

Մակա Խարշիլածե

*Իլյայի համալսարանի Դ.Ուզնաձեի անվան հոգեբանության ինստիտուտի գիտաշխատող
Թամար Կերձախա*

Իլյայի համալսարանի Դ.Ուզնաձեի անվան հոգեբանության ինստիտուտի գիտաշխատող

ՊԵՏԱԿԱՆ ԼԵԶՈՒՆ, ԵՐԿՐՈՐԴ ԼԵԶՈՒՆ ԵՎ ՊԱՏՃԱՌԱԲԱՆՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Վրաստանի տարածաշրջանային և մշակութային առանձնահատկությունների, ինչպես նաև լեզվական միջավայրի նախատեսումով, անհրաժեշտ է ընդգծել, թե որ լեզուներն ուսուցանենք, ում ուսուցանենք, որ տարիքում և որ մանկավարժական մեթոդները կիրառենք: Պետք է նախատեսել նաև, թե իրենք փոքրամասնության ներկայացուցիչներն ինչն են ընտրում, առավելությունը որ լեզվին են շնորհում: Ինչպիսին է անհատի, աշակերտի պատճառաբանվածությունը, ինչու է կամենում այս լեզուն սովորել, ինչ նպատակով է սովորում երկրորդ լեզուն:

Ելնելով Վրաստանի բազմազգությունից՝ այսօրվա դրությամբ հրատապ է դարձել փոքրամասնության կողմից երկրորդ լեզվի կամ պետական լեզվի լիարժեքորեն տիրապետման հարցը: Ընդհանրապես լեզվական և մշակութային բազմերանգության հետ կապված հիմնախնդիրների կառավարումը, որպես օրենք, հեշտ չէ: Այս տեսակետից ոչ էլ Վրաստանն է հանդիսանում բացառություն: Պետք է նշել, որ ուշադրությունը կրթական և լեզվական քաղաքականության նկատմամբ աճում է ողջ աշխարհում: Ինչ վերաբերում է Վրաստանին, այս դեպքում լեզվական պատկերը բավականին բազմերանգ է: Բնական է, որ լեզվի տիրապետման հետ կապված հիմնախնդիրները, նախ և առաջ, անմիջապես կրթական համակարգի վճռվելիք հիմնախնդիրների շարքին

են պատկանում, միևնույն ժամանակ, ոչ էլ այն է վիճելի, որ կրթությունը և կրթական քաղաքականությունից բխող հիմնախնդիրները միայն մանկավարժների խնդիրը չէ: Պետք է նշվի այն հանգամանքը, որ քաղաքացիական ինտեգրման գործընթացի հիմնական ցուցանիշ այսօր համարվում է պետական լեզվի իմացությունը: Փաստորեն գործը վերաբերում է փոքրամասնությունների լեզվական կրթությանը:

Օրենքը փոքրամասնությունների դպրոցների համար հաստատում է բազմալեզու կրթության ձև: Բազմալեզու կրթությունը հիմնվում է, որպես ուսուցման մեթոդ, երկու կամ ավելի լեզուների կիրառության վրա: Քանի որ Վրաստանի հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում ուսուցման լեզուն պետական լեզուն չէ, և դպրոցական ուսուցումը

մայրենի լեզվով է իրականացվում, միևնույն ժամանակ ապահովված է պետական լեզվի կամ այլ լեզվի ուսուցում ևս: Լեզվական տերմինաբանության համաձայն, առանձնացնում են մի քանի տարբերվող լեզվական կարգեր, մասնավորապես.

1. Առաջին լեզուն մայրենի լեզուն է: Սա այն լեզուն է, որը մարդը բնականաբար, առավելապես ընտանիքում, ծնողների շրջապատում, առանց ամենայն հրահանգների է յուրացնում: Մայրենի լեզուն կարող է երկուսը լինել: Երեխան, որպես օրենք, մայրենի լեզվին տիրապետում է վաղ հասակում:

2. Երկրորդ լեզուն այլ ցանկացած լեզուն է, որ երեխան սովորում է առաջին կամ մայրենի լեզվից հետո: Այստեղ շեշտադրությունը տեղափոխված է աշխարհագրական և սոցիալական միջավայրի դերի վրա՝ կամ այս լեզուն ուսանվում է այն միջավայրում, որում խոսում են այս լեզվով: Սա այսպես կոչված օտար լեզու չէ, օրինակ՝ Ճապոնիայում «օտար լեզու» է իսպաներենը:

3. Օտար լեզու է կոչվում այն լեզուն, որի կիրառությունը դուրս չի գալիս առնվազն դասասենյակի շրջանակներից: Այս լեզվի խորքային ուսանումը, այնպես ինչպես երկրորդ օտար լեզվինը, դժվարացած է: Դժվար է այնպես սովորես օտար լեզուն, ինչպես մայրենին: (թեպետ առօրյա խոսքում երբեմն օտար լեզուն և երկրորդ լեզուն նույն իմաստով են կիրառում):

4. Ազգային լեզու՝ լեզու, որը կապվում է ազգային մշակույթի հետ: Օրինակ Հունգարիայում՝ հունգարերենը, Վրաստանում՝ վրացերենը, Կոստա-Ռիկայում՝ իսպաներենը և այլն: Հնարավոր է, երկրում լինի մեկից ավելի ազգային լեզու: Օրինակ Կանադան, որտեղ ֆրանսերենը և անգլերենը համարվում են ազգային լեզու: Շվեյցարիան, որտեղ չորս ազգային լեզու կա՝ գերմաներեն, ֆրանսերեն, իտալերեն և ռետրո գերմաներեն:

Ընդհանրապես, լեզվի հարցը և մայրենի լեզվի նկատմամբ վերաբերմունքն առանձնահատուկ նշանակություն է ձեռք բերում, քանի որ անձի համար այն միավորված է

ինքնանույնականացման հետ և հավասարեցված է նրան: Լեզվի միջոցով ազգային փոքրամասնությունն աշխատում է պահպանել իր ազգությունը, ինչին, նրա կարծիքով, այս ուրիշ, ոչ սեփական երկրի տարածքում, վտանգ է սպառնում: Բացառություն չեն ոչ էլ Վրաստանի բազմաէթնիկ տարածաշրջանները, որտեղ բնակչությունը, լեզվական ռուսիֆիկացման ինտեգրացիայով, տիրապետում է ռուսերենին և ավելի պակաս՝ վրացերենին, որը պետական լեզու է:

Չանգվածային սոցիոլոգիական հետազոտությունների վերլուծությունը բացահայտել է, որ լեզվական իրավիճակի փոփոխումը երկարատև գործընթաց է: Այս դինամիկայում պետք է նկատի ունենալ զանգվածային գիտակցության ինտեգրականությունը և կարծրատիպերը: Որպես օրենք, հարկադրությունը և սաստկացված ճնշումը սրում են էթնիկական վերաբերմունքները, փոխանակ լեզվական գործընթացների ուղղությունը փոխեն դրական ուղղությամբ: Ետխորհրդային հանրապետություններում լեզվից բխող լարվածությունը և հակամարտությունը համեմատաբար փափկեց, երբ երկու լեզուներին էլ պետական կարգավիճակ շնորհվեց: Նվազեց իրավիճակի լարվածության աստիճանը և մարդկանց մեջ լեզուն կորցնելու հետ կապված վրդովմունքի և վախի զգացումը:

Վրաստանում ազգերի միջև հարաբերության լեզուն, փաստորեն, ռուսերենն էր: Վրաստանում ապրող ոչ վրացալեզու բնակչությունը չէր տեսնում վրաց լեզուն սովորելու անհրաժեշտություն: Սրա հետևանքով, էթնիկական փոքրամասնություններով բնակեցված տարածաշրջաններում միջնակարգ կրթություն ունեցող անձը, բնականաբար, չէր կարող հաղորդակցվել պետական լեզվով: Այժմ, երբ Վրաստանի ողջ տարածքում պետական լեզուն վրացերենն է, ազգային փոքրամասնություններով բնակեցված տարածաշրջաններում փոխվել է վերաբերմունքը պետական լեզվի ուսանման նկատմամբ: Բնակչության մեծ մասը բացահայտորեն պահանջում է բարձրացնել ուսուցման որակը:

Մեր կարծիքով, այն տարածաշրջաններում, որտեղ լեզվական միջավայրը ոչ վրացական է, առանձնապես նշանակալի է պետական լեզվի նկատմամբ տեղական բնակչության դրական վերաբերմունքի, դրական տրամադրվածության հետ հաշվի նստելը, որպեսզի չառաջանա և չտարածվի այն տեսակետը, կարծես պետական լեզվի ուսուցումն ուղղված է էթնիկական փոքրամասնությանը վնասելուն:

Լեզվական փոքրամասնություններով հոծ բնակեցված տարածաշրջաններում, որտեղ պետական լեզուն չի կիրառվում առօրյա կյանքում, օրինակ՝ Ջավախեթին, որտեղ հաղորդակցման լեզուն ռուսերենն է, իսկ հայերենը՝ մայրենի, բնակչությունը, մասնավորապես երեխաները, լուրջ հիմնախնդրի առջև են հայտնվել: Պետք է նկատի ունենալ, որ տարածաշրջանի բնակչությունը պահանջում է վրաց լեզվի ուսուցման որակի բարելավում: Առավելապես բարդություն է ստեղծում այն հանգամանքը, որ տարածաշրջանում ապրող փոքրամասնությունների լեզվով խոսող երեխաները, այն դեպքում, երբ սովորում են մեծամասնությունից տարբերվող դպրոցում, կամ աղբրեջանցին սովորում է աղբրեջանական դպրոցում և հայ ազգության երեխան հայկական դպրոցում, իսկ վրացի երեխան վրացական դպրոցում, առաջին հայացքից սա երեխայի համար չպետք է ստեղծի որևէ հիմնախնդիր, սակայն այսպիսի իրավիճակը պայմանավորում է փոքրամասնության և մեծամասնության էթնիկական և լեզվական հատկանշով բաժանում: Ինչպես այս ուղղությամբ մեծ փորձ ունեցող Բեստրիս Շուլտերն է նշում, որը գերագույն հանձնակատարի ներկայացուցիչն էր Վրաստանում ազգային փոքրամասնությունների կրթության ուղղությամբ. «Այս կրթական համակարգը շատ փոքր հասակից երեխաներին բաժանում է էթնիկական, ազգային և մշակութային պատկանելության տեսակետից և առանձին-առանձին է ուսուցանում նրանց այն տարածաշրջանում, որտեղ նրանք ապրում են միմյանց կողք-կողքի: Երեխաներն ամենօրյա կյանքում գիտակցում են, որ իրենք փաստորեն

տարբերվում են միմյանցից, և որ նրանք տարբեր դասարաններում պետք է սովորեն: Համապատասխանաբար, առկա համակարգը երեխաներին ոչ միայն կյանքում է առաջարկում անհավասար հնարավորություններ, այլև ձևավորում է մասնատված հասարակություն, որում հակամարտության մեծ ներուժ գոյություն ունի» (Բ. Շուլտեր): Երբ ծնողը նման սոցիալական միջավայրում գիտակցեց վրաց լեզվի տիրապետման անհրաժեշտությունը և նա ուզում է, որ իր երեխան տիրապետի պետական լեզվին, բնականաբար, առավելագույն դեպքերում նա երեխային տանում է վրացական դպրոց: Այս իրավիճակն էլ երեխայի համար հեշտ հաղթահարելի չէ: Փոքրամասնության երեխան վրացական դպրոց է հաճախում, նրան դասասենյակի ավանդական դժվարությունների հետ մեկտեղ, ավելանում են որպես փոքրամասնությունից բխող և լեզվի չիմացության հիմնախնդիրները: Դասասենյակում ազգային փոքրամասնության երեխան հայտնվել է իր համար բոլորովին անսովոր միջավայրում, որտեղ ուսուցումը նրա համար ոչ մայրենի լեզվով է ընթանում, սա կոչվում է **այլ լեզվական միջավայրում լրիվ իմերսիա** (submersion or total immersion). Կրթական այս մոդելը միայն այն ժամանակ երեխային կդարձնի երկլեզու, եթե մայրենի լեզուն անչափ հեղինակավոր է, և այն լայնորեն կիրառվում է նաև դպրոցից դուրս: Օրինակ՝ ետկոմունիստական տարածքում ռուսների վիճակը, երբ ռուսերենը հեղինակավոր լեզու էր համարվում (ռուս ազգության երեխան վրացական դպրոցում): Փոքրամասնության երեխան, որքան էլ բարձր մակարդակով լինի նրա՝ երկրորդ լեզվի ուսուցումը, լեզվի իմացությունից միևնույն է հետ է մնում այն երեխաներից, որոնց համար մայրենի լեզուն վրացերենն է: Սովորաբար այս կրթական մոդելը չի տալիս «երկլեզվություն», ավելին՝ հնարավոր է այն հակառակ ազդեցությունն ունենա երեխայի զարգացման վրա: Պատկերացրեք երեխա, որը չի խոսում վրացերեն, իսկ դպրոցում հայտնվել է վրացերեն խոսող երեխաների շրջապատում,

ուսումնական գործընթացն էլ այն լեզվով է, որը նա չի հասկանում: Այսպիսի իրավիճակում երեխան կստանա այսպես կոչված **լեզվական միջավայրում քիվ իմերսիայի շոկ (full immersion shock)**: Վրացալեզու միջավայրում հայտնված փոքրամասնության երեխաները, որպես օրենք, փակվում են իրենք իրենց մեջ, նրանք չեն հասկանում հարցերը, նրանց պատասխաններն ուրիշների կողմից ծիծաղ և ծաղրանք են առաջացնում, երեխան կարող է եզրակացնել, որ ինքն ընդհանրապես չի կարող սովորել, բնական է, որ այսպիսի ցնցումն առաջացնի երեխայի ճանաչողական զարգացման խափանում: Բոլոր վերոասացյալներին ավելանում է այն, որ երեխան չի սովորում «Գեղա էման», մայրենիով գրել կարողալ չի սովորում և նորից և նորից խափանվում է նրա զարգացման գործընթացը: Երեխան տեսնում է, որ իր վրացերեն խոսող հասակակիցը հաջողակ է, իսկ ինքը չի կարողանում սովորել: Հնարավոր է սա երեխայի մոտ զարգացնի բացասական վերաբերմունք ինչպես վրացերեն խոսող երեխաների, այնպես էլ ողջ վրաց լեզվի և վրացական մշակույթի նկատմամբ: Կա նաև նրա վտանգ, որ այս հոգեբանական լարվածության ֆոնի վրա ձևավորվի այսպես կոչված **«երկմշակույթ ամբիվալենտություն» (bicultural ambivalence)** երկփեղկված զգացում՝ ամոթ սեփական մշակույթի նկատմամբ և թշնամական, բացասական վերաբերմունք այլ մշակույթի նկատմամբ: Այս տենդենցը հավաստում է Ֆ.Բրուքսի և Է.Կլեմերայի կողմից Անգլիայում անցկացված հետազոտությունը: Նախադպրոցական տարիքում վրացերեն ակտիվորեն խոսող երեխաները, դպրոց գնալուց հետո դեմ են ընտանիքում վրացերեն խոսելուն, քանի որ կամենում են նմանվել իրենց ընկերներին: Վրաց լեզուն Անգլիայում ոչ մի կերպ չի կարող համարվել հեղինակավոր լեզու: Այսպիսի դեպքում ավելի սեմիլինգվիզմ ենք ստանում, կամ երեխաները ոչ մայրենի լեզուն լավ գիտեն և ոչ էլ երկրորդ լեզուն (**Cimera**): Վրացալեզու դասարանում հայտնված

աղբբեջանցի երեխաների ուսուցիչներից մեկը Մառնեուլիի շրջանից, որի վրացալեզու դասարանում կար նաև մի քանի աղբբեջանալեզու երեխա, հոգեբանների հետ խոսելիս նշում էր, որ ինքը դժվարանում է այս երեխաների հետ աշխատել, քանի որ շատ դժվար է նրանց ընդգրկել ուսումնական գործընթացի մեջ:

Տվյալ հիմնախնդիրների վճռման համար հետաքրքիր է Շվեյցարիայի կրթական քաղաքականությունը: Շվեյցարիայում անչափ մեծ ուշադրություն է հատկացված կրթության հիմնախնդրին: Շվեյցարիան կազմել է բազմալեզու հասարակության կառավարման նախագիծ: Կրթական համակարգում կիրառում են այսպես կոչված լեզվական միջավայրում **մասնական իմերսիայի (parcial immersion)** ձևերից մեկը, մասնավորապես՝ **երկկողմ իմերսիայի ծրագիրը**: Այս հիմնախնդիրն ինտեգրման գործընթացում մեծամասնության ընդգրկում է ենթադրում, և այս համատեքստում լեզվի հետ կապված հիմնախնդիրներն առանձնահատուկ ուշադրության են արժանի: Շվեյցարիայում լեզվական բազմերանգությունը չի ընկալվում որպես վտանգ: Օրինակ՝ Շվեյցարիայում, տարածաշրջանում, որտեղ ինչպես գերմանացին, այնպես էլ ռոմանո-գերմաներեն խոսող երեխաներ են համագոյակցում, ուսուցման ժամանակ օգտագործվում են երկու լեզուներն էլ: Հնարավոր է այս մոդելը չլինի համապիտանի, սակայն լեզվական փոխզիջման շվեյցարական համակարգը չորս լեզվական խմբերի 160-ամյա առանց հիմնախնդիր խաղաղ համագոյակցությունը նրա ցուցանիշ է, որ սա հաջող մոդել է: Ազգային լեզուների միջև հավասարության սկզբունքն անհնար դարձրեց որևէ լեզվի իշխումը մյուսի նկատմամբ:

Մեր կողմից քննարկված շվեյցարական բազմալեզու կրթության մոդելի կարևոր պրոբլեմային հարցերը Ֆ.Գրինը ձևակերպեց հետևյալ կերպ՝ կարևոր է իմանանք, թե որ լեզուները սովորենք, ում սովորեցնենք և ինչու: Գիտելիքի ինչ մակարդակ նախանշենք որպես նպատակ, ինչպիսի հանձնարարություններ

կատարենք և որ մեթոդով առաջնորդվենք: Ֆ.Գրինի կողմից ձևակերպած ծրագիրը, նրա մոտեցումը բազմաէթնիկ հասարակության նկատմամբ, արտահայտված կարծիքները վառ օրինակ են նրա, որ նրա համար ընդունելի և լավագույնն է այն լեզվական կրթական քաղաքականությունը, որը կառուցված է ժողովրդավարական, առանց բռնության սկզբունքի վրա: Ֆ.Գրինը համամիտ է այն քաղաքական ուղղությանը, որ բռնություն պարունակող մոտեցումը հակադրությունների և հակամարտության աղբյուր է, և այսպիսով լեզուն ոչ մի կերպ չի կարողանա դառնալ հարմարվողականության և ինտեգրման հիմք:

Ընդհանրապես, նպատակահարմար չէ այլ երկրներում հաջողված ռազմավարությունները Վրաստան տեղափոխելը: Մի շարք պատճառներով Վրաստանին այսպիսի մոդել չի կարող հարմարվել: Անհրաժեշտ է դրանք հարմարեցնել Վրաստանի յուրահատկություններին: Այս դեպքում անհրաժեշտ է հաշվի նստել լեզվական իրավիճակի և յուրաքանչյուր ներկայացված լեզվի նկատմամբ վերաբերմունքների հետ, նաև պետք է նախատեսել ուսուցիչների, լեզվական և ուսումնական ռեսուրսների մատչելիությունը: Մասնագետների կարծիքով, երբ ուսուցման կենտրոնացված, ինտերակտիվ մեթոդները երեխային են կողմնորոշված, յուրաքանչյուր երեխա ազատ կարող է նույնիսկ երկուսից ավելի լեզվի տիրապետել: Որպեսզի բազմազգ դպրոցական կրթությունը հաջող ընթանա, նշանակալի է հասարակության, ծնողների, ուսուցիչների և դպրոցի վարչության տեղեկացվածությունը: Այն, թե որ առարկան ինչ ժամանակամիջոցում և որ լեզվով պետք է դասավանդվի, պետք է վճռվի բոլոր հետաքրքրված անձանց՝ ծնողների, ուսուցիչների, դպրոցի վարչության և կրթության նախարարության, համատեղ բանավեճի և վերլուծության հիման վրա: Վերոնկախյալ մոդելում անչափ կարևոր և առանձնահատուկ է այն, որ այս համակարգը արմատավորում է

հասարակության մեջ, որ իրենք բոլորը հասարակության հավասարաբեք անդամներ են, և որ բոլոր լեզուները միանման արժեքավոր են: Բնական է, որ փաստացի իրավիճակը, թե ինչ կարգավիճակ ունի լեզուն համայնքում, թե ինչպիսին են սոցիալական տրամադրվածությունները լեզվի նկատմամբ աշակերտի հասակակիցների, հարևանության և հասարակության մեջ, կարող են ինչպես բացասական, այնպես էլ դրական ազդեցություն ունենալ երկրորդ լեզվի ուսանման և ուսուցման գործընթացի վրա: Երեխաները և առաջին հերթին ուսուցիչները պետք է գիտակցեն, որ երկրորդ լեզու սովորելը չի նշանակում առաջին լեզվի հերքում: Բոլոր դեպքերում սա լեզուների իմացության ընդլայնում է (Գ-արդ) Բազմալեզու կրթությունը հիմնվում է որպես ուսուցման (ենթադրվում է առարկաների ուսուցումը) միջոց երկու կամ ավելի լեզուների կիրառության վրա: Տարածաշրջանում, որտեղ ուսուցման լեզուն, կամ այն լեզուն, որով ուսուցանում ենք առարկաները, պետական լեզուն չէ, հնարավոր է ուսուցումն ընթանա մայրենի լեզվով: Ապահովված է նաև պետական կամ որևէ այլ լեզվի ուսուցումը: Ինչպես նշեցինք, ելնելով Վրաստանի յուրահատկությունից, պետք է հաշվի նստել պետական լեզվի նկատմամբ բնակչության վերաբերմունքի, այն հոգեբանական լեզվական միջավայրի հետ, ինչը պայմանավորում է լեզվական միջավայր: Նշանակալի է, որ փոքրամասնության մեջ չարմատավորվի նրա վախ, որ պետական լեզվի ուսուցումը տեղի է ունենում ի վնաս ազգային շահերի: Բազմալեզու կրթությունը երեխաներին առաջարկում է երկու լեզուների իմացության հնարավորություն, որպեսզի նրանք այս լեզուներն օգտագործեն ամենօրյա կյանքում:

Երկրորդ լեզվի ուսուցման հետ կապված հետազոտություններում շատ է դատողությունը երկրորդ լեզվի ուսուցման մեթոդաբանության մասին և ցավոք աննշան ուշադրություն է դարձվում անհատական, սոցիալական և հասարակական գործոններին:

Մեր կարծիքով, երկրորդ լեզվի՝ պետական լեզվի, տիրապետման հետ կապված հիմնախնդիրները Վրաստանում ապրող ազգային փոքրամասնությունների լիարժեք ինտեգրման գործընթացում առանձնահատուկ ուշադրության են արժանի: Այստեղ ի հայտ են գալիս բազմաչափ հոգեբանական հիմնախնդիրներ, նախ՝ ազգային փոքրամասնության և տիտղոսային խմբերի փոխվերաբերմունքի բնույթը, հիմնվում է այս վերաբերմունքը դրական սոցիալական տրամադրվածության վրա: Կարևոր է նաև ծնողների և դպրոցի մանկավարժների վերաբերմունքը և կարծիքը վրաց լեզվի ուսուցման նկատմամբ՝ դրակա՞ն է այս վերաբերմունքը, թե՞ բացասական: Ինչո՞ւ պետք է սովորի վրացերենը: Չկա՞ արդյոք գաղտնի հարկադրական ձուլում, և վերջում, պետք է հաշվի նստել այնպիսի հոգեբանական գործոնի հետ, ինչպիսին լեզվի տիրապետման պատճառաբանվածությունն է: Պատճառաբանվածությունը սահմանում է երկրորդ լեզվի սերտման նպատակի հետ աշակերտի հարաբերությունը, ինչ նպատակով ենք սովորում լեզուն Ի՞նչն է պայմանավորել փոքրամասնության ցանկությունը, որ սովորի վրացերեն, այդ դրդապատճառն ինստրումենտալ բնույթի է, թե՞ վրաց հասարակության մեջ ինտեգրմանն է կողմնորոշված: Յանկալի է, որ աշակերտների մեջ ինտեգրմանը կողմնորոշված պատճառաբանվածությունն աճի: Բնական է սա առանձնապես վերաբերում է ազգային փոքրամասնություններով բնակեցված տարածաշրջաններին: Ֆակի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ աշակերտները, որոնք հավանում են, այն մարդկանց, հիացած են նրանց լեզվով և մշակույթով, ուզում են մոտենալ այն հասարակությանը, որը խոսում է այս լեզվով, անհամեմատ ավելի լավ են սովորում այս երկրորդ լեզուն: Փաստորեն սա հանդիսանում է պատճառաբանվածության ինտեգրված ձև: Այսպիսի պատճառաբանվածություն է անհատի ցանկությունը լինել երկլեզու: Ինստրումենտալ պատճառաբանվածության դեպքում անհատը

կողմնորոշված է միայն կոնկրետ լեզվի ուսուցմանը, քանի որ սա կապվում է նրա պրակտիկ գործունեության, աշխատանքի, բարձրագույն կրթության, սոցիալական կարգավիճակի հետ և նմ.: Ինստրումենտալ պատճառաբանվածությունը հնարավոր է ավելի հաջող լինել այնտեղ, որտեղ սովորողն այնպիսի լեզվական միջավայրում է հայտնվել, որ չունի այս լեզվի օգտագործման հնարավարություն:

Ինչ վերաբերում է ուսուցման մեթոդիկային, այստեղ էլ բազմաթիվ հարցեր կան, որոնք ևս պետք է ենթադրվեն բազմալեզու ուսուցման մոդելի մեջ: Մեթոդիկայում լեզվի ուսուցման աստիճանների հաջորդականությունը պատկերավոր կերպով այսպես է բնութագրված. երբ օտար լեզվի ուսուցում ես սկսում կարդալով, գրելով մինչև խոսել և հասկանալ սովորելը, սա նման է կառքը ձիերից առաջ կապելուն: Ուսուցման հաջորդականության մեջ ավելի նպատակահարմար է սկսել լսելով, այնուհետև խոսելը, կարդալը և վերջում գրելը: Ինչպես ցույց են տվել հետազոտությունները, հնացած պաշտոնական մեթոդները, կամ քերականության և բառապաշարի սերտման վրա կառուցված ուսուցումը բավական չէ լեզվի յուրացման համար: Ավելի արդյունավետ է լեզվի ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդը, երբ երեխաները ոչ թե անգիր են անում քերականական կանոնները, այլ ընդգրկվում են հաղորդակցության մեջ և անմիջականորեն են կիրառում լեզուն (Ալխազ, 62) Ներկայիս դրությամբ պետական լեզվի ուսուցումը խորացնելու համար ամենից բնական տարածքը դպրոցն է: Ինչ վերաբերում է երեխայի կողմից երկրորդ լեզվի ուսուցմանը դասասենյակի մթնոլորտում, որտեղ պահպանված է դասարանական ուսուցման որոշակի օրինաչափությունը, օրինակ՝ գիտելիքի գնահատումը գնահատականով, դժվար է պատկերացնել, որ փոքրամասնության երեխան կարողանա իր հնարավորությունները և ուժը ամբողջությամբ իրացնել: Մեր կարծիքով, երկրորդ լեզվի տիրապետման համար դպրոցական ուսուցման նախապատրաստական փուլը մանկապարտեզի իրավիճակում, կտա

ցանկալի արդյունք, որտեղ հնարավոր կլինի լեզուն չիմացող երեխան իրեն հարմարավետ զգա, ելնելով այն գործունեություններից, որ նրանից պահանջում է շրջապատող իրավիճակը:

Ընդհանրապես ոչ վրացական լեզվական միջավայրում պետական լեզու սովորելը պետք է

հնարավոր դառնա բոլոր տարիքային խմբերի համար, ինչը համապատասխանում է շարունակական կրթության միջազգային ուղղությանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.

- Ալխազիշվիլի, 1982 - А. Алхазышвили Сб. Вопросы психологии обучения второму языку в младшем школьном возрасте. * Мечниереба* АНГССР 1982г
- АА. Д. Коростылев. Язык согласия и противоречий. Социальная и культурная. Москва 1998г
- Բեատրիս Շուլտեր, «Լեզվի ուսուցումը և կրթությունը՝ ելնելով երեխայի շահերից»: Ժողովածու՝ Լեզվական քաղաքականությունը և կրթությունը բազմազգ հասարակություններում: CIMERA-7. 2 մարտի 2006թ.
4. Տես՝ Բեատրիս Շուլտեր (164-177)
 5. Իմեդաճե Ն., Ջափարիճե Մ., ՄՓ.Բրուբս, Է.Կլեմերա «Երկլեզվության հոգեբանական հետևանքները», «Մացնե», 2007 № 1.
 6. Jaqueline Norrish-Holt, Aichi Shukutoku. Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. Oxford University press (5).
 7. F.Falk, J (1978) Linguistics and Language: A survey of basic concepts and implications (John Wiley and Sons)
 8. Գարդներ Ն., «Ինստիտուցիոնալ մոդելների քննարկումը երկլեզու կրթության շեշտադրումով»: Ժողովածու, CIMERA-konf. Նյուբեր, 2006թ.
 9. Խարշիլաճե, Կերձաիա, Բերեկաշվիլի, Ութուրգաիճե «Լեզվաբանական բազմերանգությունը և լեզվական խնդիրները Վրաստանում», Հոգաբանություն, Ժողովածու, 21 հ. 2009 թ.

ABSTRACT

M. Kharshiladze, T. Kerdzaia

State Language, Second Language and Motivation

With regard to the regional and cultural specifics of Georgia as well as language environment the following should become conspicuous: which languages should be taught to whom in what age and using which pedagogic methods. The preferences of the minority representatives themselves - which language he/she chooses, should also be taken into account as well as what is the individual's – pupil's motivation, why he/she wants to study this language and for what purpose.