

ԲԱՆԱԿԵՃ ԵՎ ԶՆՆԱՐԿՈՒՄ

3. ԹԱՄԱՐԱՅՄԱՆ

ԼԵԶՎԻ ՅՈՒՐԱԾՄԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Լեզվի յուրացումը ճանաչողական լեզվաբանության հանգուցային հարցերից է և մի շարք վիճաբանությունների առիթ է հանդիսացել: Այս հոդվածի նպատակն է ներկայացնել այս երևույթին նվիրված հիմնական տեսությունները և այն նշանակությունը, որ նրանք ունեն կիրառական լեզվաբանության և երկրորդ/օտար լեզվի դասավանդման համար: Այստեղ ներկայացվող տեսությունները վերաբերում են ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվի յուրացմանը և չնայած դրանցից մի քանիսը ձևավորվել են երկրորդ լեզվի յուրացմանը նվիրված հետազոտությունների արդյունքում: Կարևոր է նաև նշել, որ այս տեսությունները ձևավորվել են հիմնականում լեզվաբանության և հոգեբանության սահմանում չնայած լեզվի յուրացման հարցերով զբաղվել են նաև նյարդաբանները, համակարգչային ծրագրավորողները, կենսաբանները, մարդաբանները և այլն:

Լեզվի յուրացման վերաբերյալ տեսությունները կարելի է բաժանել երկու հիմնական խմբի: Մի մասը շեշտը դնում է փորձի, շրջակա միջավայրի հետ փոխազդեցության, լեզվական և ոչ լեզվական իրավությունների երկկողմանի կապի կարևորության վրա, որ ցանկացած գիտելիք ձեռք է բերվում փորձի՝ շրջապատի, աշխարհի հետ շփման միջոցով: Փորձն առաջնային նշանակություն ունի լեզվի ձևավորման համար, թեև ամբողջությամբ չի ժխտվում բնածին գործոնների կարևորությունը:

Ենպիսիքմ, այս առումով, հակադրվում է նատիվիստների գաղափարախոսությանը, որի կողմնակիցները պնդում են, որ ոչ ամեն գիտելիք է ձեռք բերվում զգայարանների, փորձի միջոցով: Ըստ նրանց՝ կա գիտելիք, որը փոխանցվում է ժառանգաբար, այն ունի ներքին բնույթ: Նատիվիստական տեսությունները նման գիտելիքների շարքին են դասում լեզուն: Այս տեսության կողմնակիցները պնդում են, որ մարդկային լեզուն մարդու գենետիկ կառույցի մի մասն է. և մենք ծնվում ենք ուղեղում ունենալով մի ներքին «սարք», «մեխանիզմ», որը թույլ է տալիս անկախ սեռից, ազգությունից, մտավոր կարողություններից, այդպես արագ յուրացնել մայրենի լեզուն: Լեներբերգը գտնում է, որ լեզուն մեր տեսական հատուկ վարքագիծ է, և մարդիկ «կենսաբանական հակվածություն» ունեն նրա նկատմամբ (Ղ.Յ. Բրաուն 1987): Կարևոր է նշել, որ նատիվիստները չեն ժխտում արտաքին ազդակի դերը, բայց համոզված են, որ լեզվի յուրացումը չի կարելի համարել միայն արտաքին գործոնի ազդեցության արդյունք:

Այլ կերպ ասած՝ գիտնականների մի մասը լեզվի զարգացման և ձևավորման հիմք է համարում արտաքին, իսկ մյուս մասը՝ ներքին գործոնները: Բայց,

ինչպես արդեն նշվել է, ոչ էմպիրիզմի կողմնակիցներն են ամբողջությամբ ժխտում ներքին գործոնի, ոչ էլ նատիվիստները՝ արտաքին գործոնի կարևորության գաղափարը: Նրանց միջև եղած տարածայնությունն այս հարցում վերաբերում է կարևորության չափին, գերակայությանը:

Էմպիրիկ տեսությունների շարքում բիհեյվիորիստական-նեոբիհեյվիորիստական «ազդակ-պատասխան» տեսությունն ամենահաճախ հիշատակվողն է: 1923թ. Ջոն Բ. Ուոթսոնը ձևակերպեց ընդհանուր ուսուցման տեսությունը, որի կողմնակիցները ժխտում են գիտելիքի ներքին բնույթը գտնելով, որ ցանկացած գիտելիք ձեռք է բերվում շրջապատող աշխարհի հետ հաղորդակցության արդյունքում:

Ազդակ – պատասխան ուսուցումն ընթանում է հետևյալ փուլերով.

1. ոչ պայմանական ազդակ (ՌՊԱ),
2. ոչ պայմանական պատասխան (ՌՊՊ),
3. դրական արդյունք (ՊԱ):

Արտաքին ազդակը՝ սովորելու ունակ օրգանիզմին ստիպում է տալ ոչ պայմանական պատասխան: Եիշտ պատասխանի դեպքում արդյունքը լինում է դրական: Եթե ՌՊԱ-ՌՊՊ-ՊԱ հաջորդականությունը կրկնվում է մի քանի անգամ, օրգանիզմը սովորում է զուգադրել իր տված պատասխաններն արտաքին ազդակների հետ: Նշված ազդակներն այս դեպքում դառնում են պայմանական: Աստիճանաբար օրգանիզմը սովորում է տալ նույն պատասխանը նմանատիպ ազդակին: Այսպիսով պատասխանը նույնպես դառնում է պայմանական, այսինքն ըստ բիհեյվիորիստների ցանկացած ուսուցում տեղի է ունենում սովորությունների ձևավորման միջոցով:

1957 թ. հոգեբան Բ.Ֆ. Սքինների առաջ քաշեց լեզվի յուրացման բիհեյվիորիստական տեսությունը: Ըստ նրա լեզվի յուրացումն ընթանում է ՌՊԱ-ՌՊՊ-ՊԱ հաջորդականությամբ, որտեղ լեզուն որպես համակարգ հանդիսանում է ն ՊԱ, ն ՊՊ, ն որպեսզի ձևավորվի լեզուն, անհատին անհրաժեշտ է խրախուսանք: Օրինակ մայրը երեխային ամեն անգամ ջուր խնեցնելիս արտասանում է *ջուր* բառը ՊԱ: Երեխան առաջին անգամ արտասանում է *ջուր* բառն առանց իմաստ դնելու այդ բառի մեջ: Նա պարզապես նմանակում է մորը: Մայրը, ի պատասխան, երեխային տալիս է *ջուր* ՌՊՊ: Մի քանի անգամ նման խրախուսանք ստանալուց հետո երեխան *ջուր* բառը կապում է *ջուր* առարկայի հետ, այսինքն բառը ձեռք է բերում իմաստ:

Բայց, ինչպես նշում է Ն. Խոմսկին (Խոմսկի 1959), ոչ մի գիտական ապացույց չկա այն մասին, որ խրախուսանքը, դրական պատասխանն անհրաժեշտ են լեզուն յուրացնելու համար: Իհարկե, շատ դեպքերում դրական արդյունքը, գովեստն օգնում են սովորելու գործընթացին, բայց պնդել, որ դրանք անհրաժեշտ են, չի կարելի:

Լեզվի յուրացմանը և գիտելիքի ձևավորմանը նմիրված տեսությունների շարքում իրենց անփոխարինելի տեղն ունեն Ժ. Պիաժեի աշխատությունները: Նա իր տեսությունն անվանում է «Գենետիկ էպիստեմոլոգիա», որովհետև նրա հետազոտությունների առարկան եղել է ոչ միայն լեզվի յուրացումն, այլ նաև գիտելիքի ձևավորումն ու զարգացումը:

Ժ. Պիաժեն լեզվի յուրացումը կապում է ճանաչողական կառույցների ձևա-

վորման հետ (Պիածե 1958): Վերջիններս մտավոր կամ ֆիզիկական գործունեության մոդելներ են, որոնք վերաբերում են մարդու մտավոր գործունեության այս կամ այն հատվածին և համապատասխանում են երեխայի զարգացման փուլերին: Նա առանձնացնում է զարգացման չորս փուլ. 0-2 տարեկան, 2-7 տարեկան, 7-11 տարեկան, 11-15 տարեկան: Առաջին փուլում երեխան փորձում է հասկանալ իրեն շրջապատող աշխարհը: Նրա մտավոր կարողությունների մասին կարելի է դատել նրա շարժումներից, որոնք պիտի լինեն համապատասխան իր հասակին, նպատակաուղղված: Երկրորդ փուլում երեխան սկսում է հասկանալ նշանները, այսինքն լեզուն: Սա նշանակում է, որ երեխան սկսում է օգտագործել լեզուն, հասկանում է լեզվի պայմանական բնույթը: Երրորդ փուլում երեխայի ճանաչողական կառույցները ենթարկվում են տրամաբանությանը, բայց դեռևս կախված են կոնկրետ իրավիճակներից: Վերջին փուլում արդեն ձևավորվում է վերացական մտածողությունը: Այլ կերպ ասած՝ երեխան սկզբում ձեռք է բերում հասկացությունները, և հետո միայն յուրացնում՝ այն լեզվական միջոցները, որոնց-օգնությամբ կարող է արտահայտել դրանք: Օրինակ՝ երեխաները սկզբում սովորում են անգլերենի *-ing* բայածնը, *in* և *on* մակբայները, հոգնակիակերտ *-s* վերջածանցը և վերջում *be* բայի ներկա ժամանակածնը: Այս հերթականությունը համապատասխանում է տրամաբանական բարդությանը: Հոգնակին ավելի հեշտ է, քան թե *"be"* բայածները, որովհետև այստեղ խոսքը ոչ միայն թվի, այլ նաև դեմքի և ժամանակի մասին է:

Պիածեի տեսությունն օգնում է բացատրելու ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվի յուրացման ընթացքը, հերթականությունը, և երկրորդ լեզվի ուսուցիչները կարող են օգտագործել այս տեսությունն օտար լեզվի քերականությունը ճիշտ հերթականությամբ մատուցելու համար:

Հայտնի է, որ կապ կա ճանաչողության զարգացման ու ձևավորման և լեզվի յուրացման միջև: Բայց այս տեսությունը չի բացատրում, թե հատկապես ինչու կամ ինչպես է սկսում լեզվի ձևավորումը: Կապիկների գիտակցությունը նույնպես զարգանում է այնքան, որքան որ երկու տարեկան երեխայի գիտակցությունը, բայց կապիկները իրենց գիտակցության զարգացմանը զուգահեռ լեզու չեն ձևավորում:

Սյու Սենթ Ռամբոխ (1990 թ.) իր հետազոտություններով հանգել է այն եզրակացության, որ մարդու և կապիկի լեզվական կարողությունների միջև գոյություն ունեցող տարբերությունները լեզվական կառուցների բացակայության արդյունք չէ: Այն ավելի շուտ տեղեկության վերաձևակման, հիշողության և արտասանական ապարատի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունների հետևանք է:

Հ. Գերշվինդը (1964 թ.) խոսում է մեկ այլ կարևոր փաստի մասին, որով պայմանավորված է լեզվի յուրացումը ինչպես օնտոգենետիկ, այնպես էլ ֆիլոգենետիկ: Ղա մարդու՝ ոչ լիմբիկ միջմոդելային զուգորդումներ կազմելու կարողությունն է:

Կարևոր փորձ է կատարվել կապիկների վրա, այն է՝ կապիկներին սովորեցնել առաջարկված շրջանից և խաչից ընտրել շրջանը: Եթե կապիկն ընտրում է շրջանը, ապա ստանում է ընկույզ, և ոչինչ չի ստանում, եթե ընտրում է խաչը:

Այսպիսով կապիկը կարողանում է ստեղծել տեսողական լիմբիկ հարաբերություն: Կապիկի համար նման խնդիրը շատ հեշտ է, անատոմիապես պատրաստ է հեշտությամբ ստեղծել նման զուգորդումներ: Նա ստեղծում է զուգորդում տեսողական ազդակի և ուտելիքի միջև: Այլ կերպ ասած որպեսզի կենդանին սովորի, նա պետք է ստեղծի տեսողական-լիմբիկ զուգորդումներ: Սա նշանակում է, որ կապիկները ի վիճակի են ստեղծելու զուգորդումներ ոչ լիմբիկ և լիմբիկ տիրույթների միջև: Բայց կապիկները չեն կարող ստեղծել միջտիրույթային զուգորդումներ, այսինքն զուգորդումներ զգայական տարբեր տիրույթների ազդակների միջև:

Գ. Էթլինգերի կողմից (1960 թ.) կատարված փորձի հիմքում ընկած էր կապիկներին սովորեցնել նայել և ընտրել ներկայացված առարկաներից մեկը: Երբ նրանք արդեն սովորել էին ընտրել ճիշտ առարկան, նրանց առաջ մեկ այլ խնդիր դրվեց՝ ընտրել շոշափելով: Արդյունքը բացասական էր:

Ի տարբերություն կապիկների՝ նման խնդիրը շատ հեշտ է մարդու համար: Տարբերությունն այն է, որ մարդն ընտրությունը կատարում է մտածելով բառերով, այսինքն տեսողությամբ, շոշափելով ընտրում է «շրջան» անունով առարկան:

Մարդն սկսում է սովորել անվանել առարկան ստեղծելով զուգորդում առարկայի արտաքին ձևի և կոնկրետ արտասահական ազդակի, այսինքն՝ «անվան» միջև: Հենց այս տիպի ոչ լիմբիկ միջտիրույթային զուգորդումներն են, որ անհնարին են կապիկների համար:

Նշենք այն, որ մարդիկ լեզվի կարիքը չունեն ոչ լիմբիկ միջտիրույթային հարաբերություններ ստեղծելու համար, թեև հենց այս կարողությունն է անհրաժեշտ լեզուն յուրացնելու համար: Ուստի Պիաժեի այն ենթադրությունը, որ «միայն գիտակցության ձևավորումը բավական է լեզվի յուրացման համար» չի բացատրում այս բարդ գործընթացը (Գալահեր Ջ. Մ. և Ռեյդ Դ. Զ. 1981 թ.):

Այդուհանդերձ, Պիաժեի տեսությունն, ըստ որի սովորելու գործընթացը հաջորդում է զարգացման գործընթացին, կարելի է համարել կոգնիտիվ տեսության հիմքը:

Կոգնիտիվ հոգեբանները ընդգծում են նշանակելու (իմաստավորելու), իմանալու (գիտենալու) և հասկանալու կարևորությունը: Ըստ նրանց՝ իմաստավորումը շատ կարևոր է սովորելու գործընթացի համար: «Սովորելը» իմաստալի գործընթաց է, որի էությունն է «կապել նոր իրադարձությունները կամ առարկաներն արդեն գոյություն ունեցող ճանաչողական կոնցեպտների հետ» (Բրաուն Հ. Դ. 1987). Երևույթը հասկանալու համար անհատը դիմում է արդեն ծանոթ հասկացություններին: Օրինակ՝ երեխան լսում է գրասեղան բառը: Նրան ծանոթ են սեղան և գրել բառերը: Դիմելով արդեն ծանոթ հասկացություններին՝ նա ընկալելու է բառի իմաստը. սեղան, որի վրա գրում են: Այս գործընթացն իր մեջ ներառում է նաև ներքին պատկերացումները, որոնք դեկավարում են խոսքային գործունեությունը: Լեզվի յուրացման դեպքում այս պատկերները հիմնված են լեզվի՝ որպես համակարգի վրա և ներառում են ճիշտ բառի, քերականական կանոնի և այլ պարամետրերի ընտրությունը:

Չնայած կոգնիտիվ տեսությունն անդրադառնում է առաջին լեզվի յուրացմանն՝ այն հիմնականում վերաբերում է երկրորդ լեզվին: Այս տեսության կողմ-

նակիցները գտնում են, որ երկրորդ լեզվի յուրացման համար շատ կարևոր է քերականական կանոնների «ծիշտ և հասկանալի» բացատրությունը (Օսաբել 1978 թ.): Բացատրությունը, իհարկե, կարևոր է լեզվի յուրացման համար, բայց վերջինիս արդյունավետությունն ու անհրաժեշտությունը կախված է մի շարք գործոններից՝ ուսուցչից, համատեքստից, հենց անհատից, բացատրության որակից և այլն: Իսկ առաջին լեզվի յուրացման ժամանակ նման բացատրությունն իսպառ բացակայում է, բայց երեխաները հաջողությամբ յուրացնում են իրենց մայրենի լեզուն:

Կոգնիտիվիստները, մյուս կողմից, ներկայացնում են երկրորդ լեզվի յուրացումը որպես «գիտելիքի այնպիսի համակարգի ստեղծում, որը գործում է մեխանիկորեն խոսելու և ընկալելու ժամանակ» (Լալթբոուն և Սկադա 1993 թ.): Բայց նրանք չեն մեկնաբանում, թե գիտելիքն ինչպես է ձեռք բերում այս հատկությունը, այսինքն գործում մեխանիկորեն, մեր կամքից անկախ:

Ժ. Պիաժեի և Լ. Վիգոտսկու աշխատությունների համեմատությունը, սկսած վերջինիս «Մտածողություն և խոսք» աշխատության հրատարակության առաջին օրից մինչև այժմ, մի շարք վիճաբանությունների առիթ է հանդիսացել:

Վիգոտսկու հետազոտությունների առարկան մարդու գիտակցված վարքագիծն է: Իր ուսումնասիրությունները ստիպեցին նրան անդրադառնալ լեզվին և այն դերին, որ լեզուն կատարում է այդ վարքագծի ձևավորման ժամանակ: Ըստ Վիգոտսկու՝ հաղորդակցությունը շատ կարևոր է ցանկացած ուսումնական գործընթացի և գիտակցության ձևավորման համար: Նա շեշտը դնում է «ընդհանուր լեզվի» ու հաղորդակցության վրա՝ լեզվի և մտքի ձևավորումը բացատրելիս: Համաձայն նրա տեսության անհատի ոչ կենսաբանական, ոչ էլ մշակութային զարգացումը հնարավոր չէ սոցիումից դուրս (Վիգոտսկի 1981–1988 թթ.):

Վիգոտսկին և Պիաժեն տարբեր մոտեցումներ ունեն մարդու մտավոր զարգացումը մեկնաբանելիս: Ինչպես արդեն վերը նշվել է, Պիաժեն գտնում է, որ գիտակցության զարգացումն ընթանում է չորս փուլով: Ըստ Վիգոտսկու՝ զարգացումը չափազանց բարդ երևույթ է, «որպեսզի հնարավոր լինի բացատրել միայն փուլերի միջոցով» (Դրիսկոլ 1994 թ., Հոսֆադեր 1996 թ.): Նա համոզված է, որ զարգացումը հնարավոր է միայն սոցիալական միջավայրի հետ հաղորդակցության դեպքում, և որ ուսուցման գործընթացին զուգահեռ և այս գործընթացի արդյունքում է ձևավորվում գիտակցությունը: Այս երևույթը նա անվանում է «զարգացման մերձակա տարածք»: Համաձայն այս տեսության այս մարդիկ օգտագործում են տվյալ մշակույթի հետ շփման արդյունքում ձեռք բերված «գործիքները»՝ զրավոր և բանավոր խոսքը, սոցիումի հետ հաղորդակցվելու համար: Սկզբնապես այս գործիքներն ունեն մեկ գործառույթ. արտահայտել երեխայի պահանջները: Այս գործիքների «ակտիվացման» արդյունքում երեխաների մտավոր կարողություններն ընդլայնվում են: Այսինքն ինչպես արդեն վերը նշվել է, ուսուցման, լեզվի յուրացման գործընթացին զուգահեռ երեխան սկսում է օգտագործել արդեն ձեռք բերված լեզվանյութն ավելի բարդ երևույթներ ուսումնասիրելու և այդ երևույթներն արտահայտելու համար: Վիգոտսկին համոզված է, որ լեզուն և մտածողությունը փոխկապակցված են և չեն կարող զարգանալ իրարից անկախ:

Ն. Խոմսկին առաջինն էր, որ խոսեց այն մասին, որ քերականությունը «ներքին» երևույթ է, այսինքն այն գոյություն ունի մարդու գիտակցության մեջ: Նա առաջ քաշեց այն վարկածը, համաձայն որի՝ «լեզվի հիմնական կաղապարը ներքին բնույթ ունի»: Նա համոզված էր, որ երեխաներն ի ծնե «զինված են համընդհանուր քերականությամբ, որը «թելադրում» է նրանց, թե ինչպես ծնողների խոսքից իրարից առածնացնեն ձևայինները» (Խոմսկի 1959 թ.):

Ինչպես նշում է Բ. Բիչախյանը, ինչ-որ առումով գենետիկ հակվածությունը ճշմարտություն է (Բիչախյան 2002 թ.): Ոչ ոք չի ժխտի, որ մարդն ունի հնարավորություն զարգացնելու և օգտագործելու լեզու, այսինքն կապակցել հնչյունները, բառերը և այլն: Օրինակ միջտիրության ինտերպրետություններ կազմելու ունակությունը, ուղեղի Բրոկայի և Վեռնիկեի հատվածները, որոնք պատասխանատու են լեզվի յուրացման, օգտագործման համար, ժառանգական են, և այդ առումով «գենետիկ հակվածությունը» ճիշտ է: Բայց Խոմսկին պնդում է, որ մարդկային գենետիկ շղթայում կոդավորված տեղեկություն կա ոչ միայն Բրոկայի և Վեռնիկեի հատվածների, արտասանական ապարատի և այլնի, այլև լեզվի քերականական օրենքների մասին: Նյարդաբանները չեն գտել ոչ մի փաստ, որը կապացուցեր Խոմսկու ենթադրությունը և դեռևս «չեն որոշել լեզվի օրգանը կամ քերականական գենը» (Պինկեր 1994 թ.):

Ինչպես նշում է Աջուրագերան (1966 թ.), «երիտասարդ օրգանիզմում արտահայտված լեզվական կենտրոններ չկան, բայց այս կենտրոնները ի հայտ են գալիս կազմավորման ընթացքում»: Սա նշանակում է, որ չնայած լեզուն կենտրոնական նյարդային համակարգը կազմող մասնիկների գործունեության արդյունք է, այն դառնում է ֆունկցիոնալ հաղորդակցման ժամանակ: Ինչպես նշում է Պիեռ Ջանետը, «յուրաքանչյուր գործառույթ հիմնվում է կենտրոնական նյարդային համակարգը կազմող այս կամ այն մասնիկի վրա, բայց դրանք ձեռք են բերում կիրառական արժեք օգտագործելու ժամանակ, և հենց այս գործընթացն էլ ազդում է մասնիկների վրա» (1966 թ.):

Նյարդային համակարգի որոշ մասնիկներից բացի, լեզուն «կյանքի է կոչվում» հենց ստեղծման ժամանակ. լեզուն դառնում է ֆունկցիոնալ օգտագործման ժամանակ:

Այլ կերպ ասած՝ լեզուն ֆունկցիոնալ է դառնում հաղորդակցման ընթացքում՝ հենվելով որոշակի ֆիզիկական և կենսաբանական կարողությունների վրա: Ինչպես նշում է Ա. Լեոնտիևան, «լեզվաբանական կարողությունը» հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմ է, որն ապահովում է լեզվի յուրացումն ու լեզվին տիրապետելը (1970 թ.):

Սեզ համոզիչ է թվում այն ենթադրությունը, որ լեզուն ձևավորվել և զարգացել է հաղորդակցման համար և ֆունկցիոնալ է դարձել հաղորդակցման ժամանակ:

Խոմսկու տեսությունը վերաբերում է նաև երկրորդ լեզվի յուրացմանը: Այս առումով հիմնական հարցն այն է, թե ինչու չեն կարողանում մեծահասակները նույն արագությամբ և հաջողությամբ սովորել երկրորդ լեզու, օգնում է արդյոք համընդհանուր քերականությունն երկրորդ լեզվի յուրացմանը, և եթե այո, ապա ինչքանով և ինչպես է այն օգնում այս գործընթացին: Գոյություն ունի երեք տեսակետ.

1. ուղիղ կապ – երկրորդ լեզվի յուրացումը նույնն է, ինչ որ առաջին լեզվի յուրացումը:
2. կապի բացակայություն – երկրորդ լեզուն սովորելիս օգտագործում են ընդհանուր մտավոր կարողությունները:
3. միջնորդավորված կապ – համընդհանուր քերականության միայն մի մասն է մասնակցում երկրորդ լեզվի յուրացման գործընթացին:

Ն. Խոմսկին և Նրա կողմնակիցները գտնում են, որ համընդհանուր քերականությունն ամբողջությամբ մասնակցում է երկրորդ լեզվի յուրացմանը: Այդ դեպքում հարց է առաջանում, թե ինչու մարդիկ չեն կարողանում յուրացնել երկրորդ լեզուն այնքան արագ և կատարելապես, որքան որ առաջինը (Խոմսկի 1980 թ.):

Ինչպես տեսանք, լեզվի յուրացմանը նվիրված ժամանակակից բոլոր տեսությունները փորձում են պատասխանել մի հիմնական հարցի. ի՞նչ ենք յուրացնում, յուրացնո՞ւմ ենք լեզուն, այսինքն հնչունական, քերականական համակարգե՞րը, թե՞ այդ համակարգերը առեղծելու, յուրացնելու համար անհրաժեշտ մտավոր, ֆիզիկական և հոգեբանական կարողությունները:

Այս հետազոտությունների արդյունքում կարող ենք ենթադրել, որ լեզու «ստեղծելու», «սովորելու», «յուրացնելու», «տիրապետելու», «օգտագործելու» համար մարդը պիտի զինված լինի մտավոր և ֆիզիկական կարողություններով, որոնք փոխանցվում են սերնդեսերունդ գեներում ծածկագրված տեղեկության ձևով: Ժամանակի ընթացքում, օգտագործելով այս կարողությունները, մարդը «ստեղծում» է իրականության լեզվական կաղապարը, որը պայմանական նշանների և օբյեկտների համակարգ է: Եվ մենք, «յուրացնել լեզու» ասելով, հասկանում ենք հենց այս համակարգի «յուրացումը», որն ունի պայմանական բնույթ: Իսկ մի երևույթ, որ մարդկանց «պայմանավորվածության» արդյունք է, դժվար թե գենետիկորեն փոխանցված տեղեկություն լինե: Լեզվի յուրացման գործընթացում ներքին բնույթ ունեն այն ֆիզիկական, մտավոր և հոգեկան կարողություններն ու մեխանիզմները, որոնք ապահովում են վերը նշված համակարգի յուրացումն օնտոգենեզում և ստեղծումն ու զարգացումը ֆիլոգենեզում:

Բայց ներկայացված տեսություններից յուրաքանչյուրն անդրադառնում է ինչպես առաջին, այնպես էլ երկրորդ լեզվի յուրացմանը: Այս տեսություններից ոչ մեկը չի կարելի համարել ավարտուն: Բայց յուրաքանչյուր տեսություն արժեքավոր տեղեկություն է տալիս, թե ինչպես է յուրացվում լեզուն, և այս տեսություններն անգնահատելի աղբյուր են երկրորդ լեզվի ուսուցիչների համար՝ ուսումնառության գործընթացը պլանավորելու ժամանակ: Ինչպես նշում է Ռիչուելը, լեզու դասավանդող ուսուցիչները «պիտի օգտագործեն և հարմարեցնեն կիրառական լեզվաբանների կողմից մշակված մեթոդներն ու սկզբունքները համապատասխան իրենց լսարանի պահանջներին» (2000 թ.): Այս առումով անգնահատելի են հոգելեզվաբանների կողմից կատարվող հետազոտությունները և այս գիտակարգի սահմաններում ձևավորված գիտելիքը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ajuriaguerra A. Brain function. Volume 3. N.Y., 1966.
2. Bichakjian, B. H. Language in Darwinian Perspective. Frankfurt am Main, 2002.
3. Brown, D.H. Principles of Language Learning and Teaching. Engle Brown, R. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass., 1973.
4. Chomsky, N. Reviews of B.F. Skinner's "Verbal Behavior", Language. N1. 1959.
5. Gerschwind, H. The Development of the Brain and the Evolution of Language. In: Report of the 15th Annual Round Table Meeting in Linguistic and Language Studies, Mong, Ser. Languages and Linguistics. Georgetown Univ.Press, Washigto Ettlinger, G. Cross-Modal Transfer of Training Monkeys. Behavior, 1960.
6. Pinker, S. The Instinct of Language. Morrow, 1994.
7. Savage-Rumbaugh, E.S. Language Acquisition in a Nonhuman Species: Implications for the Innateness Debate. Developmental Psychobiology, 1990.
8. Леонтьева, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1972.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. М., 1981—1988.
10. Пиаже, Ж. Избранные психологические произведения. М., 1969.
11. Հովհաննիսյան Գ. Ռ., Հոգեբանականության ներածություն. Երևան, 2003:

Г. Тамразян

ТЕОРИИ ОБ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКА

С древних времён людей интересовал вопрос, почему дети с такой лёгкостью учат свой родной язык, независимо от физических и умственных способностей, от национальности, пола и т.п.

В этой статье мы обсуждаем два вопроса.

Первый вопрос касается мотивов: почему ребёнок учится говорить и почему взрослый человек старается учить второй язык?

Второй вопрос касается средств: как дети учат свой родной язык?

В статье рассматривается первая стадия овладения языком — имитация как одно из первых средств, используемых младенцами, чтобы приобрести знаки языка как умственные инструменты и как средства общения.

Н. Tamrazyan

THEORIES ABOUT MASTERY OF LANGUAGE

Since ancient times people has been interested in why children acquire their mother tongue so quickly despite their mental and physical abilities, nationality, sex etc.

In this article we have turned to two main questions.

The first question refers to motivation: why do children acquire their mother tongue or an adult person tries to learn a second language?

The second question refers to the means: how do babies acquire a language? In this article we have discussed the first stage of language acquisition – imitation as one of the first means used by infants to acquire the signs of language as mental tools and as means of communication.