

ՄԵՐԻ ՍԱՐԳՍՅԱՆ
ՍՈՒՆԱ ՄԻԶԱՅԵԼՅԱՆ
ՄԵՐԱ ԲԱՂՐԱՄՅԱՆ
ՆԱԻՐԱ ԽԱՉԻԲԱԲՅԱՆ

ՆԱՅԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՏԱ ԱԺՅՈՒՌՔԻ ԼԵՇՈՒ ԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵՇՈՒ

ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ՀԱՅ
ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՕՐԻՆԱԿԸ

* ՄԻԿԱ-ԱՐՄԵՆԻԱ, ԺԱՄԱՆԱԿԱԿՈՑ ԱՐԿԵՏԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ

THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF RA

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-EDUCATIONAL CENTER

MERI SARGSYAN

SONA MIKAYELIAN

SEDA BAGHRAMYAN

NAIRA KHACHIBABYAN

ARMENIAN AS A LANGUAGE
OF THE DIASPORA AND A FOREIGN
LANGUAGE

(THE EXAMPLE OF THE ARMENIAN
COMMUNITY OF ST. PETERSBURG)

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԱԿԱԴԵՄԻԱ

ԳԻՏԱԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

ՄԵՐԻ ՍՈՐԳՍՅԱՆ
ՍՈՆԱ ՄԻՋԱՅԵԼՅԱՆ
ՄԵՂԱ ԲԱՂԴԱՍՅԱՆ
ՆԱԽԻՐԱ ԽԱՇԻԲԱԲՅԱՆ

ՆԱՅԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱԺՅՈՒՌՔԻ ԼԵՂՈՒ ԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵՂՈՒ

ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ՀԱՅ
ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՕՐԻՆԱԿԸ

Ներածություն	7
ԳԼՈՒԽ 1	
ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐՔՈՒՐԳԻ ՀԱՅ ՀԱՄԱՅՆՔԸ. ՊԱՏԱՎԱԼՆ ՎԿԱՂԻԿ ԵՎ ԼԵՃՎԱՎԻՃԱԿԻ ՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆ.....	12
1.1. ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐՔՈՒՐԳԻ ՀԱՅ ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՊԱՏԱՎԱԼՆ, ՏՆՏԵՍԱՎԱԼՆ, ՀՈԳԵՎՈՐ, ԳԻՏԱՄՇՎԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՊԱՏԿԵՐԸ	13
1.2. ՀԱՆՐԱՆԵՃՎԱՔԱՆԱԿԱԼ ՔՆՆՈՒԹՅՈՒՆ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐՔՈՒՐԳԻ ՀԱՅ ՀԱՄԱՅՆՔՈՒՄ	26
ԳԼՈՒԽ 2	
ՀԱՅԵՐԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՄԱՐՏԱՀՐՎՎԵՐՆԵՐԸ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐՔՈՒՐԳՈՒՄ	42
ԳԼՈՒԽ 3	
ՀԱՅԵՐԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՎՈՎՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐՔՈՒՐԳՈՒՄ	62
3.1. ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑԱՎԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ.....	65
3.2. ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀԱՎԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ	72
ԵԶՐԱՎԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	78
ԾԱՆՈԹԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	87
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	88
ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ.....	94
APPENDICES.....	101
ԽՈՍՔ ԵՐԱՆՏԻՔԻ	106

INTRODUCTION	7
CHAPTER 1	
THE ARMENIAN COMMUNITY OF SAINT PETERSBURG: HISTORICAL OVERVIEW AND LANGUAGE SITUATION ANALYSIS.....	12
1.1. A COMPREHENSIVE PICTURE OF THE HISTORICAL, ECONOMIC, SPIRITUAL, AND SCIENTIFIC-CULTURAL CONDITIONS OF THE ARMENIAN COMMUNITY IN SAINT PETERSBURG	13
1.2. SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE ARMENIAN COMMUNITY IN SAINT PETERSBURG.....	26
CHAPTER 2	
CHALLENGES OF TEACHING ARMENIAN IN SAINT PETERSBURG	42
CHAPTER 3	
FEATURES OF TEACHING ARMENIAN IN SAINT PETERSBURG.....	62
3.1. TEACHING ARMENIAN IN THE SCHOOL SYSTEM.....	65
3.2. TEACHING ARMENIAN IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM	72
CONCLUSIONS.....	78
NOTES.....	87
SUMMARY.....	78
LIST OF REFERENCES.....	88
APPENDICES (ARMENIAN)	94
APPENDICES (ENGLISH)	100
ACKNOWLEDGMENTS	106

ԱՆՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Լեզուն հասարակական կարեւոր իրողություն է, հետեւաբար լեզվավիճակն էլ կախված է տվյալ հանրության հասարակական, քաղաքական, տնտեսական եւ մշակութային տայմանների ամբողջությունից: «Համաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ արդի Սփյուռքը կարող է նշանակալի դեր ունենալ ինչդէս բնակության երկրի, այնդէս էլ նախկին հայրենիքի քաղաքական եւ տնտեսական կյանքում» (Karapetyan, 2018): Պետք է նշել, որ վերջիններս գտնվում են անընդհատ զարգացման մեջ, ինչն անշուշտ անդրադառնում է նաեւ լեզվավիճակի վրա, որը եւս փոփոխվում է՝ հանդէս բերելով զարգացման որոշակի ուղղություններ, միտումներ եւ օրինաչափություններ: Յուրաքանչյուր լեզվի զարգացումն ամենից առաջ տայմանավորվում է այն փոփոխություններով, որոնք կատարվում են դրա գործառնական ոլորտում եւ կառուցվածքում: Այս երկու կողմերն էլ կարեւոր են ու փոխկառուցված, իսկ դրանց փոխհարաբերությունները բազմաշերտ են ու տարատեսակ:

Սփյուռքն ընդհանրապէս շատ բարդ իրողություն է. այն ներկայացնում է մեկ ազգ, բայց ոչ մեկ մշակույթ, մեկ ազգ, բայց ոչ մեկ լեզու, մեկ էթնիկ, սփռված ինքնություն՝ զուգակցված խմբային բազում այլ ինքնությունների: Մեր լեզվի յուրահատկություններն ու դրա ուսումնասիրության հետ կապված խնդիրները թելադրում են ընդհանուրից տարբեր եւ յուրահատուկ մոտեցումներ անգամ հայրենիքում: Երկու գրական լեզվաճյուղերի դարավոր առկայությունը եւ բարբառների ու բանավոր խոսակցական լեզվի այսօրինակ բազմազանությունն արդեն ծնում են լուրջ բարդություններ, որոնք, անկասկած, բազմադասակարգ են սփյուռքում:

Օտարալեզու միջավայրում հայ համայնքը բազմատարր է: Այն հանրույթներում, որտեղ կիրառվում են երկու, երեք եւ ավելի լեզուներ, հայերենը դէպք է ուսումնասիրել ոչ թէ առանձին, այլ մյուս լեզուների փոխհարաբերության համատեքստում: Բացի այդ՝ դէպք է հաշվի առնել, որ այժմ Ռուսաստանի հայկական սփյուռքում հավասարապէս կիրառելի են եւ՝ գրական հայերենը, եւ՝ բարբառները: Պետք է նշել, որ ռուսալեզու միջավայրում հայության տարբեր զանգվածների հաղորդակցման ընդհանուր լեզուն ռուսերենն է: Եթէ հայկական համայնքի ձեւավորման ակունքներում նկատելի էր ռուսերենին տիրապետելու գերխնդիրը, ապա այժմ գերխնդիր է դարձել հայերենը շնորհաւալը (որոշ դէպքերում՝ նույնիսկ հասկանալը): Գրական հայերենով շփվում են բացառապէս ուսուցիչները, գրողներն ու դէպքում ատյաններում աշխատող հայերը: Հայերենը, ռուսալեզու միջավայրում լինելով հաղորդակցման ընդհանուր լեզու հայության տարբեր զանգվածների համար, այնուամենայնիվ զրկված է միասնական գործառնական ու զարգացման, կանոնարկման հնարավորությունից: Այն ենթակա է ռուսերենի տարաբնույթ ազդեցություններին եւ ստիպված է դիմակայել բազում մարտահրավերների:

ՌԴ վարչական տարածքների մեծ մասում գործում են հայկական ազգային-մշակութային ինքնավարություններ, համայնքային հասարակական, երիտասարդական, ուսանողական կազմակերպություններ եւ միություններ: Գործում են բազմաթիվ կիրակնօրյա դպրոցներ: Տղազրկում են թերթեր, համայնքների մեծ մասն

ումի էլեկտրոնային կայքէջեր: Չնայած այս ամենին՝ համայնքային կազմակերպությունների շուրջ համախմբվում է հայության փոքր մասը՝ այդպիսով կամաց-կամաց նահանջելով ազգային արմատներից: Ինչ վերաբերում է հայերենի իմացությանը, առաջ տեսք է նշել, որ երիտասարդ սերունդը հիմնականում չի տիրապետում մայրենի լեզվին կամ տիրապետում է միայն խոսակցական մակարդակում, ինչն էլ, գործածության ոլորտ չունենալով, աստիճանաբար մոռացվում է: Ցավալիորեն տեսք է արձանագրել, որ հայոց լեզվի նկատմամբ հետաքրքրությունն օրեցօր նվազում է, եւ դա ունի իր օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ դատմաները, որոնք դայմանավորված են եւ՝ լեզվական, եւ՝ արտալեզվական գործոններով:

Ամփոփելի է, որ հայադաժողովրդային եւ հայերենադաժողովրդային խնդիրները տարիներ շարունակ մասնագետների եւ դատական մարմինների ուշադրության կենտրոնում են: Իրականացվում են բազմաթիվ եւ տարատեսակ միջոցառումներ, կազմակերպվում են քննարկումներ, մշակվում համագործակցության ծրագրեր: Սակայն փաստ է, որ մինչեւ այժմ չկար որեւէ ուսումնասիրություն, գիտական հետազոտություն՝ նվիրված ՌԴ սփյուռքում գործառնող հայերենի արդի լեզվավիճակին: Արդի հայերենի ուսումնասիրությանը նվիրված առատ գրականության մեջ քիչ են այն աշխատությունները, հոդվածները, որոնք նվիրված են հայերենի այն որակին, որով հաղորդակցվում են ռուսաստանաբնակ մեր հայրենակիցները: Մինչդեռ հայադաժողովրդային, ազգային արժեքների, մայրենի լեզվի դաժողովրդային եւ զարգացման տեսակետից այժմ շատ կարեւոր է ուսումնասիրել ՌԴ սփյուռքում գործառնող հայերենի արդի լեզվավիճակը, բացաժայտել դաժ առաժնժնահատկությունները, դարժել գրական կանոնարկված լեզվի հետ ունեցած աղերսներն ու տարբերությունները, ռուսերենի ազդեցության մակարդակը, լեզվական փոխներթափանցումները, դրական եւ բացասական փոխազդեցությունները եւ այլն:

«Հայերենը որդես սփյուռքի լեզու եւ օտար լեզու (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակը)» հետազոտության **նդատակն** է ներկայացնել հայերենի արդի լեզվավիճակը ամենախոշոր հայկական համայնքում՝ Ռուսաստանում (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակով), քննել ռուսալեզու միջավայրում հայերենի զարգացման միտումները, խնդիրները, ուսուցման առաժնժնահատկությունները:

Հետազոտությունն իրականացնելու համար առաջադրել եւ փորժել ենք լուծել հետեյալ **խնդիրները**.

1. ուսումնասիրել ռուսալեզու միջավայրի հասարակական, քաղաքական, տնտեսական եւ մշակութային դայմանների ազդեցությունը լեզվավիճակի վրա,
2. վեր հանել Ռուսաստանի հայ գաղթօջախի բնութագրական գծերը (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակով),
3. ուսումնասիրել հայկական ազգային-մշակութային ինքնավարությունները ՌԴ-ում (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակով),

4. ուսումնասիրել օտարալեզու միջավայրում մայրենի լեզուների գործառնամանա՝ առնչվող խնդիրները, կիրառված սկզբունքները՝ ըստ անհրաժեշտության օգտագործելու նպատակով,
5. կատարել լեզվական հանրության հանրալեզվաբանական քննություն, որոշել լեզվին տիրապետելու մակարդակը, խոսքի որակը եւ հասարակական տարբերակման աստիճանը եւ այլն,
6. կատարել լեզվական հանրության տարբեր սերունդների խոսքի քննություն,
7. դիտարկել արտալեզվական գործոնները եւ դրանցով դայնամավորված լեզվական շեղումները,
8. ուսումնասիրել հայերենը որդես սփյուռքի եւ օտար լեզու դասավանդելու խնդիրները:

Հետազոտության ընթացքում կիրառել ենք որակական եւ քանակական մեթոդաբանության գործիքակազմը՝ *խորքային հարցազրույցներ*, *փորձագիտական հարցումներ*, *փաստաթղթերի վերլուծություն*, *դիտարկում* եւ *հարցաթերթի* լրացում:

Դաշտային աշխատանքների ընթացքում կայացել են մի շարք հանդիպումներ հայկական համայնքի գիտակրթական հաստատությունների ներկայացուցիչների, հասարակական կազմակերպությունների, դպրոցների, համալսարանական աշխատակիցների հետ:

Այցելել ենք **Պետերբուրգի լեռնական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի՝ Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոն**: Հանդիպում է տեղի ունեցել ամբիոնի դասախոս, բ.գ.թ., դոցենտ **Դոնարա Մկրտչյանի** հետ, քննարկվել են մեր հետազոտության առանձնահատկությունները, կատարվել են արխիվային նյութերի ճշգրտումներ, քննարկվել են հայերենի ուսուցման, հայկական մշակույթի ղախողանման, գործառնվող լեզվի առանձնահատկություններին վերաբերող հարցեր: Դասախոսն է իրականացվել բակալավրիատի 2-րդ կուրսի հայոց լեզվի դասին: Դոնարա Մկրտչյանի ջանքերով ֆակուլտետի ուսանողները սովորում են ոչ միայն ժամանակակից հայոց լեզու, այլեւ ուսումնասիրում են գրաբար, հայ ժողովրդի ղատմություն, հայ գրականություն, Կովկասի ղատմություն, ձեռագրագիտություն, մշակութաբանություն:

Դոնարա Մկրտչյանի հրավերով աշխատանքային այց է եղել նաեւ **ՌԴ ՊԱ արեւելյան ձեռագրերի ինստիտուտ**: Շրջայց է կազմակերպվել ինստիտուտի սրահներում, հնարավորություն է ստեղծվել ծանոթանալու հայկական ֆոնդին: Հիշատակելի է եւ ողջունելի, որ Դոնարա Մկրտչյանը խանդավառությամբ շարունակել է Կարեն Յուզբաշյանի մեծ գործը՝ հայկական ձեռագրերի ֆոնդի համակարգումը: Այժմ արդեն հասանելի են ոչ միայն հնատիղ եւ ժամանակակից, այլեւ Ա. Առաի եւ Հ. Օրբելու ֆոնդերը:

Աշխատանքային այցով հյուրընկալվել ենք **Սանկտ Պետերբուրգի «Տնտեսագի-**

տության բարձրագույն դպրոց» ազգային հետազոտական համալսարանի հունանիտար գիտությունների և արվեստի դպրոցի օտար լեզուների դեղատրամեմտում, որտեղ անկաշկանդ ու մտերմիկ միջավայրում հանդիպում է եղել գիտական մախազծի արտասահմանյան գործընկեր, լեզվաբան **Եվգենի Մուլոդիչենկոյի** հետ: Եվգենի Մուլոդիչենկոն իր խորհուրդներով մեծադեպ աջակցել է գիտական հետազոտության հաջող կայացմանը: Մասնավորապես անգնահատելի է վերջինիս ներդրումը մեթոդական ցուցումների, հարցաթերթերի մշակման, արխիվային նյութեր տրամադրելու առումով: Բացի այդ՝ **Եվգենի Մուլոդիչենկոն** աշխատանքային այցով հյուրընկալվել է ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոնում՝ գիտական մախազծի շրջանակում հանրալեզվաբանական հետազոտության արդյունքներն ամբողջացնելու և դասախոսություններ կարդալու նպատակով: Երկշաբաթյա այցի ընթացքում վերջինս նաեւ անձնակազմի վերադաստիարակում է իրականացրել **«Մետադրագմատիկա»** թեմայով:

Դաշտային աշխատանքների ընթացքում այցելել ենք նաեւ Սանկտ Պետերբուրգի հայկական եկեղեցիներ՝ **Սուրբ Կատարինե** և **Սուրբ Հարություն: Սուրբ Կատարինե եկեղեցում** Սանկտ Պետերբուրգի հայության հոգեւոր հովիվ Վրժանադատիվ Տեր Եփրեմ քահանա Չարգարյանի հետ խորքային հարցազրույց է իրականացվել, զրուցել ենք եկեղեցում կից գործող **«Վերմատում»** մշակութային կենտրոնի, **«Լոր սերունդ»** երիտասարդական միության, ղեկավարության հայկական համայնքի, հայադաստիարակության և այլ խնդիրների մասին:

Դաշտային աշխատանքների համար կարեւոր է եղել նաեւ **Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոն** (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոց) այցելությունը: Կենտրոնը կիրակնօրյա դպրոց է, որտեղ գործում են մախադաստիարակական դասընթացներ մախադրոցահասակ երեխաների համար, 1-6-րդ դասարանների դպրոցական ծրագրեր և մեծահասակների դասընթացներ՝ առանց տարիքային սահմանափակման: Վշխատանքային խումբը ներկա է եղել դասերին, դասալսում իրականացրել, ծանոթացել ուսումնական և առարկայական ծրագրերին: Հնարավորություն է ընձեռվել շփվելու թե՛ դպրոցի տնօրենի և ուսուցիչների, թե՛ աշակերտների և ծնողների հետ, կատարվել է հանրալեզվաբանական քննություն:

Վշխատանքային հանդիպումներից էր նաեւ Սանկտ Պետերբուրգի **Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոց** այցելությունը: Հատկանշական է, որ ռուսական հանրակրթական հաստատությունը 2017 թվականից կրում է Միքայել Լորիս-Մելիքովի անունը: Այն բազմալեզու դպրոց է, որտեղ սովորում են տասներկու ազգությունների ժողովուրդ աշակերտներ: Որոշես էթնիկ ուղղվածության դպրոց՝ հայերենի ուսուցումը սկզբնական շրջանում իրականացվել է ֆակուլտատիվ սկզբունքով, իսկ այժմ այն ներառված է 1-6 դասարանների հայազգի աշակերտների դաստիարակության ուսումնական ծրագրում: Մի շարք հանդիպումներ են եղել ոչ միայն դպրոցի տնօրենի, այլև ուսուցիչների հետ, անցկացվել են դասախոսումներ, կատարվել է հանրալեզվաբանական քննություն:

Սույն հետազոտությամբ առաջին անգամ մանրամասնորեն քննվում է հայերենի արդի լեզվավիճակը ռուսալեզու միջավայրում: Կոլկտիվ մենագրության երեք զլուխներում վերլուծվում են ներկայացվում են հայերենը որդես մայրենի, օտար կամ երկրորդ լեզու դասավանդելու խնդիրները, միջոցները եւ եղանակները, վեր են հանվում առկա մարտահրավերները: Կիրառական լեզվաբանության եւ հանրալեզվաբանության **միջգիտակարգային սույն հետազոտության միջոցով** հնարավոր է դարձել ներկայացնել լիարժեք տատկեր ռուսալեզու միջավայրում հայերենի արդի վիճակի, խնդիրների, զարգացման միտումների վերաբերյալ:

Կոլեկտիվ մենագրությունը հասցեագրված է Հայաստանում եւ սփյուռքում աղորող մեր հայրենակիցներին, որոնք կարելուում են հայերենի դերն ու նշանակությունը ռուսախոս միջավայրում՝ ի շահ հայադաճողանության եւ հայերենադաճողանության, հետաքրքրված են հայկական սփյուռքի լեզվավիճակով եւ հայերենագիտությամբ: Այն կարող է օգտակար լինել նաեւ օտարերկրացիներին, որոնք հետաքրքրված են հայերենի ուսումնասիրությամբ եւ դասավանդումով:

ԳԼՈՒԽ ԱՌԱՋԻՆ

ԱՄԵՐԻԿԱՆ ԴԵՄՈԿՐԱՏԻԱՆ ՎԱՅՆԱՅԻՆ
ԴԱՏԱՎԱՆ ԱՎԱՐԿ ԵՎ ԼԵԶՎԱԿԻՆՈՒԹՅՈՒՆ
ՔԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Նայաստանը, զբաղեցնելով աշխարհաքաղաքական կարեւոր դիրք, իր ողջ լուսնային ընթացքում եղել է հզոր ղեկավարությունների բախման կիզակետ, ինչի հետեւանքով Հայաստանից մշտապես արտագաղթի մեծ հոսք է եղել: Իսկ որդես արդյունք աշխարհի տարբեր երկրներում ձեւավորվել են հայկական համայնքներ (Virabyan, 2011):

Ռուսաստանում հայկական սփյուռքի ձեւավորման առավել ակտիվ շրջանը կապված է խորհրդային տարիների հետ: Ռուսաստանի մի շարք շրջաններում հայերն իրենց թվաքանակով երկրորդ տեղն են զբաղեցնում ռուսներից հետո: Ինչդեռ փաստում են սոցիոլոգիական հետազոտությունները, հարմարվելու եւ սոցիալական աճի համար ամենաբարենդաստը ՌԴ-ն է, քանի որ իր սոցիոմշակութային դաշտով մոտ է մեր երկրին (Karapetyan, 2013): Այժմ իրենց կազմակերպվածությամբ, հայադաժողովրդային եւ Հայաստան-Սփյուռք ամրադնոման ուղղությամբ նշանակալի դերակատարությամբ աչքի են ընկնում ՌԴ մի շարք քաղաքների հայկական հասարակական կազմակերպություններ ու ազգային-մշակութային ինքնավարություններ:

1.1. ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ՀԱՅ ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՊԱՏԱՐԱԿԱՆ, ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ, ՀՈԳԵՎՈՐ, ԳԻՏԱԲԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՊԱՏԱՐԱՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱՊԱՏԿԵՐԸ

Համայնքի ձեւավորումը, քաղաքական-տնտեսական լայնանները

Սանկտ Պետերբուրգում հայերի մասին առաջին տվյալները թվագրվում են Ռուսաստանի Հյուսիսային մայրաքաղաքի հիմնադրման գրեթե սկզբից:

1703 թ.՝ Շվեդիայի հետ տեսական լատերազմի ավարտից հետո, Պետրոս Առաջինը Նեւայի ափին մոր մայրաքաղաքի կառուցման աշխատանքների սկիզբը դրեց: Ոչ միայն կառուցվում էին տներ, ամրոցներ, ջրանցքներ, մավամատույցներ եւ տնտեսական բնույթի այլ շինություններ, այլեւ ստեղծվում էին դիվանագիտական, տնտեսական, առետրաարդյունաբերական հարաբերություններ: Նոր մայրաքաղաքը կառուղ օղակ լիտի լիներ արեւմտյան աշխարհի հետ. ավանդաբար ստեղծվել է այն կարծիքը, թե «Պետրոս Առեծը, հիմնելով Սանկտ Պետերբուրգը, բացել է լատուոհան դեղի եվրոդա, մաեւ մոլատակ է ունեցել շվեդներից հետ խլել Ռուսաստանից զավթած տարածքները» (Galoyan, 2003):

Պետրոս Առաջինը զիտեր, որ դեմես իր հայրը՝ Ալեքսեյ Միխայելովիչը, արժետում էր հայ առետրականների գործունեությունը, որոնք Նոր Տուղայում հիմնադրել էին առետրային կազմակերպություններ, հաջողություններ ունեին մետաքսի արտահանման գործում եւ իրենց մեմաշնորհային դիրքի շնորհիվ առանցքային նշանակություն ունեին իրամառուսաեվրոդական առետրական հարաբերություններում: Լիներով մեծահարուստ եւ տաղամոլալոր գործարարներ՝ նրանք Իրանի եւ Շվեդիայի հետ սերտ առետրատնտեսական հարաբերություններ էին հաստատել, ինչը նրանցից առաջ Իրանին անել չէր հաջողվել: Հայ առետրա-

կանները, ռուսների հետ ամետրային ազատ հարաբերություններին զուգահեռ, ստացել էին նաեւ Ռուսաստանի տարածքով՝ Արխանգելսկի միջոցով, Յյուսիսային Եվրոպայի հետ ամետրային կադեր հաստատելու իրավունք (Meruzhanyan, 2023): Դեռեւս 1695 թ. Պետրոս I-ը Պարսից շահին ուղղված իր նամակում դա-հանջում էր, որ հայ ամետրականների ձեռքում կենտրոնացած մետաքսի ողջ ամետուրն ուղղվեր հարավի գխավոր դարդասներով՝ Աստրախանից Մոսկվա, եւ որ «այդ հայերին ցարական մեծության տէրության մեջ ամետրի համար նա-խատեսված աղյուսներով սահմանամերձ քաղաքներում թույլ տան անցնել ա-ռանց հաղադման, առանց որեւէ խոչընդոտի» (Angaladyan, 2010): Այդպիսով տալով մի շարք արտոնություններ՝ Պետրոս Առաջինը խրախուսում էր հայերի հոսքը աղագա մայրաքաղաք:

Քաղաքի հիմնադրման սկզբից եւթ այնտեղ արդեն դարբերաբար հայտնվում են հայ հասարակայնության ներկայացուցիչներ, նրանց թվում՝ վաճառական-ներ եւ ձեռնարկատերեր: 1702 թ. աշնանը քաղաք է ժամանում հայազգի դատ-վիրակ Նազար Օրեխովչը (Օրուխեմցը) (Miqayelyan, 2003): 1707 թ. Ջուղայի հայկական ամետրական ընկերության ճանաչված գործիչ Սաֆար Վասիլեւը, որը Վասիլեւներ – Մակարովներ - խաստատովներ տոհմի հիմնադիրն էր, դի-մում է Պետրոս Առաջինին՝ խնդրելով հատկացնել արտասահմանի հետ կադ-վելու շահավետ ուղի, քանի որ Արխանգելսկով անցնող ուղին երկար եւ թանկ է: Կայսրը հայ վաճառականին թույլատրում է Մոսկվայից անցնել Նարվա, աղա Սանկտ Պետերբուրգ եւ ծովով մեկնել արտասահման (Barkhudaryan, 2010):

Ըստ գրավոր աղբյուրների՝ Սանկտ Պետերբուրգում հայ խոշոր առաջին վաճա-ռականը **Լուկա Շիրվանով** էր (Դուկաս Շիրվանյան, Շիրվանց) (Meruzhanyan, 2023): Նա Աստրախանում եւ Դվարում մետաքս եւ բամբակե գործվածքեղենի մշակման ֆաբրիկաներ ուներ: 1708 թ. հաստատվելով Սանկտ Պետերբուրգում՝ բացում է ամետրի տուն, որը զբաղվում էր մետաքսի, բամբակյա կտորեղենի մշակմամբ: Նա էլ հետագայում դառնում է տեղի հայ համայնքի առաջնորդը:

1710 թ. Յյուսիսային մայրաքաղաքում հայերի թիվը հասնում է 50-ի. նրանք հիմ-նականում խոշոր ամետրականներ էին, որոնք զբաղվում էին մետաքսի, թան-կարժեք քարերի, զինու, սուրճի, շաքարի, բանջարեղենի ամետրով, ինչդեհ նաեւ հմուտ արհեստավորներ էին, որոնք ներգրավված էին մայրաքաղաքի կա-ռուցման աշխատանքներում: Այս շրջանում առկա «հայկական գործակալություն-ներն» էլ կազմավորել են հայկական գաղութը (Grigoryan, 1979): Այս նույն ժա-մանակ էլ արտաքին կադերի ատյանում թարգմանիչ էր աշխատում հայ Աֆա-նասի Պանկրատովը (Barkhudaryan, 2010):

Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի առաջին սերնդի մեջ, ինչդեհ մշվեց, առանձնահատուկ դերակատարում ուներ **Լուկա Շիրվանով**, ինչդեհ նաեւ նրա եղբայր Իվան Կարադետը (Հովհաննես Շիրվանյան) (Meruzhanyan, 2023): Լ. Շիր-վանովը, որ վայելում էր դաշտոնական Պետերբուրգի վստահությունը, կադող-օղակ էր Ռուսաստանի եւ հայկական վերնախավի միջեւ: Ամետրային ակտիվ գոր-ծունեությունից բացի՝ նորջողայեցի այս հայի անունը հիշատակվում է արտաքին

գործերի կոլեգիայի՝ 1727 թ. փաստաթղթերում, որտեղ նշվում է, որ մա մի խումբ գործիչների հետ դիվանագիտական առաքելությամբ մեկնել է Արեւելյան (ղարսկական) Հայաստան (Meruzhanyan, 2023): Հարկ է նշել, որ Պետրոս Առաջինի կառավարման շրջանից էլ, ըստ էության, սկսվում է Արեւելյան Հայաստանի՝ Ռուսաստանին հետագա միացման համար տարվող քաղաքականությունը:

1730-ական թթ., գրող Ս. Գլինկայի խոստովանությամբ, «Նեւայի ափերին սահմանազատվում էին հայկական հողամասերը» (Miqayelyan, 2003): Այս շրջանում Լ. Շիրվանովին Պատկանող հողատարածքի վրա ձեւավորվում է *Հայկական* անունը կրող փողոց: 1740 թ. Լ. Շիրվանովը կարողացել էր այստեղ հայկական եկեղեցի կառուցելու թույլտվություն ստանալ, սակայն հետագայում եկեղեցու կառուցման աշխատանքները կայսրուհի Ելիզավետա Պետրովնայի հրամանով դադարեցվել են, չնայած որ այն հիմնականում արդեն կառուցված էր (Meruzhanyan, 2023): Թեւեւ հայ համայնքի այն ժամանակվա բազում նշանավոր ներկայացուցիչներ ադրում էին առավելադեպ Վասիլեյան կղզում, ենթադրվում է, որ *Հայկական (Արմյանական)* փողոցը գտնվել է Պետրոպոլիսյան ամրոցին հարող թաղամասերում, քանի որ հենց Պետրոպոլիսյան ամրոցի (քաղաքի կառուցադատման ձեւավորման համակենտրոններից մեկի) շուրջ էին այն տարիներին բնակություն հաստատում արիեստավորներն ու մանր առետրականները (Miqayelyan, 2003): Հայկական նրբանցքի ցուցանակը մինչ օրս պահպանվում է Վասիլեյան կղզում (Nazaryan, 2017):

Պետերբուրգի 1720-1730-ական թթ. հայ գաղթաշախի բնակչության թիվը թեւեւ մեզ հայտնի չէ, բայց այն փաստը, որ 1730 թ. քաղաքն ունեցել է իր ծխատեր քահանան (Հովհաննես Շերիստանով), վկայում է արդեն ձեւավորված հայ համայնքի գոյության մասին (Sarukhanyan, 2003):

Ինչդեռ նշվեց վերելում, դեռեւս Պետրոս Առաջինի կառավարման շրջանից Ռուսաստանն Արեւելյան Հայաստանն իր կազմում ներառելու քաղաքականություն էր վարում: Պետերբուրգի ամենահայտնի՝ *Լազարյանների* սերնդի ներկայացուցիչները ցանկանում էին Ռուսաստանի հովանու ներքո վերականգնել հայկական թագավորությունը եւ այդ ուղղությամբ ջանքեր էին գործադրում, տարբեր ծրագրեր մշակում՝ ներկայացնելով ռուսական վերնախավին: Հայ ազատագրական շարժման գործիչներն այն համոզմունքն ունեին, որ միայն Ռուսաստանն է այն իրական ուժը, որի օգնությամբ քաղաքականադեպ բզկտված հայ ժողովուրդը կարող էր թողափել օտարատիրության լուծը: Թեւեւ ֆեոդալական-նորտատիրական հարաբերություններ էին հաստատված մաեւ Ռուսաստանում, բայց այստեղ, ի տարբերություն Արեւելքի մահմեդական աշխարհի, ֆեոդալիզմի ընդերքում զարգանում էին արտադրողական նոր ուժեր, որոնք նախադասման էին նոր արտադրահարաբերությունների առաջացման ու զարգացման համար (Sarukhanyan, 2003): Արդեն այդ դաիին Ռուսաստանն իր բարեկրթական մակարդակով անհամեմատ բարձր էր մահմեդական աշխարհից: Բացի այդ՝ Հյուսիսային դատերազմում Շվեդիային դարտության մատնելուց հետո Ռուսաստանն իր ռազմական հզորությամբ ձեռք էր բերել միջազգային լայն ճանաչում: Թվում էր, որ Ռուսաստանը կարող է իրագործել մաեւ դեղի հարավ առաջխաղացման իր ծրագիրը:

Պետրոս Աբեի մահից հետո, սակայն, ներքին եւ միջազգային անբարենդաստ զործոնների ղյատնառով Ռուսաստանը չկարողացավ իրականացնել դեղի Ան-դրկովկաս առաջխաղացման իր մշակած ղյաւները: Այս ղյարագայում անկա-տար էին մնում նաեւ հայ ազատագրական ակնկալիքները: Քաղաքական տեսակետից տասնութերորդ դարը Հայաստանի համար անցավ Ռուսաստա-նին սղասելով, որը շատ էր մոտեցել. այն ըստ էության հայտնվել էր Կովկասում (Sarukhanyan, 2003):

Ավելի ուշ՝ 1827 թ. աշնանը, ռուս-ղարսկական ղյատերագմի ընթացքում, երբ ակնհայտ էին դարձել Պարսկաստանի ղյարտությունը եւ Արեւելյան Հայաստա-նը Ռուսաստանին միացնելու հարցը, Պետերբուրգի մի խումբ մտավորականներ Ռուսաստանի կազմում Հայաստանի իրավաքաղաքական կարգավիճակը սահ-մանող նախագիծ եմ մշակում: Հեղինակը **Խ. Լազարյան** էր: Նախագծի կազմ-մանն ակտիվորեն մասնակցում եմ իշխան **Կոստանդին Արղության-երկայնա-բագուկը** եւ մշանավոր բանասեր **Ալեքսանդր Խոտաբաշյանը** (Barkhudaryan & Aleksanyan, 2015): Նախագծի հեղինակները շանացել էին Ռուսաստանի կազ-մում աղահովել Հայաստանի ղյայն ինքնավարությունը: Նրանք, փաստորեն, առաջարկում էին վերականգնել հայկական թագավորությունը եւ Նիկոլայ I-ի թվարկվող տիտղոսների թվում ավելացնել նաեւ «հայոց թագավոր» տիտղոսը: Ռուսաստանի տիրաղետության տակ անցնող Հայաստանում բնակչության բա-նակն ավելացնելու նղատակով նախագծի 5-րդ հոդվածով անհրաժեշտ էր հա-մարվում Պարսկաստանից հայ բնակչության ներգաղթ կազմակերղելը: Խ. Լազարյանը մասնակցում է նաեւ Հայաստանի սահմանների հարցի բարձրաց-մանը, շանում է Պարսկաստանի հետ Հայաստանի սահմանագիծ դարձնել ոչ թե Արաքս գետը, այլ Արարատյան լեռնաշղթան, որղեսգի Մակուի գավառը եւս միացվի Հայաստանին, որն իր լեռներով ու կիրճերով կղառնար բնական ղյատ-վար (Barkhudaryan & Aleksanyan, 2015): Նախագծի հեղինակները կարեւոր մշա-նակություն էին տալիս երկրի ներքին բարեկարգության, բնակչության իրավա-կան ղյաշտղանվածության հարցերին, դեմ էին ճորտատիրությանը՝ որղես հա-սարակական կյանքում բացասական երեւոյթներ առաջացնող համակարգի:

Նիկոլայ I-ի օրոք՝ 1828 թ. փետրվարի 10-ի Թուրքմենշայի ղյայմանագրով Արեւելյան Հայաստանն անցնում է Ռուսական կայսրության տիրաղետության տակ, սակայն հայ մտավորականների առաջարկած նախագիծը հաջողություն չի ունենում: 1840 թ. Արեւելյան Հայաստանն արղեն ընդգրկված էր Անդրկով-կասյան երկրամասի կազմում: Հոյսերը վերափոխվում եմ հուսահատության, սա-կայն սա ղյարսկական տիրաղետության տակ գտնվելուց գերաղասելի էր անվտանգային առումով. իննսում տարվա ընթացքում՝ մինչեւ կայսրության ան-կումը, Արեւելյան Հայաստանի տարածքում մոր ճեղքերումներ չեմ լինում (Me-ruzhanian, 2023):

Արեւելյան Հայաստանը Ռուսաստանին միացվելուց հետո հայ հասարակական մտքի մի շարք ներկայացուցիչներ ոչ միայն արձագանքում եմ ռուսական քաղա-քական կյանքում կատարվող իրաղարձություններին, այլեւ աշքի ընկնող դեր եմ խաղում ժամանակի համառուսաստանյան հեղափոխական շարժումներում: 19-

րդ դ. 40-ական թթ. այդօրինակ հայերից էր ուտոդիստ- սոցիալիստ, գրող, բժիշկ **Դմիտրի Դմիտրևիչ Ախշարումովը**, որը 1846 թ. ավարտելով Պետերբուրգի համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետը՝ անդամագրվում է Պետրաշեւականների խմբակին՝ դառնալով Ռուսաստանի ուտոդիստ-սոցիալիստական շարժման նշանավոր դեմքերից մեկը: Դ. Դ. Ախշարումովը 1812 թ. հայրենական ռաւտերազմի ակտիւ մասնակից եւ այդ ռաւտերազմի առաջին ռաւտմագիրներից մեկի՝ գեներալ-մայոր **Դ. Ի. Ախշարումովի** որդին էր՝ ազնւական, ունետր ընտանիքից: Բայց դա, ինշոէս ժամանակին դէկաբրիստներին, հետ շոահեց նրան հեղափոխական դառնալուց: Այսոիսով, Ախշարումովը Խ. Աբովանից հետո հայ այն գործիշներից էր, որ հայ հասարակական-քաղաքական միտքը կամրշում էր 19-րդ դ. 40-ական թվականներին ռուսական իրականության մեշ գործող ամենահեղափոխական կազմակերոյություններից մեկի՝ ռետրաշեւականների հեղափոխական-դեմոկրատական թեւի գաղափարների հետ (Sarukhanyan, 2003):

Հայերը գործուն մասնակցոյութուն են ունենում նաեւ Պետերբուրգում սկիզբ առան *Նարոդնիկական* շարժմանը: Այդ շարժման ջախշախումից հետո հայ նարոդնիկների մի մասը հարում է նոր ձեւավորվող ազգային բուրժուական կուսակցոյութուններին, ոմանք էլ՝ ռուսական սոցիալ-դեմոկրատիային: 1880-ական թթ. Ռուսաստանում կազմակերոյվում են մարքսիստական խմբակներ: 1895 թ. Պետերբուրգում հիմնադրվան «Բանվոր դասակարգի ազատագրոյութան ռայքարի միոյութուն» կազմակերոյութունում իրենց հեղափոխական մկրտութունն են ստանում Բոգդան Կոնոյանցը, Արշակ Չուրաբյանը, Հովհ. Մելիք-Հովսեփյանը եւ ուրիշներ (Sarukhanyan, 2003):

Սանկտ Պետերբուրգում աորող հայերի հոգետր-եկեղեցական կյանքը

Պետերբուրգում հաստատվան հայերը, շնայան փոքր թվաքանակին, այնուամենայնիվ անմիջաոէս ձեռնամուխ են լինում եկեղեցիներ հիմնելու, հայ առաքելական հավատքը, դավանանքը ռահոդանելու գործին եւ մեծ ջանքեր են գործադրում այդ ուղղութանը: Մեծաքանակ ու խայտաբղետ բնակշոյութուն ունեցող հզոր մայրաքաղաքում ազգային ինքնութոյւնը, նկարագիրը ռահոդանելու, ամենակուլ հոծ գանգվանին շնուվելու, շանհետանալու հիմնական լեակը եկեղեցին էր (Barkhudaryan, 2010): Սրանով էր ռայնանավորվան հայերի՝ հայկական եկեղեցիներ հիմնադրելու հետետղականութոյւնը, որը սկզբնական շրջանում բավականին բարդ էր:

1714 թ. վարդաոէտ Մինասն առաջինն էր, որ հայկական եկեղեցի կառուցելու խնդրանքով դիմում է քաղաքի իշխանութոյւններին, սակայն մերժվում է: Միայն 1725 թ. է հայերի միոյութունը ստանում Սինոդի թույլտվութոյւնը՝ աղոթատուն բացելու Վասիլիի կղզում գտնվող մի փայտե շինութոյւնում (“Hayery Sankt Peterburgum,” 2024): Այն, սակայն, կարն ժամանակ անց, այրվում է:

1740 թ. հայկական նոր կազմավորվան համայնքի առաջնորդ **Լ. Ծիւվանովը** կա-

րողանում է *Հայկական* անունով փողոցում իրեն լատինացի հողատարածքում Սանկտ Ստեփանոս կաթոլիկոսի եկեղեցի կառուցելու թույլտվություն ստանալ, եւ կառուցման աշխատանքները սկսվում են: Սակայն դա ժուռ հողատարականության սրտով չէր, քանի որ Հայաստանյայց Սուրբ եկեղեցու վարդապետությունը որոշակի տարբերություններ ուներ եւ մասամբ շեղվում էր հունամուսական ուղղափառ եկեղեցու դավանանքից: Նրանք հայ առաքելական եկեղեցին համարում էին աղանդ եւ երկյուղ կրելով դրա տարածվելուց՝ փորձում էին խոչընդոտել (Barkhudaryan, 2010): Այդ նշանակով ժուռական մի շարք երկրակալներ հատուկ գրությամբ դիմում են Սինոդին, որոշեցի արգելի հայկական եկեղեցու կառուցումը: Սինոդն իր հերթին կայսրուհուն խնդրում է հրաման արձակել Մոսկվայի, Սանկտ Պետերբուրգի, Վատրախանի հայկական եկեղեցիները փակելու վերաբերյալ՝ բացի Վատրախանի քարաշեն եկեղեցուց: 1742 թ. հրապարակվում է հաջորդ՝ Ելիզավետա Պետրովնա կայսրուհու հրամանը՝ հայկական բոլոր եկեղեցիները, բացի Վատրախանի եկեղեցուց, համարել անօրինական (Meruzhanyan, 2023): Պետերբուրգի եկեղեցու կառուցման աշխատանքները եւս դադարեցվում են: Մնում է միայն Լ. Շիրվանովի տան բակի փոքր եկեղեցին, որը մասնաճյուղ էր ճարտարապետ Պ. Տրեգլինի նախագծով կիսով չափ կառուցել. այն ծառայելու էր որդես աղոթատեղի:

Օտարերկրացիների նկատմամբ տարվող քաղաքականությունը բարեփոխվում է, երբ գահ է բարձրանում Եկատերինա II-ը (1762-1796 թթ.): Նա համարում էր, որ Ռուսաստանն ընդհանուր տուն չէր և լինի այնտեղ հանգրվանող ժողովուրդների համար, ուստի 1762 թ. հատուկ մանիֆեստով թույլատրում է օտարերկրացիներին գալ եւ բնակություն հաստատել կայսրությունում: Ներգաղթողներին վերադասվում են մի շարք արտոնություններ, սահմանվում է կրոնական հանդուրժողականություն, յուրաքանչյուր ոք իրավունք է ստանում ազատորեն հետեւելու իր դավանանքին: Քանի որ սահմանափակումը դեռ գործում էր միայն հայերի նկատմամբ, սեմատը 1763 թ. հունիսի 9-ին հատուկ հրամանով հայերին թույլատրում է կառուցել եկեղեցիներ: Դրանով ուժը կորցրած է համարվում 1742 թ. եկեղեցիների կառուցումն արգելող որոշումը (Barkhudaryan, 2010):

Ազգային եկեղեցի կառուցելու նշանակին է ձեռնամուխ լինում Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի կայացման եւ ամրադրման նախահայրը՝ **Հովհաննես Աղազարի Եղիազարյանը**՝ Աղազար Նազարեթյանի՝ Ռուսաստանի եւ Պարսկաստանի հետ դիվանագիտական եւ առևտրային կապերի մոնոպոլիստների թարգմանչի որդին, որը ժուռական գրավոր աղբյուրներում հիշատակվում է **Իվան Լ. Նազարե** անունով (Meruzhanyan, 2023): Լինելով թանկարժեք քարերի՝ հիմնականում ադամանդի առավանճառքով զբաղվող առևտրական, մասնաճյուղի նախաձեռնող, բանիմաց, ազգասեր, մեծահարուստ բարերար, հետագայում մասնաճյուղի քաղաքականության հարցերում Եկատերինա II թագուհու խորհրդատուն՝ 1770 թ. դիմում է նրան՝ Սանկտ Պետերբուրգում եւ Մոսկվայում հայկական եկեղեցիներ կառուցելու խնդրանքով: Սանկտ Պետերբուրգում եկեղեցու կառուցման նշանակով տարածք է հատկացվում քաղաքի կենտրոնում՝ Նեւայի լողոտայում: Թույլտվություն ստանալուց հետո Նազարեաները՝ Իվան Նազարեան ու նրա

եղբայրները, եկեղեցու հատակագծումն առաջարկում են ժամանակի լավագույն ճարտարապետներից մեկին՝ Էրմիտաժի, Պալատական եւ Սենատային հրապարակների, գոթական ոճով ռուսական եկեղեցիների հեղինակ Գ. Ֆելտենին (Meruzhanyan, 2023): Եկեղեցու շինարարությունը շարունակվել է 1771-1776 թթ., որի համար ծախսվել է 33000 ռուբլի: Կառուցումն իրականացվում է Ի. Լազարեւի հովանավորությամբ, ինչդեռ նաեւ հայ մեծահարուստ հավատացյալների նվիրատվություններից գոյացած միջոցներով: Եկեղեցին անվանվում է Ի. Լազարեւի կնոջ՝ տարածքի սեփականատեր Եկատերինա Լազարեւայի անունով (Meruzhanyan, 2023):

1780 թ. փետրվարի 18-ին Աստրախանից ժամանած արքեպիսկոպոս **Յովսեփ Արղությանի (Երկայնաբազուկ)** կողմից կատարվում է Սուրբ Եկատերինա (Սբ. Կատարինե) հայկական եկեղեցու հանդիսավոր օծման արարողությունը: Թեւեւ օծման արարողությանը կայսրուհին չի մասնակցում, սակայն, ինչդեռ դատարանություն է վկայում, հետագայում մի քանի անգամ ներկա է լինում եկեղեցական արարողություններին (Nazaryan, 2010):

Հայկական եկեղեցին՝ «Նեւայի լողոտայի երկնագույն ճարգարիտը», դառնում է հայ համայնքին միավորող եւ ամրապնդող կարեւորագույն կառույցը:

Իր գործունեությունից վաթսու տարի անց՝ 1841 թ., եկեղեցին ենթարկվում է առաջին հիմնամորոգման (Meruzhanyan, 2023): Ավելի ուշ՝ 1930 թ., փակվում է, ծառայում որդես հակաօդային դաշտդաշտության շտաբ, այնուհետեւ միջնադատներով բաժանվելով երկու հարկի՝ շուրջ 60 տարի գործածվում է որդես երաժշտական կոմեդիայի թատրոնի դեկորացիաների դատարանական արհեստանոց եւ դահլիճ:

1993 թ. Սանկտ Պետերբուրգի հայկական համայնքի խնդրանքով քաղաքային իշխանությունը եկեղեցու շենքը վերադարձնում է հայ համայնքին: 1993 թ. եկեղեցու աղոթատունը մաքրվում է, կատարվում է առաջին դատարագը, որից հետո սկսվում են վերականգնման աշխատանքները (“Hayery Sankt Peterburgum,” 2024):

2000 թ. տեղի է ունենում Ս. Կատարինե եկեղեցու վերածածնում՝ Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Գարեգին Զ-րդի ձեռնած: Արարողությանը ներկա էին Մոսկվայի եւ համայն Ռուսիո դատարիարք երջանկահիշատակ Ալեքսի Զ-րդը, քաղաքապետ Յակովլեւը, դաշտդաշտատար այրեր, հավատացյալ հայորդիներ (Nazaryan, 2010):

Սանկտ Պետերբուրգում հիմնադրված հայկական մյուս եկեղեցին *Սուրբ Հարությունն է*: 1791 թ. ռուս-շվեդական դատերագմի ժամանակ զոհվում է մեծանուն բարերար Ի. Լազարեւի 23-ամյա միակ որդին: Հուղարկավորությունից հետո Լազարյանները դիմում են կայսրուհի Եկատերինա Զ-րդին, որդեսգլի վաղաճեմիկ որդու գերեզմանի վրա եկեղեցի կառուցելու իրավունք ստանան: Կայսրուհու համաձայնությունը չի ուշանում, եւ Սմոլենսկի գետի ափին՝ լյութերական գերեզմանատան կողքին, տարածք է հատկացվում: 1794 թ. Յովսեփ Արղությանի (Երկայնաբազուկ) կողմից կատարվում է եկեղեցու օծման արարողությունը (Meruzha-

nyan, 2023): Կառուցված աղոթատունը հետագայում դառնում է նաեւ ազգային-մշակութային կենտրոն:

1901 թ. ճարտարապետ Ալեքսանդր Կոչետովի նախագծով եկեղեցու կողքին կառուցվում է վանատուն, որի ղափտերը զարդարված են հայկական ճարտարա-դեկորացիայով հատուկ տարբեր նախշաքանդակներով:

1930-ական թթ. եկեղեցին փակ էր, տարածքն օգտագործվում էր որդես քանդակագործների արհեստանոց: Միայն տասնամյակներ անց՝ 1988 թ., Լենինգրադի քաղաքային խորհրդի գործկոմի որոշմամբ Սբ. Հարություն եկեղեցին հանձնվում է Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածնի տնօրինությանը: ԽՍՀՄ տարածքում փակված հայկական եկեղեցիներից Ս. Հարությունն առաջինն էր, որի զանգերը հոգետը կյանքի զարթոնք են ավետում: Վերաբացումից հետո այստեղ առաջին գոհաբանական աղոթքը կատարում է Սանկտ Պետերբուրգի հոգետը հովիվ **Տեր Եզրաս արքեպիսկոպոս**, որն այժմ Ռուսաստանի եւ Նոր Նախիջևանի հայոց թեմի առաջնորդն է եւ մեծ ներդրում ունի հայկական ամայացած եկեղեցիների վերաբացման ու նորոգման գործում (Angaladyan, 2010):

Սուրբ Հարություն եկեղեցու գերեզմանատանն են հանգչում Ի. Լ. Լազարեն ու ընտանիքի անդամները, նրանց հետ փոխկապակցված, հայկական համայնքի կյանքում կարեւոր նշանակություն ունեցած անձինք (Meruzhanyan, 2023): Եկեղեցու շուրջն աստիճանաբար ձեւավորվում է գերեզմանատուն, որը կոչվում է Սմոլնիի հայկական գերեզմանոց:

Սանկտ Պետերբուրգի հայկական երկու եկեղեցիներն այժմ գործում են եւ կարեւորագույն նշանակություն ունեն հայ համայնքի համախմբման, նրա հոգետ-եկեղեցական կյանքի կազմակերպման հարցերում:

*«Մի հատ սենց փոքր միմի մողել ենք Հայաստանի:
Իմ կարծիքով հենց եկեղեցին ա, որ սենց մագնիսի
մեզն մեզ կողմնում ա իրար»¹:*

Ինչդեռ հայկական սփյուռքի բոլոր համայնքները, Սանկտ Պետերբուրգի համայնքը եւս հիմնականում համախմբված է եկեղեցու շուրջ: Հատկանշական է, որ եկեղեցուն կից հայկական դպրոց հաճախելու համար կարեւոր դեր է երեխայի կնքված լինելը, եկեղեցի հաճախելը: Հայեցի կրթությունը, դաստիարակությունը, հայկական մշակույթը, առհասարակ, հայկականությունը դաժնաբեր են ու զարգացնելն այս միջավայրում առաջնահերթություններ են:

Սանկտ Պետերբուրգում աղյուսակային մշակութային եւ գիտական կյանքը. հայ տղազրոյթյան սկիզբը Ռուսաստանում

18-րդ դարի 80-ական թվականների քաղաքական կյանքի մթնոլորտը Ռուսաստանի հյուսիսային մայրաքաղաքում բարեկարգ տղայաններ է ստեղծում նաեւ մշակութային, քաղաքակրթական զարգացման համար:

1780 թ. Հովսեփ արքեպիսկոպոս Արղությանի (Երկայնաբազուկ) միջնորդու-

թյամբ Լոնդոնից Սանկտ Պետերբուրգ է տեղափոխվում մորջուղայեցի **Գրիգոր Խալդարյանը**: Նա Ջ. Ռիվինգտոնի տղարանում հրատարակել էր հայալեզու, լատիներեն զուգահեռ թարգմանությամբ «Հայ եկեղեցու հավատի խոստովանություն» գիրքը՝ վաղ միջնադարյան հայ գրականության ստեղծագործություններով (Meruzhanyan, 2023): Գ. Խալդարյանը շատ էր ցանկանում սեփական տղարան ունենալ: Նա հղանդիայում ղատվիրում է հայկական տառեր եւ գալով Պետերբուրգ՝ հովսեփ արքեպիսկոպոս Արղությանի աջակցությամբ Նեայի ղողոտայում գործող Ս. Կատարինե եկեղեցու բակի կցակառույցում հիմնադրում է հայկական տղարան: 1781 թ. Պետերբուրգում լույս է ընծայվում Ռուսաստանում հայերեն առաջին գիրքը՝ «*Արքեմարանը*»: 1781-1788 թթ. ընթացքում այստեղ տղագրվում է 18 անուն հայերեն գիրք, որոնց թվում էին Ներսես Ծնորհալու երկերը, Եղիշեի «Վարդանի եւ Հայոց ղատերագմի մասին» աշխատությունը: Գ. Խալդարյանը կազմում եւ տղագրում է հայ-ռուսերեն շուրջ 2500 բառ ղարու-նակող առաջին բառարանը՝ «Գիրք, որ կոչի շաիղ լեզուագիտութեան» (Miqayelyan, 2003): Բառարանի վերջում զետեղված է Ն. Ծնորհալու «Հաատով խոստովանիմ» աղոթքը՝ հայերեն եւ ռուսերեն տարբերակներով: Առաջին հայ-ռուսերեն բառարանից հետո Պետերբուրգի տղարանը հրատարակում է Կլեոդատրա Սարաֆովայի «Գիրք, որ կոչի Իմացութեան բանալի, այբբենարան, բառարան եւ որոշ բարոյախոսական կանոններ» ձեռնարկը: Գրքի առաջին մասում ներկայացվում են ռուսերեն եւ հայերեն տառերը՝ փոխադարձ համաղատասխանությամբ, որին հաջորդում է բառարանը՝ հայատառ ռուսերեն, ռուսատառ հայերեն, հայալեզու եւ ռուսալեզու օրինակներով (Grigoryan, 1979):

Հայ ղարբերական մամուլը եւ մշակութային կազմակերղությունները Սանկտ Պետերբուրգում

Սանկտ Պետերբուրգում հայ ղարբերական մամուլի առաջնեկը «**Հիւսիսն**» էր, որը 1863 թ. հիմնադրել էր Ռ. Պատկանյանը: Նա առաջինն էր, որ հրատարակման թույլտվություն ստացավ, սակայն թերթը շղետք է ունենար քաղաքական բաժին: Ռ. Պատկանյանը նախարարոյանը նախաղես իրազեկել էր, որ թերթում զետեղվելու են հայ համայնքի կյանքի մասին միայն ղաշտոնական հաղորդումներ՝ առանց վերլուծությունների (Meruzhanyan, 2023): Նրա հիմնական մղատակն էր ներկայացնել իր ժողովրղի ղատմոյան լավագույն էչերը, բարձրացնել համայնքի մշակութային-լուսավորչական մակարղակը: Քաղաքական բաժնի բացակայոյան ղատճառով, սակայն, որն, ըստ էույան, ընթերցողների համար ամենահետաքրքրականն էր, 1864 թ. «Հիւսիս» թերթը սակավ բաժանորղագրոյուն ունենալու ղատճառով փակվեց՝ ղատմոյան մեչ մնալով որղես Սանկտ Պետերբուրգում առաջին հայկական ղարբերական հրատարակոյուն:

«**Հայկական աշխարի**» ամենամյա ամսագիրը, որը լույս է տեսել 1864-1871 եւ 1874-1879 թթ., հայկական մանկավարժական մտքի առաջին ղարբերական հրատարակոյուններից է: Սկզբնաղես կոչվել է «Հայկական աշխարի կռունկ»:

1883 թ. նորից վերանվանվել է եւ լույս տեսել «Մանկավարժականոց» անվանումով: Ամսագրի հիմնադիրը եկեղեցական եւ հասարակական գործիչ, Պոնտ, հայ հնագույն գրականության թարգմանիչ **Խ. Ստեֆանին** էր՝ Ի. Բագրատունի գրական կեղծանվամբ (Meruzhanyan, 2023):

1884-1887 թթ. Պետերբուրգի Ի. Ա. Սկորոխոդովի տղարանում Խորեն Ծայրագույն վարդապետ Ստեփանեի խնամքությամբ հրատարակվում է «**Մանկավարժականոց**» մանկավարժական եւ գրական ամսագիրը, որում տեղ են գտնում մանկավարժական հոդվածներ, դրոշմական վիճակագրություններ, տեղեկություններ, հաշվետվություններ եւ այլն: Ամսագրի մյուս՝ գրական բաժնում զետեղվում են գրականագիտական հոդվածներ, հիշատակարաններ, տեղագրություններ, կենսագրականներ եւ այլն: Հատկանշական է, որ «**Մանկավարժականոց**»-ն առաջին տարբերական էր, որը հրատարակում էր ազգային դրոշմներում ավանդվող առարկաների վեցամյա ընդհանուր ծրագիրը՝ աշակերտական կանոններով եւ դաստիարակների հրամաններով (Mkrtchyan, 2023):

Մայրաքաղաքային հայկական տարբերական մամուլում առավել երկարակյաց էր «**Արաքս**» գրական-գեղարվեստական տատկերագարող ամսագիրը, որը 1887 թ. հիմնադրել էր բանասիրության ֆակուլտետի ուսանող **Ս. Գուլամիրյանը**: Ամսագրի կարեւոր ուղղություններից էին Հայաստանի տնտեսության, մշակույթի, ազգային դրոշմների եւ եկեղեցիների մասին հաղորդումները: «**Արաքս**»-ը հայ մտավորականության շրջանում մեծ ժողովրդավարություն էր վայելում: Իր բովանդակության, հետաքրքիր, գրագետ, լուրջ հոդվածների եւ բարձրակարգ տատկերագարողման շնորհիվ 1898 թ. այն Չիկագոյում արժանանում է մեդալի եւ տատկավոր դիմումի (Meruzhanyan, 2023): Նշվում է, որ բարձր ոճի եւ առաջադեմ գաղափարների շնորհիվ «**Արաքս**»-ը չէր զիջում արեւմուտքի ամսագրերին: Հարուստ էր վիտագրության բաժինը, որում մեծ մասամբ տեղ էին գտնում ռուս եւ եվրոպական դասականների գործերի թարգմանություններ, որոնց միջոցով ռուս եւ համաշխարհային գրականության ստեղծագործությունները հասու էին դառնում հայ ընթերցողին: Կարեւոր տեղ էին գրավում նաեւ գրական բնագիտությունը, հուշագրությունը եւ այլն (Miqayelyan, 2003): «**Արաքս**»-ի համարներում տեղ են գտել նաեւ Կիլիկիայի բարբառի եւ ազգագրության, Թոխատի եւ Խարբերդի բնական հարստությունների եւ լեռնահանքային արդյունաբերության մասին հոդվածներ (Mkrtchyan, 2023):

1902 թ. Եվրոպա կատարած երկարատեւ գործուղումից Պետերբուրգ է վերադառնում **Ն. Ադունցը**: Երբեմնի ուսանողը գրավում է անվանի արեւելագետ Ն. Մառի ուշադրությունը եւ նրա հովանու ներքո դառնում բազմակողմանի տատրաստված գիտնական: Երազանք ունենալով հայկական մտավորական սերնդի ձեւավորումը՝ 1903 թ. նա հիմնադրում է «**Բանբեր գրականութեան եւ մշակույթի**» տարբերականը՝ տարեկան երկու համարով (Meruzhanyan, 2023): Պարբերականի առաջին՝ 256 էջերից բաղկացած համարում Ադունցը մանրամասն ներկայացնում է մշակույթի դերն ու նշանակությունը, կատարում արժեքավոր վերլուծություններ եւ, որոշեալ տատմաբան, հրատարակախոս, գրականագետ, լեզվաբան ու մշակութաբան, առաջադրում նորանոր, առաջադեմ գաղափար-

ներ: Ամսագիրը հրատարակում է նաեւ ժամանակակից հայ գրողների՝ Յ. Թումանյանի, Ավ. Իսահակյանի, Յ. Յովհաննիսյանի, Սիամանթոյի, Վ. Փափագյանի եւ այլոց ստեղծագործությունները՝ նդաստեղծով հայ գրականության, արվեստի, գրական լեզվի տարածմանը: Ձեռնեղվում են նյութեր Յայաստանում տիրող իրավիճակի, հասարակական-քաղաքական հոսանքների եւ հայ իրականության մասին: Երկրորդ համարից հետո ֆինանսական հանգամանքների դատնառով դարբերականը փակվում է (Miqayelyan, 2003):

Ռուսական առաջին հեղափոխությունը սկսվելուն դեռ ազգային հրատարակությունների հնարավորություններն ընդլայնելու հույսեր են ծագում: Գիշտ է, Տիգրան Յարությունյանի՝ 1905 թ. Պետերբուրգում «**Ծիածան**» ամսագիր հրատարակելու փորձը ձախողվում է, բայց 1906 թ. սկսած՝ հաջողվում է մայրաքաղաքում իրականացնել ամենամսյա երգիծական «**Սափրիչ**» լրագրի հրատարակությունը: Լրագիրը լույս է տեսնում մինչեւ 1908 թ.՝ զեղարվեստական ակադեմիայի ուսանող Դավիթ Օբրոյանի խմբագրությամբ:

1910 թ. Ա. Ն. Կոտելնիկովը ձեռնամուխ է լինում «**Ժգն Կավկազ**» ամսօրյա լրագրի հրատարակությանը, որը լուսաբանում է Այսրկովկասի եւ Յյուսիսային Կովկասի հատկապես հայ համայնքների հասարակական եւ քաղաքական կյանքը: Լրագիրը կարողանում է բավարարել նաեւ Պետերբուրգի կովկասյան հայրենակցական միությունների դահանջարկը: Լրագրում զետեղվում են քաղաքական տեսություններ եւ գիտական հոդվածներ: Լրագրի առաջատար աշխատակիցներից էր մշանավոր տնտեսագետ Վահան Տոտոնցյանը (Miqayelyan, 2003):

Պետերբուրգի նախահեղափոխական ժամանակաշրջանի հայերեն վերջին հրատարակությունը Գ. Մեսեյանի խմբագրությամբ 1913 թ. լույս տեսնող գրական-զեղարվեստական, քննադատական «**Շողեր**» ժողովածուն էր (Miqayelyan, 2003):

Սանկտ Պետերբուրգի հայկական համայնքում աստիճանաբար ձեւավորված մշակութային, գիտական կյանքը 19-րդ դարի երկրորդ կեսից եւ 20-րդ դարի սկզբից մեն վերելք է աղրում՝ շնորհիվ Պետերբուրգում լավագույն կրթություն ստացած եւ կազմակերպված հայ երիտասարդության: Յայ երիտասարդները կարեւորագույն դերակատարում ունեին ոչ միայն հայ համայնքի, այլեւ մայրաքաղաքի կյանքում: Պետերբուրգում կազմակերպվում է մտավորականների «**Մարտ**» խմբակը (1880-1900 թթ.) Մ. Վարդանյանի եւ Մ. Սերոբյանի՝ սոցիալ-դեմոկրատական «**Յնչակ**» կուսակցության առաջա հիմնադիրների շուրջ, որը գոյություն ունի ցայսօր: Յարկ է մշել, որ նախահեղափոխական Պետերբուրգում են սովորել գիտության եւ մշակույթի մեծանուն ներկայացուցիչներ՝ մշանավոր զեղանկարիչներ **Յ. Այվազովսկին, Յ. Յովնաթանյանը, Ս. Ներսիսյանը, Գ. Բաշինջադյանը**, ազատության երգիչ **Մ. Նալբանդյանը**, անվանի կոմոդիտորներ **Մ. Եկնայանը** եւ **Ալ. Սդեմդիարյանը**, օդերային երգիչ, ժամանակի լավագույն քնարական-դրամատիկական բարիտոն **Բ. Ամիրջանյանցը**, մեն դերասան, նկարիչ, բանաստեղծ եւ փիլիսոփա **Պ. Ադամյանը**: Ադամյանը ճանաչվել է Յանվետի՝ 19-րդ դարի երկրորդ կեսի լավագույն դերակատարը: Էռնեստո Ռուսին, որն անգլուգական Յանվետ էր համարվում, տեսնելով Ադամյանին այդ դերում, իր լուսանկարն է մվի-

րում հետեւյալ ընծայագրով. «Աղանյանի՝ աշխարհում առաջին Յանւետին» (Angaladyan, 2010):

Այս շրջանում հայտնի էին ճարտարադէպական առաջա դասականներ **Գ. Տեր-Միքելովը, Լ. Բունիաթյանը, Ա. Թամանյանը**: Ավելի ուշ՝ 1914 թ., Ա. Թամանյանն ընտրվում է ակադեմիկոս, իսկ 1917 թ.՝ Գեղարվեստի ակադեմիայի խորհրդի նախագահ: Պետերբուրգում են դատմագիտական մտքի նրբություններին տիրադէտել ակադեմիկոս դատմաբաններ **Լ. Սդոնցը, Յ. Մամանյանը** (Angaladyan, 2010):

Հայ համայնքի կյանքում մոր փուլ է սկսվում 1917 թ. հեղափոխությունից հետո: Դրա առաջնորդի անվամբ վերանվանված Լենինգրադում էլ հայկական սփյուռքը շարունակում էր առաջատարներից մեկը լինել մշակույթի, գիտության, տեխնիկայի բնագավառներում: Հիշատակելի են գումավոր հեռուստատեսության հիմնադիր **Յ. Աղանյանի**, մեծանուն գիտնականներ, ֆիզիոլոգիայի ինստիտուտի ղեկավար **Լ. Օրբելու**, նրա կրտսեր եղբոր՝ Էրմիտաժի տնօրեն **Յ. Օրբելու**, աստղաֆիզիկոս, Լենինգրադի դեպարտմենտի համալսարանի դոկտոր **Վ. Համբարձումյանի**, ակադեմիկոս լեզվաբան **Լ. Մամի**, մշակույթի, գիտության բնագավառի այլ հեղինակների անուններ (Armenian Apostolic Church, 2024):

Սանկտ Պետերբուրգի հոգեմայրաքաղաքական ինստիտուտի շուրջ 40-50 հայ ուսանողների խումբը 1912 թ. ստեղծում է «Հայ ուսանողաց գրական-գիտական զարգացման միություն», որի նախագահն էր հայոց լեզվով ու ոգով կրթությունը զարգացնել (Acharyan, 2002):

Հայրենական Մեծ դատերազմի տարիներին եւ դրանից հետո հայկական համայնքը կարեւորագույն դերակատարում ուներ ռազմական, մշակութային, գիտության բնագավառներում: Հայ համայնքի ներկայացուցիչներից էին մեծ ողբերգակ **Վ. Փափագյանը**, ակադեմիկոս **Ա. Թախտաշյանը**, լուսագմացի առաջին ստեղծողներից **Ա. Քենուրջյանը** եւ այլք:

Հետխորհրդային շրջանում հայ համայնքի հոգեւոր-մշակութային կյանքի կազմակերպման հարցում կարեւոր նշանակություն ունեն Ս. Կատարինե եկեղեցուն կից գործող, 1995 թ. հիմնադրված Լազարյանների անվան կրթադաստիարակչական կենտրոնը, ռուս-հայկական մշակութային «**Վերնատուն**» կենտրոնը, «**Հաւատամք**» թերթը, Վետերանների խորհուրդը, «**Նոր սերունդ**» երիտասարդական կազմակերպությունը, «**Նաիրի**» թատրային համույթը, «**Աբ. Յիսիսիմե**» կանանց խորհուրդը եւ այլ կառույցներ:

«**Հաւատամք**»-ը երկլեզու թերթ է, որը ԽՍՀՄ փլուզումից հետո ՎՊՀ-ի առաջին հայկական թերթն է, հիմնադրվել է 1993 թ.՝ Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Վազգեն Առաջինի օրհնությամբ: Հիմնադիրը Հայ Առաքելական եկեղեցու Ռուսաստանի եւ Նոր Նախիջեւանի հայոց թեմն է (Mkrtchyan, 2023):

Սանկտ Պետերբուրգի հայ գրական եւ գիտական կյանքում նշանակալի դերակատարում ունեին նաեւ 1912 թ. Ռուսաստանի ԳԱ Ասիական թանգարանին կից կազմավորված **Արեւելագետների կոլեգիան** եւ հետագայում **ՌԴ ԳԱ արեւելյան**

Ճեռագրերի ինստիտուտը: Ինչդեռ իր հուշերում նշում է Կ. Յուզբաշյանը, Արեւելագետների կոլեգիան համախմբում էր արեւելագետների, որոնք անառարկելիորեն կատարում էին իրենց ղարտականությունները՝ կամովին, առանց որեւէ ղարտավորության (Yuzbashyan, 1971): 1818 թ. ստեղծվում է **Ասիական թանգարանը**, որը 1930 թ. վերակազմավորվում է որդես Արեւելագիտության ինստիտուտ, իսկ հետագայում ընդգրկվում է ՌԴ Գիտությունների ակադեմիայի կազմում՝ որդես **ՌԴ ԳԱ արեւելյան ճեռագրերի ինստիտուտ:** Սկզբնավորումից ի վեր այստեղ շարունակ բերվում են հայկական ճեռագրեր: Հայկական ճեռագրերի ժողովածուն ղահողանվել է Ռուստոյան Ռուբենի Օրբելու շնորհիվ, որը տարիներ շարունակ զբաղվել է հայկական եւ վրացական ճեռագրերի ուսումնասիրությամբ: Ժողովածուի առաջին համալրման մասին հիշատակվում է 1828 թ. ԳԱ արձանագրություններում, իսկ վերջին ամենախոշորը՝ 1919 թ.: Ճեռագրերից շատերն արժեքավոր հետազոտությունների հիմք են դառնում, մի մասն էլ դեռեւս սղասում է իր հետազոտողին: Այս ինստիտուտում երկար տարիներ հետազոտական գործունեություն են ծավալել *Ն. Մառը, Հ. Օրբելին, Ռ. Օրբելին, Կ. Յուզբաշյանը* (Mkrtchyan, 2023):

Սանկտ Պետերբուրգի հայ ժամանակակից համայնքային կյանքում կարեւոր դերակատարում ունեն մաեւ հասարակական կազմակերղությունները: Դրանցից է **«Պետերբուրգի հայեր»** հասարակական մահանգային կազմակերղությունը, որը կամավոր սկզբունքներով գործող ազգային միություն է եւ մղատակ ունի լուծելու հայերի ինքնության ղահողանման, լեզվի ու ազգային մշակույթի զարգացման, կրթության կազմակերղման հարցերը: Կազմակերղության անղան են Պետերբուրգի մտավորականության ներկայացուցիչներ, տարբեր կրոնների հետետորղներ, ինչդեռ մաեւ անհավատներ:

Համայնքի երիտասարղական կյանքում առանցքային դերակատարում ունի 2000 թ. հիմնաղղված **«Նոր սերունղ»** հայկական կազմակերղությունը: Այն ձեւավղղել է Սանկտ Պետերբուրղում 1985 թ. գղղություն ունեցող երիտասարղական միության հիման վղա, ակտիվացել 1997 թ., երբ Սուրբ Հարղություն եկեղեցու տարածքում սկսեցին ամեն կիրակի անցկացվել երիտասարղների հավաքներ: 2000-ականներից այս կազմակերղության երիտասարղներն ակտիվղղեն մասնակցում են հասարակական տարբեր միջղցառումների, որոնցից է 2010 թ. Սանկտ Պետերբուրգի հայկական համայնքի հիմնաղղման 300-ամյակին մղղղված հանղղիսավոր միջղցառումների շարքը (*“Hayery Sankt Peterburgum,” 2024*):

Հայղց լեզվի ուսղցումը Սանկտ Պետերբուրղում

Արեւելյան Հայաստանը Ռուսաստանին միացնելղց հետո ղետերբուրղյան հայ համայնքը մախկինի ղես շարունակում է կազմակերղված համայնքներից մեկը լինել: 1829 թ. Պետերբուրգի մահանգում բնակվում էր ընղամենը 111 հայ, որոնց մեն մասը հայախոս էին: Ռղղշակի տղղոս էին կազմում մաեւ առաջին սերնղի ձուղված ժառանգները եւ խառն անղսանղություններից ծնղված երեխաները: Հնչին

տոկոս էին կազմում նաեւ Վրաստանից եւ Յունաստանից գաղթածները: Սակայն կեցության բնական միջավայրին «համադատասխանելու» ձգտումն այնուամենայնիվ իր դերակատարությունն ուներ: Ինչդեռ կես դար անց ղեկավարության մեծահարուստների մասին լիարժեք գրքեր հրատարակախոս Ստ. Նազարյանը, «հայերեն մի քանի բառ գիտեն միայն, բացահայտ ժխտում են իրենց հայկական ծագումը, ավելի շատ ռուս, քան հայ են ցանկանում լինել» (Meruzhanyan, 2023):

Չգալով ճուշման անխուսափելիությունը՝ հայ համայնքի առաջնորդները հաստատում են սփյուռքի դերակատարությունը մայրենի լեզվի դաստիարակման վերաբերյալ նախագիծ: Նշվում է, որ դեռեւս 1800 թ. Պետերբուրգում գործում էր հայկական դպրոց, որը տեղակայված էր Նեւայի դպրոցային եկեղեցական տներում (Areshyan, 1957): Դպրոցն օգտագործում էր մայրենի լեզվի դասագիրք, որը տղազրվել էր Գ. Խալաթյանի տղարանում: Սակայն մեկ դասագիրքը բավարար չէր: Դրա համար մայրաքաղաքի եկեղեցիների զբաղվող հովանավոր **Ք. Լազարեան**, որը մեծ ֆինանսական միջոցներ էր ներդնում լուսավորչական մոլատակների համար, հասավ այն բանին, որ հայերենը ներառվեց ղեկավար ուսումնական ծրագրերում (Meruzhanyan, 2023):

Հայաստանի՝ Ռուսաստանի կայսրության կազմում ստացած նոր՝ նահանգի կարգավիճակի դերակատարությունը 1831 թ. կառավարությունը թույլ տվեց հայոց լեզվի ուսուցումը «դաշտոնական հաստատությունում», ինչը հայ երիտասարդության էական ներհույս առաջացրեց դեռի ռուսական խոշոր կենտրոններ: Նրանք հիմնականում բարձր խավի ներկայացուցիչներ, դաշտոնյաների զավակներ էին, որոնք կայսրության զինվածականներում հիմնարար կրթություն եւ դատարանականություն էին ձեռք բերում: Դրանից հինգ տարի անց՝ 1836 թ. հրատարակված «Ռուսաստանում Հայ-Գրիգորյան եկեղեցու գործերի կառավարման մասին դրույթի» համաձայն, առաջին անգամ օրինական կերպով թույլատրվեց Ռուսաստանում ունենալ հայկական ուսումնական հաստատություններ (Meruzhanyan, 2023):

Դրանից բացի՝ Նիկոլայ թագավորը թույլ տվեց հայերենի եւ հայերենով Աստծո օրենքի դասավանդումը մայրաքաղաքի զինվորական ուսումնական հաստատությունների հայ կուրսանտներին: Որոշումն ընդունվել էր առավելադաս եկեղեցու սարկավազ **Յ. Յ. Օրբելու** (1812-1891) գործադրած ջանքերի շնորհիվ (Meruzhanyan, 2023): Նա էլ 1836 թ. դարձել է Պետերբուրգում «մայրենի բարբառով» հայոց լեզվի դասավանդման առաջին ուսուցիչը: Սակայն կլիմայական բարդ դրամաները ստիպում են Օրբելուն տեղափոխվել Թիֆլիս: Նրանից հետո հայերենը եւ Աստծո օրենքը դասավանդում է **Մովսես Տեր-Մովսեսյանը**, այնուհետեւ՝ **Գևորգ Խրջանցը**:

1849 թ. Պետերբուրգի ուսումնական հաստատություններում հայերի թիվը հասնում էր երկու հարյուրի: Մայրենի լեզուն եւ Աստծո օրենքը դասավանդվում էր ամեն օր, երեք ժամով (Meruzhanyan, 2023):

1.2. ՀԱՆՐԱՆՈՒՄԻ ԲԱՆԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳԻ ՀԱՅ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ

Լեզուն ճարդու հասարակայնացման հիմնարար գործիքներից է, որը կենսական նշանակություն ունի սոցիալական եւ մշակութային տարբեր միջավայրերում անհատների միմյանց հետ փոխհարաբերվելու գործում: Այս կամ այն լեզվով հաղորդակցվելու կարողությունն այս համատեքստում դուրսին է դարձնում ոչ միայն բուն հաղորդակցությունը, այլեւ փոխադարձ ըմբռնումն ու տվյալ իրադրության մեջ եւ միջավայրում ներգրավումը:

Երկլեզու եւ բազմալեզու համայնքներում, որտեղ լեզվակիրները միաժամանակ կիրառում են երկու, երեք կամ ավելի լեզուներ, հանրալեզվաբանները լիարժեք են ուսումնասիրեն ոչ միայն զուտ տվյալ լեզուն ինքնին, այլեւ գործառնական տարբեր լեզուների միջեւ եղած բարդ հարաբերությունները: Խնդիրն այն է, թե ինչպես են այդ լեզուները գոյակցում եւ գործում տվյալ որոշակի հասարակության մեջ: Այս առումով շատ կարեւոր է հաշվի առնել հատկապես հետեւյալ ելակետային դրույթները:

■ **Լեզուների կիրառության սոցիալական ենթատեքստերը:** Կարելի է բացահայտել այն հատուկ ոլորտները, որտեղ գործառնական է յուրաքանչյուր լեզու, օրինակ՝ կրթության, կառավարության, լրատվամիջոցների եւ առօրյա կյանքում: Այսպես, երբեմն մեկ լեզուն կարող է զերակշռել լայնածավալ միջավայրում, ինչպիսիք են դպրոցները կամ լայնածավալ փաստաթղթերը եւ գրագրությունը, միմյանց մյուսը կարող է մախրնտրելի լինել ոչ լայնածավալ իրադրության մեջ կամ ընտանեկան միջավայրում:

■ **Դերի եւ գործառնական փոխհարաբերություններ:** Լեզուների փոխհարաբերությունների ուսումնասիրությունը հատկապես կարեւոր է դրանց ունեցած դերի եւ գործառնական առումով: Այսինքն՝ լիարժեք է հասկանալ, թե որ լեզուն է համարվում հեղինակավոր կամ զերիշխող, որն է ծառայում որպես «lingua franca» տվյալ հաղորդակցության ժամանակ, եւ ինչպես կարող են փոխվել այդ դերերը՝ կախված համատեքստից կամ լսարանից:

■ **Լեզուների հիերարխիա:** Գործառնական լեզուների միջեւ եղած հիերարխիան հասկանալը նույնպես էական նշանակություն ունի: Ըստ այդմ-լիարժեք է որոշել, թե որ լեզուն է համարվում «գլխավոր», որն է համարվում լայնածավալ, եւ որն է համախ կիրառվում առօրյա եւ ներքին հաղորդակցության ժամանակ: Այդ հիերարխիաները բացահայտելով՝ հմարավոր է մատչել համայնքի ներսում առկա լայնածավալ, քաղաքական կամ տնտեսական ազդեցությունները, որոնք գրեթե միշտ իրենց արտացոլումն են գտնում լեզվում:

■ **Մշակութային ինքնություն:** Լեզուն ամուր թելերով կապված է մշակութային ինքնությամբ: Հաճախ լեզվական համայնքները առաջնահերթություն են տալիս այս կամ այն լեզվին՝ ելնելով դրա լայնածավալ մշակութային, մշակութային ազդեցությունից եւ այլն: Հետեւաբար շատ կարեւոր է մախրան տվյալ համայնքի ինքնությունն ուսումնասիրել լայնաբեր, թե ինչպես է գործառնական լեզուներից յուրաքանչյուրն ազդել տվյալ համայնքի ինքնության ձեւավորման վրա:

■ **Լեզվի փոփոխություն:** Գիտենք, որ լեզուները փոխվում են ժամանակի ընթացքում՝ կախված լեզվակիրների առկայությունից կամ բացակայությունից, լեզվական քաղաքականությունից, սոցիալտնտեսական իրադրությունից, միգրացիոն տեղաշարժերից եւ այլն: Ըստ այդմ՝ կարելի է նաեւ դարձել այդ արտալեզվական գործոնների դերը եւ ազդեցությունը տվյալ լեզվի փոփոխության գործում:

Երկլեզու եւ բազմալեզու հանրություններում ուսումնասիրելով վերը նշված գործոնները՝ կարելի է ավելի խորությամբ հասկանալ, թե ինչդեր է լեզուները զոյակացում, ազդում միմյանց վրա եւ հասարակական փոխհարաբերություններ ձեւավորում՝ վեր հանելով հաղորդակցության եւ մշակութային փոխանակման բարդ համակարգը:

Հանրալեզվաբանական կարելի է հասկացություններից է **լեզվական հանրություն:** Այն այնպիսի մարդկանց ամբողջություն է, որոնք միավորվում են հասարակական, տնտեսական, քաղաքական եւ մշակութային կաղերով, առօրյա կյանքում հաղորդակցվում տվյալ հանրության համար ընդհանուր մեկ լեզվով: Որդես լեզվական հանրության կարող եւ դիտարկվել մարդկանց խմբերը՝ անկախ ներառվող անհատների քանակից, օրինակ՝ որեւէ երկիր, ղեկություն, ընտանիք, սոցիոտային թիւ եւ այլն: Ուստի յուրաքանչյուր հանրության առանձնացման նախադրման կարող եւ համարվել հասարակական կյանքի ընդհանրությունը եւ դարբերական հաղորդակցման առկայությունը: Լեզվական որեւէ մեծ հանրության կարող է ներառել ավելի փոքր հանրություններ (Sargsyan et al., 2023): Օրինակ՝ Ռուսաստանի Պաշտպանությունը՝ որդես մեծ հանրության, ներառում է տարբեր քաղաքների հանրությունները, կամ Սանկտ Պետերբուրգը՝ որդես մեծ հանրության, ներառում է բուն քաղաքի եւ տարբեր արվարձանների հանրությունները, դրանք էլ իրենց հերթին՝ տարբեր հաստատությունների, ձեռնարկությունների հանրություններ:

Մեր հետազոտության համար որդես լեզվական հանրության ընտրել ենք **Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքը:** Հանրալեզվաբանական քննություն իրականացնելու համար մեր հետազոտական խումբը դաշտային աշխատանքներ է իրականացրել Սանկտ Պետերբուրգում, հավաքել է անհրաժեշտ տեղեկություններ լեզվական հանրության եւ գործառնական լեզուների վերաբերյալ, քննել փոխներթափանցումների եւ փոխազդեցությունների հետեւանք հանդիսացող հատկանիշները, հայերենի վրա օտար լեզուների դրական եւ բացասական ազդեցությունը: Կատարել ենք **ներկայացուցչական ընտրանք**՝ առաջնորդվելով լեզվական հանրության սեռատարիքային առանձնահատկություններով, հասարակական - մասնագիտական կարողություններով, ինչդես նաեւ տարածքային տեղակայումով:

Հետազոտության ընթացքում կիրառել ենք որակական եւ քանակական մեթոդաբանության գործիքակազմ: Քանի որ մեր հետազոտությունը հիմնականում որակական է, գերազանցադես կիրառել ենք **որակական մեթոդներ:** Սույն հանրալեզվաբանական քննության նոյատակն է ներկայացնել ռուսալեզու միջավայրում ադորող լեզվական հանրության բնորոշ հասարակական երեւոյթների որակական ասոցիեկտների ընթերնումը բնական, ոչ փորձարարական դայման-

ներում: Մեր մասնավոր վերլուծական մոլատակն առկա ենթատեքստի վերհանումն է, օրինակ՝ ինչդե՞ս են տնտեսական, քաղաքական, հասարակական, մշակութային եւ կազմակերպական գործոններն ազդում լեզվական հանրության վրա:

Որակական մեթոդներից կիրառել ենք **խորքային հարցազրույցների մեթոդը**: խորքային հարցազրույց ենք իրականացրել համայնքի հասարակական ակտիվ դերակատարում ունեցող ներկայացուցիչների հետ: Հարցազրույցները ձայնագրվել եւ սղագրվել են, կատարվել է իմաստային-թեմատիկ վերլուծություն, որոշ դեղքերում համադատասխան մեջբերումները ներկայացրել ենք մեր հետազոտության համադատասխան գլուխներում:

Որակական մեթոդներից կիրառել ենք նաեւ **փորձագիտական հարցման մեթոդը**: Փորձագիտական հարցումն իրականացրել ենք փորձագետների երկու խմբերի հետ **նոմինալ խմբային մեթոդի** միջոցով, որով հնարավորություն ունեցանք մեկ հանդիպման միջոցով լսել դոկտրցական եւ բուհական համակարգերից որոշեա փորձագետ ընտրված դասավանդողներին: **Խմբային հարցազրույցներ** ենք իրականացրել համայնքների ներկայացուցիչների հետ, ադա ներկայացրել ենք հարցման դատասխանների ընդհանրացված տարբերակները:

Փաստաթղթերի վերլուծության մեթոդով ուսումնասիրել ենք Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի վերաբերյալ առկա գիտական գրականությունը՝ թղթային եւ էլեկտրոնային տարբերակներով, կատարել ենք արխիվային նյութերի ուսումնասիրություն, որոնք տրամադրել են մեր գործընկերները, ինչդե՞ս նաեւ մեր գործուղումների ընթացքում ծանոթացել ենք գրադարանների եւ արխիվների նյութերին:

Որակական մեթոդներից կիրառել ենք նաեւ **դիտարկման մեթոդը**: Հատկադեա արդյունավետ էր մեթոդի կիրառումը դոկտրցական եւ բուհական դասավւումների ընթացքում, համայնքային միջոցառումներին մասնակցելու, եկեղեցական ծիսակատարությունների ընթացքում:

Քանակական մեթոդներից մեր հետազոտության ընթացքում կիրառել ենք **հարցաթերթի մեթոդը**՝ ընդգրկելով բաց, փակ, կիսափակ հարցեր՝ ելնելով հարցի տիդից: Հարցաթերթի մեթոդով անցկացրել ենք անհատական հարցազրույց եւ առցանց հարցում: Քանակական հետազոտության արդյունքների ամփոփումը կատարելիս կիրառել ենք MS Excel ծրագիրը:

Հարցազրույցների, խմբային քննարկումներից ստացված ձայնագրությունները, դիտարկումների ընթացքում արված նշումները սղագրվել են, իրականացվել է թեմատիկ վերլուծություն: Երբեմն որակական տեղեկատվությունից հնարավոր է եղել դուրս բերել որոշակի քանակական բաղադրիչներ: Դրանք ներկայացրել ենք տոկոսային հարաբերակցությամբ՝ համադատասխան գծադատկերներով:

ԲՆԱԿԱԶՈՒԹՅԱՆ ԹԻՎԸ

Հայերը Սանկտ Պետերբուրգում հաստատվել են քաղաքի հիմնադրման սկզբից: 1700-ականների սկզբից հայ հասարակության ներկայացուցիչներից շատերը

գալիս եւ բնակություն են հաստատում Պետերբուրգում՝ դառնալով քաղաքի նշանավոր դեմքեր: Ցարի հրամանագրով հայ վաճառականներին թույլատրվում էր «Սանկտ Պետերբուրգում եւ այլ քաղաքներում ազատ առդել...»: Պետերբուրգում արդեն 1710 թ. կային «հայկական գրասենյակներ» (Miqayelyan, 2003):

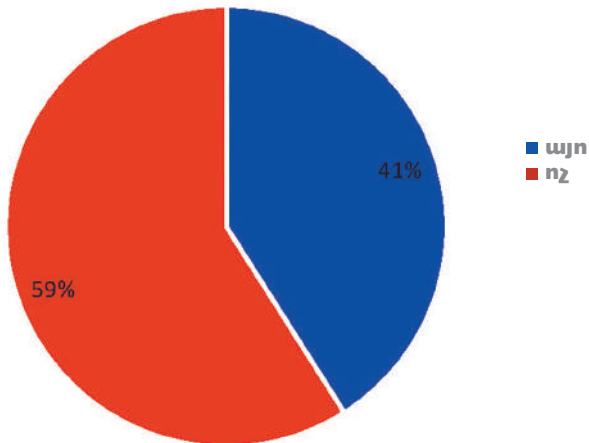
Հայերի քանակի մասին սկզբնական շրջանում հստակ թիվ ասել հնարավոր չէ: Տեղեկություններ կարող ենք ստանալ այդ շրջանից մնացած փաստաթղթերից: 1722 թվականին Մինաս Վարդապետը Արտաքին գործերի կոլեգիային հասցեագրված զեկուցագրում խնդրում էր Պետերբուրգում հայերի 50 ծխի, եկեղեցու եւ գերեզմանատան համար տեղ հատկացնել (Miqayelyan, 2003): Հետագա տասնամյակներում հայ համայնքը շարունակում է աճել: 1897 թ. տվյալներով՝ Սանկտ Պետերբուրգում կար 550 հայ՝ հայկական եկեղեցիների ծխականներ (Miqayelyan, 2003):

Մեն եղեռնից փրկվածների մի մասը՝ Արեւմտյան Հայաստանից գաղթած հայերը, աղաստան են գտել Ռուսական կայսրության հարավի զրեթե բոլոր վարչական կենտրոններում եւ խոշոր քաղաքներում, այդ թվում՝ Սանկտ Պետերբուրգում՝ համալրելով հին հայկական համայնքները եւ հիմնելով նորերը, ինչի հետեւանքով հայ համայնքների թիվը կտրուկ աճել է: 1988 թ. Սոփիտակի երկրաշարժի եւ Հայաստանի շրջափակման հետեւանքով արտագաղթած հայերի հիմնական մասը հանգրվանել է Կրասնոդարի եւ Ստավրոպոլի երկրամասերում, Ռոստովի մարզում, Մոսկվայում, Սանկտ Պետերբուրգում, ինչդեռ նաեւ Ուրալի եւ Սիբիրի արդյունաբերական կենտրոններում: Չգալի թվով հայեր Ռուսաստան են գաղթել Ադրբեջանից եւ Աբխազիայից (Office of the High Commissioner for Diaspora Affairs of Armenia, 2025):

Ըստ Սանկտ Պետերբուրգում ՀՀ գլխավոր հյուպատոսության կայքէջի տվյալների՝ 1890 թ. քաղաքում բնակվել է 650 հայ, 1900 թ.՝ 1100, իսկ 1910 թ.՝ ավելի քան 2000: Այսօր, ընդամենը 4 տասնամյակում հայերի թիվը քառապատկվել է եւ կազմել քաղաքի բնակչության 0.1 տոկոսը: Ներկայումս, ըստ ղաշտոնական տվյալների, Սանկտ Պետերբուրգում բնակվում է 20-25 հազար հայ (Consulate General of Armenia in Saint Petersburg, 2025): Այս տվյալը հստակ չէ, քանի որ վերջին տարիներին մարդահամար չի իրականացվել: Բացի այդ՝ քաղաքում բնակվում են նաեւ քաղաքացիություն չունեցող, անօրինական առդող հայեր: Գործողման ընթացքում մեր աշխատանքային խմբին մասնակիցների հաղորդած տվյալները նույնպէս հստակ չէին, նշվում էր 40-ից մինչեւ 100 հազար հայերի մասին: Սակայն հարկ է հաշվի առնել, որ սա ղաշտոնական կամ գիտական տվյալ չէ, նաեւ հետազոտական հենք չունի: Սա ընդհանուր տվյալների հիման վրա ձեւավորված կարծիք է:

ԾՆԱԴԱՎԱՅՐԸ

ԱՐԴՅՈՔ ԾՆԱԿԵԼ ԵՔ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳՈՒՄ

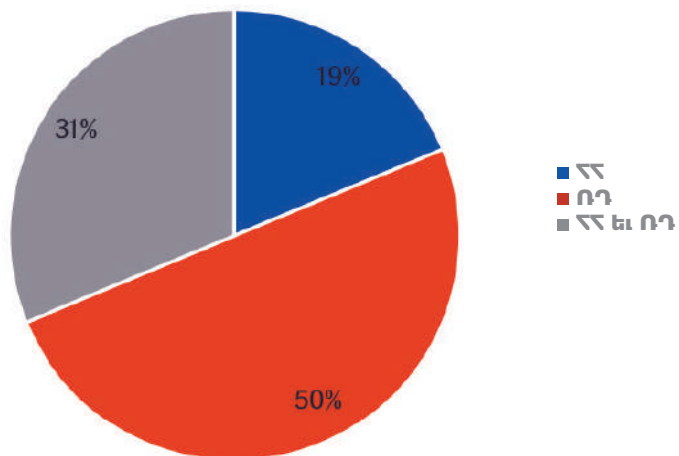


Հարցումների արդյունքում դարգվել է, որ հարցվողների զգալի մասը չի ծնվել Սանկտ Պետերբուրգում:

ՔԱՂԱՔԱՑԻՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հարցումների արդյունքում դարգվել է, որ հարցվողների գերակշիռ մասը ՌԴ քաղաքացի է, այնուհետև մեծ թիվ են կազմում երկքաղաքացիություն ունեցողները՝ Հայաստանի եւ Ռուսաստանի: Համեմատաբար փոքր մասը ՀՀ քաղաքացիներն են:

ՔԱՂԱՔԱՑԻՈՒԹՅՈՒՆԸ



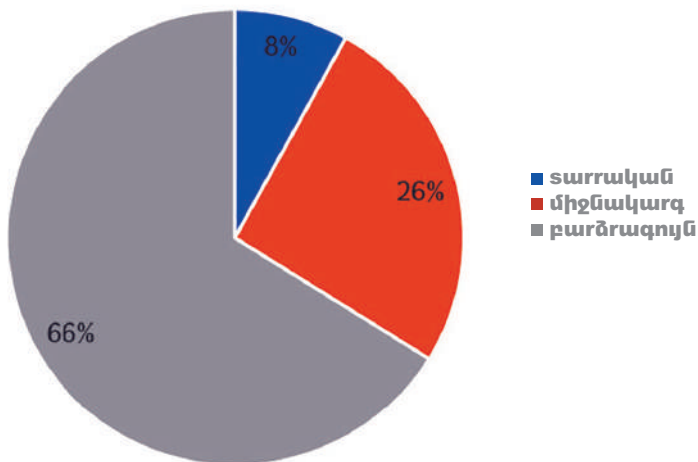
ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

Սանկտ Պետերբուրգում դոկորոցական կրթությունն աղահիվում են 2 հաստատություններ՝ Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնը կամ Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դոկորոցը եւ Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դոկորոցը:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում նշանակալից է Սանկտ Պետերբուրգի Պետական համալսարանի դերը: Համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնում դասավանդվում է արեւելագիտություն, այդ թվում՝ նաեւ հայագիտություն 1812 թվականից: Հայագիտության ուսուցումը ներառում է հայոց լեզու, հայ հին գրականություն, արդի գրականություն, Պոեզիայի խնդիրներ, Պատմագիտություն, աղբյուրագիտություն: Որոշ դասընթացներ իրականացվում են ՌԴ ԳԱ արեւելյան ձեռագրերի ինստիտուտի հետ համատեղ:

Հատկանշական է, որ հարցման մասնակիցների զգալի մասն ուներ բարձրագույն կրթություն, հիշատակելի է, որ նրանց մի մասն էլ կրթությունը ստացել է հենց Սանկտ Պետերբուրգում: Այս առումով զգալի է համայնքի աջակցող դերակատարումը, որի մասին հիշատակեցին եւ՝ ուսուցիչները, եւ՝ ծնողները, եւ՝ համայնքում ղեկավար դերակատարում ունեցող անձինք:

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

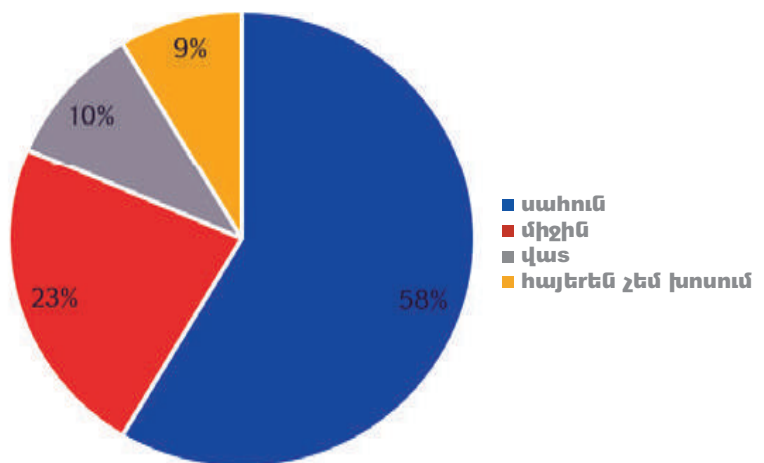


ՀԱՅ ԱՌԱՔԵԼԱԿԱՆ ԵԿԵՂԵՑՈՒ ԼԱԶԱՐՅԱՆՆԵՐԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԵՑԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆԸ ԿԱՄ ԼԱԶԱՐՅԱՆՆԵՐԻ ԱՆՎԱՆ ԿԻՐԱԿԼՕՐՅԱ ԴՊՐՈՑ	Գործում է 1993 թվականից Սանկտ Պետերբուրգի Նեայի Պողոտա 40- 42 հասցեում՝ Սուրբ Կատարինե եկեղեցու հարեամությամբ:
ՄԻՔԱՅԵԼ ԼՈՐԻՍ-ՄԵԼԻՔՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ԹԻՎ 259 ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԴՊՐՈՑ	2006 թ. ստացել է եթնիկ ուղղվածու- թյուն՝ հայերենի ուսուցման ծրագրով, իսկ 2017 թ. դադարեցրել է շնորհիվ Միքայել Լորիս-Մելիքովի անունը:

ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԸ

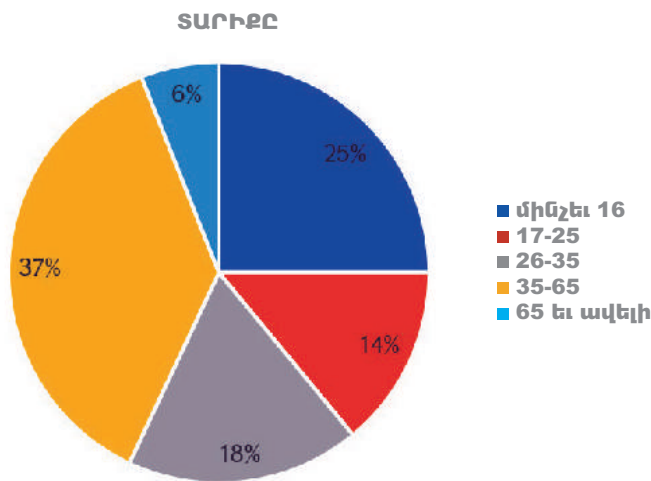
Հարցումների միջոցով փորձել ենք տարգել հարցվողների հայերենի իմացության մակարդակը: Հարցվողների 23 %-ը նշել է, որ հայերենի իր իմացությունը միջին մակարդակի է, միայն 58 %-ն է սահուն խոսում հայերեն, 10 %-ը նշել է, որ վատ է խոսում, եւ միայն 9 %-ն է, որ դժվարանում է կամ ընդհանրապես չի խոսում հայերեն:

ԻՆՉՊԵՍ ԿՐԱՆԱՏԵՔ ՀԱՅԵՐԵՆ ԽՈՍԵԼՈՒ ՁԵՐ ԿԱՐԴՈՒԹՅՈՒՆԸ



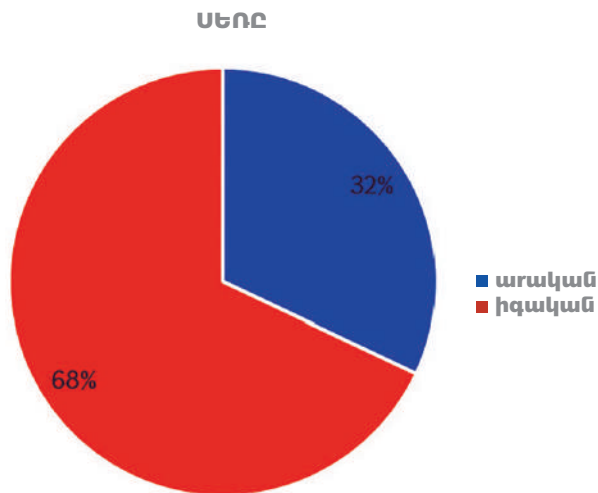
ՏԱՐԻՔԱՅԻՆ ՎՈՒՆՁՆԱՅԿԱՍԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Տարիքային բաժանումը կատարել ենք հետևյալ կերպ. մինչև 16 տարեկան, 17-25 տարեկան, 26-35 տարեկան, 36-65 տարեկան եւ 66 եւ ավելի: Այս բաժանումը շատ կարեւոր է, քանի որ, անկախ ամեն ինչից, խոսքում առկա են լեզվակրի տարիքային առանձնահատկություններ: Հարցվողների գերակշիռ մասը 36-65 տարեկաններն էին:



ՍԵՌՎՅԻՆ ՊԱՏԿԱՆԵԼՈՒԹՅԱՆ ՎՈՒՆՁՆԱՅԿԱՍԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

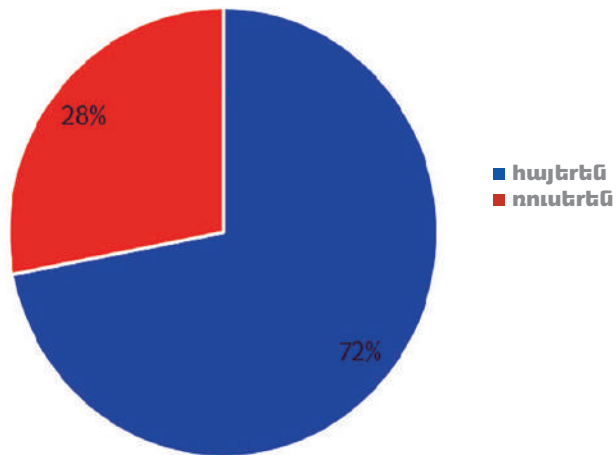
Հարցվողների գերակշիռ մասն իգական սեռի ներկայացուցիչներ էին: Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ իգական սեռի ներկայացուցիչներն ավելի Պատրաստական եւ անկաշկանդ են հարցումների մասնակցելու առումով:



ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵՃՈՒՆ

Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքը լեզուների տիրադեպիտման առումով ունի հիմնականում երկու տարբերակ՝ հայերեն եւ ռուսերեն: Ինչդեռ ցույց են տալիս հարցման արդյունքները, ղատկերը հիմնականում հետեւյալն է. ըստ հարցման արդյունքների՝ հարցվածների գերակշիռ մասը նշել է, որ իր մայրենի լեզուն հայերենն է, իսկ հարցվածների մնացյալ 28 % -ի մայրենին ռուսերենն է:

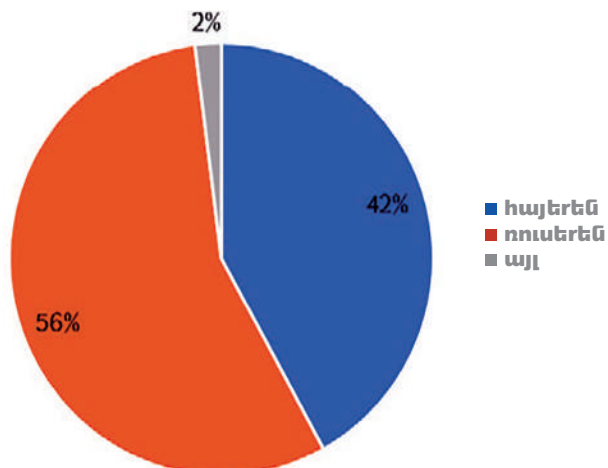
ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵՃՈՒՆ



ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ ԳՈՐԾԱԾՎՈՂ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԼԵՃՈՒՆ

Այստեղ ղատկերը հետեւյալն է. թեւեւ մայրենի լեզուն հայերենն է, սակայն ընտանիքների գերակշիռ մասի մոտ գործածվող հիմնական լեզուն ռուսերենն է:

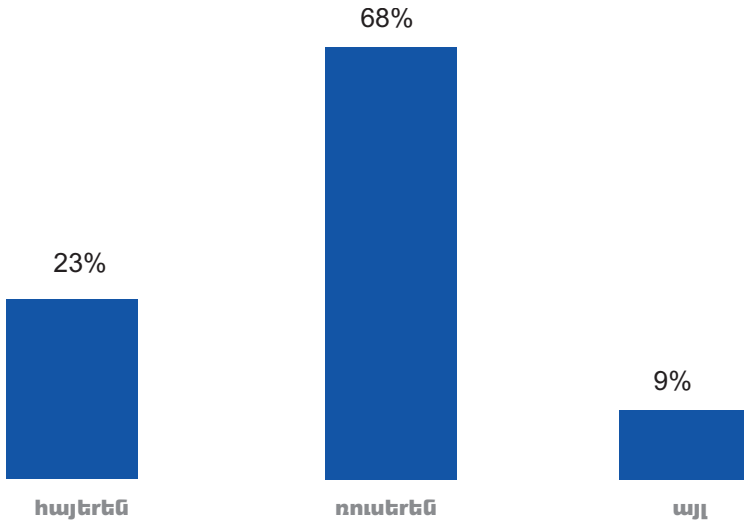
ԸՆՏԱՆԻՔԸ



ՀԵՌՈՒՍԱՎՃԱՐՈՐԴՈՒՄՆԵՐԻ ԵՒ ԸՆԹԵՐՑՎՈՂ ՄԱՍՈՒԼԻ ԼԵՃՈՒՆ

Այսօր մեր իրականությունն անհնար է դատկերացնել առանց հեռուստատեսության եւ մամուլի: Եվ հնարավոր է, որ դրանցում գործածվող լեզուն եւս չհամընկնի այն կիրառողների մայրենիին: Այս հարցման դեղքում ունենք հետեւյալ դատկերը. գերակշռողը, ինչդեպ տեսնում ենք, ռուսերենն է:

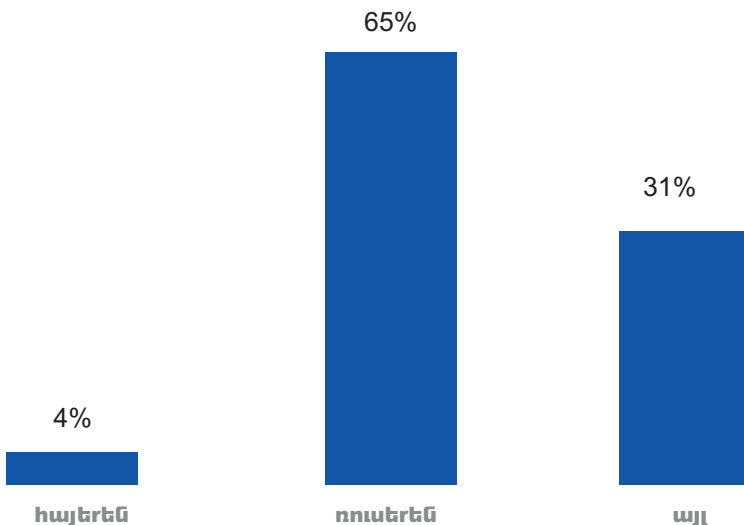
ՀԵՌՈՒՍԱՎՃԱՐՈՐԴՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ ԸՆԹԵՐՑՎՈՂ ՄԱՍՈՒԼԻ ԼԵՃՈՒՆ



ՍՈՑԿԱՎՅՔԻ ԼԵՃՈՒՆ

Սոցկայքերը ներկայումս կյանքի անբաժանելի մաս են կազմում: Փորձել ենք դարձել, թե արդյոք հարցվողները կիրառում են հայերենը սոցիալական հարթակներում: Կիրառվող լեզուն գերազանցադեպ կրկին ռուսերենն է:

ՍՈՑԿԱՎՅՔԻ ԼԵՃՈՒՆ

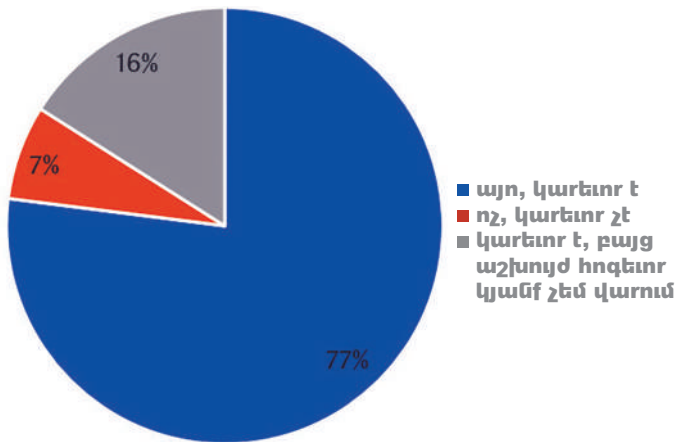


ԿՐՈՆԱՎԱԿԱՆ ՀԵՏԱԳՐԻՔՐՈԻԹՅՈՒՆՆԵՐ

Սանկտ Պետերբուրգում հայերը վարում են ակտիվ հոգեւոր կյանք: Քաղաքում գործում է երկու հայկական եկեղեցի, որոնք ղատկանում են Ռուսաստանի եւ Նոր Նախիջեւանի թեմին: Հայկական հոգեւոր կյանքի ամրապնդման հարցում կարեւոր դեր ունի Սուրբ Կատարինե եկեղեցին, որին կից գործում է մաեւ կիրակնօրյա դղորոցը: Այն կառուցվել է 1771-1776 թվականներին Պետերբուրգի նշանավոր հայ հովհաննէս Լազարյանի ջանքերով եւ միջոցներով: Եկեղեցու շինարարւթյունը հանձնարարված էր քաղաքի այն ժամանակվա առաջատար ճարտարապետ, հռչակավոր Յու. Ա. Ֆելտենին: Պետերբուրգի կենտրոնում՝ Նեւայի դողդոտա 40-42-ում, նրա կառուցած Սուրբ Կատարինե եկեղեցին հանդիսավորւթյամբ օծել է ռուսաստանյան հայերի թեմակալ առաջնորդ հովսեփ արքեպիսկոպոս Արղւթյանը 1780 թ.: Այդ շենքը մինչ օրս քաղաքի մայրուղու հոյակապ անսամբլի լավագոյն կոթողներից է (Miqayelyan, 2003):

Հարցումների միջոցով փորձել ենք տարգել, թե որքան է կարեւոր եկեղեցու եւ կրոնի դերը համայնքի կյանքում: Հատկանշական է, որ հարցվողների գերակշռող մասը կարեւոր է համարում:

ԿՐՈՆԸ ԿԱՐԵՎՈՐ Է ՁԵՁ ՀԱՍԱՐ



ՍՈՒՐԲ ԿԱՏԱՐԻՆԵ ԵԿԵՂԵՑԻ	Կառուցվել է 1771-1776 թթ. Հ. Լա-զարյանի հովանավորությամբ, 1780 թ. փետրվարի 18-ին օծել է Հովսեփ արքեպիսկոպոս Արղությանը: 1930-1993 թթ. եկեղեցին չի գործել: 1993 թ. եկեղեցուն կրկին կատարվել են եկեղեցական արարողություններ, 2000 թ. վերածովել է Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Գարեգին Բ-ի ձեռամբ:
ՍՈՒՐԲ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵԿԵՂԵՑԻ	Եկեղեցին կառուցելու թույլտվությունը ստացվել է 1790 թ., 1794 թ. Հովսեփ Արղությանի (Երկայնաբազուկ) կողմից կատարվում է եկեղեցու օծման արարողությունը: 1930-ականներին եկեղեցին չի գործել, 1988 թ. Լենինգրադի քաղաքային խորհրդի գործկոմի որոշմամբ Սբ. Հարություն եկեղեցու շենքը հանձնվել է հայ կրոնական միությանը: Առաջին զոհաբանական աղոթքը կատարել է Սանկտ Պետերբուրգի հոգեւոր հովիվ Տեր Եզրաս Բեդլա Ներսիսյանը:

ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳՈՒՄ ԼՈՒՅՍ ՏԵՄԵՆՈՂ ՅԱՅԿԱՎԱՆ ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆՆԵՐ

Սանկտ Պետերբուրգում լույս տեսնող եւ հայերին առնչվող տարբերականներից հիշատակման արժանի են հետեւյալները.

«ՅՅՈՒՄԻՍ» ՇԱՐԱԹԱԹԵՐԹ	Լույս է տեսել 1863-1864 թթ.: Խմբագիր-հրատարակիչն էր Ռաֆայել Պատկանյանը, աշխատակիցների թվում էին Գաբրիել եւ Քերովբե Պատկանյանները:
«ՅԱՅԿԱՎԱՆ ԱՇԽԱՐՀ» ԱՄԵՆԱՄՅԱ ՊԱՐԲԵՐԱԿԱՆ	Լույս է տեսել 1864-71 եւ 1874-79 թթ., հայկական մանկավարժական առաջին տարբերական հրատարակություններից մեկն է: Սկզբնաղես անվանվելով «Հայկական աշխարհի կոունկ»՝ 1883 թ. նորից վերանվանվել է եւ լույս տեսել «Մանկավարժականոց» անվանումով: Ամսագրի հիմնադիրը եկեղեցական եւ հասարակական գործիչ, դոկտ, հայ հնագույն գրականության թարգմանիչ Խ. Ստեֆանյանն էր:
«ԱՐԱՔՍ» ՏԱՐԵԳԻՐՔ	Լույս է տեսել 1887-1898 թթ., հիմնադիրը եւ խմբագիրը եղել է Սիմոն Գուլամիրյանը:
«ԲԱՆԲԵՐ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ» ԳՐԱԿԱՆ-ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԱՄՍԱԳԻՐ	Լույս է տեսել 1904-05 թթ., խմբագիրը տատմաբան Նիկողայոս Ադունցն էր:
«ՍԱՓՐԻՉ» ԱՄԵՆԱՄՅԱ ԵՐԳԻԾԱԿԱՆ ԼՐԱԳԻՐ	Լույս է տեսել 1906-08 թթ., խմբագիրը եղել է Դավիթ Օբրոյանը:
«ԺԻՉՆ ԿԱՎԱԿԱՉԱ» ԼՐԱԳԻՐ	Լույս է տեսել 1910 թ., խմբագիրը եղել է Ա. Ն. Կոտեղմիկովը, որի հանկարծառու մահվան տատճառով էլ լրագրի հրատարակումը տեւել է ընդամենը մի քանի ամիս:

«ՇՈՂԵՐ» ԳՐԱԿԱՆ-ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ, ՔՆՆԱԴԱՏԱԿԱՆ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ	Լույս է տեսել 1913 թ., խմբագիրն էր Գ. Մեսեյանը: Սա Պետերբուրգում նախահեղափոխական ժամանակաշրջանի վերջին հայերեն հրատարակությունն էր:
«ՀԱՄԱՏԱՄՔ» ՊԱՐԲԵՐԱԹԵՐԹ	Հիմնադրվել է 1993 թ.: Ամենայն հայոց Կաթողիկոս Վազգեն Առաքինի օրհնությամբ: Հիմնադիրը Հայ Առաքելական եկեղեցու Ռուսաստանի եւ Նոր Նախիջեանի հայոց թեմն է:
«ՄԵՐ ԳՈՐԾԸ» (НАШЕ ДЕЛО) ԹԵՐԹ	Լույս է տեսնում 2021 թ. նոյեմբերից, գլխավոր խմբագիրը Դոնարա Մկրտչյանն է:
«ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆՈՑ» ԱՄՍԱԳԻՐ	Հրատարակվել է 1884-1887 թթ. Պետերբուրգի Ի. Ն. Սկորոխոդովի տղարանում՝ Խորեն ծայրագույն վարդապետ Ստեփանեի խմբագրությամբ:

ԳԼՈՒԽ ԵՐԿՐՈՐԴ

ՆԱՅԵՐԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ ՄԱՐՏԱՆՐԱԿԵՐՆԵՐԸ
ՍԱՆԿՏ ԴԵՏԵՐԲՈՒՐԳՈՒՄ

21-րդ դարում, համաշխարհայնացման գործընթացների ակտիվացման ու տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արագ զարգացմանը զուգընթաց, փոխվել են նաև տարածության ու ժամանակի ընկալման սահմանները: Չանագան հանգամանքներով լայնացված մարդկային ակտիվ տեղաշարժերը, ոչ իր հայրենիքում բնակվող մարդկանց թվի շարունակական աճն ավելի բարդ է բազմաշերտ են դարձնում նաև բազմալեզու միջավայրի լատկերը: Այս համատեքստում փոխվել է նաև Սփյուռքի ընկալումը, որը բազմաբնույթ միջավայր է՝ համայնքային, համազգային բազում առանձնահատկություններով:

Հայկական սփյուռքը ձևավորվել է տարբեր ժամանակներում, միանգամայն տարբեր իրավիճակներում հայտնված սփյուռքյան համայնքներից: Այն հատկապես համալրվել է ստվարացել է Օսմանյան կայսրության կողմից 1915 թ. իրականացված ցեղասպանությունից հետո, որի հետևանքով գրեթե ամայացավ Արեւմտյան Հայաստանը, իսկ ավելի ուշ՝ 1991 թ.՝ Խորհրդային Միության փլուզումից եւ քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական եւ այլ ոլորտներում առաջացած համակարգային ճգնաժամից հետո (Torosyan & Vardanyan, 2018): Այսօր հայկական սփյուռքում, ինչպես իրեականի, իռլանդականի, հունականի դեղքում է, ազգությամբ ավելի շատ հայ է բնակվում, քան բնօրրանում. հայ ժողովրդի առնվազն երկու երրորդը բնակվում է իր բնօրրանից դուրս:

Ներկայումս հայկական սփյուռքի առջեւ ծառացած են մի շարք մարտահրավերներ, որոնցից են ազգային հաստատությունների գործունեության վերականգնման խնդիրը, մոր ձևավորված համայնքների ինքնակազմակերպման դժվարությունները, համայնքային կյանքում չընդգրկված մեծ թվով սփյուռքահայերի առկայությունը, ուժացման գործընթացի ավելացումը, խառնամասնությունների թվի աճը եւ այլն (Minasyan, 2018):

Սույն ուսումնասիրության շրջանակներում կդիտարկենք այնպիսի խնդիրներ, որոնք առնչվում են օտարալեզու միջավայրում հայերենի գործածությանը: Օտարալեզու միջավայրում հայերենի ուսուցումը լի է բազմաթիվ մարտահրավերներով ինչպես սովորողների, այնպես էլ դասավանդողների համար: Կախված երկրից, քաղաքական, կրոնական հանգամանքներից՝ խնդիրները կարող են տարբեր լինել: Օրինակ՝ ԱՊՀ երկրներում զնայով մեծանում է հայկական սփյուռքի ուժացման եւ հայության լեզվամշակութային ինքնության կորստի վտանգը: Առկա ուսումնական հաստատությունները, քիչ բացառություններով, ավելի շատ խմբակների են մնալ, որոնցում ուսուցման որակը հաճախ հեռու է բավարար լինելուց: Երիտասարդ սերունդն ընդհանրապես չի տիրապետում մայրենիին (հատկապես՝ գրավոր լեզվին) կամ կարողանում է միայն բանավոր հաղորդակցվել: Հայերենի վատ կամ սահմանափակ իմացությունը հաճախ խոչընդոտում է հայ մարդու՝ զաղթօջախի հասարակական, քաղաքական եւ մշակութային կյանքում ներգրավվելուն եւ հետագայում դառնում է նրա առավել մեկուսացման ու օտարացման լատնառ (Hayastani Hanrapetutyun karavarutyun, 2011): Անգամ եթե անցյալ դարասկզբին հայկական կրթություն ունենալը համարվում էր բարձր դասակարգի լատկանելության ցուցանիշ, առաւ այսօր այն շունի այդպիսի որակ է՝ «ձգողականություն» (Osepyan, 2022): «Պետք է նկատենք, որ (հատկա-

ողես Արեւմուտքի Սփյուռքում) նեղացել եւ շարունակում են նեղանալ հայերենի գործածության ոլորտները, իսկ գործածվելու տարազայում գերիշխում է «կենցաղային, խոհանոցային», տատկերափոր ձեւակերպմամբ՝ «Պանիր-հացի հայերեն»-ը (Marutyan, 2018): Պատճառները զանազան են ու բազմաբնույթ, այդ թվում՝ «լեզվական շփումների սահմանափակումը կենցաղային մակարդակով, հասարակական վայրերում ելույթների ժամանակ գերադասվելու տրվում է տվյալ երկրի տեղական լեզվին, գիտական հայերենը գրեթե խոլառ բացակայում է, հայալեզու գիտական տարբերականքներ չկան, մամուլի հայերենով գերազանցադես տեղեկատվական եւ հրատարակախոսական հոդվածներն են, համացանցային հայերենը չի փոխարինում գիտական տարբերականքներին, իսկ համեմատաբար բարդ մտքեր արտահայտելու համար անցում է կատարվում մայրենի դարձած օտար լեզվին: Ուստի կարելի է եզրակացնել, որ շատ դեղքերում լեզվամտածողությունը հայերեն չէ, իսկ այն ազգային ինքնության բաղադրիչներն է» (Marutyan, 2018):

Ներկայացնենք որոշ հիմնական մարտահրավերներ, որոնք արձանագրել ենք Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում դաշտային աշխատանքների արդյունքները վերլուծելիս:

1. Սահմանափակ ուսումնական ռեսուրսներ: Կարելի է մարտահրավերներից մեկը հայերենը որդես օտար կամ երկրորդ լեզու դասավանդելու համար համադարձակ եւ մատչելի ուսումնական ռեսուրսների սակավությունն է: Դասագրքերը, ուսումնական նյութերը եւ առցանց ռեսուրսները, որոնք հարմարեցված են հայերենի ուսուցմանը, սահմանափակ են, ինչը դասավանդողների համար ավելի դժվար է դարձնում արդյունավետ դասերի տլաններ մշակելը եւ սովորողներին համադատասխան ուսումնական նյութեր տրամադրելը: Զարկ է նշել, որ Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում չկան հայերենի դասավանդման միասնական հատուկ ծրագրեր, դասագրքեր՝ կազմված տվյալ համայնքի համար: Զայերենն այստեղ դասավանդվում է ոչ կանոնարկված կերպով, ինչը կարող է սովորողի մեջ մոտիվացիայի անկում առաջացնել: Դժվար չէ եզրակացնել, որ դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների, ինչդես նաեւ էլեկտրոնային հավելվածների սակավությունը խոչընդոտում է ուսուցման արդյունավետ լինելուն:

Զայագիտական առարկաների միասնական կրթական քաղաքականությունը, մեկօրյա եւ ամենօրյա դրոդցների համար ուսումնամեթոդական ընդհանուր ծրագրերը (դասագրքեր, ուսումնաօժանդակ նյութեր) բացակայում են: Զիմնախընդիրներից է հայագիտական՝ հայոց լեզվի, քերականության, գրականության, տատմության դասագրքերի բացակայությունը կամ անհամադատասխանությունն առկա առաջնահերթություններին կամ ժամանակի տահանջներին, ինչդես նաեւ աշակերտների ուսումնական մակարդակին: Իսկ դա կարող է տատոնառ դառնալ ոչ արդյունավետ ուսուցման, քանի որ չկա վերահսկողություն, թե ինչ դասագրքերով եւ ուսումնական նյութերով է ուսուցումն իրականացվում: Միասնական ծրագրերի եւ մեթոդաբանության բացակայության տարազայում

դասավանդողները հաճախ իրենք են կազմում ծրագրեր եւ առաջնորդվում դրանցով: Ըստ այսմ՝ հայերենի ուսուցման շրջանակներում աշակերտները կարող են դարձադառնալ ուսումնասիրել, օրինակ, այն հեղինակների ստեղծագործությունները, որոնք ուսուցչի մախընտրությունն են: Հարկ է նկատի ունենալ, սակայն, որ դասավանդվող նյութը դեռ է մատչելի լինի աշակերտների լեզվամտածողությանն ու մակարդակին, համահունչ մաեւ ժամանակի իրողություններին: Հայերենը դեռ է լինի առավելադա կիրառման, հաղորդակցման համար դասավանդվող լեզու: Վելի կարելոր խնդիր է ոչ թե այդ նյութերի քանակը, այլ որակը, իսկ «վատ ընտրված ուսումնական նյութերը ամրացնում են կարծրատիղերը» (Rivers, 1968):

Պետք է նշել մաեւ, որ, բնականաբար, ասդարեզում չկան մաեւ «Ուսուցչի ուղեցույց» հանդիսացող գրքեր, ինչդա մաեւ դակասում են փոխգործում (interactive) դասավանդման ծրագրերը (Poyatchean, 2022):

Հետեւաբար այժմ, երբ ադրում ենք համաշխարհայնացման արագ զարգացման շրջափուլում, «օրախնդիր է համադատասխան դասագրքերի ստեղծումը, ուսումնական ծրագրերի մշակումը, ուսուցման եղանակների արդիականացումը, կրթական ճանադարիով տարբեր ազգերի ներկայացուցիչներին միմայնց մոտեցնելն ու փոխադարձ հանդրոժողականությամբ միավորելը» (Mesropyan, 2021): Դասավանդման նյութի, ուսումնական ռեսուրսների, միասնական դասագրքերի, ինչդա մաեւ դասավանդողների համար մախատեսված ուսումնաոժանդակ ձեռնարկների բացակայությունն ավելի է մեծացնում ուծացման վտանգը:

2. Դասավանդող կադրեր: Սփյուռքի դրողցներում կրթության որակի եւ աշակերտների ընդհանուր թվի անկման հետ մեկտեղ ի հայտ են եկել մաեւ խնդիրներ՝ կադրված մանկավարժական կադրերի ներգրավման եւ վերադատարաստումների հետ: Փաստ է, որ դասավանդող մասնագետները, որոնք մտնում են դասարաններ կամ լսարաններ՝ յուրաքանչյուր լսարանի համար տարբեր մակարդակներում քաղաքականություն մշակողների կողմից որոշված գիտելիքներ հաղորդելու համար, հավասարադա կրում են շրջակա դայմանների եւ համոզմունքների ազդեցությունը: Այս հավերժական դայմաններն ու համոզմունքները մեծադա ձեւավորում եւ ազդում են ուսուցման մշակույթի վրա (Pandey & Jha, 2023):

Այդդիսով, ուսուցչի դերը կարելոր է ինչդա ողջ ուսուցման, այնդա էլ հատկադա երկրորդ լեզվի ուսուցման մեջ: Այստեղ կարելոր է երկու հանգամանք, որ ընդհանուր է անկախ լեզվից: Նախ՝ ուսուցչի խոսքը երկրորդ լեզու ուսուցանելու ժամանակ ստեղծում է դասարանային բանավեճի հատուկ տեսակ՝ հաշվի առնելով երկրորդ լեզվի երկակի դերը ոչ միայն որդա օբյեկտ կամ առարկա՝ բառադաշար, կառուցվածք եւ հնչյունաբանություն, այլեւ հաղորդակցման միջող կամ գործիք: Երկրորդ՝ ուսուցչի խոսքը հատկադա կարելոր է երկրորդ լեզվի ուսուցման ընթացքում, քանի որ սովորողներին անհրաժեշտ են երկրորդ լեզվով

հաղորդակցվելու հնարավորություններ, որոնցից դասընթացը բովանդակային լինի, իսկ այդ դեպքում ուսուցիչների խոսքը կարող է կա՛մ խրախուսել, կա՛մ խափանել այդ հաղորդակցությունը: Ըստ այդմ՝ ուսուցչի խոսքի որակը կարող է ավելի մեծ կշիռ ունենալ երկրորդ լեզվի ուսուցման ժամանակ սովորելու հնարավորությունների առումով, քան առարկայական այլ ուսուցման ընթացքում (Skinner, 2021):

Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում ուսուցիչներն իրենք են կազմում ծրագրեր եւ իրենց նախասիրությունների շրջանակներում են իրականացնում դասագործընթացը: Իսկ հայերեն դասավանդվող առարկաների մանկավարժական կադրերը քիչ են: Կարելի է մարտահրավերը, որն առհասարակ կանգնած է արտերկրի կենտրոնների առջեւ, մասնագետների ղակասի խնդիրն է: Հաճախ անհրաժեշտ մասնագետների ղակասի կամ բացակայության տառապանք կենտրոնները չեն կարողանում լիարժեքորեն իրականացնել իրենց գործառնությունները, երբեմն մատնվում են անգործության, իսկ երբեմն էլ կանգնում փակման սղառնակիքի առջեւ: Լինում է նաեւ այնդեւ, որ դրոցները չփակելու համար թույլատրում են դաս անցկացնել այնդիսի մարդկանց, որոնք չունեն համաղատասխան որակավորում: Երբեմն համայնքում, չունենալով համաղատասխան որակավորում ունեցող մասնագետ, հայոց լեզուն դասավանդում է համայնքի անդամներից որեւէ մեկը, որը քիչ թե շատ տիրաղետում է լեզվին: Սակայն դա կարող է մի շարք խնդիրներ առաջացնել: Նախ՝ տվյալ անձը, չունենալով մանկավարժական եւ մասնագիտական որակներ, կարող է ճախողել եւ ավելի շատ վնասել՝ մարելով սովորողի՝ լեզու սովորելու ցանկությունը: Բացի այդ՝ «ուսուցիչը» կարող է իմանալ հայերեն, բայց դա լինի ոչ թե գրական, այլ խոսակցական կամ բարբառային հայերեն:

Աեր դաշտային աշխատանքների ընթացքում կրկին հանգվեցինք, որ ինչդեւ սիյոռքյան ցանկացած ուսումնական հաստատությունում, այնդեւ էլ Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում ուսուցիչներն ահռելի ժամանակ եւ եռանդ են ներդնում ուսուցման գործընթացի ողջ շրջափուլում՝ սկսած նախաղատրաստական փուլից մինչեւ բուն դասագործընթաց: Երբեմն նրանց հասանելի են հայաստանյան դրոցների ուսումնական եւ արտաուսումնական նյութերը, որոշ դեպքերում կիրառվում են ինտերակտիվ միջոցներ, ուսումնաոմանդակ խաղեր կամ էլ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հնարավորություններ: Չնայած դեւթք է մշել, որ վերջինը գերազանցաղեւ կախված է ոչ թե ուսուցչի, այլ դրոցի կամ համալսարանի հնարավորություններից: Խորքային հարցադրույցի ժամանակ դասավանդողների ամենամեծ մտահոգությունը, սակայն, այն ահռելի ժամանակատար գործընթացն է, որ նրանք հատկացնում են ծրագրային եւ բազմամակարդակ նյութ կազմելուն: Գրեթե բոլորը խոսեցին միասնական դասագրքերի եւ ուսումնաոմանդակ ձեռնարկների կարելոության եւ հրատաղության մասին: Բայց, այնումենայնիվ, ուսուցման գործընթացում հաշողության հասնելու համար դասավանդողը ողեւթք է հաշվի առնի նաեւ արտալեզվական մի շարք գործոններ, ինչդիսիք են սովորողի անհատականությունը, տարիքային եւ հոգեբանական առանձնահատկությունները: Ըստ այդմ՝ ուսումնական գործընթացի հա-

շողությունը գերազանցապես կախված է ուսուցչի գիտելիքից, մասնագիտական ղատրաստությունից, հոգեբանական վիճակից եւ այն ղայմաններից, որոնցում նա գործում է:

Վերը նշված խնդիրներին լուծում տալու համար կրկին համոզվում ենք, որ ղետք է իրականացվեն վերաղատրաստման ծրագրեր, ստեղծվեն ուսուցման ծրագրեր հատուկ նմանատիղ համայնքների համար:

3. Լեզվական տարբեր հիմքեր: Օտարալեզու կամ բազմալեզու լսարանները հաճախ բաղկացած են լեզվական տարբեր ծագում ունեցող ուսանողներից կամ աշակերտներից: Յուրաքանչյուր սովորող կարող է ունենալ մյուսից տարբեր մայրենի լեզու, որը կարող է ազդել նրա՝ լեզվի ուսուցման գործընթացի վրա:

Լեզվի իմացությունից բացի՝ լեզուն սովորողները կարող են տարբերվել իրենց բնութագրերով՝ մակարդակի, տարիքի, ընդունակության, սովորելու ոճի, մշակութային ծագման, մայրենի լեզվի կամ իրենց նախկին կրթական փորձի ամուճով: Սա նույնղես կարող է բարդություն ստեղծել դասավանդողների համար, քանի որ նրանք ղետք է հոգան յուրաքանչյուր սովորողի հատուկ կարիքները, զբաղվեն կարգաղահության հարցերով, համոզվեն, որ դասը սահուն է ընթանում, եւ որ բոլորը ներգրավված են ուսումնական գործընթացում: Նմանատիղ բազմաստիճան ուսումնական գործընթացները լուրջ մարտահրավերներ են ստեղծում դասավանդողների համար, քանի որ դրանցով ղայմանավորված՝ կարող են փոփոխվել ուսուցման եղանակը, առաջադրանքները եւ այլն (Nifli-Sakali, 2021):

Կարետոր մարտահրավեր է նաեւ երկլեզու կամ բազմալեզու սովորողների հետ աշխատելը, որն ունի ինչղես իր դրական, այնղես էլ բացասական կողմերը: Վերջին շրջանում գիտական հետազոտությունները փաստում են, որ երկլեզու երեխաները կարող են ավելի լավ կենտրոնանալ եւ ավելի հեշտ տարբերակել ավելի կարետոր եւ ղակաս կարետոր բաները: Բացի այդ՝ տարբեր հետազոտություններ աղացուցում են, որ բազմալեզու միջավայրում մեծացած երեխաներն ավելի ստեղծագործ են: Նրանք ավելի լավ են հարմարվում զրուցակիցների հաղորդակցական կարիքներին, քանի որ վաղ տարիքից ստիղված են եղել հարմարվել ծնողների խոսքային տարբերակներին (Masnakcayin dproc, 2025): Այսինքն՝ կարելի է եզրակացնել, որ նրանք լեզու սովորելու հարցում ավելի մեծ ճկունություն ունեն, քան միալեզու միջավայրում մեծացած երեխաները: Յաջորդ առավելությունը, որի մասին կրկին փաստում են հետազոտությունները, այն է, որ երկլեզու երեխաները հնարավորություն ունեն ճկուն կերղով անցնելու լեզվական երկու համակարգերից որեւէ մեկին եւ հարկ եղած դեղում ակտիվացնել կամ ճնշել դրանցից մեկը կամ մյուսը:

Վվելին, երկլեզու երեխաները գերազանց լեզվազգացողություն են ունենում, հեշտությամբ ընդունում եւ հասկանում են մեր գղբալ աշխարհի տարբեր մշակույթները, դրանց տարբերությունները կամ յուրահատկությունները (Masnakcayin

dproc, 2025): Չնայած այդ առավելություններին՝ մի շարք հետազոտություններ էլ փաստում են, որ բազմալեզվությունը լավագույնս է դառնում, որ երեխաները այդպիսի չկարողանալու օրինակներով խոսել: Բացի այդ՝ կան բազմաթիվ լեզվական արատներ, որոնք հնարավոր է շտկել միալեզու հաղորդակցման ընթացքում, իսկ մի լեզվից մյուսին անցումը կարող է լրացուցիչ խոշոր նյութեր ու դժվարություններ ստեղծել:

Ժամանակակից գրական հայերենն ունի երկու ճյուղ՝ արեւելահայերեն եւ արեւմտահայերեն: Սփյուռքի տարբեր համայնքներում այս փաստը նույնպես մեծ խնդիրներ է առաջացնում, քանի որ միեւնոյն դասարանում կարող են սովորել եւ՝ արեւելահայ ընտանիքի երեխաներ, եւ՝ արեւմտահայ: Բացի այդ՝ ավելի մեծ խնդիր է առաջացնում ուսուցիչների հարցը: Ուսուցիչը, գրական հայերենի տարբերակներից մեկի կրող լինելով, չի կարողանում լիարժեք իրականացնել դասագործընթացը մյուս լեզվավիճակով:

Մեկ այլ խնդիր է առաջացնում գրական եւ խոսակցական, ինչպես նաեւ բարբառային հայերենների զգալի տարբերությունը: Սովորողը, դժվարություններ հաղթահարելով, որոշակիորեն յուրացնում է գրական հայերենը, սակայն, հայտնվելով հայկական միջավայրում, բախվում է խոսակցական հայերենը կամ բարբառը չհասկանալու խնդրին:

«Երեխաները շատ ամաչում են հայերեն խոսել, քանի որ բարբառով են տանը խոսում, դիալեկտով, եւ սիրում են դիալեկտը, դա լավ էր, որ հայերենով, բայց շատ-շատերը, հենց լավագույն բաներով, որ տանը բարբառով են խոսում, ասում են թող երեխեն շտպորի բարբառը»²:

Այս խնդիրն առկա է ոչ միայն Սանկտ Պետերբուրգի, այլեւ հայկական սփյուռքի մի շարք համայնքներում: Հաճախ միեւնոյն դասարանում հանդիպում են տարբեր բարբառներով խոսող հայաստանցի աշակերտներ: Երբեմն մի խմբում են լինում լիբանանահայեր, սիրիահայեր, ղուլսահայեր, իրաքահայեր, ղարսկահայեր, եւ դժվարություն է առաջացնում անգամ միմյանց հետ հաղորդակցվելը եւ միմյանց հասկանալը: Դրա համար աշակերտները հաճախ մախրմտորեն են խոսել տեղի օտար լեզվով, որը բոլորի համար ավելի հասկանալի է (Poyatchean, 2022):

«Աղջիկն այստեղ է ծնվել - մեծացել, բայց ամռանը հաճախ հյուր է գնում տատիկին Հրազդան, եւ տատիկի խոսվածքը էսպես ամուր նստել է նրա մեջ»³:

Բացի այդ՝ յուրաքանչյուր աշակերտ տարբեր կերպ է յուրացնում նոր գիտելիքը: Կիրառելով ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները եւ նորագույն մեթոդական հնարները՝ դասավանդողները կարող են ուսուցումն ու ուսումնառությունը դարձնել ավելի հետաքրքիր, ժամանակակից իրողություններին ավելի համահունչ՝ ձեռավորելով ուսումնառության ցանկալի ու հաճելի միջավայր (Madoyan, 2016): Հետեւաբար դասավանդողները լավ է հաշվի առնեն լեզվական տարբեր հիմքեր ունենալու հանգամանքը եւ մշակեն ուսուցման այնպիսի

ռազմավարություն, որը կհամադատասխանի լեզվական տարբեր ծագում ունեցող սովորողների կարիքներին՝ ադապտվելով այնպիսի դասընթացներ, որ բոլորը կարողանան արդյունավետորեն ներգրավվել դասին:

4. Իմացության տարբեր մակարդակներ: Անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, որ սփյուռքում հայերենի դասավանդումը խիստ տարբերվում է Հայաստանի Հանրապետության դպրոցների դասավանդումից, որովհետև, ի տարբերություն ՀՀ-ի, որտեղ այն դասավանդվում է որոշեալ մայրենի լեզու, սփյուռքում հայերենը սովորողների համար համարվում է երկրորդ կամ օտար լեզու: Դա է պատճառը, որ դասավանդման մեթոդն էականորեն տեղի է տարբեր լինի: Ազգան եթե առկա են որոշ ծրագրեր, հնարավոր է, որ դրանք չհամադատասխանեն աշակերտների ուսումնական մակարդակին, որովհետև, հնարավոր է, մի խմբում ընդգրկած են երեխաներ, որոնք հաճախում են հայերենի դասերի, լավ խոսում են, գրում, կարդում, եւ նրանց ավելի խորացված տեղի է ուսուցանել հայոց լեզուն, հայոց պատմությունը, ծանոթացնել մշակույթին: Կան նաեւ երեխաներ, որոնք խոսում, տիրապետում են լեզվին, բայց գրել-կարդալ չգիտեն, եւ նույնպես է զարգացնել գրավոր խոսքը: Սա, իհարկե, այլ մոտեցում է դասանջում: Այլ այլ խումբ էլ հասկանում է հայերենը, բայց քիչ է խոսում կամ ընդհանրապես չի խոսում (Karapetyan, 2020): Այսինքն՝ յուրաքանչյուր դասարանում սովորում են միեւնոյն տարիքային խմբի դասականող աշակերտներ, որոնք, սակայն, կարող են չունենալ զարգացման եւ դատարաստվածության մոյն մակարդակը. նրանցից ոմանք կարող են լինել սկսնակ, մինչդեռ մյուսները կարող են որոշակիորեն ծանոթ լինել լեզվին: Լեզվի իմացության մակարդակների այս անհամադատասխանությունը մարտահրավեր է դասավանդողների համար, որոնք տեղի է հավասարակշռություն ստեղծեն եւ՝ սկսնակներին համադատասխան ուսուցում տրամադրելու, եւ՝ ավելի առաջադեմ սովորողներին ներգրավելու միջեւ: Կարելի է հաշվի առնել բոլոր սովորողների կրթական կարիքներն ու առանձնահատկությունները, կիրառել մյուսի ներկայացման եւ երեխաների մասնակցության ադապտվման բազմազան եղանակներ՝ ադապտվելով դրական արդյունք բոլոր երեխաների համար (Khachatryan & Davtyan, 2019): Ուսուցման մեթոդները եւ մյուսները հմտությունների այսպիսի բազմազան շրջանակին համադատասխանեցնելը դասանջում է դասանյութի մանրակրկիտ եւ հանգամանալից դասանվորում եւ համակարգում: Ակնհայտ է, որ մեկ ընդհանուր ծրագրի առկայությունը մոյնիսկ չի կարող բավարարել բոլորի ցանկությունները:

Արտերկրի ուսումնական հաստատություններում ընդգրկված են նաեւ Հայաստանի Հանրապետությունից վերջերս արտագաղթած ընտանիքների երեխաներ, որոնք համեմատաբար լավ են տիրապետում մայրենի լեզվին: Ահեւնոյն ժամանակ դասարանում կարող են սովորել հայերենին գրեթե չտիրապետող երեխաներ: Դասավանդողի առջեւ խնդիր է դրվում այնպես կազմակերպել դասագործընթացը, որ այն հասկանալի լինի հայերեն վատ իմացողների համար եւ ճանճրալի շլինի մյուսների համար: Այստեղ, իհարկե, լավագոյն տարբերակը կլինել այդ խմբերն առանձնացնելը եւ ամեն լսարանի հետ համադատասխան ծրա-

գրով աշխատելը: Սակայն դա այդքան էլ դյուրին չէ կազմակերպել այնպիսի համայնքներում, որտեղ կան ֆինանսական ռեսուրսների խնդիրներ: Միեւնույն դասարանում կարող են սովորել անգամ տարբեր սերնդի ուսանողներ կամ աշակերտներ: Կարելու է գիտակցել, որ ուսանողները կամ աշակերտները, գտնվելով հայրենիքից հեռու, ցանկանում են դաստիարակվել իրենց լեզուն, հաղորդակից լինել սեփական մշակույթին:

Այս դայնամիկներում կրթության կազմակերպումն առավել դժվար է դառնում. հայերենի վատ կամ սահմանափակ իմացությունը հաճախ խոչընդոտներ է ստեղծում դասավանդողների համար, բայց միեւնույն ժամանակ գոյություն չունեն համադաստիսան միջոցներ, ռեսուրսներ, որոնցով մրանք բաժանվեն տարբեր դասարանների, եւ ուսուցումը տարվի համադաստիսան ուղղությամբ (Grigoryan, 2008):

Բոլոր ուսուցիչները, որոնց հետ խորքային հարցազրույց ենք իրականացրել, նշում են, որ լեզվական իմացության տարբեր մակարդակները լուրջ խնդիր են իրենց դրոշմներում: Բացի այդ՝ հիշատակելի է, որ աշակերտների գերակշիռ մասը ռուսերեն է մախընտրում հաղորդակցվել իր դասընկերների հետ, երբեմն նույնիսկ հայերեն հաղորդակցումը անհնարին է լինում: Դժվար չէ նկատել, որ այդ դայնամիկներում աշակերտների հիմնական եւ մայրենի լեզուն ռուսերենն է, ըստ այդմ էլ՝ լեզվամտածողությունը՝ ռուսերեն: Հայերեն հաղորդակցվելիս աշակերտները մախ ռուսերեն միտք են կազմում, այնուհետեւ թարգմանում հայերեն, որն էլ հաճախ են հիմնականում հայեցի ձեւակերպմամբ չի լինում:

Մեկ այլ խնդիր էլ լեզվական իմացության տարբեր մակարդակ ունեցող սովորողների մեկ խմբում համախմբելն է:

«Ցավոք սրտի, մեր դասարաններում կարող եք տեսնել տարիքային եւ տես խիստ տարբերություններ՝ սկսած տասնութ տարեկանից մինչեւ 65 թվի ծնված ուսանողների խումբ, բնականաբար մնան լսարաններում դասը դժվար է վարել, որովհետեւ հետաքրքրությունների ոլորտը տարբեր է, կա երեխա, որ դժվար է կարդում, մյուսը ծանծրանում է մրա ընթերցանության ժամանակ, ու դրա համար ստիպված են լինում ուսուցիչները դասը վարել երկու թեւով՝ երկու ֆրոնտով, թույլերի եւ ուժեղների հետ առանձին աշխատանք անել»⁴:

Երբեմն այս մարտահրավերը մեղմելու համար ավելի քիչ աշակերտական համայնք ունեցող դրոշմները վերախմբավորում են իրենց աշակերտներին հայերեն ուսուցմամբ դասարանների համար՝ ըստ կարողության մակարդակի (Chahinian & Bakalian, 2016): Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում այս մարտահրավերը փոքրում են մեղմել մախ լրացուցիչ դասընթացներով եւ հիմնական լսարանից տարբեր հանձնարարություններով: Այս դեպքում դասավանդողի խնդիրն է յուրաքանչյուր սովորողի համար ադախովել համադաստիսան դայնամիկներ՝ ըստ մրա ընդունակությունների, հետաքրքրությունների եւ կարողությունների: Կարելու է ստեղծել այնպիսի դայնամիկներ, որ նույն խմբում ընդգրկ-

ված տարբեր սովորողներ համագործակցեն դասի ընթացքում, նաեւ տնային հանձնարարություններ կատարելիս: Բնականաբար ուսուցման արդյունավետությունը լավագույնս կադախովի այն դեպքում, երբ ակտիվ մասնակցություն ունենան բոլոր սովորողները, այլ ոչ թե միայն հայերեն քիչ թե շատ իմացողները: Հաճախ դասագործը ընթացում կիրառվող խմբային աշխատանքները, որ թվում է, թե տեղ է մղաստեն դասն ավելի կենդանի եւ արդյունավետ դարձնելուն, հակառակ ակդեցությունն են ունենում: Դասալսույնների ժամանակ հաճախ նկատելի է, որ խմբային աշխատանքների ընթացքում սովորողների մի մասը դասիվ դիտորդի դերում է լինում, իսկ դասից հետո վերջինի հետ զրուցելիս դարձվում է, որ հայերենից նրա գիտելիքների մակարդակը ցածր է: Հետեւաբար շատ կարելի է դասը վարել նաեւ ուսուցման ավանդական մոտեցումով, այն է՝ նախորդ նյութը վերհիշելու համար հարց ու պատասխանի, նյութը ամրադնդող վարժությունների, ուսուցչի բացատրական խոսքի կիրառումը:

Հարկ է միշտ հիշել, որ բոլոր մեթոդներն ու հմարներն ինչ-որ իրավիճակում կարող են օգտակար լինել: «Ուսուցման մեթոդները հաճախ ընկալվում են որդես դեղատոմս: Երբեմն նշվում է, որ այս կամ այն մեթոդը կիրառելու դեպքում մենք կկարողանանք հասնել մեր նդատակին: Բայց մանկավարժության մեջ ընդհանրացված լուծումներ չկան: Յուրաքանչյուր դաս, յուրաքանչյուր դասարան տարբեր է: Մեկ դասարանում աշխատող մոտեցումը կարող է մի այլ դասարանում չաշխատել: Հետեւաբար ուսուցման մեթոդներն ու հմարները տեղ է ընկալել որդես գործիքներ, որոնց կիրառման մասին որոշումը կայացնում է ուսուցիչը» (Khachatryan, 2020):

5. Արտասանություն եւ ուղղագրություն: Նոր լեզու սովորելը ներառում է ոչ միայն նոր բառադաշարի, քերականության, հնչյունաբանության եւ շարահյուսական կանոնների ձեռքբերում, այլեւ նոր լեզվի ուղղագրական կառուցվածքի վերաբերյալ անուղղակի վիճակագրական հավանականությունների ձեռքբերում, ինչդիսին է ուղղագրությունը (Borragan et al., 2021): Ուղղագրությունը ճիշտ գրելու կանոնների ամբողջությունն է: Ուղղախոսությունը ուղիղ կամ ճիշտ խոսելու, ինչդես նաեւ գրվածը ճիշտ կարդալու կանոնների ամբողջությունն է: Հայերենի ուղղախոսությունը, որդես ընդհանուր միտում, ձգտում է նվազեցնելու գրության եւ արտասանության տարբերությունները հօգուտ գրության (Avetisyan & Zaqaryan, 2008): Ուղղագրությունը եւ ուղղախոսությունն առավել հիմնական իմաստով ներառում են համադատասխանաբար հնչյունների գրությունը եւ բառի ճիշտ արտասանությունը:

Հայերենն ունի իր ուրույն ալբութենն ու հնչյունական համակարգը: Հայերենի ուղղագրությունը հիմնականում հնչյունային է, քանի որ հայկական ալբութենը ստեղծվել է «մեկ հնչյունին մեկ գիր» սկզբունքով (Gyulbudaghyan, 1973): Սակայն, ինչդես շատ լեզուներին է բնորոշ, հայերենում եւս լեզվի դատմական զարգացման եւ հնչյունական օրենքների կրած փոփոխությունների հետեւանքով ձեւավորվել է որոշակի բառաֆոնդ, որում գրությունը չի համադատասխանում արտասա-

նությանը: Տվյալ տարագայում ուղղագրության ուսուցումն իրականացվում է տվյալ լեզվի ուղղագրական օրինաչափությունների և համադատասխան կանոնների դասավորմամբ և հենվում է թերականության իմացության վրա (այս մեթոդով հիմնականում ուսուցանվում է ճայնավորների ուղղագրությունը):

Հայերենի ճայնավոր հնչյունները *վեցն* են, որոնք գրվում են *ութ* տառով: Ձայնավոր *ա, ի, ու* հնչյունների գրությունն ու արտասանությունը համադատասխանում են միմյանց, և ուսուցման առումով որեւէ դժվարություն չի առաջանում: Գրության և արտասանության անհամադատասխանություն առկա է *օ* և *է* ձայնավոր հնչյունների դեպքում, որոնք արտահայտվում են երկու տառով՝ *է(ե)* և *օ(ո)*՝ բառասկզբի և բառամիջի գործածության համար կանոններին համադատասխան: Օրինակ՝ *ա*) բառասկզբում լսվում և գրվում է *օ* (օրինակ՝ *օր*), *բ*) բառասկզբում լսվում և գրվում է *ո* (օրինակ՝ *ոսկի*), *գ*) բառամիջում լսվում և գրվում է *օ*, եթե ածանցման և բառաբարդման հետեւանք է (օրինակ՝ անօգուտ), *դ*) մյուս դեպքերում բառամիջում լսվող *օ-ն* գրվում է *ո* (օրինակ՝ անորակ): Գրության և արտասանության անհամադատասխանություն, ըստ այդմ՝ ուղղագրության խնդիր առկա է նաեւ *ը* հնչյունի դեպքում, որը *ա*) լսվում և գրվում է բառասկզբում (օրինակ՝ ընկեր), *բ*) բառամիջում, եթե ածանցման և բառաբարդման հետեւանք է (օրինակ՝ դասընկեր): Բաղաձայնների միջեւ լսվող *ը-ն* չի գրվում (օրինակ՝ հրաշք):

Բաղաձայնական համակարգում եւս առկա են գրության և արտասանության անհամադատասխանություններ, որոնք առաջացել են հայերենի դատմական զարգացման ընթացքում՝ հնչյունափոխական տարբեր երեւոյթների ազդեցությամբ տայնանավորված, ինչդէս նաեւ հայերենում եռաստիճան (բ-դ-փ, գ-կ-ք, դ-տ-թ, ձ-ծ-ց, ջ-ճ-չ) և երկաստիճան (զ-ս, ժ-շ, դ-խ) բաղաձայնների համակարգում առաջացած տեղաշարժ-տեղափոխությամբ (Gyulbudaghyan, 1973):

Տարբեր լեզվական ծագում ունեցող սովորողները կարող են դժվարություններ ունենալ հայերենի ուղղագրության և արտասանության յուրացման հարցում, հատկապէս՝ ուսուցման սկզբնական փուլերում: Գաղտնիք չէ, որ օտարերկրացու համար հայերեն սովորելիս ամենադժվարն ուղղախոսությունը և ուղղագրությունն են: Վրտասանական դժվարությունը լեզվի հնչույթային բնույթից է, իսկ այբուբենի ուսուցման դժվարությունները՝ ձեռագիր և տղագիր գրության տարբերություններից: Հայերենի բաղաձայնական եռաշարք համակարգը դժվար հաղթահարելի է երկշարք բաղաձայնական համակարգ ունեցող օտարախոս ուսանողների համար: Երկրորդ լեզու սովորողներին առաջարկվում է ընկալել, հասկանալ և վերարտադրել անծանոթ հնչյուններ մոր լեզվի հետ սահմանափակ շփումից հետո: Վրացուցված է, որ սովորողները դժվարանում են հաղթահարել այն հակադրությունները, որոնք անհամատեղելի են իրենց առաջին լեզվի հետ (Wang et al., 2020): Երկրորդ լեզվի ուսուցման ժամանակ հարց է առաջանում. մայրենի լեզուն է ազդում երկրորդ լեզվի վրա, թե՞ երկրորդ լեզուն՝ մայրենիի վրա: Վկնկալվում է, որ մայրենի լեզուն է ազդում երկրորդ լեզվի վրա, և ոչ հակառակը: Այս ենթադրությունը հաստատող աղացույցները ցույց են տալիս, որ երկրորդ լեզու սովորողները սովորաբար դժվարություններ են ունենում երկրորդ լեզվի առոգանությունը և տաղաչափությունը սովորելիս, ինչդէս նաեւ փո-

խանցվում են առաջին կամ մայրենի լեզվի ազդեցությունները (Borragan et al., 2021):

Պետք է նկատի ունենալ նաև այն հանգամանքը, որ հայերենի երկու լեզվաճյուղերը՝ արեւելահայերենը և արեւմտահայերենը, որոշակի անհամադրատասխանություններ ունեն ուղղագրական համակարգում, եւ հայկական սփյուռքի այն համայնքներում, որտեղ դասավանդվում է արեւմտահայերեն, ընդունված է դասական կամ մեսրոպյան ուղղագրությունը, իսկ այն համայնքներում, որտեղ դասավանդվում է արեւելահայերեն, ուսուցումը կատարվում է նոր կամ արեղյանական ուղղագրությամբ (Gyulbudaghyan, 1973):

Ուսուցանելու գործընթացում մյուս կարեւոր առանձնահատկությունը հայոց այբուբենի յուրահատկությունն է՝ տոմագիր և ձեռագիր տարբերակներով: Օտարախոսի համար ձեռագիր և տոմագիր տարբերությունները, ինչդեպ նաև տառերի մասնիկների ակնհայտ նմանությունները կարդալու և գրելու դժվարություններ են ստեղծում: Օտարախոս սովորողները երբեմն ուզում են գրել տղատառը ձեռագիր և չսովորել ձեռագիրը՝ դատժառաքանելով, որ այն չեն օգտագործելու: Այստեղ խնդիրը մշակութային է, քանի որ մի շարք լեզուներում, ինչդեպ և հանրածանոթ անգլերենում տղատառերը կիրառվում են նաև որդես ձեռագիր: Այդ մոտեցումը մեզ համար անընդունելի է հատկապես մշակույթի տեսանկյունից: Այս հարցում էլ մշակութային մոտեցումը լեզվի ուսուցման ընթացքում օտարախոսին օգնում է ընկալել տվյալ լեզվի այբուբենի արժեքն ու խորհուրդը: Այբուբենի ստեղծման դատմությունը և մշակությունը կարեւոր է այբուբենն ուսուցանելիս ներկայացնել մասնավորաբար մշակութային տեսանկյունից: Մշակութային ուսուցման մասին առավել հանգամանալից ներկայացվում է հաջորդ ենթակետում: Շփոթ են առաջացնում նաև այբուբենի տարբեր տառատեսակները: Ուստի լիարժեք է տառերն ուսուցանելիս այդ բարդություններն էլ հաշվի առնել (Avetisyan, 2017):

Ուսուցիչները լիարժեք է կենտրոնացնում հայերենի հնչյունական համակարգի դյուրանատելի ուսուցման վրա, ադախովեն հստակ բացատրություններ և սովորողին ընձեռեն գործնական աշխատանքի լայն հնարավորություններ՝ օգնելով հաղթահարել այդ մարտահրավերները: Ուսուցիչն ազատ է մեթոդների ընտրության հարցում, և նա լիարժեք է ընտրի, թե տվյալ դասի ընթացքում ինչ մեթոդ կիրառի, որն է առավել արդյունավետ և այլն: Քանի որ հայերենի հնչյունական համակարգը բավականին բարդ է, և հայկական սփյուռքի տարբեր համայնքներում ընդունելի են համարվում հայերենի ուղղագրական տարբեր համակարգերը, ուստի ուսուցիչները լիարժեք է կիրառեն լսարանի ուսումնական մակարդակին համադրատասխան արդյունավետ մեթոդներ՝ *ընդօրինակման, հնչյունային* կամ *կանոնարկման* և բազմազան անհատական ու խմբային առաջադրանք-վարժություններ՝ մյուսը հնարավորինս դյուրանատելի դարձնելու նպատակով: Թեև ուղղագրության ուսուցումը լեզվի ուսուցման դեղքում արդյունավետ չի կարող լինել առանց սահմանումների ու կանոնների և դրանց բացառությունների, սակայն հարկ է նաև նկատի ունենալ, որ ոչ բոլոր հնչյուններն են զրոյությամբ ու արտասանությամբ տարբերվում՝ առաջացնելով ուղղագրության յուրացման անհրաժեշտություն:

Վերջին տարիներին հաճախ են հակադրում ուսուցման ավանդական եւ ոչ ավանդական մեթոդները: Բազմալեզու միջավայրում ցանկալի է դասավանդումն անցկացնել ոչ ավանդական ձեւերով: Ցանկացած ինտերակտիվ հմարի կիրառման ժամանակ սովորողները ձեռք են բերում ինքնուրույնություն, սովորում են աշխատել թիմերով, ազատվում են տարատեսակ բարդություններից, վախերից, կարողանում են լսել միմյանց, զարգանում են նրանց մտածելու, երեւակայելու, ստեղծագործելու կարողությունները: Ցանկալի է ուղղագրության ուսուցման ժամանակ գործադրել հնարավորինս բազմազան փոխգործում մեթոդներ: Օրինակ՝ խմբային աշխատանքը կարող է աշակերտներին նպաստակառնողելու, նրանց քննադատական մտածողությունը զարգացնելու եւ ակտիվ ուսուցումը խրախուսելու արդյունավետ մեթոդ լինել: Ուստի նպատակահարմար է, որ ուսուցիչները սովորողներին ընձեռեն գործնական աշխատանք կատարելու լայն հնարավորություններ՝ օգնելով հաղթահարել այդ մարտահրավերները:

6. Մշակութային համատեքստ եւ բառադաշար: Լեզուն եւ մշակույթը սերտորեն փոխկապակցված են, քանի որ մշակութային հաղորդակցությունն ընթանում է լեզվի միջոցով, եւ լեզվականը՝ մշակույթի: Այսինքն՝ լեզվի յուրացումը ենթադրում է մշակութային բաղադրիչի յուրացում եւ հակառակը: Սովորել լեզու՝ մշակում եւ ծանոթանալ եւ ըմբռնել նաեւ այն կրող ժողովրդի, ազգի կամ էթնիկ խմբի մտածելակերպը, հույզերը, լուսնակերպությունները, արժեքահամակարգային մի շարք տարրեր:

Յուրաքանչյուր լեզու, լինելով իր լեզվակիր ժողովրդի մշակույթի էական տարրը եւ այլ ժողովուրդներին այդ մշակույթը փոխանցելու միջոց, նպաստում է աշխարհի ամբողջական լուսնակերպի ձեւավորմանը, ժողովուրդների փոխըմբռնմանն ու հանդուրժողականությանը եւ միջմշակութային դրական հարաբերությունների ամրադրմանն ու փոխհարստացմանը: Միջմշակութային փոխներգործության լուսնակերպում ձեւավորվում են որոշակի միջմշակութային հարաբերություններ, որոնք նպաստում են սեփական ազգային-լեզվամշակութային ինքնության դրսեւորմանը այլ լեզու սովորելիս, ինչդեռ նաեւ վարքի այլ սոցիալական նորմերի, այլ ժողովուրդների մշակույթի բազմազան շերտերի յուրացմանը (Ghazaryan, 2016):

Մշակույթը լուսնակերպված չէ միայն տվյալ անձի մայրենի լեզվով կամ ազգությամբ: Ճիշտ է՝ լեզուները տարբերվում են ըստ երկրների եւ տարածաշրջանների, եւ այն լեզուն, որով մենք խոսում ենք, ազդում է մեր իրականության վրա, բայց նույնիսկ նույն լեզվով խոսող մարդիկ երբեմն մշակութային տարբերություններ են զգում՝ իրենց մի քանի հատվող մշակութային ինքնությունների եւ անձնական փորձառությունների լուսնակերպով: Մարդիկ ենթագիտակցաբար միտված են իրենց մայրենի լեզուն՝ որդես ամբողջություն, ավելի հաջող կերպով ներկայացնելուն, քան մյուս լեզուները: Ի ծնե մենք սոցիալականացված, երկփեղկված ենք մեր մշակութային տարբեր ինքնությունների մեջ (Social Sciences Libre-Texts, 2025): Բացի այդ՝ ժամանակակից աշխարհի սոցիալական դիմամիկան ավելի է բարդացնում էթնիկ խմբերի առանց այդ էլ բարդ էթնոսոցիալ կառուցվածքը՝ սփյուռքյան որոշակի խմբի սահմաններում առաջացնելով էթնիկ ինքնության առանձնահատկություններ (Karapetyan, 2012):

Մարդիկ ծնվում են առանց լեզվի իմացության, սակայն լեզու սովորելու ունակությամբ, որը հնարավորություն է տալիս սովորել մեկից ավելի լեզուներ: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ մարդիկ իրենց մայրենի լեզուն ավելի շուտ սովորում են մշակութային հաղորդակցման, քան ֆորմալ ուսուցման միջոցով (Mkrtchyan, 2018): Օտար լեզվի ուսուցման մոդատակներից է ուսումնասիրվող լեզվի մշակույթի, լրատվության, սովորույթների, հոգեւոր արժեքների, ավանդույթների իմացությունը:

Լեզվի ուսուցման գործընթացում միջմշակութային իրազեկությունը շեշտադրված է «Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում»-ում (ԼԻՀՀ-ում): ԼԻՀՀ-ում ասվում է, որ լեզու սովորողը դառնում է բազմալեզու եւ իրազեկ բազմամշակութային իրողությունների: Յուրաքանչյուր լեզվին ամռնվող լեզվական եւ մշակութային իրազեկությունը փոփոխության է ենթարկվում մյուս լեզուների իմացության արդյունքում եւ մոդաստում միջմշակութային գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը: Այս ամենը հնարավորություն է տալիս անհատին դառնալ ավելի զարգացած, հոգեղէս հարուստ եւ հետաքրքիր անհատականություն, մեծանում են լեզուներ սովորելու նրա ունակությունները, նա ավելի լրատրաստական է նոր մշակույթների հետ շփման փորձեր կատարել: Սովորողները նաեւ հնարավորություն են ստանում բանավոր կամ գրավոր թարգմանության միջոցով միջնորդ դառնալու երկու տարբեր լեզուներով խոսող մարդկանց միջեւ, որոնք չեն կարող ուղղակիորեն հաղորդակցվել (Council of Europe, Education Committee, & Language Policy Division, 2001):

Երկրորդ լեզվի ուսուցման գործընթացի անբաժան մասն են տվյալ լեզվի մշակույթն ու դրա ուսուցումը: Մշակութային միջավայրի ստեղծման համար Վ. Ռիվերսը առաջարկում է լսարանում ստեղծել «մշակութային անկյուն», ուր լրարբերաբար կցուցադրվեն մշակութային արժեքների նմուշներ, կգրվեն երկրի կարեւոր իրադարձությունները, մշակութային ծանոթագրություններ (Rivers, 1968):

Հարցն այլ դիտանկյուն է ստանում, երբ տվյալ լեզվի եւ մշակույթի կրողը սփյուռքն է: 21-րդ դարասկզբին հայկական սփյուռքի կարեւոր բնութագրիչներից են մշակութային հարուստ ժառանգությունն ու այդ ուղղությամբ նրա յուրահատուկ ձեռքբերումները: Աղբյուր էլ արարելով տարբեր քաղաքակրթական միջավայրերում, տարբեր մշակույթների ազդեցության ներքո՝ հայն անաղարտ է լրահուում իր մշակույթը՝ որդէս ազգային հոգեւոր ժառանգության դրսեւորում: Ուստի լրատահական չէ, որ ներկայումս հարյուրից ավելի երկրների հայկական համայնքներում գործում են 637 մշակութային կենտրոններ ու միություններ, երգի ու լրարի բազմաթիւ համույթներ, ասմունքի խմբեր, երաժշտական, նկարչական դրրոցներ, ուսուցողական խմբակներ եւ այլն (Minasyan, 2018):

Հայկական սփյուռքի լրարագայում Հայաստանից դուրս հաստատված համայնքներն այլ մշակույթում աղրելու եւ կենսագործելու, փոքրամասնություն լինելու հաշվին արդեն իսկ ունեն մի շարք սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկություններ.

մշակութային իմացությունը զարգացնում է նաեւ մշակութային գրագիտությունը (Avetisyan, 2017):

«Շատ կարեւոր է նաեւ միջնորդ լեզվի հարցը: Չարկ է, որ օտարներին դասավանդողները որոշակի գիտելիքներ ունենան ոչ միայն տվյալ լեզուներից, այլեւ այդ ժողովուրդների դավանանքից, մշակույթից ու տատանությունից» (National Academy of Sciences of The Republic Of Armenia Institute Of Language After H. Acharyan, 2021): Միեւնույն լսարանում սովորում են տարբեր ազգերի ներկայացուցիչներ, ինչը որոշակի դժվարություններ է ստեղծում: Ամիրաժեշտ է հաշվի առնել, թե ուսանողները որ երկրից եւ ինչ նպատակով են եկել, դավանանքի ու բարքերի ինչ-որիսի առանձնահատկությունների կրող են: Օրինակ՝ թուրքերենով շփվող՝ հայերեն սովորել ցանկացող հույները, հրեաները, արաբները, քրդերը, ալեւիները, մայրենիին չտիրապետող հայերը եւ իրենց թուրք համարողներն ունեն տարբեր դրդապատճառներ եւ նպատակներ: Նպատակներից ամենակարեւորի մասին տատանաբան Յովհաննես Բըլըշդադը գրում է. «Չայերեն սորվիլը ոչնչացման դեմ դիմադրութեան միջոց մըն է, տարտականութիւն մըն է, եւ այս դիմադրութիւնը ինքնութեան մաս կը կազմէ» (Mesropyan, 2021): Օտար լեզուն, լինելով իր լեզվակիր ժողովրդի մշակույթի էական տարրը եւ այլ ժողովուրդներին այդ մշակույթը փոխանցելու միջոց, նպաստում է աշխարհի ամբողջական զարգացմանը, ժողովուրդների փոխըմբռնմանը եւ միջմշակութային դրական հարաբերությունների ամրապնդմանն ու փոխհարստացմանը: Օտար լեզուների-տիրապետելը բարձրացնում է սովորողների հումանիտար կրթության մակարդակը, նպաստում բազմամշակութային ու բազմալեզու աշխարհի հարափոփոխ զարգացմանը անձի ձեւավորմանն ու սոցիալացմանը (Astvatsatryan, 2009): Այսպիսով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ լեզուն անմիջականորեն փոխկապակցված է մշակույթին: Լեզուն մշակույթի մի մասն է, որի միջոցով մենք արտահայտում ենք մեր սեփական մշակութային համոզմունքներն ու արժեքները: Յնարավոր չէ լիովին հասկանալ որեւէ երկրի մշակույթն առանց ուղղակիորեն առնչվելու այդ երկրի լեզվին: Երբ մենք սովորում ենք մոր լեզու, նշանակում է, որ սովորում ենք ոչ միայն դրա այբուբենը, քերականությունը, բառագիտությունը, այլեւ այդ լեզուն կրող հասարակության բնորոշ գծերը, սովորույթներն ու վարքագիծը:

7. Լեզվի կիրառումը դասից դուրս: Մեկ այլ մարտահրավեր է սովորողներին դասասեյակից դուրս հայերենով շփվելու, հաղորդակցվելու հնարավորություններով ապահովելը: Ուստի ուսուցչի համար մայրենի լեզվի կիրառումը դասից դուրս ղեկավարել է դառնա առաջնային խնդիր: Կարեւոր ազդեցություն է ունենում նաեւ այն երկրի լեզուն, որտեղ բնակվում է սովորողը: Չանախ սովորողները դասից դուրս չեն խոսում հայերեն, եւ դա բարդացնում է իրավիճակը: Եթե Մերձավոր Արեւելքի երկրների հայ ընտանիքներում ընդունված է խոսել հայերեն, եւ հաղորդակցման հիմնական լեզուն հայերենն է, առաջ, օրինակ, Ռուսաստանի կամ ԱՄՆ-ի հայ համայնքներում գերակշռում են համադաստափաճաբար ռուսերենը եւ անգլերենը:

Կրթության ոլորտում անգլերենի շեշտադրումը եւ համայնքային կամ ազգային լեզուների բացակայությունը ամրապնդում են անգլերենի դերը՝ միաժամանակ վնասակար ազդեցություն ունենալով փոքրամասնության լեզվի դերի վրա. դա նշանակում է, որ ծնողները ղեկավարում են ավելի կենտրոնացված ջանքեր գործադրելու, որոշեալի տրամադրում են անգլային լեզուն (McDermott, 2008):

Արեւմտյան դասարանում երեխաների մի մասն ավելի լավ է յուրացնում լեզուն, մի մասը՝ ոչ, ինչը հաճախ տայնաճանաչված է դասից դուրս շրջակա միջավայրով: Նմանատիպ ուսումնասիրություններ շատ են արվել: Դրանցից մեկը փաստում է, որ դասարաններում լինում են բացառիկ երեխաներ, որոնք սովորաբար համարվում են դասարանի «դաստիարակ» աշակերտները, որոնք կարողանում են թիրախային լեզվով ավելի լավ խոսել: Պատճառն այն է, որ այդ երեխաները տատանվում են հասարակության այն շերտին, որոնց ծնողները տանը խոսում են տեղի լեզվով եւ նույնիսկ իրենց զավակներին են համոզում կիրառել տեղի լեզուն, ոչ թե անգլայինը: Երկրորդ, այս երեխաները կանոնավոր կերպով անգիր են անում բառերի իմաստները՝ առանց թարգմանելու անգլային լեզվով (Pandey & Jha, 2023): Այդ ամենից երեւում է, որ օտարալեզու միջավայրում հայերենի ուսուցման բարձր որակի համար միայն սովորողի եւ ուսուցչի աշխատանքը բավական չէ, կարեւոր է նաեւ ընտանիքը եւ շրջակա միջավայրը: Այն երեխաները, որոնց ընտանիքներում հաղորդակցման լեզուն հայերենն է, ավելի քիչ խնդիրների են բախվում լեզուն սովորելիս, ինչը չենք կարող ասել մյուսների մասին: Սովորողը միայն դասի ընթացքում է առնչվում լեզվին, իսկ դասից դուրս չկա միջավայր, որտեղ կարող է զարգացնել եւ ամրապնդել իր գիտելիքները:

«Մենակ գրել կարդալ չի էլի, խոսում են արվեստի մասին, դաստիարակման մասին, թանգարաններ են տանում, հետո միասին ինչ-որ միջոցառումներ են կազմակերպում: Այսինքն՝ են միջավայրը, որ իրենք չունեն դրսում, ել սոցիումն է ստեղծվում»⁵:

Աշակերտների կարողությունները զարգացնելու եւ գիտելիքներն արդիականացնելու նպատակով անհրաժեշտ է ստեղծել դասին նրանց արդյունավետորեն ներգրավվելու տայնաճաներ: Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը նկատելի ազդեցություն է ունենում մանկավարժների աշխատանքի ինտենսիվության, ինչպէս նաեւ աշակերտների ուսուցման արդյունավետության վրա (Haykakan krtakan mijavayr, 2022): Նախկինում սովորողը ցանկացած թեմայով տեղեկատվությունը կարող էր ստանալ տարբեր ուղիներով՝ դասագիրք, ուսուցչի խոսք, դասի սեղմագիր: Սակայն այժմ, հաշվի առնելով ժամանակակից իրողությունները, ուսուցիչն ուսումնական գործընթացի մեջ ղեկավարում է ներմուծի տեղեկատվության նոր մեթոդներ (Madoyan, 2016):

Հայերեն խոսելու համար, թերեւս, ամենակարեւոր եւ անհրաժեշտ տայնաճանը հայ խոսակից ունենալն է: Այսինքն՝ հայերենը որոշեալ կենդանի եւ մշակութային լեզու տրամադրում համար այն գործածող բնակչություն է ղեկավարում: Երբ դրոշմի բակում երեխան հայերեն չի խոսում, աշակերտները «հայերեն» չեն խաղում, դա նշանակում է, որ այն դադարում է կենդանի լեզու լինելուց: Երբեմն ծնողներն ուրախանում են,

երբ երեխան տեղացիներից լավ է իրենց լեզվով խոսում, սակայն չեն գիտակցում, որ նույնքան լավ, նույն բժախնդրությամբ լիցի է խոսեն նաև հայերեն (Poyatchean, 2022):

Կախված հայալեզու համայնքների աշխարհագրական դիրքից եւ առկայությունից՝ բնիկ լեզվակիրներ գտնելը կամ հայերեն հաղորդակցության մեջ ներգրավվելու փորձերը կարող են դժվար լինել:

Սեփական լեզուն սովորեցնելու շատ տարբերակներ կան, բայց դրանցից առավել ինտենսիվ են հեռահաղորդակցային, տեսալսողական եւ նման այլ մեթոդները: Ուսումնական տեխնոլոգիաների կիրառումը դասավանդման մեջ աշակերտին տալիս է ոչ միայն սովորելու դրդապատճառ, այլև անկաշկանդ շփման եւ գիտելիքների ամրադնդման հնարավորություն: Մեր օրերում կտրուկ աճել ու ընդլայնվել են տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունների կիրառության ոլորտները: Ուսուցման էլեկտրոնային միջոցների օգտագործումը նկատելիորեն ազդում է կրթական համակարգերի վրա եւ նոյապատկերի տպավորություն ստեղծում ուսուցման նորարարական մեթոդների զարգացման համար (Ajamoghlyan & Eghiazaryan, 2022): Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումն ուսուցման ընթացքում նոյապատկերում է ուսուցման արդյունավետությանը, մեծացնում սովորողների անհատական լեզվական կարողությունները, ճանաչողությունը, հնարավորություն է տալիս, որ սովորողն ինքնակրթվի, կարողանա համացանցում շատ արագ իր լեզվական ծանոթությունները համադրաբար ամրապնդել: Եվ այս իրավիճակում ոչ միայն ուսուցիչն է դառնում գիտելիքների հաղորդման աղբյուրը, այլև համացանցը:

Այսպիսով՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս ստեղծել վիրտուալ միջավայր, որտեղ կարելի է իրականացնել տարբեր քննարկումներ՝ առանց լիարժեք դասասանակից դուրս ուսումնառություն եւ շփում՝ առանց տարածության եւ ժամանակի սահմանափակման: Բացի այդ՝ դասավանդողները լիարժեք է տարբեր փոխանակման ծրագրերի, առցանց լեզվական համայնքների կիրառման միջոցով խրախուսեն լեզվի գործնական կիրառումը՝ այդպիսով ստեղծելով տվյալ լեզվով հաղորդակցության մեջ ներգրավվելու փորձնական հնարավորություններ:

Ամփոփելով կարող ենք նշել, որ սփյուռքի առջև ծառացած մարտահրավերները բազմաթիվ են եւ բազմադիմ: Ամենամեծը թերեւս հայկական ինքնության կորստի վտանգն է, իսկ ինքնության պահպանման համար ամենակարեւորը մայրենի լեզվի իմացությունն ու կիրառումն է: Սփյուռքի ուսուցիչը, ի տարբերություն հայաստանի ուսուցչի, բացի լեզվի դասավանդումից, նաև հայկական մշակույթի տարածման խնդիր ունի: Սակայն, ինչպես փաստում են մեր հետազոտությունները, այժմ սփյուռքում աղողող հայերի մեծ մասը չի խոսում կամ վատ է խոսում հայերեն: Նրանց մեծ մասի համար հայերենն օտար կամ, լավագույն դեպքում, երկրորդ լեզու է՝ սփյուռքի լեզու: Ուսումնական ռեսուրսների սակավությունը, հաղորդակցման միջավայրի լակոնիկ, լեզվական իմացության եւ մշակութային տարբերությունները լուրջ մարտահրավերներ են դասավանդողների

համար: Սակայն բաջածանոթ լինելով այդ մարտահրավերներին եւ փորձելով լուծել կամ մեղմել դրանք՝ դասավանդողները կարող են ստեղծել աջակցող եւ ներառական ուսումնական միջավայր, իսկ սովորողները կարող են ավելի արդյունավետ կողմնորոշվել բազմալեզու միջավայրում՝ հաղթահարելով հայերեն սովորելու դժվարությունները:

Նշված մարտահրավերները լուծելու համար անհրաժեշտ է շտաղ իրականացնել որոշակի աշխատանքներ՝ հայ համայնքների հետ հուսալի եւ արդյունավետ կամուրջներ ստեղծելու, հայոց լեզվի իմացությունն ու կիրառումը խթանելու, կրթական, մշակութային եւ հայագիտական օջախների արդյունավետ գործունեությանը, համայնքներում ամկա ներուժի հաշվառմանը, համախմբմանը եւ համահայկական ծրագրերում դրանց ներգրավմանն աջակցելու համար (Hayastani Hanrapetutyun karavarutyun, 2011): Անհրաժեշտ է նաեւ որոշակի աշխատանքներ իրականացնել հայագիտությունը զարգացնելու, հայոց լեզվի իմացությունն ու կիրառումը խթանելու, մշակութային եւ հայագիտական կենտրոնների արդյունավետ գործունեությանը նդաստելու, ուսուցչական կազմի կարողությունների զարգացմանը աջակցելու համար:

ԳԼՈՒԽ ԵՐՐՈՐԴ

ՆԱՅԵՐԵՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼՈՒ
ԱՌԱՆՁՆԱՐԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԱՄԵՐԻԿԱՆ ԴԵՄՈԿՐԱՏԻԱ

Մ փյուռքում հայադաստիարակման գործում որոշակի դերակատարում ունեն մոտ 1000-ի հասնող ամենօրյա եւ մեկօրյա դպրոցներն ու դասընթացները, որոնք շուրջ 400 հազար երեխաների մայրենի լեզուն ուսուցանելու սրբազան գործով են զբաղված: Մեկօրյա եւ երկօրյա դպրոցները գործում են հայկական եկեղեցիներին, համահայկական կառույցներին, համայնքային կազմակերպություններին կից, ինչպէս նաեւ օտար համալսարաններում, հայագիտական ամբիոններում, կենտրոններում գործող դասարաններում, որտեղ կազմակերպվում են հայրենագիտական առարկաների դասընթացներ (Minasyan, 2018):

Ազգային ինքնության բաղադրիչների թվում առանցքայինը, այնուամենայնիվ, լեզուն է: Վերջինիս միջոցով է, որ արտերկրում բնակվող հայությունն ավելի արդյունավետ կարող է հաղորդակից լինել ազգային մշակույթին, լուսավորությանը, հիշողությանը (Sardaryan, 2015): Չնայած այդ ամենին՝ հայերենը սփյուռքի մեր հայրենակիցների գերակշիռ մասի համար վաղուց դադարել է մայրենի լեզու լինելուց:

Երկլեզու համատեքստում մայրենի լեզուն առանցքային դեր է խաղում երեխայի սոցիալական եւ անձնական զարգացման, կրթության եւ երկրորդ լեզվի ուսուցման գործում: Երեխաներն ավելի լավ են սովորում երկրորդ լեզուն, երբ լավ են տիրապետում իրենց մայրենի լեզվին: Երկլեզու ծրագրերով դպրոցներն ու մանկադպրոցներն օգնում են զարգացնել մայրենի լեզուն՝ միաժամանակ զարգացնելով երեխաների կարողությունները դպրոցական լեզվով: Երկլեզու կրթությունն աջակցում է երեխաների անձնական զարգացմանը եւ նույնպես երկու լեզուների եւ մշակույթների միջեւ դրական փոխանակմանը (Yazıcı et al., 2010):

Երկրորդ լեզվի ուսուցման համար գոյություն ունեն մի քանի մոտեցումներ, որոնցից մեկը հայտնի է առավելապես *երկկողմանի* կամ *երկլեզու ծրագիր* (Dual Language Programs / Two-Way Bilingual Education) անունով: Լայնորեն տարածված այս ծրագիրն առաջնային է համարում սովորողի՝ եւ՝ մայրենի, եւ՝ օտար լեզվին հավասարապես լավ տիրապետելը: Ծրագրի նպատակն է ադապտիվ համաժամանակյա եւ զուգահեռ ակադեմիական առաջադիմություն երկու լեզուներից: Բացի այդ՝ երկլեզու ծրագրերը փորձում են նպաստել եւ օգնել, որպեսզի սովորողները զարգացնեն երկլեզվությունը, երկմշակութայնությունը եւ գրագիտությունը (Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2015):

Մյուս մոտեցումը *զարգացնող երկլեզու կրթությունն* է (DBE or Late-Exit): Այս ծրագիրը նման է նախորդ ծրագրին, քանի որ ուսուցումն իրականացվում է ինչպէս օտար, այնպէս էլ սովորողի մայրենի լեզվով: Սովորաբար նմանատիպ ծրագրերը սկսվում են վաղ շրջանում՝ մանկադպրոցից կամ առաջին դասարանից, երբ ուսուցման 90 %-ն իրականացվում է մայրենի լեզվով, իսկ 10 %-ը՝ օտար լեզվով: Օտար լեզվի ուսուցման ժամաքանակն ու չափաբաժինն աստիճանաբար ավելանում է, մինչդեռ մայրենի լեզվով ուսուցմանը՝ աստիճանաբար նվազում, մինչեւ որ երկու լեզուներով ուսուցման հավասարակշռություն է գոյանում: Ուսումնական ժամանակի 50/50 բաժանումը շարունակվում է մինչեւ ծրագրի ավարտը, որը սովորաբար համընկնում է 6-րդ դասարանի փուլին (Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2015):

Անկ այլ մոտեցում է **անցումային երկլեզու կրթությունը** (TBE or Early-Exit): Այս մոտեցման մոդատակն է սովորողի մայրենի լեզուն կիրառել որդես հիմք՝ աշակցելու օտար լեզվի զարգացմանը: Նման ծրագրերը հիմնականում սկսվում են վաղ շրջանում՝ ուսուցման 90 %-ը մայրենի լեզվով եւ 10 %-ը՝ օտար լեզվով բաշխումով, համակարգված կերպով ավելացվում են օտար լեզվով դասերի քանակն ու չափաբաժինը, մինչեւ ուսուցումն ամբողջությամբ իրականացվի օտար լեզվով: Սրանք *զարգացնող երկլեզու կրթությունից* տարբերվում են նրանով, որ սովորողներն ավելի արագ են անցնում միայն օտար լեզվով ուսուցմանը, ընդ որում՝ երեք կամ չորս տարվա ընթացքում սովորաբար անցում է կատարվում միայն օտարալեզու ուսուցման (Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2015)):

Երկլեզու համատեքստում մայրենի լեզուն առանցքային դեր է խաղում երեխայի սոցիալական եւ անձնական զարգացման, կրթության եւ երկրորդ լեզվի ուսուցման գործում: Երկրորդ լեզվով կրթությունն ստացող երեխաներին աշակցությունը հաճախ տրվում է երկրորդ լեզվով ուսուցման լրացուցիչ հնարավորությունների տեսքով: Այնուամենայնիվ, առաջին լեզվի իմացությունն ազդում է երկրորդ լեզվով սովորելու վրա: Հետազոտությունները փաստում են երկլեզվության բազմաթիվ առավելությունների մասին: Երկու լեզուների հասանելիությունը կարող է արագացնել մետալեզվական հմտությունների զարգացումը: Երկլեզվությունը կարող է բարելավել տարածական առաջադրանքների կատարումը, ճանաչողական ճկունությունը, վերլուծական ռազմավարությունները եւ ստեղծագործական մտածողությունը, ինչպես նաեւ խթանել հաղորդակցման եւ մտածողության հմտությունները, որոնք համադաստիսանում են կրթության ավելի լայն մոդատակներին: Սրանք առավելություններ են ոչ միայն փոքրամասնությունների լեզուներով խոսողների համար, այլեւ մեծամասնության լեզվով խոսողների համար, քանի որ նրանք նույնպես կարող են զարգացնել երկլեզվությունը: Երեխաներն ավելի լավ են սովորում երկրորդ լեզուն, երբ լավ են տիրապետում իրենց մայրենի լեզվին: Երկլեզու ծրագրերով դրոշմներն ու մանկադասարաններն օգնում են զարգացնել մայրենի լեզուն՝ միաժամանակ զարգացնելով երեխաների կարողությունները դրոշմական լեզվով: Երկլեզու կրթությունն աշակցում է երեխաների անձնական զարգացմանը եւ մոդաստում երկու լեզուների եւ մշակույթների միջեւ դրական փոխանակմանը (Yazıcı et al., 2010):

Սանկտ Պետերբուրգում հայերենը որդես երկրորդ, օտար եւ մայրենի լեզու ուսուցանելու մեթոդները, եղանակները, առանձնահատկությունները դարձելու համար դաշտային աշխատանքներ ենք իրականացրել Սանկտ Պետերբուրգի ղեկավար համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնում, ինչպես նաեւ Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնում (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցում) եւ Սանկտ Պետերբուրգի Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցում: Իրականացրել ենք դասալսումներ թե՛ դպրոցական, թե՛ բուհական համակարգերում, խորքային հարցազրույցներ եւ փորձագիտական հարցումներ ենք իրականացրել դասավանդող մասնագետների, դպրոցի տնօրենների, ծնողների, ուսանողների եւ աշակերտների հետ:

Սանկտ Պետերբուրգում հայերենի ուսուցումը կազմակերպվում է երկու ուղղությամբ՝ դպրոցական եւ բուհական համակարգերում:

3.1. ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Սփյուռքում գործող հայկական դպրոցներն եւադես տարբերվում են հայաստանյան հանրակրթական դպրոցներից: Դրանք հիմնականում մեկօրյա կենտրոններ են, առանձին դեղքերում՝ հայկական բաղադրիչով հանրակրթական հաստատություններ, որտեղ կազմակերպվում են հայերեն դասընթացներ՝ նոյատակ ունենալով այլ միջավայրերում մեծացող հայ երեխաներին հասանելի դարձնել իրենց մայրենի լեզուն ու գրականությունը, մշակույթը, սերմանել ազգային ինքնագիտակցության արժեհամակարգի տարրեր:

Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում այս առաքելությունը կատարում են երկու հիմնական կառույցներ՝ *Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնը* եւ *Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցը*:

Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնը կամ **Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցը** գործում է 1993թ., երբ Սանկտ Պետերբուրգի իշխանությունները հայ համայնքին տարածք հատկացրին Նեայի ողողտայում՝ Սբ.Կատարինե եկեղեցու հարեանությամբ (Aghbalyan, 2011): Դպրոցը գործում է եկեղեցուն կից, բարեգործական հիմունքներով: Հիմնադրման սկզբնական շրջանում այստեղ դասավանդում էին նվիրյալներ, որոնք տարզադես հայերեն գիտեին: Այժմ դասավանդող բոլոր *ուսուցիչները*, ի տարբերություն հայկական սփյուռքի որոշ կրթօջախներում դասավանդող ուսուցիչների, որոնք երբեմն տարզադես լեզվակիրներ են, ունեն բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, անգամ այստեղ համատեղության կարգով դասավանդում են գիտությունների թեկնածուներ⁶: Անկասկած շատ կարելի է այն հանգամանքը, որ դպրոցում դասավանդում են միայն բարձրագույն կրթություն ստացած եւ մանկավարժի որակավորում ունեցող մասնագետներ:

Դպրոցը սկսվում է նախադաստիարակական, ավարտվում՝ վեցերորդ դասարանով (Gabrielyan, 2018): Դպրոցում կրթությունը 6-ամյա է: Ուսուցումը կազմակերպվում է մի քանի փուլով: Առաջին խումբը համարվում է նախակրթարանը կամ նախադաստիարակական դասարանը, որտեղ սովորում են փոքր տարիքի երեխաներ: Այստեղ երեխաները դառնում են տառաճանաչ, եւ հետագայում դպրոցահասակ շրջանում այս հիմքը բավական օգտակար է դառնում: Ինչոյեց եւ տալիս մեր դաշտային հետազոտությունները, նախակրթարանում դասն ամբողջությամբ հայերեն է ընթանում, ուսուցիչը հիմնականում խոսում է միայն հայերեն եւ շատ քիչ դեղքերում է դիմում ռուսերենի օգնությանը: Ըստ ուսուցիչների՝ շատ կարճ ժամանակ անց երեխաները հեշտությամբ սովորում են լեզուն այս ձեւաչափով: Նախակրթարանն ավարտելով՝ սովորողներն ուսումը շարունակում են առաջին դասարանում: Դպրոցում դասավանդում են հայոց լեզու, հայ

գրականություն, հայոց լուսավորություն, հայ եկեղեցու լուսավորություն, հայրենագիտություն, երգեցողություն, գորելեն, ծեփագործություն: Կազմակերպվում են մշակութային եւ եկեղեցական մի շարք միջոցառումներ, որոնց շնորհիվ երեխաները հաղորդակից են դառնում հայ եկեղեցուն եւ հայկական մշակույթին:

Դրոշմը գործում են երկուական առաջին եւ երկրորդ դասարաններ, մյուս դասարանները մեկական են, այսինքն՝ ընդհանուր առմամբ ութ դասարան, որոնցում ընդգրկված է 265 աշակերտ: 6-րդ դասարանով ուսուցումը հայկական մեկօրյա դրոշմը ավարտվում է: Երբեմն տարիներ ամաց սովորողները կարող են արդեն ուսանողական խմբերով վերադառնալ՝ իրենց գիտելիքները համալրելու նպատակով:

Դրոշմը գործում է նաեւ *ուսանողական խումբ*՝ նախատեսված մեծահասակների համար, որտեղ սովորում է հիմնականում ազգությամբ ոչ հայ եւ ոչ լեզվակիր 23 ուսանող: Ուսուցումը տեւում է 1 տարի: Այս դասերի ժամանակ կիրառվում է անցումային երկլեզու կրթության մոդելը (TBE or Early-Exit): Այսինքն՝ սկզբնական շրջանում ուսուցումը տարվում է մայրենի լեզվով (տվյալ դեպքում՝ ռուսերեն), առաջ աստիճանաբար անցում է կատարվում հայերենին: Հայերեն սովորելուց բացի նրանք ուսումնասիրում են նաեւ հայկական արվեստ եւ հայոց լուսավորություն: Կազմակերպվում են այցեր թանգարաններ, իրականացվում են համատեղ միջոցառումներ:

Պետք է նշել, որ Սանկտ Պետերբուրգի հայկական մեկօրյա դրոշմը մեկ դասարանում հաճախ կարող են ընդգրկված լինել *տարբեր տարիքային խմբերի, հայերենի իմացության տարբեր մակարդակ ունեցող սովորողներ*: Ինչդեռ փաստեցին մեր հարցումների մասնակից ուսուցիչներն ու ծնողները, լինում են դեղքեր, երբ միեւնույն դասարանում սովորում են 8-15 տարեկան երեխաներ, ինչը դրանք ավելի բարդացնում է աշակերտների դաստիարակման, դասարանների միավորման: Այս դարազայում, բնականաբար, տարբեր են հայերենի իմացության նրանց մակարդակները, լեզուն սովորելու հնարավորությունը, տեմպերը: Կարելի է նշել, որ համայնքում հայերենը դասավանդվում է որդես երկրորդ լեզու ոչ բոլորի համար: Սովորողներից ոմանք լեզվակիր են եւ անգամ՝ գրաճանաչ: Նրանք հիմնականում այն ընտանիքների երեխաներն են, որոնք Հայաստանից արտագաղթել են վերջին ժամանակաշրջանում: Կան նաեւ ազգությամբ հայ աշակերտներ, որոնք դրոշմ են ցանկանում ընդունվել՝ հայերեն բառ անգամ չիմանալով, քանի որ ընտանիքում բոլորը ռուսախոս են, հայերեն չեն խոսում: Դա լուրջ մարտահրավեր է, քանի որ դրոշմը սկզբունք է խոսել եւ դասն անցկացնել հայերեն, միայն խիստ անհրաժեշտության դեպքում թարգմանել ռուսերեն, սակայն, մյուս կողմից, դեպք է այնպես անել, որ աշակերտները, դժվարությունների հանդիպելով, չհիասթափվեն:

«Մեծամասնությունը հայախոս են, բայց զնալով արդեն քանում է դա: Մեր առջեւ մեծ խնդիր է դրված՝ ինչ ճանադարձով աշխատենք, ունց աշխատենք, որ երեխան չհիասթափվի, որովհետեւ գալիս են, միանգամից ուսուցիչը հայերեն է խոսում: Բայց մեր մոտ անդայման խոսքը դեպք է լինի հայերեն, հետո զուգահեռ ռուսերեն թարգմանությունը»⁷:

Երբեմն լինում են դեղքեր, երբ որոշ աշակերտներ, 30-ը 5-ի հարաբերակցությամբ, չեն ցանկանում շարունակել ուսումնառությունը: Այս իրողությունը բարդացնում է ուսուցիչների աշխատանքը, քանի որ միեւնույն դասարանում սովորում են եւ՝ լեզվակիր, եւ՝ ոչ լեզվակիր երեխաներ: Այսինքն՝ մի մասի համար հայերենը երկրորդ լեզու է, բայց որոշ մասի համար այն առաջին եւ մայրենի լեզու է: Այս հանգամանքը թե՛ ուսուցչի, թե՛ սովորողների համար մի շարք բարդություններ է ներառում: Մասնավորապես, սովորողների մի մասը կարող է դժվարությամբ հաղթահարել ընթերցանության փուլը, կարդալ դանդաղ, հեզելով, իսկ մյուս մասը, ներգրավված չլինելով, ձանձրանալ այդ ընթացքում: Սրանից խուսափելու համար ուսուցիչները ստիպված են դասաժամը վարել տարբեր ուղղություններով, որոնցից բոլոր սովորողները, թեեւ ամանձին խմբերով, ընդգրկված լինեն ուսուցման գործընթացում:

Պրոցը 33 ԿՎՄՍ նախարարությունից ստանում է *դասագրքեր*՝ աշակերտների քանակին համադասարանական, որոնք այնքան էլ չեն գոհացնում դասավանդող մասնագետներին, քանի որ Հայաստանի Հանրապետության դասագրքերը նախատեսված են հայաստանյան ամենօրյա դրոշմների եւ միայն լեզվակիրների համար: Իսկ Սանկտ Պետերբուրգում գործող դրոշմը մեկօրյա է, իսկ մեկ օրում հնարավոր չէ սովորեցնել մեկ շաբաթվա նյութը, այն էլ՝ ոչ լեզվակիրներին:

Պատերի ընթացքում կիրառվում են Դ. Գյուրջինյանի (Gyurjinyan et al., 2015), ինչպես նաեւ Ս. Գալստյանի (Galstyan & Tovmasyan, 2023) համահեղինակությամբ կազմված դասագրքերը՝ նախատեսված հայաստանյան դրոշմների համար: Պատավանդող մասնագետները նշում են, որ միայն այդ դասագրքերով դասընթացը կազմակերպել հնարավոր չէ, եւ ըստ իրենց հայեցողության եւ նախընտրությամբ՝ օգտվում են այլ դասագրքերից եւ նյութերից: Ուսուցիչը, իր ակադեմիական ազատության շրջանակներում եւ սովորողների իմացության մակարդակներին համադասարանական, ընտրողաբար առանձնացնում է նյութեր, իսկ հայերենի բանավոր ուսուցման դարազայում կիրառվում է Ն. Պառնասյանի եւ Ժ. Մանուկյանի «Հայոց լեզվի ինքնուսույց» ձեռնարկը (Parnasyan & Manukyan, 1990): Որոշ առարկաներ, օրինակ՝ երգեցողությունը, դասավանդվում է ուսուցչի նախընտրությամբ, առանց դասագրքերի:

Պատերի ընթացքում ուսուցիչները փորձում են կիրառել զանազան *մեթոդներ*՝ դասն ավելի հետաքրքիր եւ ընկալելի դարձնելու համար: Կարելի է հանգամանք է այն, որ դասին մասնակցում են հնարավորինս շատ աշակերտներ: Կարող են նաեւ դասը, ասում անգիրներ, կատարում գրական նյութի վերլուծություն, համեմատում նախկինում անցած այլ ստեղծագործությունների հետ, փորձում գտնել ընդհանուր եզրեր:

Պատն անցկացվում է հայերեն, եւ անգամ այն բառերը, որոնք հասկանալի չեն լսարանին, ուսուցչի կողմից բացատրվում են կրկին հայերեն՝ երբեմն կիրառելով ռուսերեն համաժամանակյա թարգմանություն: Այսինքն՝ ուսուցիչներն առավելապես ջանում են կիրառել միալեզու ուսուցանման մեթոդը, մոր, ամծանոթ հայերեն բառերն ու հասկացությունները բացատրվում են ավելի դժվար եղանակով, արդեն իմացած գիտելիքների միջոցով: Պրոցի ուսուցիչներից մեկն ան-

գամ նախադատության տակ կամ ցածր դասարանի աշակերտների շրջանում կիրառում է հետաքրքիր հմար. նշում է, որ միայն հայերեն է խոսում եւ հաղորդակցվում, որոշեց՝ աշակերտների մոտիվացիան առավել բարձր լինի եւ նրանք էլ անընդհատ աշխատեն իրենց բանավոր խոսքը, ասելիքը ներկայացնել հայերեն՝ առանց ռուսերեն բառերի եւ արտահայտությունների:

Ըստ 5-րդ դասարանի ուսումնական ծրագրի՝ աշակերտները ղետք է ընդլայնեն հայերենի հնչյունների վերաբերյալ իրենց գիտելիքները, մասնավորապես տարկերացում կազմեն ձայնավոր եւ բաղաձայն հնչյունների արտասանական տարբերությունների, բաղաձայնների՝ ըստ արտաբերման տեղի, եղանակի, ձայնի եւ աղմուկի, ինչդեռ նաեւ կազմության տարբերությունների մասին: Պետք է ծանոթանան նաեւ հայերենի միաշարք, երկշարք եւ եռաշարք բաղաձայններին, ինչդեռ նաեւ ձայնավորների, երկհնչյունների հնչյունափոխական մի շարք օրինաչափությունների:

Բառագիտության բաժնում աշակերտները ղետք է համալրեն իրենց նախնական գիտելիքները բառերի կազմության վերաբերյալ, գաղափար կազմեն դարգ, բարդ, ածանցավոր բառերի մասին: Բառերի ձեւափոխության խմբերի մեջ սովորեն տարբերակել հոձանիշ, հականիշ, համանուն բառերը, գաղափար կազմեն նաեւ բառերի մեկնաստության եւ բազմիմաստության, ուղիղ եւ փոխաբերական իմաստների վերաբերյալ:

Աշակերտները ստեղծագործության ժանրերից ղետք է ծանոթանան հեքիաթին, առակին, դատնվածքին, բանաստեղծությանը, անցնեն այդ ժանրերով գրված ստեղծագործություններ:

Մասնագետները ձգտում են սովորեցնել հայերենի բառակազմական, ձեւաբանական եւ շարահյուսական կառուցվածքը: Այսինքն՝ առաջնայինը լեզվի առանձնահատկություններին տիրադետելն է, ոչ թե բառադաշարը: Բառադաշարը ժամանակի ընթացքում կարող է հարստանալ եւ հակառակը՝ ճոռացվել, իսկ եթե սովորողը տիրադետում է ճիշտ նախադասություն կազմելու տեխնիկային, հոլովական եւ խոնարհման համակարգերին, ադա բառադաշարը կարող է ինքնուրույն հարստացնել եւ հասնել լեզվի լիարժեք իմացության:

Դորոցն ավարտելիս տրվում է վկայական: Անցկացվում են տարեվերջյան համադորոցական քննություններ, հայերենի դեդքում այն ստուգողական թելադրություն է: Արդյունքների հիման վրա սովորողները փոխադրվում են հաջորդ դասարան, իսկ ավարտական՝ 6-րդ դասարանի աշակերտները ստանում են գերազանցության, հարվածայնության վկայականներ: Այն աշակերտները, որոնք չեն հաղթահարում անցողիկության չեձը, ամռանը ուսուցչի հետ լրացուցիչ աշխատում են, որոշեց՝ սեղտեձերից կարողանան ուսումը շարունակել առանց բարդությունների: Սակայն դորոցում առկա հիմնախնդիրներց մեկն այն է, որ հաձախ տարրական դասարաններն ավարտելուց հետո աշակերտներն ուսումը չեն շարունակում բարձր դասարաններում: Պատճառներից մեկն այն է, ինչդեռ նշում է դորոցի տնօրենը, որ աշակերտները հայկական մեկօրյա դորոց հաձախ կարող են սկսել հաձախել 9-11 տարեկանում: Երեք տարի անց նրանց հիմնա-

կան հանրակրթական դպրոցում առարկայական ծանրաբեռնվածությունը մեծանում է, ինչի հետևանքով, դժբախտաբար, հայկական կրթությունը մղվում է երկրորդ լավան: Այդ դատմամով դպրոցը կարող է ունենալ երեք տարրական դասարան, որից երկուսը մնան ուսումնառության շորրորդ տարում, իսկ հինգերորդ եւ վեցերորդ տարիներում լինեն մեկական դասարաններ⁸:

Խառնամուսնական, երկլեզու ընտանիքներում երբեմն կարող է հայերեն սովորելու դահանջմումը մեծ լինել: Դպրոցականների մեջ կան մաեւ այնդիսիք, որոնց մայրը, օրինակ, ազգությամբ ռուս է, սակայն մա հետամուտ է լինում, որ իր երեխան հայերեն սովորի, գրանանաչ լինի: Այսինքն՝ ռուս կանայք անձնական մախանձեռությամբ ձգտում են իրենց երեխաներին մոտեցնել հայ մշակույթի տարրերին (Gabrielyan, 2018): Կամ, ինչդեւ դատմում է մեր հարցվողներից մեկը, իրավիճակ կա, երբ մայրը հայ է, հայրը՝ լեհ, ադորում են ռուսական միջավայրում, բայց մայրը հետամուտ է եղել, որ երեխան հանախի հայկական դպրոց, այնդիսի ոգով է դաստիարակել, որ մա հետագայում դարձել է հոգեւորական: Դժբախտաբար, կան մաեւ հայ մայրեր, որոնք ռուսախոս են եւ այդդեւ էլ դաստիարակում են իրենց երեխաներին: Երբեմն էլ դպրոցի մախկին սաներն են բերում իրենց երեխաներին հայկական կրթություն ստանալու:

«Էն երեխերը, որ արդեն հիմա ավարտել են, արդեն իրենց երեխերին են բերում, այսինքն՝ կաղը կա»⁹:

Ստորեւ ներկայացնենք, թե ինչդեւ է 3այ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի 5-րդ դասարանում կազմակերպվում հայոց լեզվի եւ գրականության դասաճաներից մեկը¹⁰:

Դասաճանի սկզբում կատարվում է մախադեւ հանձնարարվաճ նյութի, տվյալ դեղդում՝ Վ. Տերյանի «Գետակի վրա» բանաստեղծության ընթերցում: Ընթերցելիս ուշադրություն է դարձվում հայերենի ուղղախոսության օրինաչափություններին, շտկվում են հիմնական ուղղախոսական շեղումները, բարդ բառերի արտասանական դժվարությունները:

Այնուհետեւ կատարվում է բանաստեղծության վերլուծություն՝ կերդարների համադրության եւ մրանց հակադրությունների վերհանման միջոցով: Մասնավորադեւ, «Գետակի վրա» բանաստեղծության մեջ դիտարկվում են ուռենին, որը լալկան է, եւ գետակը, որը խոխոջալով հոսում է: Ուսուցիչը, կերդարների բնորոշումների հիման վրա, աշակերտներին մղում է հարցուդատասախանի: Օգտագործվում է ինտերակտիվ մեթոդ, խմբային քննարկումների օգնությամբ աշակերտները դուրս են բերում կերդարների խորհրդանիշները. ընդհանրացվում են մնայունի, հավերժի եւ անցողիկության գաղափարները:

Այնուհետեւ գուգահեռ քննարկում-վերլուծություն է կատարվում մեկ այլ՝ 3. Թումանյանի «Թմկաբերդի առումը» ստեղճագործության միջոցով: Ուսուցիչն օգնում է աշակերտներին մտաբերել այն հատվաճը, որում կրկին ներկայացվում են մնայուն եւ անցողիկ արժեքները, մասնավորադեւ՝ մարդու կատարաճ գործերը՝ որդեւ հիմնական, մնայուն, իսկ այլ բաներ՝ գանձն ու գահը, անգամ սերն ու ուրախությունը, անցողիկ են ճանանակի ընթացքում:

Հաջորդ գուգահեռն անց է կացվում մեկ այլ՝ 3. Շիրազի «Արագարիտն ու փրփուրը» բանաստեղծության միջոցով: Ուսուցիչը մղում է աշակերտներին կրկին վերհիշելու անցած նյութը, ըստ անհրաժեշտության՝ նաեւ գիրքը թերթելու միջոցով: Ինտերակտիվ կերպով աշակերտները նշում են երկու կերպարների՝ փրփուրի եւ մարգարտի՝ բանաստեղծության մեջ տրված, նաեւ իրենց կողմից առաջարկվող հատկանիշները: Կրկին մատնանշվում է անցողիկության, ժամանակավոր փայլի, որն այս դեպքում կերպավորում է փրփուրը, եւ մնայուն արժեքների՝ մարգարտի հակադրությունը:

Ինչդեռ նկատելի է, դասի ընթացքում ուսուցչի կիրառած մոտեցումներից է *մտաբերումը*: Վերջին ժամանակներում կատարված ուսումնասիրությունները փաստում են, որ մտաբերումը՝ մտադասիված գիտելիքի ակտիվացումը, դուրսբերումը, ուսուցման առավել արդյունավետ մոտեցումներից է (Khachatryan, 2020): Հատկանշական է, որ այն կիրառվում է նաեւ Սանկտ Պետերբուրգի հայկական դրոշում՝ հայերենի ուսուցման շրջանակներում:

Ստեղծագործությունում ներկայացվող կերպարների վերլուծությունից, առկա հակադրությունների վերհանումից բացի, ուսուցչի հարցմամբ աշակերտները ներկայացնում են նաեւ ստեղծագործությունների ժանրային տարբերությունները, երբ կարող է հիմնական միտքը ներկայացվել մի դեպքում գլխավոր հերոսների, մյուս դեպքում՝ անմիջապես հեղինակի կողմից:

Ուսուցանվող նյութն ավելի հետաքրքիր եւ հիշարժան դարձնելու նպատակով ուսուցիչը ներկայացնում է նաեւ լրացուցիչ տեղեկություններ, փաստեր հայ հեղինակների կենսագրությունից, որոնք կարող են աշակերտներին մասամբ հայտնի լինել: Օրինակ՝ Վ. Տերյանի կամ 3. Թումանյանի ստեղծագործություններին ծանոթանալիս ուսուցիչը դատմում է նաեւ գրողների կյանքի այն դրվագները, հանգամանքները, երբ նրանք եղել են Սանկտ Պետերբուրգում:

Դասաժամին, հայերեն բավականաչափ լավ խոսելով հանդերձ, աշակերտները թույլ էին տալիս լեզվական որոշ շեղումներ, նշենք դրանիցից մի քանիսը.

- ա) *ռ* –ի փոխարեն *ր* արտասանելը, օրինակ՝ *ուրի*՝ *ուռի* արտասանելու փոխարեն, *խ*-ի փոխարեն *ղ* արտասանելը՝ *թախիծ*-*թաղիծ*,
- բ) գրական հայերեն բառերի փոխարեն խոսակցական համարժեք տարբերակների կիրառում, օրինակ՝ ցուցական *այս*, *այդ*, *այն* դերանունների փոխարեն *եսի/ես*, *ետի/ետ*/*եդ*, *էնի/էն* ձևերի կիրառում,
- գ) *է* օժանդակ բայաձևի փոխարեն *ա* խոսակցական համարժեքի կիրառում՝ *ասում է* > *ասում ա*, *նայում է* > *նայում ա*, *տեսնում է* > *տեսնում ա*, *նաեւ՝ տեսնում ա*,
- դ) *իր* դերանվան դեպքում *իրա* ձևի կիրառում. *իր* հոգին > *իրա* հոգին, *իր* տեսքը > *իրա* տեսքը, *իրեն* տեսնում են > *իրան* տեսնում են, եւ այլն,
- ե) *այստես*, *այդդես*, *այնդես* դերանունների դեպքում՝ համադասարանական *եսդես/սենց*, *եդդես/տենց*, *էնդես/նենց* ձևերի կիրառում,
- զ) *այստեղ*, *այնտեղ* մակբայների դեպքում՝ համադասարանական *եստեղ*, *էնտեղ/ընդեղ* տարբերակների կիրառում,

- ե) *այսօր* մակբայի փոխարեն *եսօր* խոսակցական տարբերակի կիրառում,
- ը) *այո-ոչ* վերաբերականների փոխարեն խոսակցական *հա-չէ* տարբերակների գործածում,
- թ) բազմավանկ բառերի արտասանության դժվարություն՝ ոչ միանգամից, հատվածաբար, վանկերով կամ անջատ արտաբերում, օրինակ՝ *գեղեցկություն – գեղեցկ...-ություն, քնքշություն-քնքշու...-թյուն, վը-հատ...ություն* եւ այլն:

Գրական հայերենի մի շարք բառերի, հատկապես դերանունների, բայական ձեւերի, մակբայների խոսակցական համարժեքների կիրառումը լայնամասշտաբ ված է այն հանգամանքով, որ աշակերտների մի մասն իր ընտանիքում կամ հարազատների հետ հաղորդակցվելիս կիրառում է խոսակցական բառաձեւեր: Հաճախ դրանք ավելի են արմատավորվում նրանց մեջ եւ, դասաժամին ուսուցչի դրանց գրական ձեւերի տարբերաբար նշումով հանդերձ, աշակերտները կրկին շարունակում են զուգահեռաբար կիրառվել խոսակցական տարբերակները: Սա լայնամասշտաբ ված է նաեւ այն հանգամանքով, որ գրական հայերենը նրանք առավելապես կիրառում են դրոշմային, դասաժամերի ընթացքում, որոնք շաբաթվա ընթացքում խիստ սահմանափակ են, իսկ դրոշմային դուրս հայերեն խոսելիս կիրառում են խոսակցական կամ բարբառային ձեւեր, որոնք լսում են իրենց ընտանիքում կամ հայախոս միջավայրում:

Տվյալ դասալսման տվյալները վերլուծելիս ակնհայտ է դառնում, որ աշակերտները, բացի հայերեն հաղորդակցվելու, միտքը շարադրելու կարողությունից, տեղեկացված են եւ հստակ կիրառում են հնչյունափոխական օրինաչափությունները, օրինակ՝ *քնքուշ-քնքշություն*, տարբերակում են բառերի՝ փոխաբերական իմաստով գործածությունը, օրինակ՝ *գոհար արցունք*, տատկերացում ունեն հայկական դիցաբանության վերաբերյալ եւ այլն:

«Իմ տարիների փորձը ցույց է տվել, որ երեք անգամ դժվար բառերը ասում ես, երեխայի սեփականությունն է դառնում բառը, անգամ 3-րդ դասարանում»¹¹:

Այս կարեւորագույն դրոշմական հաստատությունը **Սանկտ Պետերբուրգի Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոց**ն է, որտեղ 2015 թ. ՌԴ կրթության կոմիտեի կողմից թույլատրվել է հայերենը դասավանդել արտադասարանային կրթության տարբերակով՝ շաբաթական երկու ժամ բաշխումով, այժմ՝ հինգ ժամ: Ինչպես փաստեց դպրոցի տնօրենը, որդեսգի հայերենը դասավանդվի բոլոր դասարաններում, հայ աշակերտների թիվը թեպետ ավելանա ներկայիս շուրջ երեսունհինգ տոկոսից: Քանի որ դպրոցում ազգությամբ շատ հայ երեխաներ են սովորում, ստացվում է այնպես, որ ամբողջ դպրոցը կառվում է հայ համայնքի հետ, այն իմաստով, որ մեծ միջոցառումների, մեծ ցուցահանդեսների ժամանակ այս դպրոցի աշակերտների մեծ մասը մանկավարժների հետ ներկա է գտնվում¹²: Ընդ որում՝ ազգային խտրականություն չի դրվում: Այս տեսանկյունից դպրոցը համարվում է օրինակելի: Քանի որ երեխաները տարբերվում են նաեւ ըստ կրոնական տատկանքության, նրանք շղարտադրված զնում են նաեւ հայկական եկեղեցի: Դպրոցը Սանկտ Պետերբուրգում համարվում է

բազմազգ: Աշակերտների գրեթե կեսը միգրանտ է, կան շուրջ մեկ տասնյակ ազգությունների ներկայացուցիչներ՝ ռուսներ, հայեր, դրդզներ, տաջիկներ, ուկրաինացիներ, մոլդովացիներ, ադրբեջանցիներ, ուզբեկներ, բաշկիրներ, թաթարներ եւ այլ ազգեր (Gabrielyan, 2018):

Ինչդեռ մեր հետազոտական խումբն ակամատես եղավ դաշտային աշխատանքների ընթացքում եւ հայերեն դասավանդող ուսուցչի հետ զրուցելիս, դորոցում երեխաները սովորում են ոչ միայն հայերեն, այլեւ ստանում են հայկական մշակութային կրթություն, սովորում են հայկական խաղեր, տարեր, երգեր¹³: Դորոցը ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությունից ստանում է *դասագրքեր*՝ աշակերտների քանակին համադաստասխան, սակայն, ինչդեռ կիրակնօրյա դորոցի դեղքում, այստեղ եւս այն չի գոհացնում դասավանդող մասնագետներին: Պատճառները նույնն են. այդ դասագրքերը հայաստանյան դորոցների համար են, ցանկալի է հենց տեղի սփյուռքի կարիքներին համադաստասխան դասագրքեր ունենալ: Հակառակ դեղքում ուսուցիչն ահռելի նախադատրաստական աշխատանք է կատարում նախքան դասարան մտնելը: Չնայած ամկա խնդիրներին՝ փաստ է, որ այս դորոցում ազգայինը եւ հայկականությունը ոչ միայն թափանցվում, այլեւ լավագույնս փոխանցվում են հաջորդ սերունդներին:

Դորոցում հայերենի ուսուցումը համարվում է թարտադիր հայ երեխաների համար, սակայն լինում են դեղքեր, երբ անգամ ռուսներն են հաճախում այդ դասերին, բացի այդ՝ գործում են նաեւ խմբակներ, որտեղ ուսուցանվում են հայ մշակույթի տարրեր: Էթնիկ ինքնության ամրադնդման խնդիրները լուծելուց բացի՝ դորոցը հնարավորություն է տալիս հանրակրթական դորոց հաճախել հատկապես վերջին միգրացիոն հոսքերում ընդգրկված այն բոլոր երեխաներին, որոնք կանգնած են որոշակի դժվարությունների առջեւ՝ առաջին հերթին լեզվի իմացության հետ կապված: Այն հնարավորություն է ընձեռում նաեւ հաղթահարել աղադատացման դժվարությունները: Լինում են դեղքեր, երբ այս դորոց են տեղափոխվում այլ դորոցներում աղադատացման խնդիրներ ունեցող հայ երեխաները: Այն կարեւորագույն խնդիրներից մեկը, որ լուծում է այս դորոցը, այն է, որ Ռուսաստանում աղադատող այլ ազգերի ներկայացուցիչները, այդ թվում՝ նաեւ հայերը կարողանում են իրենց զգալ այս սոցիումի մի մասնիկը (Gabrielyan, 2018):

Այսօրվա՝ Սանկտ Պետերբուրգի թե՛ հայկական կիրակնօրյա դորոցում, թե՛ հայկական բաղադրիչով թիվ 259 միջնակարգ դորոցում, ի տարբերություն հայաստանյան դորոցներում հայերենի ուսուցման, հստակ վերջնարդյունքներ-որդես այդդիսիք չկան, քանի որ տարբեր են աշակերտների մեկնարկային հնարավորությունները, տարիքը. հիմնական մոդատակն է դասաժամերին տրված լեզվական գիտելիքների առավելագույն յուրացումը, հայերեն հաղորդակցումը:

3.2. ՀԱՅԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Հայերենը Սանկտ Պետերբուրգի թեմական համալսարանում դասավանդվում է 1822 թվականից Արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ

Կովկասի ամբիոնում: Դեռևս 1818 թ. Գլխավոր մանկավարժական ինստիտուտի ղառմաբանասիրական ֆակուլտետում հիմնադրվել է արեւելյան լեզուների ամբիոնը՝ համալսարանական կարգավիճակով: Արեւելագետ առաջին ուսանողները 13 հոգի են եղել, եւ քանի որ տեղում մասնագետներ չկային, հայերենի առաջին դասախոսը եղել է **Ժան Ֆրանսուա Դենանդը** (Kulikova, 1982)՝ Արաբական բանահյուսության ամբիոնի ղեկավարը՝ հրավիրյալ դասախոսի կարգավիճակով: Արդեն 1844 թ. Արեւելյան բանահյուսության բաժանմունքում Զյուսիսային Կովկասի լեզուները՝ հայերենը, վրացերենը եւ թաթարերենը ներառվել են համալսարանական կրթության մեջ որդես հիմնական առարկաներ՝ թարգմանիչներ ղատրաստելու նպատակով: Դա արվում էր Կովկասում ռուսաստանյան աստիճանավորների աղագա ծառայության ղատրաստումը բարելավելու համար (Miqayelyan, 2003): 1834 թ. Անդրկովկասի նորահայտ տարածաշրջաններից ամեն տարի 5 ուսանող էին ուղարկում Մոսկվա եւ Սանկտ Պետերբուրգ՝ Անդրկովկասի տարածաշրջանի համար կադրեր ղատրաստելու նպատակով (Mkrtchyan, 2023): Նույն թվականին բացվել է նաեւ Զայոց լեզվի ամբիոնը, որը ղեկավարել է հայտնի հայագետ **Նիկիտա Լազարեւիչ Բերոնը** (Ակրտիչ Եղիազարի Բերոյանը):

Ժամանակի ընթացքում ամբիոնը դարձել է հայագիտության խոշոր կենտրոն: Իր բարձր հեղինակության շնորհիվ այն ստացել է կայսրության ուսումնական հաստատությունների համար ուսուցիչներ ղատրաստելու իրավունք: Բերոնը ոչ միայն դասավանդել է հայոց լեզու եւ Զայաստանի ղատմություն, այլեւ կազմել է ուսումնական ձեռնարկներ, ինչդես, օրինակ՝ «**Զայոց լեզվի քերականություն**» դասագիրքը: Նա 1845 թ. Գիտությունների ակադեմիային է տրամադրում «**Начальные основания Гайкинского языка**» աշխատությունը, որը Մ. Բրոսսեի հրահանգով խմբագրվում եւ հրատարակվում է 1850 թ., իսկ մեկ տարի անց՝ արժանանում Դեմիդովյան մրցանակի (Mkrtchyan, 2023): Բերոնից հետո հայագիտության ամբիոնը ղեկավարել է **Բերովբե Պատկանյանը**՝ հայ լուսավորիչների աստղաբույլի ներկայացուցիչ, հայ ղատմագիտական աղբյուրների, գրականության եւ բարբառագիտության խոշորագույն մասնագետներից մեկը: 1861 թ. Բ. Պատկանյանը նշանակվել է Զայ բանահյուսության ամբիոնի աղյունկտ: «Յետագոտություն հայերենի կառուցվածքի մասին» թեմայով դոկտորական ատենախոսություն ղաշտղանելով՝ դորոՖեսոր Բ. Պատկանյանը նաեւ հայոց լեզվի եւ Զայաստանի ղատմության, բարբառների, աշխարհագրության մասին դասընթացներ է կարդացել: Նա նաեւ հայ միջնաղարյան մի շարք ղատմիչների՝ Սեբեոսի, Դեւոնդի, Մ. Կաղանկատվացու եւ այլոց երկերի թարգմանություններ է կատարել, հեղինակել է գիտական հոդվածներ, ավելի քան քառասուն աշխատություններ, որոնցից «Վանի սեղագիր արձանագրությունները եւ դրանց նշանակությունը Վաշափոր Վսիայի ղատմության համար» ուսումնասիրությունը նրան միջազգային ճանաշում եւ եվրողական գիտական հանրոյթներում անդամակցություն է բերել: Բ. Պատկանյանի բազմակողմանի գործունեությունը՝ որդես հայագետ, արեւելագետ եւ թարգմանիչ, կարեւորագույն դերակատարում է ունեցել հայ ղատմաբանասիրական գիտության ձեւավորման հարցում (Meruzhanyan, 2023):

Ամբիոնում դասավանդել են նաեւ ականավոր գիտնականներ, ինչդիպիք են ակադեմիկոս, Էրմիտաժ թանգարանի տնօրեն, Հայաստանի գիտությունների ակադեմիայի հիմնադիր նախագահ, Լեւոնգրադի արեւելագիտության համալսարանի արեւելյան ֆակուլտետի ղեկան եւ ՍՍՀՄ ԳԱ արեւելագիտության ինստիտուտի Լեւոնգրադի բաժանմունքի հիմնադիր-վարիչ **Հովսէփ Օրբելին**, ազգությամբ ոչ հայ, բայց իր գործունեությամբ մշտադէպ հայ ժողովրդին շատ մոտ կանգնած արեւելագետ, հայագետ, լեզվաբան եւ հնագետ **Նիկողայոս Աւառ**ը եւ մի շարք անվանի հայագետներ: Ուսանողների հետ իրականացրել են հետազոտական աշխատանքներ: Եղել են ժամանակներ, երբ Սանկտ Պետերբուրգի ղեկավար համալսարանի ուսանողության ջանքերով տղազրկվել են գրքույկներ, որոնց տղազրկությունը հետագայում դադարեցվել է: Դեռեւս 60-ականների սկզբին մի խումբ հայ ուսանողներ, ստեղծելով «**Սանկտ Պետերբուրգի հայ ուսանողական ընկերությունը**», իրենց առջեւ խնդիր են դնում հայալեզու ընթերցանության համար նախատեսված գրքույկների հրատարակումը: Աշխատանքներն այս ուղղությամբ տարվում են 70-80-ական թվականներին (Mkrtchyan, 2023): Համալսարանի հայագիտության բաժինը բոլոր ծաղկում է աղորում հատկապէս Քերովբե Պատկանյանի եւ Հովսէփ Օրբելու ղեկավարության օրոք: Հովսէփ Օրբելին իր գործունեությունը շարունակում է Էրմիտաժում եւ ՌԴ արեւելյան ձեռագրերի ինստիտուտում: Չնայած այդ ինստիտուտում հիմնականում արեւելագիտությամբ են զբաղվում, սակայն ֆինանսական սուղ միջոցներով լայնամակարդակ՝ մասնագետները չեն կարողանում գալ Կովկաս եւ զբաղվել ղեկուններով: Հետեւաբար նրանք հիմնականում զբաղվում են թարգմանություններով, այսինքն՝ բանասիրական գործունեություն են ծավալում: Ա. Գորկին, այնուհետեւ Լ. Բրոյդը հրատարակում են հայ գրողների գործերը, որոնք թարգմանվում էին նաեւ Արեւելագիտության ֆակուլտետի ուսանողների ջանքերով: Նրանց թվում էր նաեւ հայ անվանի գրող Վահան Տերյանը:

Սանկտ Պետերբուրգի համալսարանի հայ ուսանողության հասարակական, քաղաքական եւ մշակութային կյանքի կարեւոր մասն է կազմում նաեւ գրական եւ հրատարակչական գործունեությունը (Mkrtchyan, 2023): Պահպանված նյութերին կարելի է ծանոթանալ Ռուսաստանի ղեկավարող տղամական արխիվի (Պետերբուրգ) 777-րդ ֆոնդում (Manukyan, 1997):

Սանկտ Պետերբուրգի ղեկավար համալսարանում հայագիտությունը ներկայումս դասավանդվում է այլընտրանքային կամ կամընտրական տարբերակով: Համալսարանը սերտորեն համագործակցում է ՀՀ ԳԱԱ լեզվի, գրականության, հնագիտության եւ ազգագրության ինստիտուտների, Երեւանի ղեկավար համալսարանի, Վեներտիկի Մխիթարյան միաբանության, ինչպէս նաեւ Ռուսաստանի Դաշնության հայկական բոլոր կենտրոնների հետ, իրականացնում է համատեղ մի շարք ծրագրեր:

Հայագիտության ուսուցումը ներառում է հայոց լեզու, հայ հին գրականություն, արդի գրականություն, ղոնեգիայի խնդիրներ, ղատմագիտություն, աղբյուրագիտություն՝ տարբեր ղատմիչների աշխատություններից, Էթնոմշակութաբանություն եւ այլ առարկաներ: Որոշ դասընթացներ իրականացվում են Արեւելյան ձեռագրերի ինստիտուտի հետ համատեղ:

Կան հատուկ դասընթացներ, օրինակ՝ «Հարավային Կովկասի կոնֆլիկտային տարածքներ», «Հայաստանի եւ Վրաստանի մշակութային ձեռագրեր», որոնք ուսանողները կարող են ուսումնասիրել կամընտրական սկզբունքով:

Ինչդեռ հաղորդում է դասավանդող մասնագետը, շնայած ուսումնական ծրագիրը զրկում է նախադաս, այնուամենայնիվ միայն այդ ծրագրով աշխատել հնարավոր չէ: Ամեն տարի ընդունվում են տարբեր հնարավորություններ եւ ունակություններ ունեցող ուսանողներ, ուստի յուրաքանչյուր կուրսի համար դեպք է մշակել յուրօրինակ ծրագիր: Հետեւաբար ծրագրերն ամեն տարի թարմացվում են, քանի որ մասամբ փոխվում կամ համալրվում է նաեւ մասնագիտական ուղղվածությունը: Օրինակ՝ արեւելագետների դասընթացում ներառվում է նաեւ թարգմանչի բաղադրիչը¹⁴:

Քանի որ ի վերջո ուսանողները դառնալու են դատմագետներ, դատմաբաններ, կարելի է ուսուցման մեջ ներառել այդ տարրը: Հայ հեղինակների աշխատություններն ընտրելիս փորձ է արվում ընդգրկել այնոքիսի նյութ, որում ամկա են նաեւ դատմական փաստեր ու տվյալներ, կամ այնոքիսին, որում շատ են դարսկերեն փոխառությունները, քանի որ ուսանողներն ամենից շատ ուսումնասիրում են դարսկերեն:

Առաջին կուրսում տրվում են ընդհանուր, տեսական գիտելիքներ, իսկ բարձր կուրսերում նախընտրությունը տրվում է գործնական աշխատանքներին: Առաջին կուրսում հայերենի ժամերը համեմատաբար շատ են՝ շաբաթական չորս զույգ (մուտք), երկրորդ կուրսում դալկասում է, երրորդում՝ ավելանում առաջինի համեմատությամբ, ավելանում են նաեւ գրականության ժամեր՝ ներառելով աղբյուրագիտություն եւ դատմագրություն. աղբյուրագիտության շրջանակներում ուսումնասիրվում է նաեւ հայերեն: Առաջին կուրսի ծրագիրը ներառում է բազային քերականություն եւ թեմատիկ, առօրյա-գործածական ակտիվ բառադաշար՝ խոհանոց, հագուստ, ընտանիք եւ ազգակցություն, մասնագիտություն, երկրներ եւ ազգություններ, ժամի արտահայտում, մարմնի մասեր եւ այլն: Սա մոտավորապես համադատասխանում է օտար լեզուների ժամանակակից դասավանդման միջազգային չափանիշներով առանձնացված A1 մակարդակին բնորոշ թեմատիկ եւ քերականական նյութին (Miqayelyan, 2021): Ըստ դասավանդող մասնագետի՝ կան հստակ չափորոշիչներ, ըստ որի՝ առաջին կուրսի ավարտին դա հանջվում է իմանալ 1000, երկրորդ կուրսում՝ 3000, իսկ երրորդ, չորրորդ կուրսերում՝ ավելի քան 8000 բառ: Բառադաշարի իմացության առումով հստակ չափորոշիչի սահմանումը եւս օտար լեզվի արդի ուսուցման հայեցակարգի բաղկացուցիչ մասերից է, այն տարբերությամբ, որ բառադաշարի քանակը սահմանվում է ըստ լեզվի բարդության աստիճանի: Հայերենը դասակարգվում է լեզուների բարդության վերջին՝ չորրորդ խմբում (Effective language learning, 2025):

«Իմ ուսանողը առաջին սենստորից հետո խոսում է, որովհետեւ հայերենը ես նրանց տալիս եմ հորմոլաներով, կամ ուսանողներ, որ հայերեն խոսելու բառադաշար չունեն, բայց հորմոլայի ձեւով նրանք գիտեն՝ ինչդեռ կառուցեն նախադասությունը, նրանք շատ ճիշտ դնում են յուրաքանչյուր բառը իր տեղում»¹⁵:

Տառերը սովորում են 3-4 դասի ընթացքում: Օրինակ՝ բոլոր ձայնավորները անցնում են մեկ դասաժամի ընթացքում, այնուհետև եռաշարք բաղաձայնների համակարգն է տրվում: Հնչյունաբանության բաժինն ավարտվում է 7-8 դասի ընթացքում: Հնչյուն-տառերի ուսուցանման ընթացքում դրանք, եթե ունեն մաքուր արտասանական (հոլովի, թվի եւ այլ) հատկանիշներ, տրվում են տառուսուցման փուլին զուգահեռ: Օրինակ՝ **ի** տառը սեռական հոլովի վերջավորությունն է, այն բառերը, որոնք ավարտվում են **ի**-ով, սեռական հոլովում ստանում են **ու**: **է**-ն, բացի հնչյուն եւ տառ լինելուց, ունի մաքուր բառային նշանակություն, այդ իսկ դատաճառով հանդիպում է մաքուր բառավերջում: Բաղաձայնական համակարգին ծանոթանալիս առաջինը ներկայացվում են ձայնեղները, հետո՝ խուլերը, այնուհետև՝ շնչեղ խուլերը: **Ք** տառն անցնելիս նշվում է, որ այն, հնչյուն-տառ լինելուց բացի, ունի հոգնակերտ իմաստ: Հանդիպում է *ոտք*, *ձեռք* բառերի վերջում, որոնք հին հայերենում ունեցել են երկու ոտք, երկու ձեռք իմաստները: Հնչյունափոխության ժամանակ նույնպես անդրադարձ է լինում տառերին:

Ուսուցումն ավելի շատ կենտրոնացված է լեզվի կառուցվածքի վրա, այսինքն՝ սովորում են գոյականից, ածականից կազմել բայեր, հոլովական համակարգ, խոնարհում: Բառադաշարի վրա այդքան մեծ կենտրոնացում չի լինում, քանի որ բառադաշարը կարող են ինքնուրույն լրացնել:

Առաջին կուրսի վերջում հանձնում են թելադրություն, ինչը ցույց է տալիս, որ ուսանողներն արդեն լավ տիրապետում են ուղղագրությանը: Իսկ երկրորդ կուրսում անցնում են շարահյուսության, կատարում շարահյուսական վերլուծություն:

Բարձր առաջադիմություն ցուցաբերած ուսանողներին ուղարկում են ՀՀ՝ վերադադարաստան մոտակայով: Ուսանողները մասնակցում են Ծրագրերի, ՌԴ-ում կազմակերպվող մրցույթների, հաղթողների թվում տարբեր տարիների եղել են մաքուր մասնակիցներ ՀՀ-ից եւ Վրցախից: Ամեն տարի անցկացվում է «**Համընդհանուր հայերեն թելադրություն**», որի ժամանակ ֆակուլտետի սովորողներն աչքի են ընկնում իրենց բարձր գիտելիքներով:

Ուսումնական նյութերը, լեզվական գիտելիք դարձնակելուց բացի, հնարավորինս ներառում են մաքուր մշակութային, դատաճափտական տարրեր, որոնք զի ուսուցումն առավել հետաքրքիր եւ դյուրին լինի:

Ուսանողների քանակը յուրաքանչյուր տարի շատ չէ՝ 7-10 ուսանող, որոնց մի մասն ուսման կեսից դուրս է մնում, եւ վերջում մնում են միայն լավագույնները: Հայագիտության բնագավառում հայ ուսանողներ հիմնականում չկան: Ամբիոնի դասավանդող մասնագետը նշում է, որ 2005 թվականից առ այսօր աշխատում է եւ որեւէ հայ ուսանող չի ունեցել, որն ուսանել է հայագիտություն: Այս մասնագիտությամբ սովորում են հիմնականում այլազգի ուսանողներ: Ռուսաստանի Դաշնության բազմաթիվ շրջաններից տարբեր ազգության ուսանողներ գալիս են ուսումնասիրելու հայագիտություն, այդ թվում՝ մաքուր ադրբեջանցիներ¹⁶: Յուրաքանչյուր երեք տարին մեկ Պետերբուրգի դեպարտման համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնն ընդու-

նում է հայագետների, վրացագետների, ադրբեջանագետների: Եթե որեւէ ուղղություն չի ընտրվում ուսանողների կողմից, բացվում է այն բաժինը, որին նախադասություն է տրվում: Օրինակ՝ եղել են տարիներ, որ ադրբեջաներենի մասնագետ չի եղել, այդ բաժինը չի բացվել, դրա փոխարեն բացվել է հայագիտության կամ վրացագիտության բաժին:

Պետերբուրգի համալսարանում իրականացվում են նաեւ միջազգային փոխանակման ծրագրեր, որոնց ժամանակ այլ երկրներից հայագիտություն ուսումնասիրող ուսանողներ գալիս են եւ որոշ ժամանակ ուսումնասիրում հայերեն: Փոխանակման ծրագրերի միջոցով այստեղ են գալիս Գերմանիայից, Ճապոնիայից: Նրանք վերջում գրում են կուրսային աշխատանքներ:

Կարելու է մշել, որ թեւէ ուսանողները չեն ստանում բանասերի որակավորում, դառնում են լատինաբաններ, եւ հենց այդ լատինաբան մրանք բանասիրական մանրակրկիտ նյութը չի հետաքրքրում, սակայն մրանք իրենց դիմումային աշխատանքները գրելիս լատինալի օգտվում են 3 լեզուների նյութերից, հետեւաբար լեռնք է կարողանան թարգմանություններ կատարել նաեւ հայերենից:

Ամփոփելով Սանկտ Պետերբուրգի լատինական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնի 2-րդ կուրսի ուսանողների հայոց լեզվի դասալսման եւ դասավանդող մասնագետի հետ խորքային հարցազրույցի տվյալները՝ կարող ենք փաստել, որ ազգությամբ ոչ հայ ուսանողները, որոնք ուսուցումը սկսել են զրոյական փուլից, 2-րդ կուրսի առաջին կիսամյակում լիովին տառաճանաչ եւ գրանաճաչ են, քաջածանոթ են հայերենի քերականությանը, հաջողությամբ գրում են թելադրություն, թարգմանում լատինական տեքստեր, ունեն բառադարձարի այնդիսի լաշար, որի շնորհիվ հեշտությամբ կատարում են ՀՀ բուհական ընդունելության համար նախատեսված շտենարանի առաջադրանքները: Դասավանդող մասնագետի ջանքերով ֆակուլտետի ուսանողները սովորում են ոչ միայն ժամանակակից հայոց լեզու, այլեւ ուսումնասիրում են գրաբար, հայ ժողովրդի լատինագրություն, հայ գրականություն, Կովկասի լատինություն, ձեռագրագիտություն, մշակութաբանություն: Անվերադասիրեն կարելի է փաստել, որ Պետերբուրգի լատինական համալսարանում ցայսօր էլ լավագոյնս շարունակվում են Քերովբե Պատկանյանի, Նիկողայոս Մամի, Հովսեփ Օրբելու հիմնած հայագիտական դրոցի ավանդույթները:

Ուսաստանի հայկական սփյուռքում, մասնավորապես՝ Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքում հայերենի ուսումնասիրությունը հարուստ է բազմակողմանի դասերացում է տալիս օտարալեզու միջավայրում լեզվի դաստիարակման եւ զարգացման հետ կապված մարտահրավերների եւ հնարավորությունների մասին: Սույն հետազոտության հիմքում ընկած հանրալեզվաբանական քննությունը նոր լույսի ներքո է ներկայացնում երկու մշակույթների եւ լեզուների բարդ փոխհարաբերությունը: Միջգիտակարգային այս ուսումնասիրությունը ներկայացնում է, թե ինչպես կարող է լեզուն գոյատևել, հարմարվել կամ անկում աղբյուր հասարակական-քաղաքական եւ մշակութային օտար միջավայրում:

Դարեր շարունակ ծառայելով որդես հայկական ինքնության դաստիարակման հիմնական ցուցիչ՝ լեզուն շաղկապել է աշխարհի տարբեր ծայրերում աղորոդ հայերին իրենց ակունքներին: Մյուս կողմից՝ լեզուն զգալի մարտահրավերների է բախվում, քանի որ փոխազդում է գերիշխող լեզվի հետ: Ռուսաստանի հայկական սփյուռքում ժամանակի ընթացքում հայերենը նվազ չափով է սկսել կիրառվել երիտասարդ սերունդների շրջանում, եւ հայերենը ձեռք է բերել խորհրդանշական կարգավիճակ՝ որդես ազգային ինքնության ցուցիչ, այլ ոչ թե հաղորդակցման ամենօրյա լեզու: Սանկտ Պետերբուրգի հայկական սփյուռքում ռուսերենը, որդես գործառնական դաստիարակական լեզու, ներթափանցել է կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներ՝ դառնալով տարբեր սերունդների հայերի միջեւ հաղորդակցության գերիշխող լեզու: Հատկապես երիտասարդ սերունդը դժվարանում է սահուն խոսել հայերեն: Նրանց համար հայերենը հաճախ ընկալվում է որդես մշակութային կամ կրոնական համատեքստում գործառնական լեզու: Այս առումով հարց է ծագում. հայոց լեզուն կարո՞ղ է գոյատևել օտարալեզու միջավայրում: Պատասխանը բացարձակապես բացասական չէ, բայց դաստիարակման համադարձական քննություն, թե ինչպես է հայերենը ուսուցանվում եւ կիրառվում սփյուռքում: Ըստ այդմ՝ սույն ուսումնասիրությունը կարելի է անել եւ նաեւ նրանով, որ ներկայացված են ոչ միայն առկա մարտահրավերներն ու խնդիրները, այլեւ հայոց լեզուն դաստիարակման համար համալիր մոտեցումները, ինչպես, օրինակ՝ ընդգծվում է կրթական նորարար մոտեցումների, համայնքի ավելի մեծ ներգրավվածության, համայնքային տարբեր կազմակերպությունների համատեղ ջանքերի կարելիությունն ու անհրաժեշտությունը: Վաճառված ենք հետեւյալ հիմնական դրույթները.

■ **Կրթական մարտահրավերներ եւ հնարավորություններ:** Սույն հետազոտության հիմնական խնդիրներից մեկը կրթության դերն է լեզվի դաստիարակման գործում: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ թեեւ Ռուսաստանում հայերենի ուսուցում իրականացնող որոշ հաստատություններ եւ ծրագրեր կան, այնուամենայնիվ այդ ջանքերը հաճախ մասնատված են եւ անբավարար՝ հակազդելու հայերենի նվազ կիրառության ավելի լայն միտումին: Հայոց լեզվի դասերը հաճախ կամընտրական են, եւ ուսուցման որակը մեծապես տարբերվում է՝ կախված հաստատությունից կամ համայնքային կենտրոնից: Երբեմն սովորողները չեն ունենում հայերենի իմացությունը զարգացնելու անհրաժեշտ դասեր, եւ լեզուն դասիվ դերակատարում է ունենում, ակտիվորեն չի գործածվում:

■ **Լեզվի իմացության մակարդակի տարբերություններ:** Հետազոտության կար-
ետոր բացահայտումներից մեկը տարբեր սերունդների միջև Լեզվի իմացության
մակարդակի տարբերությունն է: Եթե մեծահասակ հայերը ավելի լավ են տի-
րադատում Լեզվին, առաջ երիտասարդ սերունդը խոսում է հայերենի խոսակ-
ցական տարբերակով կամ ընդհանրապես չի խոսում: Սերունդների այս
տարբերությունն ընդգծում է երիտասարդների շրջանում հայեցի կրթության
աշխուժացման հրատապությունը: Դրոշմների եւ համալսարանների համար
մասնագիտացված ուսումնական ծրագրերի մշակումը, ինչպես նաեւ լեզու-
նե-րի ուսուցման ավելի մոդարնիզացված եւ գրավիչ մեթոդներն առանցքային մշա-
նակություն կարող են ունենալ այս գործում:

■ **Համայնքային մախաձեռնությունների կարեւորություն:** Անագրության էջերում
ընդգծվում է համայնքային մախաձեռնությունների կարեւորությունը: Սանկտ
Պետերբուրգի հայկական եկեղեցիներն ու կրթամշակութային կազմակեր-
պությունները կարեւոր դեր են խաղում Լեզվի դահլիճում եւ հայ երիտա-
սարդների համար կրթական հնարավորություններ ապահովելու գործում:
Հայոց Լեզվի ուսուցումը մշակութային, դատնական եւ կրոնական ուսուցման
հետ համադրելով՝ ավելի խոր եւ համակողմանի դասընթաց է մատուցվում սո-
վորողին՝ օգնելով նրանց կառավել Լեզվին ավելի խորքային եւ ամուր կառերով:

■ **Հանրալեզվաբանական եւ մշակութային գործոններ:** Ռուսալեզու միջավայրում
հայերենի դերի եւ մշակութային նվազումը չի կարող ընկալվել բացառապես
Լեզվական առումով. այն դեպք է դիտարկել նաեւ հասարակական-մշակութա-
յին դիտակետից: Լեզուն խորապես միահյուսված է ինքնության, համայնքի եւ
ազգային դատկանելության հարցերին: Ռուսաստանի հայերի գերակշիռ մա-
սի համար հայերեն խոսելը մշակութային շարունակականության եւ հայրենի-
քի հետ կառի խորհրդանիշ է: Ըստ այդմ՝ մեմագրության մեջ ընդգծվում է, որ
Լեզվի դահլիճում հարցերը դեպք է քննել սփյուռքում հայկական ինքնության
դահլիճում համատեքստում: Ներկայացված հանրալեզվաբանական
ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հայերենի կիրառությունը սերտորեն
կառված է հասարակական եւ մշակութային գործոնների հետ: Օրինակ՝ հա-
մայնքային, եկեղեցական, մշակութային միջոցառումները կարեւոր առիթներ
են հայի դերը, ինքնությունը ամրադրելու համար: Բացի այդ՝ դրանք նաեւ
հնարավորություն են տալիս տարբեր սերունդների ներկայացուցիչներին հա-
յերեն հաղորդակցվել՝ ամրադրելով կառը Լեզվի հետ: Հետազոտությունը
ցույց է տալիս, որ Ռուսաստանում շատ հայեր խոսում են հայերենի եւ ռուսերե-
նի հիբրիդային ձեռով, որը թեեւ երկլեզու միջավայրում աղբյուր բնական արդ-
յունք է, սակայն Լեզվի դահլիճում առումով լուրջ մարտահրավեր է: Այն
խաթարում է հայերենի անադարտությունը եւ վտանգ ներկայացնում նրա եր-
կարաժամկետ գոյատեւման համար:

Ամփոփելով դեպք է մշել, որ Ռուսաստանի հայկական սփյուռքում հայոց Լեզվի
դահլիճում ու զարգացումը շարունակական գործընթաց է, որը դահլիճում եւ
բազմակողմ եւ համագործակցային մոտեցում: Ներկայացված հետազոտությու-
նը համադարձակ դատկերացում է տալիս Սանկտ Պետերբուրգում հայոց Լեզ-

վի դերի, նշանակության, նրա առջև ծառացած մարտահրավերների եւ հնարավորությունների մասին, կարող է օգտակար լինել լեզվաբաններին, մանկավարժներին, համայնքի ղեկավարներին եւ ներկայացուցիչներին, ինչդեռ նաեւ լեզվաքաղաքականություն ձևակոխներին: Ռուսաստանյան հայկական սփյուռքում լեզվի ղախդանման մարտահրավերները բնորոշ են նաեւ այլ համայնքների: Հետեւաբար Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի փորձը կարող է արժեքավոր եւ օգտակար լինել սփյուռքի այլ համայնքների համար, որոնք ղայքարում են համաշխարհայնացման արդի փուլում ազգային լեզուն ղախդանելու համար:

Language is an important social reality, and therefore the state of language depends on the social, political, economic, and cultural conditions of a given society. It should be noted that the latter is in constant development, which, of course, affects the language, which is “changing”, indicating certain directions of development, trends, and regularities. The development of any language is primarily due to the changes that take place in its functioning and structure. Both sides are important and interconnected, and their relationship is multifaceted and diverse.

The Diaspora, in general, is a very complicated reality: it represents one nation, but not one culture; one nation, but not one language; one ethnic, scattered identity, combined with many other group identities. The peculiarities of our language and the problems related to its study dictate different and unique approaches even in the homeland. The centuries-old existence of two literary languages and such a diversity of dialects and spoken languages are already causing serious difficulties, which are undoubtedly multiplying in the Diaspora.

The Armenian community is multifaceted in a foreign language environment. In societies where two or three languages are used, Armenian should be studied not in isolation, but in the context of the relationship between other languages. Besides, it should be taken into account that literary Armenian and dialects are now equally applicable in the Armenian Diaspora of Russia. It should be noted that the common language of communication of different masses of Armenians in the Russian-speaking environment is Russian. If in the origins of the formation of the Armenian community the main task is to know Russian, now the main task is not to forget the Armenian language (in some cases, even to understand it). Only Armenian teachers, writers, and Armenian government officials communicate in literary Armenian. The Armenian language, being even a common language of communication for different masses of Armenians in the Russian-speaking environment, is still deprived of the possibility of joint functioning and development, regulation, is subject to various Russian influences, and has to face many challenges.

The most active period of the formation of the Armenian Diaspora in Russia is connected with the Soviet years. Now, with their organization and significant role in preserving the Armenian identity and strengthening the Armenia-Diaspora ties, the Armenian non-governmental organizations and national-cultural autonomies of a number of Russian cities stand out. In some regions of Russia, Armenians rank second only to Russians.

Armenian national-cultural autonomies, community non-governmental, youth and student organizations and unions operate in most of Russia's administrative territories. There are many Sunday schools. Newspapers are published, and most communities have websites. Despite all this, a small part of the Armenians unites around the communities, thus slowly retreating from their national roots. As for the knowledge of the Armenian language, it should be noted that the younger generation mainly does not know the native language or only speaks the spoken language, which, having no

sphere of use, is gradually forgotten. It is unfortunate that the interest in the Armenian language is declining day by day, and this has its objective and subjective reasons, which are diverse due to both linguistic and extralinguistic factors.

It is undeniable that the issues of the preservation of the Armenian identity and the preservation of the Armenian language have been at the center of attention of specialists and relevant bodies for years. Many different events are held, discussions are organized, and cooperation programs are developed. However, it is a fact that until now there is no study or scientific research in the field dedicated to the current state of the Armenian language used in the Russian Diaspora. In the abundant literature devoted to the study of modern Armenian, there are few works and articles devoted to the Armenian language spoken by thousands of our Russian-speaking Armenians every day, every hour. Meanwhile, from the point of view of preservation of the Armenian identity, preservation, and development of the national language, it is very important to study the current state of the Armenian language in the Russian Diaspora, to discover its peculiarities, to find similarities and differences with the literary normative language, to study the level of Russian influence, linguistic mutual penetrations, positive and negative interactions, etc.

The aim of the research “Armenian as a language of Diaspora and a foreign language (the example of the Armenian community of St. Petersburg)” is to study the current state of the Armenian language in the largest Armenian community in Russia (following the example of the Armenian community of St. Petersburg), to present the tendencies, problems of the development and peculiarities of the Armenian language learning in the Russian-speaking environment.

In order to implement the research, the following **problems** were proposed and tried to be solved:

1. to study the impact of social, political, economic and cultural conditions of the Russian-speaking environment on the state of language,
2. to identify the characteristics of the Armenian colony of Russia (following the example of the Armenian community of St. Petersburg),
3. to study the Armenian national-cultural autonomy in Russia (following the example of the Armenian community of St. Petersburg),
4. to study the problems related to the usage of mother tongues in a foreign-speaking environment, the applied principles in order to use them as needed,
5. to conduct a sociolinguistic study of the language community, to determine the level of proficiency in the language, the quality of speech, the degree of social differentiation, etc.
6. to study the speech of different generations of the language community,
7. to observe the extralinguistic factors related to the linguistic deviations caused by them,
8. to study the problems of teaching Armenian as a language of the Diaspora, and as a foreign language.

During the research, we used qualitative and quantitative methodology tools. Since our research is primarily qualitative, we have primarily used **qualitative methods**. This sociolinguistic examination aims to present the understanding of the qualitative aspects of social phenomena characteristic of the linguistic community living in the Russian-speaking environment under natural, non-experimental conditions. Our particular analytical goal is to uncover the existing context, for example, how economic, political, social, cultural, and organizational factors affect the language community.

Among the qualitative methods, we used **in-depth interviews**. We conducted an in-depth interview with representatives of the community who have an active social role. The interviews were recorded and transcribed, a semantic-thematic analysis was performed, and in some cases, we presented the relevant quotes in the relevant chapters of our research.

Among the qualitative methods, we also used the **expert survey method**. We conducted the expert survey with two groups of experts through the **nominal group method**, which allowed us to listen to the teachers selected as experts from the school and university systems in one meeting. We conducted **group interviews** with representatives of the communities and then presented the generalized versions of the answers to the survey.

Using the **method of document analysis**, we studied the available scientific literature on the Armenian community of St. Petersburg in paper and electronic versions, studied archival materials provided by our partners, and also got acquainted with the study of library and archive materials during our business trips.

Among the qualitative methods, we also used the **observation method**. It was especially effective to use the method during school and university lectures, participation in community events, and during church rituals.

Among the quantitative methods, we used the **questionnaire method** in our research, including open, closed, and semi-closed questions based on the type of question. We conducted a personal interview and an online survey using the questionnaire method. When summarizing the quantitative research results, we used the MS Excel program.

Recordings of interviews, group discussions, and notes made during observations were transcribed, and thematic analysis was carried out. Sometimes, certain quantitative components from the qualitative information could be extracted. We have presented them in percentage ratios with appropriate charts.

We have chosen an Armenian community living in a Russian-speaking environment as a linguistic community. To carry out the sociolinguistic examination, our research group conducted fieldwork in St. Petersburg, collected the necessary information about the linguistic community and the languages in use, and examined the characteristics resulting from interpenetration and interactions, the positive and negative effects of foreign languages on the Armenian language. We made a **representative**

sample guided by the gender-age characteristics of the language community, socio-professional abilities, and territorial location.

During the fieldwork, there were several meetings with representatives of scientific and educational institutions of the Armenian community, non-governmental organizations, schools, and university employees.

There was a visit to **the Chair of Central Asia and the Caucasus of the Faculty of Oriental Studies of St. Petersburg State University**. There was a meeting with the lecturer of the chair, PhD, associate professor **Donara Mkrtchyan**; the specifics of our research were discussed, adjustments of archival materials were made, issues related to the teaching of Armenian, preservation of Armenian culture, and the specifics of the language used were discussed. The classes were observed in the Armenian language class of the 2nd year of the bachelor's degree. With the efforts of Donara Mkrtchyan, the faculty students learn not only the modern Armenian language but also study writing, the historiography of the Armenian people, Armenian literature, the history of the Caucasus, handwriting, and cultural studies.

At the invitation of Donara Mkrtchyan, there was also a working visit to **the Institute of Oriental Manuscripts of the Russian Academy of Sciences**. There was a tour of the halls of the institute; an opportunity was created to get acquainted with the Armenian fund. It is noteworthy and welcome that Donara Mkrtchyan enthusiastically continued the great work of Karen Yuzbashyan, coordinating the collection of Armenian manuscripts. Ancient and modern, and Mar and Orbel funds are now available.

There was a working visit to the Department of Foreign Languages of the School of Humanities and Arts of the “Higher School of Economics” National Research University of St. Petersburg, where we met with the foreign partner of the scientific project, linguist **Yevgeni Molodychenko**, in a relaxed and intimate environment. Yevgeni Molodychenko greatly supported the successful establishment of scientific research with his advice. In particular, the latter's contribution in terms of methodical instructions, preparation of questionnaires, and provision of archival materials is invaluable. In addition, Yevgeni Molodychenko was hosted by the International Scientific and Educational Center of NAS RA on a working visit to complete the results of sociolinguistic research and give lectures within the framework of the scientific project. During the two-week visit, the latter also conducted staff training on “Metapragmatics”.

During the fieldwork, we also had a working visit to the Armenian churches of St. Petersburg, the **St. Petersburg Armenian Apostolic Church of St. Catherine** and the **St. Petersburg Armenian Apostolic Church of the Holy Resurrection**. An in-depth interview was conducted with **Father Yeprem Zargaryan**, spiritual pastor of St. Petersburg Armenians; we talked about the “**Vernatun**” cultural centre operating next to the church, the “**New Generation**” youth union, the St. Petersburg Armenian community, and the issues related to the preservation of Armenian identity.

One of the important and impressive visits for fieldwork was the visit to **the Lazaryan Armenian Educational Center (Lazaryan Sunday School) of the Armenian Apostolic Church**. The centre is a Sunday school with preparatory courses for preschool children, school programs for grades 1-6, and courses for adults without age restrictions. Our working group attended the classes, observed lectures, and got acquainted with the educational and subject programs. There was an opportunity to communicate with the school director and teachers, as well as students and parents, and a general linguistic exam was conducted.

There was also a working visit to **secondary school No. 259, named after Mikael Loris-Melikov, in St. Petersburg**. Notably, since 2017, the Russian public educational institution has been named Mikael Loris-Melikov. It is a multilingual school with students from twelve nationalities. As an ethnically oriented school, the teaching of Armenian was initially carried out on an optional basis. Now, it is included in the compulsory curriculum of Armenian students in grades 1-6. There were several meetings not only with the school director but also with teachers; lectures and general linguistics exams were held.

For the first time, this research in detail examines the current state of the Armenian language in the Russian-speaking environment. In the three chapters of the collective monograph, the problems, means, and methods of teaching Armenian as a native, foreign, or second language are analysed and presented, and the existing challenges are highlighted. Through this *interdisciplinary study* of applied linguistics and sociolinguistics, it became possible to present a complete picture of the Armenian language's current state, problems, and development trends in the Russian-speaking environment.

The collective monograph is addressed to our compatriots living in Armenia and the Diaspora, who value the role and importance of the Armenian language in the Russian-speaking environment for the preservation of Armenian identity and Armenian Studies, are interested in the language situation of the Armenian Diaspora, and are interested in studying and teaching Armenian. It can also be useful to foreigners interested in studying and teaching Armenian.

- ¹ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ² Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ³ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁴ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁵ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁶ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Հայ Սոսթալկան եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի) տնօրեն Բելա Ավագյանի հետ զրույցի ընթացքում կատարված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁷ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁸ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Հայ Սոսթալկան եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի) տնօրեն Բելա Ավագյանի հետ զրույցի ընթացքում կատարված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ⁹ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹⁰ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Հայ Սոսթալկան եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնում (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցում) կատարված հայերենի դասալուսնների, ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա: Դասաժամը վարում է դպրոցի ուսուցչուհի Դ. Սկրտչյանը:
- ¹¹ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹² Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցի տնօրեն Աստղիկ Քոչարյանի հետ զրույցի ընթացքում կատարված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹³ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցի ուսուցչուհի Ռուզաննա Կուրդիմյանի հետ զրույցի ընթացքում կատարված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹⁴ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ Սանկտ Պետերբուրգի Պետական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի և Կովկասի ամբիոնի ղոցենտ, բ.գ.թ. Դոմարա Մկրտչյանի հետ զրույցի ընթացքում կատարված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹⁵ Տեղեկությունը հաղորդվում է Սանկտ Պետերբուրգ կատարած աշխատանքային այցի ժամանակ իրականացված ծայնագրությունների և սղագրությունների հիման վրա:
- ¹⁶ Ազգությամբ ադրբեջանցի ուսանողուհին, գերազանց առաջադիմությամբ ուսումնասիրելով հայագիտություն, աշխատանքի է անցել ԱԳՆ-ում: Հայ ուսանողը ուսումնասիրում է ադրբեջանագիտություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ / REFERENCES

- Acharyan, H. (2002). *Hay gaghtakanutyun patmutyun* [History of Armenian emigration]. Zangak.
- Aghbalyan, G. (2011, January 3). Peterburgum hayeren krtutyuny govazdelu anhrzheshtutyun ka [The need for promoting Armenian education in St. Petersburg]. *LiveJournal*. <https://kingmaestro.livejournal.com/6157.html>
- Ajamoghlyan, A., & Eghiazaryan, K. (2022). Zhamanakacic teghekatvakan tekhnologianern elektronayin usucman gortsyntacum ev himnakhndirnery [Contemporary information technologies in e-learning processes and their challenges]. *Education in the 21st Century*, 4(1), 70–78. <https://doi.org/10.46991/educ-21st-century.v4i1.7745>
- Angaladyan, R. (2010). Haykakan Peterburg [Armenian St. Petersburg]. *21st Dar*, 5(33), 80–99. <https://cyberleninka.ru/article/n/armyanskij-peterburg/viewer>
- Areshyan, S. G. (1957). *Armyanskaya pechat' i tsarskaya tsenzura* [Armenian press and tsarist censorship]. NAS RA.
- Armenian Apostolic Church. (2024, August 23). *Ocherk istorii armyanskoy obshchiny Peterburga* [An outline of the history of the Armenian community of Petersburg]. <http://armenian-church.org/obshchina/ocherk-istorii-armyanskoj-obshchiny-peterburga>
- Astvatsatryan, M. G. (2009). *Germaneren ararkayi avag dproci chaporoshichner ev tsragrer* [German language teaching materials and programs for elementary schools]. Zangak-97.
- Avetisyan, A. (2017). Mijmshakutayin irazekvatsutyuny ev pokhymbrnumy otar lezvi usucman ev usumnarutyan gortsyntacnerum [Intercultural integration and transformation in teaching and studying a foreign language]. *Banber Erevani V. Bryusovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani*, 2(41), 179–189. <https://brusov.am/website/documentation/files/d9f5f81a.pdf>
- Avetisyan, Y., & Zaqaryan, H. (2008). *Hnchyunabanutyun, ughghakhosutyun, ughghagrutyun* [Grammar, phonetics, and syntax]. Zangak.
- Barkhudaryan, V. (2010). *Moskvayi ev Peterburgi haykakan gaghutneri patmutyun (XVIII dari kes – XX dari skizb)* [History of Armenian communities in Moscow and St. Petersburg (mid-18th century – early 20th century)]. NAS RA, Gitutyun. <https://haygirk.nla.am//opac-tmpl/prog/images/Binder1.pdf>
- Barkhudaryan, V., & Aleksanyan, H. (2015). *Rusastani hay gaxtojaxneri patmutyun (Hyusisayin Kovkas, Nor Nakhijevan, Astrakhan, Sankt Peterburg, Moskva)* [The history of Armenian diasporas in Russia (North Caucasus, Nor Nakhichevan, Astrakhan, Saint Petersburg, Moscow)]. Yerevan: Patmutyan Institut [Institute of History]. http://haygirk.nla.am/upload/1941-/rusastani_gaxtojaxner_2015.pdf
- Borrigan, M., Casaponsa, A., Antón, E., & Duñabeitia, J. A. (2021). Incidental changes in orthographic processing in the native language as a function of learning a new language late in life. *Language, Cognition and Neuroscience*, 37(7), 814–823. <https://doi.org/10.1080/23273798.2020.1784446>
- Chahinian, T., & Bakalian, A. (2016). Language in Armenian American communities: Western Armenian and efforts for preservation. *International Journal of the Sociology of Language* 237. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2015-0034>
- Consulate General of Armenia in Saint Petersburg (2025). *About Community*. <https://spb.mfa.am/ru/community-overview>
- Council of Europe, Education Committee, & Language Policy Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Study, teaching, assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Effective language learning. (2025, February 11). *Language difficulty ranking*. <https://effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty/>
- Gabrielyan, N. (2018). Sankt Peterburgi haykakan kazmakerputyunneri dery etnik inqutyun pah-

- panman ev pokhancman gortsum [The role of Armenian organizations in St. Petersburg in preserving and transmitting ethnic identity]. In *“Rusastani Dashnutyun Haykakan Spyurqy” Mijazgayin Gitazhoghovi Zekucumneri Zhoghovatsu* [Proceedings of the International Conference on “Armenian Diaspora in the Russian Federation”], 363–371.
- Galoyan, G. (2003). Sankt Peterburgi 300 tarin [300 years of St. Petersburg]. *Patmabanasirakan Handes*, 2, 5–11.
- Galstyan, A., & Tovmasyan, T. (2023). *Mayreni 5* [Mother tongue 5]. Edit Print.
- Gevorgyan, M. (2022, August 18). Haykakan mshakuyty hayreniq-spyurq sertatchman glkhavor himqn e. p.g.t. Ararat Stepanyan [Armenian culture is the main foundation of Homeland-Diaspora unity]. *General News*.
<https://generalnews.am/hy/article/0cd40d0d78426ac13b20b036e0ab6f9d>
- Ghazaryan, S. (2016). Bazmalezvyan kompetenciayi dzevavorman arandznahatkutyunnery [Characteristics of developing bilingual competence]. *Banber Erevani V. Bryusovi anvan petakan lez-vahasarakagitakan hamalsarani*, 2(35), 311–317.
<https://brusov.am/website/documentation/files/07010f48.pdf>
- Grigoryan, K. (1979). Peterburg-Leningrad (Hay-rusakan mshakutayin kaperi patmutyunic) [St. Petersburg-Leningrad: From the history of Armenian-Russian cultural relations]. *Ejmiatsin, G*, 41–47. [https://tert.nla.am/archive/HGG%20AMSAGIR/echmiadzinvagharshapat/1979/1979\(3\).pdf](https://tert.nla.am/archive/HGG%20AMSAGIR/echmiadzinvagharshapat/1979/1979(3).pdf)
- Grigoryan, L. (2008, August 19). Spyurqahayeric shatery koch en anum dadarecnel Hayastanin hatkacvogh ognutyuny [Many Diaspora Armenians call to stop financial aid to Armenia]. *Irates.am*. <https://www.irates.am/hy/MfyovPLcPy0DrMTindkEivdAKy>
- Gyulbudaghyan, S. (1973). *Hayereni ughghagrutyan patmutyun* [History of Armenian orthography]. EPH.
- Gyurjinyan, D., Aleksanyan, T., & Galstyan, A. (2015). *Mayreni 5* [Mother tongue 5]. Edit Print.
- Hayastani Hanrapetutyun karavarutyun [The Government of the Republic of Armenia]. (2011). *APH taratsashrjani hay hamaynqneri arjev tsaracats martahravemery* [Assessments of social-economic policies in Armenian communities of the APH region]. (Government Decision 22.09.2011 № 37). <https://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=62028>
- Hayery Sankt Peterburgum [Armenians in St. Petersburg]. (2024, February 1). In *Wikipedia*.
https://hy.wikipedia.org/wiki/%D5%80%D5%A1%D5%B5%D5%A5%D6%80%D5%A8_%D5%8D%D5%A1%D5%B6%D5%AF%D5%BF_%D5%8A%D5%A5%D5%BF%D5%A5%D6%80%D5%A2%D5%B8%D6%82%D6%80%D5%A3%D5%B8%D6%82%D5%B4
- Haykakan krtakan mijavayr (2022, October 4). *Reports of the 10th Pan-Armenian Educational Conference*. <https://lib.amedu.am/article/4345>
- Karapetyan, A. (2020, September 2). RD-um mi sharq dprocneric hayoc lezvi dasazhamery hanvel en: ays harnahapagh lutsum e pahanjum [Armenian language classes removed from some schools in the Russian Federation: This issue requires an urgent solution]. *168.am*.
<https://168.am/2020/09/02/1360739.html>
- Karapetyan, R. (2018). *Hay hamaynqneri aysor: Tehrani, Los Anjelesi, Beyruti, Parizi hayeri etnosociologiakan hetazotutyun* [Armenian communities today: An ethnosociological study of Armenians in Tehran, Los Angeles, Beirut, and Paris]. HH GAA Hnagitutyun ev Azgagrutyan Institut.
- Karapetyan, R. (Ed.). (2012). *Hayreniq-spyurq amchutyunnery haykakan mamulum: Hayastani ev spyurqi terteri kontent analiz* [Homeland-Diaspora relations in the Armenian press: Content analysis of newspapers in Armenia and the diaspora]. Gitutyun.
- Karapetyan, R. S. (2013). *Migracian ev haykakan spyurqy: etnosociologiakan hetazotutyun* [Migration and the Armenian diaspora: An ethnosociological study]. Gitutyun.

- Khachatryan, M., & Davtyan, M. (2019). *Dasavandman zhamanakakic motecumner* [Contemporary approaches to teaching: A manual for teachers, teaching assistants, and pedagogical support service specialists]. Zangak.
- Khachatryan, S. (2020). *Usucman ardyunavet hnarnner* [Effective learning opportunities]. Fridrikh Embert Foundation, Hayastan.
- Kulikova, A. M. (1982). *Stanovlenie universitetskogo vostokovedeniya v Peterburge* [The establishment of university-level Oriental studies in St. Petersburg]. Moscow Nauka.
- Madoyan, I. (2016). Usucchi` teghekatvakan haghordakcakan tekhnologianer kirarelu patrastvatsutyuny ev dra ardyunavetutyuny [Teachers' readiness to use information and communication technologies and their effectiveness]. *Banber Erevani V. Bryusovi anvan petakan lezvahasarak-agitakan hamalsarani*, 2(35), 111–158. <https://brusov.am/website/documentation/files/07010f48.pdf>
- Manukyan, B. (1997). *Peterburgi ev Moskvayi hamalsaranneri dery mtavorakanutyanyan patrastman gortsum* [The role of St. Petersburg and Moscow universities in preparing intellectuals]. [Doctoral Dissertation, DSpace NAS RA Institute of History], <https://dspace.nla.am/items/4f97e330-1f36-4677-88bf-b6a6262a952a>
- Marutyan, H. (2018). Hay inqnutyan pahpanman himnakhndimery spyurqi hamaynqnerum XXI daraskzbin [Key issues of preserving Armenian identity in diaspora communities at the beginning of the 21st century]. In *"Rusastani Dashnutyanyan haykakan spyurqy" mijazgayin gi-tazhoghovi zekucumneri zhoghovatsu* [Proceedings of the international conference "Armenian Diaspora in the Russian Federation"], 65–77. <https://artsakhib.am/wp-content/uploads/2019/05/Harutyun-Marutyan-Hay-inqnutyan-pahpanman-himnakhndiry.pdf>
- Masnacayin dproc (2025, February 10). *Erklezu /basmalezu/ yntaniquk kam mijavayrum aprogh erekhaneri lezvakan karoghunakutyanyan dzevavorumy* [Formation of linguistic competence in children living in monolingual/bilingual families or environments]. <https://lib.armedu.am/files/resource/files/2022-10-14/c69cac0b7987273db69abb967c3e4f39.pdf>
- McDermott, P. (2008). Acquisition, loss, or multilingualism? Educational planning for speakers of migrant community languages in Northern Ireland. *Current Issues in Language Planning*, 9(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/14664200802354443>
- Meruzhanyan, A. (2023). *Armyanskaya obshchina Sankt-Peterburga v kartinakh i litsakh* [The Armenian community of Saint Petersburg in images and faces]. Viktoriya-Plyus.
- Mesropyan, H. (2021). Hayereny vorpes mijnord lezu ev pokhymbrnman mijoc hamashkharhaynacman ardi darashrjanum [Armenian as a mediating language and a tool of transformation in the current stage of globalization]. In *Lezuneri usucman khndimery hamashkharhaynacman ardi darashrjanum* [Issues of language teaching in the current stage of globalization], Tir, 91–101. https://language.sci.am/sites/default/files/book/lezvi_owsowtsm_khnd.pdf
- Minasyan, E. (2018). *Hayreniq-spyurq amchutyunnery 21st daraskzbin (2001-2017)* [Homeland-Diaspora relations at the beginning of the 21st century (2001-2017)]. EPH. [http://publishing.yasu.am/files/Minasyan_Hayreniq-spyurq%20\(2\).pdf](http://publishing.yasu.am/files/Minasyan_Hayreniq-spyurq%20(2).pdf)
- Miqayelyan, S. (2021). Otar lezuneri ardi usucanman hayecakargi shurj [On the current policy for teaching foreign languages]. In *Lezuneri Usucman Khndimery Hamashkharhaynacman Ardi Darashrjanum* [Issues of Language Teaching in the Current Era of Globalization]. Tir. 19-28 https://language.sci.am/sites/default/files/book/lezvi_owsowtsm_khnd.pdf
- Miqayelyan, V. (Ed.). (2003). *Hay gaghtashkharhi patmutyun (Mijnadaric minchev 1920)* [History of the Armenian diaspora (From the Middle Ages to 1920)] (Vol. 1). Gitutyun.
- Mkrtchyan, D. (2023). *Peterburgi hay grakan kyanqy 18th dari skzbic minchev 20th dari arajin ereq tasnamyaknery* [The Armenian literary life of St. Petersburg from the beginning of the 18th century to the first three decades of the 20th century]. [Doctoral Dissertation, NAS RA Institute of Literature named after M. Abeghyan]. <https://dspace.nla.am/items/f79b8e26-bf8b-4e8c-8cd3-9f598eba9f1a>

- Mkrtchyan, H. (2018). Mshakuyty vorpes lezu [Culture as language]. *Lezun ev grakanutyuny gitakan imacutyany zhamanakakic haracuycum*, 9, 146–152.
- National Academy of Sciences of The Republic Of Armenia Institute Of Language After H. Acharyan (2021). *Lezuni usucman khndimery hamashkharhaynacman ardi darashrjanum* [Issues of teaching languages in the current stage of globalization]. Tir.
https://language.sci.am/sites/default/files/book/lezvi_owsowtsm_khnd.pdf
- Nazaryan, A. (2010, July 30). Sankt-Peterburgi haykakan hamaynqy [The Armenian community in St. Petersburg]. *Qristonya Hayastan Shabatatert*.
- Nazaryan, T. A. (2017). Armyanskiy sled v istorii kultury Rossii [The Armenian trace in the cultural history of Russia]. In “*Pismennye pamyatniki amyanskogo naslediya*” *materialy rossiysko-armyanskoy mezhdunarodnoy konferentsii* [Materials of the Russian-Armenian International Conference “Written monuments of Armenian heritage”] (pp.89-97). Sankt-Peterbourg University.
- Nifli-Sakali, J. (2021, 17 August). *Teaching mixed proficiency levels*.
<https://ioannanifli.wordpress.com/2021/08/17/teaching-mixed-proficiency-levels/>.
- Noravanq GKH Teghekatvakan Hetazotutyunneri Kentron. (2010). *Hetkhorhrdayin erkneri haykakan hamaynqneri inqnutyan khndimery ev teghekatvakan resursnery* [Self-identity issues and informational resources of Armenian communities in post-Soviet countries]. Noravanq. <http://www.noravank.am/upload/pdf/Hetkhorhrdayin%20Yerkner.pdf>
- Office of the High Commissioner for Diaspora Affairs of Armenia (2025). *Russia*.
<http://diaspora.gov.am/en/pages/15/russia>
- Osepyan, A (2022, August 16-21). *Haykakan Spyurqi krtojakhneri ev hayereni usuchneri miutyan gortsyntacy Rusastani Dashnutyan taratsqum* [Activity of Armenian Diaspora educational centers and Armenian language teachers' associations in the Russian Federation] [Conference presentation]. Hamahaykakan krtakan 10-rd khorhrdazhoghov, Aghveran, Armenia.
<https://lib.amedu.am/files/resource/files/2022-10-04/e12ec074d5c6e16042c84e5307ae313a.pptx>
- Pandey, K. K., & Jha, S. (2023). Exploring the interrelationship between culture and learning: The case of English as a second language in India. *Asian Englishes*, 25(3), 343-359.
<https://doi.org/10.1080/13488678.2021.1925811>
- Parnasyan, N., & Manukyan, Zh. (1990). *Hayoc lezvi inqususyc* [Grammar of the Armenian language]. Luys.
- Poyatchean, R. (2022, October 4). Amerikahay ashakertneru usucman arandznayatkutyunnery ev khndimery [The features and challenges of teaching American-Armenian students]. *Haykakan Krtakan Mijavayr, Pashameri Shtemaran*. <https://lib.amedu.am/article/4345>
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sardaryan, S. (2015). HH dery Spyurqi hayapahpanutyany gortsum [The role of the Republic of Armenia in preserving Armenian identity in the Diaspora]. *21st Dar*, 2(60), 75–90. <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-the-republic-of-armenia-in-preserving-the-armenian-identity-in-the-diaspora-70/viewer>
- Sargsyan, M., Hambardzumyan, V., Miqayelyan, S., & Baghramyan, S. (2023). *Hayereni dery ev usucman khndimery bazmalezu mijavayrum (Lehastani khoshorqaghaqneri ev Parizi haykakan hamaynqneri orinakov)* [The role and issues of teaching Armenian in a multilingual environment (Case studies of Armenian communities in Polish cities and Paris)]. Armav.
- Sarukhanyan, N. (2003). S. Peterburgi dery hayeri kyanqum [The role of St. Petersburg in the lives of Armenians]. *Patmabanasirakan Handes*, 2, 12–25.
- Skinner, B. (2021). ‘Let’s move on’: second language trainee teachers’ talk and its impact on learner interaction. *The Language Learning Journal*, 49(5), 513-526.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642371>

- Social Sciences LibreTexts. (2025, February 11). *Communication in the Real World: An Introduction to Communication*. https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Introduction_to_Communication/Communication_in_the_Real_World_-_An_Introduction_to_Communication_Studies
- Torosyan, T., & Vardanyan, A. (2018). Transformacvogh spyurqneri arandznahatkutyunnery: Haykakan spyurqi depqy [Characteristics of transforming diasporas: The case of the Armenian diaspora]. *Haykakan Qaghaqagitakan Handes*, 1(9), 5-28.
- Virabyan, A. (Ed.). (2011). *Hay gaghtakanutyuny ev Hayreniq-Spyurq kapery 1918–1985: mijaz-gayin gitazhoghovi zekucumner* [Armenian emigration and Homeland-Diaspora relations, 1918–1985: Proceedings of the international conference]. Hayastani azgayin arkhiv.
- Wang, T., Potter, C. E., & Saffran, J. R. (2020). Plasticity in second language learning: The case of Mandarin tones. *Language Learning and Development*, 16(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/15475441.2020.1737072>
- Washington State Office of Superintendent of Public Instruction. (2015, April). *Program models and services*. <https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2023-10/programmodels.pdf>.
- Yazıcı, Z., İter, B. G., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259–268. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521297>
- Yuzbashyan, K. (1971). *Akademikos Hovsep Abgari Orbeli* [Academician Hovsep Abgari Orbeli]. Hayastan.

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1 / հարցաթերթիկ 1

Այս հարցումը տարտադիր է: Խնդրում ենք անդայնամ լրացնել աստղանիշով
նշված բոլոր դաշտերը:

1. ԲՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎԱՅՐԸ

2. ՎՐԴՅՈ՞Ք ԾՆԱԵԼ ԵՔ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳՈՒՄ

 այո ոչ

3. ՆՇԵԼ, ԹԵ ՈՐՏԵՂԻՅ ԵՔ ԵԿԵԼ ՍԱՆԿՏ ՊԵՏԵՐԲՈՒՐԳ:

4. ԲՎՂԱՔԱՅԻՈՒԹՅՈՒՆԸ

5. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

 տարրական միջնակարգ բարձրագույն

6. ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

7. ՃԲՎԱՄՈՒՆՔԸ

8. ՏԱՐԻՔԸ

մինչև 16

17-25

26-35

36-65

66 եւ ավելի

9. ՍԵՌԸ

արական

իգական

10. ՄԱՅՐԵՆԻ ԼԵՃՈՒՆ

հայերեն

ռուսերեն

այլ

11. ԸՆՏԱՆԻՔՈՒՄ ԳՈՐԾԱԾՎՈՂ ՀԻՄՆԱԿԱԼՆ ԼԵՃՈՒՆ

հայերեն

ռուսերեն

այլ

12. ՀԵՌՈՒՍՏԱՅՐԱՐԴՈՒԴՈՒՄՆԵՐԻ ԵՒ ԸՆԹԵՐՑՎՈՂ ՄԱՍՈՒՆԻ ԼԵՃՈՒՆ

հայերեն

ռուսերեն

այլ

13. ՍՈՑԿԱԿՅՔԻ ԼԵՃՈՒՆ

հայերեն

ռուսերեն

այլ

14. ՎԵՐԵՆԻ ԿԵՏՈՒՄ ՆՇԱՎԾ ԼԵՃՈՒՆ ԿԻՐԱՊԵԼՈՒ ՊԱՏՃԱՊԸ

15. ՄԱՐԶԱՅԻՆ ՊԱՏԿԱՆԵԼՈՒԹՅՈՒՆԸ (ԵԹԵ ՎՌԿԱ Է)

- ☐ Երեւան
- ☐ Շիրակ
- ☐ Արագածոտն
- ☐ Կոտայք
- ☐ Տավուշ
- ☐ Լոռի
- ☐ Գեղարքունիք
- ☐ Սյունիք
- ☐ Վայոց ձոր
- ☐ Արմավիր
- ☐ Արարատ
- ☐ Արցախ

16. Խնդրում եմք ձայնագրել Ձեր խոսքը (5-10 րոպե) եւ ձայնագրությունն ուղարկել linguistics@isec.am էլեկտրոնային հասցեին՝ նամակի մեջ նշելով ձայնագրվողի սեռը, տարիքը, բնակության քաղաքը: Խոսքը կարող է լինել տարբեր թեմաներով՝ որեւէ ղատմություն, Ձեր մասին, քաղաքի մասին, Հայաստանի մասին եւ այլն:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Շնորհակալ ենք հանդիպելու համար: Մեր հետազոտության մղատակն է ուսումնասիրել հայերենի արդի լեզվավիճակը ամենախոշոր հայկական համայնքում՝ Ռուսաստանում (Սանկտ Պետերբուրգի հայկական համայնքի օրինակով), ներկայացնել ռուսալեզու միջավայրում հայերենի զարգացման միտումները, խնդիրները, ուսուցման առանձնահատկությունները:

Հետազոտության շրջանակում փորձ է արվում դիտարկել հայերենը որդես սփյուռքի լեզու եւ օտար լեզու: Ձեր մասնակցությունը հետազոտությանը կմղաստի լրագրագրանք եւ հստակեցնել համայնքի ձեւավորման, հայկական միությունների սկզբնավորման, հայերենի ուսուցման, հայկական մշակույթի լրագրագրման, խոսակցական լեզվի առանձնահատկություններին վերաբերող, հայ ազգային փոքրամասնության խնդիրները ներկայացնող հարցերը:

Հարցազրույցը կտեւի մոտավորապես մեկ ժամ:

[ՀԱՅԿԱՎԱՆ ՀԱՄԱՅՆՔ]

Խնդրում են ներկայացնել, թե ինչպես է ձեւավորվել հայկական համայնքը: Ըստ Ձեզ՝ ո՞րն էր հիմնական լրագրագրությունը: Գաղթելու լրագրագրությունն ի՞նչ փուլեր ունի: Ի՞նչ առանձնահատկություններ ունեն ներկա եւ նախկին զաղթածները: Համայնքում աղորող հայերի թիվը հայտնի՞ է Ձեզ: Ո՞րն է ՌԴ ամենախոշոր եւ առավել լավ կազմակերպված հայկական համայնքը:

[ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՀԱՅԵՐԻ ԲԱՂԱՔԱՎԱՆ ՎԻՃԱԿԸ]

Հայերն ակտիվորեն մասնակցե՞լ են ՌԴ քաղաքական կյանքին: Նրանք դիվանագիտական ի՞նչ ծառայություններ են կատարել, մասնակցե՞լ են երկրի բարեշինությանն ու լրագրագրությանը եւ այլն:

[ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՀԱՅԵՐԻ ԲԱՂԱՔԱՎԱՆ, ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՒ ՄՇԱԿՈՒԹՅՈՒՆ ԿՅԱՆՔԻ ՎԻՃԱԿԸ]

Ինչո՞վ էին հիմնականում զբաղվում արտագաղթած հայերը: Հայերն ի՞նչ ներդրում են ունեցել երկրի տնտեսության, առեւտրի ու արհեստների զարգացման գործում: Վճրի ընկե՞լ են գիտության, կրթության, արվեստի եւ մշակույթի ոլորտներում:

[ՀԱՅԿԱՎԱԼՆ ԴՊՐՈՑԸ]

Ե՞րբ է դոդրոց հիմնադրվել համայնքում: Քանի՞ հայկական դոդրոց կա համայնքում: Քանի՞ ղետական հայկական դոդրոց կա: Քանի՞ միջնակարգ եւ մասնավոր դոդրոց կա: Քանի՞ մեկօրյա դոդրոց կա: Սովորող աշակերտների թիվը հայտնի՞ է Ձեզ: Իսկ դասավանդող ուսուցիչների՞ թիվը:

[ՀԱՅՈՑ ԼԵՁՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՄԱՅՆՔՈՒՄ]

Համայնքի ներկայացուցիչները, Ձեր դիտարկմամբ, տիրապետո՞ւմ են հայերենին: Դոդրոցներից քանիստ՞ւմ է հայերենը դասավանդվում որդես դոդրոցական լիարժեք առարկա: Հայագիտական ի՞նչ առարկաներ են ուսուցանվում: Վրեւելահայերեն, թե՞ արեւմտահայերեն է ուսուցանվում: Կա՞ արդյոք հայկական բարձրագույն ուսումնական հաստատություն համայնքում: Քանի՞ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն կա, որտեղ հայերեն է ուսուցանվում: Որտե՞ղ են կազմակերպվում դասերը, ովքե՞ր են դասավանդում: Արդյոք հայերեն սովորելը հետաքրքի՞ր է համայնքի ներկայացուցիչներին: Ի՞նչ դասագրքեր են կիրառվում:

[ՀԱՅԿԱՎԱԼՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ]

Որո՞նք են համայնքի հայկական կազմակերպությունները: Ի՞նչ հայկական գրադարաններ կան: Ի՞նչ տիսի՞ բարեգործական եւ մշակութային կազմակերպություններ կան համայնքում: Ի՞նչ հայկական տարբերակներ են լույս տեսնում: Ի՞նչ հայկական լրատվամիջոցներ կան: Հայկական ի՞նչ գրադարան-ն էր կան: Ի՞նչ հայտնի գործիչներ կան: Ո՞ր ոլորտներում են հայտնի:

[ՕՐԵՆՍԴՐԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՊՐՈՒՄՆԵՐ]

Համայնքում ազգային փոքրամասնություններին առնչվող օրենքները որո՞նք են: Խնդրում ենք նշել հղումներ: Լեզվի մասին օրենքում ազգային փոքրամասնությունների լեզվին առնչվող ի՞նչ կարգավորումներ կան: Ուսումնական գործընթացը կազմակերպելում առնչվող ի՞նչ կարգավորումներ կան:

[ՀԱՎԵԼՅԱԼ ՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ ԵՒ ՎՈՋԱՎՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ]

Արդյոք առաջարկություններ ունե՞ք: Կա՞ որեւէ բան, որ կցանկանայիք ավելացնել:

Շնորհակալություն հարցմանը մասնակցելու եւ Ձեր տրամադրած ժամանակի համար:

APPENDIX 1 / Questionnaire 1

This survey is mandatory. Please make sure to fill in all the fields marked with an asterisk.

1. PLACE OF RESIDENCE

2. WERE YOU BORN IN ST. PETERSBURG?

 yes no

3. INDICATE WHERE YOU CAME FROM BEFORE ST. PETERSBURG:

4. CITIZENSHIP

5. EDUCATION

 Primary Secondary Higher

6. PROFESSION

7. OCCUPATION

8. Age

☐

Under 16

☐

17-25

☐

26-35

☐

36-65

☐

66 and older

9. GENDER

☐

Male

☐

Female

10. NATIVE LANGUAGE

☐

Armenian

☐

Russian

☐

Other

11. THE MAIN LANGUAGE USED AT HOME

☐

Armenian

☐

Russian

☐

Other

12. LANGUAGE OF TELEVISION PROGRAMS AND NEWSPAPERS YOU READ

☐

Armenian

☐

Russian

☐

Other

13. LANGUAGE OF THE SOCIAL MEDIA PLATFORM YOU USE

☐

Armenian

☐

Russian

☐

Other

14. REASON FOR USING THE LANGUAGE MENTIONED ABOVE

15. REGIONAL AFFILIATION, IF APPLICABLE

- | | |
|--------------------------|-------------|
| ☐ | Yerevan |
| ☐ | Shirak |
| ☐ | Aragatsotn |
| ☐ | Kotayk |
| ☐ | Tavush |
| ☐ | Lori |
| ☐ | Gegharkunik |
| ☐ | Syunik |
| ☐ | Vayots Dzor |
| ☐ | Armavir |
| ☐ | Ararat |
| ☐ | Artsakh |

16. Please record your speech (5-10 minutes) and send the recording to linguistics@isec.am, indicating the speaker's gender, age, and place of residence in the email. The speech can be on any topic, such as a story, about yourself, your city, Armenia, etc.

Introduction

Thank you for the meeting. The goal of our research is to study the current linguistic situation of the Armenian language in the largest Armenian community in Russia (using the example of the Armenian community in St. Petersburg), to present development trends, issues, and features of Armenian language teaching in a Russian-speaking environment.

Within the framework of the research, an attempt is made to consider Armenian as both a diaspora language and a foreign language. Your participation in the study will help clarify and refine questions related to the formation of the community, the emergence of Armenian organizations, unions, Armenian language teaching, preservation of Armenian culture, features of spoken language, and the issues faced by the Armenian national minority.

The interview will last approximately one hour.

[Armenian Community]

Please tell us how the Armenian community was formed. What do you think was the main reason for this? What are the stages of migration history? What are the characteristics of current and former migrants? Do you know how many Armenians live in the community? Which Armenian community in Russia is the largest and best organized?

[Political Situation of Armenians in the Community]

Did Armenians actively participate in the political life of Russia? What diplomatic services did they provide, and did they participate in the country's improvement and defense, etc.?

[Political, Economic, and Cultural Life of the Armenian Community]

What did Armenian emigrants mainly do? What contributions did Armenians make to the development of the economy, trade, and crafts of the country? Have they succeeded in science, education, art, and culture?

[Armenian School]

When was the Armenian school established in the community? How many Armenian schools are there in the community? How many state Armenian schools are there? How many secondary and private schools are there here? How many one-day schools exist? Do you know the number of students? And the number of teachers?

[Teaching Armenian in the Community]

In your opinion, do the members of the community speak Armenian? In how many schools is Armenian taught as a full school subject? What Armenian Studies subjects are taught? In which language are they taught: Eastern Armenian or Western Armenian? Is there an Armenian higher educational institution in the community? How many higher education institutions teach Armenian? Where do the classes take place, and who are the teachers? Are members of the community interested in learning Armenian? What textbooks are used?

[Armenian Organizations]

What Armenian organizations exist in the community? What Armenian libraries exist? What charitable and cultural organizations exist in the community? What Armenian periodicals are published? What Armenian media exist? What Armenian libraries are there? Who are the well-known figures in the Armenian community? In what fields are they popular?

[Legal Provisions]

What laws relate to ethnic minorities in society? Please provide references. What provisions are included in the language law regarding the language of national minorities? What are the normative acts regarding the organization of the educational process?

[Additional Information and Recommendations]

Do you have any suggestions? Is there anything you would like to add?

Thank you for participating in the survey and for your time.

Սույն աշխատության հեղինակային խումբը խորին երախտագիտություն է հայտնում ներքոհիշյալ կազմակերպություններին եւ անձանց՝ հետազոտության ընթացքում դատրաստական աջակցություն ցուցաբերելու համար:

Եվգենի Մոլոդիչենկո՝ Սանկտ Պետերբուրգի «Տնտեսագիտության բարձրագույն դպրոց» ազգային հետազոտական համալսարանի հումանիտար գիտությունների եւ արվեստի դպրոցի օտար լեզուների դեղարտամենտի աշխատակից, բ.գ.դ., դոցենտ

Դոնարա Մկրտչյան՝ Սանկտ Պետերբուրգի Պետական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնի դոցենտ, բ.գ.թ.

Արժանադատիվ Տեր Եփրեմ քահանա Չարգարյան՝ Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի հոգեւոր հովիվ

Բելա Ավագյան՝ Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոց) տնօրեն

Աստղիկ Քոչարյան՝ Սանկտ Պետերբուրգի Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցի տնօրեն

Նաիրա Բաբայան՝ Պուշկին քաղաքի «Ուրարտու» հայկական կիրակնօրյա դպրոցի տնօրեն

Վրեժ Մելիքյան՝ «Հայկական համայնք «Ուրարտու» տարածաշրջանային հասարակական կազմակերպության նախագահ

Ռ.Դ. ԳԱ արեւելյան ձեռագրերի ինստիտուտի աշխատակիցներ

Հայ Առաքելական եկեղեցու Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի ուսուցիչներ եւ ծնողներ

«Նոր սերունդ» երիտասարդական միության անդամներ

Սանկտ Պետերբուրգի հայկական համայնքի ներկայացուցիչներ

The author group of this work expresses deep gratitude to the following organizations and individuals for their willing support during the research:

Yevgeni Molodychenko, Associate Professor, PhD, staff member of the Department of Foreign Languages at the School of Humanities and Arts, National Research University “Higher School of Economics” in St. Petersburg

Donara Mkrtchyan, PhD, Associate Professor at the Department of Central Asia and the Caucasus, Faculty of Oriental Studies, St. Petersburg State University

Reverend Father Yeprem Zargaryan, Spiritual Leader of the Armenian Community of St. Petersburg

Bela Avagyan, Director of the Lazaryan Armenian Educational Center (Lazaryan Sunday School) of the Armenian Apostolic Church

Astghik Kocharyan, Director of Mikael Loris-Melikov Secondary School No. 259 in St. Petersburg

Naira Babayan, Director of the “Urartu” Armenian Sunday School in Pushkin

Vrej Melikyan, President of the “Armenian Community “Urartu” Regional Public Organization

Staff members of the Institute of Oriental Manuscripts of the Russian Academy of Sciences

Teachers and parents of the Lazaryan Armenian Educational Center of the Armenian Apostolic Church

Members of the “New Generation” Youth Union

Representatives of the Armenian community of St. Petersburg

ՄԵՐԻ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Գիտական նախագծի ղեկավար
բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոն/ ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտ
meri.sargsyan@isec.am
<https://orcid.org/0000-0003-2913-2819>

ՍՈՆԱ ՄԻԿԱԵԼԻԱՆ

Նախագծի աշխատանքային խմբի անդամ
բանասիրական գիտությունների թեկնածու
ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտ
sona-mikaelian@rambler.ru
<https://orcid.org/0009-0004-4205-9104>

ՍԵԴԱ ԲԱԴՐԱՄՅԱՆ

Նախագծի աշխատանքային խմբի անդամ
հայցորդ
ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտ
seda-baghramyan@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0009-6592-1330>

ՆԱԽԻԲԱՆ ԽԱՉԻԲԱԲՅԱՆ

Նախագծի աշխատանքային խմբի անդամ
հայցորդ
ՀՀ ԳԱԱ լեզվի ինստիտուտ
khachibabyan.naira@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-1843-5201>

ԵՎԳԵՆԻ ՄՈՒՈՐԻՉԵՆԿՈ

Նախագծի արտասահմանյան խորհրդատու
բանասիրական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ
Սանկտ Պետերբուրգի «Տնտեսագիտության բարձրագույն դպրոց»
ազգային հետազոտական համալսարան
<https://orcid.org/0000-0003-4852-6741>

MERI SARGSYAN

Head of the scientific project

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

International Scientific and Educational Center of the RA National Academy of Sciences/ Institute of Language of the RA National Academy of Sciences

meri.sargsyan@isec.am

<https://orcid.org/0000-0003-2913-2819>

SONA MIKAELIAN

Member of the project working group

Candidate of Philological Sciences

Institute of Language of the RA National Academy of Sciences

sona-mikaelian@rambler.ru

<https://orcid.org/0009-0004-4205-9104>

SEDA BAGHRAMYAN

Member of the project working group

Researcher

Institute of Language of the RA National Academy of Sciences Institute

seda-baghramyam@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0009-6592-1330>

NAIRA KHACHIBABYAN

Member of the project working group

Researcher

Institute of Language of the RA National Academy of Sciences Institute

khachibabyan.naira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1843-5201>

EVGENY MOLODICHENKO

Foreign Project Consultant

Doctor of Philology, Associate Professor

National Research University “Higher School of Economics” of St. Petersburg

<https://orcid.org/0000-0003-4852-6741>

UDC 811.19
BISAC LAN009050

Published by the decision of the Scientific Council of the International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia.

The research was conducted with funding provided by the RA Science Committee of the Ministry of Education, Science, Culture, and Sports within the framework of the scientific project coded 22YR-6B005.

Editor: Doctor of Philological Sciences H. H. Mesropyan

Sargsyan Meri, Mikayelyan Sona,

Baghramyan Seda, Khachibabyan Naira

Armenian as a language of the diaspora and a foreign language (the example of the armenian community of St. Petersburg) / m. a. Sargsyan et al. – yerevan: 2025, 120 pages. DOI:

<https://doi.org/10.70459/m/2025.001>

For the first time, the research “Armenian as a language of Diaspora and a foreign language (the example of the Armenian community of St. Petersburg)” in detail examines the current state of the Armenian language in the Russian-speaking environment. In the three chapters of the collective monograph, the problems, means, and methods of teaching Armenian as a native, foreign, or second language are analysed and presented, and the existing challenges are highlighted. The collective monograph is addressed to our compatriots living in Armenia and the Diaspora, who value the role and importance of the Armenian language in the Russian-speaking environment for the preservation of Armenian identity and Armenian Studies, are interested in the language situation of the Armenian Diaspora, and are interested in studying and teaching Armenian. It can also be useful to foreigners interested in studying and teaching Armenian.

աշխատանքը լիցենզավորված է Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License
համադատասխան



this work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ՀՏԴ 811.19

ԳՄԴ 81.51

Հ 249

BISAC LAN009050

Տղագրվում է ՀՀ ԳԱԱ գիտակրթական միջազգային կենտրոնի գիտական խորհրդի որոշմամբ:

Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՍՆ գիտության կոմիտեի տրամադրած ֆինանսավորմամբ՝ 22YR-6B005 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակում:

Խմբագիր՝ Բ.Գ.Պ. Հ. Հ. Մեսրոպյան

Սարգսյան Մերի Արթուրի, Միքայելյան Սոնա Արայի,
Բաղդամյան Սեդա Եղիայի, Խաչիբաբյան Նաիրա Պարսամի
Հայերենը որդես սփյուռքի լեզու է օտար լեզու (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի
օրինակը) / Մ. Ա. Սարգսյան և ուրիշներ - Ե.: 2025, 120 էջ: DOI:
<https://doi.org/10.70459/m/2025.001>

«Հայերենը որդես սփյուռքի լեզու է օտար լեզու (Սանկտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակը)» հետազոտությամբ առաջին անգամ մամրամասնորեն մերկայացվում է հայերենի արդի լեզվավիճակը ռուսալեզու միջավայրում: Կոլեկտիվ մենագրության երեք գլուխներում վերլուծվում է քննվում են հայերենը որդես մայրենի, օտար կամ երկրորդ լեզու դասավանդելու խընդիրները, միջոցները և եղանակները, վեր են հանվում առկա մարտահրավերները: Կոլեկտիվ մենագրությունը հասցեագրված է Հայաստանում և սփյուռքում աղոտ մեր հայրենակիցներին, որոնք կարելի է հայերենի դերն ու մշակութային ռուսախոս միջավայրում հայա-առաջնության և հայերենաառաջնության մոտատակով, հետաքրքրվում են հայկական սփյուռքի լեզվավիճակով և հայերենագիտությամբ: Այն կարող է օգտակար լինել նաև օտար-երկրացիներին, որոնք հետաքրքրված են հայերենի ուսումնասիրությամբ և դասավանդումով:

ՀՏԴ 811.19

ԳՄԴ 81.51

UDC 811.19

ISBN 978-9939-9339-4-8 (print)

ISBN 978-9939-9339-5-5 (eBook)

© Sargsyan Meri, 2025

© Mikayelyan Sona, 2025

© Baghramyan Seda, 2025

© Khachibabyan Naira, 2025

© AICA-Armenia, Institute of Contemporary art, 2025



- Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Կատարինե հայկական եկեղեցին՝ «Նեալի ողորտայի երկնագույն մարգարիտը»
- Արեւելահայերենի դաս Սանկտ Պետերբուրգի Պետական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնի ուսանողների մասնակցությամբ
- Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Կատարինե հայկական եկեղեցին
- Արեւելահայերենի դաս Հայ Առաքելական եկեղեցու՝ Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի) մախադորոցական խմբում
- Հայոց լեզվի եւ գրականության դաս Հայ Առաքելական եկեղեցու՝ Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի) 5-րդ դասարանում







- Աշխատանքային համդիտում Հայ Առաքելական եկեղեցու՝ Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակցօրյա դպրոցի) տնօրինության եւ ուսուցչական կազմի հետ
- Արխիվային լուսանկարներ Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Կատարինե հայկական եկեղեցու վերանորոգման աշխատանքներից
- Սանկտ Պետերբուրգում լույս տեսնող հայկական ժառրբերականներից մի քանիսը



- Հայոց լեզվի դաս Հայ Աղաքելական եկեղեցու՝ Լազարյանների անվան հայեցի դաստիարակության կենտրոնի (Լազարյանների անվան կիրակնօրյա դպրոցի) մեծահասակների խմբում
- Սանկտ Պետերբուրգի Պետական համալսարանի արեւելագիտության ֆակուլտետի բակում՝ Հ. Օրբելու կիսանդրու հարեամությամբ՝ Կենտրոնական Ասիայի եւ Կովկասի ամբիոնի դոցենտ Դոնարա Սկրոչյանի հետ



Муниципальное бюджетное учреждение
«Центр социального обслуживания населения»
Муниципального района «Самарский район»
Иркутской области
Иркутск, ул. Мухоморова, д. 25/9
Тел. 8 (395) 42-25-90



■ Սանկտ Պետերբուրգի Միքայել Լորիս-Մելիքովի անվան թիվ 259 միջնակարգ դպրոցը



■ Աշխատանքային հանդիպում Սանկտ Պետերբուրգի «Տնտեսագիտության բարձրագույն դպրոց» ազգային հետազոտական համալսարանի հումանիտար գիտությունների և արվեստի դպրոցի օտար լեզուների դեղարտամենտի աշխատակից, բ.գ.դ., դոցենտ Եվգենի Մուրդիչենկոյի հետ

■ Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Դարություն հայկական եկեղեցին



- ՌԴ ԳԱ արևելյան ձեռագրերի ինստիտուտի բարտարաններից
- Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Զարություն հայկական եկեղեցին
- Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Զարություն եկեղեցուն կից հայկական գերեզմանատունը
- ՌԴ ԳԱ արևելյան ձեռագրերի ինստիտուտի հայկական ձեռագրերի ֆոնդը



- Պուշկին քաղաքի «Ուրարտու» հայկական կիրակնօրյա դպրոցի աշակերտները
- Պուշկին քաղաքի «Ուրարտու» հայկական կիրակնօրյա դպրոցի տնօրեն Նաիրա Բաբայանը գրքեր է նվիրում աշակերտներին
- Հայկական դարի բաց դաս Սանկտ Պետերբուրգի Սուրբ Կատարինե հայկական եկեղեցու բակում

խմբագիր՝
Տիգրան Ռշտունի

սրբագրիչ՝
Աստղիկ Մարտիրոսյան

ծեփադրումը եւ էջադրումը՝
Մկրտիչ Մաթեոսյան

AICA
ARMENIA

INSTITUTE OF CONTEMPORARY ART

<https://aica-armenia.com> | mail: info@aica-armenia.com

«Հայերենը որդես սփյուռքի լեզու եւ օտար լեզու (Սամկոտ Պետերբուրգի հայ համայնքի օրինակը)» հետազոտությամբ առաջին անգամ մանրամասնորեն ներկայացվում է հայերենի արդի լեզվավիճակը ժուսալեզու միջավայրում: Կոլեկտիվ մենագրության երեք գլուխներում վերլուծվում եւ քննվում են հայերենը որդես մայրենի, օտար կամ երկրորդ լեզու դասավանդելու խնդիրները, միջոցները եւ եղանակները, վեր են հանվում առկա մարտահրավերները: Կոլեկտիվ մենագրությունը հասցեագրված է Հայաստանում եւ սփյուռքում աղյուսակ մեր հայրենակիցներին, որոնք կարելի է հայերենի դերն ու նշանակությունը ժուսախոս միջավայրում՝ հայադաժողանության եւ հայերենադաժողանության նդատակով, հետաքրքրվում են հայկական սփյուռքի լեզվավիճակով եւ հայերենադիտությամբ: Այն կարող է օգտակար լինել նաեւ օտարերկրացիներին, որոնք հետաքրքրված են հայերենի ուսումնասիրությամբ եւ դասավանդումով:

ISBN 978-9939-9339-4-8



9 789939 933948

ISBN 978-9939-9339-5-5



9 789939 933955