

Իրինա Բազաուրի

ԼԵԶՈՒՆ, ԲԱԶՄԱԼԵԶՎՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՌՈՒՄ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Տվյալ հոդվածը նպատակադրում է հասարակությանը ծանոթացնել լեզվի հետ կապված երեք տարբեր տեսակետ՝ լեզուն, որպես *հիմնախնդիր*, *իրավունք* և *ռեսուրս*: Հոդվածում հիմնական ուշադրությունը տրամադրվում է լեզվին, որպես ռեսուրսի՝ լեզուն, որպես ռեսուրս, քննարկվում է որպես երկլեզու կրթությանը նպաստող գործիք և, հենց դրա մախատեսումով, քննարկված է դուալ երկլեզու կրթության ծրագիրը: Իսկ եզրակացության և երաշխավորությունների տեսքով տրված է դուալ երկլեզու կրթության ներդրման հեռանկարը Վրաստանում:

Երկլեզու կրթությունը և երկլեզվությունը բազմակողմանի և բազմաբաղադրամաս երևույթ է: Անհնար է պատկերացնել, որ երկլեզվությունը/բազմալեզվությունը կարողանանք հատկացնել մի որևէ կոնկրետ ուղղության՝ օրինակ՝ լեզվաբանությանը: Քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական, հոգեբանական, աշխարհագրական, գենդերային, կոգնիտային, փիլիսոփայական և ևս բազմաթիվ ասպեկտներ կարող ենք թվարկել, երբ խոսում ենք երկլեզվության և երկլեզու կրթության մասին: Իսկ երբ գործը վերաբերում է երկլեզու կրթությանը և նրա ներդրմանը որևէ կոնկրետ երկրում, այսպիսի դեպքում այն անմիջական կապ ունի երկրի քաղաքականության հետ: Կամ երկլեզու/բազմալեզու կրթության ցանկացած տեսակի ներդնելը երկրում հանդիսանում է երկրի քաղաքականության մաս: Հայդեգերն ասում է մարդը լեզվական էակ է. «Մենք նախ և առաջ լեզվում ենք և լեզվի հետ» (Հայդեգեր, 1982): Լեզուն հզոր է և անպարտելի: Լեզվի հետ

կապված առանձնահատուկ տեսակետներ կան, որոնք մեծ ազդեցություն են գործում հասարակության և նաև երկրի քաղաքական կողմնորոշման վրա: Եթե մենք երկլեզու կրթությունը համարում ենք, որպես երկրի քաղաքական մաս, ուրեմն լեզվական քաղաքականության մասին գոյություն ունեցած տեսակետները կազդեն նաև երկլեզու կրթության պլանավորման գործընթացների վրա: Ռուիզը (1984) ներկայացնում է 3 տարբեր տեսակետ՝ կապված լեզվի հետ: Մասնավորապես. (1) լեզուն, որպես հիմնախնդիր, (2) լեզուն, որպես իրավունք (3) լեզուն որպես ռեսուրս (Բեյկեր, 2010).

Դպրոցը, համայնքը թե հասարակությունը քննարկում են լեզուն, որպես հիմնախնդիր, որպես իրավունք և որպես ռեսուրս: Եթե լեզուն ընկալվում է որպես հիմնախնդիր, այդ դեպքում տեղի չի ունենում երկլեզու կրթությանն օժանդակում: Լեզվի, որպես իրավունքի, հանդես

գալու պայմաններում շեշտադրումը իրավունքների վրա է արվում: Լեզվի, որպես ռեսուրսի մոտեցումը տալիս է ամենից լայն ասպարեզ՝ երկլեզու կրթական ծրագրերի իրականացման համար:

Կարող ենք օրինակներ բերել՝ կապված յուրաքանչյուր մոտեցման հետ: Լեզուն, որպես **հիմնախնդիր**, ամենից սուր դրված էր Ամերիկայում: Անգլերեն լեզվի հարցը միշտ վիճելի էր՝ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները տարիներ շարունակ հանդիսանում էր տարբեր էթնիկական և լեզվաբանական խմբերի բնակման վայր: ԱՄՆ-ն վերածվեց «կաթսայի», որտեղ տեղի էր ունենում իմիգրանտների ձուլումը (Բեյկեր, 2010): Տարբեր լինելն ընկալվում էր, որպես հիմնախնդիր, վտանգ երկրի միասնականության և հասարակության մեջ միասնական գաղափարախոսության ձևավորման համար: Այդ պատճառով անգլերենը, որպես մեծամասնության լեզու, հանդիսանում էր միակ միջոցը բազմաբանակ իմիգրանտների միավորման համար: Ռուզվելտի և Ռեյզանի հայտարարություններում լավ արտացոլված է նման քաղաքականության աջակցությունը: Երկլեզվու կրթության գծով անվանի գիտնական Սոնյա Նիետոն, որն ապրում է և գործում Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում, հիշում է. «Իմ դուստրը՝ Մարիսան, ընդամենը 3 տարեկան էր, երբ մանկապարտեզի նման ցերեկային կենտրոն տարանք: Երբ ուսուցիչը լսեց Մարիսայի իսպաներեն խոսքն, անմիջապես նշեց, որ Մարիսան «չի տիրապետում» լեզվին:

Իհարկե, Մարիսան տիրապետում է լեզվին, թեպետ սա պաշտոնապես թույլտվություն ստացած անգլերեն լեզուն չէր: Չնայած դրան՝ Մարիսան արդեն 4 տարեկանում ազատ տիրապետում էր անգլերենին՝ իսպաներենի հետ (Նիետո, 2010): Սոնյա Նետոյին անհրաժեշտ եղավ բերել այս օրինակը, որպեսզի ընդգծեր Միացյալ Նահանգներում տարածված մոտեցումը, որը լեզուն ընկալում էր որպես հիմնախնդիր: Իսկապես, «Միայն անգլերեն շարժման անդամներն էին պահանջում, որ անգլերենը հայտարարվի պետական լեզու և, նաև

պահանջում են երկլեզու կրթության վերացում (Բեյկեր, 2010):

Երկրորդ մոտեցման համաձայն, լեզուն քննարկված է որպես մարդու անբաժանելի **իրավունք**: Լեզվական իրավունքները կարող են լինել անհատական, խմբային և միջազգային: Թեպետ, լեզվաբանական իրավունքների պաշտպանությունը հաճախ բխում է իդեալիստական մոտեցումներից, քանի որ, օրինակ՝ Եվրոպայում առկա մեծամասնության և փոքրամասնության բոլոր լեզուները որ կիրառվեն խորհրդարանական աշխատանքի համար, թարգմանության ծախսերին անհրաժեշտ կլինեն Եվրախորհրդարանի բյուջեի մեծագույն մասը: Նույն կերպ Հարավային Աֆրիկայում բոլոր 11 պաշտոնական լեզուներով կրթական ռեսուրսների ստեղծումը պահանջում է մեծ քանակությամբ ֆինանսական ռեսուրս: Լեզվական իրավունքները քննարկված են նաև որպես անհատական իրավունք, թեպետ գոյություն ունի տեսակետ, որ այն պետք է քննարկվի խմբի մակարդակով, քանի որ լեզուն մեկ անհատի մակարդակով չի օգտագործվում: Խմբային մակարդակով լեզվական իրավունքները մնում են որպես վիճելի հարց, միևնույն ժամանակ ազգ-պետությունների և լիբերալիզմի գաղափարախոսների անհատական և ոչ թե խմբային իրավունքների վրա են հիմնվում (Բեյկեր, 2010):

Լեզվաբանական իրավունքների հարցը քննարկված է Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների դատարաններում: Կարևորագույն դատական գործընթաց էր «Բրաունը կրթական խորհուրդի դեմ» (1954 թվականին): Գործը վերաբերում էր երկրի հարավում տեղի ունեցած փաստին, երբ աֆրոամերիկացի աշակերտների նպատակաուղղված սեգրեգացիա իրականացրին: Գատարանը որոշեց, որ սեգրեգացիան հակասում էր սահմանադրության 14-րդ ուղղմանը, և չէր տալիս հավասար կրթական հնարավորություն բոլոր աշակերտներին:

Լեզվի նկատմամբ երրորդ մոտեցումը լեզուն քննարկում է որպես **ռեսուրս**: Լեզվի, որպես ռեսուրս ընկալումը հանդիսանում էրկլեզվությանը

և բազմալեզվությանը նպաստող գործոն: Թեպետ առանձնահատուկ շերտավորում և մոտեցումների թվարկում անհրաժեշտ չէ: Երբ խոսքը երկլեզու կրթության մասին է երկու կամ ավել լեզուներով նույնիսկ հաղորդակցման կարողությունը հանդիսանում է ռեսուրս ինչպես անհատի, այնպես էլ համայնքի և ամբողջությամբ պետության համար: Իսկ եթե շեշտադրումն արվում է լիարժեք երկլեզվության վրա, համապատասխան հզոր ծրագրի վրա հիմնվելով, այստեղ արդյունքում ստանում ենք երկակի գրագիտություն, բազմերանգության դրական ընկալում, բազմամշակութայնություն, հանդուրժողականության կարողություն, իսկ այս ամենն անհրաժեշտ է 21-րդ դարի աշխարհում ինտեգրման և խաղաղ համագոյակցության համար:

Եվրոպայում բազմալեզվությանն օժանդակումն իսկապես համապատասխանում է լեզվի նկատմամբ երրորդ մոտեցմանը: Լեզվական փոքրամասնության լեզուները ևս քննարկվում են որպես մշակութային և սոցիալական ռեսուրս: Լեզուներին մեծ դեր է շնորհվում միջազգային առևտրում և տնտեսագիտության մեջ, այն հրատապություն ձեռք բերեց առանձնապես 2001 թվականի սեպտեմբերի 11-ից հետո (Բեյկեր, 2010): Բացի Եվրոպայից, Ասիայում ևս, նշանակալի փոփոխություններ կան լեզվաբանական տեսանկյունից, նույնիսկ այնպիսի պահպանողական երկիրը, ինչպիսին Ճապոնիան է, 2011 թվականից պլանավորում է անգլերենի խորացված ուսուցում դպրոցի ցածր աստիճանում: Սա մի յուրահատուկ պատասխան է գլոբալացման մարտահրավերներին, որոնք, առաջին հայացքից, պահանջում են անգլերենի, որպես «լինգվա ֆրանկայի» իմացություն: Թեպետ, իր հերթին, լեզվական պլանավորման տեսանկյունից, ցանկացած երկրի համար նշանակալի է աշխարհագրական միաջավայրի և երկրի տնտեսական կապերի նախատեսումը: Ոչ էլ վիճակագրական տվյալների անտեսումը կլինի ռացիոնալ: Ահա, թե ինչ է ասում մեզ վիճակագրությունը. 2010 թվականի համար հավանաբար 2 միլիարդ մարդ կխոսի անգլերեն

(Գրեդոլ, 2000): Ակտիվացել է նաև չինարենը՝ 1,4 միլիարդ չինացիների համար այն պետական լեզու է, թեպետ Չինաստանի տնտեսության այսպիսի վերելքը հրապուրել է ևս 400 միլիոն ասիացու, որոնք արդեն սովորել են չինարեն: Այստեղից ելնելով, չպետք է բացառենք չինարենի, որպես համաշխարհային նշանակության լեզվի հաստատում մոտակա տասնյակ տարիների ընթացքում (www.ethnologue.com): Նշանակալի ռեսուրս է նաև իսպաներենը, քանի որ, բացի Հարավային Ամերիկայից, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում նույնիսկ, 2006 թվականի տվյալներով, հաշվառվում էր 44 միլիոն իսպանալեզու: Եթե հավատանք Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների մարդահամարի բյուրոյին, նրանք տեղեկացնում են, որ Նահանգներում 2050 տարվա համար բնակչության մեկ քառորդը կլինի լատինական ծագման, համապատասխանաբար՝ իսպանալեզու (Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների մարդահամարների բյուրո):

Լեզուն, որպես ռեսուրս, և Վրաստանը

Լեզվի, որպես ռեսուրսի, քննարկումը նշանակալի է Վրաստանի համար: Բարեբախտաբար, չնայած մեր երկրի լեզվական և էթնիկական բազմազանությանը, պետական լեզուն քննարկում է որպես ռեսուրս և ոչ թե հիմնախնդիր: Սրա հավաստում են բազմալեզու կրթությանը վերաբերող միջոցառումները: Չարգացած երկրների նման, վրացական կրթական տարածքը ևս կողմնորոշված է կրթության ինտերնացիոնալացմանը: Նշանակալի փոփոխություններ են իրականացվում՝ կապված օտար լեզվի ուսուցման հետ: Ուշագրավ են մի քանի նորություններ՝ 2010-2011 ուսումնական տարվանից Վրաստանի փորձարկային դպրոցներում աշակերտները հենց առաջին դասարանից տիրապետում են անգլերենին, իսկ հետագայում պլանավորվում է տվյալ նորության ներդրում բոլոր դպրոցներում: Այս փաստը նշանակալիորեն կբարձրացնի մեր ապագա

սերնդի պատրաստման մակարդակն անգլերենից: Բացի այդ, անգլերենի ուսուցումը խորացնելու նպատակով Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարությունը 2010 թվականի հուլիսից իրականացնում է «Ուսուցանիր և ուսանիր Վրաստանի հետ» նախագիծը, որը մինչև տարեվերջ նախատեսում է Վրաստան բերել 1000 անգլալեզու ուսուցիչ: Հաջորդ տարիներին կամավորական ուսուցիչների քանակն էլ ավելի կաճի (Կրթության և գիտության նախարարություն, 2010): Այս նախագիծը մի քանի մեթոդական հիմք ունի: Առաջինն այն, որ ցանկացած օտար լեզու սովորելիս նշանակալի է հաղորդակցությունը մայրենի լեզվով խոսողի հետ: Բացի այդ, հավաստված է, որ երեխան/դեռահասը օտար լեզուն առանց ակցենտի կարողանում է սովորել մինչև 15 տարեկանը, կամ դպրոցական շրջանում (Կումինս, 1981): Այդ պատճառով նշանակալի է մեր աշակերտների համար անգլալեզու կամավորական ուսուցիչների հետ ամենօրյա հաղորդակցությունը:

Հենց սկզբից նշվեց, որ լեզվին, որպես ռեսուրսի, մոտենալը տալիս է ամենից լայն ասպարեզ երկլեզու կրթական ծրագրերի իրականացման համար: Այս տեսակետից Վրաստանում նշանակալի նորություններ կան: Վրաստանում գործող ոչ վրացալեզու դպրոցների աշակերտները նոր ուսումնական տարվանից վրացերենը խորացված կսովորեն: Այս տարի առաջին անգամ ոչ վրացալեզու աշակերտների համար արդեն տպագրված պատմության և աշխարհագրության բազմալեզու դասագրքերից այս առարկաների 30%-ը երեխաները վրացերեն կսովորեն: Հաջորդ տարիներին վրացալեզու դասագրքերի քանակը բոլոր առարկաներից կավելանան, ինչը ոչ վրացալեզու աշակերտներին հնարավորություն կտա լիարժեք կերպով սովորել վրացերենը: (Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն): «Բազմալեզու ուսուցման աջակցության ծրագրի շրջանակներում բազմալեզու ծրագրերի փորձարկում է ընթանում 40 ոչ վրացալեզու դպրոցներում և նպատակադրում է այնպիսի

կրթական համակարգի ստեղծում, որը ազգային փոքրամասնությունների՝ հասարակության մեջ ինտեգրման հիմնական գործիք կլինի: Վրաստանում ներդրման գործընթացում են երկլեզու կրթության արդյունավետ և հզոր ծրագրեր, ինչպիսիք են՝ «Ջարգացնող երկլեզու կրթություն», «Անցումային երկլեզու կրթություն», «Մայրենի լեզվի աջակցության բազմալեզու կրթություն», «Երկակի լեզվական բազմալեզու կրթություն»: Տեսաբանները և կրթության փորձագետները աշխարհի մասշտաբով աշխատում են արդյունավետ երկլեզու կրթական ծրագրերի և նրանց հաջող ներդրման և իրականացման վրա: Գոյություն ունի նաև երկլեզու կրթական մոդելների դասակարգում: Օրինակ՝ 1970 Մակկեյը կատարել է երկլեզու կրթության առաջին դասակարգումը և ընդգծել 90-ից ավելի բնութագրիչներ: Սկուտնաբ-Կանչասն առանձնացրել է երկլեզու կրթության 10 տեսակ, որոնք տարածված են ողջ աշխարհում: Ինչպես նշեցինք, Վրաստանում երկլեզու կրթությունը/ծրագրերը և մոդելները նորություն են, 40 փորձարկային դպրոցում միայն 2010-2011 ուսումնական տարվանից սկսվեց բազմալեզու ծրագրերի ներդրում: Այդ պատճառով նշանակալի է լայն հասարակայնությանը և, առանձնապես, տվյալ բազմալեզու ծրագրերում անմիջապես ընդգրկված հասարակություններին ծանոթացնել աշխարհում տարածված երկլեզու կրթական ծրագրերը: Չնայած նրան, որ տվյալ ծրագրերը փորձարկված են և կիրառած, շատ դժվար է որևէ ծրագիր անփոփոխ տեսքով հարմարեցնել որևէ կոնկրետ երկրի: Յանկացած ծրագիր անհրաժեշտ է հարմարեցնել տվյալ հասարակությանը և որոշակիորեն փոփոխության ենթարկել: Կրթության և գիտության նախարարությունը տեղական փորձագիտական խմբի և լատվիացի խորհրդատուների հետ աշխատանքի հետևանքով կազմել է երկլեզու կրթական ծրագրի կանոնադրության նախագիծ, որում, ելնելով Վրաստանի յուրահատկությունից, ներկայացված են բոլոր հնարավոր երկլեզու ծրագրերը: Հատկանշական է, որ ծրագրերի ցանկում, երկլեզու կրթության հզոր ծրագրերի

հետ հանդիպում ենք նաև թույլ ծրագրերի, քանի որ նրանց իրականացումն ավելի հեշտ է հզոր ծրագրերի համեմատ: Թեպետ, երբ խոսքը երկլեզու կրթության առավելության մասին է, ինչը դրսևորվում է ակադեմիական թե կոգնիտային տեսանկյունից, այս առավելությանը հասնում են հենց հզոր երկլեզու կրթական ծրագրերի միջոցով: Այս անգամ մեր ուշադրությունը կկենտրոնացնենք հզոր ծրագրերից մեկի՝ հարստացնող երկլեզու կրթության վրա, որը հայտնի է դուալ երկլեզու կրթություն անվանումով: Թեպետ սովյալ ծրագրի ներսում գոյություն ունի մի քանի տարատեսակ:

Դուալ երկլեզու կրթություն (պատմական ակնարկ)

Առաջին դուալ երկլեզու կրթության դպրոցը հիմնադրվել է 1963 թվականին Դեյդի Քաունթիում, Ֆլորիդայում աքսորում գտնվող կուբացիների կողմից: 20-րդ դարում ևս 14 դուալ երկլեզու կրթության դպրոցներ սկսեցին գործել Դեյդի Քաունթիում: Սա պայմանավորված է այն փաստով, որ ենթադրվում էր կուբացիների շուտ վերադարձ հայրենիք (Կաստրոյի վարչակազմի պարտությունից հետո): Համապատասխանաբար, կարևոր էր, որ նրանք պահպանեին մայրենի լեզուն: Տեղական անգլալեզու երեխաներ էլ էին սովորում այս դպրոցներում, ինչը պայմանավորված էր ծնողների ցանկությամբ, որ իրենց երեխաները սովորեին օտար լեզու: 20-րդ դարի 60-ական թվականներից սկսվեց դուալ երկլեզու ծրագրերի առաջացում, առանձնապես 1989 թվականից աճեց նրանց քանակը: 25 նահանգում և Կոլումբիայի Դիսթրիքթում գործում էր 297 երկլեզու դպրոց: Այս դպրոցների 94 %-ում ուսուցման լեզուն իսպաներեն/անգլերենն էր, թեպետ այլ լեզուների զուգակցություններ էլ էին հանդիպում, մասնավորապես՝ ֆրանսերեն/անգլերեն, չինարեն/անգլերեն, կորեերեն/անգլերեն, նավարո/անգլերեն (Բեյլեր, 2010):

Դուալ երկլեզու կրթության հիմնական հատկանիշները

Գոյություն ունի դուալ երկլեզու կրթության շուրջ 300 տեսակ: Թեպետ, չնայած տարբերությանը, գոյություն ունեն հիմնական բնորոշ հատկանիշներ, որոնք ընդհանուր են բոլոր դուալ ծրագրերի համար: Ամերիկյան դուալ երկլեզու ծրագրերն ունեն հետևյալ ընդհանուր հատկանիշները (Գինեսսիի և Գանդարա 1999, Լինհոլմ-Լեար, 2001):

- (1) Փոքրամասնությունների լեզուն օգտագործվում է որպես ուսուցման լեզու առնվազն առարկաների 50%-ում վեց տարվա ընթացքում:
- (2) Ուսուցման կոնկրետ հատվածում միայն մեկ լեզվի կիրառություն, ուսուցումը պետք է համընկնի աշակերտի լեզվական իրազեկությանը, սակայն, միևնույն ժամանակ, պետք է ավելացնի աշակերտի պատճառաբանվածությունը և խթանի նրան: Լեզուն ուսուցանվում է հիմնականում հիմնվելով առարկայական բովանդակության վրա:
- (3) Լեզվական փոքրամասնության և մեծամասնության աշակերտները հավասարապես են ներկայացված դասարանում և ինտեգրված են համարյա բոլոր դասերին:
- (4) Աշակերտները լիարժեքորեն են տիրապետում երկու ուսումնական լեզուներին:
- (5) Աշակերտների նվաճումները անգլերեն լեզվից բոլոր աշակերտների համար հավասարվում են կամ գերազանցում այն աշակերտների մակարդակը, որոնք միայն անգլերեն են սովորում:

Չնայած ընդհանուր հատկանիշներին և նման կողմնորոշմանը՝ դուալ կրթական ծրագրերը տարբեր տեսանկյուններից տարբերվում են միմյանցից: Կան տարբեր մոդելներ և այս մոդելների իրականացման ուղիներ:

Ընդհանրապես, փորձագետների և բնագավառի մասնագետների միջև նվաճված է համաձայնություն՝ կապված դուալ կրթության հաջողության հետ, թեպետ, նույնպիսի համաձայնություն գոյություն չունի՝ կապված

անվանումների հետ: Այդ պատճառով հանդիպում ենք տարբեր անվանումների, որոնք, ի վերջո, միավորվում են դուրս երկլեզու կրթության մեջ (Կրու.ֆորդ, 2004);

- Դուրս երկլեզու կրթություն
- Դուրս իմերսիա
- Երկկողմ երկլեզու կրթություն
- Հարստացնող կրթություն
- Երկկողմ իմերսիա:

Այս անվանումներից հնարավոր է ընտրել դուրս հարստացնող կրթությունը: «Հարստացնող» տեմինի ընդգրկումը այս դեպքում նշանակալի է, քանի որ մեկ անգամ ևս շեշտադրությունն անում է երկլեզու կրթության առավելության վրա: Տվյալ առավելություններն ընդգրկում են հետևյալը.

- աշակերտներին կողմնորոշված ուսուցում,
- ուսումնական գործընթացում երկու լեզվի կիրառություն,
- երկու լեզուներից երկակի գրագիտության նվաճում,
- նախագծերի և հայտնագործությունների վրա հիմնված ուսուցում,
- աշակերտների կողմից բարձր ինքնագնահատման և սեփական անձի նկատմամբ հավատի արտահայտում,
- տարբերվող մշակույթների հարգանք,
- ծնողների բարձր ընդգրկվածություն,
- ամենաբարձր պահանջներ՝ ուսուցիչների, վարչության և երկայացուցիչների, աշակերտների և ծնողների կողմից,
- երկակի գրագիտության օգտավետության և արդյունավետության ասպեկտները, որոնք որոշված են ուղեղի հետ կապված հետազոտությունների հետևանքով:

Լեզուների միջև ժամանակի բաշխումը տարբեր է տարբեր դպրոցներում, տարբեր մոդելներում, սակայն հիմնականում տարածված է 50:50-ի և 90:10-ի մոդելը: 90:10-ի մոդելում 90%-ը դասավանդվում է փոքրամասնությունների լեզուներով մանկապարտեզում և առաջին դասարանում, իսկ այնուհետև աճում է մեծամասնության լեզվի տեսակարար բաժինը, որ տարրական դպրոցի բարձր դասարաններում

ուսուցման լեզվի հարաբերակցությունը հասնի 50:50-ի: Այս դեպքում, աշակերտներն անգլերենի պաշտոնական ուսուցումը սկսում են 3-րդ դասարանից, իսկ մինչ այդ նրանք անգլերենը սովորում են ոչ պաշտոնապես:

50:50-ի մոդելում լեզուների միջև հարաբերակցությունը հենց սկզբից պահպանված է: Թեպետ, մի կարևորագույն սկզբունք կա, որ նախնական փուլում ավել ուշադրություն է տրամադրվում փոքրամասնությունների մայրենի լեզվին, իսկ բարձր դասարաններում շեշտադրությունն անցնում է դեպի մեծամասնության լեզուն (Բեյկեր, 2010). Թոմասի և Կոլիերի հայտարարությամբ (2002), 90:10-ի և 50:50-ի դուրս հարստացնող երկլեզու կրթության մոդելները միակ մոդելներն են, որոնց միջոցով հնարավոր է բարձր լեզվական կարողություններ զարգացնել հավասարաչափ երկու լեզուներից էլ և նաև բոլոր առարկաներից մինչև դպրոցն ավարտելը:

Դուրս երկլեզու դպրոցները Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներից բացի, հանդիպում են Մակեդոնիայում, Չինաստանում և Հարավային Օկեանիայում: Դուրս երկլեզու դպրոցները հիմնադրվել են, որպես խաղաղարար նախաձեռնություններ: Երկլեզու կրթության խաղաղարար նշանակումը Տան-Կերալին արտացոլել է իր «Ռումբեր, թե երկլեզու կրթության ծրագրեր» աշխատության մեջ (2001): Բավականներում զարգացած վերջին հակամարտության ֆոնի վրա, երկլեզու կրթությունը դիտվում է որպես տարբեր լեզուների և մշակույթների գիտակցման, էթնիկական հակամարտությունների կարգավորման լուրջ գործիք (Բեյկեր, 2010):

Դուրս երկլեզու կրթության Վրաստանում ներդրման հեռանկարները

Վրաստանը հանդիսանում է էթնիկական և լեզվական տեսակետից բազմերանգ երկիր: Լեզուն դիտվում է, որպես ռեսուրս և ոչ թե որպես հիմնախնդիր: Մեր երկրում լեզվական տեսակետից էթնիկական և լեզվական փոքրամասնություններն իսկապես չեն կրում

մայրենի լեզվի տեսակետից սահմանափակումներ, քանի որ նրանք ունեն հնարավորություն սովորել դպրոցում իրենց մայրենի լեզուներով, թեպետ, ինտեգրման և ընդգրկվածության տեսակետից նշանակալի է վրացերենի (պետական լեզվի), որպես երկրորդ լեզվի իմացությունը: Այս փուլում, դպրոցում տրամադրված ժամերի հիման վրա, չի հաջողվում համապատասխանաբար սովորել վրացերենը: Հենց այդ պատճառով, մեր կրթական համակարգը շեշտադրությունն անում է երկլեզու կրթության ներդրման վրա: Նշանակալի է, որ երկլեզու կրթության ցանկացած ծրագիր հարմարվի այն միջավայրին, համայնքին և հասարակությանը, որում պլանավորվում է նրա ներդրումը: Պետք է նախատեսվի նաև աշակերտների քանակակազմը, աշակերտների քանակակազմի նախատեսմամբ, ցանկացած երկլեզու կրթական ծրագրի իրականացման հեռանկար կարող ենք քննարկել երեք ուղղությամբ՝

(1) ոչ վրացալեզու բնակչությամբ հոծ բնակեցված տարածաշրջանները (Քվեմո Բարթի և Սամցխե-Ջավախեթի), որտեղ աշակերտները և համայնքն էլ հիմնականում միալեզու է (հայալեզու, ադրբեջանալեզու): Այս դեպքում դուրս երկլեզու կրթությունը դասական ձևով չի կարող իրականացվել, քանի որ, որպես այս ծրագրի հիմնական բնորոշ նշան, նշված է, որ լեզվական փոքրամասնության և մեծամասնության աշակերտները դասարանում **հավասարաչափ** պետք է լինեն բաշխված: Թեպետ, այստեղ բնակչության 98% -ը հանդիսանում է էթնիկական փոքրամասնություն: Հենց սկզբում նշեցինք, որ դուրս երկլեզու կրթությունը շուրջ 300 տարբեր մոդել է ընդգրկում: Դուրս կրթության որոշ ծրագրեր, որոնք տարածված են Հյուսիսային Ամերիկայում, հայտնի են «միակողմանի» ծրագրեր (one-way programs) անվանումով և ստեղծված են հատուկ միալեզու հասարակության համար: Օրինակ՝ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում միակողմանի դուրս կրթության շրջանակներում

անգլալեզու աշակերտները երկու լեզվով են սովորում՝ անգլերեն և ճապոներեն և վերջնականապես դառնում են երկլեզվայիններ: Այլ տիպի միակողմանի դուրս երկլեզու կրթությունը, որը նույնպես Նահանգներում է տարածված, կոչված է անգլերեն սովորել ցանկացողների համար, այնպիսի աշակերտների համար, որոնք արդեն հասել են կոգնիտային զարգացման իրենց մայրենի լեզվից՝ իսպաներենից և այս փուլից սկսած գուցա հեռաբար սովորում են անգլերեն ուսումնական պլանի շրջանակներում: Այսպիսի ծրագրերը կազմած են աշխարհագրական տեսանկյունից, քանի որ այն միջավայրում չկան անգլալեզու աշակերտներ: Նման մոդելներն ընդունելի կլինեն նաև Վրաստանի իրականության մեջ էթնիկական փոքրամասնություններով բնակեցված տարածաշրջանների համար: Միայն սկզբից մայրենի լեզվի ուսուցման շեշտադրումով, նկատի ունենք 90:10 ուսուցման մոդելը:

(2) Երկրորդ դեպքում աշակերտների կոգնիտային զարգացման տեսակետից, նշանակալի կլինի այնպիսի դպրոցների քննարկումը, որտեղ ունենք խառը բաժիններ, օրինակ ռուս-վրացական, ռուս-հայկական: Նաև ոչ վրացալեզու դպրոցները, որոնք Վրաստանի մեծ քաղաքներում են կուտակված (Թբիլիսի, Ռուսթավի): Այս դեպքում հնարավոր է դասարանում ներկայացված լինեն փոքրամասնության և մեծամասնության լեզուներով խոսող աշակերտներ հավասար քանակությամբ: Օրինակ՝ ռուս-վրացական դպրոցում հնարավոր է, որ վրացալեզու աշակերտների և նրանց ծնողների համար դրդապատճառը լինի ռուսերենի, որպես տարածված լեզուներից մեկի, համապատասխանաբար տիրապետումը: Այսպիսի ժամանակ, երբ դպրոցում երկու մասնաճյուղ է գործում, չի լինի նաև ուսուցիչների խնդիր և հնարավոր է դուրս երկլեզու ծրագրեր պլանավորել և իրականացնել: Պետք է նախատեսել նաև այն փաստը, որ երբեմն մեծ քաղաքներում և խառը տարածաշրջաններում

դպրոցում կարող են լինել մի որևէ էթնիկական ծագման աշակերտներ, թեպետ՝ լեզվական տեսակետից տարբեր: Օրինակ՝ Թբիլիսիում եղած ռուսական կամ հայկական դպրոցում կարող է աշակերտների մեծ մասը լինել էթնիկ ռուս կամ հայ, սակայն ոմանց մոտ ավելի զարգացած լինի մայրենին, ոմանց մոտ՝ պետական լեզուն (վրացերենը): Սա կարող է բխել խառը ընտանիքների մեծ քանակությունից, կամ մանկապարտեզ հաճախելուց: Այս դեպքում ընդունելի կլինի 50:50 մոդելով դուալ կրթության ներդրումը, որտեղ աշակերտները բաշխված կլինեն ոչ թե էթնիկական, այլ լեզվական տեսակետից, դոմինանտ/մայրենի և դոմինանտ/վրացերեն:

(3) Երրորդ դեպքում ռացիանալ կլինի, որ քննարկենք մեծամասնության դպրոցների ներկայացուցիչներին: Վրաստանի նկրտումը եվրախնտեզրման գործընթացների մեջ ընդգրկմանը, սերտ համագործակցության հաստատումը Արևմուտքի երկրների հետ պահանջում է օտար լեզուների վրա շեշտադրություն անել: Վերոքննարկյալ նախաձեռնությունները, որոնք իրականացվում են, կապված անգլերենի հետ, դրա ապացույց են: Երբ խոսում ենք բազմալեզու կրթության մասին, Վրաստանում այն միշտ զուգորդվում է էթնիկական փոքրամասնությունների հետ: Իսկ ինչու չի կարելի, որ հզոր երկլեզու ծրագրերի ներդրման հեռանկարները քննարկենք՝ կապված մեծամասնության աշակերտների հետ: Երկակի գրագիտության զարգացումը վրացերեն և մի որևէ հեղինակավոր լեզվով նշանակալի գործիք կլինի

ապագա սերունդների համար՝ ինքնաիրացման և հասարակության մեջ ինքնահաստատման նպատակով: Երկլեզու ուսումնական պլանը սովորական հանրային դպրոցների աշակերտների համար ճոխություն է հանդիսանում: Նման ուսումնական պլանից օգտվում են որոշ, թանկարժեք մասնավոր դպրոցներ, որոնց ուսումնական պլանը հիմնականում վրաց-անգլերեն է, որի շրջանակներում աշակերտները հավասար ծանրաբեռնումով սովորում են առարկաները երկու լեզվով էլ: 2011-12 ուսումնական տարվանից բոլոր դպրոցներում պլանավորվում է անգլերենի ուսուցում առաջին դասարանից: Այդ պատճառով ապագա տարիներին արդեն դպրոցներում կլինի նրա հիմք, որ ներդրվեն դուալ երկլեզու ծրագրեր:

Ի վերջո, պետք է ասել, որ ոչ միայն դուալ, այլ ցանկացած երկլեզու ծրագրի ներդրման և հաջողությամբ իրականացման համար նշանակալի է երեք հրահանգ նախատեսել և գիտակցել.

- Բազմալեզու է ռեսուրսը, և ոչ թե հիմնախնդիրը:
- Երկրորդ լեզու սովորող աշակերտներին անհրաժեշտ է ավել, քան միայն ուսումնական պլանը:
- Երկրորդ լեզու սովորողների ընտանիքների համար դպրոցը բաց պետք է լինի, և նրանք առավելագույնս ընդգրկված պետք է լինեն իրենց զավակների կրթության գործընթացի մեջ:

Գրականություն.

Բեյլեր, 2006 – Կ.Բեյլեր, Երկլեզվության և երկլեզու կրթության հիմունքները: «Քաղաքացիական ինտեգրման և ազգամիջյան փոխհարաբերությունների կենտրոն» 2010 թվականի վրացական տարբերակի հրատարակություն:

Գոմես, 2006 – Gómez. R, (2006). Promising Practices: Dual Language Enrichment For ELL Students K-12. *The Texas Association for Bilingual Education* .

- Գրեդոլ, 2000- Graddol, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. The British Council .
- Կրուֆորդ, 2004 – Crawford, J. (2004). *Educating English learners*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- Կումինս, 1981- Cummins, J. (1981a) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Նիետո, 2010 – Nieto, S.(2010). *Language, Diversity, and Learning: Lessons for Education in the 21st Century*. CAL Digests .
- Տաբատաձե, 2010 – Շ.Տաբատաձե, *Կրթության քաղաքականության նոր նախաձեռնությունները քաղաքացիական ինտեգրման համատեքստում և ոչ վրացալեզու դպրոցները, Խաղաղության, ժողովրդավարության և զարգացման կովկասյան ինստիտուտ, 2010:*
- Տոմաս և Կոլիեր, 2002 – Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement.
- Հայդեգեր, 1982- Heidegger, M.(1982). *On the way to language*. Language Arts & Disciplines
- Բազմալեզու կրթական ծրագրի կանոնադրությունը, Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարություն, Ամերիկայի Միացյալ նահանգների մարդահամարի բյուրո՝ <http://www.census.gov/>

ABSTRACT

Irina Bagauri

Language, diversity and learning from the point of view of „Dual Bilingual Education”

The present article aims to introduce to the society three different views connected with language: language as a problem, right and resource. Language a resource will be discussed in context of Georgia. Also language as a resource represented as a promotional instrument for bilingual education, and just considering of it the main subject of this article - „Dual Bilingual Education” program is presented. The final part of the article includes the conclusion, recommendations, and analysis the future and possible perspectives of the implementation of this program in Georgian reality.