

ელისო ქორიძე

კონტრასტული ლინგვისტიკა და უცხო ენის
სწავლების თანამედროვე
მეთოდები

ქუთაისი
2014

მონოგრაფიაში განხილულია თანამედროვე ენათმეცნიერების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დარგის, კონტრასტული ლინგვისტიკის კვლევის მიზნები, ამოცანები, სტატუსი ენათმეცნიერული დისციპლინების რიგში, მისი ინტერდისციპლინარული ხასიათი და კავშირი უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგიასთან.

ნაშრომის მიზანია აღწეროს და გამოიკვლიოს უცხო ენის გაკვეთილზე ენების შეპირისპირების გამოყენებასთან დაკავშირებული ზოგიერთი პრობლემური საკითხი, კერძოდ, უცხო ენების სწავლების თანამედროვე მეთოდები და კონტრასტულობა, შედარება და ენობრივი კომპეტენციების განვითარება, შედარების როლი სხვადასხვა ასპექტის სწავლებაში და სხვ. აღნიშნული პრობლემათიკის განხილვა წარმოდგენილია ქართულის, როგორც მშობლიური ენის და გერმანულის, როგორც უცხო ენის შედარების ფონზე.

რედაქტორი: მანანა მიქაძე

ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

რეცენზენტები: ზაალ კიკვიძე

ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

რუსუდან თაბუკაშვილი

ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

შინაარსი

შესავალი.....	5
---------------	---

I ნაწილი: კონტრასტული ლინგვისტიკის არსი და რაობა	19
--	----

1.1 კონტრასტული ლინგვისტიკის სათავეებთან	22
--	----

1.1.1 კონტრასტული ლინგვისტიკა და შეცდომათა ლინგვისტიკა	29
--	----

1.2 კონტრასტული ლინგვისტიკა და შედარებითი ენათმეცნიერება	32
--	----

1.3 კონტრასტული ლინგვისტიკა-თეორიული თუ გამოყენებითი დარგი?	40
--	----

1.4 ახალი ტენდენციები კონტრასტულ ლინგვისტიკაში	46
--	----

II ნაწილი: ენების შეპირისპირება და უცხო ენის სწავლების

მეთოდები	51
----------------	----

2.1 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი	52
--------------------------------------	----

2.2 პირდაპირი მეთოდი	55
----------------------	----

2.3 აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდი	56
--	----

2.4 სტრუქტურალიზმი/აღწერითი ბიჰევიორიზმი	58
--	----

2.5 გაცნობითი მეთოდი	61
----------------------	----

2.6 კოგნიტიური მეთოდი	64
-----------------------	----

2.7 კომუნიკაციური მეთოდი	66
--------------------------	----

2.8 კომუნიკაციური პარადიგმა და გერმანული ენის გრამატიკის სწავლება	68
2.9 ინტერკულტურული მეთოდი	76
 III ნაწილი: კონტრასტული ანალიზი და უცხო ენის შესწავლა	81
3.1 ენების შედარება უცხო ენის გაკვეთილზე	85
3.2 შედარება და ენობრივი კომპეტენციები	93
3.3 შედარება და ქვეყანათმცოდნეობის სწავლება	96
 4. დასკვნა	107
გამოყენებული ლიტერატურა	111

1. შესავალი

თანამედროვე ლინგვისტიკა დიდი ხანია გასცდა ენის მხოლოდ იმანენტური კვლევის ჩარჩოებს და მოიცვა თითქმის ყველა ჰუმანიტარული და, ასევე, არაჰუმანიტარული (პედაგოგიური, სოციალური, საზოგადოებრივი და ა.შ.) მეცნიერებებიც. შეუძლებელია ენის კვლევა სააზროვნო პროცესების, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მიმდინარე ცვლილებების, თუნდაც ახალი ინფორმაციული ტექნოლოგიების გავლენის გათვალისწინების გარეშე.

ლინგვისტიკის ინტერდისციპლინარულმა ხასიათმა განაპირობა ახალი, ზოგი ამჯერად უკვე ფორმირებული, და, ზოგიც ფორმირების პროცესში მყოფი ენათმეცნიერული დარგის წარმოშობა. მათ რიგს მიეკუთვნება **კონტრასტული ლინგვისტიკა**. იგი დღეს საკუთარი კვლევის საგნითა და მეთოდებით აღიარებული დამოუკიდებელი დისციპლინაა, რომლის ფარგლებში დასმული კითხვები და პრობლემები არა მარტო ლინგვისტებისათვისაა საინტერესო და მნიშვნელოვანი.

კონტრასტული ლინგვისტიკის აქტუალობა განპირობებულია თვით სამყაროში მიმდინარე პროცესებით, რადგან მრავალენოვნება და მრავალენოვნებასთან დაკავშირებული პრობლემატიკა, არასოდეს ყოფილა ისე აქტუალური, როგორც დღეს. საზოგადოებრივი წყობის სტრუქტურაში გაჩნდა ახალი ცნება - **მულტიკულტურული საზოგადოება**. პედაგოგიკისა და ინტერკულტურული სოციალიზაციის პროფესორი გეორგ აუერნჰაიმერი თავის წიგნში „Einführung in die interkulturelle Pädagogik“ წარმოადგენს მულტიკულტურული საზოგადოების შექმნის 3 ძირითად მიზეზს: 1) შიდასაზოგადოებრივი, ანუ მიგრაციასთან დაკავშირებული მულტიკულტურალობა, 2) ევროპულ სივრცეში სხვადასხვა ენობრივი, წეს-ჩვეულებების, ტრადიციების და წარმომავლობის მქონე საზოგადოებების გაერთიანება, 3) ახალი, მსოფლიო საზოგადოების ჩამოყალიბება, რომლისთვისაც დამახასიათებელია ერთი მხრივ, კულტურული

საზღვრების გაფართოება, და მეორე მხრივ - მოწოდება და ინიციატივა ურთიერთთანამშრომლობისა და ინტერკულტურული დიალოგისაკენ. (Auernheimer: 2007, 14).

ამგვარად, ერთმანეთს კვეთენ განსხვავებული კულტურები თავიანთი განუმეორებელი არსით, რაც, პირველ რიგში, ენობრივ კანონზომიერებებზე, ცხოვრების წესზე და თვით რელიგიაზეც აირეკლება. რა თქმა უნდა, ასეთი გლობალური პროცესები არ მიმდინარეობს უმტკივნეულოდ, და ხშირად განაპირობებს გაუგებრობებს და ზოგჯერ კონფლიქტებსაც.

თანამედროვე გლობალიზაციის ფონზე ფრაზა „ჩემი ენის საზღვრები ნიშნავს ჩემი სამყაროს საზღვრებს“ (ლ. ვიტგენშტაინი), მრავალმნიშვნელოვნად და განსაკუთრებით აქტუალურად ჟღერს, რადგან დღეს ერები აღარ წარმოადგენენ გეოგრაფიულად ჩაკეტილ რეალობას და სულ უფრო იზრდება ხალხთა შორის ინტეგრაცია და კომუნიკაცია. ამგვარად, მხოლოდ ერთი ენის ცოდნა, თუნდაც უცხო ენისა, განსაზღვრავს სუბიექტის არა მარტო გეოგრაფიულ, არამედ, მენტალურ ჩაკეტილობასაც.

საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა სფეროში არსებულმა მსოფლიო ინტეგრაციის პროცესებმა ნაციონალური, მონოკულტურული კომუნიკაციიდან საერთაშორისო ინტერკულტურულ კომუნიკაციაზე გადასვლის აუცილებლობა გამოიწვია. კომუნიკაცია ერთი ერისა და კულტურის წარმომადგენლებს შორის დამყარებულია საერთო ცოდნაზე, გარკვეულ სტერეოტიპებზე, რომლებიც გარე სინამდვილის ფრაგმენტის ერთგვარ ფიქსირებულ, მენტალურ სურათს წარმოადგენს, ხოლო ორი სხვადასხვა ენისა და კულტურის მატარებელ კომუნიკანტთა შორის წარმატებული საკომუნიკაციო აქტის წარმართვისათვის საჭიროა იმ კულტურული ბარიერების გადალახვა, რომლებიც ენობრივ ერთეულებში ვლინდება.

მულტიკულტურული საზოგადოების ჩამოყალიბება ახლებურად განსაზღვრავს თვით უკვე ტრადიციულ და აკადემიურ ცნებებს (მშობლიური ენა, უცხო ენა, ეროვნული სტანდარტული, სახელმწიფო

ენა, უმცირესობათა ენა, სპეციალური ენა, და სხვ.), ხდება მათი ახლებური გადააზრება, ახალი შინაარსის ჩამოყალიბება. მაგალითად, ცნება - **უცხო ენა**, აღარ გაიგება ერთმნიშვნელოვნად, იგი შეიძლება იყოს **ბირველი უცხო ენა, მეორე უცხო ენა და მესამე უცხო ენა**ც კი.

იაკობ გოგებაშვილის მოსაზრება დღესაც უაღრესად მნიშვნელოვანი და აქტუალურია: „მხოლოდ მტერს შეუძლია ურჩიოს ქართველებს: შეაქციეთ ზურგი უცხო ენებს და დარჩით მარტო დედაენის ამარაო.... ისწავლეთ რაც შეიძლება ღრმად და ზედმიწევნით ევროპული ენები, მაგრამ არასდროს არ დაივიწყოთ, რომ ევროპელი ჯერ საფუძვლიანად ითვისებს თავის მშობლიურ ენას და შემდეგ შეუდგება უცხო ენის შესწავლას“(გოგებაშვილი: 1973,187).

ლინგვისტიკაში **კომუნიკაციურ-პრაგმატული პარადიგმის** შემოტანამ განაპირობა კვლევის ახალი მიმართულებების ჩამოყალიბება, რომელმაც ასევე გარკვეულწილად განსაზღვრა შეპირისპირებითი კვლევების აქტუალობა, მეორე მხრივ, ახალი ლინგვისტური დარგის, **ინტერკულტურული ლინგვისტიკის** დამკვიდრება, რომლის დეფინიციაზეც არ არსებობს საერთო აზრი. ჰერმანსის მიხედვით, ინტერკულტურული ლინგვისტიკა ენათა კვლევისას ინტერესდება, თუ როგორია ენასა და კულტურას შორის ურთიერთმიმართება და როგორი განსხვავებები ვლინდება ენობრივ კულტურებს შორის. ინტერკულტურული ლინგვისტიკა შეისწავლის ენასა და კულტურათა შორის ურთიერთმიმართებას, კონტრასტული ლინგვისტიკისაგან განსხვავებით, რომელიც, როგორც ჰერმანსი მიუთითებს „ლინგვისტური სტრუქტურალიზმის ყლორტი“ Sproß des linguistischen Strukturalismus, მხოლოდ წმინდა ენობრივი დონეებით ინტერესდება (ფონეტიკა და გრამატიკა), ხოლო ინტერკულტურული ლინგვისტიკის კვლევის საგანია პრაგმატიკაზე, სემანტიკაზე და სემიოტიკაზე ორიენტირებული კვლევები (Hermanns : 2003,367).

რასტერის მიხედვით, არა მარტო ენობრივი ფორმები და ფუნქციები ქმნიან ინტერკულტურული ლინგვისტიკის კვლევის ბაზას, არამედ, განსხვავებული კულტურების განსხვავებული ენათმეცნიერებებიც.

ორივე სფერო უაღრესად საინტერესოა, როგორც შიდაენობრივი პერსპექტივიდან, ასევე გარე პერსპექტივიდან გამომდინარე. შესაბამისად, იგი განასხვავებს ინტერკულტურული ლინგვისტიკის კვლევის ოთხ სფეროს:

1. ენის ფენომენოლოგია შიდაენობრივი პერსპექტივიდან გამომდინარე,
2. ენის ფენომენოლოგია გარეენობრივი პერსპექტივიდან გამომდინარე,
3. ენათმეცნიერების ფენომენოლოგია შიდაენობრივი პერსპექტივიდან გამომდინარე,
4. ენათმეცნიერების ფენომენოლოგია გარეენობრივი პერსპექტივიდან გამომდინარე.

პირველ და მეორე შემთხვევაში კვლევის საგანია ენის განსაკუთრებულობა მისი თვითმყოფადი კულტურიდან გამომდინარე, ხოლო მესამე და მეოთხე შემთხვევაში განსხვავებული ენების ენათმეცნიერებების შესწავლა (Raster: 2002, 77).

სხვა მოსაზრების მიხედვით (ფიოლდესი), კულტურები არ წარმოადგენენ ჩაკეტილ სივრცეებს, რომლებსაც არ გააჩნიათ ჰომოგენური სისტემა. ისინი მუდმივად იცვლებიან, გარკვეული კანონზომიერებების მიხედვით ხდება როგორც განახლება და ახლის წარმოქმნა, ასევე ძველის სახეცვლა ან კვდომა, და მუდმივ კონტაქტში იმყოფებიან როგორც მონათესავე, ასევე განსხვავებულ კულტურებთან. აქედან გამომდინარე, უნდა მოხდეს არა მარტო ორი ენისა და კულტურის, არამედ, კომპლექსურად, პლურიცენტრისტული კულტურების შესწავლა. ასევე, უაღრესად მნიშვნელოვანია ენობრივად და კულტურულად გადამკვეთი ხდომილებების დადგენა, აღწერა და მათი ანალიზური კვლევა (Földes: 2003, 156).

ზემოთ აღნიშნულთან დაკავშირებით, საინტერესოა ქართველი მეცნიერის, გურამ რამიშვილის მოსაზრება: „უცხოური ენის სწავლება ენობრივი განათლების საერთო სისტემაში შედის. უცხო ენა შესავალია უცხო კულტურაში და ახალი ენის ცოდნა ამ ენის მატარებელი ხალხის

სულიერი მემკვიდრეობის გაცნობაც არის. ამასთან, არ არსებობს უფრო უეჭველი საშუალება საკუთარი ენის დედაზრის ცხადყოფისა, თუ არა სხვა ენის სამყაროში დროებით გადანაცვლება. უცხო ენის წვდომა მოწაფისათვის არა მარტო ასუქებს დედაენისაგან მიღებულ აზრით სამყაროს, არამედ უცხო ენის შეთვისებით მას უვითარდება საკუთარი თავისებურების შეგრძნება. თავისი ენა თავისებურია! სწორედ ეს აზრია გოეთეს სიტყვებში: „ვინც სხვა ენა არ იცის, არც თავისი იცის“ (რამიშვილი: 2000, 21).

კონტრასტული ლინგვისტიკა „საერთო მახასიათებლის“ დადგენის საფუძველზე ახორციელებს ენათა ურთიერთშედარებას. ხდება ენათა ფაქტობრივი გამოკვლევა, ხოლო შეპირისპირების შედეგები და დასკვნები ასევე მეთოდურ-დიდაქტიკური მიზნებით გამოყენება. კვლევა ეყრდნობა ორი ენის სტრუქტურების, ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენების სისტემატიზაციას და კლასიფიკაციას, მაგრამ იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთ ენობრივ დონეზე გადმოცემული მნიშვნელობა შესაპირისპირებელ ენაში სხვა დონის ერთეულებითაა წარმოდგენილი, მხოლოდ ენობრივ დონეზე აღწერითი კვლევები სასურველ შედეგს ვერ იძლევა. აუცილებელი ხდება ენობრივი გამოხატულების საშუალებების კოგნიტიური შინაარსების თავისებურებების წინ წამოწევა, რაც განაპირობებს ორი ენის შეპირისპირებით პლანში შესწავლისას როგორც კულტურული, ასევე - მენტალურ-ფსიქოლოგიური დონეების კვლევას.

აღიარებული მოსაზრებების მიხედვით, ყოველ ენობრივ სისტემას თავისი განსაკუთრებული სემანტიკური სტრუქტურა გააჩნია, რომელიც მოიცავს როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ განზომილებებს. ყოველი ენა მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი მოდელით წარმოადგენს რეალობას. მაგალითად, ერთი ენის ლექსემას მეორე ენაში შეიძლება რამდენიმე ეკვივალენტი ქონდეს, მაგრამ განსაკუთრებულ სირთულეს ქმნის საკომუნიკაციო სიტუაციიდან გამომდინარე მისი გამოყენება - რამდენიმედან უნდა შეირჩეს მხოლოდ ერთი.

ენების შეპირისპირებისას ყურადღება უნდა მიექცეს ე.წ. **ენათაშორის ომონიმას**, რომელიც ლექსიკის დონეზე ვლინდება. მაგალითად

ინგლისური genial ლექსიკონში განმარტებულია როგორც:

1. გულკეთილი, გულითადი, კეთილმოსურნე; მხიარული, ლაღი...
2. რბილი (ითქმის ჰავის და ა.შ. შესახებ)... 3. იშვ. საქორწინო... 4. მოძვ. ნაყოფიერი; 5. მოძვ. სადღესასწაულო, საზეიმო; 6. იშვ. გენიალური.
(ინგლისურ-ქართული ლექსიკონი: 1998, 31).

გერმანული ლექსიკონების მიხედვით genial ნიშნავს **გენიალურს, ძალიან ჰკვიანს, ჰკვიანურს** (Duden: 2001, 631), რაც ასევე თანამედროვე სასაუბრო ქართულის მნიშვნელობას უახლოვდება, მაგრამ ქართული ენის განმარტებით ლექსიკონში ეს ცნება შემდეგნაირად არის წარმოდგენილი:

გენიალური - უდიდესი შემოქმედებითი ნიჭით დაჯილდოებული, გენიის მქონე..., გენიისათვის დამახასიათებელი, - განსაკუთრებული შინაგანი ღირსებისა... (ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი: 1958, ტ. 2. 1427).

ზემოთ მოყვანილი ლექსემების შეპირისპირება ამ ენებში უჩვენებს ფორმისა და მეტყველების ნაწილთა სისტემაში ადგილის მსგავსებაზე, მაგრამ მნიშვნელობის მხრივ განსხვავებაზე. ამგვარად, თვით მონათესავე ენებშიც შეიძლება ადგილი ქონდეს ასეთ მოვლენებს, რაც არამონათესავე ენების შეპირისპირებისას უფრო მკვეთრად ვლინდება.

ასევე ძალიან საინტერესოა ორი ან რამდენიმე ენის ბგერით სისტემებს შორის არსებულ მსგავსება-განსხვავებების გამოვლენა და შესწავლა. ცნობილია, რომ ყოველი ენის ბგერით სისტემას ახასიათებს საწარმოთქმო ორგანოების მიერ შესრულებული მოძრაობების თავისებურება. საკმაოდ რთულ და ძნელ საქმეს წარმოადგენს უცხო ენის არტიკულაციური ბაზის ათვისება, რაც დასტურდება იმით, რომ უცხოელი, მიუხედავად ენის უზადო ცოდნისა, „უცხოური აქცენტით“, ანუ ბგერების არტიკულაციით შეიცნობა. ყოველი ენა ფლობს განსაკუთრებულ საწარმოთქმო თავისებურებებს. მაგალითად, ტურქების მეტ-ნაკლები აქტიურობა, ენის მდგომარეობა, რბილი და მაგარი სასის მდგომარეობა და ა.შ.

ჰარდენი აღნიშნავს, რომ ინტერფერენიცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოა **ფონეტიკასა და ფონოლოგიაში** და მიუთითებს გერმანული

„აქცენტის“ განსაკუთრებულობაზე: „Interferenz lässt sich am deutlichsten in der Phonetik und Phonologie erkennen, denn selbst wenn keine „wirkliche“ Fehler mehr gemacht werden, den mehr oder weniger starken „Akzent“, der sogar laien in die Lage versetzt, die Herkunft des Sprechers zu orten, bekommt man, zumal als erwachsener Fremdsprachenbenutzer, kaum unter Kontrolle. Dieser Akzent ist aber in der Regel nichts anderes als die Übertragung muttersprachlicher Ausspracheregeln auf die Fremdsprache. Sei es die Auslautverhärtung bei Deutschen, die diese oft in alle anderen Sprachen hinüberretten (die britische Boulevardpresse charakterisiert dies meist hämisch mit ÄphonetischerÄ Schreibweise wie z.B. haf(stimmlos deutsch) für have (stimmhaft englisch)...“ (Harden: 2006, 59).

კიდევ უფრო თვალსაჩინოა განსხვავებები ორ ენას შორის სინტაქსის დონეზე, რაც ხშირად ენობრივი ინტერფერენციის წყაროა. ერთი ენის სიტყვათგანლაგება და ენობრივი სტრუქტურები ენობრივ კომუნიკაციაში ზეგავლენას ახდენს მეორე ენის სიტყვათგანლაგებაზე და სტრუქტურებზე. ასეთ შემთხვევაში, კომუნიკაციური სიტუაცია ამ ენისათვის უჩვეულო ხელოვნური ფრაზებითაა შედგენილი, რამაც შეიძლება აზრის დამახინჯებამდეც მიგვიყვანოს. ზემოთ აღნიშნულის საილუსტრაციოდ შეიძლება დავასახელოთ გერმანული და ქართული წინადადებების სტრუქტურა და შევადაროთ ისინი ერთმანეთს, მაგალითად, შემასმენლის ფიქსირებული ადგილი გერმანულ წინადადებაში, ასევე, ზმნასთან დაკავშირებული ნაცვალსახელების ობლიგატორული ხასიათი და სხვ. ამასთან დაკავშირებით ვიოლა ფურცელაძე მიუთითებს, რომ, რა თქმა უნდა, დიდია ნასწავლი უცხო ენის გავლენა მშობლიურ ენის გამოყენებაზე, მაგრამ ქართველი გერმანისტები უნდა ვეცადოთ, რომ პირველ რიგში, კარგი ქართულით ვწეროთ და არა გერმანული სტრუქტურებით (ფურცელაძე: 1998, 56).

გ.რამიშვილი გვთავაზობს საინტერესო მოსაზრებას ფორმალური სინტაქსიდან მის ენერგეტიკული გააზრების შესახებ და აღნიშნავს, რომ: „წინადადებას აქვს ყალიბი, და ეს ყალიბი გარკვეული აზრით საყრდენიცაა. იგი არა მარტო მეტყველების პროცესს განსაზღვრავს და

აწესრიგებს, არამედ შეუძლია გადაიყვანოს ფორმალურ-სტატიკური ვითარება შინაარსეულ ენერგეისტულში. ენათა შედარებამ უნდა გამოავლინოს ენის ეს მიმართულება და მაშინ სინტაქსი მორფოლოგიასთან შეწნული - საკუთარ შინაარსობრივ პოსტულატზე აიგება" (რამიშვილი: 2000, 110).

ყველაზე თვალსაჩინო მაგალითი ქართული და გერმანული ენების მორფოლოგიის დონეზე შედარებისას, გვაქვს **სქესის კატეგორიასთან** დაკავშირებით. გრამატიკული სქესის შესწავლა განსაკუთრებით რთული გასაგები და ასათვისებელია ქართველი შემსწავლელისათვის. „ქართულში არა ჩანს გრამატიკული სქესები - არც სახელში და არც ზმნაში. რეალური სქესი აღინიშნება საგანგებო სახელებით (მამალი, დედალი, ხვადი, ძუ, ხარი, ფური....)

ქართულმა დღემდე შემოგვინახა ადამიანისა და ნივთის **სემასიოლოგიური** კატეგორიები: კითხვა **ვინ?** მხოლოდ ადამიანს ეხება (**ვინ?** დედა, მამა.....) კითხვა **რა?** გულისხმობს სხვას ყველაფერს ცოცხალსაც და არაცოცხალსაც (**რა?** ხარი, ძროხა, ხე, ქვა. ჰაერი ...) შესაბამისად გაირჩევა ორი სემასიოლოგიური კატეგორია - ადამიანისა და ნივთისა... ამგვარად, ქართულში გრამატიკული სქესების გარჩევა არც ახლა არის და არც ოდესმე ყოფილა“ (ჩიქობავა: 1958, 034).

ჰარდენის მიხედვით, აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ ინგლისურ ენაში ნაცვალსახელებთან არ განარჩევენ სქესის კატეგორიას, რაც ინგლისელისათვის გარკვეულ სიმძნელებს ქმნის, და პირიქით, გერმანელისათვის უცხოა ინგლისურში ამგვარი გრამატიკული მოვლენა: „Im Englischen existiert kein Genus. Sprecher des Englischen, die Deutsch lernen, stehen also nicht nur vor der Schwierigkeit, das jeweilige grammatische Geschlecht (auswendig) lernen zu müssen, sondern auch vor dem Problem, ein sich in ihrer Muttersprache kaum vorhandenes Konzept aneignen zu müssen. Umgekehrt fällt es Sprechern des Deutschen nicht leicht, mit eben diesem Nichtvorhandensein klar zu kommen, da sie in ihrer Muttersprache gezwungen sind, jedem Substantiv ein Genus zuzuordnen. (Harden: 2006, 60).

გრამიშვილი მიუთითებს, რომ „ენათა შედარების სიმძნელე მარტო

ემპირიული ფაქტი არ არის: ფ. დე სოსიური წერს: ფრანგს უჭირს რუსულის ასპექტების ხმარება. რატომ? იმიტომ, რომ დროისა და მოქმედების სახეთა ენობრივი კლასიფიკაცია ფრანგულსა და რუსულში არ ემთხვევა ერთიმეორეს. მაშასადამე, „დროისა“ და „მოქმედების“ ზოგადი, გარეენობრივი ცნებებიდან ვერ ამოვალთ, თუ გვინდა გამოვარკვიოთ ამ ორი ენის გაგებაში „დრო“ და „ასპექტი“ რას ნიშნავს. ეს სემანტიკური სიძნელე საგანთან დამოკიდებულების პოზიციას ავლენს“ (რამიშვილი: 2000, 108).

მოსაზრება ცალკეული ენების სემანტიკურ სტრუქტურებზე დაკავშირებულია ენის ფილოსოფიასთან და სეპირის, უორფის, ჰუმბოლდტისა და ვაისგერბერის სახელებთან. როგორც მგვენცაძე თავის წიგნში „ლინგვისტური გერმანისტიკა“ აღნიშნავს: „...სამყაროს ეროვნულ-ენობრივი სურათები ათასწლეულობით ყალიბდება მათ ქმნიან თაობები, რომლებიც ენაში დებენ საკუთარ აზრსა და გრძნობას, განასხეულებენ მასში თავისი მსოფლგაგების განუმეორებლობას. ამის შედეგია ის, რომ ენა გაჯერებულია წინა თაობათა განცდებით და ცოცხლად ინახავს მათ სუნთქვას. ენათა შეპირისპირებითი შესწავლა სამყაროს ენობრივ სურათზე ორინტირებით საშუალებას გვაძლევს „ჩავევდეთ ხალხის სულს ენათა აგებულების მიხედვით,“ დავუკავშიროთ ხალხის სულიერი თავისთავადობა ენის შინაგან წყობას, ენის მეშვეობით განჭვრიტოთ ეროვნული სულის თვითმყოფადობა (ვ.ჰუმბოლდტი)“ (გვენცაძე: 2009, 229).

რაც შეეხება **ფსიქოლინგვისტური კვლევას**, მისი შესწავლის საგანია, თუ როგორ თანაარსებობს ადამიანის ცნობიერებაში ორი ენობრივი სამყარო. ფსიქოლინგვისტური ასპექტი შეისწავლის უჩინარს და სიღრმეში მიმალულს, თუმცა წარმატებული ენათაშორისი კონტაქტებისათვის უმნიშვნელოვანესს და განმსაზღვრელს.

ამგვარად, ორი ენის კონტრასტულ პლანში გამოკვლევისას მხედველობაშია მისაღები სამი უმთავრესი დონე: **სოციოლინგვისტური** - გარკვეულ ენობრივ სიტუაციაში ორი სხვადასხვაენოვანი სოციუმის კონტაქტი, **ფსიქოლინგვისტური** - კომუნიკაციის მონაწილეების ინდი-

ვიდუალური ორენოვნება, **ლინგვისტური** ორი დამოუკიდებელი ენობრივი სისტემის ურთიერთქმედება. ეს უკანასკნელი განისაზღვრება ვერბალური კომუნიკაციის სოციალური ფონით. ენას, რაღაც აუხსნელი ძალის მიხედვით, აქვს უნარი გადალახოს ყველა სახის ძალმომრეობა, რაც ასევე ამ ენის მატარებელთა მებრძოლი და კულტურული თვისებებითაც განისაზღვრება. ინგლისი ნორმანდიელთა შემოსევის შემდეგ არ გახდა ფრანგულენოვანი პროვინცია. რუსეთის ექსპანსიამ საქართველოში ვერ გააბატონა რუსული ენა. მიუხედავად იმისა, რომ მმართველ წრესთან დაახლოებული მაღალი საზოგადოება ხშირად თავს მოხვეულ უცხო ენაზე უარს არ ამბობდა. ამგვარად, ქვეყნის დაპყრობა არ ნიშნავს ენის დაპყრობას, რაც უფრო მაღალგანვითარებულია ენა და მისი მატარებელი საზოგადოება, მით უფრო ძნელია მისი დამორჩილება.

აღსანიშნავია ასევე ის გარემოებაც, რომ ენათა კონტაქტი შეიძლება ემყარებოდეს არა საერთო სისტემურ-სტრუქტურულ თავისებურებებს, არამედ საერთო გეო-პოლიტიკურ არეალს. მაგალითად, აღნიშნულის საილუსტრაციოდ ხშირად ასახელებენ ბალკანურ ენებს, რომლებიც წარმოადგენენ ენობრივ გაერთიანებას, თუმცა გენეალოგიურად შორს არიან ერთმანეთისაგან.

ენათა გაერთიანებები ყალიბდება ხანგრძლივი და საყოველთაო მრავალეროვნების ფარგლებში. ენობრივი ფსიქოლოგიიდან გამომდინარე, ალბათ ძნელი იქნებოდა იმის გაგება, რომ უბრალო ხალხი ფლობდა რამდენიმე ენას, მაგრამ ალბათ ამას განაპირობებდა ის გარემოება, რომ ამ ენებს ნაწილობრივ მაინც ჰქონდათ რაღაც საერთო. უ.ვაინრაიჰის მიხედვით, ზოგჯერ ხდება ენათა კავშირების ფართო პლანით წარმოდგენა, კერძოდ, როგორც ენათა არეალური გაერთიანებებისა. მათ აქვთ საერთო გადაკვეთის ხაზები რომელიმე დონეზე, მაგალითად, ფონოლოგიურ ან გრამატიკულ დონეებზე. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ მკვლევარი ასახელებს ბერძნულს, რომანულ და გერმანიკულ ენებს, სადაც წარსული დროის წარმოებას აქვს იდენტური სტრუქტურა დამხმარე ზმნა+მიმღეობა. (Weinreich: 1970, 123).

შემდეგი ფაქტორი, რამაც განსაზღვრა კონტრასტული კვლევების აქტუალობა მდგომარეობს იმაში, რომ თანამედროვე მსოფლიოში სხვადასხვა ენობრივი სამყაროებისა და კულტურების ერთმანეთთან ასე დაახლოებამ განაპირობა უცხო ენის შემსწავლელთა რაოდენობის სწრაფი ზრდა. შესაბამისად, აქტუალური ხდება უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგიის დახვეწა და შემდგომი განვითარება.

უცხო ენის დიდაქტიკამ სხვადასხვა ეტაპები გაიარა. ადრე ენის სწავლება ხდებოდა სისტემურად, თარგმნითი სავარჯიშოებით, გრამატიკული კლიშეებით, უგულვებელყოფილი იყო ენობრივი კომუნიკაცია, სიტუაციის ცნება. შესაბამისად, ჩამოყალიბდა ენების დაუფლების სამი მიდგომა, რომლებმაც სხვადასხვა მოდელებსა და ჰიპოთეზებში ჰპოვა ასახვა:

1. კონტრასტული მიდგომა აქცენტი კეთდება შედარებაზე, კონტრასტზე და ინტერპრეტაციაზე.

2. ნატივისტური ჰიპოთეზა - რომელიც ენების შემსწავლელ ყოველ ინდივიდში კოდირებულ პროცესს აყენებს ყურადღების ცენტრში და აქედან გამომდინარე, შეცდომებზე ამახვილებს ყურადღებას.

3. ენათაშორისი ურთიერთობების ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვითაც ენის შესწავლის პროცესი დინამიური და სისტემატურია, საიდანაც შეიძლება გადასვლა ახალი ენის შესწავლაზე – ტრანსფერის (გადატანის) პროცესის მაქსიმალური გამოყენებით.

თანდათან მკვიდრდება აზრი, რომ უცხო ენის შესწავლისას შეიმჩნევა როგორც რაოდენობრივი, ასევე ხარისხობრივი განსხვავებები. დაიწყო მათი ანალიზი და კვლევა სხვადასხვა კუთხით. გაჩნდა ენის შესწავლის ახალი მოდელები, როგორებიცაა, მულტილინგვალიზმის დინამიური მოდელი, როლების ფუნქციათა მოდელი, ფაქტორთა მოდელი, ეკოლოგიური მოდელი და სხვ.

ნოინერის მიხედვით, ყველა მოდელში განსხვავებული ფაქტორებია მიჩნეული გადამწყვეტად. ასე მაგალითად, ეკოლოგიური მოდელი სოციოლინგვისტიკაზეა ორიენტირებული და მასში გადამწყვეტია ენების სწავლების გარემო ფაქტორები. ფსიქოლინგვისტურ მოდელი

გულისხმობს ენობრივი კომუნიკაციის მონაწილეთა როლებს და ფუნქციებს სამეტყველო სიტუაციაში და კონცენტრირებულია სწავლების ინდივიდუალური პროცესების განვითარებაზე და ა.შ. (Neuner: 2007, 58).

რაც შეეხება უცხო ენის შესწავლას, აქ დიდ როლს თამაშობენ კოგნიტიური ფაქტორები. ანუ გაცნობიერება იმისა, თუ შემსწავლელთა რომელ ტიპს მიეკუთვნება სუბიექტი, ასევე, ემოციური ფაქტორები, ინტერესი, მოტივაცია. შიშის დაძლევა სამეტყველო აქტის მიმართ. თუ ახალი შესასწავლი ენა მშობლიურის მონათესავეა, შემსწავლელი იყენებს საკუთარ სტრატეგიებს და წინა პლანზე გამოდიან კოგნიტიური ფაქტორები და წმინდა ენობრივი სტრატეგიები. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი ააქტიურებს არა ენობრივ ასპექტებს, არამედ, სწავლების პოტენციალს.

თუ ტრადიციული დიდაქტიკა მიმართული იყო უპირველეს ყოვლისა სასწავლო მასალების შედგენა-გამოყენებაზე, სწავლების საკითხების ანალიზსა და დახვეწაზე, სწავლების შედეგების კონტროლზე, ბოლო ათწლეულებში ყურადღების ცენტრში ექცევა თვით უცხო ენის შემსწავლელი, მისი განწყობა, მოტივაცია, ასაკი, ზოგადი განათლება და ა.შ.

შესაბამისად, იზრდება მოთხოვნა უცხო ენის დაუფლებაზე და იზრდება მსურველთა რაოდენობაც. აშკარა ხდება, რომ დასახული მიზნების მიღწევა შეუძლებელია არსებული სწავლების მეთოდებით. აქტუალური ხდება ისეთი საკითხები, როგორიცაა უცხო ენის სწავლებისას წინარე ენობრივი ცოდნის გათვალისწინება, ენის შესწავლის პრაგმატული მიზნები, ენობრივი გამოცდილება, ენობრივი პორტფოლიოს არსებობა.

რაც შეეხება **დედაენის** როლს უცხო ენის შესწავლისას, გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ ენის შემსწავლელი უცხო სიტყვებს სწავლობს არა იზოლირებულად, არამედ უკავშირებს მათ უკვე ნაცნობი ენის სიტყვებს. კვლევებმა დაადასტურა. რომ სწავლა, ახალი ცოდნის შეთვისება და დამახსოვრება ხანგრძლივადიან მეხსიერებაში ხდება მხოლოდ მაშინ,

როცა ინტეგრირებულია არსებულ ცოდნასთან. რასაც საყრდენი არა აქვს, მალე ქრება ჩვენი მეხსიერებიდან და არ შეგვიძლია მისი უშუალო გამოყენება.

ამგვარად, უცხო ენის შესწავლისას გადამწყვეტია ადამიანში კოდირებული ერთიანი კომუნიკაციური კომპეტენცია, რომლის ჩამოყალიბებასაც ხელს უწყობს ყოველგვარი ენობრივი გამოცდილება, პირველ რიგში - მშობლიური ენისა, რომლის დროსაც ხდება ენების ერთმანეთთან დაკავშირება და ინტეგრირება.

ამ მიმართებით მნიშვნელოვანია უცხო ენის სწავლებისას შემდეგი დიდაქტიკური პრინციპების დაცვა:

- არ გამოირიცხოს დედაენა უცხოური ენის სწავლებისას, იგი ქმნის სხვა ენების შესწავლის საფუძველს

გაფართოვდეს დედაენის შესწავლისას დაგროვილი ენობრივი გამოცდილება

- გამოყენებული იქნეს ცალკეული შემსწავლელის თავისებურებები. შესაბამისად, ისმის კითხვები:

რა როლს თამაშობს დედაენის სწავლება შემდგომი ენების სწავლებისას? როგორ უნდა აიგოს დიდაქტიკური კონცეფცია ისე, რომ მან გარკვეულად კარი გაგვიღოს უცხო ენის სწავლებისას?

დედაენა უცხოური ენის სწავლების საყრდენი უნდა იყოს, ამიტომ იგი შეგნებულად და აქტიურად უნდა იქნეს გამოყენებული. დედაენა საფუძველს უყრის მენტალურ ენობრივ ქსელს, რომელშიც უნდა გაერთიანდეს ახალი ენის ყველა ელემენტი, ერთეული და სტრუქტურა. თუმცა აქაც გასათვალისწინებელია ცალკეული შემსწავლელის ინდივიდუალობა.

უცხო ენის შესწავლისას დედაენასთან შედარებით ხდება სწავლების ახალი მეთოდების და სტრატეგიების გააქტიურება, რომლებიც შესაძლებელია გამოყენებულ იქნეს შემდგომი ენების შესწავლისას. სწორედ ეს პოსტულატი, სწავლის სწავლება Learning to Learn ხდება საფუძველი შემდგომი ენების შესწავლისა და ხელს უწყობს უცხოური ენების მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლებას ეს მეთოდები და

სტრატეგიები: შემსწავლელის ტიპის განსაზღვრა, მოტივაცია, გარემო, მიზნები. მუდმივი მცდელობა სწვლების მეთოდების გაუმჯობესებაზე, ახალი სტრატეგიების და ტექნიკური (აუდიო - ვიზუალური) საშუალებების განხილვა და მიზნობრივად გამოყენება.

რაც შეეხება უცხო ენის სწავლებისას **შეპირისპირებითი მეთოდის** გამოყენებას და კონტრასტული ლინგვისტიკის კვლევის შედეგების (თეორიული, ემპირიული) გაკვეთილზე/ლექციაზე გამოყენებას, არსებობს მრავალი კითხვა, რომელიც შეეხება თვით კონტრასტული ლინგვისტიკის სტატუსს, თეორიულია იგი თუ გამოყენებითი? როგორ შეიძლება შედარების და შეპირისპირების მეთოდის მომარჯვება უცხო ენის შესწავლისას და ა.შ.

შემდეგ თავებში შევეცდებით განვიხილოთ ის პრობლემატური საკითხები, რომლებიც ეხება როგორც კონტრასტული ლინგვისტიკის სტატუსს, ასევე მის კავშირს უცხო ენის მეთოდოკასთან. აქვე გვინდა მივუთითოთ, რომ ნაშრომში ტერმინები **კონტრასტული და შეპირისპირებითი -** სინონიმურად გამოიყენება.

I ნაწილი: კონტრასტული ლინგვისტიკის არსი და რაობა.

ზედსართავი სახელი **კონტრასტული** წარმოდგება ლათინური სიტყვისაგან **contra** - საპირისპიროდ, პირიქით და **stare** -დგომა, დგას. ვაგნერის მიხედვით **კონტრასტული** წარმოადგენს ინგლისური გარდამავალი ზმნის **to contrast** დერივატს (wagner: 1974, 23). ორივე შემთხვევაში **კონტრასტული** ნიშნავს ორი ენის შედარებას იმ მიზნით, რომ წარმოჩენილ იქნეს განსხვავებები. შემდგომმა კვლევებმა დაამტკიცა, რომ ენათა შედარებისას ხდება არა მარტო განსხვავებების, არამედ მსგავსებებისა და საერთო ენობრივი სტრუქტურებისა და მოვლენების დადგენაც. ეს მიმდინარეობს როგორც თეორიულ, ასევე გამოყენებით პლანშიც.

კონტრასტული ლინგვისტიკა განსხვავდება ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერებისაგან მეცნიერული კვლევის პრინციპებითა და მეთოდოლოგიით. „ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება განსაზღვრული პრინციპების საფუძველზე და სპეციალური მეთოდების გამოყენებით ახორციელებს ენობრივი სისტემების ურთიერთშედარებას, მათ შორის შესაძლო გენეტიკური კავშირების, ანუ განსაზღვრულ დროსა და სივრცეში არსებული ენიდან მათი საერთო წარმომავლობის გამოსავლენად. გარკვეული სტრუქტურული ნიშნების საფუძველზე ხდება ენობრივი ფაქტებისა და მოვლენების სისტემატიზაცია და კლასიფიკაცია“ (გამყრელიძე: 2003, 399).

კონტრასტული ლინგვისტიკის გვერდით ასევე მოიხსენიება **კონფრონტაციული** ლინგვისტიკაც, რომლის დეფინიციაც გარკვეულ აზრთა სხვადასხვაობასთანაა დაკავშირებული. რაც შეეხება ტერმინს **კონფრონტაციული**, ამ შემთხვევაში წინა პლანზე მოდის ინტერლინგვალური მსგავსებები, ანუ კონფრონტაციული ლინგვისტიკის ყურადღების ცენტრშია არა მარტო ენებს შორის განსხვავებების კვლევა, არამედ ინტერლინგვალური მსგავსებების

აღმოჩენა და აღწერა. იმისათვის, რომ აღნიშნული კვლევის სახე და მეთოდოლოგია კონტრასტულისაგან განსხვავებით წარმოაჩინონ, მას უწოდებენ **კონფრონტაციულს** (Sternemann : 1983, 134).

სხვა მოსაზრების მიხედვით, **კონფრონტაციული ლინგვისტიკა** ითვლება კონტრასტული ლინგვისტიკის წინამორბედ დისციპლინად. იგი ჩამოყალიბდა ევროპაში 1970 წლების დასაწყისში, რაც განაპირობა ზემოთ დასახელებულმა ღონისძიებებმა და აქტივობებმა. საეტაპო ნაშრომად ითვლება ლუდვიგ ზაბროკის მოხსენება **Grundfragen der konfrontativen Grammatik** რომელშიც ავტორი ახალი დისციპლინის საფუძვლებს წარმოადგენს (Zabroki 1970).

ზაბროკის ნაშრომში აღნიშნულია, რომ უცხო ენის შესწავლისას მნიშვნელოვანია არა მარტო განსხვავებები, არამედ, ასევე ენობრივი სისტემის ცალკეულ ელემენტებს შორის მსგავსებაც. ამგვარად, თუ ადრე მეორე ენის დაუფლებისას მხოლოდ განსხვავებებზე ხდებოდა ყურადღების კონცენტრირება, ახალი თეორიის მიხედვით, ასევე უადრესად მნიშვნელოვანია ორ ენას შორის არსებული თანხვედრაც. აღნიშნული მოსაზრება საფუძვლად დაედო ახალ მიმართულებას, რომელიც **კონფრონტაციული გრამატიკის** სახელწოდებითაა ცნობილი (Zabroki: 1970, 22).

ზაბროკის მიხედვით, კონფრონტაციული ლინგვისტიკა, მსგავსებებზე და, ასევე, განსხვავებებზე ორიენტირებული დისციპლინაა, და რადგან კონტრასტული ლინგვისტიკის კვლევის საგანს მხოლოდ განსხვავებების აღწერა და შესწავლა წარმოადგენს, იგი უნდა განვიხილოთ როგორც კონფრონტაციულ ლინგვისტიკაზე დაქვემდებარებული. იგივე მოსაზრებას იზიარებდა ჰელბიგი.

პარალელურად, კონფრონტაციული ლინგვისტიკა განიხილებოდა, როგორც თეორიული დისციპლინა, ხოლო კონტრასტული ლინგვისტიკა, პირიქით, აღიარებული იყო, როგორც პრაქტიკაზე ორიენტირებული დისციპლინა, რომელიც პრაქტიკულად იყენებდა კონფრონტაციული ლინგვისტიკის კვლევის შედეგებს უცხო ენის სწავლებაში (ჰელბიგი, კოსერიუ, რაინი).

კონფრონტაციული ლინგვისტური თეორიებიდან გამომდინარე, განასხვავებდნენ **ამერიკულ და ევროპულ მიმართულებებს**. ევროპულ კონფრონტაციულ ლინგვისტიკაში დომინირებს ენათა შედარების თეორიული ასპექტი, რაც არ იყო ნიშანდობლივი ამერიკულისათვის. ერთის მხრივ, თეორიული ასპექტის პრიორიტეტულობამ განაპირობა ის, რომ თითქმის უგულებელყოფილი იყო ერთი ენიდან მეორეზე ტრანსფერის პრაქტიკული მხარე, ამერიკული მიმართულებისათვის კი მთავარი იყო უცხო ენის ათვისებისას წარმოქმნილი ინტერფერენციის კვლევა.

საბოლოო ჯამში აღმოჩნდა, რომ არ ხდებოდა თანხვედრა თეორიულ და გამოყენებით ასპექტებს შორის, რამაც ვერ შექმნა პირობა ახალი დამოუკიდებელი დარგის ჩამოყალიბებისათვის.

მიუხედავად, გარკვეული მცდელობებისა, მაინც ვერ მოხერხდა კონფრონტაციული ლინგვისტიკის/გრამატიკის ცნების კონტრასტული ლინგვისტიკის/გრამატიკისაგან მკვეთრად გამოიჯნა. ნიკელის მიხედვით, ძირითადად ტერმინს **კონფრონტაციული** გამოიყენებდნენ აღმოსავლეთ ევროპაში, ხოლო დასავლეთ ნაწილში დომინირებდა **კონტრასტული**: „Der Terminus ‚konfrontative Grammatik‘, verdankt seine Existenz im Wesentlichen dem Eindruck, dass die kontrastive Linguistik es vorrangig mit ‚Unterschieden, zwischen sprachlichen Systemen, nicht aber mit ‚Gemeinsamkeiten, zu tun habe. Dieser Eindruck mag dadurch entstanden sein, dass die kontrastive Linguistik in ihrem Anfangstudium in der solchen Differenzialgrammatik wäre man aber in jedem Falle nur auf dem Wege einer Gesamterfassung der Sprache gekommen, wozu natürlich auch die Gemeinsamkeiten gehören. In keinem Fall war an ein Ausschließen der Gemeinsamkeiten gedacht. Man könnte höchstens so weit gehen zu behaupten, dass die Diferenzen im Vordergrund des Interesses standen. Diese Akzentsetzung scheint uns aber nicht die Anwendung des neuen Terminus, konfrontativ, zu rechtfertigen“ (Nickel: 1972, 10).

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ ყველა შემთხვევაში ენათა შედარება ხდება ენათა სისტემების, გრამატიკის დონეზე და უგულებელყოფილია ენის გამოყენება. მაგრამ ენათა შეპირისპირება შეიძლება მოხდეს,

როგორც თეორიულ, ასევე გამოყენებით ასპექტში, ანუ სისტემური შედარების წარმოება როგორც ფონოლოგიურ, მორფოლოგიურ, ლექსიკურ, სინტაქსურ და ტექსტის დონეებზე, ასევე, კულტურულ დიმენსიაზე. აქედან გამომდინარე, არა აქვს მნიშვნელობა გრამატიკის ცნება წარმოდგენილი იქნება ვიწრო (მორფოლოგია, სინტაქსი), თუ ფართო გაგებით (ფონოლოგია/ფონეტიკა, ლექსიკა, სემანტიკა). ამგვარად, ენათა შეპირისპირებისას გრამატიკის ცნება თავისი შინაარსით შეიძლება ასახავდეს ზოგადად ლინგვისტიკის ცნებას.

გ.რამიშვილის მიხედვით: „ენათმეცნიერებას სახეს უცვლის ენისა და ერის ერთიანობის იდეა. გამოსაკვლეფია არა მხოლოდ ქართული ენის ფორმალური გრამატიკა (ეს თავისთავად), არამედ ქართული ენის მსოფლხატი, მსოფლხედვა, რაც ენის და ერის შინაგანი ერთიანობის საფუძველზეა აღმოცენებული. ამდენად, ქართული ენის სწავლება შეეხება არა მხოლოდ ქართული ენის გრამატიკას რაიმე კავშირების გარეშე, არამედ ქართველთა დედაენას, ანუ ჩვენი მსოფლხატის ელემენტთა თანდათანობით გაცნობას, რაც პირველ რიგში „ენობრივი ველების“ შესწავლას ითვალისწინებს. მაშასადამე, სკოლაში „ქართული ენის სწავლება“ „ქართველთა დედაენის სწავლებით“ უნდა შეიცვალოს. ენათმეცნიერების მიღწევა პედაგოგიკაშიც, კერძოდ, ენის დიდაქტიკაშიც უნდა აისახოს. ეს არამარტო საინტერესოს გახდის ენის გაკვეთილს და გრამატიკულ სქოლასტიკას აგვარიდებს, არამედ, შესაძლებელს გახდის გაცნობიერდეს ენა, როგორც ერის ისტორიის აგებაში თანამონაწილე ძალა და „ენობრივი სოციუმის“ შემქმნელი“ (რამიშვილი: 2000, 9).

1.1. კონტრასტული ლინგვისტიკის სათავეებთან.

შეპირისპირებითი ლინგვისტიკის ჩასახვა მოხდა ამერიკული სტრუქტურალიზმის წიაღში. უდიდესი წვლილი ამ საქმეში შეიტანეს ჩ. ფრიზმა და რ. ლადომ, რომლებიც ბიჰევიორისტულ თეორიაზე დაყრდნობით წარმოადგინეს მოსაზრებები უცხო ენის შესწავლასთან დაკავშირებით და ამგვარად ეძებდნენ ახალ გზებს უცხო ენის უფრო

ეფექტურად სწავლებაში.

ბიჰევიორიზმი ჩამოყალიბდა მე-20 საუკუნის დასაწყისში ამერიკაში და წარმოადგენდა ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ განშტოებას და მის ფუძემდებლებად ითვლებიან უოტსონი და სკინერი. იყო მცდელობა, რომ ადამიანის ქცევა ფსიქოლოგიური მეთოდებით და ასევე საბუნებისმეტყველო მეთოდებით აეხსნათ. ეს იმას ნიშნავს, რომ უკვე არსებული გამოცდილებაზე დაყრდნობით, სამეცნიერო კუთხით ჩართულიყო ემპირიული ფაქტორები, მაშინ როდესაც ჩვეულებრივ ისინი სამეცნიერო კვლევებში გამოირიცხებოდა.

ლეონარდ ბლუმფილდი წარმოადგენს თავის წიგნში Language (1993) მოსაზრებას ლინგვისტური ანალიზის შესახებ, რომელიც ეყრდნობა ბიჰევიორიზმის მეთოდოლოგიურ პრინციპებს. მეცნიერი მიუთითებს, რომ ენათმეცნიერება ითვალისწინებს მხოლოდ ობიექტურ რეალობას, რომელშიც ხდება პროდუცენტის ენობრივი გამონათქვამის (stimulus) და რეცეპიენტის საპასუხო ენობრივი გამონათქვამის (response) რეალიზაცია, ხოლო პარალელურად ადამიანის ცნობიერებაში მიმდინარე პროცესები ყურადღების მიღმა რჩება, რომლის შედეგადაც ენობრივი ერთეულის მნიშვნელობა, ანუ სემანტიკური ასპექტი, ლინგვისტური კვლევიდან გამოირიცხება. ენათმეცნიერული შესწავლის საგანს უნდა წარმოადგენდეს სამეტყველო ენა (parole), უნდა მოხდეს მისი ფორმალური კანონზომიერებების სისტემური აღწერა და ანალიზი. ამგვარად ბლუმფილდმა საფუძველი ჩაუყარა წმინდა ინდუქციურ და აღწერით ენათმეცნიერულ მიდგომას.

ბლუმფილდი ასევე იზიარებს სწავლების ფსიქოლოგიის თეორიას, როგორც მშობლიურ ენის ათვისებისას, ასევე უცხო ენის შესწავლისას, შესაბამისად ის ამით ერთგვარად უახლოვდება კონტრასტული ლინგვისტიკის საფუძვლებს.

ჩ.ფრიზი, ბიჰევიორისტულ თეორიაზე დაყრდნობით აღნიშნავს, რომ ავტომატიზებული ჩვევა, კერძოდ, **განმეორების პრინციპი** (უცხოენოვანი ნიშნუშების განმეორება patterns) რაც ნიშნავს მასწავლებლის მიერ მცდარი გამონათქვამების გასწორებას და შემდეგ განმეორებას,

გულისხმობს მშობლიური და უცხო ენის ანალოგიების შედარებას.

თავის ნაშრომში ფრიზი მიუთითებს უცხო ენის გაკვეთილზე შესასწავლი და მშობლიური ენების შედარების ეფექტურობაზე და, ამგვარად ქმნის წინაპირობას ენათა კონტრასტული და შედარებით კვლევისათვის.

სერიოზული წვლილი კონტრასტული ლინგვისტიკის საფუძვლების ფორმირებაში შეიტანა რ.ლადომ, ფრიზის მოსწავლემ, რომელიც თავის ნაშრომში ავითარებს ფრიზის მოსაზრებებს და უფრო შორსაც მიდის. ლადო თვლის, რომ მშობლიური და უცხო ენების სისტემატური შედარება აუცილებელია უცხო ენის დაუფლებისათვის. განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში, როდესაც შემსწავლელს უძნელდება უცხო ენის შესწავლა.

ლადო მიუთითებს უცხო ენაზე მშობლიური ენის სტრუქტურების გავლენაზე, შესაბამისად, საჭიროა ერთი ენობრივი სისტემის მეორე ენობრივ სისტემასთან შედარება, მათ შორის არსებული მსგავსებებისა და განსხვავებების წარმოჩენა და შესაბამისად უცხო ენის დაუფლები-სას განსაკუთრებით რთული მონაკვეთების წინ წამოწევა და მათი განზოგადება. ლადო ასევე ყურადღებას ამახვილებს სხვა ენობრივი საქმიანობის თანმხლებ არაენობრივ ფაქტორებზეც.

ორმოცდაათიან და სამოციან წლებში სულ უფრო იზრდება ინტერესი ენათა შეპირისპირებისადმი. ყველა აღნიშნული მოსაზრება გაერთიანდა ერთი სახელწოდების ქვეშ, რომელსაც კონტრასტული ჰიპოთეზა Kon-
trastivhypothese, Kontrastivitätshypothese ეწოდა. მისი ძირითადი თეზა მდგომარეობს იმაში, რომ შემსწავლელი უცხო ენის დაუფლებისას პერმანენტულად უზრუნდება თავის მშობლიურ ენას, ანუ ახდენს მშობლიური ენის სტრუქტურებისა და მოვლენების ტრანსფერს უცხო ენაზე. კონტრასტული ჰიპოთეზის მიხედვით უცხო ენა მუდმივად იმყოფება მშობლიური ენის ზეგავლენის ქვეშ. ზემოქმედება ხდება დიამეტრულად და ადგილი აქვს როგორც დადებით, ასევე უარყოფით ტრანსფერს. დადებითი ტრანსფერი უფრო აიოლებს და შედეგიანს ხდის უცხო ენის შესწავლას. პირიქით, უარყოფითი ტრანსფერი

გამოიხატება ორ ენას შორის არსებულ სტრუქტურულ განსხვავებებში და ინტერფერენციაში, რომელსაც მივყავართ შესასწავლი ენის ერთეულების დამახინჯებამდე. კასპერი ასე განმარტავს კონტრასტული ჰიპოთეზის ორივე თეზას:

„Strukturidentität Grundsprache – Zweitsprache = positiver Transfer = Lernerleichterung = korrekte zweitsprachliche Äußerung.

Strukturdivergenz Grundsprache - Zweitsprache = Interferenz (negativer Transfer) = Lernschwierigkeit = fehlerhafte zweitsprachliche Äußerung (Kasper: 1979, 6).

რადგან უცხო ენის შესწავლისას ენათა შედარებას მხოლოდ ის ფუნქცია გააჩნია, რომ თავიდან იქნეს არიდებული შეცდომები და ამით უფრო ეფექტური გახდეს უცხო ენის გაკვეთილი, ენათა შეპირისპირება მეორადია და მხოლოდ დამხმარე ფუნქციით წარმოჩინდება. აღიარებულია, რომ სტრუქტურული განსხვავებები მშობლიურ და შესასწავლ ენებს შორის ინტერფერენციას იწვევენ, რაც განაპირობებს სიმძნელებსა და შეცდომებს უცხო ენის შესწავლაში.

შეიძლება ითქვას, რომ წარმოდგენილი მოსაზრება გამოხატავს კონტრასტული ჰიპოთეზის ძირითად თეზას, კერძოდ - კონტრასტული კვლევით (შესწავლით) და ამის საფუძველზე წარმოდგენილი სტრუქტურული განსხვავებების ილუსტრირებით, შესაძლებელია უცხო ენის შესწავლისას არსებული სირთულეების და შეცდომების საგარაუდოდ პროგნოზირება.

შესაბამისად, ამ თვალსაზრისის წარმომადგენლები თვლიდნენ, რომ უცხო ენის სახელმძღვანელოები და საწავლო მასალები ისე უნდა იყოს შედგენილი, რომ აღმოფხვრას წარმოქმნილი შეცდომები, ან საერთოდ თავიდან აარიდოს შემსწავლელს. ულიში მიუთითებს ე.წ. პედაგოგიური გრამატიკის მნიშვნელობაზე, რომელიც აგებული იქნება მშობლიური და უცხო ენის შედარების საფუძველზე არსებულ განსხვავებებზე, და რომელიც იქნება საფუძველი უცხო ენის სწავლებასა და სწავლაში(ულიში: 1973, 166).

ამგვარად, კონტრასტული კვლევების შედეგები მოიაზრებოდა

უშუალოდ უცხო ენის სწავლებაზე ორიენტირებულად, რის გამოც კონტრასტული ლინგვისტიკა თავსდებოდა გამოყენებაზე ორიენტირებული დისციპლინების რიგში.

მაგრამ არსებობდა განსხვავებული ჰიპოთეზებიც. ერთი მოსაზრების მიხედვით, ენათა შედარებისა და ამის საფუძველზე წარმოქმნილი სტრუქტურული განსხვავებების ილუსტრირებით, დიდი სირთულეები იქმნებოდა. ვაგნერის მიხედვით, მით უფრო დიდია სირთულეები და ზევრია შეცდომები, რაც უფრო დიდია განსხვავება შესასწავლ და მშობლიური ენების სტრუქტურებს შორის. აქედან გამომდინარე, ისინი მიუთითებენ სირთულეების **იერარქიასა და კლასიფიკაციაზე**.

მეორე თვალსაზრისის მიხედვით, სწავლების სირთულე დამოკიდებულია ენებს შორის **ტიპოლოგიურ** განსხვავებებზე. რაც უფრო მცირეა ტიპოლოგიური განსხვავება ორ ენას შორის, მით უფრო იოლია მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკისათვის უცხო ენის შესწავლა და პირიქით, რაც უფრო დიდია ტიპოლოგიური განსხვავება, მით უფრო რთულია შემსწავლელისათვის უცხოურ ენაზე ტრანსფერი.

ზემოთ წარმოდგენილი თვალსაზრისები მიუთითებენ, რომ არსებობს ძირეული განსხვავება კონტრასტული ლინგვისტიკის საფუძვლებსა და კონტრასტულ ჰიპოთეზას შორის. ეს გამოიწვია იმ გარემოებამ, რომ თავდაპირველად ფრიზისა და ლადოს თეორიები კონტექსტიდან ამოგლეჯილად იქნა განხილული, რამაც გამოიწვია კონტრასტული ჰიპოთეზის ფარგლებში მცდარი თეზების ჩამოყალიბება. ამგვარად, კონტრასტული ჰიპოთეზა მკვეთრად დაშორდა კონტრასტულ ლინგვისტიკას. არსებობდა ამის შესახებ უფრო რადიკალური აზრიც, რომ კონტრასტულმა ჰიპოთეზამ საკმაოდ დიდი ხნით გამოიწვია კონტრასტული ლინგვისტიკის „დისკრედიტაცია“

რაც შეეხება კონტრასტული ჰიპოთეზის გავრცელების დადებით მხარეს, ენათა შეპირისპირებამ დიდი ინტერესი გამოიწვია მთელ მსოფლიოში. კონტრასტული კვლევები გახდა აქტუალური, თუმცა მათი მიზანი კონტრასტული ჰიპოთეზის საფუძვლების გამყარება იყო.

სამოციანი წლებში ამერიკელმა ჩარლზ ფერგიუსონმა თავისი

შრომებით Contrastive Structure Series გარდამტეხი ცვლილებები შეიტანა კონტრასტული ლინგვისტიკის დარგში. ამ სერიით 1962-დან 1965 წლებამდე იბეჭდება სტატიები, რომელთა კვლევის საგანს წარმოადგენს ორი ენის სისტემური შეპირისპირება და ორიენტირებულია უცხო ენის სწავლებაზე. კვლევის საგანია ფრანგული, გერმანული, იტალიური რუსული და ესპანური. ხდება ინგლისური ენის ფონეტიკისა და გრამატიკის გერმანულ, იტალიურ, და ესპანურ ფონეტიკურ და გრამატიკულ სისტემებთან შედარება.

ამერიკულ სივრცეში გამოქვეყნებულ ნაშრომებში წარმოდგენილმა წარმატებულმა კვლევებმა დიდი ინტერესი გამოიწვია ევროპაშიც. სამოციან წლებში იწყება პროექტების ორგანიზება და კონფერენციების ჩატარება, რომლებიც ეძღვნება კონტრასტულ თემატიკას. შესაბამისად, ქვეყნდება არა ერთი ნაშრომი, რომელიც დღესაც აქტუალურია. ხდება ეროვნული ენის ინგლისურთან შედარება. ეს პროექტებია:

გამოყენებით – კონტრასტული ენათმეცნიერება. გერმანული ინგლისური. ხელ-ლი ნიკელი. შტუტგარტი. 1968 - 1974 წწ.

სერბულ-ხორვატიული და ინგლისური. ზაგრები. ხელ/ლი ფილიპოვიჩი. 1969 – 1976 წწ.

რუმინული და ინგლისური. ბუქარესტი. ხელ - ლი სლამა/კასაკუ. 1971 1976 წწ.

პოლონური და ინგლისური. პოზენი. ხელ - ლი ფიზიაკი. 1971 - 1998 წწ.

უნგრული და ინგლისური. ხელ - ლი დესჩო/ნემსერი. ბუდაპეშტი. 1972 – 1975წწ.

ძირითადი გერმანულთან შეპირისპირებითი პროექტები ხორციელდება გერმანიაში, მანჰაიმის გერმანული ენის ინსტიტუტში, ან მასთან თანამშრომლობით. აქ წარმოდგენილ პროექტებში მოხდა გერმანულის შეპირისპირებითი კვლევა იაპონურთან, ესპანურთან, იტალიურთან, თურქულთან, ლათინურთან და სხვ.

ტარდება სიმპოზიუმები და კონფერენციები, ქვეყნდება სამეცნიერო შრომების კრებულები და სტატიები. თანდათან იკვეთება კონტრასტული

ლინგვისტიკის, როგორც დამოუკიდებელი ლინგვისტური დარგის საზღვრები. ნიკელი მიუთითებს კონტრასტული ლინგვისტიკის სულ უფრო მზარდ აქტუალობაზე: „Die kontrastive Sprachwissenschaft gehört zweifellos zu den Zweigen der Linguistik, die gerade in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Kaum ein Kongress, der sich im Rahmen der Theoretischen oder in dem der angewandten Linguistik bewegt, versäumt es, die Thematik kontrastiver Analysen zu diskutieren“ (Nickel: 1972, 467).

აღსანიშნავია 1968 წელს ევროპულ სივრცეში ჩატარებული ყველაზე დიდი ინტერნაციონალური კონგრესი სახელწოდებით Contrastive Linguistics and foreign Language Teaching, სადაც მოხდა გამოყენებითი პრობლემატიკის კონტრასტულიდან გამიჯვნა, თუმცა კვლავ ხდება შეპირისპირებითი კვლევების შედეგების უცხო ენის სწავლების დიდაქტიკაში გამოყენება. უკვე მიმდინარეობს ახალი ლინგვისტური დისციპლინის თეორიული და გამოყენებითი ასპექტების საზღვრების დელიმიტაცია. 1970 წელს მოზერის და ავტორთა ჯგუფის მიერ გამოცემულ სამეცნიერო შრომების კრებულის სახელწოდებაა Probleme der kontrastiven Grammatik. ხოლო გერჰარდ ნიკელი 1971 წელს ატარებს საერთაშორისო სიმპოზიუმს გამოყენებითი და კონტრასტული ლინგვისტიკის საკითხებზე. როგორც თვით სათაურიდან ჩანს, აქაც ხდება ახალი დისციპლინის პრობლემატიკისა და საზღვრების გამოყოფა.

რაც შეეხება ქართულენოვან სივრცეს, ლალი ქეცბა-ხუნდაძის მიხედვით, საქართველოში თითქმის არ გვაქვს კონტრასტული კვლევები, განსაკუთრებით ეს ეხება ქართულის და გერმანულის შეპირისპირებით შესწავლას: „Kulturkontrastive Forschungen auf der im engeren Sinne grammatischen Ebene gibt es in Georgien bisher nicht. Die Schwierigkeit, wie an einzelne grammatische Tatsachenaussagen kulturgrammatische Analysen ausgeschlossen werden sollen, wird dadurch verursacht, dass es immer noch keine Theorie der Sprachverschiedenheiten bzw. einer kontrastiven Grammatik deutsch-Georgisch gibt“ (Kezba-Chundadse: 2010, 431).

1.1.1. კონტრასტული ლინგვისტიკა და შეცდომათა ლინგვისტიკა.

მე-20 საუკუნის სამოციანი წლებიდან იწყება ახალი ეტაპი კონტრასტული ლინგვისტიკის ისტორიაში, რასაც წინ უძღოდა აქტიური კრიტიკა. მისი ობიექტი იყო არა მარტო კონტრასტული ლინგვისტიკის თეორიული საფუძვლები, არამედ მისი გამოყენებაც უცხო ენის გაკვეთილზე.

ამ კრიტიკას მოჰყვა ახალი მიმართულების, **შეცდომათა ლინგვისტიკის** ფორმირება, რომელიც უპირისპირდებოდა კონტრასტულ ლინგვისტიკას და პრეტენზიას აცხადებდა არა მარტო უცხო ენის შესწავლის თანმდევი შეცდომების პროგნოზირებაზე, არამედ, მათი წარმოქმნის მიზეზების კვლევაზეც. ამგვარად, ბევრი მეცნიერისათვის შეცდომათა ლინგვისტიკა წარმოადგენდა კონტრასტული ლინგვისტიკის სერიოზულ ალტერნატივას.

შეცდომათა ლინგვისტიკის მიზანს წარმოადგენს როგორც შეცდომების შეფასება და კორექტირება, ასევე მათი თერაპია და პროფილაქსია (Prophylaxe) რისთვისაც გათვალისწინებულია შემდეგი ოპერაციები:

პირველ რიგში საჭიროა უცხო ენის შესწავლისას დაშვებული შეცდომების კორპუსების შედგენა და იდენტიფიცირება. შესაბამისად ხდება იმის დაზუსტება, თუ რა შეიძლება ჩაითვალოს შეცდომად და რა არა. განასხვავებენ **სისტემურ და არასისტემურ** შეცდომებს. არასისტემურ შეცდომებს განაპირობებს ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ფაქტორები, ხოლო სისტემატურ შეცდომებს ხარვეზები სამიზნე ენის ცოდნაში. ეს უკანასკნელი არის ზოგადად შეცდომათა ლინგვისტიკის უშუალო კვლევის საგანი. აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს ის ფაქტი, ჩაითვალოს თუ არა ნორმიდან გადახვევა შეცდომად.

შეცდომების გააზრებით და იდენტიფიცირებით ხდება მათი აღწერა და ტიპოლოგიურად კლასიფიცირება. აქაც ისმის კითხვა თუ რომელი ნიშნებით და კრიტერიუმებით უნდა მოხდეს შეცდომების კლასიფიკაცია. შეცდომების აღწერა ხდება წმინდა ლინგვისტურ პრილში და ძირითადად მოიცავს ყველა ენობრივ დონეს, ბგერიდან, ფონემიდან

წინადადებაზე. ქერუბიმი გვთავაზობს, რომ შეცდომის ფორმა ავიღოთ კლასიფიკაციის კრიტერიუმად, რომელიც გათვალისწინებული იქნება ფონემურ-გრაფიკულ, მორფმატურ, ლექსიკურ და სინტაქსურ დონეებზე: „...ein solches Modell wegen der bloßen Zusammenstellung der relevanten Sprach-bzw. Sprachbeschreibungsebenen, d.h. wegen seiner einfachen analytischen Struktur besser geeignet zu sein, zunächst einmal den Umfang der interessanten Phänomene abzustecken, ohne diese Phänomene im einzelnen schon innerhalb eines bestimmten komplexen Zusammenhangs definieren zu müssen“ (Cherubim: 1980, 7).

ამგვარად, ასეთი კლასიფიკაციის მოდელი ეყრდნობა როგორც უცხო ენის შესწავლისას არსებულ შეცდომების რაოდენობას, მოცულობას, ასევე სახეობას. გამოიყენება ერთგვარი მატრიცა, რომლის ვერტიკალურ ღერძს ქმნიან გრაფემა, ფონემა, ლექსემა, სინტაგმა, წინადადება და ტექსტი, ხოლო ჰორიზონტალურ ღერძს ქმნიან შეცდომათა სახეობები, სინტაქსი, სემანტიკა და პრაგმატიკა. ამგვარად ხდება შეცდომების როგორც ფორმალური, ასევე შინაარსობრივი მხარეების ილუსტრირება.

რაც შეეხება შემდეგ ეტაპს შეცდომათა ლინგვისტიკაში, მისი მიზანია უკვე დადგენილი და კლასიფიცირებული შეცდომების გამომწვევი მიზეზების დადგენა. კვლევის საფუძველს წარმოადგენს ე.წ. „კონტრასტული ფაქტები“ ანუ შესწავლის საგანია მხოლოდ უცხო ენის შესწავლის ის შეცდომები, რომლებიც მშობლიურ და უცხო ენას შორის არსებული ინტერლინგვალური ინტერფერენციის შედეგად წარმოიქმნებიან.

შეცდომათა ლინგვისტიკის კვლევის საგანს წარმოადგენენ როგორც ენობრივი, ასევე არაენობრივი დიშენსიები. ზემოთ მოყვანილ პუნქტებზე დაყრდნობით ხორციელდება შემდეგი ნაბიჯები, კერძოდ. **შეცდომათა შეფასება და კორექტირება**, ასევე - **თერაპია და პროფილაქსი**.

ჩვენთვის მნიშვნელოვანია დავადგინოთ, თუ რა გავლენა მოახდინა შეცდომათა ლინგვისტიკამ კონტრასტულ ლინგვისტიკაზე.

განასხვავებენ ორ ტენდენციას. პირველი იზიარებს იმ თვალსაზრისს, რომ შეცდომათა ლინგვისტიკა წარმოადგენს კონტრასტული

ლინგვისტიკის ნამდვილ ალტერნატივას. ამას ასაბუთებენ იმით, რომ შეცდომათა ლინგვისტიკა, კონტრასტულისგან განსხვავებით გამომდინარეობს არა აბსტრაქტული ენობრივი სისტემისაგან, არამედ რეალურად ფუნქციონირებადი ენისაგან და, ამგვარად უფრო უახლოვდება უცხო ენის შესწავლის პროცესს, ვიდრე კონტრასტული ლინგვისტიკა. ამასთანავე შეცდომათა ლინგვისტიკა არის ემპირიული ლინგვისტიკა. მისი კვლევის არეალშია მოქცეული როგორც ინტერლინგვალური, ასევე ინტრალინგვალური შეცდომები. ამგვარად, ერთგვარად, შეცდომათა ლინგვისტიკა უცხო ენის დაუფლების უკეთეს პირობებს გვთავაზობდა, რის შედეგადაც იგი კონტრასტული ლინგვისტიკის ადგილის „დაჭერას“ ცდილობდა. ქორდერი, ჯეიმსი, სანდერსი, ჰელბიგი, რაინი და სხვები არ მიიჩნევდნენ შეცდომათა ლინგვისტიკას კონტრასტულის ალტერნატივად, არამედ, განიხილავდნენ ორივეს ურთიერთკავშირში. ისინი ამგვარად ასაბუთებდნენ თავიანთ მოსაზრებას: შეცდომათა ლინგვისტიკას თუმცა შეუძლია დაადგინოს და აღწეროს უცხო ენის შემსწავლელთა შეცდომები, მას არ შეუძლია წარმოაჩინოს რეალური მიზეზები, განსაკუთრებით ინტერლინგვალური შეცდომები, რომელთაც შეცდომათა ლინგვისტიკა განიხილავს, როგორც სამიზნე ენის ნორმიდან გადახვევად, რომელთა იდენტიფიცირებისათვის მას ესაჭიროება კონტრასტული კვლევები. პირიქით, კონტრასტულ ლინგვისტიკას შეუძლია აღმოაჩინოს და ახსნას ორ ენას შორის არსებული ინტერფერენცია, თუმცა ის კონცენტრირებას ახდენს შეცდომათა ერთ ტიპზე და ვერ ახდენს ზოგადად შეცდომათა ტიპების განზოგადოებას.

დღეს **შეცდომათა ლინგვისტიკა** განიხილება, როგორც უცხო ენის დიდაქტიკის ნაწილი და შესაბამისად, გამოყენებითი ლინგვისტიკის დარგი (Glück, 2005, 189). ასევე უნდა აღინიშნოს, რომ შეცდომათა ლინგვისტიკა პრაქტიკული მხარის კვლევასთან ერთად, მნიშვნელოვან შედეგებს წარმოადგენს ენის თეორიაშიც, კერძოდ, ენობრივი სტრუქტურებთან და ფუნქციებთან მიმართებაში.

სამოცდაათიან წლებში ჩამოყალიბდა ე.წ. **იდენტობის ჰიპოთეზა**

(Identitätshypothese) მისი ძირითადი თეზა მდგომარეობდა იმაში, რომ უცხო ენის დაუფლება მსგავსია მშობლიური ენის ათვისების პროცესისა. ამით იდენტობის ჰიპოთეზა არა მარტო ეწინააღმდეგებოდა და უგულვებელყოფდა კონტრასტულ ლინგვისტიკას, არამედ „განდევნიდა“ კიდევ უცხო ენის სწავლების მეთოდიკიდან. „Der Kontrastivitätshypothese folgend, ihr entgegengesetzt und damit die Bedeutung des Kontrastierens vorübergehend in den Hintergrund drängend war die sog. Identitätshypothese“ (Rösler 1994, 893).

ნოამ ხომსკის 1959 წელს გამოქვეყნებულმა ნაშრომმა „Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner“ გადატრიალება მოახდინა ენის როგორც თეორიულ, ასევე გამოყენებით მხარეზე. იგი აკრიტიკებს ბიჰევიორისტულ მიდგომას და სკინერის თეზას იმასთან დაკავშირებით, რომ ბავშვის მიერ მშობლიური ენის დაუფლება განპირობებულია გარემო ზემოქმედებით და სხვადასხვა ფაქტორებით.

1.2. კონტრასტული ლინგვისტიკა და შედარებითი ენათმეცნიერება

კონტრასტული კვლევების მთავარ მეთოდს წარმოადგენს **შედარება**. ჰანსენის და შტერნემანის მიხედვით, შედარებითი კვლევა არა მარტო ლინგვისტიკის პეროგატივაა. შედარება არის საყოველთაოდ აღიარებული და გავრცელებული კვლევის მეთოდი, რომელიც გამოიყენება როგორც ენობრივ, ასევე არაენობრივ განზომილებებშიც, მაგალითად, **შედარებითი ლიტერატურათმცოდნეობა**, **შედარებითი კულტუროლოგია**, **შედარებითი პოლიტოლოგია**:

„Der Vergleich ist ein allgemein anerkanntes, notwendiges und verbreitetes methodologisches Prinzip bei wissenschaftlichen Untersuchungen. So kann man den Bau von Sprachen, ihre gesellschaftliche Funktion sowie ihre Entwicklung nicht voll erfassen, wenn man diese Erscheinungen nicht auch vergleichend verfolgt und sie dabei außersprachlichen bzw. innersprachlichen Ursachen zuzuordnen versucht“ (Hansen / Sternemann: 1984, 201).

ენის მეცნიერული კვლევის სფეროები, რომელთა ქვაკუთხედსაც

წარმოადგენს **შედარება**, ქმნიან შედარებითი ენათმეცნიერების საფუძველს. ისინი, თავის მხრივ, წარმოადგენენ დამოუკიდებელ დისციპლინებს, ესენია: **ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება**, **ენათა ტიპოლოგია** და **არეალური ლინგვისტიკა**.

არსებობს გარკვეული აზრთა სხვადასხვაობა იმის შესახებ, მიეკუთვნება თუ არა კონტრასტული ლინგვისტიკა შედარებით ენათმეცნიერებას, მიუხედავად კვლევის მეთოდიკისა; მაგალითად, იგივე ჰანსენი და შტერნემანი თვლიან, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკა არ შეიძლება ჩაითვალოს შედარებითი ენათმეცნიერების მეოთხე დარგად. და, თუნდაც, იგი მივიჩნიოთ შედარებითი ენათმეცნიერების ერთ-ერთ დარგად, საკამათოდ რჩება, კონტრასტული ლინგვისტიკა თავისი საკვლევი ობიექტით, ხომ არ წარმოადგენს ენათა ტიპოლოგიის განშტოებას.

ამგვარად, ზოგი მოსაზრების მიხედვით, გაურკვეველია კონტრასტული ლინგვისტიკის ადგილი ენათმეცნიერული დისციპლინების რიგში. ამისათვის საჭიროა მოკლე ექსკურსი ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერების, ენათა ტიპოლოგიის და არეალური ლინგვისტიკის ირგვლივ.

ისტორიულ-შედარებით ენათმეცნიერებას საფუძველი ჩაეყარა მე-19 საუკუნის ღასანაწყისში გერმანიაში. მისი ფუძემდებლები არიან ფრანც ბოპი, რასმუს რასკი, იაკობ გრიმი და ავგუსტ შლაიხერი. ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება დიაქრონიული ენათმეცნიერებაა, რომელიც ენათა ისტორიას იკვლევს ორგვარად, დროის მოძრაობის მიმართულებით, ისტორიიდან თანამედროვეობისაკენ (პროსპექტული კვლევა) და პირიქით, დროის საწინააღმდეგო მიმართულებით ენების კვლევა (რეტროსპექტული კვლევა. ეს უკანასკნელი წარმოადგენს დიაქრონიული ენათმეცნიერების პირითად მეთოდს (ისტორიულ-შედარებითი მეთოდი). იგი გამოიყენება მხოლოდ მონათესავე ენების მიმართ. რაც შეეხება **პროსპექტულ კვლევას**, ამ დროს ერთმანეთს უდარებენ ერთი და იმავე ენის ორ ან მეტ სინქრონიულ მდგომარეობას და ამ გზით არკვევენ მოცემული ენის განვითარების ისტორიას.

გნებიერიძის მიხედვით: „ძველ ქართულში საკუთარ სახელს არ ჰქონდა სახელობითი და მოთხრობითი. წინადადებაში „აბრაამ შვა ისააკ“ სუბიექტი მოთხრობითში კი არ დგას, როგორც ეს თანამედროვე ქართულში გვაქვს (შდრ. აბრაამმა შვა ისააკი), არამედ წრფელობითში. ასევე წრფელობითში დგას პირდაპირი ობიექტიც და არა სახელობითში. ერთი სიტყვით, ძველ ქართულში საკუთარი სახელი სახელობით და მოთხრობით ბრუნვებს ვერ განასხვავებს. შემდეგში საზოგადო სახელების ანალოგიით სახელობითი და მოთხრობითი ბრუნვები განუვითარდა საკუთარ სახელსაც“ (ნებერიძე: 1999, 273).

ისტორიულ - შედარებითი ენათმეცნიერების მიზანს წარმოადგენს: დაადგინოს ენებს შორის არსებული გენეტიკური ნათესაობა და მოახდინოს მათი კლასიფიკაცია

გამოიკვლიოს ენათა განვითარების ისტორიული საფეხურები მოახდინოს საერთო ფუძე-ენის რეკონსტრუირება.

„შედარებითი ენათმეცნიერება“ არა მარტო ენების, არამედ ენით ორგანიზებული ერების შედარებასაც გულისხმობს, რომელიც თავის მხრივ ეყრდნობა არა მარტო ხალხებისა და ენების თანაბრობის პრინციპს, არამედ, ერთი ხალხის მიერ მეორის „ღირებულებათა“ სისტემის გაცნობასა და სათანადოდ დაფასებას, მათი უფლებების ცნობას, ოღონდ არა დეკლარაციულად, არამედ ეთიკური აუცილებლობის ნიშნით... რა არის განზომილება, რომელსაც ერი გონითს განზომილებაში გადაჰყავს, რომელიც ერის გონითს რეალობას გვიჩვენებს და დაგვისაბუთებს? ეს სხვა არაფერია, თუ არა ამა თუ იმ ერის ენა, ანუ **დედაენა**. სწორედ დედაენის გონითად გაგება არის ის პრინციპი, რომელიც აკავშირებს ინდივიდს, როგორც ამა თუ იმ ერის წევრის, კონკრეტულ მოცემულობას მის ზოგად-ფილოსოფიურ საფუძველთან“ (რამიშვილი: 2000, 170).

რაც შეეხება **ენათა ტიპოლოგიას**, იგი ჩამოყალიბდა მე-19 საუკუნის დასაწყისში და მისი ფუძემდებლები არიან ფრიდრიჰ ფონ შლეგელი, ავგუსტ ფონ შლეგელი და ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი, რომელთა შრომებმაც საფუძველი ჩაუყარეს კლასიკურ ენათა ტიპოლოგიას.

კლასიკურ ენათა ტიპოლოგიის კვლევის მიზნებს წარმოადგენს:

ენათა ტიპოლოგიური ნათესაობის დადგენა
საერთო ნიშნების საფუძველზე ენათა დახასიათება და სისტემაში
მოყვანა

ენათა ტიპების კლასიფიკაცია

დღეისათვის განასხვავებენ ენათა ოთხ ტიპს: ფლექსიური ენები, აგლუტინაციური ენები, ძირისეული ანუ იზოლირებული ენები და პოლისინთეზური ანუ ინკორპორაციული ენები.

გერმანული ენა მიეკუთვნება ფლექსიურ ენებს. იგი იყენებს როგორც გარეგან, ასევე შინაგან ფლექსიას. გარეგანი ფლექსია გამოიხატება აფიქსებით; მაგალითად, *des Vater-s, dem Herze-en* და ა.შ. შინაგანი ფლექსია გამოიხატება ხმოვნის აბლაუტით *der Vater - die Väter, das Glas - die Gläser* და ა.შ.

ქართული ენა წარმოადგენს აგლუტინაციურ ენათა ტიპს. ამგვარი ენები გრამატიკულ ფორმებს აფიქსებით აწარმოებენ, მაგრამ სიტყვის ფუძესა და აფიქსებს შორის მჭიდრო კავშირი არ არსებობს.

ზემოთქმული განაპირობებს გერმანულსა ქართულს შორის არსებულ ტიპოლოგიური სხვადასხვაობიდან გამომდინარე სირთულეებს, რადგან აგლუტინაციური ენები ფლექსიური ენებისაგან განსხვავდებიან სისტემურ - გრამატიკულ დონეზე. აგლუტინაციურ ენებში აფიქსი, როგორც წესი მონოფუნქციონალურია, ერთ მნიშვნელობას გამოხატავს, ხოლო ფლექსიურ ენებში იგი პოლიფუნქციონალურია, რამდენიმე სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს. მაგალითად, **ხელ-ებ-ი**, -ებმორფემა მხოლოდ მრავლობით რიცხვს გამოხატავს, ხოლო -ი მორფემა მხოლოდ სახელობით ბრუნვას. რაც შეეხება გერმანულ ენას, მაგალითად, *der Tisch - die Tisch - e, -e* გამოხატავს როგორც მრავლობით რიცხვს, ასევე არტიკლთან ერთად მიუთითებს სახელობით ბრუნვაზე, ნომინატივზე.

საინტერესოა მ.ანდრაზაშვილის მოსაზრება გერმანული ენის მორფემებთან დაკავშირებით: „გრამატიკულ მორფემათა რიცხვი ენაში კიდევ უფრო მცირეა, ვიდრე სიტყვათმწარმოებელი მორფემებისა. ზოგიერთი მათგანი დაიკარგა კიდევაც ენის განვითარების მანძილზე (მაგ. მხ. რიცხვის დატივის -e მამრობითი და საშუალო სქესის

არსებით სახელებთან: im Wald – e, ზოგიერთმა მათგანმა ორი ან მეტი გრამატიკული შინაარსის ერთდროული წარმოჩენა/რეპრეზენტაცია იტვირთა:

-e მრ. რიცხვის მაწარმოებელი არსებით სახელებთან:

Der Tag, die Tag - e

-e მხ.რიცხვის პირველი პირის ნიშანი პრეზენსში

Ich les - e

-e ზედსართავ სახელთა სუსტი დაბოლოება ნომინატივში

Der lang – e Tag და ა.შ.“

(ანდრაზაშვილი: 2008,22).

ასევე, გრამატიკული და ლექსიკური მორფემების ერთმანეთთან დაკავშირების მიხედვით განასხვავებენ **სინთეზურ** და **ანალიზურ** ენებს. სინთეზურ ენებში გრამატიკული მნიშვნელობები თვითონ სიტყვებში გამოიხატება, ხოლო ანალიზურ ენებში იგივე მნიშვნელობები სიტყვის გარეთ დამხმარე სიტყვებით არის გამოხატული. ქართული, ბერძნული, ლათინური სინთეზური ენებია, ხოლო გერმანული, ინგლისური. ფრანგული ანალიზურ ენებს წარმოადგენენ. ქართულში ფრაზა „ბავშვი იძინებს“ ინგლისურად ითარგმნება როგორც The child is sleeping, ან „დედა ბავშვს აძინებს“ The mother is getting the child to sleep. ქართულში გამოყენებულია სინთეზური ზმნური ფორმა **იძინებს, აძინებს**, ხოლო ინგლისურში ანალიზური (ნებიერიძე: 1999, 290). თუ მოვიშველიებთ გერმანულის ანალოგიას, Das Kind schläft, die Mutter lässt das Kind schlafen დავინახავთ, რომ გერმანულისთვისაც ტიპიურია ანალიზური ფორმები.

აქვე ნებიერიძე მიუთითებს, რომ ენაში სინთეზური ფორმების უპირატესობა არ გამორიცხავს ანალიზური ფორმების არსებობას, და პირიქით : „ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ქართულში გრამატიკული ფორმები მხოლოდ სინთეზურად იწარმოებოდეს, ხოლო ინგლისურში – მხოლოდ ანალიზურად. ანალიზური ფორმები ცნობილია ქართულშიც (შდრ. დახატული ვარ. დახატული მაქვს და სხვ.)“ (ნებიერიძე: 1999, 290).

შეიძლება ანალოგია გავავლოთ გერმანულთან, ანუ, მიუხედავად

გერმანულის ანალიზური წყობისა, გვხვდება ასევე სინთეზური ფორმებიც, er liest, er schreibt - ის კითხულობს, ის წერს.

შედარებითი ენათმეცნიერების შემდეგი დარგი, **არეალური ლინგვისტიკა** წარმოადგენს შედარებით ახალგაზრდა დარგს. იგი ჩამოყალიბდა მე-20 საუკუნეში. კვლევის მიზნებს წარმოადგენს:

გამოიკვლიოს ის მსგავსებები და ცვლილებები, რომლებიც ახასიათებთ ერთ გეოგრაფიულ სივრცეში არსებულ არამონათესავე ენებს. შესაბამისად, განიხილოს ეს ენები როგორც ენათა ჯგუფები და შეისწავლოს ამ ენათა წარმოშობისა და ისტორიული განვითარების ეტაპები.

ენათა ამგვარი ჯგუფების წარმოშობა განპირობებულია ისტორიული, სოციალური, პოლიტიკური, ეკონომიური და კულტურული ფაქტორებით. ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს, ორი ენის კონტაქტისას არა მესამე შერეული ენის ჩამოყალიბებას, არამედ, ერთი ენის ასიმილაციას, შევიწროებას და ზოგჯერ განდევნას. მაგრამ ამგვარი ენა არასოდეს არ ქრება უკვალოდ, იგი „ცხოვრებას განაგრძობს“ გამარჯვებული ენის შრეებში და ზოგჯერ სახესაც უცვლის მას. ენათმეცნიერებაში აღნიშნული მოვლენის აღსანიშნავად გამოიყენება ტერმინები **ენობრივი სუბსტრატი** და **ენობრივი სუპერსტრატი**.

ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, ლოგიკურად ისმის კითხვა, წარმოადგენს თუ არა კონტრასტული ლინგვისტიკა შედარებითი ენათმეცნიერების ნაწილს, დარგს? რათა ვუპასუხოთ ამ კითხვას, ერთმანეთს უნდა შევადაროთ შედარებით ენათმეცნიერული დისციპლინების კვლევის მიზნები, ამოცანები და მეთოდები და შევუპირისპიროთ კონტრასტული ლინგვისტიკისას.

წარმოდგენილმა მოსაზრებებმა გვიჩვენა, რომ **შედარებითი ენათმეცნიერება**, ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება, ენათა ტიპოლოგია და არეალური ლინგვისტიკა სხვადასხვა მიზნებს ემსახურება. მაშინ, როდესაც, ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება ცდილობს მოახდინოს საერთო ფუძე-ენის რეკონსტრუირება, თვალი მიადევნოს და გამოიკვლიოს ენათა ისტორიული განვითარება და

ამით ენათა გენეტიკური ნათესაობა დაადგინოს, ცდილობს არეალური ლინგვისტიკის კვლევის საგანია ენათა ჯგუფების გეოგრაფიულად განპირობებული ნათესაობა და მათი ისტორიული წარმოშობა და განვითარება. ამგვარად, საერთო ორივე დისციპლინისათვის არის ისტორიული ფაქტორის პრიორიტეტულობა და მეთოდოლოგია, დიაქრონული თვალთახედვა, და, პირიქით, ენათა ტიპოლოგიის მიზანია გამოიკვლიოს ენები მათი მახასიათებლებისა და ტიპოლოგიური ნათესაობის მიხედვით და ამგვარად, ენათა ტიპოლოგია განსხვავებულ ჭრილში შეისწავლის ენებს.

აღსანიშნავია აგრეთვე ის გარემოებაც, რომ კონტრასტულ ლინგვისტიკას აქვს როგორც შიდა ენობრივი, ასევე გარე ენობრივი მიზნები. იმ დროს, როდესაც შიდა ენობრივი კვლევის მიზნები თანხვედრაშია შედარებითი ენათმეცნიერებისა და ენათა ტიპოლოგიის მიზნებთან, განსხვავებულია გარე ლინგვისტიკური კვლევის მიზნები ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერების, ენათა ტიპოლოგიის და არეალური ლინგვისტიკი კვლევის მიზნებისაგან.

ამგვარად, თუ ისტორიულ-შედარებითი ლინგვისტიკას აინტერესებს გენეტიკურად მონათესავე ენები, არეალურ ლინგვისტიკას გეოგრაფიული ფაქტორით მონათესავე ენები, ენათა ტიპოლოგიას არ აინტერესებს არც გენეტიკურად და არც გეოგრაფიულად მონათესავე ენები, მაგრამ შეიძლება მისი კვლევის საგანი გახდეს ყველა ენა. რაც შეეხება კონტრასტულ ლინგვისტიკას, იგი ამ ნიშნით ყველაზე მეტად ჰგავს ენათა ტიპოლოგიას, მისი კვლევის და შედარების საგანი შეიძლება გახდეს ყველა ენა.

აღნიშნულ დარგებს შორის განსხვავება ასევე ეფუძნება შემდეგ ფაქტორებს, ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება იკვლევს ენებს ფონოლოგიის, მორფოლოგიის და ლექსიკის დონეებზე, კლასიკური ენათა ტიპოლოგია შემოიფარგლება მხოლოდ მორფოლოგიით, მაშინ, როდესაც არეალური ლინგვისტიკა ფონეტიკური და მორფოლოგიური დონეების გვერდით, განსაკუთრებით შესადარებელი ენების ლექსიკით ინტერესდება. რაც შეეხება კონტრასტიულ ლინგვისტიკას, იგი იკვლევს

ენების, როგორც ფორმალურ, ასევე შინაარსობრივ და გამოყენებით ასპექტებს.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ არ არსებობს ფუნდამენტური განსხვავება კონტრასტიულ ლინგვისტიკასა და შედარებითი ენათმეცნიერების სამ დანარჩენ დისციპლინას შორის.

ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერებისათვის **საერთო ათვლის ბაზისი**, რაც აღინიშნება როგორც *tercium comparationis*, წარმოადგენს რეკონსტრუირებული ფუძე-ენა, რომელსაც ადარებენ ცალკეულ ენას. არეალური ლინგვისტიკის შესადარებელ ბაზას ქმნის წინასწარ შექმნილი, დადგენილი ე.წ. ენა-ეტალონი. ხოლო ენათა ტიპოლოგიური კვლევებისათვის საჭიროა შესადარებელი ბაზის დადგენა, რათა ერთმანეთს შეადაროს სხვადასხვა ენები.

მსგავსი მდგომარეობაა კონტრასტიული ლინგვისტიკის შემთხვევაშიც, იმისათვის, რომ ერთმანეთს შეადაროს როგორც მონათესავე, ასევე არამონათესავე ენები, ზოგჯერ ორი, და ზოგჯერ სამი, ოთხი და მეტიც, აუცილებელია საერთო მახასიათებლის *tercium comparationis* დადგენა და მის საფუძველზე ენების კვლევა.

ამგვარად, საერთო, შედარებითი ენათმეცნიერების ყველა დარგისათვის არის **შედარება**, რომელიც, როგორც მეთოდი წარმოადგენს აუცილებელს ენათა შედარებით-შეპირისპირებითი კვლევებისათვის, მაგრამ არსებობს გარკვეული განსხვავებები ამ მეთოდის მომარჯვების საქმეში. მაგალითად, თუ ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერება დიაქრონულ ხაზს მიჰყვება, ენათა ტიპოლოგია ენებს მხოლოდ სინქრონულ კრილში სწავლობს. არეალური ლინგვისტიკა კვლევისას ერთმანეთს უკავშირებს ორივე პერსპექტივას და იყენებს როგორც დიაქრონულ, ასევე სინქრონულ კრილს. კონტრასტული ლინგვისტიკისათვის მისაღებია მხოლოდ სინქრონია. არსებობს მოსაზრება, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკისათვის უფრო შედეგიანი იქნებოდა დიაქრონული კვლევა, რადგან სინქრონიისა და დიაქრონიის კომბინაციით კვლევას ყოველთვის განსაკუთრებულ შედეგებამდე მიყვავართ.

საინტერესოა გ.რამიშვილის მსჯელობა ენათა შედარების შესახებ: „ენათშედარებასაგნობრივი და ადამიანური ფაქტორების ურთიერთობის ფონზე უნდა იქნას განხილული. საერთოა (უნივერსალური) ორივე ეს ფაქტორი და, აგრეთვე, ადამიანური მიზანი სინამდვილის გაენოვნებისა. ენათა შედარება სინამდვილის გაენოვნების უამრავ აქტში გამოავლენს სამყაროსთან ადამიანის დამოკიდებულების ურიცხვ ფორმას და თვით ადამიანური ინტელექტის შესაძლებლობათა დიაპაზონს. მიზანი ერთია, განსხვავებულია (რელატიურია) გზები ამ მიზნის მიღწევისა. მიზნის საერთოობის გამო შესაძლებელია ბევრი რამ საერთო აღმოჩნდეს ენებში. მაგრამ ლინგვისტურ პრაქტიკაში დადასტურებული ის მარტივი ფაქტი, რომ ერთი ენის სქემით მეორე ენის სტრუქტურაში ვერ შევადწევთ, მოწმობს თითოეული ამ „გზის“ უნიკალობას“ (რამიშვილი: 2000, 108).

ასევე საერთო ზემოთ აღნიშნული დისციპლინებისათვის არის ის გარემოება, რომ ენათა შედარებითი კვლევისას ხდება არა მარტო **საერთო მახასიათებლების**, არამედ **განსხვავებების**, ისევე როგორც **მსგავსებების წარმოჩენა და შესწავლა**.

ამგვარად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკა მიეკუთვნება ისტორიულ-შედარებით ენათმეცნიერების, ენათა ტიპოლოგიის და არეალურ ლინგვისტიკასთან ერთად შედარებით ენათმეცნიერებას, მიუხედავად იმისა, რომ არ არსებობს აბსოლუტური მსგავსება აღნიშნული დარგების კვლევის საგანს, მიზნებსა და მეთოდებს შორის.

1.3. კონტრასტული ლინგვისტიკა - თეორიული თუ გამოყენებითი დარგი?

საინტერესოა ის გარემოება, არის თუ არა კონტრასტული ლინგვისტიკა დამოუკიდებელი დარგი თუ ინტეგრირებული? მიეკუთვნება იგი თეორიულ თუ გამოყენებითი ლინგვისტიკას?

არსებობს აზრთა სხვადასხვაობა აღნიშნულ საკითხზე, რომელიც შეიძლება ასე ჩამოვყალიბოთ:

1. კონტრასტული ლინგვისტიკა არის გამოყენებითი ლინგვისტიკის დარგი

2. კონტრასტული ლინგვისტიკა არის თეორიული ლინგვისტიკის დარგი

3. კონტრასტული ლინგვისტიკა დგას ორივეს შუაში

4. იგი მიეკუთვნება როგორც ერთს, ისე მეორეს

ჯერ კიდევ ჩარლზ ფრიზი და რობერტ ლადო თვლიდნენ, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკა არის **გამოყენებითი დარგი**, რომლის კვლევის საგანი და შედეგები ქმნიან უცხო ენის სწავლების საფუძვლებს. უფრო მოგვიანებით იშლება კრიტიკა, რომელიც საეჭვოს ხდის კონტრასტული ლინგვისტიკის გამოყენებითი მხარეს. მიუხედავად ამისა, დღესაც ისეთი ცნობილი ლინგვისტები, როგორებიცაა ულიში, ქიულვაინი და სხვები, მიიჩნევენ, რომ იგი წარმოადგენს გამოყენებითი ლინგვისტიკის ნაწილს და და მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს უცხო ენის სწავლების საქმეში (Ulisch:1995, Kühlwein: 1990).

საპირისპირო პოზიციას წარმოადგენენ კონფრონტაციული ლინგვისტიკის წარმომადგენლები, კერძოდ კონტრასტული ლინგვისტიკა არის **თეორიული ლინგვისტიკა**. ისინი მიუთითებენ ენათა შედარებების თეორიული ასპექტის პრიორიტეტულობაზე. მოგვიანებით, აღნიშნული თვალსაზრისი გაიზიარეს კონტრასტული ლინგვისტიკის წარმომადგენლებმაც. მაგალითად, ბურგშმიტი, კიონიგი და სხვები თვლიან, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკის როლი უფრო თეორიულია, ვიდრე გამოყენებითი. აქედან გამომდინარე, ის უფრო ტიპოლოგიის კუთვნილებაა და ზოგადი ენათმეცნიერების დარგია.

არსებობს კომპრომისული აზრიც. კერძოდ, რაინი საკამათოდ არ თვლის, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკა ერთის მხრე, პრაქტიკული მიზნებიდან გამომდინარე (უცხო ენის სწავლება, კომპიუტერული თარგმანი) ენის გამოყენებაზეა ორიენტირებული. მეორე მხრივ, კომპიუტერული ლინგვისტიკის ინტერესის სფერო წმინდად თეორიულია, რადგან ის ცდილობს დაადგინოს შესაპირისპირებელ ენებში უნივერსალები, ასევე – შედარებითი კვლევისას მოიმარჯვოს

გამოყენებითი მეთოდები და ამგვარად, ქმნის გამოყენებითი ასპექტის თეორიული საფუძველს. შესაბამისად, რაინი კონტრასტულ ლინგვისტიკას განიხილავს როგორც გამოყენებით, ასევე თეორიულ დარგად:

„Kontrastive Linguistik ist ein wichtiges Verbindungsglied, und zwar dadurch, dass sie in der mehr oder minder unmittelbaren Hinführung von Ergebnissen sprachtheoretischer Überlegungen auf die praktische Anwendbarkeit auch eine nicht zu übersehende Kontroll- und Ergänzungsfunktion in Bezug auf die Entwicklung von Sprachforschung und sprachlicher Modellbildung einnimmt“ (Rein: 1983, 89).

უფრო რადიკალურია შემდეგი მოსაზრება (ფიზიაკი, ნიკელი, ჰელინგერი), რომლის მიხედვითაც, კონტრასტული ლინგვისტიკა არ მიეკუთვნება არც თეორიულ, და, არც გამოყენებით ლინგვისტიკას, ანუ, იგი არ არის არც თეორიული და არც გამოყენებითი დისციპლინა. კონტრასტულ ლინგვისტიკაში ორივე ასპექტს განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს. ამგვარად, თეორიაზე ორიენტირებული კონტრასტული ლინგვისტიკა საინტერესოა ზოგადად ენათმეცნიერებისათვის, ხოლო გამოყენებითი ასპექტი იყენებს და ეყრდნობა მას. კონტრასტული ლინგვისტიკის გამოყენებითი მხარე მნიშვნელოვანია და დიდ როლს ასრულებს უცხო ენის შესწავლის საქმეში.

რაც შეეხება ზოგადად თეორიულ ლინგვისტიკას, იგი იკვლევს ენას როგორც სისტემას დროის გარკვეულ მონაკვეთში, როგორც სინქრონულ (სტრუქტურა, ენის ფუნქციები). ასევე დიაქრონულ ჭრილში, კერძოდ, კონკრეტული ენობრივი ფენომენის ისტორიული განვითარებას (ფლექსიათა სახეცვლილება, მნიშვნელობის ცვლილება, ორთოგრაფიული ცვლილება).

შესაბამისად, გამოიყენება კვლევის კონკრეტული მეთოდები და მოდელები, რომელთა მეშვეობითაც შესაძლებელი ხდება ენობრივ ფენომენტთა შესწავლა და აღწერა.

გამოყენებით ლინგვისტიკას კი თეორიული ლინგვისტიკისაგან

განსხვავებით სრულიად სხვა მიზნები და ამოცანები აქვს. აქ თეორიული საფუძვლები მნიშვნელოვანია ენის ფუნქციონირებიდან გამომდინარე. უკვე არსებული წინარე ცოდნის მომარჯვება ენობრივი პრაქტიკაში, და, კონკრეტულად, უცხო ენის შესწავლისას, თარგმნა-თარჯიმნობასა და ასევე ლექსიკოლოგიაში.

ჰუფაიზენისა და ნოინერის მიხედვით, განსხვავება თეორიულსა და გამოყენებით ლინგვისტიკებს შორის მდგომარეობს სელექციასა და ნორმირებაში: „Es handelt sich bei der Unterscheidung zwischen theoretischer und angewandter Linguistik aber nicht nur um einen Unterschied in der Intention, sondern meist auch um die Aufgaben von Selektion, Gradierung und Normierung. Zwar stützt sich die angewandte Linguistik auf die Ergebnisse der theoretischer Linguistik, entwickelt aber aufgrund ihrer spezifischen Erkenntnisinteressen eigenständige Fragestellungen und Forschungsmethoden“ (Hufeisen/Neuner: 2005, 15).

თეორიული ენათმეცნიერებისათვის მნიშვნელოვანია ის გარემოება, რომ ენათა შეპირისპირებითი კვლევისას ხშირად წარმოჩინდება ისეთი თავისებურებები და შუქ-ჩრდილები, რომლებიც არ ჩანს ენის იზოლირებულად კვლევისას. როგორც შტერნემანი მიუთითებს: „Die Ergebnisse kontrastiver Analysen dazu geeignet seien, tiefere Einblicke in die Eigentümlichkeiten von Sprachen zu gewähren, als oftmals eine einzelsprachliche Untersuchung vermag“ ((Sternemann : 1983, 134).

ასევე მნიშვნელოვანია კონტრასტული ლინგვისტიკის მიღწევები ენათა ტიპოლოგიისათვისაც, რადგან შეპირისპირებითი კვლევის შედეგები ერთგვარად „აიოლებენ“ ტიპოლოგიურ კვლევებს.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ ორი ან რამდენიმე ენის შეპირისპირებითი კვლევისას მნიშვნელოვანია დადგენილ და აღწერილ იქნას ამ ენებს შორის არსებული მსგავსებები და განსხვავებები. შედეგები კი შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც წმინდა ენობრივ (ენათმეცნიერულ), ასევე არაენობრივ (გამოყენებით) მიზნებისათვის.

როგორც უკვე აღინიშნა, კონტრასტული ლინგვისტიკის ინტერესის სფეროს წარმოადგენს როგორც ენობრივი, ასევე არაენობრივი დიმენსიები. აქვე გვინდა განვიხილოთ კონტრასტული ლინგვისტიკის

კავშირი სხვა დარგებთან.

პირველ რიგში სახელდება **უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგია/ დიდაქტიკა**. შეპირისპირებითი კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით შესაძლებელია იმ შეცდომებისა და სირთულეების წარმოჩენა, რომელიც წარმოიშობა უცხო ენის დაუფლებისას, ანუ მათი პროგნოზირება და სასწავლო მასალის და მეთოდების ადეკვატურად შედგენა და მომარჯვება. მოგვიანებით ასევე აღნიშნული იქნა, რომ უცხო ენის სწავლებაში შეპირისპირებითი კვლევების პირდაპირ გადატანა დაუშვებელია, ისინი უნდა დაექვემდებარონ შემდგომ დამუშავებას.

შესაბამისად. განასხვავებენ კონტრასტული ლინგვისტიკის გამოყენებას სწორი და მცდარი მიზნით: „Falschziele gelten also als Ziele, die unter falschen Voraussetzungen angestrebt werden und deshalb gar nicht erreicht werden können“ (Helbig: 1993, 120).

პირველ „მცდარ“ მიზნად მიჩნეულია, რომ კონტრასტულ ლინგვისტიკას შეუძლია აღმოაჩინოს და დაადგინოს ინფერენციები და სირთულეები, რომლებიც წარმოიქმნება უცხო ენის შესწავლისას. მას შეუძლია მხოლოდ თეორიულად წარმოადგინოს მსგავსებები და განსხვავებები ორ ენას შორის, რომელთა საფუძველზეც შესაძლებელია შეცდომების პროგნოზირება. მაგრამ აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ ერთის მხრივ, განსხვავებებზე ყურადღების მიქცევა არ ნიშნავს იმას, რომ ისინი ავტომატურად ინტერფერენციის წყაროს წარმოადგენენ. მეორეს მხრივ, ინტერფერენცია არ წარმოადგენს შეცდომების ერთადერთ წყაროს როგორც პირველი, ასევე მეორე უცხო ენის შესწავლისას. ჰელბიგი მიუთითებს, რომ კონტრასტულ ანალიზს უცხო ენის შესწავლისას, ფსიქოლინგვისტურ ფენომენის როგორიცაა ინტერფერენციის და სწავლებისას დაშვებული შეცდომების პროგნოზირება და ახსნა არ შეუძლია და მხოლოდ სხვა დისციპლინების დახმარებით ახორციელებს მას.

კონტრასტული ლინგვისტიკა წარმოადგენს ასევე ბაზისს **შეცდომათა ლინგვისტიკისათვის** (Fehlerlinguistik), რომლის კვლევის მთავარ საგანს წარმოადგენს ინტერფერენციის კვლევა. შეცდომათა

ლინგვისტიკა თავისი მიზნებისათვის იყენებს მხოლოდ იმ თეორიულ ნაწილს, რომელიც უშუალოდ ეხება ენობრივი ინტერფერენციასთან და რომელიც არ არის წმინდა ლინგვისტური და უფრო მეტად ფსიქოლოგიურ ასპექტებს მოიცავს.

კონტრასტული ლინგვისტიკასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული **თარგმანმცოდნეობა**. ენების შეპირისპირებითი კვლევების თეორიული საფუძვლები მნიშვნელოვანია როგორც ლიტერატურული, ასევე არალიტერატურული ტექსტების თარგმნისას, ხოლო გამოყენებითი მხარე თარჯიმნობისას:

„...bei der Betrachtung des Verhältnisses von Kontrastiver Linguistik und Übersetzungswissenschaft haben wir darauf hingewiesen, dass die Äquivalenz des Sinns von Texten (als Kommunikaten) zu einem erheblichen Teil darauf beruht, dass Quellsprache und Zielsprache über äquivalente Mittel verfügen. Ihre Kenntnis ist eine Voraussetzung für den Vollzug der Translation und eine unabdingbare Komponente der translatorischen Kompetenz... Die Aufgabe der Kontrastiven Linguistik für die Sprachmittlung liegt in der Ermittlung der Äquivalenz von lexikalischen und grammatischen Einheiten sowie stilistisch-pragmatischen Parametern der verschiedenen Textsorten“ (Sternemann : 1983, 53).

რაც შეეხება კონტრასტული ლინგვისტიკისა და **ლექსიკოლოგიის** ურთიერთკავშირს, თუ კონტრასტული ლინგვისტიკა ადგენს ორ ან მეტ ენებს შორის ეკვივალენტების და მსგავსი მოვლენების არსებობას, ლექსიკოლოგია იყენებს ამ მონაცემებს ორი ან მრავალენოვანი სპეციალური ლექსიკონების შედგენისას.

რაც შეეხება კონტრასტული ლინგვისტიკის კავშირს არაენობრივ მეცნიერებებთან, პირველ რიგში უნდა დასახელდეს **ფსიქოლოგია**, ისევე როგორც **სწავლების ფსიქოლოგია**, **უცხო ენის მეთოდოლოგია** და **დიდაქტიკა**, **პედაგოგია** და **კულტუროლოგია**, რომლებიც უკავშირდებიან არამარტო კონტრასტულ ლინგვისტიკას, არამედ მჭიდრო კავშირში არიან ერთმანეთთან. მათი კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით და შეცდომათა ლინგვისტიკასთან კოოპერაციით შესაძლებელია, უცხო ენის დაუფლებისას წარმოქმნილი სირთულეების კონტრასტულ

ჭრილში შესწავლა და პრაქტიკაში თეორიული დასკვნების ადეკვატური გამოყენება.

უცხო ენის სწავლება თავისი გამოყენებითი ხასიათიდან გამომდინარე კავშირშია კულტუროლოგიასთან. ნიკელის მიხედვით: „Die Kulturwissenschaft einen engen Zusammenhang mit dem praktischen Fremdsprachenunterricht aufweist, da es sich hier ähnlich wie bei den Erlernen fremdsprachlicher Strukturen darum handelt, Gewohnheiten und Auffassungen, die von der Muttersprache herrühren, mit neuen kulturkundlichen Strukturen zu kontrastieren und zu lernen“ (Nickel:1973, 467).

უცხო ენის გაკვეთილი წარმოდგენილია ლინგვისტური ნაწილის გარეშე. შესაბამისად, უცხო ენის სწავლების მეთოდიკა და დიდაქტიკა ინტერდისციპლინარული ხასიათიდან გამომდინარე ეყრდნობა და ითვალისწინებს კონტრასტული ლინგვისტიკის მიღწევებს, ისევე როგორც სოციოკულტურულ ფაქტორებს. რაც ასახულია უცხო ენის სახელმძღვანელოებსა და მასალებში.

1.4. ახალი ტენდენციები კონტრასტულ ლინგვისტიკაში.

1970 წლებიდან მოყოლებული კონტრასტულ ლინგვისტიკაში შეიმჩნევა ახალი ტენდენციები. ერთი მხრივ საქმე ეხება ახალ თეორიულ პოსტულატებს და თეზებს, რომელიც ერთგვარად უკავშირდება ენათა ტიპოლოგიას, რომელიც შესაბამისად, ენობრივ თავისებურებებს და უნივერსალიებს იკვლევს. მეორე მხრივ, კონტრასტული ლინგვისტიკა ხდება სულ უფრო გამოყენებაზე ორიენტირებული. სულ უფრო ფართოდება კვლევის არეალი და უცხო ენის შესწავლაში მისი მომარჯვება.

ფუნქციონალური ტიპოლოგიისა და უნივერსალიათა კვლევამ დიდწილად განსაზღვრა კონტრასტულ ლინგვისტიკაში ახალი მიმართულებების ჩამოყალიბება. განსაკუთრებით აღსანიშნავია ჯონ ჰოუკინსის მონოგრაფია A Comparative Typology of English and German. Unifying the Contrasts (1986), რომელიც ერთგვარ გარღვევას წარ-

მოადგენდა კონტრასტულ ლინგვისტიკაში. ამგვარად, კონტრასტული ლინგვისტიკის ინტერესის სფეროს წარმოადგენდა როგორც უცხო ენის სწავლების საკითხები, ასევე შესადარებელი ენების გრამატიკული სუბსისტემების შეპირისპირება და ზოგადი აღწერის და განმარტების პრინციპების მიება. აქედან გამომდინარე, კონტრასტული ლინგვისტიკა განიხილება, როგორც სინქრონულ-შედარებითი ენათმეცნიერების თეორიული დარგი, რომელიც ენათა ტიპოლოგიაზეა ორიენტირებული. კორტმანი მიუთითებს კონტრასტული ლინგვისტიკის წვლილზე ენათა ტიპოლოგიის განვითარების საქმეში და ახალ პერსპექტივებზე:

„Die Implementierung von Befunden der typologisch orientierten KL in den Unterricht weit fortgeschrittener Lerner, besonders in die Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrern an Hochschulen, die Möglichkeit (eröffnet), Strukturen der Fremdsprache bewußt zu machen, die die Schüler und Studierenden vorher entweder gar nicht oder, was wahrscheinlicher ist, aufgrund des Einflusses ihrer Muttersprache zu selten verwendet haben. Damit einher ginge natürlich auch die Reduzierung des Problems der Überrepräsentation bestimmter zielsprachlicher Konstruktionen, die aufgrund ihrer Nähe zu muttersprachlichen Strukturen stattdessen verwendet werden.“ (Kortmann: 1998, 141).

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ ლინგვისტიკაში ახლად შემოსულმა და დამკვიდრებულმა კომუნიკაციურმა პარადიგმამ და ენის პრაგმატულ ქრილში კვლევამ თავისი ასახვა ჰპოვა ასევე კონტრასტულ ლინგვისტიკაზე. ენათა შეპირისპირებითი შესწავლა ახალ საფეხურზე გადადის და აფართოვებს კვლევის მასშტაბებს.

აღნიშნული ცვლილება განპირობებული იყო სოსიურისეული ტრადის ლანგი, პაროლი და ლანგაჟი, ხელახალი გადააზრებიდან. „თავდაპირველად ენათმეცნიერული კვლევის საგნად გამოცხადდა ლანგი, პაროლის პრობლემა საკამათო გახდა, ხოლო ლანგაჟი თითქმის მკვლევართა ყურადღების მიღმა დარჩა...როგორც არაერთი მკვლევარი აღნიშნავს, ლანგაჟის, პაროლისა და ლანგის ცნებები ისე მკაფიოდ ვერ განსაზღვრა შევიცარიელმა ენათმეცნიერმა, რომ საკამათო აღარაფერი

დარჩენილიყო“ (ფურცელაძე: 1998,33). აქვე ავტორი მიუთითებს, რომ ლანგაყი როგორც მეცნიერული ცნება, პირველ რიგში გულისხმობს ენას საერთოდ, როგორც გვარეობით ცნებას: „არსებობს, მაგალითად, ქართული ენა როგორც მენტალური ცნება და რეალობა, სისტემა და მისი აქტუალიზება, საზოგადოებრივი და ინდივიდუალური მოვლენა, ისტორიულად ცვალებადი და განვითარების ერთ ეტაპზე შეჩერებული: ზეპირი მეტყველებით რეალიზებული, წერილობითი სახით განფენილი, წერილობით ძეგლებში დაფიქსირებული; როგორც ადამიანის მორეაქციო, მისი სამყაროში არსებობის გარანტი, გაგებისა და გაგებინების საშუალება“ (ფურცელაძე: 1998,35).

მ.გვენცაძის მიხედვით, ენა არის პირველ რიგში ადამიანთა შორის ურთიერთობის დამყარების უმთავრესი საშუალება, **საკომუნიკაციო ფუნქცია**. „იგი აკავშირებს ერთმანეთთან ერთი ენობრივი კოლექტივის წევრებს და შესაძლებელს ხდის საზოგადოების შექმნას. სწორედ ამიტომაც ენა სოციალური ფენომენი... აქტუალური ხდება სისტემური-იმანენტური პარადიგმის შევსება კომუნიკაციურ-პრაგმატულით, რაც მიუთითებს, რომ ენა მოიცავს არა მარტო ნიშანთა სისტემას, არამედ, ენობრივი ქმედების წესებსაც. შესაბამისად, თანამედროვე სემიოტიკურ ლინგვისტიკაში გამოიკვეთა შემდეგი სახის პარადიგმული დინამიკა: სისტემურ-იმანენტური პარადიგმა, კომუნიკაციურ-პრაგმატული პარადიგმა და ლინგვოკულტუროლოგიური პარადიგმა“ (გვენცაძე: 2009, 40).

ენათმეცნიერებაში კომუნიკაციური პარადიგმის შემოსვლამ განაპირობა როგორც ახალი დარგების წარმოქმნა, ასევე ძველი დისციპლინების სახეცვლაც. შესაბამისი ცვლილებები განიცადა შედარებით „ახალგაზრდა“ დარგებმაც: სემანტიკამ, პრაგმატიკამ, დისკურსის ანალიზმა, ტექსტის ლინგვისტიკამ. ინოვაციურმა კონტრასტულმა კვლევებმა განაპირობა კონტრასტული პრაგმატიკის, კონტრასტული სემანტიკის, კონტრასტული ტექსტის ლინგვისტიკის, კონტრასტული სამეტყველო აქტთა თეორიის და სხვათა ჩამოყალიბება.

აღიარებული მოსაზრების მიხედვით, ბერნდ შპილნერის გამოკვლევამ გერმანული და ფრანგული ზმნური სტრუქტურების შეპირისპირებით საფუძველი ჩაუყარა კონტრასტიულ სემანტიკას. მნიშვნელოვანი გამოკვლევები აღნიშნულ დარგში ეკუთვნით კიოლერს, ლისტონს, რაიკმანს, ჰერმანს, ქიუნს და სხვებს. სემანტიკური კვლევა მიმდინარეობს კულტურულ კონტექსტში.

80-იანი წლებიდან სულ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება ტექსტის და ტექსტუალობის კვლევა კონტრასტულ პლანში, კერძოდ:

რა განსხვავებები არსებობს ტექსტი სახეობებს და ჟანრებს შორის კულტურათა/ენებს შორის

რა საშუალებებს იყენებს კონკრეტული ენა ტექსტის ორგანიზაციისათვის და რით განსხვავდება იგი სხვა ენის/კულტურის ტექსტისაგან

რა მსგავსებები, საერთო და განსხვავებები არსებობს სტილისტიკის დონეზე სხვადასხვა ენის/კულტურის ტექსტებს შორის

ასევე აქტუალურია დღეისათვის დარგობრივი ტექსტების შეპირისპირებითი შესწავლა.

რაც შეეხება კონტრასტულ სამეტყველო აქტთა თეორიას, აქტუალური ხდება სამეტყველო სტრატეგიებისა და სტილების , კომუნიკაციური ჟანრების, სამეტყველო როლების შეპირისპირებითი შესწავლა.

კონტრასტული პრაგმატიკის კვლევის საგანს წარმოადგენს თუ რა მსგავსება და განსხვავებებია სხვადასხვა ენობრივი საზოგადოებების და კულტურების წარმომადგენელთა ენობრივ ქმედებებს შორის, სამეტყველო სიტუაციების რა დარღვევებამდე, კონფლიქტამდე, შეიძლება მიგვიყვანოს სტერეოტიპებისა და კლიშეების უცოდინრობამ და როგორ უნდა დავძლიოთ ისინი. შესაბამისად, კვლევის საგანს წარმოადგენს სამეტყველო აქტები, საუბრის დაწყება, განვითარება და დამთავრება, მადლობის გადახდა, თხოვნა, შექება, გაკრიტიკება და ა.შ. მიღებული და ტაბუდადებული თემები, თავაზიანობის გამოხატვა და ასევე დეიქსისი.

წმინდა ენობრივი მხარის გარდა, კვლევის საგანია, ასევე ექსტარლინგვისტური, კინესიკური, პარალინგვისტური მოვლენები.

შესაბამისად, კულტუროლოგიური კვლევების აქტუალობამ და პრიორიტეტულობამ განაპირობა ის გარემოება, რომ კონტრასტიული ლინგვისტიკა გახდა კულტურათა კონტრასტული ლინგვისტიკა (Kulturkontrastive Linguistik) კულტურათამცოდნეობითი ლინგვისტიკა (Kulturwissenschaftliche Linguistik) ინტერკულტურული ლინგვისტიკა (Interkulturelle Linguistik).

II ნაწილი: ენების შეპირისპირება და უცხო ენის სწავლების მეთოდები.

თანამედროვე ლინგვისტიკა იკვლევს ენობრივ სტრუქტურებს და ხდომილებებს იმ მიზნით, რომ დააადგინოს ენობრივ-სტრუქტურული მიმართებები და კანონზომიერებები, და მათი გამოყენების სპეციფიკურობა. ენების აღწერა და შესწავლა ხდება კონკრეტული ისტორიული და სოციალური კონტექსტების ფონზე, ხოლო მიღებული შედეგების - მიზნობრივად მომარჯვება.

განსაკუთრებით საინტერესო და აქტუალურია ლინგვისტიკის გამოყენებითი ასპექტი, კერძოდ, ლინგვისტიკა და უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგია, რადგან წარმოუდგენელია უცხო ენის გაკვეთილი ლინგვისტური ცოდნის შესახებ.

ყოველ ადამიანს გააჩნია საბაზისო მშობლიური ენის ცოდნა გაუცნობიერებლად, მაგალითად, რა არის ქვემდებარე, ან შემასმენელი, ან სერიები და მწკრივები. უცხოენის სწავლა შეიძლება გაკვეთილების გარეშეც, უცხო ენოვან გარემოში ყოფნით. მაგრამ, მხოლოდ მეთოდოლოგიურად სწორად წარმართული უცხო ენის სწავლებით და მასწავლებლის მაღალი ლინგვისტური კომპეტენციით, შესაძლებელია ოპტიმალური შედეგის მიღწევა, რაც გულისხმობს შემსწავლელისათვის მეტალინგვისტური უნარ-ჩვევების განვითარებას და ჩამოყალიბებას.

განვიხილოთ უცხო ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდები და მათი კავშირი ენების შეპირისპირებასთან.

უცხო ენის შესწავლისას განასხვავებენ შემდეგ ძირითად მეთოდებს:

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

ბირდაპირი მეთოდი

აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდი

გაცნობითი მეთოდი

კოგნიტიური მეთოდი

კომუნიკაციური მეთოდი

ინტერკულტურული მეთოდი

აღნიშნული მეთოდების განხილვა საინტერესოა ენათა კონტრასტულობის კრილში.

2.1 გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

მშობლიური და შესასწავლი ენის შედარება-შეპირისპირების ელემენტები უკვე გვხვდება გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდში, რომელიც წარმოადგენს ერთერთ ყველაზე ადრეულ მეთოდს უცხო ენის სწავლებაში. საგიმნაზიო სივრცეში სწავლება ძირითადად ამ მეთოდის მეშვეობით მიმდინარეობდა. ხდებოდა ტექსტების ორმხრივი თარგმანი. ტიპურ დავალებებს წარმოადგენდა:

სიტყვების და გრამატიკული წესების დაზეპირება

ცალკეული წინადადებების თარგმნა

მოკლე ტექსტების მშობლიურ ენაზე თარგმნა

უცხოენოვანი (მხატვრული) ლიტერატურის კითხვა (ძირითადად კლასიკოსების ნაწარმოებები)

წაკითხულის წერილობით (ან ზეპირად) გადმოცემა

კარნახის წერა და სხვ.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მეშვეობით ხდება შემსწავლელის სულიერი აღზრდა და ჰუმანიტარული განათლების საფუძვლების ჩამოყალიბება. ამ მიზნის მისაღწევად დიდი ყურადღება ეთმობა შესასწავლ ენაზე შექმნილი მხატვრული ლიტერატურის, უპირატესად კლასიკოსების ნაწარმოებების განხილვას, რაც პიროვნების ზნეობრივ ჩამოყალიბებას, მის სულიერ ზრდას უწყობს ხელს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი უცხო ენის სწავლებაში მე-19 საუკუნეში დაინერგა, მაგრამ დღესაც ხდება გარკვეულ შემთხვევაში მისი გამოყენება. როგორც მკვლევარები მიუთითებენ, ამგვარად შესაძლებელია როგორც თანამედროვე (გერმანული, ფრანგული) ენების, ასევე კლასიკური (ლათინური, ძველი ბერძნული) ენების შესწავლა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანს წარმოადგენს

ეტაპობრივად, ნაბიჯ-ნაბიჯ უცხო ენის სწავლება, რაც გულისხმობს ჯერ სამიზნე ენის ცალკეული სიტყვების (ლექსიკური ერთეულების) და გრამატიკული წესების, ხოლო შემდეგ, ამის საფუძველზე წინადადებების და ტექსტების ორგანიზების სწავლებას. ამგვარად, ენის საბაზისო ცოდნას ენიჭება უაღრესად დიდი მნიშვნელობა, ხოლო სამეტყველო უნარ-ჩვევები და ზეპირი კომუნიკაცია თითქმის უგულებელყოფილია.

შესაბამისად, აქცენტი გადატანილია კითხვისას და წერის კომპეტენციების განვითარებაზე. შემსწავლელის მიერ ხდება წინადადებების აგება და ტექსტების შექმნა, ეს უკანასკნელი ნიმუში-ტექსტის (მხატვრული ტექსტი) მიხედვით უნდა იქნეს სტრუქტურირებული. თარგმანი მიმდინარეობს მშობლიური ენიდან უცხო ენაზე და პირიქით. სწავლებაში ჩასმულია კლასიკური, ტრადიციული გრამატიკები. ევროპული ენებისათვის გამოიყენება ლათინური ენის გრამატიკის პრინციპებითა და ტერმინოლოგიით შექმნილი გრამატიკის სახელმძღვანელოები. წესების ახსნა ხდება მშობლიურ ენაზე თარგმანით. გრამატიკული წესების შესწავლა მიმდინარეობს ზეპირად, ხოლო სასწავლო პროცესი მთლიანად მიჰყვება სახელმძღვანელოს სტრუქტურას. შემსწავლელთა ჯგუფი უნდა იყოს ერთი და იგივე მშობლიური ენის მატარებელი და სხვ.

„საყურადღებოა ის გარემოება, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ვერ უზრუნველყოფდა უცხო ენის მიმართ წაყენებულ ახალ მოთხოვნებს. სწავლების პროცესის ფარგლებში ყოველდღიური, ყოფითი სიტუაციებისა თუ რეალიების და ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების უგულვებელყოფა, მეტყველებისა და სმენითი აღქმის ენობრივი ქმედებების ჩრდილში მოქცევა, ამწელებდა საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევების განვითარებას. აუცილებელი იყო როგორც მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო-პოლიტიკური გადაწყვეტილებების მიღება, ისევე მეთოდური და დიდაქტიკური ცვლილებების გატარება“ (მინდაძე: 2006, 79).

რაც შეეხება გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის და

კონტრასტული ლინგვისტიკის ურთიერთკავშირს, აღნიშნული მეთოდით მუშაობისას ხდებოდა მშობლიურ და უცხო ენას შორის შედარება-შეპირისპირების წარმოება. ამგვარი **შედარება** ნიშნავდა **ექსპლიციტურ შედარებას**. დასაწყისში სრულდებოდა კონკრეტული ენობრივი ერთეულის ან ენობრივი მოვლენის თარგმანი, ხოლო შემდეგ მათი ურთიერთშედარება. ამგვარად, ერთგვარად აღსრულება ხდებოდა გოეთეს ცნობილი კრედოსი „ვინც უცხო ენა არ იცის, მან არ იცის არც მშობლიური,“ „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“ იგივე მოსაზრებას ავითარებდა მაგერი, როდესაც მიუთითებდა, რომ აუცილებელია რამდენიმე უცხო ენის შესწავლა იმისათვის, რომ უკეთესად გაიგო მშობლიური ენა: „Wer nicht mehrere Sprachen lernt, so daß er seine Muttersprache mit anderen Sprachen und diese mit jener vergleicht, der gewinnt beim grammatischen Studium seiner Muttersprache nicht eigentlich einen Begriff von dieser als solcher, als dieser bestimmten Sprache, sondern gewinnt nur den Allgemein-Begriff der Sprache an ihr“ (Mager: 1965, 124).

მე-20 საუკუნის მეორე ნახევრიდან დამოკიდებულება უცხო ენის შესწავლისადმი რადიკალურად შეიცვალა. გერმანიის ფედერაციულ რესპუბლიკის ყველა სკოლაში - როგორც გიმნაზიებში, ასევე რეალურ სასწავლებლებსა და ძირითად სკოლებში (Realschule, Hauptschule) შემოღებულ იქნა ინგლისური ენა როგორც სავალდებულო საგანი. იმავდროულად გაიზარდა უცხო ენის სწავლების მოთხოვნილებაც სასკოლო განათლების მიღმა - ზრდასრულთათვის. შეიცვალა სწავლების მიზნებიც: წინა პლანზე წამოიწია ენის კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების გამომუშავებამ, მისი მომდევნო პრაქტიკული გამოყენების მიზნით: ადამიანებთან კომუნიკაციის დასამყარებლად, ჟურნალ-გაზეთების წასაკითხად, რადიო და ტელეგადცემების გასაგებად, უცხო ქვეყანაში მოგზაურობისას ყოფითი სიტუაციების დასაძლევად. როგორც უკვე აღინიშნა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ვერ უზრუნველყოფდა ამგვარი მიზნების მიღწევას და გადასინჯვას მოითხოვდა (მინდაძე: 2006).

2.2. პირდაპირი მეთოდი.

მე-19 საუკუნის ბოლოს გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს დაუპირისპირდა უცხო ენების შესწავლის ახალი პრინციპები, რომელიც ცნობილია პირდაპირი მეთოდის (Direkte Methode) სახელწოდებით. აღსანიშნავია ვილჰელმ ვიეტორის ცნობილი ნაშრომი „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ რომელმაც ასევე საფუძველი შეუქმნა უცხო ენის სწავლების მეთოდის რეფორმას და მის გავრცელებას. ამ მოსაზრების მიხედვით, მთავარია **ენობრივი ქცევა** და არა **წინარე ცოდნა ენის შესახებ**. შესაბამისად, უცხო ენის შესწავლისას პრიორიტეტი უნდა მიენიჭოს არა წერილობით, არამედ სამეტყველო ენის შესწავლას. გათვალისწინებული უნდა იქნეს ის ბუნებრივი გზა, რომლითაც მოხდა შემსწავლელის მიერ მშობლიური ენის ათვისება. ამგვარად, პირდაპირი მეთოდით სწავლების მიზანს წარმოადგენდა ენის ბუნებრივად შესწავლის პროცესის იმიტირება. შემსწავლელზე უცხოენოვანი ცნებების და ხდომილებების ისე მიწოდება, რომ არ იქნეს მიბრუნება მშობლიურენოვან ეკვივალენტებზე. (Vietor: 1965)

აღნიშნული კონცეფცია ნიშნავდა გრამატიკულ-სისტემური წესების სწავლებიდან გადახვევას და ენის გამოყენების ასპექტების პრიორიტეტულობას. უცხო ენის გაკვეთილის მსვლელობის ღერძს წარმოადგენდა ყოველდღიური მეტყველება. შესაბამისად მოხდა კორექტულ საწარმოთქმო და სასაუბრო უნარ-ჩვევებზე აქცენტის გაკეთება (ინტეგრირება), რითაც შემსწავლელს უვითარდებოდა ზეპირმეტყველების კომპეტენცია. უნდა აღინიშნოს ის გარემოებაც, რომ რათა დაცული ყოფილიყო მშობლიური ენის დაუფლების პროცესის იდენტურობა უცხოენის ათვისების პროცესთან, მშობლიური ენა სრულიად უგულვებელყოფილი იყო და სწავლება მიმდინარეობდა უპირატესად უცხო ენაზე.

რაც შეეხება პირდაპირ მეთოდთან კონტრასტული ლინგვისტიკის კავშირს და წყარო ენისა და სამიზნე ენის ერთმანეთთან შეპირისპირებას, აბსოლუტურად უგულვებელყოფილი იყო ენობრივი ერთეულებისა და

ხდომილებების ერთი ენიდან მეორეზე გადმოტანა. ამგვარად, პირდაპირი მეთოდიდან გამომდინარე, ენათა შეპირისპირება გამორიცხული იქნა უცხო ენის გაკვეთილიდან.

უნდა ითქვას, რომ უცხო ენის სწავლებაში პირდაპირი მეთოდის დანერგვა წარუმატებელი აღმოჩნდა, გარდა ზოგიერთი კერძო სკოლისა. ერთ-ერთამიზეზად სახელდებოდა ის გარემოება, რომ აღნიშნულ მეთოდს აკლდა მეცნიერული საფუძველი, დასაბუთება, ხოლო სწავლების გამოყენებითი მხარე ხშირად მასწავლებლისაგან დიდ ძალისხმევას და ზედმეტ გარჯას მოითხოვდა. ამის შედეგად მოხდა მეორე უკიდურესობა. ანუ კვლავ მიბრუნება და ხელახალი გაცოცხლება გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისა, რომელიც უცხო ენის შესწავლას უფრო გარანტირებულ საფუძველს უქმნიდა და მასწავლებელს და მოსწავლეს სწავლებაში სწორ ორიენტაციას აძლევდა.

2.3. აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდი

მე-20 საუკუნის დასაწყისში ამერიკაში, ფორმირების პროცესში მყოფ ბიჰევიორისტულ მოძღვრებაზე დაყრდნობით ჩამოყალიბდა **აუდიოლინგვალური მეთოდი**, რომელიც, ასევე ჩარლზ ფრიზისა და რობერტ ლადოს სახელს უკავშირდება. მან ჰპოვა შემდგომი განვითარება და შეივსო **აუდიოვიზუალური მეთოდით**. ორივე მეთოდს ერთნაირი მიზანი და ამოცანა ჰქონდა, მაგრამ არსებობს გარკვეული განსხვავებებიც.

პირდაპირი მეთოდის ანალოგიით, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდის საფუძველს წარმოადგენს ზეპირი ენა, ანუ მოსმენა და საუბარი, რომელიც ამ შემთხვევაში, უცხო ენის სწავლების პრიორიტეტია. წერილობით ენას კი, პირიქით, ერთგვარი „მარგინალური“ მნიშვნელობა ენიჭება. როგორც პირდაპირი მეთოდის შემთხვევაში, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდის ყურადღების ცენტრში არის სამეტყველო კომპეტენცია, ხოლო ენის საბაზისო ცოდნა მხოლოდ მეორადი და ნაკლებად გათვალისწინებულია.

ბიჰევიორისტული პრინციპებიდან გამომდინარე, სამეტყველო კომპეტენცია მიიღწევა ე.წ. pattern-drill მეთოდით, რისი არსიც იმაში მდგომარეობს, რომ შემსწავლელმა ჯერ უნდა მოისმინოს ნიმუში-წინადადებები, ხოლო შემდეგ მოახდინოს მათი იმიტაცია და თანმიმდევრობით განმეორება. რადგან აქცენტი ზეპირმეტყველებაზე კეთდება, მსმენელს თავაზობენ ძირითადად დიალოგებს, რომლებიც ავთენტურ სამეტყველო სიტუაციებთან არიან დაკავშირებული. სწავლების პროცესიც ასევე, გარკვეულ ჩარჩოებს ექვემდებარება, დაყოფილია ფაზებად, რაც გულისხმობს ჯერ მასალის გლობალურად, მთლიანად წარმოდგენას, ხოლო შემდეგ მის ცალკეულ ასპექტებად დაყოფას, განმეორებითი სავარჯიშოების ტიპების შესრულებას და შეფასებას (Neuner: 2007, 230).

ენის სტრუქტურალისტური აღწერიდან გამომდინარე, გამოიყენება ასევე ჩანაცვლებისა და შევსების ტიპის სავარჯიშოები. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა წარმოთქმას, შესაბამისად, სწავლებაში აქტიურად გამოიყენება სხვადასხვა ტექნიკური საშუალება (მაგნიტოფონი, კომპიუტერი) და ასევე ფონოლაბორატორია. რაც შეეხება გრამატიკას, იგი მხოლოდ ინდუქციურად არის ჩასმული სწავლებაში და თითქმის უგულებელყოფილია.

უცხო ენის გაკვეთილზე, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდის მომარჯვებისას, დომინირებს მხოლოდ შესაწავლი ენა, ხოლო მშობლიური ენის მოხმობა (იგულისხმება აუდიოლინგვალური მეთოდი) მხოლოდ მაშინ ხდება, თუკი გასამეორებელი წინადადების მიბაძვისას და გამეორებისას რაიმე სირთულეები წარმოიქმნება. რაც შეეხება აუდიოვიზუალურ მეთოდს, ამ შემთხვევაში მშობლიური ენა სრულიად იგნორირებულია.

ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდები მკვეთრად განსხვავდებიან პირდაპირი მეთოდის პრინციპებისაგან. აქაც ნაკლები ყურადღება ექცევა წყარო ენისა და სამიზნე ენების შედარებას. მაგრამ, მიუხედავად იმისა, რომ ზეპირისპირებითი პროცესი ექსპლიციტურად არ

მიმდინარეობს, აუდიოლინგვალურ და აუდიოვიზუალურ მეთოდში კონტრასტული მიმართებები იმპლიციტურად მაინც უდიდეს როლს ასრულებს. განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ორივე ენის ზედაპირულ სტრუქტურების კონტრასტულ შედარებას და სწავლების სირთულეებიდან გამომდინარე, მეტი წილი სავარჯიშოებისა ასე არის აგებული. ამგვარად, აუდიოლინგვალურ და აუდიოვიზუალური მეთოდის ფარგლებში ორი ენის შეპირისპირებით განხილვას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭებოდა სასწავლო მასალის შედგენასა და მის შემდგომ დამუშავებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ ორივე მეთოდი მეოცე საუკუნის ორმოცდაათიანი წლებიდან პოპულარობით სარგებლობს და აქტიურად გამოიყენება უცხო ენის გაკვეთილზე, სამოციანი წლების ბოლოდან სულ უფრო მეტი კრიტიკა ისმის მის წინააღმდეგ. ნოინერის მიხედვით, ამგვარად გაკვეთილი ხდება მონოტონური და სტერეოტიპული, რაც შემსწავლელში გარკვეულწილად აქვეითებს მოტივაციას: „Die Prinzipien der audiolinguialen und audiovisuellen Methode hatten für den Lernenden starke Reglementierungen zur Folge, die ihre Funktion auf die eines Medientechniklers reduzierten und damit zu einer entmündigenden Pädagogik führten (Neuner: 2007, 230).

2.4. სტრუქტურალიზმი/აღწერითი ბიჰევიორიზმი

როგორც ზემოთ აღინიშნა, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდი აღმოცენდა ამერიკული სტრუქტურალიზმის, და, კერძოდ, ბიჰევიორიზმის წიაღში. აღნიშნული მეთოდის განხილვისას, სამეცნიერო მეთოდურ ლიტერატურაში პარალელურად ყოველთვის განიხილება სტრუქტურალიზმის/აღწერითი ბიჰევიორიზმის საფუძვლები, რაც აუცილებელია აუდიოვიზუალური და აუდიოლინგვალური მეთოდის არსის უკეთ გაგებისათვის.

ბიჰევიორიზმა უდიდესი გავლენა მოახდინა უცხოენის სწავლებაზე მე-20 საუკუნისპირველ ნახევარში. ესთეორია ეფუძნება ბარუსსკი-

ნერის 1957 წლის ნაშრომს (Verbal Behavior), რომელიც, თავისმხრივ, მთლიანად დაფუძნებულია სკინერის კლასიკურ ოპერანტული განპირობებულობის თეორიაზე. რაც გულისხმობს, რომ ადამიანის ყველა ქცევა განპირობებულია გარკვეული გამაღიზიანებლით (სტიმულით). სკინერი აღნიშნავდა, რომ ოპერანტული ქცევა ძლიერდება ან მცირდება იმ მოვლენებით, რომელიც მოჰყვება მას. შესაბამისად, სკინერი თვლიდა, რომ ოპერანტული განპირობებულობა - ეს არის ქცევის კონკრეტული მოდელის ფორმირებისა და შენარჩუნების პროცესი. სკინერმა ოპერანტული განპირობებულობის თეორია მთლიანად გადაიტანა ენასთან მიმართებაში და ადამიანის მეტყველება წარმოადგინა, როგორც ზოგადი ქცევის განსაკუთრებული ფორმა. ენის გამოყენება ხდება გაღიზიანება-ქცევის მოდელის ფარგლებში. მოლაპარაკეს სწყურია (სტიმული), ის სთხოვს მსმენელს ჭიქა წყალს (რეაქცია). მსმენელი აწვდის მას წყალს (სტიმული), მოლაპარაკე სვამს წყალს (რეაქცია) (Skinner, 1974, 12-14).

ენის ათვისების პროცესიც განიხილება, როგორც ბავშვის ენობრივი რეაქცია მის გარშემო მყოფი უფროსების ენობრივ სტიმულებზე. ამგვარად, ბიჰევიორისტული გამოკვლევები განიხილავენ სწავლის გარკვეულ ფორმებს, როგორც ორგანიზმის ადაპტაციას არსებულ სინამდვილეში. უცხო ენის სწავლაც წარმოდგენილია როგორც გარკვეულ სტიმულებზე შესაბამისი რეაქციების დასწავლის ხერხი.

ამ თეორიის თანახმად, ენის ათვისების პროცესი დამოკიდებულია 2 ფაქტორზე:

(ა) ინდივიდის გარშემო მასთან კომუნიკაციაში მყოფი ინდივიდებისგან წამოსულ სტიმულზე და მათზე რეაქციებზე;

(ბ) ქცევა, რომელიც განპირობებულია ინდივიდის გარემო სამყაროთი ზოგადად.

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

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

განმამტკიცებელი სტიმული განისაზღვრება, როგორც ნებისმიერი შედეგი, რომელიც გარკვეული ქცევის სიხშირეს ზრდის. განმამტკიცებელი სტიმულები ორ კატეგორიად იყოფა: პირველადი და მეორადი. პირველადი განმამტკიცებელი სტიმულები აკმაყოფილებენ ძირითად ადამიანურ მოთხოვნილებებს (ძირითადად ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს). საკვები, წყალი, სითბო, უსაფრთხოება და ჟანგბადი პირველადი სტიმულების მაგალითებს წარმოადგენს. მეორადი განმამტკიცებელი სტიმულები ღირებულებას იძენენ, როცა ისინი ასოცირდებიან სხვა პირველად ან მეორად განმამტკიცებელ სტიმულებთან. მეორეული განმამტკიცებელი სტიმულები სამ ძირითად კატეგორიად შეიძლება დავყოთ: 1) სოციალური განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორიც არის შექება, ღიმილი და ყურადღება; 2) ქცევითი განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორიც არის სათამაშოები, თამაშები და სხვა სახალისო მოქმედებები; 3) სიმბოლური განმამტკიცებელი სტიმულები, როგორიც არის ფული და ნიშნები.

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

სკინერის თეორიამ განიცადა გარკვეული ევოლუცია და მის საფუძველზე წარმოიშვა მიმართებითი ჩარჩოს თეორია. მიმართებითი

60

ჩარჩოს თეორია შეიქმნა სტივენ პეიზის, დერმოტ ბარნეტ-პოლმსისა და ბრიან როშის ნაშრომებზე დაფუძნებით, რომლებმაც საბოლოოდ 2001 წელს გამოსცეს სახელმძღვანელო „Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human language and Cognition“.

აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ ენის შესწავლის და ათვისების რთული პროცესი მხოლოდ მარტივი რეაქციების საშუალებით იქნა ახსნილი, რაც თავისთავად გამორიცხავდა ამ პრობლემატიკის მეცნიერულ დასაბუთებას. შესაბამისად, ვერ მოხდა ვერც წმინდა ენობრივი სტრუქტურების ათვისების და მათი შესაბამისი კომპეტენციებით გამოყენების შესწავლა და კვლევა. ყოველივე ამან განაპირობა ბიპვეიორისტული ხედვის საფუძვლიანი კრიტიკა.

2.5. გაცნობითი მეთოდი

უცხო ენის დიდაქტიკაში, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდის პარალელურად შემუშავებულ იქნა **გაცნობითი მეთოდი**, რომელიც წარმოადგენდა ერთგვარ კომპრომისულ მეთოდს სხვა მეთოდებთან შედარებით. როგორც მეცნიერები მიუთითებენ, იგი არის სხვა დანარჩენი მეთოდების ერთგვარი ნარევი: „Bei vermittelnde Methode handelt es sich um ein Konzept, die Prinzipien und Elemente aus den bisher geschlossenen, strikten Methodenkonzepten auswählt und miteinander mischt. Bei der Auswahl spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle. Dabei wird in Kauf genommen, dass Begründungen und Ableitungen für Teilziele und Teilbereiche des Sprachunterrichts nicht stimmig sind und sich teilweise widersprechen“ (Henrici, 2001: 845).

მაგალითად, რაც შეეხება გაცნობითი მეთოდის გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდთან კავშირს, გაზიარებულია ამ უკანასკნელის ერთ-ერთი მიზანი, რომელიც დაკავშირებულია შემსწავლელის სულიერ განათლებასთან, ანუ პიროვნებისათვის ჰუმანისტური მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებასთან. გაცნობითი მეთოდის

მიმდევრები ამ შედეგის განხორციელებას ცდილობენ არა მარტო კლასიკური, არამედ თანამედროვე ტექსტებითაც. შესაბამისად, უცხო ენის გაკვეთილზე სწავლება არის უცხოენოვანი, ხოლო რაც შეეხება გრამატიკული რეგულაციების გაგებინებას, აბსტრაქტული ცნებებისა და ხდომილებების ახსნას, და სემანტიკურად რთული სიტყვების განმარტებას - გამოიყენება მშობლიური ენა. ამგვარად, ინტეგრირებულია მთარგმნელობითი მეთოდიც, მაგრამ მხოლოდ ნაწილობრივ.

ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, გაცნობითი მეთოდი ითვალისწინებს ენის საბაზისო ცოდნას. გაცნობითი მეთოდის პრიორიტეტულობა გამოიხატება იმაში, რომ სამეტყველო კომპეტენცია, რომელიც სრულიად იგნორირებულია როგორც პირდაპირი, ასევე გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით, გათვალისწინებული და აქტუალურია. შესაბამისად, ამ მეთოდის მიზანია, გააცნოს შემსწავლელს უცხო ენის გაკვეთილზე, როგორც ენის საბაზისო ცოდნა (ენის სისტემა), ასევე სამეტყველო სიტუაციები (საკომუნიკაციო ენა).

გაცნობითი მეთოდის წარმატება განაპირობა აგრეთვე იმ გარემოებამ, რომ გრამატიკა კვლავ ყურადღების ცენტრში მოექცა. თუ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ინდუქციურია, ანუ იწყება მაგალითით და შემდეგ განიხილება გრამატიკული წესი, ელემენტარულიდან გადადის სპეციფიკურზე, გაცნობითი მეთოდისათვის მთავარია პრაგმატულად ორიენტირებული ენობრივი კომპეტენცია, რომელიც მიიღწევა ყოველდღიური ავთენტური დიალოგებით, მაშინ როდესაც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი მხატვრული ლიტერატურის ტექსტებით ძირითადად შემსწავლელის სულიერ (ჰუმანისტურ) განათლებას ემსახურება. გაცნობითი მეთოდით უცხო ენის სწავლება ძირითადად ერთ ენაზე მიმდინარეობს და შემსწავლელის მხატვრული გემოვნების ჩამოყალიბებას ითვალისწინებს, ხოლო მშობლიურ ენა გამოიყენება, როცა აქტუალურია გრამატიკული და სემანტიკური საკითხების, აბსტრაქტული ცნებების და სტილისტური შუქ-ჩრდილების წარმოჩენა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი და პირდაპირი მეთოდის მიხედ-

62

ვით, წამყვანი და დომინანტი სასწავლო პროცესში არის მასწავლებელი, შემსწავლელი კი შედარებით პასიურია. რაც შეეხება **გაცნობით მეთოდს**, იგი ითვალისწინებს უცხო ენის შემსწავლელის მეტ აქტიურობას, მაგრამ გაკვეთილს ჯერ კიდევ არა აქვს ფრონტალური ხასიათი. მოსწავლე შედარებით აქტიურად არის ჩართული სასწავლო პროცესში, რომელიც არა მარტო ააქტიურებს მის ენობრივ და საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევებს, არამედ უვითარებს თავდაჯერებულობასაც.

რაც შეეხება **გაცნობითი მეთოდის** გამოყენებისას წყარო-ენისა და სამიზნე ენის სტრუქტურების ერთმანეთთან **შეპირისპირებას**, ადგილი აქვს არა ექსპლიციტურ, არამედ, იმპლიციტურ შედარებას, რასაც ასევე ითვალისწინებს პირდაპირი მეთოდი. აღნიშნულ შემთხვევაში ხდება დედაენაზე დამატებითი სავარჯიშოების მოხმობა, რათა უფრო თვალსაჩინო გახდეს შესაწავლი ენის გრამატიკული და სემანტიკური ასპექტების თავისებურება.

მშობლიური და უცხო ენის შედარების აქტუალობა და **გაცნობითი მეთოდის** გავრცელება განპირობებული იყო თვით გარემოში მიმდინარე პროცესებით. გერმანიაში ორმოცდაათიანი წლებიდან დაიწყო დიდი მიგრაცია, ქვეყანაში სამუშაოდ ჩამოვიდა ბევრი უცხოელი ემიგრანტი, რომლებსაც ასაკობრივი ზღვარიც და ინტერესებიც ერთნაირი ჰქონდათ. ომის შემდგომ გერმანიაში კი უპირატესობა ენიჭებოდა გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს. საჭირო ხდება ახალი მეთოდების შექმნა, რადგან ასაკითა და ინტერესებით ჰომოგენურ, მაგრამ სხვადასხვა მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე შემსწავლელთა ჯგუფში შეუძლებელია რომელიმე წყარო ენის მომარჯვება. გარდა ამისა, აქტუალურია გერმანული ყოველდღიური მეტყველების სწავლება, რადგან ისინი გერმანიაში ცხოვრობენ და სურთ გერმანელებთან ყოველდღიური კომუნიკაციის დამყარება. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანი კი არის მოსწავლისათვის მსოფლიო მხატვრული ლიტერატურული ნაწარმოებების გაცნობა და შესაბამისად, დახვეწილი ლიტერატურული ენის სწავლება. ასევე გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

წარმოადგენდა პრიორიტეტულ მეთოდს და მასზე ასე იოლად უარის თქმა ვერ ხერხდებოდა. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ სავარჯიშო წინდებულებებზე მაშინდელი, არა მარტო გერმანიაში, არამედ მთელ პოსტსაბჭოთა სივრცეში პოპულარული გერმანული ენის გრამატიკიდან, რომლის ავტორებიც არიან გრისბახი და შულცი: „Wir fahren mit unsere- Fahrräder- um d- Stadt. 2. Das Auto fährt gegen d- Haus. 3. Heute gehe ich ohne mein- Freund zu d- Universität, denn er arbeitet für seine- Prüfung. 4. Meine Tante fährt mit d- D-Zug durch d- Land. [...] 10. Nach d- Essen kocht die Mutter Kaffee für ihr- Gast.“ (Griesbach/ Schulz: 1967,67)

სავარჯიშოში მოყვანილი წინადადებები შინაარსობრივად არ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებული. სავარჯიშოს შესრულება უცხოელისათვის შეიძლება იყოს რთული, შესაბამისად, მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს როგორც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი, ასევე აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდი.

თუ ერთმანეთს შევადარებთ აღნიშნულ მეთოდებს და გაცნობით მეთოდს, დავინახავთ არსებით განსხვავებას, პირდაპირი მეთოდის წარმატება განაპირობა იმ გარემოებამაც, რომ მისი მეშვეობით შესაძლებელია ენის დაუფლებისათვის აუცილებელი ოთხივე კომპეტენციის (წერა, კითხვა, მოსმენა და საუბარი) განვითარება.

2.6 კოგნიტიური მეთოდი

სამოციან წლებში უცხო ენის დიდაქტიკაში პარადიგმის ცვლილებამ და სვლამ ბიჰევიორიზმიდან კოგნიტიურ თეორიებამდე, გამოიწვია ძველი მეთოდების გადახედვა, ზოგის სახეცვლილება და ახლის ფორმირებაც. მაგალითად, აუდიოლინგვალური მეთოდის მოდიფიცირებამ განაპირობა ახალი მეთოდის - **კოგნიტიური მეთოდის** ჩამოყალიბება.

ამ მეთოდის მიხედვით, წინა პლანზეა ენობრივი კომპეტენცია, რომელიც უცხო ენის დაუფლების პროცესის ექსპლიციტური

გაცნობიერებით გამოიხატება. ამ მოსაზრების საფუძველს ქმნის თეზა **ფსიქოლოგიური მოდელების** შესახებ, რომლებიც სწავლას და დამახსოვრებას როგორც შემოქმედებით, ინტერპრეტირებულ პროცესს წარმოადგენენ და ენის დაუფლების პროცესს ერთ მთლიანობად განიხილავენ. როხეს მიხედვით, სწავლის კოგნიტიური ასპექტიდან გამომდინარე, უადრესად საინტერესოა სააზროვნო პროცესების სტრუქტურა და განვითარება. ენის დაუფლება წარმოდგენილია, როგორც ინფორმაციის დამუშავების კომპლექსური პროცესი, რომელიც ხორციელდება ეტაპობრივად **გაცნობიერება, იდენტიფიცირება, კლასიფიცირება, გაგება, დამახსოვრება**. სწავლა კი არის დამახსოვრებულის მიზნობრივად გახსენება და შესაბამისად გამოყენება (Roche: 2001, 37).

აქედან გამომდინარე, კოგნიტიური მეთოდით სწავლების მიზანი არის მშობლიური ენის სისტემური კანონზომიერებიდან გამომდინარე, ახსნისა და სისტემატიზირების, ანალიზისა და სინთეზის საფუძველზე, უცხო ენის სისტემური კანონზომიერებების გაგება და ინტერპრეტირება. ამავე დროს, აღნიშნული მეთოდის დახმარებით, შემსწავლელს უვითარდება კომპეტენცია, ანალოგიების მეშვეობით გაიგოს უცხოენოვანი სტრუქტურები და აწარმოოს მსგავსები. წყარო და სამიზნე ენის სტრუქტურებისა და კანონების აღწერა ეყრდნობა გენერატიული ტრანსფორმაციული გრამატიკის პრინციპებს, როგორც საუკეთესო მიდგომას ანალოგიებზე მუშაობის.

კოგნიტიური მეთოდი გულისხმობს სასწავლო პროცესის ცენტრში უცხო ენის შემსწავლელს, ხოლო მასწავლებელი იძლევა რჩევებს და ორიენტაციას, თუ როგორ მივიდეს შემსწავლელი ენობრივი კომპეტენციების სრულყოფამდე.

რაც შეეხება **ენების შედარებას** კოგნიტიური მეთოდით მუშაობისას, როგორც უკვე აღინიშნა, ეს მეთოდი ეყრდნობა მშობლიური ენის უკვე შეძენილ საბაზისო ცოდნას, და, აქედან გამომდინარე ცდილობს უცხო ენის სტრუქტურები და კანონზომიერებები შემსწავლელისათვის გასაგები გახადოს. მაშინაც კი, როდესაც აღნიშნული თეზა არ არის

თვალსაჩინო და ექსპლიციტური, იგი შესაძლებელს ხდის უცხო ენის და მშობლიურ ენის შედარებას, და უფრო მეტიც, შემსწავლელს ეძლევა საშუალება, აღმოაჩინოს კანონზომიერებები ენობრივ სტრუქტურებსა და ხდომილებებს შორის და აწარმოოს შესაბამისი ანალოგიები. ამგვარად, კოგნიტიური მეთოდის გამოყენებით, მშობლიური და უცხო ენის ერთმანეთთან შედარება იმპლიციტურად მუდამ ჩართულია სწავლებაში.

2.7 კომუნიკაციური მეთოდი

მე-20 საუკუნის სამოცდაათიანო წლებიდან მკვეთრად იკიდებს ფეხს კომუნიკაციური პარადიგმა, რამაც ზეგავლენა მოახდინა უცხო ენის სწავლების მეთოდოლოგიაზეც. ამ პერიოდში გამოქვეყნდა ჰანს ებერ-ჰარდ პიფოს ნაშრომი *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, სადაც იგი ეხება სრულიად ახალ კონცეფციას უცხო ენის სწავლებასთან დაკავშირებით. როგორც სათაურიდან ჩანს, მისი ინტერესის სფეროა კომუნიკაციური კომპეტენცია, რომელმაც განაპირობა ახალი, კომუნიკაციური მეთოდის ფორმირება.

პრაგმატულ-ფუნქციური თეზა ენას განიხილავს, როგორც ადამიანური ყოფის და ქმედების უმნიშვნელოვანეს ფორმას. კომუნიკაციური მეთოდის არსი მდგომარეობს იმაში, რომ შემსწავლელის ჰქონდეს კომპეტენცია, ნებისმიერ ცხოვრებისეულ სიტუაციაში იყოს ადეკვატური. აქედან გამომდინარე, ზეპირი, სამეტყველო ენა და თვით შემსწავლელი აღმოჩნდნენ ყურადღების ცენტრში, ისევე, როგორც საკუთრივ სასწავლო პროცესი. ნოინერის განმარტებით, უცხო ენის შესწავლა გაიგება, როგორც კოგნიტიური და კრეატიული პროცესი, როდესაც ხდება მეხსიერებაში ენობრივ მონაცემთა აღქმა, დამახსოვრება და მშობლიურ ენის საბაზისო ცოდნაზე, ან რომელიმე სხვა ენაზე დაყრდნობით გააქტიურება (ინტერფერენცია, ტრანსფერი) და უცხო ენის დაუფლებიას ინტერლინგვალური ასპექტის ჰუდპოვად განვითარება (Neuner: 2007, 231).

კომუნიკაციური მეთოდით უცხო ენის სწავლებისას კომუნიკაციური კომპეტენცია უნდა ყალიბდებოდეს მოსმენის (აუდირება) და სასაუბრო (კონვერსაცია) სავარჯიშოებით, აუდიტივური და ვიზუალური მედიების თანხლებით. ამავე დროს გადამწყვეტია, რომ უცხოენოვანი სამეტყველო ერთეულები დაკავშირებული იყონ და გამომდინარეობდნენ კონკრეტული სამეტყველო სიტუაციებიდან, რათა ამით შემსწავლელს უჩვენონ, თუ როგორ უნდა გაართვან თავი კონკრეტულ უცხოენოვან კომუნიკაციას. სწავლებაში ჩასმული უნდა იყოს დიალოგები და ტექსტები, რომლებიც ყოველდღიურ სიტუაციებს და კონტექსტებს ასახავენ. ხოლო სასაუბრო ენაზე აქცენტის გაკეთება არ ნიშნავს იმას, რომ ენობრივ-სისტემური კომპონენტი სწავლებიდან იყო ამოღებული.

ფრონტალური გაკვეთილი გულისხმობს როგორც მასწავლებლის, ასევე მოსწავლის აქტივობას, ხოლო რაც შეეხება კომუნიკაციური მეთოდს, აქ მასწავლებლის როლი ნაკლებად აქტიურია და ორიენტირებულია ძირითადად მოსწავლეზე. ამ მეთოდის ჩარჩოებში ხდება კომუნიკაციური სტრატეგიების, ისეთი ამოცანების დასახვა, რომლებიც ითხოვენ კოოპერაციას და თვითშემოქმედებას, ინდუქციურ სწავლებას, ეფექტურ სასწავლო სტრატეგიებს (Neuner 2007,231). მასწავლებლის როლი გამოიხატება იმით, რომ შეასრულოს უცხო ენაზე ერთგვარი „დირიჟორის“ ფუნქცია, შემსწავლელი კი არის არა მარტო ცოდნის მიმღები, არამედ ასევე ერთგვარი დამხმარე, სრულუფლებიანი თანამონაწილე სასწავლო პროცესისა. შესაბამისად, უცხო ენის შესწავლა პირველ რიგში შემსწავლელისათვის საკომუნიკაციო კომპეტენციის განვითარებაზეა ორიენტირებული, რაც კომუნიკაციაზე ორიენტირებულ მრავალფეროვან სასწავლო მასალას და სავარჯიშოთა სისტემას მოითხოვს. ამასთანავე გათვალისწინებული უნდა იქნეს კულტუროლოგიური ასპექტიც.

თუმცა, როგორც პირდაპირი და გაცნობითი მეთოდები, არც კომუნიკაციური მეთოდი არ ითვალისწინებს ენებს შორის **შედარებას**, მაგრამ იმპლიციტურად მშობლიური ენისა და უცხო ენის სტრუქტურ-

ბის ურთიერთშედარება და შეპირისპირება მაინც ხორციელდება.

რაც შეეხება კომუნიკაციური მეთოდის კონტრასტულ ლინგვისტიკასთან კავშირს, ვიზიარებთ იმ თვალსაზრისს, რომ ენათა შედარებას ნაკლები ყურადღება ექცევა, მაგრამ როგორც ეს პირდაპირი მეთოდის შემთხვევაშია, იგი მშობლიურ და შესასწავლ ენებს შორის მაინც მიმდინარეობს. ამ მხრივ განსაკუთრებით საყურადღებოა ის მოსაზრებები, რომლებიც განსაკუთრებით პოპულარული იყვნენ აღმოსავლეთ ევროპაში და შემდგომში ე.წ. **გაცნობიერებული მეთოდის** სახელწოდებით ჩამოყალიბდა. ჰენრისის მიხედვით, კომუნიკაციური მეთოდისაგან განსხვავებით, ეს თეზა ითვალისწინებდა მშობლიური ენის სტრუქტურებზე ყურადღების გამახვილებას, რაც მხოლოდ მოგვიანებით იქნა კომუნიკაციური მეთოდის დასავლეთელი წარმომადგენლების მიერ აღიარებული. (Henrici 2001, 848).

კომუნიკაციური მეთოდიც ვერ ასცდა კრიტიკას, კერძოდ, ის, რომ იგი დიდ მსგავსებას ამჟღავნებდა პირდაპირი და აუდიოლინგვალური მეთოდის პრინციპებთან და გამოყენებასთან.

2.8 კომუნიკაციური პარადიგმა და გერმანული ენის გრამატიკის სწავლება

როგორც უკვე აღინიშნა, კომუნიკაციური პარადიგმის შემოტანამ ენთმეცნიერებაში სრულიად ახლებურად და სხვანაირად წარმოაჩინა ბევრი საკითხი და მათი კვლევის პერსპექტივა. კომუნიკაციური მეთოდი და კომუნიკაციური ხედვა ასევე გავრცელდა უცხო ენის სწავლების მეთოდიკაში. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია აღნიშნული კონცეფცია შესასწავლი ენის გრამატიკის სწავლებისას, მაგალითად, გერმანისტებისთვის, გერმანული ენის გრამატიკა ქართველ შემსწავლელთა ჯგუფში განსაკუთრებულ სირთულეებს ექვემდებარება.

როგორც მზია გვენცამე მიუთითებს: „ე.წ. ტრადიციული გრამატიკა, აღწერდა რა ენის სისტემას, უპირატესად სწორედ ენობრივი

კომპეტენციის ჩამოყალიბებას ემსახურებოდა. ვითარება პრინციპულად შეიცვალა ენათმეცნიერებაში, შემდგომ კი ენის სწავლების დიდაქტიკაში, კომუნიკაციური პარადიგმის დამკვიდრების შედეგად: წინა პლანზე გადმოვიდა ენის ხმარების კანონზომიერებათა შესწავლა. გერმანელმა გრამატიკოსებმა ამ თვალსაზრისით უდიდესი სამუშაო გასწიეს: სადღეისოდ უკვე დადგენილია არაერთი გრამატიკული მოვლენის სემანტიკურ-პრაგმატული თუსიტუაციურ-სტილისტური ღირებულება, ბევრი მათგანი სრულიად ახლებურადაა გააზრებული, აღწერილია სამეტყველო ინტენციების გამოხატვა. ამიტომაც უკანასკნელ წლებში გამოცემული გერმანული გრამატიკები ერთობ განსხვავებულად გამოიყურება“ (გვენცაძე: 2000, 13).

კომუნიკაციური მეთოდის მიხედვით გრამატიკის სწავლებისას მოსწავლეებს უნდა შეასწავლონ კონკრეტული სამეტყველო აქტები და ოპერაციები, ენობრივი პარადიგმები, რათა მათ შეძლონ ამ ენობრივ მონაცემთა ცოდნის ამა თუ იმ სამეტყველო სიტუაციაში გამოყენება.

გრამატიკის სწავლებისადმი კომუნიკაციური მიდგომის შესახებ არსებობს სხვადასხვა თვალსაზრისი. ზოგი ავტორი უპირატესობას ანიჭებს გრამატიკის ზედმიწევნით კარგ ცოდნას, სტრუქტურულ ბაზას, რომელზეც შეიძლება კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების დაფუძნება. სხვები ყურადღებას ამახვილებენ სწრაფმეტყველებაზე და თვლიან, რომ გრამატიკული კომპეტენცია ყალიბდება თავისთავად, კომუნიკაციის პროცესში, გრამატიკის ცოდნის მიუხედავად. ამ ორი რადიკალურად განსხვავებული მოსაზრების გარდა არსებობს მიდგომები, რომლებიც ოქროს შუალედის გამონახვას ცდილობენ. მათ მომხრეებს მიაჩნიათ, რომ ექსპლიციტური გრამატიკული წესები და ტერმინოლოგია არ უნდა ისწავლებოდეს, მაგრამ ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით უნდა გაიზარდოს სავარჯიშოთა კომუნიკაციური დატვირთვა, ანუ გრამატიკული მოდელების სწავლებისას ყურადღება უნდა გამახვილდეს მათ სამეტყველო ფუნქციებსა და მათი გამოყენების ტიპობრივ სიტუაციაზე. ასე რომ, სწავლების კომუნიკაციური მეთოდი გულისხმობს ძირითადად კომუნიკაციურ სავარჯიშოთა სისტემის გამოყენებას,

რომლებიც თავისთავად გრამატიკულ კანონზომიერებებს ეყრდნობა. კომუნიკაციური მეთოდისთვის მნიშვნელოვანია კომპინირებული სავარჯიშოები, რომელთაც გრამატიკულ მიმართულებასთან ერთად კომუნიკაციური ხასიათი აქვთ და პირიქით.

როგორც გვენცაძე მიუთითებს, კომუნიკაციურ სავარჯიშოთა ტიპებში ნაკლებადაა გრამატიკული. მათ შორის მნიშვნელოვანია ისეთები, რომლებიც სამეტყველო სიტუაციის იმიტაციას ახდენენ. ხოლო თავის სახელმძღვანელოში თარგმნითი სავარჯიშოების შესახებ, იგი მიუთითებს, რომ: „...თარგმნითი სავარჯიშოები აგებულია ისე, რომ შემსრულებელმა სრულად წარმოუდგინოს სამეტყველო სიტუაცია და აირჩიოს ის ოპტიმალური ვარიანტი, რომელსაც ამ სიტუაციაში თვით გერმანელი გამოიყენებდა...მასწავლებელმა თავიდანვე უნდა მიაჩვიოს ენის შემსწავლელი, რომ თარგმანი არის სათქმელის შინაარსისა და არა ენობრივი ერთეულებისათვის ეკვივალენტების დამებნა.“ (გვენცაძე: 2000, 15). შესაბამისად, როგორც ავტორი მიუთითებს, შეეცადა ქართულიდან სათარგმნი ტექსტები ფორმითაც დაეახლოვებინა გერმანულისათვის, რაც, მას ზოგჯერ ბუნებრიობას უკარგავს.

არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლეთა მიერ იმის გაცნობიერებას, რომ გრამატიკული ფორმები აუცილებელია კომუნიკაციური ამოცანის გადასაჭრელად და რომ მათი გააზრებით ადვილია ამ ფორმების გადატანა და გამოყენება ახალ კონტექსტში.

კომუნიკაციური მიდგომა გრამატიკის სწავლებისას აღიარებს სწავლების კომუნიკაციურ მეთოდს, რომელიც ემყარება არა უბრალოდ წინადადების, არამედ **გამონათქვამის** დონეზე მუშაობის აუცილებლობას. სწავლების საწყის ეტაპზე მნიშვნელოვანია საურ-თიერთობო მეტყველების ელემენტარული ჩვევების ფლობა. წინ წამოიწევეს მარტივი წინადადებებისა და ფრაზების გამოყენება, მარტივი შეკითხვის დასმა და პასუხის გაცემა, ურთიერთობის დამყარება მარტივ, ტიპურ სიტუაციებში (მისალმება, დამშვიდობება, გაცნობა) და სხვ.

მ. გვენცაძე მიუთითებს, რომ „უკანასკნელ წლებში გამოცემული გერმანული ენის გრამატიკები განსხვავებულად გამოიყურება.

პირველი, რაც თვალში გვეცემა, არის ის, რომ გრამატიკაში შემოვიდა **ტექსტი**. გადავშალოთ ჰარალდ ვაინრიხის გრამატიკა, - გრამატიკული მოვლენების ფუნქციონირება, მათი მორფოლოგიური თუ სინტაქსური დახასიათების შემდეგ, ილუსტრირებულია ტექსტებით. ტექსტით, მისი კატეგორიების განხილვითა და ცალკეული ტექსტის ტიპების აღწერით იწყებს თავის გრამატიკას ულრიხ ენგელი. ტექსტები წინ უძღვის გრამატიკული მასალის შემოტანას ვოლფგანგ რუგესა და ანდრეას ტომაშევსკის გრამატიკის სახელმძღვანელოში. მე უკვე აღარაფერს ვამბობ იმაზე, რომ ახალი გრამატიკები დაიპყრო, ამ სიტყვის სრული მნიშვნელობით, დიალოგის სინტაქსმა, მოდალურმა სიტყვებმა, სხვადასხვა საკომუნიკაციო შეფერილობის მქონე ნაწილაკებმა... აქ თითქმის აღარ ვხვდებით უღიმღამო, მხოლოდ გრამატიკული მოვლენის საილუსტრაციოდ აგებულ წინადადებებს. მათი ადგილი დაიკავა ფრაზებმა, რომლებიც თავისი კომუნიკაციური ელფერით ერთნისად უკავშირდება ამა თუ იმ სამეტყველო სიტუაციას..." (გვენცაძე: 2000, 13).

მასალა, რომელიც კომუნიკაციური მიდგომისას შეირჩევა, უნდა დაეხმაროს მოსწავლეებს სიტუაციის მიხედვით კონკრეტული ენობრივი ფორმების გამოყენებაში, სწორი მეტყველების დაუფლებასა და მართებული წერის ჩვევების გამომუშავებაში. მასალის შერჩევისას გათვალისწინებულია კომუნიკაციური სწავლების რამდენიმე მნიშვნელოვანი პრინციპი, კერძოდ:

- ყურადღება გამახვილებული უნდა იყოს არა გრამატიკული წესების, ტერმინების ცოდნაზე, არამედ კონკრეტული ენობრივი მასალის კონკრეტულ კომუნიკაციურ, სამეტყველო სიტუაციაში გამოყენებაზე.

- ენობრივი და სამეტყველო მასალა - კლიშეები, მოდელები, სქემები, ცხრილები, წინადადებები, მინიტექსტები, დიალოგები - ორგანიზებული უნდა იყოს თემატურად და სამეტყველო ფუნქციების მიხედვით.

ტექსტებსა და სავარჯიშოებში სტიმულირებული უნდა იყოს რეალური საკომუნიკაციო სიტუაცია, რომელიც ახლოსაა მოსწავლის ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან.

სწავლებისა და სწავლისას აქცენტირება უნდა ხდებოდეს არა

სიტყვების დამახსოვრებაზე, არამედ წინადადებებზე, გამონათქვამებსა და ტექსტებზე.

- კომუნიკაციურობის მიღწევა მხოლოდ ინტერაქტიული სწავლების პირობებშია შესაძლებელი, ამიტომ მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ ურთიერთობის სხვადასხვა ფორმის (წყვილებსა და ჯგუფებში მუშაობის) გამოყენების შესაძლებლობა.

გასათვალისწინებელია ის პრინციპებიც, რომლებსაც, საზოგადოდ, მეორე ენის სწავლებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. კერძოდ, ეს არის:

კომუნიკაციურობის პრინციპი. მოსწავლეებს უნდა შეეუქმნათ ისეთი პირობები, რომ ისინი იქცნენ კომუნიკაციური აქტის ძირითად მონაწილეებად, მასწავლებელმა კი გზამკვლევის, დამხმარისა და დამკვირვებლის ფუნქცია იკისროს.

- განმეორებადობის პრინციპი. ხშირი განმეორება, თანაც სხვადასხვა კონტექსტსა და სიტუაციაში, მარტო მექანიკურ კი არა, გააზრებულ დამახსოვრებას უწყობს ხელს. მისი სიხშირე და ხანგრძლივობა მასალის სირთულეზეა დამოკიდებული.

- მისაწვდომობის პრინციპი. ეს პრინციპი გულისხმობს იმას, რომ მასალა არც მეტისმეტად რთული უნდა იყოს და არც მეტისმეტად მარტივი, რადგან ორივე შემთხვევაში მოტივაცია ეცემა. მიცემული დავალებები გასაგები უნდა იყოს და მოსწავლეს მათი დაძლევა შეეძლოს.

გააზრებულობის / შეგნებულობის პრინციპი. გააზრების გარეშე ცოდნის შეძენა და უნარ-ჩვევების განვითარება არ ხდება. მოსწავლემ შეგნებულად უნდა გაიგოს გრამატიკული მასალა. მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეძლებს იგი მის გამოყენებას წერითსა და ზეპირ მეტყველებაში.

აქტიურობის პრინციპი. მასწავლებელი ყოველთვის უნდა ფიქრობდეს, როგორ დაგეგმოს გაკვეთილი იმგვარად, რომ გაააქტიუროს მოსწავლე, უზრუნველყოს მისი აზროვნების, ნებისყოფისა და ყურადღების კონცენტრაცია. ეს პრინციპი ამგვარად შეიძლება

ჩამოვყალიბოთ: ნურასდროს გააკეთებთ იმას თქვენ, რის გაკეთებაც მოსწავლეს შეუძლია.

აპროქსიმაციის პრინციპი. ენის შესწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია, შეცდომა გასწორდეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ის კომუნიკაციას აბრკოლებს. შეცდომის ხშირი გასწორება უშუალოდ მეტყველების პროცესში მოსწავლეს უჩენს ერთგვარ შიშსა და არასრულფასოვნების კომპლექსს, უკარგავს საკუთარი შესაძლებლობების რწმენას.

თვალსაჩინოების პრინციპი. მასალის აღქმასა და გააზრებას აადვილებს ვიზუალური მასალა, კერძოდ, სქემები, ტაბულები, დიაგრამები, ცხრილები და ა.შ., რადგან ისინი ეხმარება მოსწავლეებს გრამატიკული საკითხების კონკრეტუზაციასა და უკეთ დამახსოვრებაში.

გრამატიკის სწავლების საბოლოო მიზანი ზეპირი და წერილობითი ტექსტების შექმნა უნდა იყოს. შესაბამისად, ეს სავარჯიშოები შემდეგი პრინციპების მიხედვით უნდა იქნენ აგებული:

- მოცემული ფორმებიდან მოსწავლემ უნდა შეარჩიოს შესაბამისი და გამოტოვებულ ადგილას ჩასვას.

- ჩასასმელი მასალა მოცემულია საწყისი ფორმით და მოსწავლემ ის შესაბამისი ფორმით უნდა ჩასვას წინადადებაში.

არეული თანამიმდევრობით და საწყის ფორმაში მოცემული სიტყვებისგან წინადადებების შედგენა.

ორი ან სამი სვეტიდან მოსწავლემ უნდა იპოვოს შესაბამისი ნაწილები და ისრით ერთმანეთთან დააკავშიროს.

სიტყვების მოცემული გროვიდან ფორმების კლასიფიკაცია-კატეგორიზაცია.

- შეკითხვებისა და არეულად მოცემული პასუხების დაკავშირება
- მოცემული ფორმების გამოყენებით წინადადებების შედგენა.
- პასუხების მიხედვით შეკითხვების დასმა.
- კითხვებზე პასუხის გაცემა.
- აღწერითი ტიპის სავარჯიშოები (მოცემული მონაცემების მიხედ-

ვით მოსწავლემ უნდა შეადგინოს ტექსტი კონკრეტულ პიროვნებებზე).

ე. წ. ტრანსფორმაციული სავარჯიშოები. მაგალითად, წინადადებების შეცვლა იმდაგვარად, რომ მოსწავლე “იძულებული გახდეს” გამოიყენოს გარკვეული გრამატიკული ფორმა (პირველი პირის ფორმიანი წინადადებების გადაყვანა მესამე პირის ფორმაში, დროში გადატანა გუშინ/დღეს/ხვალ ზმნიზედების საშუალებით) და სხვა.

ყველა ეს სავარჯიშო საბოლოოდ ტექსტის შექმნისკენაა მიმართული. საწყის ეტაპზე ტექსტები მოცემული უნდა იყოს ნაკლულად და მოსწავლემ უნდა შეავსოს. მომდევნო საფეხურზე ტექსტი იქმნება მოდელის მიხედვით, ანუ მოსწავლეს მოეთხოვება მოცემული ტექსტის მცირეოდენი სახეცვლილება. უკანასკნელ ეტაპზე მოსწავლე გრამატიკული კონსტრუქციების გამოყენებით დამოუკიდებლად ქმნის ტექსტს.

იმისთვის, რომ გრამატიკის გაკვეთილები უფრო სახალისო და საინტერესო გახდეს, მასწავლებელი:

- არ უნდა დასჯერდეს მარტო სახელმძღვანელოში მოცემულ სავარჯიშოებს და შეეცადოს, თავად შეიტანოს საჭირო დამატებითი მასალა;

გრამატიკულ მასალაზე იმუშაოს დიფერენცირებულად, ჩამოსაყალიბებელი სამეტყველო უნარ-ჩვევების მიხედვით;

- გაზარდოს სავარჯიშოთა კომუნიკაციური დატვირთვა, ყურადღება გაამახვილოს სამეტყველო ფუნქციებსა და მათი გამოყენების ტიპურ სიტუაციებზე;

უფრო ინტენსიურად გამოიყენოს სწავლების ინდუქციური მეთოდი, როცა მოსწავლეები თავად აღმოაჩენენ გრამატიკულ კანონზომიერებას;

- გამოიყენოს მშობლიური ენის გრამატიკა მეორე ენის გრამატიკული საკითხების გასააზრებლად შედარების გზით, დაადგინოს მსგავსება-განსხვავებები მშობლიურისა და მეორე ენის გრამატიკაში;

აღნიშნულის საილუსტრაციოდ, ვფიქრობ, საუკეთესო მაგალითია გვენცაძის გერმანული ენის გრამატიკიდან თემის - **კუთვნილების მიმართება პირსა და საგანს შორის (კუთვნილებითი ნაცვალსახელები)**

განხილვა, რომელიც საკმაოდ რთული გასაგებია ქართველი შემსწავლელისათვის ქართულ ენაში სქესის კატეგორიის უქონლობის გამო. ავტორი ცალკე გამოყოფს გერმანული და ქართული კუთვნილებითი ნაცვალსახელების სისტემათა სხვაობას კონკრეტული მაგალითებით:

„1) სახელობით ბრუნვაში ქართული ენის კუთვნილებითი ნაცვალსახელი ერთი და იმავე ფორმით უკავშირდება ნებისმიერ არსებით სახელს როგორც მხოლოდით, ისე მრავლობით რიცხვში, გერმანული ნაცვალსახელის ფორმა კი მომდევნო არსებითი სახელის სქესსა და რიცხვზეა დამოკიდებული...“

2) როგორც უკვე ვიცით, გერმანულში, ქართულისაგან განსხვავებით, სქესის მიხედვით განირჩევა მესამე პირის ნაცვალსახელები *er, sie, es*. ეს სხვაობა კუთვნილებით ნაცვალსახელებშიც აისახება. ამასთან *er, es* ნაცვალსახელებს კუთვნილებითის ზიარი ფორმა აქვთ - *seine*.

ქართულში ყველა შემთხვევაში იხმარება ფორმები *მისი/თავისი*. ამიტომ, გერმანული კუთვნილებითი ნაცვალსახელის შერჩევისას განსაკუთრებული სიფრთხილე გვმართებს: აქ ერთდროულად უნდა გავითვალისწინოთ ზემოხსენებული ფაქტორები...“ (გვენცაძე: 2000, 151).

უცხო ენის გრამატიკის სწავლებისას ასევე მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელმა უზრუნველყოს სწავლების განმეორებადობა პრინციპით: ძველი მასალა ახალ დონეზე, ძველ მასალაზე ახლის დაშენება. ასევე, პერიოდულად შეაფასოს მოსწავლეთა ცოდნა და უნარ-ჩვევები.

რაც შეეხება კომუნიკაციური მეთოდით ქართველ შემსწავლელებთან გერმანული ენის გრამატიკის სწავლებას, აუცილებელია ქართული ენობრივი სტრუქტურებისა და მოვლენების გათვალისწინება და სწავლებაში ამა თუ იმ ფორმით ჩართვა. მ.გვენცაძე თავის სახელმძღვანელოში „გერმანული ენის სასწავლო გრამატიკა“, რომელიც დიდი პოპულარობით სარგებლობს ჩვენს საუნივერსიტეტო სივრცეში, განმარტავს, თუ რა შემთხვევაში მიმართავს ქართულს: „ქართული - იმპლიციტურად თუ ექსპლიციტურად - მთელ მასალას გასდევს, ვინაიდან ესაა არა გრამატიკა ყველასათვის, არამედ

გრამატიკა ქართველებისათვის. ამიტომ, იმის მიუხედავად, მივმართავ თუ არა უშუალოდ შეპირისპირებას, მასალას, მაინც ქართულის გათვალისწინებით ვაგებ“ (გვენცამე: 2000, 15).

2.9 ინტერკულტურული მეთოდი

ოთხმოცდაათიანი წლებიდან უცხო ენის სწავლებაში ხდება ინტერკულტურული მეთოდის დანერგვა, რომელიც არ იქნა ერთმნიშვნელოვნად აღიარებული ზოგიერთი დიდაქტიკოსის და ენათმეცნიერის მიერ. კერძოდ, საკამათო იყო ამ მეთოდის დამოუკიდებლად, ავტონომიურად არსებობა, რადგან ინტერკულტურული კომპონენტი ინტეგრირებულად, თითქმის ყველა თანამედროვე მეთოდში ფიგურირებს. მაგრამ, თუნდაც ინტეგრირებული ფორმით, (ინტერკულტურული მეთოდი კომუნიკაციური მეთოდის შემადგენელიცაა), იგი მაინც საინტერესო და თვითმყოფადია. როგორც ნოინერი განმარტავს:

„Die interkulturelle Didaktik ist...konzeptuell noch nicht voll entfaltet, jedoch lässt sich erkennen, dass sie kein in sich konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln sucht, sondern zum einen die in der kommunikativen didaktik angelegte pädagogische Dimension um neue übergreifende Ziele und neuartige Themen erweitert, andererseits in ihrem grundlegenden sprach und kulturkontrastiven Verfahren neue Aufgabenstellungen – etwa zur Sensibilisierung und zur bewussten Reflexion der Eigenarten der eigenen soziokultur – entwickelt und den Aufgaben – und Übungsapparat der Kommunikativen Didaktik erweitert“ (Neuner: 2007, 232).

ინტერკულტურული მეთოდის არსი მდგომარეობს იმაში, რომ ერთმანეთს შეუდაროს როგორც ენობრივი, ასევე კულტურული განზომილებები, აქცენტი გააკეთოს მშობლიური და უცხო ენის ენობრივი სტრუქტურებისა და ამ ენის მატარებელი საზოგადოების თავისებურებებზე.

ინტერკულტურული მეთოდის მიზანია, მიუხელოვოს და გასაგები

გახადოს შემსწავლელისათვის უცხოენოვანი კულტურა, და, ამავე დროს უფრო გამოკვეთოს მშობლიურენოვანი კულტურის თვითმყოფადობა და განსაკუთრებულობა.

აღნიშნულის საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ მონაკვეთი თ.სესიაშვილის სახელმძღვანელოდან, სადაც ერთმანეთთან არის შედარებული შვეიცარიელი, გერმანელი, ავსტრიელი და ქართველი მოღვაწეების მოსაზრებები ნაციონალური დიალექტების რაობის და მათი გამოყენების შესახებ:

„Der schweizerische Schriftsteller Friedrich Dürrenmatt:

Der deutschschweizerische Schriftsteller bleibt in der Spannung dessen, des anders redet, als er schreibt. Zur Muttersprache tritt gleichsam eine „Vatersprache“. Das Schweizerdeutsche als seine Muttersprache ist die Sprache seines Gefühls, das Deutsche als seine „Vatersprache“ die Sprache seines Verstandes, seines Willens, seines Abenteuers. Wenn ich Deutsch rede, rede ich es mit einem berndeutschen Akzent, so wie ein Wiener mit einem wienerischen akzent spricht oder ein Münchner mit einem bayrischen akzent. Mein Akzent stört mich nicht. Die Schauspieler verließen vor Lachen den Saal, als ich ihnen Schiller vorlas...“

Meinungen einiger Deutscher:

In vielem Fällen, zum Beispiel bei Diskussionen, stört ein Dialekt, rein aus Gründen der Verständlichkeit, doch sehr. Doch sollte man die Mundarten pflegen, denn hier drückt sich einiges an Eigenarten eines kleinen Volksstammes aus...

Ich finde es vom Grundsatz her unnatürlich, wenn man seine Mundart verleugnet. Viele wirken eher peinlich, wenn ihre angelernte Sprache verbergen. Viele Hochdeutschsprecher sind der Meinung, Dialektsprecher seien nicht gebildet. Das ist sicher ein Problem, aber letzten Endes der reine Quatsch.

Die Meinung eines Österreichers:

...In Österreich trifft man auf vier verschiedene Charaktere. Es gibt Dialektsprecher, die Schwierigkeiten haben, sich auf Hochdeutsch adäquat auszudrücken, aber stören sich kaum daran. Die zweite Gruppe ist nur mit dem

Дialekt vertraut, leidet darunter und versucht sich ei einer verkrampten, fehlerhaften Hochsprache. Typus Nummer drei spricht von klein auf Hochdeutsch, siht darin ein Symbol für eine gehobene soziale Stellung und lehnt es kategorisch ab, Dialekt zu sprechen. Und schließlich jene, die alle Register beherrschen, sind von kleine auf mit dem Hochdeutschen vertraut und verwenden ihn, wenn es sein muss. Den Dialekt aber benutzen sie mit kulinarischer Freude als Luxusprache.“

Der georgische Sprachwissenschaftler Arnold Tschikobava:

„სალიტერატურო ენა გარკვეული დიალექტის საფუძველზე იქმნება. ძველი სალიტერატურო ქართული ენა შეიქმნა ისტორიული ქართლის მეტყველების საფუძველზე (ახალი ქართული სალიტერატურო ენა, ქართლურის გარდა, კახურსაც ემყარება). სახელდობრ რა დიალექტს მიეცემა უპირატესობა სალიტერატურო ენის ჩამოყალიბებისას, საზოგადოებრივ - პოლიტიკური ხასიათის გარემოებები განსაზღვრავს და არა დიალექტის ენათმეცნიერული თვისებები. მაგრამ თვით შექმნის მომენტშიც კი სალიტერატურო ენა ერთგვარად სცილდება ძირითადი დიალექტის ფარგლებს და შემდგომი განვითარების პროცესში სხვა დიალექტების მასალასაც ითვისებს, განსაკუთრებით ლექსიკას, ვინაიდან სალიტერატურო ენის საჭიროებას ერთი დიალექტის ლექსიკური მარაგი ვერ დააკმაყოფილებს. დიალექტებში გვხვდება ასეულობით ისეთი სიტყვა, რომლის ბადალი სალიტერატურო ენას არ მოეპოვება, ანდა საერთო სიტყვას ამა თუ იმ კილოში ისეთი დამატებითი მნიშვნელობები აქვს, რაც უცხოა სალიტერატურო ენისათვის. ფონეტიკისა და მორფოლოგია-სინტაქსის დიალექტური ვარიანტების შემოჭრა სალიტერატურო ენაში კი ენას კი არ გაამდიდრებს, არამედ ააჭრელებს და დააძაბუნებს.“

ერთენოვანი ლექსიკონის საშუალებით შესაძლებელია ენობრივ-კულტურული კონოტაციური ნიუანსების დადგენა, მაგრამ ენობრივ-სტილისტური ნორმის განსაზღვრა და დადგენა მაინც გარკვეულ სირთულეებთან არის დაკავშირებული:

ამგვარად, სალიტერატურო ენა დიალექტებით საზრდოობს და მისი სასიცოცხლო ინტერესები მოითხოვს, რომ ის არ მოსწყდეს ამ მასაზრდოებელ წყაროს - ტერიტორიულ დიალექტებს“(სესიაშვილი: 2003, 98).

ყოველ საზოგადოებას აქვს თავისი განსაკუთრებული კულტურული სტერეოტიპები და ასიმეტრიები, მხოლოდ მათი გათვალისწინებით არის შესაძლებელი სწორი კომუნიკაციის დამყარება. მათი გადმოტანა ერთი კულტურიდან მეორეში აისახება მენტალიტეტების, აღზრდა-განათლების კონცეფციების, რელიგიური რწმენის ცვლილებებში. ასევე, შეიძლება მოხდეს ენობრივი სტრუქტურებისა და საკომუნიკაციო ფორმების სახეცვლაც.

შესაბამისად, მიზნის მისაღწევად, პირველ რიგში გამოიყენება მშობლიური და შესაწავლი ენების კულტურების შედარება. აღნიშნული პროცესი ხორციელდება არა ინტუიციურად, არამედ თემატურად, რის საფუძველზეც ხდება უფრო მეტად განსხვავებების და სპეციფიურის წინ წამოწევა, ვიდრე მსგავსისა და საერთოსი. განსაკუთრებულად ყურადღება გამახვილებულია სოციოკულტურულ თავისებურებებზე (სპეციფიკური სფეროები, ტაბუდადებული თემები, განსაკუთრებული ენობრივი და არაენობრივი ქცევები და ა.შ.) ენობრივ შეპირისპირებასაც აქვს უფრო პრაგმატულ-კომუნიკაციური ხასიათი, ვიდრე სისტემური.

როგორც ვხედავთ, ინტერკულტურული მეთოდი წარმოადგენს ისეთ მეთოდს, სადაც ხდება საკუთარი და უცხო ენისა და კულტურის ერთმანეთთან შედარება ექპლიციტურად, რაც უფრო მისაღწევს ხდის სწავლების მიზანს.

ამგვარად, ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, რაც შეეხება ენების შედარებას და უცხო ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდებს, სქემატურად იგი ასე შეიძლება გამოვსახოთ:

მეთოდი	მეცნიერული საფუძვლები	ლინგვისტური საფუძვლები	ენების შედარების გამოყენება
გრამატიკულ- მთარგმნ- ელობითი	_____	ტრადიციული გრამატიკა	ექსპლიცი- ტური შედარება (თარგმანი)
პირდაპირი მეთოდი	_____	_____	იმპლიცი- ტური შედარება
აუდიოლინგ- ვალური და აუდიოვიზუ- ალური მეთოდი	ბიპევიორიზმი	სტრუქტურალიზმი	იმპლიცი- ტური შედარება (ენების შეპირის- პირება)
გაცნობითი მეთოდი	_____	ტრადიციული და სტრუქტურა- ლისტური გრამატიკა	იმპლიცი- ტური შედარება
კოგნიტიური მეთოდი	კოგნიტივიზმი	გენერატიული გრამატიკა	იმპლიცი- ტური შედარება (შმობლიური ენის ცოდნაზე დაყრდნობით)
კომუნიკაციური მეთოდი	ბიპევიორიზმი კოგნიტივიზმი	_____	იმპლიცი- ტური შედარება
ინტერკულ- ტურული მეთოდი	_____	_____	ექსპლიციტუ- რი შედარება

III ნაწილი: კონტრასტული ანალიზი და უცხო ენის შესწავლა

უცხო ენის დაუფლებისას უაღრესად მნიშვნელოვანია შეცდომების დადგენა და მათი კლასიფიკაცია. განასხვავებენ სისტემურ შეცდომებს errors და უნებლიე ანუ არასისტემურ შეცდომებს Mistakes. მათ აქვთ შემთხვევითი ხასიათი და წარმოიქმნებიან შემსწავლელის მხრიდან სიჩქარის ან დადლილობის შედეგად. ქორდერის მიხედვით, ისინი არიან ნაკლებად მნიშვნელოვანი უცხო ენის შესწავლისას. ასევე ხომსკი განასხვავებდა Kompetenz und Performanzfehlern რომლებშიც პირველი სისტემურ, ხოლო მეორე არასისტემურ შეცდომებს უთანაბრდება.

„თუ გვსურს, რომ ქართველს ვასწავლოთ ენები, უნდა ვიცოდეთ, როგორი იქნება ქართული ენის თავისებურებათა გავლენა სწავლების პროცესზე. უცხო ენის სახელმძღვანელოები უნდა გულისხმობდეს ორივე ენის სპეციფიკიდან გამომდინარე სიმძნელეთა დამძლევის გზებს (ამის შესანიშნავი ნიმუშია პროფესორ გიორგი ახვლედიანის რუსული ენის სახელმძღვანელოები, შეპირისპირების ელემენტებით ქართულთან). გადამწყვეტია ენის შინაარსობრივი ასპექტის ათვისება და ამაზე ვამახვილებთ ყურადღებას. ამიტომ უცხოური ენის ქართველ მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ ენაში შინაარსები ბერის დანართი კი არ არის, არამედ სრული თავისთავადობა და საკუთარი სტრუქტურის მქონეა - სხვა ენებისაგან განსხვავებული“ (რამიშვილი: 2000, 22).

ენის სწავლებასთან დაკავშირებით, ბიჰევიორიზმის მიმდევრობის დომინანტობის კვალდაკვალ, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი გახლდათ მეორე ენის სწავლების კონტრასტული ანალიზის თეორია. კონტრასტული ანალიზის თეორია გულისხმობს იმ შეცდომების წინასწარ განკერძოებას და აღმოფხვრას, რასაც მეორე ენის შემსწავლელი დაუშვებს. შეცდომების წინასწარი განკერძოება კი ამ თეორიის მიმდევრებისთვის შესაძლებელია პირველი და მეორე ენის გრამატიკისა და სტრუქტურის შედარების საფუძველზე. შესაბამისად, ამ თეორიის მიმდევრები ცდილობდნენ, პირველ და მეორე ენებს შორის არსებული ენობრივი და კულტურული სხვაობების იდენტიფიცირება მოეხდინათ

და ენის სასწავლო მასალა ამ სხვაობების ანალიზს დაფუძნებოდა. კონტრასტული ანალიზის თეორია ეფუძნება ლადოს, ფრაის, ბანატის, ტრეგერისადა უოდელის ნაშრომებს.

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

როგორც ზემოთ აღინიშნა, არ არსებობს ერთიანი აზრი უცხო ენის სწავლების მეთოდებისა და პრინციპების შესახებ, მაგრამ აღიარებული მოსაზრების მიხედვით, უცხო ენის სწავლება არის არა სტატიკური, ერთფეროვანი, არამედ მუდამ ცვალებადი, მრავალფეროვანი პროცესი, რომელში ერთმანეთს კვეთენ სხვადასხვა ფაქტორები და კონცეპციები, რადგან გათვალისწინებული უნდა იქნეს სწავლისა და სწავლების თავისებურება და სპეციფიკა.

ის ფაქტორები, რომლებიც განსაზღვრავენ უცხო ენის შესწავლას, პირობითად შეიძლება დაიყოს შინაგანი (ინტერნული) და გარეგანი (ექსტერნული) პერსპექტივიდან გამომდინარე (Krumm: 2007, 443).

ექსტერნულ პერსპექტივას მიეკუთვნება გარემო ფაქტორები:

ა) სასწავლო გარემო - უცხო ენის სწავლა ხდება მშობლიურ ქვეყანაში თუ საზღვარგარეთ?

ბ) სწავლების და სწავლის მიზნები: რა უნდა იქნეს შესწავლილი და რა მიზნით?

ამის გარდა, ექსტერნულ პერსპექტივას ქმნიან ენობრივი, ეკონომიური, საგანმანათლებლო პოლიტიკა, ისტორიული, საზოგადოებრივი, კულტურული, ინსტიტუციონალური და პროგრამული სტრუქტურები, რომელთა ფონის გათვალისწინებაც აუცილებელია.

ინტერნულ პერსპექტივას მიეკუთვნება:

ა) სწავლება - საკვლიფიკაციო მეთოდები და მათი გამოყენება

ბ) მასწავლებელი

გ) სასწავლო ბაზა და მასალები - რა მასალები გამოიყენება, როგორ შემსწავლელთა ჯგუფზეა იგი ორიენტირებული? რა ასპექტებს უნდა მიექცეს ყურადღება, ენობრივ - სისტემურს თუ კომუნიკაციურს?

დ) შემსწავლელები - ვინ არიან უცხო ენის შემსწავლელები? რა ინტერესები და მიზნები ამოძრავებთ მათ? რა წინაპირობები და წინარე ცოდნა გააჩნიათ? როგორია მათი ასაკი, სოციოკულტურული ფონი, სასწავლო ტრადიციები, სასწავლო გამოცდილება, სასწავლო სტრატეგიები და მოტივაცია? რა მშობლიურ და უცხო ენას ფლობენ ისინი?

ე) სწავლა - ფსიქოლოგიური ასპექტი, ემოცია და შემოქმედებითობა და ა.შ.

ნოინერის მიხედვით ეს ფაქტორები უცხო ენის გაკვეთილზე ერთმანეთთან არის გადაწყნული და, შესაბამისად, ყველა გაკვეთილი და სასწავლო პროცესი განსაკუთრებული და თვითმყოფადია. ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ საკმაოდ რთულია იმის მტკიცება, რომ არსებობს რაღაც საერთო, უნივერსალური მეთოდი, რომელიც ნებისმიერ შემსწავლელს მოერგება.

უცხო ენის მეთოდიკის მიზანს წარმოადგენს ისეთი მოქნილი კონცეფციის და პრინციპების შემუშავება და განვითარება, რომლებიც მიზნმიმართული იქნებიან უცხო ენის სწავლების ნებისმიერ

თავისებურებაზე. რა თქმა უნდა, ძალიან რთულია იდეალური კონცეპციის შექმნა, მაგრამ მეთოდი და სწავლების ფორმა მაქსიმალურად სწავლებასა და სწავლაზე უნდა იყოს ორიენტირებული.

უცხო ენის წავლების თანამედროვე პრინციპები და დანერგილი პრაქტიკა გულისხმობს არა რომელიმე მეთოდის პრიორიტეტს, არამედ მეთოდთა შერევას, კომბინაციას არა მარტო სასწავლო პროცესში, არამედ სასწავლო მასალებსა და სახელმძღვანელოებში:

„Theoretische Lehr-und Lernansätze funktionieren in der Praxis in den seltensten Fällen in absoluter Reinkultur. Außerdem können verschiedene Verfahren je nach den Umständen zu gleich guten oder gleich schlechten Ergebnisse führen. In der praktischen Welt des Sprachunterrichts führen solche Erfahrungen sehr häufig zu einem Methodenmix, bei dem die verschiedenen Methoden relativ willkürlich kombiniert und anprobiert werden. Diese jeweils unterschiedlich dosierte Mischung von Methoden beschreibt wahrscheinlich am besten den gegenwärtigen Zustand des Fremdsprachenunterrichts“ (Roché: 2001, 28).

ზემოთ მოყვანილი მოსაზრება გულისხმობს უცხო ენის სწავლების მეთოდების არა მარტო ზედმიწევნით კარგ ცოდნას, არამედ მათი ოპტიმალურად მისაღები და შედეგზე ორიენტირებული ფორმით შერწყმას და შემოქმედებითად გამოყენებას. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლების თანმხლები არავერბალური ფაქტორები თავისთავად განაპირობებს უცხო ენის მეთოდიკის ინტერდისციპლინარულ ხასიათს.

პირველ რიგში იგულისხმება, რომ უცხო ენების დიდაქტიკა და მეთოდიკა ავტონომიურად ვერ განახორციელებს იმ შედეგებს, რომლისკენაც მიმართულია მასწავლებლის მცდელობა და შემსწავლელის მონდომება. უცხო ენის დაუფლებისათვის და უცხო ენის სწავლებისათვის ასევე აუცილებელია ისეთი დარგების მოშველიება, როგორიცაა ლინგვისტიკა, ფსიქოლოგია, პედაგოგიკა და ა.შ. საჭიროა რაც შეიძლება მრავალფეროვანი, სხვადასხვა პერსპექტივიდან დანახული და სხვადასხვა დარგზე ორიენტირებული

კვლევების ჩატარება, რათა უცხო ენის სწავლება და უცხო ენის შესწავლა წარმატებით განხორციელდეს. კვლევის შედეგები შეიძლება განხილული იქნეს როგორც ცალ-ცალკე, ასევე ერთმანეთთან კავშირშიც. დროთა განმავლობაში სულ უფრო აქტუალური ხდება ინტერდისციპლინარული კვლევების მნიშვნელობა.

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ ინტერდისციპლინარული კვლევების შედეგები მხოლოდ იმ შემთხვევაშია მნიშვნელოვანი, თუ მათი გამოყენება უცხო ენის სწავლების შედეგზეა ორიენტირებული. მათ მაშინ გააჩნიათ მეთოდურ-დიდაქტიკური ღირებულება, თუ ისინი თეორიულად დასაბუთებულია და შესაძლებელია მათი ემპირიულად ვერიფიკაცია. თუმცა, ბოლო დროს სულ უფრო ხშირია ისეთი კვლევები, რომელთა მიზანია სხვადასხვა ინტერნული და ექსტერნული ფაქტორების გავლენისა და ინტეგრირების პრობლემატიკის კვლევა უცხო ენის სწავლასა და სწავლებაში.

3.1 ენების შედარება უცხო ენის გაკვეთილზე

საინტერესოა, რამდენად მნიშვნელოვანია მშობლიური და უცხო ენების **შედარება** უცხო ენის შესწავლისას. თუ გავითვალისწინებთ ინტერნული და ექსტერნული ფაქტორების გავლენას უცხო ენის სწავლებაზე, არც თუ იოლია ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა. შესაბამისად, იკვეთება ორი პერსპექტივა, ერთი მხრივ, შეიმჩნევა მზარდი ტენდენცია მრავალენოვნების დიდაქტიკისაკენ, რომელიც ენების შედარებას უცხო ენის სწავლასა და სწავლებაში განიხილავს, როგორც მნიშვნელოვან ელემენტს. მეორე მხრივ, არსებობს უამრავი ემპირიული კვლევა, რომლებიც შეპირისპირებას წარმოადგენენ, როგორც მნიშვნელოვან სტრატეგიას მშობლიურ ენასთან, უკვე ნასწავლ უცხო ენასთან და შესწავლ უცხო ენებს შორის.

მრავალენოვნების დიდაქტიკა ჩამოყალიბდა 1990 - იან წლებში ისეთი ცნობილი მეცნიერების ნაშრომებით, როგორიცაა: კრუმი, ჰუფაიზენი, რაინფრიდი, მაისნერი და სხვ.

კრუმისა და მაისნერის მიხედვით, მრავალენოვნების დიდაქტიკის მიზანია, შემსწავლელისათვის მრავალენოვნების, ისევე როგორც ზოგადი ენობრივი კომპეტენციის განვითარება. პირველი გულისხმობს ახალი უცხო ენოვანი უნარ-ჩვევების ოტიმიზაციას და განვითარებას, მეორე - ზოგადი ენობრივი ცოდნის, მშობლიური ენის, უკვე ნასწავლი უცხო ენისა და შესასწავლი უცხო ენის განვითარებას და გაღრმავებას, ანუ ხდება უკვე მიღებული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების კომბინაცია, რომელსაც ისევ პირველთან მივყავართ.

ამ მიზნის მისაღწევად, მრავალენოვნების დიდაქტიკის ფარგლებში ხდება სხვადასხვა საშუალების გამოყენება, რომლებიც გვთავაზობენ უკვე არსებული გამოცდილების გაცნობიერებას და გააქტიურებას, ასევე უკვე შეძენილი მშობლიური და უცხო ენის შესახებ ენობრივი და კულტურული ცოდნის „გაახლებას“ და ახალი უცხო ენის შესწავლი-სათვის გამოყენებას. აქ პირველ რიგში იგულისხმება ენების შედარება და მათი საშუალებით სწავლებისათვის მეტი ეფექტის მიცემა.

მრავალენოვნების დიდაქტიკის გარდა, აღნიშნული პრობლემატიკით დაინტერესებულია ასევე **ემპირიულ სწავლებაც**, რომელიც ორიენტირებულია წყარო და სამიზნე ენების ურთიერთშედარებაზე. ემპირიული სწავლების მიხედვით, ენების შეპირისპირება წარმოადგენს მნიშვნელოვან სტრატეგიას უცხო ენის სწავლებაში.

ემპირიული სწავლება განიხილავს, თუ როგორ შეიძლება უკვე ათვისებული მშობლიური და უცხოენოვანი ცოდნის სხვა ენის სწავლებაში მომარჯვება და გამოყენება. ვილდენაუერ-იოშამ შეისწავლა ეს საკითხი ლექსიკისა და გრამატიკის სწავლების მაგალითზე და სქემატურად წარმოადგენა (Wildenauer-Josza: 2005, 158) :

Sprachvergleich beim	Wortschatzlernen (N 37)		
Kein Sprachvergleich	5,4%		
Sprachvergleich mit	Fremdsprachen	10,8%	94,6%
	Muttersprachen	32,4%	
	Mutter-und Fremdsprachen	51,4%	

Sprachvergleich beim	Grammatiklernen (N 40)		
Kein Sprachvergleich	32,5%		67,5%
Sprachvergleich mit	Fremdsprachen	22,5%	
	Muttersprachen	27,5%	

როგორც სქემიდან ჩანს, უცხო ენის შემსწავლელთა უმრავლესობა ერთმანეთს ადარებს მშობლიურ, უკვე ნასწავლ უცხო ენას და შესასწავლ უცხო ენას. უფრო მეტი რაოდენობა შედარებას იყენებს ლექსიკის და არა გრამატიკის სწავლისას. აღნიშნული მოვლენის ასახსნელად შემდეგ მიზეზები სახელდება:

Beim Wortschatzlernen	Beim Grammatiklernen
Nicht alle Wörter können übersetzt werden, z.B. weil die Mutter- und Fremdsprache zu verschieden sind	Sprachvergleich verwirrt
	Sprachvergleich blockiert das Lernen
	Sprachvergleich ist zu aufwendig
	Muttersprachengrammatik ist nicht bewusst
Fremdsprachen können wegen mangelnder Kenntnis nicht herangezogen werden	
	Grammatische Strukturen anderer gelernter Fremdsprachen sind nicht mehr präsent

როგორც სქემებიდან ირკვევა, არსებობს სხვადასხვა მიზეზი იმისათვის, რომ დავადგინოთ მშობლიური, ნასწავლი უცხო ენის და შესასწავლი უცხო ენის ერთმანეთთან შედარების უპირატესობა და ნაკლოვანება. პირველ რიგში საინტერესოა ურთიერთკავშირი სუბიექტურ სასწავლო თეორიებსა და მრავალენოვნების დიდაქტიკის მიზნებს შორის: შემსწავლელი ცდილობს რაც შეიძლება მოკლე დროში მიაღწიოს მიზანს, რომლის ერთერთი საშუალება მისთვის არის ენების შედარება. ემპირიული სწავლების მიზანია გაარკვიოს ზემოთ ჩამოთვლილი მიზეზებიდან რომელია სუბიექტური და რომელი ობიექტური.

ვილდენაუერ-იომას მიხედვით, მშობლიურ, ნასწავლ უცხო ენასა და შესწავლ უცხო ენას შორის შედარებითი მეთოდის გამოყენება არის მნიშვნელოვანი სასწავლო სტრატეგია *wichtige Lernstrategie*, და, სასწავლო პროცესის ეკონომიზაცია *Ökonomisierung des Lernprozesses*, რომელიც ენობრივი ცოდნის გაღმავებაზე მიმართული (Wildenauer-Josza: 2005, 160).

როგორც შემდეგ ვილდენაუერ-იომა მიუთითებს, ენების შედარება წარმოადგენს არა შემსწავლელის სუბიექტურ სტრატეგიას, არამედ იგი ინტეგრირებულია სხვა სტრატეგიებთან, მაგალითად, თვით შესასწავლი უცხო ენის შიდაენობრივ სტრუქტურების შედარება (სემანტიკურად მონათესავე სიტყვები სემანტიკურ ველში და ა.შ.), მუშაობა ერთენოვან ლექსიკონებზე, ისევე, როგორც უცხოენოვან სასწავლო გარემოში ინტეგრირება და სხვ. ამგვარად, ენების შედარება წარმოადგენს ერთ-ერთს იმ სტრატეგიათა შორის, რის საფუძველზე შეიძლება დავასკვნათ, რომ ენების შედარება არ შეიძლება განხილულ იქნეს ავტონომიურად, დამოუკიდებლად, არამედ მხოლოდ სხვა, უცხო ენის დაუფლებისათვის აუცილებელ სტრატეგიებთან კომბინაციაში. შესაბამისად, აქაც საჭიროა ემპირიული სწავლების მომარჯვება, რომელიც უცხო ენის სწავლისა და სწავლების ცალკეულ სტრატეგიებს ერთმანეთთან კავშირში გამოიკვლევს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ენების შედარება უაღრესად მნიშვნელოვანია უცხო ენის წარმატებით შესწავლის საქმეში. მაგრამ, ლოგიკურად ისმის კითხვები: როგორ უნდა მოხდეს ენათა შედარების ინტეგრირება სწავლებაში, რა დოზით და რა სიხშირით?

ბურგშმიდის და გიოცის მიხედვით, კონტრასტულობა, როგორც სტრატეგია, ორგვარად შეიძლება გამოყენებულ იქნას უცხო ენის გაკვეთილზე, შემდეგი მიზნებიდან გამომდინარე:

1) უცხოენოვანი სიტუაციური კონტრასტების იმპლიციტური გაცნობიერება, რათა მოხდეს სასწავლო პროცესის ოპტიმალური მართვა.

2) განსხვავებების, მსგავსებებისა და იდენტობის ექსპლიციტურად

გაცნობიერება, და ამით, კოგნიტიური სწავლების ფორმის გააქტიურება.

იმპლიციტურ გაცნობიერებას საფუძვლად უდევს **სელექცია და ბროგრესია**. რაც შეეხება **სელექციას**, აქ კონტრასტულობის საფუძველზე, შეცდომების გაანალიზებით და ინტერფერენციის კვლევით ხდება სასწავლო მასალი შერჩევა. ჯეიმსის მიხედვით, სელექციისას ისევე გასათვალისწინებელია ინტერლინგვალური თავისებურებები, მსგავსებები და განსხვავებები, როგორც წმინდა ენობრივი.

რაც შეეხება უცხო ენის დაუფლებისას იმპლიციტური გაცნობიერების მეორე ფორმას, **ბროგრესიას**, ამ შემთხვევაში, აქცენტი კეთდება მასალის მიზნობრივად დალაგებაზე. კერძოდ, პრინციპით მარტივიდან რთულისაკენ.

კონტრასტულობის იმპლიციტური გაცნობიერების სტრატეგიების წარმატებით განხორციელება დიდწილად არის დამოკიდებული სწორად შედგენილ სახელმძღვანელოზე, შესაბამისად, თვით სახელმძღვანელოს ავტორზე. მან მეთოდურად კორექტულად უნდა გაითვალისწინოს მშობლიური და უცხო ენების შედარებისას წარმოქმნილი სირთულეები, იქნება ეს ქვეყანათმცოდნეობის თუ გრამატიკის სახელმძღვანელო. დისციპლინის შესაბამის სავარჯიშოებში იმპლიციტურად უნდა იქნეს ასახული როგორც სისტემური, ასევე კომუნიკაციური სპეციფიკა. ბურგშმიდის და გიოცის მიხედვით, ჯერ კიდევ სრულყოფილად არ არის გამოკვლეული სასწავლო მასალებში იმპლიციტური კონტრასტულობის ზემოქმედება, შესაბამისად, ასევე გასათვალისწინებელია უცხო ენის დაუფლების თანმხლები სხვა ფაქტორებიც.

ასევე გასათვალისწინებელია თვით შემსწავლელის როლი უცხო ენის შესწავლაში. თუნდაც სრულყოფილისილაბუსებისა და კურიკულუმების ფონზეც, აუცილებელია იმ თავისებურებების გათვალისწინება, რაც თვით შემსწავლელთან არის დაკავშირებული, და, გამომდინარეობს მშობლიური და უცხო ენების ვერბალური და არავერბალური განსაკუთრებულობიდან. ამგვარად, შესაძლებელია კონტრასტული

კვლევების შედეგების გათვალისწინებით, უცხო ენის გაკვეთილის ეფექტურად დაგეგმვა და შეცდომების ნაწილობრივ პროგნოზირებაც, ასევე, კონტრასტულობის ექსპლიციტური გაცნობიერებით, მშობლიურ და უცხო ენებს შორის არსებული მსგავსებების და განსხვავებების ილუსტრირება და შესაბამისი მეთოდების გამოყენებით მათი დაძლევის გზების მოძიება.

გიოცესა და ჰელბიგის მიხედვით, სახელმძღვანელოების ავტორები და მასწავლებლები არიან მნიშვნელოვანი შუამავალი რგოლი ლინგვისტიკასა და ენის სწავლებას შორის. თუ სასწავლო მასალა შეპირისპირების პრინციპით არის აგებული და სწავლებაშიც შეპირისპირების მეთოდი გამოიყენება, მოსწავლე რჩება როგორც პასიური მონაწილე სასწავლო პროცესისა: „Wenn das Lehrmaterial kontrastiv gestaltet ist und der Lehrer den Unterricht kontrastiv anlegt/steuert, muss der Lernende u.U. nicht selbst den vergleich vornehmen“ (Götze/ Helbig: 2001, 18).

წარმოდგენილი მოსაზრება კრიტიკას ქვემდებარება, რადგან შეპირისპირების მონაწილე არის როგორც სახელმძღვანელოს ავტორი და მასწავლებელი, ასევე შემსწავლელიც, კერძოდ, როცა საქმე ეხება შეპირისპირების ექსპლიციტურ გაცნობიერებას.

ზოგი მოსაზრების მიხედვით, შეპირისპირების **ექსპლიციტური გაცნობიერება** ხორციელდება წყარო ენის და სამიზნე ენის სუბსისტემების შედარებით, რაც მხოლოდ გრამატიკის დონით შემოიფარგლება. აღნიშნულის საილუსტრაციოდ ჯეიმსი ამ კონცეფციას თავის ნაშრომში contrastive teaching დროის კატეგორიის საფუძველზე განიხილავს (James, 1983, 154).

აღსანიშნავია, რომ უცხო ენის გაკვეთილზე შეპირისპირება არ უნდა შემოიფარგლოს მხოლოდ გრამატიკით, არამედ, უნდა განხორციელდეს ასევე, სემანტიკური და პრაგმატულ-ფუნქციონალური ასპექტითაც.

უცხო ენის გაკვეთილზე კონტრასტულობის ექსპლიციტური გაცნობიერება მნიშვნელოვანი საფეხურია კოგნიტიურ სწავლებაში და განაპირობებს უცხო ენის წარმატებულ დაუფლებას, რაც აღიარებული

მოსაზრების მიხედვით, ორგვარად მიიღწევა, ეს არის **თარგმანი და ექსპლიციტური კონტრასტულობა სახელმძღვანელოებში**.

რაც შეეხება **თარგმანის** როლს უცხო ენის გაკვეთილზე შეპირისპირების განხორციელებისას, მას ჰყავს, როგორც მომხრეები, ასევე მხარდამკერებიც. რაც შეეხება ამ უკანასკნელს, ისინი მიუთითებენ, რომ, მაგალითად, გერმანული ენის შემსწავლელი, თუნდაც გაუცნობიერებლად, ახდენს მშობლიური ენიდან გერმანულზე თარგმნას და, პირიქით, გერმანულიდან მშობლიურ ენაზე. შესაბამისად, აქტუალურია თარგმანის პრობლემატიკის განხილვაც წყარო და სამიზნე ენების სტრუქტურების და ხდომილებების შეპირისპირებისას. თარგმანის ჩართვით უცხო ენის გაკვეთილზე შესაძლებელია თარგმანის პრობლემატიკის, ისევე როგორც მსგავსებებისა და განსხვავებების ექსპლიციტური გაცნობიერება. ამგვარი მიდგომა არ წარმოადგენს უკან მიბრუნებას გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდთან, არამედ თარგმანი ამ შემთხვევაში გაიგება, როგორც უცხო ენის შესწავლისადმი მეთოდურ-დიდაქტიკურ მიდგომა.

რაც შეეხება თვით უცხო ენის სახელმძღვანელოებში წარმოდგენილ **ექსპლიციტურ კონტრასტულობას**, გრისჰაბერისა და რიოსლერის მიხედვით, სულ უფრო მეტ სახელმძღვანელოში გვხვდება ექსპლიციტური გაცნობიერების ეს სახე (Griefhaber: 1995, 288), (Rösler: 2000, 899). ექსპლიციტური გაცნობიერება განსაკუთრებით აქტიურად გამოიყენება უცხოეთში მეორე ენის შესწავლისას, რადგან მოსწავლეები ქმნიან მშობლიური ენის მიხედვით ჰომოგენურ ჯგუფებს, სადაც ერთნაირი მოტივაციის მქონე პირები არიან გაერთიანებული. აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ უცხო ენის სახელმძღვანელოები სასურველია შეიქმნას კონკრეტული მშობლიური ენის მქონე შემსწავლელებისათვის, რათა გათვალისწინებული იქნეს წყარო და სამიზნე ენების ვერბალური და არავერბალური თავისებურებები.

ასევე, მნიშვნელოვანია, კონტრასტულობის ექსპლიციტური გაცნობიერების მეთოდის გამოყენების პრინციპები. სამეცნიერო ლიტერატურაში განასხვავებენ ორ მიდგომას:

1. ენების შედარების ჩართვა სწავლებაში შემსწავლელის შეცდომებიდან გამომდინარე

2. ენების შედარების ჩართვა სწავლებაში ენობრივი უნარ-ჩვევის (წერა, კითხვა, მოსმენა, საუბარი) განვითარებისათვის.

ფიუჯი განასხვავებს შეცდომათა შემდეგ სახეობებს:

შეცდომები, რომლებიც სტრუქტურულად შესაძარებელ კონტრასტს ეყრდნობა როგორც ფონეტიკაში, ასევე პრაგმატიკაში.

- ნაწილობრივი პარალელიზმით წარმოქმნილი შეცდომები

- შეცდომები, რომლებიც წარმოიშვა ზოგი სტრუქტურის თავიდან არიდების მიზნით,

- შეცდომები, რომლებიც გამომდინარეობენ ე.წ. „პრობლემის ორმაგი გადაწყვეტიდან“ (Pütz: 1991, 252).

თუ შემსწავლელთა ჯგუფი მშობლიური ენის მიხედვით ჰომოგენურია, და შემსწავლელები პირველ უცხო ენას ეუფლებიან, ენების შედარების ზემოთ განხილული ფორმების გათვალისწინება და სწავლებაში ჩართვა შედარებით წარმატებული იქნება, რადგან შეპირისპირებითი შეცდომების გვერდით არსებობენ ასევე სხვა ტიპის შეცდომებიც, რომლებიც არ არიან კონტრასტულობით წარმოქმნილი. მეორე მხრივ, ენობრივი შეცდომების გათვალისწინება განაპირობებს მათი წარმოქმნის მიზეზების კვლევას და დადგენას.

ენობრივი კომპეტენციების განვითარებისათვის ენების შედარების მიზანმიმართული გამოყენება რეკომენდირებულია უახლესი სახელმძღვანელოების ავტორების მიერ. მაგალითად, ნოინერი მიუთითებს გერმანული ენის ინგლისურის შემდეგ შესწავლისას ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარების პრობლემებზე, ხოლო ვილდენაურ-იოშა სქემატურად წარმოადგენს შედარებას სხვადასხვა კომპეტენციების მიხედვით (Wildenauer-Josza: 2004, 52):

Sprachliche Fertigkeiten	Prozent
Sprache und Kultur	68,4%
Aussprache	44,7%
Schreiben	31,2%
Hörverstehen	26,3%
Lesen	21,1%

სქემით ასახულია შემსწავლელებთან სხვადასხვა ენობრივი კომპეტენციების გამოყენებისას წყარო და სამიზნე ენების შედარების სისშირე, რაც პროცენტულად არის გამოსახული. ყველაზე ინტენსიურად შედარება ხორციელდება უშუალოდ ენასა და კულტურაზე მუშაობისას. ვილდენაუერ-იოშა აქვე მიუთითებს, რომ შემსწავლელებთან გამოკითხვისას მუშაობდა ისეთ თემებზე, როგორიცაა: თავაზიანობის გამოხატვა, ტაბუ, ენობრივი რიტუალები მისაღმება, მიმართვა, მაღლობის თქმა, დამშვიდობება და სხვ. ყველაზე დაბალი მაჩვენებელი აღინიშნა კითხვის კომპეტენციაზე მუშაობისას, უფრო მაღალია შედარების წარმოების კოეფიციენტი წარმოთქმაზე, მახვილზე, წერის და მოსმენის უნარ-ჩვევებზე მუშაობისას.

3.2 ენების შედარება და ენობრივი კომპეტენციები

ენობრივი კომპეტენციების (წერა, კითხვა, მოსმენა, საუბარი) მიხედვით ენების შედარების ექსპლიციტური გამოყენება, მჭიდროდ არის დაკავშირებული ენობრივ-აღწერითი დონეების კონტრასტულობასთან. მაგალითად, **ფონეტიკაში** რაინი გვთავაზობს ერთი მხრივ ინტერლინგვალურ, მეორე მხრივ კი - ინტრალინგვალური ოპოზიციური წყვილების გამოყენებას, რომელთა მიხედვითაც კონტრასტულობა თვალსაჩინოა და იოლად დასამახსოვრებელი:

„Können - kernel, schön - burn, bzw. können - kennen, Hölle - Helle, Stöcke - Steck, Höhle - Hölle, Götter - Goethe“ (Rein: 1983, 49).

საწარმოთქმო თავისებურებებზე მუშაობისას აქტუალურია

განსხვავებების წარმოჩენა არა მარტო, ცალკეულ ბგერებზე, არამედ სიტყვისა და წინადადებების მახვილებზე.

რაც შეეხება **ლექსიკურ** დონეს, ვილდენაუერ-იომას მიხედვით, მნიშვნელოვანია სიტყვებს შორის მსგავსებებზე ყურადღების გამახვილება, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ენები მონათესავეა, ან საერთო უცხო და ნასესხები სიტყვები გააჩნიათ და მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ უცხო ენის გაკვეთილზე კონტრასტულობის ექსპლიციტურ გაცნობიერებაში. მკვლევარის მიხედვით, მაგალითად, გერმანული როგორც უცხო ენის შესწავლისას, საჭიროა მოხდეს ერთი მხრივ, ლათინური და ბერძნული წარმოშობის სიტყვებზე ყურადღების გამახვილება, მეორე მხრივ კი ინგლისურიდან ნასესხებ სიტყვებზე, განსაკუთრებით აქტუალურია ეს უკანასკნელი, როდესაც გერმანული ისწავლება როგორც ინგლისურის შემდეგ მეორე უცხო ენა. ამავე მოსაზრების მიხედვით, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია აღნიშნული აქტივობა ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე, რადგან შემსწავლელს ამგვარად უქრება ახალ ენასთან მიმართებაში „უცხოობის“ შეგრძნება და სასწავლო პროცესიც უფრო დინამიურად მიმდინარეობს.

რაც შეეხება ქართველ გერმანულის შემსწავლელებს, აქ საქმე უფრო რთულადაა, რადგან ძალიან მცირეა თუნდაც ლექსიკის დონეზე (ალარაფერს ვამბობთ ენათა გენეალოგიურ ნათესაობაზე) მსგავსებები და ურთიერთგადაკვეთის წერტილები.

რა თქმა უნდა, თუნდაც მონათესავე ენების შემთხვევაში, აუცილებელი არ არის, რომ ფორმითა და წარმომავლობით მსგავსი სიტყვები ორივე ენაში ერთნაირ სემანტიკურ ველს განეკუთვნებოდნენ.

კრუმის და ლინდემანის მიხედვით, მშობლიურ და უცხო ენებს შორის ექსპლიციტურ შედარებას მნიშვნელოვანი წინსვლა შეუძლია მოიტანოს ენის დაუფლებაში თვით **გრამატიკის** სწავლებისას. შესაძლებელია სხვადასხვა ენის გრამატიკული სტრუქტურებებს შორის პარალელების ჩვენებით, შემსწავლელთა მოტივირება. ამავე დროს მნიშვნელოვანია, ყურადღების გამახვილება მსგავსებებზე და განსხვავებებზე, რათა თავიდან იქნეს აცილებული მცდარი ანალოგიები, ინტერფერენციები

და საკომუნიკაციო გაუგებრობები. ამ დროს ასევე არ გამოირიცხება თარგმანიც, რის საფუძველზეც ხდება უცხო ენის სინტაქსური სტრუქტურების სხვა ენებთან შედარება და შესაბამისი დასკვნების გაკეთება.

სფერო, რომელშიც ასევე წარმატებით შეიძლება გამოყენებული იქნას შედარება უცხო ენის სწავლებისას, არის **პრაგმატიკა**. ჰუფაიზენი და ნოინერი გვთავაზობენ, რომ გერმანული შევადართ სხვა ენებს **შენობითი/თქვენობითი** მიმართვის ფორმის გამოყენების მხრივ, და წარმოადგენენ საკუთარი დაკვირვების შედეგებს ბავშვებზე, ახალგაზრდებზე და მოზრდილებზე. შესაბამისად, ისინი მიუთითებენ გერმანიაში აღნიშნული სასაუბრო ფორმის თავისებურებაზე და მისი სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან შედარებაზე:

	vertraut	bekannt	Fremd
Kind	D V	D V	D V
Jugendlicher	D V	D/S/A/N	D/S/V/AN
Erwachsener	D V	S/A/N	S/AN

როგორც მკვლევარები მიუთითებენ: D: duzen, S: siezen, V: Vorname, N: Nachname, A: Anrede (Hufeisen/Neuner: 2007,74).

ამგვარად, უადრესად მნიშვნელოვანია უცხო ენის შემსწავლელს მიეცეს საფუძვლიანი ცოდნა მშობლიური და უცხო ენის როგორც ენობრივი, ასევე კულტურული მსგავსებებისა და განსხვავებების შესახებ.

რაც შეეხება **მიმართვის ფორმებს** ქართულში და სხვა ენებთან მათ შედარებას:

„როგორც წესი, თავაზიანობის ენობრივ ფორმებს უკავშირებენ მოცემული კულტურისათვის დამახასიათებელ კომუნიკანტთა თავისებურ ფსიქოსოციალურ ურთიერთობებს..., სხვადასხვა ენაში (და კულტურა/საზოგადოებაში) ამ ურთიერთობათა ენობრივი გამო-სახულების წესები განსხვავდება სოციოლინგვისტურად (ზშირად ეს

განსხვავებები რადიკალურია). ბასკეთში საქმრო და საცოლე ერთმანეთს მიმართავენ შენობით hi (T ნაცვალსახელი), ხოლო ქორწინების შემდეგ გადადიან თავაზიან ფორმაზე zu (V ნაცვალსახელი) „თქვენ“; მშობელი უმცროსი ასაკის შვილებს თქვენობით მიმართავს, ხოლო მოზარდის ასაკს მიღწეულ, თავისივე სქესის შვილს უკვე შენობით ესაუბრება; ეს იმას ნიშნავს, რომ მამა კვლავ თქვენობით მიმართავს საკუთარ ქალიშვილს, ხოლო დედა ვაჟს... ქართულში არსებული მდგომარეობა დიამეტრულად განსხვავდება ზემო აღნიშნულისაგან; ე.ი. შენ/თქვენ დაპირისპირების წევრები ქართულსა და ბასკურში სოციოლინგვისტური ოპოზიციის პოლარულ წერტილებზე იმყოფებიან” (კიკვიძე: 2008. 4).

უცხო ენის სწავლებაში კონტრასტული ასპექტის გამოყენებისას დიდი როლი ენიჭება ასევე თვით შემსწავლელს. უცხო ენის წარმატებით დაუფლებისათვის გათვალისწინებული უნდა იქნეს ის გარემოება, რომ შემსწავლელს მშობლიურ ენაზე უკვე გააჩნია სავალდებულო ენობრივი კომპეტენციები წერა, კითხვა, მოსმენა, საუბარი, რომლებიც ქმნიან ბაზას, ფუნდამენტს სხვა ენაზე იგივე უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის, მაგრამ, ასევე არ არის გამორიცხული, რომ შემსწავლელი სრულყოფილად ვერ ფლობს კომპეტენციებს მშობლიურ ენაზე, ხოლო კონტრასტულობის პრინციპიდან გამომდინარე, მისთვის ბევრი რამ უკეთ გასაგები და აღსაქმელია ასევე, მშობლიურ ენაშიც. აქედან გამომდინარე, ამ მხრივაც არის უცხო ენის შესწავლა წარმატებული, რადგან განვითარებას ჰპოვებს შემსწავლელის არა მარტო უცხოენოვანი, არამედ ზოგადი ენობრივი კომპეტენციები.

3.3 შედარება და ქვეყანათმცოდნეობის სწავლება

შედარების მეთოდი ერთერთი მნიშვნელოვანია იმ მეთოდთა შორის, რომლებიც გამოიყენება უცხო ენის ასპექტების შესწავლაში.

უნდა აღინიშნოს, რომ ყოველი შედარება გულისხმობს წინარე თეორიულ საფუძვლებს, ცოდნას და მეთოდურ ნაბიჯებს. შედარება არ არის მხოლოდ ლინგვისტური ცნება; იგი ეხება, როგორც წმინდა

ენობრივ, ასევე არაენობრივ განზომილებებსაც. მაგალითად, საბუნებრივმეტყველო მეცნიერებებში რაიმე გვარეობითი, თუ არაგვარეობითი შედარება, ძირითადად რაოდენობრივი მაჩვენებლების მონაცემთა ბაზის საფუძველზე მიმდინარეობს, და, შესაბამისად, გამოიხატება რიცხობრივად ნორმირებულ საზომ ერთეულებში, ციფრებით, პროცენტებით და ა.შ.

ასევე, ფილოლოგიურ მეცნიერებებშიც რაოდენობრიობის ფაქტორის გვერდით მნიშვნელოვანია თვისებრიობის ფაქტორიც, რომელსაც აქვს მეცნიერული ხასიათი.

თანამედროვე სახელმძღვანელოებში გათვალისწინებული უნდა იყოს როგორც ექსპლიციტური, ასევე იმპლიციტური **შედარება**, არა აქვს მნიშვნელობა არის ეს თეორიაზე, თუ პრაქტიკაზე ორიენტირებული საგანი. მაგალითად, ლ. ქეცბა-ხუნდაძე განიხილავს რა ლექსიკურ სემანტიკას და განმარტავს სემასიოლოგიისა და ონომასიოლოგიის როლას, მიუთითებს, რომ: „სემასიოლოგიურისაგან განსხვავებით ონომასიოლოგიური კვლევისას ამოსავალია ცალკეული ცნებები, რეალურად არსებული საგნები თუ მოვლენები და შემდეგ მათი მიმართება ცალკეულ ლექსებთან. თუ ჩვენ ვსვამთ კითხვას: როგორ არის ცალკეული ემოციები (მაგალითად, „შიში“) ლექსიკურად დიფერენცირებული გერმანულ ენაში? თუ გვაინტერესებს, რომელი ლექსიკური ერთეულით/ ერთეულებით აღინიშნება მისი ცალკეული ნიუანსები, რით განსხვავდება შიშის ემოციის გერმანულენოვანი ლექსიკური დიფერენციაცია მაგალითად ქართულის ან არაბულისაგან, მაშინ ჩვენი პოზიცია ონომასიოლოგიურია“ (ქეცბა-ხუნდაძე/ გიორგობიანი: 2012, 24).

ასევე, თ. სესიაშვილის სახელმძღვანელოში Deutsch für georgische Germanistikstudierende, რომელიც ქართველი ბაკალავრიატის გერმანისტიკის სპეციალობის სტუდენტებისთვისაა განკუთვნილი, მოცემულია შედარების განმარტება გერმანულად და შესაბამისი ილუსტრაციებით გერმანული და ქართული სივრციდან, რაც შემსწავლელს აძლევს საშუალებას, უფრო ნათლად და ღრმად ჩასწვდეს

7. ელისო ქორიძე

გერმანულ და ქართულ ენობრივ-სტილისტურ შრეებს: „Der Vergleich ist ein Mittel der Bildhaftigkeit. Mit Hilfe von Vergleichspartikeln stellt er zwei Sachverhalte nzw. Zwei Begriffe nebeneinander. In der Fügung „Wind, schneidend wie Messer“ ist „Wind“ das Vergleichene, „Messer“ – das Vergleichswort, „wie“ – die Vergleichspartikel und „schneidend“ – das tertium comparationis – das dritte, das Verbindende des Vergleichs. Beim Vergleich werden alle drei Größen (die Vergleichselemente) sprachlich realisiert.“ (Sessiaschwili: 2003, 261).

პარალელურად, სახელმძღვანელოში წარმოდგენილია საილუსტრაციო კონტექსტები და სავარჯიშოები, სადაც, ასევე გათვალისწინებულია შედარების მეთოდი, როგორც სათარგმნი სავარჯიშოების ფონზე, ასევე ქართულენოვანი სამყაროდან ანალოგიების დასახელებით.

ბერნდ შპილნერის მიხედვით, ყოველი მეცნიერული შედარება ექსპლიციტურია, ანუ მითითებულია, რომ ხდება შედარება და ასევე ის, თუ რას უდარებენ ერთმანეთს. შემდგომ წარმოდგენილია შედარების მიზანი, განხორციელების ეტაპები, (რაოდენობრივი, ფუნქციური, სისტემური, ისტორიული) და ა.შ.

შედარება მოითხოვს სამ მთავარ კომპონენტს, ორ შესადარებელ კომპონენტს და შედარების ბაზას. რაც შეეხება მესამე კომპონენტს, საკმაოდ რთულია შესადარებელი ბაზის დადგენა. შპილნერის აზრით, მცდარია ერთ ერთ სამეცნიერო ნაშრომში მოყვანილი ფრანგული Cafe-ს და გერმანული Kafeehaus-ის ერთმანეთთან შედარება, რადგან უკვე თარგმანის მცდელობა და უკუთარგმანის მეთოდი მოწმობს, რომ ეს ორი ლექსემა არ წარმოადგენს ინტერლინგვალურ ეკვივალენტებს. შედარების ბაზისის არარსებობის გამო, მათი, როგორც ლექსიკური ერთეულების, ან ინსტიტუტების შედარება ვერ ხერხდება. (შპილნერი: 2007,97).

თუმცა, თუ მოვიშველიებთ ლექსიკონებს, ზოგჯერ ერთენოვან განმარტებით ლექსიკონებში, თუნდაც დუდენში, ცნების კულტურა-თაშორისი განსხვავებები არცთუ თვალსაჩინოდაა წარმოდგენილი:

Cafe, das (frz. Cafe, Kaffee): Gaststätte, die in erster Linie Kaffee u. Kuchen anbietet, Kaffeehaus: ein gemütliches, schön gelegenes (Duden. Deutsches Universal-Wörterbuch: 2001, 329).

Kafeehaus, das (älter: Cofeehaus, von engl. Cofeehouse) (bes.österr.): Gaststätte bes. mit Ausschank von Kaffee u. Tee, wo sich die Gäste mit Spielen, Zeitungslesen o. Ä. unterhalten: den ganzen Tag im K. sitzen. (Duden. Deutsches Universal-Wörterbuch: 2001, 864).

ზემოთ მოყვანილ განმარტებებში განსხვავება ძირითადად სიტყვის წარმომავლობას უკავშირდება, სხვა არც ისე ნათელია. ლექსიკონის მიხედვით, დღეს ასე აქტუალური ნეოლოგიზმი Internetcafe გერმანულ დუდენის ლექსიკონში, ფრანგულ Cafe - სთან არის დაკავშირებული:

Internetcafe, das: Cafe, in dem den Gästen Computer mit Internetanschluss zur Verfügung stehen. (Duden. Deutsches Universal-Wörterbuch: 2001, 841).

შესაბამისად, უნდა მოხდეს ისეთი ცნებების და ობიექტების ერთმანეთთან შედარება, რომელთაც შეიძლება ჰქონდეთ საერთო ათვლის წერტილი, მაგრამ რომლებიც მხოლოდ სტილისტურად ვერ ჩაენაცვლებიან ერთმანეთს. რა თქმა უნდა, გადამწყვეტი შედარებისას ვერ იქნება ამ ცნებების მხოლოდ ფორმალურად მსგავსი სახელწოდებები.

საერთო ათვლის ბაზისი, შესადარებელი ცნებების **საერთო მახასიათებელი** (გამყრელიძე: 2003, 322) უნდა გამოხატავდეს სემანტიკურ-ფუნქციურ კატეგორიას და არ უნდა ეყრდნობოდეს ინტერლინგვალურ იდენტობას ან ფორმალურ მსგავსებას. უადრესად საინტერესოა აღნიშნულ შემთხვევაში შესადარებელი ცნებების ტრანსკულტურული სიღრმისეული შრეების ძიება და აღმოჩენა, და შესაბამისად, ამ ცნების კონკრეტულ ენობრივ კულტურაში განსხვავებული რეალიზების მიზეზების დადგენა.

განსაკუთრებით საინტერესოა და აქტუალურია აღნიშნული საკითხი ორი ენის ლექსიკური ერთეულების ერთმანეთთან შედარებისას, რომელიც წარმოადგენს აუცილებელ კომპონენტს უცხო ენის შესწავლისას. მათი მეშვეობით შეიძლება თავიდან ავიცილოთ ე.წ. „ცრუ

მეგობრები,“ რომლებიც განაპირობებენ შეცდომებს სწავლებაში.

საინტერესოა ბერნდ შპილნერის მოსაზრება **შედარებაზე** ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტის სწავლებასთან დაკავშირებით. შედარებითი ანალიზი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შესასწავლი ენის ქვეყნის კულტურული რეალიების შესწავლისას, რაც ხშირად ირღვევა კულტუროლოგიურად ორიენტირებულ კვლევებში. ასევე, საყურადღებოა აღნიშნული გარემოება უცხო ენის შემსწავლელთათვის ქვეყანათმცოდნეობითი სახელმძღვანელოების შედგენისას. შეცდომაა, როდესაც დიდაქტიკურად დამუშავებული ქვეყანათმცოდნეობითი მასალები გარკვეულ თემებს სხვა ქვეყნის კულტურული თავისებურებების გარეშე წარმოაჩენენ.

შპილნერის მოსაზრების მიხედვით, დაუშვებელია როცა მონოგრაფიები კულტურის შესახებ ან ქვეყანათმცოდნეობითი მასალა ზოგადი სახით, ანუ შედარების გარეშეა წარმოდგენილი და ყველა ენისა და კულტურის მკითხველისათვისაა განკუთვნილი. ისინი შედარების სხვადასხვა პერსპექტივის გათვალისწინებით უნდა განსხვავდებოდნენ ადრესატთა კულტურის შესაბამისად.

„კულტუროლოგიური აღწერისათვის პრინციპულად აუცილებელია შედარებითი საწყისის სისტემატურად და მეთოდურად გამოყენება. თვით ისეთი ჩვეულებრივი ფაქტებიც, როგორიცაა მოსახლეობის რაოდენობა ერთ კვადრატულ კილომეტრზე, ქალებისათვის საარჩევნო უფლების უფლების მინიჭების თარიღი, ან ღვინისა და სიგარეტის მოხმარების რაოდენობა ერთ სულ მოსახლეზე, მხოლოდ მაშინ ჩაითვლება ქვეყანათმცოდნეობით ფაქტებად, თუ ისინი შედარებული იქნება ერთი ან რამდენიმე ქვეყნის შესაბამის მონაცემთან“ (შპილნერი, 2007:52).

ჩვენი აზრით, რა თქმა უნდა მნიშვნელოვანია ქვეყანათმცოდნეობაში შედარების მეთოდურად გამოყენება, როცა შესასწავლი თემა არის (იგულისხმება ქართველი გერმანული ენის შემსწავლელი სტუდენტები), მაგალითად, ტურიზმი და მეღვინეობა:

Thema: Tourismus und Weinbau.

Text: Die Weinstadt Stuttgart

Der Weinbau hat in Stuttgart eine jahrhundertlange Tradition. Wein machte den Reichtum der Stadt aus. Nachgewiesen ist er erstmalig für das Jahr 1108: Damals schenkte Mönch Ulrich dem Kloster Blaubeuren einige Weinberge, seit 1236 sind Menge und Güte der jährlichen Lese überliefert. Doch wurde Wein an den Hängen Stuttgarts wohl schon lange vorher angebaut. Namen wie „Cannstatter Zuckerle“, „Stuttgarter Mönchhalde“ oder „Stuttgarter Kriegsberg“ gereift in Deutschlands zweitgrößtem Weinbaugebiet, sind weit über die Landeshauptstadt hinaus ein Begriff.

Verkauft wurde der Wein größtenteils über Ratskeller. Nach dem zweiten Weltkrieg schlug 1949 die Geburtsstunde des Weinguts der Stadt Stuttgart, das zu 67 Prozent Rotweine anbaut...

In jedem Jahr bestätigen zahlreiche Auszeichnungen bei Landes- und Bundesweinprämierungen die Qualität der städtischen Weine. Besonders hochwertige Qualitäten werden in Sonderflaschen als Stuttgart-Präsente abgefüllt: 1,5 Liter Magnum-Fernsehturmflasche oder 0,75 Liter Rössle-Wappenflasche“ (Levi-Hillrich D. 2009, 123).

შეიძლება ანალოგიების მოყვანა ქართულენოვანი სამყაროდან და გერმანულთან შედარება, რაც გათვალისწინებულიც არის სახელმძღვანელოში ტექსტზე მუშაობისათვის. მაგრამ, ქვეყანათმცოდნეობაში შედარებას ვერ ექნება სისტემატიური ხასიათი, თვით კულტურული რეალიების სპეციფიკურობიდან გამომდინარე. საილუსტრაციოდ შეიძლება დავასახელოთ შემდეგი ტექსტი:

„International Business Machines Corporation, IBM, 1896 gegründet, ist eines der ältesten Informationstechnikunternehmen der USA, mit 355.766 Mitarbeitern im Jahr 2006 und einem Umsatz von 91,4 Mrd. US-Dollar.

Der Geschäftspolitik von IBM liegen drei Grundwerte zugrunde, die von Firmengründer Thomas Watson formuliert wurden:

-Achtung vor dem Individuum

Achtung vor der Würde und den Rechten des Einzelnen im Unternehmen

-Dienst am Kunden

Erbringung des bestmöglichen Service für den Kunden

-Hervorragende Leistung

Hoher Anspruch an die Leistungen des Unternehmens und die Erwartung, dass die Mitarbeiter verantwortungsbewusst handeln.“ (Buhlmann R., Fearn A., Leimbacher E. 2008, 17).

აღნიშნულ ტექსტში შედარების პერსპექტივის გამოყენება და ქართულ რეალობასთან დაკავშირება ალბათ რთული იქნება, თუნდაც ჩვენი ქვენის ეკონომიკური პოლიტიკის არაერთგვაროვნებიდან გამომდინარე.

რაც შეეხება ქვემოთ მოყვანილ ტექსტს გერმანელი ინჟინრის ჩინეთში საქმიანი ვიზიტის შესახებ, გერმანული და ჩინური კულტურის შედარება იმპლიციტურად არის მოცემული:

Aspekte interkultureller Kommunikationssituationen zwischen Deutschen und ChinesInnen.

Einstieg in ein Gespräch: Etablierung von Vertrautheit

In China wird Vertrautheit bei ersten Begegnung häufig durch Interessesekundgabe an „privaten“ Verhältnissen etabliert. Fragen wie „Woher kommen Sie?“ „Sind Sie verheiratet?“ „Haben Sie Kinder?“ „Wie viel verdienen Sie?“ gelten als Ausdruck der Höflichkeit, da sie Anteilnahme am Gegenüber signalisieren. Deutsche GesprächsteilnehmerInnen reagieren in solchen Fällen nicht selten mit Verwirrung oder gar Empörung, da diese Fragen in unsere „geheiligte“ Privatsphäre eindringen und in unseren Augen eine Missachtung sozialer Distanz signalisieren. So berichtete mir beispielsweise ein Schweizer Computerfachmann von seiner Begegnung mit chinesischen Computerfachleuten an einer chinesischen Universität... Gesprächsthemen, die in einer Kultur als „sichere Themen“ gelten, können in einer anderen Kultur unpassend sein. Das Wissen um „sichere Themen“ sowie Tabubereiche in der Kultur der GesprächspartnerInnen stellt eine wesentliche Vor-

aussetzung dar, um unbequeme Momente und Peinlichkeiten in JK-Situationen zu vermeiden (Eismann V. 2000,15).

მართალია, კულტურის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი გამონათქვამების შემთხვევაში ხშირად შედარებას მიმართავენ, მაგრამ ეს უმთავრესად მაინც იმპლიციტურად. გაუცნობიერებლად და შესადარებელი ობიექტების მითითების გარეშე ხდება. როდესაც აღიწერება რომელიმე უცხოური კულტურა, ნაჩვენებია, თუ რა იყო მოულოდნელი, ტიპურად თვალშისაცემი, მაგრამ ეს ნიშნავს, რომ შედარება მიმდინარეობს საკუთარი ქვეყნის მოცემულობების ფონზე.

შესაძლებელია მრავალ სტერეოტიპსა თუ სუბიექტურ აზრს აარიდოთ თავი, თუ მსგავსი სახის გაუცნობიერებელი შედარება ექსპლიციტურად და მეთოდურად საიმედო ფორმით ხორციელდება.

ამდენად, კულტურის თვალსაზრისით ყველა მნიშვნელოვან გამონათქვამთან დაკავშირებით, აუცილებელია იმის მითითება, თუ რასთან და როგორ ხდება შედარება .

ეს ეხება არა მხოლოდ ინფორმაციის მოპოვებას, არამედ ინფორმაციის გაცემასაც: მხოლოდ შედარების გზით არის შესაძლებელი იმის გააზრება, თუ რა მნიშვნელობა აქვს კულტურის ანალიზს. მხოლოდ ამგვარად შეიძლება შეფასდეს რაღაც, როგორც ტიპური, ან დამახასიათებელი. ამასთან, ყოველთვის გასათვალისწინებელია ინტრაკულტურული განსხვავებები.

სხვადასხვა რეგიონის, სოციალური ფენის, ისტორიული ეპოქის ფარგლებში შედარებას, სქემატური ჰომოგენიზაციის თავიდან არიდება შეუძლია.

ბერნდ შპილნერი ასევე განიხილავს **შედარებას** კულტურათა ანალიზის და კულტურის ტრანსფერის დროს:

კულტურის ტრანსფერი გულისხმობს ცვლილების პროცესს, გარდაქმნას არა მარტო აღქმის მხრივ, არამედ აგრეთვე ორივე კულტურული სისტემის ურთიერთმიმართების თვალსაზრისითაც.

აქედან გამომდინარე, **კულტურის ტრანსფერი** მოითხოვს არა

მხოლოდ ზოგად მეთოდურ შედარებას, არამედ შედარების, სულ მცირე, ორ ოპერაციას. პირველი შედარება უნდა მოხდეს აღმოჩენილ ან პოსტულირებულ ტრანსფერამდე, მეორე შედარება კი – ტრანსფერის დასრულების შემდეგ. შესაბამისად, ტრანსფერების პროცესში დროის იმ მომენტისათვის, რომელიც დასაბუთებული კრიტერიუმების მიხედვით უნდა დადგინდეს. ცხადია, ამ პროცესში შესაძლოა დროის სხვადასხვა მომენტისათვის მრავალი შედარება განხორციელდეს.

მხოლოდ მრავალჯერადი შედარების გზით არის შესაძლებელი კულტურულ განსხვავებათა, კულტურის ტრანსფერის და ისტორიული გარდაქმნების დადგენა“ (შპილნერი, 2007: 97).

საყურადღებოა აგრეთვე მეცნიერის ის მოსაზრებაც, რომლის მიხედვითაც ყოველი მეცნიერული შედარება, სულმცირე, შვიდ პროცედურას მოითხოვს:

- *tercium comparationis* -ის, ანუ შედარების ბაზისის დადგენა;
- A-ში რეალიზებულ ხდომილებათა დადგენა;
- B-ში რეალიზებულ ხდომილებათა დადგენა;
- A -ში რეალიზებულ ხდომილებათა მეტაენობრივი დესკრიფცია;
- B-ში რეალიზებულ ხდომილებათა მეტაენობრივი დესკრიფცია;
- ექსპლიციტური შედარება;
- კვლევის შედეგები / ინტერპრეტაცია;

აღნიშნული კონცეფციის თანახმად შედარების მიზანია **მსგავსება-განსხვავებების** გამოვლენა. შედარების დროს, უმეტესად, მხოლოდ კონტრასტების დადგენა ხდება, თუმცა ხშირად იდენტობაც აღინიშნება. კულტურული ტრანსფერების ანალიზისას შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს ის, თუ რომელი ელემენტების ტრანსფერი არ მოხდა. ასევე, შესაძლოა, მეტად საინტერესო აღმოჩნდეს, თუ რომელი მეცნიერული ან ლიტერატურული ნაწარმოების თარგმან ან აღქმა ვერ მოხერხდა.

აქვე ყურადღება გამახვილებულია ისეთ ცნებებზე, როგორიცაა: **სინქრონია და დიაქრონია**. ყოველი შედარებისას ყურადსაღებია სინქრონიისა და დიაქრონიის პრინციპები. შედარებანი, ჩვეულებრივ, სინქრონულად ხორციელდება, რაც იმას ნიშნავს, რომ შესადარებელი

საგნები დროის გარკვეულ იდენტურ მომენტში არსებობენ. თუ ამ პრინციპისაგან გადახვევას აქვს ადგილი – რაც კულტურული ტრანსფერების ანალიზის დროს შეიძლება გონივრულიც კი იყოს – ეს აუცილებლად უნდა აღინიშნოს.

საჭიროა, რომ მეცნიერული შედარებანი **ბიდირექციონალურად**, ანუ შეძლებისდაგვარად, ორი მიმართულებით (ხოლო ორზე მეტი შესადარებელი ობიექტის შემთხვევაშიკი – მრავალი მიმართულებით) წარიმართოს.

წინააღმდეგ შემთხვევაში წარმოიქმნება იმის საფრთხე, რომ უმართებულოდ მოხდება ერთი მხარის ელემენტების პროექცია მეორე მხარეზე, ან შედარებისათვის მნიშვნელოვანი საკითხები საერთოდ შეუცნობელი დარჩება.

თუ კულტურათა შედარებისას ერთი ტრანსკულტურული ტრუქტურა ამოსავალს წარმოადგენს, მაშინ საჭიროა ყურადღების გამახვილება იმაზე, რომ შედარება მხოლოდ ცალმხრივი პერსპექტივიდან არ მოხდეს.

ასევე საჭიროა **ანტითეზური პოლარიზების** თავიდან აცილება. მეცნიერულ შედარებებს სიფრთხილე მართებთ ანტითეზური პოლარიზების მიმართ.

კვლევის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისიდან გამომდინარე, შედარების მეთოდი განაპირობებს განსხვავებების მკაფიოდ აღქმას, აღწერილობით წარმოჩენას. შესადარებელ მოქმედებათა ბინარული სტრუქტურა კიდევ უფრო აძლიერებს ამ საფრთხეს.

შემდეგი მნიშვნელოვანი ეტაპი არის **ვარიაციული ჯგუფების შედარება**. «შედარების ბაზისი»-დან გამომდინარე, მიზანშეწონილია არა მარტო შედარება 1:1-ზე, არამედ სხვადასხვა ჯგუფების შედარებაც. ამ დროს ენობრივი შედარებებისას წარმოიქმნება განსხვავებული (პრაგმატულად და სტილისტურად დიფერენცირებული) შესაძლებლობანი, ინტრალინგვალური ვარიაციები. ამგვარი ვარიაციებისას დასაშვებია ანტითეზური და კომპარატიული ლინგვისტიკის მეთოდების გამოყენებისათვის

შედარებითი დაპირისპირების კიდევ უფრო მეტად დიფერენცირება. თარგმანის შემთხვევაში მათგან წარმოიქმნება ინტერლინგვალური ეკვივალენტების ჯგუფი. კიდევ უფრო დიფერენცირებულია კვლევის შედეგი, როდესაც საქმე ეხება რეგიონულ ვარიაციებს, განსხვავებებს სალაპარაკო და წერილობით ენებს შორის, სტილისტურ რეგისტრებს და ა.შ.

შპილნერის კონცეფციის მიხედვით, შესადარებელ კონსტელაციათა კვლევისას ტრანსფერის პროცესებთან დაკავშირებით ყურადსაღებია ის, თუ რა ზეგავლენას განიცდის მთელი სისტემა. ეს, მაგალითად, ეხება ლექსიკურ ნასესხობებს, რომლებიც უნდა წარმოვიდგინოთ არა როგორც ლექსემური ინვენტარის უბრალო დანამატი, არამედ როგორც საშუალებაც, რომელიც კომუნიკაციაში სემანტიკური და სტილისტური დიფერენციაციის შესაძლებლობას იძლევა. ერთი ნასესხები სიტყვა ხშირად მთელ სემანტიკურ ველს ცვლის. მე-18 საუკუნეში გერმანულში ფრანგულიდან შემოსულმა ზედსართავებმა orange და violett ფერთა სპექტრის აღმნიშვნელი სემანტიკური ველის ახლებური სტრუქტურირება გამოიწვია. ამის საფუძველზე სხვა ზედსართავების, მაგალითად, blau (ლურჯი) და rot (წითელი), მნიშვნელობა და ცნებითი ინტენსიურობა შეიცვალა. კიდევ უფრო ღრმა ჩარევაა შესაძლებელი, როცა ერთი კულტურის სუბსისტემა მთლიანად იცვლება ტრანსფერის მეშვეობით, მაგალითად, როდესაც ხდება ეკონომიკური და საკანონმდებლო ნორმების გადმოღება სხვა რომელიმე კულტურის ტრადიციიდან. (შპილნერი, 2007: 99).

ამგვარად, განუყოფელია ენისა და კულტურის ფენომენი. ლინგვისტური კვლევისათვის კულტურა საინტერესოა, მხოლოდ ენასთან კავშირში, ასევე კულტურის მანიფესტაცია ენაში, მაგრამ შეუძლებელია ენის კვლევა სპეციფიკურ-კულტურული პროცესების გათვალისწინების გარეშე.

4. დასკვნა

1. კონტრასტული ლინგვისტიკა მიეკუთვნება შედარებით ენათმეცნიერებას, მიუხედავად იმისა, რომ მისი კვლევის მიზნები, ამოცანები და მეთოდები განსხვავდება შედარებითი ენათმეცნიერების სხვა დარგების ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერების, ენათა ტიპოლოგიის და არეალური ლინგვისტიკის კვლევის მიზნებისა და მეთოდებისაგან.

2. შედარებითი ენათმეცნიერების ყველა დარგისათვის საერთო მეთოდი არის ენების შედარების მეთოდი, თუმცა არსებობს პრინციპული განსხვავებები ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერების, ენათა ტიპოლოგიის, არეალური ლინგვისტიკის და კონტრასტული ლინგვისტიკის მიერ ამ მეთოდის გამოყენებაში. შესაბამისად, კვლევები მიმდინარეობს როგორც სინქრონულ, ასევე დიაქრონულ ჭრილში, თუმცა ვიზიარებთ იმ თვალსაზრისს, რომ კონტრასტული ლინგვისტიკისათვის ასევე მნიშვნელოვანი იქნებოდა დიაქრონული კვლევა, რადგან სინქრონულ-დიაქრონულ კვლევას ყოველთვის მივყავართ საინტერესო შედეგებამდე.

3. კონტრასტული ლინგვისტიკის ფარგლებში ენების კვლევას აქვს როგორც თეორიული, ასევე გამოყენებითი ხასიათი. ორი ან რამდენიმე ენის შეპირისპირებითი შესწავლისას მნიშვნელოვანია ამ ენებს შორის არსებული მსგავსებების და განსხვავებების დადგენა და აღწერა, შედეგები კი შეიძლება გამოყენებული იქნას როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული მიზნებისათვის.

4. კონტრასტული ლინგვისტიკის მიღწევები მნიშვნელოვანია უცხო ენის დაუფლებაში, რადგან შესაძლებელია კონტრასტული კვლევის შედეგების დიდაქტიზირება და ორი ენის კონტრასტული გრამატიკის შექმნა.

კონტრასტული ლინგვისტიკა მნიშვნელოვანი დარგია უცხო ენის სწავლების მეთოდიკისათვის იმ მხრივაც, რომ ერთი მხრივ, თეორი-

ულ ცოდნას ემყარება არამშობლიური ენის პრაქტიკული მასალა, ხოლო მეორე მხრივ, კონტრასტული ლინგვისტიკა წარმოადგენს ერთ მნიშვნელოვან რგოლს იმ დისციპლინების რიგში, რომელიც განმსაზღვრელია უცხო ენის დაუფლებისათვის სავალდებულო უნარ-ჩვევების განვითარების საქმეში.

5. უცხო ენის სწავლებისას ენების შეპირისპირებას აქვს როგორც მეთოდოლოგიური, ასევე ლინგვისტური საფუძველი. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ეყრდნობა ტრადიციულ გრამატიკას, შედარება მიმდინარეობს ექსპლიციტურად, თარგმანის მეშვეობით. პირდაპირი მეთოდით ხორციელდება შემსწავლელის მიერ მშობლიური და უცხო ენის იმპლიციტური შედარება. აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდისათვის დამახასიათებელია ბიჰევიორისტული ხედვა, საფუძველია სტრუქტურალისტური გრამატიკა, ხოლო იმპლიციტური შედარება მიმდინარეობს მასალის კონტრასტული სწავლებით. გაცნობითი მეთოდი ეყრდნობა როგორც ტრადიციულ, ასევე სტრუქტურალისტურ გრამატიკას, შემსწავლელი კი იმპლიციტურად ადარებს ორი ენის სტრუქტურებს და ხდომილებებს. კოგნიტიური მეთოდის საფუძველია გენერატიული გრამატიკა და იმპლიციტური შედარება. კომუნიკაციური მეთოდი ითვალისწინებს ბიჰევიორიზმის და კოგნიტივიზმის მიმართულებებს, შედარება ხორციელდება იმპლიციტურად. ინტერკულტურული მეთოდის მეშვეობით ხდება ორი ენის ენობრივი და კულტურული მოვლენების ექსპლიციტური შედარება.

6. კომუნიკაციური პარადიგმის დამკვიდრებამ ახლებურად წარმოაჩინა უცხო ენის გრამატიკის სწავლება. განსაკუთრებულ სიძნელეს ქართველი შემსწავლელისათვის წარმოადგენს გერმანული ენის გრამატიკული სტრუქტურების და ხდომილებების ათვისება. თანამედროვე კომუნიკაციურ გრამატიკაში თარგმანის მეთოდის ახლებურად გააზრება საშუალებას აძლევს შემსწავლელს ჩასწვდეს გამონათქვამის და კონოტაციურ მნიშვნელობას და სწორად გადმოი-

ტანოს ერთი ენის სტრუქტურები მეორე ენაზე. გრამატიკის ამგვარი სწავლება ეყრდნობა გამონათქვამს და ტექსტს, ხოლო ორ ენებს შორის შედარება მიმდინარეობს იმპლიციტურად და ნაწილობრივ ექსპლიციტურად.

7. უცხო ენის სწავლებაში გამოყენებული უნდა იქნას მეთოდთა კომბინაცია და პრიორიტეტი არ უნდა მიენიჭოს ერთ მეთოდს. მეთოდთა შერწყმა უნდა იყოს ოპტიმალურად მისაღები და შედეგზე ორიენტირებული. გათვალისწინებული უნდა იქნას ინტერნული და ექსტერნული ფაქტორების გავლენა უცხო ენის სწავლებაზე და მათი როლი შედეგის წარმატებით მიღწევაში.

8. როგორც მასწავლებლისათვის, ასევე შემსწავლელისათვის მნიშვნელოვანია ის გარემოება, თუ როგორ უნდა მოხდეს სწავლებაში ენების შედარების გამოყენება ენობრივი კომპეტენციების ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში. შემსწავლელს ამგვარად ეძლევა საშუალება მიიღოს ცოდნა გარკვეული კანონზომიერებებით და სრულყოფს არა მარტო უცხოენოვანი, არამედ ზოგადი ენობრივი კომპეტენციები. მასწავლებლის ერთ-ერთ მთავარ ფუნქციას კი წარმოადგენს, ენების შედარებით და შედეგების გაანალიზებით შეძლოს უცხო ენის წარმატებული სწავლება.

9. მნიშვნელოვანია შედარების როლი უცხო ენის გაკვეთილზე სხვადასხვა საგნების სწავლებისას. მშობლიურ და უცხო ენებს შორის ექსპლიციტური შედარება წარმატებით შეიძლება გამოყენებულ იქნას თვით გრამატიკის შესწავლაშიც. კერძოდ, სხვადასხვა ენების გრამატიკულ სტრუქტურებს შორის პარალელების ჩვენებით და მსგავსება-განსხვავებების დადგენით, შესაძლებელია მცდარი ანალოგიებისა და ინტერფერენციის თავიდან აცილება.

ყოველი ენის ბგერით სისტემას ახასიათებს საწარმოო თქმორგანოების მიერ შესრულებული მოძრაობების თავისებურება. განსაკუთრებით რთულია უცხო ენის არტიკულაციური ბაზის ათვისება. შედარების მეთოდის მეშვეობით და მსგავსება-განსხვავებების დადგენით

შესაძლებელია უცხო ენის სწავლებისას ამ ორ ენას შორის არსებული საწარმოთქმო თავისებურებების წარმოჩენა.

ასევე უადრესად მნიშვნელოვანია შედარებითი ანალიზი უცხო ენის გაკვეთილზე ქვეყანათმცოდნეობის (ენისა და კულტურის) ასპექტის სწავლებისას. სახელმძღვანელოები უნდა იყოს აგებული დიდაქტიკურად დამუშავებული თემებით, რომლებიც შესასწავლი ენის ქვეყნის კულტურულ რეალიებს მშობლიურთან პარალელულებით წარმოადგენენ, რათა უფრო გასაგები გახდეს შემსწავლელისათვის უცხოენოვანი კულტურა, და, ამავე დროს უფრო გამოიკვეთოს მშობლიურენოვანი კულტურის თვითმყოფადობა და განსაკუთრებულობა.

გამოყენებული ლიტერატურა

ანდრაზაშვილი მ. (2008): გერმანული ენის გრამატიკა ოთხ წიგნად. ნაწილი პირველი. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.

ახვლედიანი გ. (1920): ენათმეცნიერების შესავალი. წაკითხული ლექციების კურსი. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.

გამყრელიძე თ. კიკნაძე ზ. შადური ი. შენგელაია ნ. (2003): თეორიული ენათმეცნიერების კურსი. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.

გოგებაშვილი ი. (1973): ბურჯი ეროვნებისა. რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი. თბილისი.

გოგებაშვილი ი. (1990): ეროვნული სენის მიზეზი და წამალი. რჩეული თხზულებანი. ტ. 7. თბილისი.

გვენცაძე მ. (2000): გერმანული ენის სასწავლო გრამატიკა. ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. თბილისი.

გვენცაძე მ. (2009): ლინგვისტური გერმანისტიკა. ილია ჭავჭავაძის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. თბილისი.

კიკვიძე ზ. (2008): კიდევ ერთხელ სოციოლინგვისტური ოპოზიციების შესახებ. სემიოტიკა № 4, 2008. სამეცნიერო ჟურნალი. თბილისი.

კომენსკი ი. ა. (1958): რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი. თბილისი.

ლებანიძე გ. (2004): კომუნიკაციური ლინგვისტიკა. ენა და კულტურა. თბილისი.

მინდაძე ი. (2006): კომუნიკაციური დიდაქტიკა და დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა. დისერტაცია. თბილისი.

ნეხიერიძე გ. (1991): ენათმეცნიერების შესავალი. განათლება. თბილისი.

შპილნერი ზ. (2007): კომპარატიული ლინგვისტიკის მეთოდების გამოყენებისათვის შედარებით კულტუროლოგიაში. ცივილიზაციური ძიებანი. თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. თბილისი.

პეჩი გ. (1973): ლინგვისტური კონფრონტაცია როგორც არამონათე-სავე ენათა შედარების პრინციპი. იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიე-რება. თბილისი.

სესიაშვილი თ. სესიაშვილი ზ. (2003): გერმანული ენა გერმანისტი-კის სპეციალობის სტუდენტებისათვის. ბაკურ სულაკაურის გამომცემ-ლობა. თბილისი.

უზნაძე დ. (1947): ენის შინაფორმა, ფსიქოლოგია. თბილისი.

ფურცელაძე ვ. (1998): ტექსტი როგორც ენობრივი მოღვაწეობის წერილობითი გაცხადება. სამშობლო. თბილისი.

რამიშვილი გ. (2000): დედაენის თეორია. ქრონოგრაფი. თბილისი.

ქეცბა - ხუნდაძე ლ. (2010): Lali Kezba-Chundadse. Manifestation der kul-turspezifischen Deutungsweisen verbaler Vergangenheitsgefüge (im Kontrast: Deutsch/Georgisch), In: Cross Cultural Communication. Publikationen der GiG 15) Frankfurt/Main etc.: Peter Lang, Frankfurt am Main.

ქეცბა - ხუნდაძე ლ. გიორგობიანი დ. (2012): გერმანული ენის ლექსიკოლოგია. უნივერსალი. თბილისი.

ჯანელიძე ნ. (2008): გოეთეს „არჩევითი ნათესაობა“ კონტრასტული ლინგვისტიკისა და თარგმანის თეორიის კონტექსტში. სჯანი. 2008 №10. თბილისი.

გოგოლაშვილი ნ. (2004): Theoretische Problem der Translatik, in: Ger-manistische Studien 2004/3. თბილისი.

Auernheimer G. (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik.“ 6. Auflage. WBG.

Buhlmann R. Fearn A. Leimbacher E. (2008): Wirtschaftsdeutsch von A_Z. Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft. Langenscheidt. Ber-lin und München.

- Cherubim D. (1980):** Fehlerlinguistik, Sprachliche Abweichungen als Gegenstand einer germanistischen Linguistik. Zeitschrift für germanistische Linguistik.
- Griesbach/ Schulz (1967):** Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Hueber.
- Götze/Helbig (2001):** Linguistischer Ansatz. Halbbd.1.
- Földes C. (2003):** Interkulturelle Linguistik: Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Universitätsverlag. Wien.
- Hansen/Sternemann (1984):** Konfrontative Linguistik und Fremdsprachenunterricht. VEB bibliographisches Institut. Leipzig.
- Harden T. (2006):** Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Narr. Tübingen.
- Helbig G. (1993):** Was will und was kann die konfrontative (kontrastive) Linguistik. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik.
- Henrici G. (2001):** Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache, in: Halbbd. 2.
- Hermanns F. (2007):** Interkulturelle Linguistik, in: Wierlacher A. Bogner A. Handbuch interkulturelle Germanistik. Metzler. Stuttgart.
- Hufeisen/Neuner (2007):** Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht . Langenscheidt. Berlin.
- James C. (1983):** Contrastive analysis. London. . Longman.
- Kasper G.((1975):** Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhruniversität Bochum.
- Krumm H. (2007):** Lehr - und Lernziele, in: Bausch K. Christ H. Krumm H. (Hrsg).
- Kühlwein W. (1990):** Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb-Perspektiven und historischer Hintergrund, in: Gutyman (Hrsg.).
- Levi-Hillerich D. Kommunikation im Tourismus (2009):** Lehrerhandbuch. Goethe Institut. Cornelsen. München.
- Neuner G. (2001):** Didaktisch-methodischer Ansatz: Die Lehr-und lernwissenschaftliche Perspektive, in: Helbig G. et al. Halbbd. 1.

Mager M. (1965): Über Wesen, Entwicklung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen, in: Flechsing K et al.

Nickel G. (1971): Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse, in: Moser et al.

Pütz H. (1991): Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht: Informationen Deutsch als Fremdsprache 8/13.

Raster P. (2002): Perspektiven einer interkulturellen Linguistik. Lang. Frankfurt a.M.

Rein K. (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Roche J. (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen. Narr.

Rösler D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Metzler. Stuttgart. Weimar.

Skinner B.F. (1974): Verbal behavior, New York: Appleton-Century-Crofts.

Sternemann R. et al. (1983): Einführung in die konfrontative Linguistik. Verlag Enzyklopädie. Leipzig.

Ulisch G. (1995): Kultur und Sprache-kontrastiv, in: Dittmar N. Rost-Roth M. (Hrs).

Viotor W. (1965): Der Sprachunterricht muß umkehren !“ in Flechsing et al.

Wagner K.H. (1974): Kontrastive Linguistik. Grundzüge der Literatur – und Sprachwissenschaft. Bd.2. dtv. München.

Weinreich U. (1953): Languages in contact: Findings and problems, New York: the Linguistic Circle of New York.

Wildenauer-Jozsa D. (2005): Sprachvergleich als Lernstrategie. Freiburg.

ლექსიკონები

ინგლისურ-ქართული ლექსიკონი (1999): შემდგენლები: თამარ და ისიდორე გვარჯალაძეები. საქართველოს მაცნე. თბილისი.

ჩიქობავა ა. (1958): ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი. მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა. თბილისი.

Duden (2001): Deutsches Universalwörterbuch. 4. Auflage. Dudenverlag.

Glück H. (2005): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart. Weimar. Metzler.



დაიბეჭდა
შპს "მბმ-პოლიგრაფის" მიერ
ქ. ქუთაისი, წერეთლის 186
ტელ.: 23 45 54