

თავი 10
ბილინგვური განათლების სახეები

შესავალი

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია
სუბმერსიული განათლება
სუბმერსია საკომპენსაციო კლასებით
სეგრეგაციული განათლება
გარდამავალი ბილინგვური განათლება
ერთენოვანი განათლება უცხო ენის სწავლებასთან ერთად
სეპარატისტული განათლება

დასკვნა

შესავალი

სახელმძღვანელოში ბილინგვური განათლება ფართო გაგებით გამოიყენებოდა და გულისხმობდა (ა) საგანმანათლებლო პროგრამას, სადაც სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება; (ბ) მონოლინგვური სასწავლო გარემო უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის, ანუ სწავლების ენად გამოიყენება მხოლოდ ერთი – უმრავლესობის ენა. სახელმძღვანელოს ამ თავში შევეცდებით, უფრო მეტი სიზუსტე შევიტანოთ ბილინგვური განათლების განმარტებაში და განვიხილოთ ბილინგვური განათლების სახეები.

ბილინგვური განათლების პირველი კლასიფიკაცია ეკუთვნის მაკკეის (1970). ის გამოყოფს ბილინგვური განათლების 90-ზე მეტ სხვადასხვა მახასიათებელს, მათ შორის, მოსწავლის საოჯახო ენა, სასწავლო ენა, თემის ენა, სადაც სკოლა მდებარეობს, ენების საერთაშორისო და რეგიონალური სტატუსი და ა.შ. ბილინგვური განათლების დაყოფის განსხვავებული მიდგომაა პროგრამის მიზნების შესაბამისად კლასიფიკაცია. ამ ნიშნით გამოყოფენ ტრანზიტულ და შემნარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სახეებს.

ტრანზიტული ბილინგვური განათლების მიზანია, უზრუნველყოს უმცირესობათა მოსწავლის მშობლიური ენიდან დომინანტ ენაზე გადასვლა. მოსწავლის სოციალური და კულტურული ასიმილაცია არის მთავარი ამოცანა ამ შემთხვევაში. შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლება ხელს უწყობს მოსწავლის მიერ საკუთარი მშობლიური ენის შენარჩუნებას და კულტურული იდენტობის ფორმირებას. ოტო და ოტეგაი (1980) უფრო ღრმად წავიდნენ და მოახდინეს გამიჯვნა სტატიკურ შემნარჩუნებელ ბილინგვურ განათლებასა და განმავითარებელ შემნარჩუნებელ ბილინგვურ განათლებას შორის. სტატიკური შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანია შეინარჩუნოს მოსწავლის მშობლიურ ენაში კომპეტენცია იმ დონეზე, რა დონითაც მოსწავლე შევიდა სკოლაში. განმავითარებელი შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანია მოსწავლის მშობლიური ენის ფლობის სრულყოფილად განვითარება და მოსწავლის ორმაგი წიგნიერების უზრუნველყოფა. ამ პროცესს ზოგჯერ გამამდიდრებელ ბილინგვურ განათლებასაც უწოდებენ უმცირესობათა მოსწავლეების მიმართებით (ეს ტერმინი აგრეთვე იხმარება, როცა უმრავლესობის ენის მოსწავლე ეუფლება მეორე ენას). გამამდიდრებელი შემნარჩუნებელი ბილინგვური განათლების მიზანი კულტურული პლურალიზმი და ენობრივი მრავალფეროვნებაა.

ფერგიუსონმა და მისმა კოლეგებმა (1977) განავრცეს ბილინგვური განათლების მიზნების კლასიფიკაცია და შემოგვთავაზეს ბილინგვური განათლების 10 სხვადასხვა მიზანი:

- (1) უმცირესობების ასიმილაცია;
- (2) მულტილინგვური საზოგადოების ერთიანობის უზრუნველყოფა;

- (3) გარე სამყაროსთან კომუნიკაციის შესაძლებლობების შექმნა;
- (4) ენობრივი უნარების განვითარება დასაქმებისა და სოციალური სტატუსის გასაზრდელად;
- (5) ეთნიკური და რელიგიური იდენტობის შენარჩუნება;
- (6) ორ სხვადასხვა ლინგვისტური თუ პოლიტიკური თემის შერიგება და მათ შორის მედიაცია;
- (7) კოლონიზაციის ენის გავრცელება დამორჩილებული სახელმწიფოს მოქალაქეების კოლონიზატორ სახელმწიფოსთან სოციალიზაციის მიზნით;
- (8) ელიტური ჯგუფების გაძლიერება და საზოგადოებაში მათი პრივილეგირებული პოზიციების შენარჩუნება;
- (9) კანონმდებლობით ენებისათვის თანაბარის სტატუსის მინიჭება, იმ შემთხვევაში, თუ ეს ენები არ სარგებლობენ თანაბარი სტატუსით ყოველდღიურ ყოფაში.
- (10) ენისა და კულტურის გააზრების გაღრმავება;

ეს ჩამონათვალი ცხადყოფს, რომ ბილინგვური განათლების უკან დგას ძალიან განსხვავებული, ზოგჯერ წინააღმდეგობაში მყოფი მიზნები და პოლიტიკა. ბეიკერი (2002) აღნიშნავს, რომ ბილინგვურ განათლებას გააჩნია ოთხი გააზრება: (1) ენობრივი დაგეგმვის (იხილეთ მე-3 თავი); (2) პოლიტიკური (იხილეთ მე-17 და მე-18 თავები); ეკონომიკური (იხილეთ მე-19 თავი) და (4) პედაგოგიური. ბილინგვური განათლება არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო საკითხი. სოციოკულტურული, პოლიტიკური და ეკონომიკური ფაქტორები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ბილინგვური განათლების ფორმირებაში.

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია

ბილინგვური განათლების ტიპოლოგია ნათელ სურათს იძლევა მისი მრავალმხრივობის შესახებ. სკუტნაბ-კანჯასმა გამოყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც გავრცელებულია მსოფლიოში. რა თქმა უნდა, არსებობს ბილინგვური განათლების ტიპების ქვე-ვარიაციებიც, რაზეც მიუთითებს მაკკეის (1977) მიერ გამოყოფილი ბილინგვური განათლების 90 მახასიათებელი. ეს ტიპოლოგია ძალიან კარგი ინსტრუმენტია ბილინგვური განათლების კლასიფიკაციისთვის, თუმცა მას გააჩნია გარკვეული ლიმიტები: (1) მოდელები გულისხმობს სტატიკურ სისტემებს. ბილინგვური კლასები კი მუდამ განვითარებისა და ცვლილებების პროცესშია; (2) თითოეულ მოდელში შიგნით მრავალი სახესხვაობა გამოიყოფა; (3) მოდელები ყურადღებას ამახვილებს დანახარჯებსა და შედეგებზე, თუმცა იგნორირებულია სწავლების პროცესი; (4) მოდელები ვერ ხსნიან ამა თუ იმ ბილინგვური განათლების პროგრამის ეფექტურობას თუ არაეფექტურობას; (5) მოდელები არის გამარტივებული, არათეორიულ საფუძველზეა დამყარებული და ვერ ასახავს ინდივიდუალურად სკოლების კომპლექსურობას.

ბილინგვური განათლების 10 მოდელი განხილული იქნება ამ და შემდეგ თავში.

ბილინგვალური მოსწავლეთა მონოლინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
სუბმერსია (სტრუქტურირებული იმერსია)	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სუბმერსია საკომპენსაციო გაკვეთილებთან ერთად	ლინგვისტური უმცირესობა	უმრავლესობის ენა მეორე ენის გაკვეთილებით	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	მონოლინგვიზმი
სეგრეგაციული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (ძალდატანებით არჩევის გარეშე)	აპარტიდის	მონოლინგვიზმი

ბილინგვალური მოსწავლეთა სუსტი ბილინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
ტრანზიტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენიდან ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა	ასიმილაცია/შემამცირებელი კონტექსტი	შედარებითი მონოლინგვიზმი
ძირითადი/უცხო ენის სწავლებით	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ენა, ისწავლება მეორე ან უცხო ენა	შეზღუდული	გამამდიდრებელი შეზღუდული ბილინგვიზმი
სეპარატისტული	ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის ენა (არჩევის გარეშე)	ავტონომია	შეზღუდული ბილინგვიზმი

ბილინგვალური მოსწავლეთა ძლიერი ბილინგვური ბანათლების ფორმები				
პროგრამის ტიპი	მოსწავლე	სწავლების ენა	სოციალური და საგანმანათლებლო მიზანი	ენობრივი მიზანი
იმერსია	ლინგვისტური უმრავლესობა	ორ ენაზე სწავლება, მეორე ენაზე სწავლების განსაკუთრებული აქცენტით საწყის ეტაპზე	პლურალიზმი, გამამდიდრებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება

უმცირესობათა ენის შენარჩუნების პროგრამა	ლინგვისტური უმცირესობა	ორ ენაზე, მშობლიურ ენაზე სწავლების აქცენტით საწყის ეტაპზე	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
დუალური ბილინგვური განათლება	შერეული კლასი/ლინგვისტური უმრავლესობა და ლინგვისტური უმცირესობა	უმცირესობის და უმრავლესობის ენა	ენის შენარჩუნება, პლურალიზმი, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება
ერთენოვანი ბილინგვური პროგრამა	ლინგვისტური უმრავლესობა	უმრავლესობის ორი ენა, პლურალიზმი	ენის შენარჩუნება და ორმაგი წიგნიერება, გამადიდებელი და შემმატებელი კონტექსტი	ბილინგვიზმი

შენიშვნები: (1) ეს ცხრილი ეფუძნება ოფელია გარსიასთან დებატებს, რომელიც ამ 10 მოდელს განავრცობს და გამოყოფს ბილინგვური განათლების 14 სახეობას; (2) იხილეთ მანგუბაი (2002), რომელიც აღწერს თუ როგორ შეიძლება გამოიყენოთ ეს ტიპოლოგია საგანმანათლებლო სისტემაში ენობრივი დაგეგმვისთვის.

სუბმერსიული განათლება

სუბმერსია აღნიშნავს განათლებას, როდესაც უმცირესობათა ბავშვები სწავლობენ სკოლებში, სადაც სწავლების ენად უმრავლესობის ენა გამოიყენება. სუბმერსია მოიცავს იდეას, რომ ბავშვს ჩააგდებენ წყალში ისე, რომ მან ცურვა არ იცის და ვალდებულია გაცუროს რაც შეიძლება სწრაფად სხვისი დახმარების გარეშე. ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს უმრავლესობის ენაზე უმრავლესობის მოსწავლეებთან ერთად.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში მსგავსი ტიპის გამოცდილება გვხვდება სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამებში (ბრისკი, 1998), თუმცა ამ შემთხვევაში განსხვავებულია მოსწავლეთა შემადგენლობა, კლასებში არ გვხვდება ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეები. სტრუქტურირებული იმერსიის პროგრამები არის უფრო სუბმერსიის პროგრამა, რადგან არ ისწავლება უმცირესობათა ენა და უმცირესობათა მოსწავლეები პირდაპირ ეუფლებიან საგნებს უმრავლესობის ენაზე. მასწავლებელმა შეიძლება გაამარტივოს ენა სწავლების პროცესში (ბრისკი 1998, ჰორნბერგერი, 1991), თუმცა არავითარ შემთხვევაში არ გამოიყენებს მოსწავლეთა მშობლიურ ენას (ჰაკუტა და აუგუსტი, 1997). გავრცელებულია აგრეთვე ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები, რომელიც

განსხვავდება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის პროგრამებისგან. ამ საკითხს დეტალურად ქვემოთ განვიხილავთ.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში გვხვდება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, პროგრამები. ამასთანავე, ხდება საგნისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება, ანუ მოსწავლეები ამ პროგრამაში სწავლობენ სხვადასხვა საგანს ინგლისურად და არა მხოლოდ ინგლისურ ენას. საგნები ისწავლება უფრო გამარტივებული ინგლისურით, ამიტომ ეწოდება ამ პროგრამებს ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები.

გვალდუპე ვალდესი (1998) აღნიშნავს, რომ ასეთ პროგრამებში ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეებს ერთმანეთთან და მასწავლებელთან აქვთ ინტერაქცია და საერთოდ არ აქვთ ურთიერთობა ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მოსაუბრე თანატოლებთან (გვ. 7). მკვლევარი აღნიშნავს, რომ ამ ტიპის პროგრამებში მოსწავლეებს ძნელად უვითარდებათ კრიტიკული აზროვნება, შეკითხვების დასმის და თანამშრომლობის უნარი. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებს აქვთ კოგნიტური უნარები, მათი ენობრივი კომპეტენცია შეზღუდულია, რათა მათი განვითარება მოხდეს, რაც იწვევს მოსწავლეებში ფრუსტრაციას, არ არიან ჩართულები საგაკვეთილო პროცესში და უფრო მეტიც – მაღალია სკოლის მიტოვების მაჩვენებელიც. შესაბამისად, აღნიშნულ პროგრამებში მონაწილე მოსწავლეების ეკონომიკური და საგანმანათლებლო წარმატება მინიმალური უნდა იყოს, რაც სოციალური უსამართლობისა და უთანასწორობის საფუძველი ხდება (ვალდესი, 1998).

ვალდესმა თავის ორწლიან კვლევაში აღმოაჩინა ის ფაქტორები, რაც ხელს უშლის მოსწავლის მიერ ენის სათანადოდ დაუფლებას, კერძოდ, 1/30-თან არსებული მასწავლებლის და მოსწავლეების შეფარდება, პასიური სწავლების სტრატეგიები, საკლასო ოთახში გამკაცრებული დისციპლინა, შერეული ენობრივი კომპეტენციის კლასების ერთობლივი მუშაობა, საგნის გამარტივებული შინაარსი, მასწავლებლის მიერ გამართული ენობრივი კონსტრუქციების ნაცვლად – დამახინჯებული და გამარტივებული ენობრივი ფორმების გამოყენება. ვალდესი აღნიშნავს, რომ „ვინმეს დადანაშაულება რთულია, საზოგადოებაში არსებული დომინანტური სტრუქტურა ფუნქციონირებს განათლების სისტემაშიც და აისახება მასწავლებლების მოლოდინებზე და მოსწავლეთა ხედვებზე საკუთარი სამომავლო პერსპექტივების შესახებ“ (გვ.4).

ბევრი სხვა მკვლევარიც აკრიტიკებს სუბმერსიის თუ ადაპტირებული ინგლისური ენის პროგრამებს, რადგან მოსწავლე სწავლის პირველ თვეებში საერთოდ ვერ იგებს, რასაც მასწავლებელი ეუბნება, რამეთუ მასწავლებლები ვერ ფლობენ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სწავლების სტრატეგიებს, მასწავლებლებს არ აქვთ საკუთარი სასწავლო გეგმის მოსწავლეთა საჭიროებებზე მორგების გამოცდილება.

კარასჩვილო და როდრიგესი (2002, გვ. 3.) აღნიშნავენ:

ბევრი ინგლისური ენის არმცოდნე მოსწავლე კლასში, სადაც მას არ ასწავლიან განსხვავებული სტრატეგიებით და, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ინგლისურ ენას სათანადოდ ვერ ფლობენ, სწავლობენ იმ მოსწავლეებთან ერთად, რომელთათვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია, საერთო პროგრამით. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ მოსწავლეებს ასწავლით ჩვეულებრივი მასწავლებელი, რომელსაც, შესაძლებელია, საერთოდ არ ჰქონდეს ენის სწავლების ცოდნა და გამოცდილება. ანუ, ინგლისური

ენის არმცოდნე მოსწავლეებს ინგლისურს ასწავლის მასწავლებელი, რომელიც საჭიროებს ტრენინგს ენის სწავლების მეთოდებისა და სტრატეგიების თვალსაზრისით.

ამ პროგრამების მთავარი მიზანია, უმცირესობების თუ იმიგრანტების ასიმილაცია (აშშ, დიდი ბრიტანეთი). ამ შემთხვევაში უმცირესობათა ენა აღიქმება, როგორც საფრთხე და სკოლა ხდება ინსტრუმენტი, რომ გაზარდოს საერთო სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური იდეალების მქონე კურსდამთავრებული. 1917 წელს თეოდორ რუზველტი აღნიშნავდა:

ჩვენ უნდა გვქონდეს ერთი დროშა. ჩვენ უნდა გვქონდეს ერთი ენა, ეს უნდა იყოს დამოუკიდებლობის დეკლარაციის, ვაშინგტონის გამოსამშვიდობებელი მიმართვის, ლინკოლნის გეთისბურგის გამოსვლის და მეორედ ინაუგურაციის დროს გამოყენებული ენა. ჩვენ ვერ ვიქნებით ტოლერანტული რომელიმე ევროპული ქვეყნიდან მომდინარე ენებისა და კულტურის მიმართ. ამ ერის დიდება დამოკიდებულია მის სანაპიროსთან გამოჩენილი უცხოელების ასიმილაციაზე. ნებისმიერი ძალა, ვინც ეწინააღმდეგება ამ ასიმილაციურ პოლიტიკას ეწინააღმდეგები ქვეყნის ინტერესებს (ციტატა მოყვანილია ვაგნერის სახელმძღვანელოდან - 1980, გვ. 32).

მსგავსი ტიპის სენტიმენტები მძლავრია ამერიკის შეერთებულ შტატებში (და დიდ ბრიტანეთში) დღესაც, ანუ გამოსვლიდან თითქმის ასი წლის შემდეგ. ლინგვისტური მრავალფეროვნება ხშირად აღიქმებოდა ქვეყნის ერთიანობის საფრთხედ ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ერთი ენა განაპირობებს ღირებულებათა, მიზნებისა და დამოკიდებულებების ერთიან სისტემას. ერთი ენა და ერთიანი კულტურა ადუღაბებს ერს. ლინგვისტურად მრავალფეროვანი ამერიკა ბიბლიურ ბაბილონს დაემსგავსება, ერთი ენა აუცილებელია ქვეყნის ერთიანობისთვის.

მოსწავლეთა განსხვავებული შემადგენლობა დიდი გამოწვევაა მასწავლებლისთვის. მასწავლებლისთვის ძალიან რთულია კლასის მართვა, თუ კლასში არიან მოსწავლეები, რომლებიც ფლობენ ინგლისურს და აგრეთვე მოსწავლეები, რომლებიც იწყებენ ენის ათვისებას. როგორც უკვე ვიცით, 5-7 წელია საჭირო ენის იმ დონეზე დასაუფლებლად, რომ ამ ენაზე სწავლა შეძლო, შესაბამისად, მოლოდინები, რომ მოსწავლე მალე ათვისებს ინგლისურ ენას და შეძლებს საგნების სწავლას, მცდარია.

ენასთან ერთად მნიშვნელოვანია მოსწავლის ოჯახის და თემის იდენტობა და სოციალური სტატუსი. მოსწავლის იდენტობა და სოციალური სტატუსი შეიძლება ხელს უშლიდეს მოსწავლის ემოციურ და სოციალურ ინტეგრაციას. მაკკეის (1988, გვ. 341) მოჰყავს სუბმერსიულ პროგრამაში ჩართული მოსწავლის ციტირება:

სკოლა იყო დამის კოშმარივით. მე მეშინოდა სკოლაში წასვლა და თანაკლასელებისა და მასწავლებლის ნახვა. ნებისმიერი აქტივობა, რომელიც კლასში ტარდებოდა, ამჟღავნებდა ჩემს არაკომპეტენტურობას. თითოეული აქტივობა იყო საბაბი, რომ ჩემი თანაკლასელების დაცინვის ობიექტი გავმხდარიყავი, ხოლო მასწავლებელი უიმედოდ გაოცებული მომშტერებოდა. ყოველივე ამან მე გამიჩინა არასრულფასოვნების კომპლექსი. მე ფრუსტრირებული ვიყავი და მიმაჩნდა, რომ არ შემიძლო არაფრის სწორად გაკეთება. მე ვგრძნობდი, რომ მსურდა ყველაფერზე ხელი ჩამეჭნია.

სკუტნაბ-კანჯასი აღნიშნავს, რომ იმ ენაზე სწავლა, რომელიც არ გესმის, იწვევს სტრესს. მოსწავლე კონცენტრაციას აკეთებს ენის გაგებაზე და არა სასწავლო გეგმის შინაარსზე. მოსწავლეთა სტრესი, თვითდაჯერების გაქრობა, გაუცხოება – ჩვეულებრივი მოვლენაა სუბმერსიული განათლების პროგრამებში.

სუბმერსიულ სკოლებში მასწავლებლებს ევალებათ, მოსწავლეებს ასწავლონ ენა და ასწავლონ საგანიც (მსგავს სიტუაციებში საჭირო სტრატეგიების შესახებ იხილეთ კარასქილო და როდრიგესი, 2002; ეჩივერია და გრეიესი, 1998; ეჩივერია და მისი კოლეგები, 2000; ფალტისი, 1997). პარასქილომ და როდრიგესმა (2002) ჩამოაყალიბეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რაც, გარკვეულწილად, მოხსნიდა ამ პროგრამებში არსებულ პრობლემებს, კერძოდ: სოციალური და რასობრივი ბარიერების მოხსნა და განათლების თანაბარი შესაძლებლობების პირობების შექმნა; ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა და ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მცოდნე მოსწავლეებს შორის ინტერაქციის გაზრდა და წახალისება; მასწავლებელთა მომზადება და გადამზადება, რათა მათ შეძლონ გაითავისონ და უპასუხონ მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებს.

სუბმერსია საკომპენსაციო კლასებით

სუბმერსიული პროგრამების ნაირსახეობაა საკომპენსაციო გაკვეთილების დამატება. ანუ, ინგლისური ენის გაკვეთილები დამატებით უტარდებათ მოსწავლეებს, რათა მათ შეძლონ ინგლისურ ენაში კომპეტენციის გაზრდა. შესაბამისად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში სკოლებს აქვთ არჩევანის საშუალება: ან აირჩიონ წმინდა სუბმერსიული პროგრამა, ან განახორციელონ სუბმერსიული პროგრამა საკომპენსაციო გაკვეთილებით.

თუმცა საკომპენსაციო გაკვეთილებს აქვთ უარყოფითი მხარეებიც. მოსწავლეები ჩამორჩებიან სხვა ბავშვებს სხვა საგნებში, რადგან საკომპენსაციო გაკვეთილების გამო ვერ ესწრებიან ამ საგნებს. გარდა ამისა, ხდება იმ მოსწავლეების, ვინც ესწრებიან საკომპენსაციო გაკვეთილებს, როგორც ჩამორჩენილების სტიგმატიზაცია თანაკლასელთა მიერ. საკომპენსაციო გაკვეთილები საკმაოდ ხშირია ამერიკის შეერთებულ შტატებში, მაგრამ როგორც ოვანდო და მისი კოლეგები (2003) აღნიშნავენ, ნაკლებად ეფექტურია:

ამ მოდელის პრობლემა მდგომარეობს მოსწავლის ასაკს, კლასსა და სასწავლო გეგმას შორის შეუთავსებლობაში, ანუ მოსწავლე ეუფლება ენას, მაგრამ ჩამორჩება შესაბამისი კლასისთვის განსაზღვრულ სასწავლო გეგმას. გარდა ამისა, საკომპენსაციო გაკვეთილებზე დასწრება ხდება მოსწავლეთა სტიგმატიზაციის საფუძველიც (გვ. 73).

სუბმერსიის პროგრამის კიდევ ერთი სახესხვაობაა ადაპტირებული / გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები. ამ პროგრამებში სასწავლო გეგმა გამარტივებულია როგორც ინგლისური ენის ლექსიკის, ასევე მისი მიწოდების მეთოდის თვალსაზრისით. (თანამშრომლობითი სწავლა, არავერბალური საკომუნიკაციო საშუალებების გამოყენება, თვალსაჩინოებუ-

ბის გამოყენება, სწავლა კეთებით, დემონსტრირება და ა.შ.), მაგრამ ამ პროგრამებშიც სწავლების ენად მხოლოდ ინგლისური ენა გამოიყენება (ფალტისი, 1997; ფალტისი და ჰიუდელსონი, 1998; ეჩივერია და გრეივისი, 1998). ინგლისური ენის, როგორც მეორე ენისა და ადაპტირებული / გამარტივებული ინგლისური ენის პროგრამები მკვეთრად განხვადება ერთმანეთისგან. პირველის მიზანია ენის სწავლება, ხოლო მეორის მიზანია, გამარტივებული ენით, სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შინაარსის ათვისების ხელშეწყობა. ეჩივერიამ და მისმა კოლეგებმა (2000) შეიმუშავეს ადაპტირებული/გამარტივებული ინგლისურის დაკვირვების პროტოკოლი, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია მასწავლებლების მიერ ამ პროგრამის განხორციელების ხარისხის შემოწმება და სწავლა-სწავლების პროცესზე დაკვირვება.

შინაარსის ადაპტირებულმა/გამარტივებულმა სწავლებამ შეიძლება გამოიწვიოს ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის მოსაუბრე მოსწავლეების სეგრეგაცია (ეჩივერია და გრეივისი, 1998; ოვანდო და მისი კოლეგები, 2003). ამგვარ სეგრეგაციას შეიძლება გარკვეული პოზიტიური შედეგები ახლდეს თან: (1) გაზარდოს მოსწავლეთა საგაკვეთილო პროცესში მონაწილეობა; (2) გაზარდოს მასწავლებლების მგრძნობელობა ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეთა ღინგვისტური საჭიროებების მიმართ; (3) გამოუმუშავოს მოსწავლეებს მსგავსი სიტუაციებისადმი კოლექტიური იდენტობა (ფალტისი, 1993ა, 1993ბ). დადებითი ეფექტის გარდა, ამ მოდელს გააჩნია ბევრი უარყოფითი შედეგიც, კერძოდ, შეზღუდულია ინგლისურის, როგორც მშობლიური ენის, მოსაუბრე მოსწავლეებთან ინტერაქცია, სოციალური იზოლაციის საფრთხე იზრდება, ხელს უწყობს სტიგმატიზაციას და უარყოფითი სტერეოტიპების ჩამოყალიბებას, რაც, თავის მხრივ, წარმოშობს უთანასწორობას მასწავლებლების მხრიდან მოსწავლეებისადმი მოპყრობის თვალსაზრისით.

სეგრეგაციული განათლება

სეგრეგაციული ენობრივი განათლება გულისხმობს სასწავლო პროგრამებს, სადაც სწავლების ენად გამოიყენება მხოლოდ უმცირესობის ენა (სკუტნაბ-კანჯასი, 1981, 2000, მანგუბაი, 2002). სეგრეგაციულ განათლებას ადგილი აქვს, როცა უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის არ არის ხელმისაწვდომი უმრავლესობის მოსწავლეთათვის არსებული სკოლები. მსგავსი ტიპის სეგრეგაცია ზოგჯერ ასახულია კანონში, თუმცა, არის შემთხვევები, როცა მსგავსი სკოლები დეფაქტო არსებობენ.

უმცირესობათა ენებზე არსებული მონოლინგუური სკოლები დამახასიათებელია აპარტეიდული რეჟიმებისთვის (კოლონიურ სახელმწიფოებში ასწავლიან მხოლოდ უმცირესობათა ენებზე). ელიტური ჯგუფები უმცირესობათა ენაზე განათლებას იყენებენ საკუთარი პოზიციების და სეგრეგაციის შესანარჩუნებლად. ენობრივ უმცირესობებს „არ ასწავლიან დომინანტ ენას, რათა მათ ვერ შეძლონ გაგვინა მოახდინონ საზოგადოებრივ ცხოვრებაზე და აგრეთვე არ ისწავლონ ენა, რომ მოახერხონ სხვა სუბორდინირებულ ჯგუფებთან კომუნიკაცია (სკუტნაბ-კანჯასი, 1981, გვ. 128).

ტრანზიტული ბილინგვური განათლება

ტრანზიტული ბილინგვური განათლება იყო ამერიკის შეერთებულ შტატებში ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული პროგრამა, რომელიც ფინანსდება VII-ე თავის იმპლიმენტაციისთვის გამოყოფილი სახსრებით. ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამის მიზანიც ასიმილაციაა, თუმცა ის განსხვავდება სუბმერსიის პროგრამისაგან, რადგან ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს აქვთ საშუალება, საწყის ეტაპზე დროებით გამოიყენონ მშობლიური ენა სწავლების პროცესში, სანამ არ შეისწავლიან უმრავლესობის ენას იმ დონეზე, რომ საგნების სწავლა მოახერხონ უმრავლესობის ენაზე (კუმინსი, 1980ბ). ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამებში ეტაპობრივად მცირდება მშობლიური ენის სწავლების წილი უმრავლესობის ენაზე საგნების სწავლების ზრდის ხარჯზე (ვილარეალი, 1999).

ამ პროგრამის მიზანია, რომ მოსწავლეები არ ჩამორჩნენ სასწავლო გეგმას ენის ცოდნის გამო, ამიტომ საწყის ეტაპზე ხდება მათს მშობლიურ ენაზე სწავლება, რითაც მოსწავლეებს ეძლევათ თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები. უზრუნველყოფს თუ არა ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამა თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს, განხილული იქნება სახელმძღვანელოს მე-12 თავში.

ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები იყოფა ორ ძირითად ტიპად: ადრეული გასვლისა და გვიანი გასვლის ბილინგვური განათლების პროგრამებად (რამირესი და მერინო, 1990). ადრეული გასვლის პროგრამები გულისხმობს მხოლოდ ორი წლის განმავლობაში მშობლიურ ენაზე სწავლას, ხოლო გვიანი გასვლის პროგრამები გულისხმობს, რომ მეექვსე კლასამდე საგნების 40% შეისწავლება უმცირესობათა ენებზე. ისტორიულად ადრეული გასვლის პროგრამები უფრო ფართოდ გავრცელებულია ამერიკის შეერთებულ შტატებში. აღსანიშნავია, რომ ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები არსებობს უფრო დიდი ასაკის მოსწავლეთათვისაც (საბაზო და საშუალო სკოლებში), რომლებმაც განათლება მიიღეს მხოლოდ მშობლიურ ენაზე, შემდეგ მოხდა მათი იმიგრაცია ამერიკის შეერთებულ შტატებში და საჭიროებენ გარდამავალ პერიოდს, სანამ შეძლებენ უმრავლესობის ენაზე სწავლას (აგუესტუსი, 2002).

ევანდო და მისი კოლეგები (2003) აკრიტიკებენ ამ მოდელს, რადგან ისინი თვლიან, რომ ეს მოდელი ხელს უწყობს უმცირესობათა და უმრავლესობის მოსწავლეთა სეგრეგაციას, რის შედეგადაც საზოგადოებაში არსებული სოციალურ იერარქია უცვლელი რჩება და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები კვლავ დაბალი სოციალური სტატუსით სარგებლობენ. გარდა ამისა, ამ პროგრამებში ინგლისური ენის შესასწავლად მეტი დროა საჭირო და ამით მცირდება ბილინგვიზმის კოგნიტური უპირატესობების გამოყენების შესაძლებლობა.

აღსანიშნავია, რომ ამ ტიპის პროგრამებისთვის საჭიროა ბილინგვალი მასწავლებლები, რომლებიც ფლობენ როგორც უმცირესობის, აგრეთვე უმრავლესობის ენას. აგრეთვე მნიშვნელოვანია ამ ტიპის პროგრამებში სკოლებს შიგნით სტატუსისა და პრესტიჟის გადანაწილების სა-

კითხი. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ სკოლებს აქვთ ფარული გზავნილი საკადრო პოლიტიკასთან დაკავშირებით. სკოლების ადმინისტრაციაში ძირითადად დასაქმებული არიან ინგლისური ენის მონოლინგვალური (გარსია, 1993), ხოლო ტექნიკურ პერსონალს (მზარეული, დარაჯი, შვეიცარი, დამლაგებელი) წარმოადგენენ ესპანურენოვანი მოქალაქეები. შესაბამისად, მოსწავლეებში ადრეული ასაკიდანვე ხდება ენებს შორის, აგრეთვე სოციალურ სტატუსებს შორის არსებული პრესტიჟის გააზრება და მოსწავლეთა ნაწილში არასრულფასოვნების განვითარება ან მოსწავლეთა მხრიდან სხვა მოსწავლეების სტიგმატიზაცია. ამგვარ სიტუაციაში მნიშვნელოვანია ესპანურენოვანი მასწავლებლების მოზიდვა, რომლებიც იზრუნებენ, ერთი მხრივ, მოსწავლეთა ენობრივ საჭიროებებზე და, მეორე მხრივ, მათ მიერ მშობლიური ენისა და კულტურის შენარჩუნებაზე (გარსია, 1991).

ტრანზიტული ბილინგვური განათლების პროგრამები მარტო ამერიკის შეერთებულ შტატებში არ არის გავრცელებული. ინგლისშიც გამოიყენება ეს მოდელი, მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ძალიან სწრაფად ხდება უმრავლესობის ენაზე გადასვლა (ქრიისი, 2004). ლონდონში 300-ზე მეტი ლინგვისტური უმცირესობაა, შესაბამისად, პოლიტიკოსთა არგუმენტია, რომ ყველა ამ ენებისთვის და მათი მოსწავლეებისთვის ბილინგვური განათლების პროგრამების განხორციელება შეუძლებელია. შესაბამისად, ინგლისში უფრო მეტი მოლოდინია, რომ ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები ისწავლიან თავიანთ მშობლიურ ენებზე და არა უმრავლესობის ენებზე მომუშავე სკოლებში.

დიდ ბრიტანეთში ინგლისური ენის დამატებითი პროგრამები გვხვდება ზოგიერთ დაწყებით და საშუალო სკოლაში. მოსწავლეებისთვის გამოიყოფა ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, მასწავლებელი, რომელიც ინდივიდუალურ დახმარებას უწევს ლინგვისტური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, აგრეთვე გუნდურად მუშაობენ საგნობრივ მასწავლებელთან და აწყობენ ორენოვანი მოთხოვნების თხრობის გაკეთილეს მთელი კლასისთვის (ბოურნე, 2001ბ). აღსანიშნავია, რომ ეს დამხმარე მასწავლებლებიც ძირითადად ინგლისურ ენას იყენებენ, ამასთანავე, ეს მასწავლებლები არიან უფრო ნაკლებად ანაზღაურებადი და იმყოფებიან ძირითადი მასწავლებლის დაქვემდებარებაში (ბოურნე, 2001ბ).

აღსანიშნავია, რომ პრაქტიკაში გავრცელებულია ახალჩამოსულთა ცენტრები (მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ახალჩამოსული იმიგრანტებისთვის). ანალოგიური მოდელია უელსში, სადაც გახსნილია მოგვიანებით ჩამოსულთა ცენტრები: მოსწავლეები წინასწარ სწავლობენ ენას, სანამ სწავლას გააგრძელებენ სკოლებში. კოელიოს (1998) მოჰყავს კანადის მაგალითი, სადაც ასეთ ცენტრებს აქვთ „შოკის შთანთქმის“ ფუნქცია კულტურული, საგანმანათლებლო და ენობრივი თვალსაზრისით. ამ ცენტრებში ხდება მათი ადაპტირება, რომლის ხანგრძლივობაც საშუალოდ ორი წელიწადია, თუმცა დაბალი კოგნიტური შესაძლებლობების პირობებში, ახალჩამოსულებს უფლება აქვთ გაჩერდნენ საადაპტაციო ცენტრებში მეტი ხნით.

სეილს და მისი კოლეგებს (2003) მოჰყავთ დაწყებითი სკოლის „შოკის შთანთქმის“ ცენტრის მისისაუგას (ონტარიო, კანადა) მაგალითი. სკოლას გაწერილი აქვს მიღების, ორიენტაციის, წინასწარი შეფასების

პროცედურები, აგრეთვე ბავშვების შემდგომი ინტეგრაციისათვის საჭირო სასწავლო და სოციალური პროგრამები. ეს მაგალითი ასახავს გვადალუპე ვალდესის (2001) რეკომენდაციებს, რომ მნიშვნელოვანია მოსწავლისთვის აკადემიური და ინტერპერსონალური ენის სწავლება, რათა მოსწავლემ წარმატებას მიაღწიოს სკოლასა და საზოგადოებაში. ვალდესის რეკომენდაციებით, მნიშვნელოვანია, რომ სწავლება დაეფუძნოს მოსწავლის არსებულ ცოდნას, ყველა მასწავლებელი სკოლაში იყოს პასუხისმგებელი იმიგრანტ მოსწავლეებზე და ეს პასუხისმგებლობა არ გადადიოდეს მხოლოდ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის მასწავლებლებზე და მოხდეს იმიგრანტი მოსწავლეების ინტეგრაცია სკოლაში და არა მათი იზოლაცია.

ერთენოვანი განათლება უცხო ენის სწავლებით

ამერიკის შეერთებულ შტატებში, კანადაში, ავსტრალიასა და ევროპის უმეტეს ნაწილში მოსწავლეები დადიან სკოლაში, სადაც სწავლების ენა მხოლოდ დომინანტი ენაა. ამ სკოლებში ისწავლება მხოლოდ ერთი უცხო ენა დღეში ნახევარი საათით, სხვა საგნების მსგავსად. ეს მიდგომა აბსოლუტურად განსხვავდება მიდგომისგან, როცა საგანი ისწავლება ამა თუ იმ ენის საშუალებით.

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჩატარებულმა ეროვნულმა გამოკითხვამ (ბრანამანი და როდსი, 1998) აჩვენა, რომ დაწყებითი სკოლების 31%-ში ისწავლება უცხო ენა (1987 წელს ეს მაჩვენებელი იყო 22%). ესპანური და ფრანგული არის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული უცხო ენა. აქვე აღსანიშნავია, რომ ესპანური ენის წილი იზრდება, ხოლო ფრანგულის მცირდება.

უცხო ენის სწავლებისას სერიოზული პრობლემაა, რომ ენის შემსწავლელი, ფაქტობრივად, სრულყოფილად ვერ ეუფლებიან მეორე ენას (მაგალითად, ინგლისში), რადგან ისინი ენას სწავლობენ მხოლოდ ნახევარი საათით ხუთი ან 12 წლის განმავლობაში და ამ ენის ფუნქციური გამოყენება მათ მიერ ვერ ხდება. ლებლანკი სვამს ამასთან დაკავშირებით კრიტიკულ შეკითხვას (1992, გვ.35):

ჩვენ ყველამ ვიცით, თუ რამხელა ინვესტიციას დებს ჩვენი ქვეყანა (კანადა) მეორე ენის სწავლებაში. საუბარია მილიონობით დოლარზე; ყველა მოსწავლე სწავლობს მეორე ენას, მაგრამ როცა სკოლას ამთავრებენ, უნდა შეეძლოთ ამ ენის გამოყენება; თუმცა, რა ხდება სინამდვილეში?

კანადელებმა აღმოაჩინეს, რომ მათ სკოლებში 12 წლის განმავლობაში ფრანგულის სწავლის შემდეგ მოსწავლეებს არ შეუძლიათ კომუნიკაცია ფრანგულენოვან კანადელებთან. ანალოგიურად, დიდ ბრიტანეთში 5 წლის განმავლობაში უცხო ენის (ფრანგული, გერმანული ან ესპანური) სწავლების შემდეგ მხოლოდ მცირე ნაწილი ახერხებს ამ ენებზე საუბარს. განათლების სისტემაში, სადაც უცხო ენა ისწავლება მხოლოდ ერთი საგნის სახით, იშვიათია შემთხვევა, როცა მოსწავლე ბილინგვალად ხდება.

აღსანიშნავია, რომ არის გამოჩენილი. მაგალითად, სკანდინავიის ქვეყნებში ინგლისური ენა ისწავლება როგორც უცხო ენა და ამ ქვეყნებში მოსწავლეები სრულყოფილად ეუფლებიან ინგლისურ ენას.

როცა მოტივაცია მაღალია, როცა ენის შესწავლა დაკავშირებულია დასაქმებასა და სოციალურ სტატუსთან, მისი ათვისების ალბათობა იზრდება. ინგლისური ენის სწავლებამ შეუქცევადი ხასიათი მიიღო ევროპულ სახელმწიფოებში

სეპარატისტული განათლება

ამ ტიპის განათლება გვხვდება, როცა უმცირესობები ირჩევენ მხოლოდ საკუთარ მშობლიურ ენაზე განათლების მიღებას და მონოლინგვიზმსა და მონოკულტურიზმს. შემეპორნმა (1970) ამას უწოდა „სეპარატული“ განათლება, როცა უმცირესობები ცდილობენ უმრავლესობისგან დისტანცირებას და ხაზს უსვამენ თავიანთ დამოუკიდებელ არსებობას. სეპარატული განათლების მიზანი შეიძლება იყოს საკუთარი ენის უმრავლესობის ენის გაგლენისგან დაცვა, პოლიტიკური, ეკონომიკური ან კულტურული ავტონომია და ა.შ.

ზოგჯერ სეპარატისტული მიზნები ოფიციალურად არ არის დეკლარირებული და ეს სკოლები ფუნქციონირებენ რელიგიური სკოლების სახით ან ლინგვისტური აქტივისტების მხარდაჭერით. ამ ტიპის სკოლები ნათელი დადასტურებაა, რომ სკოლების სპექტრი ფართოა, დაწყებული პლურალისტულით, – დამთავრებული სეპარატისტული სკოლებით.

დასკვნა

ბილინგვური განათლების ისტორია და ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამების განხილვის შემდეგ, გადავალთ ისეთი ბილინგვური განათლების პროგრამების განხილვაზე, რომელთა მიზანიც რეალური ბილინგვიზმი და ბიკულტურიზმია. მე-12 თავში კი განვიხილავთ სუსტი და ძლიერი ბილინგვური განათლების პროგრამების ეფექტურობის საკითხებს.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- თავში წარმოდგენილი იყო ბილინგვური განათლების 10 ტიპი, რომლებიც დალაგებული იყო ძლიერი და სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამების სახით. სუსტ ბილინგვურ განათლების პროგრამებში ბილინგვალი მოსწავლეები არიან, თუმცა ბილინგვიზმი და ორმაგი წიგნიერება იშვიათად მიიღწევა;
- სუსტი ბილინგვური განათლების პროგრამებში მთავარი მიზანი უმცირესობების ასიმილაციაა, უმცირესობების მშობლიური ენის შენარჩუნება და კულტურული პლურალიზმი არ წარმოადგენს ამ პროგრამების ამოცანებს;
- უმრავლესობის ენის სკოლებში უმცირესობათა ბავშვებისთვის შეიძლება ჩაატარონ საკომპენსაციო გაკვეთილები ან მოახდინონ სასწავლო გეგმის შინაარსის ადაპტაცია/გამარტივება;

- ტრანზიტული ბილინგუური განათლების პროგრამებში საწყის ეტაპზე მშობლიური ენის გამოყენება ხდება, თუმცა ამ პროგრამების მთავარი მიზანი უმცირესობათა მოსწავლეების ასიმილაციაა.

რეკომენდებული ღამათებითი საკითხავი ლიტერატურა

- CARRASQUILLO, A.L., & RODRIGUEZ, V., 2001, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- CRAWFORD, J., 2004, *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- GARCIA, O. & BAKER, C. (eds), 2006, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESEE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. University of California, Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- OVANDO, C. J., COLLIER, V.P. & COMBS, M. C., 2003, *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (3rd edition), New York: McGraw Hill.
- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VALDES, G., 2001, *Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools*. New York: Teachers College Press
- ამ საკითხზე უკანასკნელი კვლევები იხილეთ ჟურნალი *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*.

სასწავლო აქტივობები:

- (1) დაწერეთ საკუთარი გამოცდილება ამა თუ იმ საგანმანათლებლო პროგრამაში მონაწილეობის შესახებ. წარმოადგინეთ ეს თქვენი გამოცდილება სემინარზე, სადაც გამოცდილების გაზიარების შესაძლებლობა იქნება;
- (2) არსებობს განსხვავება (ა) უცხო ენის სწავლებას; (ბ) ენის შესახებ სწავლებას და (გ) ენის საშუალებით საგნის სწავლებას შორის. ჩამოაყალიბეთ ამ მიდგომებიდან რომელი მიდგომა გამოიყენება თქვენს რეგიონში, რომელ მოსწავლეებთან და რა მიზნით;
- (3) გააკეთეთ ფოტოგამოფენა რომელიმე სკოლის ლინგვისტური ლანდშაფტის შესახებ (საკლასო კედლები, სკოლის აბრები და სხვა სანიშნე მოწყობილობები, განცხადებები, საკლასო მასალები). რა შეგიძლიათ თქვით ამ მასალების გაცნობის შემდეგ ამ სკოლის ენობრივი მიზნების შესახებ?

თავი 11
**ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიბნიერებისთვის
განათლება**

შესავალი

დუალური ბილინგვური განათლება

წარმოშობა და განვითარება

დუალური ენობრივი სკოლები და მშვიდობა

მშობლიური ენის ბილინგვური განათლება

მოდელებს შორის არსებული მნიშვნელოვანი სხვაობები
აბორიგენი მოსახლეობის განათლება ამერიკის შეერთებულ

შტატებში

იმერსიის ბილინგვური განათლება

იმერსიის ბილინგვური განათლების სახეები

უმრავლესობის ენაზე ბილინგვური განათლება

საერთაშორისო სკოლები

ევროპული სკოლები მოძრაობა

დასკვნა

თავი 11

ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერებისთვის განათლება

შესავალი

ბილინგვური განათლების ისტორიისა და ბილინგვური განათლების სუსტი პროგრამების განხილვის შემდეგ, ამ თავში განვიხილავთ ბილინგვური განათლების ძლიერ პროგრამებს. განხილვას დაეწეობთ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამით, რომელიც დაინერგა ამერიკის შეერთებულ შტატებში მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში და რომელსაც ჰქონდა მძლავრი საგანმანათლებლო და პოლიტიკური მხარდაჭერა.

ბილინგვიზმი, ორმაგი წიგნიერება და ბიკულტურიზმი არის ძლიერი ბილინგვური განათლების მთავარი მიზნები. ამ თავში განხილული იქნება (1) დუალური ბილინგვური განათლება, რომელიც წარმოიშვა ამერიკის შეერთებულ შტატებში და გავრცელდა შემდგომ მთელს მსოფლიოში; (2) მშობლიური ენის ბილინგვური განათლება, რომლის მიზანია სწავლების ენად გამოიყენებოდეს უმცირესობათა მშობლიური ენა; (3) იმერსიის ბილინგვური განათლება, რომელიც განხორციელდა პირველად კანადაში და შემდგომ გავრცელდა სხვა ქვეყნებშიც; (4) უმრავლესობის ენაზე ბილინგვური განათლება, რომელიც ხორციელდება უმრავლესობის ორ ან მეტ ენაზე. თითოეული ეს მოდელი კარგად არის აპრობირებული, შესწავლილი და გავრცელებული.

დუალური ბილინგვური განათლება

დუალური ბილინგვური განათლების დროს კლასში წარმოდგენილია ენობრივი უმრავლესობისა და ენობრივი უმცირესობის თანაბარი რაოდენობის მოსწავლეები და სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება. ამ პროგრამის მიზანია მოსწავლეებში დაბალანსებული ბილინგვიზმის განვითარება (ლინკოლმ-ლუარი, 2001). ორმაგი წიგნიერება გახლავთ ამ პროგრამების კიდევ ერთი დანიშნულება (იხილეთ მე-14 თავი).

ამ პროგრამების აღსაწერად სხვადასხვა ტერმინი გამოიყენება: დუალური ბილინგვური განათლება, განმავითარებელი ბილინგვური განათლება, ორმხრივი ბილინგვური განათლება, ორმხრივი სკოლები, ორმხრივი იმერსია, ბილინგვური იმერსია, ესპანური იმერსია, ორმაგი იმერსია, ურთიერჩამკეტი განათლება და ა.შ.

დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა პირველად გაჩნდა დეიდეს ქაუნთიში, ფლორიდაში, 1963 წელს გადასახლებაში მყოფი კუბელების თემში და ძალიან მალე გავრცელდა მთელს მსოფლიოში (იხილეთ გარსია და ოტეგაი, 1985, 1988; ბეიკერი და ჯონსი, 1998). დღესდღეობით 300-ზე მეტი დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამა

არსებობს მსოფლიოში (იხილეთ <http://www.cal.org/twi/directory/>). ამერიკულ დუალურ ბილინგვურ პროგრამებს შემდეგი საერთო მახასიათებლები გააჩნია (გინესი და განდარა, 1999; ლინჰოლმ-ლეარი, 2001):

- (1) უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად სულ მცირე საგნების 50%-ში ექვსი წლის განმავლობაში;
- (2) სწავლების კონკრეტულ მონაკვეთში მხოლოდ ერთი ენა გამოიყენება, სწავლება უნდა თანხვედებოდეს მოსწავლის ენობრივ კომპეტენციას, მაგრამ, ამავე დროს, უნდა იყოს მოსწავლის მოტივაციის გასაზრდელი და გამომწვევი, ენა ისწავლება ძირითადად საგნის შინაარსზე დაფუძნებით;
- (3) ენობრივი უმცირესობის და უმრავლესობის მოსწავლეები თანაბრად არიან წარმოდგენილი კლასში და ინტეგრირებულნი არიან თითქმის ყველა გაკვეთილზე

ენობრივი ბალანსი მოსწავლეებში არის უმნიშვნელოვანესი, რადგან თუ რომელიმე ენა გახდა დომინანტი, ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერების მიღწევა შეიძლება განუხორციელებელი გახდეს, თუმცა ენობრივი დისბალანსიც ხშირია ამ ტიპის სკოლებში. დისბალანსმა მოსწავლეებს შორის შეიძლება გამოიწვიოს ერთი ენის გამოყენება მეორე ენის ხარჯზე. შესაბამისად, მოსწავლეთა ერთი ჯგუფი შეიძლება გარიყული აღმოჩნდეს და შედეგად მივიღოთ სეგრეგაცია ინტეგრაციის ნაცვლად. მოსწავლეთა თანაბარი რაოდენობის შერჩევა მნიშვნელოვანია, თუმცა აგრეთვე მნიშვნელოვანია ფსიქოლოგიური ენობრივი ბალანსის შექმნა, რომელიც ხშირად განსხვავდება მოსწავლეთა შორის არსებული რაოდენობრივი ბალანსისგან. ენების სტატუსი დიდ როლს თამაშობს ბალანსის შექმნაში და ამიტომ მნიშვნელოვანია მაქსიმალური ყურადღება, რომ მაღალი სტატუსისა და პრესტიჟის მქონე ენამ არ გადსძლიოს უმცირესობათა ენას და არ შეიქმნას კლასში ენობრივი დისბალანსი, მიუხედავად მოსწავლეთა თანაბარი რაოდენობისა. ოლერმა და ეილერსმა (2002) მაიმიში ჩატარებული კვლევის შედეგად დაადგინეს, რომ სკოლის ტიპისა და მოსწავლეთა ასაკის მიუხედავად, მოსწავლეები ამჯობინებენ ინგლისურ ენაზე საუბარს საბავშვო ბაღის პირველ სემესტრშიც კი.

ენობრივი დისბალანსის პირობებში, უმჯობესი ხდება უმცირესობათა მოსწავლეები სჭარბობდნენ რაოდენობრივად უმრავლესობის მოსწავლეებს. უმრავლესობის ენა ძირითადად დომინანტურია სკოლის გარე კონტექსტში (მას-მედია, სამსახურები), შესაბამისად, სკოლის გარეთ არსებული დისბალანსი შეიძლება დარეგულირდეს სკოლის შიგნით უმცირესობის ენის სასარგებლოდ არსებული დისბალანსით, თუმცა აქ დგება სხვა ტიპის საფრთხე: თუ სკოლა მიიღებს განსაკუთრებით დიდი რაოდენობით ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს, მისი პრესტიჟი შეიძლება დაეცეს, როგორც უმცირესობის, ასევე უმრავლესობის მშობელთა თვალში.

სპეციალიზებული დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებს საშუალება აქვთ, უფრო დიდი გეოგრაფიული არეალიდან მოიზიდონ მოსწავლეები. ამ შემთხვევაში მოსწავლეებში ენობრივი ბალანსის შექმნა შეიძლება გახდეს მოსწავლეთა შერჩევის მთავარი კრიტერიუმი.

ხშირად უმრავლესობის მოსწავლეთა მოზიდვა დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში რთულია. ახლოს მყოფი მონოლინგვური სკოლის პირობებში, დუალური ბილინგვური განათლების სკოლის არჩევა

მშობლის კეთილ ნებაზეა დამოკიდებული, ამიტომ მნიშვნელოვანია ამ ტიპის სკოლებმა დაადასტურონ საკუთარი ეფექტურობა, გამართული სასწავლო გეგმა და სწავლების ხარისხი. ენობრივი უმცირესობის მშობლები უფრო იხრებიან დუალური ბილინგვური სკოლებისკენ (ჰორნბერგერი, 1991), ვიდრე ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეთა მშობლები.

დუალური ბილინგვური განათლების სკოლები ვითარდება დუალურ ბილინგვურ ბაღებზე დაყრდნობით, ანუ ჯერ იქმნება დუალური ბილინგვური ბაღები, ხოლო შემდგომ ამ ბაღის მოსწავლეები შედიან დუალურ ბილინგვურ სკოლებში. ვიესე (2004) აღნიშნავს, რომ დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებში მასწავლებლები პასიურად არ ახორციელებენ რომელიმე მოდელს; ისინი პრაქტიკულ გამოცდილებაზე დაფუძნებით და არსებული კონტექსტის შესაბამისად ახდენენ სასწავლო პროცესის ტრანსფორმირებას.

დუალური ბილინგვური განათლების დაწყებითი სკოლების გარდა, ამ ტიპის საშუალო სკოლები გვხვდება ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მსოფლიოს სხვა ქვეყნებშიც (უელსი, ესპანეთი, ინდოეთი). დუალური ბილინგვური განათლება შეიძლება მიმდინარეობდეს მთელ სკოლაში (მაგალითისთვის იხილეთ მაკარტი, 2003), თუმცა შესაძლებელია, რომელიმე – მაგალითად, მეექვსე კლასში – იყოს მხოლოდ ერთი დუალური ბილინგვური განათლების კლასი, ხოლო დანარჩენ კლასებში უმრავლესობის ენაზე სწავლობდნენ.

ლინკოლმ-ლერი (2000) და ჰოვარდი და ქრისტენსენი (2002) გამოყოფენ დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამების მთავარ მიზნებს:

- მოსწავლეთა მაღალი ენობრივი კომპეტენცია პირველ და მეორე ენებში;
- მოსწავლეებში წერისა და კითხვის უნარების განვითარება ორივე ენაში ერთსა და იმავე კლასში;
- მაღალი აკადემიური მოსწრება სხვა საგნებშიც (მათემატიკა, საზოგადოებრივი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები);
- პოზიტიური ინტერკულტურული დამოკიდებულებები და ქმედებები;
- ბილინგვალი და ორმაგი წიგნიერების მქონე მოქალაქეები, რომლებსაც სარგებლობა მოაქვთ ქვეყნის განვითარებისთვის.

დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არა მხოლოდ ბილინგვალ და ორმაგი წიგნიერების მოქალაქეებს აყალიბებენ, არამედ ხელს უწყობენ მოსწავლეებში ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებას (გინეისი და განდარა (1999), ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარება შესაძლებელი ხდება თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიის გამოყენებით (ჰოვარდი და ქრისტენსენი, 2002), თუმცა ამ სტრატეგიის გამოყენება მოითხოვს კვალიფიციურ პედაგოგებს.

აღსანიშნავია, რომ დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებს სჭირდებათ არა მხოლოდ წარმატებები ორი ენის დაუფლების თვალსაზრისით, არამედ წარმატებები სხვადასხვა საგანში და ამ საგნებში ჩატარებულ ტესტირების შედეგებში, (ლინკოლმ-ლერი, 2001), რათა მიმოიხილავდნენ დომინანტი ენის მშობლებისთვისაც და დამტკიცონ საკუთარი უპირატესობანი. ლინკოლმ-ლერი (2000) მიუთითებს, რომ “დუალური ბილინგვური სკოლები უზრუნველყოფენ თანამედროვე

შრომითი ბაზრის შესაბამისი კურსდამთავრებულების გამოშვებას” (გვ. 5). მაგალითად, კურსდამთავრებულებს, რომლებიც ფლობენ ინგლისურს და ესპანურს, თანაბრად აქვთ ძალიან დიდი შანსი, იმუშაონ ტრანსნაციონალურ კორპორაციებში, საერთაშორისო ორგანიზაციებში, გლობალური ფინანსური ოპერაციებისა და საერთაშორისო ვაჭრობასა და ბაზრებთან დაკავშირებულ კომერციულ სტრუქტურებში. მათზე მოთხოვნა მაღალია სადაზვერვო, ძალოვან და დიპლომატიურ სამსახურებშიც. მათ აგრეთვე დიდი პერსპექტივა აქვთ დასაქმდნენ ამერიკის შეერთებული შტატების საზღვრებს გარეთაც (იხილეთ მე-19 თავი). თუმცა, ზოგიერთი მკვლევარი კრიტიკულად უყურებს ამ პერსპექტივას და აღნიშნავს, რომ მსგავსი შესაძლებლობებით შეიძლება ისარგებლონ უმრავლესობის წარმომადგენლებმა, რომლებიც დაეუფლებიან ესპანურ ენას სრულყოფილად, ხოლო ესპანურურენოვანი მოქალაქეები კვლავ ვერ ისარგებლებენ საკუთარი ბილინგვიზმის უპირატესობებით დასაქმების და კარიერული ზრდის თვალსაზრისით.

დუალურ ბილინგვურ განათლებას მრავალმხრივი პოზიტიური დასაბუთება აქვს. მისი საშუალებით ხდება თანაბარი საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შექმნა უმცირესობისა და უმრავლესობის მოსწავლეთათვის, ის არის ყველა მოსწავლის ინტეგრაციის ხელშეწყობის ინსტრუმენტი, ის გახლავთ ყველა მოსწავლის გამამდიდრებელი, ის ხელს უწყობს მოსწავლეზე-ორიენტირებულ სწავლებას, რამეთუ ეფუძნება მოსწავლის არსებულ ცოდნას, აღზრდის მულტიკულტურულ მოქალაქეს, ხელს უწყობს ორ ენაში მაღალ ენობრივ კომპეტენციას და ა.შ. დუალური ბილინგვური განათლება წარმოშობს ბილინგვალ, ორმაგი წიგნიერების მქონე, მულტიკულტურულ ინდივიდს. ენობრივი უმცირესობები სრულყოფილად ფლობენ, როგორც საკუთარ მშობლიურ ენას, აგრეთვე დომინანტ ენას და ამასთანავე, აქვთ ნორმალური აკადემიური მოსწრება სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ ყველა საგანში. ყველა ამ მიზნის მისაღწევად სხვადასხვა პრაქტიკა გამოიყენება (ქრისტიანი და მისი კოლეგები, 1997; ქლაუდი და მისი კოლეგები, 2000; ლინდჰოლმ-ლუარი, 2001, 2005; სოლტერო, 2004, გომესი და მისი კოლეგები, 2005; და ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2005; იხილეთ აგრეთვე <http://www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm/>.

- (1) სკოლაში ორივე ენას აქვთ ერთნაირი და თანაბარი სტატუსი. ორივე ენა გამოიყენება სწავლების ენად და ხდება ენისა და საგნის ინტეგრირებული სწავლება. მაგალითად, მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მეცნიერებები შეიძლება ისწავლებოდეს ორივე ენაზე, მაგრამ სასწავლო გეგმა ისეა შედგენილი, რომ საგნობრივი შინაარსის ხელახლა სწავლება არ მოხდეს სხვა ენაზე;
- (2) სასკოლო გარემო არის ბილინგვური. ეს გარემო იქმნება საკლასო ოთახებით, დერეფნებით, განცხადების დაფით, სასწავლო რესურსებით და კლასგარეშე აქტივობებით. განცხადებები, წერილები მთელს სკოლაში ვრცელდება ბილინგვურად;

- (3) დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში ორივე ენა ზოგჯერ ისწავლება, როგორც ცალკე აღებული საგანი. თუმცა ზოგიერთ დუალურ პროგრამაში ამ ორი ენის საშუალებით ხდება სხვადასხვა საგნის სწავლება და ეს ენები ცალკე საგნების სახით არ გვხვდება. ამ სკოლებში ბავშვები ენას ეუფლებიან საგნის სწავლითა და თანაკლასელებთან ინტერაქციის შედეგად. ნებისმიერ შემთხვევაში წერისა და კითხვის უნარის განვითარებას ექცევა უდიდესი ყურადღება ამ პროგრამაში, ანუ ბილინგვიზმთან ერთად ორმაგი წიგნიერება არის დუალური ბილინგვური განათლების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი. განსაკუთრებული ყურადღება ამ თვალსაზრისით შეიძლება მიექცეს მშობლიურ ენაზე წიგნიერების განვითარებასაც კი (იხილეთ მე-14 თავი);
- (4) დუალური ბილინგვური პროგრამების მასწავლებლები და თანამშრომლები ძირითადად ბილინგვალები არიან. მასწავლებლები ძირითადად მუშაობენ გუნდურად, დამხმარე პერსონალი და აგრეთვე მშობლებიც, რომლებიც ჩართულნი არიან სასკოლო ცხოვრებაში არიან ბილინგვალები (სოლტერო, 2004). მშობლებს ენიჭებათ უდიდესი როლი სწავლების პროცესში, მაგალითად, თუ სკოლაში არის ესპანურენოვან მოსწავლეთა დიდი ნაწილი, მათი მშობლების და ბებია-ბაბუის ჩართვა მნიშვნელოვანია ესპანურენოვანი კულტურის გასაცნობად თხრობისა თუ სხვა კულტურული ღონისძიებების ორგანიზების გზით, რათა კლასში შეიქმნას ამ ენისა და კულტურისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებები.
- (5) დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები, რაც შეიძლება ხანგრძლივი უნდა იყოს. ორი ან სამი წელი არ არის საკმარისი ამ ტიპის პროგრამების ეფექტურად განსახორციელებლად. სულ მცირე 4 ან 5 წელია აუცილებელი (შესაძლებელია – მეტიც) ამ პროგრამის განსახორციელებლად. (ერცლად იხილეთ მე-8 თავი, თუ რამდენი წელია საჭირო აკადემიური ენის დასაუფლებლად).

დუალური პროგრამების მთავარი იდეაა ენების განცალკევება, სწავლების თითოეულ მონაკვეთში მხოლოდ ერთი ენა გამოიყენება. ენობრივი ზღვარი დაწესებულია დროსთან, სასწავლო გეგმასთან და სწავლების მეთოდებთან მიმართებით.

უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია სწორი გათვლა, თუ როდის უნდა გამოიყენო რომელი ენა. დაყოფა შეიძლება მოხდეს კვირის დღეების მიხედვით. მაგალითად, მათემატიკა ისწავლებოდეს ერთსა და იმავე კლასში ესპანურად ორშაბათს, ოთხშაბათს და პარასკევს, ხოლო ინგლისურად სამშაბათს და ხუთშაბათს. ხოლო შემდეგ კვირას მოხდეს დღეების შეცვლა ენებთან მიმართებით. ან, მაგალითად, განსხვავებული საგნები შეიძლება ისწავლებოდეს განსხვავებულ ენებზე, მაგალითად, მათემატიკა ისწავლებოდეს ესპანურად, ხოლო ფიზიკა ინგლისურად. შესაძლებელია მოხდეს დღეების დაყოფა, ანუ დღის პირველი ნახევარი ისწავლებოდეს ესპანურად, ხოლო მეორე ნახევარი ინგლისურ ენაზე; ანალოგიურად, შესაძლებელია დაყოფა მოხდეს სემესტრების მიხედვით.

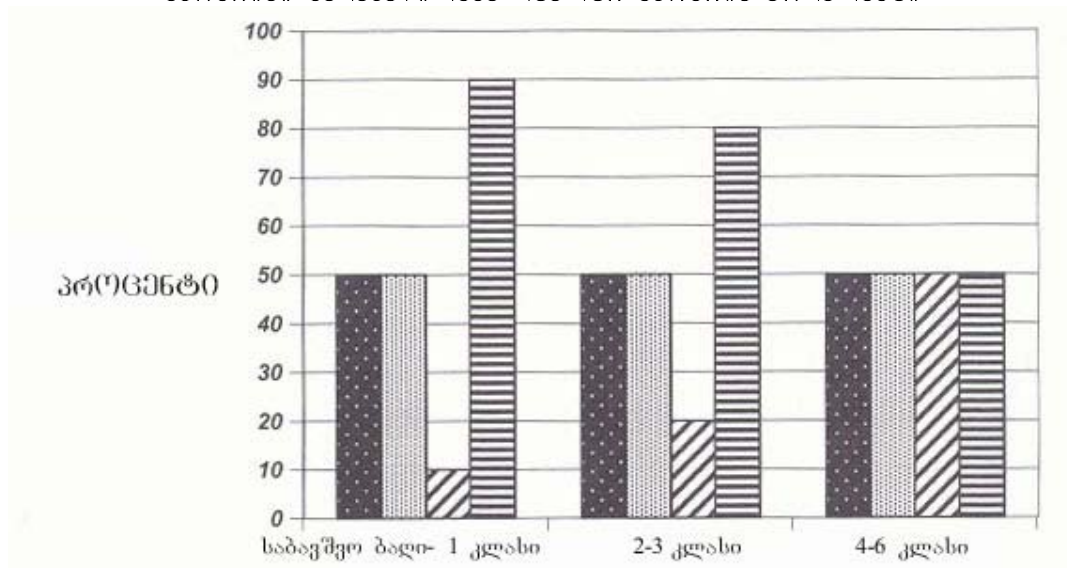
მაგალითად, სემესტრის დასაწყისში სწავლება მიმდინარეობდეს ესპანურ ენაზე, ხოლო სემესტრის ბოლოს – ინგლისურ ენაზე. აქ მთავარი პრინციპია, რომ დროის და სასწავლო მასალის გადანაწილება ენებს შორის ამ პროგრამების აღსაწერად თანაბარი იყოს.

ენებს შორის დროის გადანაწილება განსხვავებულია სხვადასხვა სკოლაში, მაგრამ ძირითადად გავრცელებულია 50:50-ზე და 90:10-ზე მოდელი. 90:10-ის მოდელში 90% ისწავლება უმცირესობათა ენებზე საბავშვო ბაღში და პირველ კლასში, ხოლო შემდეგ იზრდება უმრავლესობის ენის ხვედრითი წილი, რომ დაწყებითი სკოლის მაღალ კლასებში სწავლების ენის თანაფარდობამ 50:50-ს მიაღწიოს. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეები ინგლისური ენის ფორმალურ სწავლას იწყებენ მე-3 კლასიდან, ხოლო მანამდე ისინი ინგლისურს არაფორმალურად სწავლობენ.

50:50-ის მოდელში ენებს შორის თანაფარდობა თავიდანვე დაცულია. რა თქმა უნდა, პროცენტული გადანაწილება ყოველთვის ზუსტი არ არის, თუმცა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრინციპია, რომ საწყის ეტაპზე მეტი ყურადღება ეთმობა უმცირესობათა მშობლიურ ენას, ხოლო ზედა კლასებში აქცენტი უმრავლესობის ენისკენ გადადის.

გომესმა და მისმა კოლეგებმა (2005) წარმოადგინეს მოდელი, სადაც დაყოფა 50:50-ზე ხდება არა დროის, არამედ საგნის შინაარსის გათვალისწინებით. მათემატიკა ისწავლება ინგლისურად, ხოლო ფიზიკა და სოციალური მეცნიერებები ესპანურად. ამ შემთხვევაში, მოსწავლეთა რაოდენობრივი ბალანსი არც ისე მნიშვნელოვანია, გაცილებით მნიშვნელოვანია ბალანსი დროისა და სასწავლო გეგმის ენებს შორის გადანაწილებაში არსებობდეს.

ენობრივი გადანაწილება ღუბალურ ენობრივ მოდელებში



	საბავშვო ბაღი - 1 კლასი	2-3 კლასი	4-6 კლასი
 50:50 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ესპანური.	50	50	50
 50:50 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ინგლისური.	50	50	50
 90:10 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა ინგლისური.	10	20	50
 90:10 დუალური ენობრივი მოდელი: სწავლების ენა - ესპანური.	90	80	50

ამ ორი გავრცელებული მოდელის გარდა, არსებობს თანაფარდობის კიდევ ერთი მოდელი (ჰოვარდი და მისი კოლეგები, 2004). ამ მოდელში, ენობრივი უმცირესობის და ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეები განცალკევებულნი არიან მშობლიური ენის დილის გაკვეთილებზე (საბავშვო ბაღიდან – მეორე კლასის ჩათვლით). შუადღისას კი ხდება მოსწავლეთა ინტეგრირება, ხოლო მესამე კლასიდან მათ ყველა საგანი ერთად უტარდებათ 50:50-ზე თანაფარდობის პრინციპის დაცვით.

ენებს შორის ზღვარი მნიშვნელოვანია და ენების გადართვა კლასში არ არის სასარგებლო (იხილეთ მე-13 თავი). ინგლისურენოვან დღეებში, მოსწავლეები ვისთვისაც ინგლისური ენა მშობლიურია ესმარება მათ ვისთვისაც მშობლიური ესპანური ენაა და პირიქით. ამით მოსწავლეებში ვითარდება თანამშრომლობითი სწავლა და მეგობრობა. სეგრეგაციისა და რასობრივი დაპირისპირების შესაძლებლობა მცირდება დუალური ბილინგვური განათლების სკოლებში.

თუმცა ენების შერევა მაინც გავრცელებულია ამ სკოლებში (პრივატული საუბარი, მასწავლებელთან დამატებითი ახსნა-განმარტებები და ა.შ.); ენების შერევას ხშირად აქვს დადებითი ეფექტი როგორც კომუნიკაციის (იხილეთ მე-5 თავი), ასევე პედაგოგიური (იხილეთ მე-13 თავი) თვალსაზრისით.

დუალური ბილინგვური პროგრამების დროს ენებს შორის გადანაწილების შემდეგ, მეორე, მნიშვნელოვანი კომპონენტია ბილინგვალი

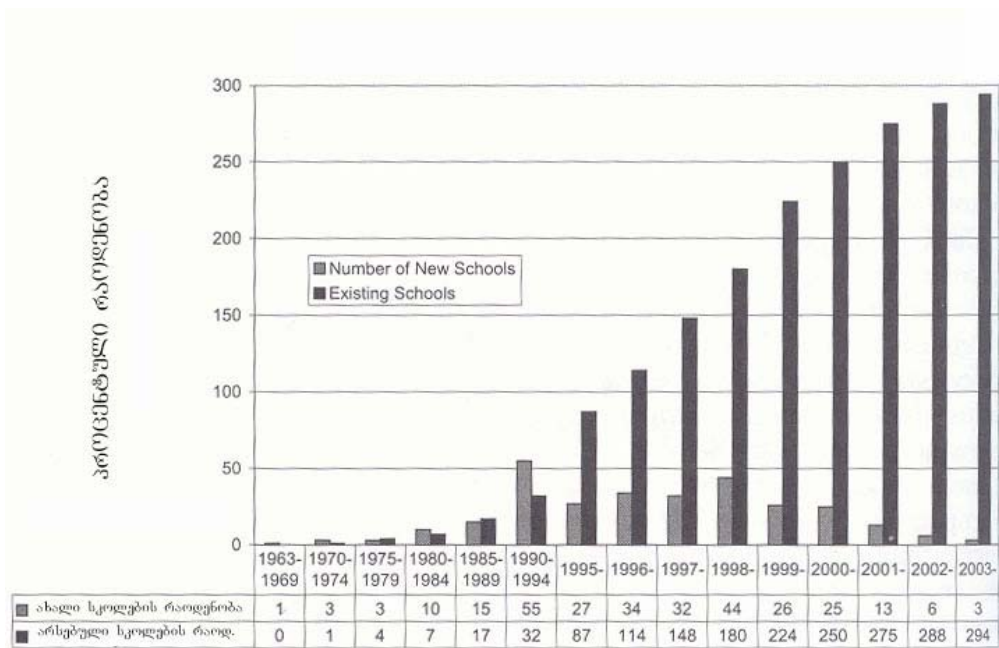
მასწავლებელი. ბილინგვალური მასწავლებლების ნაკლებობის პირობებში მნიშვნელოვანია მასწავლებლების დაწვეილება და დაწვეილებული მასწავლებლების თანამშრომლობა.

მესამე უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია, როგორც უკვე აღინიშნა ენის გადანაწილება საგნებს შორის. განსხვავებული სკოლები განსხვავებულ სტრატეგიას ირჩევენ ამ მიმართულებით (ქრისტინი და მისი კოლეგები, 1997), თუმცა საგნებს შორის გადანაწილება შეიცავს გარკვეულ საფრთხეებს. მაგალითად, თუ მოსწავლე სწავლობს მათემატიკასა და ტექნოლოგიებს ინგლისურ ენაზე, ხოლო საზოგადოებრივ მეცნიერებებს მშობლიურ ენაზე. ამ შემთხვევაში არსებობს საფრთხე, რომ მოსწავლემ ინგლისური ენა დაუკავშიროს თანამედროვე ტექნოლოგიებსა და განვითარებას, ხოლო მშობლიური ენა კულტურასა და ტრადიციას. ამან შეიძლება გამოიწვიოს, როგორც მოსწავლის, აგრეთვე მათი მშობლებისა და საზოგადოების თვალში ენებს შორის გარკვეული სტატუსისა და იერარქიის გაჩენა. ვალდესი (1997) აღნიშნავს, რომ ენებს შორის სტატუსის ბალანსი მნიშვნელოვანია დუალური პროგრამების განხორციელებისას, რომ მოსწავლეთა რომელიმე ჯგუფმა არ იგრძნოს თავი სუბორდინირებულ მდგომარეობაში, რამაც საბოლოო ჯამში შეიძლება ასახვა ჰქონდეს მათ აკადემიურ მოსწრებასა და სოციალური უნარების განვითარებაზე.

დუალური ბილინგვური განათლების წარმოშობა და განვითარება

პირველი დუალური ბილინგვური განათლების სკოლა დაარსდა დეიდის ქაუნთიში, ფლორიდაში გადასახლებაში მყოფი კუბელების მიერ 1963 წელს (იხილეთ ლინდჰოლმი, 1987; გარსია და ოტეგაი, 1985, 1988; ბეიკერი და ჯონსი, 1998). 20-ე საუკუნის 60-იან წლებში კიდევ 14 დუალურმა ბილინგვური განათლების სკოლამ დაიწყო ფუნქციონირება დეიდის ქაუნთიში. ეს განპირობებული იყო იმ ფაქტით, რომ ივარაუდებოდა კუბელთა ძალიან მალე დაბრუნება სამშობლოში (კასტროს რეჟიმის დამარცხების შემდეგ) და, შესაბამისად, მნიშვნელოვანი იყო მათ შეენარჩუნებინათ თავიანთი მშობლიური ენა. ადგილობრივი ინგლისურენოვანი ბავშვებიც სწავლობდნენ ამ სკოლებში, რაც განპირობებული იყო მშობლების სურვილით, მათ შვილებს შეესწავლათ უცხო ენა. მსგავსი ტენდენცია აქტიურად დაიწყო მას შემდეგ, რაც საბჭოთა კავშირმა 1958 წელს თანამგზავრი გაუშვა კოსმოსში.

დუალური პროგრამების აღზევება ამერიკის შეერთებულ შტატებში



ამ პერიოდიდან დაიწყო დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამების აღზევება, განსაკუთრებით, როგორც გრაფიკულადაც ჩანს, 1989 წლიდან გაიზარდა მათი რაოდენობა. 25 შტატსა და კოლუმბიის დისტრიქტში 297 ბილინგვური სკოლა ფუნქციონირებდა. ამ სკოლების 60% მდებარეობდა ტეხასის, კალიფორნიისა და ნიუ-იორკის შტატებში. ამ დუალური ბილინგვური განათლების სკოლების უმრავლესობა დაწყებითი სკოლა იყო, თუმცა 32 მათგანი საბაზო, ხოლო რვა საშუალო სკოლა გახლდათ. ამ სკოლების 94%-ში სწავლების ენა იყო ესპანურ/ინგლისური, თუმცა სხვა ენების კომბინაციებიც გვხვდებოდა, კერძოდ: ფრანგულ/ინგლისური; ჩინურ/ინგლისური; კორეულ/ინგლისური და ნავარო/ინგლისური. აღსანიშნავია, რომ საკანონმდებლო ცვლილებებმა (2001 წლის No Child Left Behind და კალიფორნიის და არიზონას შტატების საყოველთაო რეფერენდუმებმა) შეაფერხა დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამების განვითარება ამერიკის შეერთებულ შტატებში და მთავარი ორიენტირი მხოლოდ ინგლისურენოვანი განათლება გახდა.

დუალური სკოლების აღწერა გაკეთებულია სხვადასხვა მკვლევრის მიერ. მაგალითად, მორისონს (1990) მოჰყავს ნიუ-იორკში არსებული სკოლის მაგალითი, სენესაჩი (2002) აღწერს ჩიკაგოს, ხოლო იონგი (2002) ფრამინგემის დუალურ სკოლას. საინტერესო მაგალითია ჯეიმს ოისტერის დუალური დაწყებითი სკოლა, რომელიც დაფუძნდა ვაშინგტონში 1971 წელს (ფრიმენი, 1998, 2004). ამ სკოლის დაარსებასა და განვითარებაში

მთავარი წვლილი შეიტანა თემმა და მოსწავლეთა მშობლებმა. ამ სკოლაში მოსწავლეთა შემდეგი ეთნიკური შემადგენლობა იყო: 60% – ესპანურენოვანი; 20% თეთრკანიანი; 15% აფრიკელ-ამერიკელი და 5 – აზიელი. ხუთიდან ორი მოსწავლე დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ოჯახებს წარმოადგენდნენ. 2002 წელს 30 ახალი ადგილი გაჩნდა ამ სკოლის საბავშვო ბაღში და ინგლისურენოვანი მშობლები იყინებოდნენ რიგში საკუთარი შვილის ამ ბაღში ჩასართავად (კროუფორდი, 2004).

ოისტერის სკოლა განსაკუთრებულია, რადგან ამ სკოლაში ორი მასწავლებელია თითოეულ გაკვეთილზე. ერთი მასწავლებელი საუბრობს მხოლოდ ესპანურად, ხოლო მეორე - მხოლოდ ინგლისურად მოსწავლეებთან. ენებს შორის დროისა და სასწავლო საგნების გადანაწილება აბსოლუტურად თანაბარია. ენობრივი თანასწორობა არის ამ სკოლის მთავარი პრინციპი, რაც ასახულია კიდევ სკოლის მისიაში (ფრიმანი 1995, 1998, 2004):

ოისტერის ბილინგვური სკოლის მიზანია მოსწავლეებში ბილინგვიზმის, ორმაგი წიგნიერებისა და ბიკულტურალიზმის განვითარება. ეს მიზანი მიიღწევა სასწავლო საგნების დაუფლებისა და აკადემიური უნარების განვითარებით, ენების დაუფლებით, წარმატებული კომუნიკაციური უნარების განვითარებითა და განსხვავებული ეთნიკური და რასობრივი წარმომავლობის პატივისცემითა და დაფასებით, აგრეთვე საკუთარი წარმომავლობის დაფასებითა და სიამაყით. ფრიმანს (2004) შეჯამებული აქვს სკოლის ეს მისია:

ეს სკოლა ითვლება წარმატებულად, რადგან ესპანურენოვანი მოსწავლეები ინარჩუნებენ საკუთარ მშობლიურ ენას, ინგლისურენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ ესპანურს, როგორც მეორე ენას, ყველა მოსწავლის აკადემიური განვითარება ხდება ორი ენის გამოყენებით და ყველა მოსწავლეში ვითარდება პოზიტიური ჯგუფთაშორისი ურთიერთობები (გვ. 67).

ოისტერის სკოლის კურსდამთავრებულებს აქვთ მაღალი ენობრივი კომპეტენცია მსოფლიოში ყველაზე მეტად გავრცელებულ ორ ენაში და, შესაბამისად, მათ შეუძლიათ წარმატებული კომუნიკაცია სხვადასხვა ქვეყანასა და კონტინენტზე.

დუალური ენობრივი სკოლები და მშვიდობა

დუალური ბილინგვური სკოლები ამერიკის შეერთებული შტატების გარდა გვხვდება მაკედონიაში (ტანკერსლი, 2001, ჩინეთში (ჟოუ, 2001) და სამხრეთ ოკეანეთში (ლოთერინგტონი, 1998). მაკედონიასა და ისრაელში, დუალური ბილინგვური სკოლები დაარსდა, როგორც სამშვიდობო ინიციატივები. ბილინგვური სკოლების სამშვიდობო დანიშნულება ასახული აქვს ტანკერსლის (2001) თავის სტატიაში „ბომბები თუ ბილინგვური პროგრამები?“ ბალკანეთში განვითარებული უკანასკნელი კონფლიქტის ფონზე ავტორი განიხილავს მაკედონიურ/ალბანური ბილინგვური სკოლის ინიციატივას. ბილინგვური განათლება დანახულია, როგორც სხვადასხვა ენისა და კულტურის გააზრების, ეთნიკური კონფლიქტების დარეგულირების სერიოზული ინსტრუმენტი. აღსანიშნავია, რომ ამ სკოლაში მაინც

მნიშვნელოვან როლს თამაშობდა ენებს შორის არსებული დისბალანსი სტატუსისა და პრესტიჟის თვალსაზრისით და შესაბამისად, სკოლაში ენობრივი ბალანსის შენარჩუნებას საკმაოდ დიდი ძალისხმევა სჭირდებოდა.

მსგავსი სკოლის მაგალითი გვხვდება ისრაელში (არაბული/ივრითი), სადაც ებრაელები და პალესტინელი ეთნიკური ჯგუფები ცდილობენ ერთ თემში მშვიდობიან თანაცხოვრებას და ორენოვან სკოლას ქმნიან (ფაუ-ერვერგერი, 2001). ამ თემში შეიქმნა ორი სკოლა: (ა) დაწყებითი სკოლა და (ბ) სკოლა მშვიდობისათვის. ეს სკოლები ზრდიდნენ ბილინგვალებს და ინდივიდებს, რომლებიც პატივს სცემდნენ ერთმანეთის ენასა და კულტურას, მოსწავლეებს უვითარდებოდათ პოზიტიური ინტერკულტურული მგრძნობელობა.

ბეკერმანი (2003,2005) და ბეკერმანი და შადი (2003) განიხილავენ აგრეთვე ისრაელში არსებულ ინიციატივას, როცა იერუსალიმში დაარსდა ორი ბილინგვური სკოლა და ერთი სკოლა ზედა გალილეაში. ამ სკოლების მიზანიც გახლდათ მშვიდობისათვის განათლება, ურთიერთპატივისცემა, ენისა და კულტურის გაზიარება და მულტიკულტურული მოქალაქის აღზრდა.

მშობლიური ენის ბილინგვური განათლების პროგრამები

მშობლიური ენის შენარჩუნების პროგრამები არის ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ პროგრამების კიდევ ერთი ტიპი, სადაც ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეებს შესაძლებლობა აქვთ, სწავლების ენად გამოიყენონ მშობლიური ენა და რომლის მიზანიც არის მოსწავლეთა სრულფასოვანი ბილინგვიზმი. ამ პროგრამების მაგალითები გვხვდება ამერიკის შეერთებულ შტატებში ნავარო-ესპანური ბილინგვური სკოლები (კრაშენი და მისი კოლეგები, 1998; ჰაუსი, 2002; ფრანცისი და რეინერი, 2002; მაკკარტი, 2002ა, 2002ბ, 2003; ბენალი და ვირი, 2005; ვალდესი და მისი კოლეგები 2006), ჰავაის აბორიგენი ენების იმერსიის (ჰინტონი 1998; ჰინტონი და ჰეილი, 2001, უორნერი, 1999,2001; უილსონი, 1998; უილსონი და კამანა, 2001; მაკკარტი 2002ბ, 2003) სახით. გავრცელებულია აგრეთვე ავსტრალიაში (იხილეთ ჰორნბერგერი, 2005), ბასკეთში (გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001) და უელსში (ბეიკერი 1993, 2000გ; ბეიკერი და ჯონსი, 2000; უილიამსი, 2003; ლიუსი, 2004). ამ პროგრამებში უმცირესობები ინარჩუნებენ მშობლიურ ენას და უმრავლესობის ენაშიც უვითარდებოთ კომპეტენციები.

ახალ ზელანდიაში მაორის ენის შესანარჩუნებლად გამოიყენება ამ ტიპის ბილინგვური განათლების პროგრამები (ჯექუესი და ჰამლინი, 1992; მეი და მისი კოლეგები, 2004, მეი და ჰილი, 2004, მეი, 2004). ახალ ზელანდიაში 1982 წელს დაარსდა სრული იმერსიის საბავშვო ბაღები, რომლებმაც აღიარება მოიპოვეს საერთაშორისო მასშტაბით. საბავშვო ბაღში ბილინგვური პროგრამების ინიცირებას აქვს დიდი მნიშვნელობა, რადგან მოქმედებს ე.წ. „დომინოს პრინციპი“, ანუ საბავშვო ბაღიდან ბილინგვური განათლების პროგრამების განვრცობა ხდება სკოლებზე და უმაღლეს სასწავლებლებზე (მეი, 2004).

ადგილობრივი აბორიგენი ენების, აგრეთვე სათემო ენის მალტესეს გავრცელების ხელშეწყობა ხდება ავსტრალიაშიც (ქალდეელი და ბერტოლდი, 1995; ჰარტმანი და ჰენდერსონი, 1994; დე კაურსი, 2002, ნიკოლსი 2005, ბორლანდი 2005; ბალდაუფი, 2005). ირლანდიაში ირლანდიური ენა სწავლების ენად გამოიყენება ირლანდიური ენის უმცირესობათა მოსწავლეებისთვის (მურჩუ 2003; ჰარისი და მურტა, 1999). ჩინეთში არის 55 ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფი. 1979 წლიდან ჩინეთში 20 ეთნიკური უმცირესობის ჯგუფს აქვს შესაძლებლობა, მშობლიურ ენაზე მიიღონ განათლება (ბლანფორდი, 1997; ლინი, 1997; ჟოუ, 2001; გეარი და პანი, 2003). მშობლიური ენის შესანარჩუნებლად პროგრამები ხორციელდება პაპუა ახალ გვინეაში, სამხრეთ ოკეანეთში (სიგელი, 1996, 1997) და ამერიკის შეერთებულ შტატებში აბორიგენ ინდიელებთან მიმართებით (კანტონი, 1996; ჰინტონი და ჰეილი, 2001).

მშობლიური ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამები გვხვდება იმიგრანტი მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ძირითადად ფუნქციონირებს სათემო ინიციატივების შედეგად (უილესი, 2001; ვალდესი და მისი კოლეგები, 2006). ჯოშუა ფიშმანმა აღრიცხა 6553 ასეთი სკოლა (ძირითადად კერძო). ეს სკოლები გამოიყენებენ უმცირესობათა 145 მშობლიურ ენას. მსგავსი ტიპის სკოლები გავრცელებულია შემდეგ თემებში: არაბებში, აფრიკელებში, აზიელებში, ფრანგებში, გერმანელებში, ბერძნებში, ჰაიტელებში, იტალიელებში ებრაელებში, პოლონელებში, იაპონელებში, ლათინურ ამერიკელებში, სომხებში, ჰოლანდიელებში, ბულგარელებში, ირლანდიელებში, რუსებში, რუმინელებში, სერბებში, თურქებსა და უკრაინელებში (ფიშმანი, 2001ა). ეს სკოლები ძირითადად ფუნქციონირებენ საზღვარგარეთის ქვეყნების მთავრობებისა და რელიგიური ორგანიზაციების მხარდაჭერით. ზოგიერთი სათემო ორგანიზაციაც უზრუნველყოფს მშობლიური ენის სწავლებას ღამის კლასების, საკვირაო სკოლებისა და რელიგიური პროგრამების სახით. მსგავსი დამატებითი სწავლების პროგრამები თანდათან იზრდება – განსაკუთრებით ჩინელებისა და კორეელების თემებში.

ღღის სკოლები, ჩვეულებრივ, კერძო სკოლებია, სადაც არის გადასახადი; შესაბამისად, ამ სკოლებში სწავლობენ საშუალო ფენის ოჯახების შვილები და ბილინგვიზმისა და ბიკულტურალიზმის თვალსაზრისით, აქვთ გარკვეული წარმატებები (გარსია, 1988). მაგალითად, მარტო ნიუ-იორკში ფუნქციონირებს 130 კერძო იდიშური სკოლა, სადაც წარმატებით ასწავლიან ინგლისურს, ივრითს და იდიშს (გარსია, 1988, გვ.22). ამ სკოლებში იდიშს სწავლობენ ორთოდოქსული თემის მოსწავლეები, მათ აქვთ იდიშური სკოლებისა და მასწავლებლების ასოციაციაც დაფუძნებული, რომელიც აქტიურად ფუნქციონირებს. საპირისპირო მაგალითია ბერძნული სკოლების სახით ნიუ-იორკში, რომელთაც მთავარი აქცენტი გადატანილი აქვთ ინგლისური ენის შესწავლაზე, ხოლო ბერძნული, როგორც მეორე ენა, ისწავლება, როგორც ერთი საგანი (გარსია, პირადი კომუნიკაცია).

მიუხედავად იმისა, რომ ფედერალური მთავრობა ნაკლებად გასცემს ფინანსებს აბორიგენთა ენების მხარდასაჭერად, მაინც გვხვდება ბილინგვური განათლების პროგრამები. მაგალითად, ჰავაურ ენას აქვს ინგლისურ ენასთან ერთად უკვე ოფიციალურ სტატუსი ჰავაიზე და, შესაბამისად, ზოგიერთ სკოლაში გამოიყენება სწავლების ენად (მაკკარტი, 2003). აბორი-

გენთა ენების შესანარჩუნებელი პროგრამების გავრცელება ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაიწყო 1998 წლიდან მთელი ქვეყნის მასშტაბით (პეტონი და მისი კოლეგები, 2001, იხილეთ აგრეთვე სახელმძღვანელო ჰორნბერგერის რედაქტორობით, 2005).

ამერიკის შეერთებულ შტატებში ამ ტიპის „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამა ძირითადად ნავაროს ლინგვისტურ უმცირესობებში გვხვდება (ჰოლმი და ჰოლმი 1990, 1995; რეინერი და ტენანტი, 1995; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000, ჰაუსი, 2002; ფრანცისი და რეინერი, 2002, მაკარტი, 2003; ბენალი და ვირი, 2005). კანადაში გამოიწვევია უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი გაკვეთილები და უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებლად ბილინგვური განათლების პროგრამები. (1) უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებლად გაკვეთილები ტარდება კვირაში დაახლოებით 2,5 საათი, მსგავსი გაკვეთილები მიმდინარეობს 60-ზე მეტი უმცირესობის ენაზე, ძირითადად სადილის დროს, საღამოს ან შაბათ-კვირას. (2) უმცირესობათა ენის ბილინგვური განათლების პროგრამები გვხვდება პროვინციებში მანიტობა, სასკაჩევანი და ალბერტა. ამ პროგრამებში უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად 50%-ის ფარგლებში (მაგალითად, უკრაინული, იტალიური, გერმანული, ებრაული, იდიში, ჩინური, არაბული, პოლონური სკოლები, იხილეთ დეტალებისთვის კუმინსი, 1992ა).

უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამები განსხვავებულია თავისი სტრუქტურითა და შინაარსით მთელს მსოფლიოში და ემთხვევა დუალური ბილინგვური განათლების 90:10-იან მოდელს. უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვურ პროგრამებს შემდეგი საერთო მახასიათებლები გააჩნია:

- (1) ამ პროგრამებში მოსწავლეთა ძირითადი ნაწილი ენობრივი უმცირესობების ოჯახებიდანაა. ამასთანავე, უმცირესობათა ენა შეიძლება იყოს კონკრეტულ თემში დომინანტი ენა. მაგალითად, ესპანური ენა არის მოსახლეობის უმრავლესობის ენა ამერიკის შეერთებული შტატების ზოგიერთ თემში; ანალოგიურად, გუინეაში (უელსი) უელსური ენა არის ამ თემის დომინანტი ენა;
- (2) მშობლებს აქვთ არჩევანის საშუალება. მათ შეუძლიათ, თავიანთი შვილები შეიყვანონ მშობლიური ენის შესანარჩუნებელ ბილინგვური განათლების სკოლებში, ისევე, როგორც სახელმწიფო მონოლინგვურ სკოლებში;
- (3) უმცირესობათა ენა გამოიყენება სწავლების ენად საგნების 50%-ში. კანადაში მანიტობას პროვინციაში ფუნქციონირებს უკრაინული ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლა, სადაც საგნების 50% ისწავლება უკრაინულ ენაზე. ამ სკოლაში, მაგალითად, მათემატიკასა და ფიზიკას სწავლობენ ინგლისურად, ხოლო მუსიკას, ხელოვნებას და სოციალურ მეცნიერებს სწავლობენ უკრაინულად. ტექნოლოგიური და ტექნიკური საგნები ძირითადად ისწავლება უმრავლესობის ენაზე. ამ სკოლებში საწყის ეტაპზე საგნების უდიდესი ნაწილი ისწავლება მშობლიურ ენაზე და თანდათან ხდება უმრავლესობის ენის წილის გაზრდა და დაახლოებით მეექვსე კლასისთვის საგნებს შორის ენების გადანაწილების თანაფარდობა 50:50-ზე მერყეობს.

- (4) არის სკოლები, სადაც 80-დან 100%-მდე საგნებში სწავლების ენად გამოიყენება მშობლიური ენა. ამის გამართლება ხდება იმ მოსაზრებით, რომ მოსწავლეები უფრო ადვილად ითვისებენ ახალ მასალას, იდეებს და კონცეფტებს მშობლიურ ენაზე, ხოლო მშობლიური ენის მაღალ დონეზე ათვისების შემდეგ ამ ცოდნის ტრანსფერი ადვილად ხდება მეორე ენაზეც, თუ მეორე ენაც მაღალ დონეზეა განვითარებული;
- (5) უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების განხორციელების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი არგუმენტია ის ფაქტი, რომ უმცირესობათა ენების დადმასვლისა და გაქრობის პროცესი სწრაფად მიმდინარეობს, ხოლო უმრავლესობის ენები კი ასევე სწრაფად ვითარდება და ვრცელდება. შესაბამისად, დაწყებით კლასებში დიდი ყურადღება ეთმობა უმცირესობის ენებს, ხოლო ზედა კლასებში, როცა უმცირესობის ენა უკვე სრულყოფილად არის ათვისებული, მეტი ყურადღება ეთმობა უმრავლესობის ენაზე სწავლებას.
- (6) უმცირესობათა ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლები ძირითადად გვხვდება დაწყებით კლასებში, თუმცა არის გამონაკლისები, მაგალითად, უელსში მსგავსი პროგრამები გვხვდება საშუალო განათლებისა და უმაღლესი განათლების საფეხურზეც კი (ბეიკერი და ჯონსი, 2000). მსგავსი მაგალითია პავაური ბილინგვური ენის სკოლა, რომელიც ფუნქციონირებს საბავშვო ბაღიდან დაწყებული მე-12 კლასის ჩათვლით (უილსონი და კამანა, 2001).

მოდელს შორის არსებული ძირითადი განსხვავებები

იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამასა და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამას განსხვავებს მოსწავლეთა შემადგენლობა. იმერსიის პროგრამა შედგება უმრავლესობის მოსწავლეებისგან (მაგალითად ინგლისურენოვანი მოსწავლეები სწავლობენ საგნებს ფრანგულად კანადაში), ხოლო დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამებში მოსწავლეთა ნაწილი წარმოადგენს ლინგვისტურ უმცირესობას; მეორე ნაწილი – ლინგვისტური უმრავლესობის მოსწავლეებს. დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები განსხვავდება უმცირესობათა ენის შესანარჩუნებელი ბილინგვური განათლების პროგრამებისგანაც, რადგან ამ უკანასკნელ პროგრამებში ძირითადად სწავლობენ ენობრივი უმცირესობების მოსწავლეები. ბილინგვური სკოლის ტიპი ხშირად დამოკიდებულია ამა თუ იმ თემისა თუ სამეზობლოს მოსახლეობის დემოგრაფიულ და სოციო-ლინგვისტურ მახასიათებლებზე.

ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის განათლება ამერიკის შეერთებულ შტატებში

მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგუური განათლების საინტერესო მაგალითები გვხვდება ამერიკის შეერთებული შტატებში აბორიგენი მოსახლეობისთვის განკუთვნილ პროგრამებში, კერძოდ, ინდიელების, ალიასკასა და ჰავაიში მცხოვრები ძირძველი ადგილობრივი მოსახლეობის სახით. ამერიკის შეერთებულ შტატებში 300-ზე მეტი ძირძველი მოსახლეობის ენა იყო გავრცელებული (მაკკარტი, 2002ბ). მაკკარტისა და უოტოგომიგის (1999) დაკვირვებით, დღესდღეობით დაახლოებით 2 მილიონი ადამიანი წარმოადგენს ძირძველი მოსახლეობის შთამომავლობას, რომლებიც წარმოდგენილნი არიან 550 ეთნიკური ჯგუფის სახით და საუბრობენ 175 განსხვავებულ ენაზე. როგორც კრაუსი (2000) და მაკკარტი (2002ბ) წინასწარმეტყველებენ, ამ ენებიდან მხოლოდ 20 ენა შეიძლება გადარჩეს, დანარჩენი გაქრობის საფრთხის ქვეშაა, რადგან მხოლოდ უფროსი თაობა საუბრობს ამ ენებზე. მაგალითად, კალიფორნიაში, ამერიკელი ინდიელების 50-ზე მეტი ენას ემუქრება გაქრობა, რადგან ახალი თაობები აღარ საუბრობენ ამ ენებზე.

ამერიკის ისტორია აღსავსეა ძირძველი მოსახლეობის ენებისა და კულტურის ამოძირკვის მცდელობის ფაქტებით (კანტონი 1996; კროუფორდი, 1999; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000; სპეკი, 2002; რეინერი და ედერი, 2004; ბენალი და ვირი, 2005). ძალდატანებითი ასიმილაცია იწყება ინდიელთა საქმეთა კომისრის ოფისის შექმნიდან – 1887 წლიდან. „ინდიელების სწავლება მათს ბარბაროსულ დიალექტზე მათთვის უარყოფითი შედეგების მომტანია“ – ნათქვამია კომისრის სამსახურის მიერ გავრცელებულ ერთ-ერთ ფრაზაში (კრაუსი 2000; მაკკარტი და უოტაჰომიგი, 1999; მაკკარტი და ბია, 2002; მაკკარტი, 2002ბ). ერთ-ერთი მექანიზმი იყო ის, რომ ბავშვები მოეცილებინათ ხოლმე თავიათი ტომებისთვის და მათ აგზავნიდნენ მოშორებით სკოლებში. აღნიშნული სკოლები მდებარეობდა ყოფილ სამხედრო ბაზებთან ახლოს. მსგავსი ტიპის ქმედება იწვევდა ბავშვების ფსიქიკურ და ფიზიკურ ტრამეებს. მათ სკოლებში ასწავლიდნენ მხოლოდ ინგლისურ ენაზე. მშობლიური ენის გამოყენება მათ მიერ მკაცრად ისჯებოდა და სასჯელის სახით ისინი ვალდებულნი იყვნენ, ემუშავათ სკოლის სამზარეულოსა და სამრეცხაოში, რათა ამით შემცირებულიყო სკოლის ადმინისტრაციული ხარჯები (მაკკარტი, 1998; მაკკარტი და ბია, 2002; მაკკარტი, 2003).

კონგრესმა 1972 წელს დაამტკიცა ინდიელთა განათლების აქტი, ხოლო 1975 წელს ინდიელთა თვითგამორკვევისა და განათლების მხარდაჭერის აქტი. 1990 წელს გამოცემული აქტი, რომელიც ითვალისწინებდა ადგილობრივი აბორიგენი მოსახლეობის ენების დაცვასა და შენარჩუნებას და რომლის დაფინანსებაც დაიწყო 1992 წელს, მნიშვნელოვანი იყო ამერიკელი ძირძველი მოსახლეობის ენების შენარჩუნებისა და გადარჩენის საქმეში (რეინერი და ედერი, 2004). 2001 წელს მიღებული „No Child Left Behind“ საკანონმდებლო აქტიც ხელს უწყობდა ამერიკელი ინდიელების, აგრეთვე ალასკელი და ჰავაის ძირძველი მოსახლეობის ენების შენარჩუნებასა და გადარჩენას.

მიუხედავად ამ საკანონმდებლო რეგულაციებისა, ტესტირებაზე ორიენტირებული სისტემა წარმოადგენდა საფრთხეს ბილინგვური და ლინგვისტური უმცირესობის სკოლებისთვის, აგრეთვე კალიფორნიისა და არიზონას პრეცედენტები, რაც გულისხმობს ბილინგვური სკოლების აკრძალვას, გაურკვეველს ხდიდა ძირძველი მოსახლეობისთვის ბილინგვური სკოლების არსებობის პერსპექტივასაც.

ძირძველი მოსახლეობის მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლის მაგალითად გამოდგება როკ პოინტის თემის სკოლა არიზონაში, რომელიც დაარსდა მე-20 საუკუნის 30-იანი წლების შუა ხანებში და მე-20 საუკუნის სამოცდაათიან წლებამდე იყო ცნობილი, როგორც ნავაროს ენის შენარჩუნების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კერა (ჰოლმი და ჰოლმი, 1990, 1995). სკოლის მოსწავლეთა 99% შეადგენდა უმცირესობის მოსწავლეები, სწავლება მიმდინარეობდა ნავაროს და ინგლისურ ენებზე საბავშვო ბაღიდან დაწყებული მე-12 კლასით დამთავრებული. ამ სკოლას 3 გამოკვეთილი მიზანი ჰქონდა: (1) მოსწავლეთა ბილინგვიზმი (ნავარო-ინგლისური); (2) მოსწავლეთა ზიარება ნავაროულ და ანგლო-საქსონურ კულტურებთან; (3) მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების უნარის განვითარება ნავაროული და ინგლისური ენების მეშვეობით. ნავაროს ენაზე ისწავლებოდა საგნების 50% საბავშვო ბაღიდან მე-5 კლასის ჩათვლით; საგნების 25% მეექვსე კლასში და საგნების 15% – მეშვიდიდან მეთორმეტე კლასებში. საბავშვო ბაღიდან მესუთე კლასის ჩათვლით კითხვა, ენა, მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო და საზოგადოებრივი მეცნიერებები და ჯანდაცვა ისწავლებოდა როგორც ნავაროს, აგრეთვე ინგლისურ ენებზე. თითოეული ენისთვის თითოეულ საგანში გამოიყოფოდა დროის გარკვეული მონაკვეთი. მე-6-დან მე-12 კლასებში ნავაროს ენაზე ისწავლებოდა სოციალური მეცნიერებები, წიგნიერება და არჩევითი საგნები (მე-6 კლასში ერთი სემესტრი ისწავლებოდა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებიც), ხოლო ინგლისურად ისწავლებოდა მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები, კითხვა, ენა, სოციალური კვლევა, ჯანმრთელობა, ეკონომიკა და ფიზიკური აღზრდა. ამ სკოლის ყველა მასწავლებელი ბილინგვალია. სკოლის მასწავლებლებისა და თანამშრომლების 90%-ზე მეტი ეთნიკურად ნავაროა და წარმოადგენდნენ ბილინგვალების მაგალითს მოსწავლეთათვის (მაკკარტი, 1997; 2003). ნავაროს-ინგლისურის მსგავსი ბილინგვური სკოლა რაფ როკის თემში შესწავლილი აქვთ მაკკარტის და ბიას (2002), ხოლო ფორტ დეფიანსის თემში მაკკარტის (2003) და არვისოსა და ჰოლმს (2001).

ეს მაგალითები აჩვენებს, რომ ბილინგვური განათლების პროგრამები შეიძლება იყოს წარმატებული, შეინარჩუნოს, ერთი მხრივ, ძირძველი მოსახლეობის ენა და ძალიან საინტერესო კულტურა და, მეორე მხრივ, უზრუნველყოს მოსწავლეების მხრიდან დომინანტი ენის დაუფლება (კანტონი, 1996; ჰინტონი და ჰეილი, 2001; მაკლაფლინი და მაკლაფლინი, 2000; ბენალი და ვირი, 2005).

ბილინგვური განათლება რომ მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტი ენის შესანარჩუნებლად, უკვე განვიხილეთ სახელმძღვანელოს მესამე თავში, რადგან იგი უზრუნველყოფს ახალ თაობაში ენის ცოდნას, რითაც ჩერდება ამ ენის დაღმასვლა და გაქრობის საშიშროება; თუმცა მშობლები ხშირად არ აკეთებენ არჩევანს ასეთი სკოლების სასარგებლოდ და საკუთარი

სტერეოტიპებიდან გამომდინარე, არჩევენ იმას, რომ ინგლისურ ენაზე მისცენ თავიანთ შვილებს განათლება (მაკკარტი და ბია, 2002; მაკკარტი, 2003).

მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური სკოლები ქმნიან ახალ ენობრივ და კულტურულ პოტენციალს, მაგრამ თუ ენას არ აქვს სტატუსი, ის არ არის მიბმული დასაქმების, სოციალურ თუ ეკონომიკურ ფაქტორებთან, მაშინ ამ ენის სწავლის სურვილი, მათშიც კი, ვისთვისაც ეს ენა მშობლიურია, მცირდება.

იმერსიის ბილინგვური განათლება

ენასთან მიმართებით, „იმერსიის“ ტერმინი გაჩნდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში, როცა ამერიკელი ჯარისკაცები ინტენსიურად სწავლობდნენ ენას მეორე მსოფლიო ომში საზღვარგარეთ გასამგზავრებლად. ბილინგვურ განათლებასთან მიმართებით, „იმერსია“ პირველად გაჩნდა კანადაში მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში. იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის ექსპერიმენტი განხორციელდა მონრეალის გარეუბანში 1965 წელს (ლამბერტი და ტიუკერი, 1972). თუმცა რებუფორტი (1993) აღნიშნავს, რომ იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამა არსებობდა კვებეკის დასავლეთში 1958 წლიდან და ტორონტოში 1962 წლიდან. მონრეალის გარეუბანში განხორციელებულ საექსპერიმენტო პროგრამას სამი მიზანი ჰქონდა: (1) მოსწავლეები უნდა დაუფლებოდნენ ფრანგულ ენას; (2) ჰქონოდათ ნორმალური აკადემიური მოსწრება ყველა საგანში, მათ შორის ინგლისურ ენაში; (3) პატივი ეცათ და სცოდნოდათ ფრანგულენოვანი და ინგლისურენოვანი კანადელების კულტურა და ტრადიცია, ანუ მოსწავლეები უნდა გამხდარიყვნენ ბილინგვლები და დაეფასებინათ ორი კულტურა აკადემიური ჩამორჩენის გარეშე. ამ მოსწავლეებისთვის ბილინგვიზმთან, ორმაგ წიგნიერებასთან და ბიკულტურალიზმთან დაკავშირებული დასაქმების პერსპექტივა იყო დამატებითი მოტივაციის საფუძველი

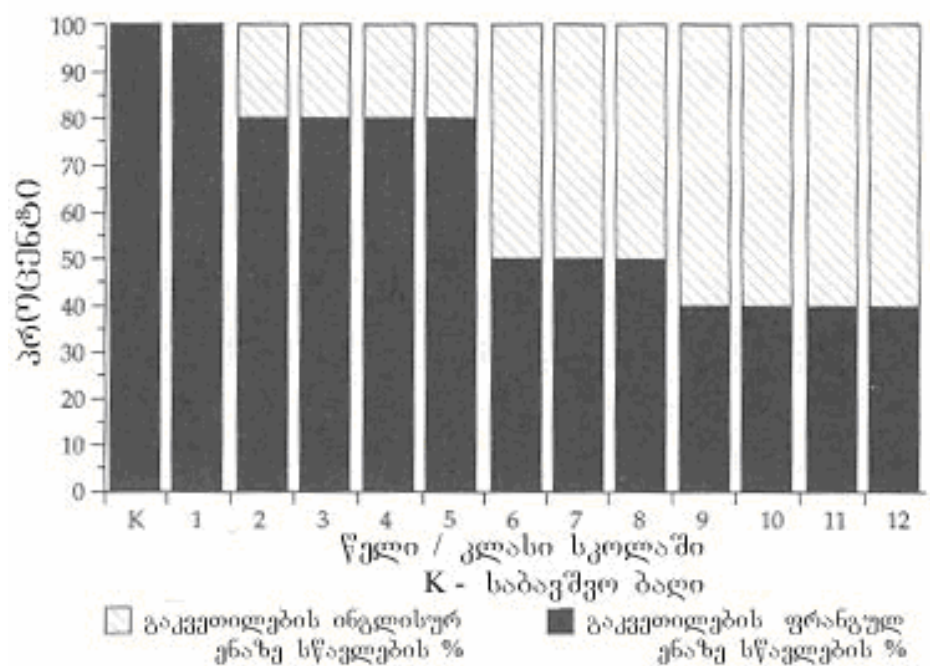
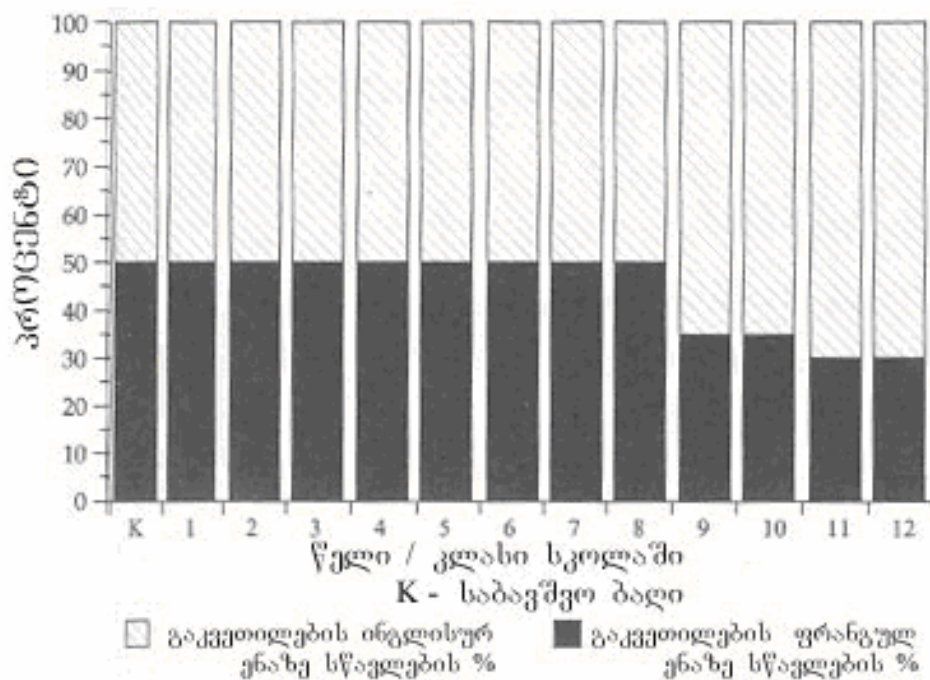
იმერსიის ბილინგვური განათლების სახეები

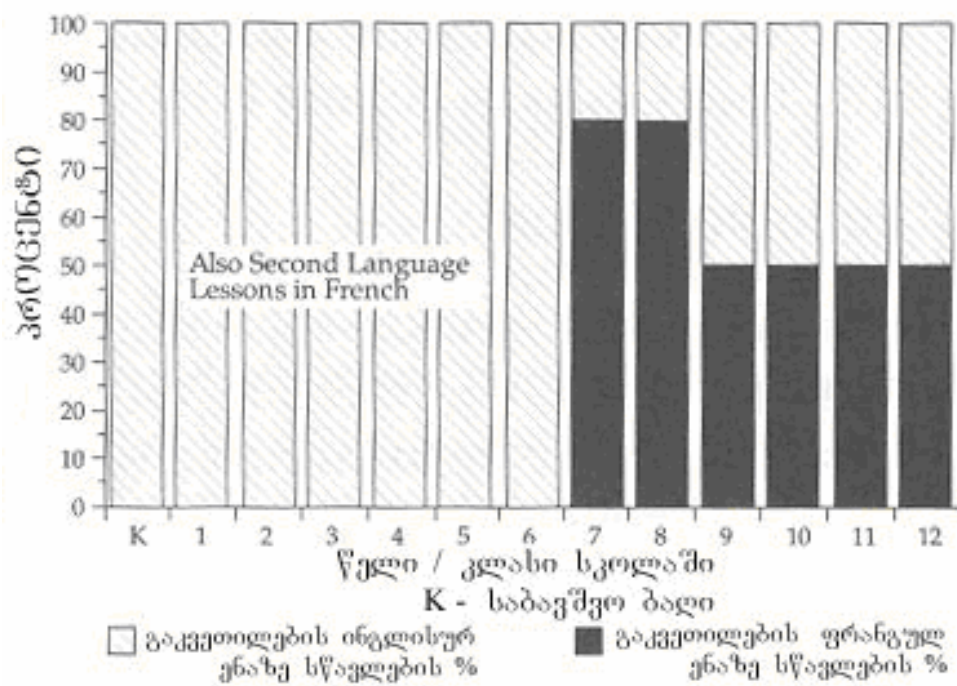
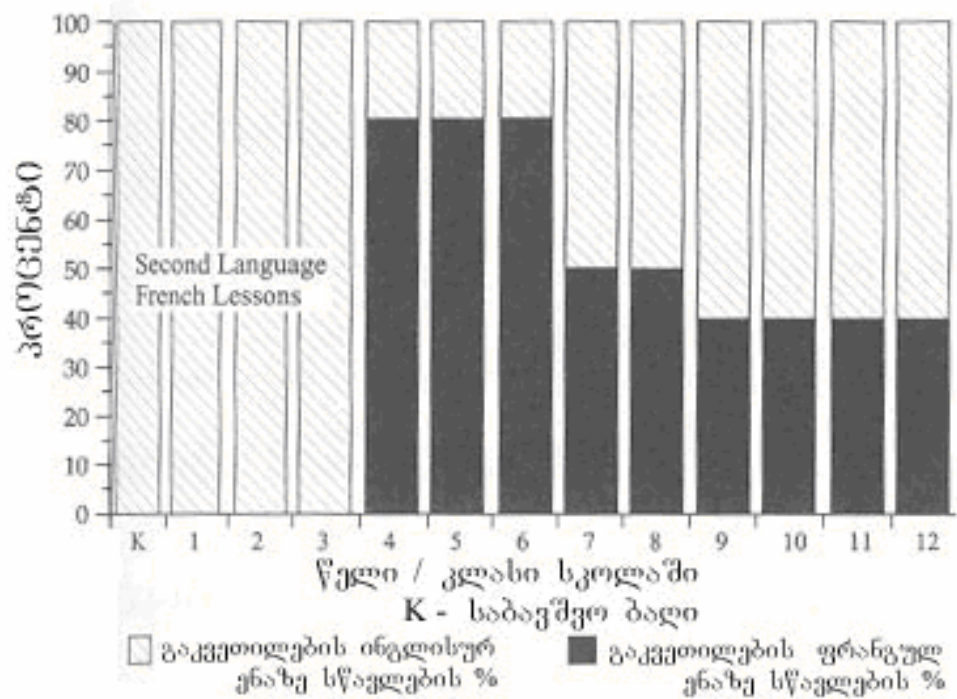
იმერსიის ბილინგვური განათლების პროგრამის ფარგლებში სხვადასხვა პროგრამების გამოყოფაა შესაძლებელი, რომლებიც სხვადასხვა ქვეყანაში განხორციელდა (კანადა, ფინეთი, ესპანეთი, ირლანდია). ამ პროგრამებს სხვადასხვა ასპექტი განასხვავებთ, კერძოდ:

- მოსწავლის ასაკი განსხვავებულია, მოსწავლე შეიძლება ჩაერთოს იმერსიის პროგრამაში საბავშვო ან ბავა ბაღიდან - ადრეული იმერსია, 9-10 წლის ასაკიდან - შუალედური იმერსია და მე-10 კლასიდან - გვიანი იმერსია;
- მნიშვნელოვანია იმერსიის პროგრამაში დროის ფაქტორი. სრული იმერსია იწყება მეორე ენაზე 100%-ის სწავლებით, 2-3 წლის შემდეგ კლებულობს 80%-მდე და მთავრდება 50%-იანი ზღვარით. ნაწილობრივი

იმერსიის პროგრამა მოცავს 50%-იან გადანაწილებას საწყის და შემდგომ ეტაპზეც.

კანადაში ყველაზე პოპულარულია ადრეული სრული იმერსიის პროგრამა, ხოლო პოპულარობის თვალსაზრისით მას მოჰყვება გვიანი და შუადღეური იმერსიის პროგრამები. ქვემოთ იხილეთ ჰისტოგრამები იმერსიის პროგრამების ვარიაციების სრულად გააზრებისთვის.





მონრეალის გარეუბნის წმინდა ლამბერტის იმერსიის ბილინგვური სკოლის ექსპერიმენტი წარმატებული გამოდგა. ტიუკერი და დი'ანგელჯანი შემდეგნაირად აჯამებენ ამ ექსპერიმენტის შედეგებს:

ექსპერიმენტში მონაწილე მოსწავლეებს შეეძლოთ ინგლისურის წერა, კითხვა, ლაპარაკი, გაგება და გამოყენება ისეთივე წარმატებით, როგორც მოსწავლეებს, რომლებიც ინგლისურენოვან სკოლებში სწავლობდნენ და რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიური იყო. ამასთანავე, მათ შეეძლოთ ფრანგულად წერა, კითხვა, ლაპარაკი, გაგება და ამ ენის გამოყენება იმაზე უკეთესად, ვიდრე ინგლისურენოვანი მოსწავლეები ამას ახერხებენ, როცა ისინი ფრანგულს სწავლობენ, როგორც მეორე ენას.

იმერსიის პროგრამები სწრაფად გავრცელდა მთელს კანადასა და ევროპაში 1965 წლიდან (რებუფორტი, 1993). დღესდღეობით 357 000 (მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის 7,3%) ჩართულია ფრანგული იმერსიის 2133 პროგრამაში კანადაში (კანადის განათლების სტატისტიკის ცენტრი, 2004, პერსონალური კომუნიკაცია). კანადაში 2001 წელს ჩატარებული საყოველთაო აღწერის მიხედვით, 17,5 მილიონი ადამიანისთვის ინგლისური ენა იყო მშობლიური; 6,8 მილიონისთვის - ფრანგული, ხოლო 5,3 % სხვა ენები. მოსახლეობის 17,7%-მა თქვა, რომ საუბრობდა ინგლისურადაც და ფრანგულადაც, ბილინგვიზმი ყველაზე ფართოდ გავრცელებულ იყო კვებეკში (40,8%). იმერსიის პროგრამებმა დიდი როლი შეასრულა კანადის მოსახლეობაში ბილინგვიზმის განვითარების საქმეში.

რამდენიმე ფაქტორმა განაპირობა იმერსიის პროგრამების ფართოდ გავრცელება: პირველი – კანადაში იმერსიის პროგრამა გულისხმობდა ორ პრესტიჟულ ენაში ბილინგვიზმს, ანუ ბილინგვიზმისთვის კანადაში შექმნილი იყო შემმატებელი კონტექსტი. ეს სიტუაცია განსხვავდება, როცა, მაგალითად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში ენობრივი უმცირესობის მოსწავლე სწავლობს „იმერსიის“ ან „სტრუქტურული იმერსიის“ პროგრამით, ამ შემთხვევაში კონტექსტი შემამცირებელია; შესაბამისად, ასეთი პროგრამების უფრო გამართლებული ტერმინი „სუბმერსიაა“. მეორე – იმერსიის პროგრამა იყო არჩევითი და არა სავალდებულო, ანუ მშობლები, ეკონომიკური და კულტურული ინტერესებიდან გამომდინარე, ამჯობინებდნენ თავიანთი შვილების იმერსიის პროგრამაში ჩართვას. საკუთარი არჩევანის პირობებში მშობლის და მოსწავლის, ისევე, როგორც მასწავლებლის, მოტივაცია უფრო მაღალია, ვიდრე სავალდებულო პროგრამების შემთხვევაში; მესამე – მოსწავლეებს საშუალება აქვთ, თავიანთი მშობლიურ ენა გამოიყენონ საკლასო კომუნიკაციისას, სათამაშო მოედნებზე და თანაკლასელებთან ურთიერთობებში, ანუ მშობლიური ენის გამოყენება არ იკრძალება; მეოთხე – მასწავლებლები არიან მაღალი კვალიფიკაციისა და, ამასთანავე, ორივე ენაში მაღალი კომპეტენცია აქვთ; მესუთე – სასწავლო საგნის შინაარსი განსაზღვრავს ენის რა ასპექტებზე უნდა მოხდეს ფოკუსირება ენის შესწავლისას, ანუ ვითარდება ამ საგნისთვის საჭირო ენობრივი კომპეტენციები, ამ დროს ენის ათვისება ხდება ბუნებრივად, ისევე, როგორც ჩვილი ბავშვი ითვისებს მშობლიურ ენას. მეექვსე – ენობრივი თავალსაზრისით ყველა მოსწავლე არის მონოლინგვალური, ანუ მეორე ენის კომპეტენცია ყველა მოსწავლეში ერთნაირია.

ეს მასწავლებელს უადვილებს მუშაობას და, ამასთანავე, მოსწავლეებშიც არ იწვევს მოტივაციისა და თავდაჯერებულობის დაკარგვას; მეშვიდე – იმერსიის სკოლის მოსწავლეთა სასწავლო გეგმა არ განსხვავდება უმრავლესობის სკოლების სასწავლო გეგმისგან. მერვე – იმერსია არ არის მხოლოდ საგანმანათლებლო ინიციატივა, ამ ინიციატივაში ჩადებულია პოლიტიკური, ეკონომიკური და სოციალური გათვლები, რაც განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეყნებში. კანადაში იმერსიის პროგრამით ხდება კანადელების ამერიკელებისგან გამიჯვნა (ჯონსტონი, 2002). უელსსა და ირლანდიაში იმერსიის სკოლები წარმოადგენენ სელტიკური იდენტობის ჩამოყალიბების ინსტიტუტს, რაც განსხვავებით მათ ინგლისური იდენტობისგან (ჯონსი და მარტინ-ჯონსი, 2004). გლობალიზაცია, საერთაშორისო კომუნიკაცია, ქვეყნის ინტეგრაცია და ერთიანობა შესაძლებელია აგრეთვე იყოს იმერსიის პროგრამების წამოწყების საფუძველი.

სვეინმა და ჯონსონმა (1997) გამოყვეს იმერსიის პროგრამების ძირითადი და ცვლადი მახასიათებლები:

ძირითადი მახასიათებლები:

- (1) მეორე ენა არის სწავლების ენა;
- (2) სასწავლო გეგმა არ განსხვავდება უმრავლესობის სკოლების სასწავლო გეგმისგან;
- (3) სკოლა მხარს ეჭერს მოსწავლის მერ მშობლიური ენის ფლობის განვითარებას;
- (4) სახეზე გვაქვს ბილინგვიზმის შემმატებელი კონტექსტი;
- (5) მეორე ენის გამოყენება ხდება ძირითადად სასწავლო დანიშნულებით;
- (6) მოსწავლეებს აქვთ თანაბარი მეორე ენის კომპეტენცია სკოლაში შესვლისას;
- (7) ყველა მასწავლებელი ბილინგვალაა;
- (8) საკლასო კულტურა შესაბამისობაშია მოსწავლეთა მშობლიურ კულტურასთან;

ცვლადი მახასიათებლები

- (1) იმერსიის პროგრამა იწყება სხვადასხვა კლასში;
- (2) იმერსიის პროგრამა არის სრული ან ნაწილობრივი;
- (3) სასწავლო საგნებზე ენების გადანაწილება განსხვავებულია კლასების მიხედვით;
- (4) იმერსიის პროგრამა შეიძლება მოიცავდეს მხოლოდ დაწყებით სკოლას, თუმცა შეიძლება გრძელდებოდეს საბაზო და საშუალო სკოლის საფეხურზე და აგრეთვე უმაღლეს სასწავლებელშიც;
- (5) გარანტირებულია მასწავლებელთა ტრენინგი, რათა მათ უზრუნველყონ მოსწავლეთა უმტკივნეულოდ გადასვლა მშობლიური ენიდან მეორე ენაზე;
- (6) განსხვავებულია სასწავლო პროცესისთვის საჭირო სასწავლო რესურსები და მასწავლებლის მომზადების ხარისხი, რათა მას შეეძლოს ამ სასწავლო რესურსების სწორად გამოყენება;
- (7) განსხვავებულია სკოლის ადმინისტრაციის, მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და პოლიტიკოსების მხარდაჭერა იმერსიის პროგრამისადმი;
- (8) განსხვავებულია მოსწავლეთა დამოკიდებულებები მეორე ენის, კულტურისადმი;
- (9) განსხვავებულია მეორე ენის სტატუსი
- (10) იმერსიის პროგრამის წარმატების ინდიკატორები განსხვავებულია სხვადასხვა პროგრამისთვის

კანადური იმერსიისა და ამერიკის შეერთებული შტატების სტრუქტურული იმერსიის (სუბმერსიის) პროგრამებს შორის არსებული განსხვავებები:

აშშ-ს სტრუქტურული იმერსია		კანადური იმერსია
1. მშობლიური ენის გამოყენება	არა	კი საკლასო ოთახში;
2. ბილინგვიზმი	არა	კი
3. ორმაგი წიგნიერება;	არა	კი
4. კულტურული მრავალფეროვნების წახალისება;	მეტ-ნაკლებად	კი
5. მასწავლებელი მუშაობს ბილინგვურად;	არა	მეტ-ნაკლებად
6. ბილინგვალი (სერტიფიცირებული) მასწავლებელი;	არა	მეტ-ნაკლებად
7. მოსწავლის მშობლიური ენა;	უმცირესობის	უმრავლესობის
8. მამოძრავებელი იდეოლოგია:	ასიმილაცია	პლურალიზმი

დღესდღეობით იმერსიის პროგრამები გავრცელებულია მთელს მსოფლიოში: ავსტრალიაში, ბასკეთში, კატალონიაში, ფინეთში, უნგრეთში, ჰონგკონგში, ირლანდიაში, ახალ ზელანდიაში, სინგაპურში, სამხრეთ აფრიკაში და უელსში. 1000-ზე მეტი კვლევაა ჩატარებული იმერსიის პროგრამასთან დაკავშირებით (ჯონსტონი, 2002) და კანადის გარდა, კვლევების შედეგად იმერსიის პროგრამის ეფექტურობა დადასტურებულია მრავალ სხვა ქვეყანაშიც, კერძოდ, ბასკეთსა და კატალონიაში (არტიგალი, 1991, 1993, 1997; ბელი, 1993; ჩენოზი და პერალესი, 1997; გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001), ფინეთში (ლაურენი, 1994, მანცერი, 1993, მეხია, 2002), იაპონიაში (ოკა, 1994; მეიხერი, 1997); ავსტრალიაში (ბერტოლდი, 1992, 1995; კალდველი და ბერტოლდი, 1995; დიკაურსი, 2002, მეხია, 2002), გაელიკურად მოსაუბრეთა შორის შოტლანდიაში (მაკნეილი, 1994; ჯონსტონი, 2002), სამხრეთ აფრიკაში (ბრაუნი 1997; მარტინი, 1997) შვეიცარიაში (სტოცი და ანდრესი, 1990, ბროი, 2005) და უელსსა და ირლანდიაში (ბეიკერი, 1988, 1993, 2000გ; ბეიკერი და ჯონსი, 2000; ჯონსი და მარტინ ჯონსი, 2004 ლიუსი, 2004; რეინოლდსი და მისი კოლეგები 1998; უილიამსი, 2003).

ფინეთში იმერსიის პროგრამა დაიწყო ქალთა აქტივისტთა ჯგუფმა ვაასაში, რამაც მალე მოიპოვა პოლიტიკური მხარდაჭერა, რადგან ჩაითვადა, რომ იმერსიის პროგრამა იყო კარგი ინსტრუმენტი შვედურად და

ფინურად მოლაპარაკე ბავშვების ინტეგრაციისთვის. კრისტენ ლაურენმა და მისმა კოლეგებმა გამოიკვლიეს იმერსიის პროგრამები ფინეთში (ლაურენი, 1994, მეხია, 2002) და ამ პროგრამების შემდეგი მახასიათებლები გამოყვეს: (ეს პროგრამები მოიცავდა მესამე და მეოთხე ენებსაც (ინგლისური და გერმანული) და მოსწავლეები ხდებოდნენ მულტილინგვალური; (2) მასწავლებელთა მომზადების ხარისხი იყო ძალიან მაღალი ამ პროგრამებისთვის (მათ შორის – დისტანციური სწავლება) და მოიცავდა მასწავლებლებისთვის იმერსიის სწავლების მეთოდოლოგიის ათვისებას.

კატალონიაში განხორციელებული იმერსიის პროგრამებმა აჩვენა, რომ ამ პროგრამების კურსდამთავრებულები შეიძლება სრულყოფილად ვერ ფლობენ კატალონიურ ენას, თუმცა ესპანური ენის ფლობის თვალსაზრისით პრობლემები არ გააჩნიათ. ბასკეთში ამ პროგრამების კვლევამ, სადაც გამოიყენებოდა იმერსიის ბ მოდელი (50% ბასკურად და 50% ესპანურად) აჩვენა, რომ მოსწავლეები სრულყოფილად ფლობდნენ ორივე ენას (სიერა და ოლაზირეგი, 1989, გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2001).

კანადაში 2003 წლიდან დაიწყო ახალი ინიციატივა, რომლის მიხედვითაც მონოლინგუურ სკოლებში სწავლობენ ფრანგულს, როგორც მეორე ენას ინტენსიური კურსით (ნეტენი და გერმეინი, 2004). ამ პროგრამის ავტორები ვარაუდობენ, რომ ფრანგული ენის სწრაფად ათვისებით მოსწავლეებს გაუჩნდებათ მოტივაცია და შემდგომშიც გააგრძელებენ ფრანგულის სწავლას, რათა სრულყოფილად დაეუფლონ ამ ენას. ფრანგული ენის ინტენსიური კურსების პილოტირება განხორციელდა ნიუფაუნდლენდსა და ლაბრადორში 1998-2001 წლებში და მალე გავრცელდა კანადის სხვა პროვინციებშიც. ინტენსიური კურსებით ფრანგული ენა ისწავლება 5 თვის განმავლობაში მეხუთე და მეექვსე კლასებში, ხოლო გვიანი იმერსიის პროგრამაში ფრანგულს ეთმობა 1000 საათი მე-5-დან მე-12 კლასის ჩათვლით, ადრეული იმერსიის პროგრამაში კი – 6000-7000 საათი. ინტენსიურ კურსებში პირველი ხუთი თვე ეთმობა ფრანგული ენის შესწავლას, ხოლო შემდგომი სასწავლო სემესტრი მთლიანად სასწავლო გეგმის საგნების ათვისებას. ზოგჯერ პირიქითაა, მეორე სემესტრში ისწავლება ფრანგული ინტენსიურად, გააჩნია ინტენსიური ფრანგული ენის კურსების დაწყების მიზნებს. ინტენსიური კურსების პროგრამაში სწავლების 50-80%-მდე ეთმობა ფრანგულს, მიუხედავად იმისა, რომ ფრანგულად არცერთი საგანი არ ისწავლება. ჩვეულებრივად არ ისწავლება ამ პერიოდში გარკვეული საგნები, თუმცა ეს შეზღუდვა არ ვრცელდება მათემატიკაზე და უწყვეტად შეისწავლება. ადრეული კვლევები ადასტურებენ ამ პროგრამის ეფექტურობას (ნეტენი და გერმეინი, 2004) და ივარაუდება ამ პროგრამის მომავალში უფრო ფართოდ გავრცელება.

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლება

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლება გულისხმობს უმრავლესობის ორი ან მეტი ენის გამოყენებას სწავლების პროცესში. ამ სკოლების მიზანი ბილინგვიზმი ან მულტილინგვიზმია, ორმაგი წიგნიერება და კულტურული პლურალიზმია (მეხია, 2002). მსგავსი ტიპის სკოლები ისეთ საზოგადოებებშია გავრცელებული, რომლებიც უკვე ბილინგვალნი ან მულტილინგვალნი (სინგაპური, ლუქსემბურგი). უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების მაგალითები მრავლად გვხვდება აზიის ქვეყნებში: აქ სწავლების ენებად გამოიყენება არაბულ-ინგლისური, ბაჰასა მალაური-ინგლისური, ჩინურ-ინგლისური და იაპონურ-ინგლისური. აფრიკასა და ინდოეთშიც მრავლად არის სკოლები, სადაც სწავლების ენად ერთდროულად რეგიონული და საერთაშორისო ენები გამოიყენება. ამ სკოლის მოსწავლეთა უმრავლესობას ენობრივი უმრავლესობის მოსწავლეები შეადგენენ გარკვეული ვარიაციებით.

აზიური ქვეყნების მაგალითზე შეიძლება ითქვას, რომ მეორე ენის შემოტანა ხდება საერთაშორისო გავლენიდან გამომდინარე და ეს მეორე ენა ძირითადად ინგლისურია. მაგალითად, ბრუნეში ორენოვანი სკოლები ფუნქციონირებს, სადაც სწავლების ენა არის ბაჰასა მალაური და ინგლისური (ჯონსი და მისი კოლეგები, 1993, 1997; ბერდსმო, 1999). ნიგერიაში ბილინგვური სკოლები ძირითადად გვხვდება საშუალო სკოლის ზედა საფეხურზე, სადაც სწავლების ენა ინგლისურთან ერთად არის ნიგერიაში არსებული ერთ-ერთი ეროვნული ენა: ჰაუსა, იბო ან იორუბა (აფოლაიანი, 1995). სინგაპურში ინგლისურთან ერთად ფუნქციონირებს ოთხი სახელმწიფო ენიდან ერთ-ერთი (პაკირი, 1994). გერმანიაში, გერმანულთან ერთად, სწავლება მიმდინარეობს ფრანგულად, ინგლისურად, ან ჰოლანდიურად (მეში, 1994). ევროპულ სამეცნიერო ლიტერატურაში სასწავლო საგნების მეორე ენაზე სწავლების პროცესს შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება ეწოდება (იხილეთ <http://www.clilcompendium.com/>).

დავისონმა და უილიამსმა (2001) გამოყვეს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რაც განაპირობებს მეორე ენაზე საგნების სწავლების პროცესს: (1) შინაარსისა და ენის ინტეგრირებით ენის დაუფლება უფრო სწრაფად ხდება; (2) შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლების გზით მოსწავლე ეუფლება აკადემიურ და არა საკომუნიკაციო ენას; (3) ინტეგრირებული სწავლება ეფექტიანია, რადგან ისწავლება ენაც და ისწავლება საგანიც ერთდროულად; (4) ინტეგრირებული სწავლებისას კომუნიკაცია არის გააზრებული და ბუნებრივი, შესაბამისად ენა გამოიყენება აკადემიური მიღწევებისთვის და საგნის ასათვისებლად.

ენისა და შინაარსის ინტეგრირებულ სწავლებას ამყარებს კონსტრუქტივიზმის თეორიაც, რომლის მიხედვითაც, სწავლა არ გულისხმობს, მასწავლებლის მიერ მოსწავლისთვის ცოდნის გადაცემას. კონსტრუქტივიზმის თეორიის შესაბამისად, ენის გრამატიკა და ლექსიკა იზოლირებულად არ ისწავლება, ხოლო შინაარსისა და ენის ინტეგრირებული სწავლება ხელს უწყობს, რომ ენის ათვისება მოხდეს ბუნებრივ გარემოში.

ახლა გადავალთ უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების ორი მაგალითის განხილვაზე: (1) საერთაშორისო სკოლების მოძრაობა; (2) ევროპული სკოლების მოძრაობა. დაინტერესების შემთხვევაში შეგიძლიათ გაეცნოთ მეხიას (2002) სახელმძღვანელოს, რომელშიც მოყვანილია უმ-

რავლესობის ენებზე ბილინგვური განათლების ძალიან მნიშვნელოვანი მაგალითები სხვადასხვა ქვეყნის, კერძოდ შვეიცარიის, მაროკოს, ტანზანიის, ბრაზილიის, არგენტინის, კოლუმბიის, იაპონიის, ჰონგკონგის, ბრუნეის, ფინეთის, შვედეთის, ბელგიის, კატალონიისა და ავსტრალიის პრაქტიკიდან

საერთაშორისო სკოლები

საერთაშორისო სკოლების რაოდენობა შეადგენს დაახლოებით 830-ს და გავრცელებულია მსოფლიოს 80 ქვეყნის ძირითადად დიდ ქალაქებში (ევროპის საბჭოს საერთაშორისო სკოლა, 1998, სეარსი, 1998; მეხია, 2002). ამ სკოლებში ძირითადად სწავლობენ დიპლომატიური კორპუსის წარმომადგენლების, საერთაშორისო ორგანიზაციებსა და ბიზნეს-კორპორაციებში მომუშავე ადამიანების შვილები. ეს სკოლები არის კერძო და მშობლები იხდიან საკუთარი შვილის სწავლის გადასახადს, თუმცა სკოლები ნაწილობრივ გასცემენ სასწავლო სტიპენდიებსაც. ამ სკოლებში აგრეთვე სწავლობენ ადგილობრივი მოსახლეობის შვილებიც, რომელთაც სურთ, რომ თავიანთ შვილს საერთაშორისო და გლობალური ხედვები განუვითარდეთ (სეარსი, 1998). საერთაშორისო სკოლებში სწავლების ენა ძირითადად არის ინგლისური. ასეთი სკოლები, რა თქმა უნდა, ვერ ხვდებიან უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური სკოლების კატეგორიაში (მეხია, 2002), თუმცა გვხვდება საერთაშორისო სკოლები, სადაც როგორც საგანი, ისწავლება კიდევ სხვა ერთი, ორი ან სამი უცხო ენა. აგრეთვე არის სკოლები, რომლებიც სწავლების ენად გამოიყენებენ მეორე პრესტიჟულ საერთაშორისო ენასაც. საერთაშორისო სკოლებში სწავლება ძირითადად მიმდინარეობს საერთაშორისო ენაზე, უმცირესობათა ენა არ გამოიყენება სწავლების პროცესში.

საერთაშორისო სკოლებში სასწავლო გეგმა დგება ძირითადად ამერიკული, ბრიტანული და ადგილობრივი ეროვნული სასწავლო გეგმების გათვალისწინებით. მასწავლებლები არიან სხვადასხვა ქვეყნიდან, ძალიან ხშირად – ბრიტანეთიდან და ამერიკის შეერთებული შტატებიდან. საერთაშორისო სკოლები მოსწავლეებს ამზადებენ საერთაშორისო ბაკალავრიატის, ან ბრიტანეთისა და ამერიკის შეერთებული შტატების უმაღლეს სასწავლებელში მისაღებად.

ევროპული სკოლები

უმრავლესობის ენებზე ბილინგვური სკოლების კიდევ ერთ მაგალითს წარმოადგენენ ევროპული სკოლები (ბერდსმო, 1993ა; ბერდსმო და სვეინი, 1985; ბეიკერი და ჯონსი, 1998; ბულვერი, 1995; ჰოფმანი, 1998; ჰაუსენი, 2002; ჰაუსენი და ბერდსმო, 1987, მეხია, 2002; სვენი, 1996). ეს სკოლები ძირითადად ფუნქციონირებენ ევროკავშირის ტერიტორიაზე და ითვლიან 15 000 მდე მოსწავლეს. პირველი ევროპული სკოლა გაიხსნა ლუქსემბურგში 1953 წელს, ამჟამად ეს სკოლები გავრცელებულია ბელგიაში, იტალიაში, გერმანიაში, ჰოლანდიაში და ინგლისში (სვენი, 1996). ევროპულ სკოლებში 11 სხვადასხვა ენაზე მიმდინარეობს სწავლება. სწავლების ენა დამოკიდებულია ქვეყანაზე, სადაც ეს ევროპული სკოლა ფუნქციონირებს. ევროკავშირის ზრდასთან ერთად ევროპული სკოლების რაოდენობაც და ენების მთლიანი მაჩვენებელი თანდათან გაიზრდება. ამ სკოლებში სწავლება მიმდინარეობს ბავშვების მშობლიურ ენაზე და ევროკავშირის ერთ-ერთ სამუშაო ენაზე. გარდა ამისა, მოსწავლეები სწავლობენ მესამე ენასაც, რომლის კურსიც მოიცავს 360 კრედიტს.

ამ სკოლების კურსდამთავრებულები არიან ბილინგვალები ან მულტილინგვალები, განვითარებული აქვთ ევროპული მულტიკულტურალიზმის პატივისცემა და ევროპული იდენტობა (სვენი, 1996). სკოლაში იმართება „ევროპული საათები“, რომლის მიზანია სხვადასხვა ეთნიკური ჯგუფების ინტეგრაცია. „ევროპული საათი“ წარმოადგენს სასწავლო გეგმის განუყოფელ ნაწილს მესამე კლასიდან დაწყებითი სკოლის ბოლომდე. 20-25 სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლე „ევროპული საათების“ ფარგლებში კვირაში სამჯერ მუშაობს სხვადასხვა პროექტზე. ამ გაკვეთილებზე განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა თანამშრომლობით სწავლას და აქტიურად გამოიყენება მასწავლებლების მიერ, როგორც სწავლების სტრატეგია. ჯგუფებში არიან სხვადასხვა ეთნიკური წარმომავლობის მოსწავლეები, ერთად მუშაობით მათ უვითარდებათ ერთმანეთისადმი პატივისცემა, თავისუფლდებიან სტერეოტიპებისა და წინარე განსჯისგან და უყალიბდებათ ზეეროვნული ევროპული იდენტობაც (ბერდსმო, 1993ა, სვენი, 1996).

ევროპულ სკოლებს და იმერსიის პროგრამებს შორის არის მნიშვნელოვანი განსხვავება. ევროპულ სკოლებში მეორე ენა ისწავლება ჯერ როგორც საგანი, ხოლო შემდგომ ეს ენა თანდათანობით გამოიყენება სწავლების ენადაც. ამასთანავე, გრძელდება მეორე ენის, როგორც საგნის სწავლებაც (ბერდსმო, 1993ა).

ბერდსმოსა და ჰაუსენის (1987) მიერ ერთ-ერთ ევროპულ სკოლაში ჩატარებულმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ენებზე აქცენტირება ხელს არ უშლის აკადემიურ მიღწევებს. ამ ევროპული სკოლის მოსწავლეთა 90%-მა წარმატებული შედეგები აჩვენა საერთაშორისო ბაკალავრიატის გამოცდებში (გვ. 85). თუმცა აქვე აღსანიშნავია, რომ მოსწავლეების ბილინგვიზმი და ბიკულტურალიზმი ხშირად მარტო სკოლის დამსახურება არ არის. ძირითადად ამ სკოლების მოსწავლეთა მშობლებიც ბილინგვალები არიან, წარმოადგენენ საშუალო სოციალურ კლასს და ოჯახებს გააჩნიათ ბილინგვიზმის პოზიტიური აღქმა. ევროპის მასშტაბით სათამაშო მოედნები, მულტილინგვური სატელევიზიო არხები და ევროპეიზაცია უზრუნველყოფენ პრივილეგირებული ევროპელი სკოლის მოსწავლის არსებობას, რომლებიც „განათლებას იღებენ ორ ენაზე და თანაბრად ადვილად ფლობენ ორივე

ენას, აქვთ საკუთარი ეროვნული კულტურული იდენტობა და, ამასთანავე, ზეეროვნული ევროპული იდენტობა” (ტოსი, 1991, გვ.33).

ჰაუსენის მიერ 2002 წელს ჩატარებულმა კვლევამ აგრეთვე დაადასტურა ევროპული სკოლების პოზიტიური შედეგები. მისი კვლევების შედეგად აღმოჩნდა, რომ ევროპული სკოლების კურსდამთავრებულები, ფლობენ მეორე ენას მშობლიური ენის დონეზე, ფლობენ სრულყოფილად მშობლიურ ენას და ამასთანავე მათი აკადემიური მოსწრებაც მაღალია. უფრო მეტიც, მოსწავლეები საკმაოდ მაღალ დონეზე ფლობენ მესამე და ზოგჯერ მეოთხე ენასაც. ჰაუსენი ამტკიცებს, რომ ევროპული სკოლების მოსწავლეებს:

მეორე ენაში აქვთ საკუთარი, გრამატიკულად სწორი და ლექსიკურად გამართული სისტემა, თუნდაც სკოლის გარეთ არ იყოს მეორე ენის ასათვისებლად საჭირო გარემო (მაგალითად, ინგლისური, როგორც მეორე ენა ბრიუსელის ევროპულ სკოლაში). ეს არის ევროპული სკოლების ერთ-ერთი გამოკვეთილი მიღწევა, რაც მკვეთრად განასხვავებს მათეულ პროგრამებს კანადური იმერსიის პროგრამებისგან (ჰაუსენი, 2002, გვ.6).

ევროპაში, ევროპული სკოლების გარდა, გვხვდება სხვა სკოლებიც, რომლებიც სწავლების ენად ორ ან მეტ პრესტიჟულ ენას იყენებს (ბერდსმო, 1993; ჩენოზი, 1998, 2004; გინესი, 1998; ჩენოზი და იესნერი, 2000, მეხია, 2002). ბასკეთში სკოლები მუშაობენ ბასკურ და ესპანურ ენებზე (გარდნერი, 2000; ლასაგაბასტერი, 2000, 2001). ამასთანავე, მშობლების მოთხოვნიდან გამომდინარე, ამ სკოლების მოსწავლეთა 95% სწავლობს ინგლისურ ენასაც საბავშვო ბაღიდან ან მესამე კლასიდან კვირაში სამი საათი (ჩენოზი, 1998; ლასაგაბასტერი, 2000, 2001). ბასკეთში ამ სკოლების მოსწავლეთა პირველადმა შეფასებებმა აჩვენა, რომ ინგლისური ენის ადრეული ასაკიდან სწავლა არ მოქმედებს უარყოფითად ბასკური ან ესპანური ენის ფლობის ხარისხსა და კოგნიტურ განვითარებაზე (ჩენოზი, 1998, გვ. 181). შესაბამისად, ამ სკოლებში ადგილი აქვს ტრილინგვურ განათლებას.

ლუქსემბურგში ბავშვები, რომლებმაც იციან ლუქსემბურგული ენა, ხდებიან ტრილინგვალეები (ლუქსემბურგული, ფრანგული და გერმანული) სკოლაში სწავლის შემდეგ (ჰოფმანი, 1998; ლებრუნი და ბერდსმო, 1993). მოსწავლეები იწყებენ ფორმალურ განათლებას 5 წლის ასაკში ლუქსემბურგულ ენაზე (გერმანულის სახესხვაობა), ხოლო გერმანულს სწავლობენ, როგორც ერთ სასწავლო საგანს. თანდათან გერმანული ენა ხდება სწავლების ენა და მეექვსე კლასისთვის საგნების სწავლება ძირითადად ხორციელდება გერმანულ ენაზე. ფრანგული ენა ისწავლება, როგორც საგანი უკვე მეორე კლასიდან, ხოლო სწავლების ენად ფრანგულის გამოყენება ხდება საშუალო სკოლის საფეხურზე. სკოლის დამთავრებისას მოსწავლეთა უმრავლესობა ფლობს სამ ენას (ჰოფმანი, 1998; ლებრუნი და ბერდსმო, 1993).

შვეიცარიაში ოთხი სახელმწიფო ენაა (გერმანული, ფრანგული, იტალიური და რუმანში), თუმცა, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, შვეიცარიელი მოსახლეობის უმრავლესობა არ არის მულტილინგვალე (გრინი და მისი კოლეგები, 2003, გვ. 86). შვეიცარიის 26-ვე კანტონი დამოუკიდებლად მართავს კულტურის, ენისა და განათლების სფეროებს ცენტრალური ხელისუფლების ჩარევის გარეშე. ინგლისურ ენაზე მოთხოვნა

თანდათან იზრდება და ზოგადი ხასიათის სახელმძღვანელო მითითებები აქვთ კანტონებს, რომ მოსწავლეები იყვნენ ტრილინგვალეები. ბროი (2000, 2005) წარმოადგენს მრავალ და განსხვავებულ ბილინგვური და ტრილინგვური განათლების მოდელებს, რომლებიც მუშაობს შვეიცარიაში. მკვლევარი მივიდა დასკვნამდე, რომ ამ მოდელებიდან რომელია არჩევითი და რომელი – სავალდებულო ენის სწავლის თვალსაზრისით, დამოკიდებულია არა პედაგოგიურ, არამედ პოლიტიკურ დასაბუთებაზე (ბროი, 2001).

დასკვნა

ბილინგვური განათლება მნიშვნელოვანია მოსწავლის სოციალური უნარების განვითარების თვალსაზრისითაც, რაზეც ვრცლად მე-17 თავში ვისაუბრებთ. თუმცა ბილინგვურ განათლებას მოეპოვება რვა ურთიერთდამოკიდებული პოზიტიური ეფექტი: პირველი - მოსწავლეს აქვს ორ ენაში კომპეტენცია, რაც მას საშუალებას აძლევს, ადვილად დაამყაროს კომუნიკაცია სხვადასხვა რეგიონში, ქვეყანასა თუ სხვა თაობის ადამიანთან (კუმიინსი, 2000ა). მეორე – ბილინგვური განათლება უზრუნველყოფს ინტერკულტურული მგრძნობელობის განვითარებას და სხვა კულტურისა და აღმსარებლობის მიმართ პოზიტიურ დამოკიდებულებებს. მესამე – ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ მოდელები უზრუნველყოფენ მოსწავლეებში ორმაგი წიგნიერების განვითარებას (იხილეთ მე-14 თავი). მეოთხე – კვლევები ადასტურებენ, რომ ეფექტური ბილინგვური განათლების მოდელების პირობებში მოსწავლეთა აკადემიური მოსწრებაც იზრდება (კუმიინსი, 2000ა, ცვ. 2001). მეხუთე – ორი ენის მაღალი კომპეტენციის პირობებში მოსწავლეთა კოგნიტური განვითარება უფრო მაღალია (იხილეთ მე-7 თავი). მეექვსე – უმცირესობათა მოსწავლეების თავდაჯერებულობა იზრდება მეორე ენის დაუფლებით (კუმიინსი, 2000ა). მეშვიდე – ბილინგვური განათლება უზრუნველყოფს უფრო დაცული იდენტობის ფორმირებას. მერვე – ზოგიერთ რეგიონში (კატალონია, სკანდინავია) ბილინგვიზმს მოაქვს ეკონომიკური სარგებლიანობა, აგრეთვე მნიშვნელოვანია დასაქმებისა და კარიერისტული ზრდის თვალსაზრისით, განსაკუთრებით – საჯარო სექტორში (იხილეთ მე-19 თავი).

ბილინგვური განათლების პოზიტიური შედეგების ამ ჩამონათვალს შეიძლება დაემატოს სოციალური, ეთნიკური თუ თემისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორებიც (მეი, 2001; პეიტონი და მისი კოლეგები, 2001, შტრაუდი, 2001, ცვ. 20001; ბატიბო, 2005), კერძოდ, კულტურული ტრანსმისია, ენობრივი მემკვიდრეობის შენარჩუნება, კულტურული სიცოცხლისუნარიანობა, აქტიური და ინფორმირებული მოქალაქეები, სკოლის აკადემიური მიღწევების ზრდა, სოციალური და ეკონომიკური ინკლუზია, სოციალიზაცია, სოციალური ურთიერთობები და სოციალური ქსელების განვითარება, ეთნიკური იდენტობის ფორმირება, ეთნიკური თვითგამორკვევის შესაძლებლობა.

ბილინგვური განათლების 10 ტიპის განხილვის შემდეგ, საინტერესოა განვიხილოთ, რომელი მოდელია ეფექტური და რატომ? ამ მოდელების ეფექტურობის საკითხი შემდეგ თავში იქნება განხილული.

თავში განხილული ძირითადი საკითხები:

- ბილინგვური განათლების 10 მოდელიდან გვხვდება ბილინგვური განათლების „ძლიერი“ ფორმებიც, სადაც სწავლების ენად ორი ენა გამოიყენება;
- ბილინგვური განათლების ძლიერი ფორმები უზრუნველყოფს მოსწავლის ბილინგვიზმს, ბიკულტურალიზმს და ორმაგ წიგნიერებას (ზოგჯერ მულტილინგვიზმს, მულტიკულტურალიზმსა და მულტიწიგნიერებას);
- იმერსიის, მშობლიური ენის შენარჩუნებისა და დუალური ბილინგვური განათლების პროგრამები არის ყველაზე გავრცელებული „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების ფორმები;
- დუალური ბილინგვური განათლების სკოლები გავრცელდა უკანასკნელ პერიოდში ამერიკის შეერთებულ შტატებში. ამ პროგრამებში ენობრივი უმრავლესობისა და ენობრივი უმცირესობის მოსწავლეები დაახლოებით თანაბრად არიან წარმოდგენილნი კლასში;
- მშობლიური ენის შენარჩუნების ბილინგვური პროგრამების მთავარი მიზანი უმცირესობათა მშობლიური ენისა და კულტურის სიცოცხლისუნარიანობის შენარჩუნება და გაზრდაა;
- იმერსიის პროგრამები დაიწყო კანადაში და შემდგომ გავრცელდა მთელს მსოფლიოში. ამ პროგრამაში უმრავლესობის მოსწავლეები სწავლობენ მეორე ენაზე;
- სასწავლო საგნების შინაარსის სწავლა შეიძლება განხორციელდეს ორ ან მეტ უმრავლესობის ენაზე, რის ნათელ მაგალითსაც წარმოადგენენ ევროპული სკოლები;
- „ძლიერი“ ბილინგვური განათლების პროგრამები ერთმანეთისგან განსხვავდება უმრავლესობისა და უმცირესობის ენების საგნებზე გადანაწილების პროპორციით, თუმცა ყველას მთავარი მიზანი მოსწავლეებში ბილინგვიზმისა და ორმაგი წიგნიერების განვითარებაა

- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) 1993, *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & CORSON, D. (eds), 1997, *Bilingual Education. Volume 5 of the Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht:Kluwer.
- FREEMAN, R., 2004, *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- GARCIA, O. & BAKER, C. (eds), 2006, *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESEE, F. (ed.), 1999, *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. University of California, Santa Cruz: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- JOHNSON, R.K. & SWAIN, M., 1997, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSTONE, R., 2002, *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching. <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm>.
- LINDHOLM-LEARY, K.J., 2001, *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MCCARTY, T.L. & BIA, F., 2002, *A Place To Be Navaro: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCCARTY, T.L. & WATAHOMIGIE, L.J., 1999, Indigenous community-based language education in the USA. In S. MAY (ed.), *Indigenous Community-Based Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MEJIA, A-M. de, 2002, *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspective on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PEYTON, J.K., RANARD, D.A. & MCGINNIS, S. (eds.), 2001, *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- SEARS, C., 1998, *Second Language Students in Mainstream Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ამ საკითხზე უკანასკნელი კვლევები იხილეთ ჟურნალში *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*

სასწავლო აქტივობები:

- (1) წარმოდგინეთ, რომ ხართ მშობელი ან მასწავლებელი და უნდა მოამზადოთ გამოსვლა „სუსტი“ ბილინგუური განათლების პროგრამის „ძლიერი“ ბილინგუური განათლების პროგრამით შეცვლის აუცილებლობის შესახებ. ჯერ გააანალიზეთ თემის საჭიროებები და შემდეგ მოამზადეთ ხუთწუთიანი გამოსვლა და ამ გამოსვლით წარსდექით ლექციაზე;
- (2) ეწვიეთ რომელიმე სკოლას და ინტერვიუების ან დაკვირვების შედეგად გააანალიზეთ, ბილინგუური განათლების რომელ ტიპს შეესაბამება აღნიშნული სკოლა;
- (3) ინტერნეტ-გვერდების გამოყენებით შექმენით ბილინგუური განათლების შესახებ საინფორმაციო ბუკლეტი, რომელიც ყველაზე სასარგებლო იქნება თქვენი კონკრეტული ქვეყნისთვის, რეგიონისა თუ რაიონისთვის. ამ დავალების შესასრულებლად შეგიძლიათ შემდეგი ორგანიზაციების ვებ-გვერდების გამოყენება:

1. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics
<http://www.cal.org/ericll/>
2. The National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs
<http://www.ncela.gwu.edu/>
3. University of Birmingham, (UK) School of Education Bilingualism Database
<http://www.edu.bham.ac.uk/bilingualism/database/biweb.htm>
4. Yahoo – Bilingual Education
<http://dir.yahoo.com/Education/Bilingual/>
5. Center for Applied Linguistics (US) <http://www.cal.org/>
6. James Crawford's Language Policy Web Site and Emporium
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/>
7. National Association for Bilingual Education
<http://www.nabe.org/>
8. Language Policy Research Unit
<http://www.asu.edu/educ/epsl/ipru.htm>
9. OISE, University of Toronto, Second Language Education on the Web <http://www.oise.utoronto.ca/aweinrib/sle/>
10. CAIT (Canadian Association of Immersion Teachers)
<http://www.educ.acpi/>