

# **ბილინგუური განათლება**

**BILINGUAL EDUCATION**

**სამეცნიერო-საგანმანათლებლო  
ჟურნალი**

**№ 4, 2010**

---

---

## შ ო ნ ა ა რ ს ო

<i>შალვა ტაბატაძე, ირინა შუბითიძე</i> , მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიები. . . . .	გვ. 2
<i>Shalva Tabatadze, Irina Shubitidze</i> , Theories of Second Language Learning and Acquisition . . . . .	გვ. 14
<i>ალან კროუფორდი, პაატა პაპავა</i> , მეორე ენის ათვისებისა და კითხვის სწავლების სტრატეგიები დაწვეებით ფაზაზე . . . . .	გვ. 15
<i>Alan Crawford, Paata Papava</i> , Second Language Acquisition and Reading Strategies on Primary Stage of Language Acquisition. . . . .	გვ. 25
<i>ნინო პოპიაშვილი</i> , ბილინგუური განათლება იდენტობის დისკურსში (საბჭოთა და პოსტსაბჭოთა გამოცდილება). . . . .	გვ. 26
<i>Nino Popiashvili</i> , Bilingual Education in the Discourse of Identity (Soviet and Post-Soviet experience). . . . .	გვ. 32
<i>ია აფთარაშვილი</i> , ბილინგვიზმი სოციალური ფაქტორების ჭრილში . . . . .	გვ. 33
<i>Ia Aptarashvili</i> , Bilingualism in the Context of Social Factors . . . . .	გვ. 38
<i>ირინა ბაგაური</i> , ენობრივ განვითარებაზე მოქმედი ფაქტორები და ბილინგუური „მეხსიერება“ . . . . .	გვ. 39
<i>Irina Bagauri</i> , Bilingual Memory and Impact Factors on Language Development Processes . . . . .	გვ. 48

შალვა ტაბატაძე  
ირინა შუბოთიძე

## მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიები

### აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიის მიზანია, მოკლედ მიმოიხილოს მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიები. მეორე ენის თეორია ახალი დარგია მეცნიერებაში, რომლის განვითარებაც აქტიურად დაიწყო მეოცე საუკუნის 50-იანი წლების ბოლოს. სტატიაში მეორე ენის განვითარების თეორიები სამი სამეცნიერო ტრადიციის კონტექსტში იქნება განხილული: (ა) სტრუქტურალიზმი ან აღწერითი ბიჰევიორიზმი; (ბ) რაციონალიზმი და კოგნიტივიზმი (3) კონსტრუქტივიზმი. აღნიშნული თეორიების გაცნობა და გაანალიზება საშუალებას მისცემს მასწავლებლებს, გაიაზრონ და გაანალიზონ მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიები, პრაქტიკული საქმიანობის საფუძველზე გაიაზრონ თითოეული თეორიის მნიშვნელოვანი ასპექტები და მოახდინონ ამ თეორიების პრაქტიკაში გამოყენება.

მეორე ენის სწავლების თეორიები შედარებით ახალი დარგია მეცნიერებაში. მისი აქტიურად შესწავლა დაიწყო მეოცე საუკუნის 50-იანი წლებიდან. ტრადიციულად, ენის სწავლება ფონოლოგიის, სინტაქსის, მორფოლოგიის, ლექსიკის და ა.შ. კონტექსტში განიხილებოდა, თუმცა ეს მიდგომა ეტაპობრივად შეიცვალა (მარჩენკოვა, 2008). მარჩენკოვა გამოყოფს ოთხ სხვადასხვა თეორიულ ხედვას, რომელიც დომინირებს მეორე ენის თანამედროვე კვლევებში: 1) ენის ლინგვისტური ხედვა, რომელიც ენის ზოგად ბუნებრივ ასპექტებს შეისწავლის; (2) მეორე ენის

ფსიქოლინგვისტური ხედვა, რომელიც ენის შესწავლის კოგნიტურ საკითხებზე აკეთებს აქცენტირებას; (3) სოციო-ლინგვისტური ხედვა სწავლობს მეორე ენას სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში; (4) მეორე ენის პედაგოგიური ხედვა, რომელიც სწავლობს მეორე ენის ათვისებისა და სწავლების სტრატეგიებს.

მეორე ენის სწავლების თეორიას ბრაუნი (2000, გვ. 12) სამი სამეცნიერო ტრადიციის კონტექსტში განიხილავს: (ა) სტრუქტურალიზმისა ან აღწერითი ბიჰევიორიზმისა; (ბ) რაციონალიზმისა და კოგნიტივიზმისა (3) კონსტრუქტივიზმისა. მოკლედ მიმოვიხილავთ

თითოეულ ამ მიმართულებას და მათ ფარგლებში აღმოცენებულ მეორე ენის სწავლების მნიშვნელოვან თეორიებს.

**სტრუქტურალიზმი/აღწერითი ბიჰევიორიზმი**

ბიჰევიორიზმი გახლდათ დომინანტი მიმდინარეობა მეორე ენის სწავლებისას მე-20 საუკუნის 60-იანი წლების ბოლომდე. ეს თეორია ეფუძნება სკინერის 1957 წლის ნაშრომს (*Verbal Behavior*), რომელიც, თავის მხრივ, მთლიანად დაფუძნებულია სკინერის კლასიკურ ოპერანტული განპირობებულობის თეორიაზე. სკინერის ოპერანტული განპირობებულობის თეორია გულისხმობს, რომ ადამიანის ყველა ქცევა განპირობებულია გარკვეული გამაღიზიანებლით (სტიმულით). სკინერი აღნიშნავდა, რომ ოპერანტული ქცევა ძლიერდება ან მცირდება იმ მოვლენებით, რომელიც მოჰყვება მას. შესაბამისად, სკინერი თვლიდა, რომ ოპერანტული განპირობებულობა – ეს არის ქცევის კონკრეტული მოდელის ფორმირებისა და შენარჩუნების პროცესი.

სკინერმა ოპერანტული განპირობებულობის თეორია მთლიანად გადაიტანა ენასთან მიმართებით და ადამიანის მეტყველება წარმოადგინა, როგორც ზოგადი ქცევის განსაკუთრებული ფორმა. ენის გამოყენება ხდება გაღიზიანება-ქცევის მოდელის ფარგლებში. ენის ათვისების პროცესი დამოკიდებულია 2 ფაქტორზე: (ა) ინდივიდის გარშემო მასთან კომუნიკაციაში მყოფი ინდივიდებისგან წამოსულ სტიმულზე და მათზე რეაქციებზე; (ბ) ქცევა, რომელიც განპირობებულია ინდივიდის გარემო სამყაროთი ზოგადად. აღნიშნული მიდგომა

აბსოლუტურად უგულვებელყოფდა ინდივიდის შინაგან სამყაროს, აზროვნებას, სურვილს, გრძნობებს. ბიჰევიორისტული მიდგომით, შინაგან სამყაროს არანაირი გავლენა არ ჰქონდა ქცევაზე და, შესაბამისად, ენის ათვისებაზე.

ბიჰევიორისტული ხედვით, სწავლა აისახება მოქმედების ცვლილებაში. ბიჰევიორისტები სწავლას განსაზღვრავენ, როგორც გამოცდილების შედეგად მიღებული ქცევის ცვლილებას. ქცევის შენარჩუნებისა და შეცვლისთვის მნიშვნელოვანია მასზე რეაქცია, რაც წარმოადგენს სკინერის თეორიის ქვაკუთხედს. რეაქციის შედეგად ხდება სასურველი ქმედების ფორმირება ან არასასურველი ქცევის აღმოფხვრა. სასურველი ქცევის ფორმირებისა და არასასურველი ქცევის აღმოსაფხვრელად ბიჰევიორისტები გამოყოფენ *განმტკიცებისა* და *დასჯის* მიდგომებს.

*განმამტკიცებელი სტიმული* განიხილვება, როგორც ნებისმიერი შედეგი, რომელიც გარკვეული ქცევის სიხშირეს ზრდის. განმამტკიცებელი სტიმულები ორ კატეგორიად იყოფა: პირველადი და მეორადი. პირველადი განმამტკიცებელი სტიმულები აკმაყოფილებენ ძირითად ადამიანურ მოთხოვნილებებს (ძირითადად ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს). საკვები, წყალი, სითბო, უსაფრთხოება და უანგბადი პირველადი სტიმულების მაგალითებს წარმოადგენს. მეორადი განმამტკიცებელი სტიმულები ღირებულებას იძენენ, როცა ისინი ასოცირდებიან სხვა პირველად ან მეორად განმამტკიცებელ სტიმულებთან. მეორადი განმამტკიცებელი სტიმულები სამ ძირითად კატეგორიად შეიძლება დავყოთ: 1) სოციალური

განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორც არის შექმნა, ღიმილი და ყურადღება; 2) ქცევითი განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორც არის სათამაშოები, თამაშები და სხვა სახალისო მოქმედებები; 3) სიმბოლური განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორც არის ფული და ნიშნები.

ოპერანტული განპირობებულობის თეორია თავის თავში მოიცავს არა მხოლოდ ქცევაზე რეაგირებას გამტკიცებისა და დასჯის სახით, არამედ წინმსწრებ სტიმულებს, რომლებიც წინ უძღვის სასურველ ქმედებას (ე. ი. წინმსწრები სტიმული). მითითება, განზოგადება და დისკრიმინაცია წინმსწრები სტიმულების მაგალითებს წარმოადგენს.

**მითითება** - ინდივიდი უფრო გამოავლენს სასურველ ქცევებს, როცა რეგულარულად შევახსენებთ, ანუ მივუთითებთ, თუ როგორ საქციელს ველოდებით მათგან. **განზოგადება** - როცა ინდივიდი დაინახავს, რომ რაღაც ქცევას მოსდევს დადებითი რეაქცია, ისინი საპასუხო ქმედებას ამჟღავნებენ ნებისმიერ მსგავს სიტუაციაში. **დისკრიმინაცია** - ხანდახან ადამიანები ხვდებიან, რომ ზოგიერთი საპასუხო ქცევის განმტკიცება მხოლოდ გარკვეულ გარემოში ხდება. ანუ ინდივიდი უკვე არჩევს, რომ ერთი და იგივე ქმედება სასურველია ერთ კონტექსტში, მაგრამ არა ყველა გარემოში, ანუ ინდივიდებს შეუძლიათ სტიმულების დისკრიმინაცია ანუ განსხვავება.

სკინერის თეორიის მიხედვით, კონტექსტია გადაწყვეტი. ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანის ენობრივი ქცევა გაკონტროლებულია ადამიანების მიერ და მნიშვნელოვან ყურადღებას ანიჭებს

ფუნქციურ ანალიზს. ფუნქციურ ანალიზზე დაყრდნობით, სკინერმა შექმნა „სამპირობიანი მოდელი“ ენობრივ ქმედებებთან მიმართებით (წინაპირობა – ქმედება – ქმედებაზე რეაქცია). სკინერი თვლიდა, რომ ინდივიდის ენობრივი ქმედება განპირობებულია ინდივიდის არსებული გარემოთი, წარსული ქმედებებითა და გენეტიკური ისტორიით.

სკინერის თეორიამ განიცადა გარკვეული ევოლუცია და მის საფუძველზე წარმოიშვა *მიმართებითი ჩარჩოს თეორია*. მიმართებითი ჩარჩოს თეორია შეიქმნა სტივენ ჰეიესის, დერმოტ ბარნეტ-ჰოლმისისა და ბრაიენ როშეს ნაშრომებზე დაფუძნებით, რომლებმაც საბოლოოდ 2001 წელს გამოსცეს სახელმძღვანელო “Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human language and Cognition”.

### **მიმართებითი ჩარჩოს თეორია**

მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის ძირითადი განმასხვავებელი ტრადიციულ ბიჰევიორიზმთან მიმართებით გახლავთ ამ თეორიის მიმდევართა მტკიცება, რომ ქცევის განმტკიცებისას სტიმულების დისკრიმინაცია (განსხვავება) ხდება არა მხოლოდ ფიზიკური გარემოდან გამომდინარე, არამედ ინდივიდებს შორის არსებული ურთიერთობითა და მიმართებით. მაგალითად, (ა) პირველი ინდივიდი პასუხობს; (ბ) ინდივიდის პასუხს უარყოფითი რეაქცია მოჰყვება მეორე ინდივიდისგან (მსმენელისგან); (გ) მსმენელის უარყოფითი რეაქცია, გამოწვეული პირველი ინდივიდის მიერ წარმოთქმულით; (დ) მეორე ინდივიდის (მსმენელის) რეაქცია განპირობებულია საკუთარი სადავო დამოკიდებულებით,

ანუ საკითხისადმი საკუთარი მიმართებით. აღნიშნულ მაგალითში (ა), (ბ) და (გ) მთლიანად ჯდება სკინერის ვერბალური ქცევის თეორიაში, ხოლო (დ) ანუ ინდივიდის მიმართება და დამოკიდებულება ამა თუ იმ საკითხზე განსაზღვრავს მის ქმედებას – არის მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის მიმდევრების დამატება სკინერის თეორიისადმი, და სწორედ ინდივიდის მიმართება და დამოკიდებულებები, როგორც ქმედებისათვის მნიშვნელოვანი სტიმული, წარმოადგენს მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის ამოსავალს ენასთან მიმართებაში.

### კონტრასტული ანალიზის თეორია

ენის სწავლებასთან დაკავშირებით, ბიპვეორიზმის მიმდევრობის დომინანტობის კვალდაკვალ, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი გახლდათ მეორე ენის სწავლების კონტრასტული ანალიზის თეორია. კონტრასტული ანალიზის თეორია გულისხმობს იმ შეცდომების წინასწარ განჭვრეტასა და აღმოფხვრას, რასაც მეორე ენის შემსწავლელი დაუშვებს. შეცდომების წინასწარი განჭვრეტა კი ამ თეორიის მიმდევრებისთვის შესაძლებელია პირველი და მეორე ენის გრამატიკისა და სტრუქტურის შედარების საფუძველზე. შესაბამისად, ამ თეორიის მიმდევრები ცდილობდნენ, პირველ და მეორე ენებს შორის არსებული ენობრივი და კულტურული სხვაობების იდენტიფიცირება მოეხდინათ და ენის სასწავლო მასალა ამ სხვაობების ანალიზს დაფუძნებოდა. კონტრასტული ანალიზის თეორია ეფუძნება ლადოს, ფრაის, ბანატის, ტრეგერისა და უადელის ნაშრომებს.

აღნიშნულ თეორიას საკმაოდ დიდი კრიტიკა მოჰყვა სამეცნიერო წრეებში და პრაქტიკულად არარეალიზებად ჩაითვადა, რადგან შეუძლებელია პრაქტიკაში სწავლება მხოლოდ ორი ენის შესწავლის ფონზე მოხდეს. პრაქტიკული თვალსაზრისით, ამის განხორციელება უტოპური იყო. გარდა ამისა, კონტრასტული ანალიზის კრიტიკა სამი მიმართულებით განხორციელდა: (1) ზოგიერთი შეცდომა არ არის გამოხატულად პირველ ენასთან დაკავშირებული და საერთოა მეორე ენის ყველა შემსწავლელისთვის; (2) კონტრასტული ანალიზის თეორია გულისხმობს, რომ მეორე ენის შემსწავლელი შეცდომებს აღარ უშვებს, თუკი ამ შეცდომებს წინასწარ განჭვრეტს. აღნიშნულიც მცდარი მიდგომა აღმოჩნდა, რადგან ენის შემსწავლელი, მიუხედავად იმისა, რომ შეცდომა დაშვებული აქვს, საუბრისას კვლავ იმეორებს შეცდომებს; (3) მკვლევართათვის, მეცნიერთათვის, ენის მასწავლებელთათვის ძალიან რთულია ენებს შორის არსებული „სხვაობის“ ან „დაშორების“ ზუსტად განსაზღვრა. ეს პროცესი სუბიექტურია და კონტექსტზე დამოკიდებული. ამიტომ კონტრასტული ანალიზის თეორია ამ მიმართულებითაც პრობლემატურია.

კონტრასტული ანალიზის თეორიის მსგავსად, უდიდესი კრიტიკა მოჰყვა სკინერის ვერბალური ქცევის თეორიასაც, თუმცა, მიუხედავად არსებული კრიტიკისა, სკინერის თეორიამ უდიდესი როლი შეასრულა მეორე ენის თეორიების განვითარებაში და მეორე ენის სწავლების მიდგომების განვითარებაში. სკინერის თეორიის მთავარი ოპონენტი გახლდათ ნოამ ხომსკი (ჩომსკი), რომელმაც უკვე 1959

წელს მიუძღვნა ვრცელი ნაშრომი სკინერის ვერბალური ქცევის თეორიას. სკინერის თეორია საინტერესო იყო იმ მხრივაც, რომ მისმა კრიტიკამ საფუძველი დაუდო ენის სწავლების კოგნიტური თეორიის მიმდევრების გააქტიურებას და, ფაქტობრივად, საფუძველი დაუდო მეორე ენის შესწავლის კოგნიტურ თეორიებს, რომლებმაც ფართო გასაქანი მეოცე საუკუნის 60-იანი წლებიდან მოიპოვეს. მოკლედ შევეხებით ენის შესწავლის კოგნიტურ თეორიებს და მათ განვითარებას.

### ენის სწავლების კოგნიტური თეორიები / რაციონალიზმი და კოგნიტივიზმი

ენის სწავლების კოგნიტური თეორია უკავშირდება ნოამ ხომსკის სახელს. ხომსკი მიიჩნევდა, რომ ენის შესწავლის პროცესის ახსნა, როგორც გარკვეულ სტიმულებზე რეაქცია – არასწორი იყო. ხომსკიმ 1965 განავითარა ენის ათვისების ინსტრუმენტის (Language Acquisition Device, LAD) თეორია, რომელშიც უდიდესი როლი ენიჭებოდა ადამიანის გონებას და ადამიანის შინაგან მდგომარეობას (აზროვნება, გრძნობები და ა.შ.) ორი მთავარი პოსტულატი გააჩნდა ხომსკის ენის ათვისების ინსტრუმენტის თეორიას (ა) ბავშვები იბადებიან გარკვეული ენობრივი კომპეტენციით; (ბ) ენის ათვისება ხდება ბუნებრივად. ხომსკის თეორიამ განიცადა გარკვეული ტრანსფორმაცია თავად ხომსკის მიერ 1965-2005 წლებში, თუმცა ამ თეორიის მთავარი იდეა, რომელიც საერთო იყო ყველა შემდგომი განსაზღვრებისას, გახლდათ დასკვნა, რომ ინდივიდს დაბადებიდან აქვს გენეტიკური

ენობრივი მექანიზმი, რომლის ფარგლებშიც ხდება ენის ათვისება.

ხომსკის მეორე მნიშვნელოვანი თეორია, რომელიც უკავშირდება ენის ათვისებას და მათ შორის მეორე ენის შესწავლას, გახლავთ „უნივერსალური გრამატიკის“ თეორია. აღნიშნული თეორიის მიხედვით, ადამიანები გენეტიკურად ფლობენ გარკვეულ გრამატიკულ კონსტრუქციებს. აღნიშნული თეორიის ტრანსფორმირებაც ხდებოდა დროთა განმავლობაში და ამ თეორიის საფუძველზე დამუშავდა მართვისა და დაკავშირების თეორია, მინიმალიზმის თეორია და ოპტიმალურობის თეორია. ყველა ამ თეორიაში ამოსავალი გახლდათ ის, თუ რა მნიშვნელობა აქვს უნივერსალურ გრამატიკას მეორე ენის ათვისებისას. ლინგვისტთა და თეორეტიკოსთა კამათში 3 ტიპის მიდგომა გამოიკვეთა: (ა) უნივერსალური გრამატიკა ხელმიუწვდომელია მეორე ენის ათვისებისას; (ბ) უნივერსალური გრამატიკა აბსოლუტურად ხელმისაწვდომია მეორე ენის ათვისებისას, როგორც მშობლიური ენის ათვისების პროცესში; (გ) უნივერსალური გრამატიკა ხელშესახებია მეორე ენის ათვისებისას მხოლოდ მშობლიური ენის მეშვეობით (ვაითი, 1990). ანუ თუ მშობლიური და მეორე ენის გრამატიკული კონსტრუქციები მსგავსია, მაშინ უნივერსალური გრამატიკის ტრანსფერი ხდება მშობლიური ენის მეშვეობით მეორე ენის შესწავლისასაც.

ხომსკის თეორიას დიდი კრიტიკა მოჰყვა სამეცნიერო წრეებში. ხომსკის წინააღმდეგ ძირითადი არგუმენტი იყო, რომ ის იყო ლინგვისტი და აქცენტს აკეთებდა გრამატიკის კონსტრუქციებზე, ხოლო თეორიების პრაქტიკულ

დასაბუთებას არ ახდენდა კვლევების მეშვეობით. შესაბამისად, მეცნიერები მიიჩნევდნენ, რომ პრაქტიკული კვლევებით ამ თეორიის დასაბუთება გაძნელებოდა.

მეორე ენის სწავლების კოგნიტური თეორიების განვითარებაში უდიდესი როლი შეასრულა კრაშენმა, რომელმაც 1981 წელს შეიმუშავა მეორე ენის ათვისების 5 ჰიპოთეზის თეორია:

1. ათვისების / სწავლის ჰიპოთეზა (Acquisition-Learning hypothesis);
2. მონიტორინგის ჰიპოთეზა (Monitor hypothesis);
3. ბუნებრივი მდგომარეობის ჰიპოთეზა (Natural Order hypothesis);
4. შენატანის ჰიპოთეზა (Input hypothesis);
5. ეფექტური ფილტრის ჰიპოთეზა (Affective Filter hypothesis).

მოკლედ მიმოვიხილათ და გავაანალიზებთ კრაშენის მიერ შემოთავაზებულ ხუთივე ჰიპოთეზას.

### **1. სწავლისა და ათვისების ჰიპოთეზა**

კრაშენის თეორია უდევს საფუძვლად მეორე ენის სწავლების გააზრებაში მნიშვნელოვან ცვლილებებს. სწორედ კრაშენმა შემოიტანა მეორე ენასთან მიმართებით ენის ათვისების ცნება. კრაშენი მიიჩნევდა, რომ ენის შემსწავლელს აქვთ ორი სრულიად განსხვავებული გზა, განავითარონ კომპეტენცია ენაში: ენის **სწავლა** და ენის **ათვისება**.

კრაშენი მიიჩნევდა, რომ მოზრდილთა მიერ ენის ათვისება არის ქვეცნობიერი პროცესი, რომელიც არ განსხვავდება ჩვილების მიერ ენის ათვისების პროცესისგან. ენის ათვისება არ არის მხოლოდ გრამატიკული წეს-

ბის ცოდნა, ზომიერად მიწოდებული გრამატიკული სტრუქტურები მეტად განავითარებს შეცდომების გასწორების „შეგბრებას“, ვიდრე მხოლოდ გრამატიკულ წესებზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესი. კრაშენის მიხედვით, ენის ათვისება გულისხმობს ცოდნის დაგროვების ისეთ ფორმას, როცა არაფორმალურ გარემოში ხდება სალაპარაკო ენის შესწავლა.

### **2. ბუნებრივი წყობის ჰიპოთეზა**

კრაშენის თეორიის მეორე ჰიპოთეზას ბუნებრივი წყობის ჰიპოთეზა ეწოდება. ბუნებრივი წყობის ჰიპოთეზის მიხედვით, გრამატიკული წესების ათვისება გრძელდება პროგნოზირებად წყობაში. ნებისმიერი ენის ათვისებისთვის ზომიერად მიწოდებული გრამატიკა საჭიროა საწყის ეტაპზე, შემდეგ კი ეტაპობრივად უნდა მოხდეს მცირე გრამატიკული სტრუქტურების მიწოდება. თუმცა ეს არ გულისხმობს გრამატიკული წესებით სასწავლო მასალის დატვირთვას ათვისების ბუნებრივი წყობის დროს (Natural Order of Acquisition).

### **3. მონიტორინგის ჰიპოთეზა**

კრაშენის მესამე მნიშვნელოვანი ჰიპოთეზაა მონიტორინგის, რაც გულისხმობს ენის შემსწავლელის მიერ საკუთარის ცოდნის მუდმივ მონიტორინგს. აღნიშნული გულისხმობს, რომ როდესაც ენის სწავლება ხდება მწყობრივ გრამატიკული და სტრუქტურული ფორმებით, ენის შემსწავლელმა იცის სწორი ფორმები და ახორციელებს საკუთარი თავის მონიტორინგს ენის გამოყენებებისას, ამოწმებს, თუ რამდენად სწორად გამოიყენა ესა თუ ის ენობრივი კონსტრუქცია.



კრაშენი მიიხნევედა, რომ საკუთარი ენობრივი მონიტორინგი ხშირად ხელს უშლის, როგორც თავისუფალ კომუნიკაციას, ასევე ენის ათვისებას ზოგადად. კრაშენი მიიხნევედა, რომ მასწავლებელთა მთავარი ფუნქცია იყო, ენის შემსწავლელებს დახმარებოდა ჩამოყალიბებულიყვნენ „ოპტიმალურ მონიტორებად“, რაც გულისხმობს, რომ ენის შემსწავლელს განუვითარდეს უნარი, ნაკლებად მოახდინოს მონიტორინგი ჩვეულებრივი კომუნიკაციის დროს, ხოლო ენობრივი მონიტორინგი უმჯობესია „ჩართოს“ წინასწარ დაგეგმილი გამოსვლის, მოლაპარაკების, წერიტი სამუშაოს დროს.

#### 4. ენობრივი შენატანის ჰიპოთეზა

კრაშენის მიერ ფორმულირებული მეოთხე ჰიპოთეზა ითვლება ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ჰიპოთეზად მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიაში. შენატანის ჰიპოთეზა ხსნის, როგორ შეიძლება ენის შემსწავლელმა დროთა განმავლობაში განივითაროს ენობრივი კომპეტენცია.

აღნიშნული თეორიის მიხედვით, ენის შემსწავლელს უნდა მიეწოდოს იმაზე ოდნავ მეტი, რაც მან უკვე იცის. ამ თეორიას “+1-ის” თეორიასაც უწოდებენ, რაც გულისხმობს ენის შემსწავლელის არსებულ ცოდნაზე მხოლოდ მცირედის დამატებას (ანუ +1). კრაშენი მიიხნევედა, რომ ენის შემსწავლელს შეუძლია გაიგოს კონტექსტი, თუ იგი მხოლოდ მცირედით აღემატება მის ენობრივ კომპეტენციას.

აღნიშნული ჰიპოთეზის კონტექსტში მნიშვნელოვანია აგრეთვე კრაშენის მოსაზრება, რომ მასწავლებელმა ენის შემსწავლელის ფოკუსირება გრამატიკული კონსტრუქციების სწავლების ნაცვლად, ენის შემსწავლელისთვის გა-

საგებ საკომუნიკაციო კოდზე უნდა მოახდინოს. მხოლოდ ამ პრინციპებით, ენობრივი შენატანის არსებობის შემთხვევაში ხდება ენის შემსწავლელის მიერ საკუთარი აზრის სწორად ფორმულირება და ენის ეტაპობრივი ათვისება.

კრაშენი თვლის, რომ ენის შემსწავლელები გადიან ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაზას - „დუმილის პერიოდს“ (silent period), როდესაც ისინი ცდილობენ გააძლიერონ საკუთარი ენობრივი კომპეტენცია, სანამ გადავლენ ენის გამოყენებაზე. შესაბამისად, მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ ენის შემსწავლელების აღნიშნული „დუმილის პერიოდი“ და არ უნდა მოახდინონ მათზე ზეწოლა ენის გამოყენების თვალსაზრისით. „დუმილის პერიოდში“ ან არასაკმარისი ენობრივი კომპეტენციის დროს, როდესაც ენის შემსწავლელს თხოვენ ენის გამოყენებას, ენის შემსწავლელები მიმართავენ საკუთარ მშობლიურ ენას და ამ ენაში არსებულ კონსტრუქციებს, რაც იძლევა კომუნიკაციის, მაგრამ არ იძლევა მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით პროგრესირების საშუალებას.

#### 5. ეფექტური ფილტრის ჰიპოთეზა

კრაშენის მიერ შემოთავაზებული მეხუთე ჰიპოთეზა გახლავთ ეფექტური ფილტრის ჰიპოთეზა. ავტორი ეფექტურ ფილტრში გულისხმობს ენის ათვისებისათვის ისეთ მნიშვნელოვან ფაქტორებს, როგორცაა მოტივაცია, თავდაჯერებულობა, შიში. თითოეული ამ შინაგანი ფაქტორის გათვალისწინებით, სხვადასხვა დონეზე ხდება ენის ათვისება. შესაბამისად, მასწავლებელმა უნდა

გაითვალისწინოს ენის შემსწავლელის შინაგანი ფილტრის ზემოთ მითითებული ფაქტორები ენის სწავლების პროცესში.

კრაშენის მიერ შემოთავაზებული ხუთპიპოტეზიანი თეორიის ფარგლებში, მეორე ენის ათვისებისა და სწავლების თვალსაზრისით რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი იკვეთება: (ა) მეორე ენასთან მიმართებით ენის ათვისება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ენის სწავლა (ბ) ენის ათვისებისათვის მნიშვნელოვანია გააზრებული შენატანი, ანუ ენის შემსწავლელის არსებულ ცოდნაზე მხოლოდ მცირედის დამატება, რაც არ გაართულებს კომუნიკაციას (ანუ +1-ის პრინციპი); (გ) ენის ათვისებაზე გავლენას ახდენს შინაგანი ფილტრის ისეთი ფაქტორები, როგორცაა მოტივაცია, თავდაჯერებულობა და შიში. შესაბამისად, მასწავლებელს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება, რათა შეძლოს ენის შემსწავლელის მოტივირება, თავდაჯერებული გახადოს ენის შესწავლის მიმართ და მოხსნას ენის ათვისებისა და ენის გამოყენების მიმართ შიში.

სვეინმა საკუთარ ნაშრომებში 1985 და 1993 წელს განავრცო კრაშენის თეორია. სვეინის აზრით, ენის ასათვისებლად მხოლოდ ენობრივი გააზრებული „შენატანი“ (language input) არ არის საკმარისი. მნიშვნელოვანია „გააზრებული ენობრივი შედეგი“ (Comprehensible Output). ამ თეორიის მიხედვით, „ენა ათვისებულია, როცა ჩვენ ვლაპარაკობთ ამ ენაზე. თავდაპირველად გვაქვს პრობლემები ჩვენი აზრის გადმოცემისას, მაგრამ არაერთი ცდის შედეგად ვახერხებთ სწორი ფორმებითა და კონსტრუქციებით კომუნიკაციას“ (კრაშენი, 2004, გვ. 4). სვეინის აზრით, გააზრებული ენობრივი შედეგი ზოგიერთ ვითარებაში უფრო

მეტად უწყობს ხელს ენის ათვისებას, ვიდრე „ენობრივი შენატანი“. ჯონსონი (2004) მიიჩნევდა, რომ გააზრებული ენობრივი შედეგის თეორია მნიშვნელოვანია ენის ათვისებისას, რადგან ენის შემსწავლელი თვალნათლივ ამჩნევს საუბრისას სხვაობას, თუ რისი თქმა სურდა და რისი თქმა შეძლო. შესაბამისად, გააზრებული ენობრივი შედეგი ხელს უწყობს ენის შემსწავლელს, გაიაზროს საკუთარი ლინგვისტური კომპეტენცია, რაც, საბოლოო ჯამში, საშუალებას აძლევს მას, მეტი ძალისხმევა მიმართოს ენობრივი კომპეტენციების იმ ასპექტებზე, სადაც პრობლემები და ხარვეზები მისთვის თვალსაჩინოა.

კრაშენისა და სვეინის კვალდაკვალ, განვითარდა არაერთი სხვა თეორიაც, მათ შორის, მაგალითად, ლონგის „ინტერაქციის ჰიპოთეზა“ და ვან პატენის „ენობრივი შენატანის პროცესირების“ მოდელი. აღნიშნული თეორიები აქცენტს აკეთებდნენ ენის შესწავლის პროცესზე და ამ პროცესში გარემოსა და კულტურულ ასპექტებს აქცევდნენ ყურადღებას. იმ პერიოდში ამ თეორიებმა ისეთი პოპულარობა ვერ მოიპოვა, როგორც კრაშენის თეორიამ, თუმცა დღესდღეობით აღნიშნული თეორიები მეორე ენის ათვისების თანამედროვე თეორიების ნაწილადაც შეიძლება მივიჩნიოთ. თეორიების, რომლებიც ენის შესწავლისას მთავარ აქცენტს აკეთებენ კულტურულ და სოციალურ ასპექტებზე.

### 3. კონსტრუქტივიზმი / სოციალურ-კულტურული კოგნიტური თეორიები

კონსტრუქტივიზმის თეორია მეორე ენის სწავლებისას მთლიანად ეფუძნება ვიგოცკის 1962 და 1978 წელს

ნაშრომებს და მის მიერ შემუშავებულ სოციო-კულტურულ თეორიას. კონსტრუქტივიზმის მთავარი იდეა, რომ მოსწავლეები თვითონ აგებენ საკუთარ ცოდნას ინფორმაციის აღმოჩენის, გარდაქმნისა და გათავისების გზით. ვიგოცკი მიანიშნებდა სწავლის სოციალურ ასპექტზე და მიიჩნევდა, რომ მოსწავლეები სწავლობენ ზრდასრულებთან და თანატოლებთან კომუნიკაციისა და ინტერაქციის შედეგად (ჯანაშია, 2009). ვიგოცკიმ სწავლების სამი მიდგომა შემოიტანა: (ა) შინაგანი საუბარი; (ბ) სკაფოლდინგი; (გ) უახლოესი განვითარების ზონა.

**შინაგანი საუბარი** - ვიგოცკი მიიჩნევდა, რომ მოსწავლეები საკუთარ თავთან საუბრით ახდენდნენ ცოდნის გათავისებას და მას მოსწავლეების მიერ შინაგანი საუბარი სწავლების პროცესის მნიშვნელოვან ასპექტად მიაჩნდა.

**განვითარების უახლოესი ზონა** - განვითარების უახლოესი ზონა გულისხმობს იმ მოქმედებათა და ამოცანათა ერთობლიობას, რომელთა შესრულება ბავშვს დამოუკიდებლად არ შეუძლია, მაგრამ ადვილად ასერხებს თანატოლებთან და მოზრდილ ადამიანებთან ინტერაქციისა და მათი დახმარების მეშვეობით.

**სკაფოლდინგი** - სკაფოლდინგი პირდაპირ არის დაკავშირებული შინაგანი საუბრისა და განვითარების უახლოეს ზონასთან და გულისხმობს მოსწავლის მიერ ცოდნის კონსტრუირებას მასწავლებლის დახმარებით, რაც მას შესაძლებლობას აძლევს, შეასრულოს ამოცანები და დავალებები მისი უახლოესი განვითარების ზონის ფარგლებში. ვიგოცკის თეორიას რამდენიმე მნიშვნელოვანი ასპექტი ახასიათებს სწავლის პროცესისთვის:

- მოსწავლე თვითონ აგებს საკუთარ ცოდნას;
- ბავშვის სწავლაზე გავლენას ახდენს გარემო ინტერაქცია, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლის კოგნიტურ განვითარებას;
- განვითარება ხდება გარემო ინტერაქციის შედეგად;
- ბავშვის საკუთარ თავთან კომუნიკაცია ხელს უწყობს მის კოგნიტურ განვითარებას;
- ენა და აზროვნება ვითარდება ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად და ერთდროულად და საბოლოო ჯამში ხდება მათი შერწყმა და ინტერაქცია;

ვიგოცკი სერიოზულ ყურადღებას უთმობდა საკუთარი თეორიის განვითარებისას ენობრივ ასპექტებს. ვიგოცკის აზრით, ენის სწავლა, ენობრივი კომპეტენციების განვითარება და პროცესირება სოციალური ინტერაქციის შედეგია და ენის ათვისება უფრო ადვილად ხდება ცხოვრებისეულ სიტუაციებში, ვიდრე საკლასო ოთახში. შესაბამისად, ვიგოცკი თვლიდა, რომ სხვადასხვა სოციო-კულტურული კონტექსტი განაპირობებდა ადამიანის მიერ ენის ათვისებას შორის სხვაობას. აღსანიშნავია, რომ ვიგოცკი ენას არ მიიჩნევდა უბრალოდ მიღებული ცოდნის გამოხატულებად, იგი თვლიდა რომ ენასა და აზროვნებას შორის არის მნიშვნელოვანი კავშირი და ენა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კოგნიტურ განვითარებაში.

ვიგოცკის განვითარების უახლოესი ზონის თეორიის მეორე ენის პრაქტიკული სწავლების კუთხით გამოყენების მცდელობა ჰქონდა დონატოს (1998), რომელმაც განავითარა

კოლექტიური სკაფოლდინგის მიდგომა. დონატოს მიხედვით, კოლექტიური სკაფოლდინგი გულისხმობს შემსწავლელთა ჯგუფის მიერ ერთმანეთის დახმარებას და ერთმანეთთან ინტერაქციას, რაც უფრო მეტი შედეგის მომტანია, ვიდრე მასწავლებლის, მშობლის ან ამ ენაზე მოლაპარაკის დახმარება.

კოგნიტური განვითარების თეორიების ერთ-ერთი ფუძემდებელი პიაჟეც მნიშვნელოვან ადგილს უთმობდა თავის ნაშრომებში ენის ათვისებისა და

კოგნიტური განვითარების საკითხებს. პიაჟე თვლიდა, რომ ინდივიდის მიერ ენის ათვისება დამოკიდებული იყო მის კოგნიტურ განვითარებასა და ინტელექტზე. პიაჟეს აზრით, ჯერ ხდებოდა ინდივიდის კოგნიტური, ხოლო შემდგომ ენობრივი კომპეტენციების განვითარება. პიაჟე ენის ფუნქციას ორ ნაწილად ყოფდა: (ა) ენის ეგოცენტრული ფუნქცია; (ბ) ენის სოციალიზაციის ფუნქცია. ენის ეგოცენტრული და სოციალიზაციის ფუნქციებიც, თავის მხრივ, იყოფოდა ქვესისტემებად:

ეგოცენტრული ფუნქცია	სოციალიზაციის ფუნქცია
1. გამეორება	1. ინფორმაციის ადაპტირება
2. მონოლოგი	2. კრიტიკა;
3. ორმაგი ან კოლექტიური მონოლოგი	3. ბრძანება
	4. მოთხოვნა და დაშინება
	5. კითხვა/პასუხი

პიაჟე მიიჩნევდა, რომ ენის ათვისება უნდა ხდებოდეს რეალურ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში. ენის შემსწავლელის მიერ ენის გამოყენება პრობლემების მოსაგვარებლად, სოციალური ინტერაქციის დროს, სოციალური საკითხების განხილვისას არის მნიშვნელოვანი ასპექტი ენობრივი კომპეტენციების განსავითარებლად.

პიაჟეს და ვიგოცკის ენისა და კოგნიტური განვითარების თეორიებს შორის ერთი მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. პიაჟე თვლიდა, რომ ჯერ ხდებოდა ადამიანის კოგნიტური განვითარება და კოგნიტური განვითარების შესაბამისად, ენის ათვისება. ვიგოცკის თეორიის თანახმად კი – აზროვნებისა და ენის განვითარების პროცესი ერთდროულად მიმდინარეობს.

ვიგოცკი მიიჩნევდა, რომ სოციალური ინტერაქცია იყო თავად კოგნიტური განვითარების საფუძველიც. პიაჟე ნაკლებად ამახვილებდა ყურადღებას ინდივიდის კოგნიტური განვითარებისათვის სოციალური გარემოს მნიშვნელობაზე.

მეორე ენის ათვისების სოციო-კულტურულ თეორიებს შორის მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს მიხეილ ბახტინის მოსაზრებებს. ბახტინის თეორიას „ანტილინგვისტურ“ თეორიასაც უწოდებენ. მიუხედავად იმისა, რომ ბახტინის თეორია კრიტიკულად იქნა მიღებული, ბახტინი ითვლება ერთ-ერთ უდიდეს მოაზროვნედ მე-20 საუკუნეში და მისმა ნაშრომმა საფუძველი დაუდო არაერთი ახალი ნაშრომის წარმოშობასა და ძველი ნაშრომების აქტუალიზაციას.

ბახტინის ნაშრომის სათავეები ლიტერატურული თეორიიდან მოდის და ენის კონცეფციებთან არის დაკავშირებული. ბახტინი ამტკიცებდა, რომ ყველა ენა სოციალურ-იდეოლოგიური ფენომენია და ყოფაში მხოლოდ სოციალური ინტერაქციის შედეგად წარმოიშობა. შესაბამისად, ენა სოციალურ-პოლიტიკური ვითარების დინამიკისა და სპეციფიურობისგან განუყოფელია.

ბახტინის ნაშრომები არ განიხილავს ლინგვისტიკის ფორმას, როგორც ფონოლოგიის, სინტაქსის და ლექსიკის აბსტრაქტულ სისტემას. ბახტინისათვის მნიშვნელოვანია სოციალური, კულტურული და პოლიტიკური კონტექსტი ენის ათვისებისთვის და მეორეხარისხოვანი – ენის ლინგვისტური კონსტრუქციები.

ჯონსონმა თავის პუბლიკაციაში 2004 წელს ბახტინის თეორიის მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირება სცადა. ჯონსონს მიაჩნდა, რომ მიუხედავად ბახტინის თეორიის საკამათო ხასიათისა, მან უფრო ფართო გასაქანი მისცა ვიგოცკის ენის ათვისების თეორიას და მისი აქტუალიზაცია ახალ ჭრილში მოახდინა. ამასთანავე, ჯონსონი აღნიშნავდა, რომ ენის მნიშვნელობა კოგნიტური განვითარებისთვის არ არის სრულყოფილი, თუ ის გარკვეულ სოციალურ კონცეფციაში ენობრივ ასპექტებს არ შეისწავლის.

## დასკვნა

მეორე ენის სწავლება ახალი დარგია საქართველოს რეალობაში. ქართულის, როგორც მეორე ენის სასწავლო გეგმაზე მუშაობა მხოლოდ 2005 წლიდან დაიწყო. სამეცნიერო და კვლევითი თვალსაზრისით, ამ მიმართულებით აქტიურობაც მხოლოდ ამის შემდეგ გახდა შესაძლებელი როგორც

არასამთავრობო, აგრეთვე უმაღლესი საგანმანათლებლო და კვლევითი დაწესებულებების მხრიდან. შესაბამისად, მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით მწყობრი და ერთიანი თეორიული მიმოხილვა არ არსებობს. შესაბამისად, მეორე ენის მასწავლებლებისთვის ხელმიუწვდომელია აღნიშნული თეორიები და მათ მიერ არ ხდება მათი გააზრება და პრაქტიკაში გამოცდა. მნიშვნელოვანია ამ თეორიების პრაქტიკული შედეგი და საკლასო სივრცესთან ამ თეორიების დაკავშირება. შემდგომი სტატიის მიზანი, რომელიც, სავარაუდოდ, ჟურნალის შემდგომ ნომერში გამოქვეყნდება, სწორედ მეორე ენის სწავლისა და ათვისების თეორიების პრაქტიკული გამოძახილის ანალიზს მიეძღვნება.

## ლიტერატურა

- ბრაუნი, 2000 - Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- ბრაუნი, 2001 - Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- დონატო, 1998 - Donato, R. (1998). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56).
- ვაითი, 1981 - White, L. (1981). The responsibility of grammatical theory to acquisitional data. In N. Hornstein & D. Lightfoot (Eds.), *Explanation in linguistics: The logical problem of language acquisition* (pp 241-271). London, UK: Longman.
- ვიგოცკი, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). Mental development of children and the process of learning (M. Lopez Morillas, trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.),
- ვიგოცკი, 1962 - Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ვიგოცკი, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V.
- ვიგოცკი, 1978 - Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- კოზულინი, 2002 - Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and mediated learning experience. *School of Psychology International*, 23, 7-35.
- კორდერი, 1967 - Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 162-170.
- კრაშენი, 1977 - Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents
- კრაშენი, 1981 - Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- კრაშენი, 1982 - Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- კრაშენი, 1985 - Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, UK: Longman.
- კრაშენი, 1992 - Krashen, S. (1992). Under what conditions, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.
- კრაშენი, 1994 - Krashen, S. (1994). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.
- კრაშენი, 1997 - Krashen, S. (1997). *Foreign Language Education: The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Association.
- კრაშენი, 2004 - Krashen, S. (2004). Why Support a delayed-gratification approach to language education? *The Language Teacher*, 28 (7), 3-7.
- კუმინსი, 2006 - Cummins, J. (2006). *BICS and CALP*. Retrieved December 20, 2010, from <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>
- ლადო, 1957 - Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- პიაჟე, 2002 - Piaget, J. (2002). The language and thought of the child. In B. M. Power & R. S. Hubbard (Eds.), *Language development: a reader for teachers* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- სვეინი, 1993 - Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- ხომსკი, 1959 - Chomsky, N. (1959). *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.
- ხომსკი, 1965 - Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T Press.
- Mind in society: The development of higher psychological processes (pp.20-32). Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.
- ჯანაშია, ნ., იმედაძე, ნ., გორგაძე, ს., (2009) *განვითარებისა და სწავლის თეორიები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრის გამოცემა.*
- ჯონსონი, 2004 - Johnson, M. (2004). *A philosophy of Second Language Acquisition*. New Harven, CT: Yale University Press

*Shalva Tabatadze, Irina Shubitidze*

## Theories of Second Language Acquisition Theories

### ABSTRACT

The article reviews theories of second language acquisition (SLA) and learning. The second language theory is a new discipline in science and research. The development of the field started only in the end of 50st of the 20<sup>th</sup> century. The article reviews the theories of second language acquisition in the context of three major scientific research traditions, which have deeply influenced all theories and methods of SLA acquisition. “(a)structuralism or descriptive behaviorism, (b) rationalism and cognitive psychology, and(c) constructivism” (Brown, 2000, p. 12). The review of theories of second will assist teachers to analyse their practical experience and use the practical implications of Second Language Acquisition Theories in classroom setting.

ალან კროუფორდი

პაატა პაპავა

## მეორე ენის ათვისებისა და კითხვის სწავლების სტრატეგიები დაწყებით ფაზაზე

### აბსტრაქტი

საქართველოში ბი/მულტილინგუური განათლების პროგრამების დანერგვის გზაზე მეტად მნიშვნელოვანია თანამედროვე საერთაშორისო გამოცდილების გაზიარება და როგორც მეცნიერული კვლევის, ისე პროგრამებისა და პროექტების პრაქტიკული შედეგების გაცნობა. უკანასკნელ ათწლეულებში მნიშვნელოვანი ტრანსფორმაცია განიცადა წიგნიერების განვითარებისადმი მიდგომებმა როგორც მშობლიურ, ისე მეორე ენაზე. გაფართოვდა და გამდიდრდა ეფექტური სასწავლო სტრატეგიებისა და რესურსების მარაგი. წინამდებარე სტატიაში ჩვენ მიმოვიხილავთ მეორე ენის ათვისებასა და წიგნიერების განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებს. ასევე, წარმოვადგენთ რამდენიმე პრაქტიკულ სტრატეგიას, რომელთა გამოყენება საგრძნობლად აჩქარებს და აადვილებს კითხვის უნარისა და წიგნიერების განვითარებას მოსწავლეებში.

#### ზოგიერთი საბაზისო დებულება მეორე ენის ათვისების თაობაზე

თავდაპირველად შევეხებით მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ იმ კონცეპტუალურ ასპექტებს, რომლებიც მყარ საფუძველს უქმნის კითხვისა და წერის სწავლება-სწავლის პროცესს დაწყებით საფეხურზე.

- ჩვენ ისევე ვსწავლობთ მეორე ენას, როგორც მშობლიურს. ბავშვები ადვილად ეუფლებიან მშობლიურ ენას გრამატიკული

სტრუქტურების გაცნობიერების გარეშე. ანალოგიურად, ბავშვებს შეუძლიათ მეორე ენის ათვისება გრამატიკის შესწავლის გარეშე.

- ბავშვები გადიან ე. წ. „დუმილის პერიოდს“. ამ პერიოდში ისინი ისმენენ, მაგრამ არ მეტყველებენ. თუმცა, ეს სრულებით არ ნიშნავს, რომ ამ პერიოდში ისინი არ სწავლობენ. ენის შესწავლა გაცილებით უფრო ეფექტური და სწრაფი



იქნება, თუ ბავშვს დასაწყისშივე გამართული ფორმებით საუბარს არ მოსთხოვენ.

- ბავშვები შეცდომებს უშვებენ მეორე ენის პროდუცირების (ცალკეული ფრაზების გამოთქმისა და ლაპარაკის) დროს. ამ შეცდომების შესწორება არ არის მიზანშეწონილი. სინამდვილეში ჩვენ საქმე გვაქვს არა „შეცდომებთან“, არამედ ჯერ კიდევ დასახვეწ, გასამართ ფორმებთან, რაც თავად მოსწავლის აქტიურობასა და დროს მოითხოვს.
- მოსწავლეები ენას ითვისებენ მაშინ, როცა უსმენენ და ცდილობენ, გაიგონ. ლაპარაკის დროს სწავლა არ მიმდინარეობს.

ზემოთ მოყვანილ კონცეპტუალურ დებულებებს, მეორე ენის ათვისების კომუნიკაციურ მიდგომასა და სწავლება-სწავლის კონსტრუქტივისტულ პარადიგმას შეესაბამება ისეთი სასწავლო სტრატეგიები, როგორიცაა: ბუნებრივი მიდგომა და სრული ფიზიკური რეაქცია.

**სრული ფიზიკური რეაქციის მაგალითები:**

მასწავლებელი	მოსწავლე
მაჩვენე ლურჯი წიგნი.	აწევს ლურჯ წიგნს.
გიყვარს კანფეტი?	თავს დააქნევს.
თუ ხედავ კარადას, ფეხზე ადექი.	ფეხზე დგება.
თუ ბანანი წითელია, აწიე ხელი.	ხელს არ წევს.

ბუნებრივი მიდგომის მეორე საფეხურია ადრეული პროდუცირება.

ამ სათაჩორზო ბაჲშეჲბი „დიახ“ ან პილინგვისტური პანათოლუგია, №4, 2010

კამენ. ასევე, პასუხობენ ერთი ან ორი სიტყვით.

ბუნებრივი მიდგომა მეტად ეფექტური სტრატეგიაა. მისი გამოყენება ადვილად არის შესაძლებელი გარემოში არსებული რეალური ნივთებით, ხელთ არსებული თვალსაჩინოებებით, ილუსტრაციებით და სხვ. იგი არ მოითხოვს ძვირადღირებულ სასწავლო რესურსებს და წიგნებს. გაკვეთილის შინაარსი საინტერესო თემების გარშემო აიგება და არა გრამატიკული ელემენტების მიხედვით. ასეთი თემების მაგალითებია: ფერები, საკვები, მეგობრები, სამუშაო და სხვ. მოსწავლეებს და მასწავლებლებს ერთად შეუძლიათ საინტერესო თემების მოფიქრება.

ბუნებრივი მიდგომა სამი ძირითადი საფეხურისაგან შედგება.

პირველი საფეხურია სრული ფიზიკური რეაქცია. ამ ფაზაზე მოსწავლეები ისმენენ შეკითხვებს და მითითებებს. მოსწავლე მინიშნებით, შეხებითა და სხვა ფიზიკური მოძრაობით გამოხატავს იმას, რომ გაიგო მასწავლებლის ნათქვამი. ამ ეტაპზე მოსწავლეები არ საუბრობენ. ეს საფეხური რამდენიმე კვირის განმავლობაში გრძელდება, სანამ ბავშვი ერთსიტყვიან პასუხებს გამოთქვამს.

მეორე საფეხური კვირების განმავლობაში გრძელდება. საფეხურის დასასრულს ბავშვები მოკლე ორა-

ზებითა და წინადადებებით იწ...

ლაპარაკს.

შეკითხვის ნიმუშები	პასუხის ნიმუშები
გაქვს ფანქარი?	დიახ.
წითელი უფრო მოგწონს თუ ყვითელი?	წითელი.
ჩანთა სკამზეა თუ მაგიდაზე?	მაგიდაზე.
რძე არის .....	თეთრი.
რა აქვს ლევანს?	ორი კალამი.
რა დალიე დილით?	ჩაი.

მესამე საფეხური არის ადრეული მეტყველება. ამ საფეხურზე მოსწავლეები მოკლე წინადადებებით პასუხობენ, თუმცა ზოგიერთ სიტყვას გამოტოვებენ ხოლმე. მართალია, ბევრ შეცდომას უშვებენ, მაგრამ მათი გამონათქვამების აზრი გასაგებია. მეტად მნიშვნელოვანია, რომ ამ ფაზაზე შეცდომები არ შევუსწოროთ, ვინაიდან ისინი თვითონ გაუჩინარდება აქტიური სწავლის პროცესში.

თუ მასწავლებელი რამდენიმე თვის განმავლობაში ინტენსიურად გამოიყენებს ბუნებრივი მიდგომისა და სრული ფიზიკური რეაქციის სტრატეგიებს, მოსწავლეები კარგად მოემზადებიან კითხვისა და წერის უნარების ასათვისებელი აქტივობებისთვის.

### კითხვის სწავლება უცხო/მეორე ენაზე

ეს ქვეთავი ძირითადად კითხვის სწავლებას შეეხება. პირველ რიგში, გავიხსენოთ, თუ რა ვიცით კითხვის სწავლებისა და სწავლის შესახებ?

ჩვენ მხოლოდ ერთხელ ვსწავლობთ კითხვას.

- მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლემ თავდაპირველად მშობლიურ ენაზე ისწავლოს კითხვა და წერა.
- ამის პარალელურად, მოსწავლეს შეუძლია მოსმენა და ლაპარაკი მეორე ენაზე.
- ამის შემდეგ მოსწავლე გაცილებით ადვილად და სწრაფად ეუფლება კითხვას და წერას.
- კითხვის უნარების უმრავლესობა ერთ ენაში იგივეა, რაც მეორე ენაში.
- კითხვის უნარები ერთი ენიდან მეორეში გადადის.
- იგივე ეხება წერის უნარებსაც.  
მოსწავლეები თვითონ გადაიტანენ კითხვისა და წერის უნარებს. ჩვენი ამოცანაა, დავეხმაროთ მოსწავლეებს იმის გაგებაში, რასაც კითხულობენ.
- ამ პროცესის დასაწყებად საუკეთესო მეთოდია ენობრივი პრაქტიკის მიდგომა.
- მოსწავლეები უფრო სწრაფად შეძლებენ მეორე ენაზე კითხვას, თუ თავდაპირველად მშობლიურ ენაზე ითხოვს ისწავლიან.

## კომუნიკაციური მიდგომის გამოყენება მეორე ენაზე წერისა და კითხვის სწავლება-სწავლის პროცესში

არცთუ დიდი ხნის წინ ითვლებოდა, რომ ბავშვებს არ უნდა დაეწყოთ კითხვისა და წერის შესწავლა მეორე ენაზე მანამ, სანამ მოსმენა-გაგებისა და მეტყველების უნარებს გარკვეულ დონეზე არ დაეუფლებოდნენ. სინამდვილეში, მეორე ენაზე კითხვისა და წერის პროცესი შეიძლება დაიწყოს ენის ათვისების ადრეულ ეტაპზე, განსაკუთრებით მეორე ენის იმ შემსწავლელთათვის, რომლებიც უკვე წერენ და კითხულობენ მშობლიურ ენაზე. მეტიც, წერა-კითხვის ცოდნას შეუძლია მნიშვნელოვანი როლი ითამაშოს მეორე ენის ყველა კომპონენტის შესწავლის პროცესში (კრაშენი და ტერელი).

კავშირი ახალი ენის კომუნიკაციური გზით ათვისებასა (acquisition) და წიგნიერებას შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კონსტრუქტივისტულ პარადიგმაში. გუდმანი (1986) განიხილავს ენისა და წიგნიერების დაუფლების პროცესს, როგორც მთლიანიდან ნაწილისაკენ მოძრაობას. იგი ძირითად აქცენტს რეალურ გარემოში ავთენტური ენის გამოყენებაზე აკეთებს. შმიტი (1995) კიდევ უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს ავთენტურობას, აცხადებს რა, რომ „წიგნიერება წარმოადგენს სოციალურ ფენომენს. ცალკეული პიროვნებები ხდებიან წიგნიერები არა იმის გამო, რომ ისინი ოფიციალურად იღებენ განათლებას, არამედ იქიდან გამომდინარე, რის შესახებაც ისინი კითხულობენ და წერენ და ვის შესახებ კითხულობენ და წერენ“.

კონსტრუქტივისტული პარადიგმის აღნიშნული კონცეპტები სრულ შესაბამისობაშია მეორე ენის სწავლების კომუნიკაციური მიდგომის პრინციპებთან. განვიხილოთ კითხვისა და წერის მეთოდები/სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობს მეორე ენის ათვისებას აღნიშნული პერსპექტივის ფარგლებში.

## წერა-კითხვის ადრეული გამოცდილება და მისი მნიშვნელობა

მეორე ენის შემსწავლელთა უმეტესობას ადრეული ასაკიდან უკვე გააჩნია ენის ბუნებრივად ათვისების მეტ-ნაკლები გამოცდილება. როგორც შინ, ისე გარემომცველ თემში, ბავშვები ყოველდღიურად ხვდებიან სხვადასხვა შეფუთული პროდუქტის ეტიკეტებს, აბრებს, სატელევიზიო წარწერებს, ავტომობილის ბრენდებს და ა. შ. ისინი ხედავენ, როგორ კითხულობენ ოჯახში უფროსები, საუკეთესო შემთხვევაში კი მათაც უკითხავენ. თანდათანობით ბავშვი აცნობიერებს, რომ, როგორც მშობლიურ, ისე სხვა ენებზე არსებული ნაბეჭდი თუ დაწერილი ტექსტები სიტყვით გამოხატულ აზრს წარმოადგენს.

უცხო/მეორე ენის შემსწავლელ კლასში მრავალფეროვანი ნაბეჭდი / დაწერილი ტექსტებით გამდიდრებულ გარემოს დიდი მნიშვნელობა აქვს კითხვის სწავლისათვის საჭირო რესურსების უზრუნველსაყოფად. მეორე ენის შემსწავლელებს არ სჭირდებათ ცალკეული ასოების დასახელების ან ბგერასა და ასოს შორის შესატყვისობის ცოდნა იმისათვის, რომ ამოიცნონ და ისაუბრონ ეტიკეტის, საკუთარი სახელის ან სხვა ავთენტური

ტექსტის შესახებ. საკლასო ოთახში ტექსტებთან შეხება გარკვეულად ანაზღაურებს იქამდე არარსებულ ან არასაკმარის გამოცდილებას.

### საკვანძო ლექსიკა და ენობრივ პრაქტიკასთან დაკავშირებული კითხვის პროცესი

ტერელი (1981) გვიჩვენებს, რომ ბუნებრივი მიდგომის გამოყენების გარკვეულ ეტაპზე საუბრის დროს გამოთქმული საკვანძო სიტყვები ცარციით დაიწეროს დაფაზე ან ბარათის სახით გაიკრას კედელზე (მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეები მშობლიურ ენაზე უკვე წერდნენ და კითხულობდნენ). როგორც ზემოთ ვთქვით, ბუნებრივი მიდგომით მუშაობის ადრეულ ეტაპზე მოსწავლეები საკუთარ აზრებს ერთი ან ორი სიტყვის მეშვეობით გამოხატავენ. ამასთან, ისინი იმ საკვანძო ლექსიკური ერთეულების კითხვასაც იწყებენ, რომლებიც ჩასაწერად თვითონვე მიაწოდეს მასწავლებელს საკუთარი აზრების გამოხატვისას.

სიტყვის დაწერის შემდეგ მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, გამოთქვან ამ სიტყვებთან დაკავშირებული თემატური ფრაზები (მაგ. საკვების, მეგობრის, ოჯახის წევრთა საქმიანობის შესახებ).

ასევე ეფექტურია თითოეული მოსწავლის მიერ საკვანძო ლექსიკონიდან ისეთი სიტყვის ამორჩევა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით საინტერესოა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლე უჩვენებს სიტყვას, მასწავლებელი იწერს მას საკვანძო სიტყვების წიგნში და ასევე წერს ამ სიტყვასთან დაკავშირებულ წინადა-

დებას ან ფრაზას, რომელსაც მას მოსწავლე კარნახობს. შემდეგ მოსწავლე უკითხავს მის მიერ ნაკარნახევ ფრაზას მასწავლებელს და აკეთებს მის ილუსტრაციას. საბოლოოდ, მოსწავლე წერს სიტყვას და წინადადებას. ეს განსაკუთრებით სასარგებლო სტრატეგიაა იმ ეტაპზე, როცა მოსწავლეები ახალ ანბანს ითვისებენ.

მშობლიურ ენაზე წერისა და კითხვის ცოდნა სასურველი საფუძველია, რომელსაც მოგვიანებით უნდა დაეყრდნოს წერა-კითხვის შესწავლა მეორე ენის ათვისების დროს. კვლევა და პრაქტიკა ცხადყოფს, რომ წერა-კითხვის საბაზისო უნარ-ჩვევები მოსწავლეს მშობლიური ენიდან მეორე ენის ათვისების პროცესში გადააქვს მაშინაც კი, როდესაც მეორე ენის ანბანი მნიშვნელოვნად განსხვავდება მშობლიური ენის ანბანისაგან.

უკვე არსებული ენობრივი გამოცდილების გამოყენება მეორე ენის შესწავლის დროს წარმოადგენს მოსწავლის სტიმულირების შესანიშნავ გზას, რათა მას გაუჩნდეს დაინტერესება ნაბეჭდი მასალისადმი (მუსტაფა და ფენროუზი, 1985; ნესელი და ოუნსი, 1981; დიქსონი და ნესელი, 1983). ენობრივი პრაქტიკის მეთოდის გამოყენება ეხმარება მოსწავლეს მეორე ენაზე დაწერილი იმგვარი ტექსტების გაგებაში, რომელთა სირთულე დამოუკიდებელი კითხვის დონეს აღემატება.

მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი ხმამაღლა წაიკითხავს ან მოყვება მოთხრობას, მოსწავლეები თავად ყვებიან ამბავს, მასწავლებელი კი დაფაზე ან დიდი ფორმატის ქაღალდზე წერს ნაკარნახევ ტექსტს. პეკის (1989) თვალსაზრისით, ეს აქტივობა ეხმარება

მოსწავლეებს, გაიუმჯობესონ მოთხრობის სტრუქტურის გაგების უნარი. კარნახის პროცესში დაწერილი ტექსტი საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, გაიაზრონ მისი შინაარსი, ისაუბრონ ნაწარმოებზე და, ამავე დროს, ეზიარონ მის კულტურულ ასპექტებს.

მოკლე მოთხრობების (ამბების) გამოყენების შემდეგ მასწავლებელი სთავაზობს მოსწავლეებს, რომ კარნახისათვის გამოიყენონ ილუსტრაციები, რეალური ნივთები და სხვა რესურსები. სასურველია, რომ სასწავლო აქტივობას დაემატოს რამდენიმე კომპონენტი, მაგალითად – არსებული ცოდნის გააქტიურება, წერის მიზნისა და აუდიტორიის განსაზღვრა. ასევე სასარგებლოა ნაწერის შესახებ მსჯელობა, ტექსტის რედაქტირება და შემდგომში მოსწავლეების მიერ წერის პროცესის დამოუკიდებლად წარმართვა.

### ერთობლივი კითხვა

კითხვის სწავლის ადრეულ საფეხურზე კიდევ ერთ ეფექტურ ფორმას წარმოადგენს დიდი წიგნის წაკითხვა. საუბარია წიგნებზე, რომლებიც მკაფიო ქარგაზეა აგებული და ენობრივ ფორმებს არაერთხელ იმეორებს. თავდაპირველად, ტექსტს მასწავლებელი უკითხავს ბავშვებს, შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად კითხულობს, ბოლოს კი - მხოლოდ მოსწავლეები კითხულობენ. ამ აქტივობის დასაწყისში სასურველია ილუსტრაციების დათვალიერება და მიმოხილვითი საუბარი. მსგავსი წიგნების გამოყენება მასწავლებელს აძლევს კითხვის პროცესის მოდელირების საშუალებას იმგვარად, რომ

მოსწავლეებს თავად შეეძლებათ დააკვირდნენ, თუ რას გააკეთებენ ამავე ტექსტის დამოუკიდებლად წაკითხვის დროს. გარდა ამისა, მოსწავლეები იწყებენ ნაცნობ ტექსტში ასოებსა და იმ ბგერებს შორის შესაბამისობის დადგენას, რომლებსაც კითხვის დროს გამოთქვამენ (ჰოლდავეი, 1979).

ლინჩის (1986) მიხედვით, ერთობლივი კითხვის პროცესი იწყება საუბრით წიგნის შესახებ იმ ლექსიკური ერთეულების გამოყენებით, რომლებიც უკვე ათვისებულია. ერთობლივი კითხვა მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ლექსიკური მარაგისა და ზოგადად, საბაზისო ცოდნის გასამდიდრებლად. მეორე ენის შემსწავლელი უფრო ხშირად არიან ისეთი ოჯახებიდან, სადაც ნაბეჭდი მასალა უფრო ნაკლებადაა, ან სადაც მშობლიურ ენაზე წერისა და კითხვის უნარი შეიძლება შეზღუდული იყოს. მოსწავლეები ერთად ათვალიერებენ წიგნის გარეკანს და ილუსტრაციებს. მასწავლებელი ეხმარება მათ აზრების გამოხატვაში. მოსწავლეები აცნობიერებენ, რომ შეუძლიათ გამოთქვან ვარაუდი იმის საფუძველზე, რაც უკვე იციან. მასწავლებლის მიერ ტექსტის კითხვის პარალელურად, ისინი აკეთებენ კომენტარებს და ცდილობენ იპოვონ პარალელები გამოთქმულ ვარაუდებსა და მოთხრობაში განვითარებულ მოვლენებს შორის.

ბევრი მასწავლებელი ფიქრობს, თუ როგორ შეძლებენ მოსწავლეები დიდი წიგნის კითხვის დაწყებას მანამ, სანამ დეკოდირებას ანუ სიტყვების გაშიფვრას ისწავლიან. შმიტის მიხედვით, დიდი წიგნის ჯერ მასწავლებლის მიერ, შემდეგ კი ერთობლივად წაკითხვა მოსწავლეებში

ზრდის წარმატების განცდას და თავდაჯერებულობას. შედეგად, ისინი ცდილობენ, მეტი სიზუსტითა და მონდომებით წაიკითხონ ტექსტი. როცა მოსწავლეები ჯგუფურად უკითხავენ მასწავლებელს ტექსტს, ეს კიდევ უფრო მეტი წარმატების გრძნობას ბადებს, რადგან ცალკეულ შეცდომებს ყურადღება აღარ ექცევა. მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, თავად შეასწორონ საკუთარი შეცდომები და ნაკლები შფოთვით გააგრძელონ კითხვა.

კითხვის პროცესში მოსწავლეები იწყებენ იმის დადგენას, თუ ტექსტის რომელი ნაწილი გადმოსცემს მოთხრობის ამ ამა თუ იმ ეპიზოდს. გარდა ამისა, ისინი იწყებენ მათთვის საინტერესო სიტყვების ამოცნობას, რომლებიც უფრო ხშირად ჩნდება ფურცლებზე. აღნიშნული სიტყვები აუცილებლად ადვილად წასაკითხი სიტყვები არ არის. მოსწავლეს უადვილდება მათი ამოცნობა იმის გამო, რომ ინტერესს იწვევს. ისეთი სიტყვები, როგორცაა „ბეჭემოთი“ ან „ვარდისფერი“ – შეიძლება უფრო ადვილად ამოსაცნობი და დასამახსოვრებელი აღმოჩნდეს მეორე ან მესამე წაკითხვისას, ვიდრე ისეთი სიტყვები, როგორცაა „ალბათ“ ან „ისევ“. ლინჩის (1986) მიხედვით, ნაცნობი მოთხრობების გამეორება მოსწავლეებისთვის დამძლეული არ არის და ხელს უწყობს კითხვაში სწრაფი წარმატების მიღწევას.

### ლექსიკის განვითარება

როდესაც მოსწავლეები კითხულობენ მეორე ენაზე, მწირი ლექსიკური მარაგი ყველაზე დიდ დაბრკოლებას უქმნის ტექსტის გაგებას. ეს პრობლემა მშობლიური ენის ათვისების დროსაც

აქტუალურია, რადგან მოსწავლეს ხშირად არ გააჩნია საკმარისი ლექსიკური და აკადემიური ცოდნა გონებაში აზრის კონსტრუირებისათვის.

განვიხილოთ ლექსიკის განვითარების ორი მნიშვნელოვანი ასპექტი. ერთი არის მდიდარი ენობრივი გარემო. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანები უკეთ სწავლობენ სიტყვებს, როდესაც მათი ათვისება ზედმიწევნით კონსტრუქტიულიზებული გარემოში მიმდინარეობს და არა განყენებულად. აქედან გამომდინარე, რაც უფრო მდიდარია ენობრივი გარემო, მით უკეთესი იქნება კონტექსტში აღქმული ლექსიკური ერთეულების წვდომა და მათი მნიშვნელობის გაგება, რასაც შედეგად მათი გამოყენებაც მოსდევს.

ჩვენ ხშირად თავს ვიკავებთ ხოლმე მეორე ენის შემსწავლელებისათვის ინსტრუქტაჟების მიცემისგან ისეთ საგნებში, სადაც შეთავაზებულია მაღალი კონტექსტუალური ფორმები - მეცნიერებაში, სოციალურ მეცნიერებებში, ხელოვნებაში, მუსიკაში და სასწავლო პროგრამის სხვა სფეროებში. კროუფორდის (1993) მიხედვით, ჩვენ უნდა დავრწმუნდეთ, რომ სასწავლო გეგმის აღნიშნული სფეროები მეორე ენის შემსწავლელებს მიეწოდებათ კონტექსტუალიზებული ფორმით და მდიდარი ლექსიკით. სწავლება მოცემულ საგნებში უნდა მოიცავდეს ერთობლივი / ჯგუფური სწავლის მეთოდებს, პრობლემების გადაჭრას და ლექსიკური მარაგის გამდიდრებაზე ორიენტირებულ სხვა სტრატეგიებს.

ფონური ცოდნის გასააქტიურებელი ან განსავითარებელი ბევრი რეკომენდებული სტრატეგია სწორედ ლექსიკური ერთეულების სწავლებას უკავშირდება. სემანტიკური სქემა

წარმოადგენს ერთ-ერთ ასეთ სტრატეგიას, მაგრამ მისი გამოყენება უნდა შემოიფარგლოს საკვანძო და კონცეპტუალურად ძნელი ლექსიკის სწავლებისათვის. სხვაგვარად, კითხვისათვის მცირე დრო დაგვრჩება.

მეტად პროდუქტულია შერჩეული ლიტერატურული ნაწარმოების ნახევრად ხმამაღალი ან მაღალი ხმით წინასწარი წაკითხვა. ამის შემდეგ მასწავლებელს შეუძლია მოკლედ ახსნას ზოგიერთი სიტყვა. ახალი ლექსიკური ერთეულები წარმოადგენილი უნდა იყოს კონტექსტთან კავშირში. გარდა ამისა, მასწავლებელმა უნდა უბიძგოს მოსწავლეებს, გამოთქვან აზრები, ვინაიდან ჯგუფში ვინმეს აუცილებლად ექნება გარკვეული ცოდნა ახალი სიტყვის შესახებ. ზოგჯერ სიტყვების მნიშვნელობის ახსნისთვის შეიძლება დართული ილუსტრაციების მიხედვით, თვალსაჩინოებების ან მასწავლებლის მიერ მომზადებული სხვა მასალის გამოყენებით.

### წერის პროცესი

ენის სწავლებისა და ათვისებისადმი კონსტრუქტივისტული მიდგომის ძირითად პრინციპს წარმოადგენს მოსმენის, საუბრის, კითხვის და წერის ურთიერთგადაჯაჭვულობა. ჰადელსონის შეხედულებით, მეორე ენის შემსწავლელები აღნიშნულ ოთხ კომპონენტს ერთიანობაში აღიქვამენ და არა როგორც დამოუკიდებელ ფენომენებს (ჰადელსონის 1984). ფიცჯერალდის მიხედვით, წერა ბავშვის ცხოვრებაში საკმაოდ ადრეულ ასაკში იწყება. ამიტომ არ არის საჭირო, დეკოდირების უნარის განვითარებას დაველოდოთ (ფიც-

ჯერალდი, 1993). რასაკვირველია, ეს მოსაზრება შეგვიძლია მეორე ენის შემსწავლელზეც განვაგრძოთ. მათ ესაჭიროებათ წახალისება, რათა მეორე ენაზე წერა რაც შეიძლება ადრე დაიწყონ, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა მშობლიურ ენაზე წერის საბაზისო უნარი უკვე ჩამოყალიბებული აქვთ. შეცდომებს, რომლებსაც ისინი წერის დროს უშვებენ, ისევე უნდა მივუდგეთ, როგორც საუბრის დროს დაშვებულ შეცდომებს. პირდაპირი ჩასწორებების ნაცვლად, შეგვიძლია სწორი ფორმების მიწერა, რათა მოსწავლემ თანდათანობით დახვეწოს ნაწერი.

### მოკლე რეზიუმე და დასკვნა

ბუნებრივი მიდგომა წარმოადგენს ყველაზე ფართოდ გავრცელებულ კომუნიკაციურ მიდგომას. ამ მიდგომის ფარგლებში მინიმუმამდე არის დაყვანილი ყველანაირი სახის შესწორება და გრამატიკული კონვენციების პირდაპირი სწავლება. ბუნებრივი მიდგომა გულისხმობს იმგვარი სასწავლო გარემოს შექმნას, რომელიც ჰგავს მშობლიური ენის ათვისების გარემოს. იგი თანაბრად ეფექტურია პატარა ბავშვების, მოზარდების თუ ზრდასრულთა სწავლებისათვის.

როცა მოსწავლე ენის ცოდნის შუალედურ დონეს მიაღწევს, შესაძლებელია სხვადასხვა საგნის მეორე ენაზე სწავლების დაწყება ე. წ. „მეურვეობითი“ სწავლების გზით. აღნიშნული ტიპის სწავლებისას ძირითადი ორიენტირებია: გაგების მიღწევა-შენარჩუნება, მასწავლებლის მიერ მოწოდებული მასალის დოზირება

და არავერბალური ენის, დამხმარე მასალების და ილუსტრაციების ინტენსიური გამოყენება. შედეგად ვიღებთ სწრაფ პროგრესს მეორე ენის ლექსიკური მარაგის ათვისებასა და, ზოგადად, აკადემიურ მიღწევებში.

აღნიშნული ამოცანების შესასრულებლად მოსწავლეები დროულად უნდა დაეუფლონ მეორე ენაზე კითხვას და წერას სპეციალური სტრატეგიების მეშვეობით, რომლებიც უზრუნველყოფენ

ინტენსიურ კომუნიკაციას და გაგებაზე ფოკუსირებული. კონსტრუქტივისტული პოზიცია კითხვის სწავლების შესახებ სრულ შესაბამისობაშია მეორე ენის სწავლების კომუნიკაციურ მიდგომასთან. იგი ემყარება ავთენტურ, ფუნქციურ ენას, მნიშვნელობის კონსტრუირებას, მთლიანიდან ნაწილზე გადასვლას და, ამასთან ერთად, მოსწავლეზე ორიენტირებული.

### ლიტერატურა

- აშერი, 1982 - Asher, J. J. (1982). The total physical response approach. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 54-66). Rowley, MA, USA: Newbury House.
- იუნესკო, 1953 - The use of vernacular languages in education. Paris, France: UNESCO.
- იუნესკო, 1992 - Language policy, literacy, and culture: Round table. Geneva, Switzerland: International Conference on Education.
- კრაშენი, 1982 - Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London, UK: Pergamon Press.
- კრაშენი, 1983 - Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York, NY, USA: Pergamon/Alemany.
- კროუფორდი, 1993 - Crawford, A. N. (1993). Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning. In A. Carrasquillo and C. Hedley (Eds.), *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp. 61-75). Norwood, NJ, USA: Ablex.
- კროუფორდი, 1994 - Crawford, A. N. (1994). Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L2 literacy. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79-131). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- კროუფორდი, 1995 - Crawford, A. N. (Ed.) (1995). *A Practical Guidebook for Adult Literacy Programmes in Developing Nations*. Paris: UNESCO.
- კუმინსი, 1986 - Cummins, J. (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- პაპავა, 2008 - პაპა პაპავა. კონსტრუქტივისტული, მთლიანობითი და ავთენტური მიდგომების უპირატესობა მეორე ენის ათვისების პროცესში. სტატიების კრებული: სახელმწიფო ენის სწავლების საკითხები საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში. გამომცემლობა „საიმედო“. 2008.



*Alan Crawford, Paata Papava*

## **Second Language Acquisition and Reading Strategies on Primary Stage of language Acquisition**

### **ABSTRACT**

**It is important that teachers in Georgian bilingual schools have access to the information and resources that are widely used in different programs around the world. This article provides information about communicative approaches and instructional strategies for teaching reading in a second language that prove to be successful in many countries.**

**First, we should go back to what research and practice tells about second language acquisition. We learn a second language in the same way as we learn our mother tongue. Children easily learn their mother tongue without learning grammar. They can also learn a second language without learning grammar. In the first stage of second language acquisition children go through a silent period. They listen, but they do not speak. They are learning during this period. They learn faster when they don't have to speak correctly at the beginning. Children will make mistakes in their second language, which should not be corrected. They make mistakes because their language is not mature. Children are learning when they are listening and understanding, not when they are talking.**

**The natural approach (Krashen and Terrell, 1983) is a very effective communicative approach for teaching a second language. Teachers do not need expensive materials and books. They can teach with real objects and illustrations they already have. The topics of lessons are themes, not grammatical elements. Teachers and children can choose themes of interest together.**

**The natural approach has three stages: First stage is comprehension or total physical response (TPR). In this stage, children listen to questions and commands. They show that they understand what the teacher says by pointing, touching, and other physical actions. They do not need to speak. The first stage continues for several weeks until children begin to respond with one-word answers.**

**Second stage is early production. In this stage, children begin to respond with *yes* or *no*. They give answers of one or two words. The second stage continues for many weeks. Then children will begin to answer with phrases and short sentences.**

**Third stage is the emergence of speech. In this stage, children begin to answer with short sentences. They leave out some words. They make many mistakes, but we can understand what they mean. We do not correct their mistakes. The mistakes will go away as the child-**

ren learn more. There are several other effective TPR strategies that are easily applied to small groups or to an entire class. The TPR approach can reach high levels of language.

What are some basic do we know about literacy in a second language? We only learn to read once. First, we should learn to read and write in our mother tongue. We can also learn to speak and understand a second language. Then, we can learn to read and write in the second language very quickly.

Most reading skills in one language are the same in a second language. Reading skills transfer from one language to another. Many writing skills do, too. Children will transfer skills themselves. We need to help them understand what they read in the second language. Children can begin learning to read and write in the second language, too. The language experience approach is the best way to start. They will learn faster if they learn to read in the mother tongue first.

When second language learners have intermediate second language proficiency, they should have access to the basic curriculum through careful application of communicative approach strategies in sheltered second language instruction. The focus of this instruction should be on maintaining comprehension through the pacing of teacher input and through the extensive use of nonverbal language, illustrations and other visual aids. This instruction results in rapid increase in second language vocabulary.

At an appropriate time, second language learners should receive instruction in second language reading and writing through strategies that ensure continued comprehension and communication. When second language learners read in their second language, the lack of vocabulary knowledge is often an obstacle to comprehension. A constructivist view of reading instruction is very consistent with communicative approaches to second language acquisition. It focuses on the construction of meaning, proceeding from whole to part, it treats authentic, relevant, and functional language, and it is student centered.

In the early stages of literacy, teachers will find that the key-vocabulary and language experience approaches can provide second language learners with access to print that is consistent with their stage of production. When they are able to begin reading simple text, we should provide scaffolding through prereading activities that develop background knowledge and vocabulary. In addition, background knowledge they develop from the basic curriculum in the primary language provides a strong base for learning to read in the second language.

ნინო პოპიაშვილი

## ბილინგვური განათლება იდენტობის დისკურსში (საბჭოთა და პოსტსაბჭოთა გამოცდილება)

### აბსტრაქტი

ბილინგვური განათლება სრულად ცვლის ადამიანს, აყალიბებს მის ფსიქოლოგიას და მიმართებებს. ცნობილია, რომ ბილინგვური / მულტიკულტურული განათლების დროს პიროვნება ეცნობა და იყენებს სხვა ენიდან შემოსულ კულტურას. ეს კი ადამიანში ქმნის ახალ, დამატებით იდენტობას.

საბჭოთა კავშირის არსებობის პირობებში ბილინგვური განათლება ქმნიდა საბჭოურ იდენტობას. რუსული ენა, როგორც მეორე, ხოლო ზოგ შემთხვევაში კი – პირველი ენა, იმდენად მნიშვნელოვანი და სავალდებულო იყო, რომ საბჭოთა კავშირში შემავალ ზოგიერთ ქვეყანაში თუ ეთნიკურ ჯგუფში დღემდე ინარჩუნებს ძველ გავლენას.

პოსტსაბჭოთა პერიოდში შეინიშნებოდა იდენტობის კრიზისი, რომელიც ბილინგვურ განათლებასთანაც იყო უშუალო კავშირში.

ბილინგვური განათლების, როგორც ცნებისა და პროცესის შესახებ, მრავალი მოსაზრება გამოიკვეთა. თავად ტერმინი „ბილინგვური განათლება“ არაერთმნიშვნელოვანია და ამიტომაც მისი რამდენიმე განმარტება არსებობს. ერთი გაგებით, ბილინგვური განათლება გულისხმობს მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე, ძირითადად – სახელმწიფო ენაზე გადასვლას. ზოგიერთი მკვლევარი ფიქრობს, რომ ბილინგვური განათლება – ესაა ორი ენის – მშობლიურისა და მეორე ენის (ძირითად შემთხვევაში სახ-

ელმწიფო ენის, ან რეგიონული ენის) ერთდროულად და ერთნაირად ფლობა, ან ერთნაირად სრულყოფა (ვარგესი, 2004). სხვა მოსაზრების თანახმად, ბილინგვური განათლება არ წარმოადგენს პრობლემას არც სახელმწიფოსათვის და არც სოციუმისათვის, რადგან ესაა გარკვეული *რესურსი*, რომელიც უნდა იყოს გამოყენებული და არა *პრობლემა*, რომელიც უნდა გადაიჭრას (პორნბერგერი, 2000). ამ მიდგომის მიხედვით, ბილინგვური განათლება არ უნდა ვაქციოთ დაბრკოლებად და არ უნდა დავ-

სახოთ მისი გადაჭრის გზები, რადგან პრობლემა შესაძლოა გადაიჭრას, ან დარჩეს მოუგვარებელი. თუ ბილინგვურ განათლებაში ვიგულისხმებთ რესურსს, მაშინ თვითონ პრობლემაც დაკარგავს მნიშვნელობას, ხოლო რესურსის ამოქმედება კი შეიძლება დაიგეგმოს ეტაპობრივად და გარემოებების მიხედვით. რესურსის გამოყენება კი მუდმივი და მდგრადი პროცესია, რომელიც შეიძლება იყოს კარგად დაგეგმილი და გათვლილი.

ბილინგვური განათლება ხუთ მთავარ კომპონენტს უნდა აკმაყოფილებდეს:

1. ბიკულტურალიზმი, ან მულტიკულტურალიზმი, რომელიც გულისხმობს უნარს, რომ სრულიად სრულფასოვნად გრძნობდე თავს საკუთარი ეთნიკური კულტურის წიაღში და, ასევე, დომინანტი კულტურის წიაღშიც.
2. მაღალპროფესიული ბილინგვიზმი, ანუ ორი (ან მეტი) ენის სრულყოფილი ფლობა.
3. ორი (ან მეტი) კულტურის ფუნდამენტური ზიარება და კულტურათა შერწყმა.
4. კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება სხვა კულტურისა და ენის მატარებლებისადმი.
5. ეთნიკური უმცირესობებისათვის თანასწორი განათლების მიღების საშუალება (ტრილოსი).

თუმცა, უნდა ითქვას, რომ ამ კომპონენტების დაჯგუფებაც შესაძლებელია, რადგან პირველი, მესამე და მეოთხე პუნქტები გარკვეულად გამომდინარეობენ და ავსებენ კიდევ ერთმანეთს. შესაბამისად, შეიძლება ვიგულისხმოთ, რომ ბიკულტურალიზმი და/ან მულტიკულტურალიზმი თავის თავში მოიცავს როგორც ორი ან მეტი კულ-

ტურისადმი მიკუთვნებულობას, კულტურათა შერწყმის, გათავისების პროცესს, ასევე კეთილგანწყობას სხვა კულტურისა და/ან ენის წარმომადგენლების მიმართ.

ბილინგვური განათლება სრულად ცვლის ადამიანს, აყალიბებს მის ფსიქოლოგიას და მიმართებებს. ცნობილია, რომ ბილინგვური/მულტიკულტურული განათლების დროს პიროვნება ეცნობა და იყენებს სხვა ენიდან შემოსულ კულტურას. ეს კი ადამიანში ქმნის ახალ, დამატებით იდენტობას.

თვითიდენტიფიკაციის კრიტერიუმები: სქესი, ეროვნება, მშობლიური ენა, ოჯახი, ინტერესები იცნობს დამატებით მახასიათებლებსაც, რომლის მიხედვითაც, ადამიანი საკუთარი თავის იდენტობას ახდენს. მეორე ენა ხშირად იდენტობის ერთ-ერთი გარე მახასიათებელია, მით უფრო იმ გარემოსა და იმ შემთხვევაში, თუკი მეორე ენის სტატუსი სახელმწიფო ენას უკავია.

მეორე ენა ხშირად უდრის მეორე იდენტობას, ან თვითიდენტობის შემადგენელი ხდება.

ცნობილია, რომ თუ მეორე ენა ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული ენაა მსოფლიოში, კომუნიკაციის დროს ამ ენაზე საუბრის დროს ხდება როგორც ენობრივი კომპონენტების: ლექსიკის, სინტაქსის, მორფოლოგიის ხშირი გამოყენება, ასევე სწორედ მეორე ენის გავლენით კულტურული და ყოფითი თავისებურებების, გეოგრაფიული და ისტორიული კომპონენტების ჩართვაც.

თუ მეორე ენა სახელმწიფო ენაა, მისი მნიშვნელობა კიდევ უფრო ფართოვდება. მეორე იდენტობის ან იდენტობის მახასიათებლის როლიც კიდევ უფრო იკვეთება და მეორე ენის გამოყენების მოტივაციაც უფრო იზრდება.

საბჭოთა კავშირი, რომელიც მულტიეთნიკური და მულტიკულტურული სახელმწიფო იყო, თავის თავში მოიცავდა მრავალ ენასა და კულტურას, სადაც დომინანტი რუსული და/ან საბჭოთა კულტურა იყო. საბჭოთა კავშირის არსებობის პირობებში, მეორე ენის სტატუსი რუსულ ენას ჰქონდა მინიჭებული. ათწლეულების განმავლობაში რუსული ენისა და კულტურის იდეოლოგიური ზეგავლენის შედეგად ჩამოყალიბდა საბჭოთა კულტურა, რომელიც მთლიანად რუსულენოვანი იყო. რუსული ენა ერთდროულად აუცილებელ/სავალდებულო და ელიტარულ ენად იქცა. რუსული ენის მრავალმხრივობა და იძულებითმა სტატუსმა საბჭოთა კავშირში მცხოვრები ხალხების უმრავლესობაზე დიდი იდეოლოგიური ზეგავლენა და იდენტობის რუსულ ენასა და კულტურასთან ფორმირება გამოიწვია. როგორც აღნიშნავენ, “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” (ტაბატაძე).

მნიშვნელოვანია იმისი ხაზგასმა, რომ რუსულ იდენტობასთან განსაკუთრებულ სიახლოვეს ამჟღავნებდნენ საბჭოთა კავშირში შემავალი ის ხალხები, რომლებიც მოგვიანებით ეთნიკურ უმცირესობებად მიიჩნეოდა. საკუთარი ენისა და კულტურის გვერდით ისინი სწავლობდნენ და ეცნობოდნენ არა რეგიონულ ენას (საქართველოს მაგალითზე, ქართულს), არამედ რუსულ ენას. იდენტობის ამგვარმა ფორმირებამ კი შემდგომში წარმოშობილ კონფლიქ-

ტებში ერთ-ერთი მთავარი როლი ითამაშა.

ცნობილია, რომ თვითიდენტობა იდენტობების მრავალფეროვნებისაგან შედგება, სადაც თითოეული კომპონენტი შესაძლოა იყოს წამყვანი. ენტონი დ. სმითი აღნიშნავს: „მე“ მრავალ იდენტობასა და როლს მოიცავს, იქნება ეს ოჯახური, ტერიტორიული, კლასობრივი, რელიგიური, ეთნიკური თუ გენდერული. ის აგრეთვე ავლენს, თუ როგორ ეფუძნება თითოეული ეს იდენტობა იმ სოციალურ კლასიფიკაციებს, რომლებმაც შესაძლოა სახე იცვალოს ან სულაც გაქრეს” (სმითი, 2006). საბჭოთა კავშირის არსებობის პირობებში ბილინგვიზმის ნიადაგზე შექმნილი იდენტობა განსაზღვრავდა საბჭოთა კავშირში მცხოვრები ხალხების განვითარებას. რუსული ენის გავლენა ხშირ შემთხვევაში მშობლიურ ენაზე მძლავრიც კი იყო. შექმნილი, მეორეული იდენტობა თანდათან დომინანტი ხდებოდა და პირველადი იდენტობა – მეორეული. ეს პროცესი განსაკუთრებით დამახასიათებელი იყო საბჭოთა კავშირში შემავალი მრავალი ხალხისათვის, რომლებიც შესაძლებელია სამ კატეგორიად დაჯგუფდეს:

1. პირველ რიგში, სლავური ენების ხალხებისათვის. მაგ.: უკრაინელებისა და ბელორუსებისათვის. რადგან რუსული ენა ყველა რესპუბლიკაში და მთელ კავშირშიც სახელმწიფო ენა იყო, სწორედ ამ ენაზე მიმდინარეობდა ოფიციალური და ადმინისტრაციული საქმის წარმოება. ამიტომაც იშვიათად დგებოდა საჭიროება ეროვნულ ენაზე საქმის წარმოებისა. განსაკუთრებით კი, სლავური ენების ჯგუფში შემავალი ხალხებისათვის. ეს ფაქტორი დღემდე არის პრობ-

ლემად ქცეული. ცნობილია, რომ ბელორუსიაში მეოცე საუკუნის ბოლოს ბელორუსული გამოცხადდა სახელმწიფო ენად, მაგრამ დღემდე იქ ორი სახელმწიფო ენაა: რუსული და ბელორუსული და საქმისწარმოებაც ორივე ენაზე მიმდინარეობს. ამასთან, როგორც ბელორუსიაში, ისე უკრაინაში საშუალო სკოლებისა და უმაღლესი სასწავლებლების უმრავლესობაში რუსულ ენაზე მიმდინარეობს სწავლება. მხოლოდ ზოგიერთ ფაკულტეტს აქვს ე. წ. ორი სექტორი, სადაც რუსულთან ერთად ნაციონალურ ენაზე (ბელორუსული, უკრაინული) ასწავლიან.

2. შუა აზიის ქვეყნებში ეროვნულ ენასთან ერთად სახელმწიფო ენად ან სახელმწიფო ენასთან გათანაბრებულად არის ქცეული რუსული, რადგან წლების განმავლობაში ადმინისტრაციული და ოფიციალური საქმისწარმოება მიმდინარეობდა რუსულად და გამომდინარე ამ გამოცდილებიდან, შუა აზიის რესპუბლიკებისათვის ადმინისტრაციული საქმისწარმოების რუსული ენიდან ეროვნულ ენაზე გადატანა რთული ან შეუძლებელიც კი აღმოჩნდა. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ თუ წინა პუნქტში სამაგალითოდ აღებული ბელორუსული ენის შემთხვევაში ბელორუსული ენა ძალზე ახლოსაა რუსულთან და ენობრივი ბარიერი არ ან ნაკლებად არის დამაბრკოლებელი, უფრო რთული მდგომარეობაა შუააზიის ქვეყნების ნაციონალურ ენებთან დაკავშირებით.
3. ის ეთნიკური ჯგუფები, რომლებიც საბჭოთა კავშირში სხვა რეს-

პუბლიკების შემადგენლობის შიგნით მოიაზრებოდნენ (მაგ, ოსები, ადიღელები, ჩეჩნები, ინგუშები და სხვ.) რუსულ ენას განსაკუთრებული მონდომებითა და მისწრაფებით ეუფლებოდნენ, რადგან მათთვის რუსული სხვა, დამატებითი დასაყრდენი იყო.

საკუთარი კულტურული იდენტობა ყოფილი საბჭოთა კავშირის ქვეყნებში შემავალი ხალხებისათვის საკმაოდ გვიან, მეოცე საუკუნის 80-იანი წლებისათვის გახდა აქტუალური. შეიძლება ითქვას, რომ საბჭოთა კავშირში შემავალი ხალხების მხრიდან კულტურული და ენობრივი იდენტობის შეგრძნებამ და გათვითცნობიერებამ მიიყვანა საბჭოთა კავშირი დაშლამდე.

უთუოდ საგულისხმოა ისიც, რომ გლობალური ტრანსფორმაციების ეპოქაში გარკვეულ ტრანსფორმაციას განიცდის იდენტობაც. შესაბამისად, თუ საბჭოთა გამოცდილებას გავითვალისწინებთ, პოსტსაბჭოთა ეპოქაში დამოუკიდებლობამოპოვებული ხალხები იდენტობის კრიზისში აღმოჩნდნენ. ამ პროცესს ერთა და ხალხთა თვითგამორკვევის ხანასაც უწოდებენ. არსებობს შეხედულება, რომ სწორედ იდენტობის კრიზისი გახდა პოლიტიკური, ეთნიკური თუ რელიგიური კონფლიქტების ერთი მთავარი მიზეზიც. ზოგიერთი ექსპერტის აზრით, ეს კონფლიქტი “ენობრივი ომები” იყო (სვანიძე, 2006).

ბილინგვიპრო იდენტობის ტრანსფორმაციის ერთ-ერთი ძირითადი მახასიათებელი და მთავარი ფაქტორია. მნიშვნელოვანია ისიც, რომ ბილინგვიპრო გარემო საგანმანათლებლო პოლიტიკისათვის ერთ-ერთი განმსაზღვრელი კონტექსტი უნდა იყოს. აღნიშნულია, რომ ენობრივი განათლების პოლიტიკის ორ-

განიზება უნდა ითვალისწინებდეს ლინგვისტურ გარემოს, ინდივიდებისა და სახელმწიფოს მიმდინარე და სამომავლო მოთხოვნილებებს (თუ რომელი ენებია, როგორი კომპეტენციებია ამ ენებში?) და ენათა სწავლების კონცეფციებს (ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2008).

იდენტობის კრიზისის შემდეგ პოსტსაბჭოთა ქვეყნებში იდენტობის ტრანსფორმაციის ახალი ტალღა დაიწყო, რომელიც ბილინგვურ განათლებას მჭიდროდ დაუკავშირდა. “ბილინგვური განათლების მიზანი ხომ, ერთი მხრივ, სახელმწიფო ენის სათანადო დონეზე ათვისება, მეორე მხრივ კი - უმცირესობათა ენების შენარჩუნებასა და განვითარებაზე ზრუნვაა. ასეთი კონცეპტუალური მიდგომა უმცირესობათა წარმომადგენლებს უხსნის ენობრივი და მასზე, ასე ვთქვათ, „გადაბმული“ ეროვნული თვითიდენტიფიკაციის დაკარგვის საფრთხის შეგრძნებას და მოტივაციას უმაღლებს შემსწავლელებსა და მათ მშობლებს, შეისწავლონ სახელმწიფო ენა: მათთვის ცხადი ხდება, რომ სასკოლო ბილინგვური განათლება მოზარდის მომზადების ინსტრუმენტია მისი კარიერული წინსვლისა და სოციალურ-ეკონომიკურ თუ პოლიტიკურ სფეროებში წარმატების მისაღწევად, ამასთან, ბავშვის მშობლიური კულტურული გარემო კი არ ითრგუნება, არამედ ვითარდება და უკეთ წარმოინდობა მეორე ენის გარემოსთან შედარების ფონზე” (გაბუნია, 2010).

სახელმწიფო ანუ სამოქალაქო ცნობიერების სრულყოფილად გააზრება შეუძლებელია სახელმწიფო ენის ფლობის გარეშე. სახელმწიფო ენის, როგორც მეორე ენის სრულყოფილად ფლობის შემთხვევაში მადლდება როგორც სახ-

ელმწიფო ცნობიერება, ასევე ხდება მეორე იდენტობის შეცნობა ან თვითიდენტიფიკაციის დამატებითი კომპონენტით შევსება. ეს კი ხელს უწყობს მოქალაქის სრულფასოვან ჩართულობას სამოქალაქო ცხოვრებაში.

საქართველო, როგორც მრავალეროვნული ქვეყანა, დამოუკიდებლობის მოპოვების პირველივე წლებში დადგა მრავალენობრივი და მრავალნაციონალური რეალობის წინაშე. ბილინგვური განათლების კუთხით პოლიტიკის შემუშავებას რამდენიმე ეტაპი დასჭირდა, თუმცა დღეისათვის ექსპერტები მიიჩნევენ, 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 უფლება. დღევანდელ ეტაპზე, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანია ამ საკანონმდებლო ორივე მიმართულების აღსასრულებლად რეალური მექანიზმების ჩადება. ორივე საკანონმდებლო 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” (ტაბატაძე, 2010).

პოსტსაბჭოთა რეალობიდან გამომდინარე, ვფიქრობთ, უკვე დაძლეულია ის კრიზისი, რომელიც პოსტსაბჭოთა ქვეყნებს მეოცე საუკუნის ბოლოს ახასიათებდათ ენობრივი პოლიტიკისა და ბილინგვური განათლების კუთხით.

შეიძლება ითქვას, რომ დღეისათვის საქართველო, როგორც პოსტსაბჭოთა და/ან პოსტკოლონიალური ქვეყანა, უფრო მეტად ზრუნავს ბილინგუური/მულტილინგუური განათლების დასაწერგად, განსაკუთრებით კი, ეროვნული უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში.

ბოლო ხანს საქართველოში გაჩნდა ტენდენცია, რომ სახელმწიფო ენის გვერდით, ე. წ. მეორე ენის ფუნქცია შეიძინოს ინგლისურმა, რაც სახელმწიფო პოლიტიკის კურსის დასავლურმა პოლიტიკამ, მსოფლიო ენობრივმა ტენდენციებმა და ქართული იდენტობის ახალმა ტრანსფორმაციამ თანაბრად გა-

ნაპირობა. საქართველოს ხელისუფლების ეს მიმართება სხვადასხვა კუთხით გახდა ნიშნული, განხორციელდა და ხორციელდება რამდენიმე პროექტი, რომლებიც ინგლისური ენის სწავლება-სა და გავრცელებას უწყობს ხელს როგორც დედაქალაქში, ისე რეგიონებში. სახელმწიფოებრივი პოლიტიკის ამგვარ კურსს საქართველოში ჰყავს როგორც მომხრეები, ისე მოწინააღმდეგეები. მოწინააღმდეგეთა დიდი ნაწილი ამაში რუსული ენის გავლენის ახალ ჩანაცვლებას ხედავს, ხოლო მომხრეები, ძირითადად, მსოფლიო ტენდენციებს ითვალისწინებენ.

### ლიტერატურა

- ბარტი, 2003, Барт П. Общество, воображение, реклама // Система моды: Статьи по семиотике культуры. - М.: 2003.
- გაბუნია, 2010, კახა გაბუნია, ენისა და საგნობრივი შინაარსის ინტეგრირებული სწავლების თავისებურებები ბილინგუურ კლასში, თბ., 2010, უკრნ. “ბილინგუური განათლება” №1, 2010.
- ენობრივი განათლების პოლიტიკის განვითარება ევროპაში, 2008, ენობრივი მრავალფეროვნებიდან – მრავალენოვან განათლებამდე. ძირითადი ვერსია ენობრივი პოლიტიკის განყოფილება ევროპის საბჭო, 2008
- ვარგესი, 2004, Varghese, M. M. Professional Development for Bilingual Teachers in the United States: A Site for Articulating and Contesting Professional Roles. BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM, 2004, Vol. 7, No. 2&3, pp. 222-238.
- თევზაძე, 1999, გ. თევზაძე, საქართველო: ძალაუფლების სიმულაციები, თბ., 1999.
- თევზაძე, 2003, გ. თევზაძე, საქართველო: ძალაუფლების დაბრუნება, თბ., 2003.
- სვანიძე, 2006, Svanidze, G. National minorities in Georgia, review. Retrieved on March 25, from the website: [www.minelres.lv.archive.htm](http://www.minelres.lv.archive.htm) <<http://www.minelres.lv.archive.htm>>
- სმითი, 2006, ენტონი დ. სმითი, ნაციონალური იდენტობა, თბ., 2006
- ტაბატაძე, 2010, <<http://www.scribd.com/doc/16213298/Multilingual-Educational-Policy-by-Shalva-Tabatadze-Georgian-Version>>
- ჰორნბერგერი, 2000, <<http://www.gse.upenn.edu/~hornberg/papers>> /Revisiting Continua 2000.pdf



*Nino Popiashvili*

**Bilingual Education in the Discourse of Identity  
(Soviet and post-soviet experience)**

**ABSTRACT**

**Bilingual education can completely alter a person, and build up an individual's psychology and attitudes. It's a well known fact that while receiving bilingual/multicultural education, a person gets to know and applies the culture of a foreign language. And this, in its turn, creates another new identity within a person.**

**During the Soviet era the bilingual education developed a soviet identity. The Russian language, having been used as a second and in certain cases as a first language, became so important and compulsory that in some former USSR states or ethnic groups it still remains as influential as ever.**

**The identity crisis was clearly evident during the post-soviet period. This severe crisis was directly related to the bilingual education.**

ია ავთარაშვილი

## ბილინგვიზმი სოციალური ფაქტორების ზრით

### აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატია მიზნად ისახავს, მკითხველს გააცნოს ბილინგვიზმი განათლების ფორმები და ტიპები, მეორე ენის ფლობის კომპეტენციაზე მოქმედი მოტივაციური ფაქტორები. სტატიის შესავალ ნაწილში საუბარია კანადის ლინგვისტური სკოლის კვლევების შედეგად გამოკვეთილ ბილინგვიზმი განათლების ფორმებზე და „მეორე ენის“ განსხვავებულ ფუნქციებზე. ბილინგვიზმი განათლება განხილულია, როგორც ბიკულტურული განათლება. სტატიის დასკვნით ნაწილში წარმოდგენილია დომინირებადი კულტურისა და ეთნიკური უმცირესობების კულტურის, როგორც „ძლიერი“ და „სუსტი“ კულტურის ზეგავლენა ინდივიდის არჩევანზე: ასიმილაცია თუ ეთნიკური იდენტობა.

ჩვენს გარემოცვაში, განსაკუთრებით ბოლო პერიოდში, ძალიან ხშირად გვეხმის ისეთი ტერმინები, როგორცაა: ბილინგვიზმი, მულტიკულტურული განათლება, კოლექტიური ორენოვნება, პირველი და მეორე ენა და ა.შ. ეს განსაკუთრებით აქტუალურია სამეცნიერო წრეებში, რადგან ამ მიმართულებით ბოლო 20 წლის განმავლობაში მნიშვნელოვანი კვლევები დაიგეგმა და განხორციელდა.

წლების განმავლობაში ბილინგვიზმის პრობლემა წარმოადგენდა მხოლოდ ლინგვისტიკის კვლევის საგანს, მაგრამ მისი კომპლექსური ხასიათიდან გამომდინარე, იგი დღეისათვის ლინგვისტიკის გარდა, ფსიქოლოგიის, ფსიქოფიზიოლოგიის და კიდევ მრავალი მეცნიერე-

ბის კვლევის საგანს წარმოადგენს. ბუნებრივია, საზოგადოებაში ჩნდება კითხვები: რას ნიშნავს ბილინგვიზმი (ორენოვნება), რას გულისხმობს ცნება „მეორე ენა“, რით განსხვავდება მეორე ენის შესწავლა უცხო ენის შესწავლისაგან, მისი ათვისების რა ფორმები არსებობს და ა.შ. ეს არის მხოლოდ ნაწილი იმ ძირითადი კითხვებისა, რომლებიც ძალიან არსებითი და, ამავდროულად, ნაკლებად შესწავლილია.

კანადის ლინგვისტური სკოლის კვლევების საფუძველზე (მაკკეი, 1990), შესაძლებელია, ორენოვნების (ბილინგვიზმის) შემდეგი ფორმები გამოვყოთ:

პირველი, როდესაც მეორე ენის ათვისება ხდება ადრეულ ბავშვობაში, მშობლიური ენის ათვისების პარალელ-

ლურად, ან ძალიან მცირე დროითი ინტერვალის განსხვავებით. ასეთ შემთხვევაში მეორე ენის ათვისება ინდივიდს შეუძლია სრულყოფილად, მან თითქმის ერთნაირად მაღალ დონეზე იცის ორივე ენა, სიტუაციის მიხედვით ადვილად შეუძლია ერთი ენიდან მეორეზე გადასვლა, ორივე ენობრივი სისტემა გაშინაგანებული აქვს და შეუძლია ორივე ენაზე ფიქრი. მეორე ენის ათვისების შედეგებით ტიპობრივი ფორმა გვაქვს იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი იზრდება მშობლიურ ენაზე (ოჯახში მხოლოდ ერთი ენაა) და სკოლაში მისვლისას ის იწყებს მეორე ენის შესწავლას. ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელია, რომ ბავშვმა ღრმად აითვისოს მეორე ენა, მაგრამ მისი ფუნქციისა და გამოყენების თვალსაზრისით, პირველ ენასა და მეორე ენას შორის მნიშვნელოვანი სხვაობაა. პირველი ენა მაინც რჩება მის პიროვნულ და ყოველდღიურ ენად, ხოლო მეორე ენა, რომელსაც სკოლაში შეისწავლის, წარმოადგენს ოფიციალური კონტაქტების ენას და მაღალი დონის სოციალური ფუნქცია აკისრია.

მეორე ენის ათვისების მესამე ფორმა არის სპონტანური ფორმა, რომლის დროსაც ენის ათვისება ხდება ინდივიდისათვის უცხო (არამშობლიურ) ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებასთან პირდაპირი და მუდმივი კონტაქტის შედეგად. ამ დროს, მართალია, ინდივიდის კომპეტენცია ენის ფლობის თვალსაზრისით შეზღუდულია, მაგრამ მისი გამოყენება კომუნიკაციისათვის სრულიად შესაძლებელია და ინდივიდს აკმაყოფილებს საკუთარი ცოდნის დონე. ამის ნათელი მაგალითია, როდესაც ზრდასრული ემიგრანტები ხვდებიან უცხო ქვეყანაში და კომუნიკაციისათვის იძულებულნი ხდებიან, ისწავლონ ამ ქვეყნის ენა. შესაბა-

მისად, ენის ფლობა შემოიფარგლება მხოლოდ საკომუნიკაციო ფუნქციით.

მეორე ენის თვისების მეოთხე ფორმაა, როდესაც ინდივიდი მეორე ენას შეისწავლის სკოლაში, თავისსავე მშობლიურ ქვეყანაში. (როგორც წესი, უცხო ენის შესწავლა ასე ხდება). მისი ფლობის კომპეტენციაც საკმაოდ შეზღუდულია.

როგორც ზემოთ აღნიშნულიდან ჩანს, ბილინგვიზმის სხვადასხვა ფორმა ენის ფლობის სხვადასხვა კომპეტენციას გულისხმობს და, შესაბამისად, ენის სხვადასხვა ფუნქციაზე მიუთითებს.

ბილინგვური განათლების შესწავლას საფუძველი ჩაეყარა მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში და, კონკრეტულად, სასკოლო განათლებაშიც შევიდა ცვლილებები, კერძოდ, საგანმანათლებლო პროცესის კონსტრუირების თვალსაზრისით, რათა შესაძლებელი ყოფილიყო მშობლიური და უცხო ენის ინტეგრირება სწავლების პროცესში. ამ მიმართულების ფარგლებში, 60-იან წლებში, შეიქმნა სპეციალური სამეცნიერო მიმართულებები, რომელთა მიზანიც იყო ეთნიკური უმცირესობების ინტეგრაცია დომინირებად კულტურასთან.

განსაკუთრებით საინტერესო გამოცდილება გვაჩვენა აშშ-მ. სწორედ აქ ჩაეყარა საფუძველი სახელმწიფო სკოლებში ეთნიკური უმცირესობის ბავშვების ორენოვან სწავლებას. ეს პროგრამა არ გულისხმობდა მხოლოდ ორი ენის საფუძვლიან ცოდნას, აქცენტი გაკეთებული იყო ასევე კულტურულ კომპონენტზე. შესაბამისად, ბილინგვურ განათლებას შეიძლება ვუწოდოთ ბიკულტურული განათლებაც. მეცნიერები მიიჩნევენ, რომ სკოლის მიერ ბავშვის ეთნიკური კულტურის აღიარება

ხელს უწყობს და ზრდის სწავლის მოტივაციას. მ. პევზნერი გამოყოფს ბილინგვური განათლების შემდეგ ტიპებს:

**1. აკულტურაციული ტიპი.** ტერმინი აკულტურაცია მოდის ლათინურიდან (*acculturare*) და გულისხმობს ორი კულტურის ურთიერთზეგავლენის პროცესს, როდესაც ერთი ერი მეორე ერის კულტურას სრულად ან ნაწილობრივ ითვისებს. ამ დროს მათი ორიგინალური კულტურული მოდელები, რა თქმა უნდა, იცვლება, მაგრამ ეს ორი ჯგუფი მაინც ერთმანეთისაგან განსხვავებულია. ბილინგვური განათლების ეს ტიპი ყალიბდება ბუნებრივ ორენოვან ან მრავალენოვან გარემოში, სადაც არსებობს ყველანაირი წინაპირობა: პოლიტიკური, ეკონომიკური და სოციოკულტურული, იმისათვის, რომ ეთნიკური უმცირესობა შეერწყას დომინირებად კულტურას.

ამ ტიპის სახესხვაობებად შეიძლება ჩაითვალოს ე.წ. „**განმდევნელი** ბილინგვიზმი“, როდესაც საგანმანათლებლო დაწესებულებებში ყველა საგნის შესწავლა ხდება მეორე ენაზე (როგორც წესი, ეს მეორე ენა ეთნიკური უმრავლესობის ენაა) და თანდათანობით ხდება მშობლიური ენისა და კულტურის განდევნა; კიდევ ერთი სახესხვაობაა **შემნარჩუნებელი** ბილინგვიზმი, როდესაც მეორე ენის ათვისება ხდება საკუთარი კულტურისა და ენის შემნარჩუნების ფონზე.

**2. იზოლაციონისტური ტიპი** - როდესაც ეთნიკური უმცირესობების განათლება და სწავლება მიმდინარეობს ძირითადად მშობლიურ ენაზე იმ მიზნით, რომ არ მოხდეს მათი აკულტურაცია და სრულფასოვანი ინტეგრაცია სოციუმში. ბილინგვური განათლების ამ ტიპს თავისი პოლიტიკური საფუძვლები აქვს და ძირითადად ემსახურება სევრეგაციას.

**3. ღია ტიპი** - თანამედროვე ევროპულ საზოგადოებაში ბილინგვური განათლების ყველაზე უფრო გავრცელებული ტიპი, რომლის მიზანია ინტეგრაცია მსოფლიო სივრცეში, კულტურათაშორისი კომუნიკაცია და მულტიკულტურული აღზრდა.

როგორც ვხედავთ, განათლების ნებისმიერი სისტემა – იქნება იგი ორიენტირებული ეთნიკური უმრავლესობის თუ ეთნიკური უმცირესობის ენაზე – მაინც დამოკიდებულია და განისაზღვრება იმით, თუ რას ისახავს სახელმწიფო და საზოგადოება მიზნად.

როგორც ცნობილია, მთავარ, საწყის ენად ითვლება ის ენა, რომელთანაც ადამიანი აიგივებს საკუთარ თავს, მიიჩნევს თავისად და იყენებს პირად ურთიერთობებში. ეს შეიძლება იყოს როგორც მისი კულტურის ენა, ასევე დომინირებადი კულტურის ენაც. როგორც მკვლევრები მიუთითებენ, იმისდა მიხედვით, ბილინგვიზმის რომელ ფორმასთან გვაქვს საქმე, ბილინგვალეების მთავარი ენის იდენტიფიკაციის პრობლემაც სხვადასხვაა. მაგალითად, ბილინგვალეების ნაწილმა, რომელთაც შემნარჩუნებული აქვთ მჭიდრო კავშირი ორივე ენასთან,

ნაწილობრივ არ იციან, რომელ ენასთან გააიგივეონ თავი. ძალიან ბევრისთვის, რომელთაც მეორე ენა შეისწავლეს ძალიან ადრეულ ბავშვობაში, ეს მეორე ენა ხდება პირველი, ანუ ძირითადი ენა. სწორედ ამიტომ კანადელი მეცნიერები მიიჩნევენ, რომ იმის განსაზღვრა, თუ ორენოვანი ადამიანისათვის რომელი ენაა „დომინირებადი“ და ინტერფერენციის მთავარი წყარო, არც თუ ისე ადვილია.

კვლევებმა და დაკვირვებებმა აჩვენა, რომ ინდივიდებისთვის, რომელთათვისაც პირველი ენა მშობლიური ენაა და სასკოლო განათლებაც მიიღეს ამ ენაზე, მეორე ენის კომპეტენცია შედარებით შეზღუდულია, თუნდაც ისინი ხშირად და ხანგრძლივი დროის მანძილზე იყენებდნენ ამ ენას. ხოლო ის ინდივიდები, რომელთაც სასკოლო განათლება მეორე ენაზე – დომინირებადი კულტურის ენაზე – მიიღეს, ამ ენის ფლობის თვალსაზრისით საკმაოდ მაღალი კომპეტენციით გამოირჩევიან და ხშირ შემთხვევაში იდენტიფიკაციას ახდენენ ამ ენასთან, თუმცა პარალელურად ინარჩუნებენ საკუთარ კულტურასა და ენასთან მჭიდრო კავშირს.

ზოგიერთი ავტორი (ვაინრაიპი, 1972) ამ პროცესში ძალიან მნიშვნელოვნად მიიჩნევს თვითონ ინდივიდის მოტივაციას, თუ როგორი არჩევანი გააკეთოს: ასიმილაცია თუ ეთნიკური იდენტობა. ამ ავტორების აზრით, ბილინგვალის სუბიექტური გამოცდილება ქმნის ნიადაგს იმისათვის, თუ რა პოზიცია დაიკავოს, როცა ერთი ჯგუფი დებულებს მას, როგორც თავის წევრს, ხოლო მეორე კი – განდევნის და ეს ყველაფერი მიჯაჭვულია მის სასაუბრო ენასთან (მინასოვა, 2002). ის

აცნობიერებს ამ პოზიციებს და არჩევანს აკეთებს. როგორც წესი, ენობრივი პოზიციების ასეთი პერსონალიზაცია ხორციელდება ყმაწვილობის ასაკში, მაგრამ მძაფრი ენობრივი ანტაგონიზმის შემთხვევაში, შეიძლება ადრეც განხორციელდეს, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ენების შესწავლის თანმიმდევრულობა, ასაკი და კომპეტენციის ხარისხი განისაზღვრება საზოგადოების და არა თვით ინდივიდის მიერ.

ენების შესწავლასთან და ძირითად ენის გამოკვეთასთან დაკავშირებით კიდევ ერთი, არანაკლებ მნიშვნელოვანი და არსებითი ფაქტორია ინდივიდის დამოკიდებულება „სუსტი“ და „ძლიერი“ ენებისადმი. როგორც აღვნიშნეთ, ბილინგვიზმის შემთხვევაში ორი ენა ასრულებს სხვადასხვა ფუნქციას და ისინი სხვადასხვა პრესტიჟულობით ხასიათდებიან. ბავშვი (ინდივიდი), რომელიც საუბრობს „სუსტ“ ენაზე, აცნობიერებს საკუთარი ენის დაბალ სოციალურ სტატუსს და პრესტიჟს. ამავდროულად, აცნობიერებს იმასაც, რომ გარდაუვალია და აუცილებელია „ძლიერი“ ენის შესწავლა, რათა მოხდეს მისი ინტეგრაცია სოციუმში. ამ ორ ენასთან დაკავშირებული წინააღმდეგობრივი, ამბივალენტური გრძნობები (ერთი მხრივ, აღტაცება „ძლიერი“ ენით და, მეორე მხრივ, მტრული განწყობა მის მიმართ; სიხლოვე თავის მშობლიურ ენასთან და, მეორე მხრივ, დაზარალებულობის შეგრძნება ამ ენისადმი კუთვნილების გამო) აფერხებს ინდივიდის კომპეტენციის განვითარებას ამ ორივე ენის ფარგლებში.

თუ უფრო დეტალურად გავეცნობით ბილინგვიზმს - როგორც სოციალურ მოვლენას, მის პიროვნულ-სოციალურ

ასპექტებს, ვნახავთ, რომ ძალიან მნიშვნელოვანია ამ მიმართულებით კვლევების განხორციელება და კვლევის შედეგების გათვალისწინება. ედვარდ სეპირის სიტყვები რომ მოვიშველიოთ, ნებისმიერი ენა, ისევე, როგორც ნებისმიერი კულტურა, იშვიათადაა „თვითკმარი“: „ურთიერთობის მოთხოვნისგან აიძულებს ერთ

ენაზე მოსაუბრე ადამიანებს, უშუალო ან გაშუალებულ კონტაქტში შევიდნენ სხვა - მეზობელ ან დომინანტური კულტურის ენაზე მოსაუბრეებთან“. ნებისმიერი ურთიერთობის მიღმა კი ადამიანი დგას, თავისი პიროვნული, თავისებურებებითა და ღირებულებათა ინდივიდუალური სისტემით.

### ლიტერატურა

- ალენი და ლამბერტი, 1969 - Aellen C. & Lambert W. E. Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. // Canadian Journal of Behavioral Science. 1969. № 1. p. 69-86.
- ვაინრაიხი, 1972 - Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., Вып. 6. С. 57.
- მინასოვა, 2002 - Минасова К.Р. Двужычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе.
- პევზნერი, 1999 - Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород;
- რაკუ ჯანა, 2008 - Racu Jana, Language psychogenesis in mixed communication environments. Master's thesis, Chisinau Pedagogical State University, 2008
- სიგუანი და მაკკეი, 1990 - Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие.
- შირიანი, 2001 - Ширин А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики. Межрегиональный сборник научных трудов.

*Ia Aptarashvili*

## **Bilingualism in the context of Social Factors**

### **ABSTRACT**

The article introduces forms and types of bilingual education. The motivational factors, which influence the second language acquisition are analysed in the article. Introductory part of the article describes the research results of Canadian linguistic school, which identified the effectiveness of various bilingual educational programs as well as different “functions of second language”. Bilingual education is discussed, as bicultural education. The relations between dominant and ethnic minority cultures as "strong" and "weak" cultures as well as their influence on person's choices: assimilation or ethnic identity are presented in final part of the article..

## ირინე ბაგაური

### ენობრივ განვითარებაზე მოქმედი ფაქტორები და ბილინგვური „მეხსიერება“

#### აბსტრაქტი

წინამდებარე სტატიის მიზანია, რომ მკითხველს გააცნოს ბავშვის და, ასევე, მოზარდის ენობრივ განვითარებაზე მოქმედი ფაქტორები, როგორც არის სოციალური, ბიოლოგიური, კულტურული და ა.შ. სტატიის მეორე ნაწილი შეეხება ბილინგვურ მეხსიერებას და და პირველ და მეორე ენას შორის არსებულ კავშირს, ასევე, განხილულია ერთი ენიდან მეორეზე გადასვლა და ენების შერევის პროცესი. დასკვნით ნაწილში საუბარია „ტრანსლინგვიზმზე“, როგორც მსოფლიო დონის ფენომენზე და სწორედ ტრანსლინგვიზმის კონტექსტშია განხილული მულტილინგვალური მწერლები.

21-ე საუკუნეში ბილინგვიზმი რეალობაა და ჩვენ ამ რეალობის ნაწილს წარმოვადგენთ. მსოფლიოს ნახევარი ისედაც ბილინგვალური ან მულტილინგვალური, ხოლო მსოფლიოს დანარჩენი ნახევარი იმის ფიქრშია, თუ რომელი ენა აირჩიოს მეორე ან მესამე ენად. თუმცა, მრავალენოვან ადამიანებზე ასეთი მზარდი მოთხოვნების მიუხედავად, ბილინგვიზმი, როგორც მოვლენა, დღესაც განხილვის და დისკუსიის საგანს წარმოადგენს. საკმაოდ ხშირია პროფესიონალების, მასწავლებლების და ფსიქოლოგების მხრიდან რეკომენდაციები ბილინგვიზმის ნეგატიურ შედეგებთან დაკავშირებით.

დღეისათვის ბილინგვიზმი მეტ-ნაკლებად შესწავლილი მოვლენაა; უკანასკნელი ათწლეულების განმავლობაში უამრავი კვლევაა ჩატარებული, რომელთა შედეგებიც არა თუ ბილინგვიზმის ნაკლოვანებაზე, არამედ მთელ რიგ საკითხებში უპირატესობას ამტკიცებს. თუმცა, გარკვეული შიში საზოგადოებაში მაინც არსებობს. ვიდრე ორი ენის შესწავლას და ორენოვნებას შევეხებით, მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ თავად ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებული ფაქტორები, რომლებიც უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებენ ბავშვისა და მოზარდის ენობრივი განვითარების პროცესში. მოცემულ სტატიაში



წარმოდგენილია ისეთი ფაქტები, რომლებსაც ერთი შეხედვით კავშირი არ აქვს ენის ათვისებასთან, თუმცა, კვლევების თანახმად, ბავშვის ენობრივი განვითარებისას დიდი მნიშვნელობა აქვს დედის ხასიათს, საცხოვრებელ გარემოს და სქესსაც კი. რაც შეეხება ორი ენის პარალელურ რეჟიმში ათვისებას, აქ ყოველთვის ჩნდება კითხვა, თუ როგორ პოულობს ადგილს ადამიანის თავში ეს ორი ენა. ამ შემთხვევაში მესიერება არის ბილინგვური, სტატიაში წარმოდგენილია ბილინგვური მესიერების გრაფიკული მოდელი. აგრეთვე შევეხებით ბილინგვიზმის თანმდევ პროცესს, რომელიც ენობრივი კოდების გადართვისა და ენების შერევის სახელით არის ცნობილი. ამ კუთხით განხილულია ენების შერევის მიზეზები. ხოლო დასკვნის სახით წარმოდგენილია „ტრანსლინგვიზმი“, როგორც ფენომენი, რომლის დროსაც ადამიანები არათუ საუბრობენ და მეტყველებენ ორ ან სამ ენაზე, არამედ მსოფლიო დონის შედეგებსაც ქმნიან ერთდროულად რამდენიმე ენაზე.

### **ენობრივი განვითარება და მასზე მოქმედი ფაქტორები**

ენა არ ვითარდება თავისთავად და თავისთვის: იგი დაკავშირებულია ადამიანის/ბავშვის განვითარების ისეთ ასპექტთან, როგორცაა ფიზიკური, კოგნიტური, ემოციური, სოციალური და კულტურული ასპექტები და უფრო მეტია, ვიდრე გარკვეული სიტყვებისა და გრამატიკული სტრუქტურების ათვისება (ბლუმი, 1998).

ენობრივი განვითარება პირდაპირ კავშირშია კოგნიტურ განვითარებასთან. იმის შესწავლა, თუ როგორ ხდება კონკრეტულ პერიოდში ენობრივი მიღწევები, გაძლევს საშუალებას, რომ განვსაზღვროთ მოცემული საფეხურის კოგნიტური პროცესები (ოუნსი, 1996).

მედიკოსები, განათლების სპეციალისტები და მკვლევრები ბავშვის განვითარების მიმართულებით დიდი ხნის განმავლობაში ამტკიცებენ, რომ ბავშვების მიმართ ცუდად მოპყრობა იწვევს ენობრივი განვითარების შეფერხებას და ლექსიკურ დეფიციტს. აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებული კვლევები ძირითადად თვისებრივი ხასიათისაა და მიუთითებს იმ შედეგებზე, რომელთაც, შესაძლოა, გამოიწვიონ ადრეულ ასაკში ლექსიკური დეფიციტი. ტიპობრივი განვითარების შემთხვევაში, ბავშვები საკუთარ მშობლიურ ენას ითვისებენ გარკვეულ დროით ჩარჩოში, საკუთარი შინაგანი თვისებების გათვალისწინებით. სწორედ ამ გარკვეულ ასაკობრივ და პროგნოზირებად კანონზომიერებაზე დაკვირვებით ამტკიცებენ მკვლევრები, რომ ბავშვებს, რომლებსაც აღმზრდელები ცუდად ეპყრობიან, აღნიშნებათ ენობრივი შეფერხება. ასევე დამტკიცებულია, რომ დედის გრამატიკულად სრულყოფილი საუბარი პოზიტიურ კორელაციაშია ბავშვის ენობრივ განვითარებასთან (ლეიტმანი, 1984). გავლენა და კავშირები სხვადასხვაგვარი აღმოჩნდა: მაგალითად, დედები, რომლებიც ხშირად იყენებდნენ ბავშვებთან დიას / არა პასუხის მოლოდინის ტიპის შეკითხვებს (მაგ: არის ეს ყავისფერი ძაღლი?), მათი შვილები გამოირჩეოდნენ დამხმარე ზეპირსიტყვიერი მარაგის უფრო

სწრაფად გამდიდრებით. ხოლო დედები, რომლებიც საუბარში ხშირად იყენებდნენ ბრძანებით წინადადებებს ანუ იმპერატივებს (მაგ: წადი, აიდე ის!) – მათი ბავშვები, პირიქით, უფრო ნელა იმდიდრებენ ზეპირსიტყვიერ მარაგს. (ეუპორტი, 1979). ზოგადად, კვლევებში იკვეთებოდა მნიშვნელოვანი ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც დედის მიერ გადაცემული სინტაქსური სტრუქტურა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ბავშვის მიერ შეძენილ ენობრივ ჩვევებს. მსგავსი კვლევები ჩატარდა, რომლებიც ფოკუსირებული იყო უშუალოდ სიტყვების ათვისებაზე. გამოირკვა, რომ ბავშვის ლექსიკური მარაგის დონე და სიტყვების ცოდნის დონე პირდაპირ კავშირშია დედის „ლაქლაქზე“ (Huttenlocher, 1991). ამავე კვლევების საფუძველზე დადგინდა, რომ დეპრესიული დედები უფრო მცირე ინტერაქციას ამყარებენ შვილებთან, შესაბამისად, ასეთი დეპრესიული დედების შვილების ლექსიკური მარაგი არის უფრო მწირი, ვიდრე არადეპრესიული დედებისა (ჩიჩტი, 2000, კოლერი, 1977, მიურეი, 1996).

ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს წარმოადგენს სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მრავალფეროვნება.

როდესაც მეცნიერები იკვლევდნენ ბავშვების მიმართ ცუდი მოპყრობის ფაქტებს, იგი აუცილებლად იყო კავშირში სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსთან და ცუდი მოპყრობის ფაქტები ძირითადად იკვეთებოდა დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე საზოგადოებრივ ფენებში. ხანგრძლივი დაკვირვების შედეგად გამოიკვეთა ის ფაქტი, რომ სოციალურ-ეკონომიკურ

სტატუსს და ოჯახის გარემოს ძალიან დიდი გავლენა ჰქონდა IQ-ს შედეგებზე. აღნიშნული სხვაობები გამოიკვეთა 8 წლის ბავშვებში (მური, 1968). დედების ინტელექტის დონის, ოჯახის სოციალურ-ეკონომიური დონისა და ბავშვის ლინგვისტურ და კოგნიტურ განვითარებას შორის კავშირი უამრავ კვლევაშია განხილული, სადაც ცალსახად არის მითითებული ეს კავშირები. მაგრამ აღნიშნული კავშირები და გავლენა უფრო აშკარაა სკოლამდელ ასაკში, შემდეგ კი სკოლაც ერთვება. (ჩარჩი და კატიგბაგი, 1991, ლუსტერი და ლუბოვი, 1992).

მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ბავშვის ლექსიკონი დაახლოებით 13 თვის ასაკიდან იწყებს გამდიდრებას, და უკვე 16 თვისათვის შეადგენს საშუალოდ 10-180 სიტყვას, უკვე 23 თვის ასაკში ეს რიცხვი იზრდება 300 სიტყვამდე (რომი, 1999). საინტერესოა ის ფაქტიც, რომ სქესი, დაბადების რიგითობაც განსაზღვრავს ბავშვის ლექსიკონის განვითარების სიჩქარეს, კვლევებმა აჩვენა, რომ გოგონები უფრო სწრაფად ავითარებენ თავიანთ ლექსიკონს, ვიდრე ბიჭები (ფენსონი, 1994), ასეთი სხვაობა გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ გოგონები უფრო მომწიფებულნი არიან იმავე ასაკის ბიჭებთან შედარებით (ჰოფი, 2001). ზოგიერთ კვლევაში ამტკიცებენ იმ ფაქტსაც, რომ პირველი ბავშვები უპირატესობას ფლობენ ლექსიკონის გამდიდრების პროცესში. ჰოფმა გამოთქვა მოსაზრება, რომ პირველი ბავშვები ერთი-ერთზე კავშირში არიან უფროსებთან (ჰოფი, 2001).

კომპეტენციის მიღწევა ერთზე მეტ ენაში უფრო რთული მისაღწევია და მისი შესწავლა მნიშვნელოვანია, რომ

ხდებოდა, არა მხოლოდ სოციალური მხრიდან ანუ გარედან, არამედ ინდივიდუალურად – ენის შემსწავლელის ჭრილში. ძალიან ბევრი დისკუსია და მსჯელობა მიმდინარეობს მეორე ენის შესწავლასთან მიმართებით, რომლებიც ფოკუსირებულია სწავლების მეთოდოლოგიაზე, თუმცა მცირედ განიხილება ისეთი კონტექსტუალური ფაქტორები, როგორებიც არის ინდივიდუალური, სოციალური და საზოგადოებრივი, რომლებიც ზემოქმედებას ახდენენ სტუდენტის/მოსწავლის სწავლაზე. აღნიშნული სოციალური ფაქტორების განხილვა შესაძლოა მოხდეს ენობრივი, თავად ენის შემსწავლელის და სასწავლო პროცესის პერსპექტივიდან. ასეთი ფაქტორები სხვადასხვაა: მაგალითად, ლინგვისტური დისტანცია ორ ენას შორის (იგულისხმება მშობლიური ენა და მეორე/უცხო ენა), მშობლიური ენის ფლობის დონე, აგრეთვე საზოგადოებრივი დამოკიდებულება შესასწავლი ენის მიმართ. ჩამოთვლილი ფაქტორებიდან ფართო განხილვის საგანს წარმოადგენს ის ფაქტი, თუ როგორ გავლენას ახდენს მშობლიური ენის ცოდნა მეორე ენის ათვისებაზე. ასევე გასათვალისწინებელია სხვა ბიოლოგიური ფაქტორები, როგორიც არის სქესი. შედარებით ადრეულ კვლევებში განსჯის საგანს წარმოადგენდა გენდერული სხვაობები სხვადასხვა კოგნიტური და გონებრივი ამოცანის გადაჭრის დროს (ეიგსტი, 1997). ზოგიერთ კვლევაში იკვეთებოდა ქალთა სქესის უპირატესობა სრულყოფილი ზეპირმეტყველების ფონზე. მსგავსი კვლევებიდან შესაძლებელია ზოგადი დასკვნის გამოტანა, რომ ქალები უპირატესობას ფლობენ ვერბალური

თვალსაზრისით მამაკაცებთან შედარებით. ასევე, უამრავი კვლევა ეძღვნება პროფესიის არჩევის ფაქტორს მეორე ენის დაუფლების პროცესში. აღსანიშნავია, რომ ენისადმი დამოკიდებულება ტიპური აღმოჩნდა უცხო ენებისა და ჰუმანიტარული მიმართულების სტუდენტებისათვის. მათგან საგრძნობლად განსხვავდებიან ინჟინერიის, კომპიუტერული მეცნიერებებისა და მათემატიკის მიმართულების სტუდენტები. მნიშვნელოვანია აგრეთვე ის ფაქტიც, თუ სწავლების როგორ სტილს ირჩევს ინდივიდი, რადგან სწავლა – ეს არის შინაგანი პროცესი და იგი განსხვავებულია თითოეული ინდივიდისთვის.

#### **ბილინგვური მეხსიერება. იერარქიული მოდელი**

საინტერესოა, თუ როგორ ინახავენ ბილინგვალები საკუთარ ენობრივ ინფორმაციას? მათი ენობრივი სისტემა წარმოდგენილია ერთ თუ ორ ენობრივ სისტემაში?

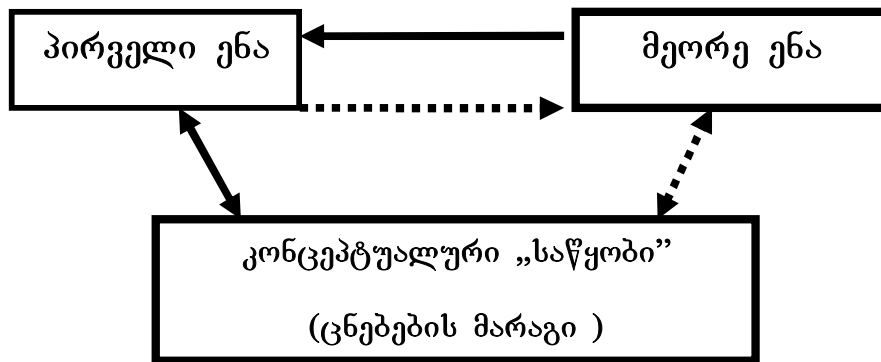
ბილინგვიზმთან და ტვინთან დაკავშირებით ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია ლატერალიზაცია (პარადისი, 2004). მემარჯვენეთა უმრავლესობა ენის პროცესირებას ტვინის მარცხენა ნაწილით ახდენს. (ვაიდი, 2002). მნიშვნელოვანია, რამდენად განსხვავდებიან ბილინგვალები ენის ტვინის მარცხენა ნაწილში ლატერალიზაციის თვალსაზრისით? ვაიდმა და ჰულმა (2001) ამ სფეროში ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზის შედეგად დაასკვნეს, რომ მონოლინგვალებში ლატერალიზაცია ხდება მარცხნივ, ხოლო ბილინგვალებში – ორივე მხარეს, განსაკუთრებით კი

ადრეული ბილინგვიზმის შემთხვევაში. კიმმა და მისმა კოლეგებმაც (1997) აღმოაჩინეს განსხვავება ადრეულ (სამ წლამდე) და გვიანდელ ბილინგვალებს შორის. ადრეული ბილინგვალების ტვინში ორი ენა განთავსებულია ცალ-ცალკე, მაგრამ ერთმანეთზე გადაბმულად და ტვინის გარკვეული უჯრედები გამოიყენება ორივე ენისთვის,

ხოლო გვიანდელი ბილინგვალების ტვინში ორი ენა უფრო მეტად არის განცალკევებული ერთმანეთისგან. (ბეიკერი, 2010).

ასევე მნიშვნელოვანია, რომ თვალსაჩინო გახდეს ბილინგვიზური მექანიზმების მოდელი, რომელიც ხშირად არის ბილინგვიზმთან დაკავშირებული მითების საფუძველი.

**გრაფიკული ნახაზი:** იერარქიული ბილინგვიზური მოდელი კროლისა და სტიუარტის მიხედვით, 1994.



აღნიშნული საკითხების შედარებით მარტივად წარმოსადგენად, განვიხილოთ ასეთი მაგალითი: წარმოვიდგინოთ კავშირი სიტყვებს შორის „Love“ და „სიყვარული“ ქართულენოვანი ადამიანისთვის. სიტყვა „სიყვარული“ მისთვის ასოცირდება ყველაფერთან, რაც უყვარს (მაგ: მე მიყვარს ჩემი კომპიუტერი), ხოლო სიტყვა „Love“ გამოიყენება უფრო რომანტიკული დანიშნულებით, ცოლთან ან შეყვარებულთან მიმართებაში. (მაგ: მე მიყვარს ჩემი ცოლი). ბილინგვიზურ მექანიზმებში მნიშვნელოვანია აგრეთვე ის ფაქტი, თუ როგორ ხდება ორ ენაში სიტყვების ინტეგრაცია/განცალკევება. ბილინგვიზური მექანიზმები აღქმულია, როგორც განცალკევებული, მაგრამ ურთიერთკავშირში არსებული ორი

ლექსიკონის ერთიანობა. ჩვენ მიერ წარმოდგენილი გრაფიკული ნახაზი წარმოადგენს სწორედ აღნიშნულს. მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ ეს ორი განცალკევებული ლექსიკონი ერთმანეთთან დაკავშირებულია განსხვავებული შემაერთებელი ისრებით, რომლებიც აგრეთვე უკავშირდება ძირითად კონცეპტუალურ „საცავს“. მეორე ენის ლექსიკონი პირველი ენის ლექსიკონს უკავშირდება ძლიერი ისრით, ხოლო პირველიდან მეორისკენ მიმართული ისარი არის წყვეტილი, ანუ შესუსტებული. სავარაუდოდ, სწორედ ამ ხაზებში აისახება ის წესი, მიმდევრობა, რომლის მიხედვითაც ხდება მეორე ენის ათვისება. ამგვარად, როდესაც მეორე ენის შემსწავლელი მეორე ენაში სწავლობს ახალ სიტყვას, ეს ახალი სიტყვა ყოველთვის ასოცირდება პირველ

ენაში არსებულ სიტყვასთან. მაგალითად, როდესაც ქართულენოვანი მოსწავლე სწავლობს ახალ ლექსიკურ ერთეულს ინგლისურში „House“, იგი ამ ცნების ასოცირებას მოახდენს ქართულში არსებულ შესატყვისთან, შესაბამისად „House“ ძლიერი ხაზით დაუკავშირდება ქართულ „სახლს“. მოცემული სტრუქტურის მიხედვით ჩანს, რომ მეორე ენაში არსებული ცნებები დაქვემდებარებულია პირველ ენაში არსებულ ცნებებზე (ჰერედი, 1996).

ბილინგვალეები იშვიათად თარგმნიან პირველი ენიდან მეორე ენაზე, ამიტომ არის პირველი ენიდან გამომავალი ხაზი უფრო სუსტი და წყვეტილი. მეორე ენის შესწავლისას ძირითადად ხდება ისეთი სიტყვების შესწავლა, რომლებიც პირველი ენის ლექსიკონში უკვე არსებობს, ანუ, მარტივად რომ ვთქვათ, მეორე ენაში არსებული ლექსიკური მარაგი დამოკიდებულია პირველ ენაში არსებულ მარაგზე, ხოლო პირიქით თითქმის არ ხდება, სწორედ ეს დამოკიდებულება არის გამოხატული ძლიერი და სუსტი ისრებით. გარდა ორ ენაში არსებული ლექსიკონებისა, ბილინგვური მეხსიერება შედგება კიდევ ერთი კომპონენტისგან, რომელსაც შეგვიძლია ვუწოდოთ კონცეპტუალური „საცავი“, ან ცნებების მარაგი, სადაც მოთავსებულია აბსტრაქტული რეპრეზენტაციები სამყაროს შესახებ. აღნიშნული კონცეპტუალური „საცავი“ დაკავშირებულია ორივე ენის ლექსიკურ მარაგთან, თუმცა კავშირი პირველ ენასთან არის უფრო ძლიერი და მყარი მეორე ენასთან შედარებით, რაც დამაკავშირებელი ისრებიდანაც ნათლად ჩანს. ლოგიკური მსჯელობიდან გამომდინარე, ცხადია, რომ თარგმანის შემთხვევაში, ბილინგვალე უფრო სწრა-

ვად გადათარგმნის მეორე ენიდან პირველ ენაზე, მაგ: (house - სახლი), ვიდრე პირიქით.

მნიშვნელოვანია იმ გარემოების გათვალისწინება, რომ განხილული მოდელი და წარმოდგენილი სუსტი და ძლიერი შემაერთებელი ისრები იცვლება, როდესაც საუბარია დაბალანსებული, ანუ სრულყოფილი ბილინგვალის მეხსიერებაზე. ასეთ დროს თარგმნის პროცესი ერთი ენიდან მეორეზე და პირიქით არ განსხვავდება და კონცეპტუალურ „საცავთანაც“ ორივე ენის ლექსიკონი ერთნაირად არის დაკავშირებული. გარდა ამისა, პირველი და მეორე ენა არ უნდა გავიგოთ, როგორც აუცილებლად მშობლიური და უცხო ენა, შესაძლოა, რომ პირველი ენა იყოს დომინანტური ენა, ხოლო მეორე, თუნდაც მშობლიური, მაგრამ ნაკლებად დომინანტური (ჰერედი, 1996).

### *ერთი ენიდან მეორეზე გადასვლა და ენების შერევა*

ბილინგვიზმსა და ორ ენას შორის საზღვრებისა და კავშირების დადგენისას, მნიშვნელოვანია კიდევ ერთი საკითხის გაანალიზება და ფართო საზოგადოებისათვის წარმოდგენა. ეს მოვლენა ცნობილია ენებს შორის გადართვებისა და ენების შერევის სახელით. ასევე შეგვიძლია გამოვიყენოთ ტერმინები „კოდური გადართვა და „კოდური არევა“.

ლინგვისტურ მრავალფეროვნებაში ტერმინი კოდი ბუნებრივად და კონცეპტუალურად ასოცირდება კონკრეტულ ენასთან ან დიალექტთან. რომეინი აღნიშნავდა: „მე გამოვიყენებ ტერმინ „კოდს“, რომელიც შეეხება არა მხოლოდ რომელიმე განსხვავებულ ენას,

არამედ ცალკეულ ენებს შიგნით არსებულ სახესხვაობებს და განსხვავებულ სტილებს (რომეინი, 1995). ლინგვისტური თვალსაზრისით, ბევრი მკვლევარი არ ითვალისწინებს მოცემულ განმარტებას კოდთან დაკავშირებით. ლინგვისტური „კოდი“ შეიძლება აღნიშნავდეს არა კონკრეტულ ენას, არამედ ვერბალურ კომპონენტს, რომელიც შეიძლება იყოს უფრო პატარა, ვიდრე მორფემა, ან ისეთი კომპლექსური, როგორც მთლიანად ენობრივი სისტემა.

ბილინგვიზმის განხილვისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რასაც ხშირად აყენებენ მშობლები და მასწავლებლები, არის ბავშვის მიერ ორი ენის ერთმანეთში არევა. „ჰინგლისური“ (ჰინდი და ინგლისური), „ესპინგლისური“ (ესპანური და ინგლისური), „ტეხ-მესი“ (ტეხასური და მექსიკური) და „უელინგლისური“ (უელსური და ინგლისური) ხშირად გამოიყენება ფრაზებად ბავშვების მიერ ენის არევის ხაზგასასმელად. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ენების არევა თუ ერთი ენიდან მეორეზე გადართვა შესაძლებელია გარკვეულ სიტუაციებში მისაღები და ნორმალური იყოს. აღსანიშნავია, რომ მონოლინგვალებს უარყოფითი დამოკიდებულება აქვთ ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვის პროცესისადმი და ისინი ამას აღიქვამენ ნაკლად და ორივე ენის არცოდნად. არც ბილინგვალები აღიქვამენ ბოლომდე პოზიტიურად ამ პროცესს და ხშირად ბოდიშსაც იხდიან ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადასვლისთვის, თუმცა აღსანიშნავია, რომ ენების გადართვა არის მნიშვნელოვანი ლინგვისტური ინსტრუმენტი. ეს პროცესი არ არის შემთხვევითი და გააზრებული და

ლოგიკური აზროვნების შედეგია. ბილინგვალისთვის ერთ-ერთი ენაა მთავარი ენა, რომელზეც სწორად აგებს გრამატიკულ კონსტრუქციებს თუ წინადადების წყობას; ამ ენას მატრიცულ ენასაც უწოდებენ. ძალიან ცოტა ბილინგვალი ახერხებს ორი ენის განცალკევებით გამოყენებას, ხოლო თუ რა გზებით ხდება ენების არევა, ძალიან რთული და განსხვავებულია. გროსენმა (1992) გამიჯნა „მონოლინგვიზმი“ (როცა ბილინგვალი იყენებს ერთ ენას მონოლინგვალ თანამოსაუბრესთან) და „ბილინგვიზმი“ (როცა ბილინგვალი არის ბილინგვალების გარემოცვაში და შეუძლია ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვა). „მონოლინგვიზმი“ დროსაც კი ბილინგვალები ხშირად გადაერთვებიან მეორე ენაზე წინასწარი განზრახვის გარეშე. ერთი ენიდან მეორე ენაზე გადართვას განაპირობებს ენობრივი უნარი, არსებული სიტუაცია და კონტექსტი, მოსაუბრესთან არსებული ურთიერთობები და მოსაუბრეთა სტატუსი (ბეიკერი, 2010), შესაბამისად, ენობრივი კოდების შეცვლა არ არის მხოლოდ ლინგვისტური საკითხი, არამედ ასახავს მნიშვნელოვან სოციალურ ურთიერთობებსა და ძალაუფლების გადანაწილების პროცესს.

### **დასკვნა /დისკუსია.**

დასკვნის სახით წარმოგიდგინო „ტრანსლინგვიზმის ფენომენს და მასთან დაკავშირებულ მაგალითებს, რომელიც ცალსახად მიუთითებს ბი/მულტილინგვიზმის უპირატესობაზე. მსოფლიოში არსებობენ შემოქმედები, რომლებსაც აქვთ უნარი, დაწერონ ნაწარმოებები ერთზე მეტ ენაზე. ისინი

შეიძლება ჩაითვალოს მსოფლიო ლიტერატურის საოცრებებად. ასეთ შემოქმედებს ძალუძთ, რომ საკუთარი შემოქმედება გამოხატონ მრავალფეროვანი ვერბალური სისტემის საშუალებით, ისინი თავისუფლები არიან იმ კულტურისა და თვითმყოფადობისაგან, რომელიც მათ კულტურაში თავისთავად ძევს. საკითხის თვალსაჩინოებისათვის, წარმოვიდგინოთ მსოფლიო დონის შემოქმედებს.

**ჯონ მილტონზე** (მე-17 საუკუნე, ინგლისი) ამბობდნენ, რომ სანამ მხედველობას დაკარგავდა, მას ევროპისთვის ხელმისაწვდომი ყველა წიგნი წაუკითხავს ყველა ენაზე რაც კი გამოცემულა იმ ეპოქაში. ჩვენთვის ასევე ცნობილია, რომ ის წერდა არა მხოლოდ ინგლისურად, არამედ ლათინურად, ბერძნულად და ებრაულ ენაზეც. „რაც 12 წლის გაეხდი, მერე არ მახსოვს შუაღამემდე დავწოლილიყავი ლოგინში, ერთთავად ვმეცადინებოდი“... ასეთი ბეჯითი მეცადინეობისა და განსაკუთრებული ლინგვისტური ნიჭის წყალობით მან პატარაობაშივე სრულყოფილად შეისწავლა ლათინური და ბერძნული, ხოლო ცოტა ხნის შემდეგ - ფრანგული, იტალიური, ებრაული, ქალდეური და სირიული. მას მოიხსენიებენ, როგორც უდიდეს ინგლისელ ავტორსა და პოლემიკოსს.

**ვლადიმერ ნაბოკოვი** რუსი - ამერიკელი მწერალი, მოღვაწეობდა 1899-1977 წლებში, პირველი ნაწარმოებები დაწერა რუსულად, თუმცა საყოველთაო აღიარება, როგორც პროზაიკოსს, ინგლისურ ენაზე დაწერილმა რომანებმა მოუტანა. ნაბოკოვის საყოველთაოდ ცნობილი ნამუშევარი ინგლისურ ენაზე არის „ლოლიტა“ (1955), კრიტიკოსები ხშირად უწოდებენ

ამ რომანს მე-20 საუკუნის უმნიშვნელოვანეს ნაწარმოებს. არისტოკრატიულ ოჯახში დაბადებულმა ნაბოკოვმა რუსეთში გაატარა ბავშვობა და ყრმობა, ოჯახის წევრები რუსულად, ფრანგულად და ინგლისურად საუბრობდნენ, ამიტომ იგი ბავშვობიდან მიეჩნია სამ ენაზე მეტყველებას. წარმატების მიღწევაში ბიშულტილინგვიზმს მისთვის ხელი ნამდვილად არ შეუშლია.

შეუძლებელია, რომ ტრანსლინგვიზმის კონტექსტში არ განვიხილოთ ცნობილი ირლანდიელი მწერალი, პოეტი და დრამატურგი, **სამუელ ბეკეტი** (1906-1989), რომელიც პარალელურ რეჟიმში ქმნიდა შედეგებს ფრანგულ და ინგლისურ ენაზე. ბეკეტის სავიზიტო ბარათია 1952 წელს დაწერილი პიესა „გოდოს მოლოდინში“. 1969 წელს ბეკეტი ნობელის პრემიას იღებს ლიტერატურაში.

ინგლისელი მწერალი და ინგლისური ლიტერატურის კლასიკოსი **ჯოზეფ კონრადი** (1857-1924) წარმოშობით პოლონელი იყო, თუმცა, პოლონურის გარდა, თავისუფლად ფლობდა ინგლისურ, ფრანგულ და რუსულ ენებს.

გადმოვინაცვლოთ საქართველოში და გავიხსენოთ სახელგანთქმული პოეტი **იეთიმ გურჯი** (1875-1940), რომელიც იყო სახალხო მეღექსე და ლოტბარი, ძველი თბილისის აშუღური პოეზიის საუკეთესო წარმომადგენელი. იეთიმ გურჯი ლექსებს თხზავდა ქართულ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე.

საქართველოში მოღვაწეობდა ეთნიკურად სომეხი პოეტი და მეღექსე **საიათნოვა** (1712-1795); ის განთქმული იყო თავისი ლექსებით და კამანჩეზე დაკვრით. საიათნოვა გახლდათ ერეკლე II-ის კარის მუსიკოსი და მომღერალი.

დღემდე მოღწეულია საიათნოვას შექმნილი დაახლოებით 200 სიმღერა, თუმცა მას ათასობით სიმღერა უნდა ჰქონოდა შექმნილი. მისი სიმღერების უმრავლესობა ქართულ, სომხურ და სპარსულ ენებზეა შექმნილი.

გლობალური სამყარო შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ, როგორც ენათა სამყარო. თუმცა ენის მნიშვნელობა ყველასთვის ერთნაირი არ არის. თუ ენას განვიხილავთ, როგორც კომუნიკაციის საშუალებას, რომელიც გამოიყენება ტელეფონის, ინტერნეტის, ვიდეო კონფერენციებისთვის, მაშინ ენობრივი მრავალფეროვნება აქტუალურობას კარგავს, რადგან ენის, როგორც კომუნიკაციის საშუალებად წარმოდგენილია ერთეული გლობალური ენები. მაგრამ თუ ენას წარმოვიდგენთ, როგორც სპეციფიკურ სისტემას, რომლის საშუალებითაც ხდება კულტურის გადმოცემა, ცხოვრების ასახვა, მაშინ ენა უფრო მეტ დატვირთვას იძენს. ზოგიერთი მკვლევარი ვარაუდოს, რომ მსოფლიოში გავრცელებული 6000 ენიდან 21 საუკუნეში ნახევარი ვერ გადარჩება (ანდერჰილი, 2009). ასეთი პროგნოზების გამო ლინგვისტიკაში ტერმინიც კი დამკვიდრდა რომელიც „ეკოლინგვისტიკის“ სახელით არის ცნობილი, მართლაც თუ მეცნიერები ზრუნავენ გარკვეულ მცენარეთა და

ცხოველთა ჯიშების გადარჩენაზე, რატომ არ შეიძლება, რომ ენების ხელშეწყობა მოხდეს. მრავალენოვნება არის ძალა და რესურსი. ამიტომ მშობლებს და მასწავლებლებს არ უნდა ეშინოდეთ მრავალენოვანი განათლების, თუნდაც ჩვენ მიერ ჩამოთვლილი მწერლების მაგალითიდანაც კარგად ჩანს, რომ ორ და მეტ ენაზე განათლება არა თუ ზღუდავს ენის შემსწავლელს, არამედ მრავალმხრივ ავითარებს და უმდიდრებს მსოფლმხედველობას.

ზემოთ განხილული საკითხების განხილვა კიდევ ერთხელ მიუთითებს იმ ფაქტზე, რომ ენა ზოგადად ურთულესი ფენომენია და ენის ათვისება და შესწავლა უფრო მეტია, ვიდრე მხოლოდ სიტყვების და წინადადებების დასწავლა. ენობრივ განვითარებასთან დაკავშირებული სხვადასხვა სოციალური, ბიოლოგიური და ინდივიდუალური ფაქტორების განხილვა მნიშვნელოვანია, რადგან როდესაც ადგილი აქვს მოსწავლის ან ინდივიდის შეფერხებას ენობრივი თვალსაზრისით, მიზეზები ვეძიოთ ჩამოთვლილ ფაქტორებში, გავითვალისწინოთ ბილინგვური მესსიერების თავისებურებანი და ლინგვისტური დარღვევების მიზეზად არ აღვიქვათ მხოლოდ ბილინგვიზმი.

## ლიტერატურა

- ანდერჰილი, 2009 – Underhill, J.W. Humboldt, worldview and language.  
 ბეიკერი, 2010 – კ. ბეიკერი, ბილინგვიზმისა და ბილინგვური განათლების საფუძვლები. „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის 2010 წლის ქართული ვერსიის გამოცემა.“  
 გლეიტმანი, 1984 – Gleitman, L., Newport, M., & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language* 11, 43-79.



- ენდრიუ, 2008 – Andreou, G., Andreou, E., Vlachos, P. (2008), Individual Differences in Second Language Learning among University Students. In : Language Development: Learning and Disorders. 2008, pp.145-162.
- ეიგსტი, 2008 – Child Maltreatment: Effects on Grammatical and Lexical Aspects of Language acquisition. In: Language Development: Learning and Disorders. 2008, pp.99-117.
- კელმანი, 2003 – Kellman, S.G., Switching languages: translingual writers reflect on their craft.
- ოუენსი, 1996 – Owens, R. 1996. *Language Development*. USA: Macmillan
- ჰერედია, 1996 – Heredia, R.R. Bilingual Memory: A Re- Revised Version of the Hierarchical Model of Bilingual Memory; [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) <<http://www.wikipedia.org>>
- ჰოფ-გინსბერგი, 1991 – Hoff-Ginsberg, E. 1991. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4), 782-96.

*Irina Bagauri*

## **Bilingual Memory and Factors, which Influence the Language Development Processes**

### **ABSTRACT**

**The present article aims to introduce to the readers social, biological, cultural and other factors, which influence child's and adult's language development. The second part of the article describes the issue of „Bilingual Memory” and the relationship between first and second languages in this context. The issue of „code-switching” and „code-mixing” processes is analysed in the third part of the article. The final part of the article is devoted to the worldwide phenomenon „Translingualism”. The multilingual writers are presented and discussed in the context of „Translingualism” in this part of the article.**