագրքե-
րը, որոնցով կազմակերպվում է ուսուցումը:

Ինչպես ցանկացած լեզվի, այնպես էլ հայերենի ու-
սուցման գործում էական ու որոշիչ նշանակություն ունեն
դասավանդման մեթոդական ուսումնասիրությունները:
Կարծում եմ՝ հայոց լեզվի դասավանդման ժամանակ առա-
վել արդյունավետ է այն մեթոդը, երբ առարկայի առանձին

բաժինները՝ հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ուղղագրություն, ուղղախոսություն, քերականություն և ոճագիտություն, մատուցվում են ոչ թե մեխանիկական հերթականությամբ, այլ բազմակողմանիորեն համակցված: Դասավանդման ընթացքում կարևորվում են նաև դասավանդողի խոսքը, զրույցը, լեզվական նյութի վերլուծությունը, վարժությունները, աշխատանքը դասագրքով, ինչպես նաև միջառարկայական կապի ապահովումը, թեմատիկ էքսկուրսիաների կազմակերպումը:

Հայերենը ոչ հայախոսների համար ուսուցանելու գործընթացը բավականին հետաքրքիր, բայց միևնույն ժամանակ բարդ է: Առանց դասավանդման մեթոդների բազմազանության անհնարին է կազմակերպել ուսուցումը հատկապես հայոց լեզուն սկսնակ ուսումնասիրողների համար: Լեզվի ուսուցումը այստեղ սկսվում է տառաձանաչությունից: Հայոց լեզվի մասնագետը պետք է կարողանա լեզվաբանական այնպիսի մեթոդներ կիրառել, որ կարճ ժամանակահատվածում ուսանողը տիրապետի և՛ բանավոր, և՛ գրավոր խոսքին:

Հայոց լեզուն ուսումնասիրողների համար կարևորվում են լեզվի ուսուցման տարբեր մեթոդներ: Սկսնակը լեզուն սկսում է սովորել այբուբենից: Այն սովորելուց հետո անհրաժեշտ է հարստացնել նրա բառապաշարը, որպեսզի վերջինս կարողանա անկաշկանդ խոսել: Այստեղ էլ կարևորվում է գրավոր և բանավոր խոսքի համատեղ ուսուցումը, քանի որ դրանցից յուրաքանչյուրն առանձնակի դեր ունի:

Առաջին իսկ օրվանից պետք է այնպես անել, որ բանավոր խոսքը լինի անադարտ, չէ՞ որ բանավոր խոսքի աղավաղումները հետագայում էապես վնասում են գրավոր խոսքին:

Խոսքը կառուցվում է բառապաշարով, ժողովրդական աֆորիզմներով ու դարձվածքներով, քերականական ձևերով: Սկսնակը, չիմանալով բառի ճիշտ իմաստը և նրա ռճական զանազան կիրառությունները, հաճախ բառն օգտագործում է ոչ տեղին:

Մայրենի լեզուն սովորում են թե՛ քերականության և թե՛ գրականության միջոցով: Մի դեպքում մայրենի լեզուն սովորում են քերականության գիտելիքների ուսուցման, մյուս դեպքում՝ գեղարվեստական խոսքի լավագույն նմուշների ուսումնասիրության ընթացքում: Հայրերենի յուրաքանչյուր դաս ստեղծագործական գործընթաց է. «Մանկավարժական խնդիրը ստեղծագործական բնույթ ունի, իսկ նրա լուծումը պրոֆեսիոնալ մակարդակով ստեղծագործական աշխատանք է: Այն պահանջում է տեսական լուրջ պատրաստություն, տրամաբանություն, ինտուիցիա և փորձ»¹:

Խոսքը կենդանի լեզու է: Խոսքով են որոշվում խոսողի ոչ միայն լեզվական կարողությունները, այլև մտավոր զարգացածության աստիճանը: Այդ իսկ պատճառով որևէ նոր լեզու սովորելիս շատ կարևոր է մայրենի լեզվի կամ առաջին բնակության վայրի լեզվի իմացության մակարդակը, որը կարևոր նշանակություն ունի նոր լեզու յուրացնելու գործում: Յուրացման ընթացքում օտարալեզու ուսանողը ստացած գիտելիքը, բացատրված նյութն իր մայրենի լեզվի մտածողությամբ վերածում է ներքին խոսքի, ըմբռնում է այն ու արդեն ըմբռնելուց հետո յուրացվածը ներկայացնում է հայերենով:

¹ Մուրադյան Լ. Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսումնասիրման գիտամեթոդական հիմքունքները, Եր., ՀՊՄՀ, «Գիտական տեղեկագիր», թ.3-4/28-29/ 2016

Հաշվի առնելով, որ խոսքի ձևերն ու տեսակներն իրենց բնույթով բազմազան են, երկրորդ կամ մի նոր լեզու յուրացնողի մոտ արդյունք ստանալու համար դրանք սկսում ենք ուսուցանել զուգահեռաբար՝ ներկայացնելով թե՛ գրավոր, թե՛ բանավոր խոսքը: Ուսուցման ընթացքում պետք է կարևորել հետևյալ գործոնները՝

ա. բառապաշարի ուսուցում

բ. աշխատանք արտասանության հետ

գ. երիկխոսության և մենախոսության ուսուցում

դ. գրավոր աշխատանք կատարելու ուսուցում

ե. ընթերցանության և գրելու հմտության ձևավորում՝
օգտագործելով համացանցի նյութերը, սովորողի
մոտ օտար լեզուն սովորելու ցանկության առաջա-
ցում և այլն:

«Սովորողների մտավոր և ստեղծագործական ունակությունների զարգացումը պետք է զուգակցել լեզուների ուսուցման գործընթացում դաստիարակչական խնդիրների իրականացմանը: Օտար լեզվի ուսուցման կազմակերպման մոտեցումները որոշակիորեն ելնում են արդեն իսկ գործող օտար լեզուների ուսուցման կազմակերպման մեթոդաբանությունից: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ օտար լեզվի ուսուցումը (այս դեպքում հայերենը որպես օտար լեզու) հիմնականում հետապնդում է շփման, հաղորդակցման, ինքնակրթության կազմակերպման նպատակներ, ուսումնական գործընթացը նպատակաուղղված է կարդալու, լսելու, խոսելու, ինչպես նաև՝ առօրյա թեմաներով որոշակի գործնական գրություններ կազմելու, ձևակերպելու (նամակ, դիմում, անձնական թերթիկի լրացում և այլն) ուղղությամբ: Լեզվական

նյութը (քերականություն, բառապաշար, հնչյունաբանություն) պետք է լինի պարզեցված և ընտրողաբար, այսինքն՝ անհրաժեշտ է ընտրել քերականական նյութի ամենաանհրաժեշտ և գործածական կառուցվածքները: Քերականական նյութի մատուցումն իրականացվում է հիմնականում խոսքային նմուշների և կառույցների գործնական կիրառման միջոցով (դերային խաղեր, երկխոսություններ, S2S-ների կիրառում և այլն²:

Ցանկացած օտար լեզվի ուսուցման կազմակերպման մոտեցումները որոշակիորեն ելնում են արդեն իսկ գործող օտար լեզուների ուսուցման կազմակերպման մեթոդաբանությունից: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ օտար լեզվի ուսուցումը հիմնականում հետապնդում է շփման, հաղորդակցման, ինքնակրթության կազմակերպման նպատակներ, ուսումնական գործընթացը նպատակաուղղված է կարդալու, լսելու, խոսելու, ինչպես նաև առօրյա թեմաներով որոշակի գործնական գրություններ կազմելու, ձևակերպելու (նամակ, դիմում, անձնական թերթիկի լրացում և այլն) ուղղությամբ: Լեզվական նյութը (քերականություն, բառապաշար, հնչյունաբանություն) պետք է լինի պարզեցված և ընտրողաբար, այսինքն՝ անհրաժեշտ է ընտրել քերականական նյութի ամենաանհրաժեշտ և գործածական կառուցվածքները: Դասը կարող են հետաքրքիր դարձնել տեսանյութերը, սահիկա-հանդեսները (սլայդները): Ընդհանրապես, լեզուներ դասավանդողին մեծապես օգնում է պրոեկտորը (ուղղորդիչը), որի օգնությամբ սովորողները գիտելիքն ավելի համակարգված

² Նույն տեղում, էջ 165:

կարող են յուրացնել և դրա շուրջ տարատեսակ աշխատանքներ կազմակերպել: Մասնավորապես բառային աշխատանքը խելամիտ կարելի է կազմակերպել այդ սարքի օգնությամբ: Դիցուք՝ ուսանողը սովորել է պարզ ածականների շարքը, և անհրաժեշտ է ընդլայնել այդ գիտելիքը, ինչպես՝ գեղեցիկ, գեղեցկանալ, գեղեցկացնել, գեղեցկություն և այլն: Բացատրվում է բառակազմությունը, որից հետո կազմվում են բառակապակցություններ: Եվ ընդհանրապես յուրաքանչյուր նոր թեմա ուսուցանելիս լավ կլինի օգտագործել սահիկահանդեսները, քանի որ դրանց միջոցով նյութն ավելի դյուրին է մատուցվում:

Հայերենի՝ իբրև օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ կարևոր մեթոդական գործոն են նաև երկխոսությունները: Այս մեթոդը օգնում է լեզու սովորողին, որ նա ուսուցման ընթացքում գիտակցի, որ ինքը պետք է հաղորդակցվի իր սովորած լեզվով: Պետք է նրան անընդհատ խրախուսել, որպեսզի նա կարողանա շրջանցել սխալները և պահպանել հաղորդակցման ճիշտ ձևը:

Օտարախոսներին ուսուցանելու ընթացքում հանդիպում ենք որոշ խոչընդոտների, որին առնչվում են թե՛ սովորողները, թե՛ ուսուցանողը: Այսպես.

ա. հնչյունների արտասանություն. հայերենի մի շարք բաղաձայններ դժվարանում են արտաբերել՝ ք-պ-փ, ձ-ծ-ց, ջ-ճ-չ, ր, դ-տ-թ, գ-կ-ք, հ, ինչպես նաև ը ձայնավորը: Այս տառերի ուսուցումը դանդաղ է ընթանում: Առանձին արտասանելիս սովորողը այն ճիշտ է արտասանում, սակայն բառի մեջ այդ հնչյունը կրկին սխալ է արտաբերում:

բ. երկրորդ դժվարությունն այն է, որ նրանք չունեն հայեցի մտածողություն, ինչը դառնում է խոչընդոտի պատ-

ճառ: Երբ սովորողը փորձում է բառացի թարգմանել որևէ միտք կամ արտահայտություն, նա այն կատարում է իր մայրենի լեզվի մտածողությամբ, որի արդյունքը լինում է սխալ, աղավաղված:

գ. երրորդ դժվարությունը հոլովական համակարգի, գոյականի թվի կարգի կազմության, բայական համակարգի մեջ հանդիպող դժվարություններն են: Այստեղ մասնագետը ավելի մեծ ուշադրություն պետք է դարձնի բացառությունների վրա, օրինակների բազմազանությամբ կարողանա հասցնել ճիշտ յուրացման:

Այս դժվարությունները հաղթահարելուն օգնում է քերականական կադապարների ու կանոնների ուսուցումը, բառապաշարի հարստացումը, թարգմանությունները: Քերականական կանոնները նրանց համար այնքան էլ հետաքրքիր չեն, քանի որ իրենք հանդիպում են դժվարությունների: Այդ իսկ պատճառով կարծում եմ՝ ճիշտ է քերականական ձևերը համատեքստով կամ երկխոսությունների միջոցով սովորեցնելը:

Մենք շատ ենք խոսում հայերենի ուսուցման տարբեր մեթոդների մասին, անում առաջարկություններ, ներկայացնում տարբեր մասնագետների կարծիքներն ու երկարամյա փորձը: Երկար տարիների դասավանդման փորձից ելնելով՝ ուսուցման ընթացքում կարևորում ենք խմբի կազմը, տվյալ խմբի հայերենի իմացության մակարդակը: Միանգամայն այլ խնդիր է, երբ դու դասավանդում ես, այսպես ասած, խառը խմբում, և բոլորովին այլ է, երբ դու դասավանդում ես այնպիսի խմբում, որտեղ բոլորը չեն տիրապետում հայերենին, չգիտեն այբուբենը, չեն խոսում: Խմբում ընդգրկված ուսանողներից ոմանք հասկանում են և խոսում են հայերեն, սակայն

չգիտեն տառերը, ոմանք գիտեն հայերեն մասամբ: Դասավանդողի համար առաջանում են լուրջ խոչընդոտներ, որը, անկեղծ ասած, դժվարությամբ է հաղթահարվում: Մեր կարծիքով, դասավանդողը պետք է սկսի ուսուցումը տառերից՝ անկախ նրանից, որ խմբում կան ուսանողներ, որոնք մասամբ գիտեն տառերը: Իհարկե, դասավանդողի համար առաջանում են լուրջ բարդություններ, քանի որ նույն խմբի որոշ ուսանողների համար դասը դառնում է անհետաքրքիր: Այստեղ կարևորվում է մասնագետի հմտությունը: Միննույն դասաժամին դասախոսը ստիպված է նույն խմբի ուսանողներին տալ տարբեր հաճնարարություններ, այնպես, որ դասը բոլորին հետաքրքրի: Դժվար է հաղթահարելը: Բայց տարիների փորձից ելնելով՝ կարող եմ ասել, որ նաև արդյունավետ է: Երբ լեզվին տիրապետող ներկայացնում է իր առաջադրանքը, մյուսները լսում են , հետաքրքրվում, նույնիսկ հարցեր տալիս, բացի դրանից օգնում են միմյանց: Գրականության թեմաները նույնպես հանձնարարվում են տարբեր: Ոմանց հանձնարարվում են անգիրներ կամ ընթերցանություն, մյուսներին փոքրիկ ստեղծագործություններ, որոնք ներկայացնելուց հետո սկսվում են քննարկումները: Այսպիսով հնարավոր է լինում բոլորին ներգրավել դասին:

Ուսուցման գործընթացում կարևորում ենք նաև դասագրքի առկայությունը: Այլ է, երբ հանձնարարություններ են տրվում տարբեր դասագրքերից կամ համացանցից, այլ, երբ խմբի ուսանողներն ունեն դասագիրք, որով կարողանում են աշխատել և՛ դասի ժամանակ , և՛ տանը: Այսօր հայերենի ուսուցման բազում գրքեր և ինքնուսույցներ կան, սակայն ոչ բոլորն են համապատասխանում բուհում դասավանդելու համար: Դասագիրքը դյուրին է դարձնում է և՛ դասախոսի և՛ ուսանողի աշխատանքը:

Այսպիսով՝ հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցումը դյուրին ու նպատակային դարձնելու համար ինչպիսի մեթոդներ էլ կիրառվեն, կարևոր են լսարանի պահանջները և կազմը: Այս ամենի ճիշտ համադրումը կապահովի լեզվի իմացության բարձր մակարդակ:

НАБЛЮДЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ

К. Саакян

Ключевые слова: армянский язык, методики, обучение, неармянские носители языка, словарный запас, письменная, устная речь.

Статья посвящена изучению различных методов обучения армянскому языку русскоязычных студентов. Сегодня существует множество методик и пособий, позволяющих в короткие сроки обучить армянскому языку как иностранному. Приведены несколько наблюдений по изучению армянского языка как иностранного, которые весьма актуальны.

OBSERVATIONS ON THE METHODS OF TEACHING ARMENIAN TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

K. Sahakyan

Keywords: Armenian language, methods, teaching, non-Armenian speakers, vocabulary, written, spoken speech.

The article is devoted to the study of various methods of teaching Armenian to Russian-speaking students. Today, there are many methods and manuals that allow teaching Armenian as a foreign language in a short period of time. Several observations on the study of Armenian as a foreign language are presented, which are very relevant.

ОБУЧЕНИЕ АРМЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ РУСОФОНОВ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ АРМЯНСКИМ ЯЗЫКОМ

Инна Саркисян

*доктор педагогических наук, профессор
Российско-Армянский университет
innasargsyan@gmail.com*

Ключевые слова: армянский язык, иностранный язык, русскоязычные учащиеся, методика преподавания, эритажные носители армянского языка, мотивация, методика обучения армянскому языку как иностранному.

Предисловие

Современные процессы глобализации, миграции и культурной самоидентификации обостряют интерес к обучению национальным языкам, включая армянский. Армянский язык, будучи одним из древнейших дошедших до нас живых языков индоевропейской семьи, представляет значительный интерес не только для лингвистов, но и для широкой аудитории, в том числе и для русскоязычных граждан.

Несмотря на историческую и культурную близость армян и русских, для многих русскоязычных граждан армянский язык остаётся «недоступным» и воспринимается как трудный для изучения. Это актуально как для этнических армян, утративших язык в результате миграции и ассимиляции,

так и для не-армян, интересующихся языком по культурным, профессиональным или академическим причинам.

Несмотря на тысячелетние историко-культурные связи между армянским и русским народами, армянский язык остается малознакомым и сложным для русскоязычных граждан, особенно в условиях отсутствия бытового языкового окружения, естественной языковой среды. Это настоятельно диктует необходимость разработки специальных методик обучения армянскому языку как иностранному инофонов, в частности, русскоязычных граждан.

Основная часть

Лингвистическая база методики обучения армянскому языку русскоязычных граждан

На наш взгляд, лингвистической базой методики обучения армянскому языку русскоязычных граждан должны стать данные сопоставительно-типологического анализа русского и армянского языков в ракурсе выявления зоны интерференции и транспозиции. Подобное исследование на материале русского, армянского и английского языков проведено нами еще в 2012 году¹. Разработана методика «внешнего» и «внутреннего» сопоставления языкового материала на уроках², выявлены зоны интерференции и транспозиции.

¹ Саркисян И.Р. «Типология грамматических категорий. Методический аспект». Ер., Изд-во «Лимуш», 2011. 223 с.

² Саркисян И.Р. Зависимость методов работы преподавателей-русистов от способа сопоставления языкового материала. Ж-л «Проблемы педагогики и психологии». Ер., 2008, № 2. СС. 54–59.

Однако данное исследование проведено в ракурсе обучения русскому языку армяноязычных граждан. Тем не менее, полученные данные могут быть использованы и для разработки методики обучения армянскому языку русофонов.

Ремарка

Небольшая ремарка. Армянский язык на территории Армянского нагорья никогда не рассматривался как иностранный. Прекрасно разработана методика обучения армянскому языку как родному. А вот к жесткому маркетингу иностранных языков армянский оказался не готов. Хотя современные процессы глобализации, реалии современной действительности настоятельно требуют исправления сложившейся ситуации.

Итак, армянский язык, относящийся к особой ветви индоевропейских языков, демонстрирует значительные различия по сравнению с русским, начиная с графики армянского алфавита, требующего специального визуального и графомоторного освоения и заканчивая сложной грамматической системой. Эти различия, делают армянский язык по типологическим характеристикам чуждым для носителей русского языка и, естественно, затрудняют его восприятие как «родственного», требуя тем самым системного и продуманного подхода к обучению.

Основные подходы к изучению армянского языка русскоязычными гражданами

На наш взгляд, основными подходами к изучению армянского языка русскоязычными гражданами являются:

1. **Коммуникативная направленность:** язык преподносится как средство общения, а не совокупность грамматических правил.

2. **Контрастивный (сопоставительный, сравнительный) анализ:** сравнение/сопоставление грамматических структур армянского и русского языков в ракурсе устранения интерференции и предотвращения ошибок, а также продуктивного использования транспозиции.
3. **Визуализация и медиаподдержка:** изучение армянского языка должно сопровождаться мультимедийными материалами и инфографикой.
4. **Интеграция культуры:** знакомство с армянскими реалиями, базовыми концептами, культурой, фольклором, музыкой, литературой повышает мотивацию и интерес к языку.

Эритажные носители армянского языка

Говоря о разработке курсов армянского языка как иностранного нельзя обойти вниманием особую группу учащихся – эритажных носителей армянского языка. Это русскоязычные армяне, утратившие родной язык, но обладающие пассивными культурными и/или эмоциональными знаниями.

Для них характерны:

- *пассивное понимание отдельных слов или выражений;*
- *эмоциональная мотивация к изучению;*
- *внутренний конфликт идентичности.*

В работе с эритажно говорящими лицами важно:

- *поддерживать мотивацию через личные истории, семейные нарративы;*
- *преодолевать психологический барьер «утраченной аутентичности»;*
- *формировать устойчивую языковую идентичность через коллективное обучение.*

Для этой категории учащихся эффективны методики, опирающиеся на эмоциональную вовлечённость, семейную память и нарративные практики.

Проблема эритажно говорящих по-русски в научной и научно-методической литературе хорошо изучена³. Что касается эритажных носителей армянского языка, можно отметить, что в настоящее время эта проблема разрабатывается нами.

Практические рекомендации

Наши практические рекомендации по обучению армянскому языку как иностранному русскоязычных граждан можно обобщить следующим образом:

- преподавание должно начинаться с устной речи, а не с письменных форм;
- грамматика вводится функционально, на примерах реальной коммуникации;

³ *Выренкова А.С., Полинская М.С., Рахилина Е.В.* Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык. Вопросы языкознания, 2014. № 3 URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2014-3> (дата обращения 03.05.2025); *Марушкина А.С., Рахилина Е.В.* Ошибки в речи эритажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США) // Проблемы онтолингвистики - 2013: Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. СС. 435-439; *Перотто М.* Морфосинтаксические и нарративные трудности в речи русскоязычных детей-билингвов в Италии. Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. № 2. С. 97-101; *Марушкина А.С., Рахилина Е.В.* Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих (херитажный русский). Acta Lingüistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-issledovaniya-osobennostey-rechi-nestandardnyh-govoryaschih-heritazhnyy-russkiy> (дата обращения: 25.04.2025) и др.

- на начальном этапе используются адаптированные тексты с актуальной лексикой и культурными реалиями, креолизованные тексты, после чего осуществляется плавный переход к аутентичным текстам;
- поощряется групповая работа, ролевые игры и диалог как основа речевой практики;
- используются цифровые платформы с поддержкой армянского алфавита и звуковой трансляцией;
- актуальны новейшие методы обучения, такие как перевернутый класс, коучинг, коллективный способ обучения, подкасты, водкасты и пр.

Заключение

Обучение армянскому языку русскоязычных граждан требует учета межъязыковой дистанции, особенностей психолингвистического восприятия и мотивации учащихся. Комбинация коммуникативной методики, культурной интеграции и контрастивного анализа языкового материала как лингвистической базы всего процесса обучения (внешнее и внутреннее сопоставление языкового материала) даст возможность достичь высоких результатов даже при отсутствии языковой среды.

Отдельный подход необходим в работе с эритажными носителями, для которых язык – не только средство общения, но и часть утраченной культурной идентичности.

Эффективное обучение армянскому языку как иностранному для русскоязычных учащихся возможно при условии адаптации методики с учетом лингвистических различий, культурных реалий и индивидуальной мотивации.

Успешные практики показывают, что при правильном подходе армянский язык может стать не только учебным предметом, но и мостом к осмысленному межкультурному диалогу.

**ՌՈՒՄԱԽՈՍ ՔԱՂԱՔԱՑԻՆԵՐԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆ ԼԵԶՎԻ
ՌԻՍՏՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ի. Մարգարյան

Հայկական մշակույթի, պատմության և սփյուռքի ինքնության նկատմամբ աճող հետաքրքրության պայմաններում առանձնակի կարևորություն է ձեռք բերում հայոց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկան: Հոդվածում քննարկվում են ակտիվ լեզվական պրակտիկա չունեցող ռուսախոս քաղաքացիների հայերեն լեզվի ուսուցման առանձնահատկությունները: Վերլուծվում են հիմնական լեզվական և հոգեբանական լեզվական խոչընդոտները, առաջարկվում են մեթոդական մոտեցումներ, որոնք հաշվի են առնում թիրախային խմբերի առանձնահատկությունները, ինչպես նաև արդյունավետ մանկավարժական ռազմավարություններ, որոնք հարմարեցված են ռուսալեզու լեզվական միջավայրի առանձնահատկություններին: Առանձին ուշադրություն է դարձվում լեզուն կորցրած էրմիտաժահայ աշակերտներին:

**TEACHING ARMENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
TO RUSSOPHONES WHO DO NOT SPEAK ARMENIAN**

I. Sargsyan

In the context of the growing interest in Armenian culture, history, and Diaspora identity, the methodology of teaching Armenian as a foreign

language is becoming particularly relevant. The article discusses the peculiarities of teaching Armenian to Russian-speaking citizens who do not have an active language practice. The main linguistic and psycholinguistic barriers are analyzed, methodological approaches are proposed that take into account the specifics of the target audience, as well as effective pedagogical strategies adapted to the specifics of the Russian-speaking language environment. Special attention is paid to the Hermitage students of Armenian origin who have lost their language.

ՀԱՅԵՐԵՆԸ ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ՄԻԶԱՎԱՅՐՈՒՄ

Սուրբիասյան Հենրիետա

*բանասիրական գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական բժշկական համալսարան
Հայաստան
henvs@mail.ru*

Հիմնաքառեր՝ օտար, լեզուներ, կառուցվածքային, իմաստաբանական, փոխառություններ, ոլորտ, քերականական:

Այս թեման երկու հայեցակետ ունի՝ լեզվական և լեզվաքաղաքական: Հարցի լեզվական կողմը վերաբերում է հայերենի և օտար լեզուների փոխառնչությունների ամբողջ համակարգին, օրինակ՝ օտարաբանություններին, հայերենի տերմինակերտման հիմնախնդիրներին, օտար լեզուների հնչարտասանական, կառուցվածքային և իմաստաբանական ազդեցություններին ժամանակակից հայերենի վրա և այլն: Պատմականորեն հայերենը փոխառություններ է կատարել պարսկերենից, արաբերենից, հունարենից, թուրքերենից, ռուսերենից, իսկ վերջին շրջանում՝ հիմնականում անգլերենից: Փոխառությունները հիմնականում վերաբերում են տեխնոլոգիայի, գիտության, տնտեսության և ժամանցի ոլորտներին: Քերականական մակարդակում փոխազդեցություններն ավելի սահմանափակ են, սակայն դրանք

նույնպես նկատելի են հատկապես երկլեզու միջավայրերում: Օրինակ, եթե ժամանակին արևմտահայերենի վրա ազդեցություն են ունեցել ֆրանսերենն ու արաբերենը, ապա ժամանակից արևելահայերենի վրա՝ ռուսերենն ու անգլերենը: Ինչ վերաբերում է հնչյունաբանական ազդեցություններին, ապա երկլեզու և բազմալեզու անձանց խոսքում նկատվում են հնչյունաբանական փոփոխություններ, ինչպիսիք են՝ շեշտադրման և որոշ հնչյունների արտասանության փոփոխությունները: Երկլեզու և բազմալեզու մարդկանց խոսքում հաճախ նկատվում են նաև այսպես կոչված «կոդային անցումներ» (code-switching), երբ խոսողը միևնույն նախադասության կամ խոսքի մեջ անցում է կատարում մի լեզվից մյուսին, և այսպես կոչված «կոդային խառնումներ» (code-mixing), երբ տեղի է ունենում լեզվական տարրերի խառնում:

Խնդիրը հանրալեզվաբանական հայացքով դիտարկելիս հանգում ենք այն եզրակացության, որ հայերենի դիրքավորումն օտար լեզուների նկատմամբ կախված է նաև մի շարք սոցիալական գործոններից, տվյալ օտար լեզվի հանրային վարկանիշից: Օրինակ՝ անգլերենի բարձր միջազգային կարգավիճակը նպաստում է հայերենում անգլերեն փոխառությունների ներթափանցմանը: Հայերենի արդյունավետ գործառությունը բազմալեզու միջավայրում մեր ժողովրդի համար շարունակում է մնալ որպես ազգային-անվտանգային գործոն և ուղղակիորեն վերաբերում է մայրենի լեզվի գոյաբանական խնդիրներին, որոնց արձանագրումն ու վերլուծությունը հույժ հրատապ են հայոց ազգային ինքնության պահպանման ու զարգացման համար: Այս տեսանկյունից դիտելով թեման՝ հարկ է նշել հետևյալ խնդիրները՝ հայերենը և Հայաստանի ազգային փոքրամասնությունների

լեզուները, հայերենը և օտար լեզուները Հայաստանում, հայերենը օտարախոս Սփյուռքում, ինչպես նաև հայերենը համաշխարհային թվային հաղորդակցման միջավայրում: Հերթով անդրադառնանք յուրաքանչյուր խնդրին:

Հայերենը և Հայաստանի ազգային փոքրամասնությունների լեզուները

Մեր երկիրն իրավունք ունի հպարտանալու առհասարակ ազգային փոքրամասնությունների ազգային ինքնության և մշակույթի, այդ թվում՝ ազգային լեզուների պահպանմանն ու զարգացմանը պետականորեն աջակցելու առումով: Այս վերաբերմունքն ամրագրված է «Լեզվի մասին» ՀՀ օրենքով, որ 1-ին հոդվածը սահմանում է. «Հայաստանի Հանրապետությունն իր տարածքում երաշխավորում է ազգային փոքրամասնությունների լեզուների ազատ գործածությունը», իսկ օրենքի 2-րդ հոդվածում գրված է. «Հայաստանի Հանրապետության ազգային փոքրամասնությունների համայնքներում հանրակրթական ուսուցումը և դաստիարակությունը կարող են կազմակերպվել իրենց մայրենի լեզվով՝ պետական ծրագրով և հովանավորությամբ»:

Ազգային փոքրամասնությունների լեզուները Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր լեզվական խճանկարի անբաժան մասն են, նրա հարստությունը: Այդ լեզուների նկատմամբ պետական հոգածությունը մեր երկրի ժողովրդավարացման և քաղաքացիական հասարակության զարգացման համար ունի էական նշանակություն: ՀՀ քաղաքացիների իրավունքները լեզվի բնագավառում երկբնույթ են՝ ազգային և հասարակական: Ազգային մակարդակում ապահովվում է մայրենի լեզվի իմացության, դրանով կրթվելու և

այն գործածելու իրավունքը, հասարակականում՝ պետական լեզվի՝ հայերենի իմացության և գործածության՝ ՀՀ բոլոր քաղաքացիների իրավունքն ու պարտականությունը: Ի դեպ, ազգային որոշ փոքրամասնությունների ազգային ինքնության պահպանմանը պետականորեն սատարելը նաև շահեկանորեն կարող է կամրջել մեր երկիրը այդ ժողովուրդների հայրենի պետությունների հետ՝ տնտեսական և մշակութային նպաստ բերելով մեր պետությանը: Սակայն առկա են նաև որոշ խնդիրներ: Ոչ բոլոր ազգային փոքրամասնություններն են կրթամշակութային հայտեր ներկայացնում, հետևաբար մեր կրթական գերատեսչությունը պետք է հանդես գա նախաձեռնողի դերում՝ կրթական ծրագրերի մշակմանը ներգրավելով մեր համերկրացիների, մտավորականության գիտամանկավարժական ներուժը, ինչպես նաև աջակցի ազգային փոքրամասնությունների լեզուներ դասավանդող ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման աշխատանքներին: Պակաս կարևոր չէ նաև ազգային փոքրամասնությունների լեզուների դասագրքերի ստեղծման հնարավորությունների վերլուծությունը և հրատարակչական ծրագրերի մշակումը:

Հայերենը և օտար լեզուները Հայաստանում

Համընդհանրացման արդի գործընթացների համատեքստում գործնական նշանակություն է ձեռք բերում օտար լեզուների իմացության խնդիրը: Բայց միասնականացման գործընթացները պետք է ծառայեն ոչ թե ժողովուրդների միաձուլման, այլ սեփական արժեքների անկողմնակալ և

արժանապատիվ գնահատմամբ համաշխարհային մշակույթին հասու լինելու, ազգայինի եւ համամարդկայինի ներդաշն միահյուսման, այսինքն՝ ազգայինն ավելի լայն ընդգրկմամբ ընկալելու և գնահատելու նպատակին: Պետական լեզվի հարաբերությամբ օտար լեզուները առհասարակ համահավասար դեր ունեն, բայց նաև ակնհայտ է, որ հասարակության վերաբերմունքը դրանց նկատմամբ տարբեր է: Հայաստանում ավանդաբար կարևորվել է ռուսերենի դերը: Լինելով մեր տարածքում ուսուցման և շփման երկրորդ լեզուն՝ այն նպաստել է համաշխարհային գիտության ու մշակույթի նվաճումներին հաղորդակից դառնալուն: Վերջին տարիներին Հայաստանի ազատականացման և միջազգային հարաձուռն շփումների հետևանքով անգլերենը, ակնհայտորեն ընդլայնելով իր գործառության սահմանները, վայելում է հասարակական ավելի բարձր պահանջարկ: Սակայն անհրաժեշտ է ապահովել բոլոր օտար լեզուների հավասար բաշխվածությունը կրթության համակարգում: Պետք է մշակել նաև օտար լեզուների խորացված ուսուցման հայեցակարգ: Այս համատեքստում պետական լեզվի գերակայության ապահովման համար լուրջ հիմնախնդիր է նաև հայերենի ուսուցման ապահովումը մեր այն ոչ հայախոս հայրենակիցների համար, որոնք վերադառնում են հայրենիք: Ըստ այսմ, պետք է վերականգնել «Հայերենը ոչ հայախոսների համար» ծրագիրը, որի նպատակն էր արտերկրներից վերադարձող քաղաքացիների, փախստականների, ազգային փոքրամասնությունների և առհասարակ հայերեն սովորել ցանկացող անձանց լեզվուսուցումը: Այս ծրագրում գերակա տեղ էր հատկացվում դպրոցահասակ երեխաների ուսուցմանը և նրանց աստիճանական հարմարեցմանը հայախոս միջավայրին:

Այսօր հայերեն չիմացողների կամ բավարար չիմացողների համար կա արդի ուսումնամեթոդական պահանջները բավարարող տարբերակված ծրագրերի և ինքնուսույցների սուր կարիք: Մենք պետք է գիտակցենք, որ երբևէ օրախնդիր կարող է դառնալ հայրենիք վերադարձող քաղաքացիների և հատկապես նրանց դպրոցական զավակների՝ հայալեզու կրթությանն անցնելու աշխատանքների լայնածավալ կազմակերպումը:

Հայերենը օտարախոս Սփյուռքում

Սփյուռքի տարբեր գաղթօջախներում հայերենի գործածության մակարդակները տարբեր են: Օրինակ, Մերձավոր Արևելքի հայկական համայնքներում (Լիբանան, Սիրիա, Իրան) հայերենի կենսունակությունը համեմատաբար բարձր է, իսկ արևմտյան երկրներում (ԱՄՆ, Կանադա, Եվրոպա) ավելի շատ դժվարություններ կան լեզվի պահպանման գործում: Սփյուռքում հայերենի պահպանության գործը նախ և առաջ ազգապահպան հանձնառություն է, հետևաբար պետությունը, ելնելով համայն հայության ամբողջականության գիտակցումից, ազգային շահերը ներկայացնողի իր գործոնով պետք է վճռական դերակատարություն ունենա սփյուռքի հայապահպանման գործում: Սա է ի վերջո սփյուռքում իրականացվող կամ իրականացվելիք լեզվական քաղաքականության հիմնական նպատակը: Եվ շատ կարևոր է, որ «Լեզվի մասին» ՀՀ օրենքի 1-ին հոդվածը սահմանում է. «Հայաստանի Հանրապետությունն աջակցում է իր սահմաններից դուրս բնակվող հայերի շրջանում հայոց լեզվի պահպանմանն ու տարածմանը»:

Վերջին տասնամյակների ժողովրդագրական տեղաշարժերի հետևանքով Սփյուռքը խիստ բազմաբովանդակ ու բարդ խճանկար է ներկայացնում: Էապես մեծացել է գրական արևելահայերենի գործառության տիրույթը սփյուռքի հասարակական կյանքում՝ նվազեցնելով արևմտահայերենի գործառության տիրույթը: Տեղական լեզուների ազդեցության հետևանքով ակնհայտ է դառնում հայկական գաղթօջախների լեզվական միասնականության խաթարումը, անընդհատ նվազում է հայախոսների թիվը նոր սերնդի շարքերում: Գրեթե բացակայում են հայոց լեզվի դասավանդման միասնական ծրագրերը և մեթոդական մշակումները, բարելավման կարիք ունեն հայերենի ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերը: Դպրոցական տարիքի հայ երեխաների միայն մի մասն է հաճախում սփյուռքի լիօրյա դպրոցներ, իսկ շատերի համար հայերենը երկրորդ լեզուն է:

Հայերենը համաշխարհային թվային հաղորդակցման միջավայրում

21-րդ դարը թվային հեղափոխության դարն է, և համաշխարհային հաղորդակցման միջավայրը ձևավորվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացման ազդեցության ներքո: Այս գործընթացում հայերենը ստանձնում է նոր դեր՝ դառնալով ոչ միայն ազգային ինքնության պահպանման միջոց, այլև համացանցում ներկայություն ապահովելու կարևոր գործիք: Թվային աշխարհում լեզվի կենսունակության չափանիշներից են նրա օգտագործման ծավալային ու որական ցուցանիշները կայքերում, բջջային հավելվածներում, սոցիալական ցանցերում, ինչպես նաև առցանց թարգ-

մանչական ու ձայնային գործիքներում: Հայերենի ներկայությունն այս հարթակներում աճում է, սակայն դեռևս զգալի անելիքներ կան:

Հայատառ բովանդակության ստեղծման հիմնական գործոններն են կրթական ու գիտական նախաձեռնությունները, ինչպես նաև մեդիա հարթակների հայերենացումը: Ներկայում հայկական Վիքիպեդիան, մի շարք լրատվական կայքեր և սոցիալական մեդիայի էջեր ձևավորում են թվային հայախոս միջավայր, որն անհրաժեշտ է լեզվի պահպանման համար: Միննույն ժամանակ, արհեստական բանականության զարգացումը նոր հնարավորություններ է բացում՝ հայերենի ինքնաշխատ վերլուծության, վերածրագրավորման և թարգմանության ուղղությամբ, ինչը կարող է բարձրացնել հայերենի գործառնությունը համաշխարհային ցանցում: Վերջին շրջանում հայալեզու կայքերի, բլոգների, սոցիալական մեդիայի էջերի և առցանց հարթակների թիվը զգալիորեն աճել է: Մշակվել են նաև բազմաթիվ թվային գործիքներ, որոնք նպաստում են հայերենի օգտագործմանը՝ ներառյալ ուղղագրության ստուգիչները, թարգմանության հարթակները, առցանց բառարանները և լեզվի ուսուցման հավելվածները: Զարգացել են նաև հայերենի մշակման համակարգչային տեխնոլոգիաները՝ ներառյալ մեքենայական թարգմանության համակարգերը, խոսքի ճանաչման և սինթեզման տեխնոլոգիաները:

Եվ չնայած նշված առաջընթացին, հայերենը թվային միջավայրում դեռևս բախվում է մի շարք մարտահրավերների, ինչպիսիք են՝ թվային բովանդակության սահմանափակ քանակը, մեծածավալ տվյալների սակավությունը կամ

բացակայությունը, ինչպես նաև տեխնիկական ստանդարտների հետ կապված խնդիրները: Հետևաբար անհրաժեշտ է պետական և մասնավոր կառույցների ավելի համագործակցված քաղաքականություն՝ լեզվի թվային ենթակառուցվածքները զարգացնելու, կրթական տեխնոլոգիաներում հայերենի կիրառումը ընդլայնելու, ինչպես նաև երիտասարդ սերնդի շրջանում հայերենով թվային բովանդակության ստեղծումը խրախուսելու համար:

Ակնհայտ է, որ այսօր հայերենը պետք է դառնա լիարժեք մասնակից համաշխարհային թվային հաղորդակցման միջավայրում: Այդ նպատակով անհրաժեշտ են համատեղ գիտակրթական, տեխնոլոգիական և մշակութային ջանքեր:

Ամփոփելով սույն բանախոսությունը՝ արձանագրենք հետևալ եզրահանգումները:

1. Առանց նպատակային ու գործուն պետական լեզվական քաղաքականության անհնար է արդյունավետորեն դիմակայել բազմալեզու միջավայրերում հայերենի առջև ծառացած մարտահրավերներին:

2. Պետք է ամեն կերպ ապահովել հայերենի պատշաճ դիրքավորումը օտար լեզուների հետ առնչությունների բոլոր հարթակներում՝ սկսած կրթական համակարգից մինչև թվային տեխնոլոգիաներ:

3. Քանի որ հայերենի գործառությունը ընդլայնել իր տեխնոլոգիական սահմանները, անհրաժեշտ է ձևավորել լեզվաբանների, մանկավարժների և բարձր տեխնոլոգիաների մասնագետների համագործակցության նոր ձևաչափեր ու կառուցակարգեր:

4. Միայն նշված գործոնների ապահովմամբ է հնարավոր երաշխավորել հայերենի՝ որպես հայոց ինքնության կարևորագույն գործոնի պահպանումն ու շարունակական զարգացումը մեր հարավոփոխ ժամանակներում:

АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК В МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Г. Сукиасян

Ключевые слова: иностранные, языки, структурный, семантический, заимствования, поле, грамматический.

Без целенаправленной и эффективной государственной языковой политики невозможно эффективно противостоять вызовам, стоящим перед армянским языком в многоязычной среде. Необходимо обеспечить правильное позиционирование армянского языка на всех площадках взаимодействия с иностранными языками, начиная от системы образования и заканчивая цифровыми технологиями. По мере расширения технологических границ функциональности армянского языка необходимо формирование новых форматов и структур сотрудничества между лингвистами, педагогами и специалистами в области высоких технологий. Только обеспечив вышеперечисленные факторы, можно гарантировать сохранение и непрерывное развитие армянского языка как важнейшего фактора армянской идентичности в наше меняющееся время.

ARMENIAN IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT

H. Sukiasyan

Keywords: foreign, languages, structural, semantic, borrowings, field, grammatical.

Without a targeted and effective state language policy, it is impossible to effectively confront the challenges facing the Armenian language in multilingual environments. It is necessary to ensure the proper positioning of the Armenian language in all platforms of relations with foreign languages, starting from the educational system to digital technologies. As the functionality of the Armenian language expands its technological boundaries, it is necessary to form new formats and structures for cooperation between linguists, educators and high-tech specialists. Only by ensuring the above factors is it possible to guarantee the preservation and continuous development of the Armenian language as the most important factor of Armenian identity in our changing times.

ՌՈՒՍԱՀԱՅ ՀԱՄԱՅՆՔԻ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻՆ ՀԱՅԵՐԵՆ ՍՈՎՈՐԵՑՆԵԼՈՒ ԻՄ ՓՈՐՁԻՑ

Վարդանյան Գոհար

*բանասիրական գիտ. թեկնածու, դոցենտ
goar.vardanyan.7@inbox.ru*

Հիմնաբառեր՝ լեզվական և մշակութային ինքնություն, խաղային մեթոդներ, թեմատիկ երգեր և ոտանավորներ, միջոցառումներ և մրցույթներ, ծնողների ներգրավվածություն:

Ռուսաստանի Դաշնությունում տարեցտարի ստվա-րացող հայության գլխավոր խնդիրներից մեկը մայրենի լեզ-վի պահպանությունն է, նրա ուսուցումը աճող սերնդին: Ըն-տանեկան հանգամանքների բերումով մի քանի տարի առաջ հայտնվելով ՌԴ-ում (Ռոստովի մարզ, Օրլովսկի ավան)՝ համոզվեցի, որ հայկական եկեղեցու, դպրոցի բացակայու-թյունը, տեղի հայկական համայնքի անտարբերությունը շատ պարարտ հող են ստեղծում ուծացման, ձուլման հա-մար, և որոշեցի կիրակիները նվիրել նախադպրոցական և դպրոցական տարիքի հայ երեխաներին մայրենի լեզու սովորեցնելու կարևորագույն գործին:

Սփյուռքում աշխատող ցանկացած ուսուցիչ կարող է փաստել, որ միայն լեզուն սովորեցնելով՝ հայապահպանու-թյան գործին չես կարող նպաստել: Օտար երկրում ապրող

հայր պետք է կարողանա խոսել, գրել, կարդալ հայերեն, իմանա ազգի պատմությունը, ճանաչի մշակույթը, պահպանի հայկական սովորություններն ու ավանդույթները: Նպատակը՝ օգնել պահպանելու ոչ միայն լեզվական, այլև մշակութային ինքնությունը, նպաստել ընդլայնված հաղորդակցմանը՝ Հայաստանում կամ ուրիշ երկրներում ապրող հայախոս հարազատների, բարեկամների հետ շփվելուն, դաստիարակել հայրենաճանաչ, հայրենասեր, հայրենատեր սերունդ: Փորձառությանը զուգահեռ ձևավորվեցին որոշակի սկզբունքներ.

- ✓ զարգացնել պարզ, կենդանի խոսք. կարևորում ենք, որ տեքստերը, նախադասությունները, երկխոսությունները կազմված լինեն առօրյա գործածական բառերով, արտահայտություններով;
- ✓ օգտվել հատուկ ռուսահայ համայնքի համար գրված դասագրքերից, ուսումնական նյութերից;
- ✓ ունենալ անհատական մոտեցում. առաջադրանքները տալ ուժերին, կարողություններին համապատասխան;
- ✓ սովորեցնել երեխաներին ինքնուրույն մտածել և աշխատել;
- ✓ դասապրոցեսի ընթացքում անել այնպես, որ երեխաներն աշխատեցնեն գլուխը, սիրտը, ձեռքերը;
- ✓ խրախուսել երեխաների՝ միմյանց հետ հայերեն շփումը;
- ✓ հասնել նրան, որ երեխաները կարևորեն ազգայինը, բայց հարգեն նաև ռուսական մշակույթը, խուսափեն միջմշակութային բախումներից;

- ✓ այնպես անել, որ երեխաները չվախենան սխալվելուց (ուղղել նրբանկատրեն, թույլ չտալ ծիծաղել ընկերների սխալների վրա):

Երեխաների հետ աշխատանքում ամենակարևոր գործոնը նրանց **ոգևորել, մոտիվացնելն** է: Այդ պատճառով դասերն անցկացնում ենք բարեհարմար պայմաններում. ընդարձակ դասասենյակը, խնամված այգին ու բակը, տաղավարը շատ հարմարավետ են և տրամադրող, թույլ են տալիս ունենալ նաև բացօթյա պարապմունքներ: Հոգեբանները հաստատում են, որ երբ երեխան ունի ազատ շարժվելու, շփվելու հնարավորություն, նրա ընկալունակությունն ավելի մեծ է ուղեղի և մարմնի փոխկապակցված լինելու շնորհիվ: Մեզ մոտ ազատ հաղորդակցվելու, երգելու, պարելու, բնության հետ շփվելու և նրանից սովորելու միջավայր է: Դասապրոցեսը հաճելի դարձնելու համար կիրառվում են տարբեր մեթոդներ, հնարներ: Ամենակարևոր դրդապատճառը **խաղային գործունեությունն** է: Այն ենթադրում է գրավչություն, հաճույք, հուզականություն, որոշակի հմտությունների և կարողությունների ձևավորում: Ուսուցչից պահանջվում է ստեղծագործական մեծ աշխատանք՝ նյութեր ընտրելու, խաղեր կազմակերպելու հարցում: Ստեղծվում են ուսուցչի և երեխաների ակտիվ փոխազդեցության պայմաններ: «Խաղային առաջադրանքները մեծացնում են սովորելու մոտիվացիան, որն էլ նպաստում է մտածողության ակտիվացմանը, խթանում է հետաքրքրությունը»¹: Խաղերի բազմազանու-

¹ Ярко М.Ю., Краснюк И.Н. Роль игры как одного из приемов интерактивных технологий при форировании социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку. Сопоставительная Лингвистика. Иркутск. 2017, № 6, с. 211.

թյունը սովորելու գործընթացը դարձնում է ավելի մատչելի, օգնում է հարմարվել լեզվական և մշակութային նոր միջավայրին: Երեխաները չեն հոգնում, երբ անընդհատ փոխվում են միջավայրն ու հանձնարարությունները: Արդյունավետ են մեթոդների համակցումով դասերը: Նախադպրոցական տարիքի (4-6 տ.) երեխաների մոտ ամբողջ դասն է վերածվում խաղի:

Տեսողական խաղային մեթոդով (ամենատարբեր քարտեր, նկարներ, լոտոներ, տեսանյութեր) ծանոթանում ենք թեմատիկ խմբերին (միրգ, բանջարեղեն, հագուստ, ընտանիք ևն): Տեսողական խաղային ուսուցումն արվում է պարզից բարդ մեխանիզմով՝ բառից նախադասություն անցումով: Օրինակ՝ լոտոյի առաջին փուլում ցույց ենք տալիս քարտը, անվանում առարկան, ապա անվանում ենք առանց ցույց տալու, իսկ երրորդ փուլում նկարագրում ենք առանց անվանելու:

Իմաստային տարբեր խմբերին ծանոթանալուց հետո փորձում ենք կապ ստեղծել դրանց միջև: Օրինակ՝ «Գուշակիր՝ ի՞նչ է» խաղում մեկը նկարագրում է պարկում գտնվող առարկան(ձև, գույն, համ ևն), մյուսը պետք է գուշակի այն: Կարևոր է այնպիսի խաղերի ընտրությունը, որոնք նպաստում են երեխայի ընդհանուր զարգացմանը: Օրինակ՝ էթիկետի քարտային խաղը սիրում են բոլոր տարիքի երեխաները: Նրանք ամեն ջանք գործադրում են, որպեսզի կարծիք հայտնեն, իրենց վերաբերմունքն արտահայտեն: Ցանկալի արդյունքի հասնելու համար կարելի է կազմակերպել այնպիսի խաղեր, որոնցում տեսողականին գումարվում են երեխաների այլ զգայարաններ (համ, հոտ, շոշափելիք ևն): Ինչպես ասում է չինական հայտնի ասացվածքը «Ասա՛ ինձ, և ես

կմոռանամ, ցո՛յց տուր, և ես կհիշեմ, մասնակից դարձրու՛, և ես կսովորեմ»:

Երգերի ուսուցումը նպաստում է երեխայի խոսքի զարգացմանը, բառերը ճիշտ արտասանելուն, դժվար արտասանվող բառերը հստակ արտաբերելու կարողությունների ձևավորմանը: Ուղեկցող երաժշտությունը բառերը և՛ սովորելուն, և՛ մտապահելուն շատ է օգնում: Նախ բացատրվում են երգի բառերը, ապա հաջորդում են արտասանական և երգեցողական վարժությունները, որից հետո անցնում ենք երգի ուսուցմանը: «Լսել և խոսքի իմաստն ընկալել սովորեցնող վարժանքները միտված են ինչ-որ տեղ կրկնելու լեզուն սովորելու բնական ճանապարհը՝ համահունչ մարդու մեջ դրված բնական մեխանիզմներին»²:

«Արփի Արամ» կայքը ներկայացնում է այնպիսի պարզ տեքստերով գրված երգեր, որոնց օգնությամբ սովորում ենք մարմնի մասերի, մատերի անունները, թվերն ու գույները, բարեկիրթ խոսքի կառույցները: Հայաստանի մասին մանկական երգերը երեխաների մեջ առաջացնում են սեր առ հայրենիք: Մայրենի լեզվով զարգացնում ենք մտածողությունը: Երեխաներն իրենց ակունքներին մոտ գտնվելու համար պետք է ճանաչեն և սիրեն նաև ազգային երգը: Երբ ականջն ընդունում է ազգային երգի ու պարի մեղեդիները, հոգին էլ է բացվում նրանց առաջ: Դա է պատճառը, որ մեր փոքրիկները քաջածանոթ են Կոմիտասին, նրա երգերին, սիրով կատարում են դրանք: Նրանք մեծ խանդավառությամբ են մասնակցում հայկական պարի դասերին:

² *Բաբայան Ա., Բարայեյան Ա.* Օտար լեզվով բանավոր խոսքի ընկալման հմտությունների ուսուցման մեթոդական ուղեցույց, ԵՊՀ հրատ., Եր., 2014թ., էջ 3:

Շատ հետաքրքիր են **դերային խաղերը**, որոնց միջոցով նմանակվում են կյանքի տարբեր իրավիճակներ: Հնարավոր է դառնում ուսուցման ակտիվ ձևերի վրա կենտրոնացումը, ճանաչողական գործունեության համար բարենպաստ հուզական մթնոլորտի ստեղծումը: Դերային խաղերի մեթոդը ճանաչողական գործընթացի ակտիվացման մեթոդներից է, որով սովորողները տիրապետում են լեզվի հաղորդակցման վարքի առանձնահատկություններին: Խաղի ձևով իրականացվող ուսուցումը մեծացնում է երեխաների խոսքային ակտիվությունը: Այդպիսի առաջադրանքները նպաստում են մտածողության ակտիվացմանը: Երեխան դառնում է ավելի հետաքրքրասեր և ստեղծարար: Բարձր մոտիվացիան, խաղալու հաճույքը, հուզականությունը ստեղծում են ամենանպաստավոր պայմանները: Դերային խաղը զարգացնում է խոսքը, խոսքային վարվելակարգը, տրամաբանական մտածողությունը, առաջադրված հարցերի պատասխանները գտնելու և միմյանց հետ շփվելու կարողությունը: Առաջարկվում են տարբեր իրավիճակներ, որոնք պահանջում են մանրակրկիտ նախապատրաստություն: Մտածվում է սյուժեն, երեխաները լսում ու կրկնում են խոսքային մոդելները: Խոսքային իրավիճակում օգտագործվող բառապաշարի ուսուցման խաղային ձևը թույլ է տալիս ակտիվորեն ամրապնդել հինը և ձեռք բերել նոր խոսակցական հմտություններ և կարողություններ: Մենք այցելում ենք երևակայական խանութ, շուկա, հիվանդանոց, դպրոց և այլուր: Երբեմն ստանձնում ենք ընտանեկան դերեր: Փոքրիկներին ամենից շատ հետաքրքրում են իրենց քաջածանոթ **հեքիաթների դերային խաղերը**: Հեքիաթը կարդալուց, մուլտֆիլմը նայելուց հետո դերաբաժանում ենք անում և բեմադրում:

Երեխաներին, անկախ տարիքից, հետաքրքրում են **թիմային խաղերը**: Փոքրիկները սիրում են խաղալ.

ա) հրահանգների խաղ (մի թիմը մյուսին տալիս է տարբեր գործողություններ կատարելու հրահանգներ (նստի՛ր, կանգնի՛ր, զարմացի՛ր, զայրացի՛ր ևն):

բ) հարցախաղ (մի թիմը հարցնում է, մյուսը՝ պատասխանում՝ գուշակելով մասնագիտությունը (Ո՞վ է բուժում: – Բժիշկը: Ո՞վ է սովորեցնում: – Ուսուցիչը):

Դպրոցահասակ երեխաների խաղերը մի փոքր այլ բնույթ են կրում. դրանք հիմնականում համեմատական վերլուծություններ են (մի թիմը հանդես է գալիս հայկական այբուբենի, մյուսը՝ ռուսականի կողմից): Կամ թիմերը բանավիճում են հայերենում կենդանիներին տրվող *հնչ, հնչեք* և ռուսերենում տրվող *ուլ, ուլքեք* հարցերի շուրջ: Այսպիսի խաղերն օգնում են թիմային մշակույթի զարգացմանը:

Միջոցառումների կազմակերպումը արդյունավետ քայլ է: Մեզ մոտ նշվում են պետական և եկեղեցական բոլոր տոները: Երեխաներին նախապատրաստելը, տոնի խորհուրդը բացատրելը, ապա դրա վերաբերյալ տրվող հանձնարարությունները և միջոցառումների անցկացումը ստեղծում են արդյունավետ և հետաքրքիր ուսումնական միջավայր, որը մեծապես նպաստում է հայերենի ուսուցմանը:

Երեխաներին շատ ոգևորում, խանդավառում են **առցանց մրցույթները**: Նրանք դրանց վերաբերվում են շատ լրջորեն, նախապատրաստվում են հանգամանալից, մասնակցում են հաղթելու մեծ ցանկությամբ: Վերջերս Մայրության և գեղեցկության տոնին ընդառաջ կազմակերպեցինք «Մայր իմ» խորագրով ասմունքի առցանց մրցույթը, որում

ներկայացնում էին մայրերին, մայր հայրենիքին, մայրենի լեզվին նվիրված բանաստեղծություններ: Հաղթող ճանաչվեցին ամենաշատ հավանումներ ստացած մասնակիցները: Նախապատրաստական շրջանում շատերը նույնիսկ մի քանի բանաստեղծություն սովորեցին, աշխատեցին հնչարտասանական խնդիրները լուծելու ուղղությամբ: Իսկ պարզնների, մրցանակների հանձնման օրը վերածվեց իսկական տոնախմբության, որտեղ և՛ ասմունքեցին, և՛ երգեցին ու պարեցին:

Ինտելեկտուալ խաղերի անցկացումը երեխաներին բերում է այն համոզման, որ մենք փոքր ազգ ենք, բայց հզոր ենք մեր հոգևոր արժեքներով, մշակույթով, արվեստով: Նրանք շատ հետաքրքրված են ինտելեկտուալ խաղերով: Հայաստանի տեսարժան վայրերին լավ ծանոթանալուց հետո լուսանկարներով խաղում ենք «Գուշակի՝ր տեղանունը» խաղը: Հայ մշակույթն ուսումնասիրելիս շատ հետաքրքիր է անցնում «Գուշակի՝ր հեղինակին» խաղը, երբ երաժշտությունը լսելով՝ ասում են կոմպոզիտորի անունը, կտավը տեսնելով՝ նկարչի անունը: Հայ մեծերի կյանքին և գործունեությանը ծանոթանալուց հետո գիտելիքները ստուգում ենք հանելուկների միջոցով. մի քանի բանալի բառ, արտահայտություն ասելուց հետո պետք է կռահեն, թե ում մասին է խոսքը: Փոքրիկները ևս ծանոթ են մեր ազգային հերոսների կերպարներին, բայց պարզեցված և հեքիաթային ձևով:

Երեխաներն ամենատարբեր առիթներով գրում են շնորհավորական բացիկներ: Եվ այն փաստը, որ որոշ ծնողներ հայերեն կարդալ չեն կարողանում, նրանց ևս բերում է մեզ մոտ: Անչափ կարևոր է ծնողների ներգրավվածությունը:

Մենք նրանց հետ համագործակցումը շատ բարձր ենք գնահատում: Առաջին հերթին ծնողները պետք է աջակցեն՝ երեխաների հետ տանը հայերեն հաղորդակցվելով: Այլապես շաբաթական մեկօրյա հանդիպումները չեն կարող բերել ցանկալի արդյունքի: Մեր կենտրոնում ոչ միայն երեխաները, այլև ծնողներն են հանդիպում, ծանոթանում, ընկերանում: Հաճախ նրանց հրավիրում ենք զրույց-ելույթի՝ «Հայ գյուտարարներ», «Ազգային տարազ», «Հայկական խոհանոց» և այլ թեմաների շուրջ: Ծնողի՝ հայապահպանությամբ հետաքրքրված լինելը երեխայի համար դառնում է ամենալուրջ մոտիվացիան:

Այսպիսով՝ ռուսահայ համայնքի երեխաներին հայերեն սովորեցնելը պահանջում է բազմակողմանի մոտեցում: Միայն այդ դեպքում մենք կարող ենք նրանց փոխանցել անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ, որոնք էլ կնպաստեն լեզվական և մշակութային ինքնության պահպանմանը: Սփյուռքում ուսուցիչը ոչ միայն հայերեն սովորեցնող է, այլև հայ դաստիարակող, հայրենասիրությամբ վարակող և ստեղծարար մտածողություն զարգացնող: Ահա թե ինչու հարկավոր է այդ գործին վերաբերվել մեծ լրջությամբ և պատասխանատվությամբ:

ИЗ МОЕГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ АРМЯНСКОЙ ОБЩИНЫ В РОССИИ

Г. Варданян

Ключевые слова: Языковая и культурная идентичность, энтузиазм и мотивация, игровые методы, тематические песни и стихи, мероприятия и конкурсы, вовлечение родителей.

Основная цель исследования-изучение эффективности процесса преподавания армянского языка детям в российской армянской общине. Для достижения этой цели автор анализирует различные методы и подходы к обучению, применяемые в общине, а также оценивает их влияние на языковое и культурное развитие детей. Исследование проводится с использованием комбинированной методологии, что позволяет получить более целостное представление об образовательном процессе.

Особое внимание уделяется включению культурных мероприятий в учебный процесс, обучению национальным песням и танцам, что способствует сохранению культурной идентичности детей и более естественному использованию языка.

MY EXPERIENCE IN TEACHING ARMENIAN TO CHILDREN OF THE RUSSIAN-ARMENIAN COMMUNITY

G. Vardanyan

Keywords: Linguistic and cultural identity, enthusiasm and motivation, game-based methods, thematic songs and poems, events and competitions, parental involvement.

One of the primary challenges faced by the growing Armenian community in Russia each year is the preservation of their native language and its instruction for the younger generation. The main objective of this research is to evaluate the effectiveness of Armenian language education for children within the Russian-Armenian community. To achieve this aim, the author explores various teaching methods and approaches employed in this community, assessing their impact on children's linguistic and cultural development.

The study utilizes a mixed-methods approach, providing a more comprehensive understanding of the language teaching process. Particular emphasis is placed on integrating cultural events into the educational framework and teaching national songs, which play a crucial role in preserving children's cultural identity and promoting a more natural use of the language.

**ՀԱՅԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԵՎ ՌԻՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ**

Քոշատաշյան Միլվա

*բանասիրական գիտ. թեկնածու
silva.koshatashyan@mail.ru*

***Եղիազարյան Նելլի, Լալայան Սեդա, Լալայան Լիա,
Մարդիյան Մարի***

*nelli.yegh@gmail.com, lalayan.seda@mail.ru, lialalayan5@gmail.com,
marymardiyana@gmail.com*

*Երևանի պետական բժշկական համալսարան
Հայաստան*

Հիմնաբառեր՝ հայերենը որպես օտար լեզու, հաղորդակցական մոտեցում, խառը ուսուցում, բազմալեզու միջավայր, բազմամշակութային աշխարհընկալում, մարդակենտրոն կրթություն, նոր տեխնոլոգիաներ:

Ներածություն

21-րդ դարի գլոբալացման գործընթացները, ժողովրդագրական շարժերը և բազմամշակութային փոխազդեցությունների ինտենսիվացումը հանգեցնում են լեզվական կրթության նոր պահանջների ձևավորմանը: Այս համատեքստում արդիական է դառնում ազգային լեզուների՝ այդ

թվում՝ հայերենի, ուսումնառության և տարածման խնդիրը՝ ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ նաև որպես ինքնության և մշակութային պատկանելիության ձևավորում ապահովող գործոն: Հայերենի՝ որպես օտար լեզու դասավանդման և ուսումնառության դաշտը ներկայումս վերաձևակերպվում է՝ ներառելով նորարարական մեթոդաբանություններ, թվային գործիքների կիրառություն և մարդակենտրոն ուսուցման սկզբունքներ:

Հայերենի ուսուցումը օտարերկրացիների համար կրում է յուրահատուկ բարդություն՝ պայմանավորված լեզվական կառուցվածքի առանձնահատկություններով, հայկական գրի և մշակույթի հատուկ տարրերով, ինչպես նաև ուսումնառության համար համարժեք մեթոդական բազայի և էլեկտրոնային միջավայրերի սահմանափակությամբ: Սակայն արդի լեզվաբանական ու մանկավարժական մեթոդները հնարավորություն են տալիս հաղթահարելու այս մարտահրավերները՝ միաժամանակ ստեղծելով նոր հնարավորություններ՝ հայերենի ուսուցումն առավել դինամիկ, կիրառական և մշակութային առումով լիարժեք դարձնելու համար:

Ներկայացվող հոդվածը նպատակ ունի ներկայացնել հայերենի՝ որպես օտար լեզու ուսուցման ժամանակակից մոտեցումների տեսական հիմքերը, մեթոդաբանական լուծումները, առկա խնդիրներն ու զարգացման ուղիները: Հիմնվելով հաղորդակցական և մարդակենտրոն մեթոդների վրա՝ աշխատանքը փորձ է անում ձևակերպել հայերենի ուսուցման այնպիսի մոդել, որը համադրում է ավանդական արժեքները կրթական նորարարություններին:

Հայոց լեզուն, որպես հնդեվրոպական լեզվաընտանիքի առանձին ճյուղ, եզակի դիրք ունի ոչ միայն լեզվաբանա-

կան, այլև մշակութային տեսանկյունից: Այն ներկայումս դասավանդվում է բազմաթիվ հաստատություններում՝ Հայաստանի Հանրապետությունում, սփյուռքում և միջազգային կրթական ծրագրերում: Հայերենը որպես օտար լեզու սովորողների խմբերը բազմազան են՝ ներառելով սփյուռքահայերին, օտարերկրացիներին, լեզվաբաններին, ինչպես նաև դիվանագետների և մշակութային հետազոտողների:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցումը ներկայումս կարևորվում է հատկապես սփյուռքում, միջազգային ուսումնական հաստատություններում և օտարերկրյա անձանց շրջանում, ովքեր հետաքրքրված են հայ մշակույթով, պատմությամբ կամ անձնական պատճառներով ցանկանում են սովորել հայերեն: Հպարտությամբ կարող ենք նշել, որ հայերենը վաղուց դարձել է միջազգային հետաքրքրությունների առարկա: Ուստի հայագիտությունը, ինչպես նախկինում, այնպես էլ մեր օրերում ունի իր մեծ դերն ու նշանակությունը, մասնավորապես հայոց լեզվի պատմության, ուղղագրության, ուղղախոսության, բառարանագրության տերմինաբանության և հայագիտական այլ ուղղությունների զարգացման մեջ: Այսօր արդեն չենք կարող չնշել այն, ինչ կատարվում է SS ոլորտում, որն անմիջական կապ ունի լեզվի և մշակույթի հետ:

Ուստի հայերենի ուսուցումը հավուր պատշաճի առաջնահերթ պետք է դառնա աշխարհաքաղաքական այս պայքարի բովում և բազմալեզու միջավայրում: Այս շրջանում Հայաստանը գրավիչ է դառնում օտարազգի գործարարների, տարբեր ոլորտների մասնագետների, աշխատողների, հետազոտողների, ինչպես նաև զբոսաշրջիկների համար:

Առաջնահերթ խնդիր է դառնում ժամանակակից հայոց լեզվի ուսուցումը և հայերենի իմացության մակարդակի սահմանումը¹:

Հայերենի ուսուցման ստուգման և գնահատման խնդիրներն արդիական կդառնան Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջազգայնացման ցուցանիշների բարելավմանը զուգահեռ: Քանի որ վերջին տարիներին հայրենադարձության տարբեր ալիքներ Հայաստան են բերել մեծաթիվ հայրենակիցների, որոնք կամ չգիտեն հայերեն, կամ չեն տիրապետում: Քանզի այսօր լեզվական հմտությունները խիստ կենսական են դառնում անհատների ազատ տեղաշարժի և զբաղվածության, ինչպես նաև քաղաքական ու սոցիալական գործընթացներում ակտիվ մասնակցության համար: Այս համատեքստում հայերենը ևս բացառություն չէ, և հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման խնդիրները չափազանց հրատապ ու արդիական են:

21-րդ դարը նշանավորվում է բազմալեզու և բազմամշակութային աշխարհընկալմամբ, որտեղ օտար լեզուների ուսուցումն ու ուսանումն ստանում են նոր բովանդակություն ու ձև: Այս համատեքստում հայերենի՝ որպես օտար

¹ *Բաբայան Գ.* Անձը տեղեկատվական հասարակությունում, Մանկավարժական միտք, Եր., 2009: Տես նաև՝ *Հարությունյան Ն.* Դիստանցիոն ուսուցման ինովացիոն տեխնոլոգիաները, Մանկավարժական միտք, Եր., 2009: *Գյուլբուդյան Վ.* Հեռավար կրթությունը 21-րդ դարում, Մանկավարժական միտք, Եր., 2009: *Բաղդասարյան Ս.* (2017). «Հայերենը որպես օտար լեզու. կրթամեթոդական խնդիրներ»: Լեզվաբանություն և կրթություն, № 2: *Չոբանյան Ս.* (2021). «Թվային կրթական գործիքների կիրառումը հայերենի դասավանդման մեջ»: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ կրթության մեջ, №1:

լեզվի դասավանդումը ձեռք է բերում կարևոր ռազմավարական նշանակություն, հատկապես սփյուռքահայության, օտարերկրյա ուսանողների, ինչպես նաև այդ լեզվով հետաքրքրվողների շրջանում: Ժամանակակից կրթական իրականությունը պահանջում է նորարարական մեթոդաբանություններ, տեխնոլոգիական միջոցների ինտեգրում և ուսուցման անհատականացված մոտեցումներ:

Բուհերում պետք է կարևորվեն հայոց լեզվի հեղինակության բարձրացման, կիրառման ոլորտների ընդլայնման, հատկապես խոսքի մշակույթի կատարելագործման, հայերենին չտիրապետող ուսանողներին ոչ միայն հայերեն ուսուցանելու հիմնահարցերը, այլև ավելի ամրապնդվեն ազգային ինքնության պահպանման այն էական հատկանիշներն ու գործոնները, որոնք հատուկ են հայ ժողովրդին: Այսօր նոր դարի ու հազարամյակի սկիզբը միայն ժամանակային սահման չէ. այն նաև մարդկային քաղաքակրթության նոր փուլ է նշանավորում, որի բնորոշ առանձնահատկություններից մեկն էլ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հզորության, հետևաբար նաև մեր կյանքում դրանց դերի աննախադեպ աճն է:

Ինչպես գիտենք, հաղորդակցման ուսուցման հիմնական մեթոդը համարում է, որ լեզուն, առաջին հերթին, հաղորդակցման միջոց է: Դասընթացի հիմնական նպատակը խոսքային, լսողական և փոխգործակցության հմտությունների զարգացումն է՝ տարբեր իրավիճակներում կիրառելու համար: Այս մեթոդով դասախոսը փորձում է ստեղծել հնարավորինս կենդանի շփման լեզվական միջավայր, որը նման է բնական հաղորդակցությանը:

Ժամանակակից դասավանդումը խրախուսում է չորս հիմնական լեզվական հմտությունների՝ լսելու, խոսելու, կարդալու և գրելու զուգահեռ զարգացումը: Դասերը կառուցվում են այնպես, որ ուսանողը կարողանա միաժամանակ ընթերցել, վերապատմել, արձագանքել գրավոր և բանավոր ձևով՝ ամրապնդելով իր լեզվամտածողությունը:

Քանի որ դասավանդման մեջ լայնորեն կիրառվում են թվային գործիքներ՝ ինտերակտիվ հարթակներ (Zoom, Google Classroom, Moodle), հավելվածներ, տեսադասեր և բջջային խաղեր: Դրանք ոչ միայն դյուրացնում են ուսուցումը, այլև ակտիվացնում սովորողի ներգրավվածությունն ու ինքնուրույնությունն ուսուցման գործընթացում²:

Ժամանակակից մոտեցումը առաջնորդվում է «խոսելու միջոցով սովորելու» սկզբունքով: Այս դեպքում ուշադրությունը կենտրոնանում է հաղորդակցման կարողությունների զարգացման վրա՝ խոսք, լսում, ընթերցում, գրավոր արտահայտում: Իսկ գրականություն, պատմություն կամ քերականություն ուսումնասիրելը ծառայում է գործնական հաղորդակցությանը: Ուստի լեզվի չորս հիմնական հմտությունները՝ լսել, խոսել, կարդալ, գրել, ուսուցանվում են միասին, փոխկապակցված: Օրինակ՝ սովորողը կարող է լսել երկխոսություն, ապա գրել պատասխան, քննարկել և կարդալ նմանատիպ տեքստ:

² *Աբրահամյան Ս.* չայոց լեզվի ուսուցման մեթոդիկա, ԵՊՀ հրատ., 2018, էջ 25-30:

Տես նաև՝ *Բաղդուխյան Ս.Լ., Հովհաննիսյան Ս.Է.* (2020). Օտարերկրացիների հայերեն ուսուցման մեթոդական առանձնահատկությունները: Երևան: ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն, ՀՊՄՀ:

1. Սովորողների պրոֆիլների և պահանջների բազմազանությունը

Հայերեն սովորողներն ունեն լեզվամշակութային տարբեր հիմքեր, ինչի արդյունքում նրանց կարիքները, մոտիվացիան և ընկալման ձևերը խիստ տարբեր են: Ստորև ներկայացվում են հիմնական խմբերը:

✓ Մփյուռքահայեր, որոնք սովորաբար ունեն որոշ նախնական գիտելիքներ, բայց հաճախ բացակայում է խոսակցական պրակտիկան: Նրանց հիմնական մոտիվացիան ազգային ինքնության վերականգնումն է:

✓ Օտարերկրացիներ. չունեն նախնական լեզվաբանական կապ հայերենի հետ, սովորաբար մոտիվացված են գիտական, մշակութային կամ անձնական պատճառներով:

✓ Ակադեմիական հետաքրքրություն ունեցողներ. լեզվաբաններ, հայագիտությամբ զբաղվող մասնագետներ, ուսանողներ, որոնց համար պահանջվում է խորացված լեզվական ուսուցում:

Յուրաքանչյուր խմբի համար անհրաժեշտ է ընտրել համապատասխան ուսուցման մոդել՝ հաշվի առնելով ժամանակի հասանելիությունը, մշակութային ֆոնը և ուսուցման նպատակը:

2. Տեխնոլոգիական մեթոդներ և էլեկտրոնային ուսուցում

ա. Օգտագործվում են առցանց հարթակներ (օրինակ՝ Moodle, Zoom), հավելվածներ, ինտերակտիվ վարժություններ, վիդեո դասեր:

բ. Սովորողները կարող են մասնակցել վիրտուալ դասընթացների, հաղորդակցվել ուսուցիչների և ընկերների հետ իրական ժամանակում:

3. Խաղային ուսուցում (gamification)

ա. Ուսուցումն ընթանում է խաղերի, վիկտորինաների, մրցույթների ձևաչափով՝ բարձրացնելով մոտիվացիան:

բ. Օգտագործվում են պարզևատրական համակարգեր՝ միավորներ, բեյջեր, առաջխաղացման մակարդակներ:

4. Մշակութային ինտեգրացիա

Լեզուն ուսուցանվում է որպես մշակութային երևույթ: Օգտագործվում են հայկական տոները, երգերը, ֆիլմերը, պատմությունները՝ լեզվական մթնոլորտ ստեղծելու համար:

Դասավանդողի դերը

Ժամանակակից մոտեցումներում դասավանդողը դառնում է **ղեկավարող և ուղեկից**, այլ ոչ թե ուղղակի գիտելիքի փոխանցող: Նա օգնում է սովորողին ինքնուրույն բացահայտել լեզուն, խթանում է համագործակցությունը, տալիս է հետադարձ կապ:

Օրինակ՝ Խաղային մոտեցում (gamification)

Խաղային ուսուցումը առավել տարածված է դարձել հատկապես մանկավարժության մեջ: Սա հնարավորություն է տալիս սովորողներին ներգրավվելու ուսումնական գործ-

ընթացում՝ օգտագործելով մրցույթներ, վիկտորինաներ, առաջադրանքների համակարգեր ու պարգևատրումներ: Լեզվի ուսուցումն այս մեթոդով դառնում է հաճելի ու մոտիվացնող:

Հայերեն սովորելու գործընթացում կարևոր է նաև հայկական մշակույթի, ավանդույթների, տոնական օրերի և գրականության ներկայացումը: Մշակութային տարրերի ներառումը նպաստում է լեզվամշակութային ընկալման ձևավորմանը, իսկ լեզվական նյութը դառնում է ավելի հասկանալի և հետաքրքիր: Կարևոր նշանակություն ունեն նաև սովորողների տարբեր նախադրյալները, սովորելու նպատակը, տարիքը և մշակութային միջավայրը պահանջում են անհատականացված ուսումնական ծրագրերի մշակում: Սովորեցնողն այստեղ հանդես է գալիս որպես ուղեցույց, որը կառավարում է ուսանողի ընթացքը՝ հաշվի առնելով նրա անհատական կարիքները:

Ժամանակակից մեթոդաբանական մոտեցումները հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում ուղղված են ոչ միայն լեզվական գիտելիքների փոխանցմանը, այլև հաղորդակցական կարողությունների և մշակութային ընկալման զարգացմանը: Նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառումն ու ինտերակտիվ մեթոդների ներգրավումը թույլ են տալիս ձևավորել կենսունակ ու արդյունավետ կրթական միջավայր: Դասավանդման այս մոտեցումները նպաստում են լեզվական բազմազանության պահպանմանը և հայերենի դերի ամրապնդմանը գլոբալ աշխարհում: **«Հայերենը բազմալեզու միջավայրում»** շատ արդիական և կարևոր խնդիր է հատկապես գլոբալիզացիայի, միգրացիոն շարժերի և Մփյուռքի պայմաններում: Այս թեման կարելի է դիտարկել լեզվաբանական, սոցիալիզացիոնական և մշակութաբանական տեսանկյուններից:

Հայերենը՝ որպես ազգային լեզու, ներկայումս գոյություն ունի ոչ միայն Հայաստանի սահմաններում, այլև բազմալեզու Միջուրքի համայնքներում, որտեղ այն զուգակցվում է տվյալ երկրի հիմնական լեզվի հետ: Այս պայմաններում հայերենի պահպանման, զարգացման և փոխանցման հարցերը դառնում են կենսական թե՛ լեզվի, թե՛ ազգային ինքնության տեսանկյունից: Հատկապես ուշագրավ են **հայերենի կիրառման հնարավորությունները արհեստական բանականության զարգացող համակարգերում:**

Տեխնոլոգիական զարգացումների նոր փուլում՝ արհեստական բանականությունը (ԱԲ) դառնում է միջոց, որը վերաիմաստավորում է լեզվական ռեսուրսների կիրառման, պահպանման և զարգացման հնարավորությունները:

Այս հոդվածը նպատակ ունի ուսումնասիրել, թե ինչպես կարող է ԱԲ-ն դառնալ հայերենի վերակենդանացման և նոր սերունդներին փոխանցման հզոր հարթակ՝ միաժամանակ վերլուծելով առկա մարտահրավերները և բացվող հնարավորությունները: Չնայած վերջին տարիներին կատարված առաջընթացին՝ հայերենը դեռևս համարվում է **թվայնացման ցածր մակարդակ ունեցող լեզու:** Սահմանափակ են ոչ միայն լեզվական ոլորտները, այլև կիրառելի ՏՏ միջոցները:

Այս իրավիճակը ոչ միայն սահմանափակում է հայերենի ներգրավվածությունը ԱԲ հարթակներում, այլև վտանգ է ներկայացնում լեզվի ապագայի համար՝ հատկապես երիտասարդ սերնդի մոտ:

Արհեստական բանականությունը առաջարկում է նոր հնարավորություններ՝ ինչպես լեզվաբանական հետազոտության, այնպես էլ լեզվի գործնական կիրառման ոլորտում՝

**Առաջարկվող ուղիներ և լուծումներ.
Համագործակցություն SS ընկերությունների
և լեզվաբանների միջև**

Մշակել հայերենի համար նախատեսված NLP գրադարաններ՝ համատեղ ուժերով:

Ստեղծել հայերեն լեզվի ուսուցման հարթակներ, որոնք օգտագործում են սովորողի առաջընթացին հետևելու և նոր բովանդակություն առաջարկելու համար:

Այս համատեքստում ակնհայտ է դառնում հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման արդի մոտեցումների կարևորությունը, որոնք պետք է բավարարեն ինչպես ժամանակակից կրթական պահանջները, այնպես էլ սովորողների անհատական կարիքները:

Հայերենը՝ որպես փոքր, բայց հարուստ լեզվամշակութային ժառանգություն ունեցող լեզու, կարող է դառնալ ԱԲ տեխնոլոգիաների զարգացման մեջ յուրահատուկ փորձադաշտ: Սակայն դրա համար անհրաժեշտ են համակարգված քայլեր՝ կրթական, պետական, գիտական և SS ոլորտների սերտ համագործակցությամբ: Արհեստական բանականությունը ոչ թե սպառնալիք է փոքր լեզուների համար, այլ հնարավորությունների հարթակ՝ հայերենին նոր կյանք և թվային ձայն տալու համար:

Արհեստական բանականության (ԱԲ) զարգացումը ներկայումս գտնվում է առաջատար տեխնոլոգիական բարեփոխումների առջև: Այս տեխնոլոգիաների ազդեցությունն անմիջականորեն ընդգրկում է լեզվաբանական ոլորտը՝ հնարավորություն տալով ավտոմատացված բառարաններին,

մշակույթների ու գրական ժառանգությունների թվայնացման, լեզվագիտական հետազոտությունների նոր փուլի մեկնարկ: Հայերենը, լինելով պատմական ու մշակութային արժեք ունեցող լեզու, շատ դեպքերում կանգնած է թվային աշխարհի առջևի սահմաններում՝ հաշվի առնելով լեզվաբառարանների ու տեխնոլոգիական ռեսուրսների բացերը: Այս հոդվածը նպատակ ունի ուսումնասիրել՝ ինչպես կարող է ԱԲ-ն նպաստել հայերենի պահպանման և զարգացման գործին՝ ցույց տալով ինչպես լեզվաբանական համակարգերի թվայնացումը, ինչպես նաև գործիքների զարգացումը՝ լեզվաբանական և մշակութային տվյալների գրանցման ու վերամշակման մեջ:

Հայերենի ուսուցման ծրագրերում պետք է ակտիվորեն օգտագործվեն արհեստական բանականության ծրագրային լուծումներ՝ փորձելով ստեղծել ինտերակտիվ ուսուցման միջավայրեր, որոնք հարմարեցվում են տարբեր լեզվաբառարանական սխալների և առաջընթացի:

Կարևորում ենք նաև համայնքային ներգրավվածությունը

Արհեստական բանականության մեջ պետք է ներգրավվի նաև հայ համայնքը՝ ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ սփյուռքում: Տվյալների հավաքագրումը և զարգացման համագործակցությունը կարող է արագացնել Հայերեն լեզվի թվայնացումը:

Հայերենը դեռևս մի շարք մարտահրավերների առջև է կանգնած թվայնացման և արհեստական բանականության

ոլորտում: Սակայն անհրաժեշտ լուծումների, գիտական համագործակցության և ՏՏ ոլորտի ներդրման դեպքում հնարավոր է լիարժեք ինտեգրել հայերենը ԱԲ տեխնոլոգիաների և թվային միջավայրերի մեջ: Այդպիսի զարգացումը հնարավորություն կտա հայերենի լայնամասշտաբ կիրառման և զարգացման նոր փուլեր՝ ինչպես կրթական, այնպես էլ մշակութային բնագավառներում:

Հայերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցումը պահանջում է նորարարական մեթոդների կիրառում, տեխնոլոգիաների ինտեգրում, ինչպես նաև լեզվամշակութային միջավայրի ստեղծում: Այդ մոտեցումներով հնարավոր է խթանել սովորողի մոտիվացիան և ապահովել արդյունավետ արդյունքներ:

Եզրակացություն

Այսպիսով, հայերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման և ուսումնառության արդյունավետությունը պայմանավորված է կրթական միջավայրի հարմարեցմամբ, տեխնոլոգիաների կիրառմամբ և դասավանդողի պատրաստվածությամբ: Ժամանակակից մեթոդաբանական մոտեցումների համադրումը, միջավայրի ձևավորումը, ուսուցման մեթոդաբանական ճիշտ կազմակերպումը և մշակութաբանական բաղադրիչի ընդգրկումը թույլ են տալիս ձևավորել գործնական լեզվական կարողություններ և ամրապնդել սովորողի հետաքրքրությունը լեզվի ու ազգի նկատմամբ:

Նախաձեռնությունների համադրված կիրառումն ու շարունակական բարեփոխումները հնարավորություն կտան հայերենի ուսուցումը դարձնել միջազգային մակարդակով

մրցունակ՝ ապահովելով ինչպես լեզվի պահպանությունը, այնպես էլ տարածումը:

Հետևաբար, ինդիվիդուալ ոչ միայն լեզվաբանական, այլև ազգային ռազմավարական նշանակություն ունի՝ կապված ինքնության, սփյուռքի կապերի ամրապնդման և մշակութային դիվանագիտության հետ:

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ИЗУЧЕНИЮ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*С. Кошаташян, Н. Егиазарян, С. Лалаян,
Л. Лалаян, М. Мардиан*

Ключевые слова: армянский язык как иностранный, коммуникативный подход, смешанное обучение, многоязычная среда, многокультурное мировоззрение, человекоцентрированное образование, новые технологии.

В статье анализируется современное состояние, проблемы и перспективы развития преподавания армянского языка как иностранного. Авторы подчеркивают изменяющийся характер языкового обучения, рассматривая его не только как лингвистический процесс, но и как средство коммуникации, культурной интеграции и формирования идентичности. Особое внимание уделяется современным методологическим подходам: игровому обучению, использованию технологических инструментов, потенциалу искусственного интеллекта и роли культурного погружения. Акцентируется важность учета разнообразия учащихся и необходимости индивидуального подхода. Вопросы цифровизации армянского языка и его интеграции в сферу ИИ рассматриваются как ключевые стратегические направления сохранения и продвижения языка. В заключение подчеркивается, что преподавание армянского языка как иностранного должно выходить за рамки чисто образовательного процесса, становясь опорой национальной

политики и культурной дипломатии. Современные инновационные и технологически насыщенные подходы рассматриваются как важный фактор обеспечения устойчивого развития армянского языка в многоязычном и мультикультурном мире.

MODERN APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING ARMENIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*S. Koshatashyan, N. Yeghiazaryan, S. Lalayan, L. Lalayan,
M. Mardiyan*

Keywords: Armenian as a foreign language, communicative approach, blended learning, multilingual environment, multicultural worldview, human-centered education, new technologies.

The article analyzes the current state, challenges, and development prospects of teaching Armenian as a foreign language. The authors emphasize the evolving nature of language instruction, viewing it not only as a linguistic process but also as one of communication, cultural integration, and identity formation. Modern methodological approaches are highlighted, including game-based learning, the use of technological tools, the potential of artificial intelligence, and the role of cultural immersion. Particular attention is given to learner diversity and the need for individualized teaching strategies. Issues related to the digitalization of Armenian and its integration into AI are identified as key strategic directions for preserving and promoting the language. The article concludes that teaching Armenian as a foreign language should be approached beyond the educational context, positioning it as a pillar of national policy and cultural diplomacy. Innovative, technologically advanced methods are seen as essential for ensuring the continued development of Armenian in a multilingual and multicultural world.

**Армянский язык в контексте
межкультурной коммуникации**

Материалы международной конференции

**Armenian language in the context
of intercultural communication**

International conference proceedings

Главный редактор РНИ – М.Э. Авакян

Редактор – А.С. Есаян

Компьютерная верстка – А.Г. Антонян

Адрес Редакции научных изданий

Российско-Армянского университета:

0051, г. Ереван, ул. Овсепя Эмина, 123

тел./факс: (+374 12) 77-57-75 (внутр. 392)

e-mail: maria.avakian@rau.am

Editor-in-Chief of the RNI – M.E. Avakyan

Editor – A.S. Yesayan

Computer layout – A.G. Antonyan

Address of the Editorial Board

of Scientific Publications

of the Russian-Armenian University:

0051, Yerevan, st. Hovsep Emin, 123

tel./fax: (+374 12) 77-57-75 (ext. 392)

e-mail: maria.avakian@rau.am

**Հայերենը միջմշակութային
հաղորդակցության համատեքստում**

Միջազգային գիտաժողովի նյութեր

*ԳՀԽ գլխավոր խմբագիր – Մ.Է. Ավագյան
Խմբագիր – Ա.Ս. Եսայան
Համակարգչային էջադրում – Ա.Գ. Անտոնյան*

*Ռուս-հայկական (Սլավոնական) համալսարանի
Գիտական հրապարակումների խմբագրության հասցե՝
0051, ք. Երևան, փող. Հովսեփ Էմին, 123
հեռ./ֆաքս՝ (+374 12) 77-57-75 (ներքին՝ 392)
Էլ. փոստ՝ maria.avakian@rau.am*

Պատվերի № 38
Ստորագրվել է հրապարակման՝ 28.11.2025
Ձևաչափ՝ 60x70¹/₁₆
Ծավալ՝ 18,25 պ.տ. թերթ