

ივა მინდიაძე

ფსიქოლოგიკისტიკა

ივა მინდაძე
ფსიქოლინგვისტიკა

მეორე, შეესწავლი და გადამუშავებული გამოცემა

Iva Mindadze
PSYCHOLINGUISTICS
Second revised edition

რეცენზენტები:
მარინა ბალიაშვილი
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი

თამარ გაგოშიძე
პროფესორი,
ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი

ტექნიკური მომსახურება
თამაზ ჩხაიძე

© ივა მინდაძე, 2019
© "არეტე", 2019

© Iva Mindadze, 2019
© "Arcte", 2019

ISBN 978-99940-54-83-1
EAN 9789994054831

წინათქმა

წინამდებარე წიგნის მიზანია, გააცნოს მკითხველს ფსიქოლოგიისა და ლინგვისტიკის მომიჯნავე დისციპლინის – ფსიქოლინგვისტიკის – ძირითადი ასპექტები, წარმოაჩინოს ამ დარგში მიმდინარე სიახლეები და სამეცნიერო კვლევების მნიშვნელოვანი მიმართულებები. სახელმძღვანელოში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა პირველი (მშობლიური) ენისა და მეორე (უცხოური) ენის ათვისების საკითხებს, დეტალურად არის აღწერილი ენისა და აზროვნების, ენისა და კულტურის ურთიერთმიმართებები.

ეს წიგნი განკუთვნილია მკითხველთა ფართო წრისათვის, ყველასთვის, ვინც დაინტერესებულია ენის ათვისებისა და გამოყენების თავისებურებათა პრობლემების შესწავლით, პირველ რიგში კი ფსიქოლოგიისა და ფილოლოგიის ფაკულტეტების სტუდენტებისათვის.

"ფსიქოლინგვისტიკა" ამ სფეროში დღეისათვის არსებული ლიტერატურის ერთგვარი შეჯამებაა, კონგლომერატი, თუმცაღა, ცხადია, მას არა აქვს და ვერც ექნება პრეტენზია, სრულად მოიცვას მეცნიერების ეს უაღრესად მრავალმხრივი და სწრაფად განვითარებადი დარგი.

მინდა, გულითადი მადლობა ვუთხრა ყველას, ვინც ხელნაწერში გაეცნო ტექსტს და მნიშვნელოვანი შენიშვნებითა და წინადადებებით დამხმარა ამ წიგნის დაწერასა და გამოცემაში.

ივა მინდაძე

სარჩევი

შესავალი	5
ენის ნეიროლოგიური საფუძვლები	25
მეხსიერება.....	37
ენის ათვისება.....	52
ექსკურსი: მორფემათა ათვისება.....	72
ექსკურსი: ბავშვის კოგნიტური განვითარება – ჟან პიაჟე	76
ენის ათვისების ნატივისტური მოდელი	85
ექსკურსი: ენის ათვისება, როგორც სოციალურ გარემოსთან შეგუების ეფექტი.....	112
ორი პირველი ენის ათვისება (ბილინგვიზმი)	117
მეორე ენის (L_2) ათვისება.....	122
ექსკურსი: უცხოური ენის სწავლების მეთოდები	130
კომუნიკაცია: ენა, როგორც კომუნიკაცია	142
რეცეფციის პროცესი.....	151
პროდუცირების პროცესი	164
ენა, განწყობა, კულტურა	171
ლინგვისტური რელატივიზმი	175
განწყობის თეორია	191
მეტაფორული აზროვნება	213
შეჯამება	230
დანართი 1	249
დანართი 2	253
გამოყენებული ლიტერატურა	271

ფსიქოლინგვისტიკის რაობა

სინამდვილის ერთსა და იმავე სფეროს რამდენიმე მეცნიერება შეიძლება იკვლევდეს. ასე მაგალითად, (ბუნებრივ) ენას იკვლევს ენათმეცნიერება ანუ ლინგვისტიკა, ფსიქოლოგია, ფილოსოფია, ანთროპოლოგია, ნევროლოგია და სხვ. ყოველი მათგანი თავისი კვლევის ობიექტად ენის განსხვავებულ თეორიულ თუ პრაქტიკულ ასპექტს გამოარჩევს და, შესაბამისად, ენის ფენომენის შესწავლისას განსხვავებულ თეორიებს ეყრდნობა, კვლევის განსხვავებულ საშუალებებსა და განსხვავებულ ინსტრუმენტებს იყენებს.

ლინგვისტიკა იკვლევს სხვადასხვა ენას შორის არსებულ კავშირებს, აღწერს ცალკეული ენის სტრუქტურას. ენათმეცნიერების შესწავლის ძირითადი ობიექტი ენობრივი ნიშანია. ენათმეცნიერება შეისწავლის ამ ნიშნების მნიშვნელობას – სემანტიკა, მათი ურთიერთდაკავშირების წესებს – სინტაქსი, მათ გამოყენებას რეალურ ვითარებაში – პრაგმატიკა, და ა.შ. ფსიქოლოგიის კვლევის საგანია ის, რასაც ხშირად ადამიანის "შინაგან სამყაროს" უწოდებენ, ანუ ფსიქოლოგია შეისწავლის ადამიანის ქცევასა და განცდას, თუ რა მექანიზმები უდევს საფუძვლად ისეთ ფსიქიკურ ფუნქციებს, როგორებიცაა აზროვნება, ემოცია, მეხსიერება, აღქმა, მოტივაცია და სხვა.

ენათმეცნიერები განასხვავებენ "ენას" (langue) და "მეტყველებას" (parole). ენა და მეტყველება ერთად ქმნის "სამეტყველო ქმედებას" (langage) (სოსიური 2002). ენა წარმოადგენს სამეტყველო ქმედების სოციალურ ასპექტს, ხოლო მეტყველება – ინდივიდუალურს. სამეტყველო ქმედებაში სოციალურია ყველაფერი ის, რაც დაკავშირებულია ენობრივ ნორმასთან, ხოლო სხვა ყველაფერი ინდივიდუალურია. წლების მანძილზე ენათმეცნიერება შეისწავლიდა ენის ზოგად ნორმებს, ხოლო ფსიქოლოგია – მეტყველების ინდივიდუალურ გამოვლინებებს, გამონათქვამების წარმოშობისა და მათი გააზრების

ფსიქოლოგიურ მექანიზმებს. შესაბამისად, მეოცე საუკუნის შუა წლებამდე ლინგვისტიკასა და ფსიქოლოგიას შორის სამუშაოს ერთგვარი "განაწილება" შეიმჩნეოდა (Leontev 1975, 255). ენათმეცნიერების დაკვირვების საგანი არის ენა, როგორც ვირტუალური სისტემა, ხოლო ამ სისტემის უშუალო რეალიზება, მეტყველება, პრაქტიკულად განდევნილი იყო ენათმეცნიერული კვლევიდან და ტრადიციულად, ფსიქოლოგიის შესწავლის ობიექტად მოიაზრებოდა. ასეთი განაწილებისას ყურადღების მიღმა რჩებოდა სამეტყველო ქმედების გარკვეული ფსიქო-ფიზიკური მექანიზმები, რომელთა ფუნქციონირება საგანგებო აღწერასა და განმარტებას საჭიროებს. გამოიკვეთა სამეტყველო ქმედების კომპლექსური შესწავლის აუცილებლობა.

ფსიქოლინგვისტიკა ენათმეცნიერებისა და ფსიქოლოგიის მომიჯნავე დისციპლინაა, რომელიც ენის ფსიქოლოგიურ ასპექტებს იკვლევს. მეტყველებისას ან ტექსტის დაწერისას, ადამიანს მრავალი განსხვავებული გრძნობა, შეფასება, ასოციაცია უჩნდება, რომელთა მხოლოდ ნაწილის გამოხატვა ხერხდება რეალურ სიტუაციაში, მეორე მხრივ, მოსმენისას თუ კითხვისას, ჩვენ, როგორც წესი, გვემის უფრო მეტი, ვიდრე ეს ტექსტში არის უშუალოდ, ექსპლიციტურად ნათქვამი თუ დაწერილი. ფსიქოლინგვისტიკას აინტერესებს, თუ რა ფსიქოლოგიური მექანიზმები მონაწილეობს ენობრივი ფენომენების გაგება-გააზრების პროცესის დროს. ამრიგად, ფსიქოლინგვისტიკის სამიზნეა ენის ფსიქიკური პროცესების კვლევა, რაც მჭიდროდ არის დაკავშირებული ენისა და ცნობიერების, ენისა და აზროვნების, ენისა და შემეცნების, ენისა და მეხსიერების, ენისა და კულტურის ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლასთან.

მიუხედავად იმისა, რომ ფსიქოლინგვისტური ხასიათის გამოკვლევებს ჯერ კიდევ ანტიკურ ეპოქაში და უფრო ხშირად XVIII საუკუნიდან ვხვდებით, ფსიქოლინგვისტიკა, როგორც დამოუკიდებელი დისციპლინა, მხოლოდ XX საუკუნის 50-იან წლებში ჩამოყალიბდა. სამეტყველო ქმედების ინტერდისციპლინარული შესწავლა ახალმა სამეცნიერო მიმართულებამ იტვირთა. ამ მიმართულებას 1954 წელს ჩარლზ ოსგუდმა (Osgood 1954) ფსიქოლინგვისტიკა უწოდა: "შედარებით ახალი დისციპლინა, რომელსაც ფსიქოლინგვისტიკა გვინდა დავარქვათ (მსგავსად ახლო მონათესავე დისციპლინისა, რომელსაც

ეთნოლინგვისტიკას უწოდებენ), ყველაზე ნათლად აღწერს ურთიერთ-
თკავშირს შეტყობინებასა და ინდივიდის თვისებებს შორის, ირჩევს და
განმარტავს ამ შეტყობინებებს."

ფსიქოლინგვისტიკის რაობის ასეთ გააზრებაში განსაკუთრებით
არის ხაზგასმული ინდივიდებს შორის შეტყობინებათა ურთიერთგაც-
ვლის ანუ კომუნიკაციის საკითხი, როგორც ფსიქოლინგვისტიკის
კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილისა. მარ-
თლაც, კომუნიკაცია ადამიანის ქმედების ის სფეროა, რომელშიც მკა-
ფიოდ გადაიკვეთება ფსიქოლოგიისა და ლინგვისტიკის სამეცნიერო
ინტერესები. კომუნიკაციის პროცესი წარმოუდგენელია ინფორმაცი-
ის გაცვლის (ლაპარაკის/დიალოგის) გარეშე, რაც თავისთავად გუ-
ლისხმობს გამონათქვამების (რეპლიკების) პროდუცირებასა და, შესა-
ბამისად, მათ რეცეფციას (აღქმას). გამონათქვამები ცალკეული
სიტყვებისგან შედგება, რომლებიც ერთმანეთთან გარკვეული წესე-
ბის შესაბამისად არის დაკავშირებული. გამონათქვამების სემანტი-
კური და სინტაქსური ანალიზი ლინგვისტიკის კვლევის ობიექტია,
თუმცა გასათვალისწინებელია ის გარემოება, რომ გამონათქვამების
პროდუცირება/აღქმა დიდწილად დამოკიდებულია მთქმელის/მსმენ-
ლის "შინაგან მდგომარეობაზე" და არა მხოლოდ წმინდა ლინგვის-
ტურ ფაქტორებზე. იმ პროცესებისა და მექანიზმების შესწავლა კი,
რომლებიც გამონათქვამების წარმოქმნასა და აღქმას განაპირობებს,
ფსიქოლოგიის კვლევის ობიექტია.

ფსიქოლინგვისტურ კვლევებში გამორჩეულად დიდი ადგილი უკა-
ვია ენის ათვისების საკითხს. ფსიქოლოგებსა და ლინგვისტებს ერ-
თნაირად აინტერესებთ, თუ რა პროცესები უდევს საფუძვლად მშობ-
ლიური ენის ათვისებას ან უცხო ენის შესწავლას, ენობრივი ცოდნის
დაუფლებას. მართლაც, როგორ სწავლობს ბავშვი ისეთ რთულ სის-
ტემას, როგორიცაა ენა, თანაც ასეთ მოკლე დროში? რა ფაზებს თუ
ეტაპებს გაივლის ენის შემსწავლელი? როგორ სწავლობს ბავშვი ასე
იოლად იმას, რისი შესწავლაც ამდენად უჭირთ ზრდასრულ ადამია-
ნებს, რომლებიც უცხოური ენის დაუფლებას ცდილობენ? როდის
სრულდება ენის შესწავლა? როდის ვიცით, რომ ვიცით ენა? რა კავში-
რია მშობლიური და უცხოური ენების შესწავლას შორის? რა კავშირია

ენის შესწავლასა და კულტურას შორის? ასეთ და მსგავს შეკითხვებზე პასუხის გაცემა ფსიქოლინგვისტიკის ამოცანაა.

ენათმეცნიერების განვითარების გარკვეულ ეტაპზე დიდ ინტერესს იწვევდა ენის წარმოშობის საკითხი¹, თუმცა დღეისათვის ეს საკითხი პრაქტიკულად განდევნილია სამეცნიერო დისკურსიდან.

XX საუკუნის 60-იან წლებში განსაკუთრებულად აქტუალური იყო საკითხი, არის ენა ადამიანის თანშობილი უნარი, რომელსაც მხოლოდ განვითარება სჭირდება, თუ შეძენილი ჩვევა, როგორიც, მაგალითად, მანქანის მართვა. თუკი ენის ცოდნას განვიხილავთ, როგორც ინდივიდის მიერ გარკვეული დროის განმავლობაში შეძენილ ჩვევას, მაშინ მთელ რიგ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა მოგვიწევს. როგორც წესი, ჩვევას ნელ-ნელა ვეუფლებით. შესაბამისად, შესაძლებელია ენის ჩვევის შეძენისათვის აუცილებელი წინაპირობებისა და ენის დაუფლების პროცესის ცალკეული საფეხურების დადგენა. ენის "სრულყოფილად" დაუფლების შემდეგაც, ჩვენ ხომ მისი მხოლოდ (მცირე) ნაწილის რეალიზებას ვახერხებთ, რაც ენასა და მეტყველებას შორის არსებულ განსხვავებაზე, ენის მუდამ "პოტენციურ" ფლობაზე მიანიშნებს. თუკი ენას განვიხილავთ, როგორც თანშობილ უნარს, მაშინ საკითხავია – რა სახის და რა მოცულობისაა თანდაყოლილი ენობრივი ცოდნა. არის კი ეს უნივერსალური ფენომენი, და თუ არის, რამდენად შესაძლებელია ამ უნივერსალების გამოყოფა? არის თუ არა ენა მხოლოდ ადამიანისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური უნარი, თუ სხვა ბიოლოგიური არსებებიც ფლობენ ენებს, მაგალითად, უმაღლესი პრიმატები ან, ვთქვათ, ფუტკრები?

ამ ასპექტების გათვალისწინებით, შესაძლებელია ფსიქოლინგვისტიკის ძირითადი სფეროების გამოყოფა:

1. ენის დაუფლების პროცესის კვლევა. ფსიქოლინგვისტიკა ცდილობს, უპასუხოს კითხვას, თუ როგორ, რა კანონზომიერებით, რა პირობებში, რა თანმიმდევრობით მიმდინარეობს ენის ათვისება. განასხვავებენ "საკუთარი ენის" (მშობლიური ენის, დედაენის) და უცხოური ენის დაუფლებას. უცხოუ-

¹ ენის წარმოშობის შესახებ არსებული მასალის მიმოხილვა იხ. პოტენბია (Потенбия 1989).

რი ენის შესწავლის მექანიზმის განმარტება და წარმოჩენა ფსიქოლინგვისტიკის ამ მიმართულებას მნიშვნელოვან პრაქტიკულ ღირებულებას ანიჭებს. კვლევის იმავე სფეროს განეკუთვნება ორენოვნების საკითხიც, რაც უფრო და უფრო აქტუალური ხდება დღევანდელ სამყაროში;

2. ენობრივი ცოდნის კვლევა. რა სახით არის მოცემული ადამიანის გონებაში (ენობრივი) ცოდნა. როგორ არის ეს ცოდნა დანაწევრებული. სად არის ის ლოკალიზებული;
3. კომუნიკაციის აქტის კვლევა, ანუ იმ ენობრივი და ფსიქიკური პროცესების კვლევა, რომლებიც საფუძვლად უდევს კომუნიკაციას. კომუნიკაციის აქტის კვლევისას განასხვავებენ ენის რეცეპტიულ ანუ მიმღებ და პროდუქტიულ ანუ შემომქმედ პროცესებს, პირველს განეკუთვნება მოსმენისა და კითხვის უნარები, ხოლო მეორეს – ლაპარაკი და წერა. ამავე ჭრილშია განსახილველი ის საკითხი, თუ რა გავლენას ახდენს "გარეშე" ფაქტორები, მაგალითად, კულტურა, სოციალური გარემო ენობრივი ელემენტების აღქმასა და პროდუცირებაზე.

ცხადია, ეს სფეროები ერთმანეთთან მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული და მათი გაცალკევება პირობითია. შესაბამისად, რომელიმე ამ სფეროს კვლევისას მიღებული შედეგები, როგორც წესი, სხვა სფეროებში გარკვეული დასკვნების გაკეთების საშუალებასაც იძლევა.

ტრადიციული ფსიქოლინგვისტური მიდგომები

ფსიქოლინგვისტიკის განვითარებაზე ორმა თეორიამ განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია. ერთი თეორია ცდილობდა, ენობრივი პროცესები არაენობრივ ქცევაზე დაყრდნობით აეხსნა და მაქსიმალურად უგულებელეყო აზროვნებისა და ცნობიერების

როლი. მეორე თეორია ენისა და აზროვნების ურთიერთდამოკიდებულებას იკვლევდა და მიიჩნევდა, რომ ენობრივი სტრუქტურები სამყაროს აღქმის, სამყაროს რაობის განმარტების ნიმუშია, და მეტიც, ენა განსაზღვრავს აზროვნებას. ამ თეორიებს დღესაც არ დაუპარგავთ აქტუალურობა, თუმცა ბოლო დროს მათ შესამჩნევი ცვლილებები განიცადეს. ეს თეორიებია: ბიჰევიორიზმი და ლინგვისტური რელატივიზმის (ფარდობითობის) ჰიპოთეზა.

ბიჰევიორიზმი. ბიჰევიორიზმი (behavior: ქცევა) არის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მიმდინარეობა, რომელიც თავის გამოკვლევებში – საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მსგავსად – მხოლოდ ემპირიულ მასალას ეყრდნობა. ეს მიმდინარეობა თვითდაკვირვების შედეგად მიღებულ ფსიქოლოგიურ მონაცემებს არასანდოდ ან, საერთოდაც, მცდარად მიიჩნევს, ხოლო შინაგან სამყაროს – "შავ ყუთად", რომლის შესწავლაც შეუძლებელია. ისეთი ცნებები, როგორებიცაა: "ვგულისხმობ", "განრისხებული ვარ" და სხვა მსგავსი შინაგანი მდგომარეობების გამომხატველი გამონათქვამები კვლევისთვის ირელევანტურად, არაღირებულად არის მიჩნეული.

ბიჰევიორიზმი ცდილობს, ენობრივი ქცევა, ისევე, როგორც ყველა სხვა ქცევა, ახსნას ე. წ. *სტიმული-რეაქციის სქემის*² საფუძველზე (stimulus-response, შემოკლებით: S→R), რომელიც წარმოდგენილია ნებისმიერ ორგანიზმში. ასე მაგალითად, ცხოველების უმრავლესობა გარბის (რეაქცია), როდესაც მათ შესაძლო მტერი მიუახლოვდება (სტიმული). ასევე, ბევრი მათგანი შეტევაზე გადადის (რეაქცია), როდესაც დისტანცია შესაძლო მტერსა და მსხვერპლს შორის მინიმალურია (სტიმული) და გაქცევით თავის დახსნა საეჭვო ჩანს ან შეუძლებელია.

სტიმული-რეაქციის სქემა მხოლოდ ინსტინქტურ დონეზე არ არის მოცემული. სწავლის, გამოცდილების დაგროვების შედეგად შესაძლებელია ახალი სქემის შექმნა. ახალი სქემის შექმნის სანიმუშო მაგალითს წარმოადგენს პავლოვის ექსპერიმენტი: ძაღლისთვის საკვების მიცემას თან სდევდა აკუსტიკური სიგნალი. ცოტა ხნის შემდეგ აღმოჩნდა, მხოლოდ ამ სიგნალის მიცემა საკმარისი იყო იმისთვის, რომ ძაღლს ნერწყვის გამოყოფა დასწყებოდა, რაც იქამდე მხოლოდ უშუა-

² ასევე: "გალიზიანება-რეაქციის სქემა".

ლოდ საკვების მიცემისას აღინიშნებოდა. სიგნალის მიცემამ იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც საკვებმა. აკუსტიკური სიგნალი (სტიმული) იმდენად მჭიდროდ დაუკავშირდა საკვების მიღებას, რომ საკმარისი გახდა ნერწყვის გამოყოფის დაწყებისთვის (რეაქცია).

სამეცნიერო დისკურსიდან ცნობიერებისა და აზროვნების ცნებების განდევნა ენობრივ ქცევას დაკვირვებად და აღწერად ფენომენად აქცევდა და მას ერთგვარ მიზეზ-შედეგობრივ ჯაჭვად წარმოადგენდა. ბლუმფილდი წერდა: "მატერიალისტური (ანუ, უკეთ რომ ვთქვათ, მექანიკური) თეორია ვარაუდობს, რომ ადამიანის მთელი მრავალფეროვნება ემყარება იმ ფაქტს, რომ ადამიანის ორგანიზმი მეტად რთული სისტემაა. ადამიანის მოქმედებანი, მატერიალისტური შეხედულების თანახმად, წარმოადგენს ნაწილს მიზეზ-შედეგთა ჯაჭვში, რომელიც სავსებით მსგავსია იმისა, რასაც ვხედავთ, ვთქვათ, როცა ვსწავლობთ ფიზიკასა და ქიმიას" (Bloomfield 1933, 33)³.

ბიჰევიორისტები მიიჩნევდნენ, რომ შესაძლებელია, ადამიანის ენობრივი ქცევაც აიხსნას სტიმული-რეაქციის სქემით. საილუსტრაციოდ მოვიყვანთ ბლუმფილდის ცნობილ მაგალითს ჯილისა და ჯეკის შესახებ: ჯილს შია, ის შენიშნავს ვაშლს ხეზე, მიმართავს ჯეკს, ჯეკი გადაძვრება ღობეზე, მოწყვეტს და მიაწვდის ვაშლს ჯილს.

ბიჰევიორისტული პოზიციიდან ეს ეპიზოდი აღინერება, როგორც სტიმულებისა და რეაქციების უწყვეტი ჯაჭვი, მაგრამ ამ მონაცვლეობაში შესაძლებელია განსხვავებული "დონეების" გამოვლენა. თუ წარმოვიდგენთ, რომ ჯილის შიმშილი არის ამ ეპიზოდის ძირითადი მამოძრავებელი სტიმული, ხოლო ჯეკის მიერ ვაშლის მოწყვეტა და ჯილისთვის მიწოდება – საპასუხო რეაქცია, რაც გრაფიკულად შეიძლება გამოვსახოთ, როგორც $S \rightarrow R$, მაშინ ადვილად შევამჩნევთ, რომ, ამ შემთხვევაში, რეაქცია გაშუალებულია ვერბალური ქცევით. ჯილმა სტიმულს უპასუხა არა

³ (ციტირებულია ჩიქობავას მიხედვით (ჩიქობავა 1983, 169): "The materialistic (or, better, mechanistic) theory supposes that the variability of human conduct, including speech, is due only to the fact that the human body is a very complex system. Human actions according to the materialistic view are part of cause-and-effect sequences exactly like those which we observe, say in the study of physics or chemistry" სხვათა შორის, ჩიქობავას თარგმანში გამოტოვებულია ის ჩანართი, სადაც ბლუმფილდს ექსპლიციტურად მითითებული აქვს მეტყველება (ენა), როგორც მიზეზ-შედეგობრივი ქცევა.

უძუალო მოქმედებით, არამედ გარკვეული სამეტყველო რეაქციით (r), რომელმაც გაუჩინა ჯეკს შენაცვლებული სტიმული (S) და აღძრა მისი საპასუხო, ნამდვილი რეაქცია (R). შესაბამისად, ეს ეპიზოდი შეიძლება დაზუსტებულად შემდეგნაირად აღვწეროთ:

შიმშილის გრძნობა ანუ პრაქტიკული, ნამდვილი სტიმული (S – practical stimulus) იწვევს სიტყვიერ მონაცვლე რეაქციას (r – linguistic substitute reaction). ეს რეაქცია აღძრავს სიტყვიერ ჩანაცვლებულ რეაქციას (s – linguistic substitute stimulus), რომელიც თავის მხრივ აღძრავს უკვე პრაქტიკულ, ნამდვილ რეაქციას (R – practical reaction) $S \rightarrow r \rightarrow s \rightarrow R$.

ამ მოდელში უგულებელყოფილია გაგების პროცესი, ანუ ინდივიდის რეაქცია უტოლდება ვერბალური სტიმულის გაგებას, არადა, სწორედ აზროვნება, ცნობიერებაში მიმდინარე პროცესები განსაზღვრავს, თუ როგორ იქნება გაგებული ვერბალური სტიმული ან იქნება კი ის საერთოდ გაგებული.

სამეცნიერო კვლევა-ძიებიდან ბიჰევიორისტებმა განდევნეს ისეთი ცნებები, როგორებიცაა აღქმა, ყურადღება, ნებისყოფა, წარმოსახვა, ანუ ყველაფერი ის, რაც ინტროსპექციას მოითხოვს (Yotson 1926, 260), აზროვნება რედუცირებულია შინაგან მეტყველებამდე. უოტსონი რეაქციებს 4 ჯგუფად ყოფდა: 1. გარეგანი, ექსპლიციტური შეძენილი რეაქციები (ჩოგბურთის თამაში, კარის გაღება და სხვ.), 2. დაფარული, იმპლიციტური შეძენილი რეაქციები, ანუ ისეთი მოვლენები, რისი დაკვირვება თვალთ არ არის შესაძლებელი (ნერწყვის გამოყოფის პირობითი რეფლექსი), 3. გარეგანი მემკვიდრეობითი რეაქციები (თვალის დახამხამება, დაცემინება და სხვ.), 4. დაფარული მემკვიდრეობითი რეაქციები (სისხლის მიმოქცევის ცვლილებები, ჯირკვალთა სეკრეცია და სხვ.).

აზროვნება მეორე ჯგუფშია მოთავსებული, "აზროვნება, რომელშიც ვგულისხმობთ შინაგან მეტყველებას" (Yotson 1926, 272). ასეთი შეზღუდვის შედეგად, აზროვნება იდევნება კომუნიკაციის აქტის გაგების სფეროდან. შესაბამისად, ბიჰევიორისტები უგულებელყოფენ სწორედ იმ ფაქტორებს, რომლებიც ესოდენ მნიშვნელოვანია ინდივიდის ქცევის გააზრებისას და რომლებიც დიდწილად განსაზღვრავს კომუნიკაციის აქტს. გარდა ამისა, ბიჰევიორისტული მოდელი ენას

ალიქვამს მხოლოდ და მხოლოდ როგორც კომუნიკაციის აქტს და არ ითვალისწინებს ენის ექსპრესიულ ფუნქციას, რომელიც სწორედ რომ ინდივიდის ცნობიერებაში, ბიპევიორისტებისთვის – "შავ ყუთში", მიმდინარე პროცესებზეა დამოკიდებული.

სკინერი თავის წიგნში "ვერბალური ქცევა" (Skinner 1957) მეტყველებას განიხილავს, როგორც ინდივიდის ზოგადი ქცევის განსაკუთრებულ ფორმას. მისი მაგალითიც ძალიან გვაგონებს ბლუმფილდის მიერ მოყვანილ ეპიზოდს: წარმოვიდგინოთ, რომ მოლაპარაკეს სწყურია (სტიმული), იგი მსმენელს ჭიქა წყალს სთხოვს (რეაქცია). მსმენელი აწვდის მას წყალს (სტიმული), მოლაპარაკე სვამს წყალს (რეაქცია) (Skinner 1974). სკინერთანაც უგულებელყოფილია გაგების მომენტი და გაიგივებულია საპასუხო რეაქციასთან.

სკინერი დიდ ყურადღებას უთმობს დასწავლისა და, კერძოდ, ენის ათვისების საკითხს⁴. ენის ათვისების პროცესი წარმოდგენილია, როგორც ბავშვის ენობრივი რეაქცია მის გარშემო მყოფი უფროსების ენობრივ სტიმულებზე. შესაბამისად, ბიპევიორისტული გამოკვლევები განმარტავს სწავლის გარკვეულ ფორმებს, როგორც ორგანიზმის არსებულ სინამდვილესთან ადაპტაციის უნარს.

ენობრივი ქცევის, ისევე, როგორც ენის ათვისების ფენომენის, სტიმული-რეაქციის სქემით განმარტება გარკვეულ სიძნელეებს წააწყდა. ასე მაგალითად, აუხსნელი დარჩა სინტაქსის სტრუქტურების შეძენისა და მათი კრეატიული გამოყენების მექანიზმი. გარდა ამისა, ჭირს იმ თეზისის დამტკიცებაც, რომ ადამიანის მეტყველება უშუალოდ დამოკიდებულია სიტუაციაზე. ცხადია, მეტყველების ყველა აქტი სიტუაციაში მიმდინარეობს და სიტუაციაზე არის მიმართული, მაგრამ ის არა მხოლოდ ამ სიტუაციის მიერაა დეტერმინირებული. პირიქითაც, როგორც ჩანს, და როგორც ეს ზევით ითქვა, სწორედ "შავ ყუთში" მიმდინარე პროცესები უაღრესად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს და განაპირობებს სიტუაციის აღქმასა და შესაბამისად, მის მომდევნო განვითარებას. ასეთი სახის კრიტიკული შენიშვნები ძირითადად აღნიშნავს იმ ფაქტს, რომ ენის დაუფლებისა და მეტყველების

⁴ ბიპევიორისტულმა იდეებმა ნაყოფიერი ნიადაგი პოვეს უცხოური ენის შესწავლის სფეროში. რაზედაც სათანადო ადგილას გვექნება ლაპარაკი.

ფენომენების ახსნა მხოლოდ არაენობრივ და გარეგნულ წინაპირობებზე დაყრდნობით ძნელია, შეუძლებელი თუ არა.

ასევე პრობლემურია თვითონ ცნება "სტიმულის" განსაზღვრებაც. რა არის სტიმული? ისეთი სახის გალიზიანება, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს ორგანიზმის რეაქცია, თუ მხოლოდ ისეთი გალიზიანება, რომელმაც მართლაც გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია? თვითონ სკინერი (Skinner 1938) მიიჩნევს, რომ სტიმული და რეაქცია "დინამიკური წესებით" არის (dynamic laws) ურთიერთდაკავშირებული, მაგრამ კონკრეტულ სტიმულსა და კონკრეტულ რეაქციას შორის კანონზომიერების დადგენა ძნელია. დაეუშვათ, მასპინძელი სტუმარს ახალშეძენილ სურათს უჩვენებს. სტუმრის რეაქციის პროგნოზირება რთულია, თუმცა ჩვეულებრივ ის აღფრთოვანებას გამოხატავს და არ ამბობს, მაგალითად: *მეგონა, შენ აბსტრაქტული ხელოვნება გიყვარდა; ან ძალიან მაღლა კიდია; ან მაგონებს ჩვენს უკანასკნელ საერთო ლაშქრობას და სხვ.* ყოველი ასეთი პასუხი ლეგიტიმურია და თანაც არაპროგნოზირებადი, რადგან გაუგებარია, სტიმულის რომელი თვისება თუ ასპექტი იწვევს შესაბამის რეაქციას. სკინერის აზრით, ნებისმიერ რეაქციას "სტიმული აკონტროლებს", თუმცა კვლავ აუხსნელი რჩება, რატომ გახდა ეს სტიმული ამ რეაქციის განმსაზღვრელი და რატომ მაინცდამაინც სტიმულის ამ თვისებამ, და არა რომელიმე სხვამ, გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია (სკინერის თეორიის კრიტიკა იხ. Chomsky 1959).

ლინგვისტური რელატივიზმი (ფარდობითობა)⁵. ყოველი ადამიანი რეალურად მოცემულ სივრცესა და დროში ცხოვრობს, მაგრამ არსებული რეალობის აღქმის პროცესი ობიექტური არ არის. რეალობის ერთი და იგივე მონაკვეთი სხვადასხვა ინდივიდების მიერ ხშირად განსხვავებულად აღიქმება და აღიწერება. ამ ფაქტის განმარტების ერთ-ერთ მცდელობას წარმოადგენს ის მოსაზრება, რომ სამყაროს აღქმისას ადამიანი ეყრდნობა ენას, ასე ვთქვათ, ენის პრიზმაში ხედავს რეალობას. შესაბამისად, სამყაროს სურათიც აიგება იმ ენობრივი ნორმების გათვალისწინებით, რომელზედაც ეს ადამიანი ლაპარაკობს, ანუ ენა გავლენას

⁵ სეპირ-უორფის ჰიპოთეზაზე დანერვილებით ვილაპარაკებთ ენისა და კულტურის ურთიერთმიმართებისადმი მიძღვნილ თავში.

ახდენს ადამიანის აზროვნებასა და გამოცდილებაზე. ენის ფუნქციის ასეთ ხედვას უკავშირდება ლინგვისტური დეტერმინიზმისა და ლინგვისტური რელატივიზმის ცნებები. "ლინგვისტური დეტერმინიზმი ნიშნავს, რომ ენას შეუძლია განაპირობოს აზროვნება, ხოლო ლინგვისტური რელატივიზმი (ფარდობითობა) ნიშნავს, რომ ეს განპირობებულობა უკავშირდება იმ კონკრეტულ ენას, რომელზედაც პიროვნება მეტყველებს" (გამყრელიძე, კიკნაძე, შენგელაია, შადური 2003, 463).

ამერიკელმა მეცნიერებმა უორფმა და სეპირმა შეიმუშავეს ჰიპოთეზა, რომლის თანახმად ცალკეული ენების სისტემები განსაზღვრავს ამ ენაზე მოლაპარაკეთა აზროვნებას. უორფმა ჩრდილოამერიკელ ინდიელთა ერთ-ერთი ტომის – ჰოპი ინდიელთა ტომის – ენის შესწავლისას დაადგინა, რომ ამ ენის გრამატიკული სტრუქტურა ძალზე განსხვავდება (ინდო-)ევროპული ენების სტრუქტურისაგან. ეს სხვაობა იმდენად დიდია, რომ გარკვეული ტექსტების თარგმნა ამ ენაზე პრაქტიკულად გამორიცხულია. უორფის მიხედვით, ჰოპი ტომის ინდიელები სამყაროს ევროპელებისაგან განსხვავებულად აღიქვამენ და, შესაბამისად, განსხვავებული აზროვნებაც აქვთ. აზროვნებისა და ენის ასეთ ურთიერთდამოკიდებულებას "ლინგვისტური ფარდობითობის პრინციპი" ეწოდა, რომლის თანახმად ადამიანის შემეცნება რელატიურია ცალკეული ენების სისტემების შესაძლებლობების გათვალისწინებით. "ადამიანები, რომლებიც ძალზე განსხვავებული გრამატიკების მქონე ენებს იყენებენ, ამ გრამატიკებს ტიპობრივად განსხვავებულ დაკვირვებამდე და გარეგნულად მსგავს დაკვირვებათა განსხვავებულ შეფასებებამდე მიჰყავთ. ამიტომ ისინი ერთმანეთის ეკვივალენტური დამკვირვებლები კი არ არიან, არამედ სამყაროს ერთგვარად განსხვავებულ ხედვას (different views of the world) იძენენ"⁶.

გერმანელი ფილოსოფოსის და ენათმეცნიერის, ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტის გავლენით, მსგავსი თეორია წამოაყენა "შინაარსობრივი გრამატიკის" ფუძემდებელმა ლეო ვაისგერბერმაც (1899–1985). ვაისგერბერის თანახმად, ენა შეგრძნებების გაუფორმებელ ნაკადსა და ენობრივ კოლექტივს შორის შუალედურ სამყაროს (Sprachliche

⁶ ციტირებულია: კარტოზია, 1998

Зwischenwelt) წარმოადგენს. ენის ასეთი შუალედური მდგომარეობა სხვადასხვა ენებში სამყაროს განსხვავებული აღქმის მიზეზი ხდება.

მართლაც, სხვადასხვა ენა სამყაროს სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს. სამყაროს განსხვავებული აღქმა ნათლად ჩანს სხვადასხვა ენების ლექსიკის შედარებიდანაც, რომელიც აღწერს სინამდვილის რომელიმე მონაკვეთს (ვაისგერბერი იტყოდა: eines Lebensbereichs). ასე მაგალითად, ადამიანის თვალი უამრავ სხვადასხვა ფერს განასხვავებს, ბევრად მეტს, ვიდრე ფერთა ამსახველი სახელწოდებებია მოცემული ამა თუ იმ ენაში. შესაბამისად, სხვადასხვა ენაც ფერთა სპექტრს განსხვავებულად ყოფს, გარკვეულ კლასებად აჯგუფებს, სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს სამყაროს. არსებობს ისეთი ენები, რომლებიც სხვა ენებში ორ ცნებად მოცემულ ფერებს ერთი ცნებით ფარავს, მაგალითად, ლურჯსა და მწვანეს ბრეტონელები ერთი სიტყვით აღნიშნავენ (Мартине 1963, 374). საგნების აღწერისას შესაბამისი ენის მატარებლები მხოლოდ იმ ფერებს "ხედავენ", რომელთა დასახელება (ანუ რომელთა აღმნიშვნელი სიტყვები) არის მოცემული მათ ენაში⁷.

უორფის და სეპირის ჰიპოთეზას თავისი მნიშვნელობა დღესაც არ დაუკარგავს. აზროვნებაზე ენობრივი სტრუქტურების ან "სიტყვათა ველების" (სემანტიკური ველების) გავლენა, ისევე, როგორც ამ გავლენის მოცულობა, ბოლომდე არ არის გარკვეული. ასევე, დაუსრულებელია კამათი, თუ რამდენად განსაზღვრავს ენა რეალობის აღქმას (Lakoff 1987). როგორც არ უნდა აღნიშნავდნენ რომელიმე ენაში სხვადასხვა ფერს, ვერ ვიტყვით, რომ ამ ენის მატარებლები ვერ ამჩნევდნენ განსხვავებებს ფერებს შორის. იგივე ითქმის გრამატიკული სტრუქტურების შედარებაზე. შვეიცარიულ გერმანულში მომავლის დროის გრამატიკული ფორმების ნაკლებობის მიუხედავად, ვერავინ იტყვის, რომ შვეიცარიელები მომავალს გერმანელებზე ან, ვთქვათ, პოლონელებზე უარესად გეგმავენ.

⁷ ზოგი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ფერთა განაწილება (და ზოგადად, ენაში მოცემული ლექსიკა) უშუალოდ არის დაკავშირებული ენობრივი ჯგუფის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებასთან. არსებობს ისეთი ენები, სადაც არ არის მოცემული ლურჯი ფერი (ავსტრალიელ აბორიგენთა ერთ-ერთი ტომის, არანტთა ენა). ზოგი მკვლევრის აზრით, ლურჯი ფერის ამსახველი ტერმინის არქონა განპირობებულია არსებული რეალობით, კერძოდ იმით, რომ აღნიშნული ტომის გარემოცვაში ეს ფერი, ცის გარდა, არსად არის მოცემული (Чесноков 1977, 49).

პარადიგმის შეცვლა

ფსიქოლოგიაში, ისევე, როგორც ლინგვისტიკაში, XX 60-იანი წლები გარდატეხის ეპოქად შეიძლება მივიჩნიოთ. ფსიქოლოგიაში და ლინგვისტიკაში დამკვიდრდა ახალი დისციპლინები და მიმართულებები, რაც მეცნიერულ ინტერესთა პარადიგმის შეცვლაზე მიუთითებს. სწორედ ამ დროს ყალიბდება და ვითარდება კოგნიტური ფსიქოლოგია, რომელსაც ფსიქოლოგიაში "მესამე ძალასაც" კი უწოდებდნენ, ფსიქონალიზმისა და ბიჰევიორიზმის გვერდით. სწორედ ამ პერიოდში, ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკის გავლენით, ლინგვისტიკა დაშორდა წმინდა დესკრიფციულ მიზნებს და შემეცნებით მეცნიერებად ჩამოყალიბდა, რაც ენობრივი პროცესების არა მხოლოდ აღწერას, არამედ მათ ახსნასაც გულისხმობს. გარდა ამისა, გავრცელდა ახალი, გამოყენებით მიზნებზე მიმართული დისციპლინები, როგორებიცაა პრაგმატიკა (პრაგმალინგვისტიკა), სოციოლინგვისტიკა, ფსიქოლინგვისტიკა, ოდნავ მოგვიანებით კი, კოგნიტური ლინგვისტიკა. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ სიტყვა "კოგნიტური" ბოლო დროს ერთგვარ მოდურ ეტიკეტად იქცა, რომელსაც სხვადასხვა სახის გამოკვლევას მიაკრავენ ხოლმე. გარდა ამისა, ჭარბადაა ინტერდისციპლინარული ხასიათის გამოკვლევები, რომელთა ერთი დისციპლინისთვის მიკუთვნება საკმაოდ რთულია.

კოგნიტური ფსიქოლოგია. XX საუკუნის 60-იანი წლებისთვის სულ უფრო და უფრო მკაფიოდ გამოჩნდა ბიჰევიორისტული კვლევის მოდელების ნაკლოვანება. კრიტიკის ძირითად ობიექტად იქცა ბიჰევიორიზმის რიგიდული პოსტულატი, რომელიც სამეცნიერო კვლევებიდან დევნიდა "შავ ყუთში" მიმდინარე პროცესებს, ანუ უგულებელყოფდა პიროვნების "შინაგან" სამყაროს. 1967 წელს გამოვიდა ულრიჰ ნაისერის წიგნი "კოგნიტური ფსიქოლოგია", რომელმაც დასაბამი დაუდო ფსიქოლოგიის ახალი მიმართულების – კოგნიტური ფსიქოლოგიის განვითარებას.

კოგნიტური ფსიქოლოგია ინფორმაციის მიღებასთან, დამახსოვრებასა და გამოყენებასთან დაკავშირებულ პროცესებს შეისწავლის. კოგნიცია განსაზღვრულია, როგორც იმ სტრუქტურებისა და პროცე-

სების ეროიანობა, რომელიც ადამიანის ცოდნას შეადგენს. "გამოყენებული ტერმინი "კოგნიტური" ეხება ყველა იმ პროცესს, რომელიც მონაწილეობს სენსორული სტიმულის ტრანსფორმაციაში, ინფორმაციის შევიწროებაში, გაფართოებაში, შენახვაში, შეცვლაში თუ გამოყენებაში... სპეციალური სტიმულაციის არარსებობის დროსაც კი" (Neisser 1967, 4).

ამრიგად, კოგნიცია არის ნებისმიერი სახის ინფორმაციის შექმნა-სა და დაპყობაში მონაწილე უსარების ერთობლიობა. აზოვნებისა და შეტყულების გვერდით, ასეთი უსარების რიგს განეკუთვნება აღქმა, მეხსიერება, ყურადღება, დასწავლა და სხვ.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის ჩარჩოში კოგნიცია აღიქმება, როგორც მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების სისტემა, რომელიც მენტალური აქტივობების გათვალისწინებით უნდა აღინეროს. ამით კოგნიტური ფსიქოლოგია უშუალოდ უპირისპირდება ბიპევიორისტული მოდელების რედუქციონიზმს. კოგნიტური ფსიქოლოგია მიიჩნევს, რომ კოგნიტური პროცესები მიზანდასახული აქტივობებია, რომელთა ახსნა მხოლოდ მიზეზ-შედეგობრივი და ასოციაციებზე დაფუძნებული მექანიზმებით შეუძლებელია. კოგნიტური ერთეულები და პროცესები წარმოდგენილია, როგორც კომპლექსური სისტემის ნაწილი, რომელთა იზოლირებულად, არასტრუქტურირებულ კომპონენტებად განხილვა შეუძლებელია. კოგნიტური ფსიქოლოგიის მიხედვით, ადამიანს დაბადებიდანვე აქვს გარკვეული კოგნიტური დისპოზიცია, რაც მის შემდგომ განვითარებას განსაზღვრავს⁶. ამ საკითხშიც კოგნიტური ფსიქოლოგია უპირისპირდება ბიპევიორიზმს, რომლის თანახმად, ადამიანი დაბადებისას "ტაბულა რაზა" არის და ცოდნას ასოციაციური დასწავლის გზით ეუფლება.

ძირითადი სხვაობა ბიპევიორიზმსა და კოგნიტურ ფსიქოლოგიას შორის ისაა, რომ კოგნიტივიზმი ფსიქიკურ მოვლენებს რეალურ მოვლენებად განიხილავს, მაშინ, როდესაც ბიპევიორიზმი მათ არსებობას უგულებელყოფს. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ ბიპევიორიზმსა და

⁶ ამ მხრივ კოგნიტური ფსიქოლოგია დაეყრდნო პიაჟეს შრომებს, რომლებიც, ბიპევიორიზმის გავლენით, საკმაოდ დიდი ხნის განმავლობაში ჩრდილში იყო მოქცეული. შეიძლება ისიც ითქვას, რომ კოგნიტურმა ფსიქოლოგიამ პიაჟე ხელახლა აღმოაჩინა.

კოგნიტურ ფსიქოლოგიას შორის საკმაოდ დიდი მსგავსებაც არის, პირველ რიგში, კვლევის მეთოდებში. კოგნიტივიზმი, ბიპევიორიზმის მსგავსად, პოზიტივისტურად ორიენტირებული მეცნიერებაა, რომელიც თავისი თეორიების გადამოწმებას ემპირიული მასალის ანალიზის საშუალებით ცდილობს⁹. შესაბამისად, კოგნიტური მეცნიერების მიზანია ემპირიულად გადასინჯვადი თეორიების შემუშავება, რომლებიც განმარტავს ადამიანის კოგნიციის სტრუქტურულ და პროცესულ ასპექტებს.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის კვლევის ძირითადი სამიზნეა:

- რა ცოდნა ესაჭიროება ადამიანს ისეთი კომპლექსური უნარების განსახორციელებლად, როგორებიცაა აზროვნება და მეტყველება;

როგორ არის ეს ცოდნა მეხსიერებაში წარმოდგენილი და სტრუქტურირებული (ორგანიზებული);

როგორ ვიყენებთ ამ ცოდნას, რა მენტალური პროცესების საშუალებით ვახერხებთ კოგნიტური უნარების განხორციელებას.

კოგნიტური ლინგვისტიკა. კოგნიტური პარადიგმის ფარგლებში ენა აღიქმება, როგორც ადამიანის კოგნიტური უნარის ერთ-ერთი სპეციფიკური გამოვლინება.

ბუნებრივი ენა და ადამიანის კოგნიცია ორი კომპლექსური ფენომენია, რომლებიც ერთმანეთზე განუყოფლად არის გადაჯაჭვული. თუ კოგნიცია ადამიანის მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების ერთობლიობაა, მაშინ ბუნებრივი ენა შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც ამ მთლიანობის ერთ-ერთი ნაწილი. ასეთ შემთხვევაში, ცნება "კოგნიცია" თავის თავში მოიცავს "ენას". შესაბამისად, ენის შესწავლა მუდამ არის კოგნიციის ნაწილის კვლევა და კოგნიციის კვლე-

⁹ ალბათ, სწორედ ამ მსგავსებამ განაპირობა ის, რომ ბიპევიორიზმის ჩანაცვლება საკმაოდ უმტკივნეულოდ მოხდა. კოგნიტური ფსიქოლოგიის გავრცელებას დაემთხვა კომპიუტერული ტექნიკის სწრაფი განვითარებაც, რაც კომპლექსური პროგრამების შექმნისა და მათი გადამოწმების საშუალებას იძლეოდა. შემთხვევითი არ არის, რომ სწორედ ამ პერიოდში, დიდი პოპულარობა მოიპოვა ხელოვნური ინტელექტის კვლევებმა, ე.წ. "მოაზროვნე" მანქანების შექმნის იდეამ.

ვის ნაწილი. მიუხედავად იმისა, რომ დღესაც მრავალი ლინგვისტური თეორია ენას განიხილავს, როგორც ცალკე მდგომ, თვითკმარ მთლიანობას, დასრულებულ სისტემას, რომლის შესწავლაც იზოლირებულადაც არის შესაძლებელი, ბოლო დროს საგრძნობლად გახშირდა ისეთი შრომები, რომლებიც ენობრივი ფენომენის კვლევისას ადამიანის სხვა კოგნიტურ უნარებსაც ითვალისწინებს.

ასეთი კვლევები სწორედ კოგნიტური ლინგვისტიკის ფარგლებში ტარდება. კოგნიტური ლინგვისტიკა შედარებით ახალი დისციპლინაა. კოგნიტური ლინგვისტიკის ძირითადი პრინციპები კოგნიტური მეცნიერებების ძირითად მიმართულებებს ემთხვევა.

- ადამიანის ქცევა განპირობებულია მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების კომპლექსური სისტემით.

ენის გამოყენების უნარი ნეირობიოლოგიურად მოცემულია ადამიანის გონებაში და ექვემდებარება გარკვეულ სტრუქტურულ და ფუნქციონალურ კანონზომიერებებს.

შესაძლებელია ენის კანონზომიერებების, როგორც მენტალური ფენომენის აღწერა, მაშინაც კი, როდესაც არ ვითვალისწინებთ ენის ფიზიოლოგიურ საფუძვლებს.

კოგნიტური ლინგვისტიკა მენტალისტური მოდელია, რომელიც ხაზს უსვამს ენის მენტალურ ხასიათს და ენას აღწერს, როგორც კოგნიტური სისტემის შემადგენელ ნაწილს. ამრიგად, საქმე გვაქვს იმ კოგნიტურ სტრუქტურებსა და პროცესებთან, რომლებიც ენაში ვლინდება. კოგნიტური ლინგვისტიკის მიზნებიც ამის შესაბამისადაც ყალიბდება:

- ენის შემეცნების სისტემა უნდა აღინეროს, როგორც კოგნიციის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილი. კვლევის ობიექტია ადამიანის ენობრივი უნარის ყველა კომპონენტი;

კოგნიტური ლინგვისტიკა უარყოფს წმინდა სინტაქსურ მოდელებს და წინ წამოსწევს სემანტიკურ ასპექტებს. წმინდა ფორმალური თეორია, ენის შინაარსობრივი სტრუქტურების გათვალისწინების გარეშე, რუდიმენტულად და არაადეკვატურად არის მიჩნეული; კოგნიტური ლინგვისტიკა იკვლევს პროცედურული კომპეტენციის საკითხებს. ასეთი სახის გამოკვლევები მიზნად ისახავს ენობრივი სისტემისა და სხვა კოგნიტური ქვესისტემების ურთიერთქმედების ანალიზს. კოგნიტური ლინგვისტიკა ენის კომპეტენციის ცნებას საკმაოდ ფართოდ განიხილავს. თუკი თეორიული ლინგვისტიკა კომპეტენციის ქვეშ ენის სტატიკურ ცოდნას გულისხმობს, კოგნიტური ლინგვისტიკისთვის კომპეტენცია ცოდნის აქტივირებისა და დამუშავების პროცედურულ უნარებსაც აერთიანებს. გარდა ამისა, მიჩნეულია, რომ ადამიანის ცოდნა დაკავშირებულია მისი რეალიზაციის მექანიზმებთან, რაც გულისხმობს პათოლოგიური დარღვევებისა და აფაზიების კვლევასაც.

ამრიგად, ადამიანის ენობრივი უნარის კვლევა შემდეგ ცენტრალურ საკითხებს ეხება:

1. რისგან შედგება ენობრივი ცოდნა?
2. როგორ ეუფლება ადამიანი ამ ცოდნას?
3. როგორ გამოიყენება ეს ცოდნა?
4. ცენტრალური ნერვული სისტემის რომელი სტრუქტურები და მექანიზმებია ჩართული ენის რეპრეზენტაციის, დაუფლებისა და გამოყენების დროს.

თითოეული ეს საკითხი სხვა ლინგვისტური დისციპლინების კვლევის საგანსაც შეადგენს. ასე მაგალითად, პირველ საკითხს (1) იკვლევს თეორიული ლინგვისტიკა, მეორესა და მესამეს (2-3) ფსიქოლინგვისტიკა, ხოლო მეოთხეს (4) ნეიროლინგვისტიკა.

კოგნიტური ლინგვისტიკა ესაა ინტეგრირებული მოდელი, რომელიც მოიცავს თეორიული ლინგვისტიკის, ფსიქოლინგვისტიკისა და ნეიროლინგვისტიკის კვლევის სფეროებს და ცდილობს კვლევის ინტერდისციპლინარული მიმართულების შემუშავებას. კოგნიტურ ლინგვისტიკას აქვს პრეტენზია, ენობრივი ქცევა მის მთლიან კოგნიტურ კომპლექსში წარმოაჩინოს.

პირველი ნაწილი

ენის ნეიროლოგიური საფუძვლები

ნეიროანატომიური ასპექტები

ადამიანის ნერვული სისტემა შედგება ორი ნაწილისაგან, ესენია: ცენტრალური და პერიფერიული ნერვული სისტემა. ცენტრალურ ნერვულ სისტემას განეკუთვნება თავისა და ზურგის ტვინი, ხოლო პერიფერიულს – თავის ტვინის თორმეტი წყვილი ნერვი და ზურგის ტვინის წნულები, და მათგან გამოსული წყვილი ნერვები. ადამიანის ყველა უნარის ფიზიკურ საფუძველს ცენტრალური ნერვული სისტემა შეადგენს.

არსებითად, ნერვული სისტემა ერთი მთლიანი წარმონაქმნია, თუმცა ნერვული სისტემის ცალკეულ ნაწილებსა და უბნებს განსხვავებული ფუნქციური დანიშნულება აქვთ. ზურგის ტვინი და შუა ტვინი ძირითადად ელემენტარულ, ვეგეტატიურ ფუნქციას ასრულებს, როგორებიცაა მაგალითად, სუნთქვა და სისხლის მიმოქცევა. უფრო რთული ფუნქციების შესრულებაში წამყვანი და მაორგანიზებელი ადგილი თავის ტვინს, კერძოდ კი, თავის ტვინის ქერქს უჭირავს.

თავის ტვინი შედგება ორი ნახევარსფეროსგან, მარჯვენა და მარცხენა ჰემისფეროსგან. ჰემისფეროები შეერთებულია ერთმანეთთან დიდი თეთრი შესართავით, რომელსაც კორძიან სხეულს უწოდებენ. კორძიანი სხეული აკავშირებს ერთმანეთთან ჰემისფეროების სიმეტრიულ უბნებს.

თავის ტვინი ღარებით დაყოფილია ხვეულებად და წილებად. მათ შორის მთავარია შუბლის, თხემის, საფეთქლისა და კეფის წილები. თავის ტვინის ქერქში შესაძლებელია შეგრძნებათა მიღებისა და დამუშავების უბნების ლოკალიზაცია.

ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ნებისმიერი სახის ინფორმაციის მიღება ან შეგრძნება ანალიზატორების საშუალებით ხორციელდება.

სერეული სისტემის პერიფერიული ნაწილით, ნერვული დაბოლოებების ანუ რეცეპტორული წარმონაქმნებით აღქმული გაღიზიანება გაივლის ალგზნების გამტარ გზებსა და თავის ტვინის ლეროს ნერვულ ცენტრებს (ანუ გამტარ ნაწილს) და გადაეცემა თავის ტვინის შესაბამის ქერქულ ნაწილებს, სადაც ხდება მიღებული გაღიზიანების, ნერვულ იმპულსთა ანალიზი, სინთეზი და შესაბამისი საპასუხო აგზნების წარმოქმნა. ასე მაგალითად, ყნოსვის რეცეპტორები დაკავშირებულია ყნოსვის ცენტრთან, რომელიც განლაგებულია კეფის წილში (კეფის წილის ზღვის ცხების ხვეულის კაუჭში, რომელიც ყნოსვის ქერქული ანალიზატორია), ხოლო, ვთქვათ, სმენის ცენტრი მოთავსებულია საფეთქლის წილში. შესაბამისად, ამ სისტემის რომელიმე კვანძის (რეცეპტორების, გამტარი გზების, ქერქული ანალიზატორის) დაზიანება შესაბამისი უნარის დაქვეითებას ან აბსოლუტურ მოშლილობას გამოიწვევს.

კავშირი ჰემისფეროებსა და სხეულის სხვა ნაწილებს შორის კონტრალატერალურია, ანუ მარცხენა ჰემისფერო აკონტროლებს სხეულის მარჯვენა მხარეს, ხოლო მარჯვენა ჰემისფერო – მარცხენას. იგივე ეხება სენსორულ აღქმასაც, თუმცა სმენის გზების არასრული გადაჯვარედინების გამო, სმენის პერიფერიული აპარატი ორივე ჰემისფეროს ქერქთან არის დაკავშირებული, ამიტომ ერთ მხარეზე სმენის ცენტრალური გზის დაზიანება სმენის ძლიერ მოშლილობას არ იწვევს.

კლასიკური ნევროლოგიის მიხედვით, ადამიანის თავის ტვინის ფუნქციური ორგანიზაციის ერთ-ერთი თავისებურებაა უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქციების არათანაბარი (ასიმეტრიული) განაწილება. მიჩნეულია, რომ მარცხენა ჰემისფერო დომინანტურ როლს ასრულებს. ამ წარმოდგენას ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში ჩაეყარა საფუძველი (მაქს დაქსი, პოლ ბროკა), როდესაც კლინიკური შემთხვევების საფუძველზე დადგინდა, რომ სისხლჩაქცევა მარცხენა ჰემისფეროში, როგორც წესი, მეტყველების ამა თუ იმ სახის დარღვევას – აფაზიას – იწვევს. კლინიკური გამოკვლევების თანახმად, მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანებისას, უარესდება ასევე კითხვის (ალექსია) და წერის (აგრაფია) უნარები, რომლებიც მჭიდრო კავშირშია მეტყვე-

ლების უნართან¹⁰. შესაბამისად, მიჩნეულია, რომ სწორედ მარცხენა ჰემისფერო ასრულებს წამყვან როლს ადამიანის ლინგვისტური უნარების ფუნქციონირებაში, ხოლო მარჯვენა ჰემისფერო ერთგვარად მეორად, თუ დამხმარე (რუდიმენტულ, რეგრესულ) ორგანოდ იქნა წარმოდგენილი, რომლის ამოცანაა, ხელი შეუწყოს მარცხენა ჰემისფეროს ფუნქციონირებას.

ბოლო დროს ჩატარებულმა გამოკვლევებმა ცხადყო, რომ მარჯვენა ჰემისფეროს დაზიანების შემთხვევაში პაციენტებს არ შეუძლიათ მარტივი გეომეტრიული ფიგურების დახაზვა, სივრცის სწორი აღქმა. ასეთ პაციენტებს აღენიშნებათ ტოპოგრაფიული აზროვნების მოშლა. საყურადღებოა, აგრეთვე, ის გარემოება, რომ მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანების შემთხვევაშიც კი, როდესაც პაციენტს მეტყველების სერიოზული მოშლილობა აღენიშნება, მას მუსიკალური მელოდიის შექმნის უნარი შენარჩუნებული აქვს. ხოლო მარჯვენა საფეთქლის წილის მოშორების შემთხვევაში, უარესდება მუსიკალური მეხსიერება, ანუ ტემბრისა და ტონის დამახსოვრება, მაშინ, როდესაც მარცხენა ჰემისფეროს ანალოგიური დაზიანებისას მუსიკალური მეხსიერება არ იცვლება.

შეიძლება ითქვას, რომ მსჯელობა ჰემისფეროების დომინანტობის შესახებ მხოლოდ კონკრეტული ფუნქციის მიმართ არის მართებული. უფრო სწორია, ვილაპარაკოთ ფუნქციათა გადანაწილებაზე ჰემისფეროებს შორის¹¹, და არა ჰემისფეროთა უპირატესობებზე.

ვერბალურ (მარცხენა) და არავერბალურ (მარჯვენა) ჰემისფეროებად თავის ტვინის განაწილება გამარტივებულ სურათს წარმოადგენს. მენტალური ფუნქციების ზუსტი ლოკალიზაცია ზოგიერთ შემთხვევაში ჭირს, მაგალითად, ჯერჯერობით შეუძლებელია ცნობიერების ლოკალიზაცია ტვინში, არ ხერხდება მეხსიერების ზუსტად ლოკალიზება და სხვ.

¹⁰ მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანების შემთხვევაში პაციენტებთან ასევე შეიმჩნევა მათემატიკური გამოთვლის უნარის მოშლილობაც (აკალკულია).

¹¹ საყურადღებოა, რომ ფუნქციების მსგავსი განაწილება არ აღინიშნება უმაღლეს ხერხემლიან ცხოველებში (მინდაძე 1984, 63).

მეტყველების მოშლილობა

ნეიროანატომიური დარღვევების შესწავლა ლინგვისტებსა და ფსიქოლოგებს მნიშვნელოვან ინფორმაციას აწვდის. თუკი ვივარაუდებთ, რომ არსებობს სისტემური კავშირი, ერთი მხრივ, კოგნიტურ სტრუქტურებსა და პროცესებს და, მეორე მხრივ, თავის ტვინის გარკვეულ უბნებს შორის. მაშინ კოგნიტური სისტემა წარმოგვიდგება, როგორც ცალკეულ მოდულთა ერთობლიობა, სადაც თავის ტვინის რომელიმე უბანი პასუხისმგებელია შესაბამის მოდულზე (უნარზე). ასეთ დროს სავარაუდოა, რომ თავის ტვინის შესაბამისი უბნის დაზიანება იწვევს მასთან დაკავშირებული მოდულის (უნარის) მოშლას, ხოლო სხვა მოდულები, ანუ დანარჩენი სისტემა კვლავინდებურად გამართულად ფუნქციონირებს. სავარაუდოა, რომ ცალკეული უბნის დაზიანება იწვევს კოგნიტური სისტემის მხოლოდ რომელიმე ნაწილის ან ფუნქციის (მაგალითად, კითხვის უნარის) მოშლილობას, ხოლო დანარჩენი ფუნქციები (სხვა კოგნიტური უნარები, მაგალითად, სახეების ამოცნობა) ისევ ჩვეულებრივ რიტმში მუშაობს. მაშინ ლოგიკურია, რომ სხვადასხვა სახის მოშლილობის შესწავლა გარკვეულ ინფორმაციას აწვდის მკვლევარს ზოგადად (ნორმალური) სისტემის ფუნქციონირების შესახებ. გარდა ამისა, თავის ტვინის კვლევის თანამედროვე ტექნიკური ინსტრუმენტარიუმი და მიღებული მონაცემების დამუშავების შესაძლებლობები მკვლევრებს "შავი ყუთის" გაშიფვრის იმედს აძლევს.

ნეიროანატომიური კვლევების შედეგად იმედოვნებენ, რომ შესაძლებელია ენის დამუშავების პროცესში ჩართული გარკვეული უბნების, ნეიროანატომიური საფუძვლების დადგენა. თუმცა საქმე, ცხადია, არც ასე მარტივადაა. პათოლოგიური ფენომენების კვლევის შედეგების ანალიზი აჩვენებს, თუ რაოდენ საკამათოა არსებულ მონაცემებზე ცალსახა დასკვნების გაკეთება (Kelter 1990, 20), თუნდაც იმიტომ, რომ ძნელია თავის ტვინის კომპენსატორული უნარების გათვალისწინება, თანაც, რადგან თავის ტვინის უჯრედები ერთმანეთთან ხშირი ქსელით არის დაკავშირებული, ასევე ძნელია ერთიანი სისტემის ცალკეული კომპონენტების სრულ დამოუკიდებლობაზე ლაპარაკი. გარდა ამისა, თვითონ თავის ტვინის დაზიანებებიც ხშირად რამ-

დენიშე უბანს შეეხება და რთულია ამ დაზიანებით გამოწვეული მოშლილობის უბნის ლოკალიზება.

კოგნიტური სისტემის დაზიანების კვლევისას განსაკუთრებულ ყურადღებას სამი სახის მოშლილობა იმსახურებს: აგნოზია, აპრაქსია და აფაზია.

აგნოზია. აგნოზია არის ნაცნობი საგნების, ნაცნობი ადამიანებისა და საკუთარი სახელების ამოცნობის უნარის მოშლა, ანუ პაციენტებს მოშლილი აქვთ გნოზისის (საგანთა გამოცნობის) ფსიქიკური ფუნქცია. ამ დროს, როგორც წესი, სხვა ფსიქიკური ფუნქციები და მგრძნობელობა შენარჩუნებულია. განასხვავებენ ოპტიკურ, სმენით და ტაქტილურ აგნოზიებს.

ოპტიკური აგნოზიით დაავადებული პაციენტები ხედავენ საგნებს, მაგრამ ვერ აღიქვამენ მათ, თუმცა ხელის შეხებით ამ საგნებს ცნობენ. აგნოზიით და, მათ შორის, ოპტიკური აგნოზიით დაავადებულ პაციენტებს მოშლილი აქვთ კონცეპტუალური აღქმის სფერო. პაციენტები ხედავენ მათ ირგვლივ მოცემულ სამყაროს, მაგრამ ვერ აღიქვამენ მას, ვერ აცნობიერებენ დანახულის შინაარსსა და ფუნქციებს. ასე მაგალითად, ერთ-ერთი პაციენტი ველოსიპედს უწოდებდა "ლერძს, რომელსაც წინ და უკან ბორბლები აქვს დამაგრებული" (Changeux 1984, 177). ოპტიკურ აგნოზიას განეკუთვნება "ალექსია – დაწერილი ან დაბეჭდილი სიტყვების ამოცნობის უუნარობა (ვერბალური ალექსია), და ანბანის ამოცნობის უუნარობა (ლიტერალური ალექსია). ოპტიკური აგნოზიის სახეებია, აგრეთვე, მხედველობითი ამუზია – სანოტო ნიშნების წაკითხვის შეუძლებლობა და მხედველობითი აკალკულია – დაწერილი ან დაბეჭდილი ციფრების ამოცნობის შეუძლებლობა" (მინდაძე 1984, 243-244). სმენითი აგნოზიის დროს პაციენტებს არ შეუძლიათ ობიექტების მათი დამახასიათებელი ნიშნების მიხედვით (მაგალითად, ძაღლის – ყეფით) ამოცნობა, ხოლო ტაქტილური აგნოზიის დროს პაციენტი ხელის შეხებით ვერ ახერხებს საგნების ამოცნობას.

აპრაქსია. აპრაქსია არის ნეირონალური მოშლილობა, რომლის დროსაც ირღვევა ადამიანის მოტორული უნარები. პაციენტს არ შეუძლია, განახორციელოს მარტივი, ავტომატიზებული აქტები – "ჰალ-

სტუხის გაკეთება, დანა-ჩანგლის ხმარება, სამხედრო საღმის მიცემა, ასანთის ანთება, სიგარეტის მოწევა და ა.შ." (მინდაძე 1984, 244). ცნობილია აპრაქსიის სამი ძირითადი ფორმა, იდეატორული აპრაქსია, როდესაც ავადმყოფს შეუძლია გარკვეული ქმედების შესრულება, მაგრამ არ იცის, თუ რატომ აკეთებს ამას, ანუ დაკარგული აქვს მოქმედების იდეა, აზრი; იდეამოტორული აპრაქსია, როდესაც პაციენტს არ შეუძლია გარკვეული მოძრაობის შესრულება, იდეამოტორული აპრაქსია მოიცავს სხეულის კუნთებს, თუმცა უპირატესად მულავენდება ზედა კიდურებსა და სახის კუნთებში. ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც პაციენტს უძნელდება ხელით სასურველი მოძრაობის შესრულება, თუკი არ არის მოცემული ამ მოძრაობასთან დაკავშირებული საგანი. აღწერილია შემთხვევა, როდესაც პაციენტს უჭირდა ჩაქუჩის დარტყმის იმიტაცია, თუკი ხელში არ ეჭირა ჩაქუჩი. თუმცა, იმავე პაციენტს შეეძლო ჩაქუჩის გამოყენება, თუ მას ამ საგანს (ჩაქუჩს) ხელში დააკავედნენ (Geschwind 1979); კონსტრუქციული აპრაქსიის დროს პაციენტს არ შეუძლია მარტივი კონსტრუქციების აგება, მაგალითად, ასანთის ღერებით არ შეუძლია მარტივი გეომეტრიული ფიგურების შექმნა, არ შეუძლია საგნების, ცხოველების დახატვა. კონსტრუქციულ აპრაქსიას ხშირად თან ერთვის აგრადია, ალექსია.

აფაზია. აფაზია არის მეტყველების ისეთი მოშლა, რომლის დროსაც შეუძლებელია ან გაძნელებულია როგორც საკუთარი აზრების გადაცემა, ისე სხვის მიერ წარმოთქმული ფრაზების გაგება. აფაზიის დროს ინტელექტუალური და მნესტიკური (მეხსიერების) ფუნქციები, როგორც წესი, შენარჩუნებულია. აფაზია განპირობებულია მარცხენა ჰემისფეროს (ცაცეების შემთხვევაში – მარჯვენა ჰემისფეროს) დაზიანებით, რაც შეიძლება გამოწვევას სისხლის მიმოქცევის მოშლას, სიმსივნეს, ტრავმას. აფაზია ხშირად გვხვდება აპრაქსიასთან ერთად.

აფაზიის და აპრაქსიის ურთიერთგამიჯვნა ყველაზე ნათლად ყრუ-მუნჯთა აფაზიების მაგალითზე არის შესაძლებელი. აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როდესაც აფაზიით დაავადებულ ყრუ-მუნჯებს (ჟესტებით მოლაპარაკე პირებს) შენარჩუნებული აქვთ ჟესტების ენა, მაგრამ უჭირთ არაენობრივი ჟესტების განხორციელება, ან პირიქით (Poizner, Klima, Bellugi 1987). პანტომიმის (არალინგვისტური ჟესტე-

ბის) გამოცნობის ტესტს აფაზიით დავადებული ყრუ-მუხეხები, როგორც წესი, ნორმალურად ართმევენ თავს, თუმცა უჭირთ (აფაზიის სინდრომისდა მიხედვით) ლინგვისტური ჟესტების გაგება და/ან პროდუცირება. ის გარემოება, რომ მარჯვენა ჰემისფეროს დაზიანების შემთხვევაში, პაციენტს უჭირს სივრცის განაწილება და აღქმა, მაგრამ შეუძლია ჟესტების ენით კომუნიკაცია, მნიშვნელოვანი არგუმენტია¹² იმის მტკიცებისთვის, რომ ჰემისფეროებში არსებობს კოგნიტური უნარების ფუნქციური განაწილება, რომ არსებობს კოგნიტური უნარების ერთგვარი მოდულარული განაწილება.

მეტყველების მოშლის შესწავლა მჭიდროდ არის დაკავშირებული ფრანგი ანატომისა და ქირურგის, პოლ ბროკას სახელთან. 1861 წელს ბროკამ პარიზის ანთროპოლოგიურ საზოგადოებას წარუდგინა ორი კლინიკურ-ანატომიური შემთხვევა, რომლის დროსაც დაზიანებული იყო შუბლის მესამე ხვეულის უკანა ნაწილი. ტვინის ამ ნაწილს მოგვიანებით ბროკას ცენტრი ეწოდა. ბროკა მიიჩნევდა, რომ ამ უბნის დაზიანება იწვევს მეტყველების უნარის¹³ დაკარგვას. ამგვარად, ბროკა ვარაუდობდა, რომ ტვინის ამ უბანში არის მოქცეული მეტყველების ცენტრი, რომლის დაზიანება მეტყველების მოშლილობას იწვევს. ბროკას აფაზიას ასევე მეტყველების მოტორულ მოშლასაც უწოდებენ.

ბროკას აფაზიისთვის ტიპურია ე.წ. "დეპეშის სტილი". გამონათქვამების სინტაქსური სტრუქტურა ძალიან გამარტივებულია ან სრულებით მოშლილია. პაციენტები გრამატიკულად სწორად ვერ ალაგებენ წინადადებებს (აგრამატიზმი), ან აკვიატებული აქვთ და ხშირად იმეორებენ ერთსა და იმავე სიტყვას (პერსევერაცია), ან უჭირთ არითმეტიკული ოპერაციების ჩატარება (აკალკულია). ჩნდება პრობლემები სახელდებასა და სხვისი გამონათქვამის გამეორებასთან დაკავშირებით.

1874 წელს ვერნიკემ აღწერა რამდენიმე კლინიკური შემთხვევა, როდესაც პაციენტებს შენარჩუნებული ჰქონდათ აზრების გამოხატვის უნარი, მაგრამ შეზღუდულად (ან საერთოდ არ) შეეძლოთ სხვის

¹² ეს მით უფრო შთამბეჭდავი არგუმენტია, თუკი გავითვალისწინებთ, რომ ჟესტების ენა ვიზუალურ (სივრცით) აღქმაზეა დამოკიდებული.

¹³ ბროკას აფაზია უნდა განვასხვაოთ ანართრიისა და დიზართრიისაგან, როდესაც ზიანდება უშუალოდ საარტიკულაციო აპარატი და პაციენტს არ შეუძლია სიტყვების წარმოთქმა ან ბგერების დაკავშირება.

მიერ წარმოთქმული ფრაზების გაგება. აფაზიის ამ ფორმას მეტყველების სენსორული ანუ რეცეპტიული მოშლა ეწოდება. ეს მოვლენა ვერნიკემ საფეთქლის პირველი ხვეულის (ვერნიკეს ცენტრი) დაზიანებას დაუკავშირა. ვერნიკეს აფაზიის დროს, ისევე, როგორც ბროკას აფაზიის შემთხვევაში, მოშლის ხარისხი სხვადასხვაა; მძიმე შემთხვევებში ჭირს ან შეუძლებელია პაციენტის არა მხოლოდ ფრაზების, არამედ ცალკეული სიტყვების გაგებაც კი. ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ვერნიკეს სინდრომის მქონე პაციენტებს განსაკუთრებით უჭირთ სემანტიკური (შინაარსობრივი) ასპექტების გამოხატვა, მათი გამონათქვამები ძირითადად სიტყვების უაზრო გროვება, საიდანაც აზრის გამოტანა პრაქტიკულად შეუძლებელია. გამოთქმულ ბგერებს ხშირად სემანტიკური მნიშვნელობა საერთოდ არა აქვთ (ჟარგონოფაზია).

მომდევნო კვლევებმა აჩვენა შუბლის მეორე ხვეულის უკანა ნაწილის როლი წერის მოშლის (აგრაფია) და კითხვის მოშლის (ალექსია) განვითარებაზე. აღნიშნულმა ვინრო ლოკალისტურმა მიმართულებამ წარმოქმნა აფაზიის კლასიკური თეორია. შეიქმნა სპეციალური სქემებიც კი, რომლებზეც ნათლად ჩანდა მეტყველების ცენტრების დაზიანებასა და მეტყველების შესაბამისი ფორმების მოშლილობას შორის არსებული პარალელები. უკანასკნელმა კლინიკურ-ანატომიურმა გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ ასეთი ზუსტი პარალელიზმი არ არსებობს, შესაძლებელია, პაციენტს აღენიშნებოდეს აფაზია, მაგრამ ბროკასა და ვერნიკეს ცენტრები არ იყოს დაზიანებული. აფაზიის კლასიკურ თეორიასა და მის მოწინააღმდეგეებს შორის კამათი დღესაც გრძელდება.

ლინგვისტური თეორიებისათვის განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს ბროკას და ვერნიკეს აფაზიებს შორის არსებული დისოციაციების შესწავლა. ბროკას აფაზიით დაავადებულ პაციენტებს ძირითადად სინტაქსური კავშირების, ბრუნების, უღლების მართებული გამოყენება უჭირთ. მათ აგრამატიკულ გამონათქვამებში აშკარად შეინიშნება სინტაქსურ მიმართებათა დეფიციტი, რასაც მრავალრიცხოვანი ტესტებიც ადასტურებს (Schwarz 1996, 75-76). პაციენტებს უჭირთ სინტაქსური მიმართებების დადგენა, სამაგიეროდ, როგორც წესი, არ უჭირთ სემანტიკური მნიშვნელობების გაგება. ვერნიკეს აფაზიით დაავადებული პაციენტების შემთხვევაში კი საპირისპირო სურათი გვაქვს. ასეთ პაციენტებს უჭირთ მნიშვნელობების მქონე ერთეულე-

ბისა და სემანტიკური სტრუქტურების მართებულად შეფასება, ალქმა და/ან პროდუცირება. საყურადღებოა ის გარემოება, რომ მსგავსი ფენომენი აღინიშნება ყრუ-მუნჯების შემთხვევაშიც. აღწერილია (Poizner, Klima, Bellugi 1987) ყრუ-მუნჯი პაციენტის შემთხვევა, რომელსაც დაზიანებული ჰქონდა მარცხენა ჰემისფერო და რომლის ჟესტური მეტყველების მოშლა დიდ მსგავსებას ავლენდა ბროკას აფაზიით დაავადებული პაციენტების სურათთან. ყრუ-მუნჯი პაციენტის სპონტანური ჟესტური მეტყველება "დამტვრეული", სინტაქსურად გაუმართავი და მორფოლოგიურად შეზღუდული იყო. ის არ აბრუნებდა და არ აუღლებდა გამოყენებულ არსებით სახელებსა და ზმნებს. იყენებდა "დეჟეშის სტილს", თუმცა შენარჩუნებული ჰქონდა ჟესტებით გამოხატული ლექსიკური ერთეულების ალქმის უნარი.

ასეთი შემთხვევები მიგვანიშნებს, რომ ენის ფენომენი და, შესაბამისად, მისი მოშლილობაც არ არის დამოკიდებული მის მედიუმზე (ბგერით თუ ჟესტურ გამოხატვაზე). ენა რამდენიმე კოგნიტური უნარის ერთობლიობაა, რომელთა ცალ-ცალკე მოშლა არის შესაძლებელი. მაგრამ თუკი ეს უნარები განცალკევებით შეიძლება დაზიანდეს, ნიშნავს კი ეს, რომ მათი სწავლებაც განცალკევებით არის შესაძლებელი ან უპრიანი? ამ შეკითხვაზე პასუხის გაცემა განსაკუთრებით საინტერესო იქნებოდა უცხოური ენის შესწავლის პრაქტიკისთვის.

კოგნიტური უნარების დამოუკიდებლობა

ლოკალისტური თეორიების ფარგლებში საინტერესოა ის შემთხვევები, რომლებიც სხვადასხვა კოგნიტური უნარის დამოუკიდებლობაზე მიანიშნებს. აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როდესაც პაციენტებმა – რომლებსაც წინათ ჩვეულებრივად შეეძლოთ კითხვა – დაკარგეს ფსევდოსიტყვების წაკითხვის უნარი. ფსევდოსიტყვა არის მნიშვნელობის არმქონე გრაფემების/ბგერების კომბინაცია, ქართულში ასეთი ფსევდოსიტყვები იქნებოდა, მაგალითად: ფრლი, ხოილა და ა.შ. შეიქმნა ისეთი სურათი, რომ პაციენტებს არ შეეძლოთ წაკითხულის შესაბამის ბგერით ფორმაში გადაყვანა. პაციენტი

სიტყვის არა გრაფიკულ სურათს "კითხულობდა", არამედ მხოლოდ მის მნიშვნელობას.

ასევე საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ზოგი პაციენტი კითხვისას გარკვეული სიტყვის ნაცვლად მის სინონიმს კითხულობდა. ასე მაგალითად, ერთ-ერთი პაციენტი სიტყვა "ეკონომიკის" ნაცვლად, კითხულობდა "ვაჭრობას", სიტყვა "ელემენტის" ნაცვლად – "სუბსტანციას". ეს პაციენტებიც სიტყვის მხოლოდ მნიშვნელობას აღიქვამდნენ და ამიტომ ერეოდათ ერთმანეთში ფორმით განსხვავებული, მაგრამ შინაარსობრივად მათთვის მსგავსი სიტყვები, მაგალითად: ეკონომიკა – ვაჭრობა.¹⁴ ამ პაციენტებს დარღვეული ჰქონდათ ასოების ბგერებთან მისადაგების უნარი, თუმცა შეეძლოთ ასოების მნიშვნელობასთან მისადაგება.

ეს შემთხვევები მიუთითებს იმაზე, რომ სიტყვების გრაფიკული და ბგერითი (ფონოლოგიური) ფორმების აღქმა და მათი კონკრეტულ შინაარსებთან მისადაგება ორი დამოუკიდებელი პროცესია. ამ მოსაზრებას – გრაფიკული და ბგერითი აღქმის ერთმანეთისგან დამოუკიდებელ პროცესებად წარმოჩენას – ისიც ადასტურებს, რომ აფაზიით დაავადებულ ზოგიერთ პაციენტს ენის პროდუქტიულ სფეროში პრაქტიკულად სრულებით დაკარგული აქვს წერის უნარი და, იმავედროულად, პრაქტიკულად სრულად აქვს შენარჩუნებული მეტყველების უნარი.

ზოგიერთი პაციენტის აფაზიით დაავადება გამოიხატება იმაში, რომ მას არ ესმის სიტყვები, თუმცა სმენა შენარჩუნებული აქვს. ანუ მას აღარ შეუძლია ხმების ნაკადიდან სიტყვების გამორჩევა. ასეთ პაციენტს არ შეუძლია კარნახით დაწერა ან სხვების მიერ ნათქვამი სიტყვების გამეორება, მაგრამ სმენითი აღქმის არქონის პირობებში შენარჩუნებული აქვს წერის, მეტყველების და კითხვის უნარი (მათ შეუძლიათ დაწერილი ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვა).

ასეთი დაკვირვებები ადასტურებს, რომ ენის რეცეპტიული და პროდუქტიული უნარები – სმენითი აღქმა, კითხვა, წერა და მეტყვე-

¹⁴ ცხადია, შეიძლება კამათი, თუ რამდენად შეესატყვისება ეკონომიკას ვაჭრობა და პირიქით, მაგრამ ამჯერად მნიშვნელოვანია ის, რომ თვითონ პაციენტებისთვის ეს სიტყვები სინონიმები იყო.

ლება – ტვინში დამოუკიდებელ უბნებს ქმნის, სხვა შემთხვევაში ძნელი იქნებოდა მათი ცალ-ცალკე დაზიანება.

საინტერესოა, რომ ზოგიერთ პაციენტს, რომელსაც სმენითი ალქმა დაზიანებული ჰქონდა, შეეძლო ნაკარნახევი სიტყვების გამეორება ან დანერა, მაგრამ ვერ აღიქვამდა სიტყვის მნიშვნელობას, სანამ არ დანერდა ამ სიტყვას. ასეთ შემთხვევაში უნდა ვივარაუდოთ, რომ ამგვარ პაციენტებს შეეძლოთ სიტყვების ბგერითი ფორმის ალქმა, მაგრამ ბლოკირებული ჰქონდათ სიტყვის ფონოლოგიურ ფორმასა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული კავშირის დადგენის უნარი, თუმცა ბგერითი ფორმის დანერის და შემდეგ დანერილი სიტყვის მნიშვნელობის ალქმის უნარი შეუნარჩუნდათ, რაც მათ საშუალებას აძლევდა, გაგონილი სიტყვა დაენერათ და მხოლოდ ამის შემდეგ დაედგინათ მისი მნიშვნელობა.

ჯანმრთელი ცდისპირების გამოკვლევებიც ადასტურებს, რომ გრაფიკული და ფონოლოგიური ფორმით მოცემული სიტყვების მნიშვნელობების დადგენა ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად ხდება. ინგლისური ენის დამწერლობის სისტემა საკმაოდ რთულია. ინგლისურ მართლწერაში შეიძლება გავარჩიოთ "წესიერი" სიტყვები, ანუ ისეთი სიტყვები, რომელთა გრაფიკული ფორმა ცალსახად მიუთითებს მათ მართებულ წარმოთქმაზე (მაგ.: box, rent,) და "უწესო" სიტყვები, რომელთა ბგერითი ფორმის დადგენა გრაფიკული სურათიდან ნათლად არ ამოიკითხება (მაგ.: bread – /bre:d/, მაგრამ plead – /pli:d/ ; read – /ri:d/ ან – /re:d/).

ინგლისურენოვანი ცდისპირები ორთოგრაფიულად "წესიერ" სიტყვებს უფრო სწრაფად კითხულობდნენ, ვიდრე "უწესოებს". ამ მოვლენის ინტერპრეტირება შემდეგნაირად არის შესაძლებელი: გადაწყვეტილება იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა იკითხებოდეს "წესიერი" სიტყვა, ხდება გრაფიკულ-ბგერის პირდაპირი კორესპონდენციის საფუძველზე, ანუ სიტყვის მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილების გარეშე. "უწესო" სიტყვების შემთხვევაში, მისი მართებულად ნაკითხვისთვის აუცილებელი ხდება სიტყვის მნიშვნელობის დადგენა, რაც გარკვეულ შეფერხებას ქმნის, ანუ მეტ დროს საჭიროებს. იგივე

ეხება ლოგოგრამების ანუ ისეთი ნიშნების წაკითხვას, რომლებიც მორფემების ან სიტყვების ნაცვლად იწერება.¹⁵

აღწერილი შემთხვევები მიუთითებს ენის მოდულურ განფენილობაზე თავის ტვინში, როდესაც ტვინის რომელიმე უბანი პასუხისმგებელია გარკვეულ ფუნქციაზე. ფუნქციების ასეთი განაწილება, მაშინაც კი, როდესაც გაძნელებულია მათი ზუსტი ლოკალიზება, ხშირად იძლევა ლინგვისტური და ფსიქოლინგვისტური თეორიების გადამოწმების კარგ შესაძლებლობას, გარდა ამისა, აფაზიოლოგიის კვლევისას მიღებული შედეგები მნიშვნელოვან მასალასაც გვაწვდის ნეიროლინგვისტური ანალიზისათვის, კოგნიტური დამუშავების პროცესის მსვლელობის წარმოსაჩენად.

¹⁵ ლოგოგრაფია ნიშნავს დამწერლობის ისეთ სახეს, როდესაც თითო ნიშანს თითო მორფემა ან თითო სიტყვა შეესაბამება და არა თითო ბგერა, როგორც ეს ანბანურ დამწერლობისათვისაა დამახასიათებელი. ლოგოგრაფიის მაგალითია ჩინური დამწერლობა.

მეხსიერება

ადამიანის უნარი, გამოცდილების შედეგად მიღებული ინფორმაცია პერმანენტულად შეინახოს და საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენოს, ყველა იმ კომპლექსური ქმედების წინაპირობაა, რომელიც საფუძვლად უდევს ადამიანის ქცევისა და აზროვნებას. ადამიანის ყველა კოგნიტური უნარი ძირითადად და არსობრივად განპირობებულია მეხსიერების გამართული ფუნქციონირებით. დასწავლაც, არსებითად, აქამდე უცნობი ინფორმაციის მეხსიერებაში მოქცევის პროცესია. მეხსიერებაში მოცემული შინაარსის გამოყენების გარეშე ჩვენ ვერ შევძლებდით ამ წინადადების წაკითხვას და გაგებას, ვერ შევძლებდით ჩვენ გარშემო მყოფი ადამიანებისა და საგნების ცნობას, ვერ შევძლებდით ელემენტარული ოპერაციების ჩატარებას, მოკლედ, ვერ ვიარსებდით. მეხსიერების გარეშე გამოცდილებასა და განცდას მხოლოდ მყისიერი, იმწამიერი ღირებულება ექნებოდა. ადამიანის მთელი ცოდნა კი ყველა იმ ინფორმაციის ჯამია, რომელიც მას აქვს დამახსოვრებული. მაგრამ მეხსიერება არ არის მხოლოდ საწყობი, რომელშიც ვინახავთ მოგონებებს. მეხსიერება არის კოგნიტური უნარების კომპლექსური სისტემა. ეს სისტემა შეიძლება რამდენიმე ძირითად ქვესისტემად დავანანევროთ.

მეხსიერების კვლევა ცდილობს, უპასუხოს სხვადასხვა შეკითხვას, თუ როგორ ვიმახსოვრებთ, რა დროით ვიმახსოვრებთ, რას ვიმახსოვრებთ და სად ვიმახსოვრებთ.

დამახსოვრების ხერხები. ჩვენ ვიღებთ ცოდნას ანუ ვიმახსოვრებთ ინფორმაციას მაშინაც კი, როდესაც სულაც არ ვაპირებთ ამას, ანუ დამახსოვრება ხშირად უნებლიეთ მიმდინარეობს. ასე სწავლობენ, მაგალითად, ბავშვები მშობლიურ ენას და, სათანადო პირობების არსებობის შემთხვევაში, უცხოურ ენასაც. შესაბამისად, დამახსოვრე-

ბა შეიძლება იყოს როგორც უნებლიე, ასევე ნებელობითი პროცესი. თუ რამდენად წარმატებულად დავიმახსოვრებთ გარკვეულ ინფორმაციას, განისაზღვრება, პირველ რიგში იმით, თუ რა დროით შევინარჩუნებთ ამ ინფორმაციას.

დამახსოვრების ხანგრძლივობა. ინფორმაციის შენარჩუნების ხანგრძლივობის მიხედვით განასხვავებენ მეხსიერების სამ კომპონენტს: სენსორულ რეგისტრს, ხანმოკლე მეხსიერებას და ხანგრძლივ მეხსიერებას. (სხვადასხვა მკვლევარი სენსორულ რეგისტრს ცალკე მოცემულ კომპონენტად კი არ გამოყოფს, არამედ ხანმოკლე მეხსიერების ნაწილად მიიჩნევს). თითოეული ეს კომპონენტი კიდევ რამდენიმე განსხვავებულ ქვესისტემად შეიძლება დავეყოთ (ფარჯანაძე 2008). ძირითადი სხვაობა ინფორმაციის აღბეჭდვისა და აღდგენის თავისებურებებშია მოცემული.

სენსორული მეხსიერება. ფსიქიკაში ინფორმაცია შეგრძნებათა ანუ სენსორული გზების საშუალებით შემოდის. ადამიანი გარემოცველი სამყაროდან განუწყვეტლივ იღებს სენსორულ ინფორმაციას. ინფორმაცია სენსორულ მეხსიერებაში მხოლოდ ძალიან მოკლე დროით (დაახლოებით 250 მილისეკუნდის განმავლობაში) რჩება, ამიტომ ამ სახის მეხსიერებას ულტრაახანმოკლე მეხსიერებასაც უწოდებენ. სენსორულ მეხსიერებაში ახალი ინფორმაცია გამუდმებით განდევნის ძველს, და ფსიქიკაში აისახება მხოლოდ ინფორმაციის მცირე ნაწილი, რომელიც კოგნიტური სისტემის ყურადღების ობიექტში მოექცევა.

დიდი ხნის განმავლობაში ითვლებოდა, რომ ამ უაღრესად მოკლე დროში ადამიანს მხოლოდ 4-5 გამლიზიანებლის ცნობიერი რეგისტრაციის უნარი ჰქონდა, მაგრამ სპერლინგის ექსპერიმენტებმა (ფარჯანაძე 2008, 26) აჩვენა, რომ სენსორული რეგისტრი გაცილებით მეტ ინფორმაციას მოიცავს, ვიდრე ეს აქამდე წარმოედგინათ. სენსორულ რეგისტრში საგნის თუ მოვლენის ამოცნობა ინფორმაციის მომდევნო ეტაპზე, მეხსიერების შემდეგ საფეხურზე, ხანმოკლე მეხსიერებაში გადასვლის წინაპირობაა.

ხანმოკლე მეხსიერება. ხანმოკლე მეხსიერების ერთ-ერთი კომპონენტია ე.წ. უშუალო მეხსიერება. უშუალო მეხსიერებაში ინფორმაცია დაახლოებით 20-30 წამი ინახება. ის შეზღუდულია არა მხოლოდ დროში, არამედ მოცულობაშიც. მეხსიერების ემპირიული კვლევების შედეგად, მილერმა (Miller 1956) აჩვენა, რომ ადამიანს დაახლოებით შვიდი (± 2) ერთეულის დამახსოვრება შეუძლია. ეს ადვილი შესამოწმებელია, სცადეთ, ერთი წაკითხვით დაიმახსოვროთ რაც შეიძლება მეტი ციფრი ციფრთა შემდეგი რიგიდან: 1, 4, 9, 2, 1, 7, 7, 6, 1, 8, 1, 2, 1, 9, 3, 9. ადამიანთა უმრავლესობას, როგორც წესი, პირველი შვიდი რიცხვის დამახსოვრება არ უჭირს, იშვიათია ისეთი შემთხვევები, როდესაც მეტი ერთეულის დამახსოვრებას ვახერხებთ. დამახსოვრების მაჩვენებელი მკვეთრად გაუმჯობესდება, თუკი დამახსოვრებისას შევცდებით, ციფრები რაიმე პრინციპით დავაჯგუფოთ, მაგალითად, 1492, 1776, 1812, 1939 და ა.შ. ანუ თუკი დავიმახსოვრებთ არა განყენებულ ციფრთა თანმიმდევრობას (1, 4, 9, 2), არამედ გარკვეულ ერთეულს, მაგალითად, ამერიკის აღმოჩენის თარიღს: 1492 და ა.შ. კარნეგი-მელონის უნივერსიტეტში სტუდენტებთან 200-საათიანი ვარჯიშის შემდეგ ერიკსონმა და ჩეიზმა 7 ერთეულის დამახსოვრების მაჩვენებელი 80 ერთეულამდე გაზარდეს, როდესაც ცდისპირებს ინფორმაციის კოდირების/დაჯგუფების გარკვეული პრინციპები შეამუშავებინეს (Маһерс 2001, 378).

უშუალო მეხსიერება (ისევე, როგორც სენსორული რეგისტრი) მეხსიერების პასიური ფორმებია, *"იმ აზრით, რომ მათ მოქმედებაში არ ხდება (ვერ ხდება) სუბიექტის აქტიური ჩარევა. ისინი თითქმის ავტომატურად, სუბიექტის კონტროლის გარეშე მიმდინარეობენ"* (ფარჯანაძე 2008, 32). ხანმოკლე მეხსიერების მომდევნო კომპონენტი, მუშა მეხსიერება, უფრო რთული ფორმაა, რომელიც ხანმოკლე და ხანგრძლივი მეხსიერების დამაკავშირებელი რგოლია და რომლის ამოცანაა ინფორმაციის შეჩერება და დამუშავება. მუშა მეხსიერება მიმდინარე მოქმედებების განხორციელების საშუალებას იძლევა, ამიტომ მას ასევე *ოპერატიულ მეხსიერებასაც* უწოდებენ.

ხანმოკლე მეხსიერება ინფორმაციის ზერელე გადამუშავებას გულისხმობს. ჩვენ შეიძლება, რაიმე სახის ინფორმაცია (მაგალითად, ტელეფონის ნომერი) ისე ვუკარნახოთ მეგობარს სატელეფონო ცნო-

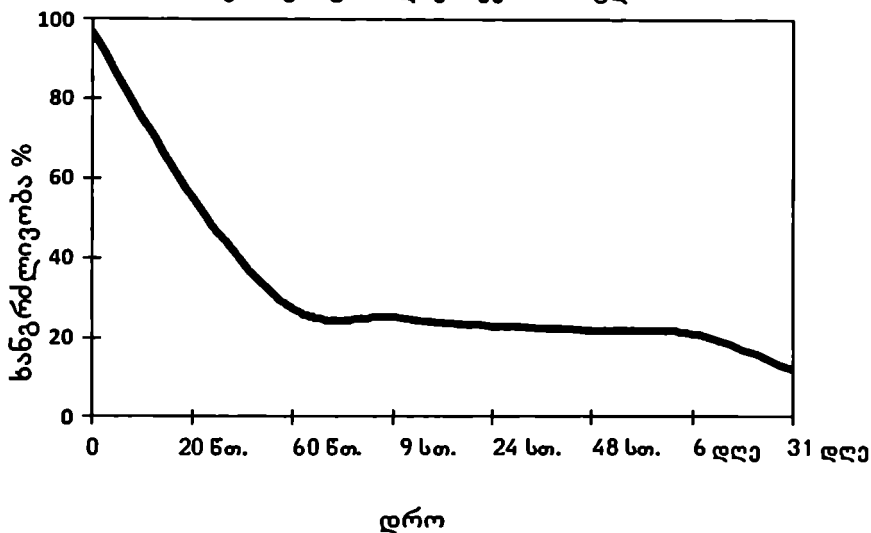
ბარიდან, რომ არ გადავიყვანოთ ის ხანგრძლივ მეხსიერებაში. ამ შემთხვევაში ეს ნომერი ჩვენს მეხსიერებაში მხოლოდ ძალზე მოკლე დროის განმავლობაში დარჩება და შემდეგ მის გახსენებას ვეღარ შევძლებთ. ხანმოკლე მეხსიერების მოცულობის საკითხი ინდივიდუალურია, თუმცა შეიძლება ზოგადად ითქვას, უკეთ ვიმახსოვრებთ ციფრების შემთხვევით რიგს, ვიდრე ასო-ბგერების შემთხვევით რიგს.

ამრიგად, ხანმოკლე მეხსიერება ინფორმაციის მხოლოდ საკმაოდ შეზღუდული რაოდენობის დამუშავების საშუალებას იძლევა, თანაც შეზღუდული დროის განმავლობაში. ხანმოკლე მეხსიერება კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ფუნქციას ასრულებს – გვაძლევს დროს და შესაძლებლობას, გამოვაცალკეოთ ის ინფორმაცია, რომელიც ხანგრძლივ მეხსიერებაში გვინდა გადავიყვანოთ.

ხანგრძლივი მეხსიერება. ხანგრძლივი მეხსიერება ინფორმაციის ღრმა დამუშავების საშუალებას იძლევა. საგულისხმოა, რომ ის არც მოცულობით არ არის შეზღუდული და არც დროით. ხანგრძლივ მეხსიერებაში შესაძლებელია ინფორმაციის პრაქტიკულად განუსაზღვრელი მოცულობის პრაქტიკულად განუსაზღვრელი დროით შენახვა.

მეხსიერების ექსპერიმენტული კვლევის ერთ-ერთი ფუძემდებლის, პერმან ებინგჰაუზის (Ebbinghaus 1885) მიხედვით, სწავლის მომენტიდან 20 წუთის გასვლის შემდეგ ნასწავლის დაახლოებით 40%-ს ვივიწყებთ, 6 დღის შემდეგ გვახსოვს ნასწავლის 20%-ზე ოდნავ მეტი, ერთ თვეში კი ნასწავლის მხოლოდ 15%-მდე თუ გვახსოვს, თუმცაღა ეს მოცულობა უკვე ძალიან დიდხანს რჩება მეხსიერებაში, პრაქტიკულად მუდმივად.

ებინგჰაუზის დავიწყების მრუდი



ცდებმა აჩვენა, რომ მიღებული ინფორმაციის დავიწყება ძირითადად უშუალოდ ინფორმაციის მიღების შემდეგ ხდება. ხოლო გარკვეული დროის (რამდენიმე დღის) შემდეგ, დავიწყების მრუდი მკვეთრად სწორდება და, შესაბამისად, მკვეთრად მცირდება იმის ალბათობა, რომ ნასწავლი ინფორმაცია დაგვავიწყდება.

ხანგრძლივი მეხსიერება თავისი არსით გენერაციულია. ხშირად რომელიმე მოგონების აღდგენისას, ანუ რაიმეს გახსენებისას, გასახსენებელ ხატს უცვლელი სახით კი არ აღვადგენთ, არამედ ვაგებთ მას არსებული მოთხოვნებისა და კონტექსტის გათვალისწინებით. გახსენების პროცესზე ხშირად გავლენას ახდენს მოგვიანებით შეძენილი ცოდნა, განწყობები და შთაბეჭდილებები. გახსენებისას ჩვენ, პრაქტიკულად, ახალ მოგონებას ექმნით, ახალ შინაარსს ვაძლევთ მას.

დეკლარაციული და პროცედურული მეხსიერება. არსებობს, სულ ცოტა, ორი ტიპის ხანგრძლივი მეხსიერება: დეკლარაციული და პროცედურული. პროცედურული მეხსიერება არაცნობიერად მიმდინარეობს და სწორედ მასში ყალიბდება ჩვევების და ცოდნის გამოყენების უნარე-

ბი. დეკლარაციული მეხსიერება, თავის მხრივ, კიდევ ორ ნაწილად შეიძლება წარმოვაჩინოთ, ესენია: სემანტიკური და ეპიზოდური მეხსიერება.

დეკლარაციული მეხსიერების ფარგლებში ჩვენ მიერ დამახსოვრებული ცოდნა პრინციპულად ორი სახისაა. პირველია ცოდნა სამყაროს შესახებ; ერთი მხრივ, ეს არის ფაქტების, წესების, ჩვეულებების, კანონზომიერებების და მსგავსი ინფორმაციის შესახებ არსებული ცოდნა ანუ სემანტიკური ცოდნა, ხოლო მეორე მხრივ, ჩვენ გვაქვს პირადი მოგონებები, რომლებიც უშუალოდ ჩვენს ცხოვრებასთან არის დაკავშირებული, მაგალითად, გვახსოვს, თუ როდის ვიყავით ბოლოს კინოში, რა ფილმი ვნახეთ და სხვ. ამ სახის ცოდნა მოცემულია ეპიზოდურ მეხსიერებაში. ამის გამო ეპიზოდურ მეხსიერებას ასევე ბიოგრაფიულ მეხსიერებასაც უწოდებენ. ეპიზოდურ მეხსიერებას ახასიათებს ტემპორალიზაცია ანუ დროში ლოკალიზება და მე-ინდექსი (ფარჯანაძე 2008, 47). სწორედ ამიტომ შეგვიძლია დავუკავშიროთ ჩვენ მიერ განცდილი მოვლენა ობიექტურ რეალობას.

სემანტიკური მეხსიერება ეპიზოდურისგან სრულიად დამოუკიდებელია, რადგან შეიძლება არასოდეს არ იყო ნამყოფი ცირკში, მაგრამ ზოგადად იცოდე, თუ რა არის ცირკი. ცხადია, ცოდნის შეძენა კონკრეტულ დროსა და სივრცეში მიმდინარეობს, ანუ იმავე ცირკის შესახებ ჩვენი ცოდნა ეფუძნება წიგნში წაკითხულ ან ტელეეკრანებზე ნახს ინფორმაციას, მაგრამ სემანტიკურ მეხსიერებაში ფიქსირდება სწორედ რომ ცოდნა და არა ამ ცოდნის მიღების ხერხი. "სემანტიკურ მეხსიერებაში შინაარსები ცნებების, მნიშვნელობების, კატეგორიების მიხედვით არიან ორგანიზებულნი, ეპიზოდურ მეხსიერებაში კი დროითი მახასიათებლების მიხედვით" (ფარჯანაძე 2008, 50), ხოლო ეპიზოდური ცოდნა შეუძლებელია სემანტიკურის გარეშე, რადგან ასეთ შემთხვევაში ჩვენ ვერ შევძლებდით განცდილის გონისმიერ დამუშავებასა და გააზრებას.

სემანტიკურ მეხსიერებაში მოცემული ზოგადი ცოდნის მეშვეობით, განურჩევლად იმისა, თუ რა გზით (უნებლიეთ თუ სპეციალური დასწავლით) იქნა შეძენილი ეს ცოდნა, ვიცით, რას ნიშნავს სიტყვა "ცირკი", რა და როდის აღმოაჩინა კოლუმბმა, რამდენია სამჯერ ოთხი, როგორ უნდა მოვიქცეთ ლექციაზე და ა.შ.

ენობრივი ცოდნაც სემანტიკური ცოდნის მხოლოდ ნაწილს შეადგენს. უკანასკნელ წლებში საკმაოდ აქტიურად მიმდინარეობს ენობრივი ცოდნის კვლევა, პირველ რიგში, ენობრივი ინფორმაციის ორგანიზებისა და ლოკალიზაციის საკითხის დასაადგენად.

სემანტიკური მეხსიერების კვლევის ტიპური ხერხია ვერიფიკაციის შეკითხვა, როგორიცაა მაგალითად: "მტრედი ფრინველია, მართალია თუ არა?" ასეთი სახის კითხვების დროს ტიპურობის ეფექტს დიდი მნიშვნელობა აქვს. რამდენად სწრაფად მიიღება გადაწყვეტილება, სწორია თუ არა მოცემული გამონათქვამი, დამოკიდებულია იმაზე, კლასის თუ რამდენად ტიპურ წარმომადგენელს დავასახელებთ. მტრედი ფრინველთა კლასის ტიპური წარმომადგენელია და პასუხიც საშუალოდ ნაკლებ დროს მოითხოვს, ვიდრე კითხვა: "პინგვინი ფრინველია, მართალია თუ არა?", რადგან პინგვინი ფრინველთა კლასის ნაკლებად ტიპური წარმომადგენელია (პროტოტიპების თეორია). აღნიშნული სახის გამოკვლევები ეფუძნება იმ ვარაუდს, რომ ენობრივი ცოდნა ე.წ. მენტალურ ლექსიკონშია თავმოყრილი.

მენტალური ლექსიკონი

ფსიქოლინგვისტიკის ერთ-ერთი მწვავე პრობლემაა იმ საკითხის კვლევა, თუ რა მექანიზმს ეფუძნება ენის, ენობრივი ელემენტების შენახვა. ამ კუთხით მრავალი და რიგ შემთხვევაში ურთიერთსაწინააღმდეგო მოსაზრებები გამოითქვა. კამათის ერთ-ერთი ასეთი ობიექტია მენტალური ლექსიკონის არსებობის საკითხი.

მრავალი ფსიქოლინგვისტი მიიჩნევს, რომ ენობრივი ცოდნის არსებობა წარმოუდგენელია სიტყვების მნიშვნელობისა და მათი დაკავშირების წესების ცოდნის გარეშე და რომ ეს ცოდნა მოცემულია ნეირონულ დონეზეც ე.წ. მენტალურ ლექსიკონში, რომელიც ჩვეულებრივი ლექსიკონების მსგავსად არის სტრუქტურირებული.

მენტალური ლექსიკონით აღინიშნება იმ მენტალური ერთეულების სტრუქტურა, რომელიც ენის ლექსიკურ ერთეულებს შეესატყვისება. ამრიგად, მენტალური ლექსიკონი მოიცავს (უნდა მოი-

ცავდეს) ჩვენს ჯამურ ცოდნას ყველა ჩვენთვის ნაცნობი სიტყვის შესახებ. თეორიათა უმრავლესობის მიხედვით, მენტალური ლექსიკონის თითოეულ "ჩანაწერს" (სიტყვას) ორი სახის ინფორმაცია მიესადაგება.

ლემა-ინფორმაცია: რაც გულისხმობს სიტყვის ყველა სინტაქტიკურ (სიტყვა "მუხა" არის არსებითი სახელი, მხოლოდით რიცხვში და სხვ.) და სემანტიკურ მახასიათებლებს (მუხა არის ერთგვარი ხე, აქვს განიერი ღერო, სპეციფიკური ფორმის ფოთოლი და სხვ.). ლემა-ინფორმაცია გამოიყენება სიტყვის სხვა სიტყვებთან შეერთებისას და ანიჭებს ამ კონსტრუქციას გარკვეულ შინაარსს.

ლექსემური ინფორმაცია: სიტყვის (მუხა) ბგერითი და გრაფიკული რეალიზაციის ერთობლიობა. ლექსემური ინფორმაცია გვჭირდება სიტყვის (სიტყვების) წარმოთქმისა და დანერისთვის.

ბევრი მკვლევარი იხრება ასეთი ორმაგი განაწილებისკენ, რადგან ამ შემთხვევაში აიხსნება ფართოდ გავრცელებული მოვლენა, როდესაც გვიჭირს სათქმელისთვის ფორმის მიცემა. "ენის წვერზე მადგას, მაგრამ საჭირო სიტყვას ვერ ვიხსენებ (ვპოულობ)". მართლაც, ასეთ დროს შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ვფლობთ სიტყვის ლემა-ინფორმაციას, მაგრამ ვერ ვუკავშირებთ მას შესაბამის ლექსემურ ინფორმაციას. თვალში საცემია ისიც, რომ მენტალური ლექსიკონის ერთეულის ასეთი ორმაგი განაწილება დიდწილად ემთხვევა სოსიურის მიერ პოსტულირებულ თეზას ენობრივი ნიშნის ორი მხარის ერთობლიობის შესახებ.

რაც შეეხება მენტალური ლექსიკონის შენატანების აქტივირებას, ცნობილია, რომ ხშირად ხმარებად სიტყვათა ამოცნობა უფრო სწრაფად მიმდინარეობს, ვიდრე იშვიათად ხმარებადი სიტყვებისა, რასაც ლექსიკური გადაწყვეტილების მიღების ტესტიც ადასტურებს. შეკითხვა: "სიტყვა "კაეშანი" ქართული სიტყვაა, კი თუ არა?" ნესით, მეტ დროს მოითხოვს, ვიდრე შეკითხვა: "სიტყვა "მაგიდა" ქართული სიტყვაა, კი თუ არა?" თუმცა აქაც საკმაოდ უცნაური კანონზომიერება შეინიშნება, სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე (ომო-

ნიმური) სიტყვები, როგორიცაა, მაგალითად, "ბარი", უფრო სწრაფად ამოიცნობა, ვიდრე ერთი მნიშვნელობის მქონე, მაგრამ მის მსგავსად, ხშირად ხმარებადი სიტყვები (Rickheit, Sichelschmidt, Strohnner 2002, 61).

შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე სიტყვებს იმდენივე შენატანი აქვთ მენტალურ ლექსიკონში, რამდენი მნიშვნელობაც აქვთ მათ. ლექსიკური გადანწყვეტილების მიღებისას ადამიანი ნაკლებ დროს საჭიროებს, რადგან ძებნისას მრავალი მნიშვნელობის მქონე სიტყვის ერთ-ერთი შენატანის პოვნის ალბათობა მეტია, ვიდრე მხოლოდ ერთი შენატანის მქონე სიტყვებისა.

განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს ე.წ პრაიმინგის (წინასწარი აქტივირების) ეფექტი. ლექსიკური გადანწყვეტილების მიღება უფრო სწრაფად მიმდინარეობს სასურველი სიტყვის წინასწარ აქტივირებისას. მაგალითად, თუ ცდისპირს ვთხოვთ გადანწყვეტილების მიღებას სიტყვა "სკოლასთან" დაკავშირებით, ეს გადანწყვეტილება უფრო სწრაფად მიიღება, თუკი მას ჯერ დავუსვამთ კითხვას მასწავლებელთან (სემანტიკური პრაიმინგი) დაკავშირებით. წინასწარი აქტივირება შეიძლება იყოს ასევე ფონოლოგიური სახის (ორ სიტყვას შორის უღერადობითი მსგავსება): თავი-ნავი, ან იკონური (გამოსახულებითი სახის მსგავსება: ⑤ – საათი). შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მსგავსი (სემანტიკურად ან ფონოლოგიურად მსგავსი) სიტყვები ერთმანეთთან გარკვეული ქსელით არის დაკავშირებული და ახლო მყოფი სიტყვის აქტივირება იწვევს გარშემო მყოფი სიტყვების ნაწილობრივ აქტივირებას.

დარწმუნებით თქმა, თუ როგორ არის ორგანიზებული მენტალური ლექსიკონი, შეუძლებელია. მენტალური ლექსიკონის რეალობის საკითხი კვლავინდებურად კვლევის ობიექტად რჩება. მეტიც, ძნელია იმის გამოთვლაც კი, თუ რამდენი შენატანია ამ ლექსიკონში. ჩვენ ხომ (მშობლიური) ენის მხოლოდ ნაწილს ვიყენებთ აქტიურად, თუმცაღა პასიურად ბევრად მეტი სიტყვა გვესმის. გარდა ამისა, ხშირად შეგვიძლია გავიგოთ სიტყვათწარმოების წესებით მიღებული ახალი სიტყვების მნიშვნელობა.

კონცეპტები და მენტალური სქემები

კოგნიტურ ლინგვისტიკაში დიდი ადგილი ეთმობა ენობრივი ცნებების, კონცეპტების და ე.წ. მენტალური სქემების კვლევას. ენობრივი ნიშნები გარკვეულ კონცეპტებს ქმნის, რომლებიც გავლენას ახდენს მათ რეალიზაციებზე. ასე მაგალითად, ჩვენ ვარჩევთ პოტენციურად მოძრავ საგნებს (ფიგურებს) და უძრავ საგნებს (ფონს). თუკი შევადარებთ ორ წინადადებას: *ცხენი დგას ლობესთან და ცხენთან დგას ლობე, ადვილად შევნიშნავთ, რომ მეორე წინადადება სპეციალური განმარტების თუ კონტექსტის გარეშე მიუღებელია, რადგან მასში მოცემული ინფორმაცია ლობისა და ცხენის კონცეპტუალურ შესაძლებლობებს ეწინააღმდეგება.*

მენტალური სქემები გარკვეული საგნის ან მოვლენის ირგვლივ არსებული ჩვენი ჯამური ცოდნაა. ასეთი სქემა შეიძლება იყოს, მაგალითად, "კინოში წასვლის" ან, ვთქვათ, "მალაზიაში ყიდვის" სქემა. ცხადია, რეალურ ვითარებაში ყიდვის პროცესი ყოველ ჯერზე სხვადასხვაგვარად წარიმართება, მაგრამ იმის მიუხედავად, მანქანას ვყიდულობთ თუ კბილის ჯაგრისს, ყიდვის პროცესი პრინციპულად მსგავსია. ჩვენ ვარჩევთ საქონელს, ვამოწმებთ მას, ვიხდით საფასურს და ბოლოს მოგვაქვს შინ. მენტალური სქემები გარკვეული პროცესების ტიპურ თანამიმდევრობას შეიცავს, მაგალითად, ყიდვის პროცესის თანამიმდევრობას. ეს თანამიმდევრობა განმტკიცებულია მისი ხშირი გამეორებით, მისი მუდმივობით. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ მენტალური სქემები გარკვეული ქმედებების სტერეოტიპული წარმოდგენებია. მენტალური სქემები სხვადასხვა სახის შეიძლება იყოს.

კოგნიტურ მეცნიერებებში განასხვავებენ ობიექტთა სქემებს (მაგალითად, *ფრინველი* – სტერეოტიპული კლასი, თუ რას შეიძლება ვუწოდოთ *ფრინველი*), თვისებათა სქემებს (მაგალითად, ობიექტის თვისება *ძვირი/იაფი*), მოქმედების სტერეოტიპებს (მაგალითად, *ჩუქება*), მიმდინარეობის სტერეოტიპებს (მაგალითად, *კინოში წასვლა*), მეტა-ლინგვისტურ სტერეოტიპებს (მაგალითად, ისეთი *ჟანრობივი ტექსტის* სტრუქტურა, როგორიცაა *ლექსი*).

სქემას, რომელიც გარკვეული მოქმედების მთლიან პროცედურას მოიცავს, ხშირად სკრიპტს (Skript – სცენარი) უწოდებენ. ტექსტის დამუშავების ფარგლებში სცენარი აღნიშნავს ქმედებების ან მოვლენების სტერეოტიპულ თანამიმდევრობას, მაგალითად, ოპერაში წასვლის ან რესტორანში სტუმრობის სცენარი (Schank, Abelson 1977). შანკმა და აბელსონმა აღწერეს, თუ როგორი შეიძლება იყოს რესტორანში სტუმრობის სცენარი:

სცენა 1. შესვლა

სტუმარი შედის რესტორანში.

სტუმარი ეძებს თავისუფალ მაგიდას.

სტუმარი იღებს გადანყვეტილებას, თუ სად დაჯდეს.

სტუმარი მიდის მაგიდასთან.

სტუმარი ჯდება.

სცენა 2. შეკვეთა

სტუმარი იღებს მენიუს.

სტუმარი კითხულობს მენიუს.

სტუმარი ირჩევს კერძს.

სტუმარი უხმობს მიმტანს.

მიმტანი მოდის მაგიდასთან.

სტუმარი უკვეთავს კერძს.

მიმტანი მიდის მზარეულთან.

მიმტანი გადასცემს შეკვეთას მზარეულს.

მზარეული ამზადებს კერძს.

სცენა 3. ვახშამი

მზარეული გადასცემს შეკვეთილ კერძს მიმტანს.

მიმტანი მოაქვს შეკვეთილი კერძი სტუმართან.

სტუმარი მიირთმევს შეკვეთილ კერძს.

სცენა 4. წასვლა

მიმტანი გამოწერს ანგარიშს.

მიმტანი მოდის სტუმართან.

მიმტანი გადასცემს ანგარიშს სტუმარს.

სტუმარი მიდის მოლარესთან.

სტუმარი უხდის ფულს მოლარეს.

სტუმარი ტოვებს რესტორანს¹⁶.

ინფორმაციის დამუშავებისას მენტალური სქემების როლი საკმაოდ მაღალია. თუკი ვინმე გვიყვება, რომ რესტორანში იყო, ჩვენს მეხსიერებაში არსებული შესაბამისი სქემა გეკარნახობს იქ განვითარებულ "რუტინულ" ქმედებებს და მათზე ყურადღების სპეციალურად გამახვილება არც მოქმედს და არც მსმენელს აღარ სჭირდება.

ბაუერი და მისი კოლეგები (Bower, Black, Turner 1979) შეეცადნენ, ეჩვენებინათ ასეთი სცენარების ფსიქიკური რეალობა და მათი გავლენა ალქმის პროცესზე. ცდისპირებს უკითხავდნენ გარკვეულ ამბავს, რომელშიც გადმოცემული იყო 12 პროტოტიპული ქმედება. ამათგან რვა ქმედება სტანდარტული თანმიმდევრობით მიმდინარეობდა, ხოლო ოთხის თანმიმდევრობა გადანაცვლებული იყო. ასე მაგალითად, რესტორანში ანგარიში შეიძლება თავიდანვე ყოფილიყო გადახდილი, ხოლო მენიუ მხოლოდ გასვლის წინ წაეკითხათ. როდესაც ცდისპირებს სთხოვეს მოცემული ამბების გახსენება, გამოვლინდა ცალკეული ეპიზოდების ნორმალურ, სტანდარტულ თანმიმდევრობაში განანილების აშკარა ტენდენცია. ფაქტობრივად, ცდისპირთა თითქმის 50%-მა "არეული ეპიზოდები" სტანდარტული თანმიმდევრობით გადააღაგა. ეს ექსპერიმენტი კარგი სადემონსტრაციო მაგალითია იმისა, თუ რა დიდ გავლენას ახდენს ზოგადი სქემები განცდილი ამბების გახსენებაზე, ვინაიდან, როგორც აღმოჩნდა, ახალი ინფორმაციის კოდირება არსებულ სქემებთან გარკვეული მიმართებით

¹⁶ რესტორანში სტუმრობის აღნიშნული სკრიპტის ასე დეტალურად გადმოცემა მიზნად ისახავდა იმ სხვაობების ილუსტრაციას, რომლებიც არ თავსდება "ქართულ" მოდელში. მაგალითად, წასვლის ეპიზოდი, პერსონაჟი მოლარე საქართველოში გავრცელებულ სტერეოტიპულ წარმოდგენას ნაკლებად შეესატყვისება.

ხდება, რაც ამ ინფორმაციის შემდგომი გახსენებისას შინაარსის ცვლილებაშიც კი შეიძლება გამოვლინდეს.

არ უნდა წარმოვიდგინოთ, რომ სქემების ასეთი გავლენა რაღაც "ცუდია" და "უარყოფითი". როგორც წესი, როდესაც მეგობარი რესტორანში სტუმრობის შესახებ გვიამბობს და მოყოლისას გამოტოვებს ანგარიშის გადახდის ეპიზოდს, ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ მან სათანადო საფასური გადაიხადა, ისევე, თუ ვინმე გვიყვება, რომ მან ჯერ ანგარიში გადაიხადა და შემდეგ გააკეთა შეკვეთა, საკმარისი საფუძველი გვაქვს იმისთვის, რომ ეჭვი შევიტანოთ მოყოლილი ამბის სისწორეში. სქემები და სცენარები წარმოადგენს მოქმედების მიღებულ და, შესაბამისად, ყველაზე ხშირ თანამიმდევრობას. ამდენად, ისინი ავსებენ ნაკლულ ინფორმაციას, რაც ვითარების მართებულად გაგების მნიშვნელოვანი საყრდენია. გარდა ამისა, სცენარების არსებობა აჩქარებს ინფორმაციის გადაცემის პროცესსაც, რადგან ხშირად აღარ გეჭირდება "თავისთავად ცხადი" მოვლენების გადმოცემა. ამდენად, სქემების ცოდნა სამყაროსთან ადაპტაციის მძლავრი ინსტრუმენტია.

მეხსიერების ფიზიკური საფუძველი

ნევროლოგები და ნეიროფსიქოლოგები ცდილობენ, დაადგინონ მეხსიერების შენახვის ფიზიკური საფუძველი, ანუ, თუ სად, თავის ტვინის რომელ უბანშია ლოკალიზებული მეხსიერება. ცხოველებზე ჩატარდა მრავალი ცდა, რომლებიც მიზნად ისახავდა მეხსიერებაზე პასუხისმგებელი უბნების დადგენას, მაგრამ ეს ცდები ძირითადად წარუმატებელი აღმოჩნდა. ასე მაგალითად, ლეშლი ასწავლიდა ვირთხებს ლაბირინთში გზის გაკვლევას და შემდეგ აცლიდა ტვინის ქერქის სხვადასხვა უბანს, რათა დაედგინა, თუ რომელ უბანში ინახებოდა დასწავლილი ინფორმაცია (Майерс 2001, 385). მრავალი ცდის მიუხედავად, ლეშლიმ ვერ შესძლო მეხსიერების "ცენტრის" ლოკალიზება და დაასკვნა, რომ ინფორმაცია განფენილია თავის ტვინის ქერქში და არ არსებობს მეხსიერების ერთი სპეციფიკური უბანი.

მეხსიერების კვლევისას ბევრი მეცნიერი მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ არსებობს მინიმუმ ორი სახის მეხსიერება – იმპლიციტური (არადეკლარაციული) და ექსპლიციტური (დეკლარაციული). მათ არაცნობიერი და ცნობიერი მეხსიერებაც შეიძლება ვუწოდოთ. ცნობიერი მეხსიერების მოშლის შემთხვევაში არაცნობიერი მეხსიერება ხშირად კვლავინდებურად აგრძელებს მოქმედებას. ცნობიერი მეხსიერების მოშლილობით (ამნეზიით) დაავადებული პაციენტი ერთსა და იმავე მოთხრობას მეორეჯერ უფრო სწრაფად კითხულობს, თუმცა არ ახსოვს ამ მოთხრობის შინაარსი და მეტიც, ისიც არ ახსოვს, რომ მოთხრობა უკვე წაკითხული აქვს. მეხსიერების სხვადასხვა სახის მოშლილობის მქონე პაციენტებს შეიძლება არ ახსოვდეთ, რომ წინა დღეს თამაშობდნენ ბილიარდს, მაგრამ ყოველ ჯერზე ისინი უკეთ და უკეთ თამაშობენ. ასეთი შემთხვევების ერთ-ერთი ახსნა შეიძლება იყოს ის, რომ ექსპლიციტური და იმპლიციტური მეხსიერება ორი დამოუკიდებელი სისტემაა და ერთის დაზიანება მეორის მოშლილობას არ იწვევს.

შემჩნეულია ლიმბური სისტემის, ჰიპოკამპის განსაკუთრებული მნიშვნელობა მეხსიერებასთან მიმართებით. ნივნივა და სხვა ფრინველები საკვებს ხშირად მრავალ ადგილას მალავენ. ისინი ამ "საწყობებს" თვეების შემდეგ მიაკითხავენ ხოლმე. მაგრამ ჰიპოკამპის მოცილების შემდეგ ეს ფრინველები ვეღარ ახერხებენ სამალავების პოვნას. ჰიპოკამპიც ორი ნახევარსფეროსგან შედგება. მარცხენა და მარჯვენა ნახევარსფეროს დაზიანება განსხვავებულ შედეგებს გვაძლევს. ჰიპოკამპის მარცხენა ნახევარსფეროს დაზიანების შემთხვევაში ადამიანებს უჭირთ ვერბალური ინფორმაციის დამახსოვრება, ხოლო მარჯვენა ნახევარსფეროს დაზიანებისას გაძნელებულია ვიზუალური ხატების აღდგენა და ლანდშაფტების ცნობა.

ჰიპოკამპის ფუნქციების კვლევისას აღმოჩნდა, რომ იქ ძირითადად მხოლოდ ბოლო დროს (მაიმუნების შემთხვევაში, ბოლო ერთი თვის განმავლობაში (Mañerc 2001, 389)) მიღებული ინფორმაცია ინახება, ხოლო უფრო ადრე მიღებული ინფორმაცია, ჰიპოკამპის დაზიანების შემთხვევაშიც კი, არ იკარგება. მიუხედავად ამისა, მეცნიერებს იმის დამტკიცებაც გაუჭირდათ, რომ ჰიპოკამპი ინფორმაციის მხოლოდ შუალედური შენახვის ადგილია. აღმოჩნდა, რომ ინფორმაციის

შენახვა არა მხოლოდ დროის ინტერვალით განისაზღვრება, არამედ ინფორმაციის სახეობითაც. ტვინის სკანირების შედეგად დადგინდა, რომ ჩვენ მიერ განცდილი წარსულის ფაქტებისა და მოვლენების გახსენება ტვინის სხვადასხვა უბნების (პირველ რიგში, შუბლის და საფეთქლის წილების) აქტივობას იწვევს. ტელეფონის ნომრის გახსენებისას აქტიურდება მარცხენა ჰემისფეროს შუბლის წილი, ხოლო დაბადების დღის გახსენება იწვევს თავის ტვინის ქერქის ანალოგიურ აქტივობას, ოღონდ მარჯვენა ჰემისფეროს შუბლის წილში.

ენის ათვისება

ენის ათვისების კვლევის მთავარი მიზანია ენის დაუფლების პირობების, კანონზომიერებების, საფეხურების საბოლოო შედეგების აღწერა და განმარტება. ეს ეხება როგორც მშობლიური ენის დაუფლებას, ისე ორენოვნების (მრავალენოვნების) ფენომენსა და ასევე უცხო ენის შესწავლას.

ენის ათვისება სხვადასხვაგვარად შეიძლება მიმდინარეობდეს. ბავშვები თავდაპირველად, როგორც წესი, მხოლოდ ერთ – მშობლიურ – ენას სწავლობენ, ბოლო დროს გახშირდა ისეთი შემთხვევები, როდესაც ბავშვები ერთდროულად ორ ენას ითვისებენ. შესაბამისად, განასხვავებენ *მონოლინგვიზმს* (ერთენოვნებას) და *ბილინგვიზმს* (ორენოვნებას). უფრო იშვიათია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ბავშვი ერთბაშად სამ, ოთხ ან მეტ ენას ეუფლება, ასეთ დროს საქმე გვაქვს სამენოვნების, ოთხენოვნების და ა.შ. ფენომენტთან.

ენის შესწავლა ცხოვრების სხვადასხვა მომენტში შეიძლება მოგვინიოს, შესაბამისად, განასხვავებენ ენის, როგორც *პირველი ენის* (L_1) ან როგორც *მეორე, უცხოური ენის* (L_2) ათვისებას. მეორე ენის სწავლა გულისხმობს, რომ ერთი ენა უკვე ათვისებულია, შესაბამისად, ბილინგვი ბავშვი ერთდროულად ორ პირველ ენას ($L_1 + L_2$) ეუფლება.

ერთდროულად რამდენიმე პირველ ენას სწავლობენ ის ბავშვები, რომელთა მშობლები განსხვავებულ ენებზე მეტყველებენ და სახლშიც სხვადასხვა ენებზე ელაპარაკებიან შვილს. მრავალენოვანი პირველი ენის სწავლება ხშირად გვხვდება მოსახლურ რეგიონებში მცხოვრებ ოჯახებში, მაგალითად, ელზასში. იგივე ფენომენი აღინიშნება ეროვნულ უმცირესობებშიც, მაგალითად, შეერთებული შტატების ესპანურენოვან ოჯახებში, სადაც ბავშვები ერთდროულად ესპანურსა და ინგლისურს ითვისებენ. მსგავსი ფენომენი საკმა-

ოდ გავრცელებულია საქართველოშიც, მეტიც, თბილისის ძველ უბნებში საერთო ეზოებში მცხოვრები ბავშვები ხშირად ორ ან სამენოვან გარემოში იყვნენ მოქცეული და ერთდროულად რამდენიმე ენას ითვისებდნენ.

ენის შესწავლა შეიძლება მიმდინარეობდეს ბუნებრივად ანუ მასწავლებლის გარეშე. ასეთ დროს ამბობენ, რომ ბავშვი თვითმყოფი პრაქტიკის საფუძველზე ეუფლება ენას. ენას შეიძლება სპეციალური მედიატორის – მასწავლებლის – დახმარებით ვსწავლობდეთ, ეს არის ე.წ. ენის სწავლება შესწავლა შუამავლის დახმარებით. ასეთ დროს ენის შესწავლის პრაქტიკა მიმდინარეობს შეგნებულად, თეორიული შესწავლის საფუძველზე.

ამრიგად, შესაძლებელია ენის ათვისების რამდენიმე ტიპის გამოყოფა:

- ერთი პირველი ენის ბუნებრივი ათვისება;
- მრავალი პირველი ენის ბუნებრივი ათვისება;
- მეორე ენის ათვისება ბუნებრივ პირობებში;
- მეორე ენის ათვისება პედაგოგის დახმარებით (სკოლაში, უმაღლეს სასწავლებელში, უცხოური ენების კურსებზე, კერძო მასწავლებელთან და სხვ.).

თავისთავად ცხადია, რომ ყველაზე ფართოდ გავრცელებულია ენის ათვისების პირველი ტიპი, რომლის დროსაც ბავშვები თავიდან მხოლოდ ერთ ენას ეუფლებიან. ენის ათვისების ამ ტიპის შესახებ მეცნიერული ლიტერატურა საკმაოდ მდიდარია, რადგან ასეთი სახის გამოკვლევები ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში დაიწყო, (Preyer 1882; Lindner 1882 და სხვ.) და დღემდე ინტენსიურად მიმდინარეობს. ადრევე გამოიკვეთა ენის ათვისების თეორიების ორი ძირითადი მიმდინარეობა: პირველი, ვოლუნტარისტულად ნოდებული მიმართულება მიიჩნეოდა, რომ ბავშვები ენას პასიურად, ძირითადად მიბადის გზით სწავლობენ (Wundt 1901): მეორე, ინტელექტუალისტური მიმართულების თანახმად, ბავშვები ენას აქტიურად და კრეატიულად სწავლობენ, როდესაც ცდილობენ, გაიგონ და განმარტონ სამაყარო. მრავლად იყო ამ პოზიციების შერწყმის ცდებიც (Stern, Stern 1928). XX საუკუნის 60-იანი წლებისათვის ეს დისკუსია განსაკუთრებით მძაფრი გახ-

და და ლიტერატურაში ძირითადად ე.წ. ემპირიზმისა და რაციონალიზმის დაპირისპირების სახელით გვხვდება (Chomsky 1959, 1968; 1980; Skinner 1957 და სხვ.).

უცხოური ენის სწავლებისადმი მეცნიერული ინტერესი განსაკუთრებით XX საუკუნის 40-იანი წლებიდან გაიზარდა. როგორ მიმდინარეობს მეორე უცხოური ენის სწავლების პროცესი? მიმდინარეობს ის პირველი ენის ათვისების პროცესის მსგავსად, თუ ამ პროცესში განსხვავებული მექანიზმებია ჩართული? რატომ უჭირთ მოზრდილებს მეორე ენის შესწავლა? როგორ შეიძლება გავაიოლოთ და დავაჩქაროთ უცხოური ენის შესწავლის პროცესი? ასეთი საკითხების კვლევის მიზანია უცხოური ენის ათვისების ისეთი მეთოდისა და დიდაქტიკის შემუშავება, რომელიც უცხოური ენის ოპტიმალურ სწავლებას შეუწყობს ხელს.

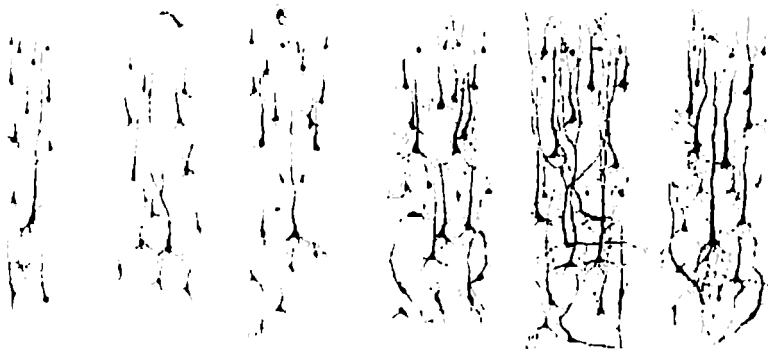
მშობლიური ენის ათვისება

(პირველი ენის ათვისება ბუნებრივ პირობებში)

ენის ათვისების წინაპირობები. ენის ათვისება უაღრესად კომპლექსური და რთული პროცესია, რომელსაც მრავალი ფაქტორი განაპირობებს. ამ ფაქტორებს შორის შესაძლებელია სამი ძირითადი ჯგუფის გამოყოფა. ესენია: ბიოლოგიური, კოგნიტური და სოციალური ფაქტორები.

ბიოლოგიური ფაქტორები. ბიოლოგიურ ფაქტორებს შორის გასათვალისწინებელია, ერთი მხრივ, საარტიკულაციო (სამეტყველო) აპარატის, ხოლო მეორე მხრივ, ტვინის ფუნქციების განვითარება. საარტიკულაციო აპარატი ბავშვის დაბადების მომენტისთვის სრულად განვითარებული არ არის და ის დროთა განმავლობაში იხვეწება. იგივე ითქმის ტვინის ფუნქციებზეც. თუმცა ჯერ კიდევ ჩანასახშივე იწყება ნერვული უჯრედების ჩამოყალიბება, დაახლოებით 250 000 უჯრედი წუთში სიჩქარით (ერთი მილიონი უჯრედი 4 წუთში!). დაბადების მომენტისთვის ადამიანის ორგანიზმი პრაქტიკულად სრულად

არის აღჭურვილი ტვინის ნერვული უჯრედებით, მაგრამ ეს უჯრედები ერთმანეთთან სუსტად არის დაკავშირებული. დაბადების შემდეგ იწყება ნერვული უჯრედების დამაკავშირებელი ქსელის სწრაფი განვითარება, რაც ადამიანის ზოგადი განვითარების საწინდარია.



ადამიანის ტვინის ქერქის პოსტნატალური განვითარება.

(a) ახალშობილი; (b) 1 თვის ასაკში; (c) 3 თვის ასაკში; (d) 6 თვის ასაკში; (e) 15 თვის ასაკში; (f) 24 თვის ასაკში (Lenneberg. 1967).

ნერვული ქსელების უკმარისობით აიხსნება ის გარემოებაც, რომ, ჩვეულებრივ, არ გვამახსოვრდება ადრეული ასაკის (3 წლამდე) მოგონებები. სწორედ ამიტომ, 3 წლის ან კიდევ უფრო პატარა ბავშვებს არ ახსოვთ, თუ რა გადაიტანეს ან რა შეემთხვათ ამ ასაკში. 3 წლის ბავშვებს, როგორც წესი, არ ახსოვთ ძმის ან დის დაბადება, ოთხი წლის ასაკში კი უკვე ამახსოვრდებათ ეს ფაქტი და მოგვიანებითაც შეუძლიათ მისი გახსენება. ფროიდი დავიწყების ამ მოვლენას "ბავშვურ ამნეზიას" უწოდებდა, მაგრამ ეს ამნეზია არც ისეთი ყოვლისმომცველია, როგორც ერთი შეხედვით ჩანს, რადგან ცხოვრებისეული გამოცდილება ადრეულ ასაკშიც უკვალოდ არ ქრება, რაც ექსპერიმენტულადაც დასტურდება. თუკი 3 წლის ბავშვებს ვაჩვენებთ სურათს ბუნდოვანი გამოსახულებით, რომლის მკაფიო გამოსახულება მათ სამი თვის წინ უკვე ნანახი აქვთ, ისინი ამოიცნობენ სურათს, რასაც ვერ ახერხებენ ის ბავშვები, რომლებსაც ეს სურათი ადრე ნანახი არ ჰქონდათ. ბავშვებს,

რომლებმაც ამოიცნეს სურათი, არ ახსოვთ, რომ ის უკვე ნანახი აქვთ და მეტიც, ამტკიცებენ, რომ სურათი პირველად ნახეს.

იმ ფაქტს, რომ ადამიანები ვერ იმახსოვრებენ ცხოვრების პირველ წლებს, ლინგვისტები სხვაგვარადაც ხსნიან. მრავალმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ადამიანის მოგონებები მეხსიერებაში ძირითადად ვერბალური ფორმით არის მოცემული. ცხადია, სიტყვები მთლად ზუსტად არ გამოხატავს სინამდვილეს და ამიტომ სხვადასხვა ადამიანი ერთ (და ერთად) განცდილ ფაქტსაც კი ხანდახან განსხვავებულად აღწერს. გარდა ამისა, ბავშვები და მოზრდილები მათ გარშემო არსებულ რეალობას სხვადასხვაგვარად აღიქვამენ. მოზრდილისგან განსხვავებით, ბავშვს არ შეუძლია განცდილისთვის ვერბალური ფორმის მიცემა, პირველი სამი წლის განმავლობაში მას ინფორმაციის სიტყვებით დაფიქსირება არ შეუძლია და შესაბამისად, ამ ასაკში განცდილი მოვლენებიც არ ამახსოვრდება. მხოლოდ ენის უკეთესად დაუფლების შემდეგ ხდება შესაძლებელი მოგონებების ვერბალიზაცია და, შესაბამისად, განცდილი მოვლენების დამახსოვრება.

ტვინის ოპტიმალური განვითარებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა ბავშვობის პირველ წლებს ენიჭება. სწორედ ამ დროს გვმართებს განსაკუთრებული სითბო და ყურადღება. ცნობილია კალიფორნიის უნივერსიტეტის მეცნიერთა შემდეგი ექსპერიმენტი: ვირთხების ნაწილი მოათავსეს ცალ-ცალკე, ინდივიდუალურ გალიებში, ხოლო მეორე ნაწილი – პატარ-პატარა ჯგუფებად. აღმოჩნდა, რომ ჯგუფებში მყოფი ვირთხების ტვინის ქსოვილი უფრო მეტად განვითარდა, ვიდრე იზოლაციაში მყოფთა. მრავალი ექსპერიმენტი ადასტურებს, რომ პატარა ბავშვების ტვინის განვითარებაზე დადებითად მოქმედებს როგორც ვერბალური ასევე ფიზიკური სტიმულაცია, როდესაც ბავშვებს ხშირად ეფერებიან, ეხებიან, მასაჟს უკეთებენ და სხვ. ასეთ დროს მათი ნერვული სისტემა უფრო სწრაფად ვითარდება.

სწავლის პროცესი დადებითად ზემოქმედებს ტვინის ქერქის განვითარებაზე. გარკვეული ქმედებების ხშირი გამეორება იწვევს ტვინის იმ არეების განვითარებას, რომლებიც შესაბამის პროცესში მონაწილეობს. როიალზე დამკვრელებს უვითარდებათ ტვინის ის უბნები, რომლებიც აკონტროლებენ თითების მოძრაობას და სხვ. დაბადებიდან ბავშვები მეტი ნერვული უჯრედით არიან აღჭურვილნი, ვიდრე ეს

მათ რეალურად სჭირდებათ, მაგრამ გარკვეული ასაკის შემდეგ, იწყება ჭარბი, დაუტვირთავი ქსელების გათიშვა. ამიტომ ასაკთან ერთად უფრო და უფრო ჭირს ახალი ქსელების შექმნა. სწორედ ამით აიხსნება ის გარემოებაც, რომ ზრდასრულებს უჭირთ ზოგადად ახლის სწავლა, მათ შორის, აგრეთვე, უცხოური ენის სწავლაც. ბავშვები ადრეულ ასაკში იოლად ახერხებენ იმას, რაც ასე უჭირთ მოზრდილებს, ანუ მაშინ, როდესაც ჯერ კიდევ დაუტვირთავია ჭარბი ნერვული უჯრედები და მოცემულია სწავლის ბიოლოგიური საფუძველი.

გარკვეული სახის ინფორმაციის მიღებასა და დამუშავებაზე ტვინის სხვადასხვა უბანია პასუხისმგებელი. მაგრამ თუკი ტრავმა დააზიანებს ტვინის რომელიმე უბანს, მაშინ სხვა უბნებმა შეიძლება იტვირთოს დაზიანებული უბნის ფუნქციები. მიჩნეულია, რომ ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროში არსებული ბროკას ცენტრი პასუხისმგებელია მეტყველების ფუნქციონირებაზე, მაგრამ მრავალმა ექსპერიმენტმა, განსაკუთრებით კი, ენობრივი ფუნქციების დარღვევების ფაქტების ანალიზმა, აჩვენა, რომ ენობრივი ფუნქციების ზუსტად ლოკალიზება პრაქტიკულად შეუძლებელია. ცნობილია ისეთი შემთხვევები, როდესაც მარცხენა ჰემისფეროს ფუნქციები მარჯვენა ნახევარსფეროს უკისრია, ამიტომ თანამედროვე ნევროლოგიაში ძირითადად ლაპარაკობენ კომპლექსურ ნევროქსოვილებზე, რომლებიც განსაზღვრავენ ენობრივ ფუნქციებს.

კოგნიტური ფაქტორები. მნიშვნელოვანი კოგნიტური ფაქტორია ბავშვის აზროვნების უნარი, რომელიც, ყველაფერთან ერთად, ცნებების დამუშავების უნარსაც მოიცავს. კოგნიტურ ფაქტორებს განეკუთვნება ბავშვის გენეტიკურად განპირობებული დისპოზიცია, აღიქვას ენობრივი მასალა, რაც გულისხმობს გარკვეული აკუსტიკური ნიშნების მიხედვით ენობრივი ნაკადის სეგმენტირების უნარს, გამონათქვამების სტრუქტურული ანალიზის უნარს და სხვ. კოგნიტურ ფაქტორთა რიგს განეკუთვნება ჯერ კიდევ პრეიერის (Preyer 1882) მიერ შემჩნეული ბავშვის უნარი, გაარჩიოს ვერბალური და არავერბალური ხმები.

ბავშვის კოგნიტურ უნარებს შორის, რომლებიც უშუალოდ მონაწილეობენ ენის ათვისების პროცესში, გამოვყოფთ შემდეგ ოთხს:

1. იმიტირების უნარი. ბავშვები ხშირად იმეორებენ მათ გარშემო მყოფთა გამონათქვამებს. უფროსთა მეტყველების იმიტაცია ხშირად მეტია, ვიდრე მხოლოდ გამეორება, რადგან ასეთ დროს ბავშვები თითქოს შესაბამის როლებს ასრულებენ, მაგალითად, დედის, მამის, ექიმის, პოლიციელის და ა.შ., რაც პერსპექტივის შეცვლასთანაა დაკავშირებული და შესაბამისად, ზოგადი განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

2. სტრუქტურირების უნარი. სტრუქტურირების უნარი გულისხმობს აღქმული გამონათქვამების გარკვეული ნიშნებით სხვადასხვა დონეზე (ფონეტიკურ, სემანტიკურ, სინტაქსურ) ორგანიზებას, ლინგვისტურ ანალიზს. სტრუქტურირებისას ბავშვი შეიმუშავებს ჰიპოთეზებს გარკვეული მოვლენების შესახებ, რომელთა მართებულებასაც დროის განმავლობაში ცდის. მის გარშემო მყოფთა რეაქციებზე დაყრდნობით ბავშვი ადგენს, თუ რამდენად მართებულია მის მიერ შემუშავებული ჰიპოთეზები.

3. ვარჯიშის უნარი. ბავშვები ხშირად, განსაკუთრებით თამაშისას, იმეორებენ ამა თუ იმ ბგერებს თუ შესიტყვებებს, თითქოსდა ვარჯიშობენ მათ სწორ წარმოთქმაში ან სწორ ვითარებაში გამოყენებაში. ასეთი ვარჯიში თვითსწავლის ერთ-ერთი ფორმაა, რომლის დროსაც ნასწავლი ცოდნის გამტკიცება და კონკრეტულ ვითარებებზე მორგება ხდება.

4. გამოხატვის უნარი. სტრუქტურირებისა და ვარჯიშის უნარი წარმატებული ინტერაქციის წინაპირობაა, მაგრამ პარტნიორზე მიმართული მეტყველებისას მნიშვნელოვან როლს კიდევ დამატებითი უნარები ასრულებს, კერძოდ კი, პარტნიორის მოლოდინისა და პერსპექტივის გათვალისწინება. პრინციპულად განსხვავებული ჩანს ბავშვის საკუთარ თავზე მიმართული (აუტისტური) და სხვაზე მიმართული მეტყველება. ბავშვი როდესაც მარტო თამაშობს და თავის თავს ელაპარაკება, მისი მეტყველება, როგორც წესი, არასტრუქტურირებულია და ძირითადად თავისუფალი ასოციაციების რიგს წარმოადგენს. ხოლო როდესაც ბავშვი მესამე პირს მიმართავს, მაშინ მის

მეტყველებაში გარკვეული სტრუქტურა შეიმჩნევა, რის გარეშეც კომუნიკაცია შეუძლებელია. გამოხატვის უნარი უშუალოდ დაკავშირებულია სინტაქსური კონსტრუქციების ათვისებასთან, რადგან მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეუძლია ბავშვს, მიაღწიოს თავის კომუნიკაციურ მიზნებს.

სოციალური ფაქტორები. სოციალური ფაქტორები ცალკეული ინდივიდის ენის განვითარების პროცესზე დიდ გავლენას ახდენს. მართალია, სოციალური გარემო არ განაპირობებს ბავშვის მზაობას ენის სწავლებისთვის, მაგრამ ენის ასათვისებლად სოციალური არსებობა აუცილებელია. ბავშვი ენას მხოლოდ მის გარშემო მყოფთა მეტყველების უშუალო გავლენით სწავლობს. ბავშვის მიერ ენის ათვისება არა მხოლოდ გარკვეული გრამატიკული წესებისა და სიტყვების მარაგის სწავლას ნიშნავს, ენის ათვისება ბავშვის სოციალიზაციას გულისხმობს.

ინგლისელი სოციოლოგი ბერნსტაინი (Bernstein 1958; 1962; 1964) მიიჩნევდა, რომ ბავშვის ენობრივ ქცევას განსაზღვრავს ის სოციალური გარემო, რომელშიც ბავშვი იზრდება. ბერნსტაინის მიხედვით, თანამედროვე საზოგადოება იერარქიულად არის აგებული, რაც გამოწვეულია სამუშაოს (და შემოსავლის) არათანაბარი განაწილებით. ინდუსტრიულ საზოგადოებაში შესაძლებელია ორი დიდი ჯგუფის გამოყოფა: ქვედა (მშრომელთა) ფენა და საშუალო ფენა. განსხვავებულია ამ ფენების წარმომადგენელთა განათლება, შემოსავალი, სოციალური მდგომარეობა და ა.შ. ქვედა ფენის წარმომადგენლებს შედარებით ნაკლები ძალაუფლება აქვთ და საზოგადოებაშიც მათი პრესტიჟი უფრო დაბალია. ასეთი მდგომარეობა განსაზღვრავს ცალკეული ინდივიდის ფსიქოლოგიურ ორიენტაციას. განათლების დაბალი დონე, ეკონომიკური სიდუხჭირე და ა.შ. უბიძგებს ამ ფენის წარმომადგენლებს საოჯახო ურთიერთობებში ავტორიტარული როლის შესასრულებლად. დედა-მამა-შვილის ურთიერთობები აიგება არა რაციონალური კრიტერიუმების მიხედვით, არამედ განპირობებულია იმ სტერეოტიპული როლებით, რასაც ოჯახის წევრები ასრულებენ. შედეგად, ოჯახური ურთიერთობები თითქმის არ საჭიროებს ვერბალურ გამოხატულებას, კონფლიქტები წყდება

არა ურთიერთკომუნიკაციის, მსჯელობის, არგუმენტირების გზით, არამედ ბრძანებების საშუალებით. ოჯახის წევრებს შორის კომუნიკაცია ძირითადად კითხვა-პასუხითა და ინსტრუქციების მიცემით ამოიწურება, რაც ამ გარემოში გაზრდილი ბავშვების ენობრივ ქცევაზეც აისახება: მათ შედარებით ღარიბი ლექსიკა აქვთ, ისინი მეტ გრამატიკულ შეცდომას უშვებენ, უჭირთ ლოგიკური, არგუმენტირებული მეტყველება, ისევე, როგორც აბსტრაქტულ, განყენებულ თემებზე მსჯელობა. ასეთ მეტყველებას ბერნსტაინი *შეზღუდულ ენობრივ კოდს (Restricted Code)* უწოდებს.

საშუალო ფენის წარმომადგენლების ოჯახებში გრძნობები, სურვილები, ინტერესები ვერბალურ გამოხატულებას პოულობს. პრობლემების გადაჭრისას ხელმძღვანელობენ რაციონალური კრიტერიუმებით. სოციალური ინტერაქცია მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული ვერბალურ კომუნიკაციაზე. შესაბამისად, მათი მეტყველება უფრო მოქნილი, აბსტრაქტული და მდიდარია. ასეთ მეტყველებას ბერნსტაინი *გავრცობილ (დახვეწილ, დამუშავებულ, ელაბორირებულ) ენობრივ კოდს (Elaborated Code)* უწოდებს.

ბერნსტაინის მიხედვით, მსგავს სიტუაციებში სხვადასხვა ფენის წარმომადგენლები ქცევის განსხვავებულ სტრატეგიას მიმართავენ. მაგალითად, თუკი ბავშვი ცელქობს ან თამაშობს და ამით ხელს უშლის მშობელს, დაბალი ფენის წარმომადგენელი ბავშვს იმპერატიულად უკრძალავს გარკვეულ ქმედებებს: "აქ ნუ თამაშობ!", "მეტი ასე აღარ მოიქცე!", "გიკრძალავ ამის გაკეთებას!" და სხვ. იმავე ვითარებაში საშუალო ფენის წარმომადგენელი ცდილობს აუხსნას ბავშვს, რატომ არ უნდა მოიქცეს ისე, როგორც იქცევა, დაახლოებით ამგვარად: "შენ რომ ასე იქცევი, ესა და ეს ხდება, ამიტომ ჯობია, რომ..."

ბერნსტაინის მიხედვით, დაბალი ფენის წარმომადგენლებს მეტყველების გარკვეული დეფიციტი (ამიტომაც უწოდებენ ბერნსტაინის თეორიას: *დეფიციტის ჰიპოთეზას*) აქვთ, რის გამოც ისინი უფრო ცუდ შედეგებს აღწევენ სწავლისას და, შესაბამისად, შედარებით დაბალ ნიშნებს იღებენ სკოლებსა თუ კოლეჯებში. აქედან გამომდინარე, ქვედა ფენის წარმომადგენლებს სოციალური წინსვლისთვის, სხვა ყველაფერთან ერთად, ესაჭიროებათ გავრცობილი კოდის შესწავლაც.

ბერნსტაინის თეორია გააკრიტიკეს როგორც სოციოლოგებმა, ასევე ლინგვისტებმა. მაშინ, როდესაც სოციოლოგები ბერნსტაინის სოციალური მოდელის სქემატიზმს გამოკვეთდნენ, ენათმეცნიერებმა ენობრივი დეფიციტის თეორიის ლინგვისტური ხარვეზები წარმოაჩინეს. გამოკვლევებმა ცხადყო, რომ ლექსიკურ დონეზე ქვედა და საშუალო ფენის ბავშვები დაახლოებით ერთნაირი მოცულობის ლექსიკურ მარაგს ფლობენ, თუმცაღა გამოყენებული ლექსიკა ერთმანეთისგან ნაწილობრივ განსხვავებულია. ცხადია, ორივე ფენის ლექსიკაში გვხვდება ერთნაირი სიტყვები, მაგალითად "დედა", "მამა", "მანქანა" და სხვ. მაგრამ ერთი ფენის წარმომადგენლები ხშირად ისეთ სიტყვებსაც იყენებენ, რომლებსაც არ იყენებენ მეორე ფენის წარმომადგენლები და პირიქით. ასე მაგალითად, დაბალი ფენის წარმომადგენლების ლექსიკაში მეტია ჟარგონიზმები, ხოლო საშუალო ფენის წარმომადგენლების მეტყველებაში მეტია ფუფუნების საგნების აღმნიშვნელი სიტყვები. გრამატიკული კონსტრუქციების სირთულეც მსგავსია, ანუ ბერნსტაინის პოსტულატი ენობრივი დეფიციტის შესახებ სწორი არ უნდა იყოს. უპრიანია ითქვას, რომ სხვადასხვა ფენის წარმომადგენლების მეტყველება ერთმანეთისგან "განსხვავებულია", მაგრამ არა დეფიციტური.

ზემოთ ყურადღება გამახვილდა სოციალური გარემოს მნიშვნელობაზე, მაგრამ, ალბათ, მცდარი იქნებოდა გვევარაუდა, რომ ბავშვის ენობრივი ქცევა მთლიანად მისი სოციალური გარემოთია განპირობებული. ცხადია, მეტყველება მნიშვნელოვანი სოციალური მარკერია ადამიანის წარმომადგენლობის (დიალექტი) და სოციალური კუთვნილების (სოციოლექტი) დასადგენად. ინდივიდის მეტყველების თავისებურებები (იდიოლექტი) კი სხვადასხვა ფაქტორითაა განპირობებული: აღზრდით, სკოლით, მეგობრების წრით და სხვ. სადავო არ უნდა იყოს, რომ ბავშვების ენობრივი გამოცდილება გავლენას ახდენს მათ ენობრივ ქცევაზე. საკითხავია მხოლოდ ის, თუ რამდენად განსაზღვრავს სოციალური კონკრეტული ინდივიდის ვერბალურ ქცევას.

ენის ათვისების სტადიები

ენის ათვისების პროცესში შესაძლებელია სულ მცირე ოთხი საფეხურის, ოთხი ეტაპის გამოყოფა, ესენია: წინასამეტყველო სტადია, ერთი სიტყვის სტადია, ორი სიტყვის სტადია, ტელეგრამის სტილი.

წინასამეტყველო სტადია

სანამ ბავშვი პირველ სიტყვას წარმოთქვამს, ის ცალკეულ ბგერებს გამოსცემს. საინტერესოა, რომ სხვადასხვა ენობრივი კუთვნილების ბავშვები თავისი ენების ფონოლოგიური სისტემების დაუფლების პროცესში დიდ მსგავსებას ავლენენ. ბავშვის მშობლიური ენის ფონოლოგიური სისტემის სრულყოფილად ათვისება ხანდახან რამდენიმე წელი შეიძლება გაგრძელდეს, მაგრამ ათვისების საწყისი საფეხურები უნივერსალურია და ყველა ენისთვის ერთნაირი. ბავშვი ფონოლოგიურ სისტემას გარკვეული თანმიმდევრობით ეუფლება და დაუფლების დროს განსაცვიფრებელ სისტემურობას იჩენს. ასე მაგალითად, თუკი ბავშვი განასხვავებს მჟღერი და ყრუ ხშული თანხმოვნების ერთ წყვილს, მაგალითად /b/ და /p/, ის მაშინვე განასხვავებს ფონოლოგიური სისტემის სხვა ანალოგიურად დაპირისპირებულ წყვილებსაც: /d/ ~ /t/; /z/ ~ /s/ და სხვ.

პირველი სამი თვის განმავლობაში ბავშვის არტიკულატორული ქცევა ძირითადად ყვირილით შემოიფარგლება. მეოთხე თვიდან იწყებს ბავშვი პირველი ბგერების, უფრო კი, ბგერათა ნაკადების პროდუცირებას, მათ შორის ისეთი ბგერებისაც, რომლებიც უცხოა ბავშვის უშუალო ენობრივი გარემოსთვის. გარკვეული პერიოდის შემდეგ ბავშვები "მუნჯდებიან", იმდენად, რამდენადაც აღარ გამოსცემენ არტიკულირებულ ბგერებს. ეს პერიოდი რამდენიმე კვირაც შეიძლება გაგრძელდეს, ხოლო ამის შემდეგ იწყებენ საკუთრივ ლაპარაკს, ანუ წარმოთქვამენ პირველ სიტყვებს. ბავშვის პირველი სიტყვები, როგორც წესი, ხმოვან-თანხმოვნის მონაცვლეობაა და ყველაზე ხშირად /baba/, /mama/, /papa/ თანმიმდევრობით არის წარმოდგენილი. ასეთი განვითარება დასტურდება პრაქტიკულად ყველა ენობრივ ჯგუფში და უნივერსალურ კანონზომიერებად მიიჩნევა.

იაკობსონმა (Jakobson 1944, 1969) აჩვენა, რომ ზემოაღნიშნული კანონზომიერება ენის ბუნებიდან გამომდინარე, იმანენტური ფაქტორებით არის განპირობებული. იაკობსონმა ამ მოვლენას მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპი უწოდა. მეტყველების /pa/, /ma/ ბგერებით დაწყებას არტიკულატორული საფუძველი უდევს. /a/-ბგერა არის ხმოვანი, რომლის წარმოთქმის დროს პირის ღრუ მაქსიმალურად გახსნილია, ხოლო /p/-ბგერა არის ბაგისმიერი (ლაბიალური) ბგერა, რომლის წარმოთქმისას პირის ღრუ მაქსიმალურად დახურულია. ანუ /pa/-ს წარმოთქმისას, მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპის შესაბამისად, ერთმანეთს პირის ღრუს მაქსიმალური ღიაობა-დახურულობა უპირისპირდება, გარდა ამისა, ერთმანეთს უპირისპირდება ბგერათა ხმოვან-თანხმოვანობაც.

ენის ათვისების პროცესი ბგერების ფონოლოგიური დაპირისპირების (არტიკულირების რომელიმე ნიშნით განსხვავებული ბგერების წარმოთქმის) გამოვლენის გზით მიმდინარეობს. მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპს როგორც ვოკალური (ხმოვნების), ისე კონსონანტური (თანხმოვნების) სისტემების ათვისების პროცესი ექვემდებარება.

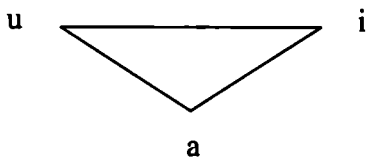
როგორც უკვე ითქვა, თავდაპირველად ბავშვი მაქსიმალურად ღია ხმოვანს, *a*-ს წარმოთქვამს, რასაც თან სდევს პირველი თანხმოვნის არტიკულირებაც. ეს თანხმოვანი არის, როგორც წესი, ბილაბიალური ორალური ხშულ-მსკდომი ფონემა *p*. პირველი ბგერების წარმოთქმას თან სდევს ფონოლოგიური დაპირისპირების ჩამოყალიბება ორალურ და ნაზალურ ბილაბიალურ თანხმოვნებს შორის (*p-m*) და ბილაბიალურ და დენტალურ თანხმოვნებს შორის (*p-t, m-n*). ეს თანხმოვნები ქმნის ე.წ. კონსონანტურ მინიმუმს, რომელიც მსოფლიოს ყველა ენაშია მოცემული.¹⁷

მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპი ვოკალების ათვისების პროცესშიც ვლინდება. მაქსიმალურად ღია /a/-ბგერის შემდეგ ბავშვები ვიწრო ხმოვანს /i/-ს წარმოთქვამენ (დაპირისპირება ხმოვანთა აწეუ-

¹⁷ გამონაკლისია ტლინგიტ ენა ალიასკაზე და ცენტრალური აფრიკის ზოგიერთი ტომის ქალთა ენა, თუმცა ეს უკანასკნელი შემთხვევა გამონეწეულია შესაბამისი ტომების კულტურული სპეციფიკით, ვინაიდან ქალები სამეტყველო ორგანოებს (ბაგეებს) განგებ ისახიჩრებენ სამკაული რგოლების სატარებლად (გამყრელიძე, კიკნაძე, შადური, შენგელაია, 2003; 479).

ლობის მიხედვით). ამის მერე, ბავშვები /u/-ბგერას ეუფლებიან. /u/-ბგერაც ვიწრო ხმოვანია. მაგრამ თუკი /i/ არის წინა რიგის ხმოვანი, /u/ უკანა რიგის ხმოვანია, ანუ ვოკალური სისტემა ორი სახის დაპირისპირების – ანეულობისა და რიგის ნიშნების – შედეგად ყალიბდება. /a/, /i/, /u/ ხმოვნები შეადგენს ვოკალურ მინიმუმს, რომლის არსებობა ასევე პრაქტიკულად ყველა ენაში დასტურდება¹⁸. დანარჩენი ფონემების ათვისებაც სწორედ ამ ზემოდასახელებულ ბგერებთან ფოლოგიური ოპოზიციის ჩამოყალიბების გზით მიმდინარეობს.

ვოკალური მინიმუმი გრაფიკულად ასე შეიძლება გამოვსახოთ:



ფონემათა ათვისების პროცესი გარკვეულ თანმიმდევრობას გულისხმობს, ასე მაგალითად, ბავშვის მეტყველებაში ლაბიალური და დენტალური ბგერების არსებობა პალატალური და ველარული ბგერების გაჩენის აუცილებელი წინაპირობაა. ასეთ კავშირებს, როდესაც ერთი ფონემის არსებობა აუცილებელია მეორე ფონემის ჩამოყალიბებისთვის, შეუქცევადი ურთიერთკავშირის კანონი ეწოდება. თუკი ორი ფონემა შეუქცევადი ურთიერთკავშირის მიმართებაშია, მეორე დონის ფონემა მხოლოდ პირველი ფონემის ათვისების შემდეგ შეიძლება გაჩნდეს. სპირანტის ჩამოყალიბება აუცილებლად გულისხმობს ბავშვის მიერ ხშული თანხმოვნის ფლობას. შესაბამისად, თუკი ენაში მოცემულია სპირანტი, ეს ნიშნავს, რომ იმავე ენაში ხშული თანხმოვანიც აუცილებლად იქნება მოცემული. ბავშვის მიერ ფონეტიკური სისტემის ათვისების პროცესში შესაძლებელია გარკვეული იერარქიული სტრუქტურის გამოყოფა, როდესაც გარკვეული ფონემების ასათვისებლად აუცილებელია წინა დონის ფონემების ათვისება.

¹⁸ გამონაკლისია ყაბარდოული ჩრდილოეთ კავკასიაში, არანტა ენა ავსტრალიაში და ტონკავა ენა მექსიკაში – ეს ენები მხოლოდ თითო ხმოვანს გამოყოფენ (გამყრელიძე, კიკნაძე, შადური, შენგელაია 2003, 479).

როგორც უკვე ითქვა, მეოთხე თვიდან ბავშვები ინტენსიურად იწყებენ სხვადასხვა ბგერების წარმოქმნას. როგორც ჩანს, ეს პროცესი ბიოლოგიურად არის დეტერმინირებული, რადგან იგივე მოვლენა დაბადებიდან ყრუ ბავშვებშიც აღინიშნება, რომლებიც ასეთ ბგერებს დაახლოებით ექვსი თვის ასაკამდე წარმოთქვამენ, ხოლო შემდეგ ნელ-ნელა წყვეტენ მათ პროდუცირებას. საინტერესოა, რომ ამ ეტაპისთვის დამახასიათებელი ზოგი ბგერა (მაგალითად "ლ" და "რ", რომლებიც საკმაოდ მკაფიოდ გამოითქმება ხოლმე) ბავშვის პირველ სიტყვებში იშვითად გვხვდება.

ვარაუდობენ, რომ ამ ეტაპზე ბავშვი უფრო ბგერების დაჯგუფებასა და მათ მელოდიად (ინტონაციად) გარდაქმნას სწავლობს. ამ ასაკის ბავშვები არა მხოლოდ სპონტანურად "ლაპარაკობენ", არამედ რეაგირებენ მშობლების ხმაზეც. მშობლები ჩვილ ბავშვებს ხშირად ჩვეულებრივი მეტყველებისგან განსხვავებული, გადაჭარბებულად რბილი, მოფერებითი ინტონაციებით გამორჩეული ენით (infant directed speech) მიმართავენ. ექსპერიმენტულად (Cooper, Aslin 1990) დასტურდება, რომ ჩვილ ბავშვებს სწორედ ასეთი მოფერებითი მეტყველება უფრო ხიბლავთ. დასახელებულ ექსპერიმენტში ორი დღის ასაკის ბავშვებს ორი სახის სამეტყველო რეგისტრით მიმართავდნენ: ჩვეულებრივი, "უფროსებისათვის" დამახასიათებელი ენით (adult directed speech) და ბავშვებზე მიმართული, მოფერებითი ენით. იგივე ექსპერიმენტი ჩაუტარეს ასევე ერთი თვის ასაკის ბავშვებსაც. აღმოჩნდა, რომ მოფერებითი მიმართვა ორივე ჯგუფის ბავშვების უფრო ხანგრძლივ ყურადღებას იპყრობს, რაც მზერის ფიქსირების ხანგრძლივობით იზომებოდა. ბავშვები რომ ასეთ მიმართვას ჩვეულებრივი ლაპარაკისგან გამოარჩევენ და მას მეტ ყურადღებას აქცევენ, სხვა ექსპერიმენტიც ადასტურებს. ოთხი თვის ასაკის 48 ჩვილ ბავშვს მოასმენინეს სხვა ბავშვების დედების "მოფერებითი ენა", როდესაც ისინი საკუთარ ბავშვებს მიმართავდნენ და შემდეგ იმავე დედების ნორმალური, ჩვეულებრივი მეტყველება. ბავშვების უმრავლესობამ აშკარად გამოარჩია "მოფერებითი ენა" - ბავშვები იწყებდნენ ხმის გამომცემი წყაროს ძებნას, ხმის მიმართულებით თავის შეტრიალებას, რათა დაედგინათ, თუ საიდან ისმოდა ხმა, თანაც "მოფერებითი ენის"

მოსმენისას ძეგლის "ინტენსივობა" უფრო მაღალი იყო, ვიდრე ჩვეულებრივი ლაპარაკის დროს (Fernald 1985).

"მოფერებით ენას" რამდენიმე ფუნქცია აქვს: ასეთი მიმართვით ხდება დედა-შვილის დიალოგის მარკირება, ყურადღების მოთხოვნა და შენარჩუნება, აფექტური შინაარსის კომუნიკაციის დამყარება. ასეთ დროს ბევრი რამ ინტონაციაზე და არა უშუალოდ გამონათქვამების შინაარსზეა დამოკიდებული. დედები ხმას უწევენ, როდესაც გაცელებულ შვილს მიმართავენ და მისი ყურადღების მიპყრობა სურთ; და პირიქით, არბილებენ ხმას, როდესაც შეწუხებული ბავშვის დამშვიდებას ცდილობენ.

ერთი წლის ასაკისთვის ბავშვები მშობელთა ენის პროსოდიული ნიშნების მიბაძვას იწყებენ. პროსოდია მიმართულია ბგერების მელოდიურ დანაწევრებაზე. თუმცაღა ბავშვი ჯერ ცალკეულ სიტყვებს არ ამბობს, მაგრამ მის მიერ წარმოთქმული ბგერების მელოდია უკვე კონკრეტული ენისათვის დამახასიათებელ ელფერს იძენს. ამერიკელი ბავშვის ბგერები ამერიკულ ინგლისურს ემსგავსება, ხოლო იაპონელი ბავშვის ბგერები "იაპონურად" ჟღერს (Glucksberg, Danks 1975). ერთი წლის ასაკში ბავშვები, როგორც წესი, პირველ სიტყვას წარმოთქვამენ.

ერთი სიტყვის სტადია. ლაპარაკს ბავშვი დაახლოებით ერთი წლის ასაკში იწყებს, როდესაც პირველ სიტყვას წარმოთქვამს. როგორც წესი, ეს სიტყვა კონკრეტული არსებითი სახელია. ბავშვის პირველი სიტყვები: დედა, ბურთი, მანქანა... იმ ადამიანებს თუ საგნებს აღნიშნავს, რომლებიც ბავშვის ცხოვრებაში განსაკუთრებულ როლს ასრულებს, მის უშუალო გარემოცვასთანაა კავშირში, მოძრაობენ, ხმას გამოსცემენ და/ან რომლებსაც ბავშვი ეთამაშება.

ბავშვის პირველი სიტყვების თავისებურება ისაა, რომ ბავშვები ჩვეულებრივ მათ მრავალი მნიშვნელობით იყენებენ. როდესაც ბავშვი, მაგალითად, ამბობს სიტყვა "ბურთს", ის შეიძლება გულისხმობდეს არა მხოლოდ ბურთს, არამედ ყველა მრგვალ საგანს: მთვარეს, საათს, თევზს... ბავშვი ამ სიტყვას ნამდვილ ბურთს მხოლოდ ნელ-ნელა უკავშირებს. ასე მაგალითად, წლინახევრის ბიძინა "ფუას" ჯერ სანთელს ეძახდა (სიტყვა "ფუა" წარმოიშვა სანთლის სულის შებერ-

ვით ჩაქრობის ხმის მიბაძვისგან), შემდეგ ეს სიტყვა აღნიშნავდა ყველაფერს, რაც ანათებს: მზეს, მთვარეს, ოთახის ქალის განათებას, მანქანის ფარებს და ა.შ. სამი წლის ასაკამდე ხშირია სიტყვის მნიშვნელობის ასეთი სახით გაფართოება. მსგავს მოვლენას გენერალიზაცია ეწოდება. გენერალიზაცია შეიძლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობდეს: თუ ბავშვი "ძალს" უწოდებს ყველა ცხოველს ანუ განურჩევლად – ძალს, კატას, ჩიტს, მაშინ საქმე გვაქვს ზეგენერალიზაციის მოვლენასთან. თუკი ბავშვი "ძალს" მხოლოდ მეზობლის კაკკასიურ ნაგავს უწოდებს, მაშინ საქმე გვაქვს მნიშვნელობის შევიწროებასთან, ამ მოვლენას ქვეგენერალიზაცია შეიძლება დავარქვათ.

მშობლებს, როგორც წესი, არ უჭირთ ბავშვის ინტენციის, მისი ენობრივი ქცევის მიზნის გამოცნობა. ხშირად, ერთი სიტყვის დასახელებით ბავშვები თავიანთ მოთხოვნებს აყენებენ, როდესაც რომელიმე საგნის დაუფლება სურთ ან ვინმესთან თამაში უნდათ და სხვ. ზოგჯერ კი ერთგვარ ვარაუდს გამოთქვამენ საგნის მიმართ, როდესაც ამ საგანს ასახელებენ (უმეტესად ხელსაც იშვერენ მისკენ) და უფროსებისგან თითქოს დასტურს ითხოვენ, რომ ამ საგანს მართლაც ის ჰქვია, რაც მათ ჰგონიათ.

ბავშვის ერთსიტყვიანი გამონათქვამები სინამდვილეში სინტაქსური ერთეულებია, რადგან ისინი წინადადების მაგივრობას სწევს. ერთსიტყვიანი გამონათქვამები პრინციპულად სრულფასოვანი წინადადებებია. ეს არ არის უფროსების მიერ გამოყენებული შემოკლებული წინადადებები და მათ ასევე უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვთ, ვიდრე ოდენ სახელდებას.

ხშირად ბავშვის მიერ წარმოთქმულ ერთსა და იმავე სიტყვას განსხვავებული ინტონაცია აქვს – მტკიცებითი, კითხვითი... ბავშვის მიერ ნათქვამ სიტყვას (მაგალითად, /ბუთი/) ინტონაციის მიხედვით სხვადასხვა მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს.

/ბუთი/ – ეს არის ბურთი.

/ბუთი/? – ეს ბურთია?

/ბუთი!/ – მომეცი ბურთი! ან ვითამაშოთ ბურთით! და სხვ.

სხვათა შორის, ამ სტადიაში ინტონაციას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. ხშირად, როდესაც დედა (ან ის პირი, ვისაც მიმართავს ბავშვი) მცდარად (ან საერთოდ არ) რეაგირებს ბავშვის გამონათქვამებზე, ის სიტყვის მრავალჯერადი განმეორებითა და გაძლიერებული ინტონაციით ცდილობს, მას თავისი სათქმელი გააგებინოს.

ორი სიტყვის სტადია. დაახლოებით 18 თვის ასაკიდან, ბავშვები სიტყვების ორსიტყვიან გამონათქვამებად კომბინირებას იწყებენ, რომელთა გასაგებად, ისევე, როგორც ერთსიტყვიან სტადიაში, კონტექსტის ცოდნაა საჭირო. "დედა მანქანა" შეიძლება ნიშნავდეს "დედა, მომიტანე მანქანა", "დედა, დამიხატე მანქანა", "ეს მანქანა ჩემია?" და სხვ. ხშირად ამბობენ, რომ ერთსიტყვიანი სტადიიდან ორსიტყვიან სტადიაზე გადასვლა გამონეწეულია, ერთი მხრივ, ბავშვის მოცდილების (ცოდნის) ზრდით, ხოლო მეორე მხრივ, გამოსახატავი აზრის უფრო ზუსტად ჩამოყალიბების აუცილებლობით, ინტერაქციის დროს შეცდომების თავიდან ასაცილებლად. საკითხავია, თუ რამდენად მართებულია მეორე არგუმენტი, რადგან ერთსიტყვიანი სტადიის "მანქანა", არსებული სიტუაციისა და ინტონაციის გათვალისწინებით, ისევე გასაგებია (ან გაუგებარი), როგორც ორსიტყვიანი "დედა მანქანა".

ორსიტყვიან სტადიაზე გადასვლა უფრო ბავშვების ფსიქო-ფიზიკური განვითარებით უნდა იყოს განპირობებული. შემჩნეულია, რომ წლის, წლინახევრის ბავშვებს ხშირად ბგერათა უფრო გრძელი თანმიმდევრობის გამოცემა შეუძლიათ, ვიდრე ერთ ან ორსიტყვიანი გამონათქვამებია. სავარაუდოა, რომ მნიშვნელობის მქონე, პარტნიორზე მიმართული გამონათქვამის წარმოება განსხვავებული კოგნიტური ქმედებაა და არა ოდენ ბგერათა თანმიმდევრობა. ამ შემთხვევაში გონებრივი განვითარება, კერძოდ კი მეხსიერების უნარის განვითარება, დიდ როლს უნდა ასრულებდეს. ზრდასრული ადამიანის მიერ წარმოებული და აღქმული წინადადებების სიგრძეც ხომ მეხსიერებაზეა დამოკიდებული (ადამიანს არ შეუძლია უსასრულოდ გრძელი წინადადების წარმოება ან აღქმა, თუმცა ასეთი წინადადების წარმოების გრამატიკულ-ლექსიკური შესაძლებლობა მოცემულია), ამიტომ, შეიძლება ითქვას, რომ მეხსიერების მოცულობა (memory span) მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც ჩვენს მეტყველებას საზღვრავს.

გონებრივ განვითარებასთან ერთად, იზრდება მეხსიერების მოცულობაც, რაც სიტყვების დაკავშირების წინაპირობაა. ის, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ მის ერთსიტყვიან სტადიაში გარკვეულ სინტაქსურ ცოდნას ფლობს, ერთი სიტყვის განსხვავებული ინტონაციით წარმოთქმაშიც ვლინდება, რაც სინტაქსური სტრუქტურების მომდევნო დაუფლების საფუძვლად უნდა მივიჩნიოთ.

ორსიტყვიანი წინადადებების ანალიზისას ვლინდება, რომ ბავშვის მიერ გამოყენებული სიტყვები თანაბარი წონადობის არ არის. შეიმჩნევა, რომ ზოგი სიტყვა ბევრად უფრო ხშირად გამოიყენება და ძირითადად, მხოლოდ გარკვეულ პოზიციაში გვხვდება. შესაბამისად, ამ სტადიაში გამოყენებული სიტყვები შეიძლება ორ კლასად დავაჯგუფოთ. ერთია ე.წ. "საყრდენი" სიტყვები (Pivot-words, შემოკლებით – Pivots) ანუ ოპერატორები, ხოლო მეორე – სიტყვათა ღია სიმრავლე, რომელიც X ნიშნით შეიძლება აღვნიშნოთ.

ბავშვის ორსიტყვიან გამონათქვამებში საყრდენი სიტყვები როგორც პირველ, ისევე მეორე პოზიციაში შეიძლება შეგვხვდეს:

noch balla! (კიდევ ბურთი)	mami mit! (დედა თან)
noch steine! (კიდევ ქვები)	steiene mit! (ქვები თან)
noch schuh! (კიდევ ფეხსაცმელი)	becher mit! (ჭიქა თან)
noch X! (კიდევ X)	X mit! (X თან!)

(ადაპტირებულია: Ramge 1975, 79)

ორსიტყვიან სტადიაში ორი საყრდენი სიტყვა ერთდროულად პრაქტიკულად არასოდეს გვხვდება: $P + P$.

ქართულში ასეთი საყრდენი სიტყვა შეიძლება იყოს, მაგალითად, სიტყვა ბევრი (ბევრი მანქანა, ბევრი ბურთი, ბევრი X) ან, მაგალითად, არა (დედა არა, ბურთი არა, X არა). იშვიათია ორი საყრდენი სიტყვის ერთბაშად ხმარება (ბევრი არა).

საყრდენი სიტყვების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ უკვე ამ ასაკში ბავშვები ეუფლებიან ენის ძირითად ფუნქციებს.

ფაფა არა! ბურთი არა! (უარყოფა)

ბურთი დიდი! მანქანა დიდი! (განსაზღვრება, ხარისხი)

თათა სადა(ა)? ნანა სადაა(ა)? (შეკითხვა)

ბიკო(ს) ძინავს! თათა(ს) ძინავს! (ვითარების ან მოვლენის აღწერა)

ბიკო(ს) ბურთი! ბიკო(ს) მანქანა! (კუთვნილება) და სხვ.

განსხვავებული ენების მიუხედავად, ამ სტადიაში მყოფი ბავშვები მსგავს სემანტიკურ კატეგორიებსა და რელაციებს (მიმართებებს) იყენებენ. ბრაინის ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ სხვადასხვა ენობრივ გარემოცვაში აღზრდილი ათი ბავშვი საკუთარ მეტყველებაში ძირითადად სამ სემანტიკურ რელაციას გამოყოფდა – ობიექტის მამოძრავებელს, თავად მოძრავ საგანს და ლოკალიზაციას (ადგილმდებარეობა) (Braine 1976). პირველი რელაციის მაგალითია, როდესაც პატარა ბიძინა ეუბნება ბებიას: "ნანა ბურთი", მეორის – "დიდი ბუთი", ხოლო მესამის – "დაჯე ოთახი" (როდესაც ვინმე ზის ოთახში).

რადგანაც ბავშვი უბრალოდ კი არ უკავშირებს ერთმანეთს ორ სიტყვას, არამედ გარკვეული პრინციპით, იერარქიით აჯგუფებს მათ, ეს კიდევ ერთი არგუმენტი იმისა, რომ ბავშვი მეტყველებას ზრდასრულთა მიბაძვით კი არა, ანალიზის გზით ითვისებს.

ასეთი ანალიზის არსებობის მაგალითს წარმოადგენს ე.წ. რეგულარიზაციის ფენომენი, რაც ნიშნავს გრამატიკული წესის ენის ისეთ ენობრივ მონაკვეთზე გადატანა, რომელზედაც ეს წესი არ ვრცელდება. ეს მოვლენა გვხვდება მაშინ, როდესაც ბავშვი ათვისებულ გრამატიკულ წესს ანალოგიით შეუფერებელ ვითარებაში იყენებს, მაგალითად, ინგლისურენოვანმა ბავშვმა "ისწავლა", რომ წარსულის ფორმის წარმოებისას ზმნას ემატება -ed დაბოლოება (packed, knocked) და ანალოგიურად ამბობს: *goed, *knowed და სხვ. ანუ არგებს მის მიერ ნასწავლ გრამატიკულ წესს ისეთ ზმნებსაც, რომლებზედაც ეს წესი არ ვრცელდება. სხვათა შორის, მსგავს პრობლემას ვაწყდებით მოზრდილებთანაც, რომლებიც უცხოურ ენას სწავლობენ.

შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ბავშვი გარკვეულ ჰიპოთეზებს იმუშავებს ენის ფუნქციონირებასთან დაკავშირებით და ენის ათვისების პროცესიც ამ ჰიპოთეზების გადასინჯვაა. ამ ჰიპოთეზის სისწორის დამადასტურებელ მასალას მორფემების ათვისების პროცესის კვლევებიც გვანდის (იხ. ექსკურსი: მორფემათა ათვისება).

ორსიტყვიან სტადიაში ბავშვთა ლექსიკური მარაგი წარმოუდგენელი სისწრაფით იზრდება, რაც ბავშვის ორსიტყვიანი წინადადება-

ბის რაოდენობაზეც აისახება, რომელიც თვეების მიხედვით დაახლოებით ასე იზრდება: 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500. დროის ძალზე მოკლე მონაკვეთში ბავშვი სიტყვების კომბინაციების უაღრესად დიდ რაოდენობას ეუფლება. საინტერესოა, რომ ორსიტყვიანი სტადიის შემდეგ არ გვაქვს სამსიტყვიანი¹⁹ სტადია. ბავშვის გამონათქვამების სიგრძე არათანაბრად იზრდება და ბავშვიც ერთდროულად განსხვავებული ზომის წინადადებებს ქმნის. ამ ეტაპს ხშირად ტელეგრამის (ან დეპემის) სტილს უწოდებენ.

ტელეგრამის სტილის სტადია. ორი სიტყვის სტადიის შემდეგ ბავშვები ე.წ. ტელეგრამის სტილზე გადადიან. ამ სახის წინადადებები ბევრი სიტყვისაგან (ძირითადად არსებითი სახელები და ზმნები) შედგება, მაგრამ დროის და პირის ნიშნები ჯერ (თითქმის) არ გამოიყენება. მეტყველებაში მათი გამოყენება ოდნავ მოგვიანებით იწყება. ერთი წლისა და 10 თვის ბიძინას გამონათქვამი "ტაცი"²⁰ სხვენი ბახ ფეხი ვა-ვა" ნიშნავდა: ტაცი სხვენზე წაიქცა და ფეხი მოიტეხა.

ისეთი სიტყვების, როგორებიცაა "დამავინყდა", "მჯერა", "მიხარია", "მონყენილი ვარ" და სხვა, ანუ ბავშვის შინაგანი მდგომარეობისა და გრძნობების გამომხატველი ცნებების გამოყენება, როგორც წესი, ორი-ორ-ნახევარი წლის ასაკიდან იწყება. ყველა ამ სტადიას თან სდევს ლექსიკისა და გრამატიკული ფორმების ცოდნის მუდმივი გაღრმავება. გრამატიკულ ფორმებს ბავშვები პრაქტიკულად მყისიერად, თითქოს "ერთ ღამეში" ეუფლებიან და გაღვიძებისას სწორად ამბობენ: "სად არის დათოს მანქანა", და არა: "სად დათო მანქანა", განსხვავებით წინა დღისგან.

¹⁹ ზოგი ავტორი სამსიტყვიან სტადიას გამოყოფს, თუმცა სამსიტყვიანი და მრავალსიტყვიანი გამონათქვამები ბავშვების მეტყველებაში პრაქტიკულად ერთდროულად, პარალელურად შეინიშნება, ამიტომ ძნელია იმის მტკიცება, რომ სამსიტყვიანი გამონათქვამი ცალკე ერთეულს შეადგენს და არა მრავალსიტყვიანი სტადიის კონკრეტულ შემთხვევას.

²⁰ ტაცი – ბავშვის დიდი ბეჭის სახელი.

ექსკურსი: მორფემათა ათვისება

ბლუმფილდის განმარტებით, მორფემა (ბერძ. μορφή morfe – ფორმა) არის მნიშვნელობის მქონე ფონემათა თანმიმდევრობის "მინიმალური ფორმა", რომელიც მასზე უფრო მცირე მნიშვნელობის მქონე ერთეულებად აღარ იშლება. მორფემა ენის ორმხრივი ერთეულია²¹, მას აქვს როგორც გამოხატულება, ასევე შინაარსი. ასე მაგალითად, სიტყვა *კაცმა* ორი მორფემისგან შედგება. *კაც-* არის ბაზისური ლექსიკური მორფემა, ხოლო *[-მა]*, *[-ს]*, *[-ის]*, *[-ად]*... გრამატიკული, რადგან ისინი სიტყვას გრამატიკულ მნიშვნელობას უცვლის. გრამატიკული მორფემები ძირის მიმართ გარკვეული პრინციპით ლაგდება.

მორფემა ენის აბსტრაქტული სიდიდეა და ის მუდამ გარკვეული ვარიანტებით (ე.წ. მორფემით) რეალიზდება. ამ ვარიანტებს ალომორფებს (*allos* – სხვა) უწოდებენ. ასე მაგალითად, ქართულში არსებითი სახელის მრავლობითი რიცხვის რეალიზება ორგვარად არის შესაძლებელი *[-ებ]* ან *[-ნ]* აფიქსების საშუალებით: *ქალ-ებ-ი* – *ქალ-ნ-ი* და *სხვ.* *ქალ-* ძირეული ლექსიკური მორფემაა, ხოლო *-ებ* და *-ნ* მრავლობითი რიცხვის მორფემის რეალიზაციის ვარიანტები (ალომორფები).

გერმანულ ენაში მრავლობითი რიცხვის მორფემის ცხრა ალომორფი არსებობს:

1. (ნულოვანი)	Lehrer – Lehrer
2. -UL (უმლაუტი)	Bruder – Brüder
3. -s	Klub – Klubs
4. -n	Junge – Jungen
5. -e	Tisch – Tische
6. -en	Frau – Frauen

²¹ ფონემას მხოლოდ ერთი მხარე (გამოხატულების მხარე) აქვს. მას არა აქვს შინაარსობრივი მხარე.

7. -er

Kind – Kinder

8. -UL + -e

Fluss – Flüsse

9. -UL + -er

Mann – Männer

ბავშვი, რომელიც გერმანულ ენას ითვისებს (და შესაბამისად, მრავლობითი რიცხვის მანარმოებელ მორფემასაც იყენებს), გარკვეულ სიძნელეებს აწყდება.

გერმანულ ენაში არსებითი სახელის მხოლოდობითი ფორმა (პრაქტიკულად) არ იძლევა საშუალებას, დარწმუნებით ვივარაუდოთ, შესაბამის სიტყვას მრავლობითი რიცხვის მორფემის რომელი ალოფონი დაერთვის. არ არსებობს წესი, რომელიც ახსნის, თუ რატომ იწარმოება, მაგალითად, სიტყვა Tag-ის მრავლობითი რიცხვი მაინცდამაინც როგორც Tag-e და არა როგორც *Tag-en, *Tag-er, *Täg-en და ა.შ.

თუკი ბავშვი მართლაც იმუშავებს ჰიპოთეზებს ენის ფუნქციონირებასთან და მათ შორის, ასევე, ცხადია, მრავლობითი რიცხვის წარმოებასთან დაკავშირებით, მაშინ მან თავდაპირველად არჩევანი უნდა გააკეთოს დასახელებულ ალოფონებს შორის და მხოლოდ შემდეგ, მოზრდილებთან კომუნიკაციის პირობებში, არჩეული ვარიანტის სისწორემცდარობა გადასინჯოს. ანუ თავდაპირველად ბავშვი სწავლობს მრავლობითი რიცხვის წარმოების ერთ-ერთ ვარიანტს და მხოლოდ ამის შემდეგ, უფროსებთან ინტერაქციისა და ვარაუდების გადასინჯვის პროცესის შედეგად, ნელ-ნელა ეუფლება მრავლობითი რიცხვის წარმოების დანარჩენ შესაძლებლობებს. აქვე უნდა ითქვას, რომ ასეთი "პირველი" ვარაუდისთვის მრავლობითი რიცხვის დასახელებული ალოფონები ერთნაირად კარგად გამოსაყენებელი არ არის, ასე მაგალითად, უმლაუტი ყველა ხმოვანს არ დაერთვის. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ, მაგალითად, -en ალოფონის წარმოთქმისას /e/-ბგერა პრაქტიკულად მთლიანად იკარგება და მისი აღრევა -n ალოფონთან ადვილად შესაძლებელი. ამიტომ საკითხავია, ქმნის კი ბავშვი ჰიპოთეზებს ამ გრამატიკულ მოვლენის შესახებ თუ, უბრალოდ, მრავლობით რიცხვში ნათქვამ სიტყვებს იმახსოვრებს? მრავლობითი რიცხვის წარმოება შესაბამისი წესის ცოდნით განპირობებული მოვლენაა, თუ მეხსიერებაზე დაფუძნებული დასწავლული, კონდიცირებული ცოდნა?

მორფოლოგიური სტრუქტურების ათვისების მექანიზმის წარმოსაჩენი კლასიკური მაგალითია ბერკოს (Berko 1958; dt 1974) ექსპერიმენტი, რომელიც ოთხიდან შვიდ წლამდე ასაკის 56 ბავშვს ჩაუტარდა. ამ ექსპერიმენტის არსი იყო გრამატიკული მორფემების დართვა არარსებული, გამოგონილი სიტყვებისათვის ("nonsense words"), როგორებიცაა, მაგალითად, "wug" ([vAg]), "gutč", "lun" და სხვ. ექსპერიმენტში სულ გამოიყენეს ათი ასეთი გამოგონილი სიტყვა. ბავშვებს აჩვენებდნენ სურათებს, რომლებზეც ფანტასტიკური ცხოველი იყო გამოსახული და ეუბნებოდნენ: "ეს არის X". მაგალითად, "This is a wug". მრავლობითი ფორმის შესამოწმებლად ბავშვებს ანახებდნენ მეორე სურათს, სადაც ორი ასეთი ცხოველი იყო გამოსახული: "Now there is another one. There are two of them. There are two ...?" კითხვითი ინტონაცია იყო ის სტიმული, რომელიც აიძულებდა ცდისპირებს, გამოგონილი სიტყვების მრავლობითი ფორმა ეწარმოებინათ (იგულისხმება, რომ გამოგონილი სიტყვები, ისევე, როგორც მათი მრავლობითი რიცხვი, ბავშვებს არსად გაუგონიათ და, შესაბამისად, დამახსოვრებულიც ვერ ექნებოდათ).

ინგლისურ ენაში მრავლობითი რიცხვის წარმოების სამი შესაძლებლობა, მრავლობითი ფორმის მორფემის სამი ალოფონი არსებობს: /-s/, /-z/, /-ez/². თუ რომელი ფორმა იქნება გამოყენებული, დამოკიდებულია ფუძისეული მორფემის ფონეტიკურ აგებულებაზე. ასე მაგალითად, მჟღერ /g/-ზე დამთავრებული სიტყვების საწარმოებლად გამოიყენება მჟღერი /-z/, შესაბამისად, სიტყვა "wug"-ის მრავლობითი ფორმის საწარმოებლად საჭირო იქნებოდა სწორედ მჟღერი /-z/ - [vAg-z], როდესაც, მაგალითად, "gutč"-ის მრავლობითი რიცხვის წარმოება /-ez/ ფორმას მოითხოვს.

ცდისპირთა 91%-მა მართებულად აწარმოვა სიტყვა "wug"-ის და მხოლოდ 36%-მა - "gutč"-ის მრავლობითი ფორმა. მრავლობითი რიცხვის ერთ-ერთი ფორმის (/ -z/) მართებული გამოყენება, ხოლო მეორე ფორმის (/ -ez/) მცდარად წარმოების დიდი რაოდენობა მიუთითებს, რომ ბავშვებს შემუშავებული ჰქონდათ გრამატიკული ფორმის

² თუ ყურადღებას არ მივაქცევთ მრავლობითი რიცხვის წარმოების იმ გამონაკლის შემთხვევებს, რომლებიც ფუძისეული ხმოვნის შეცვლას მოითხოვს, მაგალითად: foot-feet.

წარმოების გარკვეული ერთი ჰიპოთეზა, რომელსაც ისინი სხვა, ამ შემთხვევაში, მცდარ სფეროებზეც ავრცელებენ, ანუ თავი იჩინა გრამატიკულმა რეგულარიზაციამ.

შედეგები შემდეგი ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა: ბავშვებს ათვისებული ჰქონდათ მრავლობითი რიცხვის წარმოების ერთი ფორმა და არგებდნენ მას, ხან მართებულად, ხანაც მცდარად, ყველა მათთვის ნაცნობ სიტყვას. ინტერაქციის შედეგად ბავშვები ახდენენ შეძენილი ცოდნის გადასინჯვას და იმუშავენ დამატებით ჰიპოთეზებს. ანუ /-ez/ მრავლობითი ფორმის მართებული გამოყენების სწავლა ბავშვების დიდ ნაწილს ჯერ კიდევ წინ ჰქონდა.

დასახელებულ ექსპერიმენტში ელიციტაციის დახმარებით ცდილობდნენ ენობრივი კომპეტენციის (კერძოდ კი წესების სისტემის) შესახებ გარკვეული ინფორმაციის მოპოვებას, რომელსაც ბავშვები ამ ეტაპზე ფლობდნენ.

ექსპურსი: ბავშვის კოგნიტური განვითარება – ჟან პიაჟე

ენის ათვისების კოგნიტური მოდელი. კოგნიტური განვითარების კვლევა პიროვნების აზროვნებას, შეგრძნებასა და სხვა მსგავს პროცესებში გარკვეული კანონზომიერების დადგენას გულისხმობს. კოგნიტური განვითარების ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილის, ენის დაუფლების პროცესის შესწავლა შვეიცარიელი ფსიქოლოგის, ჟან პიაჟეს სახელს უკავშირდება.

პიაჟემ (Piaget 1975; 1976) ენობრივი განვითარება ინდივიდის ზოგად კოგნიტურ განვითარებას დაუკავშირა. მას მიაჩნდა, რომ ბავშვი ფლობს გარკვეულ ფუნდამენტურ კოგნიტურ შესაძლებლობებს, რაც მის ზოგად ინტელექტუალურ განვითარებას და, მათ შორის, ენის დაუფლების პროცესსაც უდევს საფუძვლად. ენის ათვისება და სამყაროს შემეცნების პროცესი პარალელურად მიმდინარეობს. საკუთარ შვილებზე დაკვირვებისა და მრავალრიცხოვანი ექსპერიმენტების შედეგად, პიაჟე მივიდა დასკვნამდე, რომ შესაძლებელია კოგნიტური განვითარების გარკვეული ეტაპების, სტადიების გამოყოფა. ასე მაგალითად, ბავშვის განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვანი მომენტია საგნების ობიექტურად არსებობის პრინციპის დადგენა, ანუ როდესაც ბავშვი ხვდება, რომ ნივთები უბრალოდ კი აღარ ქრება, როდესაც თვითონ მათ ვეღარ ხედავს ან გრძნობს, არამედ კვლავინდებურად განაგრძობს, ასე ვთქვათ, "ობიექტურად" არსებობას. პიაჟე ქუდიით ფარავდა სათამაშოს და ბავშვიც კარგავდა ინტერესს სათამაშოს მიმართ. მხოლოდ გარკვეული ასაკის შემდეგ იწყებს ბავშვი დამალული სათამაშოს ძებნას. ქცევის ასეთ ცვლილებას პიაჟე ხსნიდა იმით, რომ ბავშვი დაეუფლა საგანთა ობიექტურად არსებობის პრინციპს.

პიაჟე ენის დაუფლების პროცესშიც რამდენიმე ეტაპს გამოყოფს. ერთ-ერთი ასეთი საფეხურია, მაგალითად, ბავშვისთვის ესოდენ დამახასიათებელი ეგოცენტრიზმის დაძლევა, რაც სამყაროს სხვისი

პერსპექტივიდან დანახვის უნარს უკავშირდება. არცთუ იშვიათია მსგავსი დიალოგი:

- გყავს და? – ეკითხებიან ორი წლის ტასიკოს.
- კი.
- რა ჰქვია შენს დას?
- თათუ.
- და თათუს ჰყავს და?
- არა.

ცნება "დის" მნიშვნელობას ბავშვი მხოლოდ მაშინ ჩანვდება, როდესაც ის შეძლებს, დაინახოს სამყარო არა მხოლოდ საკუთარი პერსპექტივიდან, არამედ სხვისი, ამ შემთხვევაში თათუს, პერსპექტივიდანაც და მხოლოდ მაშინ შეძლებს საკუთარი თავიც, როგორც თავისი "დის და", ისე აღიქვას.

ასიმილაცია და აკომოდაცია. პიაჟეს მიხედვით, კოგნიტურ განვითარებაში ორი ელემენტარული პროცესი მონაწილეობს, ესენია: ასიმილაცია და აკომოდაცია. ორივე ეს პროცესი ინდივიდის გარე სამყაროსთან ადაპტაციის კომპონენტებია. ადაპტაციის პროცესში იქმნება გარკვეული კოგნიტური სტრუქტურები, რომლებსაც პიაჟე "სქემებს" უწოდებს. სქემები შეიცავს ინფორმაციას, ან, უკეთ რომ ვთქვათ, წინმსწრებ ცოდნას გარკვეული საგნების, პიროვნებების, სიტუაციებისა და მათი ურთიერთკავშირების თუ სახეობების შესახებ. თითოეული სქემა კონკრეტული ცნების ირგვლივ არსებული ცოდნის კონგლომერატია, რომელიც ინდივიდის გამოცდილებას ეფუძნება. გარკვეული სქემები ინდივიდს დაბადებიდანვე აქვს (მაგალითად, საკვების მიღების – წოვის სქემა), დანარჩენებს ბავშვი ასაკთან ერთად ითვისებს. წინარე სქემების, წინარე სტრუქტურების არსებობა აუცილებელია ახალი სქემების, ახალი კოგნიტური სტრუქტურების შესაქმნელად.

ბავშვის მიერ აღქმული ყოველი ახალი ინფორმაცია გადამუშავდება, რათა უკვე არსებულ სქემას მოერგოს. ასეთი სახის გადამუშავება ასიმილაციის პროცესია. აკომოდაციის დროს კი ახალი ინფორ-

მაცია იმდენად უცხოა, რომ შეუძლებელია მისი უკვე არსებულ სქემებში მოთავსება, ამიტომ ინდივიდი "იძულებულია", ან უგულებელყოს, დაივიწყოს ეს ინფორმაცია, ან ინფორმაციის ადეკვატური ახალი სქემა შექმნას (მაგალითად, ძუძუს წოვიდან ბოთლიდან წოვაზე გადასვლისას ჩვილი ბავშვისათვის ნაცნობი წოვის სქემა, მართალია, მცირე ვარირებას განიცდის, მაგრამ პრინციპულად არ განსხვავდება საკვების მიღების უკვე არსებული, ნაცნობი სქემისგან, ანუ ახალი ინფორმაცია – საკვების მიღების ახალი ფორმა – ასიმილირდება უკვე არსებულ სქემაში. კოვზით ჭამის დროს კი საკვების მიღების აქამდე არსებული ფორმა იმდენად იცვლება, რომ შეუძლებელია ამ ახალი ინფორმაციის არსებულ სქემაში მოთავსება. ბავშვი ქმნის ახალ სქემას ანუ ახდენს აკომოდაციას, თუმცა ეს სქემაც გარკვეულ "ძველ" უნარებსაც იყენებს, მაგალითად, ყლაპვის უნარს). ასიმილაცია და აკომოდაცია წონასწორობის დაცვის პრინციპს (Äquilibriumsprinzip) ემორჩილება, რომელიც, ერთი მხრივ, ზღუდავს ახალი სტრუქტურების განუსაზღვრელი რაოდენობის შექმნას და მეორე მხრივ, უზრუნველყოფს ახალი ინფორმაციის აღქმას, ანუ, საბოლოო ჯამში, ინდივიდის კოგნიტურ განვითარებას.

პიაჟეს მიხედვით, ინდივიდის განვითარება ასიმილაციისა და აკომოდაციის პროცესების მუდმივი მონაცვლეობაა. ასიმილაცია უკვე არსებულ სქემებს ინახავს და იმავდროულად, ამდიდრებს, უფრო მრავალფეროვანს ხდის მათ. აკომოდაცია კი აუცილებელია იმ (ახალი) პრობლემების დასაძლევად, რომლებსაც ინდივიდი ცხოვრების განმავლობაში აწყდება.

ინდივიდში უკვე მოცემულ წარმოდგენებსა და მის მიერ აღქმულ მოვლენას შორის არსებული სხვაობა კოგნიტური განვითარების აუცილებელი პირობაა. ეს სხვაობა ბავშვს აიძულებს, სათანადო შინაგანი სტრუქტურები შეიმუშაოს, რომლებიც მას ახალ სინამდვილესთან შეგუების საშუალებას მისცემს.

სინამდვილესთან შეგუება ბავშვისგან შემოქმედებით (კრეატიულ) ქცევას მოითხოვს. განვითარების შედეგად ბავშვი უფრო და უფრო მეტად ხდება დამოკიდებული გონებაზე და არა უშუალოდ შეგრძნებებზე. კოგნიტური განვითარება გულისხმობს არსებული წესების "ნდობაზე" გადასვლას, როდესაც ზოგადი, აპრობირებული წესი იმ-

დენად სანდო ხდება, რომ აღარ არის საჭირო მოვლენის თუ საგნის დანახვა. საგანი არ ქრება, თუკი მას ვერ ვხედავთ, ამიტომაც თუ საგანი გაქრა (თუ ქუდი დააფარეს სათამაშოს), მის მოსაპოვებლად უბრალოდ ძებნაა საჭირო.

განვითარების პროცესში ბავშვი იძენს ახალ კოგნიტურ სტრუქტურებს, რომლებიც გარემომცველი რეალობის სიმბოლურ რეპრეზენტაციას²³ წარმოადგენს. ასეთი განვითარება შემდგომი უფრო რთული კოგნიტური ოპერაციების ჩატარების წინაპირობაა.

ინდივიდის კოგნიტური განვითარების ეტაპები

კოგნიტურ განვითარებაში პიაჟე ოთხ ხარისხობრივად განსხვავებულ ეტაპს, ოთხ სტადიას გამოარჩევს, რომლებსაც ყველა ჯანმრთელი ბავშვი ერთნაირი თანმიმდევრობით, მაგრამ ინდივიდუალური ტემპით გაივლის.

განვითარების ოთხი ეტაპია:

- სენსო-მოტორული ეტაპი;
- ოპერაციამდელი (პრესაოპერაციო) აზროვნების ეტაპი;
- კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი;
- ფორმალური ოპერაციების ეტაპი.

ყოველი ეტაპი აზროვნების ხარისხობრივად განსხვავებულ დონეს აღწერს. აზროვნების განსხვავებული ეტაპები მიიღწევა ასიმილაციისა და აკომოდაციის პროცესების მონაცვლეობით. ადაპტაციასა (ასიმილაცია, აკომოდაცია) და მის ორგანიზების მოდელს პიაჟე განვითარების პროცესის ფუნქციონალურ ინვარიანტებს უწოდებს. პიროვნების განვითარება კი ფუნქციონალურ თანამიმდევრობას წარმოადგენს (funktionale Kontinuität).

სენსო-მოტორული ეტაპი (დაბადებიდან დაახლოებით ორ წლამდე). პირველ ორ წელიწადში ბავშვი იმდენ ახალ სტრუქტურას ეუფ-

²³ სიტყვა "ვითომ..."-ის გააზრებული გამოყენება სიმბოლური სქემის არსებობის ერთ-ერთი თვალსაჩინო ნიშნულია.

ლება, რომ პიაჟე ამ ეტაპს, თავის მხრივ, კიდეც ექვს²⁴ ნაწილად ყოფს. ამ ეტაპის ალბათ ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია უკვე დასახელებული ობიექტის მუდმივობის (Obejktpermanenz) აღმოჩენა. პირველი თვეების განმავლობაში ბავშვი სენსო-მოტორულ უნარებს იუმჯობესებს, მათ კომბინირებასა და კოორდინაციას სწავლობს (მაგ.: ნოვა, ხელის წაწევა, ხედვა, მოძრაობა). ბავშვი სწავლობს, რომ მისი მოქმედება ზეგავლენას ახდენს გარშემო არსებულ სამყაროზე და მიზანდასახულ, გააზრებულ, კოგნიტურ მოქმედებას იწყებს. ორი წლის ასაკისათვის მკვეთრად გაუმჯობესებულია მოვლენების სიმბოლური აღქმა. ბავშვს შეუძლია საგნის იდენტიფიკაცია, მაშინაც კი, როცა იგი ამ საგანს არ ხედავს.

დაბადებიდან ძალზე მცირე ხნის შემდეგ ბავშვი მოძრავი საგნისთვის თვალის გაყოლებას სწავლობს. 2-3 თვის ასაკში ის აკვირდება იმ ადგილს, სადაც საგანი მისი თვალთახედვიდან გაქრა. 4-8 თვის ასაკში ბავშვი გამჭრალი საგნის დაბრუნებას ელოდება და მას თვალით ეძებს. 8-18 თვის ასაკში ის სწავლობს საგნების პოვნას. ორი წლის ასაკში ბავშვი იწყებს სასურველი საგნის სისტემატურ ძებნას და/ან სპონტანურად ცვლის "თამაშის წესებს", უკვე თვითონ მაღავს საგანს და სთხოვს უფროსებს, მოძებნონ ეს საგანი. ამ ასაკის ბავშვებს საგნის სიმბოლური წარმოდგენაც შეუძლიათ, ანუ ბავშვმა უკვე იცის საგნის არსებობისა და მისი თვისებების შესახებ, მისი რაობის შესახებ, მაშინაც კი, როდესაც ამ საგანთან უშუალო შეხება არა აქვს, რაც ბავშვის სერიოზული კოგნიტური მიღწევაა.

ოპერაციამდელი ეტაპი (ორიდან შვიდ წლამდე) ბავშვები სამყაროს გულუბრყვილო რეალისტებივით აღიქვამენ ანუ მათ სჯერათ იმისი, რასაც ხედავენ. მეცნიერთა მსგავსად, რომლებიც ცალკეული

²⁴ 0-დან 1 თვემდე მიმდინარეობს რეფლექსების ვარჯიში: ნოვის, ტაცების, მხედველობის; 1-დან 4 თვემდე მიმდინარეობს სენსორული და მოტორული სტრუქტურების ადაპტაცია; 4-დან 8 თვემდე საფუძველი ეყრება საინტერესო შთაბეჭდილებების გახანგრძლივების სტადიის განვითარებას; 8-დან 12 თვემდე მოქმედებები უფრო გამიზნული ხდება. ბავშვები იწყებენ დამალული საგნების ძებნას; 12-დან 18 თვემდე ხდება გარემოს აქტიური გამოკვლევა ცდისა და შეცდომის მეთოდით; 18-დან 24 თვემდე ხდება მოქმედების წინასწარ გააზრება, მიზნის მისაღწევად ახალი საშუალებების გამოგონება, გონებრივი კომბინაციის გზით (სენსო-მოტორული და ოპერაციამდელი ეტაპების მოკლე მიმოხილვა იხ. ტოლიაშვილი 2005; 146-151).

მოვლენების ნაკადში კანონზომიერებას ეძებენ, ბავშვები ნელ-ნელა სამყაროს ინვარიანტულობას სწავლობენ, ანუ იმას, რომ საგნები შეუცვლელი რჩება, მიუხედავად ცვალებადი თვალთახედვისა. ობიექტის მუდმივობის გააზრება ინვარიანტულობის შემეცნების პირველი საფეხურია. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ისწავლის, რომ საგნები უცვლელი რჩება, მან უნდა ისწავლოს, რომ საგნების არსის იდენტურობა მაშინაც შენარჩუნებულია, როდესაც საგნის გარეგანი ფორმა იცვლება. ხშირად 3-4 წლის ბავშვი ფიქრობს, რომ ბიჭი შეიძლება გოგოდ იქცეს, თუ ის თოჯინებით ითამაშებს და გოგოს ტანსაცმელს ჩაიცვამს. ოპერაციამდელი ეტაპის გავლისას ასეთი ვარაუდი, როგორც ნესი, აღარ უნდა წარმოიშვას.

ოპერაციამდელი ეტაპის აზროვნება უფრო მეტად არის დამოკიდებული ხედვაზე, ვიდრე ნესებსა და ცნებებზე. ამ ასაკში ყალიბდება სიმბოლოებით აზროვნების უნარი. ოპერაციამდელი ეტაპის აზროვნება ხასიათდება ცენტრაციით, ბავშვის ყურადღება მიმართულია ერთ საგანზე, ან საგნის ერთ რომელიმე თვისებაზე. ცენტრაცია ბავშვის ეგოცენტრიზმის ერთ-ერთი ასპექტია. ამ შემთხვევაში, ეგოცენტრიზმი გულისხმობს არა მე-მიმართებას, არამედ იმ გარემოებას, რომ ამ ასაკში ბავშვს სამყაროს სხვისი თვალთ, სხვისი პოზიციიდან აღქმა უჭირს. ამის წარმოსაჩენად პიაჟე მთავორიანი ლანდშაფტის სამგანზომილებიან მოდელს იყენებდა და ეკითხებოდა ბავშვებს, თუ რას ხედავს სათამაშო დათვი, რომელიც მთის მეორე კალთაზე იყო მოთავსებული. შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვებს, როგორც ნესი, არ შეეძლოთ ლანდშაფტის სხვა პერსპექტივიდან აღწერა²⁵.

ბავშვის განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს დეცენტრალიზაციის პროცესი – ორი ან მეტი ფიზიკური თვისების ერთდროულად გათვალისწინების უნარი. ამის კლასიკური ნიმუშია პიაჟეს გამოკვლევა სითხეების ინვარიანტულობის შესახებ. ორ ერთნაირი ზომის ჭიქაში სითხის ერთნაირი რაოდენობაა ჩასხმული. 5, 6 და 7 წლის ბავშვი ადვილად ასკვნის, რომ ორივე ჭიქაში სითხის, მაგალი-

²⁵ არსებობს გამოკვლევები, რომელთა მიხედვით ბავშვები სხვისი პერსპექტივიდან სამყაროს აღქმას ბევრად უფრო ადრეულ ასაკში ეუფლებიან, ვიდრე ამას პიაჟე ვარაუდობდა. ცნობილია შემთხვევები, როდესაც 3-4 წლის ასაკის ცდისპირები განსხვავებული პერსპექტივიდანაც აღწერდნენ, მართალია, მათთვის კარგად ნაცნობ ობიექტებს (Borke 1975).

თად, ლიმონათის, ერთნაირი რაოდენობაა. მაგრამ როდესაც ბავშვე-
ბის თვალწინ ერთ-ერთი ჭიქიდან ლიმონათს სხვა, უფრო მაღალ და
ვინრო ჭიქაში გადაასხამენ და ჰკითხავენ, თუ რომელ ჭიქაშია მეტი
სითხე, მათი პასუხები განსხვავებული ხდება. ხუთი წლის ბავშვებს,
როგორც წესი, მიაჩნიათ, რომ მაღალ ჭიქაში ლიმონათის მეტი რაო-
დენობა უნდა იყოს (თითქოსდა ლიმონათის რაოდენობა რალაცნაი-
რად გაიზარდა), ექვსი წლის ბავშვები დარწმუნებულები არ არიან,
მაგრამ მაინც ვარაუდობენ, რომ მაღალ ჭიქაში მეტი სითხე ასხია.
შვიდი წლის ბავშვებმა, როგორც წესი, უკვე იციან, რომ ლიმონათის
რაოდენობა კვლავინდებურად ერთნაირი დარჩა. შვიდი წლის ასაკის
ბავშვები ითვალისწინებენ ჭიქის ორ თვისებას, სივინროვესა და სი-
მაღლეს, როდესაც "პატარები" მხოლოდ ერთ თვისებას, სიმაღლეს
ითვალისწინებენ. სიმაღლე, ჩვეულებრივ, მეტობის ინდიკატორია.
შვიდი წლის ბავშვები წესს ეყრდნობიან, ხოლო ხუთი წლისანი უფრო
მეტად "ხედვაზე" არიან დამოკიდებულნი.

კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი (შვიდიდან თერთმეტ წლამ-
დე) შვიდი წლის ასაკში ბავშვებმა იციან, რომ მხოლოდ ფორმისა და
გარეგნობის შეცვლით სითხის/საგნის რაოდენობა არ იცვლება. ასეთ
ცოდნას პიაჟე შენახვის, ამ შემთხვევაში კვანტიტატური შენახვის,
ცოდნას უწოდებს. კონკრეტული ოპერაციების საფეხურზე ბავშვი შე-
ნახვის სხვა სახეობებსაც სწავლობს, მაგალითად, ფართობების შე-
ნახვას. შენახვა/უცვლელობის სწავლა მიანიშნებს, რომ ბავშვებს შე-
უძლიათ გონებრივი ოპერაციების ჩატარება, ანუ ინფორმაციის გონე-
ბაში ტრანსფორმირება. კოგნიტური ოპერაციების დროს ისინი უფრო
მეტად ცნებებს ეყრდნობიან, ვიდრე შეგრძნებებს.

ამ ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ გარკვეული პრობლემების გადა-
საწყვეტად ლოგიკური აზროვნების გამოყენება, მაგრამ თავიანთი
დასკვნების კონსტრუირებისა და დასაბუთებისას ისინი კონკრეტული
საგნებისა და მოვლენების სიმბოლოებს, და არა აბსტრაქტულ ცნე-
ბებს, იყენებენ. ამის ნათელი მაგალითია ცნობილი თამაში "ოცი შე-
კითხვა", როდესაც ბავშვმა ოც კითხვაში ჩაფიქრებული კონკრეტული
საგანი უნდა გამოიცნოს. 7-8 წლის ბავშვები, ჩვეულებრივ, კონკრე-
ტულ კითხვებს სვამენ, რომლებიც, დადებითი პასუხის შემთხვევაში,
ჩაფიქრებული საგნის პირდაპირ გამოცნობას გულისხმობს, მაგ.: ეს

კატაა? ეს ძალღია? და სხვა. სამი-ოთხი წლის შემდეგ იგივე ბავშვები ამ დავალებას უფრო სისტემურად უდგებიან და ზოგად კატეგორიებს უსვამენ შეკითხვას, მაგ.: ეს ცხოველია? ეს ფრინველია? საჭმელია? და ა.შ.

ფორმალური ოპერაციების ეტაპი (თერთმეტი-თორმეტი წლის შემდეგ) პიაჟეს მიხედვით, განვითარების ამ უკანასკნელი ეტაპისთვის დამახასიათებელია აბსტრაქტული აზროვნება, ან აბსტრაქტული პრობლემების ლოგიკური დასაბუთების მოფიქრება. იმავე "ოცი კითხვის" თამაშისას ბავშვები, თავიანთი ზოგადი ცოდნის საფუძველზე, ინფორმაციის დამუშავების გარკვეულ სტრატეგიას ავითარებენ. ისინი იწყებენ ზოგადი კატეგორიებით და მხოლოდ გარკვეული ინფორმაციის მიღებისა და დამუშავების შემდეგ ცდილობენ ჩაფიქრებული გამოცნობას. ამ გზით ისინი თავიანთი ჰიპოთეზებს აყალიბებენ და ამოწმებენ. ფორმალური ოპერაციების საფეხური კოგნიტური განვითარების ბოლო საფეხურია. ამის შემდეგ ადამიანი ახალი უნარებისა და ცოდნის ათვისების ყველა საჭირო კოგნიტური საშუალებითაა აღჭურვილი.

მეტაკოგნიცია. ბავშვების კოგნიტური კომპეტენციის კვლევისას პიაჟე მარტივ მეთოდებს იყენებდა, მაგალითად, ობიექტის მუდმივობის კვლევისას აკვირდებოდა, თუ როგორ ეძებენ ბავშვები "დამალულ", მათი მხედველობის არეში არმყოფ საგნებს. დასკვნების შემუშავებისას პიაჟე ითვალისწინებდა, თუ როგორ აღწერენ (უკვე ცოტა მოზრდილი) ბავშვები საკუთარი აზროვნების პროცესებს.

ხშირია ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვებს ესმით რაღაცა, მაგრამ არ შეუძლიათ მისი აღწერა და ახსნა. ზოგი მეცნიერი (Selman 1984) მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ბავშვები ზოგ კოგნიტურ უნარს უფრო ადრე ეუფლებიან, ვიდრე ეს პიაჟემ ივარაუდა. მაგალითად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების გააზრების უნარის კვლევამ აჩვენა, რომ როდესაც ბავშვებს შეეძლოთ, არავერბალური საშუალებებით წარმოეჩინათ თავიანთი ცოდნა, ეს ცოდნა გაცილებით უფრო ღრმა აღმოჩნდა, ვიდრე პიაჟეს მიხედვით უნდა ყოფილიყო. ბავშვების მიერ აზროვნების პროცესის წარმოჩენასა და მათ არავერბალურ ქცევას შორის არსებული განსხვავებების

კვლევამ კოგნიტური განვითარების შემსწავლელ ახალ დისციპლინას, მეტაკოგნიციას ჩაუყარა საფუძველი.

მეტაკოგნიცია იკვლევს საკითხს, თუ რას ფიქრობენ ბავშვები საკუთარი აზროვნების შესახებ. კოგნიტური კვლევის მნიშვნელოვან ნაწილად იქცა ცოდნის არსებობასა და მის გამოყენებასთან დაკავშირებული ასპექტების შესწავლა.

ენის ათვისების ნატივისტური მოდელი

ტრანსფორმაციულ-ნარმომშობი გრამატიკა

მეოცე საუკუნის ალბათ არც ერთ ლინგვისტურ თეორიას არ ჰქონია ისეთი რეზონანსი, როგორიც ნოამ ჩომსკის²⁶ სინტაქსის თეორიას²⁷ ხედა წილად. ეს თეორია მიზნად ისახავდა ენის ნარმომშობის, მოქმედებისა და ათვისების პროცესების ახსნას. ამ თეორიის ფარგლებში ენის არსის სრულიად ახლებური კუთხით წარმოჩენა მეცნიერებს მიმზიდველ პერსპექტივებს უსახავდა. ჩომსკის იდეებმა ლინგვისტიკის ფარგლებს გარეთაც პოვა ასახვა, პირველ რიგში, ფილოსოფიასა და ფსიქოლოგიაში.

კომპეტენცია, პერფორმაცია. ჩომსკი განასხვავებდა ენობრივ კომპეტენციას, ანუ ენის "იდეალურ" ცოდნას, და ენობრივ პერფორმაციას, ანუ ამ "იდეალური ცოდნის" რეალურ გამოყენებას²⁸. ჩომსკის მიხედვით, ლინგვისტიკის ამოცანა ენობრივი კომპეტენციის კვლევაა. კომპეტენციის თეორიამ უნდა ჩამოაყალიბოს ის წესები, რომელთა მიხედვითაც შესაძლებელია კორექტული წინადადებების და კერძოდ ყველა და მხოლოდ კორექტული წინადადების წარმოება. ვინაიდან

²⁶ რუსულენოვან ტრადიციაში – ხომსკი.

²⁷ ჩომსკის სინტაქსის თეორია მრავალი სახელწოდებითაა ცნობილი: გენერატიული გრამატიკა, გენერატორული გრამატიკა, ტრანსფორმაციული ნარმომშობი გარამატიკა (დეფისის გარეშე), ტრანსფორმაციულ-ნარმომშობი გრამატიკა. ჩვენ უფრო მეტად ამ უკანასკნელ სახელწოდებას გამოვიყენებთ, რადგან მიგვაჩნია, რომ ის უფრო მკაფიოდ გამოხატავს, თუ როგორ არის წარმოდგენილი ამ თეორიის ფარგლებში ენის ფუნქციონირების პროცესი.

²⁸ ამ მხრივ ჩომსკის იდეები მსგავსებას ავლენს ჰუმბოლდტის ენის ფილოსოფიასთან, რომელიც განასხვავებს ენის სტატიკურ, თაობების ძალით განმტკიცებულ ენობრივ ცოდნას – ერგონს – და ენას, როგორც (შე)მოქმედებას ანუ ენერგიას (იხ. ექსკურსი: ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლტდი).

ენის კომპეტენცია ენის სრულყოფილ ცოდნას გულისხმობს, რაც რეალურ ცხოვრებაში შეუძლებელია, ჩომსკიმ ასეთი აბსოლუტური კომპეტენციის მქონე ფიქტიური ინსტანცია შემოგვთავაზა – "იდეალური მთქმელი" და "იდეალური მსმენელი". "იდეალურ მთქმელსა" და "იდეალურ მსმენელს" ენის ნესებისა და მთელი ლექსიკონის ცოდნის გარდა, აქვს დამახსოვრების უსაზღვრო უნარი. ასეთი ინსტანციის დახმარებით ჩომსკიმ წარმოაჩინა ენის პარადოქსული თვისება, სიტყვების სასრული რაოდენობით წინადადებების უსასრულო რაოდენობის შექმნის შესაძლებლობა და მეტიც, ერთი უსასრულო წინადადების შესაძლებლობა ანუ ჩომსკის ტერმინოლოგიით – გენერირება.²⁹

პერფორმაცია არის რეალურ სიტუაციაში გამოყენებული ენა – მეტყველება. ჩომსკი წარმოადგენს პერფორმაციას, როგორც დაზიანებულ კომპეტენციას. სინამდვილეში, წარმოთქმული წინადადებები მართლაც ხშირად ხასიათდება "შეცდომებით", დაუსრულებელი, განწყვეტილი, გრამატიკულად არაკორექტული ფრაზებით. რეალურ ცხოვრებაში დაშვებული შეცდომები სხვადასხვა ფაქტორითაა განპირობებული: ენის ცუდად ცოდნით, დამახსოვრების შეზღუდული უნარით, ყურადღების სხვა რამეზე შეცარიე გადანართით და ა.შ.

ჩომსკის მიხედვით, ენის ფსიქოლოგიის ამოცანაა პერფორმაციის მოვლენების ახსნა, თანაც პერფორმაციის ადეკვატურმა თეორიამ უნდა გაითვალისწინოს კომპეტენციის კვლევის შედეგები და კომპეტენციის თეორიის საწინააღმდეგო თეზისები არ უნდა წამოაყენოს.³⁰

²⁹ აქედან მომდინარეობს ამ თეორიის ერთ-ერთი სახელწოდებაც, წარმომშობი ანუ გენერატორული გრამატიკა.

³⁰ სხვაობა კომპეტენციასა და პერფორმაციას შორის სინამდვილეში საკმაოდ პრობლემური ჩანს. კომპეტენცია, როგორც ნესების სისტემა, რომელიც ყველა, და მხოლოდ კორექტული, წინადადებების შექმნას უშვებს, ნორმატიული თეორიაა და თითქოს ლოგიკისთვის დამახასიათებელ კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს. ლოგიკაც ხომ ნესების სისტემას წარმოადგენს, რომელიც მხოლოდ კორექტულ დასკვნებს უშვებს და რომელთა ჭეშმარიტება არ არის დამოკიდებული პოსტულირებული აზრის არც წარმომშობასა და არც შინაარსზე. თუმცა ლოგიკასა და კომპეტენციის თეორიას შორის ერთი მნიშვნელოვანი სხვაობა მაინც არსებობს. ლოგიკის ნორმატიული პრეტენზიები ერთმნიშვნელოვნად და ნათლად საბუთდება იმით, რომ ლოგიკოსმა წინააღმდეგობრივი ნესების სისტემა არ უნდა შექმნას. გადანწყვეტილება იმის თაობაზე, თუ რამდენად კორექტულია ენობრივი კონსტრუქტი, ხშირად სულაც არ არის ნათელი. პოსტულირებული "იდეალური მთქმელი", რომელიც განსაზღვრავს ენობრივი კონ-

ნარმოშობის (შექმნის) წესები და კონსტიტუციური სტრუქტურა. ჩომსკის მიერ პოსტულირებული ენის კომპეტენციის კვლევა, ანუ კორექტული წინადადებების შემუშავების მექანიზმის ჩვენება, მხოლოდ რეალური ენობრივი ქცევის ფაქტებზე დაყრდნობითაა შესაძლებელი, შესაბამისად, საჭირო გახდა ენობრივი რეალიზაციის, პერფორმაციის, აღწერის მოდელის შემუშავება. ამისათვის ჩომსკი დაეყრდნო დესკრიფციულ, აღწერით ენათმეცნიერებაში გამოყენებულ სინტაქსური ანალიზის მეთოდს, რომელიც ძირითადად უშუალო შემადგენელთა მეთოდის სახელითაა ცნობილი³¹ (immediate constituent analysis, ასევე IC-Analyse) და რომელიც აქტიურად გამოიყენებოდა სტრუქტურალისტთა შრომებში.

წინადადების ტრადიციული (მეტყველების წაწილებად წარმოჩენის) აღწერისგან განსხვავებით, უშუალო შემადგენელთა მეთოდი იძლევა ინფორმაციას წინადადებაში გამოყენებულ სიტყვათა შორის არსებული სინტაქსური კავშირების ანუ სტრუქტურის შესახებ. ასე მაგალითად, გამონათქვამი "მეგობრის კატა თბილ რძეს სვამს" ტრადიციული სინტაქსური ანალიზის შედეგად შეიძლება ასე აღვწეროთ: "მეგობრის" (განსაზღვრება), "კატა" (ქვემდებარე), "თბილ" (გან-

სტრუქციების კორექტულობას, დე ფაქტო, თვითონვე არის ენობრივი კომპეტენციის თეორეტიკოსი (გრამატიკოსი), რომლის აზრი სხვა თეორეტიკოსის აზრს შეიძლება სულაც არ დაემთხვეს. არც ის იქნებოდა მიზანშეწონილი, რომ გონებრივი პროცესები წარმოგვედგინა, როგორც დაზიანებული ლოგიკა ანუ გვევარაუდა, რომ ყოველ ადამიანს ლოგიკური წესების სისტემა (არაცნობიერად) აქვს დამახსოვრებული, მაგრამ მეხსიერებისა და ყურადღების კონცენტრაციის ნაკლებობის გამო ამ წესების სწორად გამოყენება ყოველთვის არ შეუძლია. აზროვნების ფსიქოლოგია შეისწავლის აზროვნების რეალურ პროცესებს და ცდილობს, დაადგინოს არსებული კანონზომიერებები, მიუხედავად იმისა, ან ლოგიკური იქნება თუ არა. ჰერმანი (Herrmann 1972) კომპეტენციის თეორიას ტრანსპორტის მოძრაობას ადარებს: თუ გვინდა ტრანსპორტის მოძრაობაში გარკვევა, ცხადია, ტრანსპორტის მოძრაობის წესების ცოდნა ძალიან დაგვეხმარება, მაგრამ რეალური სურათი ამ წესების მხოლოდ წაწილს შეესაბამება. წესების დარღვევა ხშირია (საქართველოში ამას, ვფიქრობთ, თქმაც არ სჭირდება). დარღვევების მხოლოდ ნეგატიური ახსნა (როგორც ნაკლული კომპეტენცია) საკმარისი არ არის, უნდა აიხსნას ასეთი ქცევის მიზეზებიც, რასაც ჩომსკის თეორია არ გვთავაზობს.

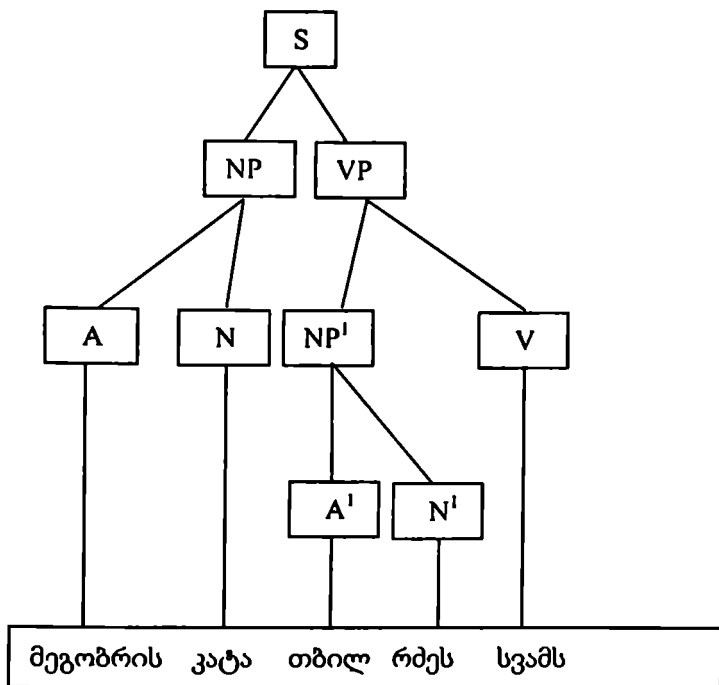
³¹ ამერიკელ სტრუქტურალისტთა მიზანი იყო გამონათქვამების შემადგენელი ელემენტების მაქსიმალურად ზუსტი კლასიფიკაცია (ანუ ტაქსონომია), ამიტომ ენათმეცნიერების ამ მიმართულებას ასევე ტაქსონომიურ სტრუქტურალიზმს უწოდებენ.

საზღვრება), რძეს (პირდაპირი დამატება), "სვამს" (შემასმენელი). ასეთი აღწერა არ იძლევა წინადადებაში მოცემული იერარქიული ურთიერთობების სრულ სურათს. არადა, ამ წინადადებაში შესაძლებელია ისეთი წყვილების გამოყოფა, რომლებიც სპეციფიკურ მიმართებაში დგას ერთმანეთთან: "მეგობრის კატა", "კატა სვამს", "თბილ რძეს", "რძეს სვამს" და ნაკლებად შესაძლებელია ისეთი წყვილის გამოყოფა, როგორიცაა: "კატა თბილ". მართლაც, დასახელებული გამონათქვამის ყველა წევრი ერთმანეთთან ერთნაირად დაკავშირებული არ არის. თვალში საცემია, რომ სიტყვები "კატა" და "თბილ" ერთმანეთთან ზემოდასახელებული შესიტყვებების მსგავს კავშირს ვერ ამყარებს, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ერთ წინადადებაში გვხვდება.

უშუალო შემადგენლების მეთოდი იძლევა დაკავშირების დონეების გამოყოფის, წინადადების იერარქიული სტრუქტურის განსაზღვრის საშუალებას. ამ მეთოდის მიხედვით ყველა წინადადება (წინადადება აღინიშნება S ასოთი) შედგება რამდენიმე ნაწილისგან. ასეთი ნაწილებია: სახელური ფრაზა (NP – Noun phrase) და ზმნური ფრაზა (VP – Verb phrase). ჩვენს მაგალითში "მეგობრის კატა" იქნება სახელური ფრაზა, ხოლო "თბილ რძეს სვამს" – ზმნური. სახელური და ზმნური ფრაზები კორექტული წინადადების მინიმალური აუცილებელი ერთეულებია³².

ზმნური ფრაზის ბირთვს (მინიმალურ ერთეულს) შეადგენს შემასმენელი, ხოლო სახელური ფრაზისას – ქვემდებარე, თუმცა ეს ფრაზები შეიძლება გაივრცოს სხვა ერთეულებით, მაგალითად, განსაზღვრებით (A – Adjective), ან, საერთოდ, სხვა ზმნური თუ სახელური ფრაზით. მაგრამ ყოველი ასეთი გავრცობა იერარქიულად ბირთვზე იქნება დამოკიდებული და მათთან გარკვეულ იერარქიულ სისტემას შექმნის. უშუალო შემადგენლობების ანალიზი ე.წ. უშუალო შემადგენელთა ხის სახით შეიძლება წარმოვიდგინოთ.

³² ჩვენი აღწერა ეფუძნება ინდოევროპული ენებისათვის დამახასიათებელ სტრუქტურას. ქართული ენის შემთხვევაში წინადადების აბსოლუტური მინიმუმია მხოლოდ ზმნური ფრაზა, მაგალითად: "წვიმს".



უშუალო შემადგენლობის მეთოდი ასახავს წინადადებებში არსებულ იერარქიულ მიმართებებს და იძლევა ნებისმიერი სტრუქტურის მქონე წინადადების აღწერის საშუალებას.

მიუხედავად იმისა, რომ უშუალო შემადგენლობების მეთოდი ენობრივი გამონათქვამების აღწერის ეფექტური საშუალებაა, ის არ აკმაყოფილებდა ჩომსკის მიზნებს, რადგან ჩომსკის მიზანი წინადადებების ფორმალური აღწერა კი არ იყო, არამედ ამ წინადადებების წარმოშობის მექანიზმის ჩვენება.

ცნობილია, რომ ნიშანთა ზოგი კომბინაცია უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე სიტყვათა სხვა, მაგრამ ასევე შესაძლო მიმდევრობა. მაგალითად, გერმანულ ენაში ხშირია შემდეგი კომბინაციები: ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი – *schönes Mädchen*, ან არ-

ტიკლი + არსებითი სახელი – das Mädchen, ან არტიკლი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი – das schöne Mädchen და სხვ. უფრო იშვიათია: ზედსართავი სახელი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი – schöne rote Blume, ან არტიკლი + არტიკლი – das der Frau geschenkte Buch და ა.შ. ყოველი ენა ავლენს ერთგვარ მიდრეკილებას ხშირად გამოყენებადი სტრუქტურების მიმართ და შესაბამისად, მსმენელსაც, რომელმაც იცის გერმანული ენა, წინადადების გავრცობის სათანადო მოლოდინი აქვს. მისი ვარაუდი ენის შესაძლო სტრუქტურების (არატისოზიურ) ცოდნას ეყრდნობა. მომდევნო ნიშნის ალბათობა არა მხოლოდ ერთ წინა ნიშანზე, არამედ წინა ორ, სამ... ნიშანზეა დამოკიდებული. მაგალითად, ნიშანთა ასეთ კომბინაციას, არტიკლი + ზედსართავი სახელი, დიდი ალბათობით მოჰყვება არსებითი სახელი (die schöne Blume), და არა კიდევ ერთი ზედსართავი სახელი (die schöne rote Blume). ამრიგად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ზოგი სიტყვის ერთობლიობა გარკვეულ ჯგუფებს ქმნის და წინადადებაც შედგება არა სიტყვების ერთმანეთთან უბრალო დაკავშირებისგან, არამედ სიტყვათა ჯგუფების (ფრაზების) ერთობლიობისგან. მართლაც, რამდენიმე სიტყვა ერთმანეთთან ისე არის დაკავშირებული, რომ ცალკე წინადადების ფარგლებში ცალკე ერთეულს, ფრაზას ქმნის.

ჩომსკის თეორია გვიჩვენებს, თუ რა წესებით მიმდინარეობს სიტყვების ფრაზებად გაერთიანება და შემდეგ ამ ფრაზების ერთ წინადადებად შეკვრა. ამ თეორიის თანახმად, წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა არის წარმოების წესების სუქცესიური, თანმიმდევრული გამოყენება, რომლებიც ჩომსკის თეორიის თანახმად, წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესების ერთიანობას წარმოადგენს. ამ წესებს ასეთი ფორმა აქვთ: $A \rightarrow B$, ანუ ისრის მარცხნივ მყოფ ნაწილს ჩანაცვლებს ისრის მარჯვნივ მყოფი ნაწილი.

წარმოვიდგინოთ, რომ გერმანულ ენაზე მარტივი წინადადების თქმა გვსურს, მაგალითად, "კატები სვამენ რძეს – Die Katzen trinken Milch". ამისათვის დაგვჭირდება გარკვეული სტრუქტურის ცოდნა, რომლის შემუშავება გარკვეულ წესებს ექვემდებარება და რომელიც ასე შეიძლება წარმოვაჩინოთ:

(1) $S \rightarrow NP + VP$

(2ა) $VP \rightarrow V$

(2ბ) $VP \rightarrow V + NP$

(3ა) $NP \rightarrow N$

(3ბ) $NP \rightarrow Art + N$

პირველი (1) წესის თანახმად, ყოველი წინადადება (S) შედგება სახელური და ზმნური ფრაზებისაგან. ზმნური ფრაზა (2ა) წესის თანახმად, მხოლოდ ზმნისგან შედგება – V; ან (2ბ) წესის მიხედვით – ზმნისა და სახელური ფრაზისაგან $V + NP$. (3ა) წესის მიხედვით, სახელური ფრაზა შედგება ან მხოლოდ არსებითი სახელისგან N; ან (3ბ) წესის თანახმად, არტიკლისა და არსებითი სახელისგან $Art+N$. სახელური და ზმნური ფრაზების გაფართოება საკმაოდ იოლია, მაგრამ ჩვენთვის სასურველი მაგალითისთვის ეს წესებიც საკმარისია.

ამ წესების (პირველიდან მესამეს ჩათვლით) გამოყენება ქმნის წინადადების კონსტიტუციურ, შემადგენელ სტრუქტურას. წინადადების სტრუქტურიდან კონკრეტული წინადადების მისაღებად საჭიროა შესაბამისი ლექსიკონის ცოდნა და ჩანაცვლების წესების გამოყენება. ლექსიკონი წარმოადგენს სიტყვებისა და მორფემების ჩამონათვალს. ჩანაცვლების წესები განსაზღვრავს შესაფერისი სიტყვისთვის სათანადო ადგილის შერჩევას. მათ წარმოების წესებისაგან განსხვავებული ფორმა აქვს და კერძოდ: $A \rightarrow \{a, b, c, \dots\}$, სადაც A-ს ფრჩხილებში მოცემული რომელიმე ვარიანტით $\{a, b, c\}$ ჩაენაცვლებთ. ჩვენი მაგალითი ამ წესების დახმარებით შეიძლება ასე შევაგსოთ:

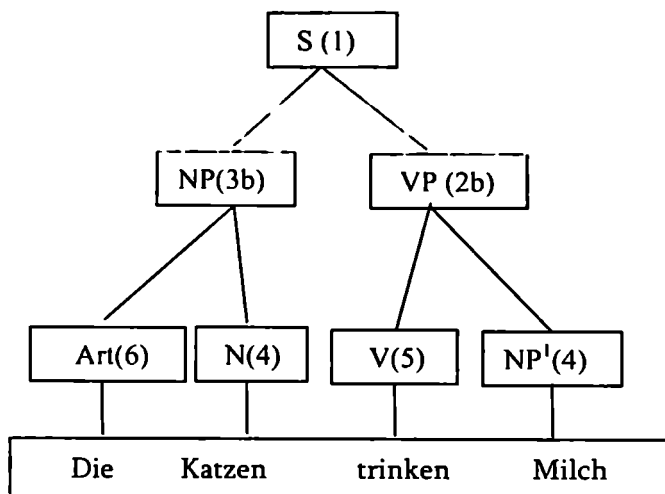
(4) $N \rightarrow \{\text{Menschen, Katzen, Mäuse, Milch, Brot} \dots\}$

(5) $V \rightarrow \{\text{lieben, trinken, essen} \dots\}$

(6) $Art \rightarrow \{\text{der, die} \dots\}$

ამის შემდეგ შესაძლებელია კონკრეტული წინადადებების შექმნა. (1) წესის თანახმად, წინადადება გაიყოფა ზმნურ და სახელურ ფრაზებად. (3ბ) წესის თანახმად, სახელური ფრაზა შედგება $art + N$ -ისგან. ზმნური ფრაზა (2ბ) წესის მიხედვით შედგება $V + NP$ -ისგან,

სადაც სახელური ფრაზა, თავის მხრივ, (3ა) წესის მიხედვით შედგება მხოლოდ N-ისგან. კონკრეტული სიტყვების ჩასასმელად ვიყენებთ (4)-(6) ჩანაცვლების წესებს, რის შედეგადაც ვიღებთ კონკრეტულ წინადადებას:



ამ წესების (1)-(6) გამოყენების საშუალებით შესაძლებელია მრავალი (მარტივი) წინადადების წარმოება (მაგ.: Menschen lieben Katzen, Das Kind trinkt Milch, Katzen fressen Mäuse). ჩვენი მაგალითის გრამატიკის ოდნავი გაფართოება (წესების დამატებით, ლექსიკონის გაფართოებით) წინადადებების ბევრად მეტი რაოდენობის წარმოების საშუალებას მოგვცემდა.

სინტაქსის ასეთ თეორიას რამდენიმე უპირატესობა აქვს. პირველი: ის ხსნის წინადადების კონსტიტუციურ სტრუქტურას (ჩვენს მაგალითში trinken Milch არის ერთი ერთეული, რადგან ის ერთი VP-ს წარმოადგენს, die Katzen ასევე ერთი ფრაზაა: NP(Art+N)); მეორე: ის ენიხ კრეატიულობის მოვლენას ხსნის. წესების მცირე რაოდენობითა და შეზღუდული ლექსიკონით შესაძლებელია წინადადების უაღრესად დიდი რაოდენობის (და პრაქტიკულად მართლაც უსასრულო რაოდენობის) წარ-

მოება. წარმოშობის წესებისა და ლექსიკონის ცოდნა შესაძლებელს ხდის, შეიქმნას ახალი, ჯერ არ გაგონილი წინადადებები.³³ ასეთი მიდგომა განმარტავს ასევე გაგების ფენომენსაც, რომ ბავშვებს ესმით ის წინადადებებიც, რომლებიც არასოდეს გაუგონიათ; მესამე: ეს თეორია ენის ათვისების პროცესს საკმაოდ ეკონომიურად წარმოაჩენს. წარმოშობის წესების შეზღუდული რაოდენობის (ენების მიხედვით განსხვავებულად, საშუალოდ დაახლოებით 100-130 წესის) სწავლა საკმარისია პრაქტიკულად ყველა შესაძლო წინადადების შესაქმნელად, რაც მოკლე დროში ენის ათვისებას უფრო რეალისტურად წარმოაჩენს.

ზემოდასახელებული მიდგომა კარგად აჩვენებს წინადადებათა სტრუქტურას და ცალკეული ფრაზების ურთიერთკავშირს. ფრაზების რეალობა ექსპერიმენტულადაც დასტურდება, რადგან დადგინდა, რომ წინადადებების აღქმაც დიდწილად წინადადების შემადგენელ სტრუქტურაზეა დამოკიდებული. გარეტიისა და სხვების ექსპერიმენტის (Garrett, Bever, Fodor 1966) მიზანი იყო იმის ჩვენება, რომ წინადადების აღქმისას ჩვენ ცალკეულ სიტყვებს და ამ სიტყვების წრფივ თანმიმდევრობას კი არ აღვიქვამთ, არამედ ცალკეულ ფრაზებს. ექსპერიმენტში გამოიყენეს წინადადების წყვილები, რომელთა პირველი ნაწილი განსხვავებული იყო, ხოლო მეორე ნაწილი ერთნაირი:

1. In order to catch his train / Georg drove furiously to the station.
2. The reporters assigned to Georg / drove furiously to the station.

პირველ წინადადებაში საზღვარი ორ ფრაზას შორის სიტყვა Georg-ის წინ გადის, ხოლო მეორეში – სიტყვა Georg-ის შემდეგ. ცდისპირებს ორივე წინადადება მოასმენინეს, თანაც სიტყვა "Georg"-ს ხელის შემშლელი გალიზიანება (სიგნალი) დაერთო. ცდისპირებს უნდა ეთქვათ, თუ რომელ ადგილას გაისმა ეს ხმა. გამოვლინდა სიგნალის კონსტიტუციურ ნაწილებს შორის მოთავსების აშკარა ტენდენცია, ანუ პირველი წინადადების შემთხვევაში ცდისპირები ვარაუდობდნენ, რომ სიგნალის ხმა Georg-ის წინ, ხოლო მეორე შემთხვევაში Georg-ის შემდეგ გაისმა.

³³ რითიც შეიძლება ავხსნათ ის გარემოება, რომ ბავშვები ხშირად ისეთ (კორექტულ) წინადადებებს ქმნიან, რომლებიც არასოდეს მოუსმენიათ.

ის, რომ ახალი წინადადების სწავლაც მის კონსტიტუციურ ნაწილებზეა დამოკიდებული, ჯონსონის (Johnson 1965) ექსპერიმენტმა აჩვენა. ცდისპირებს უნდა ესწავლათ და შემდეგ წარმოეთქვათ წინადადებების გარკვეული რაოდენობა. თუ დავუშვებთ, რომ წინადადებები სიტყვების უბრალო, ამორფული თანმიმდევრობა კი არაა, არამედ მართლაც კონსტიტუციურ ნაწილებად არის დანაწევრებული, მაშინ შეცდომების, მცდარი სიტყვის წარმოება კონსტიტუციური ნაწილის შუაში კი არ უნდა ყოფილიყო დაშვებული, არამედ ასეთ ნაწილებს შორის. მონაცემების ანალიზმა ცხადყო, რომ დაშვებული შეცდომები ამოსავალ ვარაუდს საკმაოდ ზუსტად შეესაბამებოდა.

ტრანსფორმაციების წესები და სიღრმისეული სტრუქტურა. ენობრივი გამონათქვამის წარმოების პროცესის ფარგლებში ჩომსკი განასხვავებს ენის სიღრმისეულ და ზედაპირულ სტრუქტურებს. სიღრმისეული სტრუქტურა (ასევე: D-Struktur; deep structure) იქმნება წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესებსა და ლექსიკონზე დაყრდნობით. ის "რეალური" მეტყველებისთვის საჭირო კონკრეტული მნიშვნელობის მქონე ბაზისური სტრუქტურაა, რომელიც წინადადების წარმოებისთვის საჭირო ყველა ერთეულს შეიცავს. სიღრმისეული სტრუქტურის გარკვეული დამუშავების შედეგად ვიღებთ წარმოთქმულ წინადადებას, ზედაპირულ სტრუქტურას.

სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად გარდასაქმნელად ტრანსფორმაციის წესები გვჭირდება.³⁴ ტრანსფორმაციის წესების მეშვეობით შესაძლებელია მთლიანი წინადადებების შეცვლა, მისი მოდუსის ტრანსფორმირება. ჩვენი წინა მაგალითის წინადადებას (die Katzen trinken Milch) პასივის ტრანსფორმაცია შემდეგნაირად შეცვლიდა: "Milch wird von Katzen getrunken", ნეგაციის ტრანსფორმაციის შედეგად მივიღებდით ასეთ წინადადებას "die Katzen trinken Milch nicht". ტრანსფორმაციის წესები წარმოების წესებისგან იმით განსხვავდება, რომ ისინი ერთ ელემენტს სხვა ელემენტად

³⁴ 1965 წლის შემდეგ ჩომსკიმ გარკვეული ცვლილებები შეიტანა ტრანსფორმაციის წესებში, მაგრამ ამ ცვლილებებს აქ დაწვრილებით არ განვიხილავთ.

მენტით (ან ელემენტების ჯგუფით) კი არ ჩაანაცვლებს, არამედ წინადადების მთელი სტრუქტურა გადაჰყავს სხვა, განსხვავებულ სტრუქტურაში.

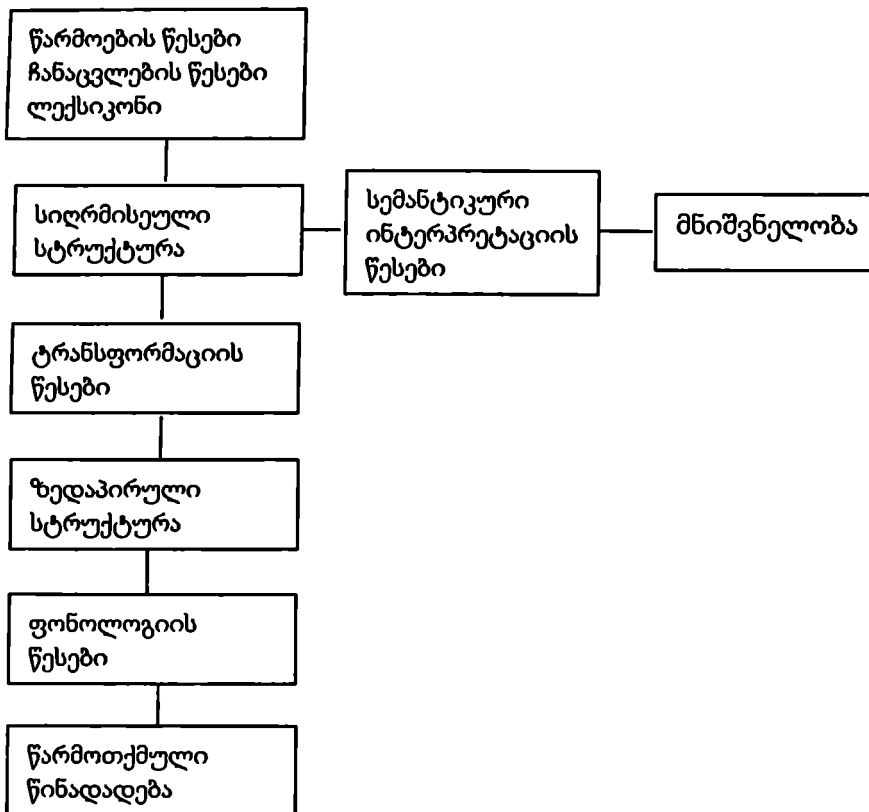
ტრანსფორმაციის წესები იმ გარემოებას ხსნის, რომ არსებობს ისეთი წინადადებები, რომლებსაც განსხვავებული კონსტიტუციური სტრუქტურა, თუმცა კი მსგავსი ან იდენტური მნიშვნელობა აქვთ (მაგ.: "die Katzen jagen Mäuse" და "Mäuse werden von Katzen gejagt").

ტრანსფორმაციების საშუალებით შესაძლებელია, სიღრმისეული სტრუქტურა გარდავექმნათ ზედაპირულ სტრუქტურად ანუ, პრაქტიკულად, რეალურად წარმოთქმულ წინადადებად. ჩომსკის მიხედვით, ზემოთ დასახელებულ მსგავსი მნიშვნელობის მქონე წინადადებებს განსხვავებული ზედაპირული, მაგრამ საერთო სიღრმისეული სტრუქტურა აქვთ. ტრანსფორმაციის წესების გამოყენებით, ერთი და იმავე სიღრმისეული სტრუქტურიდან ორი განსხვავებული ზედაპირული სტრუქტურის მქონე წინადადების მიღებაა შესაძლებელი.³⁵

მარტივი თხრობითი წინადადების შემთხვევაში ზედაპირული და სიღრმისეული სტრუქტურა მეტ-ნაკლებად იდენტურია.

ენის წარმოება ჩომსკის (Chomsky 1965) მიხედვით ასე გამოიყურება. წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესებისა და ლექსიკონის დახმარებით იქმნება წინადადების სიღრმისეული სტრუქტურა. სიღრმისეული სტრუქტურის მნიშვნელობას განსაზღვრავს გარკვეული სემანტიკური (შინაარსობრივი) ინტერპრეტაციის წესები. ტრანსფორმაციის წესების შედეგად მიიღება წინადადების ზედაპირული სტრუქტურა, რომელიც ფონოლოგიური წესების შესაბამისად, საბოლოოდ გამოთქმული წინადადების სახეს იღებს. ეს პროცესი სქემატურად შემდეგი ფორმით შეიძლება გამოვსახოთ:

³⁵ არსებობს საპირისპირო შემთხვევაც, როდესაც გვაქვს იდენტური ზედაპირული სტრუქტურა, მაგრამ განსხვავებული სიღრმისეული სტრუქტურები. ასეთი რამ გვხვდება, როდესაც საქმე გვაქვს, განსხვავებული მნიშვნელობების მქონე წინადადებებთან: "ჩემი ძმის აღმოჩენამ ძალიან გაგვახარა". პირველ შემთხვევაში, ეს წინადადება შეიძლება ასე გავიგოთ: ჩემი ძმის აღმოჩენამ (მის მიერ გაკეთებულმა აღმოჩენამ) გამოიწვია სიხარული, ხოლო მეორე შემთხვევაში: მისმა აღმოჩენამ (ჩემი ძმა დაიკარგა და შემდეგ იპოვეს) გაგვახარა.



წინადადების აღქმის პროცესი საპირისპირო მიმართულებით მიმდინარეობს. ზედაპირული სტრუქტურა სილრმისეულ სტრუქტურად გარდაიქმნება, რომლის სემანტიკური ინტერპრეტაციის შედეგად შესაძლებელი ხდება ნათქვამის მნიშვნელობის გაგება.

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკის თანახმად, ადამიანი წინადადებას სიტყვასიტყვით კი არ აღიქვამს, არამედ მხოლოდ მის სილრმისეულ სტრუქტურას (ანუ შინაარსობრივ პლანს) და გამოყენებული ტრანსფორმაციის მინიშნებებს. ასე მაგალითად, წინადადება "die Katzen jagen Mäuse" პასიურ კონსტრუქციაში "ტრანსფორმირებისას" შემდეგნაირად იქნება დამახსოვრებული: ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი), პასივის კითხვითი წინადადება "werden Mäuse von Katzen

gejagt?" შემდეგნაირად: ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი, შეკითხვა), ხოლო უარყოფითი პასივის კითხვითი წინადადება "werden Mäuse nicht von Katzen gejagt?" კიდევ უფრო რთულ ფორმას მიიღებს: ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი, შეკითხვა, უარყოფა). თხრობითი წინადადებების დამახსოვრება ყველაზე იოლია, რადგან ის, როგორც უკვე ითქვა, სილ-რმისეულ სტრუქტურას პრაქტიკულად ემთხვევა.

სხვადასხვა ექსპერიმენტი ცდილობდა, დაედასტურებინა ამ მოსაზრებათა მართებულობა. ერთ-ერთი ასეთი გამოკვლევაა სავინის ექსპერიმენტი. ცდისპირებს დაურიგდათ სხვადასხვა სირთულის წინადადებები (თხრობითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები პასივში და ა.შ.). ყოველ წინადადებას დაურთეს რვა დაუკავშირებელი სიტყვა. ცდისპირების სთხოვეს წინადადების და, ასევე, რაც შეიძლება მეტი სიტყვის დამახსოვრება და შემდეგ მათი გამეორება. ვარაუდობდნენ, რომ, რადგან მეხსიერებას ნიშანთა მხოლოდ განსაზღვრული რაოდენობის დამახსოვრება შეუძლია, წინადადების გარდა სხვა ელემენტების დამახსოვრება დამოკიდებული იქნებოდა იმაზე, თუ რამდენ ტრანსფორმაციას (რამდენ დამატებით ნიშანს) მოითხოვს წინადადების დამახსოვრება. ჩომსკის თეორიის თანახმად, ყველა ტრანსფორმაცია ხომ გარკვეული ნიშნით არის მარკირებული, ანუ მეხსიერებაში გარკვეულ "ადგილს" იკავებს, რაც მომდევნო ელემენტების დამახსოვრების ალბათობას ამცირებს. ექსპერიმენტის შედეგებმა დაადასტურა ვარაუდი, რომ რაც მეტ ტრანსფორმაციას შეიცავდა წინადადება, მით ნაკლები სიტყვა დაამახსოვრდათ ცდისპირებს. იხ. ცხრილი:

სავინის (Savin, Perchonock 1965) ექსპერიმენტის შედეგები:

წინადადების სახე	გამეორებულ სიტყვათა რაოდენობა
თხრობითი წინადადება	5,27
პასივი	4,55
უარყოფის წინადადება	4,44
უარყოფის წინადადება პასივში	3,48

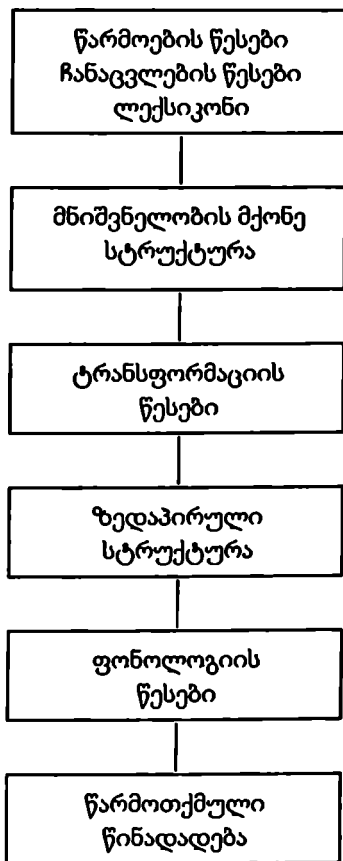
ჩომსკის თეორია გულისხმობს, რომ წინადადებების გამეორებისას დაშვებული მეხსიერების შეცდომები უფრო ხშირად წინადადების სტრუქტურის გამარტივებისკენ უნდა იყოს მიმართული. ანუ უფრო სავარაუდოა, რომ კითხვითი წინადადების ([წინადადება] თხრობითი წინადადება, შეკითხვა) გამეორებისას, ცდისპირმა თხრობითი წინადადება ([წინადადება] თხრობითი წინადადება) წარმოთქვას, ანუ "გამორჩეს" მითითება ([...], შეკითხვა), ვიდრე "დაუმატოს" ტრანსფორმაციის სხვა მითითება, მაგ: ([...] თხრობითი წინადადება, შეკითხვა, უარყოფა). მელერის (Mehler 1963) ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ეს ვარაუდი მართებულია და ტრანსფორმაციის დავიწყება გაცილებით უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ტრანსფორმაციის დამატება.

მეორე მხრივ, თუკი წინადადების წარმოების სიძნელე, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის შექმნაზე დახარჯული დრო უშუალოდ დაკავშირებულია სიღრმისეული სტრუქტურის ტრანსფორმაციების რაოდენობასთან, მაშინ იგივე მექანიზმი წინადადებების გაგებისას, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის სიღრმისეულ სტრუქტურამდე დაყვანის დროსაც უნდა მოქმედებდეს. მაგრამ გამოკვლევებმა, რომლებიც მიმართული იყო წინადადებების გაგებაზე, აჩვენა, რომ პასიური წინადადებების გაგება არ არის უფრო ძნელი (ექსპერიმენტში: უფრო ნელი), ვიდრე აქტიური წინადადებებისა, თუკი პასივი მართებულ კონტექსტშია გამოყენებული (Engelkamp 1973; 1976). ეს უკანასკნელი მომენტი მით უფრო საყურადღებოა, რომ წინა პლანზე წამოსწევს ექსტრალინგვისტური ფაქტორების მნიშვნელობას წინადადების გააზრების პროცესში.

გენერატორული სემანტიკა. მიუხედავად მრავალი ექსპერიმენტისა, ჩომსკის თეორიის მართებულების დადასტურება მაინც ვერ მოხერხდა. ამ მოდელის კრიტიკის ერთ-ერთი ძირითადი მომენტი არის ჩომსკის პოსტულატი, რომ წინადადების წარმოება სინტაქსური სიღრმისეული სტრუქტურით იწყება, თუმცა ინტუიციურად ბევრად უფრო მისაღები ჩანს ის აზრი, რომ წინადადების მნიშვნელობის გამოხატვა სამეტყველო აქტის პირველი ნაბიჯია და არა მისი ფორმა. ლაპარაკისას ჩვენ გვინდა, გავუზიაროთ პარტნიორს გარკვეული შინა-

არსი და მხოლოდ ამის შემდეგ ვინყებთ ამ შინაარსის შესაბამისი ფორმის ძებნას.

ჩომსკის მოდელის გამოქვეყნების შემდეგ, სულ რამდენიმე წელიწადში, შემუშავდა ე.წ. გენერატორული სემანტიკის კონცეფცია (Fillmore 1968, McCawley 1968a, McCawley 1968b), რომლის თანახმად, წინადადების წარმოების საფუძვლად სინტაქსური სტრუქტურები კი არ იქნა მიჩნეული, არამედ სემანტიკური. ასეთი მოდელის მიხედვით წინადადების წარმოება შემდეგნაირად გამოიყურება:



როგორც ზემოთ ითქვა, ასეთი მოდელი უფრო მეტად შეესაბამება მოლაპარაკეთა დიდი უმრავლესობის ინტუიციას, რომლის თანახმად წინადადების წარმოება ეყრდნობა წინადადების მნიშვნელობას და არა მის სინტაქსურ სტრუქტურას.

მეორეც: გენერატორული სემანტიკა უფრო ეკონომიურია, ვიდრე ჩომსკის მოდელი.

მესამე: მრავალი ექსპერიმენტი, რომელიც ადასტურებს ჩომსკის მოდელს, სხვაგვარი ინტერპრეტაციის საშუალებასაც იძლევა. იმავე სავსის ექსპერიმენტის განხილვისას არ უნდა გამოგვრჩეს ის გარემოება, რომ პასივში სიტყვების რაოდენობა, ჩვეულებრივ, მეტია, ვიდრე თხრობით წინადადებაში და, შესაბამისად, დამატებითი სიტყვების დამახსოვრება უფრო გაძნელებულია. ცხადია, რაც უფრო გრძელია წინადადება, მით უფრო მეტ "ადგილს" იკავებს ის მეხსიერებაში.

მეოთხე: მრავალმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ წინადადების შინაარსი მეხსიერებაში ძალიან დიდხანს რჩება, ხოლო წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა ადვილად მიეცემა დავიწყებას.

ცდისპირებს (Anderson 1974) მოასმენინეს წინადადება: "მისიონერმა მოკლა ფერმწერი". შემდეგ მათ აჩვენეს ერთ-ერთი შემდეგი წინადადებათაგან:

მისიონერმა მოკლა ფერმწერი;

ფერმწერი მოკლულ იქნა მისიონერის მიერ;

ფერმწერმა მოკლა მისიონერი;

მისიონერი იქნა მოკლული ფერმწერის მიერ;

და სთხოვეს, შეეფასებინათ ამ წინადადებათა სისწორე, ანუ თუ რამდენად შეესაბამებოდა ისინი მოსმენილი წინადადების შინაარსს. ცდისპირებს კითხვებს უსვამდნენ უშუალოდ წინადადების მოსმენის შემდეგ ან 2-წუთიანი ინტერვალით.

პირველი ორი წინადადების შინაარსი ემთხვევა საკონტროლო წინადადების შინაარსს, ხოლო ბოლო ორისა – არა. დროის შუალედს თითქმის არ ჰქონდა გავლენა წინადადების შინაარსის დამახსოვრებაზე. ორივე შემთხვევაში პასუხების სისწორე ძალზე მაღალი იყო. მაგრამ როდესაც ცდისპირებს სთხოვდნენ, დაესახელებინათ მოსმენილი

წინადადების ზუსტი ფორმულირება, ანუ რომელი წინადადება მოის-
მინეს – პირველი თუ მეორე, დროის ფაქტორის როლი მკვეთრად გაი-
ზარდა. უშუალოდ მოსმენის შემდეგ წინადადების ზუსტ ფორმული-
რებას იძლეოდა ცდისპირთა 99%, ორწუთიანი ინტერვალის შემდეგ კი
– მხოლოდ 56%.

ენის ათვისება და ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკა

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორია ბავშვის ენობრივ გარე-
მოს შედარებით ნაკლებ ყურადღებას უთმობს, რაც ძალზე მნიშვნე-
ლოვანია, ვთქვათ, პიაჟეს გამოკვლევებისათვის, რომლებიც სწორედ
იქით არის მიმართული, რომ ბავშვისა და გარემოს ურთიერთმიმარ-
თების შედეგები წარმოაჩინოს და განმარტოს. ჩომსკის ინტერესი მი-
მართულია ენობრივი სტრუქტურის "ქვედა" საფეხურის (პრესინტაქ-
სურისა და სინტაქსურის) კვლევაზე და ნაკლებად განიხილავს, თუ რა
სოციალურ პირობებში ეუფლება ბავშვი ენას, რა გავლენას ახდენს ეს
პირობები ბავშვის სემანტიკურ და პრაგმატულ განვითარებაზე. გა-
მარტივებულად შეიძლება ითქვას, რომ ტრანსფორმაციულ-წარმო-
შობი თეორიის ძირითად ინტერესს იწვევს საკითხი, თუ როგორ ეუფ-
ლება ბავშვი ენობრივ სტრუქტურას, მაშინ, როდესაც სხვა მეცნიე-
რებს უფრო მეტად აინტერესებთ, თუ როგორ ხდება ენობრივი სუბ-
სტანციის (სიტყვების მარაგის დაუფლება, ცნებების ჩამოყალიბება)
ათვისება.

ენობრივ სტრუქტურაში იგულისხმება პირველ რიგში არა ნორმა-
ტიული გრამატიკა, რომელსაც სკოლაში ვსწავლობდით, არამედ ე.წ.
აღწერითი, "დესკრიფციული გრამატიკა", ის ცდილობს, აღწეროს
სინტაქსური ცოდნა, რომელიც გვებმარება გარკვეული შინაარსების
გადმოცემასა და გაგებაში (Слобин, Грин 1976, 27).

ჩომსკიმ ყურადღება მიაქცია იმ პრინციპულ სხვაობას, რაც თავს
იჩენს ლექსიკის და ენობრივი სტრუქტურის ათვისებისას. ლექსიკურ
ერთეულებს ვიმახსოვრებთ, მაგრამ ჩვენ არ ვიმახსოვრებთ წინადა-

დებებს.³⁶ მეტიც, წინადადებები პრაქტიკულად არ მეორდება, ყოველ შემთხვევაში, ჭარბი უმრავლესობა წინადადებებისა, რომლებსაც ვისმენტ ან ვკითხულობთ, სიახლეა. მიუხედავად ამისა, ჩვენ გვაქვს უნარი, გავიგოთ აქამდე არასოდეს მოსმენილი წინადადება ან წარმოთქვათ ასეთი. შესაბამისად, სავარაუდოა, ენის დაუფლებასთან ერთად, ჩვენ ვეუფლებით ისეთ ფსიქოლოგიურ მექანიზმს, რომელიც გვეხმარება, შეზღუდული გამოცდილებითა და შეზღუდული ლექსიკით ვანარმოთ და გავიგოთ წინადადებათა უსასრულო რაოდენობა. რა არის და როგორია ეს ფსიქოლოგიური მექანიზმი, რომელიც გვაძლევს შესაძლებლობას, გავიგოთ და ვანარმოთ ახალი წინადადება? ჩომსკის აზრით, სწორედ ამ შეკითხვას უნდა პასუხობდეს სინტაქსის თეორია.

საკამათო არაა, რომ ნორმატიული გრამატიკის ცოდნის გარეშეც შეგვიძლია, განვასხვაოთ გრამატიკულად გამართული და გაუმართავი წინადადებები. ჩომსკის მოჰყავს ასეთი მაგალითები (Chomsky 1957, 36):

- (1) The scene of the movie was in Chicago.
- (2) The scene that I wrote was in Chicago.
- (3) The scene of the movie and that I wrote was in Chicago.

ინგლისური ენის მცოდნე იოლად დაადგენს, რომ პირველი ორი წინადადება გრამატიკულად გამართულია, ხოლო მესამე – არა, მიუხედავად იმისა, რომ ის თითქოს წინა ორი წინადადების ლოგიკური გაერთიანებაა. ინგლისური ენის მცოდნე ასევე იოლად გააერთიანებს პირველ ორ მაგალითს გამართულ წინადადებად: The scene of the movie that I wrote was in Chicago (ფილმის ის სცენა, რომელიც მე დავწერე, ჩიკაგოში ვითარდება). რას ეფუძნება ენის ეს ინტუიციური ფლობა? ჩვენ ხომ საგანგებო სწავლების გარეშეც შეგვიძლია განვასხვაოთ ჩვენი ენისათვის მისაღები და მიუღებელი კონსტრუქციები, მივხედეთ განსხვავებული ფორმის, მაგრამ საერთო მნიშვნელობის მქონე წინადადებების შინაარსს (პასიური კონსტრუქციები) და სხვ.

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის მიხედვით, ჩვენი ეს ცოდნა ემყარება ენის სიღრმისეული სტრუქტურის ფლობას, რომელიც შესაძლებელს ხდის, განვასხვაოთ მსგავსი სტრუქტურის ყველა

³⁶ თუ არ ჩავთვლით ლექსებს, იდიომატურ გამონათქვამებს, ციტატებს და ა.შ.

წინადადება ან შეექმნათ ახალი "ჟღერადობის", ანუ სიტყვათა ახალი თანმიმდევრობისგან შემდგარი წინადადება, რომლის საფუძვლად გამოვიყენებთ "ნაცნობ" სიღრმისეულ სტრუქტურას.

ჩომსკის თეორიის თანახმად, ენა, კერძოდ კი ენობრივი ფორმების წარმოების უნარი [sic გრამატიკა] ადამიანის თანშობილი, გენეტიკურად განპირობებული თვისებაა, დაახლოებით ისეთივე, როგორიცაა სიარულის უნარი, რომლის "ჩართვა" შესაბამის დროსა და პირობებს საჭიროებს. ამ უნარს ჩომსკის ადრეულ შრომებში ეწოდა "ენის ათვისების მოწყობილობა" (Language Acquisition Device - LAD)³⁷. ეს თანშობილი "მოწყობილობა" რამდენიმე პრობლემურ გარემოებას განმარტავს (უნდა განმარტავდეს):

- ენის მოკლე დროში დაუფლების მექანიზმს;
- ტიპური შეცდომებისა და გენერალიზაციის მოვლენის არსებობას (რაზედაც ქვემოთ უფრო დანვრილებით გვექნება ლაპარაკი);
- კრეოლების ენის წარმოშობის ფაქტს.

ჩომსკის მიხედვით, ეს "მოწყობილობა" უზრუნველყოფს გრამატიკის ათვისებისა და მართებულად გამოყენების უნარს. ის თავისთავად, ავტონომიურად მოქმედებს (hypothesis of the autonomy of grammar) და არ არის დამოკიდებული ბავშვის ზოგად ინტელექტუალურ განვითარებაზე. ეს მოსაზრება ემპირიულადაც მყარდება: ვილიამსის სინდრომით შეპყრობილი ბავშვებს, რომლებსაც ზოგადად შედარებით დაბალი ინტელექტუალური უნარები ახასიათებთ, ბევრად უკეთესად აქვთ განვითარებული მეტყველების უნარი იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებსაც ასეთივე დაბალი ინტელექტუალური უნარები აქვთ, მაგრამ არა აქვთ ვილიამსის სინდრომი (Bellugi, Marks, Bihrie, Sabo 1988). ეს ვითარება შეიძლება იმის დასტურად მივიჩნიოთ, რომ ენობრივი განვითარება მართლაც არ არის უშუალოდ დაკავშირებული ბავშვის ინტელექტუალურ უნარებთან. მეტიც, ზოგიერთ ბავშვს, მიუხედავად მაღალი ინტელექტუალური განვითარებისა, ხანდახან აღენიშნება ენის ათვისების პრობლემები, გარკვეული შეფერხებები.

³⁷ მოგვიანებით ჩომსკიმ თავად უარყო ასეთი მექანიზმის არსებობის შესაძლებლობა და უფრო შერბილებულ, პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელს დაეყრდნო.

დისკუსიის ფარგლებში ენის ათვისების ე.წ. ნატივისტური (თან-შობილი) თეორიის მიმდევრებმა ყურადღება გაამახვილეს იმ ფაქტებზე, რომელთა ახსნა, თუ არა ენის, როგორც თანშობილი უნარის გათვალისწინებით, საკმაოდ ძნელია:

- ენის ათვისების გზები ნორმალურ და პათოლოგიურ შემთხვევებში მეტად მსგავსია და შესაბამისად, ენის ათვისების პროცესი ბავშვის ინტელექტუალურ განვითარებაზე არ არის დამოკიდებული;
- დასტურდება ლინგვისტური უნივერსალიების არსებობა იმ ენებს შორისაც, რომელთა ნათესაობა არ დგინდება;
- ბავშვის მიერ პირველი ენის ათვისების მსვლელობაზე, დაჩქარებასა ან მოცულობაზე პრაქტიკულად არავითარ გავლენას არ ახდენს (მშობლიური) ენის გამიზნული სწავლება, არ დასტურდება დასწავლის ეფექტი.

ენობრივი სტიმულის (input) პრობლემა (poverty of the stimulus argument – Chomsky 1959, 1965). ტრანსფორმაციულ-ნარმომშობი თეორიის მომხრეთა აზრით, მცდარია ის წარმოდგენა, თითქოსდა ენის დაუფლება ბავშვის მიერ მის გარშემო მყოფ პირთა გამონათქვამების მხოლოდ დამახსოვრება და ამ გამონათქვამების იმიტაციაა. ასეთი მოდელი გულისხმობს, რომ ბავშვი (თავდაპირველად) სწავლობს არა გრამატიკული წესების სისტემას, არამედ იმახსოვრებს მზა ფრაზებს, ქმნის ცალკეული სიტყვებისა და შესიტყვებების ერთგვარ კატალოგს, რომელსაც სიტუაციისდა მიხედვით იყენებს.

ასეთი მიდგომის შემთხვევაში გასარკვევი და დასადგენია მთელი რიგი ასპექტები: რამდენად საკმარისია ენობრივი სტიმულის მოცულობა ენობრივი ცოდნის ჩამოსაყალიბებლად? არის კი ბავშვების გამონათქვამები მხოლოდ იმიტაცია თუ არა? ბავშვები ხომ ხშირად ისეთ სიტყვებსა და წინადადებებს გამოთქვამენ, რომლებიც, დიდი ალბათობით, არასოდეს მოუსმენიათ. თანაც, ასეთ დროს განსაკუთრებით საგულისხმოა ენის ისეთი მცდარი რეპროდუქცია, რომელსაც გარკვეული კანონზომიერება აქვს და ძნელად თუ დახასიათდება, როგორც უფროსების მცდარი მიბაძვა. როგორც წესი, გერმანულენოვა-

ნი ბავშვი გარკვეულ ასაკში ძლიერი ზმნების წარსულის (იმპერფექტის) ფორმას არასწორად აწარმოებს. მაგალითად, ზმნა "singen"-ის წარსული ფორმის წარმოებისას, ბავშვები "sang"-ის ნაცვლად, ამბობენ "singte", სუსტი ზმნების machen-machte, lachen-lachte და სხვა-თა გავლენით. ინგლისურენოვანი ბავშვები უშვებენ ანალოგიურ შეცდომას და ამბობენ, მაგალითად, went-ის ნაცვლად goed.

ზემოთ ითქვა, რომ რეგულარიზაცია ნიშნავს რომელიმე გრამატიკული წესის, ანალოგიის საფუძველზე, ისეთ სფეროზე გადატანას, რომელზედაც ის არ ვრცელდება. ჩვენს შემთხვევაში თავს იჩენს სუსტი ზმნების ძირითადი ფორმების წარმოების წესის³⁸ გავრცობა ძლიერ (უნესო) ზმნებზე, რომლებიც იმავე დროის ფორმას ფუძისეული ხმოვნის შეცვლით ან სიტყვის ახალი ფორმის შექმნით აწარმოებენ: singen-sang; go-went. მსგავსი მოვლენაა მთელი წინადადების უარყოფაც, მაგალითად, წინადადებაში: "არა დედა ჭამა". ასეთი სახის შეცდომებს სისტემატური ხასიათი აქვს და თანაც დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვს ასეთი მცდარი გამონათქვამები, არასწორი ენობრივი კონსტრუქციები და ფორმები არასოდეს მოუსმენია. ამრიგად, თუკი ვივარაუდებთ, რომ ბავშვი ენას მხოლოდ იმიტაციის გზით სწავლობს, მაშინ გაძნელდება ასეთი ხასიათის გრამატიკულ შეცდომათა სისტემატურობის ფაქტის ახსნა.

რეგულარიზაციის ტიპის შეცდომების მიზეზად იმასაც ასახელებენ, რომ ენობრივ სტიმულებზე დაყრდნობით ბავშვი ენობრივ წესებს ინდუქციური გზით ეუფლება, ანუ კერძო ფაქტებზე დაყრდნობით ზოგად დასკვნებს აკეთებს. მაშინ ბავშვს ინდუქციურად გამოჰყავს ზემოთ ნახსენები გერმანული ენის გრამატიკის წესი – იმპერფექტის დროის წარმოებისათვის ფუძეს დაერთვის te-სუფიქსი – და განავრცობს ამ წესს ყველა მისთვის ნაცნობ ზმნაზე. მოგვიანებით ბავშვი სწავლობს დამატებით წესს – ზოგი ზმნა იმპერფექტის წარმოებისათვის იცვლის ფუძისეულ ხმოვანს (აბლაუტი) და ამის შემდეგ უკვე შესაბამის გრამატიკულ ფორმას მართებულად აწარმოებს.

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის მომხრეებიც, ცხადია, ეთანხმებიან იმ მოსაზრებას, რომ ბევრი რამის შესწავლა სწორედ ინ-

³⁸ ზმნის ფუძეზე -te სუფიქსის (გერმანული ენის მაგალითი) ან -ed სუფიქსის (ინგლისური ენის მაგალითი) დართვა.

დუქციის შედეგად ხდება, მაგრამ მიიჩნევენ, რომ ენის ათვისების მთელი პროცესის ამით ახსნა მაინც ძნელია, რადგან ერთსა და იმავე ენობრივ სტიმულებზე დაყრდნობით შესაძლებელია ენობრივი წესების რამდენიმე სისტემის ანუ რამდენიმე გრამატიკის შექმნა, რაც ემპირიულად არ დასტურდება, არადა, თითქოს თეორიულად შესაძლებელი რეალურადაც უნდა განხორციელდეს. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მიუხედავად არასაკმარისი სანყისი მასალისა, ბავშვი ეუფლება ასევე გრამატიკულ ცოდნას, რაც საკმარისია იმის განსასჯელად, თუ რომელი კონსტრუქციებია მართებული ანუ დაშვებული შესაბამისი ენის გრამატიკით, და რომელი – არა. და თანაც, ნუ დაგვაკინცდება, რომ ბავშვების დიდი უმრავლესობა პირველ ენას სისტემატურად არ სწავლობს.

ტრანსფორმაციულ-ნარმომშობი თეორიის მომხრეები ასევე მიიჩნევენ, რომ:

- ენობრივი სტიმულის მოცულობა საკმარისად მცირეა და შეუძლებელია მასზე დაყრდნობით ყველა წესის (ინდუქციურად) დადგენა. გარდა ამისა, ენობრივი სტიმულები არ იძლევა ინფორმაციას იმის თაობაზე, თუ რა "არ შეიძლება" ენაში;

ბავშვის მიერ გაგონილი მეტყველების ხარისხი ხშირად არაა დამაკმაყოფილებელია. ლაპარაკისას უფროსები უნებლიეთ უშვებენ შეცდომებს, რომლებიც ბავშვების მიერ "მართებულ" გამონათქვამებად აღიქმება, რამაც ინდუქციის პროცესი მნიშვნელოვნად უნდა შეაფერხოს.

ასეთი პრობლემების დასაძლევად ტრანსფორმაციულ-ნარმომშობი გრამატიკის ე.წ. გვიანდელმა თეორიამ შეიმუშავა მოდელი, რომლის თანახმად, ყველა ადამიანს აქვს თანშობილი, გენეტიკურად განპირობებული ენობრივი ცოდნა, რასაც უნივერსალური გრამატიკა ეწოდება.

უნივერსალური გრამატიკა. უნივერსალური გრამატიკა (UG) შედგება ძალიან ზოგადი, აბსტრაქტული პრინციპებისგან, რომლებიც საერთოა დედამიწაზე არსებული ყველა ენისათვის.³⁹ უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი პრინციპი შეიძლება ასეთი სახით ჩამოვაყალიბოთ:

³⁹ ის, რომ უნივერსალური გრამატიკა გენეტიკურად არის მოცემული, არ ნიშნავს, თითქოს ჩინელი ბავშვი უფრო მიდრეკილია ჩინური ენის შესა-

ენაში არის ცალკეული სიტყვები;

სიტყვები შეადგენს მეტყველების განსხვავებულ ნაწილებს;

სიტყვა (სიტყვები) შეიძლება დაუჟკავშიროთ სხვა სიტყვას (სიტყვებს).

ამ თეორიის თანახმად, თითოეულ ენობრივ პრინციპს თან ერთვის ე.წ. პარამეტრები, რომლებიც პრინციპის შესაძლო რეალიზაციას გამოხატავს. მაგალითად, უკანასკნელი პრინციპის პარამეტრი შეიძლება განსაზღვრავდეს მეტყველების რომელიმე ნაწილის ადგილმდებარეობას სხვა სიტყვებთან მიმართებით:

- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის წინ;

- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის შემდეგ;

- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის წინაც და შემდეგაც.

უნივერსალური გრამატიკის პრინციპი ყველა ენისთვის ერთია, მაგრამ სხვადასხვა ენაში ამ პრინციპის განსხვავებული პარამეტრები გამოიყენება. მაგალითად, თუკი გერმანულ ენაში ზედსართავი სახელი არსებითი სახელის წინ უნდა იდგეს: *die kleine Katze, ein großer Hund* და ა.შ., თაი ენაში ზედსართავი სახელი არსებითი სახელის შემდეგ გვხვდება. არსებობს ისეთი ენაც, რომლის გრამატიკა ორივე შესაძლებლობას უშვებს.

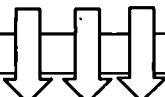
პრინციპებისა და პარამეტრების არსებობის შემთხვევაში, კონკრეტული ენის დაუფლებისას, ბავშვი მოცემული ენობრივი სტიმულის საფუძველზე შესაბამის პარამეტრს გამოარჩევს, მაგალითად, გერმანული ენის შემთხვევაში, ეს იქნებოდა ზედსართავი სახელის წინარე პოზიცია არსებით სახელთან მიმართებით.

შესაბამისად, ენის დაუფლების პროცესი ნულიდან არ იწყება, ბავშვის გონება არ არის ტაბულა რაზა. დაბადებისთანავე, მან უკვე იცის უნივერსალური გრამატიკა, რომელიც პრინციპებისა და პარამეტრების

სწავლად, ვიდრე, ვთქვათ, მოლდაველი. უნივერსალური გრამატიკა იმდენად ზოგადია, რომ ჩინელი ბავშვი, თუ ის თავიდანვე ინგლისურენოვან გარემოში მოხვდება, ისევე ადვილად და ისევე კარგად ისწავლის ინგლისურს, როგორც ინგლისელი ბავშვი.

ერთობლიობის ფორმით შეიძლება წარმოვიდგინოთ. შესაბამისად, ენის დაუფლების პროცესი ბავშვს "დაბადებამდე" აქვს დაწყებული. აქედან გამომდინარე, გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება უკვე არა ინ-დუქციურ ხასიათს ატარებს, არამედ დედუქციურს (ზოგად წესებზე დაყრდნობით კერძო დასკვნების გამოტანის ფორმა). ამ თეორიის ფარ-გლებში ენობრივი სტიმულის მნიშვნელობა და როლი რადიკალურად იც-ვლება. გაგონილის საფუძველზე ბავშვი ააქტიურებს შესაბამის პარა-მეტრს, რისთვისაც საკმარისია მხოლოდ "დადებითი", "პოზიტიური" მო-ნაცემები. მეტაფორულად შეიძლება ითქვას, რომ ასეთ შემთხვევაში ენის დაუფლება არ არის ენის სხვადასხვა ნაწილების შეკონინების გზით ერთი მთლიანი სურათის შექმნა, არამედ, სურათი თავიდანვე არის მო-ცემული, უბრალოდ, მისი ნაწილები ჩრდილშია მოქცეული და მათი გა-მომზეურება მხოლოდ დროსა და ენობრივ გარემოზე, ენობრივ სტიმულ-ზეა დამოკიდებული. უნივერსალური გრამატიკის არსებობის დაშვება ხსნის ენის დაუფლების ზემოთ ნახსენებ პრობლემას. მაგრამ პარამეტ-რების მოძიება ენის დაუფლების მხოლოდ ნაწილია, ბავშვი ასევე ლექსი-კურ მასალას უნდა დაეუფლოს, სიტყვებსა და მორფემებს, რაც, ცხადია, არ არის და პრინციპულად არც შეიძლება იყოს თანშობილი.

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკის თანახმად, ენის დაუფ-ლების პროცესი შემდეგნაირადაა წარმოდგენილი: გაგონილი ენობრივი სტიმულების საფუძველზე, ბავშვი თანშობილი უნივერსალური გრამატი-კიდან ამოირჩევს მისი მშობლიური ენის შესაბამის სტრუქტურას (პარა-მეტრს), პარალელურად, მიმდინარეობს იმავე ენობრივი სტიმულების სა-შუალებით ენის სუბსტანციის, ანუ სიტყვებისა და მორფემების დასწავლა.

თანშობილი პრინციპი	ენობრივი სტიმულები	კონკრეტული ენის პრინციპი	
პარამეტრი (ა)		-	
პარამეტრი (ბ)		პარამეტრი ბ	✓
პარამეტრი ...		-	
პარამეტრი Υ			

(ადაპტირებულია: Linke, Nussbaumer, Portmann 1991)

ენობრივ სტიმულზე დაყრდნობით, ბავშვმა დაადგინა, რომ მის ენაში თანშობილი X პრინციპის ერთ-ერთი პარამეტრი – პარამეტრი (ბ) – მოქმედებს, მაგალითად, ზედსართავი სახელი დგას არსებითი სახელის წინ. გრამატიკის ათვისებაც სწორედ შესაბამისი პარამეტრების "ამუშავებას" ნიშნავს.⁴⁰

უნივერსალური გრამატიკა სხვაგვარად ძნელად ასახსნელ ფაქტებსაც ხსნის:

ბავშვები დროის წარმოდგენლად მოკლე მონაკვეთში უაღრესად რთულ ცოდნას ეუფლებიან. ბავშვის ეს წარმატება უფრო ადვილად გასაგები ხდება, თუკი ვივარაუდებთ, რომ ენის სტრუქტურა მას თავიდანვე მოცემული აქვს.

ზემოთ ითქვა, რომ ბავშვები გარკვეულ ასაკში ერთგვაროვან, სისტემურ შეცდომებს უშვებენ. ზოგიერთი მათგანი ძნელად აიხსნება, როგორც მცდარი მიბაძვა ან გაგონილის დამახინჯება. სხვადასხვა ენობრივ სამყაროში (გერმანული, ინგლისური, ქართული...) ბავშვები პრინციპულად მსგავს შეცდომებს უშვებენ. ეს შეცდომები შემდეგ თავისით, ანუ სპეციალური ვარჯიშის გარეშე, ქრება, თითქოსდა მაშინ, როდესაც ამის "დრო" დადგება. ეს გარემოება შესაძლებელს ხდის, ენის სტრუქტურული განვითარების ეტაპები გამოვყოთ, რაც იმას მიუთითებს, რომ უნივერსალური გრამატიკა თავიდანვე სრული მოცულობით და ერთიანად კი არ ირთვება, არამედ ეტაპობრივად.

ბავშვის მიერ გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლების კვლევა უნივერსალური გრამატიკის სასარგებლოდ კიდევ ერთი არგუმენტი წარმოაჩინა. ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკა მიიჩნევს, რომ გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება ბავშვის ზოგადი კოგნიტური განვითარებისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს. ბავშვები გარკვეულ გრამატიკულ სტრუქტურებს გარკვეულ ასაკთან ერთად და თანაც ერთბაშად, პრაქტიკულად ერთ დღეში, ეუფლებიან.

⁴⁰ ენის სტრუქტურების, გრამატიკის, ათვისება 7-12 წლის ასაკში სრულდება, ლექსიკური ერთეულების დაუფლება კი პრინციპულად დაუსრულებელი პროცესია და ადამიანის სიცოცხლის ბოლომდე გრძელდება. ნებისმიერი ჩვენგანი სიტყვებს გამუდმებით "პოულობს" და "კარგავს". სხვათა შორის, მსგავსი პროცესი ზოგადად ენის ისტორიაშიც იჩენს თავს, დროთა განმავლობაში გრამატიკული სტრუქტურები საკმაოდ მტკიცე სტაბილურობას ავლენს და ძნელად თუ იცვლება, მაშინ როდესაც ლექსიკური ერთეულები მუდმივ ცვალებადობას განიცდის.

ამ თეორიის მიმდევრები აღნიშნულ მოვლენას უნივერსალური გრამატიკის კონკრეტული პარამეტრის ამოქმედებით ხსნიან. ასე მაგალითად, ისეთ პასიურ კონსტრუქციას, როგორიცაა: *Die Maus wurde von einer Katze gefangen*, "თავი კატის მიერ იქნა დაჭერილი", ბავშვები უკვე ადრეულ ასაკში სწორად იგებენ. მაგრამ მათ, იმავე ასაკში, ხშირად არასწორად ესმით წინადადება: *Die Katze wurde von einer Maus gefangen*, "კატა თავის მიერ იქნა დაჭერილი", რაც მიუთითებს იმაზე, რომ დასკვნის გაკეთებისას ბავშვები გრამატიკულ წესს კი არ ემყარებიან, არამედ სამყაროს ზოგად ცოდნას. ცხადია, ზოგადი ცოდნა გვეკარნახობს, რომ უფრო სავარაუდოა, კატამ დაიჭიროს თავი, ვიდრე თავმა – კატა. გარკვეული ასაკიდან (3-4 წელი), ბავშვები მსგავსი წინადადებების სწორად გაგებას იწყებენ, ანუ ისინი თითქოსდა "უეცრად" დაუფლნენ გრამატიკულ წესს.

უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი არგუმენტი კრეოლისტიკის შესწავლიდან მომდინარეობს (შდრ. Linke, Nussbaumer, Portmann 1991). დედამიწის გარკვეულ კუთხეებში, უმეტესად კოლონიალური ქვეყნების საპორტო ქალაქებში, ხშირად იჩენდა თავს შემდეგი მოვლენა: უმდაბლესი ფენების (აბორიგენი მოსახლეობა, მონები, ემიგრანტი მუშები) წარმომადგენლები თავიანთ მშობლიურ ენებს დიდწილად ივიწყებდნენ და მათ ნაცვლად ეგრეთ წოდებულ *პიჯინის* ენაზე იწყებდნენ ლაპარაკს. ეს ადამიანები ძირითადად მონყვეტილი იყვნენ თავიანთ მშობლიურ ენობრივ სივრცეს და მრავალენოვან გარემოში, ერთგვარ ლინგვისტურ ქაოსში, უწევდათ ცხოვრება. გარემო პირობების გავლენით, ერთმანეთთან კომუნიკაციის აუცილებლობის გამო, შეიქმნა პიჯინის ენა, რომელიც ერთგვარი ენობრივი სალათია, სადაც კოლონიზატორების (ინგლისი, საფრანგეთი, ჰოლანდია...) და ადგილობრივ თუ ჩამოყვანილ მონათა თუ მუშათა ენებია არეული. ასეთი ენა ყოველდღიური კომუნიკაციისთვის გამოიყენება, მაგრამ მას ბუნებრივი ენებისათვის დამახასიათებელი თვისებები არ გააჩნია, ანუ მას აკლია ბუნებრივი ენის შინაგანი სტრუქტურა. პიჯინის ენა სხვადასხვა ენის სტრუქტურების ნამცეცხვის ჯამია. მაგრამ უკვე შემდეგი თაობა, ანუ ის ბავშვები, რომლებიც პიჯინის ენის გარემოცვაში აღიზარდნენ და, შესაბამისად, ენობრივი სტიმულის სახით პიჯინის ენობრივი ქაოსი მიიღეს, მას *კრეოლების*

ენად გარდაქმნიან (ხშირად ერთი თაობის ფარგლებშიც კი), რომელიც ბუნებრივი ენის ყველა თვისებას ავლენს და დასრულებული გრამატიკული სტრუქტურა აქვს. რამ განაპირობა "არაფრისგან" ენის შექმნა? ტრანსფორმაციულ-ნარმოვნობი გრამატიკისათვის პასუხი ნათელია, კრეოლების ენა მოცემული ენობრივი სტიმულზე დაყრდნობითა და უნივერსალური გრამატიკის საფუძველზე შექმნილი (ახალი) ენაა.

ექსკურსი: ენის ათვისება, როგორც სოციალურ გარემოსთან შეგუების ეფექტი

ჩომსკის პოზიციას პრინციპულად არ იზიარებდა ა.ა. ლეონტიევი. ის ამტკიცებდა, რომ არ არსებობს თანშობილი ენობრივი ცოდნა, ხოლო ენის უნარი, ისევე, როგორც ყველა სხვა მხოლოდ ადამიანისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური უნარი, ადამიანის ცხოვრების, უფრო ზუსტად კი, თანაცხოვრების ფარგლებში ვითარდება. ენობრივი უნარის განვითარების მამოძრავებელ ძალად ლეონტიევი ადამიანის შეგუების (ადაპტაციის) უნარს მიიჩნევდა (Леонтьев 1970). ლეონტიევის მიხედვით, ენობრივი უნარი ჩნდება, ვითარდება და ხორციელდება მხოლოდ იმითომ, რომ ბავშვი იძულებულია, შეეგუოს იმ გარემოს, რომელშიც დაბადების ფაქტით აღმოჩნდა.

არავისთვის არის საკამათო, რომ სოციალური ფაქტორები ენის ათვისების პროცესში უაღრესად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. სწორედ სოციალური გარემო განსაზღვრავს, თუ რომელ ენას დაეუფლება ბავშვი. სოციალური გარემო განაპირობებს და განამტკიცებს ენის კონვენციურ ხასიათს. ენის რეალიზაცია, ცხადია, სოციალურ გარემოში მიმდინარეობს და სოციალურ გარემოზეა მიმართული. მაგრამ, პირველ რიგში, საკითხავია, თუ რა იგულისხმება არსებულ გარემოსთან შეგუებაში. ლოგიკურია, ვივარაუდოთ, რომ გარემოსთან შეგუება ამ გარემოში ბავშვის გადარჩენას უნდა ისახავდეს მიზნად. თუ ეს ასეა, მაშინ გაუგებარია, რატომ სწავლობს ბავშვი ესოდენ მოკლე დროში და ასე სრულყოფილად მშობლიურ ენას. სამყაროსთან შეგუებისთვის მას ენის ცოდნის ასეთი მაღალი ხარისხი სრულიადაც არ სჭირდება. წარმატებული კომუნიკაციისთვის ბავშვს ბევრად ნაკლები ენობრივი ცოდნა ესაჭიროება, ვიდრე რეალურად იყენებს. გარდა ამისა, გარემოსთან ადაპტაციის მოდელი სხვადასხვა ენაში ლინგვისტუ-

რი უნივერსალიების არსებობის ფაქტს ვერ ხსნის⁴¹. გასათვალისწინებელია ის გარემოებაც, რომ ბავშვი პირველ ენას ერთნაირად კარგად ეუფლება, მიუხედავად იმისა, სპეციალურად ასწავლიან ამ ენას მას თუ არა, ანუ მიუხედავად იმისა, წაახალისებს თუ არა ბავშვის უშუალო გარემოცვა მის ენობრივ წარმატებებს. მეტიც, ამ მხრივ, საპირისპირო ტენდენციაც ვლინდება. ბავშვის უშუალო გარემოცვა ხანდახან ალტაცებით ხვდება ბავშვის მცდარ ენობრივ გამონათქვამებს (Алхазияшвили 1984). თუკი დავუშვებთ, რომ ენის ათვისება სხვა არაფერია, თუ არა შეგუების ეფექტი, მაშინ გაუგებარია, რატომ არ ხდება მცდარი ენობრივი გამოხატულებების ფიქსირება ბავშვის მეტყველებაში, რატომ "უთმობენ" ისინი ადგილს გამართულ გამონათქვამებს.

ენის ათვისებას თუკი მივიჩნევთ სამყაროსთან ადაპტაციის ნაწილად, მაშინ პრინციპულად საკითხავია არა ის, თუ როგორ, არამედ, საერთოდ რატომ ეუფლება ბავშვი ენას.

არაერთი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ენის ათვისება დამოკიდებულია სხვა კოგნიტურ ფაქტორებზე, რომლებიც აუცილებელია სამყაროსთან ადაპტაციისათვის. დადგენილია, რომ ახალშობილი ბავშვები გამოარჩევენ არა მხოლოდ დედის ხმას, არამედ პრინციპულად განას-

⁴¹ სინტაქსის თეორიის კრიტიკოსები ასეთი უნივერსალიების არსებობას ეჭვქვეშ აყენებდნენ. ჩიქობავა პრინციპულად უარყოფდა უნივერსალიების და, კერძოდ, უნივერსალური გრამატიკის არსებობის შესაძლებლობას. "თანამედროვე ენათმეცნიერებაში დიდი ყურადღება ეთმობა უნივერსალიების პრობლემას, ტიპოლოგიურ შედარებას (ისტორიულის ნაცვლად). [...] იდეალური იქნებოდა, ტიპოლოგიური შედარებისა და ენის სისტემის აღწერითი ანალიზის გზით რომ შეიძლებოდა უნივერსალური მნიშვნელობის დებულებათა გამოვლენა (იმ პირობით, თუ ეს დებულებები არსებითი მნიშვნელობის საკითხებს შეეხებიან, იქნებიან ნამდვილად უნივერსალური და წარმოადგენენ სინთეზური ხასიათის მსჯელობებს). "სამკუთხედში სამი კუთხეა" - ანალიზური მსჯელობის ნიმუშია. "სამკუთხედის კუთხეთა ჯამი უდრის ორ სწორს" - სინთეზური მსჯელობაა. ცოდნის შემატება სინთეზურ მსჯელობაშია მოცემული. აქამდე გამოვლენილ უნივერსალიებს მხოლოდ პირობითად თუ შეიძლება ჰქონდეს უნივერსალურობის პრეტენზია: ეს უნივერსალიები "სამკუთხედში სამი კუთხეა" ტიპის ანალიზურ მსჯელობებს წარმოადგენენ. რასაკვირველია, ცალკეული მოვლენები შეიძლება მეორედებოდეს სხვა ენაში, მაგრამ არ შეიძლება გვქონდეს უნივერსალური გრამატიკა, რამდენადაც ენის უნივერსალური სისტემა (სტრუქტურა) წარმოუდგენელია. ისეთი ცნებებიც კი, როგორიცაა "სიტყვა" ან "შესიტყვება" საეჭვოა, ყველა ენას გამოადგეს" (ჩიქობავა 1978, 17).

ხვალებზე ქალისა და კაცის ხმას, და უპირატესობას ქალის ხმას ანიჭებენ (რაც ალბათ განპირობებულია ასევე იმ ფაქტით, რომ დედის ფეხმძიმობის მეექვსე თვიდან, ანუ ჯერ კიდევ დაბადებამდე, ბავშვებს ესმით და ერევიან დედის ხმას). პირველი წუთებიდანვე ბავშვი მიდრეკილია, მჭიდრო კონტაქტი დაამყაროს დედასთან, და ეს ბავშვის გადარჩენისათვის მართლაც ევოლუციურად განმტკიცებული არსებითი მომენტია, ასეთ დროს ამბობენ, რომ ბავშვებს ახასიათებს "სოციალური სტიმულაციის მადა" (appetite for social stimulation) (Locke 1999). კომუნიკაციის "მადა" ვლინდება სხვასთან სოციალური კავშირის გამყარების სურვილში, რაც სამყაროსთან შეგუების ინსტინქტით უნდა იყოს ნაკარნახევი.

ზემოთ როგორც ითქვა, კომუნიკაციის სურვილი და ინტენსივობა თავისთავად არ განაპირობებს ენის ათვისების აუცილებლობას. ენობრივი წარმატების თუ წარუმატებულობის მიუხედავად, ბავშვი მაინც უზრუნველყოფილი იქნება საკვებით და სითბოთი, ამიტომ ძნელია იმის მტკიცება, რომ ენის ათვისება სამყაროსთან ადაპტაციის აუცილებელი პირობაა. მაშ, რაშია საქმე? აქ, ალბათ, უნდა გავითვალისწინოთ შემდეგი გარემოება: ბავშვი მიდრეკილია, რომ ამოიცნოს დედის (კომუნიკაციის პარტნიორის) განზრახვა, ეს ბავშვის გადარჩენის მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რადგან სხვისი ქმედების რაციონალიზაცია ხელს უწყობს თავად ბავშვისთვის უსაფრთხო გარემოს შენარჩუნებას. ტომასელო ამ ეფექტს "სხვისი ინტენციის ამოცნობის უნარს" უწოდებს – "mind reading skills" (Tomasello 2008). შესაბამისად, ენის ათვისება ბავშვისთვის მეორად ეფექტად იქცევა, რომელიც თან სდევს მისი სოციალიზაციის პროცესს. ეს მიდგომა პრინციპულად ცვლის ენის ათვისების საკითხს. ენის ათვისება წარმოდგენილია, როგორც სამყაროსთან ადაპტაციის თანმდევი, მეორადი ეფექტი და ექვემდებარება გადარჩენისათვის აუცილებელ ყველა კოგნიტურ უნარს. მეტიც, ასეთ შემთხვევაში საერთოდ არ არის აუცილებელი გრამატიკის "შესწავლა", მთავარია კომუნიკაციის განზრახვის მართებულად აღქმა და გაზიარება.

უკანასკნელ ათწლეულებში წარმოიშვა რამდენიმე მოდელი, რომლებიც ხაზს უსვამს რა ენის სოციალურ ფუნქციას, უარყოფს თანშობილი ენობრივი ცოდნის შესაძლებლობას. ჩამოყალიბდა ე.წ. "კონ-

სტრუქციული გრამატიკის" მოდელი, რომელიც პრინციპულად უპირისპირდება "უნივერსალური გრამატიკის" კონცეფციას.

კონსტრუქციული გრამატიკის მოდელის თანახმად, მიიჩნევა, რომ ბავშვი ენის ათვისების ფარგლებში არა უშუალოდ გრამატიკულ ცოდნას ეუფლება, არამედ უფრო მეტად გარკვეულ სქემებს, კონსტრუქციებსა და შემდგომ მათ გამოყენებას სწავლობს, რაც სწავლების ზოგადი კოგნიტური ფაქტორია (Goldberg, 2003, 2006). სქემების ათვისების შემდეგ ბავშვი ნასწავლ ენობრივ კონსტრუქციას მსგავს ვითარებებს არგებს, რაც გენერალიზაციის მოვლენაში ვლინდება. სოციალური კომუნიკაციის შედეგად ბავშვი ითვისებს საბოლოო, მართებულ ენობრივ ცოდნას.

ენობრივი ცოდნის ათვისება წარმოდგენილია, როგორც მზა ერთეულებით "კონსტრუირების" პროცესი, რომელშიც შესაძლებელია სხვადასხვა ეტაპების გამოყოფა:

1. ჰოლოფრაზები (დაახლ. 12 თვის ასაკში). ამ ეტაპის აღწერა პრინციპულად ემთხვევა "ერთი სიტყვის სტადიაში" მოცემულ აღწერილობას. ბავშვის მეტყველების აღწერის ასეთ ტიპოლოგიაშიც მნიშვნელოვანია, რომ ერთი სიტყვა მთლიანი წინადადების მაგივრობას სწევს და არსებული სიტუაციის შესაბამისად გამოხატავს ბავშვის ამა თუ იმ ინტენციას: შეკითხვას, თხოვნას, მოთხოვნას (მაგ. ობიექტის მიღების შესახებ, ქცევის გამეორების შესახებ), ობიექტის თვისებებს და სხვ. კამერონ-ფოლკნერმა და მისმა კოლეგებმა (Cameron-Faulkner, Lieven, Tomasello 2003) კიდევ ერთხელ აჩვენეს სოციალური გარემოს გავლენა ჰოლოფრაზებში მოცემულ ინტენციებზე. გამოვლინდა ტენდენცია, რომ ბავშვებს ადრევე შეუძლიათ, "გამოყონ" სიტყვის შემადგენელი ნაწილები, აფიქსები, წინდებულები;

2. სიტყვათა კომბინაციები (დაახლ. 18 თვის ასაკში). ამ ეტაპზე ყალიბდება სიტყვათა წყვილები (საყრდენი სიტყვის ჩათვლით), იქმნება მეტყველების ერთგვარი სქემა, რომელიც შეიცავს "უძრავ" და "მოძრავ" ელემენტებს, რაც მომდევნო ენობრივ კონსტრუქციებს საფუძვლად ედება;

3. ზმნის ირგვლივ შექმნილი კონსტრუქციები (დაახლ. 24 თვის ასაკში). ენის ათვისების ამ ეტაპზე ბავშვები ენობრივი ელემენტების ზმნის ირგვლივ დაჯგუფებას, პოზიციონირებას სწავლობენ. ტომასე-

ლო ზმნის ირგვლივ შექმნილ ფრაზებს "კუნძულ-კონსტრუქციებს" უწოდებს;

4. ზრდასრულთა მეტყველების მსგავსი კონსტრუქციები (დაახლ. 36 თვის ასაკში). ამ ეტაპზე ბავშვი ეუფლება განზოგადების პრინციპს და იწყებს აბსტრაქტული სქემების ფორმირებას. აბსტრაქტული სქემების ჩამოყალიბებაზე ზეგენერალიზაცია და შემოქმედებითი სიტყვანარმოება მიუთითებს. გარდა ამისა, ბავშვი წინადადებაში გამოარჩევს ენობრივი ელემენტების ფუნქციებს და კანონზომიერად იყენებს მათ. ასე მაგალითად, კონსტრუქციაში NP V NP' შემასმენლის წინარე პოზიციას ქვემდებარე, ხოლო მომდევნო პოზიციას პირდაპირი დამატება იკავებს (თუკი ასეთი წყობა დამახასიათებელია შესაბამისი ენისათვის). ექსპერიმენტების ფარგლებში ამ ასაკის ბავშვები, უცნობი შინაარსის მიუხედავად, არარსებული სიტყვის პროდუქტიულ გამოყენებას იოლად ახერხებენ (მაგ.: "trammen" – "Der Hund trammt den Ball") (Szagun 2008).

ორი პირველი ენის ათვისება (ბილინგვიზმი)

ინგლისურენოვან ლიტერატურაში ცნება "bilingual" ძირითადად აღნიშნავს საზოგადოებაში ორი ენის თანაარსებობის მოვლენას და ასევე ცალკეული ინდივიდის მიერ ორი ენის ფლობას, თუმცა ყურადღება არ ექცევა, თუ როდის, რა ასაკში და როგორ მოხდა მეორე ენის ათვისება: ბუნებრივ პირობებში თუ მასწავლებლის დახმარებით. გერმანულენოვან ლიტერატურაში იგივე სიტყვა უფრო ვიწრო მნიშვნელობით გამოიყენება – ეს ცნება აღნიშნავს ინდივიდს, რომელიც ბავშვობიდან ორ ენას ფლობს, თანაც ორივე ენის შესწავლა ბუნებრივ პირობებში და დროის დაახლოებით ერთ მონაკვეთში მოხდა (სამი წლის ასაკამდე). ჩვენც ბილინგვიზმით გვინდა აღვნიშნოთ ენების ათვისების პროცესი, როდესაც ბავშვს დაბადებიდან უხდება ორი ენის ერთდროულად და ბუნებრივად ათვისება. ბილინგვიზმი არის მრავალენოვნების (Mehrsprachigkeit) კერძო შემთხვევა. მრავალენოვნება, ცხადია, მოიცავს ყველა შესაძლო ვარიანტს, როდესაც ბავშვს უწევს ერთდროულად ორი, სამი ან მეტი ენის ათვისება.

არ უნდა წარმოვიდგინოთ, რომ ბილინგვიზმის შემთხვევაში ორივე ენა ერთნაირად კარგად არის ათვისებული. ენის დაუფლების რეალობიდან გამომდინარე, სრულფასოვანი, ორმაგი ერთენოვნება პრაქტიკულად გამორიცხულია, ერთ-ერთ ენას გარკვეული უპირატესობა ენიჭება, რაც გამომწვეულია სხვადასხვა ფაქტორით, და მათ შორის, საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნილებებით, რადგან, როგორც რომეინი აღნიშნავს, "არც ერთ საზოგადოებას არ სჭირდება ორი ენა ერთი და იმავე ფუნქციებისათვის" (Romaine 1998, 63). ამრიგად, როდესაც ვლაპარაკობთ ბილინგვიზმის ფენომენზე, ვგულისხმობთ ბავშვის მიერ დაბადებიდან ორი სხვადასხვა ენის ერთდროულ ათვისებას ანუ ორი პირველი ენის ათვისებას.

მშობლები ბავშვის მეტყველების ჩამოყალიბებას დიდ ყურადღებას აქცევენ, ხშირად იმეორებენ ერთსა და იმავე ფრაზებს, უსწორებენ ბავშვს გამონათქვამებს, ეთამაშებიან მას ისეთ თამაშებს, რომელიც გარკვეული გამონათქვამების პროდუცირებას მოითხოვს, მაგალითად, სათამაშოების დასახელებას (ეს რა არის, დათვი? ჟირაფი? და სხვ.), ერთი სიტყვით, ბავშვს ყველანაირად ეხმარებიან ენის სწავლის რთული ამოცანის დაძლევაში. მიუხედავად ამისა, თუ სწორედ ამიტომ, ბავშვი ერთი ენის შესწავლას რამდენიმე წელიწადს ანდომებს. საკითხავია, თუ როგორ მიმდინარეობს ეს პროცესი, როდესაც ბავშვს დაბადებიდან ორი ენის შესწავლა უწევს? ორი ენის ასათვისებლად ხომ არ სჭირდება მას ორჯერ მეტი დრო? და რადგან ეს ასე არ არის, ხომ არ მიმდინარეობს მეორე ენის ათვისება პირველის ან სხვა რომელიმე კოგნიტური უნარის ხარჯზე?

მიუხედავად იმისა, რომ უამრავი ადამიანი ორ ან მეტ ენაზე ლაპარაკობს, ორენოვნების ფსიქიკური და ლინგვისტური მხარეები არ არის კარგად შესწავლილი, ორენოვნების მიმდინარეობის და შედეგების შესახებ არსებული თეორიები და დასკვნები ხშირად ურთიერთგამომრიცხავია. არსებულ გამოკვლევებს განსხვავებულ შედეგებამდე მივყავართ, რაც გამოწვეულია იმითაც, რომ ძნელია ყველა იმ სოციალური პირობის თუ კოგნიტური უნარის სრულად გათვალისწინება და აღწერა, რომლებიც გავლენას ახდენს ენის ათვისებაზე. უკანასკნელი დროის გამოკვლევების თანახმად, დადგენილად ითვლება, რომ შესაძლებელია ორი ენის პარალელური სწავლა ისე, რომ არ შეფერხდეს სხვა კოგნიტური უნარების განვითარება, თუკი დაცულია პარტნიორობის პრინციპი, ანუ ბავშვს ერთი ადამიანი (ვთქვათ, დედა) მხოლოდ ერთ ენაზე ელაპარაკება, ხოლო მეორე ადამიანი (ვთქვათ, მამა) – მეორეზე.

ერთენოვანი და ორენოვანი ბავშვების ლექსიკური რეპერტუარის შედარებამ აჩვენა, რომ ორენოვანი ბავშვების ლექსიკური მარაგი, ენების მიხედვით, უფრო მწირია, ვიდრე ერთენოვანი ბავშვებისა. 0,8 თვიდან 2,6 წლამდე ასაკის 25 ინგლისურ-ესპანური ორენოვანი ბავშვების ლექსიკის ანალიზმა (Pearson, Fernandez, Oller 1993) აჩვენა, რომ ორენოვანი ბავშვების სიტყვების მარაგი დაახლოებით ორჯერ ნაკლებია, იმავე ასაკის ერთენოვანი ბავშვების ლექსიკურ მარაგთან

შედარებით. თუმცა, ეს სხვაობა მომდევნო ასაკში, და განსაკუთრებით სკოლის პირველივე წლებში, თანაბრდება.

ორენოვნების პროცესის მიმდინარეობის შესახებ ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ორენოვნების შემთხვევაში რეცეპტიული და პროდუქტიული უნარების ათვისება ისეთივე თანამიმდევრობით მიმდინარეობს, როგორც ერთენოვნების შემთხვევაში. საკმარისი ენობრივი სტიმულის შემთხვევაში ორენოვანი ბავშვები, საბოლოო ჯამში, ენის ფონოლოგიურ, ლექსიკურ და სინტაქსურ ასპექტებს ისეთივე წარმატებით დაეუფლებიან, როგორც ეს ერთენოვანი ბავშვების შემთხვევაშია.

ჯერ კიდევ XX საუკუნის დასაწყისიდან ცხარე კამათის საგანი გახდა საკითხი, იწვევს თუ არა ორენოვნება როგორც ერთი, ისე მეორე ენის დაჩრდილვას, რადგან ვარაუდობენ, რომ ბავშვი ენების აღრევის შედეგად ვერც პირველ ენას ეუფლება სრულყოფილად და ვერც მეორეს. მართლაც, რამდენად ხშირია ასეთი აღრევები ფონოლოგიურ, ლექსიკურ და გრამატიკულ დონეზე? როდის აცალკევებს ბავშვი ორ სხვადასხვა ენას?

ენობრივი აღრევის შემთხვევების რაოდენობა საკმაოდ მაღალია, ასე მაგალითად, ესპანელ-ინგლისელი მშობლების ჩანაწერების მიხედვით (Deuchar, Quay 2000, 80-81; და დანართი III), მათი ქალიშვილი, მარგარეტი, ორი სიტყვის სტადიაში ამბობდა ერთი მხრივ, *more juice* [სურვილი – მეტი წვენი], *mas pasa* [მეტი ყურძენი] და, მეორე მხრივ, *more leche* [მეტი (ინგლ.) რძე (ესპ.)], *more galleta* [მეტი (ინგლ.) ნამცხვარი (ესპ.)], *cuchara floor* [კოვზი (ესპ.) იატაკი (ინგლ.)]. ასეთი და მსგავსი გამონათქვამების საფუძველზე გაკეთდა დასკვნა, რომ ორენოვნების ჩამოყალიბების პროცესი მიმდინარეობს ერთი ენობრივი სისტემის ეტაპობრივი დანაწევრების გზით. ეს ე.წ. "ერთი სისტემის ჰიპოთეზაა". ამ პროცესში შესაძლებელია სამი საფეხურის გამოყოფა. პირველ საფეხურზე ორი ენის ლექსიკური და გრამატიკული ცოდნა ჯერ არ არის განცალკევებით ორგანიზებული, მეორე საფეხურზე ბავშვი ანაწევრებს ლექსიკურ ცოდნას ენების მიხედვით, მაგრამ გრამატიკულ დონეზე აღრევები ჯერ კიდევ გვხვდება, მესამე საფეხურზე კი გრამატიკული ცოდნა ორ დამოუკიდებელ (მენტალურ) გრამატიკად ყალიბდება.

სხვადასხვა შემთხვევის შესწავლის შემდეგ ეს სამსაფეხურიანი მოდელი გარკვეულ წინააღმდეგობებს წააწყდა. ბევრი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ენების განცალკევება ადრეულ ასაკშივე, პრაქტიკულად "ენის ადგმისთანავე" ხდება. ამ პოზიციის დასაბუთებაც გარკვეული ემპირიული მასალის ანალიზის შედეგად არის შესაძლებელი. ასე მაგალითად, ბგერების რეცეპტიული აღქმის კვლევისას აღმოჩნდა, რომ ერთენოვანი ბავშვი მეტად ადრეულ, პრაქტიკულად რამდენიმე თვის ასაკში განასხვავებს თავისი უშუალო გარემოცვის და "უცხო" ენას, თუმცა ვერ განასხვავებს ორ უცხო ენას.

ორენოვანი, ინგლისურ- და ესპანურენოვანი 6 და 8 თვის ასაკის ბავშვების ბგერების პასიური დისკრიმინაციის⁴² (გამორჩევის) გამოკვლევამ (Eilers, Gavin, Kimbrough-Oller 1982) აჩვენა, რომ ესპანურენოვანი ბავშვები, რომლებიც სახლში ინგლისურს ხშირად ისმენდნენ, უკეთ არჩევდნენ ბგერებს შორის განსხვავებას, ვიდრე ინგლისურენოვანი (ერთენოვანი) ბავშვები. სრულებით უცხო ენის (ჩეხურის) ფონოლოგიურ თავისებურებებსაც ორენოვანი ბავშვები უკეთ გამოარჩევდნენ, ვიდრე ერთენოვანები.

ლექსიკურ დონეზე ორი დამოუკიდებელი სისტემის არსებობა/არარსებობის საკითხი ბავშვის ლექსიკური ცოდნის ანალიზის საშუალებით დგინდება. მიჩნეულია, რომ თუკი ბავშვის ლექსიკაში ერთმანეთის ეკვივალენტური წყვილები გვხვდება (ერთი და იმავე მნიშვნელობის გამოსახატავად ბავშვი ხან ერთი ენის შესაბამის სიტყვას იყენებს და ხანაც – მეორის), მაშინ ორი დამოუკიდებელი ლექსიკური სისტემის არსებობაა სავარაუდო. "ერთი სისტემის ჰიპოთეზის" გათვალისწინებით კი სავარაუდოა, რომ გარკვეული ასაკის ბავშვების ლექსიკაში ასეთი წყვილები არ შეგვხვდეს, რადგან თუკი ბავშვს ერთი ენობრივი სისტემა აქვს, მაშინ თითო მნიშვნელობას თითო სიტყვა უნდა შეესაბამებოდეს, ანუ გარკვეულ მნიშვნელობას მხოლოდ ერთი ენის სიტყვით გამოხატავდეს. ამ შემთხვევაში, სავარაუდოა, რომ ბავშვს ჰქონდეს ერთი ენობრივი სისტემა, რომელიც ჯერ კიდევ დიფერენციაციას მოითხოვს. ამ მხრივ, არსებული მასალის ანალიზი განსხვავებულ შედეგს იძლევა. მოთხრობილია (Dietrich 2002, 104)

⁴² გამოკვლევის მეთოდს ეწოდება: Visually Reinforced Infant Speech Discrimination.

ორი გერმანულ-იტალიურენოვანი ბავშვის შესახებ, რომელთა ლექსიკაში ასეთი ეკვივალენტური წყვილების არსებობა არ დადასტურდა. მეორე მხრივ, იმავე მარგარეტის ლექსიკის ანალიზმა (Deuchar, Quay 2000, დანართი II) აჩვენა, რომ ის ორი წლის ასაკში (1,0-დან 1,10-მდე) მეტ ეკვივალენტურ წყვილს ფლობდა, ვიდრე მხოლოდ ერთი ენის ექსკლუზიურ სიტყვებს.

ორენოვანი ბავშვების მეტყველების ანალიზის შედეგად, მაიზელი (Meisel 1989) იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ გრამატიკულ დონეზე დიფერენციაცია ენებს შორის თავიდანვეა მოცემული. შეისწავლეს ორი ფრანგულ-გერმანული ბილინგვი ბავშვის მეტყველება 1,0-4,0 წლამდე, კერძოდ კი, სიტყვათწყობის ჩამოყალიბებისა და სახელი-ზმნის შეთანხმების ასპექტები. დადგინდა გრამატიკული სისტემების ადრეული განცალკევების ფაქტი. ამრიგად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ორენოვნება თავიდანვე ორი პირველი ენის ათვისების პროცესია და არა ფუზიონირებული, შერწყმული სისტემა, რომელიც გარკვეული დროის განმავლობაში ორ ენობრივ სისტემად იყოფა. მაშინ ლექსიკურ დონეზე მოცემული შერეული გამონათქვამების არსებობა შეიძლება აიხსნას, როგორც კოდის გადართვის (Code-Switching) ან როგორც ნასესხები სიტყვების გამოყენების შედეგი. ასეთი აღრევები მოზრდილ ბილინგვებსაც ხშირად მოსდით, მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი სისტემები ცნობიერად განცალკევებული აქვთ.

მეორე ენის (L₂) ათვისება

ფსიქოლოგებსა და პედაგოგებში განსაკუთრებულად ცხარე კამათს იწვევს საკითხი – რა ასაკიდან უნდა დაიწყოს მეორე ენის სწავლება? ამ კითხვაზე ცალსახა პასუხის გაცემა ძნელია, რადგან ეს მჭიდროდ არის დაკავშირებული ადამიანის ცნობიერებაში მშობლიური და უცხოური ენის ურთიერთზემოქმედების საკითხთან. რა მენტალურ პროცესებთან გვაქვს საქმე, როდესაც მეორე ენის შესწავლას ვიწყებთ?

ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის დასაწყისში, შვეიცარიელმა პედაგოგმა ისაკ ეპშტაინმა (Epstein 1918) ამ საკითხს საგანგებო შრომა მიუძღვნა. ეპშტაინის აზრით, მშობლიური ენის ყოველი ერთეული – სიტყვა – დაკავშირებულია შესაბამის იდეასთან. ახალი ენის შესწავლა კი ნაცნობი იდეების ახალ სიტყვებთან დაკავშირებას გულისხმობს. ასეთი გაორება დიდ გავლენას ახდენს ერთი მხრივ, უცხოური ენის დაუფლების პროცესზე (მეორე ენის დაუფლება პირველი ენის ნიშნებს ატარებს), რაც გამოიხატება წარმოთქმაში (აქცენტი), წინადადების წყობაში და ასევე სიტუაციის შესატყვისი სიტყვების (ვერ)შერჩევაში და, მეორე მხრივ, ზიანდება მშობლიური ენაც, რამდენადაც აზროვნება ბუნდოვანი ხდება. აზრის ნათლად და მკაფიოდ ჩამოყალიბებას ხელს უშლის იდეის ორგვარად გამოხატვის შესაძლებლობა, რადგან ერთ ენაში არსებული გამოხატვის შესაძლებლობები გავლენას ახდენს მეორე ენაში არსებულ საშუალებებზე. ეპშტაინის აზრით, მეორე ენის შესწავლა უნდა დაიწყოს მაქსიმალურად გვიან ანუ მაშინ, როდესაც კავშირები მშობლიური ენის სიტყვებსა და იდეებს შორის უკვე განმტკიცებულია.

ეპშტაინის თეზამ, რომ (ადრეულ ასაკში) უცხოური ენის შესწავლა აზიანებს აზროვნებას, ცხარე კამათი გამოიწვია. ზოგი მეცნიერი (Шерша 1947) მიიჩნევდა, რომ მეორე ენის შესწავლა, პირიქით, დადე-

ბით გავლენას ახდენს ენის შემსწავლელის აზროვნებასა და ინტელექტზე, რამდენადაც განსხვავებების წარმოჩენისა და შედარების გზით თვალნათლად აჩვენებს ერთი აზრის სხვადასხვაგვარად გამოხატვის შესაძლებლობებს, ეს კი მოსწავლეს ნიუანსების უკეთ გაცნობიერებისკენ, ანუ საბოლოო ჯამში, მშობლიური ენის უკეთ დაუფლებისაკენ უბიძგებს.

ეს კამათი დღემდე გრძელდება, რადგანაც სანდო მონაცემები არც ემპტიანის მოსაზრებების გასამყარებლად და არც მის სანინამდევოდ არ მოიპოვება. არსებული მონაცემები ხშირად ან არასაკმარისია, ან მრავალი ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა (Buzkamm 2002). თუმცა, ალბათ, ისიც უნდა ითქვას, რომ კომუნიკაციისა და მიგრაციის ზრდის პირობებში სულ უფრო მეტი და მეტი ემპირიული მასალა ჩნდება ადრეულ ასაკში მეორე ენის სწავლების სასარგებლოდ, რადგან იზრდება წარმატებულ ორენოვანთა რაოდენობა, რომლებმაც მეორე ენის შესწავლა სწორედ ადრეულ ასაკში დაიწყეს.

მეორე ენის სწავლება შეიძლება, ორგვარად მიმდინარეობდეს:

ბუნებრივ პირობებში, სპეციალური მასწავლებლის გარეშე, როდესაც ადამიანი უცხოენოვან გარემოში მოხვდება და იძულების წესით უწევს უცხო ენის შესწავლა, დაახლოებით ისე, როგორც მოუწევდა ადგილობრივ მაცხოვრებელთა ენის შესწავლა ოკეანიის რომელიმე კუნძულზე შემთხვევით მოხვედრილ მეზღვაურს. იგულისხმება, რომ ამ პირმა უკვე იცის ერთი ენა;

- სპეციალური მასწავლებლის დახმარებით, მაგალითად სკოლაში, უმაღლეს სასწავლებელში, ენის კურსებზე ან, ვთქვათ, კერძო მასწავლებელთან.

მეორე ენის ათვისება ბუნებრივ პირობებში. მეორე ენის ათვისების პროცესს იგივე ბიოლოგიური, სოციალური და კოგნიტური ფაქტორები განსაზღვრავს, რომლებიც პირველი ენის შესწავლასაც განაპირობებს, თუმცა ამოსავალი პოზიცია პრინციპულად განსხვავებულია. პირველი ენის ან პირველი ორი ენის შესწავლისგან განსხვავე-

ბით, მეორე ენის ათვისებისას პიროვნების საარტიკულაციო აპარატი და ცენტრალური ნერვული სისტემა უკვე ჩამოყალიბებულია. ამით, ერთი მხრივ, მოხსნილია ის ბიოლოგიური შეზღუდვები, რომლებიც ასეთ დიდ გავლენას ახდენს პირველი ენის შესწავლის სანყის ეტაპზე, მაგრამ, მეორე მხრივ, საეჭვოა ორგანიზმის ნეიროფიზიოლოგიური მზაობა ენის შესასწავლად. მეორე ენის შესწავლისას ინდივიდს უკვე აქვს ერთი (მშობლიური) ენის ლექსიკური და გრამატიკული ცოდნა, გარდა ამისა, მისთვის ცნობილია ენობრივი კომუნიკაციის რუტინა, ანუ ისეთი ენობრივი კატეგორიების არსებობა, როგორებიცაა მისალმება, დამშვიდობება, შეკითხვა, მითითება და სხვ. მეორე ენის შემსწავლელმა უკვე იცის ფაქტებისა და ცნებების გარკვეული რაოდენობა ანუ აქვს სამყაროს შესახებ ცოდნა, რაც ალქმის პროცესსა და პიროვნების ქცევას, მათ შორის, ენობრივ ქცევასაც, მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს, ასე რომ მეორე ენის ათვისება არ არის პირველი ენის ათვისების იდენტური პროცესი.

მეორე ენის ათვისების პროცესის წარმოსაჩენად ფსიქოლინგვისტური თეორიები ძირითადად მეორე ენის ათვისების სანყის ეტაპზე (initial state, basic variety) მიღებულ მონაცემებს ეყრდნობა. მათ შორის გამოსარჩევია ორი თეორია, რომლებიც ერთმანეთისგან ძირითადად იმით განსხვავდება, თუ რა ცოდნაზე დაყრდნობით იმუშავებს ინდივიდი ჰიპოთეზებს შესასწავლი ენის ერთეულებისა და სტრუქტურის შესახებ. პირველი თეორიის თანახმად, რომელიც მეორე ენის ათვისების ფუნქციურ ასპექტებს გამოყოფს, ენის შემსწავლელი ეყრდნობა მის მშობლიურ ენაში არსებულ ფუნქციურ კატეგორიებს და ცდილობს, ასეთივე კატეგორიები ამოიცნოს მეორე ენაში. ტიპური ფუნქციური კატეგორიებია დროზე, სივრცეზე, პიროვნებებსა და ობიექტებზე მიმართული რელაციები. ენის შესწავლა მარტივი კატეგორიების შესწავლიდან რთულზე გადასვლით მიმდინარეობს. ასე მაგალითად, თურქული და იტალიური მშობლიური ენის მატარებლების ენობრივი რეპერტუარის მონაცემების შესწავლისას აღმოჩნდა (Dietrich, Klein, Noyau 1995), რომ დროის მიმართების გამოსახატავად მეორე ენის ათვისების სანყის ეტაპზე ლექსიკური მარკერების (დღეს, ხვალ) გამოყენება წინ უსწრებს შესაბამისი გრამატიკული ფორმების გამოყენებას.

მეორე თეორია ეფუძნება ჩომსკის შრომებს და მიიჩნევს, რომ მეორე ენის ათვისება თანშობილ უნივერსალურ გრამატიკაზე დაყრდნობით მიმდინარეობს. ამ მოსაზრებას თუ გავიზიარებთ, მაშინ მეორე ენის ათვისება არის არაცნობიერი კოგნიტური პროცესი, რომელიც მეორე ენაში მოცემული ლექსიკური ერთეულების საფუძველზე შესასწავლი ენის სტრუქტურის ამოცნობას გულისხმობს.

მეორე ენის შესწავლა ყოველთვის წარმატებული არ არის. ხშირად ინდივიდი ვერ ახერხებს ენის სრულყოფილად დაუფლებას, მეტიც, ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ინდივიდის ენობრივი კომპეტენცია საკმაოდ დაბალ საფეხურზე რჩება, მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი საკმაოდ დიდი ხნის განმავლობაში ცხოვრობს უცხოენოვან გარემოში. ასეთ დროს ლაპარაკობენ ე.წ. ფოსილირების (გაქვავების) შესახებ. ფოსილირება საკმაოდ გავრცელებული ფენომენია და შეიძლება გამოწვეული იყოს მრავალი ფაქტორით, მათ შორის ინდივიდუალური თავისებურებებითაც. მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მეორე ენის შესწავლის დაწყების ასაკი და უცხო ენასთან კონტაქტის სიხშირე. საყურადღებოა ის გარემოებაც, რომ სიხშირეზე მნიშვნელოვანია, თუ როგორ, რა პირობებში მიმდინარეობს ეს კონტაქტი. პიჯინ-გერმანულის (Pidgindeutsch) კვლევის პაიდელბერგის პროექტის ფარგლებში დადგინდა, რომ მეორე ენის ათვისებისათვის განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია სამუშაო ადგილზე და თავისუფალ დროს (კაფეში, დისკოთეკაზე, სტუმრად...) ენობრივი კონტაქტის არსებობა, რაც, როგორც ჩანს, სპონტანური ზეპირი მეტყველების განვითარების საკითხში გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ასეთი კონტაქტები მნიშვნელოვანია ენის შიშის (language anxiety) მოსახსნელადაც, რაც ენის ათვისების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ხელის შემშლელ ფაქტორად არის მიჩნეული.

მეორე ენის ათვისება მედიატორის დახმარებით. ერთენოვნება ადამიანის ბუნებრივ მდგომარეობად არის მიჩნეული, თუმცა უკანასკნელ წლებში მიმდინარე პოლიტიკურ-საზოგადოებრივი პროცესები უფრო მეტად უბიძგებს ადამიანებს, შეისწავლონ ერთი ან მეტი უცხოური ენა. ევროპის მცირერიცხოვან ერებში რამდენიმე ენის ცოდნა თავისთავად მოვლენად იქცა.

აქვე უნდა ითქვას, რომ უცხოური ენის ფლობა არ არის სტატიკური მდგომარეობა. რაც მეტ ენას ფლობს ადამიანი, მით მეტი დროისა და ენერგიის დახარჯვა უნევს მიღწეული შედეგის შესანარჩუნებლად. ენის ხანგრძლივი გამოუყენებლობის შემთხვევაში, ნასწავლი მალე ეძლევა დავიწყებას (განსაკუთრებით გაძნელებულია ენის თავისუფალი პროდუქცირება). გარდა ამისა, პრობლემატურია თვითონ ცნება, თუ რას გულისხმობს ენის ცოდნა. სხვადასხვა ადამიანი სხვადასხვა დონეზე "ფლობს" უცხოურ ენას, რაც განპირობებულია მრავალი ფაქტორით, მაგალითად, რამდენად ხშირად და რა ვითარებაში უნევს ადამიანს ამ ენის გამოყენება, ანდა როდის დაიწყო უცხოური ენის შესწავლა – ადრეულ ასაკში, თუ უფრო მოგვიანებით.

მშობლიური ენის ფაქტორი

რეცეფცია. ამოსავალ (მშობლიურ) და სამიზნე (შესასწავლ) ენების ელემენტებსა და სტრუქტურებს შორის არსებული მსგავსება აიოლებს უცხოური ენის შესწავლას. ასე მაგალითად, თუკი ენის შემსწავლელის ამოსავალ ენაში მოცემულია გრძელი და მოკლე ხმოვნები (მაგალითად – ესპანურში ან დანიურში), მაშინ ამ ენაზე მოლაპარაკე ადამიანს, როგორც წესი, არ გაუჭირდება გერმანული ენისათვის დამახასიათებელი გრძელი და მოკლე ხმოვნების განსხვავების შემჩნევა და დაუფლება, განსხვავებით ქართული ან პოლონური ენის მატარებლისგან, რადგან არც ქართულში და არც პოლონურში განსხვავება მოკლე და გრძელ ხმოვნებში არ არსებობს.

იგივე ეხება, ვთქვათ, კითხვითი წინადადების ინტონაციას. გერმანულში და ინგლისურში კითხვითი ინტონაცია კითხვითი წინადადების რელევანტური მარკერია, თურქულისგან განსხვავებით. სავარაუდოა, რომ გერმანული ენის შესწავლისას თურქული ენის მატარებელი კითხვითი წინადადების იდენტიფიკაციას ძირითადად კითხვითი სიტყვების მეშვეობით ახერხებს, ხოლო ინტონაციას ნაკლებ ყურადღებას უთმობს.

ლექსიკურ დონეზე არსებული მსგავსებაც, ცხადია, აიოლებს უცხოური ენის შესწავლას. გერმანული ენის მატარებელს უფრო უადვილდება ინგლისური ლექსიკის ათვისება, რადგან მათ ბევრი საერთო ჟღერადობის სიტყვები აქვთ, ვიდრე, ვთქვათ, ქართულის, სადაც ასეთი მსგავსება შედარებით მცირეა (Hand-hand-ხელი; Gast-guest-სტუმარი, Krokodil-crocodile-ნიანგი).

ინგლისური ენის ლექსიკის ანალიზისთვის აიღეს ლექსიკონის (Concise Oxford Dictionary) პირველი 1 000 გვერდი. აღმოჩნდა, რომ სიტყვათა 53,6% რომანული (ლათინური, ფრანგული, იტალიური, ესპანური) წარმოშობისაა, 31,6% – გერმანული (ძველგერმანული, სკანდინავიური, პოლანდიური), 10,8% – ბერძნული (Bodmer 1955). სავარაუდოა, რომ მონათესავე სიტყვების შესწავლა შედარებით ადვილად მიმდინარეობდეს. გამოკვლევებმა ეს მოსაზრება დაადასტურა. შეადარეს ინგლისურის შემსწავლელი ესპანური ენისა და არაბული ენის მატარებლები – აღმოჩნდა, რომ ესპანურენოვანი ცდისპირები უფრო სწრაფად ეუფლებოდნენ ლექსიკურ მარაგს, ვიდრე არაბულენოვანები (Ard, Homburg 1983).

ექსპერიმენტული გამოკვლევების შედეგად ცნობილია, რომ უცხოური ენის სწავლების საწყის ეტაპზე ფონოლოგიურად მსგავსი სიტყვები განსაკუთრებით მკაფიოდ აღიქმება (Ringbom 1987). ენის დაუფლების პროცესში ენის შემსწავლელები უფრო ნაკლებ და ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ ფონოლოგიურ მსგავსებას და კონცენტრაცია სემანტიკურ მსგავსებაზე გადააქვთ. თუმცა ასოციაციების ტესტმა აჩვენა, რომ ენის უკეთ მცოდნეები საექჭო ვითარებაში უფრო ფონოლოგიურ მსგავსებას ეყრდნობიან, ვიდრე სემანტიკურს (Meara 1978).

ენებს შორის მსგავსებამ შეიძლება, უარყოფითად იმოქმედოს ენის გაგება-გააზრების პროცესზე. ლაპარაკია ე.წ. მთარგმნელის "ცრუ მეგობრებზე", ანუ ამოსავალ ენაში და სამიზნე ენაში მსგავსი ჟღერადობის, მაგრამ განსხვავებული მნიშვნელობის მქონე სიტყვებზე. ასე მაგალითად, გერმანული Lektor აღნიშნავს არა ზოგადად ლექტორს, ვთქვათ, კლასიკური ფილოლოგიის ლექტორს უნივერსიტეტში, არამედ უპირატესად უცხოური ენის პედაგოგს ან გამომცემლობის რედაქტორს, გერმანულ Schiene-ს არაფერი საერთო არ აქვს რუ-

სულ ყოველ-სთან, ისევე, როგორც სიტყვა Magazin არ აღნიშნავს მაღაზიას, როგორც ეს რუსული ენის მცოდნემ შეიძლება ივარაუდოს.⁴³

პროდუცირება. ენებს შორის მსგავსება არა მხოლოდ გავებას აიოლებს, არამედ ენის პროდუცირებაზეც ახდენს პოზიტიურ გავლენას. ერთი ენის ელემენტების ან სტრუქტურების მეორე ენაზე გადატანას ტრანსფერს უწოდებენ. თუ ასეთი გადატანისას კორექტული, გრამატიკულად გამართული წინადადება შეიქმნება, მაშინ საქმე გვაქვს პოზიტიურ ტრანსფერთან, თუკი ასეთი გადატანის შედეგად მივიღეთ გრამატიკულად ან, რაც უფრო ხშირია, სტილურად გაუმართავ წინადადებას, მაშინ საქმე გვაქვს ნეგატიურ ტრანსფერთან. ეს ორივე მოვლენა ინტერფერენციის კერძო შემთხვევებია. უცხოური ენის სწავლების ერთ-ერთ მიზნად დიდაქტიკოსები ხშირად ინტერფერენციის შეცდომების თავიდან არიდებას ასახელებენ, რისთვისაც შედაგოგებს უცხოური ენის მცადინეობიდან მშობლიური ენის სრულ "განდევნას" ურჩევენ.

ინტერფერენცია სხვადასხვა დონეზე შეიძლება შეგვხვდეს. წარმოთქმის დონეზე ინტერფერენციის შეცდომები აქცენტის სახით ვლინდება. ლექსიკურია ინტერფერენცია, როდესაც უცხოურ ენაზე მოლაპარაკეს მშობლიური ენის რომელიმე სიტყვა "გადააქვს" უცხო ენაში. დაახლოებით ასე:

Pomidoren haben mir sehr gut geschmeckt.

(პომიდორი ძალიან გემრიელი იყო)

[პომიდორი გერმანულად არის Tomate და არა *Pomidore.]

ხშირია გრამატიკული ინტერფერენციის შემთხვევებიც.

Regnet!

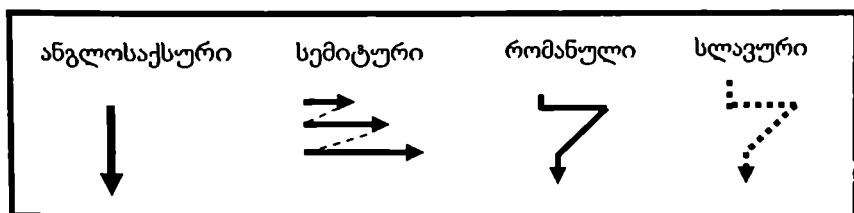
(წვიმს)

კორექტული იქნებოდა Es regnet. [ქართულისგან განსხვავებით, გერმანული წინადადება აუცილებლად საჭიროებს ქვემდებარეს].

ინტერფერენციის მოვლენა ვლინდება არა მხოლოდ ლექსიკურ თუ გრამატიკულ დონეზე, არამედ ის ვრცელი ტექსტების აგების

⁴³ Schiene – რელსი, Magazin – ჟურნალი, სანყობი.

ფორმებშიც, პრაგმატულ დონეზეც იჩენს თავს. ასე მაგალითად, ცნობილია, რომ აზრის ჩამოყალიბება და მისი არგუმენტირების სქემა სხვადასხვა კულტურაში განსხვავებულია: ზოგ კულტურაში ეს წააგავს სწორ ხაზს, წრფეს, რომელსაც მოლაპარაკე მიჰყვება სათქმელის დასაბუთებისას, ზოგ კულტურაში კი ამჯობინებენ სხვადასხვა სახის გადახვევებს. მიჩნეულია, რომ თუკი ანგლო-საქსურ კულტურებში არგუმენტირება სწორ ხაზს მიჰყვება, სემიტურ კულტურებში ის უფრო ზიგზაგისებურია, ხოლო, ვთქვათ, სლავურ კულტურებში ტეხილი სახით მოგვეცემა. ინტერფერენციის სპეციფიკურ მოვლენად შეიძლება მივიჩნიოთ შემდეგი გარემოება: უცხოურ ენაზე (ვთქვათ, გერმანულ ენაზე) არგუმენტირებული ტექსტის აგებისას, ჩვენი კულტურისთვის დამახასიათებელ სტრუქტურას ვეძნით, რაც შესაბამისი (ამ შემთხვევაში – გერმანული) ენის მატარებლისთვის უცხოდ და გარკვეულწილად მცდარად ჟღერს.



(არგუმენტირების სახეები სხვადასხვა კულტურაში
ადაპტირებულია Riehl 2001)

ქესპურსი უცხოური ენის სწავლების მეთოდები

უცხოური ენის სწავლების მეთოდებაში ტრადიციულად ორ ძირითად მიმართულებას გამოყოფენ, ესენია: თარგმნის ანუ არაპირდაპირი მეთოდი; და ნატურალური ანუ პირდაპირი მეთოდი.

არაპირდაპირი მეთოდი. არაპირდაპირი მეთოდის ყველაზე გავრცელებული ტიპი ე.წ. მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდია. მიუხედავად იმისა, რომ ამ მეთოდის კრიტიკა ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში დაიწყო, ის დღემდე – მეტ-ნაკლებად სახეცვლილი ფორმით – მრავალ სახელმძღვანელოში გვხვდება.

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის თანახმად, უცხოური ენის სწავლება გაიგივებულია უცხოური ენის გრამატიკული წესებისა და მაქსიმალურად დიდი მოცულობის ლექსიკის ათვისებასთან, რაც ტექსტების ორმხრივი თარგმნის გზით მოწმდება. უპირატესობა ენიჭება წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებას. ტიპური დავალებებია:

სიტყვების და წესების დაზეპირება;
ცალკეული წინადადებების თარგმნა;
მოკლე ტექსტების მშობლიურ ენაზე თარგმნა;
უცხოურენოვანი (მხატვრული) ლიტერატურის დამუშავება;
ნაკითხულის წერილობით (ან ზეპირად) გადმოცემა;
დიქტანტი (კარნახი).

ამ დავალებების მიზანია უცხოური ენის რეკონსტრუქცია და ნასწავლ წესებზე დაყრდნობით გრამატიკულად კორექტული წინადადებების რეპროდუქციის უნარის გამომუშავება.

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი სინთეტურ-დედუქციურია. ეს ნიშნავს, რომ უცხოური ენის შესწავლა, ერთი მხრივ, ცალკეული გრამატიკული წესის შესწავლასა და განზოგადებას (დედუქციური მიდგომა), ხოლო მეორე მხრივ, ნასწავლი წესების დაკავშირებას (სინთეზი) გულისხმობს. ძირითადი ყურადღება ეთმობა არა ენის აქტიურ და პრაქტიკულ გამოყენებას, არამედ ენის სტრუქტურის ათვისებას ანუ უცხო ენის შესწავლის ძირითადი მიზანი უცხოური ენის ფორმალური სისტემის ათვისებაა.

ეს მეთოდი იმთავითვე გულისხმობს *ჰომოგენური*, ამ შემთხვევაში, საერთო მშობლიური ენის მქონე და მეტ-ნაკლებად ერთი ასაკობრივი კლასების არსებობას. შესაბამისად, მეცადინეობების დროს კლასში მშობლიური ენა დომინირებს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანია, ამ მეთოდის ერთ-ერთი მიმდევრის, გუსტავ ტანგერის სიტყვები რომ გავიმეოროთ, "სულის ზოგადი აღზრდა" და "გონისა და სულის თუ გულის აღზრდა"⁴⁴ (Tanger 1888). ამ მიზნის მისაღწევად დიდი ყურადღება ეთმობა შესასწავლ ენაზე შექმნილი მხატვრული ლიტერატურის (კლასიკოსების) ნაწარმოებების განხილვასა და გამოჩენილი ადამიანების ბიოგრაფიების შესწავლას, რაც პიროვნების ზნეობრივ ჩამოყალიბებას, მის "სულიერ ზრდას" უნდა უწყობდეს ხელს.

როგორც უკვე ითქვა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში აბსოლუტური პრიორიტეტი წერისა და კითხვის უნარების განვითარებას ენიჭება. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს (მხატვრული) ტექსტის გაგება და მეორე მხრივ, წერილობითი ტექსტის შექმნა, რის მისაბამ ნიმუშადაც ზემონახსენები კლასიკოსთა ნაწარმოებები გამოიყენება.

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის ძირითადი ნაკლი XIX საუკუნის ბოლოსვე გამოვლინდა, როდესაც აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობას, მათ შორის წარჩინებულ მოსწავლეებსაც, არ შეეძლოთ მიღებული ცოდნის პრაქტიკული გამოყენება, ანუ მიუხედავად სამიზნე ენის გრამატიკული სისტემისა და ლექსიკის ცოდნისა, მოსწავლეებს უცხოურ ენაზე თავისუფალი მეტყველება უჭირდათ. მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის ერთ-ერთი აქტიური კრი-

⁴⁴ Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens.

ტიკოსი, ვილჰელმ ვიეტორი (Viëtor 1882) აღნიშნავდა, რომ ენა არ უნდა დავანანევროთ გრამატიკის დაქუცმაცებულ ნესებად და ცალკეულ სიტყვებად, რადგან ცოცხალი ენა შედგება გამონათქვამებისგან, რომლებიც არასოდეს არ არის ცალკეული სიტყვების უბრალო ჯამი. კრიტიკის მიზეზი გახდა ასევე ისიც, რომ მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი მოსწავლეებს დამოუკიდებელი მუშაობის შესაძლებლობას ნაკლებად აძლევდა. მოსწავლეებს არ ჰქონდათ საშუალება, გამოეხატათ საკუთარი მოსაზრებები, შეხებოდნენ იმ პრობლემებს, რომლებიც მათ ანუხებდათ, გარდა ამისა, სიტყვებისა და წესების მექანიკური დაზეპირება, ერთი მხრივ, მეცადინეობას საკმაოდ მოსაწყენს ხდიდა, რაც სწავლის მოტივაციას აქვეითებდა, ხოლო მეორე მხრივ, დაზუთხული მასალა გაკვეთილის შემდეგ ადვილად ეძლეოდა დავიწყებას.

ამრიგად, ბუნებრივია, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი უცხოური ენის მიმართ წაყენებულ ახალ მოთხოვნებს – მოსწავლეების რეალური კომუნიკაციისთვის მომზადებას – ვერ უზრუნველყოფდა. სწავლების პროცესის ფარგლებში ყოველდღიური, ყოფითი სიტუაციებისა თუ რეალიების და ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების უგულებელყოფა, ლაპარაკისა და სმენის უნარებისადმი ნაკლები ყურადღების დათმობა აფერხებდა უცხოური ენის დაუფლებას.

XX საუკუნის ოციანი წლებიდან განვითარდა მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის საპირისპირო მოდელი, რომელსაც პირდაპირი მეთოდი (direkte Methode) ეწოდა.

პირდაპირი მეთოდი. ენის სწავლების პირდაპირი მეთოდი უცხოური ენის სწავლების საკითხისადმი პრინციპულად განსხვავებულ მიდგომას გულისხმობს. პირდაპირი მეთოდის ძირითადი პრინციპია მეცადინეობის ერთენოვნება. მშობლიური ენა აღიქმება, როგორც ხელის შემშლელი ფაქტორი, რომელიც, შეძლებისდაგვარად, უნდა განიდევნოს უცხოური ენის გაკვეთილიდან (როგორც ამას ეპშტაინიც გვთავაზობდა).

პირდაპირი მეთოდი მიზნად ისახავს, "გაამეორებინოს" მოსწავლეს ის გზა, რაც მან გაიარა მშობლიური ენის ათვისებისას. შესაბამისად, განსაკუთრებული ყურადღება და დრო ეთმობა აქტიურ მეტყვე-

ლებას. ამ მეთოდის ტიპურ დავალებათა რიგს განეკუთვნება ნაკითხულისა და მოსმენილის გამეორება.

მშობლიური ენის განდევნამ, ლექსიკის ათვისების მხრივ, სერიოზული მეთოდოლოგიური ცვლილებები მოითხოვა. მასწავლებლებს უცხოური სიტყვები ვიზუალიზაციის (ჩვენებით) ან დეფინიციის (აღწერით) საშუალებით უნდა აეხსნათ. ამ მეთოდის ფარგლებში გრამატიკასაც შედარებით ნაკლები ყურადღება ექცევა. ძირითადი ყურადღება გადატანილია ლაპარაკის უნარის განვითარებაზე, ტექსტები ხშირად მოცემულია დიალოგების სახით, რომელთა დაზეპირება ასევე ტიპური მოთხოვნაა.

პირდაპირი მეთოდის მცდელობა, უცხოური ენის სწავლება მშობლიური ენის ათვისების პროცესისთვის მიემსგავსებინა, იმთავითვე განწირული იყო. უცხოური ენის სწავლება უკვე არსებულ – მშობლიური ენის – ცოდნას ემყარება. უცხოური ენის სწავლება პრინციპულად განსხვავებულ ვითარებაში მიმდინარეობს და ილუზია იმის მტკიცება, თითქოს შესაძლებელია გაკვეთილის პირობებში მშობლიური ენის ცოდნის გონებიდან "გამოთიშვა", თანაც თუკი მოსწავლე კლასის დატოვების შემდეგ კვლავ მშობლიური ენის გარემოში ხვდება.

პირდაპირი მეთოდის ხარვეზებს შორის აღსანიშნავია ისიც, რომ ახალი სიტყვების თვალსაჩინო მასალაზე დაყრდნობით სწავლება დიდ დროს მოითხოვს და შესაბამისად, მოსწავლეთა ყურადღების მოდუნებას იწვევს, თანაც საბოლოოდ მასწავლებელი მაინც არ არის დარწმუნებული, რომ მოსწავლეებმა მართებულად აღიქვეს ასახსნელი მასალა. გაუცნობიერებლად გრამატიკის სწავლებაც (როგორც ამას, სხვათა შორის, ბავშვები ახერხებენ) საკლასო მეცადინეობების ფარგლებში პრაქტიკულად გამორიცხულია, თუნდაც input-ის სიმცირის გამო. გარდა ამისა, პირდაპირი მეთოდი მაღალ მოთხოვნებს უყენებს მასწავლებელს, რომლებსაც გაკვეთილის სათანადოდ მომზადებისთვის ბევრი დრო და უცხოური ენის ზედმინევით კარგი ცოდნა მოეთხოვება, რაც ყოველ კერძო შემთხვევაში უზრუნველყოფილი ვერ იქნება.

ორივე დასახელებული მეთოდის ნაკლი ყველაზე კარგად ჩანს იმ შემდეგებში, რასაც აღწევნა ამ მეთოდის "მომხმარებლები" – ენის შემსწავლელნი. მთარგმენლობით-გრამატიკული მეთოდის შედეგად

მოსწავლეებს შეუძლიათ მხატვრული და სპეციალური ლიტერატურის წაკითხვა და გაგება, მაგრამ უჭირთ უცხოურ ენაზე კომუნიკაცია. პირდაპირი მეთოდით სწავლის შედეგად მოსწავლეებს შეუძლიათ კომუნიკაციური სიტუაციების წარმატებით დაძლევა, მაგრამ უძნელდებათ კორექტულად მეტყველება და უცხოურ ენაზე ტექსტების დამუშავება.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდი. პირდაპირ მეთოდზე დაყრდნობით ამერიკის შეერთებულ შტატებში უცხოური ენის სწავლების ე.წ. აუდიო-ლინგვალური მეთოდი შემუშავდა. მსოფლიო ომის დაწყების შემდეგ, მწვავედ იჩინა თავი ისეთი "ეგზოტიკური" ენების მცოდნეთა დეფიციტმა, როგორებიცაა იაპონური, ჩინური, კორეული და სხვ. აუცილებელი გახდა ახალი სასწავლო პროგრამების შექმნა. სამხედროთა დავალებით 1941-1943 წლებში შემუშავდა სამხედრო თარჯიმნების მომზადების პროგრამები, რომელთა მიზანი იყო უცხოური ენის მაქსიმალურად მოკლე დროში სწავლება, თანაც განსაკუთრებული ყურადღება მოსმენის უნარის განვითარებას ეთმობოდა. სწორედ ამ დროს დაიწყო იმ ახალი მეთოდის შემუშავება, რომელსაც შემდგომ აუდიო-ლინგვალური მეთოდი ეწოდა.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ჩამოყალიბებაზე დიდი გავლენა იქონია, ერთი მხრივ, ამერიკულმა სტრუქტურალიზმმა, ხოლო მეორე მხრივ, ბიჰევიორისტულმა თეორიამ.

ბლუმფილდი მიიჩნევდა (Bloomfield 1914; 1933), რომ ლინგვისტიკის ძირითადი ამოცანა არის ენის სტრუქტურების შესწავლა. შესაბამისად, ლინგვისტიკა უნდა იყოს გამოცდილებაზე დაფუძნებული, დესკრიფციული (აღმწერი) მეცნიერება, მან ენის ფორმალური სისტემა უნდა აღწეროს. ენის აღწერის მეთოდი პრინციპულად ინდუქციური უნდა იყოს და შემდეგი თანმიმდევრობით მიმდინარეობდეს: ენობრივი ფენომენების შეგროვება, დახარისხება, შეფასება. ზეპირი მეტყველების შესწავლის პრიორიტეტი ენის მხოლოდ სინქრონულ ჭრილში კვლევას ნიშნავდა. ასეთი კვლევის ძირითადი ერთეული კი არის წინადადება.

სტრუქტურული ანალიზის მოდელი გარკვეულწილად აუდიო-ლინგვალური მეთოდისთვის დამახასიათებელ სავარჯიშოებში აირეკ-

ლა, მაგალითად: სამოდელო წინადადებების დამუშავება, ჩასასმელი სავარჯიშოები (substitution table და სხვ.).

ბიჰევიორიზმის გავლენით მიჩნეულ იქნა, რომ ენა (მეტყველება) არის ქცევა, ხოლო ქცევა შეიძლება ვასწავლოთ, როდესაც მოსწავლეებს ხშირი გამეორებით (სტიმული-რეაქციის საშუალებით) გარკვეულ ენობრივ ჩვევებს ჩაუწერგავთ. ამიტომ აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ტიპურ მახასიათებლად იქცა ე.წ. სამოდელო სავარჯიშოები (paternn drill). ამ სავარჯიშოს ფარგლებში მოცემულია სამოდელო წინადადება, რომლის მიხედვით – ანალოგიის პრინციპით – მოსწავლეები ქმნიან ახალ წინადადებებს (ან ასრულებენ დაუმთავრებელ წინადადებებს). სავარჯიშოს მიზანია მრავალჯერადი გამეორებით მოსწავლეში გარკვეული სქემის (შაბლონის) ჩამოყალიბება, რომელსაც იგი ავტომატურად გამოიყენებს ნამდვილი კომუნიკაციის დროს. სამოდელო წინადადება წარმოადგენს ერთგვარ გაღიზიანებას (სტიმულს), რაც მოსწავლისგან შესაბამისი რეაქციას (ვერბალურ ქცევას) მოითხოვს.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა. გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან მოყოლებული, შემუშავდა და გავრცელდა ახალი მეთოდი, რომელსაც კომუნიკაციური დიდაქტიკა ეწოდა. ახალი მეთოდის შექმნა დიდწილად 60-იანი წლების ბოლოსთვის ენათმეცნიერებაში მიმდინარე პროცესებმა განაპირობა. კომუნიკაციური დიდაქტიკის შექმნის ლინგვისტურ საფუძვლებს, პირველ რიგში, სამეტყველო აქტების თეორია წარმოადგენდა. ამ თეორიის თანახმად, მეტყველება მის ფუნქციურ და არა ფორმალურ (სტრუქტურალისტების მოსაზრებებისგან განსხვავებით) ჭრილში უნდა იქნეს შესწავლილი. ენა ინტენციების, სამეტყველო ქმედებების მონაცვლეობაა, რაც ადამიანური კომუნიკაციის საფუძველს ქმნის (Galperin 1974; Leontev 1974).

ლინგვისტიკაში მიმდინარე პროცესებს დაერთო ფსიქოლოგიაში მიმდინარე ცვლილებებიც. ბიჰევიორიზმს დაუპირისპირდა კოგნიტური ფსიქოლოგია, რომელიც ენის შესწავლა-ათვისებას ხსნიდა, როგორც კოგნიტურ და კრეატიულ პროცესს, რითიც ბიჰევიორიზმის მიერ სწავლების პოსტულირებულ, სტიმული-რეაქციის სქემის ინტენსიური გამოყენების წარმატება ეჭვქვეშ დგებოდა.

კომუნიკაციურ დიდაქტიკაში ორ საფეხურს გამოყოფენ, ესენია: პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფცია (80-იანი წლების დასასრულამდე) და ინტერკულტურული კონცეფცია (90-იანი წლებიდან მოყოლებული დღემდე).

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფცია. პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის შემუშავების პირველ ფაზაში სახელმძღვანელოთა ავტორები ცდილობდნენ ინტენციის, თემის/სიტუაციის და გრამატიკული ასპექტების დიალოგების ფორმაში გაერთიანებას, რაც აუდიო-ლინგვალური მეთოდის გავლენას უნდა მივანეროთ. აღმოჩნდა, რომ ყველა გრამატიკულ მოვლენას როდი ჰყავს "ბუნებრივი" პარტნიორი ზეპირ მეტყველებაში, ძნელი გამოდგა ზოგი გრამატიკული ასპექტისთვისთვის "დამახასიათებელი" თემატიკისა ან ინტენციის შერჩევა. გარკვეული გრამატიკული ასპექტები ზეპირ ანუ დიალოგურ მეტყველებაში იშვიათად გვხვდება და მათი გამოყენების ძირითადი, "ბუნებრივი" სიტუაცია სწორედ რომ არადიალოგური, არაზეპირი ტექსტობრივი ჟანრებია (მაგ. გერმანულში Konjunktiv I, რომელიც, ძირითადად, პრესის ენისთვისაა დამახასიათებელი). ასეთი ასპექტების დიალოგიზება კი ინვევდა სწორედ იმ ხელოვნურობას (ე.წ. სინთეტური დიალოგები), რომელიც აუდიო-ლინგვალურ მეთოდს ახასიათებდა.

პრაგმატულად ორიენტირებული სწავლების ფარგლებში აუცილებელია უცხოური ენის ისე სწავლება, როგორც ის გამოიყენება რეალურად ენის მატარებლების მიერ შესაბამის სიტუაციაში. ანუ ენის შემსწავლელებმა უნდა შეძლონ ავთენტიკური (ენის მატარებლების მიერ ენის მატარებლებისთვის შექმნილი ტექსტები) მასალიდან ინფორმაციის მიღება-გააზრება. ამ მიზნის მიღწევის ცდას სერიოზული ცვლილებები მოჰყვა:

აუცილებელი აღმოჩნდა წერილობითი ტექსტების ინტეგრაცია სასწავლო პროცესში და, რაც მთავარია, კითხვის უნარის ხელახალი გააზრება. ფუნქციურ-პრაგმატულ კონცეფციამდე სახელმძღვანელოებში ტექსტების ამა თუ იმ საფეხურზე გამოყენება დამოკიდებული იყო ტექსტების სირთულეზე, რადგან მოითხოვებოდა მათი სიტყვასიტყვით გაგება და ხშირ შემთხვევაში დაზეპირება ან თარ-

გმნაც. ავთენტიკური ტექსტების შემოღება ამ მიდგომის გადახედვას მოითხოვდა.

უცხო ენის სწავლების პროცესის ინტენსიური კვლევის შედეგად 80-იან წლებში შემუშავდა ე.წ. "გააზრების გრამატიკის კონცეფცია", "Verstehensgrammatik" (Bernstein W. 1986; Neuner 1984; Heringer 1987; Westhoff 1987). დადგინდა, რომ ყოველდღიური, ფუნქციური, ავთენტიკური ტექსტების გაგებისთვის არ არის საჭირო ყველა სიტყვის, ყველა დეტალის დეკოდირება (Edelhoff 1985). შესაბამისად, შემუშავდა კითხვის უნარის სწავლების ახალი სტრატეგიები, რომლებიც კონკრეტულ ტექსტობრივ ჟანრებზე იყო დამოკიდებული:

- ტექსტის სელექციური (შერჩევითი) გაგება, ანუ მთლიანი ტექსტიდან კონკრეტული, ამოცანის შესატყვისი ინფორმაციის მოძიება და ამოკრეფა (მაგალითად, მატარებლების განრიგში სასურველი მატარებლის გასვლის დროის დადგენა, ან ამინდის პროგნოზის კითხვისას (მოსმენისას) სასურველი ქალაქის ამინდის გაგება და სხვ.);
- ტექსტის გლობალური გაგება (მაგალითად, სტატიის, წერილის ძირითადი აზრის გაგება);
- ტექსტის დეტალური გაგება, როდესაც აუცილებელია ტექსტის ყველა დეტალის გაგება.

შემუშავდა კითხვის უნარის გასავითარებელი შესაბამისი სავარჯიშოებიც.

ვინაიდან კომუნიკაციური დიდაქტიკა ითვალისწინებს (ცდილობს, გაითვალისწინოს) სამიზნე ჯგუფის სპეციფიკურ მოთხოვნებს, სწავლების კულტურულ ტრადიციებს, ზოგადად სწავლების პირობებს, ამიტომ არ არსებობს უცხოური ენის სწავლების მტკიცედ დადგენილი მეთოდოლოგია. კომუნიკაციური დიდაქტიკა ეყრდნობა "ღია", "მოქნილ" მეთოდურ კონცეფციას, რომელიც ცალკეული ჯგუფების ინტერესებს და პირობებს უნდა მოერგოს. მოცემულია მხოლოდ რამდენიმე ზოგადი პრინციპი, რომელთა გათვალისწინება უხდება მასწავლებელს:

- სასწავლო პროცესი ორიენტირებული უნდა იყოს მოსწავლეებისთვის რაიმე ღირებულების მქონე შინაარსზე, რომელიც მათ ინტე-

რეს ალვივებს და მოსწავლეს ეხმარება უცხო სამყაროს შემეცნებასა და გარკვევაში, იმედგარეულად, ახალი პერსპექტივის ჩვენებით საკუთარი სამყაროს ახლებურ გააზრებას უწყობს ხელს;

- ენის შემსწავლელთა აქტივირება. ენის შემსწავლელი უნდა აღიქმებოდეს, როგორც თანასწორუფლებიანი და აქტიური პარტნიორი. ხელი უნდა შეეწყოს ენის სწავლისადმი გაცნობიერებულ მიდგომას, ენასთან კრეატიულ მოპყრობას. უცხოენოვანი ტექსტების გაგება-გააზრების სტრატეგიების შემუშავება, თავისუფალი მეტყველების უნარის განვითარება ამზადებს მოსწავლეებს არა მხოლოდ რეალურ სიტუაციაში კომუნიკაციისთვის, არამედ გაკვეთილის ფარგლებში მიმდინარე ინტერაქციისთვის;

- იცვლება გაკვეთილის სოციალური ფორმებიც. ტრადიციულ ფრონტალურ გაკვეთილს (პედაგოგი ლაპარაკობს, მოსწავლეები უსმენენ და მხოლოდ მაშინ ლაპარაკობენ, როდესაც დასმულ შეკითხვას უნდა გასცენ პასუხი, ანუ როდესაც მასწავლებელი მათ ამის ნებას დართავს) ემატება სხვა ფორმებიც: მუშაობა ჯგუფებში, მუშაობა წყვილში, საპროექტო მუშაობა;

- იცვლება მასწავლებლის როლი, ის არის "დამხმარე სწავლის პროცესში" და არა ყოვლისმცოდნე ინსტანცია (რასაც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში ვხედავთ) და არც მხოლოდ მაგნიტოფონის ჩამრთველი (აუდიო-ლინგვალური მეთოდი);

- შეიცვალა სასწავლო მასალის კონცეფცია. უპირატესობა ენიჭება არა დახურულ, დაპროგრამებულ სასწავლო სისტემას, არამედ ისეთ სასწავლო მასალას, რომლის ვარირება და შევსება შესაძლებელია მოსწავლეთა სპეციფიკური ინტერესებისა და მოთხოვნების გათვალისწინებით, რაც მასწავლებელთა კვალიფიკაციას განსაკუთრებულ, მაღალ მოთხოვნებს უყენებს.

ინტერკულტურული კონცეფცია. პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის ფარგლებში მოსწავლეთა ინტერესებზე ორიენტაციამ სპეციალისტებს შორის ცხარე კამათი გამოიწვია. აღმოჩნდა, რომ ამ კონცეფციის მოთხოვნების შესაბამისად შექმნილი სახელმძღვანელოები არ ეხმარება სხვადასხვა კულტურულ თუ ენობრივ სივრცეში მყოფ მოსწავლეთა ინტერესებს. ასეთი კამათის სანიმუშო მაგალითად

იქცა ტაილანდურ სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში მიმდინარე გერმანული ენის სწავლების სიტუაციური აღწერა (Krampikowski 1989; Saeng-Aramruang 1987). აღმოჩნდა, რომ გერმანული ენის ყველა შემსწავლელის ინტერესების, სასწავლო პირობებისა და ტრადიციების გათვალისწინება ერთი სახელმძღვანელოს ფარგლებში შეუძლებელია. საჭიროა სახელმძღვანელოთა რეგიონალიზაცია – ანუ სახელმძღვანელოების მორგება, ადაპტირება კონკრეტულ რეგიონში არსებული სიტუაციის შესაბამისად.

ამ დისკუსიიდან გამომდინარეობდა გარკვეული დიდაქტიკურ-მეთოდური ცვლილებების აუცილებლობა. ეს ცვლილებები, პირველ რიგში, თემების შერჩევასა და მათ პრეზენტაციას შეეხო.

- ინტერკულტურაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე თემა უნდა ეხმიანებოდეს მოსწავლეთა ცხოვრებისეულ გამოცდილებას და წარმოაჩენდეს შესასწავლ ენაზე მოლაპარაკე თანატოლთა გამოცდილებას.

- უცხო სამყაროს გაცნობა მხოლოდ გაკვეთილის დროს ხდება, ამიტომ აუცილებელია ტექნიკური საშუალებების (მედიების) ინტენსიური ჩართვა მეცადინეობის პროცესში. საჭიროა გააზრების დიდაქტიკის შემუშავება ვიზუალური, სმენითი თუ საკითხავი ტექსტებისთვის. გაგების სტრატეგიები ენის შემსწავლელის მიერ გაცნობიერებული უნდა იყოს.

- უცხო ენაზე ლაპარაკის უნარი უნდა აიგოს არა დიალოგიზების უნარზე, არამედ გარკვეული მიზნის, გარკვეულ "თემაზე" ლაპარაკის სახით.

- ლაპარაკის უნარის განვითარება უნდა მიმდინარეობდეს არა გამეორებისა და იმიტირების გზით, არამედ საკითხის გააზრებასა და მოსწავლეთა კრეატიულობაზე დაყრდნობით.

- გააზრების დიდაქტიკა ნიშნავს კითხვის და მოსმენის სპეციფიკური სტრატეგიების გაცნობიერებულად გამოყენებას.

- კითხვისა და მოსმენის უნარების განვითარება სწავლების მნიშვნელოვანი ასპექტია.

- ინტერკულტურული დადაქტიკის ფარგლებში წარმართულ გაკვეთილში დიდი ყურადღება ეთმობა არა მხოლოდ ფუნქციონალურ, არამედ ფიქციურ, მხატვრულ ტექსტებსაც. მხატვრული ლი-

ტერატურა (კვლავ) მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს სასწავლო პროგრამაში.

- უცხოური ენის სწავლება ნიშნავს საკუთარი და უცხოენოვანი ქვეყნის კულტურის ცალკეული ელემენტებისა და სტრუქტურების შედარებას, რაც ენობრივი კონსტრუქციების, გრამატიკული სტრუქტურების შედარებასაც მოიცავს.

- შედარების პროცესი, რომელიც მუდამ გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს, როდესაც რაიმე სიახლეს ვეცნობით, გაკვეთილის ფარგლებში სალაპარაკო თემად, დისკუსიის საგნად, ცნობიერი დამუშავების ობიექტად უნდა იქცეს. გაკვეთილის პედაგოგიური წარმატებისთვის მნიშვნელოვანია იმის განხილვა, თუ რა ინფორმაციას გვანდის შესასწავლი ენის კულტურის შესახებ ახალი ტექსტი, სურათი, ფოტო, თუ როგორ მიმდინარეობს გარკვეული კლიშეებისა და სტერეოტიპების გადამუშავების პროცესი.

ინტერკულტურული კონცეფციის პრინციპების დანერგვამ სახელმძღვანელოთა ახალი თაობის შემუშავების აუცილებლობა განაპირობა. ამ სახელმძღვანელოებში ოთხივე კომუნიკაციური უნარის (წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი) სწავლებას დაახლოებით თანაბარი ადგილი ეთმობა. ამ უნარების სწავლება ავთენტური ტექსტებისა და რეალობასთან მაქსიმალურად მიახლოებული სიტუაციური თამაშების დახმარებით მიმდინარეობს. გამახვილებულია ყურადღება ინტერკულტურული ასპექტების სწავლების საკითხზე და, შესაბამისადაც, ქვეყანათმცოდნეობამ მნიშვნელოვანი ადგილი დაიკავა ახალ სახელმძღვანელოებში.

პრინციპულად შეიცვალა გრამატიკის მიწოდების მეთოდიც. გრამატიკული წესების დაზეპირებამ და ამ წესების მორგებამ ცალკეული შემთხვევებისათვის (გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი) ადგილი დაუთმო საპირისპირო მიმართულებას: მოსწავლეები ჯერ უნდა გაეცნონ გრამატიკულ მოვლენას, დაახარისხონ ცალკეული შემთხვევები და შემდეგ, ცნობიერად შეიმუშაონ გრამატიკული წესი (ინდუქციური მეთოდი). წესის დაზეპირება არ მოითხოვება.

სახელმძღვანელოებში მოცემული თემატიკა ცდილობს, მაქსიმალურად გაითვალისწინოს მოსწავლეთა ინტერესები და მათი სოცია-

ლურ-კულტურული გარემო. სავარჯიშოებიც ენის ფუნქციონალური გამოყენებისკენ არის მიმართული და მოსწავლეებისგან ხშირად კრეატიულ მოპყრობას მოითხოვს. ძირითად ნაკლად, როგორც წესი, გრამატიკის საფუძვლიანი სწავლების უგულებელყოფა და ენის არასისტემური სწავლება სახელდება. ამ მეთოდის დახმარებით ენის შემსწავლელები წარმატებით ართმევენ თავს კომუნიკაციურ ამოცანებს, მაგრამ კვლავინდებურად, ნაკლებად გამართულად წერენ თუ მეტყველებენ.

კომუნიკაცია: ენა, როგორც კომუნიკაცია

კომუნიკაცია უნივერსალური ფენომენია, რომლის გარეშე წარმოდგენილია კაცობრიობის არსებობა. კომუნიკაცია საზოგადოებრივი ცხოვრების საყრდენია, ის განაპირობებს ადამიანის, როგორც სოციალური არსების, ყოველდღიურ ცხოვრებას. როდესაც ქვემოთ კომუნიკაციის შესახებ ვსაუბრობთ, ყოველთვის ადამიანებს შორის კომუნიკაციას ვგულისხმობთ.

კომუნიკაციური პროცესების კვლევა უკანასკნელ წლებში ძალზე პოპულარული გახდა, განსაკუთრებით კი თანამედროვე საინფორმაციო ტექნოლოგიების განვითარების ფონზე. თუმცა ადამიანთა შორის კომუნიკაციის, ურთიერთგაგებინებისა და ენის, როგორც ზეგავლენის საშუალების გამოყენება ჯერ კიდევ ანტიკურ ეპოქაში იპყრობდა ფილოსოფოსთა და ისტორიკოსთა ყურადღებას.

კომუნიკაცია ინფორმაციის გადაცემისა და მიღების პროცესია, რომელშიც სულ მცირე ორი მხარეა ჩართული. ორი ადამიანის შეხვედრა ავტომატურად იწვევს ამ ორ ადამიანს შორის გარკვეული სახის კომუნიკაციის დამყარებას. ჩვენი ნებისმიერი ქცევა მეორე ადამიანს გარკვეულ ინფორმაციას აწვდის ჩვენ შესახებ. როდესაც ვესალმებით, ვაჩვენებთ, რომ მასთან ურთიერთობის დამყარება გვსურს. მაგრამ კომუნიკაცია მაშინაც მყარდება, როდესაც მეორე მხარეს არ მივმართავთ, ამით ვაჩვენებთ, რომ მასთან ურთიერთობა არ გვსურს. შესაბამისად, დუმილიც კომუნიკაციაა. ამრიგად, ადამიანი "განწირულია" კომუნიკაციისთვის. ვაცლავიკის ხშირად ციტირებული სიტყვები რომ გავიმეოროთ: "ადამიანს არ შეუძლია, აარიდოს თავი კომუნიკაციას" (Watzlawick 2000, 53).⁴⁵

⁴⁵ "Man kann nicht nicht kommunizieren".

კომუნიკაცია მრავალი კუთხით შეიძლება აღწეროს და ვიკვლიოთ, ის შეიძლება იყოს სიმეტრიული ან ასიმეტრიული, უნებლიე ან ნებელობითი, ვერბალური ან არავერბალური.

სიმეტრიული და ასიმეტრიული კომუნიკაცია. სიმეტრიულია კომუნიკაცია, როდესაც კომუნიკაციის პარტნიორებს კომუნიკაციის პროცესში ჩართვის თანაბარი შესაძლებლობები აქვთ. მაგალითად, მეგობრების დიალოგი ძირითადად სიმეტრიული კომუნიკაციის ფორმაა. ხოლო თუ კომუნიკაციის პროცესში მონაწილე რომელიმე მხარეს, გარკვეული მიზეზის გამო, შეზღუდული აქვს კომუნიკაციის პროცესში მონაწილეობის საშუალება, მაშინ თავს იჩენს ასიმეტრიული კომუნიკაცია. ასიმეტრიულია კომუნიკაცია მოხსენების ან ლექციის დროს, როდესაც აუდიტორიის სიტყვით გამოსვლის შესაძლებლობა ქცევის საზოგადოებრივი ნორმებითაა შეზღუდული. ასიმეტრიულია კომუნიკაცია, როდესაც სატელევიზიო გადაცემას ვუყურებთ, რადგან არა გვაქვს ტექნიკური შესაძლებლობა, გადაცემის წამყვანთან თანაბარუფლებიანი კომუნიკაცია დავამყაროთ. მაშინაც კი, როდესაც შესაძლებელია პირდაპირ ეთერში ჩართვა, კომუნიკაცია ასიმეტრიული რჩება, რადგან სატელევიზიო სტუდიაში მყოფთ კომუნიკაციის წარმართვის, შეწყვეტის და მომდევნო საკითხზე გადასვლის უპირობო უპირატესობა აქვთ.

ნებელობითი და უნებლიე კომუნიკაცია. უნებლიე არის კომუნიკაცია, როდესაც კომუნიკანტებს (კომუნიკაციის პროცესში მონაწილე პირებს) ერთმანეთთან ინფორმაციის გაცვლა განზრახული არა აქვთ, მაგრამ გარკვეულ მიზეზთა გამო მათ შორის კომუნიკაცია მაინც მყარდება. ასე მაგალითად, ავტობუსში ან მატარებელში მყოფი ადამიანები უნებლიეთ ამყარებენ ერთმანეთთან გარკვეული სახის კონტაქტს (ძირითადად, არავერბალურს). ნებელობითია კომუნიკაცია, როდესაც კომუნიკაციის პარტნიორები ურთიერთობას თავიანთი სურვილით, განზრახ ამყარებენ.

არავერბალური და ვერბალური კომუნიკაცია. ვერბალურ ნიშნებთან შედარებით, არავერბალური კომუნიკაციის ნიშნები, როგორც წესი, ნაკლებად სტრუქტურირებულია. ვერბალური ენა ბგერების,

სიტყვებისა და წესების განსაზღვრულ რაოდენობას შეიცავს, რომელთა მართებულ გამოყენებას და ინტერპრეტირებას ადამიანი ონტოგენეზის ფარგლებში ეუფლება. არავერბალური ნიშნების გამოყენების მსგავსი, მტკიცედ დადგენილი წესები, იშვიათი გამონაკლისების გარდა, არ არსებობს. შესაბამისადაც, არავერბალური ნიშნების ცალსახად ინტერპრეტირება ძნელია.

არავერბალური ნიშნები, როგორც წესი, დროში განუსაზღვრელია. არავერბალურ კომუნიკაციას მტკიცედ დადგენილი საწყისი და სასრული ფაზა არ გააჩნია. სანამ კომუნიკაციის პარტნიორები ერთმანეთის მხედველობის არეში არიან, იქამდე გრძელდება არავერბალური კომუნიკაცია. ჩაცმულობა, მიმიკა, ჟესტიკულაცია, სხეულის მოძრაობა ერთგვარი სიგნალები, მარკერებია, რომლებიც პიროვნების შესახებ გარკვეულ ინფორმაციას გვანდის.

ვერბალურ კომუნიკაციას კი შედარებით მკაფიოდ გამოხატული დასაწყისი და დასასრული აქვს. ვერბალური "გამონათქვამების სიგრძე, პასუხის გაცემამდე მოცემული პაუზების ხანგრძლივობა, სხვისი გამონათქვამის შეწყვეტის სიხშირე, მთქმელისა და მსმენელის რეპლიკების მონაცვლეობა ზუსტად არის განსაზღვრული" (Delhees 1994; 131). არავერბალური კომუნიკაციის მსგავსი სტრუქტურული ერთეულების გამოყოფა გაძნელებულია.

არავერბალური კომუნიკაციის მართვა, როგორც წესი, უფრო ძნელია, ვიდრე ვერბალურის. ხშირად არავერბალური კომუნიკაცია უნებლიე, ნაკლებად მიზანმიმართული და ნაკლებად მართვადი ნიშნებისგან შედგება, ვიდრე ვერბალური კომუნიკაცია. მიუხედავად ამისა, არავერბალური კომუნიკაცია მნიშვნელოვან ფუნქციას ასრულებს. არავერბალური კომუნიკაციის მეშვეობით შესაძლებელია კომუნიკაციის პარტნიორისთვის მიწოდებული ინფორმაციის დამატებითი არხის საშუალებით შევსება, დადასტურება, დაახლოებით ასე: როდესაც მიმტანს ყავას ვუკვეთავთ და ვეუბნებით: "ორი ყავა, გეთაყვა", და თან ორ თითსაც ვაჩვენებთ, რაც მიმტანს მიღებული შეკვეთის რაოდენობას დამატებით უდასტურებს. ამდენად, რიგ შემთხვევებში, არავერბალური კომუნიკაცია ავსებს ვერბალურს.

არავერბალურმა კომუნიკაციამ ვერბალური შეიძლება ჩაანაცვლოს კიდეც. არსებობს არავერბალური ნიშნების გარკვეული რაოდენობა, რომლებსაც შესაბამის კულტურულ გარემოში განსაზღვრული, ცალსახა მნიშვნელობა აქვთ, მაგალითად, მხრების აჩეჩვა, როდესაც შეკითხვაზე პასუხი არ გვაქვს. ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ვერბალურად დასმულ კითხვაზე არავერბალური ნიშნებით, მაგალითად, თავის დაკვრით, ვპასუხობთ.

არავერბალური ნიშნებით გამოხატული ინფორმაცია შეიძლება დაუპირისპირდეს ვერბალურ გამონათქვამებს. მეგობრულსა და თბილ სიტყვებს არასათანადო მიმიკამ ან ხმის ტონმა მნიშვნელობა შეიძლება სრულიად შეუცვალოს.

არავერბალური ნიშნები გარკვეულწილად მართავს კომუნიკაციის მიმდინარეობას. დიალოგის მსვლელობის პროცესში ჩვენ შეგვიძლია, არავერბალური ნიშნებით ვუჩვენოთ კომუნიკაციის პარტნიორს, თუ რამდენად კარგად გავიგეთ, აღვიქვით ნათქვამი (მაგალითად, თავის დაკვრით), ხომ არ ვაპირებთ რეპლიკის ჩართვას, ან დიალოგის დასრულებას და ა.შ.

კომუნიკაცია კომპლექსური მოვლენაა, რომელშიც რამდენიმე კომპონენტის გამოყოფა შესაძლებელია. არსებობს კომუნიკაციის ამსახველი მრავალი მოდელი, მოვიყვანთ მხოლოდ რამდენიმე მათგანს.

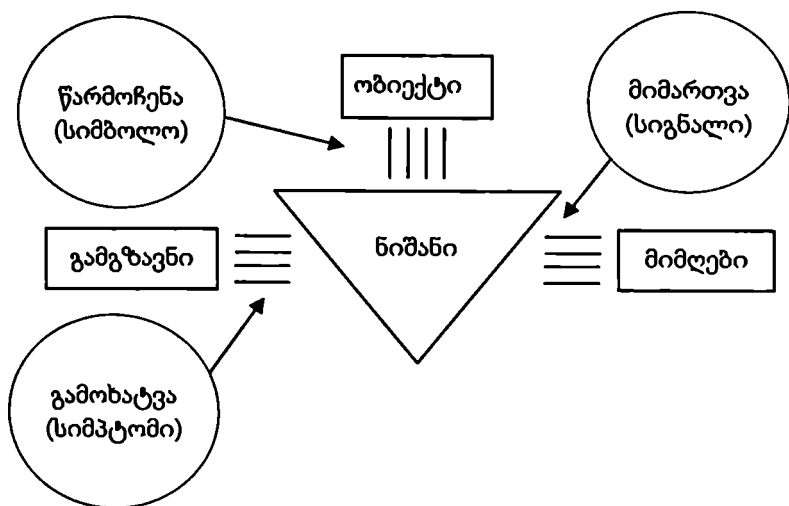
კომუნიკაციური მოდელები

ორგანონ-მოდელი⁴. 1934 წელს გამოქვეყნდა კარლ ბიულერის ნიგნი "ენის თეორია" ("Sprachtheorie"), რომელშიც ერთ-ერთი პირველი ლინგვისტური კომუნიკაციური მოდელია მოცემული. კომუნიკაციის ცენტრში არის მოქცეული ნიშანი, რომელიც უშუალოდ დაკავშირებულია, ერთი მხრივ, ამ ნიშნის მთქმელთან ანუ "გამგზავნთან", მე-

⁴ მიუხედავად იმისა, რომ კომუნიკაციური ფსიქოლოგიის თანამედროვე კვლევებში ორგანონ-მოდელი მნიშვნელოვან როლს პრაქტიკულად აღარ ასრულებს, მას დღესაც არ დაუკარგავს თავისი ღირებულება. განვითარების ფსიქოლოგიაში ის კვლავაც გამოიყენება ბავშვებთან ენის დაუფლების პროცესის კლასიფიცირებისა და აღწერისათვის.

ორე მხრივ, თვითონ იმ საგანსა თუ მოვლენასთან, ანუ "ობიექტთან", რასაც ეს ნიშანი აღნიშნავს, და მესამე მხრივ კი, ამ ნიშნის "მიმღებთან", ანუ იმ პირთან, ვისზეც არის მიმართული ეს ნიშანი. შესაბამისად, ნიშანს გამოვლენის სამი ძირითადი ასპექტი აქვს: გამოხატვა (Ausdruck), წარმოჩენა (Darstellung) და მიმართვა (Appel). თითოეული ასპექტი ნიშნის სხვადასხვა ფუნქციას წარმოაჩენს.

კარლ ბიულერის კომუნიკაციის ეს მოდელი, რომელიც ორგანონ-მოდელის სახელით არის ცნობილი, გრაფიკულად ასე შეიძლება გამოვსახოთ:



ნიშნის სამი მიმართება (გამგზავნთან, ობიექტთან და მიმღებთან), ბიულერის თანახმად, ენის სამ ფუნდამენტურ ფუნქციას შეესაბამება:

- გამოხატვის ფუნქცია ნიშანსა და გამგზავნს შორის არსებულ მიმართებას (რელაციას) შეესაბამება. ასეთ დროს ნიშანი გამგზავნის ერთგვარ სიმპტომს წარმოადგენს, რადგან გამგზავნის გამოსახატავი იდეის კვალს ატარებს;

- წარმოჩენის ფუნქცია ნიშანსა და ობიექტს შორის არსებულ მიმართებას შეესაბამება. ასეთ დროს ნიშანი ობიექტის სიმბოლოა, რადგან გამგზავნი ნიშნის დახმარებით გარკვეულ საგნებსა თუ მოვ-

ლენებს წარმოაჩენს, ანუ ნიშანი (სიტყვა, წინადადება, ჟესტი) ანაც-
ვლებს ობიექტს, რაზედაც ეს ნიშანია მიმართული;

- მიმართვის ფუნქცია ნიშანსა და მიმღებს შორის არსებულ
კავშირს გამოხატავს. ასეთ შემთხვევაში ნიშანი მიმღებისთვის სიგ-
ნალს წარმოადგენს. ნიშანი მიმართავს მიმღებს, აწვდის გარკვეულ
ინფორმაციას, უზიარებს მას რაღაცას, უბიძგებს გარკვეული ქცევის-
კენ ან ქცევის შესაცვლელად, გარკვეულ გამოცდილებას აწვდის.

ბიულერის მოდელი კოდირება-დეკოდირების ტიპის კომუნიკაცი-
ური მოდელების ნიმუშია. კოდირების-დეკოდირების მოდელები კო-
მუნიკაციას განიხილავს, როგორც პროცესს, რომლის დროსაც გამ-
გზავნი შინაგან წარმოსახვებს (ინდივიდუალურ განზრახვას ან სინამ-
დვილის წარმოდგენას) ვერბალურ/გრაფიკულ სახეს აძლევს ანუ გარ-
კვეულ კოდში გადაჰყავს (ახდენს კოდირებას), შემდეგ ეს კოდირებუ-
ლი ინფორმაცია მიმღებს მიეწოდება, რომელიც ამ ინფორმაციის დე-
კოდირებას ახდენს.

ლასუელის ფორმულა. 1948 წელს ლასუელმა (Laswell 1948) გა-
მოაქვეყნა წერილი კომუნიკაციის სტრუქტურისა და ფუნქციის შესა-
ხებ, რომელშიც შეეცადა, გადაეღაზა გავრცელებული წარმოდგენა,
თითქოს კომუნიკაცია გამგზავნის მიერ მიმღებზე ზეგავლენის მოხ-
დენის ცალმხრივი პროცესია. ლასუელის ეს ხშირად ციტირებული მო-
დელი "ლასუელის ფორმულის" სახელითაა ცნობილი. კომუნიკაციის
პროცესის უკეთ აღწერისათვის ლასუელმა კომუნიკაციის შემდეგი
კომპონენტები გამოყო:

ვინ (გამგზავნი, კომუნიკატორი, ადრესანტი);

რას ამბობს (ცნობა, ინფორმაცია, კომუნიკაცია, მესიჯი,
შეტყობინება);

- ვის ეუბნება (მიმღები, კომუნიკანტი, ადრესატი);
რითი (ვერბალური ან არავერბალური ნიშნები, სიგნალები);
რა საშუალებით (არხი, მოდალურობა);
რა განზრახვით (ინტენცია, მოტივაცია, მიზანი);
რა ეფექტით (შედეგი).

რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციის აღწერისას კომუნიკაციის აქტის ასე დეტალურად აღწერა მხოლოდ იშვიათ შემთხვევებში შეგვიძლია. განზრახვისა და ეფექტის დადგენა მთელ რიგ შემთხვევებში საერთოდ შეუძლებელია. ხშირად ისიც კი გაურკვეველი რჩება, თუ რა ითქვა.

მიუხედავად აღნიშნული სიძნელეებისა, ლასუელის ფორმულამ საკმაოდ დიდი რეზონანსი გამოიწვია, პირველ რიგში იმით, რომ მან კომუნიკაციის პროცესი ახალი კუთხით წარმოაჩინა, როგორც სტრუქტურირებული ფენომენი (Jäckel 1999).

“კლასიკური” კომუნიკაციური მოდელი. როგორც უკვე აღინიშნა, კომუნიკაცია, სულ მცირე, ორ მხარეს საჭიროებს – გამგზავნს, ანუ იმ ინსტანციას, რომელიც ინფორმაციას გასცემს, და მიმღებს, ანუ ინსტანციას, რომელიც ამ ინფორმაციას აღიქვამს. ასეთი მოდელი გულისხმობს, რომ რეალური კომუნიკაციის დროს ერთი და იგივე პირი მონაცვლეობით ხან ინფორმაციის გამგზავნი და ხანაც – მიმღები.

გამგზავნის ამოცანაა, სასურველ შინაარსს შესატყვისი ფორმა მისცეს (ანუ მისი კოდირება მოახდინოს), ხოლო მიმღების ამოცანაა აღქმული (აკუსტიკური/ვიზუალური) ფორმების დეკოდირება ანუ ნათქვამიდან შინაარსის გამოტანა. ეს პროცესი რამდენიმე წინაპირობის შესრულებას გულისხმობს.

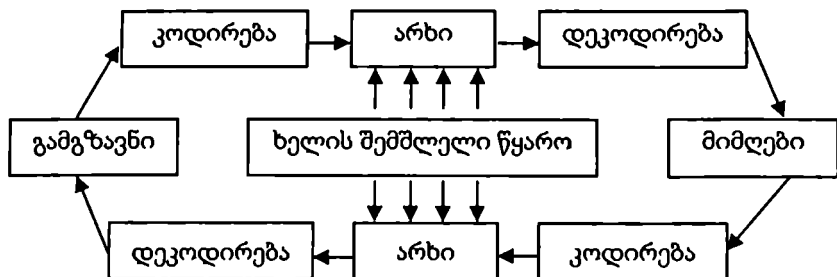
გამგზავნი, ისევე, როგორც მიმღები, ერთი მხრივ, მნიშვნელობათა გარკვეულ მარაგს უნდა ფლობდეს (მაგალითად: ცნებებს, აზრებს, პირად განცდებს და სხვ.), და, მეორე მხრივ, ნიშანთა, ფორმათა მარაგს (მაგალითად: სიტყვებს, ჟესტებს და სხვ.). კომუნიკაცია მხოლოდ მაშინ შეიძლება იყოს წარმატებული, როდესაც გამგზავნისა და მიმღების მნიშვნელობათა და ნიშანთა მარაგი ერთმანეთს სრულად თუ არა, დიდწილად მაინც ემთხვევა. თანაც ყოველი კონკრეტული მნიშვნელობა კონკრეტულ ფორმას უნდა უკავშირდებოდეს, ანუ საჭიროა, რომ გამგზავნმა და მიმღებმა მნიშვნელობისა და ფორმის დაკავშირების საერთო წესი იქონიონ. შესაბამისად, წარმატებული კომუნიკაციისთვის საჭიროა, რომ გამგზავნიც და მიმღებიც ერთ ფორმას (სიტყვას) ერთნაირ მნიშვნელობას (შინაარსს) ანიჭებდეს. მაგა-

ლითად, ორივე მხარე სიტყვა "მუხა"-ს წარმოთქმისას უნდა გულისხმობდეს სწორედ ამ ხეს, და არა სხვა რამეს.

გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ არსებობდეს არხი, რომლის მეშვეობითაც კომუნიკაციის პარტნიორები ერთმანეთს დაუკავშირდებიან. ეს არხი შეიძლება იყოს უბრალოდ მოკლე დისტანცია მოლაპარაკეთა შორის, ან სატელეფონო კაბელი, ან რადიოტალღები და ა.შ. ინფორმაციის არხის დაზიანებამ შეიძლება, მნიშვნელოვანი გაუგებრობები გამოიწვიოს, თუ მაგალითად, ტელეფონით ლაპარაკისას სატელეფონო ხაზის მუშაობის ხარვეზის გამო მიმღები ვერ გაიგონებს ბგერა "ზ"-ს წინადადებიდან: "ხვალ შენთან იზა მოვა", ის მცდარად დაასკვნის, რომ მას ხვალ "ია" ესტუმრება.

ჩვეულებრივ ვითარებაში კომუნიკაცია ასეთი სახით წარმოგვიდგება: გამგზავნი მნიშვნელობათა მარაგიდან მნიშვნელობების გარკვეულ რაოდენობას აიღებს და მას გარკვეულ თანმიმდევრობაში მოაქცევს. შემდეგ, ფორმების მარაგიდან ფორმათა საჭირო რაოდენობას აიღებს და მნიშვნელობის მქონე ერთეულებს შესაბამის ფორმას მოარგებს, ანუ მნიშვნელობის კოდირებას მოახდენს. ასეთი გზით შექმნილ ნიშანთა თანმიმდევრობას (პრაქტიკულად კი, ფრაზას, წინადადებას, ტექსტს) გამგზავნი ალქმადი სიგნალის (ბგერითი ან გრაფიკული სახით) მიმღებს გაუგზავნის. სანამ ინფორმაცია მიმღებამდე მიაღწევს, ის შეიძლება "დაზიანდეს" (მაგალითად, სხვა ხმებით დაიფაროს), ამიტომ გასათვალისწინებელია, თუ რა გზით ხდება ინფორმაციის მიწოდება. ამ "გზას", როგორც უკვე ითქვა, არხს ანუ კანალს უწოდებენ. მიმღები ალიქვამს ინფორმაციას, რომელიც ნიშანთა თანმიმდევრობისგან შედგება და რადგან მიმღების მნიშვნელობათა მარაგი ისევე, ან თითქმის ისევე, უკავშირდება ფორმათა მარაგს, როგორც ეს გამგზავნის შემთხვევაში იყო, მიმღებს ალქმული ფორმიდან შესაბამისი შინაარსის გამოტანა ანუ ინფორმაციის დეკოდირება არ გაუჭირდება. დეკოდირების პროცესის დასრულების შემდეგ მიმღები იმავე შინაარსს მიიღებს, რაც გამოუგზავნეს და ახლა მას შეუძლია, თავის მხრივ, საკუთარი ინფორმაცია მიაწოდოს კომუნიკაციის პარტნიორს.

ენის "კლასიკური" კომუნიკაციური მოდელი გრაფიკულად ასე შეიძლება გამოვსახოთ.



ამ მოდელის მიხედვით, ენის პროდუქცია (კოდირება) და რეცეფცია (დეკოდირება) სარკისებრი პროცესებია, რაც სავსებით მართებული არ არის. მსმენელის მიერ სიტუაციის გაგება მუდამ კონტექსტის გათვალისწინებით მიმდინარეობს, მათ შორის სოციო-კულტურის კონტექსტისაც, რომელიც გაგების პროცესზე გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს. მსმენელის მიერ აღქმული გამონათქვამები მის ცნობიერებაში მყოფ კოგნიტურ შინაარსს უკავშირდება, რომელიც კოდირებულ ინფორმაციას სცდება. დეკოდირების პროცესის შედეგად მსმენელის გარკვეული წარმოდგენები იცვლება, მდიდრდება მისი გამოცდილება, რაც საბოლოო ჯამში, მის ქმედებაზე ახდენს გავლენას.

ფსიქოლინგვისტიკისთვის პირველ რიგში საინტერესოა სწორედ იმ კომუნიკაციური პროცესების შესწავლა, რომლებიც განაპირობებენ ინფორმაციის დამუშავებას. შესაბამისად, ფსიქოლინგვისტიკის კვლევის ობიექტია ენის რეცეფცია, ანუ ინფორმაციის აღქმა, და პროდუქცია, ანუ ინფორმაციის გაგზავნა.

ვერბალური ინფორმაციის აღქმა. განსაცვიფრებელია ადამიანის უნარი, ბგერათა ნაკადში გამოარჩიოს ცალკეული სიტყვები, მიუხედავად მთქმელთა წარმოთქმის ინდივიდუალური განსხვავებებისა. ასევე განსაცვიფრებელია ადამიანის უნარი, განსხვავებული კონტექსტების მიუხედავად, ამოიცნოს ნათქვამის მნიშვნელობა. როგორც წესი, ვახერხებთ ე.წ. ომონიმურ (საერთო ულერადობის, მაგრამ განსხვავებული მნიშვნელობის მქონე) სიტყვათა მნიშვნელობის მართებულ ამოცნობას. ჩვეულებრივ, გარკვეულ სიტუაციაში წარმოთქმული წინადადების "ეს არის შენი ნაქები ბარი?" ('სამუშაო იარაღი, ჯაფე-ბარი; მთა-ბარი) მართებული გაგება ძნელი არ არის. ასევე საყურადღებოა, რომ ხშირ შემთხვევაში იოლად ვახერხებთ მთქმელის ვინაობის ხმით იდენტიფიკაციას, ისევე, როგორც მისი განწყობა/ინტენციის ამოცნობას.

საკითხავია, თუ როგორ არის შესაძლებელი ბგერათა ნაკადის ასეთი ზუსტი სეგმენტაცია და იმავდროულად (თუ თანადროული) ინტერპრეტაცია?

გამონათქვამის აღქმის საფეხურები. რა იგულისხმება, როდესაც ვამბობთ, რომ ვილაცის ნათქვამი გავიგეთ (აღვიქვით, გავიაზრეთ, შევიტყვეთ, შევიმეცნეთ და სხვ.). ასეთ დროს შესაძლებელია სხვადასხვა სახის "გაგებაზე" ლაპარაკი. მაგალითად, მეგობარმა შემდეგი წინადადებით მოგვმართა – "მერი ზის". ასეთ დროს ჩვენ:

- (ა) გავიგეთ, რომ მან თქვა "მ" და არა "ც" (ან რომელიმე სხვა ასო);
- (ბ) გავიგეთ, რომ მან თქვა "მერი" და არა "ცერი";
- (გ) გავიგეთ, რომ მან თქვა "მერი ზის" და არა "მერს ზის";
- (დ) ცნობიერებაში არსებული კოგნიტური შინაარსის დახმარებით მივხვდით, რომ მერი ზის სკამზე, დივანზე, მანქანაში...;
- (ე) ან მივხვდით, რომ მერი სკამზე კი არა, ციხეში ზის;
- (ვ) ჩვენ გავიგეთ, რომ მერი აღნიშნავს თანამდებობის პირს და არა ქალის სახელს, ან პირიქით;

(ზ) რომ მთქმელმა არ იხუმრა და რეალობის შესატყვისი ინფორმაცია მოგვანოდა;

(თ) რომ ის სიტუაცია, რომელშიც ჩვენ ვიმყოფებით, ჩვენგან გარკვეულ საპასუხო რეაქციას მოითხოვს.

ამის შესაბამისად, შესაძლებელია, ენობრივი გამონათქვამების გაგების შემდეგი საფეხურები გამოვყოთ:

(ა) ბგერების (ფონემების) აღქმა;

(ბ) ცალკეული სიტყვების გაგება;

(გ) სიტყვათა გრამატიკულად მონესრიგებული თანმიმდევრობის გაგება (სინტაქტიკური საფეხური);

(დ) + (ე) + (ვ) კოგნიტური შინაარსის გაგება (ობიექტების, ცნებების, და მათი რელაციების გაგება; პროპოზიციების გაგება);

(ზ) მთქმელის განზრახვის გაგება (მთქმელის ინტენცია – ჩვენს მაგალითში ეს იქნებოდა ინფორმირების ინტენცია);

(თ) რეაგირება, რომ ნათქვამის შეფასებისა და მთქმელის განზრახვის გაგების საფუძველზე ჩვენგან გარკვეულ (ადეკვატურ) რეაქციას მოელიან.

რეცეფციის ეს პროცესები ერთმანეთის მიყოლებით კი არა, არამედ პარალელურად მიმდინარეობს. ჩვენ ერთდროულად ვახერხებთ, როგორც ფონეტიკური, ისევე სემანტიკური (შინაარსობრივი), სინტაქსური (გრამატიკული) და პრაგმატულ-სიტუაციური ინფორმაციის აღქმას. ხშირად მთლიანი წინადადების, ანუ გამონათქვამის ყველა სიტყვის ბოლომდე მოსმენა არც არის აუცილებელი გამონათქვამის შინაარსის ან მთქმელის ინტენციის გამოსაცნობად. "შენმა სიტყვებმა ისე გამახარა, რომ ბედნიერებისგან მეცხრე..." ამ შემთხვევაში, ალბათ არავის გაუჭირდება წინადადების დასრულება და თან მთქმელის განზრახვის – სიხარულის გამოხატვის – ამოცნობა. შესაბამისად, რეცეფციის პროცესი მუდამ "ქვემოდან ზემოთ" (bottom up) არ მიმდინარეობს. რეცეფცია თითოეული სიტყვის გაგებისა და გააზრების შემდეგი არ არის, ანუ ის ყველა მონაცემის მიღებაზე დამოკიდებული არაა. მაგრამ რეცეფცია ყოველ ჯერზე არც "ზემოდან ქვემოთ" (top

down)) მიმდინარეობს და მხოლოდ "მოლოდინის" მიერ განპირობებული ფენომენი არ არის. ამ შემთხვევაში, შინაარსის იდენტიფიცირება მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, როდესაც მსმენელმა იცის, თუ რის თქმა უნდა მოქმელს, რაც თავისთავად აბსურდია, რადგან ასეთ დროს კომუნიკაცია აზრს კარგავს.

ზემოთ უკვე აღინიშნა, რომ სხვადასხვა დონის პროცესები ერთდროულად მიმდინარეობს, ისინი ერთმანეთს ავსებს. რეცეფცია შეიძლება გავიაზროთ, როგორც მრავალმხრივი ინტერაქტიური რეგულაციის პროცესი, რომლის დროსაც ერთდროულად ბგერების, სიტყვების, ექსპლიციტური და იმპლიციტური მნიშვნელობის დადგენა მიმდინარეობს. რეცეფციის პროცესის უკეთ წარმოსაჩენად შესაძლებელია ე.წ. "დაფის მოდელის" ("Blackboard-Modell") მეტაფორის მოხმობა (Bower, Cohen 1981; Hinton, Anderson 1981).

ამ მეტაფორის მიხედვით, ენის რეცეფცია ბევრი სპეციალისტის ერთობლივი მუშაობის შედეგია, რომლებიც ერთი დიდი სამუშაო დაფის წინ დგანან. არსებობენ ცალკეულ ბგერათა სპეციალისტები, რომლებიც ბგერათა ნაკადში თავიანთ ბგერებს გამოყოფენ და დაფაზე წერენ. ანუ ჩვენი მაგალითის ფარგლებში ბგერა "მ"-ს სპეციალისტი ბგერათა ნაკადიდან ბგერა "მ"-ს გამოყოფს და წერს მას დაფაზე, ხოლო ბგერა "ე"-ს სპეციალისტი გამოყოფს "ე"-ს და წერს მას "მ"-ის გვერდით და ასე შემდეგ, სანამ არ დაინერება "მერი ზის".

გარდა ცალკეულ ბგერათა სპეციალისტებისა, არსებობენ სიტყვების სპეციალისტები, რომლებიც ბგერების საფუძველზე ამოიცნობენ და განაცალკევებენ ნათქვამ სიტყვებს "მერი"; "ზის" და არა, ვთქვათ, "მე"; "რიზის".

გარდა ამისა, არსებობენ სპეციალისტები, რომლებიც განსაზღვრავენ, თუ რომელ ცნებას უკავშირდება მოცემული სიტყვა (სიტყვათა თანმიმდევრობა), მაგალითად, ჩვენს გამონათქვამში "მერი" ქალის სახელია თუ თანამდებობის პირი. და ბოლოს, არსებობენ ინტერპრეტაციის სპეციალისტები, რომლებიც მოქმელის ინტენციის მართებულ აღქმასა და მსმენელის საპასუხო ქმედებაზე არიან პასუხისმგებელნი.

ყველა ეს ექსპერტი დგას საერთო დაფის წინ და ყოველი მათგანი წერს იმას, რაც გაიგო. ბგერების სპეციალისტები გაგონილ ბგერებს

შესაბამისი თანმიმდევრობით წერენ. სიტყვების სპეციალისტები ბგერების საფუძველზე ნათქვამ სიტყვებს ადგენენ, ხოლო უფრო მაღალი დონის სპეციალისტები ამ სიტყვების ინტერპრეტაციას ახდენენ და საკომუნიკაციო სიტუაციას აფასებენ.⁴⁷

რომელიმე სპეციალისტმა შეიძლება შეცდომა დაუშვას და სიტყვაში "მერი", ასო "მ"-ს ნაცვლად, დაწეროს მაგალითად ასო "ც". სიტყვის სპეციალისტს აქვს საშუალება, კონტექსტიდან გამომდინარე ჩაასწოროს ეს ბგერა, რადგან თუ ის ამას ვერ შეძლებს, გამონათქვამი შეუსაბამო/გაუგებარი დარჩება. შეცდომა შეიძლება დაუშვას ინტერპრეტაციის სპეციალისტმა და მთქმელის მიზანი არასწორად გაიგოს. თუმცა ცალკეულ სპეციალისტთა ურთიერთშეთანხმებული მუშაობა ასეთი შეცდომების აღბათობას ამცირებს.

ცხადია, ეს მხოლოდ მეტაფორაა, მაგრამ ის საკმაოდ კარგად წარმოაჩენს, რომ ცალკეული გამონათქვამის თუ ტექსტის აღქმა აერთიანებს სხვადასხვა – ფონეტიკურ, სემანტიკურ-სინტაქსურ და პრაგმატულ – დონეზე მიმდინარე დამუშავების პროცესებს. შესაბამისად, გამონათქვამის რეცეფცია რამდენიმე დონეს აერთიანებს, რომელთა ურთერთქმედება კომუნიკაციის პროცესში შესაძლო აკუსტიკური და სემანტიკური ხარვეზების დაძლევის უწყობს ხელს.

ფონეტიკური დამუშავება (აღქმა). პერდერი წერდა: "სამეტყველო ორგანოთა წარმოთქმა იმდენნაირია და ყოველი ბგერა ისე ბერნაირად წარმოითქმის, რომ, მაგალითად, ბატონმა ლამბერტმა სრულიად სამართლიანად შენიშნა თავისი "ორგანონის" მეორე ნაწილში: ჩვენ გაცილებით ნაკლები ასო გვაქვს, ვინემ ბგერა და ისინიც მიახლოებით თუ გადმოსცემენ სათანადო ბგერებსო. თანაც, ნუ დაგვაეჩიწყდება, რომ ნიმუშად მოჰყავს გერმანული სალიტერატურო ენა, რომელსაც ჯერ კიდევ არ შეუთვისებია თავის დიალექტთა ბგერითი მრავალფეროვნება და სხვაობანი" (პერდერი 1973, 157).

⁴⁷ არსებობს ოდნავ განსხვავებული მოდელიც, ეგრეთ წოდებული "პანდემონიუმის მოდელი" (Wimmer, Perner 1979), რომლის მიხედვით, ინფორმაციის დამუშავება იერარქიულად არის განაწილებული. უხეშად რომ ვთქვათ, ყოველი მომდევნო დონის სპეციალისტი იღებს გადანყვეტილებას, რამდენად სწორად შეასრულეს თავიანთი სამუშაო წინა საფეხურის ექსპერტებმა.

მართლაც, ერთი და იგივე ბგერა სხვადასხვანაირად წარმოითქმის. იშვიათია, რომ ორი ადამიანი ერთნაირად წარმოთქვამდეს რომელიმე ბგერას. წარმოუდგენელია ისიც, რომ ერთი და იგივე ბგერა განსხვავებულ პოზიციებში (განსხვავებულ ბგერით გარემოცვაში) ერთნაირად წარმოითქვას, რადგან ფონემა წარმოთქმის ყოველ ცალკეულ მომენტში ცვალებადია. ბგერის წარმოთქმის ცვალებადობას, რომელიც დამოკიდებულია ბგერის ადგილზე ბგერათშეერთებაში, ფონემის პოზიციური ცვალებადობა ეწოდება. ფონემა იცვლება ყველა პოზიციაში, მაგრამ სუსტ პოზიციაში იცვლება მეტად, ხოლო ძლიერ პოზიციაში – ნაკლებად. ასე მაგალითად, "უ"-ს წინ "გ" ძლიერ პოზიციაშია და ინარჩუნებს თავის ორ ძირითად თვისებას – უკანანის-მიერობას და მჟღერადობას, (მაგალითად: "გული"); იგივე "გ" სუსტ პოზიციაშია მომდევნო "ს"-ს წინ და ყრუ "ს"-ს გავლენით კარგავს თავის ერთ-ერთ თვისებას – მჟღერობას, ამიტომაც სიტყვა "ამაგს" წარმოთქვამთ, უფრო როგორც "ამაქს" (ახვლედიანი 1956, 153). გარდა ამისა, მართლაც გასათვალისწინებელია სხვადასხვა დიალექტის გავლენაც. ასე მაგალითად, საქართველოში ბგერა "ლ"-ს რბილმა წარმოთქმამ ინდივიდის გარკვეულ რეგიონულ წარმომავლობაზე შეიძლება მიუთითოს.⁴⁸ სხვათა შორის, ენის ისტორიაში ხშირია შემთხვევები, როდესაც ენაში ესა თუ ის ფონემა ქრება ანდა ახალი ჩნდება. ასე მაგალითად, ძველ ქართულში არ უნდა ყოფილიყო ფონემა "ჟ". იგი "შ"-ს გამჟღერებამ მოგვცა, რაც თავდაპირველად, ალბათ, სწორედ "შ" ბგერის პოზიციური ცვალებადობით იყო განპირობებული (Гониашвили 1937, 111).

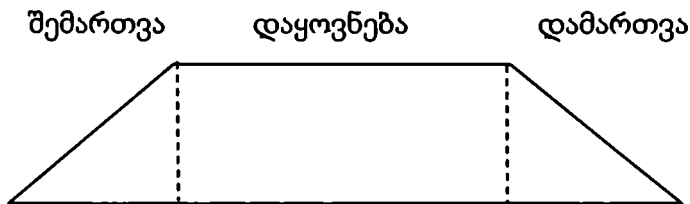
ცალკეული ბგერების სწორად გაგების პრობლემას ადვილად შეამჩნევს ყველა, ვისაც ტელეფონით გვარის ჩანერა ან კარნახი დას-

⁴⁸ ასეთ ფონეტიკურ მოვლენას ალოფონს უწოდებენ, ანუ ფონემის მეტყველებაში რეალიზების ვარიანტს. ერთი ფონემის ორი ალოფონი სხვა ენაში შეიძლება, ორ დამოუკიდებელ ფონემას წარმოადგენდეს. რუსულში რბილი "ლ" სიტყვათგანმასხვავებელი ბგერაა, ანუ ფონემაა. შევადაროთ: *угол* – *угол*. სხვადასხვა პოზიციის მიხედვით, ბგერა შეიძლება სხვადასხვაგვარად წარმოითქმოდეს, მაგალითად, გერმანულში <ch>, გარკვეულ პოზიციაში, მაგალითად [a]-ს შემდეგ წარმოითქმის, როგორც [χ] – სიტყვა "Dach", ხოლო [i]-ს შემდეგ, როგორც [ʃ] – სიტყვა "ich". ორივე ბგერა ერთი ფონემის, და კერძოდ, [x]-ს ფონემის ორი ალოფონია (ე.წ. Ich-Laut და Ach-Laut).

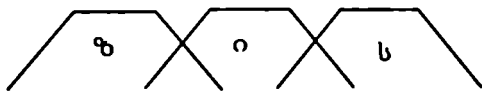
ჭირვება, ვთქვათ, თვითმფრინავის ბილეთის ან სასტუმროში ადგილის დასაჯავშნად. ამ სიძნელის გადასალახავად ხშირად მიმართავენ შემდეგ ხერხს, ცალკეული ბგერების ნაცვლად ასახელებენ სიტყვებს, რომლებიც ამ ბგერაზე იწყება. ბგერების კარნახის ეს წესი ეფუძნება კარგად ცნობილ გარემოებას, რომ ბგერების ამოცნობა ბევრად უფრო იოლია, როდესაც ისინი სიტყვის ნაწილად არიან წარმოდგენილნი, ვიდრე დამოუკიდებლად, რადგან ასეთ დროს მსმენელს კიდევ სხვა, დამატებითი "დამხმარე საშუალება" აქვს ბგერების სწორად გაგებისათვის (დაფის მეტაფორის მიხედვით – შესაძლებელია მეორე დონის ექსპერტების ჩართვა).

როგორც ვხედავთ, ცალკეული ფრაზების თუ სიტყვების ამოცნობა ცალკეული ფონემების იდენტიფიკაციის სიძნელით იწყება. როდესაც ჩვენთვის სრულებით უცხო ენას ვისმენთ, სიტყვების გამოცალკევება ხშირად გვიჭირს. უცხო ენა გვესმის, როგორც ბგერათა უწყვეტი ნაკადი, რომელშიც ცალკეულ სიტყვებს შორის საზღვრების გავლელაც კი პრაქტიკულად შეუძლებლად გვეჩვენება. ასეც არის, მეტყველებისას სიტყვებს შორის პაუზები, როგორც წესი, ისეთივე სიხშირით გვხვდება, როგორც უშუალოდ სიტყვების შუაში. მაგრამ ნაცნობი (მშობლიური) ენის მოსმენისას გვეუფლება სრული ილუზია, თითქოს მეტყველება ისეთივე დანაწევრებული იყოს, როგორც დანერილი ტექსტი, სადაც სიტყვების საზღვრები მკაფიოდ არის მარკირებული შესაბამისი სასვენი ნიშნებითა და ბლანკი ადგილებით, ინტერვალით.

იზოლირებულად ერთი ბგერის წარმოთქმისას ჩვენი საარტიკულაციო აპარატი დაახლოებით ასეთ ოპერაციას ასრულებს:



გაბმულ მეტყველებაში ერთი ფონემის წარმოთქმა (დამართვა) დასრულებული არ არის, როდესაც მომდევნო ბგერის წარმოთქმას (შემართვას) ვიწყებთ, რაც გრაფიკულად დაახლოებით ასე შეიძლება გამოვსახოთ:



როგორც ვხედავთ, [ზ]-ს წარმოთქმა არ არის დასრულებული, როდესაც [ი] ბგერის წარმოთქმა იწყება, ამდენად, სხვადასხვა ფონემების აკუსტიკური ხატი ერთმანეთს ფარავს და მსმენელს წმინდა სახით ფონემა პრაქტიკულად არასოდეს ესმის, რადგან თითოეული ბგერის ჟღერადობა მისი უშუალო გარემოცვითაა განპირობებული. ამ ფენომენს ხშირად კოარტიკულაციასაც უწოდებენ.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ წარმოთქმული გამონათქვამების გასაგებად აკუსტიკური ინფორმაციის მხოლოდ ნაწილის აღქმაც საკმარისია. ამის კარგი მაგალითია გავრცელებული საბავშვო თამაში, რომლის დროსაც სიტყვის ყოველი ხმოვანი იცვლება რომელიმე სხვა ხმოვნით, ძირითადად [ა] ბგერით, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, გამონათქვამების აზრი მაინც გასაგები რჩება: რაც ამას ნაშნავს, რამ წარმათქმა ჭარბ ანფარმაცაას შააცავს. სხვათა შორის, ერთი ხმოვნით დანერილი წინადადებების გასწორების (შესაბამისი ხმოვნებით მართებულად ჩაწერის) დავალება უცხოური ენის სახელმძღვანელოებშიც (დანყებით საფეხურზე) ხშირად გვხვდება. ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც ადვილი შესამჩნევია, რომ ნათქვამის გასაგებად ხანდახან სიტყვის მხოლოდ ნაწილის აკუსტიკური აღქმაა საკმარისი. ფსიქოლინგვისტებისთვის საინტერესო სწორედ ეს არის, თუ რის ხარჯზე ვახერხებთ ნაკლები ინფორმაციის კომპენსირებას.

სინტაქსური დამუშავება. ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკის გავლენით, 60-70-იან წლებში ფსიქოლინგვისტური გამოკვლევების დიდი ნაწილი ენობრივი სტრუქტურების სინტაქსურ ანალიზზე იყო მიმართული. თავდაპირველად მიიჩნევდნენ, რომ გრამა-

ტიკული სისტემის ლინგვისტური წესები წინადადების დამუშავების რეალურ ფსიქიკურ მექანიზმებს წარმოაჩენს. ექსპერიმენტების მიზანი სიღრმისეული სტრუქტურისა და ტრანსფორმაციების არსებობის ემპირიული დადასტურება იყო. შესაბამისად, ჩატარდა ე.წ. "ტრანსფორმაციული ექსპერიმენტების" მთელი სერია, რომელთა ფარგლებში ცდისპირებს მოეთხოვებოდათ წინადადებების სხვადასხვა სახით ტრანსფორმირება ან სხვადასხვა ტრანსფორმაციული სირთულის მქონე წინადადებების დამუშავება, კლასიფიცირება და დამახსოვრება. ექსპერიმენტების მსვლელობისას იზომებოდა ცალკეული ოპერაციისთვის დახარჯული დრო, ტრანსფორმირებული წინადადებების გახსენების სიზუსტე და სხვ. (Miller 1962; Miller, McKean 1964). მიუხედავად მრავალი ექსპერიმენტისა, ვერ მოხერხდა გრამატიკული წესებისა და ფსიქიკაში მიმდინარე ოპერაციების ეკვივალენტობის დამტკიცება.

სინტაქსური დამუშავების ფარგლებში ვარაუდობენ ე.წ. პარსერის (der Parser) – სინტაქსური ინფორმაციის დამუშავების მექანიზმის არსებობას. კვლევის ფარგლებში ყურადღების ცენტრში მოექცა საკითხი, თუ რამდენად ავტონომიურად მიმდინარეობს გამონათქვამების დამუშავება, ანუ რამდენად ავტონომიურად მუშაობს პარსერი. ამ საკითხის გადასაჭრელად ძალზე გავრცელებული იყო ე.წ. "ტონალური ექსპერიმენტები" (Klick-Experimente), რომელთა არსი შემდეგია: ცდისპირებს ასმენინებენ წინადადებებს, რომელთა უშუალო შემადგენელ ნაწილებს შორის ან მათ სიახლოვეს (წინ ან შემდეგ) ტონალური სიგნალია დართული. წინადადების მოსმენის შემდეგ ცდისპირებმა უნდა დაასახელონ ის ადგილი, თუ სად გაისმა ტონალური სიგნალი. როგორც ზემოთ ითქვა, ცდისპირთა უმრავლესობა ასეთ სიგნალებს წინადადების უშუალო შემადგენელ ფრაზებს შორის ათავსებდა, რაც იმის საბუთად იქნა მიჩნეული, რომ შემადგენელი ფრაზები ფსიქიკურ რეალობას წარმოადგენს, რომელთა დამუშავება ავტონომიურად მიმდინარეობს. თუმცა ბევრ მკვლევარს დასახელებული ექსპერიმენტების ასეთი სახით ინტერპრეტაცია მთლად მართებულად არ მიაჩნია (Levelt, d'Arcais 1978; Tylor 1981), რადგან არსებობს შესაძლებლობა, რომ საქმე გვაქვს post factum აღქმასთან და არა ავტონომიურ, მყისიერად მიმდინარე პროცესთან. ამრიგად, დღეისათვის არსებული მო-

ნაცემებით, ძნელია იმის მტკიცება, თუ რამდენად ავტონომიურად მიმდინარეობს პარსერის მუშაობა.

ცნობილია რაინერის და სხვათა ექსპერიმენტი (Rayner, Carlson, Frazier 1983), რომელიც აჩვენებს, რომ პარსერი სინტაქსური სტრატეგიებით ოპერირებს და გამონათქვამის სემანტიკურ-პრაგმატულ ასპექტებს არ ეყრდნობა. ცდისპირებს შესთავაზეს, ნაეკითხათ შემდეგი წინადადებები:

The florist sent the flowers was very pleased.

(მეყვავილემ გააგზავნა ყვავილები ძალიან კმაყოფილი იყო)

The performer sent the flowers was very pleased.

(შემსრულებელმა გააგზავნა ყვავილები ძალიან კმაყოფილი იყო)⁴⁹

ექსპერიმენტის ფარგლებში იზომებოდა ცდისპირების მზერის მიმართულება. აღმოჩნდა, რომ კითხვისას ცდისპირების მზერა was very pleased ნაკითხვის შემდეგ უკან ბრუნდებოდა წინადადების დასაწყისისაკენ, შესაბამისად, ან The florist ან The performer-ისაკენ. ეს განსაკუთრებით საყურადღებოა, რადგან, ერთ შემთხვევაში მაინც, პრაგმატული ინტერპრეტაცია პირდაპირ ხელისგულზე დევს. ეს კი იმის მტკიცების საშუალებას იძლევა, რომ მართალია, sent the flowers შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც ნაკლული მიმართებითი წინადადება, ცდისპირები კითხვისას გარკვეულ სინტაქსურ სტრატეგიას ირჩევენ, რომლის არდადასტურების შემთხვევაში უკან დაბრუნება და ახალი სტრატეგიის შემუშავება სჭირდებოდათ. საყურადღებოა, რომ საკონტროლო წინადადების – The performer sent the flowers and was very pleased – კითხვისას მზერის უკან დაბრუნება არ შეიმჩნეოდა, რაც ამოსავალი დებულების სისწორის საბუთად შეიძლება მივიჩნიოთ.

შესაბამისად, სავარაუდოა, რომ პარსერი ირჩევს დამუშავების მხოლოდ ერთ, როგორც წესი, ყველაზე გავრცელებულ სტრატეგიას, რომლის ჩიხში შესვლის შემთხვევაში, ახალი სტრატეგიის შემუშავებას საჭიროებს.

⁴⁹ ორივე წინადადება გაუმართავია.

სემანტიკური დამუშავება

კონტექსტის ცოდნა. გამონათქვამების მართებული გაგების პროცესზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ფრაზებისა თუ სიტყვების უშუალო ვერბალური გარემოცვა. მეტყველების აღქმაში კონტექსტის მნიშვნელოვანებას მოწმობს შემდეგი ცნობილი ექსპერიმენტი (Warren 1970). ცდისპირებს მოასმენინეს წინადადება: "The state governors met with their respective legislatures convening in the capital city" (მთავრობის წარმომადგენლები შეხვდნენ დედაქალაქში შეკრებილ კანონმდებლებს). სიტყვაში legislatures პირველი ბგერა s ჩანაცვლებული იყო სუფთა ტონით, მაგრამ ოცი ცდისპირიდან მხოლოდ ერთმა შეამჩნია ამ ტონის არსებობა, თუმცა მანაც კი ვერ დაასახელა ზუსტი ადგილი, თუ სად გაისმა ის. ამ ცდის გაგრძელება იყო შემდეგი ექსპერიმენტი (Warren, Warren 1970):

ცდისპირებს მოასმენინეს შემდეგი წინადადებები:

It was found that the *eel was on the axle.

It was found that the *eel was on the shoe.

It was found that the *eel was on the orange.

It was found that the *eel was on the table.

ოთხივე შემთხვევაში ვარსკვლავი (*) აღნიშნავს იმ ბგერას, რომელიც ჩანაცვლებული იყო არავერბალური ტონით. მოსმენის შემდეგ ცდისპირები ამტკიცებდნენ, რომ მოისმინეს სიტყვა wheel პირველ წინადადებაში (ბორბალი ღერძზე), სიტყვა heel მეორე წინადადებაში (ქუსლი ფეხსაცმელზე), სიტყვა peel მესამე წინადადებაში (ქერქი ფორთოხალზე) და სიტყვა meal მეოთხე წინადადებაში (სადილი მაგიდაზე).

შეიძლება დავასკვნათ, რომ სიტყვის აღქმა დამოკიდებულია არა მხოლოდ მის აკუსტიკურ გამოხატულებაზე, არამედ სიტყვის უშუალო ვერბალურ გარემოცვაზეც. საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ექსპერიმენტში გამოყენებული წინადადებები პრაქტიკულად იდენტურია, განსხვავდება წინადადების მხოლოდ უკანასკნელი სიტყვა. აღმოჩნდა, რომ კრიტიკული ბგერის (და შესაბამისად სიტყვის) იდენტიფიკაცია სწორედ ამ უკანასკნელ სიტყვაზეა დამოკიდებული. ეს

ფაქტი გვაძლევს საშუალებას, დავასკვნათ, რომ, ჯერ ერთი, გაგონილისთვის მნიშვნელობის მინიჭება მყისიერად არ ხდება, და მეორეც, რომ მნიშვნელობის მინიჭებისას კონტექსტის ინფორმაცია მეტყველების დეფექტებს ავსებს, რაც გაგონილის შეუფერხებლად აღქმის საშუალებას იძლევა.

პრაგმატულ-სიტუაციური დამუშავება

სიტუაციური ცოდნა. გაგონილის მართებული აღქმის მნიშვნელოვანი ფაქტორია სიტუაციის ცოდნა (სემანტიკური მეხსიერება). ენობრივი ქმედება ყოველთვის გარკვეულ სიტუაციაში მიმდინარეობს და ხშირად სწორედ ამ სიტუაციით არის ნაკარნახევი. გარკვეულ სიტუაციაში დასმული კითხვა – "ფანჯარა ღიაა?" – მართებულად გვესმის, როგორც მოწოდება, დავხუროთ ფანჯარა და არა როგორც მთქმელის სურვილი, მიიღოს ინფორმაცია, მართლაც ღიაა ფანჯარა თუ არა. შესაბამისად, ასეთ დროს მართებული რეაქციაა ფანჯრის დახურვა და არა შეკითხვაზე პასუხის გაცემა: "ღიახ, ფანჯარა ღიაა".

სიტუაციური ცოდნა, რომელსაც ასევე ეპიზოდურ ცოდნასაც (Tulving 1972) უწოდებენ, დეიქსური სიტყვების (ის, იქ, მაშინ...) მართებულ გაგებაში გვებმარება. როგორც წესი, შეკითხვა – "დაგირეკა იმან?" – იშვიათად იწვევს გაუგებრობას მოლაპარაკეთა შორის, რადგან ორივე მხარემ იცის, თუ ვინ არის "ის".

სამყაროს ცოდნა. გარდა უშუალოდ სიტუაციის ცოდნისა, ნათქვამის ინტერპრეტაციაში დიდ როლს სამყაროს ცოდნაც ასრულებს. შემდეგ მოცემულ წინადადებაში – "კოლუმბის მიერ **** აღმოჩენამ შეძრა მაშინდელი მსოფლიო", – გამოტოვებული სიტყვის ამოცნობა, როგორც წესი, რთული არ არის, რადგან სამყაროს ცოდნა გვკარნახობს, თუ რა აღმოაჩინა კოლუმბმა.

სამყაროს ცოდნა გაგონილი ინფორმაციის დაზუსტებაში გვებმარება. ასე მაგალითად, გამონათქვამში – "დილის ექვს საათზე ფრინ-

ველის ყიყლიყოს ძაბილმა გამომალვიდა", – ფრინველი დანამდვილებით აღიქმება, როგორც მამალი და არა როგორც, ვთქვათ, არწივი, იადონი ან კოდალა.

ბერკლის და სხვების (Barclay, Brensford, Franks, Mccarrell, Nitsch 1974) ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ალქმის პროცესში მიმდინარეობს მიღებული ინფორმაციის შევიწროება, ერთგვარი სემანტიკური სპეციფიცირება, რაც უშუალოდ სამყაროს ცოდნაზე დამოკიდებული. ასე მაგალითად, ცდისპირებს მიაწოდეს შემდეგი ორი წინადადება:

The man lifted the piano. (კაცმა ასწია პიანინო)

The man tuned the piano. (კაცმა ააწყო პიანინო)

გახსენების ტესტით დადგინდა, რომ პირველი წინადადების გახსენებას ხელს უწყობდა ცდისპირებისთვის "რაიმე მძიმეს" (something heavy) შეხსენება, ხოლო მეორე წინადადების გახსენებისთვის "რაიმე კარგი ჟღერადობის მქონეს" (something with a nice sound) თქმა. ერთი და იმავე ობიექტის განსხვავებული ორი თვისება – სიმძიმე და ჟღერადობა – განაპირობებდა საკონტროლო წინადადების უკეთ რეპროდუცირებას.

თუმცა გაურკვეველი რჩება, რა მომენტში მიმდინარეობს სემანტიკური სპეციფიკაციის პროცესი, უშუალოდ გამონათქვამის ალქმის პროცესში, თუ ამ გამონათქვამის რეპროდუცირების დროს.

გარნამი (Garnham 1981) შეეცადა, ეჩვენებინა, რომ სემანტიკური სპეციფიკირება უშუალოდ გამონათქვამის, ტექსტის დასრულების შემდეგ ხდება. ცდისპირებს ქვემოთცემულ მესამე წინადადებას ხან უშუალოდ პირველის შემდეგ, ხანაც მეორეს შემდეგ აკითხებდნენ.

(1) The fish avoided the swimmer.

(თევზმა გვერდი აუქცია მოცურავეს)

(2) The fish attacked the swimmer.

(თევზი თავს დაესხა მოცურავეს)

(3) The shark swam rapidly through the water.

(ზვიგენი სწრაფად კვეთდა წყალს)

აღმოჩნდა, რომ ცდისპირები მესამე წინადადებას უფრო სწრაფად კითხულობდნენ, თუ მას წინ უსწრებდა მეორე წინადადება. სავარაუდოა, რომ ლექსიკური ერთეულების და კონტექსტში მოცემული ინფორმაციის დამუშავება ავტონომიური პროცესებია. სიტყვის ლექსიკური დამუშავებისას აქტიურდება ამ სიტყვის ყველა მნიშვნელობა, რაც კი მენტალურ ლექსიკონშია მოცემული. ხოლო კონტექსტი განაპირობებს სათანადო – ვიწრო – მნიშვნელობის შერჩევას.

პროდუცირების პროცესი

ინფორმაციული და ინსტრუმენტული. როდესაც ვწერთ ან ვლაპარაკობთ, ჩვენ კონცეპტუალური შინაარსი ენობრივი ერთეულების მოწესრიგებულ თანმიმდევრობაში გადაგვყავს, რაც არის კიდევაც ენობრივი პროდუცირება.

მიუხედავად იმისა, რომ წარმოთქმული გამონათქვამების ემპირიულად შესწავლა უფრო იოლია, ვიდრე რეცეპტიული პროცესებისა (ვინაიდან ეს უკანასკნელი მენტალური პროცესია და უშუალო დაკვირვებას არ ექვემდებარება), პროდუცირების პროცესების შესახებ ბევრად ნაკლები გამოკვლევა და თეორიული ნაშრომი არსებობს, რაც ალბათ იმით აიხსნება, რომ ენობრივი პროდუქციის მანიპულირება ბევრად ძნელია, ვიდრე რეცეფციის პროცესისა. რეცეფციის პროცესის კვლევის დროს იზომება ცდისპირების რეაქცია გარკვეულ სურათებზე, ენობრივ სტრუქტურებსა თუ სხვა სტიმულებზე, რაც ალქმის პროცესების მიმდინარეობაზე გარკვეული დასკვნების გამოტანის საშუალებას იძლევა. პროდუცირების პროცესების შემოწმების ასეთი საშუალება საკმაოდ შეზღუდულია. სტიმულებსა და ენობრივ სტრუქტურებსა თუ ვერბალურ გამოხატულებას შორის კაუზალური (მიზეზ-შედეგობრივი) კავშირების დადგენა ძნელია და მათი ექსპერიმენტული დასაბუთებაც ჭირს.

ენობრივი პროდუქცია აერთიანებს როგორც ზეპირ, ისევე წერით მეტყველებას. ლაპარაკი და წერა იმთავითვე გულისხმობს აზრის – კონცეპტუალური შინაარსის – მოწესრიგებულ, სწორხაზოვან (თანმიმდევრულად ჩამოყალიბებულ) ენობრივ ერთეულებში გადაყვანას, რომელთა ფუნქციები საკმაოდ განსხვავებული შეიძლება იყოს.

კომუნიკაციური მოდელის განხილვისას აღვნიშნეთ, რომ რეცეფცია და პროდუცირება სარკისებრი პროცესები არ არის. ლაპარაკისას მთქმელი ცდილობს, რომ მისი გამონათქვამი მსმენელისთვის რაც შე-

იძლება ინფორმაციული იყოს, რათა მსმენელმა გაიგოს ის, რის გაზიარებაც სურს მთქმელს. მაგრამ არსებობს ისეთი გამონათქვამებიც, რომლებიც მთქმელის უფრო მეტად პირადი მიზნების მისაღწევად არის მნიშვნელოვანი და რომლებმაც მისთვის გარკვეული დადებითი შედეგი უნდა გამოიღოს. ასეთი სახის გამონათქვამები ინსტრუმენტული ხასიათისაა. გამონათქვამის ინსტრუმენტულობის ასპექტი კომუნიკაციის ზემოთ აღწერილ "კლასიკურ" მოდელში გათვალისწინებული არ არის.

ენის ინსტრუმენტულობა მსგავსი მნიშვნელობის მქონე (ალტერნატიულ) გამონათქვამებს შორის არჩევანის გაკეთებასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული. მაგალითად, ნარმოიდგინეთ, რომ ტაქსით მგზავრობთ. მძღოლის ფანჯრიდან გიბერავთ. თქვენ მიმართავთ მძღოლს გარკვეული გამონათქვამით, რომლის მიზანია ფანჯრის დახურვა. თქვენ შეგიძლიათ, უთხრათ მას: "ასწიე ფანჯარა!" ან "თუ შეიძლება, ასწიეთ ფანჯარა" და ა.შ. მეტისმეტად უხეშმა ნათქვამმა თქვენთვის სასურველი შედეგი შეიძლება არ გამოიღოს, ამიტომ მთქმელი თავის გამონათქვამს, როგორც ნესი, მსმენელს უსადაგებს.

გამოყენებული ლექსიკისა და სტრუქტურების გათვალისწინებით, შესაძლებელია ინტერაქციის მონაწილეთა შორის არსებულ კავშირებზე დასკვნის გამოტანა. მაგალითად, დიალოგისას "არალიტერატურული" გამონათქვამების გამოყენება, ჩვეულებრივ, მიუთითებს იმაზე, რომ კომუნიკაციის პარტნიორებს შორის "სოციალური დისტანცია" მცირეა. მაგრამ ნაკლებად ნაცნობ ან უცნობ გარემოში ინდივიდი ხშირად ნეიტრალურ, სტანდარტულ ენას არჩევს სოციალური კონვენციების შესაძლო დარღვევის თავიდან ასაცილებლად. ესეც ინსტრუმენტული სტრატეგიაა.

შეკითხვა "საათი ხომ არა გაქვთ?"⁵⁰ ინსტრუმენტული ხასიათის გამონათქვამია. ეს შეკითხვა მხოლოდ ისე რომ იქნეს დეკოდირებული, როგორც ჩვენ მიერ აღწერილი მოდელის მიერაა ნაგარაუდები, მაშინ ამ კითხვაზე პასუხი იქნებოდა "დიახ" ან "არა". უმეტეს შემთხვევებში კი პასუხად ვიღებთ: "ახლა ... საათია". ასეთი პასუხი ნიშნავს, რომ მსმენელმა შეკითხვის არა მარტო უშუალო მნიშვნელობა

⁵⁰ ეს შეკითხვა სულაც არ არის "კარგი" ქართულის ნიმუში, თუმცა ყოველდღიურ ცხოვრებაში საკმაოდ ხშირად გვხვდება.

გაიგო, არამედ ისიც, თუ რას გულისხმობდა მთქმელი. შესაბამისად, მიმღებმა ამ წინადადების მართებული ინტერპრეტაცია მოახდინა.

კონტექსტის მნიშვნელობა. რას ან როგორ ვამბობთ, დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა კონტექსტში გვინევს ლაპარაკი. ეს მოწმობს, რომ ენის პროდუცირების პროცესი მხოლოდ მაშინ არის სრულფასოვნად გასაგები, როდესაც ის ინდივიდის წინაშე დასმული სამოქმედო გეგმის კონტექსტის ნაწილად აღიქმება. ამ მხრივ საინტერესოა შტრაიცის (Streitz 1982) ექსპერიმენტი. ცდისპირებს წაუკითხეს ტექსტი. ნაკითხვამდე ცდისპირების ერთ ჯგუფს მისცეს ინსტრუქცია, რომ მათ ამ ტექსტის მოსმენის შემდეგ მოეთხოვებოდათ მისი რეპროდუცირება. ცდისპირების მეორე ჯგუფს კი, რომელსაც იგივე ტექსტი წაუკითხეს, დაევალა როგორც ამ ტექსტის გადმოცემა, ასევე მის საფუძველზე მოცემული სააზროვნო ამოცანის ამოხსნა.

ჯგუფების პასუხები ტიპობრივად განსხვავებული აღმოჩნდა. იმ შემთხვევაში, როდესაც ცდისპირების ამოცანა მხოლოდ ტექსტის გადმოცემა იყო, მათ მიერ რეპროდუცირებული ტექსტი ძირითადად ორიგინალს შეესატყვისებოდა. მეორე ჯგუფის წევრებმა, რომლებსაც ტექსტიც უნდა გადმოეცათ და სააზროვნო ამოცანაც ამოეხსნათ, ტექსტის რეპროდუცირებისას არ გადმოსცეს ის ინფორმაცია, რომელიც სააზროვნო ამოცანის ამოსახსნელად იყო საჭირო.

ექსპერიმენტის შედეგების ინტერპრეტირება შემდეგნაირადაა შესაძლებელი: მეორე ჯგუფის წევრებმა ტექსტი ორად "გაყვეს" – მოსაყოლ და სააზროვნო ამოცანის ამოხსნისთვის საჭირო "ნაწილებად". ექსპერიმენტის ავტორმა დაადგინა, რომ მეორე ჯგუფის ცდისპირებს ტექსტის "ნაკლული" ნაწილიც ახსოვდათ, მიუხედავად იმისა, რომ თხრობისას არ გადმოუციათ. ეს ექსპერიმენტი მოწმობს იმას, რომ ერთნაირი ტექსტის საფუძველზე გაკეთებული გამონათქვამები სიტუაციისა და ამოცანების სპეციფიკაზეა დამოკიდებული.

ოლსენის (Olsen 1970) ექსპერიმენტში სხვადასხვა ფერის და ფორმის ხის გეომეტრიული ფიგურები გვერდიგვერდ მოათავსეს. ერთ-ერთი, თეთრი და მრგვალი ფიგურის ქვეშ ოქროსფერი ვარსკვლავი დადეს. ცდისპირებს სთხოვდნენ, ჩვენების გარეშე, მხოლოდ ვერბალური ნიშნების დახმარებით აეხსნათ ვარსკვლავის ადგილსამყოფელი. ვარსკვლავი მუდამ ერთი და იმავე ფიგურის ქვეშ იდო, ხოლო მის გვერ-

დზე განთავსებული ფიგურები სისტემატურად იცვლებოდა. პირველ შემთხვევაში ვარსკვლავის გვერდზე დადეს შავი მრგვალი ფიგურა, მეორე შემთხვევაში – თეთრი კუბი, ხოლო მესამე შემთხვევაში – სამი ფიგურა: შავი, მრგვალი ფიგურა, შავი კუბი და თეთრი კუბი. ცდისპირები ასე უხსნიდნენ ვარსკვლავის მდებარეობას ექსპერიმენტატორებს, შესაბამისად:

ვარსკვლავი თეთრი ფიგურის ქვეშაა.

(როდესაც გვერდით შავი ფერის ფიგურა იდო)

ვარსკვლავი მრგვალი ფიგურის ქვეშაა.

(როდესაც გვერდით კუბი იდო)

ვარსკვლავი მრგვალი, თეთრი ფიგურის ქვეშაა.

(როდესაც გვერდით თეთრი კუბი, შავი მრგვალი ფიგურა და შავი კუბი იდო)

მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით, ოლსენმა დაასკვნა, რომ პროდუცირების პროცესი კონტექსტის მიმართ ფარდობითია და მსმენელის პერსპექტივას ითვალისწინებს.

სხვათა შორის, ბავშვებს მსმენელისთვის მისაღები სტრატეგიების შერჩევა ხშირად უძნელდებათ. ფლაველის (Flavell 1985) მიერ ჩატარებულ ექსპერიმენტში ბავშვებს უნდა ეკარნახათ თვალებახვეული უფროსებისთვის, სად მდებარეობდა ესა თუ ის საგანი. მართალია, მათ იცოდნენ, უფროსებს თვალები ახვეული რომ ჰქონდათ, მაგრამ თავიანთ ინსტრუქციებში ისინი მაინც ხშირად იყენებდნენ ისეთ სიტყვებს, როგორებიცაა *it, over there* (ის, იქ), რაც ბავშვების ეგოცენტრიზმსა და სხვისი პერსპექტივის ვერმიღებაზე მეტყველებს. მსმენელის პერსპექტივის გათვალისწინებას ისინი მხოლოდ მოგვიანებით სწავლობენ.

შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენს ცნობიერებაში სიტყვები თავიანთი თვისებების ჯამის სახით არის მოცემული. ნიშნის გამოყენებას მოცემული კონტექსტი განსაზღვრავს, ანუ გამონათქვამის საბოლოო

ფორმა ძირითადად კომუნიკაციის პარტნიორობა ორიენტირებული და მისი პერსპექტივის გათვალისწინებით ყალიბდება.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ენობრივი პროდუქციების პროცესი სოციალური კონვენციებისა და კონტექსტის გათვალისწინებით მიმდინარეობს. მასზე მნიშვნელოვან ზეგავლენას დასახული ამოცანების სპეციფიკა ახდენს.

მეორე ნაწილი

ენა, განწყობა, კულტურა

პრობლემის დასმა

"აზროვნებისა და ენის ურთიერთდამოკიდებულებიდან მკაფიოდ ჩანს, რომ ენები საკუთრივ საშუალებები კი არ არის უკვე ცნობილი ჭეშმარიტების გამოსახატავად, არამედ გაცილებით მეტი, მათ შეუძლიათ აქამდე უცნობის აღმოჩენა. ენებს შორის სხვაობა არა განსხვავებულ ბგერებსა და ნიშნებში, არამედ განსხვავებულ მსოფლხედვაშია მოცემული, სწორედ ეს არის ენების ყოველგვარი შესწავლის ამოსავალი წერტილი და საბოლოო მიზანი".
ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი

კულტურისა და ენის ურთიერთდამოკიდებულების კვლევა თავისთავად ახალი არ არის. ჯერ კიდევ 1952 წელს, ლინგვისტიკისა და ანთროპოლოგიების საერთო კონფერენციაზე, კლოდ ლევი-სტროსი სინანულით აღნიშნავდა, რომ კულტურის კვლევისას ეთნოლოგები და ლინგვისტიკები დაშორდნენ ერთმანეთს და ისე იქცევიან, "თითქოს დიალოგი მხოლოდ ორ მონაწილეს შორის მიმდინარეობდეს, – ერთი მხრივ, ენა, ხოლო მეორე მხრივ, კულტურა, – ანდა თითქოს ჩვენი პრობლემა (კულტურის კვლევა – ი.მ.) შესაძლებელია, აღიწეროს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებით: ენა ახდენს გავლენას კულტურაზე თუ კულტურა ენაზე? ჩვენ საკმარისად არ გავიაზრეთ ის, რომ ენა და კულტურა პარალელური პროცესებია და ისინი ერთ საერთო, უფრო ღრმა დონეს გამოავლენს. ჩემი აზრით, ეს სტუმარი ჩვენ შორის იყო, თუმცა არავინ მოიფიქრა მისი დაპატიჟება ჩვენს დებატებზე: ეს არის ადამიანის სული" (Левин-Стросс 2011, 85). "ადამიანის სულში" იმგვარი ფსიქიკური

პროცესები იგულისხმება, რომლებიც საერთოა ენისა და კულტურისათვის. ლევი-სტროსი "კულტურისა და ენის დიალოგში" სწორედ ასეთი ფსიქიკური პროცესების ჩართვისკენ მოუწოდებდა, რადგან "ენასა და კულტურას შორის უნდა არსებობდეს გარკვეული კავშირი. ერთიც და მეორეც მრავალი ათასწლეულის განმავლობაში ვითარდებოდა და ეს განვითარება ადამიანების აზროვნებაში პარალელურად მიმდინარეობდა" (Левин-Стросс 2011, 85-86). ამრიგად, ლევი-სტროსის აზრით, შეუძლებელია კულტურისა და ენის კვლევა აზროვნების კვლევის გარეშე, რადგან ენა და კულტურა პარალელურ სტრუქტურებს ქმნის, და ამ სტრუქტურებს შორის აუცილებლად არსებობს გარკვეული სახის კავშირი. "ენასა და კულტურას შორის შესაბამისი მიმართების დასადგენად, თავიდანვე აუცილებელია ორი ჰიპოთეზის უარყოფა. პირველის თანახმად, ამ ორ რიგს შორის არავითარი კავშირი არ არის, და მეორე ჰიპოთეზა, პირველის საპირისპირო, რომ მათ შორის ყოველ დონეზე არსებობს სრული კორელაცია. [...] ჩემს ჰიპოთეზას შუალედური პოზიცია უკავია: გარკვეულ დონეებზე შესაძლებელია კავშირების დადგენა, და ჩვენი ამოცანაც სწორედ ეს არის, განვსაზღვროთ ეს ასპექტები და დავადგინოთ ეს დონეები" (Левин-Стросс 2011, 96). ამრიგად, ენისა და კულტურის მკვლევრის ამოცანაა ენისა და კულტურის სტრუქტურებში გარკვეული კორელაციის დადგენა ანუ იმ ელემენტების აღმოჩენა, რომლებიც ამ სტრუქტურებს – ენასა და კულტურას – შორის არსებულ კავშირებს განაპირობებს.

თავად ლევი-სტროსი ასეთ კავშირებს ენის სემანტიკურ ველებსა და სპეციფიკურ საზოგადოებრივ სტრუქტურებს შორის ეძებდა. ასე მაგალითად, ლევი-სტროსის აზრით, არსებობს გარკვეული კორელაცია ნათესაობის აღმნიშვნელ ლექსიკურ ერთეულებსა და ქორწინების წესებს შორის.

ლევი-სტროსი აღწერს, რომ ინდოევროპულ არეალში სოციალური სტრუქტურები (დაქორწინების წესები⁵¹) მარტივია, მაგრამ ამ სოციალურ სტრუქტურებში შემავალი ელემენტების რაოდენობა დიდია და

⁵¹ ინდოევროპულ არეალში A ჯგუფის წევრები ცოლს ირთავენ B ჯგუფიდან, ხოლო B ჯგუფის წევრები – C ჯგუფიდან და ა.შ. გარკვეულ მომენტში წრედი შეიძლება შეიკრას და ...D ჯგუფის წევრმა A ჯგუფის წევრებში ითხოვოს ცოლი. ამ სისტემას ლევი-სტროსი "წრიულ" სისტემას უწოდებს (Левин-Стросс 2011, 95).

მათი ურთიერთდამოკიდებულება – რთული. ტიპეტო-ჩინურ არეალში საპირისპირო ვითარება გვაქვს. სტრუქტურა რთულია, ვინაიდან მოიცავს დაქორწინების ორმაგ ტიპს (კლანურ-წრიულს: კლანის შიგნით დაქორწინება არ არის დაშვებული), მაგრამ კლანში შემავალი სოციალური ელემენტების რაოდენობა მცირეა და მათი ურთიერთდამოკიდებულება შედარებით მარტივია. იქმნება ოპოზიცია: მარტივი სტრუქტურა – მრავალი ელემენტი და რთული სტრუქტურა – ცოტა ელემენტი.

სოციალურ სტრუქტურასა და ამ სტრუქტურაში შემავალ ელემენტებს შორის არსებული ოპოზიცია ენაშიც აისახება ანუ ლინგვისტურ დონეზეც დგინდება. ლევი-სტროსის აზრით, ინდოევროპულ ენებში ნათესაობის აღმნიშვნელი ტერმინები "სუბიექტურია" ("ეგოცენტრულია"), იმდენად, რამდენადაც ნათესაობის გამომხატველი ტერმინებით ნათესაობა აღიწერება ინდივიდის პოზიციიდან. ეს ტერმინები უშუალოდ სისხლით ნათესაობას შორს არ სცდება და რაც უფრო შორდება ნათესავის აღმნიშვნელი ცნება ინდივიდის უშუალო გარემოცვას, მით უფრო ბუნდოვანი ხდება. ასე მაგალითად, ინდოევროპულ ენებში ისეთი ახლო ნათესავის აღმნიშვნელი სიტყვა, როგორიცაა Tante, aunt, тѣтя, ბუნდოვანია, რამდენადაც კონტექსტის გარეშე შეუძლებელია იმის დადგენა, თუ ვისზეა ლაპარაკი – დედის დაზე, მამის დაზე თუ ბიძის მეუღლეზე. შემდეგი რიგის ნათესავების აღმნიშვნელი ტერმინები კი კიდევ უფრო ბუნდოვანია. მათი რაოდენობა ინდოევროპულ ენებში მცირეა. საპირისპირო ვითარება გვაქვს ჩინურ ენებში, სადაც ნათესაობის აღმნიშვნელი ტერმინები "ობიექტურია", ანუ უფრო ზუსტად და ცალსახად აღწერს ნათესაობის ტიპს. თანაც ასეთ ტერმინთა რაოდენობა დიდია, ანუ შესაძლებელია საკმაოდ შორეული ნათესაობის ზუსტად ("ობიექტურად") აღწერა. შესაბამისად, ლინგვისტურ დონეზე ვლინდება სტრუქტურისა და ელემენტების ოპოზიცია, ერთი მხრივ, აღწერის სუბიექტურ-ობიექტურ მოდელებსა და, მეორე მხრივ, ელემენტების რაოდენობაში (მცირერიცხოვანი-მრავალრიცხოვანი) (Левин-Строст 2011, 91-93). შეიძლება დავასკვნათ, რომ ენა იმეორებს დაქორწინების მოდელში არსებულ სისტემასა და ელემენტებს შორის არსებულ ოპოზიციას.

მართალია, ლევი-სტროსი თვლიდა, რომ ენისა და კულტურის კვლევა შეუძლებელია ადამიანის ფსიქიკის, მისი აზროვნების კვლევის გარეშე, თავად მის ნაშრომებში, ერთი მხრივ, ენისა და აზროვნების და, მეორე მხრივ, კულტურისა და აზროვნების ურთიერთდამოკიდებულება ნაკლებადაა განხილული. ჩვენი ძირითადი სამიზნეც სწორედ ეს არის, დავადგინოთ, შესაძლებელია თუ არა იმ ფსიქიკური პროცესების გამოვლენა, რომლებიც ენისა და კულტურის ურთიერთქმედებაშია ჩართული.

ლევი-სტროსის პოზიციაში საყურადღებოა ის გარემოება, რომ არც ენა და არც კულტურა უშუალოდ არ ურთიერთქმედებს, არამედ, მხოლოდ შუალედური რგოლის – აზროვნების – გავლით უკავშირდება ერთმანეთს. საკვირველია, მაგრამ კულტუროლოგიურ და, განსაკუთრებით, კროსკულტუროლოგიურ კვლევებში ამ, ერთი შეხედვით, ხელისგულზე მოცემულ გარემოებას შედარებით ნაკლები ყურადღება ეთმობა. სააზროვნო პროცესების მნიშვნელობა ხშირად უგულებელყოფილია ლინგვისტურ თეორიებშიც, იმ თეორიებშიც კი, რომლებიც ენის როლს სწორედ სამყაროს აღქმის კონტექსტში შეისწავლის. ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილი ასეთი თეორიაა ლინგვისტური რელატივიზმის თეორია.

ლინგვისტური რელატივიზმი

ენათმეცნიერებით დაინტერესებულმა სადაზღვევო კომპანიის აგენტმა, ბენჯამენ ლი უორფმა შეიმუშავა ჰიპოთეზა, რომლის თანახმად ცალკეული ენების სისტემები განსაზღვრავს ამ ენაზე მოლაპარაკეთა აზროვნებას. თავისი ჰიპოთეზის შემუშავებისას უორფი ამერიკელი ენათმეცნიერის, ედუარდ სეპირის იდეებს ეყრდნობოდა, რის გამოც ამ თეორიას სეპირ-უორფის ჰიპოთეზას უწოდებენ.

სადაზღვევო კომპანიაში პროფესიული საქმიანობისას, უორფმა ყურადღება მიაქცია იმ გარემოებას, რომ ენობრივი ფორმები დიდ გავლენას ახდენდა ადამიანთა ქცევაზე. ერთ-ერთ საწარმოში გაჩენილი ხანძრის მიზეზების შესწავლისას მან ივარაუდა, რომ გამაფრთხილებელი წარწერების არასწორი ინტერპრეტაცია საწარმოს თანამშრომლების გარკვეული, არასწორი ქმედებების საფუძველი გახდა. მისი აზრით, საწვავის ავზზე მიკრული წარწერა "ცარიელია" მუშებს დაუდევარი ქცევისკენ – ავზის სიახლოვეს სიგარეტის მოწევისკენ – უბიძგებდა, რადგან ისინი თვლიდნენ, რომ იქ, სადაც არაფერია, არც არაფერი ააღდება, არადა, სწორედ ასეთ "ცარიელ" ავზში აალებადი აირების კონცენტრაცია ძალიან მაღალია. ანდა, წარწერა "blower" აღიქმებოდა, როგორც "ჰაერის დამბერავი", ანუ ხელსაწყო, რომელიც ჰაერს უბერავს, სინამდვილეში კი ეს ხელსაწყო გამოიყენებოდა ჰაერის როგორც "დასაბერად", ასევე "შესასრუტად", ნეის პროცესის ხელშეწყობისთვის. მსგავსი არასწორი ინტერპრეტაციები სავალალო შედეგებს იწვევდა. უბედური შემთხვევების შესწავლისას უორფმა ივარაუდა, რომ ენობრივ გამოხატუებებსა და ინდივიდების ქცევას შორის პირდაპირი კავშირი იყო: ენა განსაზღვრავდა ინდივიდის მიერ სამყაროს აღქმასა და, შესაბამისად, მის ქცევას (Yopp 1960, 137).

ჰიპოთეზის სისწორის შესამოწმებლად უორფმა ინდიელთა ენების შესწავლა და მათი ინდოევროპულ ენებთან შედარება დაიწყო. სავა-

რაუდო იყო, რომ მკვეთრად განსხვავებული ენები სამყაროს განსხვავებულ აღქმას განაპირობებდა.

ჩრდილოამერიკელ ინდიელთა ერთ-ერთი ტომის – ჰოპი-ტომის – ენის შესწავლისას უორფმა დაადგინა, რომ ამ ენის გრამატიკული სტრუქტურა ძალზე განსხვავდება (ინდო-)ევროპული ენების სტრუქტურისაგან⁵². იგი მიიჩნევდა, რომ ეს სხვაობა იმდენად დიდია, რომ გარკვეული ტექსტების თარგმნა ამ ენაზე პრაქტიკულად გამორიცხულია. ჰოპი-ენის გრამატიკისათვის უცხოა ინდოევროპული ენების მიერ სამყაროს აგებისათვის ესოდენ დამახასიათებელი გეომეტრიული სივრცისა და უწყვეტი დროის კატეგორიები. უორფი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ჰოპი ტომის ინდიელები სამყაროს ევროპელებისაგან განსხვავებულად აღიქვამენ და, შესაბამისად, განსხვავებული აზროვნებაც აქვთ.

აზროვნებისა და ენის ასეთ ურთიერთდამოკიდებულებას "ლინგვისტური რელატივიზმის (ფარდობითობის) პრინციპი" ეწოდა, რომლის თანახმად ადამიანის შემეცნება რელატიურია ცალკეული ენების სისტემების შესაძლებლობების გათვალისწინებით.

სეპირ-უორფის ჰიპოთეზის თანახმად, სამყარო აღიქმება, როგორც მოუწესრიგებელი შთაბეჭდილებების ნაკადი, ხოლო ენის ამოცანაა ამ მოუწესრიგებელი ნაკადის მოწესრიგებულ სტრუქტურაში მოქცევა. სამყაროს დანაწევრებისას ენები განსხვავებულ ლექსიკურ ერთეულებსა და გრამატიკულ სტრუქტურებს იყენებს, ხოლო მეცნიერული შესწავლის საგანია ის, თუ რამდენად განაპირობებს ეს სხვაობები სამყაროს აღქმას.

ასე მაგალითად, რუსულ ენაში ადამიანის სახის ერთ-ერთი ნაწილის აღსანიშნავად მოცემულია სიტყვა "переносица", რომლის ადეკვატური სიტყვა ქართულ ენაში არ გვაქვს. ცხადია, რომ სახის ამ ნაწილს, შუბლის ქვედა წილში, თვალებს შორის, ყველა ერთნაირად ხედავს, მაგრამ, ლინგვისტური რელატივიზმის თანახმად, ქართულენოვან პიროვნებას ეს ადგილი "მხედველობის არიდან" უნდა გამორჩეს,

⁵² "ევროპული" ენების აღწერისას უორფი იყენებდა ტერმინს "საშუალო-ევროპული სტანდარტი" (SAE – Standard Average European) და ამ ცნებაში აერთიანებდა დასავლეთ ევროპის ენებს. აღსანიშნავია, რომ ასეთი მიდგომა ზედაპირულობის შთაბეჭდილებას ტოვებს.

რადგან მისი სპეციფიკური დასახელება ენაში არ არის მოცემული და, შესაბამისად, მასზე ყურადღება არ გვიმახვილდება, რუსულენოვანმა ინდივიდმა კი ადამიანის სხეულის ამ ადგილს შედარებით მეტი ყურადღება უნდა მიაქციოს. სხვათა შორის, რუსულენოვან ლიტერატურაში⁵³ პერსონაჟის გარეგნობის, პორტრეტის აღწერისას, სახის ამ ნაწილს ხშირად საგანგებოდ ეთმობა ადგილი, თავისთავად ცხადია, განსხვავებით ქართულენოვანი ლიტერატურისაგან, რადგან ასეთ სიტყვას ქართული ენა უბრალოდ არ იცნობს, რაც სეპირ-უორფის თეორიის სასარგებლოდ შეიძლება იქნეს ინტერპრეტირებული.

ენობრივი ფარდობითობის პრინციპის უკიდურეს პოზიციას (ე.წ. "ძლიერი თეორია") წარმოადგენს ის მოსაზრება, რომ ენა სრულად განსაზღვრავს აზროვნებასა და ქცევას. ასეთი მიდგომა ლინგვისტური დეტერმინიზმის სახელითაა ცნობილი, თუმცა ამ რადიკალურ პოზიციას ბოლო დროს ცოტა ვინმე თუ იზიარებს. დღეს გავრცელებულია უფრო შერბილებული პოზიცია, რომ ენობრივი ფენომენები გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს ინდივიდის ქცევაზე. უკიდურესი პოზიციის დამტკიცება ჭირს, თანაც გაუგებარია, რატომ ახდენს ესა თუ ის ენობრივი ფენომენი გავლენას სპეციფიკურ ქცევაზე, ხოლო სხვა ანალოგიური მოვლენა – არა. ჩვენი აზრით, საქმე ის არის, რომ ამ თეორიის მიმდევრები არ, ან არასაკმარისად, ითვალისწინებენ იმ ფსიქიკურ რეალობას, რომელიც საფუძვლად უდევს ვერბალური ერთეულების აღქმას და ინდივიდს ქცევას, თუმცა ამაზე ქვემოთ ვილაპარაკებთ.

უნდა ითქვას, რომ უორფი პირველი არ იყო, ვინც ენისა და სამყაროს აღქმას შორის არსებული კავშირის გამოკვეთა სცადა. ევროპულ სივრცეში ასეთი თეორია გერმანელმა ფილოსოფოსმა და ენათმეცნიერმა, ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტმა⁵⁴ წამოაყენა. ჰუმბოლდტის გავლენით, მსგავსი თეორია შეიმუშავა "შინაარსობრივი გრამატიკის" ფუძემდებელმა, ლეო ვაისგერბერმაც. ვაისგერბერის თანახმად, ენა შეგრძნებების გაუფორმებელ ნაკადსა და ენობრივ კოლექტივს შორის შუალედურ სამყაროს (Sprachliche Zwischenwelt) წარმოადგენს. ენის

⁵³ ასეთი აღწერა გვხვდება მაგ. ნაბოკოვის რომანში «Дар», ასევე ლევ ტოლსტოისთან და სხვა ბევრ ავტორთან.

⁵⁴ იხ. დანართი I.

ასეთი შუალედური მდგომარეობა სხვადასხვა ენებში სამყაროს განსხვავებული აღქმის მიზეზი ხდება (Weisgerber, 1973).

უდავოა, რომ სხვადასხვა ენა სამყაროს სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს. სამყაროს განსხვავებული აღქმა ნათლად ჩანს სხვადასხვა ენის იმ ლექსიკური მარაგის შედარებიდანაც, რომელიც აღწერს სინამდვილის რომელიმე მონაკვეთს. სავარაუდოა, რომ თუკი სინამდვილის რომელიმე მონაკვეთს შესაბამის ენაზე მოლაპარაკე ადამიანებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, ეს მონაკვეთი მათ ენაზე მეტად დიფერენცირებულად იქნება ასახული. ასეთ მაგალითად ხშირად მოჰყავთ ჩრდილოამერიკელ ინდიელთა (ესკიმოსთა და ინუიტთა) ენები, რომლებშიც თოვლის სხვადასხვაგვარი სახეობას აღმნიშვნელი მრავალი ლექსიკური ერთეულია მოცემული. მიუხედავად იმისა, რომ ეს მაგალითი ალბათ უფრო მითია, რადგან ამ ცნობის პირველწყაროში, ფრანც ბოას ნაშრომში "Handbook of American Indian Languages" (ასევე Boas 1911, 211) მოცემულია თოვლის მხოლოდ 4 დასახელება⁵⁵, რაც არ აღემატება, მაგალითად, გერმანულ ენაში არსებულ თოვლის აღმნიშვნელ სიტყვებს (Kuné 2012; 54), მაგრამ ერთის თქმა დანამდვილებით შეიძლება, რომ თითოეული ენა მაქსიმალურად მორგებულია ამ ენაზე მოლაპარაკე ხალხის მოთხოვნებს და მათი საჭიროებების შესატყვისად სრულად აღწერს სამყაროს. ამ დაშვებიდან გამომდინარე, შესაძლებელია მსჯელობა, რამდენად და რა ფორმით განსაზღვრავს ენა ინდივიდთა მსოფლხედვას და რამდენად უბიძგებს ესა თუ ის ენა ინდივიდებს გარკვეული ქცევისკენ.

⁵⁵ aput – დადებული თოვლი (თოვლი მიწაზე), qana – თოვლის ფიფქები (თოვლი ჰაერში), pisqisrog – წერილი თოვლი, qinuaq – ნამქერი. თუმცა უნდა აღინიშნოს, ახვლედიანი მოწმობს, რომ ლაპების (ურალურ-ალტაური ოჯახი) ენაში არსებობს 41 სიტყვა თოვლის სხვადასხვა სახეობის აღსანიშნავად, და არ არსებობს საკუთრივ თოვლის აღმნიშვნელი სიტყვა (ახვლედიანი 1972, 34) აღსანიშნავია, რომ ესკიმოსთა ენაში თავად კრებითი სიტყვის "თოვლის" არარსებობა აღიქმებოდა, როგორც განზოგადების უნარის ნაკლებობა, რაც, რიგ შემთხვევაში, პრიმიტიული და მაღალგანვითარებული ენების არსებობა-არარსებობის დისკუსიაში ელინდებოდა. ასეთი მიდგომა გამართლებული არ ჩანს (ალარაფერს ვამბობთ, რომ ეს კამათი არაეთიკური გვეგონია), რადგან ასეთ შემთხვევაში არ უნდა არსებობდეს სხვა იმავე რანგის სიტყვები, როგორებიცაა, მაგალითად: ფრინველი, თევზი და ა.შ., არადა ეს სიტყვები მოცემულია.

სწორედ ამ ურთიერთკავშირის დასადგენად და, შესაბამისად, სე-პირ-უორფის ჰიპოთეზის მართებულობის (ან მცდარობის) გადასა-მონშებლად, ჩატარდა ბევრი კვლევა, რომელთა ჭარბი უმრავლესობა ორ დიდ ჯგუფში შეიძლება გავაერთიანოთ. პირველი შეისწავლის ლექსიკური ერთეულების, ხოლო მეორე – გრამატიკული ფორმების მიმართებას აზროვნებასთან.

ლექსიკა და აზროვნება. ლექსიკის შესწავლაზე მიმართული კვლევების დიდი ნაწილი დაეთმო სხვადასხვა ენაში ფერთა სპექტრის დასახელებების შესწავლას. ფერთა აღმნიშვნელი ლექსიკის კვლევის პოპულარობა ეფუძნებოდა შემდეგ გარემოებას: ენაში კონკრეტულ ფერთა სახელწოდებების არსებობა არ არის მოტივირებული არც ფერთა ბუნებით და არც ადამიანის ფიზიოლოგიური თვისებებით. გლისონი წერდა: "ბუნებაში მოცემული ფერთა უწყვეტი სპექტრი ენაში წარმოდგენილია დისკრეტული კატეგორიების სერიად. [...] არც საკუთრივ სპექტრის თვისებებში და არც ადამიანის მიერ მათი აღ-ქმის თავისებურებაში არაფერია ისეთი, რაც ფერთა ასეთ დანაწილე-ბას განაპირობებდა. დანაწევრების ეს სპეციფიკური მეთოდი წარმო-ადგენს ინგლისური ენის სტრუქტურის ნაწილს" (Gleason 1961, 4). ცხადია, რაც ზემომოყვანილ ციტატაში ინგლისური ენის შესახებ ით-ქვა, ყველა სხვა ენაზეც შეიძლება განვაზრცოთ.

ფერთა აღმნიშვნელი ლექსიკის შემსწავლელი ექსპერიმენტები საკ-მაოდ სტანდარტიზებული სახით მიმდინარეობდა: 1. მოცემული ნიმუ-შების მიხედვით, ცდისპირები ამოიცნობდნენ (ასახელებდნენ) ფერს (ხშირად ეს ნიმუშები შუშის ფერადი ფილების სახით მიეწოდებოდათ ცდისპირებს), 2. ამასთან ერთად, იზომებოდა დროის ის ხანგრძლივო-ბა, რაც დასჭირდათ ცდისპირებს ფერის დასახელებისათვის, 3. იზომე-ბოდა, თუ რამდენად ერთნაირად უსადაგებდნენ ცდისპირები ერთსა და იმავე ფერის ფილას შესაბამის სახელწოდებას – ანუ იზომებოდა ე.წ. ინტერპერსონალური თანხვედრის ინდექსი (განმეორებითი ცდის შემ-თხვევაში, იზომებოდა, თუ რამდენად თანმიმდევრული იყვნენ ცდისპი-რები ფერის დასახელებისას, ანუ იზომებოდა ერთი და იმავე ფერის სა-ხელდებისას დაშვებული განსხვავებები – ე.წ. ინტრაპერსონალური თანხვედრის ინდექსი), 4. ამას, როგორც წესი, თან ერთვოდა არავერბა-

ლური დავალება, მაგალითად, დასახელებული ფერის ამოცნობა მოცემულ მრავალ ნიმუშს შორის, 5. ასევე იზომებოდა მიმართება ვერბალურ და არავერბალურ რეაქციებს შორის. მკვლევარების დიდი ნაწილი ცდილობდა, ეჩვენებინა, რომ ფერთა ამოცნობა/გახსენება დამოკიდებულია ლინგვისტურ ფაქტორებზე, რაც უორფის თეორიის გასამყარებელ არგუმენტად შეიძლება მიგვეჩნია.

ბრაუნმა და ლენებერგმა ჯერ ინგლისურენოვანი და შემდეგ ზუნიენოვანი (ზუნი – ჩრდილოამერიკელ ინდიელთა ერთ-ერთი ტომი) ცდისპირების მაგალითზე აჩვენეს, რომ არსებობს დადებითი კორელაცია ფერთა დასახელებებსა და ამ ფერთა დამახსოვრებას შორის. ექსპერიმენტის ფარგლებში ცდისპირებს 24 განსხვავებულ ფერს უჩვენებდნენ და სთხოვდნენ ამ ფერთა დასახელებას ისე, თითქოს მეგობარს უხსნიდნენ მათ. იზომებოდა ფერის დასახელებაში არსებული მარცვლების რაოდენობა, სიტყვების რაოდენობა ფერის აღწერაში, რეაქციის ხანგრძლივობა ფერის ჩვენებიდან მის დასახელებამდე, იზომებოდა ასევე ინტერპერსონალური თანხვედრა ფერის სახელდებისას და ასევე ინტერაპერსონალური თანხვედრა ერთი და იმავე ფერის კატეგორიზაციისას. ამ პარამეტრების გათვალისწინებით, იქმნებოდა ფერის საერთო მახასიათებელი – ე.წ. ფერის "კოდი". ექსპერიმენტის შემდეგი ნაწილი არავერბალური ხასიათისა იყო, ანუ ცდისპირებს მოცემული სტიმულის საფუძველზე უნდა ამოერჩიათ ფერის შესატყვისი ნიმუში. ცდისპირებს ერთდროულად უჩვენებდნენ ოთხ სხვადასხვა ფერის ფილას. 30-წამიანი ინტერვალის შემდეგ ცდისპირებს სთხოვდნენ, 120 სხვადასხვა ფერის ნიმუშებიდან ამოეცნოთ ნახევარი წუთის წინ ნაჩვენები ფერები. გამოვლინდა დადებითი კორელაცია ექსპერიმენტის ვერბალურ და არავერბალურ ნაწილებს შორის. ბრაუნი და ლენებერგი მივიდნენ იმ დასკვნამდე, რომ ფერის ამოცნობა (დამახსოვრება) მით უფრო იოლია, რაც უფრო იოლია მისი კატეგორიზაცია, ანუ ფერის კოდის სიიოლე/სირთულე განსაზღვრავს ფერის მომდევნო ამოცნობის ალბათობას.

ბრაუნმა და ლენებერგმა შეამჩნიეს, რომ ზუნიენოვან ცდისპირებს არავერბალურ ნაწილში უჭირდათ ყვითლისა და ნარინჯისფერის მართებულად გახსენება და ისინი ხშირად ურევდნენ ამ ფერებს ერთმანეთში. ამ მხრივ საყურადღებოა, რომ ზუნი ენაში ორივე ფერი

ერთი სიტყვით გადმოიცემა (Brown, Lenneberg 1954; Lenneberg, Roberts 1956). ამ ექსპერიმენტის შედეგების ინტერპრეტაცია შესაძლებელია სეპირ-ჟორფის ჰიპოთეზის გასამყარებლად: ევრბალური ფაქტორები განსაზღვრავს სამყაროს (ფერის) აღქმა/გახსენებას.

ბრაუნის და ლენებერგის ექსპერიმენტმა ხანგრძლივი დისკუსია გამოიწვია. კამათს იწვევდა ცდაში გამოყენებული ფერის საერთო მახასიათებელი (კოდი), რომელიც ურთიერთგანსხვავებული ცვლადებისგან შედგება, მათი ერთად თავმოყრა კი მეთოდურად მთლად გამართლებული არ ჩანს (Lucy 1992). საკამათო აღმოჩნდა ზუნი ენაზე გამოყენებული ფორმულირებებიც (Newman, 1954). ზუნი ინდიელებისათვის ფერთა (ყვითლის) დასახელების სისტემა პრინციპულად განსხვავდება ინდოევროპულისთვის დამახასიათებელი მოდელისგან. "ზუნიში არის ორი ლექსემა, რომელიც აღნიშნავს "ყვითელს". ლექსემა A გამოიყენება ისეთ კონტექსტში, როგორებიცაა, მაგალითად, "ყვითელი პერანგი" ან "ყვითელი ფერი". ლექსემა B გამოიყენება ისეთ კომბინაციებში, როგორებიცაა "ყვითელი კანი" ან "ყვითელი ფოთლები". განსხვავება არ არის დამოკიდებული ფერის ინტენსივობაზე. საქმე ისაა, რომ ლექსემა A ფარავს ყვითელი ფერის ისეთ ტონს, რომელიც ობიექტს, ასე ვთქვათ, "მუდმივად" ახასიათებს, ლექსემა B კი ეხება უფრო ისეთ ობიექტებს, რომლებიც ხდება ყვითელი (ან იღებს მსგავსს ფერს) დამწიფების ან დაბერების გამო" (Newman 1954, 87). ანუ მოცემულია სხვაობა, ასე ვთქვათ, ობიექტისათვის თავიდანვე დამახასიათებელ ყვითელსა და შეძენილ ყვითელს შორის, რაც ექსპერიმენტის ფარგლებში გათვალისწინებული არ იყო და რაც გარკვეული უზუსტობების წყარო შეიძლება ყოფილიყო. გარდა ამისა, განსხვავებას წარმოადგენს ისიც, რომ ინდოევროპულ ენებში ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები ზედსართავების კლასს მიეკუთვნება, ზუნი ენაში კი ისინი არსებითი სახელებია, რასაც ასევე შეიძლება გავლენა ექონია ექსპერიმენტში გამოყენებულ ფორმულირებებზე (Hickerson 1975).

ფერის აღწერის სიიოლესა და მისი დამახსოვრება/ამოცნობის სიიოლეს შორის არსებულ კავშირზე სხვა ექსპერიმენტებიც მოწმობს. ერთ-ერთი ასეთი გამოკვლევის (Steffire, Castilo, Morley 1966) დროს ყურადღება ექცეოდა ფერის აღწერის სიზუსტესა და ფერთა გახსენების (იდენტიფიკაციის) ურთიერთმიმართებას. გამოკვლევა ტარდებო-

და ორ ენობრივ ჯგუფში – მექსიკურ ესპანურსა და იუკატეკის მათა (იუკატანზე მცხოვრები ინდიელთა ერთ-ერთი ტომი) ენაში. შედეგებმა აჩვენა მაღალი კორელაცია ფერის ცალსახად დასახელება-აღწერასა (შესაძლებელია ფერის ერთი ცნებით სახელდება, თუ საჭიროა ფერის დამატებითი ლექსემებისა თუ შედარებების გამოყენებით აღწერა³⁶) და ფერის მართებულად გახსენების მაღალ ალბათობას შორის. თანაც გასათვალისწინებელია ის, რომ სხვადასხვა ენაში განსხვავებული ფერების აღწერა იყო უფრო იოლი და, შესაბამისად, უფრო იოლი გასახსენებლად, რაც ენისა და აზროვნების მჭიდრო კავშირზე მიუთითებს.

ბერლინმა და კეიმ (Berlin, Kay, 1969) 78 ენის ლექსიკის შესწავლის შედეგად დაადგინეს, რომ არსებობს 11 ე.წ. საბაზო ფერის დასახელება. ზოგიერთ ენაში (გერმანული, ინგლისური) თერთმეტივე ფერის დასახელებაა მოცემული, ზოგიერთში კი მხოლოდ ორი (მაგალითად, დანის ენა ახალ გვინეაში). საყურადღებოა, რომ რუსულ ენაში არის 12 საბაზო ფერის დასახელება (ლურჯისთვის ორი – საკუთრივ ლურჯი და ცისფერი). აღმოჩნდა, რომ ფერების ნუსხის შედგენისა და ფერთა დასახელების დავალებების დროს ეს ორივე ფერი ერთნაირად რელევანტური იყო რუსულენოვანი ცდისპირებისათვის (Davies, Corbett 1994).

ბერლინმა და კეიმ მიაქციეს ყურადღება იმ გარემოებას, რომ ფერთა სახელწოდებებს გარკვეული უნივერსალური პრინციპები უდევს საფუძვლად. ეს პრინციპები შეიძლება შემდეგნაირად ჩამოვსვალიბოთ:

1. "ყველა ენა შეიცავს სიტყვებს შავი და თეთრი ფერისათვის;
2. თუკი ენაში არის სამი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს ასევე სიტყვას წითელი ფერის აღსანიშნავად;
3. თუკი ენაში არის ოთხი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს სიტყვას ან მწვანე ან ყვითელი ფერის აღსანიშნად, მაგრამ არა ორივეს;

³⁶ ქართული ენაში ეს ასე შეიძლება წარმოვიდგინოთ: ლურჯი, წითელი, ყვითელი... შინდისფერი, ქარვისფერი, ცერცვისფერი... მაგრამ ასევე: "ძველთუძველესი სპილოსძვლისფერი", "ხოხბისყელისფერი", "ჭუჭყიანი თეთრი" და ა.შ.

4. თუკი ენაში არის ხუთი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს სიტყვებს როგორც მწვანე, ისევე ყვითელი ფერის აღსანიშნად;

5. თუკი ენაში არის ექვსი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს სიტყვას ლურჯი ფერის აღსანიშნად;

6. თუკი ენაში არის შვიდი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს სიტყვას ყავისფერის აღსანიშნად;

7. თუკი ენაში არის რვა ან მეტი სხვადასხვა ფერის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაშინ ეს ენა შეიცავს სიტყვებს იისფერი, ვარდისფერი, ნარინჯისფერი, რუხი ფერის აღსანიშნად" (ციტირებულია Maumoto 2008, 410).

ბერლინი და კეი სთხოვდნენ უცხოელ სტუდენტებს, დაესახელებინათ მათ ენებში არსებული "ძირითადი ფერები". ამის შემდეგ ცდისპირებს აჩვენებდნენ შუშის სხვადასხვა ფერის ფილებს და სთხოვდნენ, შეერჩიათ შესაბამისი ნიმუშები დასახელებული ფერებისათვის. აღმოჩნდა, რომ საბაზო ფერების საუკეთესო ნიმუშებად შერჩეული იყო მინის ფილათა ერთი და იგივე ჯგუფი, რომელიც ემთხვევა ფერთა სპექტრის ე.წ. ფოკალურ წერტილებს (focal points). ეს ექსპერიმენტი მოწმობს, რომ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკე ადამიანები ფერებს ძალიან მსგავსად აღიქვამენ, რაც, თავის მხრივ, სეპირ-უორფის ჰიპოთეზის კონტრარგუმენტად შეიძლება იქნეს გამოყენებული.

როშის (Rosch 1973; Rosch 1977a, Rosch 1977b) ექსპერიმენტებამაც აჩვენა, რომ როგორც ინგლისურენოვანი, ასევე დანიენოვანი ცდისპირები უკეთ იმახსოვრებენ ფოკალურ წერტილებში მოცემულ ფერებს. თანაც გასათვალისწინებელია, რომ დანი ენაში არ არის სიტყვები მწვანე, ლურჯი და წითელი ფერების აღსანიშნავად. მიღებული შედეგები ეწინააღმდეგება სეპირ-უორფის ჰიპოთეზას, რომლის მიხედვით, ენაში არსებულ ფერთა აღმნიშვნელ სიტყვათა დეფიციტს ფერთა აღქმის დეფიციტიც უნდა გამოეწვიოს.

სეპირ-უორფის ჰიპოთეზის მცდარობა/მართებულობის შესამოწმებელი კიდევ მრავალი ექსპერიმენტი ჩატარდა. კეროლისა და კასაგრანდეს (Carroll, Casagrande 1958) ექსპერიმენტის მიზანი იყო იმის შესწავლა, თუ რა გავლენას ახდენს სხვადასხვა ენაში (ექსპერიმენტში მონაწილეობდნენ ჰოპი-ინდიელები და ინგლისურენოვანი ცდისპირე-

ბი) არსებული სემანტიკური სახის განსხვავებები ადამიანთა ქცევასა და აზროვნებაზე. კეროლი და კასაგრანდე ცდისპირებს აჩვენებდნენ სამ განსხვავებულ ბარათს. საერთო ჯამში სულ 17 ასეთი ტრიადა იქნა გამოყენებული. თითოეულ ტრიადაში მხოლოდ ორი სურათის აღწერისას შეიძლებოდა ერთი და იმავე ზმნის გამოყენება, ხოლო მესამე სურათის აღწერა მხოლოდ განსხვავებული ზმნით იყო შესაძლებელი. თანაც გასათვალისწინებელია ის, რომ ინგლისურენოვან და ჰოპიენოვან ცდისპირებს ტრიადაში მოცემული სურათების სხვადასხვა წყვილებისთვის შეეძლოთ ერთი და იმავე ზმნის გამოყენება. დავუშვათ, მოცემულია სამი სურათი – A, B და C. ჰოპი ენის შემთხვევაში, A და C სურათების აღსაწერად გამოიყენება ერთი და იგივე ზმნა, ხოლო ინგლისური ენის შემთხვევაში – A და B სურათებისათვის. ზრდასრულ ცდისპირებს ეკითხებოდნენ, მოცემული სამი სურათიდან თუ რომელი წყვილის დაჯგუფება შეიძლებოდა ერთად და რატომ. ამოსავალი ჰიპოთეზის თანახმად, ენობრივი სხვაობა გავლენას იქონიებდა დაჯგუფების ხერხზე.

ერთ-ერთი ტრიადა ასე გამოიყურებოდა: პირველ სურათზე გამოსახული იყო ქალი, რომელიც ზარდახშის თავსახურს ხურავდა (სურათი A), მეორეზე – ქალი ნაჭერს აფარებდა საკერავ მანქანას (სურათი B), ხოლო მესამეზე – ქალი სურსათის დიდ ჭურჭელს ახურავდა ხის ფილას (სურათი C). კეროლი და კასაგრანდე ამ დავალების ლინგვისტურ საფუძველს შემდეგნაირად განმარტავდნენ: ჰოპი ენაში რაიმე გახსნილი ობიექტის, მაგალითად, ზარდახშის, ნახვრეტების, ორმოს და ა.შ. დახურვის აღწერისას, გამოიყენება ზმნა "u'ta", ხოლო მტვრისგან ან ზიანისგან დასაცავად რაიმეს დახურვა ან გადახურვა სხვა ზმნით გამოიხატება, ინგლისურ ენაში კი ორივე უკანასკნელ შემთხვევაში გამოიყენება ზმნა "cover", მაგრამ ეს ზმნა არ უხდება ზარდახშის დახურვას. მოლოდინი იყო, რომ ჰოპი ენაზე მოლაპარაკე ცდისპირები ამ ტრიადაში ერთად დააჯგუფებენ A და C სურათებს (რადგან ორივე აღიწერება ერთი ზმნით: "u'ta"), ხოლო ინგლისურენოვანები – B და C-ს (ანუ იმ სურათებს, რომელთა აღწერისას გამოიყენება ზმნა "cover"). თავდაპირველი შედეგების ანალიზისას არ გამოვლინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა პასუხებს შორის. თუმცა, მას შემდეგ, რაც კეროლმა და კასაგრანდემ გამოყენებუ-

ლი დავალებები გადაამუშავეს (ენობრივად კიდევ უფრო მკვეთრად განსხვავებული ნიმუშები შეარჩიეს) და ცდების ახალი სერია ჩაატარეს, შედეგები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა. სავარაუდოა, რომ ლინგვისტური ფაქტორები მაინც დიდ როლს ასრულებს სამყაროს სტრუქტურირებისას, რაც კვლავ სეპირ-უორფის ჰიპოთეზის გასამყარებელ არგუმენტად შეიძლება იქნეს ინტერპრეტირებული.

კეროლმა და კასაგრანდემ ბევრი ექსპერიმენტი ჩაატარეს, რომლებიც ენისა და ობიექტთა კატეგორიზაციის კავშირს ეხებოდა. 3-დან 10 წლამდე ასაკის ნავაჰონოვან და ინგლისურენოვან ბავშვებს ობიექტების ორი ნიმუში (ზომა და ფერი, ზომა და ფორმა, ფერი და ფორმა) დაჯგუფებას სთხოვდნენ. ნავაჰოს ინდიელთა ენაში არსებობს გარკვეული ზმნები, რომელთა მნიშვნელობა ობიექტების ფორმაზე მიუთითებს. შესაბამისად, გარკვეულ არსებით სახელებს მხოლოდ გარკვეული ზმნები შეიძლება დაეუკავშიროთ. ამრიგად, შესაძლებელია ფორმით განპირობებული განსხვავებული კლასის არსებითი სახელების გამოყოფა. ცნობილია, რომ ბავშვები ობიექტებს პირველ რიგში ფერისა და ზომის მიხედვით გამოარჩევენ და მხოლოდ ამის შემდეგ აქცევენ ყურადღებას ფორმას. ვინაიდან ნავაჰო ინდიელები უკვე სამი წლიდან იყენებენ ზემოაღწერილ ზმნებს, კეროლი და კასაგრანდე ვარაუდობდნენ, რომ ობიექტის ფორმა მათთვის უფრო მნიშვნელოვანი ფაქტორი აღმოჩნდებოდა, ვიდრე ინგლისურენოვანი ბავშვებისთვის. ექსპერიმენტის შედეგებმა ეს ვარაუდი დაადასტურა. ფერი ორივე ჯგუფისათვის ობიექტის დომინანტური თვისება იყო, მაგრამ ნავაჰონოვანი ბავშვები ინგლისურენოვან თანატოლებთან შედარებით ფორმას უფრო დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ.

კეროლმა და კასაგრანდემ გაიმეორეს ექსპერიმენტი თეთრკანიანი ამერიკელი ბავშვებისა და ჰარლემში მცხოვრები შავკანიანი ბავშვების ჯგუფებში. აღმოჩნდა, რომ ჰარლემში მცხოვრები ბავშვებიც, ნავაჰოს ტომის ბავშვების მსგავსად, ფორმას განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ. კეროლი და კასაგრანდე ამ მოვლენას შემდეგნაირად ხსნიდნენ: ექსპერიმენტში მონაწილეობდნენ საშუალო ფენის წარმომადგენელთა შვილები, ისინი შერჩეულნი იყვნენ ისეთ სათამაშოებს, რომელთა ფორმა თამაშის დროს განსაკუთრებულ როლს ას-

რულებს და ამიტომ მათ ფორმაზე გამახვილებული ჰქონდათ ყურადღება. შესაბამისად, კეროლისა და კასაგრანდეს აზრით, ფორმის მნიშვნელობის წინამორწინეა სოციალურ ფენასთანაც კორელირებდა. კეროლისა და კასაგრანდეს ექსპერიმენტების შედეგების ინტერპრეტირებასას შეიძლება დავასკვნათ, რომ ენობრივი კატეგორიები ქცევის მხოლოდ ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორია, სხვა ფაქტორებს შორის.

გრამატიკა და აზროვნება. ბლუმის (Bloom 1981) ექსპერიმენტის ამოსავალი დებულება ეფუძნებოდა იმ დაკვირვებას, რომ ჩინურ (მანდარინულ) ენაში არ არის არარეალური, ჰიპოთეტური სინამდვილის გადმოსაცემი გრამატიკული კონსტრუქციები, განსხვავებით, მაგალითად, ინგლისურისგან, რომელშიც ეს შესაძლებლობა მოცემულია (conditional sentences: if I were you...). ჰიპოთეტური სინამდვილის გამოხატვა ჩინურში ძირითადად კონტექსტის ცოდნაზეა დამოკიდებული და არა გრამატიკულ სტრუქტურებზე. ბლუმი თვლიდა, რომ ჩინურენოვან ცდისპირებს, ინგლისურენოვან ცდისპირებთან შედარებით, უფრო გაუჭირდებათ ისეთი ისტორიების დასრულება, რომლებიც ჰიპოთეტურ შესაძლებლობას აღწერს. ექსპერიმენტის შედეგებმა დაადასტურა ბლუმის ეს ჰიპოთეზა, ინგლისურენოვან ცდისპირებს მართლაც უფრო უადვილდებოდათ ასეთ დავალებებთან "გამკლავება".

ექსპერიმენტის ფარგლებში ბლუმი სვამდა ისეთი სახის შეკითხვებს, როგორიცაა, მაგალითად: "ყველა წრე დიდი რომ ყოფილიყო და ეს პატარა სამკუთხედი წრე ყოფილიყო, მაშინ ის დიდი იქნებოდა?" როგორც მოსალოდნელი იყო, ინგლისელი ცდისპირები ამ შეკითხვას დადებითად პასუხობდნენ, ხოლო ჩინელები – უარყოფითად. საკუთარი პასუხის განმარტებისას ჩინელები დაახლოებით ასეთ ფორმულირებებს მიმართავდნენ: "როგორ შეიძლება, სამკუთხედი წრე იყოს, ან როგორ შეიძლება, პატარა სამკუთხედი დიდი იყოს". შედეგების ინტერპრეტირება შესაძლებელია იმ კუთხით, რომ გრამატიკული სტრუქტურების არსებობა/არარსებობა გავლენას ახდენს აზროვნებაზე და ერთგვარ შუალედურ რგოლს ასრულებს სამყაროს აღქმასა და კოგნიტურ პროცესებს შორის.

ბლუმის ექსპერიმენტის კრიტიკა ძირითადად ენობრივ ფორმუ-
ლირებებს შეეხებოდა, იყო კი დავალების შინაარსი ჩინელი ცდისპი-
რებისთვის გასაგები, თუკი ამგვარი კონსტრუქციები ჩინურ ენაში
მოცემული არ არის? ლიუმ (Liu 1985) ტაივანელი მოსწავლეების
ჯგუფში, განსხვავებულად თარგმნილი დავალებების დახმარებით,
გაიმეორა ბლუმის ექსპერიმენტი, მათ შორის სამკუთხედის შესახებ
შეკითხვაც. მიუხედავად იმისა, რომ მიღებული შედეგები ბლუმის შე-
დეგებს არ დაემთხვა და სხვაობა ინგლისელ და ტაივანელ ცდისპირებს
შორის დიდი არ იყო, გამოვლინდა საინტერესო ტენდენცია: პიპოთე-
ტური სიტუაციების მართებულად ინტერპრეტაცია იმ მოსწავლეებს
უადვილდებოდათ, რომლებსაც ინგლისური ენის გაკვეთილებზე უკვე
ნასწავლი ჰქონდათ შესაბამისი გრამატიკული კონსტრუქციები.

ფონეტიკა და აზროვნება. ცდების კიდევ ერთი დიდი ჯგუფი ეხე-
ბოდა აზროვნებაზე ინტონაციის, მახვილდებისა და ზოგადად პროსო-
დიის გავლენის საკითხს (Tsang, Hoosian 1979, Hoosian 1991, Joe
1992). ზოგიერთ ენაში მახვილს სიტყვათგანმასხვავებელი ფუნქცია
აქვს, ასეთ ენებზე მოლაპარაკე პირები ზოგადად უკეთ გამოარჩევენ
მახვილებს, როგორც საკუთარ, ასევე უცხოურ ენაში (Joe 1992). ეს
ეფექტი არა მხოლოდ მახვილის შემთხვევაშია ცნობილი, არამედ ზო-
გადად ფონოლოგიურ სისტემაზეც ვრცელდება. ასე მაგალითად,
იაპონურ ენაში |ლ| და |რ| ერთი ფონემის ორი ალოფონია, ხოლო
მრავალ სხვა ენაში, მაგალითად, ქართულსა ან ინგლისურში ისინი
ორი განსხვავებული ფონემაა. უცხო ენის შესწავლისას იაპონელებს
უჭირთ ამ ბგერების გამორჩევა, რაც გოტოს (Goto 1971) ექსპერიმენ-
ტმაც დაადასტურა. იაპონელ ცდისპირებს უჭირდათ ისეთი სიტყვე-
ბის გარჩევა, როგორებიცაა მაგალითად, "lead" და "read". საყუ-
რადლებოა, რომ ცდისპირებს ასეთი სიტყვების გარჩევა მაშინაც კი
უჭირდათ, როდესაც ისინი ამ სიტყვების მათ მიერვე წარმოთქმულ
ჩანაწერს ისმენდნენ. მსგავსი შედეგები მიიღო მიავაკიმაც (Miyawaki,
Strange, Verbrugge, Liberman, Jenkins, Fujimura 1975).

გრაფიკული და რიცხვითი სისტემები და აზროვნება. საყუ-
რადლებოა წერის მანერისა და ალქმის ურთიერთკავშირი. ზოგიერთი

ენის დამწერლობისათვის დამახასიათებელია ჰორიზონტალურ რიგებში წერა, ხოლო ზოგიერთ ენაში (ჩინურში) მოცემულია წერის ორი შესაძლებლობა, როგორც ვერტიკალურ სვეტებში, ასევე ჰორიზონტალურ რიგებში. ფრიმენის (Freeman 1980) ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ინგლისურენოვან ცდისპირებს უფრო უადვილდებათ ჰორიზონტალურ რიგებში არეულად მოცემული ასოების აღქმა და მათთან დაკავშირებული დავალებების შესრულება, ვიდრე ვერტიკალურ სვეტებში მოცემულ ანალოგიურ დავალებებთან გამკლავება. ჩინელი ცდისპირები კი ერთნაირი წარმატებით ასრულებდნენ ორივე სახის დავალებას. საკონტროლო ცდებმა ამოსავალი დებულების სიზუსტე დაადასტურა, აღმოჩნდა, რომ აღნიშნული სხვაობა მხოლოდ ლინგვისტური მასალის შემთხვევაში ვლინდებოდა, ხოლო როდესაც ცდისპირებს ასოების ნაცვლად სხვადასხვა ფიგურებისგან შემდგარი დავალებების შესრულება მოეთხოვებოდათ, ჩინურენოვან და ინგლისურენოვან ცდისპირებს შორის განსხვავება აღარ გამოვლინდა. საყურადღებოა ისიც, რომ ამერიკაში მცხოვრები ჩინელებმა, რომლებსაც არ უსწავლიათ ვერტიკალურ სვეტებში წერა, ინგლისურენოვანი ცდისპირების მსგავსი შედეგი აჩვენეს. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ ინგლისურენოვან ბავშვებთან, რომლებსაც უკვე შეეძლოთ ასოების ცნობა, მაგრამ ჯერ არ შეეძლოთ კითხვა, არ გამოვლინდა სხვაობა ჰორიზონტალური და ვერტიკალური დავალებების შესრულებას შორის. ეს მოწმობს, რომ აღქმა დამოკიდებულია ცდისპირთა პრაქტიკაზე (და, შესაბამისად, ასაკზე) და არა მათ, ვთქვათ, ეროვნებაზე.

აზროვნებაზე იეროგლიფური დამწერლობის პრაქტიკის გავლენა დაადასტურა ჩანის ექსპერიმენტმა (ციტირებულია Langenmayr 1997, 218), რომლის მიხედვით, რავენის ტესტის შესრულებისას, რომელიც გრაფიკული სახის დავალებების ბატარეისაგან შედგება, ჩინელ ცდისპირებს საგრძნობლად უკეთესი შედეგები ჰქონდათ ინგლისურენოვან ჯგუფთან შედარებით. სხვა, მაგალითად, კულტურით განპირობებული ფაქტორების შესამცირებლად, ლინმა (Lynn 1977) იგივე ექსპერიმენტი სინგაპურელ და მალაიზიელ ბავშვებთან გაიმეორა. აქაც, ჩინურენოვანმა ბავშვებმა საგრძნობლად უკეთესი შედეგები აჩვენეს. ეს შეიძლება აიხსნას იმით, რომ ჩინელი ბავშვები გეომეტრიულად რთული დამწერლობის – იეროგლიფების – განაფული მკითხვე-

ლები არიან, რაც გავლენას ახდენს გრაფიკული სტიმულებისგან შედგენილი ტესტის შესრულებაზე.

მსგავსი ექსპერიმენტები ჩატარდა რიცხვებთან დაკავშირებითაც. სტევენსონმა და მისმა კოლეგებმა (Stevenson, Stigler, Lee, Lucker, Kitamura, Hsu 1985) აჩვენეს, რომ ჩინელი ცდისპირები რიცხვებს უკეთ იმახსოვრებენ, ვიდრე ამერიკელები. ეს შეიძლება, სიტყვების წარმოთქმისთვის საჭირო დროის განსხვავებული ხანგრძლივობითაც აიხსნას. ზოგიერთ ენაში ციფრებისა და რიცხვების წარმოთქმას შედარებით ნაკლები დრო სჭირდება. ელისმა (Ellis 1992) აჩვენა, რომ ციფრებისა და რიცხვების "ბგერითი სიგრძე" გავლენას ახდენს შესაბამის ენაზე მოლაპარაკე ადამიანების არითმეტიკულ უნარებზე.

ენა და სივრცითი აღქმა . ცდების ნაწილი დაეთმო (ციტირებულია Берри, Пуртинга, Сигал, Дасен 2007, 183) ენის გავლენის შესწავლას სივრცით აღქმაზე. მრავალი ენისთვის, მათ შორის ინდოევროპული ენებისთვისაც, დამახასიათებელია ე.წ. ეგო-შესატყვისი ორიენტაცია. ამ ენაზე მოლაპარაკე ადამიანები სივრცეში მოცემულ ობიექტებს საკუთარი პოზიციის გათვალისწინებით აღიქვამენ, ანუ, მაგალითად, ინგლისურენოვანი ადამიანი იტყვის, "სკამი დგას მაგიდის მარჯვნივ", მაგრამ სხვა პოზიციიდან (საპირისპირო მხრიდან) დანახული იმავე ობიექტების აღწერისას, სკამი უკვე მაგიდის "მარცხნივ" აღმოჩნდება. ასეთი ენები სივრცითი ორიენტაციისათვის იყენებენ ფარდობით კოორდინატებს (სუბიექტის პოზიციას), მაგრამ ასევე არსებობს ენები, რომლებიც ეყრდნობა აბსოლუტურ კოორდინატებს, როგორცაა, მაგალითად, აღმოსავლეთ-დასავლეთი (მზის ამოსვლა/ჩასვლა), და რომელთა სივრცითი ორიენტაციაც განსხვავებულია (Levinson 1998).

ძალიან მოკლე შეჯამება

ზემოაღწერილი და მრავალი სხვა ექსპერიმენტის შედეგებმა უფრო მეტად უარყო, ვიდრე დაადასტურა ლინგვისტური ფარდობითობის უკიდურესად ხისტი (ლინგვისტური დეტერმინიზმის) თეორია, რომლის თანახმად ენა სრულად განსაზღვრავს აზროვნებას. უფრო სანდო ჩანს ენობრივი ფარდობითობის შედარებით "რბილი" მოდელი, რომლის მიხედვითაც მსოფლხედვის ფორმირება დამოკიდებულია ენაზე, თუმცა ამ ექსპერიმენტების ინტერპრეტაციის შედეგად შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ენა მხოლოდ ერთ-ერთი ფაქტორია, რომელიც გავლენას ახდენს აზროვნებაზე. უფრო სწორი იქნება, თუკი ვიტყვი, რომ ენა და აზროვნება ურთიერთგავლენას განიცდის, თუმცა მხოლოდ ზემომოყვანილი ექსპერიმენტების საფუძველზე ამ ურთიერთგავლენის მექანიზმების ზუსტი აღწერა ჭირს. მრავალი ცდის ინტერპრეტირება საკმაოდ ხელოვნური ჩანს და რიგ შემთხვევაში ნაკლებ ნდობას იმსახურებს.

ჩვენი აზრით, ასეთ შეუსაბამობებს განწყობის თეორიის რამდენიმე ასპექტის გათვალისწინება აგვარიდებს.

განწყობის თეორია

უზნაძის მიხედვით, ცოცხალი ორგანიზმის ქცევა განპირობებულია ორი ფაქტორით, ერთი მხრივ, სუბიექტური მოთხოვნილების არსებობით და, მეორე მხრივ, ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შესაძლებლობით, ანუ რეალურად არსებული სიტუაციით. "მაშასადამე, ცოცხალ ორგანიზმსა და გარემოს შორის მხოლოდ იმ შემთხვევაში აღმოცენდება და განვითარდება აქტიური ხასიათის ურთიერთმოქმედება, თუკი ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება უჩნდება, გარემოში კი ამ მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი საშუალება არსებობს" (უზნაძე 1977, 269). ის, რაც ზემომოყვანილ ციტატაში ყველა ცოცხალ ორგანიზმზე ითქვა, ითქმის ადამიანზეც. ადამიანის ქცევაც ამ ორი ფაქტორით არის დეტერმინირებული.

თუკი ამ პროცესის ფსიქოლოგიურ შინაარსს დავაკვირდებით, ადვილი დასანახია, რომ მოთხოვნილებები ხშირად გაუცნობიერებული სახით გვაქვს მოცემული და ისინი გავლენას ახდენს ჩვენს ქცევაზე. ასეთ გაუცნობიერებელ მდგომარეობას უზნაძე განწყობას უწოდებს. "ამგვარად, [...] ადამიანის მოქმედება შეიძლება აქტივირებული იქნეს მისი ცალკეული შემეცნებითი, ემოციონალური და ნებელობითი აქტების გარეშე, იგი შეიძლება აქტივირებული იქნეს მისი განწყობის საფუძველზე, რომელიც გამოხატავს არა რომელიმე ცალკეულ ფსიქიკურ ფუნქციას, არამედ მთელი სუბიექტის, როგორც ასეთის, მდგომარეობას" (უზნაძე 1977, 271). ჩვენი მიზნისათვის მნიშვნელოვანი სწორედ ეს ასპექტებია – რომ განწყობა ერთგვარი შუამავალია ადამიანის მოთხოვნილებებსა და სამყაროს შორის, ის არის ადამიანის გაუცნობიერებელი, ავტომატური, იმპულსური ქცევის – და მათ შორის ვერბალური ქცევის – საფუძველი, და რომ ის მთლიან-პიროვნული ფაქტორია.

განწყობა, როგორც მთლიან-პიროვნული მოვლენა. ფიქსირებული განწყობის ჩამოყალიბება სუბიექტის გამოცდილებაზეა დამოკიდებული. მრავალჯერ განმეორებული მოქმედება შეიძლება, განწყობის სახით "დაიღეკოს" ფსიქიკაში. ყოველ შემდეგ ჯერზე, მსგავს სიტუაციაში მოხვედრისას, სუბიექტი ავტომატურად – ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე, და შესაბამისად, ცნობიერი დამუშავების გარეშე – იწყებს მოქმედებას. როგორც წესი, ეს არის გამოცდილებით დადასტურებული ყველაზე მართებული ქმედება, რომელიც ცოცხალი ორგანიზმის გარემოსთან ადაპტაციის ხერხია. სხვადასხვა სახის ექსპერიმენტებზე დაყრდნობით უზნაძემ აჩვენა, თუ როგორ ყალიბდება ფიქსირებული განწყობა და რა გავლენას ახდენს ის სუბიექტის ქცევაზე. ასეთ კლასიკურ ექსპერიმენტად იქცა მოცულობის აღქმის შესწავლაზე მიმართული ცდები. "[...] ცდისპირებს აწოდებენ ორ, მოცულობით მნიშვნელოვნად განსხვავებულ ბურთს). ამ ობიექტების ექსპოზიცია მეორდება რამდენჯერმე (10-15-ჯერ) იმისათვის, რომ ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში აღმოცენებული განწყობის ("უფრო დიდის" და "უფრო პატარას" შეფასების განწყობის) საკმარისი ფიქსაცია მოხდეს. იგულისხმება, რომ ამის შემდგომ სუბიექტს აქვს ფიქსირებული განწყობა – ორი განსხვავებული სიდიდის ობიექტის მოცულობის შეფასება (ამ შემთხვევაში მაგ. ხის ბურთებისა), ამიტომ მომდევნო (ვთქვათ მე-11 და მე-16) ექსპოზიციისას ჩვენ ვცვლით ჩვეულებრივ ბურთებს, რომლითაც მასთან განწყობის ფიქსაციას ვახდენდით, ორი თანაბარი სიდიდის, ერთნაირი მოცულობის ბურთით და ვთხოვთ სუბიექტს, გვითხრას, როგორია ისინი (ამ ცდამ უნდა გამოავლინოს ფიქსირებული განწყობა ჩვენს ცდისპირთან და ამიტომ მას კრიტიკული ცდა ეწოდება). თუ სუბიექტს გაუჩნდა განწყობა და იგი გაფიქსირდა მასთან განმეორებითი ექსპოზიციების პროცესში, მაშინ ჩვენ ვფიქრობთ, რომ მიწოდებული ტოლი მოცულობის ბურთები მან უტოლოდ უნდა აღიქვას იმ განწყობის შედეგად, რომლის ფიქსაციაც მოხდა წინამორბედ ექსპოზიციაში, რომელთაც საგანწყობო ექსპოზიციებს ვუწოდებთ" (უზნაძე 1977, 280). ექსპერიმენტის შედეგებმა აჩვენა, რომ ცდისპირთა ჭარბი უმრავლესობა – "თითქმის 100%" (უზნაძე 1977, 20) – ბურთებს კვლავ არატოლად აღიქვამს.

ასეთ დროს თავს იჩენს ე.წ. ასიმილაციური ან კონტრასტული ილუზიები. ასიმილაციური ილუზიის შედეგად, ცდისპირებს ტოლი ბურთები კვლავაც არატოლად ერქვენბათ, ანუ უფრო დიდი ბურთი იმავე ხელში აღიქმება, რომელშიც აქამდე მართლაც დიდ ბურთს აწვდიდნენ. ასეთ დროს, სუბიექტი თითქოს ვერ ამჩნევს საგნის ობიექტურ თვისებებს და არგებს მათ არსებულ ფიქსირებულ განწყობას, ანუ აფასებს რეალობას არსებული განწყობის შესაბამისად. კონტრასტული ილუზიის შემთხვევაში კი, საქმე შებრუნებულად მოგვეცემა, იმ ხელში, რომელშიც ცდისპირს უფრო პატარა ბურთს აწვდიდნენ, ახლა ის უფრო დიდ ბურთს აღიქვამს. საგულისხმოა, რომ კონტრასტული ილუზია მით უფრო ხშირად გვხვდება, რაც უფრო დიდია, უზნაძე იტყოდა – “ტლანქია”, სხვაობა საცდელ ობიექტებს, ამ შემთხვევაში, ბურთების მოცულობას შორის. იგივე სურათია, როდესაც ცდები ეხება წონის, წნევის, სმენის, მხედველობის და ა.შ. ილუზიებს (უზნაძე 1977, 15-21). კონტრასტული ილუზიის შემთხვევაში სხვაობა რეალობასა და განწყობას შორის იმდენად დიდია, რომ შეუძლებელია მისი არშემჩნევა, ამიტომ სასწორი თითქოს საპირისპირო მხარეს იხრება, და “საგანი იმ მხარეზე, რომელზედაც საგანწყობო ცდებში უფრო ძლიერი გამლიზიანებული ეძლეოდა [...] ფასდება, როგორც უფრო სუსტი ან უფრო მცირე მოცულობის მქონე” (უზნაძე 1977, 16). ობიექტის რეალური თვისებები კვლავ იგნორირებული რჩება⁵⁷. საგნების ადეკვატური შეფასებისათვის აუცილებელია ობიექტივაციის აქტი, ანუ ყურადღების გამახვილება, რეალობის ცნობიერი დამუშავება, ცნობიერების შინაარსად ქცევა, ქცევის ავტომატიზმის დაძლევა.

უზნაძის ექსპერიმენტების ერთ-ერთ მნიშვნელოვანი მონაპოვარი ისაა, რომ განწყობა ლოკალური მოვლენა კი არა, არამედ მთლიან-პიროვნული ფაქტორია. ის, რომ განწყობა მართლაც მთლიან-პიროვნული ფენომენია, კარგად ჩანს ჰიპნოზურ მდგომარეობაში ჩატარებული ცდების შედეგების ანალიზისას. ცდისპირებს ჰიპნოზურ მდგომარეობაში ჩაუტარდათ ექსპოზიციური ცდები, რის შემდეგაც ყველაფრის დავინწყება უბრძანეს, მაგრამ აღმოჩნდა, რომ გაფიქსირებული განწყობა უკვალოდ არ ქრება და მიუხედავად იმისა, რომ ცდისპირს არაფერი ახსოვს მათ შესახებ, კრიტიკულ ცდაში ის ბურთებს კვლავ არა-

⁵⁷ კონტრასტული ილუზიის პრობლემისათვის იხ. ნადირაშვილი, 1983, 147-156.

ტოლად აღიქვამს. "ამგვარად, ყველა ეს ცდა გვიჩვენებს, რომ განწყობა არ მიეკუთვნება სულიერი ცხოვრების ჩვეულებრივ კატეგორიებს – შემეცნების, გრძნობის, ნებელობის კატეგორიებს: პირიქით, მას არა აქვს კერძო ან ლოკალური ხასიათი და ამდენად იგი განხილული უნდა იყოს, როგორც მთლიან-პიროვნული რიგის კატეგორია" (უზნაძე 1977, 284). ჩატარდა სხვა მრავალი ცდა (ბოჭორიშვილი 1927; ხოჯავე 1941, 1942), რომელთა მიზანი იყო იმის ჩვენება, რომ ერთ სფეროში გაფიქსირებული განწყობა თავს იჩენს ყველა დანარჩენ სფეროშიც, რაც ექსპერიმენტულად დადასტურდა კიდევაც, ანუ მაგალითად, ჰაპტურ სფეროში გაფიქსირებული განწყობა ვლინდება ოპტიკურ სფეროში და პირიქით (უზნაძე 1977, 33-40).

არაცნობიერის საკითხი. როგორც ზევით დავინახეთ, ფიქსირებული განწყობა მრავალჯერადად განმეორებითი ქმედების შედეგად ყალიბდება და ის მთლიან-პიროვნული ხასიათისაა და, შესაბამისად, თავს იჩენს პიროვნების მთლიან ქცევაში. განწყობის ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქციაა ჩვენი ქცევის ერთგვარი რეგულაცია, რაც გამოიხატება, ერთი მხრივ, შეგრძნებების ორგანოებით გამუდმებით მოწოდებული ინფორმაციის არაცნობიერ მართვასა და, მეორე მხრივ, გარკვეული ქმედებისკენ მზაობაში.

ეს მზაობა არაცნობიერი მდგომარეობაა, ეს არის პიროვნების გარკვეულ ქმედებაზე მიმართული დისპოზიცია, რაც შემდეგ ავტომატურ, იმპულსურ ქმედებაშიც შეიძლება გამოვლინდეს. უზნაძე განმარტავს, რომ "ცოცხალი, მთლიანი ადამიანის, თვით ადამიანისა და არა მისი აქტივობების ცალკეული ფაქტების შესწავლა გვიჩვენებს, რომ სუბიექტის რაიმე მოთხოვნილებისა და მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელი სიტუაციის არსებობის ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში მასში ჩნდება მზაობა, ტენდენცია ან უფრო უკეთ – განწყობა გარკვეული აქტივობისაკენ, რომელსაც მისი დამაკმაყოფილება შეუძლია" (უზნაძე 1977, 273). ამრიგად, განწყობა გაგებულია, როგორც პიროვნების "რეალური მოქმედების რეგულაციის გაუცნობიერებელი მექანიზმი" (ფრანგიშვილი 1987, 142); და ის არაცნობიერის სფეროშია "მოთავსებული". საყურადღებოა, რომ განწყობის არაცნობიერი ბუნება მკვეთრად განსხვავდება ფსიქონალიზის მიერ პოსტულირებული არაცნობიერის ცნებისაგან.

ფროიდის მიხედვით, არაცნობიერი არის ჩვენი ცნობიერი ცხოვრებიდან განდევნილი და "დავინწყებული" შინაარსი, ხოლო ფსიქოანალიზის მიზანია ამ არაცნობიერის კვლავ გაცნობიერება ანუ მისი შინაარსების ცნობიერი დამუშავების საგნად ქცევა. არაცნობიერის საკითხის განხილვისას უზნაძე წერდა: "თავისი სისტემის, აღნიშნული ცნების საფუძველზე, აგებისას ფროიდი იძულებულია, არაცნობიერის დახასიათებისათვის, ძირითადად, შემოიფარგლოს უარყოფითი ცნების გამოყენებით, რომელიც მხოლოდ იმას მიუთითებს, რომ არსებობს ფაქტები, რომელთაც ცნობიერების ნიშანი აქვთ და რომ ისინი მოკლებულნი არიან ამ ნიშანს და ამიტომ არაცნობიერის სახელს ატარებენ" (უზნაძე 1977, 284). ამრიგად, უზნაძის მიხედვით, ტრადიციული ფსიქოანალიზისათვის არაცნობიერი წარმოადგენს ცნობიერებას, ოღონდ მინუს ნიშნით.

უზნაძე კი გვთავაზობს არაცნობიერის პოზიტიურ დახასიათებას: "განწყობა შეუძლებელია, წარმოადგენდეს სუბიექტის ცნობიერების ცალკეულ აქტს, იგი მხოლოდ მოდუსია მისი, როგორც მთელის, მდგომარეობისა. ამიტომ სავსებით ბუნებრივია, ჩავთვალოთ, თუ ჩვენში მართლაც მიმდინარეობს რაიმე არაცნობიერად, ეს, პირველ რიგში, რა თქმა უნდა, ჩვენი განწყობა უნდა იყოს. ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ არაცნობიერი ჩვენში ნამდვილად არსებობს, მაგრამ ეს არაცნობიერი სხვა არაფერია, თუ არა სუბიექტის განწყობა" (უზნაძე 1977, 285).

განწყობა წარმოდგენილია, როგორც სუბიექტის არაცნობიერი მოდუსი, რომელიც საკვანძო ადგილს იკავებს სუბიექტსა და ობიექტურად მოცემულ სამყაროს შორის.

უშუალობის პოსტულატი. XX საუკუნის ოცდაათიანი წლებისათვის ფსიქოლოგია "ღია კრიზისმა" მოიცვა. კლასიკურ ფსიქოლოგიას ახალი მიმართულებები დაუპირისპირდა. თითოეული მათგანი (ფსიქოანალიზი, გეშტალტფსიქოლოგია, ბიპევიორიზმი და სხვ.) ფსიქოლოგიის მეცნიერების განვითარების ახალ გზებს ეძებდა. იმავე პერიოდს დაემთხვა განწყობის თეორიის შემუშავებაც. უზნაძემ ყურადღება გაამახვილა იმ გარემოებაზე, რომ ფსიქოლოგიური მიმართულებების უმრავლესობა ერთ პრინციპს ემყარებოდა, ე.წ. "უშუალობის პოს-

ტულატს". [განწყობის თეორიის - ი.მ.] მეთოდოლოგიური პრობ-
ლემების დამუშავების ერთ-ერთი დიდი მნიშვნელობის მქონე ორიენ-
ტირს წარმოადგენს დ.უზნაძის მიერ გამოვლინებული, ბურჟუაზიულ
ფსიქოლოგიაში დოგმატურად მიღებული, "უშუალობის პოსტულატი"
- ობიექტური სინამდვილე უშუალოდ ახდენს გავლენას ცნობიერება-
ზე, ფსიქიკაზე და უშუალო კავშირში განსაზღვრავს მის მოქმედებას.
დ. უზნაძის შეხედულებით, საბჭოთა ფსიქოლოგიის მეთოდოლოგიუ-
რი კონცეფციის ჩამოყალიბება და ფსიქოლოგიური მეცნიერების სის-
ტემის აგება გულისხმობს "უშუალობის პოსტულატის" დაძლევას"
(ფრანგიშვილი 1987, 114).⁵⁸ "უშუალობის პოსტულატის" დაძლევა
ჩვენთვის იმდენად არის საინტერესო, რომ სწორედ ეს მომენტი გვეჩ-
ვენება იმ მნიშვნელოვან მეთოდოლოგიურ ხარვეზად, რომელსაც,
სხვათა შორის, გვერდი ვერ აუქცია სეპირ-უორფის ჰიპოთეზამაც.

უშუალობის პოსტულატი ფსიქოლოგიაში და, ზოგადად, სოცია-
ლურ თუ ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში ფიზიკის მიბადვით იქნა შემო-
ტანილი. ეს პოსტულატი კაუზალური კავშირების პრინციპს ეფუძნება:
გარემო ფაქტორი ან ფსიქიკური რომელიმე ფაქტი უშუალოდ ინვეეს
გარკვეულ ფსიქიკურ მოვლენას. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ორწევრი-
ანი მოდელი ხშირად ვერ ხსნის დაკვირვებით მიღებულ ფაქტებს, პირ-
დაპირი კორელაციის მოდელები მრავალი თეორიის საფუძველს წარ-
მოადგენს. "უზნაძის აზრით, უშუალობის პოსტულატს აქამდე არსებუ-
ლი მთელი ფსიქოლოგია ეფუძნება, ასეა კლასიკურ ფსიქოლოგიაში,
სახელდობრ ფსიქო-ფიზიკაში, სადაც გამლიზიანებელი უშუალოდ იწ-
ვევს შეგრძნებას, ასევეა ასოციაციონიზმში, სადაც ერთ წარმოდგენას
ავტომატურად მოჰყვება მასთან რაიმე სახით დაკავშირებული მეორე
წარმოდგენა. იგივე ითქმის ეუნდტზეც, რომელიც ფსიქიკური წარმო-
ნაქმნების ახსნას ასეთივე ფსიქიკური მოვლენების უშუალო ურთიერ-
თზემოქმედებით ცდილობს" (იმედაძე 2008, 636). იგივე ითქმის ასევე
გემტალტფსიქოლოგიაზე და, ცხადია, ბიჰევიორიზმზეც.

⁵⁸ თავად უზნაძე წერდა: "ჩვენი ამოსავალი თეზისი არსებითად განსხვავდება
ყოველივე იმისაგან, რასაც დღემდე ემყარებოდა ფსიქოლოგია. ჩვენი
თეზისების მიხედვით, ფსიქიკურ ფუნქციებსა და სინამდვილეს შორის
უშუალო კავშირის პოსტულატი, რომელიც საფუძველად უდევს მთელი
ბურჟუაზიული მეცნიერების ფსიქოლოგიურ აზრს, ყალბ თეზისად უნდა
ჩაითვალოს" (უზნაძე 1977, 273-274).

ბიჰევიორიზმის მიხედვით სტიმული ხომ უშუალოდ განსაზღვრავს რეაქციას. როგორც ზევით ითქვა, ბიჰევიორისტები გონებაში მიმდინარე პროცესების შესწავლასა და განხილვას ერიდებოდნენ. უზნაძემ პირიქით, გაარღვია რა ეს მიდგომა, განიხილა გონებაში მიმდინარე პროცესები და ექსპერიმენტულად აჩვენა, რომ გაუცნობიერებელი პროცესები დიდწილად განსაზღვრავს ადამიანის აღქმასა და შემდგომ ქცევას. ბიჰევიორისტებიც აცნობიერებდნენ ორნევერიანი მოდელის ხარვეზებს და სამნევერიანი მოდელის (ე.წ. S-O-R) შემუშავება სცადეს, თუმცა აქაც მრავალ მეთოდურ წინააღმდეგობას წააწყდნენ.

უშუალობის პოსტულატის "მსხვერპლია" ლინგვისტური დეტერმინიზმის თეორიაც. შუალედური რგოლის – განწყობის – შემოტანა ბევრი მეთოდოლოგიური პრობლემის გადაჭრისა და ბევრი, მათ შორის, ზემომოყვანილი ექსპერიმენტის დამაჯერებლად განმარტების საშუალებას იძლევა.

შუალედური შეჯამება, ჩვევისა და განწყობის საკითხისადმი. უფრო მკაფიოდ რომ გავმიჯნოთ ჩვევა და განწყობა, ჩვევა წარმოდგენილი გვაქვს, როგორც ქცევის ფორმა, ხოლო განწყობა – როგორც ამ ქცევის აღმძვრელი მექანიზმი. ბგერების წარმოთქმის/მოსმენის ან ასოების დანერის/წაკითხვის მანერა ჩვევაა, მაგრამ მის უკან დგას განწყობა, რომელიც გაუცნობიერებლად გვიბიძგებს გარკვეული ქმედებისკენ – ბგერების გარკვეული სახით გაგებისაკენ, ასოების გარკვეული მანერით წაკითხვისაკენ, წინადადების სემანტიკური ან სინტაქსური მოდელების აღსაქმელად. არ არსებობს რაიმე ფიზიოლოგიური საფუძველი, თუ რატომ უნდა დაინახოს, მაგალითად, ჩინელმა ცდისპირმა ვერტიკალურ სვეტებში "ჩამალული" ინფორმაცია უკეთესად, ვიდრე ინგლისურენოვანმა. ცხადია, იგივე ითქმის ბგერების იდენტიფიკაციაზეც. არ არსებობს რაიმე ფიზიოლოგიური მიზეზი, თუ რატომ უნდა აღიქვას, ერთ შემთხვევაში, იაპონელმა |ლ| და |რ| ერთ ბგერად, ხოლო, მეორე შემთხვევაში, ვთქვათ, ქართველმა – ორ განსხვავებულ ბგერად. ჩვენი აზრით, ეს განსხვავება გაპირობებულია მხოლოდ და მხოლოდ და სწორედ ჩვევით, რომელიც განწყობით რეგულირდება.

ფრიმენის და მსგავსი ექსპერიმენტების ანალიზისას ავტორები, როგორც წესი, გამოყოფენ იმ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენს ცდების შედეგებზე, მაგრამ არ ასახელებენ ამ ფაქტორების აღმძვრელ მექანიზმებს. ეს ფაქტორები, ჩინური დამწერლობის თავისებურება იქნება თუ იაპონური ენის ფონოლოგიური მახასიათებლები ანდა სხვა რამ, საერთო ჯამში დაიყვანება ცდისპირის "გამოცდილებაზე", მაგრამ არ არის ახსნილი, თუ რა სახით, როგორ, რა მექანიზმის დახმარებით ახდენს გავლენას ცდისპირის გამოცდილება გარკვეული ინფორმაციის აღქმა/პროდუცირებაზე.

ჩვენი აზრით, ასეთი მექანიზმია ინდივიდის განწყობა. ცნობილია, რომ არა მხოლოდ ვერბალური, არამედ სხვა ნებისმიერი სახით მოცემული ინფორმაციის აღქმა მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული, მათ შორის ისეთებზეც, რომლებიც უშუალოდ, ობიექტურად განპირობებული არ ჩანს. ჩვენ მუდმივად ვიღებთ ინფორმაციას და გვჭირდება ამ ინფორმაციის გამოხშირვა, დამუშავება, მნიშვნელოვანის გამოყოფა, ეს არის ორგანიზმის სამყაროსთან ადაპტაციის აუცილებელი პირობა. განწყობა ის ინსტანციაა, რომელიც ინფორმაციის ნაკადს ჩვეულ, ყველაზე გავრცელებულ და შესაბამისად (სავარაუდოდ) ყველაზე ადეკვატურ, უსაფრთხო, "შემონმებულ" ფარგლებში აქცევს. სწორედ ამიტომ ფრიმენის დავალების შესრულებისას ინგლისურენოვანი ცდისპირები უნებლიეთ ჩვეულ, ჰორიზონტალურ ვექტორს ამჯობინებენ, იგივე მექანიზმი მოქმედებს აკუსტიკური აღქმის დროს, ჩვენ მოსმენილ ბგერებს ჩვენი ენისათვის დამახასიათებელი ფონემების ჩარჩოებში ვათავსებთ და შესაბამისადაც აღვიქვამთ მათ, კითხვისას ჩვეულ ინტერპრეტაციას ვაძლევთ სინტაქსურ კონსტრუქციებს (ქვემოთ მოცემულია ე.წ. raced-ის მაგალითი, რომელიც სწორედ ამ მოვლენას აღწერს) ან კონტექსტუალურ ინფორმაციაზე დაყრდნობით ვახდენთ ნაკლული ინფორმაციის შევსებას. სხვა მხრივ, ძალიან გაგვიჭირდებოდა (ვერბალური) ინფორმაციის იდენტიფიკაცია, გაგება, გააზრება. მოცემული ექსპერიმენტების შედეგების მართებული ინტერპრეტაცია, მათ შორის პრაიმინგის ეფექტისაც, სწორედ განწყობის თეორიის დახმარებით არის შესაძლებელი.

განწყობა და ენა

უზნადის შრომებსა და ასევე მომდევნო თაობის ფსიქოლოგთა კვლევებში ენის და განწყობის ურთიერთდამოკიდებულების საკითხს გასაოცრად ცოტა ადგილი ეთმობა. თანაც ამ კვლევების ფარგლებში ძირითადი აქცენტი სიტყვაზე კეთდება, თუმცა, ხანდახან, სადაც უზნაძე "სიტყვას" იყენებს, უპრიანი იქნებოდა "ენის" დანერა, ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, თითქოს უზნაძისთვის ენა და სიტყვა სინონი-მური ცნებები იყო.

უზნაძე აღნიშნავდა, რომ ფიქსირებული განწყობა არა მხოლოდ მოტორული, არამედ ასევე ენობრივი სტიმულების გავლენითაც ყალიბდება. "ცდისპირს [...] სიტყვიერი ზემოქმედების გზითაც შეუშუშავდეს ფიქსირებული განწყობა: საკმარისია, მან 15-ჯერ წარმოი-გინოს განსხვავებული მოცულობის ბურთები ან არა ტოლი წრეები, რომ შესაფერი ფიქსირებული განწყობა შეუშუშავდეს, რომელიც მას შემდეგში, დროებით ხელს უშლის, კრიტიკული ობიექტები ადეკვატურად აღიქვას" (უზნაძე 1977, 144). მართალია, ენის საშუალებით შემუშავებული განწყობის ფიქსაცია უფრო იშვიათად ხდება და ის მალევე ქრება.

ამ ცდაში უკვე ჩანს ენის ძირითადი ფუნქცია – სამყაროს (საგნების, მოვლენების) ჩანაცვლების შესაძლებლობა. გარე სამყაროდან მიღებული ინფორმაცია ჩვენს გონებაში გარკვეული ხატის ანუ წარმოდგენის სახით აღიბეჭდება. წარმოდგენა საგნის მხოლოდ ხატია და, ცხადია, ვერ იქნება მატერიალური ფენომენი, ის თავისი არსით იდეალურია, თუმცა მნიშვნელოვანია იმის განსაზღვრაც, რომ წარმოდგენა მუდამ კონკრეტულია. "წარმოდგენა შეიძლება საგნისა ან მოვლენის, და არა მსგავს საგანთა მთელი სიმრავლისა. ჩვენ შეგვიძლია წარმოვიდგინოთ კონკრეტული მაგიდა, მაგრამ არა მაგიდა საერთოდ. ყოველ შემთხვევაში, როგორი ზოგადიც არ უნდა იყოს წარმოდგენა, მას მაინც არ შეუძლია მოიცვას მსგავს საგანთა მთელი სიმრავლე, მაგ., მაგიდების მთელი სიმრავლე" (ახვლედიანი 1972, 7).

წარმოდგენის გაზიარება შეუძლებელია ენის დახმარების გარეშე, ამიტომ ენის ფუნქციაა, წარმოდგენები გამოხატოს ცნებების სახით.

წარმოდგენის ცნებად ქცევა ნიშნავს, რომ კონკრეტული წარმოდგენა იქცა საგნის ან მოვლენის იდეად, ცნებად. ცნება არამატერიალური ხასიათისაა, თანაც ის პრინციპულად აბსტრაქტულია, რადგან ცნება "მაგიდა" ფარავს მაგიდების მთელ სიმრავლეს. ვინაიდან ცნება აბსტრაქტულია, შესაძლებელია, ვილაპარაკოთ, რომ წარმოდგენიდან ცნებაზე გადასვლა არის ფსიქიკურიდან ენობრივზე, კონკრეტულიდან აბსტრაქტულზე გადასვლა.

საყურადღებოა ასევე, რომ ენა იძლევა იგივეობის აქტის შესაძლებლობას. ენის დახმარებით, ჩვენ შეგვიძლია, ერთხელ უკვე განცდილი კვლავ განვაახლოთ, კვლავ განვიცადოთ, წარმოვიდგინოთ, და რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, სხვებს გადავცეთ, სხვებს "დავანახოთ", რაც, სხვათა შორის, არის ენის ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქცია: კომუნიკაციური ფუნქცია.

სწორედ ამიტომ არის შესაძლებელი ენის დახმარებით ფიქსირებული განწყობის ჩამოყალიბება, ენა ანაცვლებს რეალურ მოქმედებას. "თუ გადავხედავთ ამ ცდებში მიღებულ შედეგებს, ვნახავთ, რომ განწყობის ფიქსაცია ვერბალური ზემოქმედების საფუძველზე უდავო ფაქტია. ეჭვი არაა, რომ სიტყვა ჩვენთვის აქტივობის იმ სპეციფიკურ ფორმას წარმოადგენს, რომლის საფუძველზეც ადამიანის განწყობისეულ მდგომარეობათა ახალი ფენა აიგება, რომელიც თავის მხრივ მისი ქცევის განმსაზღვრელ პირობას წარმოადგენს" (უზნაძე 1977, 147).

ვერბალური გზით შექმნილი ფიქსირებული განწყობა "დამოკიდებულია ამ შემთხვევაში სინამდვილის არა იმ პირობებზე, რომელშიც მისი ქცევა მიმდინარეობს, არამედ იმაზე, თუ როგორ სინამდვილეს წარმოსახავს იგი, რისი გამოხატვა სურს მას თავისი სიტყვით" (უზნაძე 1977, 147).

ადამიანის აზროვნება და ენა მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული. "აზრი ყოველთვის ენობრივ ფორმაში გვეძლევა და ამ ფორმის გარეშე აზროვნება, როგორც ასეთი, ჩვენ არ ვიცით, მაგრამ მეორე მხრივ უდავოა ისიც, რომ აზრი და სიტყვა არ წარმოადგენს იდენტურ მოვლენებს და ისინი ორ სრულიად განსხვავებულ კატეგორიას უნდა მივაკუთვნოთ" (უზნაძე 1977, 306). უზნაძის მიხედვით, ორივეს წინ უსწრებს სუბიექტი, უფრო კი ამ სუბიექტის სურვილი, ენის დახმარებით

გამოხატოს გარკვეული აზრი. სუბიექტი ცდილობს გარკვეული მიზნის მიღწევას. ამ მიზნის მიღწევა სუბიექტმა შეიძლება, ცნობიერების ძალისხმევით დაისახოს, მაგრამ ეს შეიძლება, არაცნობიერადაც მოხდეს, ანუ სუბიექტი არ აცნობიერებდეს მის მამოძრავებელ ძალას, სწორედ ამ ძალას ეწოდება განწყობა. ამის შემდეგ, მისი მიზანი იდეად ჩამოყალიბდება, რომელიც ენის დახმარებით გადმოიცემა.

ადამიანის სპეციფიკური თვისებაა, გამიჯნოს საკუთარი თავი მის ირგვლივ მოცემული სინამდვილისაგან. ენის დახმარებით ის ახალ რეალობას ქმნის, რომელიც ზოგჯერ არ ემთხვევა ადამიანის გარშემო არსებულ რეალობას. ადამიანი *"არა მხოლოდ ცხოვრობს და მოქმედებს, მან იცის კიდევაც, რომ სწორედ ისაა, რომ ცხოვრობს და მოქმედებს ამ, მის გარეთ არსებულ სამყაროში"* (უზნაძე 1977, 300).

ამრიგად, განწყობის თეორიის ფარგლებში ენას უაღრესად დიდი ფუნქცია ენიჭება. ზემოთ ითქვა, რომ ობიექტივაცია არის გარკვეული მოვლენის ან საგნის ცნობიერი დამუშავება, რაც გარკვეულ შეფერხებას, რეალობის ცნობიერ განსჯას საჭიროებს. ეს შეუძლებელი იქნებოდა ენის გარეშე, რადგან ენა და ენაში გამოხატული აზროვნება შესაძლებელს ხდის იგივეობის აქტის ხორცშესხმას, ანუ სამყაროს *"დენადობის"* ხელოვნურ დაბრკოლებას, რაც ობიექტივაციის საფუძველია.

აღსანიშნავია კიდევ ერთი გარემოება, რომ ცნებას, თავისთავად იდეალურ ფენომენს, აქვს მატერიალური გამოვლენის მხარეც, ბგერის ან გრაფემის სახით. სწორედ არტიკულირებული სიტყვა არის ცნების მატერიალიზების ხერხი, რაც ენის ექსპერიმენტული კვლევის შესაძლებლობას გვაძლევს (იხ. Баиндурашвили 1978).

აქცენტი. სწავლების ასაკსა და უცხო ენის ათვისებას შორის არსებულ ურთიერთკავშირის დადგენას XX საუკუნის 60-70-იან წლებში მრავალი საყურადღებო გამოკვლევა მიეძღვნა, უპირატესად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში (Asher, Garcia 1969; Oyama 1976). გამოიკვეთა, რომ ემიგრანტთა შვილები, რომლებიც ადრეულ ასაკში აღმოჩნდნენ ამერიკაში, უაქცენტოდ ლაპარაკობენ ინგლისურ ენაზე. იმ ემიგრანტთა შორის კი რომლებიც საყმანვილო ასაკში (12 წელი+) ან უფრო გვიან ჩამოვიდნენ შეერთებულ შტატებში, აშკარად შეინიშნებოდა *"უცხოური"* აქცენტი. აღნიშნულმა გამოკვლევებმა საყოველ-

თაოდ ცნობილი ფაქტი დაადასტურა – რაც უფრო ადრე იწყებს ადამიანი უცხო ენის ათვისებას, მით უფრო უკეთ (და უაქცენტოდ) ეუფლება ის შესაბამის ენას.

გვიანდელმა გამოკვლევებმაც დაადასტურა, რომ ასაკთან ერთად უფრო და უფრო ჭირს უცხო ენის უაქცენტოდ დაუფლება, განსაკუთრებით, თუკი უცხო ენას ფორმალურ პირობებში (გაკვეთილების სახით) ვსწავლობთ (Patakowski 1980). როგორც ჩანს, 11 წლის ასაკის შემდეგ მართებული ინტონაციის/პროსოდის დაუფლება ძალიან ძნელია (Singleton 1989, 89). თუმცა იგივე არ ითქმის არტიკულაციის დაუფლებაზე. შესაბამისი მოტივაციისა და ვარჯიშის შემთხვევაში უმრავლესობას შეუძლია, სრულყოფილად დაეუფლოს უცხოური ენის არტიკულაციას.

ენის გაგება იმთავითვე გულისხმობს დიფერენცირებული სმენის არსებობას, რაც გვეხმარება, ბგერათა უწყვეტ ნაკადში უშეცდომოდ გამოვარჩიოთ ცალკეული ბგერები, თანაც იმ ფაქტის მიუხედავად, რომ ერთი და იმავე ბგერის ყოველ ჯერზე აბსოლუტურად ერთნაირად წარმოთქმა პრინციპულად შეუძლებელია. ამ პროცესის წარმოსაჩენად ასეთ მეტაფორას მივმართოთ: გონებაში მოცემულია ბგერების იდეალური ხატი, რომელიც გარკვეულ ჩარჩოშია მოქცეული. ყველა ბგერა, რომელიც ამ ჩარჩოს ფარგლებში ხვდება, აღიქმება როგორც ერთი და იგივე ბგერა; ანუ მოსმენისას აღვიქვამთ არა მხოლოდ იმას, რაც მართლაც წარმოითქვა, არამედ არაცნობიერად ვავსებთ იმასაც, რაც არ წარმოთქმულა. ასეთი შევსება დამოკიდებულია ჩვენს ენობრივ და მათ შორის ფონეტიკურ ცოდნაზეც. უცხოური ენისთვის დამახასიათებელ სპეციფიკურ ბგერებს ჩვენ უნებლიეთ ჩვენი ენისთვის დამახასიათებელ ბგერებს ვამსგავსებთ. ასე მაგალითად, გერმანული ენისთვის დამახასიათებელი გრძელი და მოკლე ხმოვნები "ქართულ ყურში" ხშირად ერთნაირად ისმის (შდრ: Weg, weg), რაც გამონეწულია იმით, რომ ქართულში არა გვაქვს გრძელი-მოკლე ხმოვნის ოპოზიცია. შესაბამისად, უკვე უცხოურ ენაზე მეტყველებისას, ჩვენ გადმოგვაქვს ჩვენი ენისთვის დამახასიათებელი ჟღერადობა, რაც, საერთო ჯამში, აქცენტის სახით ვლინდება. ამრიგად, უცხოურ ენაზე მართებული წარმოთქმის სწავლის დროს, პირველი (მშობლიური) ენის

სპეციფიკით განპირობებული სმენის ჩვევა მნიშვნელოვან შემაფერხებელ ფაქტორად წარმოგვიდგება.

განწყობის თეორიის გათვალისწინებით, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ აქცენტი მშობლიური ენის განწყობით არის განპირობებული. ასიმილაციური ილუზიის საფუძველზე უცხო ენის სპეციფიკურ ბგერებს (ინტონაციას, წინადადების მელოდიას) ჩვენი ენისათვის დამახასიათებელ "ჩარჩოებში" ვათავსებთ და შესაბამისადვე წარმოვთქვამთ. ბავშვებს კი, რომლებსაც ჯერ კიდევ არა აქვთ მტკიცედ ჩამოყალიბებული განწყობა, შეუძლიათ ბგერების უკეთ დიფერენცირება და, შესაბამისად, ისინი უფრო მეტ "ჩარჩოს" ქმნიან, ანუ უფრო მართებულად ეუფლებიან უცხოური ენის ფონოლოგიურ სისტემას. ამრიგად, რამდენად პარადოქსულად არ უნდა ჟღერდეს, აქცენტი, ძირითადად, არა წარმოთქმის, არამედ სმენის პრობლემაა.

გოტოს (Goto 1971) მიერ ჩატარებული ზემომოყვანილი ექსპერიმენტების შედეგების ახსნა სწორედ ამ პოზიციიდან არის შესაძლებელი. იაპონელების ფონოლოგიური "ჩარჩო" მოიცავს როგორც |ლ|, ასევე |რ| ბგერას (როგორც ითქვას, ეს არის ერთი ფონემის ორი ალოფონი), განსხვავებით ინგლისურისგან, რომლისთვისაც |ლ| და |რ| ორი განსხვავებული ფონემაა, ორი განსხვავებული "ჩარჩოა", შესაბამისად, იაპონელ ცდისპირებს არ შეუძლიათ მოსმენილი სიტყვების (lead და read) მართებულად გაგება, მაშინაც კი (!), როდესაც ცდისპირები მათ მიერვე მართებულად წარმოთქმულ მაგალითებს ისმენენ. კიდევ ერთხელ გავმეორდები: საეარაუდოა, რომ იაპონელი ცდისპირები უცხოური ენის ბგერებს, ასიმილაციური აკუსტიკური ილუზიის საფუძველზე, მშობლიური ენის ფონოლოგიური სისტემის მსგავსად აღიქვამენ, რაც, საბოლოო ჯამში, მათ ხელს უშლის უცხოურ ენაზე მართებულად ლაპარაკის დაუფლებაში. ამდენად, განწყობის თეორია გვიჩვენებს იმ ფსიქოლოგიურ საფუძველს, რომელიც განაპირობებს აქცენტის დაუფლება/ვერ დაუფლებას.

გრაფემების აღქმა. ფრიმენის ზემომოყვანილი ექსპერიმენტის ინტერპრეტირებისას საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ინგლისურენოვან ზრდასრულ ცდისპირებს უჭირთ პორიზონტალურ-ვერტიკალ-

ლური დავალებების ამოხსნა (რადგან ისინი ჰორიზონტალური რიგების "წაკითხვას" არიან ჩვეულნი), განსხვავებით ბავშვებისაგან, რომლებსაც ჯერ კიდევ არა აქვთ კითხვის მიმართულების განმსაზღვრელი ფიქსირებული განწყობა.

გრაფემების აღქმის პროცესში ფიქსირებული განწყობის მნიშვნელობაზე მიუთითებს ხოჯავას ცდებიც (ხოჯავა 1941). ცდისპირებს (უნივერსიტეტის პროფესორებს, დოცენტებს, ასპირანტებს), რომლებმაც კარგად იცოდნენ რუსული და ინგლისური (ან გერმანული ან ფრანგული) ენები, შესთავაზეს ისეთი სიტყვების წაკითხვა, რომლებიც შედგენილი იყო კირილიცასა და ლათინური ანბანის საერთო ან მსგავსი ასოებით – a, o, e, m, h, p, c, n, y, x და ა.შ. (ექსპერიმენტის მსვლელობისას გამოიყენებოდა ასოების ისეთი მოყვანილობა, რომელიც დამახასიათებელია გაკრული ხელით წერის მანერისთვის, სწორედ ამიტომ არის შესაძლებელი გარკვეული ასოების, მაგალითად, ლათინური r-ს და კირილიცას ყ-ს ერთმანეთთან მიმსგავსება), ისე, რომ ერთი და იმავე სიტყვის წაკითხვა ორნაირად შეიძლებოდა, მაგალითად, *нога* შეიძლება წავიკითხოთ, როგორც "ინგლისური" "ნორბა", ან "რუსული" "პოჩვა", იგივე, მაგალითად *монор* – "თონოპ" და "ტოპორ" და ა.შ. ცდისპირთა ერთ ჯგუფს ტაქისტოსკოპის საშუალებით აწვდიდნენ 35 სიტყვას, რომლებიც, კირილიცათი წაკითხვის შემთხვევაში, სრულმნიშვნელოვანი რუსული სიტყვები იყო. ცხადია, ამ სიტყვების წაკითხვა ლათინური ანბანის მიხედვითაც შეიძლებოდა, თუმცა ცდისპირებს არაფერს ეუბნებოდნენ იმის შესახებ, თუ რომელი ანბანი უნდა აერჩიათ.

საკონტროლო ჯგუფს წასაკითხად შესთავაზეს 30 აზრსმოკლებული სიტყვა, მაგრამ ამ სიტყვებში გარეული იყო სპეციფიკურად მხოლოდ ლათინური ანბანისათვის დამახასიათებელი ასოებიც. შემდეგ, ამ ჯგუფის წევრებსაც შესთავაზეს პირველი ჯგუფისთვის შეთავაზებული სიტყვების წაკითხვა. აღმოჩნდა, რომ პირველი ჯგუფის წევრების 100% მართებულად და შეფერხების გარეშე კითხულობდა ყველა სიტყვას "რუსულად", ხოლო მეორე ჯგუფის 96%-მა (29 ცდისპირი 30-დან) "რუსული" სიტყვები ლათინური ანბანის შესატყვისად წავიკითხა. ფიქსირებული განწყობის გავლენა ამ შემთხვევაში ცალსახაა.

ეს ექსპერიმენტი სხვადასხვა ფორმით ჩატარდა, მაგრამ ერთი რამ ცხადია, წინასწარი აქტივაცია, ფიქსირებული განწყობის ჩამოყალიბება განსაზღვრავდა კითხვის სტრატეგიას – გრაფემების აღქმას.

სემანტიკური და სინტაქსური დამუშავება. ინფორმაციის აღქმის პროცესის წარმოსაჩენად უქანასკნელ ნლებში გავრცელდა ე.წ. ATN-მოდელები (Augmented Transition Network Models). ამ მოდელის თანახმად, ინფორმაციის აღქმა არსებულ ნიმუშებთან მყისიერი შედარების გზით მიმდინარეობს (ასეთი სახის მოდელები კომპიუტერულ პროგრამებში გამოიყენება სინტაქსური ინფორმაციის დამუშავებისას), თანაც შედარდება როგორც სინტაქსური, ასევე კონტექსტუალური სახის ინფორმაციაც, დაახლოებით ისე, როგორც ეს კომპიუტერზე ბეჭდვისას შეგვიმჩნევია, როდესაც პროგრამა უკვე დაბეჭდილი ასოების მიხედვით შესაძლო გაგრძელებებს გვთავაზობს ხოლმე. ATN-მოდელების მიხედვით ინფორმაციის აღქმაც დაახლოებით ასეთივე სახით მიმდინარეობს და ჩვენ მოსმენილ ან წაკითხულ ინფორმაციას ყველაზე გავრცელებულ ნიმუშს "ფუნჯობთ" და შესაბამისი მოლოდინი გამოგვიმუშავდება. თუკი შედარებისას არჩეული ვარიანტი მცდარი გამოდგება, აუცილებელი ხდება "უკან დაბრუნება" და ალტერნატიული შესაძლებლობის არჩევა.

ავილოთ წინადადება: The horse raced past the barn fell (Schwarz 1996, 149). მიუხედავად იმისა, რომ ეს წინადადება გრამატიკულად კორექტულია, ინგლისური ენის მცოდნეთა ჭარბი უმრავლესობა მას თავდაპირველად აგრამატიკულ წინადადებად აღიქვამს. ამის მიზეზი ის არის, რომ სიტყვა "raced" თავიდან აღიქმება, როგორც სრულმნიშვნელოვანი ზმნა და არა როგორც რთული პარტიციპული კონსტრუქცია; და პირველადი რეაქცია სწორედ რომ ჩვენი "გაცრუებული" მოლოდინია. მსგავსი მოვლენა იჩენს თავს რაინერის ზემოთ მოყვანილ ექსპერიმენტშიც მეყვავილისა და შემსრულებლის შესახებ. სავარაუდოა, რომ ინფორმაციის აღქმისას ვირჩევთ მხოლოდ ერთ, როგორც წესი, ყველაზე გავრცელებულ სტრატეგიას. თუკი ეს ასეა, მაშინ საკითხავია, თუ რა მექანიზმი უდევს ამ მოვლენას საფუძვლად.

ჩვენი ვარაუდით, ასეთი სახის შედარებებს საფუძვლად უდევს განწყობა, რომლის ფიქსაცია განპირობებულია ხშირად განმეორება-

დი ენობრივი ფაქტებით. მაგალითისათვის: გერმანულ ენაში არტიკლს, როგორც წესი, მოჰყვება ან ზედსართავი, ან არსებითი სახელი, მოლოდინი იმისა, რომ არტიკლს მოჰყვება მეორე არტიკლი, უფრო დაბალია და ერთგვარ შეფერხებად შეიძლება აღვიქვათ, დაახლოებით ისეთივე სახის, რაც გამოვლინდა "The horse raced past the barn fell" წინადადებაში "მეორე" ზმნის გამოჩენისას. ასეთ დროს ვამჩნევთ, რომ არჩეულმა, ავტომატურმა, იმპულსურმა, არაცნობიერმა ქმედებამ არ გაამართლა და, შესაბამისად, გვინევს ყურადღების დაძაბვა, საკითხის ცნობიერი განხილვა, ობიექტივაცია. ალქმის პროცესის შეფერხების ეს ფაქტი, რაინერის ექსპერიმენტში კითხვისას მზერის დაბრუნება, სწორედ ამ მექანიზმით არის განპირობებული. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ინფორმაციის ალქმის პროცესი ერთდროულად რამდენიმე გზით მიმდინარეობს, ფონეტიკური, სინტაქსური, სემანტიკური ინფორმაცია ავსებს ერთმანეთს, მათი დამუშავება ჩვეულ, ფიქსირებულ სიტუაციას ყველაზე მეტად მორგებულ ნიმუშს მიჰყვება (ვთქვათ, არტიკლი-ზედსართავი-არსებითი სახელი), ეს ნიმუშები ურთიერთკომპენსირების როლს ასრულებს (ტონალური ექსპერიმენტები), მაგრამ როდესაც განსხვავება ნიმუშსა და რეალობას შორის დიდია, მაშინ კომპენსირება აღარ არის შესაძლებელი და გვინევს ავტომატური ქმედების შეფერხება, უკან დაბრუნება და საკითხის ცნობიერად დამუშავება.

კონტექსტუალური ცოდნის გავლენა ალქმის პროცესზე. კონტექსტუალური ცოდნა დიდ გავლენას ახდენს ალქმის პროცესზე. ეს, საკმაოდ ტრივიალური იდეა მრავალი ცდითაც არის დადასტურებული. ჯერ კიდევ წინა საუკუნის ოცდაათიან წლებში ბარტლეტმა შემოიტანა ცნება "სქემა" (Bartlett 1932). ექსპერიმენტის ფარგლებში ბარტლეტი ცდისპირებს მოკლე მოთხრობების, პროზაული ნაწარმოებების ნაწყვეტების წაკითხვას სთხოვდა, გარკვეული პერიოდის შემდეგ, რიგ შემთხვევაში 2 წლის შემდეგაც კი, მათ უნდა მოეყოლათ წაკითხული ტექსტების შინაარსი. აღმოჩნდა, რომ ცდისპირებს მეხსიერებაში მოთხრობის ძირითადი სქემა დარჩათ, რომელიც, ერთი მხრივ, "ივსებოდა" არარსებული დეტალებით, მაგრამ ისეთებით, რომლებიც მათ ზოგად წარმოდგენებს შეესაბამებოდა და, მეორე მხრივ, დაიკარ-

გა მრავალი ისეთი დეტალი, რომელიც სიუჟეტის განვითარების ზოგად მოლოდინს არ შეესატყვისებოდა (Cotao 2011; 373). ბარტლეს თეორიის ლოგიკურ განვითარებას წარმოადგენდა ის აზრი, რომ ზოგადად ინფორმაციის დამახსოვრებასა და აღქმას ინდივიდის წინასწარი სქემები განაპირობებს. ამ მოდელის შესამოწმებელი ცდები ძირითადად შემდეგ სამი ნაწილისგან, სამი საფეხურისგან შედგებოდა: (1) ცდისპირში გარკვეული სქემის გააქტიურება, (2) საექსპერიმენტო მასალის მიწოდება, (3) დამახსოვრებული/აღქმული მასალის გამოკითხვა, ანუ შემოწმება, თუ რა გავლენა იქონია მიწოდებული მასალის დამახსოვრებისა და აღქმის ხარისხზე წინასწარ გააქტიურებულმა სქემებმა.

იმავე ნაბიჯებს იმეორებს ანდერსონის და პიჩერტის (Anderson, Pichert 1978) გამოკვლევა. ექსპერიმენტის ფარგლებში ცდისპირთა ერთ ჯგუფს სთხოვეს, წარმოედგინათ, თითქოს ისინი იყვნენ უძრავი ქონების შემსყიდველები, ხოლო მეორე ჯგუფს – ბინების მძარცველები (პირველი საფეხური). ამის შემდეგ, მათ სთხოვეს, წაეკითხათ მდიდარი ოჯახის სახლის აღწერა (მეორე საფეხური). ბოლოს მოწმდებოდა, თუ რომელი დეტალები დაამახსოვრდათ ცდისპირებს (მესამე საფეხური). იმ ცდისპირებს, რომლებიც სახლის მყიდველის პოზიციიდან გაცნენ ტექსტს, უფრო მეტად დაამახსოვრდათ სახლის აღწერილობის ისეთი ნაწილები, როგორებიცაა ნესტიანი სარდაფი, სახურავი, რომელშიც წვიმა ჟონავს და ა.შ. ხოლო მათ, ვინც ბინის მძარცველების პოზიციიდან წაიკითხეს იგივე ტექსტი, უფრო მეტად დაამახსოვრდათ ის, თუ სად ინახება ვერცხლის ჭურჭელი, მონეტების კოლექცია, ტელევიზორი და ა.შ.

წინასწარ გააქტიურებული სქემის როლის მნიშვნელობა კიდევ უფრო მძაფრად გამოჩნდა მაკლინისა და სოლსოს (Cotao, 2011, 378-379) ექსპერიმენტის ფარგლებში. პოლიციელის სქემის გასააქტიურებლად, კოლეჯის სტუდენტებს ჯერ შეასრულებინეს ე.წ. "პოლიციელის ტესტი". ამის შემდეგ მათ სთხოვეს, წაეკითხათ ტექსტი, რომელიც 66 განსხვავებულ ინფორმაციას შეიცავდა, აქედან ნაწილი პოლიციის სქემასთან იყო თავსებადი ("ჯეიმ აკრიფა ნომერი 911 და მიმდინარე ძარცვის შესახებ აცნობა, რის შემდეგაც გადმოვიდა სატვირთო მანქანიდან და გასაღები ჯიბეში ჩაიდო"), ზოგი კი ნეიტრალური

იყო ("მან სიგარეტის მეორე კოლოფი აიღო, მაგრამ ისიც ცარიელი აღმოჩნდა"). შემდგომი გამოკითხვის შედეგები ძალიან საყურადღებო აღმოჩნდა: "პოლიციის სქემის" მქონე სტუდენტებმა დაიმახსოვრეს 15 "პოლიციური" იდეა, ხოლო საკონტროლო ჯგუფის წევრებმა, ანუ მათ, ვისაც პოლიციელის სქემა არ ჰქონდათ გააქტიურებული, მხოლოდ 7,88.

ეს ექსპერიმენტები ცხადყოფენ არაცნობიერის როლის გავლენას ვითარების შემდგომი შეფასებისას. ზემოაღნიშნულ ექსპერიმენტებში გარკვეული სქემის გააქტიურება ექსპოზიური ცდის მაგივრობას სწევს. სწორედ ამიტომ ამახსოვრდებათ ბინის აღწერისას (საკონტროლო ცდა) "მძარცველის" განწყობის მქონე ცდისპირებს უფრო მეტად ძვირფასი ნივთები, ხოლო "ბინის მყიდველებს" – სარდაფის თუ სახურავის მდგომარეობა.

პრაიმიზმის ეფექტი. წინასწარი აქტივაციის მნიშვნელობა და მისი არაცნობიერი ხასიათი კიდევ უფრო კარგად ჩანს ე.წ. პრაიმიზმის ეფექტის შემთხვევაში. ფსიქოლოგებმა უკვე დიდი ხანია, შეამჩნიეს და აღწერეს საინტერესო რამ: თუკი ორი გარემოება ერთმანეთის მიყოლებით ხორციელდება, მაშინ პირველის მიერ შექმნილი შთაბეჭდილება დიდ გავლენას ახდენს ჩვენს რეაქციებზე მომდევნო გარემოებაში. საინტერესო კი ისაა, რომ იგივე ეფექტი მაშინაც ვლინდება, როდესაც ეს ორი გარემოება ერთმანეთთან ლოგიკურად დაკავშირებული არაა. მაგალითისთვის, სთხოვეთ თქვენს მეგობარს, დაგისახელოთ მისი მობილური ტელეფონის ბოლო ორი ციფრი, შემდეგ აჩვენეთ რომელიმე პროდუქტის ფოტოსურათი და ამ პროდუქტის სავარაუდო ფასიც ჰკითხეთ. საკმაოდ მაღალია იმის ალბათობა, რომ ის ადამიანები, რომელთა ტელეფონის ნომერი შეიცავს მაღალ ციფრებს, პროდუქტს უფრო ძვირად შეაფასებენ.

პრაიმიზმის ეფექტის არსებობა დიდი ხანია დაადგინეს მარკეტოლოგებმა და რეკლამის ბიზნესში მომუშავე ადამიანებმა. ცნობილია, რომ იმ მაღაზიებში, სადაც ახლად გამოცხვარი პურის სურნელი ტრიალებს, საშუალოდ, მეტი პროდუქტი იყიდება, ვიდრე სხვა ანალოგიურ მაღაზიებში. ზემოაღნიშნული ექსპერიმენტებიც, საბოლოო ჯამში, პრაიმიზმის ეფექტამდე დაიყვანება. ამჟამად ჩვენთვის მნიშვნე-

ლოვანია მხოლოდ იმის გარკვევა, თუ რა წარმოადგენს პრაიმიმინგის ფსიქოლოგიურ საფუძველს. ამ მხრივ, ჩვენი აზრით, ყველაზე დამაჯერებელ განმარტებას სწორედ რომ განწყობის თეორია გვანვდის.

პრაიმიმინგის ეფექტის შესასწავლად არაერთი ექსპერიმენტი ჩატარდა. ასე მაგალითად, 2003 წელს აირონ კეიმ და მისმა კოლეგებმა იელისა და სტენფორდის უნივერსიტეტიდან, ჩაატარეს ექსპერიმენტების სერია, რომლებიც ცხადყოფს, თუ რაოდენ დიდ გავლენას ახდენს არაცნობიერი ჩვენს ქცევაზე (Kay, Wheeler, Bargh, Rossa 2004).

პირველ ექსპერიმენტში სტუდენტებს სთხოვეს, ერთმანეთთან დაეკავშირებინათ ფოტოსურათები და ამ სურათების ვერბალური აღწერილობა. სტუდენტთა ერთ ჯგუფს მისცეს "საქმიანი ადამიანისთვის" დამახასიათებელი საგნების – საქაღალდეების, პორტფელის, კალმისტრების და ა.შ. ფოტოსურათები, ხოლო მეორე ჯგუფს – "ნეიტრალური" შინაარსის მქონე სურათები, რომლებზეც გამოსახული იყო ვეშაპები, ინდაურები, საჰაერო ბუშტები და ა.შ. ამის შემდეგ სტუდენტები ცალ-ცალკე, იზოლირებულ კაბინებში გაიყვანეს და "ულტიმატუმის" თამაში შესთავაზეს⁹⁹. კაბინაში სტუდენტებს მეორე "სტუდენტი", სინამდვილეში კი ექსპერიმენტატორთან წინასწარ შეთანხმებული პირი ხვდებოდათ. გასათამაშებელი თანხა 10 დოლარს შეადგენდა. სტუდენტებს ეძლეოდათ არჩევანი, რომ წილი ეყარათ, თუ ვინ გააკეთებდა "შეთავაზებას" და ვინ – "არჩევანს", რეალურად კი, ექსპერიმენტის მონაწილეს არჩევანი არ ჰქონდა, რადგან ორივე ფურცელზე "შეთავაზება" ეწერა. აღმოჩნდა, რომ ნეიტრალურ სურათებთან მომუშავე ჯგუფის 91%-მა პარტნიორს თანხის შუაზე გაყოფა

⁹⁹ თამაში "ულტიმატუმი" ძალიან გავრცელებულია ფსიქოლოგებსა და ეკონომისტებს შორის. ამ თამაშში ორი მონაწილეა, რომლებიც გარკვეული თანხის, ვთქვათ, 100 ლარის გაყოფაზე უნდა შეთანხმდნენ. ამისათვის ერთი მონაწილე სთავაზობს მეორე მონაწილეს თანხის გარკვეულ ნაწილს, მაგალითად, 40 ლარს. თამაშის წესების მიხედვით, შესაძლებელია მხოლოდ ერთი შეთავაზების გაკეთება. პარტნიორი, ანუ ე.წ. "გადანწყვეტილების მიმღები" შეიძლება, დაეთანხმოს ამ წინადადებას, მაშინ თანხა წინადადების შესაბამისად გაიყოფა მონაწილეებს შორის, ან უარი თქვას, მაშინ ორივე მონაწილე ხელმოცარული დარჩება. თამაშის არსიც ესაა, ისეთი შეთავაზების ჩამოყალიბება, რომელზედაც პარტნიორი უარს ვერ იტყვის. თავიდანვე უნდა ითქვას, რომ მონაწილეთა ჭარბი უმრავლესობა პარტნიორს თანხის შუაზე გაყოფას სთავაზობს და ეს პარტნიორისთვის ძირითადად მისაღებია, ისიც უნდა ითქვას, რომ თანხის 20%-ზე ნაკლებ შეთავაზებას პარტნიორი, როგორც წესი, უყოყმანოდ უარყოფს.

შესთავაზა, ხოლო საქმიან აქსესუარებთან მომუშავე ჯგუფიდან იგივე მხოლოდ 33%-მა გააკეთა, ამ ჯგუფის წევრები მეტი თანხის "მითვისებას" ცდილობდნენ.

კეიმ და მისმა კოლეგებმა იგივე ექსპერიმენტი გაიმეორეს, ოღონდ სურათები ჩაანაცვლეს ნამდვილი, რეალური საგნებით, რომლებიც იმ ოთახში განათავსეს, სადაც სტუდენტები გარკვეულ განყენებულ დავალებას ასრულებდნენ. ამის შემდეგ მათ კვლავ "ულტიმატუმის" თამაში შესთავაზეს. ამჯერადაც, შედეგი პირველი ექსპერიმენტის ანალოგიური აღმოჩნდა. "ნეიტრალური საგნების შემყურე" სტუდენტთა 100%-მა თანხის შუაზე გაყოფა მოისურვა, "საქმიან" ჯგუფში იგივე მხოლოდ 50%-მა გააკეთა.

პოსტექსპერიმენტულ ინტერვიუებში ცდისპირებმა ბევრი ილაპარაკეს სიკეთესა და ბოროტებაზე, სამართლიანობაზე, მაგრამ ვერც ერთმა ვერ დაუკავშირა ოთახში მოცემული ნივთები საკუთარ ქცევას.

ჩვენი აზრით, ეს ექსპერიმენტები კარგი მაგალითია კულტურასა და ქცევას შორის არსებული კავშირის საილუსტრაციოდ. ვერბალური სახის დავალების შესრულებამ საექსპოზიციო ცდის როლი იტვირთა და არაცნობიერად გააქტიურა "საქმიანი ადამიანის" სახე. კულტურამ, ამ სიტყვის ფართო გაგებით, გვიკარნახა, თუ რას ნიშნავს საქმიანი ადამიანი, შესაბამისად, "შეთავაზებისას" (საკონტროლო ცდა) ცდისპირები არაცნობიერად გაჰყენენ ქცევის შესაბამის ფორმას და ფულის (თუნდაც 2-3 დოლარის) მოხვეჭა სცადეს. მეორე ექსპერიმენტში ცდისპირთა რაოდენობა შედარებით მცირე იყო (34 მონაწილე), მაგრამ გამოვლენილი ტენდენცია სტატისტიკურად მაინც მნიშვნელოვანია, და რაც მთავარია, კიდევ ერთხელ ხაზი გაესვა არაცნობიერის როლს. ჩვენ არაცნობიერად ვაფიქსირებთ ჩვენ გარშემო არსებულ სინამდვილეს, აქტიურად ვამუშავებთ მას და შესაბამისად ვიქცევით.

შემდეგი ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზიც შესაძლებლობას გვაძლევს, წარმოვაჩინოთ ფიქსირებული განწყობა, როგორც ენას, ქცევასა და კულტურას შორის არსებული ხიდი. 1996 წელს ბარგმა და მისმა კოლეგებმა (Bargh, Chen, Burrows 1996) ნიუ-იორკის უნივერსიტეტის სტუდენტებს 30-30 წინადადება დაურიგეს, რომლებშიც სიტყვების თანამიმდევრობა გადანაცვლებული იყო (მოცემული იყო 5 სიტყვა, რომელთა გადანაცვლებით იქმნება გამართული წინადადება,

ე.წ. "Scrambled Sentence Test") (Bargh, Chen, Burrows 1996, 233). სტუდენტების ერთმა ჯგუფმა მიიღო წინადადებები, რომლებშიც ხშირად შეგხვდებოდათ აგრესიული ლექსიკა, მაგალითად: "დარღვევა", "უტიფარი", "მკვეთრად", მეორე ჯგუფმა მიიღო წინადადებები, რომლებშიც ჭარბობდა ზრდილობიანი სიტყვები, ხოლო მესამე, "საკონტროლო" ჯგუფმა – "ნეიტრალური" ლექსიკა. ბარგმა აუხსნა სტუდენტებს, რომ მათ ლინგვისტურ უნარებს ამოწმებდა და სთხოვა, დავალების შესრულების ანუ სიტყვების მართებული თანამიმდევრობის დადგენის შემდეგ, ექსპერიმენტატორთან კაბინეტში შესულიყვნენ, რათა შემდეგი დავალება, წინადადებების მეორე "ულუფა" მიეღოთ. კაბინეტში შესული სტუდენტი აღმოაჩენდა, რომ ექსპერიმენტატორი ელაპარაკებოდა სხვა სტუდენტს, რომელმაც ვერ შეძლო დავალების შესრულება. ცხადია, ეს სტუდენტი კი არ იყო, არამედ ე.წ. "ცრუმაგიერი ცდისპირი", რომელთან ერთად ექსპერიმენტატორი 10 წუთის განმავლობაში არჩევდა წინადადებებს და მომლოდინე სტუდენტს ყურადღებას არ აქცევდა. ექსპერიმენტის არსიც ეს იყო, როგორ მოიქცევა სტუდენტი? რა გავლენა იქონია წინადადებებში მოცემულმა ლექსიკამ მის ქცევაზე?

აღმოჩნდა, რომ სტუდენტები, რომლებსაც "ზრდილობიანი" ლექსიკა ერგოთ, საშუალოდ 9,3 წუთი იცდიდნენ, სანამ "სტუდენტისა" და ექსპერიმენტატორის დიალოგში ჩაერთებოდნენ, ნეიტრალური ჯგუფი იცდიდა საშუალოდ 8,7 წუთს, ხოლო "აგრესიული" ჯგუფი – მხოლოდ 5,4 წუთს (თანაც გასათვალისწინებელია, რომ ექსპერიმენტი წყდებოდა სტუდენტის პირველივე ფრაზაზე, მაგალითად: "Excuse me,..." ან "Sorry, but,..." და ა.შ.). ამ ფენომენის ახსნისას, შეიძლება დავუშვათ, რომ "ზრდილობიანმა" ლექსიკამ ფიქსირებული განწყობის ჩამოყალიბებას შეუწყო ხელი, რაც შესაბამის ქცევაში აისახა კიდევაც, ხოლო "აგრესიულმა" აგრესიულში პოვა ასახვა.

როგორც ითქვა, წინასწარი აქტივაციის ამ მოვლენას პრაიმიინგი ეწოდება. ზემოაღწერილ მაგალითებში ექსპერიმენტატორებს დიდი ძალისხმევა დასჭირდათ იმისათვის, რომ სტუდენტები ვერ მიმხვდარიყვნენ, თუ რა არის ექსპერიმენტის არსი, რადგან პრაიმიინგი ძირითადად არაცნობიერ დონეზე "მუშაობს", სწორედ ამიტომ არის თვით-პრაიმიინგი შეუძლებელი.

განწყობის თეორიის თანახმად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ პრაიმინგი სხვა არაფერია, თუ არა ფიქსირებული განწყობით გამოწვეული ქმედება. ფიქსირებული განწყობა არაცნობიერი პროცესია, რომელიც ჩვენი ქცევის რეგულაციის მძლავრ ინსტრუმენტს წარმოადგენს. ვინაიდან განწყობა მთლიანპიროვნული მოვლენაა, ამიტომ ერთ სფეროში წარმოქმნილი განწყობა სხვა სფეროებზეც ვრცელდება. ვერბალური პრაიმინგი თავს სხვა ქმედებაში, მაგალითად, მოძრაობის სიჩქარეში ავლენს.⁶⁰

საინტერესოა უშუალოდ კულტურის როლი პრაიმინიგის ფექტივით. ერთ-ერთი ცდის ფარგლებში, ცდისპირებს სთხოვეს, გაეხსენებინათ მათ მიერ წარსულში ჩადენილი რაიმე სამარცხვინო საქციელი და ამ საქციელით გამოწვეული განცდები, მერე ცდისპირთა ნახევარს შესთავაზეს ხელის დაბანა. ამის შემდგომ კი ყველას სთხოვეს, მონაწილეობა მიეღოთ ერთ ექსპერიმენტში, ოღონდ გასამრჯელოს გარეშე. მათ შორის, ვინც ხელი დაიბანა, უფასოდ ექსპერიმენტში მონაწილეობაზე დათანხმდა 41%, ხოლო მეორე ჯგუფიდან – 74% (Zhong, Liljenquist 2006). საქმე ისაა, რომ ბევრ კულტურაში ხელის დაბანა არაცნობიერად "ცოდვების ჩამობანას" უკავშირდება. იმ ჯგუფმა, რომელმაც ხელი დაიბანა, არაცნობიერად მიიჩნია, რომ ცოდვა გამოსყიდულია და ამიტომ შემდეგ "გამოსყიდვაზე", ანუ უსასყიდლოდ სხვებისთვის დახმარებაზე იოლად თქვა უარი, განსხვავებით იმ ჯგუფისგან, რომელმაც მიიჩნია, რომ "ცოდვების გამოსასყიდად" დამატებითი "მსხვერპლის გაღება" ანუ კეთილი საქმის გაკეთება იყო საჭირო.

ამ ექსპერიმენტის ინტერპრეტაცია მიუთითებს აზროვნების თავისებურებაზე, რომელიც კულტურასა და ენას შორის კავშირის დამყარებისას უაღრესად დიდ როლს ასრულებს – ეს არის აზროვნების მეტაფორული ხასიათი.

⁶⁰ ზემოაღწერილი ექსპერიმენტის ანალოგიურად, ბარგმა და მისმა კოლეგებმა დაურიგეს სტუდენტებს წინადადებები, რომლებშიც ხშირი იყო სიტყვები – "სიბერე", "ინვალიდობა", "მარტოობა" და ა.შ. შემდეგ გაიზომა, თუ რა დრო დასჭირდათ სტუდენტებს, რომ მისულიყვნენ ექსპერიმენტატორის ოთახამდე. აღმოჩნდა, რომ სიბერესთან დაკავშირებულ ლექსიკაზე მომუშავე ჯგუფის წევრებს მეტი (და სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მეტი) დრო დასჭირდათ კაბინეტამდე მისვლისთვის, ვიდრე "ნეიტრალური" ჯგუფის წევრებს.

მეტაფორული აზროვნება

ზემოთ ერთგან ითქვა, რომ ენა აბსტრაქტული სიდიდეებით, ცნებებით ოპერირებს, ანუ პრინციპულად განაზოგადებს წარმოდგენას თუ კონკრეტულ რეალობას. სწორედ ეს არის იმ მოვლენის საფუძველი, რასაც მეტაფორული აზროვნება გვინდა ვუწოდოთ.

მეტაფორები ჩვენს ცხოვრებაში. ინდივიდის მეტაფორული აზროვნების საილუსტრაციოდ, ლაკოფსა⁶¹ და ჯონსონს მაგალითად შემდეგი მეტაფორა მოჰყავთ: "კამათი არის ომი". მართლაც, კამათისას ან კამათზე საუბრისას ჩვენ ძირითადად სამხედრო ტერმინოლოგიას მოვიხმართ, რადგან ხშირად ვამბობთ:

ამ პოზიციის/შეხედულების/მოსაზრების დაცვა შეუძლებელია.

მისი კრიტიკა სამიზნეს/მიზანში მოხვდა.

ამ კამათში გამარჯვებული არ იქნება.

მოწინააღმდეგეს არგუმენტებმა ის პირდაპირ მიწასთან გაასწორა.

ამ განცხადებით მან უკან დასახევი გზა მოიჭრა/ალარ დაიტოვა.

ბოლოს არისტოტელეს მოსაზრება მოიშველია.

არ ვიცი, ეს რამდენად ძლიერი არგუმენტია (ადაპტირებულია Lakoff, Johnson 2011, 12).

კამათისას ჩვენ ჩვენს ვიზავის აღვიქვამთ, როგორც მოწინააღმდეგეს, ვცდილობთ მის დამარცხებას, მიზნის მისაღწევად ვგეგმავთ და ვახორციელებთ გარკვეულ სტრატეგიას, თუკი საკუთარ პოზიციას ვერ ვიცავთ, ჩვენ მოწინააღმდეგეს ენებდებით და ვალიარებთ დამარცხებას. ანუ კამათისას ისევე ვიქცევით, თითქოს მართლაც არა ვერბალურ, არამედ ნამდვილ, ფიზიკურ ბრძოლაში ვიყოთ ჩაბმული. "აბ-

⁶¹ უფრო სწორი ფორმაა ალბათ ლეიკოფი.

ლა წარმოვიდგინოთ ისეთი კულტურა, რომელშიც კამათის პროცესი სამხედრო ტერმინოლოგიის გარეშე აღიწერება, რომლის დროსაც არავინ იმარჯვებს და არავინ მარცხდება, რომლის დროსაც არავინ გადადის შეტევაზე და არავინ ფიქრობს თავდაცვაზე, არავინ ილუპება და არავინ ზეიმობს გამარჯვებას. წარმოვიდგინოთ კულტურა, რომელშიც კამათის პროცესი აღქმულია, როგორც ცეკვა, ხოლო მოკამათე – როგორც ხელოვანი, როდესაც მოპაექრეთა მიზანია, თავი პარმონიულად და ესთეტიურად წარმოაჩინონ. ასეთ კულტურაში ადამიანები კამათის პროცესს სხვა ჭრილში დაინახავდნენ, სხვანაირად აღიქვამდნენ, სხვანაირად წარმართავდნენ და სხვანაირად აღწერდნენ. მაგრამ ჩვენ კამათის ასეთ ფორმას, ალბათ, კამათად საერთოდ არ აღვიქვამდით” (Lakoff, Johnson 2011, 13).

ცხადია, კამათი არ არის ომი, ტრივიალურია – პირველი ვერბალური დისკურსია, მეორე – შეიარაღებული კონფლიქტი, მაგრამ ვინაიდან კამათი, დიდნილად მაინც, ომის ტერმინოლოგიით აღიქმება და აღიწერება, შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ კამათის გააზრება მეტაფორულია, რადგან “მეტაფორის არსი ისაა, რომ ჩვენ ერთ საგანს თუ მოვლენას მეორე საგნის თუ განსხვავებული მოვლენის დახმარებით აღვიქვამთ და გამოცდილებად ვაქცევთ” (Lakoff, Johnson 2011, 13). ვინაიდან კამათზე მხოლოდ ომის ანალოგიით ვმსჯელობთ, მაშინ ეს ფაქტი გავლენას ახდენს არა მხოლოდ ჩვენს ენაზე (ლინგვისტურ მხარეზე), რადგან არა გვაქვს კამათის აღმწერი “სპეციფიკური” ინვენტარი, არამედ ასევე ჩვენს ქცევაზე, ანუ დისკუსიის დროს ჩვენ “მართლაც” ვცდილობთ, “დავამარცხოთ” მონიანალმდეგე და სხირად ზღვარგადასულ (ცხადია, ესეც მეტაფორაა) კამათში ვებმებით.

სამეცნიერო დისკუსიები, საპარლამენტო დებატები, თოქ-შოუების ჭარბი უმრავლესობა და ა.შ. შეიძლება წარმოვიდგინოთ კამათისათვის ინსტიტუციონალურად განსაზღვრულ სივრცედ. ასეთ დროს მოპაექრეები გაცნობიერებულად ებმებიან კამათში და მათი ქცევა, როგორც ზევით უკვე ვთქვით, “კამათი არის ომი” მეტაფორით არის განპირობებული, კამათისას ვცდილობთ გამარჯვებას და ძალიან მტკივნეულად აღვიქვამთ დამარცხებას. მაგრამ ცხოვრებაში არის უსასრულოდ ბევრი შემთხვევა, ვითარება, როდესაც მოსაუბრეები, მათთვის მოულოდნელად, კამათში ეხვევიან, ანუ, საფუძვლიანად თუ

უსაფუძვლოდ, მიიჩნევენ, რომ მათი მოსაზრებები დაცვას საჭიროებს. ასეთ დროს ინდივიდს ხშირად არაცნობიერად "ერთვება" კამათის მექანიზმი, ის არაცნობიერად იწყებს საკუთარი პოზიციების დაცვას, გადადის იერიშზე (ეს გამონათქვამებიც, ცხადია, მეტაფორაა). განწყობის როლი აქ ცალსახაა. სწორედ ეს არის ის არაცნობიერი ინსტანცია, რომელიც კამათის/ომის დაწყების სიგნალს იძლევა. ეს იმდენად გავრცელებული მოვლენაა, რომ ვფიქრობ, შესაძლებელია, დაბეჯითებით ვამტკიცოთ, რომ კამათისათვის მზაობა ფიქსაციას განიცდის: გარკვეული ვითარება, ფრაზა, ჟესტიც კი, კამათად აღიქმება და ჩვენს შესაბამის რეაქციას იწვევს – ომში ვერთვებით. კამათის "ჟინი" შეიძლება ერთ კონკრეტულ პიროვნებასაც დაუკავშირდეს, რომელთანაც ხშირად ვკამათობთ (მის მიმართ გეიყალიბდება ფიქსირებული განწყობა – ჩემი მოსაზრება საფრთხეშია!), და სავარაუდოა, რომ ამ პიროვნების ნებისმიერი "უნყინარი" ფრაზა გამძაფრებულად აღვიქვათ, რადგან განწყობილნი ვართ მასთან საკამათოდ. თუ როგორ მოვიქცეოდით, "კამათი არის ცეკვა" მეტაფორა მართლაც რომ არსებობდეს, ჩვენს შემთხვევაში არსებითი არაა, ჩვენთვის მნიშვნელოვანია, რომ როგორც ერთ, ასევე მეორე შემთხვევაში, შესაძლებელია არაცნობიერი ინსტანციის გამოვლენა, რომელიც ჩვენს მეტყველებას და, რაც არსებითია, ასევე ჩვენს ქცევას განსაზღვრავს. ორივე შემთხვევაში ჩვენი ქცევა განპირობებული იქნებოდა იმ წარმოდგენით, რასაც მეტაფორა "კამათი არის ომი", ან "კამათი არის ცეკვა" გვკარნახობს ან გვიკარნახებდა.

"კამათი არის ომი" ტიპის მეტაფორებს ლაკოფი და ჯონსონი "სტრუქტურირებულ მეტაფორებს" უწოდებენ. ასეთი სახის მეტაფორები ერთგვარ ცნებით ველს ქმნის, რომლის მიზანია მთლიანი კონცეპტის სტრუქტურირება, დანაწევრება.⁶² ასეთი ტიპის მეტაფორები უაღრესად ბევრია, მაგალითად:

"თეორია (არგუმენტები) არის შენობა" (და, შესაბამისად, ცნება "თეორია" შენობისათვის დამახასიათებელ ატრიბუტებს იძენს).

⁶² ენის ერთ-ერთ ძირითად თვისებად თუ სამყაროს დანაწევრებას წარმოვიდგენთ, მაშინ შესაძლებელია აქ გარკვეული კავშირის წარმოჩენა ჰუმბოლდტის იდეებსა და ლაკოფ/ჯონსონის თეორიას შორის.

ამ თეორიას მტკიცე საფუძველი აქვს;

რას ეფუძნება თქვენი თეორია?

ჩვენ დავამტკიცებთ, რომ ეს თეორია მყიფე ნიადაგზე დგას.

"იდეები არის მცენარე".

ეს იდეა ჯერ არ მომწიფებულა;

ამ იდეამ კეთილი ნაყოფი გამოიღო;

მისმა ლექსებმა მკითხველის გულში თავისუფლების იდეა დათესა.

"იდეები არის პროდუქტი".

ახლოს ვართ ახალი იდეის შექმნასთან;

ეს ჯერ დაუმუშავებელი იდეაა. ამ იდეას დამუშავება სჭირდება.

როგორც ვხედავთ, ზოგიერთი კონცეპტის აღწერისას განსხვავებულ მეტაფორებს ვიყენებთ. ეს მეტაფორები თითქოს კვეთს ერთმანეთს, რაც იმით აიხსნება, რომ გადაკვეთის წერტილებში მათ საერთო ტიპური მახასიათებლები აქვთ. თუკი იდეა პროდუქტია, ლოგიკურია, რომ მას გარკვეული ფასიც ჰქონდეს.

"იდეები არის ფული/რესურსი".

ეს მართლაც რომ ღირებული იდეაა;

ნუ იხარჯები სისულელეების მოგონებაზე/კეთებაზე;

ფასდაუდებელი აზრია (ადაპტირებულია Lakoff, Johnson 2011, 60-65).

თუ დავეუკვრებით, აღმოვაჩენთ, რომ ასეთი ტიპის მეტაფორებით განმსჭვალულია მთელი ჩვენი ცნებითი აპარატი. იდიომატური გამონათქვამები, მტკიცე შესიტყვებები, ანდაზები, ფერთა სიმბოლიკა – ეს ყველაფერი მეტაფორული აზროვნების გამოვლინებებია. ისინი არა მხოლოდ ენის, არამედ ასევე კულტურის სფეროს ეკუთვნის, რამდენადაც განსაზღვრავს ჩვენს დამოკიდებულებას გარკვეული მოვლენის მიმართ და, საბოლოო ჯამში, გავლენას ახდენს ჩვენს ქცევაზე.

მეტაფორების წარმოშობა. მეტაფორები, სიტყვების მსგავსად, იბადება და ქრება. რიგ შემთხვევაში, ჩვენ მათი შექმნის და დამკვიდრება-გავრცელების ისტორიის დადგენაც კი შეგვიძლია. მაგალითად, ძალიან გავრცელებულია "წითელი ძაფის" მეტაფორა (მის ცხოვრებას წითელ ძაფად გასდევს...). ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ჩვენ ვიცით მეტაფორის ავტორის ვინაობა⁶³.

გოეთეს რომანში "არჩევითი ნათესაობა" ვკითხულობთ: "ჩვენამდე მოაღწია ხმამ, რომ ინგლისის საზღვაო ფლოტში არსებობს ამგვარი წესი: სამეფო ფლოტის მთელი ტაკელაჟი, იქნება ეს უმსხვილესი ბაგირი თუ უწერილესი თოკი, ისეთნაირადაა დაგრეხილი, რომ მთელ სიგრძეზე გასდევს წითელი ზოლი (roter Faden – წითელი ძაფი; ი.მ.), რომელსაც ვერ გამოაძრობ, თუ მთლიანად არ დაარღვიე და მისი უმცირესი ნაგლეჯიც კი ცხადყოფს, რომ ბრიტანეთის გვირგვინის საკუთრებაა. ზუსტად ასევე გასდევს ოთილიეს დღიურს სიყვარულისა და ერთგულების ძაფი (Faden), რაც ყველაფერს აკავშირებს და მთელისათვის ნიშანდობლივია".

გოეთეს მეტაფორა, წითელი ძაფი – ლაიტმოტივი, მალევე გავრცელდა, რასაც ამ მეტაფორის სხვადასხვაგვარ ვითარებაში ხმარება ადასტურებს.

ფროიდს მოჰყავს (Freud 1992, 39) ბატონი N-ის შემდეგი გამონათქვამი: ბატონ N-ს გააცნეს მწერალი, რომელიც ცნობილი იყო იმით, რომ ნაპოლეონის ცხოვრების შესახებ მრავალ მოსაწყენ სტატიას აქვეყნებდა. მწერალს წითური თმა ჰქონდა. ბატონმა N-მა იკითხა: "*Is das nicht der rote Fadian, der sich durch die Geschichte der Napoleoniden zieht?*" "ეს ის წითური მოსაწყენი კაცი არაა, რომელიც ნაპოლეონიდების ისტორიებს თან გასდევს?"⁶⁴

ბატონი N-ის ოხუნჯობა ეფუძნება გოეთეს რომანის წყალობით მყარ შესიტყვებად ქცეულ გამონათქვამს *roter Faden*, რომელიც "ლაიტმოტივს, ძირითად იდეას" აღნიშნავს, (*roter Faden* → *der rote Fadian*). თავსართი -ian ხშირად გვხვდება გერმანული ენის სიტყვა-

⁶³ შემდეგი მაგალითების ნაწილი ციტირებულია კარტოზიას მიხედვით (კარტოზია 1998)

⁶⁴ ქართული თარგმანი ვერ გადმოსცემს ოხუნჯობაში მოცემულ სიტყვების თამაშის არსს. (თარგმნის სპეციფიკა იხ. კარტოზია 1995, 1998).

წარმოების მოდელში (grob – Grobian; "უხეში"; blöd – Blödian; "სულელი"), ბატონმა N-მა შექმნა ახალი სიტყვა, Fadian, რომელიც წარმოებულია ზედსართავისგან fad, "მოსაწყენი".

ბატონი N-ის ოხუნჯობა ჩვენთვის საყურადღებოა იმიტომ, რომ საკმაოდ ზუსტად შეგვიძლია, ვაჩვენოთ მისი შექმნის ისტორია. მოცემულია ფაქტი: ბრიტანული ფლოტის ტაკელაჟს გასდევს წითელი ძაფი. გოეთე ადარებს ამ ფაქტს ოთილიეს სიყვარულს და აქცევს მას მეტაფორად,⁶⁵ როდესაც ამბობს, რომ ოთილიეს დღიურს სიყვარული "[წითელ] ძაფად" გასდევს. გოეთეს რომანის გავლენით ეს შესიტყვება გერმანულენოვან სივრცეში გავრცელდა და მტკიცე გამონათქვამის სახით დამკვიდრდა. ბატონი N ოდნავ ცვლის ამ გამონათქვამს და სასურველ ვითარებას არგებს. ოხუნჯობა ეფუძნება იმას, რომ ნაპოლეონის შესახებ მოსაწყენი სტატიების ავტორი წითელთმიანია და თანაც დაემთხვა, რომ სიტყვა "ძაფი" Faden და სიტყვა fad "მოსაწყენი" ულერადობით ერთმანეთს ჰგავს.⁶⁶

საერთო ჯამში, გვაქვს კულტურული (მატერიალური კულტურის) ფაქტის ზეგავლენით შექმნილი მეტაფორა, რომელმაც მტკიცე ადგილი დაიკავა ჩვენს მეტყველებაში. ასე აღიბეჭდება კულტურა ენაში. "კულტურა" შეჭრილია ადამიანის ბუნებაში და გამოხატავს მის მიმართ ადამიანის პოზიციას [...] ინდივიდს წინ დაუხვდება კულტურის ის ფორმები, რომელთა შესახებ მან იცის, რომ ისინი ერის სულიერი კულტურის ფაქტები არიან, მაგრამ გარდა ამისა, მას ასევე წინ დაუხვდება ისეთი ფორმაც, რომლის შესახებ არ იცის, რომ ისიც თეორიული პოზიციასა სამყაროს მიმართ (იგი ფორმაა, ოღონდ სამყაროს ფორ-

⁶⁵ საყურადღებოა ძაფის ფერიც. წითელი თვალში საცემი ფერია (და, ცხადია, სწორედ ამიტომ შეირჩა ის ტაკელაჟისთვის) – წითელი ფერი ყურადღებას იქცევს, განსხვავებით, ვთქვათ, რუხისგან. სპეკულაციურად შეიძლება ვიკითხოთ, დამკვიდრდებოდა კი ასეთი მეტაფორა, ძაფის ფერი რუხი რომ ყოფილიყო, ან ყვითელი? ფრაზა: მის წერილებს "რუხ ძაფად" გასდევს... თითქოს ყურს ჭრის, არა მხოლოდ იმიტომ, რომ ეს შესიტყვებაა ახალი, არამედ იმიტომაც, რომ რუხ ფერთან დაკავშირებული ასოციაცია გვეკარნახობს, რომ რაც რუხი ფერისაა, ის არაფრის მთქმელია, ის გამოსაყოფი არაა.

⁶⁶ სხვათა შორის, საყურადღებოა ისიც, რომ ოხუნჯობის მართებულად აღქმის წინაპირობა ოხუნჯობაში ჩართული ელემენტების ცოდნაა, ფროიდის მიერ აღწერილი ამბავი ცალსახად მიუთითებს წითელი ძაფის-ლაიტმოტივის მეტაფორის ფართოდ გავრცელებაზე.

მა). ეს არის ისტორიულად აკუმულირებული ენობრივი ცოდნა, უკვე სტრუქტურირებული და, ამდენად, უფრო ყოვლისმომცველი და "სავალდებულო", უფრო გამძლეც, ვიდრე ცალკეულ პიროვნებათა შემოქმედებაა. სადავო აღარ უნდა იყოს, რომ "აკუმულირებული" არ ნიშნავს სტატიკურად "რეგისტრირებულს". იგი ენერგია" (რამიშვილი, 1978, 141).

ზოგი მეტაფორა გავრცელებულია ერთ ენობრივ სივრცეში და არ გვხვდება მეორეში. ასეთი მეტაფორების თარგმნა, სხვა ენაზე გადატანა, ხშირად სერიოზულ პრობლემას ქმნის, თარგმნისას მეტაფორის აზრი შეიძლება, მკაფიოდ არ გამოჩნდეს, დაიკარგოს, სათანადოდ არ იქნეს "აღქმული" მკითხველის მიერ. ასეთ დროს, მთარგმნელი ხშირად განმარტებას, კომენტარს მიმართავს.

ასეთი კომენტარების აუცილებლობა დიდი ხანია ცნობილია, სულ მცირე, იმ დროიდან მოყოლებული, როდესაც მთარგმნელს მოეთხოვებოდა წმინდა ტექსტების როგორც შინაარსის, ასევე ფორმის (სიტყვათწყობის) შეუცვლელად თარგმნა.⁶⁷ ასე მაგალითად, არისტოტელეს წერილის ბოლოს, რომელიც ძველი აღთქმის ებრაულიდან ბერძნულ ენაზე თარგმანს შეეხება, ვკითხულობთ: "თარგმანი ნატიფი და ღვთისმოსავია და ზედმიწევნით ზუსტად არის შესრულებელი. ამიტომ მართებულია, რომ სიტყვათწყობა შენარჩუნდეს და მეტი აღარ შეიცვალოს. ყველა დაეთანხმა მის სიტყვებს. და მაშინ ბრძანა მან, თავისი ჩვეულების მიხედვით, დაეწყევლათ ყველა, ვინც დაწერილის გადამუშავებას გაბედავდა, რამეს დაამატებდა, შეცვლიდა ან დააკლებდა, რადგან ეს მართებულია. ნაწერი ყველა დროში უცვლელი უნდა დარჩეს"⁶⁸. როგორც ითქვა, წმინდა ტექსტების თარგმანი დიდ სიძნელეებს უქმნის მთარგმნელს, რომელმაც ამოსავალი ტექსტი იდენტურად უნდა გადმოიტანოს სხვა ენაზე, თანაც, არ დაუშვას განსხვავებული ინტერპრეტაციის შესაძლებლობა. სწორედ ამ საშიშროებაზე მიუთითებს დავითის ფსალმუნების ვრცელი განმარტების მთარგმნელის, დაჩის მიერ ტბეთის მონასტერში გაგზავნილი წერილი, სადაც დაჩი თავისი ნაშრომის რედაქტირებას სთხოვს სტიფანე მტბევარს: "შემეშინა თარგმანებად, რამეთუ დიდი ბრალობამ შეემთხუევის

⁶⁷ შდრ. მინდაძე 2005, გვ. 29-33

⁶⁸ ციტირებულია ასმანის მიხედვით (Assmann 1999, 105)

თარგმანთა, რომელი არა განეკრძალენ. და სრულად უკეთუ ვისმეს პირველად ეთარგმნოს, მეორედ თარგმანებული წინააღმდეგმად გამოჩნდების და ამით არა ჯერ არს. ხოლო მე არა ვპოვე პირველ თარგმანებული და ამისათვის მცირედი ესე გემო ხილვად გამოეთარგმნე და წინაჲ ღმრთისმოყუარებისა შენისა განსაკითხავად მოგიძლუანე. ხოლო შენ მსგავსად მოცემულისა მაგის სიბრძნისა შენისა განიკითხე და ჯერთუ-იყოს შენ მიერ დაენერგენ შორის ეკლესიასა, და უკეთუ არა ღირს რა მე იყოს წიგნი ესე, დაწუ და სიუცბე ჩემი დაფარე და მე მამხილე და შევინანო" (შდრ. კეკელიძე 1980, 142-143; მინდაძე 2005). დაჩი საგანგებოდ ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ მისი თარგმანი პირველია და, შესაბამისად, გამორიცხულია წინააღმდეგობა უკვე ნათარგმნ ტექსტთან, რაც თავისთავად დიდი ბრალობაა იქნებოდა. წმინდა ტექსტის ცუდი თარგმანი უნდა განადგურდეს, ხოლო მთარგმნელმა ცოდვა მოინანიოს.

ცხადია, დროთა განმავლობაში აუცილებელი ხდებოდა ძველი თარგმანების რედაქტირება, გასწორება, შეცვლა და, შესაბამისად, შეუძლებელი აღმოჩნდა ზემომოყვანილი მკაცრი მიდგომის შენარჩუნება. თუმცა მოგვიანებითაც მთარგმნელები აფრთხილებდნენ გადამწერებს, რომ ხელი აეღოთ ტექსტში ცვლელეებების შეტანაზე. ასე მაგალითად, გიორგი მთანმინდელი ფსალმუნის თარგმანთან დაკავშირებით აფრთხილებს გადამწერებს: "და ვინ სწერდეთ, ვითა აქა ჰქოოთ, ეგრეთვე შეუცვლელად დასწერდეთ: ნუცა ჩაურთავთ, ნუცა დააკლებთ... ხოლო უკუეთუ ვინმე ამას ჩვენსა შრომით და რუდუნებით ქმნილსა... არა ჯერ იყოს და "კე" იცოდეს, ანუ "ლარ", გინა "ოტი", ანუ თუ "ღმერთი" და "უფალი", გინათუ რიტორიკა იყოს, ანუ ფილასოფოსი, მაშა ჩვენსა ნაშრომსა ზედა ნუ ბრძნობს. ახლად, ვითა გინდა, თარგმნეს სხუანი "დავითნი", არას ვზრუნავ...; რომელმან კულა ჩუენი თარგმნილი წინა-დაიდვას და დავითსა რყენად და ზე-ქუექცევად დაუწყოს, საშჯელი მოჰქადენ ღმერთმან..." (მელიქიშვილი 2009, 213).

გადამწერები, და აღსანიშნავია, რომ შუა საუკუნეებში ეს ადამიანები საზოგადოების განათლებულ ელიტას შეადგენდნენ, გარკვეულ რედაქტორულ საქმიანობასაც ეწეოდნენ. "ხელნაწერში დაწუნებული სიტყვის (თუ სიტყვების) გასწორების შემდეგი წესია მიღებული: გასასწორებელი სიტყვის რომელიმე ასოს თავზე დაუსვამენ სამწერ-

ტილს ან, შედარებით იშვიათად, ოთხწერტილს. ეს ნიშნავს, რომ ეს სიტყვა ან ამ სიტყვის რომელიმე ასო შესაცვლელია. ზოგჯერ ტექსტში სათანადო სიტყვას აქვს ასეთივე ნიშანი (სამი ან ოთხი წერტილი) და, ამავე დროს, მის გასწვრივ არშიაზე არის ჩაწერილი სიტყვა (თუ სიტყვები), რომელმაც (თუ რომლებმაც) უნდა შეცვალოს ტექსტში დაწუნებული ფორმა" (მელიქიშვილი 2009, 227). მაგრამ ასეთი ცვლილებების შეტანა გარკვეულ "ლეგიტიმაციას" საჭიროებდა. ეფრემ მცირე გიორგი მთანმინდელის თარგმანის "პავლეს ეპისტოლეთა" რედაქტირებისას საგანგებოდ აღნიშნავს, რომ მან მხოლოდ ლექსიკონებისა და საგანგებო გადამონმების შემდეგ გაბედა გარკვეული ცვლილებების აღნიშვნა (არშიაზე იოტას გამოყენებით): "ესევეთარნი სიტყუანი სადაცა შემიცვალებიან, კიდესა სტიქონისასა იოტამ დამისუამს და შინა სიტყუასა წინათ - ესე, ვითარმედ: უსაკუთრეს არს ესრეთ. აწ უკუე, სადაცა კიდესა სტიქონისასა ანუ სიტყუასა ზედა იოტამ ჰჰოო და სიტყუასა თანა - უსაკუთრესი, ცან, ვითარმედ მცირედ ცვალებამ ჰნებებია მას სიტყუასა, რომელი-იგი წმიდასა მამასა ჩუენსა გიორგის, არა ეგოდენ სხჳს რადხმე მიზეზისაგან, რაოდენ ძუელისავე პავლისა წაყოლისაგან დაუტევებია... და მეცა ეგრეთვე სამოციქულომ სიტყუამ მისი სრულ-ეყო. ხოლო სადა თარგმანი სიტყჳსამ მაიძულებდა იშჳთ ცვალებასა სიტყჳსასა, იგი თარგმანსა შინა იოტამთა და უსაკუთრესითა ამინიშნავს ყოველსა ადგილსა და ამით სახითა ძალისაებრ განკრძალულ ვარ, რადთა არა სიტყჳსა სხუებრობამან შეცვალებად-მცეს თარგმანიცა და დაგუაჭირვოს მართლგანმარტებული სიტყუამ წმიდათა მამათამ, არამედ რადთა პირველად სიტყუამ სამოციქულომ შეევასწორო ბერძნულსა ძალისაებრ, თანაშეწეენითა და წინაძლომითა თარგმანთა და ლექსიკონთადათა, რამეთუ არს მრავალი სიტყუამ, რომელ თჳსაგან პავლესა შინა ეგრე უფრო შეიწყობვის ქართულად, ხოლო ოდეს წმიდათა თარგმანებასა თანა-შეატყუა, პირველად სამოციქულოსა სიტყუასა გამოკულევაჲ უნა და შედარებაჲ, და ეგრეთლა თარგმანსა მისსა დაწერამ... და კუალად მე ნუ მაბრალობელ მექმნებით ადგილ-ადგილთა უსაკუთრესთათჳს, რამეთუ არათუმცა პირველად სიტყუამ შემედარა, თარგმანი სიტყვისამ გაირყუ-

ნებოდა და, კუალად, შემდგომი მეცნიერნი ბერძულისანი მაბრალ-
ბელ გუექმნებოდეს გამოუძიებლად დაწერისათჳს სიტყუათამა..."
(მელიქიშვილი 2009, 240-241).

ხშირად თარგმნისას განსაკუთრებულად რთული სწორედ მეტა-
ფორების გადმოცემა იყო. მეტაფორის თარგმანთან დაკავშირებული
სიძნელების საილუსტრაციოდ მოვიყვანთ გრიგოლ ღვთისმეტყვე-
ლის 42-ე ჰომილიაში მოცემული ერთ-ერთი ფრაზის, ბიბლიური ცი-
ტატის ორ თარგმანს.

ექვთიმე ათონელის თარგმანია: "გოდებდიან ფიჭვ, რამეთუ დაეცა
ნაძვ". (ფრაზა თარგმნილია ყოველგვარი კომენტარის გარეშე).

იმავე ფრაზას ეფრემ მცირე თარგმნის შემდეგნაირად: "გოდებდი-
ან პიტვ, რამეთუ დაეცა ნაძვ". თანაც, ეფრემ მცირე ამ თარგმანს ურ-
თავს მარგინალურ შენიშვნას: "შეასწავე, რამეთუ ბერძნული არს ესე
სიტყაჲ, პიტვ არს არა დიდი ხე, არამედ მცირე კიცვ ფიჭვისაჲ უზარდი"
(ოთხმეზური, 2011, 143- 149).

ეფრემ მცირეს შენიშვნაში საყურადღებოა ის, რომ "ბერძნული
ლექსიკური ერთეულის ტრანსლიტერაციით გადმოტანასთან ერთად,
ეფრემი შენიშვნაში იძლევა პიტვ-ის თავისებურ განმარტებას: პიტვ –
ფიჭვს კიცვ (ფიჭვის შვილი), ე.ი. პატარა ფიჭვი. ამ დეფინიციით ერ-
თმანეთისაგან გამიჯნულია ფიჭვ და პიტვ, რომლებსაც სინამდვილეში
ერთი მნიშვნელობა აქვს" (ოთხმეზური, 2011, 145). მართლაც, თარ-
გმნის მომენტისთვის ქართულში უკვე დამკვიდრებულია და დამოწმე-
ბულია სიტყვა "ფიჭვის" არსებობა. რატომ დასჭირდა კომენტარების
ავტორს ამ სიტყვების გამიჯვნა?

ამ შეკითხვაზე პასუხის გაცემა შეუძლებელია იმ კონტექსტის
გათვალისწინების გარეშე, რომელშიც მოცემულია ფრაზა "გოდებდი-
ან პიტვ, რამეთუ დაეცა ნაძვ".

ამ ფრაზის ბასილი მინიმუსის კომენტარში ვკითხულობთ: "ფიჭვი
ნაძვთან შედარებული, იმხილება: [ფიჭვი] არა მარტო უფრო სუსტი,
არამედ უფრო ნაზი და ქარის მიმართ უფრო არამდგრადი [ხეა]. ფეს-
ვები [მიწის] სიღრმეში კი არა აქვს გადგმული, როგორც ნაძვს, არა-
მედ მათ ზედაპირული განლაგება აქვს. [წმინდა] წერილს სჩვევია
მათთან ადამიანთა ბედ-ილბლის მიმსგავსება. ის, ერთი მხრივ, ფიჭვს

ამსგავსებს უძლურთ და არამძლავრი საფუძვლის მქონეთ, რაც მოწეულ განსაცდელთა დასაძლევად იქნებოდა საჭირო. ხოლო, მეორე მხრივ, ნაძვებს [ამსგავსებს] მაღალთ, ზეაზიდულთ, ძალით გამორჩეულთ და უძლიერესთ. მაშ, იგლოვონ, – ამბობდა [გრიგოლი], – ჩვენმა მოწინააღმდეგე მცირე და სუსტმა ერეტიკოსებმა, ვართ რა სულიერადაც ძლიერნი დოგმატებით და ხილულადაც – ძალაუფლებით და ზეჭარბი სიმრავლით, და განისწავლონ ჩვენი უბედურებების [შემყურენი]" (ოთხმეზური 2011, 146).

ამ პასაჟის განმარტებისას ოთხმეზური წერს: "ამგვარად, ბასილი მინიმუსის კომენტარში ფიჭვი დახასიათებულია, როგორც სუსტი ხე ნაძვთან შედარებით, რომელიც თავის მხრივ, სიძლიერით გამოირჩევა. კომენტარის მიხედვით, მოცემულ კონტექსტში ფიჭვსა და ნაძვს მხატვრული დატვირთვა აქვს. ნაძვი მართლმადიდებლობის მეტაფორაა, ხოლო ფიჭვი – მწვალბეღლთა. მთლიანად ეს მხატვრული სახე დაპირისპირებას შეიცავს: ძირმაგარი ნაძვი – სუსტი ფიჭვი" (ოთხმეზური 2011, 146).

ექვთიმეს თარგმანში მკაფიოდ არ ჩანს ის მხატვრული დატვირთვა – ძლიერი ნაძვის (მართლმადიდებლების) და სუსტი ფიჭვის (ერეტიკოსების) დაპირისპირება – რომელიც მოცემულია ორიგინალში. ამიტომ, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ "გრიგოლის 42-ე საკითხავის ხელმეორედ თარგმნისას, ეფრემმა სწორედ ამიტომ შეცვალა ლექსიკური ერთეული ფიჭვ პიტჯ-ით და პასაჟზე პიტჯ-ის, როგორც ფიჭვის შვილის განმარტების დართვით, შეეცადა, ქართულ თარგმანში სრულყოფილად წარმოედგინა დედნისეული მხატვრული სახე, შეენარჩუნებინა პასაჟის ის მხატვრული დატვირთვა და შინაარსი, რომელიც მას ბერძნულში ჰქონდა" (ოთხმეზური 2011, 149).

ამრიგად, გვაქვს ბუნების ფაქტი⁶⁹: ფიჭვი გამოირჩევა ფესვების ზედაპირული სისტემით და, შესაბამისად, მას უფრო იოლად აქცევს ძლიერი ქარი, ვიდრე ნაძვს. გარდა ამისა, ფიჭვნარში ნაძვის მოხვედრის შემთხვევაში, ნაძვი, როგორც წესი, სწრაფად იწყებს გამრავლებას და იოლად სჯაბნის ფიჭვს, ისე, რომ მალევე ფიჭვნარს ნაძვნარი ანაცვლებს. ცხადია, რომ სწორედ ეს გარემოება დაედო საფუძვლად მხატ-

⁶⁹ ან ვვარაუდოთ, რომ ასეთი ფაქტი არსებობს, რაც, საერთო ჯამში, ერთი და იგივეა.

ვრულ სახეს: ფესვმაგარი ნაძვი – სუსტი ფიჭვი. მაგრამ ამ მეტაფორის მართებული აღქმა გაჭირდა, სავარაუდოდ, სწორედ ამიტომ შეეცადა ეფრემ მცირე, ეს დაპირისპირება – ძლიერი-სუსტი – გადმოეცა პატარა-დიდის მეტაფორით: "ფიჭვის შვილი" – "ზრდასრული" ფიჭვი. თუმცა ამ მეტაფორამ ფართო გავრცელება მაინც ვერ მოიპოვა.⁷⁰

ადეკვატური თარგმანი არ იძლევა გარანტიას, რომ ერთ ენაში გავრცელებული მეტაფორა ფეხს მოიკიდებს მეორე ენაში. ხშირ შემთხვევაში ძნელი ასახსნელია, თუ რატომ "მიიღო" ან რატომ "უარყო" ენამ ესა თუ ის მეტაფორა.

ამ მხრივ საყურადღებოა ის გარემოება, რომ მეტაფორას მის სიტყვასიტყვით შინაარსთან გარკვეული მსგავსება უნდა ჰქონდეს, შესაძლებელი უნდა იყოს გარკვეული ანალოგიის გავლება: ბაგირს მთელ სიგრძეზე მიჰყვება წითელი ძაფი, ხოლო ოთილიეს წერილებს [ერთმანეთზე რომ გადაგვება] გაჰყვებოდა სიყვარული; ნაძვი-ფიჭვის (ძლიერი და სუსტი ფესვები) შედარებამ (ან გაზრდილი-ნორჩი ხის დაპირისპირებამ) ანალოგიურად უნდა აჩვენოს მართლმადიდებლობა-მწვალებლობის ურთიერთდაპირისპირება.

ძნელი სათქმელია, თუ რა განაპირობებს ამა თუ იმ სახის გავრცელება-დამკვიდრებას. ზემომოყვანილი მაგალითის შემთხვევაში ეს კიდევ უფრო გასაკვირია, რადგან რწმენაში სიმტკიცის მცენარესთან შედარება ახალი სახე არაა და ამ მეტაფორას საქართველოში ძლიერი ლიტერატურული ტრადიცია აქვს. იოანე საბანისძესთან ვკითხულობთ: "და სხუანი, რომელნი ესე ვართ მორწმუნენი [...] შიშითა განილევნიან და ირყევიან, ვითარცა ლერწამნი ქართაგან ძლიერთა". სავარაუდოა, ფიჭვი-ნაძვის მეტაფორა შეიძლება იმიტომაც არ გავრცელდა, რომ ქართულში ძლიერი ხის პროტოტიპური წარმომადგენელია სხვა ხე – მუხა, ხოლო ნაძვი ნაკლებად თუ აღიქმებოდა, როგორც "ძლიერი ხე". ანუ ეს სივრცე თითქოს უკვე დაკავებული იყო და მისი ჩანაცვლება არ და ვერ მოხერხდა. მეორე მხრივ, შეიძლება ვივარაუ-

⁷⁰ სხვათა შორის, ეს მხოლოდ ქართულ კულტურულ სივრცეს არ ეხება. როგორც ოთხმეზური აღნიშნავს, "ეს მხატვრული სახე შუა საუკუნეებში არ იყო საყოველთაოდ ცნობილი და ლიტერატურულ ტრადიციაში ფართოდ გავრცელებული. ამაზე თუნდაც ის ფაქტი მიანიშნებს, რომ გრიგოლის ამ მხატვრულ სახეს ბასილი მინიმუსის კომენტარი ერთვის" (ოთხმეზური 2011, 147).

დოთ, რომ პატარა-დიდი ხის მეტაფორის "წარუმატებლობის" მიზეზი ისიცაა, რომ ის მთლად ზუსტ ანალოგიად ვერ ჩაითვლება, რადგან მცირე ხეც არსობრივად იგივე ხეა, რაც დიდი, ანუ მათ შორის პრინციპული სხვაობა მკაფიოდ არ იკვეთება.

მეტაფორის წარმოშობა (გაგრძელება). ზემოთ ითქვა, რომ მეტაფორების, ანუ გარკვეული მოვლენის შესახებ წარმოდგენის "სესხება" ისევე შეიძლება, როგორც ერთი ენა "სესხულობს" გარკვეულ სიტყვებს მეორე ენიდან. მეტაფორის დამკვიდრება მხოლოდ ენობრივი ფაქტის ცვლილებით იშვიათად თუ ამოიწურება, ის ხშირად საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მიმდინარე ცვლილებასაც ასახავს ხოლმე.⁷¹

⁷¹ სპეკულაციურად შესაძლებელია ასეთი მაგალითის მოყვანა: "დრო ფულია" მეტაფორა (time is money) საქართველოში სულ ცოტა ხნის წინ არც ისე აქტუალური იყო, რაც, ვფიქრობთ, საბჭოთა კავშირში არსებულმა რეალობამ განაპირობა, საბჭოთა "კულტურის" ფარგლებში დრო ნაკლებად თუ იზომებოდა ფულის ერთეულებში, "ჩემი დრო ამდენი ღირს" იშვიათი გამონათქვამი იყო. დრო უფრო საკუთარი თავისთვის, ნაცნობ-მეგობრობისთვის იყო განკუთვნილი, გამონათქვამი "ამისთვის არ მცალია" გულისხმობდა უფრო მეტად, რომ დრო სხვაგან, როგორც წესი, მხიარულად უნდა გამეტარებინა და ამიტომ არ მეცალა ამისათვის. სამსახურში, შეხვედრაზე, მიღებაზე დაგვიანება ხშირი იყო, და, რაც მთავარია, მაინცდამაინც უარყოფითად არ აღიქმებოდა, რადგან არც საკუთარი და არც სხვისი დრო დიდად არ ფასობდა. რეალურად ცვლასთან, ანუ მეტ-ნაკლებად გარანტირებული, მაგრამ ნივთიერებულ შემოსავლის გაქრობასა და საბაზრო ეკონომიკაზე გადასვლასთან ერთად, აღმოჩნდა, რომ ჩვენი დრო არის რესურსი, რომელიც ფულად, ფინანსურ რესურსად უნდა ვაქციოთ. კულტურის პარადიგმის შეცვლამ, ჩვენ თვალწინ, გამოიწვია დროის აღქმის და მისი გააზრების ცვლა, რასაც შემდეგი გამონათქვამის მნიშვნელობის კონოტაციური ცვლილებები მოჰყვა. "ამისთვის არ მცალია" დღეს უფრო მეტად ნიშნავს, რომ ვმუშაობ (დროს ვაქცევ შემოსავლად) და არა იმას, რომ დროის სხვაგან გატარებას ვაპირებ. განწყობის დონეზეც, დროის ფლანგვა ფულის ფლანგვას გაუტოლდა, უსაქმურობა – უფულობას. დრო აღიქმება ყველასათვის თანაბრად მოცემულ რესურსად, რომლის რეალიზაცია მატერიალურ კეთილდღეობად უნდა იქცეს, რასაც ზოგი წარმატებით ახერხებს, ხოლო ზოგი – ნაკლებად. შესაბამისად, შეიცვალა ადამიანების წარმატების შეფასების კრიტერიუმიც. თუკი ადრე, სულ რაღაც რამდენიმე ათეული წლის წინ, უფრო მეტად ის ადამიანი იყო დაფასებული, რომელიც საკუთარ დროს არა გართობას ან ფულის შოვნას, არამედ მეცნიერებას ან ხელოვნებას უთმობდა, დღეს იგივე ადამიანი ნაკლებად დაფასებულია, თუ მის მეცნიერულ ან შემოქმედებით საქმიანობას არ მოაქვს შესაბამისი შემოსავალი. მეტიც, ფულის "შოვნამ"

საყურადღებოა ისეთი მეტაფორების არსებობაც, რომელთა წარმოშობა არა კულტურით, არამედ უფრო ადამიანის "ნატურით" არის განპირობებული. მაგალითისთვის შემდეგ გამონათქვამებს მოვიყვანთ:

მას მალალი თანამდებობა უკავია;
ის მონოდების სიმალლეზეა;
მისი გადმოსახედიდან ეს საკითხი სრულებით სხვაგვარად ჩანს;
სიხარულისგან ცას ეწია;
მალალი მოსწრების მოსწავლეა;
სახელმწიფო სწავლებაზე მალალ სტანდარტს აწესებს;
მან კარიერის მწვერვალს მიაღწია;
აქციების კურსი მალლა იწევს.

მაგრამ:

ამ ამბავმა ის წელში გატეხა/დააგდო;
საზოგადოების იერარქიის უმდაბლეს საფეხურზეა;
ის ყველაზე დაბალი ფენის/კასტის წარმომადგენელია;
კრიზისის შემდეგ ფირმა წელში ველარ გაიმართა;
ფასები დაეცა.

ზემომოყვანილი გამონათქვამები "ზემოთ/მალლა არის კარგი" ან "ზემოთ არის ბევრი" მეტაფორის რეალიზაციად შეიძლება აღვიქვათ. ლაკოფისა და ჯონსონის აზრით, ასეთი სახის მეტაფორების არსებობა უშუალო კავშირშია ადამიანის ანატომიურ კონსტიტუციასთან. ფეხზე დგომა ნიშნავს ჯანმრთელობას, სიფხიზლეს, საერთო ჯამში, კარგად ყოფნას. "დაბლა" ყოფნა კი ძილს, ავადმყოფობას, სიკვდილს უკავშირდება. როდესაც, მაგალითად, პროდუქტების რეალიზაციის

დაკარგა საბჭოთა კავშირის დროინდელი უარყოფითი კონოტაცია ("ცეხავიკობა") და დღეს წარმატებული ადამიანის სინონიმად იქცა. შეძლებული ადამიანი წარმატებული ადამიანია, და პირიქით, წარმატებული ადამიანი ყოველთვის შეძლებულია. მეცნიერი, რომელსაც არა აქვს შემოსავალი, დღეს უფრო მეტად აღიქმება, როგორც წარუმატებელი ადამიანი, როგორც "ლუზერი". ცვლილების მიზეზი ალბათ ისაა, რომ დღეს გაცილებით უფრო მალალია კორელაცია დახარჯულ დროსა და მიღებულ შემოსავალს შორის.

გრაფიკზე გაყიდვების ზრდის ჩვენება გვსურს, მაშინ გრაფიკი ზევით იწევს, თუმცა ისეთივე წარმატებით შეიძლებოდა, ეთქვათ, ქვედა მხარე შეგვერჩია.

ჩვენთვის ასეთი სახის მეტაფორები იმით არის განსაკუთრებულად საინტერესო, რომ ისინი მიუთითებს ადამიანის ბუნებისა და ენის/კულტურის უფრო მჭიდრო კავშირზე, ვიდრე ეს ზოგადადაა მიჩნეული.

მხატვრული სახეები და განწყობა. მეტაფორა, თავისი არსით, მხატვრული სახეა. ვფიქრობთ, მხატვრული სახეების კვლევისას განწყობის როლის გათვალისწინება ლიტერატურათმცოდნეებისთვისაც ძალიან ნაყოფიერი იქნებოდა. ზემოთ ითქვა, რომ ზოგი კონცეპტი რამდენიმე მეტაფორით შეიძლება გამოიხატოს და რომ ამ მეტაფორებს გარკვეული გადაკვეთის წერტილები აერთიანებს. ვფიქრობთ, მსგავსი მექანიზმი მხატვრული ტექსტის რეცეფციის დროსაც მოქმედებს. მაგალითისთვის ავიღოთ შემდეგი სტროფი:

"დედაო ღვთისა, მზეო მარიამ,
როგორც ნანვიმარ სილაში ვარდი,
ჩემი ცხოვრების გზა სიზმარია
და შორეული ცის სილაყვარდე."

ამ სტროფის ყოველი სტრიქონი განსხვავებულ განწყობას აღძრავს, თუმცა საერთოც ბევრია. პირველი სტრიქონი, ლოცვა – სასოწარკვეთას, გაჭირვებას, თხოვნა-მუდარის ასოციაციას იწვევს, მეორე სტრიქონის სახე "სილაში ვარდი" – მიტოვებული, უპასუხო, უიმედო სიყვარულისას (თითქოს, სიყვარულის სიმბოლო, ვარდი, გდია რუხ, ნანვიმარ სილაში, პლაჟზე, თანაც შემოდგომაზე, როდესაც უკვე ცივა და როდესაც პლაჟი უკაცრიელია). მესამე სტრიქონის შედარება: ცხოვრება = სიზმარი, ამაოების, იმედგაცრუების განცდას ბადებს, როდესაც რეალობა პირობითია, წარმავალია, მეოთხე სტრიქონის სახე – გზა არის ცის ლაყვარდი – კვლავ მიუწვდომლობას გამოხატავს, რაც ცხოვრებაში მშვენიერია, ის მიუწვდომელია, ხელუხლებელია (როგორც მზის სხივი).

ცხადია, ზემომოყვანილი ასოციაციები ძალიან პირობითია და ხელოვნური, თანაც სკოლის "თავისუფალი თემების" უხეირო სტილს

მოგვაგონებს, მაგრამ, ალბათ, მკითხველთა უმრავლესობაში ეს ლექსი გაუცნობიერებლად მსგავს ემოციებს აღძრავს. ეს გრძნობა ჩვენი განწყობითაა ნაკარნახევი, თითოეული სახე რაღაცას საერთოს პოულობს წინასთან, ამდიდრებს მას და განწყობის დამატებით პლასტს ააქტიურებს. ეს შეუძლებელი იქნებოდა, მხატვრული სახეები მსგავს კონოტაციურ მნიშვნელობებს რომ არ აღძრავდეს მკითხველში. მხატვრული სახის რეცეფცია ჩვენ წარმოდგენილი გვაქვს, როგორც ენაში სტატიკურად მოცემული შინაარსების აქტიური დამუშავება, რომლის ფარგლებში აქტიურდება მხატვრულ სახეში ლატენტურად მოცემული შინაარსები. ეს შინაარსები უნდა "იკითხებოდეს" ენის ლოგიკიდან. ამ მხრივ მხატვრული სახეების შესწავლა "ხალხური ფსიქოლოგიის" საგანი ხდება (ფრანგიშვილი 1987, 44-66).

რუსთაველის "ხალხურობისადმი" მიძღვნილ წერილში ფრანგიშვილი წერდა: "სრულიად ცხადია, რომ პოეტური სახე, თუ შეიძლება, ასე ითქვას, თავისთავში დასაბუთებული რეალობაა. მისი შესწავლის გზებიც ამითაა განსაზღვრული. მაგრამ, ამასთან ერთად, ისიც ცხადია, რომ მხატვრული ხატი, მართალია სპეციფიკური, მაგრამ მაინც სინამდვილის ასახვაა. ამიტომ ვფიქრობთ, სრულიად კანონიერი იქნება "ვეფხისტყაოსნის" მხატვრულ სახეებში წარმოდგენილი ადამიანის პიროვნებისა და მისი განცდის შინაგანი სამყაროს გარკვეული ცოდნა და გარკვეული ფსიქოლოგია ვეძიოთ. ამ ცოდნის გარეშე ვერანაირი მხატვრული სახე ვერ შეიქმნებოდა. [...] ადამიანთა სულიერი ცხოვრების შესახებ ხალხურ სიბრძნესა და ცოდნას ხალხური ფსიქოლოგია ეწოდება. ხალხური ფსიქოლოგიური ცოდნა, პირველ რიგში, ენაშია ასახული" (ფრანგიშვილი 1987, 45-46). ასეთ ენობრივ ფაქტად ფრანგიშვილი ცნება "გულს" გამოყოფს. მისი აზრით, პოემის მართებული რეცეფცია, "ადამიანისკენ მობრუნების" შესახებ მსჯელობა, შეუძლებელია, თუკი არ გავითვალისწინებთ კონოტაციურ მნიშვნელობებს, რომლებიც ამ სიტყვასთან არის დაკავშირებული. ეს ხატი, ანდა ზოგადად მხატვრული სახე, ერთი მხრივ, იმას გამოხატავს, რაც ენაში ისედაც მოცემულია, მაგრამ მეორე მხრივ, ივსება იმ მნიშვნელობითაც, რომელიც შეიძლება მივანეროთ მას, მისი ლატენტური შინაარსიდან გამომდინარე. "სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ქართული ენის ფსიქოლოგიური ლექსიკონი ენობრივი გონის მიერ ჩამოყალიბებულსა და გადამუ-

შავებულ შინაარსს გამოხატავს. ამასთანავე იგულისხმება, რომ ეს შინაარსი სპეციფიკური ენობრივი ფაქტია, განსხვავებული და დამახასიათებელი იმ მიმართულების გონითი გადამუშავებისათვის, რაც ენაშია გამოვლენილი. ამ საკითხზე თეორიების განხილვა, ცხადია, არ წარმოადგენს ამჟამად ჩვენი ინტერესის საგანს" (ფრანგიშვილი 1987, 47). ჩვენი აზრით, მხატვრული სახის, ენობრივი ფაქტის გადამუშავების ფსიქოლოგიური საფუძველი ფიქსირებული განწყობაა. ეს განწყობა ჩვენს ენობრივ გამოცდილებას ეყრდნობა და, შესაბამისად, ინდივიდუალურია. სწორედ ამიტომ, თითოეული ადამიანი განსხვავებულად აღიქვამს ერთსა და იმავე ლიტერატურულ ნაწარმოებს. მაგრამ განსხვავებებთან ერთად, მხატვრულმა სახემ მეტ-ნაკლებად მსგავსი განცდა უნდა აღძვრას. ასეთი ბალანსის პოვნა შემოქმედების საკვანძო საკითხია.

პოეტური სახე, ერთი მხრივ, არ უნდა იყოს ბანალური, ის "ზედაპირზე" არ უნდა იდოს, მეორე მხრივ, ძალიან "მონყვეტილიც" არ უნდა იყოს. ის იმდენად უნდა იყოს ახალი, რომ მკითხველში შეფერხება გამოიწვიოს, ანუ ობიექტივაციის აქტისკენ უბიძგოს, და იმდენად ნაცნობი, ანუ იმდენი რამ საერთო უნდა ჰქონდეს რეალობასთან თუ სხვა უკვე ნაცნობ მხატვრულ სახესთან, რომ შეუძლებელი იყოს მისი იგნორირება, მან უნდა "ბიძგი მისცეს" ახალი სახის წარმოშობას.

თუკი გალაკტიონს დავუბრუნდებით, შეიძლება ითქვას, რომ "ცხოვრება სიზმარია" შედარებით გაცვეთილი სახეა, ისევე, როგორც – მეტაფორა "ცხოვრება არის გზა". "ცხოვრების გზა სიზმარია" ორ სახეს აერთიანებს და მისი აღქმა გარკვეულ შინაგან ძალისხმევას საჭიროებს, რაც ამ შესიტყვებაში ლატენტურად მოცემული შინაარსის გააქტიურებას მოჰყვამს. მაგრამ ეს სტრიქონი მაინც თითქოს ჩრდილშია მოქცეული ახალ სახესთან – ცხოვრების გზა არის ცის სილაჟვარდე – შედარებით. "სილაში ვარდი" – "სილაჟვარდე", რითმით დაკავშირებული წყვილი, – სევდას, უიმედობას, სასონარკვეთილების ახალ სახეს წარმოადგენს, რომელიც, ერთი მხრივ, ახალია, უცნობია, და მეორე მხრივ, ძალიან მკაფიოა, ცალსახაა. იმდენად ახალია, რომ შეუძლებელია მის ძველ სახეებში ასიმილირება, და იმდენად მკაფიო, რომ არც მისი იგნორირებაა შესაძლებელი, და, შესაბამისად, იქმნება ახალი მხატვრული სახე. განწყობა კი არის ის ფსიქიკური მექანიზმი, რომელიც შესაძლებელს ხდის ამ ახალი კავშირების დანახვას, ახალი სახის დაბადებას.

შეჯამება

ენისა და კულტურის დამაკავშირებელი "სული", ერთგვარი შუალედური რგოლი, რასაც ეძებს ლევი-სტროსი, ჩვენი აზრით, არის ინდივიდის განწყობა. განწყობა წარმოდგენილი გვაქვს, როგორც არაცნობიერი, აქტიური, დინამიკური, მთლიან-პიროვნული ინსტანცია, რომელიც გარემოსთან ადაპტაციის მძლავრი მარეგულირებელი ინსტრუმენტია. შესაბამისად, კავშირი ენასა და კულტურას შორის გაშუალებულია განწყობით. სწორედ განწყობა არის ის ფსიქოლოგიური საფუძველი, რომელიც შესაძლებელს ხდის ენასა და კულტურას შორის გარკვეული სტაბილური მიმართებების წარმოშობას, და, სხვათა შორის, ისევე აფერხებს გარკვეული, სხვა მიმართებების წარმოქმნას.

ენა. ენა, ცხადია, სოციალური მოვლენაა, რომელიც ცალკეულ ინდივიდს დაბადებისთანავე "მზა" სახით მიეწოდება. ენის ფუნქციაა, ასახოს არსებული რეალობა, აქციოს ის ინდივიდის ცნობიერების საკუთრებად. ენის ათვისების პროცესიც, სხვა არაფერია, თუ არა ინდივიდის მიერ მის გარეთ (და ასევე, ცხადია, თავად ინდივიდში) მიმდინარე პროცესების გამოცალკევების, სახელდების, და გაზიარების უნარი. ენის ათვისებისას ინდივიდი საკუთარ უნიკალურ გზას გადის, და "მზად" მოცემულ ენას უცვლელი სახით კი არ ითავისებს, არამედ თითქოს თავად აგებს მას, არგებს საკუთარ მოთხოვნილებებს და ამდენად იმუშავებს მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელ ენას, ერთგვარ ინდივიდუალურ კოდს, იდეოლექტს, ოლონდ, ცხადია, მოცემული ენის ფარგლებში, რომლის საზღვრებს პიროვნების ენა ვერ გასცდება. ამრიგად, ენა არის ინდივიდუალური გამოცდილება, რასაც ცალკეული ინდივიდი განუწყვეტლივ "ავითარებს", თანაც მთელი ცხოვრების განმავლობაში.⁷²

⁷² ამ მხრივ საყურადღებოა გვიანდელი ვითგენშტაინის სკეპსისი "პიროვნული ენის" არსებობის თეორიული შესაძლებლობის შესახებ. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ "პიროვნული ენა" ვითგენშტაინთან უფრო ინტრასპექტუელი ხასიათისაა.

ენის ათვისების პროცესში განწყობის როლი უაღრესად დიდია და წინამდებარე ტექსტის ერთ-ერთი ხარვეზი ისიც არის, რომ ტექსტში ამ საკითხს ადგილი პრაქტიკულად არ ეთმობა, თუმცა ქვემოთ მშობლიური და უცხოური ენის ათვისების რამდენიმე საგულისხმო ასპექტს შევხებით.

მშობლიური ენის ათვისების პროცესის შესწავლისას ლინგვისტები და ფსიქოლოგები ყურადღებას ამახვილებენ ორ საყოველთაოდ ცნობილ ასპექტზე. პირველი: ბავშვები ძალიან მოკლე დროში, საგანგებო წვრთნისა და ვარჯიშის გარეშე, ითვისებენ ისეთ რთულსა და კომპლექსურ სისტემას, როგორიცაა ენა, და, მეორეც: ენის შესწავლისას ბავშვები, განურჩევლად მათი წარმოშობისა და ენობრივი გარემოსი, ენის ათვისების თვისობრივად მსგავს გზას გადიან. ეს უკანასკნელი გარემოება განსაკუთრებულად საინტერესოა და გვიბიძგებს, ამ ფენომენის მიზეზი კონკრეტული ენის "გარეთ" ვეძებოთ.

სწორედ ეს ორი გარემოება დაედო საფუძვლად ჩომსკის ნატივისტურ თეორიას. ამ თეორიის ფარგლებში აუცილებელი გახდა იმ საერთო მახასიათებლების (უნივერსალიების) გამოკვეთა, რომლებიც საერთოა ყველა ენისთვის და რომლებიც განაპირობებს ენის ათვისების ეტაპების მსგავსებას. ასეთი უნივერსალიების დასადგენად არაერთი კვლევა ჩატარდა (Slobin 1973, Hebb, Lambert, Tucker 1971 და სხვ.), რითაც კიდევ ერთხელ დადასტურდა, რომ ენის ათვისების პროცესი უაღრესად მსგავსია და ყველა ბავშვი ენის ათვისების მსგავს ეტაპებს გადის (Слобин, Грин 1976, 106).

ჩვენთვის ამ მხრივ მნიშვნელოვანია ენის ათვისების ერთ-ერთი, ჩვენი აზრით, საკვანძო გარემოება, კერძოდ კი, ენობრივი ნორმის საკითხი. საკმაოდ ადრეული ასაკიდან შეგვიძლია, ამოვიცნოთ გამართული მეტყველება და შევამჩნიოთ ლაპარაკისას დაშვებული შეცდომები. ალბათ ასევე დამეთანხმებით, რომ ამის მიუხედავად, ვერ დავწერთ ანუ ექსპლიციტურად ვერ ჩამოვაცალიბებთ ჩვენივე ენის გრამატიკას, მეტიც, ექსპერტების, ენათმეცნიერების მიერ შემუშავებულ გრამატიკებსაც კი არა აქვთ სრულყოფილების პრეტენზია. მაშ, რას ეფუძნება ჩვენი ცოდნა, როდესაც გარკვეულ ნი-

ნადადებას ვაფასებთ?⁷³ ქვემოთ გამოვეყოფდით ორ მოვლენას, რომელიც ენობრივი ნორმის განსაზღვრაში გვეხმარება, ესენია (ა) ლინგვისტური ოპოზიცია და (ბ) ლინგვისტური დამოკიდებულება (ურთიერთკავშირი), თანაც ამ უკანასკნელში ვგულისხმობთ, (ბ1) როგორც სიტყვებს შორის არსებულ სინტაგმატურ კავშირებს, ასევე (ბ2) სიტყვის მნიშვნელობასა და ამ სიტყვის ფორმის ურთიერთკავშირს. ამასთან, მიგვაჩნია, რომ ამ კავშირების გავლენა გაუცნობიერებლად, ავტომატიზებულიად მიმდინარეობს და მათი ფსიქოლოგიური საფუძველი ინდივიდის განწყობაშია საძებნი.

(ა). ენისა და მეტყველების დაკვირვებული მკვლევარი შეამჩნევს, რომ ენობრივი ელემენტები მუდმივად გარკვეულ ოპოზიციაში გვეძლევა, ვგულისხმობთ, რომ ენის ცალკეული, კონკრეტული ელემენტის ათვისება და გააზრება მისი სხვა ელემენტებთან ურთიერთდაპირისპირებითა და შედარებით არის შესაძლებელი. ამგვარი ოპოზიციების მნიშვნელობა და როლი ენის ყველა დონეზე (ფონოლოგიურ, სემანტიკურ, სინტაქსურ, პრაგმატულ) დასტურდება. როგორც ზევით აღვნიშნეთ, იაკობსონმა აჩვენა, რომ ბავშვების მიერ ფონოლოგიური სისტემების ათვისება ე.წ. მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპს ეფუძნება და ის საერთოა ყველა ენისათვის.

სემანტიკურ დონეზე სიტყვების ოპოზიცია ყველაზე უფრო ცხადად შინაარსობრივად მსგავსი სიტყვების შესწავლისას ვლინდება. ასეთ დროს სიტყვები გარკვეულ სემანტიკურ ველს "ავსებს" და მათი მნიშვნელობა განპირობებულია ერთმანეთის მიმართ არსებული ოპოზიციით. ერთ სემანტიკურ ველში მოქცეულ თითოეულ სიტყვას აქვს გამოყენების ისეთი სფერო, რომელიც მხოლოდ მისთვის არის შესაფერისი. სწორედ ამიტომ, არც ერთ ენაში არ არსებობს აბსოლუტური სინონიმები. ენაში ახალი სიტყვის გაჩენა ნიშნავს, რომ ის ან სრულიად ახალ მოვლენას აღნიშნავს, ან გარკვეულ შინაარსს "აცლის" ძველს. თუ ჩანაცვლება აბსოლუტურია, მაშინ ძველი სიტყვა დიდი

⁷³ არ შეიძლება არ გაგვახსენდეს ჩომსკის ცნობილი და მრავალჯერ ციტირებული ფრაზა: "Colorless green ideas sleep furiously", რომელიც გრამატიკულად ცალსახად გამართულია, და გრამატიკულად კორექტულ წინადადებად აღიქმება ინგლისური ენის ყველა მცოდნის მიერ, მიუხედავად იმისა, რომ შინაარსობრივი პლანი ყოველგვარ აზრს მოკლებულია, რადგან ყოველი ელემენტი გამოირიცხება მომდევნოთი.

ალბათობით დაიკარგება (სიტყვა "მუნ" შეცვალა სიტყვამ "იქ"). ეს პროცესი ისტორიულადაც დასტურდება. ასე მაგალითად, გერმანულში დღეს გვაქვს ორი სიტყვა, რომლებიც კედელს აღნიშნავს "Wand" და "Mauer", პირველი აღნიშნავს სახლის კედელს (კედელს, რომელიც ჭერქვეშაა), ხოლო მეორე – ციხესიმაგრის კედელს, ეზოს (ქვის) კედელს. ადრეულ შუა საუკუნეებში გერმანული "Wand" აღნიშნავდა ყველა სახის კედელს. რომაელების ექსპანსიის შედეგად დამკვიდრდა ლათინური წარმომავლობის სიტყვა "Mauer", რომელმაც შეავიწროვა სიტყვა "Wand"-ის მნიშვნელობა, და მიიღო გარე (ქვის) კედლის (სახურავის გარეშე) მნიშვნელობა. სხვა ენიდან სიტყვის შესხებისას "მკვიდრი" სიტყვა ან სრულად ქრება, ან განსხვავებულ, სპეციფიკურ მნიშვნელობას იძენს. ასე მაგალითად, "თურქულმა სიტყვამ ოთახი გააძევა ძველი ქართული სენაკი სპეციალურ ლექსიკაში და დღეს იგი მხოლოდ "ბერების სამყოფი"-ს მნიშვნელობითაა იხმარება ქართულში. ასევე თურქ. ოჯახმა შემოფარგლა ქართ. კერის ხმარების სფერო. (კულტურის კერა, საბავშვო კერა, ინფექციის კერა და სხვა)" (ახვლედიანი 1972, 167). მკვიდრი და ნასესხები სიტყვები გარკვეული დროის განმავლობაში პარალელურად არსებობს ენაში, მაგრამ ენა ხანგრძლივად ვერ ჰგუობს ორ იდენტური მნიშვნელობის მქონე სიტყვას. ასეთ შემთხვევაში ან ერთ-ერთი სიტყვა უნდა გაქრეს ხმარებიდან ან მათ უნდა საერთო სემანტიკური ველი "დაინაწილონ", სპეციფიკური, განსხვავებული მნიშვნელობები მიიღონ.

ბავშვებთან ლექსიკური ოპოზიცია გენერალიზაციის ფენომენში ვლინდება. ბავშვები სიტყვის მნიშვნელობას ამ სიტყვის გამოყენების ველის დავიწროება/გაფართოებით სწავლობენ. სიტყვების მართებული გამოყენების სწავლა ცხადია, პირველ რიგში, განპირობებულია არსებული სოციალური შეთანხმებითა და აქტუალური მოთხოვნილებით.

სინტაქსის დონეზე უნივერსალურ მოვლენად შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ გრამატიკის ზოგადი წესის გამოყენება უფრო ადრე გადადის აქტიურ ხმარებაში, ვიდრე კერძო შემთხვევები. მაგალითისთვის განვიხილოთ ზმნების რეგულარული და არარეგულარული ფორმები. ამ მოვლენაზე ღირებულ ინფორმაციას გვანდის ბავშვების მიერ დაშვებული შეცდომების შესწავლა. ინგლისურენოვანი ბავშვები ენის ათვისების გარკვეულ ეტაპზე წარსულ დროში მიმდინარე მოქმედების

გამოსახატავად, ზოგადი წესის ანალოგიურად, აწარმოებენ მცდარ ფორმას *"*goed"*, ნაცვლად *"went"*-ისა. მორფოლოგიურ გადაჭარბება⁷⁴ (რეგულარიზაცია) ვლინდება როგორც მშობლიური ენის ათვისებისას, ასევე უცხოური ენის შესწავლისას (Имедице 1978, 226).

ბავშვთა ასეთი შეცდომები ორი კუთხით არის საინტერესო, პირველი, რომ მათ ვერ ავხსნით, როგორც უფროსთა მეტყველების იმიტაციას და მეორეც, როგორც ამას სლობინი მონმობს, ბავშვები თავდაპირველად იყენებენ მართებულ ფორმას (*went*), რომელსაც შემდგომ მცდარი ფორმა (*goed*) ენაცვლება და მხოლოდ გარკვეული დროის შემდგომ, ბავშვები კვლავ მართებულ კონსტრუქციას უბრუნდებიან, რაც წესის ათვისების გარკვეულ ტიპურ ჯაჭვს გვაძლევს, რომლის ფარგლებში შეგვიძლია, სამი საფეხური გამოვყოთ:

- ა) იმიტაცია (?);
- ბ) ზოგადი წესის ათვისება;
- გ) ზოგადი წესისა და კერძო შემთხვევების გამორჩევა.

დღეისათვის ცალსახად ახსნილი არაა, თუ რა ფსიქოლოგიური საფუძველი უდევს ასეთ მონაცვლეობას. რა აიძულებს ბავშვს, რეალურად მოსმენილი (და წარმატებით გამოყენებული) ლინგვისტური ფორმები (*went*) შეცვალოს მცდარი (და არასოდეს გაგებული) ფორმით (**goed*), და შემდეგ რის საფუძველზე გამოაცალკეოს ზოგადი წესიდან გამონაკლისები. ჩვენი აზრით, განწყობის როლი ასეთ დროს შეიძლება, განმსაზღვრელი აღმოჩნდეს. ფიქსირებული განწყობა გვიყალიბდება არა მხოლოდ ცალკეული სიტყვის მიმართ, არამედ წესების მიმართაც, წესების გათავისება იწვევს ყველა ნაცნობი სიტყვის ამ წესში მოქცევას, და მხოლოდ დამატებითი (და განმეორებითი) სტიმულების შედეგად უმუშავდება ბავშვს განსხვავებულ მიდგომა იმავე არარეგულარული ზმნების მიმართ.

ტრივიალურია, რომ უცხოური ენის შესწავლა გარკვეულ დროს საჭიროებს. მრავალი კვლევა მიეძღვნა იმ საკითხის განსაზღვრას, თუ რამდენი დროა (საათი კვირაში) ოპტიმალური უცხოური ენის შესასწავლად. გამოვლინდა და დადასტურდა უცხოური ენის პედაგოგებისათვის კარგად ცნობილი ფაქტი, რომ უშუალოდ გაკვეთილისათვის

⁷⁴ მორფოლოგიური გადაჭარბების რეალობას კარგად წარმოაჩენს ბერკოს ექსპერიმენტები (Berko, 1958).

გამოყოფილი დროის გარდა,⁷⁵ წარმატების მისაღწევად მნიშვნელოვანია, თუ რამდენად "ახლოს" დგას შესასწავლი ანუ სამიზნე ენა და მშობლიური ენა ერთმანეთთან.

გამოვლინდა საინტერესო ტენდენცია, რომ ენებს შორის "სიახლოვე" (და "დაშორება") გულისხმობს არა მხოლოდ ენების ნათესაობას,⁷⁶ არამედ, ასევე კულტურულ გარემოსაც. ფინეთი და ნორვეგია ერთ კულტურულ სივრცეშია მოქცეული და მიუხედავად იმისა, რომ ამ ქვეყნების ენები განსხვავებულ ენათა ჯგუფს მიეკუთვნება, ფინური ენის მატარებელს ნორვეგიული ენის შესწავლა, როგორც წესი, უფრო უადვილდება, ვიდრე ვთქვათ, ციმბირში გავრცელებული მანსის⁷⁷ ენის შესწავლა, რაც გამოწვეულია ფინური და ნორვეგიული კულტურების სიახლოვით, ანუ ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების მსგავსებით.⁷⁸

ამ მხრივ ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა კულტურის გავლენა უცხოური ენის სწავლების პროცესზე. ჩვენ ვიზიარებთ იმ მოსაზრებას, რომ კულტურული "სიახლოვე", პირველ რიგში, ნიშნავს სამყა-

⁷⁵ ამჯერად არ ვლაპარაკობთ ისეთ სუბიექტურ ფაქტორებზე, რომლებიც დიდ გავლენას ახდენს ენის შესწავლის პროცესზე, მაგალითად, მოტივაცია, ასაკი და ა.შ.

⁷⁶ ესპანური და პორტუგალიური ერთ ენათა ოჯახს განეკუთვნება და მათ მეტი საერთო აქვთ (ლექსიკა, ენობრივი სტრუქტურები), ვიდრე, ვთქვათ, ესპანურსა და ქართულს.

⁷⁷ ფინური, ისევე, როგორც მანსის (ვოგულური) ენა ერთ ენობრივ ოჯახს – ფინურ-უნგრულ ენათა ოჯახს განეკუთვნება.

⁷⁸ ცხრილში ნაჩვენებია, თუ რამდენი დრო (საათი დღეში) სჭირდებათ ინგლისური მშობლიური ენის მქონე ადამიანებს სხვადასხვა ენის შესასწავლად. ცხრილი ასევე აჩვენებს, თუ რამდენ თვეში არის შესაძლებელი ამა თუ იმ ენის ათვისება ენის ფლობის სხვადასხვა დონეზე. ვარსკვლავი მიუთითებს, რომ საჭიროა მინიმუმ სამი თვის განმავლობაში აღნიშნულ ქვეყანაში ცხოვრება (Apeltauer 2002):

ენა	საათი /დღეში	დაბალი საფეხური	საშუალო საფეხური	მაღალი საფეხური
გერმანული/ფრანგული	2	3 თვე	6 თვე	12 თვე
პოლონური/ რუსული	2	4 თვე	12 თვე	18* თვე
ფინური/უნგრული	2	6 თვე	15 თვე	24* თვე
არაბული/ტივის ჩინური	2	6 თვე	16 თვე	30* თვე

როს აღქმის სიახლოვეს, რაც აუცილებლად აირეკლება ენაში. პარადოქსია, მაგრამ ლაპარაკისას ჩვენ წარმოდგენილად ბევრს "არ ვამბობთ", თუმცა, მიუხედავად ამისა, ერთმანეთის კარგად გვესმის. ამ მხრივ, "ართქმულის" კომპენსირების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წყაროა ყოფითი კულტურა, კულტურული "რუტინის" ცოდნა, ენის გამოყენების პრაგმატული ასპექტები. სწორედ ამიტომ უადვილდება ფინელს ნორვეგიულის შესწავლა, სწორედ ამიტომ არის რეკომენდებული იმ ქვეყნებში გარკვეული პერიოდის განმავლობაში ცხოვრება, რომელთა ენის შესწავლას ვაპირებთ და რომლის კულტურული "სიშორე" შემაფერხებელი ფაქტორია. ასეთ დროს გვიმუშავდება შესაბამისი განწყობები და დამოკიდებულებები, რომლებიც კომუნიკაციის პროცესს აიოლებს.

(ბ1) ბანალურია, მაგრამ სიტყვები იზოლირებულად არ მოიცემა, ისინი ურთიერთდაკავშირებულია და ეს კავშირები ინდივიდის გამოცდილებას ეფუძნება. ზოგი სიტყვათშეთანხმება იმდენად ხშირად გვხვდება, რომ პირველი ელემენტის გაგონებისას გვიჩნდება წინადადების გაგრძელების ერთგვარი მოლოდინი. საყურადღებოა, რომ ჩვენი ეს მოლოდინი შეიძლება, იმდენად ძლიერი იყოს, რომ ჩვენ ვერც კი შევამჩნიოთ სხვაგვარი დასასრული ანუ ჩვენი მოლოდინის "გაფუჭება". შეიძლება, ასევე მხოლოდ გვიან დავაფიქსიროთ წინადადების მოულოდნელი გაგრძელება და აღვიქვათ ის, როგორც "რუტინის" რღვევა, რის გამოც მოგვინევს შეკითხვის დასმა, მართლაც ის ითქვა, რაც ითქვა? ან ნათქვამის ცნობიერი დამუშავება, შეყოვნება, ხელახლა გააზრება. საკითხავი კი ისაა, თუ რას ეფუძნება ჩვენი მოლოდინი. გარნამის ზემოთ მოყვანილი ექსპერიმენტი მოწმობს, რომ წინასწარი აქტივაცია აჩქარებს რეცეფციის პროცესს. წინასწარი აქტივაცია ეფუძნება ჩვენს გამოცდილებას. ენობრივი გამოცდილება გვკარნახობს ენობრივი ელემენტების შესაძლო და ნაკლებად შესაძლო კავშირების შესახებ.⁷⁹ შესაძლო კავშირები მტკიცედ გამჭდარი კონსტრუქციებია,

⁷⁹ "ნაკლებად შესაძლო" - ნიშნავს აგრამატიკულ ან უჩვეულო სიტყვათშეთანხმებებს, რომელთა გააზრება კონტექსტის ცოდნის გარეშე შეუძლებელია. ის აღნიშნავს ასევე აბსურდულ კონსტრუქციებს, რომლებიც მკაფიო აზრს არ გამოხატავს. "შეუძლებელი" კონსტრუქცია პრინციპულად არ არსებობს. ჩვენ არ შეგვიძლია ასეთი სიტყვათშეთანხმების წარმოდგენა ან წარმოთქმა, რადგან რაც წარმოვიდგინეთ ან წარმოვთქვიოთ, ის, ცხადია, უკვე შესაძლებელთა კატეგორიას მიეკუთვნება.

რომლებიც შესაძლებელს ხდის სწრაფ კომუნიკაციას. ასეთ დროს არ გეჭირდება სიტყვების ძებნა, გრამატიკულ წესებსა თუ ფონეტიკის მოთხოვნებზე ფიქრი. მოკლედ, შესაძლო კავშირები ხშირად გამეორებული სიტყვათშეთანხმებებია.

ენის კომპეტენტური ცოდნა სწორედ ასეთი კავშირების გაუცნობიერებელ ცოდნას გულისხმობს, რომელიც სცდება სიტყვის უშუალო მნიშვნელობას. უცხოურ ენაზე მეტყველებისას ყველაზე მეტად სწორედ ასეთი ნიუანსური ცოდნის შეგრძნება გვიჭირს. ალბათ სწორედ ამგვარ ცოდნას გულისხმობდნენ ბოდუენ დე კურტენე და მისი მოწაფე კრუშევსკი, როდესაც ისინი "ენობრივ ალლოზე" (чужое языко) ლაპარაკობდნენ (Яковсон 1978, 158).

ეს ითქმის როგორც გრამატიკულ კონსტრუქციებზე, ასევე ლექსიკურ ერთეულებზე, თანაც, შესაძლო კავშირი კონტექსტუალურ, შინაარსობრივ პლანსაც მოიცავს. ასე მაგალითად, სიტყვამ "ლიკვიდაცია" შეიძლება, ვინმეს მალაზიის დახურვა გაახსენოს, ხოლო სხვას – ოქტომბრის საბჭოთა რევოლუცია და მომდევნო ტერორი. შესაბამისად, ამ სიტყვების გამოყენება ტექსტს გარკვეულ დამატებით ელფერს, დამატებით, თუ გნებავთ, ქვეტექსტს თუ გააზრების პლასტს ანიჭებს, რადგან ასეთ დროს ჩვენ ამ სიტყვასთან დაკავშირებული სხვა კავშირებიც გვიაქტიურდება. სწორედ მსგავსი ლექსიკის გამოყენებით, გივი მარგველაშვილი ერთ-ერთ თავის ნაწარმოებში ქმნის საბჭოთა რეალობისათვის დამახასიათებელი ტერორის განცდას.^{80,81}

⁸⁰ მსგავს ხერხს გივი მარგველაშვილი მიმართავს ნაწარმოებში "ბოროტი თავი" (Das b se Kapitel – ციკლიდან "Die große Korrektur"). ამ ნაწარმოების ამოსავალ ტექსტს შეადგენს მათეს სახარების მეორე თავი, რომელიც ბეთლემში "ყრმათა ჟღერის" ისტორიას აღწერს. რეალური სამყაროდან 13 ადამიანისგან შემდგარი რაზმი გაიგზავნება წიგნის სამყაროში, რათა გადაარჩინოს ბეთლემში მცხოვრები ბავშვები. რაზმი, ბოლშევიკური მეთოდების – "ლიკვიდაციის", "საეჭვო" თუ "ბნელი ელემენტების" გამოვლენისა და გაძევების, მტრის სიძულველი ხატის შექმნის – გამოყენებით, აიძულებს მოსახლეობას, ქალაქის გარშემო თავდაცვის რკალი ააგოს. ლექსიკური ელემენტები საბჭოთა რეალობას ქმნის სახარების ფურცლებზე. მაგრამ მტერი არა და არ ჩანს. ჩნდება ეჭვი, რომ ჰეროდე ბავშვების განადგურებას სულაც არ აპირებს, ანდა უფრო დიდი ძალებით აპირებს თავდასხმას, ვიდრე ეს თავდაპირველად ჰქონდა განზრახული. განსაცვიფრებელია, მაგრამ ნაწარმოები ისე მთავრდება, რომ მკითხველი თავდასხმაზე ვერაფერს შეიტყობს, რადგან თავდასხმამდე ცოტა ხნით ადრე, რაზმის წევრებს ღრმა ძილი შეიპყრობს, ხოლო

ყველამ ვიცით, რომ გამოყენებულ ლექსიკას დიდი მნიშვნელობა აქვს. თუ გვინდა რომელიმე მოვლენის სხვა, ჩვენთვის უფრო მისაღებ კონტექსტში წარმოჩენა, რეკომენდებულია ისეთი ლექსიკის შერჩევა, რომელიც ჩვენთვის სასურველ კონოტაციას შეიცავს. ყოფით კომუნიკაციაშიც კი ხშირად ვარჩევთ ისეთ ლექსიკას, რომელიც საქმის ვითარებას "არბილებს" ან პირიქით, "ამძაფრებს".

სიტყვების ასეთ ჩანაცვლებას ჩვენი აზროვნება სხვა სემანტიკურ ველში გადაჰყავს და სხვა განწყობების აქტივაციას იწვევს. სემანტიკური ველის ასეთ რღვევად აფასებდა მერაბ მამარდაშვილი⁸² საბჭოთა კავშირის იდეოლოგიების მიერ ისეთი ტერმინების დამკვიდრებას, როგორიცაა "интернациональная помощь", "воин-интернационалист", რომლებსაც უნდა ჩაენაცვლებინა "ომის" სემანტიკური ველი და პოზიტიურ – "მხარდაჭერისა" და "დახმარების" – ჭრილში გადაეყვანა მოსახლეობის დამოკიდებულება ავღანეთში მიმდინარე საბჭოთა აგრესიის მიმართ. ახლა ჩვენ უფრო მეტად გვაინტერესებს არა ასეთი ტიპის მცდელობების წარმატება-წარუმატებლობის ასპექტი, არამედ მისი ფსიქოლოგიური საფუძველი. რადგან მიგვაჩნია, რომ ცნებათა ჩანაცვლება ენობრივი ელემენტების სხვა კავშირებს აქტიურებს და არაცნობიერი ფიქსირებული განწყობის საფუძველზე სხვა გეზს აძლევს ჩვენს აზროვნებას, არაცნობიერად ცვლის ჩვენს დამოკიდებულებას კონკრეტული მოვლენის მიმართ. ასე იქმნება გარკვეული კლიშეები, რომელთა დაძლევა საჭიროებს შეფერხებას, საქმის ცნობიერ დამუშავებას, პაუზას, დამატებით დროს.

სხვათა შორის, ორუელის რომანში "1984" აღწერილი "ახალენის" ლექსიკონი, რომლის ყოველი ახალი გამოცემა ნაკლებ სიტყვას შეიცავს, ვიდრე წინა, იმავეს ისახავს მიზნად: ცნებების "გაუქმების"

მკითხველი საომრად გამზადებული, შიშის მომგვრელი, წახდენილი ბეთლემის სურათის პირისპირ დარჩება. სხვათა შორის, იმავე თემას ეხება გივი მარგველაშვილის მოთხრობა "Eine rechtzeitige Umsiedlung von Buchpersonen" (in: G.Margwelaschwili "Der ungeworfene Handschuh"). ამ მოთხრობაში ბეთლემის ბავშვებს მარკოზის სახარებაში "გადასახლებით" უშველიან, სადაც – მოგეხსენებათ – "ყრმათა ჟღელას" ადგილი არა აქვს.

⁸¹ მხატვრული შემოქმედების ამ ხერხზეა ლაპარაკი დანართ 2-ში.

⁸² წყაროს დასახელება მიჭირს. მამარდაშვილის გვარის დასახელებისას ვეყრდნობი მეხსიერებას.

გზით შეუძლებელი გახადოს ხელისუფლებისთვის მიუღებელი იდეების გაფიქრებაც კი.

პედაგოგიური გამოცდილება მონშობს, რომ გერმანული ენის მატარებლებს ქართულ ენაზე მეტყველებისას ძალიან უჭირთ "ქონა/ყოლის" მართებულად გამოყენება. "მე მაქვს ძმა" – ტიპური შეცდომაა, რომლის მიზეზი ის არის, რომ გერმანულ ენაში ერთი ზმნა (haben) გამოხატავს იმავე შინაარსს, რისთვისაც ქართულში ორ ზმნას ვიყენებთ. საპირისპიროდ, გერმანული ენის შესწავლისას, ქართული ენის მატარებლებს გამუდმებით ეძლევათ, მაგალითად, "სიმაღლის" გამომხატველი ზედსართავი სახელის მართებული გამოყენება, რადგან ვერ გრძნობენ სხვაობას groß/hoch-ს შორის (*Dieser Mann ist hoch – *ein hoher Mann).

ასეთი ტიპის შეცდომებს "ენობრივი ველის" თეორიის ახლებულ გააზრებამდე მივყავართ. "საკუთრებაში ქონის" სემანტიკური ველი ქართულში (ან "სიმაღლის" – გერმანულში) ორი ელემენტითაა შევსებული და ამ ელემენტებს შორის მკაფიო განსხვავებაა. შეიძლება ითქვას, ისინი ერთმანეთთან დამატებითი დისტრიბუციის მიმართებაში დგას, იქ, სადაც ვიყენებთ ერთს, მაგალითად, "მე მყავს ძმა", არასოდეს ვიყენებთ მეორეს – "*მე მაქვს ძმა". გერმანული ენის მატარებლისთვის "საკუთრების ქონის" ველის ასეთი დანაწევრება უცხოა და მართებულ მეტყველებას ამ მოვლენის აღსანიშნავად ერთი ზმნის გამოყენების გაფიქსირებული განწყობა უშლის ხელს.

სინტაქსის დონეზე, საკმაოდ ხშირია ასეთი ტიპის შეცდომები, როგორიცაა "*Ich liebe du", რაც "მე შენ მიყვარხარ" ქართული ენისათვის დამახასიათებელი კონსტრუქციის უცხოურ ენაზე უცვლელი გადატანაა. ძალიან ხშირია, ასევე, სიტყვათწყობასთან დაკავშირებული შეცდომები. ალბათ, უცხოური ენის პედაგოგები დამეთანხმებიან, რომ სინტაქსური ტიპის შეცდომების გამოსწორება ძალიან ძნელია. საქმე ისაა, რომ სინტაქსური ტიპის შეცდომები მტკიცედ გამჯდარი მშობლიური ენის კონსტრუქციების მოდიფიკაციას გულისხმობს, რაც დიდ ძალისხმევას საჭიროებს.

ბიჰევიორისტულ თეორიებზე აგებული სახელმძღვანელოები ამ პრობლემის გადაჭრას ე.წ. "pattern-drill" ტიპის სავარჯიშოებით ცდილობს. ამ სავარჯიშოების ფარგლებში ენის მოსწავლეს უწევს დიდი

რაოდენობით ერთი და იმავე კონსტრუქციის მქონე წინადადების პროდუცირება, რომელშიც მხოლოდ ცალკეული ელემენტი მონაცველობს. ვარჯიშის ამ მეთოდს მოკლევადიანი შედეგიანობა ახასიათებს. სწავლის პერიოდში ენის შემსწავლელი, როგორც წესი, იოლად ქმნის მართებულ ენობრივ კონსტრუქციებს, მაგრამ ნასწავლი მალევე იკარგება და არ ვლინდება მომდევნო, რეალურ კომუნიკაციაში. როგორ ავხსნათ ეს მოვლენა?

ერთი და იმავე კონსტრუქციის მრავალჯერადი გამოყენება შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც ერთგვარი საექსპოზიციო ცდა ფიქსირებული განწყობის შესაქმნელად. სანამ ეს განწყობა აქტუალურია, ენის შემსწავლელი იოლად, ავტომატურად იყენებს მას, მაგრამ, საკმარისია მოკლე დროის გასვლა, რომ ფიქსირებული განწყობა დაიკარგოს, დაიფაროს მშობლიური ენის კონსტრუქციებით, დავინყებას მიეცეს. განწყობის თეორიიდან ვიცით, რომ ვერბალური სტიმულით გაფიქსირებული განწყობა შედარებით იოლად მიეცემა დავინყებას, განსაკუთრებით თუკი მომდევნო ვერბალური გამოცდილება ამ განწყობის შეუსაბამოა. გარდა ამისა, ენობრივი აქტივობა არ არის ცალკე აღებული კონსტრუქციების მონაცველობა. სინამდვილეში, ენის ფონეტიკურ, სემანტიკურ და ა.შ. ნაწილებად დანაწილება ხელოვნურია და არაფერი აქვს საერთო რეალურ სამეცყველო აქტთან. ზემომოყვანილი სავარჯიშოც ერთი კონკრეტული კონსტრუქციის განმტკიცებას ემსახურება, თავის მხრივ მხოლოდ ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილი რომ არის რთული ქმედებისა, რომელსაც ენობრივი ქცევა მოიცავს. ამდენად, ცალკეული სტრუქტურების შესწავლა, მათი დაზეპირება, ნაკლებ შედეგს იღებს რეალური კომუნიკაციის დროს.

ასეთი ტიპის სავარჯიშოები ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე შეიძლება გამოვიყენოთ, და ისიც მოზომილად. საქმე ისაა, რომ მათი მიზანია ენობრივი "ჩვევის" გამომუშავება. მაგრამ, როგორც მართებულად აღნიშნავს ალხაზიშვილი: "საყოველთაოდ გაბატონებულია აზრი, რომ, რაც უფრო მყარი იქნება გავარჯიშების შედეგად შემუშავებული ჩვევა, მით უკეთესი. მაგრამ სინამდვილეში ეს ასე არ არის, განსაკუთრებით მარტივი ჩვევების შემთხვევაში. [...] მარტივ ჩვევას (მათ შორის მარტივ სამეცყველო ჩვევას) დამოუკიდებლად არსებობა არ შეუძლია" (ალხაზიშვილი 2009, 120). მართლაც, ენის შესწავლის

დანყებით ეტაპზე უფრო მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში ენობრივი კონსტრუქციების შერწყმის უნარის გამომუშავება და არა ცალკეული კონსტრუქციების განმტკიცება, რადგან, უკიდურესად განმტკიცებული ჩვევა ხელს უშლის მომდევნო სწავლების წარმატებას (Сумское 1979). ენობრივი ჩვევების გამომუშავებაზე მსჯელობისას, ალხაზიშვილი ასკენის, "რომ ამ პროცესში ჯობია მარტივი ჩვევის დამუშავებას ოდნავ დააკლდეს, ვიდრე ის ზედმეტად დამუშავდეს. როგორც უკვე ვთქვით, პირველ შემთხვევას სწავლების ორგანიზებულ პროცესში ასე თუ ისე ეშველება. მეორე შემთხვევაში კი, გარდა უაზროდ დაკარგული დროისა, სწავლების II ეტაპზე ძნელდება სამეტყველო ჩვევების შემუშავება, რადგან იმ მარტივ ჩვევებს, რომლებიც მათი შემადგენელი ნაწილები უნდა იყოს, მნიშვნელოვანწილად დაკარგული აქვს სხვა მარტივ ჩვევებთან შერწყმის უნარი. ამას კი უკვე ძნელად თუ რამე ეშველება" (ალხაზიშვილი 2009, 121).

(ბ2). ძალიან საგულისხმო ასპექტია სიტყვის მნიშვნელობის (ალსანიშნის) და მისი ფორმის (აღმნიშვნელის) ურთიერთკავშირი. ჯერ კიდევ ანტიკური ეპოქიდან მოყოლებული, კამათის საგანია საკითხი, თუ როგორი სახის კავშირია სიტყვის მნიშვნელობასა და მის მატერიალურ, ვერბალურ გამოხატულებას შორის. არის ეს კავშირი "ბუნებით" განპირობებული თუ მოლაპარაკეთა "შეთანხმებაა"? თეორიულ ლინგვისტიკაში ენობრივი ნიშნის პრობლემა ერთ-ერთი ცენტრალური საკითხია, ის ცნობილია phusei-thesei-დისკუსიის სახელით და სათავეს იღებს პლატონის დიალოგიდან "კრატილოსი". ამ დიალოგში წარმოდგენილია ორი პოზიცია, პირველის მიხედვით, სიტყვის ჟღერადობა განპირობებულია სიტყვის მნიშვნელობით, და მეორე მიდგომა – რომ ეს კავშირი შემთხვევითია. კრატილოსიდან მოყოლებული, ენობრივი ნიშნის რაობის საკითხს განიხილავდა ბევრი ლინგვისტი თუ ფილოსოფოსი, მათ შორის განსაკუთრებული ადგილი უკავიათ ჩარლზ პერსსა და ფერდინანდ დე სოსიურს.

ნიშნების და მათ შორის ენობრივი ნიშნების ბუნების შესწავლისას პერსი ცალსახად მიჯნავს ალსანიშნსა და აღმნიშვნელს და მათ შორის სამი ტიპის კავშირების არსებობას უშვებს (Peirce 1931-1935):

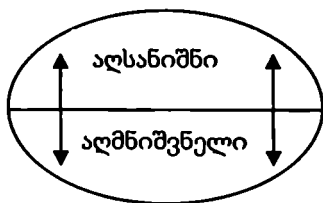
- ინდექსები – როდესაც ალსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის გარკვეული სახის (მაგალითად, მიზეზ-შედეგობრივი, დროში ან სივ-

რცეში თანმიმდევრობის, სიახლოვის და ა.შ.) მიმართება დგინდება. მაგალითად, მაღალი სიცხე არის დაავადების ნიშანი, კვამლი არის ცეცხლის ნიშანი და სხვ.

- ხატები (იკონები) – როდესაც აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის გარეგნული მსგავსება დგინდება. მაგალითად, ცხოველსა და ამ ცხოველის გამოსახულებას (სურათს) შორის. იეროგლიფური დამწერლობის ნაწილიც ამ კატეგორიაში ექცევა. იგივე მიმართება ვლინდება ასევე ონომატოპეურ (ხმაბაძვით) სიტყვებში (მიაუ – კატის ხმა);

- სიმბოლოები – როდესაც აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის კავშირი არამოტივირებულია და ეფუძნება გარკვეულ შეთანხმებას, კონვენციას. პერსის თანახმად, ენობრივი ნიშნების უმრავლესობა სწორედ სიმბოლოებია.

სოსიურიც იმავე მიდგომას იზიარებს და "ზოგადი ენათმეცნიერების კურსში" აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის არსებულ კავშირს წარმოაჩენს, როგორც არამოტივირებულსა და კონვენციურს (სოსიური 2000). გრაფიკულად ეს კავშირები შეიძლება ე.წ. "ვერტიკალური" სახის მიმართებებით გამოვხატოთ, სადაც "ვერტიკალური" მიმართება, პერსის ტიპოლოგიის მიხედვით, სიმბოლურ ხასიათს ატარებს, ის კონვენციურია.

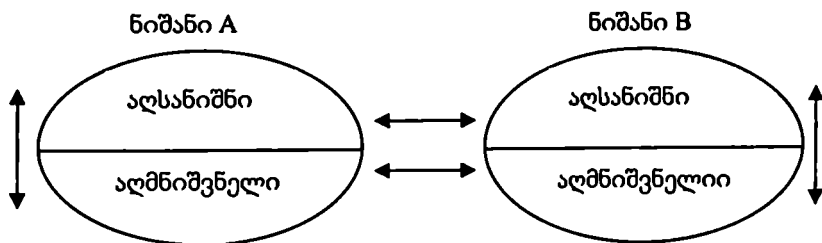


მართლაც მნიშვნელობა რომ განაპირობებდეს ფორმას, მაშინ, იდეალურ შემთხვევაში, სხვადასხვა ენაში ერთსა და იმავე ობიექტებსა თუ მოვლენებს მსგავსი აღმნიშვნელები უნდა გამოხატავდეს. მეტიც, ასეთი მსგავსება არ დასტურდება ონომატოპეურ სიტყვებშიც კი, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ეს სიტყვებიც უფრო მეტად სიმბოლური ხასიათისაა, ვიდრე იკონური.

უნდა ითქვას, რომ სოსიურის პოზიციას იზიარებს ლინგვისტთა ჭარბი უმრავლესობა და დღეს თითქმის არავინ კამათობს "ვერტიკა-

ლური" მიმართების კონვენციურობაზე. თუმცა გვინდა, ამ პრობლემის ერთ სპეციფიკურ ასპექტზე გავამახვილოთ თქვენი ყურადღება.

სოსიური ლაპარაკობდა ცალკე აღებულ, იზოლირებულ ნიშანზე და პრაქტიკულად ყურადღების მიღმა დატოვა ენობრივი ელემენტების პრაგმატული მომენტი, მათი რეალურ ვითარებაში გამოყენების ასპექტები. სწორედ ამ გარემოებას მიაქცევს ყურადღება ემილ ბენვენისტმა და რომან იაკობსონმა, რომლებმაც წარმოაჩინეს ენობრივი ელემენტების ენობრივი სისტემების ფარგლებში განხილვის აუცილებლობა. ასეთ შემთხვევაში, თუკი განვიხილავთ ენობრივი ელემენტების ე.წ. "ჰორიზონტალურ" კავშირებს, მაშინ გამოვლინდება საინტერესო სურათი, რომ ენობრივი ელემენტები გარკვეულ გავლენას ახდენს სხვა ელემენტებზე (ამ დისკუსიის მიმოხილვა იხ. გამყრელიძე 2000).



შეიძლება ითქვას, რომ ენობრივი სისტემის ფარგლებში ერთი ელემენტის მნიშვნელობა და ჟღერადობა გავლენას ახდენს მეორე ელემენტის აღსანიშნსა და აღმნიშვნელზე. ასეთ შემთხვევაში გასაგები ხდება ისეთი წყვილების ფონეტიკური და სემანტიკური მსგავსება, როგორებიცაა რუსული "десять" – "desyat"; გერმანული "zwei" – "drei" და ა.შ. (გამყრელიძე 2000, 244).

"ჰორიზონტალური" კავშირების რეალობა ჩანს სხვადასხვა ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის შედეგების ანალიზისას. კელერის უაღრესად ცნობილ ექსპერიმენტში ცდისპირებს ორი ფიგურა აჩვენეს, ერთი – მომრგვალებული ფორმებით (ღრუბლისმაგვარი), ხოლო მეორე – შეისრული. შემდეგ კელერმა სთხოვა ცდისპირებს, განესაზღვრათ, თუ რომელ ფიგურას ეწოდება "takete" და რომელს – "maluma". ცდისპირთა ჭარბმა უმრავლესობამ შეისრულ ფიგურას

"ტაკეტე" დაარქვა, ხოლო მომრგვალებული ფორმების მქონე ფიგურას – "მალუმა". იგივე ექსპერიმენტი, ოღონდ "bouda" და "kiki" სახელწოდებებით, გაიმეორეს 2001 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების ინგლისურენოვან და ინდოეთის ტამილენოვან ცდისპირებთან. ცდისპირთა ჭარბმა უმრავლესობამ შეისრულ ფიგურას "კიკი" მიუსადაგა, ხოლო მომრგვალებულს – "ბუბა" (Ramachandran, Hubbard 2001). საინტერესო ისაა, რომ ორი წლის ბავშვებთან ჩატარებულმა ექსპერიმენტმაც ანალოგიური შედეგები მოგვცა (Maurer, Pathman, Mondloch 2006).

"ჰორიზონტალური" კავშირების რეალობით არის შესაძლებელი ბაინდურაშვილის ექსპერიმენტების შედეგების ახსნაც, რომელთა ფარგლებში ცდისპირებს არარსებულ სიტყვებს უჩვენებდნენ და მათ მნიშვნელობასთან დაკავშირებით ჰიპოთეზების შემუშავებას სთხოვდნენ (Баиндурашвили 1978).

ენაში მრავალი ფაქტია, რომელიც "ჰორიზონტალური" გავლენების არსებობას ადასტურებს. ქართულ ენაში სიტყვები "ფეხბურთი", "წყალბურთი", "კალათბურთი" და სხვ. ორგანულად არის ჩაქსოვილი და არ ტოვებს ნეოლოგიზმის შთაბეჭდილებას. სავარაუდოა, ეს იმიტომ გახდა შესაძლებელი, რომ არსებობდა სიტყვა და სპორტის სახეობა "ცხენბურთი", რომლის ანალოგიურად წარმოიშვა ზემოდასახელებული სიტყვები. საყურადღებოა, რომ ოჯახური წევრების დასახელება ქართულ ენაში მუდამ მდებდრობითი სქესის წარმომადგენლის დასახელებით იწყება: "ქალ-ვაჟი", "ცოლ-ქმარი", "და-ძმა", "დედ-მამა". კულტუროლოგიური კუთხით ალბათ საინტერესოა ამ რიგში ისეთი გამონაკლისის არსებობა, როგორებიცაა "ნეფე-პატარძალი" და "მეფე-დედოფალი", რაც მრავალი ვერსიის, მათ შორის საკმაოდ სპეკულატიურისაც, შემუშავების საშუალებას იძლევა და ცალკე კულტუროლოგიურ კვლევას იმსახურებს.

ჩვენი მიმოხილვის ამოსავალ საკითხს თუკი დავუბრუნდებით, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ენობრივი ნორმის ჩამოყალიბება ეფუძნება ენობრივი ოპოზიციისა და ენობრივი ურთიერთკავშირების ათვისებას, ეს პროცესი გულისხმობს ენის ლატენტური შესაძლებლობების ათვისებას, რის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობას იძლევა სუბიექტის განწყობა. სწორედ ამიტომ, ძალიან ადრეული ასა-

კიდან ვახერხებთ სიტყვის ფორმისა და მნიშვნელობის "ჰორიზონტალურ" დაკავშირებას, შესაძლო ანუ "დაშვებული" და ნაკლებად შესაძლო ანუ "დაუშვებელი" ენობრივი ფორმების გამიჯვნას, შეგვიძლია ენობრივი ელემენტების ნიუანსირება, გრამატიკული წესების "განცდა". ეს ცოდნა მრავალჯერადი გამოვლენებით განმტკიცებული, ავტომატიზმამდე მიყვანილი პროცესია. სწორედ ამიტომ გვიჭირს მოზრდილ ასაკში უცხოური ენების სწავლა და ამიტომ არის ინტერფერენცია, მათ შორის აქცენტის, მოზრდილი მოსწავლეების პრობლემა. გარდა ამისა, აღსანიშნია და სავარაუდოა, რომ ენობრივი უნივერსალიების საფუძველი სწორედ ადამიანის გარემოსთან ადაპტურ უნარშია მოსაძებნი.

კულტურა. კულტურის ათვისება ენის ათვისების ანალოგიურად და პარალელურად მიმდინარეობს. კულტურაც ინდივიდს "მზა" ფორმით ეძლევა, თუმცა კულტურის ათვისება ინდივიდუალური პროცესია, რომელიც ასევე აბსოლუტურად უნიკალურია.

კულტურისა და ენის გადაკვეთის წერტილი არის მათი ელემენტების სიმბოლური ხასიათი. კულტურაც სიმბოლოებით ოპერირებს, კულტურის არტეფაქტები, იქნება ეს ყოფითი თუ "მაღალი" კულტურა, მუდამ გარკვეულ სიმბოლურ დატვირთვას შეიცავს. გარკვეული ჟესტი (თავის დაკვრა, სამხედრო სალამი, ხელის ჩამორთმევა) ანაცვლებს გარკვეულ ინტენციას, იქნება ეს პატივისცემა, მისალმება, კეთილგანწყობა, თანხმობა თუ სხვ. ცენტრალურ მოედანზე აღმართული ძეგლი, არქიტექტურული ნაგებობა, ფრესკა ეკლესიის კედელზე, კინოფილმი, კარიკატურა, ლიტერატურული ნაწარმოები, სახელმწიფო დროშა და ა.შ. გარკვეულ დამატებით, ფარულ ინფორმაციას ატარებს⁸³. ამ ინფორმაციის "გაშიფვრა" ენის "დეკოდირების" მსგავსი პროცესია.

დეკოდირების პროცესი ჩვენს მოლოდინზეა დამოკიდებული. ამ მხრივ საინტერესო მასალას გვანდის ტრანსის მდგომარეობაში მყოფი პირების შესწავლის შედეგები. უოლესი აღწერს, თუ რა გავლენას ახდენდა ნარკოტიკული თრობა ჩრდილოამერიკელ ინდიელებსა და ევროპული წარმოშობის ამერიკელებზე. ინდიელები, რომლებიც ნარ-

⁸³ ცალკეული რეალიების სიმბოლური დატვირთვის განხილვა მოცემულია ბარტის "ყოველდღიურ მითებში" (ბარტი 2011).

კოტიკულ ნივთიერებას – პეიოტს – რელიგიური რიტუალების შესასრულებლად იღებდნენ, ფიზიკურ გამომჯობინებასა და სულიერ ამაღლებაზე ჰყვებოდნენ, ხოლო "ევროპელი" ამერიკელები უფრო დეპრესიის ან პირიქით, ეიფორიის მდგომარეობაში ეარდებოდნენ. უნდა ითქვას, რომ ამ ნარკოტიკულ საშუალებას პალუცინოგენული მოვლენები სდევს თან, სხვაობა ამ შემთხვევაშიც თვალში საცემი იყო: ინდიელების ხილვები უფრო მეტად მათ რელიგიურ რწმენასთან იყო დაკავშირებული, ხოლო ევროპული წარმოშობის ამერიკელების შემთხვევაში განცდათა ფართო სპექტრი გამოვლინდა. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ინდივიდუალურ განცდებს აყალიბებდა კულტურით განპირობებული მოლოდინი (Wallace 1959).

კულტურის არტეფაქტები მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული ენასთან, სწორედ ამიტომ აიოლებს კულტურული სიახლოვე უცხო ენის ათვისებას, რადგან ორივე შემთხვევაში საერთო "კოდთან" გვაქვს საქმე, რომელიც მსგავს ემოციებს, დამოკიდებულებებს, განცდებს აღძრავს ჩვენში.

კულტურის არტეფაქტი შეიძლება შეერწყას ენას, გახდეს მისი განუყოფელი ნაწილი. ამასთან, გასათვალისწინებელია ისიც, რომ კულტურული არტეფაქტების გააზრება ენის გარეშე შეუძლებელია. თანაც, ეს კავშირი არა ფორმალური ხასიათისაა, როგორც ეს ლევისტროსს მიაჩნდა, როდესაც ის ნათესაობის აღმნიშვნელი სიტყვებისა და დაქორწინების წესების ურთიერთდამოკიდებულებაზე ლაპარაკობდა, არამედ, და პირველ რიგში, მოიცავს სიმბოლურ ასპექტს, როდესაც კულტურის არტეფაქტი და ენობრივი ელემენტები ერთ სემანტიკურ ველს ქმნის. სუბიექტის ჩაცმულობა, მიმიკა, ქცევა, მეტყველება ამ პიროვნების პორტრეტს ქმნის, რომელსაც, როგორც წესი, ერთმანეთის მსგავსად შიფრავენ მისი გარშემომყოფები. რაკი მათ საერთო ენა და საერთო კულტურა აკავშირებთ, მათ ერთმანეთის მსგავსი განწყობა უჩნდებათ.

კულტურული ნორმის და ენობრივი ნორმის წარმოშობა უაღრესად მსგავსი პროცესებია, რადგან ორივე საერთო საფუძველს, არანობიერ განწყობას ეფუძნება, და სწორედ ეს არის ხიდი ენასა და კულტურას შორის.

დანართები

დანართი 1

ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი

რას სწავლობს ადამიანი, როდესაც ენას ეუფლება? მხოლოდ გრამატიკასა და სიტყვების მარაგს, თუ უფრო მეტს? ზოგი ამ მეტს კულტურას უწოდებს, ზოგს ეს სიტყვაც ვიწროდ ეჩვენება და ენის სწავლებას სამყაროს შემეცნებასთან აიგივებს და მიიჩნევს, რომ ბავშვი, რომელიც სწავლობს ენას, სწავლობს სამყაროს.

ენის ენერგეტიკული ფუნქცია. ჰუმბოლდტთან ენა ესაა ტრადიციით განმტკიცებული "ძალა", რომელიც ყოველ თაობაზე ზემოქმედებს. ინდივიდს ის "მზა" სახით მოეცემა, მაგრამ ყოველი ინდივიდი, თავის მხრივ, უპირისპირდება ენას, გარკვეულად ცვლის თუ ირგებს მას. "ენა, როგორც ერისა და წინა დროის პროდუქტი, ინდივიდისადმი რამდენადმე უცხოა; ამის გამო ადამიანი, ერთი მხრივ, შებოჭილია, მაგრამ, მეორე მხრივ, იმით, რაც ყველა თაობის მიერაა შეტანილი ენაში, ეს უკანასკნელი გამდიდრებული, გაძლიერებული და შთაგონებულია". ენა შესაცნობს უპირისპირდება, როგორც "სუბიექტური", ადამიანის მიმართ კი იგი ობიექტური გამოდის" (რამიშვილი 1978, 48). ენის ერთდროული ობიექტურობა და სუბიექტურობა ნათლად ჩანს ენისა და მეტყველების სხვაობაში. მეტყველება, როგორც ინდივიდის კონკრეტული ვერბალური ქმედება, ვერ იარსებებს "ზეინდივიდუალური" ენის გარეშე, ასევე "ზეინდივიდუალური" ენაც ვერ იარსებებს მეტყველების გარეშე. ერთ ენაზე მოლაპარაკე ინდივიდთა თავისებურებაც სწორედ მათ ერთმანეთისგან განსხვავებულ მეტყველებაში ვლინდება. ენის შესწავლა თავისთავად გულისხმობს ობიექტურად მოცემული ენის სუბიექტურ დამუშავებას, ბავშვიც ენას კი არ სწავლობს, არამედ ხელახლა ქმნის, იგონებს მას. სუბიექტის ენა ახალი

ენაა, ანუ ენა სტატისტიკური სახით არასოდეს არ არის მოცემული. ის მუდამ მოძრაობაშია, მუდმივად შემოქმედებაშია, რამდენადაც ენას "იდეალური არსებობა აქვს ადამიანის თავებსა და სულში და არავითარი, თვით ქვასა და ლითონში მოქცეული ენაც კი არ ჩაითვლება მატერიალური არსებობის მქონედ" (Humboldt 1880, 196).

სწორედ ამიტომ ჰუმბოლდტის ენის ფილოსოფიის ცენტრალური დებულებაა, რომ ენა "ენერგიაა და არა ერგონი" (Humboldt 1880, 56). ჰუმბოლდტის მიხედვით, ენის ენერგეტიკული ფუნქციაა, "აქციოს სინამდვილე ცნობიერების საკუთრებად" (Humboldt 1880, 27). ჰუმბოლდტის თანახმად, ენა აზროვნების არა მხოლოდ პროდუქტი, არამედ, აგრეთვე, მისი წინაპირობაა. ჰუმბოლდტი წერს, "შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ენა აუცილებელი პირობაა ინდივიდის აზროვნებისათვის განმარტოებულ მდგომარეობაშიც" (Humboldt 1880, 67). ამდენად, აზროვნება არა მხოლოდ წმინდა ლოგიკურია, არამედ ასევე ვერბალურიც, მაშინაც კი, როდესაც ის "უხმოდ" მიმდინარეობს.

ენის მიზანია, მოაწესრიგოს მის გარეთ არსებული სინამდვილე, ამით ენის ათვისება სამყაროს აგებას უტოლდება. ჰუმბოლდტის მიხედვით, ენის ეს შემოქმედებითი პრინციპი ვლინდება, ერთი მხრივ, ენის არტიკულაციისა და რეფლექსიის, ხოლო, მეორე მხრივ, აქცენტისა და სინთეზის უნარში. არტიკულაციისა და რეფლექსიის დახმარებით ენა ანაწევრებს სინამდვილეს, ხოლო აქცენტისა და სინთეზის დახმარებით მიმდინარეობს მოცემული ობიექტების გაერთიანება.

ჰუმბოლდტთან ტერმინი "არტიკულაცია" და "არტიკულირებული ბგერა" აღნიშნავს, პირველ ყოვლისა, არა ფონეტიკურ მოვლენას⁸⁴ (ბგერითი ნაკადის დანაწევრება ადამიანის არტიკულატორული აპარატის მიერ), არამედ ბგერითი ნაკადის ფუნქციონალურ დანაწევრებას. არტიკულაციურ ბგერებს აქვთ "მნიშვნელობა" (Bedeutsamkeit). მნიშვნელობის მქონე არტიკულირებული ბგერა განსხვავდება "ერთი მხრივ, ცხოველური ხმისა და, მეორე მხრივ, მუსიკალური ტონისგან" (Humboldt 1880, 89). "არტიკულაცია" ენის ერთ-ერთი ფუნდამენტური პრინციპია, რომელიც ენას ზოგადად საფუძვლად უდევს. ყრუ-

⁸⁴ ჰუმბოლდტი აკუსტიკურად "აღქმად" ბგერას უნოდებს არა არტიკულირებულ ბგერას, არამედ "გაგონილ ბგერას" (h rbarer Laut).

მუნჯები, რომლებსაც არ შეუძლიათ ბგერის წარმოთქმა, რადგან მხოლოდ "თითების ანბანი" აქვთ, მაინც იმუშავენ "მეტყველების" უნარს. "ეს იმიტომ არის შესაძლებელი, რომ მათში მოცემულია არტიკულაციის უნარი", – ამბობს ჰუმბოლდტი. არტიკულაციის ფუნქცია "გულისხმობს ბგერის იმგვარ გეშტალტიზაციას, რაც მას აქცევს აზრის მატარებლად" (რამიშვილი 1978, 60).

ამრიგად, ენის ფუნქციაა "გარე სამყაროს" ერთდროულად დანაწევრება – არტიკულაციისა და რეფლექსიის საშუალებით – და კონსტრუირება – სინთეზისა და აქცენტის დახმარებით.

ენა და "ხალხის გონი. ცხადია, რომ სხვადასხვა ენა სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს ობიექტურად მოცემულ სინამდვილეს. ამიტომ, ჰუმბოლდტის მიხედვით, ერებს შორის არსებული განსხვავება ენებშია საძიებელი. ჰუმბოლდტი უშუალოდ უკავშირებს ერთმანეთს ერის (ხალხის⁸⁵) და ენის ცნებებს. "ადამიანის გვარეობის დაყოფა ხალხებად და ტომებად უშუალოდ არის დაკავშირებული მათი ენებისა და დიალექტების განსხვავებასთან" (Humboldt 1880, 16). ჰუმბოლდტის მიხედვით, კაცობრიობის სხვადასხვა ბუნებრივ ენებზე მეტყველ ჯგუფებად დაყოფა კაცობრიობის ინდივიდუალიზაციის ფორმაა. "ერი, ამ გაგებით, არის ამა თუ იმ ენით აღბეჭდილი გონითი ფორმა კაცობრიობისა – ინდივიდუალიზებული იდეალურ ტოტალაბოსთან მიმართებაში" (Humboldt 1903-1936, 25).

ამრიგად, შედარებითი ენათმეცნიერების "საბოლოო მიზანია" არა ენების ფორმალური – ფონეტიკური – აღწერა და შედარება, რასაც ჰუმბოლდტი ენის შესწავლის "მდაბალ საწყისს" უწოდებს, არამედ "გამოკვლევა იმ კავშირისა, რაც ენასა და ერის ჩამოყალიბების შორის არსებობს" (Humboldt, 1903-1936, 17). ენებს შორის განსხვავების ძიება ნიშნავს სხვადასხვა "ხალხის გონს" შორის არსებული განსხვავების დადგენას.

მსოფლხედვა. ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ ყოველი ენა თავისებურად ანაწევრებს და აგებს სამყაროს, ანუ ყოველი ენა მსოფლიოს გააზრე-

⁸⁵ ჰუმბოლდტი ერთნაირი მნიშვნელობით იყენებს სიტყვებს "ერსა" და "ხალხს". ვაისგერბერის დაკვირვებით, "ჰუმბოლდტი ერზე (Nation) ლაპარაკობს იქ, სადაც მისი თანამედროვეები ხალხის (Volk) ცნებას იყენებენ" (რამიშვილი 1978, 40).

ბის, "მსოფლხედვის" (Weltansicht) განსხვავებულ მოდელს გვანდის. "ყოველ ენაში საკუთარი მსოფლხედვა (*eigenth mliche Weltansicht*) ძევს" (Humboldt 1903-1936, 60). მსოფლხედვის ჰუმბოლდტისეულ განმარტებას ეხმიანება უორფის "ლინგვისტური რელატივიზმის" პრინციპიც.

ჰუმბოლდტის მიხედვით, ცალკეულ ენებში მოცემული მსოფლხედვის განსხვავებული ხატების (Weltbild-მსოფლხატი) ურთიერთშედარება არის ენათმეცნიერების მთავარი ამოცანა. როგორ არის შესაძლებელი ამ ამოცანის – მსოფლხედვის კვლევა და შედარება – დაძლევა, "ბოლომდე ნათელი არ არის, მაგრამ უდავოდ ლინგვისტური შინაარსის მქონეა" (რამიშვილი 1978, 143).

თითოეული ენა სამყაროს თავისებურ დანაწევრებასთან ერთად მის შეფასებასაც გვანდის. სწორედ ამიტომ, გამონათქვამი, რაც უფრო მეტი ენა იცის ადამიანმა, მით უფრო მდიდარია, პირდაპირი მნიშვნელობით უნდა გავიგოთ, რადგან, რამდენი ენაც იცის ადამიანმა, იმდენ სამყაროს ფლობს ის.

დანართი 2

ენა და ხელოვნება, ენა და სამყარო

ვიგოტსკის თანახმად, ჭეშმარიტი ხელოვნების ძირითადი თვისებაა საპირისპირო სანყისების ერთ "მხატვრულ ფორმაში" გაერთიანება, სადაც მხატვრული ნაწარმოების "მასალა აუქმებს ფორმას". ასე მაგალითად, ბუნინი "ცივი სიმშვიდის რიტმში" (Выготский 2000, 293) მოგვითხრობს სიკვდილზე, სროლასა და ვნებებზე, რითიც მკითხველს აღეძვრება განცდების რთული გამა, როდესაც შინაარსით გამოწვეულ აფექტებს უპირისპირდება ფორმის მიერ გამოწვეული აფექტები, რაც, საბოლოო ჯამში, საფუძვლად ედება ნაწარმოებით "ტკბობას".

ვიგოტსკის მიერ შემოთავაზებული ესთეტიკური სიამოვნების მოდელი გარკვეულ მსგავსებას ავლენს ფორმალისტების ხედვასთან. ფორმისა და მასალის ცნებებიც ფორმალისტებისგან მომდინარეობს, სადაც მასალა არის ყველაფერი ის, რასაც ავტორი "მზამზარეულს" პოულობს, იქნება ეს: "სიტყვები, ბგერები, მოარული ფაბულები, ჩვეულებრივი [მხატვრული ი.მ.] სახეები და ა.შ. – ყველაფერი ის, რაც შეადგენს მხატვრული ნაწარმოების მასალას, იმ იდეების ჩათვლით, რომლებიც მოცემულია ნაწარმოებში" (Выготский 2000, 78). ამ მასალის ურთიერთმიმართებისა და აგების წესები კი შეადგენს ნაწარმოების ფორმას.

ვიგოტსკის აზრით, ხელოვნებით "ტკბობა" სხვა არაფერია, თუ არა მასალასა და ფორმას შორის არსებული "სხვაობით" გამოწვეული წინააღმდეგობის გადალახვა. ვიგოტსკი ამ პროცესს "კათარსის" უწოდებს (Выготский 2000, 295-327).

ფორმისა და მასალის დაპირისპირების დადასტურება ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში, ანუ ყოველ ნაწარმოებში შეუძლებელია, ამიტომ ვიგოტსკიმ ხელოვნებაში ორი სხვადასხვა მიმართულება, ორი სხვადასხვა დონე გამოყო და მათ წარმოსაჩენად შემდეგი შედარება მოიყვანა: "ერთ-ერთი მკვლევარი ხელოვნების ნიმუშებს ძალიან მართებულად ადარებს მფრინავი ხომალდების ორ სისტემას. ის ამბობს, რომ არსებობს ხელოვნების ნიმუშების ორი სახე, ისევე, როგორც არსებობს ორი სახის მფრინავი ხომალდები – ჰაერზე მძიმე და ჰაერზე მსუბუქი. აეროსტატი იმიტომ დაფრინავს, რომ ის ჰაერზე მსუბუქია, და, შეიძლება ითქვას, რომ მისი ფრენა არ წარმოადგენს სტიქიაზე გამარჯვებას, ხომალდი უბრალოდ მიცურავს ჰაერში, მას არ უწევს დაბრკოლების გადალახვა, აეროსტატს რაღაცა ზემოთ ექაჩება, ის თავისი ძალით არ დაფრინავს; საპირისპიროდ, აეროპლანი – ჰაერზე მძიმე მანქანა – აღმაფრენის ყოველ მომენტში დაბლა ეცემა, ჰაერის წინააღმდეგ ეჯახება, ლახავს მას, ეყრდნობა და ისევ მაღლა მიფრინავს, სწორედ რომ დაბლა ვარდნის ძალით. აი, ასეთ საჰაერო ხომალდს მოგვაგონებს ხელოვნების ჭეშმარიტი ნიმუში. მასალად ის მუდამ ჰაერზე მძიმე მასალას არჩევს, ანუ ისეთ რამეს, რაც იმთავითვე, თავისი თვისებების გამო, ფრენას ეწინააღმდეგება და განვითარების საშუალებას არ იძლევა. ეს თვისება, მასალის სიმძიმე, მას დაბლა ექაჩება, და მხოლოდ ამ წინააღმდეგობის გადალახვის შედეგად შეიძლება ჰაერში ფრენაზე ლაპარაკი" (Выготский 2000, 309). ანუ ზოგ ნაწარმოებში ფორმა და მასალა ემთხვევა ერთმანეთს, შესაბამისად, ნაწარმოებს არ უწევს "წინააღმდეგობის გადალახვა" და მაშინ საქმე გვაქვს ისეთ ნაწარმოებთან, რომლის მიერ აღძრული აფექტები სუსტია და შეიძლება ვთქვათ, რომ საქმე გვაქვს მდარე ხარისხის ნაწარმოებთან; ან – საპირისპირო შემთხვევა – მოცემულია ისეთი ნაწარმოები, რომელსაც უწევს "ჰაერის" ანუ ფორმის დაბრკოლების გადალახვა, რაც ძლიერი აფექტის საფუძველია, და, საბოლოო ჯამში, ასე გამოიკვეთება ხელოვნების ჭეშმარიტი ნიმუში.

ვიგოტსკის ტექსტი არ იძლევა პასუხს კითხვაზე, თუ რა მექანიზმი განსაზღვრავს ასეთი "დაბრკოლების" შექმნას, ანუ რით არის განპირობებული ფორმისა და მასალის ურთიერთდაპირისპირება, არ ვიცით ასევე, თუ რა განსაზღვრავს "მასალის სიმძიმეს", რომლის გადა-

ლახვა ესთეტიური სიამოვნების საფუძველი ხდება. სწორედ ამ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა არის წინამდებარე ტექსტის მიზანი.

ტრივიალურია, მაგრამ ლიტერატურა ფიქციაა, იმ აზრით, რომ ნებისმიერი ნაწარმოები ენის საშუალებით ქმნის არარსებულ რეალობას, ერთგვარ ფსევდორეალობას. ამ ფსევდორეალობის აღქმის მექანიზმის უკეთ გააზრებისათვის მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია თავად ენის და მოცემული სამყაროს ურთიერთმიმართების გააზრება. ანუ საკითხავია, თუ რა აქვს საერთო ენასა და რეალობას, როგორ არის შესაძლებელი განსხვავებული "სამყაროს" კონსტრუირება და მხოლოდ ამის შემდეგ განვიხილოთ, რა მექანიზმი უდევს საფუძვლად ამ ახალი სამყაროთი "ტკობას".

ენისა და სამყაროს ურთიერთმიმართების საკითხის შესწავლა ვითგენშტაინის ლოგიკურ-ფილოსოფიური ტრაქტატის ერთ-ერთი ძირითადი ამოცანაა. ვითგენშტაინის აზრით, ენა და სამყარო იზომორფულია. სამყაროს თითოეულ ელემენტს ენის სტრუქტურის ელემენტი შეესატყვისება, შესაბამისად, სამყარო, სამყაროს სტრუქტურა აირეკლება ენაში.

როგორ არის აგებული სამყარო? ვითგენშტაინის პასუხია, რომ "სამყარო არის ყველაფერი ის, რაც მოცემულია"⁸⁶ [1.]. მაგრამ, რა არის კერძოდ მოცემული? სამყაროში მოცემულია ბუნების კანონები და საზოგადოებრივი ცხოვრების წესები, მოცემულია ციფრები და გრძნობები, მოცემულია მატერიალური და სულიერი კულტურის ძეგლები და ასე შემდეგ და ასე შემდეგ. სწორედ მათი ერთობლიობა ქმნის სამყაროს.

ვითგენშტაინი ამას ყველაფერს ფაქტებს უწოდებს – "სამყარო არის ფაქტების ერთობლიობა, არა საგნების" [1.1]. ვითგენშტაინი განმარტავს, რომ ფაქტი არის ის, რაც მოცემულია და თანაც, რაც წარმოადგენს გარემოებას – "ის, რაც მოცემულია, ფაქტი, არის გარემოებების არსებობა" [2]. გარემოება (Sachverhalt), თავის მხრივ, ახსნილია, როგორც ობიექტთა კონფიგურაცია – "ობიექტთა კონფიგურაცია ქმნის გარემოებას" [2.0272], [მდრ. ასევე 2.01]. შესაბამისად, ტრაქტატის მიხედვით, სამყაროს მოდელი ერთგვარი ჯაჭვის სახით შეიძლება წარმოვიდგინოთ:

ობიექტი (საგანი, ნივთი) → გარემოება → ფაქტი → სამყარო.

⁸⁶ კვადრატულ ფრჩხილებში მოცემულია ტრაქტატის შესაბამისი დებულების ნომერი.

ამ ჯაჭვში შუალედური რგოლების – გარემოება/ფაქტი – არსებობის საჭიროება თავდაპირველად გაკვირვებას იწვევს. ვითგენშტაინი განმარტავს, რომ ყველაფერს, რაც მოცემულია, გარკვეული თვისებები აქვს (მაგალითად, მაგიდას აქვს ფერი, ფორმა, სიმკვრივე, ასევე, იმის შესაძლებლობა, რომ მას მიუჯდეს ან მასზე სხვა ობიექტები დააღაგო და ა.შ. და ა.შ.). ობიექტის ყველა თვისების დასახელება შეუძლებელია, ისევე, როგორც შეუძლებელია ყველა იმ გარემოების დასახელება, რომელშიც ეს ობიექტი რეალურად გვხვდება ან შეიძლება შეგვხვდეს. ვითგენშტაინისეული სამყაროს მოდელისათვის არსებითია ის, რომ ყველა ეს შესაძლებლობა, აპრიორი, მოცემულია ობიექტის თვისებებში და ჩვენ ამ ობიექტს მისი თვისებების გარეშე ვერ მოვიაზრებთ. "მაგიდა" გარკვეულ, კონკრეტულ გარემოებაში გვხვდება, მაგრამ ის სხვა გარკვეულ გარემოებაშიც შეიძლება შეგვხვდეს. ანუ გვაქვს ობიექტის გააზრების ორი შესაძლებლობა – ობიექტი, რომელიც გარკვეულ გარემოებაში – რეალობაში – არის მოცემული, და ალტერნატიული გარემოება, რომელშიც ობიექტი შეიძლება ყოფილიყო, მაგრამ, რომელიც, გარკვეულ მიზეზთა გამო, არ არის მოცემული, ანუ არ არის რეალიზებული.

ალტერნატიული გარემოებების ოდენობა რაოდენობრივად შეუზღუდავია, თუმცა შეზღუდულია ობიექტის თვისებებით. ობიექტი გარკვეულ გარემოებაში არ შეიძლება შეგვხვდეს, და ეს შეზღუდვა განპირობებულია ამ ობიექტის თვისებებით. ანუ ყველა ის გარემოება, რომელშიც ობიექტი შეიძლება შეგვხვდეს, წინასწარვეა დეტერმინირებული ობიექტის თვისებებით. საგანი თავისთავად არ არსებობს, ის მოცემულია (ან შეიძლება მოცემული იქნეს) მხოლოდ გარკვეულ გარემოებაში (კონფიგურაციაში). შესაბამისად, გვაქვს ორი სახის გარემოება, არსებული (მოცემული, რეალური) და შესაძლებელი (არ მოცემული, არარეალიზებული).

არსებული (მოცემული, რეალური) გარემოება არის ფაქტი, თუკი ვიცით ყველა მოცემული გარემოება, მაშინ ვიცით ყველა ფაქტი, ანუ ვიცით მთელი სამყარო. ასეთი გააზრების შემთხვევაში, გასაგები ხდება დებულება 2.04 – "ყველა მოცემული გარემოების ერთობლიო-

ბა არის სამყარო". შესაბამისად, სამყაროს ზემოთ მოყვანილი მოდელი გარკვეულ სახეცვლილებას განიცდის.

$$\text{ობიექტი} \left(\begin{array}{l} \rightarrow \text{არსებული გარემოება} \\ \rightarrow \text{არ არსებული გარემოება} \end{array} \right) \rightarrow \text{ფაქტი} \rightarrow \text{სამყარო}$$

სამყაროს ასეთ მოდელში ობიექტი წარმოადგენს სამყაროს პირველ საფეხურს, მის სუბსტანციას [2.021]. ვითგენშტაინის მიხედვით, სუბსტანციის არსებობა ლოგიკური აუცილებლობაა [2.0211]. ამ აზრის უკეთ წარმოსაჩენად შეიძლება, შემდეგი მეტაფორა მოვიხმოთ: ობიექტები წარმოვიდგინოთ აგურებად, ხოლო სამყარო – შენობად, რომელშიც გამოყენებულია უკლებლივ ყველა აგური. მოცემულ და შესაძლებელ სამყაროს (გარემოებების ერთიანობის) შორისაც განსხვავება სწორედ ისაა, რომ აგურების ერთიანი რაოდენობით შესაძლებელია (უამრავი) განსხვავებული შენობის აგება. გარკვეული "შემთხვევითობის" შედეგად ჩვენ მივიღეთ ის შენობა, ანუ ის სამყარო, რომელიც გვაქვს. თუმცა შესაძლებელი იქნებოდა აგურების იმავე რაოდენობით განსხვავებული შენობის (სამყაროს) აგება.

აგურები შენობის სუბსტანციაა, მისი პირველადი "საშენი მასალა". ერთი შენობა (სამყარო) მეორისგან შეიძლება მკვეთრად განსხვავდებოდეს, მაგრამ მათ მაინც ექნებათ საერთო რამ, ესაა ის აგურები, რომლებითაც არის ისინი ნაშენი. შესაბამისად, სწორედ აგურებია ის საერთო, რაც ყველა შესაძლო შენობას აერთიანებს. თუკი გვაქვს ყველა აგური, ჩვენ შეგვიძლია ავაშენოთ ნებისმიერი და უკლებლივ ყველა შესაძლებელი შენობა. ახლა უფრო გასაგებია დებულება 2.0124. "თუკი მოცემულია ყველა ობიექტი, მაშინ ამით ყველა შესაძლო გარემოებაც არის მოცემული".

ობიექტებისთვის, ჩვენს მეტაფორაში – აგურებისათვის, არსებობს, რომ ისინი შენობის ნაწილია. მოცემული დაშვების თანახმად – შენობაში უკლებლივ ყველა აგური აუცილებლად არის გამოყენებული – არ არსებობს აგური შენობის გარეთ, ის აუცილებლად გარკვეულ კონფიგურაციაში, სხვა აგურებთან ურთიერთქმედებაში გვხვდება. "საგნისათვის არსებითია, რომ ის გარემოების ნაწილი შეიძლება იყოს" [2.011], ანუ აგურის არსებითი თვისებაა, იყოს შენობის ნაწილი.

შესაბამისად, ობიექტი "მოულოდნელად" ვერ გახდება რომელიმე გარემოების ნაწილი, გარდა იმ გარემოებებისა, რომელშიც ის, თავისი თვისებების გამო, შეიძლება წარმოჩნდეს. ამდენად, ობიექტის გარემოებებში წარმოჩენა მუდამ ლოგიკურია. "ლოგიკაში არაფერია შემთხვევითი: როდესაც საგანს შეუძლია წარმოჩნდეს გარემოებაში, მაშინ ამ გარემოებაში წარმოჩენის შესაძლებლობა იმთავითვე მოცემულია საგანში" [2.012].

ობიექტები მხოლოდ შესაძლო გარემოებებში მოგვეცემა, ეს არის მათი დამოკიდებულების ნიშანი. ობიექტები ყველა შესაძლო გარემოებაში შეიძლება მოგვეცეს. ეს არის მათი დამოუკიდებლობის ნიშანი.

ობიექტები გარემოებებში ერთიანდება [2.0272]. ვითგენშტაინი წერს, რომ ობიექტები გარემოებაში ერთმანეთზე "კიდია" [2.03], როგორც "ჯაჭვის რგოლები". ეს დებულება პირდაპირი მნიშვნელობით არის გასაგები. გარემოებებში ობიექტები განცალკევებით არ გვხვდება, ისინი "გარკვეული ხერხით ურთიერთქმედებს" [2.031]. ობიექტები მჭიდროდ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და მათი განცალკევება გარემოების გაუქმების ტოლფასია, ისევე, როგორც ჯაჭვის რგოლების განცალკევება ჯაჭვის დაშლას ნიშნავს.

ობიექტთა კონფიგურაცია გარემოების სტრუქტურას ქმნის [2.032]. ობიექტების ერთმანეთთან დაკავშირების წესს მათი შინაგანი, ინტერნული თვისებები განსაზღვრავს, შესაბამისად, ობიექტთა ერთმა და იმავე ოდენობამ განსხვავებული კონფიგურაცია შეიძლება მოგვეცეს და, შესაბამისად, განსხვავებული გარემოებები. ალბათ, სწორედ ეს აზრი იკითხება შემდეგ დებულებაში: "ყველა მოცემული გარემოების ერთობლიობა არის სამყარო" [2.04].

ზემოთ ითქვა, რომ არსებობს ორი სახის გარემოება – "მოცემული" ანუ რეალურად არსებული და "შესაძლებელი". ლოგიკურია, რომ თუკი ვიცით ყველა ობიექტის შინაგანი თვისება, და თუკი ვიცით ყველა "არსებული" გარემოება, მაშინ ასევე ვიცით ყველა არარსებული, ანუ ყველა "შესაძლო" გარემოებაც. გარემოების ასეთი გააზრებისას ნათელი ხდება გარემოებისა და ფაქტის ურთიერთკავშირი.

ტრაქტატის მეორე წინადადება გვამცნობს, რომ სამყარო არის ფაქტების ერთობლიობა. შესაბამისად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ "მოცემული გარემოება" არის ფაქტი, ხოლო "შესაძლებელი" გარემო-

ება არ არის ფაქტი, ის ნეგატიური ფაქტია, ფაქტი მინუს ნიშნით. "ნეგატიური ფაქტის" განმარტებას იძლევა დებულებები 4.063 და 4.463.

ვითგენშტაინის აზრით, გარემოება იკავებს სივრცეში გარკვეულ ადგილს (ამ სივრცეს ის "ლოგიკურ სივრცეს" უწოდებს). როდესაც გარემოება მოცემულია, მაშინ ეს სივრცე დაკავებულია. ამით გამოირიცხა ყველა სხვა შესაძლო გარემოება, რომელსაც თეორიულად ამ სივრცის შევსება შეეძლო, მეტიც, რადგან ვიცით არსებული გარემოება, ვიცით, რომ სხვა შესაძლებლობები გამოირიცხა, ისევე, როგორც, თუკი ლიანდაგზე მატარებელი უკვე დგას, მეორე მატარებელი იმავე ლიანდაგზე, იმავე დროს, ველარ დადგება (Wittgenstein 1984: Band I, 119). შესაბამისად, პოზიტიური, დადებითი, არსებული ფაქტები განსაზღვრავს ყველა არარსებულსაც. ხოლო ეს შესაძლო, მაგრამ არარსებული გარემოებები არის ნეგატიური ფაქტები. იქმნება შთაბეჭდილება, რომ ფაქტი და გარემოება ერთსა და იმავეს აღნიშნავს, მაგრამ ეს ასე არაა. განვიხილოთ სამი ასეთი გამონათქვამი.

(ა) საქართველოს დედაქალაქი არის თბილისი.

(ბ) საქართველოს დედაქალაქი არის საგარეჯო.

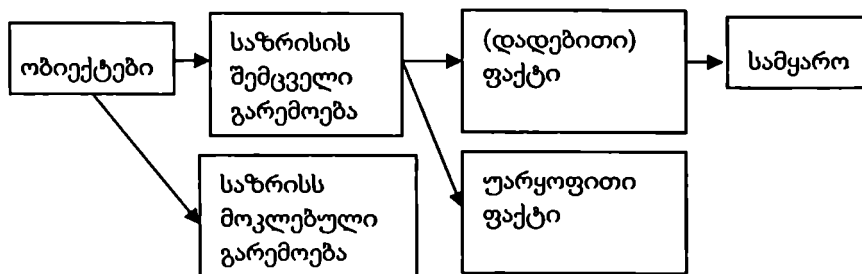
(გ) საქართველოს დედაქალაქი არის მაგიდა.

პირველი წინადადება ჭეშმარიტია, ხოლო დანარჩენი – ორი მცდარი. მაგრამ წინადადებები (ბ) და (გ) ხარისხობრივად განსხვავებულ "სიმცდარეს" ავლენს. ის, რომ სწორედ თბილისია საქართველოს დედაქალაქი და არა სხვა რომელიმე დასახლებული პუნქტი, საბოლოო ჯამში, ისტორიული შემთხვევითობაა, რადგან ჩვენ იოლად შეგვიძლია, საქართველოს დედაქალაქად წარმოვიდგინოთ, სიტყვაზე, საგარეჯო, ოზურგეთი და ა.შ. ანუ (ბ) არის შესაძლებელი, მაგრამ მცდარი ფაქტი. მესამე წინადადება (გ) კი არის არა მცდარი ფაქტი, არამედ უბრალოდ საზრისს მოკლებული წინადადება, რადგან მაგიდა პრინციპულად ვერ იქნება ქვეყნის დედაქალაქი, ეს მის შინაგან თვისებებს ეწინააღმდეგება.

ტრაქტატს თუკი დავუბრუნდებით, შეგვიძლია, სამყაროს შემდეგი მოდელი გამოვსახოთ. სამყაროს სუბსტანციას ქმნის ობიექტები. ობიექტებს არ შეუძლია, არ გაერთიანდეს გარემოებებში, მაგრამ მათ შეუძლია, გაერთიანდეს სხვადასხვა (ნებისმიერ) გარემოებაში. აქედან, გარემოებების ნაწილი საზრისს მოკლებულია და, ამდენად, მცდარო-

ბა-ჭეშმარიტობის სიბრტყის მიღმა. საზრისს მოკლებული გარემოება ვერც ერთ სამყაროში ვერ განხორციელდება, ამიტომ მას ფსევდო-გარემოება მინდა ვუნოდო. ჩვენ შეგვიძლია, გამოვხატოთ ფსევდოგარემოებები [წინადადება (გ)], მაგრამ ისინი რეალიზაციის შესაძლებლობას მოკლებულია და სწორედ ამიტომ არის საზრისს მოკლებული.

გარემოებების მეორე ნაწილი საზრისის შემცველია, ამ გარემოებების რეალიზება თეორიულად შესაძლებელია, თუმცა, ცხადია, მათი მხოლოდ ნაწილი იკავებს ადგილს სამყაროში ანუ რეალიზდება (და მათ ფაქტებს ვუნოდებთ – წინადადება (ა)), ხოლო ის გარემოებები, რომლებიც არ განხორციელდა, არის ნეგატიური ფაქტი (წინადადება ბ). როდესაც ვიცით ყველა ფაქტი, ვიცით ყველა ნეგატიური ფაქტიც, თუკი ვიცით, რომ თბილისია საქართველოს დედაქალაქი, ვიცით, რომ საგარეჯო, ოზურგეთი და ა.შ. არ არის საქართველოს დედაქალაქი. სამყარო, თავის მხრივ, არის ყველა არსებული ფაქტის ერთობლიობა, ანუ სამყარო გათანაბრებულია სინამდვილესთან, იმ რეალობასთან, რომელიც არის ჩვენ გარშემო, ანუ იმასთან, რაც მოცემულია.



ტრაქტატის თანახმად, სინამდვილე, როგორც ასეთი, მოცემულია და ის მოცემულია ლოგიკურად (ჩვენი მეტაფორის ფარგლებში – აგურები მოცემულია და ისინი, ლოგიკური აუცილებლობის ძალით, ქმნის ერთ მთლიან შენობას), მაშინ, ვითგენშტაინის აზრით, შესაძლებელია ამ სამყაროს ადეკვატური, ლოგიკური აღწერა – "გარემოება მოაზრებადია" ნიშნავს: შეგვიძლია, შევქმნათ მისი ხატი [3.001]. სამყაროს ხატები წინადადებებით გადმოიცემა. სამყაროს ადეკვატური აღწერა ნიშნავს ისეთი წინადადებების არსებობას,

რომლებიც ცალსახად და მართებულად აღწერს სამყაროში მოცემულ თითოეულ ფაქტს. ის, თუ რამდენად ცალსახად აღწერს ეს წინადადებები სამყაროს, არ უნდა იყოს დამოკიდებული სხვა წინადადებებზე, რადგან ასეთ შემთხვევაში, მოჯადოებულ წრეში ვექცევით: ვერასოდეს დავადგენთ, თუ რამდენად ცალსახად აღწერს ესა თუ ის წინადადება სამყაროს მოცემულ მონაკვეთს, თუკი ამის დასამტკიცებლად სხვა წინადადებას მოვიხმობთ, რომლის მართებულების დასამტკიცებლად, კიდევ სხვა წინადადებას გამოვიყენებთ და ასე დაუსრულებლად. ვითგენშტაინის თანახმად, წინადადების ადეკვატურობა დამოკიდებული უნდა იყოს არა სხვა წინადადებებზე, არამედ თავად სამყაროზე. ამგვარად, ვითგენშტაინის "გამოხატვის თეორია" სამყაროსა და ენას შორის უშუალო კორესპონდენციის, შესატყვისობის არსებობას გულისხმობს.

ასეთი სახის თეორიები ეყრდნობა იმ მოსაზრებას, რომ წინადადება მხოლოდ მაშინ არის ჭეშმარიტი, როდესაც მის მიერ პოსტულირებული შინაარსი მართლაც არსებობს. ასეთ შემთხვევაში წინადადების ჭეშმარიტება არც ჩვენ ემოციებსა და განწყობებზეა დამოკიდებული და არც კონტექსტზე, ისინი, ასე ვთქვათ, მუდმივად ჭეშმარიტია. თავისთავად ასეთი მიდგომა ახალი არ არის, ჯერ კიდევ არისტოტელე წერდა: "წინადადებები იმდენად ჭეშმარიტია, რამდენადაც მოცემულია საგნები" (Aristoteles 1974, 9). ვითგენშტაინის აზრით, ჭეშმარიტი წინადადება გამოხატავს ფაქტს. აქედან გამომდინარეობს ის, რომ მთელი სამყარო აღინერება ჭეშმარიტი წინადადებებით. შესაბამისად, თუკი თითოეული ფაქტის გამოხატვა შესაძლებელია ჭეშმარიტი წინადადებით, მაშინ მართებულია ისიც, რომ, თუკი მოცემულია ჭეშმარიტი წინადადება, არსებობს მისი შესატყვისი ფაქტიც.

თუკი წინადადება სინამდვილეს გამოხატავს, მაშინ ლოგიკურია, რომ სინამდვილესა და მის გამოხატულებას შორის გარკვეული მსგავსება იყოს. ვითგენშტაინის დღიურებში გვხვდება შემდეგი ჩანაწერი: "ენის საშუალებით გამოხატვის ლოგიკური თეორია ამბობს – ძალიან ზოგადად: შესაძლებელია რომ იყოს იმის თქმა, რომ წინადადება ჭეშმარიტია ან მცდარი – რომ ის სინამდვილეს ემთხვევა ან არა – ამისათვის წინადადებას სინამდვილესთან რაიმე იდენტური უნდა ჰქონდეს" (Wittgenstein 1984, Band I, 104). ეს აზრი, ერთი შეხედვით ტრივიალუ-

რი ჩანს, რადგან წინადადებას თუ არაფერი აქვს საერთო სინამდვილესთან, მაშინ შეუძლებელი იქნებოდა მისი საშუალებით სინამდვილის აღწერა. მაგრამ რა არის ეს იდენტური?

იდენტობაზე ლაპარაკისას, ვითგენშტაინი გულისხმობს ენისა და სამყაროს ფორმალურ მსგავსებას. სამყაროს გარკვეულ ელემენტებს ენაში შესაბამისი შესატყვისები მოეძებნება და პირიქით: ენა შესაძლებლობას იძლევა, არა მხოლოდ ის გამოხატოს, რაც არსებობს, არამედ ისიც, რაც არ არსებობს, მაგრამ შესაძლებელია. (რაც შეიძლება, მოცემული ყოფილიყო) – "ხატი გამოსახავს ლოგიკურ სივრცეში არსებულ შესაძლო სიტუაციას" [2.202]. სამყაროსა და ენას შორის არსებული ფორმალური მსგავსება ყველა საფეხურზე ვლინდება – სახელებიდან მოყოლებული, კომპლექსური წინადადებით დასრულებული.

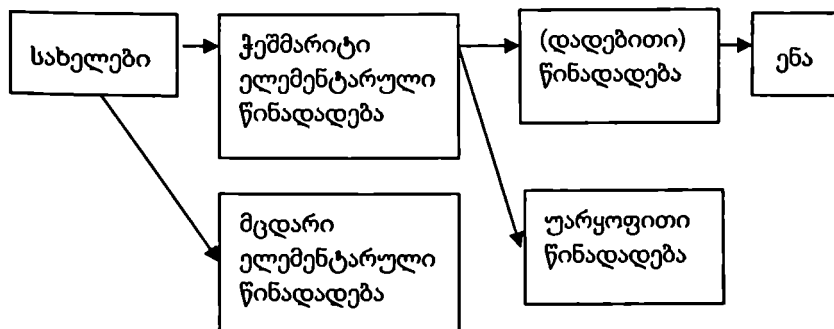
ტრაქტატის თანახმად, სახელები იზოლირებულად არაფერს ამბობს, ისინი მხოლოდ "კონფიგურაციაში" მოიცემა. როგორც ობიექტები, ისევე სიტყვები მოიცემა ჯაჭვის რგოლების "აცმაში", ეს "აცმა" ლოგიკის კანონებს ემორჩილება, რადგან "წინადადება არ არის სიტყვათა ნაზავი (ისევე, როგორც, მუსიკალური თემა არ არის ბგერების ნაზავი). წინადადება არტიკულირებულია" [3.141].

დღეს ძნელი სათქმელია, იცნობდა თუ არა ვითგენშტაინი ჰუმბოლდტის შრომებს, ყოველ შემთხვევაში, ამის პირდაპირი მინიშნება არ გვაქვს, მაგრამ საყურადღებოა ის კონტექსტი, რომელშიც ვითგენშტაინი იყენებს სიტყვა "არტიკულაციას". ჰუმბოლტთან არტიკულაცია ენის ერთ-ერთი ფუნდამენტური პრინციპია, რომელიც საფუძვლად უდევს ბუნებრივ ენას. მისი დახმარებით შესაძლებელია სამყაროს დანანევრება, სტრუქტურირება. ვითგენშტაინის დებულება არტიკულირებული წინადადების თაობაზე ნიშნავს, რომ ის მნიშვნელობის მატარებელია და რომ ის დანანევრებადია. წინადადება, ასეთი გააზრებით, წარმოგვიდგება, როგორც საბაზო მნიშვნელობის – სახელის – "გეშტალტიზაცია", რომელიც სახელს კონტექსტში მოაქცევს, რომელიც სახელს მნიშვნელობას ანიჭებს.

სახელის ფუნქციაა, რომ ის "გამოყენებულ" იქნეს. იზოლირებული სახელი არაფერს ამბობს – "მხოლოდ ფაქტებს შეუძლიათ საზრისის გამოხატვა, სახელთა კლასს ეს არ შეუძლია" [3.142].

ამრიგად, სახელებსა და ობიექტებს შორის ფორმალური მსგავსება ისაა, რომ ისინი მუდამ გარკვეულ "კონფიგურაციაში" გვეძლევა. ეს კონფიგურაცია წარმოადგენს ენის მომდევნო სტრუქტურულ ელემენტს, რომელსაც ვითგენშტაინი ელემენტარულ წინადადებას უწოდებს და რომლის ჭეშმარიტება-მცდარობა სახელის შინაგან თვისებებზეა დამოკიდებული. ელემენტარული წინადადებები ავლენს ფორმალურ მსგავსებას საზრისის შემცველ გარემოებებთან (თუკი ელემენტარული წინადადება ჭეშმარიტია) ან საზრისმოკლებულ გარემოებებთან (თუკი ელემენტარული წინადადება მცდარია).

ჭეშმარიტი ელემენტარული წინადადება გამოხატავს სამყაროში შესაძლებელ რეალობას, ანუ საზრისის მქონე წინადადებას. საზრისის მქონე ელემენტარული წინადადებები საფუძვლად უდევს კომპლექსურ წინადადებებს. კომპლექსური წინადადება ფორმალურად რეალობის ფაქტებს ჰგავს. შესაბამისად, კომპლექსური წინადადება აუცილებლობის ძალით საზრისის შემცველია და ამდენად ქმნის სინამდვილის ხატს. თუმცა ხატის არსებობა, თავისთავად, არ არის იმის გარანტია, რომ ის სინამდვილეს ჭეშმარიტად გამოხატავს. მაგრამ ხატის არსებობა არის იმის გარანტია, რომ ის ან ჭეშმარიტია ან მცდარი: "არ არსებობს აპრიორი ჭეშმარიტი ხატი" [2.225]. შესაბამისად, კომპლექსური წინადადება გამოხატავს "დადებით ფაქტს", თუკი ის ემთხვევა არსებულ რეალობას ან უარყოფით ფაქტს, თუკი ის არ ემთხვევა არსებულ რეალობას. ანუ, საბოლოო ჯამში, მივიღეთ ენის სტრუქტურა, რომელიც სრულად ემთხვევა და სრულად აღწერს სამყაროს სტრუქტურას, როგორც რეალურს, ასევე შესაძლებელს.



ამრიგად, გამოიკვეთა ენისა და სამყაროს ფორმალური იზომორფულობა, თანაც, და რაც მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია, გადაჭრილია არარსებული რეალობის ენაში ასახვის ლოგიკური პრობლემა. ამის შემდგომ უფრო გასაგები ხდება ტრაქტატის ერთ-ერთი ცენტრალური დებულება, რომელიც ამბობს: "ჩემი ენის საზღვრები ნიშნავს ჩემი სამყაროს საზღვრებს" [5.6]. ვითგენშტაინის მიხედვით, დადებითი წინადადება აღწერს სამყაროში მოცემულ ფაქტს. შესაბამისად, წინადადებების საშუალებით მთლიანი სამყარო აღიწერება, როგორც არსებული, ასევე შესაძლებელი. გასათვალისწინებელია ასევე ის გარემოება, რომ შესაძლებელი სამყარო ნებისმიერი არ არის, ის დეტერმინებულია სიტყვების/ობიექტების შინაგანი თვისებებით, ანუ წინასწარ განსაზღვრული "კონფიგურაციით". ეს შეზღუდვა ქმნის ენის საზღვარს, რომელსაც ჩვენ ვერ გავცდებით. "ვერ გავცდებით" აღნიშნავს ლოგიკურ შეუძლებლობას, ჩვენ ჩვენსავე ენაში ვართ დატყვევებული. ვერ აღვწერთ, ვერ დავასახელებთ და ვერ გავიფიქრებთ იმას, რაც არ არის ენაში მოცემული. ამდენად, ენა სრულად ავსებს სამყაროს.

ზემოთქმულს თუკი ლიტერატურით "ტკბობას" დავუკავშირებთ, ადვილი დასანახია, რომ ლიტერატურა ოპერირებს საზრისის შემცველი გარემოებებით ანუ ისეთი კომპლექსური წინადადებებით, რომლებიც ჭეშმარიტი ელემენტარული წინადადებისგან შედგება. მკითხველის ფუნქცია კი ელემენტარულ წინადადებებში მოცემული შესაძლო "კონფიგურაციების" ამოცნობაა. ობიექტებს/ სიტყვებს შეუძლიათ ისეთ კონფიგურაციაში გაერთიანება, როგორშიც ისინი ავტორმა მოაქცია (ეს შესაძლებლობა აპრიორი მოცემულია), მკითხველის ამოცანაა ამ "კონფიგურაციის", მხატვრული სინამდვილის ლოგიკის ამოცნობა. ლიტერატურით "ტკბობა" ახალი სამყაროს ამოცნობას ჰგავს, ის ერთგვარად "დემიურგის" სიხარულს გვინდა მივამსგავსოთ.

ლიტერატურული ნაწარმოების გაცნობისას მკითხველი გარკვეულ "სამუშაოს" ასრულებს, ტექსტის შინაარსს ამუშავებს, არარსებული სამყაროს ხატს ეცნობა. სამყაროს ეს ხატი ლოგიკურია, მაგრამ ეს ლოგიკა არის ობიექტების ურთიერთქმედების ლოგიკა, "კონფიგურაციებში" გაერთიანების ლოგიკა, მას არაფერი აქვს საერთო კაუზალურ სინამდვილესთან. შინაგანი ლოგიკა ლიტერატურის აუცილებელ, კონსტიტუციურ ელემენტად გვევლინება. ეს ეხება ნებისმიერი

სახის ლიტერატურას, და გამოწვევის არც ფანტასტიკის სფეროა. შინაგანი ლოგიკის მაგალითის საილუსტრაციოდ წარმოვიდგინოთ შემდეგი სცენა: რამდენიმე ადამიანი სხვადასხვა სახის ლიცენზიის მისაღებად რიგში დგას, მოხელე ნელა ირჯება და ლიცენზიების გაცემას აჭიანურებს, რის გამოც მას რომანის ერთ-ერთი პერსონაჟი ტყვიას ახლის. მოკლული მოხელე მშვიდად განაგრძობს მუშაობას, მას რომანის მეორე პერსონაჟი თევზის ჭერის ლიცენზიის გაცემას სთხოვს, რაზედაც მკვდარი მოხელე პასუხობს, რომ მას, მის ამჟამინდელ მდგომარეობაში, მხოლოდ *მკვდარი თევზის დაჭერის ლიცენზიის* გაცემა შეუძლია. ეს პასაჟი რობერტ შეკლის ერთ-ერთი რომანიდანაა ნასესხები. ამ ეპიზოდის ღირებულება ისაა, რომ მოყვანილ პასაჟში (რეალობისგან აცდენისა და საბუნებისმეტყველო და კაუზალური კანონების დარღვევის მიუხედავად), არ ირღვევა თხრობის შინაგანი ლოგიკა. მოკლული მოხელე მკვდარი თევზის ჭერის ლიცენზიას გასცემს, რადგან ის "ცოცხლების სამყაროში აღარ არის" და, შესაბამისად, უკვე "იმქვეყნიური" მოხელეა. მკითხველს უნევს აბსურდულ ეპიზოდში შინაგანი ლოგიკის აღმოჩენა, ეს კითხვის პროცესისას დაბრკოლების გადალახვაა, რაც "ჰაერზე მძიმე აპარატით" ფრენას ჰგავს, შესაბამისად, ლიტერატურით ტკობა სწორედ ამ ბარიერის დაძლევაა. სროლით გამოწვეული ჩვენი მოლოდინი "ფუჭდება", იმდენად, რამდენადაც მოკლული აგრძელებს საქმიანობას, მაგრამ მისი ქცევა "მისი მდგომარეობის" შესატყვისი ხდება. ამრიგად, *შეუძლებლის გამართლება* არის ამ ეპიზოდის ღირსება. ეს გამართლება ცნება "სიკვდილის" იმ თვისებას ეყრდნობა, რომ ის სიცოცხლისგან განსხვავებული სივრცეა.

შკლოვსკი ლიტერატურული ტექსტის ძირითად ღირსებად ხელოვნურ შეფერხებას მიიჩნევდა, რომლის მიზანია, "გამოიყვანოს საგანი *ალქმის ავტომატურობიდან*" (Sklovskij 1966, 15). ავტომატურობიდან გამოსვლა ხელოვნური შეფერხებაა, რომლის დაძლევა ვიგოტსკის "კატარსის" ცნების მსგავსი ფენომენია. ვიგოტსკისთან არ ჩანს, თუ რა განაპირობებს ასეთი დაბრკოლების დაძლევას. ჩვენი აზრით, ეს მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, თუკი თხრობის ელემენტები შინაგანი ლოგიკით არის დაკავშირებული. ეს "დაძლევა" ამ ლოგიკის აღმოჩენას ნიშნავს. თხრობა გარკვეულ ლოგიკას უნდა მისდევდეს, ანუ

ვითგენშტაინის სიტყვებით რომ ვთქვათ, ობიექტის შინაგანი თვისებებით უნდა იყოს მოტივირებული. სხვათა შორის, შეკლის ზემომოყვანილი ეპიზოდი გრძელდება იმით, რომ მეთევზე მოხელეს პასუხობს: "არა უშავს, იყოს მკედარი თევზის ჭერის ლიცენზია, მთავარი ხომ თევზაობაა". ამ მომენტის შეფასება კვლავ აბსურდის დაძლევა, "მოლოდინის გაცრუება", დაბრკოლების გადალახვაა, რაც მხოლოდ შინაგანი ლოგიკის დახმარებით არის შესაძლებელი, რადგან გამოკვეთილია ცნება "მეთევზის" თვისება, რომლის თანახმად, თევზაობაში მთავარია პროცესი და არა შედეგი. ასეთი ტიპის შინაგან ლოგიკაზეა აგებული იონესკოსა და ბეკეტის აბსურდული ნაწარმოებები, ან კონკრეტული პოეზიის ნიმუშები, ხარმის შემოქმედება.

ამრიგად, ვიგოტსკისეული მასალისა და ფორმის დაპირისპირება, როგორც ესთეტური სიამოვნების წყარო, ჩვენ უდავოდ მართებული მიგვაჩნია. მაგრამ ეს არის შინაგანი ლოგიკის დახმარებით დაბრკოლების გადალახვის მხოლოდ ერთ-ერთი კერძო ფორმა.

აქამდე არაფერი გვითქვამს, თუ რა ფსიქოლოგიური მექანიზმი დგას შინაგანი ლოგიკის აღმოჩენისა და ესთეტური სიამოვნების მიღების უკან. ასეთ მექანიზმად ინდივიდის განწყობა მიგვაჩნია. განწყობა არის სუბიექტის მდგომარეობა, რომელიც ობიექტურად მოცემულ სიტუაციაში სუბიექტის მოთხოვნილებისა და მისი ოპერაციული შესაძლებლობების შესატყვისია.

ცნობილია, რომ ფიქსირებული განწყობის განზრახ ჩამოყალიბება შესაძლებელია მოვლენის ხშირი განმეორების გზით. ფიქსირებულ განწყობაზე დაყრდნობით აღმოცენდება გარკვეული სახის ილუზიები. უზნაძე განასხვავებს ორი სახის ილუზიას – ასიმილაციურ და კონტრასტულ ილუზიას. ორივე ილუზია ფიქსირებული განწყობის შედეგად ჩნდება და ავტომატურად, გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს. ყოველი ახალი ობიექტის შეფასებაზე გავლენას ახდენს უკვე არსებული განწყობა. თუ განსხვავება ობიექტსა და განწყობას შორის უმნიშვნელოა, მაშინ ინდივიდი, ასიმილაციური ილუზიის ძალით, ობიექტის განმასხვავებელი ნიშნების იგნორირებას ავტომატურად, გაუცნობიერებლად ახდენს და ობიექტს ფიქსირებული განწყობის შესაბამისად აღიქვამს. თუკი შესაფასებელ ობიექტსა და განწყობას შორის სხვაობა ძალიან დიდია, მაშინ ინდივიდი განწყობის საპირისპირო დასკვნას

აკეთებს, ახლა უკვე კონტრასტული ილუზიის ძალით. თუმცა არსებობს კიდევ მესამე შესაძლებლობა: მკითხველი ფერხდება. ასეთ დროს, მას შეუძლია, შეწყვიტოს თავისი მოქმედება და ხელახლა განიცადოს ის. განმეორებითი განცდისას სუბიექტი სინამდვილეს განიცდის, როგორც "გარეთ არსებულს, როგორც რაღაც ობიექტურს" (უზნაძე 1977, 303), ანუ ახდენს ობიექტივაციის აქტს.

ლიტერატურის კითხვა მუდამ რეალობის ერთგვარი კრიტიკული ცდაა, რადგან ლიტერატურა, თავისი არსით, რეალობისგან განსხვავებულ სინამდვილეს ქმნის. ზედაპირული ნაწარმოები შეიძლება წარმოვიდგინოთ ისეთ ნაწარმოებად, რომელიც მკითხველის განწყობაში უკვე არსებულ შინაარსს მიჰყვება და სიახლის მინიმალურ ელემენტებს შეიცავს. ღირებული მხატვრული სახე კი არის ისეთი ფენომენი, რომელიც იმდენად ახალია, რომ მკითხველის "შეფერხებას", ანუ ყურადღების დაძაბვას ითხოვს, მკითხველი "გამოჰყავს ავტომატურობის" მდგომარეობიდან, რუტინიდან, მაგრამ ეს ახალი გარკვეული ლოგიკით – შინაგანი ლოგიკით – არის გამართლებული, თორემ სხვა შემთხვევაში საზრისს მოკლებული წინადადებები გვექნებოდა, რაც გააზრებას შეუძლებელს გახდიდა. შინაგანი ლოგიკის აღქმა კი, ახალი სახის დამუშავება და გათავისება, ესთეტიური სიამოვნების საფუძველია. შეიძლება, ეს სიამოვნება ფორმისა და მასალის დაპირისპირებამ გამოიწვიოს, ან შეიძლება, სახეების ურთიერთშეესებით და ურთიერთგამდიდრებით იყოს განპირობებული, როდესაც ფორმა და მასალა ჰომოგენურია.

მაგალითისთვის ავიღოთ შემდეგი სტრიქონები:

"მე ძლიერ მიყვარს იისფერ თოვლის

ქალწულებივით ხიდიდან ფენა.

მწუხარე გრძნობა ცივი სისოვლის

და სიყვარულის ასე მოთმენა.

ძვირფასო! სული მევესება თოვლით:

დღეები რბიან და მე ვბერდები!

ჩემს სამშობლოში მე მოველე მხოლოდ

უდაბნო ლურჯად ნახავერდები."

ყოველი წინადადება მარტოობის, ცალმხრივი სიყვარულის, უიმედობის განცდას აღძრავს. ქათქათა, ხელუხლებელი და ამიტომ ქალ-

ნულებრივი თოვლი მარტოობას გამოხატავს, ისევე, როგორც გაყინული, თოვლით სავსე სული, პროტაგონისტი მარტოობაში ბერდება, და მისთვის სამშობლო, როგორც უდაბნო, უკაცრიელია. ალბათ, მკითხველთა უმრავლესობაში ეს ლექსი გაუცნობიერებლად მსგავს ემოციებს აღძრავს. ეს შედეგი ჩვენი განწყობითაა ნაკარნახევი, თითოეული სახე რაღაცას საერთოს პოულობს წინასთან, ამდიდრებს მას და განწყობის დამატებით პლასტს ააქტიურებს. აქ ნაკლებად გვაქვს ფორმისა და მასალის დაპირისპირება, მეტიც, აქ სწორედაც ფორმისა და მასალის ერთგვაროვნებაა მოცემული, ეს განწყობები ზვავით იკრებს ძალას (და ვიგოტსკის ფორმულის მიუხედავად), ქმნის უდავოდ ჭეშმარიტი ხელოვნების შესანიშნავ ნიმუშს.

გავმეორდებით, პოეტური სახე, ერთი მხრივ, არ უნდა იყოს ბანალური თუ ზედაპირული, მეორე მხრივ, არც ძალიან "მონყვეტილი", მისი შინაარსი შინაგანი ლოგიკით უნდა იყოს გამართლებული. ის იმდენად ახალი უნდა იყოს, რომ მკითხველში შეფერხება გამოიწვიოს, და იმდენი რამ უნდა ჰქონდეს საერთო რეალობასთან თუ სხვა უკვე ნაცნობ მხატვრულ სახესთან (უკვე არსებულ განწყობასთან), რომ შესაძლებელი იყოს მათი ურთიერთდაკავშირება.

არ ვიცი, როგორია იისფერი თოვლი, თანაც მისი ხიდიდან ქალწულებივით ფენა, მაგრამ თვალწინ მიდგება თოვლის ველი, გაყინული მდინარე, რომლის ნაპირებს ხიდი აერთიანებს, და არსად არც ერთი კვალი არ ჩანს. მარტოობა. ეს სახე იმდენად ახალია, რომ შეუძლებელია მის ძველ სახეებში ასიმილირება, და იმდენად მკაფიო, რომ არც მისი იგნორირებაა შესაძლებელი და, შესაბამისად, იქმნება ახალი შესანიშნავი პოეტური სახე. განწყობა კი არის ის ფსიქიკური მექანიზმი, რაც შესაძლებელს ხდის ამ ყველაფრის განხორციელებას. ცხადია, ეს პროცესი არაცნობიერად მიმდინარეობს, მაგრამ როგორც ზემოთ უკვე ვთქვით, განწყობა არაცნობიერის სფეროს განეკუთვნება, სწორედ ამიტომ, ხშირად არც ვფიქრდებით, თუ რატომ მოგვწონს ესა თუ ის ლექსი ან ხელოვნების სხვა ნიმუში.

დროა, ალბათ ვიკითხოთ, თუ რატომ არ არსებობს მხატვრული ნაწარმოების შექმნის რეცეპტი. ჯერ ერთი, თითოეული ინდივიდის სამყარო უნიკალურია, რადგან ყოველი ჩვენგანი განსხვავებულ "ენას" მოიხმარს, და მას, შესაბამისად, განსხვავებული "სამყარო", განსხვა-

ვებული განწყობები აქვს და, აქედან გამომდინარე, ერთი და იგივე ნაწარმოები განსხვავებულად ზემოქმედებს სხვადასხვა მკითხველზე. ყველა ის განცდა, რომლის გადმოცემაც ვცადეთ, ცხადია, ძალიან ინდივიდუალურია (და თანაც საკმაოდ პრიმიტიული, მაგრამ სხვანაირი ვერც იქნება, რადგან გამოუთქმელი შთაბეჭდილების ვერბალიზაციას ვცდილობთ) და შეიძლება, მეორე ინდივიდის განცდებისგან მკვეთრად განსხვავდებოდეს. შესაბამისად, ერთი და იგივე მხატვრული სახე განსხვავებულად აღიქმება.

საყურადღებოა ასევე ის გარემოება, რომ, ტრაქტატის თანახმად, სამყაროში ყველაფერი შემთხვევითია, შემთხვევითია, რომ საფრანგეთის დედაქალაქი პარიზია, შემთხვევითია ყველაფერი, მათ შორის ისიც კი, რომ ხვალ გათენდება, რადგან სამყაროში არ არსებობს ისეთი ძალა, რომელიც განთიადს აუცილებლობის ძალით განაპირობებს. სხვაგვარად, რომ ვთქვათ, სამყაროში უამრავი მიზეზი შეიძლება განესაზღვროთ, კოსმოსური კატაკლიზმების ჩათვლით, რომლებიც ხვალინდელ განთიადს ხელს შეუშლის.

ტრაქტატის თანახმად, რაც შემთხვევითი არაა, ის სამყაროს მიღმაა. ეთიკა სამყაროს მიღმაა მოცემული, რადგან, საწინააღმდეგო შემთხვევაში, გვექნებოდა შემთხვევითი ეთიკა, რაც ეთიკის არსიდან გამომდინარე შეუძლებელია. ამიტომ, "თუკი არსებობს ღირებულება, რომელსაც ღირებულება აქვს, მაშინ ის ყველაფრის მიღმა უნდა იყოს, რაც ხდება და რაც არის. რადგან ყველაფერი, რაც ხდება და რაც არის, შემთხვევითია" [6.41]. შესაბამისად, სამყაროში გვაქვს მხოლოდ საბუნებისმეტყველო წინადადებები. "საბუნებისმეტყველო" წინადადებები აქ ფართო მნიშვნელობით უნდა იქნეს გაგებული, ანუ ისეთი წინადადებები, რომლებიც მოცემულ (შემთხვევით) სამყაროს აღწერს, ანუ მოცემულია მხოლოდ აღწერითი წინადადებები, რომელთა მცირე ნაწილია ჭეშმარიტი. ვითგნშტაინი ხაზგასმით წერს, რომ ეთიკა და ესთეტიკა ერთია [6.421]. შესაბამისად, ესთეტიკაც ტრანსცენდენტურია, ის სამყაროს მიღმაა. ჩვენ ვერ წარმოვადგენთ ვერც ერთ ლოგიკურ არგუმენტს, რომელიც ამა თუ იმ მხატვრული სახით ტკობის აუცილებლობას განაპირობებს. ხელოვნების და, შესაბამისად, ლიტერატურული ნაწარმოებების შეფასებისას განწირულები ვართ ემოციური და არა ლოგიკური მსჯელობისთვის.

ამრიგად, ესთეტიკა, და, შესაბამისად, ლიტერატურით "ტკობაც", სამყაროს მიღმაა, ანუ ჩვენ ვერც ერთი წინადადებით ვერ აღვწერთ, თუ რა არის ესთეტიკა. მაგრამ ის, ცხადია, არსებობს, რადგან ესთეტური სიამოვნების მიღება ემპირიული ფაქტია. ჩვენი აზრით, ესთეტური სიამოვნების მიღება არაცნობიერად მიმდინარეობს, და ის განწყობის ზოგად პრინციპებს ეფუძნება.

შეიძლება ითქვას, რომ ესთეტური სიამოვნება და, კერძოდ, ლიტერატურით "ტკობა" არის ახლის აღმოჩენის სიხარული, "დემიურგის" სიხარული, რომელიც შინაგან ლოგიკას ეყრდნობა და რომლის ფსიქოლოგიური საფუძველიც ინდივიდის განწყობაა.

ბამოყენებული ლიტერატურა

- ალხაზიშვილი, ა. (2009): უცხოური ენების სწავლება – თეორია და პრაქტიკა, თბილისი
- ახვლედიანი, გ. (1956): ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი
- ახვლედიანი, გ. (1972): ენათმეცნიერების შესავლის საკითხები, ახვლედიანის რედაქციით, თბილისი
- ბარტი, რ. (2011): მითოლოგიები; თბილისი, აგორა
- ბოჭორიშვილი, ა. (1927): სიმძიმის ილუზიის ანალოგი წოლვის არეში, უნივერსიტეტის მოამბე
- გამყრელიძე, თ. (2000): რჩეული ქართველოლოგიური შრომები, თბილისი
- გამყრელიძე, თ., კიკნაძე, ზ., შენგელაია, ნ., შადური, ი. (2003): თეორიული ენათმეცნიერების კურსი, თბილისი
- გოეთე ი. ვ. (2003): არჩევითი ნათესაობა; [Die Wahlverwandschaften]; გერმანულიდან თარგმნა ნ. ამაშუკელმა, თბილისი
- ვითგენშტაინი, ლ. (2011): ლოგიკო-ფილოსოფიური ტრაქტატი, თარგმნა და კომენტარი დაურთო ი. მინდაძემ; თბილისი
- იმედაძე, ი. (2008): ფსიქოლოგიის ისტორია, თბილისი
- კარტოზია, ა. (1995): ენა, ტექსტი, თარგმანი; სადისერტაციო მაცნე, თბილისი
- კარტოზია, ა. (1998): ენა, ტექსტი, თარგმანი, ახალი პარადიგმები, N1, თბილისი
- კეკელიძე, კ. (1980): ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორია, ტ.1, თბილისი
- მელიქიშვილი, ნ. (2009): ბიბლიურ წიგნთა ძველი ქართული თარგმანები, თბილისი
- მინდაძე ა. (1984): ნერვული დაავადებანი, თბილისი
- მინდაძე ი. (2005): ჯგუფის თვითმყოფადობა და კულტურული მეხსიერების ხატები, თბილისი.

- ნადირაშვილი, შ.** (1983) განწყობის ფსიქოლოგია, თბილისი
ოთხმეზური, თ. (2011): კომენტარული ჟანრი შუა საუკუნეების ქარ-
 თულ მთარგმნელობით ტრადიციაში, თბილისი,
რამიშვილი გ. (1978): ენის ენერგეტიკული თეორიის საკითხები; თბი-
 ლისი
- სოსიური ფ.** (2002): ზოგადი ენათმეცნიერების კურსი, თბილისი
- ტოლიაშვილი ბ.** (2005): ბავშვის აზროვნების განვითარების თავისე-
 ბურებები, მაცნე, ფსიქოლოგია, დ.უზნაძის სახ. ფსიქოლო-
 გიის ინსტიტუტის პერიოდული ჟურნალი, N1, თბილისი,
 146-151
- უზნაძე, დ.** (1977): შრომები, ტომი VI, განწყობის ფსიქოლოგია, თბილისი
- ფარჯანაძე, დ.** (2008): მეხსიერების ფსიქოლოგია, თბილისი
- ფრანგიშვილი, ა.** (1987): ფსიქოლოგიური ნარკვევები, თბილისი
- ხოჯავა, ზ.** (1941): განწყობის მოქმედება მასალის აბსტრაქციის პი-
 რობებში თსუ-ს შრომები. XVII
- ხოჯავა, ზ.** (1942): ასობის ექსპოზიციით შექმნილი განწყობის როლი
 კითხვის ჩვევის მოქმედებაში; საქ. მეც. აკადემიის მოამბე, ტ. III
- ჩიქობავა, ა.** (1978): ენათმეცნიერების ფილოსოფიური საკითხების
 შესახებ; იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერება XX, თბილი-
 სი 5-20
- ჩიქობავა, ა.** (1983): ზოგადი ენათმეცნიერება: ძირითადი პრობლემე-
 ბი, მეორე გამოცემა, თბილისი
- პერდერი, ი., გ.** (1973): გამოკვლევა ენის შესახებ; თარგმანი: ლ.რა-
 მიშვილი, ფილოსოფიის, ფსიქოლოგიის, ეკონომიკისა და სა-
 მართლის სერია, თბილისი, № 1 (150-163); №2 (173-185)
- Anderson, J. R.** (1974): Verbatim and propositional representation of sentences
 in immediate and long-term memory. Journal of Verbal Learning and
 Verbal Behavior, 13, 149-162
- Anderson, R.C., Pichert, R.D.** (1978): Recall of previously unrecallable
 information following a shift in perspective. Journal of Verbal Learning
 and Verbal behavior, 1978, 17, 1-12
- Apeltauer, E.** (2002): Grundlagen des Erst und Fremdspracherwerbs, Berlin
- Ard, J., Homburg, T.** (1983): Verification of language transfer. In: Gass,
 S./Selinker, L (eds): Language transfer in language learning. Rowley
 (Massachusetts)

- Aristoteles (1974):** Lehre vom Satz, (De Interpretatione), Meiner, Hamburg
- Asher, J.J., Garcia, R. (1969):** The optimal age to learn a foreign language. In: Modern language Journal 53, 334-341
- Assmann, J. (1999):** Das kulturelle Gedächtnis; München
- Barclay, J.R., Brensford, J.D., Franks, J.J., Mccarrell, N.S., Nitsch, K.; (1974):** Comprehension and Semantic flexibility. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 13, 471-481
- Bargh, J.A., Chen, M., Burrows, L. (1996):** Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action, Journal of Personality and Social Psychology Copyright 1996 by the American Psychological Association. Inc. Vol. 71, No. 2
- Bartlett, F.C. (1932):** Remembering: A study in experimental and social psychology. London, Cambridge University press
- Bellugi, U., Marks, S., Bihle, A., Sabo., H. (1988):** Dissociation between Language and Cognitive Functions in Williams Syndrome; in: Bishop, D., Mogford, K: Language Development in Exceptional Circumstances, Edinburgh 177-189)
- Berko, J. (1958) (dt 1974):** Das Erlernen der englischen Morphologie durch das Kind; In: W.Eichler/A.Hofer (Hrsg), 215-242
- Berlin, B., Kay, P. (1969):** Basic color terms: Their universality and evolution. Berkley: University of California Press
- Bernstein, B. (1958):** Some Sociological Implications of a Linguistic Form, in: British Journal of Sociology 10, 311-326;
- Bernstein, B. (1962):** Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence, In: Language and Speech 5, 221-240
- Bernstein, B. (1964):** Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences, In: Gumperz, J.J./Hymes, D. (eds), (1964): The Ethnography of Communication (American Anthropologist 66, 6, 2), 55-69
- Bernstein, W., Z. (1986):** Disambiguierung, Differenzierung und Verstehensgrammatik im Leseunterricht DaF", In:Fragezeichen, H.2, 3-11
- Bloom, A.H. (1981):** The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West. , Hillsdale, NJ: Lowrence Erlbaum
- Bloomfield L. (1914):** Introduction to the study of Language. New York: Holt & Co.
- Bloomfield L. (1933):** Language; New York: Holt & Co.
- Boas, F. (1911):** The Mind of Primitive Man. New York: Macmillan

- Bodmer, F.** (1955): Die Sprachen der Welt, Köln
- Borke, H.** (1975): Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology* 11, 240-243
- Bower, G.H., Black, J.B., Turner, T J.** (1979): Scripts in memory for text; *Cognitive Psychology* 11,
- Bower, G.H., Cohen, P.R.** (1981): Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. Stanford: Stanford University
- Braine, M.D.S.** (1976): Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (serial No. 164)
- Brown R.W.; Lenneberg, E.H.** (1954): A Study in language and cognition; *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 49(3), Jul 1954, 454-462
- Bühler, K.** (1934) Sprachtheorie, Fischer, Jena
- Buzkamm, W.** (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichtes; Tübingen und Basel
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., Tomasello, M.** (2003): A construction based analysis of child direct speech. In: *Cognitive Science* 27. 843-873
- Carroll, J.B., Casagrande, J.B.** (1958): The function of language classifications in behavior. In *Readings in Social Psychology*, ed. E Mac-coby, T Newcomb, E Hartley, pp. 18.31. New York: Holt
- Changeux, P.J.** (1984): Der neuronale Mensch. Wie die Seele funktioniert – die Entdeckungen der neuen Gehirnforschung. Reinbeck: Rowohlt
- Chomsky, N.** (1957): Syntactic Structures; The Hague: Mouton
- Chomsky, N.** (1959): Review of Skinner's "Verbal Behavior" . *Language* 35, S. 26-58.
- Chomsky, N.** (1965): Aspects of the Theory of Syntax; Cambridge: The MIT Press
- Chomsky, N.** (1968): Language and Mind, Cambridge University Press
- Chomsky, N.** (1980): Rules and Representations. New York: Columbia Press
- Cooper, R.P., Aslin, R. N.** (1990): Preference for infant directed speech in the first month after birth. In: *Child Development* 61, 1584-1595
- Davies, I., Corbett, G.** (1994): The basic color terms of Russian. *Linguistics*, 32 (1), 65-89
- Delhees, K.H.** (1994): Soziale Kommunikation. Opladen, Wiesbaden
- Deuchar, M. , Quay, S.** (2000): Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study. Oxford
- Dietrich, R.** (2002): Psycholinguistik, Metzler, Stuttgart

- Dietrich, R. , Klein, W. , Noyau, C. (1995):** The acquisition of temporality in a second language. Amsterdam
- Ebbinghaus, H. (1885):** Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Darmstadt:
- Edelhoff, C. (Hrsg) (1985):** Authentische Texte im Deutschunterricht. München
- Eilers, R.E. , Gavin, W.J. , Kimbrough-Oller, D. (1982):** Cross-linguistic perception in infancy: early effects of linguistic experience. In: Journal of Child Language 9, 289-302
- Ellis, N. C. (1992):** Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculation. In R. Harris (Ed.) Cognitive processing in bilinguals (pp. 137-156). North Holland: Elsevier.
- Engelkamp, J. (1973):** Semantische Struktur und die Verarbeitung von Sätzen. Bern,
- Engelkamp, J. (1976):** Satz und Bedeutung. Stuttgart
- Epstein, I. (1918):** La Paucée et la Polyglossie, Losanna
- Fernald, A. (1985):** Four-month-old infants prefer to listen to mothers. Infant Behavior and Development, 8, 118-195
- Fillmore, C. J. (1968):** The case for case. In: Bach, E. / Harms, R. T. (eds): Universals in linguistic theory. Holt, New York
- Flavell, J.A. (1985):** Cognitive Development. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall
- Freeman, R. D. (1980):** Visual acuity is better for letters in rows than in columns, Nature 286, pp. 62-64
- Freud, S.(1992):** Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten; Fischer Verlag, Frankfurt Main
- Galperin, P.J. (1974):** Die gesitige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen, In: Galperin, P.J./Leontev A.A. (Hrsg): Probleme der Lerntheorie, Berlin, 33-49
- Garnham, A. (1981):** Anaphoric Reference to Instances, Instantiated and Non-Instantiated Categories, A Reading Time Study. British Journal of Psychology 72, 377-384
- Garrett, M., Bever, T.A., Fodor, J. (1966):** The active use of grammar in speech perception. Perc. Psychophys. 1. 30-32.
- Geschwind, N. (1979):** Die Großhirnrinde. Spektrum der Wissenschaft 11, 126-135
- Gleason, H.A. (1961):** An introduction to descriptive linguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston

- Glucksberg, S., Danks, J.H. (1975):** Experimental psycholinguistics. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Goldberg, A. (2003):**Constructions: A new theoretical approach to language. Trends in Cognitive Sciences, 7, 219-224
- Goldberg, A. (2006):** Constructions at Work: The nature of generalization in language, Oxford
- Goto, H. (1971):** Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds "l" and "r", Neuropsychologia 9 (3): pp. 317–323
- Hatche, E (1979)** Second language acquisition. Rowley (Massachusetts)
- Hebb, D. O.; Lambert, W. E.; Tucker, G. R. (1971):** Language, Thought and Experience, The Modern Language Journal, Volume 55, Issue 4 p. 212-222
- Heringer H. J. (1987):** Wege zum verstehenden Lesen: München
- Herrmann, T. (1972):** Sprache, Einführung in die Psychologie, Bd. 5, Frankfurt /M. Bern, Stuttgart
- Hickerson, N. (1975):** Two studies of color: implications for cross-cultural comparability of semantic categories. In Kinkade, D., Hale, D. & Werner, (eds) Linguistics and anthropology: in Honor of C.F.Voegelin. Lisse: de Ripper.pp.317-330
- Hinton, G.E.,Anderson, J.A. (Eds.), (1981):** Parallel models of associative memory. Hillsdale: Erlbaum
- Hoosian, R. (1991):** Psycholinguistic implications for linguistic relativity: A case study of Chinese. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hüllen, W. (Hrsg) (1979):** Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 32-60.
- Humboldt, W.v. (1880):** Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, Berlin;
- Humboldt, W.v. (1903-1936):** Gesammelte Schriften, hrsg. v. A.Leitzmann et al. Berlin
- Jäckel, M. (1999):** Medienwirkungen. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden Opladen
- Jakobson, R. (1944; 1969):** Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt/M
- Joe, R.C. (1992):** Cognitive consequences of tonality in language: A cross-cultural investigation (Cross-cultural psychology monographs 2) Tilburg, NL: Tilburg University Press

- Johnson, N.F.** (1965): Linguistic models and functional units of language behavior. In: Rosenberg, S. (Hrsg.): Directions in Psycholinguistics. Macmillan, New York
- Kay, A.C., Wheeler, C. S., Bargh, J. A., Rossa, L.** (2004): Material priming: The influence of mundane physical objects on situational construal and competitive behavioral choice, Organizational Behavior and Human Decision Processes 95 83–96
- Kelter, St.** (1990): Aphasien. Hirnorganisch bedingte Sprachstörungen und kognitive Wissenschaft, Stuttgart
- Köhler, W.** (1947): Gestalt Psychology, 2nd Ed.. — New York: Liveright
- Krampikowski, F.** (1989): Das Konzept "Regionale Lehrwerke" am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Thailand. In: Lernen in Deutschland, H 1, 17-36
- Kuße, H.** (2012): Kulturwissenschaftliche Linguistik, Vandenhoeck & Ruprecht erl., Göttingen
- Lakoff, G.** (1987): Women, Fire, and dangerous Things. Chicago 1987
- Lakoff, G., Johnson, M.** (2011): Leben in Metaphern, Auer-Verl, Heidelberg: Lakoff, Johnson, "Metaphors We Live By", Chicago, 1980
- Langenmayr, A.** (1997): Sprachpsychologie, Göttingen, Bern, Toronto
- Laswell, H.D.** (1948): The structure and function of communication. In: Bryson, L. (Hrsg): The communication of ideas. Series of addresses. Harper, New York
- Lenneberg, E.H.** (1967): Biological foundations of language. New York
- Lenneberg, E.H.; Roberts, J.M.** (1956): The Language of Experience: A Study in Methodology. Memoir 13 of international Journal of American Linguistics
- Leontev, A. A.** (1974): Psycholinguistik und Sprachunterricht. Stuttgart
- Leontev, A. A.** (1975): Die psychophysischen Mechanismen der Rede. In: Allgemeine Sprachwissenschaft. Band1. Hrsg. B.A. Serébrennikow, Berlin
- Levelt, W.J.M. , Flores d'Arcais G.B.** (eds), (1978): Studies in the Perception of Language. New York: Wiley;
- Levinson, S.C.** (1998): Studing Spatial conceptualization across cultures: Anthropology and cognitive science. Ethos, 26, pp.7-24
- Lindner, G.** (1882): Beobachtungen über die Sprache des Kindes. Kosmos 6. 321-342, 430-444
- Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann, P.R.** (1991): Studienbuch Linguistik, Niemeyer, Tübingen

- Liu, L. (1985):** Reasoning counterfactually in Chinese: Are there any obstacles? *Cognition* 21:239-270
- Locke, J., L. (1999):** Towards a biological science of language development. in: Barrett, M: *The Development of Language*, Hove, East Sussex, 373-395
- Lucy, J.A. (1992):** Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis. Cambridge: Cambridge University Press
- Lynn R. (1977):** The intelligence of the Chinese and Malays in Singapore; *Mankind Quarterly* 18, pp. 125-128
- Maurer, D., Pathman T., Mondloch, C.J. (2006):** The shape of boubas: Sound-shape correspondences in toddlers and adults; *Developmental Science* 9 (3): 316–322
- McCawley, J. D. (1968a):** The role of semantics in a grammar. In: Bach, E, / Harms, R. T. (Hrsg.): *Universals in linguistic theory*. Holt, New York
- McCawley, J. D. (1968b):** Concerning the base component of a transformational grammar. *Foundations of Language* 4, 243-269
- Meara, P. (1978):** Learner's word associations in French. In: *Interlanguage Studies Bulletin* 3/2, 192-211
- Mehler, J. (1963):** Some effects of grammatical transformations on the recall of English sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 2, 346-351
- Meisel, J.M. (1989):** Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyldenstam, K./ Obler, L.K. (eds.): *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge, 13-40
- Miller, G.A. (1956):** The Magical Number Seven Plus or Minus Two. *Psychological Review* 63
- Miller, G.A. (1962):** Some Psychological Studies of Grammar. *American Psychologist* 17, 748-762;
- Miller, G.A., McKean, K.O. (1964):** A Chronometric Study of Some Relations Between Sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 16, 297-308;
- Miyawaki, M; Strange, W.; Verbrugge, R.R.; Liberman, A.M; Jenkins, J.J. & Fujimura, O. (1975):** An effect of linguistic experience: the discrimination of [r] and [l] by native speakers of Japanese and English, *Perception and Psychophysics* 18 (5): 331–340
- Neisser U. (1967)** *Cognitive Psychology*. New York: Meredith

- Neuner, G. (1984):** Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" In: Zielsprache Deutsch, H 1.6-27
- Newman, S. (1954):** Semantic problems in grammatical systems and lexemes: A search for method. In H.Hoijer (ed), Language in culture (comparative studies of cultures and civilizations. No. 3. Memoires of the American Anthropological Association No 79) (pp. 82-91) Chicago, Ill.: University of Chicago Press
- Olsen, D.R. (1970):** Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics. Psychological Review 4, 257-273
- Osgood, C.E., Sebeok, T.A. (eds.) (1954):** Psycholinguistics. A survey of theory and research problems. Bloomington: Indiana University Press
- Oyama, S. (1976):** A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: Journal of Psychological Research 5, 261-285
- Patakowski, M (1980):** The sensitive period for the acquisition of a syntax in a second language. In: Language Learning 30, 449-472
- Pearson, B.Z. , Fernandez, S.C., Oller, D.K. (1993):** Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. In: Language Learning 43, 1, 93-120
- Peirce, C. S. (1931-1935):** Collected papers, Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Piaget, J. (1975):** Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart
- Piaget, J. (1976):** Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart
- Poizner, H., Klima, E. S., Bellugi, U. (1987):** What the Hands Reveal about the Brain. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Preyer, M. (1882):** Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren, Leipzig
- Ramachandran, V.S., Hubbard, E.M. (2001):** Synaesthesia: A window into perception, thought and language; Journal of Consciousness Studies 8 (12): 3-34
- Ramge H. (1975):** Spracherwerb, Tübingen
- Rayner, K., Carlson, M., Frazier, L. (1983):** The Interaction of Syntax and Semantics during Sentence Processing: Eye Movements in the Analysis of Semantically Biased Sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 22, 358-374
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L., Strohner, H., (2002):** Psycholinguistik, Tübingen

- Riehl, C.M. (2001):** Sprachkontaktforschung, Tübingen
- Ringbom, H (1987):** The role of the first language in foreign language learning. Clevedon
- Romaine, S. (1998):** Early bilingual development: from elite to folk. I Extra, G./Verhoeven, L. (eds.) Bilingualism and migration. Berlin etc., S 61-74
- Rosch, E. (1973):** On the internal structure of perceptual categories. In T.E.Moore (Ed.), Cognitive development and the acquisition of language (pp. 111-144) San Diego, CA: Academic Press
- Rosch, E. (1977a):** Linguistic relativity. In Ph. N. Johnson-Laird & P.C.Wason, (Eds.), Thinking: Readings in cognitive science (pp. 501-519) Cambridge, Cambridge University Press
- Rosch, E. (1977b):** Human Categorization, in Warren, Neil, ed., Advances in Cross-Cultural Psychology 1: 1-72. Academic Press.
- Saeng-Aramruang, W. (1987):** Entwicklung eines Lehrwerks für das germanistische Grundstudium an theiländischen Hochschulen. In: Swantje, E./ Karcher G. (Hrsg): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik, München
- Savin, H.B., Perchonock, E (1965):** Grammatical structure and the immediate recall of English sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 4, 348-353
- Schank R.C., Abelson, R.P. (1977):** Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, Erlbaum
- Schwarz, M. (1996):** Einführung in die Kognitive Linguistik; Tübingen, Basel
- Selman, R.L. (1984):** Die Entwicklung des sozialen Verstehens (orig. 1980), Frankfurt/M
- Singleton, D.M. (1989):** Language acquisition. The age factor. Clevedon/Philadelphia
- Skinner, B. F. (1938):** The Behavior of organisms. New York
- Skinner, B. F. (1957):** Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts
- Skinner, B. F. (1974):** Eine Funktionale Analyse des Sprachverhaltens. In: Eicher/Hofer, S.12-24
- Sklovskij, V. (1966):** Theorie der Prosa, Fischer Verl., Frankfurt Main
- Slobin, D. (1973):** Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar, Berkley
- Steffire, V., Castillo V. V., Morley, L. (1966):** Language and cognition in Yucatan: A cross-cultural replication. Journal of Personality and Social Psychology, 4 (1), pp. 112-115

- Stern C., Stern W.** (1928): Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig
- Stevenson, H. W., Stigler, J. W., Lee, S., Lucker, G. W., Kitamura, S., Hsu, C.** (1985): Achievement of Japanese, Chinese, and American Children. *Child Development*, 56 (3) pp.718-734
- Streitz, N.A.** (1982): The role of problem orientations and goals in text comprehension and recall. In: Flammer A./Kintsch, W. (eds.) *Discourse processing*; Springfield, Thomas; 243-293
- Szagun, G.** (2008): Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim, Basel
- Tanger, G.** (1888): Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung in Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage, In: Hüllen, W. (1988): *Didaktik des Englishunterrichts*. Darmstadt, 32-60
- Tomasello, M.** (2008): *Origins of Human Communication*, Cambridge
- Tsang, K.K., Hoosian, R.** (1979): Segmental phonemes and tonal phonemes in comprehension of Cantonese. *Psychologia* 22, pp. 222-224
- Tulving, E** (1972): Episodic and semantic memory, In: Tulving, E./Donaldson, W. (eds.) *Organization of memory*, New York: Academic Press, 382-404
- Tylor, L. K.** (1981): Serial and Interactive-Parallel Theories of Sentence Processing. *Theoretical Linguistics* 8, 29-65
- Viétor W.** (1882): Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage, In: Hüllen, W. (Hrsg); *Didaktik des Englishunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 9-31
- Wallace, A.C.** (1959): Cultural determinants of response to hallucinatory experiences. *AMA Archives of General Psychology*, 1, pp. 58-69
- Warren, R.M.** (1970): Perceptual restorations of missing speech sounds. *Science*, 767, 392-293
- Warren, R.M., Warren R.P.** (1970): Auditory illusions and confusions. *Scientific American*, 223, 30-36
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.** (2000): *Menschliche Kommunikation*; 10., unveränd. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: (Erstaufl.: Huber, 1969)
- Weisgerber, L.** (1973): *Zweimal Sprache*, Düsseldorf
- Westhoff, G.** (1987): *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit übungsprogrammen*. München

- Whorf, B.L.** (1956): Language, thought, and reality. Selected writings, New York/London, Hrsg. Helli Halbe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976; 70-101
- Wimmer, H., Perner, J.** (1979): Kognitionspsychologie. Stuttgart
- Wittgenstein, L.** (1984): Werkausgabe in 8 Bänden, Suhrkamp
- Wundt, W.** (1900): Völkerpsychologie. Band 1.2: Die Sprache. Leipzig
- Zhong, C., Liljenquist, K.**, (2006): Washing away your sins: threatened morality and physical cleansing, Science 8;
- Алхазишвили А.А.** (1984): Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке, Тбилиси
- Баиндурашвили, А.** (1978): Некоторые характерные особенности речевого знака в аспекте проблемы реальности бессознательного психического; В сборнике: Бессознательное, т. 3, Тбилиси, 220-228
- Берри, Д. В., Пуртинга, А.Х., Сигалл, М.Х., Дасен, П.Р.** (2007): Кросс-культурная психология, Гуманитарный центр, Харьков
- Выготский, Л.** (2000): Психология Искусства, Издательство «Азбука», Санкт-Петербург
- Гониашвили, Т.** (1937): К истории одного звука в грузинском. Известия ИЯИМК, т. II
- Имедадзе, Н.** (1978): Бессознательное в стратегии овладения языком; В сборнике: Бессознательное, т. 3, Тбилиси, 220-228
- Леонтьев, А.А.**(1970): Социальное и естественное в семиотике. В кн. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку, Москва
- Мартине, А.** (1963): Основы общей лингвистики, Новое в лингвистике, вып.III
- Майерс, Д.** (2001): Психология; Пер. с англ. И.А.Карпиков; Минск
- Мацумото, Д.** (2008): Человек, культура психология, СПб
- Леви-Стросс, К.** (2011): Структурная антропология, Москва
- Потебня, А. А.** (1989): Слово и миф, Москва
- Платон,** (1990):Собрание сочинений в четырех томах, том 1, Москва
- Солсо, Р.** (2011): Когнитивная психология, Москва
- Слобин, Д. Грин, Дж.** (1976): Психолингвистика, Москва
- Сумсков, Г. В.** (1979): Взаимодействия навыков родной и иноязычной речи в процессе овладения иностранным языком, Минск
- Уорф, Б.Л.** (1960): Отношение норм поведения и мышления к языку. Новое в Лингвистике, Вып. 1, Москва, 135-1
- Уотсон, Д.** (1926): Психология как наука о поведении, Москва

- Чесноков П. (1977)** Неогумбольдтианство. В сб. **Философские основы зарубежных направлений в языкознании**
- Щерба, Л.В. (1947):** Преподавание иностранного языка в средней школе; Общие вопросы методики, АПН РСФСР, М-Л
- Якобсон, Р. (1978):** К языковедческой проблематике сознания и бессознательности; В сборнике: Бессознательное, т. 3, Тбилиси, 156-167