

**სახელმწიფო ენის სწავლების
საკითხები საქართველოს
საბანმანათლებლო სივრცეში**

**I სამეცნიერო კონფერენციის მასალები
(10-11 დეკემბერი)**

ორგანიზატორები:

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი;

„სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი
ურთიერთობის ცენტრი“.

ISSN

რედაქტორები:

კახა ბაბუნია,
ბიული შაბაშვილი

მაგრამ წარმოდგენილი მოდელი არ გულისხმობს იმას, რომ მასში არ მოხდება კორექტივების შეტანა. გულდასმითაა მოსამზადებელი მასალები ინტეგრირებული სწავლების განსახორციელებლად და ბოლოს, სერიოზულ დაფიქრებას საჭიროებს კადრების შერჩევისა და გადამზადების საკითხი და საერთოდ, იმ გარემოში, სადაც სახელმწიფო ენა მხოლოდ გაკვეთილზე ისმის, კარგი იქნებოდა ისეთი ცენტრების შექმნა, სადაც მოსახლეობას საშუალება ექნება, თავისუფალ დროს მიიღოს ინფორმაცია სახელმწიფო ენაზე, თუმცა ეს ხანგრძლივი და მიზანმიმართული

ღალი ასლამაზიშვილი
„ბოლნისის ენის სახლის“ ხელმძღვანელი;
ქართული ენის პედაგოგი, ტრენერი.

გამომცემლობა „საიმედო“
2008 წელი

საგანი	კლასები						შენიშვნა
	I	II	III	IV	V	VI	
1 მშობლიური ენა	0 - 8	0 - 8	0 - 8	0 - 8	0 - 8	0 - 8	○ - ისწავლება მშობლიურ ენაზე (აზერბაიჯანულ ენაზე)
2 ქართული ენა	* - 5	● - 5	● - 5	● - 5	● - 5	● - 5	* - ისწავლება ინტერორიენტულად
3 მათემატიკა	0 - 5	⊖ - 5	⊖ - 5	● - 5	● - 5	● - 5	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
4 ფიზიკულ-ტურა	* - 2	● - 2	● - 2	● - 2	● - 2	● - 2	● - ისწავლება ინტერორიენტულად
5 შრომა	* - 1	⊖ - 1	○ - 1	○ - 1	○ - 1	○ - 1	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
6 ხატვა	* - 1	⊖ - 1	● - 1	● - 1	● - 1	● - 1	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
7 მუსიკა	○ - 2	○ - 2	○ - 2	○ - 2	○ - 2	○ - 2	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
8 ბუნება		* - 1	○ - 1	○ - 1	○ - 1	○ - 1	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
9 რუსული			○ - 2	○ - 2	○ - 2	○ - 2	● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
10 საქართველოს ისტორია							● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
11 გერმანული							● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
12 ბოლო-გია							● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
13 მსოფლიო ისტორია							● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)
14 გეოგრაფია							● - ისწავლება სახელმწიფო ენაზე (ქართულ ენაზე)

ენის პოლიტიკა

ენობრივი პოლიტიკა და საქართველოს განათლების სისტემა

შესავალი

ენობრივი პოლიტიკა ქვეყნის პოლიტიკის უმნიშვნელოვანესი საკითხია. ხშირ შემთხვევაში ქვეყნის ენობრივი პოლიტიკა პირდაპირაა მიბმული ქვეყნის ეკონომიკურ პოლიტიკასთან და ეკონომიკური პოლიტიკის კონტექსტიდან გამომდინარეობს. საქართველოს რეალობაშიც ენობრივი პოლიტიკა ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია ქვეყნის სტრატეგიული განვითარებისთვის და, შესაბამისად, კომპლექსურ და ერთიან მიდგომას მოითხოვს.

ამჟერად ჩვენი მიზანი არ არის ზოგადად ენობრივი პოლიტიკის ანალიზი საქართველოში, მისი ინსტიტუციონალური განვითარების პრობლემატიკა, სახელმწიფო მმართველობასთან თუ ადმინისტრაციულ-ტერიტორიულ მოწყობის ენობრივი ასპექტების, კონფლიქტების რეგულირებისა თუ პრევენციის საკითხების, აგრეთვე ეკონომიკური თუ სოციალური ასპექტების ანალიზი. სტატიაში მიმოვიხილავთ ენობრივი პოლიტიკის მიმართულებით განათლების სისტემაში განსახორციელებელ სამ მიმართულებას, რომლებიც გამომდინარეობს როგორც ქვეყნის პოლიტიკურ-ეკონომიკური განვითარებიდან, აგრეთვე სახელმწიფოს შიდა და გარე ინტეგრაციული პროცესებიდან. შესაბამისად, სტატია 3 ნაწილად დაიყო:

- 1) მულტილინგვური განათლება;
- 2) „ინტეგრაციული ქმედება“ უმაღლეს სასწავლებელში მისაღებ გამოცდებზე;
- 3) უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია.

I კლასში საგანთა გადანაწილების სტრუქტურაში გათვალისწინებულია მთლიანად დაწყებით სკოლაში სწავლების ენის პროცენტული შეფარდების პერსპექტივა. მთლიანობაში სქემა ასე გამოიყურება:

1. მულტილინგვური / ბილინგვური განათლება

ნებისმიერ რეფორმას ესაჭიროება თავისი წინაპირობა და კონტექსტი. მულტილინგვური განათლების რეფორმის დასაწყებად ეს კონტექსტი, შესაძლოა, 3 კატეგორიად დაიყოს, რომლებიც ურთიერთკავშირშია და მათი განხილვა იზოლირებულად არ შეიძლება:

- 1) პოლიტიკური კონტექსტი;
- 2) საკანონმდებლო კონტექსტი;
- 3) თეორიული კონტექსტი.

პოლიტიკური კონტექსტი

საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაწყების და განხორციელებისათვის უმნიშვნელოვანესია შესაბამისი პოლიტიკური კონტექსტის არსებობა (სან მიგუელი, 2003). მსგავსი პოლიტიკური კონტექსტი გააჩნია მულტილინგვური განათლების პოლიტიკას საქართველოში, რომელიც 3 ნაწილად შეიძლება დაიყოს:

- ა) განსახლება და დემოგრაფიული მდგომარეობა;
- ბ) საბჭოთა მემკვიდრეობა და საბჭოთა კავშირის ნგრევა;
- გ) საგანმანათლებლო რეფორმა.

ა) განსახლება და დემოგრაფიული მდგომარეობა

საქართველო მულტიეთნიკური ქვეყანაა. 2002 წლის მოსახლეობის საყოველთაო აღწერის მიხედვით, ეთნიკურად ქართველები შეადგენენ მოსახლეობის საერთო რაოდენობის 83,8 %, ხოლო სხვა ეთნიკური ჯგუფები 15,2 % (2002 წლის საყოველთაო აღწერა). ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებაში სირთულეს ქმნის ის ფაქტი, რომ ეთნიკური უმცირესობები მკვეთრად განსხვავდებიან

ვეტილი ცალკე ტარდება და ემატება საგაკვეთილო საათების რაოდენობას ისე, რომ არ დაიტვირთოს საერთო საგაკვეთილო ბაღე.

პირველ კლასში ისწავლება 7 საგანი:

1. მშობლიური ენა – 8 საათი კვირაში;
2. ქართული ენა – 3 საათი კვირაში;
3. მათემატიკა – 5 საათი კვირაში;
4. ფიზიკულტურა – 2 საათი კვირაში;
5. მუსიკა – 2 საათი კვირაში;
6. შრომა – 1 საათი კვირაში;
7. ხატვა – 1 საათი კვირაში.

ჩვენი მოდელის მიხედვით, მშობლიურ ენაზე შეისწავლიან მშობლიურ ენას, მათემატიკასა და მუსიკას, ხოლო სახელმწიფო ენაზე - ხატვას, შრომას, ფიზიკულტურას და ქართულ ენას (ქართულის სწავლებას, ამ მოდელის მიხედვით, დაემატება ორი საგაკვეთილო საათი).

ბავშვები ახალ ენას გარკვეულ კონტექსტში აღიქვამენ. როდესაც ენასთან ერთად დამატებით მოქმედებს სხვა ნიშნები: ჟესტები, მიმიკა, სხეულის ენა, ნახატები... ამ თავისებურებამ განაპირობა ჩვენ მიერ ხატვის შერჩევა. ხატვის გაკვეთილზე, ეროვნული სასწავლო გეგმის გათვალისწინებით, მოსწავლეები შეისწავლიან ფერებს, ფიგურებს, მათს დასახელებებს.

მათემატიკა პირველ კლასში აზერბაიჯანულად ისწავლება, მაგრამ, სასურველია, სასაფუძვლო ტერმინები (ციფრების სახელები, მათემატიკური მოქმედებების ნიშნების სახელწოდებები) მოსწავლემ უკვე აითვისოს სხვა საგნებში, კერძოდ, ქართულ ენაში, ხატვასა და ფიზიკულტურაში; ეს საგნები ინტეგრირებულად შეისწავლება; ამით ჩვენ საფუძველს მოვუშადავთ მოსწავლეს, რათა მესამე კლასში მან მათემატიკა ქართულად შეისწავლოს. ამისათვის საგანგებოდ უნდა მოხდეს მეთოდოლოგიური მითითებების მომზადება.

ჩვენ მიერ წარმოდგენილი მეთოდის თავისებურება კიდევ ისაა, რომ სახელმწიფო ენაზე ახალი საგნების სწავლების პირველ წელს ხდება პარალელური სწავლება (საგანი ისწავლება ორ ენაზე ცალ-ცალკე გაკვეთილზე), ხოლო მომდევნო წელს ამ შერჩეული საგნების სწავლება მთლიანად სახელმწიფო ენაზე გადავა..

ერთმანეთისგან რაოდენობით, განსახლების ტიპებით (კომპაქტური და დისპერსიული) და ქვეყნის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მათი ინტეგრაციის ხარისხით.

ფაქტობრივად, არსებობს 4 რეგიონი, სადაც განსახლებულია უმცირესობათა წარმომადგენლები: აფხაზეთი, სამხრეთ ოსეთი, ქვემო ქართლი და სამცხე-ჯავახეთი. ქისტები კომპაქტურად სახლობენ კახეთში (პანკისის ხეობა), თუმცა ქისტები შეადგენენ რეგიონის მხოლოდ 7 %-ს. კომპაქტური განსახლების გარდა, საქართველოში გვხვდება ისეთი ეთნიკური ჯგუფების დისპერსიული განსახლებები, როგორებიცაა რუსები, ბერძნები, ქურთები, იეზიდები, ებრაელები, ასირიელები, უკრაინელები და სხვა. (სვანიძე, 2002). აღსანიშნავია, რომ ეს ეთნიკური ჯგუფები არ არიან ჰომოგენურები. მაგალითად, ბერძნული დიასპორა შედგება ორი ჯგუფისგან, რომელთაგან ერთი საუბრობს თურქულად, ხოლო მეორე – თანამედროვე ბერძნულად. აზერბაიჯანული მოსახლეობა რომელიც ცხოვრობს შიდა ქართლსა და ქვემო ქართლში, მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. თუნდაც ის ფაქტია მნიშვნელოვანი, რომ შიდა ქართლისა და ქვემო ქართლის აზერბაიჯანელი ეთნიკური ჯგუფი ზოგად განათლებას იღებენ განსხვავებულ ენებზე (შიდა ქართლში – ქართულად, ქვემო ქართლში – აზერბაიჯანულად) (სვანიძე, 2002). ამასთანავე, აღსანიშნავია, რომ ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტური განსახლებები ესაზღვრება მათ ეთნიკურ სამშობლოს. მაგალითად, ქვემო ქართლის რეგიონი, სადაც კომპაქტურად სახლობენ ეთნიკურად აზერბაიჯანელები, ესაზღვრება სახელმწიფო აზერბაიჯანს, ხოლო სამცხე-ჯავახეთი, სადაც კომპაქტურად სახლობენ ეთნიკურად სომხები – ესაზღვრება სახელმწიფო სომხეთს. ამ ფაქტმა შესაძლოა ხელი შეუწყოს სეპარატიზმსა და არა ლოიალობას ქართული სახელმწიფოსადმი.

უმრავლესობის (ეთნიკურად ქართველების) საკითხი, რომლებიც თავად წარმოადგენენ უმცირესობას ეთნიკური უმცირესობების კომპაქტურად განსახლებულ რეგიონებში, აგრეთვე მნიშვნელოვანია (უმრავლესობა უმცირესობაში). მაგალითად, ეთნიკურად ქართველები წარმოადგენენ მოსახლეობის უმცირესობას საქართველოს ისეთ

რეგიონებში, როგორცაა ქვემო ქართლი და ჯავახეთი. საგანმანათლებლო პოლიტიკამ უნდა ასახოს და უპასუხოს ამ გამოწვევასაც: უნდა დაიცვას ეთნიკური უმცირესობები, ისევე, როგორც ეთნიკური უმრავლესობა, რომლებიც წარმოადგენენ უმცირესობას კონკრეტულ რეგიონში.

ზემოთ აღნიშნული პრობლემებიდან გამომდინარე, საკმაოდ რთულია ისეთი მეთოდოლოგიის შემუშავება, რომელშიც ასახული იქნება განსხვავებული მიდგომა სხვადასხვა პრობლემისადმი. ეს განსაკუთრებით რთულია, რადგანაც ნებისმიერი სახის დისკრიმინაცია დაკავშირებულია არაერთ დელიკატურ პრობლემასთან. (სვანიძე, 2003). ასეთ პირობებში მულტილინგუური განათლების სხვადასხვა მოდელის შეთავაზება და მოსახლეობისთვის არჩევანის დატოვების საშუალება ჩანს, როგორც ერთ-ერთი ყველაზე ოპტიმალური გამოსავალი, თუმცა ამ პოლიტიკას სწორი დაგეგმვა და განხორციელება ესაჭიროება.

ბ) საბჭოთა კავშირის რღვევა და საბჭოთა მემკვიდრეობა

საქართველომ მოიპოვა დამოუკიდებლობა 1991 წელს საბჭოთა კავშირის დანგრევის შემდეგ. ძალდატანებითი მიგრაციის კომუნისტურმა პოლიტიკამ საბჭოთა კავშირის ნგრევის შემდეგ გამოიწვია არაერთი ეთნიკური პრობლემა ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში (ჰოგან-ბრუნი და რამონლენე, 2004). საბჭოთა კავშირის დროს მოსახლეობას და ეთნიკურ ჯგუფებს შორის საკომუნიკაციო ენას წარმოადგენდა რუსული ენა. საბჭოთა საგანმანათლებლო და ენობრივი პოლიტიკის შედეგად, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური ჯგუფები – რუსები, სომხები, აზერბაიჯანელები, აფხაზები, ოსები, ბერძნები, ქურთები და სხვები გახდნენ რუსული პოლიტიკური და ენობრივი საზოგადოების ნაწილი. საბჭოთა კავშირის ნგრევამ და საქართველოს დამოუკიდებლობამ აუცილებელი გახადა ეთნიკურ

ენაზე სწავლება იწყება ადრეულ ასაკში, როცა ბავშვი ფიზიკურადაც და ფსიქოლოგიურადაც შემზადებულია ცოდნის მისაღებად. თანაც, მთელი რიგი ქვეყნების გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ ასეთ დროს ბავშვის მშობლიური ენობრივ-კულტურული გარემო კი არ ითრგუნება, არამედ ვითარდება და წარმოჩინდება მეორე ენის გარემოსთან შედარების ფონზე.

ამ მოდელის უპირატესობებმა გვიბიძგა შეგვექმნა ბილინგუური სწავლების ექსპერიმენტული მოდელი ქვემო ქართლის, კერძოდ დმანისის რაიონის ორ სკოლაში: სოფელ კარაბულადისა და სოფელ ოროზმანის საჯარო სკოლებისათვის, სადაც დიდი იყო მოსახლეობის სურვილი, სკოლის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზაც იძლეოდა ამის საშუალებას და არის ადგილობრივი რესურსცენტრის დიდი მხარდაჭერაც. ჩვენი არჩევანი ორმა გარემოებამაც განაპირობა:

1. რაიონი საკმაოდაა დაცობილი ცენტრს, რის გამოც არაქართველი მოსახლეობა ქართულ გარემოსთან შეხებას მოკლებულია, გვიან აღწევს ინფორმაციები;
2. აქ არ ხორციელდება პროექტები, რაც მათ საშუალებას მისცემდათ შეეხსოვოთ ენობრივი ხარვეზები.

ჩვენი მოსაზრებები პროექტის სახით წარვუდგინეთ ფონდ „ღია საზოგადოება - საქართველოს“, თუმცა, სამწუხაროდ, ვერ მოხერხდა დაფინანსება. მაგრამ ამ მიმართულებით მუშაობას კვლავაც განვაგრძობთ, და ვეძებთ საჭირო რესურსებს.

ბილინგუური სწავლების არსებული „ა“, „ბ“ და „გ“ მოდელებიდან ჩვენ შევარჩიეთ „ბ“ მოდელი - ანუ სწავლება ისე მიმდინარეობდეს, არ დაირღვეს ბალანსი 50 / 50-ზე (გარდა პირველი კლასისა, სადაც მშობლიური ენის წილი მეტია), ამასთან, ცალკეული საგნების სწავლება მოხდება ორსავე ენაზე (ინტეგრირებულად), რათა შემდგომში მომზადდეს საფუძველი მათს მეორე ენაზე სასწავლებლად.

გთავაზობთ მის ზოგად სურათს დაწვებითი საფეხურისათვის, აქვე შევნიშნავთ, რომ მეორე ენაზე გაკ-

**ორენოვანი სწავლების ერთი კერძო მოდელი
ქვემო ქართლის არაქართულენოვანი
სკოლებისათვის**

სულ რამოდენიმე წლის წინ ხშირად გაიგონებდით საუბარს იმის შესახებ, რომ არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის სახელმძღვანელოები უნდა შეიცვალოს, რადგან ის მასალა, რაც ფასეულია ქართველი ხალხისათვის, არასათანადოდ იყო შერჩეული და მიწოდებული ეთნიკური უმცირესობებისათვის, მასში გადმოცემული შინაარსის მიუწვდომლობის გამო; ამის გამო, მართალია ქართულის გაკვეთილები შეტანილი იყო საგაკვეთილო ცხრილში, მაგრამ, ფაქტობრივად, ეს იყო სწავლება შედეგების გარეშე. ამ პრობლემას ემატებოდა ისიც, რომ ადგილობრივი კადრები იყვნენ არასპეციალისტები და, ამასთან, მეთოდურად მოუმზადებელი. საბოლოოდ კი ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენელი სკოლის დამთავრების შემდეგ ვერ ფლობდნენ სახელმწიფო ენას და, შესაბამისად, ვერ ახერხებდნენ ქართულენოვან საზოგადოებასთან ინტეგრირებას.

ბოლო წლებში საჭირო მიმართულებით ქმედითი ღონისძიებები გატარდა: გადამზადდა კადრები, შეიქმნა ახალი სახელმძღვანელოები და ახალი მეთოდოლოგია. როგორც ტრენერს, საშუალება მომეცა, მონაწილეობა მიმეღო ამ პროცესებში, შემდეგ კი – მონიტორინგში. როგორც რეალურმა ვითარებამ გვიჩვენა, ახალმა სახელმძღვანელოებმა აშკარად გააუმჯობესა ვითარება, მაგრამ კიდევ უფრო განამტკიცა აზრი, რომ უკეთესი შედეგის მისაღებად კიდევ მეტის გაკეთება, ახალი ფორმების ძიებაა საჭირო.

ევროპის მთელ რიგ ქვეყნებში სულ უფრო პროპულარული ხდება ბილინგვური განათლება, რომლის უმთავრესი უპირატესობა ისაა, რომ ერთდროულად ორ

უმცირესობებთან მიმართებით გატარებულიყო შესაბამისი პოლიტიკა, რამეთუ პოლიტიკური რეალობა იყო აბსოლუტურად განსხვავებული. საქართველომ აირჩია ლიბერალური გზა და მის ტერიტორიაზე მცხოვრებ ყველა მოსახლეს მიანიჭა საქართველოს მოქალაქეობა, თუმცა, ეს „ნულოვანი“ პოლიტიკა არ აღმოჩნდა საკმარისი, რათა ქართულ სახელმწიფოს მოეპოვებინა ლოიალობა ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან, რადგან ეთნიკურმა უმცირესობებმა მიიღეს საქართველოს მოქალაქეობა ისე, რომ მათ არ უთხოვიათ ამ ქვეყნის მოქალაქეობა. (მართალია, მათ არც უარი უთქვამთ ამ მოქალაქეობაზე, ვინაიდან იმ სიტუაციაში მათ არც ჰქონიათ არჩევანის საშუალება). ამ კონტექსტიდან გამომდინარე, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების კლასიფიცირება შეიძლება მოხდეს როგორც „არანებაყოფლობითი უმცირესობისა“ (ოგბი, 1991). შესაძლებელია, ამ ფაქტმა მნიშვნელოვანი გავლენა იქონიოს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში, რადგან, ერთი მხრივ, არა ყველა უმცირესობის წარმომადგენელს სურს, იყოს ინტეგრირებული ქართულ საზოგადოებაში, ხოლო, მეორე მხრივ, სახელმწიფომ უნდა შეინარჩუნოს პოლიტიკური სტაბილურობა და მოახდინოს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების ინტეგრირება. ეს სიტუაცია მოითხოვს ადეკვატურ ენობრივ პოლიტიკას და, ვფიქრობთ, მულტილინგვური განათლება კარგი ინსტრუმენტია ამ სიტუაციიდან გამოსასვლელად. ერთი მხრივ, მოხდება სახელმწიფო ენის ინფრასტრუქტურის განვითარება და, მეორე მხრივ, ეთნიკური უმცირესობების მშობლიური ენისა და კულტურის დაცვა და შენარჩუნება.

უფრო მეტიც, საბჭოთა კავშირის ნგრევის შემდეგ საქართველოში ორი ეთნიკური კონფლიქტი გაღვივდა. რა თქმა უნდა, აფხაზეთისა და სამხრეთ ოსეთის კონფლიქტებს ჰქონდათ პოლიტიკური სარჩული, თუმცა ეთნიკურმა დაპირისპირებამ მისცა უფრო მკვეთრი სახე ამ კონფლიქტებს. ამასთანავე, ენობრივი საკითხები იყო ერთ-ერთი გადამწყვეტი ეთნიკური დაპირისპირების გაღვივებისას და ზოგიერთი ექსპერტი ამ კონფლიქტებს

„ენობრივი ომების“ კლასიფიკაციასაც აძლევს (სვანიძე, 2002). სწორი ენობრივი და საგანმანათლებლო პოლიტიკა საქართველოს ხელისუფლების მიერ კონტროლირებად ტერიტორიაზე მნიშვნელოვანი გარანტია იქნება ამ კონფლიქტების მოსაგვარებლად.

გ) განათლების რეფორმა

საქართველოს განათლების სისტემა რეფორმირების პროცესშია. აღსანიშნავია, რომ განათლების სისტემის რეფორმა საქართველოში ჩატარდა მსოფლიო ბანკის პროექტის „ილია ჭავჭავაძის“ ფარგლებში. მნიშვნელოვანია რომ ეს პროექტი არ ითვალისწინებდა არაქართულენოვანი სკოლების რეფორმას, თუმცა დღესდღეობით საქართველოში 265 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლაა, რაც საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობის 10 %-ზე მეტს შეადგენს და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ამ სკოლების რეფორმირებაც.

აღსანიშნავია ამ არაქართულენოვან საჯარო სკოლებში ენის სწავლების საკითხიც და ამ მიმართულებით განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ განხორციელებული პროექტები და მათი შედეგები. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ გადადგა კონკრეტული ნაბიჯები ეთნიკური უმცირესობების განათლების პრობლემების მოსაგვარებლად. კერძოდ, 1) ახალი სასწავლო გეგმები და სახელმძღვანელოები იქნა შემუშავებული ქართულის, როგორც მეორე ენისათვის. 2) ქართული ენის, როგორც მეორე ენის, პედაგოგები გადამზადდნენ ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის რეგიონებში. 3) ქვემო ქართლსა და სამცხე-ჯავახეთში გაიგზავნენ ქართული ენის პედაგოგები. 4) ქართულის, როგორც მეორე ენის, ახალი საგანმანათლებლო მოდული შემუშავდა უმაღლესი სასწავლებლებისთვის.

მიუხედავად ზემოთ ჩამოთვლილი ღონისძიებებისა, ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეთა შედეგები, თუნდაც უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღებ ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე, არ გაუმჯობესებულა. როგორც

2. ხელი შეუწეოს ქვემო ქართლის არაქართულენოვან სკოლებს მათ მიერვე წამოწყებული ბილინგვური სწავლების მოდელის **დანერგვაში**.
3. მომზადდეს და სამიზნე სკოლებს გადაეცეს შესაბამისი სახელმძღვანელოები და **სასწავლო მასალები**, ასევე, მასწავლებლის სახელმძღვანელოები ყველა იმ დისციპლინაში, რომელთა ტრადიციულ სწავლებასაც ბილინგვური მოდელი ცვლის.
4. **მომზადდეს პედაგოგთა ადგილობრივი კადრი**, რომლებიც, პროექტის დასრულების შემდგომ, დამოუკიდებლად შეძლებენ გააგრძელონ და განახორციელონ თავიანთ სკოლებში ბილინგვური სწავლება (პედაგოგ-ინსტრუქტორი), ამასთან, შეეძლებათ დაეხმარონ სხვა პედაგოგებს ბილინგვური სწავლების დანერგვაში.
5. **შეიქმნას სასწავლო-მეთოდური ბაზა**, სასწავლო მასალებითა და მეთოდური სახელმძღვანელოებით, რაც პროექტის დასრულების შემდგომაც დიდხანს გაუწევს დახმარებას ბილინგვური სწავლების ფორმით დაინტერესებულ მასწავლებლებს

ლია თუშური
მარნეულის ზოგადსაგანმანათლებლო
III სკოლის დირექტორი,
პროექტის - „ბილინგვური I-ლი კლასის
მოდელი არაქართულენოვან სკოლებში
ხელმძღვანელი

სხვადასხვა საგანში სტანდარტის შედეგების მისაღწევად ერთი და იგივე თემატური ბლოკები სხვადასხვა კუთხით მუშავდება: ვთქვათ, ქართულის გაკვეთილზე სწავლობენ სხეულის ნაწილებს, ხელგარჯილობის გაკვეთილზე ააწვებენ ასაწვებ თოჯინას სხეულის ნაწილების დასახელებით, ფ/კ გაკვეთილზე ასრულებენ რიტმულ სავარჯიშოს (სხეულის ნაწილთა აქცენტირებით. ხოლო სიმღერის გაკვეთილზე სწავლობენ ასევე რიტმულ სიმღერას – გადაკეთებული „ვუგი-ვუგი“ სხეულის ნაწილების მონაწილეობით. მათემატიკის გაკვეთილზე შესასწავლი მასალაც აღნიშნულ ლექსიკურ ველს უკავშირდება: ვთქვათ, რამდენი თავი ჩანს ფანჯარაში?, რამდენი ხელია აწეული, რამდენი ფეხი ჩანს მერხის ქვეშ და ა. შ.

საგანგებოდ გვინდა შევხერდეთ I კლასის სასწავლო მასალებში მშობლიური ენიდან ცნობილი ლექსიკური ერთეულების გამოყენებაზე. ამ სიტყვებმა ბავშვებს, შეიძლება ითქვას, უცხო ენის კომპლექსი მოუხსნა – მათ ეჩვენებათ, რომ ქართულად ყველაფრის თქმა შეუძლიათ, პირველსავე გაკვეთილზე ამბობენ 10-15 წინადადებას, ვთქვათ: „აი ფანჯარა, აი ჯიბე, აი ზებრა და ა. შ.“ შეუძლიათ აღწერონ ყველა შეთავაზებული სურათი და გაიგონ მცირესიუჟეტიანი ტექსტი. რადგან თითქმის ყველა სიტყვა მათთვის ნაცნობია.

აღნიშნული პროექტი უკვე 2005 წლიდან დაფინანსების გარეშე მიმდინარეობდა ამ სასწავლო წელს კი ფონდმა „ღია საზოგადოება საქართველომ დააფინანსა, რაც საშუალებას გვაძლევს უკვე შექმნილი მასალები გადავამრავლოთ და სკოლებს მივაწოდოთ.

პროექტის მიზანია:

1. დაკმაყოფილდეს ადგილობრივი მოსახლეობის სოციალური დაკვეთა ბილინგვური განათლების ფართოდ დანერგვის შესახებ.

ჩანს, ქართულის, როგორც მეორე ენის, როგორც ცალკე აღებული საგნის, სწავლების გაუმჯობესება საკმარისი არ არის ამ პრობლემის მოსაგვარებლად. უფრო სტრატეგიული ღონისძიებებია გასატარებელია, რათა ეთნიკური უმცირესობების მოსწავლეებს მიეცეთ განათლების თანაბარი შესაძლებლობა უმრავლესობასთან მიმართებით. მულტილინგვური განათლება, ანუ ზოგიერთი საგნის სწავლებაში სწავლების ენად ქართული ენის გამოყენება – შესაძლებელია იქცეს ამ სიტუაციაში პრობლემის გადაწყვეტის ოპტიმალურ გზად.

საკანონმდებლო კონტექსტი

საკანონმდებლო კონტექსტი ენობრივი პოლიტიკის თვალსაზრისით საკმაოდ საინტერესოა საქართველოში. კანონმდებლობა ძირითადად ორი მიმართულებითაა შექმნილი: 1) სახელმწიფო ადმინისტრირება და 2) ადამიანის / უმცირესობათა უფლებების დაცვა. ერთი მხრივ, გაძლიერებულია სახელმწიფო ენის სტატუსი, 1995 წელს მიღებული საქართველოს კონსტიტუციის მე-8 მუხლის შესაბამისად, საქართველოში სახელმწიფო ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთის ტერიტორიაზე – ქართულთან ერთად აფხაზურიც. 1998 წლის საქართველოს კანონის საჯარო სამსახურის შესახებ 98-ე მუხლის პირველი პუნქტის შესაბამისად, სახელმწიფო მოხელე ვალდებულია, ფლობდეს სახელმწიფო ენას და სახელმწიფო ენის არცოდნა შეიძლება გახდეს პირის სამსახურიდან დათხოვის მიზეზი. 2005 წლის საქართველოს კანონის ადგილობრივი თვითმართველობის შესახებ მე-9 მუხლის შესაბამისად, ქართული ენა უნდა გამოიყენებოდეს ყველა დონის მმართველობის სხდომებზე და საარჩევნო კოდექსის მიხედვით, ყველა პარლამენტარმა უნდა იცოდეს სახელმწიფო ენა. ამ მიმართულებით აღსანიშნავია აგრეთვე საქართველოს ადმინისტრაციული საპროცესო კოდექსის მიხედვით დაინტერესებული მხარე ვალდებულია საჩივარი / განცხადება ან სხვა დოკუმენტი ადმინისტრაციულ ორგანოში წარადგინოს სახელმწიფო

ენაზე, თუ ეს დოკუმენტი არ არის წარდგენილი სახელმწიფო ენაზე, „დაინტერესებული მხარის“ ვალდებულებაა, მოახდინოს ამ დოკუმენტის სახელმწიფო ენაზე თარგმნის უზრუნველყოფა და მისი ნოტარიულად დამოწმება. (საერთაშორისო კრიზისების ჯგუფი, 2006). საქართველოს კონსტიტუციის 85-ე მუხლის მე-2 პუნქტის შესაბამისად, სასამართლო პროცესი ხორციელდება სახელმწიფო ენაზე. მეორე მხრივ კი საქართველოს კანონმდებლობა იცავს უმცირესობებს; საქართველოს კონსტიტუცია ცალსახად აფიქსირებს საქართველოს ყველა მოქალაქის თანასწორობას და უმცირესობათა უფლებების დამცავი მექანიზმები ჩადებულია კონსტიტუციის 38-ე, 39-ე და 85-ე მუხლებში; უმცირესობათა უფლებების დამცავი კანონმდებლობა გვხვდება საქართველოს კანონებში მოქალაქეობის შესახებ, კულტურის შესახებ, სისხლის სამართლის კოდექსში, სამოქალაქო კოდექსში. რაც შეეხება უმცირესობათა საგანმანათლებლო უფლებას – ის მკვეთრად არის დაცული საქართველოს კანონებში ზოგადი განათლებისა და უმაღლესი განათლების შესახებ. 2005 წელს მიღებული ახალი კანონის „ზოგადი განათლების შესახებ“ მე-4 მუხლის პირველი პუნქტის შესაბამისად, საქართველოს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების ენა არის ქართული, ხოლო აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში – ქართული და აფხაზური. ამავე მუხლის მე-3 პუნქტის მიხედვით, საქართველოს მოქალაქეებს, რომელთათვისაც ქართული ენა არ არის მშობლიურ ენა, უფლება აქვთ, ზოგადი განათლება მიიღონ თავიანთ მშობლიურ ენებზე. უმაღლესი განათლების სფერო რეგულირდება 2004 წლის კანონით უმაღლესი განათლების შესახებ, რომლის მე-4 მუხლი ამბობს, რომ უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების ენაა ქართული, ხოლო აფხაზეთში – აფხაზურიც, თუმცა იგივე მუხლი აღნიშნავს, რომ სხვა ენებზე სწავლება დასაშვებია, თუ ამას ითვალისწინებს საერთაშორისო ხელშეკრულებები ან ნებადართულია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ (ვეტლი, 2005). 2004 წლის საქართველოს კანონის საზოგადოებრივი

ტრენინგი, ამჯერად კი ყოველკვირეულ სამუშაო შეხვედრებზე ურიგდებათ მეტოდური რეკომენდაციები, თემატური ბლოკები და ჰორიზონტალური ჭრილები, რომლითაც მთელი კვირის მანძილზე ხელმძღვანელობენ.

მოკლედ შევხერხდებით თითოეულ მათგანზე:

დაწყებით საფეხურზე სასწავლო მასალა ორგანიზებულია **ჰორიზონტალურ ჭრილებში**, ისე, რომ შედარებით ხანგრძლივ მონაკვეთში ბავშვები ყველა საგანში ერთ თემატურ ბლოკზე მუშაობენ.

ავიღოთ თუნდაც I თემა – „მისალმება, წარდგენა“. ამ დროს მოზარდს მხოლოდ საკუთარი ვინაობის დასახელება შეუძლია. მათემატიკაში კი გადიან თემას „დიდი, პატარა“, ლექსიკური მასალა ისეა შერჩეული, რომ ძირითადად ეფუძნება საკუთარ სახელებს, საერთაშორისო სიტყვებსა და მათი მშობლიური ენიდან ცნობილ ლექსიკას, ისე, რომ მათემატიკის გაკვეთილზე ბავშვებს მხოლოდ 2 ძირითადი მათემატიკური ტერმინის „დიდისა და პატარას“ დასწავლა დამახსოვრება უწევს.

მასწავლებლებს წინასწარ, კვირის დასაწყისში ურიგდებათ გაკვეთილების საორიენტაციო სცენარი, სადაც გამოკვეთილია არა მარტო ამ კონკრეტულ სასწავლო დისციპლინაში მისაღწევი შედეგები, არამედ ის ენობრივი კონსტრუქციები და ახალი ლექსიკა, რაზეც ამ გაკვეთილზე უნდა იმუშაონ; სწავლება ეფუძნება თამაშის პრინციპს – ახალი მასალის ახსნა ძირითადად სათამაშო პრინციპების გადმოცემაა ეს ნაწილი მიდის ბავშვის მშობლიურ ენაზე, რასაც მოსდევს აკრძალვა სათამაშო სიტუაციაში, ანუ თამაშში მოითხოვს, რომ ბავშვმა უკვე შესწავლილი II ენაზე გადმოსცეს, ამისათვის აუცილებელია გავარჯიშება.

მოქმედებს პრინციპი „თუ არ ისწავლი – ვერ ითამაშებ“; აქ ძალზე აქტიურია II ენა. ბავშვებს ურჩევნიათ გამოიყენონ არავერბალური საშუალებები, ვიდრე თამაშის წესები დაარღვიონ და გამოიყენონ მშობლიური ენა. მაგისტრალური ხაზი ასეთია – თამაშში ახსნისას გამოიყენება მშობლიური ენა, გამეორება განმტკიცებისას – II ენა.

ცნობილი ობიექტური და სამწახაროდ არც თუ უმნიშვნელო სუბიექტური ფაქტორებით, რაც ალბათ, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საგანმანათლებლო სტრატეგიამ უნდა დააბალანსოს. ჯერჯერობით არ ჩანს ერთიანი, გამოკვეთილი მიდგომა, რაც ადგილზე მნიშვნელოვანწილად გვიშლის ხელს. სამწახაროდ უკვე შეინიშნება არასასიამოვნო უკუპროცესებიც, ზოგ სკოლაში გასულ წელს გაიხსნა ქართული სექტორიც და ბილინგვური I კლასიც. მიუხედავად მოსახლეობის დიდი სურვილისა, წელს ამ სკოლებში არც ქართული სექტორი გახსნილა და აღარც ბილინგვური კლასი. მოსახლეობა იძულებულია, სპეციალურად იქირაოს ტრანსპორტი და ასე ატაროს ბავშვები სასურველ სკოლაში. ამდენად, ბილინგვური სწავლების მოდელის განხორციელება დღეს ქვემო ქართლის მოსახლეობის სოციალური დაკვეთაა; მათ თავად დაიწყეს ბილინგვური მოდელის დანერგვა სკოლებში ფართო მასშტაბით, თუმცა ამ საქმეში უთუოდ ესაჭიროებათ დახმარება. ეს რაც შეეხება რეგიონში შექმნილ ზოგად სურათს.

ორიოდე სიტყვა თავად მოდელზე:

უმთავრესი, რაც აღნიშნულ მოდელს სხვათაგან განასხვავებს, არის მათემატიკის შემოტანა I კლასშივე. პრაქტიკამ აჩვენა, რომ ბილინგვური სწავლების საწყის ეტაპზე დაწყებით კლასებში გაცილებით იოლად ეუფლებიან რეგლამენტირებული ლექსიკითა და საერთაშორისო ტერმინოლოგიით გაჯერებულ ზუსტ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს, ხოლო ჰუმანიტარული ციკლის საგნების ბილინგვური სწავლება გაცილებით მაღალ ენობრივ კომპეტენციებს მოითხოვს, ამიტომაც აღნიშნულ მოდელში დაწყებით საფეხურზე სწორედ ზუსტი მეცნიერებების ბილინგვური სწავლება შემოდის, რასაც თანდათანობით ენაცვლება მონოლინგვური სწავლება უკვე II ენაზე. ჰუმანიტარული ციკლის საგნები ამ მოდელში ყველაზე ბოლოს შემოდის.

ბილინგვური კლასებისათვის პედაგოგთა კადრის შესარჩევად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს თანხმობით ჩატარდა ტესტირება. პედაგოგებმა გაიარეს

მაუწყებლის შესახებ მე-16 მუხლის მიხედვით, საზოგადოებრივი მაუწყებელი ვაღდებულება, ინფორმაცია გაავრცელოს უმცირესობათა ენებზეც და აგრეთვე შექმნას სატელევიზიო პროგრამები, რომლებიც მიზანმიმართული იქნება ეთნიკური უმცირესობებისთვის.

ზემოთ მითითებული კანონებიდან გამომდინარე, ნათელია, რომ საქართველოს კანონმდებლობა ცალსახად უსვამს ხაზს სახელმწიფო ენის მნიშვნელობას სახელმწიფო ადმინისტრირების სფეროში და, ამასთანავე, ქმნის გარანტიებს ეთნიკური უმცირესობების უფლებების დასაცავად, მათ შორის მშობლიურ ენაზე განათლების მიღების უფლებს დასაცავადაც. დღევანდელ ეტაპზე, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანია ამ ორივე საკანონმდებლო მიმართულების აღსასრულებლად რეალური მექანიზმების ჩადება. ორივე მიმართულების აღსრულება და განხორციელება შესაძლებელი იქნება მხოლოდ ეთნიკური უმცირესობების სწორი საგანმანათლებლო პოლიტიკის წყალობით. სწორედ მულტილინგვური განათლების პოლიტიკაა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოსავალი, რათა ეს ორივე საკანონმდებლო მიმართულება აღსრულდეს და განხორციელდეს რეალობაში.

თეორიული კონტექსტი

ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკა შეიძლება დაიყოს სამ ძირითად პარადიგმად:

1) ასიმილაციური საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელთათვის მხოლოდ დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის ენაზე განათლების მიღების შესაძლებლობას და უფლების წართმევას, მათ მშობლიურ ენაზე მიიღონ განათლება და შეინარჩუნონ და განავითარონ თავიანთი კულტურა. ეს მიდგომა მთლიანად ჯდება ვან გენეპის მოდელში (1960), რომელიც მოიცავს სამფაზიან პროცესს (სეპარაცია, ტრანზიტი და ინკორპორაცია) და გულისხმობს პიროვნების სრულ მოწყვეტას მშობლიური კულტურისგან და

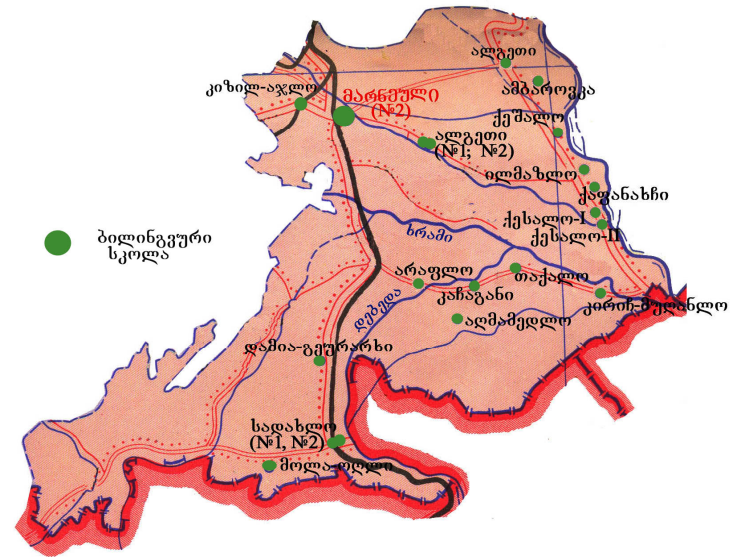
სრულ ასიმილაციას დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფთან (რენდონი, ჯალომო და ნორა, 2003). მნიშვნელოვანია განვასხვაოთ ორი მიდგომა ასიმილაციური პარადიგმის შიგნით: ა) ნებაყოფლობითი ასიმილაცია და ბ) ძალდატანებითი ასიმილაცია. განსხვავება ამ ორ მიდგომას შორის ისაა, რომ ნებისმიერ ინდივიდს აქვს უფლება, ნებაყოფლობით იქნეს ასიმილირებული დომინანტ ეთნიკურ ჯგუფთან და ეს არ შეიძლება განიხილებოდეს, როგორც მისი უფლებების დარღვევა (სვანიძე, 2005).

2) იზოლაციონისტური საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს განათლებას მხოლოდ ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენაზე, რაც ნიშნავს ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან ნებაყოფლობით იზოლაციას დომინანტი ეთნიკური ჯგუფისგან.

3) პლურალისტური / ინტეგრაციული საგანმანათლებლო პარადიგმა, რომელიც გულისხმობს ისეთი მოდელის შექმნას, რომელიც ხელს შეუწყობს ინდივიდის კომპეტენციას ორ ენაზე და კულტურაში. ეს პარადიგმა უარყოფს როგორც ასიმილაციურ, აგრეთვე იზოლაციონისტურ პარადიგმებს და, ერთი მხრივ, გულისხმობს ეთნიკური უმცირესობების მხრიდან მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებას და განვითარებას და მეორე მხრივ დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის ენასა და კულტურისადმი ზიარებას. ეს მიდგომა მთლიანად ჯდება დიანდეს მიერ შემოთავაზებულ „ორმაგი სოციალიზაციის“ მოდელში (1984), რომელიც გულისხმობს, რომ ამ მოდელის პირობებში ინდივიდს ეფექტური და წარმატებული ფუნქციონირების შესაძლებლობა ეძლევა როგორც მშობლიურ, ასეთვე დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის კულტურულ გარემოში (რენდონი, ჯალომო და ნორა, 2003).

საქართველოს განათლების სისტემა დღესდღეობით სთავაზობს ეთნიკურ უმცირესობებს მხოლოდ ასიმილაციური ან იზოლაციონისტური პარადიგმების ფარგლებში განათლების მიღების შესაძლებლობას და ადგილი არ აქვს დატოვებული პლურალისტური / ინტეგრაციული საგანმანათლებლო პარადიგმისთვის. სწორედ ასიმილაციური და იზოლაციონისტური საგანმანათლებლო პარადიგმიდან პლურალისტურ / ინტეგრაციულ სა-

მარნეულის რაიონის ბილინგვური I კლასები



2006 წლის II ტრიმესტრიდან პროექტს შემოუერთდა ბოლნისის რაიონის 7 სკოლა

ბოლნისის რაიონი:

- ქვემო ბოლნისი №1, №2
- ცურტავი
- ტალავერი №1, №2
- მუსრანა
- ნახილდური

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ჯერჯერობით მცირეკონტინგენტიანი სკოლები მოკლებულნი არიან შესაძლებლობას, შეუერთდნენ ექსპერიმენტს, მათ არა აქვთ საშუალება საკუთარი ბიუჯეტიდან გამოუყონ დამატებითი დაფინანსება პედაგოგებს, რის გარეშეც სოფლის სკოლებში კვალიფიციური კადრის მიზიდვა შეუძლებელია. თავის დროზე ბილინგვური სწავლებით დაინტერესება განპირობებული იყო ყველასთვის კარგად

ბილინგვური სწავლების ექსპერიმენტი მარნეულის რაიონში ფაქტობრივად 2004 წელს დაიწყო, საწყის ეტაპზე, რა თქმა უნდა არსებობდა ობიექტური და უფრო მეტად სუბიექტური ხასიათის პრობლემები, რომელთა გადაჭრაში აქტიურად ჩაერია ადგილობრივი რესურსცენტრი (რესურსცენტრის ხელმძღვანელი ქამანდარ ისმაილოვი) რამდენიმე თვის მუშაობის შემდეგ ცხადი გახდა, რომ ქართულენოვანი ბავშვებისათვის განკუთვნილი სახელმძღვანელოები სერიოზულ სირთულეებს უქმნიდა არაქართულენოვან მოზარდებს.

გადაწყდა ამ სახელმძღვანელოების ენობრივი ადაპტაცია და სათანადო სასწავლო მასალების შექმნა, პარალელურად მუშავდებოდა ბილინგვური სწავლების მოდელი საბაზო და საშუალო საფეხურისათვის. ამჟამად ხელთ გვაქვს; I კლასის ქართული ენის მასწავლებლის სახელმძღვანელო და მოსწავლის რეგულები (I–II ნაწილი); იგივე კომპლექტი მათემატიკასა და ბუნებაში. აგრეთვე მუშავდება სასწავლო პროგრამა და მეთოდური რეკომენდაციები სახვითი ხელოვნების, შრომისა და ფიზკულტურის მასწავლებელთათვის; პროგრამა მუსიკაში და მეთოდური რეკომენდაციები მასწავლებელთათვის.

2006–07 სასწავლო წლიდან მარნეულის რაიონის ბევრმა სკოლამ გადაწყვიტა გადასულიყო სწავლების ბილინგვურ მოდელზე. აღნიშნული მოდელის დანერგვაში მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა ბოლნისის რაიონის რესურსცენტრმა. რესურსცენტრის ხელმძღვანელი შორენა გაბრიჩიძე უშუალოდ იღებს მონაწილეობას მოდელის დახვეწა-სრულყოფაში. იმისათვის, რომ კვალიფიციური კადრი მოეზიდათ, სკოლის ბიუჯეტიდან მასწავლებლებს დაენიშნათ დანამატი ხელფასზე 50-100 ლარის ოდენობით. სკოლებმა სათანადო განცხადებით მიმართეს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს და ნებართვაც მიიღეს. ამდენად, ამ სასწავლო წლიდან ქვემო ქართლის 2 რაიონის თითქმის ყველა მაღალკონტინგენტიან სკოლაში ფუნქციონირებს ბილინგვური სწავლების პირველი კლასი.

განმანათლებლო პარადიგმაზე გადასვლა უნდა იყოს ეთნიკური უმცირესობების განათლების პოლიტიკის ქვაკუთხედი. აღნიშნული გადასვლა ყველაზე ეფექტურად შეიძლება განხორციელდეს მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პირობებში.

მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პრობლემები საქართველოში

მულტილინგვური / ბილინგვური პოლიტიკის აუცილებლობის თეორიული და პრაქტიკული დასაბუთების შემდეგ, მნიშვნელოვანია შევხვთ იმ ასპექტებს, რის გამოც მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელება მაინც პრობლემატურ და გადაუჭრელ საკითხად რჩება საქართველოს რეალობაში. მულტილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული პრობლემატიკა შესაძლებელია ორ ჯგუფად დავეყოთ: (ა) პოლიტიკური და (ბ) სტრუქტურული.

მულტილინგვური განათლების პრობლემების პოლიტიკურ ასპექტებს რამდენიმე გადამწყვეტი მიზეზი აქვს. მნიშვნელოვანია განვასხვაოთ საქართველოში მულტილინგვური განათლების პოლიტიკური კონტექსტი და სხვა სახელმწიფოებში (მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში) არსებული პოლიტიკური კონტექსტი. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ბილინგვური განათლების მოთხოვნა გახლდათ მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში გაშლილი სამოქალაქო უფლებების მოძრაობის ნაწილი და მოთხოვნა ბილინგვური განათლების მიღების შესახებ მოდიოდა უმცირესობათა წარმომადგენლებისგან (კროუფორდი, 2000). საქართველოს რეალობაში კი მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პროგრამების დაწყების ინიციატივა მოდის ხელისუფლებისგან და ეს ინიციატივა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისაგან ხშირ შემთხვევაში აღიქმება, როგორც მათი საგანმანათლებლო უფლებების შეზღუდვა (პირადი კომუნიკაცია, 2007). როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობები ჩვენ შეგვიძლია მივაკუთვნოთ „არანებაყოფლობით უმცირესობებს“ და,

როგორც ჯონ ოგბუ აღნიშნავს, „არანებაყოფლობითი უმცირესობებისთვის“ არ არის უცხო ე. წ. **კულტურულ ინვერსიაში** ჩართვა, რაც გულისხმობს დომინანტ კულტურასთან ინტეგრაციის პროცესისთვის წინააღმდეგობის გაწევას; უფრო მეტიც „არანებაყოფლობითმა უმცირესობამ“ შეიძლება დაიწყოს „ოპოზიციური ქმედება“, რაც გულისხმობს ისეთი ქმედებების წახალისებას, რაც განსხვავებული და ოპოზიციურია დომინანტური კულტურისაგან (ოგბუ, 1987, ჯირე, 1984). შესაბამისად, შესაძლოა, საქართველოს რეალობაში მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის პრობლემატიკა საკმაოდ კომპლექსური იყოს და მოიცავდეს სახელმწიფო ენის სწავლებასა და მულტილინგვურ / ბილინგვურ სკოლებში განათლების მიღებაზე წინააღმდეგობას, რამაც შეიძლება პოლიტიკური წინააღმდეგობის ფორმაც კი მიიღოს. ეს სცენარი დამახასიათებელია ყველა იმ სახელმწიფოსათვის, სადაც ეთნიკური უმცირესობების კლასიფიცირება გარკვეულწილად მაინც შეიძლება, როგორც „არანებაყოფლობითი უმცირესობისა“.

მნიშვნელოვანია აგრეთვე აღინიშნოს ერთი სერიოზული პრობლემა, რაც უკავშირდება მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელებას. ეთნიკური უმცირესობები წარმოადგენენ მნიშვნელოვან საარჩევნო რესურსს მმართველი პოლიტიკური ძალისათვის არჩევნების პერიოდში. ეთნიკური უმცირესობები არჩევნებისას ხმას აძლევენ სამთავრობო ძალას იმისდა მიუხედავად, ვინ არის ხელისუფლებაში. შესაბამისად, შესაძლებელია მმართველი პოლიტიკური ძალა ყოველთვის სიფრთხილით მოეკიდოს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელებას, რადგან, ზემოთ განხილული მიზეზების გამო, ამან შეიძლება უმცირესობების უკმაყოფილება გამოიწვიოს და მმართველ ძალას შესაძლებელია, არ სურდეს ეთნიკურ უმცირესობათა გაღიზიანება და ამ საარჩევნო რესურსის დაკარგვა. თუ გავითვალისწინებთ იმ ფაქტს, რომ რომელიმე დონის არჩევნები (საპრეზიდენტო, საპარლამენტო, ადგილობრივი თვითმმართველობის) საქართველოში სულ მცირე ორ წელიწადში ერთხელ მაინც ტარდება, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მმართველი

მარნეულისა და ბოლნისის რაიონში მიმდინარე ბილინგვური სწავლების ექსპერიმენტი

ბილინგვური კლასების გახსნის აუცილებლობა დღეს უკვე საქართველოში მცხოვრები არაქართულენოვანი მოსახლეობის ერთი ნაწილის სოციალური დაკვეთაა. მათთვის ნათელია სახელმწიფო ენის ფლობის აუცილებლობა და ამ ენის არასაკმარისი ცოდნის ნეგატიური შედეგები. მოსახლეობა ინდივიდუალურად ეძებს პრობლემის გადაჭრის გზებს; ამიტომაც, სადაც ამის შესაძლებლობაა, ცდილობენ, შეიღებოს სახელმწიფო ენაზე მიაღებინონ განათლება: შეჰყავთ ქართულ სკოლებში, ხსნიან ქართულ სექტორებს, ან ბილინგვურ კლასებს. ამდენად ქვემო ქართლის მოსახლეობაში სახელმწიფო ენის შესწავლისაკენ სწრაფვა მკვეთრად გამოხატული ტენდენციაა. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ პროცესებს ერთგვარი ქაოტური ელფერიც ახლავს. ბავშვები არაქართულენოვანი გარემოდან უცებ ხვდებიან სკოლაში, სადაც სწავლების ენა მთლიანად ქართულია; სწავლობენ ქართულენოვანი კონტინგენტისათვის შედგენილი სახელმძღვანელოებით, სადაც ყოველგვარი ადაპტაცია გამორიცხებულია. ბუნებრივია, ამ ტიპის სახელმძღვანელოებში ვერ იქნება გათვალისწინებული ის სპეციფიკა, რაც უდავოდ ანგარიშგასაწევია არაქართულენოვანი მოზარდების მეორე ენაზე სწავლების პროცესში. ამასთან, ქართული სკოლები მხოლოდ რაიონულ ცენტრებშია და სოფლის მოსახლეობა ქართულად განათლების მიღების ამგვარ შესაძლებლობას მოკლებულია.

ამდენად, ოპტიმალურ გამოსავლად გვესახება ბილინგვური განათლების დანერგვა, რაც მოზარდს ორივე ენაზე თანაბარი განვითარების საშუალებას აძლევს.

ბიბლიოგრაფია:

1. ვაინრაიხ უ. - Ваинраих У, Одноязычие и многоязычие, Новое в лингвистике, Выпуск VI, Москва, 1972.
2. ტაბიძე მ. ენობრივი სიტუაცია საქართველოში და ქართული ენის ფუნქციონირების საკითხები, თბილისი, 2005.
3. ბოკი ფ. - Бок Ф.К. Структура общества и структура языка, Новое в лингвистике, Выпуск VI, Москва, 1972.
4. ლერნერი, ენის სოციალურობის ორგვარი ინრეტპრეტაციის შესაძლებლობა ლინგვისტიკაში, იკე, XXVIII თბილისი, 1989.

პოლიტიკური ძალა შეიძლება ყოველთვის მოერიდოს რადიკალურ საგანმანათლებლო რეფორმებს ეთნიკურ უმცირესობებთან მიმართებით.

არსებობს ბევრად სკეპტიკური მოსაზრება მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელებასთან დაკავშირებით, რაც სულ უფრო ხშირად ისმის ეთნიკური უმცირესობების აქტიური წარმომადგენლების მხრიდან. ამ მოსაზრების ავტორები ამტკიცებენ, რომ ხელისუფლებისთვის მომგებიანია, ჰყავდეს გაუნათლებელი და არაინტეგრირებული ეთნიკური უმცირესობები, რომლებიც წარმოადგენენ პოლიტიკური სტაბილურობის გარანტიას, რადგან განათლებული და ინტეგრირებული ეთნიკური უმცირესობა შესაძლებელია იქცეს „ხელისუფლების თავის ტკივილად“ (პირადი კომუნიკაცია, 2007). ერთი შეხედვით, შესაძლებელია მართლაც ჩანდეს, რომ „სტატუს კვო“ მომგებიანია ხელისუფლებისთვის, თუმცა, თუ უფრო ღრმად გავაანალიზებთ, ნათელი გახდება, რომ შეუსაბამო განათლების მქონე და „დამჯერი“ უმცირესობა შეიძლება პრობლემად იქცეს ხელისუფლებისთვის და ადვილად შეიძლება მანიპულირებული იქნეს სხვა სახელმწიფოს მიერ. აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ ეთნიკური უმცირესობების საარჩევნო პოზიციები და ადმინისტრაციული რესურსების წყალობით, პრაქტიკულად შეუძლებელი ხდება არჩევნების გზით ხელისუფლების შეცვლა, რაც კიდევ ერთხელ უბიძგებს არამდგრადი პოლიტიკური პროცესებისგან და ძალადობრივად ხელისუფლების ცვლილებები კი ქვეყნის პოლიტიკური განვითარების შემაფერხებელია ფაქტორია ყოველთვის.

მნიშვნელოვანია მულტილინგვური განათლების პოლიტიკასთან დაკავშირებული სტრუქტურული პრობლემებიც. სტრუქტურული პრობლემები მოიცავს ისეთ ფაქტორებს, როგორცაა მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის მიზნის სიცხადე, რესურსების ნაკლებობის პრობლემატიკა და სახელმწიფოსა და სკოლის მიერ ამ რესურსების შევსების გზები (ნიეტო, 2005). სამი ძირითადი საკითხი იკვეთება სტრუქტურული პრობლემების თვალსაზრისით: 1) ფინანსური რესურსი; 2) ადამიანური / სა-

კადრო რესურსი; 3) სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები.

მოკლედ განვიხილოთ თითოეული პრობლემა:

მულტილინგვური განათლების ფინანსური უზრუნველყოფა უმნიშვნელოვანესია და მჭიდროდ არის დაკავშირებული პოლიტიკური სახის პრობლემებთან. მულტილინგვური განათლების რეფორმა მოითხოვს დიდ ფინანსურ რესურსს სახელმწიფო ბიუჯეტიდან. აღსანიშნავია, რომ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ბიუჯეტი საგრძნობლად გაიზარდა 2003 წლიდან. თუმცა აღსანიშნავია ერთი მნიშვნელოვანი მომენტი: მიუხედავად იმისა, რომ განათლების სამინისტროს ბიუჯეტი იზრდება – განათლებაზე დახარჯული თანხის შეფარდება მთლიან შიდა პროდუქტთან მიმართებით მცირდება; მაგალითად, თუ ის შეადგენდა 12%-ს 2004 წელს, 2005 წელს იყო მხოლოდ 8,8 % (ეკონომიკის სამინისტროს სტატისტიკური ბიულეტენი). ამ პირობებში, როცა თანხის დიდი ნაწილი მიდის უნივერსალური ვაუჩერული სისტემის დაფინანსებაზე, უზრუნველყოფს კი განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ვაუჩერული სისტემის ფარგლებში მულტილინგვური განათლების რეფორმის პროგრამულ დაფინანსებას? ფინანსური უზრუნველყოფა მნიშვნელოვანი ფაქტორია მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის რეალიზებისთვის.

მეორე მნიშვნელოვანი სტრუქტურული პრობლემა საკადრო რესურსის სიმწირეა, რომელიც შეიძლება ერთ-ერთი ყველაზე მძიმედ მოსაგვარებელი აღმოჩნდეს საქართველოს რეალობაში. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ჰქონდა სერიოზული პრობლემა არაქართულენოვანი სკოლების მხოლოდ ქართულის ენის პედაგოგებით უზრუნველსაყოფად. ერთადერთ გამოსავლად გადაწყდა ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში საქართველოს დედაქალაქიდან და სხვა რეგიონებიდან პედაგოგთა მივლინება და მათთვის დამატებითი გრანტების გამოყოფა წახალისების მიზნით. ეს მოდელი არ იმუშავებს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის კონტექსტში. ადგილობრივი პედაგოგები, ზოგადად ადგილობრივი მოსახლეობა, არ დაუშვებს

და საერთოდ ხაზს უსვამს მის კულტურულ დონეს. რაც ვთქვით ინდივიდის დონეზე შეიძლება განვაზოგადოთ ენობრივ ერთობაზეც.

ბილინგვი ენობრივი კოლექტივის წევრების განცხადებით, კოლების გადრთვის მექანიზმი ადამიანებს შორის გაგებას განაპირობებს და სამეტყველო კომუნიკაციის გარკვეულ კომფორტს ქმნის და პირიქით, შესაბამის სიტუაციაში საკუთარი მეტყველების ვარიანტების თვალსაზრისით ადამიანის უუნარობა, მხოლოდ ერთი კოდისადმი მიჯაჭვულობა ანომალიად აღიქმება და კომუნიკაციური კონფლიქტის წარმომშობიც შეიძლება გახდეს.

ორენოვანი მატარებელი ყოველთვის ცდილობს იმ ჯგუფის წესებს დაიცვას, რომლის წევრიც არის.

ორენოვნების სოციოლოგიური თვალსაზრისით ანალიზის უმნიშვნელოვანეს ასპექტად ვთვლით მრავალენოვან კოლექტივში ენათა ფუნქციის საკითხის გარკვევას. მითუმეტეს, რომ ზოგიერთი ფუნქცია ცალსახად კონსერვატორულ ზემოქმედებას ახდენს ენობრივ ნორმებზე. ხშირად ზოგიერთი ისეთი ფუნქციის არქონა, რომელიც მას პრესტიჟს მატებს (მაგალითად, სახელმწიფო ენის როლის ან სტატუსის არქონა), ამცირებს მის ავტორიტეტს და მეტად ხდება სხვა ენათა გავლენის საგანი, ვიდრე თვითონ ზემოქმედებს რომელიმე მათგანზე.

ენა, სხვა ენებთან დაპირისპირებული, იმ ზეწოლის საპასუხოდ, რომელიც მას ემუქრება, აამოქმედებს და ააქტიურებს ისეთ ძალებს, რომლებიც საფრთხის ქვეშ მყოფის გადარჩენისკენ არიან მიმართულნი.

მაკა კაჭკაჭიშვილი
ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

დამახასიათებელი, მოქმედებს კოდებს შორის სხვაობათა შემცირების მიმართულებით. ენობრივი დაახლოება განსაკუთრებით იმ სიტუაციაში შეიმჩნევა, სადაც ჯგუფებს შორის კეთილგანწყობილი დამოკიდებულებაა.

ორენოვანი მატარებლის ენობრივი ქცევის შესწავლა არ უნდა შემოისაზღვროს ყოველთვის ერთი ადამიანით. როდესაც ენებს შორის ადამიანთა ჯგუფების დონეზე კონტაქტი მიმდინარეობს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როდესაც ეს ჯგუფები მრავალრიცხოვანია, ერთი ქცევის ინდივიდუალური თავისებურებები ქრება ინდივიდის დონეზე და მათ სანაცვლოდ ჩნდება სოციალური გარემოთი განპირობებული ენობრივი პროცესები. ისინი მთლიანობაში ამ ჯგუფის მახასიათებელი ხდება.

ბევრი ფაქტორი, რომელიც ჯავახეთის ორენოვან სიტუაციაში ამა თუ იმ ენას ანიჭებს უპირატესობას და მას მნიშვნელოვან სტატუსს უნარჩუნებს (ურთიერთობისას მისი განსაკუთრებული როლი, სოციალური განვითარების სფეროში მნიშვნელობა და ა. შ.), იქ მცხოვრებ ადამიანებს გარემოსაგან ეხვევა თავს. ამიტომ მოცემულ სიტუაციაში ენობრივი მატარებლებისთვის ენებს შორის ურთიერთმიმართებები ხშირად ერთი და იგივე აღმოჩნდება.

მიმდევრობა, რომლის მიხედვითაც ენები შეისწავლება, ასაკი, როდესაც ისინი შეითვისება, ნაკარნახევია არა თვით ენობრივი მატარებლისაგან (თუმცა არსებობს ამგვარი შემთხვევებიც მაგრამ იშვიათად და არ ვრცელდება კოლექტივის დონეზე), არამედ გარემოსაგან. მეტიც, თვით ორენოვნების მიმართ დამოკიდებულებაც კი შეიძლება იყოს განსხვავებული: ერთ შემთხვევაში პატივისცემას იწვევდეს, მეორე შემთხვევაში არაკეთილგანწყობილ დამოკიდებულებას. შესაძლოა გარკვეულ საზოგადოებრივ ჯგუფებში ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა დასაშვები იყოს, სხვა ჯგუფებში - პირიქით.

ჩვენთვის საინტერესო ენობრივ არეალში ამ საკითხისადმი ცალსახა დამოკიდებულება არსებობს. ჯავახეთის მცხოვრებნი თვლიან, რომ ურთიერთობის პროცესში ენიდან ენაზე, კოდიდან კოდზე გადართვის უნარი მეტყველებს ინდივიდის მიერ ენის ფლობის საკმაოდ მაღალ დონეზე, მის კომუნიკაბელურ ხასიათსა

ჩასული პედაგოგის სასწავლო პროცესში ჩართვას. ერთადერთი გამოსავალი ადგილობრივ პედაგოგებზე დაყრდნობაა, რომლებიც ვერ ფლობენ სახელმწიფო ენას. ენის კურსები და მათი მომზადება ბილინგვური სწავლების მეთოდოლოგიაში არის სერიოზული ინსტრუმენტი ამ პედაგოგების გადამამზადებლად, თუმცა, შესაძლოა, არც ეს აქტივობები აღმოჩნდეს საკმარისი მაქსიმალური ეფექტის მისაღებად. არის კიდევ ერთი ფსიქოლოგიური მომენტი, რომელიც შესაძლებელია აგრეთვე შემაფერხებელ ფაქტორად იქცეს მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პროცესში. პედაგოგებისთვის, რომელთაც ქართულ ენაზე საუბარიც კი უჭირთ, ძალიან რთული იქნება, ჩაატარონ გაკვეთილები ქართულ ენაზე. ამასთანავე, საკმაოდ რთულია ფსიქოლოგიურად მოსწავლისთვის, რომელმაც იცის, რომ პედაგოგი, გამართულად საუბრობს მის მშობლიურ ენაზე, ისაუბროს გაკვეთილის პროცესში ქართულ ენაზე. ეს პრობლემა ნათლად გამოიჩინდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, გაკვეთილებზე. ქართული ენის თითქმის ყველა მასწავლებელი, რომელიც ფლობდა ეთნიკური უმცირესობების მშობლიურ ენას, ატარებდა ქართული ენის გაკვეთილებს ამ ენაზე. შესაბამისად, მოსწავლეთა მიღწევები ქართული ენის ფლობის თვალსაზრისით უმნიშვნელო იყო. უფრო მეტიც, ქართული ენის იმ მასწავლებლებმა, რომლებიც ვერ ფლობდნენ მოსწავლეთა მშობლიურ ენას, უკეთ შეისწავლეს ეს ენა, ვიდრე მოსწავლეებმა ქართული ენა. ამ საკითხის მოგვარების გზებზე მოხსენების შემდეგ ნაწილში ვისაუბრებთ, სადაც ბილინგვურ სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების გზებს განვიხილავთ.

მესამე პრობლემა უკავშირდება სასწავლო გეგმებსა და სახელმძღვანელოებს. მაგალითად, საქართველოს ისტორიისა და გეოგრაფიის სასწავლო გეგმა და სახელმძღვანელო არაქართულენოვანი სკოლებისთვის განსაკუთრებულ სიფრთხილეს საჭიროებს. არსებობს სხვადასხვა ისტორიული ფაქტის განსხვავებული ინტერპრეტაციები, რელიგიური საკითხების განსხვავებული ხედვები, აღნიშნული ფაქტების კულტურული აღქმა სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფს განსხვავებული აქვს. შესა-

ბამისად, მულტიკულტურში, კულტურულად პასუხისმგებლობიანი პედაგოგიური მიდგომისა და საგანმანათლებლო პლურალიზმის ასახვა არის ერთ-ერთი (თუ ერთადერთი არა) გამოსავალი ამ სიტუაციაში (ბანკსი და სხვები, 1993). სამოქალაქო განათლების საგნისადმიც საჭიროა უფრო სხვა ტიპის მოთხოვნების ასახვა სასწავლო გეგმებში, ვიდრე ეს ქართულენოვანი სკოლების სასწავლო გეგმაშია და ამ საგნის დაგეგმვასა და განხორციელებასაც განსხვავებული მიდგომები ესაჭიროება. ამ პრობლემების მოგვარების გზებზეც სტატიის შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული საკითხიც განსხვავებულ მიდგომას მოითხოვს არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პოლიტიკა სახელმძღვანელოებთან მიმართებით ემყარება საბაზრო ეკონომიკის პრინციპებს. გამომცემლობები, ავტორთა ჯგუფთან ერთად, გამოსცემენ სახელმძღვანელოებს ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან შესაბამისობაში და სამინისტროს მიერ ენიჭებათ სახელმძღვანელოებს გრიფი. ხოლო სკოლებს ენიჭებათ უფლებამოსილება, თავად აირჩიონ სასწავლო პროცესისთვის კონკრეტული სახელმძღვანელოები გრიფირებულ სახელმძღვანელოთა შორის. შესაბამისად, მოსწავლის მშობელი იძენს სკოლის მიერ არჩეულ სახელმძღვანელოს. არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით სხვა რეჟიმი მოქმედებს. არაქართულენოვანი სკოლები სახელმძღვანელოებს იღებენ აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან უფასოდ და უფასოდ ურიგებენ მოსწავლეებს. აღსანიშნავია, რომ ეს სახელმძღვანელოები შედგენილია სომხეთისა და აზერბაიჯანის სასწავლო გეგმის შესაბამისად და არ შეესაბამება საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმას. საბაზრო ეკონომიკის პრინციპის ამოქმედებამ არაქართულენოვან სკოლებშიც შესაძლებელია გამოიწვიოს ამ სახელმძღვანელოებზე უარის თქმა და შესაძლებელია, მშობლებმა საერთოდ არ შეუძინონ შვილებს სახელმძღვანელოები. ეს მოსაზრება განსაკუთრებით რეალურია ქვემო ქართლის რეგიონში, სადაც კომპაქტურად სახლობს აზერბაიჯანულენოვანი მოსახლეობა. ქვემო ქართლში არა მარტო ქართული ენის

იწყებს იმ მოლიანი ჯგუფის ქცევასთან ასოცირებას, რომელიც რეგულარულად იყენებს მას. შემდეგ ეს კოდი თვითონ ამ ჯგუფის სიმბოლოდ იქცევა. თუმცა ეს სულაც არ ნიშნავს იმას, რომ ჯგუფი ერთგვაროვანია.

როგორც ქართველი, სომეხი, ისე რუსი მოსახლეობა ფლობს ენათა იმ ნაირსახეობებს, რომელიც მათ სასიცოცხლო ინტერესებს შეესაბამება. აქვე, შენიშვნის სახით უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამგვარი ორენოვანი კოლექტივი ფუნდამენტურად განსხვავდება ზოგიერთი მაღალი საზოგადოების წარმომადგენლის ინდივიდუალური ორენოვნების ან მეტ ენოვნებისაგან, რომელიც, საერთო ჯამში ერთენოვანია.

მრავალენოვან კოლექტივებში საკუთარი ნორმების ჩამოყალიბების ტენდენცია შეინიშნება. ისინი ხშირად ძალიან განსხვავდებიან იმ ნორმებისაგან, რომლებიც ერთენოვან კოლექტივს ახასიათებს.

დღეს ჯავახეთში სომეხი ეროვნების ზოგიერთ ადამიანს შეუძლია რუსულად ისევე თავისუფლად ისაუბროს, როგორც მშობლიურ ენაზე. მას რუსულად წერა, კითხვა და ლექციების ჩატარება ყოველგვარი ძალისხმევის გარეშე შეუძლია. მაგრამ თუ ის რუსულად რუსეთში საუბრობს, მისი მეტყველება იზიარებს ჯავახეთის სხვა ენობრივი კოდების სხვადასხვა თავისებურებებს. იმ ადამიანის ყოველდღიური საქმიანობის დროს ამ თავისებურებებიდან რუსულს დათმობა უწევს. ასე, რომ ჯავახური რუსული იმ ნორმებისაგან, რომლებიც ეთქვათ რუსეთის დასავლეთ ნაწილშია მიღებული, მნიშვნელოვნად გადახრილია.

გადახრის ეს ტიპი სულაც არ ნიშნავს რუსული ენის სუსტ ან ცუდ ცოდნას, არამედ წარმოადგენს იმ იმ სოციალური მოვლენების ბუნებრივ შედეგს, რომელიც არის იმ გარემოში სადაც ხდება რუსულის ფუნქციონირება. ამ შემთხვევაში გარემო ჯავახეთია.

სოციალური პირობები, არსებული მრავალენოვან საზოგადოებაში, ყოფისადმი სხვადასხვა ურთიერთდაპირისპირებულ ტენდენციებს იწვევს. კოდების ხშირი ჩანაცვლების აუცილებლობა, რომელიც მონაწილეთა უდიდესი ნაწილისთვის არის

კერძო, პირადი ცხოვრების სფეროში ამგვარი წარმომავლობის ჯგუფების არსებობას თან სდევს გარკვეული კოლექტივის ხელში ამა თუ იმ სახის საზოგადოებრივი საქმიანობის მობილიზება. მაგალითად საბითუმო და საცალო ვაჭრობა სხვადასხვა მეტ-ნაკლებად დახურულ ჯგუფებშია განფენილი და ჯავახეთში ამით სომეხი მოსახლეობაა დაკავებული.

სხვა ჯგუფები ადმინისტრაციულ თუ სამართლებრივ ჩინოვნიკებს წარმოადგენენ. ჩინოვნიკთა, ანუ სახელმწიფო სამსახურში მყოფი ადამიანების (საჯარო მოხელეთა) კოლექტივი ეთნიკური თვალსაზრისით არაერთგვაროვანია. ბილინგვიზმიც, თავისი საქმიანობის გამო ყველაზე მეტად სწორედ ამ ჯგუფს ახასიათებს.

სხვადასხვა საზოგადოებრივი ფუნქციების წრე, რომელსაც ესა თუ ის პირი ასრულებს, განსაზღვრავს იმ საზოგადოებრივი ქცევების რიცხვს, რომლებსაც უნდა ფლობდეს იგი.

„ადამიანთა ურთიერთზემოქმედება საზოგადოებაში მნიშვნელოვანწილად ხასიათდება იმით, რასაც ეთნოგრაფები „სპეციფიკურ ფუნქციას“ უწოდებენ (role specificity) - ყოველდღიური საქმიანობის წრე სხვადასხვა სფეროებად იყოფა. ისინი ხშირად ითხოვენ სხვადასხვა, ხშირად ურთიერთსაპირისპირო ქცევებსაც კი. ამ ტიპის სოციალური სტრუქტურა მით უმეტეს გამოსატყული მრავალენოვანი საზოგადოების პირობებში, ისწრაფვის არსებული ენობრივი და დიალექტური სხვაობები იმაზე მეტად შეინარჩუნონ, ვიდრე ეს დასავლეთის რომელიმე ქვეყანაშია“ (3).

ენობრივი კოდების კონკრეტული რიცხვი და მათი ერთობლიობა (რაოდენობა), რომელიც მოცემულ კოლექტივში გამოიყენება, ასევე მათი გენეტიკური ფესვები, ჯავახეთისთვის დამახასიათებელი ისტორიული შემთხვევითობით განისაზღვრება, მაგალითად, თურქული ენის იქ დადასტურებული ნაირსახეობა ან სომხური ენის ნაირსახეობა, რომელსაც პირობითად „ბოშათა მეტყველება“ შეიძლება ეწოდოს. ისინი ისტორიული პირობების გამო დასტურდება ჯავახეთში, მაგრამ რადგან დამკვიდრდნენ, ზემოთ მიყვანილი ორივე ენობრივი კოდი

სწავლების პრობლემა დგას, არამედ სერიოზულად დგას საერთოდ მოსწავლეთა მიერ ზოგადი განათლების მიღების პრობლემაც (ყურბანოვი, 2007). თუმცა ამ პრობლემის გადასაჭრელადაც არსებობს რამდენიმე გამოსავალი, რაზეც აგრეთვე სტატიის შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

ბილინგვური განათლების მომავალი პერსპექტივები საქართველოში და ძირითადი სტრატეგიული რეკომენდაციები

ბილინგვური განათლების პოლიტიკის განხორციელების პროცესი სამ მნიშვნელოვან მიმართულებას მოიცავს. ეს მიმართულებები ძალიან მჭიდროდ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და ერთმანეთს არანაირად არ გამორიცხავენ.

(ა) სისტემური ბილინგვური განათლება, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებას ცენტრალურ დონეზე; ამ პოლიტიკის ფინანსური და საკანონმდებლო უზრუნველყოფა;

(ბ) ინსტიტუციონალური ბილინგვური განათლება, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარებას ინსტიტუციონალურ დონეზე;

(გ) პედაგოგიური, რომელიც ითვალისწინებს ბილინგვური განათლების რეფორმის იმპლემენტაციას უშუალოდ საკლასო ოთახში. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესისთვის საჭირო სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შექმნა და მომზადება, აგრეთვე მასწავლებელთა გადამზადება. შევეცდებით, მოკლედ განვიხილოთ ბილინგვური განათლების რეფორმის სამივე მიმართულება საქართველოს დღევანდელი პირობებში და ჩამოვაყალიბოთ სპეციფიკური რეკომენდაციები, რომლებიც ბილინგვური პროგრამების შექმნისა და საგანმანათლებლო რეფორმის წარმატებით განხორციელებისაკენ არის მიმართული.

სისტემური ბილინგვური განათლება

როგორც ზემოთაც აღინიშნა, სისტემური ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკა ამ პროგრამის განხორციელების პოლიტიკურ დონეს მოიცავს. წინა თავეში შევეხეთ იმ პოლიტიკურ პრობლემებს, რომლებიც ბილინგვურ განათლებასთან არის დაკავშირებული. უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია საკანონმდებლო პაკეტის შექმნა, რომელიც ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის ძირითად მიმართულებებს განსაზღვრავს. ამ პოლიტიკის განვითარებისათვის კი აუცილებელი წინაპირობაა, ზუსტად იყოს განსაზღვრული ამ პოლიტიკის მიზნები და მიმართულებები. როგორც ჰორბერგერი აღნიშნავდა, ბილინგვური განათლება არის „რესურსი და არა პრობლემა, რომელიც უნდა გადაიჭრას“, (ჰორბერგერი, 2000, გვ. 173). ხოლო ვარგესი (ვარგესი, 2004) კი ხაზს უსვამს ორ განსხვავებულ მიდგომას ბილინგვური განათლების აღქმისას: პირველი მიდგომა გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლების მთავარი მიზანი მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე გადასვლაა. მეორე მიდგომა რადიკალურად განსხვავდება პირველისგან და გულისხმობს, რომ ბილინგვური განათლების მთავარი მიზანი ორი ენის ერთდროულად სრულყოფაა. ტრილოსის (ტრილოსი, 1998) განმარტებით, ბილინგვური განათლების პოლიტიკა აუცილებლად უნდა უსვამდეს ხაზს იმ ხუთ მიზანს, რომელიც ბილინგვურ განათლებას უდევს საფუძვლად:

- 1) ბიკულტურიზმი, ანუ უნარი, თავი იგრძნოს საზოგადოების სრულყოფილ წევრად, როგორც საკუთარ ეთნიკურ ჯგუფში, აგრეთვე დომინანტი ეთნიკური ჯგუფის გარემოცვაში;
- 2) ბილინგვიზმი, ანუ მაღალპროფესიული უნარი, ფლობდეს ორ ენას;
- 3) ორი კულტურის ფუნდამენტური ღირებულებებისადმი ზიარება;
- 4) კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება განსხვავებული ლინგვისტური და კულტურული ჯგუფების მიმართ;

სოციალურ სიტუაციებსა და ორენოვანი მატარებლის ენობრივ ქცევებს შორის. ორენოვანი მატარებლის ენობრივი ქცევის შესწავლა არ უნდა შემოისაზღვროს ყოველთვის ერთი ადამიანით.

ჯავახეთში მჭიდრო გეოგრაფიულ სიახლოვეს ცხოვრობენ ეთნიკურად ქართველი, სომეხი და რუსი ადამიანების ჯგუფები, რომლებიც განსხვავდებიან რელიგიური და კულტურული თვალსაზრისით. ისინი ურთიერთზემოქმედებენ და თავისუფლად ურთიერთობენ ერთმანეთთან საზოგადოებრივ ადგილებში.

ისინი ემორჩილებიან ერთსა და იმავე ხელისუფლებას და ხშირად სწავლობენ ერთსა და იმავე სკოლაში. თუმცა ხშირი და რეგულარული ურთიერთგავლენა მათ შორის უმნიშვნელოვანესსა და კულტურულ განსხვავებებს ვერ შლის. თითოეული ჯგუფი ძველებურად ინარჩუნებს თავის განსაკუთრებულ ტრადიციებს, ღირებულებებს, მისწრაფებებს, რომლებიც ვლინდება სხვადასხვაგვარ თავისებურებებში.

სახლი, ოჯახი და ახლობლების წრე ძველებურად რჩება ცალკეული ადამიანის ცხოვრებაში ყველაზე მნიშვნელოვანად. ურთიერთობები, კავშირები, ქორწინებით შექმნილი და მეგობრული დამოკიდებულებები იშვიათად არღვევს ამ ჩაკეტილ სისტემას.

ყოველდღიური ცხოვრება იქ მცხოვრებ ადამიანს უეჭველად ახვედრებს უცხო ადამიანებს, მაგრამ საზოგადოებაში მისი ქცევა მკაცრად გამიჯნულია იმ ახლო, ნათესაური კავშირებისაგან, რომლებიც მას აქვს თავის ახლობელთან, ხოლო უფრო ფართოდ თავის კლანთან.

თითოეულ მოქალაქეს შეუძლია თავისუფლად ჰქონდეს ურთიერთობა სხვა წრის ადამიანებთან. სკოლასა თუ საზოგადოებაში ბაძავდეს კიდევ მას, მაგრამ შინ სულ სხვა გარემო ელის. ეს გარემო სთხოვს მას შინ გამეფებულ ნორმებსა და ქცევის წესებს დაუბრუნდეს.

ასე, რომ საზოგადოებრივი და კერძო სისტემების დაყოფა იწვევს ინდივიდის გარკვეულ იზოლაციას და გარედან სიახლეების შეღწევას ხელს უშლის.

**ინდივიდისა და ბილინგვური ენობრივი
კოლექტივის ურთიერთმიმართების საკითხი
ჯავახეთში**

ბილინგვიზმი ჯავახეთის ენობრივი სიტუაციისთვის დამახასიათებელი ენობრივი მოვლენაა.

ჩვენთვის საინტერესო ენობრივ არეალში ტერმინ „ორენოვნების“ ქვეშ ვგულისხმობთ მხოლოდ კოლექტიურ ორენოვნებას. ესე იგი შემოვიფარგლებით იმ შემთხვევებით, როდესაც ერთ ენობრივ კოლექტივში (და არა მხოლოდ მის ცალკეულ წევრებში) გამოიყენება და არსებობს ორი განსხვავებული ენობრივი სისტემა, ორი განსხვავებული ლექსიკონი.

ჯავახეთში არსებული ენობრივი სიტუაციის შემთხვევაში საუბარი შეიძლება იყოს როგორც სრულ, ასევე ნაწილობრივ ორენოვნებაზე.

სრული ორენოვნების მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ მოსახლეობის ეთნიკური წარმომავლობის მიხედვით შერეული სოფლების როგორც ქართულ-სომხური (იგულისხმება ქართველების მიერ სომხური ენის ფლობა), ასევე სომხურ-ქართული (სომეხი მოსახლეობა ფლობს ქართულს) ბილინგვიზმის შემთხვევები. შეიძლება თამამად ითქვას, რომ ამგვარი სოფლების მოსახლეობის 83% ორენოვანია (ზოგიერთ შემთხვევაში სამენოვანიც). სოფლებში ენობრივი ერთობა ემთხვევა ეთნიკურ ჯგუფებს. ნაწილობრივი ორენოვნების მაგალითად კი გამოვადგება რუსულ-ქართული, რუსულ-სომხურ ორენოვნება სოფლებში, სადაც რუსები, დუხობორები ცხოვრობენ. იმის გათვალისწინებით, რომ ინდივიდუალურ ორენოვნებას არ განვიხილავთ, შევნიშნავთ, რომ ენობრივი კოლექტივების დონეზე რუსულ-ქართული და რუსულ-სომხური ორენოვნების შემთხვევები არ დასტურდება.

ენობრივი კონტაქტების პროცესის სხვადასხვაგვარ განვითარებას თუ რა ზომით განსაზღვრავენ სხვადასხვა ენების მატარებლის ურთიერთობის სოციალურ-ისტორიული პირობები, ირკვევა მხოლოდ მაშინ, როდესაც ცნობიერდება ორგანული კავშირი ორენოვნების

5) ეთნიკური უმცირესობებისთვის თანასწორი განათლების მიღების საშუალება (ამონარიდი: მეხია, 2004, გვ. 394). ამასთან, ბილინგვური განათლება არ უნდა ატარებდეს „საკომპენსაციო და დამაბალანსებელ“ ხასიათს, არამედ უნდა იყოს „გამამდიდრებელი-შემმატებელი“ საშუალების მომცემი პროგრამა (სან მიგელი, 2003 გვ. 30). შესაბამისად, ასეთი ტიპის პროგრამა სახარბიელოა უმრავლესობის წარმომადგენლებისთვისაც და ეთნიკური უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებსაც ასეთივე წარმატებით შეუძლიათ, მონაწილეობა მიიღონ ამ პროგრამებში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ რეგიონებისათვის, სადაც ეთნიკური უმრავლესობა უმცირესობით არის წარმოდგენილი. შესაბამისად, მიზნის ნათლად დასახვას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების შესაქმნელად და მისი წარმატებით განხორციელებისათვის (ნიეტო, 2005).

მეორე, მნიშვნელოვანი სტრატეგია სისტემურ დონეზე მულტილინგვური / ბილინგვური განათლების პოლიტიკის ეტაპობრიობაა. აქ ორი, ალტერნატიული გზა არსებობს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გასატარებლად: პირველი – პროგრამების თანამიმდევრობითი განხორციელებაა, და მეორე – ყველა ეთნიკური უმცირესობის სკოლაში პროგრამების ერთდროული დასახვა და განხორციელება. ვფიქრობ, ეტაპობრივი პოლიტიკა გამართლებულია საქართველოს რეალობისათვის ზემოთ აღნიშნული პრობლემებიდან გამომდინარე. სან მიგელი (სან მიგელი, 2003) ბილინგვური პროგრამების განხორციელებას ორ ეტაპად ყოფს, რომლებიც ნებაყოფლობითი და სავალდებულო ამერიკის შეერთებულ შტატებში. საქართველოს შეუძლია ამერიკის მაგალითი აიღოს და პირველ ეტაპზე ნებაყოფლობითი ბილინგვური პროგრამები დანერგოს და, ამავდროულად, მოახდინოს მომზადება მეორე, სავალდებულო ეტაპისთვის. თუმცა, უფრო მიზანშეწონილია, რომ მულტილინგვური განათლება სკოლის ნებაყოფლობით არჩევანს ეყრდნობოდეს და მისი წარმატებით განხორციელების შემთხვევაში, სკოლები თანდათან გადავლენ

მულტილინგუური განათლების სხვადასხვა მოდელზე, რაც თავიდან აგვაცილებს იმ შესაძლო პოლიტიკურ გართულებებს, რაც შეიძლება მოიტანოს მულტილინგუური განათლებაზე გადასვლის **სავალდებულო მოდელმა**. ამ ეტაპისათვის ნებაყოფლობითი მულტილინგუური / ბილინგუური პროგრამის ფარგლებში შესაძლებელია მულტილინგუური / ბილინგუური **საგანმანათლებლო ფონდის** დაარსება. სკოლები მხოლოდ ნებაყოფლობით საფუძველზე დაიწყებენ ამ პროგრამაში მონაწილეობას და პროექტების წარდგენის გზით მიიღებენ დამატებით სუბსიდიებსა თუ სხვა ტიპის წახალისებებს ცენტრალური ბიუჯეტიდან მულტილინგუური პროგრამების რეალიზებისათვის. თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ სკოლები მომზადდნენ ამ პროცესის განსახორციელებლად ან მათ ეს პროცესი არასამთავრობო სექტორთან და / ან უმაღლეს სასწავლებლებთან თანამშრომლობით განახორციელონ. მეორე მხრივ, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს შეუძლია ძალისხმევა მიმართოს სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შექმნაზე, მასწავლებელთა გადამზადებაზე, თემის, სკოლის და მშობელთა ჩართულობის უზრუნველყოფაზე.

მესამე, მნიშვნელოვანი საკითხი - მულტილინგუური / ბილინგუური საგანმანათლებლო პროგრამების ფინანსური უზრუნველყოფაა. მულტილინგუური / ბილინგუური განათლების საკანონმდებლო და პოლიტიკური უზრუნველყოფის შემდგომ მნიშვნელოვანია ამ პოლიტიკის განხორციელებისათვის აუცილებელი და საკმარისი ფინანსების გამოყოფა. ეთნიკურ უმცირესობათა სკოლების რეფორმა შესაძლოა ძალიან დიდ თანხებთან იყოს დაკავშირებული. საგულისხმოა, რომ ბილინგუური საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება შეკვეცილი ბიუჯეტის პირობებში შეუძლებელია. ბალტიისპირეთის ქვეყნების გამოცდილება საქართველოსთვის ფასდაუდებელ გამოცდილებად შეიძლება მივიჩნიოთ. ამ ქვეყნებმა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ გამოყოფილი გრანტები გამოიყენეს ბილინგუური საგანმანათლებლო პოლიტიკის დაწყებისათვის. შესაბამისად, მათ შეძლეს მყარი საფუძველი შეექმნათ ამ

სკოლებისათვის შესაბამისი სასწავლო-სამეცნიერო აპარატით (ქართულ-ოსური ლექსიკონით, ფრაზეოლოგიური გამონათქვამების განმარტებებით).

ნინო პოპიაშვილი
 თბილისის ივანე ჯავახიშვილის
 სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
 ჰუმანიტარული ფაკულტეტი

ბიბლიოგრაფია

1. საგანმანათლებლო პოლიტიკა და ეროვნული უმცირესობანი საქართველოში, თბ., 2007;
2. ეროვნულ უმცირესობათა დავის ჩარჩო კონვენცია, თბ., 2006;
3. საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, მუხლი 4. 2;
4. Образовательная политика и меньшества, финальный отчет, Киев, 2005.

4. საჭიროა შეიქმნას სპეციალური პროგრამები ბილინგვური სწავლებისათვის. მხარი დაეჭიროს გარკვეულ ინიციატივებსა და პროექტებს, რომლებიც მიმართული იქნება ბილინგვური სწავლების; მშობლიური ენისა და სახელმწიფო ენის შესწავლის სრულყოფისაკენ. საზოგადოდ, მოთხოვნილება ენის სწავლების მიმართ ჩამოყალიბებული უნდა იყოს იმ მიმართულებით, რომ „სახელმწიფომ უნდა შექმნას სწავლების თანმიმდევრული სასწავლო გეგმები, სადაც სულ მცირე სამი ენის შესწავლა მაინც იქნება შესაძლებელი მაღალ დონეზე“.

5. ხელი უნდა შეეწყოს ბილინგვური სწავლების არასასკოლო მეთოდებსაც (დისტანციური განათლება, დაუსწრებელი სწავლება, საღამოს სწავლება, ექსტერნის მეთოდი).

მინდა აღვნიშნო, რომ ქართული ენის სახელმძღვანელო ოსურ სკოლებში საერთოდ არ არსებობდა. აქვე გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ადრეულ წლებში გამოცემული იყო ქართული ენის სახელმძღვანელო სომხური, აზერბაიჯანული, რუსული სკოლებისათვის. ამ სახელმძღვანელოებში არსებული ტექსტების ბოლოს მცირე ლექსიკონი ერთვის, სადაც უცხო სიტყვები მათს მშობლიურ ენაზეა განმარტებული. ასეთი ტიპის სახელმძღვანელო ოსური სკოლებისათვის არ გამოცემულა და ბავშვებს სხვა ენის სკოლებისათვის გამოცემული სახელმძღვანელოებით ასწავლიდნენ ქართულს. უფრო გასაგებად რომ ვთქვათ, ტექსტში არსებული უცხო სიტყვა ტექსტის ბოლოს განმარტებული იყო არა ოსურ, არამედ სხვა ენაზე. ასევე არ ჰქონდა ამ წიგნს დართული მცირე ლექსიკონი ოსურ ენაზე.

ეროვნული უმცირესობისათვის უფრო ადვილად აღსაქმელი იქნება ქართული ენა თუ ამ სახელმძღვანელოს ზოგიერთ ტექსტში გათვალისწინებული იქნება ამ ეროვნების ადამიანთათვის ნაცნობი თემები, სახელები, ასევე იმ გეოგრაფიული პუნქტების, ასევე დღესასწაულების, სხვადასხვა ტრადიციების ამსახველი ტექსტების წარმოჩენა, რაც გაუადვილებს არაქართულენოვან მოსწავლეს ამ ენის შესწავლას. დღემდე არ არსებობს ქართული ენის სახელმძღვანელო ოსური

პერიოდში და შემდგომ კი სახელმწიფო დაფინანსებით გაეგრძელებინათ დაწყებული პოლიტიკა. ამ პერიოდში ქვეყნებისათვის ძირითად დონორებს ევროპის კომისია (PHARE და მეხუთე ჩარჩოს პროგრამები), გაეროს განვითარების პროგრამა და ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისარი წარმოადგენდა. სწორედ იგივე საერთაშორისო ორგანიზაციები გამოხატავენ მზაობას, მოახდინონ ფინანსური წყაროების მობილიზება საქართველოს ეროვნული უმცირესობების განათლების საკითხების მოგვარებისათვის.

და ბოლოს, არანაკლებ მნიშვნელოვანია, რომ პოლიტიკურ დონეზე არ მოხდეს ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის იზოლირება და მისი განხორციელება მხოლოდ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ. განათლება სამოქალაქო ინტეგრაციის სტრატეგიის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ნაწილს წარმოადგენს. ადგილობრივი მოსახლეობისთვის მნიშვნელოვანია კონკრეტული მაგალითები, რითაც ირწმუნებს საკუთარ პერსპექტივებს ქართულ სახელმწიფოში. ეს მაგალითები ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტთა უმაღლეს სასწავლებლებში ჩარიცხვის და იმ პროფესიონალების, რომლებიც სახელმწიფო ენას ფლობენ, დასაქმების ხელშეწყობაა. ამ ტიპის მაგალითები თავისთავად მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკის წარმატებით გატარებისათვის. შესაბამისად მნიშვნელოვანია, რომ ბილინგვური საგანმანათლებლო პოლიტიკა პირდაპირ დაკავშირებული იყოს დასაქმების და ეკონომიკის პოლიტიკასთან.

მულტილინგუური / ბილინგუური განათლების განხორციელება ინსტიტუციონალურ დონეზე

მულტილინგუური / ბილინგუური განათლების ეფექტურად განხორციელებისათვის ინსტიტუციონალურ დონეზე, სამი მნიშვნელოვანი კომპონენტია გასათვალისწინებელი: სკოლის, თემის და მშობლების ჩართულობა ამ პროცესში.

პირველი კომპონენტი გულისხმობს სკოლის ჩართულობის მაღალ ხარისხს მულტილინგუური / ბილინგუური საგანმანათლებლო პოლიტიკის გატარების ეფექტურობისათვის. ოპონენტების აზრით, ეს საკითხი კითხვებს იხედავს არ უნდა იწვევდეს, რადგან თავად სკოლა ამ პოლიტიკის განმახორციელებელი ინსტიტუციაა. თუმცადა, ეჭვგარეშეა, რომ ჩართულობა არ გულისხმობს იმ აქტივობების უბრალო განხორციელებას, რაც პროგრამით არის გაწერილი. სკოლის ჩართულობა მის აქტიურ მონაწილეობას გულისხმობს პროგრამის შექმნის პროცესში. სკოლების ჩართულობა პირველ ეტაპზე სპეციალური ბილინგუური მოდელების წარმოდგენით შეიძლება იქნეს მიღწეული. როგორც მეხია (მეხია, 2004) აღნიშნავს, ყოველმა ინსტიტუციამ (ამ შემთხვევაში – სკოლამ) ბილინგუური განათლების მოდელი მისი განხორციელების სპეციფიკური სიტუაციებიდან გამომდინარე უნდა დასახოს. უფრო მეტიც, მნიშვნელოვანია, რომ მოხდეს „არა მხოლოდ რომელიმე მოდელის დანერგვა და გათავისება, არამედ იმის გაანალიზებაც – რამდენადაც კარგად არის ის მორგებული სპეციფიკურ ლოკალურ სიტუაციას... არ იქნეს მიღებული მხოლოდ იმიტომ, რომ კვლევის შედეგები ამტკიცებენ ამ მიდგომის ეფექტურობას“ (ბერდსმორი, 1995, გვ. 140). საქართველოს აქაც შეუძლია ლატვიის გამოცდილების გათვალისწინება, სადაც განათლების სამინისტროს მიერ 5 განსხვავებული ბილინგუური მოდელის შეთავაზება მოხდა სკოლებში დასანერგად. უფრო მეტიც, თითოეულ სკოლას თავად შეუძლია საკუთარი მოდელის შექმნა და დანერგვა სპეციფიკის

კონტექსტში განიხილება და რომელიც ამ ეტაპზე ე. წ. ოსურ სკოლებში რეალურად ქართული ენის ადგილს იკავებს.

აქვე მინდა თქვენი ყურადღება მივაქციო რამდენიმე საკითხს:

1. საქართველოს იურისდიქცია ამჟამად არ მოქმედებს სამხრეთ ოსეთის ტერიტორიაზე, მაგრამ ეს არ ნიშნავს იმას, რომ მომავალში ჩვენ ვერ აღვადგენთ ძველ ურთიერთობებს. რის შედეგადაც აღდება ქართული სკოლები და შესაბამისად ქართული ენის სწავლება ოსურ-რუსულ სკოლებში განათლების რეფორმის შესაბამისად. ბუნებრივია, ამგვარი სკოლებისათვის სახელმძღვანელოების შექმნა სწრაფად ვერ მოხერხდება. ამიტომ საჭიროდ მიგვაჩნია, დაიწყოს მუშაობა ქართული ენის პროგრამაზე, მეთოდურ სახელმძღვანელოსა და იმ სასკოლო სახელმძღვანელოზე, რომელიც ასეთი კონტინგენტისათვის იქნება გამოსადეგი (მხედველობაში გვაქვს “თავთავის“ ტიპის სახელმძღვანელოს გამოცემა ოსურენოვანი ბავშვებისათვის).

2. აღნიშნულ პროცესში სამომავლოდ უნდა ჩაერთოს საერთაშორისო ორგანიზაციები (მაგ. ეუთო, გაერო და სხვ.), რათა ოსურ-რუსულ საბავშვო ბაღებში გაიხსნას ქართული ჯგუფი (ყველა მსურველისათვის, ეროვნების მიუხედავად). ამ ეტაპზე ოსურ-რუსულ სკოლებში ქართული უნდა შეისწავლებოდეს როგორც საგანი.

3. ბავშვები, რომლებიც ამთავრებენ სკოლებს სამხრეთ ოსეთში, სხვა რეგიონებისაგან განსხვავებით ქართულ ენას ვერსად სწავლობენ, ვერც საბავშვო ბაღში, ვერც სკოლაში. შესაბამისად, მათი სასტარტო დონე განსხვავდება სომეხი, აზერბაიჯანელი, რუსი და სხვა ეროვნების ბავშვების დონისაგან, რომლებიც ქართულ ენას, როგორც საგანს სწავლობენ. არარეალურია ეროვნულ გამოცდებზე ქართული ენის ჩაბარება. ამ ეტაპზე საჭიროდ მიგვაჩნია ეროვნული გამოცდების ჩაბარებამდე მათი რამდენიმეწლიანი სათანადოდ მომზადება ქართულ ენასა და ლიტერატურაში (ჯერ ადგილზე, შემდეგ თბილისში). მხოლოდ ასე შეიძლება აღმოიფხვრას ქართული ენის სწავლების დეფიციტი სამხრეთ ოსეთში.

ზანშეწონილად მიგვაჩნია რუსული ენის ჩანაცვლება (მოსწავლეთა სურვილის შესაბამისად), ქართული ენით. მით უფრო, რომ ბილინგვური სწავლების კონტექსტში ეს კიდევ უფრო გაზრდის მოსწავლეთა მხრიდან სახელმწიფო ენის ცოდნის დონეს და სამომავლოდ სრულფასოვანი მოქალაქის ჩამოყალიბებას შეუწყობს ხელს.

ამჟამად საქართველოს კონტროლირებად ტერიტორიაზე რამდენიმე ოსური საჯარო სკოლა და ერთი ოსური საკვირაო სკოლა ფუნქციონირებს. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ეს არის სკოლები, სადაც მოზარდები ოსურ ენას, როგორც საგანს სწავლობენ, ძირითადი საგნები რუსულ ენაზე ისწავლება. ეს ტენდენცია რასაკვირველია, არ შეესაბამება თანამედროვე მოთხოვნებს და შეიძლება ითქვას, იმ მემკვიდრეობის ნაწილს წარმოადგენს, რაც საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემას საბჭოთა დროიდან ერგო. გასათვალისწინებელია შემდეგი გარემოებები:

1. სახელმწიფო ენის უკეთ შესასწავლად საჭიროა მეთოდურად უკეთ დამუშავებული შესაბამისი საგნების სახელმძღვანელოები, ამ მხრივ მუშაობა ჯერ არ დაწყებულია;

2. საჭიროა ასეთი სკოლების პედაგოგთა გადამზადება და სპეციალურად მათთვის ახალი სასწავლო გეგმების შექმნა სხვა შემთხვევაში ჩვენ გვეყოლება ან არაკვალიფიციური კადრები ან პედაგოგები, რომლებიც მოულოდნელად აღმოჩნდებიან სამსახურის დაკარგვის საფრთხის ქვეშ;

3. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდები რთული აღმოჩნდა ოსი მოზარდების უმრავლესობისათვის განსაკუთრებით ქართული ენის გამოცდის ჩაბარების კუთხით და მრავალი მათგანი (მათ შორის ქართულ სკოლა დამთავრებულებიც) სწავლის გასაგრძელებლად მიდის ცხინვალში, სადაც რუსულ ენაზე მიღებული განათლება ეხმარება უმაღლეს სასწავლებელში სწავლაში.

სახელმწიფომ და საგანმანათლებლო სისტემამ უნდა იზრუნოს სახელმწიფო ენის გავლენის გაფართოებაზე, მით უფრო მაშინ, თუ საუბარია არა მშობლიურ, არამედ მეორე ენაზე, რომელიც დღეისათვის უცხო ენის

გათვალისწინებით (ჰოგან-ბრუნი და რამონიენი, 2004). ასეთივე არჩევანის შესაძლებლობა უნდა მიეცეთ საქართველოში საჯარო სკოლებს.

მეორე, მნიშვნელოვანი კომპონენტი ბილინგვური პროგრამების ეფექტური განხორციელებისათვის ადგილობრივი თემების აქტიური ჩართულობაა. თემის ჩართულობა დიდ მნიშვნელობას იძენს პოლიტიკის სიცოცხლისუნარიანობის გარანტიისათვის.

თემის ჩართულობის განმტკიცება შეიძლება პირდაპირი მენეჯმენტის ან კონსულტაციების საშუალებით მოხდეს. ადგილობრივმა ძალისხმევამ დემოკრატიულ და ურთიერთდაკავშირებულ მართვამდე შეიძლება მიგვიყვანოს. თემის ჩართულობა ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტებთან მულტილინგვური განათლების პოლიტიკის მიზნის ზუსტად და სწორად მისატანად, რათა ისინი დარწმუნდნენ, რომ ეს პოლიტიკა ემსახურება მათთვის თანასწორი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნას უმრავლესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებთან მიმართებით (ჰოგან-ბრუნი და რემონიერე, 2004).

„მშობელთა ჩართულობა“ მესამე მნიშვნელოვანი კომპონენტი ეთნიკური უმცირესობების განათლებასთან დაკავშირებული პროგრამების წარმატებისათვის (სვეინი და პერნა, 2000). მშობლებს, ერთი მხრივ, ძალიან დიდი გავლენა აქვთ ბილინგვური განათლების პოლიტიკისადმი პოზიტიური ან ნეგატიური კლიმატის შესაქმნელად და შეუძლიათ უზრუნველყონ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ მოსწავლეთა მზაობა მულტილინგვური სწავლების პროცესისადმი. შესაბამისად, მშობლები მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენენ მულტილინგვირი / ბილინგვური განათლების პროგრამების განსახორციელებლად. ხოლო მეორე მხრივ, მშობლების განათლება და ჩართულობა სოციალური ღირებულებაა, რომელიც მნიშვნელოვანია ეთნიკური უმცირესობებისათვის არა მარტო განათლების სფეროში, არამედ მომავალში წარმატებისათვის (პერნა და ტიტუსი, 2005). მულტილინგვური / ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამები, რომლებშიც მშობელთა ჩართულობა

მაღალია, იძლევა იმის პირობას, რომ იმ მოსწავლეთა დაბალი მოსწრების პრობლემა, რომლებიც სახელმწიფო ენის არასაკმარისი ფლობით არის გამოწვეული, წარმატებით გადაიჭრება.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ სკოლის, თემის და მშობლების ჩართულობას უდიდესი როლი ენიჭება ბილინგუური საგანმანათლებლო პროგრამების წარმატებით განხორციელებაში. როგორც ნენსი ჰორნბერგერი აღნიშნავს, მნიშვნელოვანია „სკოლის ავტონომია იმ გადაწყვეტილების მიღების დროს, რომელი ენა გამოიყენებოდეს სკოლებში“ (1987. გვ. 224). ეს მოსაზრება კარგად ჯდება ქართული რეალობის კონტექსტშიც.

ბილინგუური განათლების განხორციელების პედაგოგიური ასპექტი

სასწავლო გეგმების შემუშავებისას, განსაკუთრებით ბილინგუური სკოლების შემთხვევაში, საგანმანათლებლო თეორეტიკოსები მნიშვნელოვანი ცვლილებების შეტანის აუცილებლობას უსვამენ ხაზს (მეხია და ტეხედა, 2003). დღეისათვის განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა სასწავლო გეგმის შექმნაში არა მხოლოდ ექსპერტების, არამედ პრაქტიკოსი მასწავლებლების ჩართვასაც, რამეთუ პედაგოგები “ სოციალური ჯგუფების წარმომადგენლები არიან და წარმოადგენენ იმ უზარმაზარ რესურსს, რომლებიც აკავშირებენ მოსწავლეთა ინტერესებსა და საჭიროებებს სპეციფიკურ სასწავლო სიტუაციაში“ (მაური და სხვები, 1993, გვ. 27 მეხია და ტეხედა, 2003). რიჩენტო და ჰორნბერგერიც იძლევიან რეკომენდაციას, რომ პრაქტიკული პედაგოგები მოექცნენ სასწავლო გეგმის შემუშავების შუაგულში. ეს მოსაზრება განსაკუთრებით საგულისხმოა ქართული რეალობიდან გამომდინარე, რადგან ეთნიკური უმცირესობების განათლების საკითხი პოლიტიკურ ელფერს იძენს და განსაკუთრებით სათუთ მოპყრობას ითხოვს. სპეციფიკური საგნობრივი კურიკულუმების დამუშავება არ უნდა მოხდეს მხოლოდ ექსპერტების მიერ, როგორც ეს ქართული საჯარო სკოლებისთვის სასწავლო გეგმების შემუშავებისას მოხდა.

კითხვა თითქმის არავინ იცის. ასეთივე მდგომარეობაა თბილისში.

განათლების კანონის შესაბამისად, საქართველოს მოქალაქეთათვის, რომელთა მშობლიური ენა არ არის ქართული, სახელმწიფომ უნდა შექმნას შესაბამისი პირობები ადგილობრივი თვითმმართველობის ორგანოებთან შეთანხმებით, დააარსოს საგანმანათლებლო დაწესებულებანი, სადაც სწავლების ენა იქნება მათი მშობლიური და სწავლება უნდა მიმდინარეობდეს იმ პროგრამისა და სახელმძღვანელოების მიხედვით, რომლებიც დამტკიცებული იქნება საქართველოს განათლების სამინისტროს მიერ (განათლების კანონი, მუხლი 4. 2).

სამწუხაროდ, დღემდე არ არსებობს არც პროგრამა, არც სახელმძღვანელო ოსური ენის აკადემიურ დონეზე შესასწავლად. თუმცა აქვე უნდა ითქვას, რომ ამ მიმართულებით უკვე დასახულია გარკვეული გეგმები და ბოლო პერიოდის განმავლობაში ამ მდგომარეობის გამოსწორებად განათლების რეფორმის შესაბამისად გარკვეული ნაბიჯები იდგმება. კერძოდ, თბილისის იმ სკოლაში, სადაც ოსურ ენას სწავლობდნენ (თბილისის XI საჯარო სკოლა), გახსნილია ოსური საკვირაო სკოლა, კონფლიქტის ზონაში, სოფელ თამარაშენში, ერთ-ერთ საგნად სწავლობენ ოსურ ენას. რაც იმ ზრუნვის გამოხატულებაა, რასაც ჩვენი ხელისუფლება ეროვნული უმცირესობების მიმართ იჩენს.

ცალკე მსჯელობის საკითხია სახელმწიფო ენის სწავლება ოსურ სკოლებში. სახელმწიფოს მიერ აკრედიტებულ ყველა დაწესებულებაში ქართული ენის სწავლება სავალდებულოა. ქართული ენა უნდა ისწავლებოდეს ცალკე საგნად. გარდა ამისა: „ა. სადაც პირთა გარკვეული რაოდენობა გამოხატავს ინტერესს, სასკოლო ოლქის ხელმძღვანელობამ განათლების სამინისტროსთან შეთანხმებით უნდა შექმნას კლასი ან სკოლა, სადაც სწავლება ჩატარდება სახელმწიფო ენაზე“.

ვინაიდან არ არსებობს არცერთი სკოლა, სადაც ყველა საგანი ოსურ ენაზე ისწავლება, არამედ არის სკოლები, სადაც ოსური ენა ისწავლება როგორც საგანი, ხოლო ყველა სხვა საგანი რუსულ ენაზე ისწავლება, მი-

და მითუმეტეს არ ისწავლება ქართული ოსურ-რუსულ სკოლებში. ვითარებას ისიც ამძაფრებს, რომ არ არის ქართულენოვანი გარემო იმ მარტივი მიზეზის გამო, რომ აქ აღარ ან თითქმის აღარ სახლობენ ქართველები (მცირე ნაწილის გამოკლებით), ხოლო არაქართველი მოსახლეობა (სომხები, ებრაელები და სხვ.) ოსურ ან რუსულ ენაზე ესაუბრებიან ერთმანეთს. შედეგი ასეთია: სახელმწიფო ენას, ქართულს ფლობენ მხოლოდ უფროსი თაობის ადამიანები, ახალგაზრდებმა საერთოდ არ იციან ქართული ენა (ელემენტარული საკომუნიკაციო დონეზეც კი). ოფიციალური ენა მათთან მხოლოდ რუსულია, რომელიც შესანიშნავად, მშობლიურ ენაზე უკეთესად იციან. აქ მკაცრი რუსიფიკატორული რეჟიმის შედეგად ოსთა შორისაც საერთო ენა უფრო ხშირად რუსულია, განსაკუთრებით ეს ითქმის საზოგადოების ელიტარულ ნაწილზე.

რაც შეეხება ბილინგვურ სწავლებას საქართველოს კონტროლირებად ტერიტორიაზე, მდგომარეობა ასეთია: ოსები საქართველოს ტერიტორიაზე სხვადასხვა რეგიონში სახლობენ. კომპაქტურად ისინი ძირითადად ბორჯომის, ქარელის, ახალგორის, დუშეთის, ყვარლის, ლაგოდეხის, ახმეტის და სხვა რაიონებში მოსახლეობენ- მათი რიცხვი 164 000-იდან (2002 წლის ოფიციალური მონაცემებით) 38 000-მდე შემცირდა. ეთნიკური მიგრაციის შედეგად დარჩენილი ოსების ერთი, მცირე ნაწილი კარგად ფლობს როგორც მშობლიურ ენას, ისე ქართულსაც. მეორე, უფრო დიდი ნაწილი საერთოდ ვერ ფლობს მშობლიურ ენას და ფლობს მხოლოდ სახელმწიფო ენას კარგად, რუსულ ენას დამაკმაყოფილებლად. ეს კი გამოწვეულია იმით, რომ ოჯახი, რომელიც სუფთა ოსური იყო, ძირითადად მიგრირებულია. დარჩენილ ოსთა უმეტესი ნაწილი შერეულია, ქართულ-ოსურია. მეორე მიზეზი გახლავთ ის, რომ ოსურ ენაზე (მცირე ნაწილის გარდა) ოჯახშიც აღარ საუბრობენ, სკოლაში ოსურ ენას არ სწავლობენ და, შესაბამისად, მათ ეს ენა არ იციან.

დუშეთის, კასპის, გორისა და სხვა რაიონის კომპაქტურად დასახლებულ ოსურ სოფლებში ოსური წერა-

ბევრად მართებულია, რომ მოხდეს ექსპერტების და პრაქტიკოსი პედაგოგების ურთიერთთანამშრომლობა. ისინი ერთმანეთის დაბალანსებას მოახდენენ და ეს დადებითად აისახება კურიკულუმებზე როგორც საგნის შინაარსობრივი, ასევე მისი სოციალური და ადგილობრივი ინტერესების შერწყმის თვალსაზრისით. კულტურული ასპექტი კი მეორე მნიშვნელოვანი კომპონენტია სასწავლო გეგმის ეფექტურობისათვის ბილინგვურ სკოლებში. შმიტი-მადოქსი აღნიშნავს, რომ: „კულტურულად ადეკვატური სწავლებისას ინსტრუქციული სტრატეგიის გამოყენება აბსოლუტურად ცვლის სწავლების ფორმას და შინაარსს. ენერგია და ძალისხმევა წინა პლანზე იქნება წამოწეული პედაგოგთა მიერ და ისინი გააძლიერებენ არა მარტო მოსწავლეთა კულტურულ იდენტიფიკაციას, არამედ საშუალებას აძლევენ მათ, უკეთ გამოხატონ თავიანთი მოსაზრებები, დამოკიდებულებები და ცოდნა პროდუქტის თუ პროცესის შესახებ (შმიტი-მადოქსი, 1998, გვ. 313-314).

ჰავორტი და სხვები (2004) აღნიშნავენ იმასაც, რომ ლიტერატურა ზუსტად ვერ საზღვრავს მასწავლებლის მნიშვნელობას ახალგაზრდების ბილინგვიზმის განვითარებისას. ეს ახსნილია ასევე კრამენის თეორიების უმრავლესობაშიც, რომელიც თვლის, რომ „ენის უნაკლო ფლობა ბუნებრივი ათვისების პროცესში უფრო ხდება, ვიდრე სწავლების დროს“. ხრომსკი ასევე ხაზს უსვამს, რომ ენის ათვისება ბავშვს ბუნებრივ გარემოებებში შეუძლია. (ხრომსკი, 1965, ლენენბერგი, 1967) და, შესაბამისად, უკიდურესად მნიშვნელოვანია ბავშვის ჩართვა თამაშზე დაფუძნებულ აქტივობებში. ერთადერთი ადამიანი, რომელსაც მოსწავლეებისათვის ბუნებრივი გარემოს შექმნა და შეუძლია მათი ჩაბმა თამაშზე დაფუძნებულ აქტივობებში, მასწავლებელია. აქედან გამომდინარე, მასწავლებლის მომზადება და გადამზადება ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია ბილინგვური საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელებისათვის.

როგორც ვარგესი (2004) აღნიშნავს, „ბილინგვური განათლების პოლიტიზებული და საკამათო ბუნებიდან გამომდინარე, ორენოვანი მასწავლებლის პროფესიული როლის განსაზღვრა დიდი მნიშვნელობის ფაქტორი

ხდება“. ამავე დროს, ორენოვანი მასწავლებლის როლი უფრო გაფართოებული სოციალური წნეხისა და მათი პერსონალური გამოცდილებისა და ცხოვრების ფაქტორების გათვალისწინებით (ვარგესი, 2004). თუ ყველა ამ მოსახრებას ქართულ კონტექსტში აღვიქვამთ, ადვილად მისახვედრია, რამდენად რთულია ორენოვანი მასწავლებლის პროფესიული როლი. ერთი მხრივ, ბილინგვური განათლება მეტად პოლიტიზებულია, ადგილობრივი სოციალური რეალობა ძალიან რთულია, რადგან აქ ბევრი ადგილობრივი „მოთამაშე“, რომელიც ბილინგვური განათლების მოწინააღმდეგეა, ერთგვარად ამ პროცესში, ხოლო, მეორე მხრივ, თავად მასწავლებლები ადგილობრივ სკოლებში „არაორენოვნი“ არიან (ისინი თავად ვერ ფლობენ სახელმწიფო ენას) და, შესაბამისად, ბილინგვური განათლების პოლიტიკა მათთვის ზედმეტი წნეხია. მათ თავად უნდა დაიწყოთ სახელმწიფო ენის შესწავლა, რომ შეძლონ მომავალშიც ეთნიკური უმცირესობების სკოლაში მუშაობა. შესაბამისად, მათი პირადი ისტორია და გამოცდილება ვერ აისახება დადებითად ბილინგვური განათლების საქმეში და მათი პროფესიული, როგორც ორენოვანი მასწავლებლების როლის ფორმირება საკმაოდ რთული გახდება ქართული რეალობიდან გამომდინარე.

ორენოვანი მასწავლებლის პროფესიული როლის ჩამოყალიბება საკმაოდ მტკივნეულია და შესაბამისად მოითხოვს კომპლექსურ მიდგომას ამ პრობლემის გადაჭრისათვის. უპირველესად, საჭიროა, რომ ეს პრობლემა სრულიად გაიმიჯნოს პოლიტიკური კონტექსტიდან და მხოლოდ პროფესიული ხასიათი მიეცეს. პოლიტიზებული მასწავლებლების გადამზადება ძალიან მნიშვნელოვანია, თუმცა, ამავე დროს, რთულიც, რადგან თავად ეს თემატიკა არის პოლიტიზებული. შესაბამისად, მასწავლებლების გადამზადების კურსები სამი მიმართულებით უნდა განხორციელდეს:

- 1) მასწავლებლის პროფესიული როლი ბილინგვურ განათლებაში;
- 2) მასწავლებელთა მოსამზადებელი კურსები ქართულ ენაში;

ბილინგვური სწავლების კონცეპტუალური პრობლემები

უმცირესობათა უფლებების დაცვის ჩარჩო კონვენციის მეთოთხმეტე მუხლის შესაბამისად: უმცირესობათა დასახლების ადგილებში უნდა უზრუნველყონ უმცირესობათა წარმომადგენლების ადეკვატური შესაძლებლობები თავიანთი ენის შესასწავლად და ამ ენაზე განათლების მისაღებად.

მშობლიური ენის გარდა საქართველოს ტერიტორიაზე მცხოვრები ყველა ერის წარმომადგენელი უნდა ფლობდეს სახელმწიფო ენას. ბილინგვური სწავლება მოქალაქეს აძლევს არსებული საზოგადოების სრულფასოვან წევრად აღქმის საშუალებას.

ჩვენ შევეხებით ეროვნულ უმცირესობათა, კერძოდ, ოსთა მშობლიური ენის სწავლებას და სახელმწიფო ენის (ქართული ენის) შესწავლის საკითხებს. შევეხებით ბილინგვური სწავლების მდგომარეობას მხოლოდ საქართველოს მიერ კონტროლირებად ტერიტორიაზე იმ მიზეზის გამოც, რომ სამხრეთ ოსეთის ტერიტორიაზე სახელმწიფო ენა კონფლიქტის შედეგად აღარ შეისწავლება და ამასთანავე ოფიციალური მონაცემები სახელმწიფო ენის შესწავლასთან დაკავშირებით (ამჟამინდელი მდგომარეობა) არ გაგვანხნია. ვიტყვი მხოლოდ ერთს: კონფლიქტამდელ პერიოდში თვით ცხინვალში არსებობდა ორი ქართული საშუალო სკოლა, ხოლო ოსურ სკოლებში ქართული ენა შეისწავლებოდა როგორც საგანი (არსებობდა ქართული საბავშვო ბაღები, გამოდიოდა ქართული გაზეთი და ა. შ.). ამიტომ იყო, რომ სამხრეთ ოსეთში მცხოვრებმა მოქალაქეებმა იცოდნენ მშობლიური ენა, კარგად ფლობდნენ სახელმწიფო ენას, ქართულს და ასევე კარგად იცოდნენ რუსული ენა. საკონტაქტო ენებად ითვლებოდა ოსური და ქართული (და არა რუსული, ქართველები და ოსები ერთმანეთს ესაუბრებოდნენ ქართულ ან ოსურ ენებზე). ოფიციალური მიმოწერის ენა იყო ქართული და რუსული.

ამჟამად ცხინვალში არც ერთი ქართული სკოლა აღარ ფუნქციონირებს (არც ქართული საბავშვო ბაღები)

კომუნიკაცია არც ადრე ჭირდა, ქართული მეორე ენა იყო ყველა გომბორელი არაქართველისათვის; რუსულ სექტორზე მოსწავლე ყველა გომბორელი სწავლობდა ქართულ ენას, როგორც საგანს, საუბრობდა ქართულად, ფლობდა ქართულ გრაფიკას, იცოდა წერა-კითხვა.

ქართულენოვან სწავლებაზე გადასვლის შემდეგ მნიშვნელოვნად გაიზარდა სახელმწიფო ენის გავლენა, გაფართოვდა მისი საზოგადოებრივი ფუნქცია, ამადლდა საზოგადოებრივი სტატუსი.

სასკოლო სწავლებამ დიდად განაპირობა ენობრივ უნარ-ჩვევათა სათანადო გამომუშავება და დახვეწა; გაიზარდა ინტერესი ქართული ჟურნალ-გაზეთებისა და ტელე-რადიო გადაცემების მიმართ, იზრდება ინტერესი საერთოდ ქართული კულტურისა და ფასეულობების მიმართ, შესაბამისად იზრდება ინტერესი და გულშემატკივრობა ქართული საზოგადოებრივი და სახელმწიფოებრივი ცხოვრების მიმართ. ეს ყოველივე ვფიქრობთ, დიდად შეუწყობს ხელს არაქართველი მოსახლეობის ჩართულობას ქართულ საზოგადოებრივ ცხოვრებასა და სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესში.

მანანა კვაჭაძე
თბილისის ივანე ჯავახიშვილის
სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარული ფაკულტეტი

3) მასწავლებლების გადამზადება ინტერაქტიულ მეთოდებში ბილინგვური სკოლებისათვის.

ასევე მნიშვნელოვანია ეფექტური სატრენინგო პროგრამების შექმნა სამივე ამ მიმართულებით და აქ საერთაშორისო გამოცდილებას გარდაწყვეტი როლი ენიჭება. როგორც ვერგესი აღნიშნავს:

„მასწავლებლის მომზადებისას, ტრენინგი კარგად უნდა იყოს მორგებული იმ აქტუალურ სასწავლო გარემოს პრაქტიკას, რომელიც მასწავლებლის რეალობაშია. აუცილებელი მოთხოვნაა, რომ ბილინგვური მასწავლებლები კარგად იყვნენ გათვითცნობიერებულნი მასწავლებლობის შესწავლის ახალ აღქმაში (ვერგესი, 2004, გვ. 234).“

სახელმძღვანელოების საკითხიც უმნიშვნელოვანესია. როგორც ზემოთ აღინიშნა, წიგნების განაწილების არსებული სისტემა, რომელიც ემყარება საბაზრო ეკონომიკას, არ იმუშავებს არაქართულენოვან სკოლებთან მიმართებით სულ მცირე გარდამავალ პერიოდში. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს შეუძლია რამდენიმე ალტერნატივა განიხილოს ამ საკითხის მოსაგვარებლად. პირველ ალტერნატივად შეიძლება განვიხილოთ შეთანხმება სომხეთისა და აზერბაიჯანის განათლების სამინისტროებთან, რომლებმაც, სურვილის შემთხვევაში, შეიძლება დააფინანსონ სომხური და აზერბაიჯანულენოვანი სკოლების მოსწავლეებისთვის სახელმძღვანელოების შექმნა, თუმცა სახელმძღვანელოები უნდა იყოს საქართველოს საგანმანათლებლო სასწავლო გეგმის შესაბამისად შედგენილი და არა სომხური და აზერბაიჯანული სასწავლო გეგმის შესაბამისი. ეს გადაწყვეტილება შესაძლებლობას მისცემს, ერთი მხრივ, უმცირესობათა წარმომადგენელ მოსწავლეებს, ისევე უფასოდ მიიღონ სახელმძღვანელოები და, მეორე მხრივ, ეს სახელმძღვანელოები შესაბამისობაში მოვიდეს საქართველოს ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. ალტერნატივად შეიძლება განვიხილოთ ადგილობრივი თვითმმართველობის ჩართვა სახელმძღვანელოების შექმნის პროცესში. საქართველოს კანონმდებლობის შესაბამისად, ზოგადი განათლება საქართველოში

მთლიანად ფინანსდება ცენტრალური ბიუჯეტიდან და ადგილობრივი ხელისუფლების წილი ფინანსირებაში მათს ინიციატივაზეა დამოკიდებული. თუ ადგილობრივი თვითმმართველობა ჩაერთვება სახელმძღვანელოების შექმნის პროცესში, ესეც ორმხრივად პოზიტიურ შედეგს მოიტანს. ერთი მხრივ, უზრუნველყოფილი იქნება მულტილინგუური / ბილინგუური განათლების რეფორმის განხორციელებაში ადგილობრივი თემის ჩართულობა და, მეორე მხრივ, არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები მიიღებენ სახელმძღვანელოებს უფასოდ. მესამე გზაა – უბრალოდ, სახელმძღვანელოების შექმნა ცენტრალური ბიუჯეტიდან. თუმცა ამ საქმეში მთავრობას ძალიან წარმატებით შეუძლია ჩართოს საერთაშორისო ორგანიზაციებიც.

2) უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღები ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემა

უმცირესობებისთვის უმაღლეს სასწავლებლებში ჩარიცხვის შეღავათიანი სისტემა არაერთ სახელმწიფოში მოქმედებს. აღნიშნული სისტემა ფართოდ არის გავრცელებული ამერიკის შეერთებულ შტატებში ე. წ. „Affirmative Action“-ის სახელწოდებით. საქართველოს კონტექსტში შეიძლება გამოვიყენოთ ტერმინი „ინტეგრაციული ქმედება“, რაც გულისხმობს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის შეღავათიანი რეჟიმის შექმნას უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღების ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩატარებისას.

ლეჰმიულერი და გრეგორი (2003) გეთავაზობენ გოლმანის მიერ ჩამოყალიბებულ „Affirmative Action“ ოთხ ტიპს: წარსულზე ორიენტირებული, მომავალზე ორიენტირებული, ძლიერი უკუდისკრიმინაცია და სუსტი უკუდისკრიმინაცია. (ა) წარსულზე ორიენტირებული ქმედება აღიარებს უმცირესობათა მიმართ წარსულში არსებულ დისკრიმინაციას და სთავაზობს შეღავათიან პირობებს მისაღები გამოცდებისას, რათა ნაწილობრივ მაინც აღმოიფხვრას წარსული დისკრიმინაცია. (ბ) მომავალზე ორიენტირებული ქმედება

ესენია: საყოფაცხოვრებო ხასიათის ლექსიკა, აგრეთვე საზოგადოებრივ-პოლიტიკური და ადმინისტრაციული ლექსიკა, სასკოლო-საგანმანათლებლო ლექსიკა და სხვა; ე. წ. “ეგზოტიზმები“, ეთნონიმები, ტოპონიმები, ტანისამოსისა და კერძების აღმნიშვნელი სახელწოდებანი და სხვა. ერთი სიტყვით, ქართველი ხალხის კულტურასთან, მეურნეობასთან და ცხოვრების წესთან დაკავშირებული ლექსიკური ერთეულები.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ გომბორელი ლაიჯები, რომელთაც რუსული სასკოლო განათლება აქვთ მიღებული, საკუთარ სახელებს, გეოგრაფიულ სახელებსა თუ უცხო (ინტერნაციონალურ) სიტყვებს რუსულ ყაიდაზე წარმოთქვამენ, ქართულ სკოლადამთავრებულები – ქართულ ყაიდაზე; სასკოლო საგნებსა და საერთოდ სასკოლო ტერმინოლოგიას სხაპასხუპით ჩამოთვლის ქართულ განათლება მიღებული ქართულად, რუსულ განათლება მიღებული – რუსულად.

რაც შეეხება დღევანდელ ენობრივ ორიენტაციას: როგორც აღვნიშნეთ თათური (რომლის მუსლიმური დიალექტის ერთ-ერთ კილოკავს წარმოადგენს ლაიჯური) უმწერლობო ენაა და მის მატარებლებს ოფიციალურ ურთიერთობათა და განათლების ენის გამოყენება გარემოებათა მიხედვით უხდებათ, – ირანში ეს ენა სპარსულია, აზერბაიჯანში – აზერბაიჯანული, საბჭოთა საქართველოში – რუსულს არჩევდნენ, ახლა, დამოუკიდებელ საქართველოში ქართულს ამჯობინებენ, ვინაიდან ნათლად აცნობიერებენ, რომ ქართულის, როგორც სახელმწიფო ენის, კარგად ცოდნა ქართულ საზოგადოებაში უკეთ ინტეგრირებისა და მათ პირად შესაძლებლობათა გაფართოების მნიშვნელოვანი საშუალებაა.

საბჭოთა კავშირის დაშლისა და გომბორიდან საბჭოთა ჯარის ნაწილის გასვლის შემდეგ სოფლის სკოლაში ფუნქციონა შეწყვიტა რუსულმა სექტორმა. სასკოლო განათლებისა და ოფიციალურ ურთიერთობათა ენის ფუნქცია ქართულს დაეკისრა. გომბორი ამ ფაქტს მომზადებული დახვდა; არაქართველი მოსახლეობის ზოგადსაგანმანათლებლო დონეზე სახელმწიფო ენის ცოდნის უზრუნველყოფა გომბორში ფაქტობრივად უმტკივნეულოდ, ბუნებრივად მოხდა, ვინაიდან შერეულ სოფელში მცხოვრებ სხვადასხვა ენობრივ ჯგუფებს შორის ენობრივი იზოლაცია არ იგრძნობოდა,

ძირითადად, განათლებისა და ოფიციალური ურთიერთობის ენის მოშველიებით.

გომბორელ ლაიჯთა მეტყველება, ძირითადად, ინარჩუნებს თვითმყოფადობას, თუმცა გავლენები ყველა დონეზე შეინიშნება; ცვლილებები უმეტესად ფონეტიკასა და ლექსიკაში ვლინდება, გარკვეულწილად ესება იგი მორფოლოგიასა და სინტაქსსაც.

ორენოვნების პირობებში, იქ, სადაც წამყვან საზოგადოებრივ ფუნქციას ახერბაიჯანული ენა ასრულებს, თათები (მათ შორის ლაიჯებიც) ხშირად თავიანთ ვოკალიზმსა და კონსონანტიზმს ახერბაიჯანულისას უქვემდებარებენ, რაც იწვევს ენობრივი ნორმების მერყეობასა და თათური ენისათვის უცხო ფონემების გაჩენას. რაც შეეხება გომბორის ოთხენოვან სიტუაციას, სადაც ახერბაიჯანული ენა უმწერლობო ენის დონეზეა გადანაცვლებული და ამდენად დაკარგული აქვს ავტორიტეტული ორიენტირის ფუნქცია, გომბორელ ლაიჯთა მეტყველებაში ბგერათა წარმოთქმა ზოგჯერ ექვემდებარება ქართულ ან რუსულ კანონზომიერებებს, რაც განაპირობებს საწარმოთქმო ნორმების მერყეობას და ისედაც მრავალრიცხოვანი ფონეტიკური ვარიანტების გამრავლებასა და გავრცელებას.

ქართულ-რუსული გავლენების მიმართ შედარებით მდგრადი აღმოჩნდა გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების მორფოლოგია, რომელიც ახერბაიჯანული ენის დიდ გავლენას განიცდის; რამდენადმე გამარტივებული ჩანს გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების სინტაქსი.

გომბორელ ლაიჯთა ლექსიკის ძირითად ბირთვის წარმოდგენს ირანული წარმოშობის სიტყვები; აქვე ასახულია ყველა ის ნასესხობა, რაც თათური ენისათვის არის დამახასიათებელი. იგი ინარჩუნებს ადრე შეძენილ ნასესხობებს, რომელთა მნიშვნელოვან ფენას წარმოდგენს თათურ ლექსიკაში დამკვიდრებული ახერბაიჯანული სიტყვები; შემონახულია არაბული ნასესხობანი – მუსლიმურ კულტურასთან დაკავშირებული სიტყვები; ლექსიკის გაფართოება ხდება საზოგადოებრივ-პოლიტიკური, ტექნიკური, საყოფაცხოვრებო ტერმინებითაც ინტერნაციონალური, ქართული და რუსული ნასესხობების ხარჯზე. თათური ენის სხვა კილოკავებისაგან განსხვავებით, გომბორელ ლაიჯთა ლექსიკაში გამოიყოფა ქართულ ნასესხობათა პლასტი,

კი, ერთი მხრივ, აღიარებს წარსულ დისკრიმინაციას, თუმცა, მეორე მხრივ, ამბობს, რომ მრავალფეროვნება მნიშვნელოვანია როგორც უმცირესობებისთვის, ასევე უმრავლესობისთვის და სწორედ მრავალფეროვნების შესაქმნელად, უმაღლეს სასწავლო დაწესებულებებში ხელს უწყობს უმცირესობათა წარმომადგენლების შეღავათიან პირობებში ჩარიცხვას. (გ) სუსტი უკუდისკრიმინაცია პრივილეგიას ანიჭებს იმ უმცირესობის წარმომადგენელ კანდიდატებს, რომლებსაც ისეთი კვალიფიკაცია გააჩნიათ, როგორც უმრავლესობის კანდიდატებს. (დ) ძლიერი უკუდისკრიმინაციის პირობებში, უმცირესობის აბიტურიენტს ენიჭება უპირატესობა იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მისი კვალიფიკაცია ნაკლებია უმრავლესობის ჯგუფის აბიტურიენტის კვალიფიკაციაზე.

საქართველოს ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემა და ეთნიკური უმცირესობების პრობლემატიკა

2004 წელს საქართველოში უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარების ახალი სისტემა იქნა წარმოდგენილი. რეფორმამდე მისაღები გამოცდების ადმინისტრირებას მთლიანად უმაღლესი სასწავლებლები ახორციელებდნენ; 2005 წლიდან შემუშავდა ახალი სტანდარტული და უნარ-ჩვევების ტესტირებაზე დაფუძნებული ერთიანი ეროვნული გამოცდების სისტემა. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ 2004 წელს წარმოდგენილი საგანმანათლებლო რეფორმა მიზნად ისახავდა ყველა აბიტურიენტისათვის თანაბარი პირობების შექმნას საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარებისას. სწორედ ამ რეფორმის ფარგლებში შემუშავდა და დაინერგა ერთიანი ეროვნული გამოცდები საქართველოში, რომლის მიხედვითაც, ყოველი აბიტურიენტი, მისი ეროვნების მიუხედავად, ვალდებულია, ჩააბაროს სამი აუცილებელი ტესტი: ქართულ ენაში, ზოგად უნარ-ჩვევებში (ქართულ ან რუსულ ენაზე) და უცხო ენა. იმდენად, რამდენადაც ეროვნულ უმცირესობათა წარმომადგენლები დღემდე ვერ ფლობენ სრულყოფილად

ქართულ ენას (საბჭოთა მემკვიდრეობიდან გამომდინარე, საკომუნიკაციო ენა სხვადასხვა ეროვნებას შორის, თვით საქართველოშიც კი – რუსული იყო და არა ქართული). არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებული აბიტურიენტები ძალიან დაბალ შედეგებს აღწევენ ქართულის ტესტში. შესაბამისად, ეს დაბალი შედეგი გავლენას ახდენს ქულების საერთო ოდენობაზე და საგრძნობლად ამცირებს უმაღლეს სასწავლებელში მათი მოხვედრის შანსს. მაგალითად, ახალი სისტემის შემოღება აისახა ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჯავახეთის ფილიალის არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთაგან ჩარიცხულთა რაოდენობაზე. სამოცდაოთხი აბიტურიენტიდან, რომლებმაც მონაწილეობა მიიღეს გამოცდებში, მხოლოდ სამი აღმოჩნდა წარმატებული და მათგან მხოლოდ 2 მოხვდა უმაღლეს სასწავლებელში. 2005 წლამდე კი ქართველ და სომეხ სტუდენტთა რაოდენობა ამ სასწავლებელში დაახლოებით ერთნაირი იყო (ვიითლი, 2005).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო აცხადებს, რომ მისაღები გამოცდების ერთიანი სისტემის შემოღებით სახელმწიფო თანაბარ პირობებში აყენებს ყველა აბიტურიენტს და ამ პრინციპის დარღვევა რაიმე ფორმით მიუღებელია. თუმცა, უნდა აღინიშნოს ერთი მნიშვნელოვანი დეტალი ამ მიმართულებით. საქართველოს უმაღლესი განათლების შესახებ კანონის 52-ე მუხლის მე-8 პუნქტის შესაბამისად, “სახელმწიფო სასწავლო გრანტების დაფინანსების წლიური მოცულობის არა უმეტეს 6%-ის ფარგლებში საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს წარდგინებით საქართველოს მთავრობა უფლებამოსილია, განსაზღვროს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ჩარიცხულ სტუდენტთა სოციალური პროგრამით დაფინანსების ოდენობა და პირობები“ (კანონი საქართველოს უმაღლესი განათლების შესახებ, 2004). ეს პარაგრაფი ხორციელდება რეალურადაც და სოციალური პროგრამების ფარგლებში, ზოგიერთი სოციალური ჯგუფის წარმომადგენელი, მათ შორის ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებიც

როგორც უნივერსალური მოხმარების ენა, გარკვეული უპირატესობით სარგებლობდა არაქართველ მოსახლეობას შორის. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგადსაკომუნიკაციო ფუნქციებს ქართული ენა ასრულებდა და იგი მეტ-ნაკლები ხარისხით მოიცავდა სოფლის მოსახლეობის ყველა ეთნიკურ, სოციალურ და ასაკობრივ ჯგუფს. გასული საუკუნის 80-იან წლებში გომბორის მუსლიმი მოსახლეობის უფროსი და საშუალო თაობის წარმომადგენლები კარგი, ძარღვიანი ქართულით ლაპარაკობდნენ, ახალგაზრდები უკეთ ფლობდნენ რუსულ ენას.

ამჟამად სოფელ გომბორში რამდენადმე შეცვლილია დემოგრაფიული სურათი: ლაიჯთა რაოდენობამ იკლო, იკლო ქართულმა, რუსულმა და საკუთრივ აზერბაიჯანულმა მოსახლეობამაც ქვეყანაში მიმდინარე მიგრაციული პროცესების გამო, რომელიც სტიქიურ ხასიათს ატარებს და გამოუთვლელი, მოუხელთებელი მოვლენა გახლავთ. ცხადია, ფუნქციობას განაგრძობს ყველა ის ენა, რომლის მატარებლებიც განაგრძობენ ცხოვრებას გომბორში, რაც მეტად თავისებურ პლურილინგვისტურ სიტუაციას ქმნის. შერეულ სოფელში მცხოვრები ლაიჯების მეტყველება საინტერესო სურათს გვიხატავს, როგორც ირანული დიალექტოლოგიის, ასევე არეალური ლინგვისტიკისა და ზოგადი ენათმეცნიერების თვალსაზრისით.

ორენოვნება, დამწერლობის უქონლობა, სარწმუნოებრივ-კულტურული ერთობა აზერბაიჯანელებთან განაპირობებდა აზერბაიჯანული ენის თათურზე ზემოქმედების პროცესს. ამ ზემოქმედების კვალი აღინიშნება თათური ენის ყველა სფეროში – ფონეტიკაში, ლექსიკაში, გრამატიკაში. რაც შეეხება გომბორის ოთხენოვან სიტუაციას, – ლაიჯური გომბორში, ისევე, როგორც ყველგან, საშინაო, საოჯახო ურთიერთობის ენის ფუნქციას ასრულებს. გომბორელ ლაიჯთა ოჯახში დღესაც აქტიურად ფუნქციობს ე. წ. “ორივე მშობლიური ენა“ – ლაიჯური და აზერბაიჯანული, ისე რომ, ზოგჯერ თვით დედა-მშვილის ურთიერთობაშიც კი ჭირს დომინირებული ენის დადგენა. ლაიჯთა უმეტესი ნაწილი შერეული ენით მეტყველებს, ხშირია ენათა გაუცნობიერებელი, მექანიკური მონაცვლეობა, ხშირია აგრეთვე გაცნობიერებული, შეგნებული მონაცვლეობა –

მეტყველებას. 2000 წლიდან განვაახლეთ და განვაგრძეთ სავფელე მუშაობა.²

80-იან წლებში სოფელ გომბორში ცხოვრობდა 1000-მდე კაცი – 348 კომლი, აქედან 226 კომლი ქართული იყო, 12 – რუსული, აზერბაიჯანულად იწერებოდა 110 კომლი, რომელთაგან ჩვენ გამოვყავით ლაიჯების 80 (დაახლოებით 330 სული) და აზერბაიჯანელების – 30 კომლი. სოფლის საკმაოდ დიდი ტერიტორია ეკავა სამხედრო ყაზარმას, რომელიც საბჭოთა ჯარის ნაწილის საცხოვრებლად იყო განკუთვნილი. სოფელში იყო კლუბი, ბიბლიოთეკა, საავადმყოფო, აფთიაქი, კავშირგაბმულობის განყოფილება; იყო ერთი საბავშვო ბაღი და ერთი საშუალო სკოლა – ინტერნატი. საბავშვო ბაღსა და სკოლა-ინტერნატში ორ-ორი სექტორი მუშაობდა: ქართული და რუსული. ქართველი ბავშვები ქართულ სექტორზე სწავლობდნენ, ადგილობრივი რუსი ბავშვები (მათი რაოდენობა ამ დროისათვის ძალზე მცირე იყო) და ოფიცერთა შვილები (ეს იყო ძირითადი კონტინგენტი) – რუსულ სექციაზე. სოფლის მუსლიმი მოსახლეობა განათლების ენას საკუთარი შეხედულებისამებრ ირჩევდა. ამ თვალსაზრისით, საბჭოთა პერიოდში რუსული,

იღებენ დამატებით გრანტებს უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების დასაფინანსებლად. ეს კი, თავისთავად, ნიშნავს, რომ საქართველოს მთავრობა იყენებს ძლიერ უკუდისკრიმინაციულ ინტეგრაციულ ქმედებას სტუდენტთა დაფინანსების თვალსაზრისით. მაგრამ საგულისხმოა, რომ შეღავათიანი პირობები მხოლოდ ფინანსურ დახმარებას ითვალისწინებს, რადგან მთავრობა სტუდენტის დაფინანსებას სასწავლებელში მისი მოწყობის შემდგომ იწყებს. ეს ძალიან მნიშვნელოვანი მხარდაჭერაა სოციალურად დაუცველი ჯგუფებისათვის, მაგრამ არა ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტებისათვის. კანონის ეს მუხლი კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ურყევ მოთხოვნას ყველასათვის თანაბარი პირობების შექმნის შესახებ. აღნიშნულ პოლიტიკას „ნახევრად ინტეგრაციული ქმედება“ შეიძლება ეწოდოს, რომელიც ნაკლებად ეფექტურად მუშაობს. მაგალითად, 2005 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ 15 გრანტი გამოყო სამცხე-ჯავახეთის რეგიონში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტებისათვის, მაგრამ მათგან მხოლოდ ექვსმა კანდიდატმა შეძლო ქართულ ენაში ერთიანი ეროვნული გამოცდის წარმატებით ჩაბარება და კუთვნილი გრანტები მხოლოდ მათ დაენიშნათ. დანარჩენი თანხა კი აუთვისებელი დარჩა, რადგან არ არსებობდა ამ გრანტით მოსარგებლე კანდიდატები. ჩვენი აზრით, რადგან შეღავათიანი პირობების პოლიტიკა დანერგილია, ბევრად უფრო ეფექტიანი იქნებოდა „სრული ინტეგრაციული ქმედების“ პოლიტიკის შემუშავება და განხორციელება. არგუმენტები ბევრად უფრო დამაჯერებელი იქნება, თუ გავისხენებთ შეღავათიანი პირობების ერთ-ერთ უმთავრეს ამოცანას – ადრინდელი დისკრიმინაციის აღმოფხვრას. ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები არასოდეს ყოფილან დისკრიმინირებულნი საქართველოს სოციალურ ცხოვრებასა და ურთიერთობებში. მათი დისკრიმინაცია განათლების კუთხით მოხდა. მათ არ ეძლეოდათ საშუალება, ისევე მიეღოთ ადეკვატური და თანაბარი განათლება, როგორც ქართული სკოლის კურსდამ-

² იხ. ჩვენი: – წინასწარი ცნობები გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების შესახებ, კონფ. “ენათმეცნიერებისა და ლიტერატურათმცოდნეობის აქტუალური პრობლემები“, მოსხენებათა თეზისები, თელავი, 1982, გვ. 52-53; Лексические особенности речи гомборских лайджей, СБ. «Проблемы референции в языке и литературе», Тбилиси, 1987, с. 73-74; მასალები გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების შესწავლისათვის (შესავალი, ტექსტები, ლექსიკონი), თბილისი, 1988 (192 გვერდი); გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების ნიმუშები, თსუ შრომები, ტ. 290, სერია „აღმოსავლეთმცოდნეობა“, თბილისი, 1989, გვ. 203-210; Речь гомборских лайджей, АКД, Тбилиси, 1990; ექსტრალინგვისტურ ფაქტორთა მნიშვნელობის შესახებ ენობრივი კონტაქტების დროს, თსუ შრომები, ტ. 327, სერია “აღმოსავლეთმცოდნეობა“, თბილისი, 1998, გვ. 37-46; Languages contacts (on the material of Tati-speaking ethnic group living in Georgia). Areas of Iranian-Semitic-Turkic Convergence. Linguistic contact in Western and Central Asia in Past and Present (Abstracts), Uppsala University, 2001, p. 8-9; თათურის ეთნოლინგვისტური ასპექტები, აკად. გიორგი წერეთლის დაბადებიდან 100 წლისთავისადმი მიძღვნილი სამეცნიერო კონფერენციის მასალები, თბილისი, 2004წ., გვ. 38-39; გომბორელ ლაიჯთა მეტყველების საკითხები, თსუ შრომები, ტ. 361, სერია „აღმოსავლეთმცოდნეობა“, თბილისი 2004, გვ. 179-186; (მასალები 2000-2002), იქვე, გვ. 275-294 და სხვ.

თავრებულებს. შესაბამისად, შეღავათიანი პირობები უნდა აისახოს არა მარტო დაფინანსებაში, არამედ არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთათვის უმაღლეს სასწავლებელში ჩარიცხვის პროცესშიც. უფრო მეტიც, მათი უმაღლესი განათლების სუბსიდირება ნაკლებად პრობლემატურია და ის შეიძლება განხორციელდეს საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ. ძირითადი და სასწრაფოდ გადასაწყვეტი პრობლემა კი არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთათვის უმაღლეს სასწავლებელში ჩარიცხვაა და, შესაბამისად, შეღავათიანი პირობების სტრატეგიაც ამ პრობლემის მოგვარებისაკენ უნდა იყოს მიმართული.

დებატები „დამსახურების“ (Merit) და თანასწორობის თაობაზე საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში მიღების დროს

უმაღლესი სასწავლებლის მისაღები პროცესის დებატირებისას ბანაკი ორ ნაწილად - მერიტოკრატიულად და ეგილიტარიანულად იყოფა. მერიტოკრატიები ამტკიცებენ, რომ უმაღლესში მიღების და მოწყობის პროცედურა, ძირითადად, თუ არა მთლიანად, დამსახურების მიხედვით უნდა ხდებოდეს. სასწავლებელი ყველა შემთხვევაში მხოლოდ „საუკეთესოებს“ და „ყველაზე გონიერებს“ უნდა იღებდეს. ეგალიტარიანელები კი, მეორე მხრივ, ამტკიცებენ, რომ „კოლეჯები და უნივერსიტეტები უნდა მუშაობდნენ იმ მიზნის მისაღწევად, როდესაც სტუდენტები და ფაკულტეტები სამართლიანად ასახავენ ფართო მოსახლეობას თუნდაც საერთო სოციალური უსამართლობის ფონზე“ (სიმპსონი და ვენდლინგი 2005).

„დამსახურება“ (Merit) განსაზღვრულია, როგორც ღირსება, რომელიც ინდივიდუალურ თვისებას ნიშნავს და რომელიც ინდივიდუალურად არსებობს და შესაძლებელია. (ბეცი, 2006). ძირითადად განასხვავებენ „დამსახურების“ (Merit) კონსერვატორულ და პროგრესულ მიდგომებს. კონსერვატორული მიდგომა ემყარება ტესტირების სისტემას (საქართველოს რეალობაში საქმე გვაქვს

პროცესი საბჭოთა პერიოდშიც გრძელდებოდა, ინტენსიურად მიმდინარეობდა იგი 30-40-იან წლებში.

ცნობილია, რომ ირანულენოვანი ხალხების დიდი ნაწილი ისტორიული, კულტურულ-რელიგიური, პოლიტიკური, ტერიტორიულ-ადმინისტრაციული და სხვა პირობების გამო ორ და მრავალენოვან სიტუაციაშია მოხვედრილი, რაც მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს მათ ენობრივ ცხოვრებასა და ეროვნულ თვითშეგნებას. მათ რიცხვს მიეკუთვნებიან თათებიც.

თათები აზერბაიჯანის კასპიისპირა რაიონებში, დაღესტნის სამხრეთ ნაწილსა და ირანში მცხოვრები ხალხია. სარწმუნოების მიხედვით, ისტორიულად, იყოფიან სამ ჯგუფად, ესენია: მუსლიმი თათები, იუდეველი თათები (მთიელი ებრაელები) და გრიგორიანი (სომეხი) თათები.

ირანიდან მიგრირებული თათების ყოფა საუკუნეთა განმავლობაში მჭიდროდ ერწყმის კავკასიის ხალხთა ისტორიას. მუსლიმი თათების ენა უმწერლობა და აზერბაიჯანის ტერიტორიაზე განსახლებული თათებისათვის განათლების, კულტურის, ოფიციალური ურთიერთობის ენა აზერბაიჯანულია. იგი ღრმად არის შეჭრილი აგრეთვე საყოფაცხოვრებო და საოჯახო ურთიერთობებში. აზერბაიჯანში მცხოვრები თათების ორენოვნება საყოველთაო ხასიათს ატარებს. იგი მასობრივია და სრული. მუსლიმი თათების უმრავლესობა მშობლიურ ენად აზერბაიჯანულს ასახელებს, თავსაც აზერბაიჯანელად აცხადებს; აზერბაიჯანელებად იწერებიან შირვანის დაბა ლაჰიჯიდან გომბორში გადმოსახლებული თათებიც.

ამ ეთნოგრაფიული ჯგუფის წარმომადგენლები საკუთარ თავს არაოფიციალურად „ლაიჯებს“ უწოდებენ, ხოლო თავიანთ სამეტყველო ენას – „ლაიჯურს“. ეს მეტყველება თათური ენის მუსლიმური დიალექტის კილოკავს წარმოადგენს. თათური ენა მიეკუთვნება ირანულ ენათა სამხრეთ-დასავლურ ჯგუფს და თავისი გრამატიკული წყობითა და ლექსიკური შემადგენლობით სპარსულ და ტაჯიკურ ენებს უახლოვდება.

ვასული საუკუნის 80-იან წლებში ჩვენ აქტიურად ვიკვლევდით გომბორში მცხოვრები მუსლიმი მოსახლეობის, როგორც საკუთრივ აზერბაიჯანელების, ისე აზერბაიჯანელებად ცნობილი ლაიჯების, ყოფასა და

**განათლების ენის მნიშვნელობის
შესახებ ორენოვნებისა და მრავალენოვნების
დროს**

ორენოვნება და მრავალენოვნება შორეული წარსულიდან მომდინარეობს და ფრიად გავრცელებული მოვლენაა თანამედროვე მსოფლიოში; იგი ძალზე რთული, მრავალსახოვანი პრობლემაა და დიფერენცირებულ მიდგომას საჭიროებს. ორენოვნებისა და მრავალენოვნების წარმოშობა განპირობებულია ისტორიული, ეკონომიკური, პოლიტიკური, სოციალური, დემოგრაფიული და სხვა ფაქტორებით და მოიცავს როგორც საკუთრივ ლინგვისტურ, ისე ექსტრალინგვისტურ, კერძოდ, სოციოლოგიურ, ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ და სხვა ასპექტებს.

ორენოვნება (მრავალენოვნება) დამახასიათებელია უმწვერლობო ხალხებისათვის, ბუნებრივია იგი აგრეთვე მიგრირებული მოსახლეობისათვის. ამ თვალსაზრისით, ჩვენს ყურადღებას იქცევს საგარეჯოს რაიონის სოფელ გომბორში არსებული ენობრივი სიტუაცია.

გომბორი ეთნიკურად და ენობრივად შერეული სოფელია – ჯერ კიდევ მეფის რუსეთის დროიდან მოყოლებული, აქ გარდა ქართველებისა (ძირითადად, მთიანი რეგიონებიდან ჩამოსახლებული ფშავესურებისა), ცხოვრობდნენ რუსებიც (ძირითადად, რუსეთის არმიიდან დემობილიზებული ჯარისკაცები და რუსი გლეხობა). ეს ფაქტი გარკვეულწილად განაპირობებდა სოფლის ენობრივ ცხოვრებას – გომბორში ქართულ ენასთან ერთად ფუნქციონირებდა რუსული ენაც.

მე-20 საუკუნის პირველ ათეულ წლებში გარე კახეთსა და ქვემო ქართლში ჩამოსახლება იწყო ამიერკავკასიისა და ირანის მეზობელი ოლქებიდან საშოვარზე წამოსულმა სხვადასხვა მუსლიმურმა ეთნიკურმა ჯგუფმა. მათ შორის იყვნენ: აზერბაიჯანიდან, დაბა ლაჰიჯიდან ლტოლვილი – ირანული მოდგმის, რამდენადმე გათურქებული და ორენოვანი (თათურ-აზერბაიჯანული) ეთნოგრაფიული ჯგუფი და ირანის აზერბაიჯანიდან ლტოლვილი, თურქული მოდგმის, აგრეთვე ორენოვანი (აზერბაიჯანულ-სპარსული) ეთნოგრაფიული ჯგუფი. ისინი ჯერ მდინარე თურდოს მიდამოებსა და სოფელ პაღდოში დასახლებულან, შემდეგ კი სოფელ გომბორთან მოუყრიათ თავი. მიგრაციის

მერიტოკრატის კონსერვატორულ მიდგომასთან), ხოლო პროგრესული მიდგომა მიიჩნევს, რომ ტესტები აუცილებლად კულტურულად მიკერძოებული და სოციალური უთანასწორობის გამომხატველი, რამეთუ იგი იქმნება გარკვეული სოციალური თუ კულტურული ჯგუფის წარმომადგენლების მიერ. პროგრესული მიდგომა მოითხოვს, რომ „დამსახურების“ (Merit) განსაზღვრება შეიცვალოს და მისი დეფინიციისას გათვალისწინებული იქნეს „მრავალმხრივი გამოცდილება, სიძნელეების გადალახვის უნარი და ლიდერული საწყისები“ (ბეცი 2006); მიუხედავად განსხვავებებისა პროგრესულ და კონსერვატორულ მიდგომებს შორის, ორივე შემთხვევაში ხაზგასმულია, რომ „დამსახურება“ (Merit) საუკეთესო საშუალებაა უმაღლეს საგანმანათლებლო სასწავლებლებში აპლიკანტის შერჩევისათვის.

ეგილიტარიანელები კი „დამსახურების“ (Merit) მნიშვნელობას ასევე აღიარებენ და მიიჩნევენ, რომ იგი აუცილებელი ინსტრუმენტია უმაღლესში ჩაბარებისათვის, მაგრამ ამავე დროს ამატებენ, რომ „ყველა სოციალური ინსტიტუტი და განსაკუთრებით კი საჯარო ინსტიტუტები (ხოლო კოლეჯებისა და უნივერსიტეტების უმრავლესი ნაწილი კი სწორედ ასეთებია), ვაღდებულნი არიან, წინა პლანზე წამოწიონ სოციალური სამართლიანობის კომპონენტი“ (სიმპსონი და ვედლინგი, 2005).

„დამსახურების“ (Merit) და თანასწორობის შედარება ქართული დებატებისთვის კონტექსტუალურია. ყველაზე მნიშვნელოვანი არგუმენტაცია უმაღლეს სასწავლებელში ჩაბარებისას განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსთვისაც სწორედ „დამსახურებაზე“ (Merit) დაფუძნებული არჩევანის გაკეთებაა. ახალი სისტემის მომხრეები ხაზს უსვამენ საქართველოს კურსს და სწრაფვას „დამსახურებაზე“ (Merit) დაფუძნებული საზოგადოებისაკენ. საგულისხმოა, რომ დაჯილდოება და წინ წამოწევა, რომელიც შეძენილთვისებს ეფუძნება, ხელს უწყობს განვითარების და მოდერნიზაციის პროცესს. ამას ემატება ისიც, რომ ქვეყნის განვითარებას განსაკუთრებულად აფერხებს მხოლოდ ქვეყნის შიგნით მოცემული უნარებისა და

ცოდნის გამოყენების მცდელობა. აუცილებელია, ყოველ ადამიანს, მისი სოციალურ-ეკონომიკური წარმომავლობის მიუხედავად, მიეცეს თავის წარმონეხის მაქსიმალური შესაძლებლობა. მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ადამიანებს წარმატების მიღწევის თანაბარი შესაძლებლობები მიეცემათ, შეიძლება პოლიტიკური სტაბილურობის მიღწევა ქვეყანაში (ფიანბერგი და სოლტისი, 2004).

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს არგუმენტაცია უდავოდ დამაჯერებელია, თუმცა არსებული სისტემა ასახავს კი რეალურად მერიტოკრატიულ სისტემას, რომელიც ქვეყნის ეკონომიკური განვითარების და პოლიტიკური სტაბილურობის გარანტიაა? რამდენად ეფუძნება უმაღლეს სასწავლებელში მოწყობის პროცესი მართლაც მერიტოკრატიულ ღირებულებებს? ვფიქრობ, რომ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში მოწყობის სისტემა, რომელიც დამსახურების პრინციპს ეფუძნება, გადასახედიანია, როდესაც საქმე ეთნიკურ უმცირესობებს ეხება. რის მიხედვით იზომება დამსახურება (Merit), ქართულ ენაში კომპეტენციის დონით? არსებული სისტემა უმაღლესი განათლების შესაძლებლობას უსპობს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელს იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც იგი ძლიერია. მაგალითად, მათემატიკაში, მაღალი შედეგების აქვს უნარების ტესტში და სრულყოფილად ფლობს უცხო ენას. ქართული ენის არცოდნის გამო (რომლის სწავლების პირობები სახელმწიფომ ვერ შეუქმნა), მიუხედავად მისი მართლაც მაღალი დონის უნარებისა, ის შეიძლება უმაღლესი განათლების მიღმა აღმოჩნდეს საქართველოში. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ გარკვეულწილად გასაგებია განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პოზიცია. სამინისტრო ცდილობს, რომ წინა პლანზე წამოწიოს სახელმწიფო ენის მნიშვნელობა და მისი ცოდნის აუცილებლობა. თუმცა სხვა გზებისა და ინსტრუმენტების გამოყენება შესაძლებელი ამ მიზნის მისაღწევად. ამ სტატიის შემდეგ ნაწილში შევეცდები სწორედ ამ გზების განვითარების ეტაპებსა და მეთოდებს შევეხო. საგულისხმოა ის უტყუარი ფაქტი, რომ განათლების შესაძლებლობა არ იწყება უმაღლესი განათლებით.

ტრაციულ“ და კულტურულ ფაქტორთა შეუსაბამობა, როცა დამპყრობთა ენის პრესტიჟი და მისი კულტურული მნიშვნელობა ნაკლებია, ვიდრე დაპყრობილთა ენისა (ყოველ ტერიტორიაზე, რომელიც ვიკინგების მიერ იყო დაპყრობილი, ეს უკანასკნელნი კარგავდნენ არა მარტო მშობლიურ ენას, არამედ ეთნიკურ თვითშეგნებასაც).

და ბოლოს, თუ ბილინგვიზმის დროს გვაქვს ე. წ. ეგზოგლოსური ენობრივი სიტუაცია, რომლის დროსაც, უმეტეს შემთხვევაში, კორელაციაში შედის სხვადასხვა ენობრივი კოლექტივის კუთვნილი საკომუნიკაციო საშუალებანი, დიგლოსიის დროს ენობრივი სიტუაცია ენდიგლოსიურია, ე. ი. ურთიერთმოქმედი იდიომები ეკუთვნის ცალკეულ სოციალურ (ფართო მნიშვნელობით) ჯგუფებს მოცემული კოლექტივის შიგნით.

რაც შეეხება ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის განვითარების პრაქტიკულ ტენდენციებს, უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოს სინამდვილეში ბილინგვიზმი უფროა დამახასიათებელი ქალაქისათვის (ქართულ-რუსული, ქართულ-ინგლისური...), ხოლო დიგლოსია უფროა დამახასიათებელი სოფლის მცხოვრებლებისათვის, რომელთა შორის გავრცელებულია ლიტერატურული სტანდარტისა და ტერიტორიული დიალექტის ცოდნა.

ტარიელ სისარულიძე

ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი,
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

ეთნოენობრივ კოლექტივში ხმარებიდან გამოდის; 2) ენობრივი შერწყმა, როცა კონტაქტში მყოფი ორი იდიომი ქმნის რაღაც ახალ სისტემას, რომელიც განსხვავდება ორივე „მშობლისაგან“; 3) ენობრივი გადართვა, როცა ორივე ურთიერთმოქმედი ენა ხანგრძლივად და პარალელურად გამოიყენება, ამათგან ყოველი მათგანი ხასიათდება მის მიერ შესრულებულ ფუნქციათა გარკვეული სპეციფიკურობით. არსებითად ბილინგვიზმს, ამ სიტყვის მნიშვნელობით, შეიძლება მივაკუთვნოთ მხოლოდ მესამე ტიპი, რადგან სხვა შემთხვევაში ორკომპონენტურობა იკარგება, თუმცა ენობრივი შერწყმის შემთხვევაში შესაძლებელია „მეორადი ბილინგვიზმის“ გაჩენა, ე.ი. ახლად წარმოქმნილი იდიომის შესვლა ბილინგვიურ ურთიერთობაში „მშობელ“ ენებთან ან ერთ-ერთ მათგანთან (შდრ. ინგლისური ენის პაპუა (ახალი გვინეის) დიალექტებთან შერწყმის შედეგად წარმოქმნილი ტოკ-პისინის შეფარდება თვით ინგლისურ ენასთან ამ ტერიტორიაზე).

იმ კონკრეტულ მიზეზებიდან, რომლებიც განაპირობებს ბილინგვიზმის წარმოშობასა და განვითარებას, შეიძლება გამოიყოს ასევე ადმინისტრაციულ-იძულებითი და კულტურულ-ეკონომიკური ფაქტორები. მიუხედავად ამ ტერმინთა გარკვეული პირობითობისა, მათი მეშვეობით შეიძლება გავარჩიოთ შემთხვევა, როცა ერთი ენა ძალდატანების გამო თავსმოხვეული (იგულისხმება დაპყრობა, ამექსია და უცხო ქვეყნების დაპყრობის სხვა ფორმები) მეორე შემთხვევისაგან, როცა ენა ვრცელდება უცხო ენობრივი კოლექტივის წევრთა შორის ან მათ ნაწილში სავაჭრო-ეკონომიკური, კულტურულ-პრესტიჟული და სხვა ფაქტორების გამო, რომლებიც არ არის დაკავშირებული სახელმწიფო ძალდატანებასთან.

ამასთან ორივე შემთხვევაში შეიძლება დამყარდეს სხვადასხვა შეფარდება: 1) მითითებულ მომენტთა თანხვედრა (ყოფილ ევროპულ კოლონიათა გარკვეული რაოდენობა აფრიკული კონტინენტის ქვეყნებში); 2) პირველი ფაქტორის არარსებობა მეორის არსებობის პირობებში (ე. წ. „თავადაზნაურული“ რუსულ-ფრანგული ბილინგვიზმი XVIII-XIX საუკუნეების რუსეთში); 3) „ადმინის-

განათლების საყრდენი ადრეულ ბავშვობასა და ზოგადი განათლების პერიოდში ყალიბდება. არსებული საგანმანათლებლო სისტემა კი ვერ უზრუნველყოფს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლის და ქართველის თანასწორი განათლების შესაძლებლობებს. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გატარებული საგანმანათლებლო პოლიტიკის მთავარი სისუსტე მისი არათანამიმდევრული ხასიათია. აღმოსავლეთ ევროპისა და ბალტიისპირეთის ქვეყნებმა საგანმანათლებლო რეფორმა არა უმაღლეს სასწავლებელში ჩარიცხვის წესებით, არამედ ზოგადი განათლების რეფორმით დაიწყო. საქართველომ რეფორმა პირიქით დაიწყო. შემოვიდა უნარ-ჩვევებზე ორიენტირებული მისაღები გამოცდების სისტემა და შემდგომ დაიწყო ზოგადი განათლების სისტემაში უნარებზე ორიენტირებული სასწავლო გეგმების დანერგვა. სწორედ ეს არათანამიმდევრული ნაბიჯები გახდეს მთავარი მიზეზი უთანასწორო განათლების შესაძლებლობის პრობლემის წარმოშობისა, მაშინაც კი, როდესაც უმაღლესში ჩაბარების სისტემა შესაძლებელია სამართლიანობისა და დამსახურების პრინციპზე იყოს აგებული.

კიდევ ერთი მთავარი არგუმენტი უნდა მოვიტანოთ ამ დებატებისას. აკადემიური დამსახურება (Merit) და სოციალური სამართლიანობა არ არის ურთიერთგამომრიცხავი ცნებები და თავისუფლად არის შესაძლებელი ორივე ამ არგუმენტის ერთდროულად განხორციელება (სიმპსონი და ვედლინგი, 2005). გამოკვლევების შედეგები აჩვენებენ, რომ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლები ხშირად ხელს უწყობენ ცოდნის სრულყოფას. როგორც სიმპსონი და ვედლინგი აღნიშნავენ, ახალი პერსპექტივების დასახვა და ჯანსაღი კრიტიკა, სწავლების დროს და აკადემიური მრავალფეროვნება (პლურალიზმი) მეტად უწყობს ხელს ცოდნის გაღრმავებას და სრულყოფას, ვიდრე აკადემიური ერთფეროვნება (ჰომოგენურობა).

ეთნიკური უმცირესობების უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარების შესაძლებლობების გაუმჯობესების შესაძლო გზები

როგორც ზემოთ ვნახეთ, საქართველოში უმაღლეს სასწავლებელში მიღების არსებული სისტემა ვერც დამსახურების (Merit) და ვერც თანასწორობის პრინციპებს ბოლომდე ვერ პასუხობს. ამასთან, ეს სისტემა ძალიან მცირე შანსს ტოვებს საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში მრავალფეროვნების განხილვისათვის. თუმცა არსებობს უამრავი გზა იმისათვის, რომ ეს პრობლემა გადაიჭრას და ამასთან, არ გახდეს საჭირო უმაღლეს სასწავლებელში მისაღები გამოცდების სისტემაში ძირფესვიანი ცვლილებების განხორციელება.

ქართულისა და უცხო ენის ტესტის დამსახურებაზე (Merit) დაფუძნებული სისტემის შესაქმნელად უპირანი იქნება აბიტურიენტების ჩარიცხვა უმაღლეს სასწავლებელში მხოლოდ უნარების ტესტზე დაყრდნობით მოხდეს. ხოლო ქართულ და უცხო ენებში ჩატარდეს მხოლოდ და მხოლოდ საკვალიფიკაციო ტესტები მინიმალური მოთხოვნებით. ამ საკვალიფიკაციო ტესტების ჩაბარების შემდეგ ენიჭება აბიტურიენტს მხოლოდ მისაღებ გამოცდებზე გასვლის უფლება. მხოლოდ ის სტუდენტები, რომლებიც ქართულისა და უცხო ენის ტესტებს წარმატებით ჩააბარებენ, დაიშვებიან ეროვნულ გამოცდებზე. ამ შემთხვევაში ეროვნული გამოცდები მხოლოდ ზოგად უნარ-ჩვევებში და სხვადასხვა ფაკულტეტის თუ საერთოდ, უმაღლესი სასწავლებლის მიერ კონკრეტული სპეციალობის და დისციპლინის ინტერესებიდან გამომდინარე დანიშნულ გამოცდებში ჩატარდება. უფრო მეტიც, უნარ-ჩვევების ტესტირება იმ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის, რომლებიც კომპაქტურად ცხოვრობენ და საქართველოს მოქალაქეები არიან, მათ მშობლიურ ენაზე უნდა ჩაუტარდეთ. მშობლიურ ენაზე ჩაბარებული უნარ-ჩვევების ტესტირება რეალურ წარმოდგენას ქმნის აბიტურიენტის ცოდნასა და უნარების შესახებ. ზოგადი უნარ-ჩვევების ტესტების თარგმნა სამ ენაზე არავითარ სიძნელეს არ უნდა

კოლექტივის ეთნოენობრივი თვითშეგნება: მეგრულისა და სვანურის ლინგვისტური განსხვავება ქართულისაგან აშკარაა, მაგრამ ამ ენებზე მოლაპარაკეთა ადგილი ქართველი ერის ისტორიაში და ქართული ენის, როგორც კომუნიკაციის სტანდარტული (ლიტერატურულ-სამწერლო) ფორმის გამოყენება მათ მიერ, განაპირობებს მეგრულისა და სვანურის დიალექტებად მიჩნევას სოციოლინგვისტური თვალსაზრისით, ე. ი. სახეზეა, ბ. უსპენსკის ტერმინით რომ ვთქვათ, **სუბიექტური დიგლოსია** ობიექტური ბილინგვიზმის პირობებში. უფრო რთულია იმ შემთხვევათა კლასიფიცირება, რაც დასტურდება ჭანურ (ლაზურ) ენობრივ ერთიანობაში. მათი მხოლოდ მცირე ნაწილი იყენებს, ახლო მონათესავე მეგრულთა მსგავსად, ქართულ ენას, როგორც ლიტერატურულ სტანდარტს, უმრავლესობა კი ამ შესაძლებლობას მოკლებულია.

ბილინგვიზმის პრობლემასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული მრავალენოვნების (მულტილინგვალობის საკითხი, როცა ჩვეულებრივ ორი კომპონენტის გარდა „ამოქმედებულია“ მესამე (უფრო იშვიათად მეტი) იდიომიც, რომელიც, როგორც წესი, გარკვეულად შეზღუდულ ფუნქციებს ასრულებს (მაგალითად, ადგილობრივი - რესპუბლიკური - რუსული ენები ყოფილ საბჭოთა კავშირში).

ამავე კონტექსტში შეიძლება საუბარი ბილინგვიზმისა და სხვადასხვა სახის სუბსტრატული (resp. სუპერსტრატული) მოვლენების გამიჯვნის თაობაზე. ეს უკანასკნელი წარმოიშვება ბილინგვიზმის ან მულტილინგვალობის შედეგად, მაგრამ, მათგან განსხვავებით, წარმოადგენს არა ორი იდიომის ერთდროულ ფუნქციონირებას, არამედ მათ ასახვას, რაც ხშირად შემორჩება ხოლმე ორენოვნების ერთ-ერთი კომპონენტს დაკარგვის შედეგადაც (კელტური სუბსტრატი და გერმანული სუპერსტრატი ფრანგულ ენაში...).

ბილინგვიზმის წარმომშობის ძირითად მიზეზად უნდა ჩაითვალოს ენობრივი კონტაქტი. ამასთან, თვით ენობრივი კონტაქტები მათი შედეგების მიხედვით სამ ძირითად ტიპად იყოფა: 1) ენობრივი ჭარბი ცვლილებით, რომლის დროსაც ერთ-ერთი იდიომთაგანი, ბილინგვიზმის შემადგენელი კომპონენტი მოცემულ ტერიტორიაზე და ამ

იყოს ორმხრივი (როდესაც ორივე ურთიერთზემოქმედებას ახდენს და შედეგად არ არის გამორიცხული მესამე იდიომის წარმოჩენა, რომელიც განსხვავდება „მშობლების-აგან“).

ექსტრალინგვისტურ ფაქტორთა შორის განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება თანაარსებულ იდიომთა სტატუსს, ე. ი. იმ მდგომარეობას, რომელიც მათ უკავიათ სოციალურ-კომუნიკაციურ სისტემაში. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მხედველობაში გვაქვს იდიომის ოფიციალური სტატუსი, რომელიც დაფიქსირებულია იურიდიულად და იდიომის ფაქტობრივი სტატუსი, რომელიც განისაზღვრება ისეთი პარამეტრებით, როგორცაა (სამეტყველო კოდექტის მოცულობა, ენის ფუნქციური დატვირთვა, სოციალურ-დემოგრაფიული სიტუაცია, სტატუსის ფაქტობრივი რეალიზაცია და სხვა).

ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის შეფარდება ისტორიული განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე შეიძლება შეიცვალოს, ერთი მხრივ, დივერგენცია / კონვერგენცია ლინგვისტური პროცესის, მეორე მხრივ კი, ურთიერთმოქმედ იდიომთა მატარებლების ეთნოკულტურული თვითშეგნების საფუძველზე, რაც მათს ცალსახა კვალიფიკაციას ართულებს (მაგ. ენის ფორმა, რომელსაც შოტლანდიის მოსახლეობის მნიშვნელოვანი ნაწილი იყენებს, ხან განიხილებოდა, როგორც დამოუკიდებელი ახლო მონათესავე ინგლისური ენისა, ხან კი ამ უკანასკნელის ნაწილად აღიქვამდნენ). ასევე შეიძლება იყოს გარდამავალი შემთხვევებიც, როცა ამა თუ იმ პერიოდში შეინიშნება იდიომთა შეფარდების სხვადასხვაგვარი აღქმა ენის მატარებელთა მიერ (მაგ., უკრაინული ენის გამოყენება ნ. გოგოლისა და ტ. შევჩენკოს მიერ).

გასათვალისწინებელია ასევე ის ფაქტორი, რომ ყოველ იდიომს კოდიფიცირებულ ნორმათა საკუთარი სისტემა არა აქვს, ანდა, როცა საუბარია ე. წ. „მოსახლერე დიალექტებზე“ - მათი მატარებლების ორიენტაციის ფაქტორი ენის ამა თუ იმ სტანდარტული (ლიტერატურული) ფორმის მიმართ. მეორე მხრივ, ასეთი დილემის ამოსხნის დროს გადამწყვეტი როლი ენიჭება ისეთ სუბიექტურ ფაქტორს, როგორცაა მოცემული ენობრივი

წარმოდგენდეს და არ არის დაკავშირებული დიდ ფინანსურ დანახარჯებთან. მით უფრო, რომ ბევრი საერთაშორისო ორგანიზაცია დღესაც გამოთქვამს მზადყოფნას თავისი წვლილი შეიტანოს ამ საქმეში. ეს სტრატეგია კი, ერთი მხრივ, ნამდვილად წამოწვევს და გააძლიერებს სახელმწიფო ენის სტატუსსა და მნიშვნელობას, დააკმაყოფილებს ოპონენტთა ნაციონალურ ამბიციებს და, რაც ყველაზე მთავარია, მოგვცემს საშუალებას, რომ ეროვნული გამოცდები ჭეშმარიტად დამსახურების (Merit) პრინციპზე იქნება ჩატარებული. უფრო მეტიც, ეს მიმართულება განსაკუთრებით მომგებიანი იქნება აბიტურიენტებისთვის ხელმოკლე ოჯახებიდან, მთიანი რეგიონებიდან და სოფლის საჯარო სკოლებიდან. ამ სტუდენტებისათვის ძნელია უცხო ენის სრულყოფა, რადგან რეგიონებში კვალიფიციური უცხო ენების სპეციალისტების აშკარა დეფიციტია. ამ ტიპის პოლიტიკა ერთნაირი წარმატებით მისცემდა საშუალებას მთიან და მოწყვეტილ რეგიონებში მცხოვრებ, ხელმოკლე და ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტებს, წარმატებისათვის მხოლოდ საკუთარი ნიჭის, უნარის და ცოდნის გამოვლენის შედეგად მიეღწიათ. და ბოლოს, ამ პოლიტიკის შედეგად რეალურად მოხდებოდა საკადრო რესურსების ეფექტური ათვისება სახელმწიფო სოციალურ-ეკონომიკური ზრდისა და განვითარებისათვის.

ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი სტუდენტებისთვის იმ სპეციალობებზე, რომელზეც ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის ეკონომიკური განვითარებისა და დასაქმების პოლიტიკიდან გამომდინარე, სტრატეგიულია კადრების მომზადება, გარკვეული დამატებითი ადგილების გამოყოფა გარდამავალ პერიოდში პრობლემის გადაჭრის მეორე, ალტერნატიული გადაწყვეტაა; ანუ საუბარია დამატებით ადგილებზე უმაღლესი სასწავლებლებისთვის ეთნიკური უმცირესობის სტუდენტებისათვის და შიდა კონკურენციის პირობებში ამ ადგილებზე აბიტურიენტების უმაღლეს სასწავლებელში ჩარიცხვა. ამ შემთხვევაში გარკვეული რაოდენობის ეროვნული უმცირესობის წარმომადგენელ სტუდენტებს მიეცემოდათ საშუალება სწავლა რომელიმე ქართულ

უმაღლეს სასწავლებელში გაეგრძელებინათ. ამისათვის კი მათ ყველა ეროვნული გამოცდის შემადგენელი ტესტი უნდა გაიარონ და ისინი, ვისაც დანარჩენ უმცირესობათა შორის ყველაზე მაღალი ქულები ექნებათ, სწავლას უნივერსიტეტის გარკვეულ ფაკულტეტებზე შეიძლება (ტაბატაძე, 2006). ეს გადაწყვეტილება ყველა მხარისათვის ხელსაყრელი უნდა იყოს: (ა) განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პრინციპული მიდგომა, რომ ყველამ უნდა ჩააბაროს იდენტური ტესტი, უცვლელი რჩება - უმცირესობების წარმომადგენლები აბარებენ სტანდარტული სახის ეროვნულ გამოცდებს, (ბ) უმაღლესი სასწავლებლები იღებენ დამატებით სუბსიდიებს, და ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ რეგიონებში განთავსებული სასწავლებლებისათვის, რომლებიც კომპაქტურად არის დასახლებული ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელი მოსახლეობით. ამ ინსტიტუტებს საშუალება ეძლევათ, გადამწყვეტი როლი ითამაშონ სამოქალაქო ინტეგრაციის განვითარების პოლიტიკაში.

(გ) უმრავლესობის წარმომადგენელ სტუდენტებს საშუალება ეძლევათ მრავალფეროვან გარემოში მიიღონ განათლება; (დ) უმცირესობის წარმომადგენელ სტუდენტებს კი ექნებათ უდიდესი სტიმული, რომ გააუმჯობესონ ქართული ენის ცოდნა, რაც მათ შესაძლებლობას მისცემს უმაღლესი განათლება მიიღონ საქართველოში.

მესამე გზა ზემოთ აღნიშნული პრობლემის გადასაჭრელად კი ინტერვენციული ანუ უმაღლეს სასწავლებელში მოსახვედრად სპეციალური კურსების ორგანიზებაა. ინტერვენციული პროგრამა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის სპეციალური მოსამზადებელი პროგრამების შემუშავებასა და სრულყოფას გულისხმობს. ამ ტიპის პროგრამების განხორციელების შედეგად, ერთი მხრივ, წარსულის საგანმანათლებლო დისკრიმინაციის აღიარება და გამოსწორება მოხდებოდა, ხოლო მეორე მხრივ კი - აბიტურიენტებს შესაძლებლობა მიეცემოდათ სხვადასხვა მოსამზადებელი კურსის გავლის შემდგომ - ერთიანი ეროვნული მისაღები გამოცდები ჩაებარებინათ.

ბილინგვიზმისა და დიგლოსიის მიმართებისათვის

ტერმინები ბილინგვიზმი და დიგლოსია წმინდა ფილოლოგიური თვალსაზრისით ერთი და იგივეა: ორივე აღნიშნავს ორენოვნებას, ოღონდაც პირველი ლათინური წარმოშობისაა (ბი - ორი, ლინგვა - ენა), ხოლო მეორე ბერძნული (დი - ორი, გლოსა - ენა).

სოციოლინგვისტიკაში მიღებული წესის თანახმად ბილინგვიზმი და დიგლოსია დიფერენცირებული ცნებებია. პირველი გულისხმობს ორი არამონათესავე ენის გამოყენებას (მაგალითად, რუსული და ქართული ენები), ხოლო მეორე - ორი მონათესავე ენისა ან ენისა და დიალექტის, ან დიალექტების გამოყენებას (მაგალითად, ქართული და მეგრული, მეგრული და სვანური, მეგრული და ქართული ენის რომელიმე სხვა დიალექტი...)¹.

საქართველოსთან მიმართებაში ბილინგვიზმის პრობლემატიკა (ქვეყნის პოლიენოვნების მიუხედავად), პირველ ყოვლისა, დაკავშირებულია სატიტულო ქართული ენისა და ე. წ. ეროვნებათშორისი რუსული ენის მიმართებასთან, ე.ი. ფაქტობრივ იგულისხმება რუსულ-ქართული ბილინგვიზმის ექსტრა და ინტრალინგვისტური ასპექტები. ექსტრალინგვისტურში ვგულისხმობთ მომენტებს, რომელიც დაკავშირებულია ბილინგვიზმის წყვილის ფუნქციურ განაწილებასთან, მაშინ როდესაც ინტრალინგვისტური იქნება პროცესები, რომელიც ვითარდება კონტაქტში მყოფი ენების სისტემებში მათი ურთიერთზემოქმედების შედეგად. ეს უკანასკნელი შეიძლება იყოს ცალმხრივი (მაგალითად, იდიომ ა-ს ზემოქმედება ბ-ზე) და შეიძლება

¹ ფსიქოლოგები ბილინგვის ცნობიერებაში ჩვეულებრივ გამოყოფენ კოორდინაციულ ორენოვნებას (ინდივიდი თანაბრად ფლობს ორ ენას და სიტუაციის მიხედვით ერთი კოდიდან თავისუფლად მეორეზე გადადის) და სუბორდინაციულ ორენოვნებას (როდესაც ენობრივი კონტაქტის შემთხვევაში ჩვეულებრივ დედაენიდან თარგმნიან მეორე იდიომზე. იხ. Paul A. kolers. Interlingual Word Associatiions. - IVL, vol. 2, N 4, 1963, გვ. 291-300.

4. უმცირესობათა საკითხებს მრავალი საერთაშორისო ორგანიზაციის დღის წესრიგში და კვლევით თემებში მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია. პუბლიკაციები ამ თემაზე ყველასთვის ხელმისაწვდომია. აღნიშნული მდგომარეობის მინუსი არის სხვადასხვა განხორციელებულ აქტივობას შორის კოორდინაციის არარსებობა. „მრავალენოვანი განათლების სისტემასთან“ არსებულმა საკონსულტაციო ორგანომ მთავარ დაინტერესებულ პირებთან ერთად კოორდინირება უნდა გაუწიოს და უზრუნველყოს დიდი სივრცე ინფორმაციის გაცვლისა და სავარაუდო თანამშრომლობისათვის, რაც გამოიწვევს საერთაშორისო ორგანიზაციების მხრიდან უფრო ეფექტურ გავლენას საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაზე.

5. დღემდე ენების ცოდნა წარმოადგენდა საშუალებას და არა მიზანს თავისთავად. ჩვენ ვთავაზობთ სახელისუფლებო ორგანოებს, სამომავლოდ ხელი შეუწყოს, გარდა ენების სწავლების პრაგმატული ასპექტებისა, ინტერკულტურული განათლების დონის ამაღლებას.

6. საჭირო და აუცილებელი იქნება უფრო მეტი ინფორმაცია ამჟამინდელი თეორიებისა და მოპოვებული მონაცემების შესახებ ენის შესწავლასთან დაკავშირებით, რათა შემცირდეს პოპულარული სტერეოტიპი, თითქოს სომხური დიალექტი, რომელზეც საუბრობენ სამცხე-ჯავახეთში, არ არის „ნამდვილი სომხური“ და ქართული ენის გაკვეთილების გაზრდა შეამცირებს სომხის მოსწავლეების მიერ სომხური ენის ცოდნის ხარისხს.

ლიგია გრიგულე
შვეიცარიული ორგანიზაცია „CIMERA“

ინტერვენციული პროგრამები ფართოდ გავრცელებული მიდგომაა მსოფლიოში, რაც ემსახურება უმცირესობების უმაღლეს სასწავლებელში რაოდენობრივ ზრდას (პერნა და ტიტუსი, 2005). თუმცადა, ამ ტიპის პროგრამები დიდი ყურადღებით უნდა იქნეს დაგეგმილი და განხორციელებული. საქმე ისაა, რომ ამ ტიპის პროგრამები საქართველოში განხორციელდა 2005 წელს და მათ საკმაოდ მნიშვნელოვანი შედეგებიც მოყვა, მაგრამ ეს პროგრამები ფრაგმენტულად იქნა განხორციელებული და არ წარმოადგენდა განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დასახული ერთიანი სტრატეგიის ნაწილს. სწორედ სამინისტროს მიერ უნდა იქნეს შემუშავებული და ფინანსურად უზრუნველყოფილი ინტერვენციული პროგრამები.

კიდევ ერთი პრობლემის გადაჭრის გზა სუსტ ან ძლიერ უკუდისრიმინაციის მეთოდზე დაფუძნებული შეღავათიანი პირობების შექმნაა. სუსტი უკუდისკრიმინაცია უპირატესობას მიანიჭებს უმცირესობების წარმომადგენელ სტუდენტებს თანაბარი კვალიფიკაციის მქონე უმრავლესობის კანდიდატებთან, ხოლო ძლიერი უკუდისკრიმინაცია კი უფრო სუსტი კვალიფიკაციის უმცირესობებსაც დააყენებდა უპირატეს მდგომარეობაში. თუმცადა ამ ტიპის შეღავათიანი პირობების შექმნა არარეალურია დღეს არსებულ საქართველოს რეალობაში.

ზემოთ აღწერილი ყველა მიდგომა არ არის ურთიერთგამომრიცხავი; უფრო მეტიც, შეიძლება მათი ერთდროულად განხორციელება. ამ ტიპის აქტივობების დაგეგმვა და განხორციელება კი გარანტიას ქმნის უმცირესობათა წარმომადგენლების საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში მოსახვედრად, თუმცა ერთ-ერთი ამ მიდგომის სისრულეში მოყვანაც კი აუცილებლად გამოიღებდა დადებით შედეგს.

3) უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია და შესაბამისი ენობრივი პოლიტიკა

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია 21-ე საუკუნის უმნიშვნელოვანეს ამოცანად იქცა არა მარტო უმაღლესი სასწავლებლებისათვის, არამედ სამთავრობო სტრუქტურებისთვისაც. გლობალიზაციის პროცესი, საბაზრო ეკონომიკისა და კონკურენტული ბაზრის პირობები კი მთავარი ფაქტორებია უმაღლესი სასწავლებლების ინტერნაციონალიზაციისათვის. უმაღლესი სასწავლებლების გლობალიზაციისადმი მომატებულმა ინტერესმა კი „განაპირობა ახალი საგანმანათლებლო სისტემების, პროგრამების და ინფრასტრუქტურის განვითარება როგორც ინსტიტუციონალურ, ასევე სამთავრობო დონეზე“ (ნაითი, 2001, გვ. 228)

უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციას რამდენიმე განსაზღვრება გააჩნია. რიგ შემთხვევებში უმაღლესი განათლების გლობალიზაცია და ინტერნაციონალიზაცია ერთსა და იმავე კონტექსტშია გამოყენებული, თუმცა **დე ვიტი** ხაზს უსვამს, რომ „უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია ეს არის გლობალიზაციის მოთხოვნისადმი პასუხი და არა თავად გლობალიზაციის პროცესი და მოიცავს როგორც ინტერნაციონალურ, ასევე ლოკალურ დონეს“. (დე ვიტი, 1999. გვ. 2).

საქართველოში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციისათვის რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი არსებობს. სტატიის ამ სექციაში მოკლედ შევეხებით იმ მნიშვნელოვანია ფაქტორებს, რომელმაც ხელი შეიძლება შეუწყოს საქართველოს ბოლონის პროცესში წარმატებით ჩართვას. საქართველოში უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციისათვის ოთხი ხელსაყრელი თავისებურება არსებობს:

- ა) საქართველოს გეოგრაფიული მდგომარეობა;
- ბ) საბჭოთა კავშირის საგანმანათლებლო მემკვიდრეობა განვითარებული „ზუსტი მეცნიერების“ დარგებითა და ზოგადი განათლების მაღალი დონით;

5. თუ სკოლებს მივიჩნევთ „საქართველოში მრავალენოვანი განათლების“ პროგრამის განხორციელებისათვის გადამწყვეტ ფაქტორებად, საჭიროა ყოველგვარი ძალების დაზოგვის გარეშე სკოლა გარდაიქმნეს სოციალურ სისტემად - ჩამოყალიბდეს სკოლის ავტონომია და პასუხისმგებლობა „მრავალენოვანი განათლების“ მოდელის არჩევასთან და „მრავალენოვანი განათლების“ საკითხებში სკოლის მიღწევებთან დაკავშირებით, განმტკიცდეს თანამშრომლობა თვით სკოლის მასწავლებლებს, და მასწავლებლებსა და სკოლის ადმინისტრაციას შორის.

6. სასურველია ფინანსირების ეფექტური მექანიზმების შემუშავება სკოლებისა და მასწავლებლებისათვის, რაც ხელს შეუწყობს მრავალენოვანი განათლების ზოგიერთი ფორმის განხორციელებას და წააქეზებს არაქართველი მასწავლებლების მიერ სახელმწიფო ენის შესწავლას და ქართველი მასწავლებლების მხრიდან უმცირესობათა სკოლებში მუშაობის სურვილს.

დამატებითი რეკომენდაციები თემებისათვის მრავალენოვანი განათლების საკითხების შესახებ ინფორმაციის მიწოდებასთან დაკავშირებით

1. იმისათვის, რომ გაიზარდოს წარმატება საქართველოში მრავალენოვანი პროგრამების შერჩევასა და განხორციელებაში, საჭიროა, რომ მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაციები და მშობლები უზრუნველყოფილ იყვნენ უფრო მეტი ინფორმაციულით სხვადასხვა მოდელთან (აგრეთვე საქართველოში უკვე წარმატებულად მოქმედ მოდელთან) დაკავშირებით და სკოლებს მიეცეთ საკმარისი დრო - ექვსი თვიდან ერთ წლამდე - რათა გადაწყვეტილება შეაჩერონ რომელიმე მოდელზე, აგრეთვე საშუალება უნდა მიეცეთ შეცვალონ, შეასწორონ ან დაამუშავონ არსებული მოდელები.

2. საჭიროა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში უფრო მეტი მშობლის მონაწილეობის ხელშეწყობა.

3. მომავალში „ენის სახლებმა“ უნდა მოახდინოს ქვეყანაში ენობრივ პოლიტიკასთან დაკავშირებული ყველა საქმიანობისა და ინფორმაციის ცენტრალიზება.

პროგრამების განხორციელება, დამატებითი სასწავლო კურსის/სკოლის გარეთ საქმიანობების ხელშეწყობა.

2. ჩვენი შემოთავაზებაა, რომ ჩამოყალიბდეს საკონსულტაციო ორგანო, რომელიც უზრუნველყოფს სხვადასხვა ინიციატივების ინფორმირებას, გაერთიანებასა და კოორდინირებას უმცირესობათა განათლების სფეროში. ასეთ ორგანოს შეუძლია ჩართოს აღნიშნულ საქმიანობებში უმცირესობის რეგიონის წარმომადგენლებიც, რომლებიც იმუშავებენ, როგორც თემებისათვის ენობრივი პოლიტიკის რეფორმებისა და საქმიანობების შესახებ ინფორმაციის მიმწოდებლები.

3. ბალტიისპირეთის ქვეყნების გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლები არიან ძირითადი დაინტერესებული მხარე და მათი დამოკიდებულებები განსაზღვრავს იმას, თუ როგორ იღებს საზოგადოება მრავალენოვან განათლებასთან დაკავშირებულ რეფორმებს. აქედან გამომდინარე, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ მნიშვნელოვანია „საქართველოში მრავალენოვანი განათლების“ პროექტში გათვალისწინებულ იქნეს აღნიშნული ფიგურების წონა და უმცირესობის წარმომადგენელი მასწავლებლების მიერ ენის კარგად შესწავლის ხელშეწყობა, მასწავლებლების გადამზადების პროგრამების განხორციელება და დამატებითი სპეციალობის არჩევისა და შესწავლის სტიმულირება. თუ მათი მომავალი და შეხედულებები გარანტირებულად იქნება გათვალისწინებული, მასწავლებლებს შესაძლებლობა ექნებათ, მთლიანად ჩაერთონ განათლების მრავალენოვან საკითხებში და სხვა ახალ სასწავლო პროგრამებში და არ გახდნენ რეფორმის ოპონენტები.

4. რეკომენდებულია, რომ „საქართველოში მრავალენოვანი განათლების სისტემა“ ხელს შეუწყობს მასწავლებლებს დამატებითი კვალიფიკაციების მოპოვებაში, რაც უზრუნველყოფს მის სიმტკიცესა და ხანგრძლივობას. ეს შესაძლოა მოიცავდეს მასწავლებლებისათვის საგანმანათლებლო კურსების ჩატარებას სამუშაო ადგილზე და სამუშაოს დაწყებამდე, აგრეთვე პროექტებში მონაწილეობას, ზაფხულის სკოლების გახსნას, და გამოცდილების გაცვლით საქმიანობებს.

გ) კულტურული ფასეულობები და სტუმართმოყვარეობა. მოკლედ აღვწერ თითოეულ ამ ფაქტორს და იმ ეფექტს, რომელიც შეიძლება მოყვეს ამ ფაქტორების ზემოქმედებას:

ა) გეოგრაფიული მდგომარეობა

საქართველოს გეოგრაფიული მდგომარეობიდან გამომდინარე, უზარმაზარი პოტენციალი გააჩნია უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციისათვის. ეს ლოგიკური მიზეზები კი განსაკუთრებით მისი საგარეო და უსაფრთხოების სტრატეგიებთან არის დაკავშირებული და უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაცია სწორედ პოლიტიკური რაციონალიდან გამომდინარეობდეს. კერძოდ:

1) პირველ რიგში აღსანიშნავია ის, რომ საქართველო ესაზღვრება თურქეთს - უზარმაზარი მოსახლეობის მქონე ქვეყანას თურქეთის მოსაზღვრეობა ორი ძირითადი მომენტიტაა მნიშვნელოვანი, რაც თურქეთიდან სტუდენტთა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში მოზიდვის წინაპირობებია. პირველი - თურქეთის მოსახლეობის ნაწილი, 12 მილიონი ადამიანი ქართული ეთნიკური წარმოშობისაა, და მეორე - თურქეთის „აზიურ“ და „ევროპულ“ ნაწილებს შორის უზარმაზარი სოციალურ-ეკონომიკური და პოლიტიკური სხვაობაა. თურქეთის „აზიური“ ნაწილი, რომელიც საქართველოს ესაზღვრება, ნაკლებად განვითარებულია. ეს ნაწილი საგრძნობლადაა დაშორებული სტამბულსა და / ან ანკარას, მაგრამ ძალიან ახლოს მდებარეობს საქართველოსთან (ბათუმი ან თუნდაც თბილისი). ამ ფაქტორს კი უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება თურქ სტუდენტთა მოზიდვისათვის საქართველოში. ამას ემატება ის, რომ ორივე ქვეყანა ამერიკის შეერთებული შტატების სტრატეგიული პარტნიორა და ეს პოლიტიკური ერთობლიობა მეტ შესაძლებლობებს იძლევა ორი ქვეყნის საგანმანათლებლო სფეროში თანამშრომლობისათვის. ამის კარგი მაგალითი შავი ზღვის საერთაშორისო უნივერსიტეტი თბილისში. (ქართულ-თურქული

უნივერსიტეტი ქართულ-ინგლისური სწავლებით). ამ უნივერსიტეტში 30% -ზე მეტი სტუდენტი უცხოელია.

2) საქართველო სომხეთისა და აზერბაიჯანის მეზობელი ქვეყანაა და, ამასთან, იგი სამხრეთ კავკასიის წამყვანი სახელმწიფოა. სომხეთსა და აზერბაიჯანს შორის არსებული მთიანი ყარაბაღის კონფლიქტის ფონზე, საქართველო კიდევ უფრო მიმზიდველი აღმოჩნდა თანამშრომლობისა და კოოპერაციისათვის ამ რეგიონში. (რეალურად, სომხები არ ჩადიან აზერბაიჯანში და პირიქით). ერთობლივი საგანმანათლებლო კვლევების ან გაცვლითი პროგრამების განხორციელება მხოლოდ საქართველოს მეშვეობით და საქართველოში არის შესაძლებელი. ეს ფაქტები კი ზრდის საქართველოსათვის უმაღლესი საგანმანათლებლო ინსტიტუტების ინტერნაციონალიზაციის პერსპექტივებს და, ამავე დროს, აფართოებს საქართველოს პოლიტიკურ გავლენას კავკასიის რეგიონში.

3) საქართველო ევროპის, ახლო აღმოსავლეთისა და აზიის გასაყარზე მდებარეობს. ეს გეოგრაფიული სიტუაცია კი ორი მიმართულებით მუშაობს: ევროკავშირი ეცდება, რომ ევროპული ღირებულებები და პრინციპები ახლო აღმოსავლეთსა და აზიაშიც განავრცოს და გააფართოვოს მათი ეფექტი. საქართველოს კი ამ პროცესში ბუფერის როლი შეუძლია ითამაშოს. ამ მიზნის მისაღწევად უმაღლესი საგანმანათლებლო ინსტიტუტები სერიოზულ იარაღად შეიძლება იქნეს გამოყენებული და ქართულმა სასწავლებლებმა თავის სასარგებლოდ გამოიყენონ ეს პერსპექტივები. ასეთივე წარმატებით შეიძლება გამოიყენონ ქართული უმაღლესი სასწავლებლები აზიისა და ახლო აღმოსავლეთის იმ ქვეყნებმა, რომლებსაც სურვილი აქვთ ევროპული საგანმანათლებლო სისტემის ნაწილი გახდნენ, იმ შემთხვევაში, თუ ქართული მხარი უზრუნველყოფს მაღალხარისხიან კვლევების და სწავლების სტანდარტებს ევროპის ქვეყნებთან შედარებით დაბალ ფასად.

4) მეოთხე ხელსაყრელ ფაქტორად შეიძლება ჩაითვალოს მეგა-პროექტები, მაგალითად, ნავთობსადენი და TRASECA. აღნიშნულმა მეგაპროექტებმა შეიძლება

რაც შეეხება სასწავლო საგნებს, მშობელთა უმრავლესობა თვლის, რომ მათ შვილებს მოსწონთ ბუნების, ხატვის, შრომისა ან სპორტის გაკვეთილების მეორე ენაზე სწავლა, რომ ისინი აქტიურად სწავლობენ და საკმაოდ კარგად ითვისებენ აღნიშნულ საგნებს. მშობლები დადებითად აფასებენ ამ საგნების სწავლებასთან დაკავშირებულ ცვლილებებს.

ზოგიერთმა ოჯახმა აღიარა, რომ პროექტის დასაწყისში ისინი დელავდნენ მშობლიური ენის არასათანადოდ შესწავლის, აგრეთვე ასიმილაციის საშიშროების გამო. თუმცა, მრავალენოვანი განათლების პროექტის დაწყებიდან ერთი წლის შემდეგ მშობელთა უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ მათი შვილები მშობლიურ ენას და, მასთან ერთად, ქართულ ენასაც, საკმაოდ კარგად სწავლობენ.

მშობელთა უმრავლესობას გაცნობიერებული აქვს და ინფორმირებულია იმ ცვლილებებთან დაკავშირებით, რაც „საქართველოში მრავალენოვანი განათლების“ პროექტმა შეიტანა სკოლაში და თვლიან, რომ ასეთი ცვლილებები საჭირო და აუცილებელია მომავალშიც. კითხვაზე: „რომელი ენებია ყველაზე მნიშვნელოვანი თქვენი შვილებისათვის მომავალში?“ - პასუხის გაცემისას ქართულ ენას ყველაზე ხშირად მოიხსენიებდნენ შესაბამისი მშობლიური ენის წინ ან შემდეგ. მაშინ, როცა თვითონ მშობლები აქტიურად ცდილობენ შეინარჩუნონ მშობლიური ენა, ქართული, რუსული, ინგლისური (მცირე შემთხვევებში გერმანული და ფრანგულიც კი) ენები ყველაზე ხშირად მოიხსენიება მათ პასუხებში, როგორც მათი შვილებისათვის მნიშვნელოვანი ენები. ეს გვიჩვენებს იმას, რომ მშობლები თვლიან მრავალენოვნება საუკეთესო გარანტიას საქართველოში მათი შვილების მომავლის უზრუნველყოფისათვის.

მრავალენოვანი განათლების არეალის გაფართოების მიზნით:

1. მნიშვნელოვანია, რომ სამინისტრომ შექმნას დამატებითი შესაძლებლობები ენის არაფორმალური შესწავლისათვის ენობრივი უმცირესობებით მჭიდროდ დასახლებულ რეგიონებში, როგორიცაა ზაფხულის სკოლების შექმნა, სხვა ენობრივი თემების ბავშვებთან გაცვლითი

სასწავლო წლის განმავლობაში ჩატარდა მონიტორინგი და შეფასდა მოსწავლეების ენობრივი უნარჩვევების განვითარება. ენობრივი უნარჩვევების შეფასების შედეგად დამტკიცდა, რომ ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში საპილოტე სკოლის მოსწავლეების მიერ მეორე ენის ფლობის უნარჩვევები სწრაფად განვითარდა იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც სწავლობდნენ იმავე რეგიონის ისეთ სკოლებში, სადაც ორენოვანი პროგრამა არ ხორციელდებოდა. მოსწავლეებს შეექმნათ უფრო მდიდარი ლექსიკური მარაგი და შეძლეს სხვადასხვა ენობრივი ფუნქციების გამოყენება. მათმა მეხსიერებამ მოკლე პერიოდის განმავლობაში აითვისა მეორე ენა საკმაოდ დიდი დოზით.

იმის გასარკვევად, თუ რამდენად კმაყოფილნი არიან მშობლები სიმპრა-ს პროექტით („მრავალენოვანი განათლება საქართველოში“) სასწავლო წლის დასასრულს შეიქმნა კითხვარი, რომელიც მოიცავდა კითხვებს: მშობელთა განათლებულობასა და ენის შესწავლასთან დაკავშირებული მოსაზრებების შესახებ, მათ მიერ „საქართველოში მრავალენოვანი განათლების“ პროექტის აღიარებასა და მის შესახებ ცოდნაზე, მათი შვილების მიერ სკოლაში მიღებული გამოცდილების შესახებ ინფორმაციულობაზე.

ზოგადად, მშობელთა კმაყოფილება პროექტთან დაკავშირებით არის მაღალი. მშობლები ინფორმირებულნი არიან პროექტის შესახებ, მხარს უჭერენ პროექტის ფარგლებში განხორციელებულ საქმიანობებს და დადებითი დამოკიდებულება აქვთ სკოლაში პროექტის კურსის ჩატარებასთან დაკავშირებით.

პროექტის ერთ-ერთი ძირითადი უპირატესობა მშობელთა კმაყოფილებასთან დაკავშირებით, არის ნდობა იმისადმი (90%), რომ მათი შვილები, როგორც შესაბამისი ეთნიკური ჯგუფის წარმომადგენლები კარგად გრძნობენ თავს სკოლაში. ამავე დროს, გამოკვლევა გვიჩვენებს, რომ მშობლები არასაკმარისად არიან ინფორმირებულნი იმის შესახებ, მათი შვილები სწავლობენ თუ არა სხვა ენების კულტურას.

აგრეთვე დადებითი გავლენა მოახდინონ უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციაზე საქართველოში. ამ ტიპის პროექტები და განვითარებული ინფრასტრუქტურა შექმნის ხარისხიანი კვლევების აუცილებლობას ამ რეგიონში და, შესაბამისად, წარმოქმნის ახალ სამუშაო ადგილებს სპეციფიკურ სფეროებში. ამ სპეციალისტების მომზადება და სპეციფიკური კვლევების ჩატარების აუცილებლობა კი ქართული უმაღლესი სასწავლებლებისათვის კარგი შემოსავლის წყარო შეიძლება გახდეს, განსაკუთრებით კი იმ ფაქტის გათვალისწინებით, რომ აზიის ქვეყნები მეტწილად ამ პროექტებში მონაწილე მხარე არიან. როგორც ნავარაუდევია, 2025 წლისათვის სტუდენტთა რაოდენობა აზიაში 159 მილიონს უნდა აღემატებოდეს. (საერთაშორისო განვითარების პროგრამა, ავსტრია, 2003)

5) საქართველო შავი ზღვის აუზში მდებარეობს. შავი ზღვის აუზის ქვეყნებს შორის თანამშრომლობა განსაკუთრებული ინტენსივობით ვითარდება. სხვადასხვა ადგილობრივი ორგანიზაციები კი სწორედ შავი ზღვის აუზის ქვეყნების მიერ არის დაარსებული. სავარაუდო კოოპერაცია შავის ზღვის აუზის ქვეყნების უმაღლეს სასწავლებლებს შორის კი ასევე კარგ პერსპექტივას უსახავს ქართულ უმაღლეს განათლების ინტერნაციონალიზაციის საქმეს.

6) საქართველო რუსეთს ესაზღვრება. ამჟამინდელი პოლიტიკური სიტუაცია არ ქმნის საგანმანათლებლო სისტემების თანამშრომლობის პერსპექტივებს, მაგრამ ამავედროულად აღსანიშნავია, რომ საქართველო თავისი პროდუქციის დიდ ნაწილს რუსეთის ბაზარზე უშვებდა ექსპორტზე. შესაბამისად, რუსეთი შეიძლება ასევე იქნეს ათვისებული „განათლების ექსპორტისათვის“ საქართველოსათვის პოლიტიკური ურთიერთობების დარეგულირების შემთხვევაში.

დასკვნისთვის შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოს ხელსაყრელი გეოგრაფიული მდებარეობა უსათუოდ არის გათვალისწინებული საერთაშორისო სისტემაში, ხოლო ეს მნიშვნელოვანი ფაქტორი კი მას დიდ როლს ანიჭებს საერთაშორისო ურთიერთობებში, რომლებიც, თავის

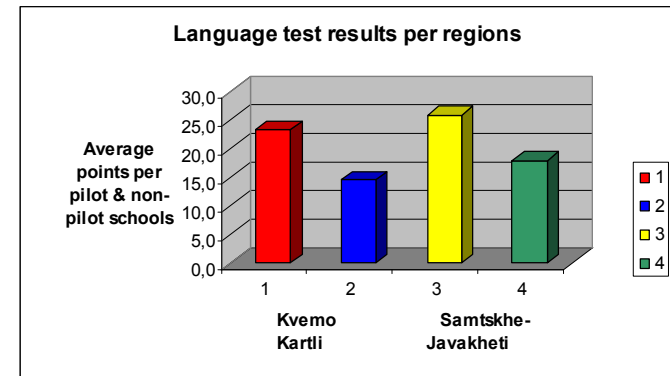
მხრივ, ქვეყნის განვითარებას არსებულ საერთაშორისო კონტექსტში განიხილავს.

საქართველოს უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის საქმეში ზემოთ აღნიშნულმა ყველა ფაქტორმა უზარმაზარი გავლენა შეიძლება მოახდინოს. ამასთან, ანგარიშგასაწვევია სტუდენტთა საერთაშორისო მობილობის ზრდის ტენდენცია. თუ 2002 წელს 1,8 მილიონი სტუდენტი სწავლობდა თავისი ქვეყნის ფარგლებს გარეთ მსოფლიოში (სმიტი, რაე, 2006). ქვეყნის ფარგლებს გარეთ სწავლის მსურველთა რიცხვის ზრდა 2025 წლისათვის 7,2 მილიონამდეა მოსალოდნელი (საერთაშორისო განვითარების პროგრამა, ავსტრია, 2003). როგორც სმიტი და რაე 2006 წელს აღნიშნავენ, განვითარებული ქვეყნის უნივერსიტეტებს საკმაოდ დიდი პრობლემები აქვთ დიდი რაოდენობით უცხოელი სტუდენტების მართვის და მათთვის მაღალკვალიფიციური სწავლების დონის უზრუნველსაყოფად. უცხოელი სტუდენტები ეძებენ ახლო, იაფ და მაღალი სტანდარტის მქონე ადგილებს განათლებისათვის. ეს ფაქტი და გეოგრაფიული ადგილმდებარეობა კი უზარმაზარ შესაძლებლობებს ხსნის საქართველოსათვის უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციისათვის.

ბ) საბჭოთა საგანმანათლებლო მემკვიდრეობა, „ზუსტი მეცნიერების“ განვითარება და მაღალი განათლების დონე

საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ, საქართველო დამოუკიდებელი ქვეყანა გახდა და, შესაბამისად, საშუალება მოეცა, დამოუკიდებლად ეწარმოებინა საგანმანათლებლო პოლიტიკა. ეს გზა კი, უზარმაზარ შესაძლებლობებთან ერთად, დიდი გამოწვევაც გახდა საქართველოსათვის. საბჭოთა განათლების სისტემა ძალიან ცენტრალიზებული იყო და ყველა გადაწყვეტილება მოსკოვში მიიღებოდა; შესაბამისად, საქართველოს არავითარი გამოცდილება დამოუკიდებელი საგანმანათლებლო პოლიტიკის შექმნაში არ გააჩნდა.

გვინდა მივადწიოთ მდგრად ცვლილებას სწავლების სტილსა და მეთოდოლოგიაში.



1- ქვემო ქართლის საპილოტე სკოლები, 2-ქვემო ქართლის არასაპილოტე სკოლები, 3- სამცხე-ჯავახეთის საპილოტე სკოლები, 4 - სამცხე-ჯავახეთის არასაპილოტე სკოლები.

პროექტით გათვალისწინებული საქმიანობებიდან მრავალენოვანი განათლების ხელშეწყობისათვის ერთ-ერთი ყველაზე წარმატებული იყო პრაქტიკაზე ორიენტირებული, ინტერაქტიული სწავლების დამხმარე სახელმძღვანელოს, „თამაშების წიგნის,“ თარგმნა, დაბეჭდვა (1500-იანი ტირაჟით), საჯარო პრეზენტაცია და გავრცელება. აღნიშნული წიგნი დამუშავდა, როგორც პრაქტიკული მეგზური, კლასში თამაშებისთვის. შესავალი მოიცავს ინტერაქტიული მეთოდის თეორიულ პრინციპებს, აგრეთვე პრაქტიკულ რეკომენდაციებს. წიგნში შესულია 111 ინტერაქტიული თამაში პარალელური თარგმანით ოთხ ენაზე (ქართულ-აზერბაიჯანულ-სომხურ-რუსული). აღნიშნული ოთხი ენის ერთობლიობას ერთ წიგნში საადმინისტრაციო თანასწორობისა და საქართველოში არსებული ენების მშვიდობიანი თანაარსებობის სიმბოლური ღირებულება გააჩნია. ამასთანავე, ეს ამცირებს მაკეტისა და ბეჭდვის ხარჯებს, თითოეული ასლი ხელმისაწვდომია ყველა სკოლისთვის, თუ ერთ ან სხვა რომელიმე რეგიონში უფრო მეტი მოთხოვნილება არსებობს, ვიდრე იყო გათვალისწინებული.

პოზიტიურად აფასებენ პროექტის წვლილს. MLE-ში მონაწილე მასწავლებლებმა მიიღეს შემდეგი სარგებელი: ისწავლეს ინტერაქტიული დიდაქტიკა, საგნის სწავლების მეთოდოლოგია და ენობრივი უნარ-ჩვევების შეფასება. პროექტის განმავლობაში მასწავლებლებმა ისწავლეს ჯგუფური მუშაობის მეთოდოლოგია, იყო კლასში მათი გამოყენების რამდენიმე მცდელობა. იყო ცვლილებები თანამდებობრივი ვალდებულებებთან დამოკიდებულებაში – უფრო მეტი დრო გამოიყო გაკვეთილის დაგეგმვისათვის, სათანადო დავალებების შერჩევისათვის, მიზნებისა და მოსწავლეთა ენობრივი უნარ-ჩვევების ფორმატული შეფასებების მნიშვნელობის უკეთ გაგებისათვის. მასწავლებლები და სკოლის ხელმძღვანელები აღნიშნავენ, რომ მათ ბევრი შეიძინეს ასევე პიროვნულადაც – გაუძლიერდათ საკუთარი ღირსების გრძნობა, თვითანალიზის უნარი, თავიანთი ქვეყნისადმი კუთვნილების გრძნობა, შეგრძნება, რომ ისინი კარგ სამსახურს უწევენ იმ ქვეყანას, რომელშიც ცხოვრობენ. პროექტმა მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა მასწავლებელთა თანამშრომლობის ხელშეწყობაში. მასწავლებლებმა უკეთ გაიცნეს თავიანთი კოლეგები, გაუცვალეს ერთმანეთს გამოცდილება, ისწავლეს თავიანთი კოლეგების გაკვეთილების ანალიზის გაკეთება.

მასწავლებლებმა შეამჩნიეს ცვლილებები თავიანთი მოსწავლეების მიერ მასალის ათვისებაში. შესასწავლი ენების მიმართ მზარდი მოტივაციისა და ქართული ენის შესწავლისას, შესამჩნევი წარმატების გარდა, ისინი ასახელებენ მოსწავლეების აქტივობას და სწავლის პროცესისა და სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებას. კავშირი მშობლებსა და სკოლას შორის უფრო მჭიდრო ხდება, სტიმულირდება მშობლების ინტერესი სკოლისა და მისი საქმიანობის მიმართ, ბავშვებს უფრო მეტად უჩნდებათ სურვილი, ისაუბრონ გაკვეთილების შესახებ, მშობლები მონაწილეობას იღებენ სასწავლო პროცესში.

თუმცა, აზრთა გაცვლის მიზნით ჩატარებულ სემინარებზე გაკვეთილების განხილვამ, დაკვირვების შედეგებმა გვიჩვენა, რომ ჯერ კიდევ აუცილებელია ტრენინგის, მონიტორინგისა და დახმარების გაგრძელება, თუკი ჩვენ

შედეგად – უმაღლესი სასწავლებლები ვერ ახდენდნენ სამუშაო ბაზრის მოთხოვნილებებზე სათანადოდ რეაგირებას. ამასთან, განათლების სისტემის ბიუჯეტი ძალიან შემცირდა.

მიუხედავად ამ ფაქტისა, საბჭოთა საგანმანათლებლო მემკვიდრეობას შეუძლია პოზიტიური როლი ითამაშოს ქართული უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციაში. საბჭოთა განათლების სისტემამ ხელი შეუწყო „ზუსტი მეცნიერებების“ განვითარებას, იმ დროს როცა სოციალური მეცნიერებები და ჰუმანიტარული მიმართულებები მხოლოდ პოლიტიკური იდეოლოგიის დასამკვიდრებლად იყო გამოყენებული (პივენი და პაკი, 2006). განვითარებული „ზუსტი მეცნიერებები“ და მაღალკვალიფიციური ადამიანური რესურსი შეიძლება უზარმაზარი დადებითი ფაქტორი გახდეს ქართული უმაღლესი განათლების „პასიურიდან“ „აქტიური“ ინტერნაციონალიზაციისაკენ გადასვლის საკითხში, რადგან „ზუსტი მეცნიერებების“ განვითარება ფუნდამენტია ეკონომიკური ზრდისა და სოციალური განვითარებისათვის (ბრადოკი, და ნივი, 2002).

ამასთანავე, საბჭოთა საგანმანათლებლო მემკვიდრეობის წყალობით, საქართველოს მოსახლეობის 90%-ზე მეტს მაღალი ზოგადი განათლების დონე აქვს. აღნიშნული ფაქტი საქართველოს საშუალებას აძლევს, სხვა განვითარებადი ქვეყნებისგან განსხვავებით, მეტი ძალისხმევა უმაღლეს განათლებაზე გაამახვილოს და არა ზოგადი განათლების სფეროზე. უმაღლეს განათლებაზე ძალისხმევის გაამახვილება და მისი პრიორიტეტად დასახვა, უმაღლეს განათლებაში ჩადებულ ფინანსების უკუგება ქვეყნის ეკონომიკის ზრდისა და განვითარების თვალსაზრისით, გაცილებით მაღალია ზოგადი განათლების ფინანსირებიდან მიღებულ უკუგებაზე (კარნოი, როტენი, 2002).

გ) კულტურული ღირებულებები და სტუმართმოყვარეობა

უცხოელი სტუდენტების მოზიდვის უმთავრეს პრობლემას მათთვის შესატყვისი სოციალური და სასწავლო პირობების შექმნა წარმოადგენს. (ASHE-ის ანგარიში, 2005). ჩვენი აზრით ეს პრობლემა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამერიკის შეერთებული შტატების და ევროპის ქვეყნების უმაღლესი სასწავლებლებისათვის, სადაც ამ ქვეყნების საზოგადოებებისაგან განსხვავებული წარმომადგენელთა მიღება, თვითდამკვიდრება და ადაპტაცია არ არის ამ ქვეყნებისათვის დამახასიათებელი კულტურული ტრადიცია და ფასეულობა. თუმცა უამრავი ძალისხმევა არის მიმართული ამ მიმართულებით: მაგალითად, კენტის სახელმწიფო უნივერსიტეტის მრავალფეროვნების (diversity) სტრატეგიული გეგმა 2006 - 2010 წლების უნივერსიტეტის ხედვად არის ფორმულირებული. კენტის უნივერსიტეტი არ არის გამონაკლისი. ეს მიდგომა პრიორიტეტულია უმაღლესი განათლების სასწავლებლებისათვის და უმთავრესი ფაქტორია ინტერნაციონალიზაციის პოლიტიკისათვის. საქართველოს კულტურული ღირებულებები, რომლებიც სტუმართმოყვარეობას, უცხო ადამიანის თვითდამკვიდრებისა და გაძლიერების ხელშეწყობას გულისხმობს, უმთავრესი გასაღებია წარმატებისათვის. შესაბამისად, უცხოელი სტუდენტები-სათვის კარგი სოციალური და სასწავლო გარემოს შექმნა ბუნებრივად შესაძლებელი საქართველოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ხელოვნური ჩარევების გარეშე. საერთაშორისო სტუდენტთათვის შესაბამისი სასწავლო და სოციალური გარემოს შექმნა მნიშვნელოვანი წინაპირობაა უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციისთვის.

ზემოთ ჩამოთვლილი ფაქტორები, რა თქმა უნდა, კარგი წინაპირობაა უმაღლესი განათლების წარმატებული ინტერნაციონალიზაციისთვის გლობალიზაციის პროცესში. თუმცა, აღნიშნული წინაპირობების გამოყენებას შესაბამისი ღონისძიებების დაგეგმვა და განხორციელება

მენდებული იყო შეერჩიათ ისეთი საგნები, რომელთა სწავლებისას შესაძლებელი იყო დემონსტრირების, ვიზუალიზაციის, ექსტებისა და სხეულის ენის, როგორც საკომუნიკაციო საშუალების გამოყენება. ხელოვნება (შრომა და ხატვა), სპორტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები საუკეთესოდ შეესაბამება აღნიშნულ კრიტერიუმს. საპილოტე საგნებია: ხატვა - 10, შრომა - 9, საბუნებისმეტყველო მეცნიერება - 4, ფიზიკური აღზრდა - 3 კლასში.

პირველი საპილოტე წლის განმავლობაში არჩეული, მეორე ენაზე ჩასატარებელი გაკვეთილების რაოდენობა იყო ოპტიმალური, თუ გავითვალისწინებთ წინასწარ დაკვეთას მშობლებისა და სკოლების მხრიდან, ადამიანურ და მატერიალურ რესურსებს. აღნიშნული საპილოტე ეტაპის შედეგები ადასტურებს, რომ შესაძლებელია და აუცილებელიც მეორე ენაზე ჩასატარებელი გაკვეთილების რაოდენობის გაზრდა, განსაკუთრებით, ქვემო ქართლში. გაკვეთილების რაოდენობის გაზრდის შესაძლებლობას უზრუნველყოფს მშობლების დამოკიდებულება და ინტერესი ქართული ენის შესწავლასთან დაკავშირებით. ასეთ საჭიროებას აგრეთვე ცხადყოფს ის ფაქტი, რომ ცოდნის მთლიანი დონე, პრაქტიკული უნარ-ჩვევები და განვითარება უფრო დაბალია ქვემო ქართლში, ვიდრე, მაგალითად, სამცხე-ჯავახეთში.

აღნიშნული მოდელის განხორციელებასთან დაკავშირებით გამოვლინდა შემდეგი ადმინისტრაციული სირთულეები: მასწავლებლების მიერ ენის ფლობის დაბალი დონე; ისეთი საგნის მასწავლებლების სიმცირე, რომლებსაც შეუძლიათ ჩაატარონ შესაბამისი გაკვეთილი მეორე ენაზე; საგნის მეთოდოლოგიაში ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლების მომზადების აუცილებლობა; სამუშაოს დაწყებამდე და სამუშაო ადგილზე მასწავლებლების საგანმანათლებლო კურსების ნაკლებობა; სასწავლო მასალის ნაკლებობა; ფინანსური სირთულეების არსებობა სკოლებში; კერძოდ, შესაძლებელი უნდა იყოს საგნის მასწავლებლებისათვის დამატებითი სამუშაო დატვირთვის სათანადო ანაზღაურება.

სასწავლო წლის ბოლოს საპილოტე პროექტის მასწავლებლები და სკოლის დირექტორები გამოკითხვაში

მშობლები და თემის ლიდერები საჭირო და აუცილებელი პროფესიული ჩვევების განვითარებისა და მასწავლებლების, მშობლებისა და პოლიტიკური ლიდერების მიერ პროექტის სწორად გაგებისა და აღქმის მიზნით.

3. საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემქმნელებთან ერთად სავარაუდო სტრატეგიების შემუშავება საქართველოში და „მრავალენოვანი განათლების“ პროექტის არეალის გაფართოება.

საპილოტე პროექტი განხორციელდა საქართველოს ორი რეგიონის 12 დაწესებულებით სკოლაში: აქედან 8 სკოლა სამცხე-ჯავახეთშია (2 - ახალციხეში, 4 - ახალქალაქში, 2 - ნინოწმინდის რაიონში) და 4 ქვემო ქართლში (3 - მარნეულში და 1 - ბოლნისის რაიონში).

საპილოტე პროექტის ორი ფაზის ხანგრძლივობა: 2006 წლის აპრილიდან 2008 წლის აპრილამდე.

მრავალენოვანი განათლების პროექტისთვის შერჩეული და საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემის შესაძლებლობებსა და რეალობასთან ადაპტირებულ იქნა *ენების განვითარების მხარდაჭერისა და ენობრივი მემკვიდრეობითი განათლების პროგრამა*, რომლის პილოტირება მოხდა 2006-2007 სასწავლო წლის განმავლობაში სამცხე-ჯავახეთის 8 და ქვემო ქართლის 4 დაწესებულებით სკოლის სულ 18 კლასში.

საქართველოს რეგიონებში პროგრამის განხორციელების მართლზომიერება განისაზღვრა იმით, რომ იგი შეესაბამებოდა თემის (მშობლების) მოლოდინებს და უმცირესობის ენობრივი სტატუსის საკითხებს.

საპილოტე მოდელი მოიცავს **ორენოვან** მოდელს, სადაც ქართული ენის გადანაწილება მერყეობს მთლიანი სასწავლო საათების 17%-დან 29%-მდე, და **სამენოვანი** მოდელს, სადაც ქართული ენის საათები შეადგენს 15-17%-ს, მესამე ენის საათები - 2-5%-ს (აღნიშნულ მოდელებში მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის მშობლიური ენა არის სომხური). მოდელში ენის საათების განაწილება ხდება საგნის შესაბამისად ან საგნისა და პიროვნების მიხედვით. საგნის არჩევის მთავარი კრიტერიუმი იყო მისი დროულობა მეორე ენის სწავლების გარემოს შექმნისათვის. რეკო-

სჭირდება. ამ დონისძიებათა ნუსხაში კი, პირველ რიგში, მოიაზრება ენობრივი პოლიტიკის ფორმირება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს დონეზე და აგრეთვე უმაღლესი სასწავლებლების მხრიდან. მნიშვნელოვანია, სწორად დაიგეგმოს სხვადასხვა ენობრივი პროგრამა, აგრეთვე სხვადასხვა პროგრამები სხვადასხვა ენებზე. თუმცა, კიდევ ერთხელ ვიმეორებ, რომ ამას კარგად გააზრებული ენობრივი პოლიტიკა სჭირდება, რადგან გასათვალისწინებელია ის ფაქტი, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებების სოციალური პასუხისმგებლობა ადარ გახლავთ მხოლოდ ერთი ქვეყნის შრომის ბაზრისთვის სტუდენტის მომზადება, არამედ მსოფლიოს შრომით ბაზარზე კონკურენტუნარიანი კურსდამთავრებულის ფორმირება. ეს განსაკუთრებით აქტუალურია ბოლონის პროცესის ფონზე. მთელ ამ პროცესს არაერთი მნიშვნელოვანი საფრთხე ახლავს. ამ სტატიის მიზანი ამ საფრთხეების განხილვა არ წარმოადგენს, თუმცა კონტექსტი უნდა იქნეს გაანალიზებული და ადეკვატური ენობრივი პოლიტიკა ჩამოყალიბებული. სწორედ უმაღლესი განათლების ინტერნაციონალიზაციის ფონზე ენობრივი პოლიტიკის ფორმირებაზე მსჯელობის დაწყებაა ამ შემთხვევაში ამ საკითხის დაყენების მიზანი.

დასკვნა

ამ სტატიაში შევეხე იმ საკითხებს, რომელიც მნიშვნელოვანია სწორი ენობრივი პოლიტიკის გასატარებლად. ენობრივი პოლიტიკა უმნიშვნელოვანესია საქართველოს ეკონომიკური განვითარებისა და პოლიტიკური სტაბილურობისთვის. შესაბამისად ენობრივი პოლიტიკის გააზრება გაცილებით სერიოზულად უნდა მოხდეს და მის იმპლიმენტაციას სერიოზული ინსტიტუციონალური მომზადება ესაჭიროება. მნიშვნელოვანია გაგრძელდეს მსჯელობა ნებისმიერ საკითხზე, რომელიც დაყენებული ამ სტატიაში და დისკუსიის შედეგად მიღებულ იქნეს ქვეყნის განვითარებისთვის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები.

დისკუსიის გარეშე და ამ საკითხის უმაღლეს პოლიტიკურ დონეზე აყვანის გარეშე რაიმე სერიოზულ ძვრებზე საუბარი წარმოუდგენელია.

შალვა ტაბატაძე
სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის
თავმჯდომარე,
კენტის უნივერსიტეტი (აშშ)
განათლების პოლიტიკის მაგისტრი

ბიბლიოგრაფია

ASHE Report (2005). The challenge of diversity. Pp. 1-100

Baez, B. (2006). Merit and difference. *Teachers College Record*, 108, (6), pp. 996-1016

Banks, J. A., Cookson, P., Geneva, G., Hawley W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan G. W. (1983). Diversity Within Unity: Essential Principles for teaching and Learning in a Multicultural Society *.Phi Delta Kappan*, 83(3),pp 196-203.

Beardmore, B. (1995). European models of bilingual education. In O. Garcia and C. Baker (eds) Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations. Clevedon: Multilingual Matters.

Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual Education in conflict-ridden areas. *JOURNAL OF LANGUAGE IDENTITY AND EDUCATION*, 4 (1), pp. 1-20.

Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46 (1), 1-6.

Chomsky, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.

Crawford, J. (2000). *At war with Diversity. US language policy in an age of anxiety*. MULTILINGUAL MATTERS LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney.

De Anda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experience. *Social Work* 29 (2), 101-107.

de Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalisation of higher education. *International Higher Education*, 15, 1-2.

Feinberg, W., & Soltis, J. F. (2004). The functionalist perspective on schooling. In *School an society* (4th ed.). (pp. 15-28). New York and London: Teachers College Press.

მრავალენოვანი განათლების მოდელის განხორციელება. საქართველოს სიტუაცია საერთაშორისო კონტექსტში

საქართველო ტრადიციულად წარმოადგენს მრავალენოვან და მრავალენოვან ქვეყანას. ორი უმთავრესი ეთნოლინგვისტური ჯგუფია - *სომხები*, რომლებიც ძირითადად ცხოვრობენ *სამცხე-ჯავახეთის* რეგიონში (რეგიონის მოსახლეობის დაახლოებით 54,6%) და *აზერბაიჯანელები*, რომლებიც ცხოვრობენ *ქვემო ქართლის* რეგიონში (რეგიონის მოსახლეობის დაახლოებით 45,1%). საქართველოში განათლების სისტემა ყოველთვის აგრძელებდა ტრადიციას, რომლითაც შესაბამის სკოლაში უმცირესობათა ენა წარმოადგენდა სწავლების ძირითად ენას. აღნიშნული სისტემის დადებითი ასპექტი არის ის, რომ ენობრივ უმცირესობებს შესაძლებლობა ეძლევათ, განათლება მიიღონ მშობლიურ ენაზე. მეორე მხრივ, ამგვარი განათლების სისტემა ყოფს ბავშვებს ეთნიკური და ლინგვისტური ნიშნით, რაც ხელს უშლის მოქალაქეობრივი შექმნების განვითარებას და ყოველთვის რჩება ისეთი გრძნობა, რომ ესა თუ ის ადამიანი არის სხვადასხვა ეთნოლინგვისტური ჯგუფის წევრი. ბავშვები აღარ ცდილობენ, ჰქონდეთ განსხვავებული ლინგვისტური უნარ-ჩვევები, რაც, სამწუხაროდ, უარყოფით გავლენას ახდენს მათს პროფესიულ და ეკონომიკურ შესაძლებლობებზე.

ამ რაიონებში ბილინგვური განათლების განვითარების ხელშწყობის მიზნით 2006 წელს შევიცარულმა ორგანიზაცია “სიმერამ“ მიიღო გრანტი და დაიწყო მრავალენოვანი განათლების პროექტის განხორციელება.

პროექტს ჰქონდა სამი ძირითადი მიზანი:

1. დაენერგა მრავალენოვანი განათლება 2006-2007 სასწავლო წელს სამცხე-ჯავახეთის ოთხი დაწყებითი სკოლის და ქვემო ქართლის ორი დაწყებითი სკოლის 12-დან 15-მდე კლასში.
2. მოემზადებინა მეთოდოლოგიური მასალა, უზრუნველყო მასწავლებლების გადამზადება, პროექტში ჩაერთო

გარდა ამისა, კულტურული და სოციალური თანასწორობის თვალსაზრისითაც მნიშვნელოვანი ნაბიჯია. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აქ სისტემა, ძალდატანებითი პოლიტიკა გაუმართლებელია. ოჯახს, საზოგადოებას უნდა შევთავაზოთ განათლების ალტერნატიული მოდელები, ავუსხსნათ ძლიერი და სუსტი მხარეები თითოეული მათგანისა და საბოლოოდ, თავად მიიღონ გადაწყვეტილება.

ქეთევან გორიტაშვილი,
თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი.

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gupta, A. (2006). Affirmative action in higher education in India and the US: A study in contrast. *Center for Studies in Higher Education*.
- Haworth, P., Cullen, J., Simmons, H., Schimanski, L., McGarva, P. & Woodhead, E. (2006). The role of acquisition and learning in young children's bilingual development: A sociocultural interpretation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, (3). Pp. 295-309.
- Hogan-Brun, G. & Ramoniene, M. (2004). Changing levels of bilingualism across the Baltic. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7, (1), pp. 62-77.
- Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, policy failure. *Language in Society*, 16, pp. 205-226.
- Hornberger, N. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, 31 (2), pp. 173-201.
- Hornberger, N. & Ricento, T. (1996) Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30 (3), 401-428.
- Kent State University (2005). Diversity Strategic Plan 2006-2010. Retrieved on April 20, 2007 from www.kent.edu/diversity.
- Knight, J. (2001). Monitoring the quality and progress of internationalization. *Journal of Studies in international education*, 5, 228-243.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurbanov, Z. (2007). Interview with Zumrud Kurbanov, *Newspaper Эхо*, January.
- Lehmuller, P. & Gregory, E. D. (2003). Affirmative action: From before Bakke to after Grutter. *NASPA journal*, 42 (4), pp. 430-459.
- Lenneberg, E.H. (1967) *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Mejia, A. & Tejada, H. (2003). Bilingual curriculum construction and empowerment in Columbia. *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (1), pp. 37-51.
- Mejia, A. (2004). Bilingual education in Columbia: Towards an integrated perspective. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 7, (5), pp. 381-397.
- Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75 (1), pp. 1-20.

Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Educational Quarterly*, 18, 312-334.

Ogbu, J. U. (1991a). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In J. U. Ogbu & M. A. Gibson (Eds.), *Minority status and schooling: A comprehensive study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-33). New York: Garland Publishing.

Perna, L. W. & Swail, W. S. (2000). A view of the landscape: Results of the national survey of outreach programs. In College Board, *Outreach program handbook 2001* (pp. xi-xxix). New York: The College Board.

Perna, L. W., & Titus, M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518.

Rendon L. I., Jalomo R. E. & Nora A. (2003). Theoretical considerations in the study of minority student retentions in higher education. *Research issues & scholarship*, 584-600.

Rhoads, R. A., Saenz, V. & Carducci, R. (2005). Higher Education reform as a social movement: The case of affirmative action. *The Review of Higher Education*, 28, (2), pp. 191-220.

საქართველოს ადმინისტრაციული კოდექსი (1999). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კონსტიტუცია (1995). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს სამოქალაქო კოდექსი (1997). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი მოქალაქეობის შესახებ (1993). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი კულტურის შესახებ (1997). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ (2004). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს

ფარგლებს გარეთ, ანდა სტერეოტიპების გავლენით არასწორად მოხდეს შემსწავლელის წარმოდგენის ჩამოყალიბება მის შესახებ, რამაც, საბოლოოდ წარუმატებელ სოციალურ კომუნიკაციამდე მიგვიყვანოს. ამის საილუსტრაციოდ გამოდგება, ვთქვათ, პუნქტუალობისა და სტუმრობის წესები ანდა სატელეფონო კომუნიკაციის ჩვევები განსხვავებულ კულტურებში. თუკი ქართულ სინამდვილეში დაუპატიჟებლად სტუმრად მისვლა განუსაზღვრელი დროით ან გვიანი სატელეფონო ზარი ჩვეულებრივი მოვლენაა, დასავლეთისათვის ეს მიუღებელია. მულტიკულტურული განათლება ამ ტიპის გამოცდილებასაც სთავაზობს შემსწავლელს.

საგანგებო მსჯელობის საგნად უნდა იქცეს ბილინგვური განათლებისა და ინტელექტის ურთიერთმიმართების საკითხი. ცნობილია, რომ ენის შესწავლა ისეთივე ვარჯიშია ტენისთვის, როგორც სპორტი – კუნთებისათვის. XX საუკუნის დასაწყისში დაიწყო მწვავე დიკუსია, თუ რა გავლენას ახდენს ორენოვანი განათლების ადამიანის ინტელექტზე. არსებული გამოკვლევები, ძირითადად, ეხება ენისა და აზროვნების ურთიერთმიმართების საკითხს და გვთავაზობს ორ შეხედულებას: 1) ყოველი ენა განუყოფლად არის დაკავშირებული აზროვნებასთან. 2) აზროვნება დამოუკიდებელი პროცესია, ხოლო მეტყველება მხოლოდ აზრის გამოსახატი კოდია. არსებობს ექსპერიმენტი, რომელმაც დაადასტურა, რომ ორენოვანი განათლება არ ნიშნავს ორ ენაზე აზროვნებას, სამაგიეროდ, ამდიდრებს მშობლიურ ენაზე აზროვნების უნარს. (Kitrosskaia I.I. Nekotorie boprosi

გარდა ამისა, პიროვნებას, რომელიც ორენოვან განათლებას იღებს, ეძლევა საშუალება, შეადაროს, გააანალიზოს და შეუპირისპიროს ერთმანეთს შესასწავლი საგნების შინაარსი სხვადასხვა საგანმანათლებლო კულტურებში, რაც, საბოლოოდ, მის ინტელექტუალურ განვითარებას ემსახურება.

ბილინგვური განათლება უქმნის ფსიქოლოგიური და ემოციური კომფორტის განცდას მოსწავლეებს, იგი

საბოლოოდ, ეხმარება მას, გამოიმუშაოს მრავალკულტურულ საზოგადოებაში დამკვიდრებისა და სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან კონსტრუქციული თანაცხოვრების ჩვევები, გახდნენ სოციალურად სოლიდარულები. ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლებს არ უხდებათ კულტურული ორიენტაციის შეცვლა უმრავლესობასთან სრული ინტეგრაციისათვის, ბილინგვური განათლება აძლევს მათ შანსს, რომ შეინარჩუნონ, დაიცვან მშობლიური ენა და გადასცენ შემდგომ თაობებს და, აგრეთვე, იყვნენ აბსოლუტურად ადეკვატური და მომზადებული დომინანტი ერის ენისა და კულტურის, სოციალური გამოწვევების მიმართ.

როცა მშობლიურ ენაზე ვსაუბრობთ, იმპლიციტურად ვიცით, როგორ მოვახდინოთ სიტუაციასთან ადაპტირება, სამეტყველო აქტს წარვმართავთ იმის მიხედვით, თუ რამდენად ნაცნობ ადამიანს მივმართავთ, რა თემის ირგვლივ ვსაუბრობთ და კომუნიკაციის რომელ საშუალებას ვიყენებთ (ტელეფონი, წერილი, ღია ბარათი და ა.შ). უცხო ენაზე საუბრისას კომუნიკაციის დამყარებას ვცდილობთ საკუთარი ჩვევების მეორე ენაზე გადატანით. აქედან გამომდინარე, მადლიერებას გამოვთქვამთ ან ბოდიშს ვიხდით ისეთ სიტუაციებში, რომლებიც ჩვენს საკუთარ კულტურაში მოითხოვს მადლობის თქმას ან ბოდიშის მოხდას. თუმცა, ხშირად ასეთი საქციელი უცხო კულტურის ჩარჩოებში ვერ ჯდება და გაუგებრობებსაც კი იწვევს. მაგალითად, ესპანელები ფრანგებს პირფერებად მიიჩნევენ, რადგან ეს უკანასკნელნი ზედმეტად ხშირად იხდიან ბოდიშს და მადლობას; მეორე მხრივ, ფრანგებმა შეიძლება ესპანელები მიიჩნიონ ზედმეტად ფამილიარულებად და უზრდელებადაც კი, რადგან ისინი „შენობით“ მიმართავენ უცნობებს. სინამდვილეში, ესპანელები, უბრალოდ, იყენებენ ურთიერთობის საკუთარ წესებს, რაც საფრანგეთისათვის უცხოა. ამ ტიპის მაგალითების მოყვანა ქართული სინამდვილიდანაც მრავლად შეიძლება.

სოციოკულტურული ცოდნა მონოლინგვური სწავლების პროცესში შეიძლება დარჩეს შემსწავლელის შემეცნების

პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი საზოგადოებრივი მაუწყებლის შერსახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი ადგილობრივი თვითმმართველობის შესახებ (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს კანონი საჯარო სამსახურის შესახებ (1998). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს სისხლის სამართლის კოდექსი (1999). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

საქართველოს სტატისტიკის დეპარტამენტი. ოსახლეობის აჭერის შესახებ ინფორმაცია მოპოვებულია ვებ-გვერდიდან www.statistics.ge <<http://www.statistics.ge>>.

საქართველოს საარჩევნო კოდექსი (2005). მოპოვებულია 2007 წლის 25 მარტს საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდიდან www.parliament.ge <<http://www.parliament.ge>>.

San Miguel, G. (2003). *Contested Policy. The Rise and fall federal bilingual education in the United States in 1960-2001*. University of North Texas Press, Denton, Texas.

Schultz, T. (1971). *Investment in human capital*. New York: The Free Press.

Simpson, E., & Wendling, K. (2005). Equality and merit: A merit-based argument for equality policies in higher education. *Educational Theory*, 55 (4), 385-398.

Smith, L.M.& Rae, A.N.(2006). Coping with demand: Managing international student numbers at New Zealand universities, *Journal of Studies in International Education*, 10 (1) 27-45.

Skutnabb-Kangas, T., & García, O. (Eds.). (1995). *Multilingualism for all? General principles*. Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Smith-Madox, R. (1998). Defining Culture as a Dimension of Academic Achievement: Implications for Culturally Responsive Curriculum, Instruction, and Assessment. *Journal of Negro Education*, 67 (3) pp. 302-317.

- Svanidze, G. (2002) National minorities in Georgia, review. Retrieved on March 25, from the website: www.minelres.lv.archive.htm
<<http://www.minelres.lv.archive.htm>>
- Svanidze, G. (2003) How to protect the state language. Retrieved on March 25, from the website: www.minelres.lv.archive.htm
<<http://www.minelres.lv.archive.htm>>
- ტაბატაძე, შ. (2006). ერთიანი ეროვნული გამოცდები და ეთნიკური უმცირესობები. *ჟურნალი მერმისი*, გვ. 6-12.
- Trillos, M. (1998) Conclusiones. In M. Trillos (ed.) *Educación Endógena Frente a Educación Formal*. Bogotá, Universidad de los Andes: Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.
- Wheatly, J. (2005). ECMI Report Obstacles Impeding the Regional Integration of the Javakheti Region of Georgia. Retrieved on April 5, 2007 from <http://www.ecmi.de/download/working_paper_22.pdf>
- Van Gennep, A. (1960) . *The rites of passage*. Translated by M. B. Vizedom and G. I. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.
- Varghese, M.M. (2000). *Bilingual teachers-in-the-making: advocates, classroom teachers, and transients*. Unpublished Ph.D., University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Varghese, M. M. (2004). Professional Development for Bilingual Teachers in the United States: A Site for Articulating and Contesting Professional Roles. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, Vol. 7, No. 2&3, pp. 222-238.

მას შემდგომში გაუადვილებს შრომის ბაზარზე ადგილის მოპოვებას. ზოგ სკოლაში პრიორიტეტული ენა (ინგლისური) იკავებს მშობლიური ენის ადგილს. მაგალითად, შვეიცარიის ზოგიერთ გერმანულენოვან კანტონში დღეისთვის ინგლისური ენა უფრო პრესტიჟულად ითვლება, ვიდრე სხვა სახელმწიფო ენები. მშობლები და სამუშაოზე დაქირავებულები თხოულობენ, რომ ინგლისურის სწავლება უფრო ინტენსიური გახდეს, ვიდრე ფრანგულის ან გერმანულის. ამრიგად, ინგლისურ ენას უკვე ირჩევენ ძირითად, პირველ ენად მრავალენოვან ქვეყნებში, აგრეთვე იმ რეგიონებში, სადაც, გეოგრაფიული მდებარეობის გამო (ტურისტულ, სატრანზიტო ქვეყნებში), უცხო ენის არჩევა უფრო პრესტიჟულია. ინგლისური ენისთვის (და/ან ნებისმიერი ენისათვის, რომელიც მშობლიური ენას ჩაენაცვლება გარკვეულ სფეროებში, რომლებიც სოციალური თვალსაზრისით პრესტიჟულია) უპირატესობის მინიჭებას შეიძლება მოჰყვეს მცირერიცხოვანი ენების სწავლებისა და შესწავლის ინტერესის დაქვეითება და საბოლოოდ კი გაქრობაც. ბუნებრივია, ამ საკითხის შესახებ სპეციალისტთა რეკომენდაციები სჭირდებათ იმ საგანმანათლებლო დაწესებულებების ხელმძღვანელებსაც და საზოგადოებასაც, რომლებიც ამ მოდელს ირჩევენ.

სამაგიეროდ, სწორად დაგეგმილი ბილინგვური რეჟიმის პირობებში ამგვარი საფრთხე აბსოლუტურად გამორიცხებულია, რადგან ასიმეტრიული ბილინგვიზმის დროსაც კი მშობლიური ენის სწავლება პრიორიტეტულია და მთლიანად უზრუნველყოფს ამ ენის რესურსების სრულყოფილად ათვისების შესაძლებლობას.

ბილინგვური განათლების კონცეფცია გულისხმობს პოლიკულტურულ აღზრდას. ბილინგვური განათლების მიღების დროს მოსწავლე, მეორე ენასთან ერთად, უცხო, მისი მშობლიური კულტურისაგან განსხვავებულ, კულტურასაც ეუფლება (ისევე, როგორც მშობლიურს), მაღლდება მისი ინტერკულტურული კომპეტენცია, ამ ტიპის განათლების პირობებში იგი ტოლერანტული ხდება სხვა კულტურების, ზოგ შემთხვევაში კონფესიების მიმართ, ფართოვდება მისი კულტურული სივრცე, რაც

უმცირესობის წარმომადგენლებისათვის მისაღებია ბილინგვური განათლების ისეთი მოდელი, რომელიც ხელს უწყობს ენობრივი მრავალფეროვნების, ეროვნულ უმცირესობათა მიერ საკუთარი ენის შესწავლასა და შენარჩუნებას.

ეროვნულ უმცირესობათა ენების მატარებლების შეფასებით, მათი ენა მათივე ეროვნული კუთვნილების ინდიკატორია, მაგრამ მისი პრაქტიკული გამოყენების არე შედარებით შეზღუდულია და სოციალური პრესტიჟიც არც ისე მაღალია. მართალია, ეს შეიძლება მოგვეჩვენოს წინააღმდეგობრივად, მაგრამ ყველაფერი თავის ადგილზე დგება, თუ მხედველობაში მივიღებთ ეროვნულ უმცირესობათა ენების მატარებლების სოციალურ მდგომარეობას. ხშირად ზოგიერთი ენა ითვლება უფრო პრესტიჟულად მისი მატარებლების სოციალური სტატუსის გათვალისწინებით. უნდა გვახსოვდეს, რომ ენის პრესტიჟი, როგორც ამას პრაქტიკა გვიჩვენებს, დაკავშირებულია არა თვით ენასთან, არამედ სოციალურ კლასთან და მასზე მოლაპარაკეთა სტატუსთან. სახელმწიფო ენის ფლობასთან ცალსახადაა დაკავშირებული სოციალური პრესტიჟის მოპოვება.

ბილინგვური განათლების კიდევ ერთი უპირატესობა ის არის, რომ აამაღლოს ინდივიდის სოციალური პრესტიჟი სახელმწიფო ენის ფლობის ხარჯზე, უიოლებს რა სოციალიზაციისა პროცესს და ზრდის მის სოციოკულტურულ კომპეტენციას.

მიზანშეწონილად მიგვაჩნია აქვე შევეხოთ უკანასკნელი ათწლეულების განმავლობაში დამკვიდრებულ გლობალური ბილინგვიზმის საკითხს, რომლის ფორმულაც შემდეგია – ინგლისური + მშობლიური ენა. აღნიშნული მოვლენის გავრცელებას ხელი შეუწყო ამ პერიოდში მიმდინარე ისტორიული და ეკონომიკური პროცესების განვითარებამ, რომელმაც ინგლისური აქცია პრესტიჟულ ენად მსოფლიოს თითქმის ყველა კუთხეში, როგორც ენობრივი უმრავლესობის, ისე ენობრივი უმცირესობის წარმომადგენელთა შორის. მშობლების უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ თუკი მისი შვილი სკოლაში სათანადოდ ისწავლის ინგლისურს, ეს

ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკა საქართველოში

მას შემდეგ, რაც საქართველო ევროპის საბჭოს წევრი ქვეყანა გახდა, ჩვენში შემოსვლა დაიწყო ევროპის საბჭოში შემუშავებულმა სტანდარტებმა თუ რეკომენდაციებმა საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში.

ენის პოლიტიკას ევროპის საბჭოში წარმართავს განათლების, კულტურის, ახალგაზრდობისა და სპორტის IV გენერალური დირექტორატის სასკოლო და უმაღლესი განათლების დეპარტამენტის **ენის პოლიტიკის განყოფილება**. თავიდანვე მინდა აღვნიშნო, რომ ევროპის საბჭოს დამოკიდებულება ყველა ენის მიმართ არის ძალიან კეთილგანწყობილი და ტოლერანტული. ენობრივი მრავალფეროვნების გამო ევროპის საბჭო ევროპას ენათა საგანძურს უწოდებს და დიდად ხელს უწყობს ამ ენობრივი მრავალფეროვნების შენარჩუნებას. ევროპის საბჭოს მიერ ენების მიმართ პატივისცემის გამოხატულება იყო 2001 წლის ენათა ევროპულ წელიწადად გამოცხადება და 26 სექტემბრის დაკანონება ენათა ევროპულ დღედ. ეს დღე შეახსენებს ყველას, რომ ენების შესწავლა შეიძლება გაგრძელდეს მთელი ცხოვრების მანძილზე.

ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკა, ძირითადად, ენობრივი განათლების ზოგადევროპული სტანდარტის შექმნის, პილოტირების, გავრცელებისა და დამკვიდრებისაკენ არის მიმართული, რაც თავის მხრივ, ხელს უწყობს მრავალენოვნების განვითარებას. ევროპის საბჭო ენების შესწავლის არანაირ მეთოდს თავს არ გვახვევს. იგი გვთავაზობს მხოლოდ ისეთ ინსტრუმენტებს, რომლებიც უადვილებს ნებისმიერი ასაკის შემსწავლელს ენების შესწავლას მისთვის სასურველ დონეზე.

ევროპის საბჭოს ენის პოლიტიკის ერთ ძალიან მნიშვნელოვან პროექტს წარმოადგენს „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“, რომლის კოორდინატორიც მე გახლავართ 2001 წლიდან. ამ დროიდან ევროპის საბჭომ დაიწყო აღნიშნული პროექტის მეორე ეტაპი აღმოსავლეთ

ევროპაში, უპირატესად, პოსტსაბჭოთა სივრცეში.

ენობრივი პორტფოლიო - ეს არის დოკუმენტების პაკეტი, რომელიც შედგება სამი ნაწილისგან. ეს ნაწილებია: ენობრივი პასპორტი, ენობრივი ბიოგრაფია და ენობრივი დოსიე.

ენობრივ პასპორტში განისაზღვრება მისი მფლობელის დახელოვნება ამა თუ იმ ენაში შემდეგი კრიტერიუმებით: აუდირება, წაკითხვა, დიალოგი, მონოლოგი, წერა. ამასთანავე, ევროპის საბჭოს მიერ შემუშავებულ ზოგადევროპულ ენობრივ კომპეტენციაში გამოყოფილია შემდეგი დონეები: A1 - ენის გასაღები, A2 - ენის საფუძველი, B1 - ზღვრული დონე, B2 - ზღვრული განვითარებული დონე, C1 - პროფესიული და C2 - სრულყოფილი ფლობის დონე. ყურადღებასსაქცევია ის, რომ პასპორტში ცალკეა შეტანილი თვითშეფასება, რაც ენობრივი პორტფოლიოს ძირითადი პრინციპია და ხაზს უსვამს იმას, რომ „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“ წარმოადგენს შემსწავლელის და არა მისი გამცემი დაწესებულების კუთვნილებას.

პედაგოგიკის თვალსაზრისით, ენობრივი ბიოგრაფია ასრულებს კარდინალურ ფუნქციას. მასში ყურადღება მიმართულია იმ პროცესების ასახვაზე, რომლებიც ენობრივ პასპორტსა და დოსიეს ერთმანეთთან აკავშირებს. ბიოგრაფიაში დონეების მიხედვით წარმოდგენილია დესკრიპტორები „მე შემოიძლია“ ფორმულით და ამდენად, შემსწავლელს თვითონ შეუძლია განსაზღვროს, რა მასალა აქვს უკვე დაძლეული ამა თუ იმ დონეზე და რისი მიღწევა სურს მომავალში.

დოსიეში შემსწავლელები ასაკის მიხედვით ათავსებენ მათთვის საინტერესო მასალას: ჩანაწერებს, თემებს, მოხსენებებს, შეტყობინებებს და ა. შ.

ენობრივი პასპორტი სასურველია, დაეყრდნოს სტანდარტულ ვერსიას, რომელიც მუშაობს პანევროპული მასშტაბით სწავლის გაგრძელებისა თუ სამუშაოს ძიების დროს.

„ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“ იქმნება სხვადასხვა ასაკობრივი ჯგუფებისათვის. 2003 წელს საქართველოს განათლების სამინისტროსა და ევროპის

კომპეტენციის ნაწილს წარმოადგენს იმის ცოდნა, სად და როგორ მიანიჭოს ამა თუ იმ ენას უპირატესობა, რათა მაქსიმალურად მიიღოს პრაქტიკული სარგებელი. მრავალენოვნების შემთხვევაში ლინგვისტური კაპიტალის განაწილება ხშირად შეეფარდება კაპიტალის სხვა ფორმების განაწილებას და, ერთად აღებული, ყველა ეს ფორმა განსაზღვრავს ამ ენაზე მოლაპარაკე ცალკეულ პიროვნებათა და მთელი საზოგადოების მდგომარეობას მთელს სოციალურ იერარქიაში.

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

ამგვარად, ნათელია, რომ ლინგვისტური ბაზრის სტრუქტურა განსაზღვრავს, რამდენად მისაღებია ესა თუ ის ენა, და რამდენად საჭიროა ის მოცემულ შემთხვევაში. აქედან გამომდინარე, საზოგადოებას მკაფიო წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს, ე. წ. ლინგვისტურ ბაზარზე, გაითვალისწინოს პიროვნული ინტერესები, რეგონის მოთხოვნები და ამის მიხედვით გააკეთოს არჩევანი, როგორ საგანმანათლებლო სისტემას მიანიჭოს უპირატესობა – მონოლინგვურს თუ ბილინგვურს, ეს არჩევანი უნდა ემყარებოდეს ოჯახის და/ან ინდივიდის ნებას და მხარდაჭერილი იყოს სახელმწიფოს, განათლების სისტემის მიერ. საზოგადოდ, ეროვნული

ამავდროულად, ურთიერთობის საშუალება და სწავლების ენა, ხოლო, მეორე მხრივ, ბილინგვური განათლება გულისხმობს მშობლიური და მსოფლიო კულტურის ღირებულებების შეცნობას მშობლიური და უცხო ენის საშუალებით, როდესაც უცხო ენა ხდება საშუალება, იარაღი მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნისა და ხალხის კულტურულ-ისტორიული და სოციალური გამოცდილების შემეცნებისა.

ორენოვანი განათლების ერთ-ერთი უმთავრესი პრიორიტეტი ის არის, რომ იგი მოსწავლეს უზრუნველყოფს ენობრივი კომპეტენციის მაღალი ხარისხით. პრაქტიკულად, ამ შემთხვევაში ენის სწავლა არის არა ჩაკეტილი, მხოლოდ პროდუქტზე ორიენტირებული პროცესი, არამედ საფუძველი ეყრება სამომავლოდ მისი თავისუფლად, შეუფერხებლად გამოყენების უნარსაც, რადგან, საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევებთან ერთად (სწორედ ამ უნარებზეა ორიენტირებული უცხო ენის შესწავლა მონოლინგვურ საგანმანათლებლო სისტემაში თანამედროვე მიდგომებით), მოსწავლე მომზადებულია ისე, რომ გამოიყენოს იგი კონტექსტური მოთხოვნის მიხედვით ადეკვატურად როგორც მომზადებული, ისე დაუგეგმავი, მოუმზადებელი ზეპირი ან წერილობითი საკომუნიკაციო აქტის პირობებში.

დღეს აღარავინ დაგობს, რომ ენობრივი კომპეტენცია, სხვა უნარებთან, ჩვევებთან და კვალიფიკაციასთან ერთად, წარმოადგენს ადამიანის პირად კაპიტალს. ისევე, როგორც კაპიტალის სხვა ფორმები, იგი ღირებულებებს იძენს ბაზრის კონიუნქტურის შესაბამისად. აქედან გამომდინარე, ფრანგმა სოციოლოგმა პიერ ბურდიემ ჩამოაყალიბა დღეისთვის გავრცელებული ცნება – „ლინგვისტური (ენობრივი) ბაზარი“. ტერმინი „ლინგვისტური ბაზარი“ შეიძლება ავსხნათ, როგორც გარკვეული ფარდობითობა ლინგვისტური კომპეტენციის შემომტან ენაზე მოლაპარაკეთა და იმათ შორის, ვინც განსაზღვრავს ამ კომპეტენციაზე მოთხოვნას. ინდივიდების უნარი, შეინარჩუნონ ან გაზარდონ თავიანთი სოციალური მდგომარეობა, განისაზღვრება იმ კაპიტალის მოცულობით, რომელსაც ისინი ფლობენ. მოლაპარაკის პრაქტიკული

საბჭოს ენის პოლიტიკის განყოფილების ერთობლივი პროექტის ფარგლებში ფონდის - „ღია საზოგადოება - საქართველო“ - ხელშეწყობით ჩვენ შევადგინეთ და გამოვეცით „ევროპული ენობრივი პორტფოლიო“, რომლის გამოყენებაც შეუძლიათ შემსწავლელებს 15 წლის ასაკიდან. ამ დოკუმენტმა გაიარა ვალიდაცია ევროპის საბჭოს საგალიდაციო კომიტეტში და მიიღო შესაბამისი აკრედიტაცია. მას შემდეგ ეს მოდელი მუშაობს სხვადასხვა სასწავლო დაწესებულებაში, გათვალისწინებულია სახელმძღვანელოების შედგენის პროცესში, მაგრამ თვით პროექტი სრული სახით, ჯერჯერობით, სამწუხაროდ, არსად არის დანერგილი.

სულ ცოტა ხნის წინ საერთაშორისო ორგანიზაცია CIMERA-სთან თანამშრომლობის შედეგად შეიქმნა „ენობრივი პორტფოლიოს“ ახალი ვერსია უმცროსკლასელთათვის, რომელიც პილოტირებას გადის ქვემო ქართლის რეგიონში, სადაც არაქართველი მოსწავლეები ეუფლებიან ქართულს, როგორც მეორე ენას.

აქვე გვინდა აღვნიშნოთ, რომ ქართულ ენაზე გამოცემულია გზამკვლევი მასწავლებელთათვის და მასწავლებელთა ტრენინგებისათვის, სადაც ასახულია „ევროპული ენობრივი პორტფოლიოს“ გამოყენების სახელმძღვანელო პრინციპები.

2004 წლიდან, რაც საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რეკომენდაციით, ენის პოლიტიკის ეროვნული წარმომადგენელი ვარ ევროპის საბჭოში, დავინტერესდი კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი პროექტით, რომელზეც ევროპის საბჭო უკვე ათი წელია მუშაობს. ეს გახლავთ „ენის ფლობის დონეთა აღწერილობა“. ენის პოლიტიკის განყოფილებაში შემუშავებული მოდელის საფუძველზე უკვე გამოცემულია ენის ფლობის დონეების აღწერილობა სხვადასხვა ენისათვის. გასულ წელს მრავალენოვანი ევროპის ენობრივ სტანდარტებს შეემატა ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობაც, რომელიც ჯერჯერობით ოთხი დონით არის წარმოდგენილი: A1, A2, B1, B2. სხვადასხვა ენის ფლობის დონეების აღწერილობათა მატებას დიდი წვლილი შეაქვს ევროპის საბჭოს ენის პოლიტიკის შემდგომ წარმართვაში, რო-

მელიც, პირველ ყოვლისა, მიმართულია ევროპის მოსახლეობის თავისუფალი გადაადგილებისა და ურთიერთგაგებისაკენ. ენობრივი სტანდარტები ევროპის კონტინენტზე განფენილ ენობრივ და კულტურულ მრავალფეროვნებაში შედწევის საშუალებას აძლევს და უცხოეროვნულ გარემოში ადაპტაციის პროცესს უადვილებს მოსახლეობის ყველა ფენას.

ქართული ენის სტანდარტი მნიშვნელოვან პირობას წარმოადგენს ერთ საერთო აღწერილობაზე ორიენტირებისათვის, ვინაიდან იგი სასწავლო პროცესს ერთიან მიმართულებას მისცემს როგორც ჩვენში, ასევე უცხოეთში. ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა ორიენტირებულია მათთვის, ვისთვისაც სასურველი ან აუცილებელია ქართული ენის შესწავლა როგორც ყოველდღიური ურთიერთობისათვის, ასევე პროფესიული კომუნიკაციური მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად საერთაშორისო თანამშრომლობის, ეკონომიკისა და ვაჭრობის სფეროში. ეს სტანდარტი გათვლილია ზრდასრული შემსწავლელებისათვის, რომლებიც საქართველოში ჩამოდიან ტურისტულად, მივლინებით, პროფესიული ან საქმიანი ინტერესებით. იგი ხელს შეუწყობს ქართული ენით დაინტერესებულ უცხოელ მეცნიერებს თანამედროვე ქართული ენის კომუნიკაციური კომპეტენციის გაფართოებაში, უცხოეთში მიმობნეული ქართული დიასპორების მომავალ თაობებსა და ასევე საქართველოში მცხოვრებ ეროვნულ უმცირესობებს, განსაკუთრებით იმ რეგიონებში, სადაც რიგ სოფლებში მთლიანად არაქართული მოსახლეობაა და შესაბამისად, არაქართულენოვანი გარემო, რაც იმას ნიშნავს, რომ ქართული ფაქტობრივად ისწავლება არა როგორც მეორე ენა, არამედ როგორც უცხო ენა.

ნაშრომი მოიცავს აუცილებელ მოთხოვნათა ლინგვოლიდაქტიკურ აღწერილობას ენის სწავლების კონკრეტული დონის პრაქტიკული ფლობისათვის და რაც ძალზე მნიშვნელოვანია, შეიცავს კულტურულ კომპონენტს.

ქართულის, როგორც მეორე ან უცხო ენის აღწერის ცდა იმ პარამეტრებით, რომლებიც მიღებულია ევროპის თანამეგობრობაში, განაპირობებს მის ინტეგრირებას განათლებისა და სერტიფიცირების საერთაშორისო სისტე-

XIX საუკუნის ბოლოს ერთ-ერთი ცნობილი ინგლისელი პროფესორი ამტკიცებდა: „საშინელება იქნებოდა, ბავშვს რომ ჰქონოდა საშუალება, ერთნაირად სცოდნოდა ორი ენა, ვინაიდან ასეთი ბავშვის ინტელექტუალური და სულიერი განვითარება წარმართებოდა არა ორჯერ სწრაფად, არამედ ორჯერ უფრო ნელა. აღნიშნულ გარემოებებში გონებრივი განვითარების ფორმირება და ხასიათის ჩამოყალიბება საკმაოდ შეფერხდებოდა“. ამასთანავე, ეროვნული პოლიტიკის წამყვანი იდეოლოგია თვლიდა, რომ ეროვნული საზღვრები ბუნებრივად ემთხვევა მონოლინგვურ ენობრივ ტერიტორიებს: ორი ეროვნების მატარებლობა კი ეჭვს იწვევდა. ბილინგვალები ითვლებოდნენ პოტენციურ მოღალატეებად. ნებისმიერი ადამიანი, რომელიც ორ ან მეტ კულტურას მიეკუთვნებოდა, არ უნდა ყოფილიყო სანდო, ვინაიდან ამოსავლად მიჩნეული იყო დებულება, რომ ადამიანი უნდა ყოფილიყო ერთენოვანი, მრავალენოვნება კი ითვლებოდა ღვთის რისხვად, რომელიც კაცობრიობას სდევს ბაბილონის გოდოლის დროიდან. (იხ.: პადრაიგ ო რიაგენი; ჯორჯ ლიუდი; ბილინგვური განათლება: ძირითადი სტრატეგიული ამოცანები; თბილისი, 2007).

ჩვენს დროში ეს მიდგომა მნიშვნელოვანწილად შეცვლილია. ორენოვანი განათლება ამ დარგის წამყვანი სპეციალისტების მიერ მიჩნეულია ტრადიციული ერთენოვანი განათლების ალტერნატიულ პერსპექტიულ მიმართულებად. ბილინგვური განათლების სფეროში დაგროვილი დასავლური გამოცდილება კი იძლევა საშუალებას, რომ ვიმსჯელოთ განათლების ამ მიმართულების უპირატესობებზე.

ბილინგვური (ორენოვანი) განათლება გულისხმობს, ერთი მხრივ, სასწავლო პროცესის იმგვარად ორგანიზებას, როდესაც შესაძლებელია სწავლების ენად ორი ენის გამოყენება (მაგალითად, თურქული ეთნიკური უმცირესობის ენა ავსტრიაში ან გერმანული, როგორც მეორე ენა, რუსეთში, ინგლისური – ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში). ამდენად, მეორე ენა ხდება არა მხოლოდ შესასწავლი ობიექტი, არამედ

ორენოვანი განათლების უპირატესობანი

ჩვენთვის სრულიად გასაგებია, რომ საკითხი, რომელსაც დღეს განვიხილავთ, იმ პრობლემათა რიგში დგას, რომელიც არა მხოლოდ დარგის სპეციალისტების ან განათლების პოლიტიკის მესვეურების ინტერესებში შედის, არამედ ფართო საზოგადოების დაინტერესების საგანსაც წარმოადგენს, მით უმეტეს, მრავალენოვანი (მულტილინგვურ) და მრავალკულტურულ საზოგადოებაში, ამიტომაც საკითხი რაციონალურ, გეგმაზომიერ მიდგომას მოითხოვს.

ნებისმიერ ქვეყანაში ეროვნული (სახელმწიფო) ენის ფლობა აუცილებელი უნდა იყოს, თუმცა, რეალობა, სამწუხაროდ, სხვა სურათს გვიჩვენებს. სახელმწიფო ენის გარეთ დგომა ნებისმიერ ინდივიდს წამგებიან პოზიციაში აყენებს და ამის უმთავრესი მიზეზი ის არის, რომ ენის არმცოდნეთ არ შეუძლიათ ინფორმაციის მიღება – მათ არ ესმით გაგონილი და ვერ იგებენ წაკითხულს, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც მათ უდგებიან მიზნობრივად, უქმნიან ვითომდა სასათბურე პირობებს და ესაუბრებიან მათთვის გასაგებ (ხშირად რომელიმე უცხო) ენაზე. ბუნებრივია, არსებობს დიდი ალბათობა, რომ ასეთმა მიდგომამ საზოგადოებისაგან სახელმწიფო ენის არმცოდნეთა გარიყვა, მარგინალიზაცია და, საბოლოო შედეგად იზოლაცია კი გამოიწვიოს. სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ უცხო ენის, *lingua fransas* გამოყენება შესაძლებელია აკმაყოფილებდეს ძირითად ტრანზაქციულ მოთხოვნილებებს, მაგრამ კულტურული კომუნიკაციის ფარგლებში, ადამიანის ცხოვრების სიღრმისეულ ასპექტებთან მიმართებით, სხვა სურათი იქმნება, რადგან მაშინაც კი, როდესაც კონტაქტი მყარდება ორივე მხარისათვის ნაცნობ ენაზე, კომუნიკაციის ხარისხი განისაზღვრება თანამოსაუბრეთა ენობრივი კომპეტენციიდან, ამდენად, შეზღუდულია და არ შეიძლება სრულყოფილი იყოს.

მაში და მის განხილვას საერთო-ევროპულ ენათა ერთობის ერთ-ერთი ენის რანგში.

წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს რეკომენდაციითა და ევროპის საბჭოს ფინანსური ხელშეწყობით, „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობის ცენტრმა“ თარგმნა და გამოსაცემად მოამზადა ევროპის საბჭოს 10 მნიშვნელოვანი დოკუმენტი. მათ შორის, პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს ევროპის საბჭოს ენის პოლიტიკის ძირითადი დოკუმენტი - „ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება“. ამ წიგნს ევროპის საბჭოს ექსპერტები ენის ბიბლიას უწოდებენ. ამ დოკუმენტის საბოლოო ვერსიის შექმნას თითქმის ორი ათეული წელი დასჭირდა. მისი მიზანია, დაეხმაროს ყველას, ვინც სწავლობს ან ასწავლის მეორე ან უცხო ენას, ან დაკავებულია ენის ცოდნის დონის შეფასების პრობლემით. ამ ნაშრომს ახლავს დაწვრილებითი განმარტებები, ანუ მომხმარებელთა გზამკვლევი და კიდევ ერთი წიგნი, რომელშიც კონკრეტული მაგალითებია განხილული. ამ ნაშრომებს გარდა ითარგმნა შემდეგი მასალა:

1. ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები – შესწავლა, სწავლება, შეფასება.
2. ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება – მომხმარებელთა გზამკვლევი.
3. ენათა ფლობის ზოგადევროპული კომპეტენციები: შესწავლა, სწავლება, შეფასება – მაგალითების განხილვა
4. ჟან კლოდ ბეკო, მიშელ ბაირამი: ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში; სახელმძღვანელო პრინციპები.
5. ფრენსის გულიე: ევროპის საბჭოს ენათა სწავლების ინსტრუმენტები; ზოგადევროპული კომპეტენციები და პორტფოლიოები.
6. პადრაიგ ო რიაგენი, ჯორჯ ლიუდი: ბილინგვური განათლება: ძირითადი სტრატეგიული ამოცანები.
7. მრავალენოვანი განათლება ევროპაში; საერთაშორისო თანამშრომლობის 50 წლისთავი.
8. ვოლდემარ მარტინიუკი: ენობრივი კომპეტენციების ევროპული სტანდარტები.
9. ჰელმუტ ვოლმერი: ენობრივი განათლების

ზოგადეგროპული ინსტრუმენტი.

10. ჟან-კლოდ ბეკო: ენები და ენათა მრავალფეროვნება: მრავალენოვნება - ცხოვრების წესი ევროპაში.

სამუშაო კიდევ ბევრია, მით უფრო, რომ ჩვენში უკვე საკმაოდ სერიოზულ სტადიაშია ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლება და უკვე დაწყებულია ბილინგვური განათლების პროექტზე მუშაობა, რაც ასევე ევროპის საბჭოს ენის პოლიტიკის ერთ-ერთ პრიორიტეტს წარმოადგენს.

მარიკა ოძელი,

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;
ევროპის საბჭოს ენობრივი პოლიტიკის განყოფილების წარმომადგენელი საქართველოში, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი.

არამედ ვითარდება და უკეთ წარმოჩინდება მეორე ენის გარემოსთან შედარების ფონზე.

მრავალენოვანი განათლების (ბილინგვური განათლება მრავალენოვანი განათლების კონკრეტული სახეა) ძირითადი განსხვავება მონოლინგვურისგან ის არის, რომ სწავლების ენა მხოლოდ **საშუალება** კი არ არის, არამედ **მიზანიც**. აქედან გამომდინარე, ორივე მიზნის (პირობითად - **საგნობრივი** და **ენობრივი**) მისაღწევად საჭიროა გამუდმებული ბალანსირება **საგნობრივ შინაარსზე** ფოკუსირებულ გაკვეთილსა და სპეციფიური **ენობრივი** მიმართულების გაკვეთილს შორის. დასავლეთის წამყვან ქვეყნებში მიღებული ფორმა ხდება **მეორე ენის სწავლება შინაარსზე დაფუძნებით (content-based second language teaching)**, ანუ **საგნობრივი შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება** – სწავლების მეთოდიკა, რომელიც აფართოებს ენობრივ კომპეტენციას ისეთი კონკრეტული საგნების (საბუნებისმეტყველო, საზოგადოებრივი, ესთეტიკური) შინაარსზე დაყრდნობით, რომელიც სცილდება ენის სწავლების ჩვეულებრივ, ტრადიციულ გაკვეთილს. მასწავლებელი, **კონკრეტული საგნის სწავლებასთან ერთად, იმ ენის ცოდნის გაღრმავებაშიც** ესმარება მოსწავლეს, რომელ ენაზეც ხორციელდება საგნის სწავლება.

ჰუმანურმა და თანამედროვე მიდგომებმა განათლების მიმართ საერთაშორისო პროექტებში ჰპოვა ასახვა. ამგვარი განათლების შედეგად მოსწავლეები სრულფასოვნად ეუფლებიან ორ (ან მეტ) ენას. სწავლების ენები თანასწორი უფლებებით სარგებლობს, ამასთან, პირველი ენის კულტურა მეორე (მესამე, მეოთხე...) ენის კულტურის პარალელურად ვითარდება.

საზღვარგარეთის ქვეყნებში მრავალენოვანი განათლების დანერგვის მიმართულებით უკვე წლებია მუშაობა მიმდინარეობს; ჩვენში კი მხოლოდ პირველი ნაბიჯები იღებება.

კახა გაბუნია

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი.

(სახელმწიფო) ენაზე მიმდინარე სწავლება, ასევე, ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენლების ენებზე მიმდინარე სწავლების ფორმა: ქართულ სკოლებში სწავლების ენა ერთია (ქართული); უცხო ენა ისწავლება, როგორც საგანი; ასევე, მხოლოდ ერთ ენაზე მიმდინარეობს სწავლება რუსულ, სომხურ, აზერბაიჯანულ, ოსურ სკოლებში - სახელმწიფო ენა ისწავლება, როგორც საგანი, ისევე, როგორც სხვა (უცხო) ენები.

ეს იყო (და დღემდე რჩება) საბჭოური მოდელი. რა თქმა უნდა, სათანადო პირობების შექმნით (გარემო, ოჯახში სალაპარაკო ენა, მეთოდურად მომზადებული პედაგოგები და სხვა) შესაძლებელია მოსწავლემ გარკვეულ დონეზე აითვისოს ესა თუ ის ენა, მაგრამ, სამწუხაროდ, არც ასეთი პირობები გვაქვს (განსაკუთრებით, ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში) და ამოცანაც (იგულისხმება კონკურენციის გაწევა ერთიან ეროვნულ გამოცდებში - ქართულ ენაში) არაადეკვატურია. მაშინ, როდესაც განათლების სისტემის რეფორმა მოწოდებულია, საერთოდ აღმოფხვრას რეპეტიტორობის ინსტიტუტი, ამ პრობლემის არსებობა ძალაუხერხად ხელს უწყობს (მეტიც - ერთადერთ შესაძლებლობად ტოვებს) სოციალური თვალსაზრისით გაუმართლებელ მოვლენას.

შესაბამისად, უნდა ვიფიქროთ ინსტიტუციონალურ ცვლილებებზე - მოდელზე, რომელიც პრინციპულად შეცვლის მიდგომას სასკოლო სივრცეში ენობრივი განათლების თვალსაზრისით.

* * *

ევროპის მთელ რიგ ქვეყნებში სულ უფრო და უფრო პოპულარული ხდება მრავალენოვანი განათლება (**plurilingual education**) - განათლება, რომლის დროსაც **სწავლების ენად** გამოიყენება რამდენიმე ენა - მშობლიური (პირველი) და არამშობლიური (მეორე, მესამე...).

უნდა აღინიშნოს, რომ სასკოლო მრავალენოვანი განათლება ნებისმიერი ბავშვის მომზადების ელემენტია მულტიკულტურულ საზოგადოებაში, ამასთან, ბავშვის მშობლიური კულტურული გარემო კი არ ითრგუნება,

რუსულ-ქართული ბილინგვიზმისა და ენობრივი პოლიტიკის პრობლემები საქართველოში

ენობრივი პოლიტიკა ამა თუ იმ სახით ტარდება ნებისმიერი (მონოლინგვური, ბილინგვური თუ მულტილინგვური) სახელმწიფოს ტერიტორიაზე. მონოლინგვური სახელმწიფოს შემთხვევაში, ძირითადი აქცენტი გადატანილია ლიტერატურული სტანდარტის შესწავლა-დამუშავებაზე და მის დაცვაზე, ხოლო ბოლო ორი გულისხმობს უმნიშვნელოვანესი საკითხის გადაწყვეტას: სხვადასხვა ენებსა და ხალხებს შორის ურთიერთობების მოგვარებას, რაც უშუალოდ უკავშირდება შესაბამის ეროვნულ პოლიტიკას.

ენობრივი პოლიტიკის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანაა (კონკრეტულ სახელმწიფოში ან სახელმწიფოთა თანამეგობრობაში) ენათა ურთიერთობების თავისებური „იერარქიის“ ჩამოყალიბება, რაც განაპირობებს რომელიმე ერთისათვის „შეღავათიანი“ ფუნქციონირების სათანადო პირობების შექმნას. საბჭოთა კავშირში ეს გულისხმობდა ბილინგვიზმის შესაბამისი ფორმის ეტაპობრივ დანერგვას. საზოგადოების არასასურველი რეაქციის ასაცილებლად, პირველ ეტაპზე გამოცხადდა საბჭოური „დემოკრატიული“ ტიპის ეროვნულ-რუსული ბილინგვიზმი, რომელიც დროთა განმავლობაში შეიცვალა რუსულ-ეროვნულით, ხოლო ბოლო ეტაპზე იყო მცდელობა რუსულისთვის მიენიჭებინათ „მეორე დედაენის“ სტატუსი. გასაგებია, რომ ეს გულისხმობდა რუსული ენის სახელმწიფო სტატუსის შემოღებას მოკავშირე რესპუბლიკებში.

ზოგადად გაირჩევა სახელმწიფო ენის ოფიციალური და ფაქტობრივი მდგომარეობა. პირველი გულისხმობს ენის სტატუსის განსაზღვრას საკანონმდებლო აქტებში, ხოლო მეორე დამოკიდებულია ისეთ პარამეტრებზე, როგორცაა მოლაპარაკეთა რაოდენობა, ფუნქციური გამოყენების დიაპაზონი, სოციალურ-დემოგრაფიული სიტუაცია, პრეს-ტიჟის მომენტები, პოლიტიკური ტენდენციები და სხვა.

ასეთი „მაკრატელი“ იურიდიულ და ფაქტობრივ სტატუსებს შორის შეინიშნებოდა საბჭოთა საქართველოშიც, რასაც მოქყვებოდა მეტად საინტერესო შედეგები: ქართული „სახელმწიფო ენა“ სავალდებულო იყო, პირველ ყოვლისა, თვით სატიტულო ერის წარმომადგენლებისათვის. არაქართული მოსახლეობა ფლობდა მას ძირითადად ყოფით დონეზე და განათლებას ჩვეულებრივ იღებდა რუსულ ენაზე, ხოლო სომხური და აზერბაიჯანულენოვანი მოსახლეობის ნაწილი სწავლობდა დედაენაზე, თუმცა თეორიულად ქართული სავალდებულო საგნად ითვლებოდა. შედეგად ჩამოყალიბდა სიტუაცია, როდესაც ეროვნული ენის მატარებლისათვის რუსული ენის ცოდნა გახდა სავალდებულო და არა პირუკუ.

ობიექტურობა მოითხოვს ვაღიაროთ, რომ ასეთი დაცილება ოფიციალური და ფაქტობრივი სტატუსებისა არ არის საკუთრივ საბჭოური მოვლენა, იგი იჩენს თავს ბევრ სხვა ქვეყანაში და მათ შორის ისეთებში, რომლებსაც მიაკუთვნებენ განვითარებულ ქვეყნებს.

საბჭოური ენობრივი პოლიტიკის შედეგად მოკავშირე რესპუბლიკებში და მათ შორის საქართველოში ენობრივი სიტუაცია გართულდა, პირობითად რომ ვთქვათ, „მეორე“ და „მესამე“ დონეების (ბილინგვიზმი და ტრილინგვიზმი) ენების არსებობის გამო, ე.ი. იმ ენების გამო, რომელთაც გააჩნდათ ერთგვარი ავტონომიური სტატუსი - აფხაზური, ოსური (გარდა ამისა საქართველოში წარმოდგენილია ენები, რომელთა მდგომარეობა იურიდიულად გაფორმებული არ არის: უდიური - ძველი ალბანური, წოვა-თუშური, ქისტური, ასირიული, ქურთული...).

ნიშანდობლივია, რომ „ავტონომიური“ ენების მატარებლები თეორიულად უნდა ყოფილიყვნენ მულტილინგვები (1. დედაენა, 2. „რესპუბლიკის“ ენა 3. რუსული), მაგრამ სინამდვილეში ბილინგვიზმის კომპონენტებად გვევლინებოდნენ დედაენა და რუსული, რომელზეც სწავლობდნენ სკოლაში, უმაღლეს სასწავლებელში. ასეთი მდგომარეობა ჩამოყალიბდა, მაგალითად, აფხაზეთის ავტონომიურ რესპუბლიკაში. აქ რუსული ენა გახდა კომუნიკაციის ძირითადი საშუალება.

კულად შეუძლებელია, კონკურენცია გაუწიონ ამ საგანში ქართულ სკოლადამთავრებულ თანატოლებს... საქმე ის გახლავთ, რომ დღეს არაქართულენოვან სკოლებში ქართულ ენას გადიან იმ პროგრამის მიხედვით, რომელშიც საერთოდ არ არის გათვალისწინებული საგამოცდო მოთხოვნები (ეს არის ძველი პროგრამა, ხოლო ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმების დანერგვა წელს I კლასიდან იწყება - ამდენად, ქართულენოვან სკოლადამთავრებულებთან გათანაბრების (რასაკვირველია, ქართული ენის ფლობის დონე იგულისხმება) თეორიული შანსიც კი მხოლოდ 12 წლის შემდეგაა მიცემული.

კიდევ ერთხელ ვუსვამთ ხაზს: მიუხედავად იმისა, რომ განათლების სამინისტრომ გადადგა გარკვეული ნაბიჯები სახელმწიფო ენის, როგორც საგნის, სწავლების გაუმჯობესების მიმართულებით, საგანთა სწავლების **არსებული მოდელი** (ენობრივი პოლიტიკის თვალსაზრისით) ვერ იძლევა ქართულენოვან და არაქართულენოვან მონოლინგვურ სკოლებში კურსგავლილთა თანასწორუფლებიანობის გარანტიას.

ენობრივი პოლიტიკის თვალსაზრისით საკმაოდ მძიმე პრობლემებია იმიგრანტთა, საქართველოში მოღვაწე უცხოელების (დიპლომატთა კორპუსი, ბიზნესმენები), აგრეთვე სამშობლოში დაბრუნებული ჩვენი მოქალაქეების შვილების სწავლებასთან დაკავშირებით; შესაბამისად, პრობლემები არაერთგვაროვანია და დიფერენცირებულ მიდგომას საჭიროებს.

* * *

მულტიკულტურულ საზოგადოებაში ყველა წევრი უნდა იყოს თანასწორუფლებიანი - ყველას (მიუხედავად ეთნიკური, რელიგიური თუ ენობრივი სხვაობისა), უნდა მიეცეს კონკურენტუნარიან, თანასწორ გარემოში არსებობის უფლება. ამ მიზნის მიღწევის გზებისა და საშუალებების ძიება სახელმწიფო სტრუქტურების (მათ შორის - განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს) პრეროგატივაა.

დღესდღეობით საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში სწავლების ერთადერთ ფორმად მონოლინგვური მოდელი რჩება: მონოლინგვურია როგორც დომინანტ

ზეგავლენას ახდენს მათ მიერ უმაღლესი განათლების მიღების, მათი სამომავლო დასაქმების, პოლიტიკურ ცხოვრებაში მონაწილეობის შესაძლებლობებზე, და რაც მთავარია, ქართულ საზოგადოებაში მათს ინტეგრაციაზე.

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს როგორც განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, ასევე სხვადასხვა დონორი ორგანიზაციის მიერ განხორციელებული პროექტები, რომელთა მიზანიც ქართული ენის სწავლების გაუმჯობესებაა სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში (სახელმწიფო მოხელეები, აბიტურიენტები, სკოლის მოსწავლეები); მაგრამ ეს ინიციატივები **ზოგადად** არ არის საკმარისი: რამდენიმე წლის განმავლობაში ამ ტიპის პროექტებში მონაწილეობის გამოცდილება უფლებას მაძლევს, გამოვხატო ჩემი ღრმა რწმენა იმასთან დაკავშირებით, რომ ეს აქტივობები ატარებს დროებით და ნაკლებად შედეგიან ხასიათს და გარკვეულ ეფექტს მხოლოდ კონკრეტულ მიზნობრივ ჯგუფებთან მიმართებით იძლევა (მაგალითად, **სახელმწიფო მოხელეები**, რომელთაც დიდი ხანია, სკოლა დაამთავრეს და სხვა საშუალება მათი გადამზადებისა, უბრალოდ, არ არსებობს). რაც შეეხება სასკოლო სივრცეს (ეს ეხება უმაღლეს სასწავლებლებსაც), შესაძუმავებელია გაცილებით ქმედითი და რადიკალური პოლიტიკა, რათა კარდინალურად შეიცვალოს სიტუაცია და ხელშესახებ შედეგებს მივაღწიოთ.

მაგალითისთვის, შევეხებით ერთ არსებით საკითხს, რომელიც დღემდე გადაუჭრელ პრობლემად რჩება: არსებული სისტემის პირობებში (იგულისხმება სწავლების **მონოლინგუური** მოდელი - ამ მოდელის უარყოფით მხარეებზე - იხ. ქვემოთ) არაქართულენოვანი სკოლების კურსდამთავრებულთათვის დიდ დაბრკოლებას წარმოადგენს ერთიანი ეროვნული გამოცდების ჩაბარება **ქართულ ენაში** (პრობლემები იქმნება აგრეთვე **არამშობლიურ ენაზე** - მით უმეტეს **რუსულ ენაზე**, რაც ყოველად მიუღებელია, ვთქვათ, სომხურ თუ აზერბაიჯანულენოვან სკოლადამთავრებული აბიტურიენტებისთვის - უნარ-ჩვევების გამოცდის ჩაბარებისას)... იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი რეგიონებიდან უმაღლეს სასწავლებლებში ჩაბარების მსურველები **გადალახავენ მინიმალურ ზღვარს**, პრაქტი-

ფაქტობრივ ეს იმას ნიშნავდა, რომ რესპუბლიკის ტერიტორიაზე ორი სახელმწიფო ენის ნაცვლად (ქართული, აფხაზური) გამოიყენებოდა ენა, რომელსაც მოკავშირე რესპუბლიკებში, მათ შორის რუსეთშიც, ფორმალური თვალსაზრისით სახელმწიფო ენის სტატუსი არ ჰქონდა. მეტად პოლიტიზებულ საბჭოთა კავშირში რუსული ენის იურიდიული მდგომარეობა უშუალოდ უკავშირდებოდა ვ. ლენინის ნეგატიურ დამოკიდებულებას სახელმწიფო ენის ცნების მიმართ.

მეორე მხრივ, „სოციალიზმის სრული გამარჯვების“ შემდეგ მეტროპოლია რუსული ენის გავრცელებისათვის ქმნიდა განსაკუთრებულ პირობებს: ის აუცილებელი სწავლების საგანი იყო საშუალო და უმაღლეს სკოლაში, ამ ენაზე მუშაობდა საკავშირო დაქვემდებარების ყველა რესპუბლიკური სამინისტრო (უშიშროების კომიტეტი, შინაგან საქმეთა სამინისტრო, კავშირგაბმულობის სამინისტრო, ტრანსპორტის სამინისტრო, ასევე საკავშირო დაქვემდებარების ყველა წარმოება...), რუსული ენის ცოდნა ევალებოდა ყველა პარტიულ ფუნქციონერს, რუსული ენის გავრცელებას ხელს უწყობდა რუსულენოვანი თეატრების, ტელეგადაცემების, გაზეთების, ჟურნალების დაარსება; მამაკაცებს შორის ამ ენის გავრცელების უპირობო საშუალება იყო ყველასთვის სავალდებულო ჯარი. გასული საუკუნის სამოცდაათიან წლებში საკავშირო საატესტაციო კომისიის გადაწყვეტილებით, რესპუბლიკებში დაცული ყველა დისერტაცია (მათ შორის ეროვნული ენის, ლიტერატურისა და ისტორიის სპეციალობით) უნდა თარგმნილიყო რუსულ ენაზე და გადაეზაფნილიყო მოსკოვში. ადგილობრივი სამეცნიერო საბჭოს გადაწყვეტილება სამეცნიერო ხარისხის მინიჭების შესახებ ძალას იძენდა მხოლოდ ცენტრში დადასტურების შემთხვევაში. რუსული ენა ფაქტობრივ გამსჭვალავდა ყველა სოციალურ და სახელმწიფო ორგანიზაციას იგი გლობალურად გავრცელდა და ამ სიტყვის სრული მნიშვნელობით ასრულებდა ერთაშორისი ენისა და სახელმწიფო ენის ფუნქციას მთელი საბჭოთა ქვეყნის მასშტაბით.

საბჭოთა კავშირის გამარჯვებამ სამამულო ომში განაპირობა რუსული ენის გავრცელება ევროპაში (გერმანიის დემოკრატიული რესპუბლიკა, ბულგარეთი, იუგოსლავია, ჩეხოსლოვაკია, პოლონეთი, უნგრეთი, რუმინეთი). შესაბამისად შეიქმნა სოციალისტური ბანაკის სტრუქტურები (სამხედრო სფეროში - ვარშავის ხელშეკრულების ქვეყნები, სამეურნეოში - ეკონომიკური ურთერთდახმარების საბჭო...), რომელთა სამუშაო ენად ასევე რუსული ითვლებოდა.

სხვადასხვა ცენტრის მეშვეობით რუსული ენა ვრცელდებოდა სოციალისტური ორიენტაციის (სირია, კორეის დემოკრატიული რესპუბლიკა, ავღანეთი, ვიეტნამის დემოკრატიული რესპუბლიკა, მონღოლეთი, კუბა...) ქვეყნებში.

დროთა განმავლობაში ერთაშორისი ურთიერთობის (საბჭოთა კავშირის შიგნით) ენა - რუსული - იფართოვებს გამოყენების სფეროებს, ითავსებს საერთაშორისო ურთიერთობების ენის ფუნქციებს და შედის ე. წ. მსოფლიო ენების კლუბში.

რუსული ენის სიმდიდრეს, მრავალფუნქციურობას, პრესტიჟს, საერთაშორისო სტატუსს და ბევრ სხვა ღირსებას უსაზღვრო რეკლამას უწევდა საბჭოთა კავშირის პროპაგანდისტული მანქანა, რაც არათანაბარ პირობებში აყენებდა მოკავშირე რესპუბლიკების ენებს.

ამან და კიდევ ბევრმა სხვა ვითარებამ განაპირობა მრავალფეროვან საქართველოში სხვადასხვა სახის რუსულ-ეროვნული ბილინგვიზმის გავრცელება: ზემო ქართლში - რუსულ-სომხური, ქვემო ქართლში - რუსულ-აზერბაიჯანული, სამხრეთ ოსეთში - რუსულ-ოსური, აფხაზეთში - რუსულ-აფხაზური.

ასეთი მძიმე ენობრივი მემკვიდრეობა მიიღო საქართველომ საბჭოთა კავშირისაგან. ამ უკანასკნელის დანგრევამ ბევრი რამ შეცვალა: დღეს რუსული ენის ადგილი საქართველოში გაცილებით უფრო მოკრძალებულია, მაგრამ რუსულმა მაინც შეინარჩუნა თავისი მრავალფუნქციური დატვირთვა სეპარატიულ წარმონაქმნებში - სამხრეთ ოსეთსა და აფხაზეთში.

კი (კვირაში 3 საათი), საშუალებას მოგვცემდა, ქართული ენობრივი სტრუქტურის ფლობის გარკვეული დონისთვის მიგვეღწია, თუმცა, არსებული **სტანდარტების, პროგრამებისა** და, შესაბამისად, ამ სტანდარტებს დამყარებული **სახელმძღვანელოების** დონე აშკარად აღარ შეესაბამება დღევანდელი მითხოვნებს.

ქართული, როგორც სახელმწიფო ენა, საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობებისთვის **მეორე ენაა**. მეორე ენა კი სხვა სოციოლინგვისტური კატეგორიაა, ამდენად, სწავლების სხვა **მეთოდისა** და განსხვავებულ **მიდგომას** გულისხმობს. ამ მხრივ კი ძალიან მძიმე მიდგომა მარეობაა გვაქვს ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში: პედაგოგთა უმრავლესობა აღჭურვილია საბჭოური სწავლების ტრადიციული მეთოდოლოგიით, რაც დღესდღეობით სტატიკური და გამოუყენებელი ცოდნის მხოლოდ მწირი მარაგის მიწოდებას იძლევა შედეგად... არანაკლებ მნიშვნელოვანია ისიც, რომ, სამწუხაროდ, თვით ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლებში ქართულის ცოდნის დონე ძალიან დაბალია. არადა, ქართული ენის ურთულესი სტრუქტურის კარგად ფლობის გარეშე შეუძლებელია, შევასწავლოთ სასაუბრო ენა სასკოლო ასაკის მოზარდებს. ერთი მხრივ, გრამატიკული სტრუქტურის სირთულე, მეორე მხრივ კი ამ სირთულის **მარტივად მიწოდების მექანიზმის შემუშავება** გადაულახავი დაბრკოლება ხდება სკოლის მასწავლებელთათვის.

მეორე მხრივ, გადასახედია სასწავლო რესურსები (სახელმძღვანელოები, თვალსაჩინოება და ა. შ.): გართულებული და არასათანადოდ შერჩეული სასწავლო მასალა მეტწილად ეთნიკური უმცირესობებისთვის მიუწვდომელი და უინტერესოა; ისინი ვერ სწავლობენ სახელმწიფო ენას (სურვილის არსებობის პირობებშიც კი).

ამ ძირითადი მიზეზებითაა გამოწვეული მძიმე შედეგი: ეთნიკურ უმცირესობათა წარმომადგენელთა ბავშვები სკოლას ისეთი ენობრივი უნარ-ჩვევებით ამთავრებენ, რომლებიც განსხვავდება (გაცილებით დაბალია) იმ ბავშვების უნარ-ჩვევებისგან, რომელთათვისაც ქართული მშობლიური ენაა, რაც, სამწუხაროდ, მნიშვნელოვან

დამკვიდრებისთვის აუცილებელი ინსტრუმენტის საჭიროება.

მმართველობაში ბოლო დროს განხორციელებულმა რეფორმებმა ქვეყანაში, რომლებიც საჯარო მოხელეებისგან ქართულ ენაზე კარგად წერისა და საუბრის ცოდნას მოითხოვს, აგრეთვე 2005-2006 წლებში უმაღლეს სასწავლებლებში მისაღები ერთიანი ეროვნული გამოცდების თვისებრივად ახალი სისტემის დანერგვამ, ეთნიკური უმცირესობების არაერთგვაროვანი რეაქცია გამოიწვია: გარკვეულმა ჯგუფებმა გამოხატეს პროტესტი, თუმცა უმრავლესობა ათვითცნობიერებს, რომ ქართული ენის კარგად ცოდნა სახელმწიფოში საზოგადოებრივი ინტეგრაციის გაუმჯობესებისა და მათი შვილებისთვის პროფესიული და ეკონომიკური შესაძლებლობების გაფართოების მნიშვნელოვანი საშუალებაა. გაიზარდა ქართული ენის შესწავლის სურვილი: მოზრდილთათვის განკუთვნილ ქართული ენის კურსებს (ეუთოს ეროვნულ უმცირესობათა უმაღლესი კომისრის ოფისის, სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ განხორციელებული პროექტების ფარგლებში) მეტი მსურველი ესწრება, მოიმატა აგრეთვე იმ მოსწავლეთა რაოდენობამ (განსაკუთრებით ქვემო ქართლში), რომლებიც ქართულენოვან სკოლებში შედიან...

სახელმწიფო ენის სწავლების პროცესის ქვაკუთხედი, რასაკვირველია, სკოლაა. თუმცა, საბჭოურ ეპოქაში (ინერციით - ბოლო დრომდე) ქართული ენის სწავლება, პრაქტიკულად, არ ხდებოდა...

არსებული მძიმე სიტუაციის გამოსწორება სერიოზული ღონისძიებების ჩატარებას მოითხოვს. უპირველესი ხელისშემშლელი ფაქტორი იმ დროს არსებული არაეფექტური და გაუაზრებელი საბჭოური **სტანდარტები და პროგრამები**: ხაზგასასმელია, რომ არაქართულენოვან სკოლებში ქართული ენის სწავლება ლამის დღემდე იმავე **მეთოდებით** ხორციელდება, როგორც ჩვეულებრივ, ქართულენოვან სკოლებში - განსხვავება მხოლოდ მასალობრივ სიმწირეშია (ნაკლები დოზირებით მიეწოდება ქართული მხატვრული ლიტერატურა); სწორი მიდგომის შემთხვევაში, არსებული საათობრივი ბადის პირობებშიც

თანამედროვე ეტაპზე ენობრივი სიტუაცია საქართველოში შეიცვალა, ის შეივსო ახალი კომპონენტებით - ინგლისური, ჩინური, თურქული.

ბუნებრივია, ასეთ პირობებში ქვეყანაში ინერგება ბილინგვიზმის ახალი ფორმები. ამჟამად ყველაზე გამოკვეთილია ქართულ-ინგლისური და ქართულ-რუსული ბილინგვიზმი. პირველი ფორმა დამახასიათებელია ახალგაზრდებისათვის ხოლო მეორე - საშუალო და უფროსი ასაკის თაობისათვის.

ქვეყნის ინტენსიური ინტერნაციონალიზაციის პირობებში შესაძლებელია სხვა სახის ბილინგვიზმის გავრცელებაც, მაგალითად, ქართულ-ჩინური ან ქართულ-თურქული.

ტარიელ სიხარულიძე

ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი,
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

ჟანა სიხარულიძე

თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო
უნივერსიტეტის ენების ცენტრის მასწავლებელი

მეორე ენის სწავლების თეორიული ასპექტები

კონსტრუქტივისტული, მთლიანობითი და ავთენტური მიდგომების უპირატესობა მეორე ენის ათვისების პროცესში

ქართულის, როგორც მეორე ენის, ათვისება საქართველოს უამრავი მოქალაქის ყოფითი, აკადემიური და კარიერული წარმატების ქვაკუთხედი. დემოკრატიულ ქვეყნებში კარგად არის ცნობილი ენობრივი ბარიერების მოხსნის განსაკუთრებული მნიშვნელობა საზოგადოებრივი ინტეგრაციის გზაზე. ამიტომ, მეორე ენის ეფექტურად სწავლება და სწავლა ინტენსიური კვლევისა და პრაქტიკული საქმიანობის საგანია.

საქართველოში არსებული მდგომარეობა, ამ მხრივ, სრულიად არასახარბიელოა. „...მოსახლეობის დიდმა ნაწილმა არ იცის ქვეყნის ძირითადი, სახელმწიფო ენა... ენობრივი პრობლემა ყველაზე თვალშისაცემი, ყველაზე აშკარა ნიშანია სამოქალაქო ინტეგრაციის დეფიციტისა“ [1]. მნიშვნელოვანია, რომ ეთნიკურ უმცირესობათა სამოქალაქო ინტეგრაციას დღეს აქტიურად ემსახურება არაერთი სამთავრობო, საზოგადოებრივი თუ საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციის მიერ წამოწყებული პროექტი. მათ რიცხვს კიდევ ერთი კოალიციური ინიციატივა შეემატა: „ეთნიკური უმცირესობების დახმარება დემოკრატიულ პოლიტიკურ პროცესებში მონაწილეობისათვის“ (აფინანსებს გაეროს დემოკრატიის ფონდი UNDP). ეს ნიშნავს, რომ ენის სწავლების დასახვეწად კიდევ რამდენიმე ნაბიჯს გადავდგამთ, ახალი იდეებით გავმდიდრდებით და სულ უფრო მეტ მოქალაქეს დავეხმარებით ქართული ენის ათვისებაში. ახლად დაწყებული პროექტი ზრდასრული მოსახლეობის სამოქალაქო ცხოვრების გააქტიურებაზეა ორიენტირებული, რაც, ერთი მხრივ, ქართული ენის დაუფლებასა და მის სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენებასაც მოიცავს.

1. სახელმწიფო ენის სწავლების უზრუნველყოფა და სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება;
2. ეთნიკური ჯგუფების კულტურული თვითმყოფადობის შენარჩუნება და დაცვა.

* * *

საქართველო მრავალენოვანი და პოლიეთნიკური ქვეყანაა. ბოლო აღწერით (გასათვალისწინებელია, რომ, ობიექტური მიზეზების გამო, აღწერაში ვერ იქნა შეტანილი მონაცემები ე. წ. სამხრეთ ოსეთისა და აფხაზეთის რეგიონებიდან) საქართველოს მოსახლეობის 13 პროცენტისთვის სახელმწიფო ენა - **ქართული** - არ არის **პირველი** (მშობლიური) ენა. ორი უმთავრესი ეთნიკური ჯგუფია კომპაქტურად განსახლებული სამცხე-ჯავახეთისა (სომხები) და ქვემო ქართლის (აზერბაიჯანელები) რეგიონებში. ამ რეგიონებში სახელმწიფო ენის ფუნქციონირების არე უკიდურესად შეზღუდულია, რაც, უპირველეს ყოვლისა, სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესის ხელისშემშლელი ფაქტორია და აშკარად უშლის ხელს მოქალაქეობის საერთო განცდისა და ერთიანი კუთვნილების გრძნობის ჩამოყალიბებას.

არსებული სიტუაცია რამდენიმე მიზეზითაა განპირობებული. პირველი და უმთავრესი - მძიმე მემკვიდრეობაა, რომელიც **საბჭოთა პერიოდიდან მოდის და დღემდე გრძელდება**: ფაქტობრივად, ერთაშორის ურთიერთობისა და საქმისწარმოების ენა საქართველოში იყო **რუსული**; ეთნიკურად არაქართველი მოსახლეობა **ვერ ხედავდა საჭიროებას**, ესწავლა ქართული და შედეგად სახეზეა - დღეს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელთა დიდი ნაწილი სახელმწიფო ენაზე კომუნიკაციის ელემენტარულ მოთხოვნებსაც ვერ აკმაყოფილებს.

დამოუკიდებლობის მოპოვების შემდეგ, საქართველოში, რომლის სახელმწიფო ენაც გამოცხადდა ქართული, შეუდარებლად გაიზარდა ამ ენის ფუნქციონირების სფერო: უპირველეს ყოვლისა, ის იქცა საქმისწარმოების ოფიციალურ და, ფაქტობრივად, ერთადერთ ენად. შესაბამისად, ამდღეს მისი, როგორც დასაქმებისა და სახელმწიფო ცხოვრებაში აქტიური

მულტილინგვური განათლება

მონოლინგვურიდან ბილინგვურ განათლებამდე

სამოქალაქო ინტეგრაცია ქვეყნისათვის სტრატეგიული მნიშვნელობის საკითხია. მნიშვნელოვანია სამოქალაქო ინტეგრაციის მიზანმიმართული პოლიტიკის შემუშავება, მისი საკანონმდებლო და პროგრამული უზრუნველყოფა და ადეკვატური ღონისძიებების დროული განხორციელება.

განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმები ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაციის ერთ-ერთი მთავარი ხელშემწყობი ფაქტორია. უდავოა განათლების პოლიტიკის როლი ამ პრობლემების მოგვარების საქმეში და ის კონკრეტული საგანმანათლებლო ღონისძიებები, რომელთა ეფექტურად წარმართვა ინტეგრაციის პროცესის წარმატებით განხორციელების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მექანიზმია.

ეთნიკური უმცირესობების **ინტეგრაციის** პოლიტიკის მართებულად დაგეგმვისათვის აუცილებელია, კარგად იქნეს გააზრებული ინტეგრაციის მთავარი მიზანი და პრინციპი - **ჩართულობა**. ჩართულობა გულისხმობს ისეთი მოქალაქის ჩამოყალიბებას, რომელიც ინფორმირებულია სახელმწიფოში არსებულ მდგომარეობაზე, მონაწილეობს მიმდინარე პროცესებში (სახელმწიფოს მართვა, ეკონომიკური და კულტურული დოვლათის შექმნა და სხვა). ამასთანავე, უნდა განვასხვავოთ **ინტეგრაცია ასიმილაციისაგან**. ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაცია არ უნდა ნიშნავდეს მათს ძალისმიერ ასიმილაციას. ღოიადლობა **ქართული სახელმწიფოს, ენის და კულტურის მიმართ ორგანულად უნდა იყოს შესამეხებული ეროვნულ უმცირესობათა ენის, კულტურის და თვითმყოფადობის დაცვასთან**. ამასთანავე, ზემოაღნიშნული „ჩართულობა“ მხოლოდ და მხოლოდ **ნებაყოფლობით ხასიათს** უნდა ატარებდეს.

ამ გარემოებების ფონზე, მნიშვნელოვანია სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესი განვითარდეს პარმონიულად 2 კომპონენტის ურთიერშეთანხმებით:

აღსანიშნავია, რომ ქართული ენის სწავლების პროექტებში მოქმედ სპეციალისტთა თუ მასწავლებელთა თითქმის ყველა ჯგუფი ცდილობს, მისდოს ე. წ. **საკომუნიკაციო მეთოდებს**; მნიშვნელოვან წარმატებებსაც აღწევენ, თუმცა მოსწავლეთა (გვულისხმობთ სკოლის დაწყებითი და საბაზო კლასების მოსწავლეებს, მოზარდებსა და ზრდასრულებს) როგორც საკომუნიკაციო, ისე აკადემიური ენობრივი კომპეტენცია აშკარად გასაუმჯობესებელია.

წინამდებარე მოხსენებაში შევეცდებით:

- ა. გაგიზიაროთ მეორე ენის ათვისების ეფექტური მიდგომები, რომელთა დანერგვა საგრძნობლად გადაახალისებს და დააჩქარებს ქართული ენის ათვისებას მოსწავლეებს შორის;
- ბ. წარმოვიდგინოთ მეორე ენის ათვისების კონკრეტული მეთოდები და რესურსები (სრული ფიზიკური რეაქცია, თემატური პოსტერი, ენობრივი პრაქტიკა), რომლებიც ამ მიდგომებს ეფუძნება.

აქვე აღვნიშნავ, რომ მოხსენებაში საუბარია ორი კატეგორიის მოსწავლეებზე. ესენი არიან:

- 1. ქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები, რომელთათვისაც ქართული არ არის მშობლიური ენა.
- 2. არაქართულენოვანი სკოლის მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ საშუალება, ქართული ენა აითვისონ არა მხოლოდ გაკვეთილებზე, არამედ არაფორმალურ, ანუ ყოფით სიტუაციებში.

იმ სკოლებისათვის, სადაც მოსწავლეები სრულიად მოწყვეტილი არიან ქართულენოვან გარემოს, შესაძლოა ალტერნატიულ ან კომბინირებულ მიდგომებზე საუბარი. როგორც ჩანს, ამ მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის ქართული „უცხო ენის“ თანამედროვე განმარტების ველში უფრო თავსდება, ვიდრე „მეორე ენისაში“.

* * *

„მასწავლებლები ათწლებლების მანძილზე ართულებდნენ იმას, რაც სინამდვილეში, არც ისე რთულია.“ – 2005 წლის კითხვის ევროპულ

კონფერენციაზე ამ სიტყვებში კალიფორნიის უნივერსიტეტის პროფესორმა ალან კროუფორდმა მეორე ენის ათვისება იგულისხმა. ამავე წლის ნოემბერში ის საქართველოს ეწვია და მეორე ენის ათვისების ტრენინგი ჩაატარა კოალიციური პროექტის „სკოლები სამოქალაქო ინტეგრაციისათვის“ ფარგლებში. ტრენინგი სამდღიანი იყო და საბაზო ინტერპერსონალური კომუნიკაციის უნარების განვითარების მეთოდების გაცნობას ისახავდა მიზნად. ალან კროუფორდმა ჩაატარა მეორე ენის ათვისების ტრენინგ-კურსის პირველი ნაწილი, რომელიც მოსმენისა და მეტყველების განვითარებას მიეძღვნა. ტრენინგზე ათვისებული მეთოდიკა წარმატებით ინერგება მარნეულის რაიონის რამდენიმე არაქართულენოვან სკოლაში. 2008 წლის ივნისში ალან კროუფორდმა ქართველ სპეციალისტებს მეორე ენის წიგნიერების კონცეპტუალური საფუძვლები და კითხვის სწავლების ახალი მეთოდები გაუზიარა. სანამ კონკრეტულ მეთოდოლოგიას შევხებით, სასურველია მიმოვიხილოთ მეორე ენის ათვისების, როგორც შედარებით ახალი დარგის ძირითადი ასპექტები. უკანასკნელი რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში სამეცნიერო წრეებში „უცხო ენის სწავლების“ ნაცვლად სულ უფრო ვრცელდება „მეორე ენის ათვისება (Second Language Acquisition)“, რასაც რამდენიმე ობიექტური მიზეზი აქვს. რამდენად სიღრმისეულია განსხვავება ამ ორ კონცეპტს შორის? რამ განაპირობა მეორე ენის ათვისების დამოუკიდებელ კონცეპტად ჩამოყალიბება?

მეორე ენის ათვისება (მეა) არის ინდივიდის ან ჯგუფის მიერ ისეთი ენის დაუფლების პროცესი, რომელიც განსხვავდება ადრეულ ბავშვობაში შესწავლილი მშობლიური (ან პირველი) ენისაგან. მეორე ენას ზოგჯერ **სამიზნე ენასაც** უწოდებენ.

მეორე ენის ათვისება შეიძლება სამი სახით მიმდინარეობდეს:

1. არაფორმალური ათვისება ბუნებრივ კონტექსტში;
2. ფორმალური სწავლება-სწავლა საკლასო ოთახში;

ნაცნობ სიტყვებსა და ვიზუალურ მასალაზე დაყრდნობით ამოცნობის უნარის განვითარებაზე (ესგ, ქ. მ. I. 1. 3).

7. ქართული ენის უკეთ დაუფლებისათვის რეკომენდებულია, ბავშვისთვის ქართულენოვანი გარემოს შექმნისდაგვარად უზრუნველყოფა, კერძოდ კი ქართულენოვან ბავშვებთან ურთიერთობა, ქართულენოვან ბაღში სწავლა და ოჯახის ერთ-ერთ წევრთან მაინც ქართულად საუბარი.

მზია წერეთელი,
შორენა საბაგლიშვილი,
თეა ბერძენიშვილი
ეროვნული სასწავლო გეგმებისა
და შეფასების ცენტრი

მეთოდების გაცნობის მიზნით; ქართულის, როგორც II ენის სწავლების მეთოდების გაცნობის მიზნით. მოცემული რეკომენდაციები გათვალისწინებული იქნა არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებელთათვის ცენტრის მიერ სპეციალურად დაგეგმილ ტრენინგთა ციკლში, რომელიც 2007 წლის სექტემბერში დაიწყო და დღესაც მიმდინარეობს.

2. თბილისის არაქართულენოვანი სკოლებისთვის I კლასში ქართულის, როგორც II ენის სწავლებისთვის განკუთვნილი სახელმძღვანელოს ავტორებმა უნდა გაითვალისწინონ მოსწავლეთა სოციალურ-კულტურული გარემო, მათ მიერ ქართული ენის ფლობის დონე და მასწავლებლის შესაძლებლობები.

3. მასწავლებელმა გააკეთილის დაგეგმვისას უნდა გაითვალისწინოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემული I კლასის შედეგები და ინდიკატორები;

4. მასწავლებელმა უნდა იზრუნოს მოსწავლეთა ქართული ენის სწავლის მაღალი მოტივაციის შენარჩუნებაზე, ერთი მხრივ, მოსწავლეთათვის საინტერესო თემებისა და აქტივობების შემოტანით, ხოლო მეორე მხრივ, მოსწავლეთთან თანამშრომლობით და მათი წახალისებით. ამ მიმართულებით განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმ ბავშვებს, რომლებსაც სხვებთან შედარებით ქართული ენა უჭირთ.

5. მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილს იმდენად უჭირს სპეციფიკური ქართული ბგერების გარჩევა, რომ ისინი არასწორად აღიქვამენ სიტყვას ანუ სპეციფიკური ბგერების არასწორი გაგება არღვევს მორფემის შინაარსს და სიტყვის, როგორც მთელის წვდომის პროცესს. განსაკუთრებით ყურადსაღებია ისეთი სიტყვების ერთმანეთში აღრევა, როგორიცაა, კუდი და ქუდი, ყელი და ხელი და პური და ყური. ამდენად, სწავლების პროცესში მასწავლებელმა მეტი ყურადღება უნდა გაამახვილოს მოსწავლეთათვის მიერ სპეციფიკური ქართული (დისტინქტური ფუნქციის მქონე) ბგერების გამოთქმაზე (ესგ, ქ. მ. I. 1. 4);

6. მასწავლებელმა მეტი ყურადღება უნდა გაამახვილოს მოსწავლეთათვის მიერ მოსმენილი ტექსტის შინაარსის

3. შერწყმული ვითარება – ათვისება როგორც ბუნებრივ, ისე საკლასო გარემოში.

იმისათვის, რომ მეორე ენის ათვისება უკეთ გავიზაროთ, საჭიროა გავიგოთ:

- კონკრეტულად რას სწავლობს ადამიანი მეორე ენის ათვისების დროს? (ლინგვისტური ასპექტი);
- რა პროცესებს გაივლის ადამიანი მეორე ენის ათვისების დროს? (ფსიქოლოგიური ასპექტი);
- რა განაპირობებს იმას, რომ მეორე ენის ათვისების დროს ზოგიერთი მეტად წარმატებულია, ზოგიერთი კი – ნაკლებად? (სოციალური ასპექტი).

ამ შეკითხვებზე ცალსახა პასუხი არ არსებობს და მეცნიერული დავის საგანს წარმოადგენს. თვით მეორე ენის ათვისება კვლევის ახალი დარგია და უამრავ სხვა მეცნიერებასთან არის გადაჯაჭვული. თუმცა, დაზუსტებით შეიძლება ითქვას, რომ მშპა ლინგვისტიკისა და ფსიქოლოგიის გზაჯვარედინზე დაიბადა და მრავალ კონკრეტულ საკითხზე აქტიურ კვლევას დაუდო სათავე [2].

თუკი „უცხო ენასა“ და „მეორე ენას“ შორის განსხვავება ნაკლებად მკაფიო და ხშირად საკამათოა, „სწავლასა“ და „ათვისებას“ შორის განსხვავება გაცილებით უფრო სიღრმისეულია. ამ ორ კონცეპტს შორის განსხვავების მნიშვნელობა მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში ფსიქოლინგვისტიკაში ჩატარებულმა კვლევამ გაუსვა ხაზი, კერძოდ კი – ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ათვისების თავისებურებების აღმოჩენამ. რა ვიციოთ დღეს ბავშვის მიერ მშობლიური ენის ათვისების შესახებ? პირველ ყოვლისა ის, რომ მშობლიური ენის ათვისება მიმდინარეობს არა იმიტაციისა და წახალისების (ბიჰევიორისტული პარადიგმა), არამედ ცდისა და კონსტრუირების (სოციალურ-კონსტრუქტივისტული პარადიგმა) გზით [3]. აღმოჩნდა, რომ მოცემული ენის

ფარგლებში, ყველა ბავშვი, დაბადებიდან ხუთ წლამდე ასაკში ზუსტი თანმიმდევრობით აკონსტრუირებს ენობრივ წესებს ისე, რომ 5-6 წლის ასაკში (როცა ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ამჟღავნებს მარტივი ქმედების შესრულების უნარებსაც კი) მშობლიური ენის გრამატიკის დაახლოებით 97%-ს უშეცდომოდ იყენებს. რა განაპირობებს ამ არაჩვეულებრივ წარმატებას? ძირითადად, სამი რამ:

1. მშობლები და ოჯახის სხვა წევრები, როგორც წესი, ბავშვებს არ უსწორებენ უზუსტოდ გამოთქმულ ფრაზებს (ამის გაკეთებას აზრიც არ ექნებოდა).

2. მშობლიური ენის დაუფლება ბუნებრივ, არაფორმალურ გარემოში მიმდინარეობს.

3. ენა, რომელიც ბავშვს, როგორც წესი, გარკვეული ფუნქციისა და მნიშვნელობის მატარებელია. საზოგადოდ, ადრეულ ბავშვობაში მიმდინარე ენის ათვისება იმ მთავარი მახასიათებლით გამოირჩევა, რომელსაც „ავთენტურობას“ ვუწოდებთ.

* * *

როგორ ვასწავლოთ მეორე ენა?

მეორე ენის ათვისება იოლად და ნაყოფიერად მიმდინარეობს, როცა სასწავლო პროცესის წარმართვას საფუძვლად უდევს:

- კომუნიკაციურ-ინტერაქტიული მიდგომა;
- ენის, როგორც მთლიანობის ფილოსოფიური ხედვა;
- კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკური პარადიგმა.

ქართული ენის ათვისების (Georgian Language Acquisition) გასაუმჯობესებლად გამოიყენება მეორე ენის სწავლების *კომუნიკაციურ-ინტერაქტიული მიდგომა*. იგი მნიშვნელოვნად განსხვავდება უცხო ენის სწავლების ტრადიციული, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი და აუდიოლინგვისტური მიდგომებისაგან; კერძოდ, თუ ადრე ენის *შესწავლას* მკაცრად ფორმალურ გარემოში კურიკულუ-

(ეზოს) გაგვლით ან ბავშვის მაღალი მოტივაციით (მონდომებით);

7. ოჯახში ბავშვთან ქართულ ენაზე საუბარი აღმოჩნდა განმსაზღვრელი ფაქტორი ქართული ენის ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განვითარებისთვის, კერძოდ, იმ ბავშვებმა, რომლებსაც ოჯახის ერთი წევრი მაინც ქართულად ელაპარაკებოდა მაღალი შეფასება მიიღეს კვლევაში გამოყოფილი რიგი მნიშვნელოვანი პარამეტრების მიხედვით. ეს პარამეტრები იყო: საკუთარ თავზე საუბრის სისრულე, ქართულ ენაზე დასმულ კითხვაზე ქართულ ენაზევე პასუხი, გამართული მეტყველება, ამოცნობილი მოქმედებების სურათების რაოდენობა, სიუჟეტის ამოცნობის სისრულე.

8. ქართული ენის ფლობის ისეთ მნიშვნელოვან პარამეტრებს, როგორცაა, ამოცნობილი მოქმედებების საერთო რაოდენობა და ქართულ ენაზე გამართულ მეტყველება, მნიშვნელოვნად განსაზღვრავდა ქართულენოვან ბაღში სწავლა.

9. მოსწავლეთა უმრავლესობა სკოლაში შესვლისას ქართული ენის სწავლებისთვის საშუალოდ იყო მომზადებული, კერძოდ, მშობელთა აზრით, მოსწავლეთა ნახევარზე მეტს შეეძლო ქართულ ენაზე გაჭირვებით ზეპირი კომუნიკაცია, ხოლო წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევები კი მხოლოდ ძალიან მცირე (4-10%-ს) ნაწილს ჰქონდა განვითარებული.

10. გამოკვლევის მონაცემები გვიჩვენებენ, რომ მშობელთა უმრავლესობას ჰქონდა მაღალი მოტივაცია ესწავლებინა თავის შვილისთვის ქართული ენა.

კვლევის შედეგად ცენტრის ექსპერტების მიერ შემუშავდა შემდეგი რეკომენდაციები:

1. საჭიროა არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლებისთვის სპეციალური ტრენინგების ჩატარება ეროვნული სასწავლო გეგმის, კერძოდ კი, საგნობრივი შედეგების და ინდიკატორების გაცნობის მიზნით; სასწავლო პროცესის თემატური და მიზნობრივი დაგეგმვის სწავლების მიზნით; სწავლების თანამედროვე

გ. ამოიცნობს ჩვენს მიერ დასახელებული ყოველდღიური მოხმარების მარტივი სიტყვების წერილობითი გამოსახულებებს, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მოსწავლეები კარგად არიან მომზადებულნი კითხვის პროცესის მნიშვნელოვანი კომპონენტის - სიტყვის მთლიანობითი წვდომისთვის.

დ. ამოიცნობს წინადადებებს ნახატებით წარმოდგენილი სიუჟეტის საფუძველზე.

მოსწავლეთა 25-50%-ს შეუძლია

ა. ასოების ნახევარზე მეტის ამოცნობა;

ბ. ქართული ენისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ბგერების გარკვევით წარმოთქმა;

გ. მარტივი მოქმედებების ამოცნობა სურათების დასახელების საფუძველზე;

დ. ნახატებით წარმოდგენილი სიუჟეტის საფუძველზე ყველა წინადადების ამოცნობა.

მოსწავლეთა მხოლოდ მეოთხედსა და უფრო მცირე ნაწილს შეუძლია (მოსწავლეთა უმრავლესობას უჭირს)

ა. ქართული ანბანის ყველა ასოს ამოცნობა;

ბ. გრამატიკულად გამართული წინადადებების წარმოება;

გ. მარტივი მოთხრობის ერთხელ წაკითხვის შემდეგ მოსმენილის გაგება და დამოუკიდებელი გადმოცემა;

4. მოსწავლეთა უმეტესობას ჰქონდა საშუალო და კარგი დონის სასკოლო მოტივაცია (83,1%);

5. მოსწავლეთა დიდი ნაწილი (68%) ავლენდა ქართული ენის სწავლის მაღალ მოტივაციას. ამასთან, ქართული ენის სწავლის მოტივაციის დონე დაკავშირებული იყო მოსწავლის მიერ გამოვლენილი საკუთარ თავზე საუბრის (ავტობიოგრაფიულ კითხვებზე პასუხის) უნარ-ჩვევის განვითარების ხარისხთან.

6. მასწავლებლის მიერ მოსწავლეთა შედეგების შეფასებამ გამოავლინა, რომ მასწავლებლების აზრით, მოსწავლის მიერ ქართულ ენაში ძალიან კარგი და კარგი შედეგის მიღწევა აისხნებოდა ქართულენოვანი გარემოს

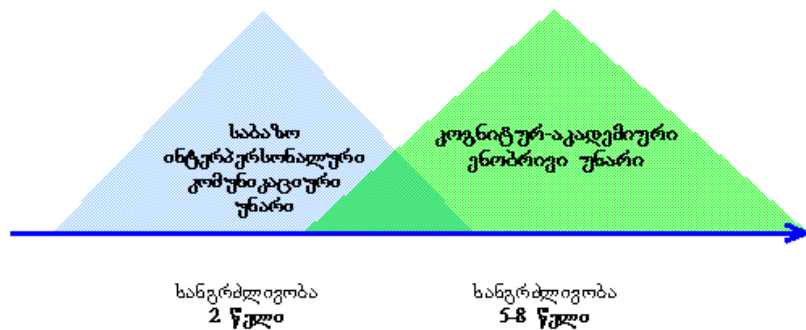
მით, პირდაპირი ინსტრუქტაჟით და სტანდარტული ტექსტებით უძღვებოდნენ, კომუნიკაციური მიდგომით სწავლების დროს აქცენტი ენის თავისუფალი, ბუნებრივი, ქვეცნობიერი **ათვისების** პროცესზე გადადის. კომუნიკაციური მეთოდის აპრობირებულ სტრატეგიებს შორის მაღალი ეფექტურობით გამოირჩევა სრული ფიზიკური რეაქცია (Total Physical Response), ბუნებრივი მიდგომა (Natural Approach), „მეურვეობითი სწავლება“ (Sheltered Instruction) და ენობრივი პრაქტიკა (Language Experience Approach).

კომუნიკაციური, მთლიანობითი და კონსტრუქტივისტული პარადიგმისათვის მნიშვნელოვანია ენობრივი შრეების კუმინსისეული დიფერენცირება. [4] არსებობს ენობრივი კომპეტენციის ორი შრე:

ა. **სიკუ** – საბაზო ინტერპერსონალური საკომუნიკაციო უნარები (მაგ. „პაველე, მომაწოდე პატარა ლურსმანი.“). ეს არის ენის შრე, რომელსაც ვიყენებთ ყოფით სიტუაციებში და ყოველდღიურ ურთიერთობაში. ენის ამ შრეს ბავშვები ითვისებენ ეზოში თამაშის, ტრანსპორტით მგზავრობის, ტელეფონზე საუბრის, სკოლაში მოსწავლეებთან ურთიერთობის დროს. სოციალური ურთიერთობები კონტექსტშია ჩასმული და, როგორც წესი, დამხმარე საშუალებებითაა განმტკიცებული (ჟესტი, მიმიკა და სხვ.). ისინი ფუნქციონალურია და ნაკლებად მოითხოვს კოგნიტურ დაძაბულობას. ენა ნაკლებად არის დატვირთული სპეციფიკური ლექსიკური ერთეულებით.

ბ. **კალუ** – კოგნიტურ-აკადემიური ენობრივი უნარები (მაგ. „პაველე, დღეს ჩვენ განვიხილავთ მთვარის ფაზების გავლენას ზღვის მიმოქცევაზე.“). კალუ არის ფორმალური აკადემიური სწავლის ენა. ის მოიცავს მოსმენას, ლაპარაკს, კითხვას და წერას საგნობრივი შინაარსის გარშემო. ენის ამ შრის ათვისება სკოლაში მიმდინარეობს. მოსწავლეებს სჭირდებათ დრო და ძალისხმევა აკადემიური შინაარსის ასათვისებლად. ინფორმაცია მოდის სახელ-მძღვანელოებიდან ან მასწავლებლისგან. კონტექსტი სულ უფრო შეზღუდულია.

შესაბამისად, არსებობს განსხვავება სოციალური ურთიერთობების ენის ათვისებასა და აკადემიური ენის ათვისებას შორის. სასურველია, მასწავლებლებს ესმოდათ ეს განსხვავება [5]. სკოლა ის ადგილია, სადაც ენის ორივე შრე ინტენსიურად მოქმედებს. სწავლისა და ცხოვრების სხვადასხვა ვითარებაში მოსწავლეებს ორივე ენობრივი კომპეტენცია ესაჭიროებათ. მეორე ენის ეფექტურად ათვისებისათვის პირველ ეტაპზე საბაზო საკომუნიკაციო უნარები უნდა განვითარდეს, რაც არატრადიციული ინსტრუქტაჟით უკეთ მიიღწევა. ქვემოთ მოცემულ სქემაზე წარმოდგენილია ორივე კომპეტენცია ათვისებისათვის საჭირო შესატყვისი ხანგრძლივობით.



საკომუნიკაციო უნარების ათვისების პროცესი გაადვილდება და დაჩქარდება, თუ:

ა. სასწავლო პროცესის პირველ ეტაპზე (ე. წ. „დუმილის პერიოდში“) მოსწავლეები **გაგებაზე** (შინაარსის კონსტრუირებაზე) ორიენტირებულ ინსტრუქტაჟს გაივლიან აქტიური მოსმენის, ცქერის, უესტებისა და უმარტივესი გამონათქვამების საშუალებით. კითხვისა და წერის სწავლება მომდევნო ეტაპზე ერთვება საქმეში.

ბ. კურიკულუმის (სასწავლო პროგრამის) თემატური ერთეულები (unit) და მათი თანმიმდევრობა აიგება არა გრამატიკული ფორმების, არამედ მოსწავლეთა ინტერესებისა და რეალურ საცხოვრებელ გარემოში (ბუნება და კულტურა) მიმდინარე მოვლენების მიხედვით.

მიმართულებით. 2007 წლის სექტემბერში ცენტრმა დაიწყო სპეციალური ტრენინგების პროგრამა, რომელიც სპეციალურად არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლებისთვისაა გათვალისწინებული.

2. ქ. თბილისის არაქართულენოვან საპილოტე სკოლების უმრავლესობაში I კლასში ქართულის, როგორც II ენის სწავლება მიმდინარეობდა ქართულენოვანი სკოლებისთვის განკუთვნილი „რამიშვილის“ სახელ-მძღვანელოთი. მასწავლებელთა აზრით, საპილოტე კლასებში შეტანილი სახელმძღვანელო არ გამოდგებოდა თბილისში არაქართულენოვანი მოსწავლეებისთვის ქართული ენის სასწავლებლად. მიზეზად მასწავლებლები ასახელებდნენ თავიანთი მოსწავლეებისთვის წიგნის ზედმეტად სიმარტივეს. მათი აზრით, მოსწავლეებმა უკვე იცოდნენ ის ენობრივი კონსტრუქციები, რაზეცაა გამახვილებული წიგნში ყურადღება. გარდა ამისა, მასწავლებელთათვის მიუღებელი აღმოჩნდა წიგნში გამოყენებული მეთოდები (თამაშის პრინციპი) და კონკრეტული თამაშების შინაარსები. 2007-08 წ.წ. სასწავლო წლისთვის სახელმძღვანელო შეიცვალა.

3. ქართულში, როგორც II ენაში მოსწავლეთა შედეგები შეიძლება დაიყოს შემდეგ ჯგუფებად:

მოსწავლეთა უმრავლესობას (75-98%) შეუძლია

ა. საკუთარი თავის შესახებ კითხვების ქართულ ენაზე გაგება და ადეკვატური რეაგირება;

ბ. მარტივი სასკოლო ინსტრუქციების გაგება და შესრულება;

გ. ჩვენს მიერ დასახელებული ყოველდღიური მოხმარების მარტივი სიტყვების ამოცნობა და მაშასადამე, მათი მნიშვნელობის გაგება ქართულ ენაზე;

მოსწავლეთა ნახევარზე მეტი (50-75%)

ა. თავისუფლად ახერხებს ქართულ ენაზე საკუთარ თავზე საუბარს;

ბ. ქართულ ენაზე დასმულ კითხვაზე ქართულ ენაზევე პასუხობს;

მოსმენილის შინაარსის გადმოცემის უნარი (ეს პარამეტრი არ წარმოადგენს ესგ-ის ინდიკატორს, რადგან იგი ამ ასაკის მოსწავლეთათვის რთული დასაძლევია. შესაბამისად, მოსწავლეებისთვის ამ უნარის მოთხოვნა ფსიქოლოგიურად არც იქნებოდა გამართლებული. ამ შემთხვევაში ჩვენს ინტერესს წარმოადგენდა მოსწავლეთა შესაძლებლობების ზღვრის დადგენა.

ამასთანავე, ქართული ენის მასწავლებელს ვთხოვდით შეეფასებინა ბავშვის შედეგი 4 ქულიან სკალაზე (1 – ცუდი, 2 - საშუალო, 3 – კარგი, 4 – ძალიან კარგი) და აეხსნა ბავშვის შედეგის მიზეზი.

გარდა ამისა, ნაკვლევი იყო სწავლების პროცესზე მოქმედი სხვა ფაქტორებიც, როგორცაა, გამოყენებული სახელმძღვანელოები, სწავლების მეთოდები, პედაგოგთა პრობლემები, მოსწავლეთა მოტივაცია, მშობელთა მოტივაცია, ქართული ენის ცოდნის სკოლამდელი დონე, სწავლებაზე მოქმედი ოჯახური და გარემო ფაქტორები.

კვლევაში გამოყენებული იყო შემდეგი მასალა: ავტობიოგრაფიული კითხვები (4 დონის), ცენტრის ესთეტიკური, შრომითი და ფიზიკური აღზრდის მთავარი კონსულტანტის, მხატვარ-დიზაინერის ბ. ოჩიაურის მიერ სპეციალურად შექმნილი ყოველდღიური, მარტივი სიტყვების, მარტივი მოქმედებების და სიუჟეტის შესატყვისი ნახატები, სიტყვების წერილობითი გამოსახულებები, ანბანი და სპეციალურად შედგენილი პატარა მოთხრობა.

გამოკვლევაში მონაწილეობა მიიღო თბილისის არაქართულენოვანი 10-ვე საპილოტე სკოლის 14 მასწავლებელმა, I კლასის 112 მოსწავლემ და მათმა 93 მშობელმა.

გამოკვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ გამოკვლევის ჩატარების მომენტისთვის

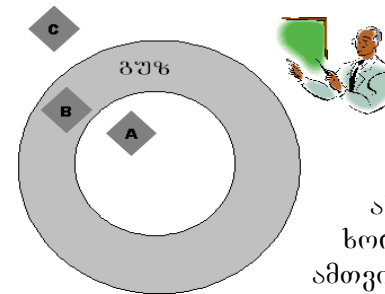
1. მასწავლებელთა დიდი ნაწილი არ იცნობდა ქართულის, როგორც მეორე ენის ახალ ეროვნულ სასწავლო გეგმას და ვერ ფლობდა მეორე ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდებს (კომუნიკაციური მიდგომა, შედეგზე ორიენტირებული სწავლება); აშკარად იგრძნობდა მათი სურვილი, გაეცლოთ ტრენინგები ორივე

გ. საკლასო ოთახი / აუდიტორია და სასწავლო კლიმატი მაქსიმალურად დაემსგავსება ბუნებრივ (ოჯახი, ეზო, მაღაზია, კინოთეატრი და სხვ.) გარემოს, რომელშიც პატარა ბავშვიც კი, საოცარი სიჩქარითა და მოქნილობით ითვისებს მშობლიურ ენას ყოველგვარი ფორმალიზებულ-გრამატიზებული კურიკულუმის გარეშე.

დ. სასწავლო მასალების სახით გამოყენებულ იქნება არა ერთი, სტანდარტული სახელმძღვანელო, არამედ მრავალფეროვანი რესურსები, როგორცაა: თემატური პლაკატები, ფოტოები, ილუსტრირებული თხზულებები, გარემოში არსებული რეალური ნივთები, აუდიო-ვიდეოჩანაწერები და სხვ.

კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკური პარადიგმა

მეორე ენის სწავლება და ათვისება ისეთ თეორიულ პრინციპებს ეფუძნება, რომლებიც კონსტრუქტივისტულ სასწავლო პარადიგმაში ერთიანდება. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მეორე ენის მასწავლებლები იშვიათად მისდევენ ამგვარ მეთოდოლოგიას. ამიტომ გადავწყვიტეთ, რომ კიდევ ერთხელ განვიხილოთ წინააღმდეგობა კონსტრუქტივისტულ სწავლებასა და ტრადიციულ მიდგომებს შორის.



კონცენტრირებული, რაც მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს განსხვავებული მონაცემებისა და პრაქტიკის მქონე მოსწავლეთთან სამუშაოდ. კონსტრუქტივისტული მიმართულების ფარგლებში, ენის ათვისება შინაარსობრივ კონტექსტში იძენს ფუნქციას და არა სისტემატური, ხელოვნური და ფრაგმენტული სავარ-ჯიშოებით

სწავლებისას. პირ-დაპირი სწავლების მოდელები კი – სასწავლო კურსის ელემენტებად დაშლაზე ანუ ფრაგმენტაციაზეა ფოკუსირებული. ცალკეული უნარ-ჩვევები და კონცეპტები სწორხაზოვანი პარადიგმით ისწავლება. სწავლების ტრადიციული მიდგომა მასწავლებელზეა კონცენტრირებული. წინამდებარე ტექსტის მიზანია დაეხმაროს პრაქტიკოს მასწავლებლებს, უკეთ გააცნობიერონ სწავლების კონსტრუქტივისტული პარადიგმა და დაუკავშირონ ის მეორე ენის შესწავლის საკომუნიკაციო მეთოდებს [6].

კონსტრუქტივისტული პედაგოგიკის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ელემენტია ვიგოტსკისეული „განვითარების უახლოესი ზონა“ (ბშზ). ეს არის დაშორება *განვითარების* არსებულ დონესა და პოტენციურ დონეს შორის. პირველი მათგანი განისაზღვრება პრობლემის დამოუკიდებლად გადაჭრისათვის საჭირო უნარებით, ხოლო მეორე – იმგვარი პრობლემის გადაჭრის უნარებით, რომლებიც ენის უკეთ მცოდნეებთან ინტერაქციით ან მასწავლებლის დახმარებით არის შესაძლებელი. ეს ძირითადი კონცეპტი (ბშზ) ხაზს უსვამს სწავლება-სწავლის სოციალურ განზომილებას, რომელშიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ერთი მხრივ მასწავლებლის, მეორე მხრივ კი – ჯგუფის წევრთა როლი – მათი ცოდნა, უნარები და ცხოვრებისეული გამოცდილება.

მეორე მნიშვნელოვანი ელემენტია ე. წ. „სკაფოლდინგი“ (scaffolding), რომელიც გულისხმობს მასწავლებლის მხრიდან გაწეულ მიზნობრივ, დროებით დახმარებას ენის იმ შემსწავლელებისათვის, რომლებიც განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებში დასმულ ამოცანას ასრულებენ. ბრუნერმა (1978) „სკაფოლდინგი“ აღწერა, როგორც ენობრივი განვითარების უფრო მაღალ დონეებამდე მისაღწევად შექმნილი ხელშეწყობისა და სტიმულირების დროებითი, ბიძგის მიმცემი პლატფორმა. პირსონმა (1985) „სკაფოლდინგის“ დროებითი ხასიათი განმარტა, როგორც მასწავლებლის მიერ საკუთარი პასუხისმგებლობის თანდათანობითი მოხსნა. ამისათვის კარგი პედაგოგები ინტუიტურად იყენებენ ისეთ

ქართულის, როგორც II ენის სწავლების შეფასება თბილისის არაქართულენოვანი საპილოტე სკოლების I კლასებში

2007 წლის თებერვალ-აპრილში ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ ჩატარდა სპეციალური კვლევა, რომელიც მიეძღვნა ქართულის, როგორც II ენის სწავლების შეფასებას თბილისის არაქართულენოვანი საპილოტე სკოლების I კლასებში. კვლევის მიზანი იყო მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შეფასება ეროვნული სასწავლო გეგმის გათვალისწინებით;

პედაგოგთა გამოცდილების გაზიარება და მათი პრობლემების გამოვლენა;

ქართული ენის სწავლის მოსწავლეთა მოტივაციის შეფასება; მოსწავლეთა მშობლების დამოკიდებულების შეფასება ქართული ენის სწავლებასთან.

კვლევის ინსტრუმენტი მოიცავდა რამდენიმე მეთოდს, მათ შორის სპეციალურად შექმნილ ექსპერიმენტულ მეთოდებს მოსწავლის ცოდნისა და უნარ-ჩვევების შესაფასებლად; ფოკუსირებული დისკუსიის მეთოდს პედაგოგებთან; I კლასელთა მოტივაციის კითხვარს (ლუკიანოვას მეთოდის მოდიფიცირებულ ვარიანტს); მშობელთა გამოკითხვას.

ეროვნული სასწავლო გეგმის ქართულის, როგორც II ენის I კლასის შედეგებისა და ინდიკატორების გათვალისწინებით ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის საგნობრივი ექსპერტების (თ. ჯაყელი, კ. გაბუნია) მიერ გამოიყო კვლევის შემდეგი ფაქტორები: საკუთარ თავზე საუბრის სისრულე, ინტერაქცია - კომუნიკაციის მზაობა, ქართულ ენაზე პასუხის უნარი, გამართული მეტყველება, რამდენად სწორად წარმოთქვამს სპეციფიკურ ბგერებს, მარტივი ინსტრუქციების გაგების უნარი, მარტივი სურათების სახელების ამოცნობა, მარტივი სურათების წერილობითი გამოსახულებების ამოცნობა, ანბანის ამოცნობა, მარტივი მოქმედებების ამოცნობა, სიუჟეტის გაგება მისი ამსახველი სურათების ამოცნობის გზით. ცალკე ფაქტორად იყო გამოყოფილი

სახელმძღვანელოთი სარგებლობისას გასათვალისწინებელია ერთი უმთავრესი ფაქტორი: ის ითხოვს ინტერაქტიული მეთოდების მცოდნე მასწავლებელს.

დღეისათვის სახელმძღვანელო გამოიყენება ბილინგუური სწავლების პროცესში.

თამარ ლობჯანიძე

ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

სტრატეგიებს, როგორცაა კითხვის დასმა, შესენება, ილუსტრირება და სხვა ვიზუალური რესურსები, თვალსაჩინოებების ჩვენება, სიტუაციების დადგმა-გათამაშება, ქესტიკულაციები, აზრის გაგების კონტროლი, გრაფიკული სქემები და პერიფრაზირება. ეს სტრატეგიები საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, უწყვეტად და აქტიურად იყოს ჩართული სასწავლო აქტივობებში.

ენა, როგორც მთლიანობა

ენის მთლიანობითი მიდგომა არის ფილოსოფიური ხედვა იმის შესახებ, თუ როგორ ვითვისებთ ენას. პედაგოგიაში ეს ნიშნავს, რომ ენას უკეთ ვსწავლობთ, როცა ის არის მთლიანი, რეალური და რელევანტური – როცა ის შინაარსობრივი და ფუნქციონალური დატვირთვის მატარებელია [7]. სიტყვები, ბგერები, ასოები, ფრაზები, წინადადებები თუ აბზაცები მოლეკულებივითაა. მათი მახასიათებლების შესწავლა შესაძლებელია, მაგრამ ნაწილებზე მუშაობა არასდროს არ იძლევა მთლიან სურათს. ენა მთლიანობითი სახით გვეძლევა. სწორედ ასე ვითვისებთ პირველ თუ მეორე ენას ადრეულ ბავშვობაში.

ენის, როგორც მთლიანობის პრაქტიკული გამოყენება სასწავლო გარემოში რამდენიმე ძირითადი მახასიათებლით გამოირჩევა:

- ენის ათვისების გზაზე რისკი და ექსპერიმენტი მაქსიმალურად არის წახალისებული.
- მოსწავლეები რეალური დანიშნულებით იყენებენ ენას მასწავლებელთან და სხვა მოსწავლეებთან ავთენტურ ინტერაქციაში.
- მოსწავლეთა განვითარების დონე მეტყველებაში, კითხვასა და წერაში გათვალისწინებულია.
- შერჩეულია ავთენტური თემატიკა, რომელიც მოსწავლეებს აინტერესებთ. ავთენტურია ის რესურსი, რომელიც საინტერესო თემაზე საუბარში გამოდგება. მოგვიანებით მოსწავლეები ეჩვევიან წინასწარ დაგეგმილ თემატიკაზე მუშაობას,

თუმცა, ავთენტურობის შენარჩუნება მაინც შესაძლებელია.

* * *

კონკრეტული მეთოდები

სრული ფიზიკური რეაქცია

აშერის (1969, 1979, 1982) სრული ფიზიკური რეაქცია (სწრ) მეორე ენის ათვისების საწყის ეტაპზე მეტად ეფექტურ კომუნიკაციურ მეთოდს წარმოადგენს. იგი გულისხმობს:

- გასაგებად მიწოდებულ „შენატანს“ (input);
- ე. წ. „დუმილის პერიოდს“ (ენის ათვისების პროდუცირებამდელი ფაზა, როცა ენის ამთვისებელი, ძირითადად, აქტიურ მსმენელად გვევლინება);
- გრამატიკაზე კონცენტრირების ნაცვლად, რელევანტურ შინაარსზე ფოკუსირებას.

სწრ მეთოდის მთავარი აქცენტი კეთდება სიტყვიერი მითითებების (ბრძანებების) ფიზიკური მოქმედებით შესრულებაზე; მაგალითად, *ადექი და დადე წიგნი თაროზე*. იმის გამო, რომ მოსწავლის მეტყველებას ყურადღება ნაკლებად ექცევა, ასეთ დროს შფოთვის დონე საკმაოდ დაბალია. გაკვეთილის მსვლელობის დროს მასწავლებელმა შეიძლება იმუშაოს როგორც მცირე ჯგუფთან, ასევე მთელ კლასთან. მაგალითად, მასწავლებელი ამბობს – *დაჯექი* და ამის საჩვენებლად, თვითონ ჯდება. მოგვიანებით, მასწავლებელი გასცემს მითითებებს დემონსტრირების გარეშე. შემსწავლელთა ენობრივი განვითარების პარალელურად, მასწავლებელი იწყებს ორ და სამსიტყვიანი ბრძანებების (მითითებების) გამოყენებას, მაგალითად „ადექი და დახურე კარი“. შემსწავლელები გაგების უნარს მითითებების კონკრეტული მოქმედებების შესრულებით ადასტურებენ. ბრძანებების რიგითობა განსხვავებულია, ისე რომ, შემსწავლელებს არ შეუძლიათ, წინასწარ განსაზღვრონ, თუ რომელი მითითება იქნება შემდეგი. ახალ მითითებებს, გამეორების მიზნით, ძველ-

ელმძღვანელოს ამ საქმეში, ვფიქრობთ, შეუძლია გარკვეული წვლილი შეიტანოს.

პირველ რიგში, წიგნი შესაბამისობაშია პირველი კლასის ქართულის, როგორც მეორე ენის ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან:

- სტანდარტში მოცემულ შედეგებზეა გათვლილი.
- სამეტყველო ფუნქციებიდან ყველაა გათვალისწინებული.
- ლექსიკა და გრამატიკა იძლევა სწორედ პირველი კლასისთვის აუცილებელი აკადემიური ცოდნის მიცემის საშუალებას.
- შესაბამისობაშია და ითვალისწინებს პოლიკულტურული და კოოპერაციული სწავლების კრიტერიუმებს.
- სიუჟეტურ რეალში შემოყვანილია მულტიკულტურული გმირი - „მაუგლი“. ეს მოსწავლეს გაუადვილებს უცხო, ქართულენოვან გარემოში, ნაცნობი ამბით შესვლას.
- საშუალებას იძლევა, საგაკვეთილო პროცესში სწავლების ყველა მოდელი იქნას გამოყენებული.
- აქტიურად მუშაობს სოციალური უნარების განვითარებაზე (ჯგუფებში, წყვილებში, როლური თამაშები და ა. შ.).

მეთოდურად სახელმძღვანელო გამართულია:

- აგებულია პრინციპით - მარტივიდან რთულისკენ.
- გათვალისწინებულია და ფოკუსირდება პირველი კლასისთვის აუცილებლად გასავითარებელ კომუნიკაციურ უნარებზე (მოსმენა-გაგება).
- იძლევა სხვადასხვა ინტელექტის მქონე ბავშვებთან მუშაობის საშუალებას („ფოტოგრაფიული კითხვა“, „ასოთა პლასტიკით გამოსახვა“, თამაში, შეხება, დაყნოსვა, მუსიკა და სხვა)

მიუხედავად ამგვარი განსაზღვრისა, მასწავლებელს უტოვებს იმპროვიზაციის საშუალებას. რაც მთავარია, სახელმძღვანელო ექვემდებარება და ავტორების მხრიდან ამისათვის მზაობა ნამდვილადაა.

სახელმძღვანელო, როგორც პირითადი რესურსი დაწყებით კლასებში

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების პროცესში სახელმძღვანელოს, როგორც ძირითადი რესურსის არსებობა აუცილებელია. უფრო მეტიც, თანამედროვე ინტერაქტიული მეთოდების პრინციპებზე დაფუძნებულ სახელმძღვანელოზე და მოკიდებული, თუ როგორ წარიმართება სასწავლო პროცესი. ამიტომ, უმთავრესია სწორად აგებული სახელმძღვანელოს შექმნა. ასეთი სრულყოფილი წიგნის დაწერა რთულია და ავტორთა მხრიდან დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. ავტორებმა უნდა გაითვალისწინონ რიგი ფსიქოლოგიური, პედაგოგიური და სახელმწიფოდან წამოსული მოთხოვნები. ჩვენ მიერ შემოთავაზებული წიგნი (არაქართულენოვანი სკოლებისთვის განკუთვნილი პირველი კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელო სახელწოდებით: „მაუგლის ახალი თავგადასავალი“) ერთ-ერთ ცდას წარმოადგენს ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების მხარდაჭერის საქმეში.

ჩამოყალიბებული, მოსწავლეზე ორიენტირებული, მათივე ინტერესების შესაბამისი, მეთოდურად გამართული და, რაც მთავარია, ქართულის, როგორც მეორე ენის სტანდარტთან შესაბამისი სახელმძღვანელოს შექმნა, თანაც პირველი კლასისთვის, იოლი არ იყო. ბუნებრივია, ავტორებს სასიამოვნო და თან საპასუხისმგებლო მისია გვერგო. მოგვიხდა გაგვეთვალისწინებინა ის მნიშვნელოვანი ფსიქოლოგიური ასპექტები, რომლებიც შეურაცხყოფილს არა დატოვებდა არაქართველ მოსწავლესა და მათ მოსწავლეებს, შევეცადეთ, რომ ბავშვთა წარმოსახვით სამყაროს მორგებოდა და საინტერესო საკომუნიკაციო სიტუაციათა შეთავაზების საშუალებით, სწავლის პროცესი გაადვილებული და შედეგიანი ყოფილიყო.

პირველი კლასიდან იწყება სწორედ აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევების თანმიმდევრული განვითარება და მისი აქცენტირება. ჩვენ მიერ შემოთავაზებულ სახ-

ბიც ერწყმის. თუ შემსწავლელები ვერ იგებენ მასწავლებლის ნათქვამს, იგი კვლავ დემონსტრირებას უბრუნდება. დაახლოებით ათსაათიანი დუმილის პერიოდის შემდეგ, რომლის განმავლობაშიც შემსწავლელებს მხოლოდ ბრძანებების მოსმენა და მათზე ფიზიკური რეაგირება უწევდათ, შემსწავლელი მასწავლებელს როლს უცვლის და იმავე ბრძანებებს აძლევს სხვა მოსწავლეებს. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა, საკლასო აქტივობების დროს, თამაშის განწყობა შეინარჩუნოს.

მასწავლებელს შეუძლია სრული ფიზიკური რეაქციის მიდგომა კვალიფიკაციის უფრო მაღალ დონეებზეც გამოიყენოს ჩართული ბრძანებების სტრატეგიის გამოყენებით. მაგალითად:

რომან, მიეცი კალამი ანას ან დახურე კარი.

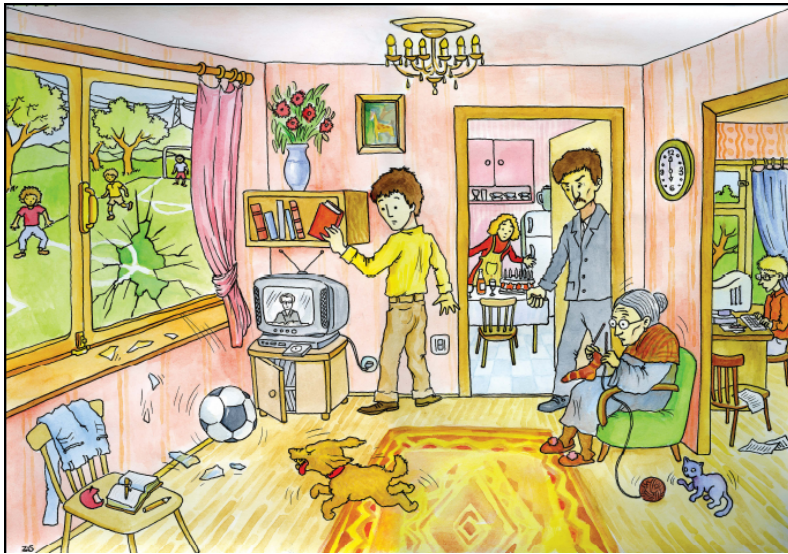
ზაურ, თუ რომანმა ანას კალამი მისცა, მარცხენა თვალი დახუჭე. თუ რომანმა კარი დახურა, ფანქარი ლურჯ წიგნზე გადადე.

ამგვარი ბრძანებების შესასრულებლად აუცილებელია მოსმენა და გაგება და არა მეტყველების უნარი. პატარა ბავშვების მშობლები ადვილად აცნობიერებენ, რომ მათ შვილებს შეუძლიათ ათასგვარი მითითებების გაგება და შესრულება გაცილებით უფრო ადრე, ვიდრე საუბარს დაიწყებენ.

თემატური პოსტერი

თემატური პოსტერი არის დიდი ზომის პლაკატი, რომელზეც გამოსახულია საინტერესო, „ავთენტური“ კომპოზიცია. როგორც წესი, პოსტერი ფერადია და ადამიანებს, ნივთებს, მოქმედებებსა და მოვლენებს ასახავს. პოსტერი საკლასო ოთახში, თვალსაჩინო ადგილას გამოიკვრება ისე, რომ ყველა მოსწავლე კარგად ხედავდეს. მასწავლებელსა და მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, აქტიურად ისაუბრონ პოსტერზე გამოსახული კომპოზიციისა და სიუჟეტის შესახებ. მასწავლებელი სვამს სხვადასხვა შინაარსისა და სირთულის შეკითხვებს მოსწავლეთა ინტერესებისა და შესაძლებლობების მიხედვით. მიზნობრივი ინსტრუქციების მიღვენებით, მოსწავლეები ერთმანეთს უსმენენ, ფიქრობენ,

მეტყველებენ, წერენ, რაც სწრაფად ავითარებს ენობრივ უნარებს. ქვემოთ მოყვანილია ერთ-ერთი თემატური პოსტერის ნიმუში.



ენობრივი პრაქტიკა

ენობრივი პრაქტიკის გაკეთილი მოიცავს მოსწავლეთა სტიმულირებას, რათა ისაუბრონ საინტერესო თემაზე, ნახონ საკუთარი აზრები დაწერილი სახით და ეს ნაწერი თავადვე წაიკითხონ.

თავდაპირველად, მასწავლებელი წახალისებს მოსწავლეებს, რომ იფიქრონ და ისაუბრონ ამა თუ იმ საინტერესო თემაზე. შემდეგ მოსწავლეები თანმიმდევრულად კარნახობენ მასწავლებელს წინადადებებს. მოსწავლეთა აზრებს მასწავლებელი დაფაზე ან ფორმატზე წერს „თხზულების“ სახით. მასწავლებელი ამ დროს მოსწავლეთა კალამს წარმოადგენს. მოგვიანებით, „თხზულების“ შექმნისა და მის წაკითხვაში გარჯიშის შემდეგ, მოსწავლეებს შეუძლიათ საკუთარი აზრების ილუსტრირება ან გადაწერა, კლასში წაკითხვა და საკუთარი ნაშრომის

სის გამოწვევას გულისხმობს და დებს გარკვეულ ინტრიგას. რეპროდუცირებისათვის სხვადასხვა აქტივობებთან ერთად ჩადებულია მცირე მოცულობის ლექსები, ენის გასატეხები, სიმღერები. პროდუცირება კითხვა-პასუხით შემოიფარგლება (პატარები ააგებენ მარტივ კონსტრუქციებს, როგორცაა: მინდა ბურთი, აი დიდი მანქანა, არ მიყვარს ატამი, მაცვია წითელი კაბა..).

რუბრიკა „ჯადოსნური ჯოხი“ ემსახურება უკვე ნასწავლი ლექსიკური ერთეულების („ამბავთა მიხედვით“) წერილობითი სახით ამოკითხვას.

რაც შეეხება წერის უნარ-ჩვევის განვითარებას, მოცემულია აქტივობები ცალკეულ ასოთა და სიტყვათა გადმოსახატავად, ასოების პლასტელინითა და ძაფით გამოსახსახავად, სიტყვისთვის „დაკარგული“ ასოს დასაბრუნებლად.

სახელმძღვანელოს ავტორებს არ გვაქვს იმისი ილუზია, რომ იგი უნაკლოა. ვეცადეთ მასწავლებლებისთვის მიგვეწოდებინა ისეთი წიგნი, რომელიც შინაარსიან საკომუნიკაციო სიტუაციას შექმნიდა გაკვეთილზე. რამდენად გამოგვივიდა, ამას მუშაობის პროცესი გვიჩვენებს.

ნათელა მელიქიძე

სსიპ ახალქალაქის
უმაღლესი საგანმანათლებლო
დაწესებულება-კოლეჯის პედაგოგი

ქართული ენისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ბგერების სწორად წარმოთქმა, სიტყვაში მახვილის სწორად დასმა;

ტექსტისა და ილუსტრაციის ერთმანეთთან დაკავშირება;

ჩანაფიქრის, ამბისა და საკუთარი განცდების ხატვისა და წერის(გადმოწერის) საშუალებით გამოხატვა.

ითვალისწინებს თუ არა ეროვნული სასწავლო პროგრამის შინაარსში მითითებულ სამეცნიერო ფუნქციებს, ლექსიკასა და გრამატიკას და შესაბამისობაშია თუ არა სტანდარტთან სახელმძღვანელო? მასში გაწერილია მთელი სასწავლო მასალა, შემაჯამებელი და გასამეორებელი გაკვეთილები, მითითებულია თემა, ენობრივი კონსტრუქციები და დამატებითი რესურსები.

წიგნი რომ შეკრული და საინტერესო გამოსულიყო, პატარა მაუგლის ახალი თავგადასავალი ამბებზე გაწვერეთ (მაუგლი ჯუნგლებში, მაუგლის ასწავლიან, რა უნდა მაუგლის?, სპორტული შეჯიბრება, დათვის დაბადების დღე, ტყიდან სოფლამდე, მაუგლი და გოგონა, შობა-ახალი წელი, მაუგლი მარტო, მაუგლი სკოლაში). თხრობა კომიქსების საშუალებით მიმდინარეობს. დასურათებული წიგნი რესურსია სწავლების პროცესში და მასწავლებელს აძლევს საშუალებას მრავალფეროვნად გამოიყენოს მასში მოცემული თვალსაჩინოებები. „ამბები“ სხვადასხვა რაოდენობის გაკვეთილებისაგან შედგება. მასწავლებელი არ იქნება მიჯაჭვული წარმოდგენილ აქტივობებს (რომელშიც გათვალისწინებულია მოსწავლის ასაკობრივი ინტერესები, შესაძლებლობები), შეუძლია საკუთარი შეხედულებისამებრ შეცვალოს იგი.

„მოსწავლის სამუშაო რვეული“ მიჰყვება სახელმძღვანელოს. მისი აქტივობები მოსწავლის უშუალო გამოცდილებასთან არის დაკავშირებული (გამოჭრა, დახატვა, გაფერადება, დაწებება და სხვ.)

როგორც მოგეხსენებათ, სწავლების დასაწყის ეტაპზე სამეცნიერო უნარ-ჩვევებიდან პრიორიტეტული ზეპირმეტყველებაა, რაც, თავის მხრივ, მოსმენის უნარ-ჩვევას ეყრდნობა. სახელმძღვანელოში მოცემული გაკვეთილების მოსმენამდე ეტაპი - შემამზადებელი ეტაპი, პატარას ინტერე-

საკლასო ოთახში წარდგენა. ენობრივი პრაქტიკის გაკვეთილი ყველაზე ეფექტურია 6-12 მოსწავლისგან შემდგარ ჯგუფში. ეს „ავთენტური“ აქტივობა, რომელიც საუბრისა და კითხვის ინტეგრირებაზეა აგებული, მეორე ენაზე წიგნიერების სწრაფად განვითარების საუკეთესო საშუალებაა.

* * *

მოსმენების დასაწყისში ნახსენები პროექტის ფარგლებში გათვალისწინებულია ტრენინგ-კურსების გაგრძელება და შინაარსობრივი განვრცობა, რაც მიზნად ისახავს ტრენინგებისა და ინსტრუქტორების / მასწავლებლების აღჭურვას ისეთი აქტივობების წარმართვის უნარებით, რომლებიც:

- ავითარებს მოსმენისა და მეტყველების უნარებს;
- ავითარებს კითხვისა და წერის უნარებს;
- გაავარჯიშებს ენობრივ უნარებს და დააჩქარებს მათ ინტეგრირებას ყოფით სიტუაციებში, დასვენებასა და სამოქალაქო აქტივობებში.

ქართველ მასწავლებლებს კიდევ ბევრი სასარგებლო იდეის, მასალისა და მეთოდის გაზიარების საშუალება ეძლევათ მეორე ენის სწავლების გასაუმჯობესებლად. რაც შეეხება მოზრდილ თუ პატარა მოსწავლეებს – იმედია ისინი აღმოაჩინენ, რომ ქართული ენის ათვისება შეიძლება საინტერესო და სახალისო პროცესად იქცეს.

პატარა პაპავა

განათლებისა და წიგნიერების ქართული ასოციაციის გამგეობის თავმჯდომარე; კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრის კვლევისა და ინფორმაციის განყოფილების ხელმძღვანელი; წმ. გიორგის სახელობის საერო სკოლის დირექტორი სასწავლო-აღმზრდელობით დარგში ილია ჭავჭავაძის უნივერსიტეტის დოქტორანტი.

ბიბლიოგრაფია:

- [1]. გია ნოღია. განათლების სისტემის როლი ეთნიკურ უმცირესობათა სამოქალაქო ინტეგრაციაში: სამოქალაქო და სახელმწიფო სექტორებში მოქმედი დაინტერესებული პირების ხედვა. კონფერენციის მასალები. კონსულტაციისა და ტრენინგის ცენტრი. თბილისი, 2005. გვ. 9
- [2]. Muriel Saville-Troike. *Introducing Second Language Acquisition*. (Cambridge Introductions to Language and Linguistics). Cambridge University Press, 2005. p. 11
- [3]. R. L. Trask. *Language, the Basics*. Routledge. London and New York, 2004. p. 168-170
- [4]. J. Cummins. *Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency*. <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>. i teach i learn.com © 1999-2003
- [5]. Judie Haynes. *Explaining BICS and CALP*. everythingESL.net. http://www.everythingsl.net/in-services/bics_calp.php. © 1998-2007
- [6]. Alan Crawford. *Communicative approaches to second language acquisition: The bridge to second language literacy*. In G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association, 2003. pp. 152-181.
- [7]. Marcia Brechtel. *Bringing the Whole Together. An Integrated Whole Language Approach for the Multilingual Classroom*. Dominic Press Inc., Carlsbad, 1998. p. 3

ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლება უმცირესი ასაკის მსმენელებთან

მოზარდებისა და ზრდასრულებისაგან განსხვავებით უმცირესი ასაკის არაქართველ მსმენელებს ქართული ენის შესასწავლი სახელმძღვანელო არ გააჩნიათ. როგორც სკოლების, ასევე ახალქალაქის ახალგაზრდული კლუბის პედაგოგები გაკვეთილის ხალისიანად ჩასატარებლად თვითონ იძიებენ მასალას: სხვადასხვა ტიპის თვალსაჩინოებებს (სურათებს, ნახატებს, სათამაშოებს), ლექსებს, სიმღერებს, გასაფერადებლებს და სწავლებისათვის საჭირო სხვა რესურსებს.

მიმდინარე სასწავლო წელს ახალქალაქისა და ნინოწმინდის ბილინგვური სკოლების პირველ კლასში ორგანიზაცია „სიმერამ“ (მრავალენოვანი განათლება საქართველოში, პროექტის დირექტორი ლიგია გრიგულება) შეიტანა „პირველი კლასის ქართული ენის სახელმძღვანელო“ (არაქართულენოვანი სკოლებისათვის), გამოცემლობა „გაენათი“, ავტორები: მაკა კაჭკაჭიშვილი, თამარ ლობჯანიძე, ნათელა მელიქიძე.

ორიოდე სიტყვით მოგახსენებთ წიგნის შესახებ.

სახელმძღვანელო სამი ნაწილისაგან შედგება: მასწავლებლის სახელმძღვანელო, მოსწავლის სამუშაო რეგული და „მაუკლის ახალი თავგადასავალი“. ავტორები ვხელმძღვანელობთ ეროვნული სასწავლო გეგმით, რომლის თანახმადაც, პირველი კლასის დამთავრების შემდეგ მოსწავლემ უნდა იცოდეს:

კომუნიკაცია საკლასო ოთახში;

შესწავლილი ენობრივი ფორმულებისა და მარტივი გამონათქვამების გამოყენება;

კონტექსტის შესატყვისი საკომუნიკაციო საშუალებების გამოყენება;

ნაცნობი ლექსიკის შემცველი ლექსების, სიმღერების, დიალოგების და ილუსტრირებული მცირე მოცულობის თხრობითი ტექსტების გაგება;

ბიბლიოგრაფია

1. კ. კეკელიძე, ქართული ლიტერატურის ისტორია, ტ. II, 1926.
2. გ. თოგოშვილი, საქართველო-ოსეთის ურთიერთობის შესახებ, სტალინირი, 1958.
3. რ. ჩეთითი, ოსური კულტურის კერები თბილისში, ჟურნ. „საბჭოთა ხელოვნება“, №8, 1982.
4. ო. თედევევი, პირველი ოსური ხელნაწერების ენა, თბ., 1985.
5. ზ. ქირია, ოსთა საკითხი და ქართული სინამდვილე 1921-40 წლებში, თბ., 2005.

პრაგმატიკული მოდელების მნიშვნელობა და პრაგმატული კომპეტენციის ათვისების საკითხი ქართულს, როგორც მეორე ენის, სწავლების პროცესში

ტერმინი – მეორე ენის დაუფლება უკავშირდება სტეფან კრაშენის სახელს, რომელმაც ერთმანეთს დაუპირისპირა ენის ფორმალური და არაკონსტრუქტიული სწავლება. მეორე ენის სწავლების აკადემიურ დისციპლინაში აბრევიატურა SLA, ანუ მეორე ენის დაუფლება იქცა წამყვან ტერმინად.

მეორე ენის დაუფლება ხშირად განიხილება როგორც გამოყენებითი ლინგვისტიკის ნაწილი, რადგან იგი უშუალოდ უკავშირდება ენობრივ სისტემასა და ენის დამოუკიდებლად სწავლების პროცესს. თუმცა, როგორც აღნიშნულია, მეორე ენის სწავლება უფრო ორიენტირებულია ენის ბუნებრივ დაუფლებაზე.

არავინ დაობს იმაზე, რომ მეორე ენის სწავლება უნდა იყოს სეგმენტირებული, თანმიმდევრულად უნდა გამოიყოს ცალკეული ეტაპები: ფონეტიკა, მორფოლოგია, სინტაქსი, სამეტყველო აქტის დანაწევრება – პრაგმატიკა/სემანტიკა. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ მეორე ენის სწავლების პროცესში ერთ-ერთი ყველაზე რთული და აქტუალური სფეროა პრაგმატიკა. ამ მიმართულებით სწავლების ფორმები და მეთოდები, შეიძლება ითქვას, რომ ჯერ კიდევ დახვეწის სტადიაშია.

ბუნებრივად დაისმის კითხვა, თუ რას ნიშნავს პრაგმატიკა ქართულის, როგორც მეორე ენის დაუფლების პროცესში და რა სირთულეებს შეიძლება წავაწყდეთ სწავლებისას?

რა არის პრაგმატიკა?

შეიძლება ითქვას, პრაგმატიკა არის უნარი იმისა, რომ ბუნებრივი ენის მატარებელმა თანამოსაუბრეს შეატყობინოს და გადმოსცეს იმაზე მეტი, ვიდრე იმპლიციტურად არსებული რეალობაა.

რა არის პრაგმატული კომპეტენცია?

პრაგმატული კომპეტენცია არის უნარი უკვე აღიქვა, გაიგო და გააანალიზო ის მნიშვნელობები, რომლებსაც თანამოსაუბრე დებს სამეტყველო აქტში. ამ მხრივ ერთმანეთისაგან უნდა გავმიჯნოთ პირდაპირი და ირიბი თქმის შემთხვევები. ამის საილუსტრაციოდ შეიძლება განვიხილოთ ერთი კონკრეტული მაგალითი. როდესაც პატარა ოთახში ერთად იმყოფებიან მწვეველი და არამწვეველი ადამიანები და მწვეველი თანამოსაუბრეს პირდაპირ მიმართავს თხოვნით, რომ არ მოსწიოს, ეს პირდაპირი თქმის შემთხვევაა. მაგრამ როდესაც მწვეველი დაიხივლებს: რა საშინელი ბუღია, ვიხრჩობი... ან ოთახში სასუნთქი ჰაერი არ არის, რა საშინელებაა... – ეს უკვე ირიბი თქმის ფორმაა, ამ შემთხვევაში კი ირიბი თქმა უკვე მოითხოვს პრაგმატულ ინფერენციას, პრაგმატულ კომპეტენციას, ანუ პრაგმატულ აღღოს.

სპეციალურ ლიტერატურაში დასმულია კითხვა: შესაძლებელია თუ არა პრაგმატული კომპეტენციის სწავლება? მკვლევართა ნაწილი მიიჩნევს, რომ ეს შეუძლებელია, რადგან პრაგმატიკა – ეს არის ის, რაც ადამიანმა ბუნებრივად ან პირადი გამოცდილებისა და ენობრივ გარემოში ინტეგრირებისას უნდა შეიძინოს. თუმცა, ამგვარი მიდგომა ცალსახაა და ხელს უშლის მეორე ენის სწავლების პროცესში წინააღმდეგობების გადალახვას.

მომიჯნავე დარგების მნიშვნელობა პრაგმატიკის სწავლების პროცესში:

უნდა აღინიშნოს, რომ პრაგმატიკის თვალთახედვიდან სწავლება ძალიან კომპლექსურია. გათვალისწინებული უნდა იყოს როგორც სოციოკულტურული, ისე ბიოლოგიური მახასიათებლები. ანუ სასწავლო პროცესში უნდა იყოს ჩართული ინდივიდუალური და სოციალური იდენტიფიკაციის ფაქტორები, იმდენად რამდენადაც სამეტყველო აქტი მოიცავს პრაქტიკულ ინტერაქციას და მოითხოვს არა

უნდა აღინიშნოს, რომ წლების წინ დანერგილი მასწავლებელთა კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსების ტრადიცია კარგა ხანია მოიშალა, რაც ასე აუცილებელია ოსური სკოლის ქართული ენის მასწავლებელთათვის. ასევე ნაკლებადაა, ან ხშირ შემთხვევაში არ არის სახელმძღვანელო ან მეთოდური მითითებების კრებული ამ მასწავლებელთათვის. რაც უფრო ეფექტურს გახდიდა ამ ენის სწავლებას ოსურ სკოლებში.

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ჩვენი რეკომენდაციები:

- დაიხვეწოს ან/და შეიქმნას მეთოდური სახელმძღვანელოები და მითითებანი და მიეწოდოს ოსური სკოლების ქართული ენის მასწავლებლებს;
- გადაზადდეს არსებული კადრები და მოხდეს მათი კვალიფიკაციის ამაღლება;
- შემუშავდეს ქართული ენის სწავლების ეფექტური პროგრამა ოსური სკოლებისათვის;
- დაიხვეწოს ან/და შეიქმნას ქართული ენის სახელმძღვანელოები ოსური სკოლებისათვის ამ ენის მატარებელი მასწავლებლების, სპეციალისტების ქართულ კოლეგებთან თანამონაწილეობით;
- სრულყოფილად მომარაგდეს არსებული ქართული ენის სახელმძღვანელოებით ოსური სკოლები;
- ხელი შეეწყოს ორენოვან (ქართულ და ოსურენოვან) გამოცემებს, რაც გაუადვილებს ქართული ენის შესწავლის მსურველებს ამ ენის შესწავლას;
- მომზადდეს და გამოიცეს სასკოლო ქართულ-ოსური ლექსიკონი, ქართულ-ოსური სასაუბრო, რაც თავისებურად შეუწყობს ხელს ქართული ენის შესწავლას.

ნაირა ბეპიევი
კავკასიური სახლი

დაწყებითი სკოლა; ყვარლის რაიონის სოფ. წიწკენანთ-სერის საშუალო სკოლა; ახალგორის მესამე საშუალო სკოლა.

აქვე მინდა მოგახსენოთ, რომ განსხვავებით სხვა ეთნიკური წარმომადგენლებისაგან, ვგულისხმობ ქვემო ქართლისა და სამცხე ჯავახეთის მოსახლეობას, ოსურ სკოლებში მწვავედ არასოდეს დამდგარა ქართული ენის შესწავლის საკითხი. ქართულ საზოგადოებასთან ადაპტირებულ ოს მოსახლეობას არასდროს გასჭირვებია სახელმწიფო ენის შესწავლა და არ გამხდარა საჭირო საგანგებო ზომების მიღება ამ ენის შესასწავლად.

მართალია, ოსური სკოლები ძირითადად რუსული სკოლის ბაზაზე იქმნებოდა, მაგრამ ამას ხელი არ შეუშლია მათთვის, სრულყოფილად შეესწავლათ ქართული ენა. სწორედ მიმდინარე სასწავლო წელს ახალგორის მესამე რუსული საშუალო სკოლის მოსწავლემ ეროვნული გამოცდები წარმატებით ჩააბარა არა რუსულ, არამედ ქართულ ენაზე და გრანტიც მიიღო.

იმ რუსულ საშუალო სკოლებში, სადაც ოსი ბავშვები სწავლობენ, ქართული შეისწავლება როგორც საგანი. ამ საგანს ზოგიერთ კლასებში ეთმობა ოთხი, ზოგიერთ კლასებში ექვსი საათი. რაც, როგორც ქართული ენის მასწავლებლების გამოკითხვით დადგინდა, სრულიად საკმარისია ამ ენის შესასწავლად, თუმცა, როგორც მათ აღნიშნეს, კარგი იქნებოდა სკოლას ჰქონოდა სათანადო ფინანსური საშუალება ფაკულტატური საათებისთვისაც, რაც დღეისათვის ჯერჯერობით ვერ ხერხდება.

მიუხედავად ამისა, ამ სკოლებში დაგროვდა ბევრი პრობლემა, კერძოდ, მოძველებულია სასწავლო თუ მეთოდური სახელმძღვანელოები და მითითებები, რომლითაც სარგებლობენ ოსური სკოლის ქართული ენის მოსწავლეები, მასწავლებლები.

მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან ქართულ ენას, ხშირ შემთხვევაში ვერ ფლობენ ბავშვების მშობლიურ ენას, რაც აძნელებს ზოგიერთი ლექსიკური ერთეულის ან ფრაზეოლოგიური გამონათქვამის ახსნას და გასაგებად მიწოდებას.

მარტო ენის გრამატიკულ დონეზე ცოდნას, არამედ ენის სათანადოდ და ადეკვატურად გამოყენებას მოცემულ კულტურულ გარემოში. ცნობილია ერთი ასეთი მაგალითი: როდესაც იაპონელი უმასპინძლდება ამერიკელ სტუმარს, ახვედრებს მას გაშლილ სუფრასა და გემრიელ საჭმელს, ამერიკელი არ იშურებს კომპლიმენტებს და მხურვალე მადლობას უხდის მასპინძელს. მასპინძელი განაწყენდება, რადგან იაპონური ტრადიციის მიხედვით კომპლიმენტი მობოდიშების გარეშე მიუღებელია და გარკვეულწილად უკმაყოფილებასაც გამოხატავს. ამდენად პრაგმატიკის სწავლებისას მნიშვნელოვანია სოციოლინგვისტური და ლინგვოკულტურული მონაცემების გათვალისწინება, რადგან კონკრეტული მოტივაციის გარეშე ნებისმიერი პრაგმატული რეალიზაცია საფუძველს იქნება მოკლებული.

პრაგმატიკის სწავლებისას და კონკრეტულ საკითხებზე მუშაობისას დგება კიდევ ერთი პრობლემა:

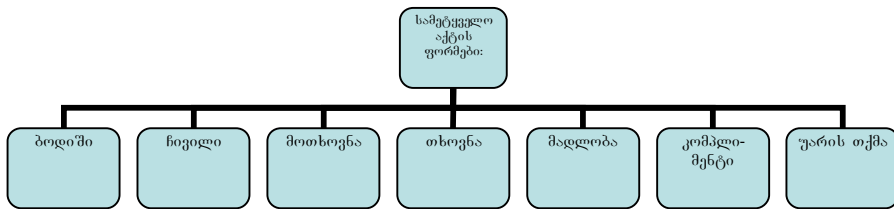
ძალიან რთულია სამეცნიერო აქტის განხორციელება მეორე ენის შემთხვევაში, რადგან პირობითად რომ ვთქვათ, მოსწავლემ შეიძლება არ იცოდეს იდიომატური გამოთქმები, კულტურული ნორმა ან, უფრო მეტი, შეიძლება მოახდინოს ბუნებრივი ენის წესებისა და ტრადიციების მეორე ენაში პირდაპირი ტრანსფორმირება. ამან კი მოლაპარაკეს შეიძლება ბევრი სირთულე შეუქმნას, რადგან ესა თუ ის პრაგმატული შეცდომა კონკრეტულ კულტურულ გარემოში შესაძლოა უხეშობადაც კი აღიქვან. ამდენად, მიჩნეულია, რომ პრაგმატული შეცდომის შემთხვევები ენის სწავლების მაღალ საფეხურზეც კი ხშირია და ბუნებრივი ენის ცოდნის კომპეტენციის დონეს მაინც ვერ უახლოვდება.

პრაგმატული სტრატეგია და შეცდომების ტიპები:

1. ქართული ენისათვის ამ შემთხვევაში გამოიწვეული უნდა იყოს თავაზიანი ფორმები რამეს შეთავაზებისას. განსასხვავებელია ფორმები იმის მიხედვით, თუ რას ვთავაზობთ, მაგალითად: **მიირთვიოთ – ინებეთ.**
2. გასათვალისწინებელია აგრეთვე მისაღმებისა და დამშვიდობების ფორმულები. მაგ.: **დილა მშვიდობისა და ღამე მშვიდობისა**, წარმოება და ენობრივი ფორმა აბსოლუტურად ერთი და იგივეა, თუმცა სემანტიკურად განსხვავებულ მნიშვნელობებს გვიჩვენებენ.
3. უნდა გაიმიჯნოს მიმართვის ფორმებიც, თუ რომელ პრაგმატულ სიტუაციაში იხმარება ესა თუ ის ფრაზა: **ყური დამიგდე, მისმინე – თუ შეიძლება მომისმინეთ.**

გამოსავალი

სწავლების პროცესში მნიშვნელოვანია გამოიყოს ერთმანეთისაგან სამეტყველო აქტის ფორმები:



მეორე ენის სწავლების პროცესში ამა თუ იმ სამეტყველო აქტის გადმოსაცემად აუცილებელია შეიქმნას სემანტიკური ფორმულები, რომლებიც დიანტერესებულ პირს გამზადებული სახით მიეწოდება. ამავე დროს, ძალიან მნიშვნელოვანია სათქმელის პირდაპირ და ირიბად გადმოცემის შემთხვევების გამოიჯნა. მაგალითად:

ეურულმა აქ გახსნეს სკოლა, რომელიც, როგორც 1881 წლის გაზეთი „ივერია“ იტყობინებოდა, ყველა მსურველს ვერ იტყვდა. 1881 წელს გაიხსნა კიდევ ერთი სკოლა (შემდგომში 1 საშ. სკოლა). შემდეგ კი ამას მიჰყვა სხვა სკოლების გახსნაც. 1955 წელს გაიხსნა ცხინვალის მე-4 საშ. სკოლა.

რაც შეეხება ოსურ სკოლებს, ცხინვალში 1826 წელს გაიხსნა სასულიერო სკოლა ოსი ბავშვებისათვის. 1864 წელს უკვე 9 ასეთი სასულიერო სკოლა იყო გახსნილი. 1864-დან 1900 წლამდე ცხინვალში გაიხსნა 24-ზე მეტი სკოლა, მაგრამ შეიმჩნეოდა კადრების ნაკლებობა. 1924-25 სასწავლო წელს ოსეთში სკოლების რაოდენობა 104-ს აღწევდა. 1932 წლისათვის სკოლების რაოდენობა სამხრეთ ოსეთში 268 იყო (ზოგი ქართული, ზოგიც – ოსური). ბევრი იყო ოსური სკოლა ოლქის ფარგლებს გარეთაც. მარტო ხაშურის რაიონში 30 ოსური სკოლა (ბევრი იყო დაწყებითი) არსებობდა. მთელ რესპუბლიკაში 1940 წლისათვის ოს მოსწავლეთა რაოდენობა 34. 547-ს შეადგენდა. ოსური სკოლები იყო გახსნილი გორის, კასპის, ბორჯომის, ლაგოდეხის, ყვარლის, თელავის, ახმეტისა და სხვა რაიონებშიც.

1932 წელს გაიხსნა ცხინვალის პედაგოგიური ინსტიტუტი. რომელიც კადრებით ამარაგებდა არა მხოლოდ ამ რეგიონს.

1991 წერლს (ოფიციალური მონაცემებით) სამხრეთ ოსეთში არსებობდა 145 საშ. სკოლა. აქედან 47 - ქართული, 36 - ოსური, 5 - რუსული 6 - ქართულ-ოსურ-რუსული.

ოლქის ფარგლებს გარეთ ოსებით კომპაქტურად დასახლებულ სოფლებში თითქმის ყველგან არსებობდა ოსური დაწყებითი სკოლები. 1940 წელს ახალგორის რაიონში 40 ასეთი სასწავლებელი ფუნქციონირებდა.

დღევანდელ საქართველოში (აქ არ იგულისხმება სამხრეთ ოსეთში არსებული სკოლები) ასეთი ტიპის, ანუ ოსური, სულ რამდენიმე სკოლა არსებობს: ლაგოდეხის რაიონში ორი სკოლა: არეშფერნის საშუალო სკოლა, სადაც ოპტიმიზაციის შედეგად შეერთდა ფონას, ფიჩხიბოვირის, ბოლქვისა და არეშფერნის სკოლები; ხეჩილის

ბევრს შეუძლია. მოსე ჯანაშვილის სიტყვით, ოსურ ენაზე ერეკლე მეორის დროს უკვე არსებობდა სასულიერო წიგნები, რომელიც ქართული ანბანის საფუძველზე იყო შედგენილი, რამდენიმე სპეციფიკური ოსური ასოს დამატებით), მაგრამ 1950 -იანი წლების შემდგომ კვლავ დაუბრუნდნენ ოსები რუსულ სლავურ შრიფტს და დღეს სწორედ ეს გამოიყენება ოსურ ენაში.

რაც შეეხება სკოლებს, პირველი ოსური სკოლა გაიხსნა ოსური სასულიერო კომისიის მიერ (რომელიც შეიქმნა პეტერბურგში 1743 წელს, ამ კომისიამ გამოსცა პირველი ოსური წიგნი 1798 წელს) მოზდოკში 1766 წელს. 1836 წელს ვლადიკავკაზში იხსნება დაწყებითი ოთხკლასიანი სასულიერო სკოლა.

1855 წელს ჯავის თემში იხსნება სკოლა, სადაც თომა ჩოჩიევმა, რომელსაც ქართული განათლება ჰქონდა მიღებული, შეკრიბა ჯავის თემის 40-მდე ვაჟი (სოფ. ხეწეში) და ასწავლიდა ქართულ ენას. ხის ერთსართულიან ორ ოთახში თავიანთი სურვილით გახსნილ სკოლაში 40 მოსწავლე შეეკრიბათ. თქვენ უნდა გენახათ ჩემი გაცემა, როდესაც მოსწავლეები, რომლებიც არ შეუშინდნენ თოვლსა და ქარბუქს, მოვიდნენ სკოლაში და ქართულ ენაზე წამიკითხეს “მამაო ჩვენო“. ისინი შესანიშნავად კითხულობდნენ ქართული მხედრულით დაწერილ სასულიერო და საერო ტექსტებს, ასევე რუსულ ტექსტებს.

1907 წელს თბილისში შეიქმნა სახალხო უნივერსიტეტების საზოგადოება. დაარსდა ოსური სექციაც. ხელმძღვანელებად დანიშნეს ვანო აბაევი, მათე თომაევი და სხვები. ამ სექციამ გახსნა ოსური სადამოს სკოლა და ჩამოაყალიბა დრამატული წრე, რომლის წევრებიც იყვნენ ვანო და სიმონ აბაევი, გიორგი ჯიოევი, კოსტა ლოხოვი, გაბი მამიევი და სხვები.

1913 წელს ოსი ბავშვებისათვის თბილისში გაიხსნა დაწყებითი სკოლა ოსი ბავშვებისათვის. სადაც 45 ბავშვი სწავლობდა.

რაც შეეხება ცხინვალის სკოლებს, აქ თავდაპირველად სკოლა მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში ანა ამილახვრის ინიციატივით გაიხსნა. ეს იყო კერძო სკოლა-პანსიონი. 80-იან წლებში ეფემია მაჩაბელმა და ქეთევან

I.

ტიპი	უარის თქმა – სემანტიკური ფორმულები:	
პირდაპირი	კატეგორიული	უარს ვაცხადებ, უარს ვამბობ, უარყუფ
	შერბილებული	არ შემიძლია
არაპირდაპირი	სინანულის გამოხატვა	ძალიან გწუხვარ
	დამხმარების შეთავაზება	ძალიან მინდა, რომ დაგეხმაროთ
	სურვილის გამოხატვა	მომავალში ვისურვებდი, რომ ერთად გვეთანამშრომლა
	დაპირება	ამას მომავალში აუცილებლად გამოვასწორებთ
	ვარაუდის გამოთქმა	ალბათ, შესაძლოა, რომ
	გამოსავალის მოძებნა	იქნებ მომავალში განვიხილოთ

II.

ტიპი	თანხმობა – სემანტიკური ფორმულები	
პირდაპირი	კატეგორიული	რა თქმა უნდა, რასაკვირველია, უნდა დაგეთანხმოთ,
	იძულებითი	იძულებული ვარ, დაგეთანხმოთ
	შერბილებული	კარგი, კეთილი, თანახმა ვარ, გეთანხმებით
არაპირდაპირი	სინარულის გამოხატვა	სიამოვნებით ვითანამშრომლებთქვენთან ერთად
	კმაყოფილების გამოხატვა	კარგია, რომ ყველაფერი ასე გამოვიდა, კმაყოფილი ვარ შედეგით

აკადემიური წერის როლი პრაგმატული კომპეტენციის ათვისებაში:

პრაგმატული კომპეტენციის უნარის გამოუმუშავებას გარკვეულწილად აიოლებს აკადემიური წერის პრინციპების სწავლებაც. აკადემიურ წერაში შემოთავაზებულია არაპირდაპირი გამონათქვამების მთელი რიგი ფორმულები, რაც პრაგმატული კომპეტენციის გაზრდის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. მაგალითად: *ერთი მხრივ, მეორე მხრივ, დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ* და ა. შ.

სწავლების ფორმები და აქტივობები:

ისმის კითხვა, ენის დაუფლების რომელ დონეზე უნდა ხდებოდეს პრაგმატული კომპეტენციის ათვისება? რა თქმა უნდა, სამეტყველო აქტში სრულყოფილი მონაწილეობა მხოლოდ ენის დაუფლების მაღალ საფეხურზეა შესაძლებელი, თუმცა, ელემენტარული ფორმულები მოსწავლეს საწყის დონეზეც უნდა მიეწოდოს. გთავაზობთ მიღებულ სტანდარტს, რომელიც არაერთ სახელმძღვანელოშია გამოყენებული.

ენის სწავლების დონე	სწავლების მეთოდები და სავარჯიშოების ტიპები
A1	კითხვა-პასუხებზე აგებული როლური თამაშები
B1	როლური თამაშები, კომბინირებული კითხვები, ამა თუ იმ საკითხზე მოსწავლეს უნდა მიეცეს არჩევანის გაკეთების საშუალება, პირობითობის გამომხატველი კითხვები.
B2	დეტალური გამოკითხვა, ჩაძიება, შეფასებებზე ორიენტირებული სავარჯიშოები
C1	როლური თამაშები, წაკითხული ტექსტის გააზრებისათვის დასმული შეკითხვები...

განსხვავებულ ოს ხალხს კავკასიური ენისათვის დამახასიათებელი მკვეთრი ბევრებიც გააჩნია და ბევრი აქვს საერთო სხვა კავკასიურ ენებთან. ამ სიახლოვემაც განაპირობა, რომ ისინი ქართული ანბანის გამოყენებით წერდნენ გარკვეული დროის მანძილზე. მინდა მოგახსენოთ, რომ საკმაოდ დიდი ცვლილება განიცადა თვით ოსური ანბანის შექმნამ. ისტორიულად ცნობილია, რომ თავდაპირველად ოსები იყენებდნენ ბერძნულ ანბანს. ამას მოწმობს მეათე საუკუნის ზელენჩუკის ქვის ოსური წარწერა, რომელიც ბერძნული გრაფიკის საფუძველზეა შექმნილი.

პირველი ოსური ანბანი შეადგინა გაიოზ რექტორმა, თაყაევმა, პავლე გენცაუროვთან ერთად. ეს იყო სლავური ალფაბეტის საფუძველზე შედგენილი ანბანი. 1798 წელს დაიბეჭდა ამ ანბანის გამოყენებით პირველი წიგნი ოსურ ენაზე. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ თვით გაიოზ რექტორმა თავდაპირველად ქართულ ენაზე შეადგინა პირველი ოსური წიგნი „კატეხიზმა“ ანუ „პირველდაწყებითი სწავლა კაცისა, საღმრთო წერილის შესწავლის მსურველისა“, რომელიც, საბოლოოდ, სლავური შრიფტით დაიბეჭდა. გაიოზმა რამდენიმე სპეციფიკური ასო-ნიშანი ოსური ენისა თავად შეიტანა.

მე-18 საუკუნის ბოლოს ქართული გრაფიკის საფუძველზე იოანე იაღლეზიძემ (გაბარაევმა) შეადგინა ოსური ანბანი. 1821 წელს 9 თებერვალს მოსკოვში დაიბეჭდა „კონდაკი“ ქართული და ოსური პარალელური ტექსტებით, რომელთა შრიფტიც ნუსხურია, ასევე ორენოვანია 1824 წელს გამოცემული „გამოკრებილი ესე კურთხევანი ქართულსა და ოსურსა ენასა ზედა“.

შემდგომში ოსური ანბანი შეადგინა ა. შეგრენმა რუსული ანბანის საფუძველზე, რომელიც სრულყო ვსევოლოდ მილერმა.

1924 წლიდან ლათინურ შრიფტს ხმარობდნენ ოსები, რამაც უფრო გაართულა ვითარება 1938 წლის სამთავრობო დადგენილების საფუძველზე გადაწყდა შექმნილიყო ახალი ოსური ანბანი ქართული გრაფიკის საფუძველზე (უნდა აღინიშნოს, რომ 1746 წელს ეფრემ მონაზონი წერდა, რომ ოსეთში ქართული ანბანით წერა-კითხვა

ქართული ენის სწავლება ოსურ სკოლებში

უპირველესად შევეხებით თვით ტერმინს „ოსური სკოლები“. საქართველოში ტიპური ოსური სკოლა არ არსებობს, არსებობს ორი ტიპის სკოლები: ერთი, ქართული საშუალო სკოლები, სადაც ოსური ენა ისწავლება როგორც საგანი და, მეორე, რუსული საშუალო სკოლები, სადაც დაწყებითი კლასის მოსწავლეები სწავლობენ ყველა საგანს ოსურ ენაზე და მაღალ კლასებში მხოლოდ ერთ საგანს სწავლობენ ოსურად – ესაა ოსური ენა და ლიტერატურა. ასე რომ, ჩვენ ამ ტერმინს მხოლოდ პირობითად ვხმარობთ.

უნდა მოგახსენოთ, რომ ასევე არ არსებობს ოსური საშ. სკოლები (სადაც ოსურ ენაზე ისწავლება ყველა საგანი) არც ვლადიკავკაზში და არც ცხინვალში. იქაც ორი ტიპის სკოლებია: რუსული საშ. სკოლები, სადაც ოსური ისწავლება როგორც საგანი და სკოლები, სადაც დაწყებით კლასებში ისწავლება ყველა საგანი ოსურ ენაზე. აქაც მაღალ კლასებში მხოლოდ ოსურ ენასა და ლიტერატურას სწავლობენ. ასე იყო ეს ტრადიციულადაც.

ამთავითვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მშობლიური ენის შესწავლასთან ერთად აუცილებლად მიგვაჩნია სახელმწიფო ენის შესწავლა და ცოდნა ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელთათვის, იმ ერის წარმომადგენლებისათვის, რომლებიც ცხოვრობენ ჩვენს ქვეყანაში. სახელმწიფო ენის უცოდინარობა ხელს უშლის ეროვნული უმცირესობების წარმომადგენელთა სოციალურ და კულტურულ ინტეგრაციას, მათ მონაწილეობას ჩვენი ქვეყნის საზოგადოებრივ, პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და კულტურულ ცხოვრებაში.

სანამ უშუალოდ თემას შევეხებოდეთ, მინდა პატარა ექსკურსი გავაკეთო. ოსური ენა ინდოევროპული ენაა. ენობრივად ოსური ირანულ ენათა ოჯახში შედის. თუმცა ანთროპოლოგიურად ოსები ტიპური კავკასიელები არიან. კავკასიელები არიან ისინი თავიანთი ყოფით, ტრადიციებით, კულტურით, ზნე-ჩვეულებებით. ენობრივად

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი კომპეტენციის ათვისება ყველაზე რთული და საპასუხისმგებლო ეტაპია მეორე ენის სწავლების პროცესში და მას წინ ენობრივი კომუნიკაციის ხანგრძლივი გამოცდილება უნდა უძღოდეს, სეგმენტირებული ფორმითა და თანამედროვე მეთოდოლოგიის გამოყენებით ეფექტური შედეგის მიღწევა, რა თქმა უნდა, მაინც შესაძლებელია.

გიული შაბაშვილი
თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი.

**ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების
საკუთრივ ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური
პრობლემები**

აღბათ, ძნელად იპოვით საქართველოში ლინგვისტური პრობლემატიკის უფრო კომპლექსურ და უფრო რთულ სფეროს, ვიდრე ეს ქართულის, როგორც მეორე ენის, საკითხებია. ჩვენთან არათუ ამ პრობლემის მეთოდოლოგიური, სოციოკულტურული, ფსიქოლოგიური ასპექტები იყო არაპოპულარული, და, შესაბამისად, ნაკლებად შესწავლილი, არამედ საკუთრივ ლინგვისტურიც. ეს, რა თქმა უნდა, ჩვენი საენათმეცნიერო სკოლის ნაკლი კი არა არის, იმ კონტექსტის ლოგიკური შედეგია, რომელშიც ამ სკოლას უხდებოდა ცხოვრება და მუშაობა. ეს იყო ყოველად უფუნქციო, ყოველგვარ დატვირთვას მოკლებული სფერო. მოგეხსენებათ, მეორე ენის ათვისების ოპერაციონალური ეტაპების სხვადასხვა თვალსაზრისით, მათ შორის წმინდა ლინგვისტური თვალსაზრისით, დამუშავება, ძალიან სპეციფიკური და პრაგმატული, კონკრეტულ საჭიროებებზე უშუალოდ მიბმული საკითხია, და ძირითადად ამ საჭიროებებთან ერთად ჩნდება. ფინელ ემიგრანტს რა ლინგვისტური ან სოციოკულტურული პრობლემები გაუჩნდება ამერიკაში გადასახლებისას, ეს საკითხები, საქართველოში ან რომელიმე სხვა ქვეყანაში მოღვაწე ენათმეცნიერისთვის პირველი რიგის ლინგვისტური პრობლემა არ არის, ეს საკითხები სწორედ მაშინ ხდება თავისთავად მნიშვნელოვანი, გადაუდებელი და, რაც მთავარია, სახელმწიფოებრივი მნიშვნელობის საკითხი, როცა შენს სახელმწიფოში პრაგმატულ და ფუნქციურ დატვირთვას იძენს, შენი ენის სხვა ენებთან ფუნქციური თუ თვისობრივი მიმართებების ნაწილი ხდება. ერთი სიტყვით, როცა ეს პრობლემა საკუთრივ ლინგვისტურ, სოციოლინგვისტურ, სოციოკულტურულ და სახელმწიფოებრივ ასპექტში განიხილება.

ამ კუთხით თუ შევხედავთ პრობლემას, არსად ისეთი „უადგილო“ და, რაც მთავარია, უფუნქციო ამ

ხაზგასმული პატივისცემისა და მოკრძალების გამომხატველი, რომელსაც მშობლიურ ენაზე მოსაუბრე ქართველი მაშინვე გრძნობს, მე-2 ენის მსმენელისთვის, მხოლოდ შინაარსის გაგებინებით, მიუწვდომელი რჩება, რადგან ამ გამონათქვამთა შინაარსებს შორის ერთი შეხედვით დიდი განსხვავება არაა.

საქმიანი წერილის სწავლებისას ძალზე მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა ყურადღება გაამახვილოს არაქართველი მსმენელების მიერ არა მარტო და არა იმდენად ამ სინონიმურ გამონათქვამთა გაგებასა და მექანიკურ დახსოვებაზე, რამდენადაც მათ ემოციურ-ინტონაციური შეფერილობის შემჩნევასა და გარჩევაზე, შესაბამისი აქტივობების საშუალებით. ამაზეა დამოკიდებული, რომ არაქართველის ხელში წერილი-თხოვნა წერილ-მუქარად, წერილი-შეკითხვა წერილ-პასუხად არ იქცეს.

მზევინარ მუავეანაძე

ახალციხის სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

„ნება მომეცით გაცნობოთ, რომ“, „ნება მიბოძეთ გაუწყოთ, რომ“ „სიამოვნებით გაცნობებთ, რომ“, „გწერთ, რომ დავადასტურო“ და ა.შ.

ამგვარ ტრაფარეტულ გამონათქვამთა ხშირი გამოყენების გამო საქმიანი წერილის შედგენის სწავლება ერთი შეხედვით იოლია: არსებობს გარკვეული ფორმულარი და განსაზღვრული რაოდენობის გამონათქვამები, რომელთა მექანიკური დახსომება შესაძლებელია და წერილიც მზადაა. მაგრამ ეს მხოლოდ გამოუცდელი მსმენელისა თუ მასწავლებლისთვის. ამ სიმარტივეში სერიოზული სირთულე იმალება, რომელიც ხშირ შემთხვევაში პედაგოგის ყურადღების მიღმა რჩება.

საუბარია ამ სინონიმურ, შინაარსობრივად თითქმის იდენტურ გამონათქვამთა ტონისა და ემოციური შეფერილობის სხვაობაზე, რომელიც სერიოზულ პრობლემას ქმნის ტექსტის შედგენის სწავლებისას. მე-2 ენის შემსწავლელთათვის სირთულეს გამონათქვამების შინაარსობრივი გაგება თუ მათი დახსომება კი არ წარმოადგენს, არამედ მსგავს, პარადელურ გამონათქვამებს შორის სხვადასხვა ინტონაციური თუ ემოციური შეფერილობის განსხვავებათა შემჩნევა და გამოთქმათა მიზანშეწონილი გამოყენება.

მაგ. თუ წერილი იწყება სიტყვებით „ძვირფასო მეგობარო“, „ქალბატონო“, „ბატონო“, მაშინ წერილის დასასრულს სასურველია გამოყენებულ იქნეს მიმართვა „პატივისცემით ესა და ეს“. თუ წერილის დასაწყისში თქვენ ესალმებით სახელით, მაშინ ბოლოში სასურველია მიეთითოს „კეთილი სურვილით ესა და ეს“.

ქართველისთვის მსგავსი შინაარსის, მაგრამ სხვადასხვა ემოციური შეფერილობის გამოთქმათა გარჩევა ბუნებრივად ხდება. არაქართველს კი სინონიმურ გამონათქვამთა შინაარსი ერთნაირად ესმის. ტონისა თუ ემოციურობის გარჩევას ის ვერ ახერხებს. არ ესმის რა განსხვავებაა მაგ: თხოვნის გამომხატველ ამ პარადელურ გამოთქმებს შორის: „იქნებ ინებოთ და გამომიგზავნოთ დაწერილებითი ინფორმაცია“ და „მეტისმეტად დამავალბებთ, თუ გამომიგზავნით დაწერილებით ინფორმაციას“. პირველის მუქარაშერეული ტონი, მეორის კი

პრობლემის კვლევა არ ყოფილა, როგორც საბჭოთა პერიოდის საქართველოში, ან ნებისმიერ სხვა რესპუბლიკაში, გარდა რსფსრ-ის საენათმეცნიერო სკოლისა. რუსული იყო ერთადერთი ენა, რომლის კვლევას ამ თვალსაზრისით მართლაც ჰქონდა პრაგმატული, ფუნქციური და სახელმწიფოებრივი, თუ იმპერიალისტური დატვირთვა, საბჭოთა სივრცის სხვა ენებისგან განსხვავებით. საქართველოში მცხოვრები არაქართველებისთვის ერთიანი საკომუნიკაციო „lingua franca“ იყო რუსული და არა ქართული, რაც არ უნდა სახელმწიფო ენის პრივილეგირებული საკონსტიტუციო უფლება ჰქონოდა ქართულს რამდენიმე სხვა რესპუბლიკის ენებთან ერთად. სხვათა შორის, ეს უფლება თავად ჩვენთვისაც, - მე არ ვგულისხმობ კონკრეტულ პიროვნებებს, ლაპარაკია, საქართველოს, როგორც სახელმწიფოს, თუ რესპუბლიკაზე - უფრო საკრამენტული ღირებულებისა იყო, ვიდრე იურიდიული, სახელმწიფოებრივი და პრაგმატული. ამ უფლების შესახებ საქართველოს მოსახლეობის უდიდესმა ნაწილმა მხოლოდ მაშინ შეიტყო, როცა საქართველოს კონსტიტუციიდან ამოღებულ იქნა შესაბამისი მუხლი.

ამაზე აღარ გავაგრძელებ, თუმცა კი ეს ქართული ენის ახლა უკვე ისტორიული სოციოლინგვისტიკის საკმაოდ საინტერესო საკითხებია. ზემოთქმულიდან გამომდინარე, სრულიად ბუნებრივია, რომ საქართველოში ასე საგანგებოდ, ინსტიტუციონალურ დონეზე, არ წერდნენ ქართულის, როგორც მეორე ენის, ფუნქციონირებასა და მის სწავლებასთან დაკავშირებულ სოციოკულტურულ, ლინგვისტურ ან ფსიქოლინგვისტურ პრობლემებზე.

მაგრამ, ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ არ მუშაობდნენ ამ საკითხებზე, განსაკუთრებით ეს ეხება ქართულის, როგორც მეორე ენის, საკუთრივ ლინგვისტურ პრობლემებს. ოღონდ, კიდევ ერთხელ ვიმეორებ, არა მეთოდოლოგიურ, პედაგოგიურ მხარეს, არამედ საენათმეცნიერო პრობლემატიკას. ეს მთლად გუშინდელი ამბებია და ყველას კარგად გვახსოვს რამდენიმე ჩვენთვის ძალიან საყვარელი და პატივსაცემი კოლეგა, ამ საქმის ნამდვილი პროფესიონალები, რომელთაც დამუშავებული აქვთ

უცხოელებისთვის ქართულის სწავლების მთელი სისტემა: რა როგორ გადადის, რომელი კანონზომიერებები მუშაობს, რა ინტენსივობით, სიხშირით, რა უფრო რთულია ან მარტივია ლინგვისტური ოპერაციების თვალსაზრისით და ა. შ.

ეს საკითხები ერთად, სისტემურად ჩამოყალიბებული კი არა არის, ცალ-ცალკე მიბმულია სხვადასხვა საენათმეცნიერო პრობლემატიკას და გაბნეულია შ. აფრილონიძის, ნ. რამიშვილის, მ. კემულარიას, რ. ქურდაძის, ნ. შარაშენიძის, კ. გაბუნიას, ნ. შავთვალიაძის და სხვა ქართველ ენათმეცნიერთა ნაშრომებში.

ამგვარი სისტემური ბაზის არარსებობის შემთხვევაში, ახლა, როცა ქართულის, როგორც მეორე (ანუ, სახელმწიფო ენის) ენის სწავლება სერიოზულ სახელმწიფოებრივ და პრაგმატულ ფუნქციას იძენს, მისთვის სახელმწიფოებრივი სტანდარტი - ეროვნული სასწავლო გეგმა - და სახელმძღვანელოები იწერება, გადაუდებელი ამოცანაა ამ პრობლემის საკუთრივ ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური მხარეების კვლევა, რომელთა მონაცემებს უნდა დაეფუძნოს სახელმძღვანელოები. თუ ამგვარი კვლევების დრო და საშუალება არ არის, ცალ-ცალკე გაბნეული, წერილობით დაფიქსირებული ეს საკითხები მაინც უნდა მოვიძიოთ და გამოვიყენოთ ქართული საენათმეცნიერო სკოლის ეს კრეფსითი გამოცდილება ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების დაგეგმვის, სახელმძღვანელოების შედგენისა და მერე ამ სახელმძღვანელოების მიხედვით ეფექტურად სწავლებისას.

ეს თანამიმდევრობა: **კვლევა, ან სხვების კვლევის ოპტიმალურად გამოყენება, დაგეგმვა, სახელმძღვანელოების შედგენა ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური კრიტერიუმებით და შემდეგ გარკვეული მეთოდოლოგიით მოსწავლეებამდე ამის მიტანა** - შემთხვევითი არ გახლავთ, მეთოდოლოგიური ნაწილი მართლაც ბოლოა ამ თანამიმდევრობაში და პირველი ორი მისთვის არის ნამდვილი „*Conditio sine qua non*“ (პირობა, რომლის გარეშე შეუძლებელია). ამდენად, ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური კვლევების

საქმიან მიმოჯერაში გამოყენებული ბამოთქმების სწავლებისათვის

არაქართველ მსმენელთა ბ2 დონეზე სწავლება მათთვის საქმიანი ქალაქების შედგენა-გაფორმების უნარ-ჩვევათა გამომუშავებასაც გულისხმობს.

საქმიანი ქალაქების ერთ დიდ ჯგუფს საქმიანი წერილები შეადგენენ.

ჩვენი დღევანდელი მოხსენების მიზანი ამგვარ ტექსტთა წერის სწავლებისას წამოჭრილი ერთი კონკრეტული პრობლემის გაშუქება და მასზე თქვენი ყურადღების მოპყრობა გახლავთ.

საქმიანი წერილებისთვის მიუღებელია მხატვრული თუ მაღალფარდოვანი სტილი, რამდენადაც მისი მიზანია, გარკვეულ პრობლემათა გადაწყვეტა, იგი უნდა დაიწეროს ოფიციალური ენით, მაქსიმალურად ზუსტად და გასაგებად, თითოეული სიტყვისა თუ ფრაზის მიზანშეწონილი გამოყენებით. ამგვარი მოთხოვნებით არის განპირობებული საქმიან წერილებში კლიშეთა თუ ტრაფარეტულ გამონათქვამთა ხშირი გამოყენება, რომელიც სახელმძღვანელოებში უმეტესად თემატურად დალაგებული გრძელი სიის სახით არის მოცემული.

იგულისხმება საქმიანი წერილების ძირითად სახეებში (წერილი-თხოვნა, წერილი-პასუხი, წერილი-შეკითხვა) გამოყენებული, წერილთა შინაარსის შესაბამისი, სინონიმური გამოთქმები.

მაგ. თხოვნის:

„გთხოვთ მაცნობოთ“, „გთხოვთ ინებოთ და გამომიგზავნოთ“, „მადლობელი ვიქნები, რომ მივიღოთ თქვენი პასუხი“, „ხომ ვერ დამახმარებით“, „კანონის თანახმად გთხოვთ“ და ა.შ.

ან შეკითხვის:

„მაცნობეთ გათაყვა“ „გეთაყვა, გთხოვთ მაცნობოთ“, „მადლობელი ვიქნები თუ მომცემთ შემდეგ ინფორმაციას“ და ა.შ.

ან შეტყობინების:

III. ყურადღებას ვამახვილებთ იმ სიტყვებზე, რომლებიც წარმოთქმის თვალსაზრისით მსგავსნი არიან, მაგრამ მათი მნიშვნელობა განსხვავებულია. ამრიგად, ამ ტიპის სავარჯიშო ამყარებს ცოდნას. ნათელს ხდის სიტყვების სწორად აღქმის აუცილებლობას. გამოვეყოფთ შემდეგ სახეს:

ა) განსხვავებულია მხოლოდ საწყისი თანხმოვანი:

ცუდი-კუდი-ქუდი	ღამე-რამე
თბილი-რბილი	ბარი-ზარი
ჭირი-ვირი	ბზა-მზა
ჭორი-ქორი	ყველი-სველი
კარი-ქარი	ძველი-სველი
ხელი-ყელი	ქართული-სართული

ბ) განსხვავებულია მხოლოდ მეორე მარცვლის თანხმოვანი:

გემი-გელი	ბარი-ბალი
ცხენი-ცხელი	ფასი-ფარი
ღორი-ღომი	ვირი-ვისი
კიბე-კიდე	ქარი-ქალი
ფერი-ფენი	ცოლი-ცომი
წვენი-წვერი	ჭაჭა-ჭამა

გ) იცვლება პირველი ხმოვანი:

კუჭი-კიჭი-კოჭი
ხაჭო-ხოჭო
ხელი-ხილი
თხელი-თხილი

ყურადღებას ვამახვილებთ ასეთ სიტყვებზეც: ახლა-ახალი; სახლი-სახელი; ყველი-ყველა; ძნელი-ძველი

ჩვენი მეთოდიკური ხედვით, ამ მასალას ეთმობა სამი გაკვეთილი. სულ გამოყოფილია ექვსი სავარჯიშო. ჩვენი სტუდენტები საკმაოდ წარმატებულნი არიან.

ნანა შავთვალაძე

ორგანიზაცია „ენის სკოლის“ დირექტორი, თსუ ენების შემსწავლელი ცენტრის პედაგოგი, პროფესორი

შესაძლებლობა თუ არ არის, რაც თავისთავად ძალიან ცუდია, არსებული გამოცდილების მაქსიმალურად გამოყენება მაინც უნდა შევძლოთ.

ახლა კონკრეტულად იმის შესახებ, რას ვგულისხმობ ამ მაქსიმალურად გამოყენებაში. ყურადღებას გავამახვილებ ძირითადად ორ პრობლემაზე, რომელთა გაუთვალისწინებლობა საქმეს აშკარად გააფუჭებს:

მე დღეს არაფერს ვიტყვი ძველ სახელმძღვანელოებზე, მათ ლინგვისტურ და ფსიქოლოგიურ საფუძველზე, ვინაიდან ყველა მეტ-ნაკლებად ერთი აზრისა ვართ ამ სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებით, რომ მიზნისა და აუდიტორიის საჭიროებებიდან გამომდინარე, ისინი ვერ აკმაყოფილებდნენ სასკოლო სივრცის მოთხოვნებს.

დღევანდელ საგანმანათლებლო სივრცეში არაერთი ახალი სახელმძღვანელო გამოჩნდა, რაც უდავოდ სიკეთის ნიშანია, ახლა მოკლედ მოგახსენებთ ზოგიერთ იმ პრობლემაზე, რაც ამ სიკეთეს ახლავს თან.

ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ცალკეული კლასების სახელმძღვანელო ჯერ არ არის შედგენილი. დღეს არაქართულ საბაზო და საშუალო სკოლებში ძირითადი სახელმძღვანელო არის "თავთავი." არაქართულენოვან სკოლებში ქართულის ცოდნის თვალსაზრისით დღევანდელი სიტუაციისთვის, ვფიქრობ, ოპტიმალური იყო გადაწყვეტილება, ამ გარდამავალ ეტაპზე გაკეთებულიყო სახელმძღვანელო არა კლასების, არამედ დონეების მიხედვით, საორიენტაციოდ გამოყენებული ყოფილიყო ვეროსაბჭოს ზოგადი დოკუმენტი ენის ფლობის დონეების შესახებ. კლასები ამ შემთხვევაში ფორმალური, სიმბოლური მარკერი იქნებოდა და არა რეალური სიტუაციის მეტ-ნაკლებად ადეკვატური ასახვა, ვინაიდან რეგიონების მიხედვით - და არა მარტო ამ კრიტერიუმით - კლასებში ცოდნის დონე, მოგესხენებათ, მკვეთრად განსხვავებულია. მართლაც, ითარგმნა ეს დოკუმენტი და სხვადასხვა დონორი ორგანიზაციების მხარდაჭერით მომზადდა ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა. აი, ამ მომენტიდან დაიძრა საქმე რეალურად, ანუ მივადექით ჩვენთვის

საინტერესო პრობლემატიკის წმინდა ლინგვისტურ მხარეს. გამოიკვეთა ყალიბი, რომელშიც, უხეშად რომ ვთქვა, უნდა ჩავასხათ ქართული ენის შიგთავსი მკაცრად სტრუქტურირებული ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური კრიტერიუმების მიხედვით და არა თუნდაც ყველაზე სანდო და ევროპულ სივრცეში გამოცდილი მეთოდიკური ხერხებითა და სტრატეგიებით, რომლებიც, შესაძლებელია, ინდოევროპული, ან რომანული ენების შემთხვევაში ძალიანაც წარმატებული იყოს, მაგრამ, გასაგები ლინგვისტური მიხედვების გამო, ქართულისთვის არამარტო არაეფექტური, გაუმართლებელიც შეიძლება იყოს. ის, რომ მკვლევარობასთან დაკავშირებული სიტუაციური ლექსიკის, გარკვეული გრამატიკული ცოდნის, ფრაზეოლოგიზმების დაუფლება საჭირო, ეს ყველა ენას თანაბრად ეხება ამ საერთო ევროპული დოკუმენტის მიხედვით, მაგრამ მათი შესატყვისი ლექსიკის და გრამატიკული მასალის თანამიმდევრობა სირთულის ან სხვა კრიტერიუმების მიხედვით, სწორედ საკუთრივ ქართულისთვის სპეციალურად დასამუშავებელი ლინგვისტური საკითხებია, რომლის გარეშე წარმოუდგენელია ქართულის, როგორც მეორე ენის, სახელმძღვანელოს შექმნა. მაგ. რამდენად ბუნებრივია და ამათუ იმ თემატურ ბუდეში როგორ უნდა გავანაწილოთ თუნდაც ერთი და იმავე სირთულის ლექსიკური და გრამატიკული მასალა, ამის ყველაზე სანდო და პირუთვნელი ინდიკატორი არის სიხშირის ლექსიკონი და არა ის, თუ რას ირჩევს რომელიმე ინდოევროპული ენა საამისოდ. მოდელში, რომელიც სწორედ ინდოევროპულ ენებზეა მორგებული, ქართულისათვის დამახასიათებელი ლინგვისტური კანონზომიერებების, წარმოების სირთულის ხარისხის, სიხშირული ლექსიკონის მონაცემების მიხედვით უნდა მოვათავსოთ მასალა. მარტივი მაგალითის მიხედვით რომ ვნახოთ I like-ის შესატყვისი ქართული *მე მომწონს*, ან *მე მიყვარს* სულაც არ არის წარმოების თვალსაზრისით ერთგვაროვანი სირთულის და, შესაბამისად, ერთი და იგივე ადგილი არ უნდა დაიკავოს ინგლისურისა და ქართულის, როგორც მეორე ენების, სახელმძღვანელოში.

საზქვემოდაწერილობის თანხმობებსაც ორ სავარჯიშოს ვუთმობთ და ერთი მოხაზულობის მსგავს ასოებსაც თანმიმდევრობით ვასწავლით:

3. სავარჯიშო: დ ლ ღ გ კ კ უ

4. სავარჯიშო: ყ ჯ ფ ც ტ - ჭ ქ
 ბოლო ორი თანხმობის ჭანისა და ქანის გაცნობისას აღვნიშნავთ, რომ ეს ორი თანხმობანი იწერება ხაზს ზემოთაც და ქვემოთაც.

II. ანბანის დაუფლების შემდეგ, რა თქმა უნდა, სხვა აქტიურ ლექსიკის თანხლებით ვმუშაობთ მკვეთრი და ფშვინვიერი თანხმობების წარმოთქმაზე. საბედნიეროდ, ჩვენ გვაქვს საშუალება არა მარტო მასწავლებლისგან მოისმინოს სტუდენტმა ეს მარცვლები, არამედ პროფესიონალი მსახიობებისგანაც (სერია „ბილიკი“, „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის I“, CD, 2006 წ.). ამ თანხმობანთა წყვილებს აქ წარმოდგენილი რიგით ვასწავლით:

თ-ტ	ქ-კ	ფ-პ	ც-წ
ჩ-ჭ			
---	---	---	---

თა-ტა	ქა-კა	ფა-პა	ცა-წა
ჩა-ჭა			
თე-ტე	ქე-კე	ფე-პე	ცე-წე
ჩე-ჭე			
თი-ტი	ქი-კი	ფი-პი	ცი-წი
ჩი-ჭი			
თო-ტო	ქო-კო	ფო-პო	ცო-წო
ჩო-ჭო			
თუ-ტუ	ქუ-კუ	ფუ-პუ	ცუ-წუ
ჩუ-ჭუ			

ერთი მოხაზულობის მსგავს ასოებს თანმიმდევრობით ვასწავლით.

ხაზს ზემოთ დაწერილობის თანხმონებს ორ სავარჯიშო აქვს დათმობილი:

● ბ ბა, ბე, ბი, ბო, ბუ
ბაბა, ბებე, ბიბი, ბობო, ბუბუ
ბებია, ბები, ბაბუა, ბაბუ, ბუ, ბობი, ბუბა, აბა

● ნ ნა, ნე, ნი, ნო, ნუ
ნანა, ნენე, ნინი, ნონო, ნუნუ
ნანა, ანა, ნინო, ნონა, ნუნუ, ნინი, ანანო,
აბანო, ანბანი, ბანანი, ბებუნა, ბაბუნა, ბანი

ამ რიგითაა დალაგებული ხაზს ზემოთ დაწერილობის თანხმონები: 1.
სავარჯიშო: ბ ნ მ თ ზ რ კ ს

2. სავარჯიშო: შ ჩ ძ წ ხ ჰ

შემდეგ ვაცნობთ მხოლოდ იმ თანხმონებს, რომლებიც ხაზს ქვემოთ იწერება. ყოველი ახალი თანხმონი წინა თანხმონების მსგავსადაა წარმოდგენილი, სიტყვების რაოდენობა კი იზრდება.

● დ და, დე, დი, დო, დუ
დადა, დედე, დიდი, დოდო, დუდუ
და, დედა, დეიდა, დიახ, დიდი, დიდება, დონე,
დრო, დრამა, წადი, წამოდი, წადი

● ლ ლა, ლე, ლი, ლო, ლუ
ლალა, ლელე, ლილი, ლოლო, ლულუ
ლილი, ლამაზი, სახლი, ხელი, ხილი, თბილი,
ძილი, ძილა, დოლი, დოლარი, დუელი

ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა, ანუ ყალიბი, ძირითად შინაარსობრივ საკითხებს მოხაზავს, კომუნიკაციური და ფუნქციური გრამატიკის პრინციპებით დანახულ საკითხთა ჩამონათვალს, მაგრამ სანამ ჩარჩოს მიხედვით სახელმძღვანელოს შექმნას დაიწყოებთ, უპირველეს ყოვლისა, ლინგვისტის მკაცრი საექსპერტო დასკვნა მაინც უნდა გექონდეს ამ შინაარსის ფორმალურ-მორფოლოგიური თანამიმდევრობის, შინაარსის კანონზომიერი გართულების შესახებ. ამგვარი ექსპერტიზა კიდევ უფრო აუცილებელია მაშინ, როცა არ არსებობს ამ დონეების ე. წ. გრამატიკული შიგთავსის აღწერა, მაგ. თემატური ბუდე: „საგნობრივი და ფაქტობრივი ინფორმაცია“, რომელ ფორმობრივ-გრამატიკულ შიგთავსს მოიცავს A-1 დონეზე და რომელს A-2 დონეზე, ანუ ჩვეულებრივი სახელდებითი წინადადებები იგულისხმება ამ A-1 დონეზე თუ აქვე უნდა ვასწავლოთ აღწერისთვის დამახასიათებელი უშემასმენლო ნომინალური წინადადებები. რომელი ლექსიკა, რომელი გრამატიკული წარმოება, რომელი ფრაზეოლოგია უნდა მოთავსდეს A-1 დონეზე და როგორ განვითარდება ეს თემა A-2 დონეზე.

ამ საკუთრივ ლინგვისტური მოთხოვნებიდან გამომდინარე, ბევრი კითხვის ნიშანი ჩნდება "თავთავის" ცალკეულ გრამატიკულ საკითხთან დაკავშირებით და ეს ასე, მეთოდუკას მინდობილი არ უნდა დარჩეს. ამგვარი სახელმძღვანელოსთვის არანაკლებ მნიშვნელოვანია ბუნებრივი, მკაფიო, არაორაზროვანი, დახვეწილი ენა, და კიდევ გავიმეორებ, სწორედ სისშირის ლექსიკონების მონაცემების გათვალისწინებით შედგენილი დიალოგები. აქაც ბევრი კითხვა დაისმის, უზუსტობისგან არცერთი სახელმძღვანელო არ არის დაზღვეული, მაგრამ ოპტიმალური ვარიანტი სწორედ ქართულ ლინგვისტიკაში დაგროვილი ცოდნის და ადამიანური რესურსების მაქსიმალური გამოყენებით იქნება შესაძლებელი.

ლინგვისტურ კრიტერიუმებზე რომ ვლაპარაკობ, ცხადია, არ ვგულისხმობ ენის ენერგეტიკული პოტენციალის კვლევა უნდა ჩაატაროს ავტორმა, რომელიც დროში შეზღუდულია. ამის ფუფუნება რომ არ არის ჩვენთან, ამას ყველა შეგუებული ვართ, მაგრამ რა

პოტენციალიც არსებობს, მართლაც საუკეთესო ლინგვისტები, მათ ჩართვას და გამოყენებას კი მაქსიმალურად უნდა ვეცადოთ. დღეს საკმაოდ სოლიდური ცოდნა დაგროვდა ამ მიმართულებით და, როგორც დღეს ამბობენ, ადამიანური რესურსიც, რომ ამხელა ძალისხმევას, დონორი ორგანიზაციების თუ სახელმწიფოს მიერ გადებულ ხარჯებს მაქსიმალურად ეფექტური შედეგი მოჰყვება.

დაახლოებით იგივე უნდა გავიმეორო ფსიქოლინგვისტურ კრიტერიუმებთან დაკავშირებით: რა თქმა უნდა, მე არ ვგულისხმობ, რომ სახელმძღვანელოს ავტორებმა კვლევები უნდა ჩაატარონ წინასწარ და გაარკვიონ, როგორ აისახება საქართველოში მცხოვრები არაქართველის ცნობიერებაში მისი მშობლიური ენისა და ქართულის ურთიერთზემოქმედება, რა მენტალურ პროცესებთან გვაქვს ამ დროს საქმე. ცხადია, არც იმის გარკვევას ვაგალებთ, მართლაც არის თუ არა მშობლიური ენის ყოველი ერთეული - სიტყვა - დაკავშირებული შესაბამის იდეასთან და ახალი ენის შესწავლა ზემოქმედებს თუ არა ეს უარყოფითად აზროვნებაზე თუ პირიქით, ერთი და იმავე აზრის სხვადასხვაგვარად გამოხატვის შესაძლებლობას აფიქსირებს ამ შემთხვევაში მოსწავლე და ეს მის აზროვნებაზე დადებითად მოქმედებს. არა, მე ვგულისხმობ ძალიან ელემენტარულ და საყოველთაოდ გაზიარებულ მეორე ენის ათვისების ოპერაციონალურ ეტაპების შეხამებას შინაარსობრივ სირთულესთან. ამ თვალსაზრისით მხოლოდ გარკვეულ კლასზე გათვლილი სახელმძღვანელოს მიხედვით შეიძლება ვიმსჯელოთ. ამ ტიპის სახელმძღვანელოები კი ჯერ არ არის. ვფიქრობ, მათი შედგენისას მაინც მკაცრად უნდა დავიცვათ ის ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური მოთხოვნები, რაც საზოგადოდ მეორე ენის სახელმძღვანელოს მოეთხოვება.

ნინო დობორჯგინიძე
 ეროვნული სასწავლო გეგმებისა
 და შეფასების ცენტრი,
 ილია ჭავჭავაძის სახელობის
 სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორი

სამი რამ ქართული ფონეტიკის დაუფლებისას

ფონეტიკის სწავლების პრობლემებს თავიდანვე აწყდება ქართულის, როგორც მეორე ენისა ან უცხო ენის, შემსწავლელი. თუმცა მრავალნი თვლიან, რომ მთავარი კომუნიკაციის როგორმე დამყარებაა და თუ გამოთქმა დამახინჯებული იქნება, ეს სავალალო არაა.

დღეს მინდა გაგიზიაროთ ჩემი კვლევისა და გამოცდილების შედეგი. ეს დასკვნები ამ მიდგომით სწავლების შედეგად მივიღეთ. ჩვენი სკოლის სტუდენტები საკმაოდ ადვილად და წარმატებით ითვისებენ ანბანს.

ჩვენი ხედვით:

- ანბანი
 - ✓ ანბანის სწავლებისას რიგი დარღვეულია;
 - ✓ ხმოვნების შემდეგ ადვილად მიეწოდება თანხმოვანთა სიმრავლე;
 - ✓ ანბანი დაყოფილია სამ ძირითად ნაწილად.
- მკვეთრი და ფშვინვიერი თანხმოვნები.
- სიტყვები მცირე განსხვავებებით.

I. პირველ რიგში, ანბანის ათვისებისას ვასწავლით ყველა ხმოვანს. ყურადღება ექცევა ასოთა მოხაზულობას, შემდეგ ამ ხმოვნებისგან შემდგარ სიტყვებს.

■ ა. ი. ო. ე. უ

■ აი ია.

■ ეი! აუ! ო! ოუ!

ხმოვნების შემდეგ მხოლოდ იმ თანხმოვნებს ვაწვდით, რომლებიც ხაზს ზემოთ იწერება. ყოველი ახალი თანხმოვანი გააქტიურებულია ჯერ მხოლოდ ხმოვანთან ერთად და წარმოდგენილია მარცვლით. შემდეგ მოქებნილია ისეთი სიტყვები, რომლის წაკითხვასა და გამოწერას სტუდენტი შეიძლება. ამ შემთხვევაში მთავარი სიტყვის ამოკითხვაა და არა მნიშვნელობის შესწავლა.

ინტერვენიცია და ქართულის ენის სწავლება არაქართულეთათვის

- შეისწავლეს ქართულის, როგორც მეორე ენის, სტანდარტის გამოყენების გზები და საშუალებები სასწავლო პროცესის დაგეგმვისას;
- დაადგინეს კომუნიკაციური სწავლების უპირატესობა და შეძლეს ძველი სახელმძღვანელოების კრიტიკული ანალიზი;
- გაეცნენ მოსმენის, ზეპირმეტყველების, წერისა და კითხვის მეთოდებს;
- დაგეგმეს გაკვეთილები სტანდარტისა და შესწავლილი მეთოდების გამოყენებით;
- გაეცნენ შეფასების ახალ სისტემას, შეფასების ხერხებსა და მეთოდებს;
- დარწმუნდნენ ურთიერთთანამშრომლობის უპირატესობაში;
- აიმაღლეს ენობრივი კომპეტენცია.

* * *

იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა შეძლონ ტრენინგებზე მიღებული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების პრაქტიკაში გადატანა, ახალი მიდგომების დანერგვა, ისინი საჭიროებენ მუდმივ ყურადღებასა და თანადგომას. ამისათვის

- უნდა გაგრძელდეს მათი საქმიანობის პერმანენტული მონიტორინგი;
- ეფექტურად ამოქმედდეს საკონსულტაციო მუშაობა;
- მომზადდეს და სკოლებს მიეწოდოს პედაგოგიური საქმიანობის შეფასებისა და თვითშეფასების მექანიზმები;
- შეიქმნას თანამშრომლობისა და გამოცდილების გაზიარების ხელშემწყობი გარემო;
- წახალისდეს პედაგოგიური საქმიანობის კვლევის ცდები.

მაია ინასარიძე,

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;
ტრენერი.

საქართველოში, როგორც მრავალენოვან სახელმწიფოში, სულ უფრო მეტ აქტუალობას იძენს ქართული ენის ეფექტური სწავლების საკითხი არაქართულენოვანი მოსახლეობისა თუ უცხოელებისათვის. ცხადია, სახელმწიფო ენის სტატუსის განსამტკიცებლად ქართული ენის ცოდნა აუცილებელი უნდა გახდეს, მაგრამ ამისთვის საჭიროა სწავლების შესაბამისი პირობების შექმნა: სახელმძღვანელოები, სათანადო მეთოდური კონცეფცია თუ ლიტერატურა, ასევე მაღალ დონეზე მომზადებული პედაგოგები. ბევრ სახელმწიფოში ენის შესასწავლად როგორც ადგილობრივი მოსახლეობის, ისე უცხოელებისთვის შექმნილია მრავალი შესაძლებლობა (გერმანიაში, ინგლისში, ამერიკაში, ისრაელში და სხვ.): პოლიგრაფიულად და მეთოდურად მაღალი დონის სახელმძღვანელოები, თვალსაჩინოება, სავარჯიშო მასალა, სასწავლო ფილმები, ფონოჩანაწერები, სიმღერები, საკითხავი ლიტერატურა და სხვ. მაგალითად, გერმანული, როგორც უცხო ენა, სრულიად ახალი პედაგოგიურ-მეთოდური მიმართულებაა, რომელიც კომპლექსურად მოიცავს გერმანულის სწავლების ყველა ასპექტს უცხოელებისათვის. როგორც გერმანიის ქალაქებში, ისე საზღვარგარეთის მრავალ ქვეყანაში გახსნილია გოეთეს ინსტიტუტის ფილიალები (აღარაფერს ვამბობთ ინგლისური ენის სწავლების დონესა და მასშტაბებზე). ყოველივე ეს კიდევ უფრო ეფექტურს ხდის ამ ენათა სწავლებას და სასურველია ჩვენც გავიზიაროთ მათი გამოცდილება.

ქართულის, როგორც მეორე ენის (ან უცხო ენის), სწავლების დროს ბავშვებისა თუ მოზრდილებისათვის გასათვალისწინებელია სოციოლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური ასპექტებიც ისევე, როგორც ნებისმიერი სხვა ენის შემთხვევაში.

უცხო ენების სწავლებაში მრავალი მიმართულება და შეხედულებაა. ზოგიერთი მათგანი უარყოფს გრამატიკის სისტემური ცოდნის აუცილებლობას, ზოგის მიხედვით, უგულვებელყოფილია მშობლიური ენის ფაქტორი, თითქოს რომელიმე უცხო ენა შეიძლება ასწავლონ დედაენის მოშველიების გარეშე ხელოვნურად შექმნილ უცხოენოვან ბუნებრივ გარემოში. არსებობს შეხედულება, რომ მხოლოდ კინოფილმების მეშვეობით ისწავლონ ახალი ენა, გეთავაზობენ ძილში სწავლების მეთოდსაც და ა. შ.

ჩვენ გვინდა ხაზი გავუსვათ, რომ დედაენის გარეშე ახალი ენის შესწავლა შეუძლებელია. ის, რაც ადამიანმა იცის მშობლიურ ენაში, ყოველთვის იქცევა ბაზად სხვა ენის დასაუფლებლად როგორც ცნობიერ, ისე ქვეცნობიერ დონეზე (იხ. ამის შესახებ: 3; 4, 60-65; 5, 125-126; 6; 8 და სხვ.).

საშუალო განათლების ადამიანსაც კი ჩამოყალიბებული აქვს დედაენის საარტიკულაციო ბაზა, ფლობს გარკვეულ ლექსიკურ მარაგს, იცის თითოეული ლექსიკური ერთეულის დენოტატიური თუ კონოტატიური სემანტიკა, სტილისტური ელფერი, იყენებს მშობლიური ენის გრამატიკულ სტრუქტურას. ასე რომ, ის ფლობს დედაენის ლინგვოკულტურულ კომპეტენციას. ახალი ენის შესწავლა კი უნდა დაეფუძნოს სწორედ ამ ცოდნას. საინტერესოა, რომ შეცდომათა უმრავლესობა, რომელთაც უცხო ენის შემსწავლელი უშვებს (განსაკუთრებით სწავლის საწყის ეტაპზე), ძირითადად განპირობებულია დედაენის ფონეტიკური, ლექსიკურ-სემანტიკური და გრამატიკული მოდელების მექანიკური, გაუცნობიერებელი გადატანით უცხო ენაში.

სწორედ ამ პროცესს უწოდებენ ინტერფერენციას (ლათ. **inter** – „შორის, ურთიერთ“, **ferio** – „ვეხები, ვარტყამ“, **ferens, ferentis** – „მტარებელი, გადამტანი“). უცხო სიტყვათა ლექსიკონში ეს სიტყვა ახსნილია მხოლოდ, როგორც ფიზიკური ტერმინი (1, 201): „ბგერითი, სინათლის ან ელექტრული ტალღების ურთიერთგაძლიერება ან შესუსტება ერთმანეთზე დამთხვევის დროს“. ენათმეცნიერებაში ეს ტერმინი გულისხმობს ენათა ზედღებას, ურთიერთგავლენას.

განში მომზადების ძალიან მაღალი დონით, ნაწილი კი, პირიქით);

- კონკურსის შედეგად შერჩეულ მასწავლებელთაგან დიდი ნაწილი იყო ე. წ. “მისიონერი“, რომლებმაც მოგვიანებით, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დაფინანსების შეწყვეტის შემდეგ, დატოვეს სკოლები;
- სირთულეს ქმნიდა ისიც, რომ მოკლე დროში მათ მოუხდათ ორი დონის პროგრამის გავლა, ისინი მომზადდნენ როგორც მასწავლებლები და როგორც ტრენერები.

როგორც მონიტორინგებმა ცხადყო, მომზადებულ ტრენერთა დიდმა ნაწილმა კარგად გაართვა თავი ტრენინგებს მასწავლებლებთან, მაგრამ ბევრი სირთულე შეექმნათ იმის გამო, რომ:

- არაქართულენოვანი სკოლების მასწავლებლებს არ ჰქონდათ არაერთი ინფორმაცია სწავლებისა და სწავლის ახალ მიდგომებთან დაკავშირებით;
- ისინი ჯერ კიდევ მიჯაჭვულნი არიან ძველ სახელმძღვანელოებსა და პროგრამებს;
- საკმაოდ დიდი ნაწილი არ ფლობს ქართულ ენას;
- დიდი ნაწილი არასპეციალისტია.
- ზემოთ ჩამოთვლილ პრობლემათა გადაჭრის ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტურ გზად ჩვენ გვესახება ტრენინგების პერმანენტულ გაგრძელებასთან ერთად ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა საუნივერსიტეტო მომზადება.

* * *

მიუხედავად ამ სირთულეებისა, მასწავლებელთა ტრენინგებს ჰქონდა რამდენიმე აშკარად გამოკვეთილი დადებითი შედეგი. კერძოდ:

- პედაგოგებმა მიიღეს ინფორმაცია სწავლებისა და სწავლის ახალი მიდგომების შესახებ; გაერკვნენ შედეგსა და პიროვნებაზე ორიენტირებული სწავლების არსში;

- ტრენინგი აკმაყოფილებდა მონაწილეთა ინტერესებს;
- მსმენელებს ჰქონდათ შემოქმედებითი მუშაობის საშუალება;
- თეორია დაფუძნებული იყო პრაქტიკაზე;
- გამოყენებული იყო მრავალფეროვანი აქტივობები;
- ტრენინგი საინტერესო და მასტიმულირებელი იყო;
- მსმენელებს ჰქონდათ ერთმანეთისათვის პრაქტიკული გამოცდილებისა და მოსაზრებების გაზიარების საშუალება.

ტრენინგების შედეგად:

- მსმენელებმა განსაზღვრეს ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებლის პროფილი;
- გააცნობიერეს მასწავლებლისა და მოსწავლის როლები პიროვნებაზე ორიენტირებულ ტექნოლოგიაში;
- განსაზღვრეს ყოველი საფეხურის ბოლოს მისაღწევი სასწავლო შედეგები;
- გაიაზრეს შედეგზე ორიენტირებული ეროვნული სასწავლო გეგმა;
- დარწმუნდნენ კომუნიკაციური სწავლების უპირატესობაში;
- გაეცნენ მოსმენის, ზეპირმეტყველების, წერისა და კითხვის სტრატეგიებს, შეფასების ხერხებსა და მეთოდებს;
- დაგეგმეს გაკვეთილები შესწავლილი სტრატეგიების გამოყენებით;
- გაეცნენ ტრენინგის ტექნოლოგიის ძირითად ასპექტებს;
- დაგეგმეს მოსალოდნელი ტრენინგი.

იყო პრობლემებიც. კერძოდ:

- მსმენელთა მომზადების განსხვავებული დონე (ნაწილს არ ჰქონდა არაქართულენოვან სკოლებში მუშაობის გამოცდილება, თუმცა გამოირჩეოდა სა-

ლინგვისტური ენციკლოპედიური ლექსიკონის მიხედვით: „**ინტერფერენცია** არის ორენოვნების პირობებში ენობრივი სისტემების ურთიერთქმედება, რომელიც ყალიბდება ენობრივი კონტაქტების ან არამშობლიური ენის ინდივიდუალური შესწავლის დროს; გამოიხატება გადახრებით მეორე ენის ნორმიდან და სისტემიდან მშობლიური ენის ზეგავლენით“ (2, 197). ინტერაქციის მთავარი წყაროა განსხვავებები (დაცილებები) ურთიერთმოქმედი ენების სისტემებში. ეს ტერმინი გამოიყენება როგორც ენათა ზემოქმედების პროცესის, ისე მისი შედეგის აღსანიშნავად.

ინტერფერენცია სოციოლინგვისტური ხასიათის მოვლენაა და მჭიდროდაა დაკავშირებული ბილინგვიზმთან, დიგლოსიასა და მულტილინგვიზმთან. ამ თვალსაზრისით, ინტერფერენცია წარმოადგენს უცხოენოვანი სისტემის გამოდევნას დედაენის სისტემიდან მათი კონტაქტირების მომენტში, როცა ზეწოლა და შევიწროება თანდათან სუსტდება. ის გულისხმობს დედაენის ამა თუ იმ ელემენტის შეჭრას შესასწავლი ენის სისტემაში.

ენობრივი კონტაქტების დროს (მათ შორის ახალი ენის შესწავლის პროცესში) დედაენას შეიძლება ექნეს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი ზეგავლენა. „**ინტერფერენციას**“ მიიჩნევენ უარყოფით გავლენად, დადებითს კი მეთოდურ ლიტერატურაში უწოდებენ „**ტრანსპოზიციას**“. საინტერესო აზრი აქვს გამოთქმული ე. ჰაუგენს, რომ სწორედ ინტერფერენციაა იმის მანვენებელი, რომ ადამიანი ფლობს ერთზე მეტ, მაგრამ ორზე ნაკლებ ენობრივ სისტემას (7).

გამოყოფენ ენათა კონტაქტირების ორ სახეს: 1. **დისტალურს** – რომელიც ხორციელდება მონოლინგვიზმის პირობებში ენათა შორის მჭიდრო შეხების არარსებობისას და 2. **პროქსიმალურს** – ბილინგვიზმის პირობებში ენათა შორის მჭიდრო კონტაქტის დროს, რისი შედეგიც შეიძლება იყოს არა მარტო ნასესხობანი, არამედ ერთ-ერთი ენის მოდიფიკაცია ან თვისობრივად სრულიად ახალი ენობრივი სისტემის განვითარებაც კი.

ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლისას, შეიძლება გამოიყოს აქტიური ბილინგვიზმი (ქართულის ზეპირი და წერილობითი ფორმების ფლობა) და პასიური (ნაწილობრივი, არასრული ფლობა, გაგების უნარი, მაგრამ პასუხის გაცემის უუნარობა). არც აქტიური და არც პასიური ბილინგვიზმი არ გამოირიცხავს ინტერფერენციას ენის ფლობის სხვადასხვა საფეხურზე. ბილინგვიზმში ანუ ორენოვნებაში ვგულისხმობთ ინდივიდის მიერ ორი ენის გამოყენებას, რომელთაგან თითოეული აირჩევა კონკრეტული საკომუნიკაციო სიტუაციის შესაბამისად.

უცხო ენათა შესწავლისას შეიძლება ვისაუბროთ ინდივიდუალური ბილინგვიზმის შესახებ (განსხვავებით კოლექტიური ბილინგვიზმისაგან). ბილინგვის ენობრივი ცოდნა და სამეტყველო უნარ-ჩვევები ზემოქმედებას ახდენს მის ცოდნასა და უნარ-ჩვევებზე მეორე ენაზე დაპარაკის დროს. ამასთან, ინტერფერენციის ხარისხი დამოკიდებულია მის მიერ ენათა ფლობის დონეზე.

დღესდღეობით ინტერფერენციისადმი ინტერესი განსაკუთრებით გაძლიერდა, რამაც განაპირობა მრავალი ასპექტის გამოყოფა, კერძოდ: პედაგოგიურის, საკუთრივ ლინგვისტურის, სოციოლოგიურის, ფსიქოლოგიურის, ფსიქოლინგვისტურისა და ა. შ. ცალკე იხილავენ ასევე ლინგვოკულტუროლოგიურ ინტერფერენციასაც და სწავლობენ კულტურული კოდების ზედდებით გამოწვეულ კომუნიკაციურ წარუმატებლობებს.

ინტერფერენციის ტიპებად გამოყოფენ: შიდაენობრივ ვერტიკალურ და ჰორიზონტალურ ინტერფერენციას, ასევე – ენათაშორის ლინგვოკულტურულ ინტერფერენციას. პრაქტიკული გამოყენების თვალსაზრისით განსაკუთრებით საინტერესოა ამ მოვლენის ახსნა, ანალიზი და შედეგების გათვალისწინება უცხო ენის სწავლებისას. არაა გამორიცხული, რომ ინტერფერენცია მოხდეს არა მარტო დედაენასა და უცხო ენას შორის, არამედ ზეგავლენა მოახდინოს ადრე ნასწავლმა უცხო ენამ ახალზე. ამიტომ გასათვალისწინებელია ეს ფაქტორიც: რამდენი ენა და რა დონეზე იცის შემსწავლელმა. უცხო ენის შესწავლისას სხვადასხვა ენობრივი დონის რეალიების ახალი

ამის საშუალებას არ იძლევა. ვფიქრობ, პრობლემის გადაწყვეტა მასწავლებელთა საუნივერსიტეტო მომზადების პროგრამებში ამ კუთხით ცვლილებების შეტანითაა შესაძლებელი. სწორედ ამ მიზნით იყო ნაკარნახევი ჩვენი ორგანიზაციის მიერ მომზადებულ სილაბუსთა შორის ისეთი საგნის არსებობა, როგორიცაა „პედაგოგიური პრაქტიკის კვლევა“.

რადგანაც მწვრთნელთა მომზადების ყველა ეტაპზე ვიყავი ჩართული, მოგახსენებთ იმ შედეგების შესახებ, რომლებიც ამ ტრენინგებს ჰქონდა.

სანამ მწვრთნელთა ტრენინგ-პროგრამა მომზადდებოდა, ჩვენ განესახდვრეთ მსმენელთა ძლიერი და სუსტი მხარეები და, აქედან გამომდინარე, დავადგინეთ მათი საჭიროებები.

ძლიერი მხარეები	სუსტი მხარეები
საგნის ცოდნა; მაღალი მოტივაცია; მასწავლებლობის გამოცდილება; სიახლეების მიმღებლობა.	თანამედროვე მიდგომების არცოდნა; მეთოდოლოგიური ცოდნის სიმწირე; თანამშრომლობითი ურთიერთობების ნაკლებობა.

სწორედ მსმენელთა სასწავლო საჭიროებების გათვალისწინებით შედგა პროგრამა, შეირჩა სატრენინგო სტრატეგიები. ზოგადად ისინი შეიძლება შემდეგნაირად დავაჯგუფოთ:

- პლენალური სემინარები;
- სხვადასხვა ტიპის ჯგუფური სამუშაოები;
- სიმულაცია და როლური თამაშები;
- ჯგუფური ანალიზის სხვადასხვა ფორმა.

მოგესხენებათ, ტრენინგის წარმატებით ჩატარების ერთ-ერთი უმთავრესი ფაქტორი ოპტიმალური სასწავლო გარემოს შექმნაა. შეიძლება ითქვას, რომ ტრენინგებზე ემოციურად, ინტელექტუალურად და ფიზიკურად კომფორტული გარემო შეიქმნა, რასაც ადასტურებს მსმენელების შეფასებები და გამოხმაურებები. შეფასების კითხვარებისა და გამოხმაურებების დამუშავებამ გამოკვეთა, რომ:

- ტრენინგს ჰქონდა მკაფიოდ ჩამოყალიბებული ამოცანები;

იღრმავებს პრაქტიკით. მას შეუძლია პრაქტიკაში საკუთარი ცოდნის აპრობაცია.

- მესამე მიდგომა გულისხმობს პრაქტიკის კვლევით მიღებულ ცოდნას. ეს არის პროცესი, როდესაც მასწავლებელი კვლევა-ძიებით ავსებს ცოდნას და ერთმანეთს უკავშირებს კვლევასა და პრაქტიკას. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი აანალიზებს პრაქტიკული საქმიანობით მიღებულ გამოცდილებას, შემდეგ მას აყალიბებს თეორიულად და ახლებურად გეგმავს სასწავლო პროცესს. ეს არის ცოდნის გენერაცია და ცოდნის გამოყენება. ერთი მხრივ, ცოდნის შექმნა, შემდეგ მისი გამოყენება, რასაც მოჰყვება სასწავლო თეორიების ჩამოყალიბება, სრულყოფა-ინტერპრეტაცია და ისევ დაბრუნება პრაქტიკასა და პრაქტიკის კვლევასთან. ეს მიდგომა ძირითადად ითვალისწინებს მასწავლებლის მიერ სკოლიდან და კლასიდან კვლევა-ძიების შედეგად მიღებული ცოდნის მიმართ კრიტიკულ დამოკიდებულებას. მასწავლებელთა პროფესიული დონე მაღლდება პედაგოგთა გაერთიანებების (ასოციაციების, სასკოლო ქსელების, სასკოლო-საგნობრივი კათედრების), კვლევითი ორგანიზაციებისა და სხვადასხვა სასკოლო ორგანიზაციის მიერ მიღებული გამოცდილებების საფუძველზე. ეს მიდგომა გულისხმობს კვლევის მეთოდების გამოყენებასა და კრიტიკულ დამოკიდებულებას არა მარტო საკუთარი, არამედ სხვების ცოდნისა და პრაქტიკული გამოცდილების მიმართ.

ჩვენ შემთხვევით არ მიმოვიხილეთ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სამი კონცეფცია. ამ ეტაპზე მესამე კონცეფციის ელემენტები შედარებით თამამად მხოლოდ ტრენერთა საწვრთნელ პროგრამებში შევიტანეთ, რადგან ამ გუნდში კვალიფიციურ მასწავლებლებთან ერთად სახელმწიფო უნივერსიტეტის ახალციხისა და ახალქალაქის ფილიალების მასწავლებლებიც იყვნენ, არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის მასწავლებელთა მომზადების დონე კი ხშირ შემთხვევაში

სტრუქტურები და ტენდენციები გაუცნობიერებლად შედის დედაენიდან უცხო ენაში (**ენათაშორისი ინტერფერენცია**), ხან კი თვით შესასწავლი ენის შიგნითაც ხდება ზედდება, გავლენა (**შიდაენობრივი ინტერფერენცია**).

უცხო ენის დაუფლების საწყის ეტაპზე ინტერფერენცია ყველაზე თვალში საცემია ფონეტიკის დონეზე, როგორც უცხოენოვანი აქცენტი ადამიანის მეტყველებაში (ამ სიტყვის ვიწრო მნიშვნელობით). ის შეიძლება იყოს სტაბილური (როგორც კოლექტივის მეტყველების დამახასიათებელი) და წარმავალი (როგორც ამა თუ იმ პიროვნების იდიოლექტური თავისებურება) (2, 97). დედაენისა და უცხო ენის შენაცვლელად ბგერებს უწოდებენ **სუბსტიტუტებს**, ხოლო რითაც ეს ბგერებია შენაცვლელი – **დიაფონებს**. დიაფონის გარდა საუბრობენ **დიამორფიისა და დიასემის (დიალექსის)** არსებობაზე.

ლინგვოკულტურული ინტერფერენციის ცნებაში იგულისხმება ერთი ენის კულტურულ კონოტაციათა სრული ან ნაწილობრივი აცილება (არათანხვედრა) მასთან კონტაქტში მყოფი რომელიმე ენის კულტურულ კონოტაციებთან. საინტერესო გამოკვლევები არსებობს კულტურათაშორისი კომუნიკაციის პროცესის წარმატებულობაზე მოქმედი ლინგვისტური ინტერფერენციის **წყაროების, ტიპებისა და შემადგენელი კომპონენტების** გამოსავლენად.

ლინგვოკულტურული ინტერფერენციის დონეები მოიცავს ლინგვისტურ, პარალინგვისტურ და ექსტრალინგვისტურ ქვედონეებს. ლინგვისტურში გამოიყოფა: **ფონეტიკური, გრამატიკული** (მორფოლოგიურ-სინტაქსური), **ლექსიკურ-სემანტიკური** (ასევე ფრაზეოლოგიური) მხარეები; მაშასადამე, არაქართველების მიერ ქართული ენის შესწავლის დროს ინტერფერენციას იწვევს დედაენისა და ქართული ენის ფონეტიკური, ლექსიკური და მორფოსინტაქსური სხვადასხვაობა. ის, რაც ინტუიციურად (ან ზოგჯერ გაცნობიერებულად) იცის ადამიანმა მშობლიურ ენაში, ქვეცნობიერად გადმოაქვს ქართულშიც და ხშირად ამიტომ უშვებს შეცდომას.

კომუნიკაციის პარალინგვისტურსა და ექსტრალინგვისტურ (არავერბალურ) მხარეში იგულისხმება: ექსტ-მიმიკა, პოზა და მეტყველების თანმხლები სხვა საშუალებები (ხმის ტემბრი, ტემპი, ინტონაცია, სიმაღლე...), ამ თვალსაზრისით ინტერფერენციის თავიდან აცილება უფრო ძნელია. მაგალითად, ბულგარელები დასტურის ნიშნად თავს გააქნევენ, ხოლო უარის გამოსახატად – დააქნევენ, რაც ხშირად იწვევს გაუგებრობას. ინდოელი სტუდენტებიც მოსმენის დროს თავს მუდმივად გააქნევენ, რითაც დასტურს გამოხატავენ, რომ ესმით მასწავლებლის ნათქვამი.

მეტყველება მიმდინარეობს გარკვეულ საკომუნიკაციო სიტუაციაში, კონკრეტულ კომუნიკანტებს შორის და წარმართება მოუბრის მიზნის შესაბამისად – გააგებინოს თანამოსაუბრეს აზრი და თვითონაც გაიგოს პასუხი. კომუნიკაციის წარმატებულობა დამოკიდებულია ყველა ენობრივი დონის ერთობლიობაზე და ერთი შეცდომა უკვე გარკვეულწილად ხელს უშლის ურთიერთობას.

დიდი მნიშვნელობა აქვს ლინგვოკულტუროლოგიური ტრადიციის ცოდნას. მაგალითად, გერმანელი პროფესორი ჰელგა კოტპოფი თავის სტატიაში საუბრობს, როგორ გადასცა ქართველ გოგონას დაბადების დღეზე საჩუქარი და გაუკვირდა, რომ ის გაუხსნელად მიმალეს კუთხეში. მან ეს თავდაპირველად აღიქვა როგორც უყურადღებობა და კინაღამ განაწყენდა, თუმცა შემდეგ სწორი ინტერპრეტაცია მოგვცა. ქართული სუფრისა და სადღეგრძელოების ტრადიციაც ხშირად იწვევს უცხოელთა არაადეკვატურ რეაქციას და არასწორ გაგებას. ქართველებს შეიძლება გვეუცხოოს იაპონელთა მისაღმების რიტუალი და მათი მუდმივი ღიმილი, ირანელების ხაზგასმული თავმდაბლობა, ორნამენტული მოკითხვა და საკუთარი თავის უჩვეულო დამცირება სხვისი პატივისცემის გამოსახატად და ა. შ.

ქართულ ენაზე კომუნიკაციის წარსამართად და ინფორმაციის სწორად აღსაქმელად ინტერფერენცია (დედაენის გავლენა) განსაკუთრებით საგრძნობია სწავლების საწყის ეტაპზე.

ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა წვრთნის (ტრენინგების) ტიპის მეცადინეობათა ანალიზი

აღნიშნული პროგრამების ფარგლებში ქართულის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელთა მომზადებისათვის კონკურსის წესით შეირჩა სამცხე-ჯავახეთში ოცი პედაგოგი, ხოლო ქვემო ქართლში – ოცდათორმეტი სპეციალისტი. მათ გადაამზადეს არაქართულენოვანი სკოლების ქართული ენის 660 მასწავლებელი, სამცხე-ჯავახეთის სკოლებიდან 240, ხოლო ქვემო ქართლის სკოლებიდან – 420. მწვრთნელთა მომზადებისათვის სამ ეტაპად ჩატარდა 11 ხუთდღიანი ტრენინგი, ექვსი – სამცხე-ჯავახეთში, ხუთი – ქვემო ქართლში.

საყოველთაოდ ცნობილია ტრენინგის ტიპის მეცადინეობების ეფექტურობა და ეფექტიანობა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საქმეში, მით უმეტეს, როცა ტრენინგების ცენტრალური საკითხი სწავლებასა და სწავლაში თანამედროვე მიდგომები და ენის კომუნიკაციური სწავლებაა. მასწავლებლებმა თავად უნდა იგრძნონ აქტიური და ინტერაქტიური მეთოდების უპირატესობა ტრანსმისიურ მეთოდებთან შედარებით და პიროვნებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო ტექნოლოგიისა – ახსნით-ილუსტრირებულ ტექნოლოგიასთან შედარებით.

მოგესხენებათ, არსებობს მასწავლებელთა სწავლებისადმი სამი მიდგომა. ისინი ძირითადად ერთმანეთისაგან განსხვავდება ცოდნისა და პროფესიული პრაქტიკისადმი სხვადასხვაგვარი დამოკიდებულებით.

- პირველი მიდგომა გულისხმობს მკვლევართა მიერ დაგროვილი თეორიული ცოდნის მიწოდებას მასწავლებლებისათვის პრაქტიკაში გამოსაყენებლად.
- მეორე მიდგომა ეყრდნობა ისეთ ცოდნას, რომელიც პრაქტიკული საქმიანობის, გამოცდილების შედეგად არის დაგროვილი. ასეთი სწავლების შემთხვევაში მასწავლებელი ცოდნას

მორგებას თითოეული სასწავლებლის მოთხოვნებსა და შინაარსზე.

ამ ეტაპისათვის სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ცენტრს გააჩნია ჩამოყალიბებული გეგმა ზემოთ მოხსენებული პრობლემების მთლიანად თუ არა ნაწილობრივ გადაჭრისათვის და ჩვენ მზად ვართ, თანამშრომლობა გავაგრძელოთ ყველა დაინტერესებულ მხარესთან ამ ერთობლივი საქმის გასაკეთებლად. ვიმედოვნებ, რომ უახლოეს ხანში მოგვეცემა საშუალება მუშაობის შემდეგი ეტაპები და საფეხურები საჯაროდ განვიხილოთ და მის განხორციელებას შევუდგეთ.

ნათია გორგაძე

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრისა და ეუთოს ეუუკ-ის ერთობლივი პროექტის „ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების საუნივერსიტეტო მოდულები“; ბიზნეს-ადმინისტრების მაგისტრი.

მოვიყვანო რამდენიმე მაგალითს, თუ როგორ ვლინდება ინტერფერენცია არაქართველების მიერ ქართულის, როგორც მეორე ენის (ან უცხო ენის) დაუფლების პროცესში. ამ დროს ვიშველიებთ **ინტროსპექციის** მეთოდს.

ფონეტიკა: ყველასათვის ცხადია, რომ ქართული ენა განსხვავდება სხვა ენებისაგან ფონემატური შემადგენლობით, ფონემების პოზიციური რეალიზაციითა და შეხამების წესებით, განსხვავებულია ინტონაციაც. მის შემსწავლელს უნებურად გადმოაქვს მშობლიური ენის ბგერების წარმოთქმის წესები, ჩაანაცვლებს ქართული ენის ბგერებს ნაცნობით, დედაენის მიხედვით სვამს მახვილს, ცვლის ინტონაციას. სწორედ ეს ქმნის უცხოენოვან აქცენტს ამ სიტყვის ვიწრო მნიშვნელობით. ამბობენ, რომ თავისი მექანიზმით ის მოგვაგონებს ფონოლოგიაში **დიაქრონიულ** ცვლილებებს (ლეღ, 197).

უცხო ენის ფონეტიკის წარმატებული ათვისებისათვის შემოთავაზებულია საინტერესო ხერხი, რომელიც ეკუთვნის ნ. ა. ლიუბიმოვას. ესაა ე. წ. ბადე, რომელშიც გამოყოფილია 5 სახის ენობრივი ერთეული: **1. სრული იგივეობა; 2. ფორმალური იგივეობა; 3. ნაწილობრივი; 4. ართანხვედრა; 5. ერთეულის არარსებობა** (იხ. 6; 7).

მსგავსი სქემის განზოგადება შესაძლებელი და სასურველია ენის ყველა დონეზე (ანუ ყველა ენობრივ **იარუსზე**).

ინდოევროპული ენების წარმომადგენლებს შორისაც არის საკმაო სხვაობა ამ დონეზე. მაგ., ღ / რ გერმანელისთვის ძნელი გასარჩევია. რამე და ღამე, რომი და ღმი მისთვის განურჩეველია. რუსისთვის კი რ-ს წარმოთქმა არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს.

ინდოევროპულ ენებში თანხმოვანთა სამეულების სისტემა არა გვაქვს, ამიტომ ქართული ენის ყრუ ფშვინვიერისა და ყრუ მკვეთრი ბგერების გარჩევა უჭირთ (ბფპ, გქკ, დთტ). რუსისა თუ უკრაინელისთვის ძნელია ფ, ქ და თ ბგერები, როცა ინგლისელისა და გერმანელისთვის ჭირს პ, კ და ტ-ს წარმოთქმა. ამიტომ ყურადღების გამახვილება აუცილებელია პ/ფ, კ/ქ, ტ/თ

ფონემებზე (პური – ფური, პაპა – ფაფა, კარი – ქარი, კუდი – ქუდი, ტარი – თარი, ტორი – თორი).

ამას ემატება თანხმოვნები: ც, ყ, ხ, ჩ, ჭ, წ, რომელთა აღრევაც ხშირია ქართული ენის ათვისების დროს (ცელი – ყელი – ხელი; ცემი – ჩემი).

სირთულეს წარმოადგენს უცხოელისთვის თანხმოვანთა თავმოყრა (ცეცხლი, ცხვირი, ვეფხვი...), ამიტომ გასაადვილებლად ხშირად ამატებენ მათ შორის ხმოვნებს (ცეცხილი ან ცეცხილი, ციხვირი ან ცხივირი, ვეფხვი...).

ქართულში მახვილი სუსტია, უცხოელებს კი გადმოაქვთ დედაენისთვის დამახასიათებელი მკვეთრი მახვილი.

მორფოლოგია:

ბევრი მეთოდისტი უგულებელყოფს უცხო ენის გრამატიკის სწავლების აუცილებლობას ენის დაუფლების პროცესში, რაც სადავოდ გვეჩვენება. ვფიქრობთ, რომ უგრამატიკოდ სწავლება შეუძლებელია, ოღონდ განსხვავება იმაშია, რა დონეზე მიეწოდოს შემსწავლელს გრამატიკული წესი – ღრმად, საფუძვლიანად, ყველა შესაძლო შემთხვევის გათვალისწინებით, სისტემურად თუ მხოლოდ პრაქტიკული მიზნებისთვის, ჩვევის გამოსამუშავებლად.

ქართული ენის გრამატიკას აადვილებს სქესის უქონლობა, სახელთა ბრუნების შედარებითი სიმარტივე, ჩარჩოებრივი კონსტრუქციის არქონა, სიტყვათა წყობის (შედარებითი) თავისუფლება, პირის ნაცვალსახელთა გამოტოვების შესაძლებლობა (თუმცა ევროპული ენების ზეგავლენით უფრო ხშირია სიტყვასიტყვითი თარგმნა და მათი ჭარბი ხმარება: მე გაძღვე შენ წიგნს, შენ მე მაქვს, მე შენ მოგწერ წერილს).

გარკვეულ სიძნელეს ქმნის ქართულში მართული (ნათესაობითი ბრუნვის) მსაზღვრელის პრეპოზიციულობა, რაც უჩვეულოა ევროპულ ენებში. ამიტომ უცხოელები ქართულადაც ნათესაობითს სვამენ მსაზღვრელის შემდეგ (პოსტპოზიციური წყობით იყენებენ): წიგნი ბავშვის დევეს ჩანთაში. დახმარება მეგობრის კარგია.

მოდულებშია გამოყენებული. ამიტომ, როდესაც საუნივერსიტეტო მოდულების დანერგვისას წარმოჩენილ პრობლემებსა თუ სიძნელეებზე ვლაპარაკობთ, ვფიქრობ, ამ საკითხს უფრო გლობალურად უნდა მივუდგეთ, რამეთუ ყველა დაძლეული პრობლემა შემდგომში დიდი და მასშტაბური პროექტების განსახორციელებლად წინ გადადგმული ნაბიჯი გახდება.

ის, რომ რეალურად არ არსებობს თანამედროვე მეთოდოლოგიური ლიტერატურა ქართულ ენაზე და სტუდენტებს ფაქტობრივად არ აქვთ საშუალება, ამ ლიტერატურით იხელმძღვანელონ, არა მხოლოდ საუნივერსიტეტო მოდულების პრობლემაა, არამედ ბევრად უფრო მასშტაბური. ფაქტია, რომ იმ ლექტორებსაც კი, რომლებიც საუნივერსიტეტო მოდულის პროგრამის ფარგლებში შემუშავებული სილაბუსების საფუძველზე სასწავლო პროცესის აგებას აპირებენ, თავად არ აქვთ საშუალება, რომ სილაბუსში მითითებულ ლიტერატურას გაეცნონ, რადგან იგი მხოლოდ უცხო ენებზეა გამოცემული. რასაკვირველია, ბევრი მათგანი ფლობს უცხო ენას, მაგრამ, თავისთავად, ეს პრობლემაა და მისი გადაჭრა გადაუდებელი ამოცანაა..

ასევე გასათვალისწინებელია ის ფაქტი, რომ მეორე ენის სწავლების მეთოდები აბსოლუტურად ახალია როგორც საუნივერსიტეტო მოდულის შემქმნელებისათვის, ასევე უმაღლესი სასწავლებლის პედაგოგებისათვის. ვფიქრობ, რომ აუცილებელია ამ ხალხისათვის უცხოელი კოლეგების გამოცდილების გაზიარების უზრუნველყოფა, იქნება ეს უცხოელი ექსპერტების მოწვევა საქართველოში თუ ჩვენი სპეციალისტების მივლინება საერთაშორისო სემინარებსა და კონფერენციებზე.

ასევე აუცილებელია, რომ მომავალში გაგრძელდეს საუნივერსიტეტო მოდულის პროგრამის ავტორების შეხვედრები უმაღლესი სასწავლებლების იმ პედაგოგებთან, რომლებიც უშუალოდ უნდა იყვნენ ჩართულები სწავლების პროცესში. ასეთი სახის ინდივიდუალური შეხვედრები და კონსულტაციები განაპირობებს პროგრამის ფარგლებში დაგეგმილი სასწავლო კურსის ეფექტურად

1. შემუშავდეს და დაიბეჭდოს საინფორმაციო ბროშურები, რომლებიც განმარტავს ქართულის, როგორც მეორე ენის, საუნივერსიტეტო მოდულების პროგრამას, სტრუქტურას, გამოყენებულ მეთოდოლოგიას და მიზნებს, ასევე ამ მოდულებში დაგეგმილი თანამედროვე მიდგომის უპირატესობებს, დაანახევებს დაინტერესებულ საზოგადოებას კურსდამთავრებულების მომავალ პროფესიულ პერსპექტივებს და წარმოუდგენს მათ პროგრამაში ჩართულ პროფესიონალებს, ასევე, მიუთითებს მათ საკონტაქტო რეკვიზიტებს;

2. მოხდეს სატელევიზიო და რადიოგადაცემების ორგანიზება, სადაც ამ საქმის ექსპერტები ისაუბრებენ პროგრამის მნიშვნელობაზე, მის პერსპექტივებზე. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საგულისხმო იქნებოდა ადგილობრივი სატელევიზიო და რადიო ეთერის გამოყენება, ეთნიკური უმცირესობებისათვის მშობლიურ ენაზე ინფორმაციის მიწოდება. ამ საქმეში მზად არიან თანამშრომლობისათვის ეუთოს ეუუკ-ის პროექტების ფარგლებში შექმნილი ადგილობრივი ტელევიზიები ქვემო ქართლისა და სამცხე-ჯავახეთის რეგიონებიდან, აგრეთვე საქართველოში BBC-ის წარმომადგენლობა;

3. ასევე, მოხდეს სტატიების განთავსება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გამოცემულ გაზეთებში „დიპლომატი“ და „მრავალენოვანი განათლება“ (ამ უკანასკნელის გამოშვება უახლოეს მომავალში იგეგმება). აქ წარმოდგენილი იქნებოდა სპეციალისტების განსხვავებული შეხედულებები მოდულების პროგრამასთან დაკავშირებით, ხოლო გაზეთის ფორმატი კი საშუალებას მოგვცემდა, რომ ყოველ შემდეგ ნომერში მომხდარიყო მკითხველისათვის საინტერესო კითხვებზე პასუხის გაცემა;

როდესაც ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოდულებზე ვლაპარაკობთ, მნიშვნელოვანია გავითავისოთ, რომ განათლების სისტემაში ბილინგვური განათლების დანერგვის პირობებში (და ეს პროცესი უკვე დაწყებულია საპილოტე პროგრამების სახით), განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება იმ კონცეფციას, რომელიც სწორედ ამ

ქართულისთვის სპეციფიკურია წოდებითი ბრუნვა. ინტერფერენციით აისხნება სახელდების ფორმის გამოყენება წოდებითის ნაცვლად (ხეში ქვეყანა ნაცვლად იმისა, რომ თქვას ხეში ქვეყანავ! ხეში მეგობარი – და არა: ხეში მეგობარო!). შიდაენობრივი ინტერფერენცია მოქმედებს, როცა წოდებითს შემდეგ უცხოელი აიგივებს ამოსავალ ფორმასთან და სახელობითშიც წამოსცდება ხოლმე: ქალბატონო რუსუდან თქვა. ბატონო დავით მოვიდა.

ევროპული ენის გავლენით საკუთარ სახელთა სახელობითი ბრუნვის ფორმებად მიიხნევენ ფუძეს. როცა თავს წარუდგენენ ვინმეს, ამბობენ: მე ალექს ვარ! მე პეხმან მქვია. მე დენს ვარ. მე დანიელ ვარ. მე ვარ ლინცმაიერ.

რუსისთვის ძნელი შესაწვევია, რომ ქართველები ერთმანეთს მიმართავენ არა მამის სახელით, არამედ ბატონო/ქალბატონოთი. ინგლისელის, გერმანელისა და ფრანგისთვის კი ჭირს ქართულში სახელით მიმართვა და არა გვართ. სშირად ისინი ამბობენ: ბატონი კანდელაკი მოვიდა. ქალბატონი ირემაშვილი აქაა.

როცა წოდებითი ბრუნვის ფორმებზე ვლაპარაკობთ, აქ პრობლემას ქმნის არა იმდენად ქართული ენის ბრუნვათა სისტემის განსხვავება სხვა ენებისაგან, არამედ სამეტყველო ეტიკეტებს შორის სხვაობა. ბატონო გიორგი! ქალბატონო თამარ! უცხოელისთვის აღიქმება უხერხულ მიმართვებად.

უცხოელს უჭირს ქართული ენის ბრუნვათა ფუნქციების ათვისება. აქაც ანგარიშგასაწვევია ენის შემსწავლელის დედაენის ბრუნვათა სისტემა: აქვს ბრუნვა თუ არა, რა სხვაობა და მსგავსებაა ქართულთან.

ერთ-ერთი მთავარი სიძნელე ევროპულ ენებზე მოლაპარაკისთვის არის სუბიექტის ბრუნვაცვალებადობა. როგორც ვიცით, ქართულში ქვემდებარე სამ ბრუნვაში გვხვდება: ბავშვი თამაშობს. ბავშვმა ითამაშა. ბავშვს უთამაშია; ქალი წერს. ქალმა დაწერა. ქალს დაუწერია.

უცხოელს უჭირს მთხრობითი ბრუნვის გამოყენება და ამბობს: სტუმარი ჭამა ხილი. ბავშვი ჭამა ნაყინი.

ბავშვი ითამაშა. დედა გააკეთა საჭმელი. დედა ეს კარგად იცის.

მიდაენობრივი ინტერფერენციის მიზეზით კი შემდეგ მოთხრობითს იყენებს გარდაუვალ ზმნებთანაც: კაცმა მივიდა. მგობარმა დაესმარა. ბავშვმა გაიპარა.

ნათესაობით ბრუნვას ზოგიერთ გამოთქმაში ანაცვლებენ სახელობითით: ჩვენი ინსტიტუტი ოთხი წელია. მე 25 წელი ვარ. მე მეშინია მკელი.

უბრუნველად იყენებენ სიტყვებს ბევრი და ცოტა: მე ცოტა ვსწავლობ. შენ ბევრი კითხულობ.

დედაენის გაფლენით აიხსნება, როცა უცხოელი ამბობს: მეორე საათია; მეხუთე სექტემბერია...

ერევათ ზე/ში თანდებულები: გაზაფხულში წავალ, ვაკეხე მივიღივარ, საბურთალებში ვცხოვრობ, ვერაში მივიღივარ, იურიდიულ ფაკულტეტში ვსწავლობ, ზღვაში წავედი.

მიდაენობრივი ინტერფერენციის მიზეზით აიხსნება, როცა კუთვნილებით ნაცვალსახელს ნათესაობის აღმნიშვნელ ყველა სახელთან პოსტპოზიციურად იყენებენ: და ჩემი ქვია ჰილდა. ძმა ჩემი ცხოვრობს ჩემთან.

დედაენაში უარყოფითი ნაწილაკის პოზიცია გადმოაქვთ ქართულშიც: მე არ ქართველი ვარ. ცხოველი არა დიდია.

ერევათ არ/ვერ/ნუ ნაწილაკების გამოყენება და ფუნქციები: ვერ შემიძლია დაწერა. ვერ მინდა წასვლა.

რუსულში არის ზმნა ახლანდელ დროში გამოტოვებულია, ამიტომაც ქართულადაც ამბობენ: ეს წიგნი (ნაცვლად ეს არის წიგნისა). ეს ხე. ჩემი და ლამაზი. მე ბეჯითი.

ერთ-ერთ რთულ სფეროდ ითვლება ქონა-ყოლა ზმნები. ევროპული ენები არ განასხვავებს სულიერსა და უსულს სახელებს ამ ზმნებთან. უცხოელი ამბობს: მე მაქვს ძაღლი. მე მაქვს დედა. მე მყავს სახლი.

წარმომავლობის აღმნიშვნელ სახელებში უჭირთ -ელ და -ურ სუფიქსების სწორი გამოყენება: მე ინგლისური ვარ. მე მყავს გერმანელი ნაგაზი.

ვითარების გარემოება ერევათ მსაზღვრელში: მე ინგლისურად ვიცი. მე ვლაპარაკობ ქართული.

მაქსიმალურად გამოვლენისათვის, სტიპენდიების, სასწავლო გრანტების თუ სწავლის შემდგომი დასაქმების პერსპექტივების გარანტიის სახით.

არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მშობლების აქტიურად ჩართვა ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოღულების განხილვისას; ეს საზოგადოების ის სეგმენტია, რომელიც, ფაქტობრივად, „უკვეთს“ სახელმწიფო განათლების სისტემას სწავლის იმ პირობებს, რომლებიც მათი შვილების მოთხოვნებზე და აუცილებლობებზეა გათვლილი. თავად ვარ მოწმე ქვემო ქართლის ახერბაიჯანელ პედაგოგთა გადაწყვეტილებისა, რომ შვილები ქართულ სკოლებში შეიყვანონ. ისინი აანალიზებენ იმ სირთულეებს, რომლებიც ბავშვებს ქართულ სკოლებში ხვდებათ. თუმცა, იმასაც აღნიშნავენ, რომ სახელმწიფო ენის ცოდნა მათი შვილების მომავლისათვის აუცილებელია, და, რადგან სხვა გამოსავალს ვერ ხედავენ, თვალს ხუჭავენ იმ პრობლემებზე, რაც არამშობლიურ ენაზე სწავლებასთან არის, საზოგადოდ, დაკავშირებული.

შესაბამისად, მათთვის უზარმაზარი მნიშვნელობა ენიჭება ქართულის, როგორც მეორე ენის ეფექტურად შესწავლას. ვფიქრობ, რომ კარგი იქნება, თუ სპეციალური პროექტის ფარგლებში ენის შესწავლის თანამედროვე მეთოდებით მომუშავე სპეციალისტებმა და ექსპერტებმა ღია გაკვეთილების ჩატარება დაგეგმონ არაქართულ სკოლებში, სადაც მშობლებსაც მიეცემათ დასწრების საშუალება. ეს კი მათთვის კარგი შესაძლებლობა გახდებოდა, დაენახათ ის განსხვავებები, რომლებიც ენის თანამედროვე მიდგომებზე დაფუძნებულ და არაეფექტურ, სწავლების მოძველებულ მეთოდებს შორის არის. ამ ტიპის ღია გაკვეთილები ამავედროულად ფასდაუდებელი იქნებოდა მომავალი სტუდენტებისათვის, რომლებსაც საშუალება მიეცემოდათ, პრაქტიკულ მაგალითზე დაენახათ და შეესწავლათ განსხვავებული თანამედროვე მეთოდები და ამ მიდგომების ეფექტი.

ვფიქრობ, რომ საკმაოდ საინტერესო უნდა გახდეს მასმედიის როლის გაძლიერებაც საზოგადოებასთან ურთიერთობის თვალსაზრისით, კერძოდ:

ნებისმიერი უმაღლესდამთავრებული, რომელიც სკოლაში უნდა შევიდეს პედაგოგად, უნდა ფლობდეს იმ სპეციფიკურ მეთოდოლოგიას, რომელიც მეორე ენის სწავლება-გამოყენებასთან არის დაკავშირებული. შესაბამისად, ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოღვაწი კარგი საფუძველი შეიძლება გახდეს იმ ტრანსფორმირებული ვარიანტისათვის, რომელიც ერთ-ერთი აუცილებელი შემადგენელი მეთოდური კომპონენტი უნდა გახდეს ნებისმიერი საგნის მომავალი მასწავლებლის აღზრდისათვის.

2. ასევე, ვფიქრობთ, სწორი იქნებოდა საინფორმაციო შეხვედრების დაგეგმვა უნივერსიტეტის სტუდენტებთან, ასევე მაღალი კლასების სკოლის მოსწავლეებთან, მათთვის საუნივერსიტეტო მოღვაწის გაცნობის და დაინტერესების მიზნით. ეს ახალგაზრდები პოტენციური მასწავლებლები არიან და მათთვის მოღვაწის კონცეფციის და მიზნების გაცნობა ორმაგად მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს: ერთი მხრივ მათ შეიძლება მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანონ საუნივერსიტეტო პროგრამის განვითარებაში, ხოლო, მეორე მხრივ, ინფორმაციის ფართოდ გავრცელება მეტ შანსს იძლევა, რომ საუნივერსიტეტო პროგრამას ნიჭიერი და მოტივირებული ახალგაზრდები გაივლიან. ამასთან, მნიშვნელოვანია განსაკუთრებული აქტიურობა ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში. სწორედ ამ რეგიონებიდან წამოსული კადრები არიან ის პოტენციური მასწავლებლები, რომლებიც უნდა დაბრუნდნენ ადგილობრივ არაქართულ სკოლებში და წარმატებით გამოიყენონ უნივერსიტეტის პროგრამის ფარგლებში მიღებული ცოდნა და უნარ-ჩვევები. ამ პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია ახალგაზრდებისათვის განსაკუთრებული სასწავლო პირობების შექმნა და შეთავაზება. დარწმუნებული ვარ, და ამის საფუძველს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ხელმძღვანელობასთან პირადი საუბარიც იძლევა, რომ სამინისტრო აქტიურ მონაწილეობას მიიღებს ამ საქმეში და მოტივირებულ სტუდენტებს შესთავაზებს განსაკუთრებულ პირობებს მათი შესაძლებლობების

ცხადია, ყველაზე დიდ სირთულეს უცხოელს მაინც ქართული ზმნა უქმნის თავისი მრავალპირიანობით, ზმნისწინებისა და გრამატიკული კატეგორიების მრავალფეროვნებით.

დავასახელებთ მხოლოდ რამდენიმე სიტყვას:

უცხოელისთვის ძნელია მომავალი დროის წარმოება, რადგან აწმყოში ქართულ ზმნათა უმრავლესობა უზმნისწინოდ გამოიყენება. მათთვის სრულიად აუხსნელია, საიდან ჩნდება ასე განსხვავებული ზმნისწინები მომავალ ან წარსულ დროებში: აგებს – ააგებს, აშენებს – ააშენებს, აწყობს – ააწყობს, ხსნის – ახსნის... აკეთებს – გააკეთებს, ალამაზებს – გაალამაზებს, ათბობს – გაათბობს, ადებს – გაადებს... კეტავს – დაკეტავს, რჩება – დარჩება, ხატავს – დახატავს, წერს – დაწერს, კიდებს – დაკიდებს, აწვენს – დააწვენს, დებს – დადებს, დააბამს, დაასხამს... შურს – შემურდება, ადგენს – შეადგენს, ალაგებს – ჩაალაგებს, აწყობს – ჩააწყობს, წერს – გადაწერს, აგებს – წააგებს და ა. შ.

მრავალპირიან ზმნებში უცხოელთა შეცდომები, ცხადია, გამოწვეულია მშობლიურ ენაში ზმნის ერთპირიანობით ან საერთოდ პირის ნიშნის არარსებობით. ამიტომ მათ ხშირად ავიწყდებათ ობიექტური პირის ნიშნის გამოყენება: ის ასწავლის მე ქართული ენა. მე ავიღებ შენ ბილეთი. მე ვაქვებ შენ. მე ვხტავ თქვენ...

ინვერსიულ ზმნებში სუბიექტს ხშირად სვამენ სახელობით ბრუნვაში: კაცი აქვს, დედა ჰყავს შვილი, ის ჰქვია, ის უნდა, დედა ჰყავს შვილი, ის უყვარს ქალი, ის შია, ის სწყურია, ის სძინავს, ის ცხელა, ის ცივა, ის ქვია ნადინ, ის უნდა, რომ დახატოს, ის უყვარს ძილი, ის ტკივა ფეხი, ის აქვს დრო...

ერთ-ერთ ურთულეს პრობლემად რჩება უცხოელისთვის ზმნის მწკრივთა წარმოება და ფუნქციები, განსაკუთრებით – კავშირებითების გამოყენება. ევროპული ენების ინფინიტივი ქართული მასდარის ეკვივალენტი არაა, ამიტომ უჭირთ უღლებადი ფორმის ჩასმა ინფინიტივის ნაცვლად. ქართულში მასდარი ახალ სიტყვას წარმოშობს – აუცილებელია ნათესაობითის გამოყენება მასთან. ამიტომაც ვხვდებით ბევრ შეცდომას:

მინდა სწავლა ქართული. მინდა ვსწავლობ ქართული. არ შემოიძლია წაკითხვა წიგნი. არ მინდა ფანქარი დადება.

საკმაოდ რთულია პირობითი წინადადებების გამოყენება: შენ რომ წერილი დაგეწერა, ყველაფერს ადრე გავიგებდი. ის რომ თავის დროზე მოსულიყო, არ დამაგვიანდებოდა. შენ რომ ბევრს კითხულობდე, სწავლა არ გაგიჭირდებოდა. აწმყოს, მყოფადის კავშირებითები, II კავშირებითი და II თურმეობითის სწორი გამოყენება დიდ ძალისხმევას მოითხოვს, რადგან ზმნის ფორმათა ასეთი მრავალფეროვნება არაქართველისთვის უცხოა.

სინტაქსური პრობლემებიდან აღვნიშნავთ მხოლოდ რამდენიმეს: ქვემდებარე-შემასმენლის შეთანხმებას რიცხვში: ბევრი ამხანაგები მყავს. ორი წიგნები ვიყიდე. ყველა ქალები მიდიან. ასევე სიტყვათა წყობის ადრეგას: პირველ ადგილზე სვამენ კითხვით სიტყვებს (რა შენ გტკივა? რა შენ გინდა?) და ა. შ.

ლექსიკაში არეკლილია ეროვნულ-კულტურული მსოფლხედვა. ამიტომ ენათა ზეგავლენა ლექსიკურ დონეზე ყველაზე მჭიდროდაა დაკავშირებული კულტურულ სპეციფიკასთან. ლექსიკურ დონეზე ინტერფერენცია თავს იჩენს სიტყვათა მნიშვნელობების ზედდებაში. მაგალითად, გერმანული alt და ინგლისური old ქართულად გადმოიცემა ორი სიტყვით: ძველი და მოხუცი. სამაგიეროდ, ქართული ახალი გერმანულად კონტექსტის მიხედვით შეიძლება იყოს: neu (neues Buch) ან frisch (frisches Brötchen). გერმანული die Tante და რუსული тетя ქართულად სამი სიტყვით გადმოიცემა: დეიდა, მამიდა, ბიცოლა, ევროპულ ენებში არაა ასევე განსხვავებული: დეიდაშვილი, მამიდაშვილი, ბიძაშვილი. უამრავი ასეთი მაგალითის მოყვანა შეიძლება.

ლექსიკური ერთეულების ძირითად, ბირთვულ მნიშვნელობათა მსგავსება არ გულისხმობს გადატანითი სემანტიკისა და სტილისტური ელფერის თანხვედრასაც. ზოგიერთი სიტყვის მნიშვნელობები დედაენაში უფრო მეტადაა დიფერენცირებული ახალ ენასთან შედარებით, ზოგისა კი პირიქით – ნაკლებად დიფერენცირებულია, თანხვედრა უმეტესად სიტყვის ბირთვულ სემანტიკაშია.

ნაწილობრივი გადაფარვა. ამასთან, საუნივერსიტეტო პროგრამა ზედმეტად არის დანაწევრებული და კიდევ ერთხელ უნდა მოხდეს საგნობრივი ბლოკების აუცილებელ და სავალდებულო საგნებად დაყოფის პრინციპების განხილვა.

თუმცა, შენიშვნების გაკეთებისას ასევე ერთხმად არის აღნიშნული, რომ უზარმაზარი სამუშაოა შესრულებული, ბევრი მიზანი მიღწეულია და შენიშვნები არათუ აკნინებს ჩატარებული სამუშაოს მნიშვნელობას, არამედ ატარებს მისი დახვეწის რეკომენდაციების ხასიათს.

ჩემთვის, როგორც პროექტის მენეჯერისთვის და არალინგვისტისათვის, გამოიკვეთა რამდენიმე მიმართულება, რომლის განხორციელებაც, ვფიქრობ, აუცილებელი შემდგომი ნაბიჯებია მოდულების განვითარებისა და დამკვიდრებისათვის:

ეჭვგარეშეა, რომ ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოდულების სრულყოფილად დანერგვისა და განვითარებისათვის აუცილებელია შემდგომი ნაყოფიერი მუშაობა, რომელიც რამდენიმე მიმართულებით უნდა დაიგეგმოს:

პირველი: საზოგადოებასთან ურთიერთობის კონცეფციის შემუშავება, რაც საშუალებას მოგვცემს, რომ უფრო ფართო წრეებში მოხდეს მეორე ენის სწავლების აუცილებლობის განხილვა და ამ საკითხის გარშემო სხვადასხვა პროფესიონალის, საზოგადოებრივი, კულტურული, ეთნიკურ-რელიგიური წარმომადგენლების გაერთიანება.

ამასთან, აუცილებელია:

1. ამ ტიპის კონფერენციების, სემინარების და შეხვედრების ორგანიზება, სადაც განხილული იქნება მეორე ენის სწავლების სპეციფიკა და თავისებურებები და სადაც, დისკუსიისა და აზრთა გაცვლის საშუალებით, მოხდება შეჯერება საუნივერსიტეტო პროგრამის საბოლოო, დახვეწილ ვარიანტზე. ამ ტიპის აქტივობები ორმაგ დატვირთვას იძენს იქიდან გამომდინარე, რომ ეროვნული გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ხელმძღვანელის ინფორმაციით, დღეისათვის უკვე შემუშავების პროცესშია პროგრამა, რომლის მიხედვითაც

- განაპირობებს ორ ჯგუფს შორის, ისევე, როგორც ამ ჯგუფების შიგნით არსებულ განსხვავებათა სწორად აღქმას, რამეთუ ამ განსხვავებების სწორად გაანალიზება საშუალებას იძლევა, ადეკვატურად შეფასდეს არსებული საზოგადოება;
- ასევე, განსაზღვრავს განსხვავებულ კულტურულ გარემოში მყოფი ბავშვებისათვის სხვადასხვა მეთოდების გამოყენების საშუალებით სრულყოფილი კომუნიკაციის დამყარებას, რომელიც ერთიერთგაგებასა და პატივისცემასა და დაფუძნებული;
- განაპირობებს კულტურული აზროვნების განვითარებას მოსწავლეებში ისე, რომ შემდგომში მათ უნარი შესწევდეთ და მზად იყვნენ დამოუკიდებელ მრავალკულტურულ საზოგადოებაში აქტიური მონაწილეობისათვის.

ამასთან, იგი აღნიშნავს, რომ მომავალი პედაგოგის „დანახვა“ მოდულის პროექტის ჩამოყალიბების საწყის ეტაპზე უნდა მოხდეს, სადაც მთელი სამუშაო ჯგუფი ჩამოაყალიბებს პედაგოგის უნარ-ჩვევების, თვისებების და გამოცდილებების ერთობლიობის მონახვას, რომელიც აუცილებელია მეორე ენის თანამედროვე სპეციალისტის ნაყოფიერი მუშაობისათვის სკოლაში, და მხოლოდ ამის შემდეგ მოხდეს მოდულის პროგრამის გაწერას საგნობრივად, სადაც უკვე შესაძლებელი გახდება კომპლექსურად იქნეს აღქმული ყველა იმ საჭირო ცოდნის მიღების და უნარ-ჩვევების განვითარების პროცესი, რომელიც საუნივერსიტეტო მოდულის ფარგლებში უნდა მოხდეს. ეს, ერთი მხრივ, მოახდენს მიზნების დაბალანსებას მათი მნიშვნელობის და კატეგორიზაციის მიხედვით და, მეორე მხრივ, თავიდან აგვაცილებს ერთი და იმავე მიზნების რამდენიმე საგნის ფარგლებში დასახვის და განხორციელებისაგან. იმავე ტიპის შენიშვნა ჰქონდა მოდულის პროგრამასთან დაკავშირებით ეროვნული პროგრამების და შეფასების ცენტრის ხელმძღვანელს - სიმონ ჯანაშიას: იგი მიიჩნევს, რომ ზოგ შემთხვევაში სხვადასხვა საგანში ხდება მიზნების

ამის გათვალისწინება აუცილებელია უცხო ენის ლექსიკის შესასწავლად.

ყოველივე ზემოთქმული გავიქრებინებს, რომ აუცილებელია უცხოელთათვის თემატური ლექსიკონებისა და ბუნებრივი დიალოგების შემცველი სასაუბროების შედგენა, ასევე ქართული ენის ახლებური ტიპის ლექსიკონის შექმნა, რომელშიც გათვალისწინებული იქნება ლექსიკური ერთეულების სემანტიკურ-გრამატიკული და კონოტაციური დახასიათება სათანადო მართვის, კონტექსტის მითითებითა და დედაენის ენობრივ მონაცემებთან შედარება-შეპირისპირებით.

ამ ბოლო დროს განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა უცხო ენის შემსწავლელთა შეცდომების სისტემატიზაციასა და ანალიზს მშობლიური ენის მონაცემების გათვალისწინებით. ვფიქრობთ, ქართულის, როგორც უცხო ენის, სწავლებისთვისაც სასარგებლო იქნება ტიპობრივ შეცდომათა განხილვა და კლასიფიკაცია. ენათაშორისი ინტერფერენციით გამოწვეული შეცდომები შესაძლებელს ხდის, მოიძებნოს მათი თავიდან აცილების საშუალებები.

საინტერესოა ამ თვალსაზრისით **ი. კლოჩკოვისა და ზ. იველევის** სტატია: „გრამატიკული შეცდომები იაპონელთა რუსულ მეტყველებაში“ (9). მასში აღნიშნულია: „უცხო ენათა სწავლების მეთოდისათვის მოსწავლეთა სამეტყველო შეცდომების კვლევა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგანაც ამას შეუძლია დახმარების გაწევა მოსწავლეთა მოცემულ კონტინგენტთან სასწავლო მასალის შერჩევაში, მისი ათვისების სიძნელეების გამოვლენაში, სწავლების პროგნოზირებაში, სასწავლო მუშაობის სისტემის სრულყოფაში“ (9). აქვე მართებულადაა აღნიშნული, რომ „ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ტერმინი „გრამატიკული შეცდომა“ გულისხმობს შეცდომას სამეტყველო პროცესების დროს გრამატიკულ მასალაზე მოქმედებებსა და ოპერაციებში, რაც იწვევს ჩანაფიქრთან გამონათქვამის შეუსაბამობას, გრამატიკული კანონზომიერებისა და წესების დარღვევას“ (9).

ცხადია, შესასწავლია თითოეული შეცდომის გამომწვევი მიზეზი, რამდენად სისტემური და ტიპობრივია ის. მხოლოდ ასეთი მიდგომა იძლევა საშუალებას, თავიდან ავიცილოთ ინტერფერენციით გამოწვეული შეცდომები უცხო ენის შესწავლისას.

ბოლოს კიდევ ერთხელ უნდა გავუსვათ ხაზი იმას, რომ ახალი ენის დაუფლების დროს ვერ გამოვრიცხავთ დედაენის ფაქტორს და მის შესაძლო ზეგავლენას უცხო ენის სისტემაზე ყველა ენობრივ დონეზე. ამიტომ საჭიროა სწავლება წარიმართოს სწორედ დედაენის საფუძველზე და მისგან გამომდინარე, ყურადღება მიექცეს იდენტურ, მსგავს და განსხვავებულ მოვლენებს დედაენასა და ახალ ენას შორის. ყოველივე ამის გასათვალისწინებლად კი დიდ დახმარებას გაგვიწევს უცხო ენის შემსწავლელთა შეცდომების სისტემური ანალიზი, მათზე ორიენტირებული სავარჯიშოებისა და სახელმძღვანელოების შედგენა. ვფიქრობთ, სასურველია აუდიტორიის დედაენის ბგერითი შემადგენლობის, გრამატიკული წყობის, სიტყვების სემანტიკური თავისებურებების ცოდნა და ენათა ტიპოლოგიური მონაცემების გამოყენება ახალი ენის სწავლების პროცესში.

რუსუდან ზექალაშვილი

თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარული ფაკულტეტი

ბიბლიოგრაფია

1. უცხო სიტყვათა ლექსიკონი (შემდგ. მ. ჭაბაშვილი), თბ., 1989.
2. Лингвистический Энциклопедический Словарь, под ред. Ярцевой В.Н. - М., Сов. энциклопедия, 1990.
3. **Имедадзе Н. В.**, К психологии усвоения русского языка в грузинской школе, Тб., Мецნიერება, 1966.
4. **Е. Гугунава**, О некоторых проявлениях межъязыковой итерференции на лексическом уровне: Грузинская славистика, Тб., 2006, стр. 60-65.
5. **ბ. კაპანაძე**, კონტრასტული ანალიზი და ინტერფერენციები უცხოური ენის სწავლებაში:

პედაგოგიურ პრაქტიკაში. აქედან გამომდინარე, ჩვენ შანსი გვეძლევა, რომ ლატვიის მაგალითზე დავინახოთ ახალი კადრების, რესურსების გაზრდის აუცილებლობა, რომელიც თავიდანვე იქნება აღზრდილი მეორე ენის სპეციფიკურ მიდგომებსა და მეთოდოლოგიების პრინციპებზე. ამასთან, აუცილებელია, რომ საუნივერსიტეტო ბაღის შედგენისას უფრო ცალსახად და თვალსაჩინოდ მოხდეს ორიენტაცია იმ შედეგზე, იმ პროდუქტზე, ვის მისაღებადაც არის შექმნილი მოდულების საუნივერსიტეტო პროგრამა და რომელსაც მომავალი მასწავლებელი პქვია; რა უნარებს, ცოდნებს, მიდგომებს და მეთოდებს უნდა ფლობდეს ის ადამიანი, რომელიც სკოლაში მოსწავლეებთან იმუშავებს? რომელი პრინციპები უნდა გახდეს მთავარი მისი წარმატებული მოდულებისათვის? თუ აპელის და მუოსკინის თეორიებს დავეყრდნობით, გამოდის, რომ კოლექტიური ორენოვნება გულისხმობს 2 ენის გამოყენებას საზოგადოებაში, მაგრამ სრულიადაც არ ნიშნავს იმას, რომ ყოველი ადამიანი ფლობს ამ ორივე ენას. რასაკვირველია, ეს ერთ-ერთი მოსაზრებაა მრავალთავანიდან და ჩვენი მიზანი არ არის, რომ მის აბსოლუტურ ჭეშმარიტებაში დავარწმუნოთ ვინმე, მაგრამ ვფიქრობ, რომ ეს მიდგომა მიმართულია იმისაკენ, რომ მომავალი პედაგოგის პროფესიულ მიდგომებში წინა პლანზე იქნეს წამოწეული მულტიკულტურული კომპონენტის მნიშვნელობა ენის შესწავლისას და საუნივერსიტეტო მოდულებშიც შესაბამისად მოხდეს მთავარი მიზნის ამ კომპონენტის გარშემო გაერთიანება: შესაბამისად, ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო პროგრამის დამთავრების შემდგომ, პედაგოგი მიზნად უნდა ისახავდეს მულტიკულტურული განათლების დამკვიდრებას და განვითარებას კლასში და სწორედ ამ პრინციპიდან გამომდინარე, მეორე ენის შესწავლას: რატომ არის ეს კომპონენტი ამდენად მნიშვნელოვანი მეორე ენის სწავლის ეფექტურობისათვის და რა მიზნებს უნდა ემსახურებოდეს იგი?

პროექტის ექსპერტი მიიჩნევს, რომ ეს მიდგომა:

ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო სწავლების სასწავლო პროცესი უმაღლეს სასწავლებლებში სწორედ მათი ხელმძღვანელობით და უშუალო მონაწილეობით უნდა განხორციელდეს.

პროექტში ჩართული იყო ივანე ჯავახიშვილის და ილია ჭავჭავაძის სახ-ის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, აგრეთვე ახალციხის უნივერსიტეტის და ახალქალაქის პროფესიული უმაღლესი სასწავლებლის პედაგოგები.

შესაბამისად, მოდულების დამუშავება მათი უშუალო მონაწილეობით, მოსაზრებების და შენიშვნების გათვალისწინებით მოხდა.

თუმცა, რასაკვირველია, ჯერ კიდევ ძალიან ბევრია გასაკეთებელი იმისათვის, რომ საუნივერსიტეტო მოდულებმა ის სახე და დატვირთვა შეიძინონ, რომელიც მათ რეალურად აკისრიათ. ამისათვის, ვფიქრობ, რომ დიდი ძალისხმევა და შრომაა საჭირო და, რასაკვირველია, აუცილებელია იმ რჩევების და კონსულტაციების გათვალისწინება, რომლებიც მოდულების მისამართით გაკეთდა და კეთდება ამ სფეროში მომუშავე პროფესიონალების მიერ:

როგორც პროექტის მოწვეული ექსპერტი - ლივიტა გრიგულე მიიჩნევს, საუნივერსიტეტო მოდულის შექმნისას აუცილებლად უნდა იქნეს გათვალისწინებული ის გამოცდილება, რომელიც ამ სფეროში ერთ-ერთ ყველაზე აქტიურად მომუშავე ქვეყანას - **ლატვიას** გააჩნია: კერძოდ, ხაზი გაესვას იმ უპირატესობებს, რომელსაც საუნივერსიტეტო მოდულის სრულყოფილი კურსის გავლა განაპირობებს. ლატვიამ მეორე ენის სწავლების განსხვავებული მიდგომების დანერგვისათვის სასკოლო სივრცეში მეორე გზა აირჩია. კერძოდ, მოხდა არსებული პედაგოგების გადამზადება და მათთვის თანამედროვე მეთოდების და მიდგომების პრინციპების გაცნობა-სწავლება. აქვე ექსპერტი მიიჩნევს, რომ ეს მეთოდი არასრულყოფილი აღმოჩნდა და პედაგოგების გადამზადებამ მოსალოდნელი შედეგი ვერ მოიტანა. მათი დიდი ნაწილისათვის ფაქტობრივად შეუძლებელი აღმოჩნდა ტრადიციული მეთოდის განსხვავებული მიდგომებით ჩანაცვლება და მით უფრო მათი გამოყენება

ოსუ ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტის I სამეცნიერო კონფერენცია, მიძღვნილი აკად. აკაკი შანიძის დაბადებიდან 120 წლისთავისადმი, სამეცნიერო კონფერენციის მასალები, 25-27 ივნისი, თბ., 2007, გვ. 125-126.

6. <http://www.mirrabit.com/work/work_36877.html>: Интерференция родного и русского языков при контакте с немецким в условиях национально-русского двуязычия.
7. **Хауген Э.**, Процесс заимствования: Новое в лингвистике, № 6, М., Прогресс, 1985.
8. **Елоева, Ф.А., Русаков, А.Ю.**, Проблемы грамматической интерференции. Л. 1990.
9. **Клочков Ю.Б., Ивлева З.Н.**, Грамматические ошибки в русской речи японских учащихся: Русский язык за рубежом, N 02, 2003.

**გრამატიკის სწავლების პირითაღი ორიენტირები
ქართულის, როგორც მეორე ენის, დასწავლის
პროცესში**

ენის ცოდნა არა მარტო ენის ლექსიკური ფონდის ათვისებაა, არამედ იმ გრამატიკული სისტემის ფლობასაც ნიშნავს, რაც ენის უმთავრეს მახასიათებელს წარმოადგენს. ეს დებულება თანაბრად მიესადაგება როგორც მშობლიურ ენას, ისე ნებისმიერ სხვა ენას, იქნება ეს მეორე თუ უცხო ენის სტატუსით წარმოდგენილი ენა. ენის მატარებელთა შორის ძირითადად ორი ჯგუფი გამოიყოფა – ერთი ფლობს ენას, მაგრამ არ აქვს გააზრებული ენის გრამატიკული სისტემა; ანუ ენას ითვისებს ბუნებრივ გარემოში და არა აქვს გაცნობიერებული ენის გრამატიკული სტრუქტურის აგებულება. ამ შემთხვევაში მას მიღებული აქვს ენა, როგორც მზა სისტემა, დაუბრკოლებლად შეუძლია კომუნიკაცია, მაგრამ ენობრივ ფორმათა ან შეცდომათა ანალიზს ვერ ახერხებს.

მეორე ჯგუფად კი შეიძლება წარმოვიდგინოთ ისინი, ვინც არა მარტო იცის ენა, არამედ გააზრებულად ფლობს მის გრამატიკულ სისტემას და ამიტომ შეუძლია როგორც ენობრივ ფორმათა, ისე შეცდომათა ანალიზი.

ამ მოსაზრების განვითარება დაგვჭირდა იმისათვის, რომ გამოგვეკვეთა ორგვარი მიდგომა ენის გრამატიკული სისტემის ათვისებისადმი. ერთი მხრივ, ისწავლებოდა ენის გრამატიკული სისტემა ანუ თეორიული გრამატიკა. ამ შემთხვევაში ტექსტი აღიქმებოდა როგორც ამ სისტემის გამოვლენის კონკრეტული სფერო და მისი რეალიზაციის საშუალება. მაგრამ ამგვარ მიდგომას აქვს ნაკლი – ენის შემსწავლელმა იცის გრამატიკული სისტემა, მაგრამ ვერ იყენებს ამ ცოდნას გარკვეულ სიტუაციაში ან ვერ აგებს სიტუაციის შესაფერის ტექსტს.

მეორე მხრივ, დიდი ყურადღება ექცევა საკომუნიკაციო სიტუაციის ათვისებას და ენობრივ საშუალებათა თავმოყრას ასეთი სიტუაციების ირგვლივ;

გაცნობას და ათვისებას. ეს ბლოკი ეფუძნება მეორე ენის სწავლების მეთოდებს და გამოცდილებას დასავლეთ ევროპის ქვეყნებში და გულისხმობს ამ მეთოდების ლოგიკურ და აუცილებელ სინთეზს ქართული ენის სპეციფიკასთან;

3. მესამე ბლოკი აერთიანებს ზოგადი პედაგოგიკის საფუძვლებს და საგნებს, ხაზს უსვამს იმ თავისებურებებს, სიძნელეებს, პრობლემებს და ამოცანებს, რომლებსაც მასწავლებელი სკოლაში მუშაობისას ზოგადად აწყდება;

4. ზოგადი (ტრადიციული) საგნების ბლოკი, რომელიც არაპირდაპირ, თუმცა არსობრივად უკავშირდება პროგრამის მიზნებს და რომელიც მომავალ მასწავლებელს ეხმარება ეთნიკურ-კულტურული და რელიგიური თავისებურებების უკეთ აღქმასა და გაანალიზებაში;

ამ ბლოკებზე დაფუძნებული მოდულები 3 საუნივერსიტეტო პროგრამად იქნა წარმოდგენილი:

1. საბაკალავრო მოდული, რომელიც მიზნად ისახავს ქართულის, როგორც მეორე ენის შესწავლას მეორადი (minority) სპეციალობის კონტექსტში;

2. სამაგისტრო მოდული I, რომელიც ჰუმანიტარული საფუძვლის მქონე ბაკალავრი სტუდენტებისათვის არის გამოიზნული;

3. სამაგისტრო მოდული II, რომელიც არაჰუმანიტარული სპეციალობის ახალგაზრდების სპეციალიზებას ისახავს მიზნად.

შესაბამისად, სამივე მოდულის ბადა ერთმანეთისაგან განსხვავებულია მისი სამიზნე ჯგუფის კვალიფიკაციიდან გამომდინარე, მაგრამ მთავარი პრინციპი, რომელიც მეორე ენის სწავლების თავისებურებებსა და განსხვავებებს გულისხმობს, ყველა მოდულში თანაბარი სიძნადით არის წარმოჩენილი.

საუნივერსიტეტო მოდულების ჩამოყალიბების თანმხვედრი პროცესი გახდა პროექტის ფარგლებში დაგეგმილი და ჩატარებული სამი 5 დღიანი ტრენინგ-სემინარი იმ პროფესორებისათვის, რომლებიც მუშაობენ ამ სფეროში და მომავალში იგულისხმება, რომ

ველოს პრობლემურ რეგიონებში. მისი წინაპირობა კი, გარდა ზემოთაღნიშნულისა, ის საჭიროებაა, რომ საქართველოს ნებისმიერმა მოქალაქემ შეძლოს სახელმწიფო ენის დაუფლება და მიეცეს საშუალება, მოახდინოს სრული ინტეგრაცია სამოქალაქო საზოგადოებაში – იგრძნოს თავი ამ საზოგადოების სრულყოფილ წევრად. სწორედ ამ საჭიროებამ განაპირობა საუნივერსიტეტო მოღვაწეების შექმნა. ამასთან, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მოღვაწეები პირველია საქართველოში, რომელიც მეორე ენის სწავლების მეთოდოლოგიასა და მიდგომებზე არის დაფუძნებული და რომელიც უმაღლესი სასწავლებლის სასწავლო ბაზეში უნდა დამკვიდრდეს.

აქვე მინდა მოკლედ აღვწერო საუნივერსიტეტო მოღვაწეების შემუშავებისა და განვითარების პროცესების თანმიმდევრობა:

მოღვაწეების შექმნა მოხდა ეუთოს ეუუკ-ის მიერ დაფინანსებულ და სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ განხორციელებული პროექტის „ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოღვაწეების“ ფარგლებში, რომელიც იმთავითვე შეთანხმებულ და მოწონებულ იქნა საქართველოს წამყვანი უმაღლესი სასწავლებლების პასუხისმგებელი პირების მიერ. ამ პროექტის ფარგლებში მოხდა 9 ექსპერტის გაერთიანება მოღვაწეების შემუშავების იდეის და პროცესის გარშემო, საიდანაც 2 მათგანი მოღვაწეების საუნივერსიტეტო ბაზეზე, ხოლო დანარჩენი 7 კი ამ ბაზეში შემავალი სილაბუსების შემუშავებაზე მუშაობდა.

მოღვაწეების შემადგენლობაში შემავალი პროგრამა 4 ძირითად ბლოკად არის დაყოფილი:

1. ქართული ენის გრამატიკის და ლიტერატურის ტრადიციული კურსი; როგორც მოღვაწეების ავტორები მიიჩნევენ, ტრადიციული საგნების ღრმა ცოდნა აუცილებელი წინაპირობაა თანამედროვე მიდგომების და მეთოდოლოგიების ათვისებისა და ინოვაციური კურსის გავლისათვის;

2. საგნობრივი ბლოკი, რომელიც მიზნად ისახავს ენის სწავლების თანამედროვე მიდგომების

ამგვარ მიდგომას აქვს როგორც უპირატესობა, ასევე ნაკლიც: **უპირატესობა** – ენის შემსწავლელს შეუძლია კომუნიკაცია; **ნაკლი** – ასეთი საკომუნიკაციო სიტუაციები სასრული რაოდენობითაა, ენის შემსწავლელი ახერხებს საკომუნიკაციო სიტუაციების სწორად აგებას, მაგრამ ეს არ ნიშნავს ენის ფლობის მაღალ დონეს, მას არ შეუძლია ზეპირი გამოსვლის ორგანიზება ან ვერ ქმნის წერითი მეტყველების დახვეწილ ტექსტს.

საერთოდ, მშობლიურ ენაზე სწავლების მთავარი მიზანია აზროვნების განვითარება. ეს მიზანი უცვლელად რჩება მეორე ენის სწავლების პროცესშიც, რადგან ამის გარეშე ვერ მოხდება მოქალაქის სრული ინტეგრაცია საზოგადოებაში.

აზროვნების უნარების განვითარების საფეხურები, ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით, შემდეგია:

- ცოდნა
- გაგება
- გამოყენება
- ანალიზი
- სინთეზი.
- შეფასება.

ისმება კითხვა: რა არის მეორე ენის სწავლების მიზანი? შედეგის გაანალიზებით, დონეების მიხედვით ეს ამგვარად შეიძლება წარმოვადგინოთ:

- მარტივი კომუნიკაცია;
- დიალოგში ჩაბმა;
- აზრის გამოთქმა;
- მსჯელობა;
- ანალიტიკური აზროვნება.
- შეფასებითი დამოკიდებულების გამოხატვა.

თუ ყოველივე ამას გრამატიკული სისტემის ცოდნის დონეებს მივუსადაგებთ, ამ შემთხვევაშიც შეიძლება სისტემის ფლობის რამდენიმე საფეხური გამოვკვეთოთ:

- ენის გრამატიკული სისტემის ელემენტების ცოდნა;
- ენის გრამატიკული სისტემის გააზრებითი ცოდნა;

**ქართულის, როგორც მეორე ენის, სწავლების
საუნივერსიტეტო მოდულები**

საქართველოში მცხოვრები ეთნიკური უმცირესობების სამოქალაქო ინტეგრაციის საკითხი ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს პრობლემად რჩება დღეისათვის და უდავოა, რომ განათლების სისტემა ცენტრალურ როლს ასრულებს ამ პრობლემის გადაჭრის საქმეში. ამ მიმართულებით მუშაობა უკვე დაწყებულია. კერძოდ, ეუთოს ეროვნული უმცირესობების კომისრის, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს და ჩვენი ორგანიზაციის - სამოქალაქო ინტეგრაციის და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის საერთო ძალისხმევით განხორციელდა პროექტები, რომელთა ფარგლებშიც ქართულის, როგორც მეორე ენის ეროვნული საგანმანათლებლო გეგმები და პროგრამები სკოლებში შეიცვალა და განახლდა, ასევე შემუშავდა და დაიბეჭდა ახალი სახელმძღვანელოები და მეთოდოლოგიური მასალები, რომლებიც თანამედროვე კომუნიკაციურ და ინტერაქტიულ სწავლების პრინციპებზე არის დაფუძნებული და მოხდა ქართულის, როგორც მეორე ენის სკოლის მასწავლებლების გადამზადება. მაგრამ მიუხედავად ამისა, ჯერ კიდევ დიდ პრობლემად რჩება ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლების რეფორმის საკითხი. არც ერთ უმაღლეს სასწავლებელში ამ დრომდე არ ხდებოდა ქართულის, როგორც მეორე ენის, სპეციალისტების მომზადება, ხოლო სწავლების პროცესი, რომელიც უმაღლეს სასწავლებლებში მიმდინარეობდა, პრაქტიკულად, დიდ განსხვავებას ქართულის, როგორც მშობლიური ენის და ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებაში ვერ ხედავდა.

სწორედ ქართულის, როგორც მეორე ენის საუნივერსიტეტო მოდულების მთავარი ფუნქციაა მეორე ენის შესწავლის პრობლემის გადაჭრის გზების ძიება საქართველოში.

- ენის გრამატიკული სისტემის ფუნქციური გამოყენება;
- ენობრივი საშუალებების ცოდნა და მათი გამოყენება მიზნის შესაბამისად;
- ენაში არსებული ალტერნატიული გრამატიკული და ლექსიკური საშუალებების ცოდნა, ენის ფლობა.
- შეფასებითი მსჯელობის გამართულად აგება ენობრივი შესაძლებლობების სრული გათვალისწინებით.

ენის გრამატიკული სისტემის ცოდნის დონეთა შედეგები შესაბამისად ამგვარად ჩამოყალიბდება:

- ენის შემსწავლელი ახერხებს კომუნიკაციას, მოსდის შეცდომები, თუმცა პასუხობს ადეკვატურად;
- იგი ებმება დიალოგში, მოსდის შეცდომები, მაგრამ თავად შეუძლია ამ შეცდომების გამოსწორება;
- გამოხატავს თავის აზრს, შეცდომების რაოდენობა მცირეა, რაც მის მიერ აზრის გამოთქმას არ აფერხებს, მისთვის ეს დაბრკოლებას არ ქმნის;
- ენის შემსწავლელი სიტუაციის შესაფერისად იყენებს ენობრივ საშუალებებს, შეცდომების რაოდენობა მინიმუმამდეა დასული, მას შეუძლია ზეპირი გამოსვლა და კარგად აქვს განვითარებული წერითი მეტყველება;
- ენის შემსწავლელი ფლობს ენას, იგი თავისუფლად ირჩევს ენობრივ შესაძლებლობათაგან სიტუაციისათვის მაქსიმალურად შესაფერისს და სრულყოფილად გამოხატავს მოსაზრებას.
- საბოლოოდ, ენის სისტემის ღრმა ცოდნის შედეგად მას კარგად აქვს განვითარებული როგორც ზეპირი გამოსვლის, ისე წერითი მეტყველების უნარ-ჩვევები.

გრამატიკული სისტემის შემადგენელი ყოველი კატეგორიის ათვისება რთულ და ხანგრძლივ პროცესს გულისხმობს. იგი გარკვეული ეტაპების გათვალისწინებით უნდა მიეწოდოს ენის შემსწავლელს და შესაძლოა ამგვარად ჩამოყალიბდეს:

1. ფორმის საკომუნიკაციო ფუნქციის განსაზღვრა;

ხატავად სხვადასხვა ფორმის (მაგ.: აღწერითი ფორმების) გამოყენება. ფუნქციური გრამატიკით ხდება ენის ამოვისებლისათვის (როგორც მშობლიურის, ისე მეორე ენის შემსწავლელთათვის) ალტერნატიულ ენობრივ საშუალებათა შეთავაზება.

რეზიუმე

ნაშრომში წარმოდგენილია გრამატიკის როლი ენის სრულყოფილად დაუფლების პროცესში. ნაჩვენებია ენის სწავლების სხვადასხვა დონეზე გრამატიკული სისტემის ათვისების მნიშვნელობა. წარმოჩენილია ქართული ენის თავისებურება და სირთულეთა დაძლევის საჭიროება და აუცილებლობა.

დასკვნის სახით წარმოდგენილია, რომ ამ რთული საკითხის გადაჭრა შესაძლებელია **კომუნიკაციური და ფუნქციური გრამატიკების** შექმნით, რაც ქართულის, როგორც მეორე ენის, დაუფლების პროცესის შედეგიანად და ეფექტურად წარმართვის საფუძველი გახდება.

ნინო შარაშენიძე

სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;
თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარული ფაკულტეტის პროფესორი

2. ფორმის წარმოება;
3. გრამატიკული კატეგორიის მნიშვნელობის გააზრება;
4. გრამატიკული კატეგორიის წარმოებისა და სემანტიკის ათვისება;
5. გრამატიკულ კატეგორიათა და ენობრივ საშუალებათა გამოყენება კონტექსტის შესაბამისად.
6. თავისუფალი მონაცვლეობა ენობრივი საშუალებებისა ანუ სხვადასხვა გრამატიკული კატეგორიის მეშვეობით აზრის გადმოცემა. ამ შემთხვევაში იგულისხმება, რომ ენის შემსწავლელი იმდენად კარგად უნდა ფლობდეს ენობრივ-გრამატიკულ სისტემას, რომ მას თავისუფლად შეუძლია ერთი აზრის სხვადასხვაგვარად გამოთქმა, რასაც იგი კონკრეტული სიტუაციის გათვალისწინებით შეარჩევს.

ჩვენ ჩამოვყავალიბეთ ის ზოგადი პრინციპები, რასაც ენის სწავლების პროცესი უნდა დაეფუძნოს. ეს შედეგები აუცილებლად მისაღწევია მეორე ენის სწავლების პროცესში, რათა მთავარი მიზანი განხორციელდეს – მოქალაქემ საზოგადოების სრულფასოვან წევრად იგრძნოს თავი და დაუბრკოლებლად შეძლოს როგორც განათლების მიღება, ისე საკუთარ შესაძლებლობათა რეალიზაცია მოღვაწეობის სხვადასხვა სფეროში.

ბუნებრივია, არსებობს კონკრეტულ ენასთან დაკავშირებული სირთულეები, რის გათვალისწინებაც ასევე მნიშვნელოვან საკითხად რჩება სწავლების პროცესში. ქართული ენის ათვისებურება, მისი გრამატიკული სისტემის სირთულე და განსხვავება სხვა ენებისაგან (მაგალითად, ინდოევროპული ენებისაგან), მეტად მნიშვნელოვნად წარმოაჩენს გრამატიკული სისტემის საფუძვლიანი ანალიზის და სწავლების პროცესში ამ სისტემის გააზრებულად მიწოდების აუცილებლობას. ქართული ენის ბუნებიდან გამომდინარე, საკმაოდ დიდია გრამატიკის სწავლების როლი ენის ათვისების პროცესში, რადგან მარტივი საკომუნიკაციო სიტუაციაც კი მოითხოვს რთული

გრამატიკული პროცესების ანალიზს და ცოდნას; მაგალითად, მარტივი კონსტრუქციის აგებაც კი ენის შემსწავლელს უყენებს ერთბაშად რამდენიმე ამოცანას – ბრუნვის ფორმის სწორად შერჩევა, პირის ნიშნების სწორად გამოყენება, სუბიექტ-ობიექტის ბრუნვის ფორმათა სწორად განსაზღვრა, აგლუტინაციური ენის თავისებურებიდან გამომდინარე ფორმის შექმნა ძირისა და აფიქსების მეშვეობით, რთული წინადადების კონსტრუქციის აგება და სხვა. ენობრივი სპეციფიკის გათვალისწინებით, გარკვეული სირთულეები არსებობს ქართულის, როგორც მეორე ენის ათვისების პროცესში, ასეთ საკითხთა არასრული ჩამონათვალია:

- ბრუნვათა სიმრავლე და მათი ფუნქციები;
- ზმნის პირიანობა;
- პირის ნიშანთა განაწილება სხვადასხვა ზმნასთან და წარმოებულ ფორმასთან;
- სუბიექტური და ობიექტური უღლება;
- ზმნის დრო-კილოთა წარმოება;
- სხვადასხვა ზმნური კატეგორიის გააზრება;
- სხვადასხვა კატეგორიის წარმოებისას ერთიანი მოდელის არარსებობა;
- კატეგორიის მაწარმოებლის არაფუნქციური დატვირთვა;
- რთული წინადადების კონსტრუქცია;
- კავშირთა ფუნქციური გამოყენება;
- აგლუტინაციური ენის პრინციპებიდან გამომდინარე ძირისა და მაწარმოებლის მნიშვნელობის და ფუნქციის ცოდნის აუცილებლობა კონტექსტის შინაარსის გასაგებად...

ამ და სხვა სირთულეთა ეტაპობრივად და გააზრებულად დაძლევას მეტად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება, რათა არ შეფერხდეს სწავლების პროცესი და არ დაიკარგოს ყველაზე მთავარი – ენის შემსწავლელის სურვილი, რაც, უპირველეს ყოვლისა, გარკვეულ მოტივაციას ეფუძნება – მას მიზნის გათვალისწინებით სურს სწავლება

შედგეიანად წარიმართოს. ამდენად აუცილებელია, რომ რთული გრამატიკული სისტემა შედარებით ადვილად და ეფექტურად მიეწოდოს ენის შემსწავლელს. ამასთანავე მნიშვნელოვანია, შესწავლილ ფორმათა გააქტიურება სპეციალურად შექმნილი ტექსტებითა და სავარჯიშოებით, რათა ენის შემსწავლელმა შეძლოს ფორმათა თავისუფალი გამოყენება სიტუაციის შესაბამისად. საბოლოოდ კი მან თავისუფლად უნდა ჩამოაყალიბოს საკუთარი აზრი წერილობითი ან ზეპირი გამოსვლის სახით, რაც ენის ფლობის მაღალ დონეს გულისხმობს.

ქართული ენის რთული გრამატიკული სისტემა, უპირველეს ყოვლისა, სირთულისა და კომუნიკაციური საჭიროების მიხედვით უნდა დამუშავდეს. ამის ყველაზე კარგი საშუალება კი არის, ერთი მხრივ, **კომუნიკაციური გრამატიკის**, ხოლო მეორე მხრივ, **ფუნქციური გრამატიკის** შექმნა.

ასე რომ, ენის შემსწავლელს გრამატიკული სისტემა მიზნებისა და შედეგების გათვალისწინებით ეტაპობრივად უნდა მიეწოდოს:

I ეტაპი: **კომუნიკაციური გრამატიკა** – ენის შემსწავლელი გაიაზრებს და აითვისებს არა მარტო საკომუნიკაციო სიტუაციისათვის შესაფერის ენობრივ საშუალებებს, არამედ თავად აგებს ამგვარ საკომუნიკაციო სიტუაციებს და საჭიროებისამებრ იყენებს ენობრივ საშუალებებს; გარდა ამისა, იგი გაიაზრებს ენობრივ შესაძლებლობათა დანიშნულებას და ითვისებს მისთვის განსხვავებულ ენობრივ სისტემას.

II ეტაპი: **ფუნქციური გრამატიკა** – კომუნიკაციური გრამატიკის ათვისების შემდგომ ხდება ენობრივ შესაძლებლობათა თავმოყრა და გაანალიზება მათი ფუნქციის თვალსაზრისით. ფუნქციურ გრამატიკაში განიხილება ენის გრამატიკულ კატეგორიათა ფუნქციები და პირიქით, გარკვეული ენობრივი კატეგორიების გამოსა-