



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

ევროპის საბჭო

პაღრაიგ ო რიაგენი
ჯორჯ ლიუდი

ბილინგვური განათლება:

პირითადი სტრატეგიული ამოცანები

Language Policy Division, Strasbourg

ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება, სტრასბურგი

თარგმანი მარიკა ოქლისა

რედაქტორი: ქეთევან ბოჩიტაშვილი

წინამდებარე ნაშრომში წარმოდგენილი მიდგომა არ წარმოადგენს ევროპის საბჭოს ოფიციალურ პოლიტიკას.

ნაშრომის თარგმანი შეთანხმებულია ევროპის საბჭოს სკოლის, სკოლის შემდგომი და უმაღლესი განათლების დირექტორატთან (F-67075 სტრასბურგი CEDEX).

კვლევის ხელახალი გამოცემა ნებადართულია მხოლოდ არაკომერციული მიზნებისათვის და წყაროში მითითებული პირობების გათვალისწინებით.

თარგმანი განხორციელდა ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკის განყოფილების ფინანსური მხარდაჭერით.

© ევროპის საბჭო, 2003

© გამომცემლობა „საიმელო“, 2008

**გამომცემლობა „საიმელო“
თბილისი, 2008**

შინაარსი

წინათქმა	5
თავი I	9
თავი II	21
თავი III	39
თავი IV	54
თავი V	70
ბიბლიოგრაფია	80

Language Policy Division
DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education
Council of Europe, Strasbourg

ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება

IV განყოფილება - ევროპის საბჭოს სკოლის, სკოლის შემდგომი და
უმაღლესი განათლების დირექტორატი, სტრასბურგი

www.coe.int/lang

ნაშრომი ითარგმნა ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკის
განყოფილებისა და „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორის
ურთიერთობების ცენტრის“ ერთობლივი პროექტის („კონცეპტუალური
მასალის თარგმნა მულტილინგუური სწავლების ხელშესაწყობად“)
ფარგლებში.

წინასიტყვა

სშირ შემთხვევაში ბავშვები აღრეულ ასაკშივე ფლობენ ორ ან რამდენიმე ენას; ძირითადად იმიტომ, რომ მათ გარემოცვაში ლაპარაკობენ ამ ენებზე. დასავლეთში, XIX საუკუნესა და XX საუკუნის დასაწყისში, მსგავსი თავისებურება ბავშვებისათვის მძიმე ტვირთს უფრო წარმოადგენდა, ვიდრე მოვლენათა სასურველ დამთხვევას. XIX საუკუნის ბოლოს ერთ-ერთი ცნობილი ინგლისელი პროფესორი ამტკიცებდა: „ბავშვს რომ ჰქონოდა საშუალება ერთნაირად სცოდნოდა ორი ენა, ეს იქნებოდა მეტად ცუდი რამ, ვინაიდან ასეთი ბავშვის ინტელექტუალური და სულიერი განვითარება წარიმართებოდა არა თუ ორჯერ სწრაფად, არამედ ორჯერ უფრო ნელა. აღნიშნულ გარემოებებში გონებრივი განვითარების ფორმირება და ხასიათის ჩამოყალიბება საკმაოდ შეფერხდებოდა“. ამასთანავე ეროვნული პოლიტიკის წამყვანი იდეოლოგია თვლიდა, რომ ეროვნული საზღვრები ბუნებრივად ემთხვევა მონოლინგვურ ენობრივ ტერიტორიებს: ორი ეროვნების მატარებლობა კი ეჭვს იწვევდა. ბილინგვალეები ითვლებოდნენ პოტენციურ მოღალატეებად. სინამდვილეში, ნებისმიერი ადამიანი, რომელიც ორ ან მეტ კულტურას მიეკუთვნებოდა, არ უნდა ყოფილიყო სანდო, ვინაიდან ამოსავლად მიჩნეული იყო ის, რომ ადამიანი უნდა ყოფილიყო ერთენოვანი, მრავალენოვნება კი ითვლებოდა ღვთის რისხვად, რომელიც კაცობრიობას სდევს ბაბილონის გოდლის დროიდან.

საბედნიეროდ, მსგავსი სტერეოტიპები ჩვენს დროში ითვლება მოძველებულად. დღეს ბილინგვიზმი (როგორც მრავალენოვნების კერძო შემთხვევა) ფუნქციონალურად განისაზღვრება, როგორც კომუნიკაციის დამყარების უნარი ორ ენაზე კომპეტენციის დონის, ენის დაუფლების ხერხის, ასაკისა და ენებს შორის იმ ფსიქოლინგვისტური კავშირების მიუხედავად, რომლებიც შედის მოლაპარაკის რეპერტუარში. ამის გათვალისწინებით, ადამიანთა უმრავლესობას დღესდღეობით შეიძლება ორენოვნები ვუწოდოთ. ბილინგვური კომპეტენცია, თუნდაც ასიმეტრიული, უმეტეს

შემთხვევაში განიხილება, როგორც ადამიანის დადებითი და არა უარყოფითი თვისება. ბავშვების ორ და მეტ ენოვნება მათი მშობლების გააზრებული არჩევანის შედეგს წარმოადგენს. აი, როგორ აყალიბებს ამას გერმანულ გარემოცვაში მცხოვრები ფრანგული ენის მატარებელი:

„მე მინდა, რომ ჩემი შვილები იყვნენ ორენოვნები. მე არ ვიცი, რა შეიძლება კიდევ ვასწავლო მათ, მაგრამ იმ დღიდან, რაც ბაზელში დავსახლდი, მივხვდი, რომ ორი ენის ცოდნა ჩემთვის აუცილებელია“. აღნიშნულ შემთხვევაში ჩვენ შეიძლება ვილაპარაკოთ ბილინგვურ განათლებაზე უფრო ფართო გაგებით. ორ და მეტ ენოვნება შეესაბამება მშობლების, სათვისტომოების ან მთავრობების მიერ არჩეულ განათლების იმ კერძო სტრატეგიას, რომელთა მიზანია ბავშვებში ორ ან მეტ ენოვნების ფორმირება.

ფაქტობრივად, ბილინგვურ განათლებას მშობლები ირჩევენ ყოველგვარი დახმარების გარეშე. ასე ხდება მონოლინგვური ქვეყნების უმეტესობაში, სადაც სხვადასხვა ენებზე მოლაპარაკე მშობლებს უწევთ ბავშვების შეყვანა სახელმწიფო სკოლაში და, ამასთანავე, ცდილობენ ოჯახში საკუთარი ენის შენარჩუნებას. იგივე ხდება მაშინაც, როდესაც სახელმწიფო ენა დომინირებს უმცირესობის ენაზე. სკოლა არ ზრუნავს მოსწავლის უფლებაზე მიიღოს დაწყებითი განათლება მშობლიურ ენაზე და არც იმაზე, უნდა თუ არა მოსწავლეს მრავალი ენის ცოდნა. აბსოლუტურად ნათელია, რომ ეს არ შეესაბამება ბილინგვური განათლების მიზნებს და, ფაქტობრივ, ეწინააღმდეგება როგორც ადამიანთა უფლებების ევროპის საბჭოსა და ასევე სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების აზრს.

უფრო და უფრო ხშირად მშობლების მიერ არჩეული ბილინგვური განათლება მხარდაჭერას პოულობს თანამედროვე განათლების სისტემების მიერ. ბილინგვური განათლების ისეთი ფორმები, რომელთა მიზანია ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნება ეროვნულ უმცირესობათა მიერ საკუთარი ენის შესწავლის უფლების თვალსაზრისით, ამ სფეროში სასკოლო განათლების მიღწევათა პოპულარიზაცია, ან მრავალენოვან მოსწავლეთათვის ხელის შეწყობა,

წარმოდგენს წინამდებარე ნაშრომის ძირითად მიზანს. რა მიზანი აქვს ბილინგვურ განათლებას? ასრულებს თუ არა ბილინგვური განათლება დასახულ ამოცანებს? მოაქვს თუ არა სარგებლობა ბილინგვურ განათლებას და ვინ ფარავს ამ საქმეში დახარჯული სახსრების ანგარიშებს პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობით?

ჩვენ არავითარ შემთხვევაში არ ვაპირებთ ბილინგვური განათლების ყველა ასპექტის ან ცალკეული ასპექტების განხილვას. შევეხებით მხოლოდ საკვანძო საკითხებს, რომლებსაც ოთხ თავად წარმოვადგენთ წინამდებარე გამოკვლევაში. შესავალი ეთმობა ევროპის საბჭოს ამოცანებს ბილინგვური განათლების სფეროში. II თავში განხილულია სოციალური ხასიათის სხვადასხვა ფაქტორი, რომლებიც უნდა იქნეს გათვალისწინებული ბილინგვური პროგრამის შედგენისას. მათ შორისაა დემოგრაფიული, ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური ფაქტორები და ტენდენციები. III თავში განხილულია ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელი – თემა, რომელიც მოიცავს მთელ რიგ პროგრამებს და ფუნქციონირებს აღნიშნული სახელით. IV თავში წარმოდგენილია იმ მონაცემთა კვლევა, რომლებიც კავშირშია ბილინგვური განათლების ეფექტურობასთან, აქვე განხილულია ის საკითხებიც, რომლებიც უნდა იქნას როგორც მოსწავლეებს, ისე მათ მშობლებსაც. და ბოლოს, ჩვენი მიდგომა, გახაზავს რა ადგილობრივ სოციალურ პირობებთან და მოთხოვნებებთან ადაპტაციის მნიშვნელობას, მოითხოვს ბილინგვური განათლების სტრუქტურების შემქმნელებისაგან ამგვარი პროგრამების მუდმივ მონიტორინგსა და შეფასებას. სწორედ ამ სფეროს საკვანძო საკითხებს ეხება V თავი. ნაშრომს ერთვის სათანადო ლიტერატურის მოკლე სია იმათ დასახმარებლად, ვისაც სურს წარმოდგენილ პრობლემებზე მუშაობის გაგრძელება.

თაზო I

შესავალი

განათლების სისტემას არ შეუძლია არ გაითვალისწინოს *ენის პოლიტიკის* საკითხები. განათლების პროცესი, რომელიც, თეორიული ცოდნის შექმნასთან ერთად, მოიცავს სოციალური და კულტურული ფასეულობების დაუფლებას, ხორციელდება ენის საშუალებით. ლინგვისტურად ჰომოგენურ საზოგადოებაში, რომელიც გამონაკლისს წარმოადგენს ევროპაში, სწავლების ენის არჩევა, როგორც წესი, ცალსახა და სწორხაზოვანია. მრავალენოვან საზოგადოებაში მსგავსი გადაწყვეტილების მიღება გამოიწვევს კამათს სხვადასხვა ჯგუფს შორის, ან თვით ამ ჯგუფებს შიგნითაც: თუ რომელი ენები ავირჩიოთ, როგორ გამოვიყენოთ ისინი და ვინ ირჩევს მათ. სულ უფრო და უფრო მეტ თემს, რეგიონს თუ სახელმწიფოს უხდება ენის პოლიტიკის მწვავე პრობლემების გადაწყვეტა. ეს პრობლემები არის შედეგი სხვაობისა თემის ენასა და იმ ენას (ენებს) შორის, რომლებზეც ლაპარაკობენ უფრო დიდი საზოგადოებრივ-ეკონომიკური გაერთიანების წევრები. უმეტეს შემთხვევაში ასეთი გაერთიანებები არ სცილდება მათი ქვეყნის ფარგლებს, მაგრამ ენობრივ უმცირესობათა უმეტესი ნაწილი (სახელმწიფოები), მაგ. ევროკავშირი, საითკენაც მიიღწვიან აღნიშნული თემის წევრები, ან/და იძულებულნი არიან, შეიცვალონ საცხოვრებელი ადგილი ეკონომიკური, სოციალური ან პოლიტიკური ზეწოლის გამო, ან/და რომლებთანაც მათ სურთ დაამყარონ კავშირები.

ენობრივი მრავალფეროვნება, რომელიც იზომება ენათა და ამ ენებზე მოლაპარაკეთა ოდენობით, წარმოადგენს ევროპული კულტურული ცხოვრების საყოველთაოდ მიღებულ თვალსაზრისს, რომელიც პოულობს ფართო მხარდაჭერას. მოსახლეობის საყოველთაო აღწერის პროცესში ერთიანი კრიტერიუმებისა და პროცედურების უქონლობა ართულებს ენობრივი მრავალფეროვნების რაოდენობრივ შეფასებას,

რომლის არსებობის უარყოფა, რა თქმა უნდა, არ შეიძლება. საერთაშორისო დონეზეც კი, ეროვნულ, ოფიციალურად აღიარებულ ენებს შორის თანხვედრა არაა ერთგვაროვანი. რიგ შემთხვევაში სახელმწიფო ენა წარმოადგენს ამ ქვეყნის მცხოვრებთა უმრავლესობის ენას. მხოლოდ 5 ენა არის ევროპის მაცხოვრებელთა 10%-სთვის ძირითადი სახელმწიფო ენა. ესენია: რუსული, ინგლისური, გერმანული, ფრანგული და იტალიური. ოფიციალური სტატისტიკა უგულბეღყოფს ევროპის ენობრივ მრავალფეროვნებას, ვინაიდან მას არა აქვს ზუსტი მონაცემები სხვადასხვა სახელმწიფოში მცხოვრებ ენობრივ უმცირესობათა შესახებ. ერთ-ერთ გამოკვლევაში, რომელიც ეხებოდა 12 დასავლეთ-ევროპულ ქვეყანას, 1996 წელს გამოვლინდა 45 თემი, რომელიც ლაპარაკობს არასახელმწიფო ენაზე. ენობრივი მრავალფეროვნება ცენტრალურსა და აღმოსავლეთ ევროპაში გაცილებით მნიშვნელოვანია.

შეიძლება გამოვეყოთ ზოგიერთი განმასხვავებელი ნიშანი. ჯერ ერთი, ენის მატარებელთა ტრანსნაციონალური განლაგების გამო, ერთი და იგივე ენა ერთ ქვეყანაში შეიძლება წარმოადგენდეს სახელმწიფო ენას, მეორეში კი – ეროვნულ უმცირესობათა ენას. მეორეც – არსებობს ადგილობრივ ეთნიკურ უმცირესობათა დიდი რაოდენობა, რომლებიც საკმაოდ მცირერიცხოვანნი არიან და საუკუნეთა განმავლობაში ცხოვრობენ შეზღუდულ ტერიტორიაზე. მესამე – არსებობს ემიგრანტთა ბევრი ჯგუფი, რომელიც წარმოიშვა ევროპის გარე, ან ევროპის შიდა მიგრაციული პროცესების შედეგად. მათი წარმომავლობა და ენა განსხვავდება უმრავლესობის ეთნიკური წარმომავლობისა და ენისაგან. იმასთან დაკავშირებით, რომ ემიგრანტთა ჯგუფები შეიძლება იყოს ევროპული ან არაევროპული წარმოშობის, უკანასკნელი უნდა ჩავთვალოთ ევროპის ენობრივი მრავალფეროვნების მიზეზად. და ბოლოს, მეზობელ ტერიტორიებზე გავრცელებული ენები და ეროვნებათშორისი ურთიერთობის ენები გამოიყენება კომუნიკაციის მიზნით მთელს ევროპაში.

ენობრივი მრავალფეროვნება უნდა განიხილებოდეს თანამედროვე ეკონომიკური, პოლიტიკური, კულტურული,

სოციალური პირობების გათვალისწინებით. იმ დიდი ცვლილებების შედეგად, რაც მოხდა ევროპაში XX საუკუნის ბოლო წლებში, შეიცვალა ის პოზიციები, რომელთა მიხედვითაც განისაზღვრებოდა ლინგვისტური მრავალფეროვნება. ეკონომიკურ ცვლილებებს ხშირად უწოდებდნენ „გლობალიზაციას“, ანუ ეს არის ეკონომიკური აქტივობის სწრაფი ზრდა, რომელიც სცილდება ეროვნულ, რეგიონულ და პოლიტიკურ საზღვრებს. გლობალიზაცია თავის ასახვას პოუვებს არამარტო საქონლისა და მომსახურების გაზრდილ გადაადგილებაში, არამედ ხალხის მიგრაციაშიც. ამას ხელს უწყობს სახელმწიფოების მხრიდან სულ უფრო ნაკლები შეფერხება და, ცხადია, სატრანსპორტო და კავშირგაბმულობის სფეროში მომხდარი ტექნოლოგიური პროგრესი. ამგვარად, სახელმწიფოების პოლიტიკა ქმნის ისეთ პირობებს, რომლებიც საჭიროა ეკონომიკური კონკურენციისათვის საერთაშორისო ეკონომიკური წესრიგის ფარგლებში, ეს კი, თავის მხრივ, წინ წევს ბაზრის პრიორიტეტს და მობილური სამუშაო ძალის მოთხოვნილებებს. უმეტეს შემთხვევაში, ასეთი პრიორიტეტები აძლიერებენ სახელმწიფო ენისა და საერთაშორისო ენების როლს, რომელთა არჩევა ასახავს სავაჭრო და მიგრაციული დინებების არსებულ მიმართულებებს.

ამ თვალსაზრისიდან გამომდინარე, სახელმწიფო დონეზე სერიოზულად დგება, განსაკუთრებით ემიგრანტებისა და ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენელთა ბავშვებისათვის, თანამედროვე განათლების სისტემის ფარგლებში სახელმწიფო ენის ისეთ დონეზე სწავლების საკითხი, რომ მათ შეძლონ შრომის ბაზარზე არსებულ კონკურენციაში მშობლიური ენის მატარებლებთან თანაბარ პირობებში მიიღონ მონაწილეობა. სწორედ ეს აისახება უცხო ენათა პროფესიული ფლობის მნიშვნელობის აღიარებასა და ეროვნულ უმცირესობათა, თუ უმრავლესობის ბავშვებთან დაკავშირებულ შეშფოთებაში ნაკლები წარმატების გამო. ევროპაში პოლიტიკური და ეკონომიკური ინტეგრაციისკენ, თავისუფალი მიგრაციისკენ ლტოლვა, ევროპული ინსტიტუტების გაფართოება მოითხოვს, რომ უცხო

ენათა სწავლება მიმდინარეობდეს საგანმანათლებლო სისტემის ყველა დონეზე.

სახელმწიფო პრიორიტეტები არ შეიძლება იყოს წმინდა ეკონომიკური ხასიათისა. მათ უნდა ჰქონდეთ სოციალური მიმართულება იმ მიზნით, რომ მოსახლეობას გაუადვილდეს ადაპტაცია სოციალურ-ეკონომიკური რეორგანიზაციის პერიოდში. ის გარემოება, რომ მოსახლეობის დიდ ჯგუფებს არ შეუძლიათ სრულფასოვანი მონაწილეობის მიღება ეკონომიკურ ან სოციალურ ცხოვრებაში ენობრივი პრობლემების გამო, ადასტურებს ენობრივი კომპეტენციების გავლენას სახელმწიფოს სოციალურ ერთიანობაზე. ერთი მხრივ, სოციალური და პოლიტიკური ხასიათის პრობლემებს შეუძლიათ დააყენონ დღის წესრიგში სახელმწიფო ენის შესწავლა იმ დონეზე, რომ მოსახლეობამ არ იგრძნოს თავი განათლებასა და პროფესიულ კარიერაში დაჩაგრულად. მეორე მხრივ, იგივე პრობლემები ახდენს რეგიონულ და ეროვნულ უმცირესობათა ენების შესწავლის სტიმულირებას.

ბევრი მშობელი და თემი მიიჩნევს, რომ თუ ბავშვის განათლების პროცესში დიდი დრო ეთმობა მეორე და მესამე ენას, ამან შეიძლება იქონიოს უარყოფითი გავლენა ბავშვის პირველ ენაზე და მის ზოგად განვითარებაზე. მშობლიური ენის მნიშვნელობის შეგრძნება ეხმარება ადამიანს იმის განსაზღვრაში, თუ რა ადგილი უკავია მას საზოგადოებაში. ენა ეთნიკური კუთვნილების თვალსაჩინო ნიშანია, ამიტომაც ის ყველაზე ადვილად იქცევა ხოლმე ამა თუ იმ ეთნიკური ჯგუფის სიმბოლოდ და ძირითად თავისებურებად კონფლიქტურ სიტუაციაში. გამოკვლევები აჩვენებს, რომ კონფლიქტური სიტუაციის წარმოქმნის მიზეზი ხდება არა ენა, არამედ სულ სხვა პრობლემები. იმ დროს, როდესაც სოციალური და პოლიტიკური ფაქტორები შეიძლება გახდეს კონფლიქტის მიზეზი, ენები წარმოადგენენ არათუ პრობლემას, არამედ მისი გადაწყვეტის საშუალებას.

ამგვარად, გლობალიზაციისა და პოლიტიკური ინტეგრაციის უფრო რადიკალური ფაზისაკენ მოძრაობა მიმდინარეობს ადგილობრივი, რეგიონული და ეთნიკური ინტერე-

სების მხარდამხარ, რომელთა გამოვლენასაც წარმოადგენს აღმოსავლეთ და ცენტრალურ ევროპაში დამოუკიდებელი სახელმწიფოების შექმნა.

საზოგადოებაში ზემოაღნიშნულ საკითხებთან დაკავშირებული მსჯელობა განათლების სფეროში მოღვაწე პოლიტიკოსების წინაშე აყენებს რთულ ამოცანებს, რომლებიც ეხება შესასწავლ ენებს და მათი სწავლების მეთოდებს; ეს მეთოდები გამოიყენება ევროპის სკოლებსა და სხვადასხვა სასწავლო დაწესებულებაში. გამოკვლევამ გამოავლინა აკადემიური მოსწრების დაბალი დონის მრავალი მიზეზი. მათ შორის აღსანიშნავია: ჯანმრთელობა, უმუშევრობა, ცუდი საცხოვრებელი პირობები, ოჯახური კონფლიქტები, სამუშაოს ძებნაში საცხოვრებელი ადგილის ხშირი ცვლა. ემიგრანტთა ბავშვებისათვის ამ პირობებს კიდევ უფრო ართულებს ახალ კულტურასთან ადაპტაციის პრობლემა. თავისთავად განათლება ვერ გადაწყვეტს იმ პრობლემებს, რომლებიც საფუძვლად უდევს დაბალ აკადემიურ მოსწრებას. განათლებას შეუძლია დაეხმაროს სიტუაციის უკეთესობისკენ შეცვლას.

ისტორიულად უნდა განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან ის პროგრამები, რომლებიც შექმნილია უმცირესობათათვის იმ ქვეყნის სახელმწიფო ენის სწავლებისთვის, სადაც ისინი ცხოვრობენ და მეორე მხრივ, უცხო ენების სწავლების პროგრამები. რაც შეეხება ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენლების ბავშვებს, მათთვის შექმნილი ენობრივი პროგრამების მიზანია იმ ენის სწავლება, რომელიც მოცემულ სახელმწიფოში ყველაზე გავრცელებულია, რათა მათ მიიღონ აქტიური მონაწილეობა ქვეყნის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ამავე დროს, ნაკლები ყურადღება ეთმობა, ანდა, სულაც არ ეთმობა ყურადღება ბავშვების მშობლიურ ენასა და კულტურას. განათლების სფეროს ბევრი პასუხისმგებელი მუშაკი აცხადებს, რომ ასეთი ბავშვებისათვის მათი ქვეყნის ტრადიციული განათლების მიღება უფრო იაფსა და ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს. ასეთ დროს ეროვნულ უმცირესობათა და ემიგრანტთა შვილები ერთგვრიან სწავლების ჩვეულებრივ სასკოლო პროგრამაში იმ თეორიული წანამდგერის საფუძველზე, რომ უმრავლესობის

ენის შესწავლით ისინი დაეწევიან თავიანთ ერთენოვან თანატოლებს სასწავლო საგნებში. ამგვარ მიდგომას აქვს რამდენიმე სუსტი მხარე. მოსწავლეები ვერ ითვისებენ მასალის დიდ ნაწილს, რადგან ისინი ვერ ფლობენ ენას იმ დონეზე, რომ ჩაწვდნენ მას ბოლომდე. ეს არის ასეთ მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენის ძირითადი მიზეზი. ამას გარდა, უნარები, რაც მათ საკუთარი ენის ფარგლებში ჰქონდათ, სუსტდება, რასაც მივყავართ „სუბტრაქტულ“ ბილინგვიზმამდე, რომლის პირობებშიც კომპეტენცია საკუთარი ენის ფარგლებში ან შეზღუდულია, ან დაკარგულია. სწორედ ამის გამო, ჩაფლობის ასეთი მეთოდი ვერ სარგებლობს განათლების სფეროში პროფესიონალების მხარდაჭერით.

უცხო ენათა სწავლების პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ XIX საუკუნის დასაწყისიდან XX საუკუნის პირველ ნახევრამდე კლებულობდა კლასიკური ენების შესწავლის ინტერესი, სამაგიეროდ, იზრდებოდა თანამედროვე ენების შესწავლის ინტერესი. მაგალითისთვის ავიღოთ ფრანგული ენა, რომელიც იყო XIX საუკუნის ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული ენა. XX საუკუნის დასაწყისამდე სწრაფად იზრდებოდა იმ ქვეყანათა რიცხვი, სადაც მას ასწავლიდნენ, როგორც ერთ-ერთ სავალდებულო ენას. და პირიქით, თუ ინგლისური ენის პოპულარობა XIX საუკუნის დასასრულისთვის არც ისე მაღალი იყო, დროთა ვითარებაში ის უფრო გაზრცელდა. გერმანულის სწავლება გაფართოვდა XIX საუკუნის მეორე ნახევარში, მაგრამ მეოცეს დასაწყისში შემჭიდროვდა. 1945 წლის მერე უცხო ენათა შორის ყველაზე პოპულარული ხდება ინგლისური ენა, ფრანგულის გაზრცელებისა და სწავლების არეალი უკვე განიცდის შევიწროებას, თუმცა ეს პროცესი უფრო ადრე დაიწყო. გერმანულის, ესპანურისა და იტალიურის გარდა, ძალიან ცოტა ენა ისწავლება საკუთარი ქვეყნის საზღვრების გარეთ. პირველი პრობლემა არის ის, რომ ზოგადად ცოტა უცხო ენა ისწავლება. მეორე პრობლემა არის ის, რომ უცხო ენას ასწავლიან, როგორც რიგით სასკოლო დისციპლინას. ეს გარემოება აფერხებს ენის ცოდნის სათანადო დონის მიღწევას სასწავლო პერიოდის მანძილზე.

ევროპის საბჭოს კარგა ხანია აწუხებს აღნიშნული პრობლემები. ევროპის საბჭოს პოზიცია ევრდნობა სამ ძირითად პრინციპს, რომლებიც გამიზნულია ამ ორგანიზაციის წევრი-ქვეყნების დასახმარებლად საგანმანათლებლო პროგრამების დანერგვისთვის:

- ხელს უწყობს ადამიანთა უფლებების დაცვას და განაპირობებს დემოკრატიულ უფლებებსა და თავისუფლებას მრავალეროვან სახელმწიფოებში.
- ხელს უწყობს ევროპის ხალხების დაახლოებას და განაპირობებს დიდ ნდობას და ურთიერთგაგებას.
- ქმნის პირობებს, რომლებშიც ნებისმიერი ევროპელი შეძლებს თავისი ნიჭის სრულ რეალიზაციას.

ევროპის საბჭო ინტენსიურად შეუდგა ეროვნულ უმცირესობათა ენების პრობლემის გადაწყვეტას XX საუკუნის 70-იან წლებში დასავლეთ ევროპაში მიგრაციული პროცესების გააქტიურებასთან დაკავშირებით. ბოლო ათწლეულებში ეს საქმიანობა შეეხო ამა თუ იმ ქვეყნის ადგილობრივ ეთნიკურ უმცირესობათა ენებსაც, ამ საქმიანობის ძირითადი პრინციპები წარმოდგენილია შემდეგ სამ დოკუმენტში.

ა) პროგნოზულ უმცირესობათა დაცვის კონვენცია

ამ დოკუმენტში წარმოდგენილია ის პრინციპები და მოვალეობები, რომელთა მიზანია ეროვნულ უმცირესობათა დაცვა „სახელმწიფოთა ტერიტორიული მთლიანობისა და ეროვნული სუვერენიტეტის სამართლებრივი ნორმებისა და პატივისცემის შესაბამისად“. განათლების შესახებ კონვენციის მე-12 მუხლში ნათქვამია: „მხარეები, სადაც მოითხოვს საჭიროება, ვალდებული არიან, ხელი შეუწყონ განათლებისა და მეცნიერების სფეროს იმ მიზნით, რომ დაეხმარონ როგორც ეროვნული უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის კულტურის, ენის, ისტორიის, რელიგიის შესახებ ცოდნის გავრცელებას“.

მე-14 მუხლში მხარეები „აღიარებენ, რომ ყოველ ადამიანს, რომელიც მიეკუთვნება ეროვნულ უმცირესობას, უფლება აქვს, ისწავლოს მშობლიური ენა“. მეტიც, „იმ

რაიონებში, სადაც ტრადიციულად ცხოვრობენ ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენლები, საჭიროების შემთხვევაში მხარეები არ დაიშურებენ ძალისხმევას, რამდენადაც ეს შესაძლებელია განათლების არსებული სისტემის ფარგლებში, შეუქმნან ამ ეროვნული უმცირესობის წარმომადგენლებს მშობლიური ენის შესწავლისა და ეროვნულ ენაზე განათლების მიღების ადეკვატური საშუალება“.

ბ) რეგიონული ენების ან უმცირესობათა ენების მშრომელი ქარტია

იგივე ძირითადი პრინციპი გვხვდება ევროპულ ქარტიაში რეგიონულ ან უმცირესობათა ენებთან მიმართებით. იქ, სადაც განათლება სახელმწიფოებრივია, დისკრიმინაციული აკრძალვა ავალდებულებს განათლების მიცემის საშუალებას იმ ენებზე, რომლებზეც ლაპარაკობს მოსახლეობა. ისევე, როგორც კონვენციაში, ასეთი წესი დამოკიდებულია „მოლაპარაკეთა (ან ოჯახების) რაოდენობაზე“. ეს რიცხვი უნდა იყოს მინიმალური „მნიშვნელოვან რაოდენობად“, რომ ზემოთ ჩამოთვლილი საგანმანათლებლო საშუალებები გახდეს რეალიზებადი. უფრო მეტიც, სხვადასხვა ინტერესსა და უფლებას შორის ბალანსის დამყარების აუცილებლობიდან გამომდინარე და იმის გათვალისწინებით, რომ ძირითადი მიზანია როგორც ფაქტობრივი, ისე სამსახურებრივი თანასწორუფლებიანობის მიღწევა, განათლების სისტემაში დისკრიმინაციის აკრძალვა არ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ბავშვებისათვის იმ უპირატესობათა შესაზღვდავად, რომლებიც დაკავშირებულია სახელმწიფო ენის ან ქვეყნის უმრავლესობის ენის შესწავლასთან. ამრიგად, ქარტია მოუწოდებს იმისკენ, რომ უმცირესობათა ენის მხარდაჭერა უნდა ტარდებოდეს „სახელმწიფო ენის სწავლებისთვის ზიანის მიყენების გარეშე“. შემდგომ, ქარტიის მე-8 მუხლში ნათქვამია, რომ რეკომენდებული წესი იმ შემთხვევაშია მისაღები, თუ სკოლამდელ დაწესებულებებში, დაწყებით და საშუალო სკოლაში, პროფესიულ-ტექნიკურსა და უმაღლეს სასწავლებლებში (მასწავლე-

ბელთა კვალიფიკაციის კურსების ჩათვლით) ეროვნულ ენაზე მოლაპარაკეთა რაოდენობა საკმარისია ამ პროცესის განსახორციელებლად.

ბ) განათლების მინისტრთა კომიტეტის რეკომენდაცია № R (98)

1998 წელს, ზემოთქმული და სხვა ინიციატივების განხილვისას კვლავ გაიხაზა ენათა სწავლების ინტენსიფიკაციისა და დივერსიფიკაციის „პოლიტიკური მნიშვნელობა“. აღნიშნავდა რა „ინტენსიური საერთაშორისო ურთიერთობათა პრობლემებს“, „ურთიერთგაგებისა და შემწეობის“ უზრუნველყოფას, „მარგინალიზაციის საშიშროებას“, „ევროპული კულტურული ცხოვრების მრავალფეროვნებისა და სიმდიდრის ზრდას“, კომიტეტი მივიდა დასკვნამდე, რომ „მულტიენობრივი და მულტიკულტურული ევროპის საჭიროების რეალიზაცია შეიძლება მოხდეს მხოლოდ ევროპელთა ერთმანეთთან ურთიერთობის უნარის გაზრდის შედეგად, და რომ ამისათვის საჭიროა საგანმანათლებლო დაწესებულებათა მუდმივი ინტენსიური ძალისხმევა, რომელსაც სჭირდება წახალისება და დაფინანსება შესაბამისი ორგანიზაციების მიერ“.

ენობრივი მრავალფეროვნების სიტუაციებში კომიტეტი მოუწოდებს ევროპის საბჭოს წევრ ქვეყნებს მიიღონ ზომები „ყველა ენისა და კულტურების მიმართ პატივისცემის გამოსახატავად, რათა ნებისმიერი თემის ბავშვებს საშუალება მიეცეთ, ილაპარაკონ და წერონ თავიანთ მშობლიურ ენაზე, და, ამასთანავე, ისწავლონ სხვა ენათა დაფასება“.

ამრიგად, „ჩაფლობის პროგრამის“ საპირისპიროდ, რომელზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი, ევროპის საბჭო გვთავაზობს „გამდიდრების პროგრამას“, რომელიც მიგვიყვანს „დამატებით ბილინგვიზმამდე“, სადაც შემსწავლელი თავის ინტელექტუალურ ცოდნას ამდიდრებს მეორე და მესამე ენით, და ამასთანავე განაგრძობს თეორიული ცოდნის დაგროვებას მშობლიური ენის საშუალებით.

რეზოლუციებსა და რეკომენდაციებს ახლავს პედაგოგიური თეორიული აქტების მთელი სერია, რომლებიც ჯერ კიდევ XX საუკუნის 70-ან წლებში შეიქმნა. მათ შორისაა „ზღვრული დონეები“, რომლებიც წარმოადგენს ენების აღწერას პედაგოგიური მიზნების გათვალისწინებით, „ენათა ფლობის ზოგადვერობული კომპეტენციები“, სადაც წარმოდგენილია ენათა დაუფლების დონეების, სწავლებისა და შესწავლის პროცესებისა და საშუალებებისადმი ზოგადი მიდგომა, „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“ – აღიარებული დოკუმენტი, რომელიც ფართოდ გამოიყენება და რომელშიც ფიქსირდება ენათა შესწავლისას მიღებული მიღწევების დონე. ეს ნაშრომები ფართოდ გამოიყენება ევროპის ქვეყნებში, რაც ხელს უწყობს უცხო (მეორე) ენათა პროფესიონალ მასწავლებლებს ენათა სწავლების პროცესებისა და სწავლების ზოგადი კულტურის ფორმირებაში.

ურთიერთდამოკიდებულება სახელმწიფო ენასა და უმცირესობათა ენებს შორის, რომელთა შესახებ ზემოთ მოყვანილ დოკუმენტებშია საუბარი, გულისხმობს ეფექტური ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავების აუცილებლობას და აგრეთვე მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მათ სტრატეგიულ მიზნებს. ბილინგვური განათლება აკადემიური მოსწრების გაცილებით უკეთეს შედეგებს უზრუნველყოფს, ვიდრე „ჩაფლობის პროგრამები“.

ბილინგვური პროგრამები შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ისეთი საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავება და რეალიზაცია, რომელთა მიზანს წარმოადგენს: ა) საგანთა სწავლება როგორც მშობლიურ, ისე მეორე ან მესამე ენაზე, ბ) ევროპის საბჭოს განცხადებაში ჩამოყალიბებული პრინციპების შესაბამისად, მოსწავლეებში „დამატებითი“ ბილინგვიზმის გარკვეული დონის განვითარება. ამგვარად გაგებულ ბილინგვური განათლება გამორიცხავს ერთი მხრივ – „ჩაფლობის პროგრამას“, მეორე მხრივ კი ენის – როგორც რიგითი დისციპლინის – სწავლებას.

ამგვარად, ბილინგვურ საგანმანათლებლო პროგრამებს შეუძლიათ შეიტანონ მნიშვნელოვანი და პოზიტიური შენაძენი ზოგად და საგანმანათლებლო სტრატეგიებში, თუ

ისინი ჯეროვნად იქნება დამუშავებული, შესრულებული სათანადო მოთხოვნათა მიხედვით და სოციალური და ენობრივი ხასიათის თავისებურებების გათვალისწინებით. ასეთი პროგრამების ხარისხი ერთობ მნიშვნელოვანია. სამეცნიერო ლიტერატურაში წარმოდგენილია ისეთი ფაქტების დიდი რაოდენობა, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ ის ბილინგვური პროგრამები, რომლებიც არაა ჯეროვნად დამუშავებული, ან ცუდად სრულდება, ან არ ითვალისწინებს სოციალური და ენობრივი ხასიათის თავისებურებებს; არამარტო განიცდის ფიასკოს დასახული მიზნების განხორციელებაში, არამედ ზღუდავს მოსწავლეთა შესაძლებლობებს, მიიღონ მაღალი დონის განათლება და შრომის ბაზარზე სათანადოდ წარმოაჩინონ საკუთარი თავი. ამავე დროს არც წარმატებული პროგრამები წარმოადგენს თეორიულსა ან ემპირიულ საფუძველს იდეალური ბილინგვური განათლებისათვის, რომელიც ყველა შემთხვევაში შეიძლება იქნას გამოყენებული. ერთ-ერთი, არც თუ ისე მრავალ დებულებათაგან, რომელიც ერთხმად მიიღეს განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევარებმა, არის ის, რომ მსგავს მოდელებს მივყავართ დიამეტრულად განსხვავებულ შედეგებამდე სხვადასხვა ენობრივ და სოციალურ გარემოცვაში. ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ სხვა პროგრამების/მოდელების გამოყენება არ მოიტანს დადებით შედეგებს. თუმცა, ნათელია ისიც, რომ მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს ისეთ დადებით მაგალითებს, რომლებიც პრაქტიკით არის დადასტურებული. გასაგებია, რომ წარმატება მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული პროგრამის კომპონენტების ურთიერთშესაბამისობაზე, მის მიზნებზე, მოცემული ენობრივი ერთობის შესაძლებლობაზე, ვიდრე რომელიმე უნივერსალური თეორიის გამოყენებაზე. პროგრამის კომპონენტებს უნდა ჰქონდეთ ვარიაციების საშუალება იმ ფაქტორების შესაბამისად, რომლებიც განსხვავდება არამარტო სხვადასხვა თემს შორის, არამედ ყოველი ცალკეული ერთობის შიგნით.

ამრიგად, მართალია, ჩვენ არ გვაქვს მარტივი და ერთგვაროვანი პასუხი იმ კითხვებზე, რომლებსაც წამოჭრის მრავალენოვნება და ენობრივი მრავალფეროვნება, მაგრამ გვაქვს ერთიანი პოზიცია იმ პარამეტრების მიხედვით,

რომლებიც ახდენს გაგლენას სწავლების შედეგებზე, ამიტომაც ჩვენ გვინდა შემდეგ თავებში სწორედ მათ მივაპყროთ თქვენი ყურადღება.

თაზი II

სოციალური გარემო

ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ფორმულირება, რეალიზაცია და მიზნების მიღწევა ხდება ურთიერთდაკავშირებული ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური პროცესების კომპლექსის ფარგლებში. ყველა, ვისაც შეხება აქვს აღნიშნულ სტრატეგიასთან, უნდა მიუღდეს ბილინგვურ განათლებას უფრო ფართოდ და არ შეიზღუდოს თავი ისეთ საკითხებზე მსჯელობით, როგორცაა პროგრამების ტიპები, ან სწავლების ენები. მნიშვნელოვანია ისეთი საგანმანათლებლო კომპლექსის მოძებნა, რომელიც მისაღები იქნება მოცემული თემის კონკრეტული ეროვნების ბავშვებისათვის. ამ კომპონენტთა კომპლექსი უნდა ვარირებდეს იმ ფაქტორების გათვალისწინებით, რომლებიც განსხვავდება არა მარტო თემებს შორის, არამედ მოსახლეობის მოცემული ერთობის შიგნით. უდავოა, რომ ბილინგვური განათლების ეფექტურობისთვის უფრო მნიშვნელოვანია სწორედ ამ, და არა პედაგოგიური ფაქტორების (პროგრამები, კურიკულუმები, სილაბუსები, სწავლების მეთოდიკა) შედეგები.

ის მრავალი ცვალებადი ფაქტორი, რომელთა გათვალისწინებაც ხდება ბილინგვური განათლების პოლიტიკის შემუშავებისას, ასევე ახდენს გავლენას საგანმანათლებლო პოლიტიკაზე. მაგალითად, დაწყებითი სასკოლო განათლების განვითარების სისტემა მოითხოვს გარკვეული ყურადღების გამახვილებას სასკოლო ასაკის ბავშვების სტატისტიკურ მონაცემებზე, შობადობის საკითხებზე, მიგრაციის ეფექტებზე, სქესთა შეფარდებაზე, ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსზე, შრომის ბაზრის მოთხოვნილებაზე და ა. შ. ყველა ეს ფაქტორი ასევე მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების დაგეგმვისათვის, ოღონდ იმ შემთხვევაში, თუ სოციოლოგიურსა და დემოგრაფიულ მონაცემებს ავსებს ისეთი ენობრივი ფაქტორების აღწერა, როგორცაა – ენობრივი უნარები, ენის გამოყენება, მოსახ-

ლეობის დამოკიდებულება სხვადასხვა ენის მიმართ, მოთხოვნა ამა თუ იმ ენაზე შრომის ბაზარზე, ენის შეცვლა და ა. შ. ამგვარად, ყურადღების ცენტრში დგება შემდეგი საკითხები – ენა თუ ენები, რომლებზეც ლაპარაკობენ სახლში, ან თემის შიგნით; ენის გამოყენების მოდელი სახლში და თემის შიგნით; მშობლებისა და შემსწავლელის დამოკიდებულება ენობრივი განათლების მიმართ, ადგილობრივი თუ სახელმწიფო ხასიათის პროფესიული მიზნების მიღწევაში მისი როლის მიმართ (მაგ. დამატებითი – ძირითადი ბილინგვიზმი). რაზეა დამოკიდებული თუნდაც კარგად შემუშავებული ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამის წარმატება, ან ფიასკო, იქნება ეს პროგრამა კარგად დაფინანსებული და დაკომპლექტებული მაღალი დონის მასწავლებლებით ცალკე აღებულ სიტუაციაში, თუ ეს არის მრავალი ფაქტორის ურთიერთქმედების შედეგი.

ჩვენს მიზანს არ წარმოადგენს და ვერც მოხერხდება ასეთ მცირე ნაშრომში სოციოლინგვისტური და სოციოდემოგრაფიული ცვლადების ურთიერთობათა ყველა ასპექტის გაშუქება. ჩვენი ამოცანა გაცილებით კონკრეტულია – ყურადღება მივაპყროთ ზოგიერთ საკვანძო საკითხს, რომლებიც შეიძლება წამოიჭრას ბილინგვური სასწავლო პროგრამების შემუშავების პროცესში და იმ სკოლების ხელმძღვანელობისას, რომლებშიც ხდება მათი რეალიზაცია, აგრეთვე იმ კონცეფციების მიმართ, რომლებსაც შეუძლიათ ამ საკითხებზე დისკუსიებს უფრო მკაფიო ფორმა მისცეს.

დეობრაფია და ენობრივი მრავალფეროვნება

როგორც კონვენციაში, ასევე ქარტიაში, დებულებები, რომლებიც ეხება განათლებას, საკმაოდ მოქნილად არის ფორმულირებული. ისინი შემდგომი კონკრეტიზაციის გარეშე გვთავაზობენ მომსახურებას იქ, სადაც მათზე არსებობს „საკმარისი მოთხოვნა“. რა თქმა უნდა, ეს არის საბაზო მოთხოვნა იმ ენებისგან დამოუკიდებლად, რომლებზეც არის საუბარი. ეროვნულ ენაზე მოლაპარაკეთა

გეოგრაფიული ლოკალიზაცია (რაოდენობა, საცხოვრებელი ადგილი) წარმოადგენს ძირითად კრიტერიუმს ბილინგვური განათლების სტრატეგიის შემუშავებისას, თუმცა ბილინგვური განათლების დაგეგმვის ამოცანა, ზემოსხენებული ფაქტორებიდან გამომდინარე, შეიძლება საკმაოდ მარტივად მოგვეჩვენოს, ვინაიდან თვით ცნებები „გეოგრაფიული ლოკალიზაცია“, „ენაზე მოლაპარაკე“, „რიცხვი / რაოდენობა“, „საცხოვრებელი ადგილი“ ყოველთვის ცალსახად არ აღიქმება.

„ენაზე მოლაპარაკე“ – საკმაოდ ფართო და ზოგადი ცნებაა. ის მოიცავს სულ ცოტა ორ ასპექტს – **გაგებასა** და **ლაპარაკს**, რაც შეესაბამება **რეცეფციულ** (მოსმენა / კითხვა) და **პროდუქტიულ** (ლაპარაკი / წერა) უნარებს. ორივე ასპექტი შეიძლება იქნეს დიფერენცირებული ენის ფლობის დონის შესაბამისად; და სწორედ აქ შეიძლება აღმოჩნდეს საკმაოდ მნიშვნელოვანი უთანხმოება იმასთან დაკავშირებით, თუ რა დონე უნდა იქნეს მიჩნეული იმისათვის, რომ ესა თუ ის ინდივიდი ჩავთვალოთ ამა თუ იმ ენაზე მოლაპარაკედ. ამასთანავე, ჩნდება პრობლემა ამ უნარების შეფასებასთან დაკავშირებით. თუმცა იმ კვლევათა რაოდენობა, რომლებიც დაკავშირებულია ენის ცოდნის ტესტირების ინსტრუმენტების შემუშავებასა და მათ გამოყენებასთან, საკმაოდ დიდია და განაგრძობს მატებას. ასეთი ტესტები იშვიათად სცილდება გარკვეული შეზღუდული სიტუაციის ფარგლებს. დრო, რომელიც საჭიროა მათი ჩატარებისათვის და სხვა საორგანიზაციო სირთულეები, დღემდე ხელს უშლიდა ამ ტესტების ფართოდ გამოყენებას მოსახლეობის ნაირგვარ ჯგუფებში. ასეთ სიტუაციებში მკვლევრები ეყრდნობოდნენ მარტივ ტესტებს (მაგ. ევროპული ენობრივი პორტფოლიო), და სთავაზობდნენ რესპონდენტებს, თავად შეეფასებინათ საკუთარი პროფესიონალიზმის დონე. ასეთი შეფასებები, როგორც წესი, სუბიექტურ ხასიათს ატარებს, თუმცა ისინი მაინც შეიძლება ჩავთვალოთ ენის ფლობის დონის შეფასებისთვის სასარგებლო ინდიკატორებად. ასეა თუ ისე, სიტუაციათა უმრავლესობაში, სწორედ ისინი შეიძლება ვაღიაროთ ძირითად კრიტერიუმად.

ევროპის ქვეყნების მოსახლეობის აღწერისას, როგორც წესი, სვამენ კითხვას: „რომელ ენებს ფლობთ?“ ან „თქვენ ლაპარაკობთ x ენაზე?“, „რა ენაზე ლაპარაკობთ სახლში / სამსახურში?“. ასეთ შეკითხვებზე სწორად დასაშვებია მოკლე პასუხი – „დიახ“, ან „არა“. აშკარაა, რომ ეს მონაცემები არაზუსტია და წინასწარი შეფასების სახე აქვს. იქ, სადაც ეს მონაცემები არ არსებობს ან საჭიროა უფრო სრული ინფორმაცია, დგება სპეციალური ენობრივი კვლევის ჩატარების საკითხი. ცალკეულ სკოლებსაც კი შეუძლიათ უპრობლემოდ ჩაატარონ კერძო ენობრივი გამოკვლევები, ბილინგვურ სკოლათა უმრავლესობა აკეთებს ამას მოსწავლეთა მიღებისას.

მეორე მნიშვნელოვანი პრობლემა, რომელიც უნდა გადაწყდეს საგანმანათლებლო სტრატეგიის შემუშავებისას, **ანალიზის საბაზო ერთეულის** განსაზღვრაა: შემსწავლელი, ოჯახი, თემი, რეგიონი, სახელმწიფო, სახელმწიფოთა გაერთიანება თუ საერთაშორისო დონე. პრაქტიკულად, ამ პრობლემის გადაწყვეტა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რომელ ადმინისტრაციულ დონეზე ხდება ბილინგვური განათლების შესახებ გადაწყვეტილების მიღება. ცალკეული სკოლის ხელმძღვანელობა ყურადღების კონცენტრირებას ახდენს თავისი მოსწავლეების ენობრივ უნარზე, მათ მშობლებზე და ენებზე, რომლებზეც ისინი ლაპარაკობენ იმ გეოგრაფიულ არეალში, სადაც მდებარეობს სკოლა. ბუნებრივია, ლოგიკური იქნებოდა, რომ ენობრივი სიტუაციის შესახებ მონაცემები მიგველო იმ ტერიტორიიდან, სადაც ეს სკოლაა განთავსებული. ასეთ ინფორმაციას შეუძლია გარკვეული ჰომოგენური ენობრივი სიტუაციის გამოვლენა, ან პირიქით, სიტუაცია შეიძლება იყოს გარკვეული ხარისხით ჰეტეროგენული. ნებისმიერ შემთხვევაში, მიღებულ ინფორმაციას ექნება პრინციპული მნიშვნელობა სასკოლო გადაწყვეტილების მიღების დროს.

სკოლის გარეთ, ენის პოლიტიკის ფორმირებისას, დგება, სულ მცირე, ორი საკითხი:

პირველი – მოლაპარაკეთა გეოგრაფიული განაწილება შეიძლება გართულდეს ენობრივი და სახელმწიფო საზღვრების არდამთხვევის შემთხვევაში. ზოგჯერ ამ ფაქტორმა

შეიძლება ძირეულად შეცვალოს დასკვნები, რომლებიც ადგილობრივ მონაცემებზე დაყრდნობითაა მიღებული. მრავალ ენაზე ლაპარაკობენ ერთზე მეტ ქვეყანაში: მაგ. როდესაც ერთი და იგივე ენა *ოფიციალურია* ერთზე მეტ ქვეყანაში, ან ერთ ქვეყანაში ის არის *ოფიციალური*, მეორეში კი *უმცირესობის ენას* წარმოადგენს, ანდა ერთი და იგივე ენა სხვადასხვა ქვეყანაში შეიძლება იყოს უმცირესობის ენა, მაგრამ არცერთ მათგანს არ ჰქონდეს ოფიციალური ენის სტატუსი. აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ ინგლისური ენის მზარდი როლი. მართალია, ის არ არის კლასიფიცირებული, როგორც ოფიციალური ან ეროვნული ენა ამა თუ იმ ქვეყანაში, მაგრამ ხშირად სწორედ მას ირჩევენ მეორე ენად.

მეორე – მაშინ, როდესაც შობადობა და სიკვდილიანობა წარმოადგენს იმ ძირითად ფაქტორებს, რაც იწვევს მოსახლეობის ხარისხობრივ და რაოდენობრივ ცვლილებებს, ამ შემთხვევაში არ შეიძლება თანამედროვე მიგრაციის როლის უგულებელყოფა. ნათელია, რომ მრავალ ქვეყანაში არსებობს ემიგრანტთა დიდი დაჯგუფებები, რომელთა ეთნიკური წარმომავლობა განსხვავდება ამ ქვეყანაში მცხოვრები უმრავლესობისაგან. მაგრამ მიგრაციის როლი ამით არ შემოიფარგლება, ბოლო 30 წლის მანძილზე ევროპაში ჩამოყალიბდა სამუშაო ძალის მიგრაციის რთული სისტემა, რომელშიც შერწყმულია მოსახლეობის შინაგანი და გარეგანი მობილურობის ყველა ფორმა. ასეთი გაცვლა – სეზონური, დროებითი, მუდმივი, ციკლური – აყალიბებს კავშირების გლობალურ ქსელს, იმათი ჩათვლით, რომლებიც ახდენენ გავლენას ენის მატარებელი სხვადასხვა ჯგუფის ურთიერთობაზე. ამგვარად, ევროპის ენობრივი პოლიტიკა არ შეიძლება ყალიბდებოდეს მხოლოდ იმ ცვლილებით, რაც მიმდინარეობს ერთი სახელმწიფოსა ან რეგიონის შიგნით.

ენის პრაქტიკული გამოყენება

ინდივიდის მიერ ენის ფლობის დონემ შეიძლება მოახდინოს ან არ მოახდინოს გავლენა მის გამოყენებაზე. იმისთვის, რომ შევისწავლეთ შეფარდება ენის ფლობასა და მისი გამოყენების სფეროებს შორის, უნდა ვფლობდეთ გარკვეულ ინფორმაციას. ისევე, როგორც ენობრივ უნართან, ანუ ზემოთ განხილულ პირველ სოციოლინგვისტურ ცვლადთან დაკავშირებით, ენის გამოყენების ცნება შეიძლება წარმოვიდგინოთ ასპექტების ან კომპონენტების გარკვეული რაოდენობის სახით.

ერთ-ერთი მიდგომის თანახმად, სოციალური ცხოვრება წარმოგვიდგება სფეროთა გარკვეული რაოდენობიდან, ანუ სხვადასხვაგვარი სოციალური გარემოცვიდან, რომელშიც ცხოვრობს ადამიანთა უმრავლესობა. ასეთია – სახლი, სკოლა, სამსახური, რელიგია, თემი, მასობრივი ინფორმაციის საშუალებანი და მომსახურების სფერო. უშუალო ან არჩევითი დაკვირვების მეთოდები შეიძლება გამოვიყენოთ იმ ენის ან ენათა შესაფასებლად, რომლებიც გამოიყენება ყოველ ცალკეულ კომუნიკაციურ სფეროში.

გამოკვლევები მიუთითებს პირდაპირ დამოკიდებულებაზე მოლაპარაკეთა რიცხვსა, მათ განაწილებასა და სოციალურ სფეროებში ენის გამოყენებას შორის. როგორც წესი, მხოლოდ ფართოდ გავრცელებული ენები დომინირებენ ყველა სფეროში. ნაკლებად გავრცელებულ ენებთან დაკავშირებით შეიძლება ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში ფუნქციონირებს ბილინგვიზმის გარკვეული ფორმა, როდესაც ეროვნულ ენაზე ლაპარაკობენ ძირითადად იმ სფეროებში, რომლებიც პირად ცხოვრებას განეკუთვნება (სახლი, თემი, შესაძლოა – რელიგია(ც), მაშინ, როდესაც სახელმწიფო ენა გამოიყენება ისეთ სფეროებში, რომლებიც საზოგადოებრივ სექტორს განეკუთვნება (სკოლა, სამსახური, მასობრივი ინფორმაციის საშუალებები, მომსახურების სფერო). მთავარია, გავარჩიოთ, რამდენად დამახასიათებელია აღწერილი მოდელი ყოველი კონკრეტული სიტუაციისთვის. მაგალითად, თუ გვეცოდინება მშობლებისა და ბავშვების მიერ სახლსა და

თემში ენის გამოყენების თავისებურებები, ეს დაგვეხმარება ისეთი ბილინგვური კურიკულუმების შედგენასა და მასალის შერჩევაში, რაც შეესაბამება შემსწავლელის ენობრივ რეპერტუარს. მიუხედავად ამისა, ურთიერთდამოკიდებულება ენობრივ თემში არსებულ დემოგრაფიულ სიტუაციასა და ენის გამოყენებას შორის ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში, არ არის აბსოლუტური ხასიათის. უნდა აღინიშნოს, რომ ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში გამოყენებული ზემოთ ჩამოთვლილი განმასხვავებელი ნიშნები დამახასიათებელია ნაკლებად გავრცელებული ენებისთვის; ისინი გამოვლინდება მაშინაც, როდესაც ფართოდ გავრცელებული ენის მატარებლები აღმოჩნდებიან უმცირესობაში სხვა ენაზე მოლაპარაკეთა შორის. მეორე მიდგომა, რომელიც ეფუძნება იმ ენის ან ენების კვლევას, რომელიც / რომლებიც გამოიყენება ადამიანებს შორის ურთიერთობის პროცესში, ასევე ითვალისწინებს ამ ურთიერთობათა ხასიათს (თემა, სოციალური გარემო და ა. შ.), მონაწილეთა შორის ურთიერთდამოკიდებულებას, თვით მონაწილეთა მახასიათებლებს (ასაკი, სქესი, სოციალური სტატუსი და ა. შ.). გამოკვლევათა ჩატარების სქემების უმრავლესობა მოიცავს ორივე მიდგომას, ვინაიდან ერთდროული გამოყენებისას ისინი იძლევიან განსხვავებულ ინფორმაციას. ადამიანთა შორის ურთიერთობა მიმდინარეობს ისეთი სოციალური სფეროების ფარგლებში, როგორცაა მეზობლობა, სამსახური, სკოლა, ეკლესია, კლუბები, ენობრივი კლუბების ასოციაციები. ურთიერთობათა ზემოთ მოყვანილი მონაცემები გვაძლევს მოსაუბრეთა შორის არსებული კონტაქტის ხასიათის, ხარისხისა და ბუნების უფრო ნათელ სურათს. ისინი საშუალებას გვაძლევენ, უფრო დეტალურად გამოვიკვლიოთ ურთიერთობები სხვადასხვა კლასის წარმომადგენელთა შორის, რომლებიც ნაირგვარად იყენებენ ერთსა და იმავე ენას. სოციალური კლასები განირჩევიან არა მხოლოდ ცხოვრების სტილითა და სოციალური კუთვნილებით, არამედ ენის გამოყენებითაც (აღნიშნულ პროექტში **სოციალური კლასის** გაგება დაახლოებით ასეთია: საზოგადოებრივი ჯგუფი, რომლის წევრებსაც გააჩნიათ ერთნაირი შემოსავალი, სოციალური სტატუსი და კეთილდღეო-

ბის დონე). სოციალურ კლასებს ხშირად განსაზღვრავენ დასაქმების სტრუქტურის იმ ტერმინებით, რომლებთანაც მჭიდრო კავშირში იმყოფებიან, მაგრამ არ არიან ბოლომდე მათზე დამოკიდებულნი. ენობრივ კლასებად დანაწილებას მაშინ აქვს ადგილი, როდესაც ამა თუ იმ ენაზე მოლაპარაკე ჯგუფებს აქვთ განსხვავებული სოციალური მდგომარეობა. ურთიერთმიმართებას ენობრივ ჯგუფებს შორის გამოსატყუი იერარქიული ხასიათი აქვს. აღინიშნება, რომ ასეთი ჯგუფები განეკუთვნება სხვადასხვა სოციალურ ფენას; ნაკლებ გავრცელებულ ენათა მატარებლები ამ იერარქიულ კიბეზე იმყოფებიან უფრო დაბალ სოციალურ საფეხურზე. ალტერნატივისა ან დამატების ხასიათის მიხედვით ურთიერთობებს შეიძლება ჰქონდეთ სეგმენტური ხასიათი იმ თვალსაზრისით, რომ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკეები შეიძლება მიეკუთვნებოდნენ სხვადასხვა პროფესიულ ჯგუფს, მაგ. სოფლად მომუშავეები ხშირად ფლობენ ეროვნული უმცირესობის ენას, პროფესიული და სამეცნიერო წრეები კი იყენებენ ინგლისურს. მსგავსი სიტუაცია გვხვდება სასაზღვრო ზონაში, სადაც მეზობელი ქვეყნის ან საერთაშორისო ენის არჩევა განპირობებულია საქმიანობის სფეროთი: ადმინისტრატორები ხშირად იყენებენ ინგლისურ ენას, სასაზღვრო ზონაში მომუშავეები კი შეიძლება იყენებდნენ მეზობელი ქვეყნის ან რეგიონის ენას. ენობრივი ჯგუფების სოციალურ მდგომარეობას ამ პარამეტრების გათვალისწინებით დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის პრესტიჟისა და მისდამი დამოკიდებულების განსაზღვრისათვის.

ენებისადმი დამოკიდებულება

ტერმინი „ენებისადმი დამოკიდებულება“ მრავალასპექტიანია. ის მოიცავს კოგნიტურ (ენების მიმართ ჩამოყალიბებული დამოკიდებულება), ემოციურ (გრძნობა ენების მიმართ), ან ქცევით (გარკვეული ენობრივი ქცევის მიმართ მიდრეკილება) კომპონენტებს. ამგვარად, ენებისადმი დამოკიდებულება ვლინდება ისეთ სფეროებში, როგორცაა შეფასება (რამდენად კეთილგანწყობით აღიქმება ესა თუ ის ენა), ენობრივი უპირატესობა (მაგ. რომელ ენას ეძლევა

უპირატესობა ამა თუ იმ მიზნის მისაღწევად ან რაიმე გარკვეულ სიტუაციაში), არჩევის მიზანშეწონილობა და ამა თუ იმ ენის შესწავლის საფუძველი, იმ სოციალური ჯგუფების შეფასება, რომლებიც იყენებენ ერთ, ან რამდენიმე ენას, ბილინგვიზმის, ან ბილინგვური განათლების აუცილებლობა, აგრეთვე თვალსაზრისები ენების ცვლის ან არსებული ენობრივი პოლიტიკის მიმართ. ყველა ეს ფაქტორი გავლენას ახდენს შემსწავლელის მოტივაციაზე, აქედან გამომდინარე კი უშუალოდ სასწავლო პროცესზე.

არ არის აუცილებელი, რომ ურთიერთობათა ყველა მოდელს გარკვეულ სიტუაციაში ჰქონდეს ცალსახა ხასიათი. სინამდვილეში, ეროვნულ უმცირესობათა ენების მატარებლები, როგორც წესი, აფასებენ თავიანთ ენას, როგორც ეროვნული კუთვნილების ინდიკატორს, ამავე დროს აელენენ ნეგატიურ შეხედულებებს მისი პრაქტიკული გამოყენებისა და სოციალური პრესტიჟის მიმართ. მართალია ეს შეიძლება მოგვეჩვენოს წინააღმდეგობრივად, მაგრამ ყველაფერი თავის ადგილზე დგება, თუ მხედველობაში მივიღებთ ეროვნულ უმცირესობათა ენების მატარებლების სოციალურ მდგომარეობას.

ხშირად ზოგიერთი ენა ითვლება უფრო პრესტიჟულად და აქვს უფრო მაღალი სტატუსი. ამავე დროს, უნდა გვახსოვდეს, რომ ყველა დროში ენა გვევლინება გარკვეული სოციალური ჯგუფის მახასიათებლად. არსებობს მჭიდრო კავშირი ცალკეული ენისა და ამ ენაზე მოლაპარაკე სოციალური ჯგუფის მიმართ, დამოკიდებულებებს შორის. ენის პრესტიჟი, როგორც ამას პრაქტიკა გვიჩვენებს, დაკავშირებულია არა თვით ენასთან, არამედ სოციალურ კლასთან და მასზე მოლაპარაკეთა სტატუსთან.

უმრავლესობის ნეგატიური დამოკიდებულება უმცირესობათა ენების მიმართ ხშირად ასახავს მათს დამოკიდებულებას ამ ენაზე მოლაპარაკეთა, და არა მათი ენის მიმართ. ასეთ შეხედულებებს მიეყვართ ენის სოციალურ შეფასებამდე, რომელიც ეყრდნობა სოციალურ სტრატეგიებს და არა ზოგადად ენის შეფასებამდე. მართალია, ეს სტერეოტიპები სამუდამოდ არ მკვიდრდება ცნობიერებაში,

მაგრამ გარკვეულწილად გავლენას ახდენს შემსწავლელთა დამოკიდებულებაზე რომელიმე ენის მიმართ.

მიუხედავად ამისა, ენა თამაშობს საკვანძო როლს რომელიმე სოციალური ან რეგიონულ-ეთნიკური ერთობის კუთვნილების განსაზღვრაში. მშობლიური ენის ღირებულების გრძნობა არის ფუნდამენტური შემადგენელი იმ ადგილის გააზრებისა, რომელიც ადამიანს უკავია საზოგადოებაში. რადგანაც ენები წარმოადგენს ჯგუფური კუთვნილების თვალსაჩინო ნიშანს, ისინი შეიძლება ადვილად გადაიქცნენ ამ ჯგუფის სიმბოლოდ. ენა შეიძლება იყოს ინდივიდისა ან ჯგუფისთვის ის ფასეული რესურსი, რომელსაც სჭირდება გაფრთხილება და შენახვა, რაც თავის ასახვას ჰპოვებს ამ ენის მიმართ დამოკიდებულებაში.

ენის შეცვლა

ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების ფუნქციონირებისათვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ამა თუ იმ ენაზე მოლაპარაკეთა რაოდენობის ცვლის ტენდენციას და ამ ენის გამოყენების ხარისხს. ენების შეცვლა ხდება მაშინ, როდესაც ადგილი აქვს ცვლილებებს ენათა გამოყენების სქემებში და / ან ამ ენაზე მოლაპარაკეთა რაოდენობის თვალსაზრისით. მართალია, ეს ტერმინი იხმარება ისეთ სიტუაციებში, როდესაც შეინიშნება ორივე მანკენებლის მნიშვნელოვანი შემცირება, ადგილი გასაგებია, რომ ეს ცვლა უარყოფით მოვლენად აღიქმება ერთი (კლებადი) ენის მიმართ, მაგრამ იგივე მოვლენა დადებითი ტენდენციებით ხასიათდება მეორე ენის მიმართ. (ამ დადებით ტენდენციებს ხშირად უწოდებენ „ენათა გავრცელებას“). იქ, სადაც არ ხდება ენების ცვლა, სიტუაცია ფასდება, როგორც სტაბილური. იმის მიუხედავად, რომ არ არსებობს ამომწურავი ინფორმაცია და არსებული გამონაკლისები, ფაქტია, რომ იმ ენებს, რომლებზეც მეტი ხალხი ლაპარაკობს, ახასიათებს გავრცელების ფართო ტენდენცია. რაც შეეხება იმ ენებს, რომლებსაც უკავიათ ბოლო ადგილი მათზე მოლაპარაკეთა რიცხვის მიხედვით, სერიოზული საფუძველი არსებობს იმის

სავარაუდოდ, რომ ისინი გაქრობის ზღვარს უახლოვდებიან, მაშინ, როდესაც სხვა ენებზე მოლაპარაკეთა რიცხვი იცვლება მოსახლეობის ზრდასთან მიმართებით, ანუ ას-ასიათებს გარკვეული სტაბილურობა. ბილინგვური განათ-ლება, სხვა საგანმანათლებლო სტრატეგიების მხარდაჭერის შემთხვევაში, შეიძლება გახდეს ის საშუალება, რომელიც შეაჩერებს ენათა შეცვლის ტენდენციას და ამგვარად ხელს შეუწყობს ენათა მრავალფეროვნების შენარჩუნებას.

ლინგვისტური ბაზარი

ლინგვისტური კომპეტენცია, სხვა უნარებთან, ჩვევებ-თან და კვალიფიკაციასთან ერთად, წარმოადგენს ადამიანის პირად კაპიტალს. ისევე, როგორც კაპიტალის სხვა ფორ-მები, იგი ღირებულებებს იძენს ბაზრის კონიუნქტურის შესაბამისად. აქედან გამომდინარე, ფრანგმა სოციოლოგმა პიერ ბურდიემ ჩამოაყალიბა დღეისთვის გავრცელებული ტერმინი – „**ლინგვისტური ბაზარი**“. „ლინგვისტური ბაზარი“ შეიძლება ავსნათ, როგორც გარკვეული ფარდობითობა ლინგვისტური კომპეტენციის შემომტან ენაზე მოლა-პარაკეთა და იმათ შორის, ვინც განსაზღვრავს ამ კომპე-ტენციაზე მოთხოვნას. ინდივიდების უნარი, შეინარჩუნონ ან გაზარდონ თავიანთი სოციალური მდგომარეობა, განისაზ-ღვრება იმ კაპიტალის მოცულობით, რომელსაც ისინი ფლობენ. მოლაპარაკის პრაქტიკული კომპეტენციის ნაწილს წარმოადგენს იმის ცოდნა, სად და როგორ მიანიჭოს ამა თუ იმ ენას უპირატესობა, რათა მაქსიმალურად მიიღოს პრაქტიკული სარგებელი. მრავალენოვნების შემთხვევაში ლინგვისტური კაპიტალის განაწილება ხშირად შეეფარდება კაპიტალის სხვა ფორმების განაწილებას და, ერთად აღე-ბული, ყველა ეს ფორმა განსაზღვრავს ამ ენაზე მოლა-პარაკე ცალკეულ პიროვნებათა და თემთა მდგომარეობას მთელს სოციალურ იერარქიაში.

მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ ენის გამოყენება არ განისაზღვრება მხოლოდ ეკონომი-კური მოსაზრებით. ეკონომიკური ცნებები და ტერმინები აქ

გამოიყენება მეტაფორების სახით იმის საჩვენებლად, რომ ლინგვისტური პრაქტიკა გარკვეულ დონემდე შეიძლება აღიწეროს ეკონომიკური ტერმინებით. აქედან გამომდინარე, როდესაც ინდივიდს აქვს რომელიმე ენის დაუფლების სურვილი, სარგებელს, რომელსაც ის მიიღებს, შეიძლება ჰქონდეს სიმბოლური ან სოციოკულტურული ხასიათი. როგორც შენიშნა ფიშმანმა, „იმ ენებმა, რომლებიც ძალით არ არის თავს მოხვეული, უნდა უზრუნველყონ (ან უზრუნველყოფენ პერსპექტივაში) დეფიციტური შესაძლებლობებისა და რესურსების ხელმისაწვდომობა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ძირეულ მოსახლეობას არ ექნება ამ ენების გამოყენების საფუძველი... ენებს იშვიათად ეუფლებიან მხოლოდ საკუთრივ ამ ენათა მიმართ ინტერესის გამო“.

ამგვარად, ნათელია, რომ ლინგვისტური ბაზრის სტრუქტურა განსაზღვრავს, რამდენად მისაღებია ესა თუ ის ენა, და რამდენად საჭიროა ის მოცემულ შემთხვევაში. აქედან გამომდინარე, ენების მიმართ დამოკიდებულება, მათი შესწავლის სტრატეგიები და გამოყენება აუცილებელ კავშირშია ინდივიდის ან თემის გაცილებით უფრო ზოგად სოციალურ სტრატეგიებთან. ასე მაგალითად, სოციალური მობილურობის სტრატეგიები, რომლებიც მოიცავს განათლების, საქმიანობის სახის, საცხოვრებელი ადგილის შეცვლას, ან მიგრაციას, დიდი ალბათობით განაპირობებენ ლინგვისტურ შედეგებს. ზემოჩამოთვლილ ცვალებათა მოლოდინმა შეიძლება მოახდინოს გავლენა ენობრივ ქმედებაზე ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ ძალაში შევა სოციალური ან გეოგრაფიული მობილურობა.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთი თეორიული მიდგომა ვარაუდობს სახელმწიფო „საბაზრო ენის“ აბსოლუტურ უპირატესობას. უნდა აღინიშნოს, რომ ბაზართან შედარება უშვებს იმასაც, რომ გარკვეულ პირობებში მცირერიცხოვანი ხალხის ენები შეიძლება განვითარდეს და აყვავდეს. ენობრივ კომპეტენციას ადგილობრივ და რეგიონულ დონეზე შეიძლება დაედოს ფასი, რაზეც უარს ამბობს სახელმწიფო ან საერთაშორისო ბაზარი. გარკვეული აზრით, ეს ანალოგიურია ადგილობრივი ბაზრების სიცოცხლის უნარიანობისა და სიცოცხლის ხანგრძლივობისა ზოგადსახელმწიფოებრივი

ეკონომიკური ბაზრების შიგნით. ლინგვისტური ბაზრებიც ნაწილობრივ შეიძლება იყოს პოლიტიკური ჩარევის ობიექტი, რასაც შემდგომში თვალნათლივ დავინახავთ.

მეორე მხრივ, უნდა აღინიშნოს, რომ ლინგვისტური ბაზრები სულ უფრო და უფრო ხშირად იძენენ საერთაშორისო ხასიათს და სცილდებიან ეროვნულ ენობრივ საზღვრებს. ამიტომ მეზობელი ტერიტორიისა და საერთაშორისო ენებს ენიჭებათ სულ უფრო მზარდი მნიშვნელობა ეროვნულ დონეზე. უმეტესწილად ამ ენებს არ აქვთ პრეტენზია, დაიკავონ მშობლიური ენების ადგილი, რაც, ცხადია, უკავიათ შესაბამის სახელმწიფო ან რეგიონულ ენებს. მაგრამ მათ, როგორც სკოლაში სასწავლებელ პრიორიტეტულ ენებს, შეუძლიათ მშობლიური ენის ადგილის დაკავება. მაგალითად, შვეიცარიის ზოგიერთ გერმანულენოვან კანტონში დღეისთვის ინგლისური ენა უფრო პრესტიჟულად ითვლება, ვიდრე სხვა სახელმწიფო ენები. მშობლები და სამუშაოზე დამქირავებლები ითხოვენ, რომ ინგლისურის სწავლება უფრო ინტენსიური გახდეს, ვიდრე ფრანგულის ან გერმანულის. ამრიგად, ინგლისურ ენას უკვე ირჩევენ ძირითად, პირველ ენად მრავალენოვან ქვეყნებში, აგრეთვე იმ რეგიონებში, სადაც, გეოგრაფიული მდებარეობის გამო, უცხო ენის არჩევა უფრო პრესტიჟულია. ინგლისური ენისთვის უპირატესობის მინიჭებას შეიძლება მოყვეს მეზობელი ან მცირერიცხოვანი ენების სწავლებისა და შესწავლის ინტერესის დაქვეითება და საბოლოოდ კი ამ ენების გაქრობაც.

ცვლილებათა დინამიკა

სანამ ამ თავს დავასრულებდეთ, უნდა აღინიშნოს, რომ ენობრივი მრავალფეროვნების სტრუქტურები განიცდიან მუდმივ ტრანსფორმაციას. სოციალურ-ეკონომიკური პროცესები წარმოადგენენ იმ ძირითად ფაქტორებს, რომელთაც მიყვავართ მათი ცვლისაკენ. თუმცა, შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ ზოგადი სოციალურ-ეკონომიკური ცვლილებების შესახებ საუბრისას ჩვენ გვერდს ვუვლით ძირითად პრობლე-

მებს, მაგრამ სინამდვილეში ეს ასე არაა. განათლების სისტემაში დაგეგმვის თანამედროვე მეთოდები უნდა ითვალისწინებდნენ დემოგრაფიულ და ეკონომიკურ ტენდენციებს. ბილინგუური სწავლების პროცესში, რომელიც ზოგადი განათლების შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენს, ყურადღება უნდა ეთმობოდეს იმავე პრობლემებს.

თანამედროვე კაპიტალიზმის პირობებში, მზარდი მობილურობა ცვლის იმ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ განვითარების პროცესებზე. კორპორატიული სტრუქტურების მზარდი ინტერნაციონალიზაცია ქმნის შრომის ახალ ბაზრებს, რაც სცილდება სახელმწიფო ფარგლებს. კაპიტალისტური განვითარება წარმოადგენს არათანაბარ განვითარებას და ეკონომიკურ ზონებს შორის არსებული დისბალანსი არის თანამედროვე მიგრაციული ტენდენციისა და ამით გამოწვეული შედეგების ძირითადი მიზეზი, როგორც „გამოსვლის“, ისე „დამკვიდრების“ რაიონებში. აუცილებლად უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ გაიზარდა როგორც მაღალკვალიფიციური, ასევე არაკვალიფიციური მიგრანტების რიცხვი.

ამავე დროს, ძალიან ხშირად გლობალიზაცია განიხილება მხოლოდ ეკონომიკური თვალსაზრისით. სხვადასხვა სოციალური ჯგუფებისა და ინდივიდების მდგომარეობას პირდაპირ უკავშირებენ ეკონომიკურ განვითარებას. ამასთან დაკავშირებით, ზოგიერთ სოციალურ ჯგუფსა და კულტურას ენიჭება დიდი უპირატესობა. ზოგი კი სულს დაფავს და განწირულია გასაქრობად. ამგვარად, ეს პროცესები გავლენას ახდენს სოციალური თვითიდენტიფიკაციის სქემებზე და მათ მიმართებებზე საცხოვრებელ ტერიტორიებთან, როგორც ერთი სახელმწიფოს შიგნით, ისევე სხვადასხვა სახელმწიფოს შორის. ამის შედეგად, ეკონომიკის რესტრუქტურიზაციის პარალელურად, ხდება სხვა მნიშვნელოვანი სოციალური და პოლიტიკური ინსტიტუტების რესტრუქტურიზაციაც.

შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ გლობალიზაციის პროცესების შედეგად ევროპის გარდაქმნა მიმდინარეობს ორი საპირისპირო მიმართულებით. ერთი მხრივ, ისეთი საერთაშორისო ორგანიზაციების წარმოქმნა, როგორცაა ევ-

როპის საბჭო, მოწმობს ინტეგრაციის მიზნით საინფორმაციო, კომუნიკაციური და მიგრაციული პროცესების სტიმულის არსებობას. მაგრამ, მეორე მხრივ, ეროვნულ სახელმწიფოთა სისტემა სუსტდება გლობალური ეკონომიკური რეგულირების აუცილებლობის გამო; სწორედ ამიტომ თავს იჩენს რეგიონული და სოციალური გადაადგილებები. ამ პროცესებს უკავშირდება ევროპის სოციალურ-პოლიტიკურ სტრუქტურაში მიმდინარე პროცესები. XX საუკუნის ბოლო ათწლეულისთვის დამახასიათებელი იყო სახელმწიფო ცენტრალიზაციის მარეგულირებელი ძალების დასუსტება და ეთნიკური განკერძოებისა და კარჩაკეტილობის აღორძინება აღმოსავლეთ ევროპაში. საბჭოთა კავშირისა და ჩეხოსლოვაკიის დაშლას, ყოფილ იუგოსლავიაში არსებულ კონფლიქტებს, მოყვა დემოგრაფიული შედეგები.

ადვილი შესამჩნევია, თუ როგორი გავლენა მოახდინეს ამ ცვლილებებმა ენობრივ მრავალფეროვნებაზე. არსებობს იმის უტყუარი მტკიცებულებები, თუ როგორ გაიზარდა იმ ადამიანების რიცხვი, რომლებიც სწავლობენ ერთ-ერთ საერთაშორისო ენას. დასავლეთ ევროპაში ეს არის ძირითადად ინგლისური, მაშინ, როდესაც აღმოსავლეთ ევროპაში ამ როლს ასრულებს რუსული, რომელიც ბოლო ხანებში თმობს პოზიციებს ინგლისური ენის სასარგებლოდ. მეორე მხრივ, მცირერიცხოვანი ემიგრანტების პრობლემები და მოთხოვნები დროულ გადაწყვეტას საჭიროებს და ჯერჯერობით არ ჩანს არც ერთი ამ ტენდენციის შესუსტების ნიშანწყალი.

ენობრივი პოლიტიკა

ეკონომიკური კონკურენტუნარიანობა, სოციალური ადაპტაცია და ადამიანის უფლებები იქცა თანამედროვე ევროპის ენობრივი პოლიტიკის ძირითად ორიენტირებად. ამ ორიენტირების ურთიერთშეთანხმება ყოველთვის არ არის ადვილი. ეკონომიკური კონკურენტუნარიანობისათვის აუცილებელი ენის პოლიტიკა შეიძლება შევიდეს გარკვეულ კონფლიქტში ენის იმ პოლიტიკასთან, რომელიც სო-

ციალური ადაპტაციის გაუმჯობესებისა და ადამიანის უფლებების დაცვისთვისაა საჭირო.

სახელმწიფოს შეუძლია არა მარტო იურიდიული, სავალუტო, ფინანსური და სხვა სახის საშუალებათა ფართო სპექტრის გამოყენება ეკონომიკური ბაზრის სტრუქტურის შესაცვლელად. მას თავისი ძალაუფლებით შეუძლია ბაზრის ლინგვისტური სტრუქტურის შეცვლა იმისათვის, რომ გაზარდოს ერთი ენის სიმბოლური, კულტურული და ეკონომიკური ფასეულობა სხვა ენასთან შედარებით. სახელმწიფოს შეუძლია ამის გაკეთება, რაკი არის სამუშაო ძალის სერიოზული დამქირავეელი და სამუშაო ბაზრის მარეგულირებელი სფეროს უმნიშვნელოვანესი მონაწილე. ამგვარად, იგი ეკონომიკურ და პოლიტიკურ ზეგავლენას ახდენს სამუშაო ადგილებისა და იმ მოქალაქეთათვის ეკონომიკური პრივილეგიების გადანაწილებაზე, რომლებიც ფლობენ ოფიციალურად აღიარებულ ენებს.

მიზანთა ფართო საზოგადოებრივი ხასიათის მიუხედავად, სახელმწიფოს ენობრივი პოლიტიკა ცხადად ან ფარულად ეხმარება ხოლმე ერთ, ორ ან მრავალენოვნებას.

მონოლინგვიზმს, თავისი უკიდურესი გამოვლენით, მიყვავართ ასიმილაციისაკენ. ამგვარი პოლიტიკა კი მიმართულია ენობრივ უმცირესობებთან შეუთანხმებლად მათი ენობრივი და კულტურული ასიმილაციისკენ. უარეს შემთხვევაში, შესაძლებელია ეროვნულ უმცირესობათა ენების მიზანდასახული ჩაგვრა. ასეთ სიტუაციაში ბილინგვური განათლება იმ სახით, როგორც ჩვენ გვესმის, აზრს კარგავს. ეროვნულ უმცირესობათა ბავშვებისთვის განათლების მიცემა მხოლოდ უმრავლესობის ენაზე, რომელსაც „ჩაფლობა“ ეწოდება, როგორც წესი, გვაძლევს ნეგატიურ შედეგებს. უფრო ხშირად ეს ეხება ემიგრანტთა ბავშვებს, რომლებსაც ართმევენ უფლებას, თუნდაც მინიმალურ დონეზე მიიღონ განათლება მშობლიურ ენაზე. თუმცა მსგავსი პოლიტიკის შედარებით რბილი ფორმები ითვალისწინებს გარდამავალი ტიპის ბილინგვურ საგანმანათლებლო პროგრამებს (დაწვრილებით იხ. თავი 3).

დამატებითი (ან გამამდიდრებელი) ბილინგვური პოლიტიკის მიზანია ლინგვისტური ეკვივალენტების მშვიდობიანი თანაარსებობა. ასეთი ტიპის პოლიტიკას უწოდებენ *მულტიკულტურულს* ან *პლურალისტურს*. ორი ან მეტი ენა განიხილება, როგორც აუცილებელი, მაგრამ აქვე აღნიშნავენ, რომ შედარებით სუსტ ენას სჭირდება მხარდაჭერის სპეციალური ზომები. თუ გამოვიყენებთ ლინგვისტურ ბაზართან დაკავშირებულ ტერმინოლოგიას, ასეთი პოლიტიკის მიზანს წარმოადგენს შიდა ლინგვისტური ბაზრის ნორმალური ფუნქციონირების უზრუნველყოფა ეროვნული და საერთაშორისო ენების ბაზრის ფუნქციონირებასთან ერთად. რეგიონული ენების ან ეროვნულ უმცირესობათა ენების ევროპული ქარტია ეფუძნება ამ პრინციპს. ასეთ პოლიტიკას ხშირად უწოდებენ „ენათა შენარჩუნების“ პოლიტიკას, ხოლო თუ ადგილი ჰქონდა ენების შეცვლას – „ენების აღორძინების“ ან „ენების შემობრუნების“ პოლიტიკას. ენობრივი, ძირითადად კი საგანმანათლებლო ენობრივი პოლიტიკის ობიექტს წარმოადგენენ არა მარტო ეროვნულ უმცირესობათა ენებზე მოლაპარაკებები, არამედ უმრავლესობის ენების მატარებლებიც. მაგალითად, საერთაშორისო დონეზე დამატებითი ბილინგვური პოლიტიკა ნიშნავს მეზობელი ენის, როგორც პირველი უცხო ენის შესწავლას ისეთი საერთაშორისო ენის მაგივრად, ან პარალელურად, როგორიცაა ინგლისური.

დასკვნითი დებულებები

ის დებულებები, რომლებიც ჩვენ მოკლედ მიმოვიხილეთ წინამდებარე თავში ერთად თუ ცალ-ცალკე მოიცავს ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების რეკომენდაციებს. ზოგი მათგანი დაგვეხმარება იმ შემსწავლელთა ენობრივი უნარის განსაზღვრაში, რომლებიც მიდიან სკოლაში განათლების მისაღებად, მეორენი – იმ მხარდაჭერის ხარისხის გამოვლენაში, რაც სკოლის პროგრამებს აქვთ ოჯახსა თუ თემებში, მესამენი დაგვეხმარება იმ დამოკიდებულების ფორმირებაში, რომელიც აქვთ შემსწავლელებს, მასწავლებლებს, მშობლებს და თემთა

ხელმძღვანელებს იმ მიზნებისა და სწავლების მეთოდის მიმართ, რომელთა რეალიზაცია ხდება სკოლაში. ენის პოლიტიკის კონკრეტული პარამეტრები ყოველი ცალკე აღებული შემთხვევისათვის შეიძლება დადგინდეს მხოლოდ საუბრადად და დაგეგმვისა და კვლევის შედეგად. ამისდა მიუხედავად, ისევე, როგორც სხვა სოციალური პროგრამების შემთხვევაში, რომლებიც ეხებოდა ცხოვრების პირობების დაბალ დონეს, უმუშევრობას, რეგიონულ უთანასწორობას, იმ ვარიანტების ძებნა, რომლებიც ერთხელ და სამუდამოდ გადაჭრიდა აღნიშნულ პრობლემებს, გაუმართლებელია. ენის პოლიტიკის და ბილინგვური სწავლების, როგორც ამ პოლიტიკის ინტეგრალური ნაწილისთვის, აუცილებელია ისეთი პოზიცია, რომელიც ხელს შეუწყობს ექსპერიმენტირებას რომელიმე მეთოდისადმი მიკერძოების გარეშე და საშუალებას მოგვცემს, რომ ყურადღებით შევისწავლოთ როგორც დაშვებული შეცდომები, ასევე მიღწეული წარმატებები.

თავი III

სასკოლო გარემო

შუამავალი ენის განსაზღვრა სასკოლო განათლების სისტემისთვის წარმოადგენს ენის პოლიტიკის მიმართულუბათა ყველაზე უნივერსალურ ამოცანას. სასკოლო სისტემა ტრადიციულად არის ის ძირითადი სოციალური ინსტიტუტი, რომლის ფარგლებშიც ყალიბდება ახალგაზრდა თაობის ლინგვისტური და კულტურული მომავალი. სავალდებულო ხასიათის ფაქტორების გავლენის ხარისხი შუამავალი ენის არჩევაზე, კონკრეტული სიტუაციიდან გამომდინარე, განიცდის ცვლილებას, მაშინ, როცა პოლიტიკური ფაქტორების გავლენა ამ არჩევანზე ყოველთვის საკმაოდ არსებითია. განათლებასა და მის გავლენას მცირერიცხოვანი ერების ენებზე აქვს ამ უკანასკნელთათვის პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა. სკოლები წარმოადგენს სერიოზულ სოციალურ ინსტიტუტებს, რომლებშიც ხდება ეროვნულ უმცირესობათა ჯგუფების კულტურისა და თვითმყოფადობის რეპროდუქცია. სკოლაში და სასკოლო პრობლემებისა და საკითხების გადაწყვეტის პროცესში ხდება იმ სოციალურ ურთიერთობათა ჩამოყალიბება, რომელიც ეროვნულ უმცირესობათა კონსოლიდირებას ახდენს. ამრიგად, ენის პოლიტიკის მოთხოვნებისადმი სახელმწიფო საგანმანათლებლო სისტემის შესაბამისობა ნათელს ხდის, თუ რამდენად არის მზად, ერთი მხრივ, საგანმანათლებლო სისტემა, თავის მხრივ კი სახელმწიფო, გადაჭრან ენობრივი პრობლემები. მეორე მხრივ, სწორედ სკოლა აძლევს მოსწავლეს საშუალებას, დაეუფლოს უცხო ენებს. ენობრივი მრავალფეროვნების პოლიტიკა ნიშნავს, რომ ყველა მოსწავლეს ასწავლიან როგორც უმცირესობათა და / ან მეზობელ ენებს, ისე საერთაშორისო ურთიერთობათა ენებს.

ბევრ შემთხვევაში ბილინგვურმა საგანმანათლებლო პროგრამებმა უკვე მიიღეს საყოველთაო აღიარება და გვიჩვენეს, რომ მათ, პოტენციურად, შეუძლიათ დიდი პრაქტიკული სარგებლობის მოტანა.

ჩვენი მსჯელობიდან ნათელია, რომ ბილინგვური განათლების გავლენის ხარისხი მოსახლეობის მიზანმიმართულ ჯგუფზე დამოკიდებულია არა მარტო ამ ჯგუფის ეთნიკურ წარმომავლობაზე, არამედ ზემოხსენებული პოლიტიკისა და იმ სოციალური თუ ეკონომიკური პროცესების ურთიერთქმედებაზე, რასაც საზოგადოებაში აქვს ადგილი.

ეს პროცესები განაპირობებს ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავებას, რეალიზაციასა და ეფექტურობას. ამ პროგრამებზე განსაკუთრებულ გავლენას ახდენენ დასაქმების სტრუქტურები და სოციალური კლასების შემადგენლობა, რომელთა გავლენა ბილინგვურ განათლებაზე მაშინ იკვეთება, როდესაც ისინი თავად იმყოფებიან ტრანსფორმაციის პროცესში. ენობრივ უმცირესობათა ენებისა და ზოგადად ენობრივი პროგრამები ნაკლებეფექტურია, რადგანაც მათ შემქმნელებს ბოლომდე არ აქვთ გააზრებული იმ სოციალურ-ეკონომიკური სისტემის არეალები, სადაც ხდება ამ პროგრამების რეალიზაცია, ან / და იმიტომ, რომ ისინი ეწინააღმდეგება სახელმწიფოს პოლიტიკას სხვა სფეროებში. მხოლოდ ბოლო წლებში დაიწყო ბილინგვური განათლების მიმართ ყოველმხრივი მიდგომის განხორციელების აქტიური მცდელობა.

ენის პოლიტიკის გლობალური მიზნების არსებობისას აუცილებლად ჩნდება ბილინგვური განათლების სპეციფიკის საკითხი. რა არის ბილინგვური განათლების მიზანი – ერთენოვნება თუ მრავალენოვნება? ბილინგვური განათლების რა ტიპები და პროექტები უნდა იქნეს განხილული? სწორედ ეს პრობლემები განიხილება წინამდებარე ნაწილში. IV და V თავებში პასუხი გაეცემა შეკითხვებს: როგორ უნდა შეფასდეს ინდივიდის ან სკოლის შედეგები? როგორია საერთო შედეგი? როგორია ბილინგვური განათლების შედეგები ინდივიდისათვის? რომელი ჯგუფი დარჩება მოგებული ბილინგვური განათლების შედეგად?

პროგრამების ტიპები და მოდელები

ბილინგვური პროგრამების განმსაზღვრელი მახასიათებლები სინამდვილეში ძალიან განსხვავებულია. ეს იძლევა მცირე ოდენობის საბაზო მოდელების გამოყოფის საშუალებას, რომელთა კლასიფიკაცია ხდება მათი ზოგადი მიზნების მიხედვით (მოსახლეობის მიზნობრივი ჯგუფის მონოლინგვური ან მრავალენოვანი კომპეტენციები). ყოველი ჯგუფის ფარგლებში შეიძლება გამოიყოს პროგრამების ან ვარიანტების გარკვეული რიცხვი, რაც განსაზღვრავს კონკრეტულ პირობებში ცალკე აღებული მოდელის სპეციფიკურ მახასიათებლებს (მაგალითად: ასიმილაცია, აღორძინება, შენახვა და გამდიდრება). და ბოლოს, შეიძლება გამოიყოს ცალკეული პროგრამების გეგმიური მახასიათებლებიც (როდის იწყება პროგრამა, მისი ხანგრძლივობა).

ბილინგვური განათლების მოდელები

მოდელების პირველადი კლასიფიკაცია ეყრდნობა ბილინგვური განათლების მიზნებს. *კოლინ ბეიკერთან* ერთად, ჩვენ მივადევნებთ თვალს ბილინგვური განათლების სუსტსა და ძლიერ მხარეებს.

- ბილინგვური განათლების სუსტი მოდელები განიხილავს ბილინგვიზმს არა როგორც მიზანს, არამედ როგორც გარდამავალ სტადიას მონოლინგვიზმ ე1-სა და მონოლინგვიზმ ე2-ს შორის. ზოგადად, ასეთ მოდელებს უწოდებენ გარდამავალს. ამ ჯგუფში მოხვედრილი ზოგიერთი მოდელი (იხ. ქვემოთ) უზრუნველყოფს დაწყებით განათლებას მშობლიურ ენაზე იმდენად შეზღუდული ოდენობით და განაპირობებს ე2-ზე სრული გადასვლის პირობებს ისეთ ადრეულ ასაკში, რომ მათი, როგორც ბილინგვიზმის კვალიფიკაცია იმ თვალსაზრისით, როგორც ზემოთ იყო განსაზღვრული, შეუძლებელია. ეს მოდელები არ პასუხობენ არც მშო-

ბელთა მოლოდინს და არც ევროპის საბჭოს სტანდარტებს.

- საპირისპიროდ, ძლიერი მოდელების მიზანია ორი და მეტ ენოვანი განათლება. სხვა სიტყვებით რომ თქვათ, ეს მოდელები განიხილავს მრავალენოვნებას, როგორც ფასეულ რესურსს და წარმოადგენს ინსტრუმენტს მის მისაღწევად. ისინი შეესაბამება იმ მშობელთა მოლოდინს, რომლებიც იღვწიან იმისთვის, რომ მრავალენოვან გარემოში მცხოვრები მათი შვილები ფლობდნენ რამდენიმე ენას.

ბილინგვური პროგრამების ტიპები

ბილინგვური განათლების სუსტი მოდელები, როგორც წესი, მიზნად ისახავს კონტროლირებად გადასვლას არაოფიციალური სასკოლო ე1-დან ბოლო ეტაპზე. იმ შემთხვევაში, თუ მსგავსი პროგრამების რეალიზაციისას არ ხდება ე1-ის დათრგუნვა, გარდამავალი პერიოდის გასვლის შემდეგ ეს ენა არ დებულობს არავითარ მხარდაჭერას განათლების სისტემისგან. ბილინგვური განათლების სუსტი მოდელები, როგორც წესი, თავს იჩენენ იმ შემთხვევაში, როდესაც ემიგრანტთა, ან მცირერიცხოვან ხალხთა შორის ხდება „ჩაფლობის“ (უმრავლესობის ენაზე არაკონტროლირებადი სწავლება) პროგრამების უარყოფა პედაგოგიური მოსაზრებებით. დასაბუთებულია, რომ დასავლეთ ევროპის ქვეყნების უმრავლესობაში დაწყებითი განათლება ე1-ზე აძლევს სხვა ენაზე მოლაპარაკე ემიგრანტთა შვილებს უკეთეს საფუძველს სკოლაში შემდგომი სწავლისთვის, სადაც სახელმწიფო ენა გვევლინება შუამავალი ენის როლში და ყოველივე ეს აძლევს მათ თავიანთი დემოკრატიული უფლებების რეალიზაციის საშუალებას. თუმცა, ზოგ შემთხვევაში, ცალკეულ სახელმწიფოში უმცირესობათა ენაზე მოლაპარაკე ბავშვებისთვის შედგენილ ბილინგვურ პროგრამებს, რომელთა მიზანია უმრავლესობის ენაზე გადასვლა ნეგატიური ჩაფლობის გვერდის ავლით, არ ძალუძთ თვითმყოფადობის შენარჩუნება და იმ პოლიტიკური

თუ კულტურული პრობლემების გადაჭრა, რომლებიც ხშირად წამოიჭრება ხოლმე ასეთ სიტუაციებში.

ხშირ შემთხვევაში, საგანმანათლებლო სისტემის ფარგლებში შექმნილ გარდამავალ ბილინგვურ პროგრამებს აესებს ენის დაკარგვის საშიშროების ნეიტრალიზაციის მცდელობა მშობელთა და თემის მხრიდან დამატებითი დახმარების მოზიდვის გზით. ემიგრანტთა შვილების შემთხვევაში, პროგრამები შეიძლება დააფინანსოს იმ ქვეყანამ, საიდანაც ისინი ჩამოვიდნენ.

ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამები დამოკიდებულია სოციალურ გარემოცვაზე. განირჩევა შემდეგი მოდელები:

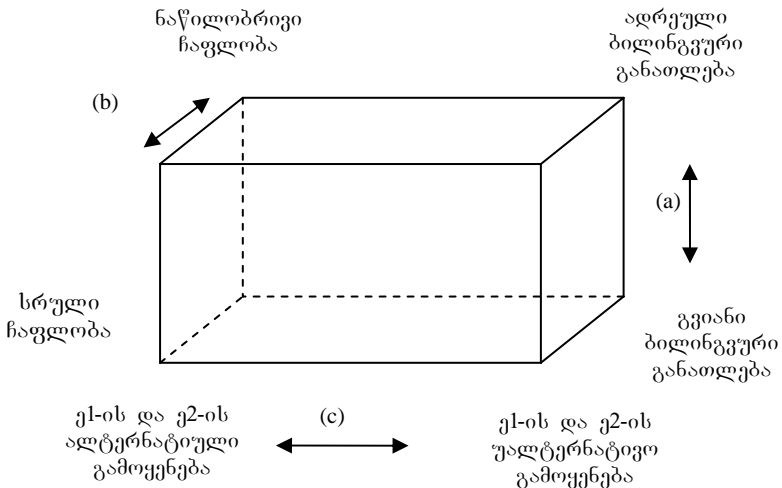
- მოდელები, რომლებიც მიმართულია უმცირესობათა ენის ან ემიგრანტების მშობლიური ენის *შენარჩუნებაზე* ორი მიზნით: უმრავლესობის ენის შესწავლა და ამავე დროს თემის ენის შენარჩუნება. სპეციალური ლიტერატურაში ასეთ მოდელებს უწოდებენ ენის *შენარჩუნების*, ან ენის *დაცვის* მოდელებს, *ენობრივი მემკვიდრეობის პროგრამებს* და სხვა.
- მოდელები, რომლებიც მიზნად ისახავს უმცირესობათა ენის *აღორძინებას*, რომელმაც არა თუ დაკარგა საკუთარი პრესტიჟი, არამედ გამოყენების გარკვეული სფეროც და, რაც მთავარია, რომელზეც, ეკონომიკური და პოლიტიკური თვალსაზრისიდან გამომდინარე, უარს ამბობს ამ ენის მატარებელთა უმრავლესობა. ამ შემთხვევაში მიზანი შეიძლება იყოს უმცირესობის ენის გამოყენების ნორმალიზაციისათვის აუცილებელი პირობების შექმნა, ანუ მისი, როგორც ოფიციალური და სამწერლობო ენის, აღორძინება.
- მოდელები, რომელთა მიზანია ბავშვებისათვის ერთენოვანი (ან უკვე მრავალენოვანი) რეპერტუარების გამდიდრება, ანუ ფუნქციონალური ორი და მეტ ენოვნების მიღწევა იქ, სადაც მისი ფორმირება არ მიმდინარეობს ბუნებრივი გზით. დახმარება შეიძლება მოხდეს რამდენიმე ქვეყნის დონეზე (მაგ.: ინგლისური, როგორც უცხო ენა ჩრდილო ევროპაში), ან იყოს შეზღუდული ცალკე რეგიონით (მაგ.: გერმანული და

ფრანგული ენები შესაბამისად ზემო რაინის ფრანგულ და გერმანულ ნაწილში). იდეა მდგომარეობს იმაში, რომ მოხდეს მეორე ენის (ე2-ის) უფრო ეფექტურად დაუფლება არა ტრადიციული, (მაგ. ჩაფლობის კანადური მოდელი), არამედ ბილინგვური სწავლების საშუალებით. დემოგრაფიული ხასიათის მიზეზების გამო ამ მოდელებს ირჩევს მოსწავლეთა უმეტესობა.

ბილინგვური განათლების დაგეგმვა მოდელების ტიპების შარბლებში

შემდგომი კლასიფიკაცია ბილინგვური განათლების მოდელების სტრუქტურის ფარგლებში შეიძლება ეყრდნობოდეს შემდეგ კრიტერიუმებს: ხანგრძლივობა / უწყვეტობა, ინტენსივობა და რეგულარობა, სასწავლო დისციპლინების შედგენილობა და მეორე / უცხო ენაზე სწავლებისათვის თემების შერჩევა.

ბილინგვური განათლების ნებისმიერი სასკოლო ტიპი შეიძლება მოვაქციოთ კოორდინატთა შემდეგ სისტემაში:



დავიწყოთ a დერძით, შემდგომ კი გადავიდეთ სრული და ნაწილობრივი ჩაფლობის ანალიზზე, და ბოლოს, ვაკეთოთ ალტერნატიული და უალტერნატივო გამოყენების ანალიზი ე1-ისა და ე2-ის ნაწილობრივი ჩაფლობის მოდელებში.

- შეიძლება გამოიყოს ბილინგვური განათლების ადრეული, საშუალო და გვიანი ფორმები. პირველი იწყება სკოლამდელ ასაკში, ბოლო – არაუგვიანეს საშუალო სკოლის უფროს კლასებში ან უმაღლეს სასწავლებელში, საშუალო კი სადღაც მათ შორისაა.

არ არსებობს ცალსახა პასუხი კითხვაზე, როდისაა ბილინგვური სწავლების დაწყება იდეალური. ეს დამოკიდებულია როგორც სოციალურ-ეკონომიკურ სიტუაციაზე, ასევე პროგრამის ძირითად მიზნებზე. მეორე ენის დაუფლების თვალსაზრისით, შეიძლება ითქვას, რომ „რაც ადრე, მით უკეთესია“, თუ, რა თქმა უნდა, ე2-ის შესწავლის დრო სწორადაა შერჩეული (რაც უფრო პატარები არიან ბავშვები, მით მეტი დრო სჭირდებათ მეორე ენის სასურველ დონეზე შესწავლისთვის). ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გამდიდრების პროგრამებისთვის ე1-ის მრავალენოვან გარემოში. მაგრამ ამ შემთხვევაშიც კი ნაადრევი დაწყება სვამს სერიოზულ კითხვებს: ხომ არ მოექცევა ე1 ნეგატიური ზემოქმედების ქვეშ? ხომ არ გახდება ეს პირველი ნაბიჯი ენის შეცვლისკენ (მაგალითად, უმრავლესობის ენაზე, როგორც სწავლის პროცესში ერთადერთ შუამავალ ენაზე გადასვლა)? მიაყენებს თუ არა ზიანს ბილინგვური სწავლება სახელმწიფო ენაზე განათლების მიღებას იმ ბავშვებში, რომლებსაც ასეთი დიდი, გონებრივი დატვირთვა აქვთ? უნდა იყოს თუ არა ხელმისაწვდომი ბილინგვური განათლება ყველა ბავშვისთვის, თუ ის უნდა იყოს ელიტის პრივილეგია? შენარჩუნებისა და აღორძინების პროგრამებში ეს საკითხები გაცილებით მწვავედ დგას. ე1-ის შენარჩუნებას შეიძლება შეუშალოს ხელი ნაადრევემა ჩაფლობამ ე2-ში, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვების ყოველდღიურ ცხოვრებაში იგრძნობა სახელმწიფო ენის არსებობა. ენობრივი მემკვიდრეობის შენარჩუნების ამოცანას შეუძლია საგანმანათლებლო სტრატეგიების შემქმნელები

მიიყვანოს იმ აზრამდე, რომ ე2-ის, როგორც სწავლების ენის შემოტანამდე, საჭიროა რაც შეიძლება დიდხანს ე1-ის გარემოს შენარჩუნება (სულ მცირე – დაწყებითი სწავლების კურსის განმავლობაში). მეორე მხრივ, გარდამავალი მოდელების შემქმნელები შეიძლება შეეწინააღმდეგონ ამ თვალსაზრისს და განაცხადონ, რომ ე1-ზე სწავლა არ უნდა გრძელდებოდეს საჭიროზე დიდხანს და ე2-ში სრული ჩაფლობა უნდა იწყებოდეს ადრეულ ასაკში, რათა ემიგრანტების შვილებმა ძირეული მოსახლეობის შვილების მსგავსად მიიღონ თანაბარი შესაძლებლობები. სხვადასხვა მიზნის მიღწევა უნდა ხდებოდეს ე1 და ე2-ის გამოყენების ინტენსიური ვარიანტების შედეგად და არა ღლინით, როდის გახდება შესაძლებელი ე2-ის შემოტანა... ყველაფერი ეს უნდა ხდებოდეს იმისთვის, რომ მაქსიმალური უკუგებით მოხდეს ბავშვების შესაძლებლობათა გამოყენება უცხო ენების შესწავლის პროცესში.

- ბილინგვური განათლების ხანგრძლივობა ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც მისი დაწყების დრო. როგორც ცნობილია, იმისათვის, რომ შემსწავლელი სრულყოფილად დაეუფლოს ე1-ს კოგნიტურ-თეორიულ დონეზე, საჭიროა წლები. იგივე უნდა ითქვას ე2-ის შესახებაც.

ე1: პროგრამები უნდა ითვალისწინებდეს ე1-ის სწავლების საკმაოდ დიდ დროს არა მარტო შენარჩუნების მოდელებისთვის, არამედ გარდამავალი მოდელებისთვისაც. უკანასკნელ შემთხვევაში ე1-ზე სწავლების უწყვეტობა-ინტენსივობა და ხანგრძლივობა განისაზღვრება ერთენოვანი შემსწავლელების უნარით (უმცირესობიდან), თუ რამდენად სწრაფად მიადწევენ საუკეთესო შედეგებს სწავლაში და რამდენად სწრაფად მოხდება მათი ინტეგრაცია საზოგადოებაში. სინამდვილეში, ევროპაში ემიგრანტთა ბავშვების სწავლება გვიჩვენებს, რომ ე2-ის პროფესიული აკადემიური ფლობის პროცესი რთულდება, თუ ე1-ის კომპეტენციები არ არის სათანადო დონეზე ფორმულირებული. ამ ფაქტს ხსნიან იმით, რომ ორი და მეტი ენის ფლობა ურთიერთდამოკიდებულია და ეყრდნობა ერთგვარ ზოგად „პროფესიულ კომპეტენციას“ (იხ., მაგ. Commins, 2000).

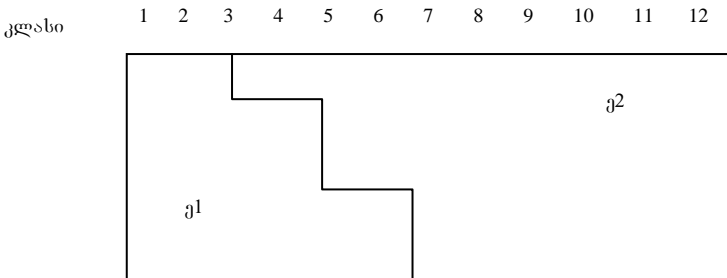
ამგვარად, მეორე ენის დაუფლება მიმდინარეობს უფრო ეფექტურად, თუ პირველი ენის ბაზაზე კომპეტენციები მაღალ დონეზეა ჩამოყალიბებული. რაც შეეხება გარდამავალი პროგრამის დასრულებას, ის ატარებს პედაგოგიურ ხასიათს: არის თუ არა სათანადოდ მომზადებული ე1-ის ზღვრული დონე იმისთვის, რომ მოხდეს ე2-ის შედეგიანი პროფესიული აკადემიური დაუფლება. ეს პრობლემა ატარებს პოლიტიკურ ხასიათსაც: უზრუნველყოფილია თუ არა ე1-ზე დაწყებითი განათლების მიღება (იხ. თავი D). ამგვარად, გარდამავალი ბილინგვური პროგრამა შეიძლება დასრულდეს ადრე (მაგ. სკოლის დამთავრებისთვის), ან გვიან (მაგ. არასრული საშუალო სკოლის დამთავრებისთვის), იქიდან გამომდინარე, მიღწეულია თუ არა დასახული მიზნები.

ე2: რაც არ უნდა ტრივიალურად უღერდეს, ე2-ის შესწავლას საკმაოდ დიდი დრო სჭირდება. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გამდიდრების პროგრამის ადრეულ სტადიაზე. იქიდან გამომდინარე, რომ ბავშვები ისევე ადვილად ივიწყებენ ენას, როგორც სწავლობენ, საჭიროა ე2-ის შესწავლის უწყვეტობის უზრუნველყოფა. თუ ე2-ზე თემში არ არის სათანადო მოთხოვნა, მაშინ ადრეულ ასაკში მასში ჩაფლობა მოკლე დროით (საბავშვო ბაღში, დაწყებით სკოლაში), საშუალო სკოლაში სწავლის შემდგომი გაგრძელების გარეშე, ნაკლებად ეფექტური იქნება. განსაკუთრებული ყურადღება ე2-ს უნდა დაეთმოს გარდამავალ პერიოდში: როგორც სკოლამდელი ასაკიდან დაწყებით სკოლაში გადასვლისას, ისე დაწყებითი სკოლიდან საშუალო სკოლაში გადასვლისას. რაც შეეხება ხანგრძლივობას, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ის, თუ როგორ მიმდინარეობს სწავლება მეორე ენაზე (მაგალითად, ე2-ის, როგორც საპროგრამო საგნის, სწავლება) და როგორ გრძელდება (მაგალითად, სტუდენტთა გაცვლის პროგრამები). სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ინტენსიურმა ენობრივმა მომზადებამ ე2-ზე სწავლების დაწყებამდე, ისევე, როგორც ე2-ის გარემოში აუცილებელმა ყოფნამ პროგრამის დამთავრების შემდეგ, შეიძლება ბილინგვური სწავლების

მოკლე პერიოდის ნაკლოვანებების კომპენსირება მოახდინოს.

- მეორე ნაბიჯი ბილინგუური პროგრამის შექმნის გზაზე ეხება ე1-ის და ე2-ის გამოყენებას. ჩაფლობის ინტენსიურობის ვარირება ხდება ე2-ზე ერთი თემის ნაწილობრივი სწავლებიდან სრულ ჩაფლობამდე, ანუ ე2-ზე ყველა საგნის სწავლებამდე. მაგრამ, უნდა გვახსოვდეს, რომ არსებობს ენის სწავლების ეფექტური ფორმები, რომლებიც არ უნდა გავაიგივოთ ბილინგუური სწავლების ფორმებთან (მაგ. ე2-ზე ინტენსიური მომზადება გაცვლებთან კომპლექსში, ანუ ე2-ში მოკლევადიანი ჩაფლობები, იგულისხმება ინდივიდუალური გაცვლები, კლასების, მასწავლებლის გამოცვლა). ბილინგუური განათლება ვარაუდობს სწავლების ენად ერთზე მეტი ენის ხანგრძლივ გამოყენებას, და არა მისი, როგორც უბრალოდ საგნის, სწავლებას.

არჩევანი დამოკიდებულია ბილინგუური სწავლების პროგრამაზე და მისი ვარირება მოხდება კლასიდან კლასში გადასვლის შესაბამისად. გამდიდრების პროგრამის რეალიზებისას, შეიძლება დავიწყოთ ენაში ინტენსიური მომზადება საშუალო სკოლის დონეზე, გადავიდეთ ე2-ზე საგნების 50%-ის სწავლებაზე არასრული საშუალო (საბაზო) სკოლის დონეზე, რითაც მოხდება სრული ჩაფლობა საშუალო სკოლის დონეზე.



სქემა 1. დროისა და საგნების განაწილება ენების მიხედვით საშუალო სკოლის ფარგლებში

დაბალანსებული ბილინგვიზმი მიიღწევა მთელი ტოპიკების თემების სწავლებით უფრო „სუსტ“ ენაზე. ვიწროპროფესიული ბილინგვიზმისთვის შეიძლება საკმარისი იყოს ჩაფლობის ნაკლები დონე.

ამგვარად, ერთსა და იმავე თემში, სადაც ლაპარაკობენ უმცირესობის ენაზე, შეიძლება აღმოვაჩინოთ ორი მოდეული უმრავლესობისა და უმცირესობის ენების სხვადასხვაგვარი შეფარდებით:

	სკოლამდელი	დაწყებითი სკოლა						არასრული საშუალო სკოლა
		1	2	3	4	5	6	კლასები
I მოდელი	რეტო-რომანული	რეტო-რომანული		რეტო-რომანული		რეტო-რომანული		რეტო-რომანული
				გერმანული		გერმანული		გერმანული
II მოდელი	რეტო-რომანული		რეტო-რომანული		რეტო-რომანული		რეტო-რომანული	
	გერმანული		გერმანული		გერმანული		გერმანული	

ენა ისწავლება, როგორც საგანი

სქემა 2. დროის / საგნების განაწილება გერმანული და რეტო-რომანული ენებისთვის გრაუბიუნდენის კანტონში (შვეიცარია) ბილინგვიური სწავლების ორი მოდელის შესაბამისად

ძირითადი სხვაობა წარმოდგენილ მოდელებს შორის ისაა, რომ II მოდელში ნაჩვენებია თემში გერმანიზაციის მაღალი დონე და ამ დონის ხელშეწყობა. I მოდელი აიძულებს იმ მოსწავლეებს, რომლებიც არ ლაპარაკობენ რეტო-რომანულ ენებზე, შეისწავლონ იგი, რადგანაც დაწყებით კლასებში ის გვევლინება სწავლების ძირითად ენად და, ამდენად, ხელს უწყობს მისი მოთხოვნილების გაზრდას საზოგადოებაში.

მაგრამ არჩევანი ისევ და ისევ სიტუაციაზეა დამოკიდებული. ლინგვისტურად ე1-ისთვის სასურველ სიტუაციაში, როგორცაა, მაგალითად, კანადა, შეიძლება რისკის

გაწევა და ე2-ში ჩაფლობა გარკვეული (შეზღუდული) დროით. მსგავსი გადაწყვეტილების მიღება გამორიცხულია შვეიცარიის გერმანული ნაწილის მსგავს დიგლოსიურ სიტუაციაში, სადაც განათლება სახელმწიფო ენაზე არასრულფასოვანია, ვინაიდან მას აკლია სათანადო მხარდაჭერა.

უფრო მეტიც, ენათა მხარდაჭერის დონეს სკოლის ფარგლებს გარეთ დაეკისრება ძირითადი როლი. იმისათვის, რომ ქვეყანაში, სადაც სატელევიზიო გადაცემათა უმრავლესობა მიმდინარეობს ინგლისურ ენაზე, მიღწეულ იქნეს ენობრივი კომპეტენციის თანაბარი დონე, ინგლისური ენის სწავლებისათვის საჭიროა ნაკლები საათები, ვიდრე იმ ქვეყანაში, სადაც სხვა ენას უკავია აბსოლუტურად დომინირებული ადგილი. ანალოგიურად, უმცირესობის ენაზე მასალების უქონლობა მიგვიყვანს იქამდე, რომ საჭირო გახდება სასწავლო თემების უმეტესობის ამ ენებზე შესწავლა.

- კიდევ ერთი კრიტერიუმი, რომელსაც შემოაქვს დიდი მრავალფეროვნება სასწავლო პროცესში, არის ე1-ისა და ე2-ის სასწავლო თემების შესაბამისად შერჩევა (ჩაფლობის მეთოდის გარდა, როცა ყველა საგანი ისწავლება ე2-ზე). ამა თუ იმ ენაზე სწავლებისთვის თემების შერჩევა სხვადასხვა ფაქტორზეა დამოკიდებული: მასწავლებლების არსებობა (არ არის აუცილებელი, რომ ისინი ენების მატარებლები იყვნენ, მაგრამ ვალდებულნი არიან, ჰქონდეთ სანიმუშო კომუნიკაციური კომპეტენცია იმ ენაზე, რომელზეც უნდა წარმართონ სწავლების პროცესი), სასწავლო მასალების არსებობა, გამოცდები იმ ენაზე, რომელიც უნდა ჩააბარონ და ა. შ. ბილინგვური სწავლების ხანგრძლივი ტრადიციული გამოცდილება ისეთ ქვეყანაში, როგორცაა ლუქსემბურგი, გვიჩვენებს, რომ აქ ე2-ზე მიმდინარეობს ისეთი „ნაკლებ სალაპარაკო“ საგნის სწავლება, როგორცაა მათემატიკა. ზოგ შემთხვევაში ენისა და საგნის მჭიდრო კავშირი ამარტივებს ამორჩევის პროცესს (მაგ. უმცირესობის კულტურა მის ენაზე, ქვეყნის ისტორია – სახელმწიფო ენაზე, საფრანგეთის

რეკოლუციის ისტორია – ფრანგულ ენაზე და ა. შ.), საზოგადოებრივი / საბუნებისმეტყველო საგნების სწავლებისას საშუალო სკოლის უფროს კლასებში, მხედველობაში მისაღებია ის ფაქტი, რომ სახელმძღვანელოთა უმრავლესობა დაწერილია ინგლისურ ენაზე, მრავალი საუნივერსიტეტო პროგრამის შექმნისას ასევე გამოყენებულია ინგლისური ენა.

- ბოლო საკითხი ეხება ბილინგვური სწავლების მიზნობრივ აუდიტორიას. იქ, სადაც მოსახლეობა ჰომოგენურია თავისი სტრუქტურით (ანუ შედგება გაბატონებული ენის მატარებლებისაგან), მიმართება ე1-სა და ე2-ს შორის ერთგვაროვანია. ამ შემთხვევაში წინა პლანზე წამოიწევეს შემდეგი ძირითადი საკითხები:

ა) ბილინგვური განათლება ხელმისაწვდომია მოცემული სკოლის მხოლოდ ექსპერიმენტული კლასებისთვის თუ სკოლის ყველა მოსწავლისათვის (მაგ. ეგრეთ წოდებული ევროპული სკოლებისთვის, თუ ამ რეგიონის ან ქვეყნის ყველა მოსწავლისთვის;

ბ) არსებობს თუ არა სწავლებისათვის ენების არჩევის საშუალება;

გ) რა წარმოადგენს სწავლების მიზანს: ბალანსირებული თუ ვიწრო პროფესიული ბილინგვიზმი და ა. შ.

თუ პასუხი ყველა ჩამოთვლილი შემთხვევისთვის გულისხმობს სწავლების უნივერსალურ ხასიათს, მაშინ ეს ნიშნავს, რომ ბილინგვური სწავლება მხოლოდ ელიტარული ნაწილის საკუთრება კი არ არის, არამედ მთელი განათლების სისტემის მონაპოვარია.

იმ რეგიონებში, სადაც მოსახლეობა შერეულია ენების ფლობის თვალსაზრისით, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს კლასის შემადგენლობას. თუმცა ბილინგვური განათლების საშუალება ეძლევა ზოგჯერ მხოლოდ ერთ თემს (მაგ. ეროვნულ უმცირესობას ესტონეთში, რომელიც ვერ ლაპარაკობს ესტონურად), ხშირ შემთხვევაში გაბატონებული ენის მატარებლებს ეძლევათ საშუალება, შეისწავლონ ეროვნული უმცირესობის ან მეზობელი ხალხის ენა. იმ შემთხვევაში, თუ ორი თემის წარმომადგენელი ბავშვები ეუფლებიან ერთმანეთის ენას (ორ-

მხრივი ბილინგვური მოდელი), კლასის ფარგლებში შეიძლება განხორციელდეს ორი ენობრივი ჯგუფის წარმომადგენელთა ინტეგრაცია იმის გათვალისწინებით, რომ **ბავშვები ყველაზე ადვილად ითვისებენ ენას ერთმანეთთან ურთიერთობისას**. ამ შემთხვევაში ორივე ენა თანაბრად არის გამოყენებული. როგორც წესი, ამას უწოდებენ „ორმაგ ჩაფლობას“, „ურთიერთდაკავშირებულ ჩაფლობას“ „ან ორ-მხრივ ჩაფლობას“.

ზოგადად, ბავშვების ისეთი ჯგუფების თანაარსებობა, რომლებიც სხვადასხვა ენაზე ლაპარაკობენ, დიდ სიძნელეებს ქმნის ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელისთვის. გარდამავალი მოდელის პირობებში ეს იქნება სკოლაში ისეთი ჯგუფის არსებობა, რომელიც ლაპარაკობს უმცირესობისგან განსხვავებულ ენაზე (მაგ. უკრაინელი ბავშვები ლატვიის რუსულ სკოლაში). გამდიდრების მოდელის შემთხვევაში, ეს ეხება ემიგრანტთა ბავშვებს, რომლებიც დადიან იმ სკოლებში, სადაც სწავლება მიმდინარეობს სახელმწიფო ენაზე (მაგ. თურქი ბავშვები გერმანიის გერმანულ-ფრანგულ ბილინგვურ სკოლაში). არსებობს მსგავსი პრობლემის გადაჭრის სხვადასხვა გზა, მაგალითად, სპეციალური მეცადინეობა ენაზე სხვა ენის მატარებელთათვის (მაგ. თურქული ენა თურქი ბავშვებისთვის) და / ან მეთოდოლოგია, რომელიც ითვალისწინებს მრავალენოვნებას ერთი კლასის ფარგლებში.

- და ბოლოს, არსებობს კლასში ენების გამიჯვნის ან ალტერნატიული გამოყენების არაერთი საშუალება. ერთი მხრივ, არსებობს **მთლიანი ჩაფლობის** მოდელი, როგორც მაგალითად, კანადაში, როდესაც სასკოლო საგნების სწავლება მიმდინარეობს მხოლოდ ე2-ზე. სწავლების ასეთი ფორმის შემთხვევაში, ხატოვნად რომ ვთქვათ, ხიდეებს ენებს შორის ქმნიან ბავშვები, რომლებიც ეუფლებიან სპეციალიზებულ ტერმინოლოგიას ე1-ზე თემში ან დამოუკიდებლად. ირლანდიის მაგალითი გვიჩვენებს, რომ შემსწავლელს სრულიად თავისუფლად შეუძლია საშუალო განათლების მიღება მხოლოდ ირლანდიურ ენაზე, შემდგომში სწავლის გაგრძელება კი მხოლოდ ინგლისურად. მეორე მხრივ,

არსებობს ბილინგუური სწავლება, ანუ „ჩაფლობა“ ამ სიტყვის უფრო ფართო მნიშვნელობით. ეს არის საგნის პარალელურ სწავლება ე1-ზე და ე2-ზე ალტერნატიულად; მაგ. ე2 გამოიყენება, როგორც საკლასო მუშაობის ენა, ე1 კი – როგორც სახელმძღვანელოს ენა, რომელიც გამიზნულია სახლში მუშაობისთვის. შესაძლებელია აგრეთვე ორმაგი ტერმინოლოგიის შედგენა მასწავლებლის დახმარებით. ასეთი მიდგომის უპირატესობა ისაა, რომ ე1-ისა და ე2-ის დაახლოებაზე პასუხისმგებლობა აკისრიათ როგორც შემსწავლელებს, ასევე მთელ საგანმანათლებლო სისტემას.

თაზო IV

ბილინგვურ სწავლებასთან დაკავშირებული ფაქტები და სტირეოტიპები

ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელის განხილვისას აუცილებლად უნდა გვახსოვდეს, რომ განათლების ასეთმა ფორმამ მიიღო თავისი ეფექტურობის აღიარება უამრავ შემთხვევაში. ეს ეხება როგორც ორივე ენის პროფესიულ ფლობას (ე2-ს მხოლოდ გარდამავალ პროგრამებში), ისე იმ საგნებში მიღწეულ შედეგებს, რომელთა სწავლება მიმდინარეობს სხვა ენაზე.

ბილინგვური განათლების უპირატესობა აშკარაა:

- ენის დაუფლება მიმდინარეობს უფრო სპონტანურად, ვიდრე ავთენტური კომუნიკაციის დროს (გეოგრაფიის, მათემატიკის და ა. შ. სწავლება). შემსწავლელებს შეუძლიათ მაქსიმუმამდე გაააქტიურონ ენის დაუფლების შესაძლებლობები. ე2-ის ფორმალური სწავლება ადაპტირებულია საგნის საჭიროებასთან, რასაც მივყავართ დამოუკიდებელი მუშაობისა და მასწავლებელთან მუშაობის ოპტიმალურ შეხამებამდე.
- საგნები, რომლებიც იწვევენ ინტერესს შემსწავლელებში, წარმოადგენს პირველადი მოტივაციის მნიშვნელოვან წყაროს, რაც გამოვლინდება უშუალოდ სასწავლო პროცესში და რომელიც არ უნდა დაგუკავშიროთ პოტენციურ უპირატესობას, რომელიც ენამ შეიძლება მომავალში მოგვცეს. ენისა და არაენობრივი საგნების სწავლება ამ შემთხვევაში კომპლექსურია, რაც ხელს უწყობს სასწავლო პროცესს.
- ბილინგვური სწავლებისთვის საჭიროა ისეთი მასწავლებელი, რომელიც გააზრებულად იყენებს ენას საგნის სწავლებისთვის სხვა ენის მოშველიებითაც. შესასწავლი საგნების სიძნელეების დაძლევა აუმჯობესებს შემსწავლელთა გათვითცნობიერებულობას

და შეაქვს წვლილი ენების იმ კურიკულუმების შემუშავებაში, რომლებიც სცილდება საგნის ჩარჩოებს.

სინამდვილეში, ბილინგვური სწავლებისას საჭიროა ენის შესწავლისადმი სხვაგვარი მიდგომა. ეს ეხება ქმედების ოთხ ტიპს შორის ურთიერთდამოკიდებულებას (მოსმენა, კითხვა, ლაპარაკი, წერა), კლასში სხვადასხვა ენობრივი მასალის გამოყენებას, ენების სწავლების ტრადიციული ფორმების ფუნქციებს, ენობრივ გათვითცნობიერებულობას, შეფასების ახალ ფორმებს, ახალი საინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენებას და ა. შ. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, წარმატებული ბილინგვური სწავლება მოითხოვს შესაბამის ზოგად სტრუქტურას.

თავისი ეფექტურობის გამო ბილინგვური განათლება სულ უფრო ხშირად ცვლის ენის სწავლების ტრადიციულ ფორმებს. თუ არსებობენ მომზადებული მასწავლებლები და დამუშავებული მასალა, ასეთი სწავლება ნებისმიერი მონოლინგვური სწავლების ფორმაზე ძვირი არ ჯდება. ამავე დროს, საზოგადოება რჩება მოგებულ იმ უპირატესობისგან, რომელსაც აძლევს ინდივიდს და საზოგადოებას ენების პროფესიული ფლობა. ენების შესწავლისა და სწავლების სფეროში ჩატარებულმა ეკონომიკურმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ერთი ან მეტი უცხო ენის ცოდნა ახდენს გაგლენას ხელფასის ოდენობაზე იმათთან შედარებით, ვისაც გააჩნია ერთნაირი საბაზო კვალიფიკაცია და სამუშაოს ტიპი.

კიდევ ერთხელ უნდა გაეხვას ხაზი მასწავლებელთა ინტენსიური მომზადების აუცილებლობას. რადგანაც ენის გარდა (ინგლისური, როგორც შუამავალი ენა არაინგლისურენოვან ქვეყნებში) ისწავლება სხვა საგნებიც (მაგ. მათემატიკა), ჩნდება მათემატიკის ისეთი მასწავლებლების მომზადების აუცილებლობა, რომლებსაც შეეძლებათ ინგლისურის სწავლებაც. არაა საკმარისი და არც ეფექტური ინგლისურენოვანი გეოგრაფიის მასწავლებლის უნგრეთში გაგზავნა, რათა იქ ინგლისურად ასწავლოს გეოგრაფია. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს გეოგრაფიის სწავლება უცხო ენაზე (და, იდეალურ შემთხვევაში, უნდა შეეძლოს უნგრულ ენაზე დასმულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა).

ბილინგვური სკოლებისთვის აუცილებელია სპეციალური მეთოდოლოგია, რომელიც უნდა შემუშავდეს ყოველი ბილინგვური მოდელისთვის ცალ-ცალკე. ეს ეხება სასწავლო მასალასაც. ადვილი შესაძლებელია, რომ გერმანული სკოლისთვის გერმანიაში დაწერილი სახელმძღვანელო შეუფერებელი გამოდგეს იმავე საგნის სწავლებისთვის გერმანულ ენაზე დანიაში, ან იმ მოსწავლეებისათვის იყოს მიუღებელი, რომლებიც საშუალო დონეზე ფლობენ გერმანულს.

როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, სწავლება წარმართება ორ ენაზე (გამეორება ერთ ენაზე, წაკითხვა – მეორეზე, ერთი ენიდან მეორეზე სისტემატური გადართვით). ასეთი ტექნიკური ხერხი მოითხოვს მასწავლებლისგან ორივე ენის გამოყენების კარგად შემუშავებულ სტრატეგიას, და პროფესიულად გამომუშავებულ ბილინგვურ ჩვევებსა და უნარებს.

როგორც III თავში იყო აღნიშნული, არსებობს ბილინგვური სწავლების უამრავი მოდელი, რომლებიც შეიძლება გამოიყენებოდეს სხვადასხვა სიტუაციაში. ის, ვინც ეძებს მარტივ პასუხებს, დარჩება იმედგაცრუებული, ვინაიდან სიტუაციათა უმეტესობა უნიკალურია, ამიტომ მოდელების მექანიკური გადატანა დაუშვებელია. როგორც II და III თავებში იყო ხაზგასმული, ვიდრე ბილინგვური განათლების ამა თუ იმ მოდელის გამოყენების შესახებ მიიღება გადაწყვეტილება, აუცილებელია სოციოლოგიური ფაქტორების საგულდაგულოდ შესწავლა. III თავის დანართში მოცემული კითხვები დაგვეხმარება იმ მოდელის შერჩევაში, რომელიც უნდა გამოიცადოს საპილოტე კლასებში მანამდე, სანამ მიღებული იქნება გადაწყვეტილება მისი საყოველთაო გამოყენების შესახებ.

შემდეგ ჩვენ გავაანალიზებთ ბილინგვური განათლების სხვადასხვა ტიპისა და მოდელის შეფასების შედეგებს, მანამდე კი განვიხილავთ იმ ეჭვებს, რომლებიც გამოთქმულია ბილინგვური განათლების მიმართ. ისინი ხშირად ეყრდნობა არასწორ ინფორმაციას ან არასწორ წარმოდგენებს. ჩვენ დავინახავთ, რომ ეჭვების დიდი ნაწილი გამოწვეულია იმ გაუგებრობის შედეგად, რასაც ბილინგ-

ვური განათლების მოდელები წარმოშობენ, ანდა ერთი სიტუაციიდან მეორეში არასწორი გადატანის შედეგია. მიუხედავად ამისა, ეს ეჭვები სერიოზულ დაბრკოლებას ქმნის ნებისმიერი ბილინგვური პოლიტიკისათვის და შეიძლება ნეგატიურად აისახოს მის შედეგებზე.

შეიძლება თუ არა სრულყოფილად ფლობდეთ ერთზე მეტ ენას?

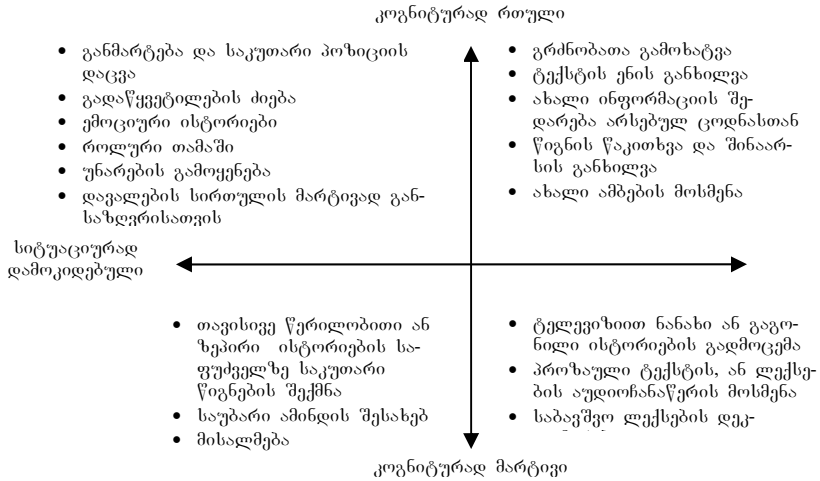
ეს საკითხი უდევს საფუძვლად ბილინგვური განათლებისადმი ღია თუ ფარულ დაპირისპირებას. მას შეუძლია მიიღოს სხვადასხვაგვარი ფორმა: დაახარალებს თუ არა მშობლიურ ენას ბილინგვური განათლება? ხომ არ არის ბილინგვური განათლების დაწყება სკოლამდელ ასაკში ნაადრევი? ხომ არ შეუშლის ეროვნულ უმცირესობათა ენის მხარდაჭერა სახელმწიფო ენის დაუფლებას? მიღწევადია თუ არა განათლების მიღების თანაბარი დონე ორივე ენაზე? იმის მკიცება, რომ ადამიანის გონებრივი შესაძლებლობები – ნაკლებ ნიჭიერი ბავშვების ჩათვლით – არ უშლის ხელს მრავალენოვნების, როგორც ბილინგვური სწავლების შედეგის ფორმირებას, არ წარმოადგენს საკმარის კონტრარგუმენტს. ამ მიზნის მისაღწევად აუცილებელია ადეკვატური მხარდაჭერა საგანმანათლებლო სისტემის მხრიდან, თუმცა არაადეკვატურ მხარდაჭერას სასურველზე უფრო ხშირად ვხვდებით ხოლმე.

ძირითადი პრობლემა მდგომარეობს მოსწავლეთა მიერ ენის ფლობის დონის კონკრეტულ შეფასებაში. ამასთანავე, მხედველობაში უნდა მივიღოთ დებულება, რომელიც XVIII საუკუნეში ჩამოაყალიბა შვეიცარელმა პედაგოგმა იოჰან პესტალოციმ: „არასდროს არ შეადართო ერთი ბავშვი მეორეს – მხოლოდ თავის თავთან“. პრობლემები ჩნდება ბილინგვური პროგრამის შექმნის როგორც საწყის ეტაპზე, ისე მიღებული შედეგების შეფასების სტადიაზე.

იმისთვის, რომ შევაფასოთ ენის ფლობის დონე, კლასიკური ენობრივი ტესტები არ არის საკმარისი. როგორც „ენის ფლობის ზოგადევროპულ კომპეტენციებში“ აღნიშნული, მოთხოვნათა და ენობრივი გამოკითხვის ანაღ-

იზის შედეგად გაჩნდა საკმაოდ ვრცელი ლიტერატურა, რომელიც ეძღვნება ენობრივი ხასიათის ამოცანებს. ეს ამოცანები შემსწავლელს ან უკვე უნდა ჰქონდეს გადაჭრილი, ან მოუხდება მათი გადაჭრა ამა თუ იმ სფეროში საქმიანობის, კონკრეტული სიტუაციის მოთხოვნილებებიდან გამომდინარე. დღესდღეობით, შემსწავლელთა ქმედების ტიპური ან სავარაუდო სქემების, სწავლების მიზნებისა და ენის ფლობის შესაბამისი დონისათვის საკონტროლო ტესტების ფორმულირება ხდება სპეციალური კომუნიკაციური ამოცანების სახით, რომელთა შესრულება შემსწავლელს შეუძლია, ანდა მოეთხოვება საკონტროლო სამუშაოში. აღნიშნულ ამოცანათა აღწერა უნდა იყოს მოცემული პოზიტიურად (ის, რის გაკეთებაც შეუძლია შემსწავლელს) და უნდა შეეფარდოს ენის ფლობის პროფესიულ დონეს. ევროპის საბჭო გეთავაზობს ექვსი დონის გამოყოფას: „ენის გასაღების“ დონიდან „ენის სრულყოფილად ფლობამდე“. კომუნიკაციურ ამოცანებზე დამყარებული ენის ფლობის დონეების შესაბამისი შეფასების ასეთი ინსტრუმენტი სულ უფრო და უფრო ხშირად გამოიყენება ბილინგვურ განათლებაში.

მიუხედავად ამისა, თუ დასმულია ამოცანა შემსწავლელის მიერ გარკვეული დავალების შესრულების უნარის გამოვლენის მიზნით, მაშინ ჯერ უპრიანი იქნება მოხდეს ამ ამოცანათა კლასიფიცირება იმის მიხედვით, თუ რა სიძნელეს წარმოადგენს ისინი შემსწავლელისთვის. ასეთი კლასიფიკაციის ზოგადი პრინციპები შემოთავაზებული იყო კამინსის მიერ და ასევე მუშავდებოდა ბეიკერის მიერაც. შემოთავაზებულ მოდელში გამოიყოფა სიტუაციურად დამოკიდებული და სიტუაციურად დამოუკიდებელი კომუნიკაციები, კოგნიტურად რთული და კოგნიტურად მარტივი დავალებები, რომლებიც დაკავშირებულია გონების დაძაბვა / არდაძაბვასთან. პირველი პარამეტრი მიუთითებს კონტექსტური დამოკიდებულების ხარისხზე, მეორე – კომუნიკაციაში აზრობრივი ქმედების აუცილებლობის ხარისხზე.



ეს მოდელი გვიჩვენებს იმ მიზეზებს, თუ რატომ ხდება, რომ ეროვნული უმცირესობის ენაზე მოლაპარაკე ბავშვებს იმ სკოლაში მოხვედრისას, სადაც სწავლება მხოლოდ გაბატონებულ სახელმწიფო ენაზე მიმდინარეობს, აქვთ ცუდი აკადემიური შედეგები, იმის მიუხედავად, რომ აქვთ კარგი სასაუბრო ჩვევები. ამის მიზეზია ის, რომ მათ არ აქვთ ჩამოყალიბებული კოგნიტურად რთულ და სიტუაციურად დამოკიდებულ გარემოში კონტექსტზე დაყრდნობის გარეშე მოქმედების უნარი.

გავიხსენოთ, რომ განვითარებული, სიმეტრიული ბილინგვური კომპეტენცია იძლევა ორ ენაზე კოგნიტურად რთული ამოცანის შესრულების შესაძლებლობას. „ასიმეტრიულ“ ორენოვნებს ასეთი ამოცანების შესრულება შეუძლიათ მხოლოდ ერთ ენაზე, უფრო მარტივისა კი ისეთ სიტუაციებში, როდესაც ორივე მოსაუბრე ფლობს ერთნაირ ცოდნას (ითხოვენ რაიმეს უკსტების დახმარებით). თუ ორივე ენაზე ჩამოყალიბებულია მხოლოდ საბაზო კომუნიკაციური უნარები და ჩვევები, მაშინ უნდა ვილაპარაკოთ შეზღუდულ ბილინგვიზმზე.

ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელისა და ტიპისთვის ენის ფლობის საკითხი პრაქტიკულად ყოველთვის მნიშვნელოვანია. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც

საბოლოო მიზანს წარმოადგენს სიმეტრიული ბილინგვიზმი, ფუნქციონალური ბილინგვიზმი (ე1-სა და ე2-ის სრულად ფლობა შეზღუდულ სიტუაციებში), ანდა თუნდაც სახელმწიფო ენის სრულად ფლობა პირველი (მშობლიური) ენის ცოდნის დონისაგან დამოუკიდებლად (სუბტრაქტული ბილინგვიზმი). ყველაზე ცუდი ვარიანტი, რომელსაც ამ შემთხვევაში უნდა ვერიდოთ, შეიძლება იყოს შეზღუდული ბილინგვიზმი, როდესაც შემსწავლელი ვერ ეუფლება ვერც ე1-ს და ვერც ე2-ს. ასეთი სიტუაცია ყალიბდება ბილინგვიური განათლების ცუდი დაგეგმვისა ან ორგანიზების შედეგად. შეზღუდული ბილინგვიზმის დასაძლევად ე2-ზე გადასვლისთვის პირველ რიგში საჭიროა ე1-ის სტაბილურად ფლობის უზრუნველყოფა. ასეთ შემთხვევაში შემსწავლელს უნდა ჩამოუყალიბდეს სასწავლო და შემეცნებითი უნარები ე2-ის ფარგლებში, რაც მოგვცემს შეზღუდული ბილინგვიზმისთვის თავის არიდების საშუალებას (მას ხშირად ორმაგ ნახევრადლინგვიზმსაც უწოდებენ). ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გარდამავალი პროგრამებისთვის: თუ ე1-ის ფლობის დონის ამაღლება არ წარმოადგენს თვითმიზანს, ეს არის აუცილებელი მოთხოვნა ე2-ის შემდგომი წარმატებული შესწავლისთვის და სკოლაში კარგი აკადემიური მოსწრებისათვის.

მეორე მხრივ, ე2-ის სწავლების ენად გამოყენება არ ახდენს უარყოფით გავლენას ე1-ზე. პროგრამა, რომელიც ენების შენახვისკენაა მიმართული გამოიხედავს სწორედ იმისთვის, რომ აიცილოს ნაკლებად გამოყენებადი ენების გაქრობა, იმ სიტუაციებში, სადაც მხოლოდ ერთი ენის ცოდნა არ არის საკმარისი. ე2-ის, როგორც განათლების ენის გამოყენება, დაიწყება მხოლოდ მაშინ, როდესაც კარგად იქნება შესწავლილი ე1. და ბოლოს, გამამდიდრებელ მოდელებში ე1-ის დაუფლებას ხელს უწყობს ლინგვისტურად კეთილგანწყობილი გარემო, და ბილინგვიური პროგრამა გამოიყენება როგორც მნიშვნელოვანი ე2-ის შესწავლის / სწავლების საშუალება.

როგორ გავლენას ახდენს ბილინგვური განათლება შემსწავლელთა მუშაობაზე კულტურაზე?

არგუმენტი, რომელიც მოყავთ ტრადიციული მიდგომის მომხრეებს ბილინგვური განათლების წინააღმდეგ, ასეთია: ენები დაკავშირებულია კულტურებთან, ამიტომ ერთი ადამიანი შეიძლება ეკუთვნოდეს მხოლოდ ერთ კულტურას, ეგრეთწოდებული ბიკულტურიზმი კი, რომელიც თან სდევს ბილინგვიზმს, გამორიცხავს შემსწავლელს ორივე კულტურიდან. ეს არგუმენტი მიღებულია, როგორც შენახვის მოდელის ოპონენტების მიერ (ვინც მოითხოვს სასკოლო განათლების წარმართვას მხოლოდ უმცირესობის ენაზე), ასევე გარდამავალ მოდელში ე1-ისა ან გამამდიდრებელი მოდელის ე2-ის ოპონენტების მიერ.

ბოლო გამოკვლევებმა ცხადყო, რომ მსგავსი რამ არ ხდება, თუ ორივე კულტურა ფასეულია შემსწავლელთათვის, და ბიკულტურიზმი არ ემუქრება შენარჩუნებისა ან გამამდიდრებელ მოდელებს იმ შემთხვევაში, თუ ეს პირობა დაცულია. მაგრამ ასეთი საშიშროება არსებობს, ჩაფლობის ან გარდამავალი პროგრამის პირობებში, თუ ე2-სა და მის შესაბამის კულტურულ ტრადიციებს შემსწავლელი ვერ დაუბუღობს სრულფასოვნად (ანდა არ იღებენ სხვა მიზნით, მაგალითად რასიზმის გამო).

უეიკლება, რომ ერთი ენით უმეოიფარბლოს განათლება?

ბილინგვური განათლების მოდელების კვლევის ფარგლებში ორენოვანი განათლება ხშირად განიხილება, როგორც პედაგოგიური პრობლემა. უწყობს თუ არა ხელს ერთ ენაზე განათლების მიღება მეორე ენაზე განათლების მიღებას? უმთავრესი არგუმენტი ე1-ზე განათლების მიღების სასარგებლოდ ენობრივ უმცირესობათა ბილინგვური პროგრამების ფარგლებში არის ის, რომ განათლების მიღება ე1-ზე

ხელს უწყობს საზოგადოებაში დომინირებად ე2-ზე განათლების მიღებას.

პრობლემის მართებულად ჩამოყალიბება შეიძლება შემდეგნაირად: იძლევა თუ არა ბილინგვური განათლება უკეთეს შედეგს მხოლოდ დომინირებულ ენაზე განათლების მიღებასთან შედარებით. ამას უკავშირდება არჩევანის პრობლემა მშობლიურ ენაზე ბავშვისთვის განათლების მიღების სამოქალაქო უფლების განხორციელებასა და იმის რწმენას შორის, რომ მომავალი კეთილდღეობა და პროფესიული პერსპექტივები დაკავშირებულია სხვა ენასთან. ამის საინტერესოდ მოვიყვანთ კითხვას, რომელსაც სვამენ აშშ-ის ბილინგვური კლასების მოსწავლეთა მშობლები: რატომ არ სწავლობს ჩემი შვილი ინგლისურს? მაგრამ ბილინგვიზმის ზოგიერთი ტიპი შეიძლება იყოს უარყოფილი, თუ საზოგადოება აღიქვამს ქცევის ზოგიერთ ნორმას, როგორც სოციალური ან ენობრივი ქცევის ნორმებისთვის შეუსაბამოს. ეს ხდება ძირითადად იმ ბილინგვ ბავშვებთან მიმართებით, რომელთაც არა აქვთ ჩამოყალიბებული წერითი ნორმა მშობლიურ ენაზე და ვისი ზეპირი მეტყველების ჩვენები და უნარები მშობლიურ ენაზე სათანადოდ არ ფასდება დასავლეთში, სადაც მეტი უპირატესობა ენიჭება წერით ჩვენებსა და უნარებს.

სხვათა შორის, ნაწილობრივი, ან დაუბალანსებელი ბილინგვიზმი უფრო ხშირად გვევლინება წესად, ვიდრე გამონაკლისად და დამოკიდებულია ინდივიდის ენობრივ რეპერტუარში ენების გადანაწილებაზე. ამგვარად, ინდივიდებს ან ინდივიდთა ჯგუფებს შეიძლება ვუწოდოთ მეტ-ნაკლებად ფუნქციონალურად განათლებულები ყოველ ენაში, მაგრამ მათი განათლების მიღების დონე სულაც არ ასახავს მათი ბილინგვიზმის ზოგად დონეს.

შეიძლება თუ არა ბილინგვური განათლება იყოს ეფექტური უკვე არსებული დიგლოსიის სიტუაციაში (მაგ.: არაბული / ფრანგული ენები მაროკოში, სადაც არსებობს დიგლოსია – არაბული / მაროკოული არაბული, ან ესპანური / ინგლისური კატალონიაში)? დაახარალებს თუ არა ბილინგვური განათლება ბავშვებს, რომლებიც უკვე არიან ორენოვნები (ანუ ემიგრანტთა ბავშვებს)?

ორივე კითხვა მომდინარეობს იმ საკმაოდ გავრცელებული შეხედულებიდან, რომ ბავშვის ენობრივი უნარი შეზღუდულია და მესამე ენა აუცილებლად მოახდენს გავლენას წინა ორ ენაზე. მიუხედავად ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ დიგლოსიის სიტუაციაში ბილინგვური განათლების წარუმატებლობა იმის შედეგია, რომ მსგავს სიტუაციას ანუ ე1-ის სიმრავლეს არ იღებდნენ მხედველობაში პროგრამის შედგენისას. სრულიად ნათელია, რომ ემიგრანტი ბავშვების ჩაფლობა სწავლების ენაში ბილინგვურ პროგრამაში ჩართვამდე, აიხსნება მათი წინა „ჩაფლობით“ და არა ბილინგვური პროგრამის სისუსტით. ამგვარად, ბილინგვური პროგრამები დიგლოსიურ სიტუაციაში, ანდა იმ მოსწავლეთა შემთხვევაში, რომლებიც უკვე ორენოვნები არიან, ხელახლა უნდა გადაამუშავდეს ადგილობრივი სპეციფიკის გათვალისწინებით, ამასთანავე, აუცილებლად უნდა იქნეს მხედველობაში მიღებული მოსწავლეთა დიგლოსია და, შესაბამისად, მათი ბილინგვიზმი.

არსებობს თუ არა განსხვავებული ენების შერევის საშიშროება?

ბილინგვური კვლევების ეპოქის დასაწყისში ხშირად დგებოდა ინტერფერენციის საკითხი ე1-სა და ე2-ს შორის. შეხედულებას იმის თაობაზე, რომ ბილინგვიზმში გაერთიანებულია ორი მონოლინგვი, მიუყვადით კომუნიკაციის პროცესში ერთი ენის კვალის არსებობის უარყოფამდე მეორე ენაში. ჩვენს დროში ბილინგვური კომპეტენცია განიხილება, როგორც ერთიანი ბილინგვური მეტყველება, რომელიც ნამდვილი ბილინგვიზმის დამადასტურებელია და სულაც არ წარმოადგენს ენების ცუდად ფლობის ნიშანს, ანდა ბილინგვების ენობრივი ქმედების ერთ-ერთ დაკანონებულ ფორმას ისეთ სიტუაციებში, სადაც ეს შესაძლებელია. ბილინგვ ბავშვთა უმეტესობა გაივლის ხოლმე „კოდების აღრევის“ ფაზებს ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ ისწავლიან ენათა დაყოფას და გადართვას ერთი ენიდან მეორეზე იმ ფორმალური და ფუნქციური წესების შესაბამისად, რომლებიც მათ ბილინგვურ გარემოს შეესაბამება. გა-

მოთქმათა სისწორის ხარისხი დამოკიდებულია სოციალურ ნორმებზე.

თუ მეორე ენის ათვისების პროცესს ჩავთვლით ბილინგვიზმის საწყის ფორმად, შემსწავლელს კი – ასიმეტრიულ ბილინგვად, მაშინ ასეთი მიდგომისას ჩნდება საინტერესო საკითხების მთელი რიგი, რომელსაც გააჩნია მიმართება „ენათა შერევის ფენომენის სტატუსთან“.

ერთი შეხედვით, მკაფიო განსხვავება ეგზოლინგვურ ხერხებსა და ბილინგვურ დისკურსულ პროცედურებს შორის სავსებით შესაძლებელია. ერთი მხრივ, არსებობს უამრავი საბუთი იმისა, რომ კოდების გადართვა ბილინგვურ მოსაუბრეებს შორის არის არა მარტო ფუნქციური, არამედ გრამატიკულიც. მომდევნო მაგალითში კოდების ცვლის ფუნქცია ნათელია: ის მიუთითებს წერითი კომუნიკაციის ჩამტარებლის ორ კულტურას შორის კავშირზე გეოგრაფიულ არეალში. გადართვის მომენტი მიმდინარეობს ყველაზე ზოგადი ენობრივი წესების შესაბამისად: “je suis parti a la gare et je suis arrivee le lendemain a neuf na estacao de Pombal” (მე გავემგზავრე [პარიზის] ვაგზლიდან და მეორე დღის 9 საათზე ჩავედი ვაგზალ პომბალში [ლისაბონში]). მეორე მხრივ, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ენათა შერევას აქვს სხვა სტატუსი ეგზოლინგვური საუბრისას (ანუ შემსწავლელსა და ენის მატარებელს შორის საუბრისას). ადამიანი, რომელიც არ არის ენის მატარებელი, ურევს ერთმანეთში გერმანულსა და ფრანგულს: “HH: moi je trouve plus... les filles surtout je trouve plus ehm oui... modernes... non ehm pas modernes. gelpfleht” (მე ვთვლი... განსაკუთრებით ქალიშვილებს ჰ-მ-მ... უფრო თანამედროვეებად... არა ჰ-მ-მ, არა თანამედროვედ – მოვლილებად); აიძულებს ენის მატარებელს, უპოვოს სწორი ახსნა სიტყვას: “H: soigneses?”, ანუ ე1-ის ლექსიკური ერთეულები გამოიყენება მაშველ რგოლებად და მოწოდებად დახმარებისათვის, რათა მოხერხდეს შეზღუდული ლექსიკური კომპეტენციის დაძლევა.

მრავალენოვან კონტექსტში სხვადასხვა ენის მატარებლის მიერ ხშირად თვით სიტუაცია შეიძლება იყოს განსაზღვრული, როგორც ეგზოლინგვური და ბილინგვური ერთდროულად. შესაბამისად, კომუნიკაციის მიზნით გამო-

ყენებული იქნება სხვადასხვა ვარიანტი. მაგალითად, ენის მატარებელმა შეიძლება აღიქვას ეს ენობრივი ერთეულები, როგორც სიტუაციისათვის შესაბამისი (ანუ მიანიჭოს მას კოდების გადართვის სტატუსი) და შეიტანოს კიდეც იგი თავის ლექსიკონში. შეიძლება ერთ-ერთ ბილინგვს შეუსწორონ უზუსტობა და ამით მიანიშნონ, რომ მოსაუბრე არ განიხილავს მოცემულ სიტუაციას ბილინგვური მეტყველებისათვის შესაფერისად. შეიძლება ლექსიკური ტრანსფერის სტატუსის ვარირება და ეს დამოკიდებულია იმაზე, აღიქმება თუ არა იგი, როგორც ლექსიკური ხარვეზის მახვენებელი, თუ როგორც კარგად ფორმულირებული ბილინგვური კომპეტენცია.

ერთ-ერთი ძირითადი დასკვნა ისაა, რომ ბილინგვური განათლების ფორმათა უმეტესობა ვერ გამოდგება ყველა ამოცანის შესასრულებლად, ვერ გამოვიყენებთ მათ ვერც სოციალური გარემოს ყველა ტიპისთვის. იმისათვის, რომ სწორად განისაზღვროს ენის პოლიტიკა, განათლების სფეროს მუშაკებმა უნდა გააანალიზონ ბილინგვური განათლების ყველა ფორმის დადებითი და უარყოფითი მხარეები იმ თვალსაზრისით, თუ რამდენად შეესაბამება ისინი დასმულ ამოცანას. ქვემოთ წარმოდგენილი ცხრილი დაგვეხმარება არჩევანის გაკეთებაში:

ფორმა მიზანი	მონოლინგვური ე1 - სწავლების ენა ე2 - სასწავლო საგანი	ნაწილობრივი ჩაფლობა ე1 და ე2 - სწავლების ენა	ჩაფლობა ე2 - სწავლების ენა ე1 - სასწავლო საგანი	აბსოლუტური ჩაფლობა ე2 - სწავლების ენა ე1 - არ არსებობს სტატუსი
ბარდამავალი მიზანი	არ შეესაბამება.	ყველაზე კარგა საშუალებას წარმოადგენს უმცროს კლას-ელთათვის დომინანტი ე2-ის შესწავლისა და ე1-ზე ცოდნის გაღრმავების შესაძლებლობა (ე2-ის მხარდაჭერის სახით).	უფროს კლას-ელთათვის დომინანტი ე2-ის დაუფლების კარგი საშუალებაა, მაგრამ ეფუძნება მონოლინგვურ საზოგადოებას. არ გამოდგება უმცროს კლასელთათვის.	არ შეესაბამება.

შენარჩუნების მოდელი	ეფექტურია ე-ის შენარჩუნებისთვის, მაგრამ ეყრდნობა მონოლინგუერ საზოგადოებას, ამიტომ არ შეესაბამება ევროპის საბჭოს სტანდარტებს.	ნაკლებ ხმარებული ე-ის შენარჩუნებისა და სკოლაში უცხოენათა შესწავლის შეხამების საუკეთესო საშუალებაა.	არ შეესაბამება.	არ შეესაბამება.
გამამდიდრებელი მოდელი	არც თუ ძალიან ეფექტურია.	წარმოადგენს სკოლაში უცხოენის შესწავლის საუკეთესო საშუალებას.	კარგ საშუალებას წარმოადგენს იქ, სადაც ე-1 (სტანდარტულ და წერით ფორმებში) გამოიყენება საზოგადოებაში.	არ შეესაბამება.

დამატება III და IV თავებისთვის

შეკითხვების ნუსხა იმ პირთათვის, ვინც იღებს გადაწყვეტილებებს ბილინგუური საგანმანათლებლო პოლიტიკის სფეროში.

1. ამოცანის ანალიზი

- რა არის პრობლემის არსი?
- როგორ ვიპოვოთ ის გადაწყვეტილებები, რომელთა პრაქტიკაში რეალიზაცია ადვილია და რომლებიც ითვალისწინებს ეროვნულ / რეგიონულ სპეციფიკას, აქვს სათანადო მხარდაჭერა და მხედველობაში იღებს ენობრივი მრავალფეროვნების აუცილებლობას.
- რა გზას ადგანან ჩვენი ევროპელი პარტნიორები?
- რა დროა განსაზღვრული ჩვენი საქმიანობისთვის?

2. კონტექსტის ანალიზი

- სხვადასხვა ენის შესახებ არსებული სტერეოტიპები სკოლებსა და საზოგადოებაში.
- სიტუაცია ევროპაში (ინგლისური ენის როლი, მობილურობა, ევროპის საბჭოსა და ევროკავშირის ენობრივი პოლიტიკა).
- ქვეყანაში არსებული რეალური ენობრივი პოლიტიკა (მოსახლეობის ენობრივი რეპერტუარები [მაგ. ენების მიხედვით მოსახლეობის სტატისტიკური აღწერა], ენათა იურიდიული სტატუსი, ენათა გამოყენების სფერო და სიხშირე, მოთხოვნილება ენებზე – ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური ფაქტორებიდან გამომდინარე).
- სინამდვილეში რომელ ენებს ასწავლიან და როგორ?
- სოციალური პარტნიორების, მასწავლებლების, მშობლების, მასობრივი ინფორმაციის საშუალებების შესაძლებელი რეაქცია და სხვა.

3. საკითხები, რომლებიც სასწრაფოდაა გადასწვევტი

- რამდენი ენა უნდა ვასწავლოთ და ვისწავლოთ?
- რომელ ენებთან გვაქვს ხოლმე საქმე (სახელმწიფო ენები, რეგიონული ენები, მეზობელი ქვეყნების ენები, ემიგრანტთა ენები, საერთაშორისო ურთიერთობების ენები)?
- რა მოთხოვნების დაკმაყოფილებაა საჭირო და რა პოლიტიკური მიზნებისთვის (მაგ. კეთილდღეობა, ფასეულობა ცალკეული ადამიანისთვის და მთელი საზოგადოებისთვის, გადაადგილების თავისუფლება, გლობალიზაცია, ინფორმაციის მისაწვდომობა ერთი ადამიანისა თუ მთელი საზოგადოებისთვის, ეროვნული ერთიანობა, ეთნიკური თვითმყოფადობა, ურთიერთგაგება და ა. შ.)
- კურიკულუმის რომელ ეტაპზე?
- საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში თუ ფარგლებს გარეთ?
- რა თანმიმდევრობით, ინტენსივობის რა ხარისხით, როგორი უწყვეტობით?
- რა პედაგოგიური მიზნებით (დონეები, ნაწილობრივი კომპეტენციები, გამჭვირვალობა, „სწავლის სწავლა“)?
- შეფასების რომელი ფორმით (სერტიფიკაცია, „ენობრივი პორტფელი“, შეფასების მეთოდები)?
- როგორი პედაგოგიური მეთოდებითა და საშუალებებით (ენის ალღო, ბილინგუური განათლება, ტანდემი, გაცვლითი პროგრამები, მოდულის პრინციპი)?
- რომელი ორგანიზაციის / სტრუქტურის ფარგლებში (ბიუჯეტი, ეფექტურობა, ავტონომიის ხარისხი და ა. შ.)?
- არსებობს თუ არა ალტერნატიული გადაწყვეტა?

4. აუცილებელი პირობები

- მასწავლებელთა მომზადება.
- სასწავლო მასალები, პედაგოგიური რესურსები.
- დრო.
- პოლიტიკური ნება.

თავი V

ენის პოლიტიკის დაგეგმვიდან მისი შეფასებისაკენ

ნებისმიერი საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისას მნიშვნელოვანი ძალისხმევა უნდა იყოს მიმართული ფინანსური, საკადრო და სხვა საორგანიზაციო საკითხების გადაწყვეტაზე. ეს ეხება ბილინგვურ განათლებასაც. ამ სფეროში დაკავებულმა მასწავლებლებმა და ოფიციალურმა პირებმა იციან ისიც, რომ შემსწავლელთა პროგრესისა და მიღწევების მონიტორინგი და შეფასება მოითხოვს არანაკლებ ძალისხმევას. ბილინგვური სწავლების სკოლები წარმოადგენს საგანმანათლებლო სისტემის ელემენტებს, ამიტომ მათ შეიძლება მოსთხოვონ თავიანთი შეფასებისა და მონიტორინგის პროცედურების ინტეგრაცია უკვე არსებულ სისტემასთან, მაგალითად, სახელმწიფო ან რეგიონულ გამოცდებთან. ამასთან ერთად, მონიტორინგის არსებულ სისტემაში აუცილებლად უნდა იქნეს შეტანილი ცვლილებები იმ სიძნელეთა გათვალისწინებით, რომლებიც ჩნდება ხოლმე შემსწავლელის ბილინგვური განათლების მიღწევათა შეფასებისას. მაგრამ არის სხვა საკითხებიც, რომლებსაც აქვთ გარკვეული მიმართება ბილინგვურ განათლებასთან.

მშობელთა უმრავლესობას, როგორც წესი, პირველად უხდებათ შეხება ბილინგვურ განათლებასთან. მათ, ერთი მხრივ, იზიდავს ბავშვებისთვის ასეთი განათლების მიცემის პერსპექტივა, მაგრამ, ამავე დროს, არსებობს სტერეოტიპი იმისა, რომ ბილინგვიზმმა შეიძლება მოახდინოს ნეგატიური გავლენა მათი შვილების განათლებაზე. ეს არის ერთ-ერთი ძლიერი უარყოფითი ფაქტორი. რომელ სიტუაციას უნდა მიუვდეთ სერიოზულად? მაგალითად, კანადაში ძირითად საბაბს შემფოთებისთვის წარმოადგენს შემდეგი შეკითხვები: როგორ ყალიბდება ინგლისური ენის კომპეტენცია

(როგორც წესი, ესაა ე1)? როგორ ხდება კომპეტენციის ფორმირება სხვა საგნებში (მათემატიკაში, საბუნებისმეტყველო დისციპლინებში, ისტორიაში და ა. შ.)? როგორ ყალიბდება კომპეტენცია ფრანგულ ენაში (როგორც წესი, ესაა ე2, უფრო იშვიათად – ე3)? როგორ ყალიბდება სხვა კომპეტენციები (კოგნიტური, კრეატიული, მეტალინგვისტური უნარები და ჩვევები)? როგორ ყალიბდება სოციალური კომპეტენცია? როგორ ვითარდება სასწავლო სტრატეგიები? დასაშვებია თუ არა სხვაგვარი მიდგომა და იქნება თუ არა ის ასეთივე ეფექტური, ან უფრო ეფექტური? ყველა ეს საკითხი აღელვებს არამარტო მშობლებს, არამედ მასწავლებლებს, მთავრობის წარმომადგენლებს და სხვა მოქალაქეებსაც.

სხვადასხვა გარემოებიდან გამომდინარე, იკვეთება უფრო ფართო პლანის სოციოლინგვისტური და პოლიტიკური პრობლემები: როგორია ბილინგვური განათლების გავლენა უმცირესობათა ენის შენარჩუნებაზე? როგორ ვითარდება დამოკიდებულება ენებისა და იმ ხალხის მიმართ, რომელიც ამ ენაზე ლაპარაკობს? უფრო მეტიც, იმ მოსწავლეთა ხანგრძლივი უარყოფითი აკადემიური შედეგები, რომლებიც სხვადასხვა კულტურების წარმომადგენელი არიან, მეტწილად უკავშირდება სტატუსისა და შესაძლებლობების პრობლემას, ვიდრე ლინგვისტურ ფაქტორებს. ამგვარად, ისეთ ჩარევას საგანმანათლებლო სფეროში, რომელიც მიმართულია შემსწავლელთა დაბალი სტატუსის შეცვლისკენ, ექნებათ უფრო მეტი წარმატება, ვიდრე იმათ, რომლებიც ამ სტატუსის განმტკიცებას ემსახურება. აქედან გამომდინარეობს დასკვნა, რომ ბილინგვური განათლების ნებისმიერი ფორმის ან ინგლისურ ენაზე აბსოლუტური ჩაფლობის პროგრამის შესაძლო ეფექტურობის შეფასების მთავარი კრიტერიუმი იქნება ის, თუ რამდენად მოხერხდება სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელთა თვითმყოფადობის გრძნობის შენარჩუნება და საზოგადოებაში მათზე მოთხოვნის შეგრძნების გაღვივება.

უტყუარობა და საიმედოობა

მნიშვნელოვანია, რომ ნებისმიერი შეფასება შეესაბამებოდეს უტყუარობისა და საიმედოობის სტანდარტს. პირველი სტანდარტი მოითხოვს შესაფასებელი ობიექტისგან იმის ჩვენებას, რომ შეფასების მონაცემთა საფუძველზე მიღებული დასკვნები შეესაბამება დასახულ მიზნებს და საიმედოა. მაგალითად, შეუძლია თუ არა ენობრივი ჩვევების შესამოწმებლად განკუთვნილ კონკრეტულ ტესტს უტყუარად შეაფასოს შემსწავლელის უნარი და დაძლიოს სასკოლო პროგრამა მეორე ენაზე (დაწვრილებით იხილეთ ქვემოთ). საიმედოობის მეორე სტანდარტის მიხედვით შემფასებელს მოეთხოვება გაამახვილოს ყურადღება შეფასების შედეგების ისეთი ფაქტორებით გამოწვეულ ვარიაციებზე, რომლებსაც არავითარი კავშირი არა აქვთ საკუთრივ ბილინგვური განათლების შეფასებასთან. მაგალითად, ზემოთ უკვე იყო საუბარი იმის თაობაზე, რომ ბილინგვი სტუდენტების ზოგიერთი ჯგუფის სუსტი აკადემიური მოსწრება შეიძლება განპირობებული იყოს ისეთი სოციალური და კულტურული ფაქტორებით, რომლებიც შეიძლება დაბალი მოსწრების მიზეზი გახდეს როგორც სწავლების ნებისმიერი ფორმის, ასევე ბილინგვური სწავლების დროს.

საკონტროლო ჯგუფები

კონკრეტული საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასება (ჩვენ შემთხვევაში საუბარია ბილინგვურ პროგრამაზე) ყოველთვის გულისხმობს მის შედარებას საკონტროლო ჯგუფთან. შეფასების მიზნიდან გამომდინარე, ეს ჯგუფები შეიძლება იმყოფებოდნენ სხვა ბილინგვურ ან მონოლინგვურ სკოლებში. ყველა შემთხვევაში შემფასებელი უნდა დარწმუნდეს იმაში, რომ ორი (ან მეტი) ჯგუფი ერთმანეთის მსგავსია საგანმანათლებლო და დემოგრაფიული მანკენებლებით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, არსებობს იმის საშიშროება, რომ საიმედოობის სტანდარტების მოთხოვნები არ იქნება დაცული.

სასაუბრო და სამეცნიერო მეტყველება

გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ შემსწავლელი უფრო სწრაფად აღწევს მეორე ენის თავისუფლად ფლობის დონეს, თუ ის იმყოფება შესაბამის ენობრივ გარემოში და სკოლაში. მაგრამ, თავისუფლად მეტყველების დონის ამადლების მიუხედავად, საჭიროა სულ ცოტა ხუთი წელი (ზოგჯერ კი მეტიც), რომ იგი დაეწიოს ენის მატარებლებს ენის ფლობის ძირითადი მაჩვენებლების მიხედვით. არსებული ტესტები პრაქტიკულად არ იძლევა ინფორმაციას ზეპირი მეტყველების დონის შესახებ სასწავლო გარემოში. მათი დახმარებით შეიძლება შევაფასოთ მხოლოდ ყოველდღიური სასაუბრო ენის ფლობის დონე, ან მხოლოდ საბაზო გრამატიკული წესები. ზუსტი სურათის მისაღებად საჭიროა შემსწავლელთა უნარის შეფასების ისეთი აუთენტური საშუალებების გამოძებნა, რომლებიც ასახავდა სასწავლო მოთხოვნებს. გაგებისა და, მეორე მხრივ, პროდუქტიული საქმიანობის უნარის შესაფასებლად უფრო უპირანი იქნებოდა კლასში ჩატარებულ დაკვირვებებზე დაყრდნობა, ვიდრე ტესტებზე; მაგალითად, უნდა გაკეთდეს აუდიო და ვიდეო ჩანაწერები, რათა დაფიქსირდეს პროდუქტიული ენობრივი ქმედების ფრაგმენტები მოსწავლეთა ბუნებრივ სასწავლო გარემოში, ანდა შეიქმნას ისეთი პირობები, რომლებიც ახლოს იქნება სპონტანურთან, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, წამოიჭრება შემდეგი ძირითადი პრობლემები: როგორ განვასხვაოთ საგანთა ცოდნის შეფასება ენის ცოდნის შეფასებისგან? როგორ დავძლიოთ ზღვარი მაღალ კოგნიტურ დონესა და ე2-ის შეზღუდულ ჩვევებსა და უნარებს შორის? როგორ დავძლიოთ სხვაობა რეცეფციულსა და პროდუქტიულ უნარებს შორის საწყის ეტაპზე? როგორ აღვიქვათ ბილინგვიზმის სრული უპირატესობა (მაღალი კრეატიულობა, სოციალური კომპეტენცია, ტოლერანტობა, მოქნილობა და ა. შ.).

ბილინგვური განათლების პროცესის შეფასება

ბილინგვური განათლების შეფასების პროცესში დიდი ყურადღება ექცევა შედეგებს ანუ ქულებს, რომლებიც ალბათ „ბულატერიისთვის“ უფროა გამოსადეგი. თვით საგანმანათლებლო პროცესი კი, ანუ ინფორმაცია კადრების, კურიკულუმების, მოწყობილობების და ისეთი სხვა ფაქტორების შესახებ, რომლებიც, შესაძლოა, შემდგომში იქნეს გათვალისწინებული სასწავლო პროგრამების გაუმჯობესებისათვის, პრაქტიკულად ყურადღების გარეშე რჩება. ჩვენს დროში მეტი ყურადღება ექცევა სწავლების პროცესს და სწავლების სტრატეგიებს (ფორმატული შეფასება). ერთდროულად მოხდა რაოდენობრივი შეფასების შეცვლა ხარისხობრივი შეფასებით. ბროი, მაგალითად, მოუწოდებს სხვადასხვა მიდგომის გამოყენებისკენ (დაკვირვება, დისკუსია მოსწავლეებთან და მასწავლებლებთან ერთად, ინტერვიუ, ტესტები და ა. შ.) და იმისკენ, რომ ამ პროცესში მონაწილეობდნენ დაინტერესებული პირები (მასწავლებლები, მშობლები, განათლების მუშაკები და ა. შ.). პროდუქტიული უნარების და ჩვევების შეფასება მოითხოვს შემდეგ კითხვებზე პასუხის გაცემას: ენის რომელი ფუნქციის გამოხატვა შეუძლია ე1-სა და ე2-ზე შემსწავლელს, როგორც შეცდომებით, ისე უშეცდომოდ (მოცემული დავალების შესრულების შეფასება)? ვისთან შეუძლიათ ურთიერთქმედება: მასწავლებელთან, თანატოლთან, სტუმართან (დე / რეკონტექსტუალიზაციის პრობლემა)? როგორია მათი ლინგვისტური უნარები (ათვისებული ენობრივი კონსტრუქციების შეფასება და არა შეცდომათა აღნუსხვა)?

შემფასებლის ამოცანაში შედის სასწავლო პროცესის ანალიზი (კლასში დაკვირვება), შემსწავლელთა სოციო-ლინგვისტური წარმოშობა, მასწავლებელთა / მოსწავლეთა / მშობელთა, დამოკიდებულება, სასწავლო მასალებისა და მოსწავლეთა კომპეტენციების ტესტირების მიმართ. (ფორმატული / რაოდენობრივი). კლასში მუშაობაზე დაკვირვების დროს ყურადღება გამახვილდება არა მარტო მოსწავლეთა, არამედ მასწავლებელთა ქცევაზეც: როგორ გავლენას

ახდენენ ისინი მოსწავლეებზე, როგორია მათი დამოკიდებულება ენებისადმი? იქცევიან თუ არა ისინი ისე, როგორც ენის მატარებლები? იყენებენ თუ არა სწავლების ენას ემოციურად დატვირთული დავალებების შესასრულებლად? რანაირად უქმნიან შემსწავლელებს პროდუქტიული ქმედების მოტივაციას? როგორ რეაგირებენ შეცდომებზე? შეცდომების გასწორების რა ფორმებს იყენებენ ისინი (მოღეღირება / ფორმულირების შეცვლა)? როგორ არის ორგანიზებული მუშაობა კვირის / თვის / წლის განმავლობაში?

სასწავლო პროცესის შეფასების მიზნით პარტნიორებთან თანამშრომლობის უზრუნველყოფისთვის შეიძლება წარმოიშვას შემდეგი შეკითხვები: ვინ არიან ეს პარტნიორები (მასწავლებლები, მასწავლებელთა ასოციაციები, სკოლების დირექტორები, განათლების კომიტეტები, მშობლები, მოსწავლეები)? არიან, თუ არა ისინი ინფორმირებულნი შეფასების პროცესის შესახებ? არსებობს თუ არა განსხვავებები (მაგ. მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის)? ვინ მონაწილეობს შეფასებაში და რა სტადიაზე? რა რესურსებს ფლობენ შემფასებლები (დრო, კლასების რაოდენობა, შემსწავლელთა რაოდენობა, ტექნიკური საშუალებები, ფული)?

განათლების სასწავლო უინაარსი

მოსწავლეთა პროგრესის შეფასებისას ბილინგვურ სკოლებში ყურადღება უნდა გამახვილდეს მათ წარმატებებზე სასწავლო საგნებში. ადრე უკვე ითქვა, რომ ბილინგვური სკოლების მოსწავლეებს სჭირდებათ 5 და მეტი წლის განმავლობაში მომზადება იმისათვის, რომ მიაღწიონ ენის ფლობის დონეს, რომელიც საჭიროა სასკოლო საგნებში მომზადებისთვის. ამიტომ აბსურდული იქნებოდა იმაზე ფიქრი, რომ ასეთი მოსწავლეები სწავლის პირველსავე წლებში მიაღწევენ ისეთსავე შედეგს, რაც აქვთ ე2-ის მატარებელ მათ თანატოლებს, თანაც მსგავსმა მოლოდინმა შეიძლება მოახდინოს უარყოფითი გავლენა მათს აკადემიურ მოსწრებაზე, რომ არაფერი ვთქვათ თვითშეფასებაზე. არსე-

ბობს ორგვარი მიდგომა ამ საკითხის გადასაწყვეტად. პირველი ისაა, რომ ბილინგუური სკოლების მოსწავლეთა შეფასება მოხდეს მათთვის შემუშავებული სტანდარტების მიხედვით. მაგრამ ასეთი მიდგომა შეიძლება არ მოეწონოთ მათს მშობლებს, მასწავლებლებს და ბილინგუური განათლების სტრატეგიების შემმუშავებლებს, რომლებსაც აინტერესებთ, თუ რა შესაბამისობაში იქნება ბილინგუური სკოლების მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრება სახელმწიფო ან რეგიონულ სტანდარტებთან. ამასთან დაკავშირებით, დგება ჩვეულებრივი სკოლებისთვის შემუშავებული ტესტების გამოყენების საკითხი. ამასთანავე, უნდა გვესმოდეს ისიც, რომ როდესაც ბილინგუური სკოლების მოსწავლეები ფასდებიან მსგავსი სტანდარტებით, საჭირო გახდება ტესტებში გარკვეული ცვლილებების შეტანა. ერთი შეიძლება იყოს შეფასების შედეგების თარგმნა შემსწავლელთა მშობლიურ ენაზე. მეორე ცვლილება – ეს არის ტესტური დავალებების ორ ენაზე გამოყენება. ასეთი დავალების შესრულებისას პირველმა ენამ შეიძლება გააადვილოს ე2-ზე მოცემული ტესტების გაგება. ტესტის შემსრულებლებისთვის შეიძლება გამოიყოს დამატებითი დრო, დაერთოთ ლექსიკონის გამოყენების ნება ან, გამარტივდეს ტესტური დავალებების ფორმულირება.

მონაცემთა უზბროვება

არსებობს სხვაობა, ერთი მხრივ, თეორიებს, მეთოდებსა და შეფასების მიზნებს შორის და, მეორე მხრივ, ბილინგუური განათლების შესახებ ოფიციალური ორგანიზაციების მიერ მონაცემთა შეგროვებას შორის. მაგრამ საქმიანობის ეს ორი სახე, როგორც ჩანს, ხშირად გადაკვეთს ხოლმე ერთმანეთს. ბილინგუური განათლების შესახებ მონაცემთა შეკრება ხშირად აწყდება ისეთ სიძნელეებს, რომლებიც დაკავშირებულია კონკრეტული სიტუაციისთვის შეუფერებელ ტესტებთან, ჩანაწერების არასწორ წარმობასთან და არაადეკვატურ ანგარიშებთან. უნიფიცირებული განსაზღვრების უქონლობას და ანგარიშების შედგენის

პროცედურებს შეუძლია ეჭვქვეშ დააყენოს ასეთი მონაცემები. ამიტომ ზემოთ განხილული შეფასების პროცედურების პარალელურად, განსაკუთრებით კი ისეთების, რომლებიც იძლევა ინფორმაციას რაოდენობრივი შეფასების შესახებ, უნდა გროვდებოდეს მონაცემები სხვა თემატიკის ირგვლივაც, რომლებიც გამოიწვევენ განათლების სფეროს მუშაკთა დაინტერესებას, მაგალითად, მასწავლებელთა კონტინგენტის არსებობის, მათზე მოთხოვნის, განათლების სხვადასხვა მოდელის შესაბამისად მოსწავლეთა რაოდენობის ალტერნატიული პროგრამების ღირებულების შესახებ. იდეალურ შემთხვევაში, შეგროვებულ მონაცემებს უნდა ერთვოდეს კლასში მიღებული ინფორმაციაც (შემსწავლელთა მიერ შედგენილი ტექსტები, გაკვეთილების, კლასგარეშე ქმედების აუდიო და ვიდეო ჩანაწერები...). საარის მხარის განათლების სამინისტრო (ისევე, როგორც ვალესა და ფრაიბურგის განათლების სამინისტრო) აფინანსებს ასეთი მონაცემების შეგროვებას. ასეთი მონაცემების ანალიზი იძლევა ინფორმაციას, რომელიც საჭიროა არა მარტო სასწავლო პროცესის სრულყოფისათვის, არამედ მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ამაღლების სემინარებისთვისაც.

დასკვნები

ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამის წარმატებების შეფასებისას არ შეიძლება შემოვიფარგლოთ მხოლოდ მოსწავლეთა ენობრივი უნარებისა და ჩვევების განსაზღვრით. უკეთესი იქნება, გამოვყოთ შეფასების სამი დონე იმის მკაფიო განსაზღვრით, რაც ეხება სწავლების შინაარსს, პასუხისმგებელ პირებს, მიზნებსა და მეთოდებს.

შეფასების, მიზნების, მეთოდების დონეები

	მოსწავლეთა შეფასება	ბილინგვური განათლების კომპონენტების შეფასება	ბილინგვური მოდელების / ტიპების შეფასება
რა?	<ul style="list-style-type: none"> • ე1-ის კომპეტენცია • შესწავლილი თემების კომპეტენცია (მაგ. მათემატიკა); • ე2-ის კომპეტენცია • მიმართება (მოტივაცია); • სხვა კომპეტენციები (კოგნიტური უნარები, სოციალური კომპეტენცია, უნარები და ჩვევები და ა.შ.). 	<ul style="list-style-type: none"> • სწავლების მეთოდიკა • სასწავლო დისკურსი; • მასწავლებელთა დამოკიდებულება. 	<ul style="list-style-type: none"> • მოდელის / ტიპის ეფექტურობა; • მოსწავლეთა და მათი მშობლების სოციალურ-ეკონომიკური წარმოშობა; • ენების „საბაზრო“ ღირებულება; • მასწავლებელთა მომზადება; • ფინანსური ასპექტები.
ვინ?	<ul style="list-style-type: none"> • მასწავლებლები; • საატესტაციო კომისიები 	<ul style="list-style-type: none"> • დამკვირვებელთა ჯგუფი; • თანატოლები. 	<ul style="list-style-type: none"> • სოციალური მეცნიერებები.
მიზნები:	<ul style="list-style-type: none"> • მოსწავლეთა რეაქცია; • ინფორმაცია მშობლებისათვის; • შერჩევა. 	<ul style="list-style-type: none"> • მასწავლებელთა და სკოლების ღირებულების რეაქცია; • ხარისხის კონტროლი; • მასწავლებელთა მომზადება; • მასალების დამუშავება. 	<ul style="list-style-type: none"> • პასუხისმგებელი მუშაკების რეაქცია; • პოლიტიკური გადაწყვეტილებები (მოდულების შერჩევა, ცვლილებები მასწავლებელთა მომზადებულ პროგრამებში, მოდულების შერჩევა).
როგორ?	<ul style="list-style-type: none"> • კითხვარები; • ტესტები; • ინტერვიუები; • დაკვირვება კლასში მუშაობაზე. 	<ul style="list-style-type: none"> • ინტერვიუ; • დაკვირვება კლასში მუშაობაზე; • ზეპირი მეტყველების ანალიზი; • სასწავლო მასალების ანალიზი. 	<ul style="list-style-type: none"> • სასწავლო პროგრამების შეფასება; • კითხვარები; • მიკრო გამოკითხვები; • კვლევითი სამუშაოების პროგრამები.

რა თქმა უნდა, არსებობს გარკვეული კავშირი შეფასების სხვადასხვა ტიპს შორის. მაგალითად, აკადემიური მოსწრება დიდად არის დამოკიდებული სწავლების ხარისხზე, რომელსაც, თავის მხრივ, განსაზღვრავს კურიკულუმების დონე, მასწავლებელთა დონე და ა. შ. ამგვარად, ბილინგვური სასწავლო პროგრამების წარმატებული რეალი-

ზაციისათვის საჭიროა, რომ განათლების ყველა ტიპი, მოდელი და ბილინგვური პროგრამების სტრუქტურა ექვემდებარებოდეს მუდმივ ანალიზსა და შეფასებას, ამასთანავე, სწავლების შინაარსში იყოს ინტეგრირებული როგორც ლინგვისტური, ასევე საზოგადოებრივი და ჰუმანიტარული მეცნიერებები. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა ეთმობოდეს არამარტო ე1-ს და ე2-ს, არამედ მოსწავლეთა ზოგად რეპერტუარს, მათ კოგნიტურ შესაძლებლობებს და არა მხოლოდ შედეგებს რომელიმე საგანში, სწავლების სტრატეგიაში, ასევე სწავლების პროცესის შედეგებს და ენის მიმართ დამოკიდებულებას ამ პროცესის ყველა მონაწილის მხრიდან.

ბიბლიოგრაფია

August, D. and Hakuta, K., eds. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda.* **Washington, B.C.:** National Academy Press.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (3rd Ed.).* **Clevedon, England: Multilingual Matters.**

Brohy, C. (1999). *L`enseignement bilingue/l`enseignement precoce des langues secondes en Suisse romande.* **Neuchatel : IRDP.**

Corson, D. (1998). *Language policy across the curriculum.* **Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.**

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* **Clevedon, England: Multilingual Matters.**

Cummins, J. & Corson, D. (1997). *International Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5, Bilingual education,* **Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.**

Johnson R.K. & M. Swain (1997). *Immersion Education: International Perspectives.* **Cambridge: Cambridge University Press.**