

თავი 1

**ბილინგვიზმი: დეფინიციები და განსხვავებული
ინტერპრეტაციები**

შესავალი

ტერმინოლოგია

ბილინგვიზმის ზოგიერთი განზომილება

ინდივიდუალური ბილინგვიზმი

ენის არჩევანი

ბილინგვური და მულტილინგვური უნარები

ოთხი ენობრივი უნარი

მინიმალური და მაქსიმალური ბილინგვიზმი

დაბალანსებული ბილინგვალები

ბილინგვიზმის მონოლინგვური ხედვა

სემილინგვიზმი / „ორმაგი“ სემილინგვიზმი

ბილინგვიზმის ერთიანი ხედვა

სასაუბრო ენის ცოდნა და აკადემიური ენობრივი კომპეტენცია

ენობრივი კომპეტენციის სტრუქტურა

ენობრივი კომპეტენციის ბეხმანის მოდელი

დასკვნა

თავი 1

ბილინგვიზმი: დეფინიციები და განსხვავებები ინტერპრეტაციები

შესავალი

თავად ტერმინიდან გამომდინარე, ნათელია, რომ ბილინგვიზმი მარტივად ორ ენასთან დაკავშირებულ საკითხებს გულისხმობს. თუმცა, ამ თავის მიზანია, თვალნათელი გახადოს, რომ ორის ენის ფლობა არც ისე ადვილია. მაგალითად, არის ადამიანი ბილინგვალი თუ ერთ ენაზე გამართულად საუბრობს, ხოლო მეორე ენაში ნაკლები კომპეტენცია გააჩნია? ან ბილინგვალია ადამიანი, რომელიც ძალიან იშვიათად ან საერთოდ არ იყენებს, რომელიმე ენას, რომელსაც ის ფლობს? მნიშვნელოვანია პასუხი გაეცეს ამ ძირითად შეკითხვებს და მხოლოდ შემდგომ მოხდეს სხვა საკითხების ანალიზი. შესაბამისად, სახელმძღვანელოს პირველი თავი ტერმინთა განმარტებებსა და განსხვავებებს ეხება.

მნიშვნელოვანია გავმიჯნოთ **ბილინგვიზმი / მულტილინგვიზმი, როგორც ინდივიდუალური და როგორც ჯგუფური ან სოციალური ფენომენი**. მაგალითად, იმის დასადგენად, რამდენად ახდენს ბილინგვიზმი გავლენას ადამიანის აზროვნებაზე, საჭიროა ერთენოვანი, ორენოვანი და მრავალენოვანი ინდივიდების კვლევა. სოციოლოგია, სოციოლინგვისტიკა, პოლიტოლოგია, გეოგრაფია, განათლებისა და სოციალური ფსიქოლოგია განიხილავს ბილინგვიზმს, როგორც სოციალურ ფენომენს. ბილინგვალები და მულტილინგვალები ხშირად გვხვდებიან სხვადასხვა ჯგუფში. ეს ჯგუფები, შესაძლებელია, კომპაქტურად იყვნენ განსახლებულნი (მაგალითად, ბასკები ესპანეთში) ან გაფანტულნი იყვნენ გარკვეულ ტერიტორიაზე (მაგალითად, ჩინელები ამერიკაში). ზემოთ ჩამოთვლილი სამეცნიერო დისციპლინები ბილინგვიზმს სწავლობენ, როგორც საზოგადოებრივ ფენომენს; მაგალითად, სოციოლინგვისტები სწავლობენ, როგორ იცვლება ბილინგვიზმი ჯგუფების ლექსიკა დროთა განმავლობაში, გეოგრაფები სწავლობენ ბილინგვიზმი ჯგუფების განსახლებას ქვეყნის ტერიტორიაზე, განათლების პოლიტიკის სპეციალისტები სწავლობენ ბილინგვიზმს, როგორც უმცირესობათა საგანმანათლებლო პოლიტიკის ასპექტს.

ინდივიდუალური და ჯგუფური ბილინგვიზმის (და მულტილინგვიზმის) გასამიჯნად იხმარება ტერმინები **ინდივიდუალური ბილინგვიზმი** და **საზოგადოებრივი ბილინგვიზმი**. ინდივიდუალურ და ჯგუფურ ბილინგვიზმს შორის მნიშვნელოვანი კავშირი არსებობს, მაგალითად, ამა თუ იმ ენისადმი ინდივიდუალურმა დამოკიდებულებამ შეიძლება უზრუნველყოს ენის შენარჩუნება ან პირიქით – გაქრობა.

სახელმძღვანელოს ამ თავში უფრო დეტალურად განიხილება ინდივიდუალური ბილინგვიზმის მახასიათებლები, ხოლო მესამე და მეოთხე თავებში წარმოდგენილია საზოგადოებრივი ბილინგვიზმის და მულტილინგვიზმის მნიშვნელოვანი ასპექტები, რათა ინდივიდუალურ და საზოგადოებრივ ბილინგვიზმს შორის განსხვავება უფრო თვალსაჩინო გაგხადოთ.

არსებობს არაერთი მაგალითი, როცა ადამიანმა იცის ორი ენა, თუმცა იყენებს მხოლოდ ერთს; ან იყენებს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ორ ენას, თუმცა ერთ-ერთ ენაში შესაძლოა გააჩნდეს შეზღუდული ენობრივი კომპეტენცია. უფრო მეტიც, შეიძლება ადამიანისთვის სასაუბრო ენა იყოს ერთი, ხოლო კითხვისა და წერისთვის იყენებდეს მეორე ენას. შესაბამისად, როდესაც ვსაუბრობთ ენაზე, მნიშვნელოვანია გავმიჯნოთ **ენის ფლობის უნარი** და **ენის გამოყენება**.

ტერმინოლოგია

ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების განხილვისას არაერთი ტერმინი გხვდება, მაგალითად ენობრივი უნარი (language ability), ენობრივი კომპეტენცია (language competence), ენობრივი მიღწევები (language achievement), ენობრივი უნარ-ჩვევები (language skills), ენობრივი პერფორმანსი (language performace), ენის მაღალკვალიფიციური ფლობა (language proficiency). სხვადასხვა ავტორი და სხვადასხვა მკვლევარი ამ ტერმინებს საკუთარ განმარტებებს აძლევს, რადგან არ არსებობს ამ ტერმინთა სტანდარტიზებული განმარტებები.

ბილინგვიზმის ზოგიერთი განზომილება

ბილინგვური და მულტილინგვური განათლება შეიძლება განვიხილოთ ურთიერთგადამკვეთი და ურთიერთდაკავშირებული ტერმინებით:

- (1) **ენობრივი უნარი** – ზოგიერთ ბილინგვალს განვითარებული აქვს წერისა და ლაპარაკის უნარი (პროდუცირება), ხოლო ზოგიერთი არის ენის პასიური მცოდნე და მხოლოდ კითხვისა და მოსმენის უნარები აქვთ განვითარებული. ბილინგვალების ნაწილს ერთ ენაში სხვა უნარები აქვთ, მეორეში – სხვა. ანუ უნარები არის ენის ათვისების უწყვეტობა (ვალდესი და მისი კოლეგები, 2003), რომლის განვითარების დონე და დომინირების ხარისხი განსხვავდება თითოეულ ინდივიდში;
- (2) **გამოყენება** – სიტუაციები, სადაც თითოეული ენა გამოიყენება განსხვავებულად (მაგალითად, ოჯახში, სკოლაში, ქუჩაში, ტელეფონზე, ტელევიზიით). ინდივიდები სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა ენას იყენებენ;
- (3) **ენობრივი ბალანსი** – ენობრივი ბალანსი არის სიტუაცია, რომელიც ძალიან იშვიათია, როცა ბილინგვალები თანაბრად ფლობენ და თანაბრად იყენებენ ორივე ენას;

- (4) **ასაკი** – ბავშვის მიერ დაბადებიდან ორი ენის ათვისებას **სინქრონიული** ან **ჩვილთა ბილინგვიზმი** ეწოდება. სამი წლის ასაკიდან ორი ენის ათვისებას **თანმიმდევრობით ბილინგვიზმს** უწოდებენ. მეხუთე და მეექვსე თავში განიხილება ასაკისა და ბილინგვიზმის მიმართების საკითხები;
- (5) **განვითარება** – დამწეები ბილინგვალები ერთ ენას სრულყოფილად ფლობენ, ხოლო მეორე ენის ათვისებას იწყებენ, რასაც **საწყისი** ან **ჩანასახოვანი** ბილინგვიზმი ეწოდება. როცა მეორე ენაც უკვე მეტ-ნაკლებად განვითარებულია, ამ პროცესს **პარალელური** ბილინგვიზმი ეწოდება. თუ მეორე ენის დაუფლების კვალდაკვალ პირველი ენის დავიწყება ხდება – ამას **რეცესიული** ბილინგვიზმი ეწოდება;
- (6) **კულტურა** – ბილინგვალები ხდებიან მეტ-ნაკლებად მულტიკულტურულები, თუმცა, შესაძლებელია, ინდივიდი იყოს ბილინგვალი და მულტილინგვალი, მაგრამ არ ჰქონდეს მულტიკულტურული კომპეტენციები განვითარებული. ბიკულტურალიზმი გულისხმობს ენის კულტურის ცოდნას, ორივე კულტურისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ქონას, ორივე კულტურის დირეზულებების დაფასებას და პატივისცემას, ორივე კულტურის ფარგლებში უპრობლემოდ ფუნქციონირებას და ა.შ.;
- (7) **კონტექსტი** – ბილინგვალების ნაწილი ცხოვრობს თემში, სადაც ორი ენა ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოიყენება, თუმცა, უმეტესი ნაწილი თემსა და სამეზობლოში მხოლოდ ერთ ენას იყენებს, მეორე ენის გამოყენება შეიძლება შემოიფარგლოს სამსახურში, ტელეფონზე, ელექტრონული ფოსტით და ა.შ. (მაგალითად, რუსი ბილინგვალებისა – ამერიკის შეერთებულ შტატებში). ამასთანავე, ბილინგვიზმს შეიძლება **შემამცირებელი** კონტექსტი გააჩნდეს, ანუ მეორე ენის შესწავლა ხდებოდეს მშობლიური ენის დათმობის ხარჯზე (მაგალითად, მიგრანტთა უმრავლესობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, თუმცა შეიძლება იყოს ბილინგვიზმის **შემამცირებელი** კონტექსტიც, როცა მეორე ენა ისწავლება ისე რომ მშობლიური ენის დავიწყებაც არ ხდება. ასეთი ბილინგვიზმი ელიტურ ან პრესტიჟულ ბილინგვალებში გვხვდება ძირითადად;
- (8) **არჩევითი ბილინგვიზმი** გულისხმობს ინდივიდის მიერ შესასწავლი ენის არჩევას; მაგალითად, გაკვეთილზე (ვალდესი და ფიგუერა, 1994; ვალდესი, 2003). არჩევითი ბილინგვალები ძირითადად უმრავლესობის ეთნიკურ ჯგუფს წარმოადგენენ. **გარემოებითი ბილინგვალები** სწავლობენ მეორე ენას, რათა შეძლონ ეფექტურად ფუნქციონირება შექმნილი გარემოებების გამო (მაგალითად, იმიგრანტები). გარემოებითი ბილინგვალები ყოველთვის არიან საკუთარი მშობლიური ენის დაკარგვის საფრთხის ქვეშ.

ინდივიდუალური ბილინგვიზმი

ენისა და კონტექსტის გამიჯვნა შეუძლებელია; შესაბამისად, ენობრივი კომპეტენციისადმი წმინდა ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური მიდგომები არ არის საკმარისია. კომუნიკაცია მოიცავს როგორც ენის სტრუქტურას (ლექსიკა, გრამატიკა) აგრეთვე სიტუაციასაც (ვინ, ვის, სად, რა გარემოებებში ესაუბრება). პიროვნებას შესაძლებელია ჰქონდეს შეზღუდული ენობრივი კომპეტენციები მაგრამ ახერხებდეს წარმატებულ კომუნიკაციას გარკვეულ სიტუაციებში. ამასთანავე, ინდივიდი შესაძლებელია ფლობდეს ენას, მაგრამ ვერ ახერხებდეს წარმატებულ კომუნიკაციას დაბალი სოციალური ინტერაქციის უნარების გამო. ბილინგვიზმის გასაანალიზებლად მნიშვნელოვანია ის სოციალური გარემო, სადაც ეს ორი ენა გამოიყენება.

ინდივიდის მიერ ორი ენის გამოყენებას **ფუნქციური ბილინგვიზმი** ეწოდა. **ფუნქციურმა ბილინგვიზმმა** დაასრულა გაუთავებელი კამათი ენის ფლობის შესახებ, რომელიც ემყარებოდა სკოლაში აკადემიურ მიღწევებს და საკითხი გადაიტანა ყოველდღიურ ურთიერთობებში ორი ენის გამოყენების კონტექსტში. ფუნქციური ბილინგვიზმი განიხილავს, ბილინგვალები ინდივიდუალურად როდის, სად და ვისთან იყენებენ ორ სხვადასხვა ენას (ფიშმანი, 1965).

სოციალური ინტერაქცია განსხვავდება სხვადასხვა კულტურასა და ქვეკულტურებს შორის. ქვემოთ მოყვანილი ცხრილი წარმოადგენს გვიქმნის ფუნქციური ბილინგვიზმის გამოყენების შესახებ:

ვისთან საუბრობ (მაგალითები)	რა კონტექსტში საუბრობ (მაგალითების)
1. ოჯახის წევრებთან	1. მალაზიაში
2. დიდი ოჯახის წევრებთან	2. ვიზუალური ან აუდიო-მედია საშუალებებში (ტელევიზია, რადიო, ვიდეო ან აუდიო ჩანაწერები)
3. კოლეგებთან	3. ბეჭდვით მედიაში
4. მეგობრებთან	4. კინოში, თეატრში/დისკოთეკაზე/კონცერტზე
5. მეზობლებთან	5. სამსახურში
6. რელიგიურ ლიდერებთან	6. კორესპონდენტთან/ სატელეფონო / ოფიციალური კომუნიკაციისას
7. მასწავლებლებთან	7. კლუბში, საზოგადოებაში, ორგანიზაციაში, სპორტული აქტივობებისას
8. პრეზიდენტთან, სკოლის დირექტორთან, სხვა ლიდერებთან	8. დასვენებისა და გართობისას
9. ბიუროკრატებთან/ჩინოვნისკებთან	9. რელიგიური შეხვედრისას
10. ადგილობრივ თემთან	10. საინფორმაციო ტექნოლოგიებთან

მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს ფუნქციური ბილინგვიზმი და ენობრივი ფონი (ბეიკერი და ჰინდე 1984, ბეიკერი 1985). ენობრივი ფონი უფრო ფართო ცნებაა და გულისხმობს როგორც მონაწილეობით, აგრეთვე პასიურ ენობრივ გამოცდილებას. პასიური ენობრივი ფონის კლასიკური შეკითხვაა: „რომელ ენაზე საუბრობენ შენი მშობლები შენი თანდასწრებით“. ფუნქციური ბილინგვიზმი კი უფრო ვიწრო ცნებაა და გულისხმობს მხოლოდ მონაწილეობით ენობრივ გამოცდილებას. ფუნქციური ბილინგვიზმი მოითხოვს ხუთი საკითხის შესწავლას:

- 1) ვინ არის სუბიექტი? (ანუ ვინ საუბრობს?)
- 2) ვინ არის ობიექტი (ანუ ვინ ისმენს?);
- 3) რა სიტუაციაა? (მაგალითად - ქარხანაში, საკლასო ოთახში, მეჩეთში);
- 4) რა არის საუბრის თემა (მაგალითად - სპორტი, სამსახური, საჭმელი);
- 5) რა მიზნით? რისთვის?

ენის არჩევანი

ძალიან ბევრ ბილინგვალს არ აქვს შესაძლებლობა, რომ რეგულარულად გამოყენოს ორივე ენა., რადგან მონოლინგვურ თემში მეორე ენის გამოყენების შესაძლებლობა ძალიან მცირეა. მაგრამ იმ თემებში, სადაც ორივე ენა გავრცელებულია, ბილინგვალებს ეძლევათ შესაძლებლობა, ორივე ენა გამოიყენონ. თემში, სადაც ორივე ენა გამოიყენება, უკვე დგება ენის არჩევანის საკითხი, რომელიც ინდივიდის მიერ სუბიექტურად არის გადასაწყვეტი.

თუ საზოგადოებამ, არ იცის, რომ ინდივიდი ბილინგვალაა, მაშინ მას მეტი საშუალება ეძლევა, რომელი ენაც სურს, ის ენა გამოიყენოს ყოველდღიური კომუნიკაციისას. ხშირად ჩაცმულობა, ტრადიცია, სახელი და გვარი განსაზღვრავს, თუ რომელ ენაზე ესაუბრებიან ინდივიდს. მაგალითად, თუ ინდივიდის სახელი და გვარია მარია გარსია, დიდი ალბათობაა, რომ მასთან სასაუბროდ ესპანური ენა აირჩიონ, ვიდრე ინგლისური.

ენის არჩევანს განაპირობებს ინდივიდუალური დამოკიდებულებები, უფრო ასაკიანი ადამიანები – უმცირესობათა, ხოლო ახალგაზრდები – უმრავლესობის ენაზე საუბარს ამჯობინებენ. ჰელერი წარმოადგენს კვებეკში მომხდარ ფაქტს, თუ როგორ ახდენს მოსაუბრის იდენტობის აღქმა გავლენას ენის არჩევანზე:

მე შეეჩერდი ფარესთან... და ვცდილობდი ამეხსნა... რომ ჩემი საქარე მინის საწმენდები აღარ მუშაობდა და მინდოდა მისი შეკეთება. ის მიცქერდა ოდნავ ირონიით და შემდეგ მითხრა: ქალბატონო, ნუ მესაუბრებით ფრანგულად. მე არ ვარ სეპარატისტი...

თუ უმცირესობათა ენას საფრთხე ემუქრება, ენობრივი უმცირესობები ზოგჯერ ცდილობენ, უარი თქვან უმრავლესობის ენაზე საუბარზე და ხაზი გაუსვან საკუთარი მშობლიური ენის სტატუსს. მაგალითად, ფრანგი კანადელები კვებეკში ხანდახან უარს ამბობენ მაღაზიაში ინგლისურად საუბარზე და ამით მაღლა სწევენ ფრანგულის სტატუსს.

ლი ვეიმ და მისმა კოლეგებმა (1992) შეისწავლეს ჩრდილოეთ ინგლისში მცხოვრები ჩინური თემი. კვლევამ აჩვენა, რომ ენის არჩევანი დამოკიდებულია უმცირესობისა და უმრავლესობის წარმომადგენელთა ურთიერთობის ინტენსივობასა და ხარისხზე. ინდივიდები, რომლებიც მუშაობენ თემის გარეთ და ხშირი შეხება აქვთ ინგლისურენოვან მოსახლეობასთან, ინგლისურ-ჩინელ ბილინგვალებთან საუბრისას იყენებდნენ ინგლისურ ენას, ხოლო საკუთარ თემში დასაქმებული ჩინელები კი იყენებდნენ მხოლოდ ჩინურ ენას ბილინგვალებთან ურთიერთობისას.

ზოგიერთ უმცირესობათა ენას მხოლოდ ოჯახსა და საშინაო გარემოში გამოყენების ფუნქცია გააჩნია. ეს ძირითადად ხდება, როცა უმცირესობათა ენას ისტორიულად დაბალი სტატუსი გააჩნია. მაგალითად, საფრანგეთში, დასავლეთ ბრეტონში, ბრეტონელთა ოჯახების უმეტესობა ბრეტონულ ენას მხოლოდ ოჯახში კომუნიკაციისთვის იყენებს. რადგან თუ უცხო ადამიანი გაიგებს, რომ ისინი ბრეტონულ ენაზე საუბრობენ, შეიძლება ჩათვალოს, რომ ისინი გაუნათლებლები არიან და არ იციან ფრანგული ენა (ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

ენების არჩევანი და ენების მონაცვლეობა ზოგჯერ გააზრებულად და ხშირად გაუაზრებლად ხდება. ენების არჩევანისა და ენების შეცვლის სტატუსი ვრცლად განხილული იქნება სახელმძღვანელოს მე-5 თავში.

ბილინგვური და მულტილინგვური უნარები

ოთხი ენობრივი უნარი

ძირითადად გამოიყოფა ოთხი ენობრივი უნარი: **მოსმენა, ლაპარაკი, წერა და კითხვა**. აღნიშნული ოთხი უნარი იყოფა, ერთი მხრივ, **რეცეფციულ** და **პროდუქციულ** ჯგუფებად და, მეორე მხრივ, **ზეპირმეტყველებისა** და **წიგნიერების** ჯგუფად. აღნიშნული დაყოფა თვალნათლივ არის წარმოდგენილი ქვემოთ მოცემულ ცხრილში:

	ზეპირმეტყველება	წიგნიერება
რეცეფციული უნარები	მოსმენა	კითხვა
პროდუქციული უნარები	ლაპარაკი	წერა

ყოველდღიურ ცხოვრებაში ძალიან ხშირია, როდესაც ადამიანს შეუძლია რომელიმე ენაზე წერა და კითხვა, მაგრამ ვერ ახერხებს მოსმენასა და ლაპარაკს. უფრო მეტიც: არის შემთხვევები, როცა ადამიანს ესმის რომელიმე ენაზე გამოთქმული, მაგრამ თვითონ ვერ საუბრობს. შესაბამისად, ადამიანების დახარისხება ცალსახად მონოლინგვალებად და ბილინგვალებად გამარტივებული მიდგომაა, რამეთუ სხვაობები მნიშვნელოვანია თავად ბილინგვალებს შორისაც.

ზემოთ ჩამოთვლილი ოთხივე უნარის შიგნით ძალიან მნიშვნელოვანი განსხვავებები გვხვდება. შესაბამისად, ნათელია, რომ არსებობს ბილინგვური უნარების ფართო ლანდშაფტი და არა ცალსახა გამიჯვნა ამ უნარებს შორის და უნარებს შიგნით. მაგალითად, შეიძლება ინდივიდს ჰქონდეს განვითარებული მოსმენის უნარი კონკრეტული

სიტუაციისთვის (მაგალითად, მაღაზიაში ვაჭრობისას), მაგრამ აბსოლუტურად ვერ იგებდეს ვერაფერს აკადემიური ლექციის დროს. შესაბამისად, აღნიშნული ოთხი უნარის დაყოფა შესაძლებელია, ანუ არსებობს **უნარები უნარების შიგნით**, მაგალითად, წარმოთქმის უნარი, ლექსიკური მარაგი, ენის გამართული გრამატიკული ცოდნა, აზრის ზუსტად გაგება და გადმოცემა ნებისმიერ სიტუაციაში და ა.შ.

უნარებს შიგნით უნარების გაზომვის საკითხი ძალიან საკამათო საკითხად რჩება (ლადო, 1961, მაკევი, 1965, მაკნამარა, 1969, ოლერი, 1979, ქეროლი, 1980, ბიტენს ბერდსმო, 1986). ისეთი ენობრივი უნარები, როგორცაა ლაპარაკი და კითხვა, შესაძლებელია დაიყოს უამრავ ნაწილად. აღნიშნული უნარების გაზომვა და შემოწმება განხილული იქნება სახელმძღვანელოს შემდეგ თავებში. ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის ორ ენაში ენობრივი კომპეტენციები არ გახლავთ მარტივი კატეგორიზაციის საგანი, ენობრივი უნარები ძალიან მრავალმხრივია.

მრავალმხრივი ენობრივი უნარების დასახასიათებლად მნიშვნელოვანია პოზიტიური ტერმინების გამოყენება და დამკვიდრება. კანადასა და ბრიტანეთში იხმარება ტერმინი ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელი; ამერიკის შეერთებულ შტატებში გამოიყენება ტერმინი ინგლისურის შეზღუდულად მცოდნე მოსწავლე. აღნიშნული ტერმინები იმთავითვე ნეგატიური დატვირთვისაა და ხელს უწყობს მოსწავლეთა სტიგმატიზაციას. აქცენტირება ხდება ნაკლოვანებებზე და არა ღირსებებზე, ხაზგასმულია მოსწავლეების წარუმატებლობები და არა წარმატებები, წინა პლანზე წამოწეულია უმცირესობების მოსწავლეების არსებული სტატუსი და არა მათი ბილინგვური პოტენციალი.

მეხუთე ენობრივი კომპეტენცია

როგორც უკვე აღინიშნა, წერა, კითხვა, ლაპარაკი და მოსმენა წარმოადგენს ოთხ ენობრივ უნარს. თუმცა გვხვდება შემთხვევები, როცა ადამიანი ვერც წერს, ვერც კითხულობს, არც ესმის და ვერც ლაპარაკობს, მაგრამ მაინც იყენებს ენას. სკუტნაბ-კანჯასმა (1981) შემოიტანა ფიქრი, როგორც ენობრივი კომპეტენციის მეხუთე უნარი. მეცნიერთა ნაწილმა ფიქრს უწოდა შიდა ლაპარაკი და გააერთიანა ლაპარაკის უნარის ქვეშ. კუმიანსმა (1984) ამ მიმართულებით შემოიტანა ახალი ცნება და ფიქრს უწოდა ენის კოგნიტური კომპეტენცია, ანუ უნარი, გამოიყენო ორი ენა განსჯისა და დაფიქრებისთვის.

მინიმალური და მაქსიმალური ბილინგვიზმი

როგორც უკვე თვალსაჩინო გახდა, საკმაოდ რთულია განსაზღვრო, ვინ შეიძლება ჩაითვალოს ბილინგვალად, შესაბამისად, ბლუმფილდის (1993) ბილინგვიზმის კლასიკური განმარტება – „ორი ან მეტი ენის მშობლიური ენასავით ფლობა“ – საკმაოდ რადიკალური და მაქსიმალისტურია. აღნიშნულ განმარტებაში საკამათოა, თუ რას ნიშნავს **ენის ფლობა** და ხშირად საკამათოა, რომელი შეიძლება ჩაითვალოს საკუთრივ მშობლიურ ენად. მეორე უკიდურესობას წარმოადგენს ტერმინი **ახლადშობილი / ჩანასახოვანი ბილინგვალი** – ბილინგვიზმის მინიმალისტური განმარტება, რომელიც დიებოლდს ეკუთვნის (1964). აღნიშნული განმარტების მიხედვით, ბილინგვალად შეიძლება ჩაითვალოს

ნებისმიერი ადამიანი, ვინც ახერხებს მეორე ენაზეც გარკვეული ფრაზების წარმოთქმას: მაგალითად, ტურისტები, რომლებმაც იციან რამდენიმე ფრაზა; ან ბიზნესმენები, რომლებმაც იციან ეტიკეტით განსაზღვრული მისაღმებისა და დამშვიდობების ფორმები.

ბილინგვალთა დაჯგუფება დამოკიდებულია კატეგორიზაციის მიზანზე. მაგალითად, სხვადასხვა მთავრობამ შეიძლება გაზარდოს ბილინგვალთა რაოდენობა (უელსი და ირლანდია) და აღნიშნული სჭირდებოდეს უმცირესობათა დაცვის მიმართულებით საკუთარი ენობრივი პოლიტიკის გასამართლებლად; ანდა პირიქით – შეამციროს ბილინგვალთა რაოდენობა, რათა გაამართლოს ენობრივი პოლიტიკის ასიმილაციონისტური მიდგომა (ინგლისი).

საინტერესოა, არსებობს თუ არა შუალედი ბილინგვიზმის მაქსიმალურ და მინიმალურ განმარტებებს შორის. ერთ-ერთი ალტერნატივაა, რომ ბილინგვალის დახასიათებისას გავცდეთ ბილინგვიზმის მრავალმხრივ ლანდშაფტს და ბილინგვიზმი განვიხილოთ მარტივად, ორი ენის პრაქტიკული გამოყენების კონტექსტში. ბილინგვალების კატეგორიზაციაზე შევჩერდებით მოგვიანებით ამ თავში, მანამდე კი მნიშვნელოვანია ენობრივ უნარებს შორის საზღვრებისა და სხვაობების კარგად გაანალიზება.

დაბალანსებული ბილინგვალები

ბილინგვიზმის შესახებ არსებულ ლიტერატურაში წარმოჩენილია ბილინგვალების ჯგუფი, რომლებიც კარგად ფლობენ ორივე ენას. ამ ტიპის ბილინგვალებს ხშირად „თანაბარლინგვალებს“ ან „ამბილინგვალებს“ უწოდებენ, თუმცა, ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ტერმინი **დაბალანსებული ბილინგვალია**. დაბალანსებული ბილინგვიზმი მნიშვნელოვანია, როცა განვიხილავთ ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების საკითხებს. აღნიშნული საკითხი ფართოდ იქნება წარმოდგენილი და განხილული სახელმძღვანელოს მერვე თავში.

დაბალანსებული ბილინგვიზმი ხშირად გაიდვალისებულია, თუმცა ფიშმანი (1971) მიუთითებს, რომ ძალიან იშვიათია, როცა ინდივიდი თანაბრად კომპეტენტურია ორ ენაში, ნებისმიერ სიტუაციაში. ბილინგვალთა უმეტესობა იყენებს ერთ ენას სამსახურში, ხოლო მეორე ენას სახლში ან თემის წევრებთან კომუნიკაციის დროს.

აღსანიშნავია კიდევ ერთი გარემოება, რაც უკავშირდება დაბალანსებულ ბილინგვიზმს. ბალანსი შესაძლებელია არსებობდეს იმ დროსაც, როცა ინდივიდს ორივე ენაში თანაბრად დაბალი ენობრივი კომპეტენცია გააჩნია. თუმცა, დაბალანსებული ბილინგვიზმი ყოველთვის ასოცირდებოდა ორი ენის კარგად ფლობასთან. ბავშვი, რომელსაც შეუძლია სწავლა ორ ენაზე, აღიქმება, როგორც დაბალანსებული ბილინგვალი.

მიუხედავად იმისა, რომ დაბალანსებული ბილინგვიზმის ცნებას გააჩნია ლიმიტები როგორც განმარტების, ასევე გაზომვის თვალსაზრისით, ამ ტერმინმა მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ბილინგვიზმის კვლევასა და განხილვაში, რამეთუ წამოწია დაბალანსებულ ბილინგვალებს შორის შედარების საკითხი. ანუ ძალიან ბევრი საინტერესო საკითხია,

მაგალითად, რა შეიძლება ჩაითვალოს ენის ნორმალურად ფლობად, ენის სრულყოფილად ფლობად, ენობრივ კომპეტენციად; მნიშვნელოვანია ვისთან ხდება შედარება: მონოლინგვალთან თუ ბილინგვალთან, შეიძლება შევადაროთ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელი ინგლისური ენის მცოდნეს, რომელმაც მხოლოდ ერთი ენა იცის და მისთვის ინგლისური ენა მშობლიურია, თუ შედარება უნდა მოხდეს დაბალანსებულ ბილინგვალებს შორის.

დაბალანსებული ბილინგვიზმის ცნება განავითარეს კუკმა (1992, 2002) და გროსიენმა (195, 1994, 2001) და შემოიტანეს ბილინგვიზმის **მონოლინგვური** და **ერთიანი** ხედვების ცნებები. ბილინგვიზმის მონოლინგვური ხედვა ბილინგვალს განიხილავს, როგორც ორ მონოლინგვალს ერთ ინდივიდში გაერთიანებულს, ხოლო ბილინგვიზმის ერთიანი ხედვა, ამტკიცებს, რომ ბილინგვალი არ არის ორი მონოლინგვალის გაერთიანება, არამედ ეს არის ერთი ინდივიდი, რომელსაც გააჩნია ერთი უნიკალური ლინგვისტური პროფილი.

ბილინგვიზმის მონოლინგვური ხედვა

ბევრ განმანათლებელს, მასწავლებელს, ადმინისტრატორს, პოლიტიკოსსა თუ მკვლევარს მიაჩნია, რომ ბილინგვალი უნდა იყოს **ერთ ინდივიდში გაერთიანებული ორი მონოლინგვალი**. მაგალითად, თუ ბილინგვალისთვის ინგლისური მეორე ენაა, მისი ინგლისურ ენაში კომპეტენციები ხშირად შედარებულია ინდივიდებთან, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიურია (მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და გაერთიანებულ სამეფოში). აღნიშნული ბილინგვიზმის **მონოლინგვურ ხედვას** წარმოადგენს და არამართებულია, რადგან ბილინგვალები სხვადასხვა ენას სხვადასხვა კონტექსტში იყენებენ; შესაბამისად, ბილინგვალებს ენობრივი კომპეტენციები თითოეულ ენაში სხვადასხვა კონტექსტში შეიძლება ჰქონდეთ განვითარებული.

მონოლინგვური ხედვის მიხედვით, ბილინგვალისგან მოითხოვენ, ორივე ენაში მოეპოვებოდეს ისეთივე ენობრივი კომპეტენცია, როგორც მონოლინგვალებს გააჩნიათ თავიანთ მშობლიურ ენაში და თუ ბილინგვალის ენობრივი კომპეტენცია დაბალია რომელიმე ენაში, ხდება მათი, როგორც „ჩამორჩენილების“ კლასიფიცირება. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელებს ფედერალურ დონეზე ინგლისური ენის შეზღუდულად მცოდნეს უწოდებენ, ანალოგიურად, ჩრდილოეთ ვეროპაში მეორე ენის შემსწავლელებს ხშირად „სემილინგვალებად“ მოიხსენიებენ.

ამასთანავე, აფრიკასა და ინდოეთში, აგრეთვე სკანდინავიისა და აზიის ზოგიერთ სახელმწიფოში ბილინგვიზმი აღიქმება, როგორც ნორმა, თუმცა, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ბრიტანეთში მონოლინგვური მსოფლმხედველობა დომინირებს (ბრუტ-გრიფლერი და ვარგჰესე, 2004). მსოფლიოს მოსახლეობის ნახევრიდან 2/3-მდე მეტ-ნაკლებად ბილინგვალია, თუმცა ზემოთ მითითებულ ორ ქვეყანაში ბილინგვიზმი ნორმად მაინც არ ითვლება. აღნიშნული მსოფლმხედველობიდან გამომდინარეობს „სემილინგვიზმის“ საკითხის წამოწევა, რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ.

„სემილინგვიზმი“ / „ორმაგი სემილინგვიზმი“

ბილინგვალებს სშირად ერთ-ერთ ენაში უფრო მეტად აქვთ განვითარებული ენობრივი უნარები. ერთ-ერთი ენის დომინირება შეიძლება შეიცვალოს დროთა განმავლობაში გეოგრაფიული თუ სოციალური მობილობის შედეგად. ბილინგვალებში ერთ-ერთი ენის დომინირების საკითხი განხილული იქნება მეორე თავში. ამ ეტაპისთვის ერთ-ერთი ენის დომინირების საკითხი შემოვიტანეთ, რათა განვიხილოთ ბილინგვალების კიდევ ერთი ჯგუფი, რომელთაც **სემილინგვალებს** ან **ორმაგ სემილინგვალებს** უწოდებენ. ამ ჯგუფს მიეკუთვნებიან ბილინგვალები, რომელთაც არ აქვთ სათანადო კომპეტენცია არცერთ ენაში.

ჰანსეგარდმა (1975, იხილეთ აგრეთვე სკუტნაბ-კანჯასი, 1981) გამოყო ენობრივი კომპეტენციების 6 მახასიათებელი, რომლებშიც არასათანადო კომპეტენცია გააჩნიათ სემილინგვალებს.

- ლექსიკა;
- ენის სიზუსტე;
- ენის დაუფიქრებლად პროცესირება (ავტომატიზმი);
- ენის შექმნა (ნეოლოგიზაცია);
- ენის ფუნქციების ცოდნა (მაგ: ემოციური, კოგნიტური);
- მნიშვნელობა და წარმოსახვა.

ორივე ენაში სემილინგვალებისთვის დამახასიათებელია მცირე ლექსიკური მარაგი, გრამატიკული კონსტრუქციების არასწორად გამოყენება, დიდი ხნის ფიქრი და განსჯა აზრის ჩამოსაყალიბებლად, ემოციისა და ფიქრის გამოხატვის სირთულე.

ტერმინი სემილინგვიზმი დიდი კრიტიკის ქვეშ მოექცა სამეცნიერო წრეებში (მაგალითად, სკუტნაბ-კანჯასი, 1981). ამ ტერმინს 6 ძირითადი პრობლემა ახასიათებს. **პირველი:** ტერმინი დამკვიდრდა ძირითადად სკანდინავიასა და ამერიკაში და შეეხებოდათ **მიგრაციაში მყოფ** პირებს (სახელმძღვანელოში გამოყენებულია ტერმინი **მიგრაციაში მყოფი**, რათა ავირიდოთ ტერმინი **იმიგრანტის** უარყოფითი აღქმა). სემილინგვიზმი გამოყენებულია, როგორც უარყოფითი მახასიათებელი და იწვევს უარყოფით დამოკიდებულებას და ასოცირდება წარუმატებლობასა და ჩამორჩენილობასთან. **მეორე:** ორივე ენაში დაბალი ენობრივი კომპეტენციების მიზეზი აუცილებელი არ არის, მაინცდამაინც ბილინგვიზმი იყოს, ამის გამომწვევი მიზეზი შეიძლება აგრეთვე იყოს სხვადასხვა პოლიტიკური, ეკონომიკური თუ სოციალური ფაქტორი. ტერმინ სემილინგვიზმის პრობლემა სწორედ ისაა, რომ სემილინგვიზმი პირდაპირ არის მიბმული პიროვნების ბილინგვიზმთან და უარყოფილია შესაძლო გარე პოლიტიკური, სოციალური თუ ეკონომიკური ფაქტორების გავლენა. შესაბამისად, ტერმინი სემილინგვიზმი შეიძლება განვიხილოთ უფრო პოლიტიკურ, ვიდრე ლინგვისტურ კონცეფტად. **მესამე:** ადამიანი ენას გამოიყენებს სხვადასხვა მიზნით და სხვადასხვა კონტექსტში. პიროვნების ენობრივი კომპეტენცია შეიძლება მაღალი იყოს ერთ სოციალურ კონტექსტში და დაბალი – სხვა სოციალურ სიტუაციაში. **მეოთხე:** ენის ფლობის შესამოწმებლად გამოიყენება ტესტირების მეთოდი. ტესტირება სრულყოფილად ვერ ასახავს ენის ცოდნის ძალიან მნიშვნელოვან

ხარისხობრივ ასპექტებს, ტესტირების საკითხს უფრო ფართოდ შემდეგ თავში განვიხილავთ. **მეხუთე:** საკმაოდ საკამათო საკითხია, თუ რამდენად ხშირად გვხვდებიან ორმაგი სემილინგვალები, მაგალითად, ფინურ-შვედურად მოლაპარაკეთა კატეგორიზაცია ორმაგ სემილინგვალებად მუდმივი კამათის საგანი იყო, რადგან ადამიანების ორმაგ სემილინგვალებად კატეგორიზაციისთვის არ არსებობს ობიექტური ემპირიული დადასტურება. **მეექვსე:** მონოლინგვალებთან შედარება ბილინგვალების არასწორი მიდგომაა, ანუ შესაძლებელია ინდივიდის ენობრივი კომპეტენციები დაბალი იყოს მონოლინგვალებთან შედარებით, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბილინგვალების ენობრივი კომპეტენცია აპრიორი დაბალია და მათი ორმაგ სემილინგვალებად კლასიფიკაცია უნდა მოხდეს.

ტერმინ სემილინგვიზმის კრიტიკამ სამეცნიერო წრეებში ამ ტერმინის მნიშვნელობა დააკნინა, თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ენობრივი კომპეტენციების განვითარების საწყის საფეხურზე ნამდვილად არსებობს სხვაობა სხვადასხვა ადამიანის ენობრივ კომპეტენციებს შორის, მაგრამ ამის მიზეზი შეიძლება იყოს სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური, პოლიტიკური და საგანმანათლებლო ფაქტორი. აქვე მნიშვნელოვანია იმ ფაქტის აღნიშვნა, რომ ენობრივი კომპეტენციების ევოლუციურად გაზრდის პოტენციალი სწორედ „სემილინგვიზმის“ შემდგომ ეტაპზე არსებობს.

ბილინგვიზმის ერთიანი ხედვა

კუკი (1992, 2002ა, 2002ბ) და გროსიენი (1985, 1994, 2001) წარმოგვიდგენენ ბილინგვიზმის უფრო პოზიტიურ ხედვას. გროსიენს მოჰყავს სიმაღლეში მსტომელისა და სპრინტერის ანალოგია და მიიჩნევს, რომ როგორც მძლეოსნობის ამ ორი სხვადასხვა სახეობის წარმომადგენლის შედარებაა არასწორი, ასევე გაუმართლებელია ბილინგვალისა და მონოლინგვალის შედარება.

აქვე ჩნდება კითხვა: ბილინგვალები მხოლოდ ბილინგვალებს უნდა შევადაროთ? თუკი შრომით ბაზარს ავიღებთ, ბილინგვალები და მონოლინგვალები ერთმანეთის კონკურენტები არიან და, შესაბამისად, მათი ერთმანეთთან შედარება მაინც ხდება.

აღნიშნული მდგომარებიდან ყველაზე ოპტიმალური გამოსავალია, რომ ტესტირებით ბილინგვალების ენობრივი კომპეტენციის **შეფასების** პრაქტიკა შეიცვალოს ბილინგვალების კომუნიკაციური კომპეტენციის შემოწმებით სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში, რადგან სხვადასხვა ინდივიდთან სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში ბილინგვალები სხვადასხვა ენას გამოიყენებენ და, შესაბამისად, მათი ენობრივი კომპეტენცია ერთ კონტექსტში შესაძლებელია მაღალი იყოს, ხოლო განსხვავებულ კონტექსტში – საკმაოდ დაბალი. აღნიშნულ ხედვას ბილინგვიზმის ერთიანი ხედვა ეწოდება, რომელიც ხშირად პოლიტიკოსთა კრიტიკას იწვევს და ამ მიდგომის წინააღმდეგ არაერთ ქვეყანაში გამოსულან ცნობილი პოლიტიკოსები. მიუხედავად ამისა, შეფასების ნებისმიერმა სისტემამ უნდა გაითვალისწინოს ენის გამოყენების

განსხვავებები სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში და შეფასების სისტემაზე ამას დააფუძნოს. შეფასების ამ სისტემამ უნდა შეძლოს ბილინგვალთა მულტი-კომპეტენციების დადგენა (კუკი, 1992, 2002ა).

სასაუბრო ენის ცოდნა და აკადემიური ენობრივი კომპეტენცია

ამ თავში განხილულია სხვადასხვა ენობრივი უნარები და უნარებს შიგნით არსებული უნარები. მნიშვნელოვანი საკითხია, შესაძლებელია თუ არა მრავალი სხვადასხვა მცირე ენობრივი ქვე-უნარები გაერთიანდეს ერთი ენობრივი კომპეტენციის მიმართულებაში. მაგალითად, ჰერნანდეს ჩავესი და მისი კოლეგები (1978) გამოყოფენ ენის ცოდნის 64 კომპონენტს, ხოლო ტესტირების დროს მოწმდება კითხვის უნარი, ანუ სხვადასხვა ენობრივი კომპეტენციები გაერთიანებულია კითხვის მიმართულებაში.

კვლევები აჩვენებს, რომ სხვადასხვა ენობრივი უნარი ფასდება ერთმანეთთან კორელაციაში, ანუ თუ ადამიანის წერის, კითხვის და ლაპარაკის უნარი ერთობლიობაში განიხილება, შესაძლებელია დადგინდეს მისი ენის ფლობის ზოგადი უნარი. ოლერმა და პარკინსმა (1980) შემოიტანეს ენის გლობალური ფლობა, რომლის მიხედვითაც არსებობს ენის გლობალური ცოდნა და ენის სპეციფიკური ასპექტების ცოდნა. ოლერი (1982) აღნიშნავს, რომ არსებობს როგორც ენის გლობალური ფლობის, აგრეთვე ენის კომპონენტების ფლობის შემთხვევები. ოლერის (1982) ენის გლობალური ცოდნის საკითხი ეფუძნება რაოდენობრივ ტესტირების ანალიზს. აღნიშნული ტიპის ტესტირება კი, როგორც უკვე აღინიშნა, სრულყოფილად ვერ ასახავს ენის ცოდნის ძალიან მნიშვნელოვან ხარისხობრივ ასპექტებს. ოლერის (1982) მიერ შემოტანილმა საკამათო თეზამ ენის გლობალური ცოდნის შესახებ საფუძველი დაუდო **სასაუბრო ენასა და ენის აკადემიურ ფლობას** შორის საზღვრის გაველებას. სკუტნაბ-კანჯასმა და ტოუკომამ 1976 წელს აგრეთვე განასხვავეს **ენის ზედაპირული და აკადემიური ფლობა**. ენის ზედაპირული ცოდნა გულისხმობს მარტივ სოციალურ სიტუაციებში (მაღაზია, ქუჩა) კომუნიკაციის დამყარებას და ამ დონეზე ენის შესასწავლად 2-3 წელი საკმარისია, ხოლო ენის აკადემიურად ფლობა ნიშნავს უნარს, ენა გამოიყენო აკადემიურ გარემოში კურიკულუმით განსაზღვრული სხვადასხვა საგნის ათვისებისას. ენის აკადემიური ცოდნის მისაღწევად კი 5-7 წელია საჭირო. ეს საკითხი ფართოდ განიხილება სახელმძღვანელოს მომდევნო ნაწილებში, სადაც შევეხებით ძირითადი ინტერპერსონალური კომუნიკაციური უნარებისა და კოგნიტური / აკადემიური ენის ფლობის გამიჯვნის საკითხებს.

ენობრივი კომპეტენციის სტრუქტურა

მე-20 საუკუნის 60-იანი წლების ენის თეორიები (მაგალითად, ლადო, ქეროლი) ყურადღებას ამახვილებდნენ ენობრივ უნარებსა და ენობრივ კომპონენტებზე. **ენობრივი უნარები** გულისხმობდა წერის, კითხვის მოსმენისა და ლაპარაკის უნარებს, ხოლო **ენობრივი კომპონენტები**

მოიცავდა გრამატიკას, ლექსიკას, ფონოლოგიას და გრაფოლოგიას. ადრეული თეორიები ყურადღებას არ ამახვილებდნენ, თუ როგორ ხდებოდა ცოდნისა და უნარების ინტეგრირება. ამასთან, უნარებისა და ცოდნის წარმოდგენილი მოდელები იგნორირებას უკეთებდნენ სოციოკულტურულ და სოციოლინგვისტურ კონტექსტს და წმინდა ლინგვისტურ პარადიგმებს ეფუძნებოდნენ. სოციალურ კონტექსტში ენის საკითხების განხილვა მოგვიანებით დაიწყო, რომლის დროსაც კომუნიკაციის შინაარსსა და კონტექსტზეც გამახვილებულია ყურადღება და რომელიც „**კომუნიკაციის ეთნოგრაფიის**“ სახელითაა ცნობილი. აღნიშნული მიდგომა ბილინგვალების მიერ ენის ორმაგი გამოყენების პროცესს განიხილავს. ამ მიმართულებით ენობრივი კომპეტენციის არაერთი მოდელი შემუშავდა. წარმოგიდგინო ბეხმანის მოდელს, რომელიც ერთ-ერთი ამ მოდელთაგანია.

ენობრივი კომპეტენციის ბეხმანის მოდელი

ენობრივი კომპეტენციების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი მოდელი შემუშავა ბეხმანმა (1999). აღნიშნული მოდელი შემდგომში დაზუსტდა იმავე ბეხმანისა და პალმერის მიერ 1996 წელს. ბეხმანის მოდელი უნიკალურია, რადგან ის თავის თავში მოიცავს **ენობრივ კომპეტენციებსა** და **ენობრივ პერფორმანსსაც**. მოდელი გულისხმობს არა მხოლოდ გრამატიკის ცოდნას, არამედ კონკრეტული გრამატიკული კონსტრუქციების კონკრეტულ კონტექსტში გამოყენების უნარს. ქვემოთ გთავაზობთ ცხრილს, სადაც მოკლედიაა შეჯამებული ბეხმანის ენობრივი კომპეტენციის მოდელი:

<p>ენობრივი კომპეტენცია</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ორგანიზაციული კომპეტენციები <ol style="list-style-type: none"> (ა) გრამატიკა (სინტაქსი, ლექსიკა) (ბ) ტექსტური (წერითი თუ ზეპირი); 2. პრაგმატული კომპეტენციები <ol style="list-style-type: none"> (ა) ილოკატიური კომპეტენციები (საუბრის სტრატეგიები, ენობრივი ფუნქციები) (ბ) სოციოლინგვისტური კომპეტენციები (დიალექტები, საუბრის კულტურული მახასიათებლები და ა.შ.)
--

ბეხმანის მოდელი შედგება ორი კომპონენტისაგან: ორგანიზაციული და პრაგმატული კომპეტენციებისგან. ორგანიზაციული კომპეტენცია, თავის მხრივ, იყოფა ტექსტურ და გრამატიკულ კომპეტენციად, ხოლო პრაგმატული კომპეტენცია – ილოკატიურ და სოციოლინგვისტურ კომპეტენციებად. **ილოკატიური კომპეტენცია** მოიცავს: (ა) ენის მეშვეობით იდეების გენერირების პროცესს; (ბ) ენის ინსტრუმენტალურ გამოყენებას სასურველი კომუნიკაციისთვის; (გ) ევრისტიკულ კომპეტენციას ანუ ენის მეშვეობით ახალი სამყაროს შემეცნებას (დ) წარმოსახვით კომპეტენციებს (იუმორი, ფანტაზია და ა.შ.).

სოციოლინგვისტური კომპეტენცია გულისხმობს ენის გამოყენების შეთავსებას სხვადასხვა კონტექსტთან, რათა გამოყენებული ენა თანამოსაუბრისა და სიტუაციის შესაბამისი იყოს.

მოდელში წარმოდგენილი კომპონენტები ერთმანეთთან ურთიერთკავშირშია. შესაბამისად, ჩნდება ახალი სტრატეგიული კომპეტენცია, რაც გულისხმობს ინდივიდის მიერ საკომუნიკაციო სტრატეგიების მუდმივად დაგეგმვასა და განხორციელებას. ბეხმანი და პალმერი (1996) სტრატეგიული კომპეტენციას განიხილავან, როგორც ენობრივი ქმედების კოგნიტურ პროცესს. ენობრივი კომპეტენციის განახლებულ მოდელში ბეხმანმა და პალმერმა დაამატეს მოსაუბრის ინდივიდუალური მახასიათებლებიც (თემატური ცოდნა და აფექტური მდგომარეობა). ბეხმანის მოდელს მოჰყვა გარკვეული კრიტიკა (მაკნამარა, 1996; სკეანი, 1998).

რადგან ენობრივი კომპეტენცია და ენობრივი პერფორმანსი ურთიერთდაკავშირებულია, ამიტომ მნიშვნელოვანია ენის ცოდნის შეფასება კომუნიკაციურ გარემოში და არა მხოლოდ ტესტირების მეთოდით. კომუნიკაციური კომპეტენციების შემოწმების ტესტი კი უნდა მოიცავდეს კონტექსტუალურ და შემოქმედებით სიტუაციებს. თუმცა ეს მიდგომა საკმაოდ რთული განსახორციელებელია, რადგან მოითხოვს დიდ დროს და, გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ რეალურ საყოფაცხოვრებო სიტუაციებში მკვლევრის ან გამომცდელის ყოფნა ცვლის სიტუაციას ინდივიდის პრივატულობის თვალსაზრისით და, შესაძლებელია, ვერ მოგვცეს რეალური სურათი.

როგორც დავინახეთ, ენობრივ კომპეტენციაზე მსჯელობისას ხშირად წამოიჭრება მისი შეფასების პრობლემა. ეს საკითხი ვრცლად სახელმძღვანელოს მეორე თავში იქნება განხილული.

დასკვნა

ვინ არის ბილინგვალი და ვინ არა – ამის განსაზღვრა ფაქტობრივად შეუძლებელია. მიუხედავად ამისა, გარკვეული კატეგორიზაცია მაინც აუცილებელია. თუმცა, განმარტებები, რომლებიც არსებობს, ძალიან ზოგადი და გაურკვეველია და დიდ კრიტიკას იწვევს.

განმარტებების ნაცვლად, უფრო რეალისტური მიდგომაა, რომ მოხდეს „ბილინგვიზმის“ გარშემო არსებული სხვადასხვა საკითხის გამიჯვნა და სხვადასხვა განზომილებად ჩამოყალიბება. უპირველეს ყოვლისა, უნდა გაიმიჯნოს ბილინგვური უნარი და ორი ენის გამოყენების საკითხები. შესაძლებელია, ადამიანი ფლობდეს კარგად ორ ენას, მაგრამ არც ერთ მათგანს არ იყენებდეს პრაქტიკაში, ამასთანავე, შესაძლებელია, ადამიანმა სრულყოფილად არ იცოდეს არც ერთი ენა, თუმცა პრაქტიკაში იყენებდეს ორივეს. მსგავსი ტიპის გამიჯვნას ბუნებრივად მოსდევს სხვადასხვა განზომილებებად საკითხების დაყენება. ენის ფლობის ოთხი ძირითადი განზომილებაა: წერა, კითხვა, ლაპარაკი და მოსმენა. შესაძლებელია დაემატოს ენობრივი კომპეტენციის მეხუთე კომპონენტი ფიქრის სახით. აღნიშნული უნარები კიდევ შეიძლება დაიყოს მრავალ ქვე-უნარად და გამოიყოს უნარებს შიგნით არსებული უნარები.

ამ თავში ყურადღება გამახვილდა ბილინგვიზმის შემდეგ კატეგორიებზე: დაბალანსებული ბილინგვიზმი, სემილინგვიზმი, ბილინგვიზმის მონოლინგუური და ერთიანი ხედვები... ეს კატეგორიები დიდი დისკუსიისა და კრიტიკის საგანი გახდა, თუმცა, მაინც წარმოადგენს ერთგვარ ამოსავალ წერტილს ბილინგვიზმისა და ბილინგუური განათლების კვლევის პროცესში.

ბილინგვალის მიერ ენის გამოყენება იცვლება სხვადასხვა სიტუაციიდან გამომდინარე, სხვადასხვა ფაქტორის გათვალისწინებით. შესაბამისად, ინდივიდის ორენოვნება არასოდესაა სტატიკური; დროისა და ადგილმდებარეობის ცვლასთან ერთად, ის მუდმივად იცვლება და ევოლუციას განიცდის.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- არსებობს განსხვავება ბილინგვიზმის ინდივიდუალურ და საზოგადოებრივ გააზრებას შორის;
- ინდივიდუალურ დონეზე განსხვავებენ ენის ცოდნასა და ენის გამოყენებას;
- ბილინგვალები, ჩვეულებრივ, იყენებენ სხვადასხვა ენას სხვადასხვა სიტუაციაში, კონტექსტსა და სხვადასხვა ინდივიდთან ინტერაქციისას.
- ენობრივი უნარებია: წერა, კითხვა, მოსმენა და ლაპარაკი. ზოგი მეცნიერი ფიქრს მესუთე ენობრივ უნარად მიიჩნევს;
- დაბალანსებულ ბილინგვალებს ერთნაირად მაღალი ენობრივი კომპეტენცია აქვთ ორივე ენაში, თუმცა დაბალანსებული ბილინგვალები უფრო იშვიათად გვხვდებიან;
- არსებობს ბილინგვიზმის მონოლინგუური და ერთიანი ხედვები. მონოლინგუური ხედვის მიხედვით, ბილინგვალი არის ერთ ინდივიდში გაერთიანებული ორი მონოლინგვალი, ხოლო ერთიანი ხედვის მიხედვით, ბილინგვიზმი წარმოადგენს ერთიან ლინგვისტურ ფენომენს;
- ტერმინები „სემილინგვიზმი“ ან „ორმაგი სემილინგვიზმი“ გამოიყენება იმ ინდივიდების დასახასიათებლად, ვისაც ორივე ენაში დაბალი ენობრივი კომპეტენცია გააჩნიათ. აღსანიშნავია, რომ ამ ტერმინს ხშირად უარყოფითი კონოტაციით გამოიყენებენ პოლიტიკური და საზოგადოებრივი წრეები;
- განსხვავებენ სასაუბრო და აკადემიურ ენობრივ კომპეტენციებს;
- ენობრივი კომპეტენცია მოიცავს არა მხოლოდ ლინგვისტურ, არამედ სოციალურ და კულტურულ კომპეტენციებსაც.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა

- BAKER, C.&JONES, S.P., 1998. *The Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BHATIA, T.K. & RITCHIE, W.C. (eds), 2004, *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- EDWARDS., V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World*”. Oxford;Blackwell.
- GROSJEAN, F. 2001, Bilingualism, individual. In R. MESTRIE (ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum

იხილეთ აგრეთვე ჟურნალის *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2004 წლის მე-7 ტომი, 2&3 ნაწილი, სპეციალური გამოცემა;
ბირმინჰემის უნივერსიტეტის ვებ-გვერდზე შესაძლებელია აგრეთვე მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მოპოვება ზოგადად ბილინგვიზმის შესახებ:
<http://www.edu.bham.ac.uk/bilingualism/database/biweb.htm>

სასწავლო აქტივობები:

- 1) საკუთარ თავს და/ან ნაცნობს მიიჩნევთ ბილინგვალად? უწოდებდით საკუთარ თავს დაბალანსებულ ბილინგვალს? რომელ ენაზე ან ენებზე აზროვნებთ/ფიქრობთ? იცვლება სიტუაციიდან გამომდინარე თქვენი აზროვნების/ფიქრის ენა? რომელ ენაზე ან ენებზე ოცნებობთ?
- 2) ეს სავარჯიშო, შესაძლებელია, შეასრულოთ საკუთარ თავზე ან ინტერვიუირება ჩაუტაროთ ბილინგვალ პიროვნებას. შეადგინეთ ცხრილი ან დიაგრამა და ასახეთ როგორ იცვლება ორენოვანი ან მრავალენოვანი ინდივიდის ენის გამოყენება დაბადებიდან დღემდე. დაწერეთ, განსხვავებულმა კონტექსტმა როგორ შეცვალა ენის გამოყენება და განვითარება. დიაგრამამ ან ცხრილმა უნდა ასახოს პიროვნების ბილინგვიზმის ისტორია, რომელიც იცვლებოდა დროისა და კონტექსტის შესაბამისად.
- 3) თქვენ ახლოს მდებარე სკოლაში დააკვირდით, ხდება თუ არა მოსწავლეთა კატეგორიზაცია ენების მიხედვით. დაადგინეთ, რამდენად პოზიტიური ან ნეგატიური გამოხატულება აქვს აღნიშნულ კატეგორიზაციას? გაარკვიეთ, რა პოზიტიური ან ნეგატიური შედეგები მოყვება აღნიშნულ კატეგორიზაციას.

თავი 2
ბილინგვიზმის გაზომვა

შესავალი
ბილინგვიზმის გაზომვის მიზანი
ბილინგვალების შეფასება სკოლაში
შეფასების ლიმიტები
კომუნიკაციური ენის ტესტირება
ენობრივი ტესტირების პოლიტიკური ხედვა
ბილინგვიზმის შეფასების მაგალითები
ენობრივი ფონის სკალა
ენობრივი ბალანსისა და დომინირების გაზომვა
ენობრივი აღწერა
ენობრივი აღწერის ლიმიტები
დასკვნა

თავი 2

ბილინგვიზმის გაზომვა

შესავალი

ბილინგვალების კატეგორიზაციის პრობლემა უფრო აქტუალური ხდება, როცა ვახდენთ ბილინგვიზმის გაზომვასა და შემდგომ კატეგორიზაციას. ბილინგვიზმში ინდივიდუალური სხვაობების კლასიფიკაცია ბუნებრივი პროცესია, თუმცა, ამავე დროს, გამარტივებული კლასიფიკაცია ჩქმალავს საკითხის კომპლექსურობას. მსგავსებების მიხედვით კლასიფიკაციისას ხშირად იკარგება ინდივიდუალური სხვაობები. ბილინგვალების გაზომვის მცდელობა მსგავსებების და მახასიათებლების იდენტიფიცირებას ემსახურება.

ბილინგვიზმის გაზომვის მიზანი

ბილინგვიზმის გაზომვა შესაძლებელია სხვადასხვა მიზნით განხორციელდეს. ქვემოთ განვიხილავთ ბილინგვალების გაზომვის რამდენიმე მიზანს და ამ მიზნებს შორის არსებულ თანხვედრის წერტილებს.

გადანაწილება

ბილინგვალების გაზომვის მაგალითია მოსახლეობის აღწერისას მოთხოვნილი ინფორმაცია ორი ენის გამოყენების უნარის თაობაზე (მაგალითად აშშ, კანადა, ირლანდია, ისრაელი). აღნიშნული მონაცემი მკვლევარს აძლევს ინფორმაციას ბილინგვალების რაოდენობისა და (გადანაწილების) შესახებ კონკრეტულ გეოგრაფიულ არეალში. მაგალითად ლონდონში ჩატარებულმა 850 000 მოსწავლის კვლევამ დაადგინა 300-ზე მეტ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლე სწავლობდა ამ სკოლებში (ბეიკერი და ევერსლი, 2000). ამ მონაცემებზე დაყრდნობით, შესაძლებელია, მაგალითად, გეოგრაფიული რუკის შედგენა ამა თუ იმ ქვეყანაში თუ რეგიონში უმცირესობათა ჯგუფების განსახლებისა და მათი პროპორციების შესახებ (უილიამსი, 2004). მაგალითად, იხილეთ ეთნოლოგიური ვებ-გვერდი: <http://www.ethnologue.com>

სელექცია/შერჩევა

ბილინგვალები შეიძლება გამოვყოთ, როგორ ცალკე ჯგუფი სელექციის მიზნით. მაგალითად, შესაძლებელია, სკოლას სურდეს ბავშვების დაჯგუფება კლასებში ორი ენის ფლობისა და მათი ენობრივი ფონის შესაბამისად. ბილინგვალები შეიძლება შევარჩიოთ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების კლასისთვის (იხილეთ მე-15 თავი). ანალოგიურად, სამეცნიერო კვლევის მიზნისთვის შესაძლებელია საჭირო გახდეს კვლევაში მონაწილეთა ორ ან 3 ჯგუფად დაყოფა (მაგალითად, დაბალანსებული ბილინგვალები, ნაწილობრივი ბილინგვალები და მონოლინგვალები).

შემაჯამებელი / საბოლოო შეფასება

შემაჯამებელი შეფასება გამოიყენება სხვადასხვა ტიპის ტესტებით ინდივიდის ენობრივი კომპეტენციის დონის დასადგენად (კითხვა, გრამატიკა, მართლწერა და ა.შ.). აღნიშნული ტესტები გამოიყენება სკოლაში ოთხი ენობრივი უნარის გასაზომად. უმცირესობათა შემთხვევაში იზომება როგორც სახელმწიფო ენაში აგრეთვე უმცირესობათა ენაში ენობრივი კომპეტენციები. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ფართოდ გავრცელებულია უმცირესობათა მოსწავლეების ინგლისური ენის კომპეტენციების შემოწმებელი ტესტები. ენობრივი კომპეტენციების დონის შეჯამება ხდება სემესტრის ან სასწავლო წლის დასრულებისას.

ენის ფლობის ტესტების შედეგად აგრეთვე ხდება პიროვნების მეორე ენის კომპეტენციების ან ზოგადად ენობრივი კომპეტენციების შემოწმება. შესაძლებელია შემოწმდეს ორ ენას შორის შედარებითი დომინანტობა ბილინგვალში, ისევე, როგორც ორი ენის შერევა ინდივიდის მიერ (ამ პროცესს „ჩარევასაც“ უწოდებენ და დაწვრილებით განხილული იქნება მე-5 და მე-6 თავებში). აღნიშნული ტესტები აგრეთვე ნათელ წარმოდგენას ქმნიან ბილინგვალეების იმ მახასიათებლებზე, რითაც ისინი განსხვავდებიან მეორე ენის შემსწავლელებისგან და მხოლოდ მშობლიური ენის განვითარებისკენ მომართული მოსწავლეებისგან. შემაჯამებელი გაზომვის მაგალითები მოყვანილი იქნება ცოტა ქვემოთ, წიგნის ამავე თავში.

მიმდინარე (ფორმატიული) შეფასება

შემაჯამებელი შეფასების გარდა, ძალიან ხშირად გამოიყენება მიმდინარე (ფორმატიული) შეფასება, რომელიც ხელს უწყობს უკუკავშირს სწავლების პროცესში და ეხმარება მასწავლებელს თუ სკოლას, შეფასების შესაბამისად გააგრძელოს მოსწავლესთან მუშაობა. მიმდინარე შეფასება ადგენს იმ სისუსტეებს, რაც მოსწავლეებს გააჩნიათ ენობრივი უნარების თვალსაზრისით და ამის შემდგომ ხდება ადეკვატური ინტერვენცია, რათა წარმოჩენილი ხარვეზები გამოსწორდეს და მოსწავლეს განუვითარდეს შესაბამისი ენობრივი უნარები. შეიძლება ითქვას, რომ შუალედური შეფასება იძლევა პრობლემის დიაგნოზირების საშუალებას და პრობლემის აღმოფხვრისკენ ძალისხმევის მიმართვა ხდება შესაძლებელი. ბილინგვალეების შეფასება განხილულია მე-15 თავში.

ბილინგვალეების შეფასება სკოლაში

კრიტერიუმებზე დაფუძნებული ენობრივი ტესტები: სასწავლო გეგმის შესაბამისი მიდგომა ენობრივ ტესტებში

ამ ბოლო პერიოდში შეიმჩნევა ნორმაზე დაფუძნებული ტესტებიდან კრიტერიუმებზე დაფუძნებულ ტესტირების სისტემისკენ გადასვლის ტენდენცია, რაც განპირობებულია ენის სწავლების კომუნიკაციური უნარების განვითარების მიდგომის, სასწავლო გეგმის ამოცანებითა და ენის დაუფლების ახალი მიმართულებებით. საინტერესოა რა განსხვავება

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირებასა და კრიტერიუმებზე დაფუძნებულ ტესტირებას შორის?

ენის სრულყოფილად ცოდნა იზომება ძირითადად ორი ტიპის ტესტების მეშვეობით. პირველი გახლავთ **ნორმაზე დაფუძნებული** ტესტები, რომლებსაც შემაჯამებელი / საბოლოო შეფასებისას იყენებენ და მეორე გახლავთ **კრიტერიუმზე დაფუძნებული** შეფასება, რომელიც მიმდინარე (ფორმატული) ტიპის შეფასებას განეკუთვნება. სტანდარტული, **ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირების** მიზანია, ერთი ინდივიდის მიღწევები შეადაროს სხვა პიროვნების მაჩვენებლებთან. მაგალითად, კითხვის უნარებში ჩატარებული ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი შესაძლებლობას აძლევს მასწავლებელს, შეადაროს თავისი მოსწავლის შედეგები ქვეყნის მასშტაბით არსებულ მოსწავლეთა საშუალო მაჩვენებელს.

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირება კი მიზნად არ ისახავს მოსწავლეთა შედეგების ურთიერთშედარებას. მისი მიზანია, მოსწავლის უნარები შეაფასოს სხვადასხვა თვალსაზრისით, დაწესებულ სტანდარტთან მიმართებით. პარალელის გაღება შეიძლება მანქანის ტარების გამოცდასთან. გამოცდაზე მოწმდება, თუ რამდენად ახერხებს პიროვნება უკუსვლით კუთხეში შესვლას, აღმართზე მანქანის დაძვრას, ზიგზაგურ მოხვევას. მართვის მოწმობის აღებას შეძლება, თუ ყველა ამ უნარს ფლობ, რაც მანქანის მართვისთვისაა საჭირო, ხოლო ამას როგორ აკეთებ სხვა მძღოლებთან შედარებით – სულაც არ არის მნიშვნელოვანი. ინდივიდის მიერ უნარის ფლობა არის კრიტერიუმში გამოცდის ჩასაბარებლად და არა მიმართება სხვა ინდივიდებთან.

რა თქმა უნდა, მანქანის მართვისათვის კრიტერიუმების დაწესება გაცილებით მარტივია, ვიდრე ენის ფლობის კრიტერიუმების განსაზღვრა და მანქანის ანალოგია არაადეკვატურია. განხილული ენობრივი უნარების გარდა, არსებობს ენის ძალიან ბევრი ხარისხობრივი ასპექტი, რომელთა შეფასება ტესტირების გზით, ფაქტობრივად, შეუძლებელია (მაგალითად, ემოციური, ენის პოეტური ფუნქცია და ა.შ).

ბილინგვალების შემთხვევაში, კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტირებას აქვს უპირატესობა ნორმაზე დაფუძნებულ ტესტირებასთან მიმართებით, რადგან ის არ იყენებს შედარების პრინციპს. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირებისას შესაძლებელია ბილინგვალის შედარება მოხდეს მონოლინგვალთან. ამ შემთხვევაში ნორმად განისაზღვრება მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე, რაც, არაერთი მეცნიერის აზრით, უსამართლო და არავალიდურია (ფრედერიქსონი და კლინე, 1996, კუკი, 2002, გროსიენი 1985, 1994).

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირებისას კი მოწმდება მოსწავლის უნარები დაწესებულ სტანდარტთან მიმართებით და, შესაბამისად, თითქოს გამოირიცხება უსამართლო შედარება ბილინგვალსა და მონოლინგვალს შორის, თუმცა, პრაქტიკულად, კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტების შედეგების გამოყენებაც შეიძლება მოხდეს შედარებისთვის (მაგალითად, მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეთა და ბილინგვალების მაჩვენებლების შედარება, სხვადასხვა ასაკისა და სკოლის მოსწავლეთა მაჩვენებლების შედარება).

- **ენობრივი უნარ-ჩვევები** მოიცავს საკმაოდ სპეციფიკურ, ნათელ და მკაფიოდ განმარტებულ კომპონენტებს. ენობრივი უნარ-ჩვევის მაგალითია ხელნაწერი.
- **ენობრივი კომპეტენცია** საკმაოდ ზოგადი და ფართო ტერმინია, რომელიც გამოიყენება ენის შინაგანი და მენტალური გამოხატულების აღსაწერად.
- **ენობრივი პერფორმანსი** წარმოადგენს ენობრივი კომპეტენციის გარეგნულ გამოხატულებას.
- **ენობრივი უნარი** და **ენის მაღალკვალიფიციური ფლობა** იხმარება როგორც ზოგადი „ქოლგა“ ტერმინები და შესაბამისად ძალიან ხშირად მათი მნიშვნელობა ბუნდოვანია. ზოგიერთი თვლის, რომ ენობრივი უნარი გახლავთ ზოგადი ტერმინი, რომელიც აღნიშნავს ენის საბოლოოდ წარმატებულად დაუფლებას. ზოგიერთი კი მიიჩნევს, რომ ენობრივი უნარი არის შედეგი (თუმცა არა ისეთი სპეციფიკური როგორც ენობრივი უნარ-ჩვევა), რომელიც მიუთითებს ენის ფლობის კონკრეტულ დონეს. ანალოგიურად ენის მაღალკვალიფიციურად ფლობა ზოგჯერ გამოიყენება, როგორც ენობრივი კომპეტენციის სინონიმი (მაგალითად, ელისი, 1985), თუმცა ზოგი ავტორი და მკვლევარი ენის მაღალკვალიფიციურად ფლობას განმარტავს, როგორც ენის ცოდნის ტესტირების შედეგად დადგენილ გაზომვად და სპეციფიკურ შედეგს. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ენობრივი უნარი, ისევე, როგორც ენის ფლობა, მკვეთრად განსხვავდება ენობრივი მიღწევებისგან.
- **ენობრივი მიღწევები** გამოიყენება ფორმალური სწავლებისას მიღწეული შედეგის აღსანიშნავად, ხოლო ენის მაღალკვალიფიციურად ფლობა თუ ენობრივი უნარი მიიღწევა როგორც ფორმალური, ასევე არაფორმალური სწავლების შედეგად.

კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირება შუალედურ შეფასებას განეკუთვნება და მისი ერთ-ერთი უპირატესობაც ეს გახლავთ. ის არის საუკეთესო ინსტრუმენტი იმის გამოსავლენად, თუ ენობრივი უნარების რა მიმართულებით აქვს მოსწავლეს გარკვეული პრობლემები და მასწავლებელს ეძლევა საშუალება, მოახდინოს რეაგირება ამ პრობლემების გამოსასწორებლად. კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირების ერთ-ერთი მაგალითი მოყვანილია ჰარისის მიერ (1984, მაგალითები შეგიძლიათ ავრეთვე იხილოთ ჰარისისა და მურტას 1999 წლის სახელმძღვანელოში). ჰარისის მიერ მოყვანილი ტესტის მიზანია ირლანდიურ ენაში მოსმენისა და ლაპარაკის უნარების შემოწმება. აღნიშნული ტესტით მეოთხეკლასელები შემოწმდნენ. ტესტი მოიცავდა 140 შეკითხვას. ტესტი მიზნად ისახავდა სასწავლო გეგმით დასახული ამოცანების მიღწევების შეფასებას; თითოეული ამოცანის შესაფასებლად კითხვების რაოდენობა მერყეობდა 3-დან (სინტაქსისთვის) 25-მდე (ლაპარაკის ზოგადი უნარის შესამოწმებლად).

მოსმენის ამოცანები	ლაპარაკის ამოცანები
1. ჟღერადობის განსხვავება	1. წარმოთქმა
2. სმენითი ლექსიკა	2. სასაუბრო ლექსიკა
3. ზოგადი საუბარი	3. ზეპირი უნარების მაღალ დონეზე ფლობა
4. ზმნის მორფოლოგიის გააზრება	4. ზმნების მორფოლოგიის კონტროლი
5. თანდებულის მორფოლოგიის გააზრება	5. თანდებულის მორფოლოგიის კონტროლი
6. მსაზღვრელ-მსაზღვრულის მორფოლოგიის გააზრება	6. მსაზღვრელ-საზღვრულის მორფოლოგიის კონტროლი
7. არსებითი სახელის მორფოლოგიის გააზრება	7. არსებითი სახელის მორფოლოგიის კონტროლი;
8. განცხადებების სინტაქსის გააზრება	8. განცხადებების სინტაქსის კონტროლი
9. შეკითხვების სინტაქსის გააზრება	9. შეკითხვების სინტაქსის კონტროლი

ჰარისის ტესტით მოწმდება ფონოლოგია (წარმოთქმა), მორფოლოგია (სიტყვათა ფუნქციები), სინტაქსი (გრამატიკული სტრუქტურები) და ლექსიკა (სიტყვათა მარაგი). ჰარისის ტესტის საპირისპირო ინსტრუმენტს წარმოადგენს ევროპის საბჭოს მიერ 2001 წელს შემუშავებული *ენის ფლობის შეფასების ზოგადევროპული ჩარჩო*, რომლის მიზანია დაადგინოს ინდივიდის მიერ ამა თუ იმ ენაზე კომუნიკაციისა და ამა თუ იმ ენის გამოყენების საკითხები. ზოგადევროპული ჩარჩო იძლევა ბაზისს, რათა შესაძლებელი იყოს საერთო სილაბუსების, სასწავლო გეგმების, სახელმძღვანელოების და ტესტების შემუშავება ევროპის მასშტაბით (ევროპის საბჭო, 2001, გვ. 1.) ჩარჩო განსაზღვრავს ენის დაუფლების პროგრესს ყველასათვის, განურჩევლად ასაკის, ენისა და რეგიონალური მდებარეობისა. ჩარჩოს პირველი დონე გულისხმობს უმარტივესი ფორმით კომუნიკაციისა და ინფორმაციის გაცვლის საბაზისო უნარის ქონას.

პირველი დონის უნარის შეფასებისთვის გამოიყენება მარტივი დავალებები (მაგალითად, შეკითხვები რესტორნის მენიუს შესახებ). ამ ტიპის დავალებების შეფასება მნიშვნელოვანია, რადგან კლასში ჩატარებული ტესტირებისგან განსხვავებით, სადაც მოწმდება, თუ რა არ იცის მოსწავლემ, ეს დავალებები ამოწმებს, თუ რა იცის ენის შემსწავლელმა. კომუნიკაციური უნარი, ცოდნა და გაგება არის მთავარი ფაქტორი და არა ნიშნები და პროცენტები. **კომპეტენციაა** ხაზგასმული და არა შეცდომები და ნაკლოვანებები. ასეთი ტიპის დავალებები მოსწავლეს აფასებს ენობრივი კომპეტენციების განვითარების თვალსაზრისით და არა სხვა მოსწავლის შედეგებთან მიმართებით. ეს დავალებებიც ფორმატიული ხასიათისაა და საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, სასწავლო პროცესი დაგეგმოს მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებიდან გამომდინარე.

კრიტიკიუმზე დაფუძნებული შეფასება გვაძლევს პირდაპირ უკუკავშირს შემდეგ საკითხებზე (ბეიკერი, 1995):

- სწავლების პროცესის შესახებ (სასწავლო გეგმის იმ კომპონენტების იდენტიფიცირება ხდება, რომლებიც არ იქნა ათვისებული მოსწავლის მიერ);
- საშუალებას აძლევს მასწავლებელს, ინფორმაცია მიაწოდოს და განიხილოს მოსწავლის მიღწევები მშობელთან;
- გამოკვეთს მოსწავლეებს, რომელთაც ესაჭიროებათ განსაკუთრებული დახმარება და თუ რა ტიპის დახმარება შეიძლება გაეწიოთ მათ სწავლების პროცესში;
- გამოკვეთს იმ მოსწავლეებს, რომლებიც დაჩქარებულად სწავლობენ; განსაზღვრავს გარკვეულ სტანდარტს კლასში, რაზე დაფუძნებითაც შესაძლებელი ხდება საგნობრივი სასწავლო გეგმის შექმნა.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ტესტირება, როგორც ერთადერთი კრიტიკიუმი, უკვე ძალიან იშვიათად გვხვდება (კარასქვილო და როდრიგესი, 2002) და შეფასება ხდება მრავალ კრიტიკიუმზე დაფუძნებით. გამოიყენება არა მხოლოდ შეფასების სტრუქტურირებული მიდგომა (მაგალითად, ტესტები, საკონტროლო ფურცლები) არამედ მოსწავლის პორტფოლიო (დავალებები, ჟურნალები) და მასწავლებლის სასწავლო პროცესში მოსწავლეზე დაკვირვება.

ენის ფლობის თვითშეფასების სკალა

მოსწავლეებმა შეიძლება შეაფასონ საკუთარი სუსტი და ძლიერი მხარეები ენის ფლობის თვალსაზრისით. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, რომელიც წარმოდგენას შეგვიქმნის მოსწავლეების მიერ ენის ფლობის თვითშეფასების შესახებ:

**შეგიძლია გაგება:
ინგლისურად? ესპანურად?**

- დიახ - სრულყოფილად
- დიახ - საკმაოდ კარგად
- დიახ - ცოტა
- დიახ - სულ ცოტა
- არა - ჯერ არა

**შეგიძლია ლაპარაკი:
ინგლისურად? ესპანურად?**

- დიახ - სრულყოფილად
- დიახ - საკმაოდ კარგად
- დიახ - ცოტა
- დიახ - სულ ცოტა
- არა - ჯერ არა

**შეგიძლია გაგება:
ინგლისურად? ესპანურად?**

- დიახ - სრულყოფილად
- დიახ - საკმაოდ კარგად
- დიახ - ცოტა
- დიახ - სულ ცოტა
- არა - ჯერ არა

**შეგიძლია ლაპარაკი:
ინგლისურად? ესპანურად?**

- დიახ - სრულყოფილად
- დიახ - საკმაოდ კარგად
- დიახ - ცოტა
- დიახ - სულ ცოტა
- არა - ჯერ არა

შეფასების ლიმიტები

თვითშეფასების სკალის გამოყენებით ხდება ორ სხვადასხვა ენაში ოთხი ენობრივი კომპეტენციის დადგენა. თუმცა, გრადაციის დიაპაზონი თითოეულ უნარზე პასუხებში არის საკმაოდ დიდი. გარდა ამისა, თვითშეფასების სკალას გააჩნია სხვა ლიმიტებიც. გთავაზობთ თვითშეფასების სკალის აღნიშნული ლიმიტების ჩამონათვალს და მოკლე აღწერას:

- (1) **ბუნდოვანება** - სიტყვები „გაგება“, „ლაპარაკი“, „წერა“ და „კითხვა“ მოიცავს ენის ფლობის სხვადასხვა დონეს დაწყებული მინიმალური ენობრივი კომპეტენციით, დამთავრებული ბლუმფილდის (1933) მიერ სახელდებული მაქსიმალური მშობლიური ენის დონეზე არსებული ენობრივი კომპეტენციით;
- (2) **კონტექსტი** - შეიძლება ბილინგვალს ჰქონდეს განვითარებული მოსმენის უნარი კონკრეტული სიტუაციისთვის (მაგალითად, მაღაზიაში ვაჭრობისას), მაგრამ აბსოლუტურად ვერაფერს იგებდეს აკადემიური დექციის მოსმენისას; ან კითხულობდეს გაზეთს, მაგრამ არ შეეძლოს სახელმძღვანელოს წაკითხვა. ენის ფლობა და გამოყენება განსხვავებულია სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში. შესაბამისად, ენის ფლობის დონე განსხვავებულია სხვადასხვა სიტუაციაში.
- (3) **სუბიექტურობა / სოციალური მისწრაფება** - უნდა აღინიშნოს, რომ საკუთარ თავზე ენის ფლობის შეფასება არის სუბიექტური და პასუხი შესაძლებელია ზოგჯერ იყოს გაზვიადებული და ზოგჯერ – პირიქით. შესაძლებელია პიროვნებამ მიუთითოს, რომ ის სრულყოფილად ფლობს ენას, მიუხედავად იმისა, რომ ეს არ შეესაბამება რეალობას. აღნიშნული შესაძლებელია გამოწვეული იყოს თვითრწმენის გაზრდისათვის, სოციალური სტატუსისთვის და იდენტობის ხაზგასმისთვის. ამასთანავე, ინდივიდი შეიძლება კარგად ფლობდეს ენას, თუმცა მისი პასუხი უარყოფითი იყოს. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს დაბალი პრესტიჟი. მსგავს შემთხვევებს ხშირად აქვს ადგილი, როცა უმცირესობათა სკოლებში მშობლიური ენის ჩანაცვლება ხდება მეორე ენით (იხილეთ მე-4 თავი). ამ შემთხვევაში ენის ფლობის შესახებ შეკითხვა შეიძლება აღქმული იყოს, როგორც პოლიტიკური რეფერენდუმის ან განწყობისა და დამოკიდებულების განსასაზღვრი შეკითხვა და პასუხიც არა ენის რეალურად ფლობის, არამედ მითითებული კონტექსტიდან გამომდინარე გაიცეს.
- (4) **დამთმობი პასუხი** - რესპონდენტებში არის ტენდენცია, რომ კითხვაზე გასცენ პოზიტიური და არა ნეგატიური პასუხი, მაგალითად „დიახ“, „ვეთანხმები“, „მომწონს“.
- (5) **საკუთარი თავის ცოდნა** - თვითშეფასების სკალის შევსება მოითხოვს საკუთარი თავის და ენობრივი შესაძლებლობების კარგად ცოდნას. ინდივიდი შეიძლება თავს კომპენეტურად მიიჩნევდეს ამა თუ იმ ენაში საკუთარ მეზობელთან შედარებით, თუმცა, ამავე დროს, მისი ენობრივი კომპეტენცია იყოს ძალიან დაბალი ამავე თემის სხვა წარმომადგენელთან შედარებით.

შესაბამისად, ასაკი, მდებარეობა და გარემოც განაპირობებს ინდივიდის შეფასებას, რომელიც შეიძლება არ იყოს ადეკვატური ადამიანთა ფართო წარმომადგენლობასთან მიმართებით.

- (6) **ათვის წერტილი** - ათვის წერტილად მონოლინგვალების გამოყენების საფრთხე მნიშვნელოვანი ლიმიტია. ეს საკითხი განხილული იყო პირველ თავში;
- (7) **ტესტის აურა** - ენის კომპეტენციის გაზომვის გადაყვანა სამეცნიერო ჭრილში არის კიდევ ერთი საფრთხე, რადგან ენობრივი კომპეტენციების შეფასება „ბუნებრივ“ გარემოში (ჩაწერა, საუბარი) გაცილებით უფრო ადეკვატური შეფასების საშუალებას იძლევა, ვიდრე საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური მიმართულებებით ჩამოყალიბებული გაზომვის მექანიზმები;
- (8) **ენობრივი განზომილებების ვიწრო ჭრილში წარმოჩენა** - ენის შეფასებისას ხელშესახები და კონკრეტული შედეგის მოლოდინია (ისევე, როგორც სიმაღლის ან სიგრძის გაზომვისას), რადგან ენობრივი ტესტები მოიცავს სპეციფიკურად ოთხ უნარში შესამოწმებელ კითხვებს. ოთხი ენობრივი უნარი ენის ფლობის ვიწრო ხედვასა და საკმაოდ საკამათო საკითხს წარმოადგენს;
- (9) **ცვლილებისადმი არასენსიტიურობა** - ტესტების შედეგები არ არის სენსიტიური ინდივიდის ცვლილებებისადმი. ტესტის შედეგები არაადეკვატურია, მაგალითად, ერთი წლის შემდეგ, იმავე ინდივიდთან მიმართებაში;
- (10) **იარლიყის მიწებება** - ტესტირების შედეგად, არსებობს საფრთხე, მოსწავლეს მიეწებოს ჩამორჩენილის ან პირიქით – წარჩინებულის იარლიყი და გააჩინოს შესაბამისი მოლოდინებიც სამომავლოდ, რაც მოსწავლეებში საკმაოდ უარყოფითი შედეგების მომტანია.

კომუნიკაციური ენის ტესტირება

ბილინგვალების ენობრივი კომპეტენციის შესაფასებლად მხოლოდ ტესტირება ენობრივ უნარებში არ მოგვცემს სანდო სურათს (მაკკინი და პრისტლი, 2004). აკადემიური ენის შესამოწმებლად გამოიყენება დახურული ტესტების, კითხვის უნარის, მართლწერის ტესტები და კარნახი. თუმცა, ენობრივი კომპეტენციის გასარკვევად, ენობრივი უნარების შემოწმება იგივეა, რაც მიქელანჯელოს შემოქმედება მხოლოდ მის ნახატებში არსებული ფერთა გამით რომ შევაფასოთ.

ტესტირების პარალელურად, ინტერვიუების და თხრობის მეთოდი გამოიყენება ლაპარაკის კომპეტენციის შესამოწმებლად (მაკკინი და პრისტლი, 2004). ტესტირების კიდევ ერთი უკიდურესი ალტერნატივაა ბილინგვალების ორივე ენაში შემოწმება **რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციებში**. ბილინგვალების შეფასება სხვადასხვა საყოფაცხოვრებო ვითარებაში (მაღაზიაში, სახლში, სამსახურში დასვენების და განტვირთვის დროს) თითქოს იდეალური გამოსავალია ბილინგვალის ორ ენაში კომპეტენციის დასადგენად. თუმცა, ეს მიდგომაც საკმაოდ რთული განსახორციელებელია, რადგან მოითხოვს დიდ დროს და, გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ რეალურ საყოფაცხოვრებო სიტუაციებში

მკვლევარის ყოფნა ცვლის სიტუაციას ინდივიდის პრივატულობის თვალსაზრისით და შესაძლებელია, ვერ მოგვცეს რეალური სურათი.

ბილინგვალების მხოლოდ ტესტირებისა და აკადემიური კუთხით შეფასება არასწორია, რადგან სასწავლო პროცესი წარმოადგენს მხოლოდ ერთ კონტექსტს და სხვა კონტექსტში ინდივიდის ენობრივი კომპეტენცია არ მუდავნდება. რეალისტური და წარმომადგენლობითი მონაცემების მისაღებად მნიშვნელოვანია კლასის გარეთ არსებული საყოფაცხოვრებო კონტექსტში ინდივიდის ენობრივი კომპეტენციის შემოწმებაც.

კომუნიკაციური კომპეტენციის დადგენა არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი ენობრივი ტესტირებისთვის და ტესტირების შედეგის თანამედროვე მიდგომები სწორედ ამ მიმართულებით ვითარდება. აღნიშნული მიმართულების ტესტირების იდეალური ვარიანტი წარმოდგენილია სტეანის მიერ (1988, გვ. 25):

რეალური კომუნიკაცია ინტერაქციაზეა დაფუძნებული, რომელშიც ერთზე მეტი ინდივიდი მონაწილეობს, მისი წინასწარ განჭვრეტა შეუძლებელია და, შესაბამისად, შემოქმედებითი პროცესია; კომუნიკაცია არის როგორც ლინგვისტური, ასევე სოციოკულტურული კონტექსტი, როცა კომუნიკაციის მონაწილეებს აქვთ მიზანი, რასაც ენის გამოყენებით უნდა მიაღწიონ, მაგალითად, დაარწმუნონ ან მოატყუონ ვინმე; ამის მისაღწევად იყენებს ბუნებრივ სტიმულებს და არა ხელოვნურს და შექმნილს, დაფუძნებულს რეალურ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაზე; სახეზეა დროითი ფაქტორის ზეწოლა და შედეგი ფასდება იმის მიხედვით, რამდენად იქნა მიღწეული კომუნიკაციის მიზანი.

სტეანის მიერ დასახული მიზნის განხორციელება ტესტირების შედეგად პრაქტიკულად შეუძლებელია. შესაბამისად, ზოგიერთი მიიჩნევს, რომ ენობრივი კომპეტენციის შესამოწმებლად ტესტირების გამოყენება მიზანშეუწონელია, თუმცა მეორე ნაწილი მიიჩნევს, რომ ტესტირება მაინც გვაძლევს ყველაზე მეტად მიახლოებულ შედეგს რეალურ სიტუაციასთან. შესაბამისად, მიიჩნევენ, რომ ტესტირება მაინც უნდა გამოვიყენოთ, თუმცა ვაღიაროთ, რომ ის ამოწმებს მხოლოდ ენის ფლობის მცირე ნაწილს და ვერ აფასებს სრულყოფილად ინდივიდის ენობრივ კომპეტენციებს.

სტეანის მიერ აღწერილი სიტუაციის შეფასებისას ყველაზე უფრო მიახლოებული შედეგის მისაღებად ეფექტური გზაა **ზეპირი ინტერვიუ**. გთავაზობთ ზეპირი ინტერვიუს ერთ-ერთ მაგალითს:

<p>ინგლისური ენის ტესტირების საერთაშორისო სისტემა</p> <p>ინგლისური ენის ტესტირების საერთაშორისო სისტემა არის ინგლისური ენის ფლობის განმსაზღვრელი ტესტი მათთვის, ვისთვისაც ინგლისური არ არის მშობლიური ენა. არსებობს წერის, კითხვის, მოსმენისა და ლაპარაკის შემმოწმებელი ტესტები. აღნიშნული ტესტის შედეგებს იყენებენ ავსტრალიის, ბრიტანეთის, კანადის, ახალი ზელანდიის და ამერიკის უნივერსიტეტები იმ სტუდენტთა მიღებისას, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიური ენა არ არის. მაგალითად, ბრიტანეთის ზოგადი მედიცინის საბჭო მოითხოვს ინგლისური ენის ტესტირების საერთაშორისო სისტემის მიხედვით მინიმუმ 7.0-ის შედეგს თითოეულ უნარში. სწორედ ამ შედეგის მქონე ინდივიდებს ენიჭებათ უფლება,</p>
--

ისწავლონ ბრიტანეთის სამედიცინო უმაღლეს სასწავლებელში.

ტესტირება მოიცავს 11-14 წუთიან ინტერვიუს, რათა შემოწმდეს ლაპარაკის უნარი. კითხვები შეეხება ისეთ თემებს, როგორცაა, საცხოვრებელი ადგილი, ტანსაცმელი, მოგზაურობა, ოჯახი, თავისუფალი დრო და მაღაზიებში სიარული. მაგალითად, საყიდლებზე სიარულის თემის ფარგლებში, შემდეგი შეკითხვები შეიძლება იქნეს დასმული:

- გიყვარს საყიდლებზე სიარული? რატომ გიყვარს ან რატომ არ გიყვარს?
- რა სახის ნივთების ყიდვა გიყვარს?
- როდის დადის საყიდლებზე ხალხი შენს ქვეყანაში?
- რა უპირატესობები ან მინუსები აქვს დიდ მაღაზიებს?

კანდიდატების შეფასება ხდება 1-9 მდე სკალით და მოიცავს შემდეგ დესკრიპტორებს: ენის მაღალკვალიფიციური ფლობა, ლექსიკური მარაგი, გრამატიკული კონსტრუქციების ზუსტად გამოყენების უნარი, წარმოთქმის უნარი. ქვემოთ წარმოგიდგენთ ინგლისური ენის ტესტირების საერთაშორისო სისტემაში არსებულ 1-9 მდე ენობრივი დონის მახასიათებლებს:

მეცხრე დონე - ენის უმაღლეს / საუკეთესო დონეზე მცოდნე

აქვს ენის სრულყოფილად, ზუსტად და შესაბამისად გამოყენების უნარი, გაგების უნარი არის სრულყოფილი;

მერვე დონე - ენის ძალიან კარგ დონეზე მცოდნე

აქვს ენის სრულყოფილად გამოყენების უნარი მცირედი უზუსტობებითა და შეუსაბამობებით. გაგება შესაძლებელია გაუჭირდეს მისთვის უცხო კონტექსტში, შეუძლია რთული ენით გამართულ კამათში აქტიური მონაწილეობა და ოპონენტებთან გამკლავება;

მეშვიდე დონე - ენის კარგ დონეზე მცოდნე

აქვს ენის სრულყოფილად გამოყენების უნარი მცირედი უზუსტობებით, შეუსაბამობებითა და გაუგებრობებით ზოგიერთ სიტუაციაში. ზოგადად აქვს რთული ენით გამართულ კამათში მონაწილეობის და აზრის დასაბუთების გაგების უნარი.

მეექვსე დონე - ენის კომპეტენტურად მცოდნე

ზოგადად აქვს ენის გამოყენების უნარი ზოგიერთი უზუსტობის, შეუსაბამობისა და გაუგებრობის მიუხედავად. შეუძლია გაიგოს და გამოიყენოს რთული ენობრივი კონსტრუქციები განსაკუთრებით ნაცნობ სიტუაციებში;

მესუთე დონე - ენის ზომიერად მცოდნე

ენას ფლობს ნაწილობრივ, იყენებს საერთო მნიშვნელობის ფრაზებს უმეტეს სიტუაციაში და, შესაბამისად, უშვებს ბევრ შეცდომას. საკუთარ სფეროში შეძლებს საბაზისო კომუნიკაციას;

მეოთხე დონე - ენის შეზღუდულად მცოდნე

ძირითადი ენობრივი კომპეტენცია შემოფარგლულია ნაცნობი

სიტუაციებით, ხშირად აქვს გაგებისა და გამოხატვის პრობლემა, ვერ იყენებს რთულ ენას;

მესამე დონე - ენის ძალიან შეზღუდულად მცოდნე

ძალიან ნაცნობ სიტუაციებში იყენებს და იგებს მხოლოდ ზოგად ფრაზებს; ხშირია წყვეტები კომუნიკაციის პროცესში;

მეორე დონე - ენის პერიოდულად მცოდნე

ვერ ახერხებს რეალურ კომუნიკაციას, იყენებს მხოლოდ იზოლირებულ სიტყვებს ან მოკლე ფორმულირებებს ნაცნობ სიტუაციებში; ძალიან უჭირს ინგლისური ლაპარაკისა გაგება და ინგლისურად წერა.

პირველი დონე - ენის არმცოდნე

ფაქტობრივად არ აქვს ენის გამოყენების უნარი, გარდა რამდენიმე იზოლირებული სიტყვისა.

ინგლისური ენის ტესტირების საერთაშორისო სისტემის შესახებ ინფორმაცია შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგ ვებ-გვერდზე: <http://www.ielts.org>

აღსანიშნავია, რომ ვერც აღნიშნული გასაუბრების მექანიზმით დგინდება პიროვნების ენობრივი კომპეტენცია. ხელოვნურ გარემოში ჩატარებული ინტერვიუ ასახავს კი რეალურ სურათს? ამ საკითხთან დაკავშირებით არაერთი კითხვა ჩნდება, თუმცა არჩევანი არც ისე ფართოა და ქაღალდითა და პასტით ჩატარებულ ტესტირებასა და ამგვარი ინტერვიუს შორის მერყეობს.

ენობრივი ტესტირების პოლიტიკური ხედვა

ენობრივი ტესტირება არ გახლავთ ნეიტრალური პროცესი. ტესტირება არის მექანიზმი სასწავლო გეგმის განხორციელების გასაკონტროლებლად და, შესაბამისად, ხშირად სწავლება ხდება მხოლოდ ტესტისთვის. ენობრივი ტესტების მიღმა ხშირად არის გარკვეული მოტივები, იდეოლოგიური ფუნქციები და პოლიტიკური საკითხებიც კი. ენობრივი ტესტირება ხშირად ენობრივი პოლიტიკის განხორციელების ინსტრუმენტს წარმოადგენს (შოამი, 2001).

ენობრივი ტესტირება შეხებაშია სოციალურ, პოლიტიკურ, საგანმანათლებლო და იდეოლოგიურ საკითხებთან, რაც განსაზღვრავს მოსწავლეთა და მასწავლებელთა ცხოვრებას. შესაბამისად, ენობრივი ტესტები არის სხვადასხვა იდეოლოგიურ მიმდინარეობებს შორის არსებული კულტურული, საგანმანათლებლო და პოლიტიკური დებატების ნაწილი. შესაბამისად, ლანა შოამს (1997, 2001) შემოაქვს ტერმინი „ენის კრიტიკული ტესტირება“ და მიიჩნევს, რომ ტესტის ჩამბარებლები არიან პოლიტიკური პროცესის სუბიექტები. ამის ნათელი მაგალითია ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებული შეფასების სისტემა (იხილეთ მეცხრე თავი).

“ენის კრიტიკული ტესტირების“ მიდგომამ წამოწია ძალიან მნიშვნელოვანი საკითხები, ისეთები, როგორიცაა: ვის ღია თუ ფარულ ინტერესებს შეიძლება ემსახურებოდეს ტესტირების შედეგები? საჭიროა

ტესტირების შედეგები იმისთვის, რომ შემოწმდეს სასწავლო გეგმით დასახული ამოცანების მიღწევის საკითხი, თუ რაიმე სხვა ფარული მიზნები და მანიპულაციებიცაა? ტესტირების შედეგები აბსოლუტური და საბოლოოა თუ შესაძლებელია მათი ინტერპრეტირება. **ენის კრიტიკული ტესტირების** მიდგომამ გააფართოვა კვლევების მიმართულებები და ამ საკითხის განხილვას შესძინა სოციალური და პოლიტიკური დატვირთვა.

ტესტირება გახდა ინსტრუმენტი, რათა, ობიექტურობის სახელით, შეიქმნას და გაძლიერდეს ახალი ძალები, რომლებიც განსაზღვრავენ საზოგადოებრივ ცოდნას, რომელიც ეფუძნება ტესტირების შედეგების გავლენის მქონე მოსახლეობის შიშსა და ნდობას. ტესტირება გახდა ინსტრუმენტი გარკვეული ჯგუფების ძალაუფლების გასაძლიერებლად, რაც ეხმარებათ მათ, გაშიფრონ და დისტანცირება მოახდინონ იმათი, ვისაც არ გააჩნია მათ მიერვე აქტუალიზებული და განსაზღვრული ცოდნა. შესაბამისად, ტესტირება, რომელიც შემოდებულია, როგორც დემოკრატიული პროცესი, იქცა ავტორიტარულ და ცენტრალიზებულ მექანიზმად, რომლითაც მანიპულირებს „რამდენიმე პირი“. ეს გადაჭარბებული ძალაუფლება განპირობებულია თანამედროვე საზოგადოებაში არსებული, ტესტირებასთან დაკავშირებული სიმბოლიზითაც, რომელიც გულისხმობს, რომ ტესტირება არის ხარისხის, სტანდარტების, მიღწევებისა და მაღალი დონის სიმბოლო (შოამი, 2001, გვ. 159).

ბილინგვიზმის შეფასების მაგალითები

ბილინგვალების გასაზომი უამრავი ინსტრუმენტი არსებობს და ყველას განხილვა შეუძლებელია, ამიტომ გთავაზობთ რამდენიმე მაგალითს, რომელთა მეშვეობითაც შესაძლებელია მნიშვნელოვანი საკითხების გააზრება.

ენობრივი ფონის სკალა

ენობრივი ფონის ან ფუნქციური ბილინგვიზმის სკალა წარმოადგენს თვით-შეფასების ინსტრუმენტს და აფასებს ორი ენის ფაქტობრივ გამოყენებას და არა მათი ფლობის უნარს.

ქვემოთ გთავაზობთ სკოლის მოსწავლეთა ენობრივი ფონის (ბექგრაუნდის) სკალის მაგალითს (ბეიკერის 1992 წლის გამოცემაში წარმოდგენილი სკალის ადაპტირებული ვერსია).

<p>ქვემოთ წარმოდგენილია შეკითხვები იმ ენის შესახებ, რომლითაც ელაპარაკებით სხვა ადამიანებს ან სხვა ადამიანები გელაპარაკებიან თქვენ. გთხოვთ უპასუხოთ რაც შეიძლება გულწრფელად. მცდარი და სწორი პასუხი არ არსებობს, დატოვეთ უჯრა ცარიელი, თუ შეკითხვა არ არის შესაბამისი თქვენთვის.</p>					
<p>რა ენაზე ელაპარაკებით თქვენ ამ ადამიანებს? აირჩიეთ ერთ-ერთი პასუხი.</p>					
	ყოველთვის ესპანურად	ესპანურად უფრო ხშირად, ვიდრე ინგლისურად	ესპანურად და ინგლისურად თანაბრად	ინგლისურად უფრო ხშირად, ვიდრე ესპანურად	ყოველთვის ინგლისურად

მამას					
დედას					
და-ძმას					
მეგობრებს კლასში					
მეგობრებს სათამაშო მოედანზე					
მასწავლებლებს					
მეზობლებს					
ბები-ბაბუას					
სხვა ნათესავებს					
სკოლის გარეთ მეგობრებს					

რა ენაზე გელაპარაკებიან თქვენ ეს ადამიანები? აირჩიეთ ერთ-ერთი პასუხი.					
	ყოველთვის ესპანურად	ესპანურად უფრო სშირად, ვიდრე ინგლისურად	ესპანურა დ და ინგლისუ რად თანაბრად	ინგლისურად უფრო სშირად, ვიდრე ესპანურად	ყოველთვ ის ინგლისუ რად
მამა					
დედა					
და-ძმა					
მეგობრები კლასში					
მეგობრები სათამაშო მოედანზე					
მასწავლებლები					
მეზობლები					
ბები-ბაბუა					
სხვა ნათესავები					
სკოლის გარეთ მეგობრები					

ამ სიტუაციებში რომელ ენას იყენებთ?					
	ყოველთვ ის ესპანურს	ესპანურს უფრო სშირად, ვიდრე ინგლისუ რს	ესპანურს და ინგლისურს თანაბრად	ინგლისურს უფრო სშირად, ვიდრე ესპანურს	ყოველთვ ის ინგლისურს
ტელევიზორის / ვიდეოს ყურებისას					
რელიგიური ცერემონიის და / ან რიტუალის დროს					
გაზეთის / კომიქსის გაცნობისას					
ჩანაწერების, კომპაქტ-დისკის / კასეტების მოსმენისას					

რადიოს მოსმენისას					
მაღაზიაში ვაჭრობისას					
სპორტის რომელიმე სახეობის თამაშისას					
ტელეფონზე					
წიგნების კითხვისას					
ფულის შოვნისას					
კლუბებში / საზოგადოებრივ თავშეყრის ადგილებში					
გართობისა და დასვენებისას/ სხვა ღონისძიებებში მონაწილეობისას					

აღნიშნულ სკალას აქვს ლიმიტები. იგი არ მოიცავს შესაძლო მოსაუბრეთა ვრცელ წრეს და აგრეთვე სასაუბრო სიტუაციებისა და კონტექსტის ამომწურავ შესაძლებლობას. მაგალითად, ლაპარაკი ბიძასთან ან ბიცოლასთან, დისკოთეკაზე, კორესპონდენციის გაგზავნისას, ორგანიზაციებში, საზოგადოებაში, დასვენებისას, მოგზაურობისას – არ არის შესული ჩამონათვალში. გარდა ამისა, სკალას ახასიათებს ენის გამოყენების ინტენსივობის თვალსაზრისით სერიოზული ლიმიტები, რაც საკმაოდ დიდ ცდომილებამდე მიგვიყვანს. აღნიშნული პრობლემა ილუსტრირებულია ბეიკერისა და ჰინდეს მიერ (1984, გვ. 46);

პიროვნება, რომელიც აღნიშნავს, რომ ლაპარაკობს უელსურად მამასთან (რომელიც ძირითადად ზღვაოსნობაშია), ბებია-ბაბუასთან (რომლებსაც ნახულობს წელიწადში ერთხელ), მეგობრებთან (თუმცა იზოლაციისკენ არის მიდრეკილი), კითხულობს უელსურად წიგნებს და გაზეთებს (მხოლოდ ხანდახან), ესწრება უელსურ საეკლესიო ცერემონიალებს (მხოლოდ ქორწილებს და გასვენებებს) და, ამავე დროს, ატარებს დროს უმეტეს ნაწილს ინგლისურად მოლაპარაკე დედასთან, დააგროვებს ძალიან მაღალ ქულებს ამ სკალის მიხედვით უელსური ენის გამოყენების თვალსაზრისით.

აღნიშნული მაგალითი მიუთითებს, რომ კითხვა „ვისთან ლაპარაკობ“ არ არის მნიშვნელოვანი, უფრო მნიშვნელოვანია, სკალა მოიცავდეს ისეთ შეკითხვებს, როგორცაა „რა ინტენსივობით“, „სად და ვისთან“ ლაპარაკობ. უფრო ვრცლად ენობრივი ფონისა და ფუნქციური ბილინგვიზმის პრობლემების შესახებ განხილვა შეგვიძლიათ იხილოთ ბეიკერისა და ჰინდეს (1984), აგრეთვე ბეიკერის (1985) სახელმძღვანელოებში.

ქვემოთ მოყვანილია იმ კონტექსტის კონკრეტული მაგალითები, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ ენის გამოყენების საყოველთაო გამოკითხვის ან უბრალოდ გამოკითხვების ჩატარების პროცესში (აღნიშნული კონტექსტის მაგალითები მოყვანილია ევროკომისიის 1996 წლის მასალებიდან):

- ენის გეოგრაფიულ არეალში გავრცელება, ამ ენით მოსარგებლეთა რაოდენობა და სიმჭიდროვე;
- ენის იურიდიული სტატუსი, ენის გამოყენება ადმინისტრაციულ ორგანოებში, ადგილობრივი და ცენტრალური ხელისუფლების ზეგავლენა ამ ენაზე;
- ბოლო პერიოდის მიგრაციული მოვლენები, რომლებმაც გავლენა მოახდინეს ენაზე;
- ენის გამოყენება მშობლებსა და შვილებს, აგრეთვე ბავშვებს შორის; ენის გამოყენება ადრე და ამჟამად ოჯახის შექმნისას;
- ენის გამოყენება დაწყებით და საშუალო სკოლაში, პროფესიულ, უმაღლეს და ზრდასრულთა განათლებაში; ენის შემსწავლელი კურსები;
- ენობრივი ჯგუფების წიგნიერება და ორმაგი წიგნიერება;
- ენობრივ ჯგუფში უმუშევრობის მაჩვენებელი; ენობრივ ჯგუფში არსებული სამუშაოს ტიპები (სოციალ-ეკონომიკური სტატუსი);
- ენობრივი აქტიურობა, განსაკუთრებით – ახალგაზრდებში;
- ენობრივი ჯგუფის კულტურული სიცოცხლისუნარიანობა; ინსტიტუტები, რომლებიც ფუნქციონირებენ ენისა და კულტურის მხარდასაჭერად;
- ამ და აგრეთვე სხვა ენებზე მოლაპარაკეთა დამოკიდებულება ამ ენის მიმართ; ოპტიმიზმი და პესიმიზმი, რომელიც ახლავს ენას.

ენობრივი ბალანსისა და დომინირების გაზომვა

სხვადასხვა ტესტის მეშვეობით დგინდება ბილინგვალურში ორ ენას შორის არსებული ბალანსი და რომელიმე ენის დომინირების საკითხები. აღნიშნული ტესტირების შედეგები გამოიყენება როგორც მკვლევართა მიერ, აგრეთვე მნიშვნელოვანია ამერიკის საგანმანათლებლო სისტემისთვისაც, რადგანაც სწავლების ენა უმცირესობათა ბავშვებისთვის ხშირად დომინანტი ენაა, შესაბამისად, დომინანტი ენის გაზომვის მექანიზმები ძალიან მნიშვნელოვანია. ეს შესაძლებელია გაკეთდეს ინგლისური და ესპანური ენის ფლობის ტესტის მეშვეობით. ქვემოთ გთავაზობთ ფსიქომეტრული ტესტის 5 მაგალითს:

- **სიტყვის ასოციაციის დავალებაზე რეაგირების სისწრაფე** - ამ დავალების მიზანია დაადგინოს, თუ რომელ ენაზე უფრო სწრაფად ახდენს რეაგირებას ინდივიდი, ანუ თუ დავალებაა სიტყვა „სახლი“, გაიზომება სახლთან დაკავშირებულ ასოციაციას რომელ ენაზე უფრო სწრაფად წარმოადგენს. თუმცა მნიშვნელოვანია ერთი დეტალი, ენის დომინირება არ ნიშნავს ენობრივ კომპეტენციას. ანუ სიტყვის ასოციაცია შესაძლებელია ერთ ენაზე უფრო სწრაფად მოახდინოს ინდივიდმა, თუმცა ენობრივი კომპეტენცია ორივე ენაში მაღალი ან პირიქით – დაბალი ჰქონდეს. ამასთანავე, ზოგიერთ კულტურაში სიზუსტე არის უფრო ღირებული ვიდრე სისწრაფე და, შესაბამისად, აღნიშნული ტესტის გამოყენება შეიძლება კულტურულად მიკერძოებული აღმოჩნდეს;
- **სიტყვის ასოციაციის დავალებაზე რეაგირების რაოდენობა** - ამ შემთხვევაში იზომება, თუ ბილინგვალური რომელ ენაზე რამდენ

ასოციაციას წარმოადგენს ერთი წუთის განმავლობაში, ერთ კონკრეტულ სიტყვაზე. (მაგალითად სიტყვა „ფერი“). დაახლოებით თანაბარი სიტყვების რაოდენობა მიუთითებს, რომ არსებობს ბალანსი ამ ორ ენას შორის.

- **სიტყვების ამოცნობა ორივე ენაზე** - გაურკვეველი სიტყვიდან ხდება ორივე ენაზე სიტყვების შედგენა. ასოები გაურკვეველ სიტყვაში თანაბრად უნდა იყოს წარმოდგენილი ორივე ენიდან. ამ დავალების განხორციელება არც ისე ადვილია, რადგან დამოკიდებულია ორი ენის ანბანის მსგავსებაზე;
- **წასაკითხად საჭირო დრო** - წარმოდგენილია სიტყვების ჯგუფი ორივე ენაზე და იზომება, რომელ ენაზე უფრო სწრაფად წაიკითხავს ტექსტს.
- **შერევის რაოდენობა** - აღნიშნავს ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლის ინტენსივობას, ან ერთი ენიდან მეორე ენაზე სიტყვების გამოყენებას აზრის ჩამოსაყალიბებლად.

აღნიშნული ტესტირების მთავარი პრობლემაა, რომ ის ასახავს მხოლოდ ენის ფლობის წარმოდგენით ნაწილს და არა სრულად ენობრივ უნარს და ენის გამოყენებას. ამა თუ იმ ენის დომინირება განსხვავებული იქნება დროსა და სივრცეში. შესაძლებელია, ორი ენის თანაბრად ფლობის შემთხვევაში, ერთ-ერთი ენა მაინც დომინანტური იყოს. ენის პროცესის სისწრაფე იძლევა სურათს უფრო მეტად ენათა შორის არსებული ბალანსის შესახებ და არა რომელიმე ენის დომინირების შესახებ და აღსანიშნავია, რომ ეს ბალანსიც იცვლება სხვადასხვა სოციოკულტურულ კონტექსტში და დროთა განმავლობაში (ვალდესი და ფიგუერა, 1994).

ენობრივი აღწერა

1846 წელს ბელგიაში ჩატარებული აღწერა იყო პირველი აღწერა, რომელიც მოიცავდა ენობრივ შეკითხვებს. შემდგომ სხვა ქვეყნების აღწერებშიც გაჩნდა ენობრივი შეკითხვები, კერძოდ, შვეიცარიაში 1850, ირლანდიაში 1851, უნგრეთში 1857, იტალიაში 1861, კანადაში 1871, ავსტრიაში და ფინეთში 1880, შოტლანდიაში 1881, ამერიკის შეერთებული შტატებში 1890, უელსში 1891 და რუსეთში 1897 წელს (გლიასენი, 1996). ვენესუელამ, ბოლივიამ და ავსტრალიამ უფრო გვიან ჩართეს ენობრივი შეკითხვები აღწერაში. მთავრობები ფიქრობენ, რომ აღნიშნული აღწერებით იღებენ მეტ-ნაკლებად ზუსტ სურათს ქვეყნის ტერიტორიაზე, ამა თუ იმ რეგიონსა თუ თემში ამა თუ იმ ენაზე მოლაპარაკე მოსახლეობის შესახებ.

ენები ამერიკის შეერთებულ შტატების აღწერებში

ამერიკის შეერთებულ შტატებში საყოველთაო აღწერა ინსტიტუციონალიზებული იყო პოლიტიკური სისტემის შექმნის საწყის ეტაპზე, რადგან წარმომადგენელთა პალატაში ადგილების რაოდენობა დამოკიდებულია მოსახლეობის რაოდენობაზე. აღწერა ტარდება 10 წელიწადში ერთხელ, 1790 წლიდან მოყოლებული. 1790 წლის აღწერას

ტომას ჯეფერსონი ხელმძღვანელობდა და რასის შესახებ შეკითხვა შევიდა აღწერაში. სახელში სალაპარაკო ენის შესახებ შეკითხვა გაჩნდა 1890 წლის აღწერისას. აღწერის შედეგებს არა მხოლოდ ინფორმაციის, არამედ პოლიტიკის დაგეგმვის მიზანიც აქვს (მაგალითად, 1910 წლის ამერიკის აღწერამ განაპირობა ამერიკანიზაციის კამპანიის დაწყება).

ქვემოთ მოვიყვანთ 1910 და 2000 წლების აღწერებში ენობრივ საკითხებზე ფორმულირებულ შეკითხვებს, რომლებშიც ნათლად ჩანს, რომ აღწერა ვერ გვაძლევს ზუსტ ინფორმაციას ენის გამოყენების შესახებ და აგრეთვე გარკვეულწილად გამოხატავს ხელისუფლების დამოკიდებულებებს უმცირესობათა ენებთან მიმართებით.

1910 წლის აღწერა ამერიკის შეერთებულ შტატებში

აღწერისას ინტერვიურებს მიეცათ ინსტრუქცია, ამ ინსტრუქციასაც გთავაზობთ ამონარიდის სახით და ვფიქრობთ, კარგად ასახავს იმდროინდელ ეპოქას:

127. მშობლიური ენის შესახებ შეკითხვა არ უნდა დაუსვათ ამერიკაში დაბადებულებს.
133. 17. შეგიძლია თუ არა ინგლისურად ლაპარაკი; უარყოფითი პასუხის შემთხვევაში დაასახელებინეთ ენა, რომელზეც ლაპარაკობს. ეს შეკითხვა ეხება ყველას 10 წლის ასაკიდან. თუ ლაპარაკობენ ინგლისურად, დაწერონ ინგლისური (მითითებულ ფორმაში), თუ ვერ ლაპარაკობენ ინგლისურად, მხოლოდ ამ შემთხვევაში დაწერონ ის ენა, რომელზეც საუბრობენ, მაგალითად, ფრანგული, გერმანული, იტალიური).

მიაქციეთ ყურადღება:

- მშობლიური ენის შესახებ შეკითხვა არ დაუსვებს ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაბადებულებს, ეს მიუთითებს იმ ფაქტზე, რომ ითვლებოდა: ვინც ამერიკაში დაიბადა, ის საუბრობდა ინგლისურად და უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ან ბილინგვიზმის განვითარების საკითხები საერთოდ არ განიხილებოდა;
- ენობრივი კომპეტენცია სხვა ენაში იგნორირებულია იმ შემთხვევაში, თუ პიროვნება ფლობს ინგლისურ ენას;
- უმცირესობათა მშობლიური ენის საკითხი გათვალისწინებულია, თუ პიროვნება ვერ ფლობს ინგლისურ ენას;
- 10 წლამდე ინდივიდების ენობრივი საკითხები არ არის გამოკვლეული.

2000 წლის აღწერა ამერიკის შეერთებულ შტატებში

2000 წელს აღწერა ჩატარდა მთელი ამერიკის შეერთებული შტატების მასშტაბით. აღწერა დაიწყო 2000 წლის იანვარში. აღწერისას გამოიყენებოდა როგორც ვიზიტები ყველაზე უფრო მივარდნილ ადგილებში, აგრეთვე საფოსტო მომსახურებაც. აღწერის ფარგლებში შემუშავდა 2000 კითხვარი 6 ენაზე (ინგლისური, ჩინური, ესპანური, ვიეტნამური, კორეული და ტაგალოგური ენები). დამხმარე გზამკვლევები გაკეთდა ინგლისურის გარდა კიდევ 49 ენაზე. ორი ტიპის კითხვარი გამოიყენეს, მცირე და დიდი მოცულობის. მცირე მოცულობის კითხვარი

დაეგზავნა ყველა ოჯახს და კითხვარი ითხოვდა ინფორმაციას სქესის, ასაკის, რასის, ლათინოამერიკული წარმომავლობის და სახლის საკუთრების შესახებ. ხოლო ვრცელი კითხვარი დაეგზავნათ ყოველ მეექვსე ოჯახს ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ვრცელი კითხვარი ითხოვდა ინფორმაციას წარმომავლობის, მიგრაციის, შემოსავლისა და განათლების შესახებ. კითხვარი მოიცავდა შეკითხვას სახლში ხმარებადი ენების შესახებ, კერძოდ წარმოდგენილი იყო მეთერთმეტე შეკითხვა შემდეგი ფორმულირებით:

შეკითხვა 11

ა) ლაპარაკობთ ინგლისურის გარდა სხვა ენაზე სახლში? –

კი

არა

(არა-ს შემთხვევაში გადადით მე-12 შეკითხვაზე)

ბ) რომელია ეს ენა?
(მაგალითად, კორეული, იტალიური, ესპანური, ვიეტნამური);

გ) რამდენად კარგად ფლობთ ინგლისურს? –

ძალიან კარგად

კარგად

არც ისე კარგად

ვერ ვლაპარაკობ

აღნიშნული შეკითხვა უფრო ყოველისმომცველია, ვიდრე 1910 წლის აღწერისას დასმული შეკითხვა, ის, ერთი მხრივ, ეკითხება სახლში გამოყენებული ენების შესახებ და, მეორე მხრივ, ინგლისური ენის ფლობის დონის გარკვევას ცდილობს.

2000 წლის აღწერამ აჩვენა, რომ პროცენტულად გაიზარდა 5 წლის ასაკს ზევით მოსახლეობის რაოდენობა, ვინც სახლში არ საუბრობს ინგლისურ ენაზე.

წელი	სხვა ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობა	მოსახლეობის საერთო რაოდენობასთან შეფარდება
1980	23,1 მილიონი	11,0%
1990	31,8 მილიონი	13,8%
2000	46,9 მილიონი	17,9%

2000 წლის აღწერისას იმ რესპონდენტთაგან, ვინც უპასუხა, რომ სახლში არ საუბრობს ინგლისურად – 59,9% საუბრობს ესპანურად, 21,3% – სხვა ინდოევროპულ ენებზე, 14,8 % საუბრობს აზიურ და წყნარი ოკეანის ენებზე, დანარჩენი 4,0% კი – ყველა სხვა ენაზე. არიზონას, კალიფორნიის, ტეხასის, ნიუ-ჯერსის, ნიუ-იორკის, ჰავაის და ნიუ-მექსიკოს შტატებში მოსახლეობის 25%-ზე მეტი არ საუბრობს სახლში ინგლისურად. 2000 წლის აღწერის მიხედვით, ამერიკის შეერთებულ შტატებში გამოვლინდა 322 სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე. ყველაზე უფრო ხშირად ხმარებადი შემდეგი 10 ენა დაფიქსირდა: ინგლისური (215,4 მილიონი), ესპანური (28,1 მილიონი), ფრანგული (1,6 მილიონი), კანტონიური (1,5 მილიონი), გერმანული (1,4 მილიონი), ტაგალოგური (1,2 მილიონი), ვიეტნამური (1 მილიონი), იტალიური (1 მილიონი), კორეული, 0,9 მილიონი),

და რუსული (0,7 მილიონი). ადგილობრივი ძირძველი ენებიდან ნავაჰოს ენაზე საუბრობს 178, 015 ადამიანი, პენსილვანიურ ჰოლანდიურზე - 83, 720 და იუპიკურზე 16,910 მოსახლე.

დამატებითი ინფორმაციისთვის შეგიძლიათ ისარგებლოთ შემდეგი ვებ-გვერდებით:

<http://www.census.gov/>; <http://www.usefoundation.org/foundation/research/lia/>

ამერიკის ენების ინტერაქტიული რუკა შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგ ვებ-გვერდზე: <http://www.mla.org/census.main>

ენობრივი აღწერის ლიმიტები

მიუხედავად ენობრივი აღწერის ჩატარების უკვე არსებული გამოცდილებისა, მას აქვს ლიმიტები:

- აღწერაში დასმული შეკითხვა სახლში გამოყენებადი, მშობლიური თუ პირველი ენის შესახებ ხშირად ბუნდოვანია. მაგალითად, 2001 წლის კანადის აღწერაში იყო შეკითხვა, თუ რამდენად კარგად ფლობდა პიროვნება ინგლისურს ან ფრანგულს, რათა წარემართა საუბარი. აღნიშნული შეკითხვა არის ძალიან ბუნდოვანი. ფორმულირების – „რამდენად კარგად ფლობ“ – ინტერპრეტირება სხვადასხვა ადამიანის მიერ სხვადასხვანაირად ხდება. ენის ფლობის თვითშეფასება განსხვავებულია ინდივიდებს შორის, ამასთანავე, შესაძლებელია, ინდივიდმა საუბარი შეძლოს მაღაზიაში, მაგრამ ვერ შეძლოს საკლასო ოთახში, ანუ ენობრივი აღწერისას ენობრივი უნარები და ენის გამოყენების საკითხი ხშირად გამიჯნული არ არის (ამ საკითხზე იხილეთ პირველი თავი). შესაბამისად, შეკითხვა – „საუბრობ ინგლისურად?“ არ აკონკრეტებს, რა იგულისხმება: უნარი, რომ ისაუბრო, თუ ამ ენის გამოყენება. მაგალითად, არიან ინდივიდები, რომლებიც ფლობენ ენას, მაგრამ არ საუბრობენ ამ ენაზე, ან პირიქით: ვერ ფლობენ სათანადოდ ენას, მაგრამ უწევთ ამ ენის გამოყენება.
- ენობრივი აღწერის კითხვები არ მოიცავს შეკითხვებს ოთხი ენობრივი უნარის შესახებ, შესაბამისად, შეიძლება შეფასდეს ზეპირმეტყველება და არა წიგნიერება.
- ენობრივი აღწერისას შეკითხვები იშვიათად ეხება ენის გამოყენებას სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში. შესაბამისად, შეიძლება მოხდეს პასუხების არასწორი განზოგადება;
- აღწერის მონაცემები შესაძლებელია მალე გახდეს გამოუყენებელი მიგრაციული პროცესების, ომის, მაღალი შობადობის თუ სხვა სოციალური მოვლენის გამო, რაც მალე ცვლის ენობრივ მდგომარეობას;
- ენობრივი აღწერის შეკითხვა შეიძლება გახდეს **პოლიტიკური დებატების მაპროვოცირებელი**. მაგალითად, ბელგიის 1846

წლის აღწერისას ენობრივი შეკითხვა შემოიფარგლებოდა იმის გარკვევით თუ რომელ ენაზე საუბრობდა ძირითადად რესპონდენტი. შემდგომში გაჩნდა შეკითხვები ბელგიის სახელმწიფო ენების ფლობის თაობაზე. შესაბამისად, სახელმწიფო და არასახელმწიფო (ავტოქტონური) ენების აღრევამ გამოიწვია მწვავე პოლიტიკური დებატები. გადაწყვეტილება იქნა მიღებული, რომ ბელგიის აღწერისას 14 წლის ასაკს ზევით მოქალაქეებმა უნდა შეავსონ და ხელი მოაწერონ სპეციალურ ენობრივ კითხვარს, რამაც აგრეთვე წარმოშვა დაპირისპირება. ეს ყველაფერი საბოლოო ჯამში დამთავრდა ბელგიის პარლამენტის 1961 წლის გადაწყვეტილებით, რომ ენობრივი აღწერები არ იძლევა რელევანტურ სურათს და, შესაბამისად, არ უნდა იქცეს პოლიტიკური დისკუსიის საგნად.

- ყველა აღწერა არ მოიცავს შეკითხვას ენის შესახებ და შემოიფარგლება მხოლოდ ეთნიკური ჯგუფისადმი კუთვნილებით. ხშირად ეთნიკური კუთვნილება და ენობრივი მონაცემები ერთმანეთს არ ემთხვევა. ენობრივი შეკითხვა არ იყო, მაგალითად, დასმული ინგლისის 2001 წლის აღწერისას (<http://www.statistics.gov.uk/>).
- ენობრივი აღწერის შეკითხვა რესპონდენტმა შეიძლება აღიქვას, როგორც მისი **იდენტობის** დამდგენი შეკითხვა. მაგალითად, ირლანდიაში, ირლანდიურის არმცოდნემ შეიძლება ჩათვალოს, რომ ენობრივი შეკითხვა გამოხატავს მის დამოკიდებულებას და პოზიტიური დამოკიდებულების წარმოსაჩენად მიუთითოს, რომ ფლობს ირლანდიურ ენას და ამით საკუთარი პოზიტიური დამოკიდებულება გამოხატოს ამ ენისადმი და თვითიდენტიფიცირება ირლანდიელებთან ამით მოახდინოს. ამასთანავე, შესაძლებელია საპირისპირო სცენარიც განვითარდეს, ინდივიდმა, რომელიც მიიჩნევს, რომ ენა, რომელზეც ის საუბრობს, დაბალი პრესტიჟის მატარებელია, დამალოს ამ ენაზე საუბარი. შესაბამისად, აღწერის ენობრივ შეკითხვაზე პასუხი შეიძლება ასახავდეს უფრო „სოციალურ მიმზიდველობას“ და არა რეალურ ენობრივ სურათს;
- მიუხედავად იმისა, რომ ყველა აღწერას აქვს ინკლუზიურობის პრეტენზია, ის მაინც ვერ მოიცავს მოსახლეობის სრულ რაოდენობას. ინდივიდების ნაწილი არ პასუხობს წერილით გაგზავნილ კითხვარს, ან სატელეფონო ზარს ან სულაც უარს ეუბნება კითხვარის შევსებაზე მასთან მისულ შესაბამისი სამსახურის თანამშრომელს. ამასთანავე, სხვადასხვა ადამიანთან დაკავშირებაც ხშირად შეუძლებელია. მნიშვნელოვანია, რომ არაღებულად მიგირებული და უსახლკარო მოსახლეობაც არ არის დაფიქსირებული ენობრივ აღწერებში.

დასკვნა

როგორც მხოლოდ კატეგორიზაცია ვერ ასახავს ბილინგვიზმის სრულ სურათს, ისე ბილინგვიზმის გაზომვისა და შეფასების მცდელობაც წარუმატებელია სრული სურათის წარმოსაჩენად; როგორც სტატისტიკური მონაცემები ვერ ასახავს ფეხბურთისა და ყინულის ჰოკეის მრავალფეროვნებასა და სილამაზეს, ასევე, ტესტირება ვერ ზომავს სრულყოფილად ბილინგვიზმს.

ენობრივი კომპეტენციის გასაზომად ტესტირების მეთოდები გამოიყენება, რომელიც ორი ტიპისაა: **კრიტერიუმზე და ნორმაზე დაფუძნებული**. ამ თავში ყურადღება გამახვილდა კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირების მეთოდზე, რომელიც გამოიყენება როგორც პირველი, აგრეთვე მეორე ენის კომპეტენციების განსასაზღვრად, რომელიც ეფუძნება თეორიულ პრინციპებს და პირდაპირ კავშირშია სწავლასა და სწავლებასთან.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ბილინგვალებს აფასებენ როგორც ენის ფლობის, აგრეთვე ენის გამოყენების თვალსაზრისით. ენის შეფასების და გაზომვის მაგალითებია საყოველთაო აღწერა, მოსწავლეების გადარჩევა სხვადასხვა კლასში ენობრივი უნარების შესაბამისად, ენობრივი კომპეტენციების შემოწმება მეორე ენის სწავლის შემდგომ და ა.შ.;
- ენობრივი ფონის სკალა ზომავს ინდივიდის მიერ ენის გამოყენებას სხვადასხვა სიტუაციაში და სხვადასხვა ინდივიდებთან ურთიერთობებში;
- ენობრივი ბალანსისა და დომინირების გაზომვით ვლინდება ბილინგვალის მიერ ორი ენის გამოყენების და ამ ენების ურთიერთმიმართების საკითხები;
- კომუნიკაციური ენობრივი ტესტი აფასებს რეალურ სიტუაციებში ენის გამოყენების უნარს;
- **ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირების** მიზანია ერთი ინდივიდის მიღწევები შეადაროს სხვა პიროვნების მაჩვენებლებთან. კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტირება კი მიზნად არ ისახავს მოსწავლეთა შედეგების შედარებას, მისი მიზანია, მოსწავლის უნარები შეაფასოს სხვადასხვა მიმართულებით დაწესებულ სტანდარტთან მიმართებაში.
- **ენის კრიტიკული ტესტირების** მიდგომამ გააფართოვა კვლევების მიმართულებები და ამ საკითხის განხილვას შესძინა სოციალური და პოლიტიკური დატვირთვა;
- ენობრივი შეკითხვები გამოიყენება საყოველთაო აღწერის პროცესში ბევრ ქვეყანაში, რათა დადგინდეს სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე მოსახლეობის მდგომარეობა. ამ აღწერებს გააჩნია ლიმიტები და პრობლემები, მასში გამოყენებული ბუნდოვანი ტერმინების, კითხვების ვალიდურობისა და პასუხების სანდოობის გამო.

რეკომენდებული ღამათაპირი საკითხავი ლიტერატურა

- CIAPHAM, C. and CORSON, D. (eds), 1997, *Language Testing and Assessment*. Volume 7 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht; Kluwer.
- HORNBERGER, N. and CORSON, D. (eds), 1997, *Research Methods in Language and Education*. Volume 8 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht; Kluwer.
- SHOHAMY, E, 2001, *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses and Consequences of Language Tests*. London, Longman.
- VALDÉS, G. and FIGUEROA, R.A., 1994, *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) თქვენთვის ყველაზე მოსახერხებელ სკოლაში ნახეთ, რა ტიპის ტესტებს იყენებენ ენობრივი მიღწევების შესაფასებლად. ეს, შესაძლებელია, იყოს მოსმენის, კითხვის, წერის, ლაპარაკის ან ენის განვითარების შემმოწმებელი ტესტები. გაარკვიეთ აღნიშნული ტესტები კრიტერიუმზე თუ ნორმაზე დაფუძნებული ტესტებია. რა მიზნით გამოიყენება ეს ტესტები? რამდენად სამართლიანია ამ ტესტების გამოყენება ბილინგვალ მოსწავლეებთან მიმართებით;
- (2) გამოიყენეთ ენობრივი ფონის სკალა ან საკუთარ თავზე, ან ნებისმიერ ნაცნობზე (შეგიძლიათ შეცვალოთ სკალა და რელევანტური გახადოთ თქვენი კონტექსტისთვის). შეგიძლიათ სკალა გამოიყენოთ მოსწავლეთა ჯგუფთან და დაადგინოთ ენის დომინირებისა და დაბალანსების საკითხები მოსწავლეთა ამ ჯგუფთან მიმართებით;
- (3) ბიბლიოთეკის ან ინტერნეტის საშუალებით მოიძიეთ რომელიმე ქვეყნის საყოველთაო აღწერა (მაგალითად, აშშ, კანადა, აღმოსავლეთ აფრიკა, უელსი, ირლანდია, შოტლანდია, ავსტრალია, ინდოეთი, ბოლივია, ვენესუელა, კავკასიური რეგიონი). ნახეთ ამ აღწერებში დასმული ენობრივი შეკითხვები, რა პრობლემებია ამ შეკითხვებში? კიდევ რა ლიმიტები აღმოაჩინეთ ამ აღწერებში?
- (4) მსოფლიო ქსელის, ბიბლიოთეკის ან სკოლის საშუალებით გამოიკვლიეთ ერთი ან მეტი ტესტი, დაადგინეთ მისი სუსტი და ძლიერი მხარეები (მაგალითად, TOEFL, PPVT, WAIS ლექსიკის ქვეტესტი, მაკარტურის კომუნიკაციის განვითარების ტესტი, ბილინგვალის სინტაქსის შემმოწმებელი ტესტი, SPEAK და ა.შ.).

თავი 3

**საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები:
დაბეჭევა და გაცოცხლება**

შესავალი

საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები

ენობრივი პოლიტიკა

ენობრივი დაგეგმვა

ენის გაცოცხლების თეორიული მოდელი

სტატუსის ფაქტორი

დემოგრაფიული ფაქტორი

ინსტიტუციური მხარდაჭერის ფაქტორი

ენის უკუსვლის თეორია

ნაბიჯები ენის უკუსვლის შესაჩერებლად

ლიმიტები და კრიტიკა

დასკვნა

თავი 3

საერთოხის ქვეშ მყოფი ენები: დაბეჭდვა და გაცოცხლება

შესავალი

წარმოიდგინეთ, რომ თქვენ ხართ თქვენს ენაზე მოლაპარაკე უკანასკნელი ადამიანი... მარი სმიტი, რომელიც ალასკურ ეიეკის ენაზე უკანასკნელი მოსაუბრეა, ამბობს, რომ ეს განცდა ძალიან მტკივნეულია (ნეტლი და რომაინი, 2000, გვ. 14)... რიჩარდ ლითლბერი (1999) აღწერს, რომ ის გრძნობდა, თითქოს იდგა ცოდნის სამყაროს წინ, რომელიც შეიძლება ბოლო ამოსუნთქვით გამქრალიყო, როცა მარი სმიტს ესაუბრებოდა.

მკვლარ ან მომაკვდავ ენებზე საუბარი აკადემიურ სფეროში ძალიან მტკივნეულია. ენები ვერ არსებობენ ადამიანების გარეშე, ენა კვდება ამ ენაზე მოლაპარაკე უკანასკნელი ადამიანის გარდაცვალებისთანავე. ჰუმანიზმის პრინციპებიდან გამომდინარე, ენის დაკარგვა დიდი ტრაგედიაა.

ქვემოთ გთავაზობთ ამ ტიპის ტრაგედიების სამ მაგალითს:

- მკვლევარი ბრიუს კონელი კამერუნში 1994/95 წლებში სტუმრობდა **კასაბეს** (ან ლიო) ენაზე მოლაპარაკე ადამიანს. 1996 წელს მკვლევარი კვლავ მიუბრუნდა მომაკვდავი ენის საკითხს, მაგრამ **კასაბურ** ენაზე მოლაპარაკე ადამიანი უკვე დაღუპული იყო. სიცოცხლის უკანასკნელ დღეებში, მას საკუთარი და უვლიდა, რომელსაც ესმოდა კასაბური ენა, მაგრამ ვერ ლაპარაკობდა; შესაბამისად, ამ ადამიანის გარდაცვალებასთან ერთად, კასაბური ენაც დაიკარგა (კრისტალი, 2000). შეიძლება ითქვას, რომ 1995 წლის 4 ნოემბერს კასაბური ენა არსებობდა, ხოლო უკვე 5 ნოემბერს კასაბური ენა გაქრა.
- 1992 წლის 8 ოქტომბერს ჩრდილოდასავლური კავკასიურ ენათა ოჯახის ენა უბიხური ენა გაქრა. ლინგვისტი ოლე ანდერსენი სტუმრობდა თურქულ სოფელ ჰაკს, რათა უკანასკნელი მოსაუბრისგან აეღო ინტერვიუ და შეიტყო, რომ ამ ენაზე უკანასკნელი მოსაუბრე ტეფვიკ ესენცი რამდენიმე საათით ადრე გარდაცვლილიყო. (კრისტალი, 2000; ნეტლი და რომაინი, 2000). ამ პიროვნების შვილებმა არ იცოდნენ უბიხური ენა, რადგან თურქულენოვნები გახდნენ. ტეფვიკ ესენცს საკუთარი საფლავის ქვა გარდაცვალებამდე 8 წლით ადრე ჰქონდა გაკეთებული, რომელზეც იყო წარწერა „ტეფვიკ ესენცი - უკანასკნელი ადამიანი, რომელსაც შეეძლო უბიხურ ენაზე საუბარი“.
- კალიფორნიაში **კაპენოს** ენაზე უკანასკნელი მოსაუბრე გარდაიცვალა 1987 წელს, **კატაუბა სიუს** ენაზე მოსაუბრე – 1980 წელს და **უაპოს** ენაზე მოსაუბრე – 1990 წელს (ნეტლი და რომაინი, 2000).

საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები

არ არსებობს ზუსტი რიცხვი, თუ რამდენი ცოცხალი ენაა მსოფლიოში, თუმცა მომაკვდავ ენათა რაოდენობა რომ ძალიან დიდია – ამაზე მეცნიერები თანხმდებიან (ნეტლი და რომინი, 2000). გრიმის (2000) კვლევის თანახმად, მსოფლიოში 6809 ცოცხალი ენაა, მაკკეი (1991) კი მიუთითებს 6170 ცოცხალ ენას, მოსლი და აშერი (1994) 5900 ენამდე, UNESCO-ს *გაქრობის საფრთხის ქვეშ მყოფი მსოფლიო ენების ატლასში* მითითებულია 5000-დან 6000-მდე ცოცხალი ენა (უორმი, 2001). აღნიშნული ცდომილება გამოწვეულია, ერთი მხრივ, იმით, რომ ზოგიერთ ენასთან მიმართებით არ არსებობს თანხმობა, ცალკე ენაა თუ რომელიმე ენის დიალექტი და, მეორე მხრივ, აზიის, სამხრეთ ამერიკისა და აფრიკის ტერიტორიაზე რთულია ვალიდური და ბოლომდე სანდო ინფორმაციის მოპოვება (იხილეთ ბათიბოს (2005) *აფრიკის 2000 ენა*).

დაახლოებით **6000 ენაა** მსოფლიოში. კრაუსის (1992), გრიმის (2000), უორმის (2001) და მარტის და მისი კოლეგების (2005) ნაშრომებს თუ მიმოვიხილავთ, ამ ენების დაახლოებითი გადანაწილების შემდეგი სურათი წარმოგვიდგება:

ენების გადანაწილება მსოფლიოში	
	მსოფლიო ენების მიახლოებითი %
ევროპა	3%
კანადა	2%
ამერიკა	2%
ცენტრალური და სამხრეთი ამერიკა	11%
აფრიკა	32%
აზია	32%
ოკეანეთი	18%

მსოფლიოს ენები; პირველ და მეორე ენებზე მოლაპარაკე მოსახლეობის მიახლოებითი რაოდენობა	
ჩინური (Mandarin)	1200 მილიონი
ინგლისური	750 მილიონი
ჰინდი	490 მილიონი
ესპანური	310 მილიონი
რუსული	230 მილიონი
ბენგალური	210 მილიონი
არაბული	200 მილიონი
პორტუგალიური	190 მილიონი
გერმანული	128 მილიონი
იაპონური	126 მილიონი

საინტერესოა, ეს 6000-ზე ენა გადარჩება და გააგრძელებს არსებობას? მაიკლ კრაუსის (1992, 1998) მიხედვით, ამ ენების 20-50% ან მთლიანად გაქრება, ან გაქრობასთან ახლოს იქნება 100 წლის მერე. იორმი (2001) აღნიშნავს, რომ არსებული ენების 50 % საფრთხის ქვეშაა. ამერიკის

ლინგვისტიკის ერთ-ერთი ინსტიტუტის (www.ethnologue.com; http://www.ethnologue.com) მიხედვით, 2000 წელს არსებობდა 417 ენა, რომლებზე მოლაპარაკეც მხოლოდ რამდენიმე ადამიანი ცხოვრობდა. ეს 417 ენა შემდეგნაირად არის გადანაწილებული: აფრიკა (37), სამხრეთ და ჩრდილოეთ ამერიკა (161), აზია (55), ევროპა (7) და ოკეანეთი (157).

გრძელვადიან პერიოდში ივარაუდება, რომ ენათა 90% გაქრება ან განწირული იქნება გაქრობისთვის (კრაუსი, 1995, გვ. 4). ეს გამოთვლა შემდეგ არგუმენტებს ემყარება:

- ენების 50%-ზე მეტში აღარ ხდება ბავშვებში მათი რეპროდუცირება; შესაბამისად, 100 წლის შემდეგ ყველა მათგანი გაქრება, თუ რეზერვაციის გარკვეული ღონისძიებები არ გატარდა;
- დანარჩენი 40% მოდის საფრთხის ქვეშ მყოფ ენებზე, რომლებსაც სოციალური, ეკონომიკური თუ პოლიტიკური ვითარებიდან გამომდინარე, შეიძლება საფრთხე დაემუქროთ. ამ ენების უმრავლესობა ისეთ ქვეყნებშია, სადაც პრიორიტეტი ცენტრალიზაციას, ეკონომიკურ და სოციალურ განვითარებას, ურბანიზაციას ეთმობა და არა რომელიმე ენის გადარჩენას. მაგალითად, მსოფლიოში არის 9 ქვეყანა, სადაც თითოეულ მათგანში 200 მეტი ენაა (ავსტრალია, ბრაზილია, კამერუნი, ინდოეთი, ინდონეზია, მექსიკა, ნიგერია, პაპუა – ახალი გვინეა და ზაირი) ანუ, არსებული 6000 ენიდან დაახლოებით 3300 ენა ამ 9 სახელმწიფოზე მოდის. არის კიდევ სახელმწიფოები, რომელთაც 100-ზე მეტი ენა აქვთ (ბირმა, ჩადი, ეთიოპია). ამ სახელმწიფოებში სხვადასხვა ენაზე მოსახლეობის მხოლოდ მცირე რაოდენობა საუბრობს. ეკონომიკური და სოციალური ინტერესების გათვალისწინებით, ცენტრალიზაციისა და ურბანიზაციის პირობებში ამ მოსახლეობის შემდგომი თაობა, სავარაუდოდ, უმრავლესობის ენას დაეუფლება.

ივარაუდება, რომ მხოლოდ 600 ენა გადარჩება (ენების მხოლოდ 10%), თუმცა კრაუსი (1995, გვ. 4) მიიჩნევს, რომ ეს გათვლებიც ძალიან ოპტიმისტურია და ამტკიცებს, რომ მხოლოდ 300 ენა შეძლებს არსებობის გაგრძელებას. საფრთხის ქვეშ მყოფ არსებების წითელ წიგნში (www.redlist.org) შეტანილია ძუძუმწოვრები, რომელთა 24 %-ი გადაშენების საფრთხის ქვეშაა, ჩიტების 12 %-ი და თევზების 3 %-იც აგრეთვე გაქრობის საფრთხის ქვეშ იმყოფება. თუკი ენების 90% სარფთხის ქვეშ არის, მაშინ სერიოზული ენობრივი პოლიტიკა და დაგეგმარებაა საჭირო ამ ენების გადასარჩენად, რათა შევინარჩუნოთ კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნება (გრენობლე და უალი, 1998, მიულჰაუსლერი, 2002).

დევიდ კრისტალი (2000) აყალიბებს 5 არგუმენტს, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნება.

- (1) საყოველთაოდ აღიარებული, რომ ეკოლოგიური მრავალფეროვნება მნიშვნელოვანია. ეკოსისტემა არის სისტემა, სადაც ყველა ორგანიზმი, მცენარე, ცხოველი, ბაქტერია თუ ადამიანი უნდა ცოცხლობდეს, რათა ეს კომპლექსური სისტემა არ დაირღვეს და განაგრძოს არსებობა და ფუნქციონირება (სკუტნაბ-კანჯასი, 2000). ეკოსისტემის ერთი ელემენტის

განადგურებაც კი იწვევს მთლიანად სისტემის რღვევას. ნეტლი და რომანი (2000) მიიჩნევენ, რომ ბიოლოგიური და ენობრივი მრავალფეროვნება განუყოფელია. მათი არგუმენტით, სადაც ტყეები გაკაფულია, იქ ენები საფრთხის ქვეშაა: სადაც ბიომრავალფეროვნებაა, იქ კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნებაცაა. (იხილეთ ტერალინგვას რუკა www.terralingua.org; <http://www.terralingua.org>). მრავალფეროვნება მოიცავს ადაპტირების უნარს, მრავალფეროვნების გარეშე იკარგება ადაპტაციის პოტენციალი და ვეღარ ხდება სხვადასხვა გარემოში გადარჩენა. შესაბამისად, იქ, სადაც არ არის მრავალფეროვნება, ადაპტაციის უნარი დაქვეითებულია. ამ პირობებში ნაყოფიერებაც კლებულობს და ადამიანის ინტელექტუალური მიღწევებიც მცირდება. შესაბამისად, ეკომრავალფეროვნების მოსპობა იწვევს კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნების გაქრობასაც. ჩვენი წარმატებები განპირობებულია უნარით – ადაპტაცია მოვახდინოთ სხვადასხვა გარემოში. ეს უნარი კი წარმოიშობა მრავალფეროვნებიდან (სკუტნაბ-კანჯასი, 2000);

- (2) **ენა ასახავს იდენტობას** – იდენტობა არის გარკვეული ჯგუფის, თემისა თუ რეგიონის საერთო მახასიათებელი. იდენტობა შეიძლება გამოვლინდეს ჩაცმულობაში, ტრადიციებში, რელიგიურ რწმენასა და რიტუალებში, თუმცა ენა არის იდენტობის გამოსატვის ყველაზე მძლავრი იარაღი (იხილეთ მე-18 თავი).
- (3) **ენა არის ისტორიის არქივი** – ენის საშუალებით ხდება წარსულთან კავშირის დამყარება და წარსულში არსებული წესების, ცოდნის და ტრადიციების გაცნობა.. თითოეული ენა არის ცოცხალი მუზეუმი, მონუმენტი ამა თუ იმ კულტურისა (ნეტლი და რომანი, 2000, გვ.14). **ენის გარეშე კულტურის პორიზონტი და სიმიდრე იკარგება. სიცილიელმა პოეტმა ეს პროცესი ხატოვნად აღწერა:**

შეგიძლია დაამცრო, გააშიშვლო, პირი ამოუქოლო ადამიანს, მაგრამ ის მაინც თავისუფალია. წაართვი სამსახური, პასპორტი, სარჩო-საბადებელი – ის მაინც მდიდარია. ადამიანი არის ღარიბი და დამონებული, როცა მას მშობლებისგან მემკვიდრეობით მიღებულ ენას წაართმევენ. ის დაკარგულია სამუდამოდ.

ბატობო აღნიშნავს (2005, გვ.41), რომ თუკი აფრიკაში მოქმედი 2000 ენა გაქრება, ეს გამოიწვევს იმ სამედიცინო ცოდნის გაქრობასაც, რომელიც აფრიკაში დამკვიდრდა. მკურნალობის ეს ბუნებრივი საშუალებები ეფექტურია ისეთი დაავადებების მკურნალობისას, როგორცაა კიბოს სიმსივნე, ტუბერკულოზი, ასთმა, ანემია და მრავალი სხვა.

მართალია, ლათინური ენა გაქრა და რომაული კულტურის ნაშთები კვლავ განაგრძობდნენ არსებობას (ედვარდსი, 2002), მაგრამ ფაქტია, რომ ენების გაქრობით ქრება

კულტურა, რომელსაც არ გააჩნია დამწერლობა, რადგანაც დაწერილი ტექსტები ინახავენ კულტურულ მონაპოვარს და დაწერილი ტექსტების თარგმნა შესაძლებელი ხდება, თუმცა თარგმანით, რა თქმა უნდა, იკარგება ამ ტექსტებში არსებული სიღრმე და ნიუანსები.

(4) ენა ხელს უწყობს ადამიანის ცოდნის შეჯამებას – თითოეული ენაში არის წარსულის აღქმა წარსულში, მომავალსა და აწმყოში. ენის გაქრობასთან ერთად, სამყაროს არსებული ხედვაც იკარგება. თუკი მსოფლიო სხვადასხვა ხედვის მოზაიკას წარმოადგენს, მაშინ, ენის გაქრობასთან ერთად, მოზაიკის ნაწილიც იკარგება. ენის მეშვეობით ხდება სოციალური ურთიერთობების წესების, აგრეთვე მნიშვნელოვანი კულტურული იდეების ფორმირება. ენა განსაზღვრავს აზროვნებას, კეთებასა და ქმედებას, როგორც ინდივიდუალურ, ასევე თემის დონეზე. ენა წარმოადგენს ცენტრალურ ადგილს ადამიანის განათლების, კულტურისა და იდენტობის ჩამოყალიბებისთვის. ენის გაქრობასთან ერთად ქრება ცოდნა, კულტურა და იდენტობის მახასიათებლები, რომელიც გადაეცემოდა თაობიდან თაობას. თუთოეული ენა წარმოადგენს სამყაროს თავისებურად აღქმას, და თუ მსოფლიოში 6000 ენაა, ეს ნიშნავს, რომ სამყაროს 6000 სხვადასხვანაირი აღქმა არსებობს, ეს სხვაობები კი ქმნის ძალიან მდიდარ მოზაიკას.

კრისტალი (2000) გვთავაზობს ენების გაქრობის თავიდან აცილების რამდენიმე გზას (იხილეთ მეოთხე თავი). მისი აზრით, საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები გადარჩება, თუ ამ ენებზე მოლაპარაკებები:

- გაზრდიან ამ ენის პრესტიჟს დომინანტ თემში;
- გაამდიდრებენ ენას დომინანტ თემთან მიმართებით;
- უზრუნველყოფენ ეკონომიკური ბაზისის სტაბილურობას;
- გაზრდიან თავიანთ ლეგიტიმურობას დომინანტი თემის თვალთახედვით;
- გააფართოვებენ კონტექსტს და გაამრავალფეროვნებენ სიტუაციებს, სადაც მათი ენა გამოიყენება;
- წარმოადგენენ „კრიტიკულ მასას“ თემსა და რეგიონში;
- იქნებიან წარმოდგენილი საგანამანათლებლო სისტემაში;
- ამ ენაზე წიგნიერების დონე იქნება მაღალი;
- გამოიყენებენ ელექტრონულ ტექნოლოგიებს;
- ეთნიკური იდენტობა ექნებათ გამძაფრებული;
- ჯგუფს, როგორ უნიკალურ ერთობას, ექნება როგორც შინაგანი, აგრეთვე გარე აღიარება;
- დაცული იქნება დომინანტი კულტურისგან ან შეძლებს დომინანტი კულტურის გავლენის გამკლავებას;

5. ენა თავისთავად არის საინტერესო - დევიდ კრისტალი (2000) აღნიშნავს, რომ თითოეული ენა მდიდარი და საინტერესო თავისი გრამატიკითა თუ სხვადასხვა კონსტრუქციებით. შესაბამისად, რაც მეტი ენა იარსებებს და იქნება შესწავლილი, მით მეტად გაიზრდება ჩვენი აღქმა ენობრივი სილამაზისა.

ენობრივი პოლიტიკა

ენების გაქრობის ტენდენციის შესაჩერებლად მნიშვნელოვანია ენობრივი პოლიტიკის შემუშავება, ზოგიერთი ავტორი ამ პროცესს ენის გაცოცხლებასაც უწოდებს (იხილეთ კინგი, 2001, ტერმინებთან დაკავშირებული დისკუსიის შესახებ). ინგლისურმა ენამ ძალიან ფართო გავრცელება მიიღო გასულ საუკუნეში. უმცირესობათა ენები გაქრობის საფრთხის წინაშე აღმოჩნდნენ. თავისუფალი ენობრივი ეკონომიკა გულისხმობს ძალიან ბევრი ენის გაქრობას; შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სპეციალური ენობრივი დაგეგმვა, რათა თავიდან ავირიდოთ ეს პროცესი (კუპერი, 1989).

აღნიშნულის საწინააღმდეგოდ, არიან ენობრივი პოლიტიკის გამტარებლები, რომლებიც მთავარ აქცენტს უმრავლესობის ენის განვითარებაზე აკეთებენ და მიიჩნევენ, რომ უმცირესობების ენების დაცვა ძალიან ძვირი ჯდება და არაფრის მომტანი არ არის. ამ ტიპის პოლიტიკოსები, მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში მხარს უჭერენ მონოლინგვიზმს და უმცირესობების ასიმილაციის პროცესს.

არსებობს სხვადასხვა მიდგომა ენობრივი გარემოსადმი. უილიამსმა (1991) დააჯგუფა აღნიშნული მიდგომები უმცირესობათა ენების გადარჩენისა და გავრცელების თვალსაზრისით. პირველი გახლავთ ევოლუციონისტური მიდგომა, რომელიც ეფუძნება დარვინის მოძღვრებას „გადარჩევის“ შესახებ. ამ მიდგომის მიხედვით, „სუსტი“ ენები ან დაიდუპებიან, ან უნდა მოახდინონ არსებულ გარემოსთან ადაპტირება. შესაბამისად, სოციალური დარვინიზმიდან გამომდინარე, შედარებით სუსტი ენები გაქრება, ანუ ენები უნდა გადარჩნენ იმისდა შესაბამისად, რამდენად ძლიერია ეს ენა ყოველგვარი ენობრივი დაგეგმარების გარეშე.

ენის ევოლუციონისტურ მიდგომას ჰყავს არაერთი კრიტიკოსი. კერძოდ, კრიტიკოსები მიუთითებენ ამ მიდგომის შემდეგ სისუსტეებზე: (1) „გადარჩევის“ მიდგომა, ძალიან გამარტივებულია ენასთან მიმართებით და ხაზს უსვამს ევოლუციის მხოლოდ ნეგატიურ შედეგებს; (2) ენები ქრებიან ეკონომიკური და პოლიტიკური მიზეზებით. ამა თუ იმ ენის მომხმარებლის რაოდენობის ზრდა დამოკიდებულია არა „ევოლუციურ“ პროცესებზე, არამედ ეკონომიკურ, პოლიტიკურ, სოციალურ და ტექნოლოგიურ ცვლილებებზე და დამოკიდებულია კონკრეტული ადამიანების გადაწყვეტილებებზე. ძალაუფლება, წინარე განსჯა, დისკრიმინაცია, მარგინალიზაცია და სუბორდინაცია არის ენის დასუსტებისა და გაქრობის მიზეზი. ადგილობრივი ამერიკელი ტომების ენების გაქრობა არის ამ პროცესის ტიპური მაგალითი. ამ ენების „გენოციდი და ლიკვიდაცია“ განხორციელდა და მათი გაქრობა არ იყო ბუნებრივი ცვლილებების

შედეგი (იხილეთ მე-9 და მე-11 თავები). (3) ენის საერთაშორისო ეკონომიკური კომუნიკაციების საშუალებად განხილვა და მხოლოდ უმრავლესობის ენების დომინაცია არასწორი მიდგომაა და ემყარება ენის ეკონომიკურ გააზრებას, რაც ენის ფუნქციების ძალიან შეზღუდული ხედვაა. (4) ის, ვინც მსჯელობს, რომ მხოლოდ უმრავლესობის ენები უნდა გადარჩეს, ამ მსჯელობას აგებს საკუთარი კულტურული პერსპექტივიდან გამომდინარე და ის სხვა კულტურას და მათ შორის ენას განიხილავს, აღმატებულობის პერსპექტივით, რაც, თავისთავად, მცდარი მიდგომაა. ევოლუციის ნეგატიური ხედვის გარდა, არსებობს მისი პოზიტიური გააზრება, რომლის მთავარი პოსტულატი **ურთიერთდამოკიდებულება** და არა მუდმივი შეჯიბრებითობაა (უილიამსი 1991ა, 1999).

მეორე მიდგომა ენებთან მიმართებით არის **კონსერვაციული მიდგომა** (უილიამსი, 1991 ა). კონსერვაციული მიდგომის მიმდევრები მხარს უჭერენ უმცირესობათა ენების გამოცოცხლებას, შენარჩუნებასა და განვითარებას კონკრეტულ რეგიონში და კონკრეტულ ადგილებში, ისევე, როგორც ეს ხდება ფლორასთან და ფაუნასთან მიმართებით, ნაკრძალების შექმნის გზით. კონსერვაციული პოლიტიკის მაგალითია ირლანდია, სადაც ირლანდიური ენის კონსერვაციისთვის გამოყოფილია სპეციალური ადგილი (გაელტახტი).

მესამე მიდგომაა **შენარჩუნებითი/პრეზერვაციული მიდგომა** (უილიამსი, 1991ა). შენარჩუნებითი მიდგომა ბუნებით უფრო კონსერვატიულია, ვიდრე კონსერვაციული. კონსერვაციული მიდგომისგან განსხვავებით, პრეზერვაციული მიდგომის მიმდევრები ითხოვენ სტატუს-კეოს შენარჩუნებას და არა უმცირესობათა ენების განვითარების ხელშეწყობას. ამ მიდგომას მიაჩნია, რომ ნებისმიერი ცვლილება გამოიწვევს ენების გაქრობას და ამიტომ ნებისმიერი ცვლილების წინააღმდეგები არიან. შესაბამისად, ამ მიდგომას ანტიმოდერნულ მიდგომასაც უწოდებენ.

რეზერვაციული მიდგომის მაგალითია ამისის თემში პენსილვანიური გერმანულის გადარჩენა. პენსილვანიელი გერმანელები, რომლებსაც პენსილვანიელ ჰოლანდიელებსაც უწოდებენ, გერმანიიდან დასახლდნენ სამხრეთ-აღმოსავლეთ და ცენტრალურ პენსილვანიაში მე-18 საუკუნეში. ისინი საუბრობდნენ გერმანულ დიალექტზე, რასაც პენსილვანიურ გერმანულს უწოდებენ. განათლებას სკოლებში იღებდნენ ინგლისურად, კომუნიკაცია სხვებთან ხდებოდა ინგლისურ ენაზე (ჰაფინესი, 1991). ისინი არიან პროტესტანტები და დვთისმსახურება აღესრულება მათ ეკლესიაში პენსილვანიურ გერმანულ ენაზე. შესაბამისად, რელიგიის მიმდევარმა გერმანელმა პენსილვანიელებმა შეინარჩუნეს ენა, ეკლესიის გარეთ მყოფმა თემის წევრებმა კი ძირითადად ეს ვერ შეძლეს; ანუ რელიგიამ შეძლო პენსილვანიური გერმანული ენის პრეზერვაცია.

ენობრივი დაგეგმვა

ენობრივი დაგეგმვა არის სპეციალური და მიზანმიმართული ღონისძიებები, რაც უზრუნველყოფს ამა თუ იმ ენის შენარჩუნებასა და განვითარებას. ენობრივი დაგეგმვა მოიცავს სამ ურთიერთდაკავშირებულ

მიმართულებას (ჰორნბერგერი, 1994, უილი, 1996ბ, კაპლანი და ბალდაუფი, 1997, დოგანსი-აკტუნა, 1997): 1) **ენის სტატუსის დაგეგმვა** (გულისხმობს ამათუ იმ ენის სტატუსის გაზრდას საზოგადოებაში სხვადასხვა ინსტიტუციების მეშვეობით); 2) **ენის კორპუსის დაგეგმვა** (მაგალითად, ტერმინოლოგიის მოდერნიზება, გრამატიკის სტანდარტიზება, მართლწერა). **ენის ათვისების დაგეგმვა** (ისეთი ღონისძიებების დაგეგმვა, რომლებიც უზრუნველყოფს ენის მცოდნეთა და ამ ენის მომხმარებელთა რაოდენობის ზრდას, ეს შეიძლება განხორციელდეს მშობლებთან მუშაობით, სკოლაში ენის სწავლების შეტანით, ზრდასრულთათვის ენის კურსების ორგანიზებით, აგრეთვე წიგნიერების ზრდის პროგრამებით).

ენობრივი დაგეგმვის საფუძველი ენის ათვისების დაგეგმვაა. ენის **თაობიდან თაობისთვის გადაცემა** და ენის სწავლა ბილინგვური განათლებისთვის არის მნიშვნელოვანი, თუმცა არასაკმარისი საფუძველი ენის გადარჩენისა და განვითარებისთვის (ბეიკერი, 2003ა).

სტატუსის დაგეგმვის პოლიტიკის მაგალითები მრავლადაა როგორც უმრავლესობის, ასევე უმცირესობის მხრიდან; სახელმწიფო ენად გამოცხადების მოთხოვნა არის სტატუსის დაგეგმვის ტიპური მაგალითი (მაგალითად, მაორისა და უელსური ენების მოთხოვნა უმცირესობათა ენების სტატუსის დაგეგმვის მაგალითია, ხოლო ინგლისური ენის სახელმწიფო ენად გამოცხადების მოთხოვნა ამერიკის შეერთებულ შტატებში უმრავლესობის ენის სტატუსის დაგეგმვის მაგალითად გამოდგება). სტატუსის დაგეგმვის მაგალითია ისრაელში არსებული მოძრაობები, რომლებიც ივრითის სახელმწიფო ენად გამოცხადებას ითხოვენ. სტატუსის დაგეგმვა წმინდა პოლიტიკური ხასიათისაა და მიმართულია ენის აღიარებისა და მისი მოქმედების არეალის გაზრდისკენ. ენის სტატუსის დასაგეგმად და გასაძლიერებლად მნიშვნელოვანია მოდერნიზაცია და ენის გამოყენება თანამედროვე კომუნიკაციის საშუალებებში (კომპიუტერი, ინტერნეტი, ტელევიზია, რადიო, გაზეთი, ჟურნალი, სარეკლამო განცხადება).

მიუხედავად იმისა, რომ სტატუსის დაგეგმვას აქვს ძალიან დიდი მნიშვნელობა, ის მაინც ვერ უზრუნველყოფს ბოლომდე ენის გადარჩენას და განვითარებას. ენის გადასარჩენად მნიშვნელოვანია, რომ ეს ენა გამოიყენებოდეს ყოველდღიურ ურთიერთობებში – სახლსა და ქუჩაში, სამუშაო ადგილზე და ოჯახში და არა ის, რომ ჰქონდეს უბრალოდ ოფიციალური სტატუსი (უელსური ენის საბჭო, 1999). ენის ყოველდღიური მოხმარება კი შეიძლება განაპირობოს სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკურმა ფაქტორმა.

ენის ეფექტური დაგეგმვა შეცდომების გაანალიზებით ხდება და არა რაიმეს პრიორიტეტიზაციით. რიჩარდ ლითლბემი (1996, გვ. 1) ჩამოაყალიბა ერთგვარი „ლიტანია“ აბორიგენი ამერიკელების მშობლიური ენის გადასარჩენად წარუმატებელი ენობრივი დაგეგმვის შესახებ: „ენობრივი დაგეგმვის წარუმატებლობის ტრადიცია ჩამოყალიბდა და ამჟამად გვაქვს სხვადასხვა ქმედების ჩამონათვალი, რომლითაც ვფიქრობდით, რომ გადავარჩენდით ენას, მაგრამ ეს საკითხები ენაცვლებოდა ერთმანეთს, ხოლო ენები განაგრძობდნენ გაქრობას; მაგალითად, ზოგიერთი ჩვენგანი ამბობდა: „მოდით, გვქონდეს ჩვენი ენა“

წერილობითი სახით და ჩვენ ეს გავაკეთეთ, მაგრამ ადგილობრივი ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, შევქმნათ ლექსიკონები ჩვენი ენისთვის და შევქმენით ლექსიკონები... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, გვყავდეს ლინგვისტები ჩვენს ენაში და ეს გავაკეთეთ... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, მოვამზადოთ ჩვენივე ხალხი, რომ ისინი გახდნენ ლინგვისტები და მოვამზადეთ, მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, განაცხადი შევიტანოთ ფედერალური ბილინგვური განათლების პროგრამის გრანტზე, მივიღეთ გრანტი... ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, სკოლებში ვასწავლოთ ჩვენი მშობლიური ენა და ვასწავლეთ სკოლებში... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, შევქმნათ კულტურულად შესაბამისი სასწავლო მასალა და შევქმენით... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, გამოვიყენოთ ენის სპეციალისტები ენის სწავლებისას და გამოვიყენოთ... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, ჩავწეროთ აუდიოკასეტაზე ჩვენი უხუცესების ლაპარაკი და ჩავწერეთ... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, ჩავწეროთ ვიდეოკასეტაზე ჩვენი უხუცესების ლაპარაკი და ჩავწერეთ, მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას“;

შემდეგ ვთქვით: „მოდით, ჩავწეროთ კომპაქტ-დისკზე ჩვენი უხუცესების ლაპარაკი და ჩავწერეთ... მაგრამ ამერიკელების მშობლიური ენები განაგრძობდნენ გაქრობას...“

... ამ ლიტანიაში თითოეულ ჩამონათვალს ჩვენ განვიხილავდით, როგორც ჩვენი ენის გადამრჩენელ ქმედებას, მაგრამ ვერცერთმა ვერ გადაარჩინა ენა..”

ენის კორპუსის დაგეგმვა არის ენის დაგეგმვის ჩვეულებრივი ეტაპი, თუკი ხდება ენის განვითარება. ლექსიკის მოდერნიზება არის როგორც უმცირესობების, აგრეთვე უმრავლესობის ენების მახასიათებელი. მეცნიერება და საინფორმაციო-კომუნიკაციური ტექნოლოგიები არის ორი კონკრეტული მაგალითი, სადაც სტანდარტიზებული ტერმინოლოგიაა შექმნილი და გავრცელებული. მექსიკის მოდერნიზაციის ალტერნატიული გზაა „ნასესხები სიტყვების“ დამკვიდრება (მაგალითად, ინგლისური სიტყვების დამკვიდრება ესპანურში). სკოლებში, სახელმძღვანელოებში, ჟურნალებში, საერთაშორისო ქსელში, გამოიყენება ამ გზებით შემოსული სიტყვები. კატალონიური, ბასკური, ირლანდიური და უელსური ენები ჩართულია ენობრივი კორპუსის დაგეგმვაში ცენტრალური ხელისუფლების

მხრიდან, დაფინანსებული და კოორდინირებული ინიციატივების შედეგად. კიდევ ერთი საინტერესო მაგალითია ფრანგული: საფრანგეთმა შექმნა აკადემიური ფრანგული, რათა თავიდან აერიდებინა ინგლისურის გავლენა და შეენარჩუნებინა სუფთა ფრანგული ენა (სპოლსკი, 1998).

ენის სწორად და გამართულად ხმარება ხშირად დაკავშირებულია ენის პრესტიჟთან (მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში პოლიტიკოსების უმრავლესობა მოითხოვს, რომ სკოლებში გამოიყენებოდეს სტანდარტული ინგლისური და არა ე. წ. შავი ინგლისური). დიდ ბრიტანეთში „სადედოფლო ინგლისური“ გამოკვეთილი არისტოკრატიული აქცენტით ძალაუფლებისა, პრესტიჟისა და აღმაავალი მობილობის მანიშნებელია. არასტანდარტული ან დიალექტური ინგლისურით საუბარი ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და დიდ ბრიტანეთში ნიშნავს, რომ პიროვნება წარმოადგენს დაბალი კლასის, ნაკლებად ერუდირებულ და ნაკლებად კულტურულ ინდივიდს. უფრო მეტიც, ხშირად მასწავლებელთა განსჯა მოსწავლეთა შესაძლებლობების შესახებ დაფუძნებულია მოსწავლის ენასა და აქცენტზე. განსხვავებული ენით საუბარი განაპირობებს სტერეოტიპების წარმოშობას. როცა საუბარია ენობრივი კორპუსის დაგეგმვაზე ენის სიწმინდის შენარჩუნებისა და სტანდარტიზაციის კონტექსტში, ხშირად ეს წმინდად ლინგვისტური დაგეგმვა იქცევა ხოლმე პოლიტიკური და სოციალური სტატუსის განმსაზღვრელ ინსტრუმენტად მათ ხელში ვინც უფრო სტანდარტიზებულ და სუფთა ენაზე საუბრობს (სპოლსკი, 1998).

ენის დაუფლების დაგეგმვა გულისხმობს ენის რეპროდუცირებას ოჯახებსა თუ სკოლებში. უმცირესობათა ოჯახებში ხშირად გამოიყენებენ უმრავლესობის ენას შვილებთან ურთიერთობებში. მაგალითად, უელსში, ოჯახებში, სადაც ორივე მშობელი უელსელია, 8% საუბრობს თავიანთ შვილებთან ინგლისურ ენაზე. თაობების ცვლასთან ერთად, ხსენებული ტენდენცია იმის მომასწავლებელია, რომ ეს ენა თანდათანობით გაქრება ამ ოჯახებში. ბილინგვური განათლება არის ერთ-ერთი ინსტრუმენტი უმრავლესობის ენების ოჯახებში გამოყენების შესამცირებლად (ბეიკერი, 2005).

მშობლები აქცენტს აკეთებენ ეკონომიკური, დასაქმების თუ საგანმანათლებლო პერსპექტივაზე, როცა ცდილობენ, საკუთარ შვილებს ესაუბრონ სახელმწიფო და არა მშობლიურ ენაზე ან შესაძლებელია, უმრავლესობის ენას თემსა თუ სამეზობლოში აქვს იმდენად მაღალი პრესტიჟი, რომ ოჯახებს ეშინიათ უმცირესობის ენაზე საუბარი, რათა არ დაკარგონ პრესტიჟი მეზობლების თვალში. ამგვარ დამოკიდებულებას პირდაპირი გავლენა აქვს ენის გადარჩენისა თუ გაქრობის ბედზე. ოჯახის მიერ ენის რეპროდუცირების პრობლემა არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ენების გაქრობის პროცესში. ამ ტენდენციის შენარჩუნების პირობებში ენები გაქრებიან 2 ან 3 თაობის შემდეგ, თუ ბილინგვური განათლების გზით არ მოხდება ამ ენების მომავალი თაობებისთვის შენარჩუნება და, ამასთანავე, ამ თაობას მშობლიური ენის გამოყენების სოციალური, ეკონომიკური თუ რელიგიური მოტივაცია არ შეექმნა.

ენის დაუფლების დაგეგმვა გულისხმობს უმცირესობათა მშობლების წახალისებას, რათა მათ თავიანთი შვილები ბილინგვალურად აღზარდონ. ედვარდსი და ნიუკომბი (2005) აღწერენ ექთნებისა და ჯანდაცვის

მუშაკების საქმიანობას, რომლებიც უხსნიან მომავალ დედებს თავიანთი შვილების ბილინგვიზმის დადებით მხარეებს. ამ ტიპის ინტერვენციას შეიძლება შედეგად მოჰყვეს მშობელთა გააზრებული გადაწყვეტილება, თუ რა ენა გამოიყენონ ოჯახში შვილებთან ურთიერთობისას, აირჩიოს სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულება (სადაც მშობლიურ ენასაც ისწავლის) და შემდგომ – ზოგადი განათლების დაწესებულება ბილინგვური განათლების პროგრამით.

<p>ენობრივი დაგეგმვა: უელსში არსებული მიდგომა ენის დაუფლება</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ოჯახების მიერ ენის რეპროდუცირება; (2) ბილინგვური განათლება სკოლამდელი აღზრდიდან უმაღლეს განათლებამდე; (3) ზრდასრულთა მიერ ენის სწავლა. <p>სტატუსი - სოციალური</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ინსტიტუციონალიზაცია ანუ ენის გამოყენება ადგილობრივ ან ეროვნულ სამთავრობო უწყებებსა და ორგანიზაციებში; (2) თანამედროვეობა ანუ ენის გამოყენება ტელევიზიით, მსოფლიოს საერთო ქსელში. <p>გამოყენება / შესაძლებლობა - ინდივიდუალური</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ეკონომიკური, სამუშაო ადგილზე - ინსტრუმენტალური; (2) კულტურის, დასვენების, სპორტის, სოციალური და რელიგიური ღონისძიებების, სოციალური ქსელებში – ინტეგრაციული. <p>ენის კორპუსის დაბეზვვა</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) ლინგვისტური სტანდარტიზება (ლექსიკონების, სკოლის, ტელევიზიის საშუალებით). (2) საზოგადოებრივი - სახალხო (სუფთა უელსური)
--

ოჯახში ენის რეპროდუცირების ნაკლებობის პირობებში ბილინგვური განათლება (ბეიკერი, 2003) და ზრდასრულთათვის ენის სწავლება ხდება მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი ენის მომხმარებელთა რაოდენობის გასაზრდელად (მაგალითად, ფრანგულად მოლაპარაკეები კანადაში, ქუენუას ენაზე მოსაუბრეები პერუში).

შესაძლებელია ენის სტატუსის, კორპუსის და დაუფლების დაგეგმვა, მაგრამ ენის ყოველდღიურად მომხმარებელთა რაოდენობა მაინც არ გაიზარდოს. ენის დაგეგმვამ გავლენა უნდა მოახდინოს ინდივიდის ენობრივ ცხოვრებაზე, რომელიც აისახება ენის გამოყენებაზე სახლში, ქუჩაში, სამუშაო ადგილზე, დასვენებისას, სკოლაში, თემში და ა.შ. უელსში, მაგალითად, ამისათვის გამოიყენება ეკონომიკური ფაქტორი – დასაქმებულებს შეუძლიათ უელსურ ენაზე საკუთარი ფუნქციების შესრულება (უელსური ენის საბჭო, 1999). „ადგილობრივი ეკონომიკის გარეშე არ არსებობს ადგილობრივი თემი, თემის გარეშე არ არსებობს ენა“. უელსში ენობრივი დაგეგმვის პოლიტიკა მოიცავს აგრეთვე ადგილობრივ კულტურულ, სპორტულ და სათემო ინსტიტუტებთან მუშაობას, რაც უზრუნველყოფს ენის გამოყენებას კულტურული, სპორტული თუ დასვენების ღონისძიებების ორგანიზებისას. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია 13-დან 30 წლამდე ახალგაზრდებთან მუშაობა, რადგან ისინი წარმოადგენენ ახალ თაობას, რომლებმაც ენის რეპროდუცირება უნდა მოახდინონ მათ მიერ შექმნილ ოჯახებში.

აღსანიშნავია, რომ ძალიან წარმატებული და საიმედო ენობრივი დაგეგმარების მიუხედავად, საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების გადარჩენა მაინც ვერ ხერხდება (ტოლფუსონი, 2002, ედვარდსი, 2002). შეიძლება წახალისო ოჯახები, რათა მათ მშობლიური ენა გამოიყენონ ყოველდღიურ ცხოვრებაში, მაგრამ მათი გაკონტროლება შეუძლებელია. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ენობრივი დაგეგმვა შეიძლება იყოს ეკონომიკური, სოციალური და პოლიტიკური პროცესებისა და შესაბამის პოლიტიკური გადაწყვეტილებების ნაწილი. ამასთანავე, ენობრივი დაგეგმვა განსხვავებული რეგიონალური და ადგილობრივი ფაქტორებიდან გამომდინარეობს.

კუპერმა (1998, ა) წარმოადგინა შეკითხვების ნუსხა, რათა მოხდეს ენობრივი დაგეგმვის არსის გააზრება:

- **რომელი აქტორები იქნებიან ჩართულნი?** (მაგალითად, ელიტები, გავლენიანი ხალხი, კონტრ-ელიტები, არაელიტური პოლიტიკის განმახორციელებლები);
- **ვის ქმედებებზე უნდა მოახდინოს გავლენა?** (განისაზღვროს ენის გამოყენების მიზანი და ფუნქცია);
- **ვისთვის / რისთვის?** (რომელი ინდივიდებისა და ორგანიზაციებისთვის);
- **რა ეტაპამდე?** (მაგალითად, ღია, ენასთან დაკავშირებული ქმედებები ან ფარული, მაგალითად ინტერესთა დაკმაყოფილება);
- **რა პირობებში?** (პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური, დემოგრაფიული, ეკოლოგიური, კულტურული);
- **რა საშუალებებით?** (ხელისუფლების გამოყენებით, ძალით, წახალისებით, დარწმუნებით);
- **გადაწყვეტილების მიღების რა პროცედურით?**
- **რა შედეგით?**

აღნიშნული კითხვების ჩამონათვალი რამდენიმე საინტერესო საკითხს წამოჭრის. ჯერ ერთი, ენობრივი დაგეგმვა შესაძლებელია ინიცირებული იყოს სხვადასხვა ჯგუფების მიერ, მაგალითად, მწერლების, პოეტების, ლინგვისტების, ლექსიკოლოგების, აგრეთვე პოლიტიკოსების, ადმინისტრატორებისა და კანონმდებლების მიერ. კუპერის (1998) მიხედვით, ენობრივი დაგეგმვა ყველაზე ეფექტურია, თუ ის ხორციელდება ელიტების ან კონტრ-ელიტების მიერ, რადგან ამ დროს ენობრივი დაგეგმვის ავტორებს აქვთ კონკრეტული ინტერესი და იღვწიან ამ ინტერესის დასაკმაყოფილებლად, მაგრამ, ამასთანავე, ენობრივმა დაგეგმვამ პოზიტიურად შეიძლება იმოქმედოს მასებზეც იდენტობის, თვითრწმენის, სოციალური წინსვლის, ეკონომიკური და დასაქმების პერსპექტივის გაზრდით.

ენობრივი დაგეგმვისას ძალიან ხშირად გადაჭარბებული მოლოდინია ენის პოლიტიკური დაგეგმვის მიმართ. ენობრივი დაგეგმვა ძალიან იშვიათად არის მთავრობების პრიორიტეტი, რადგან, **პირველი:** პოლიტიკური პრაგმატიზმი სჭარბობს ენობრივ დაგეგმარებას. მაგალითად, ივრითის განვითარება, რომელზეც ამჟამად 5 მილიონ ადამიანზე მეტი

საუბრობს, ხშირად წარმოსახულია, როგორც ენობრივი დაგეგმვის ერთ-ერთი წარმატების მაგალითი. თუმცა ისრაელში ივრითის პოპულარობა უფრო იმპროვიზაციისა და მრავალფეროვანი ღონისძიებების შედეგი იყო, ვიდრე წინასწარ და გააზრებულად დაგეგმილი ენობრივი პოლიტიკისა (სპოლსკი და შოამი, 1999). **მეორე:** ეკონომიკური და პოლიტიკური გადაწყვეტილებები განაპირობებს ენობრივ გადაწყვეტილებებს. ენობრივი საკითხები არის უფრო შედეგი რაღაც სხვა გადაწყვეტილებებისა, ვიდრე პოლიტიკური, ეკონომიკური და სოციალური პოლიტიკის დეტერმინანტი; თუმცა ევროკომისია უდიდეს ყურადღებას აქცევს უმცირესობათა ენების საკითხებს და, შესაბამისად, ბილინგვიზმსა და მულტილინგვიზმს, რადგან ეს საკითხები რელევანტურია ევროპის ეკონომიკური და კულტურული განვითარებისთვის და მშვიდობიანი და თანასწორი თანაცხოვრების გარანტიას. ამ შემთხვევაში ბილინგვიზმი ურთიერთდაკავშირებული პოლიტიკის ნაწილია. **მესამე:** ენობრივი დაგეგმვისთვის მხოლოდ ზემოდან-ქვემოთ პოლიტიკა წარუმატებელია, რადგან შეიძლება წახალისო ოჯახებში ენის გამოყენება, მაგრამ ვერანაირად ვერ გააკონტროლებს ამ პროცესს. შესაბამისად, ქვემოდან-ზევით ენობრივი დაგეგმვა უფრო მნიშვნელოვანია (ჰორნბერგერი, 1997; პილერი, 2001). ადგილებზე გადაწყვეტილების მიღება, თემის ჩართულობა და გაძლიერება მნიშვნელოვანი მექანიზმებია ზემოდან-ქვემოთ პოლიტიკის დასაგეგმად.

ენობრივი სტატუსისა და ენობრივი კორპუსის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია, მხედველობაში ვიქონიოთ ბილინგვიზმი და არა უმცირესობათა ენების დაცვა. სადაც უმცირესობების ენები არსებობს, იქ აუცილებელია ბილინგვიზმი ან მულტილინგვიზმი. მონოლინგვიზმი ანუ მხოლოდ ერთ ენაზე საუბარი არაა პრაქტიკული და მიუღებელია (თუნდაც დასაქმების პერსპექტივის თვალსაზრისით). უმცირესობათა ენებისა და კულტურის მიმართებით მონოლინგვიზმის მიდგომა წარმოადგენს ენის გაქრობისკენ მიმართულ ქმედებას.

ენის გაცოცხლების თეორიული მოდელი

ენის აღორძინებისთვის მნიშვნელოვანია გარკვეული წინასწარი მოდელის შექმნა, რომელშიც გაწერილი იქნება ის სტრატეგია და პრიორიტეტები, რომლებიც უზრუნველყოფს ამ ენის აღორძინებას. აღნიშნული მოდელის მიხედვით, შეიძლება წინასწარ განჭვრეტა იმისა, ენის მომხმარებელთა რაოდენობის გაზრდა თუ შემცირება იქნება მოსალოდნელი (კინგი 2001, გვ. 15).

გილსმა და მისმა კოლეგებმა (1977) და გილსმა (2001) შემოგვთავაზეს ენის გაცოცხლების სამი მოდელი: სტატუსის, დემოგრაფიული და ინსტიტუციონალური მხარდაჭერის. აღნიშნული სამი კატეგორიის მოდელი მეტ-ნაკლებად უზრუნველყოფს ენის გაცოცხლებას.

სტატუსის მოდელი

ენობრივ სტატუსს ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის გასაცოცხლებლად. ამ მხრივ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია

ეკონომიკური სტატუსი. თუ უმცირესობათა ენების თემში გავრცელებულია უმუშევრობა და დაბალი შემოსავალი, დიდი ალბათობა, რომ აქცენტის გაკეთება უმრავლესობის ენის შესწავლაზე მოხდეს. იმიგრანტები, ლტოლვილები, სამუშაოდ შემოსულები დასაქმებისა და პროფესიის დასაუფლებად დიდ ყურადღებას უთმობენ უმრავლესობის ენას. ენობრივი სტატუსის ეკონომიკური ფაქტორები უფრო ვრცლად განხილული იქნება სახელმძღვანელოს მე-19 თავში.

ენის სოციალური სტატუსი და პრესტიჟი არის აგრეთვე მნიშვნელოვანი ენის შენარჩუნებისთვის. ენის სოციალური სტატუსი პრინციპში მიბმულია ეკონომიკურ ფაქტორებთან. თუკი უმრავლესობის ენის საშუალებით მიიღწევა უფრო მაღალი სოციალური სტატუსი და პოლიტიკური ძალაუფლება ბუნებრივად ხდება უმრავლესობის ენისკენ გადახრა. თუ უმცირესობათა ენის ფლობა ასოცირებულია უმუშევრობასთან, ფინანსურ გაჭირვებასთან და სხვა სოციალურ პრობლემებთან, მაშინ ენის სოციალურ სტატუსს უარყოფითი შედეგები მოაქვს ენის გადარჩენისთვის.

ენის **სიმბოლური სტატუსი** აგრეთვე მნიშვნელოვანია ენის სიცოცხლისუნარიანობისთვის. უმცირესობათა ენას, როგორც იდენტობის განმსაზღვრელ ფაქტორს, მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ენის გადარჩენაში. პარადოქსული სიტუაციაა შექმნილი: ერთი მხრივ, ხდება ინგლისურის, როგორც საერთაშორისო კომუნიკაციის ენის გაძლიერება გლობალიზაციასთან ერთად, თუმცა, მეორე მხრივ, ევროპეიზაციისა და საერთო ევროპის ფორმირების კვალდაკვალ, უდიდესი როლი ენიჭება საკუთარი იდენტობის, მათ შორის ენის შენარჩუნებას. ევროპელად ქცევა ამავე დროს განაპირობებს საკუთარი კულტურული მემკვიდრეობის მოფრთხილებას. გლობალური სამყაროს წევრობა განაპირობებს საკუთარი ფესვებისადმი მეტ ყურადღებას.

დემოგრაფიული მოდელი

გილსის და მისი კოლეგების (1977) და გილსის (2001) შემოთავაზების მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტორია დემოგრაფიული ფაქტორი ანუ უმცირესობათა ჯგუფების გეოგრაფიული გადანაწილება. ამ მხრივ ორი მნიშვნელოვანი ასპექტია: (1) უმცირესობათა ენებს აქვთ განსაკუთრებული უფლებები რომელიმე ქვეყნის კონკრეტულ ტერიტორიაზე (იხილეთ მე-17 თავი), მაგალითად, ირლანდიაში; აქ არის გეოგრაფიული არეალები, სადაც ირლანდიური ენა დაცული და შენარჩუნებულია (გაელტახტი). (2) მეორე ასპექტი უმცირესობათა ენებზე მოლაპარაკე ადამიანების რაოდენობა – მათი სიმჭიდროვე კონკრეტულ გეოგრაფიულ არეალში (ევასი, 2000). მაგალითად, ესპანურენოვანი მოსახლეობის რაოდენობამ მაიამიში განაპირობა ლათინურის სიცოცხლისუნარიანობა როგორც ეკონომიკური, აგრეთვე კულტურული თვალსაზრისით.

თუმცა, ურბანულ ან სასოფლო არეალებში ენის გამოყენება შესაძლებელია არ შემცირდეს, უმცირესობათა მცირე რაოდენობის მიუხედავად. აქ მნიშვნელოვანი ფაქტორებია, ერთი მხრივ, სოციალური

ქსელებისა და სოციალური ინტერაქციის ფაქტორები (სამუშაო ადგილზე, დასვენებისას, რელიგიური რიტუალებისას) და, მეორე მხრივ, ორმაგი წიგნიერება (იხილეთ მე-14 თავი). თუკი ბილინგვიზმი არსებობს წიგნიერების გარეშე, მაშინ უმცირესობათა ენებს უფრო მეტად აქვთ გაქრობის საფრთხე. თუკი პიროვნება მხოლოდ საუბრობს უმცირესობათა ენებზე და არ შეუძლია წერა და კითხვა, მაშინ ენის გამოყენების არეალი შეზღუდულია და მინიმუმამდეა დაყვანილი. ბილინგვიზმი წიგნიერების გარეშე განაპირობებს ენის არასტაბილურ მდგომარეობას.

ძლიერი სოციალური ქსელებისა და სოციალური ინტერაქციის შედეგად, ყველა უმცირესობის ენას აქვს გადარჩენის შანსი. ქვემოთ გთავაზობთ შესაბამის 3 მაგალითს: **პირველი**, ეს გახლავთ ერთხელ უკვე მოხსენიებული პენსილვანიური გერმანული ენის მაგალითი, როცა რელიგიისა და რელიგიური რიტუალების წყალობით, პენსილვანიური ენა გადაურჩა გაქრობას. **მეორე**, როცა უმცირესობების ენის წარმომადგენლები იოლად ახერხებენ მგზავრობას და ინტენსიური კავშირები აქვთ თავიანთ ისტორიულ სამშობლოსთან (მაგალითად, პუერტო-რიკოელები ნიუ-იორკში, მექსიკელები ტეხასსა და კალიფორნიაში, თურქები – ჩრდილოეთ საბერძნეთში). **მესამე**, დიდ ქალაქებში უმცირესობათა ენებზე მოსაუბრეები შეიძლება იყვნენ თავიანთ ენებზე სოციალურად და კულტურულად აქტიურები და შექმნან ძლიერი სოციალური კავშირები და ქსელები.

დემოგრაფიულ ფაქტორებში გასათვალისწინებელია **ენობრივად შერეული ქორწინება**. ასეთი ტიპის შერეულ ოჯახებში უფრო მაღალი სტატუსის მქონე ენა გამოიყენება ძირითადად ოჯახში კომუნიკაციის ენად. შერეული ქორწინების შედეგად მეორე, მესამე ან მეოთხე თაობა უკვე კარგავს საკუთარ მშობლიურ ენას. შესაბამისად, ოჯახში ენის გამოყენებას აქვს ყველაზე დიდი მნიშვნელობა უმცირესობათა ენების შენარჩუნების, გაცოცხლებისა თუ განვითარებისთვის.

განზოგადება, რომ მოვახდინოთ უმცირესობათა ენებს გადარჩენის მეტი შანსი აქვთ სასოფლო დასახლებებში ვიდრე ურბანულ ადგილებში. ურბანულ ადგილებში უმცირესობათა ენა კარგავს თავის ფუნქციას, ხოლო სასოფლო ტერიტორიებზე ის შენარჩუნებულია, როგორც სამუშაო ადგილზე აგრეთვე დასვენებისა და გართობისას (რობინსონი, 1996). რა თქმა უნდა, გამონაკლისები გვხვდება ურბანულ დასახლებებში, თუკი უმცირესობათა ენის წარმომადგენლები ქმნიან საკუთარ ინდუსტრიულ ცენტრებს, იყენებენ ენას რელიგიურ რიტუალებში ან უმცირესობათა კომპაქტური დასახლება გვხვდება ქალაქის ერთ რომელიმე ნაწილში.

ინსტიტუციონალური მხარდაჭერის მოდელი

ენის შენარჩუნება და გამოცოცხლება დამოკიდებულია, თუ რამდენად იყენებენ სხვადასხვა ინსტიტუტები ამ ენას. ეს ინსტიტუტები შეიძლება იყოს ცენტრალური, რეგიონალური და ადგილობრივი სახელისუფლებო უწყებები, რელიგიური და კულტურული ორგანიზაციები, მას-მედია, კომერციული და სამრეწველო დაწესებულებები და საგანმანათლებლო დაწესებულებები. **მასმედიაში** ენის არსებობა (ტელევიზია, რადიო, გაზეთი, ჟურნალი, ინტერნეტი, კომპიუტერული

პროგრამები) განაპირობებს ენის გაძლიერებას თუ შესუსტებას, ზრდის ან ამცირებს მის სოციალურ სტატუსსა და პრესტიჟს.

რელიგია და რელიგიური ინსტიტუტები არის კიდევ ერთი მძლავრი ფაქტორი ენის შესანარჩუნებლად. კლასიკური არაბული შენარჩუნდა ისლამის წყალობით, ივრითი – იუდაიზმის, პენსილვანიური – გერმანული პროტესტანტიზმის წყალობით. ივრითის გაცოცხლება, როგორც ისრაელში, აგრეთვე მთელ მსოფლიოში შესაძლებელი გახდა ამ ენის ისტორიულად რელიგიურ იდენტობასთან მჭიდრო ფესვების წყალობით (სპოლსკი და შოამი, 1999), რაც გამოიხატებოდა მოგზაური მისიონერებისა და მასწავლებლების მიერ წმინდა წიგნებში, ტრაქტატებსა და პამფლეტებში დაცული ამ ენის ტექსტების გამოყენებაში.

ადმინისტრაციული მომსახურების გაწევა უმცირესობათა ენებზე არის აგრეთვე მნიშვნელოვანი ენის სტატუსის გასაძლიერებლად. საგანმანათლებლო სისტემაში ენის გამოყენება მნიშვნელოვანი ფაქტორია ენის გადასარჩენად, თუმცა ავტომატურად არ გულისხმობს, რომ ეს უზრუნველყოფს ენის გადარჩენას, თუმცა ამ ენის გადარჩენის შანსი, რა თქმა უნდა, გაცილებით დიდია, ვიდრე იმ ენებისა, რომლებიც არ გამოიყენება სწავლების პროცესში. ჰორენბერგერი და კინგი (2001) აღნიშნავენ, რომ თუკი სკოლა უმცირესობების კონტროლის ქვეშაა, ძალიან ხშირად მშობლიური ენის სწავლების ენად გამოყენებაზე თავად ამბობენ უარს და უმრავლესობის ენაზე გადაჰყავთ სწავლება.

მნიშვნელოვანია, გაიმიჯნოს **ეთნოლინგვისტური სიცოცხლისუნარიანობის** სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორები. (გილსი, 2001). ენის სიცოცხლისუნარიანობის ობიექტური ფაქტორების გაზომვა შეიძლება მოხდეს უმცირესობისა და უმრავლესობის ენების თანაფარდობით ჟურნალ-გაზეთებში, სატელევიზიო გადაცემებში, მუსიკალურ პროდუქციებში და ა.შ. ენის სიცოცხლისუნარიანობის სუბიექტური ფაქტორი გულისხმობს, თუ როგორ არის უმცირესობის წარმომადგენლის მიერ მისი მშობლიური ენის სიცოცხლისუნარიანობა აღქმული. ეს აღქმა განაპირობებს ენის შენარჩუნებისა და გადარჩენისაკენ მიმართულ სტრატეგიებსაც (გილსი, 2001, გვ. 473). მაგალითად, სან-ფრანცისკოში მცხოვრებ ორი ესპანურენოვანი ინდივიდი, რომელთაც ერთნაირი ენობრივი კონტექსტი აქვთ, შესაძლოა აღიქვამდნენ ესპანურ ენას სხვადასხვანაირად: ერთი – პოზიტიურად, მეორე კი – ნეგატიურად, რაც დამოკიდებულია მათს სოციალურ ქსელზე (სამსახური, დასვენება). აღსანიშნავია, რომ ენის სიცოცხლისუნარიანობის სუბიექტური ფაქტორი არ არის სტატიკური და ის ხშირად შეიძლება შეიცვალოს.

გილსის და მისი კოლეგების (1997) თეორიას ენობრივი სიცოცხლისუნარიანობის შესახებ ჰყავს კრიტიკოსები ჰასბენდისა და ხანის (1982) სახით, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ პირველი: ენის სიცოცხლისუნარიანობის ფაქტორები და განზომილება ურთიერთდამოკიდებულია და ცალსახად მათი გამიჯვნა არ შეიძლება. მეორე: სხვადასხვა ენობრივ კონტექსტს ახასიათებს განსხვავებული პროცესები, რაც მნიშვნელოვანია ენის სიცოცხლისუნარიანობისთვის. ენის სიცოცხლისუნარიანობის თვალსაზრისით, წარმატებები ერთ შემთხვევაში მიიღწევა პოზიტიური დემოკრატიული ცვლილებებისა და კონსერუსის შედეგად, ხოლო სხვა შემთხვევაში ოპონირების, პროტესტისა და

კონფლიქტის წყალობით. (იხილეთ მე-17 და მე-18 თავები). ისტორიული, სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური პროცესები განსხვავებულია სხვადასხვა ენობრივი თემისთვის (მაგალითად, განსხვავებული პროცესები მიმდინარეობს იმიგრანტებისთვის და ადგილობრივი ინდიელებისთვის ამერიკაში, ან კოლონიალურ ინდოეთში, ფრანკოფონურ კვებეკსა თუ ირლანდიაში მოსახლე ადგილობრივი ძირძველი მოსახლეობისთვის).

ენის გამოცოცხლების განხილვისას მნიშვნელოვანია ისტორიული და სოციოლოგიური კონტექსტის მოშველიებაც. უილიამსი (2000) გამოყოფს 5 ისტორიულ ეტაპს უმცირესობათა ენის გაცოცხლების პროცესში: 1) **იდეალიზმი** (გულისხმობს ენის აღორძინების შესახებ ხედვის შემუშავებას); 2) **პროტესტი** (მაგალითად ადამიანების მობილიზება უმცირესობათა ენების გამოყენების ან სტატუსის შესაცვლელად); 3) **ლეგიტიმაცია** (უმცირესობათა ენებისთვის სამართლებრივი დაცვის გარანტიების შექმნა, რაც უზრუნველყოფს ენის გადარჩენას და აღორძინებას); 4) **ინსტიტუციონალიზაცია** (გულისხმობს ენის გამოყენების უზრუნველყოფას სახელმწიფო სტრუქტურებში, განათლების სისტემაში, დასაქმებისა და კომერციულ საქმიანობაში); 5) **პარალელიზმი** (გულისხმობს რაც შეიძლება მეტ სფეროზე უმცირესობათა ენის გავრცელებას, მაგალითად მედიაში, სპორტში, დასვენებისა და გართობისას, საჯარო სამსახურსა და კერძო სექტორში უმცირესობათა ენის შექმნისდაგვარად პარალელურ რეჟიმში გავრცელებას).

ჰილტენსტამმა და შტრაუდმა (1996) ჩამოაყალიბეს 3 კატეგორიად ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ ენებზე: 1) სოციალური; 2) თემის სასაუბრო ენა; 3) ინდივიდუალური. **სოციალურ** დონეზე მნიშვნელოვანი ფაქტორებია: პოლიტიკურ-სამართლებრივი მდგომარეობა, უმრავლესობის ენის იდეოლოგია და სოციოკულტურული ნორმები, ეკონომიკური მდგომარეობა (ინდუსტრალიზაცია, ურბანიზაცია, კომუნიკაცია, შრომით ბაზარი) და განათლება. **თემის** დონეზე მნიშვნელოვანი ცვლადებია: დემოგრაფია (ზომა, გეოგრაფიული განაწილება, იმიგრაცია და მიგრაციული პროცესები, ასაკისა და სქესის გადანაწილება, ენდოგამია/ეზოგამია), ენობრივი მახასიათებლები (ოფიციალური სტატუსი, დიალექტი, სტანდარტიზაცია და მოდერნიზაცია, ბილინგვიზმი, ენის ფლობა და გამოყენება), ენის სხვადასხვა კონტექსტში და სხვადასხვა ინსტიტუტებში გამოყენების შესაძლებლობა (მაგალითად რელიგია, განათლება, კულტურა, მას-მედია). **ინდივიდუალურ** დონეზე კი გამოიყოფა ინდივიდის არჩევანი ენის ათვისებასთან და მის გამოყენებასთან და ენის მიმართ მის დამოკიდებულებებთან დაკავშირებით.

ენის უკუსვლის თეორია

ენის უკუსვლის თეორიაში უდიდესი წვლილი შეიტანა ჯომუა ფიშმანმა (1991, 1993, 2001ბ, 2001გ). მან უმცირესობათა ენების გაქრობისა და გადარჩენის საკითხები შეადარა ექიმისა და პაციენტის ურთიერთობებს. ენის გაქრობა, ისევე, როგორც პაციენტის სიკვდილი, გარდაუვალია, თუ

ჯანმრთელობის შერყევის მიზეზები არ დაადგინე და აღმოფხვერი. ამის ნაცვლად ფიშმანმა (1991) შემოიტანა ახალი მიდგომა, რომელიც გულისხმობს, რომ ავადმყოფისგან განსხვავებით, ენასთან დაკავშირებით, მიზანი უნდა იყოს არა მხოლოდ პრობლემის აღმოფხვრა, არამედ „უკეთესის“ კულტივირება. (გვ XII).

ფიშმანი კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ენის დაგეგმვის იმ მოდელს, რომელიც გულისხმობს ფულის ჩადებას უმცირესობათა ენების გამოსაყენებლად მედიაში და ბილინგვური განათლების ბიუროკრატიაში, იმ შემთხვევაში, როცა ოჯახი და თემი სულ უფრო ნაკლებად იყენებს ამ ენას. ეს იგივეა, რომ გახეთქილი ბუშტის გაბერვას შეეცადო, – ამბობს ჯოშუა ფიშმანი.

ფიშმანი გამოყოფს რამდენიმე **პრიორიტეტს**, რაც, მისი აზრით, უზრუნველყოფს ენის უკუსვლის შეჩერებას. იგი მიიჩნევს, რომ **სოციალური სამართლიანობა, კულტურული პლურალიზმი და კულტურული თვითგამორკვევა** არის გადამწყვეტი ფაქტორები ენის უკუსვლის შესაჩერებლად. უმცირესობათა ენების ჩაგრული სტატუსი არის თემსა და ოჯახებში ამ ენაზე უარის თქმის საფუძველი; შესაბამისად, მაღალი სოციოკულტურული თვითკმარობა, თვითრეგულაცია, დახმარება და ინიციატივები უზრუნველყოფს ენის უკუსვლის შეჩერებას. (გვ. 4). თუმცა, ამასთანავე, ფიშმანი მიუთითებს საფრთხეზე, თუკი მხოლოდ ენა იქნება უკუსვლის შეცვლის სამიზნე და არა მთლიანად სოციოკულტურული გარემო და ზოგადი სოციალური სამართლიანობა.

ფიშმანი მინიშნებას აკეთებს კიდევ ერთ საფრთხეზე, რომ ენის უკუსვლის შეჩერება არ გულისხმობს **ძალაუფლებისა და ფულის** აკუმულირებას უმცირესობათა ენობრივი ჯგუფის ხელში (მაგალითად, აღნიშნულს ჰქონდა ადგილი ივრითისა და უელსური ენების შემთხვევაში). ენობრივ ჯგუფებს, ძალაუფლებისა და ფულის გარდა, აქვთ ძალიან მნიშვნელოვანი მოტივაცია, რათა უზრუნველყონ ენის უკუსვლის შეჩერება. რელიგიის, სიყვარულისა და მუსიკის მსგავსად, ენა მოიცავს პიროვნულ ელემენტებს, რომელიც ფულისა და ძალაუფლების მოხვეჭის რაციონალურ გათვლაზე უფრო მაღლა დგას.

ენის გამოცოცხლების პროცესის გასაანალიზებლად ფიშმანი (1991) გვთავაზობს ენისა და კულტურის 3 ურთიერთდაკავშირებულ პოსტულატს:

- (1) **ენა წარმოადგენს კულტურის ინდექსს** - ისტორიის განმავლობაში ენა და კულტურა ერთობლივად და ჰარმონიულად ყალიბდება. შესაბამისად, ენა ყველაზე კარგად გამოხატავს ამა თუ იმ კულტურას. ენის ლექსიკა, იდიომები, მეტაფორები – ყველაზე კარგად გამოხატავენ კულტურის კოგნიტურ თუ ემოციურ დონეს.
- (2) **ენა არის კულტურის სიმბოლო** - გერმანულად ლაპარაკი ამერიკაში პირველი მსოფლიო ომის დროს, ან გერმანულად ლაპარაკი დიდ ბრიტანეთსა თუ საფრანგეთში მიუღებელი იყო. არა იმიტომ, რომ ეს ქვეყნები არ იყვნენ ალიანსში გერმანიასთან, არამედ იმიტომ, რომ ეს ენა გამოხატავდა მტერს. ენა არის კულტურის სიმბოლო. ენა ამასთანავე გამოხატავს კულტურის სტატუსს. მაგალითად, ინგლისური ხშირად

ასოცირდება ფულთან, თანამედროვეობასთან, კეთილდღეობასთან და მიღწევებთან. ენა შეიძლება, ამასთანავე, ასოცირდებოდეს კოლონიურ დაქვემდებარებასთან, ან საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები – დაბალ შემოსავალთან და დაბალ სტატუსთან.

(3) **კულტურა ნაწილობრივ შექმნილია ენისგან** - კულტურის დიდი ნაწილი გამოხატულია ვერბალურად: სიმღერა, ჰიმნი, ლოცვა, ფოლკლორული ზღაპრები და ბრძნული გამონათქვამები, კულტურის ისტორია, სიბრძნე, მისაღმებისა და დამშვიდობების ფორმები, იდეალები და ღირებულებები და ა.შ. კულტურული მეხსიერება და ტრადიციები ინახება ენის მეშვეობით, თუმცა აღსანიშნავია, რომ კულტურა ყალიბდება მრავალი სხვა წყაროს საშუალებით, გარდა ენისა. მაგალითად, ძალიან ბევრი სხვადასხვა კულტურაა, რომელთა საერთო ენა არის ესპანური.

ნაბიჯები ენის უკუსვლის შესაჩერებლად

ფიშმანმა (1990, 1991, 1993, 2001გ) შეიმუშავა თაობათაშორისი ენობრივი ჩავარდნების გრადაციის სკალა, რომელიც გახლავთ შესანიშნავი ინსტრუმენტი ენობრივი დაგვეგმვისთვის და ენობრივი უკუსვლის შესამცირებლად. რიხტერის სკალის მსგავსად, რომელიც ზომავს მიწისძვრის ინტენსივობას, ფიშმანის სკალა ზომავს, რამდენად არის საფრთხის ქვეშ ესა თუ ის ენა საერთაშორისო კონტექსტში. სკალა დაყოფილია საფეხურებად და ეს საფეხურები ნათელ წარმოდგენას ქმნიან ენის მდგომარეობის შესახებ და საფუძველს იძლევა, მოხდეს ენობრივი დაგვეგმვისას პრიორიტეტიზაცია, რათა უზრუნველყოთ ენობრივი უკუსვლის შეჩერება. ქვემოთ მოკლედ წარმოგიდგენთ ფიშმანის სკალის რვა საფეხურს.

საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების თაობათაშორისი ჩავარდნების გრადაციის ფიშმანის სკალა (1990, 1991)	
მერვე საფეხური	- უმცირესობათა ენაზე მოსაუბრე რამდენიმე მოსახლეა, რომლებიც სოციალურად იზოლირებულნი არიან, საჭიროა ენის „ჩაწერა“ შემდგომი შესაძლო რეკონსტრუირებისთვის;
მეშვიდე საფეხური	- უმცირესობათა ენას იყენებს ძველი და არ იყენებს ახალი თაობა. საჭიროა ენის გავრცელება მოხდეს ახალ თაობაშიც;
მექვსე საფეხური	- უმცირესობათა ენა გადაეცემა თაობიდან თაობას და გამოიყენება თემში. საჭიროა ოჯახის მხარდაჭერა, რათა გაგრძელდეს ენის თაობიდან თაობისთვის გადაცემის პროცესი (მაგალითად, სკოლამდელი დაწესებულებების შექმნა, სადაც ისწავლიან ამ ენაზე);
მესამე საფეხური	- წიგნიერება უმცირესობათა ენებზე საჭიროებს მხარდაჭერას, განსაკუთრებით იმ დროს, როცა არ არის სამთავრობო მხარდაჭერა;

მეოთხე	საფეხური	- ფორმალური, სავალდებულო განათლება ხელმისაწვდომია უმცირესობათა ენაზე. შესაძლებელია ფინანსური მხარდაჭერა იყოს საჭირო უმცირესობათა თემიდან;
მესამე	საფეხური	- უმცირესობათა ენა გამოიყენება ნაკლებად სპეციალიზებულ სამუშაოებზე და მოიცავს უმრავლესობის წარმომადგენლებთან ინტერაქციას;
მეორე	საფეხური	- მმართველობის დაბალ საფეხურზე და მედიასაშუალებებში გამოიყენება უმცირესობათა ენა;
პირველი	საფეხური	- უმცირესობათა ენა მცირედად გამოიყენება უმაღლესი განათლების დაწესებულებებში, ცენტრალურ ხელისუფლებასა და ნაციონალურ მედიასაშუალებებში.

ლიმიტები და კრიტიკა

ფიშმანი (1991) აღნიშნავს, რომ ერთი საფეხური არ არის დამოკიდებული სხვა საფეხურზე. მთავარია სწორი სტრატეგია. შესაძლებელია ენა იმყოფებოდეს პირველ საფეხურზე, მაგრამ თუ არ იქნა ხედვა სწორად ჩამოყალიბებული, ამ ენას ძალიან მალე საფრთხე დაემუქროს. უმცირესობათა ენებზე საგზაო ნიშნების დაყენება, ტელევიზიაში უმცირესობათა ენებზე გადაცემები, საგადასახადო ფორმების გამოცემა უმცირესობათა ენებზე არის იმ წარმატებათა ჩამონათვალი, რომელიც მიიღწევა ხოლმე, თუმცა გაცილებით მნიშვნელოვანია, რომ უმცირესობათა ენა გამოიყენებოდეს კომუნიკაციის საშუალებად ოჯახსა და თემში, ანუ ენის არაფორმალურ და უშუალო ვითარებაში გამოყენებით **თაობიდან თაობაზე გადაცემა** არის ყველაზე ეფექტური გზა ენის შენარჩუნებისა თუ გაცოცხლებისთვის (ფიშმანი, 1993).

ფიშმანი (1991) განსაკუთრებით ყურადღებას ამახვილებს **ბილინგვური განათლების** მნიშვნელობაზე ენის გადარჩენისთვის, ანუ მისი პოზიციას, რომ რასაც არ აკეთებს ოჯახი და თემი ენის გადასარჩენად, უნდა გაკეთდეს სკოლაში. თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ მხოლოდ სკოლაში შესწავლილი ენა არ არის საკმარისი, მოსწავლე ამ ენას აღარ გამოიყენებს სიცოცხლის განმავლობაში და არც ამ ენაზე აღზრდის თავის შვილებს, თუ ეს ენა არ გამოიყენება თემსა და ეკონომიკურ თუ სოციალურ ურთიერთობებში. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების გზით ნასწავლი ენა, თუ მასში არ არის ჩართული ოჯახი და თემი, დარჩება მხოლოდ სკოლის ენად და ენის გადარჩენა და მომავალი თაობისთვის გადაცემა კვლავ კითხვის ნიშნის ქვეშ დარჩება.

ბილინგვური განათლება თუ გამყარებული არ არის სკოლამდელი აღზრდისა თუ სკოლის გარე აქტივობებით; გარდა ამისა, თუკი არ არის შექმნილი უმცირესობათა ენის ჯგუფების **სოციალური ქსელები**, კიდევ ერთხელ აღვნიშნავთ, რომ ვერ უზრუნველყოფთ ენის მომავალი თაობისთვის გადაცემას. შესაბამისად, ფიშმანის (1991, 1993) მიერ დასახული საფეხურები სწორად უნდა იყოს გამოყენებული და, რაც მთავარია, შეესაბამებოდეს მე-6 საფეხურს, რაც გულისხმობს **ენის თაობიდან თაობისთვის გადაცემის შესაძლებლობას**.

ფიშმანის რვა საფეხური ერთმანეთს ფარავს და ამავე დროს ურთიერთკავშირშია. ენის აღორძინებისთვის არ არის აუცილებელია, რომ სათითაოდ გაიარო ყველა საფეხური. ენის გადარჩენის პროცესში მრავალი ფაქტორია შერწყმული ერთმანეთთან (სპოლსკი, 2004). მეორე საფეხურზე

მყოფი ენა შესაძლებელია კვლავ ატარებდეს ზომებს ზედა საფეხურების შესანარჩუნებლად და გასაძლიერებლად.

აღსანიშნავია, რომ სხვადასხვა თემსა და სხვადასხვა გეოგრაფიულ არეალში უმცირესობათა ენები შეიძლება აღმოჩნდნენ განსხვავებულ ვითარებაში ერთი სახელმწიფოს ფარგლებშიც კი (ბურჰისი, 2001ა). ენის გამოყენება განსხვავებულია ურბანულ და სასოფლო-სამეურნეო ადგილებში, სოციალურ კლასებს შორის და განსხვავებები ჩნდება სატრანსპორტო და საკომუნიკაციო საშუალებებთან სიახლოვის თვალსაზრისითაც.

გლინ უილიამსი (1992) ფიშმანის კრიტიკისას აღნიშნავს, რომ უნდა გავითვალისწინოთ ცვლილებების წინაპირობა, რომელიც არის თანდათანობითი, მექანიკური და ევოლუციური. მისი აზრით, ფიშმანის მიდგომა ეფუძნება კონსენსუსს, ეკვილბრიუმს, წესრიგსა და მშვიდობიან თანაცხოვრებას. უილიამსი (1992) მიიჩნევს ფიშმანის ნაშრომს პოლიტიკურად კონსერვატორულად და იგი ამბობს, რომ ფიშმანი არ ითვალისწინებს კონფლიქტის, ბრძოლისა და ძალაუფლების საკითხებს და, შესაბამისად, იგნორირებულია უმცირესობათა ენის მიმართ არსებული დისკრიმინაცია და, აქედან გამომდინარე, გაღიზიანებისა და ფრუსტრაციის მომენტები. ამ თემას მიუვებრუნდებით მე-18 თავში, როცა განვიხილავთ პოლსტონის (1980) ეკვილბრიუმისა და კონფლიქტის პარადიგმებს.

სპოლსკი (2004, გვ. 215) აღნიშნავს, რომ ფიშმანის სკალის სისუსტე მდგომარეობს იმაში, რომ იგი ამოდის ენობრივი ასპექტებიდან, უგულებელყოფს მნიშვნელოვან სოციალურ და ეკონომიკურ ფაქტორებს. სპოლსკის აზრით, სწორედ ეკონომიკური და სოციალური ფაქტორებია ენობრივი ცვლილებების განმაპირობებელი. რაიანი და ჰორნბერგერიც (2000) აღნიშნავენ, რომ ფიშმანის ენის უკუსვლის თეორია არ მიუთითებს **ეკონომიკურ პროცესებსა და ინტერვენციებზე**, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია ენის გადარჩენისა და განვითარებისთვის, ხოლო ფიშმანი მიიჩნევს, რომ ეკონომიკური და დასაქმების ინსენტივები მნიშვნელოვანია ოჯახისთვის, რომ უმცირესობათა ენა გამოიყენოს ან სკოლისთვის, რომ საგნების სწავლება უმცირესობათა ენებზე მოხდეს, მაგრამ არ არის საკმარისი პირობა ამის გასაკეთებლად (ფიშმანი, 2001, ბ). შესაბამისად, ჰორნბერგერი და რაიანი მიიჩნევენ, რომ ეკონომიკური ბაზისი აუცილებელი პირობაა ენის თაობიდან თაობისათვის გადასაცემად და სახელმწიფოს და არა მხოლოდ თემს, ეკისრება მნიშვნელოვანი როლი ენის გადარჩენისა და გაცოცხლების პროცესში. მათი აზრით, ეკონომიკურმა წინსვლამ ჩამოაყალიბა მომხმარებელთა საზოგადოება, რომელიც კონტროლდება უმრავლესობის ჯგუფების მიერ და, შესაბამისად, ძალაუფლებლებისთვის ბრძოლასაც არსებითი მნიშვნელობა აქვს ენის გადასარჩენად. როგორც პიერ ბორდიუ მიუთითებს (1991, გვ. 57): „მათ, ვინც ცდილობს დაიცვას საფრთხის ქვეშ მყოფი ენები, უნდა აწარმოონ სრულყოფილი ბრძოლა. ვერ დაიცავ კომპეტენციის მნიშვნელობას, თუ არ დაიცავი მთლიანად ბაზარი; ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მწარმოებლებისა და მომხმარებლების სრული პოლიტიკური და სოციალური მდგომარეობა უნდა იყოს გათვალისწინებული“.

დასკვნა

ეს თავი იწვება მსოფლიოში არსებული 6000-ზე მეტი ენის სამომავლო პრობლემების განხილვით. ამ ენების დაღუპვის საფრთხის თავიდან არიდებისა და ენობრივი მრავალფეროვნების აუცილებლობის ანალიზით. ენის გამოცოცხლებისა და გადარჩენისათვის საჭიროა ენობრივი პოლიტიკის გატარება და ენობრივი დაგეგმვა. ენობრივი დაგეგმვა უნდა გულისხმობდეს ენის რეპროდუცირებას ოჯახის, თემისა და სკოლის მეშვეობით, ამისათვის კი ოჯახს, თემსა თუ სკოლას ესაჭიროება ეკონომიკური თუ დასაქმების, სოციალური თუ კულტურული, ზოგ შემთხვევაში კი რელიგიური ფაქტორები.

ენობრივი დაგეგმვა მნიშვნელოვანია ენის გადასარჩენად, გამოსაცოცხლებლად თუ აღორძინებისთვის. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი არგუმენტია ენის გადასარჩენად ის ფაქტი, რომ ენის გაქრობასთან ერთად ისტორია და კულტურაც ქრება. ამ თავში აგრეთვე განხილულია ენის გაცოცხლების თეორია, რომელიც ეხება ბავშვების სამომავლო ყოველდღიურ რეალობებს.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები

- ენათა რაოდენობა სწრაფად კლებულობს მსოფლიოში და ივარაუდება, რომ ენების 50-90% გაქრება ერთი საუკუნის განმავლობაში; შესაბამისად, მსოფლიოს ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნება საფრთხის ქვეშაა;
- ენის შენარჩუნების, გაცოცხლებისა და უკუსვლის შესაჩერებლად მნიშვნელოვანია ენობრივი დაგეგმვა. ენობრივი დაგეგმვა მოიცავს ენის დაუფლების დაგეგმვას (ოჯახში და საგანმანათლებლო დაწესებულებებში), სტატუსის დაგეგმვას (ძირითად ინსტიტუტებში გამოყენების თვალსაზრისით) და ენის კორპუსის დაგეგმვას (სტანდარტიზაცია და მოდერნიზაცია);
- ენის სიცოცხლისუნარიანობა გამომდინარეობს 3 ფაქტორიდან: (1) ენის სოციალური, ეკონომიკური და სიმბოლური სტატუსიდან; (2) ენობრივი უმცირესობების გეოგრაფიული განსახლებისა და სიმჭიდროვიდან; (3) ინსტიტუციონალური მხარდაჭერის ფაქტორიდან (რელიგია, ადმინისტრაცია, განათლება, მას-მედია და თემი);
- ფიშმანის ენის უკუსვლის შეჩერების მოდელი მოიცავს რვა საფეხურს და ასახავს უმცირესობათა ენების მდგომარეობას და განსაზღვრავს მათ ასაღორძინებლად საჭირო ღონისძიებებს;
- ოჯახის მეშვეობით ენის თაობიდან თაობისთვის ტრანსმისია არის მნიშვნელოვანი ენის გადასარჩენად.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა

- BATIBO, H.M., 2005, *Language Decline and Death in Africa; Causes, Consequences and Challenges*. Clevedon; Multilingual Matters.
- CRYSTAL., D., 2000, *Language Death*. Cambridge:Cambridge University Press.
- EDWARDS., V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World*?. Oxford;:Blackwell.
- FISHMAN, J.A., 1991, *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J.A. *ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon; Multilingual Matters.
- GILES, H. and COUPLAND, N., 1991, *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- MARTI, F *et al.* (eds), 2005, *Words and Worlds. World Languages Review*. Clevedon; Multilingual Matters.
- NETTLE, D. and ROMAINE, S., 2000, *Vanishing Voices; The extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ; Erlbaum

ვებ-გვერდები:

- ეთნოლოგია, მსოფლიოს ენები: <http://www.ethnologue.com/>
საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების საერთაშორისო სახლი:
<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/ichel/ichel.html>
ლინგვასფერო, მსოფლიოს ენების და სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრე
თემების რეესტრი: <http://www.linguasphere.org/>
ტერალინგვა, პარტნიორობა ლინგვისტური და ბიოლოგიური
მრავალფეროვნებისთვის: <http://www.terralingua.org/>
გაერთიანებული ერების კულტურის, განათლებისა და
მეცნიერების ორგანიზაციის (UNESCO) საფრთხის ქვეშ
მყოფი ენების წითელი წიგნი: <http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/Redbook/index.html>
საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების ფონდი:
<http://www.ogmios.org/home.htm>

სასწავლო აქტივობები:

- (1) დააკვირდით თქვენს ახლოს მდებარე არეალში რამდენ ენაზე საუბრობენ. ჩამოთვალეთ ეს ენები და გაარკვიეთ, რომელ ტერიტორიებზეა ეს ენები, როგორც მშობლიური ენები, გავრცელებული. ჩაატარეთ ინტერვიუ უმცირესობათა ენის წარმომადგენლებთან და ბიბლიოთეკაში საკითხის დამუშავების გზით უპასუხეთ შემდეგ შეკითხვებს: ეს ენები ძირძველი მოსახლეობის ენაა თუ იმიგრანტების? ამ ენაზე საუბრობს სხვადასხვა თაობა თუ მხოლოდ ძველი თაობა? ამ ენის შენარჩუნება და მხარდაჭერა ხორციელდება, თუ ეს ენა

გაქრობისკენ მიდის და ამ ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობა კლებულობს?

- (2) ეთნოლოგიის ვებ-გვერდის (<http://www.ethnologue.com/>) გამოყენებით, აიღეთ ერთ-ერთი რეგიონი და საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების რუკა. შეადარეთ ეს მონაცემი ტერალინგვას ვებ-გვერდზე (<http://www.terralingua.org/>) არსებულ რუკას და შეადგინეთ საინფორმაციო ფურცელი თქვენს მიერ შერჩეული რეგიონის მრავალფეროვნების შესახებ.
- (3) მაიკ მიჩელმა უძღვნა ეს სიტყვები თავის ბაბუას (კირკენსი, 2002, გვ.18): „რა მოხდება, თუკი ბუღბული ერთ დღეს ვეღარ შეძლებს სიმღერას? ჩვენ ყველანი ცუდად ვიგრძნობთ თავს; ჩვენ მივხვდებით, რომ რაღაც ცვლილებებია ბუნებრივ კანონებში. რა მოხდება, თუკი დაინახავ ბუღბულს და გაიგონებ სხვა სიმღერას? რა მოხდება, თუ დაინახავ თოლიის მსგავსად მოყაშყაშე ბუღბულს? შენ იტყვი: „ბუღბულო, ეს არ არის შენი ენა, ეს არ არის შენი სიმღერა“.... ჩვენ დავარდვიეთ წრე და დღესდღეობით ჩვენ აღარ გავგაჩნია ის, რაზედაც ვდგავართ, რადგან ჩვენი ენა კვდება“. გამოიყენეთ ლექსი, პროზა, სურათი – რათა მსგავსი სენტიმენტები გამოხატოთ.
- (4) იურის და მისი კოლეგების (1981) სუბიექტური ეთნოლინგვისტური სიცოცხლისუნარიანობის კითხვარის ან ჰარვუდის და მისი კოლეგების (1994) ამ კითხვარის ადაპტირებული კითხვების საშუალებით გაზომეთ უმცირესობათა რომელიმე ენის სიცოცხლისუნარიანობა, როგორ არის აღქმული ამ უმცირესობათა ჯგუფის წარმომადგენელთა მხრიდან. შეადარეთ უმცირესობების წარმომადგენელთა აღქმა და იმავე ენის შესახებ უმრავლესობის წევრთა აღქმა. შეეცადეთ გააანალიზოთ პასუხებს შორის არსებული სხვაობები.
- (5) ინტერნეტის მეშვეობით მოძებნეთ ინფორმაცია ერთ-ერთი აღორძინებული ენის შესახებ (ივრითი, უელსური, ბასკური, კატალონიური, მანქს გაელიკური). როგორია ბოლო ისტორიულ მონაკვეთში ამ ენების გამოყენება რაოდენობისა და სხვადასხვა კონტექსტის თვალსაზრისით? ამ ენების აღორძინებისთვის რა ტიპის ძალისხმევა გახდა საჭირო? რომელი ღონისძიებები აღმოჩნდა ამ ენების აღორძინების თვალსაზრისით წარმატებული?
- (6) წაიკითხეთ ლანდრისა და ბოურის (1997) ან ნებისმიერი სხვა ავტორის სტატია „ლინგვისტური ლანდშაფტის“ შესახებ. შემდეგ გადაუღეთ სურათი თქვენს სამეზობლოში სავაჭრო კვარტალში არსებულ სხვადასხვა ნიშანს (ქუჩის სახელწოდებები, მოძრაობის ნიშნები, მაღაზიის დასახელებები, ტრაფარეტები, სარეკლამო აბრები, გრაფიტიზე არსებული წარწერები). გააანალიზეთ ეს სურათები ორი სხვადასხვა ენის შედარების თვალსაზრისით (წარწერების ზომა, ფერები, ასოები). ამ შედარების შემდეგ რას იტყვით თქვენს მეზობლად არსებულ კვარტალში ენების სტატუსსა და სიცოცხლისუნარიანობაზე? ვინ გადაწყვიტა, წარწერებში რომელი და რა ფორმით უნდა გამოყენებულიყო ესა თუ ის ენა? ლინგვისტური ლანდშაფტი რამდენად ახდენს გავლენას ამა თუ იმ ენის არჩევნას თქვენს სამეზობლოში?

თავი 4
ენები საზოგადოებაში

შესავალი
დიგლოსია
შემმატებელი და შემამცირებელი კონტექსტი
ენის ცვლილება და ენის შენარჩუნება
ენის გავრცელების შემცირება და ენის გაქრობა
ენის აღდგენა
ენობრივი კონფლიქტი
ინგლისური, როგორც საყოველთაო ენა
ინგლისურის გავრცელება
ინგლისურის მომავალი
დასკვნა

თავი 4 ენები საზოგადოებაში

შესავალი

ბილინგვალები გვხვდება მსოფლიოს ნებისმიერ ქვეყანაში, ნებისმიერი სოციალური კლასის წიაღში და ნებისმიერი ასაკის მოსახლეობაში. აღსანიშნავია, რომ ბილინგვალები და/ან მულტილინგვალები წარმოადგენენ მსოფლიოს მოსახლეობის უმრავლესობას. მსოფლიოს მოსახლეობის საერთო რაოდენობის **ნახევრიდან 2/3-მდე** სწორედ ბილინგვალები არიან. ბილინგვალების რაოდენობა კი დღითიდღე იზრდება გლობალიზაციის და საერთაშორისო კომუნიკაციების განვითარების კვალდაკვალ.

ბილინგვალები წარმოდგენილი არიან **თემის, გაერთიანებებისა თუ მთელი რეგიონის** სახითაც კი და არა იზოლირებულად. უმცირესობები, რომლებიც საუბრობენ უმცირესობათა ენებზე, ქმნიან ენობრივ თემებს.

ინდივიდუალურ ბილინგვიზმის პარალელურად, მნიშვნელოვანია ენობრივი ჯგუფების ქმედებებისა და ცვლილებების გაანალიზება. აღსანიშნავია, რომ უმცირესობათა ენა არასოდეს არ არის მდგრადი რაოდენობის, სიძლიერისა და უსაფრთხოების თვალსაზრისით. შესაბამისად, ენობრივი საკითხების განხილვისას მნიშვნელოვანი ხდება პოლიტიკისა და ძალაუფლების საკითხების ანალიზიც (იხილეთ მე-17 და მე-18 თავები).

ამ თავის მიზანია ენის საზოგადოებასთან მიმართების ანალიზი, რადგან არ არსებობს ენა ენობრივი თემის გარეშე. აღნიშნული ენობრივი თემები კი იზოლირებულად არ ფუნქციონირებენ და აქტიურ ურთიერთდამოკიდებულებაში არიან სხვა თემებთან. ამასთანავე ენობრივი მდგომარეობა არასოდესაა სტაბილური, ზოგიერთი ენა ძლიერდება (მაგალითად, ინგლისური გლობალიზაციის პროცესის ფონზე), ხოლო ზოგიერთი ენის როლი მცირდება, ზოგი ენა საერთოდ ქრება ან პირიქით – ზოგიერთი საფრთხის ქვეშ მყოფი ენა ვითარდება (მაგალითად, მანქს გაელიკური კუნძულ მანზე). აღნიშნული თავი განიხილავს ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებს, როგორცაა ენობრივი თემი, ენობრივი კონტაქტი, ენობრივი ცვლილება და ენობრივი კონფლიქტი. ამ საკითხების განხილვა გამოაჩენს, რომ ბილინგვური განათლება არის რაღაც მთლიანის მსოლოდ ერთი ნაწილი და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მთლიანად იმ ენობრივი თემში არსებული სიტუაციის ანალიზი, სადაც ბილინგვური განათლება ხორციელდება.

ამ თავში წარმოდგენილი იქნება სოციოლინგვისტური ხედვა. სოციოლინგვისტიკა სწავლობს ენის სოციალურ ჯგუფებთან, სოციალურ კლასთან, ეთნიკურობასა და სხვა ინტერპერსონალურ ფაქტორებთან მიმართების საკითხებს. ეს თავი განიხილავს ისეთ მნიშვნელოვან სოციოლინგვისტურ საკითხებს, როგორებიცაა დიგლოსია, ენობრივი ცვლილება, ენის შენარჩუნება, ენის გაქრობა და ენის გავრცელება. მათ შორის განხილული იქნება ინგლისური ენის გავრცელების საკითხი

გლობალიზაციის პროცესის კონტექსტში. აღსანიშნავია, რომ, სოციოლინგვისტიკის გარდა, ამ საკითხების წმინდა ლინგვისტური ხედვებიც არსებობს (მაგალითად, ცვლილებები სინტაქსში, სემანტიკისა და ლექსიკის საკითხები). აღნიშნული ლინგვისტური საკითხები არ არის განხილული არც ამ და არც შემდგომ თავებში (ამ საკითხების ლინგვისტურ კონტექსტში გასაანალიზებლად იხილეთ რომაინი, 1995, 2000, დიქსონი 1997).

დიგლოსია

ბილინგვიზმი საერთოდ გამოიყენება ინდივიდში არსებული ორენოვნების დროს. რაც შეეხება საზოგადოებასთან მიმართებით ორენოვნების საკითხს – ამ დროს იხმარება ტერმინი **დიგლოსია**. (ფერგიუსონი, 1959; ფიშმანი, 1972, 1980; ა. ჰადსონი 2001; აგრეთვე ტერმინი ტრიგლოსია გამოიყენა ბათიბომ, 2005). სიტყვა დიგლოსია მომდინარეობს ბერძნული სიტყვიდან, რაც ორი ენის ქონას აღნიშნავს. პრაქტიკაში კი დიგლოსია აღნიშნავს მოვლენას, როცა ორი ენა გამოიყენება სხვადასხვა კონტექსტში და სხვადასხვა ფუნქციით. მაგალითად, გარკვეულმა ჯგუფმა შეიძლება ერთი ენა გამოიყენოს სახლში, რელიგიურ რიტუალებში, სოციალურ აქტივობებში, ხოლო იმავე ჯგუფმა მეორე ენა გამოიყენოს სამსახურში, საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა თუ მასმედიაში.

პირველად ტერმინი დიგლოსია გამოიყენა ფერგიუსონმა (1959) ერთი და იმავე ენის ორის სახესხვაობის (დიალექტის) დასახასიათებლად. შემდგომში ფიშმანმა (1972, 1980) გააფართოვა ტერმინის მნიშვნელობა და გამოიყენა ერთსა და იმავე არეალში პარალელურად გამოყენებული ორი ენის მიმართ. ფერგიუსონის (1959) ადრინდელი განმარტება განასხვავებს ენათა მაღალი და დაბალი დონის სახესხვაობებს და იმავე მიმართებით განიხილავს უმრავლესობისა და უმცირესობის ენებს, რაც დისკრიმინაციულია, რადგან სხვადასხვა ენა თუ ენათა სახესხვაობა შეიძლება გამოიყენებოდეს სხვადასხვა მიზნითა და ფუნქციით, რის ილუსტრაციასაც ქვემოთ წარმოდგენილ ცხრილში გთავაზობთ:

კონტექსტი	უმრავლესობის ენა	უმცირესობის ენა
1. ოჯახი და სახლი		▼
2. სკოლა	▼	
3. მასმედია და მსოფლიო ქსელი	▼	
4. ბიზნესი და კომერციული საქმიანობა	▼	
5. თემის სოციალური და კულტურული აქტივობები		▼
6. ნათესავეებთან და მეგობრებთან კორესპონდენცია		▼
7. სახელმწიფო უწყებებთან კორესპონდენცია	▼	
8. რელიგიური ღონისძიებები		▼

როგორც ცხრილიდან ჩანს, სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა ენის გამოყენება ხდება. უფრო ფორმალურ კონტექსტში უმრავლესობის ენა იხმარება, ხოლო არაფორმალურ სიტუაციებში – უმცირესობების ენა.

ენების მაღალ და დაბალ დონეებად და სახესხვაობებად დაყოფა მათ სტატუსზე უფრო მიუთითებს და არა ენის სახესხვაობებს შორის არსებულ იერარქიაზე. უმრავლესობის ენა ხშირად აღქმულია, როგორც წინსვლისა და წარმატების საფუძველი და, შესაბამისად, მისი **პრესტიჟი** და სტატუსიც მაღალია.

მნიშვნელოვანია დიგლოსიისა და ბილინგვიზმის ერთად განხილვა. ფიშმანმა (1980) გააერთიანა ბილინგვიზმი და დიგლოსია, რათა დაეხატა 4 ენობრივი სიტუაცია, სადაც დიგლოსია და ბილინგვიზმი შეიძლება თანაარსებობდეს ან იყოს ერთმანეთის გარეშე წარმოდგენილი. ქვემოთ მოცემული ცხრილი დაფუძნებულია ფიშმანის 4 ენობრივი სიტუაციაში დიგლოსიისა და ბილინგვიზმის გააზრებაზე (ფიშმანის კრიტიკა შევიძლიათ იხილოთ უილიამსისა (1992) და ჰადსონის (2002) სახელმძღვანელოებში).

დიგლოსია		
	+	-
ინდივიდუალური	+ 1. დიგლოსია და ბილინგვიზმი ერთად	3. ბილინგვიზმი დიგლოსიის გარეშე
ბილინგვიზმი	- 2. დიგლოსია ბილინგვიზმის გარეშე	4. არც ბილინგვიზმი, არც დიგლოსია

ცხრილში წარმოდგენილ პირველ სიტუაციაში წარმოდგენილია როგორც **ინდივიდუალური ბილინგვიზმი, აგრეთვე დიგლოსია**. ენის გამოყენება ხდება სხვადასხვა ფუნქციით, უმრავლესობის ენა გამოიყენება უფრო განათლებაში და სახელმწიფო სტრუქტურებთან ურთიერთობაში, უმცირესობათა ენა კი ოჯახსა და სამეზობლოში.

მეორე სიტუაცია ცხრილში ასახავს **დიგლოსიას ბილინგვიზმის გარეშე**. ამ კონტექსტში ორი ენა ფუნქციონირებს ერთ კონკრეტულ გეოგრაფიულ არეალში. მოსახლეობის ერთი ნაწილი იყენებს ერთ ენას, ხოლო მეორე ნაწილი – მეორე ენას. ასეთი სიტუაციის პრაქტიკული მაგალითები ძალიან მცირეა და უფრო თეორიულ დაშვებას განეკუთვნება, თუმცა კოლონიალიზმის ისტორიის მანძილზე გარკვეული ანალოგიების მოძიება შეიძლება. კერძოდ, მაგალითად ინდოეთში მმართველი ელიტა საუბრობდა მაღალი პრესტიჟის მქონე ინგლისურად, ანალოგიურად, ჰაიტიში მმართველი ძალა იყენებდა ფრანგულს, ხოლო მასები – ადგილობრივ მშობლიურ ენებს.

ცხრილში მესამე სიტუაციაა **ბილინგვიზმი დიგლოსიის გარეშე**. ამ სიტუაციაში მოსახლეობის უმეტესობა ბილინგვალია და ენის გამოყენებას არ ირჩევს სიტუაციის და მიზნის მიხედვით. ნებისმიერი ენა შეიძლება გამოიყენონ ნებისმიერი მიზნისა და სიტუაციისთვის. ფიშმანი (1972, 1980) ასეთ ჯგუფებს არასტაბილურად მიიჩნევს და მისი აზრით, ისინი მუდმივად ცვლილებების რეჟიმში არიან. ამ შემთხვევაში ბილინგვიზმი არსებობს დიგლოსიის გარეშე და, სავარაუდოდ, უმრავლესობის ენას თანდათან

მინიჭება თემის მხრიდან უპირატესობა და უმცირესობის ენის გამოყენება და სტატუსი შემცირდება.

ფიშმანის მიერ დახატული სურათი, რომ ბილინგვიზმის დროს დიგლოსიის გარეშე უმცირესობის ენა დაიწყებს დაკნინებას, არ არის ერთადერთი შედეგი. მაგალითად, უელსში უელსური ენის გამოყენების შესაძლებლობები შეიქმნა ისეთ სექტორებში, სადაც მანამდე მხოლოდ ინგლისური ენა გამოიყენებოდა (განათლება, სატელევიზო პროგრამები, პოპ-მუსიკა), რაც გამიზნული იყო უელსური ენის სტატუსის და გამოყენებადობის გაზრდის მცდელობით და ბილინგვალთათვის ენის გამოყენებასთან დაკავშირებით არჩევანის შესაძლებლობის შექმნით, მაგრამ, ამავე დროს, უელსურ ენას ჰქონდა უფრო სენტიმენტალური, ვიდრე ინსტრუმენტალური დატვირთვა; შესაბამისად, უელსში არსებობს მოსაზრება, რომ დიგლოსიას მიყვავართ ენის დაკნინებამდე (გარდა იმ შემთხვევებისა, როცა უმცირესობათა ენა პრესტიჟულია და გამოიყენება, მაგალითად, რელიგიური რიტუალების ჩასატარებლად). ანალოგიურად, რომეინმა (2002) ეს საკითხი განიხილა მარის კონტექსტში. იგი აღნიშნავს, რომ ფუნქციური განცალკევება ენის დამარცხების ტოლფასია. ფუნქციური განცალკევება არის ერთადერთი გზა ენის გადასარჩენად და, ამასთანავე, ფუნქციურ განცალკევებას მიჰყავს უმცირესობა მსოფლიოსაგან იზოლაციისკენ და, შესაბამისად, ამ უმცირესობისა და მათი ენების განვითარება არ ხდება (გვ. 139). შრიდარი (1996) კი მიიჩნევს, დიგლოსიის სიტუაციაში ენების გამოყენების დუბლირებას აქვს ადგილი და არა ენების დანაწილებას ფუნქციების შესაბამისად.

ფიშმანი (1972, 1980) და ჰადსონი (2002) არ ეთანხმებიან ზემოთ ჩამოყალიბებულ მოსაზრებებს და მიიჩნევენ, რომ უმცირესობათა ენის მცდელობა, რომ იყოს ისეთივე პრესტიჟული, როგორც ინგლისურია, არარეალიზებადი და არაპრაქტიკულია. ისინი მიიჩნევენ, რომ უმცირესობების ენები ვერ შეითავსებენ უმრავლესობის ენის ფუნქციას და უმცირესობათა ენის გადასარჩენად მნიშვნელოვანია, რომ ყველა ენას გააჩნდეს თავისი ადგილი და დანიშნულება და, ამასთანავე, ერთმანეთისთვის არ უნდა წარმოდგენდნენ საფრთხეს. ფიშმანი აღნიშნავს, რომ უმცირესობათა ენისთვის ყველა ფუნქციის გადაცემის მოთხოვნა არასწორად დასმული მიზანია. მის სანაცვლოდ, მნიშვნელოვანია, რომ უმცირესობების ენა დაცული იყოს ოჯახსა და თემში და განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს **თაობათაშორისი ტრანსმისიის** პროცესს.

თუმცა, ამასთანავე, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ენის რეპროდუცირება არ ხდება ვაკუუმში. ოჯახში ენის გამოყენებაზე გავლენას ახდენს საზოგადოებაში არსებული ამა თუ იმ ენის სტატუსი და პრესტიჟი. შესაბამისად, უმცირესობათა ენებისთვის ფუნქციის გაზრდა გახლავთ სიგნალი მშობლებისთვის, რათა მათ უზრუნველყონ მშობლიური ენის რეპროდუცირება ოჯახებში, რამეთუ უმცირესობათა ენის სტატუსიც და პრესტიჟულობაც მაღალი ხდება.

ცხრილში წარმოდგენილი მეოთხე სიტუაციის მიხედვით, **არც ბილინგვიზმი გვხვდება და არც დიგლოსია**. ამის მაგალითია, როცა ლინგვისტურად მრავალფეროვანი საზოგადოება ძალდატანების შედეგად იქცევა მონოლინგვურ საზოგადოებად, როგორც ეს მოხდა კუბასა და

დომინიკის რესპუბლიკაში, სადაც მშობლიური ენები განადგურდა. მეოთხე სიტუაციის განსხვავებული ტიპის მაგალითია, როცა მოსახლეობის მცირე ჯგუფი საუბრობს და ყველა მიზნით იყენებს მხოლოდ უმცირესობათა ენას და დაჟინებით უარყოფს უმრავლესობის ენას.

ბოიდმა და ლატომამ (1999) ემპირიულად შეამოწმეს ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის წარმოდგენილი ოთხი სიტუაცია ცხრა ენობრივი ჯგუფის მაგალითზე (მაგალითად თურქულ, ვიეტნამურ, ფინურ და ინგლისურ ენაზე მოსაუბრეები სკანდინავიის ქვეყნებში, კერძოდ ჰელსინკიში, კოპენჰაგენში, გიოტებორგში და აღმოსავლეთ ფინმარკში). ბავშვებსა და მშობლებში ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის რანჟირებით მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ზემოთ განხილულ ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის ოთხ ტიპს აქვს ლიმიტები. ერთ-ერთი ლიმიტია, რომ ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის წარმოდგენილი 4 სიტუაცია სრულად ვერ ასახავს პრაქტიკაში არსებულ ვითარებას და გვხდება სხვა სიტუაციებიც. მნიშვნელოვანი ცდომილებაა, როცა საქმე ეხება ენის შენარჩუნებასა და სტაბილურობას. მაგალითად, ბოიდმა და ლატომამ (1999) გიოტებორგსა და კოპენჰაგენში მცხოვრებ ამერიკელებში, მაღალი დონის ბილინგვიზმი დიგლოსიის გარეშე არ უშლის ხელს და არ აფერხებს მშობლიური ენის შემდგომი თაობისთვის გადაცემის პროცესს.

ფიშმანი (1980) მიიჩნევს, რომ დიგლოსია ბილინგვიზმთან ერთად თუ ბილინგვიზმის გარეშე არის მაინც უფრო მეტად სტაბილური ენების შესანარჩუნებლად, თუმცა დღევანდელ გლობალურ ეპოქაში, მოგზაურობისა და კომუნიკაციის, ურთიერთდამოკიდებულების გაზრდის პირობებში, ეს სტაბილურობაც საფრთხის ქვეშაა. ენობრივი ცვლილებები გაცილებით ადვილად მისადწევია, ვიდრე ენობრივი სტაბილურობა. უფრო მეტიც, უმრავლესობისა და უმცირესობის ენებს შორის არსებული ზღვარი არასდროსაა მყარი; ტერიტორიული პრინციპით ენის გამოყენების შემთხვევაშიც კი (ტერიტორიული პრინციპი გულისხმობს გარკვეულ ტერიტორიულ ერთეულზე უმცირესობათა ენების განსაკუთრებული სამართლებრივი სტატუსის არსებობას) სტაბილურობა არ არის გარანტირებული, რადგან პოლიტიკური ვითარებაც და ძალაუფლების გადაანაწილებაც დროთა განმავლობაში იცვლება. შესაბამისად, ზღვრის არსებობა და ენების სხვადასხვა ფუნქციით გამოყენება არის ერთ-ერთი საშუალება უმცირესობათა ენების შესანარჩუნებლად.

ტერიტორიული პრინციპის მაგალითია ბელგია, სადაც არის სამი რეგიონი, რომლის ტერიტორიაზეც ფლამანდიურად, ფრანგულად და გერმანულად მოსაუბრეებს აქვთ განსაკუთრებული უფლებები, მაგრამ ეს უფლებები არ ვრცელდება ბელგიის სხვა ტერიტორიებზე (ნელდე და მისი კოლეგები, 1992). ბელგიის მსგავსი მაგალითია შვეიცარიაც. ტერიტორიული პრინციპისგან განსხვავებული მიდგომაა **პერსონალური პრინციპი**, რომელიც გულისხმობს ინდივიდებისთვის და ჯგუფებისთვის გარკვეული უფლებების მინიჭებას ქვეყნის მთელ ტერიტორიაზე (პოლსტონი, 1997). მაგალითად, კანადაში, ფრანკოფონებს აქვთ უფლება, ფრანგული გამოიყენონ კანადის მთელ ტერიტორიაზე, თუმცა ეს უფრო თეორიული დაშვებაა, რადგან ფრანგულ ენაზე მომსახურება მხოლოდ კვებეკშია და არ ცდება კვებეკის საზღვრებს. პერსონალური პრინციპი გულისხმობს ინდივიდის ლინგვისტურ სტატუსს.

ენასთან მიმართებით, ტერიტორიული და პერსონალური პრინციპების შერწყმის მცდელობა იყო ტერმინის ასიმეტრიული პრინციპის ან ასიმეტრიული ბილინგვიზმის შემოღება (რეიდი, 1993). ამ პრინციპის მიხედვით, უფლებები ენიჭებათ უმცირესობათა ჯგუფებს უმრავლესობასთან მიმართებით. ანუ სახეზეა პოზიტიური დისკრიმინაცია, მუდმივად დისკრიმინირებული ჯგუფების სასიკეთოდ და შემოდის რეგულაციები, რომლებიც უზრუნველყოფს უმცირესობათა ენების გადარჩენასა და განვითარებას. ინდივიდისა და ჯგუფის ენობრივი უფლებების დაცვის საკითხს უფრო ვრცლად მე-17 თავში მივუბრუნდებით.

ამა თუ იმ ენის შენარჩუნების არგუმენტი ხშირად ეფუძნება იმ ფაქტს, რომ ეს ენა ისტორიულად არსებობდა ამა თუ იმ **გეოგრაფიულ საზღვრებში** (მაგალითად, უელსური უელსში, ბასკური ბასკეთის კანტონში). ადგილობრივი მოსახლეობის საგანმანათლებლო უფლებების შესახებ 1999 წლის ქულანგატას განცხადების მიხედვით, „ადგილობრივ ძირძველ მოსახლეობას აქვთ ძლიერი განცდა და ფიქრი საკუთარი მიწის მიმართ, მიწა განსაზღვრავს მათ კულტურულ იდენტობას, მიწა უზრუნველყოფს ენისა და კულტურის სიცოცხლისუნარიანობას“ - ბენალი და ვირი, 2005). ადგილობრივი ძირძველი მოსახლეობის ენობრივი უფლებები შეიძლება აისახოს კანონმდებლობაში. უელსში უელსურ ენაზე მოსაუბრებს აქვთ გარკვეული უფლებები (მაგალითად, 1993 წლის კანონში უელსური ენის შესახებ, სასამართლოებში უელსური ენის გამოყენება ნებადართულია) მხოლოდ უელსის ტერიტორიაზე. ამასთანავე, საინტერესოა იმიგრანტების ენების სტატუსი, იმ დროს, როცა ისინი ვერც ტერიტორიულ და ვერც პერსონალურ პრინციპებს ვერ აკმაყოფილებენ ენასთან მიმართებით.

ძირძველი მოსახლეობის გეოგრაფიულ არეალში ცხოვრებამ და შესაბამისი უფლებების გარანტიებმა არაერთი საკითხი წამოჭრა **იმიგრანტთა უმცირესობების ენებთან** მიმართებაში (სტაბსი, 1991), კერძოდ, ენა ეკუთვნის ტერიტორიას ან რეგიონს თუ ხალხს, ვინც ამ ენაზე ლაპარაკობს? იმიგრანტების ენა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კანადასა და ბრიტანეთში არ ეკუთვნის ამ იმიგრანტ ხალხს, რადგან ეს ხალხი არ არის ძირძველი მოსახლეობა? ეს ენები მხოლოდ ისტორიულ სამშობლოში უნდა გამოიყენებოდეს მოსახლეობის მიერ? (კორეული კორეაში, თურქული თურქეთში)? იმიგრანტმა მოსახლეობამ უნდა ისაუბროს დომინანტ ენაზე ან დაბრუნდეს საკუთარ სამშობლოში? ევროპაში ძირძველ ენებს გარკვეული სტატუსი და ამ ენების შენარჩუნების დამცავი მექანიზმები აქვთ, თუმცა მსგავსი მექანიზმები არ არსებობს იმიგრანტთა ენების მიმართ (მაგალითად აზიური ენების, როგორცაა პენჯაბური, ურდუული, ბენგალური, ვიეტნამური, კორეული, ჰინდი და გუჯერათი).

იმიგრანტთა ენა ინარჩუნებს განსხვავებულ ნიშნებს (რაც გამოხატულია ამ ენების გამოყენებასა და ფუნქციებში, წეს-ჩვეულებებსა და რიტუალებში, კომუნიკაციის სტილსა და ლიტერატურაში, იხილეთ ალარდტი, 1979). ამის მაგალითია **პენსილვანიელი ამიშები**, რომლებმაც მიაღწიეს საკუთარ და დომინანტ ენებს მკვეთრად გამიჯნული ფუნქციები: მშობლიური ენა გამოიყენება ოჯახებში, ხოლო ინგლისური – საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა და გარესამყაროსთან ურთიერთობისთვის. ამ თემში ერთი ენა შენარჩუნდა კონკრეტული

სოციალური ფუნქციისთვის, ხოლო მეორე - აბსოლუტურად სხვა მიზნით. მსგავსი ტიპის ენათაშორის ფუნქციური დანაწილება არსებობს სხვაგანაც - ზოგჯერ უფრო მეტად სტაბილურ გარემოშიც კი.

ენობრივ თემში ორი ენის ფუნქციებისა და საზღვრის საკითხი გავლენას ახდენს **ბილინგუური განათლების** პოლიტიკასა და პრაქტიკაზე. იკვეთება მნიშვნელოვანი საკითხები დომინანტი და უმცირესობების ენების გამოყენების შესახებ სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე, საბავშვო ბაღიდან დაწყებული, უმაღლესი სასწავლებლებით დამთავრებული, აგრეთვე ჩნდება კითხვა: თუ ზოგადი განათლების საფეხურზე გამოიყენება უმცირესობათა ენა, რომელ სასწავლო საგნებს მოიცავს, უმცირესობათა ენა გამოიყენება მხოლოდ ზეპირი კომუნიკაციისთვის თუ ხელს უწყობს წიგნიერების განვითარებასაც, უმცირესობათა ენები გამოიყენება მხოლოდ დაწყებითი კლასების პირველ წლებში და შემდეგ ხდება უმრავლესობის ენით ჩანაცვლება, როგორც ეს ამერიკის შეერთებულ შტატებში ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამებში ხდება და ა.შ. ეს საკითხები ვრცლად იქნება განხილული სახელმძღვანელოს მე-10 თავში, როცა განვიხილავთ ბილინგუური განათლების პროგრამების სახეობებს.

შემმატებითი და შემამცირებელი კონტექსტი

სხვადასხვა ენის სხვადასხვა ფუნქციით გამოყენებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს, რადგან ამ დროს ბილინგვიზმი იძენს **შემმატებელ** ფუნქციას, რაც გულისხმობს, რომ მეორე ენის შესწავლა და კულტურის შეთვისება არ ნიშნავს მშობლიური ენის დავიწყებას (ლამბერტი, 1980). მაგალითად, ჩრდილოამერიკელი ინგლისურენოვანი მოსახლეობა, რომელიც სწავლობს მეორე ენას (ესპანურს ან ფრანგულს) არა თუ კარგავს მშობლიურ ენას, არამედ იძენს მეორე ენას. მეორე ენის შეძენის უპირატესობა არის არა მხოლოდ კულტურული და ლინგვისტური, არამედ სოციალური და ეკონომიკურიც.

როცა მეორე ენა ისწავლება, რათა მან ჩაანაცვლოს მშობლიური ენა (იმიგრანტების შემთხვევაში – არსებული წნეხის გამო), მაშინ ადგილი აქვს **შემამცირებელ ბილინგვიზმს**. ამ მოვლენამ შეიძლება გამოიწვიოს ინდივიდში საკუთარი თავისადმი ნეგატიური დამოკიდებულება, კულტურული და ეთნიკური იდენტობის დაკარგვა, რაც, საბოლოო ჯამში, იწვევს ინდივიდის გაუცხოებას და მარგინალიზაციას. მაგალითად, იმიგრანტი დომინანტი კულტურის წნეხის შედეგად შეიძლება იყენებდეს მხოლოდ უმრავლესობის ენას და ეუხერხულებოდეს მშობლიურ ენაზე საუბარი.

როცა მეორე ენა პრესტიჟულია და განათლებისა და ეკონომიკური ფუნქციები მხოლოდ მეორე ენას აქვს, ამ შემთხვევაში მეორე ენის სტატუსი მაღალია, პირველი ენისა კი – დაბალი და ასოცირდება დაბალ სოციალურ წარმომავლობასთან. შესაბამისად, მეორე ენის ათვისება ხდება შემამცირებელ და არა გამამდიდრებელ (შემმატებელ) კონტექსტში.

ლამბერტი (1974) განიხილავს ბილინგვიზმის შემმატებელ და შემამცირებელ კონტექსტებს **ინდივიდუალურ** და **სოციალურ** დონეზე. **ინდივიდუალურ დონეზე** შემმატებელ ბილინგვიზმს აქვს პოზიტიური

შედეგი ინდივიდის კოგნიტიური განვითარებისთვის, ხოლო შემამცირებელ ბილინგვიზმს – უარყოფითი შედეგი (ვრცლად იხილეთ მეშვიდე თავი). ხოლო **სოციალურ დონეზე**, შემამცირებელ კონტექსტს მოსდევს უმცირესობათა ენის გაქრობა, კულტურული და ეთნიკური იდენტობის დაკარგვა. გამამდიდრებელ კონტექსტში კი უმცირესობათა წარმომადგენლები თავისუფლად ფლობენ ორ ენას და თავისუფლად ხდება თანაცხოვრება ორ სხვადასხვა კულტურულ, ისევე, როგორც მულტიკულტურულ გარემოში (ლანდრი და სხვები, 1991).

ენის ცვლილება და ენის შენარჩუნება

უმცირესობათა ენები და ამ ენებზე მოსაუბრე თემი მუდმივი ცვლილებების პროცესშია. ეს ცვლილებები შეიძლება განხორციელდეს სწრაფად ან ნელა, იყოს აღმავალი ან დაღმავალი ხასიათის, მაგრამ ცვლილებები მუდმივად არსებობს.

არსებულ ლიტერატურაში ტერმინი **ენობრივი ცვლილება** უფრო ხშირად გამოიყენება დაღმავალი ენობრივი მდგომარეობის აღწერისას (ჰორნბერგერი, 2002). ანუ შემთხვევებში, როცა ადგილი აქვს ამ ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობის კლებას, მათი განსახლების ნაკლებ სიმჭიდროვეს, ამ ენის სხვადასხვა კონტექსტში გამოყენების შემცირებას და ენის ფლობის დონის გაუარესებას. ენობრივი ცვლილებების ბოლო სტადიას **ენის დაღუპვას / სიკვდილს** უწოდებენ. **ენის შენარჩუნება** გულისხმობს მოსაუბრეთა რაოდენობის, მათი განსახლების სიმჭიდროვის, გამოყენების კონტექსტისა და ენის ფლობის დონის სტაბილურობას. **ენის განვრცობა** კი გულისხმობს ამ ენის რაოდენობრივ, ფუნქციურ თუ გეოგრაფიულ ზრდას (კუპერი 1989; ჰორნბერგერი, 2002).

აღსანიშნავია, რომ არსებობს გარკვეული **საფრთხე** ზემოაღნიშნული ტერმინების გამოყენებისას. პირველი: ეს ტერმინები არის ბუნდოვანი და ამ ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობა, სიმჭიდროვე თუ ენის ფლობის დონე რთულად გასაზომია; მეორე: ყველა ეს ტერმინი არის სოციოლინგვისტური და ისინი გამოიყენება წმინდა ლინგვისტური თვალსაზრისითაც (მაგალითად, დროთა განმავლობაში ამ თუ იმ ენის გრამატიკისა და ლექსიკის ცვალებადობასთან მიმართებით)- იხილეთ აიტჩისონი, 1991; მაკმაჰონი, 1994; რომაინი, 1995, 2000; დიქსონი, 1997).

ენობრივი ცვლილება შეიძლება მრავალმა ფაქტორმა გამოიწვიოს. ეს შეიძლება იყოს გარე მიგრაციული პროცესების (დასაქმება, უფრო მაღალი ხელფასისა თუ დაწინაურების პერსპექტივა) ან შიდამიგრაციული პროცესების (ტყვეობა ან მონობა, ე.წ. „სტუმარი მუშები“) გამო. ქორწინება არის აგრეთვე მნიშვნელოვანი ფაქტორი ენობრივი ცვლილების განხორციელებისთვის. ამის მაგალითია უმცირესობის წარმომადგენელი ბილინგვალისა და უმრავლესობის წარმომადგენელი მონოლინგვალის ქორწინება; მათი შემდგომი თაობა ძირითადად მონოლინგვალის ხდება დომინანტი ენით. ურბანიზაციისა და ინდუსტრიალიზაციის პროცესი, გლობალიზაციის თანმხლები საკომუნიკაციო საშუალებების, ტურიზმის, ტექნოლოგიების ზრდა და განვითარება მნიშვნელოვანი ფაქტორებია ენის ცვლილებისთვის. ბილინგვური განათლება ან ბილინგვური განათლების არარსებობა შეიძლება აგრეთვე იქცეს ენობრივი ცვლილებების ფაქტორად.

ქონკლინმა და ლაურიემ (1983) ჩამოაყალიბეს ენის ცვლილებისა და შენარჩუნების ფაქტორების ყველაზე სრულყოფილი ნუსხა (იხილეთ

აგრეთვე გაარდერი, 1977, გვ. 141). ცხრილი ძირითადად შეეხება იმიგრანტ და ნაკლებად ძირძველი მოსახლეობის ენებს, თუმცა მრავალი ფაქტორი საერთოა ორივე ჯგუფისათვის. ამ ნუსხის ერთი მინუსი გახლავთ ის ფაქტი, რომ მასში გათვალისწინებული არ არის ძალაუფლების გადანაწილების საკითხი (მაგალითად, პუერტორიკოელების დაქვემდებარებული მდგომარეობა ნიუ-იორკში). ქვემოთ წარმოგიდგენთ აღნიშნულ ნუსხას:

ენის შენარჩუნების ხელშეწყობის ფაქტორები	ენის გაქრობის ხელშეწყობის ფაქტორები
ა. პოლიტიკური, სოციალური და დემოგრაფიული ფაქტორები	
1. კომპაქტურად მაცხოვრებელი მოსახლეობის დიდი რაოდენობა;	მოსახლეობის მცირე რაოდენობა და დისპერსულად განსახლება;
2. ბოლოდროინდელი და/ან მიმდინარე შიდა მიგრაცია;	ხანგრძლივი და სტაბილური განსახლება;
3. ისტორიულ სამშობლოსთან გართულებული მიმოსვლა;	ისტორიული სამშობლოს სიახლოვე და გამარტივებული მიმოსვლა;
4. ისტორიულ სამშობლოში დაბრუნების სურვილი და დამბრუნებელთა დიდი რაოდენობა;	ისტორიულ სამშობლოში დაბრუნების ნაკლები სურვილი და დამბრუნებელთა ცოტა რაოდენობა;
5. მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე თემის ხელშეუხებლობა;	მშობლიური ენის სიცოცხლისუნარიანობის დაქვეითება საკუთარ თემში;
6. პროფესიათა სტაბილურობა;	პროფესიათა ცვალებადობა, განსაკუთრებით სასოფლო და ურბანულ განსახლებებს შორის;
7. დასაქმება შესაძლებელია, იმ ადგილებში სადაც ყოველდღიურად გამოიყენება მშობლიური ენა;	დასაქმებისთვის სავალდებულოა უმრავლესობის ენის ცოდნა;
8. ძირითად პროფესიებში დაბალი სოციალური და ეკონომიკური მობილობა;	ძირითად პროფესიებში მაღალი სოციალური და ეკონომიკური მობილობა;
9. განათლების დაბალი დონე, მაგრამ განათლებული და ერუდირებული თემის ლიდერები ლოიალურად არიან განწყობილი მშობლიური ენის მიმართ;	განათლების მაღალი დონე, რაც ხელს უწყობს ეკონომიკურ და სოციალურ მობილობას. თემის პოტენციური ლიდერები საკუთარი თემისგან დისტანცირებას ახდენენ;
10. ეთნიკურ ჯგუფთან იდენტობა.	რასიზმისა და ეთნიკური დისკრიმინაციის გამო, ეთნიკურ იდენტობაზე უარის თქმა სოციალური და პროფესიული მობილობის გასაზრდელად.

ბ. კულტურული ფაქტორები

1. მშობლიური ენის შენარჩუნების ინსტიტუტები (სკოლა, სათემო ორგანიზაციები, მედია საშუალებები, სხვადასხვა გართობისა და დასვენების ღონისძიებები;
2. მშობლიურ ენაზე არსებული კულტურული და რელიგიური ცერემონიალები;
3. მშობლიურ ენასა და ეთნიკურ იდენტობას შორის არსებული მჭიდრო კავშირი;
4. ენობრივი ჯგუფების ნაციონალისტური მისწრაფებები;
5. მშობლიური ენა არის ისტორიული სამშობლოს ენა;
6. მშობლიურ ენას აქვს ემოციური დატვირთვა და უზრუნველყოფს ინდივიდის თავდაჯერებასა და თვითიდენტიფიცირებას;
7. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ოჯახურ და სათემო კავშირებს;
8. ყურადღება ექცევა მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებას და ეთნიკური ცნობიერების გაღრმავებას;
9. განათლებას ექცევა ნაკლები ყურადღება, თუ სწავლების ენად გამოიყენება უმრავლესობის ენა;
10. უმცირესობისა და უმრავლესობის კულტურა განსხვავებულია.

მშობლიური ენის შენარჩუნების ინსტიტუტების არარსებობა ან მათი ნაკლებობა;

უმრავლესობის ენაზე არსებული კულტურული და რელიგიური ცერემონიალები;

ეთნიკურ იდენტობას განსაზღვრავს სხვა ფაქტორები და არა ენა;

ენობრივ ჯგუფებში ნაციონალისტური მისწრაფებების არარსებობა;

მშობლიური ენა არ არის ისტორიულ სამშობლოში ერთადერთი ოფიციალური ენა, ან მშობლიური ენა, არის არაერთ ქვეყანაში ოფიციალური ენა; ინდივიდის თვითიდენტიფიცირება ხდება სხვა ფაქტორების საშუალებით;

ნაკლები მნიშვნელობა ენიჭება ოჯახურ და სათემო კავშირებს, მთავარია ინდივიდუალური მიღწევები;

უპირატესობა ენიჭება უმრავლესობის ენაზე განათლების მიღებას;

სწავლების ენად უმრავლესობის ენის მიმღებლობა;

უმცირესობის და უმრავლესობის რელიგია და კულტურა მსგავსია

გ) ლინგვისტური ფაქტორები

1. მშობლიური სტანდარტიზებულია და აქვს დამწერლობა;	ენა	მშობლიური ენა სტანდარტიზებული არ არის და არ გააჩნია დამწერლობა;
2. მშობლიურ ენაში გამოიყენება დამწერლობა, რომელიც მარტივია ბეჭდვისა და წიგნიერების განსავითარებლად;	ენაში გამოიყენება დამწერლობა, რომელიც მარტივია ბეჭდვისა და წიგნიერების განსავითარებლად;	დამწერლობა რთულია, ამ დამწერლობის რეპროდუცირება ძვირია და მისი შესწავლა არ არის მარტივი;
3. მშობლიურ ენას აქვს საერთაშორისო სტატუსი;	ენას აქვს	მშობლიურ ენას არ აქვს ან მცირე საერთაშორისო სტატუსი გააჩნია;
4. მშობლიურ ენაში წიგნიერება გამოიყენება თემშიც და ისტორიულ სამშობლოშიც;	ენაში წიგნიერება გამოიყენება თემშიც და ისტორიულ სამშობლოშიც;	წიგნიერება არ არის განვითარებული მშობლიურ ენაში;
5. მშობლიური ენის განვითარების მოქნილობა, (მათ შორის უმრავლესობის ენიდან ტერმინების დამკვიდრების შესაძლებლობა).	ენის განვითარების მოქნილობა, (მათ შორის უმრავლესობის ენიდან ტერმინების დამკვიდრების შესაძლებლობა).	ახალი ტერმინების მიუღებლობა ან ზედმეტი მიმღებლობა, რაც იწვევს მშობლიური ენის საერთოდ გაქრობას.

ენის ცვლილებების ფაქტორებიდან ყველაზე მნიშვნელოვანი მაინც სოციალური და ეკონომიკური ფაქტორებია. ენის ცვლილებების გამომწვევი სხვადასხვა მიზეზი სახელდება, მათ შორის ეკონომიკური, პოლიტიკური თუ ფსიქოლოგიური – როგორც ინდივიდუალურ და ოჯახის, აგრეთვე სოციოლინგვისტურ დონეზე. შესაბამისად, ენის ცვლილებათა ფაქტორების ჩამოთვლა გამარტივებული მიდგომაა, რადგან ის არ განასხვავებს უფრო მნიშვნელოვან და უმნიშვნელო ფაქტორებს, არ არის ასახული ენობრივი ცვლილებების პროცესი და მექანიზმები. შესაბამისად, რთული ხდება პროგნოზირება, თუ რომელ ენას ემუქრება გაქრობის საფრთხე და პირიქით, რომელი ენა ვითარდება და ხდება მისი განვრცობა. ყველაზე ხშირად იმიგრანტებთან მიმართებით ენის ცვლილების შესახებ გამოიყენება გარსიასა და დიასის (192, გვ 14.) მიერ შემუშავებული „სამი თაობის ცვლილების“ მოდელი:

ამერიკაში იმიგრანტთა უმრავლესობა ამერიკის საზოგადოებაში ასიმილაციის შედეგად განიცდის ინგლისურ ენასთან მიმართებით ენობრივ ცვლილებას. იმიგრანტების პირველი თაობა ინარჩუნებს მშობლიურ ენას და სწავლობს ინგლისურს. მეორე თაობა უფრო აქტიურად ცდილობს საზოგადოებაში ასიმილაციას და მშობლიურ ენას იყენებს მხოლოდ ოჯახის წევრებთან (მშობლები, ბებია-ბაბუა) ურთიერთობაში, ხოლო სხვა ფორმალური ურთიერთობებისთვის იყენებს ინგლისურს. ინგლისურის გამოყენება თანდათანობით ხდება ისეთ სიტუაციებსა და კონტექსტებში, სადაც მანამდე მშობლიურ ენას იყენებდნენ. ინგლისური ენის მიერ სხვადასხვა კონტექსტში მშობლიური ენის ჩანაცვლება იწვევს მშობლიური ენის შენარჩუნების პროცესის არამდგრადობას. მესამე თაობა უკვე აღარ იყენებს მშობლიურ ენას და, ფაქტობრივად, ხდება მონოლინგვალური.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ „სამი თაობის ცვლილება“ არ გახლავთ ერთადერთი გზა და განვითარების სცენარი თაობათა შორის

ენების გადაცემასთან მიმართებით. პაულსენი (1994) განიხილავს პიტსბურგში მცხოვრები ბერძნების მაგალითს, რომელთათვისაც დამახასიათებელია „ოთხი თაობის ცვლილება“. ანუ პიტსბურგში მცხოვრებ ბერძნებში ოთხი თაობაა საჭირო მონოლინგვალური (მხოლოდ ინგლისური ენის ფლობა) თაობის ჩამოსაყალიბებლად. ენობრივი ცვლილებების ეს ასპექტი ახსნილია უფრო პრესტიჟული ენის (ბერძნული) გამოყენებით, ბერძნული საგანმანათლებლო ცენტრების არსებობით ბერძნული ეკლესიის წყალობით და ქორწინებათა რაოდენობით, როდესაც ერთ-ერთი მეუღლე არის ბერძენი საბერძნეთიდან. ბერძნების საწინააღმდეგო მაგალითს წარმოადგენენ პიტსბურგში მცხოვრები იტალიელები, რომელთათვისაც, სხვა იმიგრანტების მსგავსად, დამახასიათებელია სამი თაობის ენობრივი ცვლილებები. აღნიშნული განპირობებულია, რომ ისინი გამოიყენებენ არაპრესტიჟულ იტალიური ენის დიალექტს, მათი ენის სწავლება არ არის გამყარებული რაიმე ინსტიტუციებითა თუ რელიგიური ორგანიზაციებით თუ ეკლესიით. მნიშვნელოვანია, პენსილვანიელი ამიშების მაგალითიც, რაც უკვე განხილული იყო ზემოთ. რელიგიური ინსტიტუტების მეშვეობით, მათ შეძლეს სამი ან ოთხი თაობისთვის ენობრივი ცვლილებების თავიდან არიდება.

უმცირესობათა ენიდან უმრავლესობის ენაზე გადასვლის პროცესის ხუთი თაობის ცვლილება შემოგვთავაზა ბატიბომ (2005). აღნიშნული ახასიათებთ აფრიკელ უმცირესობებს. ხუთი თაობის ცვლილების მაგალითი გვხვდება პერუშიც (ვან გლეისი და უოლსკი (1994): 1) ქუენუას ენის მონოლინგვიზმი; 2) ბილინგვიზმი (ქუენუა უფრო ძლიერია, ვიდრე ესპანური; 3) ბილინგვიზმი ქუენუასა და ესპანურის ბალანსით; 4) ბილინგვიზმი ესპანურის დომინირებით; 5) ესპანურენოვანი მონოლინგვიზმი.

ბრიტანეთში პენჯაბებს, იტალიელებს, გაელიკელებსა და უელსელებს ახასიათებთ მეოთხე თაობის ზოგიერთ წარმომადგენლებში მშობლიური ენის აღორძინების სურვილი. აღნიშნული ინდივიდები აცნობიერებენ, რომ სამი თაობის ცვლილებების შედეგად მოხდა მათში მშობლიური ენის გაქრობა და უზრუნველყოფა სურვილი, დაუბრუნდნენ თავიანთ ფესვებს. ევროპაში, ევროპული იდენტობის გავრცელების კვლადაკვალ, უფრო დიდი ყურადღება ეთმობა ინდივიდის იდენტობის შენარჩუნებას, რაც მას სხვებისგან განასხვავებს. ევროპული იდენტობის დაბალანსება ხდება ადგილობრივი იდენტობით და ბილინგვიზმი წარმოადგენს ინსტრუმენტს, რათა ინდივიდმა ფუნქციონირება შეძლოს, როგორც საერთაშორისო, ასევე ადგილობრივ დონეზე.

ენის გავრცელების შემცირება და ენის გაქრობა

ენობრივ ცვლილებათა მიზეზების დასადგენად შესაძლებელია გაქრობის საფრთხის ქვეშ მყოფი ენების შესწავლა განხორციელდეს ერთ კონკრეტულ რეგიონში (დორიანი, 1989, 1998; გრენობლი და უალი, 1998). სუსან გალმა (1979) შეისწავლა უნგრული ენის გერმანული ენით ჩანაცვლების საკითხი აღმოსავლეთ ავსტრიის ქალაქ ობერვარტში. 400

წლის განმავლობაში ამ ქალაქში ადგილი ჰქონდა უნგრულ-გერმანულ ბილინგვიზმს, თუმცა ბოლოს სოციალურ-ეკონომიკური ცხოვრება უფრო გერმანულზე დაფუძნებული გახდა. სუსან გალმა შეისწავლა ამ ენობრივი ცვლილების პროცესი. ინდუსტრალიზაციამ განაპირობა უნგრული ენის გამოყენების შემცირება ობერვარტში. გალმა (1979) მიზნად დაისახა, შეესწავლა „ინდუსტრალიზაცია ან ნებისმიერი სოციალური ცვლილების თანმდევი რა პროცესები განაპირობებს, ყოველდღიურ ურთიერთობაში ენის გამოყენების არჩევანს?“ (გალი, 1979, გვ. 3).

გალმა (1979) წარმოაჩინა, თუ როგორ ცვლის ესა თუ ის სოციალური ცვლილება (ინდუსტრალიზაცია თუ ურბანიზაცია) სოციალურ ქსელებში, ურთიერთობისას თუ თემში ენის გამოყენებას. გალისგან დამოუკიდებლად, ორაინმა შეისწავლა ირლანდიური ენა და მივიდა დასკვნამდე, რომ ირლანდიურ ენას უფრო იგებენ იმ სოციალურ ქსელებში, რომლებიც ირლანდიურს იყენებენ, ვიდრე უშუალოდ ადგილობრივ თემებში. ამასთანავე, თემში ირლანდიური ენის გამოყენების კლებასთან ერთად, ამ ენით მოსარგებლე სოციალური ქსელებიც კლებულობს. აღნიშნულ ტენდენციას განსაკუთრებით, ადგილი აქვს სკოლის დამთავრების შემდეგ, როცა უკვე წყდება ირლანდიურის გამოყენება სოციალურ ქსელებში, რადგან სამუშაო ადგილებზე (როგორც ერთ-ერთ სოციალურ ქსელში) ყველგან გამოიყენება ინგლისური ენა.

ამ მიმართულებით კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კვლევა ეკუთვნის ნენსი დორიანს (1981). მან შეისწავლა გაელიკური ენის ეტაპობრივად გაქრობის საკითხი აღმოსავლეთ შოტლანდიაში. შოტლანდიის ამ რეგიონში ინგლისური და გაელიკური ენები ფუნქციონირებდა, ინგლისურს ჰქონდა უფრო მაღალი სტატუსი, ხოლო გაელიკურს დაბალი. აღნიშნულ ტერიტორიაზე, გაელიკურ ენაზე ბოლოს მხოლოდ ფერმერთა ჯგუფები და მეთევზეები საუბრობდნენ. მეთევზეების ჯგუფი საუბრობდა თავდაპირველად მხოლოდ გაელიკურ ენაზე, თუმცა, რადგან გარშემორტყმულნი იყვნენ ინგლისურენოვანი მოსახლეობით, თანდათან დაიწყეს, როგორც გაელიკურის, აგრეთვე ინგლისური ენის გამოყენება. მეთევზეები, რომლებიც იყენებდნენ გაელიკურ ენას, ითვლებოდნენ დაბალი სოციალური სტატუსის მატარებლებად და ქორწინებებიც ძირითადად ამ ჯგუფის შიგნით ხდებოდა. დროთა განმავლობაში, მეთევზეობა არარენტაბელური გახდა და, შესაბამისად, მეთევზეებმა დაიწყეს სხვა სამუშაოების მოძებნა, ქორწინებებმა მიიღეს შერეული ხასიათი, აღმოსავლეთ საზერლენდში თანდათანობით ხდებოდა სხვა ხალხის მიგრაციაც. ამ ფაქტორების შედეგად, ეს თემი აღარ ახდენდა საკუთარი თავის მეთევზეობასთან იდენტიფიცირებას, რამაც გამოიწვია გაელიკური ენის გავრცელების შეზღუდვა.

მე-20 საუკუნეში აღმოსავლეთ საზერლენდში თაობათა შორის გაელიკური ენის გამოყენების შემდეგი ტენდენცია გვხვდება. ბებია-ბაბუა საუბრობდა მხოლოდ გაელიკურად, შვილები საუბრობდნენ გაელიკურად სხვებთან, მაგრამ თავიანთ შვილებს ესაუბრებოდნენ ინგლისურად, შვილიშვილებს მხოლოდ ესმოდათ გაელიკური და ვერ ახერხებდნენ ლაპარაკს და, შესაბამისად, საუბრობდნენ მხოლოდ ინგლისურად.

ოჯახი არის უმცირესობათა ენების შენარჩუნების უკანასკნელი ბასტიონი. თუ რომელიმე თაობა ვერ უზრუნველყოფს ენის თავიანთი

შვილებისთვის გადაცემას, მაშინ აღარ რჩება თაობა, რომელმაც მომდევნო თაობებს უნდა გადასცეს ენა მშობლების თაობის სიკვდილის შემდეგ.

განსხვავებული ხედვა აქვს წარმოდგენილი ჯონ ედვარდსს (1985). ენის გაქრობის შემთხვევაში ადგილი აქვს მკვლელობას თუ თვითმკვლელობას? – კითხულობს ედვარდსი. ადგილობრივი ინდიელების მშობლიური ენებისა და აგრეთვე აფრიკელი მონების ენებთან მიმართებით, ედვარდსის აზრით, ადგილი ჰქონდა ენების მკვლელობას. უელსურ, ირლანდიურ და გაელიკურ ენებთან მიმართებითაც, ინგლისური მიმართველობის შედეგად, მოხდა ამ ენების თანდათან დაკნინება, მაგრამ მნიშვნელოვანი კითხვა ჩნდება: ეს იყო ინგლისელთა მიზანმიმართული და გააზრებული პოლიტიკის, თუ ადგილობრივი თემის ინდიფერენტულობისა და დაუდევრობის შედეგი.

ენის გაქრობა გარდაუვალია, უმცირესობის და დომინანტი ენის ბილინგვიზმის შემთხვევაში, როცა ინდივიდი არჩევს, რომ გამოიყენოს დომინანტი ენა; მაგრამ თუ ინდივიდებს ან ადამიანთა ჯგუფს სურთ თავიანთი ენის შენარჩუნება, ამ ენის გაქრობა არ ხდება. ენობრივი აქტივისტები არაერთ ზომას მიმართავენ საკუთარი ენის გადასარჩენად. პუერტორიკოში ბილინგვიზმი განათლება შემოიღეს, რათა ინგლისური ენის ეფექტურად სწავლება მომხდარიყო, თუმცა მოსახლეობის 2/3 მაინც დარჩა ფუნქციურად მონოლინგვალური - ესპანური ენის თვალსაზრისით. რესნიკი (1993) აღნიშნავს, რომ ნაციონალიზმმა, გაურკვეველმა პოლიტიკურმა მდგომარეობამ და ენასა და იდენტობას შორის არსებულმა მჭიდრო კავშირმა განაპირობა პუერტორიკოელთა წინააღმდეგობა ინგლისური ენის შესწავლასა და გამოყენებასთან მიმართებაში.

ედვარდსი (1985, 1994ა, 2002) ენობრივ ცვლილებებს უკავშირებს ადამიანის პრაგმატულ გათვლებს დასაქმებისა და სოციალური მობილობის თვალსაზრისით. მისი აზრით, ხშირად რიტორიკა და რეალობა სხვადასხვაა და სოციალურად უზრუნველყოფილი ცხოვრებისთვის საჭირო ხდება ენობრივი ცვლილება. აღნიშნული პროცესი კარგად არის ასახული ბერნარდ სპოლსკის მიერ (1989ბ, გვ.451).

ჩემმა ნავარელმა სტუდენტმა პრობლემა დასვა საკმაოდ მკვეთრად: მან თქვა, რომ თუ მას ექნება არჩევანი სოფლის ქოხსა (რომელიც მდებარეობს წყლიდან ერთი მილის დაშორებით და მეზობლები საუბრობენ ნავარულ ენაზე) და ქალაქში კეთილმოწყობილ სახლს (სადაც მეზობლები საუბრობენ მხოლოდ ინგლისურად) შორის, ის აირჩევდა ინგლისურად მოლაპარაკე მეზობლებსა და კეთილმოწყობილ სააბაზანოს.

თუმცა მნიშვნელოვანია, რომ ნავარელ სტუდენტს აქვს არჩევანის საშუალება, რეალურად კი მსგავსი არჩევანის საშუალება არ გააჩნიათ ენობრივ უმცირესობებს, რომლებიც ცხოვრობენ განცალკევებული თემების სახით. შესაბამისად, ენის თვითმკვლელობაზე საუბარი მიზანშეუწონელია: ეს წააგავს „მსხვერპლთა დადანაშაულების“ პოლიტიკას და ენობრივი ცვლილებების რეალური მიზეზების უგულვებელყოფას. არჩევანი ხშირად წარმოსახვითია, ვიდრე რეალური; უმცირესობათა ენებზე მოსაუბრეებს ძალიან ხშირად არანაირი არჩევანის საშუალება არ აქვთ, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მათი ენები მაინც ქრება.

ენების გაქრობა და ეროზია ხშირად უკავშირდება ისეთი მძლავრი უმრავლესობის ენების განვითარებას, როგორცაა ინგლისური, ესპანური,

არაბული, ჩინური მენდერინული, ჰინდი. უმცირესობათა ენებისთვის საფრთხე გაცილებით მაღალია, როცა დომინანტი ენა ინგლისურია. ამ საკითხზე ამ თავში მოგვიანებით იქნება უფრო დეტალური საუბარი.

წინამდებარე თავის შემდგომი ნაწილი დაეთმობა უფრო პოზიტიურ და ოპტიმისტურ მაგალითს ენებთან მიმართებით. განვიხილავთ მანქს გაელიკური ენის აღორძინების საკითხს. ეს მაგალითი ნათელი დადასტურებაა იმისა, თუ რა როლის შესრულება შეუძლია განათლების სისტემას ენის სწრაფად გაქრობისა თუ ნელა აღდგენის საქმეში.

ენის აღორძინება

მანქს გაელიკური ენა არის სელტიკური ენა და ენათესავება შოტლანდიაში გაელიკურ და ირლანდიაში – ირლანდიურ ენებს. მანქს გაელიკური გამოიყენება ირლანდიასა და ინგლისს შორის არსებულ პატარა კუნძულ მანზე. 1874 წლის აღწერის მიხედვით, ამ კუნძულზე მაცხოვრებელთა 50% საუბრობდა მანქს გაელიკურ ენაზე, რაც დაახლოებით 12 350 ადამიანს შეადგენდა. 1872 წელს განათლების შესახებ აქტით სკოლებში მანქს გაელიკურ ენაზე სწავლება აიკრძალა; ამან გამოიწვია მოსახლეობის სწრაფად გადასვლა ინგლისურ ენაზე, რადგან მშობლები თვლიდნენ, რომ მანქს გაელიკურ ენაზე მათი შვილები ვერც განათლებას მიიღებდნენ და არც დასაქმებისა და სოციალური აღმასვლის პერსპექტივა ექნებოდათ.

უკვე 1931 წლის აღწერამ აჩვენა, რომ მხოლოდ 531 ადამიანი ლაპარაკობდა მანქს გაელიკურად. 1974 წელს ედვარდ (ტედ) მადრელი გარდაიცვალა, რომელიც ითვლებოდა უკანასკნელ პიროვნებად, რომლისთვისაც მანქს გაელიკური იყო მშობლიური ენა და რომელიც საუბრობდა ამ ენაზე, შესაბამისად ლინგვისტებმა ჩათვალეს, რომ მანქს გაელიკური ენა გაქრა (მაგალითად გრიმსი, 2000). 1981 წელს ჩატარებულ აღწერაში კუნძულ მანზე ენის შესახებ შეკითხვა უკვე აღარც იყო შეტანილი კითხვარებში.

აღსანიშნავია, რომ ძალიან მცირე რაოდენობით, მაგრამ მაინც იყვნენ ადამიანები, რომელთათვის მანქს გაელიკური ენა იყო მეორე ენა (სულ 165 ადამიანი, რაც მოსახლეობის მხოლოდ 0,3% წარმოადგენდა 1961 წლის აღწერისას). ამ ფაქტმა შესაძლებელი გახადა მომხდარიყო მანქს გაელიკური ენის გაცოცხლება და აღდგენა. 1991 წელს უკვე 643 ადამიანი საუბრობდა ამ ენაზე, ხოლო 2001 წელს 1689, რაც მოსახლეობის 2,2% წარმოადგენდა (სულ მოსახლეობის რაოდენობა 75, 315 ადამიანი იყო). მანქს გაელიკურად მოლაპარაკე ადამიანების 47% 19 წელზე დაბალი ასაკის ახალგაზრდები იყვნენ (გაუინე, 2003). ანუ თანდათან ხდებოდა ახალ თაობაში მანქს გაელიკური ენის აღდგენა.

მანქს გაელიკური ენის აღდგენის პროცესი ამჟამადც მიმდინარეობს ენობრივი აქტივისტების მეშვეობით. ამ პროცესს კი განაპირობებს კუნძულ მანზე მცხოვრებთა იდენტობა, რომელიც განსხვავდება ბრიტანული იდენტობისგან და ენის შენარჩუნება ამ იდენტობის შენარჩუნების ინსტრუმენტადაა აღქმული. მანქს გაელიკური გამოყენება სკოლებშიც სწავლების ენად (გაუინე, 2003), გარდა ამისა, მანქს გაელიკური ენა

ისწავლება, როგორც მეორე ენა დაწყებით (1200 მოსწავლისთვის) და საშუალო (350 მოსწავლე) სკოლებში.

მანქს გაელიკური ენის მაგალითი თვალსაჩინოა, თუ რამდენად სწრაფად შეიძლება მოხდეს ენის გაქრობა, თუ ის აღარ ისწავლება სკოლებში და აღიქმება, როგორც უპერსპექტივო შვილისთვის და ოჯახიც აღარ ინარჩუნებს მას და ამასთანავე რა დიდი დრო სჭირდება ამა თუ იმ ენის გამოცოცხლებას და აღდგენას, მათ შორის სკოლების დახმარებით. ჰილტენშტეში და შტრაუდი (1996) თვლიან, რომ გარდა საზოგადოებრივი და თემის ფაქტორებისა მნიშვნელოვანია ინდივიდების დამოკიდებულებები ენის აღდგენის პროცესში. მასწავლებელთა და მოსწავლეთა ინდივიდუალური სურვილი უმნიშვნელოვანესია, რათა მოხდეს უმცირესობათა ენების შენარჩუნება.

ენობრივი კონფლიქტი

სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფს შორის, რომლებიც სხვადასხვა ენაზე საუბრობენ, ურთიერთობა ყოველთვის მშვიდობიანი არ არის (ნელდე, 1997). ამ ურთიერთობებში ხშირად წარმოიშობა დაპირისპირება და წინააღმდეგობა ჯგუფებს შორის, რომელიც ზოგჯერ არ გადაიზრდება კონფლიქტში, თუმცა ამის ნიადაგზე წარმოშობილი კონფლიქტების მაგალითებიც გვხვდება რუანდაში, ინდონეზიაში, ეთიოპიაში, სერბეთში, ბოსნიასა და ახლო აღმოსავლეთში. ამ კონფლიქტების ყველაზე უკიდურესი შედეგი შეიძლება იყოს „ენობრივი წმენდა“, როცა ამა თუ იმ ენაზე მოსაუბრეთა განდევნა ხდება ამა თუ იმ ტერიტორიიდან სხვადასხვა საშუალებით.

ენას შეიძლება მიენიჭოს სოციალური კონტროლის დანიშნულება, მაგალითად, ზედმეტად ცენტრალიზებულ და ბიუროკრატიულ სახელმწიფოში შეიძლება ჩათვალოს, რომ მულტილინგვიზში შეიძლება იყოს არეულობის, ქაოსის წინაპირობა, რაც გამოიწვევს წესრიგის დარღვევებს, კანონის უზენაესობის უგულვებელყოფას და შეაფერხებს ეკონომიკურ განვითარებას. მონოლინგვიზში დანახულია, როგორც სტაბილური მდგომარეობა, ხოლო მულტილინგვიზში, როგორც კონფლიქტისა და არასტაბილურობის მთავარი წყარო. ეს საკითხი ფართოდ იქნება განხილული მე-17 თავში.

კონფლიქტის არსებობისას ხშირად ენა არის მხოლოდ გამოსატყულება ან სიმბოლო ამ კონფლიქტისა და არა კონფლიქტის რეალური მიზეზი და წყარო. კონფლიქტის მიზეზი ხშირად ეკონომიკური ან პოლიტიკური ინტერესებია ან რასობრივი, ეთნიკური, რელიგიური ან კულტურული დაპირისპირება.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში, მაგალითად, არის კონფლიქტი ინგლისურსა და იმიგრაციაში მყოფთა ენებს შორის. კონფლიქტი წარმოიშობა იმ შემთხვევაში, თუ რა ადგილი უნდა ეკავოს იმიგრაციაში მყოფთა ენებს ბილინგვური განათლების პროგრამებში. ეს ენობრივი დაპირისპირება კი მაღავეს რეალურ კონფლიქტს ეკონომიკური თუ სოციალური სტატუსისთვის და აგრეთვე ისეთ პრობლემებს, რომლებიც

ახასიათებს კულტურული ინტეგრაციის, ნაციონალიზმისა და ამერიკული იდენტობის ჩამოყალიბების საკითხებს. შესაბამისად, ენობრივი უმცირესობები შეიძლება ჩანდნენ, როგორც ამერიკული ერთობისთვის საფრთხე, თუმცა რეალური კონფლიქტი ეკონომიკურ და პოლიტიკურ ინტერესებს ეხება და არა ენობრივს.

კონფლიქტი რეალურად წარმოიშობა პოლიტიკური ძალაუფლებისთვის ბრძოლის გამო. ენა ძირითადად არის ამ კონფლიქტის მეორადი საკითხი და წარმოადგენს კონფლიქტის გამოსატყულებას, თუმცა პოლიტიკოსების მხრიდან აქცენტების გადატანა ხდება ენობრივ საკითხებზე, ხოლო კონფლიქტის რეალური მიზეზები კი იჩქმალება. სინამდვილეში, არ არსებობს კონფლიქტი ენებს შორის, კონფლიქტი წარმოიშობა ამ ენებზე მოლაპარაკეთა შორის. შესაბამისად, ენობრივი კონფლიქტის იდეა არ არის მართებული.

ენა და ნაციონალიზმი

ენა არის ეროვნული იდენტობის სიმბოლო. ნაციონალიზმის ცნობიერება გულისხმობს ადამიანთა გარკვეული ჯგუფის მისწრაფებას პოლიტიკური ავტონომიის მისაღწევად, რომელთაც აერთიანებთ საერთო ტერიტორია, ისტორია, კულტურა და ინსტიტუტები. ენა ხელს უწყობს მსგავსი ცნობიერების ფორმირებას. მიიჩნევა, რომ **ნაციონალიზმი** წარმოიშვა საფრანგეთის რევოლუციის შემდეგ და წარმოადგენდა მე-19 და მე-20 საუკუნეების პოლიტიკური ცვლილებების მთავარ დეტერმინანტს. საფრანგეთის რევოლუციის შემდეგ აგრეთვე წარმოიშვა მნიშვნელოვანი დემოკრატიული მოძრაობები და პოლიტიკურ პროცესებში ყველას (დემოსის) მონაწილეობის მიმდევრებიც გაჩნდნენ. დემოკრატიის წარმოშობისა და განვითარების კვალდაკვალ, მნიშვნელოვანი იყო ეროვნული თანხმობა და **საერთო ეროვნული ენა**, რომელიც გადაფარავდა ადგილობრივ თუ რეგიონალურ სხვაობებს და ხელს შეუწყობდა ქვეყნის ერთიანობას. ამ პროცესმა საფრანგეთში გამოიწვია რეგიონალური და ადგილობრივი ენებისა და კულტურის გაქრობის პროცესის დაწყება, რამეთუ საფრანგეთის რევოლუციის შემდგომ, პოლიტიკური თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი იყო უდიდესი ეთნიკური ერთობა.

მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში **ეთნიკური უმცირესობების ჯგუფების** მიერ საკუთარი იდენტობის შენარჩუნებაზე ზრუნვის ეპოქა დაიწყო, რამაც განაპირობა საკუთარი ენისა და კულტურის, აგრეთვე პოლიტიკური თვითგამორკვევისკენ დაწყებული მოძრაობები. ენა იქცა უმცირესობებისთვის საკუთარი იდენტობის განმსაზღვრელად. ამავე დროს, უმრავლესობის მხრიდან ეს პროცესი აღიქმებოდა, როგორც ქვეყნის ერთიანობის წინააღმდეგ მიმართული მოძრაობა. შესაბამისად, სახელმწიფოთა მხრიდან ტარდებოდა მიზანმიმართული პოლიტიკა, რათა მომხდარიყო უმცირესობათა ენების გაქრობა და მათი ჩანაცვლება უმრავლესობის ენით. აღნიშნულის მიღწევას კი ამ სახელმწიფოთა ხელმძღვანელობები ცდილობდნენ საგანმანათლებლო სისტემასა და საჯარო დაწესებულებებში მხოლოდ სახელმწიფო ენის ფუნქციონირებით.

უკანასკნელ პერიოდში კი თანდათან ვითარდება და იზრდება კოსმოპოლიტური ქალაქები, რომლებიც მულტილინგვიზმითა და მულტიკულტურალიზმით და, ზოგადად, მრავალფეროვნებით ხასიათდება, რაც ნაციონალიზმისთვის ერთგვარ გამოწვევადაც კი იქცა. ქალაქები: ბრიუსელი, ნიუ-იორკი, ლონდონი თუ მონრეალი იქცნენ სხვადასხვა ენის, იდენტობისა და კულტურის ადამიანთა მეტროპოლიებად.

სუპრანაციონალური სახელმწიფოს შექმნის ტალღა გადაედოთ აფრიკისა და აზიის პოსტკოლონიალურ სახელმწიფოებს. ისეთი ქვეყნებისთვის, როგორცაა კენია, ტანზანია და ნიგერია, რომლებსაც ახასიათებთ ეთნიკური და ლინგვისტური მრავალფეროვნება. ეთნიკური ერთიანი სახელმწიფოს შექმნა იქცა ეკონომიკური თუ ტექნოლოგიური განვითარების წინაპირობად. შესაბამისად, დადგა შედეგი, რომ ერთი უმრავლესობის ენა გამოიყენებოდა საერთაშორისო ურთიერთობებში, განათლებისა თუ დასაქმებისთვის, ხოლო ოჯახში, სამეზობლოსა და თემში გამოიყენებოდა მცირე ეთნიკური ჯგუფების ენა. ეს მაგალითი მიუთითებს, რომ ეროვნული ერთობა არ გულისხმობს მაინცდამაინც კულტურულ ასიმილაციას და სხვადასხვა უმცირესობის ენების გაქრობას.

ნაციონალიზმს ხშირად აქვს უარყოფითი აღქმა მოსახლეობის მხრიდან, რაც დაკავშირებულია მე-20 საუკუნის ფაშისტურ მოძრაობებთან გერმანიაში, იტალიასა და ესპანეთში. ექსტრემალური ნაციონალიზმი ხშირად გამოხატულია ფაშიზმსა და ენობრივ იმპერიალიზმში. რასობრივი ნაციონალიზმი გულისხმობს, რომ ერთი რასის ადამიანები უმჯობესნი არიან სხვა რასის წარმომადგენლებზე. მაგალითად, სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში აფრიკანულ ნაციონალიზმს ახასიათებდა თეთრი ადამიანის უპირატესობის მითი, ხოლო გერმანული რასიზმი ეფუძნებოდა რასობრივი სისუფთავის მითს (მესამე რაიხი გერმანიაში და ნეონაციზმი). მსგავსი მაგალითები გვხვდება ბრიტანეთში, სადაც ნაციონალიზმი გამოხატულია სიძულვილსა და აგრესიაში, ინგლისურის გარდა, სხვა ენებზე მოლაპარაკეთა მიმართ.

საინტერესოა ამერიკული ნაციონალიზმის მაგალითი: ისიც ეფუძნება ინგლისური ენის დომინირებას იმიგრანტთა ენებზე, თუმცა, განსხვავებით ირლანდიური ნაციონალიზმისაგან, ამ ნაციონალიზმის საფუძველი არ გახლავთ ამ ტერიტორიაზე ისტორიული განსახლება, რადგან ამერიკის შეერთებულ შტატებში მასიური იმიგრაცია განხორციელდა. ეს ნაციონალიზმი, არაბულის მსგავსად, არ ეფუძნება არც რელიგიურ ერთობას ან საერთო ისტორიას. ამერიკის შეერთებული შტატების შემთხვევაში, პოლიტიკურმა ფაქტორებმა, კომუნიზმის ან ტერორიზმის წინააღმდეგ ბრძოლამ განაპირობა ნაციონალისტური სენტიმენტების გაჩენა. ამერიკის ნაციონალიზმი ეფუძნება ისეთ ღირებულებებს, როგორცაა პოლიტიკური თავისუფლება, ემანსიპაცია, სოციალური და ეკონომიკური მობილობა, ინდივიდუალური თავისუფლებები, კერძო საკუთრება, პოლიტიკური, სამხედრო და ეკონომიკური ლიდერობა მსოფლიოში. ანუ, ამერიკული ნაციონალიზმი ეფუძნება თანამედროვეობას და არა ისტორიას, რასაც თავისებური გამოწვევები აქვს ამერიკის ენობრივი პოლიტიკისთვის. აღნიშნული ენობრივი პოლიტიკა ორიენტირებულია იმიგრანტთა ენების ინგლისური ენით ჩანაცვლებისკენ.

ენა ხშირად გამოხატავს ამა თუ იმ ჯგუფისადმი ლოიალობის ნიშანს. სწორედ ენის მეშვეობით გამოიხატება რომელიმე ეთნიკური ჯგუფისადმი კუთვნილება, მაგალითად, ბასკები ამ ჯგუფისადმი კუთვნილებას გამოხატავენ ბასკური ენით, ბასკური ენა წარმოადგენს სეპარატიზმისა და დამოუკიდებლობის ბრძოლის სიმბოლოს. ანალოგიური ვითარებაა კვებეკში, სადაც ფრანგულ ენას აქვს ანალოგიური დატვირთვა.

თუმცა, ენა არ გახლავთ თვითგამორკვევის ერთადერთი ნიშანი; ამის მაგალითია აფრიკა, სადაც მრავალი ენა და დიალექტი გვხვდება, თუმცა ენა არასოდეს გამხდარა აფრიკის ქვეყნებისთვის ევროპისაგან განცალკევებისა და თვითგამორკვევის სიმბოლო. მნიშვნელოვანია აგრეთვე პაკისტანი, სადაც რელიგიაა თვითგამორკვევის სიმბოლო და არა – ენა. შესაბამისად, ენა მნიშვნელოვანი, მაგრამ ნაციონალიზმის გადვივებისთვის არა ერთადერთი საშუალებაა.

ბილინგვიზმი ხშირად აღიქმება, როგორც ნაციონალიზმისთვის დაბრკოლება, როგორც უმცირესობის, აგრეთვე უმრავლესობის მხრიდან. შესაბამისად, ხდება გამიჯვნა უმცირესობათა და უმრავლესობის ენათა ნაციონალიზმს შორის. ბასკებმა და კატალონიელებმა დამოუკიდებელი სახელმწიფოებრიობის გამოხატულება მოახდინეს ესპანური ენის საწინააღმდეგოდ ბასკური და კატალონიური ენების წინ წამოწვეით. ბილინგვიზმი შეიძლება იქცეს ნაციონალიზმის მხარდამჭერად იმ ადგილებში, სადაც უმცირესობათა ეთნიკური ჯგუფები სახლობს, თუკი რაოდენობრივად მათი უმრავლესობისთვის დომინანტი ენაა მშობლიური.

პოლიტიკურმა ცვლილებებმა გამოიწვია ცვლილებები სახელმწიფოთა პოლიტიკაში უმცირესობებთან მიმართებით. ამის დადასტურებაა ჩინეთი, სადაც 55 ეროვნული უმცირესობა ცხოვრობს და ინგლისური ენის გაძლიერების საკითხი ერთ-ერთი კრიტიკული და კომპლექსურია ჩინეთისთვის (ბლანფორდი, 2004ა, გვ. 154). ხელისუფლება ცდილობს ქვეყნის ერთობის შენარჩუნებას, ერთი მხრივ, ყველას ინტეგრირებით ჩინურ კულტურასა და კომუნისტური იდეოლოგიის მეშვეობით და, მეორე მხრივ, ეროვნული უმცირესობების უფლებების დაცვისაკენ მიმართული ღონისძიებებით (ბლანფორდი, 2004ა, გვ. 99).

საინტერესოა ევროპის მაგალითი: ევროკავშირის გაფართოებისა და გლობალიზაციის პროცესის კვალდაკვალ, მნიშვნელოვანი გახდა გლობალური იდენტობის შექმნა ევროპის მოქალაქეებისთვის და, ამასთანავე, საკუთარი ადგილობრივი იდენტობის შენარჩუნება, რაც განასხვავებს ინდივიდსა თუ ჯგუფს სხვა ევროპული იდენტობებისგან. შესაბამისად, ბილინგვიზმი იქცა ინსტრუმენტად, ერთი მხრივ, ევროპული იდენტობის შესაძენად და, მეორე მხრივ, საკუთარი ლოკალური იდენტობის შესანარჩუნებლად.

ინგლისური ენის პოლიტიკურმა დომინირებამ მსოფლიოს მასშტაბით ბილინგვალთა ზრდა განაპირობა. ისეთმა ქვეყნებმა, როგორცაა ბრუნეი და მალაიზია, დაიწყეს ინგლისურის გამოყენება ინფორმაციისა და საერთაშორისო ვაჭრობაში წარმატების მისაღწევად, შესაბამისად, ორივე ქვეყანაში ინგლისურენოვან ბილინგვალთა რიცხვი მკვეთრად გაიზარდა.

ინგლისური, როგორც გლობალური ენა

ინგლისური ენის მდგომარეობა სხვადასხვა ქვეყანაში განსხვავებულია, გამომდინარე ამ ქვეყანაში არსებული ადგილობრივი კონტექსტით, ფუნქციონირებად ენათა რაოდენობით, ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ასპექტებით და კულტურული ღირებულებებით. ინგლისურ ენასთან მიმართება მთლიანობაში სამ ძირითად კატეგორიად შეიძლება დაიყოს: პირველ კატეგორიაში ხვდებიან ქვეყნები, სადაც მოსახლეობის უმრავლესობისთვის ინგლისური ენა არის მშობლიური და ინგლისური სახელმწიფო ენაა, მეორე კატეგორიას განეკუთვნებიან ქვეყნები, სადაც მოსახლეობისთვის ინგლისური ენა მეორე ენაა, მაგრამ ინგლისურ ენას აქვს ოფიციალური სტატუსი და მესამე კატეგორიის ქვეყნები, რომელთათვის ინგლისური ენა არ არის სახელმწიფო ენა, მაგრამ ინგლისურის გამოყენება ხდება სხვადასხვა სექტორში (ბიზნესი, მრავალეროვანი კორპორაციები, კომუნიკაციები და ა.შ.). ქვემოთ განვიხილავთ მიმდევრობით სამივე კატეგორიას:

(1) ბევრ ქვეყანაში ინგლისური არის **პირველი ენა** და ხშირ შემთხვევაში ერთადერთი ენა მოსახლეობისთვის. ასეთი ქვეყნებია ამერიკის შეერთებული შტატები, ავსტრალია, ახალი ზელანდია, დიდი ბრიტანეთი, კანადა და ირლანდია. ამ ქვეყნებში მოსახლეობა ძირითადად მონოლინგვალა და საუბრობს მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. აღსანიშნავია, რომ ამ ქვეყნებში ამ ეტაპამდე მისვლა სხვადასხვა ისტორიულმა, პოლიტიკურმა და ეკონომიკურმა ფაქტორებმა განაპირობა, რომელთა მეშვეობითაც ადგილობრივი აბორიგენი ენების ჩანაცვლება მოხდა ინგლისური ენით. ამის მაგალითია ირლანდია, სადაც მე-19 საუკუნეში ირლანდიური თანდათანობით ჩანაცვლა ინგლისურმა ენამ. აღსანიშნავია, რომ ირლანდიურს დღემდე აქვს ოფიციალური ენის სტატუსი, თუმცა ეს მოსახლეობის უმრავლესობისთვის მხოლოდ სიმბოლურ ხასიათს ატარებს, რადგან მოსახლეობის მხოლოდ 6% საუბრობს ირლანდიურ ენაზე. ანალოგიური ვითარება იყო ამერიკის შეერთებულ შტატებში, სადაც ინგლისურმა ენამ ჩანაცვლა როგორც ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის, ასევე სხვა (არა ინგლისურენოვანი) ქვეყნებიდან იმიგრირებულთა მშობლიური ენები. ასეთი ტიპის ქვეყნებში დღემდე გრძელდება მშობლიური ენის პრეზერვაციისთვის ბრძოლა (მაგალითად, მორის ენაზე მოლაპარაკებები ახალ ზელანდიაში ან უელსურ ენაზე მოლაპარაკებები უელსში).

(2) ძალიან ბევრ ქვეყანაში ინგლისური ფუნქციონირებს **სხვა ენასთან ერთად**. ყოფილ კოლონიურ სახელმწიფოებში ინგლისური რჩება სახელმწიფო ან ერთ-ერთ სახელმწიფო ენად (ვ. ედვარდსი, 2004) და გამოიყენება როგორც ოფიციალურ კონტექსტში, აგრეთვე განათლების სისტემაში (ინდოეთი, სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკა). ამ ქვეყნებში

მოსახლეობის უმრავლესობის მხრიდან ინგლისური არ გამოიყენება, როგორც მშობლიური ენა ოჯახებსა და თემებში, იგი უფრო ხშირად გამოიყენება პოლიტიკური და სოციალური ელიტების მიერ ოფიციალურ და ფორმალურ კონტექსტში, ხოლო მოსახლეობის უმრავლესობა ფლობს ინგლისურ ენას მხოლოდ საკომუნიკაციო დონეზე (ამ საკითხზე უფრო ვრცლად იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

(3) ძალიან ბევრ ქვეყანაში ინგლისურს არ აქვს ოფიციალური სტატუსი და ის არ გამოიყენება მოსახლეობის უმრავლესობის მიერ. ინგლისური ამ ქვეყნებში აღქმულია, როგორც საჭირო და პრესტიჟული და გამოიყენება სხვადასხვა კონტექსტში (იაპონია, ჩინეთი). აღსანიშნავია ცვლილებები ამ მიმართულებით ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში, სადაც რუსული გამოიყენებოდა მეორე ენად. ამ ქვეყნებში თანდათან ხდება რუსულის ინგლისურით ჩანაცვლება. მნიშვნელოვანია აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნების მაგალითიც (სლოვენია), სადაც ინგლისურს არ აქვს ოფიციალური სტატუსი, მაგრამ ახალგაზრდა თაობის უმრავლესობა საუბრობს ინგლისურ ენაზე. ამ ქვეყნებში დიდი ყურადღება ეთმობა ინგლისურის, როგორც უცხო ენის სწავლებას საგანმანათლებლო დაწესებულებებში და აგრეთვე ინგლისურის გამოყენება ხდება ინტენსიურად ბიზნესსა და მრეწველობაში. ინგლისურ ენაზე ხდება ფილმების ჩვენება ადგილობრივ ენებზე სუბტიტრებით, ინგლისურენოვანი მუსიკა ტრიალებს ადგილობრივ რადიოებში და ადგილობრივ ენაში ხდება ძალიან ბევრი ინგლისურიდან ნასესხები სიტყვის გამოყენება. ამ ქვეყნებში ინგლისური გამოიყენება საკუთარი ძალაუფლების, პოპულარობისა და პრესტიჟის ხაზგასასმელად.

ინგლისურის გავრცელება

ინგლისურის, ისევე, როგორც სხვა ენების, გავრცელება მრავალმა ფაქტორმა განაპირობა, მათ შორის პოლიტიკურმა დომინანტობამ, ვაჭრობამ, კოლონიზაციამ, იმიგრაციის პროცესებმა, განათლების სისტემამ, რელიგიამ და მას-მედია. ამ ფაქტორების გათვალისწინებით, ინგლისური ენა იქცა გლობალურ ენად, თუმცა რომელმაც ფაქტორმა შეასრულა უფრო დიდი როლი ამ პროცესში, საკმაოდ საკამათო საკითხად რჩება (ფილიპსონი 1992, 2003; ბრუტ-გიფლერი, 2002; ანდერსონი 2003; რომანატანი, 2005; ჟურნალი *Language, Identity and Education* 2005 წლის 4(2) გამოცემა).

დაახლოებით 375 მილიონი ადამიანისთვის ინგლისური ენა წარმოადგენს მშობლიურ ენას (გრადოლი, 1997). თუ ამ რიცხვს ინგლისურზე დაფუძნებულ პიჯინსა და კრეოლსაც დავუმატებთ, მაშინ რიცხვი 400 მილიონამდე გაიზრდება (კრისტალი, 1997). ინგლისურზე, როგორც მეორე ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობა, სხვადასხვა მონაცემით, 100 მილიონიდან 400 მილიონამდე მერყეობს. კრისტალის (1997) მონაცემებით – 350 მილიონს შეადგენს, ხოლო გრადელის (1997) მიხედვით

– 375 მილიონს. იმ ადამიანთა რიცხოვნებაც, რომლებმაც შეისწავლეს ინგლისური, როგორც უცხო ენა, მერყეობს 100 მილიონიდან ერთ მილიარდამდე. კრისტალის მონაცემით კი, სულ ინგლისურად მოლაპარაკეთა რაოდენობა მილიარდ 200 მილიონიდან მილიარდნახევარს შორის მერყეობს (1997ა).

რაოდენობრივი მონაცემები ნაკლებად მნიშვნელოვანია. გაცილებით მნიშვნელოვანია ენის **პრესტიჟი და აგრეთვე ის სიტუაციები**, რა დროსაც ინგლისური ენის გამოყენება ხდება. **ინგლისური ენის საერთაშორისო პრესტიჟის**, ანგლოსაქსური კულტურისა და ინგლისურენოვანი ქვეყნების მსოფლიოში დომინირების გამო, ინგლისური ენა ასოცირებულია ძალაუფლებასთან, სიმდიდრესა და მაღალ სოციალურ სტატუსთან მთელს მსოფლიოში.

ინგლისური, როგორც გლობალური ენა, დომინირებს ისეთ მნიშვნელოვან სფეროებში, როგორცაა საერთაშორისო კომუნიკაციები, მეცნიერება, ტექნოლოგიები, მედიცინა, კომპიუტერები, კვლევა, წიგნები, გამოცემები, მრავალენოვანი ბიზნესები, ტურიზმი, ვაჭრობა, ავიაცია, გადაზიდვები, სარეკლამო ბიზნესი, დიპლომატია, საერთაშორისო ორგანიზაციები, მას-მედია, გართობა და დასვენება, საინფორმაციო სააგენტოები, ინტერნეტ-სივრცე, პოლიტიკა, ახალგაზრდული კულტურა და სპორტი.

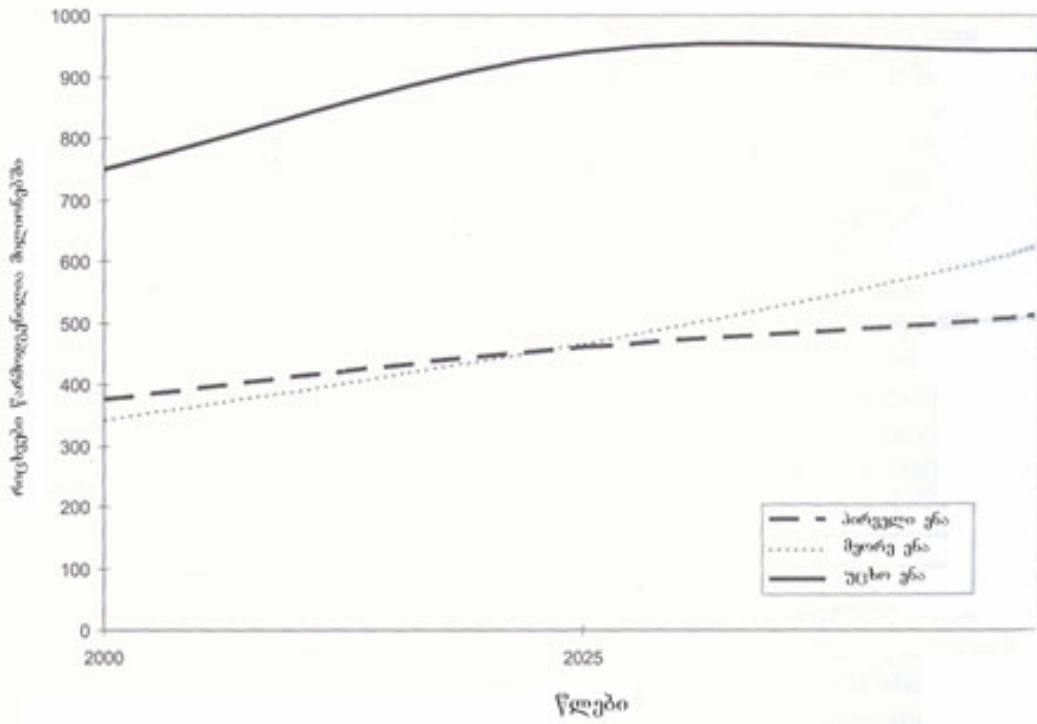
კრისტალი (1997ბ) მიუთითებს, რომ მსოფლიოს ინტერნეტ სივრცეში ინფორმაციის 80% განთავსებულია ინგლისურ ენაზე, ხოლო ინგლისურენოვან რადიო გვხვდება მსოფლიოს 120 ქვეყანაში და ჰყავს 150 მილიონი მსმენელი. 50 მილიონი ბავშვი სწავლობს ინგლისურს დაწყებით სკოლაში, ხოლო 80 მილიონი – საშუალო საფეხურზე (ეს მონაცემი არ მოიცავს ჩინეთის მზარდ ტენდენციებს).

ინგლისური ენის ასე ფართოდ გავრცელებით შესაძლებელი ხდება ანგლოსაქსური კულტურის, ინსტიტუტების და ღირებულებების გავრცელება მთელს მსოფლიოში. ინგლისური ენა თანდათან ახდენს სხვადასხვა ფუნქციის შესასრულებლად სხვადასხვა ენის ჩანაცვლებას და ზოგჯერ მთლიანად ანაცვლებს ამა თუ იმ ენას.

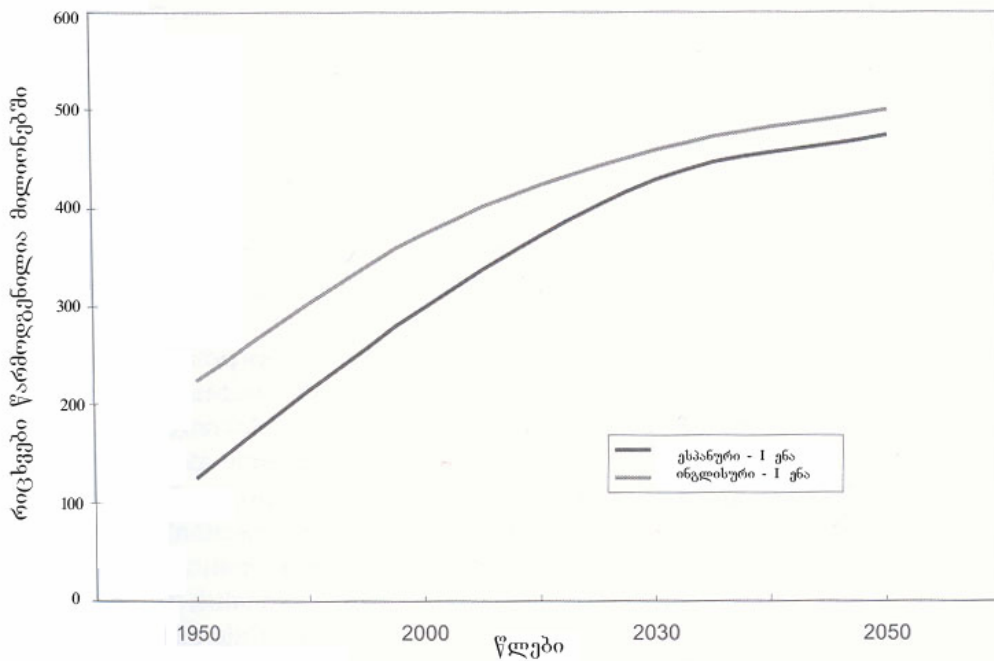
ინგლისური ენის მომავალი

ინგლისური ენის მომავალთან დაკავშირებული გათვლები წარმოდგენლია ქვემოთ მოყვანილ გრაფიკებზე. მეორე გრაფიკზე წარმოდგენილია ინგლისურის და ესპანურის შედარება, რათა უფრო ნათელი წარმოდგენა შეგვექმნეს ინგლისური ენის მომავალთან და მის გავრცელებასთან დაკავშირებით.

მსოფლიოში ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკეთა რაოდენობა



ინგლისურსა და ესპანურზე, როგორც მშობლიურ ენაზე მოსაუბრეთა რაოდენობა 1950-2050 წლებში



ინგლისური ენის უპირატესობები და ნაკლოვანებები საკამათო საგნად რჩება მეცნიერებს შორის (ფილიპსონი 1992, კრისტალი, 1997; ჰოლბოროუ, 1999; ჰალი და ევინგტონი, 2000; ბრუტ-გრიფლერი, 2002; რომანატანი, 2005; ჟურნალის *Language, Identity and Education* 2005 წლის 4(2) გამოცემა). მეცნიერთა ერთი ნაწილი ინგლისურს განიხილავს პოზიტიურად, როგორც საერთაშორისო და ინტერკულტურული ურთიერთობების ენას, აგრეთვე გლობალურ ენად, კომუნიკაციის საშუალებად ინტერ-ეთნიკური კონფლიქტების დროს, აგრეთვე როგორც ინსტრუმენტს ხარისხიანი უმაღლესი განათლების მისაღებად. გარდა ამისა, განვითარებადი ქვეყნებისთვის ინგლისური ენის სწავლება დაკავშირებულია ბიზნესის, ვაჭრობისა და დასაქმების გაზრდასა და განვითარებასთან. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ეკონომიკური და დასაქმების ფაქტორები მხოლოდ ინგლისურ ენასთან არ არის მიბმული და ამ მიმართულებით ესპანური და არაბული ენებიც საკმაოდ მიმზიდველი და პერსპექტიულია.

მოსახლეობის დიდი ნაწილისთვის ინგლისური ენა წარმოადგენს გამოყენებად უნივერსალურ ენას. ინგლისური ენა აღქმულია, როგორც არა საერთაშორისო ენა, რომელიც ხელს უწყობს ვაჭრობის, კომერციისა და კომუნიკაციის განვითარებას. კომუნიკაცია მოსახლეობის ამ ნაწილისთვის აღქმულია, როგორც ეკონომიკური და პოლიტიკური ფაქტორი და არა როგორც სოციალური ან კულტურული. შესაბამისად, მოსახლეობის ამ ნაწილში, ინგლისური ენის კოლონიალიზმთან ასოციაცია შეცვალა, ინგლისური ენისადმი მრავალეროვანი კომუნიკაციის ინსტრუმენტის პოზიტიურმა დამოკიდებულებამ. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ უთანასწორობა და სუბორდინაცია საზოგადოებებში ხელს უშლის ინგლისური ენის მხოლოდ პოზიტიური კუთხით აღქმას. შესაბამისად, ინგლისურმა ენამ მიიღო პოსტ-კოლონიალური ჰიბრიდული ხასიათი და ადგილობრივი კონტექსტებიდან გამომდინარე, შეერწყა ადგილობრივ აზროვნებას, ცოდნას, ქმედებას და გააზრებას (რომანატანი, 2005, გვ VII).

ინგლისური ენის გავრცელებამ განაპირობა სხვადასხვა კულტურებს შიგნით კულტურული ქმედებებისა და კომუნიკაციის ცვლილება. იაპონური ენიდან ინგლისურზე გადასვლამ შესაძლებელია განაპირობოს უფრო ანგლო-ამერიკული ქმედებები, ვიდრე იაპონური. ინგლისური ენის ექსპორტირებასთან ერთად, ნორმებისა და ქმედებების ექსპორტიც.

მეცნიერთა მეორე ნაწილი კი კრიტიკულად უყურებს ინგლისური ენის გავრცელებას და უკავშირებს მას **ლინგვისტურ იმპერიალიზმს**, რაც განპირობებულია ამერიკის შეერთებული შტატებისა და სხვა ინგლისურენოვანი სახელმწიფოების დომინირებით საერთაშორისო სისტემაში და რაც ხელს უწყობს სტრუქტურული, კულტურული, განათლებისა და ეკონომიკური განვითარების მხრივ უთანასწორობას, ხელს უწყობს კაპიტალისტური ეკონომიკის განვითარებას და კონტროლს და დაჩაგრულ მდგომარეობაში ამყოფებს უმცირესობებს და მათ ენებს.

განდი (1927) მიიჩნევდა, რომ ინგლისური ენის მეშვეობით ხდებოდა კოლონიების კულტურული და აზროვნების დამონება. მისი აზრით, ინგლისური ენა მმართველი ელიტის ძალაუფლების შესანარჩუნებლად

გამოიყენებოდა, სწორედ ინგლისურის დომინირებით ხდებოდა არსებული უთანასწორობის გამართლება მმართველი ელიტის მიერ.

მნიშვნელოვანი განხილვის საგნად იქცა **ისლამისა და ინგლისურის** ურთიერთმიმართება 2001 წლის 11 სექტემბრის შემდეგ (კარმანი და პენიკუკი, 2005). ტერორიზმის წინააღმდეგ ბრძოლა, ამერიკული ჯარების გაგზავნა ერაყში, ქრისტიანი მისიონერების აღდგენა (კარმანი და პენიკუკი, 2005) და ისლამისტურ სახელმწიფოებში ინგლისურენოვანი ელიტების დაწინაურება მნიშვნელოვანი ფაქტორებია ისლამისა და ინგლისურის ურთიერთმიმართების კონტექსტში.

რაჰმანის (2005) აზრით, ინგლისური ენისადმი სამი ტიპის მიდგომაა ისლამისტურ სამყაროში: (1) ინგლისურის მიმღებლობა და ანგლოფონურ კულტურაში ასიმილაცია; (2) ინგლისური ენის უარყოფა და მისი გავრცელებისთვის წინააღმდეგობის გაწევა რელიგიური იდენტობის წინა პლანზე წამოწევით; (3) ინგლისური ენის პრაქტიკული გამოყენება ძალაუფლების მოსაპოვებლად, ცოდნის შესაძენად, სიმდიდრისა და სოციალური სტატუსის მოსაპოვებლად „მტრის ენის შესწავლის“ ღოზუნგით (კარმანი და პენიკუკი, 2005) მოდ-ასრაფის (2005) აზრით, ბილინგვიზმსა და ბიკულტურალიზმს აქვს შემმატებელი ეფექტი ისლამისტურ სამყაროში, რადგან ისლამის რელიგია არა მხოლოდ რელიგიაა, რამედ ცხოვრების წესია, რომელიც იდენტობისა და მსოფლმხედველობის წყაროა. შესაბამისად, მოდ-ასრაფი მიიჩნევს, რომ ისლამის რელიგიით აღზრდილებში ინგლისური ენა იქნება ერთი დამატებითი ენის ცოდნა და არა ანგლოფონური კულტურის დომინირება ისლამურ კულტურაზე. ისლამის რელიგიის ფარგლებში აღზრდილები არ მოექცევიან ანგლოსაქსური კულტურის გავლენის ქვეშ და ამიტომ ინგლისური ენის შესწავლა მათთვის მხოლოდ და მხოლოდ პოზიტიურია.

აღსანიშნავია, რომ ენა კი არ დომინირებს სხვადასხვა მიმართულებით, არამედ ამა თუ იმ ენაზე მოსაუბრე ხალხი. ენა არ განაპირობებს ჩაგვრას და დისკრიმინაციას, დომინანტობას და ვესტერნიზაციას, სეკულარიზმს ან იმპერიალიზმს. ენა უბრალოდ იქცა განტევების ვაცად ადამიანებისა და პოლიტიკის ხელში. სწორედ ადამიანები და პოლიტიკა განაპირობებს ეკონომიკურ დომინანტობას და არა ენა.

დავიესის (1996) აზრით, კოლონიზაციის ფაქტორებმა და დომინანტობის ასპექტებმა არ უნდა მიჩქმალოს რეალობა, რომ ინგლისური ენა პიროვნული ზრდის საშუალებაა; მოდერნიზაცია, გლობალური ეკონომიკა, საერთაშორისო კომუნიკაცია ინგლისური ენის წყალობით ხორციელდება (გრადოლი, 1997; გრადოლი და მეინჰოფი, 1999). შესაბამისად, მოსწავლეები მოტივირებულნი არიან, შეისწავლონ ინგლისური ენა; მაგალითად, ევროკავშირში მოსწავლეთა 83% სწავლობს ინგლისურს, იმ დროს, როცა ფრანგულს სწავლობს მხოლოდ 32% და გერმანულს – 16%-ი (ლაიტინი, 1997).

ინგლისური ენის გლობალიზაცია ხშირად წარმოშობს ელიტიზმს და გარკვეული ჯგუფების ჰეგემონიას საზოგადოებაში, თუმცა ინდივიდების დონეზე გარკვეული უპირატესობები მაინც გააჩნია. (პენიკუკი, 1994; უილფი და ლუკასი, 1996; უილფი, 2005ბ; დიკერი, 2005; მაკგროარტი, 1997). ტოლფსონის დაკვირვებით, ინგლისური ენა იყო ინსტრუმენტი

ფილიპინებში ელიტების მიერ ძალაუფლების შესანარჩუნებლად და სიმდიდრის გადასანაწილებლად (ტოლფსონი, 1986, გვ. 186). შესაბამისად, სოციალურმა ფსიქოლოგები ფილიპინების კონტექსტში ალაპარაკდნენ ენის შესწავლის „ინსტრუმენტალურ მოტივაციაზე“, რომლის საფუძველიცაა პოლიტიკური ძალაუფლება და მატერიალური სიმდიდრე.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში მოსახლეობის 98% საუბრობს მეტ-ნაკლებად ინგლისურ ენაზე ან ინგლისურის დიალექტზე – ებონიქსზე (რამირესი და სხვები, 2005). ინგლისური ენის აფროამერიკული სახესხვაობები იერარქიულად ქვევით დგანან „სტანდარტულ ინგლისურთან“ ან ებონიქსთან შედარებით. სწავლების ენა სკოლებში სტანდარტული ინგლისურ ენაზე ხორციელდება და, აქედან გამომდინარე, მოსწავლეთა ნაწილი უპირატეს მდგომარეობაშია მეორე ნაწილთან შედარებით (უილეი, 2005ბ, გვ. 6).

ზოგიერთისთვის ინგლისური ენის გავრცელება უკავშირდება ადგილობრივი აბორიგენი ენების აგრეთვე უმცირესობების ენების გაქრობას (ფილიპსონი, 1992). ანგლო-საქსური კულტურის გავრცელების შედეგად გაქრა ადგილობრივი აბორიგენი კულტურა. ინგლისურ ენასთან ერთად ანგლო-საქსური კულტურა, აზროვნება და ღირებულებებიც ვრცელდება. ინგლისურმა ენამ ჩაანაცვლა სხვა ენები სხვადასხვა კონტექსტსა თუ ფუნქციური გამოყენებისთვის (ბიზნესი, მედია და სხვა) და აგრეთვე გახდა მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი გარე კავშირების დასამყარებლად ისეთ სექტორებში, როგორცაა პოლიტიკა, კომერცია, მეცნიერება, ტურიზმი, გართობა და დასვენება.

ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია გასათვალისწინებელი ინგლისური ენის გავრცელებასთან დაკავშირებით: ინგლისური ენის გავრცელება ხშირ შემთხვევაში ხელს არ უწყობს ბილინგვიზმის განვითარებას, არამედ ხელს უწყობს ადგილობრივი ენის შეცვლას ინგლისური ენით განსაკუთრებით სკოლებში. ასეთ ქვეყნებში ინგლისურმა შეიძინა ოფიციალური სტატუსიც (კენია, ინდოეთი, სინგაპური), ხოლო ადგილობრივი ენები გახდა უფრო დაქვემდებარებული. ინგლისურ ენასთან ასოცირდება ძალაუფლება და პრესტიჟი, ხოლო ადგილობრივ სახალხო ენებთან დაბალი სოციალური სტატუსი. კენიაში, მოწინავე სკოლებში სწავლება მიმდინარეობს მხოლოდ ინგლისურ ენაზე, ხოლო ადგილობრივ ენაზე სწავლობენ დაბალი სოციალური სტატუსისა და ეკონომიკური მდგომარეობის მოსწავლეები. ინდოეთში, ინგლისური ენა ფუნქციონირებს, როგორც ლინგვა ფრანკა ძალიან ბევრ ადგილზე, განსაკუთრებულ განათლებულ და ელიტურ ჯგუფებს შორის (აქვე უნდა ითქვას, რომ ჰინდიც არის კარგად გავრცელებული და საერთო ენა ინდოეთში).

აღსანიშნავია, რომ არიან ტრადიციული ქვეყნები, სადაც ინგლისურის გავრცელება შედარებით შეზღუდულია, მაგალითად, არაბულ და ისლამურ სახელმწიფოებში, აგრეთვე ორიენტალურ მაღალიზაში. რელიგია და ნაციონალიზმი ამ სახელმწიფოებში განაპირობებს ინგლისურის გამოყენების შეზღუდვას სხვადასხვა სფეროებში, თუმცა, ამასთანავე, ისეთ სახელმწიფოებში, როგორცაა სინგაპური და ინდოეთი, ინგლისური გამოიყენება სხვადასხვა ჯგუფსა და რეგიონებს შორის საკომუნიკაციო ენად. მაგალითად ინდოეთში 15 ოფიციალური ენა ფუნქციონირებს და ამ სხვადასხვა რეგიონს და ენებს შორის ერთმანეთთან კომუნიკაცია ინგლისური ენის მეშვეობით ხორციელდება.

ინგლისურ ენას, როცა განიხილავენ, როგორც კოლონიზატორულ ენას, წამოიჭრება არგუმენტები, რომ ის უზრუნველყოფს ანტიპატრიოტულ აღზრდას და ადგილობრივი კულტურის გაქრობას, მას შემოაქვს მატერიალიზმი ხალხში და ანადგურებს რელიგიას და რელიგიურ მოძღვრებებს (ისლამი, ბუდიზმი, ინდუიზმი). ინგლისურ ენაზე გაზრდილები იქნებიან ისეთი დასავლური ღირებულებების მიმდევრები, როგორცაა განსხვავებული სექსუალური ორიენტაციის მიმდებლობა, მოსუცთა და უფროსთა უპატივცემულობა, ნარკომანიისადმი და წამლების მოხმარებისადმი მიდრეკილება და სხვა. ინგლისურის მეშვეობით მოხდება ოჯახების და თემის გახლეჩა ინგლისურ ენაზე და ადგილობრივ ენაზე მოლაპარაკეთა შორის და მუდმივად იქნება კონფლიქტი ამ სოციალურ ჯგუფებს შორის, რაც საბოლოო ჯამში მიიყვანს ტრადიციული კულტურის, ისტორიული მემკვიდრეობის, ღირებულებების დანგრევამდე და გაუცხოებამდე, იდენტობის დაკარგვამდე.

გლობალიზაციისთან ერთად, ინგლისური ენის სწავლის პროცესი იცვლება (ბლოკი და კამერონი, 2002). ინგლისური ენა გახდა ლინგვისტური კაპიტალი მისი ეკონომიკური მიზნების გამოყენების ზრდის ტენდენციისთან ერთად. შესაბამისად, ბილინგვიზმიც უფრო ფასეული გახდა (იხილეთ მე-19 თავი), რამეთუ ინფორმაციული ტექნოლოგიების გამოყენება და კომუნიკაცია ინგლისურის გარეშე შეუძლებელი ხდება. „ორ ენაზე მოსაუბრეები არიან უფრო მიმზიდველი მრავალფეროვანი და მულტილინგვურ შრომით ბაზარზე“ (ბლოკი და კამერონი, 2002, გვ. 7).

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო ენის საკითხები ჯგუფების, საზოგადოებასა და თემებთან მიმართებაში. ერთსა და იმავე რეგიონში ორი ენის გავრცელებას ეწოდება დიგლოსია. უმცირესობისა და უმრავლესობის ენა ერთმანეთთან მუდმივ კონტაქტშია და ზოგჯერ წარმოიშობა კონფლიქტი მათ შორის. ორ ენას შორის ურთიერთობა იცვლება ეკონომიკური, კულტურული, პოლიტიკური, სოციალური, დემოგრაფიული და ლინგვისტური ფაქტორებიდან გამომდინარე.

ადგილობრივი აბორიგენი ენები გვხვდება ამა თუ იმ კონკრეტულ ტერიტორიაზე და ამ ენების შენარჩუნების და განვითარების უფლების დაცვისას ტერიტორიული პრინციპი გამოიყენება, ხოლო იმიგრანტი ენების შესანარჩუნებლად პერსონალური პრინციპის გამოყენება ხდება, თუმცა ენების მომავალი უფრო ფართო და ღრმა ანალიზს საჭიროებს. ნაციონალიზმის ისტორია და ინგლისურის, როგორც გლობალური ენის ანალიზი ნათელი დადასტურებაა, რომ ენის ბედი დამოკიდებულია უფრო ფართო ეკონომიკურ, სოციალურ და პოლიტიკურ საკითხებზე. ინგლისურის და სხვა ენების მომავალს განაპირობებს არა ინდივიდების ქცევა, არამედ ეკონომიკური, სოციალური და სიმბოლური ღირებულებები, რომელიც ამ ენას ახლავს თან და ამასთანავე ენის მომავალი დამოკიდებულია მნიშვნელოვან რეგიონალურ თუ გლობალურ პოლიტიკურ პროცესებზე.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები

- დიგლოსია არის ვითარება, როცა საზოგადოებაში სხვადასხვა ფუქციით მეტ-ნაკლებად სტაბილურად გამოიყენება ორი ენა;
- ამათუ იმ ტერიტორიაზე ენობრივ უფლებას ენის ტერიტორიული პრინციპი ჰქვია, ხოლო ინდივიდის უფლებას ამათუ იმ ენასთან მიმართებაში ქვეყნის ნებისმიერ ტერიტორიაზე გამოყენებასთან დაკავშირებით ენის პერსონალური პრინციპი ეწოდება (მაგალითად კანადა);
- უმცირესობათა ენების გამოყენების შემცირება ხდება სამი თაობის მანძილზე. ბებია-ბაბუის თაობა არის მონოლინგვალური უმცირესობათა ენით, მშობლები ბილინგვალური, ხოლო შვილიშვილები მონოლინგვალური უმრავლესობის ენით;
- ენის აღდგენის პროცესი ძალიან ნელა მიმდინარეობს. ენის აღდგენის პროცესი შეიძლება დაიწყოს რამდენიმე ენთუზიასტი ინდივიდის ძალისხმევით;
- ენა არის ეროვნული იდენტობის სიმბოლო და ამა თუ იმ ეთნიკური ჯგუფისადმი ლოიალური დამოკიდებულების გამოსატყულება;
- ინგლისური ენის გავრცელება, განსაკუთრებით, როგორც მეორე და უცხო ენისა, ძალიან სწრაფად მიმდინარეობს. ინგლისურის, როგორც საერთაშორისო ენის დადებითი და უარყოფითი მხარეები საკმაოდ საკამათო საკითხად რჩება. ბილინგვალთა და მულტილინგვალთა (ერთ-ერთი ენა ინგლისურით) რაოდენობა თანდათან იზრდება მსოფლიოში.

რეკომენდებული ღამათეხიტი სკიტიხი ლიტირატურა

- BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), 2002, *Globalization of Language Teaching*. London: Routledge.
- BRUTT-GRIFFLER, J., 2002, *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters
- CRYSTAL, D., 1997, *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R.B. (ed.), 2002, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- MESTHRIE, R. (ed.), 2001, *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- ROMAINE, S., 2000, *Language in Society: An Introduction of Sociolinguistics* (2nd edition) Oxford: Oxford University Press.
- SPOLSKY, B., 1998, *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

სასწავლო ამტივობები

- (1) ჯგუფში ან მეწყვილესთან ერთად ქონკლინისა და ლაურიეს მიერ ჩამოყალიბებული ცხრილიდან გააკეთეთ თქვენული რეიტინგული სია იმ ფაქტორებისა, რაც გავლენას ახდენს ენაზე. გამოიყენეთ 1-5-მდე სკალა (5-ძალიან მნიშვნელოვანია; 4- მნიშვნელოვანია; 3- არც მნიშვნელოვანია და არც უმნიშვნელო; 2- შედარებით უმნიშვნელოა; 1- უმნიშვნელოა).
- (2) რა ფუნქციით გამოიყენება ინგლისური თქვენს რეგიონში, რა სტატუსი აქვს ამ ენას? შეიცვალა ეს სტატუსი და ფუნქციები ბოლო ათწლეულების მანძილზე? ინტერვიუ ჩაუტარეთ 3 ან 4 გათვითცნობიერებულ ადამიანს ინგლისური ენის გამოყენებასთან დაკავშირებით; რას ფიქრობენ ისინი: მოხდება ინგლისური ენის გავრცელება თქვენს რეგიონში? თუ მოხდება, რას ფიქრობენ ისინი – როგორ და რატომ?
- (3) მოძებნეთ რამდენიმე იმიგრანტი ოჯახი თქვენს რეგიონში. გაარკვიეთ, რამდენად ახასიათებთ სამი თაობის ცვლილება ენასთან მიმართებით ამ ოჯახებს? რა შეიცვალა ამ ოჯახებისთვის ენის გამოყენების თვალსაზრისით და ენების სტატუსთან მიმართებით მათი იმიგრაციის დღიდან დღევანდელ დღემდე? ამ ოჯახების აზრით, რა მიზეზებმა განაპირობა ენობრივი ცვლილებები? რა ფაქტორების საშუალებით იქნება შესაძლებელი მათი მშობლიური ენის შენარჩუნება?

თავი მესამე
ბილინგვიზმის ადრეული განვითარება

შესავალი

ბავშვობის ბილინგვიზმის ტიპები

ბილინგვიზმის და მულტილინგვიზმის სინქრონიული განვითარება

ახალშობილის მიერ ორი ენის დიფერენციაცია

ორი ენის გადანაწილება

მშობელთა ენის არჩევანი

ენის სინქრონიულად ათვისების ტიპები

ადრეული ბავშვობის ბილინგვიზმის ტიპები

ადრეული ბილინგვიზმის პრაქტიკული მაგალითები

ერთი მშობლის ოჯახი და ბილინგვიზმი

ტრილინგვიზმი

ერთი ენიდან მეორეზე „გადართვა“ და ენათა შერევა

ბავშვები, როგორც ენობრივი ბროკერები და თარჯიმნები

დასკვნა

თავი მესამე

ბილინგვიზმის ადრეული განვითარება

შესავალი

ამ თავში შევეხებით ინდივიდის ბილინგვიზმამდე მიმავალ სხვადასხვა გზას. ბილინგვიზმი შეიძლება განვითარდეს, როგორც ადრეულ ბავშვობაში აგრეთვე ზრდასრულ ასაკში (გვიანი ბილინგვიზმის შესახებ იხილეთ მეექვსე თავი). ბილინგვიზმის განვითარების შემდეგი გზები არსებობს: ბილინგვიზმის განვითარება ადრეულ ბავშვობაში – ოჯახში; მეორე ენის ათვისება ქუჩაში ან თემში; მეორე ენის ათვისება საბავშვო ბაღში, დაწყებით ან საშუალო სკოლაში და მეორე ენის ათვისება ზრდასრულ ასაკში, რომელიც შეიძლება განხორციელდეს სპეციალური კურსების ან არაფორმალური ინტეგრაციის შედეგად. ამ თავში განხილული იქნება ენის ათვისება სკოლამდელ ასაკში და განვიხილავთ რამდენიმე მნიშვნელოვან საკითხს ამ არაფორმალური სწავლის კონტექსტში (პილერი, 2001).

ბილინგვიზმის საკითხის განხილვა თავის თავში მოიცავს სხვადასხვა ფსიქოლოგიურ, განათლების, ლინგვისტურ და სოციალურ ფაქტორებს. სახელმძღვანელოს მომდევნო თავებში თვალნათელი გახდება, რომ პოლიტიკური ფაქტორები აგრეთვე ძალიან მნიშვნელოვანია ბილინგვიზმისა და ბილინგვიზური განათლების გასაზრებლად. ლინგვისტებისა და განათლების სპეციალისტების მიერ ორი ენის განვითარების შესწავლისას მნიშვნელოვანია სოციალურ კონტექსტზეც გამახვილდეს ყურადღება. მაგალითად, მნიშვნელოვანია, თუ რომელ სოციალურ ჯგუფს ეკუთვნის ადამიანი (იმიგრანტს, უმრავლესობას, უმცირესობას, ელიტას), რათა დადგინდეს ბილინგვიზმის განვითარებაზე სოციალური ზეგავლენა (ბეილერი და შეხტერი, 2003). ვალდესმა (2003) და პილერმა (2001) განასხვავებს სხვადასხვა სოციალურ ჯგუფებს შორის არსებული განსხვავება ენის დაუფლებასთან მიმართებით, კერძოდ, საშუალო და მაღალი სოციალური სტატუსის ბილინგვალებს, აგრეთვე იმიგრანტებს, უმრავლესობის წარმომადგენლებს (რომლებიც ცხოვრობენ უმცირესობის თემში) და უმცირესობის წარმომადგენლებს (რომლებიც ცხოვრობენ დომინანტი კულტურის დასახლებაში) შორის არსებული განსხვავებები ბილინგვიზმთან მიმართებით. თითოეულ ამ ჯგუფში სოციალური ზეგავლენა და ოჯახში ენის შესწავლის დაგეგმვა შეიძლება იყოს ბილინგვიზმის განვითარების ხელშემწყობი ან პირიქით ხელის შემშლელი ფაქტორი.

ბილინგვიზმის განვითარების შესახებ საკითხების განზოგადება საკმაოდ რთულია და საფრთხილოც ინდივიდუალური სხვაობებიდან და სოციალური კონტექსტის მრავალფეროვნებიდან გამომდინარე. შესაბამისად, აღნიშნულ თავში დავიწყებთ ადრეულ ასაკში ბილინგვიზმის განვითარების ძირითადი ტიპოლოგიის განხილვას.

ბავშვობის ბილინგვიზმის ტიპები

ბავშვების უფრო მეტი ნაწილი შეიძლება გახდეს ბილინგვალი, ვიდრე იყოს მონოლინგვალი (ტუკერი, 1998). ბავშვების ნაწილი ხდება ბილინგვალი დაბადებიდან ძალიან მალე, ყოველგვარი ძალისხმევის გარეშე; ნაწილი კი სწავლობს მეორე ენას სკოლაში ან ზრდასრულ ასაკში. შესაბამისად, ბილინგვიზმის დაყოფა ხდება სინქრონიულ და თანმიმდევრულ ბილინგვიზმად. სინქრონიული ბილინგვიზმი, არის პროცესი, როდესაც ახლადდაბადებული ბავშვი თავიდანვე პარალელურად ეუფლება ორ ენას. ამ პროცესს ჩვილთა ბილინგვიზმს, ბილინგვურად ენის ათვისებას და ბილინგვურად პირველი ენის ათვისებასაც უწოდებენ. სინქრონიული ბილინგვიზმის მაგალითია, როცა ერთი მშობელი ელაპარაკება შვილს ერთ ენაზე, ხოლო მეორე – მეორე ენაზე. ამ დროს ბავშვში სინქრონიულად ხდება ორივე ენის ათვისება (ბარონ-ჰაუვაერტი, 2004). თანმიმდევრული ბილინგვიზმის მაგალითია, როცა ბავშვი სახლში დაეუფლება ერთ ენას, ხოლო მეორე ენას შეისწავლის საბავშვო ბაღში ან დაწყებით სკოლაში (ტომპსონი, 2000). სინქრონიულ და თანმიმდევრობით ბილინგვიზმს შორის ასაკის ფაქტორი არის მნიშვნელოვანი და განმსაზღვრელი.

საბავშვო და ბავა-ბაღის სხვადასხვა საფეხურზე ბავშვმა შეიძლება შეისწავლოს მეორე ენა ყოველგვარი ფორმალური ინსტრუქციების გარეშე (ბეიკერი და ჯონსი, 1998; ტომპსონი, 2000). სკოლამდელ დაწესებულებებში შეიძლება უკვე ჩატარდეს გარკვეული კურსები, რაც გაუადვილებს ბავშვს ენის გაგებას. უინსტლერისა და მისი კოლეგების (1999) გამოკვლევების შედეგად დადასტურდა, რომ ბაღში ჩატარებული კურსების შედეგად, მექსიკური წარმომავლობის ამერიკელმა ბავშვებმა აითვისეს ინგლისური და ესპანური ენა უფრო კარგად, ვიდრე ეს იმ ბავშვებმა, რომლებიც საბავშვო ბაღში არ დადიან. ადრეული ასაკის ბილინგვიზმი არ იწვევს მშობლიური ენის დაკარგვას.

საბავშვო ბაღებისგან განსხვავებით, სკოლასა და ზრდასრულთა განათლების პროგრამებში ყურადღება ეთმობა ენის სწავლების ინსტრუქტაჟის პროცესს (იხილეთ მე-6 თავი). შესაბამისად, უნდა გაიმიჯნოს არაფორმალური ენის ათვისება და ენის სწავლა ფორმალურ გარემოში (კრაშენი, 1985). თუმცა, ენის ათვისებასა და ენის სწავლას შორის მკაფიო მიჯნა არ არსებობს (მაგალითად, ენის არაფორმალურად ათვისება შეიძლება მოხდეს მეორე ენის გაკვეთილებზეც სკოლაში). შესაბამისად, ამჟამად გავრცელებული მიდგომით სკოლაში ენის სწავლებამ უნდა მიიღოს უფრო ბუნებრივი და არაფორმალური ხასიათი და დაეფუძნოს კომუნიკაციური კომპეტენციების განვითარებას (იხილეთ 1-ლი და მე-6 თავები).

ბილინგვიზმის და მულტილინგვიზმის სინქრონიული განვითარება

აღსანიშნავია, რომ მშობლები, საზოგადოებრივი თუ პოლიტიკური წრეების წარმომადგენლები ჯერ კიდევ იკვებებიან მცდარი მოსაზრებებით, იმის თაობაზე, რომ დაბადებიდან ორი ენის ათვისება გამოიწვევს ბავშვში ენების აღრევას და შეაფერხებს ენობრივი კომპეტენციების განვითარებას (იხილეთ მე-7 თავი). რეალურად კი, ბავშვი ბიოლოგიურად მზად არის ორი ენის ათვისებისა და ამ ორი ენის განსხვავებისთვის დაბადების პირველი წლებიდანვე (მეისელი, 2004; გენესი, 2003). ადრეული ასაკის ბილინგვიზმი არის ნორმალური და ბუნებრივი და უფრო მეტიც – არის სასარგებლო; კერძოდ: კოგნიტური განვითარების (იხილეთ მე-7 თავი), კულტურული განვითარების (იხილეთ მე-18 თავი), კომუნიკაციური უნარების განვითარების (იხილეთ 1-ლი თავი), მაღალი აკადემიური მოსწრების (იხილეთ მე-11 და მე-13 თავები) და დასაქმებისა და დაწინაურების პერსპექტივის (იხილეთ მე-19 თავი) თვალსაზრისით.

ადრეული ბავშვობიდან ორი ენის წარმატებით ათვისებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვმა: (ა) განასხვავოს ორი ენა ერთმანეთისგან; (ბ) ორივე ენაზე შეძლოს ეფექტურად როგორც გაგება, ასევე პროდუცირება. კვლევები ადასტურებს, რომ ბავშვებს აქვთ ამის უნარი და ჩვილთა ბილინგვიზმი სიცოცხლისუნარიანი და მდგრადია (დიუხარი და ქუაი, 2000; გენესი, 2001, 2003; გენესი და სხვები, 2004; მაისელი, 2004).

ახალშობილის მიერ ორი ენის დიფერენციაცია

ბავშვს ენის დამახსოვრების უნარი გააჩნია ჯერ კიდევ ემბრიონულ ეტაპზე. შესაბამისად, ორი ენის ათვისების პროცესი შეიძლება დაბადებამდე დაიწყოს ბავშვში (ბოისან-ბარდიესი, 1999). დაბადებისთანავე ახალშობილი უპირატესობას ანიჭებს დედის ხმას სხვა ხმებთან შედარებით, თუმცა არა დედის ხმის ჩანაწერს. ამასთანავე, ახალშობილები რეაგირებენ იმ ფრაზებზე, რომლებიც მათთვის ნაცნობია დაბადებამდე (მიუხედავად იმისა, ეს ფრაზები მხოლოდ დედის მიერ იყო თუ არა გამოყენებული) და უფრო ნაკლებად – ახალ ფრაზებზე. ანუ, ბავშვი არა მხოლოდ ამოიცნობს დედის ხმას, არამედ ნაცნობი და უცნობი ფრაზების დალაგებასაც ახდენს. აღნიშნული არის დაბადებისთანავე არსებული უნარი, ინტონაციის მიხედვით მოახდინოს სხვადასხვა ბგერის დიფერენციაცია ბავშვმა (გინესი, 2003). მეჰლერმა და სხვებმა (1988) მოახდინეს ამ ფაქტის განვრცობა მონოლინგვიზმისა და ბილინგვიზმზე და მივიდნენ დასკვნამდე, რომ ახლადშობილ ბავშვს აქვს უნარი, განასხვავოს თავისი მშობლების ენა და მათთვის უცხო ენა.

მანევმა და გინესიმ (2002) აღმოაჩინეს, რომ თლიფინის სტადიაზე (10-12 თვის ასაკი) ბავშვი (ა) თლიფინებს მისთვის უფრო ძლიერ ენაზე; (ბ) ორივე ენაზე ახერხებს ამ ენებისთვის თლიფინის დროს დამახასიათებელი

ნიშნების დემონსტრირებას; (გ) თლიფინი შეიძლება იყოს კონტექსტისთვის შესაბამისი.

ბოლოდროინდელმა კვლევებმა დაადასტურეს, რომ ბილინგვალი ბავშვი უკვე ორი წლის ასაკში ან უფრო ადრე არჩევს, „ვის“ და „რა სიტუაციაში“, რომელ ენაზე ელაპარაკოს (ქუაი, 1994; დე ჰოუერი, 1995; ლანცა, 1997; ნიკოლადისი და გენესი, 1997; ნიკოლადისი, 1998; დიუხარი და ქუაი, 2000; მაისელი, 2004). ბავშვს ადრეულ ასაკში შეუძლია ენების მონაცვლეობა და ენათა დიფერენციაცია. დიუხარი და ქუაი (1999, 2000), მიიჩნევენ, რომ ორი წლის ან უფრო პატარა ბავშვს აქვს უნარი, კონტექსტის მიხედვით მოახდინოს ენის მონაცვლეობა. მკვლევრები აღნიშნავენ (და ეს მათმა კვლევამ დაადასტურა), რომ წლის და 7 თვის ასაკში ბავშვს აქვს უნარი, ენის არჩევის დროს გაითვალისწინოს არაერთი რთული ფაქტორი. ეს ფაქტორები მოიცავს არა მხოლოდ იმას, თუ ვინ არის ბავშვის თანამოსაუბრე, არამედ იმის გააზრებასაც, რა ადგილზე ხდება ინტერაქცია (დიუხარი და ქუაი, 2000, გვ 111).

ბავშვს ადრეული ასაკიდან უვითარდება შესაბამის პიროვნებასთან ადეკვატური ენის შერჩევის უნარი, ანუ ბავშვის ტვინში ადრეულ ასაკშივე ყალიბდება ორი ენობრივი სისტემა. ბავშვის უნარს სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში ენის გამოყენებისა, იგი მიჰყავს ორი ენის სიტყვების თარგმნამდე; ორი ენის ლექსიკა ცალ-ცალკე ყალიბდება და მათი თარგმნითი ეკვივალენტის შერჩევის უნარიც უვითარდება ბავშვს (ნიკოლადისი, 1998, გვ 105).

გინესიმი და სხვებმა (1996) აღმოაჩინეს ორი წლის ბავშვში შესაბამისი ენის შერჩევის უნარი უცხო ადამიანებთან ურთიერთობისასაც. ბავშვები ძალიან სწრაფად აფიქსირებდნენ უცხო მონოლინგვიზმსა თუ ბილინგვიზმს და ახდენდნენ ადეკვატური ენის შერჩევას საუბრისთვის. ჰოლანდიურ და ინგლისურენოვან ბილინგვალ ბავშვებზე დაკვირვებამ კი აჩვენა, რომ სამი წლის ბავშვები სწორად არჩევენ შესაბამის ენას უცხო მონოლინგვალებთან ურთიერთობაში (დე ჰოუერი, 1990). უფრო მეტიც, ბავშვებს ჰქონდათ უნარი, ბილინგვალებთან საუბრისას ადეკვატურად მოეხდინათ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლა. კვლევებმა აგრეთვე დაადასტურეს, რომ ბავშვებს ენები უფრო ნაკლებად ერევათ ერთმანეთში, თუ ისინი ესაუბრებიან მონოლინგვალს, ხოლო ბილინგვალთან საუბრისას ენების აღრევა უფრო ხშირად ფიქსირდება. აღნიშნული აღრევა უფრო ხშირად ფიქსირდება უფრო დიდი ასაკის ბილინგვალებთან, თუმცა ქომეაუმ და სხვებმა (2003) ასეთი შემთხვევები დააფიქსირეს ორი წლიდან და 2 წლისა და 7 თვემდე ასაკის ბილინგვალ ბავშვებშიც.

ბავშვის ასაკი, როცა ბავშვი ახერხებს ორ ენას შორის დიფერენციაციას ან პირიქით – ურევს ენებს ერთმანეთში – განსხვავებულია და დამოკიდებულია თავად ბავშვზე, არსებულ კონტექსტზე, გარემოზე, ვის ესაუბრება, რამდენად დიდია თანამოსაუბრის წვლილი საუბარში, თანამოსაუბრე ზრდასრულია თუ ბავშვი და ა.შ. (დიუხარი და მუნცი, 2003).

დიუხარმა და ქუაიმ (2000) აღმოაჩინეს, რომ ბავშვის მიერ ენების აღრევა განპირობებულია ამ ენების შორის არსებული ლექსიკური მარაგის დისბალანსით. როცა ბავშვი იყენებს მეორე ენიდან რამე სიტყვას სხვა ენაზე ელაპარაკის დროს, ამის მიზეზი გახლავთ ის, რომ მას არ აქვს

ლექსიკურ მარაგში ის კონკრეტული სიტყვა და ამიტომ სესხულობს მეორე ენიდან (გვ. 113, ანუ ენების აღრევა დამოკიდებულია ენის ფლობის დონეზე და ეს აღრევა დროებითი და ენობრივი კომპეტენციის და ლექსიკური მარაგის გაზრდის კვალდაკვალ შემცირდება. მსგავსი მოვლენა დამახასიათებელია ზრდასრული ბილინგვალეებისთვის, მაგრამ ზრდასრულთა შემთხვევაში ეს შეფასებულია, როგორც პრაგმატიზმი და სიტყვების არევა, პრაგმატული მოსაზრებებიდან გამომდინარე, ხოლო ბავშვების შემთხვევაში ხშირად ამაში ხედავენ პრობლემას და ხაზი ესმევა ბავშვის მიერ სიტყვების არასწორად გამოყენებასა და აღრევას.

ტორიბიო აღნიშნავს, რომ წინადადებაში სხვადასხვა ენის სიტყვებზე გადართვა არ არის შემთხვევითი პროცესი, არამედ საჭირო სისტემური გრამატიკული ფორმების ნაკლებობის შედეგია. შესაბამისად, ენის უფრო მაღალი დონის ფლობის პირობებში, ეს პრობლემა მთლიანად იხსნება (ტორიბიო, 2004, გვ 137).

ენობრივი კოდების გადართვა განპირობებულია ბავშვის მშობლების, ან ახლობელი ადამიანების და თემის წევრებისთვის რამდენად არის დამახასიათებელი ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა. თუკი მშობლები ხშირად გადაერთვებიან ერთი ენიდან მეორეზე, მაშინ ბავშვიც მშობლის მიბაძვით იმავეს აკეთებს, თუ მშობლები საუბრობენ ხან მხოლოდ ერთ, ხან მხოლოდ მეორე ენაზე, ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის პროცესი ბავშვებშიც ნაკლებად შეიმჩნევა. ანუ კულტურულად შესაბამის ნორმებს, მშობლების ქმედებებს და თემში გავრცელებულ საუბრებს აქვთ უდიდესი გავლენა ბავშვის მიერ ერთი ენის მეორეზე გადართვის პროცესისთვის (ლიუიკი, 2003).

ძალიან ბევრი ფაქტორი განაპირობებს ბავშვის მიერ ენის შერჩევას, კერძოდ, კონტექსტი, მშობელთა დამოკიდებულება ამ ორი ენის მიმართ, თემში არსებული კულტურული და ღირებულებითი ფაქტორები, ბავშვის ენობრივი კომპეტენციების დონე, ინდივიდუალიზმი, თანატოლებთან ურთიერთობა, ენობრივი განათლებისადმი არსებული დამოკიდებულებები (ნიკოლადისი და გინესი, 1997).

დასკენის სახით, როგორც გინესი მიუთითებს, ბავშვს აქვს უნარი, განასხვავოს ორი ენა როგორც აღრეული ასაკიდან, აგრეთვე უკვე გამართული სინტაქსური კონსტრუქციებით საუბრისას (გინესი, 2002, გვ. 173).

ორი ენის გადანაწილება

უკანასკნელ პერიოდამდე გავრცელებული იყო მიდგომა, რომ დაბადებიდან ორი ენისაკენ მიდრეკილი ბავშვის ტვინი ფუნქციონირებდა მონოლინგვალის ტვინის მსგავსად, ანუ ერთი ენობრივი სისტემით. ვოლტერმა და ტაეშნერმა (1978) შემოიტანეს 3 საფეხურის მოდელი. მოდელის შესაბამისად, ბილინგვალე ბავშვი, ენასთან მიმართებით, გაივლის 3 ეტაპს, პირველ ეტაპზე ხდება ენების აღრევა, მეორე ეტაპზე – ენების ნაწილობრივი განცალკევება და მესამე ეტაპზე – ენების სრული განცალკევება. ამ მოდელის შემოთავაზების შემდეგ მნიშვნელოვან საკითხად რჩებოდა: ბავშვი ავითარებს ორ ენობრივ სისტემას თუ ის

ფუნქციონირებს ერთი ენობრივი სისტემის შიგნით (ერთიანი ენის ჰიპოთეზა იხილეთ ნიკოლადისი, 1998), თუ საერთოდ არანაირი საწყისი ენობრივი სისტემა არ არსებობს (დიუხერი და ქუაი, 2000). ახალი კვლევები აღარ ადასტურებენ ადრე გავრცელებულ მიდგომას ერთი ენობრივი სისტემის არსებობის შესახებ (გინესი, 2001, 2002). გინესის მიხედვით, ბილინგვალ ბავშვში სხვადასხვა ენა განსხვავებულად არის წარმოდგენილი და განთავსებული (გინესის, 2001, გვ. 158), მაგრამ ამავე დროს ორი ენა ვითარდება ავტონომიურ და, ამასთანავე, ურთიერთდამოკიდებულ რეჟიმში და ამიტომ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რომელი ორი ენაა წარმოდგენილი ბილინგვალ ბავშვში (ინგლისურ-ფრანგულის და ჩინურ-ინგლისური ენობრივი გადართვები განსხვავებული იქნება). ეს თემა ფართოდ იქნება განხილული მეშვიდე თავში.

მშობელთა ენის არჩევანი

იმ მშობლებს ენის არჩევანი, რომელთაც შეუძლიათ ბავშვთან გამოიყენონ ერთზე მეტი ენა, ძალიან მნიშვნელოვანია ბავშვის აღზრდისთვის. პილერი ამ პროცესს უწოდებს კერძო ენობრივი დაგეგმვის პროცესს. ამასთანავე, პილერმა (2002) გამოიკვლია, რომ მშობელთა უმრავლესობა, რომელთაც შეუძლიათ ორ ენაზე საუბარი, შვილებთან ურთიერთობისას არ მიმართავენ გააზრებულ და დაგეგმილ სტრატეგიას შვილის აღზრდის თვალსაზრისით. ასეთ ოჯახებში ენის გამოყენებას ძირითადად სხვა ფაქტორები განაპირობებს, კერძოდ, დაქორწინებამდე არსებული საკომუნიკაციო ენა, საკომპენსაციო ფაქტორები (გამოიყენო ის ენა, რომლის სამშობლოშიც არ ცხოვრობ), და იდენტობის (საკუთარი წარმომავლობის წარმოჩენა და დაცვა). ტიუომინენის (1999) გამოკვლევით, მშობელთა დამოკიდებულება ენისადმი განპირობებულია მათი იდენტობის შენარჩუნებით და ხარჯებისა და სარგებლის ანალიზით. მშობელთა ენის არჩევანზე მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს აგრეთვე ოჯახის ახლო ნათესავებსა და მეგობრებსაც. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ მშობელთა დიდ ნაწილს მაინდამაინც არ აქვთ ენების დიდი არჩევანი (მაგალითად, უმრავლესობის თემში მცხოვრებ უმცირესობებს), ხოლო მულტილინგვურ ოჯახებსა და ელიტებში მშობელთა ენის არჩევანის შესაძლებლობა გაცილებით დიდია.

ბილინგვალმა მშობელმა შეიძლება აირჩიოს ერთი ენა შვილთან ურთიერთობისთვის, მაგალითად, ესპანურენოვანმა დედამ შეიძლება გარკვეული მოსაზრებებით მხოლოდ ესპანურად ისაუბროს შვილთან. განსხვავებული ვითარებაა, როცა ერთი მშობელი მხოლოდ ერთ ენაზე ესაუბრება შვილს, ხოლო მეორე მშობელი – მხოლოდ მეორე ენაზე (ბარონ-ჰაოუაერტი, 2004). მაგალითად, დედა შეიძლება ესაუბროს ბავშვს ესპანურად, ხოლო მამა – ინგლისურად (ამასთანავე, მშობლები შეიძლება ერთმანეთთან საუბრობდნენ მხოლოდ ერთ ენაზე). აბსოლუტურად განსხვავებული შემთხვევაა, როცა ბილინგვალ მშობლები შვილს ესაუბრებიან მხოლოდ უმცირესობათა ენაზე, ხოლო ბავშვის მიერ უმრავლესობის ენის შესწავლას ოჯახის გარეთ ვარაუდობენ.

მშობლები ენობრივ არჩევანს აკეთებენ გააზრებულად, გაუაზრებლად და სპონტანურად. ამასთანავე, მშობელთა ენობრივი არჩევანი შეიძლება იყოს ძალიან ზოგადი და სპეციფიკური (პავლენკო, 2004). პილერის აზრით (2002) მშობელთა ენობრივ არჩევანს განაპირობებს ენის მიმზიდველობა, კულტურული და გენდერული ფაქტორები და, რა თქმა უნდა, ის სოციალური კონტექსტი, რომელშიც ცხოვრება უწევთ ბილინგვალ მშობლებს.

მშობელთა ენის არჩევანი არის საერთოდ მდგრადი დროში, თუმცა არის სხვადასხვა კონტექსტი და მოვლენა, როცა ხდება ენის არჩევანის მოულოდნელი გადაწყვეტილება (მაგალითად, როცა ოჯახში შემოდის უცხო ადამიანი, ოჯახის ყველა წევრი გადაერთევა უმრავლესობის ენაზე), შესაბამისად, ენობრივი არჩევანი ხშირად პრაგმატულია და მოქნილია სხვადასხვა სიტუაციიდან გამომდინარე. მაგალითად, ოჯახში მონოლინგვალური მეგობრის სტუმრობა გამოიწვევს ოჯახის ყველა წევრის იმ ენაზე საუბარს, რომელზეც ეს მეგობარი სტუმარი საუბრობს ან როცა ოჯახი ესწრება რელიგიურ რიტუალებს // რელიგიურ შეკრებებს, ყველა იყენებს ამ რელიგიის წმინდა ენას ერთმანეთთან კომუნიკაციისას.

ემოციები არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი ენის არჩევანისას. მშობელმა შეიძლება სხვადასხვა ენა გამოიყენოს ბავშვის შექებისა და დისციპლინის დაცვისკენ მოწოდებისას, სიყვარულის გამოსახატავად თუ ღარიბებისას. შესაბამისად, მშობლები ხშირად არიან მულტილინგვალური და არა მონოლინგვალური თავიანთ ბავშვებთან ინტერაქციისას (პავლენკო, 2004). ბევრ მშობელს აქვს ინდივიდუალური მრავლფეროვანი ლინგვისტური რეპერტუარი: „მე შენ მიყვარხარ“ ამბობს ერთ ენაზე, სხვა მოსაფერებელ სიტყვებს – სხვა ენაზე, ხოლო „დააღაგე შენი ოთახი“ – სულ სხვა ენაზე (პავლენკო, 2004, გვ. 200). პავლენკოს (2004) მოჰყავს ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის მაგალითები, როცა მშობელი ინგლისურად გადადის რუსულზე იმის მკაცრად დასაფიქსირებლად: „რაც ვთქვი, სწორედ იმას ვგულისხმობდი“.

აღსანიშნავია, რომ ბავშვებში ბილინგვიზმს მშობელთა ენის არჩევანის გარდა, სხვა ბევრი ფაქტორი განაპირობებს. მაგალითად, იმიგრანტი ოჯახი სახლში შეიძლება მშობლიურ ენაზე საუბრობდეს, მაგრამ შვილები (განსაკუთრებით თინეიჯერები) ერთმანეთთან სხვა ენაზე ურთიერთობდნენ, ენაზე, რომელიც გავრცელებულია ქუჩაში, სკოლასა და ტელევიზიაში. მეგობრებთან ურთიერთობამ სკოლასა თუ ქუჩაში, აგრეთვე მედიასაშუალებებმა შეიძლება აქციონ ბავშვი ბილინგვალად, რომლის ოჯახიც მხოლოდ მშობლიურ ენას იყენებს სახლში ურთიერთობებისას. განსხვავებული შემთხვევაა, როცა ბავშვი ხდება ბილინგვალური ბები-ბაბუს ხშირი სტუმრობის წყალობით. მაგალითად, ჩინელი ბავშვები ამერიკის შეერთებულ შტატებში შეიძლება იყენებდნენ მხოლოდ ინგლისურს როგორც ოჯახში, აგრეთვე სკოლასა და ქუჩაში, მაგრამ ბები-ბაბუს ინტენსიური სტუმრობის შედეგად შეეძლოთ თუნდაც მცირე მანდარინული ან კანტონური ჩინურის გაგებაც.

სინქრონიულად ენის ათვისების ტიპები

ბავშვის ბილინგვიზმის ძალიან ბევრი კატეგორიზაცია არსებობს, რომელიც ეფუძნება მშობლების მიერ ბავშვებთან ინტერაქციებსა და თემში ენის გამოყენებას (ჰარდინგ-ემი და რილეი, 2003; რომაინი, 1995; პილერი, 2001), თუმცა, მიუხედავად ასეთი ფართო კატეგორიზაციებისა, ყველა ბილინგვალი ბავშვი ვერ ჯდება ამა თუ იმ კატეგორიაში. დე ჰოუვერი (2000) ვარაუდობს, რომ ბავშვი რეგულარულად ისმენს ერთ ენაზე ან კომბინირებულად ორ ენაზე და ამის შედეგად ხდება ენის ათვისება, თუმცა გამონაკლისები მაინც არსებობს (მაგალითად ერთ-ერთი მშობელი ყოველთვის ურთიერთობს ბავშვთან იმ ენაზე, რომელიც მისთვის მშობლიური არ არის). ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ორივე ენის გამოყენების თუ გაგების თვალსაზრისით, თანასწორობა არასდროსაა, და ამა თუ იმ ენის გამოყენების სიხშირე დამოკიდებულია სხვადასხვა სოციალურ, საგანმანათლებლო და საოჯახო ფაქტორებზე და იცვლება დროთა განმავლობაში. შესაბამისად, ბილინგვალ ბავშვს არასდროს არ აქვს თანაბარი ენობრივი გამოცდილება ორივე ენაში და დაბალანსებული ბილინგვიზმი, რომელიც განხილული იყო სახელმძღვანელოს პირველ თავში, უფრო მითია, ვიდრე რეალობა.

ადრეული ბავშვობის ბილინგვიზმის ტიპები

ერთი პიროვნება – ერთი ენა

მშობლებს აქვთ სხვადასხვა მშობლიური ენა, რომელთაგან ერთ-ერთია დომინანტური თემში. ერთი მშობელი ბავშვს ელაპარაკება ერთ ენაზე, მეორე მშობელი ბავშვს ელაპარაკება მეორე ენაზე, ხოლო ერთმანეთთან ძირითადად საუბრობენ ერთ ენაზე (მაგალითად, დედა საუბრობს ინგლისურად, მამა – ჰოლანდიურად, თემი – ჰოლანდიურად). ამ შემთხვევაში ვარაუდობენ, რომ სხვადასხვა ენაზე ბავშვთან საუბარი მშობლების მიერ კარგი სტრატეგიაა, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ენის ათვისებისთვის მხოლოდ ოჯახი არ არის ერთადერთი წყარო და თემსაც აქვს უდიდესი გავლენა (სკოლამდელი დაწესებულებები, ახლო ნათესავები, მასმედია). მრავალენოვანი ქალაქები (ნიუ-იორკი, სიდნეი, ბრიუსელი) არის კარგი მაგალითი, როცა ზემოთ განხილულ საოჯახო ენის დაგეგმვის სტრატეგიას ემატება მრავალენოვანი ენობრივი გამოცდილება თემში, რაც უფრო კარგ შედეგს იძლევა.

ოჯახის ენა განსხვავებულია ოჯახის გარეთ არსებული ენებისგან

ამ კატეგორიაში ძალიან ბევრი ნაირსახეობა გვხვდება ბავშვის ბილინგვიზმის თვალსაზრისით (მშობლების პირველი ენის, სამეზობლოს

და სწავლების ენის კუთხით არის ძალიან ბევრი შიდა განსხვავება). ამ კატეგორიის საერთო მახასიათებელია ის ფაქტი, რომ ბავშვი ეუფლება ერთ ენას სახლში, ხოლო მეორე ენას – სახლს გარეთ. ოჯახში ერთი ენის გამოყენება შეიძლება ხდებოდეს, მიუხედავად იმისა, ეს ენა არის თუ არა ორივე მშობლისთვის მშობლიური (მაგალითად, ბავშვის მამისთვის მშობლიური ენა არის ინგლისური, მაგრამ ის ფლობს მაღალ დონეზე იაპონურსაც, დედის მშობლიური ენაა იაპონური და ოჯახში გამოიყენება იაპონური, ხოლო თემში დომინანტი ენაა ინგლისური). ამ შემთხვევაში ბავშვი ეუფლება დომინანტ ენას ოჯახის გარეთ სამეზობლოში ან სკოლაში.

ამ კატეგორიის კიდევ ერთი სახესხვაობაა, როცა მშობლები ბავშვს დაბადებიდან ესაუბრებიან ორ სხვადასხვა ენაზე, ხოლო თემის ენა სულ სხვაა. თემის მესამე ენას ბავშვი სწავლობს ოჯახს გარეთ და ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს ტრილინგვიზმს (მაგალითად, დედა საუბრობს გერმანულად, მამა – ესპანურად, თემი – ინგლისურად).

შერეული ენა

მშობლები ბავშვს ხშირად ესაუბრებიან ორივე ენაზე. ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა და ენების არევა დამახასიათებელია როგორც ოჯახში, ასევე სამეზობლოში. ბავშვი ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადაერთვება ხოლმე ძირითადად ბილინგვალებთან და არა მონოლინგვალებთან ურთიერთობისას. თემს შეიძლება ჰქონდეს დომინანტი ენა ან არც ჰქონდეს (მაგალითად, მშობლები საუბრობენ ინგლისურ და მალტურ ენებზე, თემის ენებია ინგლისური და მალტური).

მეორე ენის დაგვიანებული დანერგვა

ეს კატეგორია გვხვდება, როცა დომინანტი ენა გამოიყენება სამეზობლოში, თემში და სკოლაშიც. ამ შემთხვევაში მშობლები ცდილობენ, რაც შეიძლება დიდი ხნის განმავლობაში ესაუბრონ ბავშვს (2-3 წლამდე) მხოლოდ მშობლიურ ენაზე და შემდგომ ჩართონ მეორე ენის ათვისების პროცესი, რათა ბავშვმა აითვისოს მშობლიური ენა. მაგალითად, ოჯახში საუბრობენ მხოლოდ ნავარულ ენაზე და მხოლოდ ბავშვის 3 წლის ასაკის მიღწევისას გადადიან ინგლისურზეც.

ჰარდინგ-ემის და რილეის (2003) და რომანისის (1995) კატეგორიზაციებს აქვთ მნიშვნელოვანი ლიმიტი, თუკი ბილინგვიზმს აქვს შემმატებელი კონტექსტი და ადგილი აქვს „პრესტიჟულ ბილინგვიზმს“, მაშინ არსებული ბილინგვიზმი სტაბილურია, თუმცა შემამცირებელი ბილინგვიზმის კონტექსტში ბავშვის ბილინგვიზმი არამდგრადია და შეიძლება შეიცვალოს დომინანტი ენის მონოლინგვიზმით და ასიმილაციით (იხილეთ მე-18 თავი). ზემოთ ჩამოთვლილი ოთხი კატეგორიიდან, პილერის (2001) აზრით, პირველ ორი კატეგორია ბილინგვიზმის წარმატებულ სტრატეგიას წარმოადგენს, ხოლო ბოლო ორი – წარუმატებელს. ამასთან, აღსანიშნავია, რომ პირველი ორი კატეგორია ელიტებისა და საშუალო

ფენისთვისაა დამახასიათებელი, ხოლო ბოლო ორი ნაკლები ეკონომიკური განვითარების, იმიგრანტი და მუშათა კლასის ოჯახებში გვხვდება.

აღსანიშნავია აგრეთვე ის, რომ ოჯახის გარდა, სხვა არაერთი მნიშვნელოვანი აგენტია, რომელიც განაპირობებს ბავშვის ბილინგვიზმს. ამ თავის შემდგომ ნაწილში განხილული იქნება ბავშვის ბილინგვიზმამდე მისასვლელი კარგად დასაბუთებული გზები.

ადრეული ბილინგვიზმის პრაქტიკული მაგალითები

რამდენიმე ძველი კვლევა ბილინგვიზმის სფეროში ეხება პრაქტიკული მაგალითების განხილვას ბავშვში ბილინგვიზმის განვითარების შესახებ (იხილეთ დიუხერი და ქუაი, 2000 და იამამატო 2001). მაგალითად, რონჯატმა შეისწავლა (1913) ბილინგვალი ბავშვის მაგალითი, რომლის დედა საუბრობდა გერმანულად, მამა ფრანგულად, ხოლო მისი თემი იყო ფრანგულენოვანი. აღნიშნული კვლევის შემდეგ მან დაამკვიდრა შესიტყვება: „ერთი პიროვნება – ერთი ენა“, რომელიც უკვე განვიხილეთ სახელმძღვანელოში და რომელიც გულისხმობს ერთი მშობლის საუბარს შვილთან ერთ ენაზე, ხოლო მეორე მშობლისა – მეორე ენაზე.

პრაქტიკული მაგალითების მნიშვნელოვანი კვლევის ავტორია ლეოპოლდი (1939 და 1949). აღნიშნული კვლევა მიიჩნევა ბილინგვიზმის კლასიკურ კვლევად, მან კვლევა განახორციელა საკუთარ შვილ ჰილდეგარდზე. ოჯახში ბავშვს მამა ესაუბრებოდა გერმანულად, ხოლო დედა – ინგლისურად. ლეოპოლდი იყო ფონეტიკის სპეციალისტი და გააკეთა მნიშვნელოვანი ჩანაწერები ჰილდეგარდის საუბრის განვითარების შესახებ, რომელიც გამოიცა ოთხ წიგნად.

ლეოპოლდის კვლევის უმნიშვნელოვანესი ასპექტი გახლავთ ცვალებადი ბალანსის აღმოჩენა ბილინგვალ ბავშვებში. საკუთარი ქალიშვილის მაგალითზე გამოიკვლია, რომ როცა ჰილდეგარდი წავიდა გერმანიაში, მისთვის გერმანული ენა გახდა დომინანტი ენა, ხოლო ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაბრუნებისა და სწავლის ინგლისურად გაგრძელების შემდეგ ინგლისური დომინირებდა. ბილინგვური სიტუაციები არის ძალიან ცვალებადი არა მხოლოდ სოციალურ, არამედ ინდივიდუალურ დონეზე და, შესაბამისად, ბილინგვალშიც ენათა დომინირება ხშირად მონაცვლეობს და არ არის მდგრადი. ლეოპოლდის მეორე ქალიშვილი კარლა იშვიათად ესაუბრებოდა მამას, მას მხოლოდ ესმოდა გერმანული, მაგრამ ვერ საუბრობდა, ანუ იყო პასიური ბილინგვალი, თუმცა 19 წლის ასაკში, გერმანიაში ყოფნისას, მან თავისი რეცეფციული უნარები გარდაქმნა პროდუქციულ უნარებად და სრულყოფილად დაეუფლა გერმანულ ენას.

ენათა ცვალებადი ბალანსის შესახებ საინტერესო კვლევები ეკუთვნით ფანტინის (1985) ინგლისური, იტალიური და ესპანური ენების ცვალებადობის შესახებ და იუკავას(1997), რომელმაც შეისწავლა 3 მაგალითი, როცა შესწავლილი იაპონური ენა დაავიწყდათ ინდივიდებს და ხელახლა დაეუფლნენ მას. იამამატოს 2002 წლის დაკვირვების მიხედვით კი იაპონიაში, მშობლების მცდელობის მიუხედავად, ძალიან ცოტა ბავშვია ბილინგვალი (გვ. 545). დე ჰოუერმა (2003) შეისწავლა, 2500 ბილინგვალი

ოჯახი, რომელთა ბილინგვალური შვილებიდან ყოველი ხუთიდან ერთი მაინც არ იყენებდა ორი ენიდან ერთ-ერთს უკანასკნელ ხანებში, თუმცა, როგორც ქიუაი (2001) აღნიშნავს, ენის პასიური ცოდნა ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ნებისმიერ მომენტში შესაძლებელია მისი მარტივად გააქტიურება საჭიროების შემთხვევაში (გვ. 194). დე ჰოუერიც (2005) აღნიშნავს, რომ პასიური კომპეტენცია ძალიან სწრაფად გადაიქცევა პროდუქტიურად კომპეტენციად (მაგალითად, მონოლინგვალური ბებია-ბაბუის სტუმრობისას, არდადეგებზე მონოლინგვალურ ბავშვებთან ურთიერთობისას).

„ერთი პიროვნება – ერთი ენა“ არის მხოლოდ ერთ-ერთი მიდგომა, რომლის პრაქტიკული მაგალითიცაა შესწავლილი მკვლევარების მიერ. არსებობს არაერთი განსხვავებული მიდგომის პრაქტიკული მაგალითები ბავშვის ბილინგვიზმის განვითარების თაობაზე. (იხილეთ შინლე-ლიანო, 1989; რომაინი, 1995). ორი განსხვავებული მიდგომა უკვე იყო განხილული სახელმძღვანელოში. ერთი მიდგომა გულისხმობს სახლის გარეთ ენის დაუფლებას. მეორე განსხვავებული მიდგომა კი გულისხმობს, რომ მშობლებიც და თემიც ბილინგვალურია და ბავშვთან ურთიერთობა ხდება ორივე ენაზე. რომაინი (1995) ყურადღებას ამახვილებს უფრო გავრცელებულ კატეგორიაზე, ვიდრე ეს უკვე არსებულ ლიტერატურაშია წარმოდგენილი (გვ. 186). მაგალითად, ამერიკისა და მექსიკის საზღვარზე არის ძალიან ბევრი თემი, რომელშიც ინგლისურისა და ესპანურის გამოყენება შერეულია. რომაინის მსგავსი კატეგორია მოჰყავს ლიონს (1996) უელსის მაგალითზე. გარსია (1982) მიიჩნევს, რომ მშობლების მიერ ორი ენის შერეულმა გამოყენებამ, შეიძლება მაინც უზრუნველყოს ბავშვში ეფექტური ბილინგვიზმის განვითარება.

მშობლების მიერ ორი ენის შერეულად გამოყენების მაგალითია მოყვანილი დიუხარისა და ქიუაის (2000) ნაშრომში დიუხარის ქალიშვილის მაგალითზე (ბავშვის ბილინგვიზმის განვითარება 10 თვიდან 2 წლის და 3 თვემდე). აღნიშნული მაგალითი შეგიძლიათ იხილოთ ქვემოთ წარმოდგენილი ცხრილის სახით:

<p>დედა: დაბადებული გაერთიანებულ სამეფოში, მშობლიური ენაა ინგლისური, სრულყოფილად ფლობს ესპანურს, რომელიც შეისწავლა ზრდასრულ ასაკში;</p> <p>მამა: დაიბადა კუბაში; შემდგომ ცხოვრობდა პანამაში, ხოლო უფრო მოგვიანებით – გაერთიანებულ სამეფოში, მისი მშობლიური ენაა ესპანური, ინგლისური შეისწავლა საშუალო სკოლის საფეხურზე და სრულყოფილად ფლობს ინგლისურ ენას;</p> <p>ენა, რომელზეც ელაპარაკება ქალიშვილი დედას: 1 წლამდე ინგლისურად, შემდეგ ესპანურად. ესპანურ ენას იყენებს დედა მამასთან საუბრისას, ხოლო ინგლისურს – თუ ინგლისურენოვანი თანმხლები პირების გარემოცვაში არიან ან კონკრეტულ სიტუაციაში და კონტექსტში (მაგალითად, უნივერსიტეტში);</p> <p>ენა, რომელზეც ელაპარაკება ქალიშვილი მამას: ესპანური, გარდა იმ სიტუაციისა, თუ მათ საუბარს ესწრება ინგლისურენოვანი პიროვნება;</p> <p>ენა, რომელზეც ესაუბრებიან გოგოს დედის მხრიდან ბებია-ბაბუა, მომვლელი: ინგლისური;</p> <p>თემი: ინგლისურენოვანი;</p> <p>საზღვარგარეთ მოგზაურობა: ესპანურენოვანი.</p>
--

ამ მაგალითში ორივე მშობელი არის ორივე ენის სრულყოფილად მცოდნე, ერთი მშობლისთვის ინგლისურია მშობლიური და ესპანური – მეორე ენა, ხოლო მეორე მშობლისთვის ესპანურია მშობლიური და

ინგლისური მეორე ენა. ორივე მშობელი კარგი მისაბაძი მაგალითია შვილისთვის ენის ფლობისა და ბილინგვიზმის თვალსაზრისით. ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის პროცესი არ არის შემთხვევითი, არამედ გამომდინარეობს სიტუაციიდან და კონტექსტიდან. ეს მაგალითი ნათელს ჰფენს „ერთი პიროვნება – ერთი ენის“ მიდგომის სისუსტეს, რადგან თითოეული მშობელი საუბრობს ბავშვთან მხოლოდ ერთ ენაზე, ხოლო ოჯახს გარეთ ან ოჯახში, სხვის შემოსვლის პირობებში სიტუაცია იცვლება. ანუ ენის კერძო დაგეგმვის თვალსაზრისით, ეს სტრატეგია არაეფექტურია, რადგან ენის დაგეგმვას ოჯახის გარეთ უკვე ვეღარ აკონტროლებს მშობელი (დიუხარი და ქიუაი, 2000).

ერთი მშობლის ოჯახი და ბილინგვიზმი

კვლევების უმრავლესობა, რომლებიც ეხება ბავშვებში ბილინგვიზმის განვითარებას, ჩატარებულია ოჯახებში, სადაც ორივე მშობელია, ანუ მიიჩნევა, რომ მხოლოდ ორივე მშობლის პირობებშია შესაძლებელი ბილინგვალი ბავშვის აღზრდა, თუმცა ეს არ შეესაბამება რეალობას და ქვემოთ მოყვანილი ორი მაგალითიც ამას ადასტურებს:

(1) მეორე ენა ხშირად შეისწავლება არა ოჯახში, არამედ მის ფარგლებს გარეთ. მაგალითად, აფრიკაში ბავშვები ერთ ენას სწავლობენ ოჯახში ან სამეზობლოში, ხოლო კიდევ ერთ ან ორ ენას – სკოლასა და ურბანულ დასახლებებში ეროვნებათშორისი ურთიერთობების წყალობით. ანალოგიურად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბავშვმა ესპანური ენა შეიძლება შეისწავლოს ოჯახში ან სამეზობლოში, ხოლო ინგლისური – საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. ამერიკის შეერთებულ შტატებში მცხოვრებმა მარტოხელა მამამ შეიძლება გადაწყვიტოს, რომ ბავშვმა იცოდეს ფრანგული ენა და მასთან ფრანგულ ენაზე ჰქონდეს კომუნიკაცია, ხოლო ბავშვი ინგლისურს შეისწავლის სკოლაში თანატოლებთან ურთიერთობების შედეგად. მოყვანილი მაგალითებიდან ნათელია, რომ ოჯახში ერთ-ერთი მშობლის არყოფნა სულაც არ არის ბავშვის ბილინგვიზმის განვითარების ხელისშემშლელი ფაქტორი.

(2) ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვის ბილინგვიზმის განვითარება შეიძლება შეაფერხოს ერთ-ერთი მშობლის დაღუპვამ ან განქორწინებამ. მაგალითად, როცა ბავშვი დედისა და მამის მიერ იზრდება ბილინგვალად, ერთ-ერთის გამოკლების შემთხვევაში, მეორე მშობელმა ბავშვი შეიძლება გაზარდოს მხოლოდ მონოლინგვალად, თუმცა არაერთი ინსტრუმენტი არსებობს ბავშვის ბილინგვიზმის შესანარჩუნებლად მეორე მშობლის გამოკლების შემთხვევაშიც (ამ საკითხზე ვრცლად იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

განქორწინებას ან ერთ-ერთი მშობლის დაღუპვას ახლავს ძალიან მძიმე სტრესი ბავშვისთვის და მშობლისთვის. შესაბამისად, ამ სტრესის პირობებში, ბავშვის ბილინგვიზმის შენარჩუნება არ არის ხოლმე მშობლის პრიორიტეტი. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ სტრესის პირობებში, ბავშვისთვის კიდევ ენის დაკარგვის დამატება კიდევ უფრო უარყოფითად იმოქმედებს მის ფსიქიკასა და განვითარებაზე, რადგან, ენასთან ერთად, ის კარგავს თავისი კულტურისა და იდენტობის ნაწილს.

ტრილინგვიზმი

აღსანიშნავია, რომ ადამიანთა ნაწილი მულტილინგვალა და არა ბილინგვალა. მაგალითად, შვედეთში ადამიანები თავისუფლად ფლობენ შვედურ, ინგლისურ და გერმანულ ენებს, ისევე, როგორც აფრიკაში, ხალხი ფლობს ადგილობრივ, რეგიონალურ, ოფიციალურ და საერთაშორისო ენებს. ზაირში ბავშვები სწავლობენ ადგილობრივ ენას ოჯახში, რეგიონალურ ენებს – ლინგალას ან კიკონგოს – თემში ან სკოლაში, ხოლო ფრანგულს უკვე სკოლის ზედა საფეხურზე. აღსანიშნავია, რომ ბავშვობის ადრეულ ასაკში ტრილინგვიზმის შემთხვევები იშვიათია; სამაგიეროდ, ტრილინგვიზმი გაცილებით ხშირია ოფიციალურად სკოლაში სწავლის პროცესის დროს (ორი ენა ისწავლება სკოლაში). სკოლაში სამენოვანი სწავლების კონკრეტული მაგალითები გვხვდება ბასკეთში (ბასკური, ესპანური, ინგლისური – იხილეთ ლასაგაბასტერი, 2000; ლეტჩიბერია, 2004), კატალონიაში (კატალონიური, ესპანური, ინგლისური – იხილეთ მუნისი, 2000), ფინეთი (ფინური, შვედური, ინგლისური – იხილეთ ბიოკლუნდი და სუნი, 2000), ფრისლანდში (ფრისლანდიური, ჰოლანდიური, ინგლისური – იხილეთ იცმა, 2000) და რუმინეთში (რუმინული, უნგრული და ინგლისური – იხილეთ ლატცუ, 2000).

ბავშვში ტრილინგვიზმის განვითარების სხვადასხვა გზაა. ერთ-ერთი გზაა, როცა მშობლები ოჯახში ბავშვს ესაუბრებიან ორ ენაზე, ხოლო მესამე ენას ბავშვი სწავლობს სკოლაში. ალტერნატიული გზაა, როცა მესამე ენას ბავშვი იძენს მასთან ხშირად სტუმრად მყოფი ბებია-ბაბუისგან ან სხვა სტუმრისგან, ძიძისგან, თანატოლებისგან ან მასმედიის საშუალებით. აღსანიშნავია, რომ ტრილინგვიზმის დროს ამა თუ იმ ენის მაღალ დონეზე ფლობა ცვალებადია, ინდივიდებში ბილინგვიზმი გაცილებით მდგრადია, ვიდრე ტრილინგვიზმი.

რამდენიმე პრაქტიკული მაგალითის კვლევა მიეძღვნა ბავშვში ტრილინგვიზმის განვითარებას (იხილეთ ქიუა, 2001 და ჰოფმანი, 2001 ამ კვლევების მიმოხილვისთვის). ჰოფმანის ერთ-ერთი გამოკვლევა (1985) შეეხება შემთხვევას, როცა ბავშვმა ერთი ენა (ესპანური) აითვისა მამისგან, მეორე ენა (გერმანული) აითვისა დედისგან და სხვადასხვა ადგილას ვიზიტების წყალობით, ხოლო მესამე ენა (ინგლისური) – სკოლაში და თანატოლებთან ურთიერთობის შედეგად.

ქიუაიმ (2001) გამოიკვლია ბავშვი, რომელსაც გერმანულად ელაპარაკებოდა მამა და მშობლები ერთმანეთში ლაპარაკობდნენ გერმანულად; დედას ურთიერთობა ჰქონდა ბავშვთან ინგლისურ ენაზე. ორივე მშობელი სრულყოფილად ფლობდა იაპონურ ენას, რომელიც იყო იმ თემის ენა, სადაც ისინი ცხოვრობდნენ... ბავშვი დადიოდა საბავშვო ბაღში, რომელიც იაპონურ ენაზე ფუნქციონირებდა. პირველი ორი წლის განმავლობაში ბავშვის ენობრივ კომპეტენციებში გარკვეული ზეგავლენის შედეგად ხდებოდა ცვლილებები, ეს განპირობებული იყო მამის სამუშაო გრაფიკიდან გამომდინარე ხშირი მოგზაურობითა და ვიზიტებით. ქვემოთ

იხილეთ ცხრილი, ამ ბავშვის ენის გამოყენებასთან დაკავშირებით, რომელიც ადაპტირებული ქიუაის პირვანდელი ცხრილიდან.

ბავშვის ასაკი	ინგლისურის მოსმენის %	გერმანულის მოსმენის %/	იაპონურის მოსმენის %
დაბადებიდან 11 თვემდე	70%	30%	0%
11 თვიდან 1 წლამდე	50%	20%	30%
1 წლიდან 1 წ. და 5 თვემდე	43%	23%	34%
1 წ. და 5 თვიდან 1 წ. და 6 თვემდე	45%	10%	45%

აღსანიშნავია, რომ ბავშვი ნაკლებად ისმენდა გერმანულს, ვიდრე ინგლისურს, თუმცა დედამისი აღნიშნავდა, რომ იგი გააკვირვებული იყო იმით, რომ როცა ბავშვი იყო 1 წლისა და 3 თვის, მათ სტუმრობდნენ ნათესავები და რამდენ რამეს იგებდა ბავშვი გერმანულად (ქიუაი, 2001, გვ.174). ჩვეულებრივ, ბილინგვალები ძალიან მალე იგებენ და საუბრობენ მეორე და მესამე ენაზე, თუკი ამისათვის გარკვეული საფუძველი ან ინსენტივი აქვთ. ქიუაი აღნიშნავს, რომ ეს ბავშვი იყო უფრო განვითარებადი, ვიდრე აქტიური ტრილინგვალი. ის აქტიურად იყენებდა იაპონურს, ვიდრე ინგლისურს და გერმანულს და მშობლებიც არ იყვნენ ამის წინააღმდეგნი. ის იყო პასიური ტრილინგვალი, ესმოდა ინგლისური და გერმანული, მაგრამ ლაპარაკობდა იაპონურად.

საინტერესოა დი უაილეს კვლევა (2000), რომელიც შეეხება ერთ გოგონას: გოგონას დედა ესაუბრებოდა ჰოლანდიურად, მამა – ფრანგულად, ხოლო ინგლისური შეისწავლა ლონდონში, თავის მეზობლებთან კომუნიკაციისას, ხოლო ურდუს ენა შეისწავლა საკუთარი ძიძისგან და ადრეულ ასაკში იყო კვარტალინგვალი. წლისა და 2 თვის ასაკში ბავშვს ჰქონდა 150 ფრანგული, ჰოლანდიური, ურდუ და ინგლისური სიტყვების პასიური მარაგი. აღსანიშნავია, რომ მულტილინგვიზმი იყო ღირებულება ამ ოჯახისთვის და ბავშვს ახალისებდნენ, თუკი ის მრავალ ენაზე ისაუბრებდა (მაგალითად, კიდევ უყიდიდნენ ტკბილეულს სხვა ენაზე მოთხოვნის შემთხვევაში (დე უაილე, 2000, გვ.5). თუმცა, უკვე 5 წლის ასაკში ენის სტატუსი და თანატოლთა მიერ ამ ენების მიმდებლობა გახდა გადამწყვეტი. როგორც მამა აღნიშნავდა, „ბავშვს არ უნდა, რომ ველაპარაკო ფრანგულად სკოლაში და ის მე ან ინგლისურად მპასუხობს, ან ყურში მიჩურჩულებს პასუხს ფრანგულად“ (დე უაილე, 2002, გვ. 547). გოგონა ცდილობდა, არ ყოფილიყო გარიყული ფრანგულ ენაზე ლაპარაკის გამო თანატოლებისგან და ეს ხდებოდა მულტიეთნიკურ ლონდონში.

ტრილინგვიზმის კვლევების მიმოხილვაში ჩენოზმა და გენესიიმ (1998, გვ. 20) დაასკვნეს, რომ ბილინგვიზმი არ უშლის ბავშვში ტრილინგვიზმის განვითარებას; უფრო მეტიც – ხელს უწყობს მას. ბილინგვალი ბავშვი უფრო იოლად ითვისებს მესამე ენას, ვიდრე მონოლინგვალი (ჩენოზი, 2003, გვ. 82). ეს შედეგი განპირობებულია ბილინგვიზმისათვის კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით დამახასიათებელი ეფექტით, რაც გამოიხატება ფართო ლინგვისტური

რეპერტუარით, მრავალმხრივი სწავლის სტრატეგიებითა და მრავალმხრივი ლინგვისტური პროცესირების უნარით (იხილეთ მე-7 თავი). ბილინგვიზმის პოზიტიურ ეფექტს ტრილინგვიზმის განვითარებაში (ჩენოზი, 2003) ადასტურებს ლინგვისტური ურთიერთდამოკიდებულებების ჰიპოთეზაც (იხილეთ მე-8 თავი). თუკი ბილინგვიზმს არ აქვს პოზიტიური ეფექტი, ეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხდება, როცა მესამე ენის ათვისებას აქვს შემამცირებელი კონტექსტი. ამ საკითხს კიდევ ერთხელ მოკლედ დავუბრუნდებით მე-12 თავში.

კლინემ და მისმა კოლეგებმა (2004) დაადასტურეს ტრილინგვიზმის მრავალი სოციალური, კულტურული და კოგნიტური უპირატესობა. ტრილინგვალები არიან ეფექტური და მონდომებული ენის შემსწავლენები. აღნიშნული მკვლევრები მიუთითებენ, რომ თუ მოსწავლე სწავლობს მესამე ენას სკოლაში, ის კიდევ უფრო მეტად აფასებს თავის ბილინგვიზმს და ენას, რომელზეც ისინი საუბრობენ სახლში. უფრო მეტიც: მათ ხშირად უვითარდებათ სურვილი, თავიანთი მშობლიური ენა ბოლომდე შეინარჩუნონ და გადასცენ მომავალ თაობებს (გვ. 49). კლინე და მისი კოლეგები (2004) მიუთითებენ, რომ ტრილინგვიზმი აღძრავს ინტერესს კიდევ სხვა ენებისა და კულტურის გაცნობისთვის და ადამიანს აყალიბებს მულტიკულტურულ და გლობალურ მოქალაქედ.

ტრილინგვიზმის კვლევები თანდათან იზრდება და ფართოვდება და მათ აქვთ სოციოლინგვისტური, ფსიქოლინგვისტური, სოციალური და კულტურული იდენტობის, განათლებისა და პოლიტიკური მეცნიერებების კუთხით დიდი მნიშვნელობა (იხილეთ ჩენოზი და იესნერი, 2000, ჰოფმანი და იცმა, 2004). ტრილინგვიზმის კონტექსტში ძალიან ხშირად წამოიჭრება ინგლისური ენის როლის საკითხი არა მხოლოდ როგორც კომერცისა და მეცნიერების ენის კონტექსტში, არამედ ტექნოლოგიებისა და მოგზაურობის კუთხითაც (იხილეთ ჩენოზი და ჰოფმანი, 2003).

ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა და ენების შერევა

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რასაც ხშირად აყენებენ მშობლები და მასწავლებლები, არის ბავშვის მიერ ორი ენის ერთმანეთში არევა. „ჰინგლისური“ (ჰინდი და ინგლისური), „ესპინგლისური“ (ესპანური და ინგლისური), „ტეხ-მესი“ (ტეხასური და მექსიკური) და „უელინგლისური“ (უელსური და ინგლისური) ხშირად გამოიყენება ფრაზებად ბავშვების მიერ ენის არევის ხაზგასასმელად. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ენების არევა თუ ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა შესაძლებელია გარკვეულ სიტუაციებში მისაღები და ნორმალური იყოს.

ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა მიუღებელია ხშირად პოლიტიკური, სოციალური თუ კულტურული თვალსაზრისით. როცა ძალაუფლების მოსაპოვებლად კონფლიქტი არსებობს გარკვეულ ეთნიკურ ჯგუფებს შორის, მაშინ ენა იქცევა იდენტობის აღმნიშვნელად და, შესაბამისად, ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა არალოიალურად აღიქმება ამ ეთნიკური ჯგუფების მიერ.

აღსანიშნავია, რომ მონოლინგვალებს უარყოფითი დამოკიდებულება აქვთ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის პროცესისადმი და ისინი ამას

აღიქვამენ ნაკლად და ორივე ენის არცოდნად (მაისელი, 2004). არც ბილინგვალები აღიქვამენ ბოლომდე პოზიტიურად ამ პროცესს და ხშირად ბოლიშსაც იხდიან ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლისთვის, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ენების გადართვა არის მნიშვნელოვანი ლინგვისტური ინსტრუმენტი. ეს პროცესი არ არის შემთხვევითი და გააზრებული და ლოგიკური აზროვნების შედეგია. ბილინგვალისთვის ერთ-ერთი ენაა მთავარი ენა, რომელზეც სწორად აგებს გრამატიკულ კონსტრუქციებს თუ წინადადების წყობას; ამ ენას მატრიცულ ენასაც უწოდებენ (მაიერს-სკოტონი, 2002)

თუ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა ძალიან ხშირია ამა თუ იმ თემში ეს იმის მანიშნებელია, რომ უმცირესობათა ენა შეიძლება მალე გაქრეს. ბილინგვიზმი ამ შემთხვევაში განიხილება, როგორც მშობლიური ენიდან უმრავლესობის ენაზე გარდამავალი საფეხური. თუკი მატრიცული ენა ხდება უმრავლესობის ენა ეს ნიშნავს საფრთხეს უმცირესობის ენისთვის, თუ მატრიცული (ენა, რომელზეც აფუძნებს ინდივიდი სწორ გრამატიკულ კონსტრუქციებს) უმცირესობის ენაა, ეს პოზიტიურია ბილინგვიზმისთვის (მაგალითად, თუ ნავარის ენა არის მატრიცული ენა, მაშინ ეს პოზიტიურია ნავარული ენისთვის, ხოლო თუ მატრიცული ენა არის ინგლისური, მაშინ ნავარულ ენას საფრთხე ემუქრება).

ძალიან ცოტა ბილინგვალთა ახერხებს ორი ენის განცალკევებით გამოყენებას, ხოლო თუ რა გზებით ხდება ენების არევა, ძალიან რთული და განსხვავებულია. გროსიენმა (1992) გამოიწვნა „მონოლინგვური რეჟიმი“ (როცა ბილინგვალთა იყენებს ერთ ენას მონოლინგვალ თანამოსაუბრესთან) და „ბილინგვური რეჟიმი“ (როცა ბილინგვალთა არის ბილინგვალების გარემოცვაში და შეუძლია ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა). „მონოლინგვური რეჟიმის“ დროსაც კი ბილინგვალები ხშირად გადაერთვებიან მეორე ენაზე წინასწარი განზრახვის გარეშე.

უნდა აღინიშნოს, რომ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლის პროცესის აღწერისთვის არაერთი ტერმინი იქნა გამოყენებული. უფრო მეტად არის გავრცელებული ტერმინი „კოდების გადართვა“, როცა ერთ ენაზე საუბრობს ინდივიდი და გადაერთვება მეორე ენაზე, მაგალითად, წინადადებას იტყვის ან აზრს განავითარებს მეორე ენაზე. ტერმინი „კოდების არევა“ კი გამოიყენება იმ შემთხვევაში, როცა ხდება ერთი სიტყვის სხვა ენიდან გამოყენება. თუმცა, მიუსკენი (2000) ხმარობს ტერმინს „კოდების არევა“, როგორც ზოგად ტერმინს, რომელიც მოიცავს ორივე ზემოთ განხილულ პროცესს, მაგრამ ამ ტერმინის შიგნით გამოჰყოფს 3 სხვადასხვა სიტუაციას: (ა) „ჩასმის“ (როცა, მაგალითად, იმიგრანტი საუბრობს სვამს ან სესხულობს სიტყვებს ლექსიკური მარაგის სიმწირის გამო); (ბ) „მონაცვლეობას“ (მაგალითად, ბრიუსელში მცხოვრები ფრანგულად და ჰოლანდიურად მოსაუბრე ბილინგვალთა იყენებს მონაცვლეობით ენას იმ არეალში, სადაც ეს ენები ცალ-ცალკე ფუნქციონირებენ) და „კონგრუენტული ლექსიკალიზაცია“ (როცა უკვე ჩამოყალიბებულია ტრადიცია ორ ენაში გრამატიკულად მსგავსი სიტყვების (მაგალითად, ჰოლანდიურ და ფრიზიულ ენებში) გამოყენება მოხდეს ორივე ენაში). ენის სესხება არის კიდევ ერთი ტერმინი, რომელიც იხმარება ამ კონტექსტში და აღნიშნავს ერთი ენის მიერ სხვა ენიდან სიტყვების სესხებას და შემდგომ ამ ენაზეც დამკვიდრებას. აღსანიშნავია, რომ ერთი

ენიდან მეორე ენაზე გადართვა ან ენების არევა არის საწყისი ეტაპი ერთი ენიდან მეორე ენისთვის სიტყვების სესხების პროცესისთვის. მაიერს-სკოტონი (1992) წინააღმდეგია ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვისა და ენის სესხების გამიჯვნისა და აღნიშნავს, რომ ეს ერთი ვრცელი პროცესის შემადგენელი ნაწილია. ისტმანიც მიუთითებს (1992, გვ 1), რომ „კოდების გადართვის, კოდების არევისა და ენის სესხების განცალკევების მცდელობა წარუმატებლობისთვის არის განწირული“.

ტერმინი „ენობრივი ხელშეშლა“ აგრეთვე გამოიყენებოდა ენების არევის პროცესის აღსაწერად. თუმცა ბილინგვალები მიიჩნევენ, რომ ამ ტერმინს აქვს უარყოფითი და დამამცირებელი დატვირთვა და გამოხატავს მონოლინგვალის პოზიციას, რომელიც მიიჩნევს, რომ ბილინგვალს არ შეუძლია არცერთ ენაზე გამართულად საუბარი. აღნიშნული განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვებთან მიმართებით, რომლებიც ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვით საკუთარი აზრებისა და ფიქრების დამუშავებას ახდენენ და გააზრებული აქვთ, რომ მსმენელს ესმის ორივე ენა, ამიტომ უფრო თავისუფლად გადაერთვებიან ერთი ენიდან მეორე ენაზე. რამეთუ ბავშვებთან მიმართებაში ენობრივი კოდების არევა მხოლოდ დროებითი მოვლენაა, შესაბამისად, უმჯობესია უფრო ნეიტრალური ტერმინების „ტრანსფერი“ ან „კროს-ლინგვისტური გავლენის“ გამოყენება (იხილეთ შერვუდ სმიტი, 1989).

ენობრივი კოდების შეცვლა განხილულია სოციოლინგვისტური თვალსაზრისით, წმინდა ლინგვისტური თვალსაზრისით ამ საკითხით დაინტერესების შემთხვევაში შეგიძლიათ იხილოთ მაიერს-სკოტონი (1993, 1997), მიუსკენი (2000), პოპლაკი და მიიჰანი (1998), რომინი (1995) და ტორიბიო (2004).

ენობრივი კოდების შეცვლა არაერთი მიზნითა თუ მიზეზით ხორციელდება. ის დამოკიდებულია იმაზე, თუ ვისთან საუბრობს ბილინგვალი, რა არის საუბრის თემა და რა კონტექსტსა და სიტუაციაში ხდება საუბარი. გარდა ამისა, ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა შეიძლება გამოწვეული იყოს სხვადასხვა პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური თუ კულტურული ფაქტორებით (ტრეფეს-დალერი 1992, 1994; შტრაუდი, 2004). მაგალითად, ენობრივ ჯგუფებს შორის არსებული კონკურენცია, უმცირესობათა და უმრავლესობათა ენების ურთიერთმიმართება, თემის ნორმები ჯგუფებს შორის, ურთიერთობები თემის შიგნით გავლენას ახდენენ ენობრივი კოდების შეცვლაზე. ქვემოთ განვიხილავთ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის თორმეტ ურთიერთგადამფარავ მიზანს:

- (1) „ენობრივი კოდების გადართვა“ შეიძლება მოხდეს რაიმეს ხაზგასასმელად და მკვეთრად დასაფიქსირებლად. აქცენტის გასაკეთებლად ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა შეიძლება მოხდეს ერთი სიტყვის ან მთლიანად წინადადების დონეზე;
- (2) როცა პიროვნებამ არ იცის სიტყვა ან ფრაზა ერთ ენაზე, მან შეიძლება ეს სიტყვა ჩაანაცვლოს მეორე ენიდან. ბილინგვალები ენას გამოიყენებენ სხვადასხვა სიტუაციაში და სხვადასხვა კონტექსტში, შესაბამისად, ერთ ენაზე, ერთი კონტექსტისთვის დამახასიათებელი ლექსიკაა წინ წამოწეული და მეორე კონტექსტისთვის – სხვა. მაგალითად, მოსწავლე სახლში

მშობლიური ენიდან მოულოდნელად შეიძლება გადაერთოს სასკოლო სწავლების ენაზე, თუ ის საუბრობს მათემატიკის ან კომპიუტერების შესახებ. მაიერს-სკოტონი (1972) აღწერს, ნაირობში კიკიუუს უნივერსიტეტის სტუდენტი როგორ ანაცვლებდა კიკიუუს და ინგლისურს, როცა ის ესაუბრებოდა თავის ძმას გეომეტრიის შესახებ. ანალოგიურად, ადამიანმა შეიძლება შეცვალოს ენები, თუ, მაგალითად, ის საუბრობს სახლში სამსახურის შესახებ, რადგან სამსახურისთვის დამახასიათებელი ტექნიკური ტერმინები მან უკეთესად ოფიციალურ ენაზე იცის. მენმა და ლიუმ (2006) აღმოაჩინეს, რომ ჰონგ-კონგის სკოლაში მოსწავლეებიც და მასწავლებლებიც ცვლიდნენ ენას საუბრისას, რადგან ინგლისურიდან კანტონის ენაზე ბევრი სიტყვის პირდაპირი თარგმანი არ არსებობს;

- (3) სიტყვებსა და ფრაზებს შეიძლება არ ჰქონდეს ზუსტი შესატყვისი მეორე ენაში, შესაბამისად, ბილინგვალური ცვლის ენებს, რათა გამოხატოს აზრი, რომლის ეკვივალენტი მეორე ენაში არ არსებობს. მაგალითად, ბილინგვალმა (ფრანგულ-ინგლისური), რომელიც ცხოვრობს ბრიტანეთში, შეიძლება გამოიყენოს სიტყვები „ფაბი“, „ბინგო ჰოლი“, რადგან ამ სიტყვების ზუსტი შესატყვისი ფრანგულში არ არის;
- (4) კოდების გადართვა შეიძლება გამოიყენოს ბილინგვალმა მოთხოვნის გასაძლიერებლად. მაგალითად, მასწავლებელმა შეიძლება მეორე ენაზე გაიმეოროს თავისი კატეგორიული მოთხოვნა მოსწავლეთა მიმართ. უმცირესობათა და უმრავლესობის ენების ურთიერთობისას უმრავლესობის ენა შეიძლება იქნეს გამოყენებული ძალაუფლების ხაზგასასმელად. რობერტსის მიერ უელსში ერთ-ერთ საავადმყოფოში ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ექთნები იყენებდნენ ინგლისურ ენას პაციენტებისადმი თავიანთი მოთხოვნის წაყენებისას, რათა ხაზი გაესვათ თავიანთი ძალაუფლებისთვის იმ მომენტში (მაგალითად, „არ დარეკოთ ზარი, თუ არაფერი გჭირდებათ“). ანალოგიურად, ნიუ-იორკში მცხოვრები, ესპანურენოვანი დედა იყენებდა ინგლისურ ენას მოკლე და კატეგორიული ბრძანებებისთვის „შეწყვიტე“, „არ გააკეთო“ და შემდეგ აგრძელებდა ესპანურად ლაპარაკს თავის შვილთან;
- (5) სიტყვების ან ფრაზების გამეორება მეორე ენაზე ზოგჯერ ხდება სათქმელის დასაზუსტებლად, რათა მსმენელმა უფრო კარგად გაიაზროს და ზუსტად გაიგოს ნათქვამი. ამის მაგალითი ხშირია საკლასო ოთახში, როცა მასწავლებელი ხსნის რაღაც საკითხს, ის იმეორებს ამ საკითხს მეორე ენაზეც, რათა მოსწავლეებმა შეძლონ უფრო კარგად გაგება;
- (6) ენობრივი კოდების გადართვა შეიძლება მოხდეს საკუთარი იდენტობის ხაზგასმის მიზნით, მეგობრებთან ან ოჯახის წევრებთან კომუნიკაციის დროს. მაგალითად, უმრავლესობის ენიდან უმცირესობის ენაზე გადასვლა შეიძლება მოხდეს საერთო იდენტობის ან მეგობრობის ხაზგასასმელად. ანალოგიურად, შეიძლება ენის გადართვა მოხდეს ამა თუ იმ

ჯგუფისადმი მიკუთვნების ხაზგასასმელად და ამ ჯგუფის მხრიდან მიმღებლობის დამსახურებისთვის. შტრაუდის (2004) კვლევამ აჩვენა, რომ ენათა მონაცვლეობა ხშირად ხდებოდა მოზამბიკში (პორტუგალიური და რონგა) და გამოწვეული იყო პოლიტიკური, ეკონომიკური და კულტურული ზეწოლით, რომელსაც განიცდიდნენ სხვადასხვა სოციალური ფენები ერთმანეთთან დაპირისპირებისას.

- (7) ზოგჯერ წინა საუბრის გადმოსაცემად იყენებენ იმ ენას, რა ენაზეც საუბარი შედგა. მაგალითად, ბილინგვალი მეგობრები შეიძლება საუბრობდნენ ესპანურად, ერთ-ერთი მეგობარი შეიძლება მოუყვეს მონოლინგვალ (ინლისურენოვან) მეგობარს ბოლო საუბარი და ეს საუბარი გადმოსცეს ინგლისურ ენაზე, ანუ ენაზე, რომელზეც ეს საუბარი რეალურად შედგა;
- (8) ენობრივი კოდების გადართვა შეიძლება გამოყენებული იქნეს საუბარში შესაჭრელად. პიროვნება, რომელიც ცდილობს საუბარში შეჭრას, შეიძლება შეცვალოს ენა და ამით შეაწვევტინოს სხვებს საუბარი;
- (9) ენობრივი კოდების გადართვა შეიძლება გამოიყენონ დაძაბული საუბრის გასანეიტრალებლად და საუბარში იუმორის შესატანად. მანმა და ლიუმ 2004 წელს ამის მაგალითი ნახეს მასწავლებლებში: როცა მოსწავლეების დისკუსია ძალიან ცხარე ხდებოდა, მასწავლებლები იყენებდნენ მეორე ენას დაძაბულობის მოსახსნელად.
- (10) ენობრივი კოდების შეცვლა ხშირად გამოიყენება დამოკიდებულებებისა და ურთიერთობების შეცვლის მიზნით. მაგალითად, ორი პიროვნება კენიაში შეხვდა ერთნაშენოს და საუბრობენ უმრავლესობის ენაზე (სუაჰილურ ან ინგლისურ ენაზე). საუბრის და დაახლოების შემდეგ სიახლოვის და კეთილგანწყობის დასადასტურებლად, მოსაუბრენი შეიძლება გადაერთონ ერთ-ერთ რეგიონალურ ენაზე. პიერტოს (1977) მიერ ამერიკის შეერთებულ შტატებში იტალიელ იმიგრანტებზე დაკვირვებამ აჩვენა, რომ ისინი ანეკდოტს ჰყვებიან ინგლისურ ენაზე, თუმცა ანეკდოტისთვის მნიშვნელოვან მომენტს იმეორებენ იტალიურ ენაზე, რათა ხაზი გაუსვან ერთმანეთისადმი სოლიდარობას და საერთო ღირებულებებისა და გამოცდილებების არსებობას. ზემოთ მოყვანილი მაგალითების საწინააღმდეგოდ, ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა შეიძლება გამოიყენონ, როცა მოსაუბრეს სურს თანამოსაუბრისგან დისტანცირება ან სურს, უფრო ფორმალური და ბიზნეს ურთიერთობების დამყარება. მაიერს-სკოტონმა და იურიმ (1977) აღწერეს კენიელი მაღაზიის მეპატრონისა და მისი დის საუბარი, როცა მაღაზიის მეპატრონე მხოლოდ მიესალმა დას ლიუის დიალექტზე, ხოლო დანარჩენი საუბარი გამართა ოფიციალურ სუაჰილურ ენაზე, მიუხედავად იმისა, რომ და განაგრძობდა დიალექტზე საუბარს. ამ ქმედებით მაღაზიის მეპატრონემ ხაზი გაუსვა სხვა მომხმარებლებთან, რომ, მიუხედავად ნათესაური სიახლოვისა, მისი და ამ კონტექსტში

- ერთ-ერთი ჩვეულებრივი მომხმარებელი იყო და მასზეც იგივე პირობები ვრცელდებოდა, რაც სხვა მომხმარებლებზე.
- (11) ენობრივი კოდების შეცვლა შეიძლება გამოიყენონ, როცა სურთ რომელიმე ინდივიდის საუბრიდან გამოკლება. მაგალითად, საჯარო ადგილზე მოსაუბრე წყვილი შეიძლება გადავიდეს უმცირესობათა ენებზე საუბარზე, რათა დანარჩენმა ხალხმა არ გაიგოს მათი საუბრის თემატიკა. ბილინგვალი მშობლები შეიძლება გადავიდნენ მეორე ენაზე საუბარზე, რათა მათმა მონოლინგვალმა ბავშვმა არ შეიტყოს მათი საუბრის არსის შესახებ. ანალოგიურად, ექიმებმა ერთმანეთში საუბარი შეიძლება განაგრძონ სხვა ენაზე, რათა პაციენტისთვის არ გახდეს ცნობილი მათი საუბრის შინაარსი.
- (12) ბილინგვალებში მეორე ენაზე გადართვა ხდება ხოლმე კონკრეტულ თემაზე საუბრისას. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატების სამხრეთ-დასავლეთში მცხოვრები ესპანურ-ინგლისურენოვანი ბილინგვალები გადაერთვებიან ხოლმე ინგლისურ ენაზე, თუ საუბრის თემა ეხება ფულს. აღნიშნული გამოხატავს, რომ ინგლისური არის კომერციული საქმიანობისთვის საკომუნიკაციო ენა, ისევე, როგორც მათემატიკის, როგორც სასწავლო საგნის სწავლების ენა.

ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვას განაპირობებს ენობრივი უნარი, არსებული სიტუაცია და კონტექსტი, მოსაუბრესთან არსებული ურთიერთობები და მოსაუბრეთა სტატუსი (მარტინ-ჯონსი, 2000; საიმონი, 2001), შესაბამისად, ენობრივი კოდების შეცვლა არ არის მხოლოდ ლინგვისტური საკითხი, არამედ ასახავს მნიშვნელოვან სოციალურ ურთიერთობებსა და ძალაუფლების გადანაწილების პროცესს.

მოზრდილი ბავშვების და ზრდასრულთა მიერ ენების გამოყენების ხანგრძლივობასა და დოზას მრავალი ფაქტორი განაპირობებს, ეს შეიძლება იყოს ენობრივი უნარები, თანამოსაუბრესთან არსებული პიროვნული ურთიერთობები, სოციალური კონტექსტი და ა.შ.

ამ თავის ბოლო ნაწილი დაეთმობა ენობრივი კოდების გადართვის ისეთ საკითხს, როცა ბავშვები თავიანთი მშობლებისა თუ სხვებისთვის თარჯიმნების როლში გვევლინებიან (კაური და მილსი, 1993). ბავშვის „თარჯიმნობა“ საშუალებას იძლევა ისეთი საკითხები გავანალიზოთ, როგორცაა ბავშვის განვითარება და ოჯახს შიგნით არსებული ურთიერთობები.

ბავშვები, როგორც ენობრივი ბროკერები და თარჯიმნები

უმცირესობათა ოჯახებში ბავშვებს ზოგჯერ აკისრებენ თარჯიმნის ფუნქციას მშობლები და სხვებიც (ვალდესი, 2003). მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ახალი იმიგრანტების პირველ და მეორე თაობას ზოგჯერ არ აქვთ სათანადო ენობრივი კომპეტენცია და ისინი იყენებენ თავიანთ შვილებს სხვადასხვა სოციალურ ურთიერთობაში კომუნიკაციისა და ინფორმაციის გასაცვლელად. ზოგჯერ ბავშვები გვევლინებიან ენის

ბროკერების როლშიც (ცე, 1995, 1996, 1996ბ), როცა ცდილობენ, მშობლის ნათქვამს კულტურული ელფერი მისცენ. მაგალითად:

მამა ეუბნება შვილს იტალიურად: „Digli che'e un imbecille!“ – „უთხარი რომ იდიოტია!“;

შვილი ეუბნება გამყიდველს: „მამაჩემი უარს ამბობს თქვენს შეთავაზებაზე“.

ბავშვები ხშირად არიან ენობრივი ბროკერები სკოლასა და ოჯახს შორის (მაკჟუილანი და ცე, 1995). ისინი ბროკერების ფუნქციას ასრულებენ სახლშიც, როცა მათ სტუმრობენ ადგილობრივი სამსახურების წარმომადგენლები, რელიგიური ინსტიტუტების წარმომადგენლები, მოვაჭრეები, თუ სხვა ტიპის კლერკები. მშობლები ხშირად ეძახიან ბავშვებს დასახმარებლად ამ პიროვნებების სტუმრობისას. გარდა ამისა, ბავშვი მიჰყავთ თარჯიმნად საავადმყოფოებში, კბილისა და თვალის ექიმთან და სხვა ადგილებში, სადაც მშობლები დადიან (ვალდესი, 2003). ბავშვის თარჯიმნობა მნიშვნელოვანია არაფორმალური ურთიერთობებისასაც ქუჩაში, ტელევიზორის ყურებისას, რადიოს მოსმენისას, გახეთის კითხვისას თუ კომპიუტერზე მუშაობის დროს.

ბავშვის მიერ თარჯიმნის ან ენობრივი ბროკერის როლში ყოფნას აქვს, როგორც პოზიტიური, ასევე ნეგატიური შედეგები. ნეგატიური შედეგებიდან შემდეგ ასპექტებს გამოყოფენ: **პირველი**: ბავშვს შეიძლება გაუჭირდეს ზუსტად თარგმნა, რადგან მეორე ენაში კომპეტენციები განვითარების ეტაპზეა; **მეორე**: ბავშვმა შეიძლება მიიღოს ინფორმაცია (სამედიცინო თუ ფინანსური პრობლემის, კონფლიქტის თაობაზე), რომელიც განკუთვნილია უფროსისთვის; **მესამე**: ბავშვისგან ელიან, რომ მოიტყვეს ზრდასრულის მსგავსად თარგმნისას, ხოლო სხვა სიტუაციებში ის აღქმულია ბავშვად, ამ სხვადასხვანაირმა აღქმამ შეიძლება ბავშვისთვის პრობლემები გამოიწვიოს; **მეოთხე**: ბავშვი აღმოაჩენს, რომ მისი მშობელი დაბალი სოციალური სტატუსის მატარებელია და წაგებულის მდგომარეობაშია ენობრივი კომპეტენციის გამო, რამაც შეიძლება ბავშვს უარყოფითი დამოკიდებულება გაუჩინოს მშობლიური ენის მიმართ; **მეხუთე**: ბილინგვალეები არ არიან მაინცდამაინც კარგი მთარგმნელები – მთარგმნელობა გულისხმობს მეტ-ნაკლებად თანაბარ ლექსიკურ მარაგს ორივე ენაზე, რაც, ბილინგვალე ბავშვის შემთხვევაში, არარეალურია, რადგან ბავშვები იყენებენ ორ ენას სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში. მნიშვნელოვანია, რომ მთარგმნელობისთვის, ორ ენაში მაღალი კომპეტენციაც არ არის საკმარისი და მთარგმნელობა საჭიროებს მაღალ მეტალინგვისტურ ცნობიერებას (მალაკოვი, 1992). მეტალინგვისტური ცნობიერების საკითხი ფართოდ იქნება განხილული მე-7 თავში.

უკვე აღინიშნა, რომ ბავშვების მიერ დიდებისთვის თარგმანს აქვს ძალიან მნიშვნელოვანი პოზიტიური შედეგებიც. კერძოდ, პირველი: ამ ფუნქციის შესრულებით ბავშვი იძენს სტატუსს და პატივისცემას ოჯახში. მალაკოვი (1992) აღნიშნავს, ამ ფუნქციას ბავშვები უკვე მე-3 და მე-4 კლასიდან ასრულებენ, რაც, ყველაფერთან ერთად, ზრდის მათს თვითრწმენას. მეორე: ბავშვი იღებს ზრდასრულთათვის განკუთვნილ ინფორმაციას და ადრეულ ასაკში სწავლობს პატივისცემას და სანდობას, რაც მნიშვნელოვანი ფაქტორებია, განსაკუთრებით – თინეიჯერთა ჯგუფებში. მესამე: კაურმა და მილსმა (1993) აღმოაჩინეს, რომ ბავშვი,

რომელიც ეხვევა თარჯიმნის როლში ყოფნას, გამოირჩევა ინიციატივებით, რადგან ეს ბავშვები ხშირად პასუხს თვითონვე აძლევენ ხოლმე თანამოსაუბრეს და არ ელოდებიან მშობლის პასუხს და ამ პასუხის თარგმანს. მეოთხე: როცა მშობელი დამოკიდებულია ბავშვზე, ეს ხელს უწყობს ოჯახის ერთიანობას, სანდო და ერთმანეთის პატივისმცემელი გარემოს შექმნას. ამ შემთხვევაში, ძალაუფლების გადაცემა ნელ-ნელა ოჯახში ხდება ბავშვებზე, გარდა ამისა, მშობლები ამჩნევენ საკუთარი სიტუაციის არაადეკვატურობას და ცდილობენ, თავიანთი შვილები აღარ აღმოჩნდნენ მათსავე სუბორდინირებულ მდგომარეობაში. მეხუთე: მთარგმნელი ბავშვების კოგნიტური განვითარება უფრო სწრაფად მიმდინარეობს, რადგან ისინი უფრო მეტ ინფორმაციას და ახალ იდეებს ეცნობიან და მეტ პრობლემებს აწყდებიან და მათ გადაჭრაზეც უწევთ ფიქრი. მაგალითად, მთარგმნელი ბავშვები ადრევე აანალიზებენ, რომ ყველა სიტყვისა და ფრაზის თარგმანა შეუძლებელია მეორე ენაზე, ამიტომ უვითარდებთ მეტალინგვისტური ცნობიერება (ამ საკითხზე ვრცლად იხილეთ მე-7 თავში); მეექვსე დადებითი ფაქტორი გახლავთ ის ფაქტი, რომ მთარგმნელ ბავშვებს ადრეულ ასაკში უყალიბდებთ ხასიათი, ორ ლინგვისტურ და კულტურულ სამყაროში ცხოვრების უნარი, ბავშვები ცდილობენ გაიაზრონ ორივე კულტურული სამყარო და, უფრო მეტიც, ხიდის როლი შეასრულონ ამ ლინგვისტური თუ კულტურული სამყაროს დასაახლოებლად. განსხვავებული კულტურების გააზრება უვითარებთ ბავშვებს მეტ პასუხისმგებლობას, ხდებიან უფრო მომწიფებულები, დამოუკიდებლები და თავდაჯერებულ პიროვნებებად ყალიბდებიან.

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო ადრეულ ასაკში ბილინგვიზმის განვითარების საკითხები, ორი ენის გარჩევის და ამ ენების განთავსების მნიშვნელოვანი ასპექტები. მშობლის გავლენა ბავშვის ბილინგვიზმის განვითარებაზე იწყება ემბრიონულ ასაკში და ყველაზე თვალსაჩინოა თლიფინის საფეხურზე. ორი ან სამი წლის ასაკის ბავშვს, რომელიც გაზრდილია ორ ენაზე, აქვს უნარი განასხვაოს, რომელი ენა ვისთან გამოიყენოს.

„ერთი პიროვნება - ერთი ენა“ არის ერთ-ერთი ყველაზე წარმატებული გზა ბავშვში ბილინგვიზმის განსავითარებლად, თუმცა არსებობს სხვა ეფექტური სტრატეგიებიც. ზოგიერთი ბავშვი ორ ენას ეუფლება ოჯახში, ხოლო ბავშვების ნაწილი ერთ ენას სწავლობს სახლში, ხოლო მეორე ენას ოჯახის გარეთ (მომვლელებთან, ძიძვებთან, ახლო ნათესავებთან). ერთი მშობლის ოჯახში შესაძლებელია ბავშვში ბილინგვიზმის განვითარება. ამასთანავე, პოლიტიკური კონტექსტი მნიშვნელოვანია უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებლად ბავშვში. ბილინგვიზმთან ერთად, გვხვდება ბავშვებში ტრილინგვიზმის შემთხვევებიც, თუმცა, ჩვეულებრივ, არ ხდება, რომ ბავშვი სამივე ენას ერთნაირად სრულყოფილად ფლობდეს.

ენობრივი კოდების გადართვა დამახასიათებელია ბილინგვალებისთვის და ეს სხვადასხვა მიზნითა და მიზეზით ხორციელდება. ბავშვის, როგორც მთარგმნელის როლიც ძალიან მნიშვნელოვანია და ამ ფუნქციას ძალიან ხშირად ასრულებენ იმიგრანტი ოჯახის შვილები.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები

- ბავშვები დაბადებიდან მზად არიან, გახდნენ ბილინგვალები, ტრილინგვალები და მულტილინგვალები;
- ბავშვობის ბილინგვიზმში განასხვავებენ ენების სინქრონიულად და თანმიმდევრობით (ჯერ ერთ ენას ითვისებს, შემდეგ მეორეს) ათვისებას.
- ორი ენის ათვისება იწყება ემბრიონული ეტაპიდან, გრძელდება თლიფინის სტადიაზეც და ადგილი აქვს ორი-სამი წლის ასაკშიც;
- ბავშვებს აქვთ ორი ენის გარჩევის და ამ ენების განთესვის უნარი;
- ბილინგვიზმის ადრეულმა კვლევებმა დაამტკიცეს, რომ თუ თითოეული მშობელი ესაუბრება ბავშვს სხვადასხვა ენაზე, ბავშვში ვითარდება ბილინგვიზმი, თუმცა ენის ფლობის დონე იცვლება სხვადასხვა გარემოებების გამო;
- „ერთი პიროვნება – ერთი ენის“ მიდგომა არის კარგად შესწავლილი და, ამასთანავე, ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური გზა ბავშვში ბილინგვიზმის განსავითარებლად. მეორე, აგრეთვე წარმატებული გზაა ბილინგვიზმის განსავითარებლად, როცა ორივე მშობელი ორივე ენაზე ესაუბრება ბავშვს;
- ტრილინგვიზმისა და მულტილინგვიზმის განვითარებაც შესაძლებელია ბავშვში, თუმცა სამივე ენა თანაბრად მაღალ დონეზე არ არის ხოლმე განვითარებული;
- ბილინგვიზმი უბიძგებს ბავშვს კიდევ ერთი ენის შესწავლისაკენ; ბილინგვალებს გაცილებით უადვილდებათ კიდევ ერთი ენის შესწავლა;
- ენობრივი კოდების გადართვა არის ჩვეულებრივი მოვლენა ბილინგვალებში და გამოიყენება სხვადასხვა მიზნის მისაღწევად სხვადასხვა სიტუაციაში;
- ენობრივი კოდების გადართვა დამოკიდებულია, თუ ვინ არის თანამოსაუბრე, რა არის საუბრის თემა და რა სიტუაციაში მიმდინარეობს საუბარი;
- ბავშვები ზოგჯერ ხდებიან ენობრივი ბროკერები თავიანთი მშობლებისთვის, რასაც მოაქვს როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი შედეგები.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა:

- CENOS, J., 2003, The additive effect of bilingualism on third language acquisition. A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 1, 71-87.
- CENOS, J., & HOFFMAN, C., 2003, Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7, 1, 1-5.
- DEUCHER, M. & QUAY, S., 2000, *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- GENESE, F., 2001, Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 153-168.
- GENESE, F., 2003, Rethinking Bilingual Acquisition. In J-M. DEWAELE, A. HOUSE & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matter.
- GENESE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M.B., 2004, *Dual Language Development & Disorder: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- MEISEL, J.M., 2004, The bilingual child. In T.K. BHATIA & W.C. RITCHIE (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Malden, MA: Blackwell.
- VALDES, G., 2003, *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

შეგიძლიათ იხილოთ აგრეთვე შემდეგი ჟურნალები: ა) *International Journal of Bilingualism* და ბ) *International Journal of multilingualism*

სასწავლო აქტივობები:

- (1) საკუთარი თავის ან სხვის მაგალითზე დააკვირდით ბილინგვიზმის განვითარებას. გააკეთეთ ჩანაწერები იმ მნიშვნელოვან ასპექტებზე, რაც ამ პიროვნების ან საკუთარი თავის ბილინგვიზმის განვითარების დროს წარმოიშვა (ინტერვიუს ჩატარების ან საკუთარი აღქმის საფუძველზე). შეიძლება პროექტის განხორციელებაც. პროექტი შეიძლება მოიცავდეს შემდეგ კომპონენტებს: 1) ბიბლიოთეკაში შესწავლეთ ლიტერატურა ბილინგვიზმის განვითარების პრაქტიკული მაგალითების შესახებ. ამ მიმართულებით საინტერესოა შემდეგი ავტორების წიგნები: ამბერგი (1987), ბარონ-ჰაუვაერტი (2004), დოპკე (1992), კუნინგემ-ანდერსონი და ანდერსონი (2004), ჰარდინგ-ესჩი და რილეი (2003) და ლიონი (1996). დიუხერის და ქიუაის (2000) მიერ არის წარმოდგენილი

შესანიშნავი გზამკვლევები ამ ტიპის კვლევის ჩასატარებლად (განსაკუთრებით პირველი და მეორე თავი). 2) შეიმუშავეთ ინტერვიუს გზამკვლევი, ჩამოწერეთ შეკითხვები და საკითხები, რაზეც გსურთ ინტერვიუს დროს ყურადღების გამახვილება; 3) ჩაწერეთ ინტერვიუ აუდიო კასეტაზე და გაშიფრეთ; 4) დაწერეთ ამ კონკრეტული პიროვნების ბილინგვიზმის განვითარების პრაქტიკული მაგალითი. აღმოაჩინეთ სპეციფიკური პერიოდები ან ეტაპები ამ განვითარების პროცესში; თუ განვითარება თანდათანობითი ცვლილებით მიდიოდა?

- (2) გამოიკვლიეთ პიროვნება, რომელიც სწავლობს მეორე ენას ზრდასრულ ასაკში თავის შვილთან ერთად. შეეცადეთ გაარკვიოთ, თუ როგორ პროგრესირებს ენის ათვისების თვალსაზრისით; გაარკვიეთ, რა რაოდენობრივი და ხარისხობრივი სხვაობებია მისი და მისი შვილის მიერ ენის ათვისების პროგრესის თვალსაზრისით; გამოიკვლიეთ, რა ფაქტორებმა განაპირობეს მის მიერ მეორე ენის დაუფლება; გაარკვიეთ, რა მოტივაცია და დამოკიდებულებები გააჩნიათ ენის შემსწავლელებს; თუ არის მშობლის და შვილის მოტივაციებში და დამოკიდებულებებში განსხვავება, შეეცადეთ ახსნათ აღნიშნული განსხვავებების არსებობა;
- (3) ჩანაწერების გაკეთების ან დაკვირვების შედეგად შეისწავლეთ ენობრივი კოდების შეცვლის მაგალითები. გაარკვიეთ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლის სხვადასხვა მიზეზები. გაარკვიეთ რამდენად გააზრებულად ხდება თქვენს რესპონდენტებში ენობრივი კოდების გადართვა, როგორ ხსნიან ისინი ამ პროცესს? რომელია ყველაზე ხშირად გავრცელებული ენობრივი კოდების გადართვის მიზეზი თქვენ მიერ ჩატარებულ დაკვირვებაში? რამდენად ხშირად ხდებოდა ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა თქვენთან საუბრის პროცესში? რა პირადი ისტორიები გააჩნიათ თქვენ რესპონდენტებს, რითაც აიხსნება მათ მიერ ენობრივი კოდების გადართვის პროცესი?
- (4) აარჩიეთ სამიდან ექვს შეკითხვამდე ბეიკერის (2000ა) მიერ ჩამოყალიბებული მშობლების მიერ ყველაზე ხშირად დასმული 120 შეკითხვიდან. შეკითხვების ნახვა შესაძლებელია ვებ-გვერდის მეშვეობითაც. გაანალიზეთ ჯგუფებში (ა) პასუხები ემთხვევა თუ არა ჯგუფის გამოცდილებას; (ბ) არის თუ არა პასუხები რელევანტური. მოამზადეთ პრეზენტაცია, რომელშიც წარმოდგენილი იქნება ჯგუფის რჩევები კონკრეტულ კითხვებზე პასუხის გაცემასთან დაკავშირებით;
- (5) უყურეთ და გაანალიზეთ 1999 წელს მონაშის უნივერსიტეტის ენისა და საზოგადოების ცენტრის მიერ დამზადებული 45 წუთიანი ვიდეოს „Growing up with English

Plus“, ISBN 1875578900. ვიდეოში მშობლები საუბრობენ საკუთარი გამოცდილებების შესახებ ბავშვში ბილინგვიზმის განვითარების თვალსაზრისით. საუბრებს ფასილიტაციას უკეთებენ პროფესორები მაიკლ კლინე, ჰეტერ ლოტერინგტონი და სუზან დოპკე. ვიდეოში საუბარია სხვადასხვა სტრატეგიებზე, რომელიც ეფუძნება ამ მშობლების გამოცდილებას ბილინგვიზმის განვითარების თვალსაზრისით და აგრეთვე იმ საფრთხეებზე, რასაც მშობლები ხედავენ ამ პროცესში. ვიდეო ხელმისაწვდომია შემდეგი მისამართზე: Language Australia, GPO Box 372F, Melbourne, 3001, Australia.

თავი 6
ბილინგვიზმის ბვინანი ბანვითარება

შესავალი

მორე ენის სწავლის მიზეზები

სოციალური მიზეზები

ინდივიდუალური მიზეზები

მორე ენის ფორმალური გზებით შესწავლა

ასაკის ფაქტორი

ენის დაკარგვა ბავშვებში

ინდივიდუალური სხვაობები:

დამოკიდებულებები და მოტივაცია

იდენტობა და მორე ენის ათვისება

სოციალური იდენტობა და მორე ენის სწავლა

მორე ენის სწავლის მნიშვნელობის გააზრება

ენა და ძალაუფლება

მრავალმხრივი იდენტობა და მორე ენის ათვისება

წარმოსახვითი თემი

დასკვნა

თავი 6 **ბილინგვიზმის გვიანი განვითარება**

შესავალი

ენის თანმიმდევრული ათვისება არის პროცესი, როცა ბავშვი ან ზრდასრული ჯერ ათვისებს პირველ ენას და შემდგომ ათვისებს მეორე ან კიდევ სხვა (უცხო) ენებს. მეორე ენის ათვისება შეიძლება მოხდეს როგორც **ფორმალური**, ასევე **არაფორმალური** გზით. არაფორმალური სწავლა შესაძლებელია ქუჩაში, საბავშვო ბაღში, თემში, ხოლო ენის ფორმალური გზით შესწავლა გულისხმობს სკოლაში, ზრდასრულთა ცენტრებსა თუ ენის კურსებზე ენის ათვისებას. მეორე ენის ათვისების ერთადერთი და „განუმეორებელი“ გზა არ არსებობს, მეორე ენის ათვისება დამოკიდებულია არაერთ მნიშვნელოვან ფაქტორზე.

აღსანიშნავია, რომ ბავშვებში ბილინგვიზმი უფრო კარგად ვითარდება სინქრონიულად, ხოლო თანმიმდევრულ ბილინგვიზმს ყოველთვის დადებითი შედეგი არ მოსდევს. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა თუ ბრიტანეთში არაერთი ინტენსიური კურსის გავლის მიუხედავად ბავშვების ძალიან მცირე რაოდენობა ხდება ბილინგვალი. ამ წარუმატებლობის მიზეზი მრავალია, მათ შორის – სწავლების პროცესში კითხვასა და წერაზე აქცენტირება და არა ბუნებრივი სასაუბრო გარემოს შექმნა; მეორე ენის ათვისების სურვილის, მოტივაციისა და ინტერესის ნაკლებობა, მეორე ენის პრაქტიკაში გამოყენების შესაძლებლობის არარსებობა. ხშირად მიზეზთა შორის სახელდება ასაკიც და მიიჩნევა, რომ ენის ათვისება უფრო ადვილად ხდება ადრეულ ასაკში, თუმცა ამ საკითხს ვრცლად ამ თავში მოგვიანებით შევხებით.

დასავლეთის ზოგიერთ (ნიდერლანდები, შვეიცარია, შვედეთი) და აღმოსავლეთის (ისრაელი, სინგაპური...) ქვეყანაში უცხო ენის სწავლება უფრო წარმატებით ხორციელდება. ეს განსხვავებები ცხადყოფს, რომ მნიშვნელოვანია პოლიტიკური, ეკონომიკური და კულტურული ფაქტორების განხილვა მეორე ენის სწავლის საკითხზე მსჯელობისას.

მეორე ენის სწავლის მიზეზები

მეორე ენის ათვისების მიზეზები ორ კატეგორიად შეიძლება დაიყოს: **სოციალური** და **ინდივიდუალური** მიზეზები. ეს მიზეზები მოიცავს საკლასო და არასაკლასო მიზნებსაც (კუკი, 2002ბ). შესაძლებელია, რომ ადგილი ჰქონდეს მიზნების დაპირისპირებასაც. მაგალითად, ეროვნული პოლიტიკა შეიძლება მოითხოვდეს სახელმწიფო ენის სწავლების აუცილებლობას ქვეყნის ერთიანობის და მშვიდობიანი თანაცხოვრების შესანარჩუნებლად, ხოლო ინდივიდებს ჰქონდეთ ინტერესი, რომ განათლება მიიღონ

რეგიონალურ ენაზე. მაგალითად, ბასკი სეპარატისტები ესპანეთში ითხოვენ ბასკურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობას. აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნები უარს აცხადებდნენ რუსულის, როგორც კომუნიზმის ენის შესწავლაზე. მიზნები განსხვავებულია, ზოგიერთი მიზანი გამოძინარეობს ენის სწავლიდან, ხოლო ზოგი – ენის სწავლებიდან და ამ სწავლისა და სწავლების მიზნებს შორის, შესაძლებელია, არსებობდეს მნიშვნელოვანი განსხვავებები.

სოციალური მიზეზები

უმცირესობათა ბავშვებისთვის მეორე ენის ათვისებას აქვს ასიმილაციონისტური მიზანი და, შესაბამისად, შემამცირებელი გავლენა. ანუ, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ბრიტანეთში ინგლისურის, როგორც მეორე ენის სწავლების მიზანია, რაც შეიძლება სწრაფად მოხდეს ბავშვის საზოგადოებაში ასიმილირება; ასიმილაციონისტური იდეოლოგია (იხილეთ მე-18 თავი) მოწოდებულია, ხელი შეუწყოს მეორე ენის დომინანტობას, თუნდაც უმცირესობათა ენის ხარჯზე.

ზემოთ აღწერილი სიტუაციის საპირისპოროდ, ბავშვებს ზოგჯერ ასწავლიან მეორე ენას, რათა უზრუნველყონ ამ ენის გადარჩენა ან აღდგენა. მაგალითად, ირლანდიაში ამ მიზნით ირლანდიური ისწავლება, როგორც მეორე ენა, ანალოგიური მდგომარეობაა ინგლისურენოვან ბავშვებთან მიმართებით ახალ ზელანდიაში, რომლებიც სწავლობენ მათრის ენას, როგორც მეორე ენას, ამ ენის შენარჩუნების მიზნით. ასევე, ბასკეთში ბასკური ენა ისწავლება მეორე ენად. თითოეულ ამ შემთხვევაში, მეორე ენის შესწავლის მიზანია შეინარჩუნონ ან აღორძინონ უმცირესობათა ენები. მსგავსი სიტუაცია შეიძლება შეგხვდეს არა მხოლოდ უმცირესობათა განსახლების ტერიტორიებზე: მაგალითად, მაიამიში ინგლისურენოვანმა ბავშვმა შეიძლება შეისწავლოს ესპანური ენა (ორენოვან სკოლებში), რათა მოხდეს ენის შენარჩუნება კულტურული თუ სოციალური ქსელის ფარგლებში. ამ შემთხვევებში ადგილი აქვს ბილინგვიზმის შემმატებელ კონტექსტს, მეორე ენა ისწავლება დამატებით და არა პირველი ენის ხარჯზე.

მესამე სოციალური მიდგომა არის კონფლიქტების თავიდან არიდებისა და ჰარმონიული თანაცხოვრებისკენ მიმართული მიდგომა. მაგალითად, კანადაში ინგლისურენოვანი ბავშვები სწავლობენ ფრანგულს, ხოლო ფრანგულენოვანები – ინგლისურს, რათა მიღწეულ იქნეს ჰარმონია და ორი ენით აღჭურვილნი თანაბრად ინტეგრირებულნი იყვნენ კანადურ საზოგადოებაში.

ასიმილაციონისტური, ენის შენარჩუნებისა და ჰარმონიული თანაცხოვრების მიდგომები – ყველა მნიშვნელოვანია მეორე ენის სწავლის პროცესში კარიერაში წინსვლის, ინფორმაციისა და ტექნოლოგიების, უმაღლესი განათლების ხელმისაწვდომობის და მოგზაურობის თვალსაზრისით. თუმცა, მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს, თუ რა ხდება მეორე ენის შესწავლისას: მეორე ენა ანაცვლებს პირველ ენას თუ ემატება მას.

აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლებს, მართალია, არ ძალუძთ ზემოთ განხილული სოციალური მიზეზების შეცვლა, მაგრამ ისინი მაინც მნიშვნელოვანი ფიგურები არიან მეორე ენის სწავლების პროცესში, რო-

მელიც არ მიმდინარეობს პოლიტიკურ ვაკუუმში და, შესაბამისად, არ არის ნეიტრალური და ღირებულებებისგან დაცლილი პროცესი.

მეორე და მესამე ენების შესწავლა ხშირად ხდება ეკონომიკური და სავაჭრო მიზნებით (მაგალითად, სინგაპური, სკანდინავიის ქვეყნები). გლობალიზაციის პროცესის, თავისუფალი ეკონომიკისა და ბაზრების, საერთაშორისო ვაჭრობის პირობებში ენის ფლობა აღქმულია ეკონომიკური წარმატების ქვაკუთხედად. მაგალითად, იაპონური ენის ცოდნა, იაპონური კულტურისა და ღირებულებების გააზრება მნიშვნელოვანია იაპონიაში ეკონომიკური და სავაჭრო საქმიანობის წარმართვისთვის და ამისათვის მხოლოდ ინგლისური ან გერმანული ენის ცოდნა სულაც არ არის საკმარისი. აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში მთარგმნელობითი საქმიანობის შესაბამისი სამსახურები თითქმის მთლიანად უჭირავთ საზღვარგარეთ დაბადებულებს, რადგან ამერიკის შეერთებული შტატების მოსწავლეთა და ზრდასრულთა უმრავლესობა ძირითადად მხოლოდ ინგლისურ ენას ფლობს სრულყოფილად და ვერ ფლობს მეორე ენას სათანადოდ აღნიშნული თანამდებობების დასაკავებლად.

მეორე და მესამე ენის შესწავლა ხდება იმ მიზნით, რომ პიროვნებამ შეძლოს სხვადასხვა კონტინენტზე წარმატებული ინტერაქცია. ევროპელები საუბრობენ 3 ან 4 ენაზე და, შესაბამისად, მათ არ უჭირთ კომუნიკაცია ჩრდილოეთ, ცენტრალურ და სამხრეთ ამერიკის ქვეყნებში. აღნიშნული განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ევროკავშირის შექმნისა და საზღვრების გახსნის შემდეგ, რაც საშუალებას აძლევთ ევროპელებს, გაიფართოვონ თავიანთი ლინგვისტური რეპერტუარი. თუმცა, ამავე დროს ინგლისური კვლავ რჩება მთავარ ენად როგორც ევროპაში, აგრეთვე მთელს მსოფლიოში და, შესაბამისად, ინგლისურის, როგორც მეორე ან უცხო ენის, შემსწავლელთა რაოდენობა ყოველდღე მატულობს (იხილეთ მე-4 თავი).

ევროკავშირის მიერ (2001) ჩატარებულმა ევრობარომეტრის 15, 900 ადამიანის გამოკითხვამ აჩვენა შემდეგი:

- ევროპელების 53%-მა მიუთითა, რომ მშობლიური ენის გარდა, საუბრობს კიდევ სხვა ევროპულ ენაზე;
- ევროპელების 26%-მა მიუთითა, რომ მშობლიური ენის გარდა საუბრობს კიდევ ორ სხვა ევროპულ ენაზე;
- მშობლების 93%-მა მიუთითა, რომ მათთვის მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვმა ისწავლოს ერთი ან ორი ევროპული ენა მშობლიურ ენასთან ერთად. ამ კითხვაზე დადებითად საბერძნეთში უპასუხა 98%-მა და ესპანეთში – 96%-მა. სამუშაო პირობების გაუმჯობესება იყო მთავარი მიზეზი მეორე ენის შესასწავლად 74%-სთვის;
- ყველაზე უფრო მეტმა ადამიანმა ევროპაში იცის ინგლისური, როგორც მეორე ენა - 40,5%-მა, ფრანგული იცის 19,2%-მა, გერმანული 10,3%-მა, ესპანური – 6,6%-მა და იტალიური – 3,0%-მა.
- შედეგთში 88% თვლის, რომ ინგლისურად საუბრობს კარგად ან ძალიან კარგად, ჰოლანდიაში - 72,3%, ხოლო დანიაში – 71,6%.
- ენის შესასწავლად საუკეთესო გზად მიჩნეულია ხშირი ვიზიტები იმ ქვეყანაში, სადაც ამ ენაზე საუბრობენ (94%), არაფორმალური ურთიერთობები ამ ენაზე, როგორც მშობლიურზე მოსაუბრებთან დაასახელა 92%-მა და მასწავლებელთან ერთი-ერთზე ჩატარებული გაკვეთილი – 90%-მა.

ენის ცოდნა ხელმისაწვდომს ხდის ინფორმაციას და, შესაბამისად, ძალაუფლებას. ინფორმაცია განთავსებული სხვადასხვა ელექტრონულ ჟურნალსა თუ მონაცემთა ბაზაში, ინტერნეტში, სატელევიზიო ტელევიზიებში თუ სხვა საკომუნიკაციო საშუალებებში ხელმისაწვდომია ენის ფლობის შემთხვევაში და ამ ინფორმაციაზე ხელმისაწვდომობა ზრდის ინდივიდის სოციალურ, კულტურულ, პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და საგანმანათლებლო პერსპექტივებს. ბიზნესმენისთვის, ჩინოვნიკისთვის, მეცნიერისთვის თუ სპორტსმენისთვის საერთაშორისო მულტილინგუური ინფორმაციის ფლობა არის გასაღები ახალი ცოდნის, ახალი უნარებისა და ახალი ხედვების განსავითარებლად.

ენის ათვისება მნიშვნელოვანია ინდივიდისთვის ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებისა და მშვიდობიანი თანაარსებობის უზრუნველსაყოფად (კუკი, 2002ბ). აღნიშნული განსაკუთრებით აქტუალური გახდა ტერორიზმის ახალი ტალღის გავრცელებასთან ერთად და 2001 წლის 11 სექტემბრის ტერორისტული აქტის შემდგომ. აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების დაზვერვის თანამშრომლები კრიტიკის ქარცეცხლში გაეხვნენ, რადგან ისინი ვერ ფლობდნენ უცხო ენებს, რაც ხელს შეუწყობდა მათ საქმიანობას. (მორისონის, 2001; ბრეხტი და ინგლოდი, 2002). 11 სექტემბრის მოვლენებმა აჩვენა, რომ ინგლისური საერთაშორისო დიპლომატიისა და სამყაროს აღქმის ერთადერთი ენა არაა. მსოფლიოში მშვიდობიანი თანაარსებობის, ურთიერთპატივისცემისა და მეგობრობის განსამტკიცებლად მნიშვნელოვანია ინგლისურის გარდა სხვა ენების გამოყენებაც.

აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების დაზვერვის სამსახური ოპერატიული მუშაკებისა თუ თარჯიმნების ნაკლებობას განიცდის, ეს ხარვეზი უნდა აღმოიფხვრას არა მხოლოდ სკოლასა და კოლეჯში უცხო ენის სწავლებით, არამედ იმიგრანტი მოსახლეობის მშობლიური ენების (არაბული, პაშტო, სპარსული) და ამ ადამიანების რესურსების გამოყენებით. ამის საწინააღმდეგოდ, ამერიკული იდეოლოგია ეფუძნება ასიმილაციონისტურ პარადიგმას და სკოლებში მხოლოდ ინგლისური ენის გამოყენებას „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტი, 2001). ბრეხტი და ინგლოდი (2002, გვ. 1) მიუთითებენ:

ამერიკის შეერთებულ შტატებს აქვს უპრეცედენტო საჭიროება ინდივიდებისა, რომლებიც საუბრობენ არა მხოლოდ დომინანტ ინგლისურ ენაზე, არამედ სხვა ენებზეც. ენების მცოდნე ინდივიდებზე მოთხოვნა სოციალურ, ეკონომიკურ, დიპლომატიურ და გეოპოლიტიკურ სფეროში არასოდეს ყოფილა ასეთი მაღალი. 2001 წლის 11 სექტემბრის მოვლენებთან დაკავშირებულ კონგრესის მოსმენებზე მიღებულ დოკუმენტშიც აღნიშნულია სხვადასხვა ენის მცოდნე კადრების დეფიციტი, რაც ხელს უშლის ფედერალურ მთავრობას სხვადასხვა აქტივობის განხორციელებისას. 70-ზე მეტმა სამთავრობო სტრუქტურამ აღნიშნა უცხო ენების ექსპერტიზის მქონე ინდივიდების საჭიროება.

უცხო ენის მცოდნე ინდივიდების დეფიციტი პრობლემას უქმნის ამერიკის შეერთებული შტატების სამხედრო, სასჯელაღსრულების, დაზვერვის, კონტ-ტერორიზმის და დიპლომატიური სამსახურების ეფექტურ მუშაობას. ბრეხტი და ინგლოდი (2002, გვ. 1) მიუთითებენ, რომ ასეთი

საჭიროების პირობებშიც კი ქვეყანაში არსებული კადრების მარაგი უგულვებელყოფილია:

ქვეყანაში არსებობს ლინგვისტური კომპეტენციების მატარებელი ინდივიდების მარაგი; კერძოდ, ადგილობრივ აბორიგენულ ენებზე მოსაუბრე ადამიანები, იმიგრანტები და ლტოლვილები, რომლებიც სრულყოფილად ფლობენ ინგლისურ ენას და, ამასთანავე, თავიანთ მშობლიურ ენას, რომელიც შეისწავლეს ოჯახში, სკოლაში, საკუთარი წარმომავლობის სამშობლოში ან თემის მიერ ორგანიზებული ენობრივი პროგრამების საშუალებით.

ინდივიდუალური მიზეზები

მრავალი ინდივიდუალური მიზეზი არსებობს, რატომაც სწავლობენ მეორე ან მესამე ენას. საუთჰემპტონის უნივერსიტეტის ენათა ცენტრმა გააკეთა ამ მიზეზების სია, რომელშიც 700 მიზეზია ჩამოთვლილი. აღნიშნული სია შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგ ბმულზე: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/700reasons/700reasons.aspx>.

ენის შესწავლის ერთ-ერთი მიზეზი კულტურული ცნობიერების ამაღლებაა. ინტერკულტურული მგრძობელობისა და ცნობიერების განვითარება, სტერეოტიპების მსხვრევა, ხელს უწყობს ინდივიდს გლობალურ სამყაროში საცხოვრებლად, შესაბამისად, მეორე ენის შესწავლა ხშირად ამ მიზეზით ხდება.

აღსანიშნავია, რომ გარკვეულ დონეზე ინტერკულტურული ცნობიერების ამაღლება შეიძლება სხვადასხვა საკითხზე საუბრით; მაგალითად, არაბების, ებრაელების თუ აბორიგენი ამერიკელების სხვადასხვა ტრადიციებისა და წეს-ჩვეულებების, კვებისა და სასმელის, დაბადების დღის, ქორწინების, დაკრძალვის რიტუალების, რელიგიური ღონისძიებების შესახებ. აღნიშნულის გაკეთება შესაძლებელია კლასში მხოლოდ ერთი ენის ცოდნის პირობებშიც, მაგრამ რადგან ენა და კულტურა განუყოფელია, კულტურული ცნობიერების სრულყოფილად ამაღლება და ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარება ენასა და კულტურასთან სინქრონიულად ზიარებისას არის მაქსიმალურად ეფექტური.

მეორე ინდივიდუალური მიზეზი არის კოგნიტური განვითარება. ენის, ისევე, როგორც ისტორიისა და გეოგრაფიის, ქიმიის, ფიზიკის, მათემატიკისა და მუსიკის სწავლა – ხელს უწყობს ინდივიდის ინტელექტუალურ განვითარებას (კუკი, 2002ბ). ენის შესწავლა მიჩნეულია ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან აკადემიურ აქტივობად.

მესამე მიზეზია სოციალური, ემოციური და მორალური განვითარება. ენის შესწავლით ადამიანი ასერხებს ამ ენაზე მოსაუბრეებთან კომუნიკაციისას, თვითრწმენა და თავდაჯერებულობა განვითარდეს, რადგან ის გრძობს, რომ მას შეუძლია ეფექტურად ფუნქციონირება სხვადასხვა ლინგვისტურ და კულტურულ გარემოში.

მეოთხე ინდივიდუალური მიზეზი გახლავთ კარიერისტული და დასაქმების პერსპექტივა. მეორე, მესამე და მეოთხე ენის ცოდნა, როგორც უმცირესობების, ისე უმრავლესობის ბავშვებში, ხელს უწყობს უმუშევრობის თავიდან აცილებას, კარიერისტულ ზრდას და დაწინაურების პერსპექტივას (იხილეთ მე-19 თავი). დასაქმების პერსპექტივაა მთარგმნელობითი და თარჯიმნის, საერთაშორისო ვაჭრობისა და მომსახურების

ადგილობრივ, რეგიონალურ და საერთაშორისო ორგანიზაციებს შორის ინფორმაციის გაცვლის სფეროებში, აგრეთვე შესაძლებელი ხდება სხვა ქვეყნებში იმიგრაცია და დასაქმება, მეზობელ სახელმწიფოში დასაქმების პერსპექტივის წახალისება, საერთაშორისო კომპანიასა თუ ორგანიზაციაში დასაქმება, მულტილინგუური ტელეკომუნიკაციების მეშვეობით სახლიდან პროდუქტების გავრცელება (მაგალითად, ამერიკის შეერთებული შტატებისა და ბრიტანეთის გაერთიანებული სამეფოს სატელეფონო ზარებზე მომსახურების ცენტრები, რომელიც მდებარეობს ინდოეთში).

ბურდიე (1977, 1991) აღნიშნავს, რომ ენების შესწავლა ხდება პოლიტიკური კონკურენციის პირობებში. უთანასწორობა, დომინანტობა და სოციალური იერარქიის არსებობა განაპირობებს ენის შესწავლას. ენები ოპერირებენ ბაზრის მსგავსად და თითოეულ ენას მოეპოვება კონკრეტული ღირებულება ბაზარზე. ნორტპანმა (2000) განავრცო ბურდიეს მიერ წარმოდგენილი ხედვა და მიიჩნევს, რომ ინდივიდი ახდენს ინვესტირებას ენაში სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული კაპიტალის სახით. ენის სწავლა, მისი აზრით, არის ინვესტიცია, რომელსაც მოაქვს მოგება (მაგალითად, იმიგრანტებისთვის ამერიკაში ინგლისურის შესწავლა უზრუნველყოფს დასაქმებასა და წახალისებას და საზოგადოებაში ინტეგრირებას). ამ ინვესტიციის განხორციელების გარეშე, ინდივიდი აღმოჩნდება მარგინალურ ან სუბორდინირებულ მდგომარეობაში.

მეორე ენის ფორმალური გზით შესწავლა

თუ მეორე ენა არ ისწავლება თემის მეშვეობით, მაშინ სკოლა ხდება ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ინსტრუმენტი მეორე ენის შესასწავლად (ორივე ტიპის – არჩევითი და გარემოებითი ბილინგვალების შემთხვევაში: იხილეთ პირველი თავი). მონოლინგვიზმიდან ბილინგვიზმისკენ სხვადასხვა გზა არსებობს, ეს არის მეორე და უცხო ენის გაკვეთილები, ენის ლაბორატორიები, კომპიუტერის მეშვეობით ენის შესწავლის პროგრამები, პრაქტიკული სავარჯიშოები, იმერსიის კლასები, დრამისა და ცეკვის კლასები.

მონოლინგვიზმიდან ბილინგვიზმის განვითარება შესაძლებელია არა მხოლოდ ადრეულ ბავშვობაში ან ფორმალური განათლების გზით, არამედ სხვა საშუალებებითაც. ხშირად მოქმედებს ენის ნებაყოფლობითი შესწავლის კლასები სკოლის ასაკის მოსწავლეთათვის. ენის შესანარჩუნებლად, მხოლოდ ოჯახში ამ ენის რეპროდუცირება ხშირად არ არის საკმარისი, ამიტომ ადგილობრივი თემები უზრუნველყოფენ სკოლის მიღმა სწავლების კურსების ორგანიზებას. მაგალითად, ინგლისსა და კანადაში არსებობს სადამოს კურსები, არდადეგების პერიოდში ენის შესწავლის კლასები, საკვირაო და შაბათის სკოლები, სადაც ბავშვები სწავლობენ თავიანთ მშობლიურ ენას. იმ თემებში, სადაც ინგლისურია დომინანტი და სკოლაში სწავლება მიმდინარეობს მხოლოდ ინგლისურ ენაზე, უკიდურესად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მსგავსი ნებაყოფლობითი ენობრივი კლასების არსებობას ბილინგვიზმის განსავითარებლად (ვ. ედვარდსი, 1995ა, 1996, 2004; დოსანი და გიუმანი, 1996).

მსგავსი ნებაყოფლობითი კურსები შეიძლება ჩატარდეს რელიგიური, კულტურული, სოციალური, ინტეგრაციული თუ ეთნიკური უმცირესობების ენათა სიცოცხლისუნარიანობის გაუმჯობესების მიზნიდან გამომდინარე. ასეთი ტიპის კლასების ორგანიზებას ძირითადად უზრუნველყოფენ რელიგიური ინსტიტუტები (სინაგოგები, მეჩეთები, ორთოდოქსული ეკლესიები და ტაძრები). ებრაელი ბავშვები ხშირად დადიან სინაგოგაში ივრითის შესასწავლად და იდენტობის შესანარჩუნებლად, მეჩეთში დადიან არაბულის დასაუფლებლად, რათა მეჩეთში ჩატარებული ლოცვის გაკება შეძლონ, კათოლიკური ეკლესია აგრეთვე ხელს უწყობს პოლონურის, უკრაინულისა თუ ლიტვური ენის შესწავლას.

დიდ ბრიტანეთში არსებობს თემის ენის კლასები ფინური, ესპანური, იტალიური, პორტუგალიური, ბერძნული, თურქული, ურდუ, ჰინდის, პენჯაბის და ბენგალის ენების შესასწავლად. ევროპული ენების შემთხვევაში, ამ კურსების დამფინანსებელი საელჩოების და უმაღლესი კომისარიატის წარმომადგენლები არიან, რომლებიც განთავსებულნი არიან ლონდონში. აზიური ენების შესწავლას კი ძირითადად აფინანსებენ ენთუზიასტი მშობლები, რომელთაც სურთ, მათმა მომავალმა თაობამ შეინარჩუნოს მშობლიური ენა. საინტერესოა ბელგიის მაგალითი, სადაც გახსნილია პოლონური ენის შესწავლის აკრედიტებული პროგრამის კლასები, რომელთაც აფინანსებს პოლონეთის მთავრობა და მოსწავლეები ესწრებიან აღნიშნულ კლასებს ბელგიურ სკოლაში სწავლის პარალელურად.

ბავშვებისთვის განკუთვნილი ნებაყოფლობითი კლასების გარდა, მნიშვნელოვანია ზრდასრული მოსახლეობის ენის შემსწავლელი კურსებით უზრუნველყოფა, რათა მათ შეძლონ ბილინგვიზმის განვითარება და ენის შესწავლა (იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998; სპოლსკი და შოამი, 1999; ჰარნიში და სვენტონი, 2004) ზრდასრულთათვის ენის შესწავლის პირობების შესაქმნელად სხვადასხვა ადგილას სხვადასხვა სტრატეგია გამოიყენება:

- საღამოს კლასები – ხშირად ღამის სკოლა ან ღამის კლასებიც ეწოდება, სადაც მეორე ან უცხო ენა ისწავლება კვირაში ერთხელ ან ორჯერ, დაწყებული რამდენიმეკვირიანი – დამთავრებული რამდენიმეწლიანი კურსებით. აღნიშნული კურსები ძირითადად მიმართულია გარკვეული ფორმალური მიზნის მისაღწევად (გამოცდის ჩაბარება მეორე ან უმრავლესობის ენაზე). ენის კურსები ფუნქციონირებს ამერიკის შეერთებულ შტატებში და დიდ ბრიტანეთში მიგრირებული ზრდასრული მოსახლეობისთვის. მსგავსი ტიპის კურსების რაოდენობა იზრდება მშობლიური ენის ათვისების მსურველთათვისაც (ბასკური, ივრითი, უელსური);
- ულპანური კურსები: ზრდასრული მოსახლეობის მიერ ენის შესწავლის ყველაზე მასობრივი მოძრაობა იყო ისრაელში ივრითის შესწავლის თვალსაზრისით. 1948 წელს ისრაელის სახელმწიფოს ჩამოყალიბებასთან ერთად, დაიწყო იმიგრაციის დიდი ნაკადის მოდინება და აუცილებელი გახდა ძალიან მოკლე პერიოდში ადამიანების ძალიან დიდი რაოდენობისთვის ენის სწავლება. შესაბამისად, დაიბადა ივრითის ინტენსიური სწავლების კურსის ორგანიზების იდეა და ამ კურსებს უწოდებდნენ ულპანურ კურსებს. სიტყვა „ულპანი“ მომდინარეობს არამეულიდან და ნიშნავს „ტრენ-

ინგს, ინსტრუქციას, წესს, კანონს”; ჩვეულებრივ, ჯგუფში იყო თავდაპირველად 25 მსმენელი და გაკვეთილები ტარდებოდა კვირაში 6-ჯერ. კურსების მიზანი იყო მსმენელთათვის საკომუნიკაციო კომპეტენციების განვითარება. კულტურული ღონისძიებები, სიმღერების, კონცერტის თუ ექსკურსიის ორგანიზება სასწავლო პროცესის შემადგენელი ნაწილი იყო. წლების განმავლობაში ისრაელში ახალი ტიპის ულპანური კურსები ჩამოყალიბდა (ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

- ისრაელის მსგავსად ბასკური და უელსური ულპანური კურსებიც ტარდებოდა. ბასკური ენის კურსები – კვირაში ხუთჯერ, ხოლო უელსური – კვირაში ორი დღე დილით და ორი დღე – საღამოს (ბეიკერი და ჯონსი, 1998). ტარდებოდა აგრეთვე პროფესიული კურსები პედაგოგთათვის, ექიმებისთვის, ადმინისტრატორებისთვის და სამრეწველო დაწესებულებებში მომუშავე მუშებისთვის. ტარდებოდა აგრეთვე მშობლებისთვის განკუთვნილი ენის კურსები. აღნიშნულ კურსებზე, ისრაელის კურსების მსგავსად, აქცენტი კეთდებოდა სასაუბრო ენის დაუფლებაზე.
- დისტანციური სწავლების მეთოდები: ენის სწავლება შესაძლებელია სხვადასხვა მედიასაშუალების გამოყენებით, ეს იქნება რადიო თუ სატელევიზიო სერიალები, სატელევიზიო ტელეარხები, კომპაქტ-დისკები, დივიდი დისკები, ვიდეოკასეტები, კომპიუტერული ენის სწავლების პროგრამები და ა.შ. აღსანიშნავია, რომ დისტანციური სწავლების შედარებითი შეფასების კვლევა ჯერჯერობით არ არსებობს, ამიტომ, თუ რომელია ყველაზე ეფექტური მეთოდი, ამაზე მსჯელობა რთულია.

ადრეული ბავშვობის ასაკში ენის ათვისება ისევე გაუაზრებლად და ბუნებრივად ხდება, როგორც სიარულის დაწყება. სკოლაში ენის სწავლის შესახებ ბავშვი არ იღებს ხშირად გადაწყვეტილებას და მის მიერ ენის სწავლა ეფუძნება მასწავლებლის ან ადგილობრივი და ცენტრალური ხელისუფლების მიერ მიღებულ, განათლების პოლიტიკის შესაბამის გადაწყვეტილებებს. ამასთანავე, მიგრანტი მუშებისთვის, ლტოლვილებისა და იმიგრანტებისთვის ენის შესწავლა აუცილებელია დასაქმებისა და ბიუროკრატიულ სტრუქტურებთან ურთიერთობისთვის, თუმცა ზრდასრულთა ნაწილისთვის ენის შესწავლა ნებაყოფლობითია პროცესია და მათი სურვილიდან გამომდინარეობს. შესაბამისად, დაისმის კითხვა: რა არის უმჯობესი – ბავშვობის თუ უკვე ზრდასრულ ასაკში ენის შესწავლა?

ფორმალური განათლების გარდა, ენის შესწავლა ხდება არაფორმალურ გარემოშიც, ქუჩაში, მეგობრებთან და თანატოლებთან ურთიერთობისას. ზოგჯერ ბავშვი ეუფლება ენას არაფორმალურ გარემოში მშობლის მიერ წინასწარი განზრახვისა და დაგეგმვის გარეშე. სათამაშო მოედანზე, თანატოლებთან თამაშისას, მულტფილმებისა თუ სატელევიზიო შოუს ყურებით ან სხვა არაფორმალურ გარემოში ენის შესწავლა ზოგჯერ უფრო მეტი ეფექტის მომტანია, ვიდრე ფორმალური გაკვეთილები. არაფორმალურად ენის სწავლების ეფექტურობა განსაკუთრებით შედეგიანია სამეზობლოში უმრავლესობის ენის ათვისების დროს (იხილეთ გარემოებათა გამო ბილინგვალების შესახებ დისკუსია პირველ თავში).

ასაკის ფაქტორი

ერთ-ერთ საკამათო საკითხად რჩება ასაკის გავლენა მეორე ენის ათვისების პროცესში. ერთ-ერთი არგუმენტის თანახმად, რაც უფრო ადრეულ ასაკში ისწავლება მეორე ენა, მით უფრო მაღალია ენის ფლობის დონე. ამ მოსაზრების მიხედვით, ბავშვები სწავლობენ ენას უფრო ადვილად და წარმატებულად. ადრეულ ასაკში ხდება ენის ათვისება და არა სწავლა. მეორე მიდგომის მიხედვით კი – უფრო მოზრდილი ბავშვები და ზრდასრულები სწავლობენ მეორე ენას უფრო ეფექტიანად და სწრაფად, რადგან 14 წლის ბავშვს უფრო მეტად აქვს განვითარებული ინტელექტუალური და პროცესირების უნარი, ვიდრე ხუთი წლის ბავშვს. შესაბამისად, ნაკლები დროა საჭირო მეორე ენის ასათვისებლად თინეიჯერულ ასაკში. თუმცა, ენის გამოყენება ცვალებადია სხვადასხვა ასაკში და, შესაბამისად, ამ ტიპის შედარებების გაკეთება საკმაოდ რთულია.

ამ საკითხთან დაკავშირებით არსებული ლიტერატურის მიმოხილვა შეგიძლიათ იხილოთ მარინოვა-ტოდის და მისი კოლეგების (2000), სინგლეტონის (2003) სინგლეტონის და რიანის (2004) სახელმძღვანელოებში. ამ მიმოხილვის შეჯამების სახით შემდეგი საკითხების გამოყოფაა შესაძლებელი:

- (1) შეუძლებელია გამოყო, თუ რომელ ასაკშია უმჯობესი მეორე ენის ათვისება, რადგან ენის ათვისებაზე არაერთი ფაქტორი ახდენს ზეგავლენას, შესაბამისად, საკითხის ასე დაყენება არასწორია;
- (2) ბავშვები, რომლებიც ადრეულ ასაკში სწავლობენ ენას, ენის ფლობის უფრო მაღალ დონეს აღწევენ, ვიდრე ზრდასრულები. აღნიშნული სხვაობა ასახავს არსებულ შედეგს და არა ამ ორი ასაკობრივი ჯგუფის პოტენციალს. ანუ, ის აზრი, რომ ბავშვები ადრეულ ასაკში უფრო მაღალ ენობრივ კომპეტენციას აღწევენ, სულაც არ გამორიცხავს, რომ ზრდასრულმა ადამიანმა შეისწავლოს მეორე ენა მაღალ დონეზე. ეს დამოკიდებულია იმ სოციალურ გარემოზე, რა გარემოშიც ხდება ენის შესწავლა და აგრეთვე ინდივიდუალური სწავლის ფსიქოლოგიურ ასპექტებზე (მოტივაცია, შესაძლებლობები და ა.შ.). მარინოვა-ტოდი და სხვები (2000) აღნიშნავენ, რომ ზრდასრულები უფრო ნაკლებად ითვისებენ ენას, ვიდრე პატარა ბავშვები, მაგრამ ეს სხვაობა განპირობებულია სწავლისთვის არსებული სიტუაციით და არა ათვისების უნარით (გვ. 9).
- (3) ფორმალური კურსების მეშვეობით უფროსები უფრო სწრაფად სწავლობენ ვიდრე ბავშვები, მაგრამ მნიშვნელოვანია, თუ რა ხანგრძლივობით (რამდენი წელი) სწავლობს ინდივიდი მეორე ენას. ბავშვებს, რომლებმაც მეორე ენა დაიწყეს დაწყებითი კლასებიდან და ისწავლეს ზრდასრულ ასაკამდე, გაცილებით მეტი დრო აქვთ ენის შესასწავლად, ვიდრე ზრდასრულებს, რომლებიც ენის შესწავლას იწყებენ, მაგალითად, სკოლის დამთავრების შემდეგ. თუმცა, კიდევ ერთხელ უნდა აღინიშნოს, ეს არ გამორიცხავს, რომ ზრდასრულმა ადამიანმაც სრულყოფილად

ათვისოს მეორე ენა, განსაკუთრებით თუ მაღალია მისი მოტივაცია. ზრდასრულებს ძალუძთ მშობლიური ენის დონეზე ათვისოსონ მეორე ენაც;

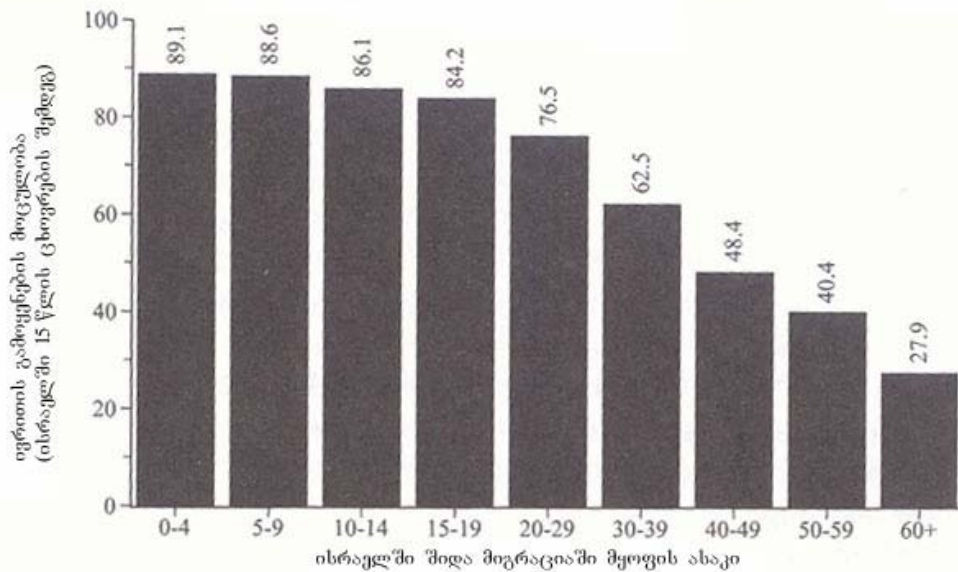
- (4) დაწყებითი კლასებიდან ენის შესწავლას აქვს სხვადასხვა მიზანი, გარდა საკუთრივ ენის ათვისებისა. ეს მიზნები შეიძლება იყოს ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება, თანამედროვე ენის შესწავლა, ბიკულტურალიზმის უპირატესობის გამოყენება და ა.შ. ამ შემთხვევაში სწავლის პროცესი რაც მეტხანს გრძელდება, შედეგები ამ და სხვა მიზნებისთვისაც უმჯობესია. გარდა ამისა, სწავლის პროცესი ამ ასაკში გაცილებით სასიამოვნოა.
- (5) კვლევების დიდი ნაწილი მიეძღვნა მეორე ენის ათვისების პროცესში საშუალო სკოლის მოსწავლეებისა და ზრდასრულების წარუმატებლობების შესწავლას (მარინოვა-ტოლი და სხვები, 2000). მკვლევრების მიერ ნაკლებადაა შესწავლილი ამ ასაკში მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით ზრდასრულების მიერ მიღწეული წარმატებები.
- (6) ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლის მოსწავლეები იძულებულნი არიან, ადრეულ ასაკშივე შეისწავლონ ინგლისური, როგორც მეორე ენა, განსაკუთრებით 2001 წლის „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტის შემდეგ (იხილეთ მე-9 თავი). ზოგიერთი მიიჩნევს, რომ მეორე ენის შესასწავლად ოპტიმალური ასაკია 3-დან 7 წლამდე ან მაქსიმუმ – გარდატეხის ასაკამდე. ამ საკითხთან მიმართებით ჰაკუტა (2001, გვ. 11-12) მიიჩნევს:

მეორე ენის ათვისებისთვის კრიტიკული პერიოდის არსებობის დამადასტურებელი კვლევები საკმაოდ არამდგრადია. არანაირი ემპირიული დადასტურებული დასკვნა, რომ არსებობს ხარისხობრივი სხვაობა ენის შემწავლელებს შორის, ასაკიდან გამომდინარე – არ არსებობს და ენის ათვისებას განაპირობებს არაერთი გარემო ფაქტორი... არგუმენტი, თითქოს ბიოლოგიურ პრობლემები და გარდატეხის ასაკი ხელს უშლის ენის ათვისებას – აბსოლუტურად არასწორია.

ანალოგიურად, მარინოვა-ტოლი და მისი კოლეგები (2000) მიიჩნევენ, რომ „ასაკი არ განაპირობებს მეორე ენის ათვისების ხარისხს; ამ პროცესზე ზემოქმედებს მრავალი სოციალური, ფსიქოლოგიური, საგანმანათლებლო და სხვა ფაქტორები და არა რაიმე კრიტიკული პერიოდი, რაც ზღუდავს ენის ათვისების პოტენციალს“ (გვ. 28). მართლაც, არ არსებობს კრიტიკული პერიოდი ენის შესწავლისას, თუმცა არსებობს პერიოდი, როცა უმჯობესია ენის შესწავლა და ეს გახლავთ ადრეული ბავშვობისა და სკოლის ასაკი.

საინტერესოა, რამდენად წარმატებულნი არიან ზრდასრულები მეორე ენის ათვისების პროცესში. ამ შეკითხვაზე ორი ტიპის პასუხი გაიცემა: აბსოლუტური და შედარებითი. აბსოლუტურ კონტექსტში შედეგები განსხვავებულია, ზრდასრულთა ნაწილი სრულყოფილად ეუფლება მეორე ენას, ნაწილი იძენს მხოლოდ საბაზისო ცოდნას, ნაწილი კი ელემენტარულ დონეზე ჩერდება. ზრდასრულთა მიერ მეორე ენის წარმატებით ათვისების არაერთი მაგალითი გვხვდება ბასკეთში, უელსსა და ისრაელში.

შედარებით კონტექსტში კი ზრდასრულთა შედეგების შედარება ხდება ბავშვების შედეგებთან, ანუ „ვინ უფრო კარგად ითვისებს მეორე ენას“. ქვემოთ გთავაზობთ ზრდასრულთა წარმატების საილუსტრაციოდ გრაფიკს, რომელიც ხაზს უსვამს არა ათვისების, არამედ მეორე ენის გამოყენების თვალსაზრისით ზრდასრულთა წარმატებებს.



1950 წლის საყოველთაო აღწერიდან მოყოლებული, ისრაელში შესაძლებელია, თვალი მივადევნოთ, თუ რომელი ასაკის და რამდენი ადამიანი იყენებს პრაქტიკაში ივრითს. ახალგაზრდა იმიგრანტები უფრო იყენებენ თუ შედარებით უფრო ასაკოვნები? ზემოთ მოყვანილ გრაფიკულ გამოსახულებაში ასახულია ამ საყოველთაო აღწერის შედეგები ბაჩის (1956) და ბრაინის (1987) ნაშრომებზე დაყრდნობით. გრაფიკის თანახმად, რაც უფრო პატარაა იმიგრანტი ბავშვი, მით უფრო მეტად იყენებს პრაქტიკაში ივრითს. 30–40 წლამდე ასაკის ფარგლებში, ივრითის გამოყენების თვალსაზრისით ვარდნა შეინიშნება. 40 წლის ასაკის ზევითაც ვარდნა გრძელდება.

ენის დაკარგვა ბავშვებში

აღსანიშნავია, რომ მეორე და მესამე ენის შესწავლასთან ერთად, ბავშვებში ადგილი აქვს ენის დავიწყების პროცესსაც. უმცირესობათა ბავშვებში (ადგილობრივი თუ იმიგრანტები) ყოველთვის არსებობს საფრთხე, რომ მათ დაკარგონ თავიანთი მშობლიური ენა. როცა უმრავლესობის ენა გამოიყენება ყველგან, ბავშვი ადრეულ ასაკშივე აანალიზებს ენებს შორის არსებულ მდგომარეობას, პრესტიჟულობასა და სტატუსს. შესაბამისად, უმცირესობათა ბავშვების ნაწილი, განსაკუთრებით თინეიჯერულ ასაკში, ფიქრობს, რომ მისი მშობლიური ენა და კულტურა არ არის პრესტიჟული და ხშირად მას არასახარბიელო სიტუაციაში აყ-

ენებს. შესაბამისად, ბავშვები თვლიან, რომ უმცირესობათა ენის დავიწყება არის გასაღები საზოგადოებაში ინტეგრაციისთვის.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხშირია ბავშვების მიერ ენის დავიწყების პრეცედენტები. ჰაკუტასა და დეანდრეს (1992), ვონგ ფილმორის (1991) და ვალდესის (2004) კვლევები ადასტურებს, რომ ინგლისური ენის დომინანტობა განაპირობებს, რომ უმცირესობათა ბავშვები არა მხოლოდ ეუფლებიან ინგლისურს ადრეული ასაკიდანვე, არამედ ანაცვლებენ მშობლიურ ენას ინგლისურით. ჰაკუტას და დე ანდრეს (1992) კვლევის მიხედვით, ინგლისური ენის დაუფლებისკენ სწრაფვა განაპირობებს ესპანურენოვან ოჯახებში ესპანურიდან ინგლისურზე გადასვლის პროცესს, რის შედეგადაც ბავშვი ივიწყებს თავის მშობლიურ ესპანურ ენას. ინგლისური ენით ესპანურის ასეთი ადრეული ჩანაცვლება იწვევს იმას, რომ მშობლებს აღარ მიჰყავთ თავიანთი ბავშვები ბილინგვურ კლასებში და ორიენტირი მხოლოდ ინგლისურენოვან განათლებაზე აქვთ აღებული.

უმცირესობათა ენას სჭირდება უფრო მეტი ყურადღება და დაცვა უმცირესობათა მხრიდან, როცა უმრავლესობის ენის დომინანტიაა. მნიშვნელოვანია, რომ უმრავლესობის ენით უმცირესობის ენის ჩანაცვლებას აქვს ძალიან მნიშვნელოვანი სოციალური, ემოციური, კოგნიტური და საგანმანათლებლო უარყოფითი შედეგები ბავშვისათვის. ვოლ ფილმორი აღნიშნავს (1991, გვ. 343): „ენის დაკარგვით იკარგება ინსტრუმენტი, რითაც მშობლები ზეგავლენას ახდენენ ბავშვის სოციალიზაციის პროცესზე; როცა მშობლები ვეღარ ახერხებენ თავიანთ შვილებთან ლაპარაკს; შესაბამისად, ვეღარ ახერხებენ თავიანთი რწმენის, ღირებულებების, აზრებისა და სიბრძნის შეილისათვის გადაცემას“.

აღსანიშნავია, რომ ბავშვის ბილინგვიზმი ნაკლებადაა შესწავლილი იმიგრანტი, ლტოლვილი თუ თავშესაფრის მაძიებელი ოჯახების ბავშვებში. კვლევების უმეტესობის სამიზნე ჯგუფი საშუალო ან მაღალი ფენის და განსახლების თვალსაზრისით სტაბილური ოჯახებია. ტონენბაუმი და ჰოვიე (2002) აღნიშნავენ, რომ იმიგრაცია თავისთავად ხელს უშლის ოჯახის თანაცხოვრებას და ერთიანობას, ნათესავეებთან სიახლოვეს და ოჯახის წევრებს შორის ახლო ურთიერთობებს. მათი კვლევის შესაბამისად, რომელიც ჩატარდა ავსტრალიაში მცხოვრებ ჩინელთა ოჯახებში, აღმოჩნდა, რომ ოჯახური ურთიერთობები გავლენას ახდენს მშობლიური ენის შენარჩუნებაზე ან გაქრობაზე. ერთიანი ოჯახები მოწესრიგებული და ახლო ურთიერთობებით უზრუნველყოფენ მშობლიური ენის შენარჩუნებას იმიგრანტ ბავშვებში.

ბავშვებსა და მათ მშობლებს შორის არსებული დიალოგი მნიშვნელოვანია ბავშვის კოგნიტური განვითარებისთვის. ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დაკარგვით ვეღარ ხდება მშობლის ჩართვა ბავშვის კოგნიტური განვითარების პროცესში და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანი კოგნიტური სკეიფოლდინგი აღარ ხდება ბავშვში. ამ შემთხვევაში, ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დავიწყება არა მხოლოდ ლინგვისტური თუ თემში ენის შენარჩუნების პრობლემაა, არამედ მთლიანად ბავშვის ინდივიდუალური კოგნიტური განვითარების პრობლემაა იქცევა. ოჯახში ენობრივი დაგეგმვა მნიშვნელოვანია ბავშვის ბილინგვიზმის განსავითარებლად და შესანარჩუნებლად.

ინდივიდუალური სხვაობები: დამოკიდებულებები და მოტივაცია

მეორე ენის შესწავლის წარმატებისა თუ წარუმატებლობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია ენის შემსწავლელის მოტივაცია და ენის შესწავლისადმი დამოკიდებულება (ბეიკერი, 1992; დორნიეი, 2001ა, 2001ბ; გარეტი და მისი კოლეგები, 2003). დორნიეი (1998, გვ. 117) აღნიშნავს:

მოტივაცია არის მთავარი მამოძრავებელი ფაქტორი მეორე ენის შესწავლისას, რათა ენის შესწავლის გრძელი და ხშირად მომქანცველი პროცესი მდგრადი აღმოჩნდეს. ყველაზე გამორჩეული უნარების მქონე ადამიანებიც კი ვერაფერს მიაღწევენ ენის შესწავლის პროცესში, თუ მათ არ გააჩნიათ საკმარისი მოტივაცია. კარგი სასწავლო გეგმა და კარგი სწავლების პროცესი საკმარისი არ არის ენის შესწავლისას წარმატების მისაღწევად.

რა მოტივები არსებობს მეორე ენის შესასწავლად? ეს მოტივები გამომდინარეობს სოციალური, ეკონომიკური, პროფესიული, ინტეგრაციული თავდაჯერებულობის და საკუთარი თავის აქტუალიზაციის ფაქტორებიდან?

მეორე ენის დაუფლების მიზეზები ორ კატეგორიად შეიძლება დაიყოს:

I კატეგორია: ინდივიდს სურს საკუთარი თავის სხვა ენობრივ ჯგუფთან ინტეგრირება.

ენის შემსწავლელებს ზოგჯერ სურთ, რომ საკუთარი თავის ასოცირება მოახდინონ სხვა ენობრივ ჯგუფთან რის გამოც სწავლობენ უმცირესობის ან უმრავლესობის ენას და საკუთარი იდენტობა, კულტურულ აქტუალობებში მონაწილეობა და მეგობრობა უკავშირდება სხვა ენობრივ ჯგუფს. ამ ტიპის მოტივაციას ინტეგრაციულ მოტივაციას უწოდებენ;

II კატეგორია. ენის შესწავლა პრაქტიკული თვალსაზრისით სასარგებლო მიზნებიდან გამომდინარეობს.

მეორე მიდგომა პრაგმატულია და ენის გამოყენების პრაქტიკულ ასპექტებს უკავშირდება, ინდივიდმა მეორე ენა შეიძლება შეისწავლოს სამსახურის ან ფულის შოვნის, სამომავლო კარიერული ზრდის პერსპექტივის, გამოცდების ჩაბარების ან საკუთარი შვილისთვის ბილინგვური სწავლების პროგრამებში დახმარების მიზნით. ამ მიდგომას კი ინსტრუმენტულ მოტივაციას უწოდებენ.

მნიშვნელოვანი კვლევები ამ კუთხით ჩატარებული აქვს გარდნერს (გარდნერი, 1985, იხილეთ ჩემბერსის 1999 წლის მიმოხილვაში). ჩემბერსი ამტკიცებს, რომ ინტეგრაციული და ინსტრუმენტული მოტივაცია არ არის დამოკიდებული ინდივიდის ინტელექტუალურ მონაცემებზე, მოტივაცია განსაკუთრებით მაღალია შემმატებელი ბილინგვური განათლების კონტექსტში.

კვლევების უმრავლესობა მოიცავს უფრო ინტეგრაციული, ვიდრე ინსტრუმენტული მოტივაციის საკითხებს. გარდნერი და ლამბერტი (1997) თავდაპირველად ამტკიცებდნენ, რომ ინტეგრაციული მოტივაცია არის უფრო ძლიერი. ამ მტკიცების მიზეზი მდგომარეობდა იმაში, რომ ინტეგრაციულ მოტივაციას აქვს უფრო მდგრადი და გრძელვადიანი მიზნები. სამსახურის შოვნის, კარიერისტული ზრდის, გამოცდის ჩაბარების შემდეგ, ინსტრუმენტული მოტივაცია ქრება. ინტეგრაციული მოტივაცია უფრო

მდგრადია, რადგან სხვა ენობრივ ჯგუფთან ინტეგრაციის პირობებში პიროვნული ურთიერთობები გრძელდება.

შემდგომმა კვლევებმა დაადასტურეს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში ინსტრუმენტული მოტივაცია შეიძლება იყოს უფრო ძლიერი, ვიდრე ინტეგრაციული. ლუკმანმა (1972) აღმოაჩინა, რომ ბომბეის ქალთა სკოლაში ენის შემსწავლელებს ინსტრუმენტული მოტივაცია უფრო მეტად აქვთ, ვიდრე ინტეგრაციული ინგლისური ენის შესასწავლად. იატიმის (1988) მიერ მაღაიზიაში ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებს ჰქონდათ როგორც ინტეგრაციული, ასევე ინსტრუმენტული მოტივაცია. შესაბამისად, იაკიმმა აღმოაჩინა, რომ ინდივიდს, შეიძლება ჰქონდეს ორივე კატეგორიის მოტივაცია მკვეთრი გამიჯვნის გარეშე. აღნიშნული კვლევა ეხება არა მხოლოდ ენის შესწავლის სურვილს, არამედ განჭვრეტს ინდივიდში მეორე ენის შენარჩუნებისა და ენის დაკარგვის პერსპექტივებს.

პავლენკომ (2002ა) წარმოადგინა ზემოთ მითითებული ორი სოციო-ფსიქოლოგიური კვლევის კრიტიკა. პოსტ-სტრუქტურალისტები ენისადმი დამოკიდებულების ნაცვლად განიხილავენ სოციალური და კულტურული კონტექსტიდან ამომავალ ენობრივ იდეოლოგიებს. ეს იდეოლოგიები განვითარების პროცესშია მუდამ და არ არის სტატიკურ მდგომარეობაში (პავლენკო, 2002 ა). შესაბამისად, საუბარი არ უნდა იყოს იმაზე, რომ ინდივიდს ირლანდიური ენის შესწავლის ინტეგრაციული მოტივაცია გააჩნია და ამიტომ ენის შესწავლის პროცესი არის მდგრადი ინდივიდუალური ურთიერთობიდან გამომდინარე, არამედ პიროვნების ენობრივი იდენტობა დამოკიდებულია ირლანდიური ენის გარშემო არსებულ პოლიტიკურ, სოციალურ, ეკონომიკურ და კულტურულ ფაქტორებზე, რომლებიც მუდმივად ცვალებადია. ენობრივი დამოკიდებულებები უფრო ისეთი ფართო სოციალური პროცესების ნაწილია, როგორცაა, მაგალითად, რასიზმი, დისკრიმინაცია და ჩაგვრა. ამ შემთხვევაში ფსიქოლოგიური და პოლიტიკური ფაქტორები ერთიანდება და შედარებით მდგრადი დამოკიდებულებები ხდება დინამიური და მრავალმხრივი პროცესის (იდენტობის ფორმირების) ნაწილი და, შესაბამისად, ენის შესწავლას აქვს ინდივიდუალური, ჯგუფური და სოციალური განზომილებანი.

პავლენკო (2002ა) აღნიშნავს, რომ ზემოთ განხილული კვლევების მიდგომა არის გამარტივებული და სტატიკური და არ ანალიზებს მოტივაციის წარმომქმნელ პოლიტიკურ და სოციალურ ფაქტორებს. ინდივიდუალურ სხვაობებს განაპირობებს სოციალური ფაქტორები და ეს სხვაობები სხვადასხვაა სხვადასხვა თემსა თუ კულტურაში და, შესაბამისად, ამ კვლევებში რაღაც ერთიან მიდგომებზე საუბარი მცდარია, რადგან, როგორც პავლენკო აღნიშნავს, „არანაირ მოტივაციას არ შეუძლია წინ აღუდგეს რასიზმსა და დისკრიმინაციას, ისევე, როგორც ვერანაირი პოზიტიური დამოკიდებულება ვერ შეცვლის საგანმანათლებლო სივრცეში ენობრივი რესურსებისადმი არსებულ ხელმისაწვდომობას (2002ა, გვ. 281).

მკვლევართა შორის არსებული კამათის პარალელურად, მასწავლებლებისთვის მაინც პასუხგაუცემელი რჩება შეკითხვები: როგორ მოვახდინო მოსწავლის მოტივირება? რა სტრატეგიები და მიდგომებია საჭირო მოსწავლის მოტივირებისთვის? კვლევების ერთ ნაწილზე დაყრდ-

ნობით, დორნიემ (1998) ჩამოაყალიბა რამდენიმე რჩევა მასწავლებლებისთვის მოსწავლის მოტივაციის ასამაღლებლად:

- მიეცი პირადი მაგალითი;
- შექმენი სასიამოვნო, განმტვირთავი ატმოსფერო კლასში, მოსწავლეებს მოუხსენი დაძაბულობა;
- ენობრივი დავალებები წარუდგინე მოსწავლეებს ფრთხილად და გააზრებულად;
- გქონდეს მეგობრული დამოკიდებულება მოსწავლეებთან;
- გაზარდე მოსწავლეებში თავდაჯერება მეორე ენასთან მიმართებით;
- შეეცადე, ენის გაკვეთილები იყოს ცოცხალი და საინტერესო;
- ხელი შეუწყვე ენის შემსწავლელის ავტონომიურობას;
- გამოიყენე ინდივიდუალური და პერსონალური მიდგომები ენის შესწავლისას;
- განუვითარე თითოეულ მოსწავლეს მიზანმიმართულობა;
- გააცანი მოსწავლეებს შესასწავლი ენის კულტურაც.

აღნიშნული რეკომენდაციების გადამუშავებული და ვრცელი ვერსია ქვემოთ ცხრილის სახითაა წარმოდგენილი:

დორნიე (1994) წარმოადგენს მოსწავლეთა მოტივაციის ასამაღლებლად მასწავლებლებისთვის ურთიერთდაკავშირებულ სტრატეგიებს (იხილეთ აგრეთვე დორნიე და სკოტი, 1997; დორნიე და კაიზერი, 1998).

ენა

- (1) სილაბუსში შეიტანეთ სოციოკულტურული კომპონენტიც (სატელევიზიო პროგრამის ყურება, სტუმრის მოწვევა, რომლისთვისაც შესასწავლი ენა მშობლიურია და ა.შ.);
- (2) სისტემატურად განავითარე მოსწავლის ინტერკულტურული ცნობიერება, - აქცენტი გააკეთე კროს-კულტურულ მსგავსებებსა და არა განსხვავებებზე;
- (3) ხელი შეუწყვე მოსწავლეთა და მეორე ენაზე მოსაუბრეთა კონტაქტს (მაგალითად, გაცვლითი პროგრამები, მიმოწერა, ექსკურსიები და მოგზაურობა);
- (4) აამაღლე მოსწავლის ინსტრუმენტული მოტივაცია მეორე ენის შესწავლის დადებითი და სასარგებლო მხარეების წინ წამოწევით;

მოსწავლე

- (1) აამაღლე მოსწავლის თავდაჯერება მეორე ენასთან მიმართებით (მაგალითად, დასახე რეალიზებადი მოკლევადიანი მიზნები, გამოიყენე შექებისა და წახალისების სტრატეგიები, გამოიყენე თავდაჯერებულობის ასამაღლებელი დავალებები, ხაზი გაუსვი და შეაჩვიე წარმატებებს).
- (2) წახალისე მოსწავლის თვითფექტურობა დასახული მიზნების მიღწევის თვალსაზრისით (მაგალითად, ასწავლე სასარგებლო კომუნიკაციის სტრატეგიები, განუვითარე რეალისტური მოლოდინები).

- (3) ხელი შეუწყვე მოსწავლის მიერ საკუთარი ენობრივი კომპეტენციის პოზიტიურ აღქმას (ხაზი გაუსვი, რის გაკეთებაც შეუძლია მოსწავლეს და არ გაამახვილო ყურადღება იმაზე, რასაც ვერ აკეთებს; შექმენი ისეთი გარემო, რომ მოსწავლეებს არ ეშინოდეთ საკუთარი შეცდომების).
- (4) შეეცადე შეამცირო მოსწავლეებში მეორე ენის დაუფლების შიში;
- (5) გაააქტიურე მოტივაციის აღმძვრელი სტრატეგიები (მოსწავლე გრძნობს კავშირს საკუთარ ძალისხმევასა და მიღებულ შედეგს შორის; წარსული წარმატებლობების ნაცვლად აქცენტი გააკეთე იმ საკითხებზე, რის შეცვლაც შესაძლებელია);
- (6) ჩააბი მოსწავლეები მიღწევადი ამოცანების შემუშავებაში (საკუთარი სასწავლო გეგმის შემუშავება და ა.შ.).

სიტუაციური

- (1) შეადგინე რელევანტური სასწავლო გეგმა (სილაბუსი უნდა ეფუძნებოდეს „მოსწავლეთა საჭიროებებს“);
- (2) შეეცადე, მიზიდველი იყოს გაკვეთილის შინაარსობრივი ნაწილი (გამოიყენე მულტიმედია-ტექნოლოგიები, აუდიო-ვიდეო მასალები, აუთენტური მასალები);
- (3) განიხილე სასწავლო მასალების ალტერნატივები მოსწავლეებთან (სახელმძღვანელოების ტიპები, სხვადასხვა კომპიუტერული პროგრამა);
- (4) აღძარი ინტერესი და ცნობისმოყვარეობა მოსწავლეებში და შეეცადე, არ დაკარგონ მოსწავლეებმა ეს ინტერესი სწავლების პროცესში (მოულოდნელი, ახალი და ინოვაციური მასალებისა და აქტივობების განხორციელება სწავლების პროცესში);
- (5) დავალებებით გაზარდე ინტერესი და მოსწავლეთა ჩართულობა (სხვადასხვა და მოტივირებული სავარჯიშოების შედგენა, მოსწავლეთა ემოციების გათვალისწინებით დავალებების შედგენა, პერსონალური დავალებების შედგენა, წყვილებსა და ჯგუფური მუშაობის სტრატეგიების გამოყენება);
- (6) დავალების სირთულე შესაბამისობაში უნდა იყოს მოსწავლის შესაძლებლობებთან;
- (7) გაზარდე მოსწავლის მზაობა დავალებების შესასრულებლად (მოსწავლეთა რეალისტური მოლოდინები; შინაარსისა და პროცესის განმარტება მოსწავლეთათვის; მითითებების მიცემა მიმდინარე დავალებებზე, რათა მიაღწიონ წარმატებებს, წარმატებებისა და შეფასების კრიტერიუმები უნდა იყოს ნათელი და გამჭვირვალე);
- (8) შეეცადე, მოსწავლეები იყვნენ კმაყოფილები (დააცადე მოსწავლეებს, დაასრულონ დავალება, აღნიშნეთ მოსწავლეთა წარმატებები).

მასწავლებლები

- (1) შეეცადე, იყო გამბედავი (სენსიტიური მოსწავლეთა საჭიროებების მიმართ), სამართლიანი (პატიოსანი და საკუთარი თავის ობიექტურად შემფასებელი) და მოსწავლეების ძლიერი და სუსტი მხარეების მიმართ გახსნილი;

- (2) შეეცადე იყო ფასილიტატორი და არა ავტორიტარული პერსონა კლასში;
- (3) უზრუნველყავი მოსწავლეთა ავტონომიურობა სწავლების პროცესში მათთვის არჩევანის შესაძლებლობების შექმნით; მინიმუმამდე დაიყვანე გარეშე ფაქტორები, რაც ზემოქმედებს მოსწავლეთა სწავლის პროცესზე, პასუხისმგებლობა სწავლების პროცესში გადაანაწილე მოსწავლეებზეც, გამოიყენე წყვილებსა და ჯგუფებში მუშაობის სტრატეგია;
- (4) იყავი მისაბაძი მაგალითი, მოსწავლეებს გაუზიარე საკუთარი მოსაზრებები და ხედვები, მოსწავლეებს გადაეცი საკუთარი პოზიტიური შეხედულებები მეორე ენის ცოდნის მიმართ;
- (5) მოიფიქრე დავალებები, რომლებიც უზრუნველყოფს მოსწავლეებში შინაგანი და გარეგანი მოტივაციის ამაღლებას
- (6) მასწავლებლის უკუკავშირი უნდა ამაღლებდეს მოსწავლის მოტივაციას; შესაბამისად, ყურადღება მიაქციე უკუკავშირს, რომელიც უნდა იყოს უფრო ინფორმაციული და ზედმეტ ყურადღებას არ უნდა ამახვილებდეს შეცდომებზე;

შემსწავლელთა ჯგუფი

- (1) ჩამოაყალიბე ჯგუფური მიზნები, რომ ყველასთვის მისაღები და ნათელი იყოს, რის მიღწევას უნდა ელოდნენ;
- (2) თავიდანვე უზრუნველყავი, რომ ყველამ გაითავისოს კლასში დაწესებული ქცევის ნორმები და წესები;
- (3) უზრუნველყავი შეთანხმებული ქცევის წესების განხორციელება და არ დაუშვა შეთანხმებული წესების დარღვევა; დაამკვიდრე მოქცევის პროფესიული სტანდარტი;
- (4) გაუმჯობესება და პროგრესი უნდა იყოს მნიშვნელოვანი შეფასების სტრატეგიაში; შეეცადე, არ მოახდინო მოსწავლეების ერთმანეთთან შედარება, მოსწავლეთა შეფასება უნდა იყოს პრივატული და არა საჯარო და ყველასთვის ცნობილი; მთავარი ფოკუსი არ უნდა იყოს მიღწევებში მათი ერთმანეთთან შეჯიბრი; შეეცადე, ენობრივი კომპეტენციების შეფასება მოახდინო ინდივიდუალურ ინტერვიუებზე დაყრდნობით;
- (5) უზრუნველყავი ჯგუფის ერთიანობა და პოზიტიური დამოკიდებულება ჯგუფის წევრებს შორის, ამ მიზნის მისაღწევად ჩაატარე კლასგარეშე აქტივობები;
- (6) გამოიყენე თანამშრომლობითი სწავლის მიდგომა, ხშირად მიეცი ჯგუფური სამუშაო, რომლის დროსაც შეფასდება მთლიანად ჯგუფი და არა ცალკე ადგილებზე ინდივიდი.

იდენტობა და მეორე ენის დაუფლება

*“ცხოვრება თეატრია და ჩვენ ყველა მსახიობები”
უილიამ შექსპირი*

შექსპირის ამ დრამაში აღნიშნულია, რომ ადამიანები, მსახიობების მსგავსად, სხვადასხვა როლს თამაშობენ. აღნიშნულ როლებს განაპი-

რობებს არსებული სცენარი, მაყურებელი, სხვა მსახიობები და მოვლენების განვითარების მოსალოდნელი შტრიხები. სცენარის, მსახიობების, მაყურებლის მსგავსად, ადამიანის იდენტობაც ცვალებადია. ინდივიდის იდენტობის ფორმირებაზე არაერთი ფაქტორი ახდენს გავლენას, მათ შორის მეორე ენის ათვისება (ბლექლეჯი და პავლენკო, 2001; პავლენკო, 2003ბ).

სოციალური იდენტობა და მეორე ენის შესწავლა

ადამიანს აქვს ინდივიდუალური უნარები, თუმცა ამავე დროს ის ყოველთვის არის გარკვეული ჯგუფის წევრი (ქალი, ახალგაზრდა მშობელი, მასწავლებელი, დემოკრატი, კალიფორნიელი, ბილინგვალი). სხვადასხვა ჯგუფისადმი კუთვნილება აყალიბებს ინდივიდის სოციალურ იდენტობას. სოციალური იდენტობა მრავალმხრივია და იქმნება სხვადასხვა ჯგუფის წევრებთან ურთიერთობებისა და ინტერაქციის შედეგად. მეორე ენის ათვისება არ ნიშნავს მხოლოდ ლექსიკური მარაგის დაგროვებას, გრამატიკული კონსტრუქციების სწორად გამოყენებას და წარმოთქმას. მეორე ენის ათვისებით, ინდივიდი ხდება გარკვეული სოციალური ჯგუფის (უმცირესობის ან უმრავლესობის) წევრიც. ბურდიე (1977, 1991) აღნიშნავს, რომ ენის შესწავლით ინდივიდი ნახულობს საკუთარ ადგილს ამა თუ იმ ჯგუფში და სწორედ ენის ცოდნის წყალობით ის იმსახურებს ნდობას და პატივისცემას კონკრეტული ჯგუფის მხრიდან...

მეორე ენის შესწავლა, ფაქტობრივად, არის ინდივიდის სოციალიზაციის პროცესი გარკვეულ სოციალურ კონტექსტში (პავლენკო, 2002ა). საკლასო ოთახი არ იძლევა რეალური ინტერაქციის დიდ საშუალებას და, შესაბამისად, ენის შემსწავლელმა, შესაძლებელია, კლასს მიღმა, ბუნებრივ სიტუაციაში, ვერ მოახერხოს ინტერაქცია. მეორე ენის გამოყენების შესაძლებლობა ხშირად იშვიათია ენის შემსწავლელთათვის. აღნიშნული პრობლემა ბილინგვური განათლების კონტექსტშიც, რადგან ხშირად მოსწავლეს არ აქვს საშუალება, გამოიყენოს კლასს მიღმა შესწავლილი მეორე ენა. ამ ფაქტმა შეიძლება გამოიწვიოს ენის შემსწავლელის მიერ ენის შესწავლის მოტივაციისა და ძალისხმევის კლება (ნორტონი, 2000).

მნიშვნელობის გააზრება მეორე ენის შესწავლისას

აღსანიშნავია, რომ ენა გარკვეული ღირებულებებისა და მნიშვნელობების მატარებელია, ანუ გარკვეულ სიტყვებს საკუთარი დატვირთვა და მნიშვნელობა აქვს მხოლოდ იმ ენაში; სიტყვებს არ გააჩნიათ ფიქსირებული და შეუცვლელი მნიშვნელობები. ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების უნივერსალური განმარტებაც, შესაბამისად, არ არსებობს და ის განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეყნისთვისა თუ სხვადასხვა კონტექსტში.

როცა ინდივიდი ურთიერთობს სხვა ენობრივ ჯგუფთან, იგი ყურადღებას აქცევს არა მხოლოდ სიტყვებსა და ფრაზებს, არამედ იმასაც, რამდენად იქნება მიღებული მისი ეს ნააზრევი მიზნობრივი ენობრივი ჯგუფის მიერ. ანალოგიურად – თუ ინდივიდი წერს ლექსს, აკადემიურ

ესეს თუ წერილს, იგი ფიქრობს, თუ რამდენად იქნება მისაღები ადრესატისთვის მისი ბექგრაუნდის ადამიანისგან მსგავსი ნაშრომი (ნორტონი და ტუჰი, 2002, გვ.115).

ენა და ძალაუფლება

მეორე ენაზე კომუნიკაცია და ურთიერთობა აყალიბებს ჩვენს იდენტობას; ამასთანავე, სხვადასხვა ადამიანს თუ ენობრივ ჯგუფს მოეპოვება განსხვავებული ძალაუფლება და პრესტიჟი. პოსტ-სტრუქტურალისტური მიდგომის შესაბამისად, მეორე ენის შესწავლა არ არის მარტო ენობრივი საკითხი. მეორე ენაზე საუბარი ხშირად გამოხატავს, თუ ვინ არის ინდივიდი, რომელი ჯგუფის წევრობა სურს და რამდენად მაღალია ამ ჯგუფში მისი მიმდებლობის ხარისხი.

კონტროლი და გავლენა, დომინაცია და სუბორდინაცია მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მეორე ენის სწავლების ნებისმიერ ეტაპზე (იხილეთ მე-18 თავი). მეორე ენის შესწავლა ავტომატურად არ გულისხმობს პატივისცემისა და სოციალური სტატუსის შექმნას, რადგან საზოგადოებაში ადგილი აქვს უთანასწორო დომინაციას, სტატუსისა და ძალაუფლების გადანაწილებას. შესაძლებელია, ინდივიდს ჰქონდეს მაღალი მოტივაცია მეორე ენის შესასწავლად, თუმცა ამ ენის გამოყენებისას (მაგალითად, იმიგრანტები) დაცინვის, უარყოფისა და დამცირების ობიექტები ხდებიან. შესაბამისად, სოციალური ძალაუფლების გადანაწილებას, უმრავლესობის მხრიდან მიმდებლობას, სოციალურ სტრუქტურას, შეცდომების გამო დამცირების ნაცვლად, მეორე ენის შემწავლელის წარმატების აღიარებას აქვს უდიდესი მნიშვნელობა მეორე ენის შემსწავლელის იდენტობის ჩამოყალიბებისა და ენის შესწავლის შედეგების თვალსაზრისით.

მრავალმხრივი იდენტობა და მეორე ენის ათვისება

თავდაპირველი მოსაზრებით, იდენტობა განიხილებოდა, როგორც სტატიკური ფენომენი, რომელიც არ იცვლება, თუმცა, დამტკიცდა, რომ იდენტობა არის ცვალებადი და მრავალმხრივი და, შესაბამისად, მეორე ენის შესწავლა და იდენტობის ცვალებადობა ურთიერთკავშირშია და დამოკიდებულია არაერთ ინდივიდუალურ თუ სოციალურ ფაქტორზე. ადამიანის იდენტობა ვითარდება და იცვლება დროში და სხვადასხვა სიტუაციის მიხედვით.

მეორე ენის შესწავლით ინდივიდის იდენტობა შეიძლება შეიცვალოს „იმიგრანტობიდან“ „კალიფორნიელობამდე“. პავლენკო, (2002ა) აღნიშნავს, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების ძველი და ახალი იმიგრანტები განსხვავდებიან ენობრივი იდენტობის შეცვლის თვალსაზრისით. მე-20 საუკუნის დასაწყისში იმიგრანტების მიერ ინგლისური ენის შესწავლა აღიქმებოდა პოზიტიურად და ითვლებოდა იმიგრანტის წარმატებად ამერიკული ოცნების შესრულებისაკენ მიმავალ გზაზე. ახალი თაობის იმიგრანტებში კი მეორე ენის შესწავლა არის ჰიბრიდული, ტრანსფორმაციული და

უფრო კოსმოპოლიტური, რასაც თან ახლავს საკუთარი ენისა და იდენტობის გაქრობა და, ამასთანავე, ლინგვისტური დისკრიმინაცია და არა ტოლერანტობა (იხილეთ მე-18 თავი). ენების სტატუსი და პრესტიჟი განსხვავებულია; შესაბამისად, უმრავლესობის ენის შესწავლამ შეიძლება ინდივიდს მისცეს სოციალური სტატუსი, დასაქმების პერსპექტივა, ეკონომიკური წარმატება, სოციალური წრე და პოზიტიური ურთიერთობები, ისევე, როგორც უმცირესობათა ენის შესწავლამ უმრავლესობის წარმომადგენლის მხრიდან შეიძლება მოუტანოს ამ ინდივიდს დიდი პატივისცემა და სიყვარული ამ ენაზე მოლაპარაკე ადგილობრივი თემის მხრიდან.

ენის შესწავლა გავლენას ახდენს ინდივიდუალურ იდენტობაზე, თუმცა დიდი მნიშვნელობა აქვს სხვა იდენტობის წყაროებსაც (სქესი, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, ეთნიკური წარმომავლობა, რასა, აღმსარებლობა – იხ. პავლენკო, 2002ა). აღსანიშნავია, რომ ხშირად მნიშვნელოვანია, თუ სხვები როგორ იღებენ ინდივიდის იდენტობის შეცვლას; მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ლათინოამერიკელები ასოცირდებიან დაბალი სოციალური კლასის მოქალაქეებთან, განათლების დაბალი დონით. შესაბამისად, ლათინოამერიკული იდენტობის მქონე ინდივიდის მიერ მეორე ენის დაუფლება და ამ გზით უმრავლესობის იდენტობის მიღება უარყოფითად აღიქმება უმრავლესობის მხრიდან. ამ სიტუაციამ შეიძლება ნეგატიურად იმოქმედოს მეორე ენის შესწავლის სურვილზე. უმცირესობათა წარმომადგენლებმა შეიძლება უარი თქვან უმრავლესობის ენის შესწავლაზე და ამით არ მოახდინონ უმრავლესობის ძალაუფლების, სტატუსისა და დომინანტობის აღიარება.

მეორე ენის შესწავლა ცვალებადია და დამოკიდებულია საკუთარი თავისა და გარშემომყოფების მოლოდინებზე, ეს არ გახლავთ წმინდა ლინგვისტური კომპეტენციის საკითხი, ეს არის მნიშვნელოვანი სოციალური საკითხი, რომლითაც ინდივიდი ახერხებს საზოგადოებაში ინტეგრაციას და ხალხთან ინტერაქციას. ენის შესწავლა არ წარმოადგენს მხოლოდ კოგნიტური განვითარების ინსტრუმენტს, არამედ იგი ხელს უწყობს მრავალმხრივი იდენტობის ფორმირებას (იხილეთ მე-18 თავი).

იდენტობის ფორმირების მრავალი წყარო არსებობს, ენასთან ერთად მნიშვნელოვანია ეთნიკური და რასობრივი კუთვნილება, სქესი, სოციალური წრე, აღმსარებლობა და ა.შ. შესაბამისად, შესაძლებელია ინდივიდმა აითვისოს სრულყოფილად მეორე ენა, თუმცა ეს ავტომატურად არ ნიშნავს ამ ლინგვისტური ჯგუფის მსგავსი იდენტობის ჩამოყალიბებას, რადგან, როგორც უკვე აღინიშნა, იდენტობის ფორმირების სხვა წყაროებიც მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ინდივიდის იდენტობის ჩამოყალიბებაში.

წარმოსახვითი თემი

იდენტობის შეცვლა და განვითარება უკავშირდება კიდევ ერთ „წარმოსახვითი იდენტობის“ საკითხს (იხილეთ *Journal of Language, Identity and Education*, მეორე გამოცემის მეოთხე ნომერი). ინდივიდი ენის სწავლისას წარმოიდგენს გარკვეულ მდგომარეობას, რომელიც მიიღწევა ენის შესწავლით. ეს წარმოსახვითი მდგომარეობა, ანუ წარმოსახვით თემში ცხოვრება განსხვავებულია ცალკეულ შემთხვევაში და შეიძლება აამაღლოს ან პირიქით – შეამციროს ენის შემსწავლელის მოტივაცია. ზოგიერთისათვის წარმოსახვითი მდგომარეობა დაკავშირებულია, მაგალითად, მაღალანაზღაურებად ხელფასთან და მაღალ სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსთან, ზოგიერთისთვის ენის შესწავლის „წარმოსახვითი თემი“ გახლავთ საკუთარ ფესვებთან და ისტორიულ სამშობლოში დაბრუნება.

„წარმოსახვითი თემის“ მაგალითი არაერთია და არაერთი კვლევა მიექდუნა ამ საკითხს. მაგალითად, დაგენაისის (2003) კვლევაში მონაწილე კანადაში მცხოვრები აზიელი მოსახლეობა საკუთარ შვილებს ასწავლის იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამით (იხილეთ მე-11 თავი), რადგან მათი შვილებისთვის „წარმოსახვითი თემი“ მულტილინგვური, ტრანსნაციონალური და მრავალფეროვანი სახელმწიფოა. მაგალითად, კანინომ (2003) ჩაატარა კვლევა იაპონიაში, სადაც ორი ტიპის წარმოსახვითი მდგომარეობა იყო შვილების განათლების განმაპირობებელი ფაქტორი: პირველი ახასიათებდა მაღალი სოციალური სტატუსის მქონე მოსახლეობას და გულისხმობდა ბილინგვიზმის გზით გლობალურ სამყაროში საცხოვრებლად შვილის მომზადების პროცესს, ხოლო მეორე ახასიათებდა დაბალი სოციალური ფენის წარმომადგენლებს და გულისხმობდა შვილის მომზადებას ღარიბ, მაგრამ ბილინგვურ თემში საცხოვრებლად. პავლენკომ (2003ა) აღმოაჩინა, რომ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელებს გზა ეხსნებათ ახალ წარმოსახვით თემში, რომელიც არის მულტილინგვური. ანუ, ორი ენის ცოდნით ინდივიდის მიერ ორ განსხვავებულ და განცალკევებულ სამყაროში ცხოვრების მოლოდინი, შეიცვალა უფრო ღირებული – მულტილინგვურ სამყაროში (წარმოსახვით თემში) ცხოვრების მოლოდინით.

დასკვნა

მეორე ენის შესასწავლად მნიშვნელოვანია როგორც ინდივიდუალური, ასევე სოციალური ფაქტორები; სოციალური ფაქტორები კი, თავისთავად, გადაჯაჭვულია პოლიტიკურ ფაქტორებთან. ინდივიდის მიერ მეორე ენის შესწავლის მიზეზები მრავალმხრივი და ზოგჯერ პარადოქსულიცაა, ენის შესწავლის სურვილი შეიძლება განაპირობოს საზოგადოებაში ასიმილაციის ან ჰარმონიული თანაცხოვრების სურვილმა, ვაჭრობამ და მოგების ნახვის ღტოლვამ, ინტერკულტურული ცნობიერების განვითარების აუცილებლობამ, უსაფრთხოების, თავდაცვისა და დიპლომატიის

სფეროებში მეორე ენის მცოდნეთა საჭიროებამ. ინდივიდუალური და სოციალური მიზეზები ურთიერთდაკავშირებულია. კარიერისტული ზრდის ან დასაქმების პერსპექტივა გახდა ენის შესწავლის მოტივაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი გლობალიზაციისა და საერთაშორისო ვაჭრობის ზრდის კვალდაკვალ.

თანმიმდევრული ბილინგვიზმის განვითარება სხვადასხვა გზით ხდება, თუმცა ძირითადად ის დაკავშირებულია ენის ფორმალურ სწავლებასთან სკოლაში. სკოლები შეიძლება იყოს სახელმწიფოს მიერ დაფინანსებული, თუ მეორე ენა ისწავლება, როგორც ოფიციალური ენა, ხოლო უმცირესობათა ენების სასწავლად სკოლები ფინანსდება ძირითადად რელიგიური ორგანიზაციების, თემის ან საელჩოების მიერ. ზრდასრულთათვის კურსები შეიძლება გაიხსნას სამსახურში; ენის შესწავლა შეიძლება მოხდეს თავისუფალ და დასვენების დროს ინტენსიური და ულპანური კურსების მეშვეობით. არაფორმალურად ენის შესწავლაც მნიშვნელოვანია და არაფორმალური სწავლის მაგალითებია ქუჩასა თუ მედიასაშუალებების გზით ენის ათვისების შემთხვევები.

ბილინგვიზმის განვითარება შესაძლებელია ნებისმიერ ასაკში, თუმცა ადრეულ ასაკში ენის ათვისება უფრო კარგად ხდება, ხოლო ზრდასრულ ასაკში უფრო სწრაფად. არ არსებობს კრიტიკული ასაკი ენის შესასწავლად, თუმცა არსებობს ასაკი (სკოლის პერიოდი), როცა მეტი შესაძლებლობა და მოტივაციაა ენის შესასწავლად. სოციალური იდეოლოგიები და ინდივიდუალური განსხვავებები განაპირობებს ენის შესწავლის წარმატებასა თუ წარუმატებლობას.

ენის შესწავლა არ არის მხოლოდ ლინგვისტური საკითხი: ენის შესწავლის მეშვეობით იმიგრანტმა შეიძლება მოახდინოს საზოგადოებაში ასიმილაცია ან ინტეგრაცია, ახალგაზრდა შეიძლება დასაქმდეს და უზრუნველყოს კარიერისტული ზრდა, ზრდასრულთათვის შეიძლება გახდეს „წარმოსახვით თემში“ ფეხის შედგმის შესაძლებლობა. ნებისმიერ ამ შემთხვევაში ენის შესწავლისას ხდება იდენტობის გარკვეულწილად შეცვლა ან ახალი იდენტობის ფორმირება. ენასთან ერთად ხდება ახალ ღირებულებებთან ზიარება, ახალი სტატუსისა და პრესტიჟის შექმნა. ენის სწავლების პროცესი გაცილებით მეტია ვიდრე მხოლოდ ერთი ენის დაუფლება.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ენის შესწავლის მიზეზებია იდეოლოგიური (ასიმილაცია), საერთაშორისო (ვაჭრობა, მშვიდობა) და ინდივიდუალური (კულტურული ცნობიერების ამაღლება, დასაქმების პერსპექტივების გაზრდა);
- ენის შემსწავლელი ნებაყოფლობითი კლასები, სათემო, საკვირაო კლასები სინაგოგაში, მეჩეთში, ტაძარსა თუ ეკლესიაში, აგრეთვე ზრდასრულთათვის ულპანური კლასები არის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული გზები თანმიმდევრული ბილინგვიზმის განსავითარებლად;
- არ არსებობს კრიტიკული ასაკი ენის შესასწავლად, თუმცა არსებობს ასაკი (ადრეული ასაკი და სკოლის პერიოდი), როცა მეტი შესაძლებლობა და მოტივაციაა ენის შესასწავლად. ამასთანავე, ზრდასრულთა მიერ მეორე ენის ათვისების წარმატებული მაგალითები ცხადყოფს, რომ, თავისთავად, ასაკი არავითარ დაბრკოლებას არ წარმოადგენს ენის შესასწავლად;
- ინდივიდები განსხვავდებიან ენის შესწავლისას სოციალური და ინდივიდუალური ფაქტორებიდან გამომდინარე. იმიგრანტები ხშირად კარგავენ მშობლიურ ენას, როგორც საშუალებას დომინანტი კულტურის სრულყოფილი წევრობისთვის. ინსტრუმენტული და ინტეგრაციული მოტივაცია განაპირობებს ენის შესწავლისას წარმატებასა თუ წარუმატებლობას;
- მეორე ენის შესწავლა განაპირობებს იდენტობის შეცვლას და ნაწილობრივ წარმოადგენს ახალ ჯგუფთან ინდივიდის სოციალიზაციის პროცესს. ინდივიდი ენასთან ერთად ითვისებს ამ ენისათვის დამახასიათებელ ღირებულებებსა და ურთიერთობებს და იცვლის თავის მრავალმხრივ იდენტობას.

რეკომენდებული ღამატებითი საკითხავი ლიტერატურა

- MARINOVA-TODD, S.H., MARSHALL., D.B. &SNOW, C.E., 2000, Three misconceptions about age and L2 learning, *TESOL Quarterly*, 34, 1, 9-34.
- MITCHELL., R.& MYLES, F., 1998, *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- PAVLENKO A, &BLACKLEDGE, A. (eds), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RICHARDS, J. & ROGERS, T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- SINGLETON, D. & RYAN, L., 2004, *Language Acquisition: the Age Factor* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.

სასწავლო ამბივობები:

- (1) გამოკითხეთ ინდივიდი, რომელიც დაეუფლა მეორე ენას სკოლაში ან ზრდასრულ ასაკში, რამდენად მნიშვნელოვანი იყო მათთვის სკოლა, საკლასო გარემო ან ენის შესწავლის სხვა ფაქტორები მეორე ენის ათვისების პროცესში. განიხილეთ, თუ როგორ აფასებენ ამჟამად საკუთარ ენობრივ უნარებს, იდენტობას და რამდენად იყენებენ ყოველდღიურ ცხოვრებასა და საქმიანობაში მეორე ენას;
- (2) მოსწავლეთა მცირე ჯგუფში განიხილეთ მათი მეორე ენის სწავლასთან დაკავშირებული გამოცდილება. ჯგუფის გამომცდილებიდან გამომდინარე, რომელი ფაქტორია ყველაზე მნიშვნელოვანი ენის შესწავლისას? რამდენად მოახდინეს გავლენა სოციალურმა ფაქტორებმა, ადგილობრივმა პოლიტიკამ და სკოლის სტრატეგიამ მათ მიერ მეორე ენის შესწავლის პროცესზე?;
- (3) ესტუმრეთ სკოლას, სადაც ისწავლება უცხო ენა. ჩაუტარეთ ინტერვიუ მასწავლებელს და მოსწავლეებს. დაესწარით გაკვეთილს და გაარკვიეთ ენის შესწავლის ფარული თუ ღია მიზეზები. შეეკითხეთ მოსწავლეებსა და მასწავლებელს, თუ რა განაპირობებს მათ მიერ მეორე ენის შესწავლას. თუ აღმოაჩინეთ მასწავლებლისა და მოსწავლეების მიზნებს შორის სხვაობა, გააანალიზეთ, რამდენად შეიძლება ამ განსხვავებების თავსებადობა ან ხომ არ შეუშლის ხელს მიზნებს შორის არსებული სხვაობა მეორე ენის შესწავლის პროცესს;
- (4) გაესაუბრეთ იმიგრანტს, რომელმაც შეისწავლა ენა ზრდასრულ ასაკში. გაარკვიეთ, რა მოტივებმა განაპირობეს მის მიერ ენის შესწავლა? რა სოციალურმა თუ გარემო ფაქტორებმა მოახდინეს მასზე გავლენა მეორე ენის შესწავლისას?
- (5) წარმოიდგინეთ ენის გაკვეთილი ოცი წლის შემდეგ, გააანალიზეთ, როგორ შეიძლება მიმდინარეობდეს ენის სწავლება ოცი წლის შემდეგ? რა ტიპის ტექნოლოგიები გამოიყენება სასწავლო პროცესში? რას უფრო მეტი ყურადღება დაეთმობა – უმრავლესობის თუ უმცირესობის ენათა შესწავლას? რა მოტივაციები შეიძლება ჰქონდეთ მოსწავლეებს? რა მიზნებით შეისწავლება ენა? შეფასების რა ფორმები გამოიყენება?

თავი 7
ბილინგვიზმი და უმეცნეობა

შესავალი

ბილინგვიზმი და ინტელექტი

ბილინგვიზმი და ტვინი

ბილინგვიზმი და განსხვავებული და უმეცნეობითი აზროვნება

ბილინგვიზმი და მეტალინგვისტური ცნობიერება –

ადრინდელი კვლევები

ბილინგვიზმი და მეტალინგვისტური ცნობიერება –

ბოლოდროინდელი კვლევები

ბილინგვიზმი და კომუნიკაციური მგრძობელობა

კონკრეტულ ენაზე საუბრის გავლენა აზროვნებაზე

ადმოჩენების ლიმიტები

დასკვნა

თავი 7 **ბილინგვიზმი და უმეცნეა**

შესავალი

საკმაოდ ხშირად გაიგონებდით ხოლმე პროფესიონალების, მასწავლებლების, ფსიქოლოგების, თერაპევტების რეკომენდაციას მშობლისადმი, რომ არაფრით არ აღზარდონ შვილი ბილინგვურად. ბილინგვიზმთან დაკავშირებით მათ მიერ სხვადასხვა პრობლემები სახელდება დაწყებული ტვინთან დაკავშირებული პრობლემებით, გაორებული იდენტობით, მენტალური აღრევითა და შიზოფრენიით დამთავრებული.

ბოლო ათწლეულის განმავლობაში მსგავსმა რჩევებმა იკლო, თუმცა ისტორიულად ანტიბილინგვური რჩევები მუდამ დომინირებდა. მაგალითად, უელსში ბავშვებს სჯიდნენ ორ ენაზე საუბრისთვის და დამსჯელი მექანიზმებიც იყო შემუშავებული, რათა ბავშვს არ ესაუბრა უელსურ ენაზე (ისააქსი 1976).

კემბრიჯის უნივერსიტეტის პროფესორის 1890 წლის გამონათქვამი ადასტურებს იმ დროს არსებულ ანტიბილინგვურ განწყობას, რომელიც ბილინგვიზმის უარყოფითი გაგებიდან მომდინარეობდა: “თუკი ბავშვი ერთდროულად ცხოვრობს ორ ენობრივ გარემოში, ეს მისთვის ყველაზე ცუდია. მისი ინტელექტუალური და სულიერი ზრდა კი არ გაორმაგდება, არამედ განახევრდება... ასეთ სიტუაციაში გონებისა და ხასიათის ერთობის ჩამოყალიბება ძალიან რთულია”.

ბილინგვიზმისადმი მსგავსი შიშები საზოგადოებაში დღემდე შენარჩუნებულია. აღნიშნული ნეგატიური დამოკიდებულება ორი ფორმით არის გამოხატული: პირველი – რამდენადაც მეტს საუბრობს და ეუფლება ინდივიდი მეორე ენას, იმდენად ნაკლები კომპეტენცია აქვს მას მშობლიურ ენაში. მეორე – ორ ენაზე მაღალი კომპეტენცია მხოლოდ აზროვნების შემცირების ხარჯზე მიიღწევა, რადგან ტვინის მიერ ორი ენის ათვისების პირობებში სხვა რამის სასწავლად ადგილი აღარ არის დარჩენილი. შესაბამისად, ამ არგუმენტების მომხრეები თვლიან, რომ მონოლინგვალებმა იციან ერთი ენა და აქვთ ტვინში საკმაოდ დიდი ადგილი სხვა ინფორმაციის ასათვისებლად.

რეალურად ორი ენის ფლობა მართლა უშლის ხელს ეფექტურად აზროვნებას? მონოლინგვალები მართლა უფრო კარგად აზროვნებენ და მეტი ინფორმაციის ათვისება შეუძლიათ? ბილინგვალი ნაკლებ ინტელექტუალურია, ვიდრე მონოლინგვალი ორი ენობრივი სისტემის არსებობის გამო? ამ თავში განვიხილავთ ბილინგვიზმის თაობაზე ზემოთ ჩამოთვლილ კითხვებს. ეს თავი ბილინგვიზმისა და ინტელექტუალური შესაძლებლობების განხილვით დაიწყება. „ინტელექტი“ არის ერთ-ერთი მთავარი საკითხი ფსიქოლოგებისთვის და ხშირად განხილულია ბილინგვიზმის კონტექსტშიც.

ამ თავის შემდეგ ნაწილში განვიხილავთ ბილინგვიზმისა და ზოგადად შემეცნების მნიშვნელოვან ასპექტებს. განვიხილავთ მნიშვნელოვან საკითხებს, მაგალითად, რამდენად მართებულია, რომ მონოლინგვალები და ბილინგვალები განსხვავდებიან აზროვნების სტილით, განსხვავდებიან ინფორმაციის პროცესირების, თუ სხვადასხვა ენაზე აზროვნების თვალსაზრისით.

ბილინგვიზმი და ინტელექტი

ბილინგვიზმისადმი მსგავსი შიშები საზოგადოებაში დღემდე შენარჩუნებულია. აღნიშნული ნეგატიური დამოკიდებულება ორი ფორმით არის გამოხატული: პირველი – რამდენადაც მეტს საუბრობს და ეუფლება ინდივიდი მეორე ენას, იმდენად ნაკლები კომპეტენცია აქვს მას მშობლიურ ენაში და მისი ინტელექტიც ნაკლებია

მეცხრამეტე საუკუნიდან დაახლოებით 1960 წლამდე მეცნიერებაში გაბატონებული იყო მოსაზრება, რომ ბილინგვიზმი იყო აზროვნების შემაფერხებელი ფაქტორი. ეს მოსაზრება გამყარებული იყო ადრეული კვლევებით, რომლებიც ეფუძნებოდა ინტელექტის შემმოწმებელი ფსიქოლოგიური ტესტის შედეგებს. ამ უკანასკნელის მიხედვითაც, ინტელექტუალურ ტესტებში მონოლინგვალებს უკეთესი შედეგები ჰქონდათ ბილინგვალებთან შედარებით. მაგალითად, უელსელმა მკვლევარმა დ.ჯ. საერსმა 1923 წელს უელსის სოფლებში ჩაატარა 7 დან 14 წლამდე ასაკის ბავშვებში კვლევა. ან ტესტირება ჩატარა 1400 მონოლინგვალ და ბილინგვალ ბავშვს და ინტელექტუალურ ტესტირებაში მონოლინგვალმა ბავშვებმა 10 ქულით მაღალი შედეგი აჩვენეს ბილინგვალ ბავშვებთან შედარებით. დ.ჯ. საერსმა სხვა მკვლევრებთან ერთად 1924 წელს ჩაატარა კვლევა უკვე უნივერსიტეტის სტუდენტებთან, რომლის შედეგადაც მივიდა აგრეთვე დასკვნამდე, რომ მონოლინგვალ სტუდენტებს უფრო მაღალი ინტელექტუალური შედეგები აქვთ, ვიდრე ბილინგვალებს. იგი აღნიშნავს, რომ „განსხვავება გონებრივ შესაძლებლობაში, რაც ინტელექტუალური ტესტით გამოაშკარავდა მუდმივია და უნივერსიტეტში სწავლის მთელი პროცესის განმავლობაში გრძელდება“ (გვ. 53).

მონოლინგვალების ინტელექტუალური ტესტირების შედეგი რომ უკეთესი იყოს ბილინგვალებთან შედარებით ამის ალბათობა არსებობს (იხილეთ მე-8 თავი), თუმცა, ადრინდელ კვლევებს ამ სფეროში აქვთ სერიოზული ხარვეზები, რაც მათს ვალიდობას კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს და შეუძლებელს ხდის მათი შედეგების განზოგადებას, კერძოდ:

განმარტება

ტერმინი „ინტელექტი“ და ინტელექტუალური ტესტების გამოყენება საკმაოდ საკამათო და ურთიერთსაწინააღმდეგო საკითხია. ერთი მხრივ, თავისთავად პრობლემატურია თვითონ ინტელექტის განსაზღვრა და მისი გაზომვა. ჩნდება კითხვები: რა არის ინტელექტი და ვინ არის ინტელექტუალი? ქურდი, რომელსაც შეუძლია ბანკის სეიფის გახსნა? ფეხბურთის ცნობილი მწვრთნელი? ღარიბი, რომელიც მილიარდელი გახდა? დონ ჟუანი? რა ტიპის ინტელექტია სოციალური? უნიკალური?

სამხედრო? მარკეტინგული, პოლიტიკური, მანაქანათმშენებლობის? შესაძლებელია ყველა ამ ტიპის ნიჭისა და ინტელექტის ერთი ტესტით შემოწმება, რომელიც ითხოვს დასმულ კითხვაზე სწორი პასუხის შემოსახვას?

პოვარდ გარდნერმა 2003 წელს ჩამოაყალიბა ინტელექტის ტიპოლოგია, რომელიც მოიცავს შემდეგ ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს: (ა) ლოგიკურ-მათემატიკური; (ბ) ვერბალურ-ლინგვისტური; (გ) ვიზუალური; (დ) მუსიკალურ-რიტმული; (ე) კინესთეტიკური; (ვ) ნატურალისტური; (ზ) ინტერპერსონალური; (თ) ინტრაპერსონალური; და (ი) ეგზისტენციალური.

გოლემანმა (1995) შემოიტანა კიდევ ერთი – ემოციური ინტელექტის ტიპი. სწორედ ემოციური ინტელექტი შეიძლება მოიცავდეს ბილინგვიზმისა და მულტიკულტურალიზმის ისეთ მნიშვნელოვან ასპექტებს, როგორცაა ადაპტაციის უნარი, აღქმა და გრძნობების გაზიარება, კომუნიკაციისა და ურთიერთობების უნარები, თავდაჯერებულობა და სოციალური უნარები და კომპეტენციები (პეტრიდისი დ მისი კოლეგები, 2004).

ზოგადად საკითხი – თუ რა არის ინტელექტი ან ინტელექტუალური ქმედება – სუბიექტური განსჯის შედეგია და უმცირესობებთან მიმართებით ხშირად ასახავს ამა თუ იმ საზოგადოების დამოკიდებულებებს უმცირესობებისადმი. ინტელექტის გამარტივებული ხედვა მომგებიანია უმრავლესობის წარმომადგენლებისთვის, რომლებიც არსებულ უთანასწორობას სწორედ ინტელექტს შორის განსხვავებით ამართლებენ. ინტელექტუალური ტესტებიც საშუალო კლასის, დასავლური აზროვნების, თეთრკანიანი ადამიანების ხედვას უფუძნება და მისი კროსკულტურული განზოგადება ღიმიტირებული და სახიფათოცაა (ვალდესი და ფიგუეირა, 1994).

ტესტირების ენა

მეორე სერიოზული პრობლემა ტესტირების ენაა. სასურველია, ბილინგვალის ტესტირება მოხდეს იმ ენაზე, რომელსაც ის უკეთესად ფლობს. ადრეული კვლევების დროს კი ინტელექტუალური კვლევების ვერბალური ნაწილის უმრავლესობა ინგლისურ ენაზე იყო შედგენილი (ვალდესი და ფიგუეირა, 1994). აღნიშნული წამგებიან მდგომარეობაში აყენებდა ბილინგვალებს, რადგან მათი ტესტირება ხდებოდა იმ ენაზე, რასაც ისინი უფრო ცუდად ფლობდნენ და, შესაბამისად, უფრო დაბალ შედეგებს აჩვენებდნენ.

ანალიზი

ადრეული კვლევებისას მარტივი საშუალო არითმეტიკულის გამოყვანა ხდებოდა, რითაც ამტკიცებდნენ მონოლინგვალების უპირატესობას ბილინგვალებთან მიმართებით. სტატისტიკური ტესტები არ გამოიყენებოდა, რათა გარკვეულიყო: საშუალო მაჩვენებელში სხვაობა რეალური იყო თუ შემთხვევითი ფაქტორებით გამოწვეული. მაგალითად, ჯონსმა 1966 წელს ხელახლა გააანალიზა საერსის 1923 წელს ჩატარებული გამოკვლევა და აღმოაჩინა, რომ არ არსებობდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა მონოლინგვალებისა და ბილინგვალების შედეგებს შორის.

კლასიფიკაცია

როგორც პირველ თავში უკვე განვიხილეთ, საკმაოდ რთულია ინდივიდის ბილინგვალად ან მონოლინგვალად კლასიფიცირება. საინტერესოა, რა ენობრივი კომპეტენციები იყო გამოყენებული, როცა მოახდინეს საკვლევი ჯგუფების ბილინგვალად კლასიფიკაცია (ბიალისტოკი, 2001). ჩნდება კითხვები: ოთხივე ენობრივი უნარი გამოიყენეს კომპეტენციის შესაფასებლად? როგორი იყო ენის ფლობის ხარისხი თითოეულ ენაში? კლასიფიკაცია მოხდა ენის გამოყენების (ფუნქციური ბილინგვიზმი) თუ ენის ცოდნის თვალსაზრისით? ბილინგვალების კლასიფიკაცია ძალიან რთულია, ხოლო ადრინდელ კვლევებში ამ რთულ საკითხს ძალიან გამარტივებულად მიუდგნენ; შესაბამისად, კვლევის შედეგებიც გამარტივებული და ბუნდოვანია, რადგან ბილინგვალების კლასიფიცირება არასწორად მოხდა.

განზოგადება

მესუთე პრობლემა ეხება კვლევაში მონაწილეთა შერჩევას და კვლევის შედეგების განზოგადებას ყველა ბილინგვალზე. ადრინდელი კვლევების შედეგების განზოგადება შესაძლებელია და მისი შედეგები ასახავს მხოლოდ კვლევაში მონაწილეთა მონაცემებს, რამეთუ შერჩევა არ მომხდარა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით, არამედ მოხერხებულობის პრინციპი იყო გამოყენებული და, შესაბამისად, შედეგების განზოგადება შეუძლებელია. შესაბამისად, ასეთი შერჩევის პრინციპის დროს, 11 წლის ბავშვების კვლევის შედეგების განზოგადება არ შეიძლება სხვა ასაკის ბავშვებზე, ისევე, როგორც კვლევის შედეგები ასახავს მხოლოდ იმ ტერიტორიაზე მაცხოვრებელთა შედეგებს სადაც კვლევა ჩატარდა და მისი განზოგადება სხვა ტერიტორიაზე (სხვა გარემოში) მაცხოვრებლებზე არ შეიძლება. ადრინდელ კვლევებში მონაწილეთა რაოდენობა მცირე და არაადეკვატური იყო, რაც ამ კვლევის შედეგების განზოგადებას სახიფათოს ხდის.

კონტექსტი

გარემოს და კონტექსტს აქვს ძალიან დიდი მნიშვნელობა მსგავსი ტიპის კვლევების ჩატარებისას. ჩვენ განვიხილეთ ბილინგვიზმის შემამცირებელი და შემმატებელი კონტექსტები. შემამცირებელ კონტექსტში, როცა პირველ ენას გაქრობის საფრთხე ემუქრება, შესაძლებელია ინტელექტუალური ტესტების მონაცემებიც დაბალი იყოს, ხოლო შემმატებელ კონტექსტში, როცა ბილინგვიზმს დიდი პრესტიჟი აქვს, ინტელექტუალური ტესტების შედეგებიც, შესაძლებელია, უფრო მაღალი იყოს. შესაბამისად, ბილინგვიზმის გარემოს უნდა მიქცეოდა ყურადღება კვლევის დროს და ამ კონტექსტში მომხდარიყო საკითხის ანალიზი.

შესაბამისი ჯგუფები

შესაბამისი ჯგუფების პრობლემა არის ძალიან მნიშვნელოვანი, რაც ადრინდელ კვლევებს ახასიათებთ. როცა ბილინგვალებისა და მონოლინგვალების შედარება ხდება ინტელექტუალური ტესტის მიხედვით, ბილინგვალების და მონოლინგვალების ჯგუფი ენობრივი თვალსაზრისის გარდა,

ყველა სხვა ასპექტით ერთნაირი უნდა იყოს. თუ ჯგუფები ერთნაირი არ არის, მაშინ განსხვავებული შედეგები სხვა ფაქტორების გამო შეიძლება დადგეს და არა მონოლინგვიზმისა და ბილინგვიზმის გამო. მაგალითად, თუ მონოლინგვალების ჯგუფი მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ოჯახებიდანაა, ხოლო ბილინგვალები – დაბალი სოციალური სტატუსის ოჯახებიდან, შედეგებში სხვაობა შეიძლება განპირობებული იყოს სწორედ ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ფაქტორით და არა ბილინგვიზმითა და მონოლინგვიზმით. კვლევების უმრავლესობას ახასიათებთ შესაბამისი საკვლევი ჯგუფების ფორმირების პრობლემა. კვლევების მონაწილეთა შერჩევას უნდა ყოფილიყო გათვალისწინებული ისეთი ცვლადები, როგორცაა სოციალურ-კულტურული ფაქტორები, სქესი, ასაკი, სკოლის ტიპი, დასახლების ტიპი (ურბანული/სასოფლო) და ბილინგვიზმის გარემო (შემამცირებელი/შემმატებელი).

ბილისტოკი (2001) აღნიშნავს, რომ ზუსტი და ეკვივალენტური ჯგუფების ფორმირება პრაქტიკულად შეუძლებელია, რადგან მონოლინგვალური და ბილინგვალური ბავშვები ყოველთვის განსხვავდებიან სოციალური თვალსაზრისით (თემი, ოჯახი, სანათესაო, მშობლიური ენისადმი პატივისცემა, მოგზაურობა). შესაბამისად, ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის კოგნიტური სხვაობების მიზეზი ენის გარდა, ბევრი სხვა ფაქტორი შეიძლება იყოს.

დასკვნა

1920 წლიდან 1960 წლამდე ბილინგვიზმი განიხილებოდა, როგორც კოგნიტური განვითარების შემაფერხებელი და ეს დასკვნა ეფუძნებოდა სხვადასხვა ინტელექტუალურ ტესტებზე დაფუძნებულ კვლევის შედეგებს, რომელთაც გააჩნდათ არა ერთი მეთოდოლოგიური ხარვეზი და ამ ხარვეზების გათვალისწინებით, შეუძლებელია დაასკვნა, რომ ბილინგვიზმი ხელს უშლის ინდივიდის კოგნიტურ განვითარებას.

ამჟამინდელი კვლევები არ მიუთითებენ, რომ ბილინგვიზმს არ აქვს გარკვეული ნაკლოვანებები მონოლინგვიზმთან შედარებით, მაგალითად ბილინგვალებში ენობრივი პროცესირება სხვადასხვა მიზეზთა გამო შენელებულია. მაგალითად, გოლანმა და მისმა კოლეგებმა (2002) გამოიკვლიეს, რომ მონოლინგვალებში სემანტიკა უფრო განვითარებულია, ვიდრე ბილინგვალებში (ბილინგვალებს სჭირდებათ დრო, რათა ორი ენიდან აარჩიონ სწორი და შესაბამისი სიტყვა), გარდა ამისა, ბილინგვალებს უფრო ახასიათებთ ერთგვარი „ენობრივი წაბორძიკება“ (ყოველთვის მაშინვე ვერ გამოიხმობენ მესხიერებიდან საჭირო სიტყვას), რადგან ზოგიერთ სიტყვას რომელიმე ენაზე ისინი იშვიათად იყენებენ. (გოლანი და აკენასი, 2004).

მიუხედავად ზემოთ განხილული ნაკლოვანებებისა, არცერთი არ უკავშირდება კოგნიტურ განვითარებას და არ ამტკიცებს, რომ მონოლინგვალები უფრო განვითარებულნი არიან კოგნიტური თვალსაზრისით ბილინგვალებთან შედარებით. სიტყვათა გამოხმობის სისწრაფეს აქვს ძალიან მცირე ან არავითარი მნიშვნელობა ყოველდღიური ფუნქციონირებისთვის.

ბილინგვიზმის ნეიტრალური ეფექტი

კვლევის ნაწილი არ ადასტურებს სხვაობას ბილინგვალსა და მონოლინგვალს შორის კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით. ამერიკის შეერთებულ შტატებში პინტნერმა და არსენიანმა (1937) აღმოაჩინეს, რომ არანაირი კორელაცია არ იყო ინტელექტუალური ტესტის ვერბალურ და არავერბალურ ნაწილებში ნაჩვენებ შედეგებში იელიშინგლისურენოვან ბილინგვალებსა და მონოლინგვალებს შორის. აღნიშნული კვლევები მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ მათ გააბათილეს ადრეული კვლევების უარყოფითი შედეგები. მაგალითად ჯონსმა (1959) ჩაატარა კვლევა 10-დან 11 წლამდე 2500 მოსწავლესთან უელსში და დაადგინა, რომ მონოლინგვალები უფრო განვითარებულნი იყვნენ კოგნიტური თვალსაზრისით, ვიდრე ბილინგვალები ინტელექტუალურ ტესტირებაში ნაჩვენებ შედეგებზე დაყრდნობით. თუმცა, ჯონსმა ხელახლა გააანალიზა თავისივე კვლევა და აღმოაჩინა, რომ მისი დასკვნა არავალიდური იყო. მან კვლევისას არ გაითვალისწინა მოსწავლეთა სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა და მივიდა დასკვნამდე, რომ ბილინგვალებისა და მონოლინგვალების შედეგებს შორის სხვაობა არ არსებობს, როცა ანალიზში უკვე ჩართო მშობლების საქმიანობის ფაქტორი.

კვლევების ამ ეპოქას დადებითი შედეგი მოჰყვა და წარმოადგენს ბილინგვიზმის უარყოფითი გავლენიდან ბილინგვიზმის პოზიტიურ ეფექტებამდე პერიოდებს შორის ტრანზიტულ პერიოდს. სწორედ ამ ტრანზიტულ პერიოდში გაიზარდა მშობელთა ინტერესი ბილინგვიზმის განათლებისადმი და ბილინგვიზმის კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდის ტენდენცია დაიწყო, ამის კლასიკური მაგალითი იყო უელსი.

ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტის პერიოდი

კანადელი მეცნიერების პილისა და ლამბერტის 1962 წლის კვლევა იყო გარდატეხის შემტანი ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების კვლევის თვალსაზრისით 3 ფაქტორის გამო და, ამასთანავე, საფუძველი დაუდო ახალი კვლევების განხორციელებას. აღნიშნული კვლევა მნიშვნელოვანი იყო შემდეგ გარემოებათა გამო: პირველი – ამ კვლევისას, ფაქტობრივად, დაძლეული იყო ძირითადი მეთოდოლოგიური პრობლემები, რომლებიც წინა კვლევებს ახასიათებდა. მეორე – კვლევებმა დაადასტურეს, რომ ბილინგვიზმს არა თუ უარყოფითი ან ნეიტრალური ეფექტი აქვს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით, არამედ პირიქით – არაერთი უპირატესობა აქვს ამ მიმართულებით და, შესაბამისად, მათი კვლევა საფუძველად დაედო არაერთ ქვეყანაში ბილინგვიზმის განათლების პოლიტიკის დასაბუთებას. მესამე – მათმა კვლევამ უფრო ფართი კონტექსტში განიხილა ინტელექტი (აზროვნების სტილისა და სტრატეგიების ჩათვლით) და სათავე დაუდო ინტელექტის ფართო გააზრებას მეცნიერებაში.

პილმა და ლამბერტმა კვლევა თავდაპირველად დაიწყეს მონრეალში 10 წლის 364 ბავშვში, რომლებიც იყვნენ საშუალო ფენის ოჯახებიდან. კვლევის პროცესში 364 ბავშვი შემცირდა 110 ბავშვამდე 2 მიზეზის გამო: (1) იმისათვის, რომ შემდგარიყო მონოლინგვალების და დაბალანსებული ბილინგვალების ჯგუფი (იხილეთ პირველი თავი) და (2) რომ მონოლინგ-

ვალები და ბილინგვალები ყოფილიყვნენ დაახლოებით ერთნაირი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის ოჯახებიდან.

კვლევაში გამოყენებული ინტელექტუალური კვლევის 15 პუნქტში ბილინგვალებმა აჩვენეს უკეთესი შედეგი მონოლინგვალებთან შედარებით, ხოლო 3 პუნქტში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ დაფიქსირებულა. კვლევის შედეგად ლამბერტმა და პილმა (1962) დაასკვნეს, რომ ბილინგვალებს გააჩნიათ უფრო მოქნილი გონება, უფრო აბსტრაქტულად აზროვნების უნარი, მეტ ყურადღებას უთმობენ აზრის ფორმირებას და არ არიან აქცენტირებულნი სიტყვებზე. მათ აგრეთვე დაასკვნეს, რომ ბილინგვიზმი და ბიკულტურალიზმი ზოგადად პოზიტიური ინდივიდის ინტელექტუალური განვითარებისთვის. ამ კვლევამ სათავე დაუდო ახალ კვლევებს და დებატებს ბილინგვიზმის და კოგნიტური განვითარების შესახებ.

მიუხედავად იმისა, რომ ლამბერტის და პილის კვლევა იყო გადამწყვეტი, მას მაინც გააჩნდა ოთხი მეთოდოლოგიური ხარვეზი: (1) კვლევა ჩატარდა საშუალო დონის 10 წლის ასაკის 110 ბავშვზე მონრეალში. კვლევაში მონაწილეთა რაოდენობა იმდენად მცირეა, რომ ძნელია კვლევის შედეგების განზოგადება მოხდეს მთელი კანადის და, მითუმეტეს, მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. აღსანიშნავია, რომ კვლევაში თავდაპირველად მონაწილეობდა 364 ბავშვი, ხოლო დარჩენილი 254 ბავშვის შედეგები ანალიზის გარეშეა დარჩენილი. (2) კვლევაში მონაწილე ბავშვები იყვნენ დაბალანსებული ბილინგვალები (იხილეთ პირველი თავი). ხოლო ბილინგვალებში, დაბალანსებული ბილინგვალების გარდა, გვხვდება ბევრი სხვა ჯგუფიც. საკითხავია, არიან თუ არა დაბალანსებული ბილინგვალები განსაკუთრებული ჯგუფი მოტივაციის, დამოკიდებულებების, კოგნიტური უნარების თვალსაზრისით? დაბალანსებულ ბილინგვალებს მონოლინგვალებზე უკეთესი შედეგები ჰქონდათ ენობრივი ფაქტორის თუ სხვა ფაქტორების გათვალისწინებით (მშობელთა ღირებულებები და მოლოდინები და ა.შ.). (3) ამ კვლევის მესამე პრობლემა დაკავშირებულია „ქათმისა და კვერცხის“ პრობლემასთან, ანუ საუბარია მიზეზ-შედეგობრივ კავშირზე: რა იყო მაღალი შედეგის განმაპირობებელი – ბილინგვიზმი? თუ პირიქით, ამ ბავშვების კოგნიტურმა განვითარებამ განაპირობა თავის დროზე მათ მიერ ორი ენის წარმატებულად ათვისება? დიასის (1985) მიერ ჩატარებული კვლევა აღნიშნავს, რომ ბილინგვიზმი განაპირობებს ინტელექტუალურ ტესტებში მიღწეულ შედეგებს და არა პირიქით. (4) მეოთხე პრობლემა ეხება სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსს. როგორც აღვნიშნეთ, ლამბერტი და პილი შეეცადნენ, კვლევაში მონაწილეთა რაოდენობის შემცირებით გაეთანაბრებინათ მონაწილეთა სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, თუმცა ამ მხრივ პრობლემები მაინც რჩება. სოციალურ-ეკონომიკური კლასის თანასწორობა არ გამორიცხავს საოჯახო გარემოში არსებულ განსხვავებებს. მხოლოდ მშობელთა საქმიანობის თანასწორობა ვერ ასახავს ბავშვების ოჯახურ გარემოში არსებულ განსხვავებებს.

ქვემოთ მოვიყვანთ მაგალითს, რომელიც ნათელს გახდის, რამდენად დიდია სოციოკულტურული ელემენტების სხვაობები, თუნდაც ერთნაირი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებს შორის. ორი ერთი და იმავე სქესისა და ასაკის ლათინოამერიკელი ბავშვი ცხოვრობს ნიუ-იორკში, რომელთა მამები არიან ტაქსის მძღოლები. ერთი ოჯახი მუდ-

მივად დადის ეკლესიაში, სადაც რიტუალი ხორციელდება ესპანურ ენაზე, არის ლათინური ორგანიზაციების წევრი და მონაწილეობს მათ მიერ ორგანიზებულ კულტურულ ღონისძიებებში. ბავშვი სწავლობს ინგლისურ-ესპანურ ბილინგვურ სკოლაში. ბავშვი არის ბილინგვალი. მეორე ოჯახში საუბრობენ მხოლოდ ინგლისურად, ბავშვი სწავლობს ერთენოვან (ინგლისურენოვან) სკოლაში, ოჯახი არ დადის ეკლესიაში და არ არის ორგანიზაციების წევრი, სადაც საუბრობენ ესპანურ ენაზე. ბავშვი არის მონოლინგვალი და საუბრობს მხოლოდ ინგლისურად. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ორი ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი ერთნაირია, სოციოკულტურული სხვაობა თვალსაჩინოა. ბილინგვალ ბავშვს აქვს მონოლინგვალ ბავშვთან შედარებით უკეთესი ინტელექტუალური შედეგი, მაგრამ ბილინგვიზმი არ არის ამ შედეგის ერთადერთი ახსნა, ალტერნატიული ახსნა შეიძლება მოიძებნოს ოჯახებს შორის არსებულ სოციოკულტურულ სხვაობებში. ხოლო პილისა და ლამბერტის კვლევაში ოჯახების სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი იყო გაკონტროლებული და არა სოციოკულტურული ფაქტორები.

აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად არსებული მეთოდოლოგიური ხარვეზებისა, პილისა და ლამბერტის (1962) კვლევა იყო ძალიან მნიშვნელოვანი და გარდამტეხი. შემდგომმა კვლევებმა დაადასტურეს ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტი ინდივიდის კოგნიტურ განვითარებაზე (იხილეთ შემდეგი თავი).

შემდგომი კვლევების საგანი იყო აგრეთვე ბილინგვალეებში მიმდინარე გონებრივი პროცესები (ფაბრო 1999, 2002). ყველაზე პრინციპულ საკითხად განიხილებოდა ის, რომ ენების ფუნქციონირება გონებაში ურთიერთკავშირში იყო თუ ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობდა. ადრინდელი კვლევების თანახმად, ორი ენის პროდუცირების პროცესში ურთიერთკავშირი მაღალი იყო ადრეული ბილინგვიზმის, ვიდრე ზრდასრულთა ბილინგვიზმის შემთხვევებში. კოლერმა (1963) საკითხი განიხილა მეხსიერების ფაქტორის გათვალისწინებით და მივიდა დასკვნამდე, რომ ადამიანის ტვინი თითოეულ ენას ცალ-ცალკე იმახსოვრებს და ამ „მეხსიერებებს“ შორის ერთადერთი კავშირი სიტყვების თარგმნის მეშვეობით ხორციელდება. კოლერის ეს კვლევა დაეფუძნა ენის ორმაგი მეხსიერების ჰიპოთეზას, რომლის ალტერნატივას წარმოადგენს ენის ერთიანი მეხსიერების ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვითაც ენა დამახსოვრებულია ადამიანის ტვინის ერთ სისტემაში და ცალ-ცალკე სისტემები არ არსებობს (ბილისტოკი, 2001). თანამედროვე კვლევების მიხედვით, ორივე ტიპის მეხსიერებაა დამახასიათებელი ბილინგვალისათვის. მაგალითად, კროლი და დე გრუთი (1997) ამტკიცებენ, რომ ორი ენის ლექსიკური მარაგი ცალ-ცალკე ინახება ტვინში, ხოლო საუბრისთვის კონცეპტუალური სტრუქტურული ფორმები ერთად. ეს საკითხი უფრო ვრცლად შემდეგ თავში განიხილება.

ბილინგვიზმი და ტვინი

ტვინთან დაკავშირებით ყველაზე გავრცელებულია შეკითხვა, თუ რამდენად განსხვავებულად მუშაობს ბილინგვალის ტვინი მონოლინგვალის ტვინთან შედარებით, ანუ რამდენად განსხვავებულად ხდება ენის დამახსოვრება და პროცესირება ტვინში (ფაბრო, 1999). პარადისი (2000, 2004) და გორალი და მისი კოლეგები (2002) აღნიშნავენ, რომ „ბილინგვიზმის ნეიროლინგვისტიკა“ ჯერ კიდევ კარგად არ არის შესწავლილი და ბევრი პასუხგაუცემელი შეკითხვაა დარჩენილი.

ბილინგვიზმთან და ტვინთან დაკავშირებით ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია **ლატერალიზაცია** (პარადისი, 2004). მემარჯვენეთა უმრავლესობა ენის პროცესირებას ტვინის მარცხენა ნაწილით ახდენს. (ვაიდი, 2002). მნიშვნელოვანია, რამდენად განსხვავდებიან ბილინგვალეები ენის ტვინის მარცხენა ნაწილში ლატერალიზაციის თვალსაზრისით? ვაიდმა და ჰულმა (2001) ამ სფეროში ჩატარებული კვლევების შედეგად ანალიზის შედეგად დაასკვნეს, რომ მონოლინგვალეებში ლატერალიზაცია ხდება მარცხნივ, ხოლო ბილინგვალეებში ორივე მხარეს, განსაკუთრებით – ადრეული ბილინგვიზმის შემთხვევაში.

ტვინის რომელი ნაწილი რას აკეთებს ენის პროცესირებისას და აზროვნების დროს შესწავლილი იქნა ნეიროვიზუალიზაციის სამი განსხვავებული მიდგომით (1) მოვლენასთან დაკავშირებული პოტენციალი (ERP). (2) პოზიტრონულ-ემისიონური ტომოგრაფია (PET). (3) ფუნქციონალური მაგნიტურ-რეზონანსული ტომოგრაფია (fMRI). ამ კვლევების მიზანი იყო, შეესწავლათ ბილინგვალეების ტვინში როგორ ხდებოდა ორი ენის შენახვა და გამოყენება, რამდენად განსხვავდებოდა ადრეული ბილინგვალეების და ზრდასრულ ასაკში განვითარებულ ბილინგვიზმში ტვინის მოქმედება. ამ მხრივ ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებული კვლევა ეკუთვნის მიჩელს და მის კოლეგებს (2004). 25 მონოლინგვალის, 25 ადრეული და 33 გვიანდელი ბილინგვალის შესწავლის გზით მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ მონოლინგვალის ტვინი უფრო პატარაა, ვიდრე ბილინგვალის, ხოლო ადრეული ბილინგვალის ტვინი კიდევ უფრო დიდია, ვიდრე გვიანდელი ბილინგვალის. უნდა აღინიშნოს, რომ ტვინის ზომის გავლენა ყოველდღიურ აზროვნებასა და ფუნქციონირებაზე დადასტურებული არ არის.

კიმმა და მისმა კოლეგებმაც (1997) აღმოაჩინეს განსხვავება ადრეულ (სამ წლამდე) და გვიანდელ ბილინგვალეებს შორის. ადრეული ბილინგვალეების ტვინში ორი ენა განთავსებულია ცალ-ცალკე მაგრამ ერთმანეთზე გადაბმულად და ტვინის გარკვეული უჯრედები გამოიყენება ორივე ენისთვის, ხოლო გვიანდელი ბილინგვალეების ტვინში ორი ენა უფრო მეტად არის განცალკევებული ერთმანეთისგან.

გამოკვლევა, რომელიც გამოქვეყნდა ჟურნალში „Nature“ დიდი ყურადღება მიიქცია პრესაში, თუმცა ამ კვლევას კიდევ დამატებითი დასაბუთება სჭირდება ოთხი გარემოების გამო: (1) გამოკვლევა ჩატარდათ 12 ინდივიდს (6 ადრეულ და 6 გვიანდელ ბილინგვალს (კვლევაში მონაწილეობას იღებდნენ ინგლისური, გერმანული, კორეული, თურქული, ესპანური, ივრითი, ხორვატიული, იტალიური და ჩინური ენების მატარებლები). კვლევაში მონაწილეთა რაოდენობა იმდენად მცირეა, რომ

კვლევის შედეგების განზოგადება შეუძლებელია. (2) გამოკვლევისას კვლევის მონაწილეებს აჩვენებდნენ სურათებს დილით, შუადღეს და საღამოს და ეკითხებოდნენ, რომელიმე ენაზე გაეხსენებინათ, თუ რას აკეთებდნენ ისინი წინა დღეს ამ დროს. შესაბამისად, ისინი მიზანმიმართულად ფიქრობდნენ მხოლოდ ერთ ენაზე. ნალოგიური არ ხდება ამა თუ იმ ენაზე ლაპარაკის პროცესში; (3) მონაცემთა უდიდესმა ნაწილმა არ დაადასტურა მნიშვნელოვანი განსხვავება ადრეულ და გვიანდელ ბილინგვალებს შორის. (4) ამ კვლევის რეპლიკაცია არ მომხდარა სხვა კვლევების შედეგად (ბიალისტოკი, 2001ა, გორალი და მისი კოლეგები, 2002).

ბილინგვიზმი და განსხვავებული და შემოქმედებითი აზროვნება

აღსანიშნავია, რომ ინტელექტუალურ ტესტებს აქვთ მნიშვნელოვანი პრობლემა. ტესტები უბიძგებს ბავშვებს, შეარჩიონ ერთი სწორი პასუხი, ანუ ამოწმებს ბავშვის თანმხვედრ აზროვნებას, თუმცა თანამედროვე მსოფლიოში ძალიან მნიშვნელოვანია ინდივიდში კრეატიული, ელასტიური, გახსნილი და თავისუფალი აზროვნების განვითარება. ერთი სწორი პასუხის მოძებნის ნაცვლად, განსხვავებულად და შემოქმედებითად მოაზროვნე ბავშვებს რამდენიმე პასუხის გაცემა შეუძლიათ, რომელთაგან ყველა მართებულია.

განსხვავებული აზროვნების ტერმინი დამკვიდრდა ბრიტანეთში (ჰადსონი, 1966, 1968) განსხვავებული აზროვნების კითხვები საშუალებას აძლევს ბავშვს, რაც შეიძლება მეტი ალტერნატიული პასუხი მოიძიოს. მაგალითად, რისი გაკეთება შეიძლება აგურის მეშვეობით? ამ კითხვაზე პასუხის გაცემისას ბავშვი რამდენიმე ვარიანტს ჩამოთვლის (სახლის, კედლის და ა.შ.), ამასთანავე, ბავშვმა შესაძლებელია ორიგინალური პასუხებიც მოიფიქროს.

ბრიტანეთში დამკვიდრებული განსხვავებული აზროვნების მსგავსი ტერმინი ჩრდილოეთ ამერიკაში შემოქმედებითად აზროვნების ტერმინით იხმარება. შემოქმედებითი აზროვნების მაგალითები ტორანსმა (1974ა, 1974ბ) ოთხ კატეგორიად დაყო, რომელიც იძლევა ბავშვის შემოქმედებითი უნარის გამომუდგანებისა და განვითარების საშუალებას. ერთ-ერთი ტესტის მაგალითია, როდესაც ბავშვს ეძლევა 40 წრე და 40 ოთხკუთხედი და მოსწავლემ რაც შეიძლება მეტი სურათის შექმნა უნდა შეძლოს.

მნიშვნელოვანია შემოქმედებით აზროვნებასა და ბილინგვიზმს შორის კავშირი. შემოთავაზებული ჰიპოთეზის მიხედვით, ორ ენაზე მოსაუბრეებს მოეპოვებათ უფრო მოქნილი, ორიგინალური და შემოქმედებითი აზროვნება. ბილინგვალებს გააჩნიათ ორი ან მეტი სიტყვა კონკრეტული საგნის აღსაწერად თუ იდენტის დასახასიათებლად. მაგალითად უელსური სიტყვა „ისგოლი“ აღნიშნავს, როგორც სკოლას, ასევე – კიბეს. შესაბამისად, უელსურ და ინგლისურ ენაზე მოსაუბრე ბავშვს შეუძლია სიტყვა სკოლა დაუკავშიროს კიბეს, ხოლო სკოლაში არსებული კლასი – ამ კიბის საფეხურებს, ხოლო სკოლა წარმოიდგინოს, როგორც წარმატებისკენ კიბით ამავალი გზა. ანალოგიურად, სხვადასხვა სიტყვამ სხვადასხვა ენაში შეიძლება წარმოქმნას სხვადასხვა ასოციაცია. ასე რომ, მრავალი ენის ცოდნა ხელს უწყობს განსხვავებულ და შემოქმედებით აზროვნებას.

კვლევების შედეგად შეადარეს მონოლინგვალთა და ბილინგვალთა შემოქმედებითი აზროვნების უნარი, რათა დარწმუნებულიყვნენ მართლა ახდენდა თუ არა ორი ენის ცოდნა გავლენას შემოქმედებით აზროვნებაზე (რიციარდელი, 1992). კვლევა საერთაშორისო იყო და მასში მონაწილეობდნენ ბავშვები მაღაიზიიდან, აღმოსავლეთ ევროპიდან, კანადიდან, სინგაპურიდან, მექსიკიდან და ამერიკის შეერთებული შტატებიდან, რომლებიც საუბრობდნენ ინგლისურთან ერთად გერმანულად, ჩინურად, ბაჰასა მაღაიურ ენაზე, ტამილურად, პოლონურად, ბერძნულად, ფრანგულად, უკრაინულად, იორუბუს, უელსურ და იტალიურ ენებზე. აღსანიშნავია, რომ კვლევაში მონაწილე ბავშვთა უმეტესობაში ბილინგვიზმი ვითარდებოდა შემმატებელ კონტექსტში. კვლევის შედეგებმა აჩვენეს, რომ ბილინგვალთა ბავშვები უფრო შემოქმედებითად აზროვნებენ ვიდრე მონოლინგვალთა. აღნიშნული კვლევა კიდევ ერთი დადასტურებაა, რა უპირატესობა აქვს ბილინგვიზმის განვითარებას ბავშვში.

მნიშვნელოვანია კუმიანის (1975, 1977) კვლევა, რომლის მიხედვითაც დაბალანსებული ბილინგვალთა (იხილეთ პირველი თავი) მკვეთრად აღემატებიან დაუბალანსებელ ბილინგვალთს აზროვნების მოქნილობაში, ლექსიკური მარაგის ნაირსახეობაში და მცირედით აღემატებიან ორიგინალურ აზროვნებაში. მონოლინგვალთა აჩვენეს დაბალანსებული ბილინგვალთის მსგავსი შედეგი ვერბალური ენის ფლობის და აზროვნების მოქნილობის თვალსაზრისით და აღემატებოდნენ მნიშვნელოვნად დაუბალანსებელ ბილინგვალთს იმავე კომპონენტებში. ორიგინალური აზროვნების თვალსაზრისით, დაუბალანსებელი ბილინგვალთის და მონოლინგვალთის შედეგები თანაბარი აღმოჩნდა და, ამასთანავე, ორივე ჩამორჩებოდა დაბალანსებული ბილინგვალთის შედეგებს. მონაწილეთა მცირე რაოდენობის გამო, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობები არ დაფიქსირებულა. კუმიანის ამ კვლევით თვალნათელი გახდა, რომ ბილინგვიზმის და განსხვავებულად აზროვნების უნარი მარტივად და პირდაპირ დაკავშირებული არ არის. შესაბამისად, კუმიანმა დაასკვნა: “არსებობს ლინგვისტური კომპეტენციების გარკვეული ზღვრული დონე, რომელსაც უნდა მიაღწიოს ბილინგვალმა ბავშვმა ორივე ენაზე, რათა თავიდან ავირიდოთ კოგნიტური განვითარების შემაფერხებელი ფაქტორები და პოზიტიურად გამოვიყენოთ ბილინგვიზმის პოტენციური კოგნიტური განვითარებისთვის” (გვ. 10).

დაბალანსებულ და დაუბალანსებელ ბილინგვალთს შორის კვლევაში აღმოჩენილი სხვაობა შეიძლება აისახას სწორედ ენაში შედარებით დაბალი კომპეტენციით. დაუბალანსებელ ბილინგვალთს არ გააჩნდათ ენის ფლობის ზღვრული დონე და, შესაბამისად, აჩვენეს დაბალი შედეგი განსხვავებული აზროვნების თვალსაზრისით. მხოლოდ მეორე ენაში ზღვრული ენობრივი კომპეტენციის დონის მიღწევის პირობებშია შესაძლებელი ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტის გამოყენება კოგნიტური განვითარებისთვის. სწორედ ამ მოსაზრებას ეფუძნება ზღვრული დონის თეორია, რომლის განხილვაც მოხდება სახელმძღვანელოს მე-8 თავში.

როგორც უკვე აღინიშნა, დაბალანსებული ბილინგვალთი უფრო შემოქმედებითად აზროვნებენ ვიდრე დაუბალანსებელი ბილინგვალთი და მონოლინგვალთი. რიჩარდელიმ (1972) შეისწავლა 24 კვლევა აღნიშნულ საკითხზე, 24 კვლევიდან 20 კვლევაში დადასტურდა ბილინგვალთის უპი-

რატესობანი მონოლინგვალებთან შედარებით, თუმცა ბილინგვალების დაბალი ენობრივი კომპეტენციის დროს კოგნიტური განვითარების უპირატესობებიც მონოლინგვალებთან შედარებით არ იკვეთება. რიჩარდელის კვლევა კიდევ უფრო ამყარებს ზღვრული დონის თეორიას.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ მიუხედავად კვლევების პოზიტიური შედეგებისა, ცალსახა დასკვნების გაკეთება ბილინგვალების უპირატესობის შესახებ არ შეიძლება. მაგალითად, ლაურენის (1991) მტკიცებით, შემოქმედებითი აზროვნება ლინგვისტური თვალსაზრისით განსხვავდება მე-3, მე-6 და მე-9 კლასის მოსწავლეებში. უფრო ასაკოვანი ბილინგვალები 4 კომპონენტიდან მხოლოდ ერთი კომპონენტით სჯობდნენ მონოლინგვალებს. მნიშვნელოვანია აგრეთვე ტერმინის „შემოქმედებითი აზროვნების“ განმარტება, რომელიც განსხვავებულია სხვადასხვა დარგის შესაბამისად; ფსიქოლოგები, ლინგვისტები, ბავშვის განვითარების მკვლევრები შემოქმედებით აზროვნებას სხვადასხვა მნიშვნელობით გამოიყენებენ. საინტერესოა, ბილინგვალების შემოქმედებითი აზროვნების უპირატესობა წმინდა ფსიქოლოგიური თუ ლინგვისტური ასპექტებით გამოიხატება? ამასთანავე, მნიშვნელოვანია, რამდენად მდგრადია ბილინგვალების კოგნიტური განვითარება, თუ ეს არის დროებითი? კოგნიტური უპირატესობები ბავშვებში შეინიშნება თუ ზრდასრულებში, რადგან კვლევების ძირითადი ნაწილი მოიცავს 4-დან 17 წლამდე ბავშვების შესწავლას. შესაძლებელია, რომ კოგნიტური უპირატესობები წარმოჩინდება ბავშვობის წლებში, ხოლო ზრდასრულ ასაკში ეს უპირატესობები ქრებოდეს.

ბილინგვიზმი და მეტალინგვისტური ცნობიერება – ადრინდელი კვლევები

კვლევებმა ცხადყვეს ბილინგვალების გარკვეული კოგნიტური უპირატესობები მონოლინგვალებთან შედარებით. ბილინგვალებს აქვთ უფრო მეტი ლექსიკური მარაგი ჯამობრივად ორ ენაში, ვიდრე მონოლინგვალებს. შესაძლებელია ლექსიკური მარაგის მრავალფეროვნება განაპირობებდეს აზროვნების თავისუფლებას, მოქნილობას, შემოქმედებითობასა და ორიგინალობას? მაგალითად, დოილემ და მისმა კოლეგებმა (1978) დაადგინეს, რომ ბილინგვალები უფრო ადვილად ახერხებენ მოთხრობების და ამბების დაკავშირებას, ისევე, როგორც სხვადასხვა კონცეპტების მიგნებას, ვიდრე მონოლინგვალები.

ლეოპოლდის (1939–1949) მიერ საკუთარ ქალიშვილზე ჩატარებული ცნობილი კვლევა (იხილეთ მე-5 თავი) ადასტურებს, რომ ბილინგვალების მიერ მათი საყვარელი მოთხრობის თხრობა არ ხდება ჩაბეჭდილი სიტყვების გამოყენებით და სიტყვების ჩანაცვლების პროცესი თავისუფლად მიმდინარეობს. სიტყვის ჟღერადობა და მისი მნიშვნელობა განცალკევებულია.

ლეოპოლდის კვლევის მსგავსად, ლანკო-ჟორალმა (1972) შეისწავლა სიტყვის ჟღერადობის და მისი მნიშვნელობის განცალკევების საკითხი 30 აფრიკულ-ინგლისურ ენაზე მოსაუბრე ბავშვის კვლევის შედეგად. კვლევაში ბილინგვალი და მონოლინგვალი ბავშვების შერჩევა მოხდა; შერჩევა დაეფუძნა ინტელექტუალური ტესტის შედეგებს, სქესის, ასაკის,

სოციალური კლასისა და სოციალური სტატუსის საერთო მახასიათებლებს. პირველი ექსპერიმენტის დროს ბავშვებს მიეწოდათ სამი სიტყვა: CAP (ქუდი), CAN (შექლება), HAT (ქუდი) და ჰკითხეს, თუ რომელი სიტყვა იყო ერთმანეთის მსგავსი. ბავშვებმა, რომლებმაც უპასუხეს, რომ CAP (ქუდი) და CAN (შექლება) იყო მსგავსი დაეფუძნენ სიტყვის ბგერით მსგავსებას, ხოლო ვინც უპასუხა, რომ CAP (ქუდი) და HAT (ქუდი) იყო მსგავსი – დაეფუძნენ სიტყვის მნიშვნელობით მსგავსებას. ლანკო-უორელმა აღმოაჩინა, რომ შვიდი წლის ასაკიდან პასუხებში მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის სხვაობა არ შეიმჩნეოდა, ხოლო 4 წლიდან 6 წლის ბავშვებში ბილინგვალები ყურადღებას აქცევდნენ სიტყვის მნიშვნელობას, ხოლო მონოლინგვალები – სიტყვის უღერადობას. ამ აღმოჩენის შედეგად მკვლევარმა დაასკვნა, რომ ბილინგვალები „სემანტიკური განვითარების ეტაპების თვალსაზრისით ორი-სამი წლით უსწრებენ მონოლინგვალებს (გვ. 1398)“.

ექსპერიმენტის მეორე ნაწილში ლანკო უორელმა ბავშვებს სთხოვა, დაერქმიათ სახელები საგნებისთვის, მაგალითად, „ძროხისთვის“ დაეძახათ „ძაღლი“ და პირიქით – „ძაღლისთვის“ – „ძროხა“. ბილინგვალებმა გაცილებით მარტივად მოახერხეს, ხოლო მონოლინგვალებს გაუჭირდათ სახელების გადანაცვლება, ანუ ბილინგვალებისთვის სიტყვა და საგანი გამიჯნულია, რასაც ადგილი არ აქვს მონოლინგვალებში.

ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია აგრეთვე ბენ-ზეევის (1977ა, 1977ბ) კვლევის შედეგები. ბენ-ზეევი შეიმუშავა სიმბოლოების ჩანაცვლების ტესტი და მოსწავლეებს დაევალიათ ერთი სიტყვის მეორით ჩანაცვლება წინადადებაში. ბავშვებს უნდა გამოეყენებინათ „მაკარონი“ პირის ნაცვალსახელის „მე“-ს ნაცვლად. მაგალითად, „მე მცხელა“-ს ნაცვლად ბავშვებს უნდა ეთქვათ „მაკარონი მცხელა“. ბენ-ზეევი აღმოაჩინა, რომ ბილინგვალებმა შეძლეს წინადადების უკეთესად გამართვა, როგორც სიტყვის მნიშვნელობის, აგრეთვე წინადადების კონსტრუქციის თვალსაზრისით. ბენ-ზეევი ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ისრაელში მცხოვრები 5-დან 8 წლამდე ივრითისა და ინგლისურის მცოდნე ბილინგვალებზე დაკვირვებით, მივიდა დასკვნამდე, რომ მონოლინგვალებთან შედარებით მათ აქვთ უპირატესობა, რადგან აქვთ ორი ენობრივი სისტემა და იციან ორი ენის ენობრივი კონსტრუქციები. შესაბამისად, ბილინგვალებს უფრო მოქნილი და ანალიტიკური ენობრივი უნარი გააჩნიათ.

ბილინგვიზმი და მეტალინგვისტური ცნობიერება – ბოლოდროინდელი კვლევები

ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების ადრეული კვლევები აქცენტს აკეთებდნენ აზროვნების სტილსა (შემოქმედებითი და განსხვავებული) და ამ აზროვნების პროდუქტზე, ხოლო უკანასკნელი კვლევები უფრო მეტად ფოკუსირებულია აზროვნების პროცესზე (ინფორმაციის პროცესირება, დამახსოვრება, ენობრივი პროცესირება და ა.შ.) (მაგალითად, ბიალისტოკი, 2001ა, პავლენკო, 1999). აღსანიშნავია, რომ ყველა ამ კვლევის შედეგი არ არის „ბილინგვალობათვის სასარგებლო“

(ბიალისტოკი, 2001ა). მაგალითად, ნიკ ელისმა (1992) და გეარმა და მისმა კოლეგებმა (1993) აღმოაჩინეს, რომ ბილინგვალები უფრო ნელა ახდენენ რიცხვების პროცესირებას. მართალია, ბილინგვალები შედარებით ნელა ახდენენ კალკულაციას მათთვის შედარებით ნაკლებად განვითარებულ ენაზე, ისინი მონოლინგვალებს არ ჩამოუვარდებიან მათემატიკური პრობლემების გადაჭრასა და ამოცანების ამოხსნაში (ბიალისტოკი, 2001ა). მაკლეიმ (2003) დაადგინა, რომ ზრდასრული დაბალანსებული ბილინგვალები უფრო წარმატებით ხსნიან მათემატიკურ ფარდობით პრობლემებს, ვიდრე მონოლინგვალები, ხოლო კესლერმა და ქუინმა (1980, 1982) აღმოაჩინეს, რომ ბილინგვალებს უპირატესობა აქვთ მეცნიერული პრობლემების გადაჭრის თვალსაზრისით.

უკანასკნელ წლებში დიდი ყურადღება ეთმობა ბილინგვალ ბავშვის მეტალინგვისტური ცნობიერების კვლევას (ბიალისტოკი, 2001ა, 2001ბ). ბიალისტოკი მეტალინგვისტურ ცნობიერებას შემდეგ განმარტებას აძლევს:

მეტალინგვისტური ცნობიერება გულისხმობს ენობრივი სტრუქტურების გააზრებისა და მანიპულირების უნარს, როდესაც ენა არის აზროვნების ობიექტი და არა უბრალოდ წინადადებების ჩამოყალიბების და პროდუცირების ინსტრუმენტი (ტუნმერი და ჰერიმანი, 1984, გვ.12).

მეორე ენის შემსწავლელს არ სჭირდება ძირითადი ენობრივი სტრუქტურის ხელახლა ათვისება, რადგან ამ სტრუქტურების ათვისება მოხდა მშობლიური ენის შესწავლისას. ადრეულმა კვლევებმა დაადასტურეს ბილინგვალებში უფრო მაღალი მეტალინგვისტური ცნობიერება (ლანკო-უორელი, 1972; ბენ-ზეევი, 1977ა, 1977ბ; ამ კვლევების მიმოხილვა იხილეთ ტუნმერისა და მაიპილის (1984) სახელმძღვანელოში).

კვლევების მიხედვით, რომლებიც ეხება უშუალოდ ბილინგვიზმსა და მეტალინგვისტურ ცნობიერებას (ბიალისტოკი, 1987ა, 1987ბ, 1997, 2001ა, 2001ბ) აღმოჩნდა, რომ ბილინგვალ ბავშვს აქვს უპირატესობა მონოლინგვალ ბავშვთან შედარებით ლინგვისტური პროცესების კოგნიტური კონტროლის თვალსაზრისით. ბიალისტოკმა (1987ა) ჩაატარა 5-დან 9 წლამდე ასაკის 120 ბავშვის კვლევა. კვლევის დროს ბავშვებს სთხოვეს, შეესწორებინათ წინადადება სინტაქსური თვალსაზრისით, შინაარსობრივი სიზუსტის გაუთვალისწინებლად. წინადადებები შეიძლება ყოფილიყო შინაარსობრივად სწორი, მაგრამ გრამატიკულად მცდარი, შინაარსობრივად და გრამატიკულად სწორი, შინაარსობრივად არასწორი, მაგრამ გრამატიკულად სწორი და გრამატიკულად და შინაარსობრივად არასწორი. ინსტრუქციის შესაბამისად, ბავშვს ყურადღება უნდა მიექცია, რამდენად სწორად იყო შედგენილი წინადადება გრამატიკული თვალსაზრისით. ბიალისტოკმა (1987ა) დაადგინა, რომ ყველა ასაკის ბავშვებში ბილინგვალმა ბავშვებმა უფრო სწორი გრამატიკული კონსტრუქციები გამოიყენეს, ვიდრე მონოლინგვალებმა. ბიალისტოკმა აგრეთვე შეისწავლა ამ ბავშვებში სიტყვების პროცესირების და სიტყვიდან კონცეპტის შექმნის უნარის განსხვავებები მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის. მან დაადგინა, რომ ბილინგვალ ბავშვი უფრო მეტად წვდება სიტყვის აზრს, ვიდრე მონოლინგვალ ბავშვი. მკვლევარმა ბავშვებს ჰკითხა, განესაზღვრათ, თუ რამდენი სიტყვა იყო წინადადებაში. ბავშვებს 6-7 წლის ასაკამდე, ანუ წერა-კითხვის სწავლამდე უჭირთ წინადადებაში სიტყვების რაოდენობის განსაზღვრა. წინადადებაში სიტყვების რაოდენობის განსაზღვრის უნარი ორი ფაქტორითაა განპირობებული: (ა) სიტყვებს შორის არსებული ზღვრის განსაზ-

ღვრის უნარი და (ბ) წინადადების მნიშვნელობასა და სიტყვების მნიშვნელობების დაკავშირების უნარი. ბიალისტოკმა (1987ბ) დაადგინა, რომ თუ მონოლინგვალ ბავშვებს 7 წლის ასაკში აქვთ ეს უნარი, ბილინგვალებს გაცილებით ადრე უვითარდებათ ორი მიზეზის გამო: (1) სიტყვების იდენტობას უფრო ადვილად განსაზღვრავენ; (2) ადვილად ნახულობენ მეტყველების რელევანტურ ნაწილებს.

ბილინგვალთა ბავშვი უფრო ადვილად ასერხებს წინადადებიდან სიტყვების განცალკევებას, ფოკუსირებას ახდენს სიტყვათა მნიშვნელობაზე და შეუძლია ნაცნობი სიტყვების მორგება სხვადასხვა ობიექტისთვის (ბიალისტოკი, 1987ბ, გვ. 138).

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ბილინგვალებს არ აქვთ უკეთესი შედეგები ძალიან ფართო მეტალინგვისტური ცნობიერების თვალსაზრისით, თუმცა უპირატესობა ჩნდება, როცა საჭიროა ინფორმაციაზე სელექციური ყურადღების გამახვილება (როცა არის ურთიერთსაწინააღმდეგო ან დამაბნეველი ინფორმაცია). აღნიშნული უპირატესობა ორი ფაქტორით აიხსნება (1) ბილინგვალებს აქვთ საკუთარი ენობრივი ცოდნის უკეთესად ანალიზის უნარი; (2) ენის შინაგანი პროცესირების კონტროლის უნარი. ბიალისტოკის (2001ა) აზრით კი, ბილინგვალებს უპირატესობა აქვთ კონტროლის და არა ანალიზის თვალსაზრისით. მისი აზრით, ეს აიხსნება იმ ფაქტით, რომ ბილინგვალებმა ორ ენას შორის დიფერენციაცია უნდა მოახდინონ, რადგან ორივე ენა აქტიურია ენობრივი პროცესირებისას.

კვლევის შედეგების გაგენა და ახსნა

ბილინგვალები სიტყვების სიმბოლურ გამოხატულებას უფრო ადრე აღიქვამენ, ვიდრე მონოლინგვალები. შესაბამისად, ამან შეიძლება უზრუნველყოს კითხვის უნარის უფრო ადრეულ ასაკში განვითარება, რასაც ბიალისტოკი მეტალინგვისტური ცნობიერების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გასაღებს უწოდებს. ბიალისტოკმა და ჰერმანმა (1999) დაადგინეს, რომ ბილინგვიზმს აქვს დიდი მნიშვნელობა ბავშვის წიგნიერებაზე, თუმცა, ამავე დროს, არსებობს გარკვეული საფრთხეები. მათ გააანალიზეს წიგნიერების განვითარება სამი სფეროს მიხედვით: მოთხრობებისა და წიგნების კითხვა; ნაბეჭდის გაგება და ფონოლოგიური ცნობიერება, რომლებიც ფარავს წიგნიერების სოციალურ, კოგნიტურ და ლინგვისტურ ასპექტებს და თითოეულ მათგანს განსხვავებული მიმართება გააჩნია ბილინგვიზმთან.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ არაერთმა ფაქტორმა შეიძლება მოახდინოს გაგენა კვლევის შედეგებზე; მაგალითად, ენის ფლობის დონე, ორი ენის ურთიერთმიმართება და თითოეული ენის წერიტი სისტემები არის მნიშვნელოვანი ფაქტორები. გრინი (1998) აღნიშნავს, რომ ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების პირდაპირ დაკავშირება ძალიან ხშირად გამარტივებულად ხდება.

ბიალისტოკმა და კოდმა (1997) დაადგინეს, რომ 4-5 წლის ბილინგვალთა ბავშვები უკეთესად ითვისებენ ციფრებს და ასერხებენ თვლას მონოლინგვალებთან შედარებით. ბილინგვალთა ბავშვები უფრო მეტ ყურადღებას უთმობენ საუბარს, რადგან უნდა განსაზღვრონ ვის, სად და როდის ესაუბრებიან და იმის მიხედვით შეარჩიონ შესაბამისი ენა, ეს კი მათ ხელს უწყობს თვლის უკეთესად ათვისებაში.

გალამბოსმა და ჰაკუტამ (1988) კიდევ უფრო განავრცეს ბილინგვალი ბავშვის კოგნიტური უპირატესობის მოსაზრებები. მათ ჩაუტარეს კვლევა ესპანურ-ინგლისურენოვან, დაბალი სოციალური სტატუსის მქონე ოჯახების შვილებს ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ტესტის მიხედვით, ბავშვებს უნდა აღმოეჩინათ შეცდომები ესპანურენოვან წინადადებაში. შეცდომები შეიძლება ყოფილიყო პირის, დროის, მრავლობითი და მხოლოდითი რიცხვის და ზმნის შეწყობის თვალსაზრისით. კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ ბილინგვალი ბავშვები, რაც უფრო მაღალი ჰქონდათ ორივე ენაში ენობრივი კომპეტენცია უფრო სწრაფად და სწორად ნახულობდნენ წინადადებებში არსებულ შეცდომებს.

ინფორმაციის პროცესირების მიდგომა შეესატყვისება ჩვენი კვლევის აღმოჩენებსაც, რომლის მიხედვითაც ბილინგვიზმი ხელს უწყობს მეტალინგვისტური ცნობიერების გაზრდას და, შესაბამისად, შეცდომების აღმოჩენასა და მათ გასწორებას. ბილინგვიზმის შემთხვევაში, ბავშვმა უნდა ისწავლოს ენობრივი ფორმები ყოველდღიურად, რის შედეგადაც მოახერხებს, მოთხოვნის შემთხვევაში მოახდინოს ფოკუსირება ნებისმიერ ენობრივ ფორმაზე (გალამბოსი და ჰაკუტა, 1988, გვ. 153).

გალამბოსმა და ჰაკუტამ დაასკვნეს, რომ მეტალინგვისტური ცნობიერება ყველაზე მეტად განვითარებულია, როცა ორივე ენაზე ენის ფლობის დონე მაღალია. კუმინსის (1976) მსგავსად, მათაც დაასკვნეს, რომ კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით, ბილინგვიზმის პოზიტიური ეფექტი მხოლოდ ორივე ენის მაღალი კომპეტენციის პირობებში დასტურდება. ეს დასკვნა შესაბამისობაშია ზღვრული დონის თეორიასთან, რომელიც მე-8 თავში იქნება განხილული.

კარლისლემ და მისმა კოლეგებმა (1999) დაადგინეს აგრეთვე, რომ ბილინგვიზმის ხარისხი განაპირობებს მეტალინგვისტური ცნობიერების დონეს. ბილინგვიზმის საწყის ეტაპზე არ იკვეთება მონოლინგვალებთან შედარებით კოგნიტური უპირატესობანი, ამის მიღწევა ხდება მხოლოდ გარკვეული ლექსიკური მარაგის დაგროვების შედეგად. ანალოგიურად, ბი-ალისტოკმა და მაჯუმდერმა (1999) დაადგინეს, რომ მესამეკლასელებში დაბალანსებულ ბილინგვალებს ჰქონდათ უკეთესი შედეგები ნაწილობრივ ბილინგვალებთან შედარებით არალინგვისტური პრობლემების გადაჭრის დავალებებში, რომლებიც საჭიროებდა შერჩევით ყურადღებას. აღსანიშნავია, რომ ნიკოლადისმა და გინესიიმ (1996) ვერ აღმოაჩინეს თავის კვლევაში მსგავსი ეფექტი დაბალანსებული და ნაწილობრივი ბილინგვალების შედარებისას სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში.

ასაკის ეფექტი

საინტერესოა, ბილინგვალების უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით რამდენად მდგრადია დროში: ბილინგვალების უპირატესობა მხოლოდ ბავშვებში შეიმჩნევა თუ ზრდასრულ ასაკშიც და მრავალი სხვა საკითხი, რომელიც ასაკთან არის დაკავშირებული. აღსანიშნავია, რომ ზრდასრულ ბილინგვალებსაც შეიძლება ჰქონდეთ გარკვეული უპირატესობები. დე ბოტმა და მაკონიმ (2005) შეისწავლეს ბილინგვიზმისა და ასაკის ურთიერთმიმართება ფიზიკური, ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური თვალსაზრისით. მათ დაასკვნეს, რომ ბილინგვალებს აქვთ უფრო მეტი კოგნიტური პროცესირების შესაძლებლობა, განსაკუთრებით ასაკში, როცა მესხიერების დაქვეითება თანდათან იწყება. ბილისტოკმა და მისმა

კოლეგებმა (2004) დაასკვნეს, რომ მეტალინგვისტური უპირატესობები თვალნათელია ზრდასრულ ასაკშიც და, გარდა ამისა, ბილინგვიზმი ამცირებს ასაკთან დაკავშირებულ ნეგატიურ კოგნიტურ ეფექტებს.

ბიალისტოკმა და მისმა კოლეგებმა (2004) გამოიყენეს ე.წ. „საიმონის დავალება“, რათა შეედარებინათ უფრო ახალგაზრდა და შედარებით ასაკოვანი ბილინგვალები და მონოლინგვალები. ექსპერიმენტში მონაწილეებმა უნდა დააჭირონ კომპიუტერის კლავიატურის ლილაკს შესაბამისი ფერის გამონიშნის დროს. ფერი ჩნდება მარჯვენა ან მარცხენა კუთხეში და სწორი პასუხი განსხვავებულია კონგრუენტული და არა კონგრუენტული პასუხების შემთხვევაში. ბიალისტოკის და მისი კოლეგების (2004) ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ბილინგვალებმა უფრო ზუსტი პასუხები გასცეს მონოლინგვალებთან შედარებით. აღნიშნული დაფიქსირდა, როგორც ახალგაზრდებში, აგრეთვე კვლევაში მონაწილე უფროსი ასაკის წარმომადგენლებში, რამაც დაადასტურა, რომ ბილინგვალების უპირატესობა ასაკთან ერთად გრძელდება და ბილინგვიზმი ამცირებს ასაკთან დაკავშირებულ გონებრივი პროცესირებისა და მესხიერების შემცირების პროცესს (ბიალისტოკი და კოლეგები, 2004, გვ. 301).

ასაკთან ერთად მცირდება კოგნიტური კონტროლის უნარი. ამ ექსპერიმენტშიც ასაკიანი ადამიანები (60 და 88 წლამდე) ვერ ახერხებდნენ მნიშვნელოვან ასპექტებზე ყურადღების გამახვილებას. ბილინგვიზმი ამცირებს ასაკთან დაკავშირებულ კოგნიტურ პრობლემებს.

ექსპერიმენტმა, სხვა კვლევების მსგავსად, აჩვენა ბილინგვალების უპირატესობა სელექციური ყურადღების თვალსაზრისით მონოლინგვალებთან შედარებით. აღნიშნული გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ კონკრეტულ შემთხვევაში მართალია ბილინგვალები იყენებენ მხოლოდ ერთ ენას, მათ ორივე ენა მუდმივად აქტიური აქვთ კოგნიტური პროცესირების თვალსაზრისით.

ბიალისტოკისა და მისი კოლეგების კვლევიდან შეიძლება დავასკვნათ, რომ ბილინგვიზმის უპირატესობანი მდგრადია მთელი ცხოვრების მანძილზე და დიდი გავლენა აქვს ზრდასრულ ასაკშიც. „ბილინგვიზმი უზრუნველყოფს არაერთ უპირატესობას რთული კოგნიტური დავალებების შესრულებისას“ (ბიალისტოკი და მისი კოლეგები, 1984, გვ. 302).

ბილინგვიზმი და კომუნიკაციური მგრძობელობა

ბენ-ზევემა (1977), პიაჟეს ტესტის შესაბამისად, მონოლინგვალებისა და ბილინგვალების შედარებისას, დაადგინა, რომ ბილინგვალები უფრო კარგად იყენებენ რჩევებს და მინიშნებებს ექსპერიმენტულ სიტუაციებში. (პიაჟეს კვლევისა და ბილინგვიზმის შესახებ იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998). ბილინგვალები უფრო მგრძობიარენი არიან ექსპერიმენტულ სიტუაციებში და უფრო სწრაფად ასწორებენ შეცდომებს ბენ-ზევემა თავისი კვლევებით გააკეთა პირველი მინიშნება, რომ ბილინგვალებს შეიძლება ჰქონდეთ უპირატესობა მონოლინგვალებთან შედარებით „კომუნიკაციური მგრძობელობის“ თვალსაზრისითაც.

რა არის „კომუნიკაციური მგრძობელობა“? ბილინგვალებს უნდა შეეძლოთ განსაზღვრა, თუ რა სიტუაციაში, ვისთან რომელ ენაზე ისაუბრონ; ანუ მათ მუდამ უნდა აკონტროლონ საკუთარი თავი, რათა შესაბამისი ენა გამოიყენონ (ტელეფონზე, მაღაზიაში, ხელმძღვანელთან საუბრისას). ამის გამო ბილინგვალებს გააჩნიათ გაზრდილი მგრძობელობა ენის კომუნიკაციური ფუნქციით და სოციალური თვალსაზრისით გამოყენებისას.

ამ მიმართულებით საინტერესო ექსპერიმენტი ჩატარეს გინესიმ და მისმა კოლეგებმა (1975). მკვლევრებმა 5-დან 8 წლის ასაკის ბავშვებს დაავალეს აეხსნათ თამაში თავიანთი კლასელებისთვის, ისე რომ ახსნის შემდეგ კლასელებს აღარ უნდა დაესვათ შეკითხვა და უნდა ეთამაშათ ახსნილი თამაში ამხსნელ მოსწავლესთან. ორი მოსწავლიდან, რომელსაც უხსნიდნენ თამაშს ერთ-ერთი გახლდათ ბრმა. ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ მოსწავლე, რომელიც სწავლობდა ბილინგვურ პროგრამაზე (სრული იმერსიის პროგრამა-დეტალურად იხილეთ მე-11 თავი), უფრო მგრძობიარე აღმოჩნდა ბრმა მოსწავლის საჭიროებებისადმი და შეეცადა მისი საჭიროებებიდან გამომდინარე აეხსნა თამაში, განსხვავებით მონოლინგვალის მოსწავლისაგან. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ ბილინგვური პროგრამის მოსწავლეებს „შეუძლიათ უკეთესად განსაზღვრონ კომუნიკაციისას სხვისი საჭიროებები, წარმოიდგინონ საკუთარი თავი მათ ადგილზე და, შესაბამისად, უპასუხონ მათ საჭიროებებს“ (გვ. 1013).

ამ ექსპერიმენტით თვალნათელია, რომ ბილინგვალი ბავშვი უფრო მგრძობიარეა სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციაში კომუნიკაციისას. ანალოგიურად, მოჰანტიმ (1994) ინდოეთში ჩატარებული კვლევისას დაადგინა, რომ ბილინგვალები უფრო მგრძობიარენი არიან სხვადასხვა საჭიროების მქონე ინდივიდებთან კომუნიკაციისას და ისინი ადვილად გებულობენ კომუნიკაციაში მყოფთა მინიშნებებს.

ამ მიმართულებით ჩატარებული კვლევები ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან შემეცნება და ინტერპერსონალური ურთიერთობები ერთმანეთთანაა დაკავშირებული და საკითხი არა მხოლოდ ბილინგვალის კოგნიტურ უპირატესობებს შეეხება, არამედ ბილინგვალის სოციალურ უნარებს.

აზროვნების გავლენა კონკრეტულ ენაზე საუბრისას

ერთ ენაზე ან რამდენიმე ენაზე საუბარი და ამ ენებში არსებული სისტემები (დრო, რიცხვი, ადგილი) ახდენს კი გავლენას ინდივიდის აზროვნებაზე? მეორე ენაზე მოლაპარაკე მართლაც ეზიარება ახალ კონცეპტებს და ახლებურ ხედვებს? ენას შეუძლია მოახდინოს ინდივიდის აზროვნების ტრანსფორმაცია? პავლენკოს მიერ ჩატარებული კვლევა (2005ა) აჩვენებს, რომ ენას აქვს გავლენა ინდივიდის მიერ სიტყვების გააზრებასა და მნიშვნელობის მინიჭებაზე, აგრეთვე სიტყვების კონცეპტად ქცევაზე. მაგალითად, ჰინდის ენაზე მოსაუბრისათვის აბსოლუტურად უცხოა ნაცრისფერი, მაგრამ ჰინდიზე და ინგლისურ ენებზე მოლაპარაკე ბილინგვალისთვის ნაცრისფერი სრულიად ნაცნობი კონცეპტია. მკვლევარი აღნიშნავს, რომ სპეციფიკური ენა ახდენს ინდივიდისა და ენის სხვადასხვა ასპექტის სინთეზს, რომლის ხარისხიც განსხვავებულია ბილინგვალსა და მონოლინგვალს, ადრეულ და ზრდასრულ ბილინგვალს შორის.

განხილული კვლევების შედეგების ლიმიტები

ბილინგვალების უპირატესობები ძირითადად ეხებათ დაბალანსებულ ბილინგვალებს. მაკნაბი (1979) აღნიშნავს, რომ ბილინგვალები წარმოადგენენ განსაკუთრებულ ჯგუფს, რადგან ისინი მეორე ენასთან ერთად ეზიარნენ სხვა კულტურას და არიან ბიკულტურალები; შესაბამისად, მკვეთრად განსხვავდებიან მონოლინგვალებისგან. ბილინგვიზმთან ერთად, ბავშვში ვითარდება განსხვავებული და შემოქმედებითი აზროვნება და სხვა მეტალინგვისტური უნარები, თუმცა მშობლის არჩევანს, იყოს თუ არა მისი შვილი ბილინგვალი, არ განსაზღვრავს მხოლოდ ენობრივი და კოგნიტური ფაქტორები და არსებობს სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტებიც (იმიგრანტობა, პოლიტიკური ზეწოლა, ბილინგვიზმის განვითარების შემამატებელი და შემამცირებელი კონტექსტი და ა.შ.).

საინტერესოა, ყველა ბილინგვალ ბავშვს აქვს უპირატესობა ბილინგვიზმის კოგნიტური შედეგების თვალსაზრისით? არჩევითი ბილინგვალები (იხილეთ პირველი თავი) და შემთხვევითი ბილინგვალები (ვალდესი და ფიგუეირა, 1994) თანაბრად სარგებლობენ კოგნიტური უპირატესობებით? კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით, საშუალოზე დაბალი მაჩვენებლების მქონე ბილინგვალ ბავშვებს აქვთ უპირატესობა? აღსანიშნავია, რომ რუედმა (1983) კანადაში ჩატარებული კვლევით დაადგინა, რომ დაბალი კოგნიტური განვითარების ბილინგვალები (ინტელექტუალური ტესტის შედეგებით 51-69) უფრო მაღლა დგანან კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით იმავე დონეზე მყოფ მონოლინგვალებთან შედარებით.

კვლევებისას მნიშვნელოვანია მკვლევართა წინასწარი განწყობები და მოლოდინები; როგორც როზენტალი (1966) აღნიშნავს, მკვლევრის მოლოდინები გავლენას ახდენს კვლევის შედეგებზე. ჰაკუტა (1986, გვ. 43) აღნიშნავს, რომ ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგებიდან პოზიტიურ შედეგებამდე უცვარი ცვლილება განაპირობა მკვლევართა მოტივაციამაც და აგრეთვე კვლევის მეთოდოლოგიის ტრადიციულმა გააზრებამ. საინტერესოა, რამდენად ახდენს მკვლევრის მსოფლმხედველობა კვლევის ტესტის შედეგებაზე, მეთოდოლოგიის არჩევანზე, მონაწილეთა შერჩევის პროცესზე გავლენას და მართლაც არის თუ არა კვლევის შედეგები დამოკიდებული მკვლევრის სუბიექტურ განწყობებზე.

პავლენკო (2005ა) აღნიშნავს, რომ ბილინგვიზმი და კოგნიტური განვითარება ძირითადად ეხება ინდივიდუალური შემეცნების საკითხებს და მისი შედეგები უნივერსალურია, მაგრამ საინტერესოა განსხვავებულ ენებს და კულტურებს, თუ გააჩნიათ განსხვავებული ეფექტი კოგნიტურ განვითარებაზე. უორფმა ჩამოაყალიბა ჰიპოთეზა იმის თაობაზე, რომ სხვადასხვა ენა უვითარებს მის შემსწავლელს სხვადასხვა მსოფლმხედველობას, რომ ენასთან ერთად ინდივიდი ეზიარება სხვა ხედვებსა და ღირებულებებს. პავლენკომ (2002ბ) განაგრძო ეს მიმართება და აღნიშნავს, რომ ენა ხელს უწყობს გარკვეული კონცეპტების ჩამოყალიბებას და ამ კონცეპტების პროცესირებას; ამასთანავე, ენა მნიშვნელოვანია სხვადასხვა ემოციის გამოსახატავად. მაგალითად, პავლენკო მიუთითებს, რომ ინგლისურში ემოციის გამოსახატავად გამოიყენება ზედსართავის სახელი,

როცა რუსულში იგივე ემოცია გადმოიცემა ზმნების მეშვეობით. შესაბამისად, პავლენკომ (2005ა, 2005ბ) დაასკვნა, რომ ბილინგვიზმი ამდიდრებს ინდივიდის ლინგვისტურ რეპერტუარს და უზრუნველყოფს მოქნილ და შემოქმედებით აზროვნებას (2005ა).

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო ბილინგვიზმის გავლენა კოგნიტურ განვითარებაზე. წარმოდგენილი იყო ადრინდელი კვლევები, რომელთა მიხედვითაც ითვლებოდა, რომ ბილინგვიზმი ნეგატიურ გავლენას ახდენს კოგნიტურ განვითარებაზე; ეს თითქოსდა დასტურდებოდა 1920-1960-იან წლებში ჩატარებული კვლევებით. შემდგომმა კვლევებმა აჩვენა, რომ ადრეული კვლევების შედეგები განპირობებული იყო არასწორი მეთოდოლოგიით და მეთოდოლოგიური ხარვეზები განაპირობებდა დამდგარ შედეგებს.

1960 წლიდან ჩატარებულ კვლევებში უკვე დგინდება ბილინგვიზმის პოზიტიური გავლენა კოგნიტურ განვითარებაზე, განსაკუთრებით დაბალანსებული ბილინგვალების შემთხვევაში. აღსანიშნავია, რომ ამ კვლევებს გააჩნიათ გარკვეული ლიმიტები და მეთოდოლოგიური ხარვეზები, თუმცა არ შეიძლება ამის გამო მივიჩნიოთ, რომ ეს კვლევები არაავალიდურია. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ გარკვეული უპარატესობა მონოლინგვალებსაც აქვთ ბილინგვალებთან შედარებით, თუმცა ამ კვლევების ზოგადი დასკვნა არის ასეთი: ბილინგვალებს აქვთ მნიშვნელოვანი უპირატესობანი როგორც განსხვავებული და შემოქმედებითი აზროვნებისა და მეტაკოგნიტური, აგრეთვე სოციალური უნარების თვალსაზრისით: „მათ, ვისაც წარმოუდგენიათ მომავალში ერთ ენაზე მოლაპარაკე მსოფლიო... აქვთ მცდარი წარმოდგენები და ამ მიმართულებით ადამიანის გონების ევოლუცია კაცობრიობის განვითარებისთვის მხოლოდ დათუერ სამსახურს წარმოადგენს“ (უორფი, 1956, გვ. 244).

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ისტორიულად მიიჩნეოდა, რომ ბილინგვალებს ჰქონდათ უფრო დაბალი ინტელექტუალური შედეგები, ვიდრე მონოლინგვალებს;
- უფრო ახალმა კვლევებმა დაადგინეს ბილინგვიზმის პოზიტიური შედეგი ინდივიდის კოგნიტურ განვითარებაზე;
- ორი ენის ფლობა ხელს არ უშლის ეფექტურ აზროვნებას, არამედ პირიქით, აქვს დადებითი ეფექტი;
- ბილინგვალებს აქვთ მონოლინგვლებთან შედარებით განსხვავებულად და შემოქმედებითად აზროვნების, მეტალინგვისტური და კომუნიკაციური მგრძობელობის თვალსაზრისით უპირატესობანი. გარდა ამისა, არსებობს ბევრი სხვა

კოგნიტური უნარი, რომელთა შორის სხვაობა არ შეიმჩნევა მონოლინგვალებსა და ბილინგვალებს შორის;

- კვლევები ადასტურებს ბილინგვალების მეტალინგვისტურ უპირატესობებს და ამ მიმართულებით მათ უნარები უფრო ადრეულ ასაკში უვითარდებათ, ვიდრე მონოლინგვალებს.

დამატებითი რეკომენდებული საკითხავი ლიტერატურა

BAKER, C.&JONES, S.P., 1998. *The Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BIALYSTOK, E., 2001, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F.I., KLEIN, R.& VISWANATHAN, M., 2004, Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19,2, 290-303.

PAVLENKO, A. 2005, Bilingualism and thought. In A. DEGROOT & J. KROLL (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press

ამ სფეროში უკანასკნელი კვლევების შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგი ჟურნალები: (ა) *International Journal of Bilingualism*; და (ბ) *Bilingualism: Language and Cognition*.

სასწავლო ამბივობები

- (1) შეარჩიეთ ერთი ან მეტი ინტელექტის განმსაზღვრელი ტესტი, ამ ტესტიდან აარჩიეთ შეკითხვები, რომლებიც თქვენი აზრით, არ არის ადეკვატური თქვენი რეგიონის ბილინგვალებისთვის, განიხილეთ ტესტის ლინგვისტური და კულტურული ასპექტები;
- (2) შეარჩიეთ ბილინგვალი სტუდენტი ან მასწავლებელი. ისაუბრეთ მასთან, გაარკვიეთ, თუ რას ფიქრობს ბილინგვიზმისა და აზროვნების შესახებ, როგორ ფიქრობენ, ბილინგვიზმი ანიჭებს მათ რაიმე უპირატესობას თუ პირიქით? შეაგროვეთ მათგან ამის დამადასტურებელი მაგალითები;
- (3) სახელმძღვანელოში მოყვანილი ტესტი ან ექსპერიმენტი ჩაუტარეთ მოსწავლე(ებ)ს. მაგალითად, კითხეთ: „რისთვის გამოიყენება აგური ან ბარათების ყუთი“. შეადარეთ მონოლინგვალებისა და ბილინგვალების პასუხები და დაადგინეთ განსხვავება ხარისხობრივი და რაოდენობრივი თვალსაზრისით.

თავი 8
ბილინგვიზმის კოგნიტური თეორიები და კურიკულუმი

შესავალი
ბალანსის თეორია
აისბერგის ანალოგია
ზღვრული დონის თეორია
ზღვრული დონის თეორიის ევოლუცია
რელევანტური კურიკულუმი
კრიტიკა
დასკვნა

თავი 8

ბილინგვიზმის კოგნიტური თეორიები და კურიკულუმი

შესავალი

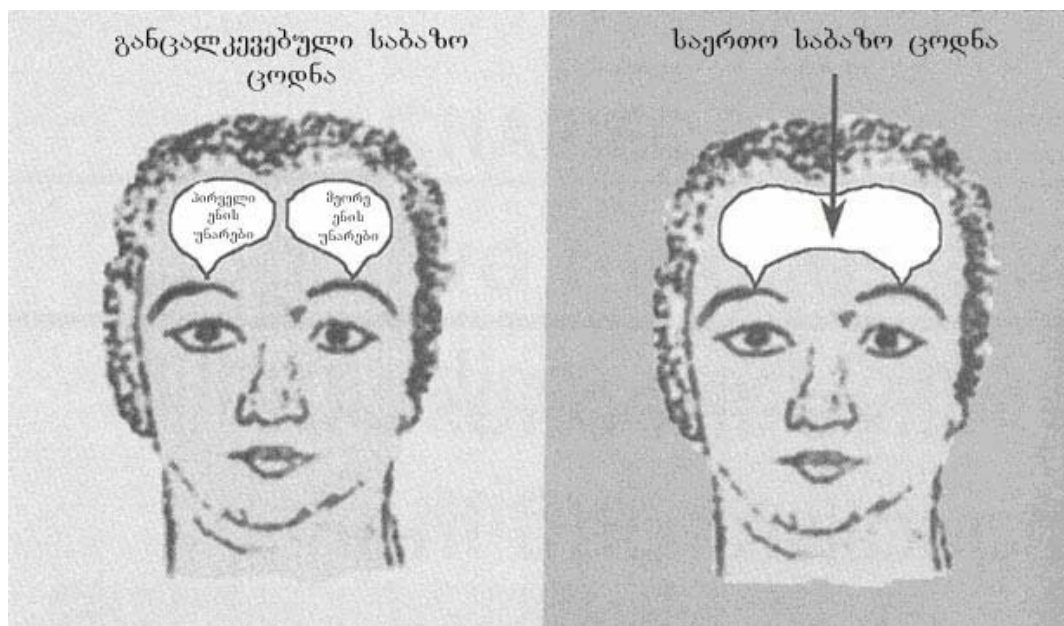
წინა თავში განხილული იყო ბილინგვიზმისა და შემეცნების ურთიერთმიმართება. ანალიზი ემყარებოდა კვლევის შედეგებს და საბოლოოდ დადგინდა ბილინგვიზმის უპირატესობა კოგნიტური განვითარებისთვის მონოლინგვიზმთან შედარებით. ამ თავში გავაგრძელებთ ამ მიმართულებით მსჯელობას და განვიხილავთ ენისა და კოგნიტური ფუნქციონის და ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების ყველაზე ცნობილ თეორიებს. ამ თავის ბოლო ნაწილში წარმოდგენილი იქნება, თუ როგორ უზრუნველყო ამ თეორიების განვითარებამ კურიკულუმის ტრანსფორმაციაც..

ბალანსის თეორია

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ყველაზე მწვავე განხილვის თემას სწორედ კოგნიტური განვითარებისა და ბილინგვიზმის განათლების ურთიერთკავშირი წარმოადგენდა და თავდაპირველი კვლევებით ბილინგვიზმის ნეგატიური ფრთის წარმომადგენლები ამტკიცებდნენ, რომ ბილინგვიზმი ჩამორჩებიან მონოლინგვიზმს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით, რაც საფუძვლად დაედო „ბალანსის / სასწორის თეორიას“. ორი სხვადასხვა ენა შედარებულია სასწორთან და მის თეფშებთან. თუ ერთი თეფში დამიმდობა, მეორე ზევით აიწევს, აქედან გამომდინარე, მეორე ენის შესწავლა და შეთვისება ხდება პირველი ენის ხარჯზე.

არსებობს ალტერნატიული თეორია – ე. წ. „რეზერვუარების თეორია“. წარმოდგინეთ, რომ ადამიანს თავში მოთავსებული აქვს ორი რეზერვუარი; მონოლინგვიზმის თავში არის ერთი, მაგრამ კარგად შევსებული რეზერვუარი, ხოლო ბილინგვიზმის თავში – ორი, ნახევრად ცარიელი. თუ ერთი რეზერვუარი მთლიანად გაივსება, მაშინ მეორე ცარიელდება. ასეთი წარმოდგენები ბილინგვიზმის განათლების შესახებ ადამიანებში ინტუიტიურად არსებობს. ბევრი მშობელი და მასწავლებელი ექცევა ასეთი შეხედულების გავლენის ქვეშ. მასზე დაფუძნებით ჩამოაყალიბა ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის მოდელი კუმინსმა (1980), რომლის მიხედვითაც ყველა ენას თავისი სივრცე აქვს, ორივე ენა ფუნქციონირებს ცალ-ცალკე და მათ შორის არ არსებობს კავშირი. აგრეთვე ტვინში ენებისთვის გამოყოფილი მოცულობა არის შეზღუდული. როგორც ბილისტოკი აღნიშნავს: „არაფერი გვსმენია, რაც დაადასტურებდა ბილინგვიზმთან დაკავშირებულ შიშებს. სინამდვილეში ფაქტია, რომ მილიონობით ადამიანი გაიზარდა გა-

რემოში, სადაც ორი ან მეტი ენა გამოიყენება და მათ არავითარი ტრავმა ამის გამო არ გააჩნიათ. ამ ფაქტმა, ალბათ, უნდა გააქარწყლოს მშობლების ბილინგვიზმთან დაკავშირებული შიშები (2001, გვ. 59).



თუმცა, აღნიშნული მოსაზრებები და თეორიები ცდებით და კვლევებით არ დადასტურებულა. პირიქით, ჰარმონიული ბილინგვიზმის შემთხვევაში, ბავშვები ავლენენ საუკეთესო შედეგებს მონოლინგვალთან შედარებით.

თანამედროვე კვლევებზე დაყრდნობით, არასწორია იმის მტკიცება, თითქოს ტვინი შეზღუდულია მოცულობითი თვალსაზრისით. ადამიანის ტვინი იმდენი უჯრედისგან შედგება, რომ ორი და მეტი ენისთვისაც მოიძებნება ადგილი. ამიტომ სასწორის და რეზერვუარების თეორიები ვერ უძლებენ კრიტიკას.

არსებობს კიდევ ერთი მიზეზი, რის გამოც ეს თეორიები გაუმართლებელია. აღნიშნული თეორიის მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ენები ტვინში მკაცრად არიან განცალკევებულნი. თუმცა ეს მცდარი მოსაზრებაა. ენობრივი ნიშნები დაკავშირებულია კოგნიტურ სისტემასთან და ერთი ენიდან ცოდნა სწრაფად ტრანსფორმირდება მეორე ენაზე. მაგალითად, თუ სკოლაში სწავლა მიმდინარეობს ინგლისურად, ეს იმას არ ნიშნავს რომ ბავშვი ვითარდება მხოლოდ ამ ენაზე და ამ ენაში. თუ ბავშვი არითმეტიკულ ოპერაციას ასრულებს ინგლისურ ენაზე, მას შეუძლია იგივე ოპერაცია სხვა ენაზეც შეასრულოს. სწორედ ეს პროცესი დაედო საფუძვლად კუმინსის ერთიანი ცოდნის იდეას (კუმინსი 1980ა, 1981ა).

აისბერგის ანალოგია

კუმინსმა (1980ა, 1981ა) განავითარა ერთიანი ცოდნის მოდელი. ეს მოდელი ვიზუალურად შესაძლებელია შევადაროთ ორ აისბერგს. წყლის ზემოთ ჩვენ ვხედავთ ორ აისბერგს ანუ ორ სხვადასხვა ენას, თუმცა წყლის ქვეშ მათ აქვთ საერთო ძირი, საფუძველი. ანალოგიურად ხდება ენების შემთხვევაში, ადამიანის გონებაში ეს ენები შეზრდილია ერთმანეთთან, ამდენად მათი დაცალკევება შეუძლებელია. ორივე ენის ფუნქციონირებას უზრუნველყოფს საერთო, ცენტრალური კოგნიტური სისტემა.



კუმინსის ბილინგვიზმის მოდელი ექვსი ნაწილისგან შედგება:

- (1) მიუხედავად იმისა, თუ რომელ ენას გამოიყენებს ადამიანი კონკრეტულ შემთხვევაში, შემეცნებით და აზროვნების პროცესს უზრუნველყოფს ერთი საერთო სისტემა;
- (2) ცოდნის დაგროვება და მისი გამოყენება შესაძლებელია როგორც ერთ ენაზე, ასევე რამდენიმე ენაზე;

- (3) ინფორმაციის პროცესირების უნარი შეიძლება განვითარდეს, როგორც ერთ, აგრეთვე ორ ენაზე. კოგნიტური ფუნქციონირება და სკოლაში წარმატებები შესაძლებელია მიღწეულ იქნეს როგორც ერთი ენის, აგრეთვე ორი ენის მეშვეობით. ორივე ენის პროცესირება ხდება ერთი ცენტრალური სისტემიდან;
- (4) მოსწავლე საკმაოდ კარგად უნდა ფლობდეს იმ ენას, რომელიც გამოიყენება სასწავლო პროცესში, რათა მოსწავლემ მოახერხოს მასალის ათვისება;
- (5) ლაპარაკი, მოსმენა, წერა და კითხვა პირველ და მეორე ენაზე სტიმულირებას უწევს კოგნიტურ განვითარებას. თუმცა, იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლე ვერ ფლობს ენას, რომელზეც სწავლობს (მაგალითად, სუბმერსიის მოდელის შემთხვევაში, იხილეთ მე-10 თავი), ასეთ შემთხვევაში კოგნიტურ განვითარებას ადგილი ნაკლებად აქვს და სასწავლო მასალის ათვისება არ ხდება. სკუტნაბ-კანჯანსმა და ტოუკომამ (1976) გამოიკვლიეს შვედეთის სკოლები, სადაც სწავლა ხორციელდებოდა შვედურად და ფინურად. ამ პროგრამის ბავშვები ვერ ითვისებდნენ სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ მასალას სხვადასხვა საგანში, ისევე, როგორც პრობლემები ჰქონდათ ფინური და შვედური ენების ფლობის თვალსაზრისით, რადგან ისინი ვერ ფლობდნენ ენას სათანადოდ, რათა ამ ენაზე წარმართულიყო სასწავლო პროცესი;
- (6) ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს ორივე ენის სრულყოფილად ფუნქციონირებას, თუ, მაგალითად, ხდება მშობლიური ენის დომინანტი ენით ჩანაცვლება, ამ შემთხვევაში ბილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისითაც შეიძლება ნეგატიური შედეგი დადგეს.

ბილინგვიზმის განცალკევებული ცოდნის და მთლიანი ცოდნის მოდელების ანალიზი ვერ იძლევა სრულყოფილ სურათს ბილინგვიზმისა და კოგნიტური კვლევის თვალსაზრისით. მაგალითად, ხსნებული სეპირუორფის ჰიპოთეზა (განსხვავებული ენები ავითარებენ განსხვავებულ მსოფლმხედველობას) კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს აზროვნების საერთო სისტემის შესახებ მოსაზრებას (პავლენკო, 2005ა). ენა გავლენას ახდენს აზროვნების შინაარსზეც და პროცესზეც. შესაბამისად, სხვადასხვა ენამ შეიძლება სხვადასხვაგვარი გავლენა მოახდინოს აზროვნებაზე, განსაკუთრებით ტრადიციული დისკურსის, დამკვიდრებული კონცეპტების და სიტყვების მნიშვნელობების საშუალებით. თუ ეს მართლაც ასეა, მეორე ენის შესწავლამ შეიძლება უფრო განავითაროს ინდივიდის აზროვნება, იდეები და ხედვები, შესაბამისად, ენის ცვლილებასთან ერთად, აზროვნების შეცვლის საკითხი ძალიან კომპლექსური საკითხია და მასზე მარტივად პასუხის გაცემა შეუძლებელია (იხილეთ პავლენკო, 2005ა).

ზღვრული დონის თეორია

მკვლევრები გარკვეულ დასკვნამდე მივიდნენ, კერძოდ, რაც უფრო მაღალი ხარისხით ფლობს ბილინგვალი ორივე ენას, მით უფრო იზრდება კოგნიტური განვითარების შესაძლებლობა (კუმინსი და მალკაი, 1978; დანკანი და დე ავილა, 1979, კესლერი და ქუინი, 1982, დაუიე (1982,1983; კლარკსონი, 1992, კუმინსი, 2000ბ; ბილისტოკი, 2001 ა). საკითხი შესაძლებელია ასეთი სახით დავსვათ – რამდენად კარგად უნდა იცოდეს ბილინგვალმა ორივე ენა, რომ ბილინგვიზმმა პოზიტიური და არა ნეგატიური გავლენა იქონიოს პიროვნებაზე კოგნიტური და სოციალური განვითარების თვალსაზრისით.

ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია „ზღვრული დონის თეორიის“ ან „ზღურბლის“ თეორიის განხილვა. აღნიშნული თეორია პირველ ეტაპზე წამოვიდა ტაუკომაასა და სკუტნაბ-კანჯასისგან (1977) და კუმინსისგან (1976). მათ ენის ფლობა ორ საფეხურად დაყვეს, რომლებიც შესაბამისად მოქმედებდნენ კოგნიტურ განვითარებაზე. პირველი საფეხური გულისხმობდა ბილინგვიზმის იმ დონემდე მიღწევას, რაც საშუალებას მისცემდა ბავშვს ბილინგვიზმის ნეგატიური შედეგების თავიდან არიდება შეძლობოდა, ხოლო მეორე საფეხური გულისხმობდა მეორე ენის ფლობის ისეთ კომპეტენციას, რაც უზრუნველყოფდა ბილინგვიზმის პოზიტიურ შედეგებს. ისინი აგრეთვე არ გამორიცხავდნენ ბილინგვიზმის ისეთ დონეს, რომელიც უარყოფითად იმოქმედებდა ბავშვის კოგნიტურ განვითარებაზე.

ზღვრული დონის თეორიის გამოხატვა შესაძლებელია სამსართულიანი სახლის პრინციპით (ქვემოთ იხილეთ დიაგრამაც). პირველი სართული უკავია ისეთ ბავშვებს, რომლებიც არც ერთ ენაში არ არიან ძლიერები. მათი კოგნიტური განვითარება შეზღუდულია. მეორე სართულზე იმყოფებიან ისეთი ბავშვები, რომლებიც ერთ ენაში არიან კომპეტენტურები, ხოლო მეორე ენაში ჩამორჩებიან სასწავლო პროცესს, ანუ მათ სკოლაში შეუძლიათ თავის ენაზე სწავლა და არა მეორე ენაზე. ამ სართულზე მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარება არ გასხვავდება მონოლინგვალებისგან. მესამე სართულზე იმყოფებიან, თითქმის სრულყოფილი ბილინგვალები, რომელთაც შეუძლიათ სასწავლო მასალის ათვისება ორივე ენაზე. მხოლოდ ამ სართულზე შეგვიძლია ვისაუბროთ ბილინგვიზმის კოგნიტური თვალსაზრისით დადებით ასპექტებზე.



არაერთი კვლევა ადასტურებს ზღვრული დონის თეორიის მართე-
 ბულობას, კერძოდ, ბიალისტოკი (1988), კლარკსონი და გალბრაიტი (1992),
 დეუიე (1983) და კუმიხსი (2000ბ). მაგალითად, დეუიემ (1983), ჩაატარა
 კვლევა 11 დან 13 წლამდე პენჯაბელ, მირპურელ და იამაიკელ ბავშვებში
 და გამოიყენა მათემატიკის დედუქციური გააზრების ტესტი. ტესტის შედე-
 გებმა დაადასტურეს ზღვრული დონის თეორია, როგორც დაბალ, აგრეთვე
 მაღალ საფეხურებთან მიმართებით. ანუ, რაც უფრო მაღალი იყო ენობრივი
 კომპეტენცია, მით მეტად იზრდებოდა მათემატიკური დედუქციური აზროვ-
 ნების უნარი. ანალოგიურად, ბიალისტოკმა ზღვრული დონის თეორია გა-
 მოსცადა თავის კვლევაში, რომელიც ჩაატარა 6-7 წლის მონოლინგვალ,
 ნაწილობრივ ბილინგვალ და დაბალანსებულ ბილინგვალ (ინგლისურ-

ფრანგული) ბავშვებში. კვლევა ეხებოდა მეტალინგვისტური ცნობიერების დადგენას (ლინგვისტური ცოდნისა და ლინგვისტური პროცესირების კონტროლის ანალიზი). მან აგრეთვე აღმოაჩინა, რომ ენობრივი კომპეტენციის დონე გავლენას ახდენდა ბავშვის კოგნიტური განვითარების დონეზე (გვ. 567).

ზღვრული დონის თეორია მნიშვნელოვანია არა მარტო შემეცნების თვალსაზრისით, არამედ საინტერესოა ზოგადად განათლების მეცნიერებისთვისაც. იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისას კანადაში (იხილეთ მე-11 და მე-12 თავი) ბავშვებს აღენიშნებათ სწავლისას მცირეოდენი დროებითი შეფერხება მასალის ათვისების თვალსაზრისით, როცა სწავლება მიმდინარეობს მეორე ენაზე. სანამ მეორე ენაში (მაგალითად ფრანგულში) ენობრივი კომპეტენცია საკმარისად არ გაიზრდება, ასეთი ჩამორჩენა მოსალოდნელია. შესაბამისი ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის პირობებში კი ეს უარყოფითი ზეგავლენა აბსოლუტურად ქრება. ანუ, იმერსიის პროგრამა ხელს უწყობს მოსწავლეს ჯერ საკმარის ენობრივ კომპეტენციას მიაღწიოს და შემდეგ ისარგებლოს ბილინგვიზმის პოზიტიური შედეგებით კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით (კუმიინსი, 2000ბ).

ზღვრული დონის თეორია ძალიან კარგად ხსნის ამერიკის შეერთებულ შტატებში იმიგრანტი ბავშვების აკადემიურ ჩამორჩენას, რამეთუ სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამების პირობებში (იხილეთ მე-10 თავი) ისინი ვერ ახერხებენ საკმარისად ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას და სწავლების ენად მათთვის სუსტი ენის გამოყენება განაპირობებს მათს აკადემიურ წარუმატებლობებსაც. შესაბამისად, დუალური (ორენოვანი) ბილინგვური განათლება, რომელიც საშუალებას იძლევა ბავშვმა ისწავლოს მშობლიურ ენაზე, არის უფრო ეფექტური პროგრამა ტრანზიტული და სუბმერსიული ბილინგვური განათლების პროგრამებთან შედარებით (იხილეთ მე-10 თავი).

ზღვრული დონის თეორიასაც გააჩნია გარკვეული პრობლემები. თეორია ზუსტად ვერ გამოყოფს, თუ რა ენობრივი კომპეტენციაა საჭირო, რომ ბავშვს არ ჰქონდეს ჯერ ნეგატიური შედეგები, ხოლო შემდგომ მიაღწიოს პოზიტიურ შედეგებს კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით. ხელოვნური ზღვრების დაწესება შეიძლება დაბრკოლებად იქცეს, თუ პროცესი თანდათანობით და კარგად მიმდინარეობს, ამ საკითხს შემდეგ თავში განვიხილავთ.

ზღვრული დონის თეორიის ევოლუცია

ზღვრული დონის თეორიას ძალიან მალე მოჰყვა უფრო რაფინირებული თეორიები. ახალმა თეორიებმა პირველ და მეორე ენას შორის არსებულ დამოკიდებულებაზეც გაამახვილეს ყურადღება. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი იყო კუმიინსის (1978, 2000, 2000ბ) ენის განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა. ამ ჰიპოთეზის შესაბამისად, ბავშვის მეორე ენის შესწავლა დამოკიდებულია მის მიერ პირველი ენის ფლობის დონეზე. როცა პირველი ენა კარგად იცის ბავშვმა, ის ადვილად ეუფლება მეორე ენასაც და, შესაბამისად, უფრო ადვილად

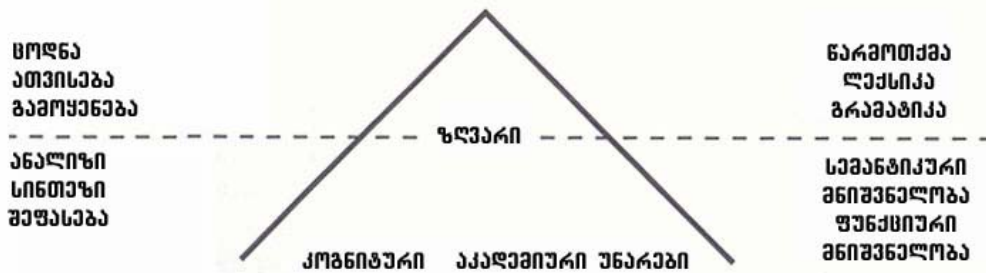
ხდება ბავშვში ბილინგვიზმის განვითარება. ჰუგუეტმა და მისმა კოლეგებმა (2000) დაადასტურეს ენის განვითარების ურთიერთდამოკიდებულების თეორია ესპანური და კატალონიური ენის მცოდნე ბავშვებზე კვლევით. 12 წლის ბავშვებმა, რომლებმაც უკეთესად იცოდნენ კატალონიური ენა, უკეთესად ფლობდნენ ესპანურსაც და პირუკუ. ანალოგიურად, მაიაში და ფლორიდაში 952 მოსწავლის კვლევამ იგივე დაადასტურა (იხილეთ ოლერი და ეილერსი, 2002). პროკტორსმა (2003) ბოსტონში ჩაუტარა კვლევა ინგლისურ და ესპანურენოვან მეოთხე კლასის მოსწავლეებს. მან ერთმანეთს შეადარა ინგლისურისა და ესპანურის კარგად მცოდნე ბილინგვალები, რომლებშიც ესპანური ენა კარგად იყო განვითარებული, ინგლისური კი – ნაკლებად. მისმა კვლევამაც დაადასტურა ენებს შორის არსებული ურთიერთკავშირი.

კუმიანმა გამოიწინა აგრეთვე ენის ზედაპირული ცოდნა და ენის ფლობა საგანმანათლებლო პროცესში მონაწილეობისთვის (1984ა). კუმიანმა დაადგინა, რომ სასაუბრო ენის დაუფლება შესაძლებელია, 2 წელიწადში, ხოლო სასწავლო პროცესისთვის საჭირო ენობრივი კომპეტენციის მიღწევას 5-7 წელი დასჭირდება. ჰაკუტამ და მისმა კოლეგებმა (2000) კალიფორნიაში კვლევის შედეგად აღმოაჩინეს, რომ ინგლისური ენის ზეპირი ფლობის უნარის განვითარებისთვის 3-დან 5 წლამდეა საჭირო, ხოლო აკადემიური ინგლისურის შესწავლას 5-7 წელი სჭირდება. აღნიშნული კვლევების შედეგები ყურადსადები უნდა იყოს იმერსიის ბილინგვური პროგრამების განმახორციელებლებისთვის (იხილეთ 9-13 თავები), რომლის ფარგლებშიც იმიგრანტ ბავშვებს მოეთხოვებათ ერთ წელიწადში აკადემიური ინგლისურის შესწავლა, რაც მიუღწეველი, არარეალისტური და საფრთხის შემცველია.

სასაუბრო ენა და აკადემიური ენა მკვეთრად განსხვავდება. სათამაშო მოედანზე ენა აბსოლუტურად განსხვავებულია იმ ენისგან, რაც რთული არითმეტიკული თუ გეომეტრიული დავალებების შესასრულებლად საჭირო. მათემატიკის სწავლება განსაკუთრებით ყურადღების მიქცევას საჭიროებს ბილინგვურ კლასებში (ადლერი, 2001; ბარველი, 2002, 2005, 2005ბ; ფრედერიქსონი და კლინე, 2002; ლიუნგი, 2005). მათემატიკური ტერმინები (სხვაობა, ტოლობა, კუთხე, პარალელი და ა.შ.) განსხვავდება სალაპარაკო ენაში ხმარებული ტერმინებისგან. ფრედერიქსონი და კლინე (2002) აღნიშნავენ, რომ არა მხოლოდ მათემატიკური ტერმინებია პრობლემა მეორე ენის შემსწავლელისთვის, არამედ მათემატიკის სინტაქსი და აზრების გადმოცემისას წინადადების წყობაც (გვ. 347).

კუმიანმა (1984ა, 1984ბ, 2000ბ) სალაპარაკო და აკადემიური ენის გასამიჯნად შემდეგი ტერმინები გამოიყენა: ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (BICS) და კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარები (CALP). BICS განვითარება უფრო ადვილად ხდება, როცა შესაბამისი ენობრივი გარემოა შექმნილი, რაც „ჩასმული კონტექსტის“ სახელწოდებითაცაა ცნობილი. CALP-ის განვითარება კი უფრო მეტად აკადემიურ გარემოში, „შემცირებულ კონტექსტში“ მიმდინარეობს. CALP-ი მოითხოვს უფრო მაღალი კოგნიტური განვითარების დონეს (ანალიზი სინთეზი, შეფასება).

კუმინსის CALP და BICS-ის თვალსაჩინოდ წარმოსადგენად გამოიყენება აისბერგის დიაგრამა (იხილეთ ქვემოთ), სადაც ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (ლექსიკა, წარმოთქმა, გრამატიკა) ზედაპირზეა, ხოლო აკადემიური უნარები (სემანტიკური და ფუნქციური მნიშვნელობა) ზედაპირს ქვევით ღრმად არის წარმოდგენილი.



კუმინსის მიერ გაკეთებულ გამოიჯენას ჰქონდა ძალიან დიდი მნიშვნელობა სტრატეგიისა და პრაქტიკისთვის. ამ ტიპის გამოიჯენა გახდა საკმაოდ დიდი კრიტიკის საგანი და ზოგჯერ კრიტიკა მოდიოდა ისეთ საკითხებზე, რომელთა გადაჭრაც არ ყოფილა ამ გამოიჯენის მიზანი (კუმინსი 2000ა, 2000ბ). გარდა ამისა, ალბათ, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ის ლიმიტები, რაც BICS/CALP-ის გამოიჯენას ახლავს თან (იხილეთ უილეი, 1996, 2005გ; მაკსვანი და როლშტადი, 2003):

- (1) BICS/CALP-ის ცალსახად გამოიჯენა შეუძლებელია, რადგან, როგორც უკვე პირველ თავში განვიხილეთ, ენობრივი კომპეტენცია მრავალი განზომილებისაგან შედგება და, შესაბამისად, ენობრივი კომპეტენციისა თუ ბილინგვიზმის ხარისხის შეფასება საკმაოდ რთული და საკამათო საკითხია. ენის შესწავლა თანმიმდევრული პროცესია და, შესაბამისად, ამ ტიპის გამოიჯენა ხშირად ვერ ასახავს ენის ათვისების რეალურ პროცესს.
- (2) BICS/CALP-ის გამოიჯენამ არაერთი არსებული კვლევის გააზრებას შეუწყო ხელი (მაგალითად, უონგ ფილმორის, 1979; სნოუს და ჰოფენაგელ-ჰოელის, 1978; კუმინსის 1984ბ, 2000ბ), თუმცა, პრობლემაა, რამდენად შეიძლება ამ გამოიჯენის რეალურად ტესტირება, რამდენად მკაფიოა გამოიჯენა, რათა დამატებითი კვლევების შედეგად შესაძლებელი გახდეს ამ ჰიპოთეზის დადასტურება. მარტინ-ჯონსი და რომაინი (1986) მიუთითებენ, რომ პრაქტიკულად ენის ფლობის ამ მიჯნის ტესტირებით დადგენა შეუძლებელია, რაც ამ თეორიის კვლევით დასაბუთებას პრობლემურს ხდის.
- (3) თვითონ ტერმინებიც გამარტივებულია, რაც, შესაძლებელია, საფუძვლად დაედოს მის არასწორად გამოყენებას. ეს ჰიპოთეტური ტერმინები შეიძლება მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის ინსტრუმენტად იქცეს (უილეი, 1996ა, 2005გ).
- (4) ენობრივ და კოგნიტურ განვითარებას შორის არსებული მიმართება არ არის მარტივი. ანუ ენობრივი კომპეტენციის ზრდა ავტომატურად არ იწვევს კოგნიტური განვითარების ზრდას. ეს ურთიერთმიმართება დამოკიდებულია ბევრ სხვა ფაქტორზეც

(პოლიტიკა, ძალთა და ძალაუფლების გადანაწილება, სოციალური კონტექსტი, კულტურული ასპექტები, მოტივაცია, თემი, ოჯახი, სკოლა).

- (5) თანმიმდევრობა, რომ ინდივიდი ჯერ ეუფლება საბაზო ინტერპერსონალურ ენობრივ უნარებს და შემდგომ კოგნიტურ ენობრივ უნარებს მართებულია იმიგრანტების შემთხვევაში, მაგრამ ყოველთვის არა. მაგალითად, მკვლევარი, რომელიც იკვლევს გარკვეულ საკითხებს, კარგად ფლობს ამ აკადემიურ ენას, თუმცა პრობლემები ექმნება ყოველდღიური საკომუნიკაციო ენის გამოყენების თვალსაზრისით;
- (6) თვითონ ტერმინი აკადემიური ენის ფლობა ქმნის გარკვეულ პრობლემებს. ამ შემთხვევაში, ავტორი გამომდინარეობს სკოლიდან და სკოლაში მიღწეული შედეგებიდან და საუბრობს მხოლოდ აკადემიურ ენებზე, და იგნორირებას უწევს დიალექტებს ან საყოფაცხოვრებო ენებს, რაც თავისთავად დისკრიმინაციული მიდგომაა, მიუხედავად იმისა, რომ ამ ტერმინის ავტორს დისკრიმინაციული პოზიციიდან არ მოუხდენია აღნიშნული გამიჯვნა (ბეიკერი და ჰორნბერგერი, 2001). ამ პრობლემის გამოსწორებას შეეცადნენ მაკსვანი და როლშტადი (2003) და შემოიღეს ტერმინი სასწავლო პროცესისთვის საჭირო მეორე ენის კომპეტენცია (SLIC);
- (7) ინტერპერსონალური ენობრივი უნარი არ მოითხოვს აკადემიური ენის უნარებთან შედარებით ნაკლებ კოგნიტურ განვითარებას. მეტაფორების, ლოგიკური აზროვნების აბსტრაქციის უნარი საჭიროა საყოფაცხოვრებო კომუნიკაციისასაც, ისევე, როგორც, მაგალითად, აკადემიური წერის დროს;
- (8) სკოლა არ არის ერთადერთი მაღალი ხარისხის სოციოკულტურული კონტექსტი, არსებობს მრავალი სხვა, აგრეთვე მაღალი დონის სოციოკულტურული სიტუაცია, რომელიც მოითხოვს ასევე მაღალ ენობრივ კომპეტენციას. აღნიშნული გამიჯვნის შედეგად კი მხოლოდ სკოლაა ერთადერთ მაღალი ხარისხის სოციალურ კონტექსტად მიჩნეული და სხვა სოციალური კონტექსტები იგნორირებულია.

კუმიანის მიერ გაკეთებულმა გამიჯვნამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა უმცირესობათა ბავშვების სასკოლო წარუმატებლობის გასააზრებლად. ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებულ სხვადასხვა ბილინგვურ პროგრამებში (იხილეთ მეათე თავი) მოსწავლეები აღწევდნენ გარკვეულ ენობრივ კომპეტენციას და ითვლებოდა, რომ შესაძლებელი იყო მათ უკვე საგნები აეთვისებინათ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე, რაც განაპირობებდა ამ მოსწავლეების წარუმატებლობას. კუმიანი (1984) აღნიშნავდა, რომ ამ მოსწავლეებს არ მიუღწევიათ საკმარისი ენობრივი კომპეტენციისთვის, რათა შეძლონ სასწავლო მასალის ათვისება. შესაბამისად, მისი მიდგომა იყო, რომ მოსწავლეებმა უნდა განავითარონ საჭირო ლინგვისტურ-კოგნიტური უნარები და შემდგომ მოხდეს მათ მიერ მეორე ენაზე სასწავლო მასალის ათვისება. ლინგვისტურ-კოგნიტური საბაზისო უნარე-

ბის განვითარებას კი კუმინსი შესაძლებლად მიიჩნევს ან მშობლიურ ან მეორე ენაზე ან ორივე ენაზე სინქრონიულად.

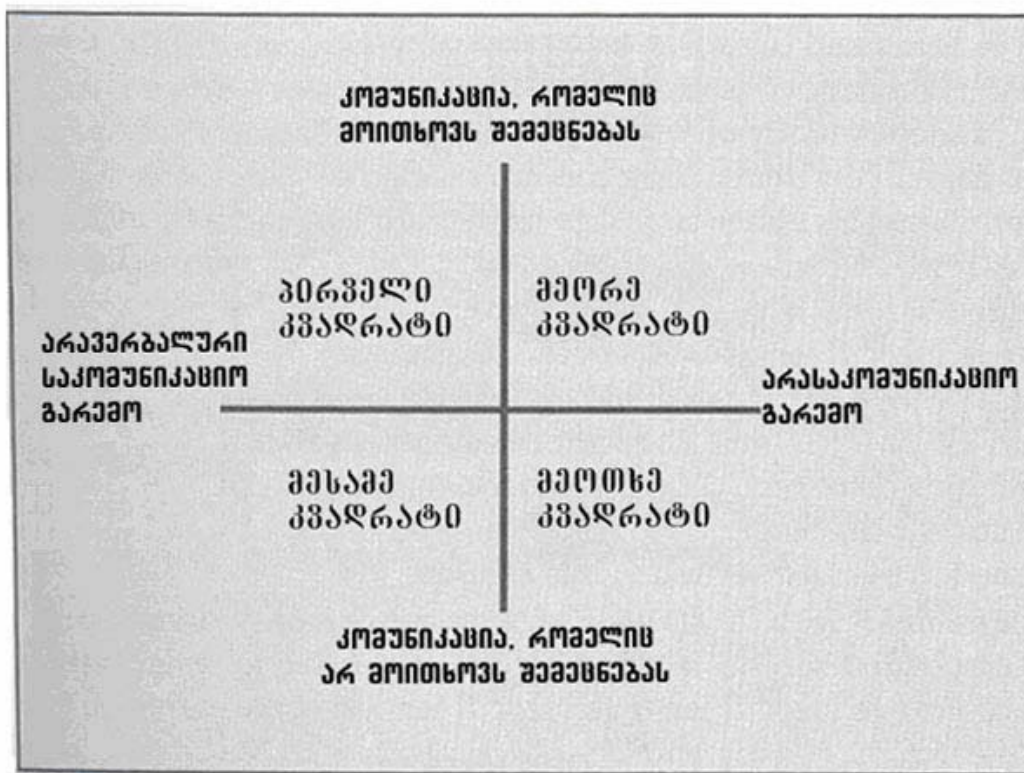
კუმინსმა მომდევნო ნაშრომებში (2000ა,2000ბ) განავრცო თავისი აკადემიურ/კოგნიტური ენობრივი უნარების მოდელი და ის სამ კომპონენტად დაყო: კოგნიტური, აკადემიური და ენობრივი.

კოგნიტური: სასწავლო პროცესი უნდა მოითხოვდეს მაღალ კოგნიტურ უნარებს (შეფასება, დასკვნების გამოტანა, განზოგადება, კლასიფიკაცია);

აკადემიური: სასწავლო გეგმა უნდა იყოს ინტეგრირებული ენის სწავლებაში, რათა მოსწავემ შეისწავლოს აკადემიური დისციპლინებისთვის აუცილებელი ენა;

ენობრივი: მოსწავლეს უნდა განუვითარდეს ორივე ენის ფლობის მაღალი დონე როგორც ლინგვისტური, აგრეთვე სოციოკულტურული (ენის გამოყენება, ენის სტატუსი) თვალსაზრისით.

ეს თეორია შემდგომში კუმინსმა წარმოადგინა ორი განზომილების სახით (იხილეთ დიაგრამა):



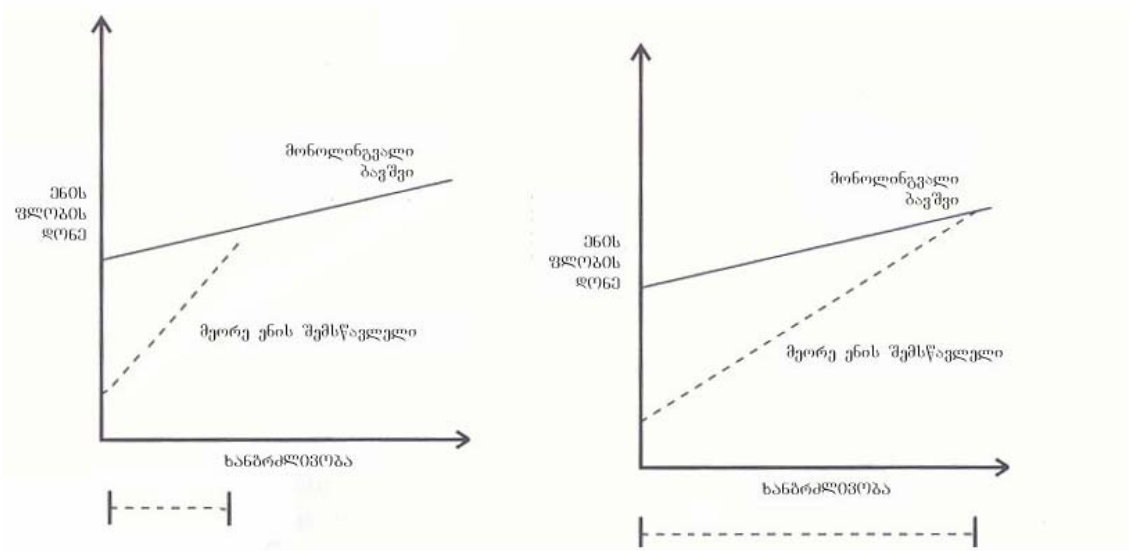
ორი განზომილება მნიშვნელოვანია ენის ფლობისთვის. პირველი განზომილება გულისხმობს, თუ რამდენად არსებობს გარემო, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეს ენის ათვისებაში. საკომუნიკაციო გარემო გულისხმობს, მაგალითად, ორი თანატოლის კომუნიკაციას, რომლებიც სრულყოფილად ვერ საუბრობენ ერთმანეთის ენაზე, მაგრამ ჟესტებით, მინიშნებებით თუ სხვა არავერბალური საშუალებებით ადვილად ახერხებენ ერთ-

მანეთისთვის საკუთარი აზრის გადაცემას. ამ ტიპის საკომუნიკაციო გარემო შეზღუდულია საკლასო ოთახში.

მეორე განზომილება გულისხმობს, თუ რა ხარისხის კოგნიტური უნარებია საჭირო კომუნიკაციის დასამყარებლად. კომუნიკაციას, რომელიც მოითხოვს მაღალ შემეცნებას, ადგილი აქვს კლასში, ხოლო დაბალი შემეცნების კომუნიკაციაა – როცა ინდივიდი ძალიან მარტივ სასაუბრო კომუნიკაციაში შედის სხვა ინდივიდთან ყოფით დონეზე (ქუჩაში, მაღაზიაში, სტადიონზე, სათამაშო მოედანზე).

დიაგრამის პირველი კვადრანტი აღნიშნავს ენის ზედაპირულ ცოდნას, ხოლო მეოთხე კვადრანტი ენის აკადემიურ ცოდნას შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში. შესაბამისად, თეორია არის გარკვეული მინიშნება ბილინგვური პროგრამების დასაგეგმად და გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლება იქნება წარმატებული, თუ მოსწავლეს აქვს განვითარებული საკმარისი ენობრივი კომპეტენცია, რათა შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოსა და მაღალი შემეცნების მოთხოვნის პირობებში შეძლოს სწავლა. დიაგრამა აგრეთვე წარმოადგენს კარგ ინსტრუმენტს მასწავლებლისთვის სასწავლო პროცესის დასაგეგმად. აღნიშნული საკითხი განხილული იქნება ამ თავში ოდნავ მოგვიანებით.

როგორც უკვე აღინიშნა, კუმინსი (1981ბ, 2000ბ) მიიჩნევს, რომ საბაზისო საკომუნიკაციო ენის შესასწავლად საჭიროა 1-2 წელი, ხოლო აკადემიური ენისთვის – 5-7 წელი. კუმინსის ეს მოსაზრება წარმოდგენილია გრაფიკულად (იხილეთ დიაგრამა.) ჰაკუტა და დი ანდრეაც (1992) მიიჩნევენ, რომ ენის სრულყოფილად დაუფლებისთვის 8 წელიწადია საჭირო (მექსიკელი ამერიკელების კვლევის შედეგად). კალიფორნიაში ჩატარებული კვლევით ჰაკუტამ (2000) დაასკვნა, რომ საკომუნიკაციო ინგლისურის შესწავლას სჭირდება 3-5 წელი, ხოლო აკადემიურს – 5-7 წელი. შოამის (1999) დაკვირვებით, ისრაელში იმიგრანტებს 7-9 წლამდე სჭირდებათ ივრითის სრულყოფილად დასაუფლებლად.



საკომუნიკაციო გარემოს არსებობის პირობებში - 2 წელია საბირთვი მერე ენის დაუფლებისათვის.

შეზღუდული საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში - ხშირად რვა წლამდე საბირთვი მერე ენის დაუფლებისათვის.

შპადამ და ლაითობაუნმა (2002) შეისწავლეს კვებეკში მცხოვრები ინუიტელი მოსწავლეები. მათ ჰქონდათ პრობლემები ტრანზიტულ პერიოდში, როცა მშობლიური ენიდან (ისწავლება საბავშვო ბაღში მეორე კლასამდე) გადადიოდნენ მთლიანად ფრანგულ ან ინგლისურ ენაზე სწავლებაზე. პრობლემები გრძელდებოდა დაწყებითი კლასებიდან საშუალო სკოლის საფეხურის ბოლომდე, განსაკუთრებით პრობლემები ხვდებოდათ საშუალო სკოლის ბოლო საფეხურზე. ენის არასაკმარისი ცოდნით აისხნებოდა ამ მოსწავლეების აკადემიური წარმატებლობები.

აღსანიშნავია, რომ ზოგადად მიიჩნევა: როცა მოსწავლემ იცის სრულყოფილად ენა, მას შეუძლია დაძლიოს აკადემიური პროცესი. კუმიისი ამტკიცებს (1981ბ), რომ მოსწავლე შეიძლება ახერხებდეს წარმატებულ კომუნიკაციას საკომუნიკაციო გარემოს არსებობის პირობებში (უესტების, მინიშნებების და ახსნის პირობებში), მაგრამ აკადემიურ კონტექსტში ანუ საკლასო ოთახში პრობლემა ექმნებათ, სადაც არასაკომუნიკაციო გარემოა შექმნილი და სადაც მნიშვნელოვანი კოგნიტური დონეა საჭირო (ანალიზი, შეფასება, სინთეზი, განხილვა და ინტერპრეტაცია).

კუმიისის მიერ ჩამოყალიბებული ორგანზომილებიანი მოდელი სხვადასხვა კვლევის შედეგების ახსნის საშუალებას იძლევა:

- (1) ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბავშვები, რომელთაც აქვთ დაბალი ენობრივი კომპეტენცია ინგლისურში მალე გადაყავთ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლების მოდელზე (ლინქვანტი, 2001). ანუ, ისე რომ ჯერ ამ მოსწავლეებს არ განუვითარებიათ აკადემიური პროცესისთვის აუცილებელი ენობრივი კომპეტენცია, ისინი სწავლობენ ამ ენაზე, რაც შემდგომში იწვევს მათ აკადემიურ წარმატებლობებს.
- (2) კანადაში იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეები თავიდან ჩამორჩებიან ხოლმე თავიანთ მონოლინგვალ თანატოლებს აკადემიური მოსწავლების თვალსაზრისით, თუმცა საკმარისი ენობრივი კომპეტენციის დაუფლების შემდგომ ისინი მალევე აღმოფხვრიან ხოლმე ამ ჩამორჩენას;
- (3) ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კანადასა და ევროპაში ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა დაადასტურეს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეები არ არიან აკადემიურად ჩამორჩენილნი, თუკი სწავლების საწყის ეტაპზე სასწავლო პროცესში მშობლიური ენაც გამოიყენება. მშობლიური ენის მეშვეობით ისინი ახერხებენ საჭირო კოგნიტური უნარების განვითარებას (სეკადა, 1991), ხოლო ამ უნარების ტრანსფერი ხდება მეორე ენაში საკმარისი კომპეტენციის მიღწევისას. ანუ ბავშვები, რომლებიც სწავლობენ კითხვას მშობლიურ ენაზე, ამავე დროს ივითარებენ აკადემიურ გარემოში საჭირო კოგნიტურ უნარებს, რაც მომავალში განაპირობებს მეორე ენაში კითხვის უნარის წარმატებულად განვითარებას და ამავე დროს მოსწავლის ინტელექტუალურ ზრდას. კუმიისი აღნიშნავს „ტრანსფერი უფრო ადვილად ხდება, როცა მშობლიურ ენაში

კომპეტენცია მაღალია და აგრეთვე არსებობს მეორე ენის შესასწავლად სოციალური ზეგავლენა“ (გვ. 143).

რელევანტური კურიკულუმი

მოსწავლის არსებული ცოდნა და გამოცდილება არის ძალიან მნიშვნელოვანი სასწავლო პროცესში (რობსონი, 1995). მასწავლებელს დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლების პროცესში, გარკვეულ ეტაპზე მასწავლებლის მონათხრობი გაცილებით ეფექტურია, ვიდრე აუდიოჩანაწერის მოსმენა ენის შესწავლელებისთვის, რადგან მასწავლებელი თხრობისას ქმნის გარკვეულწილად უფრო გასაგებ გარემოს მიმიკების, უესტებისა და მინიშნებების გამოყენებით. მოსწავლისთვის მისთვის მხოლოდ ნაცნობ თემაზე საუბარი მოითხოვს მისგან ნაკლებ კოგნიტურ უნარებს, ხოლო უცხო აკადემიური თემა მეტ კოგნიტურ უნარებს, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასწავლო დავალების შედგენისას მოსწავლის საჭიროებები განისაზღვროს და მასწავლებელმა შემდეგი ასპექტები გაითვალისწინოს:

- რა ტიპის დავალებებს საჭიროებს მოსწავლე? რა კოგნიტური უნარები სჭირდება დავალების შესრულებას? (დავალების შერჩევის მნიშვნელობა ილუსტრირებულია ქვემოთ ნაჩვენებ სქემაზე);
- საპრეზენტაციო საშუალებების გამოყენება, რაც გაუადვილებს მოსწავლეს მასალის გააზრებას, სასურველია თვალსაჩინოების გამოყენება, მოდელირებისა და დემონსტრირების სტრატეგიები, მრავალმხრივი ზეპირი და წერიტი ინსტრუქციები. ეს საკითხი ფართოდ არის განხილული მოჰანის (2001) მიერ შემუშავებულ „ცოდნის ჩარჩოში“ და პრაქტიკული განხორციელების თვალსაზრისით წარმოდგენილია ტანგის მიერ (2001);
- ბავშვის ენის ფლობის დონე;
- ბავშვის ადრეული საგანმანათლებლო და კულტურული გამოცდილება, სწავლის სტილი და სტრატეგიები, მოლოდინები და დამოკიდებულებები, თავდაჯერებულობა და ინიციატივიანობა;
- მიმდინარე და საბოლოო შეფასების ინსტრუმენტების შემუშავება რეალური და გაზომვადი ინდიკატორებით (იხილეთ მე-2 და მე-15 თავები).

**ქოვენიკაშია, როველინ
მოითროს შვეხენეას**

მისაღმეა	საბავშვო ზღაპრების დეკლამაცია
ამინდის შესახებ საუბარი	მოთხრობის ან ლექსის მოსმენა
საკუთარი ამბის მოყოლა	ტელევიზიით გადმოცემული ამბის აღწერა
იმ წუთას ნანახის აღწერა	ტექსტიდან ან ეკრანიდან ინფორმაციის კოპირება
აღარებს და განახსვავებს	მსჯელობს ბრძოლებზე
აწამებს	ასაბუთებს
იხენებს და მიმოიხილავს	იცავს და ასაბუთებს მოსაზრებას
ექვს პრობლემის გადაჭრის ზემს	აფასებს და კრიტიკულად აანალიზებს
ხნის და ასაბუთებს	აკეთებს ინტერპრეტაციას
მონაწილეობს როლურ თამაშებში	პრინციპებს იყენებს ახალ სიტუაციებში

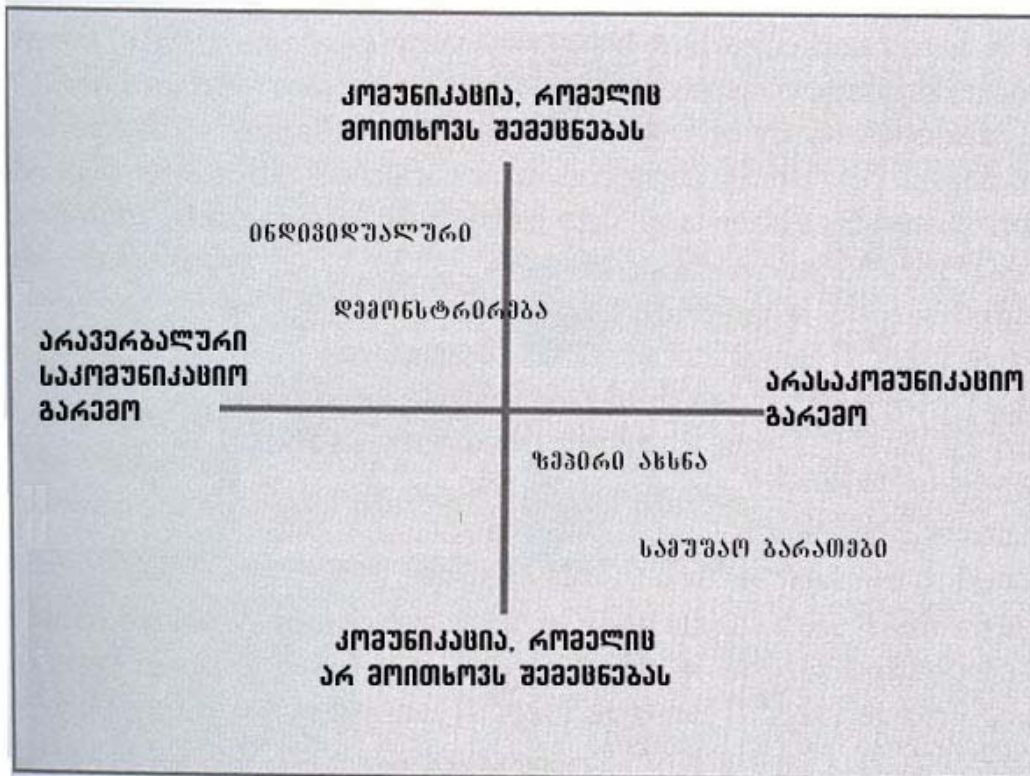
არაპერბალური
საკოვენიკაშიო
ბარეო

არასაკოვენიკაშიო
ბარეო

**ქოვენიკაშია, როველინ
არ მოითროს შვეხენეას**

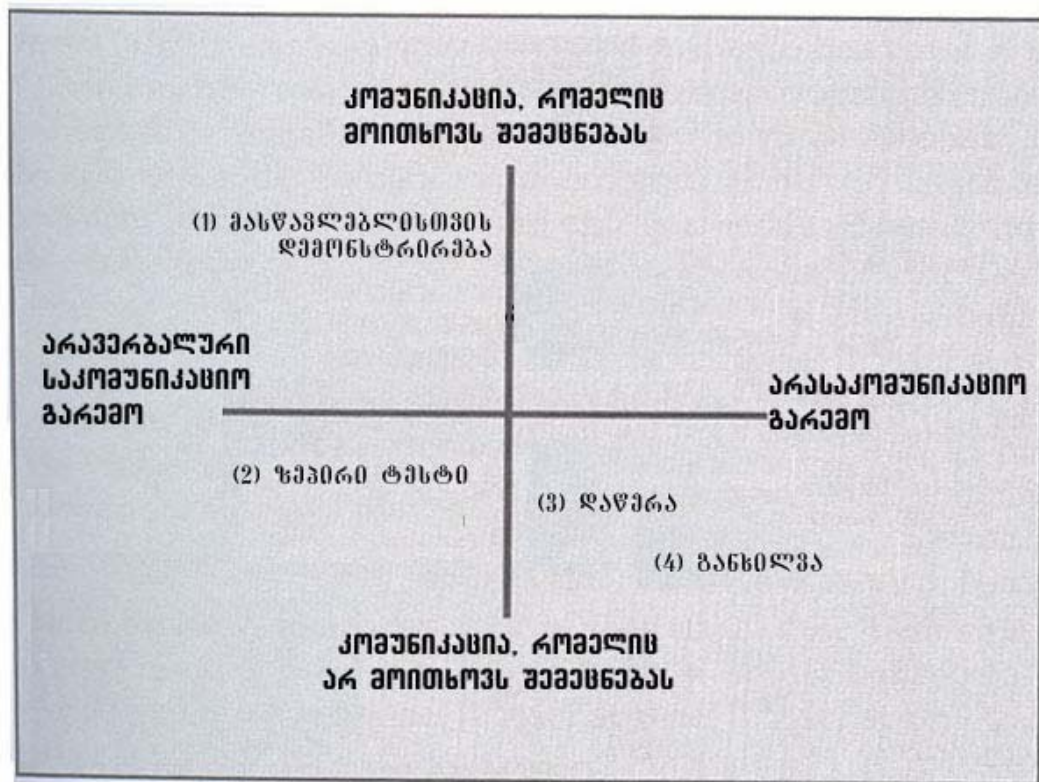
წარმოგიდგენტ ორგანოზომილებიანი მოდელის გამოყენების სასწავლო სტრატეგიას (იხილეთ ფრედერიქსონი და კლინე, 1990, 2002; კლინე და ფრედერიქსონი, 1995, 1996; ჰალი და მისი კოლეგები, 2001. ტრილინგუური კონტექსტისთვის იხილეთ სოჰოლმი, 2004). მასწავლებლის მიზანია, მოსწავლეებმა გაიაზრონ სიმაღლე და შეისწავლონ, თუ როგორ გაზომონ სიმაღლე. წარმოგიდგენტ სიმაღლის სწავლების ოთხ სტრატეგიას ორგანოზომილებიანი მოდელის კონტექსტში:

- ინდივიდუალური სწავლება სხვადასხვა საგნის გამოყენებით;
- მასწავლებლის მიერ ოთახის წინა ნაწილიდან დემონსტრირება სხვადასხვა საგნის გამოყენებით;
- ზეპირი ინსტრუქციებით ახსნა დამატებითი საგნების გარეშე;
- სამუშაო ბარათიდან სურათის გარეშე წაკითხვით სწავლება.



დიაგრამა აჩვენებს 4 სტრატეგიას, რომლებიც ჯდება ორგანოზომილებიან მოდელში. ინდივიდუალური სწავლება ჯდება საკომუნიკაციო გარემოსა და დაბალი შემეცნების საჭიროების კვადრატში, ხოლო სამუშაო ბარათები საკომუნიკაციო გარემოს გარეშე მაღალი შემეცნების საჭირო კვადრატში. დემონსტრირება და ზეპირი ახსნა მდებარეობს ინდივიდუალურ სწავლებასა და სამუშაო ბარათებს შორის. კვადრატებს შიგნით ზუსტი განლაგება დამოკიდებულია მასწავლებელზე, სასწავლო თემატიკაზე, გაკვეთილის პროცესზე და მოსწავლეზე. წარმოდგენილი მაგალითი აჩვენებს, რომ ორგანოზომილებიანი მოდელი გახლავთ კარგი ინსტრუმენტი ბილინგვალური ბავშვისთვის შესაფერისი სასწავლო სტრატეგიის შესარჩევად. ეს მოდელი საშუალებას იძლევა, შეფასებაც სამართლიანი იყოს, განსაკუთრებით ნორმაზე დაფუძნებული შეფასების დროს. წარმოგიდგენთ სიმალის სწავლებისას შეფასების შემდეგ სტრატეგიებს:

- ბავშვზე დაკვირვება ახალი საგნის სიმალის გაზომვისას;
- ბავშვის მიერ კომენტარის გაკეთება სიმალის გაზომვის პროცესში;
- ბავშვის მიერ პროცესის წერილობით აღწერა
- აბსტრაქტულად ცნება სიმალის განხილვა.



დიაგრამა წარმოგიდგენთ ორგანზომილებიანი მოდელის კონტექსტში შეფასების სხვადასხვა სტრატეგიას სხვადასხვა სიტუაციისთვის. შეფასების ამ სტრატეგიების ზუსტი განლაგებაც დამოკიდებულია მასწავლებელზე, სასწავლო თემატიკაზე, გაკვეთილის პროცესზე და მოსწავლეზე. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა შეფასებისას გამოიყენოს სწავლების ადეკვატური სტრატეგია. ანუ, თუ სწავლების სტრატეგიად აღებულია პირველ კვადრატში მყოფი ინდივიდუალური სწავლება, შეფასებისას უნდა გამოიყენოს აგრეთვე პირველ კვადრატში მყოფი მასწავლებლისათვის დემონსტრირების შეფასების სტრატეგია.

კრიტიკა

მოკლედ წარმოგიდგენთ კრიტიკას, რომელიც მოჰყვა კუმინსის 1981 წლის თეორიას ენისა და კოგნიტური განვითარების ურთიერთმიმართების შესახებ (ედელსკი და მისი კოლეგები, 1983; ედელსკი, 1991; მარტინ-ჯონსი და რომაინი, 1986; რივერა, 1984; ფრედერიქსონი და კლინე, 1990, 2002; რობსონი, 1995; უილეი, 1996; მაკსვანი და როლშტადი, 2003).

- (1) ბილინგუური განათლება და აკადემიური მოსწრება ბევრი სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორითაც არის განპირობებული, რაც არ არის გათვალისწინებული კუმინსის მიერ ჩამოყალიბებულ თეორიაში. სოციალურ-ეკონომიკური კლასი და სოციოკულტურული კონტექსტი ძალიან მნიშვნელოვანი ცვლადებია, რასაც აბსოლუ-

ტურად არ ასახავს წარმოდგენილი მოდელი. სოციალური, ეკონომიკური, ოჯახის, თემის და პოლიტიკური ფაქტორები კუმინსმა ასახა მხოლოდ თავის შემდგომ თეორიულ ნაშრომებში (1986, 2000ბ);

- (2) კუმინსის აკადემიური წარმატების კრიტერიუმი ეფუძნება დომინანტი საშუალო ფენის ხედვებს. ისეთი მნიშვნელოვანი მიღწევები, როგორცაა თავდაჯერებულობის შექმნა, სოციალური და ემოციური განვითარება, კრიტიკული და განსხვავებული აზროვნების უნარის განვითარება, აგრეთვე მორალური კმაყოფილება, სწავლისადმი მიდრეკილება და დასაქმების მაღალი მაჩვენებელი არ არის ასახული კუმინსის აკადემიური მოსწრების კრიტერიუმებში;
- (3) თეორია საჭიროებს, რომ მტკიცდებოდეს სხვადასხვა კვლევით, მისი განზოგადება და რეპლიკაცია შესაძლებელი იყოს სხვადასხვა კულტურისა და საგანმანათლებლო ტრადიციის მქონე ქვეყანაში და იყოს მდგრადი დროთა განმავლობაში;
- (4) ჰიპოთეტური სახელწოდებები შეიძლება გახდეს მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის საფუძველი და ჩამოაყალიბოს უარყოფითი სტერეოტიპები მოსწავლეებთან მიმართებით;
- (5) ორი განზომილება არ არის მკვეთრად გამიჯნული. ფრედერიქსონი და კლინე (1990) შეეცადნენ, სასწავლო პროცესში ჩაერთოთ ორგანზომილებიანი მოდელი და აღმოაჩინეს:
სირთულეს ქმნის ორგანზომილებიან მოდელში საკომუნიკაციო გარემოსა და კოგნიტური საჭიროებების სფეროების გამიჯვნა. არის დავალებათა ნაწილი, რომელიც არ მოითხოვს კოგნიტურ უნარებს, არის უფრო მეტად საკომუნიკაციო გარემოში განხორციელებული და პირიქით, მაღალი კოგნიტური უნარების მოთხოვნის პირობებში წარმოდგენილია აგრეთვე მაღალი საკომუნიკაციო გარემოს პირობებში (გვ 26).
- (6) საკომუნიკაციო გარემო და საკომუნიკაციო გარემოს მოკლებული კონტექსტის ცალსახად გამიჯვნაც ვერ ხდება, რადგან, მაგალითად, მათემატიკის მასწავლებელი ხშირად იყენებს საკომუნიკაციო ექსტებს, მინიშნებებს და მიმიკებს კოგნიტურად მაღალი მოთხოვნის მათემატიკის გაკვეთილზე;
- (7) როცა ბავშვს აქვს სწავლის პრობლემები, მასწავლებელი ცდილობს გაუმარტივოს დავალებები. დავალების გამარტივებამ შეიძლება გამოიწვიოს საკომუნიკაციო გარემოსა და კონტექსტის შემცირება. გარემოს შემცირებით კი მოსწავლისთვის სწავლის პროცესი შეიძლება უფრო გართულდეს გამარტივების ნაცვლად;
- (8) საკომუნიკაციო გარემოს შესაქმნელად მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა იცოდეს მოსწავლის ეთნიკური და კულტურული ფონი, რომელიც არის დინამიური და ცვალებადი. შესაძლებელია, მასწავლებელს ჰქონდეს ბავშვის კულტურული გამოცდილების სტერეოტიპული ხედვა, რამაც შეიძლება განაპირობოს მასწავლებლის დაბალი დონის მოლოდინები მოსწავლის მიღწევების შესახებ;
- (9) ორგანზომილებიანი მოდელი არ ასახავს ბავშვის სწავლის სტრატეგიებსა და სტილს.

დასკვნა

ბილინგვიზმის ადრინდელი თეორიები გახლდათ ბალანსისა და რეზერვუარების თეორიები, რომლებიც ეფუძნებოდა ბილინგვიზმის ნეგატიურ გააზრებას. აღნიშნული თეორიები თანდათან ჩაანაცვლა აისბერგის, ანალოგიისა და ზღვრული დონის თეორიებმა, რომლებიც ბილინგვიზმს პოზიტიურ კონტექსტში განიხილავდნენ კოგნიტურ განვითარებასთან მიმართებით. შემდგომ თეორიებში დამტკიცდა პირველ და მეორე ენებს შორის ურთიერთკავშირი, აგრეთვე ენობრივი კომპეტენციის განვითარებასა და კოგნიტურ განვითარებას შორის არსებული ურთიერთმიმართება. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ სწავლების პროცესში სასწავლო დავალებები შეესაბამებოდეს მოსწავლის ენობრივ კომპეტენციას და უზრუნველყოფდეს მის კოგნიტურ განვითარებასაც.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ენების პროცესირება ხდება ერთი ცენტრალური გონებრივი სისტემიდან და არა განცალკევებული სისტემებიდან, როგორც მას ამტკიცებდნენ ადრეული თეორიები;
- ზღვრული დონის თეორია გულისხმობს, რომ ბილინგვალებს, რომელთაც აქვთ საკმარისი ენობრივი კომპეტენცია გააჩნიათ კოგნიტური უპირატესობებიც მონოლინგვალებთან შედარებით;
- გამოიყოფა ენის ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (BICS) და კოგნიტური/აკადემიური ენის ფლობის უნარები (CALP). აკადემიურ კონტექსტში მნიშვნელოვანია კოგნიტური ენის ფლობის უნარები. აკადემიურ გარემოში არ გამოიყენება არავერბალური კომუნიკაციის საშუალებები (ჟესტები, მიმიკები და მინიშნებები);
- ძირითადი ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო ენობრივი უნარების განვითარებას ესაჭიროება დაახლოებით 2 წელი, ხოლო აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარებას – 5 დან 8 წლამდე;

დამატებითი რეკომენდებული საკითხავი ლიტერატურა

- BAKER, C. & HORNBERGER, N.H. (eds), 2001, *Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1996, *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREDERICKSON, N.& CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.
- VALDES, G., 2004, Between Support and Marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7,2&3,102-132.
- WILEY, T.G., 2005, *Literacy and Language Diversity in the United*

სასწავლო აქტივობები

- (1) დააკვირდით კლასს, სადაც სწავლობენ ბილინგვალური ბავშვები. აუდიოკასეტაზე ჩაწერეთ 10-წუთიანი მონაკვეთი, სადაც საუბრობენ კლასში მოსწავლეები ერთმანეთთან და/ან მასწავლებელთან. ამ თავში განხილული ცნებები და იდეები გამოიყენეთ საკლასო ოთახში გამოყენებული ენობრივი სიტუაციის გასაზრებლად;
- (2) დააკვირდით ბილინგვალურ ბავშვს, როგორც აკადემიურ გარემოში, აგრეთვე სათამაშო მოედანზე თანატოლებთან კომუნიკაციისას. დააკვირდით ექმნება თუ არა მოსწავლეს ენობრივი კომპეტენციის გამო პრობლემა მასალის ათვისებაში? როგორ ეხმარება მასწავლებელი მოსწავლეს, თუ მას აქვს პრობლემები მასალის გააზრებაში ენის დაბალ დონეზე ფლობის გამო;
- (3) ერთ-ერთ სკოლაში, სადაც სწავლობენ ბილინგვალური ბავშვები, დაესწარით მათემატიკის გაკვეთილს და დააკვირდით, რამდენად ექმნებათ მოსწავლეებს პრობლემები მათემატიკური ტერმინების გააზრებაში. ესაუბრეთ მოსწავლეებს და გაარკვიეთ ის ტერმინები, რომელიც ბავშვებისთვის არის ყველაზე რთული. გაარკვიეთ ტერმინების გააზრების პრობლემა რამდენად უკავშირდება სასაუბრო და აკადემიური ენის ფლობას შორის არსებულ განსხვავებას.

თავი 9
ბილინგვური განათლების შემოღება ამერიკის
შეერთებულ შტატებში:
ისტორიული მიმოხილვა

შესავალი

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების

მოკლე ისტორია

კალიფორნია და 227-ე მუხლი

2001 წლის კანონი „No Child Left Behind“

ამჟამინდელი სტატისტიკა

აკადემიურ მიღწევებში არსებული განსხვავება

ბილინგვლების აკადემიური წარუმატებლობების ახსნა

დასკვნა

თავი 9

ბილინგვური განათლების შემოღება ამერიკის შეერთებულ შტატებში: ისტორიული მიმოხილვა

შესავალი

ბილინგვური განათლება მეოცე საუკუნის ფენომენად ითვლება. ის გავრცელდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში 60-იან წლებში, კანადაში 1965 წელს წმინდა ლამბერტის საბავშვო ბაღში, მონრეალში ბილინგვური პროგრამის დანერგვით, ირლანდიაში 1922 წელს, უელსში 1939 წელს პირველი ბილინგვური დაწესებითი სკოლის დაარსებით. თუმცა, ბილინგვური განათლების ფესვები ბევრად ადრეული ეპოქიდან მომდინარეობს.

ბილინგვური განათლების, როგორც ახალი ფენომენის, წარმოდგენა ორი თვალსაზრისით არის გაუმართლებელი:

პირველი - მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვიზმი და მულტილინგვიზმი ისტორიულად იყო მნიშვნელოვანი და, შესაბამისად, ბილინგვურ განათლებას 5000 წლოვანი ისტორია გააჩნია (მაკკეი, 1978). ლიუსი (1977, 1981) აღწერს ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების ისტორიას ანტიკური ხანიდან აღორძინების ეპოქამდე.

მეორე - ბილინგვური განათლების იზოლაცია ხდება მისი ისტორიული ფესვებისგან. ბილინგვური განათლება ბევრ ქვეყანაში (აშშ, კანადა, ინგლისი, შვედეთი) მიბმულია ისტორიულ მოვლენებსა და პოლიტიკურ მოძრაობებს (სამოქალაქო უფლებებისთვის ბრძოლა, განათლების თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა, საშეღავათო პოლიტიკის გატარება, ინტეგრაციული და ასიმილაციონისტური პოლიტიკური მოძრაობები). უელსსა და ირლანდიაში ბილინგვური განათლება უკავშირდება თვითმმართველობის რომლის ზრდის მოთხოვნას და ენობრივი უფლებებისთვის დაწესებულ მოძრაობას (ჯონსი და მარტინ-ჯონსი, 2004). იაპონიაში ბილინგვური განათლება უკავშირდება მონოლინგვური იდეოლოგიიდან ინტერნაციონალიზაციის იდეოლოგიისკენ გადახრის ტენდენციას (მაიერი, 1997). მაკკარტი (2004) სრულყოფილად აანალიზებს თავის ნაშრომში ამერიკის შეერთებულ შტატებში ენობრივი საგანმანათლებლო პოლიტიკის ისტორიას.

ბილინგვური განათლება არ არის იზოლირებული პროცესი და წარმოადგენს როგორც ზოგადი განათლების, ასევე სოციალურ-ეკონომიკური და კულტურული პოლიტიკის ნაწილს. პოლსტონი (1992) მიანიშნებს, რომ „თუკი ბილინგვურ განათლებაზე სოციალურ-ისტორიული, კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური ფაქტორების ზეგავლენა არ იქნება შესწავლილი, ვერაფრით გავიაზრებთ ამ ტიპის განათლების შედეგებს (გვ 80)“. ბილინგვური განათლების პოლიტიკურ კონტექსტს განვიხილავთ ამ სახელმძღვანელოს მე-17 და მე-18 თავებში. ამ თავში კი განვიხილავთ ბილინგვური განათლების დინამიურ და ცვალებად პოლიტიკას ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების მოკლე ისტორია

ბილინგვური განათლების პოლიტიკა ამერიკის შეერთებულ შტატებში მუშავდებოდა როგორც ფედერალური მთავრობის, ასევე შტატისა თუ ადგილობრივი ხელისუფლების და საინიციატივო ჯგუფების მიერ (მაგალითად, მუხლი 227). შტატის ხელისუფლება ასორციელებდა ბილინგვური განათლების პოლიტიკის დაგეგმვას, ხოლო ბილინგვური განათლების პოლიტიკის საკანონმდებლო და ფინანსური უზრუნველყოფა ფედერალური მთავრობის პრეროგატივა იყო.

იდეოლოგიის, პრაქტიკისა და სხვადასხვა პრევენციების გამო ბილინგვური განათლების პოლიტიკა მუდმივად იცვლებოდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში (ანდერსონი და ბოიერი, 2004; მიგუელი, 2004; ოვანდო, 2003; პერლმანი, 1990; შლოსმანი, 1983, შმიტი, 2000, უილეი, 2002).

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ევროპელი იმიგრანტების შემოსვლამდე სამასამდე ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის ენა იყო გავრცელებული. კათოლიკურ ეკლესიებში ძირითადად სწავლების ენად გამოიყენებოდა აბორიგენი მოსახლეობის მშობლიური ენა. ამ ეკლესიებში სწავლა მიმდინარეობდა ესპანურ, ფრანგულ და ინგლისურ ენებზეც. ჰოლანდიელი და გერმანელი მისიონერებიც იყენებდნენ ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის ენას ქრისტიანული სწავლების და ზოგადად განათლების პროცესში.

იმიგრანტების შემოსვლასთან ერთად, ენობრივი მრავალფეროვნებაც გაიზარდა და ლინგვისტური ტოლერანტობა დამკვიდრდა საზოგადოებაში (მაკკარტი, 2004). ლინგვისტური მრავალფეროვნება დამკვიდრებული იყო მე-18 და მე-19 საუკუნეებში პირველ მსოფლიო ომამდე. ენების ფუნქციონირება ხდებოდა რელიგიური ორგანიზაციების, გაზეთების, კერძო და საჯარო სკოლების მეშვეობით.

ამ პერიოდში მაინც გვხვდებოდა ლინგვისტური მრავალფეროვნების წინააღმდეგ გადადგმული ნაბიჯები; მაგალითად, ბენჯამინ ფრანკლინმა 1750 წელს გაატარა ანტიგერმანული პოლიტიკა. აგრეთვე მნიშვნელოვანი იყო 1855 წელს კალიფორნიის სკოლებში მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლებაზე გადასვლა და მე-19 საუკუნის 80-იან წლებში ინდიელთა საქმეების ბიუროს მიერ გატარებული დისკრიმინაციული ენობრივი პოლიტიკა (კროუფორდი, 2004).

ბილინგვური განათლების პირველი მაგალითები გაჩნდა გერმანულ-ინგლისური სკოლების სახით მეცხრამეტე საუკუნის შუა ხანებში. ბილინგვური სკოლები არსდებოდა გერმანული თემის მიერ ოჰაიოში, პენსილვანიასში, მინესოტაში, მისურიში, ჩრდილოეთ და სამხრეთ დაკოტასა და ვისკონსინში. ამ შტატებში ამ პერიოდში ფუნქციონირებდა როგორც გერმანულ-ინგლისური ბილინგვური სკოლები, აგრეთვე მხოლოდ გერმანულენოვანი სკოლებიც. ამ პერიოდში აგრეთვე იყო ჰოლანდიური, დანიური, პოლონური და იტალიური ეთნიკური სკოლებიც. სხვათა შორის, მეცხრამეტე საუკუნის ეს სკოლები არ გახლდათ სულ პირველი: ჯერ კიდევ 1694

წელს გერმანულენოვანი თემი საკუთარ მშობლიურ ენას გამოიყენებდა სწავლების პროცესში ფილადელფიაში (კროუფორდი, 2004).

უმცირესობათა ენებისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება მე-19 საუკუნეში განპირობებული იყო საჯარო და კერძო სკოლებს შორის არსებული კონკურენციით. მნიშვნელოვანი იყო აგრეთვე სკოლის ადმინისტრაციისა და სასოფლო ადგილებში კომპაქტურად განსახლების ფაქტორებიც. რაც შეეხება დიდ ქალაქებს, მათი უმეტესობა მონოლინგვური სკოლებით იყო წარმოდგენილი. თუმცა აქაც იყო გამონაკლისები; მაგალითად, ცინცინატიის, ბალტიმორის, დენვერისა და სან-ფრანცისკოს სახით, სადაც ორენოვანი სწავლება ხორციელდებოდა. ცინცინატიში დღის პირველ ნახევარში სწავლება მიმდინარეობდა გერმანულად, ხოლო დღის მეორე ნახევარში - ინგლისურად.

მე-20 საუკუნის დასაწყისში იტალიელი და ებრაელი იმიგრანტები ინგლისურენოვან სკოლებში სწავლობდნენ, თუმცა ბილინგვური განათლების მაგალითები მაინც გვხვდებოდა. მაგალითად, ჩიკაგოში არსებობდა კათოლიკური სკოლა, სადაც მოსწავლეები სასწავლო პროცესის მცირე ნაწილს პოლონურ ენაზე გადიოდნენ.

მეოცე საუკუნის პირველ ორ ათწლეულში მკვეთრი ცვლილებები მოხდა ბილინგვურ განათლებასთან დამოკიდებულებით, რაც რამდენიმე ფაქტორმა განაპირობა:

- ამ პერიოდში მკვეთრად გაიზარდა იმიგრანტთა რაოდენობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ახალი იმიგრანტების მიერ ინგლისური ენის არცოდნა შეშფოთებას იწვევდა და წარმოადგენდა გარკვეულ საფრთხეს სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური თვალსაზრისით. შესაბამისად, 1906 წელს გამოიცა ნაციონალური აქტი, რომელიც ავალდებულებდა იმიგრანტებს, სცოდნოდათ ინგლისური ენა, რათა ნატურალიზაციის გზით მიეღოთ ამერიკის მოქალაქეობა;
- 1919 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების ბიუროს ამერიკანიზაციის დეპარტამენტის მიერ გამოიცა რეზოლუცია, რომელიც რეკომენდაციას აძლევდა კერძო და საჯარო სკოლებს, სწავლების ენად გამოეყენებინათ მხოლოდ ინგლისური (ო. გარსია, 1992). უკვე 1923 წლისთვის 34 შტატში სწავლების ერთადერთი ენა ყველა საჯარო თუ კერძო დაწესებულებაში სკოლაში ინგლისური გახდა.
- ყველაზე დიდი გავლენა ბილინგვურ განათლებაზე იქონია ამერიკის შეერთებული შტატების პირველ მსოფლიო ომში ჩართვამ 1917 წელს. გერმანელების წინააღმდეგ კამპანია სწრაფად გავრცელდა, რაც დამატებითი ფაქტორი იყო მონოლინგვიზმის გზაზე. გერმანული ენა წარმოჩინდა, როგორც საფრთხე ამერიკული სახელმწიფოებრიობისთვის. ლინგვისტური მრავალფეროვნება შეიცვალა ლინგვისტური შეუწყნარებლობით, სკოლები იქცა სხვადასხვა კულტურული ჯგუფების ასიმილირების ინსტრუმენტად. ამასთან, უცხო ენის შესწავლის ინტერესიც შემცირდა.

აღსანიშნავია, რომ მიუხედავად დაწესებული შეზღუდვებისა, გარკვეული გამონაკლისები მაინც გვხვდებოდა. მაგალითად, 1923 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების უზენაესმა სასამართლომ არაკონსტიტუციურად მიიჩნია ნებრასკაში მიღებული დადგენილება, რომელიც

კრძალავდა უცხო ენის სწავლებას დაწყებით სკოლაში. სასამართლომ დაადგინა, რომ ეს აკრძალვა ეწინააღმდეგებოდა კონსტიტუციის მეთოთხმეტე შესწორებას. აღსანიშნავია, რომ უზენაესი სასამართლოს გადაწყვეტილება არ იყო მაინცდამაინც ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების მხარდასაჭერად, რადგან სასამართლოსთვისაც მნიშვნელოვანი იყო ჰომოგენური ხალხის ჩამოყალიბება. ეს საკითხი უფრო ვრცლად წარმოდგენილია მე-18 თავში, სადაც ინტეგრაციისა და ასიმილაციის საკითხებია განხილული.

1957 წელს საბჭოთა კავშირმა კოსმოსში გაუშვა სპუტნიკი. ამ ფაქტმა ამერიკის შეერთებულ შტატებში დიდი ვნებათაღელვა და დებატები გამოიწვია, თუ რამდენად ხარისხიანია ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების სისტემა. ამ კონტექსტში წამოიწია საკითხმა, რამდენად კონკურენტუნარიანები არიან ამერიკელები საერთაშორისო სისტემაში და რამდენად პასუხობს მონოლინგვური განათლების სისტემა თანამედროვე მოთხოვნებს და დღის წესრიგში დადგა უცხო ენების სწავლების აუცილებლობის საკითხიც. 1958 წელს მიიღეს ეროვნული თავდაცვისა და განათლების აქტი, რომლის მიხედვითაც, უცხო ენის შესწავლას დიდი ყურადღება ექცეოდა დაწყებით და საშუალო სკოლაში, აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებლებში.

60-იან წლებში მიმდინარე პროცესებმა განაპირობეს ბილინგვური განათლების აღდგენა. ამ კონტექსტში მნიშვნელოვანი იყო სამოქალაქო უფლებებისათვის მოძრაობა, რომლის ფარგლებში აფროამერიკელები მოითხოვდნენ თანაბარ უფლებებს, მათ შორის თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს განურჩევლად რასისა, ეთნიკური კუთვნილებისა და აღმსარებლობისა. 1964 წელს მიიღეს სამოქალაქო უფლებების აქტი, რომელიც კრძალავდა რაიმე ტიპის დისკრიმინაციას და აქტის საფუძველზე შეიქმნა სამოქალაქო უფლებების ოფისი.

ბილინგვური განათლების აღდგენა ასოცირებულია ფლორიდაში 1963 წელს გახსნილ სკოლასთან. ეს სკოლა გაიხსნა გადასახლებაში მყოფი კუბელების მიერ, რომელთაც სჯეროდათ, რომ მათი გადასახლება მცირეხნიანი იყო, ამიტომ დააარსეს ინგლისურ-ესპანურენოვანი დაწყებითი სკოლა. ამ ტიპის სკოლის ფუნქციონირება რამდენიმე ფაქტორის გათვალისწინებით იყო შესაძლებელი: (1) არსებობდნენ მაღალი კვალიფიკაციის ესპანურენოვანი მასწავლებლები, რომლებიც მზად იყვნენ, ამ სკოლაში ემუშავათ; (2) კუბელები ითვლებოდნენ მკაცრი კომუნისტური წყობის მსხვერპლად; (3) ვარაუდობდნენ, რომ ისინი დროებით ცხოვრობდნენ ამერიკის შეერთებულ შტატებში. გადასახლებაში მყოფი კუბელები ლოიალურად იყვნენ განწყობილნი ამერიკის შეერთებული შტატების მიერ გატარებული დემოკრატიული პოლიტიკისადმი და, შესაბამისად, მათ მიიღეს როგორც პოლიტიკური, ასევე ფინანსური მხარდაჭერა ამ სკოლის ფუნქციონირებისათვის (ვრცლად იხილეთ მე-11 თავი, აგრეთვე იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

1967 წელს ტეხასელმა სენატორმა რაღფ იარბოროუმ წარადგინა 1965 წლის დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგვური განათლების შესახებ ცვლილებების პროექტი. კანონპროექტის მიზანი იყო ესპანურენოვანი მოსწავლეების დახმარება, რომელთაც საშუალება ექნებოდათ მშობლიურ ენაზეც მიეღოთ განათლება, რადგან სკოლაში ამ

მოსწავლეების აკადემიური მოსწრება დაბალი იყო. 1968 წელს შევიდა ძალაში აღნიშნული პროექტი, რომელიც ცნობილია დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტის VII თავის სახელწოდებით და რომლითაც განისაზღვრა, რომ ბილინგვური განათლება წარმოადგენდა სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის ნაწილს (ვიესე და გარსია, 2001). აღნიშნული აქტის მიხედვით, ბილინგვური განათლების დაფინანსება ხდებოდა ფედერალური ბიუჯეტიდან, თუმცა მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლების პოლიტიკა მაინც ბევრ შტატში ხორციელდებოდა. 1968 წლის აქტმა ცვლილებები განიცადა 1974, 1978, 1984, 1988, 1994 და 2001 წლებში (დამატებითი ინფორმაციისთვის იხილეთ მიგუელი, 2004).

ბილინგვური განათლების ისტორიაში მნიშვნელოვანი იყო ჩინელი მოსწავლეების სასამართლო პროცესი, რომელიც ჩატარდა სან-ფრანცისკოში 1970 წელს. საქმე შეეხებოდა თანაბარ საგანმანათლებლო უფლებებს და აღნიშნული იყო, რომ მოსწავლეებისთვის, რომელთათვის ინგლისური არ არის მშობლიური ენა, პრობლემატურია მხოლოდ ინგლისურენოვან სკოლებში სწავლა. მართალია ამ პროცესზე სასამართლომ არ დააკმაყოფილა ჩინელი მოსწავლეების სარჩელი, მაგრამ 1974 წელს უზენაესმა სასამართლომ მართებულად სცნო და დააკმაყოფილა წარდგენილი სარჩელი. სასამართლო გადაწყვეტილებაში აღნიშნული იყო: „თანაბარი მოპყრობა არ გულისხმობს მოსწავლეთათვის ერთი და იგივე სახელმძღვანელოებით, დანადგარებით, მასწავლებლებითა და სასწავლო გეგმებით უზრუნველყოფას. ბავშვები, რომლებიც ვერ ფლობენ ინგლისურს, მოწყვეტილნი არიან ხარისხიანი განათლებისგან“. ეს პროცესი *ლაუს პრეკედენტის* სახელითაა შესული ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ისტორიასა და სასამართლო პრაქტიკაში

ამ პროცესის შედეგად შესაძლებელი გახდა ინგლისური ენის დამატებითი კურსების შეთავაზება და ბილინგვური განათლების დანერგვა სხვადასხვა შტატში, თუმცა, ქვეყნის მასშტაბით მშობლიური ენის გამოყენება სასწავლო პროცესში განიხილებოდა დროებით და გარდამავალ პროცესად.

ეს პროცესი მნიშვნელოვანი იყო ლინგვისტურ უმცირესობათა უფლებების დაცვის კონტექსტში (კროუფორდი, 2004, ლიონსი, 1990; შმიტი, 2000).. თუმცა, ვერ განისაზღვრა, თუ რა ტიპის ბილინგვური განათლება იყო საჭირო, რათა უმცირესობებს მისცემოდათ თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები.

მიუხედავად ამისა, გარკვეული წინსვლა მაინც აღინიშნებოდა იმ პერიოდში ბილინგვური განათლებისა და უმცირესობათა მშობლიურ ენაზე სწავლების წახალისების თვალსაზრისით (ფიშმანი, 2006).

1980 წლიდან კვლავ იჩინა თავი ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამების წინააღმდეგ მოძრაობამ, რომელიც მიმართული იყო მხოლოდ ინგლისური ენის სწავლებაზე გადასვლისკენ და მთავარი მიზანი კულტურული ასიმილაცია გახლდა (ეს საკითხი განხილული იქნება მე-18 თავში)..

1968 წლის აქტი სკოლებს არ ავალდებულებდა, არამედ უფლებას ანიჭებდა გამოეყენებინათ უმცირესობების ენები სწავლების პროცესში. 1974 წელს შეტანილი ცვლილებებით კი სკოლა, რომელიც იღებდა პროგრამის ფარგლებში გრანტს, ვალდებული იყო, გამოეყენებინა უმცირესობის ენა და კულტურა სწავლების პროცესში, რის შედეგადაც უზრუნვე-

ლყოფილი უნდა ყოფილიყო ამ მოსწავლეების აკადემიური წარმატებაც (ვიესე და გარსია, 2001). ამ ცვლილებამ წარმოშვა ახალი დებატები, თუ რა დოზითა და ხარისხით უნდა გამოყენებულიყო უმცირესობათა მშობლიური ენა სწავლების პროცესში (რიი, 1999). ექსპერტთა ნაწილი თვლიდა, რომ მნიშვნელოვანი იყო მოსწავლეს ლაპარაკის, წერისა და კითხვის უნარი ჯერ მშობლიურ ენაზე განვეითარებინა და შემდეგ მომხდარიყო ინგლისურ ენაზე გადასვლა, ექსპერტთა მეორე ჯგუფი კი თვლიდა, რომ ინგლისური ენის სწავლება უნდა მომხდარიყო რაც შეიძლება ადრეული ეტაპიდან და მაქსიმალური დატვირთვით, რაც უზრუნველყოფდა უმცირესობათა წარმატებულ ასიმილაციას.

1978 წელს კიდევ შევიდა ცვლილებები ბილინგვური განათლების აქტში, რომლის შესაბამისადაც, მნიშვნელოვანი აქცენტი უნდა გაკეთებულიყო ბილინგვური განათლების ტრანზიტულ პროგრამებზე, რაც გულისხმობდა მშობლიური ენის გამოყენებას მხოლოდ იმ დოზით, რაც უზრუნველყოფდა და საჭირო იყო ინგლისური ენის კომპეტენციის გასაზრდელად. ფინანსური სახსრების გამოყენება იკრძალებოდა ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების მხარდასაჭერად. კანონში ცვლილებები შევიდა 1984 და 1988 წლებშიც, რომელთა მიხედვითაც, დაფინანსება ეზრდებოდათ იმ პროგრამებს, რომლებშიც უმცირესობათა მოსწავლეების მშობლიური ენის გამოყენება ნაკლებად ხდებოდა (ვიესე და გარსია, 2001).

რეიგანის ადმინისტრაცია გამოირჩეოდა ბილინგვური განათლებისადმი მტრული დამოკიდებულებით. რეიგანი 1981 წლის 3 მარტს ნიუ-იორკ ტაიმსისთვის მიცემულ ინტერვიუში წერდა: „აბსოლუტურად გაუმართლებელია და ეწინააღმდეგება ამერიკულ ღირებულებებს ბილინგვური განათლების პროგრამები, რომლებიც ნებადართულია და უპრობლემოდ ფუნქციონირებს. ეს პროგრამები ხელს უშლის უმცირესობების მოსწავლეებს საზოგადოებაში ასიმილაციის პროცესში. ამ პროგრამების შედეგად, მოსწავლეებმა არ იციან ინგლისური სათანადო დონეზე, რათა შეძლონ შრომით ბაზარზე თავის დამკვიდრება“. რეიგანს სწამდა, რომ მოსწავლეთა მშობლიური ენის შენარჩუნება აუცილებლად გულისხმობდა ინგლისური ენის ნიველირებას. რეიგანის პერიოდში ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამები ჩაანაცვლა სუბმერსიისა და ბილინგვური განათლების ტრანზიტულმა პროგრამებმა.

1985 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების მდივანმა უილიამ ბენეტმა განაცხადა, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამებით ვერ იხეირეს ამ პროგრამის მიზნობრივმა ჯგუფებმა. შესაბამისად, ბილინგვური განათლების პროგრამებისთვის გამოყოფილი თანხის 25% გადაეცა ინგლისური ენის განსხვავებული მიდგომით სწავლების პროგრამებს და ამით კიდევ უფრო მეტად მოხდა ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმის პროგრამების დასუსტება.

ლაუს სასამართლო პრეცედენტი უკვე აღარ მოქმედებდა რეიგანის ადმინისტრაციის პერიოდში და უგულებელყოფილი იყო. ფედერალურმა მთავრობამ ადგილობრივ ხელისუფლებას გადასცა ამ სფეროში პოლიტიკის შემუშავებისა და განხორციელების პრეროგატივა. აღსანიშნავია, რომ რეიგანისა და უფროსი ბუშის ადმინისტრაციების წლებში თანდათან სუსტდებოდა ბილინგვური განათლება და ძლიერდებოდა ბილინგვური განათლების სუბმერსიისა და ტრანზიტული პროგრამები. სწავლების საწყის

ეტაპზე მშობლიურ ენის გამოყენების იდეას არ ეწერა განხორციელება (კროუფორდი, 1994). ბილ კლინტონის არჩევის შემდეგ გარკვეული იმედები გაჩნდა, რადგან „წინასწარჩვენოდ მან ბილინგვურ განათლებას მხარი დაუჭირა და პირობა დადო, რომ უზრუნველყოფდა ბილინგვური განათლების მომძღვარებას“ (მიგუელი, 2004, გვ 79).

1994 წელს მნიშვნელოვანი ცვლილებები განხორციელდა განათლების სისტემაში. ამერიკის კონგრესმა დაამტკიცა 2000 წლის მიზნები, ამერიკის განათლებისა და ამერიკის სკოლების გაუმჯობესების აქტები. აღნიშნული აქტები ეხებოდა ბილინგვურ განათლებასა და უმცირესობათა სწავლების საკითხებს, ცვლილებები შევიდა VII მუხლში და იმიგრანტი ბავშვების საგანმანათლებლო საჭიროებების დაფინანსება მნიშვნელოვნად გაიზარდა (ვიესე და გარსია, 2001). 1994 წლიდან აღარ იდგა უკვე მხოლოდ ენობრივი საკითხი ბილინგვურ განათლებასთან მიმართებით. საკითხი უფრო ფართოდ განიხილებოდა და გულისხმობდა უმცირესობათა მოსწავლეების განათლების ხარისხსა და სტანდარტს. კლინტონის ადმინისტრაცია ენას განიხილა და, როგორც რესურს (იხილეთ მე-18 თავი), მაგრამ, ამასთანავე, შეამცირა ფედერალური ჩარევები ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების პროცესში (კროუფორდი, 2004).

აღსანიშნავია, რომ ბილინგვური განათლების ოპონენტები ამავე დროს მხარს უჭერდნენ უცხო ენის სწავლებას ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეთათვის, რაც მნიშვნელოვნად ითვლებოდა გლობალური ეკონომიკისთვის მოსწავლეთა მოსამზადებლად (იხილეთ მე-6 თავი). ბილინგვური განათლების ზოგიერთი პროგრამა (ინგლისურ-იაპონური; ინგლისურ-გერმანული) ითვლებოდა მნიშვნელოვნად ამერიკის ეკონომიკური განვითარებისთვის. 1994 წელს ჩამოყალიბებულ განათლების ეროვნულ მიზნებში ერთ-ერთი პრიორიტეტი იყო, რომ მაქსიმალურად გაზრდილიყო ორ ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეთა რაოდენობა. ანუ 1994 წელს შეტანილი ცვლილებებით მოხდა ბილინგვიზმის ინდივიდუალური და საზოგადოებრივი საჭიროებების აღიარება და შესაბამისად, ორმაგი ენობრივი პროგრამების დაფინანსების ზრდა მოხდა სახელმწიფო ბიუჯეტში. მიუხედავად ამისა, 1994 წლის ცვლილებებმა დიდი კრიტიკა გამოიწვია როგორც პოლიტიკოსების მხრიდან, ასევე, განსაკუთრებით, პრესაში. შესაბამისად, კონგრესში განიხილებოდა კანონის გაუქმებისა და დაფინანსების შეწყვეტის საკითხი. მართალია, ეს საკითხი ჩავარდა, თუმცა 1994-1996 წლებში მაინც მოხდა ბილინგვური განათლების პროგრამებზე გამოყოფილი თანხის 38%-ით შემცირება.

კალიფორნია და 227-ე მუხლი

კალიფორნიაში მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც შეზღუდულად ფლობდნენ ინგლისურ ენას, 250 000-დან 1,4 მილიონამდე გაიზარდა 1978 წლიდან 2000 წლამდე პერიოდში. მოსწავლეთა რაოდენობიდან და მრავალფეროვნებიდან გამომდინარე, კალიფორნია გადაიქცა ბილინგვური განათლების განხორციელების ასპარეზად.

1996 წელს ლოს-ანჯელეს ტაიმსმა დიდი ყურადღება დაუთმო ესპანურენოვან მშობლებს, რომლებსაც საკუთარი შვილები გამოჰყავდათ ერთ-ერთი ბილინგვური დაწესებულებითი სკოლიდან. ეს ფაქტი კარგად გამოიყენა ბიზნესმენმა რონ უნცმა თავისი პოლიტიკური მიზნებისთვის. მან საკუთარი ასიმილაციური მსოფლმხედველობიდან გამომდინარე, აქტიურად დაიწყო ბილინგვური განათლებისა და მულტიკულტურალიზმის კრიტიკის კამპანია. ის აქცენტს აკეთებდა კალიფორნიაში მოქმედი ბილინგვური სკოლების არაეფექტურობაზე (ოვანდო და მისი კოლეგები, 2003). პრესა აქტიურად აშუქებდა რონ უნცის ამ კამპანიას და უფრო მეტ დაძაბულობას ჰმატებდა მას (კროუფორდი, 2000, 2004).

კალიფორნიაში მიიღეს 227-ე მუხლი, ანუ კანონი, რომლის მიზანი იყო ინგლისური ენის სწავლების გაუმჯობესება და ბილინგვური განათლების პროგრამების გაუქმება. 227-ე მუხლში ვკითხულობთ: „კალიფორნიის საჯარო სკოლებში ყველა ბავშვმა უნდა ისწავლოს ინგლისური რაც შეიძლება სწრაფად და ეფექტურად; ეს ბავშვები შეიძლება ინგლისურის სწავლას, თუ ისწავლიან ინგლისურად“. ბილინგვური განათლების პროგრამები, ფაქტობრივად, ჩაანაცვლა ინგლისური ენის იმერსიის პროგრამებმა (ორელანა და მისი კოლეგები, 1999; ქვეზადა და მისი კოლეგები, 1999; კროუფორდი, 2004) შეგიძლიათ აგრეთვე იხილოთ ჟურნალი *Bilingual Research Journal*, 2000, 24-ე ტომი, პირველი და მეორე ნომრები შემდეგ ვებ-გვერდზე: <http://brj.asu.edu>.

1998 წლის 2 ივნისს 227-ე მუხლი მოსახლეობის 61% მხარდაჭერით დამტკიცდა სახალხო რეფერენდუმის გზით. მიუხედავად იმისა, რომ ლათინურენოვანი მოსახლეობის უმრავლესობა წინააღმდეგი იყო ამ კანონის დამტკიცებისა, უმრავლესობის გადაწყვეტილებით, ბილინგვური განათლება კანონგარეშე დარჩა (ატინასი, 1998). კალიფორნიაში მიღწეული წარმატებით წაქეზებულმა რონ უნცმა ანალოგიური კამპანია ჩაატარა არიზონაში (მუხლი 203 დამტკიცდა მოსახლეობის 63%-იანი მხარდაჭერით) და მასაჩუსეტსში (68%-ით). თუმცა აღსანიშნავია, რომ რონ უნცი დამარცხდა კოლორადოს შტატში (ბილინგვური განათლების გაუქმებას მხოლოდ 44%-მა დაუჭირა მხარი). ამ საკითხზე უფრო დეტალური ინფორმაცია შეგიძლიათ იხილოთ კროუფორდის 2004 წლის სახელმძღვანელოში და აგრეთვე ჯეიმს კროუფორდის ვებ-გვერდზე: <http://our-world.compuserve.com/homepages/jwcrawford/home.htm>.

ბილინგვური განათლების პროგრამა ისჯებოდა უკვე კანონით კალიფორნიაში, თუმცა კანომდებლობა ითვალისწინებდა გარკვეულ გამონაკლისებსაც და ბილინგვური განათლების პროგრამები ნაწილობრივ მაინც ფუნქციონირებდა. 2000-2001 წლებში ბილინგვური განათლების პროგრამებზე მოსწავლეთა რაოდენობა იყო 167 163, რაც ძალიან მცირე იყო

1997-98 წლებთან შედარებით (498 879 მოსწავლე), ხოლო 2002-2003 წლებში მხოლოდ 141 000 მოსწავლე, რაც უმცირესობათა მოსწავლეების საერთო რაოდენობის მხოლოდ 9%-ს შეადგენდა (ვალდესი და მისი კოლეგები, 2006). ბილინგვური განათლების პროგრამები ხორციელდებოდა მხოლოდ იმ სკოლებში, სადაც დიდი იყო მშობლების მხარდაჭერა და აგრეთვე ბილინგვური განათლების პროგრამების პოზიტიური გამოცდილება არსებობდა.

ჯერ კიდევ სადაოა 227-ე მუხლის მიღება წარმატებული თუ წარუმატებელი ნაბიჯი იყო (ბალი, 2001; განდარა და მისი კოლეგები 2000; სტრიტიკუსი და გარსია, 2003; კროუფორდი, 2004; რაიტი, 2004; უილი და რაიტი, 2004, სტრიტიკუსი, 2003, ვალდესი და მისი კოლეგები, 2006). თუმცა ბილინგვური განათლების პროგრამების გაუქმებამ კალიფორნიაში, არიზონასა და მასაჩუსეტში რამდენიმე ფაქტორი თვალსაჩინო გახადა:

- (1) ბილინგვური განათლების შესახებ კვლევების შედეგების გავრცელება არა მხოლოდ მასწავლებლებში, არამედ მშობლებსა და საზოგადოებაში არის ძალიან მნიშვნელოვანი. მშობლები და თემის ლიდერები აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართულები ბილინგვური განათლების პროგრამებში და არ უნდა იყვნენ ამ პროგრამების მხოლოდ პასიური ბენეფიციარები.
- (2) ბილინგვური განათლება არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო საკითხი და ბილინგვური განათლების პროცესში დიდ როლს თამაშობს პოლიტიკა, მიუხედავად არსებული მცდელობებისა, რომ მომხდარიყო ბილინგვური განათლების დეპოლიტიზაცია (აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997). ბილინგვიზმი ხშირად წარმოიქმნება მონოლინგვიზმისა და მონოკულტურული პოლიტიკის საწინააღმდეგო პოლიტიკად (იხილეთ მე-17 და მე-18 თავები). რეალურად კი ბილინგვური განათლება წარმოადგენს უფრო კარგ ინსტრუმენტს, რომ მოსწავლე დაეუფლოს ინგლისურ ენას სრულყოფილად, ვიდრე ეს ერთენოვანი განათლების პირობებში ხდება. ამასთანავე, ბილინგვური განათლება აყალიბებს ინდივიდს, რომელიც სრულყოფილად ფლობს ორ ენას და ეს იქცა ამერიკის სახელმწიფო ინტერესად 2001 წლის 11 სექტემბრის მოვლენების შემდგომ;
- (3) ბილინგვური განათლების წარმატების ინდივიდუალური მაგალითები არ არის საკმარისი. სტანდარტიზებული შეფასების პირობებში, ბილინგვური განათლების წარმატების და პოლიტიკოსებზე ზემოქმედებისთვის მნიშვნელოვანია, რომ საერთო მაჩვენებლებში იყოს წარმატებები. აღნიშნული წარმატებები იგულისხმება როგორც ინგლისური ენის ათვისების თვალსაზრისით, აგრეთვე სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ სხვა საგნებში მაღალი აკადემიური მოსწრებით. მნიშვნელოვანია აგრეთვე ინდივიდებში თვითდაჯერებულობის ზრდა და დასაქმებისა და პროფესიული განვითარების კუთხით წარმატებების მიღწევა;
- (4) მარტო წარმატებები არ არის საკმარისი, მნიშვნელოვანია სერიოზული პროპაგანდა ბილინგვური განათლების კვლევის შედეგების მოსახლეობამდე მიწოდებისათვის. მასმედია ძალიან

მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია და აუცილებელია ამ ინსტრუმენტის ბილინგვური განათლების სასარგებლოდ გამოყენება. მაკჟილანმა და ცემ (1996) შეისწავლეს და დაადგინეს, რომ 1984-დან 1994 წლამდე ჩატარებული კვლევების 82% ადასტურებს ბილინგვური განათლების ეფექტურობას, ხოლო ამ პერიოდშივე ამერიკის შეერთებულ შტატებში გამოსული გაზეთების მხოლოდ 45%-შია ასახული ბილინგვური განათლების პოზიტიური შედეგები. ეს ანალიზი თვალნათელს ხდის, რომ სამეცნიერო კვლევის შედეგების გავრცელება მედიაარხებით უნდა მოხდეს საზოგადოების მხარდაჭერის მოსაპოვებლად.

2001 წლის კანონი „No Child Left Behind“

ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების მდივანმა რიჩარდ რაილიმ 1998 წლის 28 აპრილს განაცხადა, რომ ის მხარს არ უჭერდა კალიფორნიაში მიღებულ 227-ე მუხლს. მისი აზრით, უნცის ეს ინიციატივა „გამოიწვევს იმას, რომ უფრო ნაკლებ ბავშვს ეცოდინება ინგლისური ენა და მათი აკადემიური ჩამორჩენა უფრო მეტად გაიზრდება“. განათლების მდივანმა ყურადღება გაამახვილა, რომ „ბილინგვიზმი არის მნიშვნელოვანი ამჟამინდელ გლობალურ კულტურაში ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური თვალსაზრისით“.

2001 წელს ამერიკის შეერთებულ შტატებში მიიღეს “No Child Left Behind” საკანონმდებლო აქტი, რომელიც არეგულირებდა განათლების, მათ შორის ბილინგვური განათლების საკითხებს და რომელიც პოზიტიური იყო ბილინგვური პროგრამებისთვის (კროუფორდი, 2004; უილვი და რაითი, 2004). ბილინგვურ განათლებაზე აქცენტირება ახალ კანონში შემდეგი გარემოებებით იყო განპირობებული:

- უმცირესობათა მოსწავლეებს განსაკუთრებით დაბალი მაჩვენებლები ჰქონდათ ინგლისური ენის ტესტებში;
- სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებელი ფიქსირდებოდა ესპანურენოვან მოსწავლეებში;
- ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა მოლოდინების ზრდა;
- ენობრივ უმცირესობათა მოსწავლეებთან მიმართებით თანასწორი და ერთიანი დამოკიდებულების არსებობის საჭიროება;
- ბილინგვური განათლების პროგრამების რესურსების ნაკლებობა;
- ტრანზიტული და მაკომპენსირებელი ბილინგვური განათლების მოდელის სიჭარბე;
- კვალიფიციური ბილინგვული მასწავლებლების დეფიციტი;
- ბილინგვური პროგრამების ანგარიშვალდებულების ერთიანი სისტემის არ არსებობა, პროგრამების შეფასებისას აქცენტი კეთდებოდა პროცესზე და დანახარჯებზე და არა შედეგზე;
- გავრცელებული მოსაზრება სკოლის ადრეული წლებიდან ინგლისური ენის სწავლების მნიშვნელობაზე;
- ინგლისური ენის ცოდნის ყოველწლიური შემოწმების საჭიროება;

- ეთნიკური სეგრეგაციის შიში, უმცირესობათა ინტეგრაციისა და ასიმილაციის საჭიროება.

ამერიკის შეერთებული შტატების კონგრესმა კანონი მიიღო 2001 წლის 13 დეკემბერს და ძალაში შევიდა 2002 წლის 8 იანვარს ჯორჯ ბუშის ხელმოწერის შემდეგ და ამ კანონმა განსაზღვრა ბილინგვური განათლების მიმართულებები 6 წლის ვადით.

აღნიშნული კანონი უფრო მეტ უფლებამოსილებას ანიჭებს შტატებსა თუ ადგილობრივ სასკოლო ოლქებს უმცირესობათა მოსწავლეებთან მიმართებით. კერძოდ: (1) უფლებამოსილი არიან, ინგლისური ენის გარდა, სხვა ენების იდენტიფიცირება მოახდინონ მოსწავლეებში; (2) უზრუნველყონ შეფასების სისტემის განვითარება; (3) უზრუნველყონ ინგლისური ენის ფლობის დონის შემოწმება ყოველწლიურად უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის; (4) უზრუნველყონ მესამიდან მე-8 კლასამდე მათემატიკისა და კითხვის უნარების შეფასებაში უმცირესობათა მოსწავლეების ჩართვა; (5) უზრუნველყონ ინგლისურ ენაში კითხვის შეფასების ტესტის ჩატარება იმ მოსწავლეთათვის, რომლებიც 3 და მეტი წელი სწავლობენ ამერიკის შეერთებული შტატების სკოლებში; (6) კითხვის უნარებში ტესტირებაში უფლება ეძლევათ არ მიიღონ მონაწილეობა იმ მოსწავლეებმა, ვინც მხოლოდ ერთი წელია სწავლობენ ამერიკის შეერთებული შტატების სკოლებში; (7) ენიჭებათ უფლებამოსილება შეხედულებისამებრ შეიყვანონ უმცირესობათა მოსწავლეები წლიური პროგრესის დაჯამების სქემაში (ბატი და მისი კოლეგები, 2005).

აღსანიშნავია, რომ კანონში არ არის მინიშნებები ბილინგვიზმის ან მშობლიური ენის სწავლების შესახებ (უილეი და რაიტი, 2004). კანონში მაქსიმალური აქცენტი გაკეთებულია შეფასების სისტემაზე და შეფასება სავალდებულო ხდება ინგლისურ ენაშიც. კროუფორდი აღნიშნავს რომ კანონს შეიძლება დარქმოდეს „No Child Left Untested“ (არცერთი ბავშვი ტესტირების გარეშე), რადგან შეფასება და ტესტირება არის კანონის ქვაკუთხედი, რაც განაპირობებს მასწავლებლების ორიენტაციას, რომ ბავშვები მოამზადონ ტესტებისთვის, რამეთუ ტესტირების შედეგები მიბმულია დაფინანსებაზე. კანონზე დაფუძნებით შეიქმნა ინგლისური ენის დაუფლებისა და სწავლების პროგრამები, ცენტრები (<http://www.ncela.gwu.edu/>), რომელთაც დაევადათ უმცირესობათა მოსწავლეების ინგლისური ენის ტესტების შეგროვება, ყოველწლიური ანალიზი, სინთეზი და ინფორმაციის გავრცელება, თუ რომელი საგანმანათლებლო პროგრამა არის ენის სწავლების შედეგების მიხედვით ყველაზე ეფექტური.

ასეთი მაღალი მნიშვნელობის მქონე ტესტირების სისტემა განსაზღვრავდა, თუ ვინ დაამთავრებდა სკოლას, ვის მიიღებდნენ უმაღლესში, ვის უნდა ესწავლებინა და ა.შ. (გარსია და ტრაუ, 2002). სკოლები და მასწავლებლები იძულებულნი გახდნენ, ბილინგვალ ბავშვებისთვის ესწავლებინათ მხოლოდ ინგლისურად, რათა ინგლისურის ტესტებში მაღალი შედეგები დაფიქსირებულიყო. სკოლები ერიდებოდნენ უმცირესობათა მოსწავლეების მიღებას, რათა მათ მაჩვენებელს არ დაეწია სკოლის საერთო მიღწევები და არ შეეღაზა სკოლის რეპუტაცია. გარსია და ტრაუ აღნიშნავენ, რომ უმაღლესმა სასწავლებლებმაც კი უარი თქვეს ენობრივი უმცირესობის აბიტურიენტების მიღებაზე.

კანონის მიხედვით, ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელება და მონიტორინგის დელეგირება მოხდა შტატებზე. სკოლებს ევალებოდათ, რომ დაეკმაყოფილებინათ მოთხოვნილი სტანდარტი. მიზნობრივი ჯგუფები დაიყო ქვეჯგუფებად, ერთ-ერთ ქვეჯგუფს წარმოადგენდნენ ინგლისური ენის ცუდად მცოდნე მოსწავლეები და სკოლებს მოეთხოვებოდათ, რომ მათაც დაეკმაყოფილებინათ დაწესებული სტანდარტი, მათ შორის ინგლისური ენის ცოდნის თვალსაზრისით. ყოველწლიური პროგრესის შეჯამებისას კი უმცირესობათა მოსწავლეების დაბალი აკადემიური მოსწრება ითვლებოდა სასკოლო მენეჯმენტის მინუსად და არა საზოგადოებრივ პრობლემად.

გაერთიანებული სამეფოს გამოცდილებამ აჩვენა ტესტირების სისტემაზე დაფუძნებული სასწავლო პროცესის უარყოფითი მხარეები. მასწავლებლები ამზადებენ მოსწავლეებს ტესტირებისთვის, მთავარი ფოკუსი ხდება „ტესტირება“ და არა „განათლება“. უილეი და რაითი (2004) და ბატი და მისი კოლეგები (2005) გამოყოფენ ამ ტიპის ტესტირების სისტემის კიდევ რამდენიმე ნეგატიურ შედეგს: (ა) სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებლები; (ბ) ნაკლები ყურადღება გადატანილია სასწავლო გეგმებზე; (გ) მეტი ყურადღება ეთმობა ინგლისურსა და მათემატიკას; (დ) სკოლებს შორის მატერიალური, ფინანსური და ადამიანური რესურსების გადანაწილება უთანასწოროა და ეს უთანასწორობა იზრდება; (ე) ორენოვანი, კვალიფიციური მასწავლებლების საჭიროება დაკნინებულია და ისინი გაედინებიან განათლების სისტემიდან.

კანონის მიხედვით, სკოლებს ევალებათ მაქსიმალურად კვალიფიციური ინგლისური ენის მასწავლებლების მოზიდვა, რათა 2005 წლისთვის აჩვენონ მაღალი შედეგები ტესტირებაში, თუმცა კანონი არ მიუთითებს, ბილინგვური სწავლების რა მეთოდი უნდა იქნეს გამოყენებული, ამის განსაზღვრა სკოლის პრეროგატივად რჩებოდა, თუმცა სკოლას არჩევანი უნდა დაემყარებინა რაიმე კვლევისა და მეცნიერული ანალიზის შედეგებზე:

ამ კანონის მიხედვით განათლების სპეციალისტებს შეუძლიათ გამოიყენონ ერთი კვლევა კი, რაც არ უნდა საექვო და მცდარი იყოს კვლევის შედეგები, რათა გაამყარონ განხორციელებული პროგრამა. მაგალითად, არიზონაში იყენებდნენ გუცმანის 2002 წლის კვლევას, რომელიც იყო მეცნიერულად უზუსტო და მასზე დაფუძნებით ამტკიცებდნენ ბილინგვური განათლების არაეფექტურობას და უარს ამბობდნენ ბილინგვური განათლების ძლიერ პროგრამებზე (უილეი და რაითი, 2004, გვ. 157).

სახელმძღვანელოს შემდეგი თავი ეძღება კვლევის შედეგებს, რომლის მიხედვითაც დადგენილია ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამების ეფექტურობა, ხოლო 2001 წლის კანონის აღსრულებისას ამ ტიპის პროგრამები აბსოლუტურად ნიველირებული აღმოჩნდა. ქვემოთ ცხრილის სახით წარმოგიდგენთ ამერიკის შეერთებული შტატების ბილინგვური განათლების მოკლე შეჯამებას:

წელი	ბილინგვური განათლების კანონმდებლობა	თანმდევი შედეგი
1906	მოქალაქეობის აქტი.	სავალდებულო ხდებოდა ინგლისურ ენაზე საუბარი ნატურალიზაციის გზით მოქალაქეობის მისაღებად.
1923	მაიერისა და ნებრასკას პროცესი, უზენაესი სასამართლოს დადგენილება.	ინგლისური ენის გარდა სხვა ენის გამოყენების აკრძალვა ანტიკონსტიტუციურად ჩაითვა.
1950	მოქალაქეობის აქტში შევიდა ცვლილებები.	ცვლილებებით სავალდებულო ხდებოდა ინგლისურ ენაზე წერა და კითხვა ნატურალიზაციის გზით მოქალაქეობის მისაღებად.
1954	ბრაუნის და განათლების საბჭოს სასამართლო პროცესი.	რასობრივ სხვაობაზე დაფუძნებული სეგრეგირებული განათლება არაკონსტიტუციურად ჩაითვა.
1958	ეროვნული თავდაცვის და განათლების აქტი.	პირველი ფედერალური საკანონმდებლო აქტი, რომელიც მიზნად ისახავდა უცხო ენის სწავლების წახალისებას.
1965	იმიგრაციისა და მოქალაქეობის აქტი.	აქტის შედეგად აღმოიფხვრა რასობრივი კრიტერიუმი ინდივიდის სამსახურში მიღებისას, აგრეთვე დასაქმებისას გათვალისწინებული იყო ოჯახის ერთიანობის პრინციპი და აქტი განსაკუთრებით ხელს უწყობდა მექსიკელი იმიგრანტების ზრდას.
1965	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტი.	თანხები გამოიყო ჩამორჩენილი ბავშვების საგანმანათლებლო პროგრამების დასაფინანსებლად.
1968	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგვური განათლების შესახებ VII თავი.	ბილინგვური პროგრამების საკანონმდებლო და ფინანსური უზრუნველყოფა ხდებოდა აღნიშნული აქტის მიღების შედეგად.
1974	აუსა და ნიკოლას წინააღმდეგ სასამართლო პროცესი.	სასამართლომ დაადგინა, რომ აუცილებელი იყო სასწავლო პროგრამების არსებობა არა მხოლოდ ინგლისურ ენაზე იმ მოსწავლეთათვის, ვინც ვერ ფლობდა სათანადოდ ინგლისურ ენას.
1974	თანაბარი განათლების შესაძლებლობების აქტმა.	დააკანონა ლაუ ნიკოლას წინააღმდეგ მიღებული სასამართლოს გადაწყვეტილება და ყველა სკოლა დაავალდებულა, რათა გაეტარებინათ ღონისძიებები ენობრივი ბარიერის გამო აკადემიური ჩამორჩენის აღმოსაფხვრელად.
1974	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგვური განათლების შესახებ VII თავის ცვლილებებისა და დამატებების მიხედვით.	მშობლიური ენის სწავლება გახდა სავალდებულო, რათა სკოლებს მიეღოთ გრანტები ბილინგვური განათლების პროგრამიდან. ბილინგვური განათლების პროგრამები განისაზღვრა, როგორც გარდამავალი საფეხური.
1975	ლაუს პრინციპები	არაფორმალური სახელმძღვანელო პრინციპები უმცირესობათა ბავშვების უფლებების შესახებ, რომლებიც დაურიგდათ სკოლებს და რომელთა შესრულება სავალდებულოდ

		ითვლებოდა იმ სკოლებში, სადაც მოსწავლეთა უფლებები იზღუდებოდა
1976	იეის და დენვერის №1 სასკოლო ოლქის სასამართლო პროცესი.	სასამართლომ დაადგინა ბილინგუური განათლების პროგრამებისა და დისკრეგაციის პროცესის თავსებადობა.
1978	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგუური განათლების შესახებ VII თავის ცვლილებები და დამატებები.	ცვლილებები ითვალისწინებდა იმ პროგრამების დაფინანსებას, რომლებიც უზრუნველყოფდა გარდამავალ პერიოდში მშობლიურ ენაზე სწავლებას, ანუ წახალისდა ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამები მხარდამჭერი პროგრამების ნაცვლად. ტერმინი LEP (ინგლისურ ენის შეზღუდულად მცოდნე) შეიცვალა ტერმინი LES-ით (ინგლისურ ენაზე შეზღუდულად მოსაუბრე).
1980-81	ლაუს რეგულაციები.	კარტერის ადმინისტრაციამ ლაუს არაფორმალური ინსტრუქციები აქცია ოფიციალურ რეგულაციებად და სკოლებს მოსთხოვა ბილინგუური სწავლება უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის. რეიგანის ადმინისტრაციამ მოხსნა ეს მოთხოვნა და სკოლები გაურკვეველ სიტუაციაში დატოვა ბილინგუურ სწავლებასთან მიმართებით.
1981	კასტანედა პიკარდის წინააღმდეგ სასამართლო პროცესი.	სააპელაციო სასამართლომ დაადგინა 3 კრიტერიუმი, რათა განსაზღვრულიყო, რამდენად ადეკვატურ პროგრამებს ახორციელებდნენ სკოლები: (1) პროგრამა ეფუძნება მძლავრ საგანმანათლებლო თეორიას; (2) ხორციელდება ადეკვატური რესურსების გამოყენებით; (3) მისი ეფექტურობა შეფასებული და დადასტურებულია.
1983	ინგლისური ენის მხარდაჭერის მოძრაობა.	ამერიკის შეერთებულ შტატებში კანონმდებლობაში საგანმანათლებლო სისტემასა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ინგლისური ენის დომინანტობის ასახვის აუცილებლობაზე დაიწყო აქტიური დისკუსია.
1984	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგუური განათლების შესახებ VII თავში ცვლილებები და დამატებები შევიდა.	ძლიერი ბილინგუური განათლების პროგრამები კვლავ ნებადართულია, თუმცა, დაფინანსების დიდი ნაწილი მაინც ტრანზიტულ პროგრამებზე მოდის.
1988	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგუური განათლების შესახებ VII თავში ცვლილებები და დამატებები შევიდა.	დაფინანსების 25% გამოიყო ძლიერი ბილინგუური განათლების პროგრამებისთვის.
1994	დაწყებითი და საშუალო განათლების აქტში ბილინგუური განათლების შესახებ VII თავში ცვლილებები და დამატებები შევიდა.	1994 წლიდან აღარ იღვა უკვე მხოლოდ ენობრივი საკითხი ბილინგუურ განათლებასთან მიმართებით. საკითხი უფრო ფართოდ განიხილებოდა და გულისხმობდა უმცირესობათა მოსწავლეების განათლების ხარისხსა

	ბები შევიდა.	და სტანდარტს. შემცირდა ფედერალური ჩარევები ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელების პროცესში.
1998	კალიფორნიის 227-ე მუხლი	ბილინგვური განათლების პროგრამები აიკრძალა უნცის ინიციატივის და საყოველთაო რეფერენდუმის შედეგად კალიფორნიაში. კალიფორნიის მაგალითს მიჰყვნენ არიზონასა (2000) და მასაჩუსეტშიც (2002).
2002	“No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტი	ტესტებისთვის მინიჭებული მნიშვნელობის გამო სკოლების უმრავლესობა იძულებული ხდება მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლებაზე გადავიდეს. ადეკვატური წლიური პროგრესის შეჯამება დაევადათ სკოლებს. აღნიშნული შეჯამება მოიცავდა ინგლისურ ენაში კომპეტენციების შემოწმებასაც

ამჟამინდელი სტატისტიკა

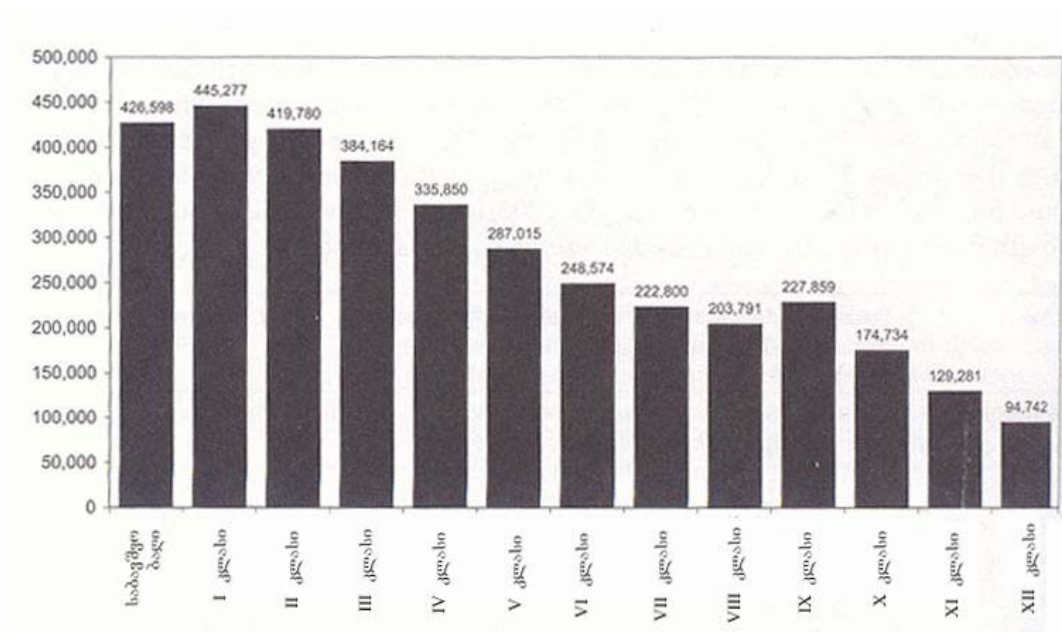
ინგლისური ენის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელ მოსწავლეთა რაოდენობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში შეადგენს დაახლოებით 5 მილიონს (ანუ საბავშვო ბაღიდან მე-12 კლასის ჩათვლით მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 11,4%). ეს რიცხვი თანდათან მატულობს 1989 წლიდან. 1989 წელს მათი რაოდენობა 2,7 მილიონს შეადგენდა, ანუ 1989 წლიდან 2005 წლამდე 84,4%-ით გაიზარდა (ინგლისური ენის ათვისების ეროვნული ცენტრის 2005 წლის მონაცემები, დეტალურად იხილეთ ვებ-გვერდი: <http://www.ncela.gwu.edu>). ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელთა ზრდის ტენდენციას წარმოგიდგენთ ცხრილის სახით:

წელი	საბავშვო ბაღიდან მე-12 კლასის ჩათვლით	მეორე ენის შემსწავლელ მოსწავლეთა საერთო რაოდენობა	1992 წლიდან მეორე ენის შემსწავლელთა პროცენტული ზრდის მაჩვენებელი
1992-1993	44,444,939	2,735,952	
1993-1994	45,443,389	3,037,922	11,0%
1994-1995	47,745,835	3,184,696	16,4%
1995-1996	47,582,665	3,228,799	18,0%
1996-1997	46,714,980	3,452,073	26,0%
1997-1998	46,023,969	3,470,268	26,8%
1998-1999	46,153,266	3,540,673	29,4%
1999-2000	47,356,089	4,416,580	61,4%
2000-2001	47,877,577	4,584,946	67,6%
2001-2002	48,296,777	4,747,763	73,5%
2002-2003	49,509,923	5,044,361	84,4%

წყარო: ინგლისური ენის ათვისების ეროვნული ცენტრი <http://www.ncela.gwu.edu>

ყველაზე აქტიურად პროცენტულად ზრდა განხორციელდა 1997-2003 წლებში. პროცენტულად ამ პერიოდში ყველაზე დიდი ზრდა შემდეგ შტატებში დაფიქსირდა: არკანზასი (121%), ჯორჯია (186%), ინდიანა (148%), ჩრდილოეთ კაროლინა (110%), სამხრეთ კაროლინა (168%), ვირჯინია (100%) და დასავლეთ ვირჯინია (230%). რაოდენობრივად ყველაზე მეტი ინგლისური ენის შემსწავლელი ფიქსირდება კალიფორნიაში (1,6 მილიონი, მოსწავლეების საერთო რაოდენობის 25,6 %), ტეხასში (630 ათასი მოსწავლე, მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 14,8%), არიზონაში (149 ათასი, საერთო რაოდენობის 15,3%), ფლორიდაში (292 ათასი, საერთო რაოდენობის 13,1%), ნიუ-იორკში (303 ათასი, საერთო რაოდენობის 7,9%) და ილინოისში (169 ათასი, 8,4%). კინდლერის კვლევის (2002) მიხედვით, ინგლისური ენის შემსწავლელთა მშობლიური ენაა: ესპანური - 76,6%-ისთვის, ვიეტნამური - 2,3%-ისთვის, ეიჩმონგი - 2,2%-ისთვის; ჰაიტური კრეოლი - 1,1%-ისთვის, კორეული - 1,1%-ისთვის და კანტონიზიური - 1%-ისთვის, ხოლო სხვა ენები 1%-ზე ნაკლებს შეადგენენ (მაგალითად, არაბული 0,9% და ნავარო 0,9%) კლასების მიხედვით გადანაწილება იხილეთ სქემის სახით:

ინგლისური ენის შემსწავლელთა რაოდენობა კლასების მიხედვით ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1999-2000 წწ



აკადემიურ მიღწევებში არსებული განსხვავება

ყველა ქვეყანაში არსებობს განსხვავება აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით დაბალი და მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებს შორის, აგრეთვე სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფის მოსწავლეებსა თუ ლინგვისტური უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეთა შორის. თანამედროვე განათლების პოლიტიკის ერთ-ერთ მთავარ პრიორიტეტად ამ ტიპის აკადემიურ მოსწრებას შორის არსებული სხვაობების შემცირება გახდა. ეს პოლიტიკა გულისხმობს სკოლაში ყველა მოსწავლის აკადემიური წარმატების უზრუნველყოფას.

ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელთა ზრდამ გაააქტიურა მათი აკადემიური ჩამორჩენის შესახებ მსჯელობა. აკადემიურ მოსწრების თვალსაზრისით შედარება ხდება ლინგვისტურ უმცირესობასა და იმ მოსწავლეებს შორის, რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიურია. კოლიერმა და ტომასმა (1997, 20002ა) დაადგინეს, რომ სუსტი ბილინგვური პროგრამების (მაგალითად, ტრანზიტული პროგრამა, დეტალურად იხილეთ მე-10 თავში) კურსდამთავრებულების ინგლისური ენის კითხვის მაჩვენებელი საშუალოზე ბევრად დაბალია. შესაბამისად, ეს დაბალი მაჩვენებელი ბრალდება ზოგადად ბილინგვურ განათლებას, მიუხედავად იმისა, რომ ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამების კურსდამთავრებულებმა (მაგალითად, ორმაგი ენობრივი მოდელი, დეტალურად იხილეთ მე-11 თავში) აჩვენეს საკმაოდ მაღალი შედეგი იმავე კვლევაში. ანუ მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებისთვის მნიშვნელოვანია, თუ რომელ პროგრამაზე სწავლობდა მოსწავლე და არა მისი წარმომავლობა ან სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი.

ზოგადად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვალების აკადემიური მიღწევები საშუალოზე დაბალია. კინდლერმა (2002) შეაჯამა 41 შტატის მონაცემები და დაადგინა, რომ მეორე ენის შემსწავლელთა მხოლოდ 18,7% აჩვენებს საშუალოზე მაღალ მაჩვენებელს ინგლისური ენის კითხვის უნარებში. მნიშვნელოვანია, რომ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის მოსწავლეთა შორის მაღალია სკოლის მიტოვების მაჩვენებელიც (გინესი და მისი კოლეგები, 2005). ფრიმანმა და მისმა კოლეგებმა (2002) დაადგინეს, რომ აკადემიური წარუმატებლობა უფრო მეტად ახასიათებთ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელ იმ მოსწავლეებს, რომლებიც მთელი ცხოვრების განმავლობაში სულ ამერიკის შეერთებულ შტატებში ცხოვრობდნენ. ამ ავტორებს მნიშვნელოვნად მიაჩნიათ, თუ რა პროგრამით ხდება ამ მოსწავლეებისთვის სწავლება და მეორე ფაქტორად სწავლების მეთოდებსა და სტრატეგიებს მიუთითებენ. თუმცა, საინტერესოა, აკადემიური წარუმატებლობის მიზეზი მარტო სკოლაა, თუ მნიშვნელოვანია სკოლის გარე ფაქტორებზე მსჯელობაც. ამ თავის შემდეგ ნაწილში სწორედ ეს საკითხი იქნება განხილული, ხოლო სახელმძღვანელოს მე-10 და მე-11 თავები დაეთმობა იმის გარკვევას, თუ რა გავლენას ახდენს ბილინგვური განათლების „სუსტი“ და „ძლიერი“ პროგრამები მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებზე.

ბილინგვალების აკადემიური წარუმატებლობების ახსნა

ლინგვისტურ უმცირესობათა აკადემიური ჩამორჩენილობა ხშირად კვლევის საფუძველი გამხდარა, თუმცა ამ საკითხზე დებატები ხშირია მასწავლებლებში, განათლების ფსიქოლოგიის სპეციალისტებში, მოსწავლეებში და პოლიტიკოსებს შორისაც კი (იხილეთ მე-17 თავი).

საინტერესოა, თუ რა არის რეალური მიზეზი იმიგრანტი ბავშვების, ლტოლვილებისა თუ სხვა ენობრივი უმცირესობების აკადემიური ჩამორჩენილობის მიზეზი. მიზეზები, ალბათ, მრავალმხრივია და მოიცავს უმრავლესობის მოსწავლეების მაღალ ენობრივ კომპეტენციას, სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობას, საოჯახო სიტუაციას, რასიზმს, სკოლის დასწრებას და მიტოვებას, გენდერულ საკითხებს, მშობელთა ჩართულობას, თანატოლთა ზეგავლენას, მასწავლებლის კვალიფიკაციას, სკოლებში არსებულ სწავლების ხარისხს და ა.შ. ქვემოთ განვიხილავთ ენობრივი უმცირესობების აკადემიური წარუმატებლობის საზოგადოებაში გავრცელებულ სხვადასხვა მიზეზებს და შევეცდებით, მოვახდინოთ მათი ანალიზი.

პირველი მიზეზი, რომელიც, საზოგადოდ, ხშირად სახელდება – თვითონ ინდივიდის ბილინგვიზმია, რაც მომდინარეობს რწმენიდან, რომ ბილინგვალების ტვინი ორად არის გაყოფილი და, შესაბამისად, ვერცერთ ენაზე ვერ მეტყველებენ სათანადოდ, განსხვავებით ჯანსაღი და კარგად ფუნქციონირებადი მონოლინგვალების ტვინისგან.. მე-8 თავში მსჯელობისას უკვე დავრწმუნდით, რომ ეს მიდგომა მცდარია. ბილინგვიზმის კარგად განვითარების პირობებში ბავშვის კოგნიტური შესაძლებლობებიც იზრდება.

მეორე მიზეზი არის უმრავლესობის ენისადმი დაბალი მიდრეკილება, ანუ სხვა ენობრივ გარემოში გაზრდილ ბავშვებს აქვთ დაბალი ენობრივი კომპეტენცია ინგლისურ ენაში; შესაბამისად, ისინი ვერ ახერხებენ ენის შესწავლას და აქვთ დაბალი აკადემიური მიღწევები, როცა სწავლების ენა არის ინგლისური. ამის გამო, სკოლები იწყებენ ტრანზიტული ბილინგვიური განათლების პროგრამების განხორციელებას, რათა რაც შეიძლება სწრაფად გადავიდნენ მოსწავლეები ინგლისურენოვანი სწავლების ტიპზე. ამ ტიპის სისწრაფით გაცილებით დიდი ზიანი აღგებათ მოსწავლეებს: ახალი მასალის ათვისება არ ხდება არსებულ ცოდნაზე დაფუძნებით, არამედ „ჩაყვინთვისა და ჩაყურყუმალავების“ პრინციპია გამოყენებული.

ეს საკითხი ნათლად აქვს გამოხატული უილესის და მის კოლეგებს (2005) ებონიქსის ენასთან მიმართებით:

ჩვენ ვაწვებთ საგანმანათლებლო სტანდარტებს იმ წუთიდან, რა წუთიდანაც მოსწავლეები შემოდინ საგანმანათლებლო სისტემაში. ეს მეთოდურად უფრო ხელსაყრელ პირობებში აყენებს ზოგიერთ მოსწავლეს და პირიქით – უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლეთა მეორე ნაწილზე. No Child Left Behind (NCLB) კანონით, ყოველწლიური ტესტირების სისტემა კიდევ უფრო აძლიერებს დაწესებულ ენობრივ სტანდარტებს. ყველა მოსწავლე სკოლაში შედის იმ ენის ცოდნით, რომელზეც საუბრობენ მათი მშობლები, მეზობლები თუ თემის წევრები. როცა ჩვენ იგნორირებას ვუწევთ მათ ცოდნას სხვა მოსწავლეების ცოდნის სასარგებლოდ, ამით ვაწვებთ კრიტერიუმებს, რაც იწვევს უმცირესობათა მოსწავლეებისადმი სოციალური დამოკიდებულებების კონსტრუირებას. ეს სოციალური დამოკიდებულებები კი მათ განიხილავს, როგორც საფრთხის ქვეშ

მეოფთ, ჩამორჩენილებს, წარუმატებლებს და სტანდარტის შეუსაბამოებს.

კარგად განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამა არ წარმოადგენს აკადემიური ჩამორჩენილობის მიზეზს, უფრო მეტიც – აკადემიური ჩამორჩენილობის პირობებშიც კი, სწორი ბილინგვური განათლების პროგრამა უზრუნველყოფს აკადემიურ წარმატებებს. თუკი სწავლება ხორციელდება უმცირესობათათვის გასაგებ ენაზე და როცა მეორე ენის კომპეტენცია სათანადოდ იზრდება, მაშინ ხდება ამ ენაზე სწავლებაზე გადასვლა და აკადემიური წარმატებაც გარანტირებულია (მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისითაც – ვრცლად იხილეთ მე-11 თავი). კრაშენის 1999 წლის კვლევამ დაადასტურა, რომ ”ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამები უზრუნველყოფენ ინგლისური ენის მაღალ აკადემიურ დონეზე დაუფლებას” (გვ. 7).

მესამე მიზეზად ხშირად სახელდება ოჯახის ენასა და სასკოლო ენას შორის არსებული შეუთავსებლობა და ხშირად განათლების სპეციალისტები თუ თერაპევტები ურჩევენ მშობლებს ოჯახში შვილი აღზარდონ უმრავლესობის ენაზე. ეს მიდგომა წარმოადგენს უმრავლესობის პოზიციიდან საკითხის აღქმას და არის ასიმილაციონისტური და იმპერიალისტური. ამ მიდგომის მიხედვით, ბავშვი და ოჯახი უნდა გაითქვიფოს უმრავლესობაში, იმის ნაცვლად, რომ საზოგადოება იყოს პლურალისტური და მრავალფეროვანი.

მეორე განსხვავებული ხედვა, რომ სკოლა უნდა იყოს იმდენად მოქნილი, რომ შეძლოს განსხვავებული კულტურისა და ენის მოსწავლეთა ინკორპორაცია. ოჯახის ენასა და სასკოლო ენას შორის არსებული შეუთავსებლობა წარმატებით შეიძლება დაიძლიოს ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამების წყალობით (იხილეთ მე-11 თავი). აღნიშნულ პროგრამებში მშობლების ჩართულობის უზრუნველყოფით მიიღება ენის შესასწავლად შემმატებელი და არა შემამცირებელი კონტექსტი, რაც ბილინგვიზმის წარმატების მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

აკადემიური ჩამორჩენის მეოთხე მიზეზად სახელდება სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები. ტრუება (1991, გვ. 53) აღწერს რამდენიმე მნიშვნელოვან სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორს:

ბევრი იმიგრანტი თუ ლტოლვილი ცხოვრობს სიღარიბეში, სასოფლო ადგილებში – ხალხმრავალ ქოხებში, სადაც მათი ცხოვრება არ არის პრივატული, არ აქვთ კეთილმოწყობილი ტუალეტი და აბაზანა, კომფორტის არანაირი საშუალება, აკლიათ სამედიცინო მომსახურება. მიგრანტის ცხოვრება ბავშვებისთვის ნიშნავს ცუდად კვებას, ცუდ ჯანმრთელობას, ჩაგვრას და იგნორირებას.

კრაშენმა (1999) თავის გამოკვლევაში განიხილა სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი ესპანურენოვან მოსახლეობაში. მან დაადგინა, რომ ესპანურენოვან მოსწავლეებში მაღალია სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი (ყოველი მეხუთე; არაესპანურენოვნებში – მხოლოდ ყოველ მეთორმეტე). მაგრამ კრაშენის კვლევამ ისიც აჩვენა, რომ ბილინგვური განათლების შემთხვევაში, სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი კლებულობს. სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი მიბმულია ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობაზე, თუ სოციალურ-ეკონომიკურ ფაქტორებს გავითვალისწინებთ, ესპანურენოვანი მოსწავლეების სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი არ აღემატება სხვა მოსწავლეების ანალოგიურ მაჩვენებლებს.

სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი არის მნიშვნელოვანი, რათა ავხსნათ უმცირესობათა აკადემიური წარუმატებლობის მიზეზი და ეს მიზეზი საზოგადოებაში ვეძიოთ და არა მოსწავლეებში. სოციალური პირობები, ისევე, როგორც ფსიქოლოგიური და სოციალური ფაქტორები (დისკრიმინაცია, რასობრივი შეუწყნარებლობა, წინარე განსჯა, დეპრესია) მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა აკადემიური წარუმატებლობების განხილვისას.

მიუხედავად იმისა, რომ სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორები კარგად ასაბუთებს უმცირესობათა მოსწავლეების წარუმატებლობის მიზეზებს, სხვადასხვა ლინგვისტურ ჯგუფებს, რომელთაც აქვთ ერთნაირი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, აქვთ განსხვავებული აკადემიური მოსწრება. საკითხის ამ ჭრილში განხილვა ნათელს ჰფენს იმ ფაქტს, რომ უმცირესობათა მოსწავლეების წარუმატებლობის მიზეზი არ შეიძლება იყოს მხოლოდ ერთი რომელიმე ფაქტორი. მაგალითად, სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორი არის ძალიან ფართო ფენომენი, ამიტომ მნიშვნელოვანია, ის დაიყოს რამდენიმე სხვადასხვა ფაქტორად (მაგალითად მშობელთა განათლებისადმი დამოკიდებულება, მათი წიგნიერების ხარისხი, ოჯახური მდგომარეობა მატერიალური და ემოციური თვალსაზრისით). თითოეული ეს ქვეფაქტორი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლის წარმატებასა თუ წარუმატებლობაზე.

მოსწავლეთა აკადემიური წარუმატებლობის მეხუთე მიზეზად გამოყოფენ სკოლის ტიპს, რომელშიც მოსწავლე სწავლობს. მე-10 და მე-11 თავებში განხილული იქნება ბილინგვური განათლების „სუსტი“ და „ძლიერი“ პროგრამები. მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენის განხილვისას მნიშვნელოვანია, რა ტიპის პროგრამით სწავლობს მოსწავლე სკოლაში. პროგრამები, რომელთა მიზანია მშობლიური ენის უგულვებლყოფა, განაპირობებენ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (კუმინსი, 2000ა).

მეექვსე მიზეზია განათლების ხარისხი სკოლაში. ანუ სკოლის ტიპი ძალიან ფართო ცნებაა: შესაძლებელია, მოსწავლე დადიოდეს „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამის მქონე სკოლაში, მაგრამ ეს ავტომატურად არ ნიშნავს განათლების მაღალ ხარისხს. ამ პროგრამის ფარგლებშიც შეიძლება ჰქონდეთ მოსწავლეებს დაბალი აკადემიური მოსწრება, რაც განპირობებული შეიძლება იყოს მასწავლებლის ეთნიკური წარმომავლობით და ბილინგვიზმის ხარისხით, მასწავლებლის დამოკიდებულებით ბილინგვური განათლებისადმი, სასწავლო პროცესში ორი ენის მეთოდური თვალსაზრისით გამართულად გამოყენებით, კლასიდან კლასში ენის გამოყენების შესაბამისობითა და ა.შ.

მეშვიდე: მოსწავლეს შეიძლება მართლაც ჰქონდეს სწავლასთან დაკავშირებული სიძნელეები, მაგრამ ეს არ იყოს მის ბილინგვიზმთან დაკავშირებული (ბაკა და სერვანტესი, 1998). ეს პრობლემები შეიძლება დაკავშირებული იყოს ბავშვთან, შეიძლება სკოლასთან და შესაძლებელია, ზოგადად განათლების სისტემასთან. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ გაიმიჯნოს: აკადემიური მოსწრების პრობლემა უკავშირდება ინდივიდუალურ თუ სისტემურ პრობლემებს და შესაბამისი რეაგირებაც მოჰყვება. როდესაც წარუმატებლობის მიზეზი ინდივიდია, აქ საუბარია მშობლების ფაქტორზე, ენის ცუდად ცოდნაზე, ნაკლებ მოტივაციაზე,

კულტურულად არაადეკვატურ ქმედებებზე სწავლასთან მიმართებით, დაბალ მოლოდინებზე, მშობელთა ნაკლებ წინიერებაზე და ა.შ. სისტემური პრობლემების დროს კი ხდება სკოლის დადანაშაულება არაადეკვატური სასწავლო გეგმის გამო, მასწავლებელთა დაბალი მოლოდინებისა და დაბალი კვალიფიკაციის გამო, აგრეთვე მოსწავლეთა დიდი რაოდენობის, რესურსების ნაკლებობისა და მენეჯმენტისა და ხელმძღვანელობის დაბალი ხარისხის გამო.

ამ ქვეთავში ნათლად გამოჩნდა, რომ ხშირად აკადემიური დაბალი მოსწრები გამო ხდება ბავშვის დადანაშაულება და არ ხდება ღრმა ანალიზი იმ სისტემური პრობლემებისა, რამაც, შესაძლოა, გამოიწვია დაბალი აკადემიური მოსწრება. სახელმძღვანელოს შემდგომ თავებში დისკუსია წარიმართება ბილინგვალების სპეციალური საჭიროებებისა და სპეციალური ბილინგვური განათლების შესახებ.

დასკვნა

სამი სახის დასკვნა შეიძლება გაკეთდეს: **პირველი** – საგანმანათლებლო პოლიტიკა ხშირად წარმოჩენილია, როგორც სტატიკური, კონსერვატიული და ცვლილებებისადმი ძნელად შემგუებელი. ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ისტორია ამის საწინააღმდეგოზე მიუთითებს. ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ისტორიაში ხშირად იყო აღმავალი და დაღმავალი ფაზა, კრიტიკა და პირიქით – ხოტბის შესხმის ეპოქები. **მეორე** – ბილინგვური განათლების პოლიტიკა ყოველთვის ერთი მიმართულებით არ ვითარდება. ანუ, ამერიკის შეერთებულ შტატებში თუ გახლდათ აღმავლობის ეპოქა, ხოლო ბოლო პერიოდში ამ პოლიტიკის დაღმასვლა დაიწყო, მსგავსი ტენდენცია არ ახასიათებს სხვა ქვეყნების ბილინგვური განათლების პოლიტიკასაც. მაგალითად, ბასკეთსა თუ უელსში, ბილინგვური განათლება საწყის ეტაპზე უარყოფითად აღიქმებოდა და იკრძალებოდა კიდევ მშობლიური ენის გამოყენება სწავლების პროცესში, თუმცა ამჟამად ბასკეთსა და უელსში ბილინგვური განათლების პოლიტიკა აღმავლობის გზას დაადგა. **მესამე** – მიუხედავად მსოფლიოში განსჯის საგნად რჩება ენობრივ უმცირესობათა მოსწავლეების დაბალი აკადემიური მოსწრება, რის მიზეზადაც ადრე ბილინგვიზმი სახელდებოდა, თუმცა აკადემიური ჩამორჩენილობის გამომწვევი მიზეზი ძალიან ბევრ ფაქტორზეა დამოკიდებული – როგორც ინდივიდუალურ, ასევე სისტემურ დონეზე.

თავში განხილული პირითაღი საკითხები:

- ბილინგვური განათლების ისტორია მოიცავს 5000 წელიწადზე მეტს და ამჟამად მიმდინარე პროცესების გასააზრებლად მნიშვნელოვანია წინა საუკუნეში ბილინგვური განათლების პოლიტიკის თვალსაზრისით მიმდინარე პროცესების ანალიზი;
- ბილინგვური განათლების ისტორია ამერიკის შეერთებულ შტატებში რამდენიმე სხვადასხვა ფაზით ხასიათდება. საწყის ეტაპზე ნათელი იყო ლოიალური დამოკიდებულება ამგვარი პოლიტიკისადმი, თუმცა უკანასკნელ წლებში ის ნეგატიური პოლიტიკით შეიცვალა და ბევრგან აიკრძალა კიდევ, თუმცა ამჟამად მოქმედი ორმაგი

ენობრივი პროგრამები იძლევა სამომავლო იმედების საფუძველს ბილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებით.

- ენობრივ უმცირესობათა დაბალი აკადემიური მოსწრება ხშირად დაუსაბუთებლად დაკავშირებულია ამ მოსწავლეთა ბილინგვიზმთან სკოლასა და ოჯახს შორის შეუთავსებლობის კონტექსტში; ამას გარდა, უმრავლესობის ენის შესწავლისადმი სურვილის, მოტივაციისა და მიდრეკილების უქონლობა ხშირად სახელდება ენობრივი უმცირესობების დაბალი აკადემიური მოსწრების გამომწვევ მიზეზებად.
- დაბალი აკადემიური მოსწრება ხშირად განპირობებულია სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორებით და ხანდახან ინდივიდუალური სწავლისადმი არსებული პრობლემებითა და სიძნელეებით.

რეკომენდებული დამატებითი საკითხავი ლიტერატურა

CROWFORD. J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services.

CROWFORD. J., 2000, *At War with Diversity..* Clevedon: Multilingual Matters.

MIGUEL., G. S., 2004, *Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States 1960-2001*. Denton, Texas: University of North Texas Press..

VALDES, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*. New-York: Teachers College Press..

ამ სფეროში უკანასკნელი კვლევების შესახებ შეგიძლიათ იხილოთ შემდეგი ჟურნალი: *International Journal of Bilingualism and Bilingual education*

სასწავლო აქტივობები

- (1) მოინახულეთ რომელიმე სკოლა და მოიძიეთ ამ სკოლის ბილინგვური განათლების ისტორია. გაარკვიეთ, რა მიზნები გააჩნია სკოლას ენებთან მიმართებით? როგორ იცვლებოდა ეს მიზნები ბოლო 10 ან 20 წლის განმავლობაში? როგორ ფიქრობენ მასწავლებლები: მოსწავლეთა მეორე ან მშობლიურ ენას ექცეოდა ყურადღება სწავლების პროცესში სკოლის მხრიდან? ენობრივ საკითხებს აქვს კავშირი ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეების დაბალ აკადემიურ მოსწრებასთან? რა ახსნა ეძებნება მასწავლებლების მხრიდან მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ მოსწრებას?
- (2) დოკუმენტების, მასალების გაცნობით, აგრეთვე სკოლაში ვიზიტის და ინტერვიუების ჩატარების შედეგად, დაწერეთ ერთ კონკრეტულ თემში ან თემის შიგნით არსებულ სკოლაში ბილინგვური განათლების განვითარების ისტორია. გაარკვიეთ, ამ თემში ერთი თუ რამდენიმე ენა გამოიყენება გაზეთებზე, აბრებზე, სარეკლამო საშუალებებში?
- (3) მოიაზრეთ რონ უნცისა და კატერინ სნოუს 2001 წლის 15 ოქტომბრის დებატების ჩანაწერი. დოკუმენტის სათაურია: „ბილინგვური განათლება“ – აუცილებელი დახმარება თუ წარუმატებელი ხელშეშლა“; მისი ნახვა შესაძლებელია შემდეგ ბმულზე: <http://www.edletter.org/past/issues/2002-jf/forum.shtml>). სქემის მეშვეობით ჩამოწერეთ ორივე მხარის არგუმენტები. სქემის ბოლოს დაწერეთ საკუთარი მოსაზრება, ვინ უფრო ეფექტურად და დამაჯერებლად გამოიყურებოდა დებატებისას.

თავი 10
ბილინგვური ბანათლების სახეები

შესავალი

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია
სუბმერსიული განათლება
სუბმერსია საკომპენსაციო კლასებით
სეგრეგაციული განათლება
გარდამავალი ბილინგვური განათლება
ერთენოვანი განათლება უცხო ენის სწავლებასთან ერთად
სეპარატისტული განათლება

დასკვნა

თავი 10

ბილინგვური განათლების სახეები

შესავალი

სახელმძღვანელოში ბილინგვური განათლება ფართო გაგებით გამოიყენებოდა და გულისხმობდა (ა) საგანმანათლებლო პროგრამას, სადაც სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება; (ბ) მონოლინგვური სასწავლო გარემო უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის, ანუ სწავლების ენად გამოიყენება მხოლოდ ერთი – უმრავლესობის ენა. სახელმძღვანელოს ამ თავში შევეცდებით, უფრო მეტი სიზუსტე შევიტანოთ ბილინგვური განათლების განმარტებაში და განვიხილოთ ბილინგვური განათლების სახეები.

ბილინგვური განათლების პირველი კლასიფიკაცია ეკუთვნის მაკკეის (1970). ის გამოყოფს ბილინგვური განათლების 90-ზე მეტ სხვადასხვა მახასიათებელს, მათ შორის, მოსწავლის საოჯახო ენა, სასწავლო ენა, თემის ენა, სადაც სკოლა მდებარეობს, ენების საერთაშორისო და რეგიონალური სტატუსი და ა.შ. ბილინგვური განათლების დაყოფის განსხვავებული მიდგომაა პროგრამის მიზნების შესაბამისად კლასიფიკაცია. ამ ნიშნით გამოყოფენ ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სახეებს.

ტრანზიტული ბილინგვური განათლების მიზანია, უზრუნველყოს უმცირესობათა მოსწავლის მშობლიური ენიდან დომინანტ ენაზე გადასვლა. მოსწავლის სოციალური და კულტურული ასიმილაცია არის მთავარი ამოცანა ამ შემთხვევაში. შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს მოსწავლის მიერ საკუთარი მშობლიური ენის შენარჩუნებას და კულტურული იდენტობის ფორმირებას. ოტო და ოტეგაი (1980) უფრო ღრმად წავიდნენ და მოახდინეს გამიჯვნა სტატიკურ შემნარჩუნებელ ბილინგვურ განათლებასა და განმავითარებელ შემნარჩუნებელ ბილინგვურ განათლებას შორის. სტატიკური შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანია შეინარჩუნოს მოსწავლის მშობლიურ ენაში კომპეტენცია იმ დონეზე, რა დონითაც მოსწავლე შევიდა სკოლაში. განმავითარებელი შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანია მოსწავლის მშობლიური ენის ფლობის სრულყოფილად განვითარება და მოსწავლის ორმაგი წიგნიერების უზრუნველყოფა. ამ პროცესს ზოგჯერ გამამდიდრებელ ბილინგვურ განათლებასაც უწოდებენ უმცირესობათა მოსწავლეების მიმართებით (ეს ტერმინი აგრეთვე იხმარება, როცა უმრავლესობის ენის მოსწავლე ეუფლება მეორე ენას). გამამდიდრებელი შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანი კულტურული პლურალიზმი და ენობრივი მრავალფეროვნებაა.

ფერგიუსონმა და მისმა კოლეგებმა (1977) განავრცეს ბილინგვური განათლების მიზნების კლასიფიკაცია და შემოგვთავაზეს ბილინგვური განათლების 10 სხვადასხვა მიზანი:

- (1) უმცირესობების ასიმილაცია;
- (2) მულტილინგვური საზოგადოების ერთიანობის უზრუნველყოფა;

- (3) გარე სამყაროსთან კომუნიკაციის შესაძლებლობების შექმნა;
- (4) ენობრივი უნარების განვითარება დასაქმებისა და სოციალური სტატუსის გასაზრდელად;
- (5) ეთნიკური და რელიგიური იდენტობის შენარჩუნება;
- (6) ორ სხვადასხვა ლინგვისტური თუ პოლიტიკური თემის შერიგება და მათ შორის მედიაცია;
- (7) კოლონიზაციის ენის გავრცელება დამორჩილებული სახელმწიფოს მოქალაქეების კოლონიზატორ სახელმწიფოსთან სოციალიზაციის მიზნით;
- (8) ელიტური ჯგუფების გაძლიერება და საზოგადოებაში მათი პრივილეგირებული პოზიციების შენარჩუნება;
- (9) კანონმდებლობით ენებისათვის თანაბარის სტატუსის მინიჭება, იმ შემთხვევაში, თუ ეს ენები არ სარგებლობენ თანაბარი სტატუსით ყოველდღიურ ყოფაში.
- (10) ენისა და კულტურის გააზრების გაღრმავება;

ეს ჩამონათვალი ცხადყოფს, რომ ბილინგვური განათლების უკან დგას ძალიან განსხვავებული, ზოგჯერ წინააღმდეგობაში მყოფი მიზნები და პოლიტიკა. ბეიკერი (2002) აღნიშნავს, რომ ბილინგვურ განათლებას გააჩნია ოთხი გააზრება: (1) ენობრივი დაგეგმვის (იხილეთ მე-3 თავი); (2) პოლიტიკური (იხილეთ მე-17 და მე-18 თავები); ეკონომიკური (იხილეთ მე-19 თავი) და (4) პედაგოგიური. ბილინგვური განათლება არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო საკითხი. სოციოკულტურული, პოლიტიკური და ეკონომიკური ფაქტორები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ბილინგვური განათლების ფორმირებაში.

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია ნათელ სურათს იძლევა მისი მრავალმხრივობის შესახებ. სკუტნაბ-კანჯასმა გამოყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც გავრცელებულია მსოფლიოში. რა თქმა უნდა, არსებობს ბილინგვური განათლების ტიპების ქვე-ვარიაციებიც, რაზეც მიუთითებს მაკკეის (1977) მიერ გამოყოფილი ბილინგვური განათლების 90 მახასიათებელი. ეს ტიპოლოგია ძალიან კარგი ინსტრუმენტია ბილინგვური განათლების კლასიფიკაციისთვის, თუმცა მას გააჩნია გარკვეული ლიმიტები: (1) მოდელები გულისხმობს სტატიკურ სისტემებს. ბილინგვური კლასები კი მუდამ განვითარებისა და ცვლილებების პროცესშია; (2) თითოეულ მოდელში შიგნით მრავალი სახესხვაობა გამოიყოფა; (3) მოდელები ყურადღებას ამახვილებს დანახარჯებსა და შედეგებზე, თუმცა იგნორირებულია სწავლების პროცესი; (4) მოდელები ვერ ხსნიან ამა თუ იმ ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობას თუ არაეფექტურობას; (5) მოდელები არის გამარტივებული, არათეორიულ საფუძველზეა დამყარებული და ვერ ასახავს ინდივიდუალურად სკოლების კომპლექსურობას.

ბილინგვური განათლების 10 მოდელი განხილული იქნება ამ და შემდეგ თავში.

ბილინგვალური მოსწავლეთა მონოლინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია (სტრუქტურირებული იმერსია)	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა მეორე ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (ძალდატანებით არჩევანის გარეშე)	აპარტიდული	მონოლინგვიზმი

ბილინგვალური მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი
ძირითადი/უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება მეორე ან უცხო ენა	შეზღუდული	გამამდიდრებელი შეზღუდული ბილინგვიზმი
სეპარატისტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (არჩევანის გარეშე)	ავტონომია	შეზღუდული ბილინგვიზმი

ბილინგვალური მოსწავლეთა ძლიერი ბილინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავლება, მეორე ენაზე სწავლების განსაკუთრებული აქცენტით საწყის ეტაპზე	პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება

უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობლიურ ენაზე სწავლების აქცენტებით საწყის ეტაპზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
დუალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი/ლინგვისტური უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
ერთენოვანი ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა, პლურალიზმი	ენის შენარჩუნება და ორმაგი წიგნიერება, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი

შენიშვნები: (1) ეს ცხრილი ეფუძნება ოფელია გარსიასთან დებატებს, რომელიც ამ 10 მოდელს განავრცობს და გამოყოფს ბილინგვური განათლების 14 სახეობას; (2) იხილეთ მანგუბაი (2002), რომელიც აღწერს თუ როგორ შეიძლება გამოიყენოს ეს ტიპოლოგია საგანმანათლებლო სისტემაში ენობრივი დაგეგმვისთვის.

სუბმერსიული განათლება

სუბმერსია აღნიშნავს განათლებას, როდესაც უმცირესობათა ბავშვები სწავლობენ სკოლებში, სადაც სწავლების ენად უმრავლესობის ენა გამოიყენება. სუბმერსია მოიცავს იდეას, რომ ბავშვს ჩააგდებენ წყალში ისე, რომ მან ცურვა არ იცის და ვაღდებულის გაცუროს რაც შეიძლება სწრაფად სხვისი დახმარების გარეშე. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს უმრავლესობის ენაზე უმრავლესობის მოსწავლეებთან ერთად.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში მსგავსი ტიპის გამოცდილება გვხვდება სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამებში (ბრისკი, 1998), თუმცა ამ შემთხვევაში განსხვავებულია მოსწავლეთა შემადგენლობა, კლასებში არ გვხვდება ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეები. სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამები არის უფრო სუბმერსიის პროგრამა, რადგან არ ისწავლება უმცირესობათა ენა და უმცირესობათა მოსწავლეები პირდაპირ ეუფლებიან საგნებს უმრავლესობის ენაზე. მასწავლებელმა შეიძლება გაამარტივოს ენა სწავლების პროცესში (ბრისკი 1998, ჰორნბერგერი, 1991), თუმცა არავითარ შემთხვევაში არ გამოიყენებს მოსწავლეთა მშობლიურ ენას (ჰაკუტა და აუგუსტი, 1997). გავრცელებულია აგრეთვე ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები, რომელიც

განსხვავდება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის პროგრამებისგან. ამ საკითხს დეტალურად ქვემოთ განვიხილავთ.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში გვხვდება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, პროგრამები. ამასთანავე, ხდება საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება, ანუ მოსწავლეები ამ პროგრამაში სწავლობენ სხვადასხვა საგანს ინგლისურად და არა მხოლოდ ინგლისურ ენას. საგნები ისწავლება უფრო გამარტივებული ინგლისურით, ამიტომ ეწოდება ამ პროგრამებს ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები.

გვალდუპე ვალდესი (1998) აღნიშნავს, რომ ასეთ პროგრამებში ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს ერთმანეთთან და მასწავლებელთან აქვთ ინტერაქცია და საერთოდ არ აქვთ ურთიერთობა ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მოსაუბრე თანატოლებთან (გვ. 7). მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ამ ტიპის პროგრამებში მოსწავლეებს ძნელად უვითარდებათ კრიტიკული აზროვნება, შეკითხვების დასმის და თანამშრომლობის უნარი. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს აქვთ კოგნიტური უნარები, მათი ენობრივი კომპეტენცია შეზღუდულია, რათა მათი განვითარება მოხდეს, რაც იწვევს მოსწავლეებში ფრუსტრაციას, არ არიან ჩართულები საგაკვეთილო პროცესში და უფრო მეტიც – მაღალია სკოლის მიტოვების მაჩვენებელიც. შესაბამისად, აღნიშნულ პროგრამებში მონაწილე მოსწავლეების ეკონომიკური და საგანმანათლებლო წარმატება მინიმალური უნდა იყოს, რაც სოციალური უსამართლობისა და უთანასწორობის საფუძველი ხდება (ვალდესი, 1998).

ვალდესმა თავის ორწლიან კვლევაში აღმოაჩინა ის ფაქტორები, რაც ხელს უშლის მოსწავლის მიერ ენის სათანადოდ დაუფლებას, კერძოდ, 1/30-თან არსებული მასწავლებლის და მოსწავლეების შეფარდება, პასიური სწავლების სტრატეგიები, საკლასო ოთახში გამკაცრებული დისციპლინა, შერეული ენობრივი კომპეტენციის კლასების ერთობლივი მუშაობა, საგნის გამარტივებული შინაარსი, მასწავლებლის მიერ გამართული ენობრივი კონსტრუქციების ნაცვლად – დამახინჯებული და გამარტივებული ენობრივი ფორმების გამოყენება. ვალდესი აღნიშნავს, რომ „ვინმეს დადანაშაულება რთულია, საზოგადოებაში არსებული დომინანტური სტრუქტურა ფუნქციონირებს განათლების სისტემაშიც და აისახება მასწავლებლების მოლოდინებზე და მოსწავლეთა ხედვებზე საკუთარი სამომავლო პერსპექტივების შესახებ“ (გვ.4).

ბევრი სხვა მკვლევარიც აკრიტიკებს სუბმერსიის თუ ადაპტირებული ინგლისური ენის პროგრამებს, რადგან მოსწავლე სწავლის პირველ თვეებში საერთოდ ვერ იგებს, რასაც მასწავლებელი ეუბნება, რამეთუ მასწავლებლები ვერ ფლობენ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სწავლების სტრატეგიებს, მასწავლებლებს არ აქვთ საკუთარი სასწავლო გეგმის მოსწავლეთა საჭიროებებზე მორგების გამოცდილება.

კარასქვილო და როდრიგესი (2002, გვ. 3.) აღნიშნავენ:

ბევრი ინგლისური ენის არმცოდნე მოსწავლე სწავლობს კლასში, სადაც მას არ ასწავლიან განსხვავებული სტრატეგიებით და, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ინგლისურ ენას სათანადოდ ვერ ფლობენ, სწავლობენ იმ მოსწავლეებთან ერთად, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია, საერთო პროგრამით. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ მოსწავლეებს ასწავლით ჩვეულებრივი მასწავლებელი, რომელსაც, შესაძლებელია, საერთოდ არ ჰქონდეს ენის სწავლების ცოდნა და გამოცდილება. ანუ, ინგლისური

ენის არმცოდნე მოსწავლეებს ინგლისურს ასწავლის მასწავლებელი, რომელიც საჭიროებს ტრენინგს ენის სწავლების მეთოდებისა და სტრატეგიების თვალსაზრისით.

ამ პროგრამების მთავარი მიზანია, უმცირესობების თუ იმიგრანტების ასიმილაცია (აშშ, დიდი ბრიტანეთი). ამ შემთხვევაში უმცირესობათა ენა აღიქმება, როგორც საფრთხე და სკოლა ხდება ინსტრუმენტი, რომ გაზარდოს საერთო სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური იდეალების მქონე კურსდამთავრებული. 1917 წელს თეოდორ რუზველტი აღნიშნავდა:

ჩვენ უნდა გვქონდეს ერთი დროშა. ჩვენ უნდა გვქონდეს ერთი ენა, ეს უნდა იყოს დამოუკიდებლობის დეკლარაციის, ვაშინგტონის გამოსამშვიდობებელი მიმართვის, ლინკოლნის გეთისბურგის გამოსვლის და მეორედ ინაუგურაციის დროს გამოყენებული ენა. ჩვენ ვერ ვიქნებით ტოლერანტული რომელიმე ევროპული ქვეყნიდან მომდინარე ენებისა და კულტურის მიმართ. ამ ერის დიდება დამოკიდებულია მის სანაპიროსთან გამოჩენილი უცხოელების ასიმილაციაზე. ნებისმიერი ძალა, ვინც ეწინააღმდეგება ამ ასიმილაციურ პოლიტიკას ეწინააღმდეგები ქვეყნის ინტერესებს (ციტატა მოყვანილია ვაგნერის სახელმძღვანელოდან - 1980, გვ. 32).

მსგავსი ტიპის სენტიმენტები მძლავრია ამერიკის შეერთებულ შტატებში (და დიდ ბრიტანეთში) დღესაც, ანუ გამოსვლიდან თითქმის ასი წლის შემდეგ. ლინგვისტური მრავალფეროვნება ხშირად აღიქმებოდა ქვეყნის ერთიანობის საფრთხედ ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ერთი ენა განაპირობებს ღირებულებათა, მიზნებისა და დამოკიდებულებების ერთიან სისტემას. ერთი ენა და ერთიანი კულტურა ადუღაბებს ერს. ლინგვისტურად მრავალფეროვანი ამერიკა ბიბლიურ ბაბილონს დაემსგავსება, ერთი ენა აუცილებელია ქვეყნის ერთიანობისთვის.

მოსწავლეთა განსხვავებული შემადგენლობა დიდი გამოწვევაა მასწავლებლისთვის. მასწავლებლისთვის ძალიან რთულია კლასის მართვა, თუ კლასში არიან მოსწავლეები, რომლებიც ფლობენ ინგლისურს და აგრეთვე მოსწავლეები, რომლებიც იწყებენ ენის ათვისებას. როგორც უკვე ვიცით, 5-7 წელია საჭირო ენის იმ დონეზე დასაუფლებლად, რომ ამ ენაზე სწავლა შეძლო, შესაბამისად, მოლოდინები, რომ მოსწავლე მალე ათვისებს ინგლისურ ენას და შეძლებს საგნების სწავლას, მცდარია.

ენასთან ერთად მნიშვნელოვანია მოსწავლის ოჯახის და თემის იდენტობა და სოციალური სტატუსი. მოსწავლის იდენტობა და სოციალური სტატუსი შეიძლება ხელს უშლიდეს მოსწავლის ემოციურ და სოციალურ ინტეგრაციას. მაკკეის (1988, გვ 341) მოჰყავს სუბმერსიულ პროგრამაში ჩართული მოსწავლის ციტირება:

სკოლა იყო ღამის კოშმარივით. მე მეშინოდა სკოლაში წასვლა და თანაკლასელებისა და მასწავლებლის ნახვა. ნებისმიერი აქტივობა, რომელიც კლასში ტარდებოდა, ამჟღავნებდა ჩემს არაკომპეტენტურობას. თითოეული აქტივობა იყო საბაბი, რომ ჩემი თანაკლასელების დაცინვის ობიექტი გაემხდარიყავი, ხოლო მასწავლებელი უიმედოდ გაოცებული მომშტერებოდა. ყოველივე ამან მე გამიჩინა არასრულფასოვნების კომპლექსი. მე ფრუსტრირებული ვიყავი და მიმაჩნდა, რომ არ შემიძლო არაფრის სწორად გაკეთება. მე ვგრძნობდი, რომ მსურდა ყველაფერზე ხელი ჩამექნია.

სკუტნაბ-კანჯასი აღნიშნავს, რომ იმ ენაზე სწავლა, რომელიც არ გესმის, იწვევს სტრესს. მოსწავლე კონცენტრაციას აკეთებს ენის გაგებაზე და არა სასწავლო გეგმის შინაარსზე. მოსწავლეთა სტრესი, თვითდაჯერების გაქრობა, გაუცხოება – ჩვეულებრივი მოვლენაა სუბმერსიული განათლების პროგრამებში.

სუბმერსიულ სკოლებში მასწავლებლებს ევალებათ, მოსწავლეებს ასწავლონ ენა და ასწავლონ საგანიც (მსგავს სიტუაციებში საჭირო სტრატეგიების შესახებ იხილეთ კარასქილო და როდრიგესი, 2002; ეჩივერია და გრეიესი, 1998; ეჩივერია და მისი კოლეგები, 2000; ფალტისი, 1997). პარასქილომ და როდრიგესმა (2002) ჩამოაყალიბეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რაც, გარკვეულწილად, მოხსნიდა ამ პროგრამებში არსებულ პრობლემებს, კერძოდ: სოციალური და რასობრივი ბარიერების მოხსნა და განათლების თანაბარი შესაძლებლობების პირობების შექმნა; ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა და ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მცოდნე მოსწავლეებს შორის ინტერაქციის გაზრდა და წახალისება; მასწავლებელთა მომზადება და გადამზადება, რათა მათ შეეძლონ გაითავისონ და უპასუხონ მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებს.

სუბმერსია საკომპენსაციო კლასებით

სუბმერსიული პროგრამების ნაირსახეობაა საკომპენსაციო გაკვეთილების დამატება. ანუ, ინგლისური ენის გაკვეთილები დამატებით უტარდებათ მოსწავლეებს, რათა მათ შეეძლონ ინგლისურ ენაში კომპეტენციის გაზრდა. შესაბამისად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლებს აქვთ არჩევანის საშუალება: ან აირჩიონ წმინდა სუბმერსიული პროგრამა, ან განახორციელონ სუბმერსიული პროგრამა საკომპენსაციო გაკვეთილებით.

თუმცა საკომპენსაციო გაკვეთილებს აქვთ უარყოფითი მხარეებიც. მოსწავლეები ჩამორჩებიან სხვა ბავშვებს სხვა საგნებში, რადგან საკომპენსაციო გაკვეთილების გამო ვერ ესწრებიან ამ საგნებს. გარდა ამისა, ხდება იმ მოსწავლეების, ვინც ესწრებიან საკომპენსაციო გაკვეთილებს, როგორც ჩამორჩენილების სტიგმატიზაცია თანაკლასელთა მიერ. საკომპენსაციო გაკვეთილები საკმაოდ ხშირია ამერიკის შეერთებულ შტატებში, მაგრამ როგორც ოვანდო და მისი კოლეგები (2003) აღნიშნავენ, ნაკლებად ეფექტურია:

ამ მოდელის პრობლემა მდგომარეობს მოსწავლის ასაკს, კლასსა და სასწავლო გეგმას შორის შეუთავსებლობაში, ანუ მოსწავლე ეუფლება ენას, მაგრამ ჩამორჩება შესაბამისი კლასისთვის განსაზღვრულ სასწავლო გეგმას. გარდა ამისა, საკომპენსაციო გაკვეთილებზე დასწრება ხდება მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის საფუძველიც (გვ. 73).

სუბმერსიის პროგრამის კიდევ ერთი სახესხვაობაა ადაპტირებული / გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები. ამ პროგრამებში სასწავლო გეგმა გამარტივებულია როგორც ინგლისური ენის ლექსიკის, ასევე მისი მიწოდების მეთოდის თვალსაზრისით. (თანამშრომლობითი სწავლა, არავერბალური საკომუნიკაციო საშუალებების გამოყენება, თვალსაჩინოებე-

ბის გამოყენება, სწავლა კეთებით, დემონსტრირება და ა.შ.), მაგრამ ამ პროგრამებშიც სწავლების ენად მხოლოდ ინგლისური ენა გამოიყენება (ფალტისი, 1997; ფალტისი და ჰიუდელსონი, 1998; ეჩივერია და გრეივისი, 1998). ინგლისური ენის, როგორც მეორე ენისა და ადაპტირებული / გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები მკვეთრად განხვავდება ერთმანეთისგან. პირველის მიზანია ენის სწავლება, ხოლო მეორის მიზანია, გამარტივებული ენით, სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შინაარსის ათვისების ხელშეწყობა. ეჩივერიამ და მისმა კოლეგებმა (2000) შეიმუშავეს ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისურის დაკვირვების პროტოკოლი, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია მასწავლებლების მიერ ამ პროგრამის განხორციელების ხარისხის შემოწმება და სწავლა-სწავლების პროცესზე დაკვირვება.

შინაარსის ადაპტირებულმა/გამარტივებულმა სწავლებამ შეიძლება გამოიწვიოს ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის მოსაუბრე მოსწავლეების სეგრეგაცია (ეჩივერია და გრეივისი, 1998; ოვანდო და მისი კოლეგები, 2003). ამგვარ სეგრეგაციას შეიძლება გარკვეული პოზიტიური შედეგები ახლდეს თან: (1) გაზარდოს მოსწავლეთა საგაკვეთილო პროცესში მონაწილეობა; (2) გაზარდოს მასწავლებლების მგრძობელობა ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა ლინგვისტური საჭიროებების მიმართ; (3) გამოუმუშავოს მოსწავლეებს მსგავსი სიტუაციებისადმი კოლექტიური იდენტობა (ფალტისი, 1993ა, 1993ბ). დადებითი ეფექტის გარდა, ამ მოდელს გააჩნია ბევრი უარყოფითი შედეგიც, კერძოდ, შეზღუდულია ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მოსაუბრე მოსწავლეებთან ინტერაქცია, სოციალური იზოლაციის საფრთხე იზრდება, ხელს უწყობს სტიგმატიზაციას და უარყოფითი სტერეოტიპების ჩამოყალიბებას, რაც, თავის მხრივ, წარმოშობს უთანასწორობას მასწავლებლების მხრიდან მოსწავლეებისადმი მოპყრობის თვალსაზრისით.

სეგრეგაციული განათლება

სეგრეგაციული ენობრივი განათლება გულისხმობს სასწავლო პროგრამებს, სადაც სწავლების ენად გამოიყენება მხოლოდ უმცირესობის ენა (სკუტნაბ-კანჯასი, 1981, 2000, მანგუბაი, 2002). სეგრეგაციულ განათლებას ადგილი აქვს, როცა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის არ არის ხელმისაწვდომი უმრავლესობის მოსწავლეთათვის არსებული სკოლები. მსგავსი ტიპის სეგრეგაცია ზოგჯერ ასახულია კანონში, თუმცა, არის შემთხვევები, როცა მსგავსი სკოლები დეფაქტო არსებობენ.

უმცირესობათა ენებზე არსებული მონოლინგუური სკოლები დამახასიათებელია აპარტეიდული რეჟიმებისთვის (კოლონიურ სახელმწიფოებში ასწავლიან მხოლოდ უმცირესობათა ენებზე). ელიტური ჯგუფები უმცირესობათა ენაზე განათლებას იყენებენ საკუთარი პოზიციების და სეგრეგაციის შესანარჩუნებლად. ენობრივ უმცირესობებს „არ ასწავლიან დომინანტ ენას, რათა მათ ვერ შეძლონ გავლენა მოახდინონ საზოგადოებრივ ცხოვრებაზე და აგრეთვე არ ისწავლონ ენა, რომ მოახერხონ სხვა სუბორდინირებულ ჯგუფებთან კომუნიკაცია (სკუტნაბ-კანჯასი, 1981, გვ. 128).

ტრანზიტული ბილინგუური განათლება

ტრანზიტული ბილინგუური განათლება იყო ამერიკის შეერთებულ შტატებში ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული პროგრამა, რომელიც ფინანსდება VII-ე თავის იმპლიმენტაციისთვის გამოყოფილი სახსრებით. ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამის მიზანიც ასიმილაციაა, თუმცა ის განსხვავდება სუბმერსიის პროგრამისაგან, რადგან ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს აქვთ საშუალება, საწყის ეტაპზე დროებით გამოიყენონ მშობლიური ენა სწავლების პროცესში, სანამ არ შეისწავლიან უმრავლესობის ენას იმ დონეზე, რომ საგნების სწავლა მოახერხონ უმრავლესობის ენაზე (კუმინსი, 1980ბ). ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამებში ეტაპობრივად მცირდება მშობლიური ენის სწავლების წილი უმრავლესობის ენაზე საგნების სწავლების ზრდის ხარჯზე (ვილარეალი, 1999).

ამ პროგრამის მიზანია, რომ მოსწავლეები არ ჩამორჩნენ სასწავლო გეგმას ენის ცოდნის გამო, ამიტომ საწყის ეტაპზე ხდება მათს მშობლიურ ენაზე სწავლება, რითაც მოსწავლეებს ეძლევათ თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები. უზრუნველყოფს თუ არა ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამა თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს, განხილული იქნება სახელმძღვანელოს მე-12 თავში.

ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამები იყოფა ორ ძირითად ტიპად: ადრეული გასვლისა და გვიანი გასვლის ბილინგუური განათლების პროგრამებად (რამირესი და მერინო, 1990). ადრეული გასვლის პროგრამები გულისხმობს მხოლოდ ორი წლის განმავლობაში მშობლიურ ენაზე სწავლას, ხოლო გვიანი გასვლის პროგრამები გულისხმობს, რომ მეექვსე კლასამდე საგნების 40% შეისწავლება უმცირესობათა ენებზე. ისტორიულად ადრეული გასვლის პროგრამები უფრო ფართოდ გავრცელებულია ამერიკის შეერთებულ შტატებში. აღსანიშნავია, რომ ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამები არსებობს უფრო დიდი ასაკის მოსწავლეთათვისაც (საბაზო და საშუალო სკოლებში), რომლებმაც განათლება მიიღეს მხოლოდ მშობლიურ ენაზე, შემდეგ მოხდა მათი იმიგრაცია ამერიკის შეერთებულ შტატებში და საჭიროებენ გარდამავალ პერიოდს, სანამ შეძლებენ უმრავლესობის ენაზე სწავლას (აგუსტუსი, 2002).

ევანდო და მისი კოლეგები (2003) აკრიტიკებენ ამ მოდელს, რადგან ისინი თვლიან, რომ ეს მოდელი ხელს უწყობს უმცირესობათა და უმრავლესობის მოსწავლეთა სეგრეგაციას, რის შედეგადაც საზოგადოებაში არსებული სოციალურ იერარქია უცვლელი რჩება და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები კვლავ დაბალი სოციალური სტატუსით სარგებლობენ. გარდა ამისა, ამ პროგრამებში ინგლისური ენის შესასწავლად მეტი დროა საჭირო და ამით მცირდება ბილინგვიზმის კოგნიტიური უპირატესობების გამოყენების შესაძლებლობა.

აღსანიშნავია, რომ ამ ტიპის პროგრამებისთვის საჭიროა ბილინგვალური მასწავლებლები, რომლებიც ფლობენ როგორც უმცირესობის, აგრეთვე უმრავლესობის ენას. აგრეთვე მნიშვნელოვანია ამ ტიპის პროგრამებში სკოლებს შიგნით სტატუსისა და პრესტიჟის გადანაწილების სა-

კითხი. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ სკოლებს აქვთ ფარული გზავნილი საკადრო პოლიტიკასთან დაკავშირებით. სკოლების ადმინისტრაციისაში ძირითადად დასაქმებულნი არიან ინგლისური ენის მონოლინგვალები (გარსია, 1993), ხოლო ტექნიკურ პერსონალს (მზარეული, დარაჯი, შვეიცარი, დამლაგებელი) წარმოადგენენ ესპანურენოვანი მოქალაქეები. შესაბამისად, მოსწავლეებში ადრეული ასაკიდანვე ხდება ენებს შორის, აგრეთვე სოციალურ სტატუსებს შორის არსებული პრესტიჟის გააზრება და მოსწავლეთა ნაწილში არასრულფასოვნების განვითარება ან მოსწავლეთა მხრიდან სხვა მოსწავლეების სტიგმატიზაცია. ამგვარ სიტუაციაში მნიშვნელოვანია ესპანურენოვანი მასწავლებლების მოზიდვა, რომლებიც იზრუნებენ, ერთი მხრივ, მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებზე და, მეორე მხრივ, მათ მიერ მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებაზე (გარსია, 1991).

ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები მარტო ამერიკის შეერთებულ შტატებში არ არის გავრცელებული. ინგლისშიც გამოიყენება ეს მოდელი, მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ძალიან სწრაფად ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა (ქრისი, 2004). ლონდონში 300-ზე მეტი ლინგვისტური უმცირესობაა, შესაბამისად, პოლიტიკოსთა არგუმენტია, რომ ყველა ამ ენებისთვის და მათი მოსწავლეებისთვის ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება შეუძლებელია. შესაბამისად, ინგლისში უფრო მეტი მოლოდინია, რომ ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები ისწავლიან თავიანთ მშობლიურ ენებზე და არა უმრავლესობის ენებზე მომუშავე სკოლებში.

დიდ ბრიტანეთში ინგლისური ენის დამატებითი პროგრამები გვხვდება ზოგიერთ დაწყებით და საშუალო სკოლაში. მოსწავლეებისთვის გამოიყოფა ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელი, რომელიც ინდივიდუალურ დახმარებას უწევს ლინგვისტური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, აგრეთვე გუნდურად მუშაობენ საგნობრივ მასწავლებელთან და აწეობენ ორენოვანი მოთხოვნების თხრობის გაკეთილებს მთელი კლასისთვის (ბოურნე, 2001ბ). აღსანიშნავია, რომ ეს დამხმარე მასწავლებლებიც ძირითადად ინგლისურ ენას იყენებენ, ამასთანავე, ეს მასწავლებლები არიან უფრო ნაკლებად ანაზღაურებადი და იმყოფებიან ძირითადი მასწავლებლის დაქვემდებარებაში (ბოურნე, 2001ბ).

აღსანიშნავია, რომ პრაქტიკაში გავრცელებულია ახალჩამოსულთა ცენტრები (მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ახალჩამოსული იმიგრანტებისთვის). ანალოგიური მოდელია უელსში, სადაც გახსნილია მოგვიანებით ჩამოსულთა ცენტრები: მოსწავლეები წინასწარ სწავლობენ ენას, სანამ სწავლას გააგრძელებენ სკოლებში. კოელიოს (1998) მოჰყავს კანადის მაგალითი, სადაც ასეთ ცენტრებს აქვთ „შოკის შთანქმის“ ფუნქცია კულტურული, საგანმანათლებლო და ენობრივი თვალსაზრისით. ამ ცენტრებში ხდება მათი ადაპტირება, რომლის ხანგრძლივობაც საშუალოდ ორი წელიწადია, თუმცა დაბალი კოგნიტური შესაძლებლობების პირობებში, ახალჩამოსულებს უფლება აქვთ გაჩერდნენ საადაპტაციო ცენტრებში მეტი ხნით.

სეილს და მისი კოლეგებს (2003) მოჰყავთ დაწყებითი სკოლის „შოკის შთანქმის“ ცენტრის მისისაუგას (ონტარიო, კანადა) მაგალითი. სკოლას გაწერილი აქვს მიღების, ორიენტაციის, წინასწარი შეფასების

პროცედურები, აგრეთვე ბავშვების შემდგომი ინტეგრაციისათვის საჭირო სასწავლო და სოციალური პროგრამები. ეს მაგალითი ასახავს გვადალჟე ვალდესის (2001) რეკომენდაციებს, რომ მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის აკადემიური და ინტერპერსონალური ენის სწავლება, რათა მოსწავლემ წარმატებას მიაღწიოს სკოლასა და საზოგადოებაში. ვალდესის რეკომენდაციებით, მნიშვნელოვანია, რომ სწავლება დაეფუძნოს მოსწავლის არსებულ ცოდნას, ყველა მასწავლებელი სკოლაში იყოს პასუხისმგებელი იმიგრანტ მოსწავლეებზე და ეს პასუხისმგებლობა არ გადადიოდეს მხოლოდ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებზე და მოხდეს იმიგრანტი მოსწავლეების ინტეგრაცია სკოლაში და არა მათი იზოლაცია.

ერთნოვანი განათლება უცხო ენის სწავლებით

ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კანადაში, ავსტრალიასა და ევროპის უმეტეს ნაწილში მოსწავლეები დადიან სკოლაში, სადაც სწავლების ენა მხოლოდ დომინანტი ენაა. ამ სკოლებში ისწავლება მხოლოდ ერთი უცხო ენა დღეში ნახევარი საათით, სხვა საგნების მსგავსად. ეს მიდგომა აბსოლუტურად განსხვავდება მიდგომისგან, როცა საგანი ისწავლება ამა თუ იმ ენის საშუალებით.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჩატარებულმა ეროვნულმა გამოკითხვამ (ბრანამანი და როდსი, 1998) აჩვენა, რომ დაწყებითი სკოლების 31%-ში ისწავლება უცხო ენა (1987 წელს ეს მაჩვენებელი იყო 22%). ესპანური და ფრანგული არის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული უცხო ენა. აქვე აღსანიშნავია, რომ ესპანური ენის წილი იზრდება, ხოლო ფრანგულის მცირდება.

უცხო ენის სწავლებისას სერიოზული პრობლემაა, რომ ენის შემსწავლელი, ფაქტობრივად, სრულყოფილად ვერ ეუფლებიან მეორე ენას (მაგალითად, ინგლისში), რადგან ისინი ენას სწავლობენ მხოლოდ ნახევარი საათით ხუთი ან 12 წლის განმავლობაში და ამ ენის ფუნქციური გამოყენება მათ მიერ ვერ ხდება. ლებლანკი სვამს ამასთან დაკავშირებით კრიტიკულ შეკითხვას (1992, გვ.35):

ჩვენ ყველამ ვიცით, თუ რამხელა ინვესტიციას დებს ჩვენი ქვეყანა (კანადა) მეორე ენის სწავლებაში. საუბარია მილიონობით დოლარზე; ყველა მოსწავლე სწავლობს მეორე ენას, მაგრამ როცა სკოლას ამთავრებენ, უნდა შეეძლოთ ამ ენის გამოყენება; თუმცა, რა ხდება სინამდვილეში?

კანადელებმა აღმოაჩინეს, რომ მათ სკოლებში 12 წლის განმავლობაში ფრანგულის სწავლის შემდეგ მოსწავლეებს არ შეუძლიათ კომუნიკაცია ფრანგულენოვან კანადელებთან. ანალოგიურად, დიდ ბრიტანეთში 5 წლის განმავლობაში უცხო ენის (ფრანგული, გერმანული ან ესპანური) სწავლების შემდეგ მხოლოდ მცირე ნაწილი ახერხებს ამ ენებზე საუბარს. განათლების სისტემაში, სადაც უცხო ენა ისწავლება მხოლოდ ერთი საგნის სახით, იშვიათია შემთხვევა, როცა მოსწავლე ბილინგვალი ხდება.

აღსანიშნავია, რომ არის გამონაკლისებიც. მაგალითად, სკანდინავიის ქვეყნებში ინგლისური ენა ისწავლება როგორც უცხო ენა და ამ ქვეყნებში მოსწავლეები სრულყოფილად ეუფლებიან ინგლისურ ენას.

როცა მოტივაცია მაღალია, როცა ენის შესწავლა დაკავშირებულია დასაქმებასა და სოციალურ სტატუსთან, მისი ათვისების ალბათობა იზრდება. ინგლისური ენის სწავლებამ შეუქცევადი ხასიათი მიიღო ევროპულ სახელმწიფოებში

სეპარატისტული განათლება

ამ ტიპის განათლება გვხვდება, როცა უმცირესობები ირჩევენ მხოლოდ საკუთარ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებას და მონოლინგვიზმსა და მონოკულტურიზმს. შემეპორნმა (1970) ამას უწოდა „სეპარატული“ განათლება, როცა უმცირესობები ცდილობენ უმრავლესობისგან დისტანცირებას და ხაზს უსვამენ თავიანთ დამოუკიდებელ არსებობას. სეპარატული განათლების მიზანი შეიძლება იყოს საკუთარი ენის უმრავლესობის ენის გაგლენისგან დაცვა, პოლიტიკური, ეკონომიკური ან კულტურული ავტონომია და ა.შ.

ზოგჯერ სეპარატისტული მიზნები ოფიციალურად არ არის დეკლარირებული და ეს სკოლები ფუნქციონირებენ რელიგიური სკოლების სახით ან ლინგვისტური აქტივისტების მხარდაჭერით. ამ ტიპის სკოლები ნათელი დადასტურებაა, რომ სკოლების სპექტრი ფართოა, დაწყებული პლურალისტულით, – დამთავრებული სეპარატისტული სკოლებით.

დასკვნა

ბილინგვური განათლების ისტორია და ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამების განხილვის შემდეგ, გადავალთ ისეთი ბილინგვური განათლების პროგრამების განხილვაზე, რომელთა მიზანიც რეალური ბილინგვიზმი და ბიკულტურიზმია. მე-12 თავში კი განვიხილავთ სუსტი და ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის საკითხებს.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- თავში წარმოდგენილი იყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც დალაგებული იყო ძლიერი და სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამების სახით. სუსტ ბილინგვურ განათლების პროგრამებში ბილინგვალი მოსწავლეები არიან, თუმცა ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება იშვიათად მიიღწევა;
- სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამებში მთავარი მიზანი უმცირესობების ასიმილაციაა, უმცირესობების მშობლიური ენის შენარჩუნება და კულტურული პლურალიზმი არ წარმოადგენს ამ პროგრამების ამოცანებს;
- უმრავლესობის ენის სკოლებში უმცირესობათა ბავშვებისთვის შეიძლება ჩაატარონ საკომპენსაციო გაკვეთილები ან მოახდინონ სასწავლო გეგმის შინაარსის ადაპტაცია/გამარტივება;

- ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამებში საწყის ეტაპზე მშობლიური ენის გამოყენება ხდება, თუმცა ამ პროგრამების მთავარი მიზანი უმცირესობათა მოსწავლეების ასიმილაციაა.

რეკომენდებული ღამათებიანი საკითხავი ლიტერატურა

CARRASQUILLO, A.L., & RODRIGUEZ, V., 2001, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.

CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services.

CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht:Kluwer.

GARCIA, O. & BAKER, C. (eds), 2006, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

GENESEE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. University of California, Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.

OVANDO, C. J., COLLIER, V.P. & COMBS, M. C., 2003, *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition), New York: McGraw Hill.

SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

VALDES, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*. New York: Teachers College Press

ამ საკითხზე უკანასკნელი კვლევები იხილეთ ქურნალი *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*.

სასწავლო ამტვირთვები:

- (1) დაწერეთ საკუთარი გამოცდილება ამა თუ იმ საგანმანათლებლო პროგრამაში მონაწილეობის შესახებ. წარმოადგინეთ ეს თქვენი გამოცდილება სემინარზე, სადაც გამოცდილების გაზიარების შესაძლებლობა იქნება;
- (2) არსებობს განსხვავება (ა) უცხო ენის სწავლებას; (ბ) ენის შესახებ სწავლებას და (გ) ენის საშუალებით საგნის სწავლებას შორის. ჩამოაყალიბეთ ამ მიდგომებიდან რომელი მიდგომა გამოიყენება თქვენს რეგიონში, რომელ მოსწავლეებთან და რა მიზნით;
- (3) გააკეთეთ ფოტოგამოფენა რომელიმე სკოლის ლინგვისტური ლანდშაფტის შესახებ (საკლასო კედლები, სკოლის აბრები და სხვა სანიშნე მოწყობილობები, განცხადებები, საკლასო მასალები). რა შეგიძლიათ თქვათ ამ მასალების გაცნობის შემდეგ ამ სკოლის ენობრივი მიზნების შესახებ?

თავი 11
ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიბნიერებისთვის
განათლება

შესავალი

დუალური ბილინგვური განათლება

წარმოშობა და განვითარება

დუალური ენობრივი სკოლები და მშვიდობა

მშობლიური ენის ბილინგვური განათლება

მოდელებს შორის არსებული მნიშვნელოვანი სხვაობები
აბორიგენი მოსახლეობის განათლება ამერიკის შეერთებულ
შტატებში

იმერსიის ბილინგვური განათლება

იმერსიის ბილინგვური განათლების სახეები

უმრავლესობის ენაზე ბილინგვური განათლება

საერთაშორისო სკოლები

ევროპული სკოლები მოძრაობა

დასკვნა

თავი 11

ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერებისთვის განათლება

შესავალი

ბილინგვური განათლების ისტორიისა და ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამების განხილვის შემდეგ, ამ თავში განვიხილავთ ბილინგვური განათლების ძლიერ პროგრამებს. განხილვას დაიწყოთ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამით, რომელიც დაინერგა ამერიკის შეერთებულ შტატებში მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში და რომელსაც ჰქონდა მძლავრი საგანმანათლებლო და პოლიტიკური მხარდაჭერა.

ბილინგვიზმი, ორმაგი წიგნიერება და ბიკულტურიზმი არის ძლიერი ბილინგვური განათლების მთავარი მიზნები. ამ თავში განხილული იქნება (1) დუალური ბილინგვური განათლება, რომელიც წარმოიშვა ამერიკის შეერთებულ შტატებში და გავრცელდა შემდგომ მთელს მსოფლიოში; (2) მშობლიური ენის ბილინგვური განათლება, რომლის მიზანია სწავლების ენად გამოიყენებოდეს უმცირესობათა მშობლიური ენა; (3) იმერსიის ბილინგვური განათლება, რომელიც განხორციელდა პირველად კანადაში და შემდგომ გავრცელდა სხვა ქვეყნებშიც; (4) უმრავლესობის ენაზე ბილინგვური განათლება, რომელიც ხორციელდება უმრავლესობის ორ ან მეტ ენაზე. თითოეული ეს მოდელი კარგად არის აპრობირებული, შესწავლილი და გავრცელებული.

დუალური ბილინგვური განათლება

დუალური ბილინგვური განათლების დროს კლასში წარმოდგენილია ენობრივი უმრავლესობისა და ენობრივი უმცირესობის თანაბარი რაოდენობის მოსწავლეები და სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება. ამ პროგრამის მიზანია მოსწავლეებში დაბალანსებული ბილინგვიზმის განვითარება (ლინკოლმ-დუარი, 2001). ორმაგი წიგნიერება გახლავთ ამ პროგრამების კიდევ ერთი დანიშნულება (იხილეთ მე-14 თავი).

ამ პროგრამების აღსაწერად სხვადასხვა ტერმინი გამოიყენება: დუალური ბილინგვური განათლება, განმავითარებელი ბილინგვური განათლება, ორმხრივი ბილინგვური განათლება, ორმხრივი სკოლები, ორმხრივი იმერსია, ბილინგვური იმერსია, ესპანური იმერსია, ორმაგი იმერსია, ურთიერჩამკეტი განათლება და ა.შ.

დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა პირველად გაჩნდა დეიდეს ქაუნთიში, ფლორიდაში, 1963 წელს გადასახლებაში მყოფი კუბელების თემში და ძალიან მალე გავრცელდა მთელს მსოფლიოში (იხილეთ გარსია და ოტეგაი, 1985, 1988; ბეიკერი და ჯონსი, 1998). დღესდღეობით 300-ზე მეტი დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა

არსებობს მსოფლიოში (იხილეთ <http://www.cal.org/twi/directory/>). ამერიკულ დუალურ ბილინგვურ პროგრამებს შემდეგი საერთო მახასიათებლები გააჩნია (გინესი და განდარა, 1999; ლინკოლმ-ლეარი, 2001):

- (1) უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად სულ მცირე საგნების 50%-ში ექვსი წლის განმავლობაში;
- (2) სწავლების კონკრეტულ მონაკვეთში მხოლოდ ერთი ენა გამოიყენება, სწავლება უნდა თანხვედებოდეს მოსწავლის ენობრივ კომპეტენციას, მაგრამ, ამავე დროს, უნდა იყოს მოსწავლის მოტივაციის გასაზრდელი და გამომწვევი, ენა ისწავლება ძირითადად საგნის შინაარსზე დაფუძნებით;
- (3) ენობრივი უმცირესობის და უმრავლესობის მოსწავლეები თანაბრად არიან წარმოდგენილი კლასში და ინტეგრირებულნი არიან თითქმის ყველა გაკვეთილზე

ენობრივი ბალანსი მოსწავლეებში არის უმნიშვნელოვანესი, რადგან თუ რომელიმე ენა გახდა დომინანტი, ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერების მიღწევა შეიძლება განუხორციელებელი გახდეს, თუმცა ენობრივი დისბალანსიც ხშირია ამ ტიპის სკოლებში. დისბალანსმა მოსწავლეებს შორის შეიძლება გამოიწვიოს ერთი ენის გამოყენება მეორე ენის ხარჯზე. შესაბამისად, მოსწავლეთა ერთი ჯგუფი შეიძლება გარიყული აღმოჩნდეს და შედეგად მივიღოთ სეგრეგაცია ინტეგრაციის ნაცვლად. მოსწავლეთა თანაბარი რაოდენობის შერჩევა მნიშვნელოვანია, თუმცა აგრეთვე მნიშვნელოვანია ფსიქოლოგიური ენობრივი ბალანსის შექმნა, რომელიც ხშირად განსხვავდება მოსწავლეთა შორის არსებული რაოდენობრივი ბალანსისგან. ენების სტატუსი დიდ როლს თამაშობს ბალანსის შექმნაში და ამიტომ მნიშვნელოვანია მაქსიმალური ყურადღება, რომ მაღალი სტატუსისა და პრესტიჟის მქონე ენამ არ გადასძლიოს უმცირესობათა ენას და არ შეიქმნას კლასში ენობრივი დისბალანსი, მიუხედავად მოსწავლეთა თანაბარი რაოდენობისა. ოლერმა და ეილერსმა (2002) მაიმიში ჩატარებული კვლევის შედეგად დაადგინეს, რომ სკოლის ტიპისა და მოსწავლეთა ასაკის მიუხედავად, მოსწავლეები ამჯობინებენ ინგლისურ ენაზე საუბარს საბავშვო ბაღის პირველ სემესტრშიც კი.

ენობრივი დისბალანსის პირობებში, უმჯობესი ხდება უმცირესობათა მოსწავლეები სჭარბობდნენ რაოდენობრივად უმრავლესობის მოსწავლეებს. უმრავლესობის ენა ძირითადად დომინანტურია სკოლის გარე კონტექსტში (მას-მედია, სამსახურები), შესაბამისად, სკოლის გარეთ არსებული დისბალანსი შეიძლება დარეგულირდეს სკოლის შიგნით უმცირესობის ენის სასარგებლოდ არსებული დისბალანსით, თუმცა აქ დგება სხვა ტიპის საფრთხე: თუ სკოლა მიიღებს განსაკუთრებით დიდი რაოდენობით ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს, მისი პრესტიჟი შეიძლება დაეცეს, როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის მშობელთა თვალში.

სპეციალიზებული დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებს საშუალება აქვთ, უფრო დიდი გეოგრაფიული არეალიდან მოიზიდონ მოსწავლეები. ამ შემთხვევაში მოსწავლეებში ენობრივი ბალანსის შექმნა შეიძლება გახდეს მოსწავლეთა შერჩევის მთავარი კრიტერიუმი.

ხშირად უმრავლესობის მოსწავლეთა მოზიდვა დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში რთულია. ახლოს მყოფი მონოლინგვური სკოლის პირობებში, დუალური ბილინგვური განათლების სკოლის არჩევან

მშობლის კეთილ ნებაზეა დამოკიდებული, ამიტომ მნიშვნელოვანია ამ ტიპის სკოლებმა დაადასტურონ საკუთარი ეფექტურობა, გამართული სასწავლო გეგმა და სწავლების ხარისხი. ენობრივი უმცირესობის მშობლები უფრო იხრებიან დუალური ბილინგვური სკოლებისკენ (ჰორნბერგერი, 1991), ვიდრე ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეთა მშობლები.

დუალური ბილინგვური განათლების სკოლები ვითარდება დუალურ ბილინგვურ ბაღებზე დაყრდნობით, ანუ ჯერ იქმნება დუალური ბილინგვური ბაღები, ხოლო შემდგომ ამ ბაღის მოსწავლეები შედიან დუალურ ბილინგვურ სკოლებში. ვიესე (2004) აღნიშნავს, რომ დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებში მასწავლებლები პასიურად არ ახორციელებენ რომელიმე მოდელს; ისინი პრაქტიკულ გამოცდილებაზე დაფუძნებით და არსებული კონტექსტის შესაბამისად ახდენენ სასწავლო პროცესის ტრანსფორმირებას.

დუალური ბილინგვური განათლების დაწყებითი სკოლების გარდა, ამ ტიპის საშუალო სკოლები გვხვდება ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მსოფლიოს სხვა ქვეყნებშიც (უელსი, ესპანეთი, ინდოეთი). დუალური ბილინგვური განათლება შეიძლება მიმდინარეობდეს მთელ სკოლაში (მაგალითისთვის იხილეთ მაკკარტი, 2003), თუმცა შესაძლებელია, რომელიმე – მაგალითად, მეექვსე კლასში – იყოს მხოლოდ ერთი დუალური ბილინგვური განათლების კლასი, ხოლო დანარჩენ კლასებში უმრავლესობის ენაზე სწავლობდნენ.

ლინკოლმ-ლუარი (2000) და ჰოვარდი და ქრისტენსენი (2002) გამოყოფენ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამების მთავარ მიზნებს:

- მოსწავლეთა მაღალი ენობრივი კომპეტენცია პირველ და მეორე ენებში;
- მოსწავლეებში წერისა და კითხვის უნარების განვითარება ორივე ენაში ერთსა და იმავე კლასში;
- მაღალი აკადემიური მოსწრება სხვა საგნებშიც (მათემატიკა, საზოგადოებრივი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები);
- პოზიტიური ინტერკულტურული დამოკიდებულებები და ქმედებები;
- ბილინგვალი და ორმაგი წიგნიერების მქონე მოქალაქეები, რომლებსაც სარგებლობა მოაქვთ ქვეყნის განვითარებისთვის.

დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არა მხოლოდ ბილინგვალ და ორმაგი წიგნიერების მოქალაქეებს აყალიბებენ, არამედ ხელს უწყობენ მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებას (გინეისი და განდარა (1999), ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარება შესაძლებელი ხდება თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიის გამოყენებით (ჰოვარდი და ქრისტენსენი, 2002), თუმცა ამ სტრატეგიის გამოყენება მოითხოვს კვალიფიციურ პედაგოგებს.

აღსანიშნავია, რომ დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებს სჭირდებათ არა მხოლოდ წარმატებები ორი ენის დაუფლების თვალსაზრისით, არამედ წარმატებები სხვადასხვა საგანში და ამ საგნებში ჩატარებულ ტესტირების შედეგებში, (ლინკოლმ-ლუარი, 2001), რათა მიმზიდველი გახდნენ დომინანტი ენის მშობლებისთვისაც და დაამტკიცონ საკუთარი უპირატესობანი. ლინკოლმ-ლუარი (2000) მიუთითებს, რომ “დუალური ბილინგვური სკოლები უზრუნველყოფენ თანამედროვე

შრომითი ბაზრის შესაბამისი კურსდამთავრებულების გამოშვებას” (გვ. 5). მაგალითად, კურსდამთავრებულებს, რომლებიც ფლობენ ინგლისურს და ესპანურს, თანაბრად აქვთ ძალიან დიდი შანსი, იმუშაონ ტრანსნაციონალურ კორპორაციებში, საერთაშორისო ორგანიზაციებში, გლობალური ფინანსური ოპერაციებისა და საერთაშორისო ვაჭრობასა და ბაზრებთან დაკავშირებულ კომერციულ სტრუქტურებში. მათზე მოთხოვნა მაღალია სადაზვერვო, ძალოვან და დიპლომატიურ სამსახურებშიც. მათ აგრეთვე დიდი პერსპექტივა აქვთ დასაქმდნენ ამერიკის შეერთებული შტატების საზღვრებს გარეთაც (იხილეთ მე-19 თავი). თუმცა, ზოგიერთი მკვლევარი კრიტიკულად უყურებს ამ პერსპექტივას და აღნიშნავს, რომ მსგავსი შესაძლებლობებით შეიძლება ისარგებლონ უმრავლესობის წარმომადგენლებმა, რომლებიც დაეუფლებიან ესპანურ ენას სრულყოფილად, ხოლო ესპანურურენოვანი მოქალაქეები კვლავ ვერ ისარგებლებენ საკუთარი ბილინგვიზმის უპირატესობებით დასაქმების და კარიერული ზრდის თვალსაზრისით.

დუალურ ბილინგვურ განათლებას მრავალმხრივი პოზიტიური დასაბუთება აქვს. მისი საშუალებით ხდება თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეთათვის, ის არის ყველა მოსწავლის ინტეგრაციის ხელშეწყობის ინსტრუმენტი, ის გახლავთ ყველა მოსწავლის გამამდიდრებელი, ის ხელს უწყობს მოსწავლეზე-ორიენტირებულ სწავლებას, რამეთუ ეფუძნება მოსწავლის არსებულ ცოდნას, აღზრდის მულტიკულტურულ მოქალაქეს, ხელს უწყობს ორ ენაში მაღალ ენობრივ კომპეტენციას და ა.შ. დუალური ბილინგვური განათლება წარმოშობს ბილინგვალ, ორმაგი წიგნიერების მქონე, მულტიკულტურულ ინდივიდს. ენობრივი უმცირესობები სრულყოფილად ფლობენ, როგორც საკუთარ მშობლიურ ენას, აგრეთვე დომინანტ ენას და ამასთანავე, აქვთ ნორმალური აკადემიური მოსწრება სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ ყველა საგანში. ყველა ამ მიზნის მისაღწევად სხვადასხვა პრაქტიკა გამოიყენება (ქრისტიანი და მისი კოლეგები, 1997; ქლაუდი და მისი კოლეგები, 2000; ლინდჰოლმ-ლეარი, 2001, 2005; სოლტერო, 2004, გომესი და მისი კოლეგები, 2005; და ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2005; იხილეთ აგრეთვე <http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm/>.

- (1) სკოლაში ორივე ენას აქვთ ერთნაირი და თანაბარი სტატუსი. ორივე ენა გამოიყენება სწავლების ენად და ხდება ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება. მაგალითად, მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მეცნიერებები შეიძლება ისწავლებოდეს ორივე ენაზე, მაგრამ სასწავლო გეგმა ისეა შედგენილი, რომ საგნობრივი შინაარსის ხელახლა სწავლება არ მოხდეს სხვა ენაზე;
- (2) სასკოლო გარემო არის ბილინგვური. ეს გარემო იქმნება საკლასო ოთახებით, დერეფნებით, განცხადების დაფით, სასწავლო რესურსებით და კლასგარეშე აქტივობებით. განცხადებები, წერილები მთელს სკოლაში ვრცელდება ბილინგვურად;

- (3) დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში ორივე ენა ზოგჯერ ისწავლება, როგორც ცალკე აღებული საგანი. თუმცა ზოგიერთ დუალურ პროგრამაში ამ ორი ენის საშუალებით ხდება სხვადასხვა საგნის სწავლება და ეს ენები ცალკე საგნების სახით არ გვხვდება. ამ სკოლებში ბავშვები ენას ეუფლებიან საგნის სწავლითა და თანაკლასელებთან ინტერაქციის შედეგად. ნებისმიერ შემთხვევაში წერისა და კითხვის უნარის განვითარებას ექცევა უდიდესი ყურადღება ამ პროგრამაში, ანუ ბილინგვიზმთან ერთად ორმაგი წიგნიერება არის დუალური ბილინგვური განათლების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი. განსაკუთრებული ყურადღება ამ თვალსაზრისით შეიძლება მიექცეს მშობლიურ ენაზე წიგნიერების განვითარებასაც კი (იხილეთ მე-14 თავი);
- (4) დუალური ბილინგვური პროგრამების მასწავლებლები და თანამშრომლები ძირითადად ბილინგვალები არიან. მასწავლებლები ძირითადად მუშაობენ გუნდურად, დამხმარე პერსონალი და აგრეთვე მშობლებიც, რომლებიც ჩართულნი არიან სასკოლო ცხოვრებაში არიან ბილინგვალები (სოლტერო, 2004). მშობლებს ენიჭებათ უდიდესი როლი სწავლების პროცესში, მაგალითად, თუ სკოლაში არის ესპანურენოვან მოსწავლეთა დიდი ნაწილი, მათი მშობლების და ბებია-ბაბუის ჩართვა მნიშვნელოვანია ესპანურენოვანი კულტურის გასაცნობად თხრობისა თუ სხვა კულტურული ღონისძიებების ორგანიზების გზით, რათა კლასში შეიქმნას ამ ენისა და კულტურისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებები.
- (5) დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები, რაც შეიძლება ხანგრძლივი უნდა იყოს. ორი ან სამი წელი არ არის საკმარისი ამ ტიპის პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად. სულ მცირე 4 ან 5 წელია აუცილებელი (შესაძლებელია – მეტიც) ამ პროგრამის განსახორციელებლად. (ერცვლად იხილეთ მე-8 თავი, თუ რამდენი წელია საჭირო აკადემიური ენის დასაუფლებლად).

დუალური პროგრამების მთავარი იდეაა ენების განცალკევება, სწავლების თითოეულ მონაკვეთში მხოლოდ ერთი ენა გამოიყენება. ენობრივი ზღვარი დაწესებულია დროსთან, სასწავლო გეგმასთან და სწავლების მეთოდებთან მიმართებით.

უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია სწორი გათვლა, თუ როდის უნდა გამოიყენო რომელი ენა. დაყოფა შეიძლება მოხდეს კვირის დღეების მიხედვით. მაგალითად, მათემატიკა ისწავლებოდეს ერთსა და იმავე კლასში ესპანურად ორშაბათს, ოთხშაბათს და პარასკევს, ხოლო ინგლისურად სამშაბათს და ხუთშაბათს. ხოლო შემდეგ კვირას მოხდეს დღეების შეცვლა ენებთან მიმართებით. ან, მაგალითად, განსხვავებული საგნები შეიძლება ისწავლებოდეს განსხვავებულ ენებზე, მაგალითად, მათემატიკა ისწავლებოდეს ესპანურად, ხოლო ფიზიკა ინგლისურად. შესაძლებელია მოხდეს დღეების დაყოფა, ანუ დღის პირველი ნახევარი ისწავლებოდეს ესპანურად, ხოლო მეორე ნახევარი ინგლისურ ენაზე; ანალოგიურად, შესაძლებელია დაყოფა მოხდეს სემესტრების მიხედვით.

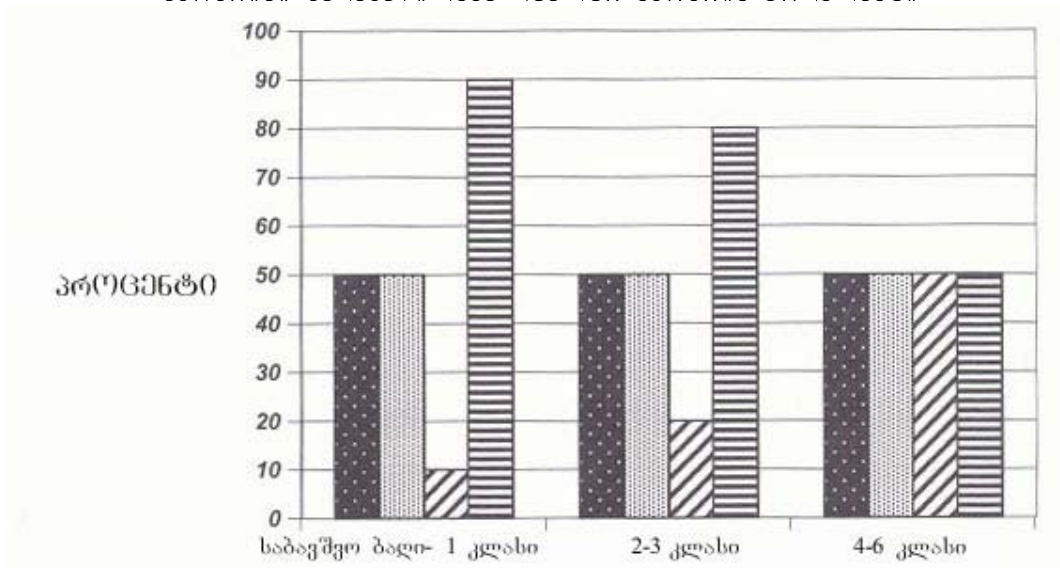
მაგალითად, სემესტრის დასაწყისში სწავლება მიმდინარეობდეს ესპანურ ენაზე, ხოლო სემესტრის ბოლოს – ინგლისურ ენაზე. აქ მთავარი პრინციპია, რომ დროის და სასწავლო მასალის გადანაწილება ენებს შორის ამ პროგრამების აღსაწერად თანაბარი იყოს.





ენებს შორის დროის გადანაწილება განსხვავებულია სხვადასხვა სკოლაში, მაგრამ ძირითადად გავრცელებულია 50:50-ზე და 90:10-ზე მოდელი. 90:10-ის მოდელში 90% ისწავლება უმცირესობათა ენებზე საბავშვო ბაღში და პირველ კლასში, ხოლო შემდეგ იზრდება უმრავლესობის ენის ხვედრითი წილი, რომ დაწყებითი სკოლის მაღალ კლასებში სწავლების ენის თანაფარდობამ 50:50-ს მიაღწიოს. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეები ინგლისური ენის ფორმალურ სწავლას იწყებენ მე-3 კლასიდან, ხოლო მანამდე ისინი ინგლისურს არაფორმალურად სწავლობენ.

50:50-ის მოდელში ენებს შორის თანაფარდობა თავიდანვე დაცულია. რა თქმა უნდა, პროცენტული გადანაწილება ყოველთვის ზუსტი არ არის, თუმცა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრინციპია, რომ საწყის ეტაპზე მეტი ყურადღება ეთმობა უმცირესობათა მშობლიურ ენას, ხოლო ზედა კლასებში აქცენტი უმრავლესობის ენისკენ გადადის.

გომესმა და მისმა კოლეგებმა (2005) წარმოადგინეს მოდელი, სადაც დაყოფა 50:50-ზე ხდება არა დროის, არამედ საგნის შინაარსის გათვალისწინებით. მათემატიკა ისწავლება ინგლისურად, ხოლო ფიზიკა და სოციალური მეცნიერებები ესპანურად. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეთა რაოდენობრივი ბალანსი არც ისე მნიშვნელოვანია, გაცილებით მნიშვნელოვანია ბალანსი დროისა და სასწავლო გეგმის ენებს შორის გადანაწილებაში არსებობდეს.

ენობრივი ბალანსი და რეალურ ენობრივ მოდელებში



	საბავშვო ბაღი - 1 კლასი	2-3 კლასი	4-6 კლასი
 50:50 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ესპანური.	50	50	50
 50:50 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ინგლისური.	50	50	50
 90:10 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა ინგლისური.	10	20	50
 90:10 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ესპანური.	90	80	50

ამ ორი გავრცელებული მოდელის გარდა, არსებობს თანაფარდობის კიდევ ერთი მოდელი (ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2004). ამ მოდელში, ენობრივი უმცირესობის და ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეები განცალკევებულნი არიან მშობლიური ენის დილის გაკვეთილებზე (საბავშვო ბაღიდან – მეორე კლასის ჩათვლით). შუადღისას კი ხდება მოსწავლეთა ინტეგრირება, ხოლო მესამე კლასიდან მათ ყველა საგანი ერთად უტარდებათ 50:50-ზე თანაფარდობის პრინციპის დაცვით.

ენებს შორის ზღვარი მნიშვნელოვანია და ენების გადართვა კლასში არ არის სასარგებლო (იხილეთ მე-13 თავი). ინგლისურენოვან დღეებში, მოსწავლეები ვისთვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია ესმარება მათ ვისთვისაც მშობლიური ესპანური ენაა და პირიქით. ამით მოსწავლეებში ვითარდება თანამშრომლობითი სწავლა და მეგობრობა. სეგრეგაციისა და რასობრივი დაპირისპირების შესაძლებლობა მცირდება დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებში.

თუმცა ენების შერევა მაინც გავრცელებულია ამ სკოლებში (პრივატული საუბარი, მასწავლებელთან დამატებითი ახსნა-განმარტებები და ა.შ.); ენების შერევას ხშირად აქვს დადებითი ეფექტი როგორც კომუნიკაციის (იხილეთ მე-5 თავი), ასევე პედაგოგიური (იხილეთ მე-13 თავი) თვალსაზრისით.

დუალური ბილინგვური პროგრამების დროს ენებს შორის გადანაწილების შემდეგ, მეორე, მნიშვნელოვანი კომპონენტია ბილინგვალი

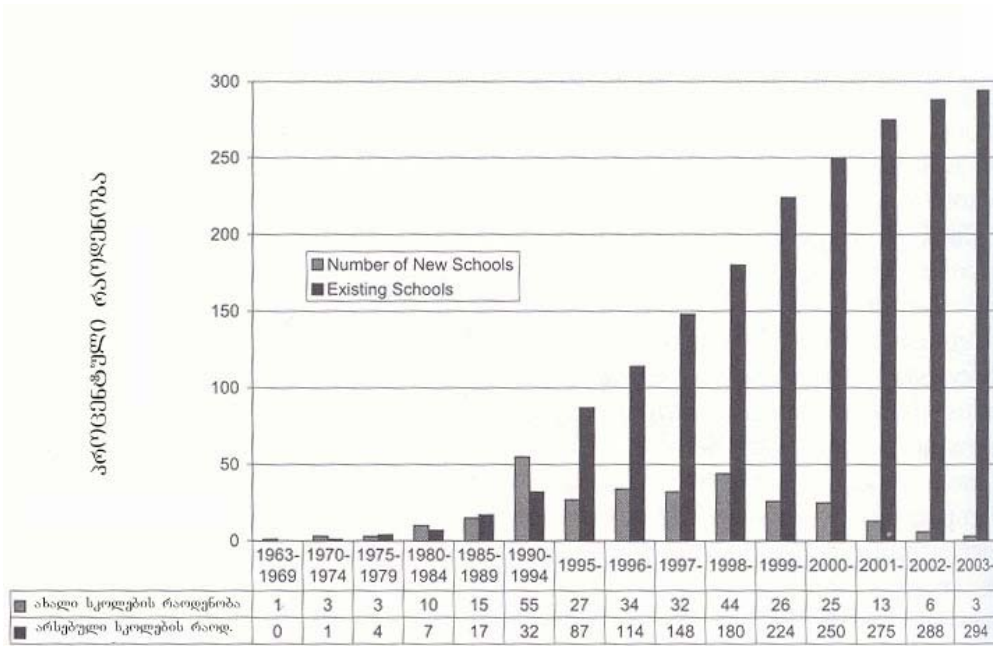
მასწავლებელი. ბილინგვალი მასწავლებლების ნაკლებობის პირობებში მნიშვნელოვანია მასწავლებლების დაწვეილება და დაწვეილებული მასწავლებლების თანამშრომლობა.

მესამე უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია, როგორც უკვე აღინიშნა ენის გადანაწილება საგნებს შორის. განსხვავებული სკოლები განსხვავებულ სტრატეგიას ირჩევენ ამ მიმართულებით (ქრისტინი და მისი კოლეგები, 1997), თუმცა საგნებს შორის გადანაწილება შეიცავს გარკვეულ საფრთხეებს. მაგალითად, თუ მოსწავლე სწავლობს მათემატიკასა და ტექნოლოგიებს ინგლისურ ენაზე, ხოლო საზოგადოებრივ მეცნიერებებს მშობლიურ ენაზე. ამ შემთხვევაში არსებობს საფრთხე, რომ მოსწავლემ ინგლისური ენა დაუკავშიროს თანამედროვე ტექნოლოგიებსა და განვითარებას, ხოლო მშობლიური ენა კულტურასა და ტრადიციას. ამან შეიძლება გამოიწვიოს, როგორც მოსწავლის, აგრეთვე მათი მშობლებისა და საზოგადოების თვალში ენებს შორის გარკვეული სტატუსისა და იერარქიის გაჩენა. ვალდესი (1997) აღნიშნავს, რომ ენებს შორის სტატუსის ბალანსი მნიშვნელოვანია დუალური პროგრამების განხორციელებისას, რომ მოსწავლეთა რომელიმე ჯგუფმა არ იგრძნოს თავი სუბორდინირებულ მდგომარეობაში, რამაც საბოლოო ჯამში შეიძლება ასახვა ჰპოვოს მათ აკადემიურ მოსწრებასა და სოციალური უნარების განვითარებაზე.

დუალური ბილინგვური განათლების წარმოშობა და განვითარება

პირველი დუალური ბილინგვური განათლების სკოლა დაარსდა დეიდის ქაუნთიში, ფლორიდაში გადასახლებაში მყოფი კუბელების მიერ 1963 წელს (იხილეთ ლინდჰოლმი, 1987; გარსია და ოტეგაი, 1985,1988; ბეიკერი და ჯონსი, 1998). 20-ე საუკუნის 60-იან წლებში კიდევ 14 დუალურმა ბილინგვური განათლების სკოლამ დაიწყო ფუნქციონირება დეიდის ქაუნთიში. ეს განპირობებული იყო იმ ფაქტით, რომ ივარაუდებოდა კუბელთა ძალიან მალე დაბრუნება სამშობლოში (კასტროს რეჟიმის დამარცხების შემდეგ) და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანი იყო მათ შეენარჩუნებინათ თავიანთი მშობლიური ენა. ადგილობრივი ინგლისურენოვანი ბავშვებიც სწავლობდნენ ამ სკოლებში, რაც განპირობებული იყო მშობლების სურვილით, მათ შვილებს შეესწავლათ უცხო ენა. მსგავსი ტენდენცია აქტიურად დაიწყო მას შემდეგ, რაც საბჭოთა კავშირმა 1958 წელს თანამგზავრი გაუშვა კოსმოსში.

დუალური პროგრამების აღზევება ამერიკის შეერთებულ შტატებში



ამ პერიოდიდან დაიწყო დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების აღზევება, განსაკუთრებით, როგორც გრაფიკულადაც ჩანს, 1989 წლიდან გაიზარდა მათი რაოდენობა. 25 შტატსა და კოლუმბიის დისტრიქტში 297 ბილინგუური სკოლა ფუნქციონირებდა. ამ სკოლების 60% მდებარეობდა ტეხასის, კალიფორნიისა და ნიუ-იორკის შტატებში. ამ დუალური ბილინგუური განათლების სკოლების უმრავლესობა დაწყებითი სკოლა იყო, თუმცა 32 მათგანი საბაზო, ხოლო რვა საშუალო სკოლა გახლდათ. ამ სკოლების 94%-ში სწავლების ენა იყო ესპანურ/ინგლისური, თუმცა სხვა ენების კომბინაციებიც გვხვდებოდა, კერძოდ: ფრანგულ/ინგლისური; ჩინურ/ინგლისური; კორეულ/ინგლისური და ნავარო/ინგლისური. აღსანიშნავია, რომ საკანონმდებლო ცვლილებებმა (2001 წლის No Child Left Behind და კალიფორნიის და არიზონას შტატების საყოველთაო რეფერენდუმებმა) შეაფერხა დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების განვითარება ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მთავარი ორიენტირი მხოლოდ ინგლისურენოვანი განათლება გახდა.

დუალური სკოლების აღწერა გაკეთებულია სხვადასხვა მკვლევრის მიერ. მაგალითად, მორისონს (1990) მოჰყავს ნიუ-იორკში არსებული სკოლის მაგალითი, სენესაჩი (2002) აღწერს ჩიკაგოს, ხოლო იონგი (2002) ფრამინგემის დუალურ სკოლას. საინტერესო მაგალითია ჯეიმს ოისტერის დუალური დაწყებითი სკოლა, რომელიც დაფუძნდა ვაშინგტონში 1971 წელს (ფრიმენი, 1998, 2004). ამ სკოლის დაარსებასა და განვითარებაში

მთავარი წვლილი შეიტანა თემმა და მოსწავლეთა მშობლებმა. ამ სკოლაში მოსწავლეთა შემდეგი ეთნიკური შემადგენლობა იყო: 60% – ესპანურენოვანი; 20% თეთრკანიანი; 15% აფრიკელ-ამერიკელი და 5 – აზიელი. ხუთიდან ორი მოსწავლე დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებს წარმოადგენდნენ. 2002 წელს 30 ახალი ადგილი გაჩნდა ამ სკოლის საბავშვო ბაღში და ინგლისურენოვანი მშობლები იყინებოდნენ რიგში საკუთარი შვილის ამ ბაღში ჩასართავად (კროუფორდი, 2004).

ოისტერის სკოლა განსაკუთრებულია, რადგან ამ სკოლაში ორი მასწავლებელია თითოეულ გაკვეთილზე. ერთი მასწავლებელი საუბრობს მხოლოდ ესპანურად, ხოლო მეორე - მხოლოდ ინგლისურად მოსწავლეებთან. ენებს შორის დროისა და სასწავლო საგნების გადანაწილება აბსოლუტურად თანაბარია. ენობრივი თანასწორობა არის ამ სკოლის მთავარი პრინციპი, რაც ასახულია კიდევ სკოლის მისიაში (ფრიმანი 1995,1998, 2004):

ოისტერის ბილინგვური სკოლის მიზანია მოსწავლეებში ბილინგვიზმის, ორმაგი წიგნიერებისა და ბიკულტურალიზმის განვითარება. ეს მიზანი მიიღწევა სასწავლო საგნების დაუფლებისა და აკადემიური უნარების განვითარებით, ენების დაუფლებით, წარმატებული კომუნიკაციური უნარების განვითარებითა და განსხვავებული ეთნიკური და რასობრივი წარმომავლობის პატივისცემითა და დაფასებით, აგრეთვე საკუთარი წარმომავლობის დაფასებითა და სიამაყით. ფრიმანს (2004) შეჯამებული აქვს სკოლის ეს მისია:

ეს სკოლა ითვლება წარმატებულად, რადგან ესპანურენოვანი მოსწავლეები ინარჩუნებენ საკუთარ მშობლიურ ენას, ინგლისურენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ ესპანურს, როგორც მეორე ენას, ყველა მოსწავლის აკადემიური განვითარება ხდება ორი ენის გამოყენებით და ყველა მოსწავლეში ვითარდება პოზიტიური ჯგუფთაშორისი ურთიერთობები (გვ. 67).

ოისტერის სკოლის კურსდამთავრებულებს აქვთ მაღალი ენობრივი კომპეტენცია მსოფლიოში ყველაზე მეტად გავრცელებულ ორ ენაში და, შესაბამისად, მათ შეუძლიათ წარმატებული კომუნიკაცია სხვადასხვა ქვეყანასა და კონტინენტზე.

დუალური ენობრივი სკოლები და მშვიდობა

დუალური ბილინგვური სკოლები ამერიკის შეერთებული შტატების გარდა გვხვდება მაკედონიაში (ტანკერსლი, 2001, ჩინეთში (ჟოუ, 2001) და სამხრეთ ოკეანეთში (ლოთერინგტონი, 1998). მაკედონიასა და ისრაელში, დუალური ბილინგვური სკოლები დაარსდა, როგორც სამშვიდობო ინიციატივები. ბილინგვური სკოლების სამშვიდობო დანიშნულება ასახული აქვს ტანკერსლის (2001) თავის სტატიაში „ბომბები თუ ბილინგვური პროგრამები?“ ბალკანეთში განვითარებული უკანასკნელი კონფლიქტის ფონზე ავტორი განიხილავს მაკედონიურ/ალბანური ბილინგვური სკოლის ინიციატივას. ბილინგვური განათლება დანახულია, როგორც სხვადასხვა ენისა და კულტურის გააზრების, ეთნიკური კონფლიქტების დარეგულირების სერიოზული ინსტრუმენტი. აღსანიშნავია, რომ ამ სკოლაში მაინც

მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა ენებს შორის არსებული დისბალანსი სტატუსისა და პრესტიჟის თვალსაზრისით და შესაბამისად, სკოლაში ენობრივი ბალანსის შენარჩუნებას საკმაოდ დიდი ძალისხმევა სჭირდებოდა.

მსგავსი სკოლის მაგალითი გვხვდება ისრაელში (არაბული/ივრიტი), სადაც ებრაელები და პალესტინელი ეთნიკური ჯგუფები ცდილობენ ერთ თემში მშვიდობიან თანაცხოვრებას და ორენოვან სკოლას ქმნიან (ფაუერვერგერი, 2001). ამ თემში შეიქმნა ორი სკოლა: (ა) დაწყებითი სკოლა და (ბ) სკოლა მშვიდობისათვის. ეს სკოლები ზრდიდნენ ბილინგვალებს და ინდივიდებს, რომლებიც პატივს სცემდნენ ერთმანეთის ენასა და კულტურას, მოსწავლეებს უვითარდებოდათ პოზიტიური ინტერკულტურული მგრძობელობა.

ბეკერმანი (2003,2005) და ბეკერმანი და შადი (2003) განიხილავენ აგრეთვე ისრაელში არსებულ ინიციატივას, როცა იერუსალიმში დაარსდა ორი ბილინგვური სკოლა და ერთი სკოლა ზედა გალილეაში. ამ სკოლების მიზანიც გახლდათ მშვიდობისათვის განათლება, ურთიერთპატივისცემა, ენისა და კულტურის გაზიარება და მულტიკულტურული მოქალაქის აღზრდა.

მშობლიური ენის ბილინგვური განათლების პროგრამები

მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამები არის ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების კიდევ ერთი ტიპი, სადაც ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს შესაძლებლობა აქვთ, სწავლების ენად გამოიყენონ მშობლიური ენა და რომლის მიზანიც არის მოსწავლეთა სრულფასოვანი ბილინგვიზმი. ამ პროგრამების მაგალითები გვხვდება ამერიკის შეერთებულ შტატებში ნავარო-ესპანური ბილინგვური სკოლები (კრაშენი და მისი კოლეგები, 1998; ჰაუსი, 2002; ფრანცისი და რეინერი, 2002; მაკკარტი, 2002ა, 2002ბ, 2003; ბენალი და ვირი, 2005; ვალდესი და მისი კოლეგები 2006), ჰავაის აბორიგენი ენების იმერსიის (ჰინტონი 1998; ჰინტონი და ჰეილი, 2001, უორნერი, 1999,2001; უილსონი, 1998; უილსონი და კამანა, 2001; მაკკარტი 2002ბ, 2003) სახით. გავრცელებულია აგრეთვე ავსტრალიაში (იხილეთ ჰორნბერგერი, 2005), ბასკეთში (გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001) და უელსში (ბეიკერი 1993, 2000გ; ბეიკერი და ჯონსი, 2000; უილიამსი, 2003; ლიუსი, 2004). ამ პროგრამებში უმცირესობები ინარჩუნებენ მშობლიურ ენას და უმრავლესობის ენაშიც უვითარდებოდათ კომპეტენციები.

ახალ ზელანდიაში მათრის ენის შესანარჩუნებლად გამოიყენება ამ ტიპის ბილინგვური განათლების პროგრამები (ჯექუესი და ჰამლინი, 1992; მეი და მისი კოლეგები, 2004, მეი და ჰილი, 2004, მეი, 2004). ახალ ზელანდიაში 1982 წელს დაარსდა სრული იმერსიის საბავშვო ბაღები, რომლებმაც აღიარება მოიპოვეს საერთაშორისო მასშტაბით. საბავშვო ბაღში ბილინგვური პროგრამების ინიცირებას აქვს დიდი მნიშვნელობა, რადგან მოქმედებს ე.წ. „დომინოს პრინციპი“, ანუ საბავშვო ბაღიდან ბილინგვური განათლების პროგრამების განვრცობა ხდება სკოლებზე და უმაღლეს სასწავლებლებზე (მეი, 2004).

ადგილობრივი აბორიგენი ენების, აგრეთვე სათემო ენის მალტესეს გავრცელების ხელშეწყობა ხდება ავსტრალიაშიც (ქალდეელი და ბერტოლდი, 1995; ჰარტმანი და ჰენდერსონი, 1994; დე კაურსი, 2002, ნიკოლსი 2005, ბორლანდი 2005; ბალდაუფი, 2005). ირლანდიაში ირლანდიური ენა სწავლების ენად გამოიყენება ირლანდიური ენის უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის (მურჩუ 2003; ჰარისი და მურტა, 1999). ჩინეთში არის 55 ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფი. 1979 წლიდან ჩინეთში 20 ეთნიკური უმცირესობის ჯგუფს აქვს შესაძლებლობა, მშობლიურ ენაზე მიიღონ განათლება (ბლანფორდი, 1997; ლინი, 1997; ჟოუ, 2001; გეარი და პანი, 2003). მშობლიური ენის შესანარჩუნებლად პროგრამები ხორციელდება პაპუა ახალ გვინეაში, სამხრეთ ოკეანეთში (სიგელი, 1996, 1997) და ამერიკის შეერთებულ შტატებში აბორიგენ ინდიელებთან მიმართებით (კანტონი, 1996; ჰინტონი და ჰეილი, 2001).

მშობლიური ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამები გვხვდება იმიგრანტი მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ძირითადად ფუნქციონირებს სათემო ინიციატივების შედეგად (უილფი, 2001; ვალდესი და მისი კოლეგები, 2006). ჯოშუა ფიშმანმა აღრიცხა 6553 ასეთი სკოლა (ძირითადად კერძო). ეს სკოლები გამოიყენებენ უმცირესობათა 145 მშობლიურ ენას. მსგავსი ტიპის სკოლები გავრცელებულია შემდეგ თემებში: არაბებში, აფრიკელებში, აზიელებში, ფრანგებში, გერმანელებში, ბერძნებში, ჰაიტელებში, იტალიელებში ებრაელებში, პოლონელებში, იაპონელებში, ლათინურ ამერიკელებში, სომხებში, ჰოლანდიელებში, ბულგარელებში, ირლანდიელებში, რუსებში, რუმინელებში, სერბებში, თურქებსა და უკრაინელებში (ფიშმანი, 2001ა). ეს სკოლები ძირითადად ფუნქციონირებენ საზღვარგარეთის ქვეყნების მთავრობებისა და რელიგიური ორგანიზაციების მხარდაჭერით. ზოგიერთი სათემო ორგანიზაციაც უზრუნველყოფს მშობლიური ენის სწავლებას ღამის კლასების, საკვირაო სკოლებისა და რელიგიური პროგრამების სახით. მსგავსი დამატებითი სწავლების პროგრამები თანდათან იზრდება – განსაკუთრებით ჩინელებისა და კორეელების თემებში.

ღღის სკოლები, ჩვეულებრივ, კერძო სკოლებია, სადაც არის გადასახადი; შესაბამისად, ამ სკოლებში სწავლობენ საშუალო ფენის ოჯახების შვილები და ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის თვალსაზრისით, აქვთ გარკვეული წარმატებები (გარსია, 1988). მაგალითად, მარტო ნიუ-იორკში ფუნქციონირებს 130 კერძო იდიშური სკოლა, სადაც წარმატებით ასწავლიან ინგლისურს, ივრითს და იდიშს (გარსია, 1988, გვ.22). ამ სკოლებში იდიშს სწავლობენ ორთოდოქსული თემის მოსწავლეები, მათ აქვთ იდიშური სკოლებისა და მასწავლებლების ასოციაცია დაფუძნებული, რომელიც აქტიურად ფუნქციონირებს. საპირისპირო მაგალითია ბერძნული სკოლების სახით ნიუ-იორკში, რომელთაც მთავარი აქცენტი გადატანილი აქვთ ინგლისური ენის შესწავლაზე, ხოლო ბერძნული, როგორც მეორე ენა, ისწავლება, როგორც ერთი საგანი (გარსია, პირადი კომუნიკაცია).

მიუხედავად იმისა, რომ ფედერალური მთავრობა ნაკლებად გასცემს ფინანსებს აბორიგენთა ენების მხარდასაჭერად, მაინც გვხვდება ბილინგვური განათლების პროგრამები. მაგალითად, ჰავაურ ენას აქვს ინგლისურ ენასთან ერთად უკვე ოფიციალურ სტატუსი ჰავაიზე და, შესაბამისად, ზოგიერთ სკოლაში გამოიყენება სწავლების ენად (მაკკარტი, 2003). აბორი-

გენტა ენების შესანარჩუნებელი პროგრამების გავრცელება ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაიწყო 1998 წლიდან მთელი ქვეყნის მასშტაბით (პეტონი და მისი კოლეგები, 2001, იხილეთ აგრეთვე სახელმძღვანელო პორნბერგერის რედაქტორობით, 2005).

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ ტიპის „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამა ძირითადად ნავაროს ლინგვისტურ უმცირესობებში გვხვდება (ჰოლმი და ჰოლმი 1990, 1995; რეინერი და ტენანტი, 1995; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000, ჰაუსი, 2002; ფრანცისი და რეინერი, 2002, მაკკარტი, 2003; ბენალი და ვირი, 2005). კანადაში გამიჯნულია უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი გაკვეთილები და უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებლად ბილინგვური განათლების პროგრამები. (1) უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებლად გაკვეთილები ტარდება კვირაში დაახლოებით 2,5 საათი, მსგავსი გაკვეთილები მიმდინარეობს 60-ზე მეტი უმცირესობის ენაზე, ძირითადად სადილის დროს, სადამოს ან შაბათ-კვირას. (2) უმცირესობათა ენის ბილინგვური განათლების პროგრამები გვხვდება პროვინციებში მანიტობა, სასკაჩევანი და ალბერტა. ამ პროგრამებში უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად 50%-ის ფარგლებში (მაგალითად, უკრაინული, იტალიური, გერმანული, ებრაული, იდიში, ჩინური, არაბული, პოლონური სკოლები, იხილეთ დეტალებისთვის კუმინსი, 1992ა).

უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამები განსხვავებულია თავისი სტრუქტურითა და შინაარსით მთელს მსოფლიოში და ემთხვევა დუალური ბილინგვური განათლების 90:10-იან მოდელს. უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვურ პროგრამებს შემდეგი საერთო მახასიათებლები გააჩნია:

- (1) ამ პროგრამებში მოსწავლეთა ძირითადი ნაწილი ენობრივი უმცირესობების ოჯახებიდანაა. ამასთანავე, უმცირესობათა ენა შეიძლება იყოს კონკრეტულ თემში დომინანტი ენა. მაგალითად, ესპანური ენა არის მოსახლეობის უმრავლესობის ენა ამერიკის შეერთებული შტატების ზოგიერთ თემში; ანალოგიურად, გუინედში (უელსი) უელსური ენა არის ამ თემის დომინანტი ენა;
- (2) მშობლებს აქვთ არჩევანის საშუალება. მათ შეუძლიათ, თავიანთი შვილები შეიყვანონ მშობლიური ენის შესანარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სკოლებში, ისევე, როგორც სახელმწიფო მონოლინგვურ სკოლებში;
- (3) უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად საგნების 50%-ში. კანადაში მანიტობას პროვინციაში ფუნქციონირებს უკრაინული ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლა, სადაც საგნების 50% ისწავლება უკრაინულ ენაზე. ამ სკოლაში, მაგალითად, მათემატიკასა და ფიზიკას სწავლობენ ინგლისურად, ხოლო მუსიკას, ხელოვნებას და სოციალურ მეცნიერებს სწავლობენ უკრაინულად. ტექნოლოგიური და ტექნიკური საგნები ძირითადად ისწავლება უმრავლესობის ენაზე. ამ სკოლებში საწყის ეტაპზე საგნების უდიდესი ნაწილი ისწავლება მშობლიურ ენაზე და თანდათან ხდება უმრავლესობის ენის წილის გაზრდა და დაახლოებით მეექვსე კლასისთვის საგნებს შორის ენების გადანაწილების თანაფარდობა 50:50-ზე მერყეობს.

- (4) არის სკოლები, სადაც 80-დან 100%-მდე საგნებში სწავლების ენად გამოიყენება მშობლიური ენა. ამის გამართლება ხდება იმ მოსაზრებით, რომ მოსწავლეები უფრო ადვილად ითვისებენ ახალ მასალას, იდეებს და კონცეფტებს მშობლიურ ენაზე, ხოლო მშობლიური ენის მაღალ დონეზე ათვისების შემდეგ ამ ცოდნის ტრანსფერი ადვილად ხდება მეორე ენაზეც, თუ მეორე ენაც მაღალ დონეზე განვითარებული;
- (5) უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების განხორციელების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი არგუმენტია ის ფაქტი, რომ უმცირესობათა ენების დაღმასვლისა და გაქრობის პროცესი სწრაფად მიმდინარეობს, ხოლო უმრავლესობის ენები კი ასევე სწრაფად ვითარდება და ვრცელდება. შესაბამისად, დაწყებით კლასებში დიდი ყურადღება ეთმობა უმცირესობის ენებს, ხოლო ზედა კლასებში, როცა უმცირესობის ენა უკვე სრულყოფილად არის ათვისებული, მეტი ყურადღება ეთმობა უმრავლესობის ენაზე სწავლებას.
- (6) უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლები ძირითადად გვხვდება დაწყებით კლასებში, თუმცა არის გამონაკლისები, მაგალითად, უელსში მსგავსი პროგრამები გვხვდება საშუალო განათლებისა და უმაღლესი განათლების საფეხურზეც კი (ბეიკერი და ჯონსი, 2000). მსგავსი მაგალითია ჰავაური ბილინგვური ენის სკოლა, რომელიც ფუნქციონირებს საბავშვო ბაღიდან დაწყებული მე-12 კლასის ჩათვლით (უილსონი და კამანა, 2001).

მოდელს შორის არსებული ძირითადი განსხვავებები

იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამასა და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამას განსხვავებს მოსწავლეთა შემადგენლობა. იმერსიის პროგრამა შედგება უმრავლესობის მოსწავლეებისგან (მაგალითად ინგლისურენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ საგნებს ფრანგულად კანადაში), ხოლო დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში მოსწავლეთა ნაწილი წარმოადგენს ლინგვისტურ უმცირესობას; მეორე ნაწილი – ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეებს. დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები განსხვავდება უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამებისგანაც, რადგან ამ უკანასკნელ პროგრამებში ძირითადად სწავლობენ ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები. ბილინგვური სკოლის ტიპი ხშირად დამოკიდებულია ამა თუ იმ თემისა თუ სამეზობლოს მოსახლეობის დემოგრაფიულ და სოციო-ლინგვისტურ მახასიათებლებზე.

ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის განათლება ამერიკის შეერთებულ შტატებში

მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგუური განათლების საინტერესო მაგალითები გვხვდება ამერიკის შეერთებული შტატებში აბორიგენი მოსახლეობისთვის განკუთვნილ პროგრამებში, კერძოდ, ინდიელების, ალიასკასა და ჰავაიში მცხოვრები ძირძველი ადგილობრივი მოსახლეობის სახით. ამერიკის შეერთებულ შტატებში 300-ზე მეტი ძირძველი მოსახლეობის ენა იყო გავრცელებული (მაკკარტი, 2002ბ). მაკკარტისა და უოტოგომიგის (1999) დაკვირვებით, დღესდღეობით დაახლოებით 2 მილიონი ადამიანი წარმოადგენს ძირძველი მოსახლეობის შთამომავლობას, რომლებიც წარმოდგენილნი არიან 550 ეთნიკური ჯგუფის სახით და საუბრობენ 175 განსხვავებულ ენაზე. როგორც კრაუსი (2000) და მაკკარტი (2002ბ) წინასწარმეტყველებენ, ამ ენებიდან მხოლოდ 20 ენა შეიძლება გადარჩეს, დანარჩენი გაქრობის საფრთხის ქვეშაა, რადგან მხოლოდ უფროსი თაობა საუბრობს ამ ენებზე. მაგალითად, კალიფორნიაში, ამერიკელი ინდიელების 50-ზე მეტ ენას ემუქრება გაქრობა, რადგან ახალი თაობები აღარ საუბრობენ ამ ენებზე.

ამერიკის ისტორია აღსავსეა ძირძველი მოსახლეობის ენებისა და კულტურის ამოძირკვის მცდელობის ფაქტებით (კანტონი 1996; კროუფორდი, 1999; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000; სპეკი, 2002; რეინერი და ედერი, 2004; ბენალი და ვირი, 2005). ძალდატანებითი ასიმილაცია იწყება ინდიელთა საქმეთა კომისრის ოფისის შექმნიდან – 1887 წლიდან. „ინდიელების სწავლება მათს ბარბაროსულ დიალექტზე მათთვის უარყოფითი შედეგების მომტანია“ – ნათქვამია კომისრის სამსახურის მიერ გავრცელებულ ერთ-ერთ ფრაზაში (კრაუსი 2000; მაკკარტი და უოტაჰომიგი, 1999; მაკკარტი და ბია, 2002; მაკკარტი, 2002ბ). ერთ-ერთი მექანიზმი იყო ის, რომ ბავშვები მოეცილებინათ ხოლმე თავიანთი ტომებისთვის და მათ აგზავნიდნენ მოშორებით სკოლებში. აღნიშნული სკოლები მდებარეობდა ყოფილ სამხედრო ბაზებთან ახლოს. მსგავსი ტიპის ქმედება იწვევდა ბავშვების ფსიქიკურ და ფიზიკურ ტრამეებს. მათ სკოლებში ასწავლიდნენ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. მშობლიური ენის გამოყენება მათ მიერ მკაცრად ისჯებოდა და სასჯელის სახით ისინი ვალდებულნი იყვნენ, ემუშავათ სკოლის სამზარეულოსა და სამრეცხაოში, რათა ამით შემცირებულიყო სკოლის ადმინისტრაციული ხარჯები (მაკკარტი, 1998; მაკკარტი და ბია, 2002, მაკკარტი, 2003).

კონგრესმა 1972 წელს დაამტკიცა ინდიელთა განათლების აქტი, ხოლო 1975 წელს ინდიელთა თვითგამორკვევისა და განათლების მხარდაჭერის აქტი. 1990 წელს გამოცემული აქტი, რომელიც ითვალისწინებდა ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის ენების დაცვასა და შენარჩუნებას და რომლის დაფინანსებაც დაიწყო 1992 წელს, მნიშვნელოვანი იყო ამერიკელი ძირძველი მოსახლეობის ენების შენარჩუნებისა და გადარჩენის საქმეში (რეინერი და ედერი, 2004). 2001 წელს მიღებული „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტიც ხელს უწყობდა ამერიკელი ინდიელების, აგრეთვე ალასკელი და ჰავაის ძირძველი მოსახლეობის ენების შენარჩუნებასა და გადარჩენას.

მიუხედავად ამ საკანონმდებლო რეგულაციებისა, ტესტირებაზე ორიენტირებული სისტემა წარმოადგენდა საფრთხეს ბილინგვური და ლინგვისტური უმცირესობის სკოლებისთვის, აგრეთვე კალიფორნიისა და არიზონას პრეცედენტები, რაც გულისხმობს ბილინგვური სკოლების აკრძალვას, გაურკვეველს ხდიდა ძირძველი მოსახლეობისთვის ბილინგვური სკოლების არსებობის პერსპექტივასაც.

ძირძველი მოსახლეობის მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლის მაგალითად გამოდგება როკ პოინტის თემის სკოლა არიზონაში, რომელიც დაარსდა მე-20 საუკუნის 30-იანი წლების შუა ხანებში და მე-20 საუკუნის სამოცდაათიან წლებამდე იყო ცნობილი, როგორც ნავაროს ენის შენარჩუნების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კერა (ჰოლმი და ჰოლმი, 1990, 1995). სკოლის მოსწავლეთა 99% შეადგენდა უმცირესობის მოსწავლეები, სწავლება მიმდინარეობდა ნავაროს და ინგლისურ ენებზე საბავშვო ბაღიდან დაწყებული მე-12 კლასით დამთავრებული. ამ სკოლას 3 გამოკვეთილი მიზანი ჰქონდა: (1) მოსწავლეთა ბილინგვიზმი (ნავარო-ინგლისური); (2) მოსწავლეთა ზიარება ნავაროულ და ანგლო-საქსონურ კულტურებთან; (3) მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების უნარის განვითარება ნავაროული და ინგლისური ენების მეშვეობით. ნავაროს ენაზე ისწავლებოდა საგნების 50% საბავშვო ბაღიდან მე-5 კლასის ჩათვლით; საგნების 25% მეექვსე კლასში და საგნების 15% – მეშვიდიდან მეთორმეტე კლასებში. საბავშვო ბაღიდან მესუთე კლასის ჩათვლით კითხვა, ენა, მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მეცნიერებები და ჯანდაცვა ისწავლებოდა როგორც ნავაროს, აგრეთვე ინგლისურ ენებზე. თითოეული ენისთვის თითოეულ საგანში გამოიყოფოდა დროის გარკვეული მონაკვეთი. მე-6-დან მე-12 კლასებში ნავაროს ენაზე ისწავლებოდა სოციალური მეცნიერებები, წიგნიერება და არჩევითი საგნები (მე-6 კლასში ერთი სემესტრი ისწავლებოდა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებიც), ხოლო ინგლისურად ისწავლებოდა მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები, კითხვა, ენა, სოციალური კვლევა, ჯანმრთელობა, ეკონომიკა და ფიზიკური აღზრდა. ამ სკოლის ყველა მასწავლებელი ბილინგვალია. სკოლის მასწავლებლებისა და თანამშრომლების 90%-ზე მეტი ეთნიკურად ნავაროა და წარმოადგენდნენ ბილინგვალების მაგალითს მოსწავლეთათვის (მაკკარტი, 1997; 2003). ნავაროს-ინგლისურის მსგავსი ბილინგვური სკოლა რაფ როკის თემში შესწავლილი აქვთ მაკკარტის და ბიას (2002), ხოლო ფორტ დეფიანსის თემში მაკკარტის (2003) და არვისოსა და ჰოლმს (2001).

ეს მაგალითები აჩვენებს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამები შეიძლება იყოს წარმატებული, შეინარჩუნოს, ერთი მხრივ, ძირძველი მოსახლეობის ენა და ძალიან საინტერესო კულტურა და, მეორე მხრივ, უზრუნველყოს მოსწავლეების მხრიდან დომინანტი ენის დაუფლება (კანტონი, 1996; ჰინტონი და ჰეილი, 2001; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000; ბენალი და ვირი, 2005).

ბილინგვური განათლება რომ მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ენის შესანარჩუნებლად, უკვე განვიხილეთ სახელმძღვანელოს მესამე თავში, რადგან იგი უზრუნველყოფს ახალ თაობაში ენის ცოდნას, რითაც ჩერდება ამ ენის დაღმასვლა და გაქრობის საშიშროება; თუმცა მშობლები ხშირად არ აკეთებენ არჩევანს ასეთი სკოლების სასარგებლოდ და საკუთარი

სტერეოტიპებიდან გამომდინარე, არჩევენ იმას, რომ ინგლისურ ენაზე მისცენ თავიანთ შვილებს განათლება (მაკკარტი და ბია, 2002; მაკკარტი, 2003).

მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლები ქმნიან ახალ ენობრივ და კულტურულ პოტენციალს, მაგრამ თუ ენას არ აქვს სტატუსი, ის არ არის მიბმული დასაქმების, სოციალურ თუ ეკონომიკურ ფაქტორებთან, მაშინ ამ ენის სწავლის სურვილი, მათშიც კი, ვისთვისაც ეს ენა მშობლიურია, მცირდება.

იმერსიის ბილინგვური განათლება

ენასთან მიმართებით, „იმერსიის“ ტერმინი გაჩნდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, როცა ამერიკელი ჯარისკაცები ინტენსიურად სწავლობდნენ ენას მეორე მსოფლიო ომში საზღვარგარეთ გასამგზავრებლად. ბილინგვურ განათლებასთან მიმართებით, „იმერსია“ პირველად გაჩნდა კანადაში მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში. იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის ექსპერიმენტი განხორციელდა მონრეალის გარეუბანში 1965 წელს (ლამბერტი და ტიუკერი, 1972). თუმცა რებუფორტი (1993) აღნიშნავს, რომ იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამა არსებობდა კვებეკის დასავლეთში 1958 წლიდან და ტორონტოში 1962 წლიდან. მონრეალის გარეუბანში განხორციელებულ საექსპერიმენტო პროგრამას სამი მიზანი ჰქონდა: (1) მოსწავლეები უნდა დაუფლებოდნენ ფრანგულ ენას; (2) ჰქონოდათ ნორმალური აკადემიური მოსწრება ყველა საგანში, მათ შორის ინგლისურ ენაში; (3) პატივი ეცათ და სცოდნოდათ ფრანგულენოვანი და ინგლისურენოვანი კანადელების კულტურა და ტრადიცია, ანუ მოსწავლეები უნდა გამხდარიყვნენ ბილინგვლები და დაეფასებინათ ორი კულტურა აკადემიური ჩამორჩენის გარეშე. ამ მოსწავლეებისთვის ბილინგვიზმთან, ორმაგ წიგნიერებასთან და ბიკულტურალიზმთან დაკავშირებული დასაქმების პერსპექტივა იყო დამატებითი მოტივაციის საფუძველი

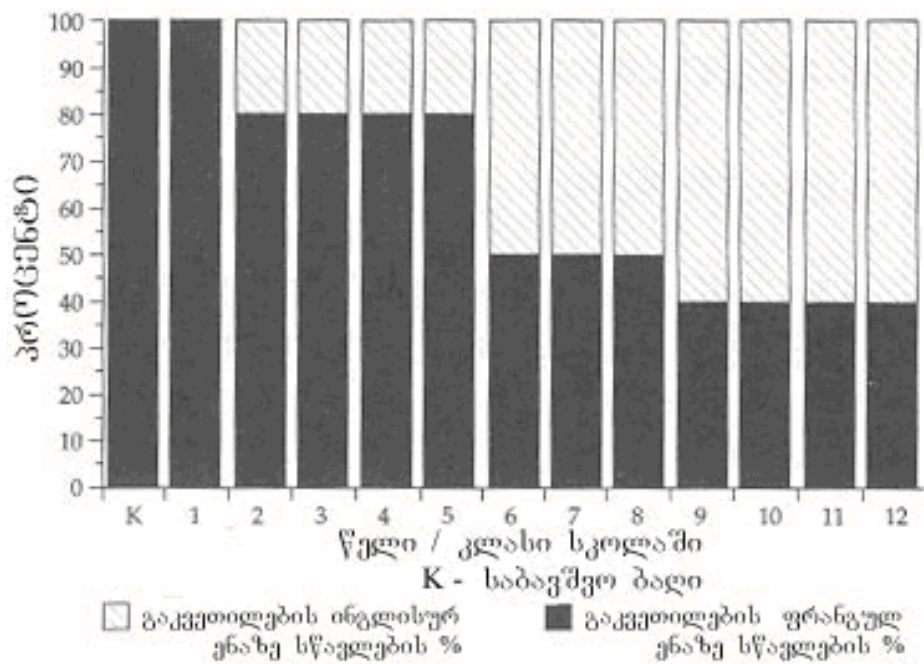
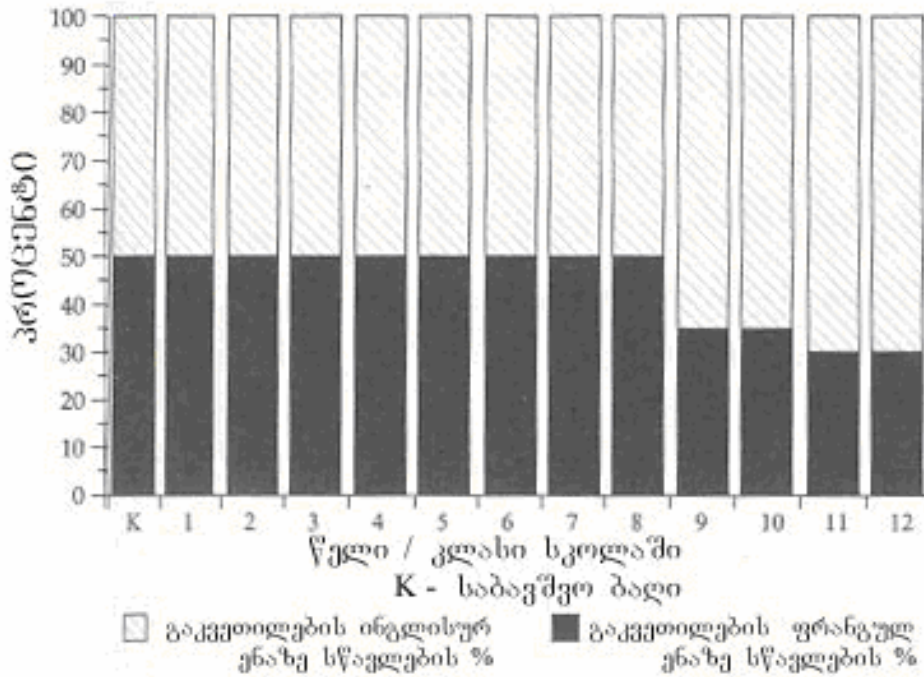
იმერსიის ბილინგვური განათლების სახეები

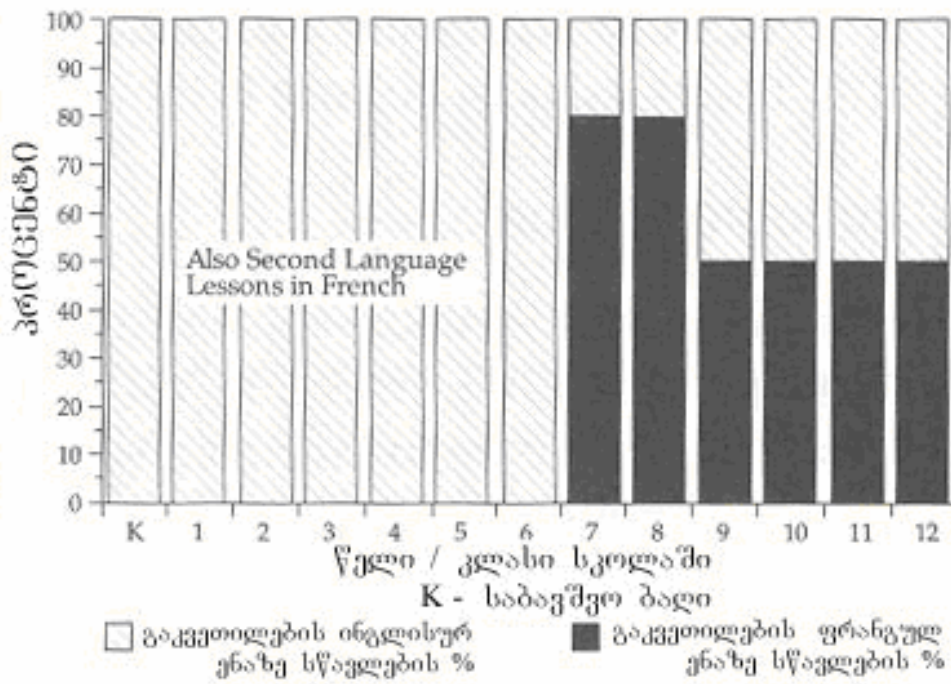
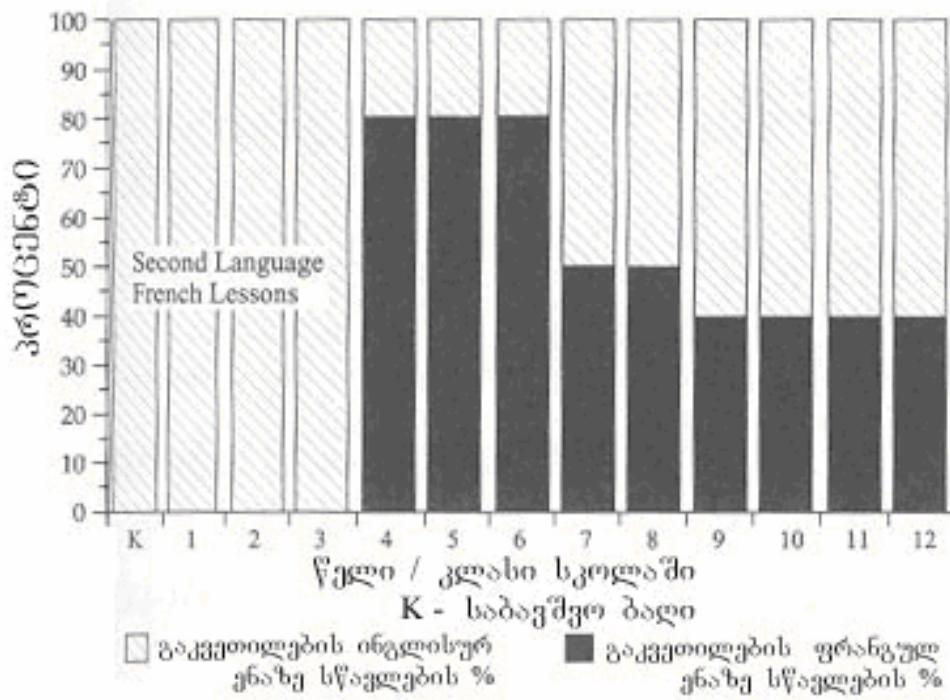
იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის ფარგლებში სხვადასხვა პროგრამების გამოყოფაა შესაძლებელი, რომლებიც სხვადასხვა ქვეყანაში განხორციელდა (კანადა, ფინეთი, ესპანეთი, ირლანდია). ამ პროგრამებს სხვადასხვა ასპექტი განასხვავებთ, კერძოდ:

- მოსწავლის ასაკი განსხვავებულია, მოსწავლე შეიძლება ჩაერთოს იმერსიის პროგრამაში საბავშვო ან ბავშვ ბაღიდან - ადრეული იმერსია, 9-10 წლის ასაკიდან - შუალედური იმერსია და მე-10 კლასიდან - გვიანი იმერსია;
- მნიშვნელოვანია იმერსიის პროგრამაში დროის ფაქტორი. სრული იმერსია იწყება მეორე ენაზე 100%-ის სწავლებით, 2-3 წლის შემდეგ კლებულობს 80%-მდე და მთავრდება 50%-იანი ზღვარით. ნაწილობრივი

იმერსიის პროგრამა მოცავს 50%-იან გადანაწილებას საწყის და შემდგომ ეტაპზეც.

კანადაში ყველაზე პოპულარულია ადრეული სრული იმერსიის პროგრამა, ხოლო პოპულარობის თვალსაზრისით მას მოჰყვება გვიანი და შუალედური იმერსიის პროგრამები. ქვემოთ იხილეთ ჰისტოგრამები იმერსიის პროგრამების ვარიაციების სრულად გააზრებისთვის.





მონრეალის გარეუბნის წმინდა ლამბერტის იმერსიის ბილინგუური სკოლის ექსპერიმენტი წარმატებული გამოდგა. ტიუკერი და დი'ანგელჯანი შემდეგნაირად აჯამებენ ამ ექსპერიმენტის შედეგებს:

ექსპერიმენტში მონაწილე მოსწავლეებს შეეძლოთ ინგლისურის წერა, კითხვა, ლაპარაკი, გაგება და გამოყენება ისეთივე წარმატებით, როგორც მოსწავლეებს, რომლებიც ინგლისურენოვან სკოლებში სწავლობდნენ და რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიური იყო. ამასთანავე, მათ შეეძლოთ ფრანგულად წერა, კითხვა, ლაპარაკი, გაგება და ამ ენის გამოყენება იმაზე უკეთესად, ვიდრე ინგლისურენოვანი მოსწავლეები ამას ახერხებენ, როცა ისინი ფრანგულს სწავლობენ, როგორც მეორე ენას.

იმერსიის პროგრამები სწრაფად გავრცელდა მთელს კანადასა და ევროპაში 1965 წლიდან (რებუფორტი, 1993). დღესდღეობით 357 000 (მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 7,3%) ჩართულია ფრანგული იმერსიის 2133 პროგრამაში კანადაში (კანადის განათლების სტატისტიკის ცენტრი, 2004, პერსონალური კომუნიკაცია). კანადაში 2001 წელს ჩატარებული საყოველთაო აღწერის მიხედვით, 17,5 მილიონი ადამიანისთვის ინგლისური ენა იყო მშობლიური; 6,8 მილიონისთვის - ფრანგული, ხოლო 5,3 % სხვა ენები. მოსახლეობის 17,7%-მა თქვა, რომ საუბრობდა ინგლისურადაც და ფრანგულადაც, ბილინგვიზში ყველაზე ფართოდ გავრცელებულ იყო კვებეკში (40,8%). იმერსიის პროგრამებმა დიდი როლი შეასრულა კანადის მოსახლეობაში ბილინგვიზმის განვითარების საქმეში.

რამდენიმე ფაქტორმა განაპირობა იმერსიის პროგრამების ფართოდ გავრცელება: პირველი - კანადაში იმერსიის პროგრამა გულისხმობდა ორ პრესტიჟულ ენაში ბილინგვიზმს, ანუ ბილინგვიზმისთვის კანადაში შექმნილი იყო შემმატებული კონტექსტი. ეს სიტუაცია განსხვავდება, როცა, მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს „იმერსიის“ ან „სტრუქტურული იმერსიის“ პროგრამით, ამ შემთხვევაში კონტექსტი შემამცირებელია; შესაბამისად, ასეთი პროგრამების უფრო გამართლებული ტერმინი „სუბიმერსიაა“. მეორე - იმერსიის პროგრამა იყო არჩევითი და არა სავალდებულო, ანუ მშობლები, ეკონომიკური და კულტურული ინტერესებიდან გამომდინარე, ამჯობინებდნენ თავიანთი შვილების იმერსიის პროგრამაში ჩართვას. საკუთარი არჩევანის პირობებში მშობლის და მოსწავლის, ისევე, როგორც მასწავლებლის, მოტივაცია უფრო მაღალია, ვიდრე სავალდებულო პროგრამების შემთხვევაში; მესამე - მოსწავლეებს საშუალება აქვთ, თავიანთი მშობლიურ ენა გამოიყენონ საკლასო კომუნიკაციისას, სათამაშო მოედნებზე და თანაკლასელებთან ურთიერთობებში, ანუ მშობლიური ენის გამოყენება არ იკრძალება; მეოთხე - მასწავლებლები არიან მაღალი კვალიფიკაციისა და, ამასთანავე, ორივე ენაში მაღალი კომპეტენცია აქვთ; მესუთე - სასწავლო საგნის შინაარსი განსაზღვრავს ენის რა ასპექტებზე უნდა მოხდეს ფოკუსირება ენის შესწავლისას, ანუ ვითარდება ამ საგნისთვის საჭირო ენობრივი კომპეტენციები, ამ დროს ენის ათვისება ხდება ბუნებრივად, ისევე, როგორც ჩვილი ბავშვი ითვისებს მშობლიურ ენას. მეექვსე - ენობრივი თავალსაზრისით ყველა მოსწავლე არის მონოლინგვალდი, ანუ მეორე ენის კომპეტენცია ყველა მოსწავლეში ერთნაირია.

ეს მასწავლებელს უადვილებს მუშაობას და, ამასთანავე, მოსწავლეებშიც არ იწვევს მოტივაციისა და თავდაჯერებულობის დაკარგვას; მეშვიდე – იმერსიის სკოლის მოსწავლეთა სასწავლო გეგმა არ განსხვავდება უმრავლესობის სკოლების სასწავლო გეგმისგან. მერვე – იმერსია არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო ინიციატივა, ამ ინიციატივაში ჩადებულია პოლიტიკური, ეკონომიკური და სოციალური გათვლები, რაც განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეყნებში. კანადაში იმერსიის პროგრამით ხდება კანადელების ამერიკელებისგან გამიჯვნა (ჯონსტონი, 2002). უელსსა და ირლანდიაში იმერსიის სკოლები წარმოადგენენ სელტიკური იდენტობის ჩამოყალიბების ინსტიტუტს, რაც განსხვავებით მათ ინგლისური იდენტობისგან (ჯონსი და მარტინ-ჯონსი, 2004). გლობალიზაცია, საერთაშორისო კომუნიკაცია, ქვეყნის ინტეგრაცია და ერთიანობა შესაძლებელია აგრეთვე იყოს იმერსიის პროგრამების წამოწყების საფუძველი.

სვეინმა და ჯონსონმა (1997) გამოყვეს იმერსიის პროგრამების ძირითადი და ცვლადი მახასიათებლები:

ძირითადი მახასიათებლები:

- (1) მეორე ენა არის სწავლების ენა;
- (2) სასწავლო გეგმა არ განსხვავდება უმრავლესობის სკოლების სასწავლო გეგმისგან;
- (3) სკოლა მხარს ეჭერს მოსწავლის მერ მშობლიური ენის ფლობის განვითარებას;
- (4) სახეზე გვაქვს ბილინგვიზმის შემმატებელი კონტექსტი;
- (5) მეორე ენის გამოყენება ხდება ძირითადად სასწავლო დანიშნულებით;
- (6) მოსწავლეებს აქვთ თანაბარი მეორე ენის კომპეტენცია სკოლაში შესვლისას;
- (7) ყველა მასწავლებელი ბილინგვალია;
- (8) საკლასო კულტურა შესაბამისობაშია მოსწავლეთა მშობლიურ კულტურასთან;

ცვლადი მახასიათებლები

- (1) იმერსიის პროგრამა იწყება სხვადასხვა კლასში;
- (2) იმერსიის პროგრამა არის სრული ან ნაწილობრივი;
- (3) სასწავლო საგნებზე ენების გადანაწილება განსხვავებულია კლასების მიხედვით;
- (4) იმერსიის პროგრამა შეიძლება მოიცავდეს მხოლოდ დაწყებით სკოლას, თუმცა შეიძლება გრძელდებოდეს საბაზო და საშუალო სკოლის საფეხურზე და აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებელშიც;
- (5) გარანტირებულია მასწავლებელთა ტრენინგი, რათა მათ უზრუნველყონ მოსწავლეთა უმტკივნეულოდ გადასვლა მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე;
- (6) განსხვავებულია სასწავლო პროცესისთვის საჭირო სასწავლო რესურსები და მასწავლებლის მომზადების ხარისხი, რათა მას შეეძლოს ამ სასწავლო რესურსების სწორად გამოყენება;
- (7) განსხვავებულია სკოლის ადმინისტრაციის, მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და პოლიტიკოსების მხარდაჭერა იმერსიის პროგრამისადმი;
- (8) განსხვავებულია მოსწავლეთა დამოკიდებულებები მეორე ენის, კულტურისადმი;
- (9) განსხვავებულია მეორე ენის სტატუსი
- (10) იმერსიის პროგრამის წარმატების ინდიკატორები განსხვავებულია სხვადასხვა პროგრამისთვის

კანადური იმერსიისა და ამერიკის შეერთებული შტატების სტრუქტურული იმერსიის (სუბიმერსიის) პროგრამებს შორის არსებული განსხვავებები:

აშშ-ს სტრუქტურული იმერსია		კანადური იმერსია
1. მშობლიური ენის გამოყენება	არა	კი საკლასო ოთახში;
2. ბილინგვიზმი	არა	კი
3. ორმაგი წიგნიერება;	არა	კი
4. კულტურული მრავალფეროვნების წახალისება;	მეტ-ნაკლებად	კი
5. მასწავლებელი მუშაობს ბილინგვურად;	არა	მეტ-ნაკლებად
6. ბილინგვალი (სერტიფიცირებული) მასწავლებელი;	არა	მეტ-ნაკლებად
7. მოსწავლის მშობლიური ენა;	უმცირესობის	უმრავლესობის
8. მამოძრავებელი იდეოლოგია:	ასიმილაცია	პლურალიზმი

დღესდღეობით იმერსიის პროგრამები გავრცელებულია მთელს მსოფლიოში: ავსტრალიაში, ბასკეთში, კატალონიაში, ფინეთში, უნგრეთში, ჰონგკონგში, ირლანდიაში, ახალ ზელანდიაში, სინგაპურში, სამხრეთ აფრიკაში და უელსში. 1000-ზე მეტი კვლევაა ჩატარებული იმერსიის პროგრამასთან დაკავშირებით (ჯონსტონი, 2002) და კანადის გარდა, კვლევების შედეგად იმერსიის პროგრამის ეფექტურობა დადასტურებულია მრავალ სხვა ქვეყანაშიც, კერძოდ, ბასკეთსა და კატალონიაში (არტიგალი, 1991, 1993, 1997; ბელი, 1993; ჩენოზი და პერალესი, 1997; გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001), ფინეთში (ლაურენი, 1994, მანცერი, 1993, მეხია, 2002), იაპონიაში (ოკა, 1994; მეიხერი, 1997); ავსტრალიაში (ბერტოლდი, 1992, 1995; კალდეელი და ბერტოლდი, 1995; დიკაურსი, 2002, მეხია, 2002), გაელიკურად მოსაუბრეთა შორის შოტლანდიაში (მაკნეილი, 1994; ჯონსტონი, 2002), სამხრეთ აფრიკაში (ბრაუნი 1997; მარტინი, 1997) შვეიცარიაში (სტოცი და ანდრესი, 1990, ბროი, 2005) და უელსსა და ირლანდიაში (ბეიკერი, 1988, 1993, 2000გ; ბეიკერი და ჯონსი, 2000; ჯონსი და მარტინ ჯონსი, 2004 ლიუსი, 2004; რეინოლდსი და მისი კოლეგები 1998; უილიამსი, 2003).

ფინეთში იმერსიის პროგრამა დაიწყო ქალთა აქტივისტთა ჯგუფმა ვაასაში, რამაც მალე მოიპოვა პოლიტიკური მხარდაჭერა, რადგან ჩაითვადა, რომ იმერსიის პროგრამა იყო კარგი ინსტრუმენტი შვედურად და

ფინურად მოლაპარაკე ბავშვების ინტეგრაციისთვის. კრისტენ ლაურენმა და მისმა კოლეგებმა გამოიკვლიეს იმერსიის პროგრამები ფინეთში (ლაურენი, 1994, მეხია, 2002) და ამ პროგრამების შემდეგი მახასიათებლები გამოიყვეს: (1) პროგრამები მოიცავდა მესამე და მეოთხე ენებსაც (ინგლისური და გერმანული) და მოსწავლეები ხდებოდნენ მულტილინგვალური; (2) მასწავლებელთა მომზადების ხარისხი იყო ძალიან მაღალი ამ პროგრამებისთვის (მათ შორის – დისტანციური სწავლება) და მოიცავდა მასწავლებლებისთვის იმერსიის სწავლების მეთოდოლოგიის ათვისებას.

კატალონიაში განხორციელებული იმერსიის პროგრამებმა აჩვენა, რომ ამ პროგრამების კურსდამთავრებულები შეიძლება სრულყოფილად ვერ ფლობენ კატალონიურ ენას, თუმცა ესპანური ენის ფლობის თვალსაზრისით პრობლემები არ გააჩნიათ. ბასკეთში ამ პროგრამების კვლევამ, სადაც გამოიყენებოდა იმერსიის ბ მოდელი (50% ბასკურად და 50% ესპანურად) აჩვენა, რომ მოსწავლეები სრულყოფილად ფლობდნენ ორივე ენას (სიერა და ოლაზირეგი, 1989, გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001).

კანადაში 2003 წლიდან დაიწყო ახალი ინიციატივა, რომლის მიხედვითაც მონოლინგვურ სკოლებში სწავლობენ ფრანგულს, როგორც მეორე ენას ინტენსიური კურსით (ნეტენი და გერმეინი, 2004). ამ პროგრამის ავტორები ვარაუდობენ, რომ ფრანგული ენის სწრაფად ათვისებით მოსწავლეებს გაუჩნდებათ მოტივაცია და შემდგომშიც გააგრძელებენ ფრანგულის სწავლას, რათა სრულყოფილად დაეუფლონ ამ ენას. ფრანგული ენის ინტენსიური კურსების პილოტირება განხორციელდა ნიუფაუნდლენდსა და ლაბრადორში 1998-2001 წლებში და მალე გავრცელდა კანადის სხვა პროვინციებშიც. ინტენსიური კურსებით ფრანგული ენა ისწავლება 5 თვის განმავლობაში მეხუთე და მეექვსე კლასებში, ხოლო გვიანი იმერსიის პროგრამაში ფრანგულს ეთმობა 1000 საათი მე-5-დან მე-12 კლასის ჩათვლით, ადრეული იმერსიის პროგრამაში კი – 6000-7000 საათი. ინტენსიურ კურსებში პირველი ხუთი თვე ეთმობა ფრანგული ენის შესწავლას, ხოლო შემდგომი სასწავლო სემესტრი მთლიანად სასწავლო გეგმის საგნების ათვისებას. ზოგჯერ პირიქითაა, მეორე სემესტრში ისწავლება ფრანგული ინტენსიურად, გააჩნია ინტენსიური ფრანგული ენის კურსების დაწყების მიზნებს. ინტენსიური კურსების პროგრამაში სწავლების 50-80%-მდე ეთმობა ფრანგულს, მიუხედავად იმისა, რომ ფრანგულად არცერთი საგანი არ ისწავლება. ჩვეულებრივად არ ისწავლება ამ პერიოდში გარკვეული საგნები, თუმცა ეს შეზღუდვა არ ვრცელდება მათემატიკაზე და უწყვეტად შეისწავლება. ადრეული კვლევები ადასტურებენ ამ პროგრამის ეფექტურობას (ნეტენი და გერმეინი, 2004) და ივარაუდება ამ პროგრამის მომავალში უფრო ფართოდ გავრცელება.

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლება

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლება გულისხმობს უმრავლესობის ორი ან მეტი ენის გამოყენებას სწავლების პროცესში. ამ სკოლების მიზანი ბილინგვიზმი ან მულტილინგვიზმია, ორმაგი წიგნიერება და კულტურული პლურალიზმია (მეხია, 2002). მსგავსი ტიპის სკოლები ისეთ საზოგადოებებშია გავრცელებული, რომლებიც უკვე ბილინგვალნი ან მულტილინგვალნი (სინგაპური, ლუქსემბურგი). უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების მაგალითები მრავლად გვხვდება აზიის ქვეყნებში: აქ სწავლების ენებად გამოიყენება არაბულ-ინგლისური, ბაჰასა მალაური-ინგლისური, ჩინურ-ინგლისური და იაპონურ-ინგლისური. აფრიკასა და ინდოეთშიც მრავლად არის სკოლები, სადაც სწავლების ენად ერთდროულად რეგიონული და საერთაშორისო ენები გამოიყენება. ამ სკოლის მოსწავლეთა უმრავლესობას ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეები შეადგენენ გარკვეული ვარიაციებით.

აზიური ქვეყნების მაგალითზე შეიძლება ითქვას, რომ მეორე ენის შემოტანა ხდება საერთაშორისო გავლენიდან გამომდინარე და ეს მეორე ენა ძირითადად ინგლისურია. მაგალითად, ბრუნეში ორენოვანი სკოლები ფუნქციონირებს, სადაც სწავლების ენა არის ბაჰასას მალაური და ინგლისური (ჯონსი და მისი კოლეგები, 1993, 1997; ბერდსმო, 1999). ნიგერიაში ბილინგვური სკოლები ძირითადად გვხვდება საშუალო სკოლის ზედა საფეხურზე, სადაც სწავლების ენა ინგლისურთან ერთად არის ნიგერიაში არსებული ერთ-ერთი ეროვნული ენა: ჰაუსა, იბო ან იორუბა (აფოლაიანი, 1995). სინგაპურში ინგლისურთან ერთად ფუნქციონირებს ოთხი სახელმწიფო ენიდან ერთ-ერთი (პაკირი, 1994). გერმანიაში, გერმანულთან ერთად, სწავლება მიმდინარეობს ფრანგულად, ინგლისურად, ან ჰოლანდიურად (მეში, 1994). ევროპულ სამეცნიერო ლიტერატურაში სასწავლო საგნების მეორე ენაზე სწავლების პროცესს შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება ეწოდება (იხილეთ <http://www.clilcompendium.com/>).

დავისონმა და უილიამსმა (2001) გამოყვეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რაც განაპირობებს მეორე ენაზე საგნების სწავლების პროცესს: (1) შინაარსისა და ენის ინტეგრირებით ენის დაუფლება უფრო სწრაფად ხდება; (2) შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების გზით მოსწავლე ეუფლება აკადემიურ და არა საკომუნიკაციო ენას; (3) ინტეგრირებული სწავლება ეფექტიანია, რადგან ისწავლება ენაც და ისწავლება საგანიც ერთდროულად; (4) ინტეგრირებული სწავლებისას კომუნიკაცია არის გააზრებული და ბუნებრივი, შესაბამისად ენა გამოიყენება აკადემიური მიღწევებისთვის და საგნის ასათვისებლად.

ენისა და შინაარსის ინტეგრირებულ სწავლებას ამყარებს კონსტრუქტივიზმის თეორიაც, რომლის მიხედვითაც, სწავლა არ გულისხმობს, მასწავლებლის მიერ მოსწავლისთვის ცოდნის გადაცემას. კონსტრუქტივიზმის თეორიის შესაბამისად, ენის გრამატიკა და ლექსიკა იზოლირებულად არ ისწავლება, ხოლო შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება ხელს უწყობს, რომ ენის ათვისება მოხდეს ბუნებრივ გარემოში.

ახლა გადავალთ უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების ორი მაგალითის განხილვაზე: (1) საერთაშორისო სკოლების მოძრაობა; (2) ევროპული სკოლების მოძრაობა. დაინტერესების შემთხვევაში შეგიძლიათ გაეცნოთ მეხიას (2002) სახელმძღვანელოს, რომელშიც მოყვანილია უმ-

რავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების ძალიან მნიშვნელოვანი მაგალითები სხვადასხვა ქვეყნის, კერძოდ შვეიცარიის, მაროკოს, ტანზანიის, ბრაზილიის, არგენტინის, კოლუმბიის, იაპონიის, ჰონგკონგის, ბრუნეის, ფიეთის, შვედეთის, ბელგიის, კატალონიისა და ავსტრალიის პრაქტიკიდან

საერთაშორისო სკოლები

საერთაშორისო სკოლების რაოდენობა შეადგენს დაახლოებით 830-ს და გავრცელებულია მსოფლიოს 80 ქვეყნის ძირითადად დიდ ქალაქებში (ევროპის საბჭოს საერთაშორისო სკოლა, 1998, სეარსი, 1998; მეხია, 2002). ამ სკოლებში ძირითადად სწავლობენ დიპლომატიური კორპუსის წარმომადგენლების, საერთაშორისო ორგანიზაციებსა და ბიზნეს-კორპორაციებში მომუშავე ადამიანების შვილები. ეს სკოლები არის კერძო და მშობლები იხდიან საკუთარი შვილის სწავლის გადასახადს, თუმცა სკოლები ნაწილობრივ გასცემენ სასწავლო სტიპენდიებსაც. ამ სკოლებში აგრეთვე სწავლობენ ადგილობრივი მოსახლეობის შვილებიც, რომელთაც სურთ, რომ თავიანთ შვილს საერთაშორისო და გლობალური ხედვები განუვითარდეთ (სეარსი, 1998). საერთაშორისო სკოლებში სწავლების ენა ძირითადად არის ინგლისური. ასეთი სკოლები, რა თქმა უნდა, ვერ ხვდებიან უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური სკოლების კატეგორიაში (მეხია, 2002), თუმცა გვხვდება საერთაშორისო სკოლები, სადაც როგორც საგანი, ისწავლება კიდევ სხვა ერთი, ორი ან სამი უცხო ენა. აგრეთვე არის სკოლები, რომლებიც სწავლების ენად გამოიყენებენ მეორე პრესტიჟულ საერთაშორისო ენასაც. საერთაშორისო სკოლებში სწავლება ძირითადად მიმდინარეობს საერთაშორისო ენაზე, უმცირესობათა ენა არ გამოიყენება სწავლების პროცესში.

საერთაშორისო სკოლებში სასწავლო გეგმა დგება ძირითადად ამერიკული, ბრიტანული და ადგილობრივი ეროვნული სასწავლო გეგმების გათვალისწინებით. მასწავლებლები არიან სხვადასხვა ქვეყნიდან, ძალიან ხშირად – ბრიტანეთიდან და ამერიკის შეერთებული შტატებიდან. საერთაშორისო სკოლები მოსწავლეებს ამზადებენ საერთაშორისო ბაკალავრიატის, ან ბრიტანეთისა და ამერიკის შეერთებული შტატების უმაღლეს სასწავლებელში მისაღებად.

ევროპული სკოლები

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური სკოლების კიდევ ერთ მაგალითს წარმოადგენენ ევროპული სკოლები (ბერდსმო, 1993ა; ბერდსმო და სვეინი, 1985; ბეიკერი და ჯონსი, 1998; ბულვერი, 1995; ჰოფმანი, 1998; ჰაუსენი, 2002; ჰაუსენი და ბერდსმო, 1987, მეხია, 2002; სვენი, 1996). ეს სკოლები ძირითადად ფუნქციონირებენ ევროკავშირის ტერიტორიაზე და ითვლიან 15 000 მღე მოსწავლეს. პირველი ევროპული სკოლა გაიხსნა ლუქსემბურგში 1953 წელს, ამჟამად ეს სკოლები გავრცელებულია ბელგიაში, იტალიაში, გერმანიაში, ჰოლანდიაში და ინგლისში (სვენი, 1996). ევროპულ სკოლებში 11 სხვადასხვა ენაზე მიმდინარეობს სწავლება. სწავლების ენა დამოკიდებულია ქვეყანაზე, სადაც ეს ევროპული სკოლა ფუნქციონირებს. ევროკავშირის ზრდასთან ერთად ევროპული სკოლების რაოდენობაც და ენების მთლიანი მაჩვენებელი თანდათან გაიზრდება. ამ სკოლებში სწავლება მიმდინარეობს ბავშვების მშობლიურ ენაზე და ევროკავშირის ერთ-ერთ სამუშაო ენაზე. გარდა ამისა, მოსწავლეები სწავლობენ მესამე ენასაც, რომლის კურსიც მოიცავს 360 კრედიტს.

ამ სკოლების კურსდამთავრებულები არიან ბილინგვალები ან მულტილინგვალები, განვითარებული აქვთ ევროპული მულტიკულტურალიზმის პატივისცემა და ევროპული იდენტობა (სვენი, 1996). სკოლაში იმართება „ევროპული საათები“, რომლის მიზანია სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების ინტეგრაცია. „ევროპული საათი“ წარმოადგენს სასწავლო გეგმის განუყოფელ ნაწილს მესამე კლასიდან დაწყებითი სკოლის ბოლომდე. 20-25 სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლე „ევროპული საათების“ ფარგლებში კვირაში სამჯერ მუშაობს სხვადასხვა პროექტზე. ამ გაკვეთილებზე განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა თანამშრომლობით სწავლას და აქტიურად გამოიყენება მასწავლებლების მიერ, როგორც სწავლების სტრატეგია. ჯგუფებში არიან სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეები, ერთად მუშაობით მათ უვითარდებათ ერთმანეთისადმი პატივისცემა, თავისუფლდებიან სტერეოტიპებისა და წინარე განსჯისგან და უყალიბდებთ ზეეროვნული ევროპული იდენტობაც (ბერდსმო, 1993ა, სვენი, 1996).

ევროპულ სკოლებს და იმერსიის პროგრამებს შორის არის მნიშვნელოვანი განსხვავება. ევროპულ სკოლებში მეორე ენა ისწავლება ჯერ როგორც საგანი, ხოლო შემდგომ ეს ენა თანდათანობით გამოიყენება სწავლების ენადაც. ამასთანავე, გრძელდება მეორე ენის, როგორც საგნის სწავლებაც (ბერდსმო, 1993ა).

ბერდსმოსა და ჰაუსენის (1987) მიერ ერთ-ერთ ევროპულ სკოლაში ჩატარებულმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ენებზე აქცენტირება ხელს არ უშლის აკადემიურ მიღწევებს. ამ ევროპული სკოლის მოსწავლეთა 90%-მა წარმატებული შედეგები აჩვენა საერთაშორისო ბაკალავრიატის გამოცდებში (გვ. 85). თუმცა აქვე აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეების ბილინგვიზმი და ბიკულტურალიზმი ხშირად მარტო სკოლის დამსახურება არ არის. ძირითადად ამ სკოლების მოსწავლეთა მშობლებიც ბილინგვალები არიან, წარმოადგენენ საშუალო სოციალურ კლასს და ოჯახებს გააჩნიათ ბილინგვიზმის პოზიტიური აღქმა. ევროპის მასშტაბით სათამაშო მოედნები, მულტილინგვური სატელიტური არხები და ევროპეიზაცია უზრუნველყოფენ პრივილეგირებული ევროპელი სკოლის მოსწავლის არსებობას, რომლებიც „განათლებას იღებენ ორ ენაზე და თანაბრად ადვილად ფლობენ ორივე

ენას, აქვთ საკუთარი ეროვნული კულტურული იდენტობა და, ამასთანავე, ზეეროვნული ევროპული იდენტობა” (ტოსი, 1991, გვ.33).

ჰაუსენის მიერ 2002 წელს ჩატარებულმა კვლევამ აგრეთვე დაადასტურა ევროპული სკოლების პოზიტიური შედეგები. მისი კვლევების შედეგად აღმოჩნდა, რომ ევროპული სკოლების კურსდამთავრებულები, ფლობენ მეორე ენას მშობლიური ენის დონეზე, ფლობენ სრულყოფილად მშობლიურ ენას და ამასთანავე მათი აკადემიური მოსწრებაც მაღალია. უფრო მეტიც, მოსწავლეები საკმაოდ მაღალ დონეზე ფლობენ მესამე და ზოგჯერ მეოთხე ენასაც. ჰაუსენი ამტკიცებს, რომ ევროპული სკოლების მოსწავლეებს:

მეორე ენაში აქვთ საკუთარი, გრამატიკულად სწორი და ლექსიკურად გამართული სისტემა, თუნდაც სკოლის გარეთ არ იყოს მეორე ენის ასათვისებლად საჭირო გარემო (მაგალითად, ინგლისური, როგორც მეორე ენა ბრიუსელის ევროპულ სკოლაში). ეს არის ევროპული სკოლების ერთ-ერთი გამოკვეთილი მიღწევა, რაც მკვეთრად განასხვავებს მათეულ პროგრამებს კანადური იმერსიის პროგრამებისგან (ჰაუსენი, 2002, გვ.6).

ევროპაში, ევროპული სკოლების გარდა, გვხვდება სხვა სკოლებიც, რომლებიც სწავლების ენად ორ ან მეტ პრესტიჟულ ენას იყენებს (ბერდსმო, 1993; ჩენოზი, 1998, 2004; გინესი, 1998; ჩენოზი და იესნერი, 2000, მეხია, 2002). ბასკეთში სკოლები მუშაობენ ბასკურ და ესპანურ ენებზე (გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2000, 2001). ამასთანავე, მშობლების მოთხოვნიდან გამომდინარე, ამ სკოლების მოსწავლეთა 95% სწავლობს ინგლისურ ენასაც საბავშვო ბაღიდან ან მესამე კლასიდან კვირაში სამი საათი (ჩენოზი, 1998; ლასაგაბასტერი, 2000, 2001). ბასკეთში ამ სკოლების მოსწავლეთა პირველადმა შეფასებებმა აჩვენა, რომ ინგლისური ენის ადრეული ასაკიდან სწავლა არ მოქმედებს უარყოფითად ბასკური ან ესპანური ენის ფლობის ხარისხსა და კოგნიტურ განვითარებაზე (ჩენოზი, 1998, გვ. 181). შესაბამისად, ამ სკოლებში ადგილი აქვს ტრილინგვურ გათავსებას.

ლუქსემბურგში ბავშვები, რომლებმაც იციან ლუქსემბურგული ენა, ხდებიან ტრილინგვალეები (ლუქსემბურგული, ფრანგული და გერმანული) სკოლაში სწავლის შემდეგ (ჰოფმანი, 1998; ლებრუნი და ბერდსმო, 1993). მოსწავლეები იწყებენ ფორმალურ განათლებას 5 წლის ასაკში ლუქსემბურგულ ენაზე (გერმანულის სახესხვაობა), ხოლო გერმანულს სწავლობენ, როგორც ერთ სასწავლო საგანს. თანდათან გერმანული ენა ხდება სწავლების ენა და მეექვსე კლასისთვის საგნების სწავლება ძირითადად ხორციელდება გერმანულ ენაზე. ფრანგული ენა ისწავლება, როგორც საგანი უკვე მეორე კლასიდან, ხოლო სწავლების ენად ფრანგულის გამოყენება ხდება საშუალო სკოლის საფეხურზე. სკოლის დამთავრებისას მოსწავლეთა უმრავლესობა ფლობს სამ ენას (ჰოფმანი, 1998; ლებრუნი და ბერდსმო, 1993).

შვეიცარიაში ოთხი სახელმწიფო ენაა (გერმანული, ფრანგული, იტალიური და რუმანი), თუმცა, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, შვეიცარიელი მოსახლეობის უმრავლესობა არ არის მულტილინგვალი (გრინი და მისი კოლეგები, 2003, გვ. 86). შვეიცარიის 26-ვე კანტონი დამოუკიდებლად მართავს კულტურის, ენისა და განათლების სფეროებს ცენტრალური ხელისუფლების ჩარევის გარეშე. ინგლისურ ენაზე მოთხოვნა

თანდათან იზრდება და ზოგადი ხასიათის სახელმძღვანელო მითითებები აქვთ კანტონებს, რომ მოსწავლეები იყვნენ ტრილინგვალეები. ბროი (2000, 2005) წარმოადგენს მრავალ და განსხვავებულ ბილინგვური და ტრილინგვური განათლების მოდელებს, რომლებიც მუშაობს შვეიცარიაში. მკვლევარი მივიდა დასკვნამდე, რომ ამ მოდელებიდან რომელია არჩევითი და რომელი – სავალდებულო ენის სწავლის თვალსაზრისით, დამოკიდებულია არა პედაგოგიურ, არამედ პოლიტიკურ დასაბუთებაზე (ბროი, 2001).

დასკვნა

ბილინგვური განათლება მნიშვნელოვანია მოსწავლის სოციალური უნარების განვითარების თვალსაზრისითაც, რაზეც ვრცლად მე-17 თავში ვისაუბრებთ. თუმცა ბილინგვურ განათლებას მოეპოვება რვა ურთიერთდამოკიდებული პოზიტიური ეფექტი: პირველი - მოსწავლეს აქვს ორ ენაში კომპეტენცია, რაც მას საშუალებას აძლევს, ადვილად დაამყაროს კომუნიკაცია სხვადასხვა რეგიონში, ქვეყანასა თუ სხვა თაობის ადამიანთან (კუშინსი, 2000ა). მეორე – ბილინგვური განათლება უზრუნველყოფს ინტერკულტურული მგრძობელობის განვითარებას და სხვა კულტურისა და აღმსარებლობის მიმართ პოზიტიურ დამოკიდებულებებს. მესამე – ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ მოდელები უზრუნველყოფენ მოსწავლეებში ორმაგი წიგნიერების განვითარებას (იხილეთ მე-14 თავი). მეოთხე – კვლევები ადასტურებენ, რომ ეფექტური ბილინგვური განათლების მოდელების პირობებში მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებაც იზრდება (კუშინსი, 2000ა, ცვ. 2001). მეხუთე – ორი ენის მაღალი კომპეტენციის პირობებში მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარება უფრო მაღალია (იხილეთ მე-7 თავი). მეექვსე – უმცირესობათა მოსწავლეების თავდაჯერებულობა იზრდება მეორე ენის დაუფლებით (კუშინსი, 2000ა). მეშვიდე – ბილინგვური განათლება უზრუნველყოფს უფრო დაცული იდენტობის ფორმირებას. მერვე – ზოგიერთ რეგიონში (კატალონია, სკანდინავია) ბილინგვიზმს მოაქვს ეკონომიკური სარგებლიანობა, აგრეთვე მნიშვნელოვანია დასაქმებისა და კარიერისტული ზრდის თვალსაზრისით, განსაკუთრებით – საჯარო სექტორში (იხილეთ მე-19 თავი).

ბილინგვური განათლების პოზიტიური შედეგების ამ ჩამონათვალს შეიძლება დაემატოს სოციალური, ეთნიკური თუ თემისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორებიც (მეი, 2001; პეიტონი და მისი კოლეგები, 2001, შტრაუდი, 2001, ცვ. 20001; ბატიბო, 2005), კერძოდ, კულტურული ტრანსმისია, ენობრივი მემკვიდრეობის შენარჩუნება, კულტურული სიცოცხლისუნარიანობა, აქტიური და ინფორმირებული მოქალაქეები, სკოლის აკადემიური მიღწევების ზრდა, სოციალური და ეკონომიკური ინკლუზია, სოციალიზაცია, სოციალური ურთიერთობები და სოციალური ქსელების განვითარება, ეთნიკური იდენტობის ფორმირება, ეთნიკური თვითგამორკვევის შესაძლებლობა.

ბილინგვური განათლების 10 ტიპის განხილვის შემდეგ, საინტერესოა განვიხილოთ, რომელი მოდელია ეფექტური და რატომ? ამ მოდელების ეფექტურობის საკითხი შემდეგ თავში იქნება განხილული.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ბილინგვური განათლების 10 მოდელიდან გვხვდება ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ ფორმებიც, სადაც სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება;
- ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმები უზრუნველყოფს მოსწავლის ბილინგვიზმს, ბიკულტურალიზმს და ორმაგ წიგნიერებას (ზოგჯერ მულტილინგვიზმს, მულტიკულტურალიზმსა და მულტიწიგნიერებას);
- იმერსიის, მშობლიური ენის შენარჩუნებისა და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არის ყველაზე გავრცელებული „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების ფორმები;
- დუალური ბილინგვური განათლების სკოლები გავრცელდა უკანასკნელ პერიოდში ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ამ პროგრამებში ენობრივი უმრავლესობისა და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები დაახლოებით თანაბრად არიან წარმოდგენილნი კლასში;
- მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების მთავარი მიზანი უმცირესობათა მშობლიური ენისა და კულტურის სიცოცხლისუნარიანობის შენარჩუნება და გაზრდაა;
- იმერსიის პროგრამები დაიწყო კანადაში და შემდგომ გავრცელდა მთელს მსოფლიოში. ამ პროგრამაში უმრავლესობის მოსწავლეები სწავლობენ მეორე ენაზე;
- სასწავლო საგნების შინაარსის სწავლა შეიძლება განხორციელდეს ორ ან მეტ უმრავლესობის ენაზე, რის ნათელ მაგალითსაც წარმოადგენენ ევროპული სკოლები;
- „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამები ერთმანეთისგან განსხვავდება უმრავლესობისა და უმცირესობის ენების საგნებზე გადანაწილების პროპორციით, თუმცა ყველას მთავარი მიზანი მოსწავლეებში ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერების განვითარებაა

- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) 1993, *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht:Kluwer.
- FREEMAN, R., 2004, *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- GARCIA, O. & BAKER, C. (eds), 2006, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. University of California, Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- JOHNSON, R.K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching. <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm>.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2001, *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MCCARTY, T.L. & BIA, F., 2002, *A Place To Be Navaro: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCCARTY, T.L. & WATAHOMIGIE, L.J., 1999, *Indigenous community-based language education in the USA*. In S. MAY (ed.), *Indigenous Community-Based Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MEJIA, A-M. de, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspective on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PEYTON, J.K., RANARD, D.A. & MCGINNIS, S. (eds.), 2001, *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- SEARS, C., 1998, *Second Language Students in Mainstream Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ამ საკითხზე უკანასკნელი კვლევები იხილეთ ჟურნალში *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*

სასწავლო აქტივობები:

- (1) წარმოდგინეთ, რომ ხართ მშობელი ან მასწავლებელი და უნდა მოამზადოთ გამოსვლა „სუსტი“ ბილინგუური განათლების პროგრამის „ძლიერი“ ბილინგუური განათლების პროგრამით შეცვლის აუცილებლობის შესახებ. ჯერ გააანალიზეთ თემის საჭიროებები და შემდეგ მოამზადეთ სუთწუთიანი გამოსვლა და ამ გამოსვლით წარსდექით ლექციაზე;
- (2) ეწვიეთ რომელიმე სკოლას და ინტერვიუების ან დაკვირვების შედეგად გააანალიზეთ, ბილინგუური განათლების რომელ ტიპს შეესაბამება აღნიშნული სკოლა;
- (3) ინტერნეტ-გვერდების გამოყენებით შექმენით ბილინგუური განათლების შესახებ საინფორმაციო ბუკლეტი, რომელიც ყველაზე სასარგებლო იქნება თქვენი კონკრეტული ქვეყნისთვის, რეგიონისა თუ რაიონისთვის. ამ დავალების შესასრულებლად შეგიძლიათ შემდეგი ორგანიზაციების ვებ-გვერდების გამოყენება:

1. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics
<http://www.cal.org/ericcl/>
2. The National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs
<http://www.ncela.gwu.edu/>
3. University of Birmingham, (UK) School of Education Bilingualism Database
<http://www.edu.bham.ac.uk/bilingualism/database/biweb.htm>
4. Yahoo – Bilingual Education
<http://dir.yahoo.com/Education/Bilingual/>
5. Center for Applied Linguistics (US) <http://www.cal.org/>
6. James Crawford's Language Policy Web Site and Emporium
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/>
7. National Association for Bilingual Education
<http://www.nabe.org/>
8. Language Policy Research Unit
<http://www.asu.edu/educ/epsli/pru.htm>
9. OISE, University of Toronto, Second Language Education on the Web <http://www.oise.utoronto.ca/aweinrib/sle/>
10. CAIT (Canadian Association of Immersion Teachers)
<http://www.educ.acpi/>

თაშ0 მ0-12
ბილინგვური განათლების ეფექტურობა

შესავალი

ძირითადი საკითხები სკოლისა და კლასის
ეფექტურობის შესახებ

ბილინგვური განათლების ეფექტურობა:
დებატები ამერიკის შეერთებულ შტატებში
დუალური ბილინგვური განათლების ეფექტურობა
იმერსიის ბილინგვური განათლების ეფექტურობა
მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური განათლების
ეფექტურობა
კვლევების ლიმიტები

დასკვნა

თავი 12

ბილინგვური განათლების ეფექტურობა

შესავალი

წინა თავებში განვიხილეთ ბილინგვური განათლების 10 ტიპი. ამ თავში შევეხებით ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის საკითხებს. ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შეფასება ჯერ კიდევ ადრინდელ კვლევებშია წარმოდგენილი, მაგალითად, უელსში (საერი, 1922) და სამხრეთ აფრიკაში (მალერბე, 1946) ჩატარდა ბილინგვური განათლების პროგრამებისა და პროექტების შეფასებები. ბილინგვური განათლების პროგრამების შესაფასებლად საერთაშორისო კვლევებიც ჩატარებულა (იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998). 2004 წლის მსოფლიო ბანკის ანგარიშში ასახულია საერთაშორისო კვლევები, რომლებიც ინფორმაციას გვაწვდის ფილიპინებში, ირლანდიაში, კანადაში, მექსიკაში, ნიგერიაში, შვედეთსა და ამერიკის შეერთებულ შტატებში განხორციელებული ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შესახებ.

შესაძლებელია მოიძიო ბილინგვური განათლების თითოეული ტიპის მხარდამჭერი ისტორიული კვლევა. მაგალითად, დანოვი და მისი კოლეგები (1977, 1978) ამერიკის შეერთებულ შტატებში 9000 მოსწავლის მონაწილეობით ჩატარებული კვლევის შედეგად ამტკიცებენ, რომ ერთენოვანი (უმრავლესობის ენა) განათლება უფრო ეფექტურია, ვიდრე ტრანზიტული ბილინგვური განათლება. ამის საპირისპიროდ, მაკონელმა (1980) აღმოაჩინა ტრანზიტული ბილინგვური განათლების ეფექტურობა ერთენოვან განათლებასთან შედარებით. იმავე დროს, მეტიუსმა (1979), იმავე ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე, დაადგინა, რომ ტრანზიტულ ბილინგვურ განათლებასა და ერთენოვან განათლებას შორის არავითარი პრინციპული და მნიშვნელოვანი სხვაობა არ არსებობს ეფექტურობის თვალსაზრისით.

ძირითადი საკითხები სკოლისა და კლასის ეფექტურობის შესახებ

ბილინგვური განათლების ეფექტურობა სხვადასხვა კუთხით შეიძლება განვიხილოთ (კარტერი და ჩათფილდი, 1986; ლუკასი და მისი კოლეგები, 1990; ბეიკერი, 1990; ქზიკო, 1992; აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997, 1998; კუმინსი, 2000ბ). პირველი – ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განხილვა, შესაძლებელია, მოხდეს ინდივიდუალური ბავშვის თვალსაზრისით, რადგან ერთსა და იმავე კლასში ბილინგვური განათლების პროგრამას შეიძლება სხვადასხვა ეფექტი ჰქონდეს სხვადასხვა მოსწავლეზე. მეორე – ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა შეიძლება განვიხილოთ მთლიანი კლასის თვალსაზრისით. ერთსა და იმავე სკოლაში, ერთი და იმავე ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა განსხვავებული შეიძლება აღმოჩნდეს სხვადასხვა კლასისთვის. მესამე – ბილინგვური განათლების პროგრამების

ეფექტურობის განხილვა შეიძლება სკოლის დონეზე, სხვადასხვა სკოლას განსხვავებული შედეგები შეიძლება ჰქონდეთ, მიუხედავად იმისა, რომ ახორციელებენ ერთი და იგივე ბილინგვური განათლების პროგრამას და ამასთანავე მათი მოსწავლეთა მახასიათებლებიც ერთნაირია. მეოთხე – განსხვავებული ეფექტი შეიძლება ჰქონდეს თვითონ ბილინგვური განათლების პროგრამას (მაგალითად ტრანზიტულს მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამასთან შედარებით).

ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განხილვა შესაძლებელია თითოეულ ამ დონეზე ცალ-ცალკე, ოთხივე დონეზე ერთად და ოთხივე ამ დონის ურთიერთმიმართების თვალსაზრისითაც. მაგალითად, ინდივიდუალურ დონეზე საინტერესოა, ბილინგვური განათლება რამდენად ეფექტურია სხვადასხვა უნარის მქონე და სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის. კლასის დონეზე, საინტერესოა, რომელი სწავლების მეთოდები და სტრატეგიები ხდის ბილინგვურ განათლებას ყველაზე ეფექტურს. სკოლის დონეზე განვიხილავთ კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა, სკოლის ეთნიკური შემადგენლობა, სკოლის თანამშრომელთა და მასწავლებელთა შემადგენლობა რამდენად განაპირობებს ბილინგვური განათლების ეფექტურობას. ბილინგვური განათლების ეფექტურობის სამივე დონეზე განხილვისას დგება ადამიანური, მატერიალური და ფიზიკური რესურსების საკითხი.

ინდივიდუალური, საკლასო და სასკოლო ფაქტორების გარდა, ბილინგვური განათლების ეფექტურობას განაპირობებს არსებული პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული კონტექსტი. აღნიშნული კონიუნქტურიდან გამომდინარე, ბილინგვური განათლება შეიძლება ხორციელდებოდეს შემმატებელ ან პირიქით შემამცირებელ კონტექსტში, რაც თავის მხრივ ასახავს ჰპოვებს ბილინგვური განათლების ამა თუ იმ პროგრამის ეფექტურობაზე. მასწავლებელთა მოტივაცია და მშობელთა ჩართულობა არის მნიშვნელოვანი ფაქტორი ბილინგვური განათლების ეფექტურობისთვის (სმიტი, 2003). მნიშვნელოვანია ადგილობრივი თემის ეკონომიკური მდგომარეობა, განსაკუთრებით, თუ განათლების დაფინანსება მიბმულია ქონების გადასახადზე. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში, სადაც განათლება ფინანსდება ადგილობრივი მოსაკრებლით, რომელიც დაწესებულია ქონების გადასახადზე, ძალიან მნიშვნელოვანია ამ დასახლების სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა. ღარიბ დასახლებებში ქონების ღირებულება დაბალია, შესაბამისად, გადასახადიც მცირე და განათლების დაფინანსებაც მცირდება, რაც გავლენას ახდენს სკოლის ეფექტურობაზე.

მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შეფასების მექანიზმები, ეს შეიძლება იყოს ტესტირება, სხვადასხვა უნარის შემოწმება (ზეპირმეტყველება, წიგნიერება და ა.შ.) ან სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ საგნებში ცოდნის შემოწმება. არაკოგნიტური შედეგებზე მნიშვნელოვანია და, შესაბამისად, ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შეფასებისას ისიც უნდა იყო გამოყენებული წარმატების ინდიკატორთა შორის (როლშტადი და მისი კოლეგები, 2005). ამ თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია სტეფან კრაშენის (1999) ნაშრომი, რომელიც მიუთითებს, რომ ბილინგვურ განათლებას შეუძლია ენობრივი

უმცირესობის მოსწავლეების მიერ სკოლის მიტოვების მაჩვენებლის შემცირება. მაგალითად, ესპანურენოვან მოსწავლეებში ყველაზე მაღალია სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი (30%). კრაშენმა აღმოაჩინა, რომ ესპანურენოვან მოსწავლეებში სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებელი განპირობებულია მათი სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობით, მშობლების განათლებითა და ოჯახური გარემოთი. თუკი ამ ფაქტორებს გავითვალისწინებთ, მათი სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი არ აღემატება სტატისტიკურად უმრავლესობის მოსწავლეთა სკოლის მიტოვების მაჩვენებელს. ხოლო „ძლიერი“ ფორმის ბილინგვური განათლების პროგრამები, რომლებიც უზრუნველყოფს მაღალ ენობრივ კომპეტენციას ინგლისურსა და ესპანურში და, ამასთანავე, კარგ აკადემიურ მოსწრებას – განაპირობებს ესპანურენოვანი მოსწავლეების სამომავლო პერსპექტივასა და სოციალურ მობილობას. შესაბამისად, ეფექტური ბილინგვური განათლების პირობებში, კრაშენის აზრით, ესპანურენოვანი მოსწავლეების მიერ სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებელი თანდათანობით მცირდება.

ბილინგვური განათლება არ გახლავთ მარტივად სკოლაში მშობლიურ და დომინანტ ენებზე სწავლების პროცესი. ბილინგვური განათლების ეფექტურობას სკოლაში მიმდინარე სასწავლო პროცესის გარდა, განაპირობებს ოჯახში, თემში და მთლიანად საზოგადოებაში მიმდინარე პროცესები.

ბილინგვური განათლების ეფექტურობა: დებატები ამერიკის შეერთებულ შტატებში

სახელმძღვანელოს ამ ნაწილში წარმოდგენილი იქნება ამერიკის შეერთებულ შტატებში წარმოებული დებატები ბილინგვური განათლების ეფექტურობის თაობაზე. ამ საკითხს არაერთი კვლევა მიეძღვნა. თუ ამ კვლევებს მიმოვიხილავთ, აღმოჩნდება, რომ მკვლევრებს შორის ძალიან მცირეა ის პოსტულატები, რაზეც ყველა თანხმდება; ანუ ყველა ინდივიდუალურ კვლევაში განსხვავებული მოსაზრებებია გამოთქმული ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ. ამასთანავე, მეცნიერებისა და მკვლევრების ფუნქციაც სწორედ ეს არის, რომ წარმატებით აიხსნას კვლევებში ასახული განსხვავებების მიზეზები. ამ სხვაობებს კი შეიძლება სხვადასხვა ფაქტორი განაპირობებდეს.

ადრინდელი კვლევები

პირველი კვლევები ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შესახებ ამერიკის შეერთებულ შტატებში გაჩნდა მე-20 საუკუნის 70-იანი წლების მეორე ნახევარში, კერძოდ, ზაპერტისა და კრუზის (1977; ტროიკეს (1978) და დულისა და ბურტის (1978, 1979) კვლევები ადასტურებდნენ ბილინგვური განათლების ეფექტურობას ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის, განსაკუთრებით მხოლოდ ინგლისურენოვან პროგრამებთან მიმართებით.

მე-20 საუკუნის 70-იანი წლების ბოლოდან მოყოლებული მკვეთრად იმატა ბილინგვური განათლების ეფექტურობის კვლევამ (მაგალითად კუმინსი და კორსონი, 1997; დიუხერი, 1995, აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997, 1998).

მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან მიმდინარეობდა ბილინგვური განათლების აღმავლობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, თუმცა, უკვე 80-იანი წლებიდან ეს აღმავლობა მიუღებელი აღმოჩნდა ბევრი პოლიტიკოსისთვის. ენობრივი უმცირესობების აკადემიურ ჩამორჩენილობას პირდაპირ ბილინგვურ განათლებას უკავშირებდნენ. გარდა ამისა, ბილინგვური განათლება უკვე განიხილებოდა, როგორც ქვეყნის ერთიანობის საფრთხე და, შესაბამისად, მე-20 საუკუნის 80-იანი წლებიდან პოლიტიკური სპექტრის მიერ დაიწყო ბილინგვური განათლების გადახედვა.

კ. ბეიკერმა და დე კანტერმა (1983) მიმოიხილეს ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ არსებული კვლევები. მათ ორი საკითხი აინტერესებდათ: (1) ტრანზიტული ბილინგვური განათლება იძლეოდა თუ არა უფრო კარგ შედეგს უმცირესობათა მოსწავლეების ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით? (2) ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამა იძლეოდა თუ არა უკეთეს შედეგს მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრების თვალსაზრისით არაენობრივ საგნებში?

ბეიკერმა და დე კანტერმა შეისწავლეს ჩრდილოეთ ამერიკაში ჩატარებული 300 კვლევა. აღნიშნული 300 კვლევიდან 261 მათ მიიჩნის დაბალი ხარისხის ან არარელევანტურ კვლევად და თავიანთი მიმოხილვა დააფუძნეს მხოლოდ დარჩენილ 39 კვლევას. აღსანიშნავია, რომ მათ კანადური იმერსიის (უმრავლესობის მოსწავლეთა შემმატებელი) პროგრამა და ამერიკის შეერთებული შტატების ინგლისური ენის იმერსიის (უმცირესობათა მოსწავლეთათვის შემამცირებელი კონტექსტის) პროგრამები ერთი და იმავე ტიპის კლასიფიკაციაში გაიყვანეს. ბეიკერმა და დე კანტერმა დაასკვნეს, რომ არც ერთი ბილინგვური განათლების პროგრამა არ უნდა დაფინანსებულიყო უპირატესად ფედერალური მთავრობის მიერ. მათი დასკვნით, მნიშვნელოვანი იყო ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) და ტრანზიტული ორენოვანი განათლების პროგრამების მხარდაჭერა. ასიმილაციის არსებულმა პოლიტიკამ, სავარაუდოდ, თავისი გავლენა მოახდინა ბეიკერისა და დე კანტერის დასკვნებზე. მათს დასკვნებს სერიოზული კრიტიკა მოჰყვა (მაგალითად, უილიგი, 1981, 1982; ამერიკელ ფსიქოლოგთა ასოციაცია, 1982, როლშტადი და მისი კოლეგები, 2005). მთავარი კრიტიკა იყო ამ მიმოხილვის ვიწრო ფოკუსი, ანუ მიმოხილვა იკვლევდა მხოლოდ ორ საკითხს, ხოლო ბილინგვური განათლების ეფექტურობის განმსაზღვრელი სხვა მნიშვნელოვანი ინდიკატორები არ იყო შესწავლილი, გარდა ამისა, კვლევაში აქცენტი გაკეთდა მხოლოდ ტრანზიტულ ბილინგვურ განათლებაზე და ბილინგვური განათლების სხვა ფორმები არ იქნა შესწავლილი. გარდა ამისა, ავტორები 300 კვლევიდან მხოლოდ 39 კვლევას დაეყრდნენ, რაც არ არის საკმარისი ამ ტიპის კვლევების შედეგების განზოგადებისთვის. კრიტიკოსების აზრით, მიმოხილვა იყო მიკერძოებული და სუბიექტური და თვალნათელ მაგალითს წარმოადგენდა, თუ როგორ შეიძლება სხვადასხვა მიმომხილველმა სხვადასხვა ინტერპრეტაცია გაუკეთოს და სხვადასხვა დასკვნები დადოს ერთი და იმავე კვლევასთან მიმართებით.

მეტაანალიზის გაკეთება გახლდათ მიმოხილვის ალტერნატიული გზა (როლშტადი და მისი კოლეგები, 2005). ეს მიდგომა მათემატიკური სიზუსტით აღგენს კვლევებს შორის არსებულ განსხვავებებს. მაგალითად, რა სხვაობაა ტრანზიტული და იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამების შედეგებს შორის? ამ შემთხვევაში მკვლევრის მიერ არ ხდება ზოგიერთი კვლევის გამოკლება საკუთარი შეხედულებებისამებრ.

უილიგმა (1985) გამოიყენა ახალი, სტატისტიკური მეტაანალიზის, მიდგომა ბილინგვური განათლების მიმოხილვისას. მკვლევარმა შეარჩია 23 კვლევა, რომელიც გამოყენებული ჰქონდათ ბეიკერსა და დე კანტერს. მან აღმოაჩინა, რომ 23-ე კვლევა ეხებოდა ამერიკის ბილინგვური განათლების პროგრამების შეფასებას და არცერთი მათგანი არ სწავლობდა კანადური იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამებს. უილიგმა (1985) დაასკვნა, რომ ბილინგვური განათლება, რომელიც ხელს უწყობს უმცირესობათა ენის შენარჩუნებას, რამდენიმე თვალსაზრისით უფრო მეტად ეფექტურია. კერძოდ, ბილინგვალებმა კითხვის, ენობრივი უნარების, მათემატიკასა და ზოგად უნარებში ოდნავ უფრო მაღალი მაჩვენებელი აჩვენეს, როცა ტესტირება ტარდებოდა მეორე ენაზე (ინგლისურად), ხოლო წერაში, მოსმენაში, სოციალურ მეცნიერებებში მაჩვენებელი უფრო მაღალი იყო, თუ ტესტირება უმცირესობის ენაზე ტარდებოდა.

უილიგის (1985) მეტაანალიზსაც მოჰყვა გარკვეული კრიტიკა, თუმცა ამ კრიტიკის ძირითადი საკითხი იყო შერჩეული კვლევების მცირე რაოდენობა (მხოლოდ 23 კვლევა). უილიგის მიმოხილვის კრიტიკა შეგიძლიათ იხილოთ აუგუსტისა და ჰაკუტას (1997) და კეიტ ბეიკერის (1987) სტატიებში.

რვაწლიანი **ხანგრძლივი კვლევა** ჩატარდა ამერიკის კონგრესის თანხმობითა და ამერიკის მთავრობის დაფინანსებით (კვლევის ღირებულება შეადგენდა 4,5 მილიონ დოლარს). კვლევაში ერთმანეთს შეადარეს ინგლისური ენის სტრუქტურული იმერსიისა (ეს პროგრამა განსხვავდება კანადური იმერსიისგან და ალბათ უფრო უპირანი იქნება, თუ მას სუბმერსიის პროგრამა ეწოდებოდა) და ადრეული და გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები. კვლევაში მონაწილეობდა 2300-ზე მეტი ესპანურენოვანი მოსწავლე. კვლევაში ჩართული იყო ნიუ-იორკის, ნიუ-ჯერსის, ფლორიდის, ტეხასისა და კალიფორნიის სკოლების საბავშვო ბაღიდან დაწყებული, მეექვსე კლასით დამთავრებული 554 კლასი.

ამ კვლევის მიხედვით, შედეგები განსხვავებულია სხვადასხვა ტიპის ბილინგვური პროგრამებისთვის. მესამე კლასისთვის ამ 3 ტიპის ბილინგვური განათლების პროგრამებში სხვაობები არ იკვეთება მათემატიკაში, ენასა და ინგლისური ენის კითხვის უნარებში. მეექვსე კლასში გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგები მათემატიკაში, ინგლისურ ენაში, ინგლისურის კითხვის უნარში სხვა ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. აღსანიშნავია, რომ მშობლები ყველაზე მეტად ჩართულნი აღმოჩნდნენ სწორედ გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამებში. რამირასმა და მისმა კოლეგებმა (1991) დაასკვნეს, რომ დაწყებით სკოლაში

მშობლიური ენის სწავლება არ უშლის ხელს მოსწავლეებს ინგლისური ენისა და კითხვის უნარების განვითარებაში (გვ. 39):

მშობლიურ ენაზე სწავლება არ უშლის ხელს უმცირესობათა მოსწავლეებს აითვისონ ინგლისური ენა, არამედ პირიქით – ეხმარება მათ, დაეწიონ ინგლისურენოვან მოსწავლეებს ინგლისური ენაში, ინგლისურის კითხვის უნარებისა და მათემატიკის საგნებში. ამის საპირისპიროდ, როცა უმცირესობათა მოსწავლეები ექსკლუზიურად მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლობენ, ეს სულაც არ უწყობს ხელს, რომ მათ აითვისონ კარგად ინგლისური ენის, ინგლისურის კითხვისა და მათემატიკის საგნები. ისინი არათუ ეწვევიან ინგლისურენოვან მოსწავლეებს, არამედ, მეექვსეკლასელების შედეგებს თუ დავეყრდნობით, ბევრად ჩამორჩებიან მათ. მონაცემები აგრეთვე ადასტურებენ, რომ მეორე ენის ათვისებას სჭირდება ექვსი ან მეტი წელიწადი (რამირესი, 1992, გვ.1).

კვლევის შედეგებმა აგრეთვე აჩვენა, რომ სხვაობა არ იყო ადრეული გასვლის ტრანზიტული პროგრამისა და სუბმერსიის პროგრამის მოსწავლეების მიღწევებში, რამაც გააჩინა საფუძველი, რომ მეტი მხარდაჭერა ჰქონოდა უფრო ადვილად ადმინისტრირებად და ნაკლებად ხარჯებიან სუბმერსიის პროგრამებს (კეიტ ბეიკერი, 1992).

რამირესისა და მისი კოლეგების (1991) კრიტიკაც სერიოზული აღმოჩნდა (მაგალითად, ქაზდენი, 1992; მეიერი და ფინბერგი, 1992, ტომაში, 1992;) კრიტიკოსები რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორზე ამახვილებდნენ ყურადღებას:

- კვლევა არ მოიცავს ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ ფორმებს; შესაბამისად, ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ დასკვნები გაკეთებულია ყველა პროგრამის შედეგების გაუთვალისწინებლად (კუმინსი, 1992ბ);
- ცვლადები, რომლებიც გამოიყენეს მეკვლევრებმა ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის დასადგენად, ძალიან ვიწროა. მაგალითად, წარმატების ინდიკატორად არ იყო კვლევაში შეყვანილი მოსწავლეთა თავდაჯერებულობის ზრდა, დამოკიდებულებებისა და ღირებულებების სისტემების ფორმირება, მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნება და ა.შ. აღნიშნული ინდიკატორები კი ძალიან მნიშვნელოვანია ამ პროგრამის ბენეფიციარი მოსწავლეების მშობლებისთვის;
- ბილინგვური განათლების ერთსა და იმავე პროგრამებს შიგნით განსხვავებები ძალიან მნიშვნელოვანია. განსხვავებები არსებობს სკოლასა და კლასში მიმდინარე პროცესების თვალსაზრისით, რაც ძალიან რთულს ხდის ბილინგვური განათლების პროგრამების შესახებ მიღებული შედეგების განხილვას (მეიერი და ფინბერგი, 1992).
- მეცნიერებათა ეროვნულმა აკადემიამ განიხილა ეს კვლევა და დაადგინა, რომ კვლევის დიზაინი არ იყო სათანადოდ ორგანიზებული, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო კვლევის შედეგების გამოყენება ბილინგვური განათლების პოლიტიკის დასაგეგმად (მეიერი და ფინბერგი, 1992; ამერიკის განათლების დეპარტამენტი, 1992).

- გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამებთან მიმართებით კვლევაში არ მოიპოვება მონაცემები, რაც საშუალებას მოგვცემდა, განსაზღვრულიყო გრძელვადიანი პერსპექტივის თვალსაზრისით რა უპირატესობები შეიძლება აქონდეთ ამ პროგრამებს სხვა პროგრამებთან შედარებით

1996 წელს როსელმა და კეიტ ბეიკერმა მიმოიხილეს ბილინგვური განათლების 75 კვლევა. მათი განმარტებით, მათ შეარჩიეს მათთვის მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით მისაღები კვლევები და დაასკვნეს, რომ არანაირი წინაპირობა და მონაცემები არ არსებობს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამებს აქვთ მეტი შედეგები მხოლოდ ინგლისურენოვან პროგრამებთან შედარებით. გრინმა (1998) ხელმეორედ გააანალიზა კეიტ ბეიკერისა და როსელის მიერ შერჩეული კვლევები და გამოიყენა სტატისტიკური მეტაანალიზის მიდგომა ამ მიმოხილვის ჩატარებისას. გრინმა დაასკვნა, რომ ბილინგვური განათლების და ინგლისურის, როგორც მეორე ენის პროგრამების კლასიფიკაცია სირთულეებთან იყო დაკავშირებული, რადგან ერთ ადგილზე ერთ პროგრამას უწოდებენ ტრანზიტულ ბილინგვური განათლების პროგრამას, ხოლო მეორე ადგილზე ანალოგიურ პროგრამას – ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სწავლების პროგრამას. შესაბამისად, მკვლევარმა შეარჩია ისეთი კვლევები, რომლებშიც ყველა ცვლადისა და მუდმივის კონტროლის შემდეგ, მხოლოდ ბილინგვური განათლების ეფექტი გამოჩნდებოდა. აღნიშნული მიდგომით კვლევების რაოდენობა 11-მდე შემცირდა და 11 კვლევის მიმოხილვის საფუძველზე, გრინმა დაასკვნა, რომ მშობლიური ენის გამოყენება სწავლების პროცესში დადებითად აისახება ინგლისური ენის ათვისების პროცესზე.

უკანასკნელად მსგავსი მეტაანალიზი ჩატარეს როლშტადმა და მისმა კოლეგებმა (2005), რომელიც თანხვედრა წინა პერიოდში უილიგის (1985) და გრინის (1998) მიერ ჩატარებული მეტაანალიზის შედეგებს. მკვლევრები მივიდნენ დასკვნამდე, რომ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა იყო ყველაზე კარგი ინგლისური ენისა და მათემატიკის ათვისების თვალსაზრისით. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ „ბილინგვური განათლება ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) განათლების პროგრამაზე გაცილებით ეფექტურია“ (გვ.62)

საზოგადოებრივი აზრი ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ

მონაწილეობითი დემოკრატიის ქვეყნებში მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ კვლევის შედეგები ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ, არამედ საზოგადოებრივი აზრის კვლევაც (კრაშენი, 1999), თუ რამდენად უჭერს საზოგადოება მხარს ბილინგვური განათლების რეფორმას, რადგან ბილინგვური განათლება საგანმანათლებლოსთან ერთად, პოლიტიკურ საკითხს წარმოადგენს და ნებისმიერი პოლიტიკური საკითხი საზოგადოებრივ მხარდაჭერას საჭიროებს (კროუფორდი, 2004).

კრაშენს (1999) წარმოდგენილი აქვს მოსახლეობის დამოკიდებულების არაერთი კვლევის ანალიზი, რომელთა მიხედვითაც მსგავს გამოკითხვებში მოსახლეობის 2/3 მხარს უჭერს ბილინგვურ განათლებას. თუმცა საზოგადოებრივი აზრის კვლევებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებებია, რაც განპირობებულია, თუ რა ფორმით ისმება კითხვა (პოზიტიური თუ ნეგატიური პასუხის მოლოდინით), როგორ არის განმარტებული ბილინგვური განათლება და ა.შ.

აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში სეპარატისტულ ბილინგვურ განათლებას (ანუ როცა სწავლების ენად მხოლოდ მშობლიური ენა გამოიყენება) არანაირი მხარდაჭერა არ აქვს, მოსახლეობის უმრავლესობა თვლის, რომ ინგლისური ენა და ამ ენაზე სწავლება მნიშვნელოვანია ყველა ბავშვისთვის. თუ კითხვა გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლება მოიცავს ორი ენის სრულყოფილად ფლობას, მაშინ ბილინგვური განათლების შესახებ პოზიტიური დამოკიდებულება ცალსახაა.

ექსპერტების მიმოხილვა ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ

საინტერესოა ექსპერტების შეფასება ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ. ამერიკის შეერთებული შტატების შრომისა და განათლების კომიტეტმა შეუკვეთა ანგარიშების ოფისს (1987), ჩატარებინა კვლევა და შეესწავლა, თუ რამდენად ამართლებენ ფედერალური მთავრობის პოლიტიკას არსებული კვლევები ასიმილაციონისტური ანუ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პოლიტიკის მხარდაჭერის კუთხით. ამ მიზნის მისაღწევად 10 ექსპერტი, სხვადასხვა უნივერსიტეტის პროფესორი, შეკრიბეს, რათა მათ მოსაზრებებზე დაყრდნობით მომხდარიყო ამ საკითხის შესწავლა. ათი ექსპერტიდან რვამ ეფექტურად მიიჩნია ინგლისური ენის შესასწავლად მშობლიური ენის გამოყენება სწავლების პროცესში. რაც შეეხება სასწავლო საგნების ათვისებას, 10 ექსპერტიდან ექვსი მიიჩნევდა, რომ მშობლიური ენის გამოყენება საგნების სწავლების ენად მნიშვნელოვანია, თუმცა ექსპერტთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ ინგლისური ენის შესწავლაზე აქცენტირება მნიშვნელოვანია აკადემიური პროგრესის მისაღწევად (ანგარიშების ოფისი, 1987).

მეორეჯერ ექსპერტთა მსგავსი სოლიდური შეკრება ჩატარდა ამერიკის შეერთებული შტატების კვლევის საბჭოს მიერ. ექსპერტთა საბჭომ დაადგინა: (1) ამერიკის შეერთებულ შტატებში ყველა მოსწავლემ უნდა მიიღოს განათლება, რომლის შედეგადაც მათ სრულყოფილად ეცოდინებათ ინგლისური ენა; (2) ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები; (3) „გლობალურ ეკონომიკურ და პოლიტიკურ სამყაროში, ინგლისური ენის გარდა სხვა ენის ფლობა ძალიან მნიშვნელოვანია და სკოლების ერთ-ერთ უმთავრეს მიზნად უნდა იქცეს“ (აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997, გვ.17).

ექსპერტებმა აგრეთვე დაადგინეს, რომ მშობლიური ენის სწავლება არ უშლის ხელს ინგლისური ენის ათვისებას და ამასთანავე ჩათვალეს, რომ არ არის მნიშვნელოვანი, თუ ბილინგვური განათლების რომელი პრო-

გრამა არის უკეთესი, რადგან სხვადასხვა მოსწავლისთვის და სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა პროგრამები შეიძლება გამოდგეს უფრო მეტად ეფექტური, ამიტომ ამის კვლევა ვალიდურ შედეგებს ვერ მოიტანდა. ამ კონტექსტში, ექსპერტებმა აღნიშნეს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების მოსწავლეები ძირითადად წარმოადგენენ დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებს. შესაბამისად, ამ მოსწავლეთა აკადემიურ შედეგებზე, ბილინგვური განათლების გარდა, სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორებიც ახდენენ გავლენას და მხოლოდ ბილინგვური განათლების პროგრამებით შეუძლებელი იქნება მათს აკადემიურ შედეგებსა და საშუალო ფენის მოსწავლეთა აკადემიურ შედეგებს შორის არსებული ნაპრაღის აღმოფხვრა. შესაბამისად, ექსპერტებმა მიიჩნიეს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შესახებ დებატები იყო ძალიან პოლარიზებული და, ამასთანავე, გამარტივებული (აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997). მათი აზრით ყველა პროგრამა შეიძლება აღმოჩნდეს წარმატებული არსებული კონტექსტიდან და პროცესებიდან გამომდინარე.

კროუფორდი აღნიშნავს (1999), რომ მიუხედავად არაერთი მცდელობისა, რომ ბილინგვური განათლების დეპოლიტიზაცია მომხდარიყო, ის ვერაფრით გავიდა პოლიტიკოსებისა და ჟურნალისტების ყურადღების არეალიდან. კვლევის ეროვნული საბჭოს ექსპერტთა შეკრების შედეგად მომზადებულ 487-გვერდიან ანგარიშს სხვადასხვა პოლიტიკური ჯგუფები განსხვავებული არგუმენტების დასამტკიცებლად იყენებდნენ.

ბრისკი (1998) წარმოადგენს სიტუაციურ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ ბილინგვალ მოსწავლის აკადემიურ მიღწევებსა და ბილინგვური სკოლების ეფექტურობაზე. ავტორი გამოყოფს 5 სიტუაციურ ფაქტორს, რომლებიც გაზრდიან ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობას:

- (1) ლინგვისტური - მაგალითად, ინგლისური ენის გამოყენების მოცულობა თემში, მედიაში, ტექნოლოგიურ მოწყობილობებში, ოჯახში;
- (2) კულტურული - მშობელთა ჩართულობა, სასწავლო გეგმები და მოსწავლეებში არსებული ცოდნა;
- (3) ეკონომიკური - ენის ეკონომიკური მნიშვნელობა, დასაქმების პერსპექტივა ენის ფლობის შემთხვევაში, ენის ათვისებისთვის საჭირო ხარჯები და მისი უკუგების პერსპექტივა;
- (4) პოლიტიკური - იმიგრანტებისადმი მოპყრობა, ენობრივი მრავალფეროვნებისადმი არსებული დამოკიდებულებები;
- (5) სოციალური - ენობრივი თემის რაოდენობრივი შემადგენლობა, რასობრივი და გენდერული ურთიერთობები, ეთნიკური ჯგუფებისადმი და ენისადმი არსებული დამოკიდებულებები;

სახელმძღვანელოს ამ თავის შემდგომ ნაწილში გადავალთ დუალური ბილინგვური განათლების, იმერსიისა და მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამების ეფექტურობის განხილვაზე. ამ პროგრამების განსახილველად ლიტერატურა გაცილებით ფართოა.

დუალური ბილინგუური განათლების ეფექტურობა

დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შეფასებისას პოზიტიური ზოგადი სურათი იკვეთება (კაზაბონი და მისი კოლეგები, 1993; ლამბერტი და კაზაბონი, 1994; ლინჰოლმი, 1991; ლინდჰოლმი და ეკლანი, 1991; ლინჰოლმი, 1994; ლინდჰოლმი-ლეარი, 2001, 2005; ტომასი და მისი კოლეგები, 1993; ოლერი და ეილერსი, 2002, ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2004, კრაშენი, 2004, ლინდჰოლმი-ლეარი და ბორსატო, 2006). როგორც ქრისტიანის (1994) შეჯამებაშია ნათქვამი:

კვლევები ადასტურებენ დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების ეფექტურობას ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებისთვის, რადგან ხელს უწყობს ქვეყნის ენობრივი რესურსების განვითარებას მათი მშობლიური ენის შენარჩუნებით, ამასთანავე, ინგლისური ენის სრულყოფილად ათვისების გზით და აგრეთვე, აუმჯობესებს უმრავლესობისა და უმცირესობათა მოსწავლეების ურთიერთობებს მათში კროსკულტურული სენსიტიურობის განვითარებით.

ამასთანავე, კრაშენი (2004) აღნიშნავს, რომ დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების კვლევა მოიცავს ძირითადად მცირე კონტიგენტს და არ წარმოადგენს გრძელვადიან კვლევას, ამასთანავე, შეუძლებელია ასეთ კვლევებში სხვადასხვა ცვლადის კონტროლირება (მაგალითად, სოციალურ-ეკონომიკური კლასი და ენობრივი კომპეტენციის საწყისი დონე). გარდა ამისა, ბილინგუური განათლების პროგრამაში მონაწილეთა სპეციალური და არა შემთხვევითი შერჩევა ხდება... ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, ძნელია იმსჯელო, მიღწეული შედეგი ამა თუ იმ დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების ეფექტურობის დამსახურებაა, თუ რაიმე სხვა ფაქტორებიდან გამომდინარეობს.

ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი კვლევა ბილინგუური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შესახებ ეკუთვნის ლინდჰოლმი-ლეარის (2001). 18 სკოლის მაგალითზე, მკვლევარმა განიხილა მოსწავლეების დამოკიდებულებები დუალური ბილინგუური განათლების პროგრამების მიმართ, მოსწავლეებელთა საუბრები, მშობლებელთა ჩართულობა და მოსწავლეთა შედეგები (4854 მოსწავლე). მკვლევარმა განიხილა სხვადასხვა ტიპის პროგრამები, კერძოდ, ტრანზიტული ბილინგუური განათლება, ერთენოვანი ინგლისურენოვანი განათლება, 90:10 დუალური ბილინგუური განათლების და 50:50 დუალური ბილინგუური განათლების მოდელი. წარმატების შემდეგი ინდიკატორები იქნა გამოყენებული: ინგლისური და ესპანური ენის ფლობის დონე, აკადემიური მიღწევები და მოსწავლეთა დამოკიდებულებები. სოციალურ-ეკონომიკური წარმომავლობა და მოსწავლეთა სხვა მახასიათებლები გათვალისწინებული იყო კვლევის შედეგების შეჯამებისას. კვლევის შედეგად ლინჰოლმი-ლეარიმ აღმოაჩინა:

- ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) განათლების პროგრამისა და დუალური ბილინგუური განათლების სხვადასხვა მოდელის პროგრამის მოსწავლეებს ერთნაირი შედეგი აღმოაჩნდათ ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით;

- ესპანური ენის კომპეტენცია უფრო მაღალი იყო 90:10 დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებში 50:50 მოდელის მოსწავლეებთან შედარებით. ამასთანავე ბილინგვიზმი უფრო კარგად განვითარდა 90:10 მოდელში 50:50 მოდელთან შედარებით;
- ესპანურენოვან მოსწავლეებში ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით არ დაფიქსირებულა განსხვავება 90:10 და 50:50 მოდელებს შორის. ამასთანავე დუალური პროგრამების მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები ჰქონდათ მეექვსე კლასისთვის ინგლისურ ენაში ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით;
- დუალური პროგრამების ორივე მოდელის მოსწავლეები 10 ქულით უკეთეს შედეგს აჩვენებენ კითხვაში კალიფორნიის შტატში ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) პროგრამის ინგლისურენოვანი მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლებთან შედარებით;
- ორ ენაში მაღალი კომპეტენცია პირდაპირ კავშირშია კითხვაში არსებულ მაღალ კომპეტენციასთან;
- დუალური პროგრამების ორივე მოდელის მოსწავლეები 10 ქულით უკეთეს შედეგს აჩვენებენ მათემატიკაში კალიფორნიის შტატში ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) პროგრამის მოსწავლეების საშუალო მაჩვენებლებთან შედარებით;
- დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეები პოზიტიურ დამოკიდებულებებს ამჟღავნებდნენ პროგრამის, მასწავლებლების, სასწავლო გარემოსა და სასწავლო პროცესის მიმართ.

ლინდჰოლმ-ლევარმა (2001) დაასკვნა, რომ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არის ყველაზე ეფექტური ენობრივი კომპეტენციების ზრდის, აკადემიური მიღწევებისა და სწავლისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ფორმირების თვალსაზრისით. ამასთანავე, მშობელთა ჩართულობა მაღალია ამ პროგრამებში, მშობლები კმაყოფილნი არიან ამ პროგრამის შედეგებით და მოუწოდებენ ამ პროგრამის გაფართოებისკენ, რათა ენობრივი უმცირესობის და უმრავლესობის უფრო მეტმა მოსწავლემ ისარგებლოს ამ პროგრამის ეფექტურობით.

ოლერმა და ეილერსმა (2002) ჩაატარეს კვაზი ექსპერიმენტალური კვლევა მაიაში, რომელშიც მონაწილეობდა საბავშვო ბაღისა და მეხუთე კლასის ჩათვლით მონოლინგვალური და ბილინგვალური 952 მოსწავლე. დუალური ბილინგვური პროგრამები შეადარეს იმერსიის პროგრამებთან. დუალური პროგრამის მოსწავლეთა ინგლისური ენის შედეგები იმერსიის პროგრამის ბავშვებთან შედარებით თანდათან კლებულობს საბავშვო ბაღიდან მოყოლებული და მეხუთე კლასისთვის, ფაქტობრივად, გათანაბრებულია.

ტომასმა და კოლერმა (2002ა) შეადარეს დუალური პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები სხვა პროგრამების მოსწავლეთა შედეგებს. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არის ყველაზე ოპტიმალური გზა მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციის გაზრდისა და მათი მაღალი აკადემიური მოსწრების უზრუნველსაყოფად.

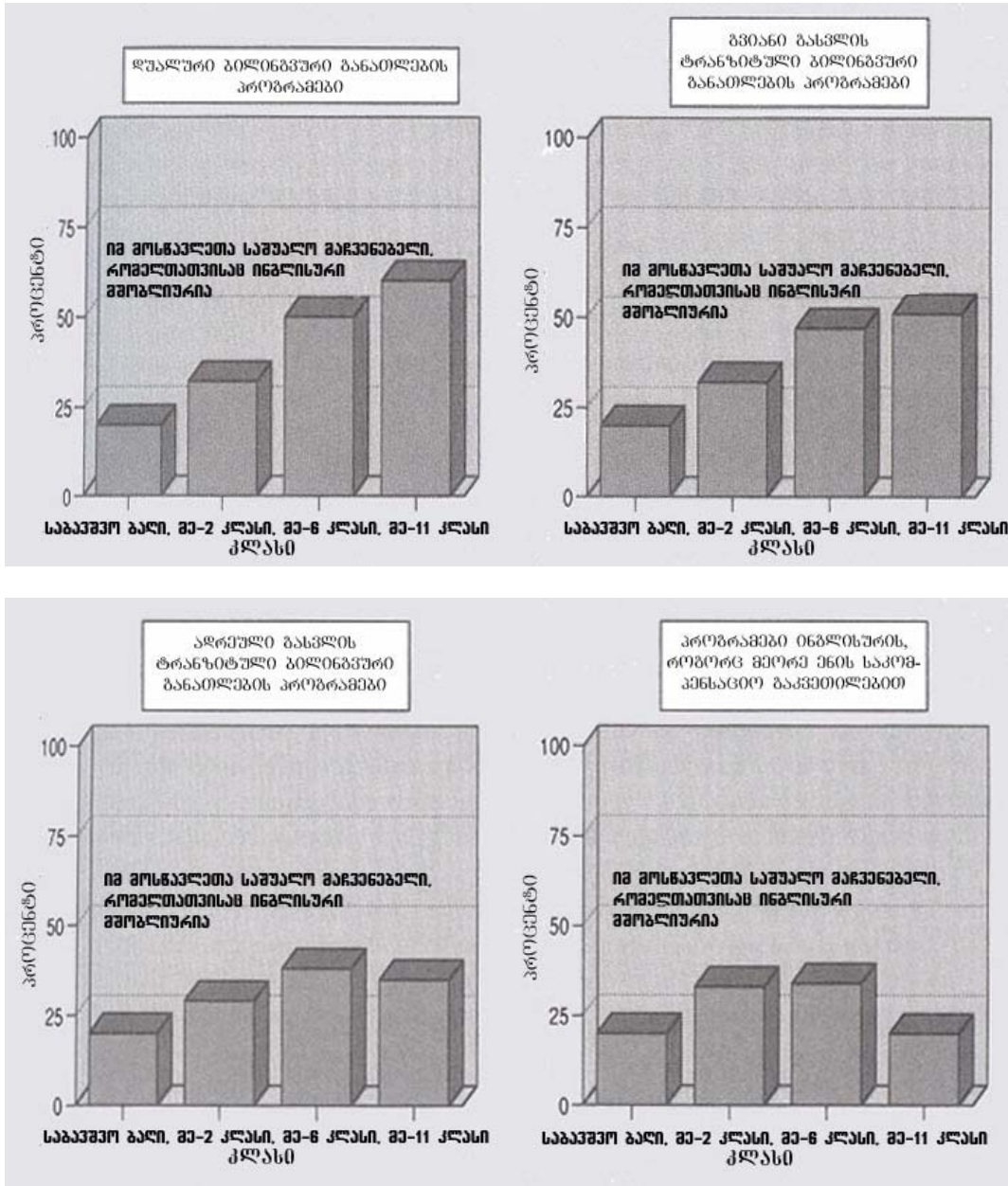
90:10 და 50:50 დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა არის ერთადერთი პროგრამა, რომელიც უზრუნველყოფს ორივე ენაში მაღალ ენობრივ კომპეტენციას და ამასთანავე სხვა საგნებში მაღალ აკადემიურ მოსწრებას. ამასთანავე ამ პროგრამებში მოსწავლეთა მხრიდან სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი ძალიან დაბალია (ტომასი და კოლერი, 2002ა, გვ. 333).

ტომასმა და კოლერმა (1995, 1997, 20002ა, 2000ბ) ჩამოაყალიბეს ბილინგვური განათლების სხვადასხვა პროგრამების ძირითადი მახასიათებლები:

- საბავშვო ბაღიდან მეორე კლასის ჩათვლით მცირედი განსხვავებაა დუალური ბილინგვური განათლების და ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, პროგრამის მოსწავლეებს შორის ინგლისური ენის ფლობის თვალსაზრისით. ინგლისური ენის ტესტირებაში 1-100 ქულათა სისტემით, უმცირესობათა მოსწავლეთა შედეგები საშუალოდ 20 ქულაა;
- ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, პროგრამის (რომელიც ითვალისწინებს მაკომპენსირებელ გაკვეთილებს) მოსწავლეებს ინგლისურ ენაში აქვთ უკეთესი შედეგები პირველ და მეორე კლასებში დუალური და ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამების მოსწავლეებთან შედარებით;
- მეექვსე კლასში დუალური და გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამების მოსწავლეთა შედეგები ინგლისურ ენაში უფრო მაღალია, ვიდრე ინგლისურის როგორც მეორე ენის საკომპენსაციო გაკვეთილებით და ადრეული გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამების მოსწავლეთა შედეგები;
- მეთერთმეტე კლასისთვის მოსწავლეთა ინგლისური ენის შედეგები პროგრამების მიხედვით შემდეგი თანმიმდევრობითაა გადანაწილებული:
 - (1) დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები (ყველაზე მაღალი მაჩვენებლები);
 - (2) გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები;
 - (3) ადრეული გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები;
 - (4) ინგლისურის, როგორც მეორე ენის საკომპენსაციო გაკვეთილებით პროგრამები (ყველაზე დაბალი მაჩვენებლები);
- მე-11 კლასისთვის, დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეებს აქვთ უკეთესი შედეგები ინგლისურ ენაში ინგლისურენოვან მოსწავლეებთან საშუალო მაჩვენებელთან შედარებით. ინგლისურ ენაში 0 დან 100 მდე ქულათა სისტემით, დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამების მოსწავლეთა საშუალო მაჩვენებელი 60 ქულას შეადგენს; გვიანი გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეთა მაჩვენებელი 50 ქულას შეადგენს ინგლისურენოვანი პროგრამის ინგლისურენოვან მოსწავლეთა შედეგების მსგავსად, ადრეული გასვლის ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის მოსწავლეთა მაჩვენებელი

ბელი 30-დან 40-მდე მერყეობს, ხოლი ინგლისური ენის, როგორც მეორე ენის საკომპენსაციო გაკვეთილებით, პროგრამის მოსწავლეთა საშუალო მაჩვენებელი მხოლოდ 20 ქულას შეადგენს.

ენის ფლობის დონის ზრდის ტრაექტორია:



ტომასის და კოლერის (1995, 1997) უმცირესობათა მოსწავლეთა ინგლისური ენის ფლობის ზრდის ტრაექტორიასაც არაერთი კრიტიკოსი

გამოუჩნდა. ამ კვლევის კრიტიკის ძირითადი მიმართულებები შემდეგნაირად შეიძლება შეჯამდეს:

- (1) კვლევის შედეგები ეფუძნება შერჩეულ ინდივიდუალურ კვლევებს, რომელიც ძირითადად მოიცავს კარგად ორგანიზებულ და ეფექტურად განხორციელებულ დუალურ ბილინგვური განათლების პროგრამებს;
- (2) მკვლევრებს ნაკლები ინფორმაცია აქვთ მოწოდებული თუ რა მეთოდებით დაადგინეს ზრდის ტენდენცია;
- (3) მოსწავლეთა გეოგრაფიული მობილობა არ არის გათვალისწინებული კვლევაში, რის გამოც კვლევის შედეგების კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება შეიძლება;
- (4) კვლევაში ნაკლები ინფორმაციაა იმ 700 000 ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა შესახებ, რომლებიც 1982-1996 წლებში სწავლობდნენ.

იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა

იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამების კვლევები დაახლოებით ერთნაირ სურათს იძლევა (სვეინი და ლეკინი, 1982; კალიფორნიის განათლების სახელმწიფო დეპარტამენტი, 1984; გინესი 1983, 1984, 1987). ადრინდელ კვლევებში წარმოჩენილია იმერსიის პროგრამის 4 ძირითადი მიღწევა, რომლებიც თანხვდება უფრო გვიანდელი კვლევის შედეგებს (სვეინი და ჯონსონი, 1997; სვეინი, 1997; ჯონსი, 1997; ლაურენი, 1997; არნაუ, 1997). ამ კვლევების უმრავლესობა კანადური იმერსიის პროგრამას ეხება, თუმცა ამ ბოლო პერიოდში გამოჩნდა კვლევები, რომლებიც სხვა ქვეყნებში განხორციელებული იმერსიის პროგრამებს განიხილავს (იხილეთ ჯონსონი და სვეინი, 1997; ჰიკეი, 1997; ჯონსტონი, 2002; ლაურენი, 1997; ლასაგაბასტერი, 2001; დე კაურსი, 2002).

მეორე ენის სწავლა

იმერსიის პროგრამის მოსწავლეების შედეგები მეორე ენაში რომ უფრო მაღალია, ვიდრე ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებისა, რომლებიც მეორე ენას სწავლობენ საგნის სახით დღეში 30 წუთის განმავლობაში – ალბათ, გასაკვირი არავისთვისაა. ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები აღწევენ მეორე ენაში სრულყოფილ კომპეტენციას რეცეფციული უნარების (მოსმენა და კითხვა) თვალსაზრისით უკვე 11 წლის ასაკში. ამ ასაკში მოსმენისა და ლაპარაკის უნარი ჯერ ისე სრულყოფილად განვითარებული არ არის მოსწავლეებში (სვეინი და ჯონსონი, 1997).

კვლევების მიმოხილვა ცხადყოფს, რომ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები წარმატებას აღწევენ ორივე ენოს ფლობის თვალსაზრისით,

თუმცა მნიშვნელოვანია გავიხსენოთ სახელმძღვანელოს პირველი თავი, სადაც განხილულია ფუნქციური ბილინგვიზმის საკითხები. იმერსიის პროგრამის ლიმიტები მდგომარეობს სწორედ იმაში, რომ მოსწავლეები მეორე ენას არ იყენებენ სკოლის მიღმა. მოსწავლეების აქვთ მეორე ენაში მაღალი ენობრივი კომპეტენცია, მაგრამ არ აქვთ ინტერაქცია ამ ენის თემის წარმომადგენლებთან. შესაბამისად, ეს მოსწავლეები არ არიან ფუნქციონალურად ბილინგვალები.

მშობლიური ენის სწავლა

იმერსიის პროგრამა მეორე ენის დაუფლებას უწყობს ხელს, თუმცა საინტერესოა ხომ არ ხდება აღნიშნული მშობლიური ენის ხარჯზე. ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამების მოსწავლეთა შედეგები პირველი 3-4 წლის განმავლობაში მშობლიურ ენაში შედარებით დაბალია ერთენოვანი (მშობლიური ენის) პროგრამების მოსწავლეებთან შედარებით. აღნიშნული ტენდენცია დიდხანს არ გრძელდება, მეექვსე კლასისთვის მშობლიური ენის შედეგების მახვევებელი თანაბრდება ამ ორი განსხვავებული პროგრამის მოსწავლეთა შორის. უფრო მეტიც, დაწყებითი სკოლის ბოლოსთვის, იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები მონოლინგვალ ბავშვებთან შედარებით უკვე სარგებლობენ იმ კოგნიტური უპირატესობებით რაც ბილინგვიზმს ახასიათებს და განხილული იყო სახელმძღვანელოს მე-7 და მე-8 თავებში, კერძოდ, უკეთესი ლინგვისტური ცნობიერება, მოქნილი აზროვნება, ენის გამოყენების სიზუსტე.

ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებიც პირველი 3-4 წლის განმავლობაში ჩამორჩებიან მშობლიური ენის თვალსაზრისით ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებს, და დაწყებითი სკოლის დამთავრებისას ეწევიან მათ, თუმცა განსხვავებით მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებისგან ისინი ვერ უსწრებენ ერთენოვან მოსწავლეებს მშობლიური ენის ათვისების თვალსაზრისით, თუმცა, ისევე როგორც გვიანი იმერსიის პროგრამას, ნაწილობრივი ადრეული იმერსიის პროგრამასაც არ აქვს ნეგატიური შედეგები მშობლიური ენის დაუფლების თვალსაზრისით (გინესი, 1983).

სხვა საგნების სწავლა

საინტერესოა იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა ბილინგვიზმი ხომ არ მიიღწევა სხვა საგნებში მათი დაბალი აკადემიური მოსწრების ხარჯზე. კვლევები ადასტურებენ, რომ ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს სხვა საგნებში აქვთ თანაბარი შედეგები ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. აღსანიშნავია, რომ ადრეული ნაწილობრივი იმერსიის მოსწავლეთა შედეგების კვლევა არ იძლევა ანალოგიურად პოზიტიურ სურათს. ამ პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები მათემატიკასა და ფიზიკაში უარესია ერთენოვანი პროგრამის მოსწავლეებთან შედარებით. აღნიშნული შეიძლება გამოწვეული იყო იმ

ფაქტით, რომ ამ პროგრამის მოსწავლეებს ადრეულ ეტაპზე უჭირთ მათემატიკისა და ფიზიკის რთული საგნების მეორე ენაზე ათვისება. გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა შედეგები აგრეთვე ნეგატიურია, აქაც, სავარაუდოდ, პრობლემა ჩნდება, რადგან მოსწავლეებს არ აქვთ მეორე ენაში განვითარებული საკმარისი კომპეტენცია, რომ შეძლონ სასწავლო საგნების ათვისება. სვეინი და ჯონსონი (1994) გამოვიდნენ „დამაკავშირებელი პროგრამის“ განხორციელების იდეით, რაც ხელს შეუწყობდა ადრეული ნაწილობრივი და გვიანი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ენისა და საგნის ინტეგრირებულ შესწავლაში და შეამცირებდა სასწავლო საგნებში მათ აკადემიურ ჩამორჩენას. „დამაკავშირებელ პროგრამებში“ ენის და საგნის (მაგალითად მათემატიკის) მასწავლებლები ერთობლივად იმუშავებდნენ.

ზოგადად არ იკვეთება იმერსიის პროგრამების ნეგატიური ეფექტი საგნების ათვისებაზე. მოსწავლეები ეუფლებიან მეორე ენას, ისე რომ აკადემიური ჩამორჩენა არ აქვთ (ჯოუნსტონი, 2002), თუმცა გარკვეული პრობლემები იმ შემთხვევებში ჩნდება, როცა მოსწავლე ვერ აღწევს საკმარის ენობრივ კომპეტენციას საგნების ასათვისებლად და საჭიროა ამაზე ყურადღების გამახვილება. აღსანიშნავია, რომ კვლევები ადასტურებენ, რომ იმერსიის პროგრამა კარგია დაბალი უნარების მქონე მოსწავლეთათვისაც კი. დე კაურსიმ და მისმა კოლეგებმა (2002) აღმოაჩინეს, რომ ავსტრალიის იმერსიის პროგრამებში მოსწავლეებს მათემატიკაში ჰქონდათ მაღალი აკადემიური მოსწრება, რაც დაკავშირებული იყო მეტ ყურადღებასთან, რასაც მეორე ენის ათვისების პროცესი უვითარებს მოსწავლეს. რიქსის (1978, 1982) კანადაში ჩატარებული კვლევის მიხედვით კი ინტელექტუალური ტესტირების შედეგების ანალიზი ცხადყოფს, რომ იმერსიის პროგრამას არ აქვს რაიმე განსაკუთრებული ეფექტი გარდა იმისა, რომ მოსწავლეში ვითარდება ორენოვნება. დე კაურსიმ და მისმა კოლეგებმა (2002) დაადგინეს: „ლიტერატურის მიმოხილვას და ჩვენს მონაცემებს მიყვავართ დასკვნამდე, რომ სხვადასხვა წარმომავლობის მოსწავლეები არ უნდა დავტოვოთ იმერსიის პროგრამის მიღმა, რადგან მათ არ ექნებათ უკეთესი შედეგები ერთენოვან (ინგლისურენოვან) პროგრამებში ინგლისური ენის დაუფლების თვალსაზრისით და ამასთანავე დაკარგავენ შესაძლებლობას შეისწავლონ კიდევ ერთი ენა და ეს მოხდება მათი თვითდაჯერებულობის გაქრობის ხარჯზე (გვ. 125).

დამოკიდებულებები და სოციალური ინტეგრაცია

ენის დაუფლებისა და სასწავლო საგნების ათვისების გარდა მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში სოციალური უნარების განვითარება. ამ მხრივ ყველაზე ეფექტურია ადრეული მთლიანი იმერსიის პროგრამა, რომლის მონაწილე მოსწავლეთა მშობლების უმრავლესობა კმაყოფილებას გამოხატავს თავიანთი შვილების სოციალური უნარებისა და საზოგადოებაში ინტეგრაციის ხარისხით (მაგალითად, იხილეთ ჰიკეი, 1997 ირლანდიის შესახებ).

პრობლემები და ლიმიტები

ზოგიერთმა ავტორმა გამოყო იმერსიის პროგრამების რამდენიმე ლიმიტი და პრობლემები (იხილეთ ჰამერლი, 1988, აგრეთვე აღენის და მისი კოლეგების პასუხი, 1989). კერძოდ, **პირველი**, რებუფორტი (1993) აღნიშნავს, რომ კანადაში იმერსიის პროგრამის მოსწავლეები გრამატიკულად სწორი კონსტრუქციებით არ საუბრობენ და ძალიან ხშირად უშვებენ გრამატიკულ შეცდომებს. ეს სირთულე, შეიძლება უკავშირდებოდეს იმ ფაქტს, რომ მოსწავლეები მხოლოდ სკოლაში ამყარებენ ურთიერთობას ფრანგულ ენაზე ერთმანეთთან და მასწავლებელთან და სკოლის მიღმა არ ხდება ამ ენის გამოყენება და შესაბამისად, მოსწავლეები ერთმანეთს უგებენ სწორი გრამატიკული კონსტრუქციების გამოყენების გარეშე (ნეტენი და გერმეინი, 2004). ამ სიტუაციაში მნიშვნელოვანია შესწავლილ იქნეს გრამატიკისა და ლექსიკის თვალსაზრისით ყველაზე უფრო პრობლემური საკითხები და სწავლების პროცესში ამ საკითხებზე გაკეთდეს მაქსიმალური აქცენტი (სვეინი, 1993). მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, რომ მოსწავლეებს ჰქონდეთ უფრო მეტად ბუნებრივ გარემოში ენის გამოყენების შესაძლებლობა, ასეთი გარემოს შექმნა კი შესაძლებელია კლასგარეშე აქტივობების განხორციელებით. **მეორე**, კვლევები აჩვენებს, რომ სკოლის დამთავრების შემდეგ მოსწავლეთა უმრავლესობა აღარ იყენებს ფრანგულ ენას (ჰარლი, 1994; უეშე, 1993). აღნიშნული განპირობებულია მოსწავლეთა თავდაჯერებულობის ნაკლებობით ფრანგული ენის ცოდნასთან მიმართებით, რადგან სკოლის მიღმა არ ხდება ენის გამოყენება და მოსწავლე თუ ბუნებრივ გარემოში არ იყენებს ენას, ბოლომდე ვერ აცნობიერებს, რომ მან იცის ეს ენა (დი კაურსი, 2002, გვ.149). გარდა ამისა მნიშვნელოვანია, რომ მეორე ენის გამოყენება ხშირად არ ხდება თვითონ თემშიც, რომელშიც პირველი ენაა დომინანტური (სვეინი და ჯონსონი, 1997).

მესამე, არის ძალიან ბევრი ფაქტორი, რომლებიც შეიძლება განაპირობებდნენ იმერსიის პროგრამის წარმატებას ან წარუმატებლობას. მაგალითად, მასწავლებლის კვალიფიკაცია და სწავლების მეთოდები არის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი და ამ შემთხვევაში გაურკვეველია, სათანადო შედეგები იმერსიის პროგრამის დამსახურებაა, თუ მასწავლებლის კვალიფიკაციისა და მიდგომების. გინესი (1983) აღნიშნავს, რომ აგრეთვე მნიშვნელოვანია ენის სწავლების ინტენსივობა (რამდენი საათი ისწავლება დღეში) და არა ენის სწავლების ხანგრძლივობა (რამდენი წლის განმავლობაში სწავლობს მოსწავლე). შესაბამისად, საკმაოდ რთული გასამიჯნია, იმერსიის პროგრამა განაპირობებს კარგ შედეგებს, თუ „მოსწავლის მოტივაცია, მასწავლებლის მომზადების ხარისხი, ოჯახი, მშობელთა დამოკიდებულება, ეთნოლინგვისტური სიციცხლისუნარიანობა, საგნის სწავლის ინტენსივობა“ (კარეი, 1991. გვ 953)

მეოთხე, იმერსიის პროგრამა გავლენას ახდენს უმრავლესობის სკოლებზე, მაგალითად, მასწავლებლების და სკოლის ხელმძღვანელთა გადამწავლების, კლასის ზომისა და შერეული ასაკის კლასების ზრდის თვალსაზრისით.

მეხუთე, ჰელერი (1994, 1999ბ) აღნიშნავს, რომ იმერსიის პროგრამა არის ინსტრუმენტი ინგლისურენოვანი მოსწავლეებისთვის ეკონომიკური და

სოციალური მობილობისა და პოლიტიკური ძალაუფლების მოსაპოვებლად. ანუ, იმერსიის პროგრამა ემსახურება კანადის საზოგადოებაში დომინანტი პოზიციების შენარჩუნებას ან შექმნას. დაგენაისი (2003) აღნიშნავს, რომ იმერსიის პროგრამაში მშობლები ინვესტირებას აკეთებენ, რომ მათ შვილებს ჰქონდეთ წარმატებები როგორც კანადაში, აგრეთვე საერთაშორისო ასპარეზზე. შესაძლებელია ეს ფაქტი იქცეს საზოგადოების გახლეჩის საფუძვლად და ინგლისურენოვანი თემისა და ფრანგულენოვანი თემის დაპირისპირება გამოიწვიოს. ანუ ამ ორი თემის დაახლოების ნაცვლად, რაც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზანი იყო იმერსიის პროგრამის ინიცირებისას, მათი დაშორიშორება შეიძლება მოხდეს. ეს საკითხი უფრო ვრცლად მე-18 თავში იქნება განხილული.

აღსანიშნავია, რომ კვებეკისგან განსხვავებული ვითარება ფიქსირდება კანადის სხვა ტერიტორიებზე. 2001 წლის საყოველთაო აღწერის მიხედვით, კანადაში თინეიჯერებში ბილინგვიზმის მაჩვენებელი შემცირდა 1996 წლიდან 2001 წლის პერიოდში (12,9%-დან 11,5 პროცენტამდე 10 დან 14 წლის ბავშვებში და 16,3% დან 14,7% მდე 15 დან 19 წლის ასაკის მოზარდებში). ამის მიზეზები ერთი მხრივ გახლავთ ინგლისური ენის მზარდი საერთაშორისო სტატუსი და მეორე მხრივ სკოლებს შორის არსებული მაღალი კონკურენცია. პოლიტიკური კონტრასტის თვალსაზრისით, საინტერესოა საფრანგეთის მაგალითი, სადაც იმერსიის პროგრამას 2001 წელს უარყოფითი შეფასება მიეცა დაივენის სკოლის ბრეტონული ენის მაგალითზე. ამ ნეგატიური შეფასების მთავარი დასაბუთება გახლდათ არგუმენტი, რომ იმერსიის პროგრამები ეწინააღმდეგება საფრანგეთის ფუძემდებლურ პრინციპებს თანასწორობისა და ერთიანობის შესახებ.

მეექვსე. იმერსიის პროგრამის კვლევების უმრავლესობა აქცენტს აკეთებს მათს ეფექტურობაზე და ნაკლებად არის შესწავლილი მოსწავლის სწავლის პროცესი. ამ მხრივ საინტერესოა დიკაურსის (2002) კვლევა, რომელმაც ავსტრალიაში იმერსიის პროგრამა სწორედ მოსწავლეთა მიერ სწავლის პროცესის კონტექსტში შეისწავლა. დიკაურსიმ აღმოაჩინა, რომ იმერსიის პროგრამების ეფექტურობისთვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის საკუთარ თავთან საუბარს. კანადური იმერსიის პროგრამები ამ კონტექსტში ნაკლებად არის შესწავლილი.

მეშვიდე. არსებობს საფრთხე, რომ კანადური იმერსიის პროგრამის ეფექტურობა განზოგადებული იყოს მთელს მსოფლიოში. აღსანიშნავია, რომ კანადაში იმერსიის პროგრამების განსხვავებული კონტექსტია. იმერსიის პროგრამის ენებია ფრანგული და ინგლისური. ორივე ენა მაღალი და პრესტიჟული საერთაშორისო სტატუსის მატარებელია. შესაბამისად, კანადაში იმერსიის ბილინგვიზმი განათლებისთვის შემმატებელი კონტექსტია შექმნილი, განსხვავებით სხვა ქვეყნებისგან, სადაც იმერსიის პროგრამას უფრო შემამცირებელი კონტექსტი გააჩნია.

კანადური იმერსიის პროგრამის განზოგადებისთვის შემდეგი მნიშვნელოვანი ფაქტორების გათვალისწინებაა აუცილებელი:

(1) კანადური იმერსიის პროგრამა არის არჩევითი და არა სავალდებულო. იმერსიის პროგრამა მუშაობს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ის წარმოადგენს მშობლისა და მოსწავლის არჩევანს და შესაბამისად, ამ პროგრამაში სწავლის მოტივაცია მაღალია;

(2) იმერსიის პროგრამაში მონაწილე მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენცია ერთნაირია, ანუ ჯგუფები ჰომოგენურია, რაც მასწავლებელს უადვილებს მუშაობას;

(3) კანადური იმერსიის პროგრამაში მოსწავლის ენა და კულტურა და საოჯახო გარემო დაფასებულია და ბილინგვიზმისთვის არსებობს შემმატებული კონტექსტი, ხოლო მშობელთა ჩართულობა მაღალია;

(4) იმერსიის პროგრამაში მონაწილე პედაგოგებს აქვთ პოზიტიური დამოკიდებულება ამ პროგრამისადმი, რაც გაეყენას ახდენს სკოლისა და მოსწავლის შედეგებსა და მიღწევებზე (რობერტსი, 1985);

(5) კანადური იმერსიის პროგრამა არ არის წმინდა საგანამანათლებლო ინიციატივა. ამ პროგრამის წამოწყებას გააჩნდა სოციალური, პოლიტიკური და ეკონომიკური საფუძვლები (იხილეთ მე-18 თავი). კანადაში იმერსიის პროგრამის წამოწევით შეეცადნენ ფრანგულენოვანი თემის გაძლიერებას მთელი კანადის მასშტაბით და ფრანგული ენის გამოყენების გაფართოებას სახელმწიფო სექტორში. თუმცა ბილინგვიზმი ტროას ცხენის მსგავსად სხვადასხვანაირი აღქმის საფუძველს იძლევა და ხშირად ფრანგულენოვანი თემი, გამოთქვამს შიშს, რომ იმერსიის პროგრამის გავრცელებით ისინი დაკარგავენ ადრე მხოლოდ მათთვის განკუთვნილ ბილინგვურ სამუშაო ადგილებს და ამ ადგილებს თანდათან ინგლისურენოვანი მოსახლეობა დაიკავებს (ლეპკინი და მისი კოლეგები, 1990, გვ. 649). შესაძლებელია, სწორედ ამიტომაც მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის ოჯახების შვილები ჭარბობენ იმერსიის პროგრამებში. შესაბამისად, იმერსიის პროგრამა შეიძლება გამოიყენონ ელიტური ჯგუფების რეპროდუცირებისთვის და ინგლისურენოვან ბილინგვალებს მიანიჭონ უპირატესობა შრომით ბაზარზე. (პელერი, 1994, 1999ა).

მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა

მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამების მიმოხილვა განახორციელეს კუშინსმა (1983ა, 1993), კუშინსმა და დანესმა (1990) დიუჩერმა (2001) და მაკკარტიმ (2022ბ). მკვლევრები ცდილობენ შეაფასონ მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამები, რაც შესაძლებლობას იძლევა გარკვეულწილად მოხდეს ამ პროგრამების შედეგების განზოგადება საერთაშორისო მასშტაბით. მშობლიური ენის მხარდაჭერის ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობა ოთხი მიმართულებით დასტურდება: *პირველი*, მოსწავლეები ინარჩუნებენ საკუთარ მშობლიურ ენას. *მეორე*, ამ პროგრამის მოსწავლეებს თანაბარი შედეგები აქვთ ერთენოვანი სკოლების მოსწავლეებთან შედარებით მათემატიკაში, ფიზიკაში, გეოგრაფიასა და ისტორიაში. ანუ მოსწავლეები თავიანთ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებით არ ჩამორჩებიან სხვა საგნებში, უფრო მეტიც, რიგ შემთხვევებში აჩვენებენ უკეთეს შედეგებსაც კი. აღნიშნული აიხსნება კოგნიტური უპირატესობებით, რითაც სარგებლობენ მოსწავლეები იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც ვერ აღწევენ სწავლების ენაში სათანადო ენობრივ კომპეტენციებს (იხილეთ მე-8 თავი). *მესამე*, მოსწავლეთა

თავდაჯერებულობა, იდენტობის პოზიტიური განცდა ძალიან მაღალია (დუქუეტი, 1999, ჯოუნსტონი და მისი კოლეგები, 1999; როლშტადი და მისი კოლეგები, 2005). მოსწავლეების საოჯახო და სასკოლო კულტურა ერთმანეთთან წინააღმდეგობაში არ არის, განსხვავებით უმრავლესობის სკოლების მოსწავლეებისგან, რაც პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა მოტივაციაზე. *მეოთხე*, ინგლისური ენის ცოდნის თვალსაზრისით ამ პროგრამის მოსწავლეები არ ჩამოუვარდებიან ინგლისურენოვანი დომინანტი სასკოლო პროგრამის მოსწავლეებს (კუმიინსი 2000ა). აღნიშნული შედეგი აიხსნება მოსწავლეთა თავდაჯერებულობით, სწავლისადმი მოტივაციით და სასწავლო პროცესისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებით, აგრეთვე მოსწავლეთა კოგნიტიური განვითარების უპირატესობებით მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობების შემთხვევაში. მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებისას, მოსწავლე ადვილად ახდენს მეორე ენაზე კოგნიტიური უნარების ტრანსფერს (აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997, გვ. 52).

მიუხედავად იმისა, რომ მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამების შეფასება ძირითადად პოზიტიურ შედეგს იძლევა, ძალიან ბევრი არ ეთანხმება ამ შეფასებებს. ზოგიერთი ენობრივი უმცირესობების მშობლიური ენის გაძლიერება სოციალური გამოწვევაა და პოლიტიკური ძალაუფლებების განაწილების საკითხს უკავშირდება (ტეილორი და მისი კოლეგები, 1993). კანადაში ოფიციალური პოლიტიკა მხარს უჭერს მულტილინგვიზმსა და მულტიკულტურალიზმს, განსაკუთრებით ინგლისური და ფრანგული ენების მიმართებით, თუმცა თანადათან ხდება მშობლიური ენის დაცვის განვრცობა სხვა ეთნიკურ ჯგუფებზეც (კუმიინსი, 1992ა), მაგალითად უკრაინელებზე, გერმანელებზე, ებრაელებზე, ჩინულებზე, არაბებზე და პოლონელებზე. ინგლისურენოვან ისევე როგორც ფრანგულენოვან კანადელებს პოზიტიური დამოკიდებულებები გააჩნიათ ამ ეთნიკური ჯგუფებისადმი. კანადაში მშობლიური ენის მხარდაჭერის პროგრამებისადმი გარკვეული შიშები იგრძნობა პოლიტიკურ და საზოგადოებრივ წრეებში, რასაც შემდეგი საფუძვლები გააჩნია: (1) პროგრამის ოპონენტები მიიჩნევენ, რომ ეს პროგრამა წარმოადგენს საფრთხეს უმრავლესობის სკოლებისთვის; (2) მასწავლებელთა გადანაწილება შეიძლება შეიცვალოს და უმრავლესობის სკოლები აღმოჩნდნენ არასაკმარისი კვალიფიციური მასწავლებლების პრობლემის წინაშე; (3) იმიგრანტი მოსახლეობის ზრდის კვალდაკვალ, ბილინგვური განათლების პროგრამებისთვის საჭირო საბიუჯეტო ხარჯები იზრდება; (4) მშობლიური ენის მხარდაჭერის პროგრამები წარმოადგენს კანადური საზოგადოების ერთიანობისთვის საფრთხეს (კუმიინსი და დანესი, 1990; კუმიინსი, 1992ა; ედვარდსი და რედფერნი, 1992). აღნიშნული შიშები განსაკუთრებით გამწვავდა მე-20 საუკუნის 80-იანი წლების შუაწელიდან, როცა იმიგრანტთა რაოდენობამ კანადაში მკვეთრად იმატა და შესაბამისად ლინგვისტურ მრავალფეროვნებაც გაიზარდა კანადაში. მაგალითად, ვანკუვერსა და ტორონტოში, სკოლის მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი არა ინგლისურენოვანია (კუმიინსი, 1992ა).

გუბთა (1997) აგრეთვე მიუთითებს მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამის საფრთხეებზე. მკვლევარი მიუთითებს, რომ ეს პროგრამები არაეფექტურია, როცა მოსწავლეს აქვს რამდენიმე მშობლიური ენა. ამ

შემთხვევაში ეს პროგრამა ხელს არ უწყობს მოსწავლეში მულტიკულტურალიზმისა და კულტურული თანაცხოვრების უნარების განვითარებას.

პოლიტიკურ წრეებში, არსებული შიშებისგან განსხვავებით, მშობლებს, მასწავლებლებს და მოსწავლეებს პოზიტიური დამოკიდებულებები გააჩნიათ მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამებისადმი. ამ პროგრამებს გააჩნიათ ადმინისტრაციული პრობლემები (მასწავლებელთა ნაკლებობა, მოქმედი და მომავალი მასწავლებლების მომზადების ხელმიუწვდომლობა და სასწავლო მასალების ნაკლებობა და ა.შ.), თუმცა გააჩნია ძალიან ბევრი უპირატესობაც, კერძოდ:

- საკუთარი წარმომავლობით სიამაყე და მაღალი თვითრწმენა;
- ბავშვის სკოლასა და საზოგადოებაში მაღალი ინტეგრაციის ხარისხი;
- განსხვავებული ეთნიკური ჯგუფებისა და კულტურისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება;
- მაღალი კოგნიტური, სოციალური და ემოციური განვითარება;
- ახალი ენის ადვილად დაუფლება;
- დასაქმების გაზრდილი შესაძლებლობა;
- სკოლასა და ოჯახს შორის მყარი ურთიერთობა;
- თემის საჭიროებებსა და სურვილებზე რეაგირების შესაძლებლობა.

ზოგადი დასკვნის სახით, შეიძლება ითქვას, რომ მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამას არ აქვს ნეგატიური შედეგები მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებაზე. ამასთანავე მოსწავლეები წარმატებით ითვისებენ მეორე ენას, რაც თავის მხრივ კიდევ პოზიტიურ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა კოგნიტურ განვითარებაზე (კუმიინსი, 1993; დენესი, 1991).

მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამების ანალიზში დუჩერს (1995) შემოაქვს ეკონომიკური განზომილება ჰაიტის, ნიგერიის, ფილიპინების, გვატემალის, კანადის, ახალი ზელანდიის, ამერიკის შეერთებული შტატების, ფიჯის, სოლომონის კუნძულების, ვანუატუსა და დასავლეთ სამოას მაგალითზე. მკვლევარი ასკვნის, რომ მშობლიური ენა აუცილებელია მეორე ენის ასათვისებლად და კოგნიტური განვითარებისთვის. უმრავლესობის სკოლები და ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები ყველაზე ნაკლებად ეფექტურია მოსწავლის კოგნიტური განვითარებისთვის. დუჩერმა (1995) დაასკვნა, რომ მშობელთა ჩართულობა და თემის მხარდაჭერა ერთ-ერთი აუცილებელი წინაპირობაა ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობისთვის. დუჩერის კვლევა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლების ეკონომიკის გაანალიზების თვალსაზრისით. მკვლევარი ასკვნის, რომ მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური განათლების პროგრამების ხარჯები არ აღემატება ტრადიციული პროგრამებისთვის საჭირო ხარჯებს. ამასთანავე, ტრადიციულ პროგრამებს ახასიათებთ სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებელი, რაც თავის ასახვას ჰპოვებს შრომით ბაზარზე დაბალ კვალიფიკაციის მქონე კადრებში, ანუ ეკონომიკა განიცდის კვალიფიციური კადრების დეფიციტს. ანუ, განათლებაში ჩადებული ხარჯები უნდა ამოვიღოთ მოსწავლის რეპროდუცირების შედეგად, ტრადიციულ პროგრამებში კი, სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებლის გამო, ამ ეკონომიკურ უკუგებას ადგილი აღარ

აქვს. უფრო მეტიც, სკოლამიტოვებული მოსწავლეები დამატებით ტვირთად აწევა სახელმწიფოს, მათი სოციალური მდგომარეობის გამო. გვატემალაში, მსოფლიო ბანკის ხარჯების ეფექტურობის ანალიზმა აჩვენა, რომ ბილინგვური განათლება არის ეკონომიკურად ყველაზე გამართლებული პოლიტიკა (მსოფლიო ბანკი, 1997, დუჩერი, 2004). ანალოგიურად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების ხარჯზე ეკონომიკური ეფექტი იზრდება 5, 6 მილიონი დოლარით წელიწადში, ხოლო დახარჯული თანხიდან ამოღებული სარგებელი შეადგენს 33, 8 მილიონ ამერიკულ დოლარს წელიწადში. ამასთანავე, გვატემალაში ბილინგვური განათლების შედეგად ინდივიდუალური შემოსავლები 50%-ით იზრდება, რაც თავის მხრივ აისახება ეკონომიკურ განვითარებაზეც. ამის საპირისპიროდ, ბილინგვური განათლების „სუსტი“ პროგრამები ხასიათდება მოსწავლეთა მხრიდან სკოლის მიტოვების მაღალი მაჩვენებლით და დაბალი აკადემიური მიღწევებით და, მოსწავლეთა დაბალი კვალიფიკაციით, რომლებიც ნაკლებად მონაწილეობენ სახელმწიფოს ეკონომიკური განვითარების პროცესში..

კვლევის ლიმიტები

როგორც უკვე აღინიშნა, ბილინგვური განათლება არ არის წმინდა საგანმანათლებლო საკითხი, ის უკავშირდება პოლიტიკას. ბილინგვური განათლების პოლიტიკის მიზანი კი სხვადასხვა შეიძლება იყოს – მულტიკულტურალიზმი და პლურალიზმი ან საპირისპიროდ – უმცირესობათა უპირობო ასიმილაცია. ამ თავში აგრეთვე აღინიშნა, რომ ბილინგვური პროგრამების კვლევის მიმოხილვა გარკვეული საფუძველია პოლიტიკის დასაგეგმად, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამების კვლევის ძალიან ბევრი ცვლადია, რომლის კონტროლიც შეუძლებელია, ამიტომ კვლევის შედეგების პოლიტიკის დასაგეგმად გამოყენება, ზოგჯერ საეჭვოა, თუ კვლევა არ ეფუძნება თეორიულ წინამძღვრებს (კუმინსი, 1999ა, 2000ბ). კუმინსი აღნიშნავს, რომ ზღვრული დონის, კომუნიკაციური და აკადემიური ენის ფლობის თეორიები გამყარებული კვლევებით და პასუხობს პოლიტიკისთვის მნიშვნელოვან საკითხებს, შესაბამისად, პოლიტიკის დასაგეგმად სწორედ ამ კვლევებით გამყარებული თეორიები შეიძლება გამოიყენებოდეს.

ამასთანავე აღსანიშნავია, რომ პოლიტიკოსები საკუთარ გადაწყვეტილებებს ხშირად არ აფუძნებენ მხოლოდ კვლევის შედეგებზე, რადგან პოლიტიკის ფორმირებაზე კვლევის გარდა ბევრი ფაქტორი ახდენს გავლენას (პოლიტიკური იდეოლოგია, პრაგმატიზმი, ინტერესთა კონფლიქტები და სხვადასხვა „მოთამაშეები“).

აღსანიშნავია, რომ არცერთი კვლევა ბილინგვურ განათლებაში არ არის სრულყოფილი, რომ პოლიტიკოსს მისცეს ამ პროგრამების ეფექტურობის უტყუარი დადასტურება. შესაბამისად, სახელმძღვანელოში ახლა განვიხილავთ იმ მინუსებს და ლიმიტებს, რაც ბილინგვური განათლების კვლევას ახლავს თან.

კვლევის ობიექტი მოსწავლეები

კვლევაში ყველაზე ფართოდ გამოიყენება კვლევის ობიექტთა შემთხვევითი შერჩევის პრინციპი, რათა შესაძლებელი გახდეს კვლევის შედეგების განზოგადება, თუმცა ბილინგვური განათლების კვლევები ფაქტიურად არასოდეს იყენებს შემთხვევითი შერჩევის მეთოდს, რადგან ეს საკმაოდ რთულია. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა განსხვავებულობიდან გამომდინარე კვლევის შედეგებიც განსხვავებული დგება. მოსწავლეები განსხვავდებიან ეთნიკური წარმომავლობით, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსით, განსახლების ადგილითა და ტიპით, ასაკით, მასწავლებელთა კვალიფიკაციით და ა.შ. შესაბამისად, ამა თუ იმ ჯგუფთან ჩატარებული კვლევის შედეგების განზოგადება არავალიდურია.

ურთიერთმოქმედი ფაქტორები

ბილინგვური განათლების ეფექტურობას განსაზღვრავს მრავალი ურთიერთმოქმედი ფაქტორი, მაგალითად, მშობელთა ინტერესი, მშობელთა ჩართულობა, მშობელთა და მასწავლებელთა თანამშრომლობა. სხვა ტიპის ფაქტორებია მასწავლებლის ენთუზიაზმი და დამოკიდებულებები, მასწავლებელთა კვალიფიკაცია. რესურსების არსებობა (სახელმძღვანელოები, სასწავლო გეგმები, კომპიუტერები, თანამედროვე ტექნოლოგიები) არის კიდევ სხვა ტიპის ფაქტორი, რომელიც აგრეთვე გავლენას ახდენს ბილინგვური განათლების ეფექტურობაზე. მაკკეიმ (1976) ჩამოთვალა 3000 ურთიერთმოქმედი ფაქტორი, რაც გავლენას მოახდენს პროგრამის ეფექტურობაზე.

აღსანიშნავია, რომ ერთი და იმავე პროგრამის შიგნითაც შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი განსხვავებები, რომ აღარაფერი ვთქვათ სხვადასხვა პროგრამებს შორის არსებულ სხვაობებზე. აქ მნიშვნელოვანია გავიაზროთ, რომ ენა, არის მხოლოდ ერთ-ერთი ფაქტორი, სხვა მნიშვნელოვან ფაქტორებთან ერთად, რაც გავლენას ახდენს სწავლა-სწავლების პროცესზე. შესაბამისად, სწავლა-სწავლების ყველა ფაქტორი უნდა გაანალიზდეს, რომ გაირკვეს ბილინგვური განათლების ეფექტურობა. ბილინგვური განათლების არცერთი ტიპი არ არის გარანტია სწავლა-სწავლების ეფექტური სისტემის შესაქმნელად (ბეიკერი, 2003ბ).

ლაოსა (2000) აღნიშნავს, რომ პროგრამის ისეთი მახასიათებლები, როგორცაა მოსწავლეთა და მასწავლებელთა თანაფარდობა, მასწავლებლის კვალიფიკაცია და სწავლების ფრაგმენტაცია, აგრეთვე ახდენს გავლენას პროგრამის ეფექტურობაზე. შესაბამისად, არ არსებობს რაღაც საუკეთესო პრაქტიკა და რეცეპტი, საჭიროა ბილინგვური განათლების პროგრამის ადგილობრივი საჭიროებებისთვის მორგება.

წარმატების გაზომვა

როგორც უკვე მეორე თავის განხილვისას აღვნიშნეთ, წარმატების გაზომვა საკმაოდ რთული პროცესია. საინტერესოა, რა არის წარმატება, კომპეტენცია ორ ენაში? რას გულისხმობს კომპეტენცია და როგორ შეიძლება მისი შეფასება? სასწავლო საგნების ათვისების შემოწმება ტესტირების გზით? ვინ განსაზღვრავს, რა არის კარგი შედეგი საგნის ათვისების თვალსაზრისით (პრაქტიკული თუ კონცეპტუალური ცოდნა მათემატიკაში, რელიგიის ცოდნა თუ მორალური განვითარება, ცოდნა თუ კრიტიკული აზროვნება)? ანუ, წარმატების შეფასება არის სუბიექტური პროცესი და ცვალებადია დროთა და კონტექსტის შესაბამისად. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ წარმატების შეფასებაში არ არის შეყვანილი არაკონკრეტული შედეგები (თავდაჯერება, თვითრწმენა, მორალური განვითარება, სკოლაში გაკვეთილებზე დასწრება, სოციალური და ემოციური შეგუება, საზოგადოებაში ინტეგრაცია, იდენტობის ფორმირება და დასაქმება). არ არის გამოკვლეული, რა გრძელვადიანი შედეგი აქვს ბილინგვურ განათლებას (შემოსავლისა და ეკონომიკური ეფექტის თვალსაზრისით და ა.შ.). ამ საკითხების ერთობლიობა იძლევა საფუძველს, რომ ექვეყნებში დადგეს კვლევაში წარმოსახული წარმატების ინდიკატორები.

კვლევის სტილი

საინტერესოა კვლევის სტილი, კვლევაში მხოლოდ ის იზომება, რის გაზომვაც შესაძლებელია, ანუ ტესტირების შედეგები. კვლევა კი უნდა ეფუძნებოდეს მეცნიერულ, ემპირიულ, სისტემურ და ობიექტურ გააზრებას. აღნიშნული გულისხმობს ექსპერიმენტული კვლევების ჩატარებას, რომელიც იქნება სანდო და ვალიდური და, ამასთანავე, სტატისტიკური ანალიზისთვის გამართული. ამ ექსპერიმენტულ კვლევებში ხდება მოსწავლეების წინარე და შემდგომი ტესტირება. კვლევაში მონაწილე მოსწავლეთა შერჩევა ხდება შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით, რაც იძლევა სხვადასხვა ურთიერთმოქმედი ფაქტორების გამორიცხვის და ამასთანავე კვლევის განზოგადების საშუალებას. თუმცა ამ ექსპერიმენტულ კვლევებსაც აქვთ გარკვეული პრობლემები და ლიმიტები:

- მნიშვნელოვანი ფაქტორია სიახლის ეფექტი. რაიმე ინოვაციურის კეთებისას, მოტივაცია და ენთუზიაზმი წარმატების მისაღწევად უფრო მაღალია. შესაბამისად, ექსპერიმენტული ბილინგვური განათლების პროგრამების კვლევისას ინოვაციურ პროგრამას შეიძლება ჰქონდეს გარკვეული ეფექტი, თუმცა ეს ეფექტი დროებითია.
- ექსპერიმენტში მონაწილეობა ცვლის მასწავლებლის ქცევას, ისევე, როგორც სკოლის ყოველდღიურ ცხოვრებას;
- მასწავლებლის ფაქტორი არის ძალიან მნიშვნელოვანი. ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობას ხშირად მასწავლებელი განსაზღვრავს და არა კონკრეტული მოდელი. უფრო მეტიც, ერთი და იგივე მასწავლებელი განსხვავებული ეფექტურობით შეიძლება გამოირჩეოდეს

სხვადასხვა ბილინგვურ პროგრამაში, რასაც განაპირობებს მასწავლებლის მოტივაცია და დამოკიდებულებები.

- წარმატება იზომება ძალიან ვიწრო ჭრილში. გვერდითი ეფექტები ხშირად არ არის ასახული პროგრამის წარმატების კვლევისას (ნაკლები ენთუზიაზმი, გამაჯანსაღებელი აქტივობები და ა.შ. მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს პროგრამის ეფექტურობა (სასწავლო შედეგების მიღწევა) და პროგრამის ეფექტი (ნებისმიერი დაგეგმილი თუ დაუგეგმავი დამდგარი შედეგი);
- ექსპერიმენტი არ იკვლევს პროცესს, თუ როგორ მოქმედებს მასწავლებელი. მასწავლებელი საკუთარი გამოცდილებიდან და მოსწავლეთა საჭიროებიდან გამომდინარე წარმართავს სასწავლო პროცესს. შესაბამისად, პროცესი განსხვავებულია ერთი და იმავე პროგრამის შიგნითაც კი.
- ექსპერიმენტი წარმოადგენს ერთგვარი „შავი ყუთის მოდელს“, ის შეიძლება წარმართოს მკვლევარმა ისე, რომ ერთხელაც არ ეწვიოს სკოლას. მკვლევარმა უნდა ჩაატაროს ექსპერიმენტამდელი და ექსპერიმენტის შემდგომი ტესტი და შემდგომ გააანალიზოს შედეგები (როცა მკვლევარი ჩართულია კლასში მიმდინარე პროცესებში და აკვირდება ამ პროცესებს, ამ ტიპის კვლევას „შუშის ყუთის (გამჭვირვალე) მოდელის“ კვლევა ეწოდება.
- შედეგები არის გაშუალებული. წარმატებული ინდივიდუალური სკოლები ამოვარდნილი არიან ამ კვლევებიდან;
- ივარაუდება, რომ არსებობს ობიექტური სამეცნიერო ჭეშმარიტება ექსპერიმენტული კვლევის ჩატარებისას. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ საგანმანათლებლო შედეგები ყოველთვის საკამათო და დროისა და იდეოლოგიების შესაბამისად ცვალებადია.

მკვლევრები

აღსანიშნავია, რომ ბილინგვური განათლების კვლევა არასოდესაა ნეიტრალური. მკვლევრები აყალიბებენ ჰიპოთეზებს საკუთარი მოლოდინებიდან, წინასწარი განწყობიდან გამომდინარე. დასმული შეკითხვები, მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტები, ანალიზისა და ანგარიშის ფორმები ყოველთვის ასახავს მკვლევრის პრეფერენსებს (აუგუსტი და ჰაკუტა, 1997, 1998). მკვლევრების უმრავლესობა წარმოადგენენ ბილინგვური განათლებისა და ეთნიკური მრავალფეროვნების, პლურალიზმისა და უმცირესობათა უფლებების დამცველებს (ჰაკუტა, 2002) ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ყველა კვლევა არავალიდურია; უბრალოდ, ხაზგასმა ხდება იმ ფაქტზე, რომ მკვლევრის მოლოდინები განსაზღვრავს გარკვეულწილად კვლევის შედეგებს. ჰაკუტა (2002) აღნიშნავს:

ენობრივი უმცირესობების განათლების საკითხს აქვს ხანგრძლივი ისტორია და იწყება სამოქალაქო უფლებების მოძრაობით მე-20 საუკუნის 60-იანი წლებიდან. ის არასოდეს ყოფილა ცოდნაზე დაფუძნებული მოძრაობა. კვლევაში მონაწილეები თვალთახედვის არეში არიან, მათი რეკრუტირება ხდება ლეგიტიმური დამცავი მექანიზმების საშუალებით. რაც არ უნდა თქვან მათ, ამას ავტომატურად მიაწერენ სამოქალაქო უფლებების მოძრაო-

ბას, ამასთანავე, საუნივერსიტეტო ფაკულტეტების თანამშრომლები (განსაკუთრებით განათლებისა და სოციალური მეცნიერებების) წარმოადგენენ იდეოლოგიურ ბანაკს ამა თუ იმ იდეოლოგიური უფლებების დასაცავად (გვ. 134-5).

არსებობს გამმიჯნელი ხაზი კვლევასა და სადამცველო მოძრაობებს შორის; მკვლევართა ნაწილი ცდილობს, არ გადაკვეთოს გამმიჯნელი ხაზები, თუმცა, ამასთანავე, მკვლევართა ნაწილი ძალიან სწრაფად კვეთს ამ ხაზებს...

დასკვნა

აღნიშნულ თავში განხილული იყო ბილინგვური განათლების პროგრამების ერთმანეთთან და მონოლინგვურ პროგრამებთან შედარებითი ეფექტურობის საკითხი. ადრინდელ კვლევებში განსხვავებული და ურთიერთსაწინააღმდეგო შედეგები გამოიკვეთა. იმერსიის და მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების შეფასებამ აჩვენა „ძლიერი“ ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობა. აღნიშნული პროგრამები უზრუნველყოფენ როგორც ბილინგვიზმსა და ორმაგ წიგნიერებას, აგრეთვე მაღალ აკადემიურ მიღწევებს.

ამერიკის შეერთებული შტატების ბილინგვური განათლების პროგრამების განვითარებამ აჩვენა, რომ ბილინგვური განათლება უფრო პოლიტიკური საკითხია, ვიდრე პედაგოგიური. პოლიტიკოსები საკუთარ გადაწყვეტილებებს აფუძნებენ არა კვლევის შედეგებს, არამედ პოლიტიკურ და იდეოლოგიურ კონიუნქტურას.

ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობის შესახებ მარტივი პასუხის გაცემა შეუძლებელია. მნიშვნელოვანია, განხილული იყოს სიტუაცია, რომელშიც ხორციელდებოდა ესა თუ ის ბილინგვური განათლების პროგრამა და ამის მიხედვით განისაზღვროს მისი ეფექტურობა. მკვლევრები მარტივი კვლევებიდან უნდა გადაერთონ კომპლექსურ კვლევებზე და ბილინგვური განათლების ეფექტურობის საკითხი განიხილონ სხვადასხვა კონტექსტისა და მდგომარეობის გათვალისწინებით. ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობის დასადგენად შესწავლას საჭიროებს მოსწავლის, მასწავლებლის, თემის, სკოლისა და თვითონ პროგრამის ფაქტორები. არ შეიძლება ერთი ფაქტორის სხვა ფაქტორებისგან იზოლირება. ამასთანავე, თუნდაც საკლასო ოთახში არაერთი ფაქტორია, რაც განაპირობებს პროგრამის ეფექტურობას. კლასის გარეთაც მრავალი ფაქტორი იკვეთება თემისა და ოჯახის თუ ეკონომიკური, კულტურული, სოციალური და პოლიტიკური გარემოს სახით.

ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის დასადგენად მრავალი ფაქტორის არსებობის პირობებში მნიშვნელოვან საკითხად დგება, თუ რა არის ყველაზე ოპტიმალური პირობა, რომ ინდივიდი გახდეს ბილინგვალი? ამ საკითხს სახელმძღვანელოს შემდეგ თავში განვიხილავთ.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- იმერსიის, დუალური და მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების შეფასებამ აჩვენა „ძლიერი“ ბილინგვური პროგრამების ეფექტურობა. აღნიშნული პროგრამები უზრუნველყოფენ როგორც ბილინგვიზმსა და ორმაგ წიგნიერებას, აგრეთვე მაღალ აკადემიურ მიღწევებს.
- კვლევა „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების ფორმებისკენ იხრება, რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლეთა მშობლიური ენის კულტივირებას სკოლაში. ბილინგვური განათლების „სუსტი“ პროგრამები კი ნაკლებად ეფექტურია.
- „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამები ეკონომიკური ანალიზის თვალსაზრისითაც ეფექტურია, რადგან ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა სკოლის მიტოვების მაჩვენებელი კლებულობს ამ პროგრამებში და, შესაბამისად, ეკონომიკა უზრუნველყოფილია უფრო კვალიფიციური მუშახელით.
- კვლევები, ექსპერტთა შეფასებები და საზოგადოების გამოკითხვები არ დებენ ერთნაირ შედეგებს ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის შესახებ.
- ემპირიული კვლევები ზოგადად ბილინგვური განათლების „ძლიერ“ პროგრამებს წარმატებულად მიიჩნევენ, ხოლო „სუსტი“ პროგრამები ნაკლებად ეფექტურადაა მიჩნეული;
- ექსპერტები ვერ თანხმდებიან ბილინგვური განათლების ეფექტურობის შესახებ, რაც განპირობებულია მათი პოლიტიკური და იდეოლოგიური პრეფერენციებით, ამიტომ მნიშვნელოვანია კვლევებით გამყარებულ თეორიებზე დაყრდნობა.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა

- AUGUST, D. & HAKUTA, K., 1998, *Educating Language-Minority Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) 1993, *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- CUMMINS, J. & DANESI, M., 1990. *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Ourselves Education Foundation and Garamond Press.
- DUTCHER, N., 1995, *The Use of First and Second Languages in Education: a Review of International Experience*. Washington, DC: World Bank.
- HELLER, M., 1994, *Crossroads: Language, Education and Ethnicity in French*. Ontario and New-York: Mouton de Gruyter.

- JOHNSON, R.K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching. <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm>.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2001, *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- THOMAS, W.P., & COLLIER, V.P., 2002, *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Final report*. Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

სასწავლო აქტივობები

- (1) მოაწვევთ დისკუსია კლასში, სადაც ორი სტუდენტი მხარს დაუჭერს „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს, ხოლო ორი სტუდენტი- “სუსტი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებს. წარმოადგინეთ არგუმენტები, რომელიც ყველაზე მეტად აქტუალურია თქვენი რეგიონის კონტექსტში. მიეცით სხვა სტუდენტებს საშუალება შეკითხვები დაუსვან დებატებში მონაწილე სტუდენტებს;
- (2) თქვენი რეგიონის სკოლებში რამდენად დგას ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა აკადემიური ჩამორჩენის პრობლემა? რა განაპირობებს ამ პრობლემას?
- (3) შეაგროვეთ საგაზეთო სტატიები და ჩანახატები ენის შესახებ? გაარკვიეთ რამდენად გამოხატავს ეს სტატიები ენისადმი დამოკიდებულებებს და როგორია ამ ჩანახატებს შორის არსებული ვარიაციები;
- (4) მეწვევდესთან ან მცირე ჯგუფში ჩაატარეთ ორწუთიანი ინტერვიუ ბილინგვური განათლების შესახებ, მოიფიქრეთ რა შეკითხვებს დაუსვამდით რესპონდენტს, რაც საინტერესო იქნებოდა საზოგადოებისთვის, აგრეთვე მოიფიქრეთ ამ შეკითხვებზე პასუხების თქვენეული ვერსია;
- (5) დაესწარით ორ ან სამ გაკვეთილს და დააკვირდით, თუ რომელ ენას რამდენ დროს უთმობენ მოსწავლეები და მასწავლებელი და რა მიზნით. მაგალითად, გაარკვიეთ, რომელი ენა გამოიყენება სწავლების ენად, დისციპლინის დასამყარებლად კლასში, კლასის სამართვად, შეკითხვებისას, სასწავლო დავალებზე საუბრისას თუ ისე საუბრისას, მისაღმებისას, დაჯილდოვების დროს და წახალისებისას.

თაზი 13
ბილინგვალური მოსწავლეებისთვის ეფექტური
სკოლები და კლასები

შესავალი

მშობლიური ენის განვითარება სკოლებში
უმცირესობათა ენების უსაფრთხოება
მონოლინგვური სკოლები და კლასები
ენის სწავლა და სწავლება იმერსიის ბილინგვური განათლების
პროგრამაში

მესამე ენის ათვისება სკოლაში
ეფექტურ ბილინგვურ სკოლებთან დაკავშირებული
მნიშვნელოვანი საკითხები

დასკვნა

თავი 13

ბილინგვალური მოსწავლეებისთვის ეფექტური სკოლები და კლასები

შესავალი

ბილინგვური განათლების კონკრეტული მოდელის არჩევის შემდგომ მნიშვნელოვანია ამ მოდელის კონკრეტულ კონტექსტსა და სიტუაციაში განხორციელების საკითხი. სწორედ ამ საკითხის განხილვაა ამ თავის მიზანი. სკოლა და კლასი წარმოადგენს საკმაოდ რთულ ორგანიზაციას. ამ ორგანიზაციის შიგნით ძალიან ბევრი ფაქტორი განაპირობებს სწავლის ეფექტურობას. წარმატების ფორმულა არ არსებობს, რადგან აღქმული ეფექტურობა განსხვავებულია ინდივიდებში, თემში, აგრეთვე დროსა და სივრცეში. მიუხედავად იმისა, რომ არაერთი ფაქტორი განაპირობებს სასწავლო პროცესის ეფექტურობას, ბილინგვური განათლების კვლევის მიმართულებით საერთაშორისო მასშტაბით დაგროვდა საკმარისი გამოცდილება, რათა მოხდეს იმ ძირითადი ფაქტორების გამოყოფა, რაც უზრუნველყოფს ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობას.

აქვე კიდევ ერთხელ გავმიჯნავთ ორ არსობრივად განსხვავებულ ფენომენს: (1) ენის სწავლა და (2) ენის საგანთა სწავლების ენად გამოყენება. იმერსიის, მშობლიური ენის შენარჩუნების და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში მეორე ენა გამოიყენება სწავლების ენად და ამ გზით ხდება ენის ათვისება (იხილეთ მე-11 თავი). ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ პროცესს ხშირად შინაარსზე დაფუძნებით მეორე ენაზე სწავლება ეწოდება, ევროპაში საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლის სახელწოდებითაა გავრცელებული. აღნიშნული თავი სწორედ საგნისა და ენის ინტეგრირებულად სწავლების საკითხს განიხილავს და არ შეეხება მეორე ენის, როგორც ცალკე აღებული საგნისა თუ გაკვეთილების მეშვეობით შესწავლის საკითხებს. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სხვადასხვა საგნის სწავლება ხდება ამა თუ იმ ენის გამოყენებით - ანუ მოსწავლემ რომ კარგად აითვისოს საგანი, მან კარგად უნდა იცოდეს საგნის ასათვისებლად შესაბამისი ენა.

მშობლიური ენის განვითარება სკოლაში

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის სკოლა არის მნიშვნელოვანი სოციალიზაციის აგენტი, სადაც ამ მოსწავლეს შეუძლია მშობლიური ენის სრულყოფილად ათვისება. მშობლიური ენის შესწავლა მნიშვნელოვანია როგორც უმცირესობის, აგრეთვე უმრავლესობის მოსწავლეთათვის, თუმცა უმცირესობის კონტექსტი დამატებით საფუძველს იძლევა, რომ სკოლამ უზრუნველყოს ამ მოსწავლეთათვის მშობლიური ენის სწავლება (დუჩერი, 2004).

წარმოვიდგინოთ UNESCO-ს (გაეროს განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაცია) ცნობილი ანგარიშებიდან (1953) ორ ციტატას,

სადაც ხაზგასმულია სკოლის მიერ მშობლიური ენის სწავლების მნიშვნელობა:

აქსიომატურია, რომ ყველაზე კარგია სწავლების ენად მშობლიური ენის გამოყენება. ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვი ავტომატურად იაზრებს და უნარი აქვს, გამოხატოს საკუთარი მოსაზრებები, როცა პროცესი მისთვის ნაცნობ ენაზე მიმდინარეობს. სოციალურად მნიშვნელოვანია, რადგან მოსწავლე საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას ახდენს საკუთარ თემთან. საგანმანათლებლო კუთხით, ის სწავლობს უფრო სწრაფად და კარგად მშობლიურ ენაზე, ვიდრე მისთვის უცხო ენაზე (გვ. 11).

მნიშვნელოვანია, რომ სრული ძალისხმევა მივმართოთ, რათა ბავშვებმა შეძლონ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღება... განათლების კუთხით, მნიშვნელოვანია, რომ რაც შეიძლება მეტ ხანს გაგრძელდეს სწავლების პროცესში მშობლიური ენის გამოყენება. სწავლის დაწყების პირველ ეტაპზე კი უმნიშვნელოვანესია, მოსწავლე მშობლიურ ენაზე სწავლობდეს, რადგან, ერთი მხრივ, კარგად გეგულობს ამ ენაზე და, მეორე მხრივ, მშობლიურ ენაზე სწავლება ამცირებს იმ სტრესს, რაც მოსწავლეში ჩნდება ოჯახიდან სკოლაში შესვლის დროს (გვ. 47-48).

გამოყენებითი ლინგვისტიკის ცენტრის (2001) გათვლებით, სასკოლო ასაკის 221 მილიონი მოსწავლე ცხოვრობს არაინდუსტრიურულ ადგილებში. მათი დიდი ნაწილი არ დადის სკოლაში, ხოლო ნაწილი ძალიან მალე ტოვებს სკოლას. შესაბამისად, ძალიან მნიშვნელოვანია, ამ მოსწავლეებს მიეცეთ საშუალება, განათლება მიიღონ მშობლიურ ენაზე და სწავლების პროცესში გამოიყენებოდეს მშობლიური ენაც, რადგან „როცა სწავლების პროცესში არ ხდება მშობლიური ენის გამოყენება, მოსწავლეები საკუთარ თავს აღიქვამენ ჩამორჩენილებად, არასრულფასოვნებად და სულელებად. მათი კულტურა შეურაცხყოფილი, ხოლო მოსწავლეები შეშინებულები, დაბნეულები და ტრავმირებულნი ხდებიან. ამ ყოველივეს შეიძლება ჰქონდეს გრძელვადიანი ეფექტიც (გამოყენებითი ლინგვისტიკის ცენტრი, 2001, გვ. 19)“.

უმცირესობათა ენის დაცვა

უმრავლესობის ენის დომინანტობის პირობებში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს უმცირესობათა ენების (მშობლიური ენების) შენარჩუნებისა და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებს სკოლებში. უმცირესობათა ენის სკოლაში სწავლით მოსწავლე იღრმავებს, ერთი მხრივ, ოჯახში შექნილ ენობრივ უნარებს და, მეორე მხრივ, უვითარდება პოზიტიური დამოკიდებულება მშობლიური ენის სტატუსის მიმართ, მოსწავლეებში თვითრწმენა და თვითდაჯერებაც მატულობს.

უმცირესობათა ენის შეტანა სკოლებში შეიძლება მოხდეს როგორც ამ ენის, როგორც ცალკე აღებული საგნის, სწავლების გზით, აგრეთვე სხვადასხვა საგნის სწავლების ენად მშობლიური ენის გამოყენებით (უეშე და სკეანი, 2002; მეტი, 1998). მშობლიურ ენაზე სხვადასხვა საგნის სწავლა უფრო ეფექტურია გზაა როგორც ენის ათვისების, აგრეთვე საგნის სასწავლო მასალის შესასწავლად (მეტი, 1998).

აღსანიშნავია, რომ მშობლიური ენის შესასწავლად ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლის მეთოდოლოგიასა და სწავლების სტრატეგიებს. ხშირად სასწავლო პროცესი ისეა დაგეგმილი, რომ არ ითვალისწინებს უმცირესობათა მოსწავლეების კულტურული და ენობრივი განვითარების შესაძლებლობებს. უმცირესობათა მოსწავლეები კი საჭიროებენ მრავალფეროვან სასწავლო გარემოს, სადაც ბიკულტურალიზმი თუ მულტიკულტურალიზმი დაფასებულია და კლასში ხდება მრავალმხრივი ხედვის წარმოჩენა და დაფასება (ფრიიმანი, 1995, 1998). თანამშრომლობითი სწავლის მიდგომა არის ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური სტრატეგია მრავალფეროვან სასწავლო გარემოში გამოსაყენებლად, რაც ხელს უწყობს გუნდურ მუშაობას, ურთიერთდამოკიდებულებას, სოციალურ ინტერაქციას და ა.შ. (ჰოლტი, 1993, ოვანდო და მისი კოლეგები, 2003). კუმინსი (2000ბ) ხაზს უსვამს ტრანსფორმაციული მიდგომის მნიშვნელობას მრავალფეროვან გარემოში, სადაც ხდება გამოცდილების ურთიერთგაზიარება, რაც პოზიტიურ გავლენას ახდენს ყველა მოსწავლის იდენტობაზე. ტრანსფორმაციული მიდგომა მნიშვნელოვანია აგრეთვე კრიტიკული აზროვნების განსავითარებლად და ისეთი საკითხების გასაანალიზებლად, როგორცაა ძალაუფლება და უთანასწორობა, სოციალური სამართლიანობა და ა.შ (უფრო დეტალური ინფორმაციისთვის ამ საკითხზე იხილეთ მე-14 თავი).

აღსანიშნავია, რომ მშობლიური ენის ცოდნა ხელს უწყობს მეორე ენის ათვისებას. სვეინმა და ლაპკინმა (1991) თავიანთ კვლევაში დაადგინეს, რომ მოსწავლეებს, რომლებიც ფლობდნენ მშობლიურ ენას, უფრო კარგად ჰქონდათ განვითარებული წერისა და ზეპირმეტყველების უნარები მეორე ენაში, მშობლიური ენის არმცოდნე მოსწავლეებთან შედარებით. მშობლიური ენის ცოდნა ხელს უწყობს უნარების ტრანსფერს მეორე ენის შესწავლისას (იხილეთ მე-8, მე-11, მე-12 და მე-14 თავები).

ენობრივი კოდების შეცვლა კლასში

ენობრივი კოდების შეცვლა ფართოდ არის გაგრძელებული ბილინგვურ კლასში. ფერგიუსონი (2003) აღნიშნავს, რომ ენობრივი კოდების შეცვლა:

არა მხოლოდ გაგრძელებულია უმრავლეს საგანმანათლებლო სიტუაციაში, არამედ ბუნებრივი პროცესიცაა, რადგან წარმოადგენს შექმნილი სიძნელისადმი პრაგმატულ პასუხს, რადგანაც ასეთი სიძნელეები ხშირად გვხვდება, როცა მოსწავლეები საგნობრივ შინაარსს სწავლობენ იმ ენაზე, რომელსაც სრულყოფილად ვერ ფლობენ. უფრო მეტიც, სწავლება ადრენალინით სავსე აქტივობაა და, შესაბამისად, მოითხოვს ძალიან დიდ ყურადღებას, ხოლო ყურადღების მისაპყრობად ენის შეცვლა ხშირად გაუთვითცნობიერებლად ხდება. მასწავლებლები ხშირად ვერც აცნობიერებენ, როდის მოახდინეს ენის შეცვლა, ან საერთოდ შეცვალებს თუ არა ენა კლასში (გვ. 46).

ენების შეცვლას კლასში მოეპოვება პედაგოგიური და სოციალური ფუნქციები (მანი და ლუ, 2006). მარტინ-ჯონსმა და საიმონმა თავიანთ

კვლევაში შეისწავლეს მოსწავლეებს შორის, აგრეთვე მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის არსებული ინტერაქცია კლასში. მათი დაკვირვებით, ბილინგვურ კლასში მიმდინარე საუბრები და ენების ცვლილებები კარგად ასახავს სკოლაში არსებულ კონტექსტსა და ტრადიციებს. მაგალითად, მასწავლებლის მიერ ენობრივი კოდების გამოცვლა შეიძლება ნიშნავდეს გაკვეთილის დაწყებას, გაკვეთილის საკითხზე გადასვლას, მოსწავლესთან სპეციფიკურ ინტერაქციას ან გაკვეთილის შინაარსიდან საკლასო მენეჯმენტზე გადასვლას.

კლასში ენის გამოყენება განპირობებულია 3 ფაქტორით: 1) მასწავლებლის ენისადმი დამოკიდებულებით; 2) მოსწავლის ენობრივი კომპეტენციითა და ენისადმი დამოკიდებულებით; 3) მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის შეთანხმებით. საწყის ეტაპზე ენების არჩევანი განპირობებულია მოსწავლეთა საჭიროებებით. მასწავლებლები ხშირად მიმართავენ მოსწავლისათვის ნაცნობ ენას მასალის მიწოდებისას, თუმცა ამ შემთხვევებშიც დიდ როლს თამაშობს განათლების სისტემისა თუ სკოლის პოლიტიკა, რომელიც შეიძლება კრძალავდეს რომელიმე ენის გამოყენებას ან პირიქით – ახალისებდეს მოსწავლისათვის გასაგებ ენაზე მასალის მიწოდებას (მარტინ-ჯონსი, 2000); მაგალითად, ჰონკონგის განათლების დეპარტამენტმა გამოსცა ბრძანება, რომლის მიხედვითაც იკრძალებოდა სკოლებში სწავლებისას ერთი ენის მეორით შეცვლა (1997, გვ 2.). თუმცა, მიუხედავად აკრძალვებისა, მოსწავლეები ერთმანეთს მაინც ეხმარებიდნენ თავიანთ მშობლიურ ენაზე პირადი ურთიერთობების მეშვეობით (მანი და ლუ, 2006).

არაერთი კვლევა მიექდგნა კლასში სწავლებისას ენობრივი კოდების გადართვისა და შეცვლის საკითხებს (საიმონი, 2001). ამ კვლევებში აშკარად იკვეთება ბილინგვური განათლების სხვადასხვა მოდელში არსებული ღია და ფარული მეთოდის ენის გამოყენებისას და ამ პროცესზე ყოველთვის დიდ გავლენას ახდენს არსებული პოლიტიკა. მიუხედავად ამისა, იკვეთება, რომ მასწავლებლები ყველა საშუალებას ხმარობენ, რათა მოსწავლეებს მათთვის გასაგებ ენაზე მიაწოდონ სასწავლო მასალა (საიმონი, 2001, გვ 338).

საკლასო ოთახში ენის გამოყენება კიდევ რამდენიმე ფაქტორითაა განპირობებული, კერძოდ, ენებს შორის არსებული სტატუსით, ორი ენის თანმიმდევრობითა და სინქრონიზაციით, მოსწავლისა და მასწავლებლის შეთანხმებით და ა. შ. საკლასო ოთახში მიმდინარე ორენოვანი პროცესის გააზრება და ახსნა შესაძლებელი ხდება მხოლოდ თემის, ეკონომიკური, ისტორიული, სოციალური და პოლიტიკური კონტექსტის გათვალისწინებით. მაგალითად, უმცირესობათა ენის მოსწავლეები ადრეული ასაკიდან ცდილობენ უფრო მაღალი სტატუსის უმრავლესობის ენაზე გადასვლას. ოლერისა და ეილერის მაიმიში ჩატარებულმა კვლევამ (2002) აჩვენა, რომ ესპანურენოვანი ოჯახის მოსწავლეები ძირითადად საუბრობდნენ ინგლისურად სკოლის ტიპისა და მოსწავლეთა ასაკის მიუხედავად.

ტრანსენობრივი მიდგომა და ტრანსწიგნიერება

ორი ენის გამოყენება სასწავლო პროცესში მასწავლებლის მხრიდან დიდ ყურადღებას მოითხოვს. მასწავლებელმა შეიძლება ახსნას გაკვეთილი ინგლისურად, ხოლო კომენტარები გააკეთოს ესპანურად. ვიზუალური და დამხმარე მასალა მოამზადოს ინგლისურად, ხოლო სასწავლო აქტივობები განახორციელოს ესპანურად. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ენები განსხვავდება სტატუსისა და გამოყენების თვალსაზრისით. მოსწავლეების მიერ ორივე ენაში მაღალი კომპეტენციის მისაღწევად კლასში სტრატეგიული ენობრივი დაგეგმვა აუცილებელია.

ქენ უილიამსის (1994,1996) კვლევამ აჩვენა რამდენიმე მნიშვნელოვანი სტრატეგია, რომელიც წარმატებით უზრუნველყოფს მოსწავლის მიერ ორივე ენის მაღალ დონეზე ათვისებას. მაგალითად, ტრანსენობრივი მეთოდი, რომელიც წარმატებულად მოქმედებს უელსის საშუალო სკოლებში. ტრანსენობრიობის მეთოდი გულისხმობს, რომ კითხვა და მოსმენა ხორციელდება ერთ ენაზე, ხოლო პროდუცირება (ლაპარაკი და წერა) - მეორე ენაზე და სწავლების პროცესში ენების ფუნქციები ხშირად იცვლება. მაგალითად, გაკვეთილზე მოსწავლეები კითხულობენ ინგლისურად, ხოლო დისკუსია ამ საკითხზე მიმდინარეობს ესპანურად, ხოლო მასწავლებელი დისკუსიის პროცესში აკეთებს დაზუსტებებს ინგლისურად. გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეები ასრულებენ წერით დავალებას ესპანურად. მეორე გაკვეთილზე ენების დანიშნულება იცვლება, ინგლისური გამოიყენება პროდუცირებისთვის, ხოლო ესპანური მოსმენისა და კითხვის უნარების განსავითარებლად.

ტრანსენობრიობასა და ტრანსწიგნიერების მიდგომას ოთხი გამოკვეთილი უპარატესობა აქვს (ბეიკერი, 2004). **პირველი:** ხელს უწყობს საგნის უფრო ღრმა და სრულ გააზრებას, ვინაიდან ამ შემთხვევაში ხდება სასწავლო მასალის წაკითხვა და მოსმენა ერთ ენაზე, ხოლო წერა და დისკუსია – მეორე ენაზე, რაც გულისხმობს, რომ სასწავლო მასალა გააზრებული და ათვისებულია, რასაც ხშირად ვერ ვაღწევთ მონოლინგუური სწავლების სიტუაციებში. **მეორე:** ტრანსენობრიობა ეხმარება მოსწავლეს, განავითაროს ენობრივი კომპეტენცია მისთვის უფრო სუსტ ენაშიც. ჩვეულებრივ სიტუაციაში მოსწავლე ცდილობს, რთული დავალებები შეასრულოს თავის ძლიერ ენაზე, ხოლო მარტივი დავალებები – მეორე ენაზე. ტრანსენობრივი მიდგომის დროს მოსწავლე ყველა დავალებას თანაბრად ასრულებს ორივე ენაზე, რაც მას ხელს უწყობს, რომ განავითაროს მისთვის სუსტი ენაც. ტრანსენობრივი მიდგომა უზრუნველყოფს აკადემიური ენობრივი უნარების განვითარებას ორივე ენაში, რასაც საბოლოო ჯამში მიყვარათ სრულ ბილინგვიზმამდე და ორმაგ წიგნიერებამდე. **მესამე:** ორი ენის გამოყენება ხელს უწყობს ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობას. ეს მიდგომა მშობელს საშუალებას აძლევს, მეტად იყოს ჩართული სასკოლო ცხოვრებაში და, ამასთანავე, დაეხმაროს შვილს სასწავლო პროცესში. **მეოთხე:** ტრანსენობრიობა ხელს უწყობს, მაგალითად, ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის მცოდნეებისა და ინგლისურის, როგორც მეორე ენის,

შემსწავლელი მოსწავლეების ურთიერთობებს და ერთმანეთთან ინტეგრაციის პროცესს. გარდა ამისა, კლასში ორივე ენის სწორად და სტრატეგიულად გამოყენება უზრუნველყოფს მოსწავლეებში მეორე ენის ათვისებას და სასწავლო საგნის სრულყოფილად შესწავლას სინქრონიულად.

ტრანსენობრივი მიდგომის გამოყენებას, რა თქმა უნდა, ახლავს პოტენციური პრობლემებიც (იაკობსონი, 1990, ფერგიუსონი, 2003), თუმცა, მიდგომის უპირატესობა ძალიან ბევრია, ხოლო მასწავლებელი ვალდებულია, კარგად დაგეგმოს ენობრივი თვალსაზრისით გაკვეთილი და კარგად განსაზღვროს, სად, როდის, როგორ მოახერხებს საკლასო ოთახში ამა თუ იმ ენის გამოყენებას.

კულტურული ცნობიერება

„შეიძლება გახდეს ბილინგვალნი, მაგრამ არა მულტიკულტურული ადამიანი“ ხშირად ისმის მსგავსი გაფრთხილებები მასწავლებლების მიმართ. ენისა და კულტურის განცალკევება იგივეა, რაც სულისა და ხორცის დაშორება. შესაბამისად, ენის ათვისებასთან ერთად, მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში კულტურული ცნობიერების ამოღებაც (ბაირამი, 1998). უმცირესობათა მოსწავლეებში კულტურული ცნობიერების გასაღრმავებლად შემდეგი სასწავლო აქტივობების გამოყენებაა შესაძლებელი: კულტურული რიტუალებისა და ტრადიციების შესაბამისი აქტივობები, სადაც გამოყენებული იქნება ავთენტური მასალები, სხვადასხვა კულტურული და ენობრივი სახესხვაობების დემონსტრირება და განხილვა, კლასში ამა თუ იმ ენის მოლაპარაკე ინდივიდის მოწვევა და მასთან კითხვა-პასუხის ორგანიზება.

უელსში უელსის შესახებ კულტურული ცნობიერების განვითარება ხდება უელსური კულტურის სასწავლო გეგმისა და შესაბამისი სასწავლო საგნის მეშვეობით, სადაც ასახულია უელსის ჩამოყალიბების ისტორიული, სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული, პოლიტიკური ფაქტორები. აღნიშნული საგნის მეშვეობით, მოსწავლე ეცნობა უელსურ კულტურულ მემკვიდრეობას, ტრადიციებს, ლიტერატურას, ხელოვნებას, მუსიკას, რელიგიურ რწმენას და ა.შ. (ესტინი 2001).

აღსანიშნავია, რომ კულტურული ცნობიერების განვითარება შესაძლებელია არა მხოლოდ ჰუმანიტარული და ესთეტიკური აღზრდის საგნების, არამედ მათემატიკის, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების და ტექნოლოგიების საგნებითაც. მაგალითად, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში უელსში არსებული ნიადაგის ნაირსახეობა დაკავშირებულია ბრიტანეთის სოფლის მეურნეობის განვითარებასთან, ისევე, როგორც უელსური ბუნებრივი რესურსები (ქვანახშირი და მარგანეცი) დიდ როლს თამაშობს ქვეყნის ეკონომიკის განვითარებაში და ა.შ.

კულტურისა და ენის განცალკევება არ არის მიზანშეწონილი. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია უმცირესობათა კულტურა გარკვეულწილად ისწავლებოდეს სკოლებში. ეს შესაძლებელია ხდებოდეს ენის სწავლების

საგნის მეშვეობით სადაც კულტურული და ფსიქოლოგიური ფაქტორების გათვალისწინებით შეტანილი იქნება კულტურული ელემენტები. უმცირესობათა კულტურის შესწავლა მნიშვნელოვანია, რადგან ამ შემთხვევაში უმცირესობების მოსწავლე უფრო მეტად იყენებს საკუთარ მშობლიურ ენას სკოლის დამთავრების შემდეგაც.

მონოლინგუური სკოლები და კლასები

ხშირად ენობრივი უმცირესობის ბავშვები შეყავთ სკოლებში, სადაც სწავლება ხორციელდება მხოლოდ სახელმწიფო ენაზე. ამ შემთხვევაში მიზანია მეორე ენის ათვისება. სახელმძღვანელოს ამ ნაწილში განვიხილავთ, თუ რა დრო სჭირდება ასეთ შემთხვევებში მეორე ენის ათვისებას და რამდენად მნიშვნელოვანია ამ სიტუაციაში „სკეიფოლდინგი“, რათა უმტკივნეულოდ მოხდეს მეორე ენაზე გადასვლა.

მეორე ენაზე საგნების სწავლა საკმაოდ რთული პროცესია. კოლიერი (1995) აღნიშნავს, რომ ძალიან რთულია მეორე ენაში ისეთი კომპეტენციის განვითარება, რომ კონკურენცია გაუწიო მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეს. ამის მიზეზი გახლავთ ის ფაქტი, რომ სწავლის საწყის ეტაპზე ენობრივი კომპეტენციები განსხვავებულია, მშობლიური ენის მცოდნე მოსწავლევც ივითარებს ენობრივ კომპეტენციებს და მათი დაწევა რთულდება. მეორე ენის შემსწავლელის პროგრესი 1,5-ჯერ მეტი უნდა იყოს მშობლიური ენის ენობრივ პროგრესთან შედარებით 6 წლის განმავლობაში, რომ მშობლიური ენის მცოდნის 50%-ის მიღწევა შეძლოს (ტომასი და კოლიერი, 2002ბ, გვ. 19-20). გინესი და მისი კოლეგები (2005) აღნიშნავენ, რომ მეორე ენის მაღალ დონეზე დაუფლებას (ინგლისურის მაგალითზე) ესაჭიროება 3 დან 5 წლამდე. ენის შესწავლისას პროგრესი თავდაპირველად მაღალია, თუმცა ნელ-ნელა მცირდება ენის საშუალო დონიდან მაღალ დონეზე გადასვლასთან ერთად ის განსაკუთრებით ნელა ვითარდება. თუმცა, თუ მოსწავლეს გააჩნია მაღალი ენობრივი კომპეტენცია თავის მშობლიურ ენაში, მაშინ მეორე ენის ათვისება უფრო სწრაფად ხდება (იხილეთ მე-14 თავი). გინესი და მისი კოლეგები აგრეთვე აღნიშნავენ, რომ ზეპირმეტყველების უნარი უფრო კარგად და სწრაფად ვითარდება თუ: (1) ენის გამოყენება ხდება სკოლის გარეთაც; (2) მოსწავლე მეგობრობს მოსწავლეებთან, რომელთათვისაც ეს ენა მშობლიურია; (3) მეორე ენის შემსწავლელი და მშობლიური ენის შემსწავლელი სწავლობენ წყვილებში.

კოლიერსის (1995) კვლევამ დაადგინა, რომ იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთათვისაც ინგლისური ენა არის მეორე ენა და, ამასთანავე, სწავლობენ სუბმერსიულ სკოლებში 7-დან 10 წლამდეა საჭირო, რომ მათ შეძლონ ენობრივი კომპეტენციის მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე მოსწავლეთა მსგავსად განვითარება. უფრო მეტიც, ზოგიერთი მოსწავლე სკოლის პერიოდში საერთოდ ვერ ახერხებს ამ დონემდე ენობრივი კომპეტენციების განვითარებას. ამასთანავე, მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობდნენ თავიანთ მშობლიურ ენაზე ორი ან სამი წლის განმავლობაში ამერიკის შეერთებულ შტატებში იმიგრაციამდე, სჭირდებათ 5-7 წელი, რათა შეძლონ

ენის სრულყოფილად ათვისება. მეორე ენის სრულყოფილად ათვისება მნიშვნელოვანწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენი ხნის განმავლობაში ჰქონდა მოსწავლეს მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების საშუალება (კოლიერი, 1995). მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ მხოლოდ მეორე ენაზე, აჩვენებენ დაბალ აკადემიურ მოსწრებას და მათი კოგნიტური განვითარებაც შეფერხებულია. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, მოსწავლისთვის მეორე ენაში აკადემიური უნარების განსავითარებლად, რომ მოსწავლე სრულყოფილად ფლობდეს მშობლიურ ენას და ახერხებდეს აკადემიურ-კოგნიტურ აზროვნებას მშობლიურ ენაზე.

მასწავლებლები და ბილინგვალებისთვის დამხმარე ასისტენტები

დომინანტ სკოლებში ყოველთვის არის მასწავლებლების ნაკლებობა, რომლებიც შეძლებენ ბილინგვალ ბავშვებთან მშობლიურ ენაზე ურთიერთობას. 2001 წლის მიღებული აქტის „No Child Left Behind“ შემდეგ ჩატარდა გამოკვლევა და აღმოჩნდა, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში 2 მილიონიდან 3,5 მილიონამდე ახალი მასწავლებელია საჭირო ბილინგვური თუ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის პროგრამებისთვის (მენკენი და ბარონი, 2002).

მასწავლებელთა დეფიციტის პირობებში ერთ-ერთ გამოსავლად მიიჩნეის ბილინგვალებისთვის დამხმარე ასისტენტების შტატის შემოღება სკოლებში. ეს ასისტენტები ეხმარებიან ბავშვებს, რომელთათვისაც სწავლების ენა მეორე ენაა ადრეულ კლასებში. ბრიტანეთში მსგავსი ინსტიტუტი მუშაობს ახლადმიგრებულ მოსწავლეთათვის და ასისტენტი მუშაობს მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებთან (ბერნე, 2001ბ, 2001გ). ასისტენტები ეხმარებიან ამ მოსწავლეებს სასწავლო მასალის დაძლევაში, თარგმნიან ამ მასალებს მათს მშობლიურ ენაზე და, ამასთანავე, წარმოადგენენ ერთგვარ დამაკავშირებელს მოსწავლის ოჯახსა და სკოლას შორის და უზრუნველყოფენ სწავლების პროცესში მშობელთა ჩართულობას. ასისტენტის ინსტიტუტი გარკვეულწილად ქმნის გარემოს, სადაც მოსწავლეს აქვს მშობლიური ენის გამოყენების საშუალება სწავლების პროცესში, თუმცა, მაგალითად, ბრიტანეთში ასისტენტები უფრო ხშირად ამ მოსწავლეებთან ურთიერთობებში გამოიყენებენ ინგლისურს და არა ამ მოსწავლეთა მშობლიურ ენას – ინგლისური ენის სტატუსისა და პრესტიჟულობის გათვალისწინებით...

ენობრივი სკეიფოლდინგი

ძალიან ბევრი ბავშვი ამერიკის შეერთებულ შტატებში შედის ინგლისურენოვან სკოლაში და იძულებულია, შეისწავლოს ახალი ენა, ამ ენაზე შეისწავლოს საგნები და, ამასთანავე, განივითაროს აზროვნების უნარები. ძალიან მოკლე პერიოდში ამ მოსწავლეებს მოეთხოვებათ მეორე ენის ათვისება ან ამ ენაზე საგნების შესწავლა. გამოცდილება აჩვენებს, რომ აღნიშნულის მიღწევა ასე მცირე პერიოდში, ფაქტობრივად, შეუძლებელია, რაც იწვევს ამ მოსწავლეების აკადემიურ ჩამორჩენას. ამ

შემთხვევაში მნიშვნელობა აღარ აქვს, რომელ მიდგომას იყენებს მასწავლებელი (“ტრანსმისიურს“ თუ „აღმოჩენითი სწავლის“). შესაბამისად, მოსწავლეებს სჭირდებათ ენობრივი დახმარება, მასწავლებლისა და მოსწავლის თანამშრომლობას უდიდესი როლი ეკისრება. ამ პროცესს „სკეიფოლდინგი“ ეწოდება (გიბონსი, 2002). აღნიშნული მიდგომა მომდინარეობს რუსი ფსიქოლოგის ვიგოცკის (1962) თეორიიდან, რომელიც მიიჩნევდა, რომ სწავლა ხდება, როცა მოსწავლის არსებული ცოდნა გადრმავედება ამ მოსწავლის შესაძლებლობის მაქსიმუმის ფარგლებში. ხოლო ამ პროცესში მასწავლებელს ენიჭება უდიდესი მნიშვნელობა. ვიგოცკიმ გამოიყენა მოსწავლის განვითარების უახლოესი ზონა, რომელიც გულისხმობს მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად ცოდნის დაუფლებას და განვითარების პოტენციური ზონა, რომელიც გულისხმობს მოსწავლის ცოდნის განვითარებას მასწავლებლის ან თანატოლის დახმარების პირობებში. საკითხის გამარტივების მაგივრად, მასწავლებელი მიმართავს სკეიფოლდინგს, რაც არის დროებითი ინსტრუმენტი, რომ მოსწავლემ გაიაზროს საგნის შინაარსი. როცა მასწავლებლის დახმარებით მოსწავლე ეუფლება ცოდნას, სკეიფოლდინგი აღარ არის საჭირო და მოსწავლე უკვე დამოუკიდებლად უმკლავდება სასწავლო დავალებებს.

ელიზაბეტ კეოლიომ (1998) ჩამოაყალიბა რეკომენდაციები, რომლებიც ხელს უწყობს იმიგრანტი და ლტოლვილი მოსწავლეების ახალ სკოლაში გადასვლას. ქვემოთ გთავაზობთ ამ რეკომენდაციების ნაწილს:

- მოსწავლის მშობლიურ ენაზე გააკეთე მისასაღმებელი პლაკატები, პოსტერები ან სხვა ტიპის თვალსაჩინოება;
- გამოიყენეთ თარჯიმანი მოსწავლესთან და მათ მშობლებთან ურთიერთობაში, რათა მეტი შეიტყოთ მოსწავლისა და მისი ოჯახის შესახებ და უზრუნველყოთ სწავლების პროცესში მშობელთა მაქსიმალურად ჩართვა;
- მოსწავლეს გაუკეთეთ სკოლის შესახებ საინფორმაციო ბუკლეტი მის მშობლიურ ენაზე, სადაც აღწერილი იქნება სკოლის ყოველდღიური ცხოვრება, ღონისძიებები, მშობელთა დანიშნულება.
- აუხსენით მშობლებს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს მშობლიური ენის სრულყოფილად ცოდნას მეორე ენის შესასწავლად. წაახალისეთ, რომ მშობლებმა უზრუნველყონ მოსწავლის მიერ მშობლიური ენის შესწავლა.
- დანიშნეთ ყველაზე მეგობრული და კომუნიკაციის უნარის მქონე მასწავლებელი მოსწავლეთა ელჩად, რომელიც დაეხმარება ახალ მოსწავლეებს სკოლაში ადაპტაციის პროცესში.
- ახალი მოსწავლე პოზიტიურად გააცანით სხვა მოსწავლეებს, რუკაზე აჩვენეთ მოსწავლეებს ახალი მოსწავლის წარმომავლობის ქვეყანა, შეეცადეთ, ყველა მოსწავლემ სწორად წარმოთქვას ახალი მოსწავლის სახელი, ყველა მოსწავლეს აუხსენით, რომ მოსწავლემ იცის ერთი ენა და ახლა სწავლობს უმრავლესობის ენას, რომ მოსწავლეებმა თავისთვის აღარ იჩურჩულონ; ახალ მოსწავლეს აჩვენეთ ყველა მოსწავლის ფოტოები და მაქსიმალურად შეეცადეთ შექმნათ გარემო, რათა ახალმა მოსწავლემ ჩათვალოს, რომ ყველა მოსწავლე ამ კლასში თანასწორია. შექმენით დამატებითი რესურსი კლასში, რომ მოსწავლემ თუნდაც თარჯიმნის მეშვეობით შეძლოს

გაერკვეს კლასში ყოველდღიურად არსებული სიტუაციებში. შექმენით პროზიტიური დამოკიდებულებები ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების მიმართ.

- ორგანიზება გაუწიეთ მეორე ენის შესწავლის კურსებს ზრდასრული მოსახლეობისთვის, სადაც ახალი მოსწავლეების მშობლებს ექნებათ მეორე ენის ათვისებისა და დომინანტ კულტურასთან ზიარების შესაძლებლობა.
- სასკოლო განცხადებები გააკეთეთ უმცირესობათა ენებზეც, რათა ამ ენების სტატუსი და პრესტიჟი აამაღლოთ მოსწავლეთა თვალში.
- კლასში გამოიყენეთ მულტიკულტურული პროზიციით შექმნილი სასწავლო მასალა, შეეცადეთ უმცირესობათა მშობლიურ ენაზე შექმნილი სახელმძღვანელოების გამოყენებაც მოახდინოთ სწავლების პროცესში.

ვილარეალმა (1999), აუგუსტმა (2002), ბრინმა (2002) და სმიტმა (2003) ჩამოაყალიბეს ის მახასიათებლები, რომელიც საჭიროა სკოლებისთვის, სადაც სწავლობენ ბილინგვალური ბავშვები და სადაც არ ფუნქციონირებს ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამები.

- მასწავლებლები სწავლებაზე აფუძნებენ მოსწავლის წინარე ცოდნასა და გამოცდილებას;
- თანატოლთა სწავლება აქტიურად გამოიყენება კლასში, რათა ენობრივი დახმარება ხდებოდეს მეგობრების საშუალებითაც;
- ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები სრულად ინტეგრირებულნი არიან სასკოლო ცხოვრებაში;
- მოსწავლეთა ლინგვისტური და კულტურული მრავალფეროვნება დაფასებულია;
- ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების მიმართ მასწავლებლებს აქვთ მაღალი მოლოდინები;
- სასწავლო გეგმა დაგეგმილია ისე, რომ მოსწავლემ შეძლოს მისი ათვისება, მაგრამ ამავე დროს მისი დაძლევა წარმოადგენს „გამოწვევას“ მოსწავლეთათვის და უზრუნველყოფს მოსწავლის ინტერესის გაღვივებას სწავლის პროცესისადმი;
- ლინგვისტური კომპეტენციები და საგნის კონცეპტუალური საკითხები ერთმანეთში არ არის არეული, ანუ, მოსწავლის ენობრივი კომპეტენცია არ არის კრიტერიუმში მოსწავლის აზროვნების დონის შესაფასებლად;
- ენისა და საგნის ათვისებაც შესაძლებელია მოსწავლის მიერ;
- ოჯახის ენიდან დომინანტ ენაზე გადასვლის პროცესი სენსიტიური და წარმატებულია;
- წიგნიერებისა და ზეპირმეტყველების უნარების განვითარება ინტეგრირებულია სწავლების პროცესში;
- აზროვნების მაღალი დონის უნარები უვითარდებათ მოსწავლეებს;
- შეფასება არის სამართლიანი და ვალიდური, შეფასება ხდება ბილინგვალური და მონოლინგვალური მოსწავლეების შედარების გზით.

- მასწავლებელი სწავლების პროცესში აქტიურად იყენებს მოსწავლეთა გამოცდილებებს, მათ შორის იმ გამოცდილებებს, რომლებიც უკავშირდება მოსწავლეთა ოჯახსა და სოციალურ წრეს;
- ენობრივი უმცირესობის მშობლები არიან პარტნიორები, რომლებიც პასუხისმგებლები და თანამონაწილენი არიან მოსწავლის მიერ მიღწეულ წარმატებებზე;
- მასწავლებელთა შერჩევა ხდება ძალიან ფაქიზად, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება მუდმივად ხორციელდება, განსაკუთრებით უმცირესობათა მოსწავლეების სწავლების მეთოდების მიმართულებით;
- სკოლა არის ბავშვთა უფლებების გარანტორი და უზრუნველყოფს მოსწავლის ოჯახთან თანამშრომლობით სოციალურ სერვისებს ხელმისაწვდომობას.

გიბონსმა (2002) და სმიტმა (2003) მოიყვანეს სკეიფოლდინგის არაერთი მაგალითი წერის, კითხვის, მოსმენისა და ლაპარაკის უნარების განსავითარებლად. მაგალითად, წერის უნარების განსავითარებლად სკეიფოლდინგს ადგილი აქვს თუ მასწავლებელი უზრუნველყოფს: (1) მოსწავლეს ჰქონდეს საკმარისი წინარე ცოდნა და გამოცდილება დავალების შესასრულებლად; (2) მოსწავლე იცნობს ტექსტს, რომელიც უნდა დაწეროს, იცის ტექსტის მიზანი, სტრუქტურა და ლინგვისტური მახასიათებლები; (3) მოსწავლე და მასწავლებელი ტექსტს წერენ ერთად. მასწავლებელი რჩევას აძლევს მოსწავლეს ტექსტის წერის პროცესთან, შინაარსთან და ფორმასთან მიმართებაში. (4) მოსწავლეები თანდათანობით ახერხებენ მასწავლებლის დახმარების გარეშე მსგავსი ტექსტების დამოუკიდებლად შესრულებას.

სკეიფოლდინგის მასწავლებლის მხარდაჭერა პირდაპირის გარდა, სხვა სტრატეგიებთანაც შეიძლება განხორციელდეს (სანტამარია და მისი კოლეგები, 2002). დავალების სკეიფოლდინგი უსაზღვრავს მოსწავლეს დავალების შესრულების მიმართულებებს და ეტაპებს. სასწავლო მასალებით სკეიფოლდინგი წინასწარ ამზადებს მოსწავლეს საგნის შინაარსის ასათვისებლად.

ენის სწავლა და სწავლება იმერსიის პროგრამებში

სახელმძღვანელოს ეს ნაწილი წარმოაჩენს იმერსიის საგანმანათლებლო პროგრამის ძირითად მახასიათებლებს კანადის, ფინეთის, ავსტრალიის, ბასკეთის, კატალონიისა და უელსის მაგალითებით.

იმერსიის პროგრამის ძირითადი მახასიათებლები

პირველი: მეორე ენის გამოყენება სწავლების ენად ხდება მინიმუმ 4-6 წლის შემდეგ, ანუ დაწყებითი სკოლის დამთავრებამდე იმერსიის სკოლის მოსწავლეები უკეთეს აკადემიურ შედეგებს აჩვენებენ უმრავლესობის მოსწავლეებთან შედარებით მეორე ენაზე საგნების შესწავლისას.

მეორე: სასწავლო გეგმა ერთნაირი აქვთ იმერსიის პროგრამისა და უმრავლესობის ენის პროგრამის მოსწავლეებს, შესაბამისად, მათ

აკადემიურ მოსწრებას შორის შედარების გაკეთება მარტივია. ამასთანავე, იმერსიის პროგრამებს ახასიათებთ, რომ უმცირესობათა ენის გამოყენება ნაკლებად ხდება სკოლის მიღმა, რაც ზოგჯერ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს პასიურ ბილინგვალებად აქცევს.

მესამე: იმერსიის პროგრამებში არ ხდება ენების არევა ერთი და იმავე საგნების შესწავლისას, ანუ ერთი საგანი ან საგანთა ჯგუფი შეისწავლება ერთ ენაზე, ხოლო მეორე საგანი და/ან საგანთა ჯგუფი მეორე ენაზე. ამასთანავე, უმცირესობათა ენაზე სწავლებას ეთმობა მნიშვნელოვანი დრო, რაც საშუალებას იძლევა ერთის მხრივ მოხდეს ენის სრულყოფილად ათვისება და მეორეს მხრივ მოსწავლეში თვითრწმენისა და თავდაჯერების გაზრდა.

ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ იმერსიის პროგრამას საგნის შესასწავლი ენის შერჩევისას არსებობს საფრთხე. მაგალითად, თუ ინგლისური გამოიყენება მათემატიკის, ტექნოლოგიებისა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების შესასწავლად, ეს აღიქმება, როგორც ფარული მესიჯი ინგლისური ენის სტატუსისა და პრესტიჟის შესახებ უმცირესობათა ენებთან შედარებით.

მეოთხე: იმერსიის პროგრამაში სასწავლო გეგმით განსაზღვრული სწავლების სულ მცირე 50% უნდა მიმდინარეობდეს მეორე ენაზე. მაგალითად, ფრანგული იმერსიის შემთხვევაში კანადაში ფრანგულ ენას უჭირავს 50%-დან 100%-მდე. ინგლისური ენის წილი იზრდება მოსწავლის ზრდის პარალელურად.

ამასთანავე, იმერსიის სკოლებისთვის მნიშვნელოვანი მოთხოვნაა, რომ უმრავლესობის ენაზე კომპეტენციები არ იყოს დაბალი. შესაბამისად, უმრავლესობის ენის შესწავლასაც დიდი ყურადღება ექცევა. პროცენტული გადანაწილება უმრავლესობის ენაზე საგნების შესწავლის თვალსაზრისით მერყეობს 10%-დან დაწყებით სკოლაში და ადის 70%-მდე საშუალო სკოლის საფეხურზე.

მესუთე: იმერსიის პროგრამებს ახასიათებთ მასწავლებელთა მხრიდან პოზიტიური დამოკიდებულება და მშობელთა მაქსიმალურად ჩართულობა, რომლებიც მუდმივად არიან დაინტერესებულნი თავიანთი შვილების აკადემიური მოსწრების პროგრესის მონიტორინგით (იხილეთ პოლობოვი და მისი კოლეგები, 1991). მაგალითად, კანადაში 1965 წლიდან მოყოლებული დღემდე იმერსიის პროგრამები მშობელთა აქტიური მხარდაჭერით სარგებლობს (ბეიკერი და ჯონსი, 1998). უფრო მეტიც, პირველი იმერსიის პროგრამის გახსნა სწორედ მშობელთა ინიციატივით მოხდა მონრეალში 1965 წელს. სწორედ მშობლების და მათი ორგანიზაციების ზეწოლის შედეგად გახდა შესაძლებელი იმერსიისა და ბილინგვი განათლების სხვა „ძლიერი“ ფორმების ფუქნციონირება და დაფინანსება.

ამასთანავე, როგორც აღინიშნა, მასწავლებლები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ამ პროგრამაში. ისინი წარმოადგენენ ბილინგვალების სამაგალითო მოდელს მოსწავლეთათვის, რაც პოზიტიურად აისახება მოსწავლეთა აკადემიურ წარმატებაზე, ამასთანავე კომპეტენტური არიან ორივე ენაში და ეს ხელს უწყობს სასწავლო პროცესს, ამას ემატება ბილინგვიზმისადმი მათი პოზიტიური დამოკიდებულება, რაც, საბოლოო ჯამში, უდიდეს ეფექტს იძლევა.

მექსე: იმერსიის კლასში მოსწავლეები მეტ-ნაკლებად ჰომოგენურები არიან, ანუ მათი ენობრივი კომპეტენცია დაახლოებით თანაბარია სწავლების დაწყებისას, რაც უადვილებს მასწავლებელს მათთან მუშაობას. მაგალითად, კანადასა და ფინეთში მოსწავლეები ძირითადად ჰომოგენურები არიან სკოლაში შესვლისას ენობრივი კომპეტენციის თვალსაზრისით, თუმცა სხვადასხვა ქვეყნის იმერსიის პროგრამებში განსხვავებული ვითარებებიც გვხვდება. მაგალითად, ირლანდიური იმერსიის პროგრამაში არიან მოსწავლეები რომელნიც სახლში საუბრობენ ირლანდიურად და მოსწავლეებიც, რომლებიც სახლში საუბრობენ ინგლისურად, მაგრამ მათ მშობლებს სურთ, რომ მათმა შვილმა ისწავლოს ირლანდიურ ენაზე. შესაბამისად, ამ მოსწავლეებს შორის ირლანდიური ენის ცოდნის თვალსაზრისით სკოლაში შესვლიდანვე არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავებები. აღსანიშნავია, რომ ირლანდიისა და უელსის იმერსიის პროგრამის ანალიზი აჩვენებს, რომ მოსწავლეები, რომლებიც ფლობენ ინგლისურს და სწავლის დასაწყისში ჩამორჩებიან თანაკლასელებს ირლანდიურის ან უელსური ენის ცოდნაში ძალიან მალე აღმოფხვრიან ამ ჩამორჩენას, რადგან მეორე ენის შესწავლა მათთვის ხდება შემმატებელ და არა შემამცირებელ კონტექსტში.

მეშვიდე: იმერსიის პროგრამას გააჩნია შემმატებელი ბილინგვური განათლების კონტექსტი. ბავშვები ეუფლებიან მეორე ენას და კულტურას და ამასთანავე ინარჩუნებენ და ივითარებენ თავიანთ პირველ ენას. თუ გარემო არ არის შემმატებელი, მაშინ ადგილი აქვს უფრო მეტად სუბმერსიას, ანუ ტერმინი იმერსია შემმატებელი ბილინგვური გარემოს აღმნიშვნელია.

მერვე: იმერსიის პროგრამის მასწავლებელთა მიზანია ერთი მხრივ მეორე ენის ათვისება უზრუნველყონ მოსწავლეთა მხრიდან და მეორე მხრივ სასწავლო საგნების კარგად შესწავლა. ამისათვის კი მნიშვნელოვანია როგორც მოქმედი მასწავლებლებისთვის დამატებითი პროფესიული განვითარების პროგრამების განხორციელება, აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებლებში მომავალი მასწავლებლების განსხვავებული პროგრამით მომზადება, რადგან იმერსიის პროგრამაში სწავლების მეთოდები და სტრატეგიები განსხვავდება უმრავლესობის სკოლებში გამოყენებული მეთოდებისგან. იმერსიის პროგრამების სწავლების მეთოდები ჯერ კიდევ დამუშავებისა და ევოლუციის ფაზაშია. ფინეთში, მაგალითად, იმერსიის პროგრამისთვის მასწავლებლები გადიან სპეციალურ მომზადებას ბილინგვური სწავლების მეთოდოლოგიაში და ამისათვის ფუნქციონირებს ცნობილი უმაღლესი სასწავლებელი ვაასას უნივერსიტეტი (ბიოკლუნდი, 1997). ამერიკის შეერთებულ შტატებში უმაღლესი სასწავლებლები ნაკლებად არიან ჩართულნი ამ პროცესში და იმერსიის პროგრამისთვის მასწავლებელთა მომზადება ხდება მასწავლებელთა ტრენინგების კონსულტანტების მიერ მენტორების პროგრამების ფარგლებში (მეტი და ლორენცი, 1997).

იმერსიის კლასში საჭირო ენობრივი სტრატეგიები

იმერსიის პროგრამებში მეორე ენის შესწავლა ხდება გაუაზრებლად, ბუნებრივ გარემოში. ანუ აქცენტი კეთდება საგნის ათვისებაზე, ენა როგორც ცალკე საგანი არ ისწავლება, თუმცა საგნების ათვისებისას შე-

მოდის მნიშვნელოვანი გრამატიკული სტრუქტურები და კონსტრუქციები. მხოლოდ დაწყებითი კლასების ბოლოსკენ ექცევა ყურადღება ენის ფორმალურ საკითხებს (გრამატიკა და სინტაქსი). ანუ სწავლების პირველ ეტაპზე ხდება ენის ქვეცნობიერი ათვისება, ხოლო შემდგომ ეტაპზე მოსწავლე გაცნობიერებულად ეუფლება ენას. თუმცა თუ მომდევნო ეტაპზე სათანადო ყურადღება არ მიექცა ენის ფორმალისტულ სწავლებას, მაშინ შესაძლებელია პრობლემა შეექმნას მოსწავლეს ენის ათვისების თვალსაზრისით (ჯოუნსტონი, 2002, გვ. 5).

იმერსიის პროგრამის მომხრეთა მტკიცებით ადრეულ ასაკში ენის ათვისება უფრო მეტ ეფექტს იძლევა. რა თქმა უნდა, თინეჯერულ და ზრდასრულ ასაკშიც შესაძლებელია ენის სრულყოფილად დაუფლება (იხილეთ მე-5 თავი), მაგრამ კვლევებმა დაადასტურეს, რომ ადრეულ ასაკში შესწავლილი ენისას ინდივიდის მიერ ავთენტური წარმოთქმა გაცილებით უმჯობესია (დე ჰოუვერი, 1995).

იმერსიის პროგრამების პირველ ეტაპზე მასწავლებელი ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლეებში მოსმენისა და ლაპარაკის უნარების განვითარებაზე. ამასთანავე, მოსწავლეებს არ აძულებენ, რომ მასწავლებელს ესაუბრონ მეორე ენაზე, ისინი მშობლიურ ენაზე ესაუბრებიან მოსწავლეებსა და მასწავლებელს (ამ პერიოდს „ჩუმ პერიოდს“ უწოდებენ). მოსწავლის იძულებამ, გამოიყენოს მეორე ენა, უკუშედეგი შეიძლება გამოიწვიოს. ორი წლის შემდეგ მოსწავლე უკვე ნელ-ნელა იწყებს მეორე ენაზე საუბარს და იყენებს ამ ენას მასწავლებელთან და მოსწავლეებთან ურთიერთობაში.

კანადაში, იმერსიის პროგრამებში, ჩვეულებრივ, მეორე ენა სწავლების ენად გამოიყენება მხოლოდ მესამე კლასიდან, თუმცა არსებობს სხვა ტიპის გამოცდილებებიც, კერძოდ, მეორე ენის სწავლების ენად გამოყენება ხდება საბავშვო ბაღიდან, პირველი ან მეოთხე კლასიდან. დაახლოებით მეექვსე კლასისთვის ეს მოსწავლეები მეორე ენის კომპეტენციის თვალსაზრისით უკვე ეწევიან მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე მოსწავლეებს (რებუფოტი, 1993).

ამ ეტაპზე ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს მასწავლებელს, რომელიც კარგად უნდა გრძნობდეს მოსწავლის ლექსიკურ და გრამატიკულ ცოდნას და შესაბამისად წარმართავდეს სასწავლო პროცესს და უზრუნველყოფდეს მოსწავლის პროგრესს. ენას, რომელზეც მასწავლებელი ურთიერთობას ამყარებს ამ ეტაპზე მოსწავლესთან ხშირად „მომვლელის საუბარს“ უწოდებენ. მასწავლებელი არჩევს ძალიან მარტივ კონსტრუქციებს, საუბრობს ძალიან ნელა, რათა მოსწავლემ გაიგოს ენა და გაიზროს მნიშვნელობა. ამ პროცესს ხშირად ადარებენ დედისა და ჩვილის საუბარს, როცა დედა ამარტივებს ენას, რომ ბავშვთან კომუნიკაცია შედგეს, ან უცხოელთან საუბარს, რომელსაც უჭირს ენის გაგება და მაქსიმალურად გამარტივებული ენით ცდილობს მიაწოდოს სასურველი ინფორმაცია. მასწავლებელი ამ ეტაპზე ხშირად მიმართავს ახალი სიტყვების წინასწარ განმარტებებს და აგრეთვე მოსწავლეების მხრიდან აქტიურდება არავერბალური უკუკავშირი, რათა მასწავლებელმა დააფიქსიროს რამდენად შეძლეს მოსწავლეებმა ასათვისებელი მასალის გაგება.

იმერსიის საწყის ეტაპზე ორი მნიშვნელოვანი ფაქტორია გასათვალისწინებელი: (1) მასწავლებლის მხრიდან მასალის გასაგებად და მარტივად მიწოდება; (2) მოსწავლესთან დიალოგი, რათა მან ასათვისებელი მასალა კარგად გაიაზროს. მოსწავლისა და მასწავლებლის დიალოგს დიდი მნიშვნელობა აქვს, რათა გაუგებრობები იყოს არიდებული და მოსწავლეს გაეწიოს შესაბამისი დახმარება.

იმერსიის საწყის ეტაპზე უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ენობრივი გადაცდომების საკითხს. გადაცდომები აბსოლუტურად ბუნებრივი პროცესია ენის შესწავლისას, თუმცა, გადაცდომები მუდმივი არ არის და დროთა განმავლობაში და გამოცდილების დაგროვების კვალდაკვალ ის ქრება. შესაბამისად, გადაცდომა არ ნიშნავს ენის შესწავლის პროცესის წარუმატებლობას; ამიტომ მასწავლებლები უნდა ერიდებოდნენ მოსწავლეთა გადაცდომებზე ყურადღების გამახვილებას, რადგან გადაცდომებზე აქცენტების გადატანა ხელს უშლის საკლასო კომუნიკაციას და საგნის ათვისებას (მეტი და ლორენცი, 1997), ისევე, როგორც ენის შემსწავლელში აქრობს თავდაჯერებულობას და ნეგატიურად განაწყოებს შესასწავლი ენის მიმართ.

იმერსიის საწყის ეტაპზე ბუნებრივი პროცესია *ინტერენა*, ანუ პროცესი, როდესაც მოსწავლე იყენებს მშობლიური ენის სწორ გრამატიკულ კონსტრუქციებს მეორე ენის წინადადების ჩამოსაყალიბებლად, თუმცა, მშობლიური ენისათვის სწორი გრამატიკული სტრუქტურა არასწორია მეორე ენისთვის. ეს პროცესი არის აბსოლუტურად ბუნებრივი და, ამასთან, დროებითი. ასეთი ტიპის გადაცდომა არ გულისხმობს, რომ მოსწავლე ვერ სწავლობს მეორე ენას, არამედ პირიქით – მიუთითებს მოსწავლის კრეატიულ აზროვნებაზე, რომელიც ცდილობს მშობლიურ ენაზე არსებული ცოდნის ტრანსფერს მეორე ენაზე წინადადებების ჩამოსაყალიბებლად.

კოვალი და სვეინი (1997) მიუთითებენ საფრთხეზე, რაც ახლავს იმერსიის პროგრამით ენის შესწავლის პროცესს. მკვლევრები მიუთითებენ, რომ მოსწავლეები ამ პროგრამაში სწავლობენ მეორე ენას მშობლიური ენის დონეზე მხოლოდ კითხვისა და მოსმენის თვალსაზრისით, მაგრამ უჭირთ პროდუცირება, ანუ წერისა და ლაპარაკის უნარის განვითარება. მოსწავლეები გარკვეული ენობრივი კომპეტენციის მიღწევის შემდეგ ყურადღებას ამახვილებენ უკვე საგნის შინაარსზე, ხოლო ენობრივ აკურატულობას აღარ ექცევა ყურადღება. ამ ეტაპზე უკვე მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა ყურადღება გაამახვილოს სწორად გამართულ გრამატიკულ და ლექსიკურ კონსტრუქციებზე და შეცდომების აღმოფხვრაც მოახდინოს, რათა, მოსწავლემ შეძლოს აკადემიური ენის სრულყოფილად ათვისება.

როგორც უკვე აღინიშნა, მშობლიურ ენაში მაღალი კომპეტენცია ხელს უწყობს მეორე ენის შესწავლას, რადგან მშობლიურ ენაში ნაცნობი სიტყვების და კონცეპტების ტრანსფერი ადვილად ხდება მეორე ენაში. მშობლიურ ენაში წიგნიერების განვითარება ხელს უწყობს მეორე ენაში წიგნიერების განვითარებას, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ენის ყველა ასპექტის ტრანსფერი ვერ ხდება. სინტაქსური, მართლწერისა და გრამატიკის ტრანსფერი შეუძლებელია თუ მშობლიური და მეორე ენები მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან ამ კომპონენტებით. მსგავსი

ენების შემთხვევაში კი ამ ასპექტების ტრანსფერიც ადვილად ხდება. მაგალითად, ინგლისურიდან ესპანურზე ტრანსფერი ადვილად ხდება, თუმცა ინგლისურიდან არაბულზე ან პირიქით ტრანსფერი გართულებულია განსხვავებული სინტაქსური, მართლწერისა და გრამატიკული კონსტრუქციების გამო.

სწორედ (1990) წარმოადგინა 10 მნიშვნელოვანი სასწავლო ტექნიკა, რომლის გამოყენებაც ეფექტურია იმერსიის პროგრამის მასწავლებლებისთვის:

- (1) გამოიყენეთ კონტექსტური დამხმარე საშუალებები (არავერბალური ენა, სხეულის ენა, ჟესტები, მიმიკა, მოძრაობები);
- (2) უფრო მეტი მითითებანი და ორგანიზაციული რჩევები გაუწიეთ იმერსიის პროგრამის მოსწავლეებს ახალი აქტივობის დაწყებისას და დასრულებისას, საშინაო დავალების შესრულებისას და ა.შ.);
- (3) კარგად გაიაზრეთ თუ რა დონეზე იმყოფება ბავშვი, რათა ბავშვის არსებული ცოდნა და ახალი ცოდნის კარგად შეხამება მოხდეს;
- (4) ფართოდ გამოიყენეთ თვალსაჩინოებები, კონკრეტული საგნები, სურათები, აუდიო და ვიდეო მასალა გაკვეთილის ახსნისას;
- (5) მუდმივი უკუკავშირი იქონიეთ მოსწავლესთან, რათა ზუსტად განსაზღვროთ მოსწავლის ენობრივი დონე;
- (6) ხშირად გაიმეორეთ ფრაზები, შეაჯამეთ, ხელახლა გააკეთეთ განცხადებები, რათა დარწმუნდეთ, რომ მოსწავლემ გაიგო თქვენი მითითებები;
- (7) მასწავლებელი უნდა წარმოადგენდეს მისაბამ მაგალითს მოსწავლეთათვის;
- (8) შეეცადეთ, შეცდომებსა და ხარვეზებზე ირიბად გაამახვილოთ ყურადღება, არ დაადანაშაულოთ შეცდომებისთვის მოსწავლე;
- (9) გამოიყენეთ ენის სწავლებისა და ზოგადად სწავლების მრავალფეროვანი სტრატეგიები;
- (10) გამოიყენეთ შეფასების მრავალფეროვანი მეთოდები, რათა ზუსტად განსაზღვროთ რისი გავება შეძლო მოსწავლემ

იმერსიის პროგრამების კლასში აქცენტი კეთდება რეალურ და ბუნებრივ კომუნიკაციაზე, დავალებებზე, საგნების შინაარსსა და შემოქმედებით პროცესებზე (ბერნჰარდტი, 1992; დიქსი, 1992; ჰოლი, 1993). კომუნიკაციის სურვილი მოსწავლეს უჩნდება, თუ შექმნილია ბუნებრივი და ავთენტური და არა ხელოვნური გარემო (მაკინტირე და მისი კოლეგები, 2001), თუმცა საშუალო სკოლის მაღალ კლასებში აქცენტი უკვე კეთდება ენის ფორმებზე და ანალიტიკურ მიდგომებზე (ჰარლეი, 1991). ამ ეტაპზე უკვე შესაძლებელია, მეორე ენის, როგორც ცალკე აღებული საგნის სწავლება და გრამატიკაზე, სინტაქსზე და მართლწერაზე ყურადღების გამახვილება. ლექსიკისა და გრამატიკის სწავლება უკვე სისტემური მეთოდით უნდა განხორციელდეს.

მესამე ენის დაუფლება სკოლებში

მესამე ენის შესწავლასთან დაკავშირებით გაგრძელებულია მოსაზრებები, რომ (ა) ბილინგვალებს აქვთ ენის ათვისების მიდრეკილება; (ბ) მეორე ენის ცოდნის შემთხვევაში, ტრანსფერი უფრო ადვილად ხდება მესამე ენის სწავლისას. არსებული კვლევები ძირითადად ადასტურებენ ამ მოსაზრებებს (იხილეთ ჩენოზი, 2003 და მე-5 თავი).

ჩენოზიმ და ვალენსიამ (1994) ბასკეთში ჩაატარეს კვლევა 17-დან 19 წლამდე ასაკის 320 ახალგაზრდას შორის. მათ აღმოაჩინეს, რომ ინგლისურ ენას უფრო კარგად ეუფლებოდნენ ბილინგვალები (ესპანური და ბასკური) ვიდრე მონოლინგვალები (ესპანურენოვნები). ანუ, ბილინგვიზმი ხელს უწყობს მესამე ენის დაუფლებას. აღნიშნული, ერთი მხრივ, აიხსნება მეტალინგვისტური ცნობიერების მაღალი დონით (იხილეთ მე-7 თავი), მეორე მხრივ კი – ენების უფრო იოლი ტრანსფერის უნარით (ვერპოვენი, 1994). ენის ათვისების თვითრწმენა შეიძლება იყოს კიდევ ერთი მიზეზი. დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ბილინგვალებს აქვთ უპირატესობები ენის ათვისების პროცესში, განსაკუთრებით თუ ეს ხდება შემმატებელ კონტექსტში: „ეს ეფექტი გამოწვეულია სწავლის სტრატეგიებით, მეტალინგვისტური ცნობიერებითა და საკომუნიკაციო უნარებით. გარდა ამისა, ეს შეიძლება უკავშირდებოდეს იმ ფაქტს, რომ ბილინგვალებს აქვთ უფრო ფართო ენობრივი რეპერტუარი, რაც მესამე ენის დაუფლების საფუძვლად შეიძლება გამოიყენებოდეს“ (ჩენოზი, 2003, გვ.83).

ეფექტურ ბილინგვურ სკოლებთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი საკითხები

ბილინგვური განათლების ნებისმიერი მოდელი შეიძლება ეფექტური იყოს, თუ იგი მოიცავს გარკვეულ ელემენტებს. კერძოდ:

მოსწავლეებსა და ენას შორის არსებული ბალანსი: ბილინგვური განათლების მთავარი შემადგენელი მოსწავლეა საკუთარი წარმომავლობითა და გამოცდილებით. ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია ენობრივი უმრავლესობისა და უმცირესობის მოსწავლეებს შორის ბალანსის არსებობა, რათა უმრავლესობის ენა არ დომინირებდეს (ლინკოლმ-ლეარი, 2000, 2005). აღნიშნული მნიშვნელოვანია როგორც დუალური, ასევე მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური განათლების პროგრამებისთვის (ჰიკეი, 2001ა, ლიუისი, 2004).

სასოფლო დასახლებებში (მაგალითად, ირლანდიაში) კლასში არიან უმრავლესობის წარმომადგენლებიც, რომლებიც ეუფლებიან უმცირესობის ენას (ირლანდიურს) და უმცირესობის წარმომადგენლებიც, რომელთა მიზანია უმრავლესობის ენის სრულყოფილად ათვისება. ჰიკეიმ (2001ა) თავის გამოკვლევაში აღმოაჩინა, რომ ირლანდიაში, სკოლამდელ დაწესებულებებში, სადაც მსგავსი შერეული კლასებია, უმცირესობის მოსწავლეები ვერ ეუფლებიან სათანადოდ მშობლიურ ენას, რადგან დიდი

აქცენტი კეთდება უმრავლესობის მოსწავლეების მიერ მეორე ენის (ანუ ორლანდიურის) ათვისებაზე.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ფილმორმა (1982) აღმოაჩინა, რომ კლასში, სადაც მეორე ენის შემსწავლელი სტარობენ ღია და არაფორმალურ სასწავლო გარემოზე მეტად ეფექტური მასწავლებლის მიერ ცენტრალიზებული სასწავლო გარემოა, ხოლო დაბალანსებულ კლასებში ღია და არაფორმალური სასწავლო გარემოა ყველაზე ოპტიმალური ენისა და საგნების ასათვისებლად. აღნიშნული შემდეგი გარემოებებით აიხსნება:

(1) კლასში, სადაც მეორე ენის შემსწავლელი სტარობენ, მასწავლებელს შეაქვს უფრო მეტი წვლილი ენის ათვისებაში და მისი როლი გამოკვეთილია, რადგან ღია და არაფორმალური გარემოს პირობებში მოსწავლეები ერთმანეთთან მშობლიურ ენაზე ისაუბრებდნენ, რაც მეორე ენის გამოყენების არეალს შეამცირებდა;

(2) დაბალანსებულ კლასში კი ღია სასწავლო გარემოში შესასწავლ ენაზე საუბრობს როგორც მასწავლებელი, აგრეთვე ის მოსწავლეები, რომელთათვისაც ეს ენა მშობლიურია, შესაბამისად, მეორე ენის შემსწავლელისთვის ამ ენის გამოყენების არეალი უფრო ფართო და ღიაა არაფორმალური სასწავლო გარემოს პირობებში.

მასწავლებლის ენას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ბილინგვურ კლასებში. რამირესმა და მერინომ (1990) აღმოაჩინეს, რომ მასწავლებელი ნაკლებ კითხვებს სვამს დაბალანსებულ კლასში ჰომოგენურ კლასებთან შედარებით. ამასთანავე, მასწავლებელი ხშირად ამარტივებს ენას, რომ ის გასაგები გახადოს იმ მოსწავლეებისთვის, ვისთვისაც ეს ენა არ არის მშობლიური; თუმცა, ამ დროს იხაგრებიან მოსწავლეები, რომელთათვისაც ეს ენა მშობლიურია; ისინი ვეღარ ახერხებენ ამ ენის მეტად განვითარებას. შესაბამისად, ის, რაც არის საშუალება მოსწავლეთა ერთ ჯგუფთან მიმართებით მასწავლებლისთვის, მოსწავლეთა მეორე ჯგუფთან პრობლემების შემქმნელია, რაც უდიდეს გამოწვევას წარმოადგენს ბილინგვური კლასების მასწავლებლებისთვის.

აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეებს ერთმანეთზე აქვთ უდიდესი გავლენა. ენის ათვისების თვალსაზრისით, პრობლემები შეიძლება შეიქმნას, თუ რაოდენობრივი ბალანსი დაცული არ არის და, ამასთანავე, ენებს შორის არსებული სტატუსისა და პრესტიჟის საკითხი თვალნათელია მოსწავლეებისთვის. შესაბამისად, რაოდენობრივი ბალანსის დაცვას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ბილინგვურ კლასებში. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეთა უფლებების დაცვა, რომელთათვისაც სწავლების ენა მშობლიურია. მეორე ენის შემსწავლელზე აქცენტირება იწვევს ამ მოსწავლეთა მხრიდან მშობლიური ენის არასათანადოდ ათვისებას. შესაბამისად, სწავლების საწყის ეტაპზე რეკომენდებულია კლასების გაყოფა „ენის გაკვეთილებზე“ მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციების შესაბამისად, თუმცა ამის გაკეთება ისე უნდა მოხდეს, რომ ადგილი არ ჰქონდეს ენობრივ სეპარაციასა და დისკრიმინაციას (ლიუისი, 2004). ბეიკერი და ჯონსი (1998) და ჰიკი (2001ა) ურჩევენ მასწავლებლებს დიდი სიფრთხილე გამოიჩინონ მოსწავლეთა მცირე ჯგუფების ფორმირების პროცესში. შესაბამისად, მასწავლებლებს

ესაჭიროებათ ტრენინგების ციკლი კროს-ენობრივი საკითხების ეფექტურად გადასაჭრელად სწავლების პროცესში.

მიულერსა და ბერდსმოს (2004) მოყავთ ევროპული სკოლის (იხილეთ მე-11 თავი) მასწავლებლის მაგალითი, რომელიც კლასში ახერხებს დისკრიმინაციისა და სეპარაციის აღმოფხვრას და ახალისებს ენობრივ მრავალფეროვნებას. მასწავლებელი ხშირად მიმართავს ენობრივი კოდების შეცვლას კლასში და ახალისებს ბილინგვიზმის არსებობას გაკვეთილზე.

კადრების შერჩევა: კვალიფიციური კადრები არის ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორი. შესაბამისად, მასწავლებელთა ტრენინგსა და პროფესიულ განვითარებას უდიდესი როლი ენიჭება. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია მასწავლებლის იდენტობა, ენებისადმი დამოკიდებულება, ბილინგვიზმი და ბიკულტურალიზმი (მორგანი, 2004; ვარგჰესე, 2004; ვარგჰესე, მორგანი და მისი კოლეგები, 2005; ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2005, <http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm>).

მასწავლებლები შეიძლება აღმოჩნდნენ დაბრკოლება ბილინგვური განათლების პროგრამების წარმატების გზაზე იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ვერ ფლობს სათანადო სტრატეგიებს, არ გააჩნია სასწავლო რესურსი, ნეგატიური დამოკიდებულებები აქვს უმცირესობათა და მათი ენების მიმართ, მოსწავლეებს აღიქვამს, როგორც ჩამორჩენილებს (ბენსონი, 2004, იე და მისი კოლეგები, 2002). ბენსონი მიუთითებს, რომ განვითარებად ქვეყნებში ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება გაცილებით რთულია მონოლინგვურ პროგრამებთან შედარებით. ამ ქვეყნებში ხშირად აქვს ადგილი უთანასწორობას სასოფლო და ურბანულ, ელიტურ და არაელიტურ სკოლებს შორის. ხშირია ენის სტატუსის გამოყოფა და უმცირესობათა მიმართ არატოლერანტული დამოკიდებულება, რაც ბილინგვური განათლების პროგრამების ხელისშემშლელ ფაქტორებს წარმოადგენს. მასწავლებლები ვალდებულნი არიან გაუმკლავდნენ უთანასწორობას, წარმოადგენდნენ ხიდს ოჯახსა და სკოლას შორის, შეასწავლონ მოსწავლეებს მაღალ დონეზე ენაც და საგანიც. ყოველივეს გასაკეთებლად კი მასწავლებელი უნდა იყოს „პედაგოგი, ლინგვისტი, შემოქმედი, ინოვაციური აზროვნების მქონე, მაღალი ინტერკულტურული მგრძობელობის მქონე და, ამასთანავე, პოზიტიური დამოკიდებულებები უნდა ჰქონდეს ბილინგვური განათლების პროგრამების მიმართ“ – ბენსონი, 2004, გვ. 207-8). ანუ, მასწავლებელი ამ პროგრამებში გაცილებით მაღალი პროფესიონალიზმით უნდა გამოირჩეოდეს, ამასთანავე, მნიშვნელოვანია სკოლის ადმინისტრაციის მხარდაჭერა და სკოლის ადმინისტრაციის კვალიფიკაცია და პროფესიონალიზმიც მაღალი უნდა იყოს. მასწავლებელი ჩართული უნდა იყოს კლასგარეშე აქტივობებში, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა მშობლებთან და თემთან ურთიერთობებში, უფრო მეტიც, აქტიურად უნდა მონაწილეობდეს პოლიტიკურ პროცესებში, რომელიც ემსახურება ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთათვის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას.

თანამშრომლებს შორის გაზიარებული ხედვა, მისია და მიზნები: მნიშვნელოვანია, რომ სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და ყველა პერსონალი იზიარებდეს სკოლის მისიას და ჰქონდეს პოზიტიური დამოკიდებულებები ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეების ენისა და კულტურისადმი. მნიშვნელოვანია, თანამშრომლობა მასწავლებლებს შორის და მასწავლებლებსა და ადმინისტრაციას შორის, რათა ერთობლივი ძალისხმევით შესაძლებელი გახდეს დასახული მიზნების რეალიზება. ეფექტურ ბილინგვური განათლების სკოლას აქვს სისტემა, სადაც ხდება მუდმივად განვითარება და გაუმჯობესება (ლინკოლმ-ლეარი, 2005).

თანამშრომელთა პროფესიული განვითარება და ტრენინგები: მნიშვნელოვანია თანამშრომელთათვის მუდმივად პროფესიული განვითარების პროგრამებში მონაწილეობის შესაძლებლობის შექმნა. მასწავლებლები უნდა ფლობდნენ მრავალფეროვნების ეფექტურად მართვის სტრატეგიებს, ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარებს, მეორე ენის სწავლების სტრატეგიებსა და ზოგადად სწავლების თანამედროვე მიდგომებს. მნიშვნელოვანია, რომ ტრენინგები უტარდებოდეთ სხვადასხვა საგნის მასწავლებლებს მეორე ენის სწავლების მეთოდებში, აგრეთვე მასწავლებლებს ჰქონდეთ საშუალება შეისწავლონ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა მშობლიური ენა. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებს მენტორობა გაუწიონ უფრო გამოცდილმა ექსპერტებმა (იხილეთ ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2005, აგრეთვე ვებ-გვერდი: <http://www.cal.org.twi/guidingprinciples.htm>). მასწავლებლებს ესაჭიროებათ მრავალი მიმართულებით მომზადება. ვილმორი და სნოუ (2000) მიუთითებენ, რომ ბილინგვური კლასის მასწავლებელი უნდა მოვამზადოთ ყველა იმ მიმართულებით, რა ფუნქციის შესრულებაც უწევს მას, კერძოდ, მასწავლებლები არიან განმანათლებლები, შემფასებლები, მოქალაქეები, სოციალიზაციის აგენტები და ამასთანავე ამყარებენ კომუნიკაციას კლასში.

ხელმძღვანელობა: სკოლის ხელმძღვანელობას აქვს ძალიან დიდი მნიშვნელობა. ბილინგვური განათლების სკოლების ხელმძღვანელებმა კარგად უნდა იცოდნენ უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის საჭირო სასწავლო მიდგომები და უნდა შეეძლოთ ამ ცოდნის მასწავლებლებისთვის მიწოდება (შაუ, 2003). ამასთანავე სკოლის ხელმძღვანელებს უნდა გააჩნდეთ ლიდერის ყველა თვისება და უნდა ჰქონდეთ მართვის უნარები. ისინი არა მარტო წაახალისებენ, ადაფრთოვანებენ, მოტივაციას აძლევენ თავიანთ თანამშრომლებს, არამედ შეუძლიათ მოიძიონ სახსრები და მობილიზება გაუწიონ ადამიანურ, ფინანსურ და მატერიალურ რესურსებს (მონტეცელი და კორტეზი, 2002).

სასწავლო გეგმა: სასწავლო გეგმა უნდა იძლეოდეს ინტელექტუალური განვითარების საშუალებას, გაკვეთილები უნდა იყოს აქტიური და გააზრებული, რელევანტური, პროგრესული და განგრძობადი. სასწავლო გეგმა ყურადღებას უნდა აქცევდეს ძირითადი უნარების განვითარებასთან ერთად მაღალი დონის აზროვნების უნარის განვითარებას. კარგად დაგეგმილი სასწავლო გეგმა აგრეთვე უნდა მოიცავდეს: ენისა და

წიგნიერების განვითარებას; კლასიდან კლასში კარგად დაგეგმილ ენობრივ გადასვლას, სისტემატურ და თანასწორ შეფასების სისტემას, რომელიც ხორციელდება დასახულ მიზნებთან მიმართებაში. უნდა მოიცავდეს აგრეთვე ფარულ მულტიკულტურულ და ბილინგვურ კურიკულუმს, უსაფრთხო სასკოლო გარემოსა და კონსტრუქციულ საკლასო ატმოსფეროს.

ხელშემწყობი გარემო: გარემო, სადაც არის მრავალფეროვნებისადმი პატივისცემა, სადაც მოსწავლე გრძნობს, რომ მისი მშობლიური ენა და კულტურა დაფასებულია, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ბილინგვური განათლების პროგრამის წარმატებაზე (მონტეცელი და კორტეზი, 2002). შესაბამისად, სკოლამ უნდა შექმნას გარემო, სადაც ადგილი არ ექნება სტერეოტიპებისა და წინარე განსჯის შედეგად მოსწავლეთა დისკრიმინაციას

მაღალი მოლოდინები: ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები უნდა გრძნობდნენ, რომ მათგან არის მაღალი მოლოდინები, სკოლა, მასწავლებელი და თანატოლები თვლიან, რომ მათ შეუძლიათ კარგად სწავლა და არა პირიქით. ანუ მუდმივად უნდა ხდებოდეს მათი მოტივირება და წახალისება, რაც თავის მხრივ მოსწავლეთა თვითრწმენას აამაღლებს. ამ მიზნის მისაღწევად მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ჩართვა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, წესებისა და პროცედურების მათთან შეთანხმება და ა.შ. ამასთანავე, აუცილებელია მოსწავლეებთან ინდივიდუალური მხარდაჭერის მიდგომის გამოყენება. სკოლის ხელმძღვანელობაში მათი წარმომადგენლის ჩართვა არის ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებული პრაქტიკა, რადგან ხელმძღვანელობაში მყოფი ენობრივი უმცირესობის წარმომადგენელი მისაბამ მაგალითს წარმოადგენს მოსწავლეებისთვის და ამასთანავე მასთან კომუნიკაცია უადვილდებათ მოსწავლეებს.

მშობლები: მშობლებიც მნიშვნელოვანი ფაქტორია ბილინგვური პროგრამების წარმატებისთვის. სკოლა მაქსიმალურად უნდა შეეცადოს უზრუნველყოს მშობელთა ჩართულობა სწავლების პროცესში. ეს შეიძლება მოიცავდეს მშობლის სკოლის სამეურვეო საბჭოში ჩართვას, მშობელთა კრებებზე დასწრებას, მასწავლებლებთან, სკოლის ფსიქოლოგებთან და სკოლის ადმინისტრაციასთან აქტიურ ურთიერთობებს და ა.შ. მნიშვნელოვანია მშობლებთან ორმხრივი კომუნიკაციის არსებობა (იხილეთ მე-14 თავი).

დასკვნა

სკოლის ეფექტური მართვისთვის ძალიან მკვეთრი, სწრაფი და სწორი გადაწყვეტილებების მიღებაა აუცილებელი. ბილინგვური სკოლები კიდევ უფრო რთულია მართვის თვალსაზრისით, რადგან ენობრივი განზომილება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს დამატებით. შესაბამისად, მოითხოვს დამატებით ძალისხმევას მოსწავლეთა დაჯგუფების, სასწავლო გეგმის მომზადების, მასწავლებელთა გადამზადებისა და სასწავლო რესურსებით უზრუნველყოფის თვალსაზრისით. აგრეთვე საჭიროებს მშობელთა უფრო მეტ ჩართულობას და ხშირად ასისტენტთა ინსტიტუტის შემოღებას სკოლის ფარგლებში. მნიშვნელოვანი კავშირი უნდა მყარდებოდეს ენის და საგნის ათვისებას შორის. ასეთ პირობებში მასწავლებლის პროფესიონალიზმსა და სკოლის ხელმძღვანელობისა და ადმინისტრაციის ეფექტურობას უდიდესი როლი ენიჭება და განსაზღვრავს ბილინგვური განათლების ნებისმიერი მოდელის ეფექტურობას.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამა გულისხმობს ენობრივი უმცირესობების მშობლიური ენის შენარჩუნებას, უმრავლესობის ენის შესწავლას, ორმაგი წიგნიერების განვითარებასა და კულტურული ცნობიერების ამაღლებას;
- ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს სჭირდებათ დაახლოებით შვიდი წელი, რათა სრულყოფილად დაეუფლონ მეორე ენას;
- ერთენოვან სკოლებში ხშირად გამოიყენებენ ბილინგვალების დამხმარე ასისტენტებს, რომლებიც მასწავლებლებს ეხმარებიან ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებთან მუშაობაში;
- ენობრივი სკეიფოლდინგი არის საჭირო ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებისთვის ერთენოვანი სწავლების პირველ ეტაპზე;
- ტრანსენობრივი მეთოდი გულისხმობს, რომ კითხვა და მოსმენა ხორციელდება ერთ ენაზე, ხოლო პროდუცირება (ლაპარაკი და წერა) - მეორე ენაზე და სწავლების პროცესში ენების ფუნქციები ხშირად იცვლება;
- ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია: მოსწავლეებს შორის არსებული ბალანსი, თანამშრომელთა შერჩევა და პროფესიული განვითარება, ერთიანი ხედვა, მისია და მიზნები, ხელმძღვანელობა, სასწავლო გეგმა, პოზიტიური სასწავლო გარემო, მაღალი მოლოდინები და მშობელთა ჩართულობა და სკოლა-ოჯახის თანამშრომლობა;
- იმერსიის პროგრამა უზრუნველყოფს ორი ენის ფლობას, ორ კულტურასთან ზიარებას და ზოგადად შემმატებელ გარემოს მოსწავლეთათვის;

- ენის თანმხვედრად გამოყენებას ენის განცალკევება სჯობს;
- მასწავლებელთა ენთუზიაზმი და მშობელთა ჩართულობა არის იმერსიის მიდგომის წარმატების მნიშვნელოვანი ფაქტორი;
- იმერსიის პროგრამებში მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მშობლიური ენისადმი ყურადღების გამოწევა, გააზრებული და გამარტივებული კომუნიკაცია იმერსიის ენაზე, უკუკავშირი, ენობრივ შეცდომებზე ნაკლებად რეაგირება საწყის ეტაპზე.

რეკომენდებული ღამათაპიტი საკითხავი ლიტერატურა

- CLOUD, N., GENESEE, F. & HAMAYAN, E.V., 2000, *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle.
- GIBBONS, P., 2002, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HOWARD, E.R., SUGARMAN, J., CHRISTIAN, D., LINDHOLM-LEARY, K. & ROGERS, D., 2005, *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics. <http://www.cal.org.twi/guidingprinciples.htm>
- JOHNSON, R.K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2005, *Review of Research and Best practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf
- MARTIN-JONES, M., 2000, Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Language Teaching*, 33, 1, 1-9.
- SCHECTER, S.R. & CUMMINS, J. (eds), 2003, *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- SMYTH, G., 2003, *Helping Bilingual Pupils to Access Curriculum*. London: David Fulton
- VILLARREAL, A., 1999, Rethinking the education of English language learners: Transitional bilingual education programs. *Bilingual Research Journal*, 23, 1, 11-45. <http://brj.asu.edu/v231/articles/ar4.html>.
- WILLIAMS, C., 2000, Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 2, 129-148.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ჩამოთვალეთ ფაქტორები, რომლებიც, თქვენი აზრით, მნიშვნელოვანია ეფექტური საგანმანათლებლო გარემოს შესაქმნელად და ცალკე ჩამოწერეთ ფაქტორები, რომლებიც მნიშვნელოვანია მხოლოდ ბილინგუური განათლების პროგრამების ეფექტურობისთვის. განიხილეთ ჯგუფში, რა არის საჭირო ფორმალური განათლების გზით ბილინგვალის მოსწავლის აღსაზრდელად;

- (2) ჩამოთვალეთ ბილინგვური კლასის ეფექტურობის განმაპირობებელი ფაქტორები, რომლებიც განხილული იყო ამ თავში. პარალელურად, დაესწართ და დააკვირდით რომელიმე ბილინგვური პროგრამის გაკვეთილს, გაავლეთ პარალელები და აღმოაჩინეთ სხვაობები თქვენს მიერ გაკვეთილზე დასწრებისას აღმოჩენილ ფაქტორებსა და სახელმძღვანელოში განხილულ ასპექტებს შორის;
- (3) იგივე „ეფექტურობის ფაქტორების“ ჩამონათვალის გამოყენებით, შეისწავლეთ თქვენს რაიონში ერთ-ერთი ბილინგვური განათლების პროგრამა. ჩამოაყალიბეთ, რომელი ფაქტორები განაპირობებს ამ პროგრამის ეფექტურობას ან პირიქით;
- (4) დაესწართ გაკვეთილს და დიაგრამების, სკეტჩების, ფოტოების მეშვეობით დაადგინეთ ამ გაკვეთილზე არსებული გარემო. დააკვირდით და აღწუსხეთ მოსწავლეების ნაშრომები, პროექტები, ჯგუფური მუშაობის შედეგები, აქტივობების კუთხეები და გაანალიზეთ, რა სტრატეგიებს იყენებს მასწავლებელი ბილინგვური სწავლებისთვის.

თაზი 14
ბილინგვალთა წიგნიერება, ორმაგი წიგნიერება,
მულტიწიგნიერება

შესავალი

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა
წიგნიერებაზე არსებული განსხვავებული ხედვები
ორმაგი წიგნიერება
მულტიწიგნიერება გაკვეთილზე
თემთან ურთიერთობები
ოჯახისა და სკოლის ურთიერთობები

დასკვნა

თავი 14

ბილინგვალთა წიბნიერება, ორმაბი წიბნიერება, მულტიწიბნიერება

შესავალი

არსებობს სხვადასხვა ბილინგვური კლასი და სკოლა, სხვადასხვა ენა და კულტურა, შესაბამისად, არსებობს სხვადასხვა მოსაზრებები ბილინგვალთა ბავშვების წიბნიერების შესახებ. ამ მიმართულებით პოლიტიკოსთა და მშობელთა ხედვები ხშირად განსხვავებულია, განმანათლებელთა მიდგომებიც განსხვავებულია თუ რა მეთოდებითა და სტრატეგიებით უნდა მოხდეს წიბნიერების განვითარება ბილინგვალ მოსწავლეებში. ზოგიერთის აზრით, იმიგრანტი და უმცირესობის მოსწავლეთა წიბნიერება გულისხმობს მათ ასიმილაციას ახალ ენასა და კულტურაში. მეკიდრი მოსახლეობის მოსწავლეებისთვის წიბნიერება გულისხმობს წერისა და კითხვის ცოდნას ორ ან მეტ ენაში. პრესტიჟული ბილინგვური განათლების კონტექსტში კი წიბნიერება გულისხმობს მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების, მრავალმხრივი ცნობიერების, ინტერკულტურული სენსიტიურობის განვითარებას. ზოგიერთი მკვლევარი წიბნიერებას განმარტავს, როგორც კითხვის საბაზისო უნარების განვითარებას (მაგალითისთვის იხილეთ აშშ-ს კითხვის ეროვნული პანელი, 2000). მკვლევართა მეორე ნაწილი საუბრობს მრავალენოვან წიბნიერებაზე ბილინგვალ და მონოლინგვალ მოსწავლეებში (სორითი, 2000,2003)

წიბნიერებასთან დაკავშირებით მოლოდინი განსხვავებულია სხვადასხვა კონტექსტში (იმიგრანტი, მეკიდრი, ელიტის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის). სკოლა დიდ როლს თამაშობს წიბნიერების განვითარებაში, თუმცა ოჯახს, თემს, რელიგიურ ორგანიზაციებს აქვთ აგრეთვე მნიშვნელოვანი როლი ამ პროცესში, ხოლო ამ ინსტიტუტების მიერ წიბნიერების გააზრება და მოლოდინები შესაძლებელია ძალიან მრავალფეროვანი და განსხვავებული იყოს.

ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები ხშირად გაიგებულნი არიან წარუმატებლობასთან. მათ მიმართ ხშირად წიბნიერება გულისხმობს განათლებას, რომელიც შესაძლებლობას მისცემთ მათ გაიუმჯობესონ თავიანთი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი და მდგომარეობა. აღნიშნულის მიღწევა კი ხშირად დომინანტ ენაზე განათლების მიღებით ხდება. მართლაც, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ინგლისურ ენაზე განათლების მიღება მნიშვნელოვანია უმაღლეს სასწავლებელში სწავლის გასაგრძელებლად, დასაქმებისა თუ პროფესიული მობილობისთვის. „წიბნიერების განვითარება მოსწავლის საგანმანათლებლო განვითარების მთავარი მამოძრავებელია, რამეთუ ის წარმოადგენს საშვს საზოგადოებაში ინტეგრაციისთვის, ინსტრუმენტს, რომლითაც სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა ფასდება და წარმოადგენს სწავლების მთავარ მიზანს“ (ბილისტოკი, 2001 , გვ. 152). შესაბამისად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ყველა მოსწავლეს სჭირდება ინგლისურენოვანი წიბნიერება,

თუმცა ზოგიერთი მხოლოდ ელემენტარულ დონეზე ფლობს ინგლისურს, რაც განაპირობებს მათ დაბალანაზღაურებად სამსახურებს (ვალდესი, 2001).

აღსანიშნავია, რომ ამერიკის შეერთებულ შტატებში მხოლოდ მოსწავლეების ძალიან მცირე პროცენტი არის წიგნიერი ერთზე მეტ ენაში სკოლის დამთავრების შემდეგ.

„ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებში ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს წიგნიერება შეიძლება მათ მშობლიურ ენაზე განუვითარდეთ. მოგვიანებით ამ თავში განვიხილავთ საკითხს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები წიგნიერები უნდა გახდნენ ჯერ მშობლიურ ენაზე და შემდეგ დომინანტ ენაზე თუ პირიქით. მანამდე კი განვიხილავთ სხვადასხვა ხედვებს ზოგადად წიგნიერების შესახებ.

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა წიგნიერებაზე არსებული განსხვავებული ხედვები

უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული მიდგომა

ამერიკის შეერთებულ შტატებში 2001 წელს მიღებული აქტით „No Child Left Behind“ განისაზღვრა, რომ ინგლისურ ენაზე წიგნიერება საბავშვო ბაღიდან მესამე კლასის ჩათვლით გულისხმობს მოსწავლეებისთვის ფონემატური, აკუსტიკური, ლექსიკური და სრულყოფილი კითხვის უნარების განვითარებას. წიგნიერების მსგავს ფორმულირებას მეცნიერები უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულ მიდგომას უწოდებენ. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ეს მიდგომა სათავეს იღებს კითხვის ეროვნული პანელის (2000) ინიციატივით, რომელიც ეფუძნებოდა კითხვისა და კითხვის სწავლების შესახებ არსებული სამეცნიერო ლიტერატურის ანალიზს. შესაბამისად, ფონემატური, აკუსტიკური, ლექსიკური და სრულყოფილი კითხვის უნარების განვითარება წარმოადგენს ხშირ შემთხვევაში მასწავლებელთათვის მთავარ მიზანს და ისინი ყურადღებას ადარ აქცევენ წიგნიერებისთვის მნიშვნელოვან სხვა ასპექტებს, რომლებიც ქვემოთ იქნება განხილული.

უნარებზე ორიენტირებული მიდგომა გულისხმობს შეფასების სისტემას სტანდარტიზებულ ტესტებზე დაყრდნობით. აღნიშნული ტესტებით არ მოწმდება ფიქრისა და გააზრების უნარები. აღსანიშნავია, რომ შეფასების სისტემა განსაზღვრავს სწავლების სტრატეგიებსა და მიდგომებს. სწავლება ხდება ტესტირებისთვის მოსამზადებლად, რაც ხელს უშლის მოსწავლეებში ენის ფლობისა და აზროვნების მაღალი კომპეტენციების განვითარებას. აქვე აღსანიშნავია, რომ უნარებზე ორიენტირებული მიდგომის უარყოფა არ შეიძლება, რამეთუ ის მნიშვნელოვანია ადრეული წიგნიერების პროგრამებისთვის (კითხვის ეროვნული პანელი, 2000). ენობრივი უმცირესობებისათვის ინგლისურ ენაზე წიგნიერებაზე ორიენტირება დაწყებით კლასებში შეუძლებელს ხდის მოსწავლის მშობლიური ენისა და კულტურის ინკორპორაციაც მოხდეს სასწავლო პროცესში.

არ არსებობს უნივერსალური მეთოდი, თუ როგორ უნდა განვავითაროთ მოსწავლეებში წიგნიერება (სნოუ და მისი კოლეგები, 1998). მიუხედავად ამისა, გინესიიმ და მისმა კოლეგებმა (2005) ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებული მიდგომების მიმოხილვისას დაასკვნეს, რომ ინტერაქტიული სწავლების მეთოდი და მიზანმიმართული მიდგომა, და აგრეთვე ამ ორი მიდგომის კომბინაცია, გახლავთ ყველაზე ეფექტური ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის წიგნიერების განსავითარებლად. თუმცა, აქვე აღსანიშნავია, რომ „ეფექტურობის“ გააზრებაც სხვადასხვა ავტორის, პოლიტიკოსისა თუ სოციალური ჯგუფის მიერ სხვადასხვანაირად ხდება, რასაც ამ თავის განმავლობაში განვიხილავთ.

უნარებზე ორიენტირებული მიდგომა თავის ასახვას ჰპოვებს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებზე. იგი ხშირად დაკავშირებულია ამ მოსწავლეთა ასიმილაციასთან. ამ მიდგომის გააზრებით, მოსწავლეს სჭირდება წიგნიერება, რომლითაც ის მოახერხებს საზოგადოებაში ფუნქციონირებას, რამაც სათავე დაუდო ფუნქციური წიგნიერების მიდგომას.

კონსტრუქტივისტული მიდგომა

უნარებზე ორიენტირებული მიდგომისგან განსხვავებით, არსებობს კონსტრუქტივისტული მიდგომა, რომელიც რელევანტურია ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთათვის. ეს მიდგომა გულისხმობს, რომ მოსწავლეს აქვს საკუთარი აღქმა ტექსტთან მიმართებაში, ანუ ინდივიდუალურად ყველა მოსწავლე საკუთარი გამოცდილებისა და ბექგრაუნდის, ენობრივი და კულტურული, სოციალური კონტექსტის გათვალისწინებით, საკუთარი ხედვით განიხილავს სასწავლო მასალას. აღნიშნული მიდგომა მომდინარეობს ვიგოცკის თეორიიდან, რომლის მიხედვითაც, მოსწავლეები განიხილებიან, როგორც ცოდნის შემქმნელები გაკვეთილზე, ცოდნა იქმნება მოსწავლეების/მოსწავლისა და მასწავლებლის/მშობლების სოციალური ინტერაქციის შედეგად. ამ მიდგომის მიხედვით, მნიშვნელოვანი სასწავლო სტრატეგიებია სკეიფოლდინგი და თანატოლთა სწავლება, რის შედეგადაც მოსწავლე „უახლესი განვითარების ზონიდან“ გადაინაცვლებს „პოტენციური განვითარების ზონაში“.

კონსტრუქტივისტული მიდგომის პირობებში, ყველა მოსწავლე თავისებურ განსხვავებულ ინტერპრეტაციას უკეთებს სასწავლო მასალას. თუ მოსწავლის ხედვები და ტექსტის აღქმა სცილდება სკოლის მიზნებსა და დანიშნულებას, იკვეთება მასწავლებლის სერიოზული როლი, რათა მან მოახერხოს აღნიშნული ნაპრალის ამოვსება. კონსტრუქტივისტული მიდგომის მიხედვით, მასწავლებლის როლი ისედაც გაზრდილია, მასწავლებელი წარმოადგენს მედიატორს სხვადასხვა კულტურული წარმომავლობის მოსწავლეებს შორის არსებული ხედვების გასაანალიზებლად და ესმარება მოსწავლეებს სხვადასხვა ხედვის გამოყენებით ცოდნის შექმნაში.

სოციოკულტურული მიდგომა

ენობრივი უმცირესობების საჭიროებებს ითვალისწინებს წიგნიერების სოციოკულტურული მიდგომაც. ველსი და ჩან-ველსი (1992) აღნიშნავენ, რომ „წიგნიერება გულისხმობს მიდრეკილებას, რომ სხვადასხვა ტიპის ტექსტების მეშვეობით ინდივიდს გააჩნდეს ფართო ქმედებების, ფიქრისა და გრძნობების არეალი, რომლის გამოყენებაც შესაძლებელია მიზანმიმართული სოციალური აქტივობების კონტექსტში“ (გვ 147). ეს განმარტებაც ნათელს ხდის, რომ სხვადასხვა კულტურული ჯგუფი შეიძლება განსხვავებულ დატვირთვასა და მნიშვნელობას ანიჭებდეს წიგნიერებას. ცხადია, რომ წიგნიერებას გააჩნია სოციალური დატვირთვა და შესაბამისად, მრავალი ავტორი ხმარობს ტერმინებს: „წიგნიერება“ და „მულტიწიგნიერება“ (მარტინ-ჯონსი და ჯონსი, 2000). სიტყვა წიგნიერების მრავლობითში ხმარება მიუთითებს, რომ წიგნიერება არ არის მკვეთრად განსაზღვრული და ავტონომიური ტერმინი.

წიგნიერება არის სხვადასხვა სოციალური პრაქტიკა: კითხვისა და წერის ხერხები, დაწერილი ტექსტი, რომელიც დაკავშირებულია სოციალურ პროცესებთან, რომელიც იწვევს სხვადასხვა კულტურულ და სოციალურ კონტექსტში გარკვეულ ინდივიდუალურ ქმედებას... მრავალ წიგნიერებაზე ფოკუსირება გულისხმობს წერისა და კითხვის პრაქტიკის მრავალფეროვნების განსხვავებულ და მრავალსახოვან აღიარებას და სხვადასხვა ტექსტის ჟანრი, სტილი და ტიპი ასოცირებულია სხვადასხვა აქტივობასთან, კონტექსტთან და სოციალურ იდენტობასთან (მარტინ-ჯონსი, ჯონსი 2000, გვ. 4-5).

ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია სთრითის (2000) ნაშრომი, რომელიც განიხილავს ამ კონტექსტში არსებულ სხვადასხვა ტერმინს.

წიგნიერების სოციოკულტურულმა მიდგომამ შემოიტანა წიგნიერების გააზრებაში „დისკურსის“ იდეა, რაც გულისხმობს, რომ წიგნიერება არ არის მხოლოდ წერის და კითხვის უნარი, არამედ საუბრის, მოსმენის, ინტერაქციის, მრწამსის, ღირებულებების და გრძნობების ერთობლიობაა, რომელიც აუცილებელი არ არის, რომ ისწავლებოდეს. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები უკვე სკოლაში შედიან არსებული „დისკურსით“, რომელიც ზოგჯერ განსხვავდება სკოლის „დისკურსისგან“, რაც განაპირობებს სწორედ უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ ჩამორჩენას.

სოციოკულტურული წიგნიერება გულისხმობს უნარს, რომ კითხვისას შეძლო შესაბამისი კულტურული ცოდნისა და მნიშვნელობის გააზრება (დიაცი და ფლორესი, 2001), თეორიულად, ინდივიდი შეიძლება იყოს ფუნქციურად წიგნიერი, მაგრამ, ამავე დროს, იყოს კულტურულად უწიგნიური (კითხულობდეს გააზრების გარეშე). წერისა და კითხვისას, მოსწავლეს არა მხოლოდ შეაქვს თავისი გამოცდილება, არამედ, საკუთარი ღირებულებებისა და რწმენის საფუძველზე, მასში კონსტრუირდება ახალი ცოდნა. კულტურული მემკვიდრეობა ინტერნალიზდება კითხვის მეშვეობით, შესაბამისად, ენობრივი უმცირესობების წიგნიერების სასწავლო პროგრამები დაფუძნებულია პრინციპებზე, რომ მოსწავლემ სოციალიზაცია მოახდინოს მშობლიურ კულტურულ მემკვიდრეობაზე დაფუძნებით. თუმცა არის განსხვავებული მიდგომებიც, რომელიც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა ასიმილაციას დომინანტ კულტურასა და ენაში.

ასიმილაციონისტური მიდგომა მნიშვნელოვანია ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა საზოგადოებაში ინტეგრაციისთვის. ამ შეხედულებისგან მკვეთრად განსხვავდება კულტურული პლურალისტების ხედვა: სახელმწიფო ერთიანობა არ გულისხმობს განსხვავებული კულტურული წიგნიერების ან მულტიწიგნიერების არარსებობას. მულტიწიგნიერება ხელს უწყობს სამყაროს მრავალფეროვან აღქმას.

განსაზღვრულ ქვეყანასა თუ რეგიონში, სხვადასხვა კულტურის სახესხვაობის პირობებში „ადგილობრივი წიგნიერების“ საკითხიც წამოიჭრება. სთრითი (1994, 2002) ადგილობრივ წიგნიერებას მიაკუთვნებს რეგიონალურ და ადგილობრივ კულტურასთან დაკავშირებულ წიგნიერების სხვადასხვა გამოვლენას (რაც განსხვავებულია ეროვნული კულტურისგან). ადგილობრივი წიგნიერება ხელს უწყობს ენობრივი უმცირესობის კულტურული იდენტობის შენარჩუნებას, მაგალითად, ინგლისურენოვანი წიგნიერების დომინაციას მთელს მსოფლიოში. ადგილობრივი წიგნიერების მიდგომით ადამიანთა წიგნიერება მათი ცხოვრების, სათემო ურთიერთობებისა და ადგილობრივი კულტურის რელევანტურია.

წიგნიერების კრიტიკული მიდგომა

წიგნიერების საკითხი შეიძლება გამოყენებული იყოს საზოგადოებაში სტატუს-კვოს შესანარჩუნებლად, რომ ძალაუფლების მქონე ჯგუფებმა შეინარჩუნონ ძალაუფლება, ხოლო დაქვემდებარებული ჯგუფები ისევ იგივე მდგომარეობაში დარჩნენ. წიგნიერების საკითხი შეიძლება გამოიყენონ ენობრივი უმცირესობების ჯგუფების კონტროლის მიზნითაც. პოლიტიკური პროპაგანდა ზეგავლენას ახდენს მასების აზროვნებასა და გონებაზე. წიგნიერება სკოლაში ან სხვა ფორმალურ თუ არაფორმალურ დაწესებულებებში შეიძლება გამოიყენონ საზოგადოებაში გარკვეული ჯგუფის ჰეგემონიის შესაქმნელად. წიგნიერება შეიძლება აგრეთვე გამოიყენონ სხვადასხვა ღირებულებების, რწმენის, დამოკიდებულებების დასანერგად. ანალოგიურად, ზოგიერთი რელიგია გააზრებულად იყენებს წიგნიერებას მოსწავლეებში შესაბამისი რელიგიური ღირებულებების ჩასანერგად.

ძალაუფლებისა და სტატუსის საკითხითაა გამოწვეული „სწორი ენის“ შერჩევის თემაც და ხშირ შემთხვევაში ენობრივი უმცირესობები ათვითცნობიერებენ, რომ მათი ენა და კულტურა არ არის დომინანტური და მათთვის მართებულია წიგნიერების განვითარება „სწორ ენაზე“ ანუ დომინანტ ენაზე.

წიგნიერების კრიტიკულ მიდგომას გააჩნია გარკვეული ფილოსოფიური საფუძვლებიც. აღნიშნული ფილოსოფიით, არც ერთ კულტურას, მათ შორის არც დასავლურს – არ აქვს მონოპოლია აზროვნებაზე, ცოდნაზე, სიბრძნესა და გაგებაზე. პოსტმოდერნიზმი ემყარება რწმენას, რომ არ არსებობს უტყუარი სიმართლე, კულტურის გარეშე არსებული სიბრძნე, არ არსებობს ქალის, ეთნიკური ჯგუფებისა თუ ენობრივი უმცირესობებისთვის დამახასიათებელი მუდმივი და შეუცვლელი თვისებები. პოსტმოდერნიზმისთვის ყველა მნიშვნელობა არასტაბილურია და არც ერთი არ არის ნეიტრალური, თუმცა იცვლება გამუდმებული მოლაპარაკებებისა და რეკონსტრუქციის შედეგად.

უმცირესობათა აზრი ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც უმრავლესობის, პრივილეგირებულთა და ღარიბთა აზრი თანაბრად გასათვალისწინებელია, დაჩაგრულთა პოზიციები, მჩაგვრელთა პოზიციების მსგავსად, ვალიდურია.

წიგნიერება შეიძლება იყოს ენობრივი უმცირესობების როგორც ჩაგვრის, აგრეთვე განთავისუფლების ინსტრუმენტი (ჰორნბერგერი, 1994). ის შეიძლება იყოს წარმატებისა და შესაძლებლობის გზაზე წარუმატებლობის მიზეზი, ისევე, როგორც გაძლიერების საშუალება. ფრეირე (1970, 1973, 1985) და ფრეირე და მანელო (1987) წარმოაჩენენ მაგალითებს, როცა წიგნიერება იქცა გარკვეული ჯგუფების დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში ყოფნის საფუძველი. ავტორების აზრით, წიგნიერება უნდა გასცდეს წერისა და კითხვის საზღვრებს და მოიცვას ადამიანთა ცნობიერება მათ გარშემო არსებული სოციოკულტურული კონტექსტისა და პოლიტიკური გარემოს შესახებ. აღნიშნულის მიღწევა კი შესაძლებელია მშობლიურ ენაზე წიგნიერებასთან ერთად ადგილობრივ/რეგიონალურ/საერთაშორისო მულტიწიგნიერების გზით.

ენობრივი უმცირესობებისათვის წიგნიერება შეიძლება გახდეს ლინგვისტური აქტივიზმის დაწყების საფუძველი, რაც გულისხმობს, რომ წიგნიერების გზით ისინი გებულობენ საკუთარი სუბორდინირებული მდგომარეობის შესახებ და უჩნდებათ სურვილი შეცვალონ ეს მდგომარეობა.

საინტერესოა, რა ალტერნატივას გვთავაზობს წიგნიერების კრიტიკული მიდგომა? ამ მიდგომის მიხედვით, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ შესაძლებლობა საკუთარი პოზიციიდან მოახდინონ ამათუ იმ ტექსტის შეფასება და ინტერპრეტაცია. მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ ერთსა და იმავე საკითხზე განსხვავებული კულტურული ხედვები და თვითონვე მოახდინონ ამ საკითხის გააზრება ინტერპრეტაციებს და არსებულ გამოცდილებებს შორის სხვაობები კი უნდა გაანალიზდეს და შედარდეს ერთმანეთთან (გოლდშტეინი, 2002). გააზრების მრავალფეროვნება უნდა იყოს აღიარებული და ღირებული.

აღმა ფლორ ადამ (1988, 1988ბ) წიგნიერების კრიტიკულ მიდგომაზე დაფუძნებით, გამოყო ოთხი ფაზა მოსწავლეებში კითხვის უნარის განვითარებისთვის ამერიკის შეერთებული შტატების ბილინგვალი მოსწავლეებისთვის, რაც ეფუძნება პაოლო ფრეირეს ნაშრომს.

აღწერითი ფაზა

აღწერითი ფაზის დროს ტექსტთან მიმართებით მასწავლებელი სვამს კითხვებს: რა მოხდა მოთხრობაში? ვინ რა და როგორ გააკეთა? და ა.შ. მსგავსი შეკითხვები, ალბათ, ისმება ყველა კლასში, თუმცა, კრიტიკული მიდგომის მიხედვით, ცოდნა უნდა განივრცოს და არ უნდა მოიცავდეს მხოლოდ აღწერით ნაწილს.

პერსონალური ინტერპრეტაციების ფაზა

ამ ფაზაზე მოსწავლეებს ეკითხებიან: ჰქონიათ თუ არა მათ ტექსტში მოთხრობილი ამბის მსგავსი გამოცდილება? რას გრძნობთ, როცა მოთხრობას კითხულობთ? მოგეწონათ? რა ტიპის ემოციები გაქვთ? თქვენს ოჯახს ან თემს თუ ჰქონია ტექსტში აღწერილი მოთხრობის მსგავსი ისტორიები ან გამოცდილება? აღმა ფლორ ადა მიუთითებს, რომ მსგავსი

კითხვები ზრდის მოსწავლის თვითრწმენას და თავდაჯერებას. ისინი გრძნობენ, რომ მათი გამოცდილება, ოჯახი, თემი და კულტურა დაფასებულია მასწავლებლისა და მოსწავლეთა მიერ. ამასთანავე, მოსწავლეები აცნობიერებენ, რომ „სწავლა მხოლოდ მაშინ ხორციელდება, როცა ადგილი აქვს მიღებული ინფორმაციის ანალიზს მოსწავლეთა გამოცდილებასა და ემოციებზე დაყრდნობით“ (ადა, 1988 , გვ.104).

კრიტიკული ანალიზის ფაზა

ტექსტი გამოიყენება სხვადასხვა ფართო სოციალური საკითხების განსახილველად ან განზოგადებისთვის. მასწავლებელი ეკითხება მოსწავლეებს: ტექსტი ვალიდურია? რა ტიპის პიროვნების ან გამოცდილების წახალისება ხდება ტექსტით? არსებობს სხვა გზები და საშუალებები, რის მიხედვითაც შეიძლება ტექსტის კონსტრუირება? როგორ და რატომ მოიქცეოდნენ სხვადასხვა კულტურის, სოციალური კლასისა თუ სქესის ინდივიდები მოთხრობაში აღწერილ სიტუაციაში? მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ გაანალიზონ, გამოხატონ და საკუთარ გამოცდილებაზე დაფუძნებით განაგრძონ მოთხრობა.

შემოქმედებითი ქმედებების ფაზა

მოსწავლეებს ავალბენ ჩამოაყალიბონ, თუ როგორ გამოიყენებენ საკუთარ ცოდნას ცხოვრების გასაუმჯობესებლად იმ პრობლემების მოსაგვარებლად, რომელთაც აწყდებიან. ამ დროს კრიტიკული მიდგომის ტრანსფორმირება ხდება კონსტრუქციულ ქმედებაში. მაგალითად, მოსწავლეებმა შეიძლება გადაწყვიტონ, წერილი მისწერონ პოლიტიკოსებს, ან მობილიზება გაუწიონ საკუთარ მეგობრებს, მეზობლებს, თემის წევრებს, რათა ზეწოლა მოახდინონ მათზე, ვისაც გააჩნია ძალაუფლება და სტატუსი. შემოქმედებითი ქმედებების ფაზის დროს მოსწავლე იღებს გადაწყვეტილებებს და პასუხისმგებელია ამ გადაწყვეტილებების შესრულებაზე. მოსწავლეებმა შეიძლება გააკეთონ გაზეთი ან ბუკლეტი, რასაც გაავრცელებენ სკოლაში სხვა მოსწავლეებშიც და ამით საკითხის ირგვლივ მოახდენენ სკოლის ყველა მოსწავლის მობილიზებას. მათ შეიძლება დაწერონ პეტიცია, დაწერონ პიესა ან პროზაული ნაწარმოები, ითამაშონ სპექტაკლი, რის მეშვეობითაც მოახდენენ ამა თუ იმ საკითხის ანალიზს ერთი მხრივ და, მეორე მხრივ, ამ საკითხზე სხვათა ინფორმირებას. გოლდშტეინს (2002) აქვს უფრო ფართო ჩამონათვალი, თუ რა შეიძლება გააკეთონ მოსწავლეებმა წიგნიერების კრიტიკული მიდგომის კონტექსტში, შემოქმედებითი ქმედებების ფაზისას.

ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში არის წარმოდგენილი მახასიათებლები, რაც განასხვავებს „ტრანსმისიურ“ და „კრიტიკულ“ სასწავლო გარემოს:

ფუნქციური წიგნიერება/ტრანსმისიური გაკვეთილები

- (1) წიგნიერება გულისხმობს სწორი პასუხების შემოხაზვას ცხრილებში არსებულ კითხვებზე, აგრეთვე ბლანკების სწორად შევსებას;
- (2) წიგნიერება გულისხმობს წაკითხული ტექსტიდან დახურულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემის უნარს;
- (3) წიგნიერება ნიშნავს სიტყვების წაკითხვას, ისე რომ ზოგჯერ ამ

სიტყვების მნიშვნელობის გააზრებაც ვერ ხდება;

(4) წიგნიერება არის, როცა მოსწავლე კითხულობს მასწავლებლისა და სხვა მოსწავლეების წინაშე ხმამაღლა და აქვს კარგი წარმოთქმა, ინტონაცია და აქცენტი;

(5) წიგნიერება არის სიტყვების სწორად დაწერის უნარი მართლწერისა და გრამატიკის თვალსაზრისით;

(6) წიგნიერება მექანიკურად ვითარდება სავარჯიშოების, პრაქტიკული დავალებებისა და ტესტების შესრულების გზით;

(7) წიგნიერება ასწავლის გაკეთებას, და არა სავალდებულოდ აზროვნებას.

წიგნიერების კრიტიკული მიდგომის გაკვეთილები

- 1) წიგნიერია ინდივიდი, თუ ის არის აქტიური მკითხველი და მწერალი;
- 2) წიგნიერება გულისხმობს კითხვით სიამოვნების მიღებას, დამოუკიდებელი აზროვნების განვითარებას და წერისა და კითხვის შესახებ განსჯის უნარს;
- 3) წიგნიერება არის მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის საკუთარი ხედვებისა და გამოცდილებების გაზიარების პროცესი;
- 4) წიგნიერება არის ინდივიდის მიერ საკუთარი თავის შეცნობა, საკუთარი ცხოვრების, ოჯახის, თემის, სოციალური და პოლიტიკური კონტროლის გააზრება, მას-მედიის საშუალებების გამოყენების უნარი;
- 5) წიგნიერება გულისხმობს წერისა და კითხვის მიღმა არსებული ძალთა თანაფარდობის გააზრების უნარს;
- 6) წიგნიერება გულისხმობს ცოდნის კონსტრუირებასა და რეკონსტრუირებას, მოთხრობაში წარმოდგენილი საკითხის კრიტიკულად გაანალიზების უნარს;
- 7) წიგნიერება არის წერის აქტიური უნარი, უნარი, რომ აუდიტორიიდან გამომდინარე მოახერხო რელევანტურად დაწერა;
- 8) წიგნიერება არის საზოგადოებაში არსებული სიმდიდრის, სტატუსის, ძალაუფლების და პრივილეგიების გააზრების და რეფლექციის უნარი;
- 9) წიგნიერება გულისხმობს შემოქმედებით აზროვნებას, ალტერნატიული წინადადებების, მოსაზრებების, გადაწერის გზების, ხედვების დაყენების უნარს, რომელიც შეიძლება საკმაოდ რადიკალურიც კი იყოს;
- 10) წიგნიერება გულისხმობს სამყაროს შემეცნებისა და ინტერპრეტირების უნარს. გააანალიზო, ახსნა, იკამათო იმ სამყაროს შესახებ, სადაც აღამიანები ცხოვრობენ.

ორმაგი წიგნიერება

შესავალი

ამ ქვეთავში განვიხილავთ ორმაგი წიგნიერების საკითხს და ორმაგი წიგნიერების განსავითარებლად ოჯახსა და გაკვეთილზე საჭირო ყველაზე ეფექტურ სტრატეგიებს. ორმაგი წიგნიერებას გააჩნია უპირატესობები, როგორც ინდივიდუალურ აგრეთვე საზოგადოებრივ დონეზე. სახელმძღვანელოს მესამე და მეოთხე თავებში უკვე განვიხილეთ, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ორმაგი წიგნიერებას უმცირესობათა ენების გადარჩენის, შენარჩუნებისა და განვრცობის თვალსაზრისით. ორმაგი წიგნიერების პირობებში, უმცირესობათა ტრადიციები და კულტურა ვითარდება და გადაეცემა თაობიდან თაობას. ლიტერატურის კითხვა უმცირესობათა ენებზე შეიძლება ხდებოდეს განათლებისთვის და რეკრეაციისთვის, სასწავლად და გასართობად. უმცირესობათა ლიტერატურას ემატება რელიგიური და მორალური სწავლებაც და შესაბამისად წიგნიერებას აქვს როგორც ემანსიპატორული აგრეთვე საგანმანათლებლო დანიშნულება. ბრიტანეთში შედგენილ ბალოკის ანგარიშში (1975) ნათქვამია:

ლიტერატურა ყველაზე რთული და განსხვავებული ფორმებით აზიარებს მოსწავლეს ენასთან. ლიტერატურაში გადმოცემულია მკითხველის ცნობიერების მიღმა არსებული ხალხის ფიქრები, გამოცდილება და განცდები... ლიტერატურის მეშვეობით მკითხველი წარმოდგენითი გააზრების მეშვეობით გრძნობს იმას, რაც რეალურად არასდროს განუცდია; ლიტერატურა აძლევს მკითხველს გამოცდილებას, მიუხედავად იმისა, რომ რეალურ ცხოვრებაში მას მსგავსი გამოცდილება არასდროს ჰქონია (გვ. 125).

ამ ციტატითაც ნათელია, თუ რა მნიშვნელობა აქვს წიგნიერებას ენობრივი უმცირესობებისთვის საკუთარი კულტურის შენარჩუნებისა და ტრანსმისიისთვის. მხოლოდ ზეპირმეტყველება არ არის საკმარისი კულტურის შესანარჩუნებლად, წიგნიერება ზრდის ინდივიდების რწმენას და დაფასებას საკუთარი კულტურული წარმომავლობის შესახებ. წიგნიერება იძლევა სამყაროს აღქმის შესაძლებლობას და განსაზღვრავს ინდივიდის შემეცნებას (ველსი, 1986). ორმაგი წიგნიერება კი ხელს უწყობს სხვადასხვა სოციალური თუ კულტურული სამყაროს აღქმის უნარის განვითარებას. ამასთანავე, ორმაგი წიგნიერება იწვევს კოგნიტურ განვითარებას და უკეთეს პროცესირების უნარს. სვეინი და ლეჰკინი (1991) აღნიშნავენ, რომ მშობლიურ ენაზე წიგნიერება და შემდგომ ორმაგი წიგნიერება არის ბილინგვალებისთვის კოგნიტური განვითარების საფუძველი. თუმცა, მშობლიურ ენაზე წიგნიერება, კულტურული უპირატესობების კვალდაკვალ, ხასიათდება პრაქტიკული ხასიათის პრობლემებით. მაგალითად, ზოგიერთ ენას არ გააჩნია დამწერლობა, ალფაბეტი ან გრამატიკა, არ გააჩნიათ საგანმანათლებლო რესურსები, ამ ენის მასწავლებლები ძალიან ცოტაა და მათი პროფესიული განვითარება არ ხდება. პოლიტიკური თვალსაზრისითაც, მშობლიურ ენაზე სწავლება ზოგჯერ აღქმულია ქვეყნის მთლიანობის საფრთხედ და ამ შემთხვევაში ასიმილატორული პოლიტიკა არის დომინანტური.

ორმაგი წიგნიერების განვითარება

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები ფუნქციონირებენ უმრავლესობის და უმცირესობის საზოგადოებებში; შესაბამისად, მათთვის მნიშვნელოვანია ორმაგი წიგნიერება. ასეთ ვითარებაში ხშირად ისმის მშობლებისა და მასწავლებლების მხრიდან ისეთი შეკითხვები, როგორცაა: უმჯობესია, რომ სრულყოფილად წიგნიერი იყო ერთ ენაში, ვიდრე ნახევრად წიგნიერი ორ ენაში? ერთ ენაში წიგნიერება ხელს უშლის მეორე ენაში წიგნიერებას? შეკითხვები ძირითადად უარყოფითი დატვირთვისაა, თუმცა გვხვდება საპირისპიროც. მაგალითად, ერთ ენაზე წიგნიერება ხელ უწყობს მეორე ენაში წიგნიერებას? წერისა და კითხვის უნარები როცა განვითარებულია ერთ ენაში, უფრო ადვილად ხდება მისი ტრანსფერი მეორე ენაში? არსებულ კვლევებს თუ მიმოვიხილავთ (ჰორნბერგერი, 1989; კრაშენი, 1996, 20020; მაკკეი და მისი კოლეგები, 1997; ედვარდსი, 1998) იკვეთება ორმაგი წიგნიერების პოზიტიური ეფექტები.

ბიალისტოკი (1997, 2001, 2001გ) აჩვენებს, რომ ბავშვებმა, რომლებმაც ადრეულ ასაკში ისწავლეს ორ ენაზე კითხვა, უპირატესობა აქვთ მონოლინგვალ თანატოლებთან შედარებით. მან ექსპერიმენტი ჩაუტარა 4 და 5 წლის ბილინგვალ და მონოლინგვალ ბავშვებს, რომლებსაც აჩვენა ორი სურათი. ერთ სურათზე ხე იყო დახატული, ხოლო მეორეზე ძაღლი. შემდეგ მკვლევარმა გააკეთა ფურცელზე წარწერა „ხე“, რომელიც მიაწება ხის სურათის ქვეშ. ცოტა ხნის გასვლის შემდეგ მან შეუცვალა წარწერას ადგილი და იგი განათავსა ძაღლის ნახატის ქვეშ. ამის შემდეგ ბავშვებს დაუსვეს კითხვა, თუ რას გამოხატავდა წარწერა. მონოლინგვალ ბავშვების მხოლოდ მესამედმა უპასუხა სწორად, ხოლო ბილინგვალ ბავშვებიდან უმრავლესობამ სწორი პასუხი გასცა. ბიალისტოკი ასკვნის, რომ ბავშვები, რომლებიც ორ ენაზე ეცნობიან მოთხრობებსა თუ ნაბეჭდ მასალას, უფრო ადვილად აანალიზებენ სიტყვის წარმოთქმასა და ფურცელზე გამოხატულ წარწერას შორის არსებულ კავშირს.

კვლევის დროს, ბილინგვალ ბავშვებს ჰქონდათ ყოველთვის უკეთესი შედეგი თავისი განვითარებით, ამ მიმართულებით დაახლოებით ერთი წლით უსწრებდნენ თავიანთ მონოლინგვალ თანატოლებს. საშუალოდ, მონოლინგვალების 40% პასუხობდა სწორად, ხოლო ბილინგვალების 80%... ორი წერთი სისტემის და ორი ტიპი წიგნების გაცნობით, ბილინგვალ ბავშვები აცნობიერებენ, რომ დაწერილი ფორმები წარმოადგენენ მოთხრობის სიმბოლურ სისტემას (ბიალისტოკი, 2001გ, გვ. 22).

კვლევები აგრეთვე ადასტურებენ, რომ მშობლიურ ენაში არსებული აკადემიური და ლინგვისტური უნარების ტრანსფერი მეორე ენაში ადვილად ხდება, ანუ, მოსწავლემ, რომელმაც ისწავლა კითხვა ესპანურ ენაზე არ აქვს პრობლემა დაიწყოს კითხვის სწავლა ინგლისურ ენაზეც. აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული ტრანსფერი გაცილებით მარტივად ხდება, თუ ეს ორი ენა მეტ-ნაკლებად მსგავსია (მაგალითად, ინგლისურ-ფრანგული), ტრანსფერი გართულებულია თუ ენები, მათი დამწერლობა, გრამატიკული სტრუქტურა და ა.შ. მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან (ინგლისური და ჩინური).

აღსანიშნავია, რომ ერთი ენიდან მეორე ენაზე წიგნიერების ტრანსფერი არ ხდება უპირობოდ და დამოკიდებულია კონტექსტსა და შემსწავლელის მახასიათებლებზე. შემდეგმა ფაქტორებმა შეიძლება

ითამაშოს მნიშვნელოვანი როლი: (1) სკოლის, ოჯახისა და თემის გარემომ, რაც ხელს უწყობს სწავლების პროცესს (მაკკეი და მისი კოლეგები, 1997); (2) ენობრივ უნარებსა და ენის სწავლისა და სწავლების სტრატეგიებს შორის არსებულმა სხვაობებმა; (3) მეტალინგვისტურ უნარებს შორის არსებულმა სხვაობებმა; (4) თანატოლებსა და ენებს შორის არსებულმა ურთიერთობებმა (მაკკეი და მისი კოლეგები, 1997, ბიალისტოკი, 20001გ); (5) მეორე ენაში კითხვის უნარების განვითარება დამოკიდებულია ნაწილობრივ ამ ენაში ბავშვის კომპეტენციებზე (ლი და შალერტი, 1997). ბავშვს, რომელიც არის წიგნიერი მშობლიურ ენაში, სჭირდება მშობლიურსა და მეორე ენაში არსებული სხვაობების გააზრება, რისთვისაც დამატებითი სწავლებაა აუცილებელი და შესაბამისად, სწავლების ეს პროცესიც განსაზღვრავს წიგნიერების ტრანსფერის ეფექტურობასა თუ არაეფექტურობას.

კენერმა (2004ა) შემოგვთავაზა განსხვავებული ხედვა ბილინგვალ ბავშვებში წიგნიერების განვითარებასთან მიმართებით. მისი აზრით, ბილინგვალ ბავშვებში ორმაგი წიგნიერების განვითარება სინქრონიულად ხდება და არა ცალ-ცალკე, ანუ ადვილი არ აქვს ერთ ენაზე წიგნიერების განვითარებას და შემდგომ მეორე ენაზე მის ტრანსფერს. მან კვლევა ჩაატარა ლონდონში მცხოვრებ 6 წლის ბავშვებში, რომლებიც სწავლობდნენ ინგლისურთან ერთად ჩინურად, არაბულად ან ესპანურად წერას და ბავშვები ეძებდნენ განსხვავებებს სხვადასხვა წერით სისტემებს შორის. სხვადასხვა ლინგვისტურ სამყაროსთან ზიარებით მოსწავლეები ახერხებდნენ წერითი სისტემების შემოქმედებითად ინტეგრირებას და წარმოდგენით სინთეზს.

ერთი ენიდან მეორე ენაში ტრანსფერს აქვს პრაქტიკული დანიშნულება მასწავლებლებისთვის. რადგან ტრანსფერი ხდება, ამიტომ საჭიროა მასწავლებლებმა კოორდინირებულად იმუშაონ, რომ ერთი და იმავე საკითხის სწავლება არ მოხდეს სხვადასხვა ენაზე. მაგალითად, თუ მოსწავლეებმა მეტაფორა ისწავლეს ინგლისურად, აღარ არის აუცილებელი მათ მეტაფორა შეისწავლონ ესპანურადაც. ისინი ადვილად შეძლებენ ინგლისურად მიღებული ცოდნის ტრანსფერს ესპანურ ენაში. თანამშრომლობა, კოორდინაცია, შესასწავლი საკითხების ინტეგრაცია და სინქრონიზაცია არის მნიშვნელოვანი საკითხები, რასაც უნდა ითვალისწინებდნენ ბილინგვური განათლების პროგრამების მასწავლებლები და ხელმძღვანელობა.

შემმატებელი და შემამცირებელი კონტექსტი

მნიშვნელოვანი საკითხია კონტექსტი, რომელშიც ხდება ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერების განვითარება. ორმაგი წიგნიერების განვითარების სტრატეგიები არ არის უნივერსალური და ის დამოკიდებულია კონტექსტზე. მაგალითად, კანადური იმერსიის პროგრამებში კონტექსტი შემმატებელია, რადგან უმრავლესობის მოსწავლეები საკუთარი მშობლიური ენის ინგლისურის კვალდაკვალ ეუფლებიან დამატებით ფრანგულ ენას და ამასთანავე ორივე ენას აქვს მაღალი ადგილობრივი თუ საერთაშორისო სტატუსი და პრესტიჟი. მსგავს პროგრამებში ფრანგულ ენაზე წიგნიერება ვითარდება ისე, რომ ამით არ

ზარალდება მოსწავლეში ინგლისურ ენაზე არსებული ცოდნა (იხილეთ მე-12 თავი). შემამცირებელ კონტექსტში (ძირითადად ბილინგვური განათლების „სუსტ“ პროგრამებში“ მოსწავლე სწავლობს მეორე ენას მშობლიური ენაში კომპეტენციების გაქრობის ხარჯზე.

მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანი საკითხია როდის უნდა მოხდეს მეორე ენაზე წიგნიერების განვითარება. ერთ-ერთი მოდელი გულისხმობს წიგნიერების ორივე ენაზე სინქრონიულად განვითარებას, მაგალითად, 50:50 დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები, სადაც უმცირესობის და უმრავლესობის ენები ინტეგრირებულია მთელი სასწავლო დღის მანძილზე (ჰოვარდი და ქრისტიანი, 2002, ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2004).

არსებობს სხვა ტიპის პროგრამები, მაგალითად, იმერსიის პროგრამაში, მოსწავლეები ჯერ სწავლობენ კითხვას ფრანგულში, ანუ მეორე ენაში, ხოლო შემდეგ კითხვას მშობლიურ ენაში, ანუ ინგლისურში.

მესამე მიდგომაა, როცა მოსწავლე სწავლობს წერას და კითხვას ჯერ მშობლიურ ენაზე, ხოლო მოგვიანებით ეუფლება წიგნიერების უნარებს მეორე ენაზე. მშობლიური ენის შენარჩუნების და 90:10 დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები ამ მიდგომის მაგალითებს წარმოადგენენ. ჰოვარდმა და მისმა კოლეგებმა (2004) შეისწავლეს ამერიკის შეერთებული შტატების დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები და აღმოაჩინეს, რომ მეხუთე კლასის ბოლოსთვის მოსწავლეები აღწევენ მაღალ კომპეტენციას წერასა და კითხვაში როგორც ესპანურ, ასევე ინგლისურ ენებზე. მკვლევრებმა დაასკვნეს, რომ „მოსწავლეებმა უნდა გააგრძელონ წიგნიერების განვითარება მშობლიურ ენაში და პარალელურად შეისწავლონ წერა და კითხვა მეორე ენაზე (გვ. 33).

კრაშენმა (2002, გვ 143) შეაჯამა გარკვეულწილად არგუმენტები მოსწავლის მიერ ადრეულ ასაკში მშობლიურ ენაზე წიგნიერების განვითარების შესახებ, რაც ხელს უწყობს ინგლისურ ენაზე წერისა და კითხვის უნარების განვითარებასაც:

მშობლიურ ენაში კითხვის სწავლა მნიშვნელოვანია მეორე ენაზე კითხვის უნარის განვითარებისთვის, რასაც შემდეგი სამი საფეხური განაპირობებს:

1. ჩვენს ვსწავლობთ კითხვას კითხვით;
2. ტექსტის გააზრება უფრო ადვილია იმ ენაზე, რომელიც უკვე იცი;
3. როცა უკვე იცი კითხვა, ესე იგი, კითხულობ; კითხვის უნარების ტრანსფერი ხდება სხვა ენებს შორის.

ერთი შეხედვით მარტივ კითხვაზე პასუხი, თუ როდის უნდა დავიწყოთ მეორე ენაზე წიგნიერების განვითარება გართულებულია, რასაც განაპირობებს საგანმანათლებლო და სოციალური კონტექსტი, მოსწავლის ასაკი და შესაძლებლობები. განსხვავებული მიდგომას საჭიროებს 6 წლის მოსწავლე, რომელიც ახლა იწყებს მშობლიურ ენაში წერისა და კითხვის სწავლას და 18 წლის მოსწავლე, რომელმაც სრულყოფილად აითვისა უკვე მშობლიური ენა. სასურველია, სკოლის მოსწავლეებთან ჯერ მშობლიურ ენაში მოხდეს წიგნიერების კარგად განვითარება, ხოლო მეორე ენაში დაწყებითი სკოლის შუაწელში გააქტიურდეს მეორე ენის შესწავლა.

წიგნიერების განვრცობითობა

წიგნიერება, რომლის განვითარება მოხდა სხვადასხვა გაკვეთილზე მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისგან და მათი კლასიფიკაცია ხდება ორი მიმართულებით: (1) ტრანსმისიური წიგნიერება და (2) წიგნიერების კრიტიკული მიდგომა. ჰორნბერგერმა (2003,2004) და ჰორნბერგერმა და სკილტონ-სილვესტერმა (2003) გამოყვეს ორმაგი წიგნიერების გაკვეთილისა და რეგიონალური პოლიტიკის გააზრება. მათ გამოყვეს ორმაგი წიგნიერების განვრცობითობის 4 ურთიერთდამოკიდებული კომპონენტი: (1) კონტექსტი; (2) განვითარება; (3) შინაარსი (4) მედია. თითოეული ეს კომპონენტი თავის მხრივ მოიცავს 3 ქვეკომპონენტს. (1) კონტექსტს აქვს 3 ქვეკომპონენტი: (ა) მიკროდან-მაკრომდე; (ბ) ზეპირმეტყველებიდან წიგნიერებამდე; (გ) ბილინგვალიდან მონოლინგვალამდე; (2) წიგნიერების განვითარების კომპონენტსაც, თავის მხრივ, სამი ქვეკომპონენტი აქვს: (ა) რეცეფციიდან პროდუცირებამდე; (ბ) ზეპირიდან წერიტამდე; (გ) პირველი ენიდან მეორე ენამდე; (3) წიგნიერების შინაარსს შემდეგი ქვეკომპონენტები მოეპოვება: (ა) უმცირესობიდან უმრავლესობის ენისკენ; (ბ) სალაპარაკოდან სალიტერატურო ენისკენ; (გ) კონტექსტუალურიდან არაკონტექსტუალურამდე. (4) მედიისთვისაც 3 ქვეკომპონენტი გამოიყოფა: (ა) სინქრონულიდან თანმიმდევრობით ათვისებამდე; (ბ) უცნობიდან ნაცნობ სტრუქტურებამდე; (გ) განსხვავებულიდან თანმხვედრ ნაწერებამდე.

მულტიწიგნიერება კლასში

შესავალი

მულტიწიგნიერება/მულტილინგვური წიგნიერება ახლად აღმოცენებული ტერმინები და მიმართულებებია წიგნიერების კვლევის მეცნიერებაში (მარტი-ჯონსი და ჯონსი, 2000). მულტიწიგნიერება აღნიშნავს სხვადასხვა ენებს, ენების სახესხვაობებს ან ერთი და იმავე ენის დიალექტებს. წიგნიერება ყალიბდება სხვადასხვა სოციალურ, კულტურულ და რელიგიურ კონტექსტში. წერისა და კითხვის შესწავლისა და გამოყენების სხვადასხვა პრაქტიკაა გავრცელებული (მარტინ-ჯონსი და ჯონსი, 2000). მაგალითად, ინდივიდი შეიძლება საუბრობდეს სილეთის ენაზე (ბანგლადეშში ერთ-ერთი რეგიონალური ენა), წერდეს და კითხულობდეს ბენგალურ ენაზე (ბანგლადეშის ოფიციალური და სტანდარტული ენა). ანალოგიურად, ინგლისელი შეიძლება ფლობდეს ინგლისურს, თუმცა, ამასთანავე, ყოველდღიურ ცხოვრებაში იყენებდეს აღმოსავლეთ ლონდონურ ინგლისურს. აღნიშნულ ინდივიდებს გააჩნიათ მულტიწიგნიერება, რომელიც ერთმანეთისგან განსხვავდება: გამოყენების არეალით, ცოდნის დონით, პრესტიჟულობის ხარისხით, სოციალური და ლინგვისტური იდენტობის მახასიათებლებით. მულტილინგვალნი ბავშვები არ გამოყოფენ ენას და წიგნიერებას, ისინი ერთდროულად ხდებიან მულტილინგვალნი და მულტიწიგნიერები (გრეგორი და მისი კოლეგები, 2004). აღნიშნული არ გახლავთ მხოლოდ აკადემიური საკითხი. ამ საკითხს დიდი მნიშვნელობა აქვს საგაკვეთილო პროცესში და არაერთი მნიშვნელოვანი კითხვა წამოიჭრება; მაგალითად, მასწავლებელმა

ყურადღება უნდა გაამახვილოს მხოლოდ სტანდარტულ ინგლისურზე თუ ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეთა წიგნიერებას ინგლისურის დიალექტებზე? წიგნიერება მხოლოდ უმრავლესობის ენაზე უნდა შეიძინოს მოსწავლემ თუ მას უნდა გააჩნდეს მულტიწიგნიერება, მათ შორის წიგნიერება მშობლიურ ენაზეც? რა მნიშვნელობას ანიჭებს მასწავლებელი წერისა და კითხვის სწავლის ადრეულ ასაკში სკოლისგარე აქტივობებს? ოჯახის ან თემის მულტიწიგნიერება უნდა ჩაერთოს თუ არა საგაკვეთილო პროცესში და ა.შ. (ადა, 1995, 1997; ადა და სმიტი, 1998; გრეგორი და მისი კოლეგები, 2004). ბოურნე (2001) ვარაუდობს, რომ მასწავლებლებს შეიძლება არ ჰქონდეთ წარმოდგენა მოსწავლეთა ოჯახების წიგნიერების შესახებ, რითაც უმნიშვნელოვანეს რესურსს დაკარგავენ სწავლების პროცესში.

სახელმძღვანელოს ამ ქვეთავში განვიხილავთ ამ შეკითხვებზე პასუხებს, ანუ მულტიწიგნიერების პრაქტიკულ სასწავლო ასპექტებს. მასწავლებლები ხშირად იყენებენ წიგნიერების სხვადასხვა სტრატეგიებს ბილინგვალ მოსწავლეებთან. მასწავლებელთა სტრატეგიული მიდგომები გულისხმობს მოსწავლეთა დაჯგუფებას, სასწავლო რესურსების შექმნას წიგნიერებისა და მულტიკულტურის მიხედვით განსავითარებლად და სკოლას, ოჯახს და თემს შორის ეფექტური ურთიერთობების დამყარებას.

სკოლის რესურსები

მოსწავლეთა მოტივაცია, თვითდაჯერება, სწავლის სურვილი იზრდება, თუ კლასში მრავალფეროვნება წახალისებულია, თუ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა მშობლიური ენა და კულტურა ჩართულია სწავლების პროცესში.

მოსწავლეთა სასწავლო პროცესში აქტიურად ჩასართავად, ასევე, მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია კულტურულად რელევანტური სახელმძღვანელოები. მოსწავლე სიამოვნებით კითხულობს, თუ სახელმძღვანელოში მისი კულტურისთვის მახლობელი სიტუაციებია წარმოდგენილი. კულტურულად რელევანტური სახელმძღვანელოები 3 გზით შეიძლება შემუშავდეს: (ა) სახელმძღვანელოში აისახოს უმცირესობის მოსწავლეთა, მათი ოჯახებისა და თემის მახასიათებლები; ბ) თემატიკა და კონტექსტი რელევანტური უნდა იყოს ამ მოსწავლეთა ყოველდღიურ გამოცდილებასთან; (გ) სახელმძღვანელო დაწერილი უნდა იყოს მოსწავლეთათვის ნაცნობი ენითა და დისკურსით (ფრიმანი და მისი კოლეგები, 2003).

კომპიუტერები და მობილური ტელეფონები იქცნენ ბავშვთა ცხოვრების განუყოფელ ნაწილად. სხვადასხვა ენის გამოყენება ტექნოლოგიებში იძლევა მულტილინგვიზმის სტატუსის ამადლებისა და გამოყენების საშუალებას. აღნიშნული ელექტრონული მოწყობილობები ასახავენ მულტილინგვალების საერთაშორისო, ისევე, როგორც ადგილობრივ სოციალურ ქსელებს. ტექნოლოგიების განვითარებასთან ერთად, მულტიწიგნიერებაც ხდება უფრო მულტიმოდალური და მოიცავს სურათებს, მრავალფეროვან გამოსახულებებს, სხვადასხვა ნაწერებსა და ხმებს. ოჯახისა და თემის კულტურული ასპექტების ასახვა უკვე

შესაძლებელი ხდება კლასის მიღმაც, ინტერნეტის მეშვეობით – თანამედროვე ტექნოლოგიების გამოყენებით (სკოურტოუ, 2002).

სასურველია, თუ საკლასო რესურსი იქნება მულტილინგუური. ზოგჯერ რთულია, ენობრივი უმცირესობების ენებზე შესაბამისი სასწავლო მასალის მოძიება, თუმცა ენობრივი უმცირესობის ოჯახთან და თემთან თანამშრომლობით მრავალი სკოლა ახერხებს ამ პრობლემის მოგვარებას. მშობელთა და თემთა ჩართულობა უმნიშვნელოვანესია მულტილინგუური სკოლის წარმატებისთვის. ეს საკითხი უფრო ვრცლად მოგვიანებით განიხილება ამ თავში.

რესურსები მოიცავს არა მხოლოდ სასწავლო მასალებს, არამედ ადამიანურ რესურსებსაც. მშობელთა ჩართულობა მნიშვნელოვანია, თუმცა ამ პროცესში უმნიშვნელოვანესია თანატოლთა ჩართვა და თანატოლთა სწავლების აქტიურად გამოყენება (კენერი, 2004).

ორენოვანი წიგნები

ორენოვან წიგნებში სასწავლო მასალა წარმოდგენილია ორ ენაზე. ამ ენებს შეიძლება ჰქონდეთ მსგავსი (მაგალითად, ინგლისურს და ესპანურს, ინგლისურს და ფრანგულს) ან განსხვავებული (ინგლისურს და ჩინურს, ინგლისურს და ბენგალურს, ინგლისურს და ურდუს) დამწერლობა. სახელმძღვანელოში ეს ენები ერთი და იმავე ან ურთიერთსაპირისპირო გვერდებზე გვხვდება.

ორენოვანი წიგნები ხშირად არის კარგად ილუსტრირებული, მაღალხარისხიანად დაბეჭდილი და გამოცემული, თუმცა გვხვდება სახელმძღვანელოები, რომლებიც შედგენილია მასწავლებლის მიერ და რომელშიც ტექსტები ჩართულია მასწავლებლისა და მოსწავლეთა ოჯახებისა თუ თემის თანამშრომლობით. აღსანიშნავია, რომ ორენოვანი წიგნების უმეტესობა შედგენილია ენობრივი უმცირესობის ენაზე და შემდგომ ნათარგმნია ინგლისურად, რათა სახელმძღვანელოები დაიწეროს უმცირესობათა კულტურული პერსპექტივის გათვალისწინებით და არა დომინანტი ანგლო-ცენტრული პერსპექტივით (ბლექ-ლეჯი, 2000, გვ. 86).

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებისთვის ორენოვანი სახელმძღვანელოები შეიძლება აღმოჩნდეს ინგლისურენოვან წიგნიერებასთან დამაკავშირებელი საშუალება. ბავშვები სახელმძღვანელოში არსებულ ტექსტს წაიკითხავენ ჯერ მშობლიურ ენაზე და შემდგომ ინგლისურ ენაზე და ნელ-ნელა მიხვდებიან ინგლისური სიტყვების მნიშვნელობას.

ორენოვანი წიგნები მნიშვნელოვანია სკოლასა და ოჯახს, სკოლასა და თემს შორის ურთიერთობებისთვის. მშობლებს საშუალება ეძლევათ, სახლში დახმარება გაუწიონ თავიანთ შვილებს და უფრო აქტიურად იყვნენ ჩართულები სასწავლო პროცესში. ორენოვანი წიგნები საშუალებას იძლევა, მოსწავლეებმა უფრო აქტიურად ითანამშრომლონ. მაგალითად, თუ ერთი მოსწავლე კარგად ფლობს ინგლისურს, მეორე კი არაბულს, ინგლისურ-არაბული სახელმძღვანელო კარგი საშუალებაა, რათა მოსწავლეებმა ერთად იმუშაონ სახელმძღვანელოზე და ერთმანეთს აღმოუჩინონ დახმარება სწავლის პროცესში.

ორენოვან სახელმძღვანელოებთან მიმართებით არსებობს ნეგატიური შეხედულებებიც. პირველი: ხშირად მასწავლებლებსა და მშობლებს

მიანხიათ, რომ მოსწავლე კითხულობს მხოლოდ მისთვის ნაცნობ ერთ ენაზე, ხოლო მეორე ენას იგნორირებას უკეთებს. როცა მოსწავლე მოთხრობას გაიგებს ერთ ენაზე, აზრი ეკარგება მის მეორე ენაზე წაკითხვას. მეორე: მასწავლებლებისა და მოსწავლეების დაკვირვებით, თუ ენების სტატუსს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა, მოსწავლეები ცდილობენ, ტექსტები წაიკითხონ დომინანტ და არა ნაკლებად პრესტიჟულ მშობლიურ ენაზე (ედვარდსი, 1995ბ).

მულტილინგვრ კლასებში ინტერკულტურული სტრატეგიების დანერგვა უადრესად მნიშვნელოვანია. აუგუსტი და ჰაკუტა (1998) მიიჩნევენ, რომ ინტერკულტურული გარემოს შესაქმნელად აუცილებელია თანამშრომლობითი სწავლის განხორციელება, რომელიც ხელს უწყობს ჯგუფთაშორის მეგობრულ ურთიერთობებს, ინდივიდუალური მოსწავლეების აკადემიურ წარმატებებს, მოსწავლეთა გამოცდილებების გაზიარებას, მრავალმხრივი პერსპექტივის არსებობას კლასში და მათ მიმღებლობას მოსწავლეთა მხრიდან. მნიშვნელოვანია კლასში ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა კულტურული ფასეულობების გამოყენება ამ მოსწავლეთა მიმართ პოზიტიური განწყობების შესაქმნელად.

გაკვეთილზე მრავალფეროვანი მიდგომები გულისხმობს შეფასების სისტემების მრავალფეროვნებას და მხოლოდ სტანდარტიზებული ტესტებით სარგებლობისგან თავის არიდებას, რადგან სტანდარტიზებული ტესტები შედგენილია დომინანტი კულტურის პოზიციებიდან გამომდინარე და არ ტოვებს ადგილს მრავალფეროვანი სასწავლო გარემოსთვის (იხილეთ მე-2 თავი). მოსწავლეთა პორტფოლიო არის მნიშვნელოვანი სტრატეგია. აღნიშნული პორტფოლიო მასწავლებელს აძლევს მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეების შეფასების საშუალებას. აგრეთვე მასწავლებელს ეძლევა საშუალება, განსაზღვროს, თუ წიგნიერების რა მიმართულებითაა მნიშვნელოვანი უფრო მეტი ძალისხმევის მიმართვა და, შესაბამისად, გეგმავს მოსწავლესთან სასწავლო პროცესს (ვრცლად იხილეთ მე-2 და მე-15 თავები).

თემთან ურთიერთობები

წიგნიერების სოციალური და კულტურული კონტექსტი უთუოდ მოიცავს სკოლასა და თემს შორის ურთიერთობების საკითხს (მაგალითებისთვის იხილეთ მარტინ-ჯონსი და ჯონსი, 2000). „კითხვა“ განსხვავებულად აღიქმება სხვადასხვა კულტურის, ქვეკულტურისა თუ ეთნიკური ჯგუფის მიერ. გრეგორმა (1993, 1994, 1996) შეისწავლა დიდ ბრიტანეთში მცხოვრები აზიელებისა და ჩინელების თემი და დაადგინა, რომ ოჯახის მიერ აღქმული კითხვის საჭიროება და კითხვის განსაზღვრება შეიძლება მკვეთრად განსხვავდებოდეს სკოლაში აღქმული წიგნიერებისგან. სკოლამ შეიძლება კითხვა გამოიყენოს რეკრეაციისა და გართობისთვისაც, ოჯახი კი კითხვის უნარების განვითარებაში უფრო პრაქტიკული გამოყენების ასპექტებს ხედავს (უმუშევრობის თავიდან არიდება, სიღარიბე, ვაჭრობისა და ბიზნესის კეთების შესაძლებლობა). სკოლაში წიგნიერების პოლიტიკა შეიძლება იყოს მოსწავლეზე ორიენტირებული, ინდივიდუალური, სადაც მასწავლებელი არის

ფასილიტატორი, პარტნიორი, მიმართულების მიმცემი. სწავლების პროცესში გამოიყენება მრავალფეროვანი ილუსტრირებული სახელმძღვანელოები. თემა კი შეიძლება წიგნიერების განვითარება მოახდინოს საკვირაო სკოლების მეშვეობით რელიგიურ დაწესებულებებში, სადაც მოსწავლეთა რაოდენობა დიდი იქნება და ინდივიდუალური მიდგომები გამოირიცხებია. მსგავს სიტუაციაში მასწავლებლის ქმედება უფრო ავტორიტარულია. სახელმძღვანელოებად შეიძლება გამოიყენებოდეს ბიბლია, ყურანი ან სხვა წმინდა წიგნები და მათი მეშვეობით მოხდეს კითხვის უნარების განვითარება. გრეგორი გამოყოფს თემსა და სკოლაში მიღებულ წიგნიერებას შორის არსებულ სხვა სხვაობასაც. მაგალითად, სკოლაში სწავლება ხორციელდება „თამაშითა“ და განმტკირთავი აქტივობებით, სადაც ნაკლები ყურადღება ექცევა შეცდომებს. საკვირაო სკოლებში კი სწავლება უფრო დაძაბულ გარემოში, მუდმივი გამეორებების, შეცდომების გასწორებისა და სწორად წაკითხვისა და დაწერაზე ვარჯიშზეა ორიენტირებული, სწავლება დისციპლინირებული რეჟიმით ხორციელდება. ჯერ მოსწავლეები სწავლობენ კითხვას და მხოლოდ შემდეგ ეძლევათ მათ საშუალება, წაკითხონ წიგნები. მანამდე წიგნების გამოყენება არ ხდება სასწავლო პროცესში.

თავიდანვე სახელმძღვანელოების ხელმისაწვდომობა აკნინებს როგორც წიგნის მნიშვნელობას, აგრეთვე ამცირებს ბეჯითად შრომას. მოსწავლეები ცოდნას ნელ-ნელა უნდა დაეუფლონ და წიგნი უნდა მიიღონ, როგორც მათ მიერ მიღწეული წარმატებისათვის დამსახურებული ჯილდო. წიგნის სიყვარული მოდის მას შემდეგ, რაც ბავშვი კითხვას სწავლობს და წიგნის გამოყენება არ არის კითხვის სწავლის აუცილებელი წინაპირობა (გრეგორი, 1993, გვ. 57).

წერისა და კითხვის სწავლებისადმი ეთნიკური ჯგუფისა და სკოლის მიდგომებს შორის არსებული სხვაობა შეიძლება პრობლემატური აღმოჩნდეს ბავშვისთვის. ბავშვი ეზიარება წიგნიერების ორ განსხვავებულ სამყაროს, ორ განსხვავებულ მოლოდინს ადეკვატური ქმედებების თაობაზე. სკოლას ეკისრება ვალდებულება, რომ მოსწავლეს ეს სტრესი მოუხსნას და შექმნას გარემო, სადაც ეთნიკური ჯგუფისა და სკოლის მიდგომები – ორივე მისაღები იქნება. თუკი სკოლა ამის მიღწევას შეძლებს, მოსწავლე არა მხოლოდ ბილინგვალი, არამედ ბიკულტურულიც ხდება. სამწუხაროდ, ხშირ შემთხვევებში სკოლები არ ითვალისწინებენ იმ გამოცდილებებს, რაც უმცირესობების თემში არსებობს წიგნიერებასთან მიმართებით, რაც უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლესა და სასწავლო პროცესზე. ეს საკითხი უფრო ვრცლად მომდევნო ქვეთავში განიხილება.

სკოლები, თემის წიგნიერების გამოყენების ნაცვლად, მიიჩნევენ, რომ თუ თემსა და მშობლებშიც არ არის ინგლისურენოვანი წიგნიერების მსგავსი ხედვები, მაშინ ეს მოსახლეობა უწიგნურია და მათი სრული იგნორირება ხდება სასწავლო პროცესისას (ბლეკლეჯი, 2000; გრეგორი და უილიამსი, 2000). აღსანიშნავია, რომ წიგნიერების განვითარება არ გახლავთ განცალკევებული კულტურული მოვლენა, ის არის სოციალიზაციის პროცესის განუყოფელი ნაწილი. ეთნიკური თუ კულტურული ჯგუფის მოსწავლისთვის ოჯახის განსხვავებული წიგნიერების მიდგომიდან სკოლის მიდგომაზე გადართვა საკმაოდ რთული პროცესია. სკოლის ვალდებულებაა, რომ ეს პროცესი უმტკივნეულოდ

განხორციელდეს და მოხდეს სკოლისა და თემის მიდგომების
ჰარმონიზაცია.

სკოლისა და ოჯახის ურთიერთობები

მულტილინგვალის მოსწავლეები ხშირად სხვადასხვა წიგნიერებით არიან აღჭურვილნი. მოსწავლის წიგნიერება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მშობლებსა და დედამამიშვილებზე. ოჯახის წევრებს შორის ხშირად ფუნქციები გადანაწილებულია ერთმანეთის წიგნიერების განვითარების საქმეში (კენერი, 2004ა). მაგალითად, უფროსი და-ძმა ეხმარება მოსწავლეს სკოლის დავალების შესრულებაში, მამა შეიძლება ეხმარებოდეს მოსწავლეს რელიგიური განათლების მიღებაში, დედა შეიძლება უბრალოდ უსმენდეს თავის შვილებს, რომლებიც სხვადასხვა ენებზე შეიძლება უკითხავდნენ ტექსტებს და მოთხრობებს მას.

როგორც უკვე აღინიშნა, სკოლისა და ოჯახის წიგნიერებისადმი დამოკიდებულება ხშირად განსხვავებულია (გრეგორი, 1993, 1994, 1996). ხშირად სკოლები მიიჩნევენ, რომ მოსწავლეთა კულტურა და ოჯახური გარემო არის ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა წარუმატებლობის მიზეზი (დენიელ ვაითი, 2002; ედვარდსი და ნიუნმილე, 2000). „ამ თეორიის მიმდევრები უმცირესობათა წარუმატებლობას ხსნიან ოჯახური გარემოთი, რომელიც ხელს არ უწყობს მოსწავლის წიგნიერების ნორმალურად განვითარებას“ (დანიელ-ვაითი, 2002, გვ. 31).

უნდა აღინიშნოს, რომ არც ერთი ოჯახი არ არსებობს წიგნიერების გარეშე, უბრალოდ ინგლისურენოვანი წიგნიერება ჩრდილავს ოჯახებში არსებულ განათლებას (კენერი, 2000). მასწავლებლებმა, რომლებიც სტუმრობენ მოსწავლეთა სახლს, შეიძლება ამ ოჯახებში ვერ ნახონ სკოლის ბიბლიოთეკაში არსებული წიგნები და სახელმძღვანელოები, მაგრამ ნებისმიერ ოჯახს აქვს სხვადასხვა წიგნიერებისათვის მნიშვნელოვანი საგნები: წმინდა წიგნები, აუდიო და ვიდეო კასეტები, გაზეთები და ჟურნალები, კალენდრები, სავაჭრო ჩამონათვალები, ფრენების განრიგი და ა. შ. როცა ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე იწყებს დაწყებით სკოლაში სწავლას, ხშირად მისი ოჯახური წიგნიერების გარემო იგნორირებულია, რაც სწავლისთვის არასასურველ გარემოს ქმნის მოსწავლეთათვის (კენერი, 2000). რეალურად კი, ხშირ შემთხვევაში, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა მშობლები საკმაოდ მოტივირებულნი არიან, რომ მათმა შვილმა შეიძინონ დომინანტი ენის წიგნიერება, რისი მიზეზიც ეკონომიკური და სოციალური მობილობისკენ სწრაფვაა (ბლექლეჯი, 2000ა, გვ. 4).

ჰიუს-კელერმა (1997) ჩაატარა კვლევა ჩრდილოეთ ინგლისში და დაადგინა, რომ სკოლის მიერ ოჯახის წიგნიერების და მშობელთა დაინტერესების განსაზღვრის ერთადერთი ინდიკატორი, მშობელთა და მასწავლებელთა შეხვედრებზე დასწრება, არ ასახავს რეალურად ოჯახის განათლებისადმი დამოკიდებულებას. ანალოგიურად, სნედონმა (2000ა, 2000ბ) და სნედონმა და პატელმა (2003) შეისწავლეს ლონდონში მცხოვრები გუჯარათელი მუსულმანების თემის დამოკიდებულება თავიანთი შვილების განათლებისადმი, მათ შორის შვილების მიერ ინგლისურენოვანი წიგნიერების განვითარების თაობაზე: „მონაცემთა ანალიზმა აჩვენა, რომ ოჯახების უმრავლესობა აცნობიერებს, რომ მნიშვნელოვანია თავიანთი შვილების დახმარება, რათა მათ წერა და

კითხვა შეისწავლონ ინგლისურ ენაზე და ოჯახების უმრავლესობა ეხმარება კიდევაც თავიანთ შვილებს რეგულარულად“ (სნედონი, 2000ბ, გვ.124).

ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები შეიძლება წაახალისოს მასწავლებელმა და სთხოვოს, მოიტანონ კლასში ტექსტები და მოთხრობები სახლიდან. კენერმა (2000) თავის გამოკვლევაში მიაჩნია, რომ ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეებს გააკეთებდა, ჩვეულებრივ, მიაქვთ კალენდრები, სხვადასხვა გაზეთები, წიგნები, პოსტერები, ვიდეოები, რომელიც შექმნილია მათ მშობლიურ ენაზე. მასწავლებლებმა შეიძლება სთხოვონ აგრეთვე მოსწავლეებს მათ ოჯახებში, მათი მშობლებისა და დედამამიშვილების მიერ შექმნილი ნივთების მიტანა, რომელიც შეიძლება გამოსადეგი იყოს წერა-კითხვის სწავლების პროცესისთვის (ანბანი, პოსტერები, ასოები, ბარათები, ბუკლეტები, სამოგზაურო ბროშურები და ა.შ.) წიგნიერების მასალები, რომლებსაც მოსწავლეები მოიტანენ, იქნება სასწავლო პროცესისთვის გარკვეული რესურსი და, ამასთანავე უმცირესობათა მოსწავლეებისათვის საკუთარი ოჯახის წვლილი საგაკეთილო პროცესში (კენერი, 2000, გვ. 10). არსებობს კიდევ ერთი სტრატეგია – მშობლების სტუმრად მოწვევა კლასში, რათა დაეხმარონ მოსწავლეებს სხვადასხვა აქტივობის განხორციელებაში (მაგალითად, მულტილინგვური გაზეთის შექმნაში, მულტილინგვური სასაჩუქრე ბარათის ან პოსტერის გაკეთებაში).

დედგადო-გაიტანმა (1990) გამოყო მშობელთა ჩართულობის სამი მოდელი. ეპშტაინმა (1992) გამოყო სკოლასა და მშობლებს შორის ურთიერთობების ექვსი ტიპი. ფრედერიქსონმა და კლინემაც (2002) გააკეთეს გარკვეული ტიპოლოგია მშობელთა და სკოლის ურთიერთობების თვალსაზრისით. მათ 2 ტიპის ურთიერთობა გამოყვეს, (ა) მასწავლებელი, როგორც ექსპერტი, რომელიც დამოუკიდებლად წარმართავს სასწავლო პროცესს; (ბ) აქტიური მშობლები, რომლებიც არიან გადაწყვეტილების მიმღებნი.

მშობელთა ჩართულობის პირველ მოდელს ოჯახის გავლენის მოდელს უწოდებენ. აღნიშნული მოდელის მიხედვით, სკოლა და ოჯახი ერთმანეთზე ახდენს პირდაპირ გავლენას და სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობა ქმნის მაქსიმალურად ეფექტურ სასწავლო გარემოს. ”ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამებში ვითარდება ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება, რადგან სკოლა და ოჯახის ინტერესი ემთხვევა ერთმანეთს. ხოლო „სუსტი“ ბილინგვური განათლების პირობებში ორმაგი წიგნიერების განვითარება შეიძლება არ მოხდეს, რადგან სკოლაც და ოჯახიც დიდ აქცენტს უმრავლესობის ენის შესწავლაზე აკეთებენ. (ჯეინესის (2003) ჩატარებული კვლევების მეტა-ანალიზი ადასტურებს ამ მოდელის ფარგლებში მშობლების ჩართულობის გავლენას უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე. ბლექლეჯი (2000ა, 2000ბ) მიიჩნევს, რომ ეს მოდელი მოიცავს დეფიციტურ ხედვას ოჯახის წიგნიერების შესახებ. ანუ სკოლის წიგნიერება აღქმულია, როგორც ერთადერთი „მართებული“ წიგნიერება და თუ ოჯახი ჩაერთვება სკოლის მიერ დასახული წიგნიერების განვითარების პროცესში, მაშინ ეფექტური შედეგი იქნება, მაგრამ თუ ოჯახის მიერ წიგნიერების აღქმა განსხვავებულია, მაშინ მოსწავლეს და ოჯახს იზოლირებულნი

ადმონინდებიან სასწავლო პროცესისგან, რადგან ისინი მხარს ვერ აუბამენ სკოლის პრიორიტეტებს, მოლოდინებსა და საქმიანობას.

მშობელთა ჩართულობის მეორე მოდელს წარმოადგენს სკოლის რეფორმის მოდელი. ამ მოდელის მიხედვით, მშობლები ზეგავლენას ახდენენ სასკოლო ურთიერთობებზე, რათა სკოლამ უპასუხოს მშობელთა მოთხოვნებს. აღნიშნული მოდელის მაგალითები აღწერილი აქვს მეხიას (2002) იაპონელი, კანადელი, კოლუმბიელი და ავსტრალიელი იმერსიის პროგრამის მოსწავლეთა მაგალითზე. მშობელთა გაერთიანების მაგალითს წარმოადგენენ კანადელი მშობლები ფრანგული ენისთვის, გაერთიანება, რომელიც დაფუძნდა 1977 წელს და აერთიანებს 17 000 წევრს (ბეიკერი და ჯონსი, 1998). სამწუხაროდ, უმცირესობის მოსწავლეთა მშობლები გაცილებით იშვიათად ერთიანდებიან და აყენებენ მოთხოვნებს, რეალურად კი ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების მხარდასაჭერად მათი ხმა მნიშვნელოვანია.

მშობელთა ჩართულობის მესამე მოდელს წარმოადგენს თანამშრომლობითი სისტემის მოდელი. ამ მოდელის მიხედვით, სკოლა, ოჯახი და თემი ურთიერთდამოკიდებული ორგანიზმია და ერთმანეთთან თანამშრომლობით ფუნქციონირებს. მშობლებს ამ მოდელში მრავალი ფუნქცია აქვთ; ისინი არიან მოხალისეები, არასრული განაკვეთის თანამშრომლები, მასწავლებლები სახლში, ზრდასრული მოსწავლეები და დამხმარეები. განსაკუთრებით ბილინგვური განათლების „სუსტ“ მოდელში ენიჭება მშობელს უდიდესი როლი. ბლექლეჯმა მოახდინა ამ მოდელის განვრცობა, რომელიც გულისხმობდა „ოჯახისა და თემის წევრების პირდაპირ ჩართვას წერისა და კითხვის სწავლა-სწავლების პროცესში და ოჯახსა და თემში არსებულ წიგნიერებაზე ახალი ცოდნის დაშენებას. სკოლები შეიზღებენ გახდნენ მოსწავლეების, მშობლების, უმცირესობათა ოჯახებისა და მასწავლებლების უფლებების გაზრდის კატალიზატორები“ (ბლექლეჯი, 2000ა, გვ.1). ლუის მოლმა და მისმა კოლეგებმა ჩაატარეს ეთნოგრაფიული კვლევა, რომელშიც შეისწავლეს მექსიკელი ოჯახების ცოდნა, უნარები, გამოცდილება და გააკეთეს ანალიზი, როგორ უნდა მოხდეს მათი გამოყენება სწავლების პროცესში. კვლევის მიხედვით დადგინდა, რომ სკოლასა და ამ ოჯახებს შორის, ფაქტობრივად, ურთიერთობა არ არსებობს. მიუხედავად ამისა, მოლმა წარმოაჩინა, თუ რამდენის გაკეთება შეუძლიათ ამ ოჯახებს და მშობლებს სასწავლო პროცესის ეფექტურობისთვის. ოჯახებს შეუძლიათ უზრუნველყონ მასწავლებლები „ცოდნის ფონდით“, რაც გულისხმობს „ცოდნასა და ინფორმაციას, კულტურულ გამოცდილებას, რომლის მეშვეობითაც ეს ოჯახები თავს ირჩენენ, წინაურდებიან და იფურჩქნებიან“ (მოლი, 1992, გვ.21). ოჯახის ცოდნა, რომელიც შეიძლება სკოლამ გამოიყენოს მოიცავს ინფორმაციას ყვავილების, ხეების, ნარგავების, მცენარეთა თესვების, სოფლის მეურნეობის, წყლის განაწილებისა და სანავიგაციო სისტემების, ადმინისტრირებისა და მართვის, ცხოველებზე ზრუნვის და ვეტერინარიის, მედიცინის, მანქანათმშენებლობის, სასოფლო მეურნეობების, რეწვის, ხალიჩების წარმოების ელექტრიფიკაციის, ხალხური ტრადიციების, სიმღერებისა და ცეკვის, სახალხო და ბუნებრივი საშუალებებით მკურნალობის, არქეოლოგიის, ფარიკაობის, მათემატიკისა და ბიოლოგიის და აგრეთვე უამრავი ენისა და დამწერლობის შესახებ (იხილეთ მესამე

თავი). მარტინ-ჯონსმა და საქსენამ (2003) ანალიზი გაუკეთეს ბრიტანეთში მცხოვრები პენჯაბელ-ინგლისელი ბილინგვალების ასისტენტების საქმიანობას, რომლებიც ეფექტურად იყენებენ მშობელთა „ცოდნის ფონდს“. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლები თვითონ სტუმრობდნენ მოსწავლეთა ოჯახებს, რათა შეეცნოთ მეტი ოჯახების შესახებ და კარგად ცოდნოდათ თუ რა ტიპის „ცოდნის ფონდები“ შეუძლიათ გამოიყენონ სასწავლო პროცესში. მთლი მიუთითებს, რომ მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის შესაძლებელია იმდენად მჭიდრო ურთიერთობები განვითარდეს, რომ მასწავლებლები იქცნენ მშობელთა სოციალური ქსელის ნაწილად, რაც კიდევ მეტად გაზრდის მშობელთა ჩართულობას და სასწავლო პროცესის ეფექტურობას.

აღსანიშნავია, რომ ძალიან ხშირად მასწავლებელთა და მშობელთა ურთიერთობა პრობლემატურია, ისინი ხშირად არ თანამშრომლობენ და ვერ უბეჭენ ერთმანეთს და ყალიბდება ანტაგონიზმი სკოლასა და ოჯახს შორის. სკოლისა და ოჯახის ურთიერთობების გაანალიზებით ხშირად შესაძლებელი ხდება უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური ჩამორჩენის მიზეზების პოვნა და ახსნა. აღსანიშნავია ბლექლეჯის (2000ა, 2000ბ) კვლევა, რომელმაც შეისწავლა ბანგლადეშელი ოჯახები ცენტრალურ ინგლისში. მან დაადგინა, რომ მშობლები ეფექტურად ვერ ეხმარებიან თავიანთ შვილებს, რადგან სახელმძღვანელოები, რომლითაც ისწავლება ამ სკოლებში, არ მოიცავს რაიმე სახის მითითებებსა თუ ინსტრუქციებს მშობელთათვის, თუ როგორ გაუწიონ დახმარება შვილებს სასწავლო პროცესში, რაც მშობელთა ფრუსტრაციას იწვევს. ასეთ შემთხვევაში მშობლები სკოლისგან იზოლირებული შეიძლება აღმოჩნდნენ სოციალური, კულტურული, საგანმანათლებლო და ეკონომიკური თვალსაზრისით. შესაბამისად, მნიშვნელოვანი იქნება სკოლასა და ოჯახს შორის არსებული ნაპრალის ამოვსება (პერესი და ტორეს-გუცმანი, 1996). თუ მშობლებმა არ იციან უმრავლესობის ენა, მაშინ მდგომარეობა გაცილებით მძიმეა. ასეთ ვითარებაში მშობლები ერიდებიან სკოლასთან აქტიურ ურთიერთობებს, არ ესწრებიან მშობელთა და მასწავლებელთა შეკრებებს და სხვა სასკოლო ღონისძიებებს. აქედან გამომდინარე, პრობლემები, რომელიც აქვთ მშობლებს და მოსწავლეებს, ძირითადად გადაუჭრელი რჩება, რადგან ვერ დგება სკოლასა და ოჯახს შორის კომუნიკაცია. დელგადო-გაიტანი (1990) წარმოადგენს ეფექტურ გზებს მშობელთათვის, რათა მათ მოახდინონ გაერთიანება და ერთობლივი ძალებით გადაჭრან მათი შვილების სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები. გაერთიანებების გზებით მშობლები მალე გააცნობიერებენ, რომ მათ გააჩნიათ უფლებები და ვალდებულებები და აგრეთვე ძალაუფლება, რომ გავლენა მოახდინონ საკუთარი შვილის განათლების პროცესზე. მკვლევარს მოჰყავს ერთ-ერთი მაგალითი, როდესაც თვითონ მასწავლებელმა შექმნა მშობელთა კომიტეტი და აქტიურად ჩართო მშობლები სასწავლო პროცესთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. შესაბამისად, მასწავლებელმა ჩართო მოსწავლეთა კულტურული ასპექტები სწავლების ყოველდღიურ პროცესში და შედეგად მიიღო ეფექტური სასწავლო გარემო, რაც განპირობებული იყო ოჯახისა და სკოლის ურთიერთთანამშრომლობით.

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო წიგნიერების საკითხები. წიგნიერების განსხვავებული აღქმა წარმოშობს განსხვავებულ მოლოდინებს. სკოლა არის წერისა და კითხვის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი ინსტიტუტი და განსაზღვრავს, თუ რომელ ენაზე და როგორ უნდა მოხდეს ბავშვში წიგნიერების განვითარება. სკოლის აღქმა წიგნიერების შესახებ ხშირად განხვავდება ენობრივი უმცირესობების ოჯახებისა და თემის აღქმისგან. ოჯახისა და თემის იგნორირება მოსწავლეთა წიგნიერების განვითარების პროცესში იწვევს მოსწავლეთა თავდაჯერების შემცირებას და ისინი საკუთარ თავს არასრულფასოვან მოქალაქეებად აღიქვამენ, რაც, საბოლოო ჯამში, განაპირობებს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ მოსწრებას.

განათლებამ უნდა განუვითაროს მოსწავლეს წერისა და კითხვის უნარები, რათა ისინი ჩამოყალიბდნენ საზოგადოებაში სრულფასოვნად ინტეგრირებულ მოქალაქეებად. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები უნდა იყვნენ წიგნიერნი, რათა შეძლონ წაიკითხონ და გაერკვნენ მიმდინარე პოლიტიკურ პროცესებში და არსებულ სახელისუფლო პროპაგანდაში; ამასთანავე, უნდა შეეძლოთ წერა, რათა შეძლონ საკუთარი და თემის უფლებების დაცვა საჭიროების შემთხვევაში და გაილაშქრონ უსამართლობისა და დისკრიმინაციის წინააღმდეგ. მათ უნდა შეძლონ სამყაროს და არა მხოლოდ სიტყვების წაკითხვა (ფრეიერ და მანელი, 1987).

ძალიან მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში ორმაგი წიგნიერებისა და მულტიწიგნიერების განვითარება. ხშირად ეს პოლიტიკური საკითხია. როცა პოლიტიკური საკითხები დაზუსტებულია, სწავლების მეთოდები, მიდგომები და სტრატეგიები ამ მიმართულებით უფრო რაციონალური ხდება.

ამ თავში საუბარი იყო წიგნიერების, ორმაგი წიგნიერებისა და მულტიწიგნიერების შესახებ და მის გავლენაზე მოსწავლეების, მათი მშობლების და თემის უფლებების გარდაზე. გაკვეთილი არ არის იზოლირებული საგანმანათლებლო და პოლიტიკური ცხოვრებისგან. განათლება და ძალაუფლება ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული და განსაზღვრავს ბილინგვალთა ცხოვრებას.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- წიგნიერების გამოყენება მრავალი დანიშნულებით შეიძლება მოხდეს ბილინგვურ და მულტიკულტურულ საზოგადოებებში, კერძოდ, სწავლის, მოქალაქეობრივი ცნობიერების გამომუშავებისა და მოქალაქეობის სტატუსის მისაღებად, დასვენებისა და გართობისთვის;
- კულტურები, სუბკულტურები, თუ კულტურათა სახესხვაობები სხვადასხვა მიზნითა და დანიშნულებით იყენებენ წიგნიერებას;
- წიგნიერებისადმი მიდგომები მოიცავს: უნარებზე ორიენტირებულ მიდგომას (ფუნქციური წიგნიერება); კონსტრუქტივისტულ მიდგომას; სოციოკულტურულ მიდგომას და კრიტიკულ მიდგომას;

- ტრანსმისიული წიგნიერების თანდათანობითი ჩანაცვლება ხდება კრიტიკული წიგნიერებით, რომელიც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლის პერსპექტივიდან სხვადასხვა მნიშვნელოვანი საკითხების განხილვას;
- ორმაგი წიგნიერების განვითარების სტრატეგიები მოიცავს საგანთაშორის თანამშრომლობით სწავლებას და პერსონიფიცირებული მიდგომების არსებობას;
- მშობლები მნიშვნელოვანი პარტნიორები არიან წიგნიერების განვითარების პროცესში. მნიშვნელოვანია მათი რესურსი ანუ „ცოდნის ფონდები“ ეფექტურად გამოიყენოს სკოლამ;
- ორმაგი წიგნიერების განვითარების პროცესში მშობლიურ ენაზე არსებული უნარების ტრანსფერი ხდება მეორე ენაში;
- ზოგიერთი მოსწავლე პარალელურად სწავლობს წერასა და კითხვას ორივე ენაზე. ზოგიერთი მოსწავლე ჯერ სწავლობს კითხვას მშობლიურ ენაზე და მერე მეორე ენაზე. იმერსიის პროგრამებში კი პირიქით ჯერ მეორე, ხოლო შემდეგ მშობლიურ ენაზე ხდება წიგნიერების განვითარება. ორივე ეს მიდგომა ეფექტურია ორმაგი წიგნიერების განვითარებისთვის, მიდგომის შესარჩევად მნიშვნელოვანია არსებული კონტექსტის გათვალისწინება.

დამატებითი საკითხავი ლიტერატურა:

- BLACKLEDGE, A., 2000, *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke on Trent: Trentham.
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- EDWARDS, V., 1998, *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent (UK): Trentham.
- HORNBERGER, N.H., (ed.), 2003, *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTIN-JONES, M.& JONES, K. (eds), 2000, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins.
- MEJIA, A-M. de, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspective on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- REYES, M. & HALCON, J., (eds), 2001, *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press.
- WILEY, T.G., 2005, *Literacy and Language Diversity in the United States* (2nd edn). Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, Illinois

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ეწვიეთ სკოლას, სადაც ხდება ორმაგი წიგნიერების განვითარება მოსწავლეებში და გააკეთეთ ანგარიში, რომელშიც ასახავთ:
 - (ა) ორმაგი წიგნიერების მიზანი, რომელსაც დაადგენთ მასწავლებლებთან საუბრით. გაარკვიეთ მასწავლებლის პოზიცია, რამდენად თვლის, რომ ორმაგი წიგნიერება მნიშვნელოვანია?
 - (ბ) კითხვის უნარების განვითარებისთვის რა სასწავლო მასალები გამოიყენება ორივე ენაზე? რამდენი წიგნია სხვადასხვა ენაზე? აქვთ თუ არა ორენოვანი წიგნები? რა სტილის და შინაარსის მოთხრობებია სახელმძღვანელოებში? სხვადასხვა ენაზე არსებულ სახელმძღვანელოებს შორის რა ტიპის განსხვავებებია?
 - (გ) დაესწარით გაკვეთილს და დაადგინეთ, კლასში რა დრო ეთმობა კითხვის უნარების განვითარებას? თითოეულ ენას რა დრო აქვს დათმობილი?
 - (დ) შეეკითხეთ მასწავლებელს, რა ასაკიდან დაიწყეს მოსწავლეებმა კითხვის სწავლა თითოეულ ენაზე? რა დონეს უნდა მიაღწიოს მოსწავლემ ერთ ენაზე კითხვასა და ზეპირმეტყველებაში, რომ დაიწყოს მეორე ენაზე წერისა და კითხვის სწავლება? ბავშვის ინტერესსა და დამოკიდებულებებს აქვს თუ არა გავლენა მოსწავლის წიგნიერების განვითარებაზე?
 - (ე) შეეკითხეთ რამდენიმე მოსწავლეს, თუ რამდენად ახერხებენ ორ ენაზე კითხვას? სკოლის შემდეგ რა ენაზე კითხულობენ და რამდენ დროს უთმობენ კითხვას? რომელია მათი საყვარელი წიგნები და რომელ ენაზე ურჩევნიათ მათი კითხვა;
 - (ვ) შეეცადეთ შეისწავლოთ მასწავლებლისა და მშობლების თანამშრომლობის საკითხი მოსწავლეთა და მასწავლებლებთან კითხვების დასმის გზით. თანამშრომლობის რა ფორმები არსებობს? რამდენად ეფექტურად მუშაობს თანამშრომლობის ეს ფორმები? როგორ შეიძლება გაუმჯობესდეს მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობა? რამდენად განსხვავდება სკოლისა და ოჯახის აღქმა წიგნიერების თაობაზე?
- (2) სკოლაში, რომელსაც ეწვევით, მოსწავლეებთან ერთად გააკეთეთ (იხილეთ ბლექლეჯი, 2000ა, გვ. 120-123):
 - (ა) პოსტერები, რომლებიც გაიკვრება საკლასო ოთახის კედლებზე და იქნება რამდენიმე ენაზე;
 - (ბ) საკლასო გაზეთი რამდენიმე ენაზე;
 - (გ) ბუკლეტი ან ბროშურა სკოლის შესახებ უმცირესობათა ენაზე მშობლებისთვის;

- (დ) მშობლებისთვის განკუთვნილი წერილების თარგმანი უმცირესობათა ენებზე;
 - (ე) სურათებიანი წიგნები ბავშვებისთვის მათ მშობლიურ ენაზე;
 - (ვ) პატარა სიუჟეტი დააწერინეთ მოსწავლეებს ერთზე მეტ ენაზე.
- (3) შეისწავლეთ ორი კლასი, რომელთაც აქვთ განსხვავებული წერა-კითხვის პროგრამები. შეადარეთ კლასები და დაწერეთ რა განსხვავებებია მათ შორის. როგორია ამ კლასებში წიგნიერების შესახებ აღქმა?
 - (4) შეადგინეთ პროგრამა, სადაც გამოიყენებთ წიგნიერების კრიტიკულ მიდგომას მე-5, მე-6 და მე-7 კლასის მოსწავლეებისთვის;
 - (5) გააანალიზეთ შემთხვევები, როცა მოსწავლეები ინფორმაციას იღებენ ერთ ენაზე, ხოლო გასცემენ მეორე ენაზე. გაარკვიეთ. რა პროცესები მიმდინარეობს ამ დროს მოსწავლეებში;
 - (6) გაეცანით ორენოვან სახელმძღვანელოებს. გაარკვიეთ მოსწავლეებთან და მასწავლებლებთან მათი აზრი ამ სახელმძღვანელოების შესახებ. გაარკვიეთ, რა დადებითი და უარყოფითი მხარეები გააჩნია ამ ორენოვან სახელმძღვანელოებს? გააკეთეთ საკუთარი არგუმენტირებული დასკვნა.
 - (7) ესტუმრეთ ორენოვან ოჯახს. გაარკვიეთ, რა საგანმანათლებლო და წიგნიერებისთვის საჭირო რესურსები არსებობს ამ ოჯახში. გაარკვიეთ, წერენ და კითხულობენ თუ არა ბავშვები სხვადასხვა ენაზე. გაარკვიეთ, ვინ ეხმარება ბავშვებს სწავლაში და რომელ ენაზე. რა დამოკიდებულებები აქვს ოჯახს სკოლასთან ურთიერთობების თვალსაზრისით და მულტიწიგნიერებასთან მიმართებით.

თავი 15
ბილინგვალთა სპეციალური
საბანმანათლებლო საჭიროებები და შეფასება

შესავალი

ნიჭიერი მულტილინგვალთა და ბილინგვალთა ბავშვები
სპეციალური საჭიროებების სისშირე
ენობრივი შეფერხება
შეფასება და შესაბამის პროგრამებში გადანაწილება
ამერიკის შეერთებული შტატებში
სპეციალური განათლების მაგალითები
ალტერნატიული მიზეზები
შეფასება და ბილინგვალთა ბავშვი
შეფასების პრობლემების გადაჭრა

დასკვნა

თავი 15

ბილინგვალთა სპეციალური საბანმანათლებლო საჭიროებები და შეფასება

შესავალი

ამ თავში განიხილება სპეციალური საჭიროებების მქონე ბილინგვალთა ბავშვების განათლების საკითხები, აგრეთვე ბილინგვალთა ბავშვების საჭიროებების შეფასების საკითხები, რათა საჭიროებების იდენტიფიცირებით მოხდეს მათზე რეაგირება. ალბათ, უპრიანი იქნება განიშარტოს ვის ეწოდებათ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვები და რა ტიპის საგანმანათლებლო პროგრამებია მათი საჭიროებების უზრუნველსაყოფად. სპეციალური საჭიროებების კატეგორიზაცია განსხვავებულია ქვეყნების მიხედვით, თუმცა არსებობს ჩამონათვალი, რომელიც საერთოა ყველა ქვეყნისა და საგანმანათლებლო სისტემისთვის: კომუნიკაციური პრობლემები, სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (მაგალითად, დისლექსია და განვითარებასთან დაკავშირებული აპათია), კოგნიტური განვითარების, ემოციური და ბიჰევიორისტული პრობლემები.

ფრედერიქსონი და კლინე (2002) გამოყოფენ ორი ტიპის სპეციალურ საჭიროებებს: (1) საჭიროებები, რომელთა შეფასება შეიძლება მოხდეს ობიექტური კრიტერიუმების გამოყენებით (ცუდი მხედველობა, სმენითი პრობლემები, სიბრმავე) და (2) საჭიროებები, რომელთა დადგენა უფრო სუბიექტური განსჯით ხდება (ემოციური და ბიჰევიორისტული სიძნელეები). ლტოლვილი, იმიგრანტი, გაჭირვებაში მცხოვრები მოსწავლეებიც ხშირად სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეთა კლასიფიკაციაში ხვდებიან, რაც იმყარება მათი ენობრივი განვითარების დეფიციტურ აღქმას.

ხშირად ბილინგვალთა ბავშვები მართლაც მიეკუთვნებიან სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს და მათ შორის „ელიტური“ ბილინგვური პროგრამების მოსწავლეებიც (მაგალითად, ინგლისურ-გერმანულენოვანი), თუმცა მათი სპეციალური საჭიროებები არ არის განპირობებული მათი ბილინგვიზმით. როგორც ფრედერიქსონი და კლინე მიუთითებენ, „ერთადერთი ენობრივი სიძნელე, რასაც ბილინგვალთა ბავშვები აწყდებიან, გახლავთ ის, რომ ისინი ცხოვრობენ მონოლინგვურ საზოგადოებაში“ (2002, გვ. 292). მოსწავლის საუბართან დაკავშირებული პრობლემები, სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (მაგალითად დისლექსია და განვითარებასთან დაკავშირებული აპათია), კოგნიტური განვითარების, ემოციური და ბიჰევიორისტული პრობლემები პირდაპირ არ უკავშირდება ბილინგვიზმს (ბილინგვალთაში დისლექსიის შესახებ იხილეთ კლინე და ფრედერიქსონი, 1999 და პეა და რეიდი, 2000). აღნიშნული პრობლემები შეიძლება ჰქონდეთ ბილინგვალებს, მაგრამ არა იმიტომ, რომ ბილინგვალთა არიან, მათ ეს პრობლემები ექნებოდათ იმ შემთხვევაშიც, მონოლინგვალთა რომ ყოფილიყვნენ, თუმცა აღნიშნული პრობლემების მქონე ბილინგვალთა მოსწავლეებს ესაჭიროებათ უფრო მეტი მხარდაჭერა და ყურადღება (მაგალითად, სკოლაში მათთან მეორე ენაზე მუშაობა).

ნიჭიერი მულტილინგვალური და ბილინგვალური ბავშვები

აღსანიშნავია, რომ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებში ერთიანდებიან ძალიან ნიჭიერი მოსწავლეებიც (მაღალი ინტელექტის ტესტის შედეგებით, ძალიან შემოქმედებითი მოსწავლეები, მუსიკალური თუ მათემატიკური ტალანტის მქონენი, ლიდერის უნარისა თუ სპორტის მიდრეკილების მქონე ბავშვები). ძალიან ნიჭიერი ბილინგვალური და მონოლინგვალური ბავშვები არ არიან ხშირად ჩართულნი ნიჭიერთა სპეციალურ პროგრამებში და მათზე არსებული ლიტერატურაც მწირია (ვალდესი, 2003) სპეციალური საჭიროებების კონტექსტში უფრო მეტად აქცენტი კეთდება პრობლემების მქონე ბავშვებზე და ნაკლები აქცენტია ზედმეტად ნიჭიერ ბავშვებზე, არადა ბილინგვალური და მონოლინგვალური სწორედ მაღალი აკადემიური მაჩვენებლის მოსწავლეები არიან ხშირ შემთხვევაში და იმერსიის (იხილეთ მე-11 თავი) პროგრამის კვლევაც ადასტურებს, რომ ბილინგვიზმი კავშირშია მაღალ შედეგებთან, ამასთანავე, მე-7 თავში განვიხილეთ, რომ დაბალანსებული ბილინგვალური კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით უფრო მაღალ დონეზე იმყოფებიან და ახასიათებთ კოგნიტური უპირატესობანი (მეტალინგვისტური ცნობიერება, შემოქმედებითი აზროვნება). ეს მაგალითები ცხადყოფს, რომ მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს ბილინგვალური, რომლებიც ნიჭიერები არიან ენობრივი თვალსაზრისით და დაჯილდოებული არიან გარკვეული უპირატესობებით სწორედ ბილინგვიზმისა და მულტილინგვიზმის წყალობით და ბილინგვალური, რომელთაც აქვთ აკადემიური, არტისტული, მუსიკალური, სპორტული და სამეცნიერო ნიჭი და მათი ეს ნიჭი არ უკავშირდება მათს ბილინგვიზმსა თუ მულტილინგვიზმს.

ვალდესი (2003) გამოყოფს ბილინგვალურების **ენობრივ ნიჭიერებას**, რომლებიც **თარჯიმნის ფუნქციასაც** ასრულებენ განსაკუთრებით იმიგრანტთა ოჯახებში (იხილეთ მე-5 თავი). ჩასტელანო და დიაცი (2002) განიხილავენ ნიჭიერი ბილინგვალური ბავშვების გამოვლენის, შეფასების და განათლების საკითხებს ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე დაყრდნობით, მათ შორის ამ მოსწავლეებთან მომუშავე პედაგოგების მომზადებისა და პროფესიული განვითარების მნიშვნელოვან საკითხებს. ბოლო დროს გამოჩენილი ყურადღება ნიჭიერი ბილინგვალური და მონოლინგვალური ბავშვების მიმართ საშუალებას იძლევა, ნელ-ნელა გადაილახოს ბილინგვიზმთან დაკავშირებული ადრეული დეფიციტური და ნეგატიური ხედვები.

ბილინგვალური ბავშვებში სპეციალური საჭიროებების სიხშირე

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვალური ბავშვები წარმოადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების საკმაოდ **წარმომადგენლობით ნაწილს** (ჰარი, 1992; გერსტენი და ვუდვარდი, 1994; ბაკა და სერვანტესი, 1998). მაგალითად, მერკერის ერთ-ერთი პირველი კვლევა ამ სფეროში ადასტურებს, რომ მექსიკელი-ამერიკელი ბილინგვალური

ბავშვების რაოდენობა, რომელთაც აქვთ სპეციალური საჭიროებები, 10-ჯერ მეტად სჭარბობს „ეთერი“ ამერიკელების რიცხვს. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ყოველი მეათე ბავშვი მიიჩნევა სპეციალური საჭიროებების მქონედ, აქედან დაახლოებით 6%-ს გააჩნია სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები (დონოვანი და კროსი, 2002). თუმცა, აღსანიშნავია, რომ მნიშვნელოვანი სხვაობები ფიქსირდება ამ მიმართულებით ამერიკის შეერთებული შტატების სხვადასხვა რეგიონში (არტილესი და ორტიზი, 2002). მაგალითად, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები შეადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 25%-ს მასაჩუსეტსა და სამხრეთ დაკოტაში და 1%-ზე ნაკლებს მერილენდსა და სამხრეთ კაროლინაში.

ამერიკის შეერთებული შტატების ეროვნული კვლევის საბჭოს მიხედვით, ამერიკელი ინდიელები არადისპროპორციულად ზედმეტად არიან კლასიფიცირებულნი, როგორც სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეები, რასაც ხშირ შემთხვევაში სუბიექტური და მიკერძოებული შეფასებები განაპირობებს (იხილეთ მოგვიანებით ამავე თავში). აღსანიშნავია, რომ არის შემთხვევები, როცა ბილინგვალური ბავშვები ნაკლებად არიან წარმოდგენილი სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვთა საერთო სიაში, ძირითადად, ეს ეხება იმ შტატებს, სადაც უმცირესობათა მოსახლეობის განსახლება ძალიან დაბალია (არტილესი, 2003). ლინემ და ფრედერიქსონმა (1999) შეისწავლეს ამ მხრივ ბრიტანეთში არსებული ვითარება, სადაც დისლექსიით დაავადებულ ბილინგვალ ბავშვთა რაოდენობა აშკარად გადაჭარბებულია.

ამერიკის შეერთებული შტატების განათლების დეპარტამენტის 2004 წლის მონაცემების მიხედვით, ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელი მოსწავლეების 9%-ი სპეციალური საჭიროებების მქონეა და გააჩნიათ სწავლასთან დაკავშირებული დაავადებები და ამასთანავე ისინი შეადგენენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 8%-ს, რაც დაახლოებით შეადგენს 357 000 მოსწავლეს. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მოსწავლეთა 24%-ი გადის საუბრისას პრობლემების მქონე მოსწავლეთა სიაში. ეს მონაცემები მრავალ შეკითხვას წარმოშობს, მათ შორის რამდენად განაპირობებს ბავშვის ბილინგვიზმი მის ენობრივ და სალაპარაკო პრობლემებს (მაგალითად ენობრივ შეფერხებას)?

არასწორი მოსაზრებაა, თითქოს ბილინგვიზმი განაპირობებს ენობრივ და კომუნიკაციურ ჩავარდნებს. კვლევების მიხედვით, ბილინგვიზმსა და საკომუნიკაციო და ენობრივ ხარვეზებს შორის კავშირი არ დასტურდება (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). აღნიშნული მოსაზრებები წინასწარი განსჯისა და ლინგვისტური და კოგნიტური კვლევების იგნორირების შედეგია. მნიშვნელოვანია, გაიმიჯნოს ბილინგვალულების კომუნიკაციური განსხვავებულობა და კომუნიკაციური ჩავარდნები. ხშირად ბილინგვალური ბავშვის შეფასება ხდება მისთვის სუსტი, მეორე ენის საფუძველზე, რაც არასწორ შეფასებებსა და კატეგორიზაციას იწვევს. მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და დიდ ბრიტანეთში მოსწავლეების შეფასება ხდება ინგლისურ ენაში როგორც ენობრივი, აგრეთვე საგნობრივი კომპეტენციის თვალსაზრისით და, შესაბამისად, მშობლიურ ენაში არსებული მათი კომპეტენცია იგნორირებულია. შედეგად, ამ მოსწავლეების კლასიფიცირება ხდება, როგორც ენობრივი და ზოგჯერ სწავლის პრობლემების

მქონე მოსწავლეების, იმის მაგივრად, რომ ამ მოსწავლეთა კლასიფიცირება მოხდეს, როგორც განვითარებაში მყოფი ბილინგვალების (ანუ მოსწავლეები უკვე ფლობენ პირველ ენას და ეუფლებიან მეორე ენას.

ხშირად, მხოლოდ ერთ რომელიმე ენაში ენობრივი მდგომარეობა შეფასებულია, როგორც ენობრივი შეფერხება და ის პირდაპირ დაკავშირებულია ბილინგვიზმთან. ასეთი პირდაპირი ასოციაცია ხელს უწყობს საზოგადოებაში ბილინგვიზმთან დაკავშირებით გაუგებრობებისა და წინასწარი უარყოფითი განწყობების გაჩენას.

ენობრივი შეფერხება

ენობრივ შეფერხებას ხშირად შეცდომით უკავშირებენ ბილინგვიზმს. ენობრივ შეფერხებას ადგილი აქვს, როცა ბავშვი გვიან იწყებს ლაპარაკს ან ჩამორჩება თანატოლებს ენობრივი განვითარების თვალსაზრისით. ენობრივი შეფერხების ფაქტები მერყეობს, ზოგან ის გავრცელებულია ყოველ მეოცე, ხოლო ზოგან – ყოველ მეხუთე ბავშვში. ენობრივი შეფერხებები ერთმანეთისგან ხშირად მკვეთრად განსხვავდება, ზოგიერთი არის დროებითი, ზოგიერთი აბსოლუტურად შეუმჩნეველი, თუმცა გვხვდება საკმაოდ მწვავე ენობრივი შეფერხების შემთხვევებიც.

ენობრივ შეფერხებას არაერთი მიზეზი აქვს (აუტიზმი, მწვავე სუბნორმალობა, ცერემბრალური დამბლა, ფიზიკური, ფსიქოლოგიური და ემოციური პრობლემები). თუმცა, ენობრივი შეფერხების 2/3 შემთხვევაში გამომწვევი მიზეზები უცნობია (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). ბავშვებმა, რომელთაც არ გააჩნიათ გამოკვეთილი ფიზიკური, სმენითი, სამედიცინო პრობლემები, აქვთ საკმარისად განვითარებული ინტელექტი და მეხსიერება, შეიძლება ლაპარაკი დაიწყონ გვიან ან ჩამორჩებოდნენ თანატოლებს ენობრივი განვითარების თვალსაზრისით. ამ შემთხვევებში აუცილებელია თერაპევტის, ლოგოპედის, განათლების სპეციალისტის, ფსიქოლოგის და ექიმის ჩართვა, რათა შესაძლებელი გახდეს მკურნალობა ან პრობლემის მოგვარება. ხშირ შემთხვევაში მსგავსი პროფესიონალებიც უკავშირებენ ენობრივ შეფერხებას ბილინგვიზმს. თუ ენობრივი შეფერხების მიზეზების დადგენა ძნელდება, უპირველეს ყოვლისა მიზეზად ბილინგვიზმი სახელდება. შესაბამისად, საზოგადოებაში გაჩნდა რწმენა, რომ ბავშვის ბილინგვალად აღზრდა იწვევს ენობრივ შეფერხებას. ეს მცდარი რწმენა არ დასტურდება კვლევებით (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 1997). საინტერესოა, თუ ბილინგვიზმი ასეთ ბავშვებში შეიცვლება მონოლინგვიზმით პრობლემა გაქრება? ამ სფეროში კვლევები და მეცნიერება ჯერ კიდევ განვითარების სტადიაშია. დავუშვათ, პროფესიონალების რჩევით მოხდა ბილინგვალებში ერთ-ერთი ენის ამოგდება, საინტერესოა, რომელ ენაზე მოხდება კონცენტრაცია. ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე, ეს იქნება, სავარაუდოდ, ინგლისური ენა, ანუ სპეციალისტების რჩევის შესაბამისად, მოხდება ბავშვის მშობლიური ენისგან ჩამოცილება.

აღსანიშნავია, რომ ზოგიერთი მიიჩნევს, თითქოს ენობრივი შეფერხების არარსებობის პირობებშიც, ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე

გადასვლა მოუხსნის ბავშვებს გარკვეულ პრობლემებს, რადგან ბილინგვიზმი მოითხოვს მეტ გონებრივ დაძაბვას და, შესაბამისად, ამ ზედმეტი დატვირთვისგან მოხდება ბავშვის განთავისუფლება. მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს ენობრივი შეფერხება ან ემოციური პრობლემები, ერთი ენისგან განთავისუფლებამ შეიძლება მოხსნას ეს პრობლემები. ანუ ორენოვნების აზროვნების დატვირთვის სირთულის შემსუბუქება ერთენოვნებით ხდება. საინტერესოა, ასეთი მიდგომა პრობლემის მოგვარების რამდენად ეფექტურ გზას წარმოადგენს? არაერთი შემთხვევა არსებობს, როცა ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლას არანაირი შედეგი არ მოჰყოლია. უფრო მეტიც, ენის უეცარმა ცვლამ, მშობლიურ ენაზე ოჯახში საუბრის შეწყვეტამ ბავშვის მეტად დაბნევა და გაღიზიანება შეიძლება გამოიწვიოს. ბავშვმა შეიძლება ჩათვალოს, რომ მის და, მაგალითად, მშობლების ურთიერთობებში რაღაც ნეგატიურად შეიცვალა და ენის გამოცვლა მტკივნეულ პროცესად იქცეს ბავშვისთვის. ანუ, **მსგავსმა გადაწყვეტილებამ შეიძლება უფრო მეტად გაამძაფროს პრობლემა.**

სხვა ალტერნატივაა, მშობლიური ენის შენარჩუნება. ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლა ენობრივი შეფერხების დროს უმჯობესია მოხდეს მეორე ენის ხარჯზე, რადგან ზოგჯერ მეორე ენის ათვისებისთვის მნიშვნელოვანია მშობლიური ენის სრულყოფილად დაუფლება, შესაბამისად, მაქსიმალური აქცენტი მშობლიურ ენაზე უნდა გაკეთდეს და მეორე ენის ჩამოშორება მოხდეს დროებით. ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ასეთ ბავშვებში ბილინგვიზმის შანსები სამუდამოდ იკარგება. მშობლიური ენის სათანადოდ დაუფლების კვალდაკვალ, ნელ-ნელ შესაძლებელი იქნება მეორე ენისთვის **ხელახლა ყურადღების დათმობა.**

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე გადასვლა უნდა მოხდეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს გარდაუვალი და ერთადერთი აუცილებელი პირობაა ბავშვის ენობრივი შეფერხების პრობლემის მოსაგვარებლად, რადგან მხოლოდ ენის ჩამოშორებაზე აქცენტირებით, შეიძლება გაიპაროს მნიშვნელოვანი პრობლემები, რაც რეალურად იწვევს ბავშვში ენობრივ შეფერხებას. ამასთანავე, უნდა გვახსოვდეს, რომ თავისთავად ბილინგვიზმი არ იწვევს ენობრივ შეფერხებას.

ბილინგვალი ბავშვების შეფასება და შესაბამის პროგრამებში გადანაწილება

ბილინგვალი ბავშვები ხშირად ზედმეტად არიან წარმოდგენილნი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა განათლების პროგრამებში, რაც განპირობებულია არასწორი შეფასების მექანიზმებით, რომელიც ლინგვისტური და კულტურული თვალსაზრისით მიკერძოებულია და განაპირობებს მიკერძოებულ ინტერპრეტაციებს (უსმანი, 1999).

ბილინგვალი ბავშვის შეფასებისას სამი მნიშვნელოვანი ფაქტორის გათვალისწინებაა აუცილებელი: (1) მშობლიურ ენაში კომპეტენცია; (2) მეორე ენის ფლობის დონე; (3) ფიზიკური, სასწავლო და ბიჰევიორისტული პრობლემების არსებობა ან არარსებობა. აღნიშნული სამგანზომილებიანი

შეფასება უზრუნველყოფს მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების დადგენას. მოსწავლის მეორე ენაზე ფუნქციონირება არ გამოხატავს მოსწავლის ენობრივ განვითარებას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია შეფასდეს მოსწავლის მშობლიური ენის ფლობის დონე (აღნიშნული შეიძლება გაკეთდეს დაკვირვების გზით იმ შემთხვევაში, თუ მშობლიურ ენაზე ფსიქოლოგიური და საგანმანათლებლო ტესტები ხელმიუწვდომელია). ბავშვის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობა, ისევე, როგორც კულტურული და ეთნიკური ასპექტები, თავისთავად არ განაპირობებს ბავშვის სპეციალურ საჭიროებებს, თუმცა, ეს ფაქტორები უნდა შესწავლილ იქნას, ბავშვის სპეციალური საჭიროებების დასადგენად. ეს საკითხი უფრო ვრცლად ამ თავში მოგვიანებით იქნება განხილული.

ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა შეფასების ძირითად ელემენტებს ადრეული **იდენტიფიცირება**, **შეფასება** და **ინტერვენცია** წარმოადგენს (ორტიზი, 2002). აღნიშნული სამი ელემენტის გათვალისწინებით ხდება პრობლემის ადრეული იდენტიფიცირება და შესაბამისად, **პრევენციული** ან **ინტერვენციული** ღონისძიებების გატარება (არტილესი და ორტიზი, 2002; დონოვანი და კროსი, 2002). სამწუხაროდ, შეფასების დროს ხშირად რეაგირება არ ხდება, სანამ ჩავარდნა ხელშესახები არ არის, ხელშესახები ჩავარდნის ლოდინი კი იწვევს პრევენციული და ადრეული ინტერვენციული ღონისძიებების განხორციელების შეუძლებლობას. პრობლემა განსაკუთრებით მძაფრდება, თუ მოსწავლე ნაკლებ განვითარებულ თემს წარმოადგენს და, ამასთანავე, სკოლას შეზღუდული რესურსები აქვს.

ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითები

ამერიკის შეერთებულ შტატებში საჯარო კანონი (94-142) მოითხოვს, რომ შეფასება არ იყოს კულტურულად დისკრიმინაციული. კანონი საშუალებას იძლევა, საჭიროების შემთხვევაში შეფასება მოხდეს ბავშვის მშობლიურ ენაზე და შეფასება იყოს მულტიდისციპლინარული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისთვის. ბილინგვალი ბავშვების არასწორ დიაგნოზირებას მოჰყვა სასამართლო განხილვებიც. აღნიშნულმა სასამართლო პროცესებმა დაადასტურეს, რომ არასწორმა შეფასებამ განაპირობებს ბილინგვალი ბავშვების სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად კლასიფიცირება (მალდონადო, 1994). ხშირად, მასწავლებლებმა არ იციან, თუ როგორ მოიქცნენ, თუ მოსწავლე არ არის „ძლიერი“ ინგლისურ ენაში, მაშინვე ახდენენ მათს კლასიფიცირებას სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეებად. 1970 წელს კალიფორნიაში ჩატარდა მნიშვნელოვანი სასამართლო პროცესი „დიანა კალიფორნიის შტატის განათლების საბჭოს წინააღმდეგ“. სასამართლო განიხილა და 9 მექსიკელი-ამერიკელი მოსწავლის (რომელთათვისაც მშობლიური ენა იყო ესპანური) მშობლების სარჩელს. მშობლები ასაჩივრებდნენ მათი შვილებისთვის ინტელექტის განმსაზღვრელ ინგლისურენოვან ტესტებს, რომელთა საფუძველზეც ეს მოსწავლეები გადანაწილდნენ „გონებრივად ჩამორჩენილი“ მოსწავლეების კლასში. სასამართლომ დაადგინა, რომ ტესტირება უნდა ჩატარდეს მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე და შემდგომ ინგლისურ ენაზე, აგრეთვე სპეციალური საჭიროებების დასადგენად უფრო

დიდი მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს ტესტის არავერბალურ ნაწილს ვერბალურ ნაწილთან შედარებით (ვალდესი და ფიგუერა, 1994).

სასამართლოს გადაწყვეტილებაზე დაფუძნებით, 1975 წელს მიღებულმა საჯარო კანონმა (94-142) დაადგინა, რომ ნებისმიერი ტესტი უნდა იყოს არადისკრიმინაციული, რაც გულისხმობდა ლინგვისტური და კულტურული თვალსაზრისით უმცირესობათათვის რელევანტური ტესტების შედგენას. აღნიშნული ტესტების შეფასება და გაანალიზება კი უნდა მოეხდინათ მულტიდისციპლინარულ გუნდს, ხოლო ტესტების შედეგების გარდა მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების დასადგენად მნიშვნელოვანი ფაქტორი ხდებოდა მასწავლებელთა რეკომენდაცია, მოსწავლეზე დაკვირვება და სხვა რელევანტური ინფორმაცია, რომლითაც უნდა შემდგარიყო მოსწავლის პორტფოლიო (ბარონა და ბარონა, 1992).

მულტიდისციპლინარული გუნდის ჩამოყალიბება ხშირად რთულდება, თუმცა წარმოადგენს ყველაზე ეფექტურ გზას. მულტიდისციპლინარული გუნდი ჩვეულებრივ შედგება განათლების ფსიქოლოგის, ლოგოპედის, სოციალური მუშაკის, მეორე ენის ექსპერტისა და მოსწავლის მასწავლებლისგან. მშობელთა ჩართვა ამ გუნდში ძალიან მნიშვნელოვანია აგრეთვე. ამ გუნდის მიერ ტესტების შედეგების შესწავლის გარდა, მნიშვნელოვანია მოსწავლის ოჯახური, კულტურული და სოციალური-ეკონომიკური ფაქტორების შესწავლა.

1980-იან წლებში კალიფორნიაში დაიწყო ტენდენცია, რომ კანონმდებლობისგან დაშინებული სასკოლო ოლქები, ბილინგვალ ბავშვებს, რომელთაც ჰქონდათ მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით პრობლემები, განათავსებდნენ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სიაში და ამით ამართლებდნენ მეორე ენაში არსებულ მათ პრობლემებს. ანალოგიურად, იმ შემთხვევაში, როცა მასწავლებელი ვერ უმკლავდებოდა მოსწავლის საქციელს და სწავლის პრობლემებს, ამ მოსწავლის გადაყვანა ხდებოდა სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა კლასში. თუმცა ოთხმოციანი წლების ბოლოდან ეს ტენდენცია შეიცვალა და სკოლის ადმინისტრაცია უფრო ფრთხილად ეკიდებოდა მოსწავლეების სპეციალური საჭიროებების კლასში გადაყვანას, რადგან მშობელთა მხრიდან კანონის საფუძველზე სასამართლოში ჩივილის შიში არსებობდა უკვე სკოლის ხელმძღვანელებში.

აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ შეფასება არ არის გადამწყვეტი, მნიშვნელოვანია სასწავლო სტრატეგიები, რადგან ბილინგვალ ბავშვები განსაკუთრებით მოპყრობას საჭიროებენ. შესაბამისად, დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას. მშობელთა განათლებაც სპეციალური საჭიროებების შესახებ აგრეთვე უთუოდ მნიშვნელოვანია.

ბავშვები, რომლებიც გადანაწილდებიან სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა კლასებში, საჭიროებენ სპეციალურ სწავლებას და ინტერვენციული ღონისძიებების გატარებას. საინტერესოა, რა სახის სპეციალური განათლების პროგრამები ხორციელდება? რა ენაზე მიმდინარეობს აღნიშნული პროგრამების განხორციელება, ენობრივი უმცირესობების მშობლიურ ენაზე თუ უმრავლესობის ენაზე, თუ ორივე ენაზე ერთად?

ბილინგვური სპეციალური განათლება

სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეები სხვადასხვა ტიპის დაწესებულებებში შეიძლება გადანაწილდნენ. **რეზიდენტული** და **არარეზიდენტული** სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამების სკოლებში, საავადმყოფოების ბაზაზე შექმნილ საგანმანათლებლო პროგრამებში, საჯარო სკოლებთან არსებულ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების კლასებში, სპეციალური რესურსების მქონე კლასებში ერთენოვან უმრავლესობის სკოლებში, საკომპენსაციო და დამატებით პროგრამებში (მაგალითად, მეტყველების უნარის გამოსასწორებლად) ან ჩვეულებრივ კლასში და ამ მოსწავლეებს მასწავლებლის, ფსიქოლოგის თუ რაიმე სფეროს სპეციალისტის მიერ გაეწევა დამატებითი დახმარება. აღნიშნული პროგრამები მონოლინგვურია თუ ბილინგვური, დამოკიდებულია ტერიტორიულ განლაგებასა და პროგრამის ტიპზე, რესურსების ხელმისაწვდომობაზე, სპეციალური განათლების საჭიროებასა და მდგომარეობაზე, ორივე ენაში მოსწავლის კომპეტენციაზე, სწავლის უნარზე, ასაკზე, სოციალურ და ემოციურ მომწიფებულობაზე და მოსწავლეთა და მშობელთა სურვილზე.

ზოგიერთი განმანათლებელი მიიჩნევს, რომ როდესაც ბილინგვალ ბავშვს აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები, მისთვის განსაზღვრული პროგრამა ცალსახად ერთენოვანი (დომინანტი ენა) უნდა იყოს. მის გასამყარებლად არგუმენტი მოჰყავთ, რომ ბავშვი იცხოვრებს და ისწავლის აბსოლუტურად ინგლისურენოვან გარემოში და საზოგადოებაში. როცა მოსწავლეს აქვს მწვავე კოგნიტური პრობლემები, ერთ-ერთ გამოსავლად ითვლება უმრავლესობის ან მშობლიურ ენაზე მონოლინგვური სწავლება, განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში, როცა მოსწავლე ძალიან ნელა პროგრესირებს ერთ-ერთ ენაში. თუმცა, მსგავსი მიდგომა ყოველთვის სასარგებლო შეიძლება არ აღმოჩნდეს ბავშვისთვის. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბილინგვალ ბავშვების უმრავლესობისთვის უმჯობესია ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება, თუ ამის შესაძლებლობა არსებობს (ბაკა და სერვანტესი, 1998; კარასქეიო, 1990). ერთ-ერთი მაგალითია ახლად იმიგრირებული სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლე, რომელიც ვერ საუბრობს უმრავლესობის (ინგლისურ) ენაზე. უმრავლესობის ენაზე სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის დაგეგმვა ასეთი ბავშვისთვის, განაპირობებს მის ასპროცენტიან წარუმატებლობას. შესაბამისად, მსგავსი მოსწავლეებისთვის მნიშვნელოვანია პროგრამის მშობლიურ ენაზე განხორციელება და ეტაპობრივად მეორე ენაზე გადასვლა.

აღსანიშნავია, რომ ძალიან ბევრ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს ხელეწიფებათ, აითვისონ ორი ენა (მაგალითად, დაუნის სინდრომით დაავადებულ მოსწავლეებს). ასეთი ბავშვების დიდი ნაწილი ვერ აღწევს თავიანთი თანატოლების მსგავს ენობრივ კომპეტენციას ვერცერთ ენაზე, თუმცა ისინი აღწევენ ამ ენებზე ფუნქციონალური ენის ცოდნის დონეს საკუთარი შესაძლებლობებიდან გამომდინარე. ბილინგვალობა არ უშლით ხელს ამ მოსწავლეებს სხვა საგნების ათვისებაში (მათემატიკა, ხელოვნება და ა.შ.). კანადაში

ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ნაკლებად განვითარებული ბილინგვალური ბავშვიც კი ფლობს ბილინგვიზმისთვის დამახასიათებელ კოგნიტურ უპირატესობებს (რუედა, 1983). ამასთანავე, მიუხედავად იმისა, რომ მათი ენობრივი კომპეტენცია თანატოლებთან შედარებით დაბალია, მათ ორივე ენაზე შეუძლიათ კომუნიკაცია.

ბილინგვალური ბავშვის სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამაში გადაყვანა ხდება მას შემდეგ, რაც დადგინდება, რომ მოსწავლის საჭიროებათა დაკმაყოფილება ვერ ხდება ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიის გზით. ასეთი ბავშვების ბილინგვურ სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამებში გადანაწილება მნიშვნელოვანია, რათა მათაც ისარგებლონ ბილინგვური პროგრამებისთვის დამახასიათებელი უპირატესობებით (ბილინგვიზმი, მულტიკულტურალიზმი, თავდაჯერებულობა და ა.შ.)

ინკლუზიის როლი ამ ბოლო პერიოდში იზრდება განსაკუთრებით სტიგმატიზებული სეგრეგაციისგან განსხვავებით (ფრედერიქსონი და კლინე, 2002). სეგრეგაცია ამცირებს საგანმანათლებლო შესაძლებლობების ხელმისაწვდომობას. ინკლუზია ცდილობს შეამციროს ენობრივი და კულტურული უთანასწორობა მოსწავლეებში. შესაბამისად, 1994 წელს გაეროს კულტურის, განათლებისა და მეცნიერების ორგანიზაციამ (UNESCO) მიიღო ინკლუზიის პრინციპები, როგორც ამოსავალი წერტილი და დადგინდა, რომ ყველა ბავშვის სწავლება უნდა მოხდეს კლასში, მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არსებობდეს საფუძველი ბავშვების განსხვავებულ პროგრამებში გადასაყვანად. სპეციალური საჭიროებების მასწავლებლებმა, დამხმარე მასწავლებლებმა და პარაფსიქოლოგებმა უნდა იმუშაონ ასეთ მოსწავლეებთან. ინკლუზიური განათლების განსახორციელებლად მნიშვნელოვანია კვალიფიციური მასწავლებლების არსებობა, მდიდარი სასწავლო მასალა, მშობელთა ჩართულობა და მუდმივი მონიტორინგი (ფრედერიქსონი და კლინე, 2002).

ბილინგვალური ბავშვები, ჩვეულებრივ, განიხილებოდნენ „დაავადების“ მქონე ბავშვებად, რომლებიც „მკურნალობას“ საჭიროებდნენ (არტილესი და ორტეზი, 2002). ინკლუზია გულისხმობს, რომ ყველა მოსწავლეს შეუძლია ისწავლოს წარმატებით, თუკი მათი საჭიროებები ინტეგრირებული და გათვალისწინებულია სასწავლო პროცესში. მიუხედავად ამისა, ტესტირებაზე ორიენტირებულმა მიდგომამ დიდი ზიანი მიაყენა ბილინგვალურ ბავშვებს და მათდამი ინკლუზიურ მიდგომას. ესკამილა და მისი კოლეგები (2005) აღნიშნავენ, რომ სკოლების მოლოდინით ესპანურენოვან მოსწავლეებს დაბალი შედეგები ექნებათ ტესტებში და ამას ეს სკოლები მათი ბილინგვიზმითა და კულტურული წარმომავლობით ხსნიან.

მნიშვნელოვანი საკითხია, თუ რა განაპირობებს მოსწავლეთა დაბალ აკადემიურ შედეგებს. უმრავლესობის ენაში დაბალი კომპეტენციის გამო ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები ვერ ითვისებენ სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ საგნებს. ასეთი ბავშვების სპეციალურ საგანმანათლებლო პროგრამაში გადანაწილებით მათი სიტუაცია უფრო გაუარესდება, მოხდება მათი სტიგმატიზაცია, ისინი აღქმულნი იქნებიან, როგორც უნარის არმქონენი და ამით მათი ბილინგვიზმი ნამდვილად არ გაუმჯობესდება. ასეთ პროგრამებში მეტი ყურადღება ეთმობა დომინანტ ენას, რაც თავის მხრივ იწვევს ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების გეტოიზაციას.

აღნიშნულ ვითარებაში, ამ მოსწავლეებისათვის არც უმრავლესობის ენაზე აქცენტირება და არც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა პროგრამებში გადანაწილება არ არის გამოსავალი. ბილინგვური განათლების პროგრამები, რომელთა მეშვეობითაც მოსწავლეები განივითარებენ საკმარის ენობრივ კომპეტენციებს როგორც მშობლიურ, ასევე მეორე ენაში და, შესაბამისად, შეძლებენ ამ ენებზე საგნების დაძლევას, იძლევა გაცილებით მეტ ეფექტს. ამასთანავე, სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეები ინტეგრირებულნი უნდა იყვნენ ერთ კლასში და საგაკვეთილო პროცესი უნდა ითვალისწინებდეს მათს საჭიროებებს.

სპეციალური საჭიროებებისა და სასწავლო სიძნელეების ალტერნატიული მიზეზები

ქვემოთ გთავაზობთ ექვს შესაძლო მიზეზს, რამაც შეიძლება განაპირობოს ბავშვის სპეციალური საჭიროებები და რის გამოც ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს სწავლის პრობლემები. მნიშვნელოვანია, რომ ამ მიზეზების განხილვა თვალნათელს გახდის, რომ ბილინგვიზმს თავისთავად არავითარი კავშირი არ აქვს მოსწავლეთა სასწავლო სიძნელეებთან და სპეციალურ საჭიროებებთან:

- (1) ოჯახური სიღარიბე, პესიმიზმი, ოჯახური დეპრესია განაპირობებს მოსწავლის სასწავლო პრობლემებს. ამასთანავე, წიგნიერებისა და განათლებისადმი ოჯახში არსებული განსხვავებული აღქმა და მოლოდინები, რომელიც ხშირად თანხვედრაში არ მოდის სკოლის მოთხოვნილებებთან – აგრეთვე მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მოსწავლეების იზოლირებისათვის. ეს საკითხი წიგნიერებასთან მიმართებით ვრცლად მე-14 თავში იყო განხილული. კულტურული სხვაობებიდან გამომდინარე, ფასეულობათა და ღირებულებათა სისტემის გამო, ხშირად მოსწავლეს მიაკერებენ დაბალი ინტელექტისა და პოტენციალის, აკადემიურად ჩამორჩენილი მოსწავლის იარლიყს;
- (2) პრობლემა შეიძლება მდგომარეობდეს სწავლების სტრატეგიებში. მოსწავლის დაბალი აკადემიური მოსწრება შეიძლება განაპირობოს სწავლების ცუდმა მეთოდებმა, გაუცხოებულმა სასწავლო გარემომ, არასაკმარისმა შესაფერისმა სასწავლო რესურსმა ან მასწავლებელთან დაპირისპირებამ;
- (3) სკოლა საკუთარი არასწორი მიდგომით შეიძლება ანგრევდეს მოსწავლის განვითარების პროცესს. თუკი სწავლება მოსწავლისათვის მეორე და არა მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს და მშობლიური ენა იგნორირებულია, სწავლასთან დაკავშირებული სიძნელეების არსებობა თითქმის გარდაუვალია და, ამასთანავე, ამ მოსწავლეების შეფასება ხდება მათთვის „სუსტ“ ენაზე, რაც აგრეთვე წარუმატებლობის ერთ-ერთი ფაქტორია. ანუ, თვითონ მონოლინგვური სასკოლო სისტემა არის მოსწავლეთა წარუმატებლობის მიზეზი;

- (4) სასწავლო პრობლემების ერთ-ერთი მიზეზი, მოსწავლეთა დაბალი **თავდაჯერებულობა** და სწავლის პროცესში წარუმატებლობის შიშია;
- (5) ერთ-ერთი მიზეზი არის თანატოლთა მიერ დამკვიდრებული ქცევის წესი. ხშირად უსწავლელობა, უდისციპლინობა, სკოლის წესების დაუმორჩილებლობა, სხვა მოსწავლის ფიზიკური თუ სიტყვიერი შეურაცხყოფა და აკადემიური მოსწრება მოსწავლეებში გაბატონებული და დამკვიდრებული ქცევის წესებია. ასეთ სკოლებში არსებული გარემო უშლის ხელს მოსწავლის აკადემიურ განვითარებას;
- (6) მეექვსე მიზეზია ცდომილება **მოსალოდნელ შედეგებსა** და მოსწავლის უნარებსა და პოტენციალს შორის. ზოგიერთი ბავშვი კითხვას სწავლობს უფრო ნელა, ვიდრე სხვა ბავშვი, თუმცა, საბოლოო ჯამში მაინც ახერხებს კითხვის კარგად სწავლას, თუმცა, ამისათვის უფრო ხანგრძლივი პერიოდი ესაჭიროება. ზოგიერთი მოსწავლე ეუფლება ორ ენას, თუმცა ორი ენის დაუფლების შესაძლებლობები და უნარებიც განსხვავებულია... არც ერთ ზემოთ მოყვანილ შემთხვევაში შეფერხების მიზეზს ბილინგვიზმი არ წარმოადგენს.

ერთადერთ შემთხვევაში, როცა სასწავლო პრობლემები უკავშირდება ბილინგვიზმს, არის სიტუაცია, როცა მოსწავლე შედის სკოლაში არასაკმარისი ენობრივი კომპეტენციით, რაც ხელს უშლის მას საგნების ათვისებაში. ასეთ შემთხვევებში მოსწავლეს განვითარებული აქვს საკომუნიკაციო და არა აკადემიური ენობრივი კომპეტენციები, რაც წარმოადგენს აკადემიური პრობლემების მიზეზს.

შეფასება და ბილინგვალი ბავშვები

ბილინგვალი ბავშვების სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა პროგრამებზე გადანაწილება ეფუძნება გარკვეულ შეფასებას. ტესტები ხშირად არ არის აკურატული და ძირითადად ემსახურება მოსწავლის მეორე ენაში კომპეტენციის შემოწმებას ან ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთათვის მისთვის სუსტ ენაზე ტესტირებას. საკანონმდებლო ბაზის შეცვლის, კვლევებისა და მეცნიერების მიერ გაკეთებული არაერთი რეკომენდაციის მიუხედავად, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები დისკრიმინირებულნი არიან ტესტირებისა და შეფასების არსებული სისტემის პირობებში (ფიგუერა, 2002; ჰოლი და მისი კოლეგები, 2001). შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ ის ფაქტორები, რაც განაპირობებს შეფასების მიკერძოებულობას და ამ სისტემის გამოსწორების ალტერნატიულ გზებზე ვიმსჯელოთ:

- (1) მნიშვნელოვანია გაიმიჯნოს მოსწავლის დროებითი და ხანგრძლივი პრობლემები. მაგალითად, იმიგრანტი ბავშვის ენობრივი შეფერხება დროებით სიძნელეს წარმოადგენს (ბეიკერი,

2000ბ), რომელიც მალე დაიდგება. ხოლო, დისლექსია, სმენის დაკარგვა, მაღალი ნეიროციტიზმი და სხვა დაავადებები არის უფრო სერიოზული და ხანგრძლივი პრობლემებისა და სიძნელეების გამომწვევი და, შესაბამისად, მათ დასაძლევად უფრო ხანგრძლივი და განსხვავებული ინტერვენციული ღონისძიებების გატარებაა საჭირო.

- (2) სპეციალური საჭიროებების დიაგნოზირება უნდა გასცდეს მხოლოდ ტესტირების შედეგებს და შეფასების უფრო ფართო და მრავალმხრივი მექანიზმებით უნდა მოხდეს. ბავშვების სხვადასხვა კონტექსტში დაკვირვება (კლასში და გარეთ), აგრეთვე მოსწავლის ოჯახის, თემის და კულტურის შესწავლა მოსწავლის უფრო მართებული პროფილის შექმნის შესაძლებლობას იძლევა. მნიშვნელოვანია, რომ შეფასება მოახდინოს მულტიდისციპლინარულმა გუნდმა და მულტიდისციპლინარული გუნდის მრავალმხრივი შეფასების მეთოდებით გაკეთებული დასკვნა უფრო მეტად რელევანტურია. ფიგურირა (2002) ითხოვს, რომ შეფასება მოხდეს ნაკლებად ტესტირების და უფრო მეტად დაკვირვების მეთოდის გამოყენების გზით: „ინგლისური ენის შემსწავლელის პროგრესის შემაფერხებელი ფაქტორების განსაზღვრა შესაძლებელია საგაკვეთილო დაკვირვებით. საგაკვეთილო გარემოში უფრო ადვილად ხდება სასწავლო გარემოსთან და ავადმყოფობასთან დაკავშირებული პრობლემების გამოჯენა“ (გვ. 57).

ა. მოსწავლეთა შეფასებისთვის და შედეგების ინტერპრეტაციისთვის მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ოჯახის, თემის, კულტურის და ინდივიდუალური მახასიათებლების გააზრება. მოსწავლეები სკოლაში მოდიან ოჯახებიდან, სადაც სწავლა/სწავლების პროცესი განსხვავებულად აღიქმება. მაგალითად, თამაშით, შეკითხვების დასმით, დაკვირვებითა და აღმოჩენებით სწავლა არ არის მისაღები ზოგიერთი კულტურისთვის. ამ კულტურაში გავრცელებულია ავტორიტარული სწავლების სტილი, სადაც ბავშვს ევალება დაიმახსოვროს უფროსის მიერ ნასწავლები, მაგალითად „სადვოთ წიგნი“.

ბ. მნიშვნელოვანია მოხდეს ტესტირების შედეგების დეკონტექსტუალიზაცია (რეზნიკი და რეზნიკი, 1992). ტესტირების სისტემის რუკის შედგენის შედარება იძლევა თვალნათელ სურათს. რუკის შედგენისას ხდება რუკაზე ამა თუ იმ ადგილის მარტივად დატანა, ხოლო რუკაზე დატანილი ობიექტების შესახებ ნაკლები ინფორმაციაა. მაგალითად, ადგილი, რომელიც უსაყვარლესია შენთვის, რადგან არის ულამაზესი ტბა და ბუნება რეკრეაციული თვისებებით და თავისი სილამაზით – ეს ადგილი გამორჩეულია. თუმცა, რუკაზე ის დატანილია უბრალოდ, როგორც ტბა და მისი სილამაზე და სხვა

მნიშვნელოვანი თვისებები არ ჩანს. ანალოგიურად, ტესტირება ვერ აჩენს მოსწავლის ღრმა და ფართო მახასიათებლებს და მხოლოდ ზედაპირულ სურათს იძლევა ბავშვის მონაცემების შესახებ.

- (2) შემფასებელთა შერჩევა განაპირობებს შეფასების შედეგებს (ორტიზი და იაიტსი, 2002). შეფასებაზე გავლენას მოახდენს, მაგალითად, თუკი შემფასებელი არის მაღალი დონის პროფესიონალი და, ამავე დროს, წარმოადგენს შესაფასებელი მოსწავლის ენობრივ ჯგუფს. შემფასებლის ასაკი, სქესი, სოციალური კლასი, ძალაუფლება – ასევე განაპირობებს მოსწავლის პასუხებს და შეფასების შედეგებს. შეფასება არ არის ნეიტრალური პროცესი. შემფასებელთა არასწორი შერჩევა ორი ტიპის ხარვეზს იწვევს შეფასებისას ბილინგვალ ბავშვებთან მიმართებით: (1) პრობლემის დადგენა, როცა რეალურად პრობლემა არ არსებობს; (2) პრობლემის ვერშემჩნევა მისი არსებობის პირობებშიც კი;
- (3) მოსწავლის შეფასება უნდა მოხდეს მოსწავლისთვის უფრო „ძლიერ“ ენაში, ანუ, რომელსაც უკეთესად ფლობს. შეფასება, რომელიც ტარდება მოსწავლის „სუსტ“ ენაში ხელს უწყობს არასწორი დიაგნოზის დასმას;
- (4) მშობლები და განმანათლებლები დარწმუნებულნი უნდა იყვნენ, რომ ტესტებში გამოყენებული ენა შესაბამისია. მაგალითად, თუ ტესტი ნათარგმნია ინგლისურიდან ესპანურად, შეიძლება თარგმანის გამო არაერთი უზუსტობა გაიპაროს ტესტში, რაც ასახავს პპოვებს ტესტების შედეგებზე. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია ენათა სახესხვაობები, მაგალითად, ესპანურ ენას გააჩნია სახესხვაობები და შესაძლებელია ტესტები იყოს ესპანურ ენაზე, ერთი შეხედვით, მოსწავლის მშობლიურ ენაზე. მაგრამ ესპანური ენის სახესხვაობა, რომელიც წარმოადგენს მოსწავლის რეალურ მშობლიურ ენას, არ იძლეოდეს საშუალებას, შეფასდეს მოსწავლეთა რეალური შედეგები. თუკი ტესტებში მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციების პრობლემები იკვეთება მნიშვნელოვანია გამიჯვნა გაკეთდეს ბავშვის ენობრივ პროფილსა და ენობრივი პერფორმანსის პროფილს შორის, რომელიც ხშირად ერთმანეთს არ ემთხვევა. (კუმინსი 1984). პერფორმანსის პროფილი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან აქ წარმოჩინდება მოსწავლის კოგნიტური უნარებიც და არა მხოლოდ ენობრივი კომპეტენციები.
- (5) ტესტირებისას მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ მთარგმნელები, თუ ტესტები ინგლისური ენიდან ითარგმნება მოსწავლეთა მშობლიურ ენაზე. ვალიდური და სამართლიანი შედეგის მისაღებად თარგმანის ხარისხი უმნიშვნელოვანესია. შესაბამისად, ტესტირების ჩამტარებლებმა და შემფასებლებმა უნდა იზრუნონ, მთარგმნელებად კვალიფიციური კადრები მოიხილონ და უზრუნველყონ მათი მუდმივად გადამზადება;
- (6) ამერიკის შეერთებულ შტატებში 2001 წელს მიღებული „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტით შტატები გახდნენ გა-

ნათლებაზე ანგარიშვალდებულნი. მათვე ევალებოდათ შეემუშავე-
ბინათ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, შემსწავლელთა ისეთი
სისტემა, რომელიც იქნებოდა უფრო სამართლიანი და, ამასთანა-
ნავე, უფრო ზუსტი შეფასების თვალსაზრისით. შესაბამისად,
შემუშავდა ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების ტესტირებისას
„მხარდაჭერის“ ან „აკომოდაციის“ „სისტემა (აბედი და მისი კო-
ლეგები, 2004), რაც გულისხმობს ენობრივი უმცირესობის მოს-
წავლეებისთვის ტექსტების ენის გამარტივებას და შინაარსის
უცვლელად დატოვებას, ტესტირებისას ლექსიკონისა და გლო-
სარიუმების გამოყენების შესაძლებლობას, დამატებითი დროის
მიცემას ტესტირების დასამთავრებლად, ტესტების ზეპირი ად-
მინისტრირებისა და ზეპირი პასუხის გაცემის საშუალებას. „აკო-
მოდაციის“ მიდგომა ფართო კამათის საგნად იქცა ამერიკის
შეერთებულ შტატებში (აბედი და მისი კოლეგები, 2004). ოპო-
ნენტები მიუთითებენ, რომ აკომოდაციის პირობებში ეს მოს-
წავლეები საშეღავათო პირობებში იმყოფებიან და აკომოდაციის
შედეგად მიღებული ტესტირების შედეგები არ ასახავს რეა-
ლობას. ერთი ფაქტი კი ცხადია: „აკომოდაციის პირობებში, ენო-
ბრივი უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეთა აკადემიურ
შედეგებში არსებული განსხვავება მკვეთრად შემცირდა“ (აბედი
და მისი კოლეგები, 2004);

- (7) ამერიკის შეერთებულ შტატებში სტანდარტიზებული, ნორმაზე დაფუძნებული ტესტირება გამოიყენება მოსწავლეთა ენობრივი კომპეტენციის მიხედვით კლასიფიცირებისთვის (ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელი და ინგლისურის სრულყოფილად მცოდნე მოსწავლეები). **რეკლასიფიკაცია** გამოიყენება სასკოლო ოლქების წარმატებული თუ წარუმატებელი მუშაობის შესაფასებლად (ლინჩუინტი, 2001). აღნიშნული ტესტები გულისხმობს, რომ მხოლოდ ინგლისურ ენაში გაუმჯობესება საკმარისია მოსწავლის სხვა საგნებში წარმატებისთვის (ლინჩუინტი, 2001). შესაბამისად, მოსწავლეების კლასიფიკაცია ზოგჯერ ხდება შეცდომით, თითქოს ისინი სრულყოფილად ფლობენ ინგლისურს. არასწორი კლასიფიკაცია კი იწვევს მათ მიერ სხვა საგნების ათვისებაში პრობლემებს, რადგან მათ ჯერ კიდევ არ აქვთ განვითარებული შესაბამისი ენობრივი კომპეტენცია, რათა სრულფასოვნად აითვისონ და ისწავლონ ინგლისურად სხვა საგნები;
- (8) მნიშვნელოვანი პრობლემაა ტესტირებისას მხოლოდ მოსწავლეზე ფოკუსირება. ტესტირების შედეგებიდან ჩანს, თითქოს ცუდ შედეგებში მხოლოდ მოსწავლეა დამნაშავე. მნიშვნელოვანია, ფოკუსმა გადაინაცვლოს ბავშვისგან სკოლისკენ. იქნებ წარუმატებლობის მიზეზი სწორედ სკოლაა, რომელიც არ სთავაზობს მოსწავლეს მშობლიურ ენაზე სწავლების საშუალებას და, შესაბამისად, ცოდნისა და უნარების განვითარების შესაძლებლობებს? შესაბამისად, ასეთ სიტუაციაში გამოსავალი იქნება არა მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების მქონე მოს-

წავლევების პროგრამაში გადაყვანა, არამედ სკოლის ფილოსოფიის შეცვლა.

- (9) ტესტირება იწვევს ბილინგვალური ბავშვის დაძაბუნებას მისი **გაძლიერების** ნაცვლად (კუშინსი 1984 , 1986, 2000ა). შეფასებამ შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლეთა კატეგორიზაცია წარმატებულ და ჩამორჩენილ მოსწავლეებად და პოტენციალის მქონე მოსწავლის თავდაჯერებულობაც კი მინიმუმადე დაიყვანოს, რამაც ასახვა შეიძლება ჰპოვოს მისი შემდგომი სწავლის პროცესზე და მათი საბოლოო მარგინალიზაცია გამოიწვიოს;
- (10) მნიშვნელოვანია ბავშვის მასწავლებლის პოზიციის მოსმენა შეფასებისას. მასწავლებელი მეტად იცნობს მოსწავლეს და საინტერესოა მისი მოსაზრება თუ რა არის მოსწავლის აკადემიური პრობლემების მიზეზი, რა გადაწყვეტისა და ინტერვენციის გზებია საჭირო პრობლემის მოსაგვარებლად და ა.შ.
- (11) ნორმაზე-დაფუძნებული ტესტები გამოიყენება შეფასებისას, ანუ შემფასებელი მოსწავლის შედეგებს ადარებს „ნორმალური“ განვითარების ბავშვის შედეგებს. შემფასებელი ასკვნის, თუ რამდენად განსხვავებულია მოსწავლის შედეგები საშუალო მაჩვენებლებისგან. შესაბამისად, შედარება ხდება იმ მოსწავლეებთან, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია. ბილინგვალური ბავშვებისთვის მსგავსი შედარება არასამართლიანია.

ბილინგვალულების ტესტირება გავრცელდა მონოლინგვალულების ტესტირებაზე დაფუძნებით. ბილინგვალულების ენობრივი კომპეტენცია განსხვავებულია, რადგან ენას ბილინგვალულები სხვადასხვა კონტექსტში გამოიყენებენ და სხვადასხვა სიტუაციაში მათი ენობრივი კომპეტენცია განსხვავებულია. შესაბამისად, ბილინგვალულებისა და მონოლინგვალულების შედარება ენობრივი კომპეტენციების თვალსაზრისით არასწორი, უთანასწორო და არასამართლიანია. ამასთანავე, ტესტები შედგენილია დომინანტი კულტურის წარმომადგენლების მიერ და შესაბამისად კულტურულად მიკერძოებულია, რამეთუ უმრავლესობის ენობრივ სტილსა და კულტურას გამოხატავს. ამასთან, ტესტები გულისხმობს რამდენიმე არჩევნიდან სწორი პასუხის შერჩევას. მსგავსი ტესტებისას შეუძლებელია სხვადასხვა ენობრივი უნარების შეფასება, სალაპარაკო და სასაუბრო ენა ვერ ფასდება მსგავსი ტიპის ტესტირების გზით.

ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი ადარებს ერთ მოსწავლეს სხვასთან. ბილინგვალ ბავშვთან მიმართებით კი გაცილებით მნიშვნელოვანია ამ ბავშვის ცოდნისა და უნარების შემოწმება თითოეულ საგანში ვიდრე მათი შედარება სხვა მოსწავლეებთან. შესაბამისად, ალტერნატიული მიდგომაა ბავშვის პროგრესის შეფასება **სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ საგნებში**, რასაც **კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასება** ეწოდება (ბეიკერი, 1995). მსგავსი ტესტები უფრო მნიშვნელოვან ინფორმაციას იძლევა მშობლისთვის, ისევე, როგორც მასწავლებლისთვის, რადგან თვალნათელს ხდის, რას ვერ მიაღწია მოსწავლემ კონკრეტულ საგანში (მაგალითად, მათემატიკაში) და სასწავლო პროცესშიც აქცენტირება უკვე ამის მიხედვით კეთდება. ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ კრიტერიუმზე

დაფუძნებული ტესტებიც არ არის დაზღვეული კულტურული მიკერძობულობისაგან. როგორც კლინე აღნიშნავს, „მოსწავლეთა არსებული ცოდნისა და გამოცდილების გათვალისწინებით, მომდევნო ნაბიჯები შეიძლება მოითხოვდეს განსხვავებულ ეტაპებს და იერარქიას... ამიტომ, მნიშვნელოვანია საგნის შეფასებისას გამოიყენებოდეს ბილინგვალი ბავშვისთვის შესაფერისი კონტექსტი და პროცედურები“ (1993, გვ.63).

შეფასების პრობლემების გადაჭრა

ვალდესი და ფიგუერა (1994). ბილინგვალი ბავშვების შეფასების პრობლემის გადაჭრის სამ ვარიანტს გვთავაზობს. პირველი, მათი აზრით, მინიმუმამდე უნდა იქნეს დაყვანილი ბილინგვალი ბავშვებისათვის ტესტებით მიყენებული ზიანი. შესაბამისად, ტესტების შემდგენლები და შემფასებლები საჭიროებენ გარკვეულ მითითებებს ამ კუთხით საფრთხეების შესამცირებლად. მეორე გამოსავალია, დროებით აიკრძალოს ბილინგვალი ბავშვების შეფასება, სანამ შესაძლებლობა არ იქნება, ვალიდური ტესტები შედგეს. მესამე გზა გახლავთ ტესტირებასთან ერთად, შეფასების ალტერნატიული გზების გამოძებნა და დანერგვა.

მესამე ალტერნატივა ყველაზე მეტად გამართლებულია და ამჟამად მაქსიმალური აქცენტი ამ მიმართულებით კეთდება. მოსწავლის შეფასება ხდება პორტფოლიოს მეშვეობით. პორტფოლიო გულისხმობს დროთა განმავლობაში მოსწავლის პროგრესის შესახებ ინფორმაციის მოგროვებას. პორტფოლიოს შედგენაში მონაწილეობს მოსწავლეც და ეს მნიშვნელოვანია, რადგან იგი საკუთარი ცოდნისა და პროგრესის თვითშეფასებას აკეთებს. მოსწავლეების ჩართვა შეფასების პროცესში მნიშვნელოვანია (კლინე და ფრედერიქსონი, 2002), ისევე, როგორც მშობელთა მონაწილეობა ამ პროცესში (გარსია, 2002).

მესამე მიდგომა მნიშვნელოვანია, თუმცა საკმარისი არ არის. მნიშვნელოვანია უფრო რადიკალური ღონისძიებებიც. შეფასების სისტემის შეცვლით გარკვეული პრობლემები მოგვარდება, თუმცა არ აღმოიფხვრება ამ პრობლემების სათავე. პრობლემების სათავე კი ბილინგვალი ბავშვებისადმი საზოგადოებაში გავრცელებული ნეგატიური დამოკიდებულებაა. საზოგადოებაში დისკრიმინაციული მიდგომების და ნეგატიური დამოკიდებულებების გამყარება ტესტირების შედეგებით ხდება. ტესტირება ხელს უწყობს უმცირესობათა ჯგუფების მარგინალიზაციას და დემოტივირებას. შეფასების სისტემის შეცვლა ვერ გადაწყვეტს პრობლემას, თუკი ის არ გახდა ამ მიმართულებით გატარებული ერთიანი რეფორმის ნაწილი.

შეფასებისას აქცენტი კეთდება ბილინგვალების მეორე ენის კომპეტენციაზე და არ ფასდება ის მნიშვნელოვანი წარმატებები და უპირატესობები, რაც ბილინგვიზმს ახლავს თან. საჭირო უნარების მიღწევის სახელმწიფო კომისიამ 1991 წელს მიიღო გადაწყვეტილება, რომ შეფასების პროცესში ყურადღება გამახვილდეს ისეთ ფაქტორებზეც, როგორცაა ინტერპერსონალური უნარები (გუნდური მუშაობა,

მოლაპარაკება, კულტურულად მრავალფეროვან ადამიანებთან ურთიერთობა და თანამშრომლობა და ა.შ.), ინფორმაციის მოპოვებისა და ინტერპრეტირების უნარი, კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების უნარი, პასუხისმგებლობის აღებისა და განაწილების, სოლიდარობისა და ა.შ. უნარები. ამ უნარების ნაწილში კი ბილინგვალეების უპირატესობა მონოლინგვალეებთან შედარებით კვლევებითაა დადასტურებული. თუკი შეფასება დაეფუძნება და მოიცავს ამ უნარების შეფასებასაც და არა მხოლოდ კლასში გამოხატულ ლინგვისტური კომპეტენციის შეფასებას, მაშინ ბილინგვალი ბავშვებისადმი და ბილინგვიზმისადმი საზოგადოებრივი განწყობებიც პოზიტიურად შეიცვლება.

დასკვნა

ამ თავში განხილული იყო ბილინგვალი ბავშვების სპეციალური საჭიროებების საგანმანათლებლო პროგრამებში გადანაწილების პრობლემა. აღნიშნული იყო, რომ ბილინგვალი ბავშვების სპეციალური საჭიროებები არ უკავშირდება ბილინგვიზმს, არამედ გარემოს, რომელიც თან სდევთ ბილინგვალ ბავშვებს (მაგალითად სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა). შეფასების ტრადიციული ფორმები ძირითადად იძლევა არასწორ დიაგნოზს ბილინგვალ ბავშვებთან მიმართებაში.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ბილინგვალი ბავშვები მრავლად არიან წარმოდგენილნი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამებში, რადგან მეორე ენას ვერ ფლობენ სათანადოდ. თუმცა, თუკი არსებობს სამართლებრივი სანქციების შიში არასწორი შეფასებისა და გადანაწილების გამო, ბილინგვალეები პირიქით, მცირე რაოდენობითაც შეიძლება აღმოჩნდნენ ამ პროგრამაში წარმოდგენილნი;
- ბილინგვიზმს უკავშირებენ ენობრივ და კომუნიკაციურ პრობლემებს, მაგალითად, ენობრივ შეფერხებას. კვლევები არ ადასტურებენ ამ მოსაზრებას;
- სპეციალური საჭიროებების მოსწავლეები სხვადასხვა ტიპის დაწესებულებებში შეიძლება გადანაწილდნენ. რეზიდენტული და არარეზიდენტული სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამების სკოლებში, საავადმყოფოების ბაზაზე შექმნილ საგანმანათლებლო პროგრამებში, საჯარო სკოლებთან არსებულ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვების კლასებში, სპეციალური რესურსების მქონე კლასებში ერთენოვან უმრავლესობის სკოლებში, საკომპენსაციო და დამატებით პროგრამებში (მაგალითად, მეტყველების უნარის

გამოსასწორებლად) ან ჩვეულებრივ კლასში. ამ მოსწავლეებს მასწავლებლის, ფსიქოლოგის თუ რომელიმე სხვა სფეროს სპეციალისტის მიერ გაეწევა დამატებითი დახმარება. ბილინგვალური ბავშვების უმრავლესობისთვის უმჯობესია სპეციალური საჭიროებების ბილინგვური განათლების პროგრამებში განთესვა, ვიდრე მონოლინგვურ პროგრამებში.

- შეფასების სისტემა, ტესტირების გარდა, უნდა მოიცავდეს სხვა ფორმებსაც; დაკვირვებას და პორტფოლიოს შედგენას, სადაც გათვალისწინებული იქნება ინდივიდუალური, ენობრივი და კულტურული ფაქტორები. ამასთანავე, შემფასებელთა კვალიფიკაცია მაღალი უნდა იყოს და შემფასებლები მუდმივად პროფესიული განვითარების პროგრამებში უნდა მონაწილეობდნენ.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა:

ARTILES, A.J. & ORTIZ, A.A. (eds), 2002, *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co..

BACA, L.M. & CERVANTES, H.T., 1998, *The Bilingual Special Education Interface* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall;

CLINE, T. & FREDERICKSON, N., 1995, *Progress in Curriculum Related Assessment with Bilingual Pupils*. Clevedon: Multilingual Matters

CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.

FREDERICKSON, N.& CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.

GENESE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M.B., 2004, *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.

LI WEI, MILLER, N. & DODD, B., 1997, Distinguishing communicative difference from language disorder in bilingual children. *Bilingual Family Newsletter* 14 (1), 3-4.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ინტერვიუ ჩაუტარეთ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბილინგვალური ბავშვების მშობლებს ან მასწავლებლებს. გაარკვიეთ, ზუსტად რა სპეციალური საჭიროებები გააჩნიათ ამ ბავშვებს, გაანალიზეთ ამ ბავშვების განათლების ისტორია. გაარკვიეთ მშობლებთან და მასწავლებლებთან რომელი ენის გამოყენებას ანიჭებენ სკოლაში უპირატესობას და სურთ თუ არა, რომ ბავშვი იყოს ბილინგვალური სკოლაში სწავლისას.

- (2) მოიძიეთ ორი სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლე და დაწერეთ პრაქტიკული მაგალითი მათ შესახებ, სადაც აღწერთ მათი განათლების შესახებ ისტორიას და მათი შეფასებისა და სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამაში გადანაწილების ფაქტებს. გააკეთეთ ამ ორი ბავშვის ისტორიის შედარება და ანალიზი. შეაფასეთ შემფასებელთა მიერ მიღებული გადაწყვეტილება ამ ბავშვების სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საგანმანათლებლო პროგრამაში განთესვის შესახებ;
- (3) თქვენს საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს მდებარე სკოლებში შეისწავლეთ არსებული შეფასების სისტემები;
- (4) შეისწავლეთ ორი ან სამი ბილინგვალი ბავშვი. ჩაუტარეთ მათ ორი ან მეტი შეფასების ტესტი. გააანალიზეთ ტესტების შედეგები და მოსწავლეთა პროფილი: (ა) წმინდად ტესტირების შედეგებზე დაყრდნობით; (ბ) ტესტირების შედეგებისა და სხვა ხარისხობრივ ინფორმაციაზე დაყრდნობით (ინფორმაცია შეგიძლიათ მოიპოვოთ მოსწავლესთან, მასწავლებელთან ან მშობელთან ინტერვიუს ჩატარების გზით);
- (5) მოიძიეთ ზედმეტად ნიჭიერი ბილინგვალი/მულტილინგვალი ბავშვები. გაარკვიეთ, რაში გამოიხატება მათი ნიჭიერება? (დახმარებისთვის შეგიძლიათ გამოიყენოთ ვებ-გვერდი: <http://www.teachstudents.com/product.cfm>). გაარკვიეთ, ეს მოსწავლეები მონაწილეობენ თუ არა სპეციალურად ზედმეტად ნიჭიერი მოსწავლეებისთვის შედგენილ პროგრამებში? გაარკვიეთ, რა კავშირი არსებობს მათს ენობრივ კომპეტენციებსა და ზედმეტ ნიჭიერებას შორის?

თავი 16
სმენადაქვეითებული ადამიანები, ბილინგვიზმი
და ბილინგვური განათლება

შესავალი

სმენადაქვეითებული ხალხი

სმენადაქვეითებული ბილინგვალები

ორი შეხედულება სმენადაქვეითებული ხალხის შესახებ

სმენადაქვეითებულნი და ნიშნების ენა

სმენადაქვეითებულ მოსწავლეთა განათლება

დასკვნა

თავი 16

სმენადაქვეითებული ადამიანები, ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება

შესავალი

ამ თავში განვიხილავთ ბილინგვალების განსაკუთრებულ ჯგუფს, სმენადაქვეითებულ ადამიანებს, რომლებიც, თავის მხრივ, წარმოადგენენ, ენობრივ უმცირესობას. ხშირად ეს ჯგუფი იგნორირებულია. თავში წარმოვაჩინოთ, რომ მათი პრობლემები ხშირად სხვა ბილინგვალების პრობლემების იდენტურია, აგრეთვე წარმოდგენილი იქნება ორი სხვადასხვა შეხედულება სმენადაქვეითებულთა შესახებ და აგრეთვე დებატები, თუ რომელი სახის ბილინგვური განათლების პროგრამა არის ოპტიმალური სმენადაქვეითებული მოსწავლეებისთვის.

სმენადაქვეითებული ხალხი

სტატისტიკური მონაცემების მიხედვით, ყოველ 1000 ადამიანში 1 ადამიანი სმენადაქვეითებული იბადება. ამ ადამიანების სმენის დაქვეითების ხარისხი განსხვავებულია; ისინი, როგორც ჯგუფი, ქმნიან უმცირესობათა გარკვეულ თემს, რომელთაც აქვთ უმრავლესობის ჯგუფთან შედარებით ნაკლები ძალაუფლება, სტატუსი და პრესტიჟი საზოგადოებაში. სმენადაქვეითებულნი ისტორიულად აღქმულები იყვნენ, როგორც პრობლემა საგანმანათლებლო და სოციალური სისტემისთვის, ექიმებისა თუ ფსიქოლოგებისთვის.

ამ თავში ჩვენ „სმენადაქვეითებულის“ ნაცვლად ვხმარობთ ტერმინს „სმენადაქვეითებული ხალხი“, რათა მოხდეს ხაზგასმა, რომ ეს ხალხი გარკვეულ ჯგუფს წარმოადგენს და ენობრივ უმცირესობას განეკუთვნება. როგორც ჯეიმსი და ვოლი (2004) აღნიშნავენ, „იყო სმენადაქვეითებული – ნიშნავს, გქონდეს სმენასთან დაკავშირებული პრობლემები; იყო სმენადაქვეითებული – ნიშნავს იყო თემის წევრი, რომელსაც აქვს საკუთარი ენა და კულტურა“ (გვ. 125). აღნიშნული მიდგომა საფუძვლად დაედო მოძრაობას, რომელიც სმენადაქვეითებული ხალხის „ეთნიკური აღორძინების“ სახელითაა ცნობილი (ბეიკერი, 1999).

აღსანიშნავია, რომ ინდივიდები, რომელთაც აქვთ სმენითი პრობლემები, არიან ან შეიძლება გახდნენ ბილინგვალები. ამ ბოლო დროს გაძლიერდა მოძრაობა, რათა სმენადაქვეითებულნი გახდნენ ბილინგვალები: თავდაპირველად შეისწავლონ ნიშნების ენა, ხოლო შემდეგ გახდნენ წიგნიერი უმრავლესობის ენაზე (მაგალითად, ისწავლონ წერა და კითხვა ინგლისურად ამერიკის შეერთებულ შტატებში). ამ თავში წარმოდგენილი იქნება სმენადაქვეითებულ ადამიანებსა და ბილინგვიზმს შორის არსებული

ურთიერთკავშირი (ბეიკერი, 1999; კლინე, 1997). ჩვენ აღმოვაჩინეთ, რომ ძალიან ბევრი საერთო ინტერესი და მსგავსება არსებობს სმენის პრობლემების მქონე და სრულყოფილი სმენის მქონე ბილინგვალებს შორის მთელს მსოფლიოში (ბრელიე, 1999).

სმენადაქვეითებული ბილინგვალები

სმენადაქვეითებულ ადამიანებს შეუძლიათ გახდნენ ბილინგვალები სხვადასხვა გზით. მაგალითად, სმენადაქვეითებულები ჯერ სწავლობენ ნიშნების ენას, ხოლო შემდგომ – წერას და კითხვას რომელიმე ენაზე, ან სმენადაქვეითებულებმა შეიძლება ისწავლონ ლაპარაკი თავიანთი მშობლებისგან, რომელთაც არ აქვთ სმენის პრობლემები და მერე ისწავლონ ნიშნების ენა (იხილეთ ფროიდი, 2003), ან ჯერ ისწავლონ ნიშნების ენა, ხოლო მერე ისწავლონ ლაპარაკი სმენის მქონე ხალხის დახმარებით. ზოგიერთი სმენადაქვეითებული პიროვნება იყენებს ნიშნების ენას პირისპირ საუბრისას, მაგრამ წერს სხვა ენაზე (მაგალითად, ინგლისურად), როცა კომუნიკაციას ამყარებს სმენადაქვეითებულ ადამიანებთან ინტერნეტით, ფაქსით, ტელეფონით ან წერილის მეშვეობით.

მნიშვნელოვანია ვაღიაროთ, რომ სმენადაქვეითებული ხალხი წარმოადგენს **ენობრივ უმცირესობას** და, გარკვეულწილად, საერთო აქვთ სრულყოფილი სმენის მქონე ენობრივ უმცირესობებთან. სმენადაქვეითებულ ხალხს ხშირად აქვთ შექმნილი საკუთარი ჯგუფი თუ **თემი** (მაგალითად, სმენადაქვეითებულთა კლუბი) და საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას ახდენენ სმენადაქვეითებულთა კულტურულ თემთან (ბურჩი, 2000; ლადი, 2003; ჯეიმსი და ვოლი, 2004).

ლადი (2003) თავის სახელმძღვანელოში წარმოადგენს მაგალითს, თუ როგორ შეუძლია სმენადაქვეითებულთა თემს, შექმნას კოლექტიურად „სმენადაქვეითებულობის“ შესახებ პოზიტიური ვერსია. აღნიშნული კი ნიშნავს, რომ სმენადაქვეითებულ ადამიანებს შეუძლიათ თავად მართონ საკუთარი ბედი და არ იყვნენ სუბორდინირებულნი ძალაუფლების მქონე უმრავლესობასთან.

სმენადაქვეითებული ბილინგვალები, სხვა ბილინგვალების მსგავსად, ორ ენას იყენებენ **სხვადასხვა ფუნქციითა და მიზნით**. მაგალითად, ნიშნების ენას იყენებენ სმენადაქვეითებულებთან კომუნიკაციისას, ხოლო სალაპარაკო ენას ან წიგნიერებას იყენებენ სრული სმენადობის მქონე მოსახლეობასთან. ხშირად სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებს განთესავენ ნაკლის მქონეთა საგანმანათლებლო პროგრამებში, სადაც ხდება მათი ჩაფლობა სრულყოფილი სმენის მქონე მოსწავლეთა ენასა და კულტურაში და არ ხდება მათი გამამდიდრებელ გარემოში მოხვედრა, სადაც ნიშნების ენა აღიარებულია, როგორც სმენადაქვეითებული ადამიანების პირველი ენა.

ორი შეხედულება სმენადაქვეითებული ხალხის შესახებ

სმენადაქვეითებულ ხალხზე პირველი შეხედულება სამედიცინო ხედვას წარმოადგენს. სამედიცინო ხედვის მიხედვით, სმენის დაქვეითება არის დეფექტი და დაავადება, რომლითაც სმენადაქვეითებულთა გამოიჯენა ხდება „ნორმალური“ ადამიანებისგან. სმენის დაქვეითება განიხილება როგორც დაავადება, რომელიც საჭიროებს სასწრაფოდ მკურნალობას, შესაბამისად, სხვადასხვა სმენითი აპარატების გამოყენება ხდება სმენის აღსადგენად. სმენადაქვეითებულები ამით ცდილობენ, გახდნენ „ნორმალური“ ადამიანები და ნიშნების ენის გარეშე შეძლონ კომუნიკაცია და ისწავლონ სალაპარაკო ენა, რათა შეძლონ საზოგადოებაში სრულყოფილი ინტეგრაცია.

ისტორიულად აღიქმებოდა, რომ სმენადაქვეითებული ხალხი ცხოვრობს ჩუმ და შეზღუდულ სამყაროში. უილიამ უორდფორსის ლექსში შეჯამებულია, თუ როგორ აღიქმება სმენადაქვეითებულობა ხალხის მიერ. სინამდვილეში სმენადაქვეითებულები სულაც არ აღიქვამენ საკუთარ სამყაროს, როგორც ჩუმსა და შეზღუდულს.

გაუთვითცნობიერებელი ხალხისთვის ნიშნების ენა აღიქმება, როგორც პრიმიტიული ენა. შესაბამისად, პროფესიონალები და განმანათლებლები ეხმარებიან ნებისმიერი საშუალებების გამოყენებით სმენადაქვეითებულ ხალხს, რათა მათ შეძლონ საზოგადოებაში ასიმილაცია საკუთარი ნიშნების ენითა და შესაბამისი კულტურის იგნორირების გზით.

მეორე შეხედულებით სმენადაქვეითებული ხალხი წარმოადგენს ენობრივ და კულტურულ ჯგუფს და საჭიროებს ორმაგ ენობრივ განათლებას (ბეიკერი, 1999, კლინე, 1997). თომას გალაუდე, რომელიც გახლდათ სმენადაქვეითებული მოსწავლეებისათვის პირველი სკოლის დამფუძნებელი, ამბობდა, რომ სმენადაქვეითებულებს არ შეუძლიათ ლაპარაკი იმდენად კარგად, რომ გამოიყენონ ის კომუნიკაციისთვის და განათლებისთვის. ნიშნების ენა მათთვის წარმოადგენს ბუნებრივ ენას. როგორც ვედიცი ამბობდა „ნიშნების ენა არის საჩუქარი, რითაც ღმერთმა სმენადაქვეითებული ხალხი დააჯილდოვა“ (ქვოტირება მოყვანილია იანკოვსკის მიერ, 1997).

მეორე შეხედულებით, სმენადაქვეითებულობა ნიშნავს განსხვავებულობას, მახასიათებელს, რომლითაც „ნორმალური“ სმენადაქვეითებული ხალხი განსხვავდება „ნორმალური“, სრულყოფილი სმენის მქონე ხალხისგან. სმენადაქვეითებულებს მოეპოვებათ საკუთარი ნიშნების ენა, რომელიც წარმოადგენს სრულყოფილ, გრამატიკულად კომპლექსურ ენას, რომლის მეშვეობითაც ყველაფრის გამოხატვა შეიძლება, ისევე, როგორც სალაპარაკო ენით. სმენადაქვეითებული ხალხი წარმოადგენს კულტურულ და ენობრივ ჯგუფს, რომელთა ენას და კულტურას პრეზერვაცია და გამდიდრება ესაჭიროება. სმენადაქვეითებული ხალხი მრავალფეროვანი საზოგადოების ერთ-ერთ ნათელ და კაშკაშა ფერს წარმოადგენს. ამ მიდგომით ხაზგასმულია არა სმენადაქვეითებული ინდივიდის ნაკლი, არამედ ღირსება.

სმენადაქვეითებული მოსწავლეების განათლება ამ მიდგომის კონტექსტში ორიენტირებულია მოსწავლის სწავლებაზე თავდაპირველად ნიშნების ენით, ხოლო შემდგომ – უმრავლესობის ენაზე წიგნიერების განვითარებით. სწავლების პროცესში ადრეულ ეტაპზე ნიშნების ენის

გამოყენება, ხელს უწყობს სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებს, რომ ადვილად დაძლიონ სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნები.

მეორე შეხედულების მიხედვით, სმენადაქვეითებული ხალხი ქმნის საკუთარ კულტურულ თემს, გააჩნიათ საერთო ენა და კულტურა (იხილეთ ლადი, 2003) და სრულყოფილი სმენის ინდივიდებისგან განსხვავებული საჭიროებები (აღამსი, 1997; ჯეიმსი და ვოლი, 2004).

სმენადაქვეითებულ ადამიანებთან განათლებასთან, ბილინგვიზმთან და საზოგადოებაში ინტეგრაციასთან დაკავშირებულ საკითხებთან დებატები არ წყდება. კამათი აისახება სმენადაქვეითებულთა დამოკიდებულებებზე და არსებულ რეალობაზე სმენადაქვეითებულ ადამიანებთან მიმართებით. ამერიკის შეერთებულ შტატებში **სმენადაქვეითებულებს შორის გამოყოფენ ცხრა ქვეჯგუფს** (ჰეიგმეიერი, 1992). ქვემოთ წარმოგიდგენთ სმენადაქვეითებული ადამიანებს ამ ცხრა ქვეჯგუფს:

- (1) სმენადაქვეითებულები, რომლებიც იყენებენ ამერიკული ნიშნების ენას, როგორც პირველ ენას;
- (2) სმენადაქვეითებულები, რომელთაც კომუნიკაცია შეუძლიათ როგორც ამერიკული ნიშნების ენაზე, ასევე ინგლისურად;
- (3) სმენადაქვეითებულთა ჯგუფი, რომელიც მხოლოდ სალაპარაკო ენით ამყარებს კომუნიკაციას. აღნიშნული სმენადაქვეითებულთა ჯგუფი ძირითადად დაწყვილებულია სრულყოფილი სმენადობის მქონე ინდივიდებთან;
- (4) ინდივიდები, რომლებმაც სმენა დაკარგეს ზრდასრულ ასაკში, ხოლო სმენის დაკარგვამდე შეეძლოთ ლაპარაკი;
- (5) მოხუცებულები, რომელთაც მოხუცებულობის გამო დაუქვეითდათ სმენა;
- (6) ინდივიდები, რომელთაც არ იციან არც ამერიკული ნიშნების ენა და არც ინგლისური. ისინი კომუნიკაციას ახერხებენ ჟესტების, მიმიკებისა და საკუთარი ნიშნების საშუალებით. ასეთი ინდივიდებისთვის ხელმისაწვდომი შეიძლება არ იყოს ამერიკულ ნიშნების ენაზე განათლების მიღება და საერთოდ არ მიიღოს სმენადაქვეითებული ხალხის თემმა;
- (7) ინდივიდები, რომელთაც აქვთ სმენასთან დაკავშირებული სიძნელეები, თუმცა ესმით გარკვეული აპარატურის დახმარებით;
- (8) ინდივიდები, რომლებიც არიან სმენადაქვეითებულები და ბრძები ერთდროულად, მაგალითად ჰელენ კელერი;
- (9) ინდივიდები, რომელთაც აქვთ სრულყოფილი სმენა, მაგრამ რომელთა მშობლებიც და ოჯახის წევრებიც არიან სმენადაქვეითებულნი, ამიტომ მათ იციან ამერიკული ნიშნების ენა სრულყოფილად და არიან სმენადაქვეითებულთა ენობრივი და კულტურული უმცირესობათა თემის წევრები.

სმენადაქვეითებულნი და ნიშნების ენა

სმენადაქვეითებულებს მოეპოვებათ საკუთარი გამოკვეთილი ნიშანი: ეს არის მათი საერთო, **ნიშნების ენა**. ამ ენის წყალობით შესაძლებელი

ხდება საერთო კულტურის, იდენტობის გააზრება და ცხოვრების წესის ფორმირება (ლადი, 2003). ნიშნების ენა, რომელიც იყო სმენადაქვეითებულთა ჩავგრის საშუალება, იქცა სმენადაქვეითებულთა *ერთობის სიმბოლოდ*.

შენიშვნა: ნიშნების ენა განასხვავებს სმენადაქვეითებულთა თემს სხვებისგან, ნიშნების ენამ წამოდგენა მათი „არანორმალურობის“ შესახებ შეცვალა მათი „განსხვავებულობის“ შესახებ წარმოდგენით (იანკოვსკი, 1997, გვ.44.)

მსოფლიოში არსებობს 200-ზე მეტი ნიშნების ენა, რომელთაგან არც ერთი არ არის ოფიციალურად აღიარებული და არც ერთს არ აქვს გარკვეული სტატუსი მინიჭებული (ლადი, 2003). ნიშნების ენით სმენადაქვეითებულ ადამიანებს საშუალება ეძლევათ, შეიძინონ ისეთივე ცოდნა და უნარები, როგორც სრულყოფილი სმენის მქონე ადამიანებს აქვთ. ნიშნების ენა არის სრულყოფილი ენა, რომელიც, სალაპარაკო ენის მსგავსად, იძლევა სრულფასოვანი კომუნიკაციის საშუალებას. ნიშნების ენა აბსოლუტურად განსხვავდება ჟესტების ენისგან, რომელიც არ გახლავთ ენის სისტემა. ყველა ადამიანი იყენებს ჟესტებს, რათა უფრო მძაფრი გახადოს საკუთარი საუბარი. ნიშნების ენა კი აბსოლუტურად სისტემური, კომპლექსური, წესებზე დაფუძნებული და განსხვავებული ენაა. ნიშნების ენას შეუძლია იმავე ფუნქციების შესრულება, რაც სალაპარაკო ენას და შეიძლება მისი გამოყენება სასწავლო გეგმით განსაზღვრული ნებისმიერი ასპექტის სწავლა/სწავლებისთვის. ნიშნების ენა არის სმენადაქვეითებულ ადამიანების ბუნებრივი ენა (ბეიკერი, 1999).

არსებობს სხვადასხვა ნიშნების ენა, მაგალითად, ამერიკული, ბრიტანული, ჩინური, დანიური, ფრანგული, რუსული, ტაილანდური და მრავალი სხვა ნიშნების ენა. აღსანიშნავია, რომ სმენადაქვეითებულთა ყველა წარმომადგენელი არ იყენებს ნიშნების ენას, ზოგიერთი იყენებს სხვა სალაპარაკო ენას, აღნიშნული იმაზე დაბოკიდებული, თუ სმენადაქვეითებულ ადამიანების რომელ ჯგუფს განეკუთვნება კონკრეტული ინდივიდი.

მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იყო გადაგმული შვედეთში 1983 წელს, როცა შვედეთის მთავრობამ შვედური ნიშნების ენა გამოაცხადა მშობლიურ ენად. ეს იყო მნიშვნელოვანი პრეცედენტი და მსოფლიოს სხვა ქვეყნებში სმენადაქვეითებულ ჯგუფები იბრძვიან საკუთარი ნიშნების ენის ოფიციალური აღიარებისთვის.

სმენადაქვეითებულ მოსწავლეთა განათლება

სმენადაქვეითებულ მოსწავლეთა განათლების მრავალი მიდგომა არსებობს (ფაუერსი და მისი კოლეგები, 1999). აღნიშნული მიდგომები ერთმანეთისგან განსხვავებულია და იწყება მინიმალური დახმარების პროგრამებიდან და მთავრდება სმენადაქვეითებულთა დეფიციტური ხედვითა და მათი „საკორექციო“ ჯგუფში განთავსებით. მსოფლიოში არსებობს სმენადაქვეითებულ მოსწავლეების მიმართ მსგავსი არაცივილური და არასენსიტიური მოპყრობის არაერთი მაგალითი. ამ მიდგომისგან განსხვავებით, არსებობს **სმენადაქვეითებულთა სკოლები და პროგრამები**, სადაც სმენადაქვეითებულ მოსწავლეები ეუფლებიან ჯერ

ნიშნების ენას, ნიშნების ენის გამოყენებით კი სწავლობენ საგნებს, ხოლო შემდგომ ეუფლებიან უმრავლესობის ენაზე წერასა და კითხვას. სტრონგი (1995) წარმოადგენს ჩრდილოეთ ამერიკაში გავრცელებულ სმენადაქვეითებულთა ცხრა საგანმანათლებლო პროგრამას, რომლებშიც სწავლების ენა არის ამერიკული ნიშნების ენა და ინგლისური. ამ პროგრამების მიზანია, სმენადაქვეითებულებში ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის განვითარება. ინგლისური ენა ამ პროგრამებში, ჩვეულებრივ, ისწავლება, როგორც მეორე ენა და წიგნიერებასა და ზეპირმეტყველებაზე განსხვავებული აქცენტებია გაკეთებული (ოჩსე, 2001).

სმენადაქვეითებული მოსწავლეების განათლების შესახებ კამათი არ წყდება (ნაითი და სვანვიკი, 1999; ფაუერსი და მისი კოლეგები, 1999; ფაუერსი და გრეგორი, 1998). არ არსებობს შეთანხმება, თუ რომელი მეთოდი ან მიდგომა არის ყველაზე ეფექტური.

ერთ-ერთი ყველაზე ტრადიციული მიდგომა გულისხმობს, სულ მცირე, სმენის უნარის გამოყენებას და სმენითი აპარატების მეშვეობით სწავლებას. აღნიშნული მიდგომა გავრცელებული იყო მთელს ევროპასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში და ემყარებოდა შემდეგ საფუძვლებს:

- სმენადაქვეითებული მოსწავლეების ინტეგრაცია უნდა მოხდეს დომინანტ საზოგადოებაში;
- სასწავლო საგნების სწავლება ვერ მოხერხდება ნიშნების ენაზე და ამისათვის საჭიროა უმრავლესობის ენის ფლობა;
- ნიშნების ენა არ გამოდგება სრულყოფილი ინტელექტუალური განვითარებისთვის;
- ნიშნების ენა არის დროებითი დასაყრდენი მათთვის ვინც საჭიროებენ უმრავლესობის ენის შესწავლას;
- სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნების წარმატებით ათვისებისთვის საჭიროა ზეპირმეტყველების განვითარება და საკმარისი არ არის მხოლოდ წიგნიერება.

მეორე მიდგომას, რომელიც მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან გავრცელდა ეწოდება **ტოტალური კომუნიკაციური** მიდგომა. კომუნიკაციის ყველა ასპექტი მნიშვნელოვანია ამ მიდგომისთვის. სინქრონიული კომუნიკაცია ხდება, რომელიც თავის თავში გულისხმობს აუდიო, ვიზუალური და სხვა საშუალებების გამოყენებას ერთადერთი მიზნით, რომ კომუნიკაცია შედგეს. თუმცა, ეს მიდგომა ეთგვარად ასიმილაციონისტურია და მისი მთავარი მიზანია, რომ სმენადაქვეითებულმა მოსწავლეებმა შეძლონ სმენის მქონე ადამიანებთან კომუნიკაცია.

მესამე მიდგომა გულისხმობს სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებში ბილინგვიზმის განვითარებას ბილინგვური განათლების გზით (ნაითი და სვანვიკი, 1999). აღნიშნული მიდგომა მოიცავს 12 ასპექტს, რის გამოც ითვლება, რომ მნიშვნელოვანია ბილინგვური განათლება სმენადაქვეითებული მოსწავლეებისთვის, კერძოდ:

- (1) ნიშნების ენა არის სმენადაქვეითებული ადამიანების პირველი ენა;
- (2) ნიშნების ენა უნდა გამოიყენებოდეს სასწავლო გეგმით განსაზღვრული საგნების შესასწავლად (საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მეცნიერებები, ჰუმანიტარული საგნები და მათემატიკა);

- (3) ნიშნების ენის საშუალებით უნდა ისწავლებოდეს ინგლისური (ან უმრავლესობის ნებისმიერი ენა), როგორც მეორე ენა. უმრავლესობის ენაზე უნდა ხდებოდეს წერისა და კითხვის და ნაკლებად – ზეპირმეტყველების სწავლება;
- (4) სმენადაქვეითებულთა ენა და კულტურა აღიარებულია;
- (5) ბილინგვური განათლების უპირატესობების არგუმენტები სმენადაქვეითებულთა მიმართებით ეფუძნება სმენის მქონე მოსწავლეების ბილინგვური განათლების კვლევებსა და მათ შედეგებს, კერძოდ:
- ბილინგვური განათლება ეფუძნება მოსწავლის არსებულ ლინგვისტურ და ინტელექტუალურ რესურსს;
 - პირველ ენაზე ათვისებული ცოდნის ტრანსფერი ადვილად ხდება მეორე ენაზე;
 - მოსწავლის მშობლიური ენის გამოყენება საკუთარი კულტურისა და თემის მიმართ სიამაყესა და რწმენას უზრდის მოსწავლეებს;
 - მოსწავლის თვითიდენტობა და თავდაჯერება გაზრდილია მშობლიური ენის გამოყენებით;
 - აკადემიური მიღწევები მაღალია, თუ სწავლების პროცესში გამოიყენება მშობლიური ენა;
 - ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამები არის ეფექტური გზა ენობრივი უმცირესობებისა და სმენადაქვეითებული მოსწავლეების აკადემიური ჩამორჩენის დასაძლევად.
- (6) სმენადაქვეითებულ ბავშვებს არ შეუძლიათ სწრაფად აითვისონ უმრავლესობის ენა სმენითი პრობლემების გამო. შესაბამისად, სხვა საგნების სწავლება ხდება იმ ენაზე, რომლებიც კარგად არ აქვთ ათვისებული (ისევე, როგორც ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა შემთხვევაში), აღნიშნული კი იწვევს მოსწავლეთა აკადემიურ ჩამორჩენას;
- (7) ინგლისური ან სხვა უმრავლესობის ენა ისწავლება ნიშნების ენის გამოყენებით. შესაბამისად, უმჯობესია სწავლების პროცესში ნიშნების ენის მცოდნე მასწავლებლის ჩართვა, რომელიც მისაბაძი მაგალითი იქნება მოსწავლეებისთვის;
- (8) ნიშნების ენის ათვისება უნდა დაიწყოს რაც შეიძლება ადრეული ასაკიდან, იდეალურია, თუ ეს მოხდება დაბადებიდანვე. ხშირად ეს რთულია, რადგან ათიდან ყოველ ცხრა სმენადაქვეითებულ ბავშვს სრულყოფილი სმენის მშობლები ჰყავთ. მიუხედავად ამისა, მშობლებს სურვილი აქვთ და სწავლობენ ნიშნების ენას და ხდებიან სმენადაქვეითებული ადამიანების თემის წევრები, ხოლო სწავლის პროცესში ესმარებიან თავიანთ შვილებს, როგორც ნიშნების ენით სხვადასხვა საგნის შესწავლაში, აგრეთვე უმრავლესობის ენის ათვისებაში;
- (9) მნიშვნელოვანია, საზოგადოდ, ენობრივი შეფერხება ავირიდოთ თავიდან; სმენადაქვეითებული ბავშვების შემთხვევაში ენობრივ შეფერხებას კი ადგილი აქვს ტოტალური კომუნიკაციის მიდგომის

პირობებში, რაც, თავის მხრივ, იწვევს მოსწავლის აკადემიურ ჩამორჩენას;

- (10) მოქმედი მასწავლებლების გადამზადება და მომავალი მასწავლებლების მომზადება, რომლებიც იმუშავენ სმენადაქვეითებული მოსწავლეების ბილინგვურ კლასებში, მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს განმანათლებლებისთვის;
- (11) მნიშვნელოვანია მშობელთა ემოციური და სოციალური მხარდაჭერა, რათა მათ შეძლონ საკუთარი შვილების დახმარება ბილინგვური სწავლებისას. მნიშვნელოვანია სკოლასა და ოჯახს შორის თანამშრომლობა მოსწავლის სოციალური, კოგნიტური, ლინგვისტური და ემოციური განვითარებისთვის. მშობელთა ჩართულობა მნიშვნელოვანია ამ მიზნის მისაღწევად.
- (12) სმენადაქვეითებულთა ბილინგვური პროგრამა საჭიროებს გუნდურ მუშაობას. სხვადასხვა საგნის მასწავლებელი, ნიშნების ენის და ინგლისურის მასწავლებლები გუნდურად მუშაობენ ბილინგვურ კლასებში. იდეალური ვარიანტია, თუ წყვილებში მომუშავე ორივე მასწავლებელი ფლობს როგორც ნიშნების, ასევე უმრავლესობის ენას. აგრეთვე მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლები იცნობდნენ სმენადაქვეითებულთა კულტურასა და ცხოვრების წესს.

ცხადია, რომ მნიშვნელოვანი **მსგავსებებია სმენადაქვეითებულ და სმენის მქონე ბილინგვალების განათლებასთან** დაკავშირებით. ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების მნიშვნელობა, მულტიკულტურალიზმი და სხვა მნიშვნელოვანი მახასიათებლები საერთოა. უფრო მეტიც, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები განეკუთვნებიან დაბალი სოციალური სტატუსის, გავლენისა და ძალაუფლების მქონე ჯგუფებს, ანალოგიური ვითარებაა სმენადაქვეითებულ ჯგუფებთან მიმართებითაც.

სმენადაქვეითებულები, თუ ისინი განეკუთვნებიან ენობრივი უმცირესობების თემს, წარმოადგენენ **უმცირესობას უმცირესობაში** (ფრედერიქსონი და კლინე, 2002). მაგალითად, ესპანურენოვანი სმენადაქვეითებული ინდივიდები ამერიკის შეერთებულ შტატებში, თურქი სმენადაქვეითებულნი – გერმანიაში, ბენგალელი სმენადაქვეითებულები ინგლისში და ა.შ. შესაბამისად, აღნიშნული უმცირესობა უმცირესობაში ზოგჯერ ორმაგი წნეხისა და დისკრიმინაციის ქვეშ იმყოფება.

დასკვნა

ამ თავში პარალელები იყო გავლებული სმენადაქვეითებულ და სმენის მქონე ბილინგვალებს შორის. წარმოდგენილი იყო ორი განსხვავებული შეხედულება სმენადაქვეითებულ ადამიანებზე. ორივე შეხედულება ავითარებს გარკვეულ საგანმანათლებლო მიდგომებს სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებთან მიმართებით. ბილინგვური განათლების სხვადასხვა ფორმის შესახებ დისკუსია აქტუალურია სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებთან დაკავშირებითაც.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- სმენადაქვეითებული ადამიანები ხშირად არიან ბილინგვალები, ნიშნების ენა არის მათთვის ბუნებრივი პირველი ენა, ხოლო წიგნიერებას (და ზეპირმეტყველებას) ივითარებენ მეორე ენაშიც;
- არსებობს სმენადაქვეითებულთა მიმართ ორი შეხედულება. სამედიცინო შეხედულება მიიჩნევს სმენადაქვეითებულებს, როგორც ნაკლისა და დაავადების მქონე ინდივიდებს და ისწრაფვის მათი უმრავლესობაში ასიმილაციისკენ. ბილინგვური ხედვა კი აღიქვამს მათ ენობრივი უმცირესობის თემად და პოზიტიურდ აფასებს მათს უნარებს, თემსა და კულტურას;
- სმენადაქვეითებულთა მიმართ ბილინგვური შეხედულება ასახულია მათთვის ბილინგვური განათლების მოდელის შეთავაზებაში. ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამები უფრო მეტად სასარგებლოა სმენადაქვეითებული მოსწავლეებისთვისაც.

დამატებითი საკითხავი ლიტერატურა:

- BAKER, C., 1999, Sign language and the deaf community. In a J.A. FISHMAN (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press:
- CLINE, T., 1997, Educating for bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language. *Educational Review* 49 (2), 151-158.
- KNIGHT, P. & SWANWICK, R., 1999, *The Care and Education of a Deaf Child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LADD, P., 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MASHIE, S.N., 1995, *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ესტუმრეთ ოჯახს ან სკოლას, სადაც სმენადაქვეითებული მოსწავლეები არიან. გაარკვიეთ რა მიზნები აქვთ დასახული ენის განვითარებასთან დაკავშირებით? რა დამოკიდებულებებია ენასთან დაკავშირებით მოსწავლეებში, მშობლებში, მასწავლებლებში?
- (2) ჩამოაყალიბეთ განსხვავებები განათლებასთან მიმართებით სმენადაქვეითებულთა „ეთნიკური აღორძინების“ პერიოდამდე და მას შემდეგ (იხილეთ ბეიკერი, 1999). გააანალიზეთ რამდენად გამართლებული და დასაბუთებულია ტოტალური კომუნიკაციის მიდგომა? ეს მიდგომა გააანალიზეთ სმენადაქვეითებული თემისა და სმენის მქონე თემის პერსპექტივით. ემხრობით თუ არა სმენადაქვეითებული ადამიანების სრულ ინტეგრაციას უმავლესობაში თუ პირიქით – ემხრობით ამ თემის სეპარაციას და იზოლაციას? თქვენი აზრით, რა საგანმანათლებლო პროგრამებია საჭირო სმენადაქვეითებულთა ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად?

თავი 17
ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება,
როგორც პრობლემა, უფლება და რესურსი

შესავალი

ენის სამი ხედვა:

ენა, როგორც პრობლემა

ენა, როგორც უფლება

ენა, როგორც რესურსი

ენობრივი მიდგომები ამერიკის შეერთებულ შტატებში
ინგლისური ენის წინსვლა ამერიკის შეერთებულ შტატებში

დასკვნა

თავი 17

ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება როგორც პრობლემა, უფლება და რისუხი

შესავალი

ბილინგვიზმის შესწავლა ხდება არამხოლოდ ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური თუ სოციოლოგიური თვალსაზრისით, არამედ საზოგადოებაში **ძალაუფლებასა და პოლიტიკურ სისტემებთან** მიმართებაშიც. ამ და შემდეგ თავებში ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება იდეოლოგიებთან და პოლიტიკასთან მიმართებით იქნება განხილული. ბილინგვური სწავლების პროგრამებისა და შესაბამისი მეთოდების შერჩევა არ გახლავთ წმინდა საგანმანათლებლო საკითხი. ბილინგვური განათლების მხარდაჭერასა თუ მის წინააღმდეგ გალაშქრებას საფუძვლად უდევს უმცირესობათა ენისა და კულტურის, ლინგვისტური და კულტურული მრავალფეროვნების, იმიგრაციისა და იმიგრანტების, შესაძლებლობების თანასწორობის, საშედავათო პოლიტიკის, ინდივიდუალური და უმცირესობათა კოლექტიური უფლებების, ასიმილაციისა და ინტეგრაციის, დესეგრეგაციისა და დისკრიმინაციის, პლურალიზმისა და მულტიკულტურალიზმის, მრავალფეროვნებისა და სოციალური თანაცხოვრების პოლიტიკური მნიშვნელობის მქონე და პოლიტიკურ განზომილებაში განსახილველი საკითხები. ზოგიერთისთვის – ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს მშვიდობიან თანაარსებობას და ქვეყნის ერთიანობას (მაგალითად, სინგაპურში), ზოგიერთი კი მიიჩნევს, რომ ბილინგვური განათლება კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური დეზინტეგრაციის საფუძველი შეიძლება გახდეს.

მასწავლებლებზე და განათლების სპეციალისტებზე გავლენას ახდენს პოლიტიკური გადაწყვეტილებები და პროცესები, უფრო მეტიც მასწავლებლები და განმანათლებლები ხშირ შემთხვევაში სწორედ ამ პოლიტიკური გადაწყვეტილების გამტარებლები არიან. მასწავლებლები ხდებიან კლასში ყოველდღიურად წარმოქმნილი **ენობრივი პარადოქსების** ნაწილი. ერთი მხრივ, საჭიროა თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა და, მეორე მხრივ, განსხვავებულობის აღიარება, ერთი მხრივ, საერთო ღირებულებების ჩამოყალიბება მოსწავლეებში და, მეორე მხრივ, მრავალფეროვნების წახალისება; ერთი მხრივ, ეთნიკური უმცირესობების იდენტობის განვითარებისთვის ხელშეწყობა და, მეორე მხრივ, ეროვნული ერთიანობისა და სტაბილურობის ხელშეწყობა. მასწავლებლებმა და განმანათლებლებმა ეფექტურად ლაირება უნდა მოახერხონ და გამოიყენონ ენისადმი განსხვავებული დამოკიდებულებები აკრძალვიდან დაწყებული – ტოლერანტობამდე დამთავრებული, შეზღუდული ნებართვიდან დაწყებული – წახალისებით დამთავრებული.

ენის სამი ხედვა

ენასთან დაკავშირებით არსებობს განსხვავებული ხედვები, რომლებიც გავლენას ახდენს ბილინგვური განათლების პოლიტიკაზე. რუიზი (1984) წარმოადგენს 3 განსხვავებულ ხედვას ენასთან მიმართებით, კერძოდ: (1) ენა, როგორც პრობლემა; (2) ენა, როგორც უფლება; (3) ენა, როგორც რესურსი. ქვემოთ განვიხილავთ თითოეულ ამ ხედვას.

ენა, როგორც პრობლემა

ენასთან დაკავშირებით საზოგადოებრივი კამათისას პირველ რიგში სახედდება, რომ ენა წარმოქმნის გარკვეულ პრობლემებს და სიძნელეებს. სწორედ ეს მოსაზრება ედო საფუძვლად ბილინგვიზმის შესახებ ადრეულ კვლევებს, რომელთა მიხედვითაც, ბილინგვიზმი ხელს უშლიდა **კოგნიტურ განვითარებას** (იხილეთ მე-7 და მე-8 თავები). დევიდ ბლანკეტმა, ბრიტანეთის მნიშვნელოვანმა სახელმწიფო მოხელემ, ერთ-ერთ გამოსვლაში აღნიშნა, რომ აზიელ იმიგრანტებს ინგლისური ენა ეხმარებათ შიზოფრენიის დამარცხებაში, რომელიც მომდინარეობს თაობათა შორის ურთიერთობებიდან (ამონარიდი მოყვანილია ჟურნალ „Observer“-ის მე-15 ნომრიდან, 2002 წლის სექტემბერი). აღსანიშნავია, რომ ბილინგვალებს აქვთ ხოლმე ენისადმი შიში (შიზოგლოსია), რადგან ისინი გრძნობენ, რომ მათი მშობლიური ენა ვერ ჯდება უმრავლესობის მონოლინგვურ სტანდარტში (პავლენკო, 2005ბ).

აღსანიშნავია ბილინგვალ ქალებთან მიმართებაც, რომელიც დეფიციტური ხედვიდან გამომდინარეობს (პავლენკო, 2001, პავლენკო და პილერი, 2001). მაგალითად, ითვლებოდა, რომ ქალი ნაკლებად ბილინგვალაა, ვიდრე მამაკაცი და რომ ქალებს მიდრეკილება აქვთ უმცირესობის და არა უმრავლესობის ენის შესწავლისკენ: „ბევრ საზოგადოებაში დომინანტი ენა უკავშირდება ძალაუფლებას და ასოცირდება მამრობით სქესთან, ხოლო უმცირესობათა ენა უკავშირდება საოჯახო ღირებულებებს და მდედრობით სქესს“ (პავლენკო, 2001, გვ. 128). აღნიშნული ცხადყოფს, რომ ენა და სქესი ერთმანეთთან კავშირშია და ბილინგვიზმს განსხვავებული მნიშვნელობა აქვს განსხვავებულ ჯგუფებთან მიმართებით.

ნგუგი ვა ტიონგო საუბრობდა გიკუიუს ენაზე ბავშვობაში მინდორში, სახლსა თუ თემში, მაგრამ ის მაინც მიიყვანეს სკოლაში, სადაც სწავლება მხოლოდ ინგლისურ ენაზე მიმდინარეობდა. სკოლისა და ოჯახის ენა ერთმანეთისგან მკვეთრად განსხვავდებოდა. მისი მშობლიური ენა იდევნებოდა. ის იხსენებს: „კენიაში ინგლისური გახდა უფრო მეტი, ვიდრე ენა, ყველას ქედი უნდა მოეხარა ამ ენისთვის, ერთ-ერთი ყველაზე დამამცირებელი ფაქტი იყო, თუ შეგამჩნევდნენ სკოლის მიმდებარე ტერიტორიაზე, რომ გიკუიუს ენაზე საუბრობდი. „დამნაშავეს“ ელოდა კორპორატიული სასჯელი - შოლტით ან სახრით 3-დან 5 დარტყამდე შიშველ ტანზე, ან “დამნაშავეს” კისერზე უნდა ჩამოეკიდებინა მეტალის თეფში შემდეგი წარწერით: „სულელი ვარ“ ან „პირი ვარ“... ზოგჯერ „ენობრივ დამნაშავეებს“ ფულადი გადასახადებთანაც სჯიდნენ (ნგუგი ვა ტიონგო, 1985, გვ. 114-115).

ჯგუფის დონეზე ბილინგვიზმს ხშირად უკავშირებენ ქვეყნის ერთიანობისა და კონფლიქტების გაჩაღების საფრთხეს. შესაბამისად, ენა დანახულია, როგორც პოლიტიკური პრობლემა. აღნიშნული ხედვის მიხედვით, ენობრივი უმცირესობები და ენობრივი მრავალფეროვნება იწვევს ნაკლებ საზოგადოებრივ ინტეგრაციას და სოციალურ თანაცხოვრებას, მეტ ანტაგონიზმსა და კონფლიქტებს (პარილო, 1996). ამ პრობლემის მოგვარება კი შესაძლებელია ენობრივი უმცირესობების უმრავლესობასთან ასიმილირების გზით (იხილეთ მე-18 თავი). ამავე მიდგომით, უმრავლესობის ენა არის ერთიანობის გარანტი.

ამ იდეოლოგიის მინუსს წარმოადგენს იმ ფაქტზე თვალის დახუჭვა, რომ ენობრივი მრავალფეროვნების არსებობა და ქვეყნის ერთიანობაც ერთად შესაძლებელია (სინგაპური, ლუქსემბურგი, შვეიცარია).

კონფლიქტისა და დაპირისპირების მიზეზი არის პოლიტიკური, ეკონომიკური და რელიგიური განსხვავებები. ენა, თავისთავად, ძალიან იშვიათად გამხდარა კონფლიქტის საფუძველი (ოტეგაი, 1982). ფიშმანმა 130 ქვეყნის მაგალითზე შეისწავლა სამოქალაქო ომებისა და დაპირისპირების მაგალითები და მივიდა დასკვნამდე, რომ „ლინგვისტური ჰეტეროგენურობა, თავისთავად, არ არის სამოქალაქო ომების გაჩაღების მიზეზი. ენის სამოქალაქო დაპირისპირების მიზეზად გამოცხადება უფრო მითია, ვიდრე რეალობა“ (ფიშმანი, 1989, გვ. 622). სამოქალაქო დაპირისპირების მიზეზებია: იგნორირება, ჩაგვრა, ავტორიტარული რეჟიმების არსებობა და მოდერნიზაცია. აქედან გამომდინარე, რომაინიმ (2000, გვ.14) დაასკვნა:

რადგან ენა არის სოციალური კლასის, სქესის, ეთნიკური ჯგუფის სიმბოლო, ადვილია, რომ იფიქრო, თითქოს ენა იწვევს კონფლიქტს. რეალურად, ენასთან დაკავშირებული დისკუსია იშვიათად ეხება თვითონ ენას, არამედ ეხება სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფებს შორის, რომლებიც განსხვავებულ ენებზე ლაპარაკობენ, არსებულ ფუნდამენტალურ უთანასწორობას.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამერიკელობა ყოველთვის უკავშირდებოდა ინგლისურენოვნებას, თანაც მონოლინგვურ ინგლისურენოვნებას. ბილინგვიზმი დამახასიათებელი იყო ღარიბი და არაასიმილირებული იმიგრანტებისთვის. ინგლისურად ლაპარაკი უკავშირდებოდა თავისუფლებას, სამართლიანობასა და სიმდიდრეს. ამის პარალელურად, სხვა ენები უკავშირდებოდა ტერორიზმს, უსამართლობას, სიღარიბეს და სხვადასხვა სოციალურ პრობლემას. ამერიკული ღირებულებები და იდეალები ისწავლებოდა მხოლოდ და მხოლოდ ინგლისურად, ხოლო სხვა ენები აღიქმებოდა, რომ ასწავლიდნენ არამერიკულ იდეებს; შესაბამისად, ამ ენებზე სწავლების წახალისება არ ხდებოდა (ვალდესი და მისი კოლეგები, 2006). ამერიკის შეერთებულ შტატებშიც ბილინგვიზმის ხედვა იყო ნეგატიური და ის აღიქმებოდა, როგორც პოლიტიკური და სოციალური ერთიანობის საფრთხე.

უმცირესობათა ენები, ამ მიდგომის მიხედვით, უკავშირდება სიღარიბეს, აკადემიურ ჩამორჩენას, სოციალურ და პროფესიულ დაბალ მობილობას და დომინანტ საზოგადოებაში ინტეგრაციის დაბალ ხარისხს. აღნიშნული მიდგომით, ენა იწვევდა სხვადასხვა სოციალურ, პოლიტიკურ

და საგანმანათლებლო პრობლემებს და არა პირიქით. ამ მიდგომისთვის დამახასიათებელი ფართოდ გავრცელებული გამოთქმაა: „თუკი ეცოდინებათ ინგლისური, მათი პრობლემები გადაიჭრება“. ასეთი მიდგომების პირობებში, მთავარი აქცენტი კეთდება უმრავლესობის ენის შესწავლაზე, შესაბამისად, ტრანზიტული ბილინგვური და ერთენოვანი (უმრავლესობის) განათლების პროგრამები ყველაზე მეტად წახალისებულია. ენის დაბალი კომპეტენციის გამო, ასეთ პროგრამებში, ენობრივი უმცირესობის ბავშვები ვერ ახერხებენ საგნების სრულფასოვნად შესწავლას და ტესტირებაში აჩვენებენ დაბალ შედეგებს. შესაბამისად, აკადემიური ჩამორჩენა პირდაპირ უკავშირდება ენობრივ უმცირესობებს, მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ესპანურენოვანი მოსწავლეები პირდაპირ ასოცირდებიან ტესტების დაბალ მაჩვენებლებთან.

აღნიშნული მიდგომით, ენა შეიძლება პრობლემად აქციოს ბილინგვური განათლების ძლიერმა პროგრამებმა, რადგან ის ხელს უწყობს სოციალურ დეზინტეგრაციას. უმცირესობათა ენის გაძლიერება ხელს უწყობს კონფლიქტსა და დისჰარმონიას. რეალურად კი ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამები უზრუნველყოფს ინტეგრაციას, ჰარმონიასა და მშვიდობიან სოციალურ თანაცხოვრებას. ამერიკის შეერთებული შტატების გამოცდილებაზე დაყრდნობით. ოტგეაი (1982, გვ 314) პასუხობს ბილინგვური განათლების კრიტიკოსებს:

კრიტიკოსები, რომლებიც შეწუხებულნი არიან სამოქალაქო წესრიგითა და სოციალური დისჰარმონიით, აგრეთვე შეწუხებულნი უნდა იყვნენ საზოგადოებაში არსებული სიღარიბით, უმუშევრობითა და დისკრიმინაციით... თავისუფლება და სამართლიანობა და, არა ინგლისური, არის მნიშვნელოვანი ჩვენი ერთიანობის და უმცირესობათა ერთგულების მოსაპოვებლად

ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმები არ იწვევს ენობრივ პრობლემას. უფრო მეტიც, ამ პროგრამებში მოსწავლეები აღწევენ სათანადო ენობრივ კომპეტენციებს და შემდგომ მათი აკადემიური მიღწევებიც – მაღალია. შესაბამისად, ქვეყანაში ვითარდება ადამიანური რესურსი, რომელიც ხელს უწყობს ქვეყნის ეკონომიკის განვითარებას. თვითრწმენის, თავდაჯერების და ამავე დროს მულტიკულტურალიზმის განვითარება კი ხელს უწყობს სოციალურ ჰარმონიასა და მშვიდობიან თანაარსებობას.

ენის, როგორც პრობლემის მიდგომაში მთავარია, რომ ენობრივი განსხვავებები აღმოიფხვრას და ერთიანი კულტურა ჩამოყალიბდეს. ალბათ, უპირანი იქნებოდა, ამ მიდგომის მიმდევრებს ეზრუნათ ენობრივი უმცირესობათა მდგომარეობის გაუმჯობესებაზე.

ენა, როგორც უფლება

მეორე მიდგომის მიხედვით ენა, განხილულია, როგორც ადამიანის განუყოფელი უფლება, ისევე, როგორც რელიგიის თავისუფლება, ენაც და ბილინგვური განათლებაც წარმოადგენს საყოველთაო უფლებას (კუშინსი, 1999ბ). შესაბამისად, თუკი რასისა და აღმსარებლობის დისკრიმინაციის წინააღმდეგ იღებება ნაბიჯი, ლინგვისტური დისკრიმინაციის

წინააღმდეგავ აქტიური ბრძოლაა საჭირო (მეი, 2001; სკუტნაბ-კანჯასი და ფილიპსონი, 1994; სკუტნაბ-კანჯასი, 1999ბ, სკუტნაბ-კანჯასი, 2000).

ენობრივი დისკრიმინაციის არაერთი ფაქტი გვხვდება. მაგალითად, სკუტნაბ-კანჯასს (2000) წარმოდგენილი აქვს ქურთული ენის დევნისა და დისკრიმინაციის მაგალითები. ანალოგიურად, ნგუგი ვა ტიონგო (1985) განიხილავს ევროპელი კოლონიალისტებისა და ამერიკანიზაციის შედეგად ენობრივი დისკრიმინაციის არაერთ მაგალითს. კლოსი (1977, 1998) მიჰნავს ტოლერანტობაზე ორიენტირებულ და მხარდაჭერაზე ორიენტირებულ ლინგვისტურ უფლებებს. მხარდაჭერაზე ორიენტირებული მიდგომა უფრო კონსტრუქციული და პოზიტიურია და ამ დროს ხდება უმცირესობათა ენის გამოყენების ლეგალიზება და ოფიციალურ დონეზეც მათი გამოყენების დაშვება (კიბეე, 1998; მოსესი, 2000). თუმცა, ლინგვისტური უფლებების დაცვა ხშირად იდეალისტური მიდგომებიდან გამომდინარეობს, რადგან, მაგალითად ევროპაში არსებული ყველა უმრავლესობის და უმცირესობის ენები, რომ გამოიყენებოდეს საპარლამენტო მუშაობისთვის, თარგმნით ხარჯებს დასჭირდებოდა ევროპარლამენტის ბიუჯეტის უდიდესი ნაწილი. ანალოგიურად, სამხრეთ აფრიკაში 11-ვე ოფიციალურ ენაზე საგანმანათლებლო რესურსების შექმნა და 11-ვე ენაზე სწავლების უზრუნველყოფა უამრავ ფინანსურ რესურსებსა და დანახარჯებს მოითხოვს.

ენობრივი უფლებები განხილულია, როგორც ინდივიდუალური უფლებაც (მეი, 2001), თუმცა არსებობს მოსაზრება, რომ მისი განხილვა უნდა მოხდეს ჯგუფის დონეზე, რადგან ენის გამოყენება არ ხდება ერთი ინდივიდის დონეზე. ჯგუფის ენობრივი უფლება შეიძლება მოიცავდეს მშობლიური ენის შენარჩუნებისა და განვითარების, ისევე როგორც მშობლიური ენის ოფიციალურ თუ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში გამოყენების უფლებას. აღსანიშნავია, რომ ჯგუფის უფლებები საკამათო საკითხად რჩება. ლინგვისტური ჯგუფის და ამ ჯგუფის წევრობის საკითხის განსაზღვრა საკმაოდ პრობლემატურია (მეი, 2000). ამასთანავე ერი-სახელმწიფოსა და ლიბერალიზმის იდეოლოგია ინდივიდუალურ და არა ჯგუფურ უფლებებს ეფუძნება. კოლექტიური უფლებები კი შეიძლება წინააღმდეგობაში მოდიოდეს ინდივიდუალურ უფლებებთან.

აღსანიშნავია, რომ საერთაშორისო კონვენციებითა და აქტებით დაცულია ენობრივი უფლებები (დედ ვალეე, 2003). მაგალითად, მნიშვნელოვანი საერთაშორისო დოკუმენტებია გაეროს 1993 წლის დეკლარაცია მკვიდრი მოსახლეობის უფლებების დაცვის შესახებ და ევროპის საბჭოს 1992 წლის ქარტია უმცირესობათა ან რეგიონალური ენების დაცვის შესახებ (გრინი და მისი კოლეგები, 2003). აღნიშნულ დოკუმენტებში დაცულია ენობრივი უმცირესობების და მცირე ენების უფლებები და სახელმწიფოები იღებენ ვალდებულებას, ხელი შეუწყონ უმცირესობათა უფლებების დაცვას თავიანთ ტერიტორიებზე. მაგალითად, დაიცვან მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების უფლება, თუმცა ეს უფლება განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეყანაში და შეიძლება მოიცავდეს უმცირესობათა ენაზე სრულ განათლებას ან გულისხმობდეს მხოლოდ უმცირესობათა ენის შესწავლას სკოლაში. არჩევანი კეთდება კონკრეტული სახელმწიფოს მიერ საკუთარი სოციალურ-ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური მდგომარეობიდან გამომდინარე. თუმცა აქვე აღსანიშნავია,

რომ გარკვეული სახელმწიფოები არ შეურთდნენ ამ საერთაშორისო კონვენციებს ან მათი იგნორირება მოახდინეს (სკუტნაბ-კანჯასი, 2000). მიუხედავად ამისა, ენობრივი უმცირესობების ენობრივი უფლებების დაცვა მნიშვნელოვანია უმცირესობათა ჯგუფისთვის და სახელმწიფოსთან ურთიერთობების გასაუმჯობესებლად (ტოლუფსონი, 1991, გვ.202). ამასთანავე, მნიშვნელოვანია, რომ ენობრივი უფლებები უმცირესობათა მრავალი უფლების ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია.

ამერიკის შეერთებული შტატების დემოკრატია ინდივიდუალურ უფლებებს ეფუძნება (დელ ვალე, 2003). დელ ვალე მიმოიხილავს ამერიკაში ლინგვისტური უფლებების საკანონმდებლო მდგომარეობას, მათ შორის კონსტიტუციის მე-14 შესწორებას და აგრეთვე სხვადასხვა სასამართლო გადაწყვეტილებას (მაგალითად, მეიერი ნებრასკას წინააღმდეგ). მკვლევარის მიერ გაანალიზებული ლინგვისტური უფლებები ფართო სპექტრს მოიცავს, კერძოდ მშობლიურ ენაზე დაკითხვის, ჩხრეკის ჩატარების, დოკუმენტების თარგმნის, თარჯიმნით უზრუნველყოფის, სასამართლო პროცესზე წარმომადგენლობის, კომერციული დავების და ა.შ. ამ მიმოხილვით თვალნათელია, რომ ენობრივი უფლებები სცდება ეროვნულ და საერთაშორისო დონეს და უფრო ღრმა ანალიზს საჭიროებს ადგილობრივ დონეზე, რადგან ენობრივი უფლებები ირღვევა სასამართლოში, სამუშაო ადგილებზე და საგანმანათლებლო დაწესებულებებში – გაკვეთილებზე.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ენობრივი უმცირესობების საკითხი სასამართლოს განსჯის თემა არაერთხელ გამხდარა, 1920 წლიდან მოყოლებული (დელ ვალე, 2003). სასამართლოს პროცესზე მხარეებად სხვადასხვა ინდივიდები თუ დაწესებულებები გამოდიოდნენ. მაგალითად, „ბავშვები სკოლის წინააღმდეგ“, „მშობლები სკოლის საბჭოების წინააღმდეგ“, „შტატები ფედერალური ხელისუფლების წინააღმდეგ“ (დელ ვალე, 2003). ქვემოთ გთავაზობთ სასამართლო პროცესების ორ კონკრეტულ მაგალითს, რომლებიც შეეხებოდა ენობრივი უფლებების დარღვევას.

უმნიშვნელოვანესი სასამართლო პროცესი გახლდათ „ბრაუნი განათლების საბჭოს წინააღმდეგ“, 1954 წელს. საქმე შეეხებოდა ქვეყნის სამხრეთში მომხდარ ფაქტს, როდესაც აფროამერიკელი მოსწავლეების მიზანმიმართული სეგრეგაცია მოახდინეს. სასამართლომ დაადგინა, რომ სეგრეგაცია ეწინააღმდეგებოდა კონსტიტუციის მე-14 შესწორებას და არ იძლეოდა თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს ყველა მოსწავლისთვის.

მეორე მნიშვნელოვანი პროცესი ჩატარდა კალიფორნიაში 1970 წელს, როდესაც ჩინელი მოსწავლე გამოვიდა სან-ფრანცისკოს სასკოლო ოლქის წინააღმდეგ. საქმე შეეხებოდა საკითხს, თუ რამდენად იყო გარანტირებული თანაბარი განათლების შესაძლებლობები იმ პირობებში, როცა არაინგლისურენოვანი მოსწავლეები განათლებას იღებდნენ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. სასამართლომ დაასკვნა, რომ ბილინგვური განათლების შესაძლებლობის არქონა ეწინააღმდეგებოდა კონსტიტუციის მე-14 შესწორებას და 1964 წელს მიღებული სამოქალაქო უფლებების აქტის მე-7 თავს. აღნიშნული პროცესი ცნობილია „ლაუ ნიკოლას წინააღმდეგ“ სახელით. მართალია, პირველი ინსტანციის სასამართლომ არ

დააკმაყოფილა სარჩელი, მაგრამ 1974 წელს უზენაესმა სასამართლომ აკრძალა მხოლოდ ერთენოვანი განათლება და ვზა გაუხსნა ბილინგვური განათლების აღმასვლას ამერიკის შეერთებულ შტატებში.

აღსანიშნავია, რომ ენობრივი უფლებების დაცვა ეფექტურად ხდება, თუ ის ქვემოდან, ანუ ხალხიდან მომდინარეობს გარკვეული ასოციაციებისა თუ მოძრაობების შექმნის გზით. ამის მაგალითს წარმოადგენს ახალ ზელანდიაში დაწყებული მოძრაობა „ენის ბუდე“, რომელიც ითვალისწინებდა მაორის ენასთან და მის გამოყენებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარებას სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში (მეი, 1996). მსგავსი მაგალითები გვხვდება ირლანდიაში, უელსსა და შოტლანდიაშიც, სადაც მოსახლეობის მოთხოვნის საფუძველზე, შეიქმნა უმცირესობათა ენებზე სკოლამდელი დაწესებულებები, ზრდასრულთათვის ენის კურსები და მშობლიური ენის შენარჩუნების ცენტრები (უილიამსი, 2003). უფრო მეტიც, მოსახლეობის დაჟინებული მოთხოვნით, შეიქმნა დაწყებითი კლასები, განსაკუთრებით ურბანული განსახლების ადგილებში.

ჩრდილოეთ ამერიკასა და ბრიტანეთში, როგორც წესი, რთულია ფორმალური აღიარების მოპოვება უმცირესობათა ენებისთვის. ამ ქვეყნებში აქცენტი კეთდება ინდივიდუალურ უფლებებზე და შესაძლებლობებზე. მაგალითად, ანტიდისკრიმინაციული პოლიტიკა ტარდება ინდივიდუალურ, და არა ჯგუფის, დონეზე. მიუხედავად ამისა, ლინგვისტური ჯგუფები მიზანმიმართული ბრძოლის შედეგად მაინც აღწევდნენ საკუთარი კოლექტიური ენობრივი უფლებების დაცვას გარკვეული ტერიტორიის ფარგლებში. თუმცა აქვე აღსანიშნავია, რომ კოლექტიური ლინგვისტური უფლებებისთვის მოძრაობა უმრავლესობის მხრიდან ყოველთვის აღქმულია, როგორც თვითგამორკვევისა და სეპარატიზმისკენ გადადგმული ნაბიჯი (მეი, 1996).

ენობრივ უმცირესობათა ინდივიდუალურ უფლებებზე აქცენტირებამ შეიძლება განაპირობოს ენობრივი უმცირესობების ჯგუფებში კონფორმიზმი და ნიჰილიზმი საკუთარი მშობლიური ენის შენარჩუნებისა და განვითარების პროცესში (სკუტნაბ-კანჯასი, 1991). სტაბსი (1991) მიუთითებს ინგლისის გამოცდილებაზე, სადაც მთავრობა აცხადებდა:

ენობრივი უფლებებისა და თავისუფლების შესახებ რიტორიკას აქვს გარკვეული მორალური საფუძვლები, თუმცა არავითარი ლეგალური და საკანონმდებლო ბაზისი არ გააჩნია. საუბარია ენის გაძლიერებასა და არა დისკრიმინაციაზე, თანაბარ შესაძლებლობებზე და არა თანაბარ შედეგებზე (გვ. 220-221).

ანალოგიურად ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლების ადმინისტრაციას, როდესაც შეახსენებენ ენობრივი უფლებების შესახებ, ისინი ხშირად იშველიებენ საკანონმდებლო ბაზას, რომელშიც ენობრივი უმცირესობების უფლებების დაცვის მექანიზმები გაწერილი არ არის.

ენა, როგორც რესურსი

ენისადმი მესამე მიდგომა ენას განიხილავს, როგორც ინდივიდუალურ, თემის და რეგიონალურ რესურსს. ბილინგვიზმის შედეგად მიიღწევა ინტელექტუალური (იხილეთ მე-7 თავი), კულტურული, ეკონომიკური, სოციალური, კომუნიკაციური (იხილეთ მე-19 თავი) და

მოქალაქეობრივი განვითარება (ლო ბიანკო, 2001). ბილინგვიზმი სასარგებლოა როგორც ინდივიდისთვის, აგრეთვე თემისა და მთლიანად სახელმწიფოსთვის.

ევროპაში მულტილინგვიზმისაკენ გაჩაღებული აქტიური მოძრაობა ჯდება ენისადმი მესამე მიდგომაში. ენობრივი უმცირესობების ენებიც განიხილება, როგორც კულტურული და სოციალური რესურსი. ამასთანავე, ენებს დიდი მნიშვნელობა ენიჭებათ საერთაშორისო ვაჭრობასა და ეკონომიკაში, განსაკუთრებით 21-ე საუკუნეში, ენა მნიშვნელოვანია ინტერკულტურული კომუნიკაციისთვის, მან განსაკუთრებული აქტუალობა 2001 წლის 11 სექტემბრის მოვლენების შემდეგ შეიძინა.

ჩრდილოეთ ამერიკასა და ევროპაში ბოლო პერიოდის საგანმანათლებლო პოლიტიკა მიმართულია უცხო ენის შესწავლის გაძლიერებისკენ. შეიქმნა ერთგვარი პარადოქსული ვითარება, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვიური განათლება უმცირესობათა ენების შენარჩუნებისთვის დაუფასებელია და, ამავე დროს, უდიდესი ყურადღება ექცევა ინგლისური ენის მცოდნეთა მიერ მეორე ენის შესწავლის საკითხს. ერთი მხრივ ხდება მეორე ენის სწავლება და მეორე მხრივ უმცირესობათა ენების (არაბული, ესპანური, მანდარინის ჩინური და კორეული) შესწავლის ხელშეშლა უმცირესობათა მხრიდან. ამერიკის შეერთებული შტატების საშინაო პოლიტიკა კვლავ ასიმილაციონისტურ იდეოლოგიას ეფუძნება, იმ დროს როდესაც საგარეო პოლიტიკა ბილინგვალი მოქალაქეების აღზრდისკენ არის მიმართული.

ერთი მხრივ, ჩვენ ვახალისებთ და მხარს ვუჭერთ ინგლისურენოვანი მოსწავლეების მიერ მეორე ენის შესწავლას, რაშიც დიდი ფინანსური სახსრები იხარჯება და ეფექტურობა დაბალია და, ამავე დროს, ჩვენვე ვანადგურებთ იმ რესურსს, რომელიც არაინგლისურენოვანი მოსწავლეების სახით გვყავს ჩვენს სკოლებში (ოვანდო, 1990, გვ. 354).

ბედის ირონიაა, როცა ბრიტანეთსა და ამერიკაში ბავშვები ხარჯავენ უამრავ დროსა და ენერგიას იმის სწავლაზე, რასაც იმიგრანტ ბავშვებს ავიწყებენ. იმიგრაციის პოლიტიკა უარს ამბობს ბილინგვიზმზე, გლობალური პოლიტიკა ითხოვს ბილინგვიზმს. შედეგად „ამერიკაში უცხო ენის შესწავლის ბუმის პირობებში, იმიგრანტი ოჯახების მშობლიური ენა ქრება უკვე მესამე თაობაში“ (პორტესი და ჰაო, 1998, გვ. 269).

ენა, როგორც რესურსი; მიდგომა გულისხმობს არა მხოლოდ ინგლისურენოვანი მოსწავლეების მიერ უცხო ენის დაუფლებას არამედ იმიგრანტი მოსახლეობის მიერ მშობლიური ენის შენარჩუნების პროცესს. იმიგრანტთა მშობლიური ენა წარმოადგენს რესურსს ამერიკის შეერთებული შტატებისთვის. მაგალითად, ამერიკა არის ესპანურ ენაზე მოლაპარაკეთა რაოდენობის მიხედვით მეოთხე სახელმწიფო. ამდენი ენის მცოდნე ადამიანი წარმოადგენს ნებისმიერი სახელმწიფოსთვის ეკონომიკური და პოლიტიკური განვითარების საფუძველს და ამ განვითარებისთვის აუცილებელ ბუნებრივ რესურსს.

ენას, როგორც რესურსის მიდგომა არ განიხილავს ენას როგორც საფრთხეს ქვეყნის მთლიანობისთვის. ლინგვისტური მრავალფეროვნების არსებობა და ქვეყნის ერთიანობა აბსოლუტურად თავსებადია.

საკამათო საკითხად რჩება, თუ რომელი ენაა რესურსი? ენას, რომელსაც აქვს საერთაშორისო დანიშნულება ან გამოყენება

საერთაშორისო ვაჭრობაში, ენიჭება დიდი მნიშვნელობა, უმცირესობათა მცირე ენებს კი ყურადღება ნაკლებად ექცევა და არ განიხილება, როგორც სერიოზული რესურსი. ენების კლასიფიცირება საგანმანათლებლო სისტემაში ჩვეულებრივი მოვლენაა. მაგალითად, ინგლისში უცხო ენის პირველ რიგში ფრანგული ენა იკავებს ადგილს. მეორე რიგში წარმოდგენილია გერმანული, ესპანური, ჰოლანდიური, დანიური, თანამედროვე ბერძნული, იტალიური და პორტუგალიური ენები. მოსახლეობის დიდი რაოდენობის მიუხედავად, ბენგალური, პენჯაბი, ურდუ, გუჯარათი, ჰინდი და თურქული ენები მესამე რიგში არიან განთავსებულნი. ზოგადად, ინგლისში უცხო ენის შესწავლის ევროცენტრული მიდგომა ბატონობს, რაც კულტურულად დისკრიმინაციულია, ხოლო ეკონომიკური თვალსაზრისით არაგრძელვადიან ხედვას წარმოადგენს.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ენის მიდგომებს შორის არსებული სხვაობების მიუხედავად, მათ აქვთ გარკვეული საერთო მიზნები: (ა) ქვეყნის ერთიანობა; (ბ) ინდივიდუალური უფლებების დაცვა; (გ) უმრავლესობის ენის ფლობა, რაც მნიშვნელოვანია ეკონომიკური შესაძლებლობებისთვის. საკამათო საკითხად რჩება, თუ რა არის საჭირო ამ მიზნების მისაღწევად: უმრავლესობის ენაზე მონოლინგვიზმი თუ სრულყოფილად განვითარებული ბილინგვიზმი. სამივე მიდგომა ენას აკავშირებს პოლიტიკასთან, ეკონომიკასთან, საზოგადოებასა და კულტურასთან. ყველა მიდგომა აღიარებს, რომ ენა არ არის მხოლოდ კომუნიკაციის საშუალება, ის წარმოადგენს მნიშვნელოვან ფაქტორს სოციალიზაციის პროცესში და, ამავე დროს, მშობლიური იდენტობის შენარჩუნებისა და განვითარების საფუძვლებს ქმნის. განსხვავებები ამ სამ მიდგომას შორის სწორედ სოციალიზაციისა და იდენტობის შენარჩუნების საკითხებშია: ასიმილაცია თუ პლურალიზმი, ინტეგრაცია თუ სეპარატიზმი, მონოკულტურალიზმი თუ მულტიკულტურალიზმი.

ენობრივი მიდგომები ამერიკის შეერთებულ შტატებში

ენობრივ მიდგომებს შორის არსებული მსგავსება და განსხვავება ნათლად ჩანს ამერიკის შეერთებული შტატების მაგალითზე. ამერიკის შეერთებული შტატები მრავალი წლის განმავლობაში იყო სხვადასხვა ლინგვისტური ჯგუფების საცხოვრებელი ქვეყანა: გერმანელების, ფრანგების, პოლონელების, იტალიელების, ებრაელების, ჰოლანდიელების, ბერძნების, რუსების, უელსელების, არაბების, ჩინელების, კორეელების, იაპონელების და განსაკუთრებით ესპანურენოვანი მოქალაქეების. ბალი და მისი კოლეგები (1992) შეიმდგენაირად აღწერენ ამ სიტუაციას:

კულტურული და ლინგვისტური განსხვავებები წარმოადგენდნენ ამერიკის ძლიერებისა და წინააღმდეგობის საფუძველს მისი დაარსების დღიდან. ამერიკის შეერთებული შტატების მთელი ისტორია მოიცავს მრავალფეროვნებით ერთიანობის ძიების პროცესს. რა შეიძლება აერთიანებდეთ ნიუ-იორკელ ჰოლანდიელებს, პენსილვანიელ გერმანელებს, ვირჯინიელ ინგლისელებს, მასაჩუსეტსელ პურიტანებს, პენსილვანიელ ქუაკერებს, მერილენდელ კათოლიკეებს, ვირჯინიელ

ანგლიკანებს, მოვაჭრე იანკებს, ჩრდილოელ ფერმერებსა და სამხრეთელ პლანტაციების მფლობელებს? როგორ უნდა მოახდინოს ამერიკის შეერთებულმა შტატებმა რუსი, ნორვეგიელი, ირლანდიელი, იტალიელი, პოლონელი და ებრაელი იმიგრანტების ასიმილაცია? რა ურთიერთობები უნდა იყოს თეთრ ანგლოამერიკელებსა და სულ ახლახანს უუფლებო და ეკონომიკურად მძიმე მდგომარეობაში მყოფ აფროამერიკელ, ჩინელ, იაპონელ, მკვიდრ ამერიკელსა და ესპანურენოვანი უმცირესობების წარმომადგენლებს შორის? (ბალი და მისი კოლეგები, 1992, გვ. 1).

ამერიკის შეერთებული შტატები გადაიქცა ე.წ. “სახარშ ქვაბად”, სადაც ხდებოდა იმიგრანტების ასიმილაცია. ოცნება იქცა პოლიტიკური, სოციალური და ეკონომიკური იდეალების გარშემო გაერთიანებული ამერიკა. რუხველტის და რეიგანის ციტატები ხაზს უსვამს „სახარში ქვაბის“-ს პოლიტიკას იმიგრანტებთან მიმართებით:

ლინგვისტური სხვაობების წახალისება ამ ქვეყანაში იქნება არა თუ შეცდომა არამედ დანაშაული... იმიგრანტები უნდა ვუზრუნველყოთ სკოლაში ინგლისური ენის სწავლებით, ხოლო ზრდასრულთათვის შეეკმნათ საღამოს სკოლები, სადაც მათ მიეცემათ შანსი ისწავლონ ინგლისური ენა, და თუკი მაგალითად სიტყვაზე ხუთი წლის შემდეგ აღმოჩნდება, რომ მათ ვერ შეძლეს ინგლისურის სწავლა, ისინი უნდა დაეაბრუნოთ უკანვე იმ ქვეყნებში, საიდანაც ჩამოვიდნენ (რუხველტის 1917 წლის გამოსვლა, ციტატა მოყვანილია გონსალესის 1979 წელს გამოცემული წიგნიდან).

რეიგანი კი ამბობდა: „აბსოლუტურად გაუმართლებელია და ეწინააღმდეგება ამერიკულ ღირებულებებს ბილინგვური განათლების ის პროგრამები, რომლებიც ნებადართულია და უპრობლემოდ ფუნქციონირებს. ეს პროგრამები ხელს უშლის უმცირესობების მოსწავლეების საზოგადოებაში ასიმილაციას. ამ პროგრამების შედეგად, მოსწავლეებმა არ იციან ინგლისური სათანადო დონეზე, რათა შეძლონ შრომით ბაზარზე თავის დამკვიდრება“ (ციტატა მოყვანილია კროუფორდის სახელმძღვანელოდან, 2004). აღნიშნული პოლიტიკა ამჟამადაც გრძელდება (2001 წელს მიღებული „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტით).

ინგლისური ენის წინსვლა ამერიკის შეერთებულ შტატებში

ინგლისური ენისთვის დე ფაქტო სახელმწიფო ენიდან ოფიციალურად სახელმწიფო ენის სტატუსის მისანიჭებლად ფართომასშტაბიანი მოძრაობა წარმოებდა (კროუფორდი, 2000;2004; დიკერი, 2000, 2003; უილფი და ლუკესი, 1996; მაკროარტი, 1997; შმიდტი, 2000; დელ ვალე, 2003). სახელმწიფო ენის შესახებ არანაირი ჩანაწერი არ არსებობს არც 1776 წლის დამოუკიდებლობის დეკლარაციაში და არც 1789 წელს მიღებულ კონსტიტუციაში. ბოლო 25 წლის განმავლობაში აქტიურად განიხილება ინგლისური ენისათვის სახელმწიფო ენის სტატუსის მინიჭების საკითხი, რაც მწვავე დებატების საფუძველი გახდა (დიკერი, 2003). 1981 წლის აპრილში სენატორმა კალიფორნიიდან ჰაიაკავამ სენატში წარადგინა საკონსტიტუციო ცვლილებები ინგლისური ენისთვის ოფიციალური სტატუსის მინიჭების თაობაზე. მართალია კანონპროექტი ჩაუარდა, მაგრამ

ის საფუძვლად დაედო „მხოლოდ ინგლისურის“ ან „ინგლისური-ოფიციალური ენა“ მოძრაობებს. აღნიშნული ორგანიზაციები დაფუძნდა 1983 წელს სენატორების ჰაიაკავასა და ჯონ ტენტონის მიერ, რომლებიც დაინტერესებას იჩენდნენ იმიგრანტთა რაოდენობის შეზღუდვაზე და მათ უფრო მეტად კონტროლზე. ეს მოძრაობა მხარ უჭერს სკოლაში მხოლოდ ინგლისურ ენაზე სწავლებას. მოძრაობის იდეოლოგიით, უმცირესობათა ენის შენარჩუნება ხელს უშლის ქვეყნის ერთიანობას, ხელს უწყობს სეპარატიზმს, კონფლიქტს და ინტერ-ეთნიკური შუღლის გაღვივებას (კროუფორდი, 2000).

ბარკერმა და გილესმა (2002) რამდენიმე ემპირიული კვლევის ანალიზით დაადგინეს, რომ ანგლო-ამერიკელები მხარს უჭერენ „მხოლოდ ინგლისურის“ მოძრაობას, რადგან სწამთ, რომ ესპანურენოვანი მოსახლეობის პოლიტიკური და ეკონომიკური სიცოცხლისუნარიანობა მატულობს ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ხოლო ინგლისურენოვანი მოსახლეობის კი -პირიქით. შესაბამისად, ეს მოსახლეობა ესპანურენოვან მოქალაქეებს განიხილავდნენ, როგორც საფრთხეს, როგორც ქვეყნისთვის ისე პირადი წარმატებისა და კეთილდღეობისთვის. „მხოლოდ ინგლისურის“ მოძრაობა გამოდინარეობს არამხოლოდ არატოლერანტული იდეოლოგიიდან, არამედ ძალაუფლებისა და პრესტიჟის გადანაწილებისთვის ბრძოლის ფილოსოფიიდან, რამეთუ ესპანურენოვან მოსახლეობას განიხილავს, როგორც კონკურენტს შეზღუდული რესურსების ათვისების პროცესში (ბარკერი და მისი კოლეგები, 2001).

ამ მოძრაობის წევრებისთვის უმცირესობათა ენა აღიქმება, როგორც საფრთხე ქვეყნის ერთიანობისთვის (კროუფორდი, 2003), ხოლო ინგლისური საზოგადოების ჰარმონიზაციის ინსტრუმენტად მიიჩნევა. იმიგრანტები, რომლებიც სწრაფად ეუფლებიან ინგლისურს, ამერიკულ კულტურასა და ტრადიციებს მისაღებია ამ მოძრაობის წევრთათვის, რადგან ისინი ემსახურებიან ამერიკული ოცნების ასრულებას, ხოლო ბილინგვური განათლება, მათი რწმენით, ანგრევს ამ ოცნებას (იმოვი, 1990).

როგორც უკვე აღინიშნა, ეს მოძრაობა არ იყო მხოლოდ ქვეყნის ერთიანობისკენ მიმართული მოძრაობა. ის თავის თავში და იდეოლოგიაში მოიცავდა რასიზმს, ქსენოფობიას, პარანოიას, ფანატიზმს და „თეთრი“ ანგლოსაქსების უპირატესობის რწმენას. ერთ-ერთ მემორანდუმში, რომელსაც ჯონ ტენტონი აწერს ხელს, გაპარულია ამ ორგანიზაციის ზრახვათა შავბნელი მიმართულებები: „როგორც “თეთრები” ამჩნევენ, მათი ძალაუფლება და ცხოვრებაზე კონტროლის შესაძლებლობა იკლებს და ეს ყველაფერი ასე წყნარად ჩაივლის, თუ იქნება დიდი აფეთქება?“ (ციტატა მოყვანილია კროუფორდის სახელმძღვანელოდან, 2004, გვ. 136).

„მხოლოდ ინგლისურის“ პარალელურად, მოქმედებს „ინგლისურს პლუსი“ მოძრაობა. ამ ორ ორგანიზაციას ერთი და იგივე მიზნები აქვს ინგლისური ენის დაუფლებასთან მიმართებით, თუმცა ამ მიზნების მიღწევის გზები განსხვავებულად წარმოუდგენიათ. „მხოლოდ ინგლისური“ მოძრაობის აზრით, ენობრივმა უმცირესობებმა უნდა იცოდნენ სრულყოფილად ინგლისური ენა და ამის მიღწევა მხოლოდ ერთენოვანი (ინგლისურენოვანი) განათლების პირობებშია შესაძლებელი. „ინგლისურს პლუსი“ კი მიიჩნევს, რომ ბილინგვური განათლების ძლიერი პროგრამები იდეალური ვარიანტია ამ მიზნის მისაღწევად, რადგან ის ხელს უწყობს

როგორც ენის სრულყოფილად ათვისებას, ასევე მაღალ აკადემიურ მოსწრებას სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ საგნებსა თუ საგანთა ჯგუფებში.

მიუხედავად ბილინგუური განათლების უპირატესობებისა, სამწუხაროდ, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ის კვლავ უარყოფითადაა აღქმული, რადგან მიიჩნევენ, რომ ბილინგუური განათლება ხაზს უსვამს განსხვავებებს და არა მსგავსებებს, ხელს უწყობს დეზინტეგრაციას და არა ინტეგრაციას, სეპარატიზმს და არა ერთიანობას. შესაბამისად, ბილინგუური განათლების კრიტიკა მატულობს და ბილინგვიზმის კოგნიტური უპირატესობების არგუმენტი საკმარისი აღარ არის პოზიტიური განწყობების შესაქმნელად, ამისათვის, ალბათ, ლინგვისტური და კულტურული პლურალიზმის მნიშვნელობის არგუმენტაციის წამოწვევა აუცილებელია.

დასკვნა

სკოლა, თემი თუ საზოგადოება განიხილავს ენას, როგორც პრობლემას, როგორც უფლებას და როგორც რესურსს. თუ ენა პრობლემად აღიქმება, მაშინ ბილინგუური განათლების ხელშეწყობა არ ხდება. ენის, როგორც უფლების პირობებში აქცენტირება ინდივიდუალურ უფლებებზე ხდება. ენის, როგორც რესურსის მიდგომა იძლევა ყველაზე ფართო ასპარეზს ბილინგუური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად.

ბილინგუური განათლების შესახებ დებატები ღრმად უკავშირდება პოლიტიკასა და პოლიტიკურ არგუმენტებს. ბილინგუური განათლება უზრუნველყოფს თუ არა უფრო ტოლერანტი მოქალაქის აღზრდას? ბილინგუურ პროგრამებში ბავშვები სწავლობენ მშვიდობიან თანაცხოვრებას თუ – პირიქით? ბილინგუური განათლება ხელს უწყობს სეპარატივისტული იდენტობის ჩამოყალიბებას თუ ორი კულტურის ერთდროულად ზიარებას? ამ მნიშვნელოვან საკითხებზე პასუხები შემდეგ თავში იქნება წარმოდგენილი.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ენისადმი არსებული სამი მიდგომა, ენა-პრობლემა, ენა-უფლება, ენა-რესურსი;
- ენა-პრობლემა არის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ამერიკის შეერთებული შტატების პოლიტიკურ თუ საზოგადოებრივ და მედია წრეებში, რომლის მიხედვითაც მნიშვნელოვანია მოხდეს იმიგრანტების კულტურული და არა სავალდებულოდ ეკონომიკური ასიმილაცია;
- ენობრივი უფლებები შეიძლება იყოს ინდივიდუალური, ჯგუფური და საერთაშორისო. ლინგვისტური უფლებების

საკითხი არაერთხელ განხილულა ამერიკის შეერთებულ შტატების სასამართლოებში;

- ინგლისური ენის საკითხი მუდამ საკამათო იყო ამერიკაში. „მხოლოდ ინგლისური“ მოძრაობის წევრები მოითხოვენ, რომ ინგლისური სახელმწიფო ენად გამოცხადდეს და, ასევე, მოითხოვენ ბილინგვური განათლების გაუქმებას.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა:

- CROWFORD, J., 2000, *At War with Diversity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CROWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- DEL VALLE, S., 2003, *Language Rights and the Law in the United States: Finding Our Voices*. Clevedon: Multilingual Matters
- DICKER, S.J., 2003, *Languages in America: A Political View* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- HALL, J. K., & EGGINGTON, W. G. (eds), 2000, *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MAY, S., 2001, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Longman.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

სასწავლო ამბივობები:

- (1) მოსწავლეებსა და მასწავლებლებში გაარკვიეთ მათი შეხედულებები ენასთან დაკავშირებით. არის განსხვავება სხვადასხვა ჯგუფებს შორის?
- (2) განიხილეთ რაიმე ღონისძიება, რაც უკავშირდება ენისა და განათლების საკითხებს. გაარკვიეთ, როგორ არის წარმოდგენილი ეს ღონისძიება სხვადასხვაენოვან გაზეთებში? აღმოაჩინეთ, თუ რა განსხვავებაა ინტერპრეტაციებსა და აღქმებში?
- (3) ერთსა და იმავე თემში დაუკავშირდით სხვადასხვა ინტერესთა, სოციოკულტურულ და სოციო-ეკონომიკურ ჯგუფებს. შეადარეთ მუშათა კლასისა და საშუალო ფენის შეხედულებები ბილინგვური განათლების შესახებ. გააანალიზეთ, რამდენად ასახავს შეხედულებებს შორის სხვაობა ამ ჯგუფებს შორის არსებულ ოჯახურ, სოციალურ, ეკონომიკურ, პოლიტიკურ და საგანმანათლებლო განსხვავებებს? დაადგინეთ თუ არსებობს ამ ჯგუფების შეხედულებებში რაიმე მსგავსებები?

თავი 18
**ბილინგვიზმი და ბილინგვური ბანათლება:
იდეოლოგია, იდენტობა და შესაძლებლობებისა
და უფლებების გაფართოება**

შესავალი
იდეოლოგია და ბილინგვიზმი
ასიმილაცია
პლურალიზმი
ენობრივი პოლიტიკის ალტერნატივები
ასიმილაცია და იმიგრანტები
იდენტობა
უმცირესობათა იდენტობის შენარჩუნება
ცვლილებები, ფუნქციონალური თუ კონფლიქტური?
ცვლილებები უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის
შესაძლებლობებისა და უფლებების გაზრდა და პედაგოგიკა
დასკვნა

თავი 18

ბილინგვიზმი და ბილინგვური განათლება: იდეოლოგია, იდენტობა და შესაძლებლობებისა და უფლებების გაზარტობა

შესავალი

პოლიტიკოსებსა თუ საჯარო ფიგურებს, აგრეთვე საზოგადოებას, განსხვავებული ამოცანები აქვთ ენებთან მიმართებით. ზოგიერთს სურს ენობრივი უმცირესობების უმრავლესობასთან ასიმილაცია, ზოგიერთისთვის კი მნიშვნელოვანია მრავალფეროვნება და კულტურული პლურალიზმი. ზოგიერთი ისწრაფვის თვითგამორკვევისკენ, ზოგი კი ინტერნაციონალიზაციისა და გლობალიზმისკენ. ბოურისი (2001ბ) ენასთან დაკავშირებულ ოთხ იდეოლოგიურ მიმართულებას გვთავაზობს: პლურალისტური, სამოქალაქო, ასიმილაციური და ეთნისტური. ამ თავში მოკლედ განვიხილავთ ამ ოთხ იდეოლოგიას და უფრო ვრცლად შევეხებით პლურალიზმისა და ასიმილაციის საკითხებს

იდეოლოგია და ბილინგვიზმი

პლურალისტური იდეოლოგია ამტკიცებს, რომ ინდივიდი თავისუფალია, რათა ისწავლოს, გამოიყენოს და ფლობდეს ორ ენას. აღნიშნული უფლება გამყარებულია **მხარადაჭერაზე-ორიენტირებული ენობრივი პოლიტიკით** (უილფი, 2002). ამ იდეოლოგიის შესაბამისად, რადგან ენობრივი უმცირესობებიც არიან გადასახადის გადამხდელები, შესაბამისად, სახელმწიფოს თანხები თანაბრად უნდა გადაანაწილდეს, როგორც უმრავლესობის, აგრეთვე უმცირესობის კულტურულ, თუ ლინგვისტურ აქტივობებზე (ბოურისი, 2001ბ, გვ. 11). ამ იდეოლოგიის მიხედვით სკოლები, სასამართლო და ადმინისტრაციული დაწესებულებები უნდა მუშაობდნენ ორ ენაზე, თუკი ეს შესაძლებელია და არ ეწინააღმდეგება ქვეყნის ერთიანობის პრინციპებს. კანადის ოფიციალური ენების აქტი (1969, 1988) და მულტიკულტურალიზმის აქტი (1988) პლურალისტური იდეოლოგიის ნათელ მაგალითს წარმოადგენს.

სამოქალაქო იდეოლოგია მოითხოვს, რომ ენობრივმა უმცირესობებმა მიიღონ საჯაროდ აღიარებული პოლიტიკურად დომინანტი უმრავლესობის ღირებულებები და, ამასთანავე, შეინარჩუნონ პირადი ინდივიდუალური ღირებულებები (მაგალითად, უმცირესობის ენა და კულტურა). მაგრამ, ამასთანავე საბიუჯეტო დაფინანსებას ენობრივი უმცირესობები ვერ მიიღებენ მშობლიური ენისა და კულტურის

შესანარჩუნებლად. აღნიშნული წარმოადგენს **ტოლერანტობაზე ორიენტირებულ ენობრივ პოლიტიკას** (უილეი, 2002).

ასიმილაციონისტური იდეოლოგია გულისხმობს, რომ სახელმწიფოს აქვს უფლება, ჩაერიოს ინდივიდის კერძო საქმეებსა და ურთიერთობებში ზოგიერთ საკითხსა და სფეროში. ენა ერთ-ერთი ასეთი სფეროა. იმიგრანტებმა ნელ-ნელა და თანდათანობით უნდა დაივიწყონ საკუთარი მშობლიური ენა. სახელმწიფო არეგულირებს ამ პროცესს სხვადასხვა მექანიზმებით (მაგალითად, სკოლებში უმცირესობათა მშობლიური ენის გამოყენების აკრძალვით). უმრავლესობას გააჩნია საკუთარი ინტერესი შეინარჩუნოს დომინანტი პოზიცია და შესაბამისად, უმრავლესობის ენა გამოცხადებულია პოლიტიკური და ეკონომიკური ერთიანობის ერთადერთ საფუძვლად, ხოლო უმცირესობის ენა ქვეყნის სტაბილურობის და ერთიანობის საფრთხედ და კონფლიქტის შესაძლო წყაროდ.

ეთნისტური იდეოლოგიაც აიძულებს ენობრივ უმცირესობებს, საკუთარი მშობლიური ენისა და კულტურის დათმობის ხარჯზე მოახდინონ დომინანტ საზოგადოებაში ასიმილაცია, მაგრამ ამავე დროს არ აძლევს საშუალებას ისინი სოციალურად, ლეგალურად და ეკონომიკურად იყვნენ ასიმილირებულნი. აღნიშნული იდეოლოგია არის ექსკლუზიური და განსაზღვრავს ვინ შეიძლება და ვინ არ შეიძლება იყოს დომინანტი ჯგუფის წევრი. აღნიშნული იდეოლოგიის ხორცშესხმა იწვევს პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და სოციალურ მარგინალიზაციას. უილეი აღნიშნული იდეოლოგიის განხორციელებას **რეპრესიებზე ორიენტირებულ ენობრივ პოლიტიკას** უწოდებს (2002).

სახელმძღვანელოს ამ თავში უფრო ვრცლად განვიხილავთ ასიმილაციონისტურ იდეოლოგიას, რომელიც წარმოადგენს დომინანტ იდეოლოგიას იმ ქვეყნებში, სადაც იმიგრაციას აქვს ადგილი.

ასიმილაცია

ბილინგვური განათლების პოლიტიკაზე ორი იდეოლოგია ახდენს ყველაზე დიდ გავლენას. ასიმილაციონისტური და პლურალისტური. ასიმილაციონისტური მიდგომა მომდინარეობს ამერიკის შეერთებულ შტატებში შექმნილი საიმიგრაციო ვითარებიდან გამომდინარე. 2000 წლის საყოველთაო აღწერის შედეგების მიხედვით, 28,4 მილიონი ადამიანი, რომელიც ცხოვრობს ამერიკის შეერთებულ შტატებში, არ დაბადებულა ამ ქვეყანაში, რაც საერთო რაოდენობის დაახლოებით 10%-ს შეადგენს (2000 წლის საყოველთაო აღწერა). იმიგრანტთა რაოდენობა მართლაც მაღალია, თუმცა გაცილებით დაბალია, ვიდრე ამ მაჩვენებლით გამორჩეულ ქვეყნებში: ისრაელი (42%), ჰონგ კონგი (41%), კანადა (16%) (ფენბერგი, 2002). ასიმილაციონისტური მიდგომით, ვინაიდან იმიგრანტები მოდიან უკეთესი ცხოვრების საძებნელად და ეკონომიკური კეთილდღეობისათვის, მათ უნდა დათმონ საკუთარი ენა და კულტურა და უნდა იქცნენ წმინდა „ამერიკელებად“. აღნიშნული მოვლენა ეფექტურად ხორციელდება სამი თაობის ცვლილებით (იხილეთ მე-4 თავი) და იმიგრანტთა დიდი ნაწილი წარმატებით გადადის ბილინგვიზმიდან მონოლინგვიზმზე (პორტესი და პაო, 2002).

ასიმილაციონისტური მიდგომა რეალიზებულია „სახარში ქვაბის“ მიდგომით (დიკერი, 2003). აღსანიშნავია, რომ „სახარში ქვაბის“ მიმართ ორი განსხვავებული ხედვა არსებობს. პირველი შეხედულების მიხედვით ამერიკაში მცხოვრები სხვადასხვა კულტურული ჯგუფები „ერთ ქვაბში იხარშებიან“ და „ნახარშს“ ამატებენ საკუთარ კულტურულ „სურნელებას“, რითაც გამოდის სხვადასხვა „სურნელებით“ გაჯერებული „ერთიანი ამერიკული პროდუქტი“. მეორე შეხედულების მიხედვით კი „სახარში ქვაბში“ სხვადასხვა კულტურული ჯგუფები იცლებიან საკუთარი კულტურული იდენტობისგან და ერთიანდებიან არსებულ ამერიკულ კულტურულ იდენტობაში.

ძლიერი ასიმილაციონისტური მიდგომის ფორმირება რამდენიმე წარმოდგენას ეფუძნებოდა: იმიგრანტების შრომითი უნარები დაბალია, საჭიროებენ სოციალურ დაცვას და პრობლემებს ქმნიან გადასახადის გადახდასთან დაკავშირებით, წარმოდგენენ დაბალანაზღაურებად სამუშაო ძალას, რის გამოც ხელფასები ეცემა და იწვევს ამერიკის მოქალაქეების უმუშევრობის ზრდას, იმიგრანტები დანაშაულებრივ ქმედებებში არიან შემჩნეულნი და დამნაშავეობა იზრდება მათი წყალობით; ამასთანავე, ხშირად ხდებიან ეროვნებათშორისი შუღლის გაღვივების მაპროვოცირებლები და პრობლემებს უქმნიან ქვეყნის უსაფრთხოებას, ხშირად დაკავშირებული არიან ტერორიზმთანაც (ფენბერგი, 2002).

ასიმილაციონისტური მიდგომა ეფუძნება თანაბარი შესაძლებლობებისა და მერიტოკრატიულ ფილოსოფიას, რომლის მიხედვითაც, თითოეული ინდივიდის სოციალური კეთილდღეობა დამოკიდებულია ამ ინდივიდის წარმატებასა თუ წარუმატებლობაზე, უნარზე, ცოდნასა და განათლებაზე. აღნიშნული ფილოსოფიით, ცალკეული ეთნიკური და რასობრივი ჯგუფების არსებობა და მათ მიმართ განსხვავებული პოლიტიკის გატარება ეწინააღმდეგება თანაბარი შესაძლებლობებისა და მერიტოკრატიის პრინციპებს.

ასიმილაციონისტური ხედვა ისწრაფვის მონოლინგვიზმისა და მონოკულტურალიზმისკენ, სადაც ენობრივი მრავალფეროვნება არ უქმნის საფრთხეს ქვეყანას, რათა ის ბაბილონის გოდოლად არ გადაიქცეს... პლურალისტური მიდგომით კი, ამერიკის შეერთებული შტატები უნდა იყოს ეთნიკურად და ენობრივად მრავალფეროვანი ქვეყანა, სადაც რასისტული დისკრიმინაციის წარსული ტრაგიკული ფაქტები აღარ განმეორდება და სახელმწიფო დაეფუძნება ეთნიკური, რასობრივი და ენობრივი ჯგუფების დემოკრატიული თანასწორობის პრინციპებს (შმიტი, 2000, გვ. 183).

ასიმილაციონისტური მიდგომის ფარგლებში, შესაძლოა, სხვადასხვა ტიპის ასიმილაცია განხორციელდეს: კულტურული, სტრუქტურული, საოჯახო (მეუღლე), საიდენტიფიკაციო, დამოკიდებულებითი, ქცევითა, სოციალური და სამოქალაქო (გორდონი, 1964). ლინგვისტური ასიმილაცია ორ ტიპისაა: დეკულტურიზაცია, რომლის შედეგადაც ხდება უმცირესობათა სუბორდინირებულ მდგომარეობაში ჩაყენება და აკულტურიზაცია, რომელიც ხელს უწყობს უმცირესობათა კულტურის ჩახშობას (უილეი და ვაითი, 2004). მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ეკონომიკურ-სტრუქტურულ და კულტურულ ასიმილაციას შორის (სკუტნაბ-კანჯასი, 1977). უმცირესობათა და იმიგრანტთა ნაწილს სურთ

კულტურული ასიმილაცია, რაც გულისხმობს საკუთარი იდენტობის დათმობას და უმრავლესობის კულტურასა და ენასთან ზიარებას. ამასთანავე, სოციალურ-სტრუქტურული ასიმილაცია შეიძლება იყოს უმცირესობათა მიზანი, რაც გულისხმობს შესაძლებლობების, მოპყრობის და ხელმისაწვდომობის თანასწორობას. მაგალითად, სამსახურზე, საქონელსა და მომსახურებაზე ყველასთვის თანაბარი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას. სოციალურ-სტრუქტურული ასიმილაციის მაგალითებია აგრეთვე არჩევნებში მონაწილეობისა და განათლების, ჯანდაცვისა და სოციალური უსაფრთხოების თანაბარი უფლება, კანონის წინაშე თანასწორობა. შესაბამისად, უმცირესობები უფრო მეტად ისწრაფვიან ეკონომიკურ-სტრუქტურული, ვიდრე კულტურული ასიმილაციისკენ (შერმერჰორნი, 1970; პოლსტონი, 1992).

ასიმილაციას სხვადასხვა ფორმა აქვს: **ღია, ფარული და ნაგულისხმევი** (ტოსი, 1988). **ღია ასიმილაცია** ხდება, მაგალითად, როცა ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები იძულებულნი არიან, ისწავლონ მხოლოდ უმრავლესობის ენაზე, ყოველგვარი სხვა არჩევანის გარეშე (მაგალითად, უმრავლესობის ენის სკოლები ამერიკის შეერთებულ შტატებში ან მკვიდრი მოსახლეობის საკუთარი განსახლების ადგილებიდან აყრა და ინგლისურენოვან დასახლებებში განსახლება და ინგლისურენოვან სკოლებში განათლების მიღების იძულება). **ნაგულისხმევი ასიმილაციას** ადგილი აქვს, როდესაც ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეების არასწორი კატეგორიზაცია ხდება სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა რიცხვში და ისინი გადაჰყავთ სავალდებულო საგანმანათლებლო პროგრამებში (მაგალითად, სუბმერსიის პროგრამა ინგლისური ენის საკომპენსაციო კლასებით ან ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამა). **ფარული ასიმილაციის** მაგალითებია, როდესაც ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები სწავლობენ, ერთი შეხედვით, მულტიკულტურულ პროგრამაზე, სადაც ისწავლება რასობრივი ჰარმონია, ეროვნული ერთობა, ინდივიდუალური მიღწევები და ა.შ., თუმცა წარმატების შეფასების კრიტერიუმად უმრავლესობის კულტურული პერსპექტივა გამოიყენება. აღნიშნული პროგრამის მიზანი ერთდროულად ჰეგემონიისა და ეთნიკური ჰარმონიის მიღწევაა (ტოსი, 1988).

ასიმილაციის ფორმების მრავალგვარობა აძნელებს ასიმილაციის ხარისხის შეფასებას. საინტერესოა, როგორ უნდა მოხდეს ასიმილაციის შეფასება, რა ინდიკატორები განსაზღვრავს მას, მაგალითად, შერეული ქორწინების რაოდენობა? იმიგრანტთა და უმცირესობათა განსახლების ტიპები? უმცირესობათა დამოკიდებულებები და ქმედებები? ანუ, ასიმილაცია მრავალგანზომილებიანი და კომპლექსური მოვლენაა (სკუტნაბ-კანჯასი, 2000). შესაბამისად, ასიმილაციის შესახებ ხედვებიც მრავალფეროვანი და განსხვავებულია. მაგალითად, ასიმილაციონისტური მიდგომის მიმდევართა ერთი ნაწილის მოსაზრებით, უმცირესობათა მოსწავლეებმა უნდა შეინარჩუნონ მშობლიური ენა, მაგრამ ეს ოჯახისა და თემის პასუხისმგებლობაა და სკოლას არავითარი კავშირი არ შეიძლება ჰქონდეს ამ პროცესთან. ამასთანავე, ასიმილაციონისტთა მეორე ნაწილი თვლის, რომ ენობრივმა უმცირესობებმა მთლიანად უნდა დათმონ საკუთარი ენა და კულტურა.

პორტესმა და ჰაომ (2002) ჩაატარეს გრძელვადიანი (10 წელი) კვლევა ასიმილაციის სახსრით ფლორიდასა და სამხრეთ კალიფორნიაში და დაადგინეს, რომ მეორე თაობის იმიგრანტების მოსწავლეთა მხოლოდ 27% (5000 მოსწავლიდან) არის ბილინგვალური და სრულყოფილად ფლობს ორ ენას. ანუ „მხოლოდ-ინგლისური“ ენის მოძრაობისკენ სწორება თვალსაჩინოა. მკვლევარებმა შეისწავლეს ოჯახის ერთიანობის, თაობათაშორისი კონფლიქტის, თავდაჯერებისა და ამბიციის, აგრეთვე საგანმანათლებლო წარმატების საკითხები. აღმოჩნდა, რომ ბილინგვალურებს, რომლებიც სრულყოფილად ფლობენ ორივე ენას, აქვთ უფრო პოზიტიური პროფილი. მაგალითად, მათ აქვთ 8%-ით უფრო მაღალი საგანმანათლებლო მაჩვენებლები. მოსწავლეები, რომლებიც ფლობდნენ მშობლიურ ენას, მაგრამ ვერ დაეუფლნენ ინგლისურს, ამჟღავნებდნენ ოჯახის მიმართ უფრო გამოკვეთილ ერთგულებას, თუმცა მათი თავდაჯერებულობა და სამომავლო ამბიცია ძალიან დაბალი იყო. შესაბამისად, ისინი მოკლებულნი იქნებიან სოციალურ რესურსებს, რომლებიც მათ ცხოვრებისეულ წარმატებას განაპირობებს (პორტესი და ჰაო, 2002, გვ. 23). ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ინგლისურენოვანი მონოლინგვიზმიც არ იძლევა სასურველ შედეგს, კერძოდ, კვლევაში მონაწილე ინგლისურენოვან მონოლინგვალურებში აღმოჩნდა, რომ მათ დაკარგული ჰქონდათ საოჯახო კავშირები და ჰქონდათ პიროვნული განვითარების პრობლემები და განუვითარებელი ადაპტაციის უნარები.

პლურალიზმი

ასიმილაციონისტური ფილოსოფიის საპირისპიროდ, დაიწყო ახალი მოძრაობები ინტეგრაციის, ეთნიკური მრავალფეროვნების, პლურალიზმისა და მულტიკულტურალიზმის იდეების გარშემო. „სახარში ქვების“ მიდგომა შეცვალა არაერთმა სხვა ხედვამ, რომელთა შორის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული „ენობრივი მოზაიკის“ ანალოგია გახლდათ, ამ ხედვის მიხედვით, სხვადასხვა ფერებით ღამაში ერთიანობა იქმნება...

პლურალისტური მიდგომა გულისხმობს, რომ სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფი ჰარმონიულად ცხოვრობს ამა თუ იმ ტერიტორიაზე, რომელიმე ერთი ლინგვისტური ჯგუფის მეორეზე დომინანტობის გარეშე. ტოლერანტობისა და ურთიერთგაგების ატმოსფერო იდეალურია ასეთ ვითარებაში (პარილო, 1996).

ინდივიდუალური ბილინგვიზმი არა მხოლოდ სასურველი, არამედ აუცილებელიცაა, რადგან ის ხელს უწყობს ინტერკულტურულ ურთიერთგაგებისა და კულტურულ მრავალფეროვნებას. ენობრივი უმცირესობების მიმართ უნდობლობისა და არა ტოლერანტული დამოკიდებულებების აღმოფხვრით პლურალისტები იმედოვნებენ, რომ დამყარდება ეთნოლინგვისტურ ჯგუფებს შორის თანასწორობა, რაც, თავის მხრივ, განაპირობებს მძლავრ ეროვნულ ერთიანობას (შმიტი, 2000, გვ. 62-63).

რეალურად საზოგადოებაში მნიშვნელოვანია განსხვავება სხვადასხვა ლინგვისტური ჯგუფის სტატუსებს შორის. ძალაუფლება, პრესტიჟი, კეთილდღეობა, სოციალური და ეკონომიკური მობილობა

ხშირად უკავშირდება დომინანტ ენას. შესაბამისად, საზოგადოებაში ასიმილაციის პროცესი ხშირად ზედმეტი ძალისხმევის გარეშე ხორციელდება და ერთი შეხედვით ნებაყოფლობითი ხასიათი აქვს. შმიტი (2000) აღნიშნავს, რომ ასიმილაცია/პლურალიზმის საფუძველი არა ენა, არამედ იდენტობაა (იხილეთ მოგვიანებით ამ თავში), ენა იდენტობის მხოლოდ ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილია. „ამერიკის შეერთებულ შტატებში ენობრივ პოლიტიკაზე არსებული დებატები არ ეხება ენას, არამედ ეხება საკითხს, თუ რა ტიპის პოლიტიკური საზოგადოება უნდა ვიყოთ. მოკლედ რომ ვთქვათ, მთავარი ამ დებატებში იდენტობის პოლიტიკაა” (გვ. 183).

შმიტი აღნიშნავს, რომ ასიმილაციონისტური და პლურალისტური ენობრივი პოლიტიკის გარდა, არსებობს ორი განსხვავებული ენობრივი პოლიტიკის მაგალითები: (1) უმრავლესობის ენის ტოტალური დომინაცია და უმცირესობის ენის სრულად განდევნა (მაგალითად აპერტეიდის რეჟიმი სამხრეთ აფრიკის რესპუბლიკაში); (2) კონფედერაცია (შვეიცარია, ბელგია, ინდოეთი. დეტალური ინფორმაციისთვის იხილეთ ბეიკერი და ჯონსი, 1998).

ენობრივი პოლიტიკის ალტერნატივები

შმიტი (2000) ამერიკის შეერთებული შტატების კონტექსტში გამოყოფს ენობრივი პოლიტიკის 3 ალტერნატივას. იგი ასიმილაციონისტურ მიდგომას უგულვებელყოფს და მიიჩნევს, რომ ეს მიდგომა ემსახურება ინგლისურენოვანი მოსახლეობის პრივილეგირებული მდგომარეობის შენარჩუნებას. შმიტი მხარს უჭერს პლურალისტურ მიდგომას, თუმცა ამ მიდგომის რეალიზაციის პროცესში სერიოზული დაბრკოლებები შეიძლება წარმოიქმნას. მისი აზრით, პლურალისტური ფილოსოფიით განსაზღვრულმა სოციალურმა ინტეგრაციამ, შესაძლოა კიდევ უფრო გაზარდოს სოციალური უთანასწორობა, მიუხედავად იმისა, რომ ეს მიდგომა უთანასწორობის აღმოფხვრისკენ არის მიმართული, რამეთუ პლურალისტები მხარს უჭერენ არჩევანის თანასწორ შესაძლებლობას, რეალურად კი მსგავსი არჩევანის გაკეთების თანაბარი შესაძლებლობა არ არსებობს. შესაბამისად, შმიტი პესიმისტურად უყურებს პლურალისტების თანასწორი არჩევანის უფლებას, რადგან ინგლისურს აქვს მაღალი სტატუსი და არჩევანი ინგლისურის მიმართ იქნება იძულებითი. სოციალური მობილობა და ეკონომიკური მიდგომები და სხვა პრაგმატული ასპექტები არ არის სათანადოდ ასახული პლურალისტურ მიდგომებში, თუმცა მათი არგუმენტები მყარია ინტელექტუალური განვითარების თვალსაზრისით:

ასიმილაციონისტური მიდგომა არარეალისტურია, რადგან ეს იდეოლოგია ეფუძნება მონოკულტურული და მონოლინგვური სახელმწიფოს შექმნას, რაც არ შეიძლება არსებობდეს რეალურ სამყაროში. უფრო მეტიც, ამ არარეალისტური იდეოლოგიის შედეგი იქნება ენობრივი უმცირესობების სუბორდინირებული მდგომარეობა და ინგლისურენოვანი ევროპული წარმომავლობის ანგლო-კულტურის

დომინაცია. პლურალისტები არარეალისტები არიან, რადგან მიიჩნევენ, რომ შესაძლებელია მიაღწიო ეგალიტარიანიული მრავალფეროვანი საზოგადოების ჩამოყალიბებას, ინდივიდუალური არჩევანის თავისუფლების პრინციპებზე დაყრდნობით და უმრავლესობისთვის ლინგვისტური და კულტურული მრავალფეროვნების, როგორც მორალური ღირებულების, ჩამოყალიბების გზით. (შმიტი, 2000, გვ.209).

კვებეკში დაფუძნდა ცალკე ტერიტორია ენობრივი უმცირესობებისათვის, სადაც ფრანგული ენის სტატუსი იყო მაღალი და შესაძლებელი გახდა უმცირესობათა მარგინალიზაცია და სტიგმატიზაცია. მსგავსი ტიპის ტერიტორიები არსებობს ამერიკის შეერთებულ შტატებში პუერტო რიკოსა და ინდიელთა რეზერვაციების სახით. თუკი კანადის (კვებეკის) პრეცედენტი განმეორდება გარკვეული ავტონომიის სტატუსი უნდა მიენიჭოთ სამხრეთ კალიფორნიას, ჩრდილოეთ ნიუ მეხიკოს და სამხრეთ ტეხასს. მსგავსი ტერიტორიების შექმნა ალბათ სირთულეს წარმოადგენს ამერიკის შეერთებული შტატების რეალობაში, რადგან განსახლება ძირითადად ურბანულია და ამ ურბანულ დასახლებებში ლინგვისტური და ეთნიკური მრავალფეროვნება თვალში საცემია, რაც შეუძლებელს ხდის მსგავსი რეჟიმის ურბანულ დასახლებებში განხორციელებას.

ასიმილაციონისტები ხშირად თავიანთ უპირატესობას ასაბუთებენ არსებული პრაქტიკით, რომ მეორე და მესამე თაობის იმიგრანტებში მშობლიური ენა ქრება, შესაბამისად, ისინი თვლიან, რომ პრაქტიკაში რეალიზდება მათი მიდგომა, ოღონდ მხოლოდ მეორე-მესამე თაობაში და უმჯობესია სოციალური ასიმილაციონისტური მიდგომის გავრცელება პირველი თაობის იმიგრანტებზე. პლურალისტებს გააჩნიათ ასიმილაციონისტების საწინააღმდეგო ორი კონტრ-არგუმენტი: (1) რეალურად ადგილი აქვს მხოლოდ ენობრივ და არა სოციალურ-ეკონომიკურ ასიმილაციას; (2) ხშირად მომდევნო თაობები ახდენენ მშობლიური ენის აღდგენას და აღორძინებას წარსულ ჩაგვრასა და დისკრიმინაციაზე პასუხად.

ასიმილაციონისტურ და პლურალისტურ მიდგომებს შორის განსხვავება მდგომარეობს იდეოლოგიებსა და მოტივებში. აღნიშნულ დებატებზე დიდ გავლენას ახდენს ეკონომიკური წარმატების სისტემა. ორივე იდეოლოგია შეიძლება გამოიყენონ ეკონომიკური გაუმჯობესების აუცილებლობით. აღსანიშნავია, რომ არსებობს შუალედური გზაც ასიმილაციონისტებს და პლურალისტებს შორის. მაგალითად, უმრავლესობამ შეიძლება არც მოინდომოს უმცირესობის ასიმილაცია და ამყოფოს ექსპლუატირებულ მდგომარეობაში. უმრავლესობის ეკონომიკური ინტერესი დაკმაყოფილებული იქნება შიდა კოლონიალიზმით და არა ასიმილაციით (მაგალითად, ენობრივი უმცირესობის ჯგუფების ეკონომიკური იზოლაცია).

მიუხედავად იმისა, რომ ერთმანეთს უპირისპირდება ასიმილაციონისტური და პლურალისტური იდეოლოგიები, რეალურად საქმე ეხება საკითხის პრაგმატულ და არაფილოსოფიურ გადაწყვეტას. მაგალითად, ხშირად დასაქმებისთვის სავალდებულოა დომინანტი ენის ცოდნა, შესაბამისად, ეს პრაგმატული საკითხი ხელს უწყობს ასიმილაციონისტური მიდგომის რეალიზებას. თუმცა, ბილინგვალუბსაც

შეუძლიათ ეკონომიკურად ფუნქციონირება როგორც უმრავლესობის, ასევე უმცირესობის გარემოში. თუმცა, უმრავლესობის ენის სწავლით ბილინგვალად ქცევა არ არის ეკონომიკური წარმატების გარანტი. ამერიკის შეერთებული შტატების გამოცდილებაზე დაყრდნობით ოტგეაი (1986, გვ. 306) აღნიშნავს:

ინგლისურენოვანი მონოლინგვიზმი ეკონომიკური წარმატებისთვის ძალიან უმნიშვნელოა „შაგკანიანი“ და ევროპიდან იმიგრირებული ღარიბი მოსახლეობისთვის. ესპანურენოვანი მოსახლეობაც, რომელიც საუბრობს ინგლისურად, სწირად ისეთივე მდგომარეობაშია, როგორშიც იყვნენ ახლად ჩამოსვლის პერიოდში. იმიგრანტების მონოლინგვიზმი (ინგლისური) არ გახლავთ ეკონომიკურ ინტეგრაციის საფუძველი, არამედ ეკონომიკურ ინტეგრაციას მოსდევს მონოლინგვიზმი.

როგორც უკვე აღინიშნა, არსებობს ასიმილაციონიზმსა და პლურალიზმს შორის გარკვეული შეაღები (ედვარდსი, 1985). შესაძლებელია, ინდივიდი ინტეგრირებული იყოს დომინანტ კულტურულ ჯგუფთან და ამავე დროს ინარჩუნებდეს მშობლიურ ენასა და კულტურას. ტოტალური ასიმილაციის ან იზოლაციის ნაცვლად შესაძლებელია მშობლიური კულტურის შენარჩუნებითა და უმრავლესობის კულტურის აკომოდაციით – ნაწილობრივი ასიმილაცია. მულტიკულტურალიზმისა და პლურალიზმის აგრესიული ფორმები შეიძლება საზოგადოების სოციალური კარმონიის საფრთხედ იქნას აღქმული. შედარებით, ლიბერალური პლურალისტური იდეოლოგია კი იძლევა საფუძველს, ერთი მხრივ, ფართო საზოგადოების წევრი გახდეს და მეორეს მხრივ, შეინარჩუნოს მშობლიური ენა და კულტურა.

ასიმილაცია და იმიგრანტები

ასიმილაციონისტური და პლურალისტური მიდგომა აუცილებელია ენობრივი უმცირესობების საკითხებისა და ენობრივი პოლიტიკის გასააზრებლად (ედვარდსი, 1994ბ; ტაკაკი, 1993; ფიშმანის რედაქტორობით, 1999; მაკკეი და ვონგი, 2000). პიროვნული წარმატების გარდა, ენობრივი საკითხები უკვე დაუკავშირდა ეთნიკურ კონფლიქტებსაც (ბოსნია, სერბია, ხორვატია, ჩეჩნეთი), რამაც უფრო გაამწვავა ასიმილაციონისტთა და პლურალისტთა დებატები.

იმიგრანტებთან მიმართებაში დიდ ბრიტანეთში, ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ავსტრალიაში, კანადასა და გერმანიაში იყო მოლოდინები, რომ კეთილდღეობის საძიებლად ან პოლიტიკური დევნის თავის ასარიდებლად ჩასული იმიგრანტები დიდი სიამოვნებით დათმობდნენ საკუთარ იდენტობას, თუმცა ეს მოლოდინები ბოლომდე არ გამართლდა.

შესაძლებელია, იმიგრანტებს მართლაც ჰქონდეთ ასიმილაციის სურვილი, თუმცა ამ სურვილის ასრულების ხელისშემშლელი ფაქტორები არსებობს, მაგალითად, სეგრეგირებული სამეზობლო და სეგრეგირებული სკოლები, ეკონომიკური და სოციალური ფაქტორები, უმრავლესობის მხრიდან მათი, როგორც „უცხოელების“ აღქმა და ა.შ.

ველტმანმა (2000), ამერიკის შეერთებული შტატების აღწერის მონაცემებზე დაყრდნობით, დაადგინა, რომ იმიგრანტები საკმაოდ სწრაფად ეუფლებიან ინგლისურ ენას, უფრო მეტიც – ბევრი მათგანი ივიწყებს მშობლიურ ენას (სკანდინავიელები, გერმანელები) და საკუთარ შვილებს ზრდიან მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. ბერძნები, ესპანელები და ჩინელი იმიგრანტები ინგლისურ ენასაც ეუფლებიან და მშობლიურსაც ინარჩუნებენ. ანუ, ასიმილაციისთვის, სკოლაში რეპრესიული მექანიზმების ამუშავება სავალდებულო არ არის, იმიგრანტები საკუთარი სურვილით სწავლობენ ინგლისურს.

ნებისმიერი ენობრივი უმცირესობის ჯგუფის იმიგრანტთა სურვილი, რომ შეისწავლონ ინგლისური ენა, საკმარისად მაღალია, რათა მიღწეულ იქნეს ამერიკელთა მიზანი, რომ ყველა იმიგრანტი საუბრობდეს ინგლისურად. უფრო მეტიც, ინგლისური ენისკენ სვლა იმდენად სწრაფად მიმდინარეობს და იმიგრანტები იმდენად სწრაფად ივიწყებენ მშობლიურ ენას, რომ შეუძლებელი ხდება მათი ენობრივი რესურსის გამოყენება, რომელიც მნიშვნელოვანია ამერიკის შეერთებული შტატებისთვის, როგორც ეკონომიკური, აგრეთვე პოლიტიკური თვალსაზრისით (ველტმანი, 2000, გვ.58).

თუკი ლინგვისტური ასიმილაცია ასე სწრაფად მიმდინარეობს იმიგრანტებში, საინტერესოა რა ხდება იდენტობასთან მიმართებით? შესაბამისად, გადავალთ იმიგრანტთა იდენტობის საკითხის განხილვაზე.

იდენტობა

იდენტობა არ არის უცვლელი და სტატიკური. იდენტობის ფორმირება ხდება ენის მეშვეობით. ენით ხდება ჩვენი წარმოშობის, ისტორიის, კულტურის იდენტიფიცირება, თუმცა იდენტობის ტრანსფორმირება ხდება ჩვენს სოციალურ გამოცდილებასთან ერთად (ნორტონი, 2000). ამასთანავე, ენა არის ფაქტორი, რომლითაც შესაძლებელი ხდება სხვადასხვა იდენტობის მქონე ჯგუფების ერთმანეთისგან გარჩევა (ჰელერი, 1999ბ). ენა წარმოადგენს იდენტობის სიმბოლოს, თუმცა, თავისთავად, ენა არ განსაზღვრავს ინდივიდს. ის წარმოადგენს ერთ-ერთ მახასიათებელს და წყაროს, რითაც ხდება ჩვენი იდენტობის ფორმირება (მეი, 2000).

ინდივიდს გააჩნია მრავალმხრივი იდენტობა, რომლის ჩამოყალიბებაში მონაწილეობს სხვადასხვა წყარო (ენა, ეთნიკური წარმომავლობა, რელიგია, რასა, ასაკი, სქესი, ადგილმდებარეობა, ჯგუფის წევრობა, სოციალურ-ეკონომიკური კლასი და ა.შ.). მაგალითად, გოგონა, რომელიც ლაპარაკობს ინგლისურად და ესპანურად, შეიძლება იყოს მუსულმანი, დემოკრატი, ამერიკელი, კალიფორნიელი, სან-ფრანცისკოელი, თინეიჯერი, ლესბოსელი და ა.შ. სიტუაციის ცვლილებასთან ერთად ჩვენი იდენტობა იცვლება, ვითარდება და ზოგჯერ კონფლიქტშიც შედის ერთმანეთთან. მხოლოდ ჩვენ არ ვქმნით ჩვენს იდენტობას, ის ყალიბდება სოციალური ინტერაქციის და სხვადასხვა კონტექსტში დაგროვილი გამოცდილების შედეგად.

რომელიმე ეთნიკურ ან ლინგვისტურ ჯგუფთან კუთვნილება ავტომატურად არ ნიშნავს ამავე სოციალურ ან რელიგიურ ჯგუფთან კუთვნილებას, თუმცა, საზოგადოებაში ავტომატურად ხდება ამ იდენტობების დაკავშირება. ლინგვისტური ჯგუფებისგან განსხვავებული იდენტობა განსაკუთრებით დამახასიათებელია ახალი თაობისთვის – ანუ ასაკიც იდენტობის ერთ-ერთი წყაროა (ჰოლი, 2002). თინეიჯერებში აგრეთვე შესამჩნევია „ენობრივი გადაკვეთა“, ანუ დიდ ქალაქებში ხშირად შესამჩნევია მულტიეთნიკური ენობრივი საუბრები. მსგავსი „ენობრივი გადაკვეთა“ ხშირად ქმნის მულტილინგვურ იდენტობას (რემპტონი, 1995).

ენისა და იდენტობის ინტერაქციაზე დიდ გავლენას ახდენს კონტექსტი, მაგალითად, იმიგრაციაში ყოფნა (დიკერი, 2003; პავლენკო, 2004ა). კანადაში მყოფ 13 წლის იმიგრანტ გოგონას ევა ჰოფმანს ნათლად აქვს გამოხატული აღნიშნული სიტუაცია:

მე ველოდებოდი შინაგანი ენის სპონტანურ მოვარდნას, რომელიც იქნებოდა საკუთარ თავთან ღამით სასაუბრო ენა, არაფერი მოვარდნილა. პოლონურმა ძალიან მოკლე პერიოდში ატროფირება განიცადა უსარგებლობის გამო. ამ ენის სიტყვები არ ესადაგებოდა ჩემს ახალ გამოცდილებას. ინგლისურად კი სიტყვები ვერ განთავსდნენ ჩემი ფსიქიკის იმ შრეებში, საიდანაც შინაგანი საუბარი შესაძლებელი გახდებოდა (ჰოფმანი, 1989, გვ. 107).

ევა ჰოფმანი წერდა დღიურებს, თუმცა არა პოლონურად, რომელიც მის წარსულს უკავშირდებოდა, არამედ ინგლისურად, მის იმჟამინდელ და სწავლების ენაზე, თუმცა ეს ენა არ იყო მისი შინაგანი ენა. აღნიშნულის საპირისპიროდ, ბოურნე (2001) აღწერს, თუ როგორ აქტიურად მონაწილეობენ ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები გაკვეთილზე: ისინი არ არიან ცოდნის პასიური მიმღები, არამედ აქტიურად მონაწილეობენ გაკვეთილზე ცოდნის შექმნაში საკუთარი ლინგვისტური პერსპექტივიდან გამომდინარე და ეს ხდება ინგლისურენოვან კლასში.

იმიგრანტებში ძალიან ხშირად ყალიბდება ახალი, ცვალებადი, დინამიური იდენტობა, რომლის კლასიფიცირება მშობლიურ ლინგვისტურ, ეთნიკურ თუ კულტურულ იდენტობასთან ძალიან რთულია. ეს თაობა იზრდება მულტილინგვურ ურბანულ განსახლებებში (ნიუ-იორკი, უტრეხტი, ლონდონი) და მათი აღქმა ხდება როგორც თურქი-ჰოლანდიელის, სომაღელი-ბრიტანელის ან კუბელი ამერიკელისა... შესაძლებელია, სხვებმა არ აღიქვან ისინი ბრიტანელებად, ამერიკელებად ან ჰოლანდიელებად, მაგრამ საკუთარი აღქმით მათი იდენტობა არის ახალი, დინამიური, მრავალმხრივი, კონტექსტზე დამოკიდებული და თანმხვედრი. სტერეოტიპები და წინარე განსჯა მცირდება, თუკი ინდივიდი მრავალმხრივი იდენტობის მატარებელია და მისი აღქმა არ ხდება მხოლოდ ენობრივი ან ეთნიკური ნიშნით.

ამა თუ იმ ინდივიდის იდენტობაზე ხაზგასმა ხდება საზოგადოების მხრიდან. ხშირად ენობრივი უმცირესობებისათვის მიკუთვნება უარყოფით ემოციას იწვევს, ამიტომ უმჯობესია „ენობრივი მრავალფეროვნების“ დამკვიდრება. ანალოგიურად, ინდივიდი, თუ მას ეუწოდებთ „ბენგალურ ენაზე მოსაუბრეს“, უფრო ნეგატიური აღქმა ჩნდება მის მიმართ, რადგან ეს მიანიშნებს ამ ინდივიდის უმრავლესობისგან განსხვავებულობას. როგორც სიტყვა „ხანგი“, რომელიც დაკავშირებული იყო მონობასთან, შეიცვალა უფრო თავისუფლებასთან ასოცირებული ტერმინებით „შავკანი-

ანი“ ან „აფრო-ამერიკელი“, ანალოგიურად, ენობრივ კუთვნილებასთან დაკავშირებული ტერმინებიც საჭიროებს მუდმივ განახლებას.

ენობრივი იდენტობაც არ არის სტატიკური. გლობალიზაციის პროცესი, ინტენსიური ურთიერთობები, ფემინიზმი, ევროკავშირის გაფართოება, ინტერკულტურული ქორწინებები ხელს უწყობს ცვალებადი და ჰიბრიდული ლინგვისტური იდენტობების ფორმირებას (გუბინსი და ჰოლტი, 2002). მრავალმხრივი იდენტობა განსაკუთრებით შესამჩნევია **ახალგაზრდებში** (ჩეშაია, 2002). მათი იდენტობა განსხვავდება მათი მშობლების იდენტობისგან, რაც საშუალებას აძლევთ, იყვნენ სხვადასხვა თემისა თუ სოციალური ქსელის სრულუფლებიანი წევრი. ვრეი და მისი კოლეგები (2003) აღწერენ პროცესს, როდესაც ინდივიდში ყალიბდება ახალი იდენტობა, ისე, რომ არავითარი „ფესვები“ ამ იდენტობასთან მას არ აკავშირებს.

კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც ხშირად განიხილება პოლიტიკურ და საზოგადოებრივ წრეებში, გახლავთ მულტილინგვიზმის პირობებში იდენტობებს შორის არსებული შესაძლო კონფლიქტის, სოციალური დისორიენტაციისა და გახლეჩილი პიროვნების თემა. ლი ვეი და მისი კოლეგები (2002) მიიჩნევენ, რომ მულტილინგვალეების იდენტობის მრავალი ტიპი არსებობს: უმრავლესობის ენისკენ გადახრა, უმცირესობის იდენტობის შენარჩუნება, ორი იდენტობის დაკავშირება და შერწყმა, ფესვებისა და წარმომავლობის უქონლობა.

სამხრეთ აფრიკაში კი იდენტობა სწორედ მულტილინგვიზმით განისაზღვრება (ფუნქციონირებს ცხრა მკვიდრი ენა, პლუს ინგლისური და აფრიკანული). პროცესს ხელს უწყობს სასკოლო განათლება, სადაც სწავლება ხორციელდება ერთზე მეტ ენაზე.

თუკი ინდივიდში არის გარკვეული შინაგანი ბრძოლა და წინააღმდეგობები, ამის მიზეზი არ გახლავთ ბილინგვიზმი, „ენა პირდაპირ არ განაპირობებს იდენტობის კრიზისს, არამედ ბილინგვიზმის პოლიტიკური, სოციალური და ეკონომიკური გარემო წარმოადგენს კრიზისის საფუძველს“ (ლი ვეი და მისი კოლეგები, 2002, გვ. 4). ეს პირობები შეიძლება იყოს ეკონომიკური (სიღარიბე), პოლიტიკური ჩაგვრა, რასიზმი, სოციალური განდევნა, დისკრიმინაცია, მტრობა და უმწეობა. მაგალითად, ბლეკლექს (2001) მოჰყავს ინგლისში მცხოვრები ბანგლადეშელი ქალბატონის მაგალითი, რომელმაც არ იცის ინგლისური ენა და შესაბამისად, აბსოლუტურად მარგინალიზებულია სკოლიდან და ვერ ახერხებს სწავლის პროცესში შეილის დახმარებას. აღნიშნული მარგინალიზაცია გამოწვეულია არსებული სასკოლო სტრუქტურით, რომელიც მხოლოდ ინგლისურად ფუნქციონირებს და არა ინგლისური ენის ფლობის დაბალი დონით.

პავლენკო და ლანტოლფი (2000) მიიჩნევენ, რომ არსებობს იდენტობის რეკონსტრუქციის პროცესი, რომელსაც შემდეგი ეტაპები გააჩნია: (1) ლინგვისტური იდენტობის დაკარგვის დასაწყისი; (2) აღდგენა და ტრანსფორმაცია, რომელსაც სხვადასხვა საფეხურები აქვს: სხვების დაფასება, ახალი ენის გაჩენა (მაგალითად, წერა), წარსულის რეკონსტრუირება და ახალი აზროვნების თანდათანობითი ზრდა.

უმცირესობათა იდენტობის შენარჩუნება

ეთნიკური უმცირესობების მიერ იდენტობის შენარჩუნება გარკვეულ-წილად დამოკიდებულია დომინანტ კულტურასთან დისტანცირებისა და ზღვარის არსებობის ხარისხზე. აღნიშნული საზღვრის შექმნა რამდენიმე კრიტერიუმზეა დამოკიდებული (ალარდტი, 1979; ალარდტი და სტარკი, 1981):

- (1) საკუთარი ეთნიკური ჯგუფის ცალკე გამოყოფა;
- (2) რეალური ან გამოგონილი საერთო წარმომავლობა;
- (3) გამოკვეთილი კულტურული მახასიათებლები, მათ შორის – ენა შეიძლება იყოს ყველაზე შესამჩნევო;
- (4) კარგად ჩამოყალიბებული ჯგუფის შიგნით და გარეთ, სოციალური ქსელების სისტემა.

ეთნიკური ჯგუფის ზოგიერთი წევრი შეიძლება აკმაყოფილებდეს ოთხივე კრიტერიუმს, თუმცა ერთ-ერთი კრიტერიუმის დაკმაყოფილება მაინც არის აუცილებელი წინაპირობა ჯგუფის წევრობისთვის (ალარდტი და სტარკი, 1981). აღსანიშნავია, რომ ხდება ეთნიკური ჯგუფის მიერ საკუთარი თავის გამიჯვნა დომინანტი ჯგუფისგან და პირიქითაც, უმრავლესობის მიერ უმცირესობის თემის განცალკევება. ბარტი (1966) აღნიშნავს, რომ დომინანტი ჯგუფის კატეგორიზაცია დიდწილად განსაზღვრავს უმცირესობათა ეთნიკურ ჯგუფს.

თვითკატეგორიზაციის მრავალი საშუალება არსებობს (მაგალითად, სამართლებრივ სივრცეში ასახვა, მედიასაშუალებებით, რელიგიური გაერთიანებებით, კულტურულ და სპორტული ასოციაციებით და ა.შ.). განათლება და განსაკუთრებით სკოლები, სადაც უმცირესობათა ენებზეა სწავლება, კატეგორიზაციის მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტებია. ამ სკოლებში მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესის სწორად და ეფექტურად დაგეგმვა. ენობრივი უმცირესობების შესახებ აგიტაცია აგრეთვე შეიძლება იყოს თვითკატეგორიზაციის ინსტრუმენტი. ამ კონტექსტში საინტერესო კითხვა ჩნდება. აუცილებელია, რომ ლინგვისტური უმცირესობები თანამშრომლობდნენ უმრავლესობასთან, რათა საკუთარი იდენტობის კატეგორიზაცია მოახდინონ, თუ არაძალადობრივი კონფლიქტი უმრავლესობასთან არის უკეთესი გზა ამის მისაღწევად. ბასკებისა და უელსელების მაგალითზე შეიძლება ითქვას, რომ არაძალადობრივი კონფლიქტიც ზოგჯერ ეფექტურია ენობრივი უფლებების მოსაპოვებლად, განსაკუთრებით, თუ საქმე ეხება კოლექტიურ და არა ინდივიდუალურ უფლებებს. ბასკური იდენტობა შეიძლება კონფლიქტში იყოს ესპანურ იდენტობასთან, უელსური იდენტობა - ბრიტანულ იდენტობასთან, კვებეკური - კანადურთან. საინტერესოა, ასეთ შემთხვევებში ენობრივმა უმცირესობებმა უნდა აირჩიონ უმრავლესობათან კონფლიქტის, თუ თანამშრომლობის გზა? ამ საკითხს ქვემოთ განვიხილავთ.

ცვლილებები – ფუნქციონალური თუ კონფლიქტური?

ენობრივი უფლებების, იდენტობის და ბილინგვური განათლების ინტერპრეტაციებისთვის ორი თეორია არსებობს (პოლსტონი, 1992; ჩიკი, 2002): ფუნქციონალური და კონფლიქტის თეორია. ფუნქციონალური თეორიის მიხედვით, საზოგადოება არის ექვილიბრიუმის მდგომარეობაში და ექვილიბრიუმის შენარჩუნება არის მთავარი პრინციპი. სკოლა, ეკონომიკური წესრიგი, სოციალური მობილობა და სოციალური პროცესები ურთიერთკავშირშია და ჰარმონიულად და ერთობლივად ფუნქციონირებს. ცვლილებები საზოგადოებაში ხდება ძალიან ნელა, თანდათანობით. კონფლიქტი და დისჰარმონია აღქმულია საფრთხედ და მაქსიმალურად ხდება თავის არიდება. ამ სისტემაში, ინდივიდუალური კომპონენტები უმნიშვნელოა, მთავარია ძირითადი მექანიზმების ფუნქციონირება.

ასეთი სისტემის დროს თუ რამე პრობლემა შეექმნება სისტემას, იგულისხმება, რომ ეს ამ მექანიზმის შემადგენელი ნაწილების ბრალია და ხდება ამ ნაწილების გაუმჯობესება. ანალოგიურად, თუ ენობრივ უმცირესობებს ამ სისტემაში უჩნდებათ პრობლემები, იგულისხმება, რომ ეს სისტემის ბრალი არ არის, არამედ თვითონ ენობრივი უმცირესობებისა და ბილინგვური განათლების შედეგია, რომელიც საჭიროებს გამოსწორებას. უმცირესობათა განათლებასთან დაკავშირებული ნებისმიერ პრობლემას უკავშირებენ უმცირესობების მიერ ინგლისურ ენაში დაბალ ენობრივ კომპეტენციას და არა საგანმანათლებლო სისტემას.

გინესიმი (1987) გააანალიზა კანადური იმერსიის პროგრამები ექვილიბრიუმის მიდგომით. აღნიშნული იმერსიის პროგრამები ხელს უწყობს უმრავლესობის ბავშვებს ბილინგვიზმის წყალობით შეინარჩუნონ საზოგადოებაში დომინანტური მდგომარეობა. ამასთანავე, ფრანგულ ენას ენიჭება განსაკუთრებული სტატუსი და ბილინგვური განათლება ამ რეგიონში სტაბილურობის შენარჩუნების წინაპირობაა (თუმცა კვებეკელი ფრანგულენოვანი მოსახლეობა ხშირად გამოთქვამს პროტესტს, რომ ორენოვანი უმრავლესობის წარმომადგენლები იკავებენ მათ სამუშაო ადგილებს). ანუ, იმერსიის პროგრამები ინარჩუნებენ ექვილიბრიუმს კანადაში ენობრივი სიტუაციის თვალსაზრისით.

ფუნქციონალური თეორიის საპირისპირო მიდგომას წარმოადგენს კონფლიქტის თეორია (პოლსტონი, 1992; ჩიკი, 2002). აღნიშნული მიდგომის მიხედვით კონფლიქტი ბუნებრივი პროცესია არათანაბარი ძალაუფლების მქონე ჯგუფებს შორის ურთიერთობებში. დომინანტი ჯგუფი ცდილობს შეინარჩუნოს საკუთარი სტატუსი და მდგომარეობა, ხოლო უმცირესობათა ჯგუფი ცდილობს ძალაუფლების უმრავლესობისთვის ნაწილობრივ წართმევას და გადანაწილებას. დომინანტი ჯგუფები ცდილობენ საკუთარი რესურსების გამოყენებით მოახდინონ უმცირესობათა ჯგუფების სტიგმატიზაცია და ამით შეინარჩუნონ არსებული მდგომარეობა.

კონფლიქტის თეორიის მიხედვით ასეთ სისტემაში ცვლილებები შესაძლებელია მხოლოდ პროტესტის, არაძალადობრივი კონფლიქტის და ხანდახან არამშვიდობიანი კონფლიქტის გზითაც კი. საგანმანათლებლო სისტემები უზრუნველყოფენ ელიტების დომინირებას, განაპირობებენ სოციალურ, ეკონომიკურ და პოლიტიკურ უთანასწორობას. ასეთ პირობებში

სიტუაციის შეცვლის ერთადერთი გზა საკუთარი უფლებებისთვის ბრძოლაა.

ფუნქციონალური თეორიის გამოხატულება გახლავთ საათის მექანიზმი, ხოლო კონფლიქტის თეორიის – დაავადებული სხეული. ადამიანს თუ აქვს გარკვეული ჯანმრთელობის პრობლემები, ხშირად აუცილებელია რადიკალური ქირურგიული ოპერაციები ჯანმრთელობის შესანარჩუნებლად. ანალოგიურად, კონფლიქტის თეორიის მიმდევრები თვლიან, რომ რადიკალური ღონისძიებების გარეშე ვერ მიაღწევენ რეალურ ცვლილებებს არსებულ საზოგადოებრივ უთანასწორობაში.

ბილინგვერი განათლების „სუსტი“ ფორმები ხელს უწყობენ საზოგადოებაში უთანასწორობის შენარჩუნებას (სკუტნაბ-კანჯასი, 1999ა). კონფლიქტის თეორიის მიხედვით კი ბილინგვერმა განათლებამ უნდა უზრუნველყოს უთანასწორობის და უსამართლობის აღმოფხვა. ბილინგვერმა განათლებამ უნდა უზრუნველყოს პოლიტიკური, სოციალური და ეკონომიკური ცვლილებები და წაახალისოს კულტურული პლურალიზმი. ამ თეორიის მიმდევრების აზრით, მხოლოდ „ძლიერი“ ფორმის ბილინგვერი განათლების ფორმებს შეუძლია აღნიშნული მიზნების მიღწევა და უმცირესობათა უფლებებისა და შესაძლებლობების გაფართოება (სკუტნაბ-კანჯასი, 1999ა).

კანადური იმერსიის პროგრამის განხილვა შეიძლება კონფლიქტის თეორიიდან გამომდინარეც (ჰელერი, 1994, 1999ბ). კანადაში მუდმივად არის ენობრივი დაპირისპირება. მაგალითად, მოსახლეობა, რომელთათვისაც ფრანგული მშობლიურია, თვლის, რომ მოსახლეობა, რომელიც ფრანგულს სწავლობს, როგორც მეორე ენას, საფრთხეს წარმოადგენს მათთვის დასაქმებისა და შემდგომი ეკონომიკური კეთილდღეობის თვალსაზრისით. ” ანგლოფონებმა წავგართვეს ყველაფერი და ეხლა ჩვენი ენის წადებაც სურთ“ (ონტარიოელი ფრანგულენოვანი თინეიჯერის ციტატა, ჰელერი, 1999ბ). ბილინგვერი განათლების შედეგად ანგლოფონები იძენენ სოციალური და ეკონომიკური მობილობის შესაძლებლობას, რაც მანამდე მხოლოდ ფრანგოფონებს ეკუთვნოდათ.

განათლება წარმოადგენს ანგლოფონებსა და ფრანკოფონებს შორის დაპირისპირების მთავარ საგანს. თითოეული ამ ჯგუფისთვის ბილინგვიზმი ღირებულებას უნდა წარმოადგენდეს. თუ ასეა, მაშინ ვის ეკუთვნის ეს სიმდიდრე? როგორც ასეთი, ბილინგვიზმი ასახავს ძალაუფლებასა და სიმდიდრის გადანაწილებისთვის ბრძოლას (ჰელერი, 1994, გვ.7).

აღნიშნული მიდგომით ბილინგვერი განათლება არ ემსახურება ერთიანობას და ინტეგრაციას, არამედ ემსახურება კანადაში კულტურული, სოციალური და ეკონომიკური უპირატესობების მოპოვებას. შესაბამისად, ბილინგვერმა განათლებამ შეიძლება წარმოშვას კონფლიქტი ფრანგულენოვან ენობრივ უმცირესობასთან (მაგალითად, ონტარიოში).

ჰელერი და მარტინ-ჯონსი (2001) თვლიან, რომ კონფლიქტი აუცილებელია ცვლილებებისთვის, საზოგადოების განვითარებისათვის და თანასწორობის მისაღწევად. განათლების სისტემაში არსებული ენობრივი პოლიტიკა წარმოადგენს ძალაუფლებისა და ხელისუფლებისთვის, თანასწორობისა და მარგინალიზაციისთვის, ლეგიტიმაციისა და სოციალური წესრიგისთვის, დომინანტობისა და იდენტობისთვის, სოციალური კატეგო-

რიზაციისა და სოციალური იერარქიისთვის ბრძოლის შემადგენელ ნაწილს.

ჰელერი და მარტინ-ჯონსი მიიჩნევენ, რომ განათლება არის უმნიშვნელოვანესი ასპექტი ძალაუფლებისთვის ბრძოლის პროცესში. კლასში მიმდინარე სწავლების არასწორი მეთოდები, უმრავლესობის კულტურული პერსპექტივით დანახული და გააზრებული საკითხები, მასწავლებლების უმრავლესობის ჯგუფისადმი კუთვნილება და ამ პერსპექტივით სწავლება, სწავლების ენა, განაპირობებს უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიურ წარუმატებლობას (ჰორნბერგერი და ჩიკი, 2001). ბილინგვალური მოსწავლეების ასიტენტების ინსტიტუტიც ერთგვარი როლური თამაშია საზოგადოებაში არსებული სიტუაციისა. უმრავლესობის წარმომადგენელი მასწავლებელი უკეთეს მოსწავლეს მარგინალიზაციას და მიუჩენს მას დაბალი სტატუსის მქონე ბილინგვალთა ასისტენტს, რითაც ფაქტიურად გამოხატულია უმრავლესობის მოსწავლეთა დომინანტობა და უმცირესობის მოსწავლეების სუბროდინირებული მდგომარეობა, ანუ სკოლა წარმომადგენს დომინანტობის სიმბოლურ გამოხატულებას.

მასწავლებლები, განათლების პოლიტიკის შემქნელები და ადმინისტრატორები ხშირად დგანან არჩევანის ზღვარზე. არჩევანი მდგომარეობს იმაში, თუ რომელი მიდგომით იხელმძღვანელონ-ფუნქციონალური თუ კონფლიქტური. ჰელერი და მარტინ-ჯონსი (2001) ამას ხატოვნად დათანხმებასა და კამათს შორის არჩევანს უწოდებენ. ხშირად განათლების სპეციალისტთა არჩევანი უფრო სტაბილურობისა და უმრავლესობის დომინანტობის შენარჩუნებაზე კეთდება.

ცვლილებები უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის

კუმინსი (1996, 2000ბ) აღნიშნავს, რომ პოლიტიკას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ბილინგვურ განათლებაში. მისი აზრით, ბოლო ორი ათწლეულის განმავლობაში პრაქტიკულად არაფერი შეცვლილა უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური მიღწევის თვალსაზრისით, რაც არასწორი საგანმანათლებლო პოლიტიკის შედეგია. კუმინსის აზრით, აქცენტი უნდა გაკეთდეს მოსწავლეთა პოზიტიური იდენტობის შექმნასა და შენარჩუნებაზე, სკოლისა და მშობელთა თანამშრომლობის წახალისებაზე და უმცირესობათა მოსწავლეების უფლებების, შესაძლებლობების და მოლოდინების გაზრდაზე. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებისთვის ახალი საგანმანათლებლო პოლიტიკა უნდა შემუშავდეს.

კუმინსმა (1986, 1996, 2000ბ) შეიმუშავა ბილინგვური განათლებისა და პოლიტიკის ურთიერთმიმართების თეორიული ჩარჩო. კუმინსის თეორიაში არსებული ორი იდეა უკვე განხილული იყო სახელმძღვანელოში: (1) ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ მშობლიურ ენაზე, აქვთ უკეთესი აკადემიური მიღწევები და ინგლისურს ფლობენ უკეთესად ენობრივი უმცირესობების იმ მოსწავლეთა შედარებით, რომლებიც სწავლობენ უმრავლესობის ენაზე; (2) „ურთიერთდამოკიდებულების ჰიპოთეზა“, რაც გულისხმობს, რომ მოსწავლე, რომელიც სრულყოფილად ფლობს მშობლიურ ენას, ადვილად ახდენს სა-

კუთარი ცოდნისა და უნარების ტრანსფერს მეორე ენაში. მაგალითად, ვერ-ჰოვენის (1994) კვლევამ დაადასტურა, რომ ენებს შორის ეფექტური ტრანსფერი ხდება წიგნიერების, სმენითი და საკომუნიკაციო უნარების კუთხით. შედარებით მცირე ტრანსფერი ხდება ლექსიკისა და გრამატიკის თვალსაზრისით.

მესამე საკითხი კუმიანის თეორიაში შეეხება კონტექსტს. თემსა და სკოლას შორის კავშირი, ძალაუფლებისა და სტატუსის ფაქტორი საზოგადოებაში მნიშვნელოვანია ენობრივი უმცირესობების საგანამანათლებლო პროცესის დასაგეგმად. ურთიერთობები არსებობს თანამშრომლობითი და ძალდატანებითი. იმ საზოგადოებაში, სადაც დომინანტობა-სუბორდინაციის ურთიერთობის მოდელია დამკვიდრებული, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს არ აქვთ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობა (კუმიანი, 1997). თანამშრომლობითი ურთიერთობების პირობებში კი ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა შესაძლებლობები და უფლებები გაზრდილია, რაც ასახავს ჰპოვეს საგანამანათლებლო პროგრამებზე და შესაბამისად, ამ მოსწავლეების აკადემიურ მიღწევებზე (იხილეთ კუმიანი, 2000ბ). ამ საკითხს მოგვიანებით კიდევ შევეხებით ამავე თავში.

კუმიანის (1986, 2000ბ) აზრით, ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთა შესაძლებლობების გაზრდას ან შემცირებას სკოლის 4 მახასიათებელი განაპირობებს:

- (1) სასწავლო პროცესში ენობრივი უმცირესობების ენისა და კულტურის ასახვის ინტენსივობა და ხარისხი. თუ სასწავლო პროცესში არ არის უმცირესობათა ენა და კულტურა ინკორპორირებული, ეს ნიშნავს, რომ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლის შესაძლებლობები და აკადემიური წარმატების შანსი შემცირებულია და პირიქით. შესაბამისად, ბილინგუური განათლების პროგრამები, სადაც მშობლიური ენა წახალისებულია, მეტი კოგნიტური, სოციალური და ემოციური უნარების განვითარების შესაძლებლობებს იძლევა.
- (2) მოსწავლეთა განათლების და სკოლის ფუნქციონირების პროცესში თემის ჩართულობის ხარისხი. თემის, მშობლების ჩართვა სასწავლო პროცესში უმნიშვნელოვანესია. აღნიშნული გზით ხდება მოსწავლის თავადაჯერებულობის და საკუთარი კულტურისადმი პატივისცემის ზრდა და ამ მოსწავლეების შესაძლებლობების გაფართოება. ამასთანავე, ხდება თემის და ოჯახის განვითარებაც და ინტერესის ზრდა. მოსწავლის ოჯახისა და სკოლის კულტურის დაახლოება მნიშვნელოვანია ენობრივი უმცირესობათა მოსწავლეების აკადემიური წარმატებისთვის. კუმიანს (1996) მოჰყავს პაჯარო ველის ოჯახის მაგალითი, როცა პროექტის ფარგლებში მშობლებს ჰქონდათ საშუალება აქტიურად ჩართულიყვნენ სასწავლო პროცესში, წიგნების შერჩევაში და ა.შ. რასაც დიდი გავლენა ჰქონდა მოსწავლეთა წარმატებაზე. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეთან მომუშავე მასწავლებლებს ორი ალტერნატივა აქვთ: (ა) მშობლებთან თანამშრომლობა. (ბ) მშობლების იზოლირება სასწავლო პროცესიდან. მშობლების იზოლირება მოსწავლეთა შესაძლებლობების შემცირებას იწვევს და ასახავს ჰპოვეს მათ აკადემიურ მოსწრებაზეც.
- (3) სწავლების სტრატეგიები, რომელიც აქცევს მოსწავლეს ცოდნის მაძიებლად და არა ცოდნის პასიურ მიმღებად. სწავლების ორი მიდგომა

არსებობს: პირველი ტრანსმისიური, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეს მასწავლებელი აწვდის ცოდნას და მოსწავლე ამ ცოდნის პასიურ მიმღებს წარმოადგენს და მეორე, ტრანსფორმაციული, რომელიც მოსწავლისგან საპასუხო ინტერაქციას მოითხოვს და მოიცავს: მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის ნამდვილ დიალოგს. მასწავლებლის მხრიდან მიმართულებების მიცემას და ფასილიტაციას და არა მოსწავლის სწავლის კონტროლს. მოსწავლეთა წახალისებას თანამშრომლობით სასწავლო კონტექსტში. ეს მოდელი გულისხმობს მაღალი კოგნიტური უნარების განვითარებას და არა ფაქტების გახსენებას, ენის აზრობრივ გამოყენებას და არა დახეპირებული ფორმების წარმოთქმას. ენის გამოყენება და განვითარება ინკორპორირებულია ყველა საგანში და არ ისწავლება იზოლირებული საგნის სახით, მოსწავლეებს დავალბები მიეწოდებათ ისეთი სახით, რომ მათში გაიზარდოს სწავლისადმი შინაგანი მოტივაცია.

- (4) შეფასების სისტემა, რომელიც წარუმატებლობებს არ „აბრალებს“ მოსწავლეს და ენობრივი უმცირესობების აკადემიური ჩამორჩენის მიზეზებს ეძებს არსებულ სასწავლო გეგმებში, თუ ზოგადად საგანმანათლებლო სისტემაში. არსებული ტესტირების სისტემა და პროცედურები არ იძლევა პრობლემის მიზეზების დადგენის საშუალებას. ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამები და შემამცირებელი კონტექსტი, ტრანსმისიური სწავლების სტრატეგიები, მოსწავლეთა ენისა და კულტურის დაბალი ჩართულობა სასწავლო გეგმაში, მშობელთა და თემის ჩაურთველობა სკოლის ცხოვრებაში ეს ყველაფერი ერთად აღებული ან ცალ-ცალკე შეიძლება იყოს მოსწავლის აკადემიური წარუმატებლობის საფუძველი. შესაბამისად, შეფასების სისტემა უნდა იყოს ადვოკატირებაზე და არა ლეგიტიმაციაზე ორიენტირებული (კუმინსი, 2000ბ). ადვოკატირება გულისხმობს, რომ მოსწავლის აკადემიური ჩამორჩენა არ დაბრალდება პირდაპირ მოსწავლეს და ამის მიზეზების გაანალიზება მოხდება არსებულ სოციალურ და საგანმანათლებლო სისტემებში.

ლინგვისტური უმცირესობების „უფლებებისა და შესაძლებლობების გაზრდა“ გახდა განათლების პოლიტიკის მნიშვნელოვანი ნაწილი. აღნიშნულის მისაღწევად კი მნიშვნელოვანია თანამშრომლობითი და არა დომინანტურ-სუბორდინირებული ურთიერთობების განვითარება განათლების და სწავლების პროცესში, სადაც უმცირესობათა იდენტობა დაფასებული იქნება. კუმინსი (1996) აღნიშნავს:

უფლებებისა და შესაძლებლობების გაზრდა გულისხმობს თანამშრომლობითი ძალაუფლების შექმნას. მოსწავლეები, რომლებიც სწავლობენ თანამშრომლობითი ძალაუფლების გარემოში, აღწევენ მაღალ აკადემიურ მაჩვენებლებს. ისინი სრულფასოვნად მონაწილეობენ სასწავლო პროცესში, რადგან აქვთ საკუთარი იდენტობის რწმენა და იციან, რომ მათი ხმა მოსმენილი და გაგონილი იქნება გაკვეთილზე (გვ. 15).

უფლებებისა და შესაძლებლობების გაზრდა არ ხდება მხოლოდ განათლების სისტემაში, ამისთვის მნიშვნელოვანია ეკონომიკური, პოლი-

ტიკური, კულტურული, სამართლებრივი და სოციალური უფლებების და შესაძლებლობების გაზრდაც, რადგან სოციოეკონომიკური და სოციოკულტურული ფაქტორები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ სასწავლო პროცესზე და განათლების სისტემაზე. უფლებებისა და შესაძლებლობის გაზრდის პროცესში მნიშვნელოვანია ისეთი ჯგუფების ჩართვაც, რომლებიც ტრადიციულად ყველაზე ნაკლებ მხარდაჭერით სარგებლობენ (ებონიქსისა და კრეოლის ენები და სემენდაქვეითებული ხალხი).

შესაძლებლობებისა და უფლებების გაზრდა და პედაგოგია

საზოგადოებაში არსებული ძალთა თანაფარდობა გავლენას ახდენს სკოლასა და კლასზე და შესაბამისად ძალთა თანაფარდობა ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს სუბორდინირებულ მდგომარეობაში აყენებს. მნიშვნელოვანია აღნიშნული მდგომარეობის შეცვლა და ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა უფლებებისა და შესაძლებლობების გაზრდა. დელპიტი (1988, 1995) თავის სახელმძღვანელოში აანალიზებს „ძალაუფლების კულტურას“ საგაკვეთილო პროცესში.

(1) „ძალაუფლების კულტურის“ რეალიზება გაკვეთელზე შემდეგნაირად ხორცილდება:

- მასწავლებლებს აქვთ ძალაუფლება მოსწავლეებზე;
- სასწავლო გეგმა დაწერილია უმრავლესობის მსოფლმხედველობით;
- უმრავლესობა განსაზღვრავს, თუ რა არის „ინტელექტუალური ქმედება“. უმცირესობის აღქმა „ინტელექტუალური ქმედების“ შესახებ იგნორირებულია;
- სკოლა უზრუნველყოფს დასაქმებას (უმუშევრობას) და ეკონომიკურ სტატუსს (ან სტატუსის არ არსებობას).

(2) „ძალაუფლების კულტურა“ ჩანს წერის და კითხვის, საუბრის სტილში, ჩაცმის, ქცევის და ინტერაქციის სტილში;

(3) სკოლასა და დასაქმებაში წარმატების მისაღწევად მნიშვნელოვანია ძალაუფლებაში მყოფთა კულტურის გადმოღება და მათი მიბაძვა. ენობრივ უმცირესობებს კი გააჩნიათ საკუთარი ღირებულებები და კარგად განვითარებული კულტურა;

(4) „ძალაუფლების კულტურის“ გარეთ მყოფებმა უნდა შეისწავლონ ამ კულტურის წესები, რათა თვითონ აღიჭურვონ ამ ძალაუფლებით. ახალი წესების შემეცნება ძალაუფლებით აღჭურავს მოსწავლეს, თუ შესაძლებელია ამან გამოიწვიოს მისი კულტურული განცალკევება? დელპიტმა (1995) დაადგინა, რომ ამერიკის საზოგადოებაში არსებული „ძალაუფლების კულტურა“ ასახულია სასწავლო პროცესში და ის არ წყალობს ლინგვისტურ მავალფეროვნებასა და ბილინგვურ განათლებას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მომავალი განათლების სპეციალისტებს შევასწავლოთ ბილინგვური განათლების პოლიტიკა და ძალაუფლების კულტურის საკითხები.

ენა გააზრებულია, როგორც პრობლემა. ამ მიდგომის დროს წინა პლანზე იწევს ასიმილაციონისტური ენობრივი პოლიტიკის აუცილებლობა. ენა, აგრეთვე განიხილება, როგორც უფლება. ამ შემთხვევაში დებატები წარმოიშვება ინდივიდუალური და კოლექტიური ენობრივი უფლებების შესახებ. მნიშვნელოვანია ენის, როგორც ეკონომიკური და პოლიტიკური რესურსის ხედვა, რომლის ფარგლებშიც აქცენტები კეთდება ლინგვისტური მრავალფეროვნების შენარჩუნებაზე.

ენობრივი პოლიტიკის გარშემო ძირითად ასიმილაციონისტურ და პლურალისტურ მიდგომებს შორის მიმდინარეობს კამათი. ეს კამათი პირდაპირ უკავშირდება და აისახება ბილინგვური განათლების ტიპზე.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ენობრივი პოლიტიკის გარშემო 4 იდეოლოგია არსებობს. ასიმილაციონისტური და პლურალისტური იდეოლოგიები ყველაზე მნიშვნელოვანია, თუმცა სამოქალაქო და ეთნისტური იდეოლოგიებიც გარკვეულ როლს თამაშობენ ენობრივი პოლიტიკის ფორმირებაზე;
- ასიმილაციონისტური მიდგომის მიხედვით, უმცირესობის ჯგუფებმა საკუთარი კულტურული მახასიათებლების დათმობის ხარჯზე უნდა მოახდინონ საზოგადოებაში ასიმილირება. პლურალისტები კი მიიჩნევენ, რომ ენობრივმა უმცირესობებმა უნდა შეინარჩუნონ მშობლიური კულტურა და ამასთანავე, შეითვისონ დომინანტი კულტურის მახასიათებლებიც;
- უმცირესობების იდენტობა, თუ ჰიბრიდული იდენტობა მუდმივი დავის საგანია თანამედროვე იდენტობის მსოფლმხედველობით გააზრებაში;
- იდენტობის შენარჩუნება გარკვეული საზღვრების პირობებშია შესაძლებელი;
- არსებობს ფუნქციონალური და კონფლიქტის თეორიები, რომელიც გამოხატავს საზოგადოებაში არსებულ დამოკიდებულებებსა და მოლოდინებს ენობრივი უმცირესობების მიმართ.

რეკომენდებული ღამათები სკოლაში ლიტერატურა

- CROWFORD. J., 2000, *At War with Diversity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CROWFORD. J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters
- DICKER, S.J., 2003, *Languages in America: A Pluralist View* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- McKAY, S.J., & WONG, S-L, C. (eds), 2000, *New Immigrants in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORTON, B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- PAVLENKO A, & BLACKLEDGE, A. (eds), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SCHMIDT, R., 2000, *Language Policy and Identity Policy in the United States*. Philadelphia: Temple University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ; Erlbaum

სასწავლო აქტივობები

- (1) ინტერვიუ ჩაუტარეთ ორ პოლიტიკოსს, რომელთაც განსხვავებული მოსაზრებები აქვთ ბილინგუური განათლების შესახებ. გაანალიზეთ, რა მსგავსება და განსხვავებაა მათ შეხედულებებში და რითაა გამოწვეული ეს სხვაობა;
- (2) დააკვირდით ბილინგუური განათლების, ენობრივი პოლიტიკის, იდენტობისა და ა.შ. საკითხებზე არსებულ პოლიტიკურ წინააღმდეგობებს. შეეცადეთ, გაანალიზოთ, რა განაპირობებს ამ პოლიტიკურ წინააღმდეგობებს, შინაგანი თუ გარეგანი ფაქტორები?
- (3) ერთ-ერთი თქვენთვის ნაცნობი სკოლა გაანალიზეთ კუმინსის თეორიის მიხედვით და შეიმუშავეთ რეკომენდაციები, თუ რა უნდა გააკეთოს სკოლამ, რომ შეძლოს ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეების შესაძლებლობების გაზრდა;
- (4) ერთ-ერთ თქვენთვის ნაცნობ სკოლაში შეეკითხეთ მასწავლებელსა და მშობელს სკოლისა და ოჯახის ურთიერთობების შესახებ. დაადგინეთ, თუ რა სახის თანამშრომლობა არსებობს; რა ძალთა თანაფარდობაა ამ სკოლაში? რა როლს ასრულებენ მშობლები საკუთარი შვილების წიგნიერების განვითარებაში?

თავი 19
ბილინგვიზმი თანამედროვე მსოფლიოში

შესავალი
პროფესიული ბილინგვიზმი
ბილინგვიზმი და ტურიზმი
ბილინგვიზმი და მასმედია
ინფორმაციული ტექნოლოგიები და ბილინგვიზმი
ბილინგვიზმი და ინტერნეტი
ბილინგვიზმი და ეკონომიკა
ბილინგვიზმი და ეკონომიკური უპირატესობები
სხვადასხვა ენის ეკონომიკური სარგებელი
უმცირესობათა ენები და ეკონომიკა
ბილინგვიზმი და ეკონომიკური უთანასწორობა
დასკვნა

თაზი 19

ბილინგვიზმი თანამედროვე მსოფლიოში

შესავალი

ამ თავში წარმოვიდგინოთ ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების მომავლის შესახებ ხედვებს. თანამედროვე მსოფლიოში უმცირესობათა ენების შენარჩუნება მნიშვნელოვანია, თუ პირიქით ხელის შემშლელი? ტურიზმი უზრუნველყოფს უმცირესობათა ენებისა და კულტურის შენარჩუნებას? ბილინგვიზმი მნიშვნელოვანია დასაქმებისთვის? ბილინგვალები ასრულებენ მნიშვნელოვან როლს გლობალური ეკონომიკის განვითარებისთვის? ინტერნეტისა და თანამედროვე ტექნოლოგიების მეშვეობით ინგლისური ენის, როგორც საერთაშორისო ენის, გავლენა და მოქმედების არეალი კიდევ უფრო გაიზრდება?

მომავლის განჭვრეტა, განსაკუთრებით ენებთან მიმართებით, საკმაოდ რთულია, რადგან დღევანდელი პოლიტიკური, ეკონომიკური, სოციალური სიტუაცია საკმაოდ დინამიური და განვითარებადია (ბლოკი და კამერონი, 2002; ჰარისი და ბარგიელა-ჩიაპინი, 2003). ამ თავში ხუთ მნიშვნელოვან საკითხს შევხებით ბილინგვიზმთან დაკავშირებით (დასაქმება, ტურიზმი, მასმედია, ინფორმაციული ტექნოლოგიები და ეკონომიკა).

პროფესიული ბილინგვიზმი

ორი ენის ფლობა ყოველთვის დადებითია, რადგან ის აადვილებს კომუნიკაციას. ტელეფონისა და ინტერნეტის საშუალებით კომუნიკაცია ძალიან სწრაფად ხდება, საჭიერო მიმოსვლა აახლოებს მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში მყოფ ხალხს და მათ ურთიერთობებს. თანამედროვე მსოფლიოში ინფორმაციული ნაკადი მკვეთრად არის გაზრდილი და იზრდება დღითიდღე. შესაბამისად, ბილინგვალები, განსაკუთრებით ინგლისური ენის მცოდნე ბილინგვალები, მნიშვნელოვან ადგილს იკავებენ თანამედროვე შრომით ბაზარზე. შრომითი ბაზრის თითქმის ყველა სფეროში, განსაკუთრებით კი მომსახურების სფეროში ბილინგვალებსა და მულტილინგვალებზე მოთხოვნა მკვეთრად არის გაზრდილი. ჩორნიმ (1998) შეისწავლა კანადაში მოქმედი 250 ყველაზე მსხვილი კომპანია და დაასკვნა, რომ ბილინგვიზმი იყო ყველაზე მნიშვნელოვანი ამ კომპანიებში დასასაქმებლად.

2001 წლის 11 სექტემბრის ტერორისტულმა აქტმა ბილინგვალებზე მოთხოვნა მკვეთრად გაზარდა დიპლომატიური, ეროვნული უსაფრთხოებისა და დაზვერვის სამსახურებში. ამერიკის შეერთებული შტატების თავდაცვის ენის ინსტიტუტს მონტერეიში ჰყავს 2500 სტუდენტი (ადგილები მთლიანად შევსებულია). აღნიშნული ინსტიტუტი ინგლისურის გარდა, კიდევ ერთი ენის სპეციალისტებით უზრუნველყოფს ამერიკის არმიას, საზღვაო და საჰაერო ძალებს, თავდაცვის დეპარტამენტს, უშიშროების სამსახურს და სხვა.

თუმცა, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ განსხვავება არსებობს პროფესიონალ ბილინგვალებს (ინდივიდები, რომლებიც პროფესიული მიზნით დაეუფლენ მეორე ენას) და იმ ადამიანებს შორის, რომლებიც არიან ბილინგვალები, ანუ ფლობენ ინგლისურ ენასაც და საკუთარ მშობლიურ ენასაც. ასეთი ბილინგვალები, ჩვეულებრივ, კვლავ დაბალი სტატუსით სარგებლობენ. ამ თავის დასაწყისში შეგვხვებით პროფესიულ ანუ პრესტიჟულ ბილინგვიზმს.

პროფესიონალი ბილინგვალები გვხვდებიან ტურიზმის და მოგზაურობის ბიზნესში. ამ ბიზნესში მნიშვნელოვანია კლიენტებთან კომუნიკაცია და შესაბამისად, ბილინგვალებსა და მულტილინგვალებზე განსაკუთრებული მოთხოვნაა.

ბილინგვალებისთვის თარჯიმნობა ან მთარგმნელობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია და ამ პოზიციაზე მუშაობა საკმაოდ პრესტიჟულად ითვლება (ედვარდსი, 2004). საერთაშორისო ფორუმებსა თუ დიპლომატიურ შეხვედრებზე თარჯიმნებს უდიდესი როლი ეკისრებათ. თარჯიმნების გამოყენება ხდება ლოკალურ კონტექსტშიც უმცირესობათა ენებზეც. მაგალითად, შოტლანდიაში თარჯიმნები გამოიყენება, როდესაც ადგილობრივ არჩევნებში კანდიდატები საუბრობენ გაელიკურ ენაზე.

კიდევ ერთი გაგრძელებული და პრესტიჟული პროფესია ბილინგვალებისთვის ადგილობრივი ხელისუფლების საჯარო მოხელის თანამდებობაა. აღნიშნულ თანამდებობაზე ბილინგვალებზე მოთხოვნა მაღალია, რადგან, ერთი მხრივ, საქმის წარმოება ხორციელდება უმრავლესობის ენაზე, ხოლო, მეორე მხრივ, ადგილობრივი მოსახლეობის ნაწილი ფლობს მხოლოდ უმცირესობათა ენას და მათთან ურთიერთობებისათვის, აგრეთვე სხვადასხვა ადგილობრივი საკითხის მოგვარებისთვის მნიშვნელოვანია უმცირესობათა მშობლიური ენის ცოდნაც. შესაბამისად, ადგილობრივი მმართველობის ორგანოებში ბილინგვალები ჭარბობენ.

ბილინგვალების სიმრავლე შეინიშნება ე.წ. „მზრუნველთა პროფესიებში“, კერძოდ, სკოლის ფსიქოლოგი, თერაპევტი, ექიმი, ექთანის, რელიგიური მიმდინარეობის ლიდერი და ა.შ. ამ პროფესიის ადამიანებს ხშირად უხდებათ მოსახლეობასთან ურთიერთობა და მათთვის მნიშვნელოვანია, ფლობდნენ მათს მშობლიურ ენას, რათა კარგად ჩაწვდნენ და გაეცნონ მოქალაქეების პრობლემებსა და სატიკვარს. ამასთანავე, ხშირია შემთხვევები, როცა უფრო პრესტიჟული პროფესიის ადამიანი (მაგალითად, ქირურგი) საუბრობს მხოლოდ უმრავლესობის ენაზე, ხოლო ნაკლებად პრესტიჟული პროფესიის ადამიანი (მაგალითად, ექთანი) ბილინგვალია. დამსაქმებლებს ხშირად წარმოექმნებათ დილემა, უფრო პროფესიონალი და მონოლინგვალი დაიქირავონ, თუ ნაკლებად პროფესიონალი და ბილინგვალი. შესაბამისად, აქ წამოიჭრება კიდევ ერთი საკითხი: ხშირად პრესტიჟული პოზიცია უკავიათ მონოლინგვალებს, ხოლო ბილინგვალები ხშირად უმუშევრები და დაბალი სტატუსის მქონე სამსახურში არიან დასაქმებულნი. ეს, შესაძლოა, ერთგვარი სიგნალიც იყოს, რომ მონოლინგვალები უკეთეს სამსახურს ნახულობენ, ვიდრე ბილინგვალები.

იქმნება გარკვეულწილად უწყვეტი ჯაჭვი: სიღარიბე, უფლებების არქონა, დაბალი მოტივაცია და დაბალი მოლოდინები იწვევს აკადემიურ

ჩამორჩენას, რასაც მოჰყვება უმუშევრობა ან დაბალი სტატუსის მქონე სამუშაო ადგილი და ა.შ. მაგალითად, ამერიკაში, სადაც ესპანურენოვანი მოსახლეობის დიდი ნაწილი ცხოვრობს, მასწავლებლად მუშაობენ მონოლინგვალური ინგლისურენოვანი ინდივიდები, ხოლო დამხმარე პერსონალის (მზარეული, დამლაგებელი, მდივანი, დარაჯი, მასწავლებლის ასისტენტი) თანამდებობები უჭირავთ ბილინგვალებს. აღნიშნულს საკმაოდ ნეგატიური გავლენა აქვს მოსწავლეებისა და მათი მშობლების მოტივაციაზე.

პროფესიული ბილინგვიზმისა და დასაქმების ანალიზმა ცხადყო მისი ორმაგი ხასიათი. ერთი მხრივ, არიან ინდივიდები, რომლებიც იყენებენ ბილინგვიზმს შრომითი ბაზარზე დასაქმებისთვის და შემდგომი კარიერული ზრდისთვის, აგრეთვე ეკონომიკური კეთილდღეობისთვის, მეორე მხრივ, არიან ბილინგვალები, რომელთათვისაც ბილინგვიზმი წარმოშობს დაბალ აკადემიურ მოსწრებას, დაუსაქმებლობას, ან დაბალანაზღაურებად დასაქმებას და დაბალ სოციალურ სტატუსს.

ბილინგვიზმი და ტურიზმი

უკანასკნელ წლებში ტურიზმი ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ განვითარებად დარგად იქცა, რაც განპირობებულია საკომუნიკაციო და სამოგზაურო ინფრასტრუქტურის განვითარებით, სასაზღვრო და სავიზო კონტროლის გამარტივებით, ან საერთოდ გაუქმებით, საპენსიო ასაკის დაწვევით, სიცოცხლის ხანგრძლივობის ზრდით და შემოსავლების გაზრდით ერთ სულ მოსახლეზე განვითარებულ ქვეყნებში. ტურისტების ნაწილი ხშირად ინტერესდება ადგილობრივი მოსახლეობის ენითა და კულტურით, თუმცა დიდი ნაწილი ინდიფერენტულია აღნიშნულის მიმართ.

მოგზაურობა და ტურიზმი თავის თავში მოიცავს ადამიანთა, კულტურათა და ენათა შორის კონტაქტს, რაც, ერთი შეხედვით, უნდა ამდიდრებდეს ენასა და კულტურას, თუმცა ხშირად ტურიზმს აღიქვამენ, როგორც მულტილინგვიზმისა და მულტიკულტურალიზმის საფრთხედ, განსაკუთრებით უმცირესობათა ენებთან და კულტურასთან მიმართებით. ოპონენტთა აზრით, ტურიზმის მეშვეობით, ხშირად გამქრალია ადგილობრივი კულტურული დასახლებები, რომელიც იცვლება ფეშენებელური სასტუმროებით, დასასვენებელი და გამაჯანსაღებელი კომპლექსებით.

მნიშვნელოვანია „ეთნიკური“ ტურიზმის განვითარება, ანუ ტურისტებისთვის საკუთარი განსაკუთრებული მახასიათებლების ჩვენება და შეთავაზება და არა მათი მოდერნიზება, რადგან მოდერნიზებული კარგავს მისი უნიკალურობის სიბლეს. „ეთნიკური“ ტურიზმი უზრუნველყოფს ფინანსური რესურსების მოზიდვას და თემის ინტერესების შესაბამისად გამოყენებას.

ამასთანავე, მასიურმა ტურიზმმა განაპირობა ინგლისური ენისა და ანგლოკულტურის გავრცელება მთელს მსოფლიოში, სავარაუდოდ, სხვა ენებისა და კულტურების ხარჯზე. ტურიზმი აგრეთვე განაპირობებს შრომითი ბაზრის სტრუქტურის მეტ-ნაკლებად შეცვლას, რადგან ხდება სხვა რეგიონებიდან სეზონური დასაქმებისთვის ინდივიდების მიგრაცია.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ხშირად ტურიზმს ნეგატიურად აღიქვამენ ენობრივი უმცირესობები.

ტურიზმი, რომელიც ხელს უწყობს მასპინძელი ენისა და კულტურის განვითარებას „კულტურული ტურიზმის“ სახელითაა ცნობილი. კულტურულ ტურიზმს უდიდესი გასაქანი მიეცა უკანასკნელ წლებში და განსაკუთრებული ინტერესის ქვეშ მოექცა, რაც მნიშვნელოვანია ენობრივი უმცირესობისთვის, რადგან აღნიშნული საშუალებას იძლევა, მათ საკუთარი ნიშა იპოვონ ქვეყნის ეკონომიკაში და, ამასთანავე, იზრდება მათი დასაქმებისა და სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობის გაუმჯობესების პერსპექტივები.

ბილინგვიზმი და მასმედია

გაზეთებსა და ჟურნალებზე არსებული ბუმის შემდეგ, რადიო და ტელევიზია გახდა მასობრივი კომუნიკაციის ყველაზე მნიშვნელოვანი წყარო, როგორც ახალი ამბების და ინფორმაციის, ასევე გართობის თვალსაზრისით. სატელევიზიო ტელევიზიების გამოჩენამ მსოფლიო აქცია ერთგვარ „გლობალურ სოფლად“, რადგან გადაცემათა ტრანსლირება უკვე შესაძლებელი გახდა მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. ტელევიზიას შეუძლია ხელი შეუწყოს მულტიკულტურალიზმს, რადგან შესაძლებელი ხდება სატელევიზიო ანძების მეშვეობით სხვადასხვა ქვეყნის არხის ყურება და შესაბამისი ქვეყნის თუ რეგიონის კულტურული მახასიათებლების კარგად გაცნობა.

თუმცა, ტელევიზიებს, მულტიკულტურალიზმთან მიმართებით, უკუშედეგებიც აქვს, რადგან სატელევიზიო არხების უმრავლესობა თავმოყრილია ჩრდილოეთ ამერიკაში, რომლის მეშვეობითაც ხდება ანგლო-ამერიკული კულტურის პოპულარიზაცია და მთელი მსოფლიოს მასშტაბით გავრცელება. ამასთანავე, აქტიურად ხდება ინგლისური ენის გავრცელებაც, განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში, როცა ფილმები გადის ინგლისურ ენაზე სუბტიტრებით (და არა გახმოვანებით, რადგან სუბტიტრები უფრო იაფი ჯდება). ანუ, მსოფლიოს მოსახლეობის დიდი ნაწილი ექცევა ინგლისურენოვან გარემოში. აქვე აღსანიშნავია, რომ ინგლისური ენის მსგავს გავრცელებას პოზიტიური ეფექტიც გააჩნია, რადგან ხელს უწყობს ბილინგვიზმის განვითარებას. ტელევიზიები საშუალებას იძლევა, მაყურებელმა განავითაროს საკუთარი კომპეტენციები ინგლისურ ენაში, რომელიც საერთაშორისო ურთიერთობების ენას წარმოადგენს. მაგალითად, სკანდინავიაში ინგლისურენოვანი ფილმების ჩვენება ხდება მხოლოდ სუბტიტრებით და მარტო საბავშვო გადაცემები ითარგმნება. სკანდინავიის ქვეყნებში ინგლისური ენის შესწავლის მაღალი მოტივაცია არსებობს და ტელევიზია გამოიყენება დამხმარე საშუალებად. ამასთან, სკანდინავიაში გახლავთ ბილინგვიზმის შემმატებელი კონტექსტი, ანუ ინგლისური არ ანაცვლებს მშობლიურ ენას და ეს ქვეყნები ბილინგვალთა მაღალი რაოდენობითაც გამოირჩევიან.

აღსანიშნავია, რომ ინგლისურმა ენამ ტელევიზიების საშუალებით შეაღწია უმრავლესობის, ანუ დომინანტ ენებშიც. ინგლისური სიტყვების „სესხება“ და დამკვიდრებამ დიდი შემოფოთება გამოიწვია საფრანგეთისა

და იაპონიის პურისტებში. საფრანგეთის მთავრობამ სპეციალური კანონმდებლობაც შეიმუშავა, რითაც შეამცირა არაფრანგულენოვანი პროდუქტების ინტენსივობა და რაოდენობა საფრანგეთის სატელევიზიო და რადიო არხებზე.

სატელიტური ტელევიზიების ფართოდ გავრცელებას გარკვეული პოზიტიური შედეგი მაინც აქვს, რაც გამოიხატება სატელევიზიო პროგრამების საერთაშორისო ბაზარზე გასვლით. სუბტიტრების, პარალელური თარგმანის და სხვაენოვანი ვერსიის გაკეთების გზით, შესაძლებელია, სხვადასხვა პროდუქტი მიიღოს ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლებმაც, ან პირიქით ენობრივი უმცირესობების ენაზე წარმოებული სატელევიზიო პროდუქტი გავრცელდეს მთელს მსოფლიოში ინგლისურ ენაზე თარგმნის გზით.

მნიშვნელოვანია, რომ თავად ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ბრიტანეთში არ ხდება მხოლოდ ინგლისურენოვანი არხების მაუწყებლობა. მაგალითად, დიდ ბრიტანეთში მაუწყებლობს არაბული და აზიური სატელევიზიო არხები, ხოლო ამერიკის შეერთებულ შტატებში ფართოდ ვრცელდება ესპანურენოვანი გადაცემები. რამოსი (2002), რომელიც გახლავთ საკმაოდ პოპულარული ესპანურენოვანი ჟურნალისტი, აღნიშნავს, რომ ესპანურენოვანი ტელევიზიები ხელს უწყობს ამერიკის შეერთებულ შტატებში დემოკრატიული პროცესების განვითარებას. აღიარებულია, რომ ესპანურენოვან ტელევიზიებს უდიდესი გავლენა აქვთ ლათინო ამომრჩევლებზე, შესაბამისად პოლიტიკური და საზოგადოებრივი გაერთიანებები ცდილობენ საკუთარი იდეები, პროგრამები და დაპირებები მიიტანონ მოსახლეობამდე მათ მშობლიურ ენაზე.

აღსანიშნავია ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი. როდესაც ინგლისურენოვანი გადაცემები აღწევს უმცირესობათა ოჯახებში, შემამცირებელი ეფექტის აღბათობა იზრდება, მაგალითად, ოპონენტები თვლიან, რომ ენობრივი უმცირესობების ბავშვებს ადრეული ასაკიდან თავს ახვევენ ინგლისურ ენასა და ანგლოამერიკულ კულტურას. ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლები შეიძლება შეშფოთებულნი იყვნენ ინგლისური ენისა და კულტურის გავლენით ბავშვებზე, თინეიჯერებსა და ახალგაზრდებზე, რომლებზეც ამ კულტურის გავლენა აისახება ყოველდღიურ ცხოვრებაში. ამასთანავე, ინგლისური ენისა და ანგლოამერიკული კულტურის მასიურად გავრცელება გავლენას ახდენს ენებს შორის სტატუსის და პრესტიჟის გააზრებაზე ახალგაზრდებში და ასუსტებს მათ მიერ მშობლიური ენის სრულყოფილად ათვისების პროცესს.

ამ ბოლო პერიოდში ენობრივი უმცირესობების აქტივისტები აქტიურად იბრძვიან უმცირესობათა ენებზე მაუწყებელი რადიოსა და ტელევიზიების შექმნისთვის (ედვარდსი, 2004), რადგან თვლიან, რომ აღნიშნული მნიშვნელოვანია მშობლიური ენისა და კულტურის შესანარჩუნებლად შემდეგ გარემოებათა გამო:

- (1) უმცირესობათა ენაზე მედიასაშუალებები სტატუსს და პრესტიჟს მატებს ენას ამ ენაზე მოსაუბრეთა თვალში;
- (2) ერთიანობისა და იდენტობის განცდა იზრდება მოსახლეობაში მედიასაშუალებების გზით;

- (3) უმცირესობათა ენებზე მედიასაშუალებები აცნობს ახალ თაობას მათ მშობლიურ ენას და კულტურას და მეტ-ნაკლებად იცავს უმრავლესობის ენისა და კულტურის გავლენისგან;
- (4) მასმედია ხელს უწყობს უმცირესობის ენების სტანდარტიზებას და ნორმირებას და ამ ფორმით მოსახლეობაში გავრცელებას;
- (5) მასმედია ხელს უწყობს მშობლიური ენის სრულყოფილად დაუფლებას და ენის შესწავლის პროცესსაც;
- (6) უმცირესობათა ენებზე მედია საშუალებების გავრცელების გზით იქმნება დამატებითი პრესტიჟული სამუშაო ადგილები ენობრივი უმცირესობების მოსახლეობისთვის. რადიოსა და ტელევიზიის არსებობამ ხელი შეიძლება შეუწყოს ეკონომიკის განვითარებას უმცირესობების კომპაქტურად განსახლების რეგიონებში.

ფიშმანი (1991) მიიჩნევს, რომ უმცირესობათა მედიაზე თანხის და რესურსების ხარჯვა არასწორია და აქცენტი უნდა გაკეთდეს ენის ოჯახისა და სკოლის მეშვეობით შემდგომ თაობებზე გადაცემაზე, რადგან ინგლისურ ენაზე მედიასაშუალებების გავრცელების ინტენსივობის პირობებში მწირი მედია საშუალებებით უმცირესობის ენაზე მისი დაბალანსება პრაქტიკულად შეუძლებელია.

თუმცა, ისიც აღსანიშნავია, რომ უმრავლესობის ენის გავლენის შესაჩერებლად უმოქმედოდ ყოფნის ნაცვლად გარკვეული ქმედებების განხორციელება (თუნდაც ნაკლებად ეფექტურის) მაინც მისასაღმებელია. უმცირესობათა მედიასაშუალებების პლუსებზე უკვე გავამახვილეთ ყურადღება და განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სტატუსისა და პრესტიჟის ამაღლების თვალსაზრისით და ეს თავის მხრივ განაპირობებს ოჯახების მიერ ენის მომავალი თაობებისთვის გადაცემას. სიგუანი (1993) ამტკიცებს, რომ გალიციურ ენაზე არსებულმა ტელევიზიამ უზრუნველყო ამ ენის სტატუსისა და პრესტიჟის და შესაბამისად მომავალი თაობებისათვის გადაცემა. ანალოგიურად, კატალონიაში, კატალონიურ არხებს უყურებს მოსახლეობის 40%-ი. უელსში, 1982 წელს უელსურ ენაზე მაუწყებელი არხის შექმნამ განაპირობა ამ ენაზე მოქმედი მედიასაშუალებების ბუმი, რამაც თავის მხრივ ხელი შეუწყო უელსის ეკონომიკურ განვითარებას. ასევე მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა ენის სტანდარტიზების პროცესში სამხრეთ და ჩრდილოეთ უელსში. უელსური ტელევიზია მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა უელსელთა ერთობისა და იდენტობის შენარჩუნების პროცესში.

ინფორმაციული ტექნოლოგიები და ბილინგვიზმი

ინფორმაციული ტექნოლოგიების ზრდამ გამოიწვია ინგლისური ენის გავრცელების ზრდა. არსებობს მოსაზრება, რომ ამ პირობებში უმცირესობათა ენებს და ლინგვისტურ მრავალფეროვნებას და ბილინგვიზმს საფრთხე დაემუქრება. ინფორმაცია, რომელიც ვრცელდება ინტერნეტის მეშვეობით ძირითადად ინგლისურენოვანია. დაახლოებით 150 მილიონ ადამიანზე მეტი იყენებს ინგლისურენოვან ინფორმაციებს ინტერნეტში. სათამაშო, საინსტალაციო თუ ენციკლოპედიური პროგრამები შედგენილია ინგლისურ ენაზე. ასეთ პირობებში, შეიძლება უმცირესობათა ენები ისტორიისა და

წარსულის კუთვნილებად ჩაითვალოს და ვეღარ მოხერხდეს საზოგადოებაში ამ ენების სტატუსისა და პრესტიჟის შენარჩუნება ან აწვევა. პრობლემა იმაში მდგომარეობს, რომ ტექნოლოგიების ენად აღქმულია ინგლისური, ხოლო სხვა ენებს უკვე საოჯახო ფუნქციონალი შეიძლება მიენიჭოს. ინფორმაციული საზოგადოების პირობებში მნიშვნელოვანი ხდება ენა, რომელზეც ვრცელდება ეს ინფორმაცია, რადგან ინფორმაციაზე ხელმისაწვდომლობა განაპირობებს შემდგომ სოციალურ თუ ეკონომიკურ პრობლემებს.

მიუხედავად ასეთი მდგომარეობისა უმცირესობათა ენებზე განათლებითა და შესაბამისი ღონისძიებების დაგეგმვით, შესაძლებელია უმცირესობათა ენების ჩართვა ტექნოლოგიების გამოყენების პროცესში. აბსოლუტურად შესაძლებელია, კომპიუტერული პროგრამების თარგმნა უმცირესობათა ენებზე და ამ პროგრამების გამოყენება. გაზრდილი საბაზრო ეკონომიკის პირობებში ბიზნესის ინტერესია, რაც შეიძლება მეტი მომხმარებელი მოიხილოს; შესაბამისად, ინტერნეტში ინფორმაციის განთავსება ხდება როგორც ინგლისურად, აგრეთვე უმცირესობათა ენებზეც, რათა ინგლისური ენის არმცოდნე მოქალაქეებმაც მიიღონ ამა თუ იმ საქონელსა თუ მომსახურებაზე ინფორმაცია და ბიზნესმა არ დაკარგოს გასაღების ბაზრები ამ მომხმარებლების სახით. შესაბამისად, საკმაოდ გახშირდა ბილინგვური და მულტილინგვური ვებ-გვერდების შექმნა.

ინფორმაციული ტექნოლოგიების განვითარების კვალდაკვალ, მნიშვნელოვანია უმცირესობათა ენების მოღერნიზებაც და შესაბამისი ტერმინოლოგიების დამკვიდრება. ტერმინების სწორად შერჩევაც მნიშვნელოვანია – ისინი უნდა მიაწინებდნენ მოღერნიზმსა და პროგრესს და არა წარსულსა და რეგრესს. ამიტომ ენობრივი უმცირესობებისათვის სასიცოცხლოა ამ მიმართულებით სწორი და მიზანმიმართული სამუშაოს წარმოება. ამ მიმართულებით ეფექტურად მუშაობის პირობებში, ინფორმაციული ტექნოლოგიები ბილინგვიზმის განვითარების ხელშემწყობ ფაქტორად შეიძლება იქცეს.

თანამედროვე ინფორმაციულმა ტექნოლოგიებმა შეიძლება გარკვეულწილად შექმნას სამუშაო ადგილებიც ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლებისთვის, რომლებიც სახლიდან გაუსვლელად დაეხმარებიან სხვადასხვა კომპანიებს მათ შესახებ ინფორმაციის გავრცელებაში ადგილობრივი მოსახლეობისთვის გასაგებ ენაზე.

ბილინგვიზმი და ინტერნეტი

ინტერნეტი ქმნის ახალ შესაძლებლობებს ბილინგვალებისთვის, საშუალება იქმნება, ინდივიდმა კომუნიკაცია დაამყაროს სხვადასხვა ქვეყანაში. ამ საერთო სივრცეში ინდივიდს შეუძლია შექმნას ადგილი, რომელიც ძალიან პრივატული, განსხვავებული და ლინგვისტურად მრავალფეროვანია.

ინტერნეტისა და ტექნოლოგიების გამოყენებით ენის სწავლისა და სწავლების პროცესის გაუმჯობესება შესაძლებელია სხვადასხვა სტრატეგიისა და აქტივობების განხორციელებით, რადგან ინტერნეტი იძლევა საშუალებას, პირდაპირი კონტაქტი და ბუნებრივი ურთიერთობა დაამყარო იმ ადამიანებთან, რომელთათვისაც შესასწავლი ენა მშობლიურია (მაგალითად, ელექტრონული ფოსტის გამოყენების გზით). მსგავსი პირდაპირი კომუნიკაციის პირობებში ენის შესწავლის მოტივაცია გაზრდილია (იხილეთ სკოურტოუ, 2002).

ბილინგვიზმის შესახებ მნიშვნელოვანი ვებ-გვერდები:

1. Center for Applied Linguistics (US)
<http://www.cal.org>
2. Language Policy Research Unit(US)
<http://www.asu.edu/educ/eps1/lpru.htm>
3. James Crawford's Language Policy Web Site and Emporium(US)
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/>
4. Bilingualism database
<http://www.edu.bham.ac.uk/bilingualism/database/dbase.htm>
5. The Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students (US)
<http://www.ed.gov/about/offices/list/oela/index.html>
6. National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs (US)
<http://www.ncela.gwu.edu/>
7. National Association for Bilingual Education (US)
<http://www.nabe.org/>
8. OISE, University of Toronto, Second Language Education on the Web (Canada)
<http://www.oise.utoronto.ca/~aweinrib/sle/>
9. CILT (Center for Information of Language Teaching and research) (UK)
<http://www.cilt.org.uk/>
10. Language Policy Research Center (Israel)
<http://www.biu.ac.il:80/HU/lprc/>
11. Research Center on Multilingualism (Belgium)
<http://www.kubruessel.ac.be/ondrwijs/onderzoekscentra/ovm/ovm.htm>
12. Research Unit for Multilingualism and Cross-Cultural Communication (Australia)
<http://www.rumacc.unimelb.edu.au/>
13. Welsh Language Board (Wales)
<http://www.bwrdd-yr-iaith.org.uk/>
14. Center for Language Immersion and Multilingualism (Finland)
<http://www.uwasa.fi/hut/svenska/ImmLing.html>
15. Center for Research on Bilingualism (Sweden)
<http://www.biling.su.se/>
16. Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE) (US)
<http://www.crede.ucsc.edu/>
17. USC Center for Multilingualism, Multicultural Research (US)
<http://www-bcf.usc.edu/~cmmr/>
18. Center for Language Minority Education (US)

<http://www.clmer.csulb.edu/>

19. California Association for Bilingual Education

<http://www.bilingualeducation.org/>

20. Multilingual Matters

<http://www.multilingual-matters.com>

ელექტრონული ფოსტა, ჩათი, მესიჯების დაფა იძლევა იოლი კომუნიკაციის საშუალებას, სადაც საკომუნიკაციო ბარიერები (დრო, მოგზაურობის ხარჯები) აღარ არსებობს. ინტერნეტში უკვე ძალიან ბევრ ენაზე არსებობს ინფორმაცია და ენობრივი კომპეტენცია ვითარდება იმის შესაბამისად, რა ტიპის ინფორმაციაც არის საინტერესო მომხმარებლისთვის. ინტერნეტი, თავის რესურსებით, იძლევა შესაძლებლობას, დაახლოვდეთ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე ადამიანები. მოსწავლეებს აქვთ საშუალება სხვა ქვეყანაში მოსწავლეებთან ურთიერთობით დამოუკიდებლად გამოიყენონ ენა საკუთარი საჭიროებებიდან გამომდინარე. მაგალითად, სკოურტოუს (2002) მოპყავს ბერძნულ-კანადური პროექტის მაგალითი, სადაც შექმნილი იყო „ელექტრონული გარემო“ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შესასწავლად, საბერძნეთში ბერძენი მოსწავლეებისთვის და ბერძნულის, როგორც მეორე ენის შესასწავლად, ბერძნული წარმოშობის მქონე კანადაში მცხოვრები მოსწავლეებისთვის (გვ. 85). მოსწავლეებს ჰქონდათ საშუალება როგორც წერითი, აგრეთვე ზეპირმეტყველების უნარი განეხილათ ინტერნეტ-კონფერენციებისა და ვირტუალური კომუნიკაციის საშუალებით.

ტექნოლოგიები იძლევა სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრეთათვის კომუნიკაციის საშუალებას. მაგალითად, კარნეგი მელონში ენების პროექტის ფარგლებში შეიქმნა პროგრამა, რომელიც საშუალებას იძლევა ზეპირი საუბარი აქციო ნაწერ ტექსტად და პირიქით და ამავე დროს მოახდინო სხვადასხვა ენებზე თარგმნა. ანუ, ინდივიდი ლაპარაკობს ერთ ენაზე, ხოლო ეს საუბარი მიეწოდება მეორე ინდივიდს ნაწერი ტექსტის სახით მეორე ენაზე და პირუკუ. აღნიშნული რესურსი იძლევა საშუალებას, ორ სხვადასხვა ენაზე მოსაუბრეს შორის დამყარდეს კომუნიკაცია და დაცული იყოს უმცირესობათა ენობრივი უფლებებიც. ინტერნეტი არის რესურსი მასწავლებლებისთვის და მოსწავლეებისთვის, რადგან იძლევა მზა მედია ენობრივ პროდუქტებს, რომელთა გამოყენებაც შეიძლება ენის სწავლისა და სწავლების პროცესში.

ბილინგვიზმი და ეკონომიკა

ბილინგვიზმი, როგორც ეკონომიკური უპირატესობა

ლინგვისტური უმრავლესობისგან განსხვავებით, ენობრივი უმცირესობებისთვის დამახასიათებელია სიღარიბე, უმუშევრობა ან დაბალანაზღაურებადი სამსახური და უუფლებობა, მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლებს მოეპოვებათ შრომითი ბაზრისთვის მნიშვნელოვანი ენობრივი კაპიტალი და ინტერკულტურული კომპეტენციები, განსაკუთრებით გლობალიზაციის ეპოქაში არსებულ მულტილინგვურ და მულტიკულტურულ მსოფლიოში (ედვარდსი, 2004).

ბილინგვიზმის მნიშვნელობის მაგალითს იძლევა სამხრეთ ფლორიდა, რომელიც სამხრეთ ამერიკის ბიზნეს ცენტრად იქცა და ერთგვარი ხიდის როლს ასრულებს ამერიკის სეერთეხულ შტატებსა და სამხრეთ ამერიკის ქვეყნებს შორის (ფრადი და ბოსველი, 1996). სამხრეთ ფლორიდაში გაჩნდა ტრანსნაციონალური კორპორაციები, რომელთა ბიზნესის საწარმოებლად, ინგლისურ ენასთან ერთად, მნიშვნელოვანი იყო ესპანური ენის მცოდნე თანამშრომლები. მაიამიში არსებული იურიდიული, საფინანსო და საბანკო ორგანიზაციები, რომლებიც მხოლოდ ორ ენაზე ოპერირებენ, კარგ მაგალითს წარმოადგენენ ბილინგვალეებზე შრომით ბაზარზე არსებული მოთხოვნების შესახებ.

მონიკა ჰელერი (1999ა) აღნიშნავს, რომ ახალ გლობალ ეკონომიკაში წარმატების მისაღწევად ბილინგვალეებს ესაჭიროებათ ახალი ტიპის იდენტობა. იდენტობის ძველი მიდგომა ორიენტირებული იყო მხოლოდ მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებასა და განვითარებაზე. ახალი იდენტობა კი, ჰელერის აზრით, მოითხოვს უფრო პრაგმატულ მიდგომებს ენობრივი უმცირესობების მხრიდან, რაც მათ ხელს შეუწყობს, გამოიყენონ საკუთარი ლინგვისტური და კულტურული კაპიტალი გლობალურ ეკონომიკაში აქტიურად ჩართვისა და მონაწილეობისთვის. ახალ ეპოქაში უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება „ჩარჩოებს“ მიღმა აზროვნებასა და ქმედებების უნარს, რის პოტენციალიც ბილინგვალეებს გააჩნიათ. ჰელერის აზრით, გლობალურ ეპოქას ესაჭიროება არა ჰიბრიდული ბილინგვალეები, არამედ პარალელური მონოლინგვალეები. ასეთ პირობებში, ბილინგვალეებს შეუძლიათ ბროკერის როლის შესრულება სხვადასხვა ეკონომიკურ და პოლიტიკურ ზონებს შორის ურთიერთობებში, თუმცა ეს მოითხოვს ბილინგვალეების მიერ ორივე ენის ძალიან მაღალ დონეზე ფლობას. კანადური კონტექსტიდან გამომდინარე ჰელერი (1999ა) ასკვნის, რომ „ენობრივი უმცირესობებისთვის საუკეთესო დროა საკუთარი ენობრივი კაპიტალის გამოსაყენებლად“ (გვ. 29). ამის მისაღწევად კი საჭიროა, რომ ენობრივი უმცირესობები ეთნიკურობისა და ტრადიციის პოლიტიკიდან გლობალიზაციის, ახალი ეკონომიკური და პოლიტიკური წესრიგისა და კაპიტალის პოლიტიკაზე გადავიდნენ. თუმცა, ენობრივი უმცირესობები ხშირად საკუთარი ეთნიკური და ტრადიციული პოლიტიკის ხელის შეწყობითაც მარგინალიზებულნი არიან და ამ მდგომარეობიდან გამოსვლას ვერ ახერხებენ.

სხვადასხვა ენის ეკონომიკური სარგებლიანობა

საინტერესოა, რომელი ენაა სასარგებლო ეკონომიკური წარმატებისთვის. უმრავლეს ქვეყნებში ინგლისურს, როგორც მეორე ენას, აქვს მსგავსი ეფექტი. როგორც კოულმასი (1992) აღნიშნავს:

არც ერთი იაპონელი ბიზნესმენი არ დაიწყებს ამერიკის შემთხვეულ შტატებში ბიზნესის კეთებას ინგლისური ენის ცოდნის გარეშე, ამის საწინააღმდეგოდ ამერიკელები ცდილობენ იაპონიაში ბიზნესის კეთებას ისე რომ არ იციან იაპონური ენა და ასეთი შემთხვევები არც ისე იშვიათია. ეს ერთი მხრივ ენებს შორის ძალაუფლების მანევრებელია და, მეორე მხრივ, აჩვენებს, რომ იაპონურ ბაზარზე მეტი პირობებია შექმნილი ინგლისური ენის პოტენციალისთვის, ვიდრე ამერიკულ ბაზარზე იაპონური ენისთვის (გვ. 66–67).

უილი ბრანდტი, გერმანიის ფედერაციული რესპუბლიკის ყოფილი კანცლერი აღნიშნავს: „თუ გსურს ჩვენგან რამის ყიდვა, შეგიძლია ნებისმიერ ენაზე ილაპარაკო და ჩვენ შევეცდებით, გავიგოთ, მაგრამ თუ გსურს ჩვენთან რამე გაყიდო, უნდა საუბრობდე ჩვენს ენაზე“. ინგლისურთან ერთად ფრანგული, გერმანული, იაპონური, პორტუგალიური და ესპანური ენები ითვლებოდნენ ისტორიულად სავაჭრო ენებად, თუმცა ახლო მომავალში ამ ენათა რიცხვს დაემატება არაბული, ბჰასა მალაიური, ჩინური (როგორც მანდარინი, ასევე კანტონის), სვაილი და ჰაუსა, ბენგალი და ჰინდი/ურდუ, რადგან მსოფლიო დღითიდღე ეკონომიკურად უფრო აქტიური და მდიდარი ხდება.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ენას არ გააჩნია, მხოლოდ ეკონომიკური ღირებულება, არამედ მნიშვნელოვანია სოციალური, კულტურული და განსაკუთრებულად რელიგიური თვალსაზრისით (კაულმასი, 1992).

ირლანდიის მაგალითზე ო'რიაგენი აღნიშნავს, რომ მე-20 საუკუნის 60-იანი წლებიდან, ევროპასთან გამაღებელი ვაჭრობის პირობებში, ინგლისურმა და სხვა ევროპულმა ენებმა განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინეს, ხოლო ირლანდიურის როლი თანდათან დაკნინდა. აღნიშნული ცვლილებები ძირითადად კერძო სექტორში არსებული ურთიერთობებით ხდებოდა და სახელმწიფო ჩარევა და კონტროლი ნაკლები იყო, რის გამოც მკვლევარი ასკვნის, რომ „ირლანდიური ენის მხარდაჭერის, აღორძინებისა და განვითარების საკითხი პირდაპირ მიბმულია ეკონომიკურ საკითხებზე საზოგადოებასა და კონკრეტულ თემში“. ირლანდიური ენის ეკონომიკური თვალსაზრისით დაკნინებამ განაპირობა ამ ენის დაცვა და განვითარება. თუმცა აქვე აღსანიშნავია, რომ გლობალიზაციის ეპოქაში ბრიტანეთში უკვე აღიარებენ, რომ „მხოლოდ ინგლისური ენის ცოდნა საკმარისი აღარ არის. ჩვენ ვართ ბედნიერები, რომ ვსაუბრობთ გლობალურ ენაზე, მაგრამ გამჭრიახ და კონკურენტულ მსოფლიოში, მხოლოდ ინგლისურ ენაზე დაყრდნობა ბრიტანეთს აქცევს სხვების სურვილზე დამოკიდებულ და ლინგვისტური კომპეტენციის თვალსაზრისით მოწყვეტილ და დამოუკიდებელ სუბიექტად. ბრიტანეთის ახალგაზრდები არასახარბიელო პირობებში არიან თანამედროვე შრომით ბაზარზე. ბრიტანეთში მუდმივად არის სხვა ენებზე კომპეტენციის მქონე ახალგაზრდების ნაკლებობა. დასაქმების მობილობა კი წარმოადგენს საფრთხეს, რომ ბრიტანელი ახალგაზრდებისთვის ვეღარ მოხდება სამუშაო ადგილების შენარჩუნება”

უმცირესობათა ენები და ეკონომიკა

საინტერესოა უმცირესობათა ენების და ეკონომიკის ურთიერთმიმართების გარკვევა. ჰელერი (1999ა) აღნიშნავს, რომ თანამედროვე ეკონომიკაში უდიდესი როლი ენიჭებათ ტრანსნაციონალურ კორპორაციებსა და კორპორაციულ კაპიტალიზმს. ასეთ პირობებში ბილინგვალებს შრომით ბაზარზე აშკარა უპირატესობა აქვთ მონოლინგვალებთან შედარებით. სერიოზული პრობლემაა ბილინგვალებისთვის ის ფაქტი, რომ ძალიან ხშირად უმცირესობათა ენებს არავითარი ეკონომიკური სარგებლიანობა და ღირებულება არ გააჩნიათ. უმცირესობების ენა ძირითადად გამოიყენება დაბალანაზღაურებად სამუშაო ადგილებში ან სავაჭრო სექტორში. ამასთანავე, მნიშვნელოვანი განსხვავებაა ურბანულ ბიზნესსა და სასოფლო პერიფერიას შორის. უმცირესობათა ენები სწორედ სასოფლო პერიფერებში გამოიყენება, სადაც სიღარიბე და დაბალი ეკონომიკური აქტივობაა გამეფებული.

მე-20 საუკუნის 60-იანი წლებიდან განვითარებული ქვეყნებიდან წარმოების ემიგრაცია მოხდა განვითარებად ქვეყნებში (ინდოეთი, ტაივანი, მექსიკა, ბრაზილია და სინგაპური), სადაც შედარებით „იაფი“ მუშახელი იყო. მსგავსი გარე ინვესტიციები მეტ-ნაკლებად უწყობს ხელს ენობრივი უმცირესობების დასაქმებას, თუმცა მათი ანაზღაურება დაბალია და ამას ნეგატიური შედეგებიც შეიძლება მოჰყვეს ენობრივი უმცირესობებისთვის. კერძოდ, ინვესტიციები შესაძლოა განხორციელდეს ურბანულ განსახლებებში და ნაკლებად – სასოფლო პერიფერიებზე, სადაც ენობრივი უმცირესობები სახლობენ. სასოფლო პერიფერიებში, ინვესტირების პირობებშიც კი, ანაზღაურება დაბალია ურბანულ განსახლებებთან შედარებით.

შესაძლებელია, სასოფლო პერიფერიებშიც მოხდეს ინვესტირება. ამ შემთხვევაში „იაფი“ მუშახელი არის ენობრივი უმცირესობების წარმომადგენლები, ხოლო მაღალ ანაზღაურებადი მენეჯერები არიან უმრავლესობის წარმომადგენლები, რომლებიც ქალაქიდან მართავენ წარმოებას, რამაც აგრეთვე ნეგატიურად შეიძლება იმოქმედოს უმცირესობათა ენების შენარჩუნებაზე, კერძოდ:

- (1) ხელმძღვანელ თანამდებობაზე ენობრივი უმრავლესობის წარმომადგენლის დანიშვნა, რომელიც ქალაქიდან, სათაო ოფისიდან მართავს კომპანიას, განაპირობებს ენებს შორის სტატუსისა და პრესტიჟის დაყოფას.
- (2) მენეჯერი, რომელიც არ სწავლობს „პროლეტარიატის“ ენას, ხელს უწყობს სოციალურ-ეკონომიკური კლასის მიხედვით საზოგადოების დაყოფას.

სათემო ბიზნესის არ არსებობა იწვევს თემიდან მოაზროვნე და ნიჭიერი ადამიანების ურბანულ ადგილებში გადინებას, სადაც მათ კარიერული ზრდის თვალსაზრისით მეტი პერსპექტივა გააჩნიათ და რითაც ისინი თანდათან შორდებიან თავიანთ თემს. ეკონომიკურად გაღარიბებული ენა ყოველთვის საფრთხის ქვეშაა, ამიტომ მნიშვნელოვანია სათემო დონეზე ეკონომიკური აქტივობა და ბიზნესის განვითარება, წინააღმდეგ შემთხვევაში, უმცირესობათა ენები საფრთხის ქვეშ აღმოჩნდებიან.

უნდა აღინიშნოს, რომ ენობრივი უმცირესობების ეკონომიკური აქტივობის თვალსაზრისით არის წარმატებული მაგალითებიც. მაგალითად, მაიამიში კუბელებმა ჩამოაყალიბეს ერთგვარი ეკონომიკური ანკლავი, რომელიც საკმაოდ წარმატებული აღმოჩნდა მრავალი ფაქტორის გამო.

ფლორიდის მაგალითი აჩვენებს ბილინგვალების სახელფასო უპირატესობებს მონოლინგვალებთან შედარებით. მაგალითად, სამხრეთ ფლორიდაში ბილინგვალის საშუალო შემოსავალი 7000–8000 დოლარით მეტია ესპანურენოვან მონოლინგვალთან შედარებით. აღნიშნულს გა-

ნაპირობებს ის ფაქტიც, რომ ფლორიდა გახლავთ მთავარი სავაჭრო არტერია ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და ლათინურ ამერიკას შორის.

ჰენლეიმ და ჯონსმა (2000) ხელფასებთან დაკავშირებით ანალოგიური ვითარება აღმოაჩინეს უელსში, სადაც ბილინგვალებს 8–10%-ით მეტი ანაზღაურება აქვთ მონოლინგვალებთან შედარებით ბილინგვიზმის წყალობით. ანაზღაურების უპირატესობა უნდა გაიმიჯნოს საგანმანათლებლო და პროფესიული უპირატესობებისგან. ბილინგვალების უფრო მეტი გამომუშავება განპირობებულია მათი სოციალური კავშირებით როგორც ინგლისურენოვან, აგრეთვე უელსურენოვან თემთან. ბილინგვალების კოგნიტიური უპირატესობები (იხილეთ მე-7 თავი) კი დამატებითი ადამიანური კაპიტალია, რაც აგრეთვე ახდენს გავლენას მათ უფრო მაღალ ხელფასებზე.

ბილინგვიზმი და ეკონომიკური უთანასწორობა

იმიგრანტებს ხშირად აღანაშაულებენ საზოგადოებაში არსებული არაერთი პრობლემის გამო, მათ შორის იმიტომ, რომ მათ სამუშაო ადგილები წაართვეს უმრავლესობის „დიდი ხნის მოქალაქეებს“. მიუხედავად ამისა, უნდა აღინიშნოს, რომ იმიგრანტებს მასტიმულირებელი გავლენა აქვთ ეკონომიკაზე: (ა) იხსნება ბევრი ახალი ბიზნესი; (ბ) ხელს უწყობენ ბიზნესის ქვეყანაში შენარჩუნებას და ხელს უშლიან „წარმოების ემიგრაციას“, რადგან ადგილზე ქმნიან იაფი მუშახელის ჯგუფს; (გ) საქონლისა და მომსახურების ღირებულება არ იწვევს და დაბალია. იმიგრანტები 10 მილიონი დოლარის სარგებელს აძლევენ ამერიკის ეკონომიკას ყოველწლიურად (ჯეიმს სმიტი, მონაცემი მოყვანილია ლიკერის 2003 წლის სახელმძღვანელოდან).

ეთნიკურ ჯგუფებს შორის არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება ხელფასების, კარიერული ზრდისა და დაწინაურების, სოციალური და ეკონომიკური მობილობის თვალსაზრისით, თუმცა ეს არ ნიშნავს, რომ ენობრივი უმცირესობები არიან ეკონომიკურად დეგრადირებულნი და მათ არ გააჩნიათ ბიზნესის კეთებისა და წარმოების ამუშავების უნარი. ეს პანურენოვანი უმცირესობების წილი ქვეყნის ეკონომიკაში დღითიდღე იზრდება და სავარაუდოდ, ეს ტენდენცია მომავალშიც შენარჩუნდება და ისინი უდიდეს, როლს შეასრულებენ ამერიკის ეკონომიკაში.

დასკვნა

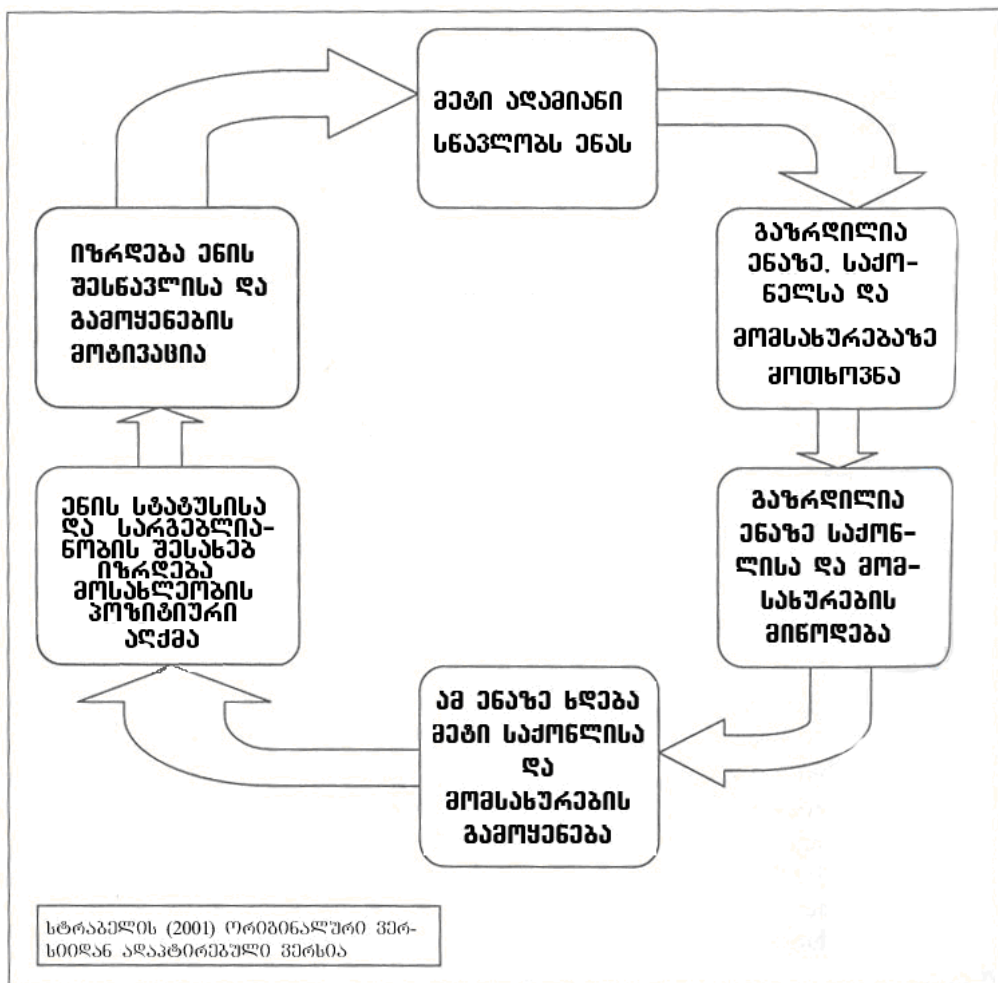
ბილინგვიზმი ეკონომიკურად სასარგებლოა. ზოგიერთისთვის ეს არის სიღარიბის დაძლევის საშუალება, ხოლო ზოგიერთისთვის – ტრანსნაციონალურ კორპორაციებში დასაქმების პერსპექტივა. მოგზაურობის მოყვარულთათვის, ისევე, როგორც სავაჭრო ბიზნესში ჩართული ინდივიდებისთვის, ბილინგვიზმი აგრეთვე მნიშვნელოვანია.

მიუხედავად ინგლისური ენის მზარდი როლისა და თანამედროვე ტექნოლოგიებში მისი გამოყენებისა, პროდუქტების გასაღებისა და გასაღების ბაზრის ასათვისებლად უმცირესობათა ენის გამოყენება და ცოდნაც მნიშვნელოვანი ხდება. ეს ფაქტი ასახულია ამერიკის შეერთებული შტატების ეროვნული უსაფრთხოების 1983 წლის აქტში უცხო ენების მხარდაჭერის შესახებ: „უცხო ენისა და ბიზნესის წარმოების უნარის კომბინაცია მნიშვნელოვანია საწარმოებისთვის, რომლებიც არიან წარმატებული ან სურთ მომავალში იყვნენ წარმატებულები მაღალი კონკურენციის (აზია, ახლო აღმოსავლეთი, აღმოსავლეთ ევროპა) ბაზრებზე“

(ჯონ მაკდოუგალი, ფორდის კომპანიის აღმასრულებელი ვიცე-პრეზიდენტი).

უმცირესობის ენიდან უმრავლესობის ენაზე გადასვლა, ანუ ინგლისურენოვან საზოგადოებაში ასიმილაცია, არ არის თავისთავად დასაქმებისა თუ ეკონომიკური კეთილდღეობის გარანტია ამერიკის შეერთებულ შტატებში. გარსიასა და ოტეგაის (1994) აგრეთვე მორალესისა და ბონილას (1993) კვლევები ცხადყოფს, რომ ინგლისური ენის ცოდნა არ იძლევა დასაქმების თანაბარ შანსებს. ლინგვისტური ასიმილაცია არ ნიშნავს ეკონომიკურ ცხოვრებაში ინტეგრაციას. სასოფლო პერიფერიებში ადგილობრივი ეთნიკური ბიზნესის განვითარება არის მნიშვნელოვანი უმცირესობათა ენისთვის ეკონომიკური ღირებულების გასაჩენად.

ენის ეკონომიკური მნიშვნელობის შესახებ, გარკვეულ შეჯამებას იძლევა სტრაბელის (2001) მიერ წარმოდგენილი „კატერინას ბორბლის“ წრე:



თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- თანამედროვე მსოფლიო ეკონომიკასა და გამარტივებული კომუნიკაციის პირობებში, ბილინგვალებსა და მულტილინგვალებზე მოთხოვნა დღითიდღე იზრდება;
- ტურიზმის განვითარებამ შეიძლება დადებითად იმოქმედოს ენობრივი უმცირესობების ენებზე, მაგრამ, ამავე დროს, შეიძლება ხელი შეუწყოს ინგლისური ენის უფრო მეტად გავრცელებას;
- უმცირესობათა ენების გამოყენების მოთხოვნა მასმედის საშუალებებში დაკავშირებულია ენის სტატუსისა და პრესტიჟის გაზრდის აუცილებლობასთან, თუმცა ხანდახან განპირობებულია ინგლისურენოვან მედიასაშუალებებთან კონკურენციით;
- ენობრივი უმცირესობები ხშირად არიან დაუსაქმებელი ან დასაქმებულნი ნაკლებად ანაზღაურებად სამუშაო ადგილებში და მათში სიღარიბის დონეც შედარებით მაღალია, თუმცა ადგილობრივი ეკონომიკის განვითარებამ შეიძლება საკუთარი ნიშა აპოვნინოს ენობრივ უმცირესობებს ქვეყნის ეკონომიკის განვითარებაში.
- ბილინგვიზმი გაცილებით სასარგებლოა უმრავლესობის ენაზე მონოლინგვიზმთან შედარებით

რეკომენდებული ლიტერატურითი საკითხავი ლიტერატურა:

- BLOCK, D. & CAMERON, D. (eds), 2002, *Globalization of Language Teaching*. London: Routledge.
- EDWARDS., V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World?*. Oxford: Blackwell.
- FISHMAN, J.A. (ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved? Clevedon: Multilingual Matters*.
- LAVER, J. & ROUKENS, J., 1996, The global information society and Europe's linguistic and cultural heritage. In C. HOFFMANN (ed), *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKOURTOU, E., 2002, Connecting Greek and Canadian Schools through an internet-based sister-class network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 85-95

სასწავლო აქტივობები:

- (1) ჩაატარეთ კვლევა თქვენს ახლოს მდებარე ტერიტორიაზე და დაადგინეთ, სამსახურების რა ნაწილი იყენებს და საჭიროებს ბილინგვალებს.
- (2) ენობრივ უმცირესობებთან გაარკვიეთ დასაქმებისა და უმუშევრობის შესახებ მათი შეხედულებები;
- (3) დაადგინეთ, რა ენებზე და რა მოცულობით იღებენ სატელევიზიო არხებს? აგრეთვე დაადგინეთ, რა ენებს იყენებენ თანამედროვე ინფორმაციულ ტექნოლოგიებში (მაგალითად ინტერნეტით სარგებლობისას);
- (4) გააკეთეთ პოსტერი, სადაც ჩამოთვლილი იქნება ვებ-გვერდები, რომლებზეც შესაძლებელია უმცირესობათა ენების გამოყენება;
- (5) პატარა ჯგუფში განიხილეთ ქვემოთ მოცემული საკითხები, რომლებიც სახელმძღვანელოში განხილული მნიშვნელოვანი საკითხების ერთგვარ შეჯამებას წარმოადგენს:
 - (ა) ბილინგვალების ლინგვისტურ და სოციოლინგვისტურ / სოციოკულტურულ ხედვებს შორის არსებული სხვაობები;
 - (ბ) ბილინგვიზმი ინდივიდუალურ და საზოგადოებრივ დონეზე / დიგლოსია;
 - (გ) ენობრივ უნარებსა და ენობრივ კომპეტენციებს შორის არსებული განსხვავება;
 - (დ) ბილინგვიზმის ფრაგმენტულ და ერთიან ხედვებს შორის არსებული განსხვავება;
 - (ე) ბილინგვიზმის შემმატებელი და შემამცირებელი კონტექსტი;
 - (ვ) სხვაობები პრეპერვაციონისტთა და მოდერნისტთა ხედვებს შორის;
 - (ზ) ინდივიდუალური და ჯგუფური ენობრივი უფლებები და ენობრივი უმცირესობების შესაძლებლობებისა და უფლებების გაზრდის ხედვებს შორის არსებული განსხვავებები;
 - (თ) ასიმილაციონისტურ და პლურალისტურ მიდგომებს შორის არსებული განსხვავებები;
 - (ი) ფუნქციონალურ და კონფლიქტის თეორიებს შორის არსებული სხვაობები;
 - (კ) ბილინგვიზმის პოზიტიურ და ნეგატიურ ხედვებს შორის არსებული განსხვავებები.

ბიბლიოგრაფია

შენიშვნა: ბიბლიოგრაფიაში მითითებულია ვებ-გვერდები 2005 წლის 23 ივნისის მონაცემებით.

- ABWDI, J., 2004, The No Child Left Behind Act and English language learners: Assessment and accountability issues. *Educational Researcher* 31 (1), 4-14.
- ABEDI, J., HOFSTETTER, C.H & LORD, C., 2004, Assessment accommodations for English language learners: Implication for policy- based empirical research. *Review of Educational Research* 74 (1), 1028.
- ACAC, 1993, *developing a Curriculum Cymreig*. Cardif: ACAC.
- ADA, F. 1988a, Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In L.M. MALAVE (ed.) NABE '87. Theory, Research and Application: Selected Papers. Buffalo: State University of New York.
- ADA, F. 1988b, The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents. In T. SKUTNABB-KANGAS and J. CUMMINS (eds) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ADA, A.F., 1995, Fostering the home-school connection. In J. FREDERICKSON (ed.), *Reclaiming Our Voices: Bilingual Education, Critical Pedagogy and Praxis*. Ontario, Ca: California Association for Bilingual Education.
- ADA, A.F., 1997, Mother-tongue literacy as a bridge between home and school cultures. In J.V. TINAJERO & ALMA FLOR ADA (eds), *The Power of Two Languages: Literacy and Bilingualism for Spanish Speaking Students*. New York: Macmillan / McGraw-Hill.
- ADA, A.F. & SMITH, N.J., 1998 Fostering the home-school connection for Latinos. In M.L. GONZALEZ, A. HUERTA-MACIAS & J.V. TINAJERO (eds), *Educating Latino Students: A Guide to Successful Practice*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic.
- ADAMS, J.W., 1997, *You and Your Deaf Child (2nd edn)*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- ADLER, J., 2001, *Teaching Mathematics in Multilingual Classrooms*. Dordrecht: Kluwer.
- AFOLAYAN, A., 1995, Aspects of bilingual education in Nigeria. In B.M.JONES & P. GHUMAN (eds), *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.
- AITCHISON, J., 1991, *Language Change: Progress or Decay*. Cambridge University Press.
- ALLARD, E., 1979. Implications of the ethnic revival in modern, industrialized society. A comparative study of the linguistic minorities in Western Europe. *Commentationes Scientiarum Fennicae* 12. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- ALLARDT, E. & STARCK, C., 1981 *Sprakgranser och Samhallsstruktur*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- ALLEN, P., CUMMINS, k., HARLEY, B., LAPKINS, S & SWAIN, M., 1989, Restoring the balance: A response to Hammerly. *Canadian Modern Language Review* 45 (4), 770-776.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 1982, Review of Department of Education report entitled: 'Effectiveness of Bilingual Education: A Review of Literature', Letter to Congressional Hispanic Caucus, April 22nd.
- ANDERSON. C., 2003, Criticism. Phillipson's Children. *Language and Intercultural Communication* (3), 81-95.
- ANDERSON, T. & BOYER, M. 1970, *Bilingual Schooling in the United States* (2 volumes). Austin, TX: Southwest Educational Laboratory.
- ARNAU, J., 1997, Immersion education in Catalonia. In J. GUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- ARNBERG, L., 1987, *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARTIGAL, J.M. 1991, The Catalan Immersion Program: A European Point of View. Norwood, NJ: Ablex.

- ARTIGAL, J.M. 1993, Catalan and Basque immersion programs. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARTIGAL, J.M., 1997, Plurilingual education in Catalonia. In R. JOHNSON & M. SWAN (eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.
- ARTILES, A.J., 2003, Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review* 73 (2), 164-202.
- ARTILES, A.J. & ORTIZ, A.A., 2002, English language learners with special education needs. In A.J. ARTILES & A.A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co..
- ARVISO, M. & HOLM, W., 2001, Tsehootsooidi Olta'gi Dine Bizaad Bihoo:aah:A Navajo immersion program at Fort Defiance, Arizona. In L. Hinton & K. HALE (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- ATTINASI, J.J., 1998, English Only for California children and the aftermath of Proposition 227. *Education* 119 (2), 263-283.
- AUGUST, D., 2002, *Transitional Programs for English Language Learners: Contextual Factors and Effective Programming*. Baltimore MD: CRESPAR, Johns Hopkins University.
- AUGUST, D. & HAKUTA, K., 1997, *Improving Schooling for Language-minority Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- AUGUST, D. & HAKUTA, K., 1998, *Education Language-minority Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- BACA, L.M. & CERVANTES, H.T., 1998, *The Bilingual Special Education Interface* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- BACHI, R., 1956, A statistical analysis of the revival of Hebrew in Israel. *Scripta Hierosolymitana* 3, 179-247.
- BACHMAN, L.F. 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F & Palmer, A.S., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BAETENS BEARDSMORE, H., 1986, *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H., 1993a, The European school model. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H.(ed.), 1993b, *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H., 1997, *Manipulation the variables in Bilingual Education. Report on the conference on European Networks in Bilingual Education*. Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1997, 8-16.
- BAETENS BEARDSMORE, H., 1999, Language policy and bilingual education in Brunei Darussalam. *Bulletin Des Seances* (Academie Royale Des Sciences D'Outre-Mer) 45(4), 507-523.
- BAETENS BEARDSMORE, H. & SWAIN, M., 1998, Designing bilingual education: Aspects of immersion and 'European school' models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (1), 1-15.
- BAKER, C., 1985, *Aspects of Bilingualism in Wales*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C., 1988, Key Issue in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C., 1990, The effectiveness of bilingual education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (4), 269-277.
- BAKER, C., 1992, *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. 1993, Bilingual education in Wales. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.) *European Typologies of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. 1995, Bilingual education and assessment. In B.M. JONES and P. GHUMAN (eds) *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.
- BAKER, C., 1999, Sign language and the deaf community. In a J.A. FISHMAN (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press.
- BAKER, C., 2000a, *A Parents and Teachers' Guide to Bilinguals* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C., 2000b, *The Care and Education on Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BAKER, C., 2000c, Tree perspectives on bilingual education policy in Wales: Bilingual education as language planning, bilingual education as pedagogy and bilingual education as politics. In R. DAUGHERTY, R. PHILIPS & G. REES (eds), *Education Policy in Wales: Explorations in Devolved Governance*. Cardiff: University of Wales Press.
- BAKER, C., 2002, Bilingual Education. In R.B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, C., 2003a, Language Planning: A grounded approach. In J-M. DEWAELE, A. HOUSEN & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C., 2003b, Education as site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics 'Language Contact and Change'* 23, 95-112.
- BAKER, C., 2004, Bilinguality and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. In N.H. HORNBERGER (ed.) *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C., 2005, Bilingual education. In K. BROWN (ed.). *Encyclopedia of Language Linguistics (2nd ed)*. Oxford: Elsevier.
- BAKER C. & HINDE J., 1984, Language background classification. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5 (1), 43-56.
- BAKER, C. & HORNBERGER, N.H., 2001, Jim Cummins: A biographical introduction. In C. BAKER & N.H. HORNBERGER (eds) *Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon; Multilingual Matters.
- BAKER, C. & JONES, M.P., 2000, Welsh language education: A strategy for revitalization. In C.H. Williams (ed.) *Language Revitalisation: Policy and Planning*. Cardiff: University of Wales Press.
- BAKER, C. & JONES, S.P., 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, K.A., 1987, Comment on Willin's 'A meta analysis of selection studies of bilingual education'. *Review of Educational Research* 57 (3), 351-363.
- BAKER, K.A., 1992, Ramirez et al : Misled by bad theory. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 63-89.
- BAKER, K.A. & DEKANTER, A.A., 1981, *Effectiveness of Bilingual Education: A Review of Literature*. Washington, DC: Office of Planning, Budget and Evaluation, US Department of Education.
- BAKER, K.A. & DE KANTER, A.A., 1983, *Bilingual Education*. Lexington, MA: Lexington, MA: Lexington Books.
- BAKER, p. & EVERSLEY, J., (eds), 2000, *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.
- BALDAUF, R.B., 2005, Coordinating Government and Community Support for Community Language Teacher in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2&3), 123-144.
- BALI, V., 2001, Sink or Swim: What happened to California's bilingual students after Proposition 227? *State and Policy Quarterly*, Spring 2001, 295-317.
- BARKER, V & GILES, H., 2002, Who supports the English-only movement?: Evidence for misconceptions about Latino group vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (5), 353-370.
- BARKER, V., GILES, H., NOELS, K., DUCK, J., HECHT, M. & CLEMENT, R., 2001, The English-only movement: A communication analysis of changing perceptions of language vitality. *Journal of Communication* 51 (1), 3-37.
- BARONA, M.S. & BARONA, A., 1992, Assessment of bilingual preschool children. In R.V. PADILA & A.H. BENAVIDES (Eds), *Critical Perspectives on Bilingual Education Research*. Temple, AZ: Bilingual Press.
- BARON-HAUWAERT, S., 2004, *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. CLEVEDON: Multilingual Matters.
- BARTH, F., 1966, *Models of Social Organization* (Occasional Paper No.23). London: Royal Anthropological Institute.
- BARWELL, R., 2002, Understanding EAL issues in mathematics. In LEUNG, C., *Language and Additional/Second Language Issues for School Education*. York, UK: NADLIC.
- BARWELL, R., 2005a, Ambiguity in the mathematics classroom. *Language and Education* 19 (2), 118-126.
- BARWELL, R., 2005b, Empowerment, EAL and the national numeracy strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8, (4), 313-327.
- BATIBO, H.M., 2005, *Language Decline and Death in Africa; Causes, Consequences and Challenges*. Clevedon; Multilingual Matters.
- BATT, L., KIM, J. & SUNDERMAN, G., 2005, *Limited English Proficient Students: Increased Accountability Under NCLB*. Harvard University: Policy Brief from the Civil Rights Project.

- BAUGH, J., 1999, *Out of the mouth of slaves: African language and educational malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAYLEY R. & SCHECTER S. (eds), 2003, *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BEKERMAN, Z., 2003, Reshaping conflict through school ceremonial events in Israeli Palestinian-Jewish education. *Anthropology Education Quarterly* 34 (2), 205-224.
- BEKERMAN, Z., 2005, *Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden area*. *Journal of Language, Identity, and Education* 4 (1), 1-20.
- BEKERMAN, Z & SHADI, N., 2003, Palestinian- Jewish bilingual education in Israel. Its influence on cultural identities and its impact on intergroup conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24 (6), 473-484.
- BEL, A. 1993, Some results of the immersion programme in Catalonia. *Notícies del SEDEC/Newsletter of the Servei d'Ensenyament del Catalonia*.
- BENALLY, A. & VIRI, D., 2005, *Dine Bizaad* {Navajo Language} at a crossroads: Extinction or revival? *Bilingual research Journal* 29 (1), 86-108.
- BENSON, C., 2004, Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 204-221.
- BENYON, J. and TOOHEY, K. 1991, Heritage language education in British Columbia: Policy and programs. *Canadian Modern Language Review* 47 (4), 606-616.
- BEN-ZEEV, S. 1977a, The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48, 1009-1018.
- BEN-ZEEV, S. 1977b, The effect of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism* 14, 83-122.
- BERNHARDT, E. B. (ed) 1992, *Life in Language Immersion Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BERNART, E.B. & SCHRIER, L., 1992, The development of immersion teachers. In E.B. BERNHARDT (ed.), *Life in Immersion Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BERTHOLD, M., 1992, An Australian experiment in French immersion. *Canadian Modern Language Review* 49(1), 112-125.
- BERTHOLD, M. 1995, *Rising to the Bilingual Challenge: Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*. Canberra: National Languages and Literacy Unit of Australia.
- BHATIA, T.K. & RITCHIE, W.C. (eds), 2004, *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- BIALYSTOK, E. 1987a, Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research* 3 (2), 154-166.
- BIALYSTOK, E. 1987b, Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning* 9, 133-140.
- BIALYSTOK, E. 1988, Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24 (4), 560-567.
- BIALYSTOK, E., 1997, Effects of bilingualism biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33 (3), 420-440.
- BIALYSTOK, E., 2001a, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E., 2001b, Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169-181.
- BIALYSTOK, E., 2001c, Literacy: The extension of languages through other means. In R.L. COOPER, E. SCOHAMY & J. WALTERS (eds), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam: John Benjamins.
- BIALYSTOK, E. & CODD, J., 1997, Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development* 12 (1), 85-106.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F.I., KLEIN, R. & VISWANATHAN, M., 2004, Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19 (2), 290-303.
- BIALYSTOK, E. & HERMAN, J., 1997a, Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition* 2(1), 35-44.
- BIALYSTOK, E. & MAJUMDER, S., 1999, The relationship between bilingualism and development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 19 (1), 69-85.
- BJÖRKLUND, S., 1997 Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. In R.K. Johnson & M. SWAIN (eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.

- BJÖRKLUND, S & SUNI, I., 2000 The role of English as L3 in a Swedish immersion program in Finland. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BLACHFORD, D.R., 1997, Bilingual education in China. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- BLACHFORD, D.R., 2004a, The sociopolitical and economic foundation behind minority language education policies in China Since 1949. In R.W. HEBER (ed.) *Issues in Aboriginal/Minority Education: Canada, China, Taiwan*. Regina, Saskatchewan: Indigenous Studies Research Centre, First Nations University of Canada.
- BLACHFORD, D.R., 2004b, Language spread versus language maintenance: Policy making and implementation process. In M. ZHOU (ed.) *Language policy in the people's Republic of China: Theory and Practice Since 1949*. Boston: Kluwer.
- BLACKLEDGE, A., 2000a, *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke on Trent: Trentham.
- BLACKLEDGE, A., 2000b, power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': The experience of Bangladeshi women in Birmingham. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BLACKLEDGE, A., 2001, The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, UK. *International Journal of Bilingualism* 5 (3), 345-369.
- BLACKLEDGE, A. & PAVLENKO, A., 2001, Negotiation of identities in Multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism* 5 (3), 243-257.
- BLOCK, D. & CAMERON, D. 2002, Introduction. In D. Block & D. CAMERON (eds) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- BLOOMFIELD L. 1933, *Language*. New York: Holt.
- BORLAND, H., 2005, Heritages and Community identity Building: The case of a language of lesser status. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2&3), 109-123.
- BOSWELL, T.D., 1998, Implications of demographic in Florida's public school population. In S.H. FRADD & O. LEE (eds), *Creating Florida's Multilingual Global Work Force: Educational Policies and Practices for Students Learning English as a New Language*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- BOURDIEU, P., 1977, The economics of linguistic exchanges. *Science Information* 16, 645-668.
- BOURDIEU, P., 1991, *Language and Symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BOURHIS, R 2001a, Reversing language shift in Quebec. In J.A. FISHMAN, (ed.), *Can Threatened Language be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- BOURHIS, R., 2001b, Acculturation, language maintenance, and language shift. In J. KLATTER-FOLMER & P. VAN AVERMAET (eds), *Theories on maintenance and Loss of Minority Languages*. Munster: Waxmann.
- BOURHIS, R., GILES, H. & ROSETHAL, D., 1981, Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2 (2), 145-166.
- BOURNE, J., 2001a, Discourses and identities in a Multilingual Primary Classroom. *Oxford review of Educational* 27 (1), 103-114.
- BOURNE, J., 2001b, The role of the bilingual support assistant. *Community Languages Bulletin*, Spring 2001, Issue 8, p. 8. London: CILT.
- BOURNE, J., 2001c, 'Doing what comes naturally': How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education* 15 (4), 250-268.
- BOYD, S. & LATTOMAA, S., 1999, Fishman's theory of diglossia and bilingualism in the light of language maintenance and shift in the Nordic Region. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- BOYSSON-BARDIES, B., 1999, *How Language Comes to Children: From Birth to Two years*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRAINE, M.D. 1987, Acquiring and processing first and second languages. In P. HOMEL, M. PALIJ and D. AARONSON (eds) *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRANAMAN, L. & RHODES, N., 1998, *A National Survey of Foreign Language Instruction in Elementary and Secondary Schools*. Washington: Center for Applied Linguistics.

- BRECHT, R.D & INGOLD, C.W., 2002, *Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States*. Washington, DC: ERIC/CLL.
- BREEN, M.P., 2002, Principles for the teaching of EAL/ESL children in the mainstream: Lessons from experience and professional development. In LEUNG, C., *Language and Additional/Second Language Issues for School Education*. York, UK: NADLIC.
- BRELJE, H.W. (ed.), 1999, *Global Perspectives on the Deaf in Selected Countries*. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- BRIGHT, W. (ed.), 1992, *Entrenational Encyclopedia of Linguistics*. Oxford University Press.
- BRISK, M.E., 1998, *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- BROHY, C., 2000, Compulsory or free section: Implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland. Paper presented at the 5th European Conference on Immersion, Vaasa, August 2000.
- BROHY, C., 2001, Generic and /or specific advantages of bilingualism in dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (1), 38-49.
- BROHY, C., 2005, Trilingual education in Switzerland. *International Journal of the Sociology of Language* 171, 133-148.
- BROWN, D. (ed.), 1997, *Education Policy and Language Learning for a Multilingual Society*. Durban: University of Natal.
- BRUCK, M., 1978, The suitability of Early French immersion programmes for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education* 3 (4), 51-72.
- BRUCK, M., 1982, Language impaired children's performance in an additive bilingual programme. *Applied Psycholinguistics* 3(1), 45-60.
- BRUTT-GRIFFLER, J., 2002, *World English: A Study of Its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BRUTT-GRIFFLER, J. & VARGHESE, M., 2004, Introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 93-101.
- BULL, B.L., FRUEHLING, R.T. and CHATTERGY, V. 1992, *The Ethics of Multicultural and Bilingual Education*. New York: Teachers College Press.
- BULLOCK REPORT (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE) 1975, *A Language for Life*. London: HMSO.
- BULWER, J., 1995, European Schools: Languages for all? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16 (6), 459-475.
- BURCH, S., 2000, In a different voice: Sign language preservation and America's deaf community. *Bilingual research Journal* 24 (4), 1-19.
- BUTTITTA, I., 1972, *Io Faccio il Poeta*. Milan: Fetrinelli.
- BYRAM, M., 1998, Cultural identities in multilingual classrooms. In J. CENOZ & F.GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CALDWELL, J. and BERTHOLD, M. 1995, Aspects of bilingual education in Australia. In B.M. JONES and P.S.S. GHUMAN (eds) *Bilingualism, Education and Identity*. Cardiff: University of Wales Press.
- CALERO-BRECKHEIMER, A. and GOETZ, E.T. 1993, Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology* 14, 177-204.
- CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION 1984, *Studies on Immersion Education*. A Collection for United States Educators. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION 1991, *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association.
- CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION 1992, *French Immersion Today*. Toronto: Canadian Education Association.
- CANADIAN HERITAGE OFFICIAL LANGUAGES, 2004, *Annual Report 2002-2003*.
- CANTONI, G. (ed.), 1996, *Stabilising Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- CAREY, S.T. 1991, The culture of literacy in majority and minority language schools. *Canadian Modern Language Review* 47 (5), 950-976.

- CARLISLE, J.K., BEEMAN, M., DAVIS, L.H. & SPHRAIM, G., 1999, Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics* 20 (4), 459-478.
- CARRASQUILLO, A.L. 1990, Bilingual special education: The important connection. In A.L. CARRASQUILLO and R.E. BAECHEER (eds) *Teaching the Bilingual Special Education Student*. Norwood, NJ: Ablex.
- CARRASQUILLO, A.L., & RODRIGUEZ, V., 2002, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- CARREIRA, M. & ARMENGOL, R., 2001, Professional opportunities for heritage language speakers. In J.K. PEYTON, D.A. RANARD & McGinnis (eds), *Heritage Language in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- CARROLL, J.B. 1968, The psychology of language testing. In a.DAVIES (ed.), *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. Oxford University Press.
- CARROLL, L., 1872. *Through The Looking-Glass, And What Alice Found There*. London: MacMillan & Co.
- CARTER, T.P. and CHATFIELD, M.L. 1986, Effective bilingual schools: Implications for policy and practice. *American Journal of Education* 95 (1), 200-232.
- CASTELLANO, J.A & DIAZ, E.I. (eds), 2002, *Reaching New Horizons: Gifted and Talented Education for Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Allyn & Bacon.
- CAZABON, M., LAMBERT, W. and HALL, G. 1993, *Two-Way Bilingual Education: A Progress Report on the Amigos Program*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- CAZDEN, C.B. 1992, *Language Minority Education in the United States: Implications of the Ramirez Report*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- CENOZ, J., 1998, Multilingual education in the Basque Country. In J.CENOZ & F. GENESEE(eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J., 2000, Research on multilingual acquisition. In J. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J., 2003, The additive effect of bilingualism on third language acquisition. A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 1, 71-87.
- CENOZ, J., 2004 Teaching English as third language: The effect of attitudes and motivation. In C. HOFFMANN & J. YTSMA, J. (eds), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J & GENESEE, F., 1998, Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. & HOFFMANN, C., 2003, Acquiring a third language: What role Does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism* 7 (1), 1-5.
- CENOZ, J. & JESSNER, U. (eds), 2000, *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J & PERALES, J., 1997, Minority language learning in the administration: Data from the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18(4), 261-270.
- CENOZ, J. & VALENCIA, J.F., 1994, Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Linguistics* 15, 195-207.
- CENTER for APPLIED LINGUISTICS, 2001, *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- CENTER FOR THE IMPROVEMENT OF EARLY READING ACHIEVEMENT, 2003, *Put Reading First: The Reach Building Blocks for Teaching Children to Read* (2nd). Washington, DC: Partnership for Reading.
- CHAMBERS, G.N., 1999, *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHESHIRE, J., 2002, Who we are and where we're going: Language and identities in the new Europe. In P. GUBBINS & M. HOLT (eds), *Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHICK, j.k., 2002, Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multicultural Development* 23 (6), 462-478.

- CHORNEY, H., 1998, Bilingualism in employee recruitment and the role of symbolic analysts in leading export-oriented forms. In A. BRETON (ed.) *New Canadian Perspectives: Economic Approaches to Language and Bilingualism*. Ottawa: Department of Canadian heritage.
- CHRISTIAN, D., 1994, *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*. Santa Cruz, CA: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- CHRISTIAN, D., MONTONE, C., LINDHOLM, K & CARANZA, I., 1997, *Profiles in Two-Way Immersion Education: Students Learning Through Two Languages*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- CIAPHAM, C. and CORSON, D. (eds), 1997, *Language Testing and Assessment*. Volume 7 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht; Kluwer.
- CLARKSON, P.C. 1992, Language and mathematics: A comparison of bilingual and monolingual students of mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 23, 417-429.
- CLARKSON, P.C. and GALBRAITH, P. 1992, Bilingualism and mathematics learning: Another perspective. *Journal for Research in Mathematics Education* 23 (1), 34-44.
- CLINE, T., 1993, Educational assessment of bilingual pupils: Getting the context right. *Educational and Child Psychology* 10 (4), 59-68.
- CLINE, T. and FREDERICKSON, N. (eds) 1995, *Progress in Curriculum Related Assessment with Bilingual Pupils*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), 1996, *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLINE, T., 1997, Educating for Bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language. *Educational Review* 49 (2), 151-158.
- CLINE, T. & FREDERICKSON, N., 1999, Identification and assessment of dyslexia in bi/multilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2 (2), 81-93.
- CLOUD, N. 1994, Special education needs of second language children. In F. GENESEE (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLOUD, N., GENESEE, F. & HAMAYAN, E.V., 2000, *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle.
- CLYNE, M., HUNT, C.R. & ISAAKIDS, T., 2004, Learning a community language as a third language. *International Journal of Multilingualism* 1(1), 33-52.
- COLENO, E., *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COELHO, E., 1998, *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COLLIER, V.P. 1989, How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 23 (3), 509-531.
- COLLIER, V.P. 1992, A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 187-212.
- COLLIER, V.P., 1995, Acquiring a second language for school. *Directions in Language and Education* 1 (4), 1-12. (National Clearinghouse for Bilingual Education).
- COMEAU, L., GENESEE, F. & LAPAQUETTE, L., 2003, The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism* 7 (2), 113-126.
- CONKLIN, N. and LOURIE, M. 1983, *A Host of Tongues*. New York: The Free Press.
- COOK, V., 1992, Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42 (4), 557-591.
- COOK, V., 2002a, Background to the L2 user. In COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COOK, V., 2002b, Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COOPER, R.L. 1989, *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COBO-LEWIS, A.B., EILERS, R.E., Pearson, B.z. & Umbel, V.C., 2002, Interdependence of Spanish and English knowledge in language and literacy among bilingual children. In D.K. OLLER & R.E. EILERS (eds), *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COULMAS, F. 1992, *Language and Economy*. Oxford: Blackwell.
- COUNCIL OF EUROPE., 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*. Cambridge: Cambridge University press.

- CRAWFORD, J., 1999, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* (4th end). Los Angeles: Bilingual Educational Services.
- CROWFORD. J., 2000, *At War with Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CROWFORD. J., 2003, *Hard Sell: Why is Bilingual Education so Unpopular with the American Public?* (EPSL-0302-102-LPRU). Tempe, AZ: Arisona State University, Language Policy Research Unit.
- CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- CREESE, A., 2004, Bilingual teachers in mainstream secondary School classrooms: Using Turkish for curriculum learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 189-203.
- CRYSTAL, D. 1995, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL., D., 1997a, *English as a Global Language*. Cambridge:Cambridge University Press.
- CRYSTAL., D., 1997b, *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2nd end). Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL., D., 2000, *Language Death*. Cambridge:Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. 1975, Cognitive factors associated with intermediate levels of bilingual skills. Unpublished manuscript, Educational Research Centre, St Patrick's College, Dublin.
- CUMMINS, J. 1976, The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 143
- CUMMINS, J. 1977, Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *Modern Language Journal* 61, 3-12.
- CUMMINS, J. 1978, Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukranian-English programs. In M. PARADIS (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- CUMMINS, J. 1979, Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the pptom age question. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- CUMMINS, J. 1980a, The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. ALATIS (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980. Washington, DC: Georgetown University Press.
- CUMMINS, J. 1980b, The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal* 4 (3), 25-59.
- CUMMINS, J. 1981a, *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- CUMMINS, J. 1981b, The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- CUMMINS, J. 1983a, *Heritage Language Education: A Literature Review*. Ontario: Ministry of Education.
- CUMMINS, J. 1983b, Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education* 8 (2), 117-138.
- CUMMINS, J. 1984a, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 1984b, Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. RIVERA (ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 1986, Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56 (1), 18-36.
- CUMMINS, J., 1992a, Heritage language teaching in Canadian schools. *Journal of Curriculum Studies* 24 (3), 281-286.
- CUMMINS, J. 1992b, Bilingual education and English immersion: The Ramirez Report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 91-104.
- CUMMINS, J. 1993, The research base for heritage language promotion. In M. DANESI, K. McLEOD and S. MORRIS (eds) *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press.
- CUMMINS, J. 1996, *Negotiating Identities: Education fir Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

- CUMMINS, J. 1997, Cultural and linguistic diversity in education: A mainstream issue? *Educational Review* 49 (2), 105-114.
- CUMMINS, J. 1999a, Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher* 28(7), 26-32 (plus p.41).
- CUMMINS, J. 1999b, The ethics of Doublethink: Language rights and the bilingual education debate. *TESOL Journal* 8 (3), 13-17.
- CUMMINS, J., 2000a, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., 2000b, Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In j. CENOZ & U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwe.
- CUMMINS, J. & DANESI, M., 1990, *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our School/Ourselves Education Foundation and Garamond Press.
- CUMMINS, j. & MULCAHY, R., 1978, Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child Development* 49, 1239-1242.
- CUNNINGHAM-ANDERSON, U. & ANDERSON, S., 2004, *Growing Up in Two Languages: A Practical Guide (2nd edn)*. London: routledge.
- CZIKO, G.A. 1992, The evaluation of bilingual education: From necessity and probability to possibility. *Educational Researcher* 21 (2), 10 15.
- DAGENAIS, D., 2003, Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education* 2 (4), 269-284.
- DANESI, M. 1991, Revisiting the research findings on heritage language learning: Three interpretive frames. *Canadian Modern Language Review* 47 (4), 650 659.
- DANESI, M., McKEOD, K.&MORRIS, S. (eds), 1993, *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press.
- DANIEL-WHITE, K., 2002, Reassessing parents involvement: Involving language parents in school work at home. *Working Papers in Educational Linguistics* 18 (1), 29-49.
- DANOFF, M.N., COLES, G.J., McLAUGHLIN, D.H. and REYNOLDS, D.J. 1977, Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs Volume 1. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- DANOFF, M.N., COLES, G.J., McLAUGHLIN, D.H. and REYNOLDS, D.J. 1978, Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs Volume 3. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- DATTA, M., 2000, Bilingual readers. In M. DATTA (ed). *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice*. London: Continuum.
- DAVIES, A., 1996, Review article: Ironising the myth of linguisticism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17 (6), 485-496.
- DAVIES, A., 2003, *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DAVISON, C. & WILLIAMS, A., 2001, Integrating language and content: Unresolved issues. In B. MOHAN, C. LEUNG & C.DAVISON, *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, English: Longman .
- DAWE, L.C., 1982, The influence of a bilingual child's first language competence on reasoning in mathematics. Unpublished PhD dissertation, University of Cambridge.
- DAWE L.C. 1983, Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language. *Educational Studies in Mathematics* 14 (1), 325 353.
- DEBOT, K. & MAKONI S., 2005, *Language and Aging in Multilingual Contexts: An Applied Linguistics Approach*. Clevedon Multilingual Matters.
- DE COURCY, M., 2002, *Learners' Experiences of Immersion Education: Case Studies of French and Chinese*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE COURCY, M., WARREN, J. & BURSON, M., 2002, Children from diverse backgrounds in an immersion programme. *Language and Education* 16(2), 112-127.
- DE HOUWER, A., 1990, *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. New York: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A., 1995, Bilingual language acquisition. In P. ELETCHER & B. MACWHINNEY (eds), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

- DE HOUWER, A., 2003, Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua* 24, 79-96.
- DE HOUWER, A., 2004, Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. In C. HOFFMAN & J. YTSMA (eds), *Trilingualism in family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE HOUWER, A., 2005, Bilingual development in the early years. In K. BROWN (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd edn)*. Oxford: Elsevier.
- DEAF EX-MAINSTREAMERS GROUP (ED.), 2003, *Between a Rock and a Hard Place*. Ossett, West Yorkshire, UK: DEAF Ex-Mainstreamers Group.
- DEAF EX-MAINSTREAMERS GROUP, 2004, *Deaf Toolkit: Best Value review of Deaf Children in Education, from User's Perspective*. Ossett, West Yorkshire, UK: DEAF Ex-Mainstreamers Group.
- DEL VALLES, S., 1998, Bilingual education for Puerto Rican in New York City. *Harvard Educational Review* 68(2), 193-217.
- DEL VALLE, S., 2003, *Language Rights and the Law in the United States: Finding Our Voices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DELGADO-GAITAN, C. 1990, *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. New York: Falmer.
- DELGADO-GAITAN, C. and TRUEBA, H. 1991, *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. New York: Falme.
- DELPIT, L.D. 1988, The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review* 58 (3), 280-298.
- DELPIT, L.D. 1995, *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: Press.
- DEMMERT, W.G., 2001, *Improving Academic Performance among Native American Students: A Review of the Research Literature*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- DEUCHAR, M. & MUNTZ, R., 2003, Factors accounting for code-mixing in an early developing bilingual. In MULLER, N. (ed.) *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- DEUCHAR, M. & QUAY, S., 1999, Language choice in the earliest utterances: A case study with methodological implications. *Journal of Child Language* 26(2), 461-475.
- DEUCHAR, M. & QUAY, S., 2000, *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DEUSEN-SCHOLL, N., 2003, Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(3), 211-230.
- DEWAELE, J.-M., 2000, Three years old and three first languages. *Bilingual Family Newsletter* 17 (2), 4-5.
- DEWAELE, J.-M., 2002, Book review of Masayo Yamamoto: 'language Use in Interlingual Families'. *Applied Linguistics* 23 (4), 546-547.
- DI PIETRO, R. 1977, Code-switching as a verbal strategy among bilinguals. In F. ECKMAN (ed.) *Current Themes in Linguistics*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- DIAZ, E. & FLORES, B., 2001, Teacher as sociocultural, socio-historic mediator: Teaching to the potential. In M. REYES & J. HALCON (EDS), *The for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press.
- DIAZ, R.M., 1985, Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in Current research. *Child Development* 56, 1376-1388.
- DICKER, S.J., 2000, Official English and bilingual education: The controversy over language pluralism in US society. In J.K. HALL & W.G. EGGINGTON (eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DICKER, S.J., 2003, *Languages in America A Pluralist View (2nd edn)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DICKS, J.E. 1992, Analytic and experiential features of three French immersion programs: Early, middle and late. *Canadian Modern Language Review* 49 (1), 37-60.
- DIEBOLD, A.R. 1964, Incipient bilingualism. In D. HYMES et al. (eds) *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- DIXON, R.M., 1997, *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DOGANÇAY-AKTUNA, S., 1997, Language planning. In N. HORNBERGER & D CORSON (eds), *Research Methods in Language and Education*. Volume 8 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- DOLSON, D.P. and MEYER, J. 1992, Longitudinal study of three program models for language-minority students: A critical examination of reported findings. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 105-157.
- DONOVAN, S & CROSS, C., 2002, Executive summary. In S. DONOVAN & C. CROSS (eds), *Minority Student in Special and Gifted Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- DÖPKE, S. 1992, *One Parent-One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- DORIAN, N.C. 1981, *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- DORIAN, N.C. 1989 (ed.) *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORIAN, N.C., 1998, Western language ideologies and small-language prospects. In L.A. GRENOBLE & L.J. WHALEY, *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*.
- DÖRNYEI, Z., 1994, Motivation and motivating in the second language classroom. *The Modern Language Journal* (3), 273-284.
- DÖRNYEI, Z., 1998, Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching* 31(3), 117-135.
- DÖRNYEI, Z., 2001a, New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 43-59.
- DÖRNYEI, Z., 2001b, *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZER, K., 1998, Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2(3), 203-229.
- DÖRNYEI, Z. & SCOTT, M.L., 1997, Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies (Review Article). *Language Learning* 47(1), 173-210.
- DOSANJH, J.S. & GHUMAN, P.A., 1996, *Child-rearing in Ethnic Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DOYLE, A., CHAMPAGNE, M. and SEGALOWITZ, N. 1978, Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. PARADIS (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- DULAY, H.C. and BURT, M.K. 1978, *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings (2nd edn)*. San Francisco, CA: Bloombury West.
- DULAY, H.C. and BURT, M.K. 1979, Bilingual education: A close look at its effects. *Focus*, No. 1.
- DUNCAN, S.E. and DE AVILA, E.A. 1979, Bilingualism and cognition: Some recent findings. *NABE Journal* 4(1), 15-50.
- DUQUETTE, G., 1999, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*. Sudbury, Ontario: Presses de l'Université Laurentienne.
- DUTCHER, N., 1996, *Overview of Foreign Language Education in the United States. NCBE Resources Collection Series, No. 6, Spring 1996*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- DUTCHER, N., 2004, *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies (2nd edn)*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- EALAW (English as an Additional Language Association of Wales), 2003, *The Achievement of Ethnic Minority Pupils in Wales*. Cardiff: National Assembly for Wales.
- EASTMAN, C.M. 1992, Codeswitching as an urban language, contact phenomenon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1&2), 1-17.
- ECHEVARRIA, J. & GRAVES, A., 1998, *Sheltered Content Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- ECHEVARRIA, J., VOGT, M., & SHORT, D., 2000, *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- ECIS (The European Council of International Schools)
- EDELSKY, C. 1991, *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education*. London: Falmer.

- EDELSKY, C., HUDELSON, S., FLORES, B., BARKIN, F., ALTWERGER, B. & JILBERT, K., 1983, Semilingual and language deficit. *Applied Linguistics* 4 (1), 1-22.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES, 2004, *ECS Report to the Nation*.
- EDUCATION DEPARTMENT OF HONG KONG, 1997, Medium of Instruction Guidance for Secondary Schools.
- EDWARDS, J. 1985, Language, Society and Identity. Oxford: Blackwell.
- EDWARDS, J. 1994a, Multilingualism. London: Routledge.
- EDWARDS, J. 1994c, Ethnolinguistic pluralism and its discontents. *International Journal of the Sociology of Language* 110, 5-85.
- EDWARDS, J., 2002, Forlorn hope? In LI WEI, J.-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- EDWARDS, V., 1995a, Community language teaching in the UK: Ten years on. *Child Language Teaching and Therapy* 11 (1), 50-60.
- EDWARDS, V., 1995b, *Reading in Multilingual Classrooms*. Reading: University of Reading.
- EDWARDS, V., 1996, *The Other Languages: A Guide to Multilingual Classrooms*. Reading: Reading and Language Information Centre.
- EDWARDS, V., 1998, *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent (UK): Trentham.
- EDWARDS, V., 2004, *Multilingualism in the English-speaking World*. Oxford: Blackwell.
- EDWARDS, V. & NEWCOMBE, L.P., 2005, New initiatives in integrational language transmission. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (4), 298-312.
- EDWARDS, V. & NWENMEY, H., 2000, Language, literacy and world view. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- EDWARDS, V. & REDFERN, A., 1992, *The World in a Classroom: Language in Education in Britain and Canada*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, N., 1992, Linguistic relativity revisited: The Bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering, numbers and mental calculation. In R.J. HARRIS (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- EPSTEIN, J., 1992, School and Family Partnerships. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning (John Hopkins University).
- ERRASTI, M.P., 2003, Acquiring writing skills on a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism* 7 (1), 27-42.
- ESCAMILLA, K., CHAVEZ, L. & VIGIL, P., 2005, Rethinking the 'Gap': High stakes testing and Spanish-speaking students in Colorado. *Journal of Teacher Education* 56 (2), 132-144.
- ESTYN, 2001, Y Cwricwlwm Cymreig, *The Welsh Dimension of the Curriculum of Wales: Good Practice in Teaching and Learning*. Cardiff: ESTYN.
- ETXEBERRIA, F., 2004, Trilinguals at four? Early trilingual education in the Basque Country. In C. Ahoffmann & J. Ytsma, J. (eds), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- EUROPEAN COMMISSION, 1996, *EuroMosaic: The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROPEAN COUNCIL OF INTERNATIONAL SCHOOLS, 1998, *The ECIS International Schools Directory*. Saxmundham, Suffolk: John Catt Educational Ltd.
- EUROPEAN UNION, 2001, *Europeans and Languages: Eurobarometer Survey 54*.
- EVAS, J., 2000, Declining density: A danger for the language? In C.H. Williams (ed.) *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- EXTRA, G. & YAGMUR, K. (eds), 2004, *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FABRO, F., 1999, *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Hove: Psychology Press.
- FABBRO, F., 2002, The Neurolinguistics of L2 Users. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FALTIS, C.J. 1993a, *Jointfostering: Adapting Teaching Strategies for the Multilingual Classroom*. New York: MacMillan.
- FALTIS, C.J. 1993b, Critical issues in the use of sheltered content teaching in high school bilingual programs. *Peabody Journal of Education* 69 (1), 136-151.
- FALTIS, C.J., 1997, *Jointfostering: Adapting Teaching for the Multilingual Classroom (2nd)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- FATTIS, C.J. & HUDELSON, S.J., 1999, *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- FANTINI, A. 1985, *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective*. San Diego: College Hill Press.

- FEINBERG, R.C., 2002, *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- FERGUSON, C. 1959, Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- FERGUSON, C.A., HOUGHTON, C. and WELLS, M.H. 1977, Bilingual education: An international perspective. In B. SPOLSKY and R. COOPER (eds) *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- FERGUSON, G., 2003, Classroom code-switching in post-colonial contexts. In S.MAKONI & U.H. MEINHOF (eds), *Africa and Applied Linguistics*. AILA Review Volume 16. Amsterdam: John Benjamins.
- FEUERVERGER, G., 1997, 'On the edges of the map': A study of heritage language teachers in Toronto. *Teacher and Teacher Education* 13 (1), 39-53.
- FEUERVERGER G., 2001, *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*. New York: RoutledgeFalmer.
- FIGUEROA, R.A., 2002, Toward a new model of assessment. In A.J. ARTILES & A.A. ORTIZ (eds), *English Language Learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.,
- FISHMAN, J.A. 1965, Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 67-68.
- FISHMAN, J.A. 1971, The sociology of language. In J. FISHMAN (ed.) *Advances in the Sociology of Language*, Volume 1. The Hague: Mouton.
- FISHMAN, J.A. 1972, *The Sociology of Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- FISHMAN, J.A. 1980, Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1, 3-15.
- FISHMAN, J.A. 1989, Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J.A. 1990, What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (1&2), 5-36.
- FISHMAN, J.A. 1991, *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J.A. 1993, *Reversing language shift: Successes, failures, doubts and dilemmas*. In E.H. JAHR (ed.) *Language Conflict and Language Planning*. New York: Mouton de Gruyter.
- FISHMAN, J.A. (ed.), 1999, *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press.
- FISHMAN, J.A. (ed.), 2000, *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J., 2001a, 300-plus years of heritage language education in the United States. In J.K. PEYTON, D.A. RAÑARD & S. MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- FISHMAN, J.A., 2001b, From theory to practice (and vice versa). In J.A. fishman, (ED.), *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J.A., 2001c, Reversing language shift. In R. MESTHRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- FISHMAN, J.A., 2006, 300-plus years of heritage language education in the United States. In G. VALDES, J.A. FISHMAN, R. CHAVEZ & W. PEREZ (EDS), *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FORHAN, L.E. & Scheraga, M., 2000, Becoming sociopolitically active. In J.K. HAAL & W.G. EGGINGTON (eds), *The Sociopolitics of Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FRADD, S.H. & BOWELL, T.D., 1996, Spanish as an Economic resource in metropolitan Miami. *Bilingual research Journal* 20 (2), 283-337.
- FRANCIS, N. & REYHER, J., 2002, *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREDERICKSON, N. and CLINE, T. 1990, Curriculum Related Assessment with Bilingual Children. London: University College London.
- FREDERICKSON, N. and CLINE, T. 1996, The development of model of curriculum related assessment. In CLINE, T. & FREDERICKSON, N. (eds), *Curriculum Related Assessment. Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREDERICKSON, N. & CLINE, T., 2002, *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Buckingham (UK): Open University Press.

- FREEMAN, R., 1995, Equal educational opportunity for language minority students: From policy to practice at Oyster Bilingual School. *Issue in Applied Linguistics* 6 (1), 39-63.
- FREEMAN, R., 1998, *Bilingual Education and Social Change*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FREEMAN, R., 2004, *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Calson Publishing.
- FREEMAN, Y.S., FREEMAN, A. & FREEMAN, D., 2003, Home run books: Connecting students to culturally relevant texts. *NABE NEWS*, 26 (3), 5-12,28.
- FREEMAN, Y.S., FREEMAN, A. & FREEMAN, D., 2002, *Closing the Achievement Gap: How to Reach Limited-Formal-Schooling and Long Term English Learners*. Postmouth, Nh: Heinemann.
- FRIERE, P. 1970, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press/Continuum.
- FRIERE, P. 1973, *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- FRIERE, P. 1985, *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- FRIERE, P. and MACEDO, D. 1987, *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- FEIERE, P & MACEDO, D., 1987, *Literacy: Reading the World and The World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- FROUDE, J., 2003, *Making Sense in Sign: A Lifeline for a Deaf Child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GAARDER, A.B. 1977, *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. Rowley, MA: Newbury House.
- GAL, S. 1979, *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- GALAMBOS, S.J. and HAKUTA, K. 1988, Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics* 9, 141 162.
- GÁNDARA, P. et al., 2000, *The Initial Impact of Proposition 227 on the Instruction of English Learners*. University of California, Davis: UC Linguistic Minority Research Institute.
- GANDHI, M. 1927 (English edition, 1949), *The Story of My Experiments with Truth*. London: Cape.
- GARCÍA, E., 1983, *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque, NM: University of New of New Mexico Press.
- GARCÍA, E., 2002, Bilingualism and schooling in the United States. *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, 1-92.
- GARCÍA, O. 1988, *The Education of Biliterate and Bicultural Children in Ethnic Schools in the United States*. Essays by Spencer Fellows of the National Academy of Education, Vol. 4, pp. 19 78.
- GARCÍA, O. 1991, Latinos and bilingual education in the United States: Their role as objects and subjects. *New Language Planning Newsletter* 6 (2), 3 5.
- GARCÍA, O., 1992, For it is in giving that we receive: A history of language policy in the United States. Paper presented to a conference 'AMERICAN Pluralism: Toward a History of the Discussion', State University of New York at Stonybrook, June 7th 1992.
- GARCÍA, O., 1993, Understanding the societal role of the teacher in transitional bilingual classrooms: Lessons from sociology of language. In K. ZONTAG (ed.), *Bilingual Education in Friesland: Facts and Prospects*. Leewarden: Gemeens Cheppelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland.
- GARCÍA, O., 1997, Bilingual education. In F. COULMAS (ed.), *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- GARCÍA, O. & BAKER, C. (eds), 2006, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. and OTHEGUY, R. 1985, The masters of survival send their children to school: Bilingual education in the ethnic schools of Miami. *Bilingual Review* 12 (1&2), 3 19.
- GARCÍA, O. and OTHEGUY, R. 1988, The language situation of Cuban Americans. In S.L. McKAY and S.C. WONG (eds) *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury House.
- GARCÍA, O. and OTHEGUY, R. 1994, The value of speaking a LOTE in US business. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 532, 99 122.
- GARCÍA, O. & TRAUGH, C., 2002, Using descriptive inquiry to the education of linguistically diverse US teachers and students. In LI WEI, J-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of bilingualism*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- GARCÍA, R. and DIAZ, C.F. 1992, The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida: A sociolinguistic study. *Language and Education* 6 (1), 13-32.
- GARCÍA, S.B., 2002, Parent-professional collaboration in culturally sensitive assessment. In A.J. ARTILES & A.A. ORTIZ (eds), *English Language learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co..
- GARDNER, H., 2003, Multiple intelligences after 20 years. Paper presented at the American Research Association, Chicago, Illinois, April 21, 2003.
- GARDNER, N., 2000, *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Autonomi Erkidegoko Administrazioa.
- GARDNER, R.C. 1985, *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury house.
- GARRETT, P., COUPLAND, N & WILLIAMS, 2003, *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- GAWNE, P., 2003, Gaelic-medium education in the Isle of Man. In M. SCOTT & NI BHAOILL (eds), *Gaelic-Medium Education Provision: Northern Island, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man*. Belfast: Clo Ollscoil na Banriona.
- GEARY, D., CORMIER, P., GOGGIN, J., ESTRADA, P. and LUNN, M. 1993, Mental arithmetic: A componential analysis of speed-of-processing across monolingual, weak bilingual and strong bilingual adults. *International Journal of Psychology* 28 (2), 185-201.
- GEARY, D. & PAP Y., 2003, A bilingual education pilot project among the Kam people in Guizhou Province, China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24(4), 274-289.
- GENERAL ACCOUNTING OFFICE 1987, *Bilingual Education. A New Look at the Research Evidence*. Washington, DC: General Accounting Office.
- GENESEEE, F., 1983, Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
- GENESEEE, F. 1984, Historical and theoretical foundations of immersion education. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (eds) *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*. California: California State Department of Education.
- GENESEEE, F. 1987, *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GENESEEE, F., 1992, Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children. *Foreign Language Annals* 25, 199-213.
- GENESEEE, F., 1998, A case study of multilingual education in Canada. In J. GENOZ & GENESEEE (EDS), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESEEE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. University of California, Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- GENESEEE, F., 2001, Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 153-168.
- GENESEEE, F., 2002, Portrait of the bilingual child. In V. Cook (ed.), *Portraits of the 12 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESEEE, F., 2003, Rethinking Bilingual Acquisition. In J-M. DEWAELE, A. HOUSE & LI WEI (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matter.
- GENESEEE, F., BOIVIN, I. & NICOLANIS, E., 1996, Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics* 17 (4), 427-442.
- GENESEEE, F. & GÁNDARA, P., 1999, Bilingual education programs: A cross national perspective. *Journal of Social Issues* 55(4), 665-685.
- GENESEEE, F. and HAMAYAN, E. 1994, Classroom-based assessment. In F. GENESEEE (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENESEEE, F., LINDHOLM-LEARY, K.J., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D., 2005, *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- GENESEEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M.B., 2004, *Dual Language Development & Disorder: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- GENESE, F., TUCKER, G.R. and LAMBERT, W.E. 1975, Communication skills in bilingual children. *Child Development* 46, 1010-1014.
- GERSTEN, R. and WOODWARD, J. 1994, The language minority student and special education: Issues, trends and paradoxes. *Exceptional Children* 60 (4), 310-322.
- GIBBONS, P., 2002, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GILES, H., 2001, Ethnolinguistic vitality. In R. MESTHRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- GILES, H., BOURHIS, R. & TAYLOR, D., 1977, Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. GILES (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- GILES, H. and COUPLAND, N. 1991, *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- GOLDSTEIN, B.S., 2002, Walking the talk: The joys and challenges of critical pedagogy. In A.J. ARTILES & A.A. ORTIZ (eds), *English language Learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co..
- GOLEMAN, D., 1995, *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLLAN, H.H. & ACENAS, L.-A.R., 2004, What is TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and Cognition* 30 (1), 246-269.
- GOLLAN, T.H., MONTROYA, R.I. & WERNER, G., 2002, Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology* 16(4), 562-576.
- CÓMEZ, L., REEMAN, D. FREEMAN Y., 2005, Dual language education: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal* 29(1), 145-164.
- GONZALEZ, J.M. 1979, Coming of age in bilingual/bicultural education: A historical perspective. In H.T. TRUEBA and C. BARNETT-MIZRAHI (eds) *Bilingual Multicultural Education and the Professional: From Theory to Practice*. Rowley, MA: Newbury House.
- GORAL, M., LEVY, E.S., OBLER, L.K., 2002, Neurolinguistic aspects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism* 6(4), 411-440.
- GORAL, M., LEVY, OBLER, L.K., 2002, Neurolinguistic aspects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism* 6(4), 411-440.
- GORDON, M.M. 1964, *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- GRADDOL, D., 1997, *The Future of English?* London: British Council.
- GRADDOL, D. & MEINHOF, U.H. (eds), 1999, *English in a Changing World*. AILA Review 13. Oxford: Catchline (The English Trading Company).
- GREEN, D.W./ 1998, Bilingualism and thought. *Psychologica Belgica* 39 (3/4), 251-276.
- GREENE, J., 1998, *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.
- GREGORY, E. 1993, Sweet and sour: Learning to read in a British and Chinese school. *English in Education* 27 (3), 53-59.
- GREGORY, E. 1994, Cultural assumptions and early years' pedagogy: The effect of the home culture on minority children's interpretation of reading in school. *Language, Culture and Curriculum* 7 (2), 111-124.
- GREGORY, E., 1996, *Making Sense of a New World: Learning to Read In a Second Language*. Paul Chapman, London.
- GREGORY, E., LONG, S. & VOLK, D., 2004, Introduction: Syncretic Literacy Studies: Starting Points. In E. GREGORY, S. LONG, & D. VOLK, (eds) *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings, Grandparents and Communities*. London: Routledge-Falmer.
- GREGORY, E. & WILLIAMS, A., 2000, Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London communities. In M. MARTIN-JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GRENOBLE, L.A. & WHALEY, L.J., 1998, Toward a Typology of language endangerment. In L.A. GRENOBLE & L.J. WHALEY, *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIMES, B.F., 2000, *Ethnologue (14th ed) Volumes 1 & 2*. Dallas, TX: SIL International.

- GRIN, F., HEXEL, D. & SCHWOB, I., 2003, Language diversity and language education: An introduction to the Swiss model. In P. GUVELUER, L.T. DU PLESSIS & L. TECK (eds), *Multilingualism, Education and Social Integration*. Protoria, South Africa: Van Schaik.
- GROSJEAN, F. 1982, *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. 1985, The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6), 467-477.
- GROSJEAN, F., 1992, Another view of bilingualism. *Cognitive Processing in Bilinguals* 83, 51-62.
- GROSJEAN, F., 1994, Individual bilingualism. In R.E. ASHER & J.M. SIMPSON (eds), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (Volume 3). Oxford: Pergamon.
- GROSJEAN, F., 2001, Bilingualism, individual. In R. MESTRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- GUBBINS, P & HOLT, M., 2002, *Beyond Boundaries: Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GUPT, a.f., 1997, When mother-tongue education is not preferred. *JOURNAL OF Multilingual and Multicultural Development* 18 (6), 496-504.
- GUZMAN, J., 2002, English: New evidence on the effectiveness of bilingual education. *Edition Next* 2 (3), 58-65.
- HAGEMEYER, A. 1992, *The Red Notebook*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- HAKUTA, K. 1986, *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- HAKUTA, K., 2001, A critical period for second language acquisition? In D. BAILEY., J. BRUER, F.SYMONS & J.LICHTMAN (eds), *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- HAKUTA, K., 2002, Comment. *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, 131-136.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y.G. & WITT, D., 2000, *How Long it Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.
- HAKUTA, K. & D' ANDREA, D., 1992, Some properties of bilingual Maintenance and Loss in Mexican Background high-school students. *Applied Linguistics* 13 (1), 72-99.
- HALL, D., GRIFFITHS, D., HASLAM, L. & WILKIN, Y., 2001, *Assessing the Needs of Bilingual Pupils* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- HALL, J. K., & EGGINGTON, W. G. (eds), 2000, *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HALL, K. 1993, Process writing in French immersion. *Canadian Modern Language Review* 49 (2), 255-274.
- HALL, K., 2002, Asserting 'needs' and Climing 'rights': The cultural politics of community language education in England. *Journal of Language, Identity, and Education* 1(2). 97-119.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973, *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HAMMERLY, H. 1988, French immersion (does it work?) and the development of the bilingual proficiency report. *Canadian Modern Language Review* 45 (3), 567-578.
- HANSEGÅRD, N.E. 1975, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus, Series 253, Stockholm, 3rd edition.
- HARDING-ESCH, E. & RITEY, P., 2003, *The bilingual Family: A Handbook for Parents* (2nd). New York: Cambridge University Press.
- HARLEY, B. 1991, Directions in immersion research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12 (1&2), 9-19.
- HARLEY, B. 1994, After immersion: Maintaining the momentum. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 15 (2&3), 229-244.
- HARNICSH, H. & SWANTON, P. (EDS), 2004, *Adults Learn Languages: A CILF Guide to Good Practice*. London: CILT.
- HARRIS, J. 1984, *Spoken Irish in Primary Schools. An Analysis of Achievement*. Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.
- HARRIS, J & MURTAGH, L., 1999, *Teaching and Learning Irish in Primary School: A Review of Research and Development*. Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.
- HARRIS, S. & BARGIELA-CHIAPPINI, F., 2003, Business as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics 'Language Contact and Change'* 23, 155-169.

- HARRY, B. 1992, Cultural Diversity, Families and the Special Education System: Communication and Empowerment. New York: Teachers College Press.
- HARTMAN, D. & HENDERSON, J. (EDS), 1994, *Aboriginal Languages in Education*. Alice Springs, Australia: IAD Press.
- HARWOOD, J., GILES, H., PIERSON, H., CLÉMENT, R. & FOX, S., 1994, Vitality perceptions of age categories in California and Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multilingual Development* 15 (4), 311-318.
- HELLER, M., 1982, Negotiations of language choice in Montreal. In J. GUMPERZ (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HELLER, M. 1994, *Crosswords: Language Education and Ethnicity in French Ontario*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- HELLER, M., 1999a, *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. New York: Longman.
- HELLER, M., 1999b, Heated language in a cold climate. In J. BLOMMAERTS (ed.) *Language Ideological Debates*. Berlin: Walter de Gruyter.
- HELLER, M., 2002, Globalization and the Commodification of bilingualism in Canada. In D. BLOCK & CAMERON (eds) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- HELLER, M. & MARTIN-JONES, M., 2001, Introduction: Symbolic domination, Education, and linguistic difference. In HELLER & M. MARTIN-JONES (eds), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- HENLEY, A. & JONES, R.E., 2000, *Earnings and Linguistic Ability in a Bilingual Economy*. Research Paper 2001-18. Aberswyth: School of Management and Business.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E., BURT, M. and DULAY, H. 1978, Language dominance and proficiency testing: Some general considerations. *NABE Journal* 3 (1), 41-54.
- HICKEY, T., 1997, *ERLY Immersion Education in Ireland: Na Nainrai*. Dublin: Instituid Teangeolaíochta Eireann.
- HICKEY, T., 1999, Parents and early immersion: Reciprocity between home and immersion pre-school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2 (2), 94-113.
- HICHEY, T., 2001a, Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review* 57 n(3), 443-474.
- HICHEY, T., 2001b, Second writing systems: Reluctant readers of a minority language. In V. COOK & B. Bassetti (eds), *Second Language Writing Systems*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HICHEY, T. & Ó CAINÍN, P., 2001, First language maintenance and second language acquisition of a minority language in kindergarten. In M. ALMGREN, A. BARRENA, M-J. ÉZEIZ ABARRENA, I. IDIAZABAL & B. MACWHINNEY (eds) *Research on Child Language Acquisition: Proceeding of 8th Conference for the Study of Child Language*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- HINTON, L., 1998, Language loss and revitalization in California: Overview. *International Journal of the Sociology of Language* 131, 83-93.
- HINTON, L. & HALE, K. (eds), 2001, *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- HOFFMAN, E., 1989, *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Dutton.
- HOFFMANN, C., 1985, Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (6), 479-495.
- HOFFMANN, C., 1998, Luxemburg and the European Schools. In J. CENOZ & F. GENESEE (EDS), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOFFMANN, C., 2000, Balancing language planning and language rights: Catalonia's uneasy juggling act. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21 (5), 425-441.
- HOFFMANN, C., 2001, Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism* 5 (1), 1-18.
- HOFFMANN, C. & YTSMA, J. 2004, *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOLBOW, M., 1999, *The Politics of English*. London: Sage.
- HOLM, A. and HOLM, W. 1990, Rock Point, A Navajo way to go to school. In C.B. CAZDEN and C.E. SNOW (eds) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508, 170-184.

- HOLM, A. and HOLM, W., 1995, Navajo language education: Retrospect and Prospects. *Bilingual Research Journal* 19 (1), 141-167.
- HOLOBOW, N.E., GENESEE, F. & LAMBERT, W.E., 1991, The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and class backgrounds. *Applied Psycholinguistics* 12 (2), 179-198.
- HOLT, D.D., 1993, *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Systems.
- HORNBERGER, N.H., 1988, Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case. Dordrecht, Holland: Foris.
- HORNBERGER, N.H. 1989, Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59 (3), 271-296.
- HORNBERGER, N.H. 1991, Extending enrichment bilingual education: Revisiting Typologies and redirecting policy. In O. GARCÍA (ed.) *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* (Volume 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HORNBERGER, N.H. 1994, Literacy and language planning. *Language and Education* 8 (1&2), 75-86.
- HORNBERGER, N.H., (ed.), 1997, *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom-Up*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HORNBERGER, N.H., 2002, Language shift and Language revitalization. In R.B.KAPLAN (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- HORNBERGER, N.H., (ed.), 2003a, *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N.H. (ed.), 2003b, *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual matters.
- HORNBERGER, N.H., 2004, The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational Linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 155-171.
- HORNBERGER, N. H., (ed.), 2005, Heritage / community language education : US and Australian perspectives . Special Issue of *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8, 2&3.
- HORNBERGER, N. H. & CHICK, J.K. 2001, Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. In M. Heller & M. MARTIN-JONES (eds) *Voices of Authority Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- HORNBERGER, N.H & SKULTON-SYLVESTER, E., 2003, Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In H.H. HORNBERGER (ed.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOUSE, D., 2002, *Language Shift among the Navajos*. Tuscon, AZ: University of Arizona Press.
- HOUSEN, A., 2002, Process and outcomes in the European Schools model of multilingual education. *Bilingual research Journal* 26 (1), 1-9.
- HOUSEN, A. and BAETENS BEARDSMORE, H. 1987, Curricular and extra-curricular factors in multilingual education. *SSLA* 9, 83-102.
- HOWARD, E.R. & CHRISTIAN, D., 2002, *Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way immersion Education Program at the Elementary Level*. University of California at Santa Cruz: CREDA.
- HOWARD, E.R. & CHRISTIAN, D. & GENESEE, F., 2004, *The Development of Bilingualism and biliteracy from Grade 3 to 5: A Summary of Findings from CAL/CREDE Study of Two -Way Immersion Education*. University of California at Santa Cruz: CREDA.
- HOWARD, E.R., SUGARMAN, J., CHRISTIAN, D., LINDHOLM-LEARY, K. & ROGERS, D., 2005, *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics. <http://www.cal.org.twi/guidingprinciples.htm>
- HOWE, M.A.J., 1997, *IQ in Question: The Truth about Intelligence*. London: Sage
- HUDSON, A., 2001, Diglossia. In R. MESTHRIE (ed.) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier Science
- HUDSON, A., 2003, Outline of a theory of diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 157, 1-48.

- HUDSON, L. 1966, *Contrary Imaginations. A Psychological Study of the English Schoolboy*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- HUDSON, L. 1968, *Frames of Mind*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- HUFFINES, M. L. 1991, Pennsylvania German: 'Do they love it in their hearts?' In J. R. DOW (ed.) *Language and Ethnicity. Focusschrift in Honor of Joshua Fishman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HUGUET, A., VILA, I. & LLURDA, E., 2000, minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research* 29 (3), 313-333.
- HUSBAND, C. and KHAN, V.S. 1982, The viability of ethnolinguistic vitality: Some creative doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3 (3), 193-205.
- HUSS-KEELER, R.L., 1997, Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationship to children's language and literacy learning : A case study. *Teacher and Teacher Education*. 13(2), 171-182.
- HYLTENSTAM, K.& STROUD, C ., 1996, Language maintenance. In H. GOEBL, P.H. NELDE, Z. STARY & W.WÖLK (eds), *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Walter de Gruyter.
- IANCO-WORRALL, A.D. 1972, Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43, 1390-1400.
- IATCU, T., 2000, Teaching English as a third language to Hungarian-Romanian bilinguals. In J. CENOZ and U. JESSNER (eds), *English in Europe: The Acquisition of third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- IMOFF, G. 1990, The position of US English on bilingual education. In C.B. CAZDEN and C.E. SNOW (eds) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 508, 48-61. London: Sage.
- ISAACS, E. 1976, *Greek Children in Sydney*. Canberra: Australian National University Press.
- JACOBSON, R. 1990, Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. JACOBSON, R. and C. FALTIS (eds) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JACOBSON, R. and FALTIS, C. 1990, *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JACQUES, K. and HAMLIN, J. 1992, PAT scores of children in bilingual and monolingual New Zealand primary classrooms. *Delta (NZ)* 46, 21-30.
- JAMES, Mand WOLL, B., 2004, Black Deaf or Deaf Black? Being Black and Deaf in Britain. In A. PAVLENKO and A. BLACKLEDGE (eds) *Negotiation in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JANKOWSKI, K. A. , 1997, *Deaf Empowerment: Emergence, Struggle and Rhetoric*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- JEYNES, W.H., 2003 , A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society* 35 (2), 202-218
- JIMÉNEZ, R.T., GARCÍA, G.E. and PEARSON, P.D. 1995, Three children, two languages and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal* 32 (1), 67-97.
- JOHNSON, D.M. 1994, Grouping strategies for second language learners. In F. GENESEE (ed.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, R.K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching. <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm>.
- JOHNSTONE, R. , Harlen, W., MACNEIL, M., STRADLING, B. and THORPE, G., 1999, *The Attainments of Pupils Receiving Gaelic-Medium Primary Education in Scotland*. Stirling (Scotland): Scottish Center for Information on Language Teaching.
- JONES , D.V., 2000, Talk and texts in bilingual mathematics lessons in Wales. *Welsh Journal of Education* 9 (2), 102-119
- JONES, D.V. and MARTIN-JONES, M., 2004, Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. In J.W. TOLLEFSON and A.B.M. TSUI (eds) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

- JONES , G.M., 1997, Immersion programs in Brunei.In J.CUMMINS and D.CORSON(eds), *Bilingual Education.Volume 5 of the Encyclopedia of language and Education* .Dordrecht:Kluwer.
- JONES, G.M. MARTIN, P.W. and OZÓG, A.C.K. 1993, Multilingualism and bilingual education in Brunei Darussalem. In G.M. JONES and A.C.K. OZÓG (eds) *Bilingualism and National Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JONES, W.R. 1959, *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- JONES, W.R. 1966, *Bilingualism in Welsh Education*. Cardiff: University of Wales Press.
- JONG, E.J DE, 2002, Effective bilingual Education : From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal* 26 (1), 1-9.
- KANNO, Y., 2003, Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4), 285-300.
- KAPLAN , R.B. and BALDAUF, R.B., 1997, *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KARMANI, S., 2005,Petro-linguistics: The emerging nexus between oil, English, and Islam. *Journal of Language, Identity, and Education* 4 (2), 87-102.
- KARMANI, S. and PENNYCOOK, A., 2005 , Islam , English, and 9/11. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(2), 157-172.
- KAUR, S. and MILLS, R. 1993, Children as interpreters. In R.W. MILLS and J. MILLS (eds) *Bilingualism in the Primary School*. London: Routledge.
- KENNER ,C., 2000, Children writing in a multilingual nursery.In M. MARTIN-JONES & K.JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- KENNER, C., 2004a, *Becoming Literate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent: Trentham.
- KENNER, C., 2004 b. Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(1), 43-61.
- KESSLER, C.&QUINN,M., 1980, Positive effects of bilingualism on science problem-solving abilities.In J.E ALATIS (ed) , *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* 1980. Washington, DC: Georgetown University Press.
- KESSLER, C. and QUINN, M.E. 1982, Cognitive development in bilingual environments. In B. HARTFORD, A. VALDMAN and C.R. FOSTER (eds) *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*. New York: Plenum Press
- KESTER, E. S & PEN, W.D., 2002,Language ability assessment of Spanish-English bilinguals:Future Directions.*Practical Assessment, Research and Evaluation* 8(4), 1-8.
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=4>
- KIBBEE, D.A., 1998, presentation: realism and idealism in language conflicts and their resolution. In D.A. KIBBEE (ed.), *Language Legislaton and Linguistic Rights*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- KIM, K., RELKIN, N., LEE, K-M.& HIRSCH, J., 1997, Distinct cortical areas associated with native and second languages.*Nature*, Volume 388, 10th July, 171-174.
- KINDLER, A.L., 2002, *Survey of The States ' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services: 2000-2001 Summary Report*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs.
- KING, K.A., 2001, *Language Revitalization Processes and prospects*. Clevedon : Multilingual Matters.
- KIRKNESS , V.J. , 2002, The preservation and use of our languages: Respecting the natural order of the creator. In B.BURNABY& J. REYHNER (eds), *Indigenous Languages Across the Community*. Flagstaff , AZ: Northem Arizona University Center for Excellence in Education.
- KLOSS, H. 1977, *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House
- KLOSS, H ., 1998 , *The American bilingual Tradition*. McHenry, IL: Center for applied Linguisticsand Delta Systems..
- KNIGHT, P. & SWANWICK, R., 1999, *The Care and Education of a Deaf Child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KOLERS, P. 1963, Interlingual word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 291 300.

- KOWAL, M. & SWAIN, M., 1997, From semantic to syntactic processing: how can we promote it in the immersion classroom? In R.K. JOHNSON & M. SWAIN, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S., TSE, L. and McQUILLAN, J., 1998, *Heritage Language Development*. Culver City, CA: Language Education associates.
- KRASHEN, S., 1996, *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- KRASHEN, S., 1999, *Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KRASHEN, S., 2002, *Developing academic language: Early L1 reading and later L2 reading*. *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, 143-151.
- KRASHEN, S., 2004, The acquisition of academic English by children in two-way programs: what does the research say? Paper presented at the National Association of Bilingual Education Conference, February 2004, Albuquerque, NM.
- KRAUSS, M., 1992, The world's languages in crisis. *Language* 68, 6-10.
- KRAUSS, N., 1995, Language loss in Alaska, the United States and the world. *Frame of Reference* (Alaska Humanities Forum)
- KRAUSS, M., 1998, The scope of the language endangerment crisis and recent response to it. In K. MATSUMARA (ed) *Studies in Endangered Languages*. Papers from the International Symposium on Endangered Languages. Tokyo, November 18-20, 1995. Tokyo: Hituzi Syobo.
- KRAUSS, M., 2000, Statement by Michael E. Krauss Director Emeritus., Alaska Native Language Center, University of Alaska Fairbanks, July 20, 2000, at Hearing on S.2688, the Native American Language Act Amendments Act of 2000.
- KROLL, J.F. & DE GROOT, A.M.B., 1997, Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping from the meaning in two languages. In DE GROOT, A.M.B. & KROLL, J.F. (eds), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- LADD, P., 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LADO, R. 1961, *Language Testing*. New York: McGraw Hill.
- LAITIN, D.D., 1997, The cultural identities of a European State. *Politics and society* 25 (3), 277-302.
- LAMBERT, W. and CAZABON, M. 1994, Students' Views of the Amigos Program. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- LAMBERT, W.E. 1974, Culture and language as factors in learning and education. In F.E. ABOUD and R.D. MEADE (eds) *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington; 5th Western Washington Symposium on Learning.
- LAMBERT, W.E. 1980, The social psychology of language. In H. GILES, W.P. ROBINSON and P.M. SMITH (eds) *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- LAMBERT, W.E. and TUCKER, R. 1972, *Bilingual Education of Children*. The St Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- LANDRY, R., ALLARD, R. and THÄBERGE, R. 1991, School and family French ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians. *Canadian Modern Language Review* 47 (5), 878-915.
- LANDRY, R. & BOURHIS, R.Y., 1997, Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49
- LANZA, E. 1997, *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- LAOZA, L.M., 2000, *Non -Language characteristics of instructional services for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- LAPKIN, S., SWAIN, M. and SHAPSON, S. 1990, French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review* 46 (4), 638-674.
- LASAGABASTER, D., 2000, three languages and three linguistic models in the Basque Country. In J. CENOZ & U. JESSNER. *English in Europe: The Acquisition of a third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LASAGABASTER, D., 2001, Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22 (5), 401-425

- LAURÉN, C. 1994, Cultural and anthropological aspects of immersion. In *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition: From Canada to Europe*. Second European Conference 1994, Vaasa Finland, Issue 192, pp. 21-26.
- LAUREN, C., 1997, Swedish immersion programs in Finland. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer
- LAURÉN, U. 1991, A creativity index for studying the free written production for bilinguals. *International Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 198-208
- LAURIE, S.S., 1890, *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEBLANC, R. 1992, Second language retention. *Language and Society* 37, 35-36.
- LEBRUN, N. and BAETENS BEARDSMORE, H. 1993, Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In H. BAETENS BEARDSMORE (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LEE, J-W. & SCHALLERT, D.L., 1997, The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a Test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly* 31 (4), 713-739.
- LEOPOLD, W.F. 1939-1949, *Speech Development of a Bilingual Child*. A Linguists' Record (4 volumes). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- LEUNG, C., 2005, Mathematical vocabulary: Fixers of knowledge or points of exploration? *Language and Education* 19 (2), 127-135
- LEWIS, E.G. 1977, *Bilingualism and bilingual education: The ancient world of the Renaissance*. In B. SPOLSKY and R.L. COOPER (eds) *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- LEWIS, E.G. 1981, *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.
- LEWIS, W. G., 2004, Addysg Gynradd Gymraeg: Trochi a Chyfoethogi Disgyblion, *Welsh Journal of Education* 12(2), 49-64
- LI WEI, DEWAELE, J-M. & A. HOSEN, A., 2002, Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. In LI WEI, J-M. DEWAELE & A. HOUSEN (eds), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Berlin Mouton de Gruyter.
- LI WEI, MILLER, N. & DODD, B., 1997, Distinguishing communicative difference from language disorder in bilingual children. *Bilingual Family Newsletter* 14 (1), 3-4.
- LI WEI, MILROY, L. & PON SIN CHING, 1992, A two-step sociolinguistic analysis of codeswitching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain. *International Journal of Applied Linguistics*. 2(1), 63-68
- LIN, A.M., 1996, Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics & Education* 8(1), 49-84
- Lin, J., 1997, Policies and practices of bilingual education for the minorities in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 18(4) 193-205
- LINDHOLM, K.J. 1987, *Directory of Bilingual Education Programs* (Monograph No.8). Los Angeles: University of Southern California, Center for Language Education and Research.
- LINDHOLM, K.J. 1990, *Bilingual immersion education: Criteria for program development*. In A.M. PADILLA, H.H. FAIRCHILD and C.M. VALADEZ (eds) *Bilingual Education: Issues and Strategies*. London: Sage.
- LINDHOLM, K.J. 1991 (also 1995), Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 13 (1), 3-17. Also in A.M. PADILLA (ed.) 1995, *Hispanic Psychology: Critical Issues in Theory and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LINDHOLM, K.J. 1994, Promoting positive cross-cultural attitudes and perceived competence in culturally and linguistically diverse classrooms. In R.A. DEVILLAR, C. FALTIS and J. CUMMINS (eds) *Cultural Diversity in Schools: From Rhetoric to Practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2000, *Biliteracy for Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington, DC: NCBE (see: <http://www.ncbe.gwu.edu/>)
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2001, *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2005, *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. http://www.lindholm-leary.com/resources/review_research.pdf

- LINDHOLM, K.J. and ACLAN, Z. 1991, Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs. *Journal of Education* 173 (2), 99-113.
- LINDHOLM-LEARY, K. & BORSATO, G. 2006, Academic achievement. In F. GENESEE, K.J. LINDHOLM-LEARY, W. SAUNDERS & D. CHRISTIAN (eds), *Educating English Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- LINQUANTI, R., 2001, *The Redesignation Dilemma: Challenges and Choices in Fostering Meaningful Accountability for English Learners*. Santa Barbara, CA: Linguistic Minority Research Institute, University of California.
- LITTLEBEAR, R.E., 1996, Preface. In G. CANTONI (ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- LITTLEBEAR, R.E., 1999, Some rare and radical ideas for keeping indigenous languages alive. In J. REIHNER, G. CANTONI, R. ST. CLAIRE & E. PERSONS YAZZIE (eds), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University Press.
- LO BIANCO, J.L., 2001, Language and Literacy Policy in Scotland. Stirling: Scottish CILT.
- LOTHERINGTON, H., 1998, Trends and tension in post-colonial language education in South Pacific. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1(1), 65-75.
- LUCAS, T., HENZE, R. and DONATO, R. 1990, Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six High Schools. *Harvard Educational Review* 60 (3), 315-340.
- LUKMANI, Y.M. 1972, Motivation to learn and learning proficiency. *Language Learning* 22, 261-273.
- LUYKX, A., 2003, Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In R. BAYLEY & S. SCHECTER (eds), *Language Policy and Gender Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LYON, J. 1996, *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LYONS, J.J. 1990, The past and future directions of Federal bilingual-education policy. In C.B. CAZDEN and C.E. SNOW (eds) *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508, pp 119-134. London: Sage.
- MACÍAS R.F., 2000, The flowering of America: Linguistic diversity in the United States. In S.L. MCKAY & S.-L.C. WONG (eds), *New Immigrants in the United States*. Cambridge University Press.
- MACINTYRE, P.D., BAKER, S.C., CLEMENT, & CONROD, S., 2001, Willingness to communicate, social support, and language-learning orientation of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 369-388.
- MACKEY, W.F. 1970, A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3, 596-608.
- MACKEY, W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- MACKEY, W.F. 1978, The importation of bilingual education models. In J. ALATIS (ed.) *Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- MACKEY, W.F., 1991, Language diversity, language policy and the sovereign state. *History of European Ideas* 13, 51-61.
- MACNAB, G.L. 1979, Cognition and bilingualism: A reanalysis of studies. *Linguistics* 17, 231-255.
- MACNEIL, M.M. 1994, Immersion programmes employed in Gaelic-medium units in Scotland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 15 (2&3), 245-252.
- MACSWAN, J., 2000, The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22(1), 3-45.
- MACSWAN, J. & ROLSTAD, K., 2003, Linguistic diversity, schooling and social class: Rethinking our conception of language minority education. In C.B. PAULSTON & G.R. TUCKER (eds), *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.
- MAHER, J., 1997, *Linguistic minorities and education and education in Japan*. *Educational Review* 49(2), 115-127.
- MALAKOFF, M. 1992, Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In R.J. HARRIS (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- MALDONADO, J.A. 1994, Bilingual special education: Specific learning disabilities in language and reading. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 14, 127-147.
- MALHERBE, E.C. 1946, *The Bilingual School*. London: Longman.

- MAN, L.W. & LU, D., 2006, President use of mixed code: An exploration of its functions in Hong Kong. *International Journal Of Bilingual Education and Bilingualism* 9, in press.
- MANEVA, B. & GENESEE, F., 2002, Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. In B. SKARABELA, S. FISH & A. DO (eds), *BUCLD 26: Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language development*, Volume 1, 383-392. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- MANGUBHAI, F., 2002, Language -in- education policies in the South Pacific: Some possibilities for consideration. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23(6), 490-511.
- MANZER, K. 1993, Canadian immersion: Alive and working well in Finland. *Language and Society* 44, 16-17.
- MARINOVA-TODD, S.H., MARSHALL, D.B. & SNOW, C.E., 2000, Three misconceptions about age and L2 learning, *TESOL Quarterly*, 34, 1, 9-34.
- MARTÍ, F *et al.* (eds), 2005, *Words and Worlds. World Languages Review*. Clevedon; Multilingual Matters.
- MARTIN, D., 1997, Towards a new multilingual language policy in South Africa. *Educational Review* 49(2), 129-139.
- MARTIN-JONES, M. and ROMAINE, S. 1986, Semilingualism: A half baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7 (1), 26-38.
- MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), 2000, *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MARTIN-JONES, M. and ROMAINE, S. 1986, Semilingualism: A half baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics* 7 (1), 26-38.
- MARTIN-JONES, M. & SAXENA, M., 2003, Bilingual resources and funds of knowledge for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 6(3&4), 267-282.
- MÄSCH, N. 1994, The German model of bilingual education. In R. KHOO, U. KREHER and R. WONG (eds) *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MASHIE, S.N. 1995, *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University.
- MATTHEWS, T. 1979, *An Investigation Into the Effects of Background Characteristics and Special Language Services on the Reading Achievement and English Fluency of Bilingual Students*. Seattle, WA: Seattle Public Schools, Department of Planning.
- MAY, S., 1996, Indigenous language rights and education. In C. MODGIL, S. MODGIL & J. LYNCH (eds), *Education and Development* 21 (5), 366-385
- MAY, S., 2000, Uncommon languages: The challenges and possibilities of minority language rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21(5), 366-385
- MAY, S., 2001, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Longman.
- MAY, S., 2004, Maori-medium education in Aotearoa/New Zealand. In J.W. TOLLEFSON & A.B.M. TSUI (eds), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MAY, S. & HILL, R., 2004, Bilingual education in Aotearoa/New Zealand: At the crossroad. In K. MCALISTER, K. ROLSTAD & J. MACSWAN (eds), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- MAY, S., HILL, R. & TIAKIWAI, S., 2004 *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*. New Zealand: Ministry of Education
- McCARTY, T.L., 1997, American Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian bilingual education. In J. CUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- McCARTY, T.L., 1998, Schooling, resistance, and American Indian languages. *International Journal of the Sociology of Language* 132, 27-41
- McCARTY, T.L., 2002a, Bilingual/bicultural schooling and indigenous students: A response to Eugene Garcia. *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, 161-174.
- McCARTY, T.L., 2002b, Between possibility and constraint: Indigenous language education, planning, and policy in the United States. In J.W. TOLLEFSON (ed) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCARTY, T.L., 2003, Revitalising, indigenous languages in homogenizing times: *Comparative Education* 39(2), 147-163.
- McCARTY, T.L., 2004, Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J.W. TOLLEFSON & A.B.M. TSUI (eds), *Medium of Instruction Policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

- McCARTY, T.L. & BIA, F., 2002, *A Place To Be Navaro: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCARTY, T.L. & WATAHOMIGIE, L.J., 1999, Indigenous community-based language education in the USA. In S.MAY (ed.), *Indigenous Community –Based Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McCONNELL, B. 1980, Effectiveness of individualized bilingual instruction for migrant students. Unpublished PhD dissertation, Washington State University.
- McGRORATY, M., 1990, Bilingualism in the workplace. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 511, 159-179.
- McGROARTY, M., 1997, Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. In W. EGGINGTON & H. WREN (eds), *Language policy :Dominant English, Pluralist Challenges*. Philadelphia: Jhon Benjamins.
- McGROARTY, M., 2002, Language Uses in Professional Contexts. In R.B. KAPLAN (ed) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University press.
- McKEY, P. et al., 1997, *The Bilingual Interface Project report*. Department of Employment, education Training and Youth affairs, Canberra.
- McKAY, S. 1988, Weighing educational alternatives. In S.L. McKAY and S.C. WONG (eds) *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury House
- McKAY, S.L. & WONG, S-L.C.(eds) 2000, *New Immigrants in the United States*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McKINNE, M.P. & PRIESTLY, T., 2004, Telling tales out of school: Assessing linguistic competence in minority language fieldwork. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(1) 24-40.
- McLAUGHLIN, T. & McLAUGHLIN, D., 2000, Reversing Navajo language shift, revisited. In J.A. FISHMAN (ed), *Can Threatened Language be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- McLEAY, H., 2003, *The relationship between bilingualism and the performance of spatial tasks*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 6(6), 423-438
- McMAHON, A.M. 1994, *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNAMARA, T.F., 1996, *Measuring Second Language Performance*. London: Longman
- McNARAMA, T.F., 2003, Looking back, looking forward: Rethinking Bachman. *Language Testing* 20(4), 466-473
- McQUILLAN, J. & TSE, L., 1995, Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition and literacy. *Language and education*. 9 (3), 195-215.
- McQUILLAN, J. & TSE, L., 1996, Does research matter? An analysis of media opinion on bilingual education, 1984-1994. *Bilingual Research Journal*. 20(1), 1-27.
- MECHELLI, A., CRINION, J.T., NOPPENY, U., O'DOHERTY, J., ASHBURNER, J., FRACKOWIAK, R.S. & PRICE, C.J., 2004, Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757(14 October 2004).
- MEHLER, J., JUSZYK, P., LAMBERTS., HALSTED, N. BERTONCINI, J., AMIEL-TISON, C., 1988, A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29, 143 -178.
- MEISEL, J.M., 2004, The bilingual child. In T.K. BHATIA & W.C. RITCHIE (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Malden, MA: Blackwell.
- MEJIA, A-M. de, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspective on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MENKEN, K. & BARRON, V., 2002, What are the characteristics of the bilingual education and ESL shortage? AskNCELA No.14 Washington: National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs.
- MERCER, J.R. 1973, *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press.
- MET, M., 1998, Curriculum decision-making in content –based language teaching. In J.CENOZ & F.GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and multilingual Education*. Clevedon: Multilingual matters.
- MET, M & LORENZ, E.B., 1997, Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. In R.K. JOHNSON & M.SWAIN, 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge : Cambridge University press.
- MEYER, M.M. and FIENBERG, S.E. 1992, *Assessing Evaluation Studies: The Case of Bilingual Education Strategies*. Washington, DC: National Academy Press.

- MIGUEL, G. S., 2004, *Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States 1960-2001*. Denton, Texas: University of North Texas Press.
- MILLS, J., 2004, Mothers and mother tongue: Perspectives on self –construction by mothers of Pakistani heritage. In A.PAVLENKO & A.BLACKLEDGE (eds), *Negotiation of identities in Multilingual Contexts*. Clevedon :Multilingual Matters.
- MITCHELL, D.E., DESTINO, T., KARAM , R.T. & COLON- MUNIZ,A., 1999, Changes in educational policy: The politics of bilingual education. *Educational Policy* 13(1), 86-103.
- MITCHELL., R. & MYLES, F., 1998, *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- MOHAN, B., 2001, The second language as a medium of learning. In B.MOHAN, C.LEUNG & C.DAVISON, *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching ,Learning and Identity*. Harlow, England :Longman.
- MOHANTY, A.K., 1994, *Bilingualism in a Multilingual Society: Psycho –Social and Pedagogical Implications*. Mysore, India ;Central Institute of Indian Languages.
- MOHD-ASRAF, R., 2005, English and Islam: A clash of civilizations? *Journal of Language, Identity, and Education*.4 (2), 103-118.
- MOLL, L.C. 1992, Bilingual classroom studies and community analysis. *Educational Researcher* 21 (2), 20 24.
- MOLL, L.C., 2001, The diversity of schooling : A cultural-historical approach. In M.REYES & J.HALCON (eds), *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York : Teachers College Press.
- MONTECEL, M.R. & CORTEZ, J.D., 2002, successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in bilingual education at the national level. *Bilingual Research Journal* 26 (1) , 1-10
- MORALES, R. and BONILLA, F. 1993, *Latinos in a Changing US Economy*. London: Sage.
- MORGAN, B., 2004 , Teacher identity as pedagogy: Towards a field –internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2&3), 172-188
- MORISON, S.H. 1990, A Spanish-English dual-language program in New York City. In C.B. CAZDEN and C.E. SNOW (eds) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 508, 160 169. London: Sage
- MORRIS, D. 1992, The effects of economic changes on Gwynedd society. In L. DAFIS (ed.) *Lesser Used Languages: Assimilating Newcomers*. Carmarthen, Wales: Joint Working Party on Bilingualism in Dyfed.
- MORRISON, S., 2001 , 9/11 *Brings U.S. Defense Language Needs Into Focus*. ERIC/CLL
- MOSELEY, C. & ASHER, R.E., 1994, *Atlas of the World Languages*. London: Routledge.
- MOSES, M.S., 2000, Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to critics. *Bilingual Research Journal* 24 (4) , 333-354.
- MÜHLHÄUSLER, P., 2002, Ecology of languages. In R.B.KAPLAN (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- MULLER , A . & BAETENS BEARDSMORE , H., 2004 , Multilingual interaction in plurilingual classes- European School practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (1) ,24-42.
- MUNOZ, C., 2000 , *Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia*. In J.CENOZ & U.JESSNER . *English in Europe; The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MUYSKEN, P., 2000 , *Bilingual Speech : A typology of Code –mixing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MYERS-SCOTTON, C., 1972, choosing a Lingua Franca in an African Capital. Edmonton, Champaign (IL) : Linguistic research.
- MYERS SCOTTON, C. 1983, The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice. *International Journal of the Sociology of Language* 44, 115 136.
- MYERS-SCOTTON, C., 1993, Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching. Oxford , New York: Oxford University press.
- MYERS-SCOTTON , C.,1997, Code-switching . In F.COULMAS (ed), *The handbook of socio-linguistics*. Oxford : Blackwell.
- MYERS-SCOTTON, C., 2002, *Contact Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYERS SCOTTON, C. and URY, W. 1977, Bilingual strategies: The social functions of code-switching. *Linguistics* 193, 5 20.
- NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION, 2005, *The Growing numbers of Limited English Proficient Students:1992/93-2002/03*

- NATIONAL READING PANEL, 2000, *Teaching children to read: An evidence –based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. Washington, DC: National Institute of child Health and Human Development.
- NELDE, P.H., 1997, Language conflict .In F.COULMAS(ed), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford : Blackwell.
- NELDE , P.H., LABRIE, N. & WILLIAMS, C.H., 1992, The Principles of territoriality and personality in the solution of linguistic conflicts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13(5), 387-406.
- NETTEN, J. & GERMAIN, C., 2004, Theoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian Modern Language Review* 60(3), 275-294
- NETTLE, D. and ROMAINE, S., 2000, *Vanishing Voices; The extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- NICHOLLS, C., 2005, Death by a thousand cuts: Indigenous language bilingual education programmes in the Northern Territory of Australia, 1972-1998. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 8(2&3), 160-177.
- NICOLADIS ,E., 1998, First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in bilingual child. *Bilingualism: Language and cognition*. 1, 105-116
- NICOLADIS , E.GENESEE. F., 1996, word Awareness in second language learners and bilingual children. *Language Awareness*. 5(2), 80-90.
- NICOLAS ,E. & GENESEE, F., 1997 , Language development in preschool bilingual children *Journal of Speech Language Pathology and Audiology* 21(4), 258-270.
- NORTON, B., 2000, *Identity and Language Learning : Gender , Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- NORTON, B. & TOOHEY, K., 2002, Identity and language learning. In R.B.KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- NUFFIELD FOUNDATIONS, 2000, *Languages: The Next Generations: The final Report and Recommendations of The Nuffield Language Inquiry*. London : The Nuffield Foundation.
- Ó GLIASÁIN, M., 1996, *The Language Question in the Census of the Population*. Dublin : Linguistics Institute of Ireland.
- Ó MURCHÚ, H., 2003, Gaelic-medium education in the Republic of the Ireland. In M.SCOTT & R. NI BHAOILL (eds), *Gaelic-medium education in the reRepublic of Ireland. Gaelic –medium Education Provision: Northern Ireland , The Republic of Ireland, Scotland and Isle of Man*. Belfast: Clo Ollscoil na Banríona .
- Ó RIAGÁIN, P., 1997, *Language Policy and Social Reproduction: Ireland 1893-1993*. Oxford: Oxford University press.
- Ó RIAGÁIN, P., 2000, Irish language production and reproduction 1981-1996. In J.A. FISHMAM, (ed). *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon : Multilingual Matters.
- OCHSE, E., 2001, EFL with adult deaf students: Two cultures, two approaches. In G .CORTESE & D.HYMES. ` *Languageing` in and Across Human Groups Perspectives on Difference and Asymmetry*. Genova , Italy: Tilgher (Textus (English Studies in Italy), 14, 447-472).
- OKA, Hideo 1994, *Studies on bilingualism and their implication in Japan*. In R. MICHAEL BOSTWICK (ed.) *Immersion Education International Symposium Report on Second Language Acquisition through Content Based Study: An Introduction to Immersion Education*. Numazu, Japan: Katoh Gakuen.
- OLLER ,D.K. & EILERS , R.E. (eds), 2002, *Language and literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- OLLER, J.W. 1979, *Language Tests at School*. London: Longman.
- OLLER, J.W. 1982, *Evaluation and testing*. In B. HARTFORD, A. VALDMAN and C. FOSTER (eds) *Issues in International Bilingual Education*. New York; Plenum Press.
- OLLER, J.W. and PERKINS, K. 1980, *Research in Language Testing*. Rowley, MA: Newbury House.
- ORELLANA , M.F., EK, L. & HERNÁNDEZ, A., 1999, Bilingual education in an immigrant comunit: proposition 227 in California. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2(2), 114-130.
- ORTIZ, A.A., 2002, Prevention of school failure and early intervention for English language learners. In A.J. ARTILES & A.A.ORTIZ(eds), *English language learners with special educational Needs*. Washington, DC & McHenry , IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.

- ORTIZ, A.A. & YATES, J.R., 2002, Considerations in the assessment of English Language learners referred to special education. In A.J. ARTILES & A.A. ORTIZ (eds), *English Language Learners With Special Educational Needs*. Washington, DC & MCHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.
- OTHEGUY, R. 1982, Thinking about bilingual education: A critical appraisal. *Harvard Educational Review* 52 (3) 301-314.
- OTHEGUY, R. and OTTO, R. 1980, The myth of static maintenance in bilingual education. *Modern Language Journal* 64 (3), 350-356.
- OVANDO, C.J. 1990, Essay review: Politics and pedagogy: The case of bilingual education. *Harvard Educational Review* 60 (3), 341-356.
- OVANDO, C. J., COLLIER, V.P. & COMBS, M. C., 2003, *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition), New York: McGraw Hill.
- OVANDO, C.J., 2003, Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal* 27(1), 1-24.
- PAKIR, A. 1994, Making bilingualism work: Developments in bilingual education in ASEAN. In R. KHOO, U. KREHER and R. WONG (eds) *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PARADAIS, M., 2000, The neurolinguistics of bilingualism in the next decades. *Brain and Language* 71, 178-180.
- PARADAIS, M., 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- PARRILLO, V.N., 1996, *Diversity in America*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- PARRISH, T.B., LINQUANTI, R., MERICKEL, A., QUICK, H.E., LAIRD, J. & ESRA, P. 2002, *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K-12: Year 2 Report*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research, and San Francisco: WestEd.
- PAULSTON, C.B. 1980, *Bilingual Education: Theories and Issues*. Rowley, MA: Newbury House.
- PAULSTON, C.B. 1992, *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PAULSTON, C.B. 1994, *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PAULSTON, C.B., 1994, *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PAULSTON, C.B., 1997, Language Policies and language rights. *Annual Review of Anthropology* 26, 73-85.
- PAVLENKO, A., 1999, New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition* 2(3), 209-230.
- PAVLENKO, A., 2000, What's in a concept? *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 31-36.
- PAVLENKO, A., 2001a, Bilingualism, gender, and ideology. *International Journal of Bilingualism* 5(2), 117-151.
- PAVLENKO, A., 2001b, In the world of the tradition unimagined: Negotiation of identities in cross cultural autobiographies. *International Journal of Bilingualism* 5(3), 317-344.
- PAVLENKO, A., 2002a, Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. COOK (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PAVLENKO, A., 2002b, Emotions and the body in Russian and English. *Pragmatics and Cognition*, 10, 201-236.
- PAVLENKO, A., 2003a, 'I newer knew I was a bilingual': Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4), 251-268.
- PAVLENKO, A., 2003b, The making of an American: Negotiation of identities at the turn of the twentieth century. In A. PAVLENKO & A. BLACKLEDGE (eds) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PAVLENKO, A., 2004b, 'Stop doing that, Ia Komu Skazala': Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2&3), 179-203.
- PAVLENKO, A. 2005a, Bilingualism and thought. In A. DEGROOT & J. KROLL (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- PAVLENKO, A., 2005b, *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.

- PAVLENKO, A. & LANTOLF, J.P., 2000, second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. LANTOLF(ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- PAVLENKO, A. & PILLER, I., 2001, New directions in the study of multilingualism, second language learner, and gender. In A.PAVLENKO, A.BLACKLEDGE, I.PILLER & M.TEUTCH-DWYER (eds) *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- PEAL, E. and LAMBERT, W.E. 1962, The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76 (27), 1-23.
- PEER, L. & REID, G.(eds), 2000, *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: a Challenge for Educators*. London: David Fulton.
- PELLERANO, C. & FRADD, S.H., 1998, *Coral Way Elementary School: A Success Story in Bilingualism and biliteracy*. Washington, DC: National Clearinghouse for bilingual Education.
- PENNYCOOK, A. & MAKONI, S., 2005, The modern mission. The Language effects on Christianity. *Journal of Language, Identity, and Education*. 4(2), 137-156.
- PÉREZ, B. and TORRES-GUZMÁN, M., 1996, *Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Biliteracy Approach* (2nd edn). New York: Longman.
- PERLMANN, J. 1990, Historical legacies: 1840-1920. In C.B. CAZDEN and C.E. SNOW (eds) *English Plus: Issues in Bilingual Education*. London: Sage.
- PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. & FREDERICKSON, N., 2004, Emotional intelligence. *The Psychologist* 17(10), 574-577.
- PEYTON, J.K., RANARD, D.A. & MCGINNIS, S. (eds.), 2001, *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- PHILLIPSON, R. 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, R., 2003, *English –Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- PILLER, I., 2001, Private language planning. The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística* 2(1), 61-68.
- PILLER, I., 2002, *Bilingual Couples Talk: The Discursive Construction Of Hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.
- PINTNER, R. and ARSENIAN, S. 1937, The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment. *Journal of Educational Research* 31, 255-263.
- POPLACK, S. & MEECHAN, M., 1998, Introduction: How languages fit together in codeswitching. *International Journal of Bilingualism*. 2(2), 127-138.
- PORTES, A. & HAO, L., 1998, E pluribus unum. Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*. 71(October), 269-294.
- PORTES, A. & HAO, L., 2002, The price of Uniformity: *Language, Family and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation*. Princeton University. The center of migration and Development.
- POWERS, S. & GREGORY, S., 1998, *The Educational achievements of Deaf Children*. London: Department for Education and Employment.
- POWERS, S., GREGORY, S., LYNAS, W., MCCRACKEN, W., WATSON, L., BOULTON, A. & HARRIS, D., 1999, *A Review of Good Practice in Deaf Education*. London: Royal National Institute for Deaf People.
- PROCTOR, P., 2003, *Degree of bilingualism and English reading achievement*. Paper presented at the Fourth symposium on Bilingualism, Arizona State University, April 2003.
- QUAY, S., 1994, *Language choice in early bilingual development*. Unpublished PHD, University of Cambridge.
- QUAY, S., 2001, Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J.CENOZ & F.GENESEE (eds), *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins
- QUEZADA, M., WILEY, T.G. & RAMIREZ, J.D., 1999, How the reform agenda shortchanges English learners. *Educational Leadership*. 57(4), 57-61.
- RAHMAN, T., 2005, The Muslim response to English in South Asia: With special reference to inequality, intolerance and militancy. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(2), 119-136.
- RAMANATHAN, V., 2005, *The English – Vernacular Divide: Postcolonial Language Politics and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- RAMIREZ, J.D. 1992, Executive summary. *Bilingual Research Journal* 16, (1&2), 1-62.
- RAMIREZ, J.D. and MERINO, B.J. 1990, Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs. In R. JACOBSON and C. FALTIS (eds) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RAMIREZ, J.D., WILEY, T.G., KLERK, G. de, LEE, E. & WRIGHT, E.E.(eds), 2005, *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- RAMIREZ, J.D., YUEN, S.D. and RAMEY, D.R. 1991, *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Programs for Language-minority Children. Report Submitted to the US Department of Education*. San Mateo, CA: Aguirre International
- RAMOS, J., 2002, *No Borders: A Journalist's Search for Home*. New York: Harper Collins.
- RAMPTON, B., 1995, Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialization. *Pragmatics* 5(4), 485-513
- REBUFFOT, J. 1993, *Le Point sur L'Immersion au Canada*. Anjou, Québec: Centre Éducatif et Culturel.
- REID, S. 1993, *Lament for a Nation: The Life and Death of Canada's Bilingual Dream*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- RESNICK, L.B. and RESNICK, D.P. 1992, Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B.R. GIFFORD and M.C. O'CONNOR (eds) *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer.
- RESNICK, M.C. 1993, ESL and language planning in Puerto Rican education. *TESOL Quarterly* 27 (2), 259-275.
- REYHNER, J. & EDER, J., 2004, *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press.
- REYHNER, J. & TENNANT, E., 1995, Maintaining and renewing native languages. *Bilingual Research Journal*. 19(2), 279-304.
- REYNOLDS, A.G. 1991, The cognitive consequences of bilingualism. In A.G. REYNOLDS (ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- REYNOLDS, D., BELLIN, W., ABIEUAN, R., 1998, *A Competitive Edge: Why Welsh Medium schools Perform Better*. Cardiff: Institute of Welsh Affairs.
- RHEE, J., 1999, Theories of citizenship and their role in the bilingual education debate. *Columbia Journal of Law and Social Problems*.
- RICCIARDELLI, L.A. 1992, Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior* 26 (4), 242-254.
- RICHARDS, J. & ROGERS, T., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- RILEY, R.W., 1998, *Helping All Children Learn English*. Washington, DC: US Department of Education.
- RIVERA, C. (ed.) 1984, *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROBERTS, C. 1985, *Teaching and learning commitment in bilingual schools*. Unpublished PhD thesis, University of Wales.
- ROBERTS, G. 1994, Nurse/patient communication within a bilingual health care setting. *British Journal of Nursing* 3 (2), 60-67.
- ROBISON, C.D.W., 1996, *Language Use in Rural Development: An African Perspective*. New York: Mouton de Gruyter.
- ROBSON, A. 1995, *The assessment of bilingual children*. In M.K. VERMA, K.P. CORRIGAN and S. FIRTH. (eds) *Working with Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROLSTAD, K. MAHONEY, K.S. & GLASS, G.V., 2005, Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual research Journal*. 29(1), 43-67.
- ROMAINE, S. 1995, *Bilingualism*. (2nd edn) Oxford: Basil Blackwell.
- ROMAINE, S., 2000a, *Language in Society: An Introduction of Sociolinguistics* (2nd edition) Oxford: Oxford University Press.
- ROMAINE, S., 2000a, Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements. *Estudios de Sociolingüística* 1(1), 13-26.
- ROMAINE, S., 2002, Can stable diglossia help to preserve endangered language? *International journal of the Sociology of Language* 157, 135-140

- RONJAT, J. 1913, *Le développement du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- ROSENTHAL, R. 1966, *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- ROSSELL, C.H. 1992, Nothing matters?: A critique of the Ramirez et al. longitudinal study of instructional programs for language-minority children. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 159 186.
- ROSSELL, C.H. & BAKER, K., 1996, The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*.30(1), 7-74.
- RUEDA, R. 1983, Metalinguistic awareness in monolingual and bilingual mildly retarded children. *NABE Journal*8, 55 68.
- RUIZ, R. 1984, Orientations in language planning. *NABE Journal*8 (2), 15 34.
- RUMBERGER, R.W., CALLAHAN, R.M. & GANDARA, P., 2003, Has Proposition 227 reduced the English learner achievement gap? *UCLMRI Newsletter* 13(1), 1-2
- SAER, D.J. 1922, An inquiry into the effect of bilingualism upon the intelligence of young children. *Journal of Experimental Pedagogy* 6, 232 240 and 266 274.
- SAER, D.J. 1923, The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, 25 38.
- SAER, D.J., SMITH, F. and HUGHES, J. 1924, *The Bilingual Problem*. Wrexham: Hughes and Son.
- SALE, L., SLIZ, L. & PACINI-KETCHABAW, V., 2003, Creating an inclusive climate for newly arrived students. In S.R. SCHESTER & J.CUMMINS(eds), *Multilingual Education in practice:Using Diversity as a Resource*.Portsmouth, NH: Heinemann.
- SANTAMARIA, L.J., FLETCHER, T.V. & BOS, C.S., 2002, effective pedagogy for English language learners in inclusive classrooms.In A.J.ARTILES & A.A. ORTIZ(eds), *English language learners with Special Educational Needs*. Washington, DC & mcHENRY,IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems Co.
- SCHERMERHORN, R.A. 1970, *Comparative Ethnic Relations*. New York: Random House.
- SCHINKE-LLANO, L. 1989, Early childhood bilingualism: In search of explanation. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 11 (3), 223 240.
- SCHLOSSMAN, S. 1983, Is there an American tradition of bilingual education? *American Journal of Education* 91, 139 186.
- SCHMIDT, R., 2000, *Language Policy and Identity Policy in the United States*.Philadelphia : Temple Temple University Press.
- SCHWARTZ, A.M., 2001, Preparing teachers to work with heritage language learners.In J.K. PEYTON, D.A. RANARD & S.MCGINNIS(eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*.McHenry,IL: Delta Systems.
- SEARS, C.,1998, *Second Language Students in Mainstream Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters
- SECADA, W.G. 1991, Degree of bilingualism and arithmetic problem solving in Hispanic First Graders. *Elementary School Journal* 92 (2), 213 231.
- SECADA, W.G. 1993, *The political context of bilingual education in the United States*. In B. ARIAS and U. CASANOVA (eds) *Bilingual Education: Politics, Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (SCANS) 1991, *What Work Requires of Schools*. A SCANS Report for America 2000. Washington, DC: US Department of Labor.
- SENEAC, B.V.K., 2002, Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal* 26(1), 1-15.
- SHARWOOD SMITH, M.A., 1989, Crosslinguistic influence in language loss.In K.HYLTENSTAM & L.K. OBLER(eds), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition .Maturity and Loss*.Cambridge : Cambridge University Press.
- SHAW, P., 2003, Leadership in the diverse school.In S.R. SCHECTER & J.CUMMINS (eds)*Multilingual education in practice: Using Diversity as a Resource*.Portsmouth , NH:Heinemann.
- SHOHAMY, E., 1997, Critical language testing and beyond.Plenary Paper presented at the American Association of Applied Linguistics(AAAL),Orlando , March 1997
- SHOHAMY ,E.,1999, Unity and diversity in language policy.Paper presented at the AILA conference ,Tokyo,August 1999.

- SHOHAMY ,E., 2001, *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses and Consequences of Language Tests*.London:Longman.
- SIEGEL, J., 1996, *Vernacular Education in the South Pacific: A report of AusAID*.New England , Australia:University of New England.
- SIEGEL, J., 1997, Formalvs. Non-formal vernacular education: The education reform in Papua New Guinea.*Journal of Multilingual and Multicultural Development*.18(3), 206-222.
- SIERRA, J. and OLAZIREGI, I. 1989, EIFE 2. *Influence of Factors on the Learning of Basque*. Gasteiz, Spain: Central Publications Service of the Basque Government.
- SIGUÁN, M., 1993,*Multilingual Spain*. Amsterdam:Swets and Zeitlinger.
- SIMON, D-L., 2001 ,Towards a new understandidg of codeswitching in the foreign languages classroom. In R.JACOBSON(ed) *Codswiching Worldwide II*,Berlin :Mouton de Gruyter.
- SINGLETON,D., 2003, Critical period of general age factor(s)? In M.MAYO & M. LECUMBERRI(eds),*Age and Acquisiition of English as a foreign Language* .Clevedon:Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. & RYAN, L., 2004, *Language Acquisition: the Age Factor* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters..
- SJÖHOLM. K., 2004,English as a third languagein bilingual Finland: Basic communication or academic language.In C.HOFFMANN & J. YTSMA, J.(eds), *Trilingualism in Family , School and Community*.Clevedon:Multilingual Matters.
- SKEHAN, P. 1988, Language testing. *Language Teaching*, 21 (January) 1 13 and (October) 211 22.
- SKEHAN,P., 1998, *A Cognition Approach to Language learning*.Oxford:Oxford University Press.
- SKOURTOU, E., 2002,Cnnecting Greek and Canadian schools through an internet-based sister-class network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(2),85-95.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1977, Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. In C.C. ELERT et al. (eds) *Dialectology and Sociolinguistics*. UMEA: UMEA Studies in the Humanities.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1981, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1991, Swedish strategies to prevent integration and national ethnic minorities. In O. GARCÍA (ed.) *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SKUTNABB-KANGAS, T. and PHILLIPSON, R. (eds) 1994, *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SKUTNABB-KANGAS, T. and PHILLIPSON, R. 1989, 'Mother tongue': *The theoretical and sociopolitical construction of a concept*. In U. AMMON (ed.) *Status and Function of Languages and Language Variety*. New York: W. de Gruyter.
- SKUTNABB-KANGAS,T., 1999a, Education of minorities.In J.A.FISHMAN(ed), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 1999b, Linguistic human rights –Are you naïve, or what?*TESOL Journal*8(3), 6-12
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000. *Linguistic Genocide in Education –or Worldwide Diversity and Human Rights*.Mahwah, NJ:Erlbaum.
- SKUTNABB-KANGAS, T. and PHILLIPSON, R. (eds) 1994, *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SKUTNABB-KANGAS, T. and TOUKOMAA, P. 1976, *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Reports.
- SMYTH,G., 2003, *Helping Bilingual Pupils to Access Curriculum*. London:David Fulton.
- SNEDDON,R., 2000a, Language and literacy: Childrens experiences in multilingual environments.*International Journal of Bilingual Education and bilingualism* 3(4),265-282.
- SNEDDON, R., 2000b, Language and literacy practices in Gujarati Muslim families.In M.MARTIN-JONES & K.JONES, *Multilingual Literacies : reading and Writing Different Worlds*.Amsterdam / Philadelphia :John Benjamins.
- SNEDDON, R.& PATEL, K., 2003, The Raja's Big Ears:The journey of a story across cultures.*Language and Education* 17 (5), 371-384.
- SNOW , C.E., BURNS, M.S. & GRIFFIN, P., 1998, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*.Wasshington ,DC: National Academy Press.

- SNOW, C.E. and HOEFNAGEL-HÖHLE, M. 1978, The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development* 49, 1114-1128.
- SNOW, M.A. 1990, Instructional methodology in immersion foreign language education. In A.M. PADILLA, H.H. FAIRCHILD and C.M. VALADEZ (eds) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. London: Sage.
- SOLTERO, S.W., 2004, *Dual Language: Teaching and Learning in two Languages*. Boston: Pearson Education.
- SPACK, R., 2002, *America's Second tongue: American Indian Education and Ownership of English, 1860-1900*. Lincoln, NB: University of Nebraska press.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P.M., 2002, L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Quebec: Abilities and perceptions. *Language and Education* 16 (3), 212-240.
- SPOLSKY, B. 1989b, Review of 'Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education'. *Applied Linguistics* 10 (4), 449-451.
- SPOLSKY, B., 1998, *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press
- SPOLSKY, B., 2004, *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, B. & SHOHAMY, E., 1999, *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SRIDHAR, K.K., 1996, Societal multilingualism. In S.L. McKEY, & N.H. HORNEBERGER, *Sociolinguistics and Language teaching*. Cambridge: Cambridge university Press.
- STOTZ, D. and ANDRES, F. 1990, Problems in developing bilingual education programs in Switzerland. *Multilingua* 9(1), 113-136.
- STREET, B.V. 1994, What is meant by local literacies. *Language and Education* 8 (1&2), 9-17
- STREET, B.V., 1995, *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman, New York & London.
- STREET, B.V., 2000, Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. In M. MARTIN JONES & K. JONES, *Multilingual Literacies: Reading and Writing different Worlds*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- STREET, B.V., 2002, Understanding literacy issues in contemporary multiethnic schooling contexts, with particular reference to EAL pupils. In C. LEUNG, *Language and Additional /Second Language Issues for School Education*. York, UK: NADLIC
- STREET, B.V., 2003, What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5, 1-14
- STRITIKUS, T.T., 2001, From personal to political: Proposition 227, literacy instruction, and the individual qualities of teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(5) 291-309.
- STRITIKUS, T.T., 2003, The interrelationship of beliefs, context, and learning: The case of teacher reacting to language policy. *Journal of Language, Identity, and Education*. 2(1), 29-52.
- STRITIKUS, T.T. & GARCIA, E., 2003, The role of theory and policy in the educational treatment of language minority students: Competitive structures in California. *Education Policy Analysis Archives* 11(26), 1-25.
- STRONG, M. 1995, A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North America. *American Annals of the Deaf* 140 (2), 84-94.
- STROUD, C., 2001, African mother-tongue programmes and politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 22, 339-355
- STROUD, C., 2004, The performativity of cod-switching. *International Journal of Bilingualism* 8(2), 145-166.
- STRUBBELL, M., 2001, Catalan a decade later. In J.A. FISHMAN (ed), *Can Threatend Languages be Saved?*. Clevedon: Multilingual Matters.
- STUBBS, M. 1991, Educational language planning in England and Wales: Multicultural rhetoric and assimilationist assumptions. In F. COULMAS (ed.) *A Language Policy for the European Community*. New York: Mouton de Gruyter. Also in O. GARCÍA and C. BAKER (eds) 1995, *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SWAIN, M. 1993, The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158-164.

- SWAIN, M., 1997, French immersion programs in Canada . In J. cUMMINS & D. CORSON (eds), *Bilingual Education*. Volume 5 of the *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- SWAIN, M. & JONSON , R.K., 1997, Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. JONSON & M. SWAIN, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SWAIN, M. and LAPKIN, S. 1982, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters
- SWAIN, M., LAPKIN, S., 1991, Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A.G. REYNOLDS (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SWAN, D., 1996, *A singular Pluralism: The European schools 1984- 1994*. dublin: Institute of Public Administration.
- TAKAKI, R. 1993, Multiculturalism: Battleground or meeting ground? *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530, 109-121.
- TANG, G., 2001, Knowledge framework and classroom action. In B. MOHAN, C. LEUNG & C. DAVISON, *English as a Second Language in the Mainstream; Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England : Longman.
- TANKERSLEY, D., 2001, Bombs or bilingual programmes? : Dual language immersion, transformative education and community building in Macedonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(2), 107-124.
- TANNENBAUM, M. & HOWIE, P., 2002, The association between language maintenance and family relations. Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23(5), 408-424.
- TAYLOR, D.M., CRAGO, M.B. and McALPINE, L. 1993, Education in Aboriginal communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education* 20 (1), 176-183.
- THOMAS, W.P. 1992, An analysis of the research methodology of the Ramirez Report. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 213-245.
- THOMAS , W.P. & COLLIER, V.P., 1995 , *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness. Research Summary*. Fairfax, VA : George Mason University.
- THOMAS , W.P. & COLLIR , V.P., 1997, School Effectiveness for Language Minority Students . Washington , DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- THOMAS, W.P., & COLLIER, V.P., 2002a, *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Final report*. Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence
- THOMAS ,W.P., & COLLIER , V.P., 200b, Accelerated schooling for all students: Research findings on education in multilingual communities. In S. SHAW (ed), *Intercultural Education in European Classrooms: Intercultural Education Partnership* .Stoke-on- Trent: Trentham.
- THOMAS, W.P., COLLIER, V.P. and ABBOTT, M. 1993, Academic achievement through Japanese, Spanish or French: The first two years of partial immersion. *Modern Language Journal* 77 (2), 170-179.
- THOMPSON, L., 2000, *Young Bilingual Learners in Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- THOMPSON, M.S., DICERBO, K.E., MAHONEY , K. & MACSWAN, J., 2002, Exito en California? A validity critique of language program evaluations and analysis of English learner test scores. *Educational Policy Analysis Archives* 10 , 7 (January 25)
- TOLLEFSON , J.W., 1986, Language planning and the radical left in the Phillipines. *Language Problems and Language Planning* 10(2), 177-189.
- TOLLEFSON, J.W. 1991, *Planning Language, Planning Inequality*. London: Longman
- TOLLEFSON, J.W., 2002, Limitation of language policy and planning. In R.B. KAPLAN (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* . Oxford : Oxford University Press
- TOOHEY, K., 2000, *Learning English at school: Identity, Social Relations and classroom Practice*. Clevedon: multilingual Matters.
- TORIBIO, A.M., 2004, Spanish/English speech practices: Bringing chaos to order. *International journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2&3), 133-154.
- TORRANCE, E.P. 1974a, *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide*. Lexington, MA: Ginn.

- TORRANCE, E.P. 1974b, *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington, MA: Ginn.
- TORRES-GUZMÁN, M.E., ABBATE, J., BRISK, M.E. & MINAYA-ROWE, L., 2002, Defining and documenting success for bilingual learners: A collective case study. *Bilingual Research Journal* 26 (1), 1-10
- TOSI, A. 1988, The jewel in the crown of the modern prince: The new approach to bilingualism in multicultural education in England. In T. SKUTNABB-KANGAS and J. CUMMINS (eds) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOSI, A. 1991, High-status and low-status bilingualism in Europe. *Journal of Education* 173 (2), 21-37.
- TOUKOMAA, P. and SKUTNABB-KANGAS, T. 1977, *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age* (Research Report No. 26). Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- TREFFERS-DALLER, J., 1992, French-Dutch codeswitching in Brussels: Social factors explaining its disappearance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1&), 143-156
- TREFFERS-DALLER, J., 1994, *Mixing Two Languages : French-Dutch Contact in a Comparative Perspective*. Berlin/New York; Mouton de Gruyter.
- TROIKE, R.C., 1978, Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal* 3 (1), 13-24.
- TRUEBA, H.T. 1991, The role of culture in bilingual instruction. In O. GARCÍA (ed.) *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman (Volume 1)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TSE, L., 1995, Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 17 (2), 180-193
- TSE, L., 1996a, Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese and Vietnamese-American students. *Bilingual Research Journal* 20(3&4), 485-498.
- TSE, L., 1996b, Who decides? : The effects of language brokering on home-school communication. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 16, 225-234.
- TSE, L., 2001, ' *Why don't they learn English?* ' *Separating Fact from Fallacy in the US Language Debate*. New York: Teachers College Press.
- TUCKER, G.R., 1998, A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. CENOZ & F. GENESEE (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TUCKER, G.R. and d'ANGLEJAN, A. 1972, An approach to bilingual education: The St Lambert Experiment. In M. SWAIN (ed.) *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Symposium Series/1.
- TUNMER, W.E. and HERRIMAN, M.L. 1984, The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W.E. TUNMER, C. PRATT and M.L. HERRIMAN (eds) *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- TUNMER, W.E. and MYHILL, M.E. 1984, Metalinguistic awareness and bilingualism. In W.E. TUNMER, C. PRATT and M.L. HERRIMAN (eds) *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- TUOMINEN, A., 1999, Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language* 140, 59-76.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) 1953, *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL & SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION 1992, *The Condition of Bilingual Education in the Nation: A Report to the Congress and the President*. Washington, DC: Department of Education.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of the Assistant Secretary, 2004, *National Symposium on Learning*

- Disabilities in English Language Learners*, October 14-15, 2003. Washington, DC: US Department of Education.
- USMANI, K., 1999, The influence of racism and cultural bias in the assessment of bilingual children. *Educational and Child Psychology* 16(3), 44-54.
- VAID, J., 2002, Bilingualism. In V.S. RAMACHANDRAN (ed.), *Encyclopedia of the Human Brain*. San Diego, CA: Academic Press.
- VAID, J. & HULL, R., 2001, Tale of two hemispheres: A meta-analytic review of the bilingual brain. Poster presented at the Third Symposium on Bilingualism, University of the West of England, April 2001.
- VALDÉS, G., 1997, Dual language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review* 67(3), 391-428.
- VALDÉS, G., 1998, The world outside and inside school: Language and immigrant children. *Educational Researcher* 27(6), 4-18
- VALDES, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*. New York: Teachers College Press.
- VALDES, G., 2003, *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VALDES, G., 2004, Between Support and Marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 102-132.
- VALDES, G., 2006, The foreign-language teaching profession and of developing language resources. In G. VALDES, J.A. FISHMAN, R. CHAVEZ & W. PEREZ (eds), *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VALDES, G., BROOKS, H. & CHAVEZ, C., 2003, Bilinguals and bilingualism. In G. VALDES, *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VALDES, G. & FIGUEROA, R.A., 1994, *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex.
- VALDES, G., FISHMAN, J.A., CHAVEZ, R. & PEREZ, W., 2006, *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VARGHESE, M., 2004, Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(2&3), 222-237.
- VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B. & JOHNSON, K.A., 2005, Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(1), 21-44.
- VELTMAN, C., 2000, The American linguistic mosaic: Understanding language shift in the United States. In S.L. McKAY & S.-L.C. WONG (eds), *New Immigration in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERHOEVEN, L.T. 1994, Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44(3), 381-415.
- VILLARREAL, A., 1999, Rethinking the education of English language learners: Transitional bilingual education programs. *Bilingual Research Journal*, 23, 1, 11-45. <http://brj.asu.edu/v231/articles/ar4.html>.
- VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T., 1978, The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Language* 5, 311-326.
- VON GLEICH, U. WÖLCK, W., 1994, Changes in language use and attitudes of Quechua-Spanish Bilingual in Peru. In P. COLE, G. HERMON & M.D. MARTIN (eds), *Language in the Andes*. Newark, DE: University of Delaware.
- VYGOTSKY, L.S. 1962, *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WA THIONG'O, Ngugi, 1985, The language of African literature. *New Left Review*, April-June, 109-127.
- WAGNER, S.T. 1980, The historical background of bilingualism and biculturalism in the United States. In M. RIDGE (ed.) *The New Bilingualism*. Los Angeles: University of Southern California Press.
- WARNER, S.L.N., 1999, *Kuleana*: The right, responsibility, and authority of Indigenous peoples to speak and make decisions for themselves in language and cultural revitalization. *Anthropology & Education Quarterly* 30(1), 68-93.

- WARNER, S.L.N., 2001. The movement to revitalize Hawaiian language and culture. In I. HINTON & K. HALE (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- WELLS, G. 1986, *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Heinemann.
- WELLS, G. and CHANG-WELLS, G.L. 1992, *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WELSH LANGUAGE BOARD, 1999, *A Strategy for the Welsh Language: Targets for 2000-2005*. Cardiff: Welsh Language Bosrd.
- WESCHE, M.B. 1993, French immersion graduates at university and beyond: What difference has it made? In J.M. ALATIS (ed.) *The Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics 1992*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- WESCHE, M. & SKEHAN, P., 2002, Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WHORF, B.L., 1956, *Language, Thought and Reality*. New York: Wiley.
- WIESE, A-M 2004, Bilingualism and biliteracy for all? Unpacking two-way immersion at second grade. *Language and Education* 18 (1), 69-92.
- WIESE, A-M. & GARCIA, E.E., 2001, The Bilingual Education Act: Language minority students and US Federal educational policy. *International of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (4), 229-248.
- WILEY, T.G., 1996a, *Literacy and Language Diversity an the United States*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delts Systems.
- WILEY, T.G., 1996b, Language planning and policy. In S.L. McKAY, & N.H. HORNBERGER (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambredge: Cambredge University Press.
- WILEY, T.G., 2001, On defining heritage language education and their speakers. In J.K.PEYTON, D.A. RANARD & S.MCGINNS (eds), *Heritage Language in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- WILEY, T.G., 2002, Accessing language rights in education: A brief history of the US context. In J.W. TOLLEFSON (ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WILEY, T.G., 2005a, Discontinuities in heritage and community language education: Challenges for educational language policies. *International Journal ob Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2&3) 222-229.
- WILEY, T.G., 2005b, *Ebonics: Background to the current policy debate*. In J.D. RAMIREZ T.G. WILEY, G. DEKLERK, E.LEE & W.WRIGHT, *Ebonics: Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- WILEY, T.G., 2005c, *Literacy and Language Diversity in the United States* (2nd edn). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delts Systems.
- WILEY, T.G., DE KLERK, & WRIGHT, W., 2005, Introduction. In J.D. RAMIREZ, T.G. WILEY, G. DEKLERK, E. LEE & W., 2005, Introduction. In J.D. RAMIREZ, T.G. WILEY, G. DEKLERK, E. LRR & W. WRIGHT, *Ebonics: The Urban Education Debate* (2nd edn). Clevedon: Multilingual Matters.
- WILEY, T.G. & LUKES, M., 1996, English-Only and Standard English ideologies in the US. *TESOL Quarterly* 30 (3), 511-535.
- WILEY, T.G & WRIGHT, W., 2004, Against the undertow: Language-minority education policy and politics in the 'age of accountability'. *Education Policy* 18 (1), 142-168.
- WILLIAMS, Cen, 1994, Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyethong. Unpublish PhD thesis. Bangor: University of Wales.
- WILLIAMS, Cen, 1996, Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. WILLIAMS, G. LEWIS & C. BAKER (eds), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangedfni (Wales): CAI.
- WILLIAMS, C., 2000, Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 2, 129-148
- WILLIAMS, C.H. 1991a, Language planning and social change: Ecological speculations. In D.F. MARSHALL (ed.) *Language Planning Volume III*. Philadelphia: John Benjamins BV.
- WILLIAMS, C.H. 1991b, *The Cultural Rights of Minorities: Recognition and Implementation* (Discussion Papers in Geolinguistics No. 18). Staffordshire: Staffordshire Polytechnic.

- WILLIAMS, G.H., 1996, Geography and contact linguistics. In h.goebl, p.h. nelde & z.s.w. WÖLCK, W. (eds), *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- WILLIAMS, C.H., 1998, Introduction: Respecting the citizens- Reflection on language policy in Canadian and the United States. In T. RICENTO & B.BURNABY (eds), *Language and politics in the United States and Canada: Myths. And Realities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WILLIAMS, C.H., 1999, The communal defence of threatened environment and identities. *Geografski vestnik* 71, 105-120.
- WILLIAMS, C.H., 2000, Restoring the language. In U. AMMON, N. DITTAR, K.J. MATTHEIER & P. TRUDGILL (eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Volume 1 (2nd edn). Berlin: Walter de Gruyter.
- WILLIAMS, C.H., 2004, The geidtaphy of language. In U. AMMON, N. DITTAR, K.J. MATTHEIER & TRUDGILL (eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Volume 1 (2nd edn). Berlin: Walter de Gruyter.
- WILLIAMS, G., 1992, sociolinguistics: A Sociological Critique. London: Routledge.
- WILLIAMS, I.w., 2003, Our Children's Language: The Welsh-Medium sSchools of Wales 1939-2000. Talybont (Wales): YLolfa.
- WILLIG, A.C. 1981/82, The effectiveness of bilingual education: Review of a report. *NABE Journal* 6 (2&3), 1 19.
- WILLIG, A.C. 1985, A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research* 55 (3), 269 317.
- WILLIG, A.C. and RAMIREZ, J.D. 1993, The evaluation of bilingual education. In B. ARIAS and U. CASANOVA (eds) *Bilingual Education: Politics, Research and Practice*. Berkeley, CA: McCutchan.
- WILSON, W.H., 1998, The sociopolitical context of establishing Hawaiian-medium sducation. *Language, Culture and Curriculum* 11(3), 325-338.
- WILSON, W.H. & KAMANA, K, 2001, 'Mai loko mai o ka 'I'ni: Proceeding from a Dream': the 'aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalizacion. In L. HINTON & k. HALE (eds), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- WINSLER, A. DIAZ, R.H. ESPINOZA, L. & RODRIGUEZ, J,l., 1999, When learning a second Language does not mean Losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development* 70 (2) , 340-362.
- WONG FILLMORE, L., 1979, Individual Differences in second language acquisition. In C. FILLMORE, D. KEMPLER & W. WANG (EDS), *Individual Differences in Language Ability and language Behavior*. New York: Academic Press.
- WONG FILLMORE, L., 1982, Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms. In L. WILKINSON (ed.). *Communicating in the Classroom* New York: Academic Press.
- WONG FILLMORE, L., 1991a, When losing a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6, 323-346.
- WONG FILLMORE, L. & SNOW, C., 2000, *What Elementary Teacher Need to Know About Language*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- WORLD BANK, 1997, *Project Appraisal Document, Guatemala, Basic Education Reform Project*. Washington, DC: World Bank.
- WREY, A., EVANS, B., COUPLAND, N. & BISHOP, H., 2003, Singing in Welsh, becoming Welsh: turfing a 'grass roots' identity. *Language Awareness* 12 (1), 49-71.
- WRIGHT, W.E., 2004, What English-Only really means: A study of the implementation of California language policy with Cambodian-American students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(1), 1-24.
- WRIGLEY, O., 1996, *The Politics of Deafness*. Washington. DC: Gallaudet University Press.
- WURM, s.a., 2001 2nd edn.), *Atlas of the World's languages in Danger of Disappearing*. Paris: UNESCO.
- YAMAMOTO, M., 2001, *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

- YAMAMOTO, M., 2002, Language use in families with parents of different native languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (6), 531-554.
- YATIM, A.M., 1988, Some factors affecting bilingualism amongst trainee teachers in MALAYSIA. Unpublished PhD thesis, University of Wales.
- YEH, C.J., CHIANG, L., WANG, Y-W. & PU-FOLKES, F., 2002, Educators of Asian bilingual students: Pedagogical techniques, strategies and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (4), 296-315.
- YTSMA, J., 2000, Trilingual primary education in Friesland. In J. CENOS & U. JESSNER. *English in Europe: The Acquisition of a third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- YUKAWA, F., 1997, L1 Japanese Attrition and Regaining: The Case Studies of Two Early Bilingual Children. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- ZAPPERT, L.T. & CRUZ, B.R., 1977, *Bilingual Education: An Appraisal of Empirical Research*. Berkeley, CA: Bay Area Bilingual Education League.
- ZHOU, M., 2001, The politics of bilingual education and educational levels in ethnic minority communities in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(2), 125-149.