

## Իա Ափթարաշվիլի

### ԵՐԿԼԵԶՎՈՒԹՅՈՒՆԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԿՏՐՎԱԾՔՈՒՄ

#### ՀԱՍԱՌՈՏԱԳԻՐ

Տվյալ հոդվածը նպատակադրում է ընթերցողին ծանոթացնել երկլեզու կրթության ձևերը և տեսակները, երկրորդ լեզվի իրազեկության վրա ազդող պատճառաբանական գործոնները: Հոդվածի ներածական մասում խոսքը, Կանադայի լեզվաբանական դպրոցի հետազոտությունների հետևանքով հայտնաբերված, երկլեզու կրթության ձևերի և «երկրորդ լեզվի» տարբերվող գործառնությունների մասին է: Երկլեզու կրթությունը քննարկված է որպես երկմշակույթ կրթություն: Հոդվածի եզրափակիչ մասում ներկայացված է դոմինանտ մշակույթի և էթնիկական փոքրամասնությունների մշակույթի, որպես «հզոր» և «թույլ» մշակույթների ազդեցությունը անհատի ընտրության վրա՝ ձուլում, թե էթնիկական նույնականություն:

Մեր շրջապատում, առանձնապես վերջին շրջանում, շատ հաճախ լսում ենք այնպիսի տերմիններ, ինչպիսիք են՝ երկլեզվություն, բազմալեզու կրթություն, կոլեկտիվ երկլեզվություն, առաջին և երկրորդ լեզու և այլն: Սա առանձնապես հրատապ է գիտական շրջաններում, քանի որ այս ուղղությամբ վերջին 20 տարվա ընթացքում նշանակալի հետազոտություններ են պլանավորվել և իրականացվել:

Տարիներ շարունակ երկլեզվության հիմնախնդիրը հանդիսանում էր միայն լեզվաբանների հետազոտության առարկա, սակայն, ելնելով նրա համալիր բնույթից, այն այսօր, բացի լեզվաբաններից, հանդիսանում է հոգեբանների, հոգեբնախոսների և էլի բազմաթիվ գիտությունների հետազոտման առարկան: Բնականաբար, հասարակության մեջ հարցեր են ծագում՝ ի՞նչ է նշանակում

երկլեզվությունը, ի՞նչ նկատի ունի «երկրորդ լեզու» հասկացությունը, ինչո՞վ է տարբերվում երկրորդ լեզվի ուսանումը օտար լեզվի ուսանումից, նրա յուրացման ի՞նչ ձևեր գոյություն ունեն և այլն: Սա միայն մի մասն է այն հիմնական հարցերի, որոնք անչափ էական են և միևնույն ժամանակ, պակաս ուսումնասիրված:

Կանադայի լեզվաբանական դպրոցի հետազոտությունների հիման վրա (Մակկեյ, 1990), հնարավոր է, երկլեզվության հետևյալ ձևերն առանձնացնել.

Առաջին՝ երբ երկրորդ լեզվի յուրացումը տեղի է ունենում վաղ մանկության հասակում, մայրենի լեզվի յուրացմանը զուգահեռ, կամ շատ աննշան ժամանակաշին տարբերությամբ, այս դեպքում անհատը երկրորդ լեզուն կարող է յուրացնել լիարժեք կերպով, նա համարյա միանման բարձր

մակարդակով գիտի երկու լեզուներն էլ, իրավիճակի համաձայն, հեշտությամբ կարող է մի լեզվից անցնել մյուսին, երկու լեզվական համակարգերն էլ յուրացրել է և կարող է մտածել երկու լեզուներով էլ: Երկրորդ լեզվի յուրացման համեմատաբար տիպիկ ձև ունենք այն դեպքում, երբ երեխան մեծանում է մայրենի լեզվով (ընտանիքում միայն մեկ լեզու կա), և դպրոց գնալիս նա սկսում է երկրորդ լեզուն սովորել: Այս դեպքում հնարավոր է, որ երեխան խորը յուրացնի երկրորդ լեզուն, սակայն նրա գործառույթի և կիրառության տեսակետից, առաջին լեզվի և երկրորդ լեզվի միջև էական տարբերություն կա: Առաջին լեզուն միևնույն է մնում է որպես նրա անձնական և ամենօրյա լեզու, իսկ երկրորդ լեզուն, որը դպրոցում է սովորում, պաշտոնական կապերի լեզու է և բարձր մակարդակի սոցիալական գործառույթ ունի:

Երկրորդ լեզվի յուրացման երրորդ ձևը ինքնաբերական ձևն է, որի ժամանակ լեզվի յուրացումը դառնում է անհատի համար օտար (ոչ մայրենի) լեզվով խոսող հասարակության հետ ուղղակի և մշտական կապի հետևանքով: Այս ժամանակ, ճիշտ է, անհատի իրազեկությունը լեզվի տիրապետման տեսակետից սահմանափակ է, սակայն նրա օգտագործումը հաղորդակցության համար լրիվ հնարավոր է, և անհատին բավարարում է սեփական գիտելիքի մակարդակը: Մրա վառ ապացույց է, երբ չափահաս էմիգրանտները հայտնվում են օտար երկրում և հաղորդակցության համար ստիպված են լինում սովորել այս երկրի լեզուն: Համապատասխանաբար, լեզվի տիրապետումը սահմանափակվում է միայն հաղորդակցական գործառույթով:

Երկրորդ լեզվի յուրացման չորրորդ ձևն է, երբ անհատը չորրորդ լեզուն յուրացնում է դպրոցում, իր իսկ հայրենի երկրում: (որպես օրենք, օտար լեզվի ուսանումն այսպես է տեղի ունենում): Նրա տիրապետման իրազեկությունն էլ բավականին սահմանափակ է:

Ինչպես երևում է վերոնշյալից, երկլեզվության տարբեր ձևերը լեզվի տիրապետման տարբեր իրազեկություն են ենթադրում և, համապատասխանաբար, լեզվի տարբեր գործառույթներ են մատնանշում:

Երկլեզու կրթության ուսումնասիրմանը հիմք է դրվել 20-րդ դարի երկրորդ կեսում և, կոնկրետ, դպրոցական կրթության մեջ էլ փոփոխություններ են ընդգրկվել, մասնավորապես, կրթական գործընթացի կառուցքավորման տեսակետից, որպեսզի հնարավոր լիներ օտար և մայրենի լեզուներն ինտեգրել ուսուցման գործընթացում: Այս ուղղության շրջանակներում 60-ական թվականներին ստեղծվել են հատուկ գիտական ուղղություններ, որոնց նպատակն էր էթնիկական փոքրամասնությունների ինտեգրումը դոմինանտ մշակույթի հետ:

Առանձնապես հետաքրքիր փորձ է ցուցադրել ԱՄՆ-ը: Հենց այստեղ է հիմք դրվել պետական դպրոցներում ազգային փոքրամասնությունների երեխաների երկլեզու ուսուցմանը: Այս ծրագիրը չէր ենթադրում միայն երկու լեզուների հիմնավոր իմացություն, շեշտադրությունն արված էր նաև մշակութային բաղադրամասի վրա: Համապատասխանաբար, երկլեզու կրթությունը կարող ենք կոչել նաև երկմշակույթ կրթություն: Գիտնականները համարում են, որ դպրոցի կողմից երեխայի էթնիկական մշակույթի ճանաչումը նպաստում է սովորելու պատճառաբանվածության աճին: Մ.Պևզները առանձնացնում է երկլեզու կրթության հետևյալ տեսակները.

**1. Ակուլտուրացիոն տեսակ:**

Ակուլտուրացիա տերմինը գալիս է լատիներենից (*acculturare*) և ենթադրում է երկու մշակույթների փոխներգործության գործընթաց, երբ մի ազգն անբողջությամբ կամ մասնակիորեն յուրացնում է երկրորդ լեզվի մշակույթը: Այս ժամանակ նրանց օրիգինալ մշակութային մոդելները, իհարկե, փոխվում են, սակայն այս երկու խմբերը միևնույն է տարբերվում են միմյանցից: Երկլեզու կրթության այս տեսակը ձևավորվում է բնական երկլեզու կամ բազմալեզու միջավայրում, որտեղ գոյություն ունեն ամեն տեսակ նախապայմաններ՝ քաղաքական, տնտեսական և սոցիոմշակութային, որպեսզի էթնիկական փոքրամասնությունը միավորվի դոմինանտ մշակույթի հետ:

Այս տեսակի տարատեսակ կարելի է համարել այսպես կոչված «**արտամղող** երկլեզվությունը», երբ կրթական հաստատություններում բոլոր առարկաների ուսուցումը տեղի է ունենում երկրորդ լեզվով (որպես օրենք, այս երկրորդ լեզուն էթնիկական մեծամասնության լեզուն է), և աստիճանաբար տեղի է ունենում մայրենի լեզվի և մշակույթի դուրսմղում, ևս մեկ տարատեսակ է **պահպանող** երկլեզվությունը, երբ երկրորդ լեզվի յուրացումը տեղի է ունենում սեփական մշակույթի և լեզվի պահպանման ֆոնի վրա:

**2. Մեկուսարարական տեսակ՝**

երբ էթնիկական փոքրամասնությունների կրթությունը և ուսուցումը ընթանում է հիմնականում մայրենի լեզվով այն նպատակով, որ տեղի չունենա նրանց ակուլտուրացիա և լիարժեք

ինտեգրում հասարակությունում: Երկլեզու կրթության այս տեսակն իր քաղաքական հիմքերն ունի և հիմնականում ծառայում է սեգրեգացիային:

**3. Բաց տեսակ՝**

ժամանակակից եվրոպական հասարակությունում երկլեզու կրթության ամենից տարածված տեսակն է, որի նպատակն է համաշխարհային տարածքին ինտեգրվելը, միջմշակութային հաղորդակցությունը և բազմամշակույթ դաստիարակությունը:

Ինչպես տեսնում ենք, ցանկացած կրթական համակարգ՝ լինի այն կողմնորոշված էթնիկական մեծամասնության թե փոքրամասնության լեզվին, միևնույն է կախյալ է և որոշվում է նրանով, թե ինչ նպատակ է նախանշում պետությունը և հասարակությունը:

Ինչպես հայտնի է, գլխավոր, նախնական լեզու է համարվում այն լեզուն, որը մարդը նույնականացնում է իր հետ, համարում է իրենը և կիրառում է անձնական հարաբերություններում: Սա կարող է լինել ինչպես իր մշակույթի լեզուն, այնպես էլ դոմինանտ մշակույթի լեզուն: Ինչպես հետազոտողներն են համարում, ըստ նրա, թե երկլեզվության որ տեսակի հետ գործ ունենք, երկլեզվայինների գլխավոր լեզվի նույնականացման հիմնախնդիրն էլ տարբեր է: Օրինակ՝ երկլեզվայինների այն մասը, որը սերտ կապ է պահպանել երկու լեզուների հետ, մասամբ չգիտի, թե որ լեզվի հետ նույնականացնի իրեն: Շատերի համար, ովքեր երկրորդ լեզուն սովորել են վաղ մանկության հասակում, այս երկրորդ լեզուն դառնում է առաջին կամ հիմնական լեզուն: Հենց այդ պատճառով կանադացի գիտնականները համարում են, որ նրա սահմանելը, թե երկլեզու մարդու համար որ

լեզուն է «դոմինանտ» և ինտերֆերենցիայի հիմնական աղբյուրը, այնքան էլ հեշտ չէ:

Հետազոտությունները և դիտարկումները ցույց են տվել, որ անհատների համար, որոնց համար առաջին լեզուն մայրենի լեզուն է և նպարտական կրթությունն էլ այս լեզվով են ստացել, երկրորդ լեզվի իրազեկությունը համեմատաբար սահմանափակ է, չնայած նրանք հաճախ և երկար ժամանակ կիրառում են այս լեզուն: Իսկ այն անհատները, որոնք նպարտական կրթությունը երկրորդ լեզվով՝ դոմինանտ մշակույթի լեզվով են ստացել, այս լեզվի տիրապետման տեսակետից բավականին բարձր իրազեկությամբ են աչքի ընկնում և հաճախ նույնականացվում են այս լեզվով, թեպետ զուգահեռաբար պահպանում են սեփական մշակույթը և սերտ կապը մայրենի լեզվի հետ:

Որոշ հեղինակներ (Վայնրայի, 1972) այս գործընթացում անչափ նշանակալի են համարում իր՝ անհատի պատճառաբանվածությունը, թե ինչպիսի ընտրություն անի՝ ձուլում թե էթնիկական նույնականություն: Այս հեղինակների կարծիքով, երկլեզվայինի սուբյեկտիվ փորձը հիմք է ստեղծում նրա համար, թե ինչ դիրք զբաղեցնի, երբ մի խումբը նրան ընդունում է ինչպես իր անդամ, իսկ մյուսը՝ դուրս է մղում, և այս ամենը շղթայված է նրա խոսակցական լեզվի հետ (Մինասովա, 2002): Նա գիտակցում է այս դիրքորոշումները և ընտրություն է անում: Որպես օրենք, լեզվական դիրքորոշումների այսպիսի անհատականացումը տեղի է ունենում պատանեկության հասակում, սակայն սուր լեզվական հակամարտության դեպքում կարող է նաև վաղ իրականացվել, ինչը մատնանշում է այն, որ լեզուների ուսուցման հաջորդականությունը, տարիքը և իրազեկության որակը սահմանվում է հասարակության և ոչ թե իր՝ անհատի կողմից:

Լեզուների ուսուցման և հիմնական լեզվի առանձնացման հետ կապված՝ ևս մեկ ոչ պակաս նշանակալի և էական գործոն է անհատի վերաբերմունքը «թույլ» և «հզոր» լեզուների նկատմամբ: Ինչպես նշեցինք, երկլեզվության դեպքում երկու լեզուները կատարում են տարբեր գործառույթներ, և նրանց բնորոշ է տարբեր հեղինակությունը: Երեխան (անհատը), որը խոսում է «թույլ» լեզվով, գիտակցում է իր լեզվի ցածր սոցիալական կարգավիճակը և հեղինակությունը: Միևնույն ժամանակ գիտակցում է նաև այն, որ անխուսափելի և պարտադիր է «հզոր» լեզվի ուսանումը, որպեսզի տեղի ունենա նրա ինտեգրում հասարակությունում: Այս երկու լեզուների հետ կապված հակադրական զգացմունքները (մի կողմից հիացմունքը «հզոր» լեզվով և, մյուս կողմից՝ թշնամական տրամադրվածությունը նրա նկատմամբ, մերձությունն իր մայրենի լեզվին և, մյուս կողմից՝ տուժածի զգացողություն այս լեզվին պատկանելու պատճառով) խափանում են անհատի իրազեկության զարգացումը այս երկու լեզուների շրջանակներում:

Եթե ավելի մանրամասն ծանոթանանք երկլեզվությանը, որպես սոցիալական երևույթի, նրա անհատական-սոցիալական ասպեկտին, կտեսնենք, որ շատ կարևոր է այս ուղղությամբ հետազոտությունների իրականացումը և արդյունքների նախատեսումը: Էդվարդ Սեպիրի խոսքերով, ցանկացած լեզու, այնպես ինչպես ցանկացած մշակույթ, հազվադեպ է «ինքնաբավ».

«Հարաբերության պահանջմունքը ստիպում է մեկ լեզվով խոսող մարդկանց անմիջական կամ միջնորդավորված կապի մեջ մտնել այլ՝ հարևան կամ դոմինանտ լեզվով խոսողների հետ»: Իսկ ցանկացած հարաբերությունների ետևում մարդ է կանգնած՝ իր անձնական առանձնահատկություններով և արժեքների անհատական համակարգով:

**ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

- Ալեն և Լամբերտ, 1969 - Aellen C. & Lambert W. E. Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. // Canadian Journal of Behavioral Science. 1969. № 1. p. 69-86.
- Վայնրայխ, 1972 - Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., Вып. 6. С. 57.
- Մինասովա, 2002 - Миасова К.Р. Двужычие как способ культурной интеграции этнических меньшества в многонациональном обществе.
- Պևզներ., 1999 - Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород;
- Ռալոն Ջանա, 2008 - Racu Jana, Language psychogenesis in mixed communication environments. Master's thesis, Chisinau Pedagogical State University, 2008
- Միգուան և Մալկի, 1990 - Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие.
- Շիրին, 2001 - Ширин А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики. Межрегиональный сборник научных трудов.

*Ia Aptarashvili*

## **Bilingualism in the context of Social Factors**

### **ABSTRACT**

The article introduces forms and types of bilingual education. The motivational factors, which influence the second language acquisition are analysed in the article. Introductory part of the article describes the research results of Canadian linguistic school, which identified the effectiveness of various bilingual educational programs as well as different “functions of second language”. Bilingual education is discussed, as bicultural education. The relations between dominant and ethnic minority cultures as "strong" and "weak" cultures as well as their influence on person's choices: assimilation or ethnic identity are presented in final part of the article..