

**ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆԻՑ ՀԱՅՐԵՆԻՔ
ՎԵՐԱԴԱՐՁՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ՝ ԵՐԿԼԵԶՎՈՒԹՅԱՆ
ՈՒ ԲԱԶՄԱԼԵԶՎՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ**

ԴՈՆԱՐԱ ՄՆԱՑԱԿԱՆՅԱՆ

Անատոլ Ֆրանսի անվան ֆրանսիական միջազգային կրթահամալիրի
հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի,
ՀՀ ԳԱԱ լեզվի հնստիտուտի հայցորդ
donara.mnatsakanyan@edu.isec.am

DOI: 10.54503/978-9939-481-23-4-249

Համառոտագիր

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել երկլեզվության կամ բազմալեզվության պայմաններում արտասահմանից Հայաստան վերադարձողների (ֆրանսիական կրթական հաստատության սովորողներ) ինքնության ձևավորման բարդ ընթացքը՝ դիտարկելով լեզվական փորձառությունների և մշակութային անցումների ազդեցությունը նրանց ինքնագիտակցության վրա:

Հետազոտության ընթացքում բացահայտվել է, որ վերադարձողների երկու հիմնական խմբերը՝ բուն Սփյուռքի ներկայացուցիչները և որոշ ժամանակով արտերկրում սովորելու կամ այլ նպատակներով բնակված ու վերադարձած հայաստանցիները մայրենիին և իրենց ազգային ինքնությանը վերաբերող հարցերում ունեն արմատապես տարբեր ընկալումներ: Սփյուռքից վերադարձածների դեպքում ինքնությունն ի սկզբանե հիբրիդային է, քանի որ նրանց դեպքում ինքնությունը ձևավորվել է երկու մշակույթների միջև: Սյուս խմբի դեպքում օտար միջավայրում ինքնության ձևավորումն ուղեկցվել է ազգային պատկանելության զգացման ժամանակավոր մթազնամաբ և պատկանելության երկվությանը, որը վերադարձից հետո վերածվում է ինքնության ձգնաժամի: Վերադարձողները հաճախ բախվում են հայրենիքում իրենց որպես «այլ» ընկալելու իրողությանը, ինչն առաջացնում է սոցիալ-հոգեբանական լարվածություն և «ինքնության բանակցման» անհրաժեշտություն: Հետազոտության մեջ հաստատվում է, որ վերադարձողների ինքնության ձևավորումը շարունակական և դինամիկ գործընթաց է, որն անցնում է երեք փուլով՝ ձևավորում օտար միջավայրում, վերադարձ ու վերափոխաստավորում, համադրում կամ հիբրիդացում: Հիբրիդ ինքնությունը չի դիտարկվում որպես ժամանակավոր երևույթ, այլ որպես նոր որակի ինքնություն, որը միավորում է տարբեր լեզվամշակութային փորձառությունները: Այս փուլում լեզուն դառնում է ինքնության սինթեզի հիմնական գործոնը, որտեղ անհատները հաճախ չեն տարբերակում իրենց լեզվական համակարգերը՝ դրանք ընկալելով որպես մեկ ամբողջական հաղորդակցական հոսք: Վերջնադրությունում լեզուն հանդես է գալիս ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ որպես ինքնության կառուցման գործիք, որը պահպանում է հիշողությունը, ապահովում սոցիալական հարմարվողականություն և բացում ինքնարտահայտման նոր հորիզոններ:

Բանալի բառեր և բառակապակցություններ՝ երկլեզվություն, բազմալեզվություն, ինքնության ձևավորում, հիբրիդ ինքնություն, վերադարձի փորձառություն, լեզվամշակութային միջավայր, մշակութային անցումներ, ինքնության ձգնաժամ, լեզու և ինքնություն:

PERCEPTIONS OF IDENTITY AMONG STUDENTS RETURNING TO THEIR HOMELAND FROM ABROAD IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM

DONARA MNATSAKANYAN

National Academy of Sciences of the Republic of Armenia

Language Institute named after H. Acharyan

PhD student

Lycée français Anatole France,

Teacher of Armenian language and literature

donara.mnatsakanyan@edu.isec.am

Abstract

The primary objective of this research is to investigate the complex process of identity formation among individuals returning to Armenia from abroad—specifically students of a French educational institution—within the context of bilingualism or multilingualism. The study examines the impact of linguistic experiences and cultural transitions on their self-consciousness. Research findings reveal that the two main groups of returnees—representatives of the traditional Diaspora and Armenian nationals who resided abroad for education or other purposes—possess radically different perceptions regarding their mother tongue and national identity. For returnees from the Diaspora, identity is inherently hybrid, as their development occurred between two distinct cultures. Conversely, for the second group, identity formation in a foreign environment was often accompanied by a temporary blurring of national belonging and a duality of loyalty, which transforms into an identity crisis upon their return. These returnees frequently encounter being perceived as “others” in their own homeland, leading to socio-psychological tension and the necessity for the “negotiation of identity”. The study confirms that the formation of returnee identity is a continuous and dynamic process consisting of three stages: formation in a foreign environment, return and re-evaluation, and synthesis or hybridisation. Hybrid identity is not viewed as a transient phenomenon but as a new quality of identity that integrates diverse linguacultural experiences. At this stage, language becomes the fundamental factor of identity synthesis, where individuals often do not differentiate between their linguistic systems, perceiving them as a single, unified communicative flow. Ultimately, language serves not only as a means of communication but as a tool for identity construction that preserves memory, ensures social adaptation, and opens new horizons for self-expression.

Keywords and phrases: Bilingualism, multilingualism, identity formation, hybrid identity, return migration experience, linguistic and cultural environment, cultural transitions, identity crisis, language and identity.

ВОСПРИЯТИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОЗВРАЩАЮЩИХСЯ НА РОДИНУ ИЗ-ЗА РУБЕЖА, В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА И МНОГОЯЗЫЧИЯ

ДОНАРА МНАЦАКАНЯН

Преподаватель армянского языка и литературы в школе

Lycée français Anatole France

Аспирант Института языка НАН РА

donara.mnatsakanyan@edu.isec.am

Аннотация

Цель данного исследования заключается в изучении сложного процесса формирования идентичности лиц, возвращающихся в Армению из-за рубежа (на примере учащихся французского образовательного комплекса), в условиях билингвизма или многоязычия. В работе рассматривается влияние языкового опыта и культурных переходов на их самосознание. В ходе исследования было выявлено, что две основные группы репатриантов — представители классической диаспоры (Спюрка) и граждане Армении, проживавшие за границей с целью обучения или по иным причинам, — демонстрируют радикально различное восприятие вопросов, касающихся родного языка и национальной идентичности. В случае репатриантов из диаспоры идентичность изначально является гибридной, так как их становление происходило на стыке двух культур. У представителей второй группы формирование идентичности в иноязычной среде сопровождалось временным ослаблением чувства национальной принадлежности и дуализмом лояльности, что по возвращении на родину трансформируется в кризис идентичности. Возвращающиеся лица часто сталкиваются с тем, что на родине их воспринимают как «чужих», что порождает социально-психологическую напряженность и необходимость «переговоров об идентичности». В исследовании утверждается, что формирование идентичности репатриантов является непрерывным и динамичным процессом, проходящим через три этапа: формирование в иностранной среде, возвращение и переосмысление, а также синтез или гибридизация. Гибридная идентичность рассматривается не как временное явление, а как идентичность нового качества, объединяющая различные лингвокультурные опыты. На данном этапе язык становится ключевым фактором синтеза идентичности, при котором индивиды зачастую не разграничивают свои языковые системы, воспринимая их как единый коммуникативный поток. В конечном итоге язык выступает не только средством общения, но и инструментом конструирования идентичности, который сохраняет память, обеспечивает социальную адаптацию и открывает новые горизонты самовыражения.

Ключевые слова и фразы: билингвизм, многоязычие, формирование идентичности, гибридная идентичность, опыт возвращения, культурно-языковая среда, культурные переходы, кризис идентичности, язык и идентичность.

Ներածություն

Լեզուն մարդկային գոյության ամենախոր ինքնարտահայտման ձևերից մեկն է. այն ոչ միայն հաղորդակցման գործիք է, այլև մարդու և համայնքի ինքնության կառուցման հիմնական հիմքը: Դարերի ընթացքում լեզուն դիտվել է որպես ազգի հոգևոր ու մշակութային հիշողության կրող, իսկ ազգային ինքնությունը՝ որպես լեզվով արտահայտվող համատեղ գիտակցություն: Այս մտահղացումը խոր արմատներ ունի ինչպես եվրոպական, այնպես էլ արևելյան գիտական ավանդույթներում՝ սկսած Հերդերի և Հումբոլդտի լեզվաբանական ռոմանտիզմից մինչև Ժամանակակից հանրալեզվաբանական մոտեցումները, որոնք լեզուն ընկալում են որպես հասարակական ու քաղաքական երևույթ:

Լեզվի և ինքնության փոխկապակցվածությունը հատկապես ընդգծվում է փոքր ժողովուրդների և միգրացիոն փորձառություն ունեցող համայնքների դեպքում, որտեղ լեզուն դառնում է ազգային գոյության և հիշողության պահպանման միջոց: Հայերենը, օրինակ, Սփյուռքի պայմաններում դարձել է համահայկական ինքնության առանցքային խորհրդանիշ՝ ապահովելով մշակութային շարունակականություն՝ տարածքային բաժանման պայմաններում: Նման օրինաչափություն կարելի է տեսնել նաև այլ ժողովուրդների՝ իռլանդացիների, հրեաների, իսրայելցիների, բասկերի կամ ֆինների դեպքում, որտեղ լեզվի վերակենդանացումն ընկալվել է որպես ինքնության վերականգնման և ազգային դիմադրության խորհրդանիշ:

Բազմալեզու կամ երկլեզու միջավայրերում, սակայն, լեզուն դադարում է լինել միայն ազգային պատկանելության նշան: Այն վերածվում է ինքնության համադրման կամ, այսպես կոչված, «բանակցման (negotiation of identity) տարածքի», որտեղ անհատը մշտապես ընտրության առաջ է կանգնում՝ որ լեզվով մտածել, արտահայտվել: Այս անցումը լեզվից լեզու միայն լեզվաբանական երևույթ չէ. այն ներառում է հուզական, մշակութային և սոցիալական շերտեր, որոնք ձևավորում են ինքնության շարժուն ու բազմաշերտ կառուցվածքը:

Այս խնդիրը բազմիցս դարձել է ժամանակակից լեզվաբանական և մշակութաբանական հետազոտությունների առանցք: Ճապոնացի գիտնական Յասուկո Կաննոն, օրինակ, իր «Negotiating Bilingual and Bicultural Identities» աշխատության մեջ ուսումնասիրում է արտասահմանից Ճապոնիա վերադարձող երկլեզու ուսանողների ինքնության վերախմաստավորման գործընթացը: Նրա դիտարկմամբ՝ լեզվական անցումները հաճախ ուղեկցվում են ինքնության ճգնաժամով, բայց նաև ստեղծում են նոր՝ հիբրիդ ինքնության ձևեր, որոնք միավորում են երկու մշակույթների տարրերը [11]:

Բոննի Նորթոնը, լեզվի և ինքնության դինամիկ կապի տեսության հեղինակներից մեկը, ընդգծում է, որ լեզուն սովորելը միայն հմտությունների ձեռքբերում չէ. այն նաև ինքնության ձևավորման միջոց է: Ըստ նրա՝ յուրաքանչյուր սովորող լեզվի մեջ ունենում է ոչ միայն ժամանակի և գիտելիքի, այլև իր «ինքնության ներդրումը» (investment), քանի որ լեզուն իր հերթին բացում է հասանելիություն մշակութային ռեսուրսներին և սոցիալական կապիտալին: Այս մոտեցումը կապում է լեզուն իշխանության, պատկանելության և ինքնահաստատման հարցերի հետ [14]:

Օֆելյա Գարսիան իր «translanguaging» տեսությամբ ավելի է զարգացնում այս միտքը՝ պնդելով, որ երկլեզուները չեն գործում երկու առանձին լեզվական համակարգերի սահմաններում, այլ ստեղծագործորեն համադրում են իրենց

լեզվական ռեսուրսները՝ կառուցելով մեկ ամբողջական, ինտեգրված լեզվական ինքնություն: Լեզվական այս ձկունությունը, ըստ Գարսիայի, դառնում է ինքնության ստեղծման և վերափոխաստավորման շարժիչ ուժ [9]:

Լեզվի և մշակույթի անբաժանելի կապի հարցում առանձնահատուկ դեր ունի նաև Կլեր Կրամլը, որի «Language and Culture» աշխատությունը ցույց է տալիս, որ լեզուն միայն հաղորդակցման միջոց չէ, այլ մշակութային վարքագծի, արժեքների և սոցիալական դիրքերի համակարգ: Կրամլի տեսանկյունից՝ նոր լեզվի յուրացումը միշտ էլ ինքնության վերափոխման գործընթաց է. մարդը նոր լեզվով սկսում է նաև նոր ձևով տեսնել և հասկանալ աշխարհը [12]:

Այսպիսով՝ լեզուն և ինքնությունը պետք է դիտարկվեն ոչ թե որպես առանձին, այլ որպես փոխազդող և դինամիկ համակարգեր: Լեզուն գործում է որպես ինքնության կառուցման, պահպանման և վերափոխաստավորման հիմնական գործիք, հատկապես այն պարագայում, երբ անհատը գոյատևում է երկլեզու կամ բազմալեզու միջավայրում:

Հենց այս տեսական դաշտում էլ տեղայնացվում է մեր հետազոտությունը, որը նպատակ ունի ուսումնասիրել երկլեզու և բազմալեզու անհատների, մասնավորապես՝ արտասահմանից Հայաստան վերադարձողների ինքնության ձևավորման բարդ ընթացքը: Այս հարցերի քննարկման համար դիմել ենք Յ.Կաննոյի տեսությանը, որտեղ մանրամասն քննվում են «վերադարձողներին» առնչվող հարցեր, որոնք մեր նյութի ու հետազոտության համար նույնպես արժեքավոր են: Այս հետազոտության մեջ ուսումնասիրվում է, թե ինչպես են լեզվական փորձառությունները, մշակութային անցումները և կրթական միջավայրերը ազդում նրանց ինքնության գիտակցության վրա, և հնարավոր է արդյոք խոսել այն մասին, որ հայրենիք վերադառնալուց հետո ձևավորվում է նոր՝ հիբրիդ (համադրված) ինքնություն, որը միաժամանակ ներառում է և՛ հայրենական, և՛ օտար մշակութային շերտերը:

Հետազոտության մեջ առանձնացրել ենք մասնակիցների, որ բուն Սփյուռքից վերադարձածներ են, Հայաստանից դուրս ծնված, մեծացած, և մասնակիցների, որ որոշ պատճառներով ինչ-որ ժամանակահատվածում եղել են Հայաստանից դուրս և կրկին վերադարձել: Առաջին հայացքից այս բաժանումը հնարավոր է թվալ ոչ էական, բայց հետազոտության ընթացքում բացահայտվեց, որ այս երկու խմբերը մայրենիի վերաբերյալ արմատապես տարբեր ընկալումներ ու վերաբերմունք ունեն:

Վերադարձողների ինքնության ձևավորումը երկլեզվության և բազմամշակութայնության պայմաններում ներկայացվում է որպես շարունակական և դինամիկ գործընթաց, որն անցնում է մի քանի փոխկապակցված փուլերով՝ արտացոլելով լեզվական, մշակութային և հոգեբանական վերափոխումները: Արտասահմանից հայրենիք վերադարձող երկլեզու մասնակիցները չեն վերադառնում նախնական ինքնությանը, այլ անցնում են ինքնության վերակառուցման երեք հիմնական փուլերով՝ օտար միջավայրում ձևավորում, վերադարձի և վերափոխաստավորման, ինչպես նաև համադրման կամ հիբրիդացման փուլեր: Կարելի է նշել, որ երկու խումբ վերադարձողների դեպքում էլ հիբրիդ ինքնությունը չի դիտարկվում որպես անցողիկ կամ ժամանակավոր երևույթ, այլ՝ որպես նոր որակի ինքնություն, որը միավորում է տարբեր լեզվամշակութային փորձառությունները: Լեզուն այս գործընթացում հանդես է գալիս ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ որպես ինքնության կառուցման և վերափոխաստավորման գործիք, որը

միաժամանակ պահպանում է հիշողությունը, բացում է նոր ինքնարտահայտման հորիզոններ և ապահովում սոցիալական հարմարվողականություն:

Մեթոդաբանություն

Այս հետազոտությունը որակական է, հետազոտության մեթոդական հիմքը՝ նույնպես: Մեթոդաբանության հիմքում ընկած են որոշակի սկզբունքներ, որոնց շնորհիվ հնարավոր է հավաքել այնպիսի տվյալներ, որոնք կհամապատասխանեն հետազոտության մեջ առաջադրված խնդիրներին ու հարցադրումներին: Կիրառված հիմնական մեթոդներից են փորձագիտական հարցման, դիտարկման, խորքային հարցազրույցների մեթոդները: Որակական տվյալների վերլուծությունն իրականացվել է՝ հիմնվելով վերը նշված մեթոդների միջոցով հավաքագրված տեղեկատվության սղագրման վրա: Հետազոտությունն իրականացվել է Երևանում Անատոլ Ֆրանսի անվան ֆրանսիական միջազգային կրթահամալիրում: Կրթահամալիրը բազմալեզու է, ուսուցման ու դասավանդման լեզուն ֆրանսերենն է, ինչն ինքնին թույլ է տալիս դիտարկել հետազոտվողների, որոնք նվազագույնը երկուսից երեք լեզվով են հաղորդակցվում: Երկլեզվության ու բազմալեզվության դրսևորումներն այստեղ շատ են, ինչը թույլ է տալիս հարցն ուսումնասիրել ավելի խորքային:

Ինքնության ընկալումը արտասահմանից հայրենիք վերադարձող սովորողների շրջանում

Վերադարձողների և նրանց ինքնության ընկալման հարցի քննարկումները կարելի է տեղայնացնել նաև Հայաստանի օրինակով: Սփյուռքում (Հայաստանից դուրս) երկար ժամանակ բնակվող հայերի համար վերադարձը հայրենիք ոչ միայն ֆիզիկական վերադարձ է, այլ նաև լեզվամշակութային ինքնության վերախմաստավորման գործընթաց: Պետք է նկատի ունենանք, որ մի դեպքում բուն Սփյուռքում ծնված և մեծացած երկլեզուների մասին է խոսքը, մեկ այլ դեպքում՝ «վերադարձողի»՝ որոշակի ժամանակով իր ապրելու երկիրը լքած անձի: Քանի որ ակնհայտ է, որ նրանց լեզվական ընկալումներն ու ինքնության վերաբերյալ շեշտադրումները տարբեր արդյունքների կրեթեն հետազոտության մեջ:

Այն, ինչն առաջին հայացքից դիտվում է որպես «վերադառնալ տուն», կարող է ներառել բարդ ու երբեմն հակասական հոգեբանական և սոցիալ-մշակութային փոխարկումներ: Այս երևույթը աղերսներ ունի Յասուկո Կաննոյի կողմից ներկայացված ճապոնացի վերադարձողների (kikokushijo) օրինակի հետ, որտեղ խորությամբ քննարկվում են նրանց վերախնտեգրման հարցերը, ազգային ինքնության վերագնահատման խնդիրները [10]: Հետազոտության մեջ նույնպես փորձ է արվել առանձնացնելու այն բարդությունները, ռիսկերը նաև առավելությունները, որոնք կարող են նկատվել երկլեզվության կամ բազմալեզվության պայմաններում վերադարձողների շրջանում: Նաև առանձնացվել են այն բարդ փուլերը, որոնք անցնում են վերադարձողներն իրենց երկրում վերախնտեգրվելու շրջանում: Ի տարբերություն նշված հեղինակի հետազոտության՝ այստեղ շեշտը դրել ենք երկու առանձին խմբերի վրա: Մասնակիցներ, որոնք ժամանակավորապես լքել են երկիրը և հետո վերադարձել, մասնակիցներ, որոնք բուն Սփյուռքից են, այսինքն ունենք երկու խումբ մասնակիցներ մայրենի վերաբերյալ իրենց տարբեր ընկալումներով ու շեշտադրումներով:

Հետազոտության մեջ փորձել ենք դիտարկել նաև այն, թե ինչ առանձնահատկություններ են դրսևորվում երկլեզվակիր հետազոտվողների շրջանում ինքնության վերաբերյալ ընկալումներում՝ հայրենիք վերադառնալուց հետո: Կարևորել ենք հարցը, թե արդյոք հայրենիք վերադառնալուց հետո երկլեզվակիր հետազոտվողի լեզվական անցումը սահուն է տեղի ունենում: Արդյոք երկլեզվակիրը միջավայրը փոխելիս, եթե անգամ միջավայրն իր համար հարազատ է, իսկ հայերենը գիտակցվում է որպես մայրենի, չի ունենում անհարմարություններ այդ փոփոխությունների ընթացքում:

Հետազոտության ընթացքում հաշվի է առնվել, թե վերադառնալուց հետո արտալեզվական ինչ գործոններ կարող են ազդել ինքնություն ձևավորելիս երկլեզվության պայմաններում: Մենք առանձնացրել ենք այս գործոններից մի քանիսը: Դրանք են՝

- պայմանները, որում ձևավորվում և զարգանում է հետազոտվողի խոսքը (միջավայր, ընտանիք, համայնք),
- ընտանիքի անդամների ազգային պատկանելությունը,
- հետազոտվողի տարիքը,
- այն տարիքը, երբ դրսևորվել է երկլեզվությունը,
- մշակութային գործոնը,
- մի շարք անձնային առանձնահատկություններ,
- ուսումնական հաստատության լեզվի քաղաքականությունը:

Այժմ անդրադառնանք այն հարցին, թե ինչ ազդեցություն կարող է ունենալ միջավայրի փոփոխությունը (այս դեպքում արտասահմանից դեպի հայրենիք վերադարձած) ինքնության ընկալումների վրա՝ երկլեզվության կամ բազմալեզվության պայմաններում: Նշենք լեզվաբանական առումով մի կարևոր դիտարկում, այն է՝ շատ հաճախ այդ ազդեցություններն ու փոփոխությունները դուրս են մնում լեզվաբանության ուսումնասիրության ոլորտից. դրանք գերազանցապես արտալեզվական են: Հետազոտվողների դիտարկումները հաշվի առնելով՝ կարելի է նշել, որ խոսքի դրսևորումների ու դրանց փոփոխությունների վրա ազդեցությունները հիմնականում հոգեբանական են, սոցիալական, մշակութային և այլն: Մայրենիի վերաբերյալ հարցերը մեկնաբանելիս հետազոտվողներից շատերը շեշտում են այն, որ մշակութային համատեքստը, համայնքի փոփոխությունը մեծապես նպաստել են հայերենի արագ յուրացմանը: Շատ են ընտանիքները, որոնք տեղափոխվել են Հայաստան, և երեխաները միանգամից դրսևորվել են հայերենի լավ իմացություն: Հետևաբար հարց է առաջանում՝ մշակութային համատեքստը վերադառնալուց հետո կարո՞ղ է գործոն լինել լեզվի արագ յուրացման և խոսքի զարգացման համար: Մշակութային գործոնի ազդեցությունն առանցքային է: Հետազոտվողներից շատերն են նշում մշակութային գործոնի ազդեցությունը խոսքի զարգացման վրա, այն դեպքում մանավանդ, երբ այլ մշակույթից տեղափոխվել են հայկական իրականություն: Հետազոտվողներից ոմանք, օրինակ, նշում են, որ թեև խոսել են տանը հայերեն, բայց եթե Հայաստան չգային, չէին իմանա հասկացությունների մասին, որոնք հայկական մշակույթի անբաժան մասն են, և որոնց մասին միայն Հայաստանում կարող էին լսել կամ իրականում տեսնել: Այս մասին հատկապես շեշտում են այն հետազոտվողները, որոնք ավելի վաղ տարիքում են լքել երկիրը, երբ նրանց աշխարհձանաչողությունը դեռ լիարժեք չէր, և այն մասնակիցները, որոնք բուն Սփյուռքից են և երբեք Հայաստանում չեն եղել: Այսպես՝ երեխան սովորել

է բառը, իմացել իմաստը, օրինակ՝ լավաշ, հայկական տարագ, կարաս, թոնիր և մեր մշակույթին խիստ բնորոշ նմանատիպ շատ բառեր, բայց չի տեսել ու շոշովել: Նշում են, որ գալով հայրենիք, լեզվական հասկացություններն առարկայացել են, ինչը լեզվի զարգացման համար անչափ կարևոր է: Բոլոր հետազոտվողները՝ որպես երկլեզվակիր, շատ կարևորում են մշակութային գործոնը, ընտանիքի լեզվական կողմնորոշումը, համայնքի լեզուն, կրթական հաստատության լեզուն և այլն: Մշակութային ցանկացած դրսևորման ժամանակ նրան սպասարկող լեզուն արտացոլում է երևույթները համարժեք: Ընդհանուր առմամբ՝ լեզվի ցանկացած փոփոխություն ի վերջո հասարակության, ազգային-մշակութային և լեզվական անդամների փոփոխությունների ընդհանրությունն է: Լեզուն դիտվում է խոսողների սեփականությունը, բայց միևնույն ժամանակ, կուտակչական գործառույթի շնորհիվ, այն ազգային մշակույթի իսկական հայելին է: Հետազոտվողները լեզուն դիտարկում են ոչ միայն մշակութային ամենակարևոր բաղադրիչներից մեկը, այլ նաև իրենց հայկական ինքնության խորհրդանիշը: Ուրվագծվում է լեզու-մշակույթ-ազգային ինքնության գիտակցում կապը:

Մայրենի լեզուն դառնում է ազգային ինքնության խորհրդանիշ հատկապես նրանց համար, ովքեր գիտեն օտար լեզուներ, մայրենիով հաղորդակցվելու կարիք ու պակաս ունեն: Հետազոտվողներից շատերը նշում են, որ հատկապես այն դառնում է ինքնության խորհրդանիշ այն դեպքում, երբ կրողը ապրում է տվյալ լեզվի սոցիալական խմբից, հայրենիքից հեռու, օտար միջավայրում, երբ հնարավորությունները մայրենի լեզվով հաղորդակցվելու շատ սուղ են: Այս առումով կարևոր տարբերություն կա երկու խումբ մասնակիցների ընկալումներում: Մայրենի լեզուն՝ որպես ինքնության խորհրդանիշ, ավելի խորն է դրսևորված բուն Սփյուռքից վերադարձածների մեջ: Նրանց համար մայրենի լեզվի մեջ ամփոփված է հայկականության հետ կապված ամեն ինչ, լեզուն խորհրդանիշ է՝ երբեմն առօրյայից ու իրական կյանքից կտրված, դրա համար վերադառնալուց հետո այդ լեզուն առօրյայում, կենցաղում անընդհատ լսելը որոշակիորեն փոխում է վերադարձածի վերաբերմունքը այդ լեզվի հանդեպ: Մայրենի լեզուն սկսում է խորհրդանիշից վերածվել հաղորդակցման գործիքի, դառնալ ավելի պարզ, խոսակցական, շոշովելի: Այստեղ մայրենի լեզուն արդեն սրբացված, կղզիացած երևույթ չէ, ինչպես ընկալում էին Սփյուռքի համայնքում, այլ՝ իրական, կենդանի լեզու: Այս առումով՝ կարելի է ասել՝ «վերադարձողներն» ունեն մայրենին որպես կենդանի լեզու տեսնելու սթրես: Ինչը չենք կարող ասել այն մասնակիցների մասին, որ արդեն իսկ ունեցել են մայրենին որպես կենդանի, առօրյա լեզվի ընկալումները, քանի որ նրանք որոշակի ժամանակով են հեռացել երկրից ու կրկին վերադարձել: Նրանց դեպքում կա միայն հիբրիդ ինքնության, լեզվական հիբրիդ ընկալումների հարց:

Բացի դրանից՝ եթե համեմատենք այս երկու խմբերի՝ մայրենի լեզվի վերաբերյալ ընկալումները, կնկատենք նաև, որ Սփյուռքից վերադարձածների շրջանում մայրենի լեզվի՝ որպես պետության լեզվի ընկալումն անորոշ է: Սփյուռքահայի մայրենիի ընկալումը խորապես տարբերվում է ՀՀ քաղաքացու մայրենիի ընկալումից: Եթե Սփյուռքում լեզվակիրն անընդհատ ունեցել է լեզվի պահպանության, դրա կորստի վտանգի, որպես սրբություն պահելու մտորումները ու վախը, ապա այստեղ նա տարօրինակ ապահովություն է զգում, նա տեսնում է որ մայրենիի ընտրության հարց չկա, քանի որ մայրենին

այստեղ պետության լեզուն է, և այն չի ընտրվում իր անձի կողմից:

Հարկ է նշել, որ Սփյուռքից վերադարձողներն արդեն իսկ մայրենիի հարցում հիբրիդ ընկալումներ ունեն՝ կապված արևմտահայերենի ու արևելահայերենի հետ: Վերադառնալով նրանք բախվում են ևս մի հարցի՝ արևելահայերենի ընդունումը որպես պետության ու համայնքի լեզու: Մասնակիցներից շատերը այստեղ, այս համայնքում ապրելիս շեշտադրում են արևմտահայերենի պահպանության հարցը: Ասել է թե՛ նրանք մշտապես ունեն մայրենի լեզվի փնտրտուքի ու պահպանության վերաբերյալ մտքեր: Արդյոք արևալահայերենը նրանց կողմից հատակորեն ընկալվում է որպես գիտության, կրթության մշակույթի, նորագույն տեխնոլոգիաների ոլորտի և ընդհանրապես պետության լեզու: Եվ հայկական միջավայրում ու համայնքում ապրելով՝ հակասական ինչ երևույթների են բախվում նրանք:

Հայկական միջավայրի ազդեցության հակասականությունը

Հայկական միջավայրը արտասահմանից վերադարձած հետազոտվողների համար երբեմն առանձնանում է հակասական գծերով: Վերադարձած հետազոտվողների մեծամասնությունը նշում է ևս մի կարևոր առանձնահատկություն: Հայրենիքում գտնվելով՝ միջավայրի կողմից կրկին չհասկացված մնալու և հաղորդակցման խնդիր ունենալու վերաբերյալ: Ակնհայտ են սոցիալ-հոգեբանական անցումները երկլեզվակիրների շրջանում լեզվական միջավայրը փոխելիս: Լեզուն ու լեզվական վիճակը փոխելով՝ հետազոտվողը երբեմն կարող է ունենալ հոգեվիճակի փոփոխություն: Այնուամենայնիվ, երկար տարիներ արտասահմանում ապրող հետազոտվողը միանգամից փոխում է լեզվական միջավայրը, որը երբեմն առաջացնում է տարաբնույթ խնդիրներ: Օտարախոս միջավայրից տեղափոխվելով՝ համայնքում, ընտանիքում, դպրոցում անընդհատ հայերեն լսելը անսովոր է նրանց համար: Լեզվական այս երկփեղկված վիճակը, երկատվածությունը երբեմն հանգեցնում է նաև ինքնության երկփեղկման: Կարևոր է նշել, որ այս երկփեղկվածությունը հետազոտվողներն իրենք էլ են նշում, որ զգում և գիտակցում են հայրենիք վերադառնալուց հետո, քանի որ մինչ այդ արտասահմանում գտնվելիս դա աննկատ է եղել: Արտասահմանում նրանք ներկայացել են, օրինակ, հայ ինքնությամբ՝ ենթագիտակցորեն վերցնելով ընդունող երկրի, հասարակության գծերը, որը օտար միջավայրում չեն զգացել, իսկ արդեն հայրենիք վերադառնալով՝ նկատել են ինչ-որ անհարմար օտարություն հենց տեղում՝ իրենց երկրում:

Արտասահմանից հայրենիք վերադարձող երկլեզու և երկմշակույթ ուսանողներն անցնում են ինքնության վերաիմաստավորման հաջորդական ու բարդ փուլեր: Այս գործընթացը բնութագրվում է որպես ինքնության համադրում երկու աշխարհների միջև, որտեղ լեզուն և մշակույթը միաժամանակ դառնում են ինչպես պատկանելության, այնպես էլ օտարացման գործոններ:

Մեր հետազոտության օրինակով, որը կատարվել է Երևանում Անատոլ Ֆրանսի անվան ֆրանսիական միջազգային կրթահամալիրում՝ արտասահմանից հայրենիք վերադարձած աշակերտների շրջանում, փորձել ենք դիտարկել այն բարդ ընթացքը, երբ օտար մշակույթից վերադարձած անձը խնդիր ունի իր իսկ երկրում ինքնության վերաիմաստավորման ու վերակազմավորման:

Օտար միջավայրում ինքնության ձևավորման փուլ

Այս փուլում ուսանողը ձևավորում է ինքնություն օտար լեզվական և մշակութային միջավայրում՝ հաճախ ունենալով երկվության և պատկանելության անորոշության զգացում: Այս փուլում գերակշռում է մշակութային հարմարվողականությունը և սեփական ազգային ինքնության ժամանակավոր մթազնումը: Ֆրանսիայում, Ռուսաստանում, ԱՄՆ-ում և այլուր որոշ ժամանակ սովորած ուսանողները նշում են, որ այնտեղ ուսումնառության ընթացքում նույնիսկ աննկատ է եղել իրենց՝ միջավայրին հարմարվելու փուլը, քանի որ ամբողջ օրը գտնվելով այդ միջավայրում, կրելով տվյալ երկրի լեզուն, չեն էլ գիտակցում այնտեղ ինտեգրման փուլը, քանի որ ամբողջ օրը դրա մեջ են: Հատկապես այն հետազոտվողները, որոնք ընտանիքներով են գտնվում արտասահմանում, նշում են, որ տուն վերադառնալուց հետո էին նկատում երկակի զգացում, նախ որովհետև լեզուն էին փոխում, օրինակ՝ ֆրանսերենը հայերենի, հետո նաև ընտանիքում, բնականաբար, իրենց զգում էին ինչպես հարմար և հարազատ միջավայրում: Իսկ այն սովորողները, որ իրենց կողքին չեն ունեցել ընտանիքներ, նրանց դեպքում ինքնության նկատմամբ այդ անորոշությունն ավելի է խորացել՝ կտրված լինելով նույնիսկ ընտանեկան հարազատ միջավայրից: Նրանք նշում են, որ ոչ միայն երկլեզու վիճակ են զգում այդ փուլում, այլ նաև երկմշակույթ, ընդհանուր առմամբ երփեղկվածության զգացում, պատկանելության խնդիր, որոշ հետազոտվողներ էլ նշում են մեղքի զգացում իրենց ծագման երկրի հանդեպ ինքնության ժամանակավոր մթազնման պատճառով: Նրանք նշում են երկու հակասական բան՝ այն, որ այս փուլում մի կողմից գերակշռում է տվյալ երկրի մշակույթի հարմարվողականության միտումը, մյուս կողմից՝ հակառակը՝ դիմադրություն տվյալ երկրի լեզվի և մշակույթի հանդեպ: Ի վերջո, բնականաբար այդ դիմադրությունը, որը առաջին շրջանում է լինում, նահանջում է՝ հաշվի առնելով, որ ուսուցման գործընթացում հնարավոր չէ դիմադրել, հակառակ դեպքում ուսումնառության գործընթացը պետք է կիսատ թողնել: Ի վերջո, այս փուլում սովորողները հարմարվում են տվյալ երկրի մշակութային, հասարակական բարքերին և լեզվավիճակին:

Սա մի փուլ է, երբ ինչ-որ հանգամանքների և ազդեցությունների ներքո ժամանակավորապես թուլանում է ինքնության պատկանելության զգացումը՝ տանելով այն անորոշության զգացման: Անհատը փորձում է ընտրություն կատարել ծագման մշակույթի և ընդունող մշակույթի միջև, ինչը Կանտոն անվանում է «երկու աշխարհների միջև» գտնվելու ցավալի վիճակ: Այստեղ հարկ է նշել, որ բուն Սփյուռքում մշտապես ապրած հետազոտվողների և որոշակի ժամանակով կամ ուսուցման նպատակով արտասահմանում ապրած հետազոտվողների միջև կա տարբերություն: Այն է, որ առաջին խումբ հետազոտվողների դեպքում այդ «երկու աշխարհների միջև» գտնվելու ցավալի վիճակը նորություն չէ, ասել է թե՛ հիբրիդ ինքնության զգացումը նրանց մշտապես է ուղեկցել: Անձը, որ Սփյուռքից է կրում է բազմամշակութայնությունը և վերադառնալով հայրենիք՝ արդեն հարմարված է այդ վիճակին՝ ի տարբերություն այն մարդկանց, որ նոր են հայտնվում հիբրիդ ինքնության վիճակին վերադառնալուց հետո: Եվ հետևաբար նրանք չեն անցնում հարմարվողականության, հիբրիդ ինքնության անցման միևնույն փուլերը:

Վերադարձի և վերաիմաստավորման փուլ

Վերադառնալով հայրենիք՝ ուսանողը բախվում է լեզվական և սոցիալական անհամապատասխանությանը. նա ընկալվում է որպես «այլ», և ստիպված է վերախմաստավորել սեփական «հայկական» ինքնությունը: Այս փուլը բնորոշվում է ինքնության ձգնաժամով և երկակի պատկանելության գիտակցմամբ՝ «Ո՞վ եմ ես իրականում»: Այս «ինքնության բանակցման» (negotiation of identity) փուլում անձը փորձարկում է տարբեր վարքային ու լեզվական դերեր՝ հասկանալու, թե որ ձևերն են համապատասխանում երկու մշակույթներում էլ: Երբ անձը վերադառնում է հայրենիք, բախվում է մի միջավայրի, որը նրան կարող է չընկալել որպես «ամբողջական» կամ «բնական» մաս: Օտար լեզվի (օրինակ՝ անգլերենի, ռուսերենի կամ ֆրանսերենի) տիրապետումը և նոր սոցիալական արժեքային համակարգերը կարող են հակասել հայրենիքի մոնոմշակութային ակնկալիքներին, որոնք պահանջում են «մաքուր հայ» լինել՝ մայրենի լեզվի և ավանդույթների ամբողջական կրող: Օրինակ, Սփյուռքից Հայաստան վերադարձողների մեջ արևմտահայերենի կամ օտար լեզուների ազդեցության պատճառով իրենց խոսքը Հայաստանում ընկալվում է որպես ոչ «ձիշտ» խոսք, նվազեցնում է լեզվական ինքնավստահությունը և խորացնում սոցիալական օտարացումը: Այս իրողությունները ցույց են տալիս, որ բազմալեզվությունը կարող է գործել թե՛ որպես սոցիալական արժեք, թե՛ որպես բաժանման աղբյուր: Եվ վերադարձի ու վերախմաստավորման փուլում Սփյուռքից վերադարձած մասնակիցների հիմնական թիրախային խոչընդոտներից մեկն էլ սա է, որ հաճախ շեշտում են և անավանում՝ «մեր հայերենն ու ձեր հայերենը»: Այսինքն՝ նրանք, բացի երկլեզու լինելուց, բացի նրանից, որ գտնվում են երկու ինքնությունների մեջտեղում, ունեն նաև հայերենի երկու ճյուղերի վերախմաստավորման հարցը:

Այս հետազոտության ընթացքում սովորողները նկարագրում են իրավիճակներ, թե այս իրավիճակները հաղթահարելու համար ինչ միջոցների կարող են դիմել: Նրանք նշում են, որ հայրենիք վերադառնալուց հետո հասկանում են, որ «ինքնություն» կոչվածը մեկ միասնական ու կայուն երևույթ չէ, այլ այն բազմակի է, մշտական պայքարի ենթակա և ենթակա փոփոխության՝ ժամանակի և տարածության մեջ: Ակնհայտ են սոցիալ-հոգեբանական անցումները երկլեզվակիրների շրջանում լեզվական միջավայրը փոխելիս: Նրանք նշում են, որ որքան էլ այստեղ՝ իրենց երկրում գիտակցում են իրենց հայկական ինքնությունը, բայց, միևնույն է, կարիք ունեն նաև խոսելու, շփվելու այն երկրի լեզվով, որտեղից եկել են: Այս առումով՝ նկատելի է դպրոցական համայնքում մի հետաքրքիր երևույթ: Երկլեզվակիր հետազոտվողներից շատերը նշում են, որ երբեմն գերադասում են չխոսել հայերեն, այլ հաղորդակցվել մյուս նախընտրելի լեզվով, որպեսզի սխալների պատճառով չնկատվի հեռացումը մայրենի լեզվից և ինքնությունից: Հետևաբար հետազոտվողներից շատերը դպրոցական համայնքում իրենց համար ստեղծում են այսպես կոչված «միկրոմիջավայր», որտեղ, օրինակ, Ֆրանսիայից եկած հայերն ու ֆրանսիացիները խոսում են ֆրանսերեն, Ռուսաստանից եկած հայերն ու ռուսները՝ ռուսերեն, Լիբանանից եկած հայերն ու արաբները՝ արաբերեն: Այս երևույթը շատ հաճախ անտեսվում էր և դուրս էր մնում հետազոտության շրջանակից, սակայն նկատելի է, որ այն անմիջականորեն կապված է հետազոտության առանցքային կետերից մեկի՝ վերադարձողների երկփեղված մշակույթի և երկու ինքնությունների հետ: Այն հարցին, թե ինչու են վերադարձած սովորողները գերադասում հաղորդակցվել այն երկրի լեզվով, որտեղից եկել

են, այն դեպքում, որ հայերեն հաղորդակցումը նույնպես հավասարաչափ հնարավոր է, նրանք պատասխանում են, որ չեն ուզում հայկական միջավայրի ազդեցության ներքո թուլացնել տվյալ լեզվի (օրինակ՝ ռուսերեն, ֆրանսերեն) իմացությունը, ասել է թե՛ այդ լեզվի պահպանության հարց է դրվում: Հետազոտվողների մի մասն էլ պատասխանում է, որ մշակութային գործոն կա, որը ենթադրում է հաղորդակցումը միայն այդ լեզվով (իրավիճակներ պատմելը, մշակութային հատուկ բառեր, որոնք բնորոշ են միայն այդ լեզվին), մյուսներն էլ պատասխանում են, որ առայժմ հաղորդակցման ժամանակ ավելի հարմարավետ են զգում հենց այդ լեզվով: Վերջին միտքը ուշագրավ է այն առումով, որ կա նաև երկլեզվակրի վերաբերմունքը այս կամ այն լեզվով հարմարավետ լինելու: Եթե ավելի պատկերավոր դիտարկենք, լեզուն այստեղ գործիք է, որի միջոցով պայքար է ընթանում երկու ինքնությունների և մշակույթների միջև վերադարձից հետո: Այստեղ պետք է շեշտադրել լեզվի կարևորագույն գործոն լինելը մշակութային ընկալումների մեջ: Այն, որ լեզուն պետք է ընկալել ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ որպես մշակույթի կրող և վերարտադրող համակարգ: Լեզուն միշտ գործարկվում է կոնկրետ մշակութային համատեքստում, որտեղ այն արտահայտում է ոչ միայն տեղեկատվություն, այլ նաև արժեքային համակարգեր, սոցիալական դիրքեր և ինքնության տարրեր: Մեր հետազոտության դեպքում, երբ հետազոտվողը վերադառնալուց հետո դեռ նախընտրում է երկրորդ լեզվի կիրառումը, նույնպես երկու ինքնությունների ու մշակույթների պայքարի կամ համադրման ընթացք է:

Ուշագրավ է նաև մի կարևոր հանգամանք՝ այն, թե ինչ համայնքում է ինքնության վերաիմաստավորման ընթացքը, թե հետազոտվողներն ինչ միջավայրում են այն ձևավորում: Հատկապես կարևոր է ընտանիքի գործոնը: Հետազոտվողները, որոնք վերադարձել են ընտանիքներով, ընթացքը ցույց է տալիս, որ հարմարման փուլն ավելի հեշտ են հաղթահարում, քան այն սովորողները, որոնք այստեղ ապրում են միայնակ, ոչ հայկական ընտանիքում: Եվ ի վերջո այս փուլում մեծապես կարևոր է սոցիալական միջավայրի ազդեցությունը: Հարկ է նշել, որ ինքնության կառուցումը սոցիալապես միջնորդավորված գործընթաց է: Հնարավոր է հասնել հավասարակշռության երկու լեզուների և մշակույթների միջև՝ զերծ մնալով երկլեզվության և երկմշակութայնության նկատմամբ կոշտ և պարզունակ մոտեցումից: Կրթական հաստատությունների և հասարակության կողմից երկլեզվության ճանաչումը և վերապահումով մոտեցումը էական դեր են խաղում այս ինքնությունների ձևավորման գործում: Արդյունքում վերադարձող անձը կկարողանա անցնել հաջորդ փուլին, որը երկու ինքնությունների միաձուլման, համադրման, հարմարեցման շրջան կարելի է անվանել:

Ինքնության համադրման փուլ

Վերջնական փուլում ուսանողը սկսում է ընդունել իր երկլեզու և երկմշակույթ ինքնությունը որպես բնական և ամբողջական: Նա զարգացնում է «հիբրիդային ինքնություն», որը թույլ է տալիս գործել երկու մշակութային համակարգերում՝ առանց մեկը մյուսին հակադրելու կամ բացառելու: Հիբրիդ ինքնությունը, բնորոշ է այն երկլեզու և երկմշակույթ անհատներին, որոնք անցել են վերադարձի և նոր միջավայրում հարմարվելու փորձառությունների միջով: Մեր հետազոտության շրջանակում այս փուլում գտնվող սովորողները

նշում են, որ այս փուլում իրենք այլևս իրենց չեն նույնականացնում որևէ մեկ մշակույթի կամ լեզվի հետ առանձին վերցրած. նրանց ինքնությունը դառնում է բազմաշերտ և շարժուն մի մարմին, որտեղ միահյուսվում են երկու մշակույթների արժեքները, մտածողության ձևերը և լեզվական հնարավորությունները: Երկլեզու հետազոտվողները շեշտադրում են հատկապես երկու լեզուների փոխհարաբերությունը այս փուլում: Հետազոտվողներից շատերը նշում են, որ այդ երկու լեզուներն այս փուլում այլևս առանձին չեն դիտարկում, այլ կիրառում են որպես մեկ ամբողջական համակարգ: Այս դեպքում երկու լեզուների առկայությունը անձի մեջ դառնում է ոչ թե երկու լեզվի մեխանիկական և առանձին գործածության երևույթ, այլ մեկ ամբողջական դինամիկ համակարգ. վերջին տասնամյակների իր մի շարք տեսություններում էր այս երևույթը հիմնավորում Օֆելյա Գարսիան, իր «տրանսլինգուալ» տեսությունների մեջ [9]: Քանի որ լեզուն անմիջականորեն կապված է նաև ինքնության ընկալման հետ, այս երևույթը կարելի է դիտարկել այդ տեսանկյունից նույնպես: Վերադարձող հետազոտվողներից շատերը նշում են, որ որոշ ժամանակ անց նրանք չեն էլ առանձնացնում իրենց մտքում առանձին երկու լեզու կամ երկու ինքնություն: Այսինքն՝ կարելի է կարծել, որ այստեղ նրանք հաղթահարում են արդեն երկու ինքնությունների կամ երկու լեզուների համադրման փուլը, որի արդյունքում ստանում են մեկ ամբողջական և դինամիկ ինքնություն: Այսպիսով՝ հիբրիդ ինքնությունը ոչ թե երկմշակութային ազդեցությունների մեխանիկական գումար է, այլ՝ նոր, դինամիկ ինքնության հյուսվածք, որը թույլ է տալիս անհատին ազատորեն շարժվել տարբեր սոցիալ-մշակութային տարածքների միջև՝ առանց պարտադիր պատկանելու դրանցից որևէ մեկին ամբողջությամբ:

Մեր հետազոտության ընթացքում այն հարցին, թե ինչպես եք պատկերացնում և ընկալում այն, որ «հիբրիդ ինքնության» մեջ եք, հետազոտվողներից շատերը բերեցին օրինակներ և նկարագրեցին իրավիճակներ: Օրինակ՝ Ֆրանսիայում մի քանի տարի ապրած և ուսում ստացած սովորողներից մեկը նկարագրում է վերադառնալուց հետո իր երկու ինքնության դրվագներ, որ նկատել է առօրյայում: Նա նշում է, որ վերադառնալուց հետո դպրոցում (լիցեյ, ավագ դպրոց) նա շարունակում է շփվել ֆրանսերենով՝ ֆրանսիացի կամ ֆրանսահայ ընկերների հետ՝ պահպանելով այն լեզվամշակութային մոդելները, որոնցով իրեն ձևավորել է սփյուռքյան միջավայրը. օրինակ՝ խոսելիս նա հաճախ օգտագործում է ֆրանսերեն արտահայտություններ, որոնք փոխանցում են զգացմունքների նրբերանգներ («je t'assure», «c'est pas grave»), մինչդեռ տանը և իր համայնքում, բարեկանմաների, հարազատների շրջանում ինքնաբերաբար անցնում է հայերենի՝ փորձելով ընդունվել ընտանիքի և իր համայնքի լեզվամշակութային կողերը: Այս երկակի լեզվամշակութային կողերի համադրությունը ոչ միայն լեզվական ճկունության արդյունք է, այլև ինքնության գիտակցված համադրություն՝ ընտանիքի պահպանողական արժեքների և համայնքի ընդունված մշակութային վարքաձևերի միջև: Ընտանիքը՝ որպես առաջնային սոցիալական շրջանակ, ապահովում է հիշողության և պատկանելության հիմքը, մինչդեռ տեղական համայնքը դառնում է նոր ինքնության ճանաչման և հաստատման դաշտ: Այս փոխազդեցության արդյունքում ձևավորվում է մի հիբրիդ ինքնություն, որտեղ սփյուռքյան ինքնագիտակցությունը չի կորսվում, այլ վերաիմաստավորվում է՝ համադրվելով հայրենական մշակույթի հետ՝

ստեղծելով նոր, շարժուն և համընդգրկուն պատկանելության ձև:

Եվս մեկ հետազոտվող, ով ծնվել և մեծացել է Մոսկվայում՝ ռուսահայ ընտանիքում, ֆրանսիական կրթահամալիրում սովորելու նպատակով տեղափոխվել է Հայաստան, իր մեջ կրում է հիբրիդ ինքնության բոլոր հատկանիշները: Ռուսաստանում ձևավորված կրթական և սոցիալական միջավայրը նրան սովորեցրել է ազատ արտահայտվել, ինքնավստահորեն քննարկել գաղափարներ, սակայն Հայաստան գալուց հետո նա նշում է, որ հաճախ բախվում է տարբեր մշակութային կողերի՝ կապված հաղորդակցության ձևերի, սոցիալական շփման և արժեքային ընկալումների: Նա նշում է, որ տանը երբեմն շարունակում է ռուսերեն խոսել ծնողների հետ՝ պահպանելով սփյուռքյան ընտանիքին բնորոշ գծերը, բայց երբեմն նաև հայերեն է խոսում: Միննույն ժամանակ լիցելում և ընկերների շրջանում նա աստիճանաբար անցնում է հայերենի՝ յուրացնելով տեղական խոսքային արտահայտություններ, հումորի ձևեր և լեզվամշակութային ենթատեքստեր: Այս դեպքում նաև անցնում է ֆրանսերենի, քանի որ դպրոցական համայնքում հիմնականում ֆրանսերենով են հաղորդակցվում: Այս անցումները հաճախ ուղեկցվում են կողափոխությամբ, երբ մեկ նախադասության մեջ միաժամանակ օգտագործվում են երկու, երբեմն երեք լեզվի տարրեր («էս project-ը я почти закончил», «ладно, գնանք, потом расскажу»), ինչը դառնում է ինքնության ինքնարույն արտահայտություն: Այս դեպքի նկարագրությունն ունի առանձնահատուկ գծեր, քանի որ հետազոտվողը երկլեզվակիր չէ, այլ բազմալեզու՝ հայերեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն, անգլերեն: Այս կրթահամալիրում ռուսահայ համայնքից վերադարձողները, որոնք լավ գիտեն նաև ֆրանսերեն, կարելի է ասել, որ բազմալեզվության և բազմամշակութայնության կրողներ են:

Այս դեպքում տանը, իրենց համայնքում հաղորդակցվելով հայերենով և ռուսերենով, կրթահամալիրում՝ հայերենով, ռուսերենով, ֆրանսերենով և անգլերենով՝ նրանք ցուցաբերում են բազմալեզվություն և բազմամշակութայնություն, որը միանշանակ հանգում է «հիբրիդ ինքնության» գիտակցման:

Ինքնության համադրման փուլում նույնպես կան առանցքային գծեր, որոնք տարբեր են Սփյուռքից վերադարձածների և մյուս մասնակիցների դեպքում: Այս համադրման փուլը նույնպես տարբեր կերպ է ընթանում: Վերադարձածների դեպքում ավելի սահուն է, բազմամշակույթ միջավայրում երկու ինքնությունների համադրումը բնական ընթացք է, իսկ Սփյուռքից վերադարձածների դեպքում համադրումը դժվար է, ձկուն չէ, երբեմն նրանք կարող են հանդես գալ, այսպես կոչված, «պարկուճավորված», փակ, այստեղ էլ ունեն արևմտահայերենի պահպանության խնդիր, մայրենիի հանդեպ երկակի վերաբերմունք, որի պատճառով համադրման փուլը բարդ է ընթանում: Այսպես ասած, «անընդհատ փնտրտուքի» մեջ լինելու զգացումը երկար է ուղեկցում նրանց, նույնիսկ հայրենիքում ունեն «այլ» լինելու զգացողություն: Պատահական չէ նաև այս միջավայրի ընտրությունը: Ինչու՞ է ընտրվել բազմալեզու միջավայր կրթության համար: Երկու խումբ մարդիկ, ում համար հանգրվան է այս բազմալեզու կրթական միջավայրը, նախընտրել են այն, թերևս, այն պատճառով, որ այստեղ կա ընտրություն, ընտրություն մշակույթների միջև, լեզուների, նույնիսկ մայրենի լեզվի:

Հետազոտվողների մեծամասնությունը նշում է մի շարք լեզվական ընդհանուր գործածությունների ձևեր ու օրինակներ, որոնք բնորոշ են այս

փուլին երկլեզվության պայմաններում: Ահա մի քանի բնորոշ լեզվական դրսևորումներ, որոնք արձանագրվում են հետազոտված խմբում՝ երկլեզվության և հիբրիդ ինքնության համադրման ընթացքում:

1. Կոդափոխություն (Code-switching)՝ որպես ինքնության համադրում

Վերադարձողները հաճախ անցնում են մեկ լեզվից մյուսին նույն խոսքային ակտի ընթացքում՝ ըստ զրուցակցի, թեմայի կամ հուզական բովանդակության:

Կարծում ենք, որ այս անցումները ցույց են տալիս ոչ թե լեզվական անկայունություն, այլ ինքնության ճկունություն: Օրինակ՝ խոսքի ընթացքում նրանք նշում են, որ կարող են գործածել նախադասություններ, որ կազմված են միանգամից երկու, նույնիսկ երեք լեզվով. «Էս պրեզենտացիան реально получила très bien, բայց պիտի մի քիչ էլ աշխատեն» (երեք լեզու՝ հայերեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն): Ցույց է տալիս կոդափոխություն ըստ գործողությունների հերթականության՝ լեզուներ փոփոխելով: Նմանատիպ ձևակերպումներ գործածում են հատկապես ռուսաստանաբնակ վերադարձողները, որոնք ժամանել են ֆրանսիական կրթահամալիր և տիրապետում են նաև ֆրանսերենին: Կամ՝ «Լավ, я поняла, բայց tu vois, ça c'est pas logique ընդհանրապես» (երեք լեզու՝ հայերեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն): Օգտագործվում է, երբ խոսողը հակասություն է արտահայտում՝ միաժամանակ երեք լեզվի տրամաբանական կառուցվածքով:

2. Լեզվական փոխառություններ և միջանկյալ ձևեր

Հիբրիդ ինքնության կրողները հաճախ օգտագործում են այլ լեզվից փոխառություններ՝ երբեմն հայերենի հնչյունական համակարգին հարմարեցված ձևով: Այսպիսի ձևերը վկայում են, որ խոսքը տեղափոխվում է միջանկյալ հիբրիդ տարածք, որտեղ լեզվական սահմանները հստակ չեն և արտահայտում են երկմշակույթ գիտակցությունը: Նմանօրինակ գործածություններ հետազոտության ընթացքում նույնպես հանդիպել են, օրինակ՝ «Աշխատանքը реально շատ productive էր»: Պարզ է, որ մեկ ձևակերպման մեջ գործածել է երեք լեզվից բառեր՝ հարմարեցնելով հայերենին քերականական կառուցվածքին:

3. Հուզական կամ իրավիճակային լեզվափոխություն

Հաճախ լեզվի ընտրությունը պայմանավորված է հուզական իրավիճակով: Երկլեզու անհատը գիտակցաբար կամ ենթագիտակցաբար ընտրում է այն լեզուն, որով տվյալ զգացմունքը առավել դյուրին է արտահայտել: Հետազոտվողները նշում են, որ եթե ընկերական միջավայրում են, կրկին լեզվական խառնուրդով ձևակերպումները շատ են լինում, օրինակ՝ «հեսա կգամ, подожди чуть-чуть», կամ՝ «չեմ կարող объяснить, просто ուրիշ է այդ զգացողությունը»: Բայց տանը՝ ավելի մտերմիկ միջավայրում, գերակայում են հայերենով ձևերը: Հետաքրքիր է նաև այն, որ այն հարցին, թե երբ բարկացած եք կամ հուզված, ի՞նչ լեզվով եք արտահայտում այդ զգացմունքները, հիմնականում նշում են, թե ուշադրություն չեն դարձրել, հետո ավելացնում՝ «երևի թե հայերենով»: Այն, ինչ կապված է զգայական դաշտի հետ, հիմնական դրսևորումները հայերենով են լինում:

4. Ինքնության նշագրման լեզվական արտահայտություններ

Հիբրիդ ինքնության ձևավորման փուլում լեզվի միջոցով հաճախ շեշտվում է սեփական բազմամշակութային պատկանելությունը: Այսինքն՝ խոսքային ձևերն ինքնին դառնում են ինքնության հայտարարություն: Այսպիսի

արտահայտությունները ցույց են տալիս հիբրիդ ինքնության հիմնական հատկանիշը՝ լեզվի միջոցով բազմաշերտ ինքնության գիտակցումը: Հետազոտվողները երբեմն անում են նմանատիպ արտահայտություններ՝ «Ես հայ եմ, բայց ավելի հեշտ եմ արտահայտվում ռուսերեն», «Հայերենը իմ սրտի լեզուն է, բայց մտածում եմ ֆրանսերեն», «Իմ մտքերը գալիս են անգլերեն, բայց ասում եմ հայերեն, որ ինձ հասկանան»: Բայց այստեղ կարևոր է շեշտել մի հանգամանք, այն, որ անձը իր հիբրիդ ինքնությունը գիտակցական մակարդակում նաև լեզվի միջոցով է պատկերացնում:

Այն հարցին, թե *ինչպես են նրանք կարողանում մի լեզվից անցում կատարել մյուսին*, կամ ինչպես են այդ երևույթը կառավարում, նրանք նշում են, որ այդ ընթացքը տեղի է ունենում շատ սահուն, աննկատ, կարիք չկա կառավարելու: Նրանց հիբրիդ ինքնությունը ձևավորվում է այս երկակի կամ բազմակի փորձառությունների խաչմերուկում՝ միաժամանակ պահպանելով սփյուռքյան հիշողությունը և ինտեգրվելով հայրենական իրականությանը: Արդյունքում նա ստեղծում է նոր, շարժուն ինքնություն, որտեղ «ռուսահայ, ֆրանսահայ, լիբանանահայ կամ ամերիկահայ լինելը» այլևս հակադրություն չէ «հայ լինելուն», այլ դառնում է բազմակի մշակութային աշխարհների միաձուլման ստեղծարար արդյունք:

Այն հարցերին, թե *ինչ բարդություններ կարող է առաջացնել «հիբրիդ ինքնության» զգացումն ընդհանրապես*, հետազոտվողներն առանձնացնում են մի քանի կարևոր կետ, որոնք վերաբերում են անձի սոցիալական, հոգեբանական, լեզվական, մշակութային, հաղորդակցման խնդիրներին: Սովորողները շեշտը դնում են այս երևույթի և դրական, և բացասական կողմերին, որոնք ներքևում փորձել ենք ամփոփել աղյուսակի միջոցով:

Հիբրիդ ինքնության դրական և բացասական կողմերի համադրական գծապատկեր

	Դրական դրսևորումներ	Բացասական դրսևորումներ
Ինքնության կառուցվածք	Բազմաշերտ, ձկուն և փոփոխվող ինքնություն՝ բաց տարբեր մշակույթների ազդեցությունների նկատմամբ	Ներքին երկվություն, ինքնության անորոշություն, պատկանելության ձգնաժամ
Լեզվական վարքագիծ	Երկլեզվություն, ստեղծարար հաղորդակցական հարստություն	Լեզվական շփոթություն, ինքնարտահայտման դժվարություններ մեկ լեզվով
Մշակութային ընկալում	Բաց, հանդուրժող և բազմամշակութային մտածողություն	Արժեքային հակասություններ, մշակութային շփման բարդություն
Ընտանիք և համայնք	Ընտանիքը՝ որպես ինքնության հիշողության և մշակութային ժառանգության աղբյուր, համայնքը՝ որպես նոր ինքնության ճանաչման հարթակ	Ընտանիքի ավանդական և համայնքի ժամանակակից արժեքների բախում, ներքին պարտավորվածություն երկու կողմի հանդեպ
Հոգեբանական վիճակ	Ինքնավստահություն, ադապտացիոն կարողություն, դիմադրողականություն փոփոխություններին	Հոգեբանական լարվածություն, ինքնաքննության ավելցուկ, օտարվածության զգացում

Սոցիալական կապեր	Հեշտ ինտեգրում բազմազգ միջավայրերում, միջմշակութային կապերի ձևավորում	Որոշ խմբերում չընդունվելու կամ չնույնացվելու վտանգ
Ինքնակերտում և ինքնարտահայտում	Նոր ինքնության ստեղծում՝ անկախ սահմանափակումներից, ինքնահաստատում	Շարունակական ինքնավերափմաստավորման հոգնածություն, «միշտ բացատրելու» անհրաժեշտություն

Եզրակացություն

Վերադարձողների ինքնության ձևավորումը երկլեզվության և բազմամշակութայնության պայմաններում ներկայացվում է որպես շարունակական և դինամիկ գործընթաց, որն անցնում է մի քանի փոխկապակցված փուլերով՝ արտացոլելով լեզվական, մշակութային և հոգեբանական վերափոխումները: Հետազոտության արդյունքներով հաստատվեց, որ արտասահմանից հայրենիք վերադարձող երկլեզու մասնակիցները չեն վերադառնում նախնական ինքնությանը, այլ անցնում են ինքնության վերակառուցման երեք հիմնական փուլերով՝ օտար միջավայրում ձևավորում, վերադարձի և վերափմաստավորման, ինչպես նաև համադրման կամ հիբրիդացման փուլեր:

Ինչպես նաև պարզվեց, որ հետազոտության ընթացքում առանձնացրած երկու առանձին խմբերի դեպքում նշված փուլերը նույն կերպ չեն ընթանում, այն է՝ վերադարձածների և սփյուռքահայերի դեպքում տարբեր է: Կան առանցքային տարբերություններ թե՛ վերադարձի, թե՛ հիբրիդ ինքնության ձևավորման, թե՛ համադրման փուլում: Այս տարբերությունները հիմնականում բխում են նրանից, որ սփյուռքահայն ի սկզբանե ունի հիբրիդ ինքնության հարց, քանի որ ինքնության, մայրենիի գիտակցման փուլում գտնվել է երկու մշակույթների միջև և, բնականաբար, երկմշակութայնության կրող է: Հետևաբար նա չի անցնում առաջին՝ հարմարվողականության, երկու մշակույթների պատկանելության փուլը: Իսկ մյուս խմբի դեպքում օտար միջավայրում ինքնության ձևավորման ընթացքում անհատը ժամանակավորապես համակերպվում է ընդունող երկրի լեզվամշակութային համակարգին՝ հաճախ մթագնելով իր ազգային պատկանելության զգացումը: Այս փուլը բնորոշվում է հարմարվողականությամբ և պատկանելության երկվությամբ. լեզուն դառնում է հարմարվելու հիմնական գործիք, իսկ մայրենին՝ հուզական հիշողության կրող:

Երկրորդ՝ վերադարձի և վերափմաստավորման փուլում, ձևավորվում է ինքնության ճգնաժամ: Վերադարձողը բախվում է իր իսկ հայրենի լեզվամշակութային միջավայրի նոր պայմաններին, որտեղ իրեն հաճախ ընկալում են որպես «այլ»: Լեզվական անցումը՝ օտար լեզվից դեպի մայրենի, ուղեկցվում է սոցիալ-հոգեբանական լարվածությամբ և պատկանելության վերափմաստավորմամբ: Այս փուլում ակնհայտ է այն, ինչ Կաննոն բնորոշում է որպես «ինքնության բանակցում»՝ անհատի փորձը համադրել երկու տարբեր մշակութային և լեզվական կողերի միջև: Վերադարձի և վերափմաստավորման փուլում նույնպես Սփյուռքից վերադարձածի դեպքում նկատելի է ինքնության ճգնաժամ: Նրանք նույնպես պետք է հարմարվեն հայրենի լեզվամշակութային

նոր պայմաններին, բայց ի տարբերություն մյուս խմբի, նրանք ունեն ևս մեկ առանձնահատուկ հարց՝ լեզվի երկու ճյուղերի տարբերությունն ու մայրենի լեզվի հանդեպ երկակի վերաբերմունքի հաղթահարումը: Կա նաև մայրենի լեզվի ընկալումը որպես պետության լեզու, որպես առօրյա շփման ու գործածության լեզվի հարցը:

Երրորդ՝ ինքնության համադրման կամ հիբրիդացման փուլում, ձևավորվում է երկլեզու և երկմշակույթ ամբողջականություն՝ «հիբրիդ ինքնություն», որն այլևս չի դիտարկվում որպես երկատված, այլ՝ որպես շարժուն և համադրող կառուցվածք: Այս փուլում լեզուն դառնում է ինքնության սինթեզի հիմնական գործոն. հետազոտվողները նշում են, որ չեն տարբերակում իրենց լեզվական համակարգերը՝ ընկալելով հայերենը, ռուսերենը կամ ֆրանսերենը որպես մեկ ամբողջական հաղորդակցական հոսք: Այս երևույթը համահունչ է Օֆելյա Գարսիայի «տրանսլինգուալ հոսքի» տեսությանը, ըստ որի՝ լեզուները բազմալեզու անհատի մտքում չեն գործում որպես առանձին համակարգեր, այլ կազմում են միավորված դինամիկ համակարգ՝ ծառայելով ինքնարտահայտման և ինքնության կառուցման նպատակին: Այս փուլում ևս կան առանձնահատկություններ, որոնք բնորոշ են միայն Սփյուռքից վերադարձած մասնակիցներին: Սփյուռքահայը կրում է բազմամշակութայնությունը և վերադառնալով հայրենիք՝ արդեն հարմարված է այդ վիճակին՝ ի տարբերություն այն մարդկանց, ովքեր նոր են հայտնվում հիբրիդ ինքնության վիճակին՝ վերադառնալուց հետո: Եվ հետևաբար նրանք չեն անցնում հարմարվողականության, հիբրիդ ինքնության անցման միևնույն փուլերը: Այստեղ հարկ է նշել, որ այս խմբի համար համադրման փուլն ավելի դանդաղ է ընթանում, քանի որ կա որոշակի դիմադրություն միջավայրի, լեզվի և մշակույթի հանդեպ, որքան էլ այն հայրենի է և հարազատ: Նրանք անընդհատ ունեն մշակույթ ընտրելու զգացողություն:

Հետազոտվողների խոսքային վարքագծում արձանագրվել են հիբրիդ ինքնությանը բնորոշ մի շարք լեզվական առանձնահատկություններ՝ կոդափոխություն (code-switching), լեզվական փոխառություններ, հուզական լեզվափոխություն և ինքնության նշագրման արտահայտություններ:

Այս ձևով լեզուն դառնում է ոչ թե բաժանարար, այլ միավորող ուժ՝ արտահայտելով հիբրիդ ինքնության հոսքային բնույթը: Վերադարձողները լեզվով արտահայտում են ոչ միայն հաղորդակցման նպատակ, այլ նաև սեփական պատկանելությունը, հիշողությունը և մշակութային բազմաշերտությունը:

Ամփոփելով կարելի է եզրակացնել, որ երկու խումբ վերադարձողների դեպքում էլ հիբրիդ ինքնությունը չի դիտարկվում որպես անցողիկ կամ ժամանակավոր երևույթ, այլ որպես նոր որակի ինքնություն, որը միավորում է տարբեր լեզվամշակութային փորձառությունները: Լեզուն այս գործընթացում հանդես է գալիս ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ որպես ինքնության կառուցման և վերախմաստավորման գործիք, որը միաժամանակ պահպանում է հիշողությունը, բացում է նոր ինքնարտահայտման հորիզոններ և ապահովում սոցիալական ադապտացիա:

Այսպիսով՝ երկլեզու և բազմալեզու վերադարձողների ինքնությունը դառնում է շարժուն, բազմաշերտ և ստեղծարար համակարգ, որտեղ լեզվական հոսքերը դառնում են ինքնության հիբրիդ կառուցվածքի հիմնական հյուսվածք:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Bialystok E. Children's concept of word, *Journal of Psycholinguistic Research*, 1986, 15, pp.13–32
2. Bialystok E. and Barac R. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. In Toronto, Canada, 2012, pp.413–422
3. Bialystok E., Peets K. F. and Moreno S., Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 2014, pp. 177–191
4. Bialystok E., Luk G., and Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1),2005, pp. 43–61
5. Bialystok E., Craik F. I. M. and Freedman M., Bilingualism, ageing, and cognitive control. *Psychology and Aging*, 19(2), 2004, pp. 290–303
6. Curdt–Christiansen X. L., Educating migrant children in England: Language and educational practices in home and school environments. *International Multilingual Research Journal*, 14(2), 2020, pp. 163–180
7. Dijkstra T. and Van Heuven W., The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. In Berlin, 2002, pp. 175–197
8. García O., *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA, USA / Chichester, UK: Wiley–Blackwell, 2009, ISBN: 978–1–4051–1993–1.
9. García O. and Kleyn T. (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York, NY, 2016, Routledge. ISBN: 978–1–138–90698–3.
10. Kanno Y., Bilingualism and identity: The stories of Japanese returnees. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(1), 2000, pp. 1–18
11. Kanno Y., *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Boston, MA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, DOI: 10.4324/9781410607560, ISBN: 9781410607560.
12. Kramersch C., *Language and culture*. New York, NY: Oxford University Press, 1998, ISBN: 978–0–19–437214–5.
13. McMillan D. W., and Chavis D. M., Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 1986, pp. 6–23
14. Norton B., *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England; New York, NY: Longman, 2000, ISBN: 9780582382244.
15. Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998, ISBN: 978–0–521–66363–2.