

**მაკა ხარშილაძე**

ილიას უნივერსიტეტის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის მეცნიერთანამშრომელი

**თამარ კერძაია**

ილიას უნივერსიტეტის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის მეცნიერთანამშრომელი

## სახელმწიფო ენა, მეორე ენა და მოტივაცია

### აბსტრაქტი

საქართველოს რეგიონალური და კულტურული სპეციფიკის, ისევე, როგორც ენობრივი გარემოს გათვალისწინებით, აუცილებელია გამოიკვეთოს, თუ რომელი ენები ვასწავლოთ, ვის ვასწავლოთ, რომელ ასაკში და რომელი პედაგოგიური მეთოდები გამოვიყენოთ. ასევე, გასათვალისწინებელია, თუ თავად უმცირესობის წარმომადგენელი რას აირჩევს, უპირატესობას რომელ ენას მიანიჭებს. როგორია ინდივიდის, მოსწავლის მოტივაცია, რატომ უნდა ამ ენის შესწავლა, რა მიზნით სწავლობს მეორე ენას.

საქართველოს მრავალენოვანობიდან გამომდინარე, სადღეისოდ აქტუალური გახდა უმცირესობის მიერ მეორე ენის ანუ სახელმწიფო ენის სრულფასოვნად დაუფლების საკითხი. საზოგადოდ, ლინგვისტურ და კულტურულ მრავალფეროვნებასთან დაკავშირებული პრობლემების მართვა, როგორც წესი, იოლი არ არის. ამ მხრივ არც საქართველო წარმოადგენს გამონაკლისს. უნდა აღინიშნოს, რომ ყურადღება განათლებისა და ენობრივი პოლიტიკის მიმართ მთელ მსოფლიოში სტაბილურად იზრდება. რაც შეეხება საქართველოს, ამ შემთხვევაში ენობრივი სურათი საკმაოდ მრავალფეროვანია.

ბუნებრივია, რომ ენის დაუფლებასთან დაკავშირებული პრობლემატიკა, უპირველეს ყოვლისა, უშუალოდ განათლების სისტემის გადასაჭრელ პრობლემათა რიგს განეკუთვნება; ამასთანავე, არც ის არის სადავო, რომ განათლება და განათლების პოლიტიკიდან გამომდინარე პრობლემატიკა მხოლოდ პედაგოგების პრობლემა არ არის. უნდა აღინიშნოს ის გარემოება, რომ სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესის ძირითად მაჩვენებლად დღეს სახელმწიფო ენის ცოდნა ითვლება. ფაქტობრივად, საქმე ეხება უმცირესობის ენობრივ განათლებას.

კანონი ამკვიდრებს მრავალენოვანი განათლების ფორმას უმცირესობათა

სკოლებისათვის. მრავალენოვანი განათლება ეყრდნობა სწავლების საშუალებად ორი ან მეტი ენის გამოყენებას.

საქართველოს კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში სწავლების ენა არ არის სახელმწიფო ენა და სასკოლო სწავლება მშობლიურ ენაზე ხორციელდება, ამასთანავე, უზრუნველყოფილია სახელმწიფო ან სხვა (უცხო) ენების სწავლებაც. ლინგვისტური ტერმინოლოგიის მიხედვით, რამდენიმე განსხვავებულ ენობრივ კატეგორიას გამოყოფენ; კერძოდ:

1. **პირველი ენა** მშობლიური ენაა. ეს არის ენა, რომელსაც ადამიანი ბუნებრივად, უმთავრესად ოჯახში, მშობლების გარემოცვაში, ყოველგვარი ინსტრუქციების გარეშე ითვისებს. მშობლიური ენა შეიძლება იყოს ორი. ბავშვი, როგორც წესი, მშობლიურ ენას ადრეულ ასაკში ეუფლება.

2. **მეორე ენა** არის სხვა ნებისმიერი ენა, რომელსაც ადამიანი სწავლობს პირველი ანუ მშობლიური ენის შემდეგ. აქ მახვილი გადატანილია გეოგრაფიული და სოციალური გარემოს მნიშვნელობაზე; ანუ ეს ენა შეისწავლება იმ გარემოში, რომელშიც ამ ენაზე საუბრობენ. ეს არ არის ე.წ. უცხო ენა, მაგ. იაპონიაში „უცხო ენა“ არის ესპანური.

3. **უცხო ენა** ეწოდება იმ ენას, რომლის გამოყენებაც არ ცდება მინიმუმ საკლასო ოთახის ფარგლებს. ამ ენის სიდრმისეული შესწავლა, ისევე, როგორც უცხო ენისა, გაძნელებულია. ძნელია, ისე ისწავლო უცხო ენა, როგორც მშობლიური (თუმცა, ყოველდღიურ სიტყვასმარებაში ზოგჯერ უცხო ენას და მეორე ენას ერთნაირი მნიშვნელობით იყენებენ, რაც არ არის გამართლებული).

4. **ეროვნული (ნაციონალური) ენა** – ენა, რომელიც უკავშირდება უშუალოდ ნაციონალურ, ეროვნულ კულტურას. მაგ. უნგრეთში – უნგრული ენა, საქართველოში – ქართული, ესპანური ენა – კოსტა-რიკაში. და ა.შ. შესაძლებელია,

ქვეყანაში იყოს ერთზე მეტი ეროვნული ენა, მაგ. კანადა, სადაც ფრანგული და ინგლისური ენებია მიჩნეული ეროვნულ ენებად. შვეიცარია – სადაც ოთხი სახელმწიფო ენაა: გერმანული, ფრანგული, იტალიური და რეტრო გერმანული.

საზოგადოდ, ენის საკითხი და მშობლიური ენისადმი დამოკიდებულება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს, რადგან სუბიექტისათვის ის შერწყმული და გათანაბრებულია ეროვნულ თვით-იდენტიფიკაციასთან. ენის მეშვეობით ეთნიკური უმცირესობა ცდილობს, შეინარჩუნოს თავისი ეროვნულობა, რასაც, მათი აზრით, ამ სხვა, არა საკუთარი, ქვეყნის ტერიტორიაზე საფრთხე ემუქრება. გამონაკლისი არც საქართველოს პოლიეთნიკური რეგიონებია, სადაც მოსახლეობა, ენობრივი რუსიფიკაციის ინერციით, ფლობს რუსულ ენას და ნაკლებად – ქართულს, რომელიც სახელმწიფო ენაა.

მასშტაბური სოციოლოგიური გამოკვლევების ანალიზმა გამოავლინა, რომ ენობრივი სიტუაციის შეცვლა არის ხანგრძლივი პროცესი. ამ დინამიკაში გასათვალისწინებელია მასობრივი ცნობიერების ინერციულობა და სტერეოტიპები. როგორც წესი, ძალდატანება და ფორსირებული ზეწოლა ამწავებს ეთნიკურ დამოკიდებულებებს, ნაცვლად იმისა, რომ ენობრივი პროცესების მიმართულება დადებითი მიმართულებით შეცვლოს. პოსტსაბჭოთა რესპუბლიკებში ენისგან მომდინარე დაძაბულობა და კონფლიქტი შედარებით შერბილდა, როდესაც ორივე ენას სახელმწიფო სტატუსი მიანიჭეს. იკლო სიტუაციის სიმძაფრის ხარისხმა და ადამიანებში ენის დაკარგვასთან დაკავშირებულმა შფოთვის და შიშის გრძნობამ“ (კოროსტილევი, 1998; გვ. 191).

საქართველოში ერთაშორის ურთიერთობის ენა, ფაქტობრივად, იყო რუსული ენა. საქართველოში მცხოვრები

არაქართულენოვანი მოსახლეობა ვერ ხედავდა ქართული ენის სწავლის საჭიროებას. ამის შედეგად, ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში საშუალო განათლების მქონე პირი, ბუნებრივია, სახელმწიფო ენაზე კომუნიკაციას ვერ ახერხებდა. ახლა, როდესაც საქართველოს მთელ ტერიტორიაზე სახელმწიფო ენა ქართულია, ეროვნული უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში შეიცვალა სახელმწიფო ენის სწავლისადმი დამოკიდებულება. მოსახლეობის დიდი ნაწილი ღიად მოითხოვს ქართული ენის სწავლების ხარისხის ამაღლებას. ჩვენი აზრით, იმ რეგიონებში, სადაც ენობრივი გარემო არაქართულია, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სახელმწიფო ენისადმი ადგილობრივი მოსახლეობის დადებითი დამოკიდებულების, დადებითი განწყობისადმი ანგარიშის გაწევა, რათა არ წარმოიქმნას, არ გაიღვას ფეხი მოსაზრებამ, თითქოს სახელმწიფო ენის სწავლება ეთნიკური უმცირესობების საზიანოდაა მიმართული.

ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში, სადაც სახელმწიფო ენა არ გამოიყენება ყოველდღიურობაში – მაგ. ჯავახეთი, სადაც საკომუნიკაციო ენა რუსულია, სომხური კი მშობლიური, მოსახლეობა, კერძოდ ბავშვები, სერიოზული პრობლემების წინაშე აღმოჩნდნენ. გასათვალისწინებელია, რომ რეგიონის მოსახლეობა მოითხოვს ქართული ენის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას. უმთავრესად სირთულეს ქმნის ის გარემოება, რომ რეგიონში მცხოვრები უმცირესობათა ენაზე მოლაპარაკე ბავშვები, იმ შემთხვევაში, როდესაც უმრავლესობისაგან განსხვავებულ სკოლაში სწავლობენ, ანუ აზერბაიჯანელი ბავშვი – აზერბაიჯანულ სკოლაში და სომეხი ეროვნების ბავშვი – სომხურ სკოლაში, ხოლო ქართველი ბავშვი კი – ქართულში, ერთი შეხედვით

ამან არ უნდა შეუქმნას ბავშვს რაიმე პრობლემა; მაგრამ ამგვარი ვითარება განაპირობებს უმცირესობის და უმრავლესობის ეთნიკური და ენობრივი ნიშნით დაყოფას. როგორც ამ მიმართულებით დიდი გამოცდილების მქონე ბეატრის შულტერი აღნიშნავს, რომელიც უმაღლესი კომისრის წარმომადგენელი გახლდათ საქართველოში ეროვნულ უმცირესობათა განათლების მიმართულებით, „განათლების ეს სისტემა ძალზე მცირე ასაკიდანვე ბავშვებს ყოფს მათი ეთნიკური, ეროვნული და კულტურული წარმომავლობის მხრივ და ცალ-ცალკე ასწავლის მათ იმ რეგიონში, სადაც ისინი ერთმანეთის გვერდიგვერდ ცხოვრობენ. ყოველდღიურობაში ბავშვები აცნობიერებენ, რომ ისინი პრინციპულად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან და რომ მათ სხვადასხვა კლასებში უნდა ისწავლონ. შესაბამისად, არსებული სისტემა ბავშვებს არა მარტო ცხოვრებაში სთავაზობს უთანასწორო შესაძლებლობებს, არამედ აყალიბებს დანაწევრებულ საზოგადოებას, რომელშიც კონფლიქტის დიდი პოტენციალი არსებობს“ (შულტერი, 2006; გვ. 164). როდესაც მშობელმა ამგვარ სოციალურ გარემოში გააცნობიერა ქართული ენის დაუფლების აუცილებლობა და მშობელს უნდა, რომ მისი შვილი დაეუფლოს სახელმწიფო ენას, ბუნებრივია, უმეტეს შემთხვევაში მას ბავშვი შეჰყავს ქართულ სკოლაში. ეს ვითარებაც არ არის ბავშვისათვის იოლად დასაძლევად. უმცირესობის ბავშვი ქართულ სკოლაში დადის, მას საკლასო ოთახის ტრადიციულ სირთულეებთან ერთად, როგორც უმცირესობიდან მომდინარე პრობლემები და, ასევე, ენის არცოდნიდან მომდინარე პრობლემები ემატება. საკლასო ოთახში ეროვნული უმცირესობის ბავშვი მისთვის სრულიად უცხო გარემოშია მოქცეული, სადაც სწავლება მისთვის არამშობლიურ ენაზეა. ამას ეწოდება **სხვა ენობრივ**

**გარემოში სრული იმერსია.** (submersion or total immersion). განათლების ეს მოდელი მხოლოდ იმ შემთხვევაში გახდის ბავშვს ორენოვნად, თუ დედაენა ძალზე პრესტიჟულია და სკოლის გარეთაც ფართოდ გამოიყენება. მაგ. კომუნისტურ სივრცეში რუსების მდგომარეობა, როდესაც რუსული ენა პრესტიჟულ ენად იყო მიჩნეული (რუსი ეროვნების ბავშვი ქართულ სკოლაში). უმცირესობის ბავშვი, რაოდენ მაღალ დონეზეც არ უნდა იყოს მათთვის მეორე ენის სწავლება, ენის ცოდნაში მაინც ჩამორჩება იმ ბავშვებს, რომელთათვისაც მშობლიური ენა ქართულია. ჩვეულებრივ, განათლების ამგვარი მოდელი არ გვაძლევს „ორენოვნებას“; უფრო მეტიც – შესაძლოა მან უკუგავლენა მოახდინოს ბავშვის განვითარებაზე. წარმოდგინეთ ბავშვი, რომელიც არ ლაპარაკობს ქართულად და სკოლაში კი ქართულად მოლაპარაკე ბავშვების გარემოშია მოქცეული, სასწავლო პროცესიც იმ ენაზე წარიმართება, რომელიც მას არ ესმის! ასეთ ვითარებაში ბავშვი მიიღებს ე.წ. **ენობრივ გარემოში სრული იმერსიის შოკს (full immersion shock)**. ქართულენოვან გარემოში მოქცეული უმცირესობის ბავშვები, როგორც წესი, იკეტებიან თავიანთ თავში, მათ არ ესმით, ვერ იგებენ კითხვებს, მათი პასუხები სხვების მხრიდან იწვევებს სიცილს და დაცინვას, ბავშვმა შესაძლოა დაასკვნას, რომ მას საერთოდ არ შეუძლია სწავლა; ბუნებრივია, რომ ამგვარმა შოკმა ბავშვის შემეცნებითი განვითარების შეფერხებაც გამოიწვიოს. ყოველივე ზემოთქმულს ემატება ის, რომ ბავშვი არც დედაენას სწავლობს, წერა-კითხვას არ სწავლობს მშობლიურ ენაზე და ისევე და ისევე ფერხდება მისი განვითარების პროცესი. ბავშვი ხედავს, რომ მისი ქართულად მოლაპარაკე თანატოლი წარმატებულია, ის კი თავს ვერ ართმევს სწავლას! შესაძლოა ამან ბავშვში განავითაროს უარყოფითი დამოკიდებულება როგორც

ქართულად მოლაპარაკე ბავშვების, ასევე მთლიანად ქართული ენისა და კულტურის მიმართ. არის იმის საშიშროებაც, რომ ამ ფსიქოლოგიური დაძაბულობის ფონზე ჩამოყალიბდეს ე.წ. **„ბიკულტურული ამბივალენტობის“ (bicultural ambivalence)** გაორმაგებული გრძობა: სირცხვილი საკუთარი კულტურის მიმართ და მტრული, უარყოფითი დამოკიდებულება სხვა კულტურის მიმართ. ამ ტენდენციას ადასტურებს ფ. ბრუქსის და ე. კლემერას მიერ ინგლისში ჩატარებული კვლევა. სკოლამდელ ასაკში ქართულად აქტიურად მოლაპარაკე ბავშვები, სკოლაში შესვლის შემდეგ ეწინააღმდეგებიან ოჯახში ქართულ ენაზე საუბარს, რადგან სურთ ჰგავდნენ მეგობრებს. ქართული ენა ინგლისში ვერანაირად ვერ ჩაითვლება პრესტიჟულ ენად. ასეთ ვითარებაში უფრო სემილინგვიზმს ვიღებთ, ანუ ბავშვებმა არც მშობლიური ენა იციან კარგად და არც მეორე ენა (იმედაძე, ჯაფარიძე, 2007; გვ. 225). ქართულენოვან კლასში მოხვედრილი აზერბაიჯანელი ბავშვების ერთ-ერთი პედაგოგი მარნეულის რაიონიდან, რომლის ქართულენოვან კლასში რამდენიმე აზერბაიჯანელი მოსწავლეც იყო, ფსიქოლოგებთან საუბრისას აღნიშნავდა, რომ მას უჭირს ამ ბავშვებთან მუშაობა, ვინაიდან ძალიან რთულია მათი სასწავლო პროცესში ჩართვა.

აღნიშნული პრობლემების გადასაჭრელად საინტერესოა შევიცარიის განათლების პოლიტიკა. შევიცარიაში უდიდესი ყურადღება აქვს დათმობილი განათლების პრობლემას. შევიცარიამ შეიმუშავა მრავალენოვანი საზოგადოების მართვის პროექტი. განათლების სისტემაში იყენებენ ე.წ. **ენობრივ გარემოში ნაწილობრივი იმერსიის (parcial immersion)** ერთ-ერთ ფორმას, კერძოდ – **ორმხრივი იმერსიის პროგრამას**. ეს პროგრამა ინტეგრაციის პროცესში

უმცირესობის ჩართულობას გულისხმობს და ამ კონტექსტში ენასთან დაკავშირებული პრობლემები განსაკუთრებული ყურადღებას იმსახურებენ. შვეიცარიაში ენობრივ მრავალფეროვნებას არ განიცდიან საფრთხედ. მაგ. შვეიცარიაში, რეგიონში, სადაც თანაარსებობენ როგორც გერმანელი, ასევე რომანულ გერმანულზე მოლაპარაკე ბავშვები, სწავლებისას ორივე ენა გამოიყენება. შესაძლოა ეს მოდელი არ იყოს უნივერსალური, მაგრამ ენობრივი კონსენსუსის შვეიცარიული სისტემა სანიმუშო მაგალითია ოთხი ენობრივი ჯგუფის 160 წლის უკონფლიქტო მშვიდობიანი თანაარსებობისა: ეს იმის მაჩვენებელია, რომ მოდელი აშკარად წარმატებულია... ეროვნულ ენებს შორის თანასწორობის პრინციპმა შეუძლებელი გახადა რომელიმე ენის გაბატონება სხვაზე.

ჩვენ მიერ განხილული შვეიცარიის მრავალენოვანი განათლების მოდელის მნიშვნელოვანი პრობლემური კითხვები ფ. გრინმა შემდეგნაირად ჩამოაყალიბა: მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რომელი ენები ვასწავლოთ, ვის ვასწავლოთ და რატომ? ცოდნის რა დონე დავისახოთ მიზნად, როგორი დავალებები შევასრულოთ და რომელი მეთოდით ვიხელმძღვანელოთ. ფ. გრინის მიერ ჩამოყალიბებული პროგრამა, მისი მიდგომა პოლიეთნიკური საზოგადოებისადმი, გამოთქმული მოსაზრებები ნათელი მაგალითია იმისა, რომ მისთვის მისაღები და საუკეთესოა ენობრივი განათლების ის პოლიტიკა, რომელიც აგებულია დემოკრატიულ, არაძალადობრივ პრინციპებზე. ფ. გრინი იზიარებს იმ პოლიტიკურ კურსს, რომ ძალადობრივი მიდგომა წინააღმდეგობების და კონფლიქტის წყაროა და, ამდენად, ენა ვერანაირად ვერ გახდება შეგუებისა და ინტეგრაციის საფუძველი (იეგერი, 2006; გვ. 51).

საზოგადოდ, სხვა ქვეყნებში წარმატებული სტრატეგიების საქართველოში ბრმად გადმოტანა არ არის მიზანშეწონილი. მთელი რიგი მიზეზების გამო, საქართველოს ამგვარი მოდელი ვერ მოერგება. აუცილებელია მათი მორგება საქართველოს თავისებურებებთან. ამ შემთხვევაში აუცილებელია ანგარიში გაეწიოს ენობრივ სიტუაციას და თითოეული წარმოდგენილი ენის მიმართ დამოკიდებულებებს; ასევე, ანგარიშგასაწევია ხელმისაწვდომი მასწავლებლები, ენობრივი და სასწავლო რესურსები. სპეციალისტების აზრით, როდესაც სწავლების კონცენტრირებული, ინტერაქტიური მეთოდები ბავშვზეა ორიენტირებული, თითოეულ ბავშვს თავისუფლად შეუძლია ორზე მეტ ენასაც კი დაეუფლოს. იმისათვის, რომ მრავალენოვანი სასკოლო განათლება წარმატებულად წარიმართოს, მნიშვნელოვანია საზოგადოების, მშობლების, მასწავლებლების და სკოლის ადმინისტრაციის ინფორმირება: ის, თუ რომელი საგანი რა დროის მანძილზე და რა ენაზე უნდა ისწავლებოდეს, უნდა გადაწყდეს ყველა დაინტერესებული პირის – მშობლების, მასწავლებლების, სკოლის ადმინისტრაციის და განათლების სამინისტროს ერთობლივი დისკუსიისა და ანალიზის საფუძველზე. ზემოთ დასახელებულ მოდელში ძალზე მნიშვნელოვანი და განსაკუთრებულია ის, რომ ეს სისტემა საზოგადოებაში ნერგავს განცდას, რომ ყველა მათგანი საზოგადოების თანაბარუფლებიანი წევრია და რომ ყველა ენა ერთნაირად ფასეულია. ბუნებრივია, რომ ფაქტობრივ ვითარებას, თუ რა სტატუსი აქვს ენას თემში, თუ როგორია სოციალური განწყობები ენისადმი მოსწავლის თანატოლებში, მეზობლობაში და საზოგადოებაში, ამას როგორც უარყოფითი, ასევე დადებითი გავლენის მოხდენა შეუძლია მეორე ენის შესწავლის და სწავლების პროცესზე (ხარშილაძე,

კერძაია, 2009; გვ. 163). ბავშვებს და, პირველ რიგში, მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ გაცნობიერებული, რომ მეორე ენის შესწავლა არ ნიშნავს მეორე ენის უარყოფას – ყველა შემთხვევაში, ეს ნიშნავს რეპერტუარის გაფართოებას (უოლგუი, 2000). მრავალენოვანი განათლება ეყრდნობა სწავლების (იგულისხმება საგნების სწავლება) საშუალებად ორი ან მეტი ენის გამოყენებას. რეგიონში, სადაც სწავლების ენა, ანუ ის ენა, რომელზეც საგნებს ვასწავლით, არ არის სახელმწიფო ენა, შესაძლებელია სწავლება მშობლიურ ენაზე წარიმართოს. ასევე უზრუნველყოფილია სახელმწიფო ან რომელიმე სხვა ენის შესწავლა.

როგორც აღვნიშნეთ, საქართველოს სპეციფიკიდან გამომდინარე, ანგარიშგასაწევია სახელმწიფო ენისადმი მოსახლეობის დამოკიდებულება, ის ფსიქოლოგიური ფაქტორები, რაც ენობრივ გარემოს განაპირობებს. მნიშვნელოვანია, რომ უმცირესობაში არ დაინერგოს იმის შიში, რომ სახელმწიფო ენის შესწავლა ეროვნული ინტერესების საზიანოა. მრავალენოვანი განათლება ბავშვებს სთავაზობს ორივე ენის ცოდნის შესაძლებლობას, რათა მათ ეს ენა ყოველდღიურობაში გამოიყენონ.

მეორე ენის სწავლებასთან დაკავშირებულ კვლევებში ბევრია მსჯელობა მეორე ენის სწავლების მეთოდოლოგიაზე და, სამწუხაროდ, მცირედი ყურადღება ეთმობა კონტექსტუალურ (ინდივიდუალურ, სოციალურ და საზოგადოებრივ) ფაქტორებს.

ჩვენი აზრით, მეორე ენის, სახელმწიფო ენის, დაუფლებასთან დაკავშირებული პრობლემები საქართველოში მცხოვრები ეროვნული უმცირესობის სრულფასოვანი ინტეგრაციის პროცესში განსაკუთრებით ანგარიშგასაწევია. აქ თავს იყრის მრავალგანზომილებიანი ფსიქოლოგიური

პრობლემები, პირველ რიგში – ეროვნული უმცირესობის და სატიტულო ჯგუფების ურთიერთდამოკიდებულების ხასიათი. ეფუძნება ეს დამოკიდებულება დადებით სოციალურ განწყობას? ასევე მნიშვნელოვანია მშობლების და სკოლის პედაგოგების დამოკიდებულება და აზრი ქართული ენის სწავლების მიმართ – დადებითია ეს დამოკიდებულება თუ უარყოფითი; რატომ უნდა ისწავლოს ქართული ენა? ხომ არ არის შეფარული ძალადობრივი ასიმილაცია; და ბოლოს, ანგარიში უნდა გაეწიოს ისეთ ფსიქოლოგიურ ფაქტორსაც, როგორც არის ენის დაუფლების მოტივაცია. მოტივაცია, „განისაზღვრება, როგორც, მეორე ენის დასწავლის მიზანთან მოსწავლის მიმართება, რა მიზნით ვსწავლობთ ენას“. რამ განაპირობა ეროვნული უმცირესობის სურვილი, რომ ისწავლონ ქართული ენა? არის ეს მოტივი ინსტრუმენტული ხასიათის თუ ქართულ საზოგადოებაში ინტეგრაციისკენაა მიმართული? სასურველია, მოსწავლეებში ინტეგრაციაზე ორიენტირებული მოტივაციის გაზრდა. ბუნებრივია, ეს განსაკუთრებით ეთნიკური უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებს ეხება. ფალკის გამოკვლევებმა (ფალკი, 1978) აჩვენა, რომ მოსწავლეები, რომელთაც მოსწონთ ის ხალხი, აღფრთოვანდებიან მათი ენით და კულტურით, უნდათ იმ საზოგადოებასთან დაახლოება, რომელიც ამ ენაზე საუბრობს, გაცილებით უკეთ სწავლობენ ამ მეორე ენას. ფაქტობრივად, ეს წარმოადგენს მოტივაციის ინტეგრაციულ ფორმას. ამგვარი მოტივაცია არის ინდივიდის სურვილი, იყოს ბილინგვალი.

ინსტრუმენტული მოტივაციის შემთხვევაში ინდივიდი ორიენტირებულია მხოლოდ კონკრეტული ენის სწავლაზე, რადგანაც ეს უკავშირდება მის პრაქტიკულ საქმიანობას, სამსახურს, უმაღლეს განათლებას, სოციალურ სტატუსს და მისთ. ინსტრუმენტული

მოტივაცია შესაძლოა უფრო წარმატებული იყოს იქ, სადაც შემსწავლელი ისეთ ენობრივ გარემოშია მოქცეული, რომ არ აქვს ამ ენის გამოყენების შესაძლებლობა (პოლტი, 2001).

რაც შეეხება სწავლების მეთოდიკას, აქაც მრავალი საკითხია, რომლებიც ასევე მრავალენოვანი სწავლების მოდელში უნდა უნდა იყოს ნაგულისხმევი. ენის დაუფლების მეთოდიკაში ენის სწავლების საფესურების თანამიმდევრობა ხატოვნად შემდგენაირად არის დახასიათებული: როდესაც უცხო ენის სწავლას იწყებ კითხვით, წერით, სანამ ისწავლი ლაპარაკს და გაგებას – ეს ისეა, როგორც ეტლი შეაბა ცხენის წინ... სწავლების თანამიმდევრობაში უფრო მიზანშეწონილია მოსმენით დაწყება, შემდგომ ლაპარაკი, კითხვა და დასასრულს კი – წერა. როგორც გამოკვლევებმა აჩვენა, მოძველებული ოფიციალური მეთოდები, ანუ გრამატიკის და ლექსიკის დაზეპირებაზე აგებული სწავლება ენის ათვისებისათვის არ არის საკმარისი. უფრო პროდუქტიულია ენის სწავლების ინტერაქტიული მეთოდი, როდესაც ბავშვები კი არ იზეპირებენ

გრამატიკულ წესებს, არამედ ერთვებიან კომუნიკაციაში და უშუალოდ იყენებენ ენას (ალხაზიშვილი, 1982; გვ. 62). სადღეისოდ სახელმწიფო ენის სწავლების გაძლიერებისათვის ყველაზე ბუნებრივი სივრცე სკოლაა. რაც შეეხება ბავშვის მიერ მეორე ენის ათვისებას საკლასო ოთახის ატმოსფეროში, სადაც საკლასო სწავლების გარკვეული კანონზომიერებაა დაცული (მაგ. ცოდნის ნიშნით შეფასება), ძნელი წარმოსადგენია, რომ უმცირესობის ბავშვმა მოახერხოს თავისი შესაძლებლობების და ძალების სრული რეალიზაცია. ჩვენი აზრით, მეორე ენის დაუფლებისათვის სასკოლო სწავლების მოსამზადებელი ეტაპი საბავშვო ბაღის სიტუაციაში მოგვცემს სასურველ შედეგს, სადაც შესაძლებელი იქნება ენის არამცოდნე ბავშვმა თავი კომფორტულად იგრძნოს, იმ საქმიანობიდან გამომდინარე, რასაც მისგან გარემო სიტუაცია მოითხოვს.

საზოგადოდ, არაქართულ ენობრივ გარემოში სახელმწიფო ენის შესწავლა ყველა ასაკობრივი ჯგუფისათვის უნდა გახდეს შესაძლებელი, რაც უწყვეტი განათლების საერთაშორისო მიმართულებას შეესაბამება.

### ლიტერატურა:

- კოროსტილევი, 1998 – КОРОСТЫЛЕВ А. Д., Язык согласия и противоречий. Социальная и культурная; Москва 1998.
- შულტერი, 2006 – ბეატრის შულტერი, ენის სწავლა და განათლება ბავშვის ინტერესებიდან გამომდინარე: *ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებებში*; CIMERA, 2006.
- იმედაძე, ჯაფარიძე, ბრუქსი, კლემერა, 2007 – ნ. იმედაძე, მ. ჯაფარიძე, ფ. ბრუქსი, ე. კლემერა, ბილინგვიზმის ფსიქოლოგიური შედეგები: *მაცნე*, 2007; № 1.
- იეგერი, 2006 – ნ. იეგერი, მრავალენოვანების მართვა მრავალენოვან საზოგადოებაში: *ენობრივი პოლიტიკა და განათლება მრავალენოვან საზოგადოებებში*; CIMERA 2006.
- ხარშილაძე, კერძაია, ბერეკაშვილი, უთურგაიძე, 2009 – მ. ხარშილაძე, თ. კერძაია, ნ. ბერეკაშვილი, მ. უთურგაიძე, ლინგვისტური მრავალენოვანობა და ენობრივი პრობლემები საქართველოში: *ფსიქოლოგია*, ტ. 21 2009.
- ოულგუი, 2000 – WOLGUI A, Contextual Factors in Second Language Acquisition: ERIC Digest, 2000.
- ვალკი (1978)- F. FALKI, Linguistics and Language: A survey of basic concepts and implications (John wiley and Sons) 1978.
- პოლტი, შუკუტოკუ, 2001 – JAQUELINE NORRIS HOLT, AICHI SHUKUTOKU, Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition: The Internet TESL. VOL 7. #6. 2001.
- აღსაზიშვილი (1982) – А. АЛХАЗИШВИЛИ, Сб. Вопросы психологии обучения второму языку в младшем школьном возрасте; Мецниереба; НГССР, 1982.

### ABSTRACT

*M. Kharshiladze, T. Kerdzaia*

#### **State Language, Second Language and Motivation**

**With regard to the regional and cultural specifics of Georgia as well as language environment the following should become conspicuous: which languages should be taught to whom in what age and using which pedagogic methods. The preferences of the minority representatives themselves - which language he/she chooses, should also be taken into account as well as what is the individual's – pupil's motivation, why he/she wants to study this language and for what purpose.**