ი. ქვაჭაძე

ფრანგული ენის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები

I. KVATCHADZE

FONDEMENTS DE LA METHODIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა
თბილისი 1971

ჰყ (Ფრ)(07)
ჰ4-8 (077)
ქ 448

ავტორი ფრანგული და ქართული ენების მეცნიერული შეპირისპირების საფუძველზე განიხილავს ფრანგული ენის სწავლების ძირითად საკითხებს ქართულ საშუალო და უმაღლეს სკოლებში.

წიგნი წარმოადგენს მეორე გამოცემას. იგი განკუთვნილია სახელმძღვანელოდ სტუდენტების, ასპირანტებისა და პედაგოგებისათვის.

წ ი ნ ა ს ი ტ ყ ვ ა ო ბ ა

მიუხედავად იმისა, რომ ფრანგული ენის სწავლებას ჩვენს რესპუბლიკაში ხანგრძლივი ტრადიცია აქვს, ამ ენის სწავლების მეთოდიკის კურსი ქართულ ენაზე ამ წიგნის გამოცემამდე არ მოგვეპოვებოდა. წინამდებარე შრომის მიზანია ხელი შეუწყოს უცხოური ენის რაციონალური სწავლებისა და უცხოურ ენაზე აზროვნებისა და მეტყველების საკითხის გადაწყვეტას საშუალო სკოლის პირობებში და იმ სპეციფიკურ ვითარებაში, როცა შესასწავლი უცხოური ენა უპირატესად ანალიზურია, ხოლო მოსწავლეთა დედაენა—აგლუტინაციური. უცხოური ენის სწავლება მხოლოდ მაშინ შეიძლება მკვიდრ საფუძველზე აშენდეს და პერსპექტივიანი იყოს, როცა მის შეთვისებაში აქტიურია ცნობიერების კონტროლი და რაციონალურად არის გამოყენებული დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპი. სხვა ფაქტორებთან ერთად ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ მოსწავლეს რაც შეიძლება ადრე შეექმნას ახალი დინამიკური სტერეოტიპები, ახალ ენაზე აზროვნებისა და მეტყველების მზაობა. გარდა ამისა, რომ დედაენა ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივი ფორმაა და მასზე დაყრდნობა უცხოური ენის სწავლების დროს აუცილებელია, ქართულ საშუალო სკოლაში ფრანგული ენის სწავლებისას უაღრესად სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ ქართული აგლუტინაციური ენაა, რომ მისი მორფოლოგიური წყობა ძლიერ განსხვავებულია ანალიზური ფრანგული ენის წყობისაგან. სწავლების პროცესის შინაგანი კანონზომიერება მოითხოვს აგრეთვე, რომ მეტი ყურადღება მიექცეს როგორც უცხოური ენის შეპირისპირებას დედაენასთან, ისე მოვლენათა შედარებას თვით შესასწავლი უცხოური ენის შიგნით და იმ მოვლენათა ისეთ ასოცირებას, რომ ისინი ერთმანეთს ავსებდნენ და ამტკიცებდნენ. მოსწავლეს უცხოური ენა უნდა ვასწავლოთ როგორც გარკვეული სისტემა, რომლის დამახასიათებელი ნიშანი ისაა,რომ მისი ნაწილები კანონზომიერ მიმართებაშია ერთმანეთთან. ენაზე მუშაობა უნდა წარმოებდეს კომპლექსურად, ფონეტიკურ, ლექსიკურ და გრამატიკულ მოვლენათა ბუნებრივი კავშირის შესაბამისად. შრომა შედგება ათი თავისაგან. პირველ თავში განხილულია ფრანგული ენის სწავლების ზოგადპედაგოგიური საკითხები. მეორე თავში მოცემულია უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდების მოკლე ისტორიული მიმოხილვა. მესამე თავში, რომელიც მიძღვნილია ფონეტიკის სწავლებისადმი, განხილულია ახალი არტიკულაციური ბაზისისა და საწარმოთქმო ჩვევათა ფორმირების საკითხი იმ დებულების საფუძველზე, რომ ფონეტიკის სწავლება უნდა ემყარებოდეს არტიკულაციათა გააზრებას, შეგნებულ მიბაძვას, მადიფერენცირებელ ანალიზს, დედაენის არტიკულაციური წყობისაგან შეგნებულ განზიდვას, და რომ წარმოთქმის სწავლება არ უნდა იქნეს მოწყვეტილი კონკრეტული ენობრივი ფაქტებისაგან. მეოთხე თავში განხილულია ლექსიკის სწავლების

საკითხი და გატარებულია ის აზრი, რომ სიტყვა, როგორც რთული სტრუქტურულ-სემანტიკური მოვლენა, უნდა ისწავლებოდეს კომპლექსურად და რომ ლექსიკური მინიმუმი შესაბამისობაში უნდა იყოს სასწავლო პროცესის შინაგან მოთხოვნილებებთან. გრამატიკის სწავლების მთავარ საკითხებს ვიხილავთ მეხუთე თავში. ცალკეული საკითხები შესწავლილია ავტორის მიერ სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა სკოლაში ცოცხალი ექსპერიმენტის მეთოდით. მეექვსე თავში, რომელიც ეხება კითხვის სწავლებას, ხაზი გაესმის ანალიზური კითხვიდან სინთეზურ კითხვაზე თანდათანი გადასვლის საკითხს, სინთეზური კითხვის მყარი ჩვევის გამომუშავების საკითხს. მეშვიდე თავში ვიხილავთ თარგმნის სწავლებას. თარგმნა უცხოური ენის შესწავლის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საშუალებაა და მისი განხილვის გარეშე ამ ნარკვევის არქიტექტონიკაც სრული არ იქნებოდა. მერვე თავში ვიხილავთ ზეპირი მეტყველების სწავლების საკითხს და ვემყარებით იმ დებულებას, რომ ზეპირი მეტყველების განვითარების საფუძველს წარმოადგენს გააზრებული პრაქტიკა, და არა მხოლოდ ავტომატიზმი. ახალი მიზანდასახულობის თანახმად, წინა პლანზე ზეპირი მეტყველებაა დასმული და ამას თავისი გამართლება აქვს, რადგან, უამისოდ, ცოცხალი ენა მკვდარი ენის მეთოდით უნდა გვესწავლებინა და მაშინ მეთოდიც სტერილური იქნებოდა და შედეგიც — სავალალო. უცხოურ ენათა სწავლების 1959 წელს გამოცემული პროგრამის პროექტი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ „ამჟამად, როცა იზრდება და მტკიცდება ჩვენი სახელმწიფოს საერთაშორისო ურთიერთობანი სხვა ქვეყნებთან, უცხოური ენის სწავლებას სკოლაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება.

მოზარდი თაობის მიერ უცხოური ენის დაუფლება აადვილებს ხალხთა შორის ურთიერთგაგებას, ხელს უწყობს ქვეყნებს შორის მეგობრული საქმიანი და კულტურული კავშირების დამყარებას"[1]. მეცხრე თავში ვეხებით წერის სწავლებას და ვხელმძღვანელობთ იმ აზრით, რომ ამ რთული ჩვევის გამომუშავებას უზრუნველყოფს არა მექანიკური ვარჯიში თავისთავად, არამედ გრაფიკულ-ორთოგრაფიული სისტემის გააზრებული შეთვისება და სხვადასხვაგვარ შეგრძნებათა და აღქმათა სინერგია. მაგრამ არც ის ქმარა, რომ მხედველობითი, სმენითი კინესთეტური ფაქტორები ამ ჩვევის ფორმირებაში მონაწილეობდნენ თუგინდ ძლიერ აქტიური სინერგეტების საბით, თუ ყოველივე ეს მოწყვეტილია ენის თეორიისაგან. პრაქტიკის მოწყვეტა თეორიისაგან ხელოვნურად ზღუდავს, აფერხებს მოსწავლის შემეცნებით მუშაობას, არაკანონზომიერია პედაგოგიურად და ფსიქოლოგიურად და დამახასიათებელია იმათთვის, ვინც პრაგმატისტული კატეგორიებით აზროვნებს. დასასრულ, მეათე თავში მოკლედ ვიხილავთ საკითხს დაგეგმვის, კლასგარეშე მუშაობისა და ცოდნა-ჩვევათა აღრიცხვის შესახებ. რეალური გეგმა ენის, როგორც სისტემის, შესწავლის ერთ-ერთი კარდინალური პირობაა, რომლის გარეშეც სწავლების ორგანიზებული პროცესის ნაცვლად გვექნებოდა თვითდინების წესი და იმპროვიზებულ საშუალებათა ქაოსური სიმრავლე, რაც შეუძლებელს გახდიდა უცხოური ენის სწავლების როგორც პრაქტიკულ, ისე ზოგადსაგანმანათლებლო და აღმზრდელობითი მიზნების განხორციელებას.

[1] იხ. **Школьные программы восьмилетней школы и средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением. Иностранные языки. Проект. Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. 3.**

1. ფრანგული ენის სწავლების მიზანდასახულობა და მნიშვნელობა

აზროვნება სინამდვილის განმაზოგადებელი ასახვაა, ენა—აზრის გამოხატვის, ფიქსირებისა და სხვებისათვის გაზიარების ყველაზე სრულყოფილი საშუალება. მარქსი და ენგელსი აღნიშნავენ, რომ „ენა არის პრაქტიკული, აგრეთვე სხვა ადამიანებისათვისაც არსებული, მაშასადამე, ჩემთვისაც აგრეთვე არსებული ნამდვილი ცნობიერება“[1], ენგელსი უსაყვედურებდა დიურინგს, რომ „მას სურს მოსპოს ორივე ბერკეტი, რომელიც დღევანდელ მსოფლიოში ცოტაოდენ შესაძლებლობას მაინც იძლევა შეზღუდული ნაციონალური თვალსაზრისის გადალახვად,—მას უნდა მოსპოს: ძველი ენების ცოდნა, რომელიც, ყოველ შემთხვევაში, ყველა ხალხის კლასიკურად განათლებულ ადამიანებს საერთო ფართო ჰორიზონტს უხსნის თვალწინ, და ახალი ენების ცოდნა, რის შემწეობითაც სხვადასხვა ერის ადამიანებს შეუძლიათ ერთმანეთს რაღაც გააგებინონ და გაეცნონ იმას, თუ რა ხდება მათი სამშობლოს საზღვრებს გარეთ“[2]. უცხოურ ენათა ცოდნას დიდ მნიშვნელობას აძლევდა ლენინი, რომელიც ამბობდა, რომ „ენა ადამიანთა ურთიერთობის უმნიშვნელოვანესი საშუალებაა“[3]. „დიდი დიდაქტიკის“ XXII თავის დასაწყისში კომენსკი აღნიშნავს, რომ ენების შესწავლა არის „საშუალება იმისათვის, რომ შევიძინოთ ცოდნა და მერე იგი სხვას გავუზიაროთ“[4]. უშინსკი, რომელმაც თავის პედაგოგიურ სისტემაში უცხოურ ენათა სწავლების საკითხებს მნიშვნელოვანი ადგილი დაუთმო, წერდა, რომ თითოეული უცხოური ენის შესწავლის მიზანი უნდა იყოს იმ ენაზე არსებული ლიტერატურის გაცნობა, შემდეგ გონების ვარჯიში („გონებრივი გიმნასტიკა“) შემდეგ კი შესასწავლი ენის პრაქტიკული დაუფლება[5]. უცხოური ენის ცოდნა, მაშასადამე, არ არის თვითმიზანი,

---

[1] კ. მარქსი და ფ. ენგელსი, გერმანული იდეოლოგია, ჟურნ. „ბოლშევიკი“, თბილისი, 1940, № 8, გვ. 59. „Wirkliche Bewusstsein“: Karl Marx—Friedrich Engels, Die deutsche Ideologie, in Marx-Engels Gesamtausgabe, B. 5, Moskau—Leningrad, Verlagsgenossenschaft ausländischer Arbeiter in der UDSSR, 1933, S. 20.

[2] ფრიდრიხ ენგელსი, ანტი-დიურინგი, თბილისი, სახელგამი, 1952, გვ. 384.

[3] ვ. ი. ლენინი, ერთა თვითგამორკვევის უფლების შესახებ, თხზ., ტ. 20, მე-4 გამოც., თბილისი, სახელგამი, 1951, გვ. 483.

[4] ი. ა. კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 240. „Ut eruditionis hauriendae alliisque communicandae instrumentum“ (Didactica, magna, XXII).

[5] К. Д. Ушинский, Родное слово, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, гз. 554.

იგი ემსახურება პრაქტიკულ მიზნებს და თანაც გონების განვითარების საშუალებას წარმოადგენს. უცხოური ენის ცოდნა ძლიერ უწყობს ხელს ხალხთა შორის კულტურულ დაახლოებასა და მშრომელთა საერთაშორისო სოლიდარობას. დიდია, ამავე დროს, უცხოური ენის შესწავლის ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობა. ქართველი განმანათლებლისა და მოაზროვნის ილია ჭავჭავაძის აზრით, „რამდენადაც უფრო მეტ ენას სწავლობს ადამიანი და ამდიდრებს თავის ლექსიკონს, იმდენად უფრო აფართოებს იგი თავის აზროვნებას"[1]. ლ. შჩერბა დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს ენის შეგნებულად შეთვისებას. მისი აზრით, უცხოური ენა ქმნის ისეთ პირობას, როცა ადამიანი შეგნებულად უკვირდება, ანაწევრებს და კრიტიკულად უდგება ყოველ აზრს[2]. რასაკვირველია, ყოველივე ამის თქმა მხოლოდ აპოდიქტურ ფორმაში შეიძლება, ოღონდ იმ შენიშვნით, რომ აქ ჩამოთვლილი თვისებანი არ შეადგენენ მხოლოდ იმ პირთა კუთვნილებას, რომლებმაც უცხოური ენა იციან; აზრის არტიკულაციის, ანალიზისა და მის ნიუანსებში ჩაწვდომის უნარს პირველ რიგში დედაენის შეგნებული შესწავლა აძლევს ადამიანს, უცხოური ენა კი აღრმავებს მას, ისიც არა ყოველთვის, არამედ მხოლოდ მაშინ, როცა ადამიანი შეგნებულად სწავლობს მას, ადარებს მას წინათ მიღებულ ენობრივ გამოცდილებას და ღრმად უკვირდება აზრის გაფორმების ყველა იმ თავისებურ საშუალებას, რომელიც ამ ახალი ენის სპეციფიკას შეადგენს. ვ. სედიკი უცხოური ენის ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობას ხედავს იმაში, რომ იგი გვაძლევს საბაბსა და საშუალებას შევადაროთ ერთმანეთს ორი ენის ფორმა და შინაარსი, გავაკეთოთ მათი გრამატიკული, ლექსიკური, სემანტიკური, ეტიმოლოგიური და სტილისტიკური ანალიზი, რაც ხელს უწყობს არა მარტო უცხოური ენის, არამედ, აგრეთვე, თვით მშობლიური ენის სიტყვათა მნიშვნელობისა და გრამატიკული კატეგორიების უფრო ღრმა გააზრებას[3]. უცხოური ენის შესწავლა ხელს უწყობს ყოველ დაკვირვებულ მკვლევარს დედაენის თაეისებურებათა ღრმა გააზრებაში, რადგან შეპირისპირებას შეუძლია გამოაელინოს ის, რაც პირველი შეხედვით ცხადი ჩანს, მაგრამ ყოველთვის არაა ღრმად გაცნობიერებული[4]. ეს, რა თქმა უნდა, იმას არ ნიშნავს, რომ უცხოური ენა ისწავლება მხოლოდ იმ მიზნით, რომ დაგვეხმაროს დედაენის ცოდნის გაღრმავებაში. უცხოური ენის შესწავლას აქვს თავისი პირდაპირი მიზანი, ამავე დროს იგი ხელს უწყობს მოსწავლის ზოგადფილოლოგიურ განათლებას და საერთოდ მისი კულტურული დონის ამაღლებას; იგი ხელსაყრელ პირობას ქმნის იმისათვის, რომ მოსწავლე უფრო ღრმად დაუკვირდეს დედაენას, მის გამომხატველობით საშუალებებს, სიმდიდრესა და შესაძლებლობებს, უკეთ შეითვისოს მისი კანონები და ლიტერატურული ტრა-

---

[1] ი ლ ი ა ჭ ა ვ ჭ ა ვ ა ძ ე, პედაგოგიური თხზულებანი, პროფ. გ. თ ა ვ ზ ი შ ვ ი ლ ი ს რედაქციითა და წინასიტყვაობით, თბილისი, სახელგამი, 1938, გვ. 94.

[2] Л. Щ е р б а, Об общеобразовательном значении иностранных языков, Вопросы педагогики, вып. 1, Ленинград, Изд-во гос. института научной педагогики, 1926. გვ. 103.

[3] В. М. С е д и к, Иностранный язык как общеобразовательная дисциплина, Ученые записки Сталинабадского педагогического и учительского института им. Т. Г. Шевченко. вып. 1, Сталинабад, 1952, გვ. 168.

[4] Проф. Р. А. Б у д а г о в, Очерки по языкознанию, Москва, Изд-во Академии наук СССР, 1953, გვ. 280.

დიცია[1]. უცხოური ენის ცოდნა არა მარტო პირდაპირი საშუალებაა იმ ერის კულტურულ ფასეულობათა შეცნობისათვის, რომლის ენასაც ვსწავლობთ, არამედ აზროვნების ფორმირებასა და განვითარებასაც ემსახურება[2].

გ. ვენდტი უცხოური ენის შესწავლის მიზანს ხედავს უმთავრესად იმაში, რომ იგი იძლევა უცხოური კულტურის გაცნობის საშუალებას[3].

სხვა ცნობების გარდა, რომლებსაც მასწავლებელი აწვდის მოსწავლეებს იმ ქვეყნის ხალხისა და მისი ისტორიის, კულტურისა და თანამედროვე მდგომარეობის შესახებ, რომლის ენასაც ასწავლის, იგი უნდა ესაუბროს მათ აგრეთვე თვით ამ ენის შესწავლის მნიშვნელობის შესახებ. რაც შეეხება, კერძოდ, ფრანგულ ენას, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ენა მნიშვნელოვანი წარმომადგენელია ენათა რომანული ჯგუფისა, რომ მისი შესწავლა აადვილებს ესპანურის, რუმინულის, იტალიურისა და სხვა რომანული ენების შესწავლას, რომ მას ძლიერ დიდი მნიშვნელობა აქვს აგრეთვე კულტურის მხრივ, რამდენადაც მასზე არსებობს მდიდარი მეცნიერული, მხატვრული და ტექნიკური ლიტერატურა, რომ ეს ენა ამჟამადაც წარმოადგენს ურთიერთობის საშუალებას მსოფლიოს მრავალ ხალხთა შორის[4]. საბჭოთა სკოლაში უცხოური ენის სწავლება შეგნებულობის პრინციპს ემყარება. ამიტომ განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რა მიმართებაშია ახალი საგანი იმ გამოცდილებასთან, რომელიც მოსწავლეს უკვე დაგროვილი აქვს; მხოლოდ ეს გამოცდილება შეიძლება იყოს ახალი ცოდნის პირველი და საიმედო დასაყრდენი. ასე, მაგალითად, ახალი ენის შესწავლა პირველადვე დედაენის მტკიცე საფუძველზე შეიძლება მხოლოდ დამკვიდრდეს, რადგან დედაენის მიერ მომზადებულ და გამდიდრებულ ნიადაგზე შეიძლება მხოლოდ დაითესოს და აღმოცენდეს ყოველი ახალი რაციონალური მარცვალი და მოგვცეს ის სასარგებლო ნაყოფი, რომელიც დააკმაყოფილებს მოსწავლის გაღვიძებულ ინტელექტუალურ მადას და გაამდიდრებს მისი ცოდნის სალაროს ახალი იდეური ფასეულობით. ამის გარეშე, უცხოური ენის შესწავლა ადვილად მიიღებს ფორმალურ ხასიათს, ხოლო ფორმალური ცოდნა არ უწყობს ხელს მოსწავლის ინტელექტუალურ ზრდას და ისე არ აკმაყოფილებს მის სულიერ წუურვილს, როგორც არ აკმაყოფილებს ფიზიოლოგიურ წუურვილს წყლის ქიმიური ფორმულა.

ს. კ. პ. ბ. ცენტრალური კომიტეტის 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილების შესაბამისად, საშუალო სკოლამ უნდა უზრუნველყოს ის, რომ ყოველმა კურსდამთავრებულმა აუცილებლად იცოდეს ერთი უცხოური ენა. ენის ცოდნა გულისხმობს როგორც ტექსტის გააზრებულ კითხვას და თარგმნას, ისე ზეპირ მეტყველებას. „ვინაიდან მოსწავლეებში ზეპირმეტყველების ჩვევების გამომუშავებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება, მასწავლებელმა სწავლების თითოეულ ეტაპზე უნდა გამოიყენოს ყველა საშუალება, რათა მოსწავლეებს

---

[1] Педагогика, под. ред. проф. И. А. Каирова, 2-е изд., Москва, Учпедгиз, 1948, გვ. გვ. 103—104.

[2] Проф. М. В. Сергиевский, Общеобразовательное значение иностранных языков, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 129.

[3] G. Wendt, Reform und Antireform, „Die Neueren Sprachen", Marburg i Hessen, Elwertrsche Verlagsbuchhandlung, 1903, XI, 9, S. 564.

[4] იხ. ამის შესახებ И. В. Карцов, Улучшить преподавание иностранных языков в средней школе, „Иностранные языки в школе", 1957, № 2, გვ. 67.

გამოუმუშავოს უცხო ენაზე საუბრის მოსმენისა და გაგების უნარი და უცხოურ ენაზე მეტყველების ცოდნა-ჩვევები. ამასთან დაკავშირებით, მშობლიური ენის გამოყენება უცხოური ენის გაკვეთილებზე, როგორც წესი, დაშვებულია მხოლოდ ახალი მასალის ახსნისას"[1]. ახალი პროგრამის პროექტი პირველ რიგში ითვალისწინებს პრაქტიკულ მიზანს, რომელიც მდგომარეობს იმაში, რომ გარკვეულ ფარგლებში მოსწავლე დაეჩვიოს საუბარს უცხოურ ენაზე და უცხოური ტექსტის სრულიად გააზრებულ კითხვას[2]. უცხოურ ენაზე მეტყველების ჩვევის გამომუშავება ცნობიერების აქტიურ კონტროლს მოითხოვს, მასში აზროვნების როლი განსაკუთრებით რთული და თავისებურია[3].

მეთოდის დამუშავებაში მთავარია მიზანდასახულობა. „იმას, თუ რა მიზნით ვსწავლობთ ამა თუ იმ უცხოურ ენას, უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან მიზანი განსაზღვრავს თვით სწავლების მეთოდს"[4].

2. ფრანგული ენის სწავლების მეთოდიკა და მისი კავშირი სხვა დისციპლინებთან

მეთოდი (μέθοδος) ბერძნული სიტყვაა და ნიშნავს გზას (μετά თანდ. „თან", და ὁδός გზა). მეთოდი რაციონალურ საშუალებათა ერთობლიობაა, მოცემული დინამიკაში და მიმართული გარკვეული მიზნისაკენ. მეთოდიკა არის გამოყენებითი მეცნიერება, რომელიც მიზნად ისახავს ცოდნათა გადაცემისა და ჩვევათა ფორმირების რაციონალურ ღონისძიებათა გამოკვლევას.

ვინაიდან მეთოდს განსაზღვრავს სრულიად სხვადასხვა ფაქტორი, იგი არ შეიძლება ერთი იყოს ყველა გარემოებაში და ყველასათვის, ესე იგი მას არ შეიძლება ჰქონდეს უნივერსალობის პრეტენზია. სკპ(ბ) ცენტრალური კომიტეტის 1931 წლის 5 სექტემბრისა და 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილებაში გარკვევით არის ნათქვამი, რომ არც ერთი მეთოდი არ შეიძლება იყოს უნივერსალური, ესე იგი ისეთი, რომ ერთნაირად გამოდგებოდეს ყველა საგნისათვის, ყველა საფეხურზე და ყველა აუდიტორიაში. მაგრამ ეს როდი ნიშნავს, რომ თითოეულ მასწავლებელს თავისი მეთოდი უნდა ჰქონდეს. ის ლოზუნგი, რომ თითოეულმა თავისი საკუთარი მეთოდი უნდა გაატაროს და თითოეულ ცალკე შემთხვევაში სხვადასხვა მეთოდი უნდა იყოს მიღებული, გზას უხსნის მეთოდიკურ პროექტიორობას, რომელიც სასტიკად იქნა დაგმობილი ცენტრალური კომიტეტის ზემოდასახელებული დადგენილებებით. ცენტრალური კომიტეტის 1931 წლის 5 სექტემბრის დადგენილებაში „დაწყებითი და საშუალო სკოლის შესახებ" აღნიშნულია, რომ გადამწყვეტი ბრძოლა უნდა გაიშალოს ყოველი მეთოდიკური პროექტიორობის წინააღმდეგ, რომელიც მასიური მასშტაბით ნერგავს პრაქტიკაში წინასწარ შეუმოწმებელ მეთოდებს[5].

---

[1] იხ. საშუალო სკოლის პროგრამები. უცხო ენები, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958, გვ. 8.

[2] Школьные программы. Иностранные языки. Проект. Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. 3.

[3] იხ. ამის შესახებ проф. И. В. Карцов, Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 54.

[4] К. Д. Ушинский, Родное слово, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 550.

[5] იხ. сб. „Народное образование", Москва, Учпедгиз, 1948, გვ. 44.

იმ აზრს, რომ „პედაგოგიკაში არ არის არც კარგი, არც ცუდი მეთოდები, არამედ არის კარგი და ცუდი მასწავლებლები"[1], შეუძლია მიგვიყვანოს არა მეცნიერულად დასაბუთებული მეთოდის შემუშავებამდე, არამედ მეთოდიკის, როგორც მეცნიერების, უარყოფამდე.

უცხოური ენის მეთოდიკას მჭიდრო კავშირი აქვს მოსაზღვრე დისციპლინებთან, როგორიცაა პედაგოგიკა, ფსიქოლოგია, განსაკუთრებით კი პედაგოგიური ფსიქოლოგია, და ენათმეცნიერება. თუ დიდაქტიკის, როგორც პედაგოგიკის ცალკე განაყოფის, საგანს შეადგენს საკუთრივ სწავლებასთან დაკავშირებული ზოგადი საკითხები, სწავლების ზოგადი თეორია, გამოყენებული ცალკე დისციპლინის მიმართ, გვაძლევს ამა თუ იმ კონკრეტული საგნის სწავლების მეთოდიკას ან, სხვაგვარად რომ ვთქვათ, დიფერენციალურ დიდაქტიკას. „მეთოდიკა არის დიდაქტიკა მოქმედებაში"[2]. აღზრდა, როგორც საზოგადოებრივი ცხოვრების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფუნქცია, ხორციელდება უშუალოდ სწავლის პროცესში; სწავლა უძლიერეს აღმზრდელობით გავლენას ახდენს მოსწავლის პიროვნებაზე, იგი აღზრდის უმძლავრესი საშუალებაა[3]. სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესი ერთიანი პროცესია; არ შეიძლება აღვზარდოთ ისე, რომ არ გადავცეთ ც ო დ ნ ა, ყოველი ცოდნა მოქმედებს როგორც აღმზრდელობითი ფაქტორი. მეთოდიკა, რომელიც სწავლობს ცალკეული საგნის სწავლების შინაარსს, ფორმებსა და ხერხებს, უმჭიდროეს კავშირშია პედაგოგიკასთან, იგი არ შეიძლება ნეიტრალური იყოს იმ მიზანდასახულობისა და პოლიტიკური მიმართულებისადმი, სწავლა-აღზრდის იმ პრინციპებისადმი, რომლებიც განსაზღვრავენ სკოლისა და მასწავლებლის ორიენტაციას გარკვეულ ეპოქაში.

ასევე მჭიდრო კავშირშია მეთოდიკა ფსიქოლოგიასთან. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს ღრმად ჩაწვდეს მოსწავლეთა ინტელექტუალურ, ემოციონალურ და ნებელობით პროცესებს, შეისწავლოს ამ პროცესების ურთიერთგავლენა ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მონაცემებთან ერთად და მათი გავლენა ცოდნის შეთვისების პროცესზე, მოსწავლის მთელს შემეცნებით მოქმედებაზე. ერთი სიტყვით, მასწავლებელმა თავის მუშაობაში მტკიცედ უნდა დაუკავშიროს ერთმანეთს საგანი და მეთოდიკა, ფსიქოლოგია და პედაგოგიკა. მაგრამ ამ ზოგად აზრს განმარტება ესაჭიროება. არ შეიძლება, მაგალითად, გავიზიაროთ ის შეხედულება, რომ ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკას შორის კავშირს ორგანული ხასიათი აქვს; პედაგოგიკა არ გამოიყვანება ფსიქოლოგიიდან და არ წარმოადგენს მის დანამატს[4]. ამის გარდა, როცა უცხოური ენის მეთოდიკისა და ფსიქოლოგიის კავშირზე ვლაპარაკობთ, უნდა ვერიდოთ მეთოდიკის ფსიქოლოგიზაციის მანკიერ ცდას, რაც მდგომარეობს იმაში, რომ უცხოური ენების მასწავ-

---

[1] A. Piuloche, La nouvelle pédagogie des langues vivantes, Paris, Didier, 1940, p. 42.

[2] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 8.

[3] იხ. К. Д. Ушинский, Три элемента школы, Собр. соч., т. 2, Москва—Ленинград, Изд-во Академии педагогических наук, 1948, გვ. 64.

[4] К. Д. Ушинский, Человек как предмет воспитания, Собр. соч., т. 8, 1950, გვ. 42.

ლებლებს ზოგჯერ შეცდომით მიაჩნიათ, რომ ზოგადი ფსიქოლოგიის კანონზომიერებანი შეიძლება უშუალოდ გამოვიყენოთ უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდიკაში. როგორც პროფ. ვ. არტემოვი შენიშნავს, ზოგადი ფსიქოლოგიის კანონზომიერებანი, სანამ ისინი მეთოდიკას დაედებოდნენ საფუძვლად, ჯერ პედაგოგიური ფსიქოლოგიის კანონზომიერებად უნდა გადაიქცნენ[1]. უცხოურ ენათა სწავლების სწორი ფსიქოლოგიური დასაბუთებისათვის აუცილებელია უცხოურ ენათა სწავლების ფსიქოლოგია, რომელსაც ექნება კვლევის სპეციალური ობიექტი[2]. ეს, იმავე ავტორის აზრით, სრულიად არ ნიშნავს მეთოდიკის ფსიქოლოგიზაციას[3]. რა საკითხები შეიძლება შეადგენდეს ამ ახალი საგნის კომპეტენციას? მოსწავლის ინტერესი ახალი ენისადმი და მასში შესაფერი განწყობის გამომუშავება. უცხოური ენისა და დედაენის კონტაქტი და მისი გონივრული მოწესრიგება, ცოდნა-ჩვევათა გადატანის ფსიქოლოგიური კანონის მოქმედება უცხოური ენის შესწავლის პროცესში, ინტერფერენციის ბუნების გამოკვლევა, ახალი საარტიკულაციო ბაზისის შექმნა და მიბაძვის როლი, ჩვევათა შემუშავება, ცნობიერების კონტროლის განხორციელება უცხოურ ენაზე მეტყველების დროს სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე, უცხოური ტექსტის კითხვისა და გაგების პროცესი, ენობრივი თვალსაჩინოების საშუალებათა გამოკვლევა, უცხოური ენის სახელმძღვანელოს შედგენის ფსიქოლოგიური წანამძღვრები—აი არასრული სია იმ საკითხებისა, რომლებიც შეიძლება, ჩვენი აზრით, გახდეს უცხოურ ენათა სწავლების ფსიქოლოგიის პირდაპირი საგანი.

ასევე არსებითი მნიშვნელობა აქვს უცხოური ენის მეთოდიკის კავშირს ზოგად ენათმეცნიერებასთან, რომლის განვითარებამ მასზე გარკვეული გავლენა მოახდინა. უცხოური ენის სწავლების, კერძოდ კი გრამატიკის სწავლების, მეთოდიკა ბევრადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორი კონცეფცია გვაქვს ენის შესახებ საერთოდ, რა პოზიციიდან განვიხილავთ მას, როგორ გეესმის კავშირი გრამატიკასა და ლოგიკას შორის და სხვ. რაციონალური ანუ ზოგადი გრამატიკის დებულებანი, მაგალითად, სქემატურად შემდეგნაირად შეიძლება გადმოვცეთ: „ენა აზროვნების გამოხატვის საშუალებაა. აზროვნებას სწავლობს ლოგიკა, ენას—გრამატიკა. შესასწავლ ობიექტებს შორის,—აზროვნებასა და ენას შორის,—არსებობს შინაგანი კავშირი. სათანადო კავშირი უნდა არსებობდეს ლოგიკასა და გრამატიკას შორისაც: გრამატიკა უნდა ემყარებოდეს ლოგიკას, გრამატიკული კატეგორიები უნდა იქნეს განხორციელებული, როგორც ლოგიკური კატეგორიების გამოხატულება"[4]. დგანან რა ივ თვალსაზრისზე, რომ გრამატიკული კატეგორიები უნივერსალური ლოგიკური კატეგორიებია, პორ-რუაიალის გრამატიკის ავტორები, მაგალითად, ლაპარაკობენ ფრანგულ წინდებულთა და ლათინურ ბრუნებათა იგივეობაზე[5], თუმცა ცნობილია, რომ არ არსებობს ყველა ენისათვის და ყველა დროისათვის სავალდე-

[1] Проф. В. А. Артемов, К вопросу о психологии обучения иностранным языкам, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 12.

[2] იქვე, გვ. 13.

[3] იქვე, გვ. 16.

[4] პროფ. არნ. ჩიქობავა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1952, გვ. 10.

[5] იხ. Arnauld et Lancelot, Grammaire générale et raisonnée, Paris, 1803, p. 325.

ბულო, რაღაც უცვლელი და უნივერსალური სტანდარტი, არამედ თითოეული ენა ვითარდება მის ისტორიულ პირობათა და შინაგან კანონზომიერებათა მიხედვით. წინდებულთა განვითარება და მათი როლის მნიშვნელოვანი ზრდა ხდება სწორედ მაშინ, როცა ბრუნება, როგორც სისტემა, დეკადანსსა და რღვევას განიცდის, რაც პირველადი ტენდენციის სახით აღინიშნება უკვე ხალხურ ლათინურში, ხოლო განსაკუთრებული სიძლიერით მეღავნდება რომანულ ენებში, მათი დამოუკიდებელი განვითარების გრძელ მანძილზე. უცხოური ენის მეთოდიკისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს სპეციალურ ენათმეცნიერებას, კერძოდ კი, ფრანგული ენის მეთოდიკისათვის, რომანულ ენათმეცნიერებას. რადგან, სხვა ფაქტორებთან ერთად, მეთოდს შინაარსი განსაზღვრავს, ხოლო აზრობრივი შინაარსი სხვადასხვა ენაზე სხვადასხვაგვარად ფორმდება, თვითონ მეთოდიკაც არ შეიძლება დამოკიდებული არ იყოს იმ ენის თავისებურებაზე, რომელსაც ვასწავლით. ასე, მაგალითად, ფრანგული ენის სწავლების მეთოდიკა არ შეიძლება რაციონალურად ავაგოთ, თუ მხედველობაში არ მივიღეთ მისი ორთოეპიის, სიტყვათა წყობისა და ცალკეული კატეგორიების თავისებურებანი, ბრუნვათა მიმართებების გამოხატვის ხერხები, ორთოგრაფიის პრინციპები და სხვ.

3. უცხოური ენა და დედაენა

პირველი თავის მეორე პარაგრაფში ჩვენ ვლაპარაკობდით იმის შესახებ, რომ ენა არის პრაქტიკული, ნამდვილი ცნობიერება. დედაენა ამ პრაქტიკული, ნამდვილი ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივი ფორმაა, რამდენადაც „დედაენას ყოველი ადამიანი ეცნობა უშუალოდ, გარეგანი მოვლენებისა და შინაგან შეგრძნებათა თვალსაჩინო აღქმასთან ერთად“ [1]. ამიტომაა, რომ „მეტყველების უნარი უშუალოდ უკავშირდება აღქმასა და შთაბეჭდილებას, ასე რომ სიტყვები ჩვენს ცნობიერებას ევლინება, როგორც საგანთა ცოცხალი შესატყვისობა“ [2]. განვიხილოთ სხვადასხვა მეცნიერთა და პედაგოგთა აზრი ამის შესახებ. დედაენის თვითმყოფადი და ბუნებრივი ძალა იმაშია, რომ მისი შეთვისება ემყარება სიტყვიერი გამოზიანებლის უშუალო შეხამებას გარესამყაროს საგნებთან და მოვლენებთან, რომლებიც ჩვენს პირველ სასიგნალო სისტემაზე მოქმედებენ [3]. დედაენის უდიდესი აღმზრდელობითი და განმავითარებელი გავლენა ემყარება იმას, რომ დედაენაში ვარჯიშობის წყალობით ყველა გონებრივი სახე შინაგან სინათლესა და თვალსაჩინოებას იძენს, პლასტიკური ხდება [4]. ჩვენი ცდების ყველა მონაცემი იმაზე მიუთითებს,—ამბობს ა. ნეჩაევი,—რომ უცნობი ლექსიკური მასალა უკეთ შეისწავლება მაშინ, როცა ის ასო-

---

[1] Ф. Буслаев, О преподавании отечественного языка, изд. 2-е, Москва, 1867, გვ. 54—55.

[2] იქვე.

[3] იხ. Т. М. Мещерякова, Некоторые приемы обучения лексике иностранного языка в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, „Иностранные языки в школе“, 1952, № 6, გვ. 39.

[4] იხ. проф. И. А. Сикорский, Психологические основы воспитания и обучения, изд. 3-е, Киев, Изд-во И. Н. Кушнеров и К°, 1909, გვ. 78.

ციაციაში შედის დედაენის ელემენტებთან. სხვანაირად რომ ვთქვათ, უცხოური ენის სწავლების დროს დედაენის იგნორირება არ შეიძლება[1]. ახალი ენის სიტყვების დამახსოვრება უფრო მტკიცეა მაშინ, როცა ისინი უკავშირდება დედაენის შესატყვისებს. ვიდრე მაშინ, როცა მათი შეთვისება მხოლოდ სურათებთანაა დაკავშირებული[2]. აქედან, ჩვენი აზრით, შეიძლება ის დასკვნა გამოვიტანოთ, რომ, მიუხედავად სურათობრივი თვალსაჩინოების დიდი მნიშვნელობისა, იგი არ არის საკმარისი არც სრული ენობრივი თვალსაჩინოების შექმნისათვის, არც გაგებულის ღრმად ფიქსირებისათვის. დედაენის ბაზაზე უცხოური ენის სწავლება უფრო მოხერხებული და ნაყოფიერია, რადგან ამ შემთხვევაში მასწავლებელმა იცის, თუ რა აიღოს შედარების ტერმინად, როგორ მიაღწიოს მოსწავლეთა ორიენტირებას უცხოური ენის გრამატიკაში[3]. ჯერ ბავშვმა დედაენაზე უნდა ისწავლოს აზროვნება და განვითარდეს, ხოლო, თუ დედაენას არა ჰქონია ღრმა გავლენა მის სულიერ ბუნებაზე, და ამავე დროს იგი უცხოურ ენას სწავლობს, ამით ის არ გახდება უფრო ცივილიზებული[4]. უცხოური ენის სწავლების დროს დედაენა აუცილებელი შედარების ტერმინია, ხოლო შედარების ტერმინის გარეშე არაფრის გაგება არ შეიძლება[5]. ეს, რა თქმა უნდა, ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქოს „ენაში მეცადინეობა, ე. ი. ორი ენის ურთიერთ შედარება"[6] ამ მეცადინეობას ამოწურავდეს. იმ ცოდნის უგულებელყოფა, რომელიც შეიძინეს მოსწავლეებმა დედაენაში, არ არის გამართლებული არც ფსიქოლოგიურად და არც პედაგოგიურად, რადგან უცხოური ენის სწავლება უფრო მოიგებს მაშინ, როცა მოსწავლეს ვუჩვენებთ ამოსავალ წერტილს[7], დავანახვებთ პარალელებსა და კონტრასტებს[8]. იცნობენ რა მხოლოდ დედაენის ფორმებს, ამ განსხვავებათა აღმოჩენა ძლიერ აოცებს მოსწავლეებს და, როგორც ლ. შჩერბა ამბობს, მთელ გადატრიალებას იწვევს მათს აზროვნებაში[9].

გადაჭარბებული იქნებოდა იმის მტკიცება, რომ კონტაქტი მოსწავლის ცნობიერებასა და უცხოურ ენას შორის ყოველთვის და აუცილებლად შუალო-

---

[1] А. П. Нечаев, Современная экспериментальная психология в ея отношении к вопросам школьного обучения, изд. 2-е, т. II, Спб., Типография П. П. Сойкина, 1912, გვ. 349.

[2] იქვე, გვ. 350.

[3] А. В. Текучев, Методика грамматического разбора, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 18.

[4] К. Д. Ушинский, Родное слово, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 553.

[5] Л. В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе, Москва —Ленинград, Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947, გვ. 40.

[6] Л. В Щерба, Об общеобразовательном значении иностранных языков, Вопросы педагогики, вып. 1, Ленинград, Изд-во института научной педагогики, 1926, გვ. 101.

[7] Проф. Н. Ф. Добрынин, О динамике внимания при обучении иностранному языку, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 77.

[8] С. Д. Пурцеладзе, Методика преподавания грамматики русского языка в грузинской неполной средней школе, Тбилиси, Изд-во Научно-исследовательского института начальных и средних школ, 1941, გვ. 52.

[9] Л. В. Щерба, О взаимоотношении родного и иностранного языков, „Иностранный язык в школе," 1934, № 1, გვ. 31.

ბითია, განსაკუთრებით გრძნობად სფეროში, მაგრამ განყენებული ცნებების შემთხვევაში დედაენის სიტყვებთან ასოცირება ყველაზე პირდაპირი და საიმედო გზაა და გამართლებულია როგორც ფსიქოლოგიურად, ისე პედაგოგიურად. პენლოშის აზრით, „საჭირო იქნებოდა დაემტკიცებინათ, რომ ერთისა და იმავე საგნის აღმნიშვნელი ორი ნიშნის მიმართების ცნება ასუსტებს ერთი ამ ნიშანთაგანის და აღსანიშნავი საგნის მიმართების ცნებას. სანამ ეს დამტკიცებული არ იქნება, ...ჩვენ უფლება გვექნება ვიფიქროთ, ...რომ ინტუიციური ცნება იმ მიმართებისა, რომელიც მყარდება საგანსა და ტერმინს შორის, რომელიც მას აღნიშნავს ამა თუ იმ უცხოურ ენაზე, კიდევ უფრო მოიგებს სისწრაფისა და სიმტკიცის მხრივ, თუ იგი დაემყარება იმ მიმართების ცნებას, რომელიც უკვე არსებობს იმავე საგანსა და მის აღმნიშველ დედაენის ტერმინს შორის“[1].

კომენსკი აღნიშნავს, რომ ენების შესწავლა უნდა მიმდინარეობდეს პარალელურად საგნების შესწავლასთან (parallele cum rebus)[2], დედაენის კარგად ცოდნა უცხოური ენის შესწავლის აუცილებელი წინაპირობაა, რადგან „დედაენას უშუალო კავშირი აქვს საგნებთან, რომელთაც გონება თანდათან წვდება“[3].

უშინსკი დედაენას თვლის პიროვნების ნორმალური ქმნადობის, მისი შეგნების ზრდისა და მთელი მისი შემეცნებითი მოქმედების ყველაზე ძლიერ ფაქტორად. დედაენა, ეს უდიდესი სახალხო პედაგოგი[4], კაცობრიობის უდიდესი მასწავლებელი[5], ეს ყველაზე სრული და ნამდვილი მატიანე ხალხის მრავალსაუკუნოვანი სულიერი ცხოვრებისა[6], ხალხს ასწავლიდა ჯერ კიდევ იმ დროიდან, როცა არ არსებობდა არც წიგნი და არც სკოლა, და კვლავ რჩება ხალხის უდიდეს მოძღვრად და მასწავლებლად მისი ისტორიის დასასრულამდე[7].

ადამიანთა სულიერ ცხოვრებას ბავშვი მხოლოდ და მხოლოდ დედაენის მეშვეობით ეზიარება, ასევე სულიერი მხარე იმ სამყაროსი, რომელიც ბავშვს გარს არტყია, მის ცნობიერებაში ისევ მშობლიური ენის შემწეობით აისახება. თუ ბავშვი ღრმად ვერ ჩაწვდა მშობლიური სიტყვის აზრს და არ შეუძლია თავისუფლად გამოიყენოს იგი, მაშინ ის ყოველთვის დაიტანჯება ამ ძირითადი ნაკლისაგან ყოველი სხვა საგნის შესწავლის დროს[8]. სწორედ დედაენაა ის ყველაზე საიმედო და პირდაპირი გზა, რომელსაც მიჰყავს ბავშვი თვითშეგნებამდე. ყოველივე ეს იმას ადასტურებს, რომ დედაენას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ქმნადი პიროვნების ფორმირებისათვის. რადგან ყოველი გაგება დედაენით იწყება, უცხოური ენის სწავლება ბავშვს უნდა დავაწყებინოთ მხო-

---

[1] A. Pinloche, La nouvelle pédagogie des langues vivantes, Paris, Didier, 1940, p. 29.

[2] იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. I, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 241.

[3] იქვე, გვ. 244.

[4] К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 544.

[5] იქვე, გვ. 549.

[6] იქვე, გვ. 542.

[7] იქვე.

[8] კ. დ. უშინსკი, რჩ. პედაგ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. გვ. 49 — 50.

ლოდ მას შემდეგ, როცა იგი კარგად შეითვისებს მშობლიურ ენას და შეძლებს მის თავისუფლად გამოყენებას. ამიტომ, რამდენადაც უფრო გულმოდგინედ ვასწავლით ბავშვს უცხოურ ენას, იმდენად უფრო გულმოდგინედ უნდა ვასწავლოთ მას დედაენა, ვინაიდან მხოლოდ ამით შეიძლება იმ აუცილებელი ზიანის პარალიზება, რომელიც ბავშვის სულიერი განვითარებისათვის მოაქვს უცხოური ენის გაძლიერებულ სწავლებას დაწყებით საფეხურზე[1]. ბავშვი დედაენაზე უფრო ადვილად ითვისებს თვით განყენებულ ცნებებსაც, რომლებიც რაიმე ლოგიკურ ან გრამატიკულ სირთულეს შეიცავს, და სწორედ ეს გარემოება უადვილებს შემდეგ მას ახალი ენის მოვლენებში გარკვევას. ამიტომ, თუ ბავშვი ერთდროულად სწავლობს რამდენიმე უცხოურ ენას, რომელთაგან, ცხადია, ვერც ერთი ვერ დაიკვეხნის ბუნებრივი ენის ადგილს, მაშინ მოხდება ენათა ისეთი არევა, რომ სიტყვა თითქმის ვერავითარ გავლენას ვერ მოახდენს ბავშვზე, ხოლო ამ პედაგოგის დახმარების გარეშე ვერც ერთი პედაგოგი ვერაფერს გახდება[2]. ბავშვის სული ისწრაფვის გამოიხატოს მშობლიურ, მისი სულიერი ცხოვრების თანაზიარ ფორმებში, რომლებიც ყველაზე ხელსაყრელ შინაგან პირობებს ქმნიან მისი განვითარებისათვის; და თუ მასწავლებელი კრძალავს დედაენის გამოყენებას, რათა ამით მეტოქე მოაცილოს უცხოურ ენას, მაშინ იგი არა მარტო ანელებს, არამედ კიდევაც აჩერებს ბავშვის სულიერ განვითარებას; ეს გაჩერება, უეჭველია, გავლენას ახდენს ბავშვის მთელ ცხოვრებაზე: „გონებისა და გრძნობების სიჩლუნგე, სულიერი სიბოსი და პოეზიის უქონლობა, ფრაზის ბატონობა აზრზე — აი ასეთი აღმზრდელობითი ზრუნვის შედეგები“[3]. უცხოური ენების შესწავლას უშინსკი თვლიდა კულტურული ზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორად, მაგრამ მას მხედველობაში ჰქონდა ლიტერატურის კითხვა უცხოურ ენაზე; იგი სასტიკად გმობდა ისეთ სწავლებას, რომელიც, ფაქტიურად, არც ლიტერატურის გამოყენებას ასწავლიდა და არც გონებას ავითარებდა. უცხოური ენის სწავლების სახელმძღვანელო პრინციპები უშინსკიმ შემდეგ დებულებებში გამოხატა: „1. არ დავიწყოთ უცხოური ენის შესწავლა მანამდე, სანამ მშობლიური ენის დაუფლებას მტკიცე საფუძველი ჩაეყრებოდეს; 2. საქმე ისე უნდა იქნეს მოწყობილი, რომ მშობლიური ენის გრამატიკა ყოველთვის წინ უსწრებდეს უცხოური ენის გრამატიკას; 3. ავირჩევთ რა შესასწავლად ამა თუ იმ ენას, უნდა დავუთმოთ მას რაც შეიძლება დიდი დრო; მას არასოდეს უნდა დაეთმოს ექვს კვირეულ საათზე ნაკლები, ე. ი. თითო გაკვეთილი დღეში, რადგან უცხოური ენის სიძნელეები შეიძლება გადალახულ იქნეს მხოლოდ განუწყვეტელი განმეორებით, რომელიც დავიწყების შესაძლებლობას წინასწარ აღკვეთს ხოლმე; 4. არასოდეს არ უნდა დავიწყოთ ერთ და იმავე დროს ორი უცხოური ენის შესწავლა; 5. მეორე უცხოური ენის შესწავლა უნდა დავიწყოთ მხოლოდ მაშინ, როცა პირველ უცხოურ ენას მტკიცე საფუძველი ჩაეყრება“[4]. ამ დებულებათა დედააზრი ისაა, რომ უცხოური ენის შესწავლა უნ-

[1] К. Д. Ушинский, Родное слово, Избр. пед. соч. в 2-х томах, том II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 556.

[2] იქვე, გვ. 549.

[3] იქვე, გვ. 552.

[4] კ. დ. უშინსკი, პედაგოგიური მოგზაურობა შვეიცარიაში, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. გვ. 314 — 315.

და აიარაღებდეს მოსწავლეს სასარგებლო ცოდნით და ავითარებდეს მის გონებას. უცხოური ენის შესწავლა არ უნდა იყოს მოდა ან თვითმიზანი. თუ იგი არ ავითარებს მოსწავლეს, არამედ მხოლოდ დროს ართმევს მას, მაშინ მის სწავლებას რაღა ფასი აქვს. ჯობს, რომ ადამიანი თავის დედაენაზე გამოთქვამდეს რამდენადმე წესიერ აზრებს, ვიდრე სამ ენაზე თავის უკიდურეს სისულელეს[1].

ქართული პედაგოგიკის ფუძემდებელი და უშინსკის ერთგული მიმდევარი იაკობ გოგებაშვილი დედაენას ახალი ენის შესწავლის ყველაზე აუცილებელ წინაპირობად თვლიდა[2]. გოგებაშვილის აზრით, დედაენის გამოყენება ყველაზე რაციონალური საშუალებაა იქ, სადაც საგანი გამოდის გრძნობითი სფეროდან, ახალი ენა კი არაა იმდენად შეთვისებული მოსწავლის მიერ, რომ იგი ახსნის საშუალებად გამოდგეს. მჭიდრო კავშირი ყველა საგანთა შორის გოგებაშვილს პედაგოგიკის კანონად მიაჩნია, ხოლო ასეთი კავშირი, მისი აზრით, ისე უკიდურესად არსად არის საჭირო, როგორც დედაენისა და უცხოური ენის სწავლებაში[3].

ლაპარაკობს რა რუსული ენის ქართულ სკოლაში სწავლების დიდი მნიშვნელობის შესახებ, იაკობ გოგებაშვილი შემდეგ აზრს ავითარებს: „რუსული ენის წარმატებით და სწრაფად სწავლებისათვის საჭიროა როგორც თვალსაჩინოების, ისე დედაენის დახმარება. ის, ვინც ამ მნიშვნელოვან და ძნელ საქმეში უკიდურესობაში ვარდება და ემყარება ან მხოლოდ თარგმნას, ან მხოლოდ თვალსაჩინოებას, სჩადის ისეთ უგუნურობას, როგორსაც ჩაიდენდა ორი ჯანსაღი ცხენის პატრონი, რომ მას მხოლოდ ერთი ცხენი გაება მძიმე ტვირთში, ხოლო მეორე უქმად დაეყენებია და ამით ორჯერ და სამჯერ უფრო გაეძნელებია და დაეგვიანებია დანიშნულ ადგილზე მისვლა"[4]. გოგებაშვილი განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევს შედარების გამოყენებას, როგორც ენის სწავლების ერთ-ერთ არსებით საშუალებას. იგი გვირჩევს ორი ენის ურთიერთშედარებას თვისებისა და აგებულების მხრივ[5]. მისი აზრით შედარება მხოლოდ მაშინ მოგვცემს პედაგოგიურ ეფექტს, როცა ერთი შესადარებელი საგანი მოსწავლეს კარგად აქვს შეგნებული; თუ ორივე საგანი უცნობია მისთვის, მაშინ ეს ჩინებული მეთოდიც, ესე იგი შედარება, მნიშვნელობას კარგავს[6]. მაგრამ შედარება, თავისთავად აღებული, კიდევ არ არის თვითკმარი საშუალება; მას უნდა დავახმაროთ სხვა საშუალებაც, მაგალითად, თარგმნა, განსაკუთრებით მაშინ, როცა საქმე გვაქვს რთულ, განყენებულ მო-

---

[1] იხ. К. Д. Ушинский, Родное слово, избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 554.

[2] იხ. Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц к преподаванию по книге того же автора „Русское слово". изд. 2-е, Тифлис, 1898, გვ. გვ. 11 — 13; проф. Д. О. Лордкипанидзе, Педагогическое учение К. Д. Ушинского, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 303.

[3] იხ. იაკობ გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, პროფ. გ. თავზოშვილის რედაქციით, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 423.

[4] Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц..., изд. 2-е, Тифлис, 1899. გვ. 5.

[5] იაკობ გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, თბილისი. სახელგამი, 1940, გვ. 157.

[6] იქვე.

ვლენებთან. ამ მხრივ. „ზეპირი მეტყველება და თვალსაჩინოება, რაც ბუნებრივ მეთოდს ახასიათებს, შეთავსებულ უნდა იქნეს თარგმნითი მეთოდის სიადვილესა და სიცხადესთან"[1]. ამ შეხედულებას გოგებაშვილი სახელმძღვანელოზედაც ავრცელებს. მისი აზრით, ახალი ენის სახელმძღვანელოში შეტანილი უნდა იქნეს, ნაწილობრივ, დედაენიდან თარგმნილი მასალა, სწორედ ის მასალა, რომელიც ბავშვებმა დედაენის გაკვეთილზე შეისწავლეს; ეს საშუალებას მისცემს მათ მთავარი ყურადღება მიაქციონ ფორმას, რომელშიაც გამოხატულია მათთვის უკვე ნაცნობი შინაარსი. ეს მოსწავლეებში იწვევს ინტერესს, რომელიც ემსგავსება იმ ცნობისმოყვარეობას, რომლითაც ჩვენ ვათვალიერებთ ჩვენს კარგ ნაცნობებს, როცა, ვთქვათ, ისინი სულ სხვა ეროვნულ ტანსაცმელში გვევლინებიან. ამ გზით ვაღწევთ სიძნელის ერთგვარ დანაწევრებას[2]. შეპირისპირება შეგნებულობის პრინციპის გატარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საშუალებაა. ემყარება რა ამ წამყვან პრინციპს, მასწავლებელთა დასახმარებლად გოგებაშვილი წერს საინტერესო შრომას: „Очерк сравнительной грамматики грузинского и русского языков"[3], რომელშიაც ავტორი ეხება როგორც წარმოთქმას, ისე გრამატიკას, და განსაკუთრებით უსვამს ხაზს კონტრასტულ მოვლენებს. ეს შრომა დღესაც მისაბაძია ჩვენთვის, მით უფრო, რომ ევროპულ ენათა, კერძოდ კი ფრანგული ენის არც ერთ სტაბილურ სახელმძღვანელოში შედარება არაა გატარებული, და თუ არის, მხოლოდ გაუბედავი ცდისა და უფერული ნატამალის სახით. ამ მხრივ, მაშასადამე, სტაბილურ სახელმძღვანელოებში გვაქვს ხარვეზის სტაბილიზაცია.

უცხოურ ენათა სწავლებაში დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპი მით უფრო არ შეიძლება მოიშალოს, განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე, რომ „...მხოლოდ დედა-ენა არის ენა სულისა და გულისა, — ყველა უცხო ენანი კი არიან ენანი მეხსიერებისა"[4]. ნაცვლად იმისა, რომ უნივერსალურ მეთოდად გამოაცხადოს ეგრეთ წოდებული ბუნებრივი მეთოდი, თავისთავად, ან კიდევ თარგმნითი, როგორც პირველის ანტაგონისტი თუ ანტითეზა, გოგებაშვილი საკითხს უდგება რეალისტურად და მოითხოვს მათ გონივრულ შეხამებას. რუსული ენის სწავლების მეთოდის შესახებ იგი შემდეგ აზრს გამოთქვამს: „იგი მეთოდი განხორციელება უნდა იყოს როგორც ბუნებრივ, ისე თარგმნის მეთოდის ღირსებისა და თავიდან აშორებული ჰქონდეს მათი ნაკლოვანება. თვალსაჩინოდ და სიტყვიერად სწავლება, მხარდაჭერილი დედაენის სისტემატურის დახმარებით — აი, საფუძველი, რომელზედაც უნდა იყოს დამყარებული სახელმძღვანელო რუსული ენისა არა რუსთა სკოლებისათვის"[5]. გოგებაშვილი გვირჩევს ფართოდ გამოვიყენოთ აგრეთვე თარგმნა, რაც, იმავე დროს, შეპირისპირებაც არის. დედაენიდან ახალ ენაზე თარგმნა ბევრად უფრო ეფექტიანი ღონისძიებაა ენის შესასწავლად, ვიდრე ახალი ენიდან თარ-

---

[1] Я. Гогебашвили, Государственный язык в грузинских начальных школах, Тифлис, 1905, გვ. 60.

[2] Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц..., изд. 2-е, 1898, გვ. გვ. 47 — 48.

[3] იქვე, გვ. გვ. 65 — 95.

[4] იაკობ გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 365.

[5] იქვე, გვ. 157.

გმნა დედაენაზე, თუმცა ამასაც სერიოზული ყურადღება ესაჭიროება[1]. ოღონდ იმისათვის, რომ შეცდომამ ფეხი არ მოიკიდოს მოსწავლის გონებაში, მასწავლებელმა თავდაპირველად თვითონ უნდა უთარგმნოს მას ქართული ფრაზები და თანდათან შეაჩვიოს დამოუკიდებელ მუშაობას[2].

დედაენის როლის შეფასების საკითხში გოგებაშვილი კომენსკისა და უშინსკის პოზიციაზე დგას. მოწინავე პედაგოგებთან ერთად მან სასტიკად დაგმო სამრევლო სკოლების ზედამხედველის დეკანოზ ვოსტორგოვის უგუნური და ბოროტი ცდა — შეედგინა ყველა ეროვნულ უმცირესობათათვის ერთიანი კოსმოპოლიტური სახელმძღვანელო რუსული ენისა ინტეგრალური „მუნჯური მეთოდით". ასეთ „სახელმძღვანელოს" შესახებ 1905 წლის 5 ივლისს გაკეთებულ მოხსენებაში ილია ფერაძე ამბობდა, რომ არ ივარგებს ქართული სკოლებისათვის კოსმოპოლიტური სახელმძღვანელო, რომელიც განკუთვნილია განურჩევლად ყველა ეროვნულ უმცირესობათათვის, მათი ცხოვრებისა და ნაციონალური ენის გრამატიკულ თავისებურებათა ყოველი გათვალისწინების გარეშე[3]. ვოსტორგოვს სხვების პირით შეუთავაზებია გოგებაშვილისათვის, რომ ამ უკანასკნელს თავისი „Русское слово" გადაეკეთებინა მუნჯური მეთოდის მიხედვით, მაგრამ ქართული სკოლის მოამაგეს კატეგორიული უარი უთქვამს მატერიალური თვალსაზრისით ეგზომ ხელსაყრელ წინადადებაზე და განუცხადებია: მოახერხეთ როგორმე, რომ ეს ოფიციალურად მომწერონ, და მე ისეთ დასაბუთებულ ანგარიშს წარვადგენ, რომ ვოსტორგოვს რუსული ენის „პანინოროდცული" („панинородческий") სახელმძღვანელოს შედგენის ყოველი ხალისი დაეკარგებაო[4]. შემდეგ, როგორც ცნობილია, ასეთი „სახელმძღვანელოს" შედგენის ანგარებიანი სურვილი დაებადა ბერძენ კორახანიდის, რომლის დღენაკლი წიგნი ადრევე დაგმო პედაგოგიურმა საზოგადოებრიობამ[5].

დედაენის როლს უცხოური ენის სწავლებაში შეიძლება სამგვარი დასაბუთება ჰქონდეს: ფსიქოლოგიური, პედაგოგიური და ლინგვისტური.

ა) ფსიქოლოგიური: დედაენა ინტიმურად არის შეზრდილი ცნობიერებასთან, იგი ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივი ფორმაა. ხოლო „ბუნებრივ პირობებში, როდესაც მეტყველების დაუფლების პროცესი ბავშვობიდან იწყება, კომუნიკაციის პროცესში ბგერათა კომპლექსი იმთავითვე აღიქმება სუბიექტის მიერ როგორც საკომუნიკაციო საშუალება... ბავშვობიდან ამ პროცესში სიტყვის, როგორც ბგერათა კომპლექსის დაუფლება არ არის განცალკევებული მისი მნიშვნელობის დაუფლებისაგან. პირიქით, ეს ორი მომენტი ერთს სავსებით მთლიან პროცესს წარმოადგენს"[6]. დედაენის გავლენა ბუნებრივად თან სდევს შემეცნებით პროცესებს ყოველი ახალი ენის შესწავლის დროს, იგი ერთგვარად აპირობებს აგრეთვე ჩვეთა გამომუშავებას ამ დარგში. ეს

---

[1] იხ. იაკობ გოგებაშვილის სტატია „უკულმართი ნაბიჯი", რომელიც აკრძალული იყო მეფის ცენზურის მიერ. საქართველოს სსრ შინაგან საქმეთა სამინისტროს საარქივო სამმართველოს ორგანო „ისტორიული მოამბე", 1950, № 5, გვ. 53.

[2] იქვე.

[3] იქვე, გვ. 154.

[4] იქვე, გვ. 152.

[5] იქვე.

[6] რევაზ ნათაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1956, გვ. 370.

გავლენა ზოგჯერ შეიძლება ლატენტურად მიმდინარეობდეს, არ იყოს შეცნობილი სუბიექტის მიერ აღებულ მომენტში, მაგრამ მისი ნათელყოფა შეიძლება ობიექტური ანალიზის საშუალებით, განსაკუთრებით კი ინტერფერენციის ანალიზის საშუალებით. როდესაც თავისი აზრის გასაფორმებლად მოსწავლე ზოგჯერ თვითნაკეთ გრამატიკულ ფორმას მიმართავს, მაგალითად, ისეთს, როგორიცაა „je serai parler“ (ნაცვლად სწორი ფორმისა „je parlerai მე ვილაპარაკებ“), მას, შეიძლება, არც კი ჰქონდეს შეგნებული, რომ ეს პირდაპირი კალკია რუსული პერიფრასტიკული მყოფადისა „я буду говорить“. როდესაც ეგრეთ წოდებული პირდაპირი მეთოდის მომხრენი უაპელაციოდ დევნიან დედაენას უცხოური ენის სწავლების პროცესიდან, მათ, იქნებ ავიწყდებოდეთ, რომ დედაენას ადვილად ვერ განვდევნით მოსწავლის თავიდან, რომ უცხოური ენის კანონებს მექანიკურად ვერ ვაქცევთ მისი შიდა ენის კანონებად. ამიტომ უცხოური ენის სწავლების პროცესში დედაენასთან კონტაქტი უნდა მოგვარდეს იმგვარად, რომ იგი მაქსიმალურად უპასუხებდეს პედაგოგიურ მიზანშეწონილობას.

„სიტყვა სრულად გულსა წვდება,
დედაენა მით არს კარგი“[1].

სწორედ ამიტომაა, რომ უდედა-ენოდ გონების გახსნა ბავშვისა ყოველად შეუძლებელია“.[2]

ყოველი ახალი საგნის გაგებას, მათ შორის უცხოური ენის გაგებასაც, ბავშვი უმთავრესად დედაენის შემწეობით ახერხებს, რადგან დედაენის სიტყვა მის ათას განცდაშია ნალესი და ათასი უხილავი ძაფით არის დაკავშირებული მისი გულისა და გონების სამყაროსთან.

ბ) პედაგოგიური: დედაენა არის ახსნის, გაგებინებისა და გაგების შემოწმების თუმცა არა ერთადერთი და უნივერსალური, მაგრამ მაინც ყველაზე პირდაპირი და საიმედო საშუალება; იგი, შეიძლება, ერთადერთი რაციონალური საშუალებაც იყოს იმ შემთხვევაში, როცა რაიმე განყენებულ მოვლენას ბავშვს სხვა გზით ვერ ვაგებინებთ. უცხოური ენის სწავლების პროცესში ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლის პრინციპი დედაენის გამოყენების გზით ხორციელდება, რადგან უცხოური ენის სისტემაში გასაგნებად პირველ ამოსავალ წერტილს მოსწავლე დედაენის სისტემაში პოულობს. ამიტომ უცხოურ ენათა სწავლების გამო კომენსკი შენიშნავს, რომ უმართებულოდ იქცევიან, როცა სკოლაში უცნობს უცნობისავე საშუალებით ასწავლიან; ასე ხდება სწორედ მაშინ, როცა, მაგალითად, ლათინური ენის წესებს დამწყებთ ისევ ლათინურ ენაზე უხსნიან[3]. ეს ასეა აგრეთვე იმ შემთხვევაშიც, როცა მასწავლებელმა არ იცის მოსწავლეთა დედაენა: „მაგრამ რადგანაც ისინი მოკლებულნი არიან ერთმანეთის გაგების საშუალებას და შეუძლიათ ესაუბრონ ერთმანეთს მხოლოდ მიმიკითა და მიხვედრებით, განა ამგვარად მხოლოდ ბაბილონის

[1] იღია ჭავჭავაძე, ლექსები, პოემები, მოთხრობები, თბილისი, სახელგამი, 1937, გვ. 142.

[2] იღია ჭავჭავაძე, ბ-ნ იანოვსკის წერილის გამო, თხზულებანი, თბილისი, სახელგამი, 1957, გვ. 494.

[3] იან ამოს კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 156.

გოდოლს არ ააშენებენ?"[1] სწორედ ასე იქცევიან და ასეთ გოდოლს აშენებენ ულტრაპირდაპირი მეთოდის მომხრენი, რომლებისთვისაც დედაენის ცოდნას მხოლოდ დამარხული საუნჯის ფასი აქვს. პირიქით, პედაგოგიკის ძირეული კანონია, რომ ბავშვმა ისწავლოს „ახალი ძველის შემწეობით, შორეული — მახლობლით, უცნობი — ცნობილით"[2].

დედაენის როლის შეფასებაში კომენსკის, უშინსკისა და გოგებაშვილის პოზიცია ერთადერთი სწორი პოზიციაა. მათი აზრი იმის შესახებ, რომ მასწავლებელმა არ უნდა უგულებელყოს დედაენის როლი, რომ მხოლოდ დედაენის ცოდნას შეუძლია მოამზადოს ნიადაგი უცხოური ენის შესწავლისათვის, რომ არაპედაგოგიურია ვასწავლიდეთ სხვადასხვა ეროვნების ბავშვებს უცხოურ ენას იმის გაუთვალისწინებლად, თუ რა დამოკიდებულებაშია შესასწავლი უცხოური ენა მათ დედაენასთან, რომ უცხოური ენის მხოლოდ შეგნებულ შესწავლას შეუძლია განავითაროს მოსწავლე, აგრეთვე მათი სხვა დებულებანი ამ საკითხის შესახებ დღესაც აქტუალური რჩება და წარმოადგენს გაუბათილებელ არგუმენტს იმათ წინააღმდეგ, ვისაც უცხოური ენის სწავლებაში დედაენის როლის დამცირება მეთოდიკურ პანაცეად მიაჩნია.

გ) ლინგვისტური: ყოველი ახალი ენის სწავლებისას მხედველობაში უნდა გვქონდეს იმ ენის თავისებურებანი დედაენასთან შედარებით; ამის გარეშე ვერ გავაანალიზებთ, ღრმად ვერ ჩავწვდებით იმ სიძნელეებს, რომლებიც მოსწავლეს ხვდება ახალი ენის შესწავლის პროცესში. ეს სიძნელეები ყველასათვის ერთნაირი არაა. დაკვირვება გვიჩვენებს, მაგალითად, რომ გერმანელი მოსწავლე შედარებით ადვილად იგებს ფრანგული ზმნის აღწერილობით დროებს (დროის ფორმებს) და სწრაფად ერკვევა იმ ქრონოლოგიურ მიმართებებში, რომლებსაც ფრანგული ზმნის რელატიური დროები გამოხატავენ; მაგრამ ის ხშირად უშვებს შეცდომას ფრანგული იმპერფექტის (ნამყო უსრულის) ხმარებაში, რადგან გერმანულ იმპერფექტს შეუძლია იკისროს ზოგჯერ ფრანგული „ნამყო რთულის" (Passé composé-ს) ფუნქცია, ფრანგულ იმპერფექტს კი ასეთი თვისება არ გააჩნია. ამავე მიზეზის გამო ფრანგ მოსწავლეს უჭირს გერმანული იმპერფექტის გაგება ზოგიერთ კონტექსტში. ცნობილია აგრეთვე, რომ ამ სიძნელისაგან ქართველი მოსწავლეც არაა დაზღვეული. ქართულში თანდებულთა სისტემა სუსტადაა განვითარებული, ფრანგულში— პირიქით. ქართულში სიტყვათა წყობა უფრო თავისუფალია და გადანაცვლებას ითმენს, ფრანგულში კი იგი სტაბილურია და გადანაცვლებას შეუძლია აზრი გამოცვალოს. ქართულში მასდარი გვაქვს, რომელსაც შეიძლება ბრუნების პარადიგმიც ჰქონდეს და უღლებისაც; ფრანგულში გვაქვს ინფინიტივი, რომლის ანალოგი დღევანდელ ქართულში არაა, მაგრამ საფიქრებელია, რომ იყო წინათ („თესვად"), და სხვ., თუმცა მეთოდიკის პირდაპირ საგანს არ შეადგენს ენის კანონზომიერებათა კვლევა, მასწავლებელი უნდა სისტემატურად სრულყოფდეს თავის ლინგვისტურ მომზადებას. ჩერნიშევსკი ამბობდა: „**Ученостью перед детьми щеголять не нужно, а хитрыми тонкостями мучить их не должно**"[3]; მაგრამ რადგანაც მასწავლებელი მოსწავლეებს მეცნიერე-

[1] იან ამოს კომენსკი, რჩ. პედ თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. გვ. 156 — 157.

[2] ილია ჭავჭავაძე, თხზ., თბილისი, სახელგამი, 1957, გვ. 497

[3] Н. Г. Чернышевский, Избр. пед. произв. Москва, Изд-во Академии педагогических наук, 1953, გვ. 367.

ბათა საფუძვლებს გადასცემს, და არა მათს შემცველს, იგი ისევე უნდა იყოს დაინტერესებული იმ მეცნიერების განვითარებით, რომელსაც ასწავლის, როგორც იმ მეცნიერების სწავლების მეთოდიკით. ამავე დროს, მარტო სალაპარაკო ენის კარგი ცოდნაც არ კმარა იმისათვის, რომ კარგად ასწავლო, რადგან შეიძლება კარგად ლაპარაკობდე რომელიმე ენაზე, მაგრამ კარგად არ იყო ჩახედული სპეციალურ ენათმეცნიერებაში და ერთ ენას მეორე ენის კატეგორიებს მიაწერდე. თავის რეცენზიაში ა. დეშკოს „უნგრულ გრამატიკაზე“ ჩერნიშევსკი წერს: „იცის რა უნგრული, ბ-ნმა დეშკომ, როგორც ჩანს, საჭიროდ არ ჩათვალა შეეძინა იმ წესების ცოდნა, რომელთა გარეშე არ შეიძლება დაიწეროს კარგი გრამატიკა, უბრალოდ რომ ვთქვათ, იგი სრულიად არ იცნობს მეცნიერების მოთხოვნებს. ამიტომ უნგრულ ენას იგი ათავსებს ძველი ლათინური გრამატიკების ჩარჩოებში, რომლებიც სრულიად არ ეგუება ამ თავისებურ ენას. რაც შეეხება დასკვნებს, რომლებიც გამოაქვს მას უნგრული ენის ჩუვაშურ და ჩერემისულთან შედარების საფუძველზე, ეს დასკვნები მოკლებულია მტკიცე საფუძველს, რადგან ბ-ნი დეშკო არ გაცნობია შედარებითი ფილოლოგიის ხერხებსა და ცნებებს და საერთოდ ამ შემთხვევაში იქცევა სრულიად უკრიტიკოდ“[1]. იაკობ გოგებაშვილი მასწავლებელთა განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევდა იმ გარემოებაზე, რომ ქართული ენა თავისებური ლინგვისტური მოვლენაა და არავითარი მსგავსება არა აქვს თანამედროვე ევროპულ ენებთან, რომ თავისი აგებულებით იგი ძალიან განსხვავდება მათგან[2]. განსაკუთრებით უნდა ვერიდოთ ყალბ ანალოგიებს, რომლებიც ემყარება მსგავსებისა და იგივეობის ცნებების არევას. მართლაც, „ერთი და იგივე“ სხვადასხვა ენაში მნიშვნელოვან განსხვავებას გვაძლევს. ასე, მაგალითად, „რუსულში სახელობითი ბრუნვა სუბიექტის ერთადერთი ბრუნვაა. ქართულში სახელობითი ბრუნვა სუბიექტსაც აღნიშნავს და ობიექტსაც (სუბიექტის სპეციფიკურ ბრუნვას ქართულში მოთხრობითი წარმოადგენს).

„ერთი და იგივე“ სახელობითი განსხვავებული აღმოჩნდა სხვადასხვა ენაში; ეს განსხვავება შეაპირობა გრამატიკულმა სისტემამ, რომელშიც შედის სახელობითი.

იგივე უნდა ითქვას „ერთნაირ“ ბგერათა შესახებ—სხვადასხვა ფონეტიკურ სისტემაში. როცა ახალ ენებს სწავლობენ, ცდილობენ დაეუფლონ მის ლექსიკასა და გრამატიკულ სისტემას. ბგერითი სისტემის მიმართ ასეთსავე ყურადღებას არ იჩენენ; განსხვავებული ბგერების გამოთქმას ექცევა ყურადღება, „ნაცნობი ბგერების გამოთქმას ჩვეულებრივ—არა“[3].

უცხოური ენის მასწავლებელმა ღრმად უნდა შეითვისოს ის აზრი დედაენის როლის შესახებ, რომელიც პედაგოგიკის დიდმა კლასიკოსმა უშინსკიმ ბრწყინვალედ გააშუქა თავის ნაწარმოებში „Родное слово“. ერთ სხვა ადგილას იგივე აზრი უშინსკიმ მოკლედ გამოხატა შემდეგ სამწევროვან ფორმულაში: დედაენა ყოველი განვითარების საფუძველია, რადგან „ყოველი გა-

[1] Н. Г. Чернышевский, Избр. пед. произв., Москва, Изд-во Академии педагогических наук, 1953, გვ. 276.

[2] იხ. იაკობ გოგებაშვილი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 379.

[3] პროფ. არნ. ჩიქობავა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1952, გვ. 173.

გება მისით იწყება, მასში გაიელის და მასშივე ბრუნდება"[1]. რადგან, მაშასადამე, დედაენის სახით ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივ ფორმასთან გვაქვს საქმე, ბუნებას კი ვერავინ უბრძანებს, სანამ კარგად არ შეიცნობს და არ დაემორჩილება ჯერ მის წესს (Nemo naturae imperat nisi parendo), ჩვენი ვალია ღრმად გავითვალისწინოთ უცხოური ენის სწავლებაში დედაენის ბუნებრივი და კანონზომიერი როლი, ჩვენს მოკავშირედ გავიხადოთ იგი.

4. უცხოური ენის სწავლების ქრონოლოგიური ტერმინი

როდის უნდა დაიწყოს უცხოური ენის სწავლება? უცხოური ენის სწავლება არასოდეს არ უნდა დაიწყოს მანამდე, სანამ დედაენა ღრმა ფესვებს არ გაიდგამს ბავშვის სულიერ ბუნებაში. თუ ამას ვივიწყებთ და თანაც ბავშვს ორ უცხოურ ენას ვასწავლით ერთდროულად, მაშინ შედეგიც სავალალო იქნება, რადგან ორი კურდღლის მადევარი ბავშვი ვერც ერთს ვერ დაიჭერს. ასეთ შემთხვევაში ბავშვი შეიძენს იმდენად ზერელე ცოდნას, რომელიც მას არც განავითარებს და არც ცხოვრებაში გამოადგება[2]. დედაენა,—ამბობს გოგებაშვილი,—გონების ბუნებრივი იარაღია; თუ ეს ბუნებრივი საშუალება თვითონ არ არის საკმარისად განვითარებული და ამავე დროს ახალი ენის სწავლებას ვიწყებთ, მაშინ ეს ორი ენა მხოლოდ ხელს შეუშლის ერთმანეთს და ვერც ერთი ვერ განვითარდება[3]. ილია ჭავჭავაძის აზრით, ბავშვმა ჯერ თავის დედაენაზე უნდა გაიხსნას გონება და „უცხო ენის სწავლას მხოლოდ მაშინ მიჰყოს ხელი, როცა თავის დედაენაზე საკმაოდ გაწრთვნილი იქნება"[4]. ამრიგად, საერთოდ თუ ავიღებთ, უცხოური ენის სწავლების ქრონოლოგიური ტერმინი ლოგიკურად გამოიყვანება დედაენის როლისა და უცხოურ ენასთან მისი დამოკიდებულების იმ განსაზღვრებიდან, რომელსაც საკმაოდ ერცლად შეეხეთ წინა პარაგრაფში. რაც შეეხება ნაციონალურ სკოლას, ამ შემთხვევაში ქართულს, მას თავისი სპეციფიკა აქვს, რომელიც აუცილებლად უნდა იქნეს მხედველობაში მიღებული.

5. დიდაქტიკური პრინციპების გამოყენება უცხოური ენის სწავლებაში

1) შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი

შეგნებულობის პრინციპი საბჭოთა დიდაქტიკის წამყვანი პრინციპია. იგი გულისხმობს, რომ ცოდნა-ჩვევების შეძენა მოსწავლის მიერ ხდება არა მექანიკური და ავტომატური მიბაძვის ნიადაგზე, არამედ თითოეული მოვლენის, როგორც გარკვეული სისტემის ნაწილის, ღრმა გააზრების ნიადაგზე. შეგნებულობის პრინციპის გატარება უცხოური ენის სწავლებაში იმას ნიშნავს, რომ საფუძვლიანად გავაგებინოთ მოსწავლეს ენობრივი მასალის ფორმა და

---

[1] კ. დ. უშინსკი, პედაგოგიური მოგზაურობა შვეიცარიაში, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 314.

[2] К. Д. Ушинский, Родное слово, Избр. пронзв. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. გვ. 554—555.

[3] იაკობ გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 371.

[4] ილია ჭავჭავაძე, პედაგოგიური თხზულებანი, თბილისი, სახელგამი, 1938, გვ. 100.

შინაარსი. ჩვევა, რომლის შექმნაში ცნობიერების მონაწილეობა სუსტია, ხასიათდება მთელი რიგი უარყოფითი ნიშნებით: იგი ნაკლებ მოძრავი და პლასტიკურია, არ არის პროდუქციული და განვრცობადი, ძნელად ან სულ არ გადაიტანება ახალ პირობებში და უმწეო მდგომარეობაში ტოვებს ადამიანს, როცა ეს უკანასკნელი ახალ სიტუაციაში იმყოფება. ამის კლასიკურ მაგალითს წარმოადგენს გოგოლის „Шинель"-ის ტრაგიკომიკური პერსონაჟი აკაკი აკაკიევიჩი, რომლის მთელი საქმიანობა გადაწურაში მდგომარეობდა; როდესაც აკაკი აკაკიევიჩი შეიბრალეს და დიდი ხნის ნამსახურობისათვის დააწინაურეს, მან ისიც კი ვერ შეძლო, რომ უკვე გამზადებული მიმართვისათვის სათაური გამოეცვალა და ზმნები აქა-იქ პირველი პირიდან მესამეში გადაეყვანა. ამ ადამიანის ხელობას არ განუცდია არავითარი გაუმჯობესება და განვითარება, მას აკლდა ლაბილობა, იგი ინსტიქტივით ფიქსირებული და სტერეოტიპული იყო. ჩვევას ახასიათებს მოქმედების სისწრაფე და ავტომატიზმის მაღალი ხარისხი, რის გამოც ცნობიერების განუწყვეტელი და აქტიური კონტროლი აუცილებელი აღარ არის. შეგნებული გზით გამომუშავებული ჩვევის თვისება ის არის, რომ, საჭიროების მიხედვით, მაგალითად, შეეჯვების დროს, იგი შეიძლება გაცნობიერებულ და შემოწმებულ იქნეს იმ გააზრებული მოქმედებისაკენ დაბრუნების გზით, რომლის ნიადაგზე იგი წარმოიშვა. ეს არ შეიძლება ითქვას იმ ჩვევის შესახებ, რომელიც მხოლოდ მექანიკური წვრთნის საშუალებით ჩამოყალიბდა. ვინც, მაგალითად, ორთოგრაფია შეგნებულად შეითვისა, და არა მხოლოდ ხშირი გადაწერის გზით, მას შეუძლია შეეჯვების მომენტში ადვილად იპოვოს გამოსავალი პრობლემური სიტუაციიდან, აღადგენს რა იმ მოტივს, რომლის ძალითაც ესა თუ ის სიტყვა იწერება სწორედ ასე, და არა სხვანაირად [1]. ყოველი ჩვევის გამომუშავებაში დიდ როლს ასრულებს ხშირი განმეორება და ვარჯიში, მაგრამ, პროდუქციული ჩვევის სწრაფი ჩამოყალიბების თვალსაზრისით, გადამწყვეტი მნიშვნელობა მაინც ცნობიერების კონტროლს ენიჭება. მეორე მხრით, მოქმედების წესის ცოდნა, თავისთავად აღებული, საკმარისი არ არის. მაშასადამე, ჩვევის ჩამოყალიბებისათვის ორივე პირობაა საჭირო, ყოველ შემთხვევაში, მოქმედების შედეგს პირველ რიგში მოქმედების წესისა და პრინციპის ცოდნა აპირობებს. ამიტომ ცხადია, თუ რა უპირატესობა აქვს შეგნებულ საწყისს ჩვევის გამომუშავებაში [2].

სწორედ შეგნებული ვარჯიშობის წყალობით იძენს მეტყველების ჩვევა უფრო მოკლე დროში და უნაყოფო ძალისხმევის გარეშე იმ მანევრირების უნარს, პლასტიკურობას, სისწრაფესა და მზაობას, რომლებიც მას ურთიერთობის ქმედით საშუალებად აქცევენ. უცხოური ენის შესწავლა თავდაპირველ ცნობიერ საწყისზე უნდა აიგოს და მოსწავლეს მოვთხოვოთ მხოლოდ იმის დამახსოვრება, რაც ესმის. ჩვენ ხომ „ადამიანებს ვზრდით, და არა თუთიყუშებს" [3]. ლაპარაკობს რა უცხოურ ენათა სწავლების წარუმატებლობაზე ფრანგულ სკოლებში, გ. ლობონი იმ აზრს გამოთქვამს, რომ შედეგი ბევრად უკეთესი იქნება, თუ ცნობიერ მუშაობას ამ დარგში შევცვლით არაცნობიერი მუშაობით; მოსწავლეს

[1] იხ. Д. Н. Богоявленский, Очерк психологии усвоения орфографии, Москва—Ленинград, Изд-во Академии педагогических наук, 1948, გვ. 50.

[2] იხ. სპეციალურად З. Ходжава, Проблема навыков в психологии. Автореферат докторской диссертации, 1950.

[3] იან ამოს კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 241.

ხელში უნდა მივცეთ ისეთი საინტერესო წიგნი, რომელიც მას გაიტაცებს, და მაშინ იგი შეეცდება მოიკრიბოს ინტუიციური ძალა და პირველივე ნაცნობი ელემენტის საშუალებით და ღრმა დაკვირვების გზით გაერკვეს ტექსტში, ჩაწვდეს მის შინაარსს; ამ გზით იგი თავისით და ადვილად ისწავლის კითხვას. იმავე ავტორის აზრით, არ უნდა გვქონდეს იმის შიში, რომ მოსწავლეს არ ეცოდინება გრამატიკა, რადგან პრაქტიკის, ესე იგი ბევრი კითხვის საშუალებით, იგი მას არაცნობიერად შეისწავლის[1]. რომ ეს ნამდვილად ასე ეშვება, ამას საბუთს ლობონი ხედავს იმაში, რომ თვითონ მან ინგლისური ენა ფრანგი ავტორების ინგლისური თარგმანების კითხვით ისწავლა[2]. გამოდის, რომ თვითონ ლობონს თავის პრაქტიკაში ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლის პედაგოგიური პრინციპი გამოუყენებია, ბავშვებს კი ურჩევს უცნობი უცნობისავე დახმარებით ისწავლონ.

მოსწავლის, როგორც ქმნადი პიროვნების, ნამდვილი განვითარება ხდება მხოლოდ მაშინ, როცა იგი შეგნებულად იძენს ცოდნასა და ჩვევებს. ამის საწინააღმდეგოდ, ბიჰევიორისტები სწავლების პრინციპებს ზოოფსიქოლოგიურად ასაბუთებენ და ადამიანის აღზრდა მხოლოდ სწავლებამდე დაჰყავთ, სწავლა კი მხოლოდ ჩვევებამდე; ამიტომ უცხოური ენის სწავლებაშიც ისინი ფონეტიკურ, ლექსიკურ და გრამატიკულ მაბლონებზე იღებენ კურსს, ფიქრობენ რა, რომ მექანიკური წვრთნით შეუძლიათ აჰოწურონ პედაგოგიური პროცესი. ამერიკელი ლინგვისტის ბლუმფილდის აზრით, ახალი ენის შესწავლის დამწყებმა სრულ დავიწყებას უნდა მისცეს დედაენის ლიტერატურული ტრადიცია და გრამატიკა, გამოთიშოს ძველი ენობრივი გამოცდილება; მოსწავლემ არ უნდა შეუპირისპიროს დედაენის წყობა და დედაენის სიტყვათა მნიშვნელობა შესასწავლი უცხოური ენის წყობასა და სიტყვათა მნიშვნელობას, რადგან ცოდნას ენის შესახებ არაფერი აქვს საერთო ენის პრაქტიკულ დაუფლებასთან, რომელიც მხოლოდ ჩვევის გამომუშავებაში მდგომარეობს[3]. მაგრამ აქ არაფერია ნათქვამი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა შექმნას სკოლაში ბავშვმა ის გაუმჯვირვალე კედელი, რომელიც დაიფარავს მას დედაენის გავლენისაგან, ან რამდენად შეგნებული იქნება ის ჩვევა, რომელიც ასეთი გზით გამომუშავდება. საგნისა და მოვლენის შეცნობისათვის არ კმარა მხოლოდ თვალი, არამედ საჭიროა კიდევ თვალსაზრისი. ამ თვალსაზრისს მოსწავლეს უქმნის წინანდელი გამოცდილება, რომელიც მან დედაენის შესწავლის დროს დააგროვა, მას აფართოებს და უფრო კრიტიკულს ხდის მშობლიური ენისა და ახალი ენის გონივრული შეპირისპირება. მექანიკური ჩვევა მხოლოდ გარეგან მიბაძვას და უკრიტიკო განმეორებათა გრძელ სერიას ემყარება, იგი უფრო გამოდგება სტერეოტიპული რეპროდუცირებისათვის, ვიდრე გააზრებული და შემოქმედებითი პროდუცირებისათვის, და ამიტომ უპერსპექტივოა, მოკლებულია გადატანის რამდენადმე ფართო შესაძლებლობას. ჩვევა, რომელიც არ ემყარება მოქმედების პრინციპისა და წესის ცოდნას, არამედ ემყარება მხოლოდ მექანიკურ განმეორებას, ვერ მიიყვანს მოსწავლეს ნამდვილ გაგებამდე. გაგება უკვე წარმოშობის მომენტში რთული სინთეზური მოვლენაა, მოიცავს

[1] Le Bon, Psychologie de l'éducation, Paris, Flammarion, 1930, p. 280.

[2] იქვე, გვ. 277.

[3] Bloomfild, Outline guide for the practical study of foreign languages, Baltimor, 1942.

სხვადასხვა მომენტებსა და საფეხურებს, ემყარება გამოცდილების განზოგადებას და ლოგიკურ ანალიზს, ესე იგი ხანგრძლივი გაშუალების შედეგია[1].

შეგნებულობის პრინციპი ფრანგული ენის სწავლებაში ხორციელდება სხვადასხვა საშუალებებით, რომელსაც მასწავლებელი მიმართავს მოსწავლეთა განვითარებისა და ცოდნის შესაბამისად. ამ საშუალებათა გამოყენების რაიმე სტანდარტული წესი არ არსებობს, იგი ყოველთვის კონკრეტულ გარემოებაზეა დამოკიდებული.

მოსწავლეებს უნდა ესმოდეთ ფრანგული ენის შესწავლის მიზანი და გარკვეული წარმოდგენა ჰქონდეთ იმ ხალხის შესახებ, რომელიც ამ ენაზე ლაპარაკობს. როგორც წესი, გრამატიკის ახსნა უნდა წარმოებდეს მოსწავლეთა დედაენაზე, იგი უნდა ემყარებოდეს ნაცნობიდან უცნობზე და ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პედაგოგიურ პრინციპს. ენა უნდა ისწავლებოდეს გრამატიკულად, გრამატიკა კი — ინდუქციურად, იგი არ უნდა იყოს მოწყვეტილი კონკრეტული ენობრივი ფაქტებისაგან. ეს საშუალებას მისცემს მას დაეყრდნოს მოსწავლეთა წინანდელ გამოცდილებას და უკეთ გაითვალისწინოს ცოდნა-ჩვევათა გადატანის რეალური შესაძლებლობანი. მასწავლებელმა წინასწარ უნდა მოიფიქროს და კარგად შეარჩიოს ის მომენტები, როცა შეპირისპირება აუცილებელია; მან დეტალურად უნდა გაითვალისწინოს იმ ოპერაციების ხასიათი და თანმიმდევრობა, რომლებსაც შედარება გულისხმობს. ორი ენის მარტივი მყოფადის შედარება მნიშვნელობის მხრივ, მაგალითად, ზედმეტი პარალელიზმი იქნებოდა; ასევე არ მოითხოვს ბევრ ახსნა-განმარტებას ის, თუ რას გამოხატავს პირობითი კილო ორ ენაში, მაგრამ იგი აუცილებელია მაშინ, როცა მოსალოდნელია კილოსა და დროის არევა. ორი სხვადასხვა ფორმა, რომ კონტექსტიდან ამოვგლიჯოთ და ერთმანეთს შევუპირისპიროთ, ან კიდევ ვთარგმნოთ, ეს არ იქნება ყოველთვის საკმარისი. მეტი სიცხადისათვის საჭიროა არა ორი იზოლირებული გრამატიკული ფორმის შედარება, არამედ ორი კონტექსტის შეპირისპირება.

განმეორების მიზანი მხოლოდ ის არ უნდა იყოს, რომ თავიდან აგვაცილოს დავიწყების რეციდივი. ყოველ განმეორებაში უნდა იყოს რაღაც ახალი, რაღაც ისეთი, რაც ერთხელ მიღებულ ცოდნას არა მხოლოდ განამტკიცებს მეხსიერებაში, არამედ კიდევაც გაამდიდრებს ახალი თვისებრივი ელემენტით; ეს ახალი მდგომარეობს სწორედ იმაში, რომ შეთვისებული მასალა მოსწავლემ განიხილოს ახალ კავშირებსა და მიმართებებში და უფრო ფართო თვალსაზრისით, მოახდინოს მისი ინტეგრირება უფრო ფართო სინთეზში. სტერეოტიპულ განმეორებას მოსწავლის ცოდნის სალაროში არავითარი ახალი ფასეულობა არ შეაქვს. ამიტომ, თუ გვინდა, რომ განმეორება იყოს ნამდვილად პროდუქციული, იგი უნდა ქმნიდეს ახალ ლოგიკურ ასოციაციებს და გვაძლევდეს უფრო მაღალი ხარისხის განზოგადებას. ეს იმის ნიშანი იქნება, რომ მოსწავლე საგანს სწავლობს შეგნებულად, რომ იგი იჩენს შეგნებულ აქტიურობას.

ყველა ენობრივი ჩვევა ურთიერთკავშირშია და ერთმანეთს აპირობებს. ყოველი ჩვევის გამომუშავებისათვის საჭიროა ინტელექტუალური ხასიათის ხერხთა მთელი სისტემა, მოსწავლის შეგნებული აქტიურობა, ორგანიზებული მეხსიერება და ნებისმიერი ყურადღება. „არ არის ჩვევა გაგების გარეშე, და

[1] იხ. ამის შესახებ А. Н. Соколов, Психологический анализ понимания иностранного текста, Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. 7, 1947, გვ. 185.

გაგება ჩვევის გარეშე"[1]. ისეთ ჩვევათა განვითარება, მაგალითად, როგორიცაა კითხვა და თარგმნა, უაღრესად მჭიდროდ არის დაკავშირებული უმაღლეს ინტელექტუალურ პროცესებთან, მაგრამ ამავე დროს თუ ბევრი არ ვიკითხეთ და არ ვთარგმნეთ, ჩვევა არ შეიქმნება. ჩვევა მით უფრო სწრაფად იქმნება და მით უფრო მყარია, რაც უფრო გააზრებულია იგი მისი გამომუშავების სხვადასხვა სტადიაზე[2]. ენის, როგორც რთული მთლიანობის, დაუფლებისათვის საჭიროა მოსწავლის ყველა ფსიქიკური უნარის მობილიზება და კოორდინაცია, მათი ჰარმონიული შეხამება, მათი ს ი ნ ე რ გ ი ა. ამასთან ერთად საჭიროა პრაქტიკა, რათა განუვითარდეს მოსწავლეს სენსორული კულტურა და შეექმნას ნერვული ჩვეულებანი; ეს აუცილებელი პირობაა იმისათვის, რომ ახალ ენაზე მეტყველების მზაობა პოტენციალური მდგომარეობიდან აქტუალურ მდგომარეობაში გადავიდეს.

შეგნებულობის შემცირება ისე მოქმედებს მეხსიერებაზე და, საერთოდ, გონებრივი მუშაობის მთელ რეჟიმზე, როგორც ჟანგბადის ნაკლებობა ორგანიზმზე. „შეგნებულობის პრინციპი სწავლების მუდმივი თანამგზავრია"[3]; „იგი აუცილებელია სწავლების ყველა საფეხურზე, ყოველ ასაკთან და ყოველ გარემოებაში"[4].

შეგნებულობის პრინციპი „სწავლების დედააზრია, რომელიც არასოდეს და არავითარ პირობებში არ დაიყვანება სწავლების საშუალებამდე, სწავლების მეთოდამდე; პირიქით, შეგნებულობა თვითონ განსაზღვრავს და იქვემდებარებს სწავლების მეთოდსა და საშუალებას"[5]. მაგრამ განყენებული ცოდნა ენის შესახებ და გაზეპირებული სიტყვიერი ფორმულირებანი ვერ შეცვლიან იმას, რაც მათ საფუძვლად უნდა ჰქონდეს, ესე იგი ცოცხალ ენას. „მხოლოდ აბსტრაქციები, მხოლოდ განზოგადებანი, ცოცხალ, კონკრეტულ წარმოდგენათა გარეშე, ცარიელ თეორეტიზირებას, შიშველ სქემატიზმსა და მკვდარ ცოდნას ნიშნავს"[6].

2) სიხტემატურობისა და თანამიმდევრობის, თვალსაჩინოებისა და ცოდნის მტკიცედ დაუფლების პრინციპები

ა) ვინაიდან სკოლის მიზანია შეათვისებინოს მოსწავლეებს მეცნიერებათა საფუძვლები, მეცნიერება კი სისტემაში მოყვანილი ცოდნაა, და არა ცოდნის ნაწყვეტების აგლომერატი, სწავლების რაციონალური პრაქტიკა ს ი ს ტ ე მ ა ტ უ რ ო ბ ი ს და თ ა ნ ა მ ი მ დ ე ვ რ ო ბ ი ს პრინციპის გატარებას მოითხოვს. ეს მოთხოვნა სრულ შესაბამისობაშია იმ ზოგად წესთან, რომლის თანახმად ბუნებასა და საზოგადოებაში მოვლენათა კანონზომიერი კავშირი და ურთიერთ განპირობება გვაქვს, და არა ერთმანეთისაგან იზოლირებული აგრეგატების შემთხვევითი თანაარსებობა. სწორედ ამიტომ შემეცნება უფრო იგებს მა-

[1] Проф. В. А. А р т е м о в, К вопросу о психологии обученія иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. გვ. 33—34.

[2] იქვე, გვ. 34.

[3] ი. ს. გ ვ ა რ ჯ ა ლ ა ძ ე, ინგლისური ენის სწავლების მეთოდიკის საფუძვლები, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1957, გვ. 6.

[4] იქვე.

[5] პროფ. გ. თ ა ვ ზ ი შ ვ ი ლ ი, იაკობ გოგებაშვილი (შინოგრაფია), თბილისი, სახელგამი, 1952, გვ. 98.

[6] Педагогика, под ред. проф. И. А. К а и р о в а, изд. 2-е, Москва, Учпедгиз, 1948, გვ. 75.

შინ, „...როცა ჩვენ საგნებს მათ მოძრაობაში, მათ ცვლილებაში, მათ ცხოვრებაში, მათ ურთიერთ ზეგავლენაში განვიხილავთ“[1]. „ბუნების დიალექტიკის“ თანახმად, უნდა „... რიგის თვითეულ წევრს თავისი ადგილი მივუჩინოთ ბუნების კავშირსა და სისტემაში და ამგვარად შევიმცნოთ ისინი“[2]. მოვლენის ღრმა შეცნობისათვის საჭიროა მუდამ მხედველობაში გვქონდეს „თვითეული მოვლენის ყველა მხარის ურთიერთდამოკიდებულება და უმჭიდროესი, განუყრელი კავშირი“[3].

სისტემატურობისა და თანამიმდევრობის პრინციპის განხორციელებისათვის საჭიროა: მთელი ენობრივი მასალის პროპორციული განაწილება სასწავლო დროის მანძილზე, როგორც მთელი წლის, ისე მეოთხედებისა და ცალკეული გაკვეთილების მიხედვით. იმის გათვალისწინება, რომ ყოველ ცალკე გაკვეთილზე მიღებული ცოდნა მეცნიერული სისტემის ნაწილია და რომ ყოველ გაკვეთილს კავშირი უნდა ჰქონდეს როგორც წინა, ისე მომდევნო გაკვეთილთან, ესე იგი ემყარებოდეს წინა გაკვეთილს და ამზადებდეს ნიადაგს ახალი გაკვეთილისათვის; სწავლების პროცესში უნდა იქნეს დაცული ნაცნობიდან უცნობზე და ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პრინციპი. ასე, მაგალითად, ჯერ უნდა ვასწავლოთ ისეთი ბგერების არტიკულაცია, რომლებიც ძლიერ დაშორებული არაა დედაენის ბგერებისაგან, და თანდათან გადავიდეთ ისეთ ბგერებზე, რომლებიც სპეციფიკურია უცხოური ენისათვის. გრამატიკიდან ჯერ უნდა ვასწავლოთ მარტივი დროები (დროის ფორმები), შემდეგ კი რთული, წარმოებულ სიტყვებს წინ უნდა უსწრებდეს ძირეული სიტყვები, რთულს — მარტივი, გადატანით აზრს — პირდაპირი, განყენებულ მნიშვნელობას — კონკრეტული, ფრაზეოლოგიურ შეხამებებს — ცალკეული კომპონენტები[4]. სხვა მრავალს გარდა, სისტემაში მოყვანილ ცოდნასა და ნაწყვეტ-ნაწყვეტ ცოდნას შორის ფსიქოლოგიურად ის განსხვავებაა, რომ პირველ შემთხვევაში მოსწავლე მთლიან შთაბეჭდილებას განიცდის და მას საგნისადმი მთლიანი განწყობა უმუშავდება, მეორე შემთხვევაში კი მას ეძლევა დისკრეტული ხასიათის ოდენობანი, რომელთაც აკლიათ მთლიანი საგნის თვალსაჩინოება. ამის გარდა, ამ მეორე შემთხვევაში შეგნებული აქტიურობის პრინციპის გატარება ძნელდება, მოსწავლე ვერ მიდის სისტემის გაგებამდე და ვერ ამყარებს მის ნაწილებს შორის ლოგიკურ კავშირს, რის გამოც იძულებულია მიმართოს სისტემატურ ზეპირობას. შეიძლება ამ გზით ბევრი რამ დაიმახსოვროს მოსწავლემ, დააგროვოს თავის მეხსიერებაში ცალკეული წესების მთელი კოლექცია, მაგრამ საქმე იმაშია, რომ ყოველი სიმრავლე სისტემას არ წარმოადგენს, როგორც ადამიანთა ყოველი შემთხვევითი თავმოყრა კოლექტივს არ წარმოადგენს. „ყოველი სისტემა ქმნის ერთ მთლიანს სწორედ იმის გამო, რომ მისი ნაწილები ერთმანეთთან ჯარკვეულ, კანონზომიერ ურთიერთობაში იმყოფება“[5]. იგივე შეიძლება ითქვას ენის შესახებაც. „ენა არსებობს სისტემის სახით, რომლის შემადგენელი ნაწილებიც გარკვეულ, კანონზომიერ კავშირში იმყოფებიან ერთმანეთთან. ენის სისტემური ხასიათი

---

[1] ფრ. ენგელსი, ანტი-დიურინგი, თბილისი, სახელგამი, 1953, გვ. 143.

[2] ფრ. ენგელსი, ბუნების დიალექტიკა, თბილისი, სახელგამი, 1950, გვ. 239.

[3] ვ. ი. ლენინი, თხზულებანი, მე-4 გამოცემა, ტ. 21, თბილისი, სახელგამი, 1951, გვ. 49.

[4] იხ. ამის შესახებ В. А. Щеголева, Требования к тексту для аналитического чтения в VII классе средней школы, „Иностранные языки в школе“, 1953. № 4, გვ. 44.

[5] პროფ. არნ. ჩიქობავა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1952, გვ. 52.

ვლინდება, პირველ ყოვლისა, გრამატიკულ წყობაში, რომელიც ენის ერთ საფუძველთაგანს წარმოადგენს. ამით გაისაზღვრება ენის, როგორც სისტემის შესწავლის აქტუალურობა"[1]. სწორედ ამიტომ „ენის მოვლენები უნდა განვიხილოთ ერთმანეთთან კავშირში, — როგორც სისტემის რგოლები",[2] ხოლო „ენის, როგორც სისტემის შესწავლა, მეცნიერული შესწავლის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა"[3].

სისტემის გაგებამდე მოსწავლე მიდის არა ერთბაშად და არა თვითდინების წესით, არამედ ცოდნის გზადაგზა შეჯამებისა და სასწავლო მიზნის გეგმაზომიერი რეალიზაციის გზით, რამაც უნდა უზრუნველყოს მისი გონების თანდათანი წინსვლითი მოძრაობა და გრძნობადი აღქმებიდან რაციონალურ შემეცნებაზე აქტიური გადასვლა. ცოდნის სისტემატურ და თანამიმდევრულ დაგროვებასთან ერთად მოსწავლე იძენს უფრო ფართო და მაღალი ხარისხის განზოგადების უნარს. მაგრამ სისტემა საგანთა შესწავლის შედეგი უნდა იყოს, და არა წინ უსწრებდეს მას. „სისტემა,—ამბობს უშინსკი,—გამოუსადეგარია ბავშვებისათვის, თუ იგი წინ უსწრებს საგანს; მაგრამ სისტემა უაღრესად სასარგებლოა, თუ იგი გარკვეულ საგანთა შესწავლის შედეგია. რა თქმა უნდა, მხოლოდ გონიერული, საგანთა თვით არსისაგან გამომდინარე სისტემა გვაძლევს იმის საშუალებას, რომ ჩვენს ცოდნას მთლიანად დავეუფლოთ; თავი, რომელიც სავსეა ნაწყვეტ-ნაწყვეტი, დაულაგებელი ცოდნით, წააგავს საკუპნაოს, რომელშიაც ყველაფერი უწესრიგოდაა და რომელშიაც თვით პატრონიც ვერაფერს მოძებნის; თავი, რომელშიაც მხოლოდ სისტემაა ცოდნის გარეშე, წააგავს დუქანს, რომელშიც ყოველ ყუთზე არის წარწერა, მაგრამ ყუთებში არაფერია.

ჰერშარტი პედაგოგიკა, გაურბის რა ორიენ უკიდურესობას, მოსწავლეს ჯერ აწვდის მასალას, რომელიც სისტემაში მოჰყავს მისი დაგროვების მიხედვით. რაც უფრო მეტი და სხვადასხვაგვარი გროვდება მასალა, მით უფრო მაღალი ხარისხის ხდება სისტემა"[4]....

ბ) თვალსაჩინოება სწავლების ერთ-ერთი ზოგადდიდაქტიკური პრინციპია, და არა მეთოდი ან ხერხი. „ცოცხალი განჭვრეტა" სწავლისა და სწავლების პროცესის ამოსავალია. თვალსაჩინოება ცნობიერებასა და შესასწავლ საგანს შორის უფრო ახლო და მტკიცე კავშირს ამყარებს, იგი აადვილებს გაგებასა და დამახსოვრებას. კომენსკი, რომლის დიდაქტიკის მთავარი იდეა—სამყაროს შეცნობა უშუალო დაკვირვებითა და გრძნობადი ორგანოების მონაწილეობით—ჩამოყალიბდა ახალი ნატურფილოსოფიისა და ფრენსის ბეკონის (იხ. მისი „Novum organum", „ახალი ორგანონი", 1620) ემპირიზმის გავლენით და რომელსაც საფუძვლად აქვს დიდი სლავი პედაგოგის მიერ წამოყენებული სწავლების ბუნების შესაბამისობის კანონი, თვალსაჩინოებას „სწავლების ოქროს წესს" უწოდებს[5]. აღნიშნავს რა, რომ შემეცნების დასაწყისი ყოველთვის და აუცილებლად შეგრძნებებშია მოცემული, რადგან გონებაში არაფერია

[1] პროფ. ა რ ნ. ჩ ი ქ ო ბ ა ვ ა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1952, გვ. 56.

[2] იქვე.

[3] იქვე.

[4] კ. დ. უ შ ი ნ ს კ ი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 26.

[5] ი ა ნ ა მ ო ს კ ო მ ე ნ ს კ ი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 219

ისეთი. რომ პირველად შევრძნებებში არ ყოფილიყოს, კომენსკი გვირჩევს რომ მოსწავლეს ჯერ გარეგანი გრძნობები განუვითაროთ, „... ცოდნა იწყება გრძნობადი აღქმიდან, წარმოსახვის დახმარებით გადადის მეხსიერებაში, ამის შემდეგ კი, კერძოობითის განზოგადების გზით, წარმოიშობა ცოდნა ზოგადისა და, დაბოლოს, იმისათვის, რომ დაზუსტდეს ცოდნა საკმაოდ გასაგები საგნის შესახებ, ხდება მსჯელობა“[1]. სწავლება უნდა იწყებოდეს საგნებზე რეალური დაკვირვებით: „...თუ გვსურს მივცეთ მოსწავლეს ნამდვილი და მტკიცე ცოდნა საგანთა შესახებ, საერთოდ უნდა ვასწავლოთ ისე, რომ იგი ემყარებოდეს საკუთარ დაკვირვებას და გრძნობად აღქმას“[2]. პესტალოცი თვალსაჩინოებას „სწავლების უმაღლეს საწყისად“ და „ყოველგვარი შემეცნების აუცილებელ საფუძვლად“ თვლის[3]. უშინსკი, რომელმაც თვალსაჩინოების პრინციპი განავითარა მეცნიერების ახალი მიღწევების შესაბამისად და აიყვანა იგი ახალ, უფრო მაღალ საფეხურზე[4], თვალსაჩინოებას შემდეგნაირად განსაზღვრავს: თვალსაჩინო სწავლება „...ისეთი სწავლებაა, რომელიც ემყარება არა განუყენებულ წარმოდგენებსა და სიტყვებს, არამედ ბავშვის მიერ უშუალოდ აღქმულ კონკრეტულ საგნებს, თვით სწავლის დროს იქნება ისინი აღქმული, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, თუ უწინ, ბავშვის დამოუკიდებელი დაკვირვების დროს. ამგვარად, ბავშვის გონებაში, მასწავლებელი პოულობს უკვე გამზადებულ საგნებს და სწავლას მათზე აშენებს“[5]. რადგან, საზოგადოდ, ბავშვი აზროვნებს შეგრძნებებით, სწავლა მისაწვდომი უნდა გავხადოთ ბავშვის რაც შეიძლება მეტი შეგრძნებისათვის[6]. მეხსიერება უფრო მტკიცედ ინახავს იმას, რაც აღქმულია ჭვრეტის საშუალებით უშუალოდ ჩვენს მიერ. ამის გარდა, იმას, რაც ამ გზით შეიპოვრა ჩვენში, „აღვილად და მტკიცედ ვუკავშირებთ განყენებულ იდეებსაც კი, რომლებიც უამისოდ მალე გაჰქრებოდნენ“[7]. „თვალსაჩინო სწავლების დროს, მასწავლებელი, ასე ვთქვათ, ესწრება ბავშვის ენის თვით ფორმირების პროცესს და შეუძლია მიმართულება მისცეს ამ პროცესს“[8].

თვალსაჩინო სწავლება ხელს უწყობს დაკვირვების უნარისა და, საერთოდ, აზროვნების განვითარებას, რადგან ბავშვი ეჩვევა სწორ აღქმას, საგნის ნიშნების ურთიერთშედარებას. იგი ავითარებს აზროვნებას იმისათვის, რომ აზროვნების ლოგიკური კანონზომიერებანი იმ კავშირებსა და მიმართებებს ასახავენ, რომლებიც საგნებს შორის არსებობენ[9].

---

[1] იან ამოს კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 219.

[2] იქვე. გვ. 220.

[3] იხ. J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801.

[4] იხ. ამის შესახებ проф. Д. О. Лордкипанидзе, Педагогическое учение К. Д. Ушинского, изд. 2-е, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 218 და შემდ.

[5] კ. დ. უშინსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტი, გამომცემლობა, 1954, გვ. 52.

[6] იქვე, გვ. 53.

[7] იქვე, გვ. 54.

[8] იქვე.

[9] იხ. ამის შესახებ проф. П. А. Рудик, Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 108.

ემყარება რა უშუალო აღქმას, თვალსაჩინოება ცნობიერებას ცოდნის პირველ წყაროსთან აკავშირებს. მაგრამ საგნის უფრო ღრმად შეცნობისათვის საჭიროა კიდევ სიღრმისეული მოვლენების დაზვერვა გონების თვალით, კონკრეტული სახეების გააზრება, ცნებებით ოპერირება, ლოგიკური აზროვნება. თვალსაჩინო სწავლებაში უნდა დავინახოთ არა მარტო თვალის მუშაობა, არამედ, აგრეთვე, იმ ცოცხალი სახეების, იმ უამრავი თვალსაჩინო ელემენტების როლი, რომლებიც მეხსიერებაში ჩნდებიან. საგანთა შეცნობის რთულ და დინამიკურ პროცესში რამდენიმე აღქმა მონაწილეობს, და თუმცა საკუთარი თვალით ნახულს სუბიექტისათვის მეტი შთაგონების ძალა და ავტორიტეტი აქვს, მაინც თვალსაჩინოებაში უნდა გვესმოდეს ყველა მომენტი, რომელიც გრძნობად აღქმასთანაა დაკავშირებული. ყველაზე მკაფიო სახეები, ყველაზე სრულფასოვანი აღქმებიც კი ვერ ამოწურავს საგნის ცოდნას, არამედ მხოლოდ ხელს შეუწყობს ნათელ გაგებას, რაც იმას ნიშნავს, რომ მათი სახით ჩვენ გვაქვს არა ერთადერთი და უნივერსალური საშუალება, რომელიც თითქოს აღარ საჭიროებს აზროვნებით პროცესებს, ლოგიკურ მსჯელობას და გონების არბიტრს საერთოდ, არამედ გვაქვს შემეცნების ერთ-ერთი საფეხური. რამდენადაც უფრო სრულყოფილია აღქმა, რამდენადაც კარგად არის ის ორგანიზებული და რამდენადაც მეტი გარეგანი გრძნობა თანამშრომლობს მასში აქტიური სინერგეტის სახით, იმდენად უფრო ცოცხალი წარმოდგენა გვაქვს საგანსა და მოვლენაზე, და იმდენადვე უფრო ღრმად აღიბეჭდებიან ისინი მეხსიერებაში. წინა გამოცდილებისადმი აპელირება, აქტიური ყურადღება და ცნობიერების კონტროლი, აღქმაში მოცემული მასალის კრიტიკული დამუშავება და გონებრივი კვლავწარმოება ყოველ შემდგომ აღქმას უფრო აადვილებს და გრძნობის ორგანოსაც უფრო ამთვისებელს ხდის.

თვალსაჩინოება არ არის, მაშასადამე, მარტო ვიზუალიზაციის საკითხი, იგი შემეცნების პროცესის ერთ-ერთი აუცილებელი საფეხურია. უცხოური სიტყვის აკუსტიკური და გრაფიკული სახეების აღქმა, მისი ზეპირი და წერილობითი რეპროდუცირება, გარეგანი თვალსაჩინოების ტექნიკური საშუალებანი, როგორიცაა, მაგალითად, საგნის ან სურათის, სქემის, ტაბულის, განსაკუთრებით სინოპტიკური ტაბულის, დემონსტრირება, მოძრაობის ჩვენება და მიმიკაც კი ერთგვარად ხელს უწყობს სიტყვის მნიშვნელობის გაგებას და დამახსოვრებას, მაგრამ ყველა ეს საშუალება მაშინ არის კარგი, როცა ხორციელდება მთავარი აგენტის, ესე იგი ცნობიერების, აქტიური მონაწილეობა და კონტროლი. ამის გარდა, არ შეიძლება დავივიწყოთ ისეთი ძლიერი ფაქტორი, როგორიც არის ს ი ტ ყ ვ ა, რომლის საშუალებითაც მასწავლებელი აღძრავს მოსწავლის ცნობიერებაში იმ მკაფიო და თვალსაჩინო სახეებს, რომლებიც ახალი საგნის გაგებას აადვილებენ. „სიტყვას,—შენიშნავს პიროგოვი, —კიდევ შეუძლია შეცვალოს თვალსაჩინოება, მაგრამ მარტო თვალსაჩინოება ვერასოდეს ვერ შეცვლის სიტყვას“[1]. რუსოს „ემილში“ შემდეგ ადგილს ვხედებით: „იტყვიან, ბავშვს ისეთი საგანი უნდა ასწავლო, სადაც თვალის გარდა არაფერი არის საჭირო: ეს შესაძლებელი იქნებოდა, რომ არსებობდეს ისეთი სწავლა,

---

[1] Н. И. Пирогов, Избр. пед. соч., Москва, Изд-во Академии педагогических наук, 1952, გვ. 604.

სადაც მხოლოდ თვალია საჭირო, მაგრამ მე ასეთი რამ არ მეგულება“ [1]. ვერავითარი გარეგანი თვალსაჩინოება ვერ შეცვლის მასწავლებლის სიტყვას, ხოლო ზოგ შემთხვევაში, განსაკუთრებით მაშინ, როცა საგანი გამოდის გრძნობითი სფეროდან და განყენებულ მ ი მ ა რ თ ე ბ ა ს გამოხატავს, ვერც მასწავლებლის სიტყვა, წარმოთქმული უცხოურ ენაზე, და ვერც უთარგმნელი სემანტიზაციის ვერავითარი ხერხი ვერ შეცვლის, განსაკუთრებით დაბალ და საშუალო საფეხურზე, დ ე დ ა ე ნ ი ს სიტყვას, რომელიც გაგებინების ყველაზე ბ უ ნ ე ბ რ ი ვ ი, პ ი რ დ ა პ ი რ ი და საიმედო საშუალებაა და რომელსაც ყველაზე უკეთ შეუძლია აღებულ შემთხვევაში შეუქმნას მოსწავლეს ის შინაგანი ენობრივი თვალსაჩინოება, რომლის გარეშე ახალი ენა არც აზროვნების მასალა შეიძლება იყოს და არც საშუალება.

გ) ც ო დ ნ ი ს მ ტ კ ი ც ე დ დ ა უ ფ ლ ე ბ ი ს პ რ ი ნ ც ი პ ს უცხოური ენის სწავლებაში განსაკუთრებული, კარდინალური მნიშვნელობა აქვს, რადგან ამ დარგში, მისი სპეციფიკურობის გამო, დიდ სიძნელეს წარმოადგენს როგორც ღრმა და მყარი ჩვევის ფორმირება, ისე დავიწყების საწინააღმდეგო იმუნიტეტის გამომუშავება. როგორც ყველა სხვა საგანში, ისე აქაც ხშირი განმეორება დიდ როლს თამაშობს. მაგრამ ცნობილი ჭეშმარიტება, რომ განმეორება სწავლის დედაა, ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქოს ყოველგვარ განმეორებას, თავისთავად, შეუძლია განუმტკიცოს მოსწავლეს ახალი ენის ცოდნა და შეუქმნას მას ამ ენაზე დაწერილი ტექსტების გაგების უნარი და რამდენადმე თავისუფალი პროდუცირების ჩვევა. ვინაიდან „სწავლა მეხსიერების მუშაობის აქტიურ ფორმას წარმოადგენს“ [2], ხოლო მეხსიერებაში უფრო მტკიცედ ინახება ის, რის ათვისებაშიც ყველა აუცილებელი გრძნობა მონაწილეობს, თავიდანვე აღქმა ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ მასში რაც შეიძლება მეტი გრძნობა მონაწილეობდეს. „რამდენადაც მეტი გრძნობის ორგანო მონაწილეობს შთაბეჭდილების ან შთაბეჭდილებათა ჯგუფის აღქმაში, — ამბობს უშინსკი,—მით უფრო მტკიცედ აღიბეჭდება ეს შთაბეჭდილებანი ჩვენს მექანიკურ, ნერვულ მეხსიერებაში... ჩვენ უფრო ჩქარა და უფრო მტკიცედ დავიხსომებთ უცხოური ენის სიტყვებს, თუ ამისათვის ავამუშავებთ ჩვენი ნერვული სისტემის არა ერთ რომელიმე ორგანოს, არამედ სამს ან ოთხს: თუ ჩვენ წავიკითხავთ ამ სიტყვებს თვალით, წარმოვთქვამთ ხმამაღლა სახმო ორგანოთი, მოვისმენთ, თუ როგორ წარმოვთქვამთ მათ ჩვენ თვითონ ან როგორ წარმოთქვამენ სხვები, და ამავე დროს დავწერთ მათ დაფაზე ან რვეულში“[3]. ეს მით უფრო სწორია, რომ მოსწავლეს, განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე, ნაკლებად აქვს განვითარებული ხანგრძლივი გონებრივი აკომოდაციის უნარი და თანაც უჭირს ყურადღების დიდხანს შემოკრება ერთფეროვან საგანზე. უცხოური ენის შეთვისებისათვის არც მარტო პრაქტიკა კმარა და არც მარტო დისკურსიული მეთოდი. რაც შეეხება მექანიკურ მეხსიერებას, იგი დიდ როლს ასრულებს „ნერვულ ჩვეულებათა“ შექმნაში და არ შეიძლება უგულებელყოფილ

---

[1] ე. ნ. ვ ა კ რ უ ს ო, ემილი ანუ აღზრდის შესახებ, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 138.

[2] აკად. დ. უ ზ ნ ა ძ ე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940, გვ. 271.

[3] К. Д. У ш и н с к и й, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 370.

იქნეს, რადგან იგი ყოველი სწავლის მატერიალური საფუძველია. მაგრამ არ შეიძლება დავეყრდნოთ მხოლოდ მექანიკურ მეხსიერებას; მექანიკური და ლოგიკური მეხსიერება თვისებრივად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, მაგრამ ისინი ერთმანეთს ავსებენ და ამიტომ ერთიანობაში უნდა განვიხილოთ[1]. ამრიგად, შეთვისების პროცესში გრძნობის ორგანოთა შეთანხმებული თანამშრომლობა წარმოადგენს ხელსაყრელ პირობას მეხსიერების მუშაობისათვის, ოღონდ იმ აუცილებელი პირობით, რომ მოსწავლეს კარგად ესმის, თუ რას და რისთვის იმახსოვრებს, ან რა კავშირი და ურთიერთობაა დამახსოვრებულ ობიექტებს შორის. შეგნებულობა დამახსოვრების უძლიერესი ფაქტორია. ნ. რიბნიკოვის გამოკვლევით, მაგალითად, გააზრებული დამახსოვრება 22-ჯერ უკეთეს შედეგს გვაძლევს, ვიდრე მექანიკური[2]. იგივე შეიძლება ითქვას განმეორების შესახებაც. განმეორება, როგორც ზევით იყო აღნიშნული შედგენილობის პრინციპთან დაკავშირებით, აუცილებლად უნდა შეიცავდეს ახალ მომენტს, რომელიც ახალ ურთიერთობათა დადგენასა და უფრო ფართო განზოგადებაში გამოიხატება. ცოდნის მტკიცედ დაუფლების ნიშნებია ის, რომ მოსწავლეს კარგად ესმის თითოეული ენობრივი ფაქტის მნიშვნელობა, არ წყვეტს ფორმას შინაარსისაგან, დაჩვეულია წესების შეგნებულ ფორმულირებას და შეუძლია შეთვისებული მასალის თავისუფალი რეპროდუქცირება და პრაქტიკული გამოყენება.

დიდაქტიკურ პრინციპებს შორის კანონზომიერი კავშირია, პირდაპირი კორელაციაა; ისინი ერთიანობაში მოქმედებენ, ერთმანეთს მოითხოვენ, ერთმანეთს აპირობებენ.

6. პედაგოგიური პროცესის ზოგადი დახასიათება ფრანგული ენის სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე

ა) დაწყებითი საფეხური (V კლასი), რომელზედაც მოსწავლეს უნდა გამოუმუშავდეს პირველი ელემენტარული ჩვევები, მასწავლებლისაგან განსაკუთრებულ ყურადღებასა და ოსტატობას მოითხოვს. პირველ რიგში უნდა გათვალისწინებულ იქნეს ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მონაცემები[3], რის გარეშეც შეუძლებელია სიძნელეთა დაძლევისათვის ოპტიმალური პირობების შექმნა. დაწყებით საფეხურზე, ინტელექტუალური და ნებელობითი სიმწიფის უქონლობის გამო, მოსწავლის ყოფაქცევას ჯერ კიდევ აკლია ორგანიზებულობა, რომელიც გამოიხატება იმაში, რომ სუბიექტი თავის მოქმედებას შეგნებულად უქვემდებარებს გარკვეულ მიზანს. მოსწავლის ყურადღება ამ ეტაპზე ჯერ კიდევ საკმაოდ მერყეობა, რაც აძნელებს ერთ საგანზე ხანგრძლივ დაკვირვებას. მას აკლია ყურადღების განაწილების უნარი, რომელიც ლოგიკურ ასოციაციებს, საგანთა რთული მიმართების ცოდნასა და გაშუალებული ინტერესის ცნებას ემყარება. მოსწავლე უფრო კონკრეტული სახეებით აზროვნებს, მისი აზროვნება კონკრე-

[1] К. Д. Ушинский, Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии", Собр. соч., т. 10, Москва—Ленинград, Изд-во Академии педагогических наук 1950, გვ. 412.

[2] Н. Рыбников, Память, ее психология и педагогика, Москва—Ленинград, 1930, გვ. 54.

[3] იხ. В. М. Экземплярский, Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе, Москва, Учпедгиз, 1955; М. Н. Шардаков, Очерки психологии школьника, Москва, Учпедгиз, 1955; Н. Д. Левитов, Психология старшего школьника, Москва, Учпедгиз, 1955.

ტული ხასიათისაა და მოითხოვს პირველ რიგში გარეგანი გრძნობების აქტიურობას, გრძნობით აღქმას, საგნობრივ თვალსაჩინოებას; მისი ყურადღება უფრო გარეთაა მიმართული, გარეგან შთაბეჭდილებათა ანალიზი მას ბევრად უფრო აღვილად ეხერხება, ვიდრე ლოგიკურ მიმართებათა გარკვევა და, მით უმეტეს, საკუთარ აზროვნებით პროცესზე დაკვირვება.

იმისათვის, რომ მოსწავლის ყურადღება შემოვკრიბოთ სასწავლო საგანზე, ჯერ მიზანი უნდა გავხადოთ მისთვის ცხადი და მიმზიდველი; მაგრამ რადგანაც მიზნის ცნება მხოლოდ მაშინ ასრულებს მაორგანიზებელ როლს, როცა იგი დაკავშირებულია გარკვეულ ინტერესთან, მასწავლებელმა სწორედ ეს უკანასკნელი უნდა შექმნას და გაახანგრძლივოს. ორივე შემთხვევაში უნდა დავეყრდნოთ იმ ცნობისმოყვარეობას, რომელსაც მოსწავლე იჩენს ახალი ენისადმი, მაგრამ იმისათვის, რომ ეს ცნობისმოყვარეობა გადაიქცეს ნამდვილ შინაგან და ხანგრძლივ ინტერესად, საჭიროა, მოსწავლის მოვალეობის გრძნობისადმი აპელირების გარდა, ყოველ მეცადინეობაზე იმ ცნობისმოყვარეობის სტიმულირება მეთოდიკური დახმარებით, სიძნელეთა დანაწევრებითა და ახალი, ახლობელი, მიმზიდველი პერსპექტიული ხაზების დასახვით.

მოსწავლეთა შემეცნებითი მოქმედების, ნებისყოფისა და ყურადღების ორგანიზება უცხოური ენის სწავლების დროს არ შეიძლება მხოლოდ გარეგანი სტიმულების დახმარებით, მათი შინაგანი მიდრეკილებისა და ინტერესისადმი აპელირების გარეშე, როგორც არ შეგვიძლია უგულებელვყოთ არანებისმიერი ყურადღების ეფექტიური სტადია, რომელიც მათ ბუნებრივად ახასიათებს. მშრალი აკადემიური შესავალი და ნაადრევი თეორეტიზირება ძლიერ აძნელებს პირველ ინტიმურ კონტაქტს ახალ სასწავლო საგანთან და ხშირად იწვევს მოსწავლეთა უარყოფით დამოკიდებულებას საგნისა და მასწავლებლისადმი. მოსწავლეთა ყურადღების აღზრდა უცხოური ენის სწავლების დროს მით უფრო აუცილებელია, განსაკუთრებით დაწყებით საფეხურზე, რომ საკმაოდ გრძელი დროის განმავლობაში უცხოური ენის მოვლენებს მეტოქეობას უწევს დედაენის მტკიცე სტერეოტიპები, რომლებიც გაბატონებულია ცნობიერებაში.

ახსნის დროს შეიძლება გამოყენებულ იქნეს საგნობრივი ან სურათობრივი თვალსაჩინოება; ეს შეიძლება იყოს ერთი ან რამდენიმე საგნის გამოსახულება, სიუჟეტური სურათი, განსაკუთრებით სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან, არტიკულაციის ამსახველი სქემა, მაგალითად, ლაბიალიზებული ხმოვნების სწავლების დროს, ელემენტარული გრამატიკული ტაბულა და სხვ. რაც უფრო დაბალია სწავლების საფეხური, მით უფრო მეტი კონტროლია საჭირო, რომ მოსწავლეებმა ზუსტად აღიქვან მასალა. კლასის ყოველი მოსწავლე მასწავლებლის ყურადღების ცენტრში უნდა იყოს, მასწავლებლის ყოველი სიტყვა მოსწავლეთა ყურადღების ცენტრში უნდა მოექცეს. მაგრამ რადგანაც მოსწავლეებს ხშირად უწყდებათ ყურადღების ძაფი, განსაკუთრებით მრავალრიცხოვან კლასში, მასწავლებელმა რამდენიმეჯერ უნდა მისცეს მათ მაგალითი, განსაკუთრებით წარმოთქმის სწავლებისას. ერთფეროვნების თავიდან ასაცილებლად მოსწავლეებს შეიძლება მოვთხოვოთ, მაგალითად, წაკითხვა, იმის მოტივირება, თუ რატომ კითხულობენ ასე, და არა სხვანაირად, წერითი ნიმუშის რეპროდუქცირება დაფაზე ან რვეულში, ელემენტარული კითხვის დასმა ან წინადადების აგება ახალი სიტყვის გამოყენებით, ამ ახალი სიტყვის მოძებნა ტექსტში და სხვ. ასევე მრავალგვარი უნდა იყოს შინაარსის მხრივ ანალიზი, რომლის

საგანი შეიძლება იყოს ბგერა-ასოებრივი შეფარდება, ცალკეული სიტყვის ბგერითი შედგენილობა, მისი ადგილი და როლი გარკვეული ტიპის წინადადებაში და ცალკეული ასოების კონფიგურაციათა გარჩევაც კი. განსაკუთრებით უნდა ვერიდოთ დაწყებით საფეხურზე ნაადრევ განზოგადებას, რადგან განზოგადება მოითხოვს კერძოულ ფაქტებზე ხანგრძლივ დაკვირვებას, მათ დაჯგუფებას გარკვეული პრინციპის მიხედვით, კერძოობითი ნიშნების განყენებას და საერთო დომინანტური ნიშნის მიგნებას, მასინთეზირებელ მუშაობას. დაწყებით ეტაპზე მოსწავლე ჯერ კიდევ არ არის დაჩვეული აბსტრაქტულ მიმართებათა გააზრებას და განყენებული ცნებებით ოპერირებას; ამიტომ ამ ეტაპზე იგი უმთავრესად კონკრეტული ფაქტების დაგროვებას აწარმოებს, უკვირდება ცალკეულ მოვლენებს, სწავლობს ელემენტარულ წესებს და ეჩვევა მათ გადატანას ახალ მაგალითებზე, რომლებზედაც ეს წესები ვრცელდება. დაწყებითი ეტაპი ბუნებრივად გამორიცხავს, მაგალითად, რთულ ქრონოლოგიურ მიმართებებს (ცალკეული წინადადებების აგება, ისე როგორც თხრობა, მხოლოდ აწმყოს პლანზე მიმდინარეობს), აბსტრაქტულ წინდებულთა ხმარებას განყენებულ მიმართებათა გამოსახატავად, აგრეთვე რამდენადმე გაშლილ მუშაობას პოლისემიაზე, გარდა ყველაზე კონკრეტული მაგალითებისა, რომლებიც უშუალო კონტექსტის საწუალებით ადვილი გასარკვევია.

ელემენტარული სახით, კონკრეტული მაგალითების გარჩევის გზით, უკვე დაწყებით საფეხურზე შეიძლება ისეთი მუშაობის ჩატარება, როგორიცაა უცხოური ენის სიტყვისა და დედაენის შესაფერი სიტყვის მნიშვნელობათა მოცულობის გარკვევა. როგორც ყოველი ენობრივი მოვლენის ახსნის დროს, აქაც აუცილებლად უნდა დავიცვათ გარკვეული თანამიმდევრობა: ის დებულება, რომ ორი ენის ერთი და იგივე სამეტყველო ერთეული მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ ყოველთვის არ ფარავს ერთმანეთს, უნდა გამომდინარეობდეს ცალკეული ფაქტების შედარებითი ანალიზიდან და ემყარებოდეს მოსწავლეთა ენობრივ გამოცდილებას, და არა წინ უსწრებდეს მას, ე. ი. არ უნდა იყოს აპრიორული.

დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპს ამ ეტაპზე განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც დედაენა აზროვნების ამოსავალი წერტილია ახალი ენის მოვლენათა გარკვევისას, ხოლო ის თანამიმდევრობა, რომელიც უნდა დავიცვათ მასალის მიწოდების დროს, უნდა განისაზღვროს ნაცნობიდან უცნობზე და ადვილიდან ძნელზე ვადასელის პრინციპით. ნაცნობია ის, რაც უკვე არის მოსწავლეთა ენობრივ გამოცდილებაში და გაცნობიერებულია, ხოლო შედარებით ადვილია ის, რაც თავისი ფორმისა და შინაარსის მხრივ დედაენის შესაფერ მოვლენასთან უფრო ახლო დგას. რომ სტრუქტურული მსგავსება კიდევ არ ნიშნავს აზრობრივ ივივეობას, ამის განმარტება აუცილებელი ხდება უკვე VI კლასში, სადაც ფრანგული ზმნის ნამყოს ანალიზური ფორმებიდან პიოველად ისწავლება ე. წ. „ნამყო რთული“. დროის ამ ფორმაში იგივე კომპონენტები შედის, რაც ქართულ პერიფრასტიკულ გამოთქმებში („დაწერილი მაქვს“, „გაკეთებული მაქვს“ და სხვ.), მაგრამ ამ მოვლენების აზრობრივი გაიგივება კანონზომიერი არაა. ხაზი უნდა გაესვას არა მარტო მსგავს მოვლენებს, არამედ, განსაკუთრებით, კონტრასტულსაც. მაგრამ შედარებას ამ დაწყებით ეტაპზე თავისი პედაგოგიური საზღვარი აქვს: ზედმეტი დეტალიზაცია ყოველთვის ზმნის ბუნდოვანებას, ნაცვლად იმისა, რომ დაეხმაროს მოსწავლეებს უცხო-

ური ენის ამა თუ იმ მოვლენის გაგებაში. ისეთი შედარება და შეპირისპირებანი, რომლებიც შეიძლება სასარგებლო და საინტერესო იყოს უფრო მაღალ სტადიაზე, დაწყებით საფეხურზე უმეტესწილად უარყოფით შედეგს გვაძლევს და ხელს უწყობს მოსწავლეთა ყურადღების განზიდვას თავისი პირდაპირი საგნისაგან. ამ განყენებულ მიმართებათა ჩამოთვლა, მაგალითად, რომლებსაც სივრცისეული ან დროისეული წინდებულები გამოხატავენ მათი პირვანდელი კონკრეტული მნიშვნელობის განერცობის შედეგად, ან იმ თავისებუროებაზე მითითება, რომ იმპერატივის ესა და ეს პირი ქართულში ემთხვევა ნამყო წყვეტილის ფორმას და სხვ., დაწყებით საფეხურზე არც გაგებას აადვილებს და არც მნემიურ პროცესს, არამედ ბადებს ბუნდოვანებას და ქმნის პირობას ფორმალიზმის დანერგვისათვის.

იმ ფაქტს, რომ დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეს ძლიერ განვითარებული აქვს ე. წ. მექანიკური მეხსიერება, შეიძლება, გარემოების მიხედვით, დადებითი მნიშვნელობაც ჰქონდეს და უარყოფითიც. თუ მოსწავლე დაეჩვია გაუაზრებელი მასალის ზუთხვას, ეს კი არ ავარჯიშებს, კი არ აუმჯობესებს, არამედ მხოლოდ აჩლუნგებს მეხსიერებას და ინტელექტს მთლიანად. მაგრამ როცა საგანი კარგად არის გაგებული მოსწავლის მიერ და საქმე ეხება მის ფიქსირებას, მექანიკური მეხსიერება აუცილებლად უნდა იქნეს გამოყენებული იმისათვის, რომ მოსწავლემ მტკიცედ აღბეჭდოს თავის ცნობიერებაში ცოცხალი წინადადებები და სიტყვათშეხამებანი, ტექსტების ნაწყვეტები, თემატური დიალოგები, ყველაზე ტიპიური და გავრცელებული ფორმულები, ე. ი. ის მრავალფეროვანი მასალა, რომლის მტკიცე დაუფლება საჭიროა ახალ ენაზე პროდუცირებისათვის. ამის გარდა, დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ თავიდანვე როგორ წარიმართება მეხსიერების მუშაობა. დაწყებით საფეხურზე მოსწავლე უფრო ახლობელ პერსპექტიულ ხაზებს მისდევს და გეზს იღებს უშუალო დამახსოვრებაზე, მაშინ როდესაც ამასთან ერთად საჭიროა ხანგრძლივი დამახსოვრება, რომლისთვისაც ყველაზე ხელსაყრელ პირობას ქმნის არა მარტო ხშირი განმეორება, არამედ თვით დასამახსოვრებელ მასალაში, როგორც ორგანიზებულ აზროვნივ მთელში, ახალი ლოგიკური კავშირებისა და ნიშანსვეტების აღმოჩენა, ახალის ლოგიკური დაკავშირება ძველთან და იმ პერსპექტივის ნათლად წარმოდგენა, რომელსაც უქმნის მოსწავლეს ამა და ამ მასალის გააზრებული შეთვისება. ვინაიდან დაწყების რეციდივი ადვილად იჩენს თავს ისეთ საგანში, როგორიცაა უცხოური ენა, დამახსოვრების კულტურას პირველი გაკვეთილიდანვე სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს.

ვინაიდან V კლასში მოსწავლე პირველად ეზიარება უცხოური ენის სამყაროს თავისი განსხვავებული არტიკულაციური და მორფოლოგიურ-სინტაქსური წყობით, მასწავლებელს სწორედ აქ მოეთხოვება ყველაზე მეტად პედაგოგიური ალღო, ტაქტი და ოსტატობა.

ბ) **საშუალო საფეხურის** (VI—VII კლასები) თავისებურებანი, საერთოდ, განისაზღვრება როგორც სწავლების უფრო რთული ამოცანებით, ისე მოსწავლეთა მომზადებისა და ლოგიკური აზროვნების განვითარების უფრო მაღალი დონით. ამ საფეხურზე მოსწავლეს მოეთხოვება არა მარტო არტიკულაციური ბაზისის და კითხვის ტექნიკის სრულყოფა, არამედ ადაპტირებული ტექსტების კითხვაც, რაც მოითხოვს ახალ ტექსტში ორიენტირების უნარს, კონტექსტის, როგორც სემანტიზაციის საშუალების, უფრო სრულ გამოყენებას.

ამ ეტაპზე საგრძნობლად იზრდება ლოგიკური და ლექსიკურ-გრამატიკული. ანალიზის როლი, ფართოვდება სასკოლო ლექსიკონზე მუშაობა და თარგმნის მასშტაბი, ბევრად მეტი ადგილი ეთმობა აგრეთვე კონსტრუირებას, მეტყველებითი ჩვევების შემდგომ განვითარებას, ენის პროდუქციულ შეთვისებას. ლოგიკურ-გრამატიკული მასალის დაგროვებასთან ერთად იზრდება ლოგიკური მეხსიერების როლი. VII კლასში მოსწავლეს მეტი მოცულობით მოეთხოვება ჩუმი კითხვა. ამ პროგრესს, რომელიც აღნიშნავს კითხვის პროცესში ახალი თვისებრივი ელემენტის შეტანას, აპირობებს როგორც წინა წელს შეძენილი ცოდნა-ჩვევები, ისე მოსწავლეთა შინაგანი მეტყველების განვითარება. ამ საფეხურზე მოსწავლეთა შემეცნებით მოქმედებას მეტი ინიციატივა და დამოუკიდებლობა ახასიათებს. შედარების როლის ზრდას ამ ეტაპზე, ისე როგორც უფროს კლასებში, აპირობებს მოსწავლეთა ცოდნის მეტი მოცულობა დედაენასა და უცხოურ ენაში. ეს კი შესაძლებელს ხდის შედარების მეტი ტერმინის გამოყენებას როგორც დედაენასთან შეფარდებისას, ისე შესასწავლი უცხოური ენის ფარგლებში. თუ V კლასში ისწავლებოდა მხოლოდ აწმყო, VI კლასში ისწავლება რამდენიმე გრამატიკული დრო, სახელდობრ: ნამყო რთული — Passe composé, ნამყო უწყვეტი ანუ უსრული—Imparfait, მყოფადი—Futur. ამათგან ყველაზე მეტ სიძნელეს ქართველი მოსწავლისათვის პირველი წარმოადგენს, რამდენადაც პირველად შემოდის მეშველი ზმნა, რომლის იდეა მოსწავლეთათვის ნათელი არაა. მართალია, მეშველზმნიანი ფორმები დედაენაშიც არის, მაგალითად, ვდგავარ, ვზივარ და სხვ., მაგრამ ამ მოვლენის გაცნობიერებას და შედარების ტერმინად გამოყენებას ნაკლებად ექცევა ყურადღება და, თანაც, მისი უბრალო გაიგივება ფრანგულთან კანონზომიერი არ არის. იმპერფექტს შემოჰყავს არა მარტო განუსაზღვრელი ხანგრძლივობის იდეა, არამედ უსრული ასპექტის იდეაც, რის გარკვევაც მოითხოვს შეპირისპირებას დედაენასთან და იმ საშუალებათა ზოგად ანალიზს, რომლებითაც ეს მოვლენა გამოიხატება ფრანგულში. ამ ეტაპზე ასეთი შესაძლებლობა მაინც შეზღუდული ჩანს და უმეტესწილად ამოიწურება შესწავლილი გრამატიკული დროების ურთიერთშეპირისპირებით. რაც შეეხება მყოფადს, მოსწავლეს ადვილად შეიძლება აღმოვაჩენინოთ ზმნის ამ ფორმის პირის დაბოლოებათა კავშირი „avoir“ ზმნის აწმყოსთან: აღმოვაჩენინებთ რა მოსწავლეს უცნობში ნაცნობს, თუგინდ ცალკე ელემენტების სახით, ამით ვაადვილებთ და ვაჩქარებთ უშუალო დამახსოვრების პროცესს და, თანაც, ვქმნით ხელსაყრელ პირობას მტკიცე და ხანგრძლივი დამახსოვრებისათვის. მაგრამ ისტორიული ექსკურსი, რომელიც მიზნად ისახავს მარტივი მყოფადის, როგორც სინთეზური ფორმის, წარმოშობის გარკვევას, შეიძლება გარკვეული სახით გამოყენებულ იქნეს უფროს საფეხურზე, მაგრამ ამ ეტაპზე ძლიერ ნაადრევია. რაც შეეხება გრამატიკულ დროთა ხმარებას, კერძოდ კი აბსოლუტურ და რელატიურ დროებს, აქ მასწავლებელს განსაკუთრებული სიფრთხილე მართებს. აბსოლუტური და რელატიური დროების ცნება, გაისაკუთრებით კი იმ რთულ ქრონოლოგიურ მიმართებებში გარკვევა, რომელსაც მათი წესიერი ხმარება მოითხოვს, არც ისე ადვილია VII კლასის მოსწავლეთათვის, როგორც ეს შეიძლება პირველად გვეჩვენოს. ამ მხრივ განსაკუთრებულ სიძნელეს ნამყოს ფორმების ხმარება წარმოადგენს, რამდენადაც საქმე ეხება იმის აღნიშვნას, რომ წარსულში ლოკალიზებული მოქმედება წარსულის

რომელიმე მომენტის მიმართ შეიძლება იყოს სინქრონული ან დიაქრონული, ე. ი. ემთხვეოდეს მას, წინ უსწრებდეს ან კიდევ მოსდევდეს. ყოველივე ამის ნათლად წარმოდგენა მოითხოვს უფრო მეტ მასალას, უფრო ხანგრძლივ დაკვირვებას ენობრივ მოვლენებზე და, როგორც აუცილებელი ფსიქოლოგიური პირობა, აბსტრაქტული აზროვნების განვითარების ისეთ მაღალ დონეს, რომელიც VII კლასის მოსწავლეს არ მოეთხოვება. ამის უგულებელყოფას მხოლოდ ფორმალიზმის დანერგვა შეუძლია.

გ) უ ფ რ ო ს ა ფ ე ხ უ რ ს (VIII—X კლასები) ახასიათებს ინტელექტუალურ მოთხოვნილებათა ზრდა და მეტი დამოუკიდებელი მუშაობისადმი შინაგანი მიდრეკილება, უფრო ღრმა ანალიზის, სისტემატიზაციისა და განზოგადების უნარი, კრიტიკული მსჯელობის და საერთოდ აბსტრაქტული აზროვნების განვითარება. ამ ეტაპზე მექანიკური მეხსიერების როლი კლებულობს, იზრდება ლოგიკური მეხსიერების როლი და მიდრეკილება დამოუკიდებელი შემეცნებითი მოქმედებისადმი, ფართოვდება ინტერესთა წრე, სკოლის დამთავრების პერსპექტივასთან დაკავშირებით ღრმავდება ინტერესი პროფესიული ორიენტაციისადმი. ამ ეტაპზე, საშუალო სკოლის პროგრამის ფარგლებში, მოსწავლემ უნდა მიიღოს საბოლოოდ შეჯამებული, დასისტემებული ცოდნა. იგი იმდენად უნდა იყოს დაუფლებული უცხოურ ენას, რომ შეეძლოს საშუალო სიძნელის მხატვრული, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური, მეცნიერულ-პოპულარული და ტექნიკური ლიტერატურის კითხვა და გაგება ლექსიკონის დახმარებით, წაკითხულის შინაარსის გადმოცემა დედაენაზე. საშუალო სკოლაში უცხოური ენის შესწავლის მიზანი მაშინ ჩაითვლება მიღწეულად, როცა კურსდამთავრებული შეძლებს ლიტერატურის კითხვას ამ ენაზე და გამომუშავებული ექნება ამავე დროს მეტყველების ჩვევები საშუალო სკოლის პროგრამით გათვალისწინებულ ფარგლებში. ლიტერატურის კითხვა, როგორც ახალი ცოდნის შეძენისა და მეცნიერულ-ტექნიკური ინფორმაციის მიღების ერთ-ერთი საშუალება, სკოლადამთავრებულის ჩვეულებად და მოთხოვნილებად უნდა გადაიქცეს. ამასთანავე უნდა აღინიშნოს, რომ ამჟამად არსებული სტაბილური სახელმძღვანელოები და საშინაო კითხვისათვის განკუთვნილი სასკოლო ლიტერატურა არ აკმაყოფილებს იმ პრაქტიკულ მოთხოვნებს, რომლებიც მათ წაეყენება სკოლის ცხოვრებასთან დაახლოებისა და სწავლების მწარმოებლურ შრომასთან დაკავშირების პირობებში. გავითვალისწინებთ რა სწავლების ეტაპს და მოსწავლეთა რეალურ შესაძლებლობას, სავა სალის ტექსტებთან ერთად მოსწავლეებს უნდა მივაწოდოთ მეცნიერულ-პოპულარული და ტექნიკური ხასიათის ტექსტებიც, რომლებსაც დართული ექნება დარგობრივი ტერმინები და გამოთქმები თარგმანითურთ და მაღალი ხელოვნებით შესრულებული ილუსტრაციები.

7. ფრანგული ენის მასწავლებლის პედაგოგიური ხელოვნებისათვის

საგნის ღრმა ცოდნა, პროფესიული უნარი და განწყობა, ფსიქოლოგიური და მეთოდიკური მომზადება საშუალებას აძლევს მასწავლებელს ჩაწვდეს მოსწავლეთა ინტელექტუალურ, ემოციონალურ და ნებელობით პროცესებს. მოსწავლეთა შეშაბას მასწავლებელი უნდა უკვირდებოდეს სისტემატურად და ორგანიზებულად. ეს ხანგრძლივი და ისიც არაორგანიზებული დაკვირვება არ გვიჩვენებს იმის

ნამდვილ სურათს, რაც ემპირიულ ფაქტებს იქით იმალება. სწორედ დაკვირვება ხდის ყველაზე ნათელს იმ ჭეშმარიტებას, რომ ცალმხრივი და ერთფეროვანი მეთოდი უარყოფით გავლენას ახდენს არა მარტო სასწავლო მასალის შეთვისებაზე, არამედ გონებრივ განვითარებაზე საერთოდ. როგორც ყოველი საგნის, ისე უცხოური ენის სწავლებაში, მაგალითად, ანალიზი და სინთეზი, როგორც გაშუალების სხვადასხვა მხარეები, აუცილებლობის ძალითაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. „დიალექტიკური ლოგიკის ელემენტს წარმოადგენს ანალიზისა და სინთეზის, ინდუქციისა და დედუქციის ურთიერთ კავშირი, რომელიც ყოველ ნაბიჯზე ვლინდება სწავლებაში. მოსწავლის ცნობიერებაში, როგორც ყოველ ცნობიერებაში, აზრის ეს ფორმები ისე უკავშირდებიან ერთმანეთს, რომ ერთი გადადის მეორეში, ერთი შველის მეორეს. მოსწავლე მიდის ინდუქციიდან დედუქციისაკენ და პირიქით, ანალიზიდან სინთეზისაკენ და პირიქით, აბსტრაქტულიდან კონკრეტულისაკენ და პირიქით, კერძოულიდან მთელისაკენ და პირიქით, ცალკეულიდან ზოგადისაკენ და პირიქით, მოვლენიდან არსისაკენ და პირიქით..."[1]. მოსწავლეს შეუძლია ინდუქციურად დაადგინოს, მაგალითად, ის ფაქტი, რომ —isme-ზე დაბოლოებული არსებითი სახელები ფრანგულში მამრობითი სქესისაა,—tion-ზე დაბოლოებული კი მდედრობითის, თუმცა, საერთოდ, გრამატიკული სქესის გამოსაცნობად სიტყვის დაბოლოება არ გვაძლევს ამ ენაში უტყუარ კრიტერიუმს. მაგრამ, როგორც აკად. შჩერბა შენიშნავს, საჭირო არაა, მაგალითად, ინდუქციური გზით შემოგვყავდეს მთელი გაკვეთილის მანძილზე მყოფადის წარმოება[2]. ა. ვ. ტეკუჩევი წერს: „არ შეიძლება გრამატიკის შესწავლა ავაგოთ მხოლოდ ანალიზზე, რადგან მოსწავლე დაემსგავსება მაშინ იმ თერძის შეგირდს, რომელიც კ. დ. უშინსკის ხატოვანი გამოთქმის თანახმად, მთელი წლების განმავლობაში მხოლოდ შეკერილის რღვევას ასწავლიდა, მაგრამ არ ასწავლიდა ჭრა-კერვას"[3].

პედაგოგიური მუშაობის შემოქმედებითი ხასიათი არ ათავისუფლებს მასწავლებელს გაკვეთილების გეგმებისა და კონსპექტების გულმოდგინე დამუშავებისაგან, რადგან მასწავლებლის ნამდვილი შემოქმედება საქმის ყოველმხრივი ცოდნისა და ყველა ფაქტორის გათვალისწინების საფუძველზე შეიძლება მხოლოდ გაიშალოს. თუმცა გაკვეთილი შინაგან კავშირზე აგებულ ერთ სტრუქტურულ მთელს წარმოადგენს, იგი მაინც არ შეიძლება აიგოს შაბლონზე, ყველა შემთხვევისათვის სავალდებულო სტერეოტიპზე[4]. რსფსრ-ს პედაგოგიკურ მეცნიერებათა აკადემიის პრეზიდიუმის დადგენილებაში კარგი და ცუდი გაკვეთილის შესახებ ეკითხულობთ: „გაკვეთილი რთული პედაგოგიური მოვლენაა. უპასუხებს რა საბჭოთა დიდაქტიკის ზოგად მოთხოვნებს, თვითეულ გაკვეთილს თავის კონკრეტულ გამოვლინებაში აქვს თავისი ინდივიდუალური თავისებურებანი, რომლებიც დამოკიდებულია კლასის მუშაობის მთელ გარემოებაზე

[1] П. Н. Груздев, действ. член АПН, Воспитание мышления в процессе обучения, сб Вопросы воспитания мышления в процессе обучения, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1949, გვ. 25.

[2] Акад. Л. В. Щерба, Перспективы преподавания иностранных языков в школе, Иностранный язык в школе, Москва, Учпедгиз, 1944, გვ. 9.

[3] Г. В. Текучев, Методика грамматического разбора, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 16.

[4] იხ. И. Н. Казанцев, Урок в советской школе, Москва, Учпедгиз, 1951, გვ. 116.

და მასწავლებლის შემოქმედებით მუშაობაზე. ამიტომ გაკვეთილის აგებისა და ჩატარებისას უნდა ვერიდოთ შაბლონსა და სქემატიზმს. ეს არ გამორიცხავს მასწავლებლისათვის იმის შესაძლებლობას, რომ ისარგებლოს გაკვეთილების იმ ნიმუშებით, რომლებიც მოწინავე პედაგოგების გამოცდილებას ასახავს"[1]. რამდენადაც, მეორე მხრით, თითოეული გაკვეთილი სისტემის ნაწილია და გარკვეულ მიმართებაშია წინა და მომდევნო გაკვეთილებთან, მასწავლებელს კარგად უნდა ჰქონდეს გარკვეული თითოეული გაკვეთილის მიზანი, ფორმა, შინაარსი და, საერთოდ, მიმართება სხვა გაკვეთილებთან. ამავე დროს მასწავლებელი უკვირდება ქართული და რუსული ენების პროგრამებს, რათა იცოდეს, თუ რა ცოდნა-ჩვევები აქვთ მოსწავლეებს იმ მომენტში, როცა V კლასში ისინი ახალი ენის შესწავლას იწყებენ. ასეთი პრაქტიკა სრულ შესაბამისობაშია პედაგოგიური მიზანშეწონილობის იდეასთან და, ეფიქრობთ, ღირსია ფართო განზოგადებისა. სანამ სახელმძღვანელოთი სწავლებას შეუდგებოდეს, ჯერ თვითონ მან დეტალურად უნდა შეისწავლოს იგი ტექსტების, ლექსიკის, გრამატიკისა და სავარჯიშოთა სისტემის თვალსაზრისით. ტექსტოლოგიური მუშაობა აუცილებელია, ჯერ ერთი, იმიტომ, რომ ტექსტები მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს მოსწავლეთა არა მარტო ინფორმირებისათვის, რამდენადაც მათში მოცემულია ბევრი სასარგებლო ცნობა, არამედ იდეოლოგიური ფორმირებისთვისაც; მეორე, სახელმძღვანელოს ტექსტები არის ის ძირითადი მასალა, რომლის საფუძველზე მოსწავლეები იძენენ უცხოური ენის ფაქტიურ ცოდნას და ეუფლებიან პროდუცირების ჩვევას. სახელმძღვანელოს ცალკეული გაკვეთილების დეტალური ანალიზი აძლევს მასწავლებელს ნათელ წარმოდგენას იმის შესახებ, თუ რა ხასიათის სიტყვები შეადგენს სასწავლო ტექსტების ლექსიკურ ქსოვილს, რა ფორმითაა წარმოდგენილი ლექსიკური ერთეულები, რა კონტექსტში და რა მნიშვნელობით გვხვდება ისინი, აქვთ თუ არა მათ პირდაპირი შესატყვისი მოსწავლეთა დედაენაში და როგორი მიმართებაა მათ შორის მნიშვნელობათა მოცულობის თვალსაზრისით, როგორია მათი გამოყენების არე. ზოგჯერ გაიგონებთ აზრს, რომ უცხოური ენის სწავლება მაშინ იქნება მოსწავლეთათვის საინტერესო, როცა იგი თავისუფალი იქნება გრამატიკული შებოჭილობისაგან და გადაიქცევა თავისუფალ კონვერსაციად საყოველდღეო თემებზე. მაგრამ აქ ავიწყდებათ, ჯერ ერთი, ის, რომ ენის ცოდნა მარტო კონვერსაციას არ ნიშნავს, და რომ მთელი არ შეიძლება დაყვანილ იქნეს ერთ, თუგინდ საკმაოდ მნიშვნელოვან, ელემენტამდე; მეორე ის, რომ ნახევრადმექანიკური კონვერსაცია არ არის ენის ღრმად შესწავლის საკმარისი საშუალება; მესამე ის, რომ ასეთ გაღარიბებულ პროგრამას არ შეუძლია დიდხანს მიიზიდოს მოსწავლეთა ყურადღება და მობილიზაცია უყოს მათ „ნაქებ" სპონტანურ ძალებს, რომლებიც ძლიერ ხშირად თვითდენადი და ანარქიულია; მეოთხე ის, რომ სწავლების ორგანიზებულ პროცესში ხდება მოსწავლეთა სპონტანური ძალების არა ჩახშობა, არამედ გარკვეული მიზნებისა და ამოცანებისადმი დაქვემდებარება. წმინდა სპონტანურობა ჯერ მარტო თამაშის მოწყობისათვისაც არ არის საკმარისი, და მით უფრო არ არის საკმარისი სწავლაში, რომელიც გეგმაზომიერი და სისტემატური შრომაა, და არა გართობა. მეხუთე ის, რომ მასწავლებელი, რომელიც კლასის წინაშე წარსდგება ასეთი გაძარცული პროგრამით, ვერ მოიპოვებს მოსწავლე-

[1] იხ. „Учительская газета", 1948, № 7, გვ. 3.

თა კოლექტივში ჯეროვან ავტორიტეტს, ხოლო უავტორიტეტო მასწავლებელი ვერაფერს ასწავლის. „სწავლას სწორედ ის გარემოება აქცევს ფსიქოლოგიურად სრულიად დამოუკიდებელს ქცევის ფორმად, რომ მასში ნებელობის გვერდით ინტერესიც ფუძემდებელ როლს ასრულებს. სწავლა არა მარტო მიზნის მნიშვნელობის შეგნებაში პოულობს ენერგიის წყაროს, არამედ იმავე დროს შინაგან მისწრაფებაში, შინაგან მიდრეკილებაში, ინტერესში, რომლის გარეშეც ყოველივე სწავლა იძულებითი შრომის სახეს მიიღებდა“[1]. ცნობილია, რომ უცხოურ ენას განსაკუთრებული მიმზიდველობა აქვს მოსწავლეებისათვის, რომ ისინი მაღალი ინტერესით იწყებენ მას შესწავლას[2]. მაგრამ ცნობილია აგრეთვე, რომ ცუდი მეთოდი ამ ინტერესს ადუნებს და მასთან ერთად ყურადღებასაც, ხოლო „ყურადღება არის ჩვენი სულის ის ერთადერთი კარი, რომელშიაც ყველაფერი, რაც ჩვენს ცნობიერებაშია, აუცილებლად გაივლის“.[3] უშინსკი განსაკუთრებით უსვამს ხაზს აქტიური, ნებისმიერი ყურადღების განვითარების მნიშვნელობას. პასიური ყურადღების დროს საგანი თვითონ იზიდავს მოსწავლეს, მაგალითად, იმის წყალობით, რომ იგი თავისთავად საინტერესოა, მაგრამ ამ ყურადღების გადაჭარბებულად განვითარება იწვევს სულის ერთგვარ მოდუნებას, უძლურებასა და სიზარმაცეს, იგი „მოითხოვს მუდმივ გაღიზიანებას საინტერესო მოთხრობით ან საინტერესო კითხვით, არ შეუძლია (...) დამოუკიდებლად გამოიწვიოს რაიმე თავისი თავიდან და ცხოვრობს უაღრესად პასიური ცხოვრებით“[4], ამიტომ, — ამბობს უშინსკი, — სიფრთხილე გვმართებს, რომ „არ გადავცილდეთ კეთილგონიერების საზღვარს და არ მოვადუნოთ ბავშვის სული, ვკვებავთ რა მას მხოლოდ საინტერესო სულიერი საზრდოთი და არ ავაგზნებთ რა მას დამოუკიდებელი მოქმედებისათვის, რომელიც, პირველ ყოვლისა, აქტიურ ყურადღებაში გამოიხატება“[5]. გოგებაშვილი აღნიშნავს იმ ფსიქიკური კანონის მნიშვნელობას, რომლის ძალითაც საგანი მაშინ ტოვებს ტვინში ღრმა და წაუშლელ კვალს, როდესაც გონება თავის ყურადღებას შეჰკრებს მასზე და „დაამყარებს საკმარისს დროსა“[6]. და პირიქით: თუ ყურადღება მყარი არაა, საგანი ტოვებს ტვინში სუსტ კვალს, რომელიც ისე ჩქარა წაიშლება, „როგორც წყლიანი მელნის კვალი ნაწერის ქაღალდიდგანა“[7].

მარქსი „კაპიტალის“ პირველ ტომში წერს, რომ „გარდა იმ ორგანოების დაძაბვისა, რომელნიც შრომას ასრულებენ, მთელ ამ შრომის განმავლობაში აუცილებელია მიზანშეწონილი ნებისყოფა, რომელიც ყურადღების სახით ვლინდება, და აუცილებელია მით უფრო, რაც უფრო ნაკლებ იტაცებს შრომა

---

[1] დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940, გვ. 302.

[2] იხ. проф. Н. Ф. Добрынин, О динамике внимания при обучении иностранным языкам, сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 76.

[3] კ. დ. უშინსკი, საბელმძღვანელო „დედა ენით“ სწავლებისათვის, ნაწ. I, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, მეორე გამოცემა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 76.

[4] იქვე, გვ. 77.

[5] იქვე, გვ. გვ. 77—78.

[6] იაკობ გოგებაშვილი, უკუღმართი ნაბიჯი, საქ. სსრ საარჩევო სამმართველოს „ისტორიული მოამბე“, 1950, № 5, გვ. გვ. 60—61.

[7] იქვე.

მუშას თავისი შინაარსით და შესრულების წესით...".[1] მოსწავლეთა სუსტი ნებისყოფა და ყურადღება უნდა აღიზარდოს სათანადო ვარჯიშობით. ერთხელ შეთვისებული ცნებები შემდგომ სავარჯიშოებში უნდა გვხვდებოდეს ახალ გარემოცვაში, ახალ კომბინაციაში; ისინი ლოგიკურად უნდა უკავშირდებოდნენ ერთმანეთს, რათა არ შეიქმნას ისეთი მდგომარეობა, რომელიც ახასიათებს მზუთხავებს, რომელთა მეხსიერებაში ცნებები და იდეები „მკვდარ მწკრივად ძევს"[2]. შინაგანი ინტერესის განვითარება, როგორც უშინსკი განმარტავს, ემყარება იმ კანონს, რომ ჩვენ ყურადღებიანი ვართ ყოველივე იმის მიმართ, რაც ახალია ჩვენთვის, მაგრამ არა იმდენად ახალი, რომ სრულიად უცნობი და გაუგებარი იყოს. ახალი მასალა უნდა ავსებდეს, ავითარებდეს ან ეწინააღმდეგებოდეს ძველს: ამით ძლიერდება ინტერესი და იქმნება ისეთი პირობა, როცა ახალი ასოციაციაში შედის იმასთან, რაც უკვე ცნობილია[3]. ეს კიდევ ერთი საბუთია დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპის სასარგებლოდ. როცა ეს პირობა არაა დაცული, მოსწავლეს ფაქტიურად გაწყვეტილი აქვს კავშირი საგანთან. ამის გარდა, რაც უფრო დაბალია ასაკი, მით უფრო ნაკლებ ფლობს მოსწავლე თავის ყურადღებას, მით უფრო განიცდის იგი გარეშე ფაქტორების, აგრეთვე პერიფერიულ და ინტიმურ შთაბეჭდილებათა გავლენას. ამიტომ დაწყებით საფეხურზე მასალის დოზირებას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს ხანგრძლივი გონებრივი აკომოდაციის უნარი, რომ მისი ყურადღება მერყეევი და წყვეტილია[4]. ამიტომ, როგორც უშინსკი შენიშნავს, მოსწავლის ყურადღება საშუალება კი არაა მხოლოდ, რომელიც მასწავლებელს წარმოდგენას აძლევს მოსწავლის განვითარების შესახებ, არამედ არის აგრეთვე მასალა აღმზრდელობითი მუშაობისათვის[5]. იმისათვის, რომ მოსწავლე განეწყოს ძველი ამოცანის შესასრულებლად, მას უნდა დაეუსახოთ მიმზიდველი პერსპექტივა, ეუწვენოთ, მაგალითად, რომ ამა და ამ მუშაობის შესრულების შემდეგ იგი შეძლებს გაიგოს საინტერესო მოთხრობა. მონოტონურობა მოქმედებს როგორც ჰიპნოგოგიური (ძილის მომგვრელი) ფაქტორი, რომელიც არღვევს ფსიქიკურ ძალთა სინერგიას და იწვევს სულიერ მოდუნებას, განწყობის დაშლას. სწორადაა ნათქვამი, რომ „...ერთსახეობა არ არის სიბრძნის დარგია" (ვაჟა-ფშაველა, ლექსი „ბუნების სურათი"). უცხოური ენის სწავლებაში, ისე როგორც ყველგან, მონოტონურობის თავიდან ასაცილებლად საჭიროა სხვადასხვა ვარჯიშობათა მოზანშეწონილი მონაცვლეობა. აქ პირველ ყოვლისა უნდა აღინიშნოს წიგნი და ცოცხალი სიტყვა, რომლებიც ერთმანეთს უნდა ავსებდეს და ამტკიცებდეს. მაგრამ ამის გამო, რომ ყური უფრო ძლიერია თვალზე ენის სწავლებაშიო, წიგნის როლი არ უნდა დავამციროთ. წიგნი და ცოცხალი სიტყვა არც ერთ ეტაპზე არ შეიძლება დავაცილოთ ერთმანეთს. გოგებაშვილის აზ-

---

[1] კ. მარქსი, კაპიტალი, ტ. I, თბილისი, სახელგამი, 1954, გვ. 228.

[2] К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. 10, М., Изд-во АПН, 1950, გვ. 81.

[3] К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 341.

[4] იხ. H. Wallon, professeur au Collège de France, Les origines de la pensée chez l'enfant, t. I, Paris, Presses universitaires, 1947, p. 18.

[5] К. Д. Ушинский, Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии", Собр. соч., т. 10, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1950, გვ. 402.

რით, ეს მით უფრო აუცილებელია, რომ „უცხო ენის სწავლების დროს წიგნი... სრულს შეძლებას აძლევს თვალსა კონტროლი იქონიოს ყურის მოქმედებაზედ“ და სასარგებლო სამსახურს უწევს აგრეთვე მეხსიერებას[1]. ამის გარდა, როგორც ცნობილია, უშინსკი და გოგებაშვილი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ მასალის კომპლექსურ აღქმას, გრძნობათა შეთანხმებულ მუშაობას, აკუსტიკური, მხედველობითი და მოტორული შთაბეჭდილებების შეხამებას, რაც ძლიერ უწყობს ხელს უფრო მკვიდრო კავშირის დამყარებას ობიექტთან. გოგებაშვილი მოუწოდებს მასწავლებელს მუდამ ახსოვდეს ის პედაგოგიური აქსიომა, რომ კომპლექსურ აღქმაზე დამყარებული ცოდნა „ორჯერ უფრო მტკიცედ დაიბინავებს ტვინში“[2]. ამავე დროს გოგებაშვილს მხედველობაში აქვს ინდივიდუალიზაციის პრინციპი და მოითხოვს, რომ მასწავლებელმა სათანადოდ ავარჯიშოს მოსწავლეთა თვალი და ყური, მით უფრო, რომ ზოგიერთი მოსწავლე უმეტესად ვიზუალურ შთაბეჭდილებებს ემყარება, ზოგიერთი კიდევ სმენითს, როგორც ელინდება ეს, მაგალითად, მართლწერის შეთვისების დროს[3].

გარდა იმ მნიშვნელობისა, რომელიც გრძნობათა შეთანხმებულ მუშაობას აქვს ჩვენს მიერ წინათ განმარტებული სინერგიის ცნების შესაბამისად, უნდა აღინიშნოს აგრეთვე, რომ უცხოური ენის შესწავლის პროცესში სხვადასხვა სინერგეტები ერთმანეთს კონტროლს უწევენ, ასწორებენ და აძლიერებენ. ისინი ამავე დროს წარმოადგენენ ურთიერთშედარების ობიექტს და ყველანი ერთად ხელს უწყობენ შეგნებულობის პრინციპის გატარებას, ისე როგორც მასალის განმტკიცებას. ეს იმას ნიშნავს, რომ თვით შედარება, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მეთოდიკური ხერხი, გაგებული უნდა იქნეს რამდენადმე უფრო ფართოდ, ვიდრე ეს ხდება ჩვეულებრივ. განვიხილოთ მოკლედ ეს საკითხი.

8. შეპირისპირების საკითხისათვის

შეპირისპირება სწავლების დამხმარე ხერხია. „იგი მიზნად ისახავს დაიყვანოს მოსწავლეთა ცნობიერებამდე ის განსხვავებანი, რომლებიც არსებობენ დედაენის წყობასა და შესასწავლი ენის წყობას შორის. ენებს შორის რომ ასეთი განსხვავებები არ ყოფილიყო, ახალი ენის შესწავლა მხოლოდ მისი ლექსიკის შესწავლამდე დაიყვანებოდა“[4]. საგანთა უბრალო მიჯრა და მოსაზღვრეობა თავისთავად შედარება არ არის. საგნები და მოვლენები შედარების ტერმინებად იქცევა ორგანიზებული დაკვირვების შედეგად, რომელიც მიზნისმიერი პროცესია. მიზანს მაორგანიზებელი ძალა აქვს. რამდენადაც უფრო შეგნებულია მიზანი და გათვითცნობიერებულია პიროვნება, იმდენად უფრო ცდილობს იგი მოაწესრიგოს თავისი ყურადღების მუშაობა დაკვირვების პროცესში, ხოლო რაც უფრო ორგანიზებულად და გეგმაზომიერად წარმოებს დაკვირ-

---

[1] იაკობ გოგებაშვილი, უკუღმართი ნაბიჯი, „ისტორიული მოამბე“, 1950, № 5, გვ. 64.

[2] იქვე, გვ. 64.

[3] იქვე.

[4] იხ. Арн. Чикобава, Сопоставительное изучение языков как метод исследования и как метод обучения, Журн. „Русский язык в национальной школе“, 1957, № 6, გვ. 4.

ვება, მით უფრო ადრე და სრულად აღწევს იგი თავის მიზანს. ერთმანეთს შეიძლება შევადაროთ ერთი გვარის საგნები თანაზომადი ნიშნების მიხედვით. რამდენადაც მეტია შედარების ტერმინი, იმდენად უფრო ვრცელია დაკვირვების არე და, მაშასადამე, ყურადღების მოცულობა. შედარების საფუძველია საგანთა საერთო ნიშან-თვისებანი. საგნებს შეიძლება ჰქონდეს მეტი ან ნაკლები საერთო ნიშანი, ისინი შეიძლება იყვნენ აგრეთვე ერთმანეთის საპირისპირო, კონტრასტული. პირველი შეხედვით შეიძლება ვიფიქროთ, რომ პირველ შემთხვევაში შედარება უფრო ადვილია, მაშინ როდესაც სინამდვილეში ასე არ არის: მცირე განსხვავების დაჭერა მოითხოვს უფრო ინტენსიურ, მრავალმხრივსა და მრავალგზის დაკვირვებას, მაშინ როდესაც კონტრასტული უფრო თვალსაჩინოა და მეხსიერებაშიც უფრო მტკიცედ ინახება. პირველ შემთხვევაში ნიშანთა დიფერენცირებას აძნელებს ის გარემოება, რომ მსგავსება მოსწავლეს ზოგჯერ ივიწყება ჰგონია. თანაც, დროის გავლენით, მსგავს საგანთა სერიაში თითოეულის ინდივიდუალური ნიშან-თვისებები დამკვირვებლისათვის ნაკლებ მკაფიო ხდება, გაიგივების ტენდენცია კი მატულობს[1]. მხედველობაში უნდა მივიღოთ აგრეთვე, რომ მსგავს საგანთა დიფერენცირება ერთბაშად არ ხდება, როგორც მაშინვე არ ხდება ახლობელი ტონების დიფერენცირება, როგორც გვიჩვენა ეს იმ გამოკვლევამ, რომელიც ი. პავლოვმა ჩაატარა მსგავსი მოვლენების არევის ფენომენზე.[2] ამიტომ მოსწავლეთა ყურადღება უნდა გავამახვილოთ არა მარტო კონტრასტულ, არამედ მსგავს მოვლენებზედაც. შესწავლის დროს შეიძლება ერთმანეთს შევუპირისპიროთ: ა) უცხოური ენა და დედაენა; ბ) უცხოური ენის ის მოვლენები, რომელთა შეპირისპირება ხელს უწყობს მათი ინდივიდუალობის გარკვევას.

ორი ენის, როგორც ორი სისტემის, შეპირისპირება კონკრეტული ფაქტების შესწავლას უნდა ემყარებოდეს, როგორც აღვნიშნეთ ეს წინა თავში, სისტემატურობის პრინციპთან დაკავშირებით. ჩვეულებრივ, მეტი ყურადღება ეთმობა გრამატიკას, რაც ამ უკანასკნელის განსაკუთრებული როლით აიხსნება. მაგრამ შეპირისპირებას ასევე მოითხოვს ფონეტიკა და დაწერილობა. ნაცნობი მასალის საფუძველზე და ისეთი ახალი მასალის ფონზე, რომლის შესახებ მოსწავლეებს აქვთ ზოგადი წარმოდგენა, მასწავლებელი გამოჰყოფს რამდენიმე ობიექტს. ეს ობიექტი ბევრი არ უნდა იყოს, რათა არ გამოიწვიოს ყურადღების დაქსაქსვა. პირველად მოსწავლეთა ყურადღებას ვაქცევთ ზოგადზე, შემდეგ გადავდივართ დეტალებზე. ამავე დროს ვიცავთ წესს, რომლის თანახმად შედარების ერთ წევრს მოსწავლეები კარგად უნდა იცნობდნენ[3]. განსხვავებათა გააზრება იმის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა, რომ მოსწავლეებმა ზუსტად გამოიცნონ[4] და მტკიცედ დაიმახსოვრონ[5] ენობრივი ფაქტები. მაგრამ ყოველივე ამაში მთავარია არა მრავალგზისი სტერეოტიპული განმეორება, თა-

---

[1] იხ. И. М. Соловьев, К психологии узнавания, „Советская педагогика", 1943, № 2—3, გვ. 32.

[2] იხ. И. П. Павлов, Декции о работе больших полушарий, Полн. собр. соч., т. IV, 1951, გვ. 125.

[3] იხ. проф. П. А. Рудик, Психология, Москва, Учпедгиз, 1955, გვ. გვ. 139—140.

[4] იხ. И. М. Соловьев, იქვე, გვ. 33.

[5] იხ. проф. А. А. Смирнов, Психология запоминания, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1948, გვ. 262.

ვისთავად, არამედ ისეთი განმეორება, რომელსაც შემოჰყავს ახალი თვისებრივი ელემენტი. მრავალგზისი განმეორებით შეიძლება მიღწეულ იქნეს ასოციაციის სიმტკიცე, მაგრამ მოვლენათა დიფერენცირებისათვის ეს არ არის საკმარისი. მოვლენათა დიფერენცირება მოითხოვს შეპირისპირებას, მსგავსებისა და განსხვავების დადგენას. ამიტომ მოსწავლე უნდა „ვავარჯიშოთ (...) სავანთა ნიშანთვისებების გამოცნობაში (მიზეზებისა და შედეგების, განსხვავებებისა და დაპირისპირებების და სხვ. გამოცნობაში); საჭიროა ყველგან ყურადღებით დაკვირვება და განსხვავება, რისგან რა გამომდინარეობს“[1], რადგან, მეორე მხრივ, საგნის ადეკვატური აღქმა შეუძლებელია ცოდნის გარკვეული მინიმუმის გარეშე[2]. შეპირისპირების საკითხი მჭიდროდ არის დაკავშირებული დამახსოვრების საკითხთან, რადგან მოსწავლე ბევრად უფრო სწრაფად და მტკიცედ იმახსოვრებს იმ მოვლენებს, რომლებიც მან განიხილა ასეთ ასპექტში და დაჯგუფა გარკვეული ნიშნების მიხედვით. რაც უფრო მეტი გროვდება მასალა, მით უფრო აუცილებელი ხდება ასეთი მუშაობა, განსაკუთრებით უფროს კლასებში, სადაც ლოგიკური მეხსიერების როლი უკვე იმდენად დიდია, რომ აღარ შეიძლება მოვთხოვოთ მოსწავლეს ენობრივი მასალის ნახევრად-მექანიკური რეპროდუცირება[3]. შეპირისპირება ის ფაქტორია, რომელიც ხელს უწყობს შეგნებულობის პრინციპის გატარებას ენის სწავლებაში, რის გარეშეც შეუძლებელია უზრუნველვყოთ მოსწავლის მეხსიერების აქტიური მუშაობა. რა თქმა უნდა, მნემიური ეფექტი ბევრად არის დამოკიდებული მოსწავლის მუშაობის მნემიურ გეზსა და მიმართულებაზე[4], მაგრამ მეხსიერების მუშაობა არ იქნება საკმარისად აქტიური, თუ დასამახსოვრებელი მასალა თავისთავად დიფუზურია. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე ადვილად ეჩვევა ზუთხვას, რომელიც სხვა არაფერია, თუ არა ელემენტარული, წმინდა მექანიკური დამახსოვრება მრავალგზისი და გამომფიტველი განმეორების გზით. ასეთი მუშაობა არ უქმნის მოსწავლეს არავითარ პროდუქციულ ჩვევას. ასე შეთვისებული მასალა მხოლოდ მკვდარ ბალასტად რჩება მეხსიერებაში და არ აჩვევს მოსწავლეს კონსტრუქციულ მუშაობას.

დედაენასთან შეპირისპირება და უცხოური ენის მოვლენათა ურთიერთშედარება ერთმანეთს ავსებს. როდის უნდა გამოვიყენოთ ერთი და როდის მეორე, ეს ყოველთვის კონკრეტულ გარემოებაზეა დამოკიდებული და არ

---

[1] კ ო მ ე ნ ს კ ი, სჭოლასტიკური ლაბირინთებიდან სინათლეზე გამოსვლა, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, 1958, გვ. 346.—იხ. Г. С. А х в л е д и а н и, Учебник грамматики русского языка для грузинских школ, 3-е изд., Тбилиси, 1951, გვ. IV; Л. А. Ш в а р ц, Роль сопоставлений при усвоении сходного материала, Известия Академии педагогических наук РСФСР, 1947, вып. 12, გვ. 131.

[2] Проф. В. А. А р т е м о в, Психология восприятия. Психология т. III, сб. посвященный 35-летию научной деятельности акад. Д. Н. Узнадзе, Тбилиси, Изд-во АН Груз. ССР, 1945, გვ. 21.

[3] Н. А. Б е р г м а н, К вопросу о методике повторения в процессе обучения иностранному языку, сб. Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1948, გვ. 81.

[4] იხ. А. А. С м и р н о в, О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание, Психология, т. III, Тбилиси, Изд-во АН Груз. ССР, 1945, გვ. 395.

შეიძლება წინასწარ და საბოლოოდ იქნეს დადგენილი. მაგრამ შეიძლება აღინიშნოს, რომ უცხოური ენის ამა თუ იმ მოვლენის ინდივიდუალობა ზოგჯერ მაშინ ხდება უველაზე ნათელი და გასაგები, როცა მას ვუპირისპირებთ იმავე ენის მეორე მოვლენას. ასე, მაგალითად, ფრანგული „ნამყო მარტივი“ (Passé simple) და „ნამყო რთული“ (Passé composé) ქართულ ენაზე მეტწილად ერთი და იმავე ნამყო წყვეტილით გადმოიცემა და დიფერენცირების შესაძლებლობა ერთობ შეზღუდულია, განსაკუთრებით მაშინ, როცა მაგალითები მოწყვეტილია კონტექსტისაგან. ამიტომ ჩვენ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია ფრანგული ზმნის ორი დასახელებული ფორმა ერთმანეთს შევუპირისპიროთ ფუნქციის მხრივ და ამით უფრო დავაზუსტოთ თითოეული მათგანის ინდივიდუალობა. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ამ შემთხვევაში თარგმნას მნიშვნელობა ეკარგება; დედაენიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნას შეუძლია, მაგალითად, გვიჩვენოს, თუ ფრანგული ზმნის რომელ ფორმებს აირჩევს მოსწავლე ქართული ზმნის ფორმათა გადმოსაცემად, ესე იგი გვიჩვენოს, თუ რამდენად ერკვევა იგი ფრანგული ზმნის ფორმებში, ესმის თუ არა მათი ფუნქციები, აღწევს თუ არა მათ სრულ აზრობრივ დიფერენცირებას. იმის ცოდნის გარეშე, თუ რა განსხვავებაა ქართულსა და ფრანგულს შორის ბგერითი სისტემისა და წინადადების აგებულების მხრივ, მასწავლებელს არ შეუძლია გამოიყენოს მადიფერენცირებელი ანალიზი, ებრძოლოს დედაენის ინტერფერირებას. ეს უკანასკნელი ფსიქოლოგიურად შეიძლება ორი სახისა იყოს: ცხადი და ცნობიერი, ან ფარული, ლატენტური. პირველ შემთხვევაში მოსწავლეს ერთგვარად გააზრებული აქვს თავისი მოქმედება, თავის გონებაში აგებს წინადადებას დედაენის სტერეოტიპის მიხედვით და თარგმნის უცხოურ ენაზე; მეორე შემთხვევაში ეს პროცესი ხდება ქვეცნობიერად, სუბიექტი არ განიცდის მას, ცნობიერების კონტროლი არ ვრცელდება იმ მიზეზზე, რომელმაც გამოიწვია ასეთი და ასეთი წარმოთქმა ან ასეთი და ასეთი კონსტრუქცია, უცხოური ენის ნორმისაგან დაშორებული. ამიტომ შედეგიც გაუანალიზებელი რჩება, სუბიექტი ამ ანალიზის მოთხოვნილებას არ განიცდის (მაგ., ქართ. ფ ფრანგული f-ის ნაცვლად, რუსული ю ფრანგულ u-ს ნაცვლად, პირის ნაცვალსახელთა გამოტოვება ზმნასთან ფრანგულში ან ფრანგული წინადადების სტაბილური წყობის მოშლა ქართულის გავლენით, «je serai chanter»—მექანიკური კალკი რუსული რთული მყოფადისა „я буду петь“, და სხვ.). ხდება, უფრო იშვიათად, უცხოური ენის ინტერფერირებაც (ჩვენს მიერ სხვადასხვა კლასში აღრიცხულია ფრანგული f-ის წარმოთქმა ქართული ფ-ის ნაცვლად სიტყვებში „კარტოფილი“, „ფიგურა“, „ფილმი“, „ფორმა“, „ფაბრიკა“ და სხვ., აგრეთვე პირის ნაცვალსახელთა სისტემატური ხმარება ქართულში იქ, სადაც ის აუცილებელი არაა და მხოლოდ ამძიმებს ფრაზას, და სხვ.).

„ქართული ენის ზოგად დახასიათებაში“ არნ. ჩიქობავა წერს: „ბგერათა მიხედვით ენები ერთმანეთისაგან თითქოს უველაზე ნაკლებ განსხვავდება, ბგერათა დიდი წილი ერთი შეხედვით, მეორდება სხვადასხვა ენაში. ნამდვილად ეს ასე არ არის: საერთაშორისო ბგერები სხვადასხვა ენაში არა გვაქვს (თვით ისეთი ხმოვანიც-კი, როგორიცაა ა, უველგან ერთნაირად არ

წარმოითქმის). ბგერათა სისტემაც განსხვავებულია"[1]. ასევე დიდია განსხვავება გრამატიკული აგებულების მხრივ: „ამ მხრივ ენები რომ ერთნაირი იყოს, ერთი ენის გრამატიკით მეორე ენის შესწავლა მოხერხდებოდა, უკეთ რომ ვთქვათ: ერთი გრამატიკა იკმარებდა ყველა ენისათვის, ცალკე შესასწავლი იქნებოდა მხოლოდ ლექსიკა"[2]. მაგრამ ცნობილია, რომ ეს ასე არ არის: „ერთი ენის გრამატიკის მეშვეობით მეორე ენის გაცნობა ისევე შეუძლებელია, როგორც შეუძლებელია ერთი ქალაქის გეგმის მიხედვით მეორე ქალაქის ადგილმდებარეობის, უბნების, ქუჩების... გარკვევა"[3].

ავიღოთ, ილუსტრაციისათვის, რამდენიმე ობიექტი. ქართულში წარმოთქმა და დაწერილობა ძლიერ ახლოა ერთმანეთთან, ასე რომ „ორთოეპიის თითქმის ყველა საკითხი შესაძლებელია გადაწყდეს ორთოგრაფიის საკითხის გადაწყვეტასთან ერთად"[4], ქართულში მართლწერისა და მართლწარმოთქმის დიდი სიახლოვე აღინიშნება. ფრანგულში, პირიქით, დაწერილობასა და წარმოთქმას შორის განხეთქილებაა, პირველი კონსერვატიულია, არ მისდევს მეორის ევოლუციას, არ ასახავს მის ახლანდელ მდგომარეობას. ახალი არტიკულაციური ბაზისის, ახალი საწარმოთქმო ჩვევების გამომუშავების პროცესში, აგრეთვე წარმოთქმისა და გრაფიკის მიმართებათა შეთვისებისას ყოველ ნაბიჯზე თავს იჩენს დედაენის ინტერფერირება; თანაც, ეს უარყოფითი, შემფერხებელი გავლენა შეიძლება დაძლეულ იქნეს მხოლოდ შედარებისა და ანალიზის გზით, ხოლო ამასთან ერთად აუცილებელია სისტემატური ვარჯიშობა, ტრენირება, ჩვევათა განმტკიცება, რაც მეტ-ნაკლები მასშტაბით უნდა გრძელდებოდეს სწავლების ყველა საფეხურზე, უკანასკნელი კლასის ჩათვლით (სისტემატიზაცია). „ქართულში ხმოვანთა სისტემა თანამოვანთა სისტემასთან შედარებით მეტად მარტივია"[5], ფრანგულში — პირიქით. ფრანგულ ხმოვანთა ვარიანტებს დისტინქტური ფუნქცია აქვს. ასე, მაგალითად, „e" — ბგერა გვაქვს I ჯგუფის ზმნათა ინფინიტივისა და ნამყოს მიმღეობის დაბოლოებაში, მაგრამ უფრო ფართო წარმოთქმისას მიეიღებთ „ɛ"-ს, რომელიც იმპერფექტის დაბოლოებაში გვხვდება. ქართულში, პოზიციის მიხედვით, ხმოვანი შეიძლება გარკვეულ ელფერს იძენდეს, მაგრამ ეს არ გამოხატავს აზრის ცვლილებას. ქართულში ხმოვნები სუფთაა, ხოლო ფრანგულში გვაქვს ცხვირისეული ხმოვნებიც, რომელთაგან ზოგიერთი ბაგისეულ არტიკულაციასაც მოითხოვს. ფრანგულს ახასიათებს ძლიერ მკაფიოდ გამოხატული ბაგისეულობა, ქართულს — არა. ფრანგულში არის ბგერები, რომლებიც ქართულს არა აქვს (მაგ., რბილი n, ლაბიალიზებული e და i). ფრანგული, ამავე დროს, აფრიკატების არმქონე ენაა: მოსწავლე, რომელიც უცხოურ ენას უბრალო მიბაძვის გზით სწავლობს, ამ ენის ბგერებს უნებლიეთ ცვლის დედაენის სტერეოტიპებით; მსგავსება, რომელიც ბევრ შემთხვევაში მხოლოდ მოჩვენებითია, მას იგივეობა ჰგონია და ითვისებს არასწორ წარმოთქმას, რომლის ფიქსიორება შეიძლებოდა დასაწყისიდანვე თავიდან აგვეცილებინა, თუ მოსწავლეთათვის

---

[1] იხ. ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ტ. I, თბილისი, 1950, გვ. 023.

[2] იქვე.

[3] იქვე.

[4] გ. ა ბ ა ლ ე დ ი ა ნ ი, ზოგადი და ქართული ენის ფონეტიკის საკითხები, თბილისი, 1938, გვ. 87.

[5] ს ე რ გ ი ქ ე ნ ტ ი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, 1956, გვ. 30.

მისაწვდომ ფარგლებში გამოვიყენებდით მოვლენათა შედარებასა და ანალიზს. ფრანგულში მახვილი დაისმის სიტყვის ან რიტმული ჯგუფის ბოლოში, ქართულში კი „მახვილიანი ხმოვანი მკვეთრად არ გამოირჩევა უმახვილოსაგან, იგი საძებარია სიტყვაში“ [1]. ქართულში, როგორც სხვა ენებში, არის რეალური, ბიოლოგიური სქესის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაგრამ არ არის გრამატიკული სქესი. ფრანგულში არის ნაწევარი (არტრონი=არტიკლი) ან, უკეთ რომ ვთქვათ, ნაწევართა მთელი სისტემა, ახალ ქართულში — არა. ქართულში, ჩვეულებრივ, მსაზღვრელი წინ უსწრებს საზღვრულს, ფრანგულში კი, საერთოდ, იგი მოსდევს მას. ქართულში არის ბრუნების განვითარებული სისტემა, თანაც ქართულ ენას შეუძლია აბრუნოს ყოველგვარი სიტყვა, ფრანგული კი ბრუნების არმქონე ენაა. სამაგიეროდ ფრანგულში გვაქვს წინდებულთა ძლიერ განვითარებული სისტემა, რომელიც უზრუნველყოფს ბრუნვათა ფუნქციების გამოხატვას, ქართულში კი გვაქვს ბოლოდებულები (პოსტპოზიციები), როგორც შერწყმული, ისე ცალკე მდგომი. საერთოდ „თანდებულები ქართულში შედარებით ცოტაა, რადგანაც ზმნის მიმართებითი ფორმები საზოგადოდ და კერძოდ ქცევის ფორმები, აგრეთვე ბრუნვის ფორმათა სიმრავლე საშუალებას გვაძლევს აზრი ზუსტად გამოვხატოთ უთანდებულოდაც“ [2]. ფრანგულისაგან განსხვავებით, უშუალოდ წინამავალი მსაზღვრელი ქართულში არ იცვლება რიცხვის მიხედვით. ქართულში საერთოდ არ არის ბრალდებითი ბრუნვა, დამატებას სახელობითი და მიცემითი ბრუნვები აღნიშნავს; ამავე დროს ქართულში არის ერგატიული კონსტრუქცია, რომელიც მის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან თავისებურებას შეადგენს. ქართულ ზმნას შეუძლია გამოხატოს: მოქმედების სუბიექტი და ობიექტი; სუბიექტისა და ობიექტის პირი და რიცხვი; ქცევა ანუ სუბიექტისა და ობიექტის მიმართება კუთვნილების თვალსაზრისით, თვითონ ასრულებს სუბიექტი მოქმედებას თუ სხვას ასრულებინებს (უშუალო ან შუალობითი გზა, კონტაქტი); მოქმედებითი და ვნებითი გვარი; სრული და უსრული ასპექტი, რის გამოხატვასაც, სპეციალური ფორმების უქონლობის გამო, ფრანგული ენა რამდენადმე ახერხებს დროთა სიმრავლის მეშვეობით; ქართული ზმნა მრავალპირიანია („უთხრა“=უთხრა მან მას იგი). ამის გარდა, ზმნისწინის საშუალებით ქართულ ზმნას შეუძლია უჩვენოს აგრეთვე მოქმედების სივრცეული მიმართება რომელიმე პუნქტის მიმართ (გეზი, ორიენტაცია)[3]. ფრანგულს აქვს ინფინიტივი, ქართულს — მასდარი. ფრანგულში ზმნის ზოგიერთი პირი უპიფიცირებულია, რაც იწვევს პირის ნაცვალსახელის სავალდებულო ხმარებას; ქართულ ზმნას შეუძლია გამოხატოს სუბიექტური და ობიექტური პირი იმდენად მკაფიოდ, რომ პირის ნაცვალსახელის ხმარება აზრის დაზუსტებისათვის აუცილებელი აღარ იყოს. სიტყვათა წყობა ქართულში უფრო თავისუფალია და ტერმინთა გადანაცვლება მათ სინტაქსურ ფუნქციას არ ცვლის; ფრანგულში სიტყვათა წყობა სტაბილურია და ტერმინთა გადანაცვლება იწვევს სინტაქსური მიმართების ცვლილებას (სუბიექტი იქცევა ობიექტად და პირიქით). წინადადებაში — „პეტრემ სცემა პავლეს“ — წევრთა გადანაცვლება აზრს არ ცვლის, რადგან მოთხრობითის -მ და მიცემითის -ს

[1] ა რ ნ. ჩ ი ქ ო ბ ა ვ ა, ქართული ენის ზოგადი დახასიათება, ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ტ. I, თბილისი, 1950, გვ. 030.
[2] ა კ ა კ ი წ ე რ ე თ ე ლ ი, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, ტ. I, თბილისი, 1953, გვ. 619.
[3] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ზემოდასახელებული შრომა, გვ. 501.

დაბოლოებანი ყოველ ვითარებაში გვაგებინებს თითოეულის არს. სახელის ფუნქციას. ახლა წარმოვიდგინოთ, რომ ბრუნვის ეს დაბოლოებანი მოიშალა, რომ ბრუნვის ფლექსია აღარ არის; რაღამ უნდა განსაზღვროს მაშინ, თუ რომელია სუბიექტი და რომელია ობიექტი, თუ არა მათმა სტაბილურმა ადგილმა წინადადებაში? სწორედ ასეთი ვითარებაა ფრანგულში, რომელშიც სუბიექტისა და ობიექტის როლი განსაზღვრულია მათი ადგილით (შდრ. Pierre bat Paul — პეტრე სცემს პაველს და Paul bat Pierre — პაველ სცემს პეტრეს). ფრანგულში არის ანალიზური დროები, რომლებიც ფორმით ჰგავს ქართულ პერიფრასტიკულ ფორმებს, მაგრამ მათი გაიგივება არაა კანონზომიერი. ქართულში კაუზატივი სინთეზურია, ფრანგულში — ანალიზური. ფორმას „მიგვაწერინებდა“, პირობითის გაგებით, შემდეგი კითხვები დაესმის: ვინ იქმდა? — იგი; თვითონ თუ სხვისი მეშვეობით? — სხვისი მეშვეობით; რას იქმდა? — მიგვაწერინებდა; ვის მიაწერინებდა, სახელდობრ? — ჩვენ; რას? — მას; ვისთვის? — მისთვის (მესამე პირისათვის); სად? — იქ (სადაც მესამე პირი იმყოფება); რა შემთხვევაში? — რომ სათანადო პირობა ყოფილიყო. ასეთ შესაძლებლობას, როგორც ვიცით, ფრანგული ზმნა მოკლებულია. ქართულთან შედარებით ფრანგული ზმნა ბევრად ღარიბია აგრეთვე პრეეერბიალური წარმოების მხრივ, თუმცა ცნობილია ისეთი ელემენტების როლი, როგორიცაა in, im, ex, trans და სხვ. ქართულს ამ მხრივ დიდი შესაძლებლობა აქვს, რაც საკმარისად ჩანს შემდეგი, ერთობ არასრული, სურათიდან:

მო — ვიდა — il vint, il arriva
გა — » — il sortit
წა — » — il partit, il alla
ა — » — il monta
ჩა — » — il descendit
შე — » — il entra

და სხვ.

ჯერ კარგად უნდა იქნეს გათვალისწინებული მსგავსებისა და განსხვავების მომენტები არა მარტო ზოგად ხაზებში, არამედ დეტალურად. მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება მეთოდიკურ საკითხებზე გადასვლა, დიფერენციალური მეთოდიკის საკითხების დამუშავება. ენის თავისებურებათა გათვალისწინებისა და შეპირისპირებითი ანალიზის გამოყენების თვალსაზრისით ფრანგული ენის მასწავლებელს საგრძნობ დახმარებას გაუწევს იმ გამოცდილების გაცნობა, რომელიც დაგროვილია ნაციონალურ სკოლებში დედაენისა და ჩვენი საკავშირო სახელმწიფოებრივი ენის სწავლების დარგში[1]. რა თქმა უნდა, ფრანგული ენის მასწავლებელი ამ გამოცდილებას პირდაპირ და უშუალოდ ვერ გადაიტანს თავის პრაქტიკაში, რამდენადაც მას საქმე აქვს უცხოური ენის სწავლებასთან, მაგრამ მას რეალურ სარგებლობას მოუტანს იმის გათვალისწინება, თუ როგორ აიგება ამა თუ იმ ნაციონალურ სკოლაში ჩვენი სახელ-

[1] იხ. მაგალითად, проф. Н. К. Дмитриев, действ. член. АПН РСФСР и проф. В. М. Чистяков, Очерки по методике преподавания русского языка в татарской школе, сб. Родной и русский языки в национальной школе, Москва, Изд-во АПН, 1953, გვ. გვ. 7 — 110; проф. Ф. Ф. Советкин, Методика обучения грамоте на родном языке в мордовской (эрзя) школе, იგივე კრებული, გვ. გვ. 111 — 148.

მწიფოებრივი ენის სწავლების კერძო მეთოდიკა იმ თავისებურებათა შესაბამისად, რომლებიც შესასწავლი ენის წყობას ახასიათებს. იხ., მაგალითად, პროფ. ფ. ფ. სოვეტკინის შრომა, რომელშიც სხვათა შორის, მოცემულია იმის დასაბუთება, თუ რატომ არის მორდოვეთის სკოლებში ნაციონალური ენის სწავლებისას ანალიზურ-სინთეზური მეთოდი განსაკუთრებით აუცილებელი[1]. პროფ. ფ. ფ. სოვეტკინი საეჭვოდ მართებულად უსვამს ხაზს იმის აუცილებლობას, რომ მორდოველის, როგორც აგლუტინაციური ენის, სწავლების მეთოდიკის აგებისას უწინდა გათვალისწინებულ იქნეს ყველა ის თავისებურება, რომლებიც ამ წყობის ენას ახასიათებს. დედაენის წყობისა და მის კონკრეტულ თავისებურებათა გათვალისწინება წარმოადგენს პრაქტიკულ აუცილებლობას. ყოველ შემთხვევაში, იმის დავიწყება, რომ ქართული აგლუტინაციური წყობის ენაა და რომ ამ ენაზე მოლაპარაკეს მოვლენათა ფორმობრივ-სემანტიკური სტრუქტურის შეპირისპირებითი ანალიზი ანალიზური უცხოური ენის შესწავლის პროცესში განსაკუთრებით ესაჭიროება, ქართულ სკოლაში ფრანგული ენის სწავლების მეთოდიკას ააცდენდა მეცნიერულ გზას და სტერილურს გახდიდა.

რომ უნივერსალური გრამატიკის საფუძველზე არ შეიძლება აიგოს ენის მეთოდიკა[2] და რომ ახალი ენის სწავლებისას უნდა გამოვიყენოთ შედარება დედაენასთან[3], ეს ჩვენს მოწინავე პედაგოგიკაში აღიარებული დებულებაა და მისგან გადახვევას მხოლოდ ზიანის მოტანა შეუძლია.

9. დაკვირვების როლი სწავლების პროცესის სინთეზურ გამოკვლევაში

მოვლენის კანონზომიერებათა გამოკვლევისათვის უნდა გამოვიყენოთ მეთოდთა მთელი კომპლექსი, რომლებიც ერთმანეთს ახორობებენ, ავსებენ და განამტკიცებენ. უცხოური ენის სწავლების მეთოდიკა, კერძოდ, თავისი რთული საგნის გამოკვლევაში ემყარება სხვადასხვა მეთოდთა ერთობლიობას. ექსპერიმენტი[4], როგორც ცდისეული შემეცნების უაღრესად მნიშვნელოვანი საშუალება, მოიცავს როგორც ლაბორატორიულ, ისე ეგრეთ წოდებულ ბუნებრივ ექსპერიმენტს, რომელიც ტარდება სასწავლო მუშაობის ჩვეულებრივ პირობებში. წინაწარ დასახული გეგმით და კონკრეტული გარემოების შესაბამისად.

---

[1] Проф. Ф. Ф. Советкин. დასახელებული შრომა, გვ. 116 და შემდ.

[2] იხ. М. В. Ломоносов, Российская грамматика, Спб., 1755, გვ. 52.

[3] იხ. В. Г. Белинский, Полное собрание сочинений, т. IX, 1910, გვ. 156—157. იხ. დეტალური Л. С. Андреевская-Левенстерн, История методических направлений в обучении иностранным языкам в России во второй половине XIX века (60—80 гг.). Диссертация, Москва, 1953.

[4] იხ. ამის შესახებ Б. С. Цетлин, Эксперимент в методических исследованиях, „Иностранные языки в школе", 1958, № 5; проф. И. В. Карпов, Вопросы организации и методики синтетического и экспериментального исследования в области обучения иностранным языкам, Сборник „Основные вопросы методики преподавания иностранных языков". Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948; проф. И. В. Карпов, О методике синтетического исследования в обучении иностранным языкам, сборник „Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Москва, Учпедгиз, 1947; проф. В. А. Артемов, Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам; сборник „Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Москва, Учпедгиз, 1947.

ცდისა და დაკვირვების საშუალებით უნდა გაირკვეს, თუ როგორ მიმდინარეობს მოვლენა, გარემოებათა კომპლექსიდან რომელია არსებითი და განმსაზღვრელი და რომელია შემთხვევითი, რა გავლენას ახდენს ეს გარემოებანი მოვლენის განვითარების დინამიკაზე. თუ სწავლებაში მთავარია მასწავლებლის უშუალო ზემოქმედება მოსწავლის ფსიქიკაზე, მისი დაკვირვება როგორც სწავლების პროცესის ცალკეულ მომენტებზე, ისე სწავლების პროცესზე მთლიანად, ექსპერიმენტი ამოწმებს და კიდევ უფრო ამახვილებს მასწავლებლის ინტუიციას, იგი ესახურება მოვლენის ახალი მხარეების გამოვლინებას. რაც შეეხება სისტემატურ დაკვირვებას, იგი არსებით როლს ასრულებს სწავლების მთელ პროცესში, მის ყოველ მომენტში და ყველა ეტაპზე. ამიტომ დაკვირვება არის სინთეზური გამოკვლევის არა მხოლოდ ერთ-ერთი შემადგენელი ელემენტი[1], არამედ ყველაზე აუცილებელი პირობა. სწავლების პროცესზე სისტემატური, ღრმა, მრავალწახრივი და აქტიური დაკვირვება საგნის მეცნიერულ ცოდნასთან ერთად მასწავლებლის ავტორიტეტის, მისი ინტუიციისა და შეფასებითი მსჯელობის ერთ-ერთი მთავარი საფუძველია. პირველი შეხედვით, დაკვირვება თითქოს სპეციალურ მომზადებას არ საჭიროებს. მაგრამ ცნობილია, რომ ოსტატის თვალი მეტს და უფრო ღრმად ხედავს, ვიდრე ჩვეულებრივი დამკვირვებელი. ობიექტის სიახლოვე, თავისთავად, საკმარისი არ არის სრული აღქმისათვის, თუ არ არის აღმქმელის ცნობიერების შესაფერი მიმართულება და არ მოხდა ყურადღების სწორი დამიზნება, რადგან სწორად დამიზნებულ ყურადღებას შეუძლია მხოლოდ უზრუნველყოს გონების აუცილებელი აკომოდაცია და დაამყაროს მტკიცე კავშირი ობიექტთან. დაკვირვებულობა შეიძლება განისაზღვროს როგორც ადამიანის „აღქმის მუდმივი მიმართულობა, რომელსაც ქმნის რაიმე ამოცანა ან ინტერესი და რომელსაც მივყავართ რეალურ სამყაროს საგანთა და მოვლენათა უფრო სწორ და ღრმა გამოცნობამდე"[2]. გარკვეულ ამოცანასა და ინტერესთან ერთად, დაკვირვებისათვის საჭიროა გრძნობითი აღქმებისა და აზროვნების, დისკურსიული პროცესის, ერთგვარი წინასწარი გონებრივი ექსპერიმენტის, ჰიპოთეტიური მსჯელობის ურთიერთმოქმედება, რამდენადაც ამისათვის, რომ, მაგალითად, რაიმე საგანი დავინახოთ მის მიმართებებსა და შეპირობებულობაში, საჭიროა არა მარტო თვალი და თვალსაჩინო შინაარსთა მიწვდომა, არამედ გარკვეული თვალსაზრისიც, ე. ი. გარკვეული გაგება იმისა, რასაც ვუკვირდებით. არ უნდა ავუროთ ერთმანეთში ნებისმიერი, მიზანმიმართული დაკვირვება და შთაბეჭდილებათა უბრალო მიმდინარეობა. დაკვირვება გულისხმობს წინასწარ მომზადებას, ცნობიერების აქტიურ კონტროლს, შერჩევითი ხასიათის მოქმედებას, ყურადღების შემოკრებას გარკვეულ საგანსა ან მოვლენაზე, გარკვეული მოვლენის გამოწვევას მისი გაანალიზების მიზნით, მის გამოყოფას მოვლენათა კომპლექსიდან, მისი სტაბილური და ვარიაბილური პირობების გათვალისწინებას. დამკვირვებლის მიზანს შეადგენს არა მარტო ემპირიული ფაქტების აღწერა და კლასიფიცირება, მათი განწესრიგება საერთო ნიშნისა და საერთო მნიშვნელის მიხედვით, ე. ი. იმის გარკვევა, რაც არის, არამედ ის, რომ გამოავლინოს შე-

---

[1] Проф. И. В. Карпов, О методике синтетического исследования в обучении иностранным языкам, сборник „Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 225.

[2] Проф. В. А. Артемов, Очерк психологии, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 63.

სასწავლი ობიექტის ახალი მხარეები და მიმართებანი, დასახოს და დაასაბუთოს ის, რაც უნდა იყოს. დაკვირვება უნდა იყოს სისტემატური და არა ეპიზოდური, რადგან ყოველი ხარვეზი დაკვირვებაში ამცირებს მიღებული შედეგების მნიშვნელობას. ამასთან ერთად აუცილებელია ამ შედეგების სისტემატური ფიქსირება, რათა შეიძლებოდეს მათი რეტროსპექტული მიმოხილვა სუბიექტური მინარევის გარეშე და ახალ მონაცემებთან შედარება იმის გასაგებად, თუ როგორ მიმდინარეობს მოვლენა, როგორია მისი განვითარების დინამიკა. ამისათვის მ. ნ. სკატკინი გვირჩევს შემოვიღოთ სპეციალური „პედაგოგიური დღიური“ [1], რომელშიც გარკვეული თანამიმდევრობით აღრიცხული იქნება დაკვირვებები მოსწავლეთა მუშაობაზე, შენიშვნები ამა თუ იმ მეთოდიკური ხერხის ეფექტურობის შესახებ და სხვ. დაკვირვების მრავალსახეობას მოითხოვს თვით ენის, როგორც რთული ერთიანობის, ასპექტთა სიმრავლე და იმის აუცილებლობა, რომ დაკვირვება არ წარიმართოს ცალმხრივად და არ წარმოადგენდეს უსისტემო სიმრავლეს, დაქაქსულ ფრაგმენტებს, რომლებიც მოკლებულია შინაგან ერთიანობას და მთლიანი საგნის თვალსაჩინოებას. რამდენადაც, საერთოს გარდა, ცდისეულ და აქტიურ, ზემოქმედებით დაკვირვებას შეუძლია გვიჩვენოს მოვლენის ახალი მხარეები, რომლებიც ემპირიული ფაქტების უბრალო აღრიცხვისას შეუმჩნეველი რჩება, ზემოაღნიშნული წესით წარმართული დაკვირვება ამავე დროს პედაგოგიური დახელოვნების პირობაც არის; ასეთი დაკვირვება გამორიცხავს თვითდინების წესს და მოითხოვს ფაქტების განხილვას არა იზოლირებულად, არამედ მათ მრავალმხრივ შეპირობებულობაში.

მაგალითად, მოსწავლეთა შეცდომები ზოგჯერ უკრიტიკოდ და გულუბრყვილოდ არის კვალიფიცირებული როგორც შემთხვევითი და მექანიკური, სინამდვილეში კი მათ იწვევს არა სხვადასხვა „ლაფსუსი“, არამედ დედაენის ინტერფერირება, რომელიც არაა შემთხვევითი მოვლენა და ცხადი ხდება შეცდომათა ანალიზის საშუალებით. პრაქტიკიდან ჩანს, რომ ამ ფაქტის უბრალო იგნორირებას მხოლოდ ზიანის მოტანა შეუძლია, რადგან ასეთ შემთხვევაში შეცდომის მიზეზი გაუაზრებელი რჩება, მაშინ როდესაც მიზეზის გაცნობიერება ხელს უწყობს უცხოური ენის თავისებურებათა შეგნებულ შეთვისებას და თვით დედაენის უფრო ღრმა გაგებას. მართალია, მიბაძვას, როგორც მაგალითის რეპროდუცირებას, კანონიერი ადგილი აქვს მეთოდიკაში, მაგრამ მოვლენის გააზრება, შეცდომის ლატენტური მიზეზის ცხადყოფა და, საერთოდ, შეგნებულობა მიბაძვას უფრო ნაყოფიერს ხდის და აადვილებს კონსტრუირებაზე გადასვლას, ასე რომ იმიტაციური და კონსტრუქციული მეთოდის მექანიკური დაპირისპირება მოკლებულია ფსიქოლოგიურ საფუძველს. იესპერსენი, უპირისპირებს რა ერთმანეთს იმიტაციურ და კონსტრუქციულ მეთოდს, პირველს თვლის ერთადერთ რაციონალურ ბაზისად, ხოლო მეორეში მხოლოდ შეფერხების მექანიზმს ხედავს. სინამდვილეში ასეთი შეხედულება ეჭვარეშეა, ერთი მხრით, ყალბ ანალოგიას, რამდენადაც ფიქრობენ, რომ მოსწავლე უცხოურ ენას ზუსტად იმავე გზით უნდა სწავლობდეს, როგორც სწავლობს იგი თავის მშობლიურ ენას (native language), მეორე მხრით კი მიბაძ-

[1] იხ. М. Н. Скаткин, Изучение и обобщение опыта школ и учителей, изд. 2-е, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 27.

ძვის ბუნებრივი ინსტინქტის (the natural imitative instinct of the pupils)[1] ყოვლისშემძლეობის აღიარებას, ჰიპოსტაზირებას. მაგრამ მხოლოდ მექანიკური მიბაძვა არ შეიძლება იყოს სწავლის საფუძველი, რადგან მოსწავლემ მასწავლებელს უნდა მიბაძოს კონსტრუქციულ მუშაობაშიც. ერთს თავის ადრინდელ შრომაში იესპერსენს მოჰყავს პოლ პასის აზრი, რომლის თანახმად უცხოური ენის სწავლებაში წამყვანი როლი ეკუთვნის მხოლოდ მიბაძვას, რომელიც თითქოს რაციონალური მეთოდის ერთადერთი საფუძველია, რომ ეს მიბაძვა ბავშვის სპონტანურ მიბაძვას უნდა ჰგავდეს, რომ ბავშვის მიერ დედაენის შესწავლის ფაქტი თავისთავად გვიჩვენებს, რომ ბავშვი კარგ მეთოდს ფლობს, და რომ პედაგოგები კარგს იზამენ, თუ მეგზურად მას აიყვანენ[2]. მაგრამ პრაქტიკა არ ადასტურებს „პირდაპირი" მეთოდის ამ მანიფესტს. პირიქით, უწინაზრახვო დაკვირვება იმას გვიჩვენებს, რომ გააზრებულ მიბაძვასთან ერთად აუცილებელია კონსტრუქციული მუშაობა, ცნობიერ საწყისზე აგებული თვითმოქმედება, რადგან დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევა მიბაძვიდან თავისთავად არ გამომდინარეობს. ამის გარდა, მოსწავლემ უნდა შეიძინოს მთლიანი ცოდნა, „შესწავლილი უნდა იყოს ერთობლივი მთელი, და არა რაიმე დამახინჯებული, ნაწყვეტ-ნაწყვეტი ანდა დაჭუმაცებული"[3]. ცნობილია, რომ „თვალი (შინაგანი და გარეგანი) ამჯობინებს შეისწავლოს ის, რასაც სთავაზობენ დაკვირვებისათვის, მთლიანი სახით"[4], და რომ ცოდნის ასეთი მთლიანობა იმის აუცილებელი პირობაა, რომ ნამდვილად დავაკმაყოფილოთ მოსწავლის ლტოლვა საგნის შემეცნებისადმი[5]. ამავე დროს დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ მოსწავლეს ნაკლებ შესწევს იმის ძალა, რომ სხვადასხვა დროს და იზოლირებულად წარმოდგენილი ნიშნები შესასწავლი საგნისა ისე შეაერთოს თავის წარმოდგენაში, რომ მთელი სურათი გამოვიდეს და შემმეცნებელმა მთლიანი საგნის შთაბეჭდილება მიიღოს, როგორც ამას აღნიშნავდა იაკობ გოგებაშვილი „ბუნების კარის" წინასიტყვაობაში[6]. დაკვირვება, რომელიც ამავე დროს გამოკვლევაა, მოითხოვს მოვლენის განხილვას მის შესაძლებელ მრავალსახეობაში, იგი უფრო ღრმად წვდება მოვლენის არსს. ავიღოთ თუგინდ ისეთი მოვლენა, როგორიცაა მაერთი ზმნის გამოტოვება ქართველი მოსწავლის მიერ ფრანგულ ენაზე წინადადების აგებისას: „ის სახლშია", „он дома", „il—à la maison", სადაც გამოტოვებულია კოპულატიური est. ასეთი გამოტოვება, რომელიც პირველ ხანებში აღინიშნება როგორც ქართულ, ისე რუსულ სკოლაში, რუსულის ანალოგიით აიხსნება და სათანადო განმარტებისა და გაჟრთხილების შემდეგ მოსწავლე აღარ უშვებს შეცდომას ან ადვილად ასწორებს მას თავისით. მიუხედავად ამისა, დაწყებით საფეხურზე, ჩვენს ქართულ ექს-

---

[1] O. Jespersen, How to teach a foreign language, London, 1939, p. 124.

[2] Paul Passy, Méthode directe. ციტირებულია შრომაში: O. Jespersen, The oral method of teaching languages, third impres., Cambridge, 1923, p. p. 3—4.

[3] იან ამოს კომენსკი, სკოლასტიკური ლაბირინთებიდან სინათლეზე გამოსვლა, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958, გვ. 329.

[4] იქვე, გვ. 341.

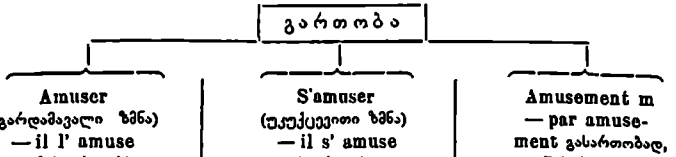
[5] იქვე.

[6] იხ. იაკობ გოგებაშვილი, თხზულებანი, ტ. 6, შედგენილი ვ. ჭაჭიას მიერ გ. თავზიშვილის და ღ. ლორთქიფანიძის რედაქტორობით, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958, გვ. 8.

პერიმენტულ კლასებში აქა-იქ მაინც აღინიშნებოდა რეციდივი დედაენიდან თარგმნის დროს. ამ რეციდივის მიზეზის კვლევამ ცხადყო, რომ ზემოდასახელებულს გარდა, აქ კიდევ სხვა მიზეზი უნდა ყოფილიყო, რომელიც მოქმედებდა ფარული, ლატენტური სახით. ეს მიზეზი იმაში მდგომარეობს, რომ ქართულ შედგენილ შემასმენელში მაერთი ინიციალზეა დაყუანილი და თანაც პოსტპოზიციურად ერწყმის სახელს. მოსწავლე არ მიმართავს ფორმობრივ ანალიზს, უგულებელყოფს ზმნის ნაშთს და აღიქვამს მხოლოდ ნაცვალსახელს და არსებით სახელს. ზმნის ამ ნაშთისაგან („-ა") მოსწავლის ყურადღების განზიდვას რამდენიმედ ხელს უნდა უწყობდეს აგრეთვე საერცობის ანუ ნართაულ „-ა"-ს არსებობა ქართულში (სახლს-ა), რომელიც „...წარმოშობით ნაშთია განსაზღვრებით ნაწილაკისა (ე. წ. ნაწევრისა, ანუ ართრონისა), სახელთან შეზრდილი"[1], ხშირად იხმარება ემფატიკურად და მოკლებულია საკუთარ სემანტიკას. ამრიგად, ერთი და იგივე მოვლენა შეიძლება შეპირობებული იყოს რამდენიმე მიზეზით, რომელთა გამოვლინება ხდება დაკვირვების პროცესში ვარიაბილური პირობის შემოტანით, მოსწავლეთა პასუხების ანალიზით, წინასწარი ჰიპოთეზის შემოწმებით პრაქტიკულ მუშაობაში. შეიძლება აგრეთვე გამოვიყენოთ მოსწავლის თვითდაკვირვება, მაგრამ, ჯერ ერთი, ინტროსპექცია არ გამორიცხავს სუბიექტურ მინარევს და, თანაც, მოსწავლე მას დაჩვეული არ არის. ყოველ შემთხვევაში, მოსწავლე ზოგჯერ თავისით იძლევა იმის მოტივირებას, თუ რატომ გადაწყვიტა მოცემული ამოცანა სწორედ ასე, და არა სხვანაირად. რა თქმა უნდა, მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მოსწავლეს შეცდომის მიზეზის გაცნობიერებაში, რასაც განუზომელად მეტი პედაგოგიური ღირებულება აქვს, ვიდრე შეცდომის მექანიკურ, არამოტივირებულ გასწორებას, მაგრამ თუ მასწავლებელი უსვამს მას ისეთ კითხვას, რომელიც თვითონ შეიცავს პასუხს ან მის საფუძველს (მაგალითად, ჩვენს მიერ აღებულ შემთხვევაში: „რატომ გამოტოვეთ ზმნა, ამიტომ და ამიტომ ხომ არა?"), ამით უმეტეს შემთხვევაში იგი შთაგონებას ახდენს მოსწავლეზე და მის ჩვენებას ფასს უკარგავს. ჩვენს მიერ აღწერილ შემთხვევაში შეცდომის თავიდან ასაცილებლად მივმართავთ შეპირისპირების ხერხს, ვაწარმოებთ რეკონსტრუქციულ ანალიზს, ე. ი. ქართულ წინადადებაში ზმნას წარმოვადგენთ სრული სახით („ის არის სახლში") და ხაზგასმის სხვადასხვა საშუალებით (გრაფიკულით, ინტონაციურით) ვაქცევთ დაკვირვების სპეციალურ საგნად. ამავე დროს მოსწავლე ინდუქციური გზით მიგვყავს იმის გაგებამდე, რომ მაერთის გამოტოვება ფრანგულმა არ იცის. — სიტყვა „გართობა" რომ მოსწავლემ ფრანგულ ენაზე სწორად თარგმნოს, მისთვის ნათელი უნდა იყოს, რომ ეს სიტყვა სახელია „გაართობს" და „გაერთობა" ზმნათა მოქმედებისა და რომ, კონტექსტის მიხედვით, მას შეიძლება ზმნის ფორმებიც ჰქონდეს და ბრუნებისაც (ართობს; გართობის).

---

[1] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 48, § 53.



რამდენადაც შესაძლებელია, უცხოური ენის სწავლებისას მოსწავლის აზრს უნდა შეეუქმნათ დასაყრდენი დედაენაში, განსაკუთრებით დაწყებითსა და საშუალო საფეხურზე. დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ ეს დამხმარე საშუალება ხელს კი არ უშლის, არამედ ხელს უწყობს იმას, რომ მოსწავლე კარგად დაუკვირდეს უცხოური ენის მოვლენებს, ღრმად გაიგოს და აქტიურად შეითვისოს ისინი. ასე, მაგალითად, არტიკლის სწავლებისას განუსაზღვრელობის იდეა შეიძლება გაირკვეს ისეთი სიტყვებისა და გამოთქმების საშუალებით, როგორიცაა „ერთი რამ“ — „ერთი რამ უნდა გაუწყო“ (ვაჟა-ფშაველა, ლექსი „ფშაველი ჯარისკაცის წერილი“)[1]; „ვინმე“ — „კაცი ვინმე სჩანს კლდეშიო“ (ვაჟა-ფშაველა, ლექსი „ამირანი“)[2]; „ვიღაც“ — „რა მოგახსენოთ, შენი ჭირიმე! მაგის ვინაობა აქ არავინ იცის. ეგ ვიღაც გლახა არის“ (ი. ჭავჭავაძე, გლახის ნაამბობი)[3]; „ერთი“ — „ხოლო მეფესა აბენესს ესუა კაცი ერთი“[4]; „იყო ერთხელ ერთი მეფე და ერთი დედოფალი“, და სხვ. ცხადია, არტიკლის სწავლებას დაწყებით საფეხურზე ვერ ამოვწურავთ და თითოეულ შემთხვევაში ისეთი მაგალითები უნდა მოვიყვანოთ, რომლებიც მოსწავლეთა ცოდნასა და განვითარებას შეეფერება. ფრანგული ზმნის პირიან ფორმასთან ქართველი მოსწავლეები ზოგჯერ ტოვებენ ხოლმე პირის ნაცვალსახელს, რაც ქართულის გავლენით აიხსნება. „მიჩვენე“=მიჩვენე შენ (სუბიექტის ნაცვალსახელი) მე (ირიბი ობიექტის ნაცვალსახელი, იოიბი დამატება) იგი (III პირის ნაცვალსახელი, პირდაპირი დამატება). ასეთ შემთხვევაშიც, მაშასადამე, საჭიროა რეკონსტრუქციული ანალიზი, რომლის ერთი ნიმუში ზევით მოვიყვანეთ. ასეთი მაგალითები შეიძლებოდა ბევრი მოგვეყვანა, მაგრამ საილუსტრაციოდ ესეც კმარა. ყველა შემთხვევაში ხაზი უნდა გაესვას როგორც ფორმობრივ, ისე აზრობრივ მხარეს და მათი ერთიანობის ცოდნა საფუძვლად დაედოს ენის სწავლებას ყველა საფეხურზე. რომ მექანიკურ მიბაძვას მხოლოდ საქმის საზიანოდ შეუძლია შეცვალოს შეგნებული აქტიურობის პრინციპი, ეს იქიდანაც ჩანს, რომ ავტომატიზმის პირობებში მოსწავლის ცნობიერების კონტროლი დაქვეითებულია, მისთვის უმეტესწილად მიუწვდომელი რჩება გრამატიკული ცნებები, ისე როგორც ფორმალურ და სემანტიკურ მხარეთა ერთიანობა, რომელსაც გრამატიკული კატეგორიები წარმოადგენენ.

სასწავლო მასალა უნდა წარმოადგენდეს სტრუქტურულ მთელს, რომ-

---

[1] ვაჟა-ფშაველა, რჩეული, თბილისი, სახელგამი, 1953, გვ. 103.

[2] ვაჟა-ფშაველა, ლექსი „ამირანი“, იქვე, გვ. 7.

[3] ი. ჭავჭავაძე, თხზ., თბილისი, სახელგამი, 1957, გვ. 190 (დაყოფა ჩემია. ი. კ.).

[4] „სიბრძნე ბალაჰვარისი“, ძველი ქართული ლიტერატურის ქრესტომათია, I, შედგენილი სოლ. ყუბანიშვილის მიერ, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1946, გვ. 276 ff.

ლის ყოველი ცალკეული ნაწილი თავის კანონიერ ადგილზეა და გარკვეული ფუნქციის მატარებელია. სწორედ ეს მთელი ახდენს ყველაზე ძლიერ გავლენას მოსწავლის ცნობიერებაზე, მაშინ როდესაც იმ მთელისაგან მოწყვეტილი ფრაგმენტები მკრთალ კვალს ტოვებს ცნობიერებაში და თანაც რჩება იმ ლოკალური ასოციაციების გარეშე, რომლებიც სუბიექტის წინა გამოცდილების საფუძველზე შეიქმნა. დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ დაქსაქსულ ელემენტთა მექანიკური დამახსოვრება ამ მოვლენის ხასიათს არ ცვლის. მოსწავლეს მასალის გააზრებულ შეთვისებაზე უნდა ავაღებინოთ გეზი და ამისათვის შევუქმნათ შინაგანი სტიმული, რომელიც ემყარება, ერთი მხრით, ამოცანის გადაწყვეტასთან დაკავშირებულ ინტერესს და მასალის სტრუქტურირებას, მეორე მხრით კი მის ინტეგრირებას უფრო ვრცელ მთლიანობაში, რომელსაც ძველისა და ახალის კავშირი წარმოადგენს. ამ უკანასკნელი ოპერაციის აუცილებლობა ნათელი ხდება მაშინ, როცა დაკვირვება ცალკეულ, ერთმანეთისაგან გათიშულ აზრობრივ და ფორმობრივ სტრუქტურებს კი არ ეხება მხოლოდ, როგორც არის ეს ზოგიერთი დამწყები მასწავლებლის პრაქტიკაში, არამედ განფენილია უფრო ფართო მასალასა და ხანგრძლივ პერიოდზე, შემდეგ კი მოიცავს მთელ იმ დროს, რომელიც მასალის სისტემატიზაციას უნდა მოხმარდეს. სისტემატიზაცია არის ცალკეულ ელემენტთა, ნიშანთა და სტრუქტურათა ერთი საერთო მნიშვნელისადმი დაქვემდებარებისა და ერთ ვრცელ სინთეზში ნაწილთა ინტეგრირების რთული პროცესი, რომელიც მოითხოვს ხანგრძლივ გონებრივ აკომოდაციას და გონების განმაზოგადებელ მუშაობას. კერძოული და ზოგადი ერთიანობაშია მოცემული და არა ერთმანეთის მიღმა, და სწორედ ამ ერთიანობის გააზრება აძლევს მოსწავლის ცოდნას მთლიან, სისტემურ ხასიათს და იქცევა ახალი ცოდნის დაგროვებისა და ხარისხობრივი ზრდის ერთ-ერთ პირობად. დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ მასალის სტრუქტურირებაში მონაწილეობს სხვადასხვა ფაქტორი, რომლებიც სხვადასხვა ეტაპზე ერთმანეთისაგან განსხვავდება. რაც უფრო დაბალია ეტაპი, იმდენად მეტად იზიდავს მოსწავლის ყურადღებას მოვლენის გარეგანი, კონკრეტული, გრძნობითი ხასიათის ნიშნები და, საერთოდ, ის, რაც თვალსაჩინო შინაარსს შეადგენს, ხოლო შემდგომ ეტაპებზე თანდათან ვითარდება განყენებისა და განზოგადების უნარი. ენობრივი მასალის სტრუქტურირება შეიძლება ხდებოდეს იმ გარეგანი, თვალსაჩინო ნიშნების მიხედვით, რომლებიც აღქმაში აისახება, ან ინტელექტუალური შინაარსის და ემოციონალური მომენტების, მასალის ამა თუ იმ ნაწილში გარკვეული გრამატიკული ან სტილისტიკური მოვლენების განაწილებისა და იმ თანამიმდევრობის მიხედვით, რომელიც აღინიშნება სიუჟეტის განვითარებაში. თვით დებულებას ფორმისა და შინაარსის ერთიანობის შესახებ უდიდესი მნიშვნელობა და გამოყენება აქვს ენის სწავლების პროცესში, რამდენადაც ასეთი ერთიანობის გააზრება მასალის შეთვისების აუცილებელი პირობაა. შინაარსი მოითხოვს ადეკვატურ ფორმას, ფორმა კი, თავის მხრივ, განიხილება არა როგორც ინდიფერენტული, უძრავი და პასიური რამ შინაარსის მიმართ, არამედ განიხილება მასთან ცოცხალ ურთიერთობაში და ერთგვარად მის დინამიკას ასახავს. ამიტომაა, რომ ენის შესწავლის პროცესზე უაღრესად უარყოფით გავლენას ახდენს როგორც განყენებული მსჯელობა ენის ფორმებისა და გრამატიკული ცნებების შესახებ, ისე შინაარსისაგან მოწყვეტილი ფორმების კულტივირება.

სხვა მრავალს გარდა, მასალის შეთვისების გაადვილებისათვის საჭიროა, რომ იგი სტრუქტურირებული იყოს თავისი შინაგანი ლოგიკის შესაბამისად და ამავე დროს განაწევრებული არა მექანიკურად, არა რაიმე აქსესუარული ნიშნებისა და ხელოვნური მოტივების მიხედვით, არამედ მთელისადმი ნაწილთა დამოკიდებულებისა და თვით იმ ნაწილებს შორის არსებული კანონზომიერი მიმართების მიხედვით. რამდენადაც უფრო გაერკვევა მოსწავლე ენობრივ მოვლენებში, იმდენად უფრო აზრიანი იქნება მისი პრაქტიკა და იმდენად უფრო აღრე დაეუფლება იგი ახალ ენას, როგორც აზროვნებისა და კომუნიკაციის საშუალებას. რამდენადაც უფრო ღრმად მიწვდება მასწავლებელი ახალი ენის შესწავლის პროცესში მოქმედ კანონზომიერებებს, იმდენად უფრო სრულყოფს იგი თავის მეთოდს. დაკვირვება სწავლების კანონზომიერებათა შესწავლასა და მეთოდის სრულყოფას ემსახურება; ამ გაგებით იგი ცდისეული შემეცნების ერთ-ერთი საშუალებაა და თავისი ფორმითა და შინაარსით არსებითად განსხვავდება მოვლენათა პასიური აღქმისა და მკვრეტელობისაგან, რომელიც პასიური, დოგმატიკური სკოლის თვისებაა.

1. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდიკაზე

ამ ფაქტორებს შორის, რომლებმაც გავლენა მოახდინეს უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდიკაზე, პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს ძველი ენების, განსაკუთრებით კი ლათინური ენის სწავლების მეთოდი. ლათინური ენა განსაკუთრებულ როლს ასრულებდა ევროპის მრავალი ხალხის ცხოვრებაში, რამდენადაც ის იყო ეკლესიის, სასამართლოს, მეცნიერებისა და დიპლომატიის ენა. ლათინური ენის ცოდნა სწავლულობის პირველ ნიშნად ითვლებოდა, მას მთავარი ადგილი ეჭირა სასკოლო საგანთა სისტემაში. ეს ის დრო იყო, როცა ევროპის ნაციონალური ენები ჯერ კიდევ არ იყო იმდენად ჩამოყალიბებული, რომ ხანგრძლივი ტრადიციის მქონე და გაბატონებული ლათინური ენისათვის მეტოქეობა გაეწიათ. ლათინურ ენას დიდი ადგილი ჰქონდა დათმობილი საგანმანათლებლო სისტემაში საერთოდ, იგი სხვა საგანთა გრავიტაციის ცენტრი იყო.

ლათინური ენის ცოდნა მიჩნეული იყო ზოგადი განათლებისა და გონების განვითარების უდიდეს ფაქტორად, ხოლო სწავლების ძირითად მიზანს, ბევრი მაშინდელი პედაგოგის აზრით, შეადგენდა სწორედ გონების გაწვრთნა, და არა რაიმე პრაქტიკული ცოდნისა და ჩვევის შეძენა. ლათინური ენა, ამავე დროს, მიჩნეული იყო მოდელად, თანაც ენას განიხილავდნენ როგორც ისეთ მოვლენას, რომელშიაც უნივერსალური ლოგიკური კატეგორიებია ასახული, ყველა ენისა და ყველა დროისათვის საერთო და ერთნაირად სავალდებულო. ამ პრინციპზეა აგებული, მაგალითად, რაციონალური გრამატიკა. ზოგადი რაციონალური ანუ ფილოსოფიური გრამატიკების ავტორები ცდილობდნენ გარედან შეეტანათ ენაში კანონები; ისინი ცოცხალ ენობრივ ფაქტებს უნივერსალურ ლოგიკურ კატეგორიებს უდებდნენ საფუძვლად, მაშინ როდესაც ენა სინამდვილეში საზოგადოებრივი ცხოვრების პროდუქტია, ისტორიული კატეგორიაა, განვითარებას განიცდის. პორ-რუაიალის ცნობილი ზოგადი გრამატიკა, მაგალითად, ლოგიკურ კატეგორიებზეა დამყარებული და ვიწრო კავშირშია იმავე სკოლის წარმომადგენლების არნოსა და ლანსლოს მიერ შედგენილ

კარტეზიანულ ლოგიკასთან. პორ-რუაიალის გრამატიკულ კონცეფციაზე უდიდესი გავლენა მოახდინა კარტეზიანულმა რაციონალისტურმა ფილოსოფიამ, რომლისთვისაც დამახასიათებელია გონების, როგორც უმაღლესი და ყოვლისშემძლე ავტორიტეტის, აბსოლუტიზირება, გონების მოწყვეტა გრძნობადი გამოცდილებისაგან. ამიტომაა, რომ ენის ბუნების შეცნობისათვის რაციონალური გრამატიკა განყენებული გონების სამყაროში ეძებს კანონებს. ენა აზროვნების გამოხატვის საშუალებაა, აზროვნებას კი სწავლობს ლოგიკა, გრამატიკაც ამიტომ ლოგიკას უნდა ემყარებოდეს; ლოგიკა გრამატიკის წინამძღოლი და კანონმდებელი უნდა იყოს, და მაშინ იქნება ის გონების შესაბამისი, რაციონალური. ლოგიკა ერთია, გრამატიკაც უნდა იყოს ერთი, ზოგადი. ამ გრამატიკის არამეცნიერული ხასიათი იმაში გამოიხატება, რომ იგი უგულებელყოფს სხვადასხვა ენაში აზრის გაფორმების სხვადასხვა საშუალებათა არსებობის ფაქტს და არ ითვალისწინებს არც იმას, რომ ერთსა და იმავე ენაში, განვითარების შედეგად, აზრის გაფორმების საშუალებებმაც შეიძლება ცვლილება განიცადონ[1]. ამრიგად, ეს კონცეფცია გამორიცხავს განვითარების იდეას, ისტორიულ პრინციპს, ხოლო რაც შეეხება თვით ლოგიკური კატეგორიების ისტორიულობას, ეს ცნება მისთვის უცნობია, იგი არ განიხილავს საგნებსა და მოვლენებს „მათ მოძრაობაში, მათ ცვლილებაში"[2], როგორც ამას მოითხოვს მეცნიერული მეთოდი.

„პორ-რუაიალის" ტიპის ზოგადი გრამატიკა ყველა ენას ერთი ზოგადი თვალსაზრისით უდგება. არნო და ლანსლო, მაგალითად, ფრანგულ ენას ლათინური ენის კატეგორიებს მიაწერენ და ლაპარაკობენ ფრანგულ წინდებულთა და ლათინურ ბრუნვათა იგივეობაზე[3], თუმცა სინამდვილეში აქ სხვადასხვა მოვლენებთან გვაქვს საქმე. იმავე ავტორთა აზრით, წინდებულები ყველა ენაში ერთსა და იმავე მიმართებებს გამოხატავენ, რადგან წინდებულები, საერთოდ, აზროვნების საგანს მიეკუთვნება[4].

ეს კონცეფცია განსაზღვრავდა ენის, ამ შემთხვევაში ლათინური ენის, სწავლების ხასიათსაც. ლათინური ენის ცოდნა ითვლებოდა არა მარტო ძველი კულტურის გაცნობის საშუალებად, არამედ ქრისტიანობის გაგების საშუალებადაც, ისეთ საშუალებად, რომელიც განუმტკიცებდა ადამიანებს ძველი ტრადიციისადმი ერთგულებას და დააბრუნებდა მათ ქრისტიანობის წიაღში. ლათინური ენა სკოლებში ისწავლებოდა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ისე პრაქტიკული მიზნით, რამდენადაც ამ ენაზე მოსწავლეებს უნდა ეკითხათ რომაელი კლასიკოსების თხზულებანი და ელაპარაკნათ როგორც მასწავლებელთან, ისე ერთმანეთს შორის. ლათინური ენის სწავლებაში გაბატონებული იყო ვერბალურ-სქოლასტიკური მეთოდი, რომელიც შემდეგ, XVII—XVIII საუკუნეებში, მექანიკურად იქნა გადატანილი ახალი ენების სწავლებაში. სწავლება ემყარებოდა მექანიკურ მიბაძვასა და რეპროდუცირებას, განყენებული წესების

---

[1] იხ. პროფ. არნ. ჩიქობავა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბ., 1952, გვ. გვ. 9—11.

[2] ფრ. ენგელსი, ანტი-დიურინგი, თბილისი, სახელგამი, 1953, გვ. 43.

[3] Arnauld et Lancelot, Grammaire générale et raisonnée, Paris, 1803, p. 325.

[4] იქვე.

ჭაზეპირებას, ამავე დროს გამორიცხული იყო შედარება დედაენასთან და ენის ბგერითი შედგენილობის ანალიზი. გასაგებია, რომ ამ მეთოდის მექანიკური გადატანა ახალ ენებში, ესე იგი ახალი ენების სწავლება მკვდარი ენის მეთოდით, წარმოშობდა მრავალ ხელოვნურ დაბრკოლებას მათი შესწავლის საქმეში. რამდენადაც ცოცხალი ენა აზროვნებისათვის მასალა კი არ არის მხოლოდ, არამედ საშუალებაა, იგი ვერ თავსდება მკვდარი ენის ჩარჩოებში, ვერ ეგუება მის მანიველირებელ გავლენას და უძრავ ნორმებს. ძველი გრამატიკოსებისათვის დამახასიათებელი იყო ლათინური მოდელის იდეალიზაცია. ძველი ფრანგი გრამატიკოსების შეცდომა იმაშია,—ამბობს პროფ. ფ. ბრიუნო,—რომ ისინი იმდენად ფაქტებს კი არ აღრიცხავდნენ, რამდენადაც კანონმდებლებად გამოდიოდნენ, მათი გრამატიკები იურისპრუდენციის კოდექსებს მოგვაგონებს[1]. მათ ვერ გაიგეს გრამატიკოსის მისია, ისინი ძალას ატანდნენ ფრანგულ ენას ბერძნულის, განსაკუთრებით კი ლათინურის სახელით, ან კიდევ სტერილური, ნებისმიერი ფილოსოფიური აბსტრაქციების სახელით უხვად შეჰქონდათ მასში ლათინური საქცევები, აპრიორულად ადგენდნენ ორი ენის წესთა იგივეობას[2]. მალერბის, ხოლო შემდეგ ვოქლას ემპირიული სკოლის წარმატება იმით აიხსნება, რომ მათ კანონები კი არ გამოუციათ, არამედ ფაქტები აღრიცხეს და დაადგინეს[3].

უცხოურ ენათა მეთოდიკის განვითარებაზე დიდი გავლენა მოახდინა ენის შესწავლის ისტორიულ-შედარებითი მეთოდის წარმოშობამ და სწრაფმა განვითარებამ მეცხრამეტე საუკუნის პირველ ნახევარში. თუ წინათ ენას განიხილავდნენ როგორც უძრავ ნორმას, ახლა მკვიდრდება ახალი შეხედულება ენის შესახებ. ამ ახალს შეადგენს განვითარების იდეა, შედარებითი ანალიზის მეთოდი და ისტორიზმის პრინციპი. ასევე დიდი გავლენა ჰქონდა უცხოურ ენათა მეთოდიკის განვითარებაზე ენათმეცნიერების მთელ შემდგომ განვითარებას, რომლის მიმოხილვა ამ შრომის საგანს არ შეადგენს.

საზოგადოებრივ-ეკონომიური ცხოვრების მძლავრმა განვითარებამ, რეალისტური თვალსაზრისის გაძლიერებამ და პრაქტიკული ინტერესების ზრდამ, მეცნიერების, კერძოდ კი ენათმეცნიერების განვითარებამ თანდათან მოამზადა ნიადაგი ახალ ძიებათათვის უცხოურ ენათა მეთოდიკის დარგში და განაპირობა ძველი და ხანგრძლივი ტრადიციის მქონე ვერბალურ-სქოლასტიკური მეთოდის დაღმავალი კურსი.

2. ლათინური ენის სწავლების გრამატიკული იმიტაციურ-ინტუიციური მეთოდი

როგორც აღვნიშნეთ, აღორძინების ეპოქის ლათინურ სკოლებში ლათინურ ენას ასწავლიდნენ როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ისე პრაქტიკული მიზნით. სკოლის ენა ლათინური იყო, ესე იგი სწავლება ამ ენაზე წარმოებდა, დედაენაზე კი ბავშვი მეტწილად სახლში ლაპარაკობდა. განსაკუთრებით უნდა

---

[1] იხ. F. Brunot, Précis de grammaire historique de la langue française, 4-e éd., Paris, Masson et C-ie, 1899, p. XXV.

[2] იქვე. გვ. 25.

[3] იქვე, გვ. 27.

აღინიშნოს ის გარემოება, რომ ენობრივი მასალის ახსნის დროს არ მიმართავდნენ დედაენასთან შეპირისპირებას. პირიქით, დედაენაზე ლაპარაკს სკოლაში კიდევაც კრძალავდნენ, რადგან სკოლა თავის მოვალეობად თელიდა დაეცვა ლათინური ენის სიწმინდე. სწავლა ემყარებოდა ზეპირობას. ენის სწავლებაში ცენტრალური ადგილი ეჭირა გრამატიკას, რომელიც ისწავლებოდა სისტემატურად, რადგანაც მის ცოდნას დიდ საგანმანათლებლო მნიშვნელობას ანიჭებდნენ. გრამატიკა ითვლებოდა ამავე დროს ზეპირი მეტყველებისა და წერის შეთვისების საშუალებად. გრამატიკული წესების შედარებით უფრო ღრმა გააზრება ხდებოდა უფრო გვიან, სწავლების უფრო მაღალ საფეხურებზე, თუმცა სქოლასტიკის გავლენა ყველა საფეხურზე ძლიერი იყო და სწავლების პროცესს თავის ღრმა კვალს აჩენდა.

ლექსიკა ისწავლებოდა ვოკაბულების სახით, ასე რომ სიმძიმის ცენტრი აქაც მექანიკურ მეხსიერებაზე იყო გადატანილი. ეს სკოლა ჯერ კიდევ ავტორიტარულ სისტემაზე იყო აგებული, მაგრამ ჰუმანიზმის გავლენა მაინც გამოსჩენოდა სწავლების შინაარსში, რამდენადაც საერო შინაარსის ნაწარმოებთა ხვედრითი წონა იზრდებოდა ბიბლიური სიუჟეტებისა და საერთოდ მედიევური სასულიერო მწერლობის ხარჯზე. ეს, რა თქმა უნდა, ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქოს ლათინურ სკოლებში ამ პერიოდში ხელი აიღეს სასულიერო მწერლობაზე: ლოცვები და კატეხიზმო აქაც ფართოდ იყო გამოყენებული, მაგრამ ერთგვარი ახალი კურსი, თუგინდ საკმაოდ დიფუზური სახით, მაინც საგრძნობი იყო. ამ სკოლის თვალსაჩინო წარმომადგენლები იყვნენ ლათინური ენის ულტრაპატრიოტები ტროცენდორფი და შტურმი.

3. რატიხის თარგმნითი-ინტუიციური მეთოდი

ანალიზურ თარგმნით-ინტუიციურ მეთოდზე, რომლის ადრინდელი წარმომადგენელია XVI—XVII საუკუნის გერმანელი პედაგოგი რატიხი, დიდი გავლენა მოახდინა ისეთმა ფაქტორებმა, როგორიც იყო ნაციონალური ენების ჩამოყალიბება და საშუალო საუკუნეების სქოლასტიკური აზროვნების წინააღმდეგ მიმართული ბეკონის ემპირიული ფილოსოფია. რატიხის სკოლაში რამდენადმე დიფუზური სახით უკვე გამოსჩვივის იდეა ბუნების შესაბამისობისა, პედაგოგიურ პროცესში უფრო მეტი ყურადღება ექცევა მარტივიდან რთულზე გადასვლას, მასალის დოზირებას. განსაკუთრებულ ყურადღებას იქცევს ის გარემოება, რომ დედაენა აღიარებულია ცოდნის პირველ საფუძვლად, ამავე დროს მექანიკური ზეპირობის ნაცვლად რეკომენდებულია გააზრებული დაზეპირება, გრამატიკული წესების გამოყენების პრაქტიკული ჩვენება ტექსტის გარჩევის საფუძველზე. უცხოური (ლათინური) ტექსტის შინაარსს მასწავლებელი წინასწარ აცნობს მოსწავლეებს მათ დედაენაზე. დედაენა გამოყენებულია აგრეთვე შედარების ტერმინად გრამატიკის სწავლების დროს. წესების გამოყვანას წინ უსწრებს ენობრივი ფაქტების ანალიზი, რაც ინდუქციის გამოყენების პოზიტიურ ცდაზე მიუთითებს, მაშინ როდესაც ლათინურ სკოლებში დედუქციური პრინციპი იყო გაბატონებული. აღიარებულია აგრეთვე იმის საჭიროება, რომ უცხოური ენის გრამატიკიდან პირველად ვასწავლოთ ის, რასაც დედაენაში პარალელი მოეპოვება. მოსწავლეს ეძლევა არაადაპტირებული ორიგინალური ლიტერატურული ტექსტი, და არა ცალკეული სიტყვები ან

ფრაზები, ასე რომ ყურადღება ჯერ მთელზეა შემოკრებილი, შემდეგ კი თანდათან ნაწილდება მის შემადგენელ ელემენტებზე. აქ, მაშასადამე, ამოსავალ წერტილად აღებულია მთლიანი ტექსტი, ხოლო მეთოდად გამოყენებულია ანალიზი, რასაც დაკვირვების უნარის განვითარებისათვის ესოდენ დიდი მნიშვნელობა აქვს. მიუხედავად ჩამოთვლილი დადებითი მხარეებისა, ამ მეთოდს აქვს ნაკლოვანებანი, რაც შემდეგში გამოიხატება: ორიგინალური არაადაპტირებული ტექსტი მთელი თავისი ლექსიკურ-გრამატიკული სიძნელეებით, ისიც დაწყებით საფეხურზე, მიუწვდომელია ბავშვებისათვის, ადვილიდან ძნელზე და მარტივიდან რთულზე გადასვლის პრინციპი პრაქტიკულად გაუტარებელი რჩება. ეს აძნელებს აგრეთვე იმ მოთხოვნის დაკმაყოფილებას, რომ ჯერ ვასწავლოთ ის გრამატიკული მოვლენები, რომლებსაც მოსწავლის დედაენაში შესატყვისი აქვს. სიტყვასიტყვითი თარგმანი და სიტყვათა მხოლოდ პირდაპირი მნიშვნელობის გადმოცემა კონტექსტისაგან დამოუკიდებლად, რაც ამ სკოლის პრაქტიკაშია მიღებული, არ უწყობს ხელს შეგნებულობის პრინციპის გატარებას, რადგან, ერთი მხრივ, სიტყვის მნიშვნელობის დაკონკრეტება კონტექსტში ხდება, მეორე მხრივ კი ორი ენის სიტყვათა მნიშვნელობა არ შეიძლება ყოველთვის ერთნაირი იყოს მოცულობისა და ნიუანსთა სიმრავლის თვალსაზრისით. როდესაც სიტყვასიტყვითი თარგმნის დროს იდიომატურ ერთეულებს ხელოვნურად ვანაწევრებთ, ამით მათ უფრო გაუგებარს ვხდით, რადგან იდიომატური მოვლენა არ შეიძლება განვიხილოთ როგორც მისი კომპონენტების უბრალო ჯამი. ნათელია აგრეთვე, რომ ასეთ პირობებში თარგმნაც არ იქნება სემანტიზაციის ეფექტიანი საშუალება, ხოლო დედაენასთან შედარებას მხოლოდ ფორმალური ხასიათი ექნება. ამის გარდა, არაადაპტირებულ ტექსტში ლექსიკურ-გრამატიკული მოვლენები გვხვდება არა იმ თანამიმდევრობით, რომელსაც პედაგოგიური მოსაზრება მოითხოვს. დადებით მხარედ უნდა ჩაითვალოს, სხვათა შორის, ის, რომ პირველად ანალიზური მეთოდის მომხრეებმა მიაქციეს ყურადღება ენის ბგერით შემადგენლობას, თუმცა ისინი შორს იყვნენ იმისაგან, რომ ენის ბგერითი ანალიზი მეცნიერულ სიმაღლეზე აეყვანათ.

4. კომენსკი უცხოურ ენათა სწავლების შესახებ

XVII საუკუნის დიდი ჩეხი პედაგოგი იან ამოს კომენსკი უცხოურ ენათა შესწავლას დიდ საგანმანათლებო და პრაქტიკული მნიშვნელობის საქმედ თვლიდა. კომენსკის პედაგოგიური მოძღვრებისათვის დამახასიათებელია ბუნების შესაბამისობის იდეა, რომელიც ერთგვარი ასახვაა მატერიალისტური ტენდენციისა ბუნების ახსნაში. ცოდნის პირველ წყაროდ კომენსკის გრძნობადი აღქმა მიაჩნდა, რადგან ყოველივე ის, რაც გონებაშია, სინამდვილეში გრძნობების საშუალებით არის პირველად მოპოვებული: „გონებაში არაფერია ისეთი, რაც ჯერ გრძნობებში არ ყოფილიყოს“[1] (Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu). იმისათვის, რომ სკოლამ შეინარჩუნოს სათანადო მდგომარეობა, ისე, როგორც ყოველმა საგანმა და მთელმა სამყარომაც კი, პირველ ყოვ-

[1] კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, 1949, გვ. 219; იხ. მისივე „ენობრივი სკოლა“, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II, თარგმნილი შალვა გვინჩიძის მიერ, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958, გვ. 214.

ლისა საჭიროა წესრიგი, ესე იგი „...საგანთა ურთიერთგანწესრიგება წინაპირველთა და მომდევნოთა, ზედათა და ქვედათა, დიდთა და პატარათა, მსგავსთა და არა მსგავსთა შესაბამისად იმ ადგილისა, დროისა, რიცხვისა, ზომისა და წონისა, რომელიც თვითეულ საგანს შეეფერება“ [1]. ყველა ეს გარემოება კარგად უნდა იქნეს გათვალისწინებული სწავლების პროცესში, რომლის აგებისათვის აუცილებელია დროის საგნებისა და მეთოდის მოხდენილად, ესე იგი რაციონალურად განაწილება [2]. ეს ეხება ყოველივე იმას, რაც სკოლის ნაყოფიერ მუშაობას აპირობებს. ერთი სიტყვით, ყველა პირობა ერთმანეთს უნდა ავსებდეს, ერთმანეთთან უნდა იყოს შეთანხმებული, რათა ამით შეიქმნას სწავლისათვის ყველაზე ხელსაყრელი ვითარება. სისტემისა და თანამიმდევრობის გარეშე არაფრის შესწავლა არ შეიძლება, რადგან წესრიგი სისტემის ნიშანია. სწავლებაში ყველაფერი ბუნების შესაბამისი უნდა იყოს. ასე, მაგალითად, ადამიანის განათლება უნდა დავიწყოთ მისი ასაკის გაზაფხულზე და თანაც შესასწავლად უნდა მივცეთ მხოლოდ ის, რაც მოცემულ ასაკში აღქმისათვის მისაწვდომია. მართალია, მეცნიერება ისე ხანგრძლივი, ფართო და ღრმაა, როგორც თვით ქვეყანა, მაგრამ „გრძელი შეიძლება შემოკლდეს და ძნელი გაადვილებულ იქნეს“ [3]. სწავლებაში უნდა გავითვალისწინოთ როგორც „ხელოვნებათა და ენების“ თავისებურებანი, ისე მოსწავლეთა უნარი და წარმატება. რაც უფრო ღრმად გავითვალისწინებთ ყოველივე ამას, მით უფრო ადრე მივაღწევთ მიზანს. „უნდა ვასწავლოთ ყოველთვის ბუნებრივი მეთოდით, და ეს იქნება მოსწავლეთათვის უმოკლესი გზა“ [4]. ეს მოგვაგონებს იმ მოთხოვნებს, რომლებიც წამოაყენა ახალი წელთაღრიცხვის პირველი საუკუნის პედაგოგმა კვინტილიანემ თავის კაპიტალურ ნაწარმოებში — „ორატორის აღზრდა“ (წიგნი მე-12).

აკრიტიკებს რა არსებული სკოლების სახელმძღვანელოებს, კომენსკი შენიშნავს, რომ მათში არაა დაცული „ბუნებრივი წესი, რომლის თანახმად მასალა წინ უნდა უსწრებდეს ფორმას“ [5]. მოსწავლე ვერ შეიცნობს სამყაროს და ვერაფერს ისწავლის, თუ არ იცნობს საგანთა წესრიგს; მაგრამ წესრიგი არ არსებობს საგანთა გარეშე და, ცხადია, მას ვერ დავამყარებთ იქ, სადაც არაა მოცემული თვით ის, რაც უნდა მოწესრიგებულ იქნეს. ამიტომ პედაგოგიურად სრულიად მიუღებულია, როცა სახელმძღვანელოებში, და სწავლებაში საერთოდ, საგანთა წესრიგს თვით იმ საგანზე უფრო ადრე განიხილავენ. აქ არ შეიძლება არ გავავლოთ აზრობრივი პარალელი უშინსკის იმ შეხედულებასთან სისტემის შესახებ, რომელიც მოვიყვანეთ ამ შრომის პირველ თავში სისტემატურობისა და თანამიმდევრობის პრინციპთან დაკავშირებით. კომენსკი წინააღმდეგია იმისა, რომ გრამატიკა ისწავლებოდეს ენობრივი ფაქტებისაგან მოწყვეტილად, წმინდა დედუქციური მეთოდით, როგორც ეს ლათინურ სკოლებში იყო მიღებული. მისი აზრით „გრამატიკა... იძლევა მხოლოდ ფორმებს, სიტყვათა წარმოების წესებს, მათი წყობის და შეკავშირების წესებს“ [6]; ამიტომ, თუ გრამატიკის სწავლება წინ

[1] კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, 1949, გვ. 107.
[2] იქვე, გვ. 112.
[3] იქვე, გვ. 188.
[4] იქვე, გვ. 207.
[5] იქვე, გვ. 133.
[6] იქვე, გვ. 134.

უსწრებს ენობრივი ფაქტების შესწავლას, მაშინ მისგან მხოლოდ აბსტრაქცია დაგვრჩება[1]. მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლა ყოველთვის მარტივით უნდა დავიწყოთ. კომენსკი იგონებს თავის ბავშვობას და ამბობს, დაწყებისთანავე ერთად მოგვაყრიდნენ გრძელ წესებს, წესების კომენტარებს და კომენტარების კომენტარებს, ლათინურ გრამატიკას ყველა თავისი ანომალიით და ბერძნულს თავისი დიალექტებით, „ჩვენ კი, საცოდავები, ვიდექით გაოცებულნი“-ო[2]. ყოველი წესი ნათლად უნდა იყოს ფორმულირებული, მისაწვდომი უნდა იყოს ბავშვებისათვის. ალბათ ეს ავიწყდებათ სწორედ ჩვენი დროის იმ პედაგოგებს, რომლებსაც ევროპული ენების, კერძოდ კი ფრანგულის, სწავლებაში რაიმე სერიოზული მოტივების გარეშე და უკრიტიკოდ შემოაქვთ ისეთი გამოთქმები და ფორმულირებანი, როგორიცაა, მაგალითად, „მომავალი წარსულში“, ან კიდევ „ბოძანებითის ნამყო“. თითქოს დროები სტიქიურად იჭრებოდნენ ერთმანეთში, ან ვისმეს შეეძლოს უბრძანოს წარსულს. უცხოური ენის წესები რომ ისევ უცხოურ ენაზე აგხსნათ, ეს ბუნების წესის დამხობა იქნება. ამის გარდა, თუ მასწავლებელმა არ იცის მოსწავლეთა დედაენა, მაშინ ენათა არევის მეტი არაფერი გამოვა. თუ გვსურს მოსწავლეს უცხოური ენის ძირითადი თავისებურებანი გავაგებინოთ, ჯერ ჩვენ თვითონ კარგად უნდა გავარკვიოთ, თუ რა დამოკიდებულებაშია უცხოური ენა მოსწავლის დედაენასთან[3]. საგანთა ათვისებაში უნდა მივიზიდოთ რაც შეიძლება მეტი გრძნობა[4]. სიტყვები უნდა ვასწავლოთ საგნებთან ერთად, ენის სხვადასხვა ასპექტი ერთმანეთს უნდა დავუკავშიროთ, მაგალითად, კითხვა, წერა, გრამატიკა, და არ გავთიშოთ ისინი ერთმანეთისაგან, როგორც ლათინურ სკოლაში აკეთებდნენ[5]. ყოველი სწავლის საფუძველია შ ე გ ნ ე ბ უ ლ ო ბ ა. ყოველი ენა პრაქტიკის საშუალებით (usu) უკეთ ისწავლება, ვიდრე წესების საშუალებით (praeceptis), რისთვისაც საჭიროა მოსწავლის მრავალმხრივი და ა ქ ტ ი უ რ ი მუშაობა, მაგალითად, მოსმენა, წაკითხვა, გადაწერა, წარმოთქმა[6]. კომენსკის მხედველობიდან არ გამორჩენია აქტიური სკოლის პრობლემა. უცხოურ ენათა სწავლებაში, კერძოდ, იგი მოითხოვს გრძნობათა აქტიურ და კოორდინებულ მუშაობას, რადგან, რამდენადაც მეტი გრძნობა მონაწილეობს საგნის აღქმაში და რამდენადაც კარგად არის შეხამებული მათი მუშაობა, იმდენად უფრო აქტიურია მოსწავლე და იმდენად უფრო ღრმად და მტკიცედ შეითვისებს იგი საგანს. ამიტომ უცხოურ ენაზე კიდევაც უნდა მოვისმინოთ და კიდევაც უნდა წარმოვთქვათ, ეს იგი მხედველობაში უნდა გვქონდეს ენის როგორც იმპრესიული, ისე ექსპრესიული მხარე, ვაავარჯიშოთ აქტიური ყურადღება, უზრუნველვყოთ სმენითი, მხედველობითი, მოძრაობითი და ბგერითი შთაბეჭდილებების სინერგიული მოქმედება. მართალია, პრაქტიკა უკეთ გვასწავლის ენას, ვიდრე წესები, მაგრამ რაციონალურ პრაქტიკაში ისინი უნდა გავაერთიანოთ, რადგან ისინი ერთმანეთს ავსებენ და აპირობებენ. წესების დანიშნულება ისაა, რომ ისინი შველოდეს და ამტკიცებდეს პრაქტიკას (praecepta... usum juvent et firment)[7]. ამისათვის წესები გრამატიკული უნდა იყოს, და არა

[1] კ ო მ ე ნ ს კ ი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, 1949, გვ. 134.
[2] იქვე, გვ. 141.
[3] იქვე, გვ. 157.
[4] იქვე, გვ. 163.
[5] იქვე, გვ. 169.
[6] იქვე, გვ. 244.
[7] იქვე.

ფილოსოფიური. უცხოური ენის შესწავლას საფუძვლად უნდა დაედოს დედაენა: იტალიელისათვის იტალიური ენა, ფრანგისათვის — ფრანგული და ა. შ[1]. დროის მოგების მიზნით და ტავტოლოგიის თავიდან ასაცილებლად. აგრეთვე იმისათვის, რომ მასალის დიდმა მოცულობამ მოსწავლე არ დააშინოს, მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს განსხვავებათა ჩვენებას[2]. სიძნელის დანაწევრებისათვის კომენსკი გვირჩევს ავაგოთ დაწყებითი ვარჯიშობა უცხოურ ენაში ისეთ მასალაზე, რომელშიაც უკვე ნაცნობ საგნებზე იქნება ლაპარაკი[3]. ამავე მოსაზრებით, როგორც ცნობილია, ქართველი პედაგოგი გოგებაშვილი გვირჩევდა შეგვეცვლო ახალი ენის სახელმძღვანელო დედაენიდან თარგმნილი ტექსტებით, რაც მოსწავლეს მისცემდა იმის საშუალებას, რომ მთავარი ყურადღება ენის ფორმებზე შემოეკრიბა. შეგნებულობის ზრდას ენის თეორია მაშინ უწყობს ხელს, როცა იგი ცოცხალ ენობრივ ფაქტებს ემყარება. ამიტომ სკოლაში ყველაზე უფრო გამართლებულია გრამატიკის შესწავლის ინდუქციური გზა. ლექსიკის შემოტანა და განმტკიცება აგებული უნდა იქნეს თვალსაჩინოების პრინციპზე, რომელსაც კომენსკი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას აძლევს. ამავე დროს კომენსკი ფართოდ იყენებს თარგმანს, რისთვისაც სახელმძღვანელოში ათავსებს ტექსტს ორივე ენაზე. პირველ საფეხურზე მოსწავლეები ითვისებენ ელემენტარულ ლექსიკას და გრამატიკას, რათა შეიძინონ კითხვისა და წერის ელემენტარული ჩვევები; მეორე საფეხურზე ისწავლება დაახლოებით რვა ათასი სიტყვა და მთელი გრამატიკა ტექსტების ანალიზთან ერთად, ხოლო მესამე საფეხურზე სიმძიმის ცენტრი სტილისტიკურ მუშაობაზეა გადატანილი. კომენსკი სასწავლო მასალას ალაგებს კონცენტრულად, ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პრინციპის შესაბამისად და საფეხურების მიხედვით, ხოლო გრამატიკის სწავლებისას ინდუქციურ მეთოდს იყენებს. ბევრი სხვა პედაგოგისაგან განსხვავებით, კომენსკი დიდად აფასებს დედაენის როლს უცხოურ ენათა შესწავლაში, იმ როლს, რომელიც რუსული პედაგოგიკის ფუძემდებელმა უშინსკიმ მეცნიერულად დაასაბუთა თავის ცნობილ ნაწარმოებში „Родное слово". კომენსკის აზრით, პედაგოგიური პროცესის სწორი წარმართვისათვის საჭიროა არა მარტო ის ნიმუში, ესე იგი ლათინური, რომლისადმი ასეთ უზომო სიყვარულს იჩენენ, არამედ მშობლიური ენაც. თუ ბავშვს კარგად არა აქვს შეთვისებული მშობლიური ენა, რომელიც შეზრდილია მის სულთან და ყველაზე ახლობელი და გასაგებია მისთვის, მაშინ,— ამბობს კომენსკი,— როგორღა იქნება, რომ ყოველი სული უფრო მეტად და მეტად აქებდეს ღმერთსო[4]. ამ აზრს რომ რელიგიის საბურველი მოვაცილოთ, გამოვა, რომ დედაენა შინაგანი და გარეგანი ექსპრესიის ყველაზე ბუნებრივი ფორმაა და ამიტომ იგი ყოველი ცოდნის საფუძველია. დედაენა უცხოური ენისათვის გზის მაჩვენებელი უნდა იყოს, ხოლო თუ ვინმე მოინდომებს ასწავლოს თავის შვილს უცხოური ენა, სანამ დედაენას შეათვისებინებდეს, ეს იმას უდრის, რომ ვინმეს სურდეს ასწავლოს თავის შვილს ცხენოსნობა უფრო ადრე, ვიდრე სიარულს დაიწყებდეს. არასოდეს არ უნდა მოვწყვიტოთ ერთმანეთისაგან ფორმა და შინაარსი. მაგრამ მთავარი მაინც შინაარსია. თუ თვითონ საგანს კარგად არ ვიცნობთ, მაშინ რაღა ფასი აქვს მსჯელობას? „საგნები თავის-

[1] კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, 1949, გვ. 244.
[2] იქვე, გვ. 245.
[3] იქვე.
[4] იქვე, გვ. 319.

თავად არის ის, რაც არის, ჩვენს გონებასა და სიტყვას მასთან არავითარი კავშირიც რომ არ ჰქონდეს, ხოლო გონება და სიტყვა (...) მათზე არის დამოკიდებული"[1]. ამიტომ, სიტყვები რომ საგნების გარეშე ვასწავლოთ, მაშინ ისინი, ესე იგი სიტყვები, მხოლოდ უაზრო ბგერებად გადაიქცევიან[2] .თუ საგნებსა და მოვლენებზე კარგად არ დავაკვირვეთ გონების თვალი, ისე ვერც ვიმსჯელებთ წესიერად მათ შესახებ. „როგორც ქალს, რომელიც არაა ორსული, არ შეუძლია შვას, ისევე არ შეუძლია გონივრული მსჯელობა საგანთა შესახებ იმას, ვინც საგნებს წინასწარ არ გასცნობია"[3].

როგორც ვხედავთ, უცხოური ენის სწავლებასთან დაკავშირებული საკითხების გადაწყვეტა, რომელიც კომენსკიმ შოგვცა, ორიგინალური იყო თავისი დროისათვის და ახლაც ინარჩუნებს თავის აქტუალურ მნიშვნელობას. რომ ეს ასეა, იქიდანაც ჩანს, რომ საკითხი იმის შესახებ, „პირდაპირი" მეთოდით, ესე იგი დედაენის გამოყენების გარეშე ვასწავლოთ უცხოური ენა, თუ დედაენაზე დაყრდნობით, დღესაც დავას იწვევს[4], ხოლო კომენსკიმ თავის დროზე მოგვცა ამ საკითხის ისეთი გადაწყვეტა, რომელიც, ჩვენი აზრით, გამართლებულია მეცნიერულად, სავსებით ბუნებისშესაბამისია და პედაგოგიურად მიზანშეწონილი. ენობრივი თვალსაჩინოების მეტი ეფექტისათვის კომენსკი მიმართავდა არა მარტო თარგმნას, არამედ, აგრეთვე, ორშრივ ასოციაციას, ესე იგი უცხოურ ენის სიტყვებს იგი უკავშირებდა, ერთი მხრით, საგანს (ცნებას), მეორე მხრით კი დედაენის სიტყვას, და ამავე დროს ფართოდ იყენებდა სურათობრივ თვალსაჩინოებას. ასეთ კოორდინებულ საშუალებას ის მნიშვნელობა აქვს, რომ მას შეუძლია ხელი შეუწყოს ლექსიკური მასალის არა მარტო ღრმა გაგებას, არამედ მტკიცე შეთვისებასაც[5].

კომენსკის დიდაქტიკურ მოძღვრებას და, კერძოდ, მის აზრებს უცხოურ ენათა სწავლების შესახებ აქტუალური მნიშვნელობა აქვს ჩვენთვის.

5. ჟან-ჟაკ რუსო უცხოურ ენათა სწავლების შესახებ

რუსო ეკუთვნის იმ იდეოლოგთა პლეადას, რომელთაც თავიანთ შრომებში მრისხანე ირონია მიაქვთ ყოველგვარი ფეოდალური ტრადიციისა და წესების წინააღმდეგ; მის მოძღვრებაში ასახულია ახალი აღმავალი კლასის—ბურჟუაზიის—მაშინდელი რევოლუციონური განწყობილება, მიმართული ფეოდალური სქოლასტიკურ-დოგმატური მსოფლმხედველობის, კარჩაკეტილობისა და ინერციის წინააღმდეგ. სხვა პროგრესულ მოაზროვნეებთან ერთად, რუსო ილაშქრებს ძველის წინააღმდეგ და იცავს პიროვნების ბუნებრივ უფლებას, ახალი ადამიანის უფლებას, ინიციატივის უფლებას. რუსო იმის მომხრეა, რომ ბავშვის გონებას ავარიდოთ ყოველივე ის, რაც

---

[1] კომენსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. I, დიდი დიდაქტიკა, თბილისი, 1949, გვ. 331.

[2] იქვე.

[3] იქვე.

[4] იხ., მაგალითად, ჟურნალი „Иностранные языки в школе", მოსკოვი. 1957 წ., № 2, 1958 წ., № 1.

[5] იხ. ამის შესახებ И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 52.

განყენებულია, და ვასწავლოთ რეალური საგნები. რუსო ებრძვის აღზრდის სქოლასტიკურ-ავტორიტარულ სისტემას და მომხრეა ბავშვის პიროვნების ემანსიპაციისა, მისი თაოსნობის განვითარებისა. რუსოს აღზრდის ყველაზე სასარგებლო წესად მიაჩნია „დროის მოგება კი არა, არამედ მისი დაკარგვა“ [1]; ამ პარადოქსის აზრი იმაშია, რომ რუსოს ეშინია „წინასწარ გამჯდარი აზრების“, „ყალბი აზრების“, რომლებთანაც საბრძოლველად ბავშვს საშუალება არა აქვს და ასეთ პირობებში შეუძლია დოგმატურ აზროვნებას დაეჩვიოს. ამიტომ,— ამბობს რუსო,—პირველდაწყებითი აღზრდა „წმინდა ნეგატიური უნდა იყოს“ [2], ხოლო ამ ნეგატიური აღზრდის მიზანია ბავშვის ცნობიერების დაცვა მავნე გავლენებისაგან, „დაცვა გულისა ბიწიერებისაგან და გონებისა შეცდომისაგან“ [3]. საიდან მოდის ეს მავნე გავლენა ბავშვის გულისა და გონების სამყაროზე? ამ მავნე გავლენის წყარო ტრადიციულ აღზრდაში, თვით საზოგადოებაში უნდა ვეძიოთ. არ უნდა ჩავერიოთ ბავშვის ცხოვრებაში, არ უნდა მოვახვიოთ მას თავზე ჩვენი წესები: „... იჯით, რომ საქმეში ჩაურევლობით დაიწყეთ, თქვენ სასწაულს მოახდენდით აღზრდაში“ [4]. რომ ბავშვის სრულ ავტონომიასა და თვითდინების წესს არ შეიძლება მოჰყვეს კარგი „სასწაული“, ეს ცნობილია წინააზრისაგან თავისუფალი ყოველი აღმზრდელისათვის, რომელსაც კი არ „წარმოუდგენია“ მხოლოდ, ვითომ აიყვანა აღსაზრდელად ბავშვი, როგორც ამას აკეთებს რუსო [5], არამედ ზრდის და ასწავლის კონკრეტულ ბავშვს კონკრეტულ ვითარებაში. მაგრამ რუსო მოითხოვს ტრადიციაზე ხელის აღებას ყოველი დათქმის გარეშე, ტოტალურად, უკომპრომისოდ: „მოიქეცით მიღებული წესის საწინააღმდეგოდ და თქვენ თითქმის ყველაფერს კარგად გააკეთებთ-ო“ [6], ამბობს იგი. როგორც ვიცით, შემდგომი დროის წერილბურჟუაზიული „თავისუფალი აღზრდის“ და „თავისუფალი“, „ახალი“ სკოლის რომანტიკოსები რუსოს ამ დევიზში პანაცეას ხედავდნენ და ხელაღებით უარყოფდნენ ტრადიციას, თუმცა რუსომაც კი საჭიროდ დაინახა შეეტანა თავის ზემომოყვანილ ფორმულაში აპროქსიმატიული ზმნიზედა „თითქმის“.

რაც შეეხება, კერძოდ, უცხოურ ენათა სწავლებას, ამას რუსო უარყოფითად ეკიდება. პროფ. ი. ვ. რახმანოვი ერთ თავის შრომაში აღნიშნავს, რომ რუსო სრულიად დეენის უცხოურ ენებს ზოგადი განათლების სისტემიდან [7]. მაგრამ რუსო უარყოფითად ეკიდება არა მხოლოდ უცხოური ენების, არამედ ისეთი საგნების სწავლებასაც, როგორიცაა გეოგრაფია და ისტორია, რადგანაც იგი საერთოდ წინააღმდეგია „სიტყვიერი სწავლებისა“. რუსოს აზრით, განათლების არსებულ სისტემაში დაიწყებულია საგნების შესახები მეცნიერებანი და შეტანილია ისეთები, სადაც ტერმინების დასწავლა ცოდნის შთაბეჭდილებას,

---

[1] ჟან-ჟაკ რუსო, ემილი ანუ აღზრდის შესახებ, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 107.

[2] იქვე.

[3] იქვე.

[4] იქვე.

[5] იქვე, გვ. 28.

[6] იქვე, გვ. 108.

[7] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 55.

ესე იგი ილუზიას ქმნის. ასეთ წმინდა ვერბალურ საგნებში უცხოური ენებიც შედის. ბავშვი, რუსოს აზრით, მხოლოდ სიტყვებს იჭერს, იდეებს კი არა, იგი იმახსოვრებს ბგერებს, ფორმებს, შეგრძნებებს, მაგრამ იშვიათად იმახსოვრებს იდეებს და კიდევ უფრო იშვიათად მათ კავშირებს [1]. ენათა სწავლებას ტრადიციულ სკოლაში რუსო შემდეგნაირად ახასიათებს: პედაგოგები ტრაბახობენ, რომ დიდ ცოდნას აძლევენ მოსწავლეებს, ნამდვილად კი ასწავლიან მხოლოდ „სიტყვებს, კიდევ სიტყვებს და მუდამ—სიტყვებს" [2]; თანაც ყველაფერი მშრალ ზეპირობაზეა აგებული, რაც ცოდნის შთაბეჭდილებას ტოვებს მხოლოდ, მაგრამ არავითარ შემთხვევაში არ ნიშნავს ნამდვილ ცოდნას. შემდეგ რუსო ამბობს: „გაოცდებიან, რომ ენების სწავლება უსარგებლო საქმედ მიმაჩნია აღზრდისათვის: მაგრამ ნუ დაგავიწყდებათ, რომ აქ ლაპარაკია აღზრდის პირველ წლებზე; რაც გნებავთ თქვით და მე კი იმ აზრისა ვარ, რომ თორმეტ-თხუთმეტ წლამდე ვერც ერთი ბავშვი, ფენომენებს რომ თავი დავანებოთ, ვერასოდეს ვერ შეისწავლის ნამდვილად ორ ენას" [3]. ამრიგად, ენათა სწავლების ქრონოლოგიური ტერმინი რუსოს შორს გადააქვს.

თავის ასეთ დამოკიდებულებას უცხოური ენებისადმი რუსო შემდეგნაირად ასაბუთებს: სკოლაში გაბატონებულია მშრალი ზეპირობა და ვერბალიზმი, ესე იგი მხოლოდ სიტყვების დასწავლა, ენების შესწავლა რომ მხოლოდ სიტყვების დამახსოვრებას ნიშნავდეს, მაშინ ბავშვებისათვის იგი შესაფერისი იქნებოდა, მაგრამ რადგანაც ენაში სიტყვების ცვლილება იდეების ცვლილებასაც ეწვევს, რაც ბავშვებისათვის მიუწვდომელია, ენათა შესწავლაც მათთვის უსარგებლო და საზიანო ხდება. აზროვნებას ენა აყალიბებს, „ყოველ ენას კი თავისი განსხვავებული სული აქვს" [4]; ყოველი ერის ენა იმ ერის ცხოვრების შედეგია და იცვლება იმ ერის ცხოვრებასთან ერთად, „ინახება ან ფუჭდება" მასთან ერთად. პირველად ბავშვი ითვისებს იმ ენას, რომელსაც მას ადათი აძლევს, ესე იგი დედაენას, და ინარჩუნებს მას, და მხოლოდ მას, „გონიერ ასაკამდე", როცა გონების განვითარებასთან ერთად მას ეძლევა ახალი შესაძლებლობანი. ბავშვი ერთ ენას უნდა დასჯერდეს, რადგან ამისათვის, „რომ ორი ენა იქონიოს, იდეების შედარება უნდა შეეძლოს" [5]. ვინაიდან ეს უნარი ბავშვს ჯერ სხვამაღ განვითარებული არა აქვს, მას მხოლოდ ერთ ენაზე შეუძლია ისწავლოს ლაპარაკი. რაც შეეხება იმას, რომ ბავშვებს ზოგჯერ რამდენიმე ენაზე ასწავლიან ლაპარაკს, ეს რუსოს ილუზიად მიაჩნია. მე მინახავს ეს პატარა ფენომენები,—ამბობს რუსო, რომლებიც ფიქრობდნენ, რომ რამდენიმე ენაზე შეეძლოთ ლაპარაკი, მაშინ როდესაც სინამდვილეში ისინი რამდენიმე ლექსიკონს ხმარობდნენ მხოლოდ, და არა რამდენიმე ენაზე ლაპარაკობდნენ, ესე იგი ცვლიდნენ სიტყვებს, და არა ენას. ბავშვის ამ უნარის ნაკლებობის დასაფარავადაა, რომ მათ მკვდარ ენებს ასწავლიან, სადაც ყველაფერი მხოლოდ მიბაძვაზეა დამყარებული. ყოველივე ამიდან რეალური არაფერი გამოდის. ლათინური, როგორც მკვდარი ენა, ოჯახში დიდი ხანია აღარ იხმარება, იგი სრულიად განდევნა დედაენამ. ამიტომ დარ—

[1] რ უ ს ო, დასახელებული შრომა, გვ. 134.
[2] იქვე, გვ. 136.
[3] იქვე.
[4] იქვე.
[5] იქვე, 137.

ჩენიათ მხოლოდ ის, რომ წიგნურ ენას მიბაძონ, და ამას ლაპარაკს ეძახიან. თუ თვითონ მასწავლებლების ლათინური ასეთია, რაღა უნდა იყოს ბავშვის ლათინური, გარდა გაუაზრებელი, მექანიკური მიბაძვისა და ზეპირობისა. რუსო აღნიშნავს, რომ სკოლაში ლათინურ ენას კი არ ასწავლიან, არამედ ციცერონის რამდენიმე ფრაზის ერთმანეთთან წყვერებას, რასაც ბავშვისათვის არავითარი რეალური სარგებლობის მოტანა არ შეუძლია[1].

6. მე-18-19 საუკუნეების თარგმნითი მეთოდების შესახებ

უცხოური ენის შესწავლის ის გზა, რომელიც დასახეს მოწინავე პედაგოგებმა, კერძოდ კი რატიხმა და კომენსკიმ, და რომელიც იყო სქოლასტიკური ტრადიციისაგან თავის დაღწევის პოზიტიური ცდა, შემდგომ პერიოდში, სამწუხაროდ, დავიწყებას მიეცა. მე-18 საუკუნეში და მე-19 საუკუნის პირველ ნახევარში ისევ თავი იჩინა სქოლასტიკურმა ტენდენციამ, რომელმაც, ზოგიერთი გამონაკლისით, განაპირობა მეთოდიკური აზროვნების დეკადანსი და დაბრუნება ძველ გზაზე. უცხოური ენის მეთოდიკის განმსაზღვრელ ფაქტორთა შორის ამ პერიოდში უნდა აღინიშნოს, ერთი მხრით, ლათინური ენის სწავლება, მეორე მხრით კი ამდროინდელი ლინგვისტური კონცეფცია. რამდენადაც უფრო ვითარდება ნაციონალური ენები, იმდენად უფრო მცირდება ლათინური ენის გავლენა, თუმცა იგი ჯერ კიდევ ინარჩუნებს მთავარ როლს, როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო საგანი. რაც შეეხება ლინგვისტურ კონცეფციას, იგი შემდეგნაირად შეიძლება დავახასიათოთ: ყველა ენა ერთ ზოგადსაკაცობრიო ლოგიკას ექვემდებარება, ყველა ენა ლოგიკური კატეგორიების გამოხატულებაა. ენებს შორის ყველაზე სრულყოფილია კლასიკური ენები— ბერძნული და ლათინური, რადგან მათ მეტი ფორმები შეინარჩუნეს და, ამრიგად, დაკნინებისა და გაღარიბების გზას ასცდნენ. ენის აგების კანონები იგივე უნივერსალური ლოგიკის კანონებია. როგორც ვხედავთ, პორ-რუაიალის რაციონალური და უნივერსალური გრამატიკის იდეები კვლავ ძალაში შედის და კანონის ავტორიტეტით სარგებლობს. რაკი აღიარებულია ენათა ერთიანობა და გრამატიკის უნივერსალური ხასიათი, აქედან უკვე ბევრი აღარ დარჩენილა იქამდე, რომ ერთი ენის სიტყვები და გრამატიკული კონსტრუქციები გადმოიცეს სიტყვასიტყვითი თარგმანის საშუალებით, რადგან, როგორც ფიქრობდნენ, ისინი ამით უფრო მისაწვდომნი გახდებოდნენ უცხოური ენის შემსწავლელისათვის. თვით თარგმნა იქცევა ორი ენის მექანიკურ მიჯრად, მეცადინეობაში ფორმალურ-გრამატიკული სავარჯიშოებია გაბატონებული. მთავარი ყურადღება ექცევა კითხვას. გრამატიკულ თარგმნითი მეთოდისათვის დამახასიათებელია დედუქციური გზა, სადაც ამოსავალს გრამატიკული წესი წარმოადგენს. ფორმალიზმი გამოიხატება, კერძოდ, იმაში, რომ სიტყვების თარგმნისას მხედველობიდან გაუვებულია პოლისემიურობა და კონტექსტის როლი. ცალკე უნდა აღინიშნოს გერმანელი პედაგოგის მეიდინგერის ფრანგული ენის გრამატიკა (1783), რომელშიც ავტორი გვაძლევს რეცეპტორული შეზღუდულობის გადალახვის ცდას. სხვა მეთოდისტებთან ყურადღების ცენტრშია უმთავრესად გრამატიკული ფორმა, ხოლო იმისათვის, რომ ყურადღება სხვა

---

[1] რუსო, დასახელებული შრომა, გვ. 137.

რამეს არ ძიიზიდოს, ფორმას ეწირება შინაარსი იმ გაგებით, რომ ძლიერ ხშირად ეს უკანასკნელი სრულიად შეგნებულად, განზრახ არის მოკლებული ლოგიკურ კავშირსა და აზრს, იდეურად ღარიბია, როგორცაა ეს, მაგალითად, მარგოსა და ოლენდორფის სახელმძღვანელოებში. პროდუქციული ჩვევის გამომუშავების საშუალებად ოლენდორფს მიაჩნია სიტყვების შეერთება წინადადებებში გრამატიკული წესების მიხედვით, სტანდარტების მიხედვით, რომლებიც შეთვისებული უნდა იქნეს მექანიკურად.

ლექსიკურ-თარგმნითი მეთოდი, რომელიც ცნობილია აგრეთვე ანალიტიკურის სახელით, გრამატიკულ-სინთეტიკურ-თარგმნით მეთოდთან შედარებით უფრო მაღალ საფეხურს წარმოადგენს. აქ ამოსავალს წარმოადგენს არა განყენებული გრამატიკა, არამედ მთლიანი ტექსტი, ცოცხალი ენის ფაქტები. კურსი, ძირითადად, აღებულია რეცეპტორულ შეთვისებაზე. ამ მიმართულების ერთ-ერთი თვალსაჩინო წარმომადგენელი, ფრანგი ჟაკოტო, მაგალითად, სასწავლო ტექსტს იღებს ფენელონის „ტელემაკის თავგადასავლიდან". ჟაკოტო გამოდის იმ დებულებიდან, რომ ორიგინალურ არაადაპტირებულ ტექსტში მოცემულია ყველა ენობრივი ფაქტი, და თუ მას კარგად შევითვისებთ და შემდეგ გამოვიყენებთ შედარების ტერმინად ახალი ტექსტების შესწავლის მიზნით, ჩვენ მივაღწევთ ისეთ მდგომარეობას, როცა ყველა ტექსტის გაგება შეგვეძლება. მიუხედავად იმისა, რომ შედარებისა და ანალოგიის გამოყენება თავისთავად პროგრესული მოვლენაა, ჟაკოტოს სისტემაში იგი ეწინააღმდეგება ნაცნობიდან უცნობზე და ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პრინციპს და მოითხოვს მოსწავლეებისაგან ისეთ ფილოლოგიურ მუშაობას, რომელიც მათთვის მიუწვდომელია. ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ ჟაკოტოს ეს ანალიზური მეთოდი, რომელმაც, სხვათა შორის, ვერ ჰპოვა დიდი გავრცელება, მხედველობიდან უშვებს პრაქტიკული ჩვევის გამომუშავებას, რომლისთვისაც ის ნაკლებ არის მოწოდებული. ერთი რომელიმე ორიგინალური ტექსტის შესწავლა, მიუხედავად იმისა, რომ მას თარგმანი აქვს უშუალოდ მიწერილი, ვერ უზრუნველყოფს არაადაპტირებული ლიტერატურული ტექსტების დაძლევას მოსწავლეთა მიერ. ამის გარდა, ჟაკოტო მთელ იმედს ამყარებს მეთოდზე, უგულებელყოფს მასწავლებლის ხელმძღვანელ როლს, და ფიქრობს, რომ მოსწავლეს თავისით შეუძლია გაიკვლიოს გზა ახალ ენაში. გასაგებია, რომ ამ მეთოდმა ვერ ჰპოვა რამდენადმე ფართო გავრცელება და გამოყენებული იყო უმეტესად ავტოდიდაქტების მიერ. თარგმნა იმ სახით, როგორც ის წარმოდგენილია ამ სისტემაში, უფრო მექანიკურ ხასიათს ატარებს. ამის გარდა, ორიგინალური ტექსტი თავისი ლიტერალური თარგმანით არ იძლევა გრამატიკის სისტემატური და თანამიმდევრული შესწავლის საშუალებას, რადგან მოსწავლე იძულებულია ისწავლოს ის და იმ თანამიმდევრობით, რაც და როგორი თანამიმდევრობითაც არის მოცემული ორიგინალურ ტექსტში.

ანალიზური მეთოდითაა შედგენილი ტუსენ-ლანგენშეიდტის ცნობილი სახელმძღვანელო, რომელიც პირველად 1856 წელს გამოვიდა. იგი განკუთვნილია მოზრდილთათვის, რომლებიც უცხოურ ენას სწავლობენ უმეტესად გაგების მიზნით და დამოუკიდებლად. ამ სახელმძღვანელოში ამოსავალ წერტილად აღებულია შატობრიანის „ატალა"-დან მოტანილი არაადაპტირებული ტექსტი, რომელშიაც უცხოური ტექსტის ყოველი სიტყვის ქვეშ მიწერილია ტრანსკრიფცია, ხოლო მის ქვეშით—ლიტერალური თარგმანი. ამ ტრანსკრიფციას შეუძ-

ლია, უკეთეს შემთხვევაში, მხოლოდ ზოგადი, გლობალური და საკმაოდ დიფუზური წარმოდგენა მოგვცეს შესასწავლი უცხოური ენის ბგერების შესახებ, მაგრამ მას არავითარ შემთხვევაში არ შეუძლია ჰქონდეს იმის პრეტენზია, რომ ოდნავ ხელი შეუწყოს ახალი საარტიკულაციო ბაზისის შექმნას და ორთოეპიის შეთვისებას. კიდევ მეტი. ძალიან დიდი სიფრთხილეა საჭირო იმისათვის, რომ ამ ტრანსკრიფციამ ხელი არ შეუშალოს სწორი წარმოთქმის შეთვისებას. ამის გარდა, ლიტერალური თარგმანი იწვევს დედაენის სიტყვების დალაგებას უცხოური ენის წყობის მიხედვით და იმ გრამატიკულ ფორმებში, რომლებშიაც უცხოური ენის სიტყვებია წარმოდგენილი.

ცნობილია, რომ ვ. ი. ლენინი დადებით შეფასებას აძლევდა ტუსენლანგენშეიდტის სახელმძღვანელოს, მაგრამ ვ. ი. ლენინს მხედველობაში ჰქონდა უცხოური ენის შესწავლა მოზრდილის მიერ დამოუკიდებლად, რის შემდეგაც იგი საჭიროდ თვლიდა სპეციალურ ორთოეპიულ ვარჯიშს უცხოელთან და დიდ მნიშვნელობას აძლევდა აგრეთვე ენის მააქტივიზირებელ ისეთ საშუალებებს, როგორიცაა ლინგაფონი, ექსკურსიები და სხვ[1].

ცალკე უნდა აღინიშნოს მე-19 საუკუნის გერმანელი პედაგოგის კ. მაგერის შედარებითი ანუ გენეტიკური მეთოდი[2], რომელზედაც დიდი გავლენა მოახდინა შედარებით-ისტორიული მეთოდის განვითარებამ ენათმეცნიერებაში. მაგერი ხელმძღვანელობდა რატიხისა და კომენსკის მოწინავე იდეებით, კერძოდ კი კომენსკის დიდაქტიკური პრინციპებით. მაგერი მთავარ ყურადღებას აქცევდა შესასწავლი უცხოური ენისა და დედაენის ურთიერთშედარებას. მაგერის აზრით, უცხოური ენის სწავლებაში გატარებული უნდა იქნეს თანამიმდევრობისა და თვალსაჩინოების პრინციპები. ახალი ენა უნდა დაიწყოთ მხოლოდ მას შემდეგ, როცა დედაენის ძირითადი კურსი მოსწავლეებს უკვე შეთვისებული ექნებათ. მოსწავლეები არ უნდა გადაეტვირთოთ ზედმეტი თეორიული მასალით, მათ უნდა ვასწავლოთ მხოლოდ ის, რაც პრაქტიკულად შეუძლიათ გამოიყენონ. ბევრი რამ მოსწავლეებმა ზეპირად უნდა დაისწავლონ, რათა ამით ხელი შეეწყოს როგორც ჩვეულ გამომუშავებას, ისე ენის ალღოს განვითარებას, მტკიცედ შეთვისებული მასალის საფუძველზე ახალ ენობრივ მასალაში ორიენტირების უნარის შექმნას. ამასთან ერთად გამოყენებული უნდა იქნეს თვალსაჩინოება, მაგრამ ისეთი, რომელიც ემყარება არა მარტო საგნობრივ თვალსაჩინოებას, არამედ ნათელ წარმოდგენებსა და მათ კავშირებს. გრამატიკა ისწავლება სისტემატურად, თანაც ფართოდ არის გამოყენებული ორი ენის შედარება. თანამიმდევრობა ლექსიკისა და გრამატიკის მიწოდებაში იმაში გამოიხატება, რომ მორფოლოგია ექვემდებარება სინტაქსს; საკითხავი ტექსტები ისეა შერჩეული, რომ შეიცავდეს მხოლოდ იმ მოვლენებს, რომლებიც ისწავლება მოცემულ ეტაპებზე, წარმოებული სიტყვები ძირეულია შემდეგ მოდის, სიტყვათა გადატანით მნიშვნელობას ძირითადი მნიშვნელობის შემდეგ სწავლობენ. მაგერი დიდ ყურადღე-

---

[1] იხ. Н. Крупская, Ленин об изучении иностранных языков, „Правда" от 5 сент. 1937, № 245, გვ. 3; А. А. Любарская, Методика преподавания Французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1939, გვ. 22.

[2] იხ. И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. გვ. 72-79, Проф. Г. В. Гольдштейн, Карл Магер и его генетический метод, „Иностранный язык в школе", 1941, № 2.

ბას აქცევს ორმხრივ თარგმნას. მიუხედავად მაგერის შედარებითი მეთოდის პროგრესულობისა, იგი მაინც ზედმეტად ტვირთავს მოსწავლეს თეორიული მასალით, რომელშიაც შედის სიტყვათა ისტორიულ-ეტიმოლოგიური ანალიზი, ისტორიზმის ელემენტების ხშირი გამოყენება გრამატიკის სწავლების დროს. მაგერი მიმართავს არა მხოლოდ ანალიზს, ან მხოლოდ სინთეზს, არამედ მათ გონივრულ შეხამებას, რაც მისი მეთოდის დადებით მხარედ უნდა ჩაითვალოს.

7. რეფორმის პერიოდის მეთოდი

ამ პერიოდს, რომელიც ემთხვევა დასავლეთ ევროპის მთავარ ქვეყნებში სკოლის რეფორმას და მოიცავს მე-19 საუკუნის დასასრულს და მე-20 საუკუნის დასაწყისს, ახასიათებს ღირსშესანიშნავი ძვრა მეთოდიკურ აზროვნებაში. რეფორმის პერიოდის მეთოდი ცნობილია „პირდაპირი“ ანუ „ბუნებრივი“ („ნატურალური“) მეთოდის სახელით. ცნობილია, რომ არც ერთ სხვა მეთოდს არ გამოუწვევია იმდენი პოლემიკა და არც ერთს ჰყოლია იმდენი მიმდევარი და მოწინააღმდეგეც, რამდენიც ამ მეთოდს. პოლიტიკურ-ეკონომიურ ფაქტორებთან ერთად ამ მეთოდის ჩამოყალიბებაზე გავლენა მოახდინა იმ დროის ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური მეცნიერების განვითარებამ. ამის გარდა, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ლათინურისა და დედაენის ურთიერთდამოკიდებულება, რომლის ევოლუცია აღებული პერიოდისათვის შეიძლება დასრულებულად ჩაითვალოს. ინტენსიურმა ეკონომიურმა განვითარებამ და ტექნიკურმა აღმოჩენებმა, საერთაშორისო ტრესტების წარმოშობამ და ძლიერმა კოლონიურმა ექსპანსიამ მოამზადეს ნიადაგი იმისათვის, რომ ენის, როგორც კომუნიკაციის საშუალების, სწავლების მეთოდს მიეღო ახალ პირობათა შესაფერი მიმართულება. კლასიკურ ენებს ჯერ კიდევ საკმაოდ დიდი ადგილი უჭირავს საგანმანათლებლო სისტემაში, თუმცა მათი ავტორიტეტი საგრძნობლად შერყეულია. ამრიგად, ძველი ენების მნიშვნელობა საგრძნობლად შემცირდა. ახალ ვითარებაში, საერთაშორისო ეკონომიური ურთიერთობის გაფართოებასთან ერთად, საჭირო გახდა ახალი, ცოცხალი ენების პრაქტიკული ცოდნა, ენის მხოლოდ თეორიული ცოდნა უკვე აღარ არის საკმარისი. სიმძიმის ცენტრი თეორიიდან პრაქტიკაზე გადადის. თუ ბაკალავრისათვის ლათინური ენის ცოდნა გონების სამკაულს შეადგენდა, ახლა მას ესაჭიროება ცოცხალი ენების ცოდნა, რომელთაც პრაქტიკულად გამოიყენებს ცხოვრებაში. ამავე დროს უცხოურ ენათა სასკოლო მეთოდი კრიზისს განიცდის, მას არც აქვს იმის უნარი, რომ უზრუნველყოს უცხოური ენის პრაქტიკული შეთვისება მოსწავლეთა მიერ, რაზედაც სავაჭრო პალატები დიდ მოთხოვნილებას აყენებენ. ამავე დროს ხდება მეტროპოლიის ენის ძალით შეჭრა კოლონიებში. ასეთ ვითარებაში იქმნება, მეტწილად ოფიციალური სკოლის გარეშე, ის ახალი მეთოდი, რომელიც მალე იქცა მოდად იმ ეფემერული წარმატების წყალობით, რომელიც მან შექმნილ ვითარებაში მოიპოვა.

თუ, ამის გარდა, ჩვენ ავიღებთ სხვა, მაღალიდეურ და იდეოლოგიურ სფეროს, ვნახავთ, რომ ძველი, სქოლასტიკური გადმონაშთების მატარებელი ვერბალური მეთოდის დაკნინებას ერთგვარად ხელი შეუწყო მოწინავე, პროგრესული კლასის, მუშათა კლასის იდეურ-პოლიტიკურმა ზრდამ, საერთაშორისო მუშათა მოძრაობამ, სხვადასხვა ქვეყნის მუშებს შორის ურთიერთობის

გაძლიერებამ. პროფ. ი. ვ. რახმანოვი სამართლიანად შენიშნავს, რომ, თუმცა უცხოური ენები იმ დროს გაბატონებული კლასის პრივილეგიას შეადგენდა, საერთაშორისო მუშათა მოძრაობამ უცხოურ ენათა ცოდნის გავრცელებაზე მაინც გარკვეული გავლენა მოახდინა, განსაკუთრებით მას შემდეგ, რაც პროლეტარულ ინტერნაციონალიზმს საფუძველი ჩაუყარა I ინტერნაციონალის დაარსებამ (1864)[1].

უცხოურ ენათა მეთოდის მოდერნიზაციის საკითხი კონკრეტულად არის დასმული სკოლისა და მეცნიერთა წინაშე. ახალი მეთოდის ჩამოყალიბებას ხელი შეუწყო ენათმეცნიერების, ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის განვითარებამ. ცოცხალი ენებისადმი ინტერესის ზრდა იწვევს ინტერესს ფონეტიკისადმი, რომელიც აქამდე ნაკლებად იქცევდა მეთოდისტთა ყურადღებას ან სრულიად უგულებელყოფილი იყო. აღწერილობითი ფონეტიკა საშუალებას აძლევს მასწავლებელს უფრო ახლოს გააცნოს მოსწავლეებს უცხოური ენის ბგერითი მხარე, შეუქმნას მათ მკვიდრი საარტიკულაციო ბაზისი და სწორი წარმოთქმის ჩვევა. ცოცხალი ენები ლინგვისტთა ყურადღების ცენტრში ექცევა. ირკვევა, რომ თითოეულ ენას აქვს თავისი კანონები და კანონზომიერებანი, თავისი კონკრეტული ინდივიდუალობა. ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური დაკვირვება ნათელს ხდის აგრეთვე, რომ ენა არ წარმოადგენს ერთიანი ლოგიკური კატეგორიებისა და პროცესების ასახვას, რომ იცვლება და არ შეიძლება მოთავსდეს ერთხელ და სამუდამოდ დადგენილ ჩარჩოებში. პროფ. ი. ვ. რახმანოვი წერს: „...ეყრდნობიან რა ფსიქოლოგიურ დაკვირვებებს, რომლებიც ეხება იმას, თუ როგორ ვითარდება ბავშვის მეტყველება დედაენაზე, ეყრდნობიან რა ანალოგიის პრინციპს, ახალი მეთოდის წარმომადგენლები ცდილობენ დაასაბუთონ ენობრივი ფაქტების ინტუიციური აღქმის აუცილებლობა. იყენებენ რა შემდეგ ვუნდტის ცნობილ დებულებებს იმის შესახებ, რომ ენობრივ მოქმედებაში მთავარ როლს თამაშობს შეგრძნებები, და არა აზროვნება, და რომ ამიტომ ცნებებსა და წარმოდგენებს, რომლებიც ცნობიერებაში შემოგვყვავს, თან უნდა ახლდეს გრძნობადი ელემენტების დიდი რაოდენობა, ხოლო ყველაზე ძლიერი გრძნობების გამოწვევა აკუსტიკური წარმოდგენების საშუალებით ხდება, ახალი მეთოდის წარმომადგენლები სწავლებას ზეპირ მეტყველებას უდებენ საფუძვლად. ამასთანავე, მათი აზრით, ყველაზე მჭიდრო კავშირის დამყარებას უცხოური ენის ფორმასა და ობიექტურ წარმოდგენას შორის შეიძლება მივაღწიოთ დედაენის ფორმების განდევნის გზით, რის გამოც დედაენის წინააღმდეგ ისინი ჯვაროსნულ ომს აცხადებენ“[2]. უნდა აღინიშნოს მე-19 საუკუნის ინგლისელი ენათმეცნიერის სვიტის პროგრესული პოზიცია. თავის შრომაში „ენათა პრაქტიკული სწავლება“ (H. Sweet, The practical study of languages, 1899, 1913, 1926) სვიტი უფრო რეალისტურად უდგება საკითხს, ვიდრე ინტუიციური მეთოდის სხვა წარმომადგენლები, ხოლო შემდეგ თავის კონცეფციაში საგულისხმო კორექტივები შეაქვს. უცხოური ენის შესწავლას, როგორც ჯერ კიდევ პესტალოცი გვირჩევდა, ის საფუძვლად უდებს ზეპირ მეტყველებას, მაგრამ ინტუიციასთან ერთად მოითხოვს შეგნებულობის პრინციპის გატარებას, რისთვი-

[1] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 81.

[2] იქვე, გვ.82.

საც მას საჭიროდ მიაჩნია სერიოზული ყურადღება მიექცეს გრამატიკასა და დედაენას. ამით იგი სცილდება რამდენიმედ ულტრაინტუიციურ მეთოდს და აკეთებს გონივრულ დათმობას შერეული მეთოდის სასარგებლოდ. სვიტი მოითხოვს აგრეთვე ფონეტიკის გამოყენებას, თარგმნას დაწყებით საფეხურზე, როგორც გაგებინების საშუალებას, აგრეთვე ორი ენის შედარება-შეპირისპირებას უფრო მაღალ საფეხურზე. რეფორმის პერიოდში რადიკალური მობრუნების სიგნალად და ნიშანსვეტად თვლიან, ჩვეულებრივ, გერმანელი ფონეტისტის ფიეტორის შრომას: „სანამდე? ენათა სწავლება არსებითად უნდა შეიცვალოს“ (Vietor, Quousque tandem? Der Sprachunterricht muss umkehren, 1882). ამ შრომაში ფიეტორმა შემდეგი დებულებები წამოაყენა[1]: ენის სწავლებაში ამოსავალი წერტილი ზეპირი მეტყველება უნდა იყოს; ვინაიდან ენა ბგერებისაგან შედგება, და არა ასოებისაგან, ენის სწავლებაში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ფონეტიკის სწავლებას, რომელიც დაემყარება, ერთი მხრით, მიბაძვას, მეორე მხრით კი ფონატორი ორგანოების აღწერილობას, ცალკეული ბგერების არტიკულაციას, რაც გაუადვილებს მოსწავლეს ახალი საარტიკულაციო ბაზისის გამომუშავებას; გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს არა დედუქციურად, არამედ ინდუქციურად, რისთვისაც გამოყენებული იქნება დალაგებული ტექსტი, ცოცხალი ენობრივი ფაქტები; ლექსიკა უნდა ისწავლებოდეს არა ერთმანეთისაგან გათიშული ვოკაბულების სახით, არამედ წინადადებაში, რადგან ცოცხალ მეტყველებაში სიტყვები სწორედ წინადადებებშია გაერთიანებული; რაც შეეხება თარგმნას, იგი სრულიად უნდა განიდევნოს პრაქტიკიდან, რადგან სკოლის მიზნებთან და ახალი ენის სწავლების მიზანდასახულობასთან მას საერთო არაფერი აქვს. ნეოფილოლოგების ენის ყრილობაზე 1902 წელს მიღებულ იქნა გ. ვენდტის შემდეგი თეზისები[2]: ა) უცხოური ენის სწავლება უნდა წარმოებდეს შესასწავლ ენაზე; ბ) უცხოური ენა არ უნდა ისწავლებოდეს დედაენის შესწავლის მიზნით, ან, სხვაგვარად რომ ვთქვათ, უცხოური ენა ისწავლება არა იმისათვის, რომ მისით დედაენა ვისწავლოთ; გ) უცხოური ენიდან დედაენაზე თარგმნა დასაშვებია მხოლოდ გამონაკლისის სახით იმ შემთხვევაში, როცა ამას გვაიძულებს ფორმალური სიძნელეები; დ) თარგმნა დედაენიდან უცხოურ ენაზე დაუშვებელია; ე) გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს ინდუქციურად, ამასთანავე მისი ხვედრითი წონა უნდა შემცირებულ იქნეს; ვ) საკლასო კითხვა სწავლების ცენტრში უნდა იყოს და მხედველობაში ჰქონდეს უმთავრესად თანამედროვე პროზა; ზ) ლიტერატურის ისტორია, როგორც ასეთი, ამოღებულია სწავლების კურსიდან; თ) საშუალო და უფროს კლასებში, საკლასო კითხვის გარდა აუცილებლად უნდა იქნეს გამოყენებული აგრეთვე საშინაო კითხვა; ი) სასკოლო დღესასწაულების მოწყობისას ფრიად რეკომენდებულია დეკლამაცია უცხოურ ენაზე; კ) საშინაო წერით სავარჯიშოებს შორის, საშუალო და უფროს კლასებში მთავარი ადგილი უნდა ეჭიროს თავისუფალ სამუშაოებს. ბ. ეგერტი[3], როგორც რეფორმის პერიოდის სხვა წარმომადგენლებიც, მეთოდოლოგიურ საფუძ-

---

[1] იხ. ი. ვ. რახმანოვი, დასახელებული შრომა, გვ. 83.

[2] იხ. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка, Москва, Учпедгиз, 1946, გვ. 10.

[3] B. Eggert, Der psychologische Zusammenhang in Didaktik der neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin, 1904.

ველს ვუნდტის ფსიქოლოგიაში პოულობს. მოგვყავს ეგერტის დებულებები პროფ. ი. ვ. რახმანოვის მიხედვით[1]: ა) ენობრივ მოქმედებაში მთავარი როლი შეგრძნებებს ენიჭება, და არა აზროვნებას, რადგან შეგრძნება უფრო ღრმად აღიბეჭდება და აღიდგინება მეხსიერებაში, ვიდრე ობიექტური ცნებები და წარმოდგენები; ამიტომ, როცა ეს უკანასკნელნი ცნობიერებაში შემოგვყავს, მათ თან უნდა ახლდეს რაც შეიძლება მეტი გრძნობადი ელემენტი; ბ) მთავარი მნიშვნელობა აკუსტიკურ წარმოდგენებს აქვს, რადგან მათ ბევრად უფრო ახლო კავშირი აქვთ გრძნობად ელემენტებთან, ვიდრე მხედველობით სახეებს; ამიტომ ენის შეთვისებაში მთავარი ფაქტორია ყური, რაც მოითხოვს იმას, რომ პირველ რიგში სმენითი აღქმა უნდა განვავითაროთ ბგერების არტიკულაციასთან ერთად; გ) ვინაიდან ბგერით სახეს ცენტრალური ადგილი უჭირავს, ენის სწავლებაშიც ამოსავალი უნდა იყოს ზეპირი მეტყველება; დ) ენის ბუნებრივი შეთვისების პროცესში ამოსავალი უნდა იყოს გაბმული მეტყველება, რომლისაგან ცალკეული ენობრივი ფორმების გამოყოფის გზით წარმოებს ანალიზური მუშაობა, ხოლო ერთგვაროვანი მოვლენების დაჯგუფების გზით —სინთეზური მუშაობა; ე) უცხოური ენის შეთვისებისათვის საჭიროა განვახორციელოთ უშუალო კავშირი უცხოური ენის ფორმებსა და ობიექტურ წარმოდგენებს შორის, ამას კი შევძლებთ მხოლოდ მაშინ, როცა გამოვთიშავთ დედაენის ფორმას, რომელიც ხელოვნურად თიშავს მათ ერთმანეთისაგან და ამით ხელს უშლის უცხოური ენის შეთვისებას; იგივე უნდა ითქვას თარგმნის შესახებაც, რადგან თარგმნა ერთმანეთს უკავშირებს ორი ენის ფორმებს, რომლებიც ერთმანეთს არ ემთხვევა. თარგმნაც, მაშასადამე, შეფერხების მომენტს წარმოშობს; ვ) უცხოური ენის ფორმებსა და ობიექტურ წარმოდგენებს შორის უშუალო კავშირის დამყარება შეიძლება გარეგანი და შინაგანი თვალსაჩინოების საშუალებით, რაც ქმნის ისეთ პირობას, როცა მოსწავლე მთლიანად უცხოური ენის ატმოსფეროში ექცევა და ამავე დროს თავიდან აცილებული აქვს საარტიკულაციო ბაზისის მონაცვლეობა, ესე იგი კიდევ ერთი ხელისშემშლელი მომენტი. შინაგანი თვალსაჩინოება—ეს ისეთია, რომელიც აღუძრავს მოსწავლეს შინაგან ჭვრეტას, განცდებს, და მოითხოვს მისგან აქტიურ მონაწილეობას; ზ) გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს ინდუქციურად, რის შედეგადაც მოსწავლეს უვითარდება დაკვირვების უნარი და ამავე დროს ეძლევა იმის საშუალება, რომ გრამატიკა შეგნებულად შეისწავლოს.

იმ ულტრაპრაქტიკული მეთოდებიდან, რომლებიც რეფორმის პერიოდის ზღურბლზე დგანან[2], უნდა აღინიშნოს ბერლიცის (Berlitz) და გუენის (Gouin) მეთოდები, რომლებიც, როგორც ა. ა. ლიუბარსკაია აღნიშნავს, სტიქიურად წარმოიშვნენ პრაქტიკული მოთხოვნილების საფუძველზე.

ვერ ჰპოვა რა თანამოაზრეები თავის სამშობლოში, გერმანიაში, სადაც გაბატონებული იყო ავტორიტარული პედაგოგიკა, ბერლიცმა თავისი პირველი სკოლები გახსნა ამერიკაში 1878 წელს, შემდეგ კი ევროპაში, სადაც შეძლო მიეზიდა ის პირები, რომლებიც ახალი ენების შესწავლას წმინდა უტილიტარული თვალ-

---

[1] ი. ვ. რახმანოვი, დასახელებული შრომა, გვ. გვ. 84—86.

[2] იხ. А. А. Любарская, Методика преподавания французского языка, Москва, Учпедгиз, 1938, გვ. 30.

საზრისით უდგებოდნენ. ბერლიცის აზრით, მისი მეთოდი წარმოადგენს იმ ბუნებრივი პროცესის განმეორებას, რომელსაც გაივლის ხოლმე ბავშვი დედაენის შესწავლის დროს. თარგმნა, დედაენასთან რაიმე შედარება, დამთხვევისა და განსხვავების მომენტების ჩვენება გამორიცხულია. რამდენადაც უფრო შეძლებს მასწავლებელი დედაენის გამოთიშვას, მით უფრო ჩქარა და ადვილად შეათვისებინებს იგი მოსწავლეებს უცხოურ ენას. ბერლიცი დარწმუნებულია, რომ უცხოური ენის შინაგანი რესურსებისა და გარეგანი თვალსაჩინოების საშუალებით, დედაენის დახმარების გარეშე, მას შეუძლია შექმნას თავის სკოლაში უცხოური ენის ისეთი ატმოსფერო, რომელშიაც მოსწავლის ცნობიერება თავისუფალი იქნება დედაენის გავლენისაგან და უცხოურ ენასთან უშუალო ინტუიციურ კავშირს დაამყარებს. ბერლიცის მეთოდიკური მრწამსი მოკლედ, მაგრამ საკმაოდ ნათლად არის ფორმულირებული მისი სახელმძღვანელოს შესავალში, სადაც, სხვათა შორის, ვკითხულობთ: „მხოლოდ და მხოლოდ შესასწავლი ენის ხმარება.—პირდაპირი ასოციაცია აზრსა და უცხოურ ენას შორის, დედაენის მეშვეობის გარეშე"[1]. ბერლიცს იმედი აქვს, რომ დედაენის სრული გამოთიშვით, უშუალო მიბაძვითა და ინტუიციით, მხოლოდ და მხოლოდ უცხოური ენის გამოყენებით, უთარგმნელი სემანტიზაციით, საგნების ან სურათების ჩვენებით, მოქმედებით, მოძრაობით, მიმიკით და სხვა გამომეტყველებითი საშუალებით, გარეგანი და შინაგანი თვალსაჩინოების, კონტექსტის მაქსიმალური გამოყენებით, ესე იგი, საბოლოოდ, იმანენტური გზით იგი შეძლებს იმას, რომ უცხოური ენის სიტყვა მოსწავლემ უშუალოდ დაუკავშიროს საგანს ან მოქმედებას, და არა დედაენის სიტყვას. ყოველი ახალი მასალა ბერლიცს ჯერ შემოაქვს ზეპირსიტყვიერად, ამავე დროს იგი უპირატესობას აძლევს დიალოგს, როგორც მეტყველების ყველაზე ბუნებრივ და აქტიურ ფორმას. გრამატიკა, მისი აზრით, უკვე შეისწავლება უშუალოდ კონტექსტის საფუძველზე, ვიდრე დედაენასთან შედარების საშუალებით, რომელიც ხელოვნურ სიძნელეს წარმოშობს მხოლოდ. რაც შეეხება თარგმნას, იგი გამორიცხულია უკომპრომისოდ და უაპელაციოდ, რადგან, გარდა იმისა, რომ თარგმნა არ შეიძლება იყოს ადეკვატური და, მაშასადამე, საიმედო საშუალება, იგი ამავე დროს ხელს უშლის ენის აღღოს გამომუშავებას და უცხოურ ენაზე აზროვნების განვითარებას. დაწყებით საფეხურზე, გაკვეთილის პირველ ნახევარში მასწავლებელი ზეპირად ამუშავებს მასალას თვალსაჩინოების ზემოჩამოთვლილი ხერხების გამოყენებით, სვამს კითხვებს და თვითონვე უპასუხებს მათზე, შემდეგ ამეორებინებს მოსწავლეებს, რომლებიც ბაძავენ მასწავლებელს და ეჩვევიან ამ კითხვა-პასუხების სიტყვიერ რეპროდუცირებას. გაკვეთილის მეორე ნახევარში წარმოებს სიტყვიერად უკვე დამუშავებული მასალის კითხვა. თუ მოსწავლეებმა ვერ გაიგეს აბსტრაქტული სიტყვები, მასწავლებელი მიმართავს შინაგან თვალსაჩინოებას, რომელიც, როგორც ბერლიცი ფიქრობს, წარმატებით შეიძლება განხორციელდეს კონტექსტის დახმარებით. ორივე საფეხურზე მოსწავლეები ბაძავენ წიგნში მოცემულ სასაუბრო მასალას. გრამატიკა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ისწავლება პრაქტიკუ-

[1] M. D. Berlitz, Premier livre pour l'enseignement das langues modernes, Partie française pour adultes, Paris, Berlitz-School, 1905, p. 3.

ლად. თავის რუსულ სახელმძღვანელოს წინასიტყვაობაში ბერლიცი შემდეგ რჩევას აძლევს მასწავლებელს[1]: პირველი 14 გაკვეთილის მასალა ისწავლება მხოლოდ და მხოლოდ თვალსაჩინოების გზით. არსებით სახელთა სწავლებისას მასწავლებელი უჩვენებს საგნებს ან სურათებს. ზედსართავები, წინდებულები და კავშირები უნდა ვასწავლოთ ურთიერთშედარების საშუალებით, ზმნები—მოქმედებათა და მოძრაობათა საშუალებით, ნაცვალსახელები—არსებით სახელთა შეცვლის საშუალებით. ენის გრამატიკული ფორმების სწავლება ხდება სხვა სახის მუშაობასთან ერთად, როგორიცაა საუბარი, თვალსაჩინო ახსნა, მოვლენათა ურთიერთშედარება. გაბმულ მოყოლაში ყოველი ახალი მასალა მასწავლებელმა უნდა ნათელყოს ლოგიკური შეპირისპირების საშუალებით; ამისათვის საჭიროა, რომ ყოველივე უცნობი ჩაისვას ნაცნობთა შორის და დამყარდეს მათ შორის ისეთი კავშირი, რომ მთლიანიდან გამომდინარეობდეს ახალისა და უცნობის მნიშვნელობა: „ეს კეთდება იმის მსგავსად, როგორც არითმეტიკაში სამობითს წესში და ალგებრაში უცნობიან განტოლებებში“[2]. შეცდომის გასწორებისას მასწავლებელმა არ უნდა მიმართოს მის რეპროდუცირებას, რადგან ეს უკანასკნელი ხელს უწყობს შეცდომის პერსეევერაციას და მოსწავლე ეჩვევა მცდარ წარმოთქმას ან გამოთქმას. ყოველი ახალი გამოთქმის სწავლების დროს მასწავლებელი ჯერ თვითონ სვამს რამდენიმე კითხვას და თვითონვე უპასუხებს მათზე, განსაკუთრებით მაშინ, როცა საქმე აქვს აბსტრაქტულ მოვლენებთან. ბერლიცის აზრით, ეს საჭიროა იმიტომ, რომ ხშირად წინადადების აზრს მოსწავლე კითხვა-პასუხის მხოლოდ საერთო შინაგანი კავშირის საფუძველზე შეიცნობს.

გუენის მეთოდი[3] ბერლიცის მეთოდისაგან არსებითად არ განსხვავდება. მიუხედავად ამისა, გუენის მეთოდს მაინც ახასიათებს ზოგიერთი თავისებურებანი, რომლებიც მას ბერლიცის წმინდა ემპირიულ მეთოდზე ბევრად მაღლა აყენებს. გუენის აზრით, უცხოური ენის შესწავლისას მოსწავლემ უნდა გაიაროს ის პროცესი, რომელიც მან გაიარა მშობლიური ენის შესწავლის დროს. გუენის დაკვირვებით, ბავშვს გააჩნია ბუნებრივი მიდრეკილება იმისადმი, რომ დაასახელოს თავისი მოქმედება გარკვეული ლოგიკურ-ქრონოლოგიური თანამიმდევრობით. ეს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, სიტყვიერი აკომპანიმენტი წარმოადგენს ბავშვის მოთხოვნილებას და ემსახურება მის ენობრივ ქმნადობას, მისი მეტყველების განვითარებას. უცხოური ენის შესწავლა, გუენის აზრით, სწორედ ასეთ ბუნებრივ პროცესს უნდა წარმოადგენდეს, რათა პრაქტიკას მიეცეს რაციონალური ხასიათი. ბერლიცისაგან განსხვავებით, რომლის მეთოდში დომინანტის როლს გარეგანი თვალსაჩინოება ასრულებდა, გუენს სიმძიმის ცენტრი გადააქვს შინაგან თვალსაჩინოებაზე, რომელიც, მისი აზრით, იმაში მდგომარეობს, რომ გრძნობადი გამოცდილების საფუძველზე ისე დავაკავშიროთ მოვლენები და მოქმედებები, რომ ისინი შეადგენდნენ ერთ მთლიან კავშირს, რომლის ნაწილები ერთმანეთთან გარკვეულ ლოგიკურ მიმართებაში იმყოფებიან, გაერთიანებული არიან საერთო მიზნის ან მნიშვნელის ცნებით, ერთმანეთზე არიან დამოკიდებული და ერთმანეთს მოითხოვენ. ადამიანს აქვს იმის მოთხო-

---

[1] М. Д. Берлиц, Русский учебник, Берлин, Париж, Нью-Йорк, Лондон, С. Петербург и Москва, 11-е изд; Промышленное и коммерческое общество, 1913, გვ. 1—4.

[2] Берлиц, იქვე, გვ. 2, სქოლიო.

[3] F. Gouin, L'art d'enseigner et d'étudier les langues, 1890.

ვნილება, რომ თავისი აღქმები და შეგრძნებები გარკვეულ ქრონოლოგიურ თანამიმდევრობაში წარმოადგინოს და გამოხატოს, და ამიტომ უცხოური ენის მასალაც მას ამ წესის შესაფერისად უნდა მივაწოდოთ. პედაგოგიურად მიზანშეწონილია, რომ ამოსავალი იყოს წინადადება, როგორც ლოგიკური მთელი, და არა იზოლირებული სიტყვა. მეტყველების ნაწილთა შორის ყველაზე მნიშვნელოვანია ზმნა: ზმნა წინადადების ცენტრალური ფიგურაა, რეგულატორია, მიზიდულობის ცენტრია წინადადების ყველა დანარჩენი წევრისათვის. მართლაც, ყველა სხვა სიტყვასთან შედარებით, ზმნა არის სიტყვა უპირატესად, რაზედაც მიუთითებს, სხვათა შორის, მისი ლათინური სახელი Verbum. ამიტომ ლექსიკისა და საერთოდ ენის სწავლებაში გუენი სრულიად განსაკუთრებულ მნიშვნელობას აძლევს ზმნას, როგორც მოქმედებისა და მდგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვას. თუ, ერთი მხრით, მთავარია მოქმედება და მისი აღმნიშვნელი სიტყვა, მეორე მხრით ასევე მთავარი და მნიშვნელოვანი, საიმედო და ქმედითი საშუალებაა სმენითი აღქმა, იგი სწავლების პირველადი და ძირითადი საშუალებაა. გაკვეთილის მსვლელობაში მასწავლებელი აწარმოებს გარკვეულ მოქმედებებს და ასახელებს მათ შესასწავლ უცხოურ ენაზე, შემდეგ მას იმეორებენ მოსწავლეები, ესე იგი აწარმოებენ იმავე მოქმედებებს და წარმოთქვამენ იმავე სიტყვებსა და გამოთქმებს, რომლებიც, ამრიგად, უშუალოდ უკავშირდებიან გარკვეულ საგნებსა და მოვლენებს, და არა დედაენის სიტყვებს. გაკვეთილი, პირველ ხანებში მაინც, ცოცხლად მიმდინარეობს, მოსწავლეთა ყურადღება მობილიზებულია, ინტერესი აქტიურია. თითოეული მოქმედება ამავე დროს დანაწევრებულია, დაყოფილია ლოგიკურ-ქრონოლოგიური თანამიმდევრობის მიხედვით, თავის შემადგენელ ნაწილებად, რის წყალობითაც, გუენის აზრით, მოსწავლეებს შეეძლიათ იპოვონ ორიენტაცია, ჩაწვდნენ უცხოური ენის სიტყვებისა და გამოთქმების მნიშვნელობას. ეს შთაგრძნობა არის სწორედ არსი იმ შინაგანი თვალსაჩინოებისა, რომელიც ამ მეთოდში მთავარ მამოძრავებელ ბერკეტადაა მიჩნეული. როგორც ბერლიცთან, ისე აქაც გრამატიკა ისწავლება ენობრივ ფაქტებთან ერთად, მისი გაგებინების მთავარ საშუალებას კონტექსტი წარმოადგენს. შემდეგი მაგალითი დაწყებითი კურსიდან გვიჩვენებს, თუ როგორ აქვს გუენს წარმოდგენილი მოქმედების დანაწევრება და დეტალიზაცია, რომელიც გამოხატულია შესაფერი წინადადებებით შესასწავლ უცხოურ ენაზე[1]: -ვდგები. ბივდივარ დაფასთან, ვიღებ ცარცს, ვწერ ხელს, ვწერ ფრაზას დაფაზე, ვიღებ ჩვარს, ვშლი დაფას, მივდივარ ჩემ ადგილას, ვჯდები". შემდგომ საფეხურზე მასალა რთულდება. აი ერთი მაგალითი[2], რომლის სათაურია: „მე ვშლი ვაშლს". „მივდივარ ვაშლის ხის ქვეშ, ვაშლი ჩემს ფეხთან ეცემა, ვიღებ ვაშლს, ვუცქერი ვაშლს, ის ძლიერ მწიფეა. ვიჩხრეკ ჯიბეს, ვიღებ ჯაყვას ჯიბიდან, ვხსნი. ვფცქვნი ვაშლს, ვჭრი ვაშლს ოთხად, ვაგდებ თესლებსა და გულს, ვჭამ დანარჩენს, ვაშლი საუცხოოა". გრამატიკა ისწავლება ისევ ამ მასალაზე. მაგალითად, მოცემული წინადადებები შეიძლება გადაყვანილ იქნეს ნამყოში ან

---

[1] იხ. А. А. Любарская, Методика преподавания французского языка, Москва, Учпедгиз, 1938, გვ. 30.

[2] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 92.

მყოფადში, რომელთა იდეა გადმოიცემა არა განყენებული მსჯელობით, არამედ წინადადებაში ჩართული შესაფერი სიტყვებით (გუშინ, დღეს, დილით, ხვალ). ყურადღება უნდა მიექცეს აგრეთვე ზმნათა სიმრავლეს: პირველ მაგალითში იგი ცხრაჯერ გვხვდება, მეორეში—თორმეტჯერ, გარდა ორიგინალის (ფრანგული ტექსტის) ორი ზმნამაერთისა, რომლებიც თარგმანში შედგენილი შემასმენლის სახითაა გადმოსული (სახელისა და კოპულის შერწყმა).

თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის წარმომადგენელთა შორის ცალკე უნდა აღინიშნოს მაქს ვალტერი[1], რომელიც განსაკუთრებით გამოირჩევა იმ მუშაობით, რომელიც მან ჩაატარა ლექსიკის სწავლების დარგში, კერძოდ კი ლექსიკის სემანტიზაციის დარგში. ვალტერი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას აძლევს ობიექტურ წარმოდგენათა გრძნობად მხარეს, მოსწავლეთა თვითმოქმედებას. იგი ცდილობს შექმნას გაკვეთილზე ისეთი ატმოსფერო, რომელიც ყველაზე ახლოს იქნება ბუნებრივ გარემოსთან. აქ მოქმედებისა და მათი აღმნიშვნელი გამოთქმების განმეორებასთან გვაქვს საქმე. საგნებთან ერთად გამოყენებულია სურათები, რომლებიც მოსწავლემ კი არ უნდა აღწეროს მხოლოდ, არამედ წარმოიდგინოს თავისი თავი სურათზე ნაჩვენები პირების ადგილას, განასახიეროს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მათი როლები და იმოქმედოს მოცემული სიტუაციის მიხედვით. უთარგმნელი სემანტიზაციისათვის ვალტერი მიმართავს მრავალ საშუალებას, რომელთაგან აქ აღვნიშნავთ საგნის ან სურათის ჩვენებას, მოქმედებისა და მისი აღმნიშვნელი სიტყვის ან გამოთქმის რეპროდუცირებას, სინონიმებისა და ანტონიმების მოძებნას; ამავე ხერხთა რეპერტუარს ეკუთვნის ჟესტი და მიმიკა, აგრეთვე საგნის ან მოქმედების აღწერა უცხოურ ენაზე, ახალი სიტყვის ჩასმა ნაცნობ კონტექსტში, სიტყვათა დაჯგუფება გარკვეული ნიშნის, მაგალითად, საერთო ძირის მიხედვით, ან კიდევ თემატიკური პრინციპის მიხედვით, რაც ამავე დროს მასალის განმტკიცებას ემსახურება.

8. რეფორმის პერიოდის თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის კრიტიკა

რეფორმის პერიოდის თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის დამსახურებად უნდა ჩაითვალოს კავშირის გაწყვეტა ვერბალურ-სქოლასტიკურ მეთოდთან და ახალი გეზის, ახალი ორიენტაციის აღება უცხოურ ენათა სწავლებაში. მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა ჩაითვალოს ყურადღების გამახვილება ფონეტიკურ მოვლენებზე, საარტიკულაციო ბაზისის შექმნასა და სწორ წარმოთქმაზე, ზეპირი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებაზე, თვალსაჩინოებაზე, სემანტიზაციის ახალ-ახალი ხერხების შექმნაზე. ამ მეთოდის დადებით მხარედ უნდა ჩაითვალოს აგრეთვე მოსწავლის თვითმოქმედების სტიმულირებისა და საერთოდ პედაგოგიური პროცესის აქტივიზაციის ცდა.

პირდაპირი მეთოდი ვერბალურ-სქოლასტიკური მეთოდის ანტითეზაა, მაგრამ პირდაპირი მეთოდი უბრალო ტოლობის ნიშანს სვამს დედაენის შესწავლის პროცესსა და უცხოური ენის შესწავლის პროცესს შორის, მაშინ როდესაც სინამდვილეში მათი გაიგივება არ შეიძლება.

---

[1] Max Walter, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Marburg, 1907.

გერმანელი ნეოფილოლოგების ვენის ყრილობაზე 1898 წლის მაისში ვენდტი „გამოცდილების საფუძველზე“ ამტკიცებდა, თითქოს სწორი არ იყოს, რომ მოსწავლეს მოუდუნდება ყურადღება და ინტერესი და დაეჩვევა ზერელობას, როცა ახსნის საშუალებად მარტოოდენ უცხოურ ენას გამოიყენებენ. დასკვნაში ვენდტი გამოთქვამს ისეთ შეხედულებას, რომელიც, მისი აზრით, მხოლოდ პირველი შეხედვით არის პარადოქსული: უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ მოსწავლე საერთოდ ლაპარაკობდეს, ვიდრე იმას, რომ იგი სწორად ლაპარაკობდეს[1]. ვენდტის აზრით, თარგმანს მეტწილად მივყავართ ტექსტის მექანიკურ, სიტყვასიტყვით გადმოცემამდე, რომელიც არ გვაძლევს იმის არავითარ გარანტიას, რომ მოსწავლემ ნამდვილად გაიგო აზრი. ვენდტი მაინც იძულებულია წავიდეს ერთგვარ კომპრომისზე და აცხადებს, რომ შეიძლება გავაკეთოთ დროდადრო ისეთი ადგილების სანიმუშო თარგმანი, რომლებიც ხელს უწყობს ორი ენის შედარებას და შეპირისპირებას. ასეთი ეპიზოდური თარგმანი, ვენდტის აზრით, საკმარისია იმისათვის, რომ მოსწავლეს სრულიად არ გაუქრეს გრამატიკული გარჩევის უნარი, ყველა დანარჩენ შემთხვევაში იგი გვირჩევს არ გამოვიდეთ შესასწავლი ენის ფარგლებიდან. უკვე აქედანაც ჩანს, რომ ვენდტი თვითონ არ არის მთლიანად დარწმუნებული უთარგმნელი სემანტიზაციის ყოვლისშემძლეობაში და მარაგში იტოვებს თარგმანს, რომელიც, მისი აზრით, გამოყენებისთანავე დავიწყებას უნდა მიეცეს. საჭიროდ მიგვაჩნია მოვაგონოთ მკითხველს ის ცხარე კამათი, რომელიც გაიშალა თარგმნის საკითხის ირგვლივ რეფორმის პერიოდში. ავიღოთ ორი მომენტი. ნეოფილოლოგების ლაიფციგის ყრილობაზე 1900 წელს პირდაპირი მეთოდის მიმდევრებმა შემდეგი აზრი გამოთქვეს:

ვალტერი: დედაენაზე თარგმნა არ გამოდგება სწორი გაგების აბსოლუტურ დამტკიცებად; შეიძლება სწორად თარგმნო და, მიუხედავად ამისა, ერთი სიტყვა შეცვალო მხოლოდ მეორეთი ისე, რომ თარგმნილი ნაწყვეტის შინაარსი არც კი გესმოდეს[2].

პროფ. შვეიცერი: დედაენიდან უცხოურ ენაზე თარგმნა პასიანსის თამაშია, სრულიად უსარგებლო მუშაობაა[3].

პროფ. ფიეტორი: „თარგმნა ისეთი ხელოვნებაა, რომელიც სრულიად არ ეხება სკოლას“[4]. იგონებდნენ იტალიურ გამოთქმას: Traduttori—traditori („მთარგმნელნი—მოღალატენი“), თითქოს იმის აღსანიშნავად, რომ თარგმანი ღალატობს დედანს, ესე იგი ამახინჯებს მის აზრს. მართალია, თარგმანს შეიძლება აკლდეს აბსოლუტური სიზუსტე, მაგრამ მაშინ რაღა უნდა ითქვას, მაგალითად, ჟესტის შესახებ, რომელიც მოსწავლეს წინაისტორიული დროიდან აბრუნებს და რომელსაც ინტუიციურ მეთოდში საპატიო ადგილი უჭირავს? რაც შეეხება პროფ. შვეიცერის აზრს, უნდა ითქვას, რომ უცხოური ენის სწავლება ნამდვილად ფუჭი საქმე იქნებოდა, რომ მისი მეთოდი მხოლოდ

---

[1] იხ. Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, приложения, перевод А. Г. Валинга, გვ. 4.

[2] Тезисы проф. Вендта, пер. И. Зарина, в. кн.: Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, приложения, გვ. 22.

[3] იქვე, გვ. 23.

[4] იქვე, გვ. 24.

მექანიკურ-იმიტაციურ მუშაობაზე დაგვეყვანა. ასევე უმართებულოა ფიეტორის აზრიც: სკოლას არ ეხება, ვთქვათ, პროფესიული მთარგმნელობა, მაგრამ ეს არ შეიძლება ითქვას სასწავლო თარგმნის შესახებ, იმ მოტივების გამო, რომლებიც ზევით მოვიყვანეთ.

უშუალო კონტაქტის საკითხმა შეხედულებათა მწვავე კოლიზია გამოიწვია უცხოური ენების მასწავლებელთა პარიზის ყრილობაზე 1900 წელს. მოვიყვანოთ აქ ერთი ეპიზოდი.

ვალტერი: უნდა დავამყაროთ პირდაპირი ასოციაცია საგანსა და ცნებას შორის, როგორც ხდება ეს დედაენის შესწავლის დროს; სიტყვა უშუალოდ უნდა დავუკავშიროთ აღსანიშნავ საგანს, მოქმედებას, გარემოებას, იდეას, და არა დედაენის სიტყვას[1].

პოლ პასი: უცხოური ენის სიტყვები უშუალოდ უნდა დავუკავშიროთ იდეებს, დედაენის მეშვეობის გარეშე[2].

კონი: ჩვენ მოჯადოებულ წრეში ვტრიალებთ და დამტკიცებულად მიგვაჩნია ის, რაც დასამტკიცებელია, ესე იგი ვუშვებთ იმ შეცდომას, რომელიც ლოგიკაში ცნობილია როგორც petitio principii; პირდაპირი ასოციაცია შეადგენს მიზანს, და აია საშუალებას[3].

შვეიცერი: სკოლის ცხოვრება ბუნებრივია, ყველა განყენებული ცნება შეიძლება აიხსნას ბუნებრივი მეთოდით, დედაენის დაუხმარებლად[4].

კონი წინადადებას აძლევს პირდაპირი მეთოდის მიმდევრებს, უჩვენონ დამსწრეთ, თუ როგორ აუხსნიან მოსწავლეებს, თარგმნის გამოყენების გარეშე, ისეთ წინადადებას, როგორიცაა, მაგალითად: „Vous parlez sans réfléchir" („თქვენ დაუფიქრებლად ლაპარაკობთ")[5].

ლატური: დედაენა კავშირს ამყარებს მოსწავლესა და მასწავლებელს შორის, იგი ერთადერთი დასაყრდენია უცხოური ენის სწავლებისა, რომელსაც ვიწუებთ; სწორედ ამიტომ დედაენის გაძევება „საშინელი სოფიზმია", თავის მოტყუებაა, რომელსაც შედეგად მოსდევს მნიშვნელოვანი დროის დაკარგვა[6].

დედაენის გაძევებას ხშირად მოსდევს არა მარტო ბევრი დროის დაკარგვა, არამედ ბუნდოვანებაც. ასე, მაგალითად, კონის მიერ მოწოდებული წინადადების უთარგმნელი სემანტიზაციისათვის თქვენ შეგიძლიათ მიიღოთ ღრმად ჩაფიქრებული ადამიანის პოზა, ან კიდევ გამოიყენოთ სინონიმი, მაგალითად, penser (ფიქრი), რომლის მნიშვნელობის გაგებინებისათვის თქვენ დაგჭირდებათ ისევ ზემოაღწერილი პროცედურის განმეორება, და მაშინ თქვენ აღმოჩნდებით მოჯადოებულ წრეში, იძულებული იქნებით რა მიმართოთ უცნობის უცნობით ახსნას. ამას უნდა დაემატოს პრივატიული წინდებულის (sans უ-)

---

[1] იხ. И. Дроглав, Отчет о съезде преподавателей новых иностранных языков в Париже в 1900 году, в кн.: Протоколы комиссии по вопросам преподавания новых языков, Тифлис, 1904, приложения, გვ. 113.

[2] იქვე, გვ. 114.

[3] იქვე, გვ. 115.

[4] იქვე, გვ. 116.

[5] იქვე.

[6] იქვე, გვ. 124.

ახსნის სიძნელე, აგრეთვე კომიკური მომენტი, რომელიც შეიძლება წარმოიშვას მასწავლებლის მიერ სხვადასხვა მოქმედების დემონსტრირების დროს. ამას შეიძლება დაემატოს მოსწავლეთა განხიბლვა, რომელიც არ შეიძლება არ გამოიწვიოს მეთოდის ესოდენ თვალსაჩინო სტერილობამ. მართალია, ვიზუალურ და მოტორულ სფეროში ბევრი რამის გათვალსაჩინოება შეიძლება, მაგრამ ასეთი შესაძლებლობა ბევრად კლებულობს აბსტრაქტულობის ხარისხთან ერთად და, ბოლოს, ქრება. რაციონალურად გამოყენებულ დედაენის სიტყვას, ამ მხრივ, შეუცვლელი როლი ენიჭება. დედაენის სიტყვა ბადებს შინაგან თვალსაჩინოებას და ამყარებს ისეთ სინთეზურ ასოციაციას, რომელიც ცნობიერების ფენომენებს მკაფიო ლოგიკურ კავშირებში აერთიანებს და ერთგვარად ხელს უწყობს ისეთი პირობების შექმნას, როცა ერთხელ გამომუშავებული ჩვევა უძრავ სტერეოტიპად კი არ იქცევა, არამედ პროდუქციული და განვრცობადი ხდება.

თუ რამდენად ხელოვნური, მექანიკური და სტერილური იყო დედაენის წინააღმდეგ მიმართული „პირდაპირი“ მეთოდი თავის ინტეგრალურ ფორმებში, ეს ჩანს თუგინდ შემდეგი მაგალითიდან, რომელიც აღებულია ერთი რეოლუციამდელი სკოლის (ახალსენაკის „ნორმალური სასწავლებლის“) პრაქტიკიდან: გაკვეთილზე „ბ-ნი ე. (...) ერთბაშად იმღერის, იცინის, ცეკვავს, ხტუნავს, ტირის და თითოეულ ამ მოქმედების დროს მოწაფეებს ეკითხება, ახლა მასწავლებელი რას აკეთებს? (...) მასწავლებელმა კედლიდან ჩამოიღო დიდი სურათი, რომელზედაც დახატული იყო ქათამი. მოწაფეებს აჩვენა და სამჯერ გარკვეით გაიმეორა: „ამ სურათზე დახატულია ქათამი“. მასწავლებელი შედგა მერხების წინ დაფენილ ჰილოფზე, ჩაცუცქდა და ვითომ ქათამი ვარო, ხელები ვითომ ფრთებივით მოიმარჯვა, კისერი დაიგრძელა და ქათმის მსგავსად აკაკანდა.—ბავშვებო, ჰილოფზე შემდგარი ქათამი კაკანებს.—სამჯერ გარკვეით გაუმეორა მოწაფეებს.—აბა, ახლა მითხარით, სად დგას ქათამი?—ქათამი ჰილოფზე დგას.—რას აკეთებს ქათამი ჰილოფზე? ქათამი ჰილოფზე კაკანებს. ამ ინსცენირების შემდეგ ბ-ნმა ე-მ ხელები უკან მიიბრუნა, საჯდომზე მოიმარჯვა, მცირე ხანს კაკანი მორთო და მარჯვენა ხელში დაჭერილი კვერცხი მოწაფეებს აჩვენა.—აი ბავშვებო, ჩვენმა ქათამმა კვერცხი დასდო.—გაიმეორეთ გუნდად.—ჩვენმა ქათამმა კვერცხი დასდო,—უპასუხეს მოწაფეებმა. როცა ბ-ი ე. ამ კაკანსა და კვერცხის ხელოვნურ დადებას მორჩა (...), კედლიდან მეორე სურათი ჩამოიღო, რომელზედაც საუკეთესო ჯიშის ღორი იყო დახატული... —ბავშვებო, ამ სურათზე დახატულია ღორი. აბა, გაიმეორეთ!—ამ სურათზე დახატულია ღორი,—უპასუხეს მოწაფეებმა. მასწავლებელი გაიშოტა იატაკზე დაფენილ ჰილოფზე, ხელები ღორის წინა ფეხებივით მოიმარჯვა, ფეხები ღორის უკანაფეხებივით შემოიკრიბა, თავი ხელებზე ჩამოსდო.—ბავშვებო, წარმოიდგინეთ, რომ მე ვითომ ღორი ვარ. ყური დამიგდეთ. ჰილოფზე გაშოტილმა მასწავლებელმა დაიწყო ღორივით ღრუტუნი.—აი, ბავშვებო, ღორი ღრუტუნებს, ღორი ღრუტუნებს. გაიმეორეთ! [...] სწორედ იმ დროს, როცა ჩვენი პეტალოცი ჰილოფზე იყო გაშოტილი და ღორივით ღრუტუნებდა და თან მოწაფეებს შეკითხვებს აძლევდა, [...] ზარის ხმა გაისმა. ბ-ნმა ე-მ [...] მორიდებით თხოვა იაკობ გოგებაშვილს თავისი აზრი გამოეთქვა მოწაფეთა წარმატების შესახებ. იაკობმა გამოთხოვებისას მასწავლებელს ღიმილით ხელი გაუწოდა და უთხრა: „აბა, რა უნდა გითხრათ! თქვენ ეშმაკებს ჩაუგდიხართ

ხელში და მათ სასარგებლოდ იყენებთ მთელს თქვენს პედაგოგიურ ნიჭსა და გამოცდილებას. ეშმაკების მიერ ხელფეხ შებოჭილს ზურგი შეგიქცევიათ ყოველივე იმისათვის, რაც ჭეშმარიტ პედაგოგიურ მეცნიერებას დღემდე გამოუმუშავებია"[1].

წმინდა იმანენტური გზა, თავისთავად აღებული, არც იმდენად პირდაპირი და ეკონომიურია, როგორც ეს მის მიმდევრებს ჰგონიათ. უთარგმნელი სემანტიზაცია არის სწავლების ერთ-ერთი აუცილებელი, მაგრამ არა ერთადერთი და თვითკმარი საშუალება. შინაგანი თვალსაჩინოება უფრო სწრაფად იქმნება, როცა ვითარგმნით დედაენაზე, თუმცა ეს არ ნიშნავს, რომ დედაენაზე თარგმნილ სიტყვას არ დაჰჭირდება კიდევ განმარტება, თუ მისი ცნებითი ღირებულება მოსწავლისათვის სავსებით გარკვეული არაა. საკმარისია უგულებელყოთ მოჩვენებითი პრინციპის გულისათვის დედაენა, ცნობიერების რეალიზაციის ეს ბუნებრივი ფორმა, რომ თვალსაჩინოებაც გაქრეს.

თბილისის კომისიის 1904 წლის 24 ოქტომბრის სხდომაზე პირდაპირი მეთოდი შემდეგნაირად იქნა განმარტებული: პირდაპირი მეთოდი არის ანალიზური, ინდუქციური მეთოდი, რომელიც მოსწავლის ყურადღებას მიმართავს ცალკეულ მოვლენებზე და შემდეგ გადადის განზოგადოებაზე. ეს მეთოდი უპირისპირდება გრამატიკულ მეთოდს, რომელიც სინთეზური და დედუქციურია, ესე იგი ზოგადიდან კერძოულზე გადადის. პირდაპირი ანუ ბუნებრივი მეთოდის მიზანია ასწავლოს აზროვნება უცხოურ ენაზე; ამისათვის მოსწავლემ თავის გონებაში უშუალოდ უნდა დაუკავშიროს ყოველი სიტყვა ცნებასა და წარმოდგენას, მოსაზღვრეობის ასოციაციის კანონის შესაბამისად. იმ მიზნით, რომ ეს პროცესი მოხდეს სწრაფად, ცოცხლად და შეუცნობლად, ბუნებრივი მეთოდი სიტყვებს გრამატიკულ კატეგორიებს კი არ უფარდებს, არამედ უშუალოდ იდეას. მყარი ასოციაცია შეიქმნება მაშინ, თუ წარმოდგენები მკაფიოა, ხოლო ცნებები—ნათელი და გარკვეული. ამისათვის უნდა გამოვიყენოთ აღწერილობითი ან დიალოგური ხასიათის დალაგებული ტექსტი, რომელშიაც ლოგიკური კავშირი ცნებებისა და წარმოდგენების დადგენას გვიადვილებს[2]. აქ საჭიროა გავაკეთოთ რამდენიმე შენიშვნა. პირველ ყოვლისა უნდა აღინიშნოს, რომ ანალიზი და სინთეზი, ინდუქცია და დედუქცია არ შეიძლება ერთმანეთს დაუპირისპიროთ, რადგან ისინი აუცილებელ კავშირში არიან ერთმანეთთან. „ინდუქცია, და დედუქცია—ამბობს ენგელსი,—ისევე აუცილებლად არიან დაკავშირებული, როგორც სინთეზი და ანალიზი. იმის მაგიერ, რომ ერთი მეორის ბარჯზე ცალმხრივად ცამდე არ განვადიდოთ, უნდა ვეცადოთ თვითეული მათგანი თავის ადგილზე გამოვიყენოთ, ეს კი მხოლოდ მაშინ შეიძლება მოხერხდეს, თუ მხედველობიდან არ გავუშვებთ მათს ურთიერთ კავშირს, მათს ურთიერთ მევსებას"[3]. პირდაპირი მეთოდის მიზანია დაჩვეოს მოსწავლე უცხოურ ენაზე აზროვნებას პირდაპირი ასოციაციის დამყარების გზით. მაგრამ, როგორც

---

[1] ალექსანდრე მიქაბერიძის „მოგონებიდან". იხ. მ. კვაჭაძის ნარკვევი „ალექსანდრე მიქაბერიძე". კრებ. სახალხო განათლების ჭართველი მოღვაწენი და სახალხო მასწავლებლები (კრებ. მეორე), თბილისი, განათლების სამინისტროს სამეცნიერო-მეთოდური კაბინეტის გამომცემლობა, 1955, გვ. გვ. 288—289.

[2] Протоколы комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, გვ. 59.

[3] ფრ. ენგელსი, ბუნების დიალექტიკა, თბილისი, სახელგამი, 1950, გვ. 234.

სამართლიანად შენიშნავს პროფ. ე. მ. რიტი[1], პირდაპირი ასოციაციები დაწყებით საფეხურზე სინამდვილეში არ იქმნება, არამედ პირიქით, დასაწყისში ასოციაციები სწორედ არაპირდაპირია. ჩვენი აზრით, პირდაპირი მეთოდის მომდევრებს ფსიქოლოგიური ანალიზი ბოლომდე არ მიჰყავთ და უშუალო კონტაქტის გამომხატველ ფორმულას („უცხოური სიტყვა—ცნება") დახშულ წრეში აქცევენ, მაშინ როდესაც სინამდვილეში ამ ფორმულის მეორე წევრი, იმავე ასოციაციის კანონის ძალით, დედაენის სიტყვას უკავშირდება, და ეს კავშირი აღებული ფორმულის პირველ ტერმინს რამდენადმე აძლიერებს და განამტკიცებს, ჩართავს რა მას ისეთ სინთეზში, რომელიც თავისი ბუნებით მყარი და ფამილარულია. დედაენა, ყოველ შემთხვევაში, შეგნებულობის პრინციპის გატარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საშუალებაა. რაც შეეხება შეუცნობელ ასოციაციას, მასზე დამყარებული ჩვენეა ყოველთვის ნაკლებ პროდუქციულია. პირდაპირი მეთოდი აყენებს იმ მოთხოვნას, რომ უცხოური სიტყვის მნიშვნელობა მოსწავლემ უნდა გაიგოს თვალსაჩინო აღქმის, მოქმედებათა თანამიმდევრობისა და კონტექსტის საშუალებით, ხოლო შეუცნობელს ყოველივე ამაში არავითარი პოზიტიური როლი არა აქვს. თბილისის კომისიის 1901 წლის 10 ოქტომბრის სხდომაზე კამათის დროს აღინიშნა, რომ დაწყებით ეტაპზე პირდაპირი მეთოდის გამოყენება საშიშარ ნაკლგონიანობასა და არევ-დარევას გამოიწვევს, რომ დედაენის გამორიცხვა გაგების ყველაზე ძლიერი საშუალების გამორიცხვას ნიშნავს, რომ ზოგიერთ განყენებულ სიტყვას ვერ ავხსნით ვერც ვრცელი და ვერც მოკლე მსჯელობით. აღინიშნა აგრეთვე, რომ მრავალრიცხოვან კლასებში პირდაპირი მეთოდი არ შეიძლება ქმედითი იყოს. ამავე მეთოდის სასარგებლოდ შემდეგი მოტივები იქნა წამოყენებული: ყველა სიძნელე გადალახული იქნება, თუ ლექსიკის მოწოდებაში დავიცავთ თანდათანობასა და თანამიმდევრობას; სადაც საგანსა და მოქმედებას ვერ ვუჩვენებთ, შეგვიძლია სურათი გამოვიყენოთ; თუ უცხოურ ენაზე ახსნა ვრცელ მსჯელობას მოითხოვს, სამაგიეროდ ეს ძლიერ სასარგებლოა ენის პრაქტიკული შესწავლისათვის; გამოცდილება ადასტურებს, რომ ნატურალური მეთოდის გამოყენება მრავალრიცხოვან კლასებშიც შეიძლება, თუმცა მცირერიცხოვან კლასებში მას მეტი წარმატება ექნებოდა. კომისიის დადგენილებაში ვკითხულობთ: „უნდა ვეცადოთ სრულიად გამოვრიცხოთ ახალი ენების გაკვეთილებზე დედაენის გამოყენება; თუ ამ სურვილის განხორციელება რაიმე მიზეზით შეუძლებელია, მაინც უნდა ვეცადოთ, რომ დედაენას რაც შეიძლება ნაკლები როლი მივანიჭოთ"[2]. იმავე კომისიის შემდგომ სხდომაზე გ. მ. კორიცკიმ ახალი ვარიანტით გაიმეორა ის დებულება, რომ ჩვენ დედაენის სიტყვებით ვაზრვნებთ, რომ საკმარისია წარმოითქვას დედაენის სიტყვა, რათა მაშინვე აღგვეძრას წარმოდგენა საგნის შესახებ. ამაზე თავმჯდომარე ასე უპასუხებს: „შესასწავლ ენაზეც სწორედ ასე ხდება. პირველად, რა თქმა უნდა, მოსწავლეები გადათარგმნიან გონებაში, მაგრამ ისინი თანდათან დაამყარებენ უშუალო კავშირს საგანსა და იმ სიტყვას შორის, რომელიც მას აღნიშნავს უცხოურ ენაზე. თარგმნითი გზა კი

---

[1] იხ. Е. М. Рыт, Основы методики преподавания иностранных языков, Москва, „Работник просвещения", 1930.

[2] Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, გვ. 19—20.

ორჯერ უფრო გრძელია"[1]. ამრიგად, პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები დაჟინებით და დაუსაბუთებლად აიგივებენ ორ განსხვავებულ პროცესს, თუმცა არ შეუძლიათ იმ ფაქტის უარყოფა, რომ დაწყებით ეტაპზე მოსწავლე გვერდს ვერ აუვლის გონებრივ თარგმნას. ჩვენ დავინახეთ, რომ ნატურალური მეთოდის მიმდევრებიცა და მოწინააღმდეგენიც პრაქტიკას იმოწმებენ. მაგრამ თუ პრაქტიკას უწინაზრაახვოდ მივუდგებით, დავინახავთ, რომ უცხოური ენის სწავლებაში, როგორც იაკობ გოგებაშვილი გვირჩევდა თავის დროზე, საჭიროა როგორც თვალსაჩინოება, ისე დედაენის დახმარება[2]. ნამდვილად ბუნებრივი და სრულფასოვანი მეთოდი შეიძლება აიგოს მხოლოდ თვალსაჩინოებისა და დედაენის რაციონალურ შეხამებაზე, ადგილის, დროის, მიზნის, ვითარების და სხვა გარემოებათა შესაბამისად. თარგმნის უარმყოფელნი ინტუიციის სახელით აცხადებენ, რომ დედაენა თავისუფლად შეუძლია შეცვალოს უთარგმნელმა სემანტიზაციამ და, კერძოდ, კონტექსტმა. ენის ალღო, რომელზედაც ინტუიტივისტები ასე დიდ იმედს ამყარებენ, სკოლის პირობებში სტიქიურად კი არ იქმნება, არამედ იქმნება შეგნებული სწავლების შედეგად, გააზრებული პრაქტიკის საფუძველზე. სწორად შენიშნავს ფლაგსტადი, რომ თარგმნა გაგებინების ბევრად უფრო ეფექტიანი, სწრაფი და ზუსტი საშუალებაა, ვიდრე უცხოურ ენაზე ახსნა[3]. პირდაპირი მეთოდის მიმდევრებს ბევრჯერ უცდიათ იმის დამტკიცება, რომ თარგმნა აფერხებს პირდაპირი ასოციაციის დამყარებას; აღნიშნავენ აგრეთვე, რომ თარგმნა პირველ რიგში გონებას მიმართავს და აზროვნებას ავარჯიშებს, მაშინ როდესაც პირდაპირი მეთოდი ემყარება უშუალო მიბაძვას, ენის ინსტინქტის განვითარებას[4]. მაგრამ ენა შეისწავლება არა მარტო მიბაძვით, არამედ გრძნობადი აღქმისა და აზროვნების დახმარებით. თარგმნა და ანალიზი სწორედ გონების აქტიურ მონაწილეობას მოითხოვს, და რადგანაც საკმაოდ ხშირ შემთხვევაში თარგმნა ლატენტურ ფორმაში მიმდინარეობს, მიუხედავად იმისა, გვსურს ჩვენ ეს თუ არა, უმჯობესია ვიზრუნოთ იმაზე, რომ გავაცნობიეროთ ეს პროცესი, დავუქვემდებაროთ იგი ჩვენს კონტროლს და ამით თავიდან ავიცილოთ ინტერფერენციის მოვლენები. როგორც პროფ. ი. ა. გრუზინსკაია ამბობს, უნდა გამოვიყენოთ მოსწავლის ბუნებრივი მიდრეკილება იმისადმი, რომ ყველაფერი თარგმნოს დედაენაზე, მაგრამ დავეხმაროთ მას ამ მიდრეკილების დაძლევაში[5]. ზოგიერთი ინტუიტივისტი ურჩევს მასწავლებელს იმოქმედოს ისე, თითქოს (comme si) პირდაპირი ასოციაცია რეალურად ხდებოდეს, მაგრამ საქმე იმაშია, რომ „თითქოს" ყოველთვის არ გამოხატავს გონების რეალურ პროცესებს. მიუთითებენ აგრეთვე ინტერფერენციაზე და საერთოდ დედაენის მადეფორმირებელ გავლენაზე. მაგრამ ჩვენ ზევით უკვე აღვნიშნეთ ზოგადად, თუ რა არის საჭირო ამის თავიდან ასაცილებლად. მოვიყვანოთ

---

[1] Протоколы заседаний комисси и по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, გვ. 42.

[2] Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц к преподаванию по книге того же автора „Русское слово", изд. 2-е, Тифлис, тип. Шарадзе, 1898, გვ. 5.

[3] იხ. Chr. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik, Leipzig—Berlin, 1913, S. 245.

[4] იხ. მაგალითად, H. Lichtenberger, La méthode nouvelle et son application, „Die Neueren Sprachen", Marburg i. Hessen, XI, 1, 1903, S. S. 53—59.

[5] И. А. Грузинская, Методика преподавания английского языка, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1938, გვ. 113.

ორიოდე მაგალითი. ქართველი, მაგალითად, ზოგჯერ არასწორად ხმარობს ჩვენი სახელმწიფოებრივი ენის, რუსული ენის, ბრუნვებს, და ამბობს: „Мы обратили главное внимание на максимальному использованию местных материалов“ (ნაცვლად სწორი ფორმისა „...на максимальное использование...“). ჩვენს მეტ აღრიცხულ შემთხვევაში ეს აიხსნება დედაენის გავლენით, რომელშიაც ასეთ შემთხვევაში მიცემითი ბრუნვაა საჭირო. ამავე ტიპს მიეკუთვნება ისეთი შეცდომა, როგორიცაა „à“ წინდებულის შეცვლა „de“ ან „chez“ წინდებულებით ფრანგულ გამოთქმაში „emprunter à quelqu' un“; ამის მიზეზს ადვილად გავიგებთ, თუ გავითვალისწინებთ, რომ ქართულში გვაქვს „ვინმესაგან სესხება“, ხოლო რუსულში—„занять у кого-нибудь“. აქ შეიძლება გვითხრან, რომ მოსწავლემ წინადადება ჯერ დედაენაზე არ უნდა შეადგინოს[1], რათა თავიდან აიცილოს მისი გავლენა. მაგრამ, როგორც ერთხელ აღვნიშნეთ, აქ საქმე ლაპენტურ თარგმანს ეხება, რომლის თავიდან აცილება მხოლოდ ანალიზითა და გაცნობიერებით შეიძლება. ამრიგად, თარგმნა ენის სწავლების ერთ-ერთი ძლიერი საშუალებაა. მოვალეობის იდეის შემცველი შემდეგი წინადადება, როგორც ერთი ავტორი შენიშნავს, მხოლოდ თარგმნის გზით შეიძლება გავაგებინოთ მოსწავლეს „Das Kind schuldet seinen Eltern Erfurcht und Gehorsam“ („ბავშვს მშობლებისადმი შიში და მორჩილება მართებს“)[2]. პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები დიდ ყურადღებას აქცევენ მასალის ემოციურ აღქმას, მოსწავლეთა თვითმოქმედებას, სწავლების პროცესის აქტივიზაციას, მაგრამ რადგანაც მათ უცნობს უცნობისავე საშუალებით უხსნიან და ამიტომ ცნობიერების მონაწილეობა პასიური რჩება, მათი თვითმოქმედებაც უმეტესწილად მხოლოდ მიბაძვით ამოიწურება. მეტყველების ჩვევის განვითარებისათვის პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები გვირჩევენ შთავაგონოთ მოსწავლეებს აზრები და იდეები უშუალოდ უცხოურ ენაზე[3], ხოლო თარგმანი გავაკეთებინოთ სახელდაელოდ და მოულოდნელად, რათა დავრწმუნდეთ, თუ რა პროგრესი გააკეთეს მათ; ერთი სიტყვით, გვირჩევენ იშვიათად გამოვიყენოთ თარგმნა, და თანაც ისე, რომ დრო არ დაიხარჯოს[4]. ამრიგად, გამოდის, რომ უნდა ვასწავლოთ ისე, რომ დრო არ დაიხარჯოს, და შევამოწმოთ ამის ცოდნა, რაც არ გვისწავლებია. ეს ისევ იმას ნიშნავს, რომ თარგმნა ფაქტიურად კანონგარეშედაა გამოცხადებული. პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები გადაჭარბებულ იმედს ამყარებენ მოსწავლეთა სპონტანურობაზე და გვირჩევენ სიმძიმის ცენტრი გადავიტანოთ ზეპირ მეტყველებაზე, ვალაპარაკოთ ისინი თავისუფლად და თანაც ისე, თითქოს დედაენაზე ლაპარაკობდნენ[5]. აქაც, მაშასადამე, ერთმანეთში არეულია თვისებრივად განსხვავებული მოვლენები: მოსწავლის სპონტანურობა დედაენის სფეროში, რასაც საფუძვლად უდევს თავისუფალი პროდუცირების მტკიცე ჩვევა, და შესასწავლი უცხოური ენა, რომელიც მოკლე-

[1] H. Büttner, Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht, „Die Neueren Sprachen“, XV, 5, 1907, S. 261.

[2] J. Melon, L'enseignement des langues vivantes en Belgique, „Die Neueren Sprachen“, III, 10, 1901, S. 601.

[3] იხ. N. Wickerhauser, De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, „Die Neueren Sprachen“, XV, 4, 1907, S. 223.

[4] იქვე, გვ. 225.

[5] იქვე, გვ. 231.

ბულია ამ თვისებას და ამიტომ არ შეიძლება სპონტანური იყოს. პირდაპირი მეთოდი მოითხოვს გრამატიკის ინდუქციურად სწავლებას, რადგან გრამატიკა ენიდან იღებს კანონებს. ცნობილი ფრანგი მეთოდისტები შეეცერი და სიმონო[1], მაგალითად, გვირჩევენ, რომ გრამატიკა ვასწავლოთ ენის საშუალებით, და არა ენა გრამატიკის საშუალებით. მაგრამ ორ ენას შორის ამ მხრივაც დიდი განსხვავებაა: სანამ ბავშვი დედაენის გრამატიკას ისწავლიდეს, ის უკვე პრაქტიკულად დაუფლებულია ამ ენას, მაშინ როდესაც ახალ ენაში ასეთი ვითარება არ არის. ინტუიციურ სისტემაში გრამატიკა შეკვეცილია და უკანა პლანზეა გადატანილი, იგი ემსახურება არა ენობრივი მოვლენების გააზრებულ აღქმას, არამედ ემპირიულად დაგროვილი ფაქტების შემდგომ გააზრებას. ეს იმას ნიშნავს, რომ დედაენის მეთოდი უკრიტიკოდაა გადატანილი ახალ ენაში. ამის გარდა, ენის ღრმად შესწავლისათვის საჭიროა სისტემატური გრამატიკა, რასაც პირდაპირი მეთოდი მხედველობიდან უშვებს. გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს ენობრივი ფაქტებისაგან მოუწყვეტლად, ხოლო პირდაპირი მეთოდი ამის სრულიად საწინააღმდეგოს აკეთებს, როცა გრამატიკას აცხადებს ნახევრად-მექანიკური პრაქტიკის გვიანდელ დანამატად. ახალი ენა უნდა ისწავლებოდეს გრამატიკულად, რაც სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ ენის პრაქტიკული სწავლება შეიცვალოს განყენებული გრამატიკის სწავლებით, რომ ენა წარმოვიდგინოთ როგორც გრამატიკული კანონების ილუსტრაცია მხოლოდ. გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს სისტემატურად და შეგნებულად, და არა ეპიზოდურად და შეუცნობლად, რადგან ენა გარკვეული სისტემაა და შეიძლება შესწავლილ იქნეს მხოლოდ სისტემატურობისა და შეგნებულობის საფუძველზე. თვით ის ფაქტი, რომ გააზრებულ მასალას მოსწავლე უკეთ ითვისებს, გააზრება კი გრამატიკის საშუალებით ხდება, იმას მოწმობს, რომ გრამატიკა კი არ აფერხებს ენის შესწავლას, კი არ ბოჭავს მოსწავლის სპონტანურობას, არამედ ეხმარება სიძნელის დანაწევრებას, ენის ალღოს განვითარებას. ამიტომ არ შეიძლება საკმარისად ჩაითვალოს არც „გრამატიკული ინსტინქტი“[2], არც ინტუიციურად „აღმოჩენილი გრამატიკა“[3], არც შეუცნობლად შეთვისებული გრამატიკა[4]. გრამატიკის როლის შესახებ პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები ზოგჯერ ერთმანეთის საწინააღმდეგო აზრებს გამოთქვამენ. თუ პასის აზრით, მაგალითად, გრამატიკა მხოლოდ და მხოლოდ გაგების საშუალებაა, მაგრამ ფრაზების აგებას არ გვასწავლის[5], ზალვიურკი, პირიქით, აცხადებს, რომ გრამატიკა არ გვეხმარება მეტყველების გაგებაში, არამედ ენის ფორმალურ მხარეს აღწერს მხოლოდ[6].

---

[1] იხ. Schweitzer et Simonnot, Méthodologie des langues vivantes, 2-e èd, Paris, 1921.

[2] H. Lichtenberger, იქვე, გვ. 58.

[3] „Inventional grammar“, in: H. Sweet, The practical study of languages, London, Z. M. Dent a. Sons LMT, 1938, p. 116.

[4] იქვე, გვ. გვ. 129—130.

[5] იხ. Paul Passy, Méthode directe dans l'enseignement des langues—vivantes, Paris, 1899.

[6] Е. Зальвюрк, Мысли об изучении иностранных языков, пер. с нем., в кн.: Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, приложение, გვ. 125 და შემდ.

პირდაპირი მეთოდის მომხრეები გვირჩევენ თავიდანვე ჯასწავლოთ მოსწავლეებსა და სტუდენტებს არა რეპროდუცირება, არამედ პროდუცირება[1]. ამასთანავე მიუთითებენ მარქსის ცნობილ შენიშვნაზე იმის შესახებ, თუ როგორ სწავლობს დამწყები უცხოურ ენას. ჩვეულებრივ ეს ადგილი მარქსის შრომიდან „თვრამეტი ბრიუმერი ლუი ბონაპარტისა“ ფართო კონტექსტის გარეშე მოჰყავთ. აი ეს ადგილი in extenso: „ადამიანები თვით ქმნიან საკუთარ ისტორიას, მაგრამ ქმნიან არა თვითნებურად, არა ნებაყოფლობით არჩეულ პირობებში, არამედ უშუალოდ არსებულ, მოცემულ და გადმოცემულ პირობებში. ყველა მკვდარ თაობათა ტრადიცია კოშმარივით აწევს ცოცხალთა ტვინს. და როდესაც ადამიანები თითქოს იმით არიან გართულნი, რომ თავისი თავი და საგნები გარდაქმნან, ჯერ არარსებული შექმნან, რევოლუციური კრიზისების სწორედ ასეთ ეპოქებში ისინი მოკრძალებით იწვევენ დახმარებისათვის წარსულის სულებს, გადმოიღებენ მათ სახელებს, საბრძოლო ლოზუნგებს, ტანსაცმელს, რათა ძველ საპატიო სამოსელში და ამ ნასესხებ ენაზე მსოფლიო ისტორიის ახალი სცენა დადგან“[2]. მოჰყავს რა შემდეგ ამ აზრის საილუსტრაციო მაგალითები, მარქსი ასეთ შედარებას აკეთებს: „ასე, ახალი ენის შესწავლის დამწყები ჯერ ყოველთვის თავის დედაენაზე თარგმნის იმ ენიდან, ხოლო ახალი ენის არსს ის მხოლოდ მაშინ შეითვისებს და მხოლოდ მაშინ შეძლებს იმ ენის საშუალებით თავისუფლად აზროვნებას, როდესაც მას თარგმნისათვის მიუმართავად გამოიყენებს და მასში დედაენას დაივიწყებს“[3]. როგორც ვხედავთ, მარქსის ამ შენიშვნაში აღნიშნულია ის ბუნებრივი მდგომარეობა, რომელიც ახასიათებს უცხოური ენის შესწავლის დამწყებს. მაგრამ გულუბრყვილობა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ აქ მოცემულია დედაენასთან კონტაქტის გამორიცხვის დასაბუთება. ახალ ენაზე თავისუფალი პროდუცირება თავიდანვე საშუალება კი არ არის, არამედ მიზანია; ის შედეგია ახალ ენაზე მეტყველების იმ მზაობისა, რომელიც იქმნება თანდათანობით და ნიშნავს იმას, რომ აზრის გაფორმების ახალი საშუალებანი სუბიექტისათვის იმდენად ფამილარული გახდნენ, რომ დედაენისადმი უშუალო აპელირებას იგი აღარ საჭიროებს. ამ დროს უცხოურ ენაზე მეტყველების მზაობა უკვე შექმნილია, გადასულია შესაძლებლობიდან სინამდვილეში, რაც იმას ნიშნავს, რომ, სათანადო მოთხოვნილებისა და განწყობის შემთხვევაში, უცხოური ენის ლექსიკონი და გრამატიკა ხდება იმდენად აქტუალური, რომ ჩვენის მექანიზმი შეუფერხებლად იწყებს მუშაობას. ეს გადასვლა ხდება ახალი თვისებრივი ელემენტის თანდათანი დაგროვების გზით, ამასში კი ცოცხალ აღქმასთან ერთად ცნობიერებაც მონაწილეობს. იმ პირობებთან ერთად, რომლებიც ამზადებენ ამ გადასვლას,

---

[1] И. Е. Аничков, Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, „Иностранные языки в школе“, 1957, № 2, გვ. 63.

[2] კ. მარქსი, თვრამეტი ბრიუმერი ლუი ბონაპარტისა, თბილისი, სახელგამი, 1954, გვ. 9.

[3] იქვე, გვ. 10.

„So überzetzt der Anfänger, der eine neue Sprache erlernt hat, sie immer zurück in seine Muttersprache, aber den Geist dor neuen Sprache hat er sich nur angeeignet, und frei in ihr zu produzieren vermag er nur, sobald er sich ohne Rückerinnerung in ihr bewegt und die ihm angestammte Sprache in ihr vergisstzt“, in Marx, Das achtzende Brumaire des Louis Bonaparte, Москва, Госиздат, 1953 (პირველი განყოფის დასწყისი).

უნდა გავითვალისწინოთ „გადმოცემული პირობებიც“, რომლებიც განაგრძობენ არსებობას ჩვენი ნებისაგან დამოუკიდებლად და ახალი ენის შესწავლას ერთგვარად აპირობებენ. სწორედ ამიტომ მიუღებელი ჩანს დებულება, რომ „ახალი ენის შესწავლა დედაენის დავიწყებით უნდა დავიწყოთ“[1]. პირდაპირი მეთოდი ამ „გადმოცემულ პირობებს“ თავიდანვე უარყოფს, თუმცა მათ გარეშე იგი კიდევ უფრო სტერილური იქნებოდა, ვიდრე არის; ეს არის იმის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი, რომ ეს მეთოდი, წმინდა სახით წარმოდგენილი, ნაკლებ კონსტრუქციულია და იმპროვიზაციად რჩება. უცხოური ენის სწავლებას არც ერთ საფეხურზე არ შეიძლება საფუძვლად ჰქონდეს ნახევრადმექანიკური პროდუცირება; უცხოური ენის სწავლება თავიდანვე შეგნებულობის პრინციპზე უნდა აიგოს, ხოლო დედაენის გამოყენება ამის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა. ის მოტივი, რომ მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ ერთი ენის სიტყვა განსხვავდება მეორე ენის სიტყვისაგან, სრულიად არ არის საკმარისი იმისათვის, რომ დედაენა გამოვრიცხოთ. ამისათვის არ იკმარებდა არც ის პრობლემატური დებულება, რომ, თითქოს დედაენა ხელს უშლის პირდაპირი ასოციაციის დამყარებას. სხვათა შორის, სამწეროვანი ფორმულა: „უცხოური ენის სიტყვა—დედაენის სიტყვა—ცნება“—პირველი შეხედვით თითქოს უფრო გრძელ გზაზე მიუთითებს. მაგრამ, ჯერ ერთი, ეს გზა ჩვენ არ მიგვაჩნია ყოველთვის ერთადერთ გზად, თუმცა ვამბობთ, რომ მისი დავიწყება არ შეიძლება სწავლების არც ერთ საფეხურზე. მეორეც ის, რომ ინტუიტივისტური ფორმულა—„უცხოური სიტყვა—ცნება“—ყოველთვის არ აღნიშნავს უშუალო კონტაქტს, არ ემსახურება პირდაპირი ასოციაციის დამყარებას. მართლაც, პირდაპირი მეთოდის მიმდევრები მთელ თავის გამომგონებლობას იმას ანდომებენ, რომ უპასელაციოდ ამოაგდონ პირველი ფორმულის შუა წევრი და შექმნილი „ვაკუუმი“ შეავსონ ისეთი საშუალებებით, რომლებიც თვითონ საჭიროებენ დედაენის დახმარებას. რაც შეეხება იმ დებულებას, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე ყოველი ახსნა უცხოურ ენაზევე უნდა წარმოებდეს, უნდა აღინიშნოს, რომ უცნობის უცნობით ახსნა არ შეიძლება უფრო მოკლე გზა იყოს, ვიდრე უცნობის ნაცნობით ახსნა. პირდაპირი ანუ ნატურალური მეთოდის ის დებულება, რომ უცხოური ენა სკოლაში ისევე უნდა ისწავლებოდეს, როგორც ბავშვი სწავლობს დედაენას, ყალბ ანალოგიაზეა აგებული, ხოლო დებულება, რომელიც ხელაღებით უარყოფს დედაენის როლს უცხოური ენის სწავლებაში, ნებსითია და იმდენადვე უსუსური. კავშირი საგანსა და დედაენის სიტყვას შორის იმდენად მტკიცეა, რომ „პირდაპირი მეთოდი შეიძლება პირდაპირი იყოს მხოლოდ მასწავლებლის თვალსაზრისით, და არა მოსწავლეთა თვალსაზრისით“[2]. პირდაპირი მეთოდი ხშირად სტიქიურად ემყარება დედაენის ცოდნას, თუმცა ამ მეთოდის მიმდევრები ძლიერ ერიდებიან ამის აღიარებას[3]. ეს ფაქტიური შენიშვნა თავის დროზე გააკეთა ქართველმა პედაგოგმა იაკობ გოგებაშვილმა, რომელიც წერდა, რომ ნატურალური მეთოდი მხოლოდ სიტყვით უარყოფს თარგმანს, „საქმით კი უამისოდ ადვილად ვერ მიდის, ის ხშირად მიმართავს

---

[1] Schweitzer et Simonnot, Méthodologie des langues vivantes, p. 8

[2] Ф. Малирж, В. Цихa, О возможности применения прямого метода, „Иностранные языки в школе“, 1959, № 1, გვ. 43.

[3] იქვე.

ხოლმე თარგმანს. თუმცა კი ჩუმად, საიდუმლოდ, კონტრაბანდად, უგეგმოდ და უსისტემოდ"[1]. ცნობილი ქართველი პედაგოგი ლ. ბოცვაძე პირდაპირი მეთოდის მთავარ ნაკლად თვლიდა იმას, რომ ეს მეთოდი აიძულებს მოსწავლეებს უფსკრულით გაჰყონ დედაენა უცხოური ენისაგან („Поддержать пропасть между родным языком и чужим")[2], რაც საფუძველს აძლევდა იმავე ავტორს ელაპარაკნა „ბუნებრივი" მეთოდის „არაბუნებრიობაზე"[3].

9. უცხოურ ენათა სწავლების თანამედროვე საზღვარგარეთული მეთოდიკის შესახებ

პირდაპირი მეთოდის შეზღუდულობა რეფორმის პერიოდის დასასრულს იმდენად თვალსაჩინო ხდება, რომ ამ მეთოდის მიმდევრები იძულებული ხდებიან წავიდნენ უფრო ღია კომპრომისზე და აღიარონ დედაენის, როგორც სემანტიზაციის საშუალების, ერთგვარი როლი და მნიშვნელობა. ეს, რა თქმა უნდა, იმას არ ნიშნავს, რომ მათ პოზიცია გამოიცვალეს და გააკეთეს ისეთი დათმობა, რომელიც მოცემულ პირობებში ყველაზე რაციონალური იქნებოდა. ამ მოკლე ექსკურსში ჩვენ შევეხებით ზოგადად იმ ორ მიმართულებას, რომლებიც ანტუიციური მეთოდის შიგნით ჩაისახა. ამათგან ერთი წარმოდგენილია პალმერის მიერ და მიზნად ისახავს ენის პროდუქციულ შესწავლას, ხოლო მეორე მიმართულებაში მთავარი ფიგურაა უესტი, რომელსაც სიმძიმის ცენტრი ენის რეცეპტორულ შეთვისებაზე გადააქვს. ამასთან ერთად ვითარდება თარგმნით-შედარებითი მეთოდი, რომელიც XVIII – XIX საუკუნეების ვერბალური თარგმნითი მეთოდისაგან განსხვავდება, სხვათა შორის, იმით, რომ ახალ მეთოდში დედაენა მიჩნეულია სემანტიზაციის და, საერთოდ, უცხოური ენის ღრმა გააზრების საშუალებად, აუცილებელ შედარების ტერმინად. თარგმნისა და შედარების მიზანს აქ დედაენის ეკვივალენტების პოვნა კი არ შეადგენს მხოლოდ, არამედ შესასწავლი უცხოური ენის მთლიანი სტრუქტურის ღრმა გაგება და დაუფლება. ეს მიმართულება, რომლის მთავარი წარმომადგენელია დანიელი ფსიქოლოგი ფლაგსტადი, ამ უკანასკნელისაგან დამოუკიდებლად მეცნიერულ საფუძველზე ფორმდება საბჭოთა კავშირში, სადაც მასზე მუშაობს ლინგვისტთა და მეცნიერ-მეთოდისტთა მთელი პლეადა.

უცხოურ ენათა სწავლების თანამედროვე მეთოდიკაზე დიდი გავლენა მოახდინა პოლიტიკურმა და მეცნიერულმა ფაქტორებმა. პირველ მსოფლიო ომს მოჰყვა ანგლო-ფრანგული ბლოკის გამარჯვება, ამერიკის შეერთებული შტატების ეკონომიური გავლენის ზრდა, მსოფლიოს ახალი დაყოფა, ინგლისური ენისადმი ინტერესის მნიშვნელოვანი ზრდა. თავის ბატონობის გასაძლიერებლად კაპიტალისტური ქვეყნები ენერგიულად ნერგავენ მეტროპოლიათა ენასა და „კულტურას" კოლონიებში. უცხოურ ენათა სწავლების საზღვარგარეთულ მეთოდიკაზე, კერძოდ კი პალმერისა და უესტის მეთოდებზე დიდ გავლენას ახდენს პრაგმატიზმი. ის მეთოდისტები, რომლებიც ამ თეორიის

---

[1] იაკობ გოგებაშვილი, პედ. თხზ., ტ. II, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 351.

[2] Л. Г. Боцвадзе. Неестественность „естественного" метода в деле обучения языкам, „Вестник воспитания", 1902, № 5, გვ. 160.

[3] იქვე, გვ. 155.

გავლენის ქვეშ მოექცნენ, უცხოურ ენათა სწავლებაში ზოგადსაგანმანათლებლო მიზანთან ერთად გამორიცხავენ შეგნებულობისა და სისტემატურობის პრინციპებს, წინა პლანზე წმინდა საქმოსნურ ინტერესს აყენებენ და სწავლება ვიწრო პრაქტიკულ ჩვევათა დაუფლებამდე დაჰყავთ. ამის გარდა, იმ გამოკვლევების საფუძველზე, რომლებიც ტორნდაიკმა ჩაატარა ცხოველებზე, XX საუკუნის მიჯნაზე ჩამოყალიბდა ბიჰევიორისტული ანუ ყოფაქცევის ფსიქოლოგია, რომელიც უოტსონმა შემდეგ ადამიანზე გადაიტანა. ბიჰევიორიზმი[1] ფსიქოლოგიის საგნად თვლის არა ცნობიერებას, არამედ ყოფაქცევას, ხოლო ამ უკანასკნელს განიხილავს ცნობიერებისაგან მოწყვეტილად, ცდილობს რა ააგოს „ფსიქოლოგია უფსიქიკოდ"[2]. ბიჰევიორიზმი ახდენს ფსიქოლოგიის ბიოლოგიზაციას, მას „ადამიანის ყოფაქცევის სოციალური ფორმები ფიზიოლოგიურ რეფლექსებამდე ანუ რეაქციებამდე დაჰყავს"[3]. იმყოფება რა ამ მექანისტური თეორიის გავლენის ქვეშ, უცხოური ენის სწავლება პალმერს წარმოდგენილი აქვს როგორც მასწავლებლის მიერ მიცემული სტიმულებისა და მოსწავლის საპასუხო რეაქციების სისტემა. იმ გავლენის შესახებ, რომელიც ბურჟუაზიულმა ლინგვისტიკამ მოახდინა უცხოურ ენათა სწავლების საზღვარგარეთულ მეთოდიკაზე, პროფ. ი. ვ. რახმანოვი წერს: „ემყარებიან რა სოსიურისა და სეპირის ლინგვისტურ კონცეფციებს, პალმერი და სხვა თანამედროვე საზღვარგარეთული მეთოდისტები წუვეტენ ენას აზროვნებისაგან და, მიემხრნენ რა ანტიისტორიულ თვალსაზრისს ენის შესახებ, სწავლების პრობლემა წმინდა ფიზიოლოგიურ პრობლემამდე დაჰყავთ; ეს გამოიხატება, პირველ ყოვლისა, იმაში, რომ ისინი თითქმის სრულიად აძევებენ ცნობიერებასა და შემოქმედებითს მუშაობას და ცდილობენ მათ მექანიკური, თუმცა ტექნიკურად სრულყოფილი მეთოდიკური ხერხებით"[4]. თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის შემდგომი განვითარების გარდა, რომელმაც ფეხი მოიკიდა განსაკუთრებით ინგლისსა და ამერიკაში, რეფორმის შემდგომ პერიოდში ევროპის ზოგიერთ ქვეყანაში, განსაკუთრებით კი საფრანგეთსა და გერმანიაში, ვითარდება შერეული მეთოდი, რომლის წარმომადგენელი საფრანგეთში არის პენლოში[5], და რომელშიაც, თვალსაჩინოებასთან ერთად, ადგილი აქვს დედაენისა და გრამატიკის უფრო ფართო გამოყენებას. ეს მეთოდი აერთიანებს ინტუიციასა და შეგნებულობას და თვალსაჩინო ადგილს უთმობს თარგმანს, გაურბის რა ერთმანეთის საწინააღმდეგო სისტემების უკიდურესობებს და ადგია რა მეთოდიკური ხერხების ძიებაში ეკლექტიზმის გზას. პენლოშს არ შეუქმნია რაიმე ორიგინალური მეთოდიკა და ეკლექტიზმის გზაზე ისე შორს მიდის, როს დევიზად შეწყნარებლობას აცხადებს და, ბოლოს, გამოაქვს დასკვნა, რომ პედაგოგიკაში არ არის კარგი ან ცუდი მეთოდი, არამედ არიან კარგი ან ცუდი მასწავლებლები[6]. ეს კი, არსებითად, იგივეა, რაც მეთოდის უარყოფა საერთოდ.

---

[1] იხ. ამის შესახებ პროფ. С. А. Рубинштейн, Основы общей психологии, изд. 2-е, Москва, Учпедгиз, 1946, გვ. გვ. 51 — 62.

[2] იქვე, გვ. 62.

[3] იხ. Психология, под ред. проф. Корнилова, Москва, Учпедгиз, 1941, გვ. 24.

[4] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 116.

[5] იხ. Pinloche, La nouvelle pédagogie des langues vivantes, Paris, 1927, p. 100.

[6] იქვე, p. 45.

როგორც ინტუიტივისტი, პალმერი იცავს იმ დებულებას, რომ მოსწავლემ უცხოური ენა იმ წესით უნდა ისწავლოს, როგორც ბავშვი სწავლობს თავის მშობლიურ ენას. ენის შესწავლის მიზანს პალმერი ხედავს როგორც რეპროდუქციული, ისე რეცეპტორული ჩვევების გამომუშავებაში, მაგრამ ცენტრალური ადგილი მის სისტემაში პირველს უჭირავს, რადგან, მისი შეხედულებით, პროდუქციული ჩვევა რეცეპტორულს ამზადებს, მისი აუცილებელი წინაპირობაა. უცხოური ენის სწავლებას საშუალო სკოლაში პალმერი ჰყოფს სამ საფეხურად, რომელთაგან პირველი გრძელდება ერთი სემესტრი და მოიცავს პასიურ აღქმაზე დამყარებულ მოსამზადებელ, „ინკუბაციურ“ პერიოდს; მეორე საფეხური მოიცავს 1—3 წელს, რის შედეგად მოსწავლეს უნდა შეეძლოს წაკითხულის და მოსმენილის გაგება და იმ მასალის დიდი ნაწილის რეპროდუცირება, რომელსაც ყოველდღიური სალაპარაკო ენა შეიცავს; მესამე საფეხური გრძელდება იმდენივე ხანს და გულისხმობს მოსწავლის დამოუკიდებელი მუშაობის გაძლიერებას. ამ ეტაპზე მოსწავლემ უნდა შეიძინოს წიგნების კითხვის ჩვევა და შეეძლოს უცხოელთან საუბარი. სწავლება ემყარება მიბაძვას, ხშირ განმეორებას და მთლიანი ენობრივი კომპლექსების დაზეპირებას; გრამატიკის სწავლება ჩაქსოვილია ზეპირი მეტყველების სწავლებაში და მდგომარეობს შეცვლასა და ტიპიურ წინადადებებში გამოტოვებული სიტყვების ჩასმაში, ანალოგიის პრინციპის მიხედვით, ესე იგი მეტწილად ნახევრადმექანიკურია. პალმერი სისტემატურად იყენებს გარეგანი თვალსაჩინოების საშუალებებს, მაგრამ, რეფორმის პერიოდის ინტუიციური მეთოდისაგან განსხვავებით, ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური ერთეულებისა და გრამატიკის სწავლებაში იგი იყენებს დედაენას, როგორც სემანტიზაციის ეკონომიურ და ბუნებრივ საშუალებას. პალმერის სისტემისათვის სპეციფიკურია სიძნელეთა გრადაცია, მასალის სპეციალური შერჩევა და სავარჯიშოთა თანამიმდევრული რაციონალური სერიები, რაც ამ სისტემის უდავოდ პოზიტიურ ნაწილს შეადგენს. მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ გრამატიკის სწავლებაში, როგორც ენის სწავლებაში საერთოდ, თეორიას პალმერი მეორეხარისხოვან საშუალებად თელის.

თუ პალმერის მოღვაწეობა იაპონიაში მიმდინარეობდა, უესტი თავისი პატრონების სოციალურ დაკვეთას ინდოეთში ასრულებდა. უესტის აზრით, ვინაიდან ინდოეთს ერთი ნაციონალური ენა არა აქვს, ასეთი ენის როლი ინგლისურმა უნდა შეასრულოს. ამით უესტის პოლიტიკური ამოსავალი ნათელი ხდება. თუ პალმერის სისტემაში ცენტრალური ადგილი ზეპირ მეტყველებას უჭირავს, უესტს სიმძიმის ცენტრი გადააქვს კითხვაზე, რომელიც, მისი აზრით, უფრო მისაღებია ზოგადი განათლების თვალსაზრისით და თანაც წარმოადგენს იმის ყველაზე ხელსაყრელ პირობას, რომ ინდოეთი ინგლისურ კულტურას ეზიაროს. თუ პალმერი ენის რეცეპტორული დაუფლების წინაპირობად ზეპირი მეტყველების განვითარებას თვლის, უესტი, პირიქით, საწყისად იღებს ენის რეცეპტორულ შეთვისებას, კითხვას, ხელმძღვანელობს რა იმ მოსაზრებით, რომ, ლაპარაკთან შედარებით, ეს უფრო ადვილი და მისაწვდომია, როცა არ ვიმყოფებით იმ ქვეყანაში, რომლის ენასაც ვსწავლობთ. ამის გარდა, უესტი ფიქრობს, რომ სწორი სალაპარაკო ენის დაუფლება ბევრად უფრო ადვილია მას შემდეგ, რაც კითხვის საშუალებით მოსწავლეს ენის ალღო გამოუმუშავდება. აქედან გამომდინარე, უესტი მთავარ როლს

ანიჭებს მხედველობით აღქმას, განსაკუთრებით დაწყებით ეტაპზე. უშუალოდ ზეპირი მეტყველებით დაწყებას, უესტის აზრით, შეუძლია ინტერფერენცია გამოიწვიოს, მაშინ როდესაც კითხვა დაზღვეულია ამისაგან და თანაც ენის აღღოს ავითარებს. როგორც პალმერი, ისე უესტიც თარგმნას მხოლოდ სემანტიზაციის საშუალებად თვლის, და არა შედარების ტერმინად. უესტის სისტემაში ორი ენის სტრუქტურის შედარებას ადგილი არა აქვს. გრამატიკა, როგორც ასეთი, გადატანილია მეორე პლანზე, ენობრივი მოვლენები ისწავლება ინტუიციის გზით, კონტექსტის ფართო გამოყენების საფუძველზე, ხოლო მათი ფიქსირება ხდება პრაქტიკისა და ექსტენსიური კითხვის საშუალებით. როგორც წესი, სიტყვებს მოსწავლე ითვისებს კონტექსტში, და არა იზოლირებულად. ყოველი ახალი სიტყვა მოცემული უნდა იქნეს ნაცნობ სიტყვათა გარემოცვაში იმ ვარაუდით, რომ ერთ უცნობზე 50 ნაცნობი მოდიოდეს; ამავე დროს, ახალი სიტყვები მიწოდებული უნდა იქნეს თანამიმდევრულად და ისეთი სიხშირის გათვალისწინებით, რომელიც უზრუნველყოფს მის სრულ განმტკიცებას. ლიტერატურის კითხვისათვის უესტს საჭიროდ მიაჩნია 3500-სიტყვიანი ლექსიკონი, რომელსაც მოსწავლეები ითვისებენ მის მიერ შედგენილი 10 გრადუირებული საკითხავი წიგნის (სახელმძღვანელოს) გავლის შედეგად. უესტი განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევს პედაგოგიური პროცესის აქტივიზაციას. მაგრამ უესტს მხედველობაში აქვს წმინდა პრაქტიკული ჩვევები, და არა ენის თეორია პრაქტიკასთან ერთად, ენის საგანმანათლებლო მნიშვნელობა. ამიტომ, მიუხედავად პედაგოგიური პროცესის გაცხოველების პოზიტიური ცდისა, ეს პროცესი უესტთან მაინც მექანიზებული რჩება.

10. უცხოური ენების მეთოდიკა საბჭოთა კავშირში (მოკლე ექსკურსი)

ოქტომბრის დიდმა სოციალისტურმა რევოლუციამ შექმნა ახალი ერა ისტორიაში; მან ისტორიაში უპრეცედენტო ბიძგი მისცა მეცნიერების განვითარებას. საბჭოთა სინამდვილეში საშუალო და უმაღლესი სკოლის კარები ფართოდ გაიღო მოსახლეობის ყველა ფენისათვის. თუ წინათ უცხოური ენა არისტოკრატიული კლასის პრივილეგიას შეადგენდა, ახლა მას სწავლობს ყველა დარგის მუშაკი, ის ფართოდ ვრცელდება მასებში.

საბჭოთა სოციალისტურ სკოლაში უდიდესი ყურადღება ექცევა მოსწავლეთა მიერ მეცნიერებათა საფუძვლების ღრმა და გააზრებულ შეთვისებას, რასაც ხელს უწყობს საბჭოთა დიდაქტიკის განვითარება ჩვენი მოწინავე ენათმეცნიერებისა და ფსიქოლოგიის მონაპოვართა საფუძველზე.

საბჭოთა მეთოდიკის განვითარებაში, ზოგადად, შეიძლება ორი ეტაპი გავარჩიოთ: პირველი ეტაპი, რომელიც გრძელდება 1932 წლამდე, და მეორე—ს. კ. პ. (ბ) 1932 წლის 25 აგვისტოს დადგენილების შემდეგ. მიუხედავად სკოლის ძირითადი გარდაქმნისა, პირველ ეტაპზე უცხოურ ენათა სწავლება ჯერ კიდევ არ დგას იმ მოთხოვნების დონეზე, რომლებიც სკოლას ახალმა ცხოვრებამ წაუყენა. პირველ ყოვლისა უნდა აღინიშნოს, რომ იმ მემკვიდრეობის ფორმა და შინაარსი, რომელიც ახალგაზრდა საბჭოთა სკოლამ ძველი ტრადიციული სკოლიდან მიიღო, არ აკმაყოფილებდა იმ მოთხოვნებს, რომლებიც ახალმა გარემოებამ წაუყენა სკოლასა და მასწავლებელს.

რუსეთში უცხოური ენები, მათ შორის ფრანგული, ისწავლებოდა სხვადასხვა ტიპის სასწავლებლებში, როგორიც იყო, ერთი მხრით, დახურული სასწავლებლები, ლიცეუმები და ინსტიტუტები, სადაც სპეციალური პირების ხელმძღვანელობით ენებს ასწავლიდნენ მეტწილად პრაქტიკულად, „ბუნებრივი“ მეთოდით. მეორე მხრით კი გიმნაზიები, რეალური სასწავლებლები, სასულიერო სემინარიები, პროგიმნაზიები, აგრეთვე სამოქალაქო სასწავლებლები, რომლებშიაც ახალი ენის სწავლება შემოღებულ იქნა პირველი მსოფლიო ომის წინ. მიუხედავად თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის ერთგვარი გავრცელებისა, გიმნაზიებსა და სასულიერო სემინარიებში გაბატონებული იყო თარგმნითი მეთოდი. მართალია, ეკონომიური ცხოვრების განვითარებამ ხელი შეუწყო იმას, რომ ენათა სწავლება განთავისუფლებულიყო ვერბალურ-სქოლასტიკური მეთოდის გავლენისაგან და უფრო დაახლოებოდა ცხოვრებას, მაგრამ ახალი მიმდინარეობა მაინც ძნელად აღწევდა კლასიკურ სკოლაში, განსაკუთრებით კი სასულიერო უწყების სკოლებში, სადაც მთავარი ყურადღება ექცეოდა ტექსტების მშრალ ანალიზს, გონების ფორმალურ განვითარებას.

ოქტომბრის რევოლუციის პირველ წლებში უცხოურ ენათა სწავლება ჯერ კიდევ არ იყო სათანადოდ მოგვარებული. თარგმნითი მეთოდი, რომელსაც ტვირთად აწვა ვერბალიზმის გადმონაშთები და რომელსაც ძველ სკოლაშიც არ ჰქონია წარმატება, ახალ სკოლაში მით უფრო ვერ მოიტანდა სასურველ ნაყოფს და ამიტომ უკუგდებულ იქნა. ამის გარდა, აქა-იქ თავი იჩინა ნეგატიურმა ლოკვიდატორულმა დამოკიდებულებამ უცხოური ენისადმი, მისი საგანმანათლებლო მნიშვნელობის შეუფასებლობამ. სახალხო განათლების ზოგიერთი მუშაკი უცხოური ენის შესწავლას ბურჟუაზიულ ცრურწმენადაც კი აცხადებდა, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებელთა მასისათვის ასეთი ნიჰილისტური შეხედულება უცხო იყო. ყოველ შემთხვევაში, განათლების სისტემაში მოკალათებულ ზოგიერთ „მოღვაწეთა“ გავლენით უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ პირველ ხანებში უცხოურმა ენამ ვერ ჰპოვა სხვა სასწავლო საგანთა შორის ის ადგილი, რომელიც მას კანონიერად ეკუთვნოდა. გარდა ამისა, რომ უცხოური ენა ჯერ კიდევ არ ითვლებოდა ყველგან სავალდებულო საგნად, სკოლებში მეტწილად გამოყენებული იყო რევოლუციამდელი სახელმძღვანელოები. პირველი საბჭოური სახელმძღვანელოები ჩნდება 1923—1924 წლებიდან, ხოლო პროგრამები—1924 წლიდან, რისთვისაც აღნიშნულ წლებს პროფ. ი. ვ. რახმანოვი საბჭოთა მეთოდიკის დასაწყისად თვლის[1]. რაც შეეხება უცხოურ ენათა სწავლების მიზანდასახულობას, პირველ პერიოდში პროგრამა ენის პრაქტიკულ დაუფლებაზე მიუთითებს, ხოლო მისი ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობა მეორე პლანზეა გადატანილი. 1925 და 1926 წლების პროგრამები[2] რევოლუციამდელი პროგრამებისაგან დიდად არ განსხვავდება, მაგრამ მათში უკვე არის ლაპარაკი უცხოური ენების ზოგადსაგანმანათლებლო ღირებულებაზე, პროგრამა ითვალისწინებს იმ ქვეყნის კულტურისა და ყოფაცხოვრების გაცნობას მოსწავლეთა მიერ, რომელ ენასაც ისინი სწავლობენ. ყოველ შემთხვევაში, პროგრამის ეს მხარე

[1] И. В. Рахманов, Очерк по истории методики..., 1947, გვ. 166.

[2] „На путях новой школы“, 1926, № 9.

ჯერ კიდევ არ არის საკმარისად გაშლილი, იგი წარმოდგენილია ზოგად ფრაზებში და დიფუზურად, იგი ჯერ კიდევ დეკლარაციულ ხასიათს ატარებს[1]. ახალი ენის სწავლების კონკრეტულ მიზნად მიჩნეულია საშუალო სიძნელის ტექსტის კითხვა და გაგება ლექსიკონის დახმარებით, აგრეთვე უცხოელის ლაპარაკის გაგება. რაც შეეხება უცხოურ ენაზე მეტყველებას, პროგრამის განმარტებითი ბარათი აღნიშნავს, რომ ამ მიზნის მიღწევა შეუძლებელია საათების სიმცირის გამო. აქ მხედველობაშია მიღებული ისიც, რომ, თითქოს, პრაქტიკულ ჩვევას არც ექნება გამოყენება ცხოვრებაში, რისთვისაც იგი არ არის მიზანშეწონილად ცნობილი. ამ პერიოდში ქვეყნდება მნიშვნელოვანი მეცნიერული და პრაქტიკული ღირებულების მქონე შრომები, რომლებმაც საფუძვლიანად გააშუქეს უცხოურ ენათა სწავლების მიზანდასახულობის საკითხი და საბჭოთა მეთოდიკას მტკიცე თეორიული საფუძველი ჩაუყარეს. აქ პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს ცნობილი ენათმეცნიერისა და ფონეტისტის აკად. ლ. ვ. შჩერბას სტატია „უცხოურ ენათა ზოგადაგანმანათლებლო მნიშვნელობის შესახებ“[2], ცნობილი საბჭოთა რომანისტის პროფ. მ. ვ. სერგიევსკის სტატია სათაურით: „უცხოურ ენათა ზოგადსაგანმანათლებლო მნიშვნელობა“[3] და პროფ. კ. ა. განშინას „უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდიკა“[4]. ამ შრომებში ამავე დროს მოცემულია საფუძვლიანი კრიტიკა გერლახისა და სხვათა იმ ნიჰილისტური შეხედულებისა, რომლის თანახმად უცხოური ენები თითქოს მოკლებულია საგანმანათლებლო მნიშვნელობას. როგორც ვიცით, გერლახმა თავის სტატიაში „უცხოურ ენათა მოსწავლებითი საგანმანათლებლო ღირებულება“[5] გაატარა ის აზრი, რომ უცხოური ენა ზედმეტად ტვირთავს მოსწავლის მეხსიერებას, მაგრამ არ ავითარებს მის გონებას. ამის დასამტკიცებლად გერლახს ჰოჰყავს ის ყალბი ფსიქოლოგიური მოტივი, რომ უცხოური ენის შესწავლის მომენტში მოსწავლეს ცნებები უკვე შემუშავებული აქვს, რომ მოსწავლემ უკვე დედაენის შესწავლის დროს ჩამოაყალიბა ისინი. გასაგებია, რომ უცხოურ ენათა შესახებ ასეთმა შეხედულებამ ვერ ჰპოვა მხარდაჭერა ჩვენში. გაწყვიტა რა კავშირი ძველი სკოლის ეერბალურ მეთოდთან, საბჭოთა სკოლა დაადგა თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის გატარების გზას. ამ მეთოდის შესახებ ჩვენ სხვა ადგილას გვქონდა მსჯელობა და მას აღარ გავიმეორებთ. მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ, საერთოდ, ეს მეთოდი ჩვენში არ ყოფილა გატარებული წმინდა სახით, რის შედეგადაც მან თავიდან აიცილა ის უკიდურესობანი, რომლებიც ახასიათებდა ამ მეთოდს საზღვარგარეთ. ამ დროისათვის დამახასიათებელია, ერთი მხრით, უთარგმნელი სემანტიზაციის

---

[1] იხ. პროფ. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка, Москва, Учпедгиз, 1946, გვ. 24.

[2] Акад. Л. В. Щерба, Об общеобразовательном значении иностранных языков, „Вопросы педагогики“, вып. 1, 1926.

[3] Проф. М. В. Сергиевский, Общеобразовательное значение иностранных, языков, „Иностранные языки в советской школе“, сб. под ред. М. В. Сергиевского, Москва, „Работник просвещения“, 1929.

[4] Проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания иностранного языка, зад. Б — 8, Москва, Изд-во 2-го Московского государственного университета, 1930.

[5] Герлах, Мнимая образовательная ценность иностранных языков, сб. Интернациональные проблемы социальной педагогики, Москва, 1919.

საშუალებათა გამოყენება, გრამატიკის შესწავლის ინდექციური გზა და ბუნებრივი მეთოდის სხვა ხერხები, ხოლო, მეორე მხრით — დედაენის გამოყენება. მართალია, დედაენა, როგორც გაგებინების საშუალება, მაინც მეორე პლანზეა გადატანილი, სათადარიგო საშუალებადაა მიჩნეული, მაგრამ იგი მაინც სასარგებლო როლს ასრულებს. არ შეიძლება მხედველობაში არ მივიღოთ ის ფაქტი, რომ სკოლის კარები ფართოდ გაიღო მოსახლეობის ყველა ფენისათვის და კლასებიც ბუნებრივად მრავალრიცხოვანი გახდა. ამის გარდა, საერთოდ რუსეთში თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდი ნაკლებ ორთოდოქსალური იყო. ამასთანავე უნდა აღინიშნოს, რომ სკოლების რიცხვის კოლოსალური ზრდა რევოლუციის შემდეგ მოითხოვდა უცხოური ენის მასწავლებელთა მრავალრიცხოვან კადრს, რომელიც იმ დროს ჩვენში არ იყო. ამიტომ, არცთუ იშვიათად, უცხოურ ენებს ასწავლიდნენ ისეთი პირებიც, რომლებიც საკმარისად არ იყვნენ დაუფლებული სალაპარაკო ენას ან, თუ იყვნენ, არ ჰქონდათ პედაგოგიური განათლება. ასეთი პირები, მეტწილად სხვადასხვა სპეციალობის მქონე ინტელიგენტები, უცხოურ ენას შეთავსებით ასწავლიდნენ. არ შეიძლება არ გავითვალისწინოთ, რომ ულტრაინტუიციურ მეთოდს უკვე რევოლუციის წინა პერიოდში აღარ ჰქონდა შერჩენილი უნივერსალური და თვითკმარი მეთოდის სახელი და მოჩვენებით ავტორიტეტზე დამყარებული მიმზიდველი ძალა, რომელიც მას გააჩნდა ერთხანს, როგორც წმინდა თარგმნითი-გრამატიკული მეთოდის ანტითეზას. ამით უნდა აიხსნას 1925 წლის პროგრამის ის შენიშვნა, რომ თვალსაჩინოება არ გამორიცხავს დედაენის გამოყენებას „საჭიროების შემთხვევაში“. ასეთი საჭიროება კი ბევრად უფრო ხშირი და იმპერატიულია, ვიდრე ეს პირდაპირი მეთოდის მიმდევრებს წარმოუდგენიათ. აღნიშნული პროგრამა მიუთითებს იმაზე, რომ დედაენა შეიძლება გამოყენებულ იქნეს, მაგალითად, როცა ვხსნით წარმოქმნის წესებს ან ერთმანეთს ვადარებთ ორი ენის გრამატიკულ მოვლენებს, ისე როგორც „ყველა შემთხვევაში, როცა ამას მოითხოვს დროის ეკონომია“. ასევე, შერეულ მეთოდთან ერთგვარი კომპრომისის შედეგად, დაშვებულია თარგმნაც, როგორც ისეთი საშუალება, რომელიც ხელს უწყობს ტექსტის ზუსტ გაგებას, გაგების ხარისხის შემოწმებას და ბუნდოვანების თავიდან აცილებას. პირველი საბჭოთა სახელმძღვანელოები, რომლებიც ამ პერიოდში შეიქმნა, წარმოადგენენ რევოლუციამდელი სახელმძღვანელოების ანტიპოდს იმ მხრივ, რომ მათში შეტანილია სრულიად ახალი თემატიკა, რომელიც ასახავს მშრომელთა ცხოვრებასა და ბრძოლას თავისუფლებისათვის, აგრეთვე შეიცავს მარტივ ცნობებს თანამედროვე მეცნიერებისა და ტექნიკის შესახებ, თუმცა ჯერ კიდევ არ არის სათანადოდ გათვალისწინებული ტექსტების მრავალფეროვნება და ემოციურობა, ხოლო ლექსიკური და გრამატიკული მასალის შერჩევაში არაა დაცული გარკვეული თანამიმდევრობა და ერთიანი პრინციპი. მიუხედავად მრავალი ხარვეზისა, უნდა აღინიშნოს საბჭოთა მეთოდიკის მეცნიერული დასაბუთების პოზიტიური ცდა ამ პერიოდში, საზღვარგარეთის ეკსტრემისტულ მეთოდიკურ მიმართულებათა კრიტიკა, მოსაზღვრე მეცნიერებათა, განსაკუთრებით კი ენათმეცნიერებისა და ფსიქოლოგიის გამოყენება მეთოდიკის დასაბუთებაში, ყურადღების გამახვილება მასწავლებელთა გამოცდილების დაგროვებასა და შესწავლაზე, თუმცა გამოცდილების გაზიარებასა და განზოგადებას ძლიერ უშლიდა ხელს ბეჭდვითი მეთოდიკური ორგანოს უქონლობა.

საბჭოთა მეთოდიკაში დიდი ყურადღება ექცევა დედაენის გამოყენებას, მისი როლის ლინგვისტურ და ფსიქოლოგიურ დასაბუთებას, პედაგოგიური პროცესის აქტივიზაციას მოსწავლეთა გონებრივი აქტიურობისა და დამოუკიდებელი მუშაობის სტიმულირების გზით, მასალის იდეოლოგიურ სიწმინდეს და რაციონალურ მიწოდებას, სწავლების მიზნებისა და ამოცანების სწორ ფორმულირებას. ამავე დროს ძლიერდება ინტერესი უცხოური ენის ფონეტიკისადმი და მუშავდება ის მოთხოვნები, რომლებსაც თანამედროვე სახელმძღვანელოები უნდა აკმაყოფილებდნენ ამ დარგში, იწყება შეგნებულობის პრინციპის დამუშავების ახალი ცდები, თუმცა მთლიანად ეს პერიოდი არ არის თავისუფალი ისეთი ნაკლისა და ხარვეზებისაგან, როგორიცაა ინტუიციისა და შეგნებულობის პრინციპის არასაკმარისად რაციონალური შეხამება, გრამატიკის როლის ერთგვარი შემცირება, მხატვრული ლიტერატურის დაბალი ხვედრითი წონა სახელმძღვანელოებში.

საბჭოთა მეთოდიკის შემდგომი პერიოდი იწყება ს. კ. პ. (ბ) ცენტრალური კომიტეტის 1932 წლის 25 აგვისტოს ისტორიული დადგენილებიდან „დაწყებითს და საშუალო სკოლებში სასწავლო პროგრამებისა და რეჟიმის შესახებ“, რომელმაც განაპირობა სკოლის მუშაობის ძირეული გარდაქმნა მეცნიერებათა საფუძვლების მტკიცე და ღრმა შეთვისებისა და ზოგადსაგანმანათლებლო ცოდნათა მოცულობის ზრდის მიმართულებით, და რომლის ერთი პუნქტი სპეციალურად ეხება იმას, რომ სკოლამ აუცილებლად უნდა უზრუნველყოს ერთი უცხოური ენის შეთვისება თითოეული კურსდამთავრებულის მიერ. ამ დადგენილებას შედეგად მოჰყვა უცხოური ენის ხვედრითი წონის გაძლიერება სასწავლო საგანთა სისტემაში და სასწავლო საათების მნიშვნელოვანი გადიდება. მოსკოვში არსდება უცხოურ ენათა სპეციალური პედაგოგიური ინსტიტუტი (1934), ქვეყნდება კერძო მეთოდიკები, იქმნება სპეციალური ბეჭდვითი მეთოდიკური ორგანო „უცხო ენა სკოლაში“, რომელმაც დიდი როლი ითამაშა გამოცდილების განზოგადებასა და საერთოდ მეთოდიკური აზრის განვითარებაში. პროგრამები ამ ეტაპზე მთავარ ყურადღებას აქცევს ენის რეცეპტორულ შეთვისებას, ტექსტების კითხვასა და ზუსტ გაგებას ლექსიკონის დახმარებით. ეს მოთხოვნები, აგრეთვე ზეპირი მეტყველების ხვედრითი წონა ზუსტდება 1933 წლის, შემდეგ 1935 და 1938 წლების პროგრამებში. ყურადღება ექცევა აგრეთვე ფონეტიკურ-ორთოეპიულ შესავალ კურსს, რომელსაც კერძო მეთოდიკებში სპეციალური თავი ეთმობა[1]. გრამატიკის სწავლებისას გამოყენებულია ინდუქცია და დედაენასთან შედარება; იზრდება მოთხოვნები ზეპირი მეტყველებისადმი, თუმცა ეს მოთხოვნა ჯერ კიდევ არ არის საკმაოდ გაბედული. რაც შეეხება სემანტიზაციას, მის ერთ-ერთ ეფექტურ საშუალებად თვალსაჩინოება ითვლება, მაგრამ მთავარ საშუალებად აღიარებულია შეგნებული თარგმნა, რომელიც მოწოდებულია გააგებინოს მოსწავლეს უცხოური სიტყვის ზუსტი მნიშვნელობა. პირველმა სტაბილურმა სახელმძღვანელოებმა, რომლებიც გამოვიდა 1933 წელს, ს. კ. პ. (ბ) ცენტრალური კომიტეტის დადგენილებათა შესაბამისად, უცხოურ ენათა სწავლების

[1] იხ. А. А. Любарская, Методика преподавания французского языка, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. გვ. 72 — 103; И. А. Грузинская, Методика преподавания английского языка, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1938, გვ. გვ. 70—95.

გაუმჯობესებას დიდად შეუწყვეს ხელი, თუმცა ამ სახელმძღვანელოებს გააჩნდათ ისეთი ნაკლოვანებანი, როგორიცაა ტექსტების ერთფეროვნება, ახალი სიტყვების სიუხვე, ნაცვლად იმისა, რომ ეს სიტყვები შემოგვყავდეს ახალ-ახალ გარემოცვაში, გარკვეული პროპორციითა და თანამიმდევრობით. 1937—1938 წლებში გამოსული ახალი სტაბილური სახელმძღვანელოები წარმოადგენს მნიშვნელოვან პროგრესს ამ დარგში, რამდენადაც მათ ახასიათებთ მეტი თანამიმდევრობა თემატიკური და გრამატიკული მასალის განლაგებაში, აგრეთვე ისეთი სავარჯიშოების სისტემა, რომლებიც ხელს უწყობს აქტივიზაციას, ლექსიკის გაფართოებასა და განმტკიცებას. სწორად აღნიშნავენ, რომ ამ სახელმძღვანელოებში არაა გადაწყვეტილი ლექსიკის შერჩევის პრობლემა, რომ სიტყვები შერჩეულია რაიმე გარკვეული პრინციპისა და სისტემის გარეშე და თანაც არასწორადაა დოზირებული გაკვეთილებისა და წლების მიხედვით[1]. რაც შეეხება ამჟამად მოქმედ სახელმძღვანელოებს, განსაკუთრებით უფროს კლასებში, მათ შესახებ აღვნიშნავთ მხოლოდ იმას, რომ ბევრ მასწავლებელს ისინი გადატვირთულად მიაჩნია. მიუთითებენ აგრეთვე იმაზე, რომ განყენებული სიტყვებით გადატვირთული და დიდი მოცულობის ტექსტები, რომლებსაც თან ახლავს საკმაოდ რთული გრამატიკული აპარატი თავისი განყენებული სავარჯიშოებითა და რევიზიებით, შეძლებისდაგვარად უნდა გამარტივდეს და დანაწევრდეს, შეივსოს ჩვენი მრავალფეროვანი ცხოვრების ამსახველი ისეთი მასალით, რომელიც გრამატიკული ანალიზის, მემორიზაციისა და თარგმნის ობიექტი კი არ იქნება მხოლოდ, არამედ ერთგვარად გააადვილებს გარეგან ექსპრესიას, უბნობას, ახალ ენაზე მეტყველების მზაობის შექმნას იმ ფარგლებში, რომლებსაც პროგრამა ითვალისწინებს.

---

[1] იხ. И. В. Рахманов, Очерк по истории методики ..., 1947, გვ. გვ. 188—189.

1. ფონეტიკის მნიშვნელობა ფრანგული ენის შესწავლისათვის

გრამატიკა, ლექსიკა, სემასიოლოგია და ეტიმოლოგია, როგორც ენათმეცნიერების დარგები, გარკვეულ კავშირში არიან ერთმანეთთან, მაგრამ „ფონეტიკა, როგორც სამეცნიერო დისციპლინა, თანაბრად და განუწყვეტლადაა დაკავშირებული ყველა მათთან თავისი საგნით: ფონეტიკა სწავლობს იმის მატერიალურ საფუძველს, რასაც სწავლობენ ენათმეცნიერების სხვა დარგები გარკვეული თვალსაზრისებით. ეს მატერიალური საფუძველია წ ა რ მ ო თ ქ მ უ ლ ი სიტყვა ან წარმოთქმული წინადადება, რაც შეადგენს ენობრივ გარსს“ [1].

დედაენის სამეტყველო ჩვეულებას ბავშვი იძენს ბუნებრივ გარემოში, ადამიანებთან ცოცხალ, უშუალო და სისტემატურ ურთიერთობაში, საგანთა და მოვლენათა შეცნობასთან ერთად. დედაენის შესწავლის დროს მიბაძვა ხდება სპონტანურად, ბავშვის უშუალო მოთხოვნილებათა შესაბამისად, შინაგან და გარეგან ფაქტორთა მოქმედების შედეგად; ბავშვი უშუალოდ განიცდის იმის მოთხოვნილებას, რომ თქვას რამე, მოითხოვოს ან უარყოს რამე, გამოხატოს თავისი დამოკიდებულება უშუალო გარემოსთან.

იმ ენის სიტყვები, რომლებსაც ბავშვი ითვისებს ასეთ პირობებში, იქცევა მისთვის საგანთა და მოვლენათა ცოცხალ შესატყვისობად. ეს სიტყვები უკვე ჩამოყალიბებულია ფონეტიკურად, ისინი უშუალოდაა დაკავშირებული აღქმასა და შთაბეჭდილებასთან, პირად განცდასა და გამოცდილებასთან, გარკვეულ წარმოდგენასთან, ასე რომ ფორმა და შინაარსი განუწყვეტელ ურთიერთობაშია მოცემული. ფონეტიკას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება უცხოური ენის შესწავლის დროს, განსაკუთრებით კი ისეთი ენის შესწავლის დროს, რომელშიც მოიპოვება დედაენისაგან სრულიად განსხვავებული ბგერები და თანაც წარმოთქმასა და დაწერილობას შორის განხეთქილებაა, როგორც არის ეს, მაგალითად, ფრანგულში. სწორ წარმოთქმაზე ბევრად არის დამოკიდებული ზეპირ მეტყველებაში სიტყვათა სწრაფი გამოცნობის ჩვევის განვითარება, აგრეთვე, რამდენიმედ მაინც, მათი გრაფიკული სახეების დამახსოვრება, ხოლო არაზუსტ აკუსტიკურ შთაბეჭდილებაზე აგებული წარმოთქმა, განსაკუთრებით მაშინ, როცა იგი ჩვეულებად არის ქცეული, ახალი ენის შესწავლის პროცესში იწვევს ცნებათა და იდეათა არევას მაში-

---

[1] გ. ა ხ ვ ლ ე დ ი ა ნ ი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი, 1956, გვ. 6.

ნაც კი, როცა უცხოური ენის შემსწავლელს დაგროვილი აქვს ცოდნის გარკვეული მარაგი ლექსიკისა და პრაქტიკული გრამატიკის დარგში[1].

ფონეტიკის სწავლება აგებული უნდა იქნეს შეგნებულობის პრინციპზე, და არა წმინდა გარეგან, მექანიკურ მიბაძვაზე. ამავე დროს ფონეტიკის სწავლება არ შეიძლება ხელოვნურად იქნეს მოწყვეტილი ენის სხვა ასპექტებისაგან და ენის სწავლების დასაწყისში გამოიყოს ეგრეთ წოდებული „წმინდა" ფონეტიკური შესავალი კურსი, რომელიც ამ სახით მეტად მშრალი, განყენებული და ფორმალური იქნებოდა. ფონეტიკა არ არის ფორმალური დისციპლინა, და როდესაც ენის ბგერითი სისტემის მიმართ ნაკლებ ყურადღებას ვიჩენთ, როცა მას ვუყურებთ როგორც მეტყველების რაღაც გარეგან, არაარსებით მხარეს, ამით დასაწყისიდანვე ვამზადებთ ნიადაგს ფორმალიზმისათვის. ფორმალიზმი ფონეტიკის სწავლებაში ხელს უწყობს ფორმალიზმის წარმოშობას გრამატიკის სწავლებაში. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს, რამდენადაც სიტყვები არ შეიძლება არსებობდეს ბგერების გარეშე, ხოლო ენის ბგერითი წყობის ცოდნის გარეშე არც მისი გრამატიკული წყობის შესწავლა შეიძლება[2]. სწორი ფრანგული წარმოთქმის შესწავლა ნიშნავს იმას, რომ შეითვისო ახალი, დედაენის სისტემისაგან განსხვავებული საარტიკულაციო მოძრაობანი, შეითვისო ისე, რომ ისინი, როგორც აკად. შერბა ამბობს, გახდნენ, ასე ვთქვათ, რეფლექტორული, რომ მათი შესრულება ცნობიერების კონტროლის მხოლოდ მინიმუმს მოითხოვდეს[3]. იმისათვის, რომ მივაღწიოთ ასეთ მდგომარეობას, არ არის საკმარისი არც მხოლოდ მიბაძვა, არც მხოლოდ ფონატორ ორგანოთა ფუნქციონირების აღწერა, არამედ საჭიროა შეგნებული ვარჯიში, რომელიც გულისხმობს როგორც არტიკულაციათა ცოდნას, ისე მიბაძვის ელემენტებს, წარმოსათქმელი სიტყვის მნიშვნელობის გათვალისწინებასთან ერთად. იმისათვის, რომ უცხოური ენის ბგერები მოსწავლემ არ შეცვალოს საკუთარი მეტყველებითი ჩვევების მიხედვით, საჭიროა ორი ფონეტიკური სისტემის შეგნებული შეპირისპირება. ეს კი რაციონალურ ხერხთა სისტემას ეკუთვნის. შედარებას, დაკვირვებას და ანალიზს დაუჭეველი მოსწავლე ადვილად არღვევს ახალი ენის ორთოეპიულ ნორმებს, მას უნებლიედ წეაქვს ყალბი ნოტები მეორე ენის წარმოთქმაში. ეს აღინიშნება არა მარტო უცხოური ენის, არამედ თვით ჩვენი საერთო სახელმწიფოებრივი ენის სწავლების დროს. ი. გოგებაშვილს შემდეგი მაგალითები მოჰყავს: **„Я тебя очень люблю"— „ия тебия очэн лиублиу"; „мой дядя богатый человек"—„мой дядя богати чэловек"**[4]. არასწორი წარმოთქმა აფერხებს არა მარტო ზეპირი მეტყველების ჩვევის განვითარებას, არამედ მართლწერის შეთვისებასაც, რადგან სიტყვის არასწორი აკუსტიკური სახე

---

[1] იხ. ამის შესახებ გ. ახვლედიანი, სწორი წარმოთქმის როლი არამშობლიური ენის შესწავლაში, პედინის სახელობის თბილისის სამასწავლებლო ინსტიტუტის შრომები, ტ. I, თბილისი, 1941.

[2] Академик Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1953, გვ. 11.

[3] იქვე, გვ. 15.

[4] Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц к преподаванию по книге того же автора „Русское слово", изд. 2-е, Тифлис, Типография. М. Р. Шарадзе, 1918, გვ. 65.

იწვევს არასწორ გრაფიკულ სახეს. უცხოური ენის არტიკულაციური წყობის დაუფლება ის საფუძველია, რომლის გარეშე არ შეიძლება აიგოს ენის შეგნებული შესწავლა და წარმოებდეს მყარ და პროდუქციულ ჩვევათა გამომუშავება. ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ, ფორმალიზმის თავიდან ასაცილებლად, წარმოთქმის სწავლება არ უნდა იქნეს იზოლირებული ლექსიკისა და სინტაქსისაგან, რომელთა აქტივიზაციისა და შეგნებული შეთვისების გარეშე შეუძლებელია ორთოეპიული ამოცანის ნამდვილი გადაწყვეტა.

2. ფრანგული წარმოთქმის სწავლება

როგორც ყოველი საგნის, ისე წარმოთქმის სწავლებაც უნდა ემყარებოდეს დიდაქტიკურ პრინციპებს. შეგნებულობის პრინციპის გატარება წარმოთქმის სწავლებაში ნიშნავს ბგერათა ფიზიოლოგიური ბუნების განმარტებას მოსწავლეთათვის მისაწვდომ ფორმებში, იმის ნათელყოფას, თუ როგორ წარმოიშობა ესა თუ ის ბგერა, რა სახმო ორგანოები მონაწილეობენ მის წარმოქმნაში, რა აზრის განმასხვავებელი მნიშვნელობა აქვს ამა თუ იმ ფონემას. ამის გარდა, საჭიროა შეპირისპირება დედაენასთან, რათა მოსწავლისათვის ნათელი გახდეს ორი ენის ბგერათა მსგავსება და განსხვავება. ასევე საჭიროა შედარება შესასწავლი უცხოური ენის შიგნით, რაც ხელს უწყობს ცალკეული ბგერების ინდივიდუალობის გარკვევას და, მაშასადამე, საშუალებას გვაძლევს თავიდან ავიცილოთ მათი არევა. აქ საქმე გვაქვს არა მექანიკურ მიბაძვასთან, არამედ რთულ ანალიზურ-სინთეზურ მეშაობასთან, რომელშიც მონაწილეობს ბგერითი მოვლენების აღქმა და არტიკულაციურ მოძრაობათა შეგრძნება, როცა ეს უკანასკნელი შესაძლებელია, აგრეთვე შედარება და დიფერენციალური ნიშნის დადგენა. ამასთან ერთად საჭიროა იმ სიტყვის გააზრება, რომელშიც შედის შესასწავლი მოვლენა, აგრეთვე რეპროდუცირების მრავალგზისი ცდა, რომელიც გაივლის სახმო ორგანოთა ადაპტაციის საკმაოდ ხანგრძლივ პერიოდს და მთავრდება სინთეზით კითხვასა და მეტყველებაში. ანალიზის უპირატესობაზე მეტყველებს, სხვათა შორის, ის გამოკვლევები, რომლებშიც ჩატარებულ იქნა უცხოური ენის ბგერათა აღქმისა და რეპროდუცირების ოპტიმალური პირობების დადგენის მიზნით, მოსკოვის უცხოურ ენათა პირველ პედაგოგიურ ინსტიტუტში. ერთ შემთხვევაში, 12—16 წლის მოსწავლეები მათთვის უცნობი ენის ბგერებს აღიქვამდნენ ისე, რომ ვერ ხედავდნენ ექსპერიმენტატორს, რომელიც წირმის უკან იმყოფებოდა; მეორე შემთხვევაში ისინი ხედავდნენ მას, ასე რომ სმენით შთაბეჭდილებას ერთოდა მხედველობითიც; მესამე შემთხვევაში ექსპერიმენტატორი უხსნიდა მათ უცხოური ენის ბგერათა არტიკულაციურ თავისებურებებს, ადარებდა დედაენის ბგერებთან და შემდეგ წარმოთქვამდა. თუ პირველ შემთხვევაში სწორი ან დაახლოებით სწორი პასუხები შეადგენდა დაახლ. 40%-ს, ხოლო მეორეში —57%-ს, მესამე შემთხვევაში, რომელშიც ერთად იყო მოცემული ანალიზური ახსნა და უშუალო შთაბეჭდილება, ასეთი პასუხები შეადგენდა დაახლ. 80%-ს.[1]

[1] იხ. О. С. Городецкая, Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков французского языка, „Ученые записки 1-го МГПИИЯ", т. I, Москва. 1940, გვ. გვ. 238—264.

ამ ცდებიდან გამომდინარეობს, პირველ ყოვლისა, კომპლექსური აღქმის მაღალი ეფექტიანობა სინერგიის ცნების შესაბამისად, რომელზედაც ამ შრომის წინა თავებში გვქონდა მსჯელობა. მასვილ სმენასთან ერთად ბგერათა დიფერენცირებას ხელს უწყობს ვიზუალური და მოტორული შთაბეჭდილებანი. საგულისხმო დასკვნებია მიღებული იმ ცდებიდან, რომლებიც ჩაატარა ვ. ხ. ხარკევიჩმა ინგლისური ენის ბგერების შეთვისების პროცესზე[1]. ამ ცდებიდან, რომლებიც ჩატარებულ იქნა უმცროს კლასებში ცოცხალი ექსპერიმენტის მეთოდით, ირკვევა, რომ მეტყველების პირველადი აღქმა სინთეზურია, რომ მოსმენილ სიტყვაში ცალკეული ფონემები არაა დიფერენცირებული. ბგერათა აღქმა მხოლოდ თანდათან ღებულობს სისტემურ ხასიათს, როცა ცოდნის მარაგი უკვე იძლევა მათი შეფარდებისა და შეპირისპირების შესაძლებლობას. ბგერები აღიქმება მათი ფიზიკური თავისებურებებისა და ფონემური მნიშვნელობის მიხედვით. სმენითი დიფერენცირება უფრო მკაფიოა იმ შემთხვევაში, როცა ბგერები სიტყვათა აზრს განასხვავებენ. ეს ერთხელ კიდევ ადასტურებს იმას, რომ ფონეტიკურ დრესირებას, ბგერების არტიკულაციას თავისთავად და განყენებულად, წარმოთქმის სწავლების მოწყვეტას კონკრეტული სიტყვებისა და ელემენტარული ფრაზეოლოგიისაგან არ შეუძლია მოგვცეს კარგი შედეგი. წარმოთქმის სწავლებისას უნდა გავითვალისწინოთ სიძნელეთა გრადაცია, მაგრამ, ვარკვევთ რა ცნებას „ადვილი“ და „ძნელი“ ბგერის შესახებ, კრიტერიუმად უნდა ავიღოთ უცხოური ენის არტიკულაციური წყობის განსხვავება დედაენის არტიკულაციური წყობისაგან. ქართველისათვის, მაგალითად, არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს აფრიკატები, მაშინ როდესაც ესენი დაბრკოლებას უქმნიან ფრანგს, რომლის დედაენასაც აფრიკატები არ გააჩნია. ქართველისათვის სიძნელეს წარმოადგენს ფრანგული ენის ზოგიერთი ბაგისეული ბგერა, მაგალითად [Y], რომლის წარმოთქმისას ქართველი მოსწავლე მერყეობს ი-სა და უ-ს შორის. ახალი, მისთვის უჩვეულო საარტიკულაციო მოძრაობათა შეთვისების პროცესში მოსწავლე ბუნებრივად უბრუნდება დედაენის ბაზისს, როგორც ბუნებრივ დასაყრდენს, რომლის მიზიდულობასაც იგი განიცდის აუცილებლობის ძალით, მისი ნებისაგან დამოუკიდებლად. როგორც ახალ ენაზე წინადადებების აგებისას იგი პირველ ხანებში მიმართავს დედაენის გრამატიკულ წყობას და უნებლიედ გადააქვს ამ ენის კონსტრუქციები უცხოურ ენაში, ისე წარმოთქმის შეთვისების დროსაც იგი იყენებს დედაენის არტიკულაციურ ბაზისს. „საქმე იმაშია—ამბობს შჩერბა,—რომ სწორი უცხოური ენის და, კერძოდ, სწორი წარმოთქმის შეთვისებაში უმთავრეს დაბრკოლებას მოსწავლეთა დედაენა წარმოადგენს. ძველი მეთოდიკა მას ებრძოდა უცხოური ენის ხელოვნური იზოლაციის საშუალებით, მაგრამ უცხოური გარემოცვის უქონლობის პირობებში ეს არ იძლეოდა და არც შეეძლო მოეცა სასურველი შედეგები. ამიტომ უახლესი მეთოდიკა იგება დედაენისაგან შეგნებული განზიდვის საფუძველზე“[2]. ახალი საწარმოთქმო ჩვევების შეძენა სწორედ ამ „შეგნებული განზიდვისა“ და შეგნებული ვარჯიშის საფუძველზე ხდება, და არა მაშინ, როცა

[1] იხ. В. Х. Харкевич, Психологические вопросы обучения произношению на иностранном языке, „Ученые записки 1-го МГПИИЯ“, т. VI, Москва, Изд-во Московского государственного университета, 1953, გვ. 319—333

[2] Акад. Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. 3

დედაენასთან კონტაქტს ვწუვეტთ ხელოვნური საშუალებებით. სავსებით სამართლიანად მიუთითებენ იმაზე, რომ ბგერათა არტიკულაციის ანალიზი მოსწავლემ ჯერ დედაენის მაგალითებზე უნდა ისწავლოს[1], რადგან დიფერენციების ჩვევა შემდეგ უფრო ადვილად იქნება გადატანილი უცხოურ ენაში. უნდა დავიწყოთ ისეთი ბგერების სწავლებით, რომლებიც პირდაპირ შეესატყვისება ან ძლიერ ჰგავს დედაენის ბგერებს და რომელთა არტიკულაციის ჩვენება ამავე დროს დიდ სიძნელეს არ წარმოადგენს. მოსწავლე უნდა დაეჩვიოს ცალკეული ბგერის გამოყოფას ბგერათა კომპლექსიდან, აგრეთვე მათ შეერთებას, მათი შემცველი სიტყვების მკაფიოდ წარმოთქმას, ესე იგი დაეჩვიოს როგორც ანალიზს, ისე სინთეზს. ბგერათა სიგრძე-სიმოკლე, ხმულობა და ღიაობა სისტემატური დაკვირვების საგანი უნდა იყოს, რადგან ანალიზური მუშაობის აქტივიზაცია ახალი არტიკულაციური ბაზისის დაუფლების აუცილებელი პირობაა.

ამავე დროს კარგად უნდა იქნეს გათვალისწინებული ფრანგული და ქართული არტიკულაციური წყობის განსხვავება საერთოდ და ორივე ენაში წარმოთქმის თავისებური მიმართება დაწერილობასთან. ფრანგულისაგან განსხვავებით, რომელშიც წარმოთქმამ დიდი ევოლუცია განიცადა და ძლიერ დასცილდა დაწერილობას, ქართული ენა ფონეტიკურად ნაკლებ შეიცვალა და მასში ისეთი მდგომარეობაა, რომ ყოველი ცალკე ბგერა ერთი ნიშნით გამოიხატება და ერთი ნიშანი ერთ ბგერას აღნიშნავს, რაც ამ ენის დიდ უპირატესობად უნდა ჩაითვალოს. ეს თვისება ისტორიულად მოსდევს ქართულ ენას: „ქართული მართლწერისა და მართლწარმოთქმის ასეთი სიახლოვე ქართული ანბანის მაღალი ღირსების მაჩვენებელია და ქართულ ლიტერატურულ წარმოთქმას იგი ტრადიციულად ყოველთვის ახასიათებდა“[2]. ქართულისათვის ფონეტიკური პრინციპია ყველაზე დამახასიათებელი, მაგრამ ეს ჯერ ნიშნავს, რომ ასოსა და სამეტყველო ბგერის მიმართება ყოველთვის ამ პრინციპს მისდევს. შეიძლება, მაგალითად, ორთოგრაფიაში გვქონდეს ერთი ასო და მისით რამდენიმე სხვადასხვა ბგერა გამოიხატოს, როგორიცაა ეს სიტყვებში: სწყინს, სძლევს, სჭირია, სჯის, სადაც ს პრეფიქსს ს-ს ფოხეტიკური ღირებულება აქვს მხოლოდ პირველ სიტყვაში, ხოლო სამ დანარჩენში უდრის შესაფერისად შ-ს, შ-სა და ჟ-ს[3]. ურიგო არ იქნება მოვაგონოთ ეს მოსწავლეებს იმ მომენტში, როცა ისინი დიდ გაკვირვებას გამოთქვამენ იმის გამო, რომ, მაგალითად, ფრანგული s, t ან g სხვადასხვა სიტუაციაში სხვადასხვაგვარ ბგერას აღნიშნავს. თანამედროვე ქართულს 33 ასო აქვს, ფრანგულს კი მხოლოდ 26. ფრანგულში ბგერა მეტია, ვიდრე ასო, რისთვისაც ზოგიერთი ბგერა ამ ენაში ასოთა კომბინაციით გამოიხატება, მაგალითად, ou=უ, ch=შ. მოსწავლეები ერთმანეთს ადარებენ ასო-ბგერათა მიმართებას ორ ენაში და უკვირდებიან იმ გარემოებას, რომ, მაგალითად, ფრანგულს აფრიკატები არა აქვს, რომ, სამაგიეროდ, მასში არის ისეთი ბგერები, რომლებიც ქართულისათვის უცხოა. ქართულში აფრიკატები ერთი მთლიანი თანხმოვნებია და ერთი ასოთი აღინიშნება, მაგალითად, ჯ, მაშინ როდესაც ეს უკანასკნე-

[1] Акад. Л. В. Щ е р б а, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. 33.

[2] ს ე რ გ ი ჟ ღ ე ნ ტ ი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი, 1956, გვ. 19.

[3] იხ. გ. ა ხ ვ ლ ე დ ი ა ნ ი, ზოგადი ფონეტიკი შესავალი, თბილისი, 1956, გვ. 1940.

ლი ფრანგულად შეიძლება ტრანსკრიბირებულ იქნეს ორი ასოთი: dj. მაგალითად: ჯიბუტი Djibouti; ასევე ძ-ს გამოხატავენ dz კომპლექსით: ძალა dzala, და სხვა[1]. შეიძლება მოვიყვანოთ მაგალითები რუსულიდან, რომელშიც „. . . ბევრია ისეთი სიტყვა, რომლებშიც იმდენივე ასოა, რამდენიც ბგერა", მაგრამ „ბევრია ისეთი სიტყვებიც, რომლებშიც ან ასოებია მეტი, ვიდრე ბგერები, ან ბგერებია მეტი, ვიდრე ასოები"[2]. ქართულსა და ფრანგულში მაგარი ლ და რბილი ლ არ განირჩევიან, როგორც ფონემები, მაშინ როდესაც რუსულში ისინი აზრს განასხვავებენ: **угол** ‚კუთხე', **уголь** ‚ნახშირი'. რუსულში თანხმოვნები შეიძლება იყოს მაშასადამე, მაგარიცა და რბილიც: **брат** ‚ძმა', **брать** ‚აღება'; **плач** ‚ტირილი', **не плачь** ‚ნუ ტირი', და სხვ. არარუსი პირველად ვერ ამჩნევს ამ განსხვავებას, ვერ გრძნობს მას, როგორც ფრანგული ენის უცოდინარი ვერ გრძნობს პირველ ხანებში ფრანგულ ე-ს სხვადასხვა ვარიანტს, რომლებსაც ხშირად აზრის განმასხვავებელი მნიშვნელობა აქვს: près ‚ახლოს', pré m ‚მდელო'; parler ‚ლაპარაკი', je parlais 'მე ვლაპარაკობდი'; je ‚მე', j' ai ‚მე მაქვს'. რუსულში მახვილიანი ხმოვნები დაუმახვილებელი, უმახვილო—არა, რაც ცხადად იგრძნობა სიტყვაში **сидит** ‚ზის'. იგივე აღინიშნება ფრანგულშიც: სიტყვაში midi ‚შუადღე', მახვილიანი ბოლო i დაუმახვილია, მაშინ როდესაც ქართულ სიტყვაში „მიდი"—პირველი ი უფრო აქცენტირებული და ინტენსიური ჩანს. ადარებს რა რუსულსა და ფრანგულს, შვერბა აღნიშნავს, რომ გაბმულ რუსულ მეტყველებაში მახვილიანი ხმოვნებიც კი ვერ აღწევენ ფრანგულ უმახვილოთა დაუმღულობას[3].

ახალი ენის შესწავლის დამწყები, რომელიც სმენით ანალიზს დაჩვეული არ არის, ხშირად შეცდომაში შეჰყავს ბგერათა გარეგან მსგავსება. ასე, მაგალითად, ფრანგული „gn" ყველაზე უფრო შეიძლება მივამსგავსოთ გაგრძელებულ რუსულ „нь"-ს, თუმცა მათი არტიკულაცია პრინციპულად განსხვავდება: პირველი შუაენისმიერია, მეორე—წინაენისმიერი[4]. არტიკულაციურად განსხვავებულია აგრეთვე ფრანგული f და ქართული ფ. ფრანგულს, კერძოდ, ამ შემთხვევაში ის ახასიათებს, რომ ქვედა ბაგე ქვევიდან ეკვრის ზედა საკბეჭ კბილებს, ოაც ბგერის სათანადო ცვლილებას აპირობებს[5], მაშინ როდესაც „ქართული ფ წყვილბაგისმიერი ხშულია ბ-ს მსგავსად"[6] და „საკბეჭით იმეორებს ბ-ს პროფილს"[7]. რადგან ქართველი მოსწავლე ხშირად აიგივებს ქართულ ფ-სა და

---

[1] იხ. N. Marr et M. Briére, La langue géorgienne, Paris, Firmin—Didot et C-ie, 1901, p. 14.

[2] იხ. Г. С. Ахвледиани, Учебник грамматики русского языка для грузинских школ, Тбилиси, Госиздат, 1951, გვ. 4.

[3] Акад. Л. В. Щерба. Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. გვ. 28—29.

[4] იქვე, გვ. გვ. 66—67.

[5] იქვე, გვ. 68—„Ф" სულხან-საბა ორბელიანს ქართ. ანბანში შეაქვს: „. . . ესე ფარსა და ჳა საჴეალ ითქმის. . . . სპარსა ენის თარგმანებათა შინა ფრიად სახმარი არს. . . "/იხ. საბას ლექსიკონი, 1884, გვ. 17/. ქართულში f-ის ტრანსკრიბირებისათვის გამოყენებულ- ფ.

[6] სერგი ჟღენტი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბ., 1956, გვ. 88.

[7] იქვე.

ფრანგულ f-ს, ინტერფერენციის აღსაკვეთად ამ შემთხვევაში ყველაზე საიმედო საშუალებაა არტიკულაციური განსხვავების ჩვენება და ბგერის ელფერის დიფერენცირება, რასაც აადვილებს არტიკულაციის მექანიზმის შედარებით კარგი ხილვადობა. მარისა და ბრიერის განმარტებით, ქართულ ფ-ს, რომელსაც შეესატყვისება ბერძნული φ ძველ წარმოთქმაში და რომელიც არასოდეს არ წარმოითქმის იმგვარად, როგორც ფრანგული f, საფრანგეთში მხოლოდ ბასკები და ბრეტონელები წარმოთქვამენ ბუნებრივად[1]. თუ ხმოვნებს ავიღებთ, ვნახავთ, რომ ფრანგულში a გვხვდება ყველა მდგომარეობაში და იძლევა სხვადასხვა ვარიანტს, რომელთა არევას უნდა ვერიდოთ. შდრ., მაგალითად, „pat" patte ‚თათი', და „pa:t" pâte (→ლათ. pasta) ‚ცომი'. რაც შეეხება ქართულ ა-ს, არც ეს არის ყოველთვის სტერეოტიპული, რადგან „წარმოთქმაში გარკვეული ვარიაცია ახასიათებს იმის მიხედვით, თე რა ფონეტიკურ გარემოცვაში წარმოვთქვამთ მას"[2], მაგრამ არც ერთი ვარიაცია არ გვაძლევს ისეთ შედეგს, როგორიც ზემომოყვანილ ფრანგულ მაგალითებში გვაქვს. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ფრანგულ ე-ს სხვადასხვა ვარიანტს, რომელთა განსხვავებას მოსწავლე პირველ ხანებშივე ძნელად იქერს. შედარებისა და სმენითი დიფერენცირების გზით მოსწავლეს კარგად უნდა განვასხვავებინოთ ერთმანეთისაგან ორი ფონემური ე ფრანგულში; თუ შედარების ტერმინად დედაენას ავიღებთ, მოსწავლე შეიძლება მივიყვანოთ იმის გაგებამდე, რომ ერთი (é) ქართულისაზე უფრო ვიწროა, მეორე (è)—უფრო ფართო, ხოლო „ქართულ ე-ს არც ერთი არ უდრის სავსებით"[3], რადგან „ქართულ-ლიტერატურულ წარმოთქმაში ორი სახის ე—ღია და დაჭრული—არ დასტურდება"[4]. რაც შეეხება ინტერფერენციას, შჩერბა რუსულ э-ს გამო მიუთითებს იმაზე, რომ ფრანგულ ე-ს დიფთონგოიდურ წარმოთქმას, როგორც სრულიად უცხოს ფრანგული წარმოთქმისათვის, „შეუბრალებელი ბრძოლა უნდა გამოეცხადოს"[5]. არანაკლებ სიძნელეს წარმოადგენს ფრანგული ფონემა „o:", რომელსაც არა აქვს არავითარი ანალოგი არც ქართულსა და არც რუსულში; ეს ფონემა უპირისპირდება „ɔ" ფონემას, რომელიც, როგორც შჩერბა აღნიშნავს, უახლოვდება რუსულ о-ს, ოღონდ იმ განსხვავებით, რომ რუსული о დიფთონგოიდია და იწყება ძლიერ ფართო у-ს სახით წარმოდგენილი მოკლე ბგერით, მაშინ როდესაც ფრანგულისათვის ასეთი არაერთგვაროვანი ბგერები სრულიად უცხოა[6]. ამრიგად, რუსული о შემართვისას სხვაგვაროვან ბგერას მოგვაგონებს, რომლისგანაც ფრანგულ „o"-ს ვარიანტები საერთოდ თავისუფალია. რაც შეეხება ქართულ ო-ს, იგი მხოლოდ დიალექტებში იქცევა დიფთონგოიდად (ეორი=ორი). როგორც ფრანგული o, ქართულიც უკანა რიგის წინ წამოწეული ხმოვანია, მაგრამ, ფრანგულთან შედარებით, ბაგეების მოქმედება აქ ნაკლებ ენერგიულია, როგორც არის ეს საერთოდ ქართულში[7].

---

[1] იხ. N. Marr et M. Brière, დასახელებული შრომა, გვ. 12.

[2] სერგი ჟღენტი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, 1956, გვ. 33.

[3] გ. ახელედიანი, ზოგადი ფონეტიკის საფუძვლები, თბილისი, 1956, გვ. 97.

[4] სერგი ჟღენტი, დასახელებული შრომა, გვ. 42.

[5] Акад. Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. 36.

[6] იქვე, გვ. 50.

[7] სერგი ჟღენტი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, 1956, გვ. 49.

არტიკულაციათა ჩვენებისათვის და პრაქტიკულ ჩვევათა გამომუშავების მიზნით შეიძლება მივმართოთ ნ. კირიელოვსკაიას წიგნს „ფრანგული ენის ბგერები“ [1]. რომელშიც სურათებრივ თვალსაჩინოებასთან ერთად მოცემულია სავარჯიშოთა რაციონალურად დალაგებული სერიები ცალკეული თემების მიხედვით. თვალსაჩინოებისა და სიმარტივის გარდა, ამ სავარჯიშოთა ღირსებად უნდა ჩაითვალოს ის, რომ მათში სისტემატურად არის გატარებული ხმოვანთა ვარიანტების ურთიერთშედარება. ჯერ მასწავლებელი ხსნის ფონეტიკურ თემას, შემდეგ წარმოებს ახსნილი არტიკულაციის რეპროდუცირება მოსწავლეთა მიერ მარცვალსა ან სიტყვაში. უშუალოდ ამის შემდეგ მასწავლებელს მოჰყავს მოკლე ფრაზა, რომელსაც ჯერ თვითონ წარმოთქვამს და ხსნის, ასე რომ ვიზუალურ და აკუსტიკურ შთაბეჭდილებას ემატება ფრაზის შინაარსისა და კონსტრუქციის ცოდნა. მოკლე, მაგრამ ცოცხალი, ემოციონალურად დაფერილი დიალოგი, ცოცხალი მეტყველების ატმოსფერო და ბუნებრიობის ელემენტი, დასახელებული ავტორის აზრით, უფრო აადვილებს უცხოური სიტყვის არტიკულაციას და სწორი წარმოთქმის შეთვისებას, ვიდრე ვარჯიში მხოლოდ ცალკეულ მარცვლებსა და სიტყვებზე [2]. შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში ზედმეტად ფართოვდება მოსწავლეთა ყურადღების არე, რის შედეგადაც კლებულობს არტიკულაციური წყობის მკაფიოობა და ძნელდება მისი შეგნებული ფიქსირება. მაგრამ, ვფიქრობთ, სწორად შენიშნავს იგივე ავტორი, რომ „მეტყველების მომენტში მოსწავლეთა ყურადღების განზიდვა არტიკულაციური წყობისაგან სრულიად არ არღვევს სწავლებაში შეგნებულობის პრინციპს, არამედ გვაძლევს მხოლოდ თავისუფლების იმ ელემენტს, ბუნებრიობის იმ მინიმუმს, რომელიც წინათ გააზრებული არტიკულაციური წყობის თეით რეალიზაციას აადვილებს“ [3].

ფრანგული წარმოთქმის დროს განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ხმოვანთა ლაბიალიზაციას, როგორც ამ ენის ერთ-ერთ დამახასიათებელ ნიშანს. ქართულში ბაგეთა აქტიურობა ყველაზე ძლიერი და თვალსაჩინოა ო-სა და უ-სთან, განსაკუთრებით ამ უკანასკნელთან, რის გამოც აქ საარტიკულაციო მოძრაობის დანახვა და შეგრძნება უფრო ადვილია. ეს გარემოება გათვალისწინებული უნდა იქნეს არა მხოლოდ იმიტომ, რომ აქ შეიძლება გექონდეს მზა საწყისი პოზიცია ისეთი წინა რიგის ლაბიალიზებულ ხმოვანზე გადასასვლელად, როგორიცაა ფრანგული u, არამედ იმიტომაც, რომ საჭიროა ყურადღების გამახვილება ბაგეთა მოძრაობაზე, მათ დაჭიმულობაზე, რაც სპეციფიკურია ფრანგულისათვის საერთოდ. მოსწავლე კარგად უნდა მოვამზადოთ ისეთი ბგერების აღსაქმელად, რომლებსაც გამოხატავს u და eu, რათა უზრუნველყოფილ იქნეს ვიზუალურ, მოტორულ და აკუსტიკურ შთაბეჭდილებათა მაქსიმალური სიცხადე და მკაფიოობა. ვინაიდან დასაწყებელ ბგერებზე პირველ ხანებში ერთობ ბევრი შეცდომა მოდის,

---

[1] იხ. Н. Кириаловская, Звуки французского языка, изд. 2-е, Москва, Учпедгиз, 1951.

[2] იქვე, გვ. 5.

[3] იქვე.

საჭიროა მათ არტიკულაციას უფრო დაწვრილებით შევეხოთ. ნ. ტენოვა[1] აზრით, ფრანგულ u-სათვის [y] ამოსავალ წერტილად უნდა ავიღოთ დედაენის ფონეტიკური ბაზისი, სამეტყველო ორგანოების ის მოძრაობანი, რომლებიც დამახასიათებელია დედაენის არტიკულაციური ბაზისისათვის. ვინაიდან რუსულ ფონემათა სისტემაში ლაბიალიზებული ბგერები თითქმის არ მოიპოვება და ამიტომ მათი წარმოთქმისას რუსი მოსწავლისათვის განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენს ბაგეთა დაძაბული და მომრგვალებული მდგომარეობა, მას ჯერ უნდა წარმოვათქმევინოთ რუსული ბგერა y, როგორც სიტყვაში ум (ქკუა, გონება), ოღონდ წინ წამოწეული და დაძაბული ბაგეებით. ინარჩუნებს რა ბაგეთა ამ მდგომარეობას, მოსწავლემ უნდა წარმოთქვას რუსული [i], რის შედეგადაც მას უშეცდომოდ გამოუვა ფრანგული [y]. დასახელებული ავტორი არაა იმის მომხრე, რომ ამოსავალ წერტილად აღებულ იქნეს ი. მისი აზრით, მოსწავლეს არ უნდა ვუთხრათ, რომ ფრანგულ [y]-ს არტიკულაციის დროს ენა ისეთ მდგომარეობაშია, როგორც ი-ს წარმოთქმისას, ხოლო ბაგეები უ-ს წარმოსათქმელადაა გამზადებული, არამედ უნდა ავიღოთ ბაზისად სწორედ უ, რადგან ბაგეები უ-ს არტიკულაციის დროს არის უკულაზე მომრგვალებული და დაძაბული[2]. ემყარება რა იმას, რომ ენის მდგომარეობის მხრივ ფრანგული u [y] და რუსული u [i] ერთმანეთს ჰგავს, პროფ. კ. ა. განშინა ამოსავალ წერტილად ამ უკანასკნელს იღებს. მისი აზრით, მოსწავლემ უნდა გააგრძელოს რუსული [i], შეინარჩუნოს ენის სათანადო მდგომარეობა, შემდეგ კი ენერგიულად მოამრგვალოს და წინ წამოწიოს ბაგეები. როცა ამის შედეგად მიიღებთ არტიკულაციას, უნდა მოვაბდინოთ მისი ფიქსირება ჯერ ერთმარცვლიანი სიტყვებით, რათა [y]-ზე მახვილი მოხვდეს, შემდეგ ორმარცვლიანით და ა. შ. ეს ხერხი არსებითად, არ განსხვავდება იმ ხერხისაგან, რომელიც შჩერბამ[4] მოგვაწოდა და რომელიც მდგომარეობს იმაში, რომ ჯერ უნდა მოეწყოს ვარჯიში [i]-ს ბაგისმიერ არტიკულაციიდან [y]-ს ბაგისმიერ არტიკულაციაზე გადასვლისათვის, რისთვისაც საჭიროა ბაგეების წინ წამოწევა და ნაპრალის დავიწროება მინიმუმამდე, ხოლო როცა ეს მოძრაობა შეთვისებული იქნება, ენა რჩება რუსული [i]-ს მდგომარეობაში და ვახდენთ ფრანგულ [y] ფონემის ბაგისმიერ არტიკულაციას. ასეთ პროცედურას, შჩერბას აზრით, აუცილებლად მოჰყვება სრული ეფექტი. ესე იგი კარგი ფრანგული [y], რის განმტკიცებისათვის საჭიროა ვარჯიში ისეთი წყვილების წარმოთქმაზე, როგორიცაა:

vie ცხოვრება—vu დანახული
lit საწოლი —lu წაკითხული
riz ბრინჯი —rue ქუჩა[5].

---

[1] იხ. Н. Теннова, Принципы построения вводного курса французского языка и проработка вводных уроков по стабильному учебнику. „Иностранный язык в школе", 1940, № 4, გვ. 5.

[2] იქვე.

[3] Проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка, Москва—Ленинград, Учпедгиз, 1946, გვ. 154.

[4] Акад. Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953. გვ. გვ. 42—43.

[5] იქვე.

ფრანგულ eu და u-სათვის აკად. გ. ახვლედიანი საწყის პოზიციად იღებს შესაფერისად ე-სა და ი-ს. აღნიშნავს რა, რომ ფრანგული eu არის ლაბიალიზებული ე, ხოლო ფრანგული u—ლაბიალიზებული ი, გ. ახვლედიანი წერს: „საკმარისია წარმოთქვათ ხმაშეუწყვეტლივ ე და ტუჩები თანდათან ვამრგვალოთ ო-სათვის, რომ მიიღოთ პირველი, ხოლო ი-ს ხმაშეუწყვეტლივ გაკრძელებით და ტუჩების უ-სათვის მომრგვალებით მიიღებთ მეორეს.“[1] აქედან, ფრანგულ u-სათვის შეიძლება გვქონდეს ორი საწყისი პოზიცია. ჩვენი დაკვირვებით, პრაქტიკა არ ადასტურებს ერთის ან მეორის აბსოლუტურ უპირატესობას, მაგრამ ვფიქრობთ, რომ ი-ს პოზიცია უფრო ხელსაყრელი უნდა იყოს, რადგან უ-დან ი-ზე გადასვლა მოკლებულია რამდენიმედ აკუსტიკურ პლასტიკურობას და ხშირად იწვევს უ-ს პოზიციის დაშლას.

ოაც შეეხება ნახევარხმოვნებს, მაგალითად, ფრანგულ w-ს სიტყვაში moi [mwa] ‘მე’ ან j-ს სიტყვაში le travail ‘მუშაობა’, ისინი ქართულ სალიტერატურო მეტყველებას არ ახასიათებს. ამიტომ პირველსავე საფეხურზე მოსწავლეს უნდა ავუხსნათ ფრანგული ნახევარხმოვნების არტიკულაციური თავისებურება, სისტემატურად შევამოწმოთ აღქმისა და აკუსტიკური შთაბეჭდილების სიზუსტე და მოვთხოვოთ ზუსტი რეპროდუცირება იმ ვარაუდით, რომ იგი კარგად ერკვეოდეს ახალ მაგალითებში და ფრანგულ ნახევარხმოვნებს არ ცვლიდეს ისეთ ქართული ხმოვნების უბრალო შეერთებით, როგორიცაა უ+ა, ა+ი და სხვ.

ცალკე უნდა აღინიშნოს ფრანგული ენის ცხვირისეული ხმოვანი ფონემების არტიკულაციის სიძნელე, რომელიც ხვდება ქართველ მოსწავლეს, განსაკუთრებით პირველ საფეხურზე. ეს სიძნელე აიხსნება პირველ რიგში იმით, რომ ნაზალიზებული ხმოვანი ფონემები ქართულისათვის უცხოა ან, უფრო ზუსტად, „ცოცხალი მეტყველების პროცესში ქართული ხმოვნები ოდნავ ნაზალიზდება“[2]; ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ, ამ ოდნაობის მიუხედავად, ნაზალიზაციის ხარისხი სხვადასხვა მაგალითში თუ ბგერათმეზობლობაში რამდენადმე მაინც სხვადასხვაა და სიტუაციურ ვარიანტებს ქმნის. მართლაც. „სიტყვებში: სამი, კანი ა ოდნავ ნაზალიზებულია; უფრო მეტადაა ნაზალიზებული იგივე ა სიტყვებში: სამს, კანს, სანდრო, სანთელი.“[3] ამ „უფრო მეტი“ ხარისხის ამოსავალ წერტილად ან შედარების ტერმინად გამოყენება ფრანგული ცხვირისეული ხმოვნების სწავლების დროს არ შეიძლება უგულებელყოფილ იქნეს, მიუხედავად იმისა, რომ ოდნაობითი სიდიდის სწრაფი გამოცნობისა და სიტუაციური ვარიანტების განსხვავების შესაძლებლობა პირველ საფეხურზე საგრძნობლად შეზღუდულია. ეს შესაძლებლობა უფრო იზრდება მაშინ, როცა მასწავლებელი სისტემატურად და გეგმაზომიერად აწარმოებს მოსწავლეთა ფონეტიკური ყურადღებისა და მეხსიერების აღზრდას და მოითხოვს მათგან შეგნებულ მიბაძვას. ეს შეგნებულობა, თავის მხრივ, უფრო გაიზრდება, როცა მოსწავლის მუშაობას არ შემოვზღუდავთ დიფუზური აღქმით და მექანიკური რეპროდუცირებით, არამედ თანდათან შევაჩვევთ მას მიღებულ აკუსტიკურ შთაბეჭდილებაზე დაკვირვებას,

---

[1] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი, 1956, გვ. 72.

[2] იქვე, გვ. 71.

[3] იქვე.

კარგად ავუხსნით არტიკულაციის მექანიზმს და კიდევაც ვეჩვენებთ ამ უკანასკნელის მოქმედებას, როცა ამის შესაძლებლობა არის. ნაზალ და ორალურ ბმოვანთა შემთხვევაში, მაგალითად, შეიძლება ვეჩვენოთ მოსწავლეს რბილი სასის დაშვება და აწევა, რაც კარგად ჩანს სარკეში (განსაკუთრებით ა-ს ამ ორი ვარიანტის არტიკულაციის დროს). რა თქმა უნდა, არ კმარა მხოლოდ იმის ცოდნა, თუ რა ანიჭებს ხმოვანს ნაზალურ ტემბრს, არამედ საჭიროა ამასთან ერთად ხანგრძლივი ვარჯიშობა, რომელიც უნდა იწყებოდეს პირველ საფეხურზე და გრძელდებოდეს მყარი არტიკულაციური ჩვევის გამომუშავებამდე. არ შეიძლება ვურიგდებოდეთ ისეთ შემთხვევას, როცა მოსწავლე ჯერ წარმოთქვამს სუფთა ხმოვანს და შემდეგ გადადის ცხვირისეულზე, ან კიდევ წარმოთქვამს ცხვირისეულ ხმოვანს და შემდეგ დაურთავს ცხვირისეულ თანხმოვანს. ცხვირისეული ხმოვანი სინერგეტიული ფაქტორების შედეგია, და არა სხვადასხვა ბგერის უბრალო მიჯრა. თუმცა, როგორც პ. ფუშე შენიშნავს, სუბსტრატი პირისეულია და მხოლოდ რბილი სასის პოზიცია იძლევა ნაზალურ სპეციფიკას[1], მაინც ცხვირისეული ხმოვანი დამოუკიდებელი ფონემაა და არა პირისეულისა და ცხვირისეულის თავისებური ნაერთი[2]. ავუხსნით რა, რომ ცხვირისეულის შემთხვევაში რბილი სასა დაშვებულია ძირს და ჰაერნაკადს ცხვირის ღრუსაკენ გზა თავისუფალი აქვს, ხოლო სუფთა ხმოვნის მისაღებად რბილი სასა იწევა ზევით და თიშავს ცხვირის რეზონატორს, რის შედეგადაც ჰაერნაკადი პირის ღრუში მოედინება, პრაქტიკულ საჭიროებით მასალას მოსწავლეს ვაწვდით გარკვეული თანამიმდევრობით, ე. ი. ვიწყებთ სუფთა ხმოვნით, ხოლო ამ ნაცნობი და შეღარებით ადვილი ხმოვნიდან გადავდივართ ცხვირისეულზე. პირველად უნდა ავიღოთ ისეთი მოკლე სიტყვები, რომლებიც თავისუფალია სხვა ფონეტიკური სიძნელეებისაგან, არ მოითხოვს იმის ხანგრძლივ ემისიას და განაწილებულ იქნება ნაზალურ და ორალურ წყვილთა სახით, როგორც ანტაგონისტები.

ცალკე უნდა ითქვას მახვილის შესახებ, რომელსაც ქართველი მოსწავლე ხშირად ადგილს უცვლის ან კიდევ ასუსტებს. ეს გარემოება უნდა აიხსნას პირველ ყოვლისა დედაენის გავლენით, რამდენადაც სალიტერატურო ქართულში დღეს სუსტი დინამიკური მახვილია დომინანტი, მაშინ როდესაც ფრანგულში მახვილი, ერთი მხრივ, უძრავია და ბოლო წარმოსათქმელ ხმოვანზე მოდის, მეორე მხრივ კი ხასიათდება განსაკუთრებული დინამიკურობით. რუსულისაგან განსხვავებით, ქართულსა და ფრანგულში მახვილს დისტინქტუ-

---

[1] P. Fouché, prof. à la Sorbonne, Fonétique historique du français, Paris, 1952, p. 24.

[2] André Martinet, La prononciation du français contemporain, Paris, 1945, p. 143.

ცხვირისეულ ხმოვანთა წარმოშობა შეიდეგია რეგრესული ასიმილაციისა, ხოლო ასიმილაცია, აქ მდგომარეობს იმაში, რომ „...ერთი ბგერითი ელემენტი გადასცემს თავის თვისებებს მეორე, მეზობელ ბგერითს ელემენტს. ამ შემთხვევაში ცხვირისეულმა თანხმოვანმა გადასცა თავისი თვისება პირისეულ ხმოვანს, რის შედეგადაც მიეიღეთ ცხვირისეული ხმოვანი, ხოლო ცხვირისეული თანხმოვანი გაქრა წარმოთქმიდან ისე, რომ კონსონანტური თანაბგერაც არ დაუტოვებია". იხ. Н. Г. Жгенти, Носовые гласные фонемы французского языка (Экспериментально-фонетическое исследование), „Фонетический сборник", Изд-во Тбилисского гос. университета. 1959, გვ. გვ. 179—180.

რი ფუნქცია არა აქვს. უნდა აღინიშნოს აგრეთვე, რომ მახვილის რეჟიმი ფრანგულში უცვლელად ვრცელდება ყველა ნასესხებ სიტყვაზე, და რომ ამ წესის დარღვევას, რომელსაც ზოგიერთი მასწავლებელი უყურადღებოდ ტოვებს, ფრანგულ წარმოთქმაში საგრძნობი დისონანსი შეაქვს. საჭიროების შემთხვევაში მასწავლებელმა უნდა მოიყვანოს მაგალითები ქართულიდან, სადაც ანალოგიური წესი მოქმედებს, ესე იგი ყველა ნასესხებ სიტყვაზე მახვილი დაისმის ქართული ჩვეულებისამებრ. რიტმული ჯგუფის გამოყოფისა და ფრაზეოლოგიური მელოდიის თვალსაზრისით საფრაზო მახვილს ფრანგულში დიდი მნიშვნელობა აქვს. მაგრამ კანონიერია თუ არა ვილაპარაკოთ მხოლოდ საფრაზო მახვილის არსებობის შესახებ ფრანგულში და გამოვრიცხოთ სიტყვათმახვილი, როგორც აკეთებს ამას ლ. ვ. შერბა?[1] გ. ახვლედიანი მართებულად შენიშნავს, რომ არ შეიძლება არსებობდეს უსიტყვათმახვილო ენა „...რამდენადაც ყოველ ენაში არსებობს სიტყვა, როგორც აზრობრივი[2] თუ ფონეტიკური ერთეული. ადამიანთა ურთიერთობაში არსებობს მრავალი ისეთი სიტუაცია, როცა მოქმედი იძულებულია ილაპარაკოს (მაგ., უპასუხოს, უბრძანოს, გაუწყრეს, გაიკვირვოს...) ცალკეული სიტყვებით და, მაშასადამე, ისმაროს სიტყვათმახვილი"[3]. სიტყვათმახვილი საკმაოდ ისმის თვლაში, მოწოდებაში, ლაკონიურ გამოთქმებში, რომ არაფერი ვთქვათ შორისდებულზე, რომელიც, თუ წმინდა ნარატიულ და უპელაციო სტილს ავიღებთ, შეიძლება ზოგჯერ მოჰყვეს პროკლიტიკასა ან ენკლიტიკაში, მაგრამ, საზოგადოდ, მიიზიდავს მახვილს, როგორც სულის მოძრაობათა გამომხატველი აფექტიური ნიშანი. აი იმპერატივის მაგალითები კორნელის „სიდიდან": „... Va, cours, vole et nous venge „...გასწი, გაიქეც, გაფრინდი და ჩვენთვის შური იძიე". Hélas! ‚ვაი!' La porte! on vous dit! ‚კარი! თქვენ გეუბნებიან!' აქ ყველაზე ძლიერ მახვილს მიიზიდავს ცალკე მდგომი სიტყვა, რომელიც მთელ წინადადებას უდრის (=ouvrez la porte! ‚გააღეთ კარი!'). სამაგიეროდ, მომდევნო რიტმულ ჯგუფზე, სადაც ფრანგული ჩვეულებისამებრ, მახვილი უკანასკნელ კომპონენტზე დაისმის, დინამიკურობა შედარებით კლებულობს. მარტივ გაუვრცობელ წინადადებაში le père lit 'მამა კითხულობს', თითოეულ დამოუკიდებელ სიტყვას თავისი საკუთარი მახვილი აქვს.

შერბას აზრით, ფრანგულმა ენამ სრულიად არ იცის დიფთონგები, ხოლო ის, რასაც ფრანგულ გრამატიკაში „დიფთონგები" ეწოდება (oua, oué, oui, ué, ui, ia. io და მისთანანი), უფრო გრაფიკას ეხება, ვიდრე წარმოთქმას, რადგან, „როგორც ჩანს" აქ საქმე გვაქვს არა ხმოვნებთან, არამედ სონანტებთან[3]. „ლარუსის გრამატიკა" —ie-ს დიფთონგის კვალიფიკაციას აძლევს (ლათ. pedem→ფრ. pied 'ფეხი')[4]. რაც შეეხება დღევანდელ სალიტერატურო ქართულს, მასში, ძველი ქართულისაგან განსხვავებით, დიფთონგებსა და დიფთონგოიდებს ადგილი არა აქვს[5] ან ნაკლებად შეიმჩნევა[6].

---

[1] Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. 83.

[2] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი, 1956, გვ. 132.

[3] იხ. Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, изд. 4-е, 1953, გვ. 79.

[4] იხ. Grammaire Larousse du XX-e siècle, Paris, 1936, p. 37.

[5] სერგი ჯიქია, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, 1956, გვ. 31.

[6] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი, 1956, გვ. 102.
ლეკსში, მაგ.-ითად, ნ. ბარათაშვილთან და ი. ჭავჭავაძესთან, „პოეტ" ხან ერთ მარცვალ-

ყოველ შემთხვევაში, „ie“, (მაგალითად, სიტყვაში pied) და მისთანანი ხმის ერთი ემისიით უნდა წარმოითქვას, და არა გათიშულად (i+e), როგორც ხშირად აღინიშნება ქართველ მოსწავლეთა წარმოთქმაში.

ფრაზის რიტმული დაყოფა უნდა ვასწავლოთ არა ცალკე, არამედ გზადაგზა, ბგერათა სისტემის შეთვისებასთან ერთად. სიტყვათა დაკავშირებასა და შერწყმულ წარმოთქმაზე მოსწავლე უნდა ვაჯარჯიშოთ თავიდანვე და სისტემატურად, დამხმარე სიტყვებისა და მეტყველების ნაწილაკთა შესწავლასთან ერთად.

რიტმული ჯგუფის გამოყოფისათვის განმსაზღვრელია, პირველ ყოვლისა, შინაარსის ცოდნა, რადგან მოსწავლემ უნდა იცოდეს, თუ რა აზრობრივ მთელთან აქვს საქმე, რა მიმართებაშია სიტყვები ერთმანეთთან, რის გამოსახატავად უკავშირდებიან ისინი ერთმანეთს; ასევე საჭიროა გრამატიკული სტრუქტურის ცოდნა, რათა ნათელი იყოს, თუ რომელია აღებულ აზრობრივ-რიტმულ მთელში ძირითადი, ცენტრალური სიტყვა, და რა დეტერმინატივები ახლავს მას. ამასთან ერთად საჭიროა სძენითი და მხედველობითი ყურადღების აქტიური მუშაობა, რათა მოსწავლე დაეჩვიოს რიტმული ჯგუფისა და სინტაგმის სწრაფად და ზუსტად გამოცნობას კონტექსტში, როგორც ზეპირი მეტყველების, ისე კითხვის დროს, მათი სტრუქტურის სწრაფ მიმოხილვას, მათი საზღვრების დემარკაციას. ასეთი მუშაობა საჭიროა არა მარტო კითხვის მექანიზმის დაუფლებისა და გააზრებული კითხვისთვის საერთოდ, არამედ ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვისაც. რიტმული ჯგუფების ტიპიური მაგალითები შეიძლება მივაწოდოთ მოსწავლეს ტაბელის სახით, მას შემდეგ რაც იგი გაეცნობა მათ სახელმძღვანელოს ტექსტებში. აი რამდენიმე მაგალითი:

1) არტიკლი და არსებითი სახელი	Le livre, les livres წიგნი, წიგნები, книга, книги; du pain პური, хлеб; de la viande ხორცი, мясо.
2) ჩვენებითი ზედსართავი და არსებითი სახელი	Ce cahier ეს რვეული, эта тетрадь; cet homme ეს კაცი, этот человек.
3) კუთვნილებითი ზედსართავი და არსებითი სახელი	Mon ami, mes amis ჩემი მეგობარი, ჩემი მეგობრები, мой друг, мои друзья.
4) წინდებული და არსებითი სახელი	Avec nous ჩვენთან ერთად, вместе с нами; sur la table მაგიდაზე, на столе; sous la table მაგიდის ქვეშ, под столом.
5) ნაცვალსახელი და ზმნა	Je comprends მე მესმის, я понимаю; nous avons ჩვენ გვაქვს, мы имеем; avez-vous? (და არა avez/-vous) გაქვთ თქვენ? имеете ли вы?
6) წინდებული და ნაცვალსახელი	Pour nous ჩვენთვის, для нас.

შეადგენს, ხან ორს: „განვედი ჩემგან, ჰოი მაცთურო, სულო ბოროტო“ (ნ. ბარათ., „სულო ბოროტო“), „ჰოი, მთაწმინდაე, მთაო წმინდაე, ადგილნი შენნი“ („შემოღამება მთაწმინდაზე“); „ჰოი, სახიერო, ცისარტყელა განაღე ცასა“ (ი. ჭაჭ., „აჩრდილი“, XXVI), „ჰოი; მამულო, გამიკრთა მე ძილი და შვება“ (უსათაურო ლექსიდან „მას აქეთ, რაც კი შენდამი ვცან მე სიყვარული“).

7) წინდებული, კუთვნილებითი ზედსართავი და არსებითი სახელი	A mon frère ჩემ ძმას, моему брату; pour nos amis ჩვენი მეგობრებისათვის, для наших друзей.
8) ორი წინდებული და ნაცვალსახელი	De chez nous ჩვენგან (ჩვენი სახლიდან), от нас.
9) პერიფრასტიკულ დროებში (დროის ფორმებში)	Je l'ai vu მე ის ვნახე, давинахь, я его видел (увидел).
10) ნაცვალსახელი, უარყოფა, ზმნა	Je ne sais pas მე არ ვიცი, я не знаю.
11) ზმნა და ნაცვალსახელი	Donnez-moi მომეცით მე, дайте мне.
12) ზმნა და ზმნიზედა	Il va bien ის კარგადაა. და სხვა.

ერთ რიტმულ ჯგუფს შეადგენენ მზა გამოთქმები, რომლებიც ერთ ცნებას გამოხატავენ, აგრეთვე პრეპოზიციური და ზმნიზედური საქცევები. ყოველივე ამის სწავლების დროს გათვალისწინებული უნდა იქნეს დედაენის გავლენა. რუსულში, მაგალითად, ნაცვალსახელი არ კარგავს მახვილს, მაშინ როდესაც ფრანგულში ზმნისწინა ნაცვალსახელი დეზაქცენტირებულია. გასათვალისწინებელია აგრეთვე მახვილის სუსტი დინამიკურობა ქართულში და საფრანგო მახვილის რეჟიმი საერთოდ, რომლის გავლენა ფრანგული წარმოთქმის შესწავლაზე ყოველ ეტაპს გარეშეა. ასევე შესაფერ მაგალითებზე უნდა შევათვისებინოთ მოსწავლეს სწორი ინტონაცია, რომელიც მეტყველების რიტმულ-მელოდიურ სურათს წარმოადგენს. წარმოთქმის და კითხვის სწავლების პროცესში მოსწავლე თანდათან უნდა შეეჩვიოს ფრანგული ენის მელოდიურ სტრუქტურას, მაგრამ რადგანაც სწორი ინტონაცია ფრაზის შინაარსის ფუნქციაა, მისი სწავლება შეიძლება არა მექანიკურად, არამედ შინაარსის გააზრების საფუძველზე. სწორედ ამიტომ წარმოთქმისა და კერძოდ, ინტონაციის სწავლებას არ შეიძლება გამოვაცალოთ სემანტიკური საფუძველი და ვაქციოთ ფონეტიკურ დრესურად.

ცალკე უნდა ვილაპარაკოთ ტრანსკრიფციის შესახებ, რომლის გამოყენების საკითხი ხანგრძლივი დისკუსიის საგანს შეადგენდა და არც ამჟამად არის საბოლოოდ გადაჭრილი. მეტყველების ჩაწერა სპეციალური ფონეტიკური ანბანით საჭირო ხდება იმის შედეგად, რომ ტრადიციულ ანბანში არ არის მთლიანად დაცული ის მოთხოვნილება, რომ ენაში რამდენი ბგერაცაა, იმდენი იყოს ცალკე, მხოლოდ მისთვის განკუთვნილი ასო. ამრიგად, ფონეტიკურმა ტრანსკრიფციამ უნდა მოგვაწოდოს წერის ისეთი პირობითი სისტემა, რომელშიც ნიშანთა რაოდენობა მთლიანად დაემთხვევა არტიკულაციათა რაოდენობას.

რა პედაგოგიური ღირებულება აქვს ტრანსკრიფციას, რომელიც ემყარება ზუსტად გატარებულ ბგერით პრინციპს? ჯერ კიდევ ამ საუკუნის დასაწყისში ცნობილ ენათა მასწავლებლების პარიზის ყრილობაზე ამ საკითხის შესახებ ერთმანეთის საწინააღმდეგო შეხედულებებს გამოთქვამდნენ. ფრანგი ფონეტისტი პოლ პასი, რომლისგანაც ყრილობის მონაწილენი მოელოდნენ რომ ფონეტიკური ტექსტებისათვის თავს გამოიდებდა, აცხადებს, რომ, სხვათა შორის, ასეთი ტექსტების გამოყენება მას სრულიად არ მიაჩნია აუცილებლად. რომანისტი ნიროპი დაჟინებით იცავდა იმ აზრს, რომ მოსწავლისათვის

არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს ფონეტიკური ტრანსკრიფციიდან ტრაღიციულ დაწერილობაზე გადასვლა, მაშინ როდესაც ყრილობის სხვა მონაწილენი სვამდნენ კითხვებს: რამდენად შეძლებენ მოსწავლეები გადაეჩვიონ პირობით ნიშნებს, როცა ორთოგრაფიულ წერაზე გადავლენ? პედაგოგიურად მიჭანშეწონილია თუ არა ვასწავლოთ მოსწავლეს ის, რასაც შემდეგში უნდა გადაეჩვიოს?[1] იმის ნათელსაყოფად, თუ როგორ ესმით ჩვენს მეთოდისტებს ტრანსკრიფციის როლი და რა იმედს ამყარებენ მასზე, საჭიროდ მიგვაჩნია მოვიყვანოთ რამდენადმე ვრცლად შემდეგი ადგილი ა. ვ. მონიგეტის ერთი შრომიდან: „მრავალი წლის წარუმატებლობა წარმოთქმის სწავლებაში დამაჯერებლად ამტკიცებს პირობითი გრაფიკული აღნიშვნის აუცილებლობას. თუ ჩვენს ამოცანებში შედის წარმოთქმის შეგნებულად სწავლება. მართლაც, ვარიანტების სიუხვე ერთისა და იმავე ბგერის ორთოგრაფიულ აღნიშვნაში, მსგავსება ისეთი ბგერების ორთოგრაფიულ აღნიშვნას შორის, რომლებიც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან არა მხოლოდ რაოდენობის მხრივ (სიგრძე და სიმოკლე), არამედ თვისების მხრივაც (ღიაობა და ხშულობა, და ა. შ.), მოითხოვს ბგერების პირობითს გრაფიკულ აღნიშვნას“[2]. რაში მდგომარეობს, კონკრეტულად, ტრანსკრიფციის მნიშვნელობა, რა დახმარებას უწევს იგი მოსწავლეებს? „ტრანსკრიფცია აძლევს მოსწავლეებს ბგერის ერთნაირად დაწერილობას მისი ორთოგრაფიული აღნიშვნისაგან დამოუკიდებლად და, ამასთან ერთად, ქმნის მათს ცნობიერებაში მყარ ასოციაციებს გრაფიკულ ნიშანსა და მის ბგერითს სახეს შორის; ტრანსკრიფცია ქმნის, მაშასადამე, წინამძღვრებს სწორი წარმოთქმის ჩვევის გამომუშავებისა და კითხვის მექანიზმისათვის“[3]. ვინაიდან ტრადიციულ ანბანში არის ისეთი ასოებიც, რომლებიც ყოველთვის ერთსა და იმავე ბგერას აღნიშნავენ, სხვა ავტორებთან ერთად მ. ა. ბახარევა გვირჩევს გამოვიყენოთ ტრანსკრიფცია მხოლოდ ნაწილობრივ, სახელდობრ მაშინ, როცა ბგერას აქვს რამდენიმე და სხვადასხვაგვარი ასოებრივი გამოხატულება და ერთსა და იმავე ასოებს შეუძლია გამოხატოს სხვადასხვა ბგერები[4]. ფონეტიკური ჩაწერის მნიშვნელობა იმდენად დიდია,—ამბობს ვ. ეპშტეინი,—რომ არც ერთ გამოცდილ მასწავლებელს აზრად არ მოუვა მთლიანად განდევნოს იგი სწავლების სისტემიდან[5]. ამას უნდა დაემატოს, რომ არც ერთ გამოცდილ პრაქტიკოს მასწავლებელს, რომელიც უშუალოდ ხელმძღვანელობს სწავლების პროცესს და პირადად არის პასუხისმგებელი სასწავლო დროის რაციონალური გამოყენებისათვის, აზრად არ მოუვა ინტეგრალურად გამოიყენოს ტრანსკრიფცია უცხოური ენის სწავლებაში. ტრანსკრიფციის ნაწილო-

---

[1] იხ. И. Дрбоглав, Отчет о съезде преподавателей новых иностранных языков в Париже в 1900 году, в кн.: Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Приложения, Тифлис, 1904, გვ. გვ. 117—119.

[2] А. В. Монигетти, Построение педагогического процесса обучения иностранному языку в начальной школе, сб. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе, Москва, Изд.-во АПН, 1950, გვ. გვ. 61—62.

[3] იქვე.

[4] იხ. М. А. Бахарева, Методика обучения французскому языку в III и IV классах начальной школы, сб. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе, Москва, Изд-во АПН, 1950, გვ. 102.

[5] იხ. В. Эпштейн, Вопрос о фонетической транскрипции в преподавании иностранных языков, „Иностранный язык в школе“, 1940, №1, გვ. 62.

პრივი გამოყენების უპირატესობას პროფ. ზ. მ. ცეტკოვა ხედავს იმაში, რომ იგი საშუალებას გვაძლევს თავიდან ავიცილოთ სიტყვათა გამოხატვის ორთოგრაფიული და ფონეტიკური ხერხების არევა[1]. ტრანსკრიფციის ნაწილობრივ გამოყენებას შეუძლია თავიდან აგვაცილოს აგრეთვე ისეთი მდგომარეობა, როცა ახალი ენის სიტყვებს მოსწავლეები კუსტარულად იწერენ დედაენის ანბანის საშუალებით, ცდილობენ რა განამტკიცონ გრაფიკული სახეებით ახალი აკუსტიკური შთაბეჭდილებანი[2].

დასასრულ უნდა აღვნიშნოთ, რომ ფრანგული წარმოთქმის სწავლებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს სქემებსა და ნახაზებს, ისე როგორც სპეციალურ აპარატურას. ლინგაფონს, მაგნიტოფონს და სხვ. სპეციალური აპარატების გამოყენება შესაძლებელს ხდის ყველაზე სრულყოფილი ნიმუშის მოსმენას ნებისმიერად და უცვლელი სახით, ხელს უწყობს თვითშემოწმებას, ფონემატური სმენისა და მეხსიერების განვითარებას, დავიწყების რეციდივთან ბრძოლას. ასევე დიდი მნიშვნელობა აქვს სასწავლო ხმოვან კინოს, რამდენადაც მისი საშუალებით შეიძლება აისახოს უცხოური ენის ცოცხალი, ბუნებრივი გარემო, სადაც სმენითი ყურადღება, როგორც უშუალო ინტერესის ფუნქცია, პირდაპირ კავშირს ამყარებს ობიექტთან მრავალი ცოცხალი აღქმისა და შთაბეჭდილების საშუალებით. ჩვენს ქვეყანაში ფონეტიკური სკოლის არსებობის პირობებში, რაც აგრძელებს მოწინავე რუსული მეცნიერების ბრწყინვალე ტრადიციებს, რაციონალურ ღონისძიებად უნდა ჩაითვალოს საქალაქო ფონეტიკური კაბინეტ-ლაბორატორიის შექმნა, რომელიც უცხოურ ენათა სწავლებას განუმტკიცებს ექსპერიმენტულ საფუძველს და პრაქტიკულ მომსახურებას გაუწევს ჩვენი სკოლის მასწავლებლებს. ამასთან ერთად უნდა აღინიშნოს, რომ ყოველ ტექნიკურ საშუალებას მხოლოდ დამხმარე, დაქვემდებარებული მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლის ცოცხალ სიტყვასთან შედარებით.

ამრიგად, წარმოთქმის სწავლება უნდა ემყარებოდეს შეგნებულობის პრინციპს, რომელიც ნაყოფიერი შემეცნებითი მუშაობის აუცილებელი საფუძველია და იქვემდებარებს ყველა დანარჩენ პრინციპს სწავლების ყველა საფეხურზე. არტიკულაციის გაგება, ანალიზური მუშაობა და დიფერენციალური ნიშნის გამოცნობა აუცილებელი პირობაა, მაგრამ ამასთან ერთად ახალი არტიკულაციური წყობის შეთვისებისათვის საჭიროა აქტიური და სისტემატური ვარჯიში, რისთვისაც მობილიზებული უნდა იქნეს მოსწავლის ნებისმიერი ყურადღება. იზოლირებული ბგერის ანალიზი არ უნდა გახდეს საბაბი იმისათვის, რომ მეორე პლანზე გადავიტანოთ მთავარი, ესე იგი სიტყვა; ეს მით უფრო სწორია, რომ სამეტყველო ბგერა, განსაკუთრებით ხმოვანი, ინარჩუნებს რა თავის ტიპობრივ თვისებას, უცვლელი სტერეოტიპის სახით კი არ გვევლინება ყოველთვის, როგორც კამერტონის ბგერა, არამედ იცვლის რამდენად-

---

[1] იხ. проф. З. М. Цветкова, Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, сб. В помощь учителю иностранного языка в средней школе, Москва. Учпедгиз, 1952, გვ. 34.

[2] იხ. ამის შესახებ С. Д. Пурцеладзе, Вопрос орфоэпии при изучении русского языка в грузинских школах, „Труды" Института педагогических наук Гр. ССР, т. IV. Тбилиси, 1948, გვ. 86. კუსტარული ტრანსკრიფციის ნიმუში ჩვენ გარჩეული გვაქვს შრომაში: „ფრანგული ორთოგრაფიის სწავლება ქართულ საშუალო სკოლაში", თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1952, გვ. გვ. 42—46 (ი. კ.).

მე თავის ელფერს და გარკვეულ ფარგლებში ვარიაბილურია იმის მიხედვით, თუ რა პოზიციაში, რა ფონეტიკურ გარემოცვაში, რა ტონების „კონტექსტში“ მოექცევა იგი. ერთი სიტყვით, გათვალისწინებული უნდა იქნეს, რომ ფონემის ბუნებას განსაზღვრავს მისი განპირობებულობა[1], რომელიც მოცემულია სიტყვაში, როგორც ბგერათშეერთების დასრულებულ სამეტყველო ერთეულში.

სწარმოთქმა ჩვევების გამომუშავება მოითხოვს ცალკე ფონემებზე მუშაობას, მაგრამ იგი არ შეიძლება იყოს მარტო იზოლირებულ ბგერებზე ვარჯიშობის შედეგი, არამედ ხდება ენის კომპლექსურად შესწავლის პროცესში და დაკავშირებულია კითხვის, წერისა და ზეპირი მეტყველების შესწავლასთან. მიუხედავად ამისა, წარმოთქმის დაუფლება მოითხოვს სხვადასხვაგვარ სპეციალურ ვარჯიშობას, რომელთაგან აქ შევეხებით მხოლოდ ზოგიერთს. არტიკულაციის ახსნისა და დედაენის სათანადო ბგერისაგან დიფერენცირების შემდეგ, მასწავლებელი აფრთხილებს მოსწავლეებს, რომ ის წარმოთქვამს სიტყვას, რომ მათ ის სიტყვა დაძაბული ყურადღებით უნდა მოისმინონ და დაუკვირდნენ ამა თუ იმ ბგერის თვისებას. ეს გაფრთხილება ასრულებს იმ სიგნალის როლს, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეთა ყურადღების შემოკრებას, აძლევს მას გარკვეულ მიმართულებას და ქმნის პირობას მახვილი სმენითი ანალიზისათვის. წარმოთქმამდე მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს, რომ მოსწავლეებს ნამდვილად ესმით ამ ანალიზური მუშაობის მიზანი; კონკრეტული მიზნისა და ამოცანის გააზრება აორგანიზებს და არეგულირებს მოსწავლეთა აქტიურ ყურადღებას, შემოფარგლავს მის არეს, განაწყობს მსმენელს გარკვეული ბგერითი კომპლექსების აღსაქმელად და ამით ერთგვარად აპირობებს აკუსტიკური შთაბეჭდილების სიზუსტეს. ეს სიზუსტე შეიძლება ზოგ შემთხვევაში მხოლოდ სუბიექტური შთაბეჭდილებისა და მცდარი შეფასების შედეგი იყოს, და არა ობიექტური ფაქტი. მოსწავლე რომ ამოცანას უფრო კრიტიკულად მიუდგეს, შეიძლება სიტყვიერ გაფრთხილებას დაემატოს, მოკლე ექსკურსის სახით, შემდეგი მაგალითი დედაენიდან, რომელიც მოკლედ მოგვყავს აქ ჩვენს მიერ სხვადასხვა სკოლაში და სხვადასხვა დროს ჩატარებული ცოცხალი ექსპერიმენტიდან: მასწავლებელი წარმოთქვამს ან რომელიმე მოსწავლეს წარმოათქმევინებს ისეთ ქართულ სიტყვას, რომლის ერთ-ერთი ასო იწერება არა ისე, როგორც წარმოითქმის, მაგალითად: ბაღში (წარმოითქმის „ბახში“). მსგავსი (წარმოითქმის „მზგავსი“); მოსწავლე, რომელსაც აკუსტიკური შთაბეჭდილება არ გაუანალიზებია და გრაფიკული სურათის გავლენას განიცდის, ზოგჯერ დარწმუნებულია იმაში, რომ ამ სიტყვებს წარმოთქვამს ზუსტად ისე, როგორც იწერება; იგი ვერ ამჩნევს, რომ მათში გრაფიკული და აკუსტიკური სახეები არ არის ერთმანეთთან პირდაპირ მიმართებაში, რომ დაწერილობასა და წარმოთქმას შორის განხეთქილებაა. და პირიქით: ის მოსწავლე, რომლის ცნობიერებაში სმენითი სახეები დომინანტი და რომელიც აღებული სიტყვის ორთოგრაფიას კარგად არ დაკვირვებია, დარწმუნებულია, რომ იმავე სიტყვების თითოეული ასო იწერება ისე, როგორც წარმოითქმის. ერთი იმავე სიტყვებს წერს სწორად, მაგრამ საკუთარი წარმოთქმის შესახებ არა აქვს ობიექტური წარმოდგენა, მეორე, როგორც პირველი, წარმოთქვამს სწორად, მაგრამ წერს არასწორად: „ბახში“, „მზგავსი.“ ჩათვლით კითხვისას, რა-

[1] იხ: სპეციალურად პროფ. ს. ჯ ო ე ნ ტ ა ი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, 1956, თ. I.

კი გრაფიკული სურათი აქვთ თვალწინ, აღებულ სიტყვებში ორივე მოსწავლე წარმოთქვამს „ღ“-სა „ხ“-ს, ხოლო სწრაფი კითხვისას ან სწრაფი ზეპირსიტყვიერი რეპროდუცირების დროს ხდება მყისიერი, რეფლექტორული გადასვლა „ხ“ და „ზ“ ბგერებზე. აღსანიშნავია, რომ თავის საკუთარ წარმოთქმას მოსწავლე უფრო ზუსტად აანალიზებს, როცა ჯერ სხვის წარმოთქმას უკვირდება კრიტიკულად, ე. ი. გარკვეული მოვლენების დიფერენცირების მიზნით. ორგანიზებული დაკვირვება უფრო ადვილად აგებინებს მოსწავლეს, რომ ის ზოგჯერ წარმოთქვამს არა იმ ბგერას, რომელიც შეიძლება ეგონოს დიფუზური შთაბეჭდილების შედეგად. დედაენიდან აღებული მაგალითების გაანალიზების შემდეგ მოსწავლე უფრო განეწყობა უცხოური ენის ბგერათა ანალიზისათვის და დიფერენცირებასაც უკეთ ახერხებს. მასწავლებელმა უნდა შეამოწმოს ისიც, რომ კლასში სმენადობა და ხილვადობა არაფრით არის შეფერხებული. ამას მნიშვნელობა აქვს იმიტომ, რომ ყურადღების განმზიდველი ფაქტორები, მცირე ინტენსივობის ბგერითი გამღიზიანებლებიც კი, აძნელებს როგორც ზუსტ აღქმას, ისე მიღებული აკუსტიკური შთაბეჭდილების ანალიზს. ამის გარდა, მოსწავლეები დაინტერესებული არიან იმით, რომ ერთსა და იმავე დროს კიდევაც მოისმინონ და კიდევაც დაინახონ, თუ როგორ წარმოთქვამს მასწავლებელი; აღქმის პროცესში ორი ისეთი ანალიზატორის (ყურისა და თვალის) მონაწილეობა, რომლებიც ერთმანეთს ამოწმებს, უკეთეს შედეგს გვაძლევს და, მაშასადამე, მეთოდიკურად უფრო გამართლებულია. მოსწავლე უფრო დეტალურად, უფრო უშუალოდ და ინტიმურად ეცნობა უცხოური ენის არტიკულაციურ წყობას და თვით წინადადებათა ინტონაციურ იერსაც უფრო ადვილად წვდება, როცა ხედავს მასწავლებელს, უკვირდება მისი სახის კუნთების მოძრაობას, ბაგის მდგომარეობას, გამომეტყველებას. მასწავლებლის მიერ მიცემული მაგალითი სავსებით უნდა ეთანხმებოდეს ლიტერატურული წარმოთქმის ნორმებს, თანაც ყოველი განმეორებისას იგი სტერეოტიპული უნდა იყოს.

ენის ნამდვილი პროდუქციული შესწავლა სცილდება ავტომატიზებულ შაბლონებს და მოითხოვს გააზრებულ კონსტრუირებას, სინთეზური ხასიათის მუშაობას, სინთეზი კი ბუნებრივად მოითხოვს ანალიზს, როგორც თავის კორელატს. თუ გვინდა, რომ საშუალო სკოლაში უცხოური ენის სწავლება მიზანს აღწევდეს და პერსპექტივიანი იყოს, მოსწავლე უნდა ვავარჯიშოთ როგორც ანალიზში, ისე სინთეზში. ანალიზური მუშაობის პროცესში, სიტყვა, რომელიც სახელმძღვანელოშია მოცემული ან დაფაზე დაიწერება, დაიყოფა მარცვლებად, რომელთაგან გამოიყოფა ცალკეული ბგერები ისე, რომ თითოეულის თვითიდეალობა ნათელი იყოს. სიტყვა შეიძლება ამოწერილ იქნეს შერხევით და ხაზი გაესვას ამა თუ იმ ბგერის აღმნიშვნელ ასოს ან ასოთშეხამებას. ვარჯიშობის იმ სახეებს შორის, რომლებსაც პრაქტიკული სახელმძღვანელოები ასახელებენ, შეიძლება აქ აღვნიშნოთ ისეთი, როგორიცაა, მაგალითად, ბგერისა ან ბგერათშეხამების ინდივიდუალური და გუნდური წარმოთქმა, შესაფერი სიტყვების მოძებნა ტექსტში, ამოწერა ხაზგასმით, თარგმნილი და დამუშავებული ტექსტის ფონეტიკური ანალიზი და კითხვა. არ შეიძლება მხედველობიდან გავუშვათ ის გარემოება, რომ უცხოური ენის წარმოთქმის შესწავლის დროს ინტერფერირებას ახდენს არა მარტო დედაენის ფონეტიკური სტერეოტიპები, არამედ უცხოური ენის ფონეტიკური მოვლენებიც. ორივე

შემთხვევაში საჭიროა მოვლენის გაცნობიერება, შეგნებული განზიდვა ინტერფერენტისაგან, რაც ხდება დაპირისპირების, ხშირი პრაქტიკული ვარჯიშობის, არტიკულაციურ ჩვევათა განმტკიცების, სიტყვებისა და ფრაზების დასწავლისა და ხშირი განმეორების საშუალებით. ცალკეული ფონემების სწავლების შემდეგ მოსწავლეები უნდა ვავარჯიშოთ საპირისპირო წყვილებზე, როგორიცაა მოკლე ხმოვანი და გრძელი, ღია და დახურული, სუფთა და ცხვირისეული და სხვ. ტექსტის ფონეტიკურ ანალიზს უნდა მოჰყვეს ფონეტიკური კითხვა.

3. მუშაობის ზოგადი დახასიათება სხვადასხვა საფეხურზე

წარმოთქმის სწავლებაში დაწყებითი ეტაპი გადამწყვეტ როლს თამაშობს. ამ ეტაპზე იქმნება ახალი არტიკულაციური ბაზისი, რომლის სიმტკიცეზე დამოკიდებულია მთელი შემდგომი მუშაობა ლექსიკის, გრამატიკის, კითხვის, ზეპირი მეტყველების და თვით წერის დარგში. ყველა ეს დარგი კორელატიურია და ერთმანეთს აპირობებს. წარმოთქმა ისწავლება გარკვეულ ლექსიკურ მასალაზე, რომელიც ამ მიზნისათვის სპეციალურად უნდა იქნეს შერჩეული როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი ნიშნების მიხედვით. ვინაიდან, გაგებისა და კონსტრუირებისათვის მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ლექსიკის, როგორც საშენი მასალის, გადაყვანა გრამატიკის განკარგულებაში, ხოლო გრამატიკულ ფორმაცელილებას შეუძლია ბგერათშედგენილობაზეც იმოქმედოს ამა თუ იმ სახით, ფონეტიკის სწავლება არ შეიძლება მოწყვეტილ იქნეს გრამატიკის სწავლებისაგან. ლექსიკურ მარაგს გრამატიკა აორგანიზებს. რომ წარმოთქმის შესწავლას მჭიდრო კავშირი აქვს ენის ყველა ასპექტთან, ამაში მოსწავლე რწმუნდება უკვე პირველი გაკვეთილებიდან, თუ, რა თქმა უნდა, ფონეტიკის კურსი ხელოვნურად არ არის მათგან იზოლირებული. ფონემატური უურადღების გამახვილება პირველი გაკვეთილებიდანვე მით უფრო საჭიროა, რომ, მაგალითად, ხმოვნის ამა თუ იმ თვისებას ქართულში არა აქვს დისტინქტური ფუნქცია, რის გამოც მოსწავლე პირველად ნაკლებად განიცდის იმის მოთხოვნილებას, რომ ხმოვანთა ვარიანტები ერთმანეთისაგან ზუსტად განასხვაოს. წარმოთქმის სწავლება არ შეიძლება დაემყაროს მხოლოდ ერთ რომელიმე ხერხს, არამედ მოითხოვს განწევრებასა და შეერთებას, ანალიზისა და სინთეზის მონაცვლეობას. იზოლირებულად აღებული ბგერა არ შეიძლება იყოს რაღაც თავისთავადი; მას სიტყვა იქვემდებარებს. ამიტომ ბგერის განწევრება არ შეიძლება იყოს რაღაც თვითმიზანი. ცალკეული ბგერიდან შეიძლება გადაეიდეთ ბგერათშეხამებაზე, რომელშიც შეიძლება შედიოდეს პრეპოზიციული ან პოსტპოზიციური ნახევარხმოვანი. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლემ უნდა გამოიცნოს ჯერ ბგერათა რაოდენობა, შემდეგ—თვისება. ვარჯიშობის ერთ-ერთ საბეს წარმოადგენს ისეთი ნაცნობი სიტყვების შერჩევა, რომლებშიც უკვე შესწავლილი ბგერები შედის, იმ სიტყვების წარმოთქმა და მათგან წინადადებების შედგენა. ამრიგად, წარმოებს როგორც გამოცნობითი ანუ რეკოგნიციული, ისე რეპროდუქციული მეხსიერების მუშაობა. რაც შეეხება მახვილებსა და პაუზებს, მოსწავლეები ჯერ ისმენენ და იმეორებენ მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ წინადადებებს, შემდეგ კი დამოუკიდებლად აღგენენ მათ. ამ პროცედურების თვით სტრუქტურა და მასში შემავალი ოპერაციების თანმიმდევრობა ისეთია, რომ იგი არ წყვეტს წარმოთქმას სემანტიკისაგან.

VI კლასში, გარდა იმისა, რომ წარმოებს წინათ შეძენილი ჩვევების შემდგომი განვითარება, სისტემატური სწავლების ობიექტს შეადგენს რიტმული ჯგუფები და ხმოვანთა სიგრძე, რომელთა ელემენტებს მოსწავლეები წინა კლასში გაეცნენ. აქ მთავარია ვეჩვენოთ მოსწავლეებს რიტმული ჯგუფების ცალკეული სახეები, ვასწავლოთ მათი გამოცნობა ტექსტში და მეტყველებაში, მათი საზღვრები და წარმოთქმის წესი. ამავე დროს საჭიროა მნიშვნელობის ზესტი ცოდნა, იმის გათვალისწინება, რომ მთელი არ არის ნაწილთა უბრალო ჯამი. ასე, მაგალითად, მეშველი ზმნა და თავი ზმნა, საერთოდ, ერთ ჯგუფს შეადგენს, მაგრამ მისი მნიშვნელობა არ დაიყვანება მისი ცალკეული ნაწილების მნიშვნელობამდე. ამის უგულებელყოფით აიხსნება, რომ VI და, ზოგჯერ, VII კლასშიც ქართველი მოსწავლე რთული დროის დასახელებულ ელემენტებს ცალ-ცალკე კითხულობს და თარგმნის, მახვილს სვამს ერთ-ერთ წინამავალ ელემენტზე, და არა რიტმული ჯგუფის ბოლოში, პაუზით ჰყოფს მეშველ ზმნასა და თავ ზმნას, რომელიც წარმოდგენილია ნამყოს მიმღეობით, ამ უკანასკნელს აკავშირებს დამატებასთან და სხვ. საერთოდ, მოვლენის გამოცნობა ზეპირ მეტყველებაში ბევრად უფრო ძნელია, ვიდრე ტექსტის კითხვისას, რადგან პირველ შემთხვევაში მოსწავლე ემყარება მხოლოდ სმენით შთაბეჭდილებას და ანალიზის დროც ნაკლები აქვს, მეორე შემთხვევაში კი, თვალის საშუალებით, იგი უფრო ადვილად ახერხებს რიტმული ჯგუფის საზღვრების დადგენას, თუმცა ცხადია, რომ ამისჭთვის მარტო თვალი არ კმარა. ამგვარ ვარჯიშობათა სერიას მოსდევს კონსტრუქციული ხასიათის ვარჯიშობანი, რომლებიც უნდა აიგოს ნაცნობ ლექსიკასა და გრამატიკაზე. უნდა გამოვიყენოთ აგრეთვე ისეთი ვარჯიშობა, როგორიცაა ტექსტის გადაწერა და მასში რიტმული ჯგუფების ხაზგასმა, წინადადების კარნახით წერა და რიტმული ჯგუფების აღნიშვნა. VII კლასში წარმოებს V და VI კლასებში შეძენილი ცოდნა-ჩვევების განმტკიცება და დასისტემება, მაგრამ თუ ბგერებისა და ბგერათშეხამებების წარმოთქმა ამ ეტაპზე მოსწავლეს საბოლოოდ უნდა ჰქონდეს შეთვისებული, სამაგიეროდ ისეთი მოვლენების დარგში, როგორიცაა მახვილი და წინადადებაში ჯგუფების გამოყოფა, ჩვევის ფორმირება ჯერ კიდევ დასრულებული არ არის და ამიტომ შემდგომ საფეხურზედაც უნდა გრძელდებოდეს. მართებულად შენიშნავენ, რომ დაწყებით ეტაპზე წარმოთქმის ჩვევა „თითქმის მთლიანად უნდა იქნეს ავტომატიზებული“[1], მაგრამ ეს „თითქმის“ ბევრად უფრო მეტ მუშაობას გულისხმობს წარმოთქმის დარგში საშუალო და უფროს საფეხურებზე, ვიდრე ეს შეიძლება პირველად გვეჩვენოს. წარმოთქმის სრულყოფაზე მუშაობა საშუალო და უფროს საფეხურებზე სისტემატურად უნდა წარმოებდეს, თუმცა ზოგიერთი მასწავლებლის პრაქტიკაში ამის საწინააღმდეგოს ვხედავთ. ასეთი მუშაობა თან უნდა ახლდეს ანალიზურ კითხვას, სადაც სხვა სახის მუშაობასთან ერთად წარმოებს ტექსტის ფონეტიკური ანალიზი, კითხვის წესების განმეორება და იმის მოტივირება, თუ რატომ უნდა წარმოითქვას ასე, და არა სხვანაირად, აზრის რა ნიუანსთან არის დაკავშირებული ასეთი და ასეთი ინტონაცია და სხვ. ასეთივე მუშაობა წარმოებს ზეპირ მეტყველებასთან დაკავშირებით, რომლის ერთგვარ

[1] იხ. А. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания Французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 89.

ავტომატიზებაზე მხოლოდ მაშინ შეიძლება ლაპარაკი, როცა მოსწავლეები წარმოთქმის ნორმებს მტკიცედ შეითვისებენ და ცნობიერების მინიმალური კონტროლი საკმარისი იქნება. ინტონაციის სწავლების დროს განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ მოსწავლეებმა უცხოურ ენაში დედაენის ნორმები არ გადაიტანონ. გაიგივების ტენდენციას, რომელიც პირველ ხანებში იჩენს თავს, უნდა ვებრძოლოთ ახსნის, და არა უბრალო მითითების, უბრალო კონსტატაციის საშუალებით. წინა პლანზე უნდა გამოვიტანოთ სწორედ ის, რაც კონტრასტულია, და შედარების გზით მივიყვანოთ მოსწავლე იმის გაგებამდე, რომ „იშვიათია ორი სხვადასხვა ენა, რომელთაც (...) ინტონაცია ერთნაირი ჰქონდეთ ერთი და იმავე ტიპის (მაგ., თხრობითის) შესიტყვებაში“[1]. დიფერენცირებას რომ მეტი საფუძველი ჰქონდეს, მოსწავლეს ჯერ უნდა მოვაგონოთ, თუ რა განსხვავებას გვიჩვენებს თხრობითი და კითხვითი წინადადებების მელოდია ქართულში, შემდეგ კი ამას დავუპირისპიროთ კონკრეტული მაგალითები ფრანგულიდან.

4. შეცდომათა გასწორება

რამდენადაც წარმოთქმას მჭიდრო კავშირი აქვს ენის ყველა ასპექტთან, შეცდომათა გასწორებას ამ დარგში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. ეს მით უფრო სწორია, რომ ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პრინციპის გამოყენების შესაძლებლობა ხოგ შემთხვევაში შეზღუდულია. ასეა ეს, პირველ ყოვლისა, წარმოთქმის სწავლებაში, რადგან წარმოთქმის შეთვისებაზე არსებითად არის დამოკიდებული მთელი შემდგომი მუშაობა, ხოლო ძნელი მომენტები, რომლებიც წარმოთქმის შესწავლას პირველსავე ეტაპზე ახლავს, არ შეიძლება ნებისმიერად იქნეს გადატანილი შემდგომ საფეხურზე. მაგალითად, ბგერა [oe̯] უფრო ძნელია მოსწავლისათვის, ვიდრე [u], მაგრამ სახელმძღვანელოში უფრო ადრეა მოცემული, რადგან უიმისოდ არ შეიძლება წარმოითქვას განუსაზღვრელი არტიკლი un, რომელიც, „ლექსიკური და გრამატიკული მასალის განვითარების შესაბამისად, აუცილებლად უნდა იქნეს შემოტანილი უკვე სახელმძღვანელოს ერთ-ერთ პირველ გაკვეთილში“[2]. შეცდომები, რომლებსაც მასწავლებელი შენიშნავს გზადაგზა, თავის დროზე უნდა იქნეს აღრიცხული, რადგან დროის გარკვეული ინტერვალის შემდეგ ისინი შეიძლება დაგვავიწყდეს, ან შეიძლება გვახსოვდეს, მაგრამ სწორად ვეღარ გავაანალიზოთ. შეცდომების აღრიცხვა საჭიროა არა მხოლოდ იმისათვის, რომ ისინი დროულად გავასწოროთ, არამედ იმისათვის, რომ მათი ანალიზიდან გავაკეთოთ დასკვნები მათი გენეზისის შესახებ და დავსახოთ უფრო ქმედითი საშუალებები მათი რეციდივის აღსაკვეთად. გამოცდილი მასწავლებლები მოსწავლეთა შეცდომებს აღრიცხავენ ხოლმე სპეციალურ რვეულში, რომელიც ყოველთვის თან აქვთ

---

[1] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი, 1956, გვ. 136.

[2] იხ. ამის შესახებ Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 80.

გაკვეთილზე და რომელიც დაყოფილია რუბრიკებად, შეცდომათა ტიპოლოგიის მიხედვით. მოსწავლეთა ხშირი და მრავალფეროვანი შეცდომები დამწყებ მასწავლებელს ზოგჯერ ქაოსურ სიმრავლედ ეჩვენება, მაშინ როდესაც თითოეული შეცდომა გაპირობებულია გარკვეული შინაგანი ან გარეგანი გარემოებით, რომლის ცოდნის გარეშე, შეცდომის ნამდვილი გასწორება შეუძლებელია. როცა მოსწავლე ბგერებს ერთმანეთს არ ადარებს და არ აანალიზებს, არასწორი წარმოთქმა უფრო ადვილად იქცევა მყარ ჩვეულებად და ხდება შეცდომის განმტკიცება. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე თუ მაინც ახერხებს შაბლონების დამახსოვრებას, იგი არ იცნობს ფონეტიკურ კანონზომიერებებს და არ შეუძლია ამის მოტივირება, თუ რატომ უნდა წარმოითქვას სწორედ ასე, და არა სხვანაირად. მასწავლებლის მეტყველება ბგერითი თვალსაჩინოების უპირველესი საშუალებაა. მაგრამ ემპირიკოს მასწავლებელთან მოსწავლეთა ფონემატური სმენა და ყურადღება მეტწილად მაინც გაუმახვილი და განუვითარებელი რჩება, რადგან მათ მხოლოდ გარეგან მიბაძვაზე აქვთ გეზი აღებული და არ უკვირდებიან მოვლენათა მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს, მათ შინაგან მიმართებებს. ბგერით თვალსაჩინოებასთან ერთად. განსაკუთრებით დაწყებით და საშუალო საფეხურზე, უნდა გამოყენებულ იქნეს მხედველობითი თვალსაჩინოება (არტიკულაციის მექანიზმის ამსახველი სქემები, ტაბულები და სხვ.). უნდა გასწორდეს ყველა შეცდომა. ყოველი გასწორება მოტივირებული უნდა იყოს. შეცდომის გასწორებაში უნდა უზრუნველყოფილ იქნეს მოსწავლის ცნობიერების აქტიური მონაწილეობა. სწორი ნიმუშის მექანიკური გადაღება მოსწავლის მიერ კიდევ არ არის იმის საკმარისი საბუთი, რომ მან გაიგო შეცდომის არსი და გაასწორა იგი, რომ მის ცნობიერებასა და ჩვეულებაში ამით უკვე მოიშალა პირობები, რომლებიც იწვევენ შეცდომის რეციდივს. ავიღოთ, მაგალითად, ტიპიური შეცდომა [ყ]-ს წარმოთქმაში. შეცდომა აქ მდგომარეობს იმაში, რომ [ყ]-ს ნაცვლად მოსწავლე წარმოთქვამს „ი+უ“-ს, იღებს რა გეზს რუსულ „ю“-ზე, რომელშიც შედის იოტი და „у“, ე. ი. ფრანგულ [ყ]-სათვის უცხო ელემენტები. შეცდომის სხვა ვარიანტებია „ი“ და „უ“. მოსწავლე მსგავსებას პოულობს არსებითად აოთანაბრად ბგერებს შორის, დიდხანს ჩერდება ერთ ან მეორე საწყის პოზიციებზე (არ ახდენს ი-ს აქტიურ ლაბილიზაციას, აყოვნებს, ვერ ახერხებს უ-ს პოზიციიდან ი-ს წარმოთქმას). შეცდომის მიზეზი შეიძლება, მაშასადამე, იყოს როგორც ყალბი ანალოგია, ისე არტიკულაციის მექანიზმის უცოდინარობა, ან სუსტი ჩვევა. ეს მიზეზები ხშირად ეთად მოქმედებს და ერთმანეთს აძლიერებს. ემპირიული ფორმულა —„წარმოთქვი ასე, და არა ასე“,—როცა იგი არ ემყარება წინასწარ ანალიზსა და დიფერენციალური ნიშნების ცოდნას, ნაკლებ შედეგს გვაძლევს, რადგან იგი აპელირებას აკეთებს მხოლოდ ნერვული ჩვეულებისადმი და უგულებელყოფს შეცდომის სათავეს, თითქოს შეცდომა გარკვეული მიზეზების შედეგი კი არ იყოს, არამედ თავისი თავის მიზეზი (causa sui). ყველა შემთხვევაში აუცილებელია შეცდომის მიზეზის გარკვევა, რომელსაც უნდა მოჰყვეს შესაფერი ვარჯიშობა. ზემოაღნიშნული ემპირიული ფორმულა უნდა შეიცვალოს კრიტიკული, მოტივირებული ფორმულით: „წარმოთქვი ასე, ამიტომ და ამიტომ“.

როგორც გრამატიკულ ცოდნას ესაჭიროება გზადაგზა განმეორება და შეჯამება თემების მიხედვით და სისტემატიზაცია, ისევე ფონეტიკურ ცნობებსაც ესაჭიროება თავის მოყრა საკვანძო საკითხების ირგვლივ, განზოგადება და

დასისტემება. ამ მიზნით უნდა ჩავატაროთ სპეციალური გაკვეთილები, რომლებიც მიეძღვნება უპირატესად ფონეტიკის საკითხებს, მაგრამ, ჩვენი აზრით, არ უნდა გამორიცხავდეს აგრეთვე მოკლე ექსკურსს ენის სხვა ასპექტთა დარგში, რამდენადაც მადიფერენცირებელ ვარჯიშობებთან ერთად საჭიროა ფონემათა აზრის განმასხვავებელი ფუნქციის ნათელყოფა, ხოლო წარმოთქმის ჩვევის განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს კითხვის, ზეპირი მეტყველებისა და მართლწერის ჩვევებს. სპეციალური გაკვეთილების შესახებ მოსწავლეები წინასწარ უნდა გავაფრთხილოთ, რათა ისინი უფრო მომზადებულად და ორგანიზებულად მიუდგნენ ორთოეპიული ამოცანის გადაწყვეტას.

1. ლექსიკური მასალის შერჩევა

ლექსიკა ენის საშენი მასალაა, რომელსაც გრამატიკა იქვემდებარებს და წარმოგვიდგენს ისეთ რთულ კონსტრუქციულ სისტემაში, რომლის ნაწილები კანონზომიერ მიმართებაშია ერთმანეთთან. სიტყვა, როგორც სამეტყველო ერთეული, როგორც „ფორმათა და მნიშვნელობათა სისტემა, ენის გრამატიკული კატეგორიების შეერთებისა და ურთიერთმოქმედების ფოკუსს წარმოადგენს“[1]. იგი „ლექსიკურ და გრამატიკულ მნიშვნელობათა შინაგანი, კონსტრუქციული ერთიანობაა“[2]. ლექსიკური და გრამატიკული ფორმები და მნიშვნელობანი ორგანულადაა დაკავშირებული ერთმანეთთან, განუწყვეტლივ მოქმედებს ერთმანეთზე. ამიტომ, ცხადია, ენის გრამატიკული წყობის შესწავლასთან ერთად უნდა გავითვალისწინოთ მისი ლექსიკური მხარე, „ლექსიკურ და გრამატიკულ მნიშვნელობათა ურთიერთმოქმედება“[3]. როგორიც არ უნდა იყოს სიტყვის გრამატიკულ-სემანტიკური კატეგორია, ექნება მას ნომინატიური ფუნქცია თუ არა, მეტყველების ნაწილებთან გვექნება საქმე თუ ნაწილაკებთან, მოდალურ სიტყვებთან თუ ფრაზეოლოგიურ ერთეულებთან, ყველა შემთხვევაში მათ შესწავლას საფუძვლად უნდა ჰქონდეს შეგნებულობის პრინციპი, რადგან უამისოდ ლექსიკის დაგროვებასა და გაფართოებას ძლიერ დიდი დრო დასჭირდებოდა, ხოლო საბოლოო ანგარიშში მოსწავლეს საქმე ექნებოდა არა ცოდნის ცოცხალ წყაროსთან, არამედ სიტყვათა მკვდარ სიასთან. სერიოზული ანგარიში უნდა გაეწიოს პოლისემიურობას, რამდენადაც, საერთოდ, აზრის ნიუანსი გაცილებით მეტია, ვიდრე სიტყვა და გრამატიკული ფორმა. სიტყვა, გარდა იმისა, რომ თავისთავად გარკვეულ ლექსიკურ-გრამატიკულ მთლიანობას წარმოადგენს, კონტექსტისაგან სესხულობს თავის ინტელექტუალურ და ემოციურ დაფერილობას, იგი მასში აღწევს თავის საბოლოო დაკონკრეტებას და ამიტომ მის შეჭზე უნდა იქნეს განხილული. ყოველივე ეს იმაზე მიუთითებს, რომ ლექსიკის შეთვისება მხოლოდ მნემიური გზით ვერ განუვითარებს მოსწავლეს ლოგიკურ კავშირთა ღრმად ჩაწვდომის უნარს და, საერთოდ, დააქვეითებს ცნობიერების კონტროლს, რომლის გარეშე არ შეიძლება აზრის ლოგიკური დანაწევრება და უხეში შეცდომებისაგან თავისუფალი პროდუცირება. ლექსიკის შერჩევის საკითხის უკავშირდება ეგრეთ წოდებული პასიური და აქტიური ლექსიკის ცნება. იმ სიტყვების საერთო რაოდე-

[1] Проф. В. В. Виноградов, Русский язык, Москва—Ленинград, 1947, გვ. 15.
[2] იქვე.
[3] იქვე, გვ. 7.

ნობიდან, რომელიც აუცილებელია იმისათვის, რომ მოსწავლემ შეძლოს საშუალო სიძნელის უცხოური ტექსტის წაკითხვა და გაგება, და რომელიც მეთოდიკურ ლიტერატურაში ხშირად კვალიფიცირებულია როგორც პასიური ლექსიკა, გამოჰყოფენ იმ შედარებით უფრო ხშირადხმარებულ სიტყვებსა და ფრაზეოლოგიურ ერთეულებს, რომლებიც საჭიროა უცხოურ ენაზე ზეპირი მეტყველების დაუფლებისათვის და რომელიც ცნობილია აქტიური ლექსიკის სახელით. პროფ. ლ. ა. ბულახოვსკის მიხედვით, აქტიურია ის სიტყვები, რომელთა მარაგის რეალიზება მეტნაკლებად ხშირად ხდება, რომლებსაც იყენებენ საკუთარი აზრების გამოსახატავად, რომლებსაც ფლობენ[1]. და პირიქით: პასიურ ლექსიკურ ფონდს შეადგენს შედარებით ბევრად უფრო მრავალრიცხოვანი სიტყვები, რომლებიც გასაგებია ან რომელთა მეტნაკლებად ზუსტი მნიშვნელობის მიხვედრა შეიძლება კონტექსტის საშუალებით, მაგრამ რომელთაგან ბევრი მხოლოდ მაშინ აღიძვრის ცნობიერებაში, როცა გვიხდება მათი წაკითხვა ან სხვებისაგან მოსმენა[2]. როგორც აქტიური, ისე პასიური მარაგის ობიექტურობა და ხასიათი დამოკიდებულია ისეთ ფაქტორებზე, როგორიცაა პროფესია, ინტერესები, განათლება და სხვ.[3] აქტიური სიტყვები შეიძლება არ იყოს ყველა ერთნაირად ხშირადხმარებული, მაგრამ იმ პირისათვის, რომელსაც ისინი ეკუთვნის, ყველა ეს სიტყვა, ჩვეულებრივ, „თავისია", „თავისი" აზრის იარაღია; ეს სიტყვები „მზადაა" იმისათვის, რომ გამოხატოს, პირველ რიგში, იმ პირის აზრი, რომელიც მათ ხმარობს, შემდეგ კი „აღძრას საპასუხო აზრები მოსაუბრესა ან მკითხველში"[4], მაშინ როდესაც პასიურ სიტყვებს, როგორც ჩანს, ასეთი „მზაობა" არ ახასიათებს. ამ მხრივ შეიძლება ითქვას, რომ სიტყვები აქტიურია ან პასიური არა თავისთავად, არამედ ენობრივი პრაქტიკის თვალსაზრისით. თვით ერთისა და იმავე ადამიანის პრაქტიკაში გარკვეული სიტყვები შეიძლება ერთ პერიოდში პასიური იყოს, შემდეგ კი, რაიმე მიზეზთან დაკავშირებით, გააქტიურდეს, ესე იგი ზღვარი აქ რამდენადმე მოძრავია, და არა სტერეოტიპულად უცვლელი. „აქტიური" და „პასიური" კორელატიური ცნებებია და თვით ზემოაღნიშნული დიხოტომიური დაყოფა ზოგიერთი მხრით მეტად ხელოვნური იქნებოდა, რომ მის ავტორს არ მოეცა გარკვეული კორექტივი, რომლის თანახმად აქტიურ და პასიურ ლექსიკას შორის არ შეიძლება იყოს სრულიად და საბოლოოდ გარკვეული საზღვრები, რომ ეს უკანასკნელნი ყოველთვის გადაიწევიან ხოლმე ურთიერთობის პირობების მიხედვით, კითხვის, მეტყველებითი ჟანრის, სტილისტიკური მიმართულების შესაბამისად, და სხვ.[5] რა უნდა ავიღოთ პირველ რიგში ენის ლექსიკური პოტენციალიდან, რას უნდა მიექცეს მთავარი ყურადღება? როგორც ვიცით, სიტყვათა აზრობრივი სტრუქტურის ანალიზის საფუძველზე პროფ. ვ. ვ. ვინოგრადოვი გამოჰყოფს სიტყვათა ოთხ ძირითად გრამატიკულ-სემანტიკურ კატეგორიას, რომელთაგან პირველში შედის ნომინატიური ფუნქციის მატარებელი სიტყვები, რომლებიც „თავის სტრუქტურაში ასახავენ და განასახიერებენ

[1] იხ. проф. Л. А. Булаховский, Введение в языкознание, ч. II. Москва. Учпедгиз, 1953, გვ. 35.

[2] იქვე.

[3] იქვე, გვ. გვ. 35—36.

[4] იქვე, გვ. 35.

[5] იქვე, გვ. 36.

საკუთარ, პროცესებს, თვისებებს, ნიშნებს, რიცხობრივ კავშირებსა და მიმართებებზე, სინამდვილის საგანთა, ნიშანთა და პროცესთა გარემოებითსა და თვისობრივ-გარემოებითს განსაზღვრებებსა და მიმართებებს, და გამოიყენებიან მათ მიმართ, მიუთითებენ მათზე, აღნიშნავენ მათ“ [1]. ამათვე მიეკუთვნება სიტყვები. რომლებიც ეკვივალენტებია, ზოგჯერ კიდეც სახელთა შემცველი (ნაცვალსახელები). სწორედ ეს სიტყვები შეადგენენ „მეტყველების მთავარ ლექსიკურ და გრამატიკულ ფონდს“ [2], სინტაქსური ერთეულებისა და ფრაზეოლოგიური სერიების საფუძველს, წინადადების ძირითად წევრებს [3]. ამ სიტყვების ვერდით, რომლებსაც „მეტყველების ნაწილები“ ეწოდება, გვაქვს მაკავშირებელი, დამხმარე სიტყვები, რომლებიც მოკლებულია ნომინატიურ ფუნქციას და ეკუთვნის, პროფ. ვინოგრადოვის გამოთქმით, ენობრივი სემანტიკის ისეთ სფეროს, რომელიც „ასახავს ყველაზე ზოგად, აბსტრაქტულ კატეგორიებს ყოფიერებითი მიმართებებისას—მიზეზობრივ მიმართებებს, დროისეულს, სივრცეულს, მიზნობრივს და ა. შ.“ [4] ეს სიტყვები, რომლებიც უმჯიდროეს კავშირშია ენის ტექნიკასთან და რომელთა „საგნობრივი“ შინაარსი და გრამატიკული ფუნქციები ერთმანეთს ემთხვევა, შეადგენს „მეტყველების ნაწილაკებს“ [5] და ხასიათდება, სხვათა შორის, იმით, რომ არ შეუძლია თავისთავად, დამოუკიდებლად, განაკრცოს სინტაგმი ან სიტყვათშეერთება, ესე იგი მოკლებულია კონსტრუირების უნარს; ამავე დროს, ამ სიტყვათა უმრავლესობა არაა მორფოლოგიურად ან სემანტიკურად დანაწევრებული [6]. ლექსიკისა და გრამატიკის, სიტყვებისა და მორფემების ზღვარზე მდგომი [7], ავტონომიასა და პროლიფიკაციის უნარს მოკლებული ეს სიტყვები—სატელიტები განიცდიან დამოუკიდებელ სიტყვათა მიზიდულობას და მათ ორბიტაში ტრიალებენ, მაგრამ ისინი ასრულებენ აუცილებელი გრამატიკული ინსტრუმენტის როლს იმ კავშირ-მიმართებების გამოხატვაში, რომელთა გარეშე დამოუკიდებელი სიტყვები ერთმანეთთან უბრალოდ მიჯრილნი აღმოჩნდებოდნენ. ვინაიდან ამ კავშირ-მიმართებათა გაგება საერთოდ ძნელია, განსაკუთრებით უცხოურ ენაში, დამხმარე სიტყვების გააზრებას უცხოური ენის სწავლების მთელ მანძილზე უაღრესად სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს. სიტყვათა ორ შემდგომ სტრუქტურულ ტიპს შეადგენს მოდალური სიტყვები და შორისდებულები, რომლებიც აგრეთვე მოკლებულია ნომინატიურ ფუნქციას. მოდალური სიტყვები, პროფ. ვინოგრადოვის თქმით, „უფრო ლექსიკურია“ [8], ვიდრე მაკავშირებელი სიტყვები, და გამოხატავს არა კავშირებსა და მიმართებებს წინადადების წევრებს შორის, არამედ საკუთრივ მოდალობას, სუბიექტის თვალსაზრისს, რითაც ნაწილობრივ უახლოვდება ზმნის კილოებს, რომლებიც გვიჩვენებს მეტყველების შინაარსის დამოკიდებულებას სინამდვილისადმი. შორისდებულები სიტყვათა მეოთხე ტიპს შეადგენს; აქ საქმე გვაქვს „წმინდა სუბიექტურ-ემოციურ-ნებელობითს გამოვ-

---

[1] **Проф. В. В. Виноградов**, Русский язык, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 29.
[2] იქვე.
[3] იქვე, გვ. გვ. 20—30.
[4] იქვე, გვ. 30.
[5] იქვე.
[6] იქვე, გვ. 28.
[7] იქვე, გვ. 30.
[8] იქვე.

ლიზებებთან“ [1], რომლებსაც შორისდებულები კი არ აღნიშნავენ, კი არ ასახელებენ, არამედ მხოლოდ გამოხატავენ [2].

ემყარება რა სიტყვათა ამ დაყოფას, პროფ. ი. ვ. რახმანოვი გვირჩევს შევარჩიოთ სასკოლო ლექსიკური მინიმუმისათვის მხოლოდ პირველი სამი ჯგუფის სიტყვები და განსაკუთრებული ყურადღება მივაქციოთ დამხმარე სიტყვებს [3].

ლექსიკურ მინიმუმში უნდა შევიდეს მყარი ლექსიკა, ის, რაც ლიტერატურულ ნაციონალურ ენას ეკუთვნის, ხოლო არქაიზმებსა და ნეოლოგიზმებს გვერდი უნდა ავუაროთ. რაც შეეხება იმ უცხოურ სიტყვებს, რომლებიც დედაენაშია შემოსული, ისინი შეიძლება არ შევიტანოთ ლექსიკურ მინიმუმში, თუ გვაქვს იმის იმედი, რომ უცხოურ ტექსტში მოსწავლეები მათ ადვილად გამოიცნობენ [4]. ლექსიკის შერჩევის დროს თემატიკურ პრინციპთან ერთად უნდა გათვალისწინებულ იქნეს, თუ რამდენად შეხამებადია სიტყვა, რამდენად ჯართთა მისი ახალ-ახალ სინთეზში ინტეგრირების შესაძლებლობა. ასევე მხედველობაში უნდა მივიღოთ სიხშირის კოეფიციენტი და პოლისემიურობა; რაც უფრო ხშირადხმარებულია სიტყვა, მით უფრო აუცილებელია მისი ცოდნა, ხოლო რაც უფრო დიდია მის მნიშვნელობათა მოცულობა, მით უფრო მეტი ფასი აქვს მის შეთვისებას, რამდენადაც ეს გაუადვილებს მოსწავლეებს მის სხვა მნიშვნელობათა გამოცნობას ახალ კონტექსტში. გასაგებია, რომ ლექსიკურ მინიმუმში უნდა შევიდეს ის სიტყვები, რომლებიც ადამიანთა ყოფიერების საერთო პირობებს შეეხება და გამოირჩევა თავისი მრავალფეროვნებით, მაგრამ ეს მრავალფეროვანი ლექსიკა უნდა განაწილდეს მაღალიდეურ, საბჭოთა ყოფიერების ამსახველი თემების ირგვლივ, და არა წვრილმანი, შემთხვევითი, ბანალური, იდეურად ღარიბი, წმინდა „ნეიტრალური“ თემატიკის მიხედვით. საინტერესო, მაღალი იდეურობით გამსჭვალული თემატიკა იზიდავს მოსწავლეს, ზრდის მას ინტელექტუალურად და მორალურად, ამობილიზებს მის სულიერ ძალებს, განაწყობს მას სისტემატური და ინტენსიური შემეცნებითი მუშაობისათვის.

გარდა ასეთი თემებისა, როგორიცაა, მაგალითად, სკოლა, სახლი, ოჯახი, კვება, ტანსაცმელი, სასწავლო მუშაობა, ბუნება, ქვეყნების აღწერილობა, სპორტი, გართობა, დასვენება და სხვ., სხვადასხვა კლასის საბელმძღვანელო უნდა მოიცავდეს ისეთ თემებს, რომლებიც ეხება საბჭოთა ადამიანის შრომით ჰეროიკას, მშრომელთა ცხოვრებას ჩვენში და საზღვარგარეთ, ბრძოლას მშვიდობისათვის, იმ ქვეყნის კულტურას, რომლის ენასაც ვსწავლობთ, ისე როგორც მოსწავლის საზოგადოებრივ ცხოვრებას, საწრეო მუშაობას, კრებების ჩატარებას, მონაწილეობას შრომით ცხოვრებაში და სხვ. სიტყვათა ხშირადობა ამა თუ იმ ტექსტში დამოკიდებულია თემაზე, ისე როგორც სხვადასხვა სტილსა და ჟანრზე. მაგრამ არის სიტყვები, რომლებიც საერთოდ გამოირჩევა

---

[1] Проф. В. В. Виноградов, Русский язык, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 30.

[2] იქვე, გვ. 31.

[3] Проф. И. В. Рахманов, Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах, Москва, 1956, გვ. 222.

[4] იქვე, გვ. 223.

ხშირადობის მაღალი კოეფიციენტით[1] — სიტყვები, რომლებიც გამოხატავენ სხვადასხვაგვარ მდგომარეობას, სასიცოცხლოდ აუცილებელ მოქმედებებს. ზმნები, რომლებიც აღნიშნავენ აღქმის პროცესებს, ადამიანის კავშირს გარესამყაროსთან, მეტყველებას, აგრეთვე სიტყვები, რომლებიც ეხება ბინას, პროფესიას, ადგილსა და დროს, სივრცეულ და ოდენობით მიმართებებს, ფერს და სხვ. ერთი სიტყვით, ლექსიკური ერთეულები უნდა შერჩეულ იქნეს გარკვეული პრინციპის მიხედვით, და არა შემთხვევით. ამ პრინციპთან ერთად მხედველობაშია მიღებული ლინგვისტური პრინციპები — სინონიმიკა, შეხამებადობა, სიტყვათწარმოება, მრავალმნიშვნელობიანობა. დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რამდენი ახალი სიტყვა იწარმოება მოცემული ერთეულისაგან, რამდენად შეუძლია მას ხელი შეუწყოს მოსწავლის ლექსიკონის გამდიდრებას. რამდენადაც ფართოა, ამავე დროს, სიტყვის მნიშვნელობათა მოცულობა, მით უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს მას ენის შესწავლისათვის, თუმცა ყველა მნიშვნელობის შესწავლას საშუალო სკოლის პროგრამა არ ითვალისწინებს. არ შეიძლება უგულებელყოფილ იქნეს დედაენის სიტყვისა და უცხოური ენის სიტყვის მიმართება მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ. მაგ., **tableau**$_m$ შეიძლება ნიშნავდეს, კონტექსტის მიხედვით, სასკოლო დაფას, სურათს, ტაბულას, მაშინ როდესაც ქართულ ეკვივალენტს ფრანგული სიტყვის ეს ორი უკანასკნელი მნიშვნელობა არა აქვს, მაგრამ საბჭოთა სინამდვილეში შეძენილი აქვს ახალი მნიშვნელობა, როცა იხმარება კონტექსტში სიტყვასთან „სატიო": **сатин** დაფა, „რომელზედაც აქვეყნებენ საწარმოო და საზოგადოებრივ საქმეში წარჩინებულებს" (იხ. „ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი", ტ. III, პროფ. ვ. თოფურიას რედაქტორობით, თბილისი, 1953). **Image f** შეიძლება ნიშნავდეს არა ჩარტო სურათს (**une belle image** ლამაზი სურათი), არამედ აგრეთვე „სახეს", „ხატს" (ფსიქოლოგიური ტერმინი), ან კიდევ „წმინდანის" გამოსახულებას (სატი **икона**). ცხადია, სიტყვათა და მათი მნიშვნელობების შერჩევისას არ შეიძლება მხედველობიდან იქნეს გაშვებული იდეოლოგიური პრინციპი, მოსწავლეთა ცნობიერებაში პროგრესული იდეების დანერგვის საჭიროება. გათვალისწინებული უნდა იქნეს აგრეთვე ის, თუ რამდენად შეხამებადია სიტყვა, რამდენ სხვა სიტყვას შეიძლება დაეუკავშიროთ იგი ამა თუ იმ აზრის გამოსახატავად. სწორედ ამ სხვადასხვაგვარ შეხამებათა შეთვისებას ემყარება ენის ცოდნა, და არა სიტყვების მკვდარ სიას, ხოლო შეხამებები ყველა ერთნაირად მისაწვდომი არაა მოსწავლეებისათვის და შეთვისების თვალსაზრისით სიძნელეთა მთელ გამას წარმოადგენენ. მასალის შემცირებასთან დაკავშირებით (1954—55 წწ.) 1955 წელს მოსკოვის პედაგოგიური ინსტიტუტების თანამშრომელთა მიერ შედგენილი ლექსიკონი — მინიმუმი[2] შეიცავს 2600 ერთეულს, რომლებიც არაა დაყოფილი რეპროდუქციულ და რეცეპტივულ მასალად და რომელთა მტკიცე შეთვისებამ უნდა უზრუნველყოს „სტილისტიკურად არათლული მეცნიერულ-პოპულარული, მხატვრული და საზოგადოებრივ-პოლიტიკური ლიტერატურის კითხვა და გაგება მოსწავლეთა

---

[1] იხ. проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка, Москва—Ленинград, Учпедгиз, 1946, გვ. 60.

[2] იხ. Л. С. Андреевская-Левенстерн и О. М. Карлович. Словарь-минимум по французскому языку для средней школы, Москва, Учпедгиз, 1955.

მიერ"[1] ის ვარაუდით, რომ ზოგად ლექსიკონში მათ სიტყვათა მხოლოდ 15—20%-ის მოძებნა დასჭირდეთ. მინიმუმში არ არის შეტანილი ისეთი ინტერნაციონალური სიტყვები, რომლებიც ასოთა შემადგენლობისა და ჟღერადობის მხრივ ემსგავსება დედაენის შესაფერ სიტყვას (tigre$_m$, parc$_m$). მინიმუმში შეტანილია საბჭოთა სინამდვილის დამახასიათებელი ზოგიერთი ინტერნაციონალური სიტყვა, როგორიცაა soviet$_m$, communisme$_m$, pionnier$_m$ და სხვ. მინიმუმში არ შედის ნაცნობი სიტყვებისაგან ნაწარმოები სიტყვები, როცა მაწარმოებელი ელემენტი და მისი მნიშვნელობა მოსწავლეს შეთვისებული აქვს, გეოგრაფიულ სახელწოდებათა დიდი ნაწილი და ტერმინოლოგიური ლექსიკა. მაგრამ თითოეულ ცალკე შემთხვევას უნდა მივუდგეთ ინდივიდუალურად და პრაქტიკულად დავრწმუნდეთ, რომ უცხოური ენის ის სიტყვები, რომლებიც დედაენისას ჰგავს და მინიმუმში შეტანილი არაა, დაკვირვების გზით მოსწავლეს ნამდვილად შეუძლია გაიგოს. რამდენადაც ენა, როგორც ისტორიული კატეგორია, განვითარებას განიცდის, ლინგვისტური თვალსაზრისით არ შეიძლება ყველა სამეტყველო ერთეული ერთ უცვლელ პლანზე წარმოვიდგინოთ; მეთოდიკური მოსაზრება მოითხოვს სიტყვათა შერჩევას სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით და გარკვეულ თანმიმდევრობას მათს მიწოდებაში, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს მათ ღრმა შეთვისებას; ფსიქოლოგიური ფაქტორის გათვალისწინება ასევე აუცილებელია, რამდენადაც ენის შეთვისება მოითხოვს აზროვნებით პროცესებს, რომლებიც განვითარებაში იმყოფება, ხოლო ყოველი სასწავლო მასალა შეიძლება შეთვისებულ იქნეს მხოლოდ ის წესის მიხედვით, რომელსაც, სხვას გარდა, თვით შემთვისებლის ცნობიერების მდგომარეობა განსაზღვრავს, **ad modum recipientis**. რაც შეეხება შერჩევის ზოგად პრინციპებსა და ცალკეულ კრიტერიუმებს, რომლებიც, სხვათა შორის, ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვაოთ, უნდა აღინიშნოს შემდეგი: პირველი და ყველაზე ზოგადი მოთხოვნა ისაა, რომ ლექსიკის შერჩევა სრულ შესაბამისობაში იყოს სწავლების პრაქტიკულ, აღმზრდელობითსა და საგანმანათლებლო მიზნებთან. რაც შეეხება ეკონომიურობას, ეს არის ფრიად მნიშვნელოვანი, მაგრამ მაინც დაქვემდებარებული პრინციპი. ლექსიკური მინიმუმი უნდა იყოს რეალური, რაც იმას ნიშნავს, რომ იგი მაქსიმალურად უნდა შეესაბამებოდეს, ერთი მხრით, მოსწავლეთა მომზადებასა და განვითარებას, მეორე მხრით კი სასწავლო გეგმას და აუდიტორიული სასწავლო საათების რაოდენობას. ზოგიერთ ავტორს პრინციპამდე აჰყავს ის მოთხოვნა, რომ „ლექსიკონი-მინიმუმი სახელმძღვანელოთა ლექსიკურ საფუძველს უნდა წარმოადგენდეს"[2], ე. ი. მთლიანად შედიოდეს შესაფერი კლასის სახელმძღვანელოებში და ხშირად მეორდებოდეს[3]. თანაც, „იმისათვის, რომ მოსწავლეებს შეუქმნათ პოტენციური ლექსიკური მარაგი, რომელიც სცილდება მინიმუმის ჩარჩოებს, მეექვსე და შემდგომი კლასების სახელმძღვანელოები, აგრეთვე საკითხავი წიგნები აუცილებლად უნდა შეიცავდეს წარმოებულ, რთულ და ინტერნაციონალურ სიტყვებს,

---

[1] Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 116.

[2] И. Д. Салистра, Вопросы отбора лексики иностранного языка средней школы, Иностранные языки в школе, 1956, № 3, გვ. 52.

[3] იქვე.

რომლებიც არ შედის მინიმუმში და რომელთა გაგება მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ იმ ცოდნის საფუძველზე, რომელიც მათ აქვთ. ამის გარდა. ანალიზური კითხვისათვის განკუთვნილი ტექსტები შეიძლება შეიცავდნენ ისეთ სიტყვებსაც, რომელთა მნიშვნელობა ჩვეულებრივი ლექსიკონის დახმარებით უნდა ამოიხსნას“ [1]. პოტენციური ლექსიკური მარაგის შექმნა მოითხოვს მოსწავლისაგან დამოუკიდებელ მუშაობას, დამოუკიდებელ დაკვირვებას სიტყვათწარმოებასა და კონტექსტზე, დასაბუთებულ მიხვედრას. ეს მიხვედრა ყოველთვის გაშუალებულია დისკურსიული პროცესებით. იგი არ შეიძლება წარმოიშვას არც ვოკაბულების დასწავლის, არც მარტო გრამატიკის, არც მარტო კონტექსტის საშუალებით, იგი თანდათან უნდა მოამზადოს მთელმა წინასწარმა ანალიზურ-სინთეზურმა მუშაობამ, რომელიც მოიცავს ენის სხვადასხვა მხარეს და მოითხოვს ლექსიკური მინიმუმის საფუძვლიან დაუფლებას. ლექსიკურ მინიმუმში შესატან ერთეულად უნდა ავიღოთ სასწავლო ლექსიკური ერთეული, რომელშიაც იგულისხმება არა გრაფიკული ერთეული თავისთავად, არამედ „სიტყვა ან სიტყვათშეხამება, რომლის გააზრება, დამახსოვრება, მეტყველებაში გაგება და რეპროდუცირება მოითხოვს ცალკე ღონებას“ [2]. ასეთ ერთეულს წარმოადგენს, მაგალითად, სიტყვა, აღებული თავისი ერთი მნიშვნელობით: tableau$_m$ დაფა. ხოლო იგივე ფრანგული სიტყვა, აღებული მეორე მნიშვნელობით („სურათი“), ახალ ლექსიკურ ერთეულს შეადგენს; „encrier$_m$ სამელნე“— ერთი ლექსიკური ერთეულია, ორივე ენის სიტყვას ერთნაირი მნიშვნელობა აქვს, მაშინ როდესაც „plume f კალამი“ სხვა სურათს გვაძლევს: მნიშვნელობათა მოცულობა ორ ენაში მხოლოდ ნაწილობრივ ემთხვევა ერთმანეთს. ლექსიკური ერთეულების შერჩევისას მხედველობაში ვიღებთ ორი ენის სიტყვათა სემანტიკურ ურთიერთობას. ასევე ვარჩევთ ფრაზეოლოგიურ შეხამებებსაც. შერჩევის კრიტერიუმების განსაზღვრისას უნდა გათვალისწინებულ იქნეს: თუ რამდენად ხშირად იხმარება სიტყვა ან გამოთქმა, რამდენად ფართოა მისი შეხამებისა და სიტყვათწარმოებითი შესაძლებლობა, რამდენად განვითარებულია მისი აზრობრივი სტრუქტურა, რამდენად შეიძლება კომბინირებულ იქნეს სხვა კლასის სიტყვებთან, რამდენად აფართოებს იგი თავისუფალ შეხამებათა წრეს, რამდენად შეიძლება იყოს იგი „ფრაზეოლოგიური ერთეულების ღერძი ან კომპონენტი“, „სიტყვათწარმოებითი რიგების ცენტრი“ [3]. ასევე მხედველობაში უნდა მივიღოთ სიტყვის მრავალმნიშვნელობიანობა და ის, თუ რამდენად წარმოადგენს იგი ნიმუშს ახალ სიტყვათა წარმოსაქმნელად. ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ მხოლოდ ლინგვისტური ან მხოლოდ თემატიკური პრინციპი საკმარისი არ არის, რამდენადაც სასწავლო პროცესის შინაარსში იგულისხმება როგორც პროგრამით გათვალისწინებული თემატიკა, ისე ფონეტიკური, გრამატიკული, ორთოგრაფიული და სტილისტიკური მასალის ახსნა და განმტკი-

[1] И. Д. Салистра, Вопросы отбора лексики иностранного языка средней школы, Иностранные языки в школе, 1956, № 3, გვ. 52.

[2] Л. С. Андреевская-Левенстери, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, 1958, გვ. 117. И. Д. Салистра. Вопросы отбора лексики иностранного языка для средней школы, Иностранные языки в школе, 1956, № 3, გვ. 55.

[3] Б. Ф. Кориндорф, Методика преподавания английского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 203.

ცება. ყოველივე ამის გამო, ლექსიკური მინიმუმი შესაბამისობაში უნდა იყოს სასწავლო პროცესის შინაგან მოთხოვნილებებთან.

2. ლექსიკის ახსნა

სიტყვა, როგორც სამეტყველო ერთეული, ფორმისა და შინაარსის ერთიანობაა. როგორც რთული სტრუქტურულ-სემანტიკური მოვლენა, სიტყვა უნდა შესწავლილ იქნეს კომპლექსურად. მოსწავლის განვითარებისა და აზროვნების ხასიათის შესაბამისად, დაწყებით საფეხურზე მას უნდა შევათვისებინოთ კონკრეტულ ცნებათა აღმნიშვნელი სიტყვები ყველაზე მარტივ კონტექსტში. სწორედ ასეთი სიტყვები პოულობს მტკიცე დასაყრდენს მოსწავლის აზროვნებასა და ენობრივ გამოცდილებაში. ყველა საფეხურზე ჯერ უნდა დასწავლოთ სიტყვის პირდაპირი და ძირითადი მნიშვნელობა, შემდეგ კი გაღატანითი. ძირეული სიტყვა წინ უნდა უსწრებდეს წარმოებულს; ისეთი სიტყვები, რომლებიც მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ ემთხვევა ან ახლოა დედაენის ეკვივალენტებთან, უფრო ადრე უნდა ისწავლებოდეს. როგორც დამბმარე. ისე დამოუკიდებელ სიტყვებს მოსწავლე ითვისებს პროდუქტიულად, რაც მტკიცე საფუძვლად უნდა დაედოს მთელს შემდგომ ლექსიკურ მუშაობას. ეს ეხება განსაკუთრებით არტიკლებს, პირის ნაცვალსახელებს, კუთვნილებით და ჩვენებით ზედსართავებს, ყველაზე ხშირად ხმარებულ წინდებულებსა და კავშირებს. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს დელექსიკალიზებულ აბსტრაქტულ წინდებულებს, რომლებიც გამოხატავენ სრულიად სხვადასხვა მიმართებებს. პირველი დებულება, მაშასადამე, რომლითაც უნდა ვიხელმძღვანელოთ ლექსიკის სწავლების დროს, იმაში მდგომარეობს, რომ დაწყებითი ეტაპის ლექსიკა აუცილებლად უნდა აკმაყოფილებდეს კონკრეტულობის მოთხოვნილებას, რათა ყოველი ახალი მასალა იყოს მოსწავლეთა რეალური შესაძლებლობის შესაბამისი. სიტყვათა სემანტიზაციის მთავარი საშუალება V კლასში არის დედაენაზე თარგმნა. ავიღოთ მაგალითისათვის წინდებულები, რომელთა გარკვეული ნაწილი მოსწავლეებს უკვე დასაწყისიდანვე ხვდება და რომელთა სწორად ხმარება მათ განსაკუთრებით უჭირთ. V კლასის სტაბილურ სახელმძღვანელოში წინდებულები და შერწყმული არტიკლები წარმოდგენილია სხვადასხვა რაოდენობით. მათი რაოდენობა სახელმძღვანელოს [1] 57 პარაგრაფში 500-სს აღემატება, ხოლო თუ ავიღებთ სახელმძღვანელოს 57 პარაგრაფში შემავალ 70 „საკითხავ მასალას“ და ტექსტებს (იმ მასალის გამოკლებით, რომელიც შედის „საკლასო სავარჯიშოში“ და „საშინაო დავალებაში“) იძ ახსნით ნაწილთან ერთად, რომელიც მათ წინ უსწრებს, და თუ დავინტერესდებით აგრეთვე იმით, თუ რომელი წინდებული როდის შემოდის და რა რაოდენობითაა წარმოდგენილი სხვადასხვა პარაგრაფში, მივიღებთ წინდებულთა განაწილების სინოპტიკურ სურათს.

ახსნით ნაწილსა და „საკითხავ მასალაში“ ყველაზე დიდი მაჩვენებელი აქვს წინდებულს dans (92), შემდეგ მოდის à (64), sur (45), de (45), avec (27) და après (16). სხვა წინდებულები წარმოდგენილია უფრო დაბალი მაჩ-

[1] მ. ა. ბახარევა, ზ. ვ. კალაჩევა, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო V კლასისათვის, გადმოკეთებული ქართული სკოლისათვის ი. ს. გვარჯალაძის და ი. რ. ჭავჭარაძის მიერ, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958.

ვენებლ-თ. ზოგიერთი კიდევ კენტად. ისეთი ერთეულები, როგორიცაა de, d', près de, près d', près du და სხვ., ცალ-ცალკეა ანგარიშში შეტანილი. ამა თუ იმ წინდებულის ხშირადობა მოცემულ პარაგრაფში ზოგჯერ გაპირობებულია გრამატიკული თემით, როგორცაა ეს, მაგალითად, 36-ე და 46-ე პარაგრაფებში. გასაგებია, რომ ამ ეტაპზე წინდებულები აღებულია მხოლოდ კონკრეტულ მნიშვნელობათა გამოსახატავად. sur-'ზე' ყველა შემთხვევაში ხმარებულია ლოკალურის გაგებით, როგორც სიერესივი, თანაც აღნიშნულია, რომ წინდებული შეურწყმულად წარმოითქმის არს. სახელთან და რომ მასზე დამოკიდებული მახვილი არ დაისმის. შემდგომობის ცნებას გამოხატავს წინდებული après 'შემდეგ'. დროის აღსანიშნავად (il est 6 heures 'ხუთი საათი', il est midi 'შუადღეა' და სხვ.) უპიროვნო გამოთქმა il est სახელმძღვანელოში აო გვხვდება (სახელმძღვანელოს ლექსიკონში სიტყვები heure f 'საათია', midi m 'შუადღე' და სხვ. არცაა შეტანილი). წინდებული (sur) პირველად შემოდის მე-10 პარაგრაფიდან. აქ საჭიროა განემარტოს მოსწავლეებს, რომ, საზოგადოდ, თანდებულები ფრანგულში იწერება ცალკე და სიტყვის წინ, რისთვისაც ფრანგულში მათ „წინდებულები" ეწოდება. შიდაობის აღსანიშნავად აღებულია ჯერ dans-'ში', როგორც ინესივი, მაგალითები მიეთითებს კონკრეტულ, შემოზღუდულ ადგილზე, როგორც ქართულში, რომელიც „შინაგან სივრცეს გულისხმობს (სიღრმეს ან შემოზღუდულ რასმე)" [1]. ეს მაგალითები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც შედარების ტერმინები, როცა ლოკალურის მნიშვნელობით ტექსტებში შემოტანილი იქნება წინდებულები à და en-'ში'. V კლასის სახელმძღვანელოში (§ 49) გვაქვს: Le père arrive dans une auto 'მამა ავტომობილით მოდის', ხოლო VI კლასის სახელმძღვანელოს პირველ გაკვეთილში[2]—ils arrivent... en auto 'ისინი...ავტომობილით მოდიან'. პირველ მაგალითში წინა პლანზეა შიდაობის ცნება, მეორეში კი ტრანსპორტის სახეობაა აღნიშნული. უნდა გვახსოვდეს, რომ ზედმეტ თეორეტიზირებას შეუძლია ბუნდოვნება წარმოშვას, თუმცა გამორიცხული არაა იმის შესაძლებლობა, რომ წინდებულთა ნიუანსობრივი განსხვავება ვუჩვენოთ V კლასის სახელმძღვანელოს მაგალითებზე. შდრ.:

Mon père est à la maison (§ 51, გვ. 87_9)[3], მამაჩემი სახლშია.

მამა სახლშია, შინაა, საერთოდ, მაგრამ ამ მომენტში, შეიძლება, ეზოში იყოს, და არა შენობაში.

Marie va à l'école (§ 37, გვ. 57^5)[4] მარიამი სკოლაში მიდის.

Dans notre maison les chambres sont grandes (§ 51, გვ. 87_{14-15}) ჩვენს სახლში დიდი ოთახებია.

ოთახი შეიძლება იყოს მხოლოდ შიგნით.

[1] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1953, გვ. 620.

[2] იხ. კ. კ. პ ა რ ჩ ე ვ ს კ ი, ე. ბ. რ ო ზ ე ნ ბ ლ ი ტ ი, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო საშუალო სკოლის VI კლასისათვის, გადმოკეთებული ქართული სკოლისათვის ის. გ ვ ა რ ჯ ა ლ ა ძ ი ს მიერ, თბილისი, სახელგამი, 1958.

[3/4] რიცხვები ინდექსად ან ხარისხად უჩვენებენ სტრიქონების რიგს, პირველ შემთხვევაში ბოლოდან, მეორეში—ზევიდან. 87_9 = გვ. 87, ხაზი მეცხრე ბოლოდან; 57^5 = გვ. 57, ხაზი მეხუთე ზევიდან.

ან კიდევ à-ს შემცველი ისეთი მაგალითი, რომელსაც ტექსტში უშუალოდ მოსდევს dans-ის შემცველი წინადადება: André et Serge vont à l'école (§ 38, გვ. 58_3), ანდრო და სერგი სკოლაში მიდიან.

Ils entrent dans l'école (§ 38, გვ. 58_3) ისინი შედიან სკოლაში (ესე იგი სკოლის შენობაში).

ზოჯერ en და dans-ს შორის ნიუანსობრივი განსხვავება არა ჩანს. ავიღოთ, მაგალითად, წინადადებები: 1) Marie va à l'école (§ 37, გვ. 57^3) 'მარიამი სკოლაში მიდის'; 2) Marie arrive à l'ecole (§ 37, გვ.57^5) 'მარიამი სკოლაში მიდის'; 3) Elle entre en classe (§ 37, გვ 57^5) 'ის შედის კლასში'; 4) Elle va à sa place (§ 37, გვ. 57^{5-6}) 'ის მიდის თავის ადგილზე'. პირველ მაგალითში აღნიშნულია მიმართულება, დანიშნულების ადგილი, მეორეში— დანიშნულების ადგილზე მისვლა; მესამეში —საკლასო ოთახში შესვლა; მეოთხე მაგალითი, რომელშიც ისევ მიმართულებაა აღნიშნული, თავისი შინაარსით უჩვენებს, რომ წინა მაგალითის en მიუთითებს სწორედ შინაგან სივრცეზე, და არა „კლასზე" ან „სკოლაზე" საერთოდ.

წინდებული à შემოდის 21-ე პარაგრაფიდან და 36-ე პარაგრაფამდე გვხვდება გამოთქმაში jouer à la balle 'ბურთის თამაში' (იარაღის აღმნიშვნელი, ინსტრუმენტული à), ფუნქციის რაიმე განსაზღვრების გარეშე. 36-ე პარაგრაფიდან à გვხვდება მიმართულების, ადგილსამყოფელისა და მიცემითის აღსანიშნავად, ესე იგი გამოყენებულია როგორც დირექტივი, ლოკატივი და დატივი. Avec 'თან' ყველა შემთხვევაში თანაობის (კომიტატივის) აღსანიშნავადაა ხმარებული. De ამ ეტაპზე გამოყენებულია მოძრაობის გამოსავალი წერტილისა და კუთვნილების აღსანიშნავად. შეჯამება, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ანბანური ლექსიკონის სამსტრიქონიან პრეამბულას, რომელიც à-ს ეხება და რატომღაც „პირობით შემოკლებათა" რებრიკაშია მოქცეული (გვ. 97), სახელმძღვანელოში გათვალისწინებული არ არის. თუ დავიცავთ სიმარტივისა და კონკრეტულობის მოთხოვნას, შეჯამების დროს, მაგალითად, წლის მეოთხე მეოთხედში ან ოდნავ უფრო ადრე, როცა ამის შესაძლებლობა არის, შეიძლება ერთმანეთს შევადაროთ ისეთი მაგალითები, რომლებიც გვიჩვენებენ წინდებულთა სხვადასხვა ფუნქციას.

à			de		
რას გამოხატავს	მაგალითი	რა კითხვაზე მიუგებს	რას გამოხატავს	მაგალითი	რა კითხვაზე მიუგებს
1	2	3	4	5	6
ადგილსამყოფელი	Il est à l'école ის სკოლაშია	სად? (სად იმყოფება?)	მოძრაობის გამოსავალი წერტილი	Marie rentre de l'école მარიამი ბრუნდება სკოლიდან	საიდან?
მოძრაობის მიმართულება	Il va à l'école ის მიდის სკოლაში				
მიცემითი ბრუნვა	Il donne un livre à Marie ის მარიამს წიგნს აძლევს	(სად? საით?		Papa sort de la fabrique მამა გამოდის ფაბრიკიდან	საიდან?

1	2	3	4	5	6
ვის მივართავენ, ვისკენაა მიმართული მოქმედება	André montre les images à Marie ანდრო მარიამს სურათებს უჩვენებს	ვის?		Le livre de Michel მიხეილის წიგნი	ვისი?
	André lit un récit à Marie	ვის?	კუთვნილება	La cour de l'école სკოლის ეზო	რისი?
	ანდრო მარიამს მოთხრობას უკითხავს	ვის?			

ახსნისა და ვარჯიშობის დროს არ უნდა დაგვავიწყდეს კითხვების (სად? საით? საიდან? ვის? ვისი? რისი? და სხვ.) დასმა, რადგან მათ მაორიენტირებელი მნიშვნელობა აქვს. არ შეიძლება მივაწეროთ წინდებულებს, განსაკუთრებით ისეთ განყენებულსა და პოლისემიურს, როგორიცაა à და de, ის, რის გამოხატვაც მათ, თავისთავად აღებულთ, არ შეუძლია. არ შეიძლება, მაგალითად, ვეუთხრათ მოსწავლეს, რომ „à უდრის ქართულ მიცემით ბრუნვას“, თუმცა სიმოკლისათვის ზოგჯერ აღნიშნავენ, რომ გარკვეულ შემთხვევაში „...à შეესატყვისება მიცემითს ბრუნვას“[1]. სინამდვილეში à ან de, თავისთავად აღებული, უდრის მხოლოდ თავის თავს, ხოლო ამა თუ იმ მიმართების გამოხატვა წინდებულს შეუძლია არა თავისთავად, არამედ იმ სიტყვასთან ერთად, რომელსაც იგი ახლავს; თანაც კარგად უნდა დავუკვირდეთ კონტექსტს, რომელშიც შედის არა მხოლოდ მომდევნო სიტყვა, არამედ წინამავალიც (შდრ.: Ce livre est à Pierre 'ეს წიგნი პეტრესია' Donnez ce livre à Pierre 'მიეცით პეტრეს ეს წიგნი'). ლექსიკის სწავლებაში, როგორც საერთოდ, უნდა დავიცვათ კონკრეტულიდან აბსტრაქტულზე, ახლობელიდან შორეულზე, ნაცნობიდან უცნობზე და ადვილიდან ძნელზე გადასვლის პრინციპი. სწორი არაა, მაგალითად, როცა V კლასის სახელმძღვანელოში არის სიტყვა morose 'პირქუში, დაღრეჯილი, მოღუშული, გულმძიმე', მაგრამ არ არის ისეთი სიტყვა, როგორიცაა manger 'ჭამა'. შესწავლილი ლექსიკის ხშირ განმეორებასთან ერთად, ახალი სიტყვები უნდა მივაწოდოთ მეთოდიკური თანამიმდევრობით და ყველა შემთხვევაში დავიცვათ სიძნელეთა გრადაცია. ჩვენი აზრით, სიტყვათა და გამოთქმათა შემდეგი ორი სერიიდან, მაგალითად, პირველი უფრო ადრე უნდა ვისწავლოთ, ვიდრე მეორე, რომელიც მეტ სირთულეს შეიცავს.

Il a un livre მას აქვს წიგნი. ზმნა მარტივია	Il a besoin მას ესაჭიროება. აქ ზმნური საქცევია
C' est mon cahier ეს ჩემი რვეულია.	C' est à moi ეს ჩემია. „A moi“ იცვლის მნიშვნელობას კონტექსტის მიხედვით (შდრ. De vous à moi საიდუმლოდ, ჩვენს შორის).

[1] იხ. О. И. Богомолова, Современный французский язык, Москва, 1948, გვ. 345.

Il va à l' école ის სკოლაში მიდის. ზმნა აღებულია პირდაპირი მნიშვნელობით	Il va bien ის კარგადაა. ზმნა იდიომატურ გამოთქმაშია.
Il a un crayon მას აქვს ფანქარი. Avoir—ზმნას საკუთარი ლექსიკური გაგება აქვს	Il a acheté un crayon მან იყიდა ფანქარი. Avoir დაკლილია საკუთარი ზმნური მნიშვნელობისაგან.
Donner მიცემა	Distribuer დარიგება რაიმესი. La fenêtre donne sur la rue ფანჯარა ქუჩაში გადის, ქუჩას გადაჰყურებს
Il a copié une page მან ერთი გვერდი გადაწერა	Il a une page à copier მას ერთი გვერდი აქვს გადასაწერი. à + ინფინიტივი აქ გამოხატავს მომავალს მიმღეობას
Il est dans sa chambre ის თავის ოთახშია	Il est midi შუადღეა. ნაცვალსახელი აქ არაა რეალური ქვემდებარე, თანაც შედის დაუნწევრებელ, უპიროვნო გამოთქმაში
Rire სიცილი Venir მოსვლა. Réel რეალური. Grand დიდი Fruit m ნაყოფი, pl ხილი	Sourire ღიმილი Prévenir გაფრთხილება Irréel არარეალური Agrandir გადიდება Arbre fruitier ხეხილი ჯერ ძირეული სიტყვა, შემდეგ წარმოებული
Commencer დაწყება	Se mettre à... დაწყება, რაიმე საქმისათვის ხელის მოკიდება.
Prendre აღება La part წილი	Prendre du thé ჩაის დალევა. Predre part მონაწილეობის მიღება
Faire son devoir თაეისი მოვალეობის შესრულება	Faire écrire დაწერინება Faire faire გაკეთებინება აქ პირველი ზმნა კაუზატივის მაწარმოებელია
Le chemin გზა	Le chemin de fer რკინიგზა — ჯერ მარტივი, შემდეგ რთული და სხვ.

განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს რთულ სიტყვებს და სხვადასხვა საქცევებს, რომლებიც, მიუხედავად მათი რთული შედგენილობისა, ერთ ცნებას გამოხატავენ. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ პირველ ხანებში მოსწავლეები იჩენენ ძლიერ მიდრეკილებას ასეთი მოვლენების ხელოვნური დანაწევრებისადმი და ცალკეულ კომპონენტებს ცალ-ცალკე იხილავენ, მაშინ, როდესაც ყოველი საქცევი აღქმული და გაგებული უნდა იყოს როგორც ერთი მთლიანი. უპიროვნო გამოთქმა il y a ნიშნავს: არის, მოიპოვება, есть, имеется. ეს საქ-

ცევი სამი კომპონენტისაგან შედგება, მაგრამ არც ერთ მათგანს დამოუკიდებელი მნიშვნელობა არა აქვს და არც შეიძლება ითარგმნოს ცალ-ცალკე. ხოლო თუ ამ კომპონენტებს განვიხილავთ როგორც ცალკე აზრობრივ ერთეულებს, რაც შესაძლებელია ზოგიერთ კონტექსტში. მაშინ მნიშვნელობაც სულ სხვა იქნება. მაგალითად: ა) près de l'école il y a une maison 'სკოლის ახლოს არის სახლი'. აქ „il"-ს დაკარგული აქვს პირის ნაცვალსახელის ფუნქცია და არავითარ რეალურ ქვემდებარეს არ აღნიშნავს, იგი იხმარება მხოლოდ იმისათვის, რომ გამოთქმა სიმეტრიული იყოს პირიან ზმნებთან. სულ სხვა აზრია შემდეგ მაგალითში: ბ) Pierre habite Moscou, il y a une maison 'პეტრე მოსკოვში ცხოვრობს, მას იქ სახლი აქვს'. თუ პირველ მაგალითში „il" არაფერს არ ცვლის, მეორეში იგი ნაცვალია საკუთარი სახელისა „Pierre" და აღნიშნავს რეალურ ქვემდებარეს. გამოთქმა il y a პირველად შემოდის VI კლასიდან[1], სადაც მის შესახებ ნათქვამია, რომ იგი არ იცვლება პირსა და რიცხვში. იგი შედის მეშვიდე გაკვეთილის გრამატიკულ თემაში, გაკვეთილის ტექსტსა და სავარჯიშოებში წარმოდგენილია 15-ჯერ, მტკიცებით, უარყოფითსა და კითხვით ფორმაში. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლემ ეს გამოთქმა გამოიცნოს კონტექსტში როგორც ერთი მთლიანი და ხელოვნურად არ დაანაწევროს იგი. რაც შეეხება დეტალიზაციას, იგი ამ ეტაპზე ნაადრევია მოსწავლის ენობრივი გამოცდილების თვალსაზრისით, რადგან ჯერ კიდევ არ არის შემოტანილი ცნება უპიროვნო გამოთქმის „il"-ნაცვალსახელის შესახებ, არაა კვალიფიცირებული y როგორც ზმნიზედა, არაა საპირისპირო გაგება და შედარების ტერმინი, ესე იგი გამოთქმის სამი წევრის ისეთი თავისუფალი შეხამება, რომელიც მოგვცემდა რეალური ქვემდებარის, ადგილის გარემოებისა და შემასმენლის გაგებას. ავიღოთ სხვა მოვლენები. Il a vingt ans 'ის ოცი წლისაა' (a=არის). როგორც ვხედავთ, ასაკის აღსანიშნავად ფრანგულში „ქონა"—ზმნაა გამოყენებული, ქართულში—„ყოფნა". Compter 'თვლა': comptez sur moi 'ჩემი იმედი გქონდეთ' рассчитывайте на меня; ვფიქრობთ, რომ მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ, ქართულთან შედარებით აქ განსხვავებაა, რომელიც მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს. წინდებული „à" avoir-ის აწმყოს III პირისაგან (a) რომ დიაკრიტიკული ნიშნით განსხვავდება, ეს მხოლოდ გრაფიკას ეხება, გარეგანი მხარეა, რომელიც ხელს უწყობს მის სწრაფ გამოცნობას ტექსტში. მაგრამ მხოლოდ ამის სწავლებისათვის ქების სიგელს არ უნდა მოველოდეთ. რადგან მთავარია ენობრივი თვალსაჩინოება, რომლის შესაქმნელად საჭიროა კონტექსტის ანალიზი, მოვლენათა აზრობრივი დიფერენცირება. ამისათვის კარგი იქნება ისეთი მაგალითის შერჩევა, რომელშიც ორი შესადარებელი მოვლენა ერთმანეთის გვერდით იქნება წარმოდგენილი. მაგალითად: Il a une place à la tribune de la Place Rouge 'მას წითელი მოედნის ტრიბუნაზე ადგილი აქვს'. ზმნა და წინდებული ახლოა ერთმანეთთან შემდეგ წინადადებაში: Il a passé à l' homme un paquet 'მან კაცს ფუთა გადასცა'. მოსწავლე, რომელიც კონტექსტს უკვირდება და შეგნებულად თარგმნის, ადვილად გაიგებს, ოომ აღებულ მაგალითში a უკავშირდება მიმღეობას და მასთან ერთად აწარ-

[1] კ. კ. პაპნეისკი, ე. ბ. როიზენბლატი, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო VI კლასისათვის, ქართ. გამოცემა, თბილისი, სახელგამი, 1958, გვ. გვ. 23—25.

მოებს რთულ დროს, რომელიც ერთი სიტყვით ითარგმნება, ხოლო à უკავშირდება არს. სახელს და მასთან ერთად (და არა ცალკე) გამოხატავს მიცემით ბრუნვას. აღებული მოვლენები შეიძლება უშუალოდ იყოს ერთმანეთთან: Il a à écrire 'მას საწერი აქვს', მაგრამ ეს უშუალო სიახლოვე, თავისთავად აღებული, დაწყებით და საშუალო ეტაპზე გაგებას არ ადგილებს, რადგან კონსტრუქცია à+ინფინიტივი უფრო გვიან შემოდის. უნდა ვერიდოთ ზოგიერთი კონსტრუქციის ნაადრევ შემოტანას. არ შეიძლება, მაგალითად, პირველი ან მეორე წლის კურსში შევიტანოთ კონსტრუქცია ne...que 'მხოლოდ', Il ne reste plus que quelques instants 'მხოლოდ რამდენიმე წუთიღა რჩება'. პირდაპირ უნდა ითქვას, რომ V კლასის მოსწავლეებისათვის ნაადრევია უპიროვნო გამოთქმა „il", შეწყვეტის აღმნიშვნელი ne...plus, შეზღუდვის გამომხატველი ne...que და არს. სახელი instantin 'წამი, მეყი', რომელთაგან პირველი სამი კონსტრუქცია ქართულისათვის უცხოა, ხოლო სიტყვა instant თავისუფლად შეიძლება შეიცვალოს სიტყვით seconde f, თუმცა ამ უკანასკნელში c=[g]-ს და ამ მხრივ სიძნელესაგან თავისუფალი არაა.—საერთოდ, იმას, თუ რა თანამიმდევრობით უნდა მივაწოდოთ მაგალითები, ყველა შემთხვევაში და ყოველ დროს განსაზღვრავს მოსწავლეთა ცოდნისა და გაგებითობის დონე, ისე როგორც თვით ლექსიკის ხასიათი. ჯერ უნდა ვასწავლოთ ისეთი მასალა, რომელიც გრძნობითს და ნებელობითს სფეროს ეხება და უფრო კონკრეტულია, შემდეგ კი ინტელექტუალური რიგისა და განყენებულნი.

ლექსიკის სწავლების დროს უნდა გათვალისწინებულ იქნეს ისეთი შემთხვევები, როცა სიტყვის ლექსიკური მნიშვნელობა დამოკიდებულია მის ადგილზე. ასე, მაგალითად, ზოგ შემთხვევაში თვისებითი ზედსართავი იცვლის მნიშვნელობას პოზიციის მიხედვით:

Un homme grand (=un homme de haute taille)	Un grand homme დიდი ადამიანი.

შდრ. Une femme sage 'ჭკვიანი, გონიერი ქალი', და une sage-femme 'მეანი ქალი, ბებია ქალი'.

ამ მოვლენას ყურადღება უნდა მიექცეს იმ მხრივაც, რომ ქართულში მსაზღვრელ-საზღვრულის გადანაცვლება აზრის ცვლილებას არ იწვევს: მაღალი მთები=მთანი მაღალნი.

ლექსიკის ახსნისას მიმართავენ ორ ძირითად ხერხს—დედაენაზე თარგმნას და უთარგმნელ სემანტიზაციას. თარგმნა ლექსიკის ახსნის უმოკლესი და ყველაზე საიმედო გზაა ყველა შემთხვევაში, როცა დედაენის ეკვივალენტის ცნებითი ღირებულება და მნიშვნელობათა მოცულობა მოსწავლისათვის გარკვეულია. თარგმნის დროს მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს სიტყვის სწორედ იმ მნიშვნელობას, რომელიც მას აქვს მოცემულ კონტექსტში ან კონსტრუქციაში. სიტყვა pièce f, მაგალითად, შეიძლება ნიშნავდეს რაიმეს შემადგენელ ნაწილს, ერთ ცალს ერთგვაროვან საგანთა რიგიდან, ოთახს, ქვემეხს, ფულს, პიესას, მაშინ როდესაც აქ ჩამოთვლილ მნიშვნელობათაგან ამ სიტყვას ქართულში არა აქვს არც ერთი, გარდა უკანასკნელისა. შდრ.: ქართ. ხელი=სხეულის ზედა კიდური; ხელ-მოკლე=მოკლე ხელიანი; ხელმოკლე=ღარიბი; ხელი=გიჟი; ხელი=კომპლექტი, „ერთი ხელი ტანისამოსი";[1] ხელი=სხვა გემო,

[1] იხ. აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I. მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 257.

привбус. ფრ. ზმნა cuire მნიშვნელობის მხრივ შეესატყვისება ორ რუსულ ზმნას: **варить** 'ხარშვა' და **печь** 'ცხობა', ხოლო რუსული ზმნა **жарить** 'ხრაკვა' ფრანგულად შეიძლება გადმოიცეს ზმნებით rôtir, griller, frire. ფრ. სიტყვა petit ისეთ შეხამებაში, როგორიცაა petite mère, ნიშნავს არა „პატარას", არამედ როგორც ლ. შჩერბა ამბობს, წარმოადგენს „თავისებურ მოფერებითს პრეფიქსს"[1] და ამიტომ მოცემული შეხამების რუსული შესატყვისი იქნება '**мамочка**' 'დედიკო'. ლექსიკაზე სისტემატურმა და გააზრებულმა მუშაობამ, ორი ენის სიტყვათა შინაარსობრივმა ანალიზმა მოსწავლეს უნდა დაანახოს, რომ სიტყვას, როგორც მნიშვნელობის, ბგერადობისა და მორფოლოგიური სტრუქტურის თავისებურ ერთიანობას, მეორე ენაში უნდა მოენახოს ზუსტი აზრობრივი ეკვივალენტი, რომ მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ ორი ენის სიტყვებს შორის შეიძლება იყოს როგორც დამთხვევა, ისე განსხვავება.

კონტექსსა და სიტყვათწარმოებაზე დაკვირვება უთარგმნელი სემანტიზაციის მთავარი საშუალებაა. ცნობილი ფაქტია, რომ სიტყვა თავის ზუსტ მნიშვნელობას ღებულობს ფრაზულ გარემოცვაში, კონკრეტულ სიტუაციაში, რომელიც განსაზღვრავს სიტყვის მნიშვნელობას და ამით თავიდან გვაცილებს პოლისემიას, ახდენს რა „სიტყვის რეალიზებას თვითეულ შემთხვევაში მხოლოდ ერთი მიმართულებით"[2]. მართლაც, სიტყვის რამდენიმე შესაძლებელი მნიშვნელობიდან კონტექსტის წყალობით ერთი რომელიმე აქტიურდება და იქცევა უურადღების უშუალო საგნად. მაგრამ თუ ამოცანა აღემატება მოსწავლის რეალურ შესაძლებლობას და დაკვირვება ზერელეა, მაშინ კონტექსტი იქცევა მისთვის მრუდე სარკედ; და ეს ასეა ყოველთვის, როცა მასწავლებელი ხელმძღვანელობს იმ ყალბი აზრით, რომ საკმარისია იცოდეს მოსწავლემ კონტექსტში შემავალი სიტყვები და გაზეპირებული ჰქონდეს მზა გრამატიკული ფორმულები, რომ ამას ავტომატურად მოჰყვეს აზრის სრული გაგება. როგორც თარგმნა არ არის თავისთავად ისეთი თვითკმარი საშუალება, რომელსაც შეუძლია გამორიცხოს სხვა საშუალებები, ისე კონტექსტიც არ არის სემანტიზაციის ერთადერთი, ყველა შემთხვევაში და ყველასათვის ერთნაირად გამოსადეგი საშუალება. მართალია, ახალი, უცნობი სიტყვის მნიშვნელობა შედარებით ადვილი გამოსაცნობია ისეთ მაგალითებში, როგორიცაა: J' ai écrit une lettre et je l'ai jetée dans une boîte aux lettres (უცნობი სიტყვა) 'მე დავწერე წერილი და ჩავაგდე ის საფოსტო ყუთში'; La lune (უცნობი სიტყვა) tourne autour de la terre 'მთვარე დედამიწის გარშემო ტრიალებს' (უცნობი სიტყვის გაგება აქ არ იქნება სრულიად იოლი საქმე, რადგან დედამიწის გარშემო ახლა საბჭოთა ხელოვნური თანამგზავრიც ბრუნავს); Le poisson (უცნობი სიტყვა) nage 'თევზი ცურავს': მეორე სიტყვის ცოდნა არ იძლევა თავისთავად იმის აბსოლუტურ გარანტიას, რომ პირველი სიტყვის მნიშვნელობას მოსწავლე სწორად გამოიცნობს, რადგან მოსწავლის ცნობიერებაში შეიძლება რამდენიმე სხვადასხვა წარმოდგენა გააქტიურდეს, და არა აუცილებლად ის, რომელსაც ჩვენ მოველით. ამის გარდა, სიტყვას ზოგჯერ სუბიექტური ღირებულება აქვს და მის გამოსაცნობად

[1] Акад. Л В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе, Москва—Ленинград, 1947, გვ. 82.

[2] იხ. Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, Изд-во АН, 1953, გვ. 15.

საჭირო ხდება საკმაოდ ფართო კონტექსტის გაცნობა, რაც დიდ ცოდნასა და მომზადებას მოითხოვს და თავისთავად ექსტენსიური გზაა. თანაც „სიტყვის სუბიექტური გააზრება ვითარდება მისი ობიექტური მნიშვნელობის საფუძველზე“ [1], რომლის გამოცნობა კონტექსტის საშუალებით ყოველთვის არ ხერხდება. მიუხედავად ამ სიძნელეებისა, კონტექსტს, როგორც სემანტიზაციის ერთ-ერთ საშუალებას, თავიდანვე სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს, რადგან კონტექსტზე დაკვირვება უვითარებს მოსწავლეს ენობრივ ალღოს და გარკვეულ ეტაპზე რამდენადმე ათავისუფლებს მას ლექსიკონის ტყვეობისაგან, აჩვევს მას აზროვნებას უშუალოდ უცხოურ ენაზე და, მაშასადამე, ხელს უწყობს რამდენიმე ზეპირი მეტყველების ჩვევის განვითარებას.

სიტყვათწარმოება, როგორც ახალ სიტყვათა წარმოქმნის ყველაზე პროდუქციული ხერხი, სემანტიზაციის მხოლოდ დამხმარე საშუალებაა, მაგრამ იგი ძლიერ უწყობს ხელს დიფერენცირების ჩვევის განვითარებას. ამის გარდა, ძნელ სიტყვებს მოსწავლე უფრო ადვილად ითვისებს, როცა იცის, თუ რა აქვთ მათ საერთო, სიტყვათწარმოების მხრივ, იმ სიტყვებთან, რომლებიც მან უკვე შეითვისა, ან კიდევ დედაენის სიტყვებთან [2]. მოსწავლემ კარგად უნდა იცოდეს ფუძის მნიშვნელობა და მაწარმოებელი ელემენტების დანიშნულება. უფროს კლასებში განსაკუთრებით ვამახვილებთ ყურადღებას ფორმატიებზე, პრეფიქსალურ და სუფიქსალურ სიტყვათწარმოებაზე, წარმოებული სიტყვების სტრუქტურულ ტიპებზე. მაგალითად porter 'ტარება'- საგან პრეფიქსაციის საშუალებით შეიძლება მივიღოთ: apporter 'მოტანა', importer 'შემოტანა', exporter 'გატანა', transporter 'გადატანა' და სხვ. ასევე პრივატიული in-ისა და მისი ასიმილაციაქმნილი ფორმების დახმარებით ვღებულობთ მრავალ წარმოებულს, რომლებსაც მოსწავლეები შედარებით ადვილად იგებენ და იმახსოვრებენ: incapable 'უუნარო', impossible 'შეუძლებელი', indirect 'არაპირდაპირი' და სხვ., სადაც ქართულ შესატყვისებში გვაქვს უარყოფითი უ-, -უ-, ან უარყოფის ნაწილაკი „არა“. სიტყვათწარმოება არ შეისწავლება მზა წესების გაზეპირების გზით, რადგან ამას შედეგად მოსდევს უკიდურესი ფორმალიზმი და ყალბი ანალოგიები, არამედ შეისწავლება იმ სისტემატიური დაკვირვების გზით, რომელსაც ვაწარმოებთ როგორც უცხოური სიტყვის სტრუქტურულ ნაირობასა და აზრობრივ მხარეზე, ისე დედაენის დერივაციულ ერთეულებზე და მათ ფორმაცვლილებასთან დაკავშირებულ აზრობრივ ნიუანსებზე. უკვე VII კლასიდან მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს ყველაზე გავრცელებულ და პროდუქციულ აფიქსებს, მათი როლის ჩვენებას, დერივაციული მოვლენების ანალიზს და, ბოლოს, მოსწავლეთა განზოგადებით მუშაობას, რამაც მკაფიოდ უნდა დაანახოს მათ სუფიქსაციისა და პრეფიქსაციის როლი თანამედროვე ფრანგულ ენაში. ახალი სიტყვები შეიძლება წარმოიქმნას აგრეთვე გრამატიკული კატეგორიის გამოცვლის გზით, რასაც მოსწავლე უფრო ადვილად გაიგებს, თუ მას მოვაგონებთ შესაფერ მაგალითს დედაენაში. ქართულში, მაგალითად, ბევრი ზმნიზედა მეტყველების სხვადასხვა ნაწილებისაგანაა ნაწარმოები. ასეთია, სხვა მრავალთა შორის, სიტყვა „ძირს“, რომელსაც.

---

[1] Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, 1953, გვ. 18.

[2] იხ. Н. И. Гез, Лексические упражнения на старшей ступени обучения, „Иностранные языки в школе“, 1957, № 1, გვ. 32.

როგორც ზმნიზედად ქცეულ სახელს, დაკარგული აქვს ბრუნვის ფუნქცია, უბრუნველია. სიტყვა „ძირს“ შეიძლება სახელიც იყოს და ზმნიზედაც; პირველ შემთხვევაში იგი მიუგებს კითხვაზე „რა?“, მეორეში—კითხვაზე „სად?[1] ანახე, თუ ოქრო რასა იქმს, კვერთხი ეშმაკთა ძირისა“ („ვეფხის ტყაოსანი“, სტროფი 1196): „ძირისა“ „ნათ. ბრუნვის ფორმით წარმოდგენილი მსაზღვრელია“[2]. როგორიც არ უნდა იყოს სიტყვის გენეზისი, მას სავსებით იქვემდებარებს ის კატეგორია, რომელშიც იგი გადადის[3]. ეს შეიძლება ვუჩვენოთ მოსწავლეებს შემდეგ მაგალითებზე.

ახალ სიტყვათა წარმოქმნა გრამატიკული კატეგორიის გამოცვლის გზით
(Dérivation impropre)

რა გარდაიქმნა	მაგალითი	რად გარდაიქმნა	მაგალითი
ზმნა, ინფინიტივი	Dîner სადილობა Se lever ადგომა	არს. სახელი » »	Le dîner სადილი Le lever ადგომა Le lever du soleil მზის ამოსვლა
აწმყოს მიმღეობა	Fabriquant (ზმნა fabriquer წარმოება, გაკეთება). Etudiant (ზმნა étudier სწავლა) Fatiguant (ზმნა fatiguer დაღლა (ღლის)	ზედს. სახელი	un fabricant ფაბრიკანტი Un étudiant, une étudiante სტუდენტი ვაჟი სტუდენტი ქალი. Un travail fatigant დამღლელი, დამქანცავი სამუშაო
ნამყოს მიმღეობა	Contenu (ზმნა contenir შეცვა (შეიცავს)	არს. სახელი	Le contenu შინაარსი
თხრობითი კილოს აწმყო	Il se dépêche ის იჩქარის		Une dépêche დეპეშა
თვისებითი ზედსართავი	Fort,-e ძლიერი, ღონიერი	არს. სახელი	Un fort სიმაგრე. გამაგრებული ადგილი
არს. სახელი	La rose ვარდი	ზედ. სახელი	Une robe rose ვარდისფერი კაბა
	Le pas ნაბიჯი	უარყოფითი ზმნიზედა	Il ne marche pas ის არ დადის

[1] იხ. აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 607.

[2] იხ. იქვე, გვ. გვ. 91—92.

[3] კონვერსიის შესახებ იხ. В. Н. Андреева, Элементы теории на уроках французского языка, Иностранные языки в школе, 1953, № 3. ავტორი მართებულად აღნიშნავს, რომ სიტყვათწარმოების დარგში კონვერსიის მოვლენებს უფრო მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს (იქვე, გვ. 49).

რა გარდაიქმნა	მაგალითი	რად გარდაქმნა	მაგალითი
საზოგადო სახელი	Un marchand ვაჭარი	საკუთარი სახელი	Pierre Marchand პეტრე მარშანი
საკუთარი სახელი	Champagne შამპანი Il habite Champagne ის შამპანში ცხოვრობს	საზოგადო სახელი	Du champagne შამპანური ღვინო Il boit du champagne ის შამპანურს სვამს

აზრის ცვლილება გრამატიკული სქესის ცვლილებასთან დაკავშირებით:

Un critique კრიტიკოსი. Une critique კრიტიკა.

ღრმა დაკვირვების საგანი უნდა იყოს აგრეთვე კომპოზიცია ანუ თხზვა, რომლის გაგებაც მოითხოვს რთულ სიტყვათა სტრუქტურულ-სემანტიკურ ანალიზს. მაგალითები: ზედსართავი+არს. სახელი—petit fils m 'შვილიშვილი'; არს. სახელი + წინდებული + არს. სახელი—arc—en—ciel m 'ცისარტყელა'; რიცხვ. სახელი+არს. სახელი—triangle m 'სამკუთხედი'; ორი არს. სახელი—timbre—poste m (წინდებული გამოტოვებულია) 'საფოსტო მარკა', და სხვ.

ეტიმოლოგიის გამოყენება, რამდენადაც იგი მოითხოვს თეორეტიზირებულ ისტორიულ ექსკურსს, საშუალო სკოლაში მეტად შეზღუდულია. Cœur m 'გული' და cordial 'გულითადი' რომ ერთ ლათინურ პროტოტიპს უკავშირდება გენეტიკურად, ხოლო mur m 'კედელი' და mûr 'მწიფე'—სხვადასხვას, ამის გაგებისათვის ენის ისტორიის ცოდნაა საჭირო. შედარებით უფრო ადვილი გასაგებია მოსწავლისათვის, რომ უარყოფის ზმნიზედა წარმოსდგება სიტყვისაგან le pas 'ნაბიჯი', რომ სიტყვაში maintenant 'ახლა' ორი დამოუკიდებელი სიტყვა შეირწყა, რომ aujourd'hui 'დღეს' ოთხი სხვადასხვა სიტყვის შერწყმას წარმოადგენს: au+არს. სახელი jour 'დღე'+წინდებული d'+ძვ. ფრანგული hui 'დღეს', რომ aller-ს პარადიგმებში ძირითადი ცნების აღმნიშვნელი სამი ლათინური ზმნის ფუძეთა მონაცვლეობაა, და სხვ.

უცხოურ ენაზე ახსნა სემანტიზაციის ისეთი საშუალებაა, რომელიც ქმნის, რამდენადმე, ახალი ენის ბუნებრივ ატმოსფეროს და უვითარებს მოსწავლეებს მოსმენილის გაგების ჩვევას. რაც შეეხება განყენებულ სიტყვებს, მათი უთარგმნელი სემანტიზაციის შესაძლებლობა შეზღუდულია და ყველა საფეხურზე მოითხოვს თარგმნის მოშველიებას. ისეთი კონკრეტული სიტყვის ასახსნელადაც კი, როგორიცაა guichet m 'სარკმელი', პროფ. განშინას გამოყენებული აქვს საკმაოდ ერცელი კონტექსტი, რომლიდანაც მოსწავლე გებულობს, რომ guichet არის „პატარა ფანჯარა, რომლიდანაც მოლარე თქვენ ბილეთს გაწვდით". პროფ. განშინას საჭიროდ მიაჩნია, რომ კონტექსტს მაინც დართოს თარგმანი[1]. მრავლისმეტყველია თავისთავად ის ფაქტი, რომ აღნიშნული კონტექსტის დასასრულს ავტორი საჭიროდ თვლის, ყოველი შემთხვევისათვის, დედაენის სიტყვის დამოწმებას, რადგან ამაში ხედავს გაგებინების უფრო სრულ გარანტიას, თუმცა გაგების კონტროლისა და უთარგმნელი სე-

[1] იხ. проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка. Москва—Ленинград, Учпедгиз, 1946, გვ. 68.

ბანტიზაციის ეფექტიანობის შემოწმებისათვის ბევრად უკეთესი იქნებოდა, რომ ჩვენ კი არ მიგვეწოდებინა მზა თარგმანი, არამედ, თვითონ მოსწავლეებს ეთარგმნათ.

სინონიმიზაციას ბევრი ჩვენი პრაქტიკოსი მასწავლებელი მოხერხებულად იყენებს, როგორც სემანტიზაციის საშუალებას. სინონიმების, როგორც ახსნის საშუალების, გამოყენებას წინ უნდა უსწრებდეს ფრიად სერიოზული მომზადება, რაც პირველ რიგში გულისხმობს სინონიმური რიგების წინასწარ შერჩევას. ეს საჭიროა იმისათვის, რომ, სიტყვათა პოლისემიურობის გამო, სინონიმები მხოლოდ ნაწილობრივ ემთხვეოდეს ერთმანეთს და, თანაც, ერთი და იგივე სიტყვა შეიძლება სხვადასხვა სინონიმურ რიგში შედიოდეს. ვინაიდან სინონიმები არ შეიძლება იყოს ურთიერთშეცვლადი ყოველ კონტექსტში, ენის სწავლების დროს საჭიროა ზუსტად განვასხვავოთ მათი ნიუანსები, შეხამების შესაძლებლობა და გამოყენების არე[1].

ავიღოთ მაგალითისათვის რამდენიმე სიტყვა და საქცევი. Aller-ს სინონიმებად შეიძლება გამოვიყენოთ se diriger 'წასვლა, направляться' (он направляется ის მიემართება), s'en aller 'წასვლა', მაგრამ არ გამოდგება marcher 'სვლა, სიარული', რადგან aller ნიშნავს არა „სიარულს საერთოდ", არამედ წასვლას გარკვეული მარშრუტით, გარკვეული მიმართულებით.

Habiter	— demeurer ცხოვრება, ბინადრობა
Gare f	— station f სადგური
Tristesse f	— douleur f მოწყენილობა, სევდა, ჯავრი
Peur f	— crainte f შიში

Laisser 'დატოვება; ხელიდან გაშვება', და სხვ.,—quitter 'დატოვება'. უნდა აღინიშნოს, რომ უკანასკნელი წყვილიდან პირველს ბევრად მეტი აქვს შეხამების უნარი და გვხვდება მრავალ გამოთქმაში, მათ შორის კაუზატიურ კონსტრუქციაში და სხვადასხვა საქცევში, რომლებშიც მას მეორე ზმნა ვერ შეცვლის (Laisser entrer 'შემოშვება', Laissez-moi tranquille! 'თავი დამანებე', 'მომეშვით!' და სხვ.).

Tout à fait	— entiérement სავსებით, მთლიანად
En tout temps	— toujours ყოველ დროს; ყოველთვის
En même temps	— ensemble ერთსა და იმავე დროს, ერთად
Peu à peu	— lentement ცოტ-ცოტა, ნელ-ნელა; ნელა.

ახსნის საშუალებად არ გამოდგება ომონიმები, რომლებიც თვითონ საჭიროებს ახსნას თარგმნის ან კონტექსტის საშუალებით. ასე უნდა აიხსნას, მაგალითად, louer (laudare) 'ქება', და louer (locare) 'დაქირავება'.

უთარგმნელი სემანტიზაციისათვის იყენებენ აგრეთვე ანტონიმებს. მაგრამ ანტონიმური წყვილები არ შეიძლება შედგეს მექანიკურად. დადებითი ხარისხი („შავი") და ოდნაობითი („მოშავო") არ შეადგენს ანტონიმებს, ისე, როგორც არ შეიძლება ანტონიმად ჩაითვალოს უარყოფითი განსაზღვრება. „შავი" არ არის აუცილებლად „ის, რაც არ არის თეთრი"; ის, რაც არ არის

[1] იხ. В. Н. Андреева, Лексикология современного французского языка, Москва, Учпедгиз, 1915, გვ. 171.

თეთრი, შეიძლება იყოს ყვითელი, ლურჯი და ა. შ., და არა აუცილებლად შავი, ისე რომ უარყოფითი განსაზღვრება ცნების გარკვევაში ვერ დაგვეხმარება[1]. ანტონიმებიდან ერთ-ერთი აუცილებლად ცნობილი უნდა იყოს.

მაგალითები:

Oui — non	კი — არა.
Bien — mal	კარგად — ცუდად.
bien m — mal m	სიკეთე — ბოროტება. აღვნიშნოთ, რომ ანტონიმური წყვილი აღარ გვექნება მაშინ, როცა ეს სიტყვები აღებულია სხვა მნიშვნელობით: bien m' ქონება'. mal m 'ტკივილი'.

Content — mécontent კმაყოფილი—უკმაყოფილო.

ანტონიმური რიგიდან უნდა შევარჩიოთ ყველაზე ხშირადხმარებული.

ოდენობის სფეროში: Petit—grand 'პატარა—დიდი' beaucoup—peu 'ბევრი—ცოტა'; გეზისა და სივრცეული ორიენტაციის სფეროში: aller—venir 'წასვლა—მოსვლა', entrer—sortir 'შესვლა—გამოსვლა', sur—sous 'ზე—ქვეშ', partout—nulle part 'ყველგან—არსად', devant—derriére 'წინ—უკან'; დროის სფეროში: avant—aprés 'უწინარეს—შემდეგ', toujours—jamais 'ყოველთვის—არასოდეს' და სხვ.

შეჯამებისას საჭიროა თავი მოვუყაროთ მაგალითებს გარკვეული ტიპების მიხედვით. მაგალითად, გენეტიკურად ტოლი penser 'ფიქრი' და panser 'ჭრილობის შეხვევა' ომონიმები—ომოფონებია, მაგრამ არა ომოგრაფები, ხოლო coin m (cuneus) 'კუთხე' და coin m 'სოლი' (ესეც თავისი მოყვანილობით ერთგვარ კუთხეს აკეთებს), voler 'ფრენა' და volare 'მოპარვა, ქურდობა'—ომოფონებია (ორი უკანასკნელიდან პირველის ლათ. პროტოტიპია volare 'ფრენა' —avis volat 'ჩიტი ფრინავს').

ყოველივე ამის გარდა, თავიდანვე აუცილებელია ყურადღება მიექცეს პარონიმებს[2] (სიტყვები, რომლებიც ფორმით ერთმანეთს ჰგავს ან, უკეთ რომ ვთქვათ, წააგავს)[3], ფორმობრივ და აზრობრივ დიფერენცირებას, რაც, სამწუხაროდ, უგულებელყოფილია როგორც სახელმძღვანელოებში, ისე ბევრი მასწავლებლის პრაქტიკაში. მართლაც, ეშვიათი როდია შემთხვევა, როცა მოსწავლეები ერთმანეთში ურევენ ისეთ სიტყვებს, როგორიცაა:

Propriété f საკუთრება Proprété f სისუფთავე,
raconter მოყოლა, rencontrer შეხვედრა,
décéder გარდაცვალება, décider გადაწყვეტა, გადაწყვეტილების მიღება,
nous faisons ჩვენ ვაკეთებთ, nous faisions ჩვენ ვაკეთებდით,
jaune ყვითელი, jeune ახალგაზრდა,

---

[1] იხ. კ. ბაქრაძე, ლოგიკა, თბილისი, პედაგოგიკურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1946, გვ. გვ. 65—66.

[2] შ. ბალი პარონიმებს ახასიათებს როგორც „ფსევდოომონიმებს". იხ. Ш. Балли, Общая лингвистика и вопросы французского языка, пер. с 3-го франц. издания, Москва, Изд-во иностранной литературы, 1955, გვ. 193.

[3] ომონიმიისა და პარონიმის შესახებ იხ. В. Н. Андреева, Лексикология современного французского языка, Москва, 1955, გვ. გვ. 155—163.

bureau m ბიურო, საწერი მაგიდა, კანტორა,
bourreau m ჯალათი.

მოვლენის ნათელსაყოფად შეიძლება მოვიყვანოთ მაგალითები დედაენიდანაც: შემცველი—შემცვლელი, დამცველი—დამწველი, ყვავის—ჰყვავის, აბაზანი—აბაზიანი, და სხვ.

თვალსაჩინოების საკითხს ჩვენ ამ შრომის პირველ თავში შევეხეთ. აქ მოკლედ აღვნიშნავთ, რომ საგნობრივი და ილუსტრაციული თვალსაჩინოება, ჟესტი, მიმიკა და სხვ. სემანტიზაციის მხოლოდ დამხმარე საშუალებაა და არ შეუძლია შეცვალოს არც თარგმნა და არც მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვა, ხოლო იდიომატიკისა და საქცევების სემანტიზაციისათვის სრულიად არ გამოდგება. კონკრეტულის სფეროშიც კი მოსწავლეს არ შეუძლია მხოლოდ სურათის საშუალებით გაარკვიოს, სახეობით ცნებასთან აქვს საქმე თუ გვარობითთან. თვალსაჩინოება შეიძლება გამოვიყენოთ უმთავრესად კონკრეტულ ცნებათა მნიშვნელობის გაგებინებისათვის, მაგრამ რადგანაც ცნება ბევრად უფრო რთული და მრავალასპექტიანი მოვლენაა, ვიდრე ის, რის დემონსტრირებაც სურათს შეუძლია, თვალსაჩინოებაც მარტო თვალის საკითხი არ არის და ამიტომ საგნობრივ-ილუსტრაციული თვალსაჩინოების გამოყენების არეც შეზღუდულია.

3. ლექსიკის შეთვისება

მექანიკურად გაზეპირებული ვოკაბულების თვისება ისაა, რომ ისინი მკვდარი კაპიტალის სახით ინახება მეხსიერებაში და ხელს არ უწყობს არც ენობრივი თვალსაჩინოების შექმნას და არც პროდუქციული ჩვევის გამომუშავებას. ასეთ შემთხვევაში სიტყვათა რეპროდუცირება ხდება უმეტესად მნემიური ინერციის ძალით, ესე იგი არ არის თავისუფალი. მართლაც, საკმარისია ასეთ სიტყვათა რიგს გამოაკლდეს ერთი რომელიმე, რომ ინერციის პროცესი დაირღვეს და რეპროდუცირებაც შეფერხდეს. ეს რომ ასე არ მოხდეს და სიტყვები ნამდვილად გადაიქცეს მისი მფლობელისათვის გაგებისა და გაგებინების რეალურ საშუალებად, ისინი უნდა დავაჯგუფოთ გარკვეული სტრუქტურულ-სემანტიკური ნიშნების მიხედვით და ვაწარმოოთ მათი ინტეგრირება სხვადასხვა სინტაქსურ კავშირებში. უკვე V კლასში იქმნება საფუძველი ამისათვის, რომ VI კლასიდან მოსწავლე დაეჩვიოს სიტყვათა დაჯგუფებას არა მარტო საერთო ფუძის, არამედ სიტყვათწარმოების საერთო წესის მიხედვითაც, რაც აადვილებს მათი მნიშვნელობის გაგებას და აფიქსირებს მათ გარკვეული სისტემის სახით. ხშირ გამეორებასთან ერთად ყოველნაირად უნდა წავახალისოთ მოსწავლეთა ანალიზური და სინთეზური ხასიათის მუშაობა, კონსტრუქციული მუშაობა. გამოცდილი მასწავლებლები არასოდეს არ კმაყოფილდებიან იზოლირებული საქცევების სემანტიზაციით, არამედ მოითხოვენ მოსწავლეებისაგან, რომ მათ ცალკე ჯგუფებად გამოჰყონ საბელისმიერი წინდებულიანი კონსტრუქციები და ზმნისმიერი წინდებულიანი კონსტრუქციები, კარგად დაუკვირდნენ წინდებულთა ფუნქციებსა და სიტყვათმაწარმოებელ ელემენტებს. თუ ამ წესს არ დავიცავთ და მოვთხოვთ მოსწავლეებს, რომ მათ დაიმახსოვრონ წარმოებულთა რიგები, სანამ სიტყვათწარმოების წესებს გაიაზრებდნენ, ეს ისევ ვოკაბულებისაკენ დაბრუნება იქნება და არა მოსწავ-

ლეთა შემოქმედებითი ენობრივი აქტი, რომელიც ლექსიკის გამდიდრებისა და განმტკიცების აუცილებელი პირობაა. რეპროდუქციული ვარჯიშობანი სხვადასხვაგვარია და პირველ რიგში გულისხმობს სიტყვის იმ მნიშვნელობათა გარკვევას, რომლებიც ემთხვევა ერთმანეთს უცხოურ ენასა და დედაენაში, ან კონტრასტულია. დედაენიდან უცხოურ ენაზე პატარა წინადადებათა თარგმნის საშუალებით შეიძლება შევაჩეოთ მოსწავლეები უცხოური სიტყვის სათანადო მნიშვნელობის შერჩევას და იმავე საშუალებით შევამოწმოთ არჩევის სისწორე. სიტყვის რეპროდუქციული შეთვისებისათვის პირველ ყოვლისა საჭიროა მისი ცნებითი ღირებულების დაზუსტება, შემდეგ კი მისი განმტკიცება სხვადასხვა ასოციაციის საშუალებით. კერძოდ, ზეპირი განმეორებისა და გააზრებული ვარჯიშობის პროცესში ახალი სიტყვა უნდა დაკავშირებულ იქნეს უცხოური ენის იმ სიტყვებთან, რომლებსაც იგი ეხამება და რომლებთანაც ერთად იგი შეადგენს გარკვეულ აზრობრივ კავშირს. მხოლოდ ამის შემდეგ აქვს სიტყვის ზეპირად დასწავლას ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა. რა კარგადაც არ უნდა ერკვეოდეს მოსწავლე აზრობრივ კავშირებში, ნერვულ ჩვეულებათა შექმნის მიზნით ყოველი ახალი სიტყვა მან უნდა დაისწავლოს ზეპირად შემდეგი რიგით: ჯერ მობილიური—უცხოური, შემდეგ უცხოური—მშობლიური. იმ ვარჯიშობათა შორის, რომლებიც ემსახურება ლექსიკის რეპროდუცირებასა და განმტკიცებას, შეიძლება დაეასახელოთ: დედაენიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნა, რომელიც დაკავშირებული უნდა იყოს ლექსიკურ-მორფოლოგიურ-სინტაქსურ ანალიზთან; პერიფრაზირება და მოყოლა, რასაც მოსწავლე ძესძლებს მხოლოდ მაშინ, როცა კარგად ესმის სიტყვათა ფორმაცვალების კანონები და აზრობრივი კავშირები; კითხვებზე პასუხის გაცემა, რაც არაერთარ შემთხვევაში არ ნიშნავს ტექსტის გარკვეული ნაწილის სტერეოტიპულ გამეორებას, არამედ ნიშნავს იმ სიტყვებით თაეისუფალ ოპერირებას, რომლებიც საჭიროა პასუხის შესადგენად. უკვე შეთვისებულ სიტყვებთან ერთად პასუხში აუცილებლად უნდა იყოს გამოყენებული ახალი სიტყვა, ჯერ იმ სახით, როგორც არის შემოტანილი კონტექსტში, შემდეგ კი იმ შეხამებებში და სინტაქსურ კავშირებში, რომლებშიც მოსწავლეები კარგად ერკვევიან. შემოქმედებითი ენობრივი აქტის სტიმულირების მიზნით, მასწავლებელმა უნდა შეაჩეიოს მოსწავლეები, რომ ტექსტის საფუძველზე მათ თვითონ დასვან კითხვები. თუ მასწავლებლის მიერ დასმული კითხვა თვითონ აძლევს მოსწავლეებს გარკვეულ გეზს, თუმცა არ ათავისუფლებს მათ დამოუკიდებელი კონსტრუქციული მუშაობისაგან, საკუთარი კითხვის ფორმულირების დროს მოსწავლეები ბევრად უფრო დამოუკიდებელ მუშაობას ეწევიან. ამავე დროს საჭიროა ისეთი ოპერაციების შესრულება, რომლებიც მოითხოვს ორიენტირებას კონტექსტში, სიტყვის ადგილისა და როლის გარკვევას ფრაზულ გარემოცვაში. გამოტოვებული სიტყვის ჩასმა წინადადებაში ან წინადადების დამთავრება გულისხმობს, რომ მოსწავლემ ნათლად უნდა წარმოიდგინოს მთლიანი სტრუქტურა, ჯერ თავის გონებაში ააგოს იგი. მოყოლა, რომელიც ვარჯიშობის ერთ-ერთ ძირითად ფორმას წარმოადგენს, მოსწავლისაგან მოითხოვს არა მარტო ლექსიკის ცოდნას, არამედ იმის უნარსაც, რომ სიტყვები მან დაუქვემდებაროს გრამატიკას და დაუკავშიროს ერთმანეთს იმ წესით, რომელსაც გადმოსაცემი შინაარსი მოითხოვს და განსაზღვრავს. ყოველივე ამასთან ერთად საჭიროა ადრე შეეაჩეიოთ მოსწავლეები ორენოვანი სასკოლო ლექსიკონის გამოყენებას. ლექსიკონი უნდა გადაიქცეს მოსწავლის

სამაგიდო წიგნად, ცოდნის ერთ-ერთ ცოცხალ წყაროდ, აუცილებელ ინსტრუმენტად მის დამოუკიდებელ მუშაობაში. ლექსიკონი თავისი შინაარსითა და აღნაგობით უნდა შეესაბამებოდეს იმ ამოცანებს, რომლებსაც სკოლა ინახავს უცხოური ენის სწავლების დარგში. თუ ლექსიკონი ღარიბია ფრაზეოლოგიით, იგი სიტყვების მკვდარ სიად გადაიქცევა და ვერ დაეხმარება მოსწავლეს ტექსტის თარგმნასა და ზეპირი მეტყველების გაგებაში[1]. ფრაზეოლოგიური ერთეულები სასკოლო ლექსიკონში უნდა დალაგებულ იქნეს ისეთი თანამიმდევრობით, რომ მარტივი წინ უსწრებდეს რთულს, პირდაპირი აზრი—გადატანითს, კონკრეტული—აბსტრაქტულს, თავისუფალი შეხამება—იდიომატურ საქცევს. მოკლედ, სიტყვათა მნიშვნელობანი და ფრაზეოლოგიური ერთეულები უნდა წარმოდგენილ იქნეს გარკვეული სისტემის სახით, და არა ქაოსური სიმრავლის სახით. ლექსიკონი უნდა ითვალისწინებდეს უცხოური ენისა და დედაენის სტრუქტურულ სხვაობას. ის გარემოება, მაგალითად, რომ ფრანგული ზმნები ლექსიკონში ქართულ ენაზე გადმოცემულია საწყისით ანუ მასდარით, რომელიც სახელის ბუნებასაც იზიარებს და ზმნისასაც, ხშირად გაუგებრობის წყაროდ იქცევა მოსწავლეებისათვის და სპეციალურ ახსნა-განმარტებას საჭიროებს. ზოგიერთი ძნელი ფონეტიკური მოვლენა უნდა გადმოიცეს ტრანსკრიფციით, რომლის შესახებ მოსწავლეებს ნათელი წარმოდგენა უნდა შეუქმნათ. შეიძლება ავრეთვე ცალკე ერთეულების სახით შევიტანოთ ლექსიკონში ზოგიერთი ზმნის ის ფორმები არქაული უღვლილებიდან, რომელთა ფუძე საწყისი ფორმისაგან განსხვავებულია (sais: je sais 'მე ვიცი'; saurai: je saurai 'მე მეცოდინება', იხ. ზმნა savoir. irai: j'irai 'მე წავალ'. იხ. ზმნა aller). სიტყვა რომ სწრაფად იპოვოს, მოსწავლემ კარგად უნდა იცოდეს ასოთა თანამიმდევრობა, ხოლო ამისათვის საჭიროა ანბანის ზეპირად დასწავლა, რის გასაადვილებლადაც ის შეიძლება დავალაგოთ ლექსისებურად, თანამიმდევრობის შეუცვლელად. ასევე საჭიროა ცალკეული ასოების პარონიმულ სახელწოდებათა („სე"-e, „ეს"-s, „ჟე"-g, „ჟი"-j) დიფერენცირება, სიტყვის გრაფიკული სახის ფიქსირება, შემოკლებათა და პირობით ნიშანთა ცოდნა და, საერთოდ, ლექსიკონის აღნაგობის ცოდნა.

4. ლექსიკაზე მუშაობის დახასიათება საფეხურების მიხედვით

ენის შესწავლის შეგნებულ და ორგანიზებულ პროცესში მოსწავლე თავიდანვე უკვირდება იმას, რომ სიტყვა არის მრავალასპექტიანი მოვლენა, რომელიც გაანალიზებული უნდა იქნეს წარმოთქმის, შინაარსის, გრამატიკული ფორმისა და მართლწერის თვალსაზრისით. V კლასის ლექსიკური მინიმუმი უნდა შეიცავდეს ისეთ სიტყვებს, რომლებიც კონკრეტულია თავისი შინაარსით და არ შეიცავს ისეთ სიძნელეებს, რომელთა დაძლევა მოსწავლეს ამ ეტაპზე არ შეუძლია. ახალი სიტყვები უნდა აიხსნას ტექსტის წაკითხვამდე და ითარგმნოს. ამავე დროს უნდა შევაჩვიოთ მოსწავლეები სიტყვის შინაარსის პოვნას სახელმძღვანელოს ლექსიკონში, ხოლო ამისათვის მათ ანბანიც უნდა იცოდნენ

[1] იხ. ამის შესახებ Н. И. Фельдман, О специфике небольших двуязычных словарей, „Вопросы языкознания", Москва, Изд-во АН, 1952, № 2, გვ. 352.

ზეპირად. რაც შეეხება სიტყვის შემოყვანას კონტექსტის საფუძველზე ზეპირ თხრობაში, ეს ხერხი ავითარებს მოსწავლეთა ყურადღებას და აჩვევს მათ მოსმენილის მიხვედრას, მაგრამ ამ ხერხის გამოყენება შეიძლება მხოლოდ წლის მეორე ნახევრიდან და ისიც შეზღუდულ ფარგლებში. ისეთი ვარჯიშობა, რომელიც ორიენტირებულია წინადადებაში გამოტოვებული სიტყვის ჩასმა, სასარგებლოა მხოლოდ მაშინ, როცა მოსწავლეს კარგად ესმის მთელი წინადადების აზრი. ასევე დედაენიდან ფრანგულზე თარგმნას წინ უნდა უძღოდეს იმის გააზრება, თუ რა როლს ასრულებს ესა თუ ის სიტყვა ფრანგულ წინადადებაში. იმისათვის, რომ მოსწავლის მუშაობა ერთფეროვანი ფრაზების გაზეპირებით არ შემოიფარგლოს, სიტყვები მან უნდა გამოიყენოს ახალ-ახალ გარემოცვაში, ახალ-ახალ წინადადებებში. სიტყვების შერჩევით ამოწერა ფონეტიკური, მორფოლოგიური, ორთოგრაფიული ან თემატიკური ნიშნის მიხედვით აუცილებელია იმისათვის, რომ მოსწავლე დაეჩვიოს გააზრებას და არა ვოკაბულების გაზეპირებას. საშუალო და უფროს საფეხურებზე ბევრად იზრდება სიტყვათწარმოებითი ანალიზის, კონტექსტზე მუშაობისა და უთარგმნელი სემანტიზაციის ხვედრითი წონა. ამ სახის მუშაობას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება IX—X კლასებში, მაგრამ უფრო ადვილ მასალაზე და უფრო ნაკლები მასშტაბით იგი წარმოებს უკვე VI კლასიდან. მიუხედავად ამისა, სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე, განსაკუთრებით V—VII კლასებში, თარგმნა უნდა გამოყენებულ იქნეს როგორც გაგების შემოწმების, ისე სემანტიზაციის მიზნით. რამდენადაც აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებასა და ენობრივი გამოცდილების დაგროვებასთან ერთად იზრდება ლოგიკურ-დისკურსიულ საშუალებათა როლი, იმდენად კლებულობს გარეგანი თვალსაჩინოების არე. „წმინდა ემპირიული თვალსაჩინოება პასიური თვალსაჩინოებაა“ [1]. „თვალსაჩინოება ერთ-ერთი დიდაქტიკური პრინციპია (...). როცა მას აბსოლუტად ვაქცევთ, იგი თავის საწინააღმდეგო მოვლენად იქცევა. თვალსაჩინოების საშუალებით ჩვენ ვწვდებით სინამდვილის ერთ ან რამდენიმე მხარეს. შეუძლებელია ამოვხსნათ მოვლენის არსი და შეეუქმნათ მოსწავლეებს სწორი ცნებები მხოლოდ თვალსაჩინოების საშუალებით“ [2]. რომ ენის შესწავლაში ლოგიკური აზროვნება აუცილებელია, ეს უკვე V კლასში იჩენს თავს, თუგინდ არტიკლების სწავლებისას, რომლებიც დედაენისათვის უცხოა. მაგრამ „სწავლების პროცესში ლოგიკა შიშველი ფაქტების აღწერილობამდე არ დაიყვანება, არამედ გვშველის ნამდვილ კანონზომიერებათა გაგებაში“ [3].

იზოლირებულ სიტყვაზე მუშაობა ტექსტის წაკითხვამდე VI კლასში, ჩვენი აზრით, მხოლოდ მაშინაა აუცილებელი, როცა საქმე გვაქვს რაიმე განსაკუთრებულ სირთულესთან, მაგრამ კონტექსტუალური მნიშვნელობის გაგების შემდეგ მისი ცალკე გარჩევა ყოველთვის საჭიროა. ახალ სიტყვათა შემოტანა ხდება კითხვისა და ზეპირისტყვიერი გადაცემის საშუალებით, მაგრამ ახალი სიტყვა უნდა იყოს ნაცნობ სიტყვათა ისეთ გარემოცვაში, რომ მათი გაგება შეიძლებოდეს კონტექსტის საშუალებით. VI—VII კლასებში, განსაკუთრებით VII-ში, იზრდება განყენებულ სიტყვათა ხვედრითი წონა და შემოდის

---

[1] Н. К. Гончаров, Основы педагогики, Москва, Учпедгиз, 1947, გვ. 326.

[2] იქვე, გვ. 333.

[3] იქვე, გვ. 320.

ასალი ლრაზეოლოგიური ერთეულები, რომელთა გაგება ხდება როგორც კონტექსტის, ისე თარგმნის საშუალებით, აგრეთვე ნაწილობრივ, ეტიმოლოგიის საშუალებით. ეტიმოლოგია შეიძლება გამოყენებულ იქნეს აგრეთვე წარმოებულთა სეგმანტიზაციისათვის. მაგრამ ამ საფეხურზე ასეთი შესაძლებლობა შეზღუდულია. VI—VII კლასებში შეიძლება გამოვიყენოთ ვარჯიშობათა შემდეგი სახეები, რომლებიც მოგვყავს ნაწილობრივ ლ. ს. ანდრეევსკაია-ლევენსტერნისა და ო. ე. მიხაილოვას მიხედვით[1] და რომელთაც სკოლების გამოცდილების საფუძველზე ვურთავთ ზოგიერთ შენიშვნას. გააზრებისათვის ვაწარმოებთ სიტყვების კითხვას სხადასხვაგვარ ანალიზებთან ერთად. ფონეტიკური ანალიზის დროს ყურადღებას ვაქცევთ არა მარტო ბგერათშემადგენლობას, არამედ ღონეების დისტინქტურ ფუნქციასაც, როცა შედარების ტერმინთა არსებობა აძლს საშუალებას გვაძლევს. ორთოგრაფიული და ლექსიკურ-გრამატიკული ანალიზი ძველდროდ უკავშირდება ერთმანეთს და წარმოადგენს არა თვითმიზანს, არამედ სიტყვის ინდივიდუალობის გარკვევისა და გააზრების საშუალებას; იგი მთავრდება თარგმანით, რომელიც უნდა ემყარებოდეს არა მხოლოდ ანალიზს, არამედ მთელ კონტექსტზე, ფრაზულ გარემოცვაზე დაკვირვებასაც. პოლისემიის, აგრეთვე ომოფონებისა და ომოგრაფების შემთხვევაში, მაგალითად, სიტყვის კონკრეტული მნიშვნელობის გასაგებად მარტო ანალიზი საკმარისი არ არის და საჭირო ხდება კონტექსტის მოშველიება, რის გამოც ერთი სახის მეშაობა მჭიდროდ უკავშირდება მეორეს. დამახსოვრებისათვის რეკომენდებულია ხეპირად დასწავლა როგორც სიტყვების, ისე სიტყვათშეხამებებისა და თელი წინადადებების, რომლებიც ფრანგული ენის დამახასიათებელ კონსტრუქციებს შეიცავს. მაგრამ ვინაიდან კონსტრუქციები შეიძლება ნაწილობრივ მაინც ემთხვეოდეს ერთმანეთს (შდრ., მაგალითად, თხრობითი კილოს იმპერფექტი და კავშირებითის აწმყო ფრანგულში, ან კიდევ სხვადასხვა პრეპოზიციული საქცევები), უბრალო დაზეპირება არ შეიძლება საკმარისი იყოს მათი დიფერენცირებისათვის. რეკომენდებულია აგრეთვე „სიტყვათა დასწავლა სურათების საშუალებით", მაგრამ სურათი არ არის, რა თქმა უნდა, დასწავლის პირდაპირი ფაქტორი, თუმცა მას შეუძლია ერთგვარად ხელი შეუწყოს სიტყვის მთლიანი სახის აღდგენას მეხსიერებაში, თუ სიტყვის შემოტანისას ასეთი ასოციაცია იყო გამოყენებული და რამდენადმე განმტკიცებული. პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ პოლისემიური სიტყვების სხვადასხვა მნიშვნელობათა უბრალო გაზეპირება, მათი კონტექსტში განხილვისა და გააზრების გარეშე, ისეთსავე ეფექტს გვაძლევს, როგორც მშრალი ვოკაბულების დასწავლა. იგივე შეიძლება ითქვას წარმოებულთა შესახებ, როცა მოსწავლეს კარგად არა აქვს გააზრებული მაწარმოებელი ელემენტების ფუნქცია და წარმოების წესი. კარგ ეფექტს გვაძლევს ანტონიმიური წყვილების დასწავლა, რამდენადაც ორგანიზებული პრაქტიკის პირობებში ისინი ასოციაციაში შედიან ერთმანეთთან, რითაც შედარებით ადვილდება მნემიური პროცესი. რაც შეეხება სინონიმებს, ამათი შესწავლა მარტო მნემიური აქტით არ ამოიწურება, რადგან სინონიმურ რიგებში ნიუანსთა მთელი გამაა, რომელთა უბრალო გაიგივება არ შეიძლება.

---

[1] А. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1956, გვ. 166—167.

თუ დიფერენცირების გზით არ ვებრძოლეთ ამ უბრალო გაიგივების ტენდენციას, რომელიც მოსწავლეებში ძლიერია, ორიგინალური ტექსტების გაგება მათ ძლიერ გაუჭირდებათ. შედარებით უფრო ადვილია პარონიმების დიფერენცირება, მაგრამ აქაც ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვაოთ წმინდა იმიტაციური გზა და ანალიზურ-იმიტაციური გზა. ერთ-ერთი ცდიდან, რომელიც ჩვატარეთ პრაქტიკანტებისათვის[1] და რომლიდანაც აქ რამდენიმე მომენტი მოგვყავს, გამოირკვა რომ პირველი გზა ბევრად ნაკლებ ეფექტიური და ეკონომიურია, ვიდრე მეორე. VIII კლასში მოსწავლეები გარკვევით წარმოთქვამენ ცალ-ცალკე ორ ხმოვანს, რომლებიც ხშირად ერევათ ერთმანეთში—ჯერ raconter 'მოყოლა', შემდეგ rencontrer 'შეხვედრა'. შემდეგ იმავე ხმოვნებს იმეორებენ რიგების მიხედვით, წერენ დაფაზე, მაგრამ მათი ყურადღება არაა გამახვილებული შედარებაზე, შედარების მომენტი არაა მკაფიოდ გამოყოფილი. იგივე მუშაობა ჩატარებულ იქნა პარალელურ ჯგუფში ჯერ იმავე წესით, შემდეგ სმენითი, ბგერათშემადგენლობითი და ორთოგრაფიული ანალიზის დართვით, თანაც ხაზი გაესვა შედარების მომენტს. სმენითი დიფერენცირებისათვის სიტყვები წარმოთქვეს ჯერ მთლიანად, დაუნაწევრებლად, შემდეგ კი დამარცვლით. ხაზი გაესვა იმას, რომ ერთში პირველი ხმოვანი ბგერა სუფთაა, მეორე —ნაზალი, მეორეში კი ორივე ნაზალია. სიტყვები დაიწერა დაფაზე და ხაზი გაესვა ორთოგრაფიულ სხვაობას (მეორე ხმოვნის „en"-სა და „tr" თანხმოვანთა კომპლექსს). როგორც უშუალო, ისე ხანგრძლივი დამახსოვრების ეფექტი (პირველი შემოწმება ერთი კვირის შემდეგ) ანალიზურ-იმიტაციური მუშაობის შემთხვევაში გამოიხატა, საერთოდ, უფრო მაღალი მაჩვენებლებით. ამ გზის უპირატესობა, როგორც შემდგომმა დაკვირვებებმა ცხადყო, იმაში მდგომარეობს, რომ, ერთი მხრით, იგი მიმართავს კომპლექსურ აღქმას და ანგარიშს უწევს მეხსიერების სხვადასხვა ფსიქოლოგიურ ტიპს, ხოლო მეორე მხრით, თუმცა ანალიზსა და შედარებას გაკვეთილზე მეტი დრო მიაქვს, ხდება დიფერენცირების ჩვევის გადატანა: მოსწავლეები უფრო ჩქარა და ზუსტად განასხვავებენ ერთმანეთისაგან ისეთ წყვილებს, როგორიცაა: conter მოყოლა, თხრობა, compter თვლა; désigner მითითება, დანიშვნა; dessiner დახატვა; dessin-m ნახატი; dessein m განზრახვა, და მისთანანი.

მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს ავრეთვე ლექსებისა და პროზაული ნაწყვეტების ზეპირად დასწავლას, რაც ბევრ ჩვენს სკოლაში უგულებელყოფილია. ამ სახის მუშაობა არ შეიძლება უბრალო დანამატად ჩაითვალოს იმ (თავისთავად სწორი) მოტივით, რომ მექანიკური მეხსიერების კულტივირება ლოგიკური ოპერაციების საზიანოდ ხდება. ეს მართლაც ასე ხდება იმ შემთხვევაში, როცა ლოგიკური მეხსიერება ავტომატიზებული მეტყველების უბრალო დანამატადაა გამოცხადებული და გვაი შშრალ ზეპირობაზეა აღებული, მაგრამ სხვაა, როცა მეხსიერების ორივე სახეს სათანადო ანგარიში ეწევა. წინადადებაში სიტყვების ჩასმა და ამ გზით მთელის რეკონსტრუირებაზე მუშაობა კარგ შედეგს გვაძლევს მაშინ, როცა მოსწავლე შეგნებულად ახორციელებს თავის მიზანს. რაც შეეხება შებრუნებულ თარგმანს, იგი ჩვენს სკოლა-

[1] თბილისის 24-ე საშ. სკოლა, 3. III. 1951 წ., დილის 10 ს., მასწავლებელი ჩოჩია, პრაქტიკანტი გეურკოვა; 10. III. 1951 წ., VIII კლასი, იგივე მასწავლებელი, პრაქტიკანტი ჩარკეიანი. გაკვეთილის ტექსტი: „Histoire de Jean Rivière" (VIII კლ. სახელმძღ., 1951).

ში უფრო ფართოდ უნდა დაინერგოს. ცოდნათა პრაქტიკული გამოყენების დარგში რეკომენდებულია ისეთი სავარჯიშოები, რომლებიც ემსახურება როგორც გამოცნობის გაადვილებას, ისე რეპროდუქციული ჩვევების გამომუშავებას. პირველში შედის: სიტყვის შედგენილობის ანალიზი, ერთნაირი ძირის მქონე სიტყვების განსაზღვრა, რაც, ჩვენი აზრით, ამ საფეხურზე უნდა დაუკავშირდეს წარმოებულთა ანალიზს; არს. სახელთა ანალიზის გზით იმ ზმნების დადგენა, რომლებისგანაც ისინი წარმოიქმნენ. ამ სერიაში შედის აგრეთვე არს. სახელთა გრამატიკული სქესის გამოცნობა სუფიქსების მიხედვით, მაგრამ მოსწავლეები უნდა გავაფრთხილოთ, რომ, საერთოდ, ფრანგულში გრამატიკული სქესის გამოცნობისათვის სიტყვის დაბოლოება არ არის საიმედო დასაყრდენი, გარდა ზოგიერთი შემთხვევებისა, რომლებიც მოსწავლეებმა მტკიცედ უნდა დაიმახსოვრონ. ამას უნდა დაემატოს გრამატიკული სქესის გამოცნობა მსაზღვრელ-საზღვრულის მიმართების გარკვევის საფუძველზე; გამოტოვებული სიტყვის ჩასმა; სიტყვათა დაჯგუფება თემატიკური, სიტყვათწარმოებითი, სემანტიკური ან რომელიმე სხვა პრინციპის მიხედვით; თავისუფალ და მყარ სიტყვათშეხამებათა თარგმნა ფრანგულიდან დედაენაზე, აგრეთვე ფრანგული ანდაზების შესატყვისთა პოვნა დედაენაში. ეს უკანასკნელი ამოცანა მოითხოვს ბევრად მეტ ცოდნასა და გამოცდილებას, ვიდრე შეიძლება პირველად გვეჩვენოს, რადგან მეცნიერულად დამუშავებული შესაფერი ლექსიკონი ჯერ არა გვაქვს. ამიტომ საჭიროა წინასწარ გამოვიკვლიოთ, თუ სად და რა ვითარებაში გვხვდება ასეთი ანდაზები და თქმანი, გავაანალიზებინოთ ისინი მოსწავლეებს და შევატანინოთ სპეციალურ რვეულში თარგმანითურთ და იმ ტექსტების აღნიშვნით, რომლებშიც ისინი გვხვდება. ისეთი სიტყვების მოძებნა, რომელთაც საერთო ძირი აქვთ, მაგალითების მოყვანა პოლისემიიდან, სინონიმებისა და ანტონიმების მოძებნა, სიტყვების თემატიკური დაჯგუფება მეხსიერებაზე დაყრდნობით და შემდეგ მათი გამოყენება აღწერილობაში, სიტყვათა დაჯგუფება სხვადასხვა ფილოლოგიური ნიშნის მიხედვით, დაუმთავრებელი წინადადების დამთავრება წერილობით, წინადადებათა შედგენა და სხვ., წარმოადგენს ისეთ პროცედურებს, რომლებიც არ შეიძლება ამოიწუროს მხოლოდ საშუალო საფეხურზე. ცალკეული წინადადებებისა და ტექსტების თარგმნა დედაენიდან ფრანგულ ენაზე, აგრეთვე კითხვების თარგმნა დედაენიდან ფრანგულზე და შემდეგ პასუხის ფორმულირება ისევ ფრანგულ ენაზე (მაგალითი მოგვყავს ამ შრომის VIII თავის მეოთხე პარაგრაფში), იწვევს ლექსიკის აქტივიზაციას და ზეპირმეტყველებითი პრაქტიკის გაცხოველებას, მაგრამ ეს მუშაობა დაკავშირებული უნდა იყოს გარკვეულ თემასთან და მიმდინარეობდეს გეგმაზომიერად; იგი უნდა ითვალისწინებდეს გარკვეული მოვლენების აქტივიზაციას, ეყრდნობოდეს შესწავლილი მასალის გამოყენებას ახალ სიტუაციაში და ახალ შესწავლილი მასალის განმტკიცებას ძველისა და ახალის ორიგინალური სინთეზის საფუძველზე. ამ გზით იქმნება ის ქმედითი მიზეზი, რომელმაც უნდა აღუძრას მოსწავლეს არა მარტო პასუხის გაცემის მოთხოვნილება, არამედ კითხვების დასმის მოთხოვნილებაც, რაც იწვევს მის ცნობიერებაში გარკვეული ლექსიკონის გააქტიურებას. აქ შეიძლება დაცული იქნეს შემდეგი თანამიმდევრობა, რომელიც არ გამორიცხავს სხვადასხვა ვარიანტს კონკრეტულ გარემოებაში: ჯერ მოსწავლეები უპასუხებენ მასწავლებლის კითხვებზე, შემდეგ ამხანაგების კითხვებზე; შემდეგ კიდევ მოსწავლეები თვითონ სვამენ კითხვებს

ტექსტის საფუძველზე და თვითონვე აფორმებენ პასუხებს. პირველად ეს პასუხები ძლიერ ახლოა ტექსტთან, შემდეგ კი მოსწავლეები თანდათან აღწევენ თავს ტექსტის ტყვეობას და შესწავლილი ლექსიკისა და გრამატიკული ფორმების უფრო სწრაფი მობილიზების წყალობით ახერხებენ უფრო თავისუფალ პერიფრაზირებას. ზოგჯერ მასწავლებლის კითხვაზე მოსწავლე უპასუხებს ერთი სიტყვით, სრული პასუხის ფორმულირებას თავს არიდებს. სრული პასუხი კი საჭიროა როგორც ლექსიკის აქტივიზაციისათვის, ისე განმტკიცებისათვის, იგი მოითხოვს სინტაქსურ მიმართულებათა ცოდნას, კონსტრუქციულ მუშაობას. საჭიროა გამოვიყენოთ სურათიც, რამდენადაც თანამიმდევრულ მოქმედებათა ამსახველი სურათი თავისთავად წარმოადგენს ერთგვარ გეგმას, რომელზედაც შეიძლება აიგოს როგორც ცალკეული კითხვები, ისე თხრობის განვითარება. უფრო ფართო სინთეზს და განზოგადებას მოითხოვს მოყოლა გარკვეული გეგმის მიხედვით, რასაც წინ უნდა უძღოდეს ტექსტის დამუშავება, თარგმნა, კითხვა-პასუხები, საკვანძო სიტყვების გამოყოფა. უფროს საფეხურზე მოსწავლეები აღრმავებენ ისეთ ლექსიკოლოგიურ ცნებებს, როგორიცაა მრავალმნიშვნელობიანობა, ომონიმები და სინონიმები, ფრაზეოლოგიური ერთეულები, და იყენებენ აგრეთვე ახალს, როგორიცაა მნიშვნელობის მოცულობის გაფართოება ან შეზღუდვა, გადატანითი მნიშვნელობა. მოსწავლეთა მუშაობის ხასიათს უფროს საფეხურზე განსაზღვრავს ისიც, რომ უკვე VIII კლასიდან ისინი იწყებენ ადაპტირებული ორიგინალური ტექსტების კითხვას, IX კლასში კი შემოდის უფრო რთული და მეტი მოცულობის არაადაპტირებული ტექსტები. ამ ეტაპზე მოსწავლეებს ხვდება მეტი ახალი სიტყვა, იზრდება უცხოური ენის, როგორც სემანტიზაციის საშუალების, როლი გაკვეთილზე, უფრო ფართო მასშტაბით წარმოებს კონტექსტის გამოყენება უთარგმნელი სემანტიზაციისათვის, თუმცა დედაენა, როგორც აბსტრაქტული მოვლენების ახსნისა და გაგების კონტროლის საშუალება, ინარჩუნებს თავის მნიშვნელობას. იზრდება შებრუნებული თარგმანის, მადიფერენცირებელ ვარჯიშობათა, სინთეზური კითხვის და, საერთოდ, დამოუკიდებელი მუშაობის როლი. მოვლენათა შედარება ამ ეტაპზე უფრო მეტ და აბსტრაქტულ მასალას მოიცავს, ისე როგორც რთულ ფრაზეოლოგიურ შეხამებებს. სიტყვათა დაჯგუფება სხვადასხვა პრინციპის მიხედვით, თავისუფალ და მყარ შეხამებათა ტიპოლოგია, თარგმნა, წერილობითი ფიქსირება და გზადაგზა განმეორება, სიტყვათწარმოების ამსახველი სინოპტიკური ტაბულების გამოყენებასთან ერთად წარმოადგენს აუცილებელ პირობას ლექსიკური მასალის სისტემატიზაციისათვის. მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს გამოუმუშავოს და განუვითაროს მოსწავლეებს დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევა, თანახმად კომენსკის შემდეგი სიტყვებისა: „ჩემს მოწაფეებში მე ყოველთვის ვაკითარებ დამოუკიდებლობას დაკვირვებებში, მეტყველებაში, პრაქტიკაში და გამოყენებაში, როგორც ერთადერთ საფუძველს მყარი ცოდნის (...) მისაღწევად“ [1].

---

[1] იან ამოს კომენსკი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, პროფ. დ. ლორთქიფანიძის რედაქტორობით, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958, გვ. 332.

1. გრამატიკის მნიშვნელობა და მისი სწავლების ამოცანები

„... В грамматике все науки... нужду имеют"[1].

ენის, როგორც გარკვეული სისტემის, შესწავლა მისი მეცნიერული შესწავლის აუცილებელი პირობაა. ვინაიდან გრამატიკა სწავლობს სიტყვათა შეკავშირების წესებს, იგი ლექსიკის მაორგანიზებელი ფაქტორია. მას მჭიდრო კავშირი აქვს აგრეთვე დაწერილობასთან, რამდენადაც ეს უკანასკნელი ენის გრამატიკას ასახავს. გრამატიკის ცოდნას დიდი მნიშვნელობა აქვს ორთოგრაფიული წერის დაუფლებისათვის, ისე როგორც სწორი მეტყველების შეთვისებისათვის; ასე რომ გრამატიკა კი არ ქმნის იმ ვითომდა შებოჭილობას, რომელიც თითქოს ზღუდავს ცოცხალ პრაქტიკას უცხოური ენის შესწავლის დროს, არამედ, პირიქით, წარმოადგენს ერთ-ერთ მთავარ საშუალებას, რომელიც უქმნის მოსწავლეს შინაგან დარწმუნებულობას და უადვილებს მას ენობრივი გამოცდილების დაგროვებას, ათავისუფლებს რა მას იმ შებოჭილობისაგან, რომელსაც ენის კანონების უცოდინარობა წარმოშობს. გრამატიკის შესწავლა არაა თვითმიზანი; იგი საშუალებაა, მაგრამ ისეთი, რომელიც უნდა გამოყენებულ იქნეს ყველა სახის მუშაობაში, იქნება ეს კითხვა, ზეპირი მეტყველება, თარგმნა თუ წერა. გრამატიკა არ არის აპრიორული და დოგმატური საგანი, იგი არ არის ფორმალური მეცნიერება, განყენებული წესების რაღაც კოდექსი, არამედ არის დაკვირვებაზე აგებული მეცნიერება, რომელსაც კონკრეტულ ენობრივ ფაქტებთან აქვს საქმე. ამიტომ გრამატიკა არ შეიძლება ისწავლებოდეს დოგმატურად, როგორც არ შეიძლება ისწავლებოდეს იგი მექანიკური ზეპირობის გზით, რადგან ასეთ შემთხვევაში იგი ნამდვილად წარმოშობდა იმ შებოჭილობას, რომელზედაც გრამატიკის სისტემატური სწავლების მოწინააღმდეგენი ლაპარაკობენ. გრამატიკის შესწავლამ მოსწავლე უნდა მიიყვანოს ენის კანონზომიერებათა გაგებამდე, ხოლო კანონზომიერებანი არ შეიძლება შესწავლილ იქნეს არც მექანიკურად და არც ნახევრადმექანიკურად. ენა ფორმისა და შინაარსის ერთიანობაა, ხოლო მათი ერთმანეთისაგან მოწყვეტა წარმოშობს ფორმალიზმს. ამიტომ გრამატიკა არ უნდა იქნეს ხელოვნურად იზოლირებული ენობრივი ფაქტებისაგან. „მარტოოდენ გრამატიკის შესწავლა,—ამბობს უშინსკი,— არ ავითარებს ბავშვის მეტყველებას, ხოლო მეტყველება გრამატიკის

[1] М. В. Ломоносов, Избранные философские произведения, Москва, Госполитиздат, 1950, გვ. 513.

გარეშე მოკლებულია შეგნებულობას, და ბავშვი მერყევ მდგომარეობაში რჩება; ყოველ შემთხვევაში, ჩვევასა და მეტყველების განვითარებულ ინსტინქტზე დაყრდნობა ძნელია, მაგრამ ჩვევისა და მეტყველების უნარის განვითარების გარეშე არც გრამატიკის ცოდნა მოგვცემს რაიმეს. მაშასადამე, ერთიცა და მეორეც აუცილებელია“ [1]. სწორად დაყენებული გრამატიკული ვარჯიშობა ამავე დროს მეტყველებითი ვარჯიშობაა,—ამბობს პეშკოვსკი [2]. გ. ახვლედიანი აღნიშნავს იმ ფაქტს, რომ გრამატიკის ავტორიტეტის შებღალვას მოსდევს უწიგნურობის გავრცელება [3]. გრამატიკა უნდა ისწავლებოდეს მეცნიერულად; ყოველი სასკოლო გრამატიკა მეცნიერული უნდა იყოს, ხოლო რაც შეეხება განსხვავებას, იგი მხოლოდ სიძნელის ხარისხსა და მასალის მოცულობაში მდგომარეობს [4]. უცხოური ენის გრამატიკის სწავლების დროს უნდა გამოვიყენოთ დედაენასთან შედარება-შეპირისპირება.

2. მასალის შერჩევა

მასალის შერჩევისა და განაწილების დროს მასწავლებელმა მხედველობაში უნდა მიიღოს შემდეგი გარემოებანი: საშუალო სკოლაში გრამატიკა ისწავლება კონცენტრულად, ასე რომ უკვე დაწყებით საფეხურზე მოსწავლემ გარკვეულ ფარგლებში უნდა შეითვისოს სხვადასხვა მოვლენა, ამისაგან დამოუკიდებლად, აქვს თუ არა უცხოური ენის მოვლენას ანალოგი მოსწავლის დედაენაში; ზედმეტ თეორეტიზირებას, დისკურსიული მეთოდის ცალმხრივად გამოყენებას, საკითხის ამოწურვის ყოველ ცდას, ამ ეტაპზე განსაკუთრებით, მხოლოდ ზიანის მოტანა შეუძლია. დიდ ყურადღებას მოითხოვს საილუსტრაციო და სავარჯიშო მასალის შერჩევა, რადგან სტაბილური მასალა არ შეიძლება იყოს ყველა აუდიტორიისა და ყველა შემთხვევისათვის თანაბრად გამოსადეგი. განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს სიძნელის გრადუირებას. რა კარგადაც არ უნდა იყოს მასალა შერჩეული, იგი არასოდეს არ არის და არც შეიძლება იყოს სიძნელის მხრივ სავსებით ჰომოგენური. გრამატიკის სწავლება მიზნად ისახავს ხელი შეუწყოს ენის სტრუქტურულ თავისებურებათა გააზრებას, ენის დაუფლებას. ამიტომ მხედველობაში უნდა მივიღოთ, თუ რამდენად გავრცელებულია შესასწავლი მოვლენა და რამდენად უწყობს იგი ხელს ტექსტის გაგებას. ასევე მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული გრამატიკული მოვლენის სტრუქტურულ-სემანტიკური დახასიათება, მისი პოლისემიურობა, მის მნიშვნელობათა მოცულობა. ნორმატიული გრამატიკიდან საშუალო სკოლისათვის მასალის შერჩევა წარმოებს გარკვეული პრინციპების მიხედვით, სახელდობრ: გრამატიკული მინიმუმი უნდა იყოს რეალური, ე. ი. ნამდვილად შეეფერებოდეს მოსწავლეთა ცოდნასა და განვითარებას; იგი უნდა ითვალისწინებდეს უცხოური ენის სწავლების მიზნებსა და ამოცანებს საშუალო სკოლაში, კერძოდ კი გრამატიკულ საკითხთა წრეს თითოეული კლასის ამოცანებისა და შესაძლებლობის შესაბამი-

[1] კ. დ. უშინსკი. რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, მეორე გამოცემა, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. გვ. 20—21.

[2] იხ. А. М. Пешковский. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики, Москва—Ленинград, Госиздат, 1930, გვ. 38.

[3] Г. С. Ахвледиани, Учебник грамматики русского языка для грузинских школ, 3-е изд., Тбилиси, Госиздат, 1951, გვ. 1.

[4] Проф. Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, Изд-во Академии наук СССР, 1953, გვ. 131, Примечание.

სად. აქედან გამომდინარე, გრამატიკული მასალის შერჩევისას უნდა ვიხელმძღვანელოთ შემდეგი კრიტერიუმებით: გრამატიკული ფორმა უნდა იყოს ხშირად ხმარებული როგორც თანამედროვე მწიგნობრულ-ლიტერატურულ, ისე სასაუბრო ენაში. ზოგიერთი ავტორის აზრით[1], ამ კრიტერიუმის დაზუსტებას და კონკრეტიზაციას ემსახურება ისეთი მაჩვენებლები, როგორიცაა: ნორმატიულობა, რაც უპირისპირდება არქაულ გადმონაშთებს; სპეციფიკურობა, რაც იმას ნიშნავს, რომ მინიმუმში შეგვაქვს ყველაზე დამახასიათებელი და ტიპიური მოვლენები. ფრანგულისათვის, კერძოდ, როგორც ბრუნების არმქონე ენისათვის, ეს იქნება წინდებულიანი კონსტრუქციები; აგრეთვე: არტიკლი, ინფინიტივური საქცევები, ზმნასთან პირის უმახვილო ნაცვალსახელთა სავალდებულო ხმარება, ანალიზური დროები, სიტყვათა სტაბილური წყობა და სხვ. გავრცელებულობასა და ტიპიურობასთან ერთად მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული, თუ რამდენად წარმოადგენს გრამატიკული ფორმა ნიმუშს ახალი ფორმების წარმოსაქმნელად. აქ, ჩვენი აზრით, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ისეთი მოვლენები, როგორიცაა პრეფიქსაციისა და სუფიქსაციის ყველაზე ტიპიური შემთხვევები, ზმნიზედის მაწარმოებელი სუფიქსი—ment, კონვერსიის ყველაზე ტიპიური და გავრცელებული მაგალითები და სხვ. ცალკე უნდა აღინიშნოს გრამატიკული ფორმის მრავალმნიშვნელობიანობა. სხვადასხვა მნიშვნელობიდან მინიმუმში შეგვაქვს სწორედ ისეთი, რომელიც მისაწვდომობის მხრივ ყველაზე უფრო შეეფერება სწავლების ეტაპს. უფროს საფეხურზე, მაგალითად, იმპერფექტის ძირითადი მნიშვნელობის გარდა ვასწავლით მის ხმარებას ჰიპოთეტიურ წინადადებაში, რომელიც შემოჰყავს კავშირს si[2], აგრეთვე კონდიციონელს დროის გაგებით (შემდგომი წარსულში) და სხვ. პროფ. ი. ვ. რახმანოვი მიუთითებს აგრეთვე შეხამებადობის კრიტერიუმზე[3]. რამდენადაც მეტ შეხამებაში შეიძლება მონაწილეობდეს გრამატიკული ფორმა, მით უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს მას როგორც ტექსტების გაგების, ისე ზეპირი მეტყველების განვითარების თვალსაზრისით. ასე, მაგალითად, შეხამებადობის მხრივ ფრანგულში გამოირჩევა, სხვას გარდა, ისეთი ზმნების ფორმები, როგორიცაა: „ყოფნა" (être) როგორც მაერთი და როგორც მეშველი ზმნა („არსებობის" აღსანიშნავად ეს ზმნა იშვიათად იხმარება სპეციალურ გამოთქმებში, როგორიცაა „Ce qui est est bon"—რუსოს „ემილიდან", დეკარტეს „Je pense, donc je suis" და სხვ.). იგივე ზმნა ნამყოს მიმღეობასთან ერთად აწარმოებს ვნებითის ყველა ფორმას; ზმნა „ქონა" (avoir), რომლის ფორმები ნამყოს მიმღეობასთან ერთად აწარმოებს რთულ დროებს, გამოხატავს წინდებულსა და ინფინიტივთან ერთად მომავლის მიმღეობას და შედის ამავე დროს სხვადასხვა მყარ და თავისუფალ შეხამებაში, ისე როგორც ზმნები prendre აღება, faire კეთება, aller წასვლა და სხვ. ეს შეხამებები ერთმანეთისაგან განსხვავდება როგორც აგებულების, ისე გავრცელების მხრივ. ისინი სხვადასხვაა აგრეთვე აბსტრაქტულობისა და შეთვისების სიძნელის მხრივ. ცხადია, მოვლენის ყველა მხარე სპეციალურად

---

[1] იხ მაგ., И. Д. Салистра, Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. გვ. 151—152.

[2] იხ. Л С. Андреевская-Левенстерн, О. Е. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 187.

[3] Проф. И. В. Рахманов, Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах, Москва, Изд-ство АПН, 1956, გვ. 176.

უნდა იქნეს გამოკვლეული, რათა ამა თუ იმ კონსტრუქციის შეტანა მინიმუმში ან გამორიცხვა გამართლებული იყოს პედაგოგიურად, შეესაბამებოდეს მისაწვდომობისა და ეკონომიურობის პრინციპებს, ხელს უწყობდეს პროგრამით გათვალისწინებულ ცოდნა-ჩვევათა შეთვისებას. სწორად შენიშნავენ, რომ მინიმუმის განსაზღვრისას შერჩეული უნდა იქნეს არა მხოლოდ გრამატიკული ფორმები, არამედ მათი მნიშვნელობებიც[1], რომლებიც განსხვავდება ერთმანეთისაგან როგორც გავრცელების, ისე შეთვისების სიძნელის მხრივ. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ენის სპეციფიკას, სიტყვათა ცვალებადობისა და შეხამების ყველაზე მნიშვნელოვან წესებს, ე. ი. მორფოლოგიისა და სინტაქსის წესებს[2]. მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული, თუ რამდენად წარმოადგენს მინიმუმში შეტანილი მოვლენა ნიმუშს ახალ მოვლენათა საწარმოებლად. ასეთია, მაგალითად, მარტივი მყოფადი და „ნამყო რთული“, რომლებიც გვაძლევს ა ნ ა ლ ო გ ი უ რ ი წარმოების ფართო საშუალებას.

3. გრამატიკული მასალის ახსნა

სკოლაში უცხოური ენა ისწავლება გრამატიკულად. გრამატიკის სწავლებაში ადგილი უნდა ჰქონდეს ინდუქციისა და დედუქციის, ანალიზისა და სინთეზის მიზანშეწონილ მონაცვლეობას. ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ამა თუ იმ გზის არჩევას განსაზღვრავს, ერთი მხრით, შესასწავლი ენობრივი მასალის დანიშნულება, მეორე მხრით კი იმ მასალის თავისებურებანი.

არ შეიძლება მოვწყვიტოთ ფორმა შინაარსისაგან, სიტყვათა შეკავშირების წესები—კონკრეტული სიტყვებისა და სიტყვათშეხამებისაგან; გრამატიკული კატეგორია ლექსიკურ-გრამატიკული კომპლექსიდან უნდა გამოიყოს. ამავე დროს, სიძნელის დანაწევრების მიზნით ყოველი ახალი გრამატიკული მოვლენა ნაცნობი და აქტიური ლექსიკის ბაზაზე უნდა ვასწავლოთ, გრამატიკა დედაენაზე უნდა აიხსნას. წინადადების ანალიზისა და თარგმნის საშუალებით მოსწავლემ კარგად უნდა გაიაზროს სინტაქსური მოვლენები, კერძოდ კი სინტაქსურ მიმართებათა გამოხატვის ის საშუალებანი, რომლებიც სპეციფიკურია ფრანგული ენისათვის. გრამატიკული მასალის ახსნის დროს უნდა გათვალისწინებულ იქნეს უცხოური ენისა და დედაენის თავისებურებანი, მსგავსებისა და განსხვავების მომენტები, მოსწავლეთა ენობრივი გამოცდილება და ცოდნის ის მარაგი, რომელიც მათ შეიძინეს დედაენაში.

განვიხილოთ მოკლედ ზოგიერთი გრამატიკული მოვლენის, კერძოდ კი არტიკლის, არს. და ზედს. სახელის, ნაცვალსახელის, წინდებულისა და ზმნის მთავარ დროთა სწავლების საკითხი. ამათგან უფრო ვრცლად შევჩერდებით პირველსა და ორ უკანასკნელზე იმ სიძნელის გამო, რომელიც ახლავს მათ სწავლებას ქართულ საშუალო სკოლაში.

---

[1] იხ. А. А. Миролюбов, К вопросу об отборе грамматического минимума для средней школы, Иностранные языки в школе, 1956, № 2, გვ. 47.

[2] იხ. Е. Б. Константинов, О грамматическом минимуме для средней школы, Иностранные языки в школе, 1952, № 1, გვ. 71.

4. არტიკლი ანუ ნაწევარი

აქ პირველ რიგში დაისმის ანალოგიის საკითხი დედაენაში, რადგან ამაზეა დამოკიდებული, გვექნება თუ არა შედარების ტერმინი ფრანგული არტიკლის სწავლების დროს. ნაწევარი თანამედროვე ქართულში არაა, იგი ძველი ქართულის კუთვნილებაა. ა. შანიძის განმარტებით, ნაწევარი ანუ ართრონი (ἄρθρον) სახელს ახლავს და წარმოადგენს მას განსაზღვრულად ან განუსაზღვრელად[1], როგორიცაა ეს, მაგალითად, ძველ ქართულში: სახლი იგი და სახლი (შდრ. ძვ. ბერძნ. ὁ ἄνθρωπος 'ადამიანი', ἡ οἰκία 'სახლი', „არა რომელიმე ან რომელიღაც, არამედ ცნობილი, ზემოხსენებული, ან კიდევ ყოველი, საერთოდ')[2]. ეს განსაზღვრულ-განუსაზღვრელობა[3], ა. შანიძის აზრით, აჩენს კატეგორიას, რომელსაც არ იცნობენ და არც სახელი აქვს ჯერჯერობით გრამატიკაში, თუმცა „ამ კატეგორიის ქვე-სახეები—განსაზღვრული და განუსაზღვრელი სახე სახელისა—კარგადაა ცნობილი იმ ენებში, რომლებსაც ნაწევარი გააჩნია". პროფ. ა. შანიძეს შემოაქვს წინადადება, რომ იმ საერთო კატეგორიას, რომელიც ემყარება ორ ქვეკატეგორიას—განსაზღვრულსა და განუსაზღვრელს, ეწოდოს იერი[4]. განსაზღვრულ ნაწევრად ძვ. ქართულში გამოყენებულია ჩვენებითი ნაცვალსახელები, რომლებსაც შემოაქვთ განსაზღვრულობის იდეა და ამავე დროს აღნიშნავენ სახელის მიმართებას რომელიმე პირისადმი: თუ სახელი აღნიშნავს იმას, რაც პირველ პირთან იმყოფება უშუალოდ ან მას ეხება, მასზეა დამოკიდებული, მისგან მომდინარეობს, მის კომპეტენციაში შედის და სხვ., ასეთ სახელთან იხმარება ეს ე; მეორე პირთან—ე გ ე, მესამესთან—ი გ ი: ძე ესე ჩემი, ყმაი ეგე, ძე იგი მისი. ეს ფუნქცია ფრანგული ნაწევრისათვის უცხოა, მაგრამ მას შეუძლია აღნიშნოს გრამატიკული სქესი. ქართულში, ჩვეულებრივ, ნაწევარი პოსტპოზიციურია, მაგრამ ამავე დროს განიცდის განსაზღვრების მიზიდულობას და შეიძლება წინ უსწრებდეს არს. სახელს, თუ მას წინ უსწრებს აგრეთვე განსაზღვრებაც, ან მოსდევდეს არს. სახელს, როცა ამ უკანასკნელს მოსდევს განსაზღვრება[5]. ფრანგულში არტიკლი ყოველთვის პრეპოზიციულია. ფრანგულში, როგორც წესი, არტიკლი მეორდება ყოველ არს. სახელთან, გარდა განსაკუთრებული შემთხვევებისა. ძვ. ქართულში ერთი ნაწევარი შეიძლება იყოს ორ ან მეტ არს. სახელთან. ასე, მაგალითად, „როცა ქვემდებარედ ან დამატებად ორი ან მეტი არსებითი სახელია მოცემული, ნაწევარი ახლავს პირველ მათგანს, ხოლო სხვები უნაწევროდაა წარმოდგენილი"[6]. ფრანგულში განსაზღვრული არტიკლი შეიძლება შეერწყას წინდებულს, ქართულში კი დასტურდება ნაწევრის შერწყმა სახელთან. შდრ. წრფელობითი ანუ განუსაზღვრელი ნომინატივი კაც და სახელობითი ანუ

---

[1] იხ. ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. გვ. 637— 641.

[2] იხ. И. Соболевский, Древнегреческий язык, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1948, გვ. 21.

[3] იხ. ამ ცნების განმარტება, Л. И. Изия, Артикль во французском языке, Учпедгиз, 1956 გვ. 21—22.

[4] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, იქვე, გვ. 637.

[5] იხ. ი. ი მ ნ ა ი შ ვ ი ლ ი, ნაწევარი ძველ ქართულში, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომები, 1956, ტ. 61, გვ. გვ. 260—261.

[6] იქვე, გვ. 267.

განსაზღვრული ნომინატივი კაც იგი, რომლის შესახებ ა. შანიძე წერს: „განვითარების შემდგომ საფეხურზე ნაწევარი შეკვეცილა, დაუკარგავს დამოუკიდებლობა და შერწყმია სახელს: კაც იგი→კაციი→კაცი. ამ სახით წარმომდგარი ფორმა ჯერ კიდევ განსაზღვრული ნომინატივი იყო, მაგრამ თანდათანობით განუსაზღვრელად ქცეულა და საქირო გამხდარა, ხელახლა დაჰრთოდა ნაწევარი: კაციიგი“[1]. როგორც ძვ. ქართულში, ისე ფრანგულში განსაზღვრული ნაწევარი ჩვენებითი ნაცვალსახელისაგან მომდინარეობს (ლათ. ille: homo ille ‘კაცი იგი’), ასე რომ სიტყვები ესე, ეგე, იგი, ისე როგორც ფრ. le, la, les შეიძლება, კონიუნქტურის მიხედვით, იყოს ნაცვალსახელი ან ნაწევარი. ძვ. ქართულში სახელს განუსაზღვრელობის ელფერი ახლავს, თუ პირველადაა ნახსენები საუბარში, ამის შემდეგ კი იგი განსაზღვრული ხდება. ამ მხრივ ძვ. ქართულსა და ფრანგულს შორის მსგავსებაა. რაც შეეხება ახალ ქართულს, მასში, ა. შანიძის განმარტებით, ნაწევარი „არსებითად აღარ იხმარება“, იგი გადავარდა სალიტერატურო ენიდან და მხოლოდ გადმონაშთის სახით გვხვდება XIX საუკუნის ზოგიერთ მწერალთან („ვითა ღელესა მას გლოვისასა“, ი. ჭავჭავაძე, „განდეგილი“)[2]. წინათ თუ ნაწევრის ხმარება ცოცხალი წესი იყო, ახლა იგი იმ წესის მხოლოდ „მკვდარი გადმონაშთია, რომელსაც მწერლები ერთგვარ პოეტურ ხერხად იყენებენ და რომელსაც ძველი ქართულის ნაწევრის არც შინაარსი გააჩნია და არც მისი ფორმის მიხედვითაა გამართული“[3]. განუსაზღვრელ ნაწევრად ქართულში გამოყენებულია სიტყვა „ერთი“, ფრანგულში—„un“ ‘ერთი’, რომლის ლათ. პროტოტიპის (unus) შესახებ აკად. შიშმარიოვი შენიშნავს, რომ „გამოთქმაში unus de illis ‘ერთი მათგანი’ რაოდენობითი მომენტი შეიძლებოდა წაშლილიყო, ჯგუფის იდეა ნაგულისხმევი ყოფილიყო და unus თავისი მნიშვნელობით მიახლოვებოდა „некий-ს“[4] ‘ერთი, ვიღაც’. ამ მნიშვნელობით ლათინურში იხმარება quidam: Homo quidam erat dives (Luc., 16, 19) ‘Il y avait un homme riche’ ‘კაცი ვინმე იყო მდიდარი’=იყო ერთი მდიდარი კაცი. ძვ. რუსულში მოკლეფორმიანი ზედსართავი добрь განუსაზღვრელად იყო აღებული, ხოლო ნაცვალსახელდართული სრული ზედსართავი добрь+и (→добрый) ‘კეთილი’ აღნიშნავდა უკვე ცნობილს, ესე იგი შემოჰქონდა განსაზღვრულობის იდეა.[5] რაც შეეხება ნაცვალსახელთა (ть, та, то) საწყისზე პოსტპოზიციური განსაზღვრული ნაწევრის განვითარების ტენდენციას, იგი რუსულში არ დასრულებულა.[6]

როცა V კლასში[7] არტიკლის სწავლებას ვიწყებთ, უნდა გავითვალისწი-

---

[1] ა. შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 640.

[2] იქვე, გვ. 642.

[3] ი. იმნაიშვილი, ნაწევარი ძველ ქართულში, თბილისის უნივერსიტეტის შრომები, 1956, ტ. 61, გვ. 276.

[4] Акад. В. Ф. Шишмарев, Историческая морфология французского языка, Москва—Ленинград, Изд-во Академии наук СССР, 1952, გვ. 47.

[5] იხ. проф. П. Я. Черных, Историческая грамматика русского языка, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 181, 182; П. С. Кузнецов, Историческая грамматика русского языка, Морфология, Москва, Изд-во Московского университета, 1953, გვ. გვ. 146—148.

[6] В. В. Виноградов, Русский язык, Москва-Ленинград, 1947, გვ. 324.

[7] მ. ა. ბახარევა, ზ. ე. კალაჩევა, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო V კლასისათვის, ქართ. გამოცემა, თბილისი, 1958.

ნოთ, მაშასადამე, ის გარემოება, რომ თანამედროვე ქართული არტიკლის არმქონე ენაა და რომ მოსწავლეს სრულიად ახალი ცნება უნდა გავაგებინოთ. ამის გათვალისწინება მით უფრო საჭიროა, რომ ძველი ქართული ლიტერატურის ნიმუშების შესწავლა, რომლებშიც ნაწევარი გეხვდება, მხოლოდ VIII კლასში იწყება. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ შეუჩვეველი მოსწავლე განსაზღვრული არტიკლის გამოყენების მოთხოვნილებას არ გრძნობს და მის ხმარებასაც ძნელად ეჩვევა. ეს ერთ-ერთი არგუმენტია იმის სასარგებლოდ, რომ განუსაზღვრელი არტიკლი, რომლის ერთგვარ შესატყვისს მოსწავლე საკმაოდ ხშირად ხვდება დედაენაში და რომელიც მისთვის შედარებით უფრო ფამილარულია, განსაზღვრულ არტიკლზე უფრო ადრე უნდა ისწავლებოდეს. კარგად უნდა იქნეს გარკვეული, თუ რა შესაძლებლობას გვაძლევს ამ მხრივ სახელმძღვანელოს მასალა. მდ. სქესის განუსაზღვრელი არტიკლი une V კლასის სახელმძღვანელოში პირველად გეხვდება მერვე პარაგრაფში (გვ. 10), სადაც ის კვალიფიცირებულია როგორც „დამხმარე სიტყვა", რაიმე სხვა განმარტების გარეშე. მეათე პარაგრაფში (გვ. 13—14) მოცემულია განმარტება, რომლის თანახმად განუსაზღვრელი არტიკლი „იხმარება მაშინ, როდესაც მოსაუბრეს ან დამწერს მხედველობაში აქვს მრავალ ერთგვაროვან საგანთა შორის ერთი". მაგალითად: **Nadine lit une lettre** 'ნადია კითხულობს წერილს'; ნადია კითხულობს „ერთ-ერთ" წერილს, მაგრამ ჩვენ არ გვინდა ან არ შეგვიძლია დავაზუსტოთ თუ, სახელდობრ, რომელია ეს წერილი. მიწდება კი მოსწავლე განუსაზღვრელობის იდეას, როცა სინამდვილეში აქ ერთ წერილზეა ლაპარაკი, რომელსაც სრულიად გარკვეული პირი კითხულობს, და რომელიც, როგორც ერთი, არ შეიძლება მთელ თავის კონკრეტულობაში განსაზღვრული არ იყოს და სიმრავლის იდეასაც გამორიცხავს? ეს იმაზე მიუთითებს, რომ ცნება არ შეიძლება ამოიწუროს ერთჯერად და ერთგზისი განმარტებით, რომ იგი თანდათან უნდა დაზუსტდეს შემდგომი მუშაობის პროცესში. განსაზღვრული არტიკლი la (და არა le, წარმოთქმის სიძნელის გამო) პირველად გეხვდება იმავე მეათე პარაგრაფის მეორე ნახევარში, სადაც განმარტებულია, რომ ეს არტიკლი მიუთითებს ერთ გარკვეულ საგანზე ერთგვაროვან საგანთა შორის. **Nadine lit une lettre. Elle met la lettre sur la table** 'ნადია კითხულობს წერილს. ის დებს წერილს მაგიდაზე'. დადებით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს ის, რომ სხვადასხვა არტიკლის შემცველი ორი წინადადება ერთმანეთის გვერდითაა წარმოდგენილი და თანაც მოცემულია მათი შედარების საკმაოდ პოზიტიური ცდა. მართლაც, რომელია ის წერილი, რომელსაც ნადია კითხულობს? ეს ჩვენ არ ვიცით. რომელ წერილს დებს ნადია მაგიდაზე? „სწორედ იმ წერილს, რომელსაც კითხულობდა". კარგადაა შერჩეული შემდეგი წყვილი: **Nadine traverse une rue. Elle traverse la rue Pouchkine** 'ნადია გადადის ქუჩას. ის გადადის პუშკინის ქუჩას': ქუჩა ბევრია, მაგრამ პუშკინის ქუჩა ერთია იმ მრავალთაგან, იგი საკმაოდ განსაზღვრულია მდებარეობის, ინდივიდუალური ნიშნებისა და სახელწოდების მხრივაც. V კლასის სახელმძღვანელოს მეათე პარაგრაფის (გვ. 15—16) სავარჯიშოებში შედის წინადადებების თარგმნა ფრანგულიდან ქართულ ენაზე და პირიქით. აგრეთვე იმის მოტივირება, თუ რატომ არის ამა და ამ შემთხვევაში ესა და ეს არტიკლი („განსაზღვრული არტიკლის ხმარება წინადადებაში" (გვ. 15_{3-4}). დადებით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს ის, რომ მოსწავლეს თავიდანვე მოტივირებას ეაჩვევეთ, მაგრამ უნდა

გვახსოვდეს, რომ მოტივირების შესაძლებლობა ამ ეტაპზე ერთობ შეზღუდულია და ამიტომ მოსწავლეს გადაჭარბებული მოთხოვნები არ უნდა წავუყენოთ. შედარებით უფრო ძნელია, მაგრამ უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს იმის მოტივირებას მოსწავლის მიერ, თუ რატომ გამოიყენა მან ქართულიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნის დროს სწორედ განსაზღვრული არტიკლი, და არა განუსაზღვრელი. ასეთი მუშაობა უნდა გაგრძელდეს შემდგომ კლასებშიც უფრო ერცელ და რთულ მასალაზე.

ავიღოთ კონკრეტული მაგალითები და შევადაროთ ისინი ერთმანეთს.

1. Le maitre entre dans la classe avec un nouvel élève; c'est un petit Négre...	მასწავლებელი შემოდის კლასში ერთ ახალ მოწაფესთან ერთად; ეს არის პატარა ნეგრი...
Le garçon a peur (VI, 18, 67_{2-4})	ბიჭს ეშინია.

კითხვები: — რომელი მასწავლებელი შემოდის კლასში? — ის, რომელიც ჩვენ გვასწავლის. — რომელ კლასში შემოდის მასწავლებელი? — იმ კლასში, რომელშიც ჩვენ ვართ.

მაშასადამე, „მასწავლებელი“ და „კლასი“ ცნობილია, განსაზღვრულია. ამიტომ ამ სიტყვებთან დგას განსაზღვრული არტიკლი „le“.

— ვინ შემოდის მასწავლებელთან ერთად? — ერთი ახალი მოწაფე. — ვინ არის ის მოწაფე? — ერთი, ვიღაც, რომელსაც ჩვენ პირველად ვხედავთ, რომელსაც ჩვენ არ ვიცნობთ.

სიტყვასთან „nouvel élève“ ‘ახალი მოწაფე’ დგას განუსაზღვრელი არტიკლი „un“.

— რომელ ბიჭს ეშინია? — იმას, რომელიც ეს-ეს არის შემოვიდა მასწავლებელთან ერთად, და არა რომელიღაც ბიჭს.

ამიტომ ამ სიტყვას აქ ახლავს განსაზღვრული არტიკლი „le“: Le garçon.

2. Un jour un singe et un chat restent seuls dans la chambre de leur maitre. Il fait froid. Le singe et le chat sont près du feu (VI, 21, 79_{1-3})	ერთ დღეს, ერთი მაიმუნი და ერთი კატა პატრონის ოთახში მარტო რჩებიან. ცივა. მაიმუნი და კატა ცეცხლის პირას არიან.

კითხვები: — რომელი მაიმუნი და კატა დარჩნენ მარტო პატრონის ოთახში? — არ ვიცით, ჩვენ მათზე პირველად გვესმის.

სიტყვებთან „მაიმუნი“ და „კატა“ დგას განუსაზღვრელი არტიკლი „un“.

— რომელი ცხოველები არიან ცეცხლის პირას? — ის ცხოველები, რომლებიც მარტო დარჩნენ პატრონის ოთახში. ახლა ეს პერსონაჟები უკვე მეორედ გვხვდებიან თხრობაში, ჩვენ უკვე ვიცით, რომ ეს სწორედ ის ცხოველებია, რომლებიც ერთ დღეს მარტო დარჩნენ პატრონის ოთახში. ამიტომ ამ ცხოველების აღმნიშვნელ სიტყვებს აქ განსაზღვრული არტიკლი ახლავს.

3. — Qu'est-ce qu'il y a?	— რა ამბავია?
— Une petite fille est tombée à l'eau (VI, 32, 120_{10})	— ერთი პატარა გოგონა წყალში ჩავარდა.

რომელი გოგონა? ერთ-ერთი, რომელსაც ჩვენ არ ვიცნობთ: „Une petite fille“. ვაგრძელებთ თხრობას:

4. Et des bras me montraient la petite fille qui se noyait (VI, გვ. 120^{4}).	მიჩვენებდნენ პატარა გოგონას, რომელიც იხრჩობოდა.

— რომელ გოგონას მიჩვენებდნენ? — სწორედ იმას, რომელიც ის-ის იყო წყალში ჩავარდა და იხრჩობოდა: „La petite fille“.

ბ. Il y avait en Suisse un gouverneur cruel...

Le gouverneur a dit à ses hommes... (VI, 35, 131 3–4).

Un de mes hommes posera une pomme sur la tête de ton fils (VI, 35, 132 9–10).

იყო შვეიცარიაში ერთი ულმობელი მმართველი...

მმართველმა უთხრა თავის ხალხს (ამალას)...

ჩემი ამალიდან ერთ-ერთი შენს ვაჟს თავზე ვაშლს დაადებს.

გავარჩევინოთ მოსწავლეს: ა) ერთი — რაოდენობითი რიცხვითი სახელი; ბ) ერთი — განუსაზღვრელობითი ნაცვალსახელი — ვიღაც, ვინმე, რაღაც, რომელიღაც (ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ტ. III, თბილისი, მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, 1953).

ერთ-ერთი: ერთი რომელიმე, ერთი მრავალთაგანი, ან ეს, ან ის, მაგრამ არ ვიცით, თუ რომელი, სახელდობრ.

მაგალითი: J' ai passé un mois dans un camp de pionniers (VI, 31, 113 3) 'მე ერთი თვე პიონერთა ბანაკში გავატარე'.

— რამდენი თვე გავატარე ბანაკში? — ერთი (და არა ორი, და არა სამი და ა. შ.). „Un“ სიტყვასთან „mois“ 'თვე' რიცხვითი სახელია.

— რომელ ბანაკში გავატარე ერთი თვე? — ერთ-ერთში, რომელზედაც აქ მეტს არაფერს ვამბობთ, რომელსაც არ განვსაზღვრავთ. „Un“ სიტყვასთან „camp“ 'ბანაკი' განუსაზღვრელი არტიკლია.

№№ 1—5 მაგალითებიდან მოსწავლემ უნდა გააკეთოს დასკვნა: ის, რაც პირველად შემოდის თხრობაში და ჯერ კიდევ საკმარისად გარკვეული და დაზუსტებული არაა, განუსაზღვრელი არტიკლითაა წარმოდგენილი, ხოლო როცა თხრობის პროცესში ირკვევა საგანი და გარემოება, სახელი განსაზღვრული არტიკლით ფორმდება. გამოთქმა „მრავალ ერთგვაროვან საგანთა შორის ერთი“ განყენებული იქნება მოსწავლისათვის მანამდე, სანამ მას ცოცხალ მაგალითებს არ გავაანალიზებინებთ.

Une belle nuit de Crimée descendait sur Artek (VII, გვ. 23 5).

არტეკზე ყირიმის მშვენიერი ღამე ეშვებოდა (ესე იგი ისეთი, როგორიც იცის საერთოდ ყირიმში).

განვიხილოთ არტიკლთა მონაცვლეობა შემდეგ ტექსტში: „L'hiver était venu, un hiver sec, terrible..., comme il en fait dans ce pays de montagnes“ (A. Daudet, „Le Petit Chose“).

L' hiver était venu: აქ აღნიშნულია დროის გარემოება საერთოდ, წლის ის დრო, როდესაც მოხდა ავტორის მიერ მოყოლილი ამბები; აქ მთავარია ის, თუ როდის მოხდა ამბები, და არა ის, თუ როგორი იყო თავისთავად წლის დასახელებული დრო. სიტყვას „hiver“ 'ზამთარი' ახლავს განსაზღვრული არტიკლი. Un hiver sec et terrible 'მშრალი და საშინელი ზამთარი': აქ ლაპარაკია არა იმაზე, თუ როდის მოხდა ამბები, არამედ იმაზე, თუ როგორი ზამთარი იცის იმ ადგილას, სადაც ეს ამბები მოხდა. მოვლენა აღებულია სერიიდან, რომელშიც ერთი იმდენად ჰგავს მეორეს, რომ მაგალითისათვის შეგვიძლია ავიღოთ ერთი რომელიმე. აზრი ასეთია: დადგა ზამთარი, ერთი ისეთი ზამთართაგანი, როგორიც იცის, ჩვეულებრივ, ამ მთიან ადგილებში.

მოსწავლის ორიენტირებისათვის შეიძლება მოეიყვანოთ ანალოგიური მაგალითი ქართულიდან: „ერთი ისეთი ტკბილი ღამეთაგანი იყო, როგორიც თბილისში ასე ხშირად იცის“ (დემნა შენგელაია, „სამი რომანი“).

ხაზს უსვამს რა ცალკეული მაგალითების ანალიზის მნიშვნელობას, ვ. ს. ცეტლინს[1] საჭიროდ მიაჩნია განემარტოს მოსწავლეებს განსაზღვრული არტიკლის ხმარება ისეთ სახელებთან, რომლებიც აღნიშნავენ ყველასათვის ცნობილ და უბადლო ერთეულის სახით წარმოდგენილ საგანს: la lune ‘მთვარე’, le ciel ‘ცა’, le soleil ‘მზე’. ამის გარდა, განსაზღვრულ არტიკლს ზოგჯერ შეიძლება ჰქონდეს ჩვენებითის ღირებულება: pour le moment, pour l’instant ‘ამ მომენტში, ამ წუთში, ამჟამად’. იგი იხმარება ისეთ სიტყვასთან, რომელიც აღებულია ზოგადად, მთელი თავისი ცნებითი მოცულობით: l’homme est mortel ‘ადამიანი მოკვდავია’. ზოგჯერ კიდევ, როცა ლაპარაკია ჯგუფის არა ერთ კონკრეტულ, ინდივიდუალურ წარმომადგენელზე, არამედ ტიპზე საზოგადოდ, ადგილი აქვს განსაზღვრული და განუსაზღვრელი არტიკლების ურთიერთშეცვლას. როგორც არ უნდა იყოს,—შენიშნავენ „ლარუსის გრამატიკის“ ავტორები[2],—არის შემთხვევები, როცა ვითომდა განუსაზღვრელ არტიკლს უფრო ზუსტი და კონკრეტული ღირებულება აქვს, ვიდრე მეორეს, ვითომდა განსაზღვრულს: un homme est venu; l’homme est mortel ‘ერთი (ვიღაც) კაცი მოვიდა’; ‘ადამიანი მოკვდავია’. ის „ერთი კაცი“, რა თქმა უნდა, რეალური პიროვნებაა, კონკრეტული საგანია და, როგორც ასეთი, სრულიად განსაზღვრულია თავისი ინდივიდუალური არსების მხრივ, მაგრამ იგი განუსაზღვრელია მთქმელისათვის იმ აზრით, რომ მას, ესე იგი მთქმელს, არავითარი ინფორმაცია არა აქვს იმ პირის ვინაობის შესახებ. „ადამიანი მოკვდავია“: აქ ნამდვილად არაფერია „ვითომდა განსაზღვრული“, რამდენადაც განსაზღვრება ვრცელდება მთელს გვარეობითს ცნებაზე, რომელიც მოიცავს იმ გვარეობაში შემავალ ყველა ინდივიდუალურ წარმომადგენელს.

ყოველ შემთხვევაში, მოსწავლეს საფუძვლიანად უნდა გავაგებინოთ არტიკლის ხმარების ძირითადი შემთხვევები და ვასწავლოთ კონტექსტზე დაკვირვება. ეს დაკვირვება მას უნდა ჩავატარებინოთ სისტემატურად და კონკრეტულ მასალაზე. პროფ. ცვეტკოვა ერთ სტატიაში, რომელიც დაწყებით სკოლას ეხება, გვირჩევს ჩავატაროთ მოსწავლეებთან წინასწარი საუბარი იმის შესახებ, თუ როგორ იძენს საგნის ერთი და იგივე სახელი სხვადასხვა მნიშვნელობას იმის მიხედვით, თუ რაგვარ გარემოებაში გამოვიყენებთ მას მეტყველებაში: ვთქვათ, სტეპში დგას პატარა სახლი, ირგვლივ არც ტყეა, არც ბაღი, მხოლოდ ეზოში დგას ერთი ხე; წარმოვიდგინოთ ახლა, რომ სახლში დატოვებული ბავშვი ეიტია ხიდან ჩამოვარდა. ვინაიდან ეზოში მხოლოდ ერთი ხეა, წინადადება „ეიტია ხიდან ჩამოვარდა“ ნათლად გვიჩვენებს, რომ ლაპარაკია გარკვეულ ხეზე, რომლის ადგილი, ჯიში და სიმაღლე სავსებით ცნობილია. როცა დედას ამ ამბავს აცნობებენ, იგი უკითხავადაც გაიგებს, თუ რომელი ხიდან ჩამოვარდა ბავშვი: არს. სახელი „ხე“ ამ შემთხვევაში აღნიშნავს სრულიად გარკვეულ, განსაზღვრულ საგანს და ამიტომ ასეთი მნიშვნელობით ხმარებულ სიტყვასთან განსაზღვრული

---

[1] В. С. Цетлин, Методика преподавания французского языка в V—VII классах, Москва, Изд-во АПН, 1950, გვ. 83.

[2] Grammaire Larousse du XX-e siècle, Paris, 1936, p. 261.

არტიკლი იხმარება. ავიღოთ ახლა ასეთი შემთხვევა: ოჯახი ცხოვრობს პატარა სახლში, რომელიც ბაღში დგას; ამ ბაღში არის რამდენიმე ხე, დიდი და პატარა; ბავშვი ვიტია ხეზე აცოცდა, მოსხლტა და ჩამოვარდა, ხოლო უფროსი ძმა დედასთან მირბის და ეუბნება: „დედა, ვიტია ხიდან ჩამოვარდა!“ ეცოდინება თუ არა დედას, თუ სახელდობრ რომელი ხიდან ჩამოვარდა ბავშვი? არ ეცოდინება, რადგან ბაღში რამდენიმე ხეა. სანამ გაიგებდეს, თუ რომელი ხიდან ჩამოვარდა ბავშვი, მას ეცოდინება მხოლოდ ის, რომ ბავშვი ჩამოვარდა ერთ-ერთი ხიდან. ამ შემთხვევაში სიტყვას „ხე“ ახლავს განუსაზღვრელი არტიკლი.[1] ასეთ საუბარს ბევრი ჩვენი მასწავლებელი მიმართავს, იღებს რა სიუჟეტს სკოლის ან ოჯახის უშუალო გარემოდან.

Du, de la: ეს ფორმები არს. სახელთან ერთად გამოხატავენ სრულიად სხვადასხვა მიმართებას, რომლებსაც აქ არ ვეხებით. რაც შეეხება ეგრეთ წოდებულ პარტიტივს, ზოგ ავტორს იგი განუსაზღვრელთა კატეგორიაში შეაქვს, ზოგი კიდევ ემხრობა კლასიკურ დაყოფას, რომელიც არტიკლთა სამ სახეობაზე მიუთითებს. ყოველ შემთხვევაში, „მთელის ნაწილის“ ან არასრული მოცულობის აღნიშვნა ერთ-ერთი ნიუანსი ჩანს, და არა ერთადერთი, რამდენადაც უთვლად, ზოგჯერ კიდევ თვლად ნივთიერებათა აღმნიშვნელ არს. სახელებთან ერთად ეს ფორმები აღნიშნავენ მასალას, სუბსტანციას, და იხმარებიან აგრეთვე განყენებულ ცნებებთან, როცა ეს ცნებები აღებულია არა აბსოლუტური მოცულობით. არტიკლი **du, de la** განყენებულ ცნებებთან: **Le devouement d'un seul avait donné de la force et du courage à tous** (*X*, 6, 27_{10-11}) ‘ერთის თავდადებამ ყველას ძალა და გამბედაობა მისცა’. რაც შეეხება პარტიტიული არტიკლით უცნობი საგნის აღნიშვნას, გაუგებრობის თავიდან ასაცილებლად უმჯობესია ვერიდოთ გაბედულ ფორმულირებას. არადამაჯერებელი ჩანს, მაგალითად, შეხედულება, რომლის თანახმად **du lait** ‘რძე’ იხმარება მაშინ, როცა სიტყვა **lait** აღნიშნავს უცნობ საგანს.[2] **Je bois du lait** ‘მე ვსვამ რძეს’: რა არის აქ უცნობი? ცალკე უნდა ითქვას არტიკლის გამოტოვების შესახებ, რის ცალკეული მაგალითებიც გვხვდება უკვე V კლასიდან. საერთოდ, არტიკლის გამოტოვება იმაზე მიუთითებს, რომ წინდებულიანი კონსტრუქციის მეორე კომპონენტი აღნიშნავს განზოგადებულ, კონკრეტული საგნისაგან აბსტრაჰირებულ ნიშანს, და არა რეალურ საგანს. ამიტომ კარგად უნდა გაირკვეს მეორე კომპონენტის სემანტიკა, მისი საგნობრივი კონკრეტულობის ხარისხი[3]. ცხადია, ასეთი ანალიზი დაწყებით საფეხურზე ძლიერ ნაადრევია. დასაწყისიდანვე მოსწავლეები უნდა მოვამზადოთ იმისათვის, რომ ცალკეული მაგალითების აღრიცხვისა და ანალიზის საშუალებით ისინი ინდუქციური გზით მივიდნენ იმ კანონზომიერებათა გაგებამდე, რომლებიც არტიკლთა სისტემაში აღინიშნება. ეს მუშაობა იწყება V კლასში და გრძელდება ფრანგული ენის სწავლების

---

[1] იხ. З. М. Цветкова, Методика обучения английскому языку в III и IV классах начальной школы, сб. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе, Москва, 1950, გვ. გვ. 205—206.

[2] იხ. Е. Ю. Вольф, Употребление партитивного артикля во французском языке, „Иностранные языки в школе“, 1954, № 1, გვ. 62.

[3] იხ. И. Кунина, З. Липовецкая, Н. Мовшович, Употребление артикля в словосочетании существительное + de + существительное в современном французском языке, Иностранные языки в школе, 1958, №6, გვ. 39.

მთელ მანძილზე. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს დაწყებით ეტაპზე არტიკლს, როგორც არს. სახელის ნიშანს, რომელიც განსაზღვრავს მის გრამატიკულ სქესსა და რიცხვს და ამავე დროს წარმოგვიდგენს საგანს როგორც განსაზღვრულს ან განუსაზღვრელს. ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ არტიკლი დამოუკიდებელი მნიშვნელობის მქონე სიტყვის თანმხლებია და გამოხატავს მის გრამატიკულ კატეგორიებს. არტიკლს, როგორც თავისებურ მეშველ სიტყვას, ახასიათებს გრამატიზაციის მაღალი ხარისხი და ძველი ლექსიკური მნიშვნელობის სრული დაკარგვა. „არსებითი სახელით აღნიშნული საგნის, როგორც განსაზღვრულის ან განუსაზღვრელის, დახასიათება გაპირობებულია არა თვით საგნის თვისებით (რამდენადაც არავითარი საგანი ბუნებაში არ შეიძლება არსებობდეს, თავისთავად, როგორც განუსაზღვრელი), არამედ იმ მიმართებით, რომელშიაც ექცევა მოლაპარაკე ან მსმენელი იმ საგნის მიმართ, ურთიერთობის პროცესში. გადამწყვეტ მომენტს წარმოადგენს იმის გათვალისწინება მოლაპარაკის მიერ მეტყველების პროცესში, თუ რამდენად ინფორმირებულია მსმენელი ამა თუ იმ საგნის შესახებ“[1]. რამდენადაც განსაზღვრულობა და განუსაზღვრელობა ერთ რთულ კატეგორიაში შემავალი კორელატიური მოვლენებია, რომლებსაც მოსწავლეები ხშირად ურევენ ერთმანეთში. უფრო მეტი დრო უნდა დაეთმოს არა მხოლოდ ერთ-ერთი ქვეკატეგორიის ანალიზს, ისიც ერთეული, განწყვრებული მაგალითის საფუძველზე, არამედ მათ დიფერენციირებას ისეთი ტექსტის ან ორი კონტექსტის საფუძველზე, რომლებშიც ორივე ქვეკატეგორიაა წარმოდგენილი.

არტიკლის დიფერენცირებულ გამოყენებაში თავის პრაქტიკულ გამოხატულებას პოულობს საგნისა და ცნობიერების ურთიერთობის ზოგიერთი მხარე, ის, კერძოდ, თუ როგორ არის საგანი ასახული ცნობიერებაში, წარმოდგენილია იგი როგორც აქამდე უცნობი, ახალი ფენომენი, რომელიც არ შეადგენდა მანამდე აზროვნებისა და მსჯელობის მასალას, ან კიდევ წარმოდგენილია როგორც ერთ-ერთი ანალოგიურთა სერიიდან, მისი კონკრეტული ინდივიდუალობისადმი რაიმე სპეციალური ინტერესისა და საერთოდ სპეციფიკაციის გარეშე, თუ წარმოდგენილია იგი როგორც ნაცნობი, როგორც სუბიექტის გამოცდილებაში ნამყოფი და გარკვეული რამ, რომელზედაც შემოკრებილია იმავე სუბიექტის მთავარი ყურადღება. ამის გარდა, ერთი და იგივე საგანი, მიუხედავად იმისა, ყოფილა იგი ჩვენს განცდასა და გამოცდილებაში, თუ პირველად ხდება მხედველობის არეში, იცვლის ჩვენთვის იერს იმის მიხედვით, თუ რამდენად იქცევა იგი ჩვენი დაკვირვების ობიექტად; საგანი, რომელიც შორეულ ფონზე ჯერ კიდევ მკრთალი სილუეტივით მოჩანს და გაურკვეველია, შეიძლება გაირკვეს ან უკვე ნაცნობი და გარკვეული აღმოჩნდეს იმის მიხედვით, თუ რამდენად გადმოდის იგი პერიფერიიდან ყურადღების ცენტრში და იქცევა დაკვირვების მთავარ და თვალსაჩინო ობიექტად. ეს მოვლენაც თავისებურ ასახვას პოულობს მეტყველებაში და კონტექსტის ღირებულება სწორედ იმაშია, რომ ერთისა და იმავე საგნის აღმნიშვნელი სიტყვა, ერთ მთლიან ენობრივ კონიუნქტურაში, ერთ შემთხვევაში შეიძლება გაფორმებული იყოს ჯერ ერთი, ვთქვათ, განუსაზღვრელი არტიკლით, შემდეგ კი განსაზღვრულით, რა მონაცვლეობაც

[1] იხ. О. И. Москальская, Артикль в немецком языке, Иностранные языки в школе, 1956, №5, გვ. 22.

მოსწავლეებს შეპირისპირებისა და მკაფიო დიფერენცირების საშუალებას აძლევს. რა თქმა უნდა, საგანი ყოველთვის განსაზღვრულია თავისთავად ობიექტურ სინამდვილეში, მაგრამ იგი სხვადასხვაგვარადაა წარმოდგენილი ცნობიერებაში და ეს თავისებურ ასახვას პოულობს ენაში, რომელიც ცნობიერების რეალიზაციის ფორმაა. ვინაიდან ამ მოვლენათა გააზრება ხდება არა ერთბაშად, არამედ თანდათანობით, მადიფერენცირებელი ვარჯიშობაც განფენილი უნდა იყოს უფრო ხანგრძლივ დროში და მოსწავლეთა გონებრივი ასაკის შესაფერისად, ე. ი. იმგვარად, რომ საკითხის გაღრმავება ხდებოდეს ახალი დინამიკური სტერეოტიპების გამომუშავებისა და საერთოდ ენობრივი გამოცდილების დაგროვების შესაბამისად.

5. არსებითი და ზედსართავი სახელები ზოგადად, სქესისა და რიცხვის კატეგორია

არსებითი სახელის გაგება ფრანგულსა და ქართულში ერთნაირია; ორივე ენაში იგი აღნიშნავს საგნობრიობას და შეიძლება იყოს საზოგადო და საკუთარი, კონკრეტული და განყენებული. ორივე ენაში სახელი და ზმნა მკვეთრად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ქართულში, კერძოდ, გვაქვს ეგრეთ წოდებული **საწყისი**, რომელიც ატარებს როგორც სახელის, ისე ზმნის ნიშნებს, რაც ფრანგულისათვის უცხოა. ამავე დროს ფრანგულში გვაქვს ნაინფინიტივარი არს. სახელები, რომლებიც წარმოიქმნება ინფინიტივისათვის მამრ. სქესის არტიკლის დართვით და რომლებიც ამ გარდაქმნის შედეგად გადადიან სახელთა კატეგორიაში: **manger** ‘ჭამა, кушать’, **le manger** ‘ჭამა, еда’. ამათგან პირველი იუღვლის, ხოლო მეორეს შეუძლია შეასრულოს წინადადებაში მხოლოდ არსებითი სახელის როლი. ინფინიტივი ზოგიერთ კონიუნქტურაში ასრულებს ქვემდებარის ან დამატების როლს, მეორეს კი გაწყვეტილი აქვს კავშირი ზმნასთან და აღიქმება როგორც არსებითი სახელი.

ფრანგული ენის სწავლების დროს მხედველობაში უნდა მივიღოთ, თუ როგორ ასხვაებს ქართველი მოსწავლე არს. სახელებსა და საწყისებს ერთმანეთისაგან. ვინაიდან საწყისს ბრუნვის ნიშნებიც უკეთდება (რას? თოხნას. რით? ბარვით. რამ? შენებამ და სხვ.) და საერთოდ ზმნის უპირო ფორმები ქართულში ბრუნვიანია და წინადადებაში სახელის ფუნქციას ასრულებს, ესე იგი ორი კატეგორიის ბუნებას იზიარებს (ბუნებაზიარია), ხოლო ფრანგულში ზმნა ყველაზე ხშირად სწორედ საწყისით ითარგმნება, მოსწავლეს შეუძლია სხვადასხვა კატეგორია ერთმანეთში აურიოს. მთავარი განსხვავება ფრანგულსა და ქართულს შორის სახელთა დარგში მაინც ისაა, რომ ქართულში გვაქვს ბრუნვების სისტემა, ფრანგული კი ბრუნვების არმქონე ენაა და ბრუნვათა მიმართებები მასში გამოიხატება ცალკე მდგომი ნაწილაკების საშუალებით, რომლებსაც მათი პოზიციის გამო წინდებულები ეწოდება. ქართულში, ისე როგორც სხვა ენებში, არის ბიოლოგიური სქესის აღმნიშვნელი სიტყვები, მაგრამ ქართულში არ არის გრამატიკული სქესი და ქართველი მოსწავლე არც გრძნობს მისი აღნიშვნის მოთხოვნილებას. მოსწავლე უნდა გავაფრთხილოთ, რომ ფრანგულში არსებითი სახელები მან დაისწავლოს მათ არტიკლთან ერთად და არ იხელმძღვანელოს იმით, თუ რომელი სქესისაა ეს სიტყვები მეორე ენაში. გრამატიკული სქესი ფრანგულში, როგორც თვითონ ფრანგები აღნიშნავენ, „ნამ-

დვილ ქაოსამდე“ მიდის,[1] არა იმიტომ, რომ მას აკლია სტაბილურობა, არამედ იმიტომ, რომ მას აკლია ლოგიკური ღირებულება, გარდა, რა თქმა უნდა, იმ სიტყვებისა, რომელთა მნიშვნელობა თვითონ მიუთითებს გრამატიკულ სქესზე. ასეთ შემთხვევაში გრამატიკული და ბიოლოგიური სქესი ერთმანეთს ემთხვევა.

ზედსართავების სწავლების დროს განსაკუთრებული ყურადღება ესაჭიროება ყველა შემთხვევას, როცა მდედრობითის წარმოება დაკავშირებულია ფონეტიკურ და ორთოგრაფიულ ცვლილებასთან. ასევე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება ზედსართავის სინტაქსზე. სანამ წესის ფორმულირებაზე გადავიდოდეთ, მათ ჯერ კონკრეტულ მაგალითებზე უნდა ვუჩვენოთ, რომ თვისებითი ზედსართავი უთანხმდება გრამატიკულ სქესსა და რიცხვში იმ არს. სახელს ან ნაცვალსახელს, რომელთანაც მიმართებაშია. დედაენასთან შეპირისპირება აქ საჭიროა იმისათვის, რომ ვუჩვენოთ განსხვავება. ფრანგულში ზედსართავს ზოგჯერ პოზიციური მნიშვნელობა აქვს; ქართულისათვის კი ასეთი მოვლენა უცხოა. შედარების ხარისხებში ხაზი უნდა გაესვას აღმატებითის ორ ნიუანსს—აბსოლუტურსა და რელატიურს, რომელთა დიფერენცირებისათვის უნდა გამოვიყენოთ ფორმისა და შინაარსის ანალიზი შედარებით ასპექტში: très haut ‘ძლიერ მაღალი’, თავისთავად, სხვა საგნებთან მიმართების გარეშე; le plus haut ‘უმაღლესი, ყველაზე მაღალი’, რაც ითქმის მაშინ, როცა საგანი წარმოდგენილია არა კენტად, არამედ რამდენიმე ერთეულით და, მაშასადამე, საგნის აღნიშნული თვისების შეფასება შეფარდებითია. ცალკე უნდა გამოვყოთ მსაზღვრელ-საზღვრულის შეთანხმების წესი ქართულსა და ფრანგულში, და შეპირისპირების გზით გამოვავლინოთ განსხვავება, რომელსაც ნათლად გვიჩვენებს შემდეგი მაგალითები:

Mon livre ჩემი წიგნი	Notre livre ჩვენი წიგნი
mes livres ჩემი წიგნები	nos livres ჩვენი წიგნები

როგორც ვხედავთ, ქართულში „ჩემი“ და „ჩვენი“ უცვლელი რჩება, მაშინ როდესაც ფრანგულში კუთვნილებითი ზედსართავები მრავლობითშია, როცა საზღვრულიც მრავლობითშია. შდრ.: un livre ‘ერთი წიგნი’, deux livres ‘ორი წიგნი’, cent livres ‘ასი წიგნი’, mille et une nuits ‘ათას ერთი ღამე’. ზოგიერთი სიტყვა იხმარება მხოლოდ ერთ რიცხვში, რის მიხედვითაც გვექნება ჯგუფი singularia tantum: midi m ‘შუადღე’, minuit m ‘შუაღამე’, ან pluralia tantum: les tenèbres f pl ‘ბინდი’, les vacances f pl ‘არდადეგები’. სიტყვა „არდადეგები“ („არდ.“-ისაგან) ქართულშიც მხოლოდ მრავლობითში იხმარება. თუ, საერთოდ, უთვლადი სახელი მრავლობითშია, მას შეიძლება საფუძვლად ჰქონდეს არა მარტო ემფატიკური მოტივი, არამედ სხვაც, დარგობრივ-ტექნიკური, ტერმინოლოგიური, შდრ.: eau potable ‘სასმელი წყალი’, eau de mer ‘ზღვის წყალი’, eau douce ‘მტკნარი წყალი’ და eaux minérales ‘მინერალური წყლები’, aux thermales ‘თბილი წყლები’, Eaux et forêts ‘სატყეო უწყება’ (შდრ. ქართ. „ქალაქი კარგად არის წყალით მომარაგებული“, და „წყალთა მეურნეობა“).

რაც შეეხება გრამატიკული სქესისა და რიცხვის წარმოებას, რომლის სწავლება, კონცენტრიზმის შესაბამისად, განაწილებულია V—VIII კლასებზე, ცალკეული შემთხვევების ჩამოთვლას აქ ვერ შევუდგებით. აღვნიშნავთ მხოლოდ

[1] Grammaire Larousse du XX-e siècle, Paris, 1936, p. 141.

იმ დებულებებს, რომლებითაც, ჩვენი აზრით, უნდა ვიხელმძღვანელოთ ამ ორი კატეგორიის სწავლების დროს. სახელდობრ: ამოსავალ წერტილად უნდა ავიღოთ ის ცნება, რომელიც შემუშავებული აქვთ მოსწავლეებს გრამატიკული სქესის შესახებ რუსული ენის შესწავლის დროს. ეს ცნება, შემუშავებული ერთი ენის საფუძველზე, არ უნდა გადაიქცეს ყალბი ანალოგიის საბაბად. ამიტომ მოსწავლეებს უნდა ავუხსნათ, რომ ეს ზიარი კატეგორია სხვადასხვანაირადაა ასახული ორი ენის ლიტერატურულ ტრადიციაში, რომ, მაგალითად, გრამატიკული სქესი ფრანგულში მხოლოდ ორია: მამრობითი და მდედრობითი. წესები, რომლებიც სქესისა და რიცხვის კატეგორიას ეხება, უნდა გამოყვანილ იქნეს ინდუქციურად, შემდეგ მივუყენოთ ახალ-ახალ კერძოულ მაგალითებს. უნდა ვეცადოთ, რომ კანონიერი ანალოგიის გვერდით არ წარმოიშვას ყალბი ანალოგია, რომლის საბაბი, როგორც კარგად ცნობილია, მოდის არა ყოველთვის მეორე ენიდან, არამედ შეიძლება აგრეთვე წარმოიშვას თვით შესასწავლი უცხოური ენის შიგნით. მოსწავლემ მტკიცედ უნდა დაიმახსოვროს წარმოების ყველა შემთხვევა კონკრეტული მაგალითებითურთ. ყურადღება უნდა გავამახვილოთ არტიკლსა და ლიეზონზე, როგორც რიცხვის მადიფერენციებელ საშუალებაზე.

6. ნაცვალსახელი

ნაცვალსახელი (pronomen, pro nomen 'სახელის ნაცვლად, სახელის მაგიერ') „გულისხმობს სახელის ფონს, ფართო კონტექსტის ფონს“ [1]. როგორც მისი ეტიმოლოგიაც გვიჩვენებს, ნაცვალსახელი იხმარება სახელის ნაცვლად, რომელიც უკვე სხვა ადგილას იყო აღნიშნული და ამიტომ ცნობილია მსმენელისა ან მკითხველისათვის. ნაცვალსახელის ხმარების მხრივ ქართულსა და ფრანგულს შორის განსხვავებაა. ფრანგული ენის ანალიზური წყობის განვითარებამ და ზმნური ფლექსიების მეტ-ნაკლებმა უნიფიკაციამ გამოიწვია ნაცვალსახელთა როლის განსაკუთრებული ზრდა ამ ენაში, ასე რომ „კავშირი ზმნასა და ნაცვალსახელს შორის თანდათან იქცევა არსებით სემანტიკურ-სინტაქსურ კავშირად მოქმედებისა და იმ პირს შორის, რომელიც იმ მოქმედებას ასრულებს“ [2]. ლათინურში პირის ნაცვალსახელი უმთავრესად ლოგიკური ხაზგასმისათვის იყო საჭირო, მაგალითად: „Ego sum qui sum“ (Exodi, 3, 14) 'მე ვარ, რომელიც ვარ', ხოლო უღელოლებაში amo, amas, amat 'მიყვარს, გიყვარს, უყვარს', და სხვ., თითოეული პირის გარჩევა ნაცვალსახელის გარეშეც შეიძლებოდა. ქართულში პირის ნიშანს თვითონ ზმნა შეიცავს,[3] მაშინ როდესაც

---

[1] Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, Изд-во АН СССР, 1958, გვ. 187.

[2] Р. А. Будагов, Этюды по историческому синтаксису французского языка, Ученые записки Ленинградского университета им. А. А. Жданова, 1949, вып. 14, გვ. გვ. 186—187.

[3] შდრ.: მოიტანა (მან იგი), მომიტანა (მან მე იგი), მოუტანა (მან მას იგი). მაგრამ უნდა ვეცადოთ უშუალო კონტექსტი და ანალიზი, როცა „...იმავე ბგერითი შემადგენლობის ფორმაში პირის ნიშნთა მნიშვნელობა ინვერსიული იქნება“ (იხ. აკაკი შანიძე, ქართ. გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 199), მაგ.: მომიკლავს (ის მე კურდღელს); „ჩემს სიცოცხლეში მხოლოდ ერთხელ მომიკლავს კურდღელი“ (იქვე, გვ. 198). ან კიდევ: გერიდება (შენ მისი), გერიდება (შენ იგი).

ფრანგულში ზმნის სხვადასხვა პირი უმეტესად უნიფიცირებულია და პირი ნაცვალსახელით უნდა დაზუსტდეს. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ქართულში ან რუსულში, მაგალითად, პირის ნაცვალსახელის ხმარება ყოველთვის ფაკულტატურია. შდრ.: ა) „ვკითხულობ“, „კითხულობს“; ბ) „მე და კარ და ის ძმა არის“, „я читаю, а ты пишешь“. ამის გარდა, რუსული ზმნის უნიფიცირებული ფორმები (я знал, ты знал ‘მე ვიცოდი, შენ იცოდი’, და ა. შ. я знал бы, ты знал бы ‘მე მეცოდინებოდა, შენ გეცოდინებოდა’ და ა. შ.) აუცილებლად მოითხოვს პირის ნაცვალსახელის ხმარებას, ასე, რომ „... პირის ნაცვალსახელები ჩათრეულია ზმნური კატეგორიის წრეში და გამოდის როგორც პირის მაჩვენებლები („პირის პრეფიქსები“)“[1].

ნაცვალსახელთა, კერძოდ კი პირის ნაცვალსახელთა, ფორმა და ტიპი ფრანგულში ბევრად მეტია, ვიდრე ქართულში. იმისათვის, რომ მოსწავლე კარგად გაერკვეს ამ სიმრავლეში, მას ჯერ უნდა ავუხსნათ ის მიზეზი, რომელიც აუცილებელს ხდის პირის ნაცვალსახელთა ხმარებას ფრანგულ ენაში. სხვა მრავალთა შორის აღსანიშნავია ისიც, რომ, მაგალითად, ქართულში „მე“ და „შენ“ გამოხატავს ხან სუბიექტურ პირს, ხან კიდევ ობიექტურს, რომლებიც ფრანგულში ფორმითაც განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან: je te verrai ‘მე შენ გნახავ’, tu me verras ‘შენ მე მნახავ’. ფრ. me, te და სხვ., სხვათა შორის, აფორმებს უკუქცევით ზმნების პარადიგმებს, სადაც ისინი წარმოდგენილია ნაცვალსახელთა მეორე რიგის სახით და ასრულებს დამატების როლს. III პირის ნაცვალსახელს il (ატონურია ინვერსიის გარდა) და უპიროვნო გამოთქმის il-ს მოსწავლე ძნელად არჩევს ერთმანეთისაგან, რისთვისაც უნდა გამოვიყენოთ სიტყვიერი განმარტება, კონტექსტის ანალიზი და თარგმნა. თანამედროვე ფრ. il pleut ‘წვიმს’,[2] სადაც il უბრალო გრამატიკული ინსტრუმენტია, არავითარ კონკრეტულ საგანზე არ მიუთითებს და არც ითარგმნება ქართულად. ვარჩევთ რა ერთმანეთისაგან სუბიექტური და ობიექტური პირის ნაცვალსახელებს, მოსწავლეთა ყურადღება უნდა მივაქციოთ იმას, რომ ამ ნაცვალსახელთა ადგილი ქვემდებარის მიმართ სხვადასხვა ფორმის წინადადებაში ერთნაირი არაა. განუსაზღვრელი ნაცვალსახელი on, რომელსაც ქართულში შესატყვისი არა აქვს, ხშირად იწვევს გაუგებრობას იმ მხრივ, რომ მას შეცდომით თარგმნიან ნაცვალსახელით („ისინი“), და არა მრ. რიცხვის III პირით, უნაცვალსახელოდ, როგორც უნდა ითარგმნოს ეს ქართული ლიტერატურული ტრადიციის მიხედვით. შეცდომის თავიდან ასაცილებლად საჭიროა on-იანი გამოთქმის ანალიზი, თუმცა, სხვათა შორის, უნდა აღინიშნოს, რომ on-იანი კონსტრუქციის თარგმნა მით უფრო ვერ გაჰყვება ერთხელ დადგენილ შაბლონს, რომ იგი არაა ერთგვარ ემფატიკურ-სტილისტიკურ ნიუანსს მოკლებული. ზოგჯერ, კერძოდ კი იმ შემთხვევაში, როცა ეყვებით რაიმე ამბავს, რომელშიც თვითონ ვმონაწილეობდით, ამ კონსტრუქციის სხვაგვარად თარგმნა, შეიძლება, შესაძლებელიც იყოს და აუცილებელიც: on se levait à six heures ‘ექვს საათზე ვდგებოდით’. ამის მაგალითი გვაქვს IX კლასის ახალ სახელმძღვანელოს

---

[1] В. В. Виноградов, Русский язык, Москва — Ленинград, Учпедгиз, 1947, გვ. 917.

[2] უპიროვნო გამოთქმის აწყო il fait chaud და მისთანანი ქართულად გადმოიცემა შედგენილი შემასმენლით („ცხელა“, სადაც ა =არს.).

მე-12 გაკვეთილში, სადაც უპიროვნო on იხმარება უშუალოდ I პირის ნაცვალსახელის მრავლ. რიცხვის შემდეგ ისეთი მოქმედების აღნიშვნისას, რომელშიაც მთქმელი თვითონ მონაწილეობდა: „Nous, on habitait avec notre tante“ 'ჩვენ ბიცოლასთან ვცხოვრობდით'[1].

მოცულობათა არევის თავიდან ასაცილებლად უნდა მივმართოთ ცალკეული შემთხვევების ანალიზს. ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი:

განსაზღვრული არტიკლი.

Le chien du berger
მწყემსის ძაღლი.
La cour de l' école
სკოლის ეზო.
Les journaux d'hier
გუშინდელი გაზეთები.

არტიკლი არს. სახელის დეტერმინატივია და წინ უსწრებს მას.

წინდებული en (=-ში)

Il est en Russie ის რუსეთშია.

ზმნიზედა y.

J'y vais მე იქ მივდივარ.

კუთვნილებითი ზედსართავი

votre თქვენი. C'est votre livre ეს თქვენი წიგნია

ზედსართავი საზღვრულთანაა წარმოდგენილი.

ნაცვალსახელი

Il voit son ami Paul ის ხედავს თავის მეგობარ პაულს:il le voit ის მას ხედავს. Il prend sa plume ის იღებს თავის კალამს: il la prend ის მას იღებს. Il aime sa soeur მას უყვარს თავისი და: il l'aime მას უყვარს იგი. Il prend ses livres ის იღებს თავის წიგნებს. il les prend ის მათ იღებს.

ნაცვალსახელი ახლავს ზმნას და ცვლის რომელიმე სხვა სიტყვას ან სიტყვებს.

ნაცვალსახელი en

Il en revient ის იქიდან ბრუნდება.
savez-vous qui a pris mon livre? იცით თქვენ, ვინ აიღო ჩემი წიგნი?
Je n'en sais rien მე ამის შესახებ არაფერი ვიცი.

ნაცვალსახელი y.

Pensez-vous à votre ami? ფიქრობთ თქვენ თქვენს მეგობარზე? Oui, j'y pense დიახ, ვფიქრობ მასზე.

კუთვნილებითი ნაცვალსახელი

le vôtre თქვენი. Voici mon livre et voilà le vôtre აი ჩემი წიგნი და აი თქვენი.

ნაცვალსახელი კენტადაა წარმოდგენილი, იგი ცვლის სიტყვას.

საჭიროა მივაქციოთ მოსწავლეთა ყურადღება არტიკლსა და სირკონფლექსზე.

---

[1] К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Учебник французского языка для 9 класса средней школы, Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. 552.

კუთვნილებითი ზედსართავი leur 'მათი' იცვლება: Voici leurs livres

პირის ნაცვალსახელი 'მათ' არ იცვლება: On leur dit

აი მათი წიგნები.
კითხვა: ვისი? მათი.

მათ ეუბნებიან.
კითხვა: ვის? მათ.

შეპირისპირების შემდეგ ამათ შეიძლება თავი მოვუყაროთ ერთ სინოპტიკურ ფორმულაში:

On leur a rendu leurs cahiers
მათ დაუბრუნეს მათი რვეულები.

რაც შეეხება ნაცვალსახელის პოზიციას ზმნის მიმართ, ეს შეიძლება ვუჩვენოთ პრაქტიკულად ჯერ მარტივ, შემდეგ უფრო რთულ მაგალითებზე, მაგრამ შეჯამებისას ამ ცალკეულ მაგალითებს თავი უნდა მოვუყაროთ, რათა მოსწავლეს თვალწინ ჰქონდეს მთლიანი სურათი.

ნაცვალსახელთა ტიპოლოგიას, მნიშვნელობის გარკვევასა და ხმარებას შეუნელებელი ყურადღება უნდა მიექცეს ფრანგული ენის სწავლების მთელ მანძილზე, რამდენადაც ამას უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს როგორც ტექსტის გაგებისათვის, ისე სწორი ზეპირი მეტყველების სწავლებისათვის. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს მათ როლს წინადადებაში, მათ აზრობრივ დიფერენცირებას (qui? 'ვინ?' და qui 'რომელიც'), მათ სინტაქსურ ფუნქციას.

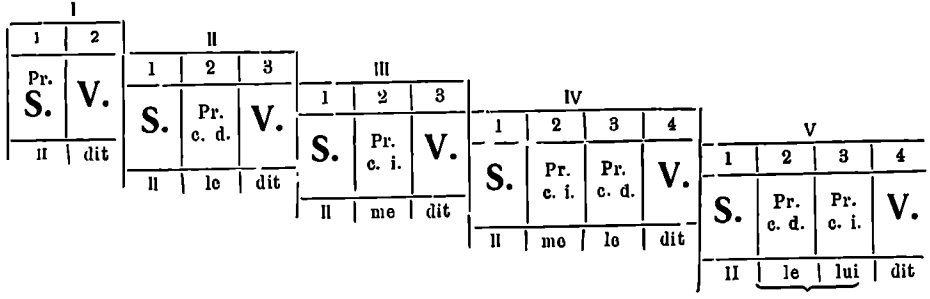
ქართულიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნისას მხედველობაში უნდა მივიღოთ, რომ ქართულ ზმნას შეუძლია გამოხატოს არა მარტო გრამატიკული ქვემდებარე, არამედ შეუძლია შეიცავდეს აგრეთვე პირდაპირი და ირიბი დამატების გაგებასაც, რომ ქართული ზმნა, როგორც ჰ. ფოგტიც აღნიშნავს, უმეტესწილად მრავალპირიანია („polypersonnel"): „გკლავ" = „გკლავ მე შენ" („gklav me šen") 'je te tue'.[1]

რაც შეეხება ნაცვალსახელთა კერძოობით განხილვას, შეიძლება, სხვა მრავალთა შორის, აღინიშნოს შემდეგი: მოსწავლე თავიდანვე უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ, მაგ., ნაცვალსახელი იხმარება სავალდებულო წესით ზმნის პირიან ფორმასთან, რომ უნიფიცირებული ფორმების შემთხვევაში იგი პირის გამოცნობის ერთადერთი საშუალებაა. პირის უმახვილო ნაცვალსახელი ფონეტიკურად შერწყმულია ზმნასთან და, საერთოდ, არც იხმარება მისგან დამოუკიდებლად, თუმცა მას შენარჩუნებული აქვს გრაფიკული ინდივიდუალობა. თავისი განსაკუთრებული როლის გამო იგი აუცილებლობის წესით განიცდის ზმნის პირიანი ფორმის მიზიდულობას, როგორც დამხმარე სიტყვა, როგორც ერთგვარი კომპენსატორული საშუალება. ამ წესის განზოგადების შედეგად პირის ნაცვალსახელი იხმარება აგრეთვე უპიროვნო გამოთქმებთან, როგორიცაა il pleut წვიმს, il faut უნდა..., საჭიროა, il est temps დროა, და მისთანანი. აქ, ფაქტიურად, არავითარი კონკრეტული პირი არაა ნაჩვენები. უნდა აღინიშნოს, რომ ინვერსიის შემთხვევაში პირის ნაცვალსახელი მიიზიდავს მახვილს, მაგრამ არა როგორც ავტონომიური, ცალკე მდგომი ერთეული,

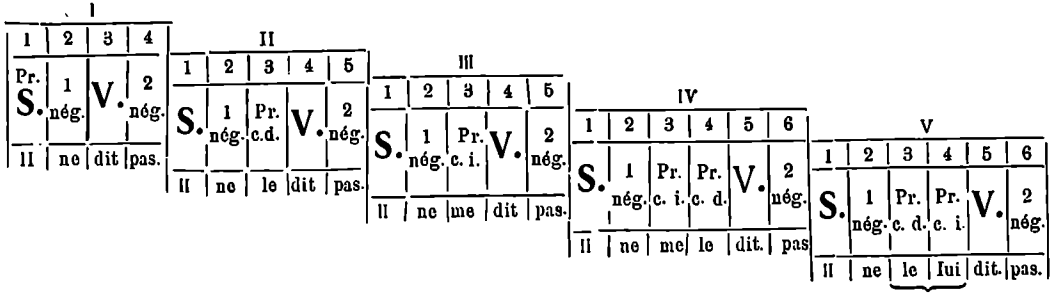
[1] Hans Vogt, Esquisse d'une grammaire du géorgien moderne, Oslo 1936, p. 115.

ნაცვალსახელის ადგილი (რამდენიმე მაგალითი)

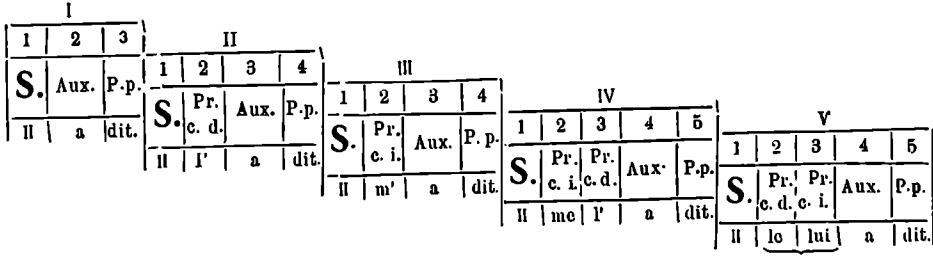
№ 1. მტკიც. წინადადება, მარტივი დრო



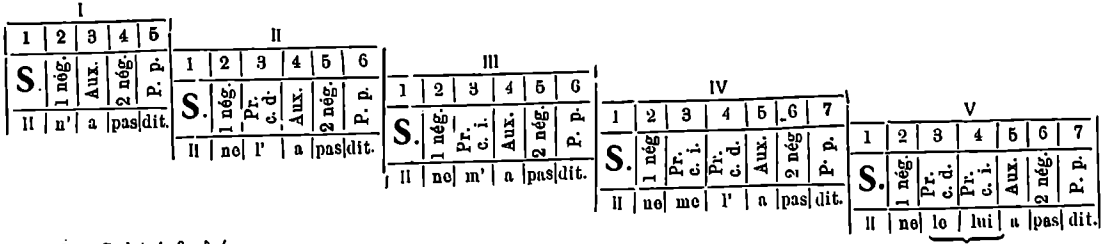
№ 2. უარყოფითი წინადადება, მარტივი დრო



№ 3. მტკიცებითი წინადადება, რთული დრო



№ 4. უარყოფითი წინადადება, რთული დრო



S. — Sujet ქვემდებარე.
V. — Verbe ზმნა.
Pr. c. d. Pronom complément direct ნაცვალსახელი პირდაპირი დამატება.
Pr. c. i. — Pronom complément indirect ნაცვალსახელი ირიბი დამატება.
Nég. — Négation უარყოფა.
Aux. — Auxiliaire მეშველი ზმნა.
P. p. — Participe passé ნამყოს მიმღეობა.

არამედ როგორც რიტმული ჯგუფის ბოლოხმოვნიანი ელემენტი, რომელიც გრაფიკაში დეფისითაა დაკავშირებული თავის წინამავალთან. კერძოდ, პოსტპოზიციაში je მხოლოდ თანხმოვნის სახით წარმოითქმის (puis-je...? „ჰაუი-ჟ...?“ ‘შემიძლია...?’) და ამ მხრივ ემსგავსება de-სა და ce-ს ზოგ კონიუნქტურაში (tout de suite ახლავე, tout ce que... ყველაფერი ის, რაც...), რომლებზედაც მოსწავლეთა ყურადღება უნდა გავამახვილოთ. პირის ნაცვალსახელი ფრანგულში ბევრად უფრო ახლო დგას ზმნასთან, მისი ორბიტა უფრო ვიწროდაა მოხაზული, ვიდრე ქართულში, რომელსაც უფრო თავისუფალი წყობა ახასიათებს. მაინც ფრანგულ ზმნასა და ნაცვალსახელს შუა ჩაერთვის გარკვეული ელემენტები, თუმცა ეს შესაძლებლობა შეზღუდულია. შდრ.:

მაგალითები	შუალედური ელემენტის რაოდენობა
j' ai (მაქვს)	0
je vois (მე ვხედავ, ან: ვხედავ)	0
je ne vois pas (მე ვერ ვხედავ)	1
je, sousigné, certifie... (მე, ქვემორე ამისა ხელისმომწერი, ვადასტურებ...)	1
je n' en sais rien (მე ამის შესახებ არაფერი ვიცი)	2
je n' y vais pas (მე იქ არ მივდივარ)	2
je ne l' en déloge pas (მე მას იქიდან არ ვასახლებ), და სხვ.	3

პირის ნაცვალსახელის გამოტოვებას ადგილი აქვს მხოლოდ ზოგიერთ ტრადიციულ გამოთქმაში, როგორიცაა advienne que pourra ‘რაც გინდ იყოს, რაც მოხდება, იყოს’.

ამისაგან დამოუკიდებლად, ხალხურ ენაში ხდება ზოგჯერ პირის ნაცვალსახელის გამოტოვება (faut pas არ უნდა..., არა ჯერ არს..., sais pas არ ვიცი, და სხვ.), მაგრამ ეს არ ასახავს ლიტერატურულ ნორმას და არც შეიძლება იყოს მოსწავლისათვის მიბაძვის საგანი. ასეთ მიბაძვას მით უფრო უნდა ვებრძოლოთ, რომ ეს ნიმუში ერთგვარ სიმეტრიაშია ქართული ენის ნორმასთან (ერთი უარყოფა+ზმნის პირიანი ფორმა), რომელიც ხშირად ინტერფერირებას ახდენს.

პირველი პირის ატონური ნაცვალსახელი ფრანგულში მხოლოდ ქვემდებარედ იხმარება, ქართულ „მე“-ს კი გამოყენების მეტი არე აქვს, და ეს გარემოებაა სწორედ, რომ ქართველ მოსწავლეს ფრანგული ენის შესწავლისას გარკვეულ სიძნელეს უქმნის. მართლაც, „მე“ შეიძლება იყოს: ქვემდებარე:—მე ვხედავ je vois; პირდაპირი დამატება: ის მხედავს მე il me voit; ირიბი: ის მე მეუბნება il me dit. ამრიგად, „მე“ ეკვივალენტია I პირის რამდენიმე ფრ-

ნაცვალსახელისა, ოღონდ სხვადასხვა გარემოებაში. სწორედ ეს უნდა იყოს დაკვირვების, შედარების, გამოცნობისა და პრაქტიკული ვარჯიშობის საგანი. ასევე me, te, se და სხვ. აფორმებს უკუქცევითი ზმნების მწკრივებს და შეიძლება სხვადასხვა გარემოებაში იყოს პირდაპირი ან ირიბი დამატება.—წართქმით ბრძანებითში, სადაც ნაცვალსახელი პოსტპოზიციურია და მახვილის ქვეშ ხვდება, გვაქვს მახვილიანი toi 'შენ', ხოლო უკუთქმით ანუ აკრძალვით ფორმაში ხდება დაბრუნება ისევ ატონური ფორმებისაკენ. ა) dis-moi! მითხარი!; ბ) ne me dis pas 'ნუ მეუბნები, არ მითხრა, ნუ მეტყვი'. საერთოდ, ნაცვალსახელი დაისმის თითოეულ ზმნა-შემასმენელთან, მაგრამ პირველი შემასმენლის შემდეგ მას ზოგჯერ გამოტოვებენ ხოლმე სწრაფი, სუქცესიური მოქმედების აღნიშვნისას ერთსა და იმავე ქვემდებარესთან. მოსწავლეს უნდა განვასხვავებინოთ მხოლ. III პირის და მრ. III პირის se უკუქცევითი ზმნების მწკრივებში, და ირიბი დამატების გამომხატველი se: il se lave ის იბანს. რაც შეეხება დამოუკიდებელ ნაცვალსახელებს, უნდა გარკვეულ იქნეს მათი ხმარების ყველაზე ტიპიური შემთხვევები. მაგ., მახვილიანი ნაცვალსახელი შეიძლება წარმოდგენილი იყოს ერთსა და იმავე ქვემდებარესთან დანართის სახით (je pense, moi... მე ვფიქრობ...); იგი იხმარება იმ შემთხვევაში, როცა ქვემდებარე წარმოდგენილია რამდენიმე ნაცვალსახელით (toi et moi მე და შენ), ან როცა ნაცვალსახელი—ქვემდებარე შეწყობილია არს. სახელ—ქვემდებარესთან: mon frère et moi nous avons décidé d'aller au cinéma ჩემმა ძმამ და მე გადავწყვიტეთ წავიდეთ კინოში.

En-ისა და y-ს შემთხვევაში მოსწავლეს უნდა განვასხვავებინოთ, ერთი მხრით, წინდებული და ნაცვალსახელი, მეორე მხრით კი ნაცვალსახელი და ზმნიზედა.

კუთვნილებითი ნაცვალსახელისა და კუთვნილებითი ზედსართავის არევა, რაც იშვიათი არაა, შეიძლება თავიდან ავიცილოთ მათი სიტუაციური ვითარებისა და კონტექსტთა შეპირისპირების გზით. ეს მით უფრო საჭიროა, რომ ორივე მოვლენა ქართულად ერთნაირი ტერმინით გადმოიცემა. ხაზი უნდა გავესვას იმას, რომ ზედსართავი დაერთვის, თან ახლავს სახელს, ნაცვალსახელი კი ცვლის მას და ამიტომ იგი ცალკე მდგომად გვევლინება: voici mon livre et voilà le vôtre აი ჩემი წიგნი და აი თქვენი (წიგნი). ჩვენებითი ნაცვალსახელების სწავლებისას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ისეთს, როგორიცაა celui: voici mon cahier et celui de mon frère 'აი ჩემი რვეული და აი ჩემი ძმის რვეული'. ასეთი კონსტრუქცია ქართულში არაა.

მიმართებით ნაცვალსახელში მოსწავლეებს უნდა განვასხვავებინოთ, ერთი მხრით, მარტივნი და უცვლელნი (qui რომელიც), ხოლო მეორე მხრით—რთულნი და ცვალებადნი (lequel, laquelle), და სხვ. Dont ('რომლის, რის ან რომლის შესახებაც, რაზედაც, რომლითაც', და სხვ.) თავისი მნიშვნელობით de-წინდებულს უახლოვდება ერთგვარად და გამოხატავს სხვადასხვა მიმართებას, რომელთაც აკონკრეტებს უშუალო კონტექსტი, და რომელთა თარგმნისას ყოველთვის მხედველობაში უნდა გვქონდეს იმ ენის ლიტერატურული ტრადიცია, რომელზედაც ვთარგმნით. ასევე მიმართებითი და კითხვითი ნაცვალსახელების განსასხვავებლად უნდა მივმართოთ სათანადო კონტექსტთა ანალიზს, შეპირისპირებასა და ლიტერატურულ თარგმანს, რაც ენობრივი თვალსაჩინოების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობაა.

7. წინდებულები

როგორც აკად. ვინოგრადოვი განმარტავს, წინდებულები შეადგენენ „მეტყველების ნაწილაკებს“, დამხმარე სიტყვებს, რომლებიც გამოხატავენ სივრცეულ, დროისეულ, მიზეზის, მიზნის, კუთვნილებისა და სხვა მიმართებებს; ისინი აღნიშნავენ სინტაქსურ მიმართებებს მეტყველების გარკვეულ ნაწილებს შორის.[1] პროფ. ბოგომოლოვა წინდებულს განმარტავს როგორც ისეთ დამხმარე სიტყვას, რომელიც აღნიშნავს ერთი სიტყვის დაქვემდებარებას მეორისადმი და გამოხატავს სხვადასხვა მიმართებას სიტყვებს შორის, აკავშირებს რა ერთმანეთთან სიტყვასა და მის დამატებას, ან კიდევ მეტყველების სხვა ნაწილებს.[2] ზოგიერთი ავტორი განსაკუთრებით უსვამს ხაზს წინდებულთა იმ სპეციფიკურ როლს, რომელიც, მათი აზრით, იმაში გამოიხატება, რომ წინდებულები აღნიშნავენ დაქვემდებარებას წინადადების წევრებს შორის.[3] თანდებულს, რომელიც შეიძლება წინაც ერთოდეს სახელს და შემდგომაც, ესე იგი თავისი პოზიციის მიხედვით იყოს წინდებული ან ბოლოდებული, ა. შანიძე განმარტავს როგორც „დამოუკიდებელი მნიშვნელობის უქონელ სიტყვას ან ბგერათა კომპლექსს, რომელიც დაერთვის სახელის ამა თუ იმ ბრუნვის ფორმას, რომ აღნიშნოს მდებარეობა, მიმართულება, დანიშნულება ან სხვა რაიმე დამოკიდებულება დასახელებულ საგანთან“.[4] ამრიგად, ზოგ ენაში, მისი წყობის შესაბამისად, პრეპოზიციები გვაქვს, ზოგში კიდევ პოსტპოზიციები.

მიუხედავად იმისა, რომ ქართულში პოსტპოზიციებია დამკვიდრებული, იყო იმის უნაყოფო ცდა, რომ, ქართული ენის ბუნებრივი წყობის საწინააღმდეგოდ, მასში წინდებულთა ანუ პრეპოზიციათა სისტემა დაეკანონებინათ. ასეთი ცდა, როგორც ცნობილია, ეკუთვნის ანტონ პირველს, რომელსაც თავის „ქართულ ღრამმატიკაში“ შემოაქვს ისეთი გამოთქმები, როგორიცაა „თვს თანდებულთა“[5] და მისთანანი. გ. ფირალოვი აცხადებს, რომ თანდებულები, რომლებიც არიან „ლექსნი არა ცვალებადნი“, „დაიდებიან წინად“.[6] როგორც ვხედავთ, აქ არის იმის ცდა, რომ ერთი ენის კანონი მექანიკურად გადაიტანონ მეორე ენაში, რაც ყალბი ანალოგიისა და უკანონო განზოგადების შედეგია. შემდგომი ავტორები უფრო რეალისტურად უდგებიან საკითხს და აღნიშნავენ, რომ თანდებულები „დაესხმიან სახელთა“, „მოეკიდებიან მათ ანუ

---

[1] Проф. В. В. Виноградов, Русский язык, Москва—Ленинград, Учпедгиз, 1947, გვ. 677.

[2] О. И. Богомолова, Современный французский язык, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1948, გვ. 338.

[3] G. et R. Les Bidois, Syntaxe du tançais moderne, t. II, Paris, Picard, 1938, p. 670.

[4] აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 617.

[5] იხ. ანტონ პირველი, ქართული ღრამმატიკა, თბილისი, ექვთიმე ხელაძის სტამბა, 1885, გვ. 95.

[6] გიორგი ფირალოვი, თეიმთასწავლებელი, რომელი იპყრობს თჳს შორის ღრამმატიკასა, ზეობის სწავლასა, საუბარსა და ლექსიკონსა რუსულსა და ქართულსა ენასა ზედა, სანკტპეტერბურღი, 1820, გვ. 22.

წინარე ანუ უკანა მათსა"[1], რომ ზოგი თანდებული ცალკე დგას, ზოგი კიდევ შეერწყმის სიტყვას სხვადასხვა ბრუნვაში[2]. ერთი ენიდან მეორე ენაში მზა კონსტრუქციების მექანიკური გადატანა და ანტონ პირველის მანკიერი ცდა სასტიკად დაგმო ი. გოგებაშვილმა, რომელიც იმის მომხრე იყო, რომ, არევის თავიდან ასაცილებლად, ყოველი ახალი ენის სწავლების დროს უნდა გავითვალისწინოთ როგორც იმ ენის, ისე დედაენის თავისებურებანი. აღნიშნავს რა, რომ ქართულში, ჩვეულებრივ, სიტყვა წინ უსწრებს თანდებულს, რომელიც ზოგჯერ უკუაგდებს ბრუნვის დაბოლოებას, იკავებს მის ადგილს და ერწყმის სიტყვას, ი. გოგებაშვილი შენიშნავს ამავე დროს, რომ პათეთიურ ენაში თანდებული ზოგჯერ წინ უსწრებს სიტყვას, რის შედეგადაც ვღებულობთ ორ თანდებულს: ერთს ცალკე მდგომსა და წინდებულს, მეორეს — შერწყმულსა და ბოლოდებულს, მაგალითად: „ზედ ხეზედ", „შიგ გულში".[3] ამ განსაკუთრებული როლის გამო, რომელსაც წინდებული ასრულებს ფრანგულ ენაში, მის სწავლებაზე რამდენადმე უფრო ვრცლად შევჩერდებით. რადგან ანალოგიის საკითხი გარკვეულია და ვიცით, რომ თანდებულის ცნება ქართველი მოსწავლისათვის ა ხ ა ლ ი არაა, უნდა წინასწარ გავარკვიოთ მეორე საკითხი: რა იცის მოსწავლემ თანდებულის შესახებ ფრანგული ენის შესწავლის დაწყების მომენტში და რას სწავლობს იგი ამ ახალი ენის შესწავლის პარალელურად. თანდებულის რაობას მოსწავლე ეცნობა ზოგადად დაწყებით სკოლაში. დედაენის გრამატიკის სახელმძღვანელოში ჯერ წარმოდგენილია პატარა წინადადებები, თანდებულიანი სიტყვები მეტი თვალსაჩინოებისათვის დაბეჭდილია მსხვილი შრიფტით. შემდეგ თანდებულები ცალკეა გამოყოფილი და აღნიშნულია, თუ რას დაერთვიან ისინი და რას გამოხატავენ. ამის შემდეგ მოდის შესაფერი კითხვები პასუხებითურთ: სად...? — ენახ'ში. საითკენ...? — სკოლისაკენ. ვისგან...? — ამხანაგისაგან. ასე მზადდება ნიადაგი განმარტებისათვის, საიდანაც მოსწავლე გებულობს, რომ ნაწილაკი, რომელიც დაერთვის არსებით სახელს და აღნიშნავს ადგილს, მდებარეობას ან მიმართულებას, არის თანდებული. ინდუქციურად მიღებული განმარტება შემდეგ გამოყენებულია ცალკეული ნაწილაკების მიმართ და აღნიშნულია, რომ ჩამოთვლილი ნაწილაკები თანდებულებია. ყოველივე ამას მოსდევს დავალება — ამოწერონ და დაამთავრონ წინადადებებში მოცემული ის სიტყვები, რომლებშიც თანდებულები გამოტოვებულია[4]. თანდებულები ისწავლება შემდგომ კლასებ-

---

[1] პ. ი ო ს ე ლ ი ა ნ ი პირტყლ-დაწყებითნი კანონნი ქართულისა ღრამმატიკისა, მესამე გამოცემა, თბილისი, 1863, გვ. 70.

[2] Д. Ч у б и н о в, Краткая грузинская грамматика, СПБ., 1855, გვ. 46.

[3] Я. Г о г е б а ш в и л и, Руководство для учителей и учительниц к преподаванию по книге того же автора „Русское слово", изд. 2-е, Тифлис, Типография Ш. Шарадзе, 1898, გვ. 84.

თანდებულთა და მათი შესწავლის ისტორიის შესახებ იხ. ა. მ ა რ ტ ი რ ო ს ო ვ ი ს საკმაოდ ვრცელი გამოკვლევა: „თანდებული ქართულში", „იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერება", ტ. I, თბილისი, საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამოცემა, 1946.

იხ. აგრეთვე გ. მ ე გ რ ე ლ ი ძ ე, ფრანგულ წინდებულთა სწავლება ქართულ საშუალო სკოლაში, კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან. უცხო ენები", თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1957.

[4] იხ. ვ ა ლ. რ ა მ ი შ ვ ი ლ ი, ქართული ენის გრამატიკა და მართლწერა, III და IV კლასის სახელმძღვანელო, აკად. ვ. თოფურიას რედაქტორობით, მეათე გამოცემა, თბილისი, სახელგამი, 1954, გვ. გვ. 67—68.

შიც. ასე, მაგალითად, V კლასში გათვალისწინებულია თანდებულიანი ბრუნვების სწავლება; VI კლასში — ცალკე მდგომი და შერწყმული თანდებულები და მათი ორთოგრაფია, აგრეთვე ზმნიზედა თანდებულის მნიშვნელობით, რაც იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლეს ეძლევა ზოგადი წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ როგორ შეიძლება სიტყვა გადავიდეს ერთი კატეგორიიდან მეორეში; VII კლასის პროგრამაში, სხვას გარდა, შეტანილია თანდებულიანი ერთგვარი წევრების მართლწერის შესწავლა.[1] რა თქმა უნდა, ფრანგული ენის მასწავლებლისათვის არ კმარა მარტო დედაენის პროგრამისა და მისი განმარტებითი ბარათის ცოდნა, არამედ საჭიროა იცნობდეს იგი დედაენის გრამატიკას (მორფოლოგია, სინტაქსი), ისე როგორც დედაენის სწავლების მეთოდიკას. ახალი ენის მასწავლებელს კარგ სამსახურს გაუწევს იმის ცოდნა, თუ როგორაა აგებული და რას შეიცავს დედაენის სახელმძღვანელოები, როგორაა მათში განხილული ფონეტიკისა და გრამატიკის საკითხები, რა მიმართებაშია დედაენა შესასწავლ უცხოურ ენასთან, რამდენად შესწევთ ჩვენს მოსწავლეებს ძალა „მართლუბნობად და წესიერ წერად",[2] როგორ ასწავლის მათ ქართული გრამატიკა „კანონიერსა უბნობასა და წერასა".[3] ეს ეხება არა მარტო გრამატიკას ზოგადად, არამედ მის ცალკეულ განაყოფებსაც. იმ ფაქტის კარგად გათვალისწინება, მაგალითად, რომ ქართულში თანდებული „დაერთვის ამა თუ იმ ბრუნვის ფორმას",[4] გვაძლევს საბაბსა და საშუალებას ჩავატაროთ შეპირისპირება ფრანგულთან. იმის ცოდნა, თუ რასთან დაკავშირებით ისწავლება თანდებული ქართული სინტაქსის კურსში,[5] გვაძლევს საშუალებას უკეთ გავითვალისწინოთ პარალელი ან კონტრასტი ფრანგულ წინდებულთა სინტაქსის სწავლების დროს. რუსულ ენაში ქართველი მოსწავლე უკვე II კლასიდან ითვისებს პრაქტიკულად წინდებულიან ბრუნვებს, ხოლო III კლასში ანალოგიის საფუძველზე აგებს პატარა წინადადებებს, რომლებშიც შედის როგორც წინდებულიანი, ისე უწინდებულო ბრუნვები; IV კლასში იგი რამდენადმე აღრმავებს და აფართოებს თავის ცოდნას წინდებულთა დარგში, უპასუხებს თანდებულიან ირიბ ბრუნვათა კითხვებზე,[6] და სხვ. მასწავლებელი, რომელიც ითვალისწინებს ყოველივე ამას, შედარებით უფრო ადვილად ართმევს თავს უცხოური ენის სწავლების რთულ ამოცანას.

რაც შეეხება წინდებულთა სისტემას ფრანგულში, საჭიროა შევეხოთ ამ საკითხს ზოგადად, რამდენადაც სწორი მეთოდის მომარჯვებისათვის ამას მნიშვნელობა აქვს. წმინდა „სინთეტიზმი", როგორც ცნობილია, არც ლათინურში იყო. სინთეზური ფორმების პარალელურად მასში ვითარდებოდა ანალიზური ტენდენციები; ბრუნვათა სისტემაში ჩასახულ ცვლილებებთან დაკავ-

[1] იხ. საშუალო სკოლის პროგრამები, ქართული ენა და ლიტერატურული კითხვა (V—VII კლასები), თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958.

[2] ანტონ პირველი, ქართული ღრამმატიკა, თბილისი, 1885, გვ. 1.

[3] პ. იოსელიანი, პირველ-დაწყებითნი კანონნი ქართულისა ღრამმატიკისა, თბილისი, 1840, გვ. 6.

[4] ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკა, ნაწ. I, ფონეტიკა და მორფოლოგია, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1959, გვ. 111.

[5] ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკა, ნაწ. II, სინტაქსი, VI—VII კლასების სახელმძღვანელო, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1959, გვ. გვ. 28, 30—33.

[6] იხ. Программы средней школы на 1958—59 учебный год. Русский язык для грузинской семилетней школы, Тбилиси, Изд-во „Цодна", 1958.

შირებით ვითარდება წინდებულთა სისტემა, როგორც ბრუნვათა მნიშვნელობის დამაზუსტებელი და გამაძლიერებელი საშუალება, როგორც „სემანტიკური დაზუსტების“ [1] საშუალება. ბრუნვათა სისტემის თანდათანმა მოშლამ გააპირობა ამ ტენდენციის შემდგომი გაძლიერება რომანულ ენებში, მათ შორის ფრანგულში, რომელშიც შეიქმნა კიდევ ახალი, წმინდა ფრანგული წარმოშობის წინდებულები, გარდა იმისა, რაც ლათინური მემკვიდრეობიდან იყო მიღებული. ფრანგულში, როგორც ბრუნების უქონელ ენაში, წინდებულს განსაკუთრებული როლი ენიჭება, იგი ბევრად მეტი და უფრო პოლისემიურია ფრანგულში, ვიდრე, მაგალითად, ქართულში. წინდებული ფრანგულში სინტაქსური კავშირის ძირითადი საშუალებაა, რომელიც გამოხატავს სრულიად სხვადასხვა მიმართებას, აფორმებს სიტყვათშეხამებას და აღნიშნავს დაქვემდებარებით მიმართებას მის წევრებს შორის. [2]

წინდებულს ფრანგულში ახასიათებს უაღრესი პოლისემიურობა; მას შეუძლია გამოხატოს სრულიად სხვადასხვა მიმართებები, რომლებიც თავისი ხასიათით სრულიად დაშორებულია ერთმანეთისაგან. ეს განსაკუთრებით ითქმის აბსტრაქტულ, „ცარიელ“ წინდებულებზე, როგორიცაა à და de. ამ აბსტრაქტული წინდებულების არსებობა ფრანგულ ენაში ზოგიერთ ავტორს მიაჩნია უდიდეს მიღწევად ამ ენის ქმნადობაში, მისი ლოგიკური აპარატის სრულყოფის ნიშნად, მის რაღაც განსაკუთრებულ ღირსებად. ბრენდალის აზრით, მაგალითად, „თანამედროვე ფრანგულმა, ერთადერთმა ენამ Romania-სი და ევროპისაც კი, შეიძინა წინდებულთა მცირე ჯგუფი, რომელთაც ახასიათებს ძლიერ მაღალი აბსტრაქცია და რომლებიც შეუდარებელი ღირებულების ლოგიკურ ინსტრუმენტებს წარმოადგენენ“. [3] ამ შეფასების შეფასებისათვის უნდა აღინიშნოს, რომ იმანენტური ოესურსებით აბსტრაქციის მაღალი ხარისხის რეალიზება ამა თუ იმ ასპექტში განვითარებული ენის თვისებაა ს ა ე რ თ ო დ, და არა ერთი რომელიმესი.

წინდებულთა შორის ქართველი მოსწავლისათვის ყველაზე მეტ სიძნელეს წარმოადგენს à და de, არა იმიტომ, რა თქმა უნდა, რომ ამ წინდებულთა სახით „შეუდარებელი ღირებულების ლოგიკური ინსტრუმენტები“ გვაქვს, არამედ იმიტომ, რომ ქართული ენის წყობა განსხვავებულია ფრანგულისაგან. A-ს ლათ. პროტოტიპის საკითხი ჩვენთვის საინტერესოა იმ მხრივ, რომ მისი საშუალებით შეიძლება უკეთ გაირკვეს ზოგიერთი შემთხვევა, რომლის გაგება მოსწავლეს უჭირს. ლარუსის გრამატიკის ავტორებს [4] à-ს ერთადერთ პროტოტიპად ლათ. ad მიაჩნიათ, ხოლო ნიროპსა [5] და ბოგომოლოვას [6]—ad და

---

[1] იხ. И. М. Тронский, Очерки из истории латинского языка, Москва—Ленинград, Изд-во Академии наук СССР, 1953, გვ. 94—95.

[2] იხ. Л. Илия, Средства выражения синтаксическои связи в словосочетании во французском языке, „Иностранные языки в школе“, Москва, Учпедгиз, 1957, № 1, გვ. 24.

[3] B. Broondal, L' originalitè des prépositions du français moderne, Mélanges de linguistique offertes à Charles Bally, Genève, 1939, p. 337.

[4] Grammaire Larousse du XX-e siècle, Paris, 1936, გვ. 381.

[5] Nyrop, Grammaire historique de la langue française, t. VI, Copenhague, Leipzig, New-York, Paris, 1936, p. 85.

[6] О. И. Богомолова, Современный французский язык, Москва, 1948, გვ. 358.

ab. ამ ორ ლათ. წინდებულთან მოქმედების გეზი სხვადასხვაა. პირველი აღნიშნავს მიმართულებას ობიექტისაკენ ან ადგილსამყოფელს.

მოსწავლე ადვილად ერკვევა იმ შემთხვევაში, როცა à სახელთან ერთად აღნიშნავს მიცემით ბრუნვას: prêter à quelqu'un 'ვინმესთვის სესხება', одолжить кому нибудь. უფრო ძნელი გასაგებია მოსწავლისათვის გამოთქმა emprunter à quelqu'un 'ვინმესგან სესხება', რადგან ის მოელის, რომ აქ უნდა დაისვას კითხვა „ვისგან?". ფრ. à სწორედ ამ შემთხვევაში უნდა წარმოსდგებოდეს ab-ისაგან. სხვადასხვა მნიშვნელობა à წინდებულმა შეიძინა მისი პირველადი კონკრეტული (სივრცეული) მნიშვნელობის განვრცობის შედეგად და მისი სწავლებაც სწორედ ამ კონკრეტულით უნდა დაიწყოს; იგი აღნიშნავს როგორც ადგილსამყოფელს, ისე მიმართულებას, ასე რომ მას ეწყობა კითხვები „სად?", „საით?", „где?", „куда?" je vais à Moscou 'მე მოსკოვში მივდივარ', je suis à Moscou 'მე მოსკოვში ვარ'. სახელთან ერთად იგი აღნიშნავს სრულიად სხვადასხვა მიმართებას: პირველ რიგში სივრცეულს, შემდეგ, განვრცობის შედეგად, დროისეულ მიმართებას, განსაზღვრებას, კუთვნილებას, მიცემით ბრუნვას, მოქმედების გვარს, დამახასიათებელ ნიშანს, დანიშნულებას, მიზანს, ინსტრუმენტს, მსგავსებას, ჯერადყოფადობას, მოქმედების დაწყებას, იმას, რისკენაც მიმართულია აზრი, მოქმედება ან საუბარი, მიწევნით ბრუნვას ანუ ლიმიტატივს და სხვ. De- 'დან',-'გან', პროფ. აკაკი შანიძის განმარტებით[1], საერთოდ აღნიშნავს „მოქმედ პირს სახელზმნასთან" („პოვნა აეთანდილისაგან დაბნედილის ტარიელისა", „ვეფხ. ტყაოს."), მასალას, რისგანაც არის გაკეთებული საგანი, დაშორებას, თავის დაღწევას, ხოლო გარდაუვალ ზმნასთან და სახელზმნასთან—მიზეზს („შიშისაგან ცახცახი", შდრ. trembler de froid 'სიცივისაგან კანკალი, თრთოლა'). მაგრამ, როგორც ქვევით დავინახავთ, ფრ. de ყოველთვის არ გადმოიცემა აღნიშნული ქართული ბოლოდებულებით. De, ყველაზე აბსტრაქტული წინდებულთა შორის, უკვე ლათინურში გამოხატავდა სრულიად სხვადასხვა მიმართებას: მოძრაობის გამოსავალ წერტილს, მოშორებას რაიმესაგან, წარმოშობას, მიზეზს, შემთხვევას, მოტივს, დროს, მთელს, რომლისგანაც ვიღებთ რაიმე ნაწილს (unus de illis 'ერთი მათგანი'), იმას, რის შესახებაც არის ლაპარაკი, მასალას (monumentum de marmore 'მარმარილოს ძეგლი') და სხვ.

რადგან ამოსავალი წერტილის ცნება საერთოდ ასოცირებულია დანიშნულების ადგილის ცნებასთან, de ხშირად გვხვდება ერთ კონტექსტში à-სთან და მასთან ერთად აფორმებს სხვადასხვა მიმართების გამომხატველ სიტყვათშეხამებებს, რომლებიც მოსწავლემ უნდა გამოჰყოს ტექსტის არადიფერენცირებულ არედან და აღიქვას როგორც ერთი აზრობრივი მთელი: à partir d'ici 'აქედან დაწყებული' (სივრცესა ან დროში), de l' ouest à l'est 'აღმოსავლეთიდან დასავლეთისაკენ', და სხვ. De-ს შემოჰყავს არს. სახელის დამატება და გამოხატავს გენეტივს (კითხვა „ვისი?", „რისი?"), კუთვნილებას (ქართულში ამას გამოხატავს უთანდებულო ნათესაობითი), მოქმედების ობიექტს ან სუბიექტს, მასალას, რაოდენობას, დამახასიათებელ ნიშანს, მიზეზს, საბაბს, მოტივს,

---

[1] აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 621.

იარაღს, საშუალებას (montrer du doigt 'თითით ჩვენება'), მოქმედების გვარს, ზომას და სხვ. De-ს შემოჰყავს ირიბი გარდამავალი ზმნის დამატება სხვადასხვა გამოთქმაში, გარდა იმისა, რომ იგი აფორმებს ეგრეთ წოდებულ პარტიტივს, იხმარება ელიპტიკურად, და სხვ. A-სა და de-ს მონაცვლეობა არს. სახელთან იწვევს აზრის ცვლილებას, თუმცა არის შემთხვევები, როცა აზრის ცვლილება არაა. მაგალითად: la femme à Pierre, la femme de Pierre 'პეტრეს ცოლი'. სპეციალურად უნდა გავამახვილოთ მოსწავლეთა ყურადღება ისეთ შემთხვევებზე,[1] სადაც აზრი განსხვავებულია:

Un verre à vin ღვინის ჭიქა, стакан для вина.
Un verre de vin ერთი ჭიქა ღვინო стакан вина.

როგორც ვხედავთ, ერთ შემთხვევაში აღნიშნულია ჭურჭელი, მეორეში— შიგთავსი, à აღნიშნავს დანიშნულებას.

კითხვები: რა ფორმობრივი განსხვავებაა ამ მაგალითებს შორის? რა აზრობრივი განსხვავებაა მათ შორის?

პრობლემური სიტუაცია: ვთქვათ, შემოგთავაზეს: „Une boîte à bonbons", ან „Une boîte de bonbons": რომელს აირჩევთ? რატომ?

მიუხედავად იმისა, რომ à-სა და de-ს მონაცვლეობის საკითხი ზოგიერთ ზმნასთან ჯერ კიდევ საბოლოოდ გარკვეული არა ჩანს და ადგილი აქვს მერყეობას, მოსწავლეს მხოლოდ ნორმატიული მასალა უნდა მივაწოდოთ. ზოგნი (ფილოლოგი და მეთოდისტი სანსინი,[2] „XX ლარუსის გრამატიკის" ავტორები[3]) აზრობრივ განსხვავებას პოულობენ ისეთ გამოთქმებს შორის, როგორიცაა: c'est à moi à parler და c'est à moi de parler. ზოგიერთის აზრით, ამ ორი მაგალითიდან პირველი აღნიშნავს რიგს (=c'est mon tour de...), მეორე კი მოვალეობას ან უფლებას / c'est mon droit de...). ლე ბიდუას აზრით, პირიქით, განსხვავება აღნიშნულ კონსტრუქციებს შორის გრამატიკოსების მოგონილია, ხოლო წინდებულის არჩევა აღებულ შემთხვევაში დამოკიდებულია უპირატესად კეთილხმოვანებაზე, ესე იგი თავისუფალია.[4] გასაგებია რომ გრამატიკული ინსტრუმენტის „თავისუფალ არჩევას" და ეფონიის წამოყენებას ამ არჩევის მოტივად მხოლოდ გაუგებრობის გამოწვევა შეუძლია და მეთოდიკურ ღონისძიებად არ გამოდგება. შედარების საგანი უნდა იყოს აგრეთვე უწინდებულო კონსტრუქციაც: j' irai le voir 'წავალ მის სანახავად', j' ose vous dire 'ვბედავ გითხრათ', და სხვ. მიუთითებენ აგრეთვე წინდებულიანი და უწინდებულო კონსტრუქციის აზრობრივ განსხვავებაზე (დე ბური)[5]: Je lui ai dit ne pas le croire 'მე მას ვუთხარი, რომ არა მჯერა'; je lui ai dit de ne pas le croire 'მე მას ვუთხარი, არ დაიჯეროს'. კონტექსტისა და თარგმნის საშუალებით მოსწავლეს უნდა განვასხვავებინოთ წინდებული en (→ლათ. in)

---

[1] იხ. А. А. Сыройщикова, Краткий грамматический справочник по французскому языку, 8-е изд., Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 141.

[2] H. Sensine, L'emploi des temps en français, 6-e éd., Lausanne, Payot et C-ie 1911, p. 93.

[3] Grammaire Larousse du XX-e siècle, Paris, 1936, p. 387.

[4] G. et R. Les Bidois, Syntaxe du français moderne, t. II, Paris, Picard, 1938, p. 701.

[5] De Boer, Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien, Paris, 1926, p. 71.

და ნაცვალსახელი en (→ლათ. in de), რომლებსაც ის ხშირად ურევს ერთმანეთში.

Dans (de intus),-'ში' უფრო კონკრეტულია, ვიდრე en: en Russie 'რუსეთში' (საერთოდ), dans la Russie méridionale 'სამხრეთ რუსეთში'. ეს განსხვავება ადვილად შეიძლება გავაგებინოთ მოსწავლეს ისეთი მაგალითების საშუალებით, რომლებშიც აღნიშნულია საგნის ყოფნა ან მდებარეობა შემოზღუდულ არეში, შინაგან სივრცეში: Dans la cour ეზოში, dans la boîte კოლოფში.

ერთგვაროვანი მაგალითების ასეთი გამოყოფა საჭიროა ყურადღების შემოკრებისათვის, რასაც უნდა დაემატოს შედარება ლოკალური მიმართების აღნიშვნელ სხვა წინდებულთან, მაგალითად: être à Paris 'პარიზში ყოფნა'; ის პირი, რომელიც იქ ცხოვრობს, კონკრეტულ მომენტში შეიძლება მის გარეთაც იყოს ან მის ახლოს, მაგრამ იგი პარიზშია საერთოდ, მისი ბინადარია ან გავლით იმყოფება იქ, მაშინ როდესაც dans Paris („Promenade dans Paris". VIII, 13, 67[18], 'პარიზში გასეირნება') —ეს იგივეა, რაც dans l' enceinte de Paris პარიზის ფარგალში, პარიზის საზღვრებში, в черте Парижа[1]. მოსწავლეს უნდა ავუხსნათ აგრეთვე განსხვავება დროის მიმართების აღნიშვნაში: en deux jours 'ორ დღეში', ესე იგი ორი დღის ფარგლებში, dans deux jours 'ორი დღის შემდეგ'. ამ განსხვავების მკაფიოდ ჩვენებისათვის არ კმარა მარტო დროის გარემოება, იზოლირებულად აღებული, არამედ საჭიროა კონტექსტი, რომელიც მას უფრო თვალსაჩინოდ გამოხატავს („დაამთავრეთ ორ დღეში", „მოდით ორი დღის შემდეგ"). მნიშვნელობის განვრცობის შედეგად dans იხმარება განყენებულ სიტყვასთანაც: dans la misère 'გაჭირვებაში'. ასეთია პირველადი მნიშვნელობის განვრცობის გზა კონკრეტულიდან აბსტრაქტულისაკენ, რომელსაც, აგრეთვე, თავისი ხარისხები აქვს. სწავლებაც ამ თანამედროვეობით უნდა წარმოებდეს. Avec (apud hoc) აღნიშნავს თანაობას, თანხლებას, საგანთა კავშირს ან პარალელობას სივრცესა ან დროში, ან რაიმე ვითარებაში საერთოდ. „თან"-ს ქართულში აძლიერებს სიტყვა „ერთად", რის გათვალისწინებაც საჭიროა როგორც სწორი თარგმნისათვის, ისე, ზოგჯერ, მნიშვნელობის დაზუსტებისათვის: avec eux 'მათთან ან მათთან ერთად', вместе с ними, cum illis. აღსანიშნავია, რომ ძველი ქართული ძეგლების კვლევისას აკად. კ. კეკელიძის მიერ მიგნებულია კანონზომიერება, რომლის თანახმად თანდებული „თანა", რომელიც დღეს მხოლოდ მიცემით ბრუნვას მოითხოვს, ძველად უსულო საგნების სახელებს მართავს მიცემით ბრუნვაში, სულიერ საგანთა სახელებს კი ნათესაობითში, რომ, ამრიგად, „თანა"-ს ხმარება (ისე როგორც „წინაშე" და „ზედა") გვიჩვენებს განსხვავებას „ვინ" და „რა" ჯგუფის საგანთა სახელებთან, „სულიერისა" და „უსულოს", „გონიერი-

---

[1] ქართ. მთის კილოებში, მოქმ. ბრ. დაბოლოება -ით შეიძლება დაერთოს თანდებულიან სიტყვას, და მაშინ გამოსავალი წერტილი უფრო ზუსტად აღინიშნება: „ქალაქჩიით (ხევს.), ქალაქჭიით (თუშ., ფშავ.)= თბილისიდან, თბილისის შიგნითა ადგილიდან". იხ. ა. შანიძე, ქართული კილოები მთაში, ქართული ენის სტრუქტურისა და ისტორიის საკითხები, I, თბილისი, სახ. უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1957, გვ. 14.—შდრ.: je viens de chez lui—მისგან (ე. ი. მისი შინიდან, მისი ბინიდან) მოვდივარ. „ვის ეწადება ღალატი სწორ ჩით გამორჩეულსა?!" (ვაჟა, „ბაასტრიონი").

სა“ და „არაგონიერის“ კატეგორიის შესაბამისად[1]. ასეთი დიფერენცირება „ვინ“ და „რა“ ჯგუფის სახელებისა, როგორც ცნობილია, უცხოა ფრანგულისათვის (avoir = ქონა, ყოლა). Avec—წინდებულის ფუნქცია მარტო თანაობის აღნიშვნით არ ამოიწურება. მას შეუძლია აგრეთვე აღნიშნოს საშუალება—avec un couteau ‘დანით’. ამრიგად, კონტექსტის მიხედვით, ხან კომიტატივთან გვაქვს საქმე, ხან ინსტრუმენტალურთან. პირველად სწორედ ეს მნიშვნელობები უნდა ვასწავლოთ, როგორც უფრო კონკრეტული. მეორე ქართულსა და რუსულში მოქმედებითი ბრუნვით გადმოიცემა; მანერა, მოქმედების გვარი: avec grâce ‘მოხდენილად, ლაზათიანად’, avec impatience ‘მოუთმენლად’; განშორება და გათიშვაც კი, რამდენადაც ეს გულისხმობს იმ საგანთა ურთიერთგანზიდვას, რომლებიც წარმოდგენილი იყო შეკავშირებულ წყვილად ან პარალელურ საგნებად. ამ შემთხვევაში avec, მარტო ან de-წინდებულით წამძღვარებული, ასრულებს სეპარატორულ როლს: divorcer avec quelqu' un ‘ვინმესთან განქორწინება, развестись с кем-либо’, distinguer l' ami d'avec l' ennemi ‘მოყვრის გარჩევა მტრისაგან’.

ასევე პოლისემიურია სხვა წინდებულებიც, რაც აპირობებს იმას, რომ ისინი არ შეიძლება ითარგმნოს ყოველთვის ერთნაირად. ეს გარემოება უნდა გამოვლინდეს და გაირკვეს რაც შეიძლება მეტ კონკრეტულ მაგალითზე. უნდა მივიღოთ მხედველობაში, თუ რამდენად არის მეორადი მნიშვნელობა დაშორებული პირვანდელ კონკრეტულ მნიშვნელობას, ესე იგი უნდა მივიღოთ მხედველობაში აბსტრაქციის ხარისხი, როგორც მართებულად აღნიშნავს ბ. ნ. აქსენენკო თავის გამოკვლევაში ინგლისური ენის წინდებულთა შესახებ. არ შეგვიძლია მთლიანად დავეთანხმოთ ამ ავტორს იმ როლის შეფასებაში, რომელიც უნდა შეასრულოს თარგმნამ პოლისემიურ წინდებულთა სემანტიზაციის დროს. ბ. ნ. აქსენენკო მიუთითებს დედაენასთან შედარების აუცილებლობაზე და შენიშნავს, რომ თარგმნა არასოდეს არ უნდა ვაქციოთ წინდებულთა სემანტიზაციის მთავარ და, მით უფრო, ერთადერთ საშუალებად, რომ თარგმნა უნდა წარმოადგენდეს მხოლოდ უკანასკნელ მომენტს და გამოყენებულ იქნეს გაგების შესამოწმებლად[2]. მაგრამ შედარება, რომელიც ხელოვნურადაა მოწყვეტილი თარგმნისაგან, არ შეიძლება იყოს მოსწავლისათვის თვალსაჩინო და დამაჯერებელი. ეს განსაკუთრებით ითქმის დაწყებითი ეტაპის შესახებ, სადაც წინდებულის აზრობრივ დიფერენცირებას და სიტყვათშეხამებიდან გამოყოფას მოსწავლე ყოველთვის ადვილად ვერ ახერხებს[3].

ვინაიდან ვარჯიშობის საგნად, აზრვნების მასალად და საშუალებად მოსწავლემ პირველ რიგში სახელმძღვანელოს მაგალითები უნდა გამოიყენოს,

---

[1] იხ. კ. კ ე კ ე ლ ი ძ ე, „წინაშე“, „თანა“ და „ზედა“ თანდებულთა სინტაქსური ფუნქციისათვის ძველ ქართულში, კ. კ ე კ ე ლ ი ძ ე, ეტიუდები ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორიიდან, I, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1956, გვ. 308.

[2] იხ. Б. Н. Аксененко, Предлоги английского языка, ред. проф. И. Е. Аничкова, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1956, გვ. 56.

[3] შდრ. დაწყებითი სკოლის ქართველ მოსწავლეთა გამოთქმები დუბლირებული წინდებულით (აღრიცხულია ჩვენს მიერ სხვადასხვა დროს): „დანლაკურში, გოგოვ, ეზოშია“ (უჩნსის ერთი მესამე კლასელი მეორეს); „თანია ვ დეტსკი საღშია“; „ვ ტუზში (театр юных зрителей) მივდეკართ“, და სხვ.

საჭიროა განვიხილოთ წინდებულთა ხმარების უმთავრესი შემთხვევები სხვადასხვა კლასის სახელმძღვანელოში. მომდევნო პარაგრაფში მაგალითები მოგვყავს უფროსი კლასების სახელმძღვანელოებიდან, რადგან წინდებულთა სისტემა სწორედ აქაა წარმოდგენილი უფრო გაშლილი და ვარირებული სახით. თითოეული მაგალითისათვის ვუჩვენებთ კლასს, რომლის სახელმძღვანელოშიც იგი გვხვდება, გაკვეთილის ნომერს, აგრეთვე გვერდსა და სტრიქონს. თითოეულ მაგალითთან ვსვამთ ნომერს, რათა შეგვეძლოს მივუთითოთ მასზე, როგორც შედარების ტერმინებზე ან პარალელებზე, რომლებმაც ერთმანეთი უნდა განამტკიცონ.

S. წინდებულები უფროსი კლასების სახელმძღვანელოებში

წინდებული à სხვადასხვა კონტექსტში. VIII კლასი.

1. აქ პირველსავე გაკვეთილში გვხვდება გამოთქმა prendre part à (VIII, 1, 3^{5-6}) 'რაიმეში მონაწილეობის მიღება'.

2. il fallut apprendre à faucher (VIII, $1,3_{3-4}$) 'საჭირო იყო თიბვის სწავლა'. Apprendre à+ინფინიტივი შეიძლება ნიშნავდეს, რომ სუბიექტი თვითონ სწავლობს რაიმეს ან სხვას ასწავლის. მეორე შემთხვევაში ნაცვალსახელით უნდა გაირკვეს, თუ ვისკენაა მიმართული მოქმედება. მოსწავლემ სწორედ ამას უნდა მიაქციოს ყურადღება. მოვლენის გასარკვევად საჭიროა შევადაროთ ამას № 6 ან № 47:il lui apprit à lire მან მას კითხვა ასწავლა; თუ ნაცვალსახელ-ირიბ დამატებას გამოვაკლებთ, აზრი ასეთი იქნება: მან კითხვა ისწავლა.

3. fidèle à+არს. სახელი (VIII, $1,4^{7}$) 'ერთგული რაიმესი'. წინდებულს შემოჰყავს ზედსართავის დამატება: верный кому-чему? იხ. პარალელი (IX, 17, 72_{1}).

4. se mettre à (VIII, $2,8^{1-2}$) 'დაწყება რაიმესი, რაიმე საქმისათვის ხელის მოკიდება'. აქ აღნიშნულია მხოლოდ დაწყების მომენტი, გაგება ინკოატიურია. იხ. № 14.

5. à son tour (VIII, $3,9^{16}$; VIII, 12, 30_{8}) 'როცა მისი რიგია, в свою очередь'.

6. Vous nous avez appris à aimer la Patrie (VIII, $3,9^{3-4}$) 'თქვენ გვასწავლეთ სამშობლოს სიყვარული'. საჭირო ამ მაგალითის ასოცირება № 2 მაგალითთან, რათა მათ ერთმანეთი განამტკიცონ.

7. au-dessus de (VIII, $4,12^{6}$) 'რაიმეს ზევით'. პრეპოზიციული საქცევი ცალკე უნდა გამოიყოს კონტექსტში, როგორც ერთი აზრობრივი მთელი. რთული წინდებულები მოსწავლეს ცალკე რუბრიკაში უნდა ჩავატანინოთ.

8. ...échappée à une main mourante (VIII, $4,12^{11}$) '...რომელიც მომაკვდავს ხელიდან გაუვარდა'.

9. à peine (VIII, $4,12^{13}$, პარალ. IX, $7,31^{21}$) ძლივს. წინდებული შედის ოდნაობის აღმნიშვნელ ზმნიზედურ საქცევში.

10. un à un (VIII, $4,13_{12}$) 'თითო-თითო' (და არა „ერთ-ერთი").

11. à l' appel de son régiment (VIII, $4,13_{12}$) 'თავისი პოლკის მოწოდებაზე'.

12. c'est à toi (VIII, $4,13_{9}$) 'ეს შენია'.

13. de penser à cela (VIII, 4,14[3]) 'ამაზე ფიქრისაგან'. უნდა ასოცირებულ იქნეს ჩინონიმურ გამოთქმასთან. იხ. პარალელი: VIII, 11,28$_4$.

14. commencer à (VIII, 6,17[7]). 'დაწყება'.

15. ...appartenait à (VIII, 7,19[12]). 'ეკუთვნოდა ამასა და ამას'.

16. კარგად უნდა განვასხვავებინოთ მოსწავლეს მოქმედების გვარის აღმნიშვნელი ზმნიზედური საქცევი à pied (VIII, 8,23[14]) 'ფეხით', და იდიომატიკური au pied d' une montagne (VIII, 8,23[15]) 'მთის ძირას, у подошвы горы'.

17. ისეთი საქცევები, როგორიცაა tout à coup (VIII, 8,23[14]) 'უცრად' და tout à fait (VIII, 10,26[12]) 'სრულიად, სავსებით', მოსწავლემ უნდა აღიქვას როგორც ერთი მთლიანი, და თარგმნის საშუალებით დარწმუნდეს იმაში, რომ საქცევის არც ერთ კომპონენტს არა აქვს აზრის მხრივ დამოუკიდებლობა, რომ საქცევის არც ერთი წევრი არ შეიძლება განვრცობილ იქნეს სინტაქსურად.

18. pareilles à des taches de sang (VIII, 8, 23$_{15}$) 'სისხლის ლაქების მსგავსი', უნდა ასოცირებულ იქნეს ზმნასთან ressembler à.

19. ...aura affaire à moi (VIII, 10,25[11]) 'ჩემთან ექნება საქმე'. თუ შევადარებთ № 12-ს, სადაც à moi გამოხატავს კუთვნილებას, ცხადი გახდება მოსწავლისათვის, თუ როგორ განსაზღვრავს კონტექსტი სიტყვის ან გამოთქმის მნიშვნელობას.

20. au revoir (VIII, 10,26[3]) 'ნახვამდის'. აქ შერწყმული არტიკლი ახლავს არს. სახელს revoir m, მაშინ როდესაც à revoir ზმნაა და აღნიშნავს იმას, რომ რაიმე ხელახლა უნდა იქნეს განხილული, გადასინჯული.

21. j'ai des leçons à préparer (VIII, 11,27[6]) 'მე გაკვეთილები მაქვს დასამზადებელი': à+ინფინიტივი ხშირად გამოხატავს მომავლის მიმღეობას, რომლისთვისაც ფრანგულში სპეციალური ფორმა არ არის.

22. ...qui avait déplu au roi (VIII, 11,27[14]) 'რომელიც არ მოეწონა მეფეს'. ვის? à qui? წინდებულს შემოჰყავს ირიბი დამატება.

23. à la nage (VIII, 11,28$_4$) 'ცურვით'. აღნიშნულია ხერხი, საშუალება.

24. attaché à (VIII, 12,30$_7$) 'მიბმული რაიმეზე' (პარალ. IX, გვ. 78[3]), 'მომაგრებული'. შეიძლება ასოცირებულ იქნეს არა მხოლოდ თავის ანალოგებთან სხვადასხვა ტექსტში, არამედ თავის ანტონიმთანაც (détacher de).

25. des souliers à boucles d'argent (VIII, 13,36[1]) 'ვერცხლის ბალთებიანი ფეხსაცმელი'. აღნიშნულია დამახასიათებელი ნიშანი. პარალელი გვაქვს მე-18 გაკვეთილში (VIII, 18,49[11]).

26. ცალკე რუბრიკაში შევა კონსტრუქცია „ზედს. სახელი+წინდებული+არს. სახელი". Inaccessible à l'homme (VIII, 14,36$_8$) 'ადამიანისათვის მიუწვდომელი, მიუვალი'.

27. Les juges ne la condamnèrent pas à mort (VIII, 18,46$_{13}$) 'მოსამართლეებმა მას არ მიუსაჯეს სიკვდილი'. IX კლასი[1]. 28. à cheval (IX, 1,3$_{14}$) 'ცხენით', აღნიშნავს საშუალებას.

29. მიცემითის ბრუნვას გამოხატავს შემდეგი მაგალითები: à personne (IX, 2,9[4–5]) 'არავის'; à celui-là 'აი იმას' (IX, 2,9[10]) და სხვ.

---

1 ვ. ა. ბახარევა, ნ. ტ. ცეტლინი, ფრანგული ენა, სახელმძღვანელო საშუალო სკოლის IX კლასისათვის, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958.

30. პროცენტის და საერთოდ ფასის აღსანიშნავად: à onze pour cent (IX, $2,5_{10}$) 'თერთმეტ პროცენტად'.

31. კონსტრუქცია nécessaire à (IX, $2,9^{8-9}$) უკვე შეგვხვდა წინათ (იხ. VIII, $14,37^{6}$).

32. de cinq à six millions (IX, $2,9^{13}$) 'ხუთიდან ექვს მილიონამდე'.

33. კონსტრუქცია „პირიანი ფორმა ან ინფინიტივი + წინდებული + ინფინიტივი", მიუხედავად ფორმობრივი იგივეობისა, სხვადასხვა კონტექსტში სხვადასხვა აზრს გამოხატავს. ამიტომ აქ მთავარია სწორედ კონტექსტზე დაკვირვება. მაგალითად: servir à (IX, $2,9_{13}$) 'გამოსადეგობა რაიმეში, годиться'; recevoir à dîner 'სადილზე მიპატიჟება' (IX, $2,9_{9}$); parvenir à (IX, $5,18_{7}$) 'მიღწევა, მოხერხება რაიმესი'; je n'ai pas à le regretter (IX, $17,69^{15}$) 'მე ეს სანანებლად არა მაქვს'; Marie-Claude se préparait à aller au théâtre (IX, $18,80^{10}$) 'მარი-კლოდი თეატრში წასასვლელად ემზადებოდა'.

34. კონსტრუქციას „ზედს. სახელი+წინდებული+ინფინიტივი" თავი უნდა მოეყაროს ერთ რუბრიკაში და ასოცირებულ იქნეს წინა გაკვეთილების ან წინა კლასის მასალასთან (იხ. № 25). IX კლასში გვხვდება: nécessaire à (IX, $2,9^{8-9}$) 'აუცილებელი, საჭირო რაიმესათვის'; destiné à (IX,$10,44^{4}$) 'რაიმე დანიშნულების მქონე, განკუთვნილი ამისა და ამისათვის'; effrayant... à voir (IX, გვ. 77_{12}) 'საშინელი სანახავი'; impossible à distinguer (IX, გვ. 77_{3}) 'ის, რის გარჩევა, გამოცნობა შეუძლებელია'; prêt à (IX, $8,36^{16}$) 'გამზადებული რაიმესათვის'.

35. fidèle à (IX, 17, 72_{1}) 'ერთგული ვინმესი ან რაიმე საქმის', პარალელი: hostile à (X, $10,45^{2}$) 'მტრულად განწყობილი ვინმესადმი ან რაიმესადმი'.

36. გამოთქმებს penser à (IX, $4,14_{8}$) 'ფიქრი ვინმეზე ან რაიმეზე', se mettre à+ინფინიტივი ან არს. სახელი 'დაწყება რაიმე საქმის,'—უნდა მოვნახოს პარალელები გავლილ მასალაში (იხ. №№ 13,14).

37. ცალკე უნდა გამოვყოთ quant à (IX, $2,9^{18}$). (იხ. IX, $7,30_{5}$). ეს პრეპოზიციური საქცევია, ხოლო quand—ზმნიზედა ან კავშირი, გარემოების მიხედვით. X კლასი.

38. participer à (X, $1,4^{18}$) 'მონაწილეობის მიღება რაიმეში'. უნდა ასოცირებულ იქნეს ზმნურ საქცევთან prendre part à, რომელსაც იგივე მნიშვნელობა აქვს და შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სინონიმიზაციისათვის (იხ. XIII, $1,3^{5-6}$).

39. grâce à (X, $2,9^{3}$): grâce à vous 'თქვენი წყალობით'.

40. usine de roulements à bille (X, $3,13^{3}$). ბურთულა-საკისარის ქარხანა.

41. en proie à l'inspiration (X, $5,21_{7}$) 'ძლიერი შთაგონების ქვეშ, ძლიერი შთაგონების გავლენით'.

42. Tu as une grande détermination à prendre (X, $8,30^{3-4}$) 'შენ დიდი (ჭეშმარიტი, საპასუხისმგებლო) გადაწყვეტილება გაქვს მისაღები'.

43. à la légère (X, $8,30^{6}$) 'ზერელედ, დაუფიქრებლად'.

44. salle à manger (X, $8,30^{10}$) 'სასადილო'.

45. songer à X, ($18,30^{6-7}$) 'ფიქრი რაიმეზე'. იგივეა, რაც penser à. წინდებულს შემოჰყავს იმ საგნის სახელი, რომლისკენაც მიმართულია მოქმედება (იხ. პარალელები. № 13, № 35.)

46. à l'encontre de (X, გვ. 39^{20}) 'რაიმეს საწინააღმდეგოდ'. მოსწავლე

უნდა შევაჩვიოთ პარონიმული საქცევის განსხვავებას: à la rencontre de 'ვინმეს შესახვედრად'.

47. il ...lui apprenait à boire (X, გვ. 39_{13}) 'ის მას სმას ასწავლიდა'; elle lui apprit à lire (X, გვ. 36_{8}).

48. ...n'ayant pas...à subir le régime asservissant de l'ancien gymnase (X, $10,43_{13}$) 'აღარ უნდა განეცადა რა... ძველი გიმნაზიის დამმონებელი რეჟიმი'.

გამოვყოთ კონსტრუქცია კონტექსტის არადიფერენცირებულ ფონზე.

49. ...écrire pour le peuple, c' est -à-dire de façon à être compris par lui (X, $10,44_{12}$) 'წერა ხალხისათვის, ესე იგი ისე, რომ მან გაიგოს'. როგორც ვხედავთ, აქ მოქმედების გვარია გამოხატული. მაგრამ მოქმედების გვარია აგრეთვე გამოხატული გამოთქმაში à la façon de, რომელშიც კომპონენტების განლაგება შებრუნებულია (სინონიმი: à l'exemple de (და რომელიც ნიშნავს: ვინმეს ჩვეულების, ადათის, წესის, მაგალითის, ხერხის, ილეთის, სტილისა და მანერისებრ (შდრ. ელიპტიკური საქცევი à la spartiate 'სპარტანულად'. იხ. X, გვ. 39_{15}).

50. ზედს. სახელი+წინდებული+არს. სახელი: étranger à... (X, $10,44_{8}$) 'უცხო რაიმესადმი, უთანაზიარო, რაიმე თვისების ან რაიმე მონაწილეობის არმქონე'. ვფიქრობთ, რომ სისტემატიზაციის დროს ეს მაგალითები უნდა შევიდეს ისეთი მაგალითების ჯგუფში, როგორიცაა fidèle à (VIII, $1,4^{7}$; IX, 17, 72_{4}) 'ერთგული ვინმესი ან რაიმესი'; hostile à (X, $10,45^{2}$) 'მტრულად განწყობილი, წინააღმდეგი'...

51. consister à (X, 12, 57^{16}): cela consiste à... 'ეს მდგომარეობს იმაში, რომ'...

52. Songer à, penser à 'ფიქრი რაიმეზე'. ეს კონსტრუქცია წინათაც რამდენიმეჯერ შეგვხვდა (იხ. №№ 13, 35, 44).

53. prédestiné à (X, 20,88 [21–22]) 'წინასწარ განკუთვნილი რაიმესათვის' ფორმისა და შინაარსის მხრივაც იგივეა, რაც № 33-ის მეორე მაგალითი (destine à), და სწორედ მასთან უნდა იქნეს ასოცირებული.

54. sa caune à pomme d'ivoire (X, 20, 89_{4}) 'მისი სპილოს ძვლის ბუნიკიანი ჯოხი'. მივაქცეთ მოსწავლის ყურადღება ორივე წინდებულზე, რომელთაგან პირველი აღნიშნავს დამახასიათებელ ნიშანს, მეორე—მასალას.

De '-დან, -გან'.

VIII კლასი.

55. d'où (VIII, $1,4^{7}$) 'საიდან'.

56. il s'agissait de lui (VIII, $6,17^{15}$) 'საქმე მას ეხებოდა'.

57. Dès lors, il est atteint d'une belle maladie, „ le mal du Nord" (VIII, $14,36_{1}$) 'მას შემდეგ იგი შეპყრობილია ერთი მშვენიერი ავადმყოფობით, „ჩრდილოეთის სევდით"' (ესე იგი მისი კვლავ ნახვის სურვილით, ნოსტალგიით).

58. ცალკე უნდა იქნეს განხილული შეხამება il y avait changé de linge (VIII, 18, 49^{6}) 'მან იქ თეთრეული გამოიცვალა'. იმისათვის, რომ ეს შეხამება მოსწავლემ კარგად გაარჩიოს უპიროვნო გამოთქმისაგან (il y avait 'იყო, მოიპოვებოდა'), საჭიროა ავიღოთ უფრო ვრცელი კონტექსტი, მაგალითად, შემდეგი: (VIII, $18,49^{5-7}$) 'ის-ის იყო დალაქმა ტურში (ქალაქის სახელია) მშვენიერი წაბლისფერი თმა ისევ დაუხვია; მან იქ თეთრეული გამოიცვალა და შა-

ვი სატინის ჰალსტუხი გაიკეთა'. „Y" რომ ადგილს გულისხმობს, ამას ნათელს ხდის ადგილის გარემოება, რომელიც ზემოთაა დასახელებული. Avoir—ზმნა აქ უპიროვნო გამოთქმის კომპონენტი კი არ არის, არამედ რთული დროის მაწარმოებელი მეშველი ზმნა, ხოლო il იმ რთული დროის რეალური ქვემდებარეა. აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ, დედაენის გავლენით, ქართველი მოსწავლე ასეთ შემთხვევაში წინდებულს არტიკლით ცვლის (გამოიცვალა რა? თეთრეული→'le linge'). ამის თავიდან ასაცილებლად მოსწავლე უნდა შეეჩვიოთ ისეთი მაგალითების ხმარებას, როგორიცაა:

Changer de place	ადგილის გამოცვლა
„ de logement	ბინის გამოცვლა
d' air	ჰაერის გამოცვლა
d' avis	შეხედულების გამოცვლა
	აზრის გამოცვლა.

ერთგვარ დახმარებას გაუწევდა მას ამ მაგალითების დაპირისპირება ისეთ მაგალითებთან, რომლებშიც ზმნას მოსდევს დამატება წინდებულის მეშვეობის გარეშე.

59. De შედის ფრიად მრავალ საქცევში, რომლებიც უნდა დაჯგუფებულ იქნეს გარკვეული ნიშნების მიხედვით.

d' abord (VIII, $7,18_1$; VIII, $17,44_{18}$) ჯერ, პირველად, tout d' un coup (VIII, $10,25^5$) ერთბაშად, d' assaut (VIII, $11,27_7$) იერიშით. კომბინაციაში მეორე წინდებულთან:

de temps en temps დროდადრო.

IX კლასი.

60. Je fus separé de ma mère (IX, $1,5^5$) 'მე **მომაცილეს** დედას'.

61. mêle—toi de ce qui te regarde (IX, $4,15^5$) 'იმ საქმეში ჩაერიე, რომელიც შენ გეხება'. წინდებულის ხმარებას მით უფრო უნდა გაესვას ხაზი, რომ, ქართულის გავლენით (ინესიური 'ში'), მოსწავლე ამ შემთხვევაში ზოგჯერ ხმარობს წინდებულს dans '-ში'.

62. je venais d' avoir six ans (IX, $1,3^4$)' ის-ის იყო ექვსი წლისა გავხდი'.

63. de უარყოფასთან: la famille n'eut pas de pain (IX, $5,18^{17}$) 'ოჯახს პური არ ჰქონდა'.

X კლასი.

64. la solution du problème (X, $1,3_8$) 'პრობლემის გადაწყვეტა'. რის?

65. du toit sortait un tuyau, et du tuyau une fumée (X, $17,80^5$) 'ჭერიდან მილი ამოდიოდა, მილიდან—ბოლი'.

66. l'essai de fuite (X, $12,57^{18}$) 'გაქცევის ცდა'.

67. priver de 'წართმევა, მოკლება, მოსპობა, შეწყვეტა ვინმესთვის რაიმესი': ou le priva de nourriture (X, $12,57_{18}$) 'მას კვება მოუსპეს, შეუწყვიტეს', En-'ში'.

VIII კლასი.

68. mort en héros (VIII, $3,9^{15}$) 'ის, ვინც გმირული სიკვდილით მოკვდა'.

69. transformée en prison (VIII, II, 27^{20}) 'საპყრობილედ გარდაქმნილი, გადაკეთებული'. ქართულში გამოიხატა ვითარებითით. რად?

70. on nous viendra en aide (VIII, 7,19[16]) 'ჩვენს საშველად მოვლენ, დაგვეხმარებიან'.

71. je ferai... en grand (VIII, 18,48[6]) 'უფრო დიდი მასშტაბით, დიდი ზომით გავაკეთებთ'.

72. en chemin de fer (VIII, 19, 49[15]) 'რკინიგზით'.

IX კლასი.

73. en apparence (IX, 2,9$_7$) 'გარეგნულად, როგორც ჩანს'.
en vain (IX, 6,25[18]) 'ტყუილად'.
en face (IX, გვ. 77[1]) 'რაიმეს პირდაპირ, მოპირდაპირე მხარეზე'.
en somme (IX, გვ. 78$_{13}$) 'საბოლოოდ', და სხვ.

X კლასი.

74. battre en rettraite (IX, 22,100[19]) 'უკან დახევა'.

75. en rouge (X, გვ. 113$_9$) 'წითლად'; en vue de (X, 10,44[11]) 'რაიმე მიზნით, რაიმე მიზნისათვის'.

Par, სივრცეულს გარდა, გამოხატავს სხვადასხვა მიმართებას.

76. par toutes les ouvertures (VIII, 13,33[10]) 'ყველა ნაპრალიდან'.

77. განაწილება: 18 francs par mois (VIII, 1,3$_7$) '18 ფრანკი თვეში'. იხ. (VIII, 10,26$_7$).

78. მიზეზი: mouillé par les pluies (VIII, 1,3$_1$) 'წვიმისაგან დასველებული'.

79. საშუალება: prendre par la main (VIII, 10,25[16]) 'ხელის მოკიდება, ხელის ჩავლება'.

80. ზმნიზედურ საქცევში: par exemple (IX, გვ. 78[14]) 'მაგალითად'. Sur-ზე. სივრცეულს გარდა, ეს წინდებული გამოხატავს სხვადასხვა მიმართებას.

81. Se tenir sur ses gardes (X, 14, 68[11–12]) 'ფრთხილად ყოფნა'. Il n' avait pas d' argent sur lui (X, 17,75[2]) 'მას ფული თან არ ჰქონდა'.

Sous 'ქვეშ', დროის აღსანიშნავად:

82. Sous le Consulat (IX, 2,8$_{2-3}$) 'კონსულატის დროს'. Pour-'თვის'.

83. pour chercher (VIII, 4,13) 'მოსაძებნად, მოსანახად', pour le même crime (VIII, 11,27$_7$) 'იმავე დანაშაულისათვის'. Un amour pour la patrie (VIII, 14,37[2]) 'სამშობლოს სიყვარული'. გამოთქმა partir pour 'გამგზავრება სადმე' (იხ. IX, 5,19[1]). Pour გვხვდება აგრეთვე ოპტატივურ გამოთქმაში: j' opte pour les lettres (X, 8,31[4]) 'მე ვირჩევ სიტყვიერების განხრას'. რომ ეს გამოთქმა სწორედ „არჩევას" ნიშნავს ზემოაღნიშნული გაგების, ეს ადვილად შეიძლება დავანახოთ მოსწავლეს, თუ ავიღებთ უფრო ვრცელ კონტექსტს (X, 8,30$_{12}$), სადაც ზმნა choisir 'არჩევა' გამოყენებულია იმავე აზრობრივ კონიუნქტურაში.

Dans' -ში' ზმნიზედისა და მეორე წინდებულის გარემოცვაში:

84. L' ouvrier est dehors, dans la rue, sur le pavé (IX, 20,89[13]) 'მუშა გარეთაა, ქუჩაში, ქვაფენილზე'. როგორც ვხედავთ, ზმნიზედა ცალკე დგას, წინდებულები კი არს. სახელებს ახლავს, არა როგორც დამოუკიდებელი, არამედ როგორც დამხმარე სიტყვები. დროის აღსანიშნავად: dans le temps (X, 14,68$_{17}$) 'წინათ, ერთ დროს'.

Avec-'თან'.

85. თანაობა: II fut évacué avec son grand-père (VIII, 1,3[10–11]) 'ის ევაკუირებულ იქნა თავის პაპასთან ერთად'. ვისთან ერთად? avec ces instruments (VIII, 12,29$_7$) 'ამ იარაღებით'. რით? თანმხლები პირობა, მაგრა: avec des cris et des rires (XIII, 10,25[4]) 'ყვირილითა და სიცილით'; avec précaution (IX. გვ. 77$_2$) 'ფრთხილად'. კითხვა: როგორ?

მოსწავლეთა უკეთ ორიენტირებისათვის წინდებულები უნდა დავაჯგუფოთ გარკვეული პრინციპის მიხედვით. ეს პრინციპი, ჩვენი აზრით, უნდა იყოს ისევ სემანტიკური, თუმცა წინდებულები უმეტესწილად პოლისემიურია და ერთსა და იმავე წინდებულს შეიძლება ჰქონდეს, კონტექსტის მიხედვით, რამდენიმე მნიშვნელობა, ისე როგორც რამდენიმე სხვადასხვა წინდებული შეიძლება წარმოდგენილი იყოს სინონიმური რიგის სახით. ასეა ეს, მაგალითად, ინესივების შემთხვევაში, თუმცა მათი უბრალო გაიგივება არ შეიძლება. წინდებულთა დაჯგუფება სინონიმურ და ანტონიმურ რიგებად შეიძლება მხოლოდ მას შემდეგ, როცა მოსწავლეებს უკვე დაგროვილი აქვთ შედარების ტერმინები და დაჩვეული არიან ნიუანსთა დიფერენცირებას. პირველ რიგში უნდა გამოიყოს სივრცეული მნიშვნელობის მქონე წინდებულები, როგორც ყველაზე კონკრეტული, მაგრამ მათ სპეციფიკაციას სივრცეულ მიმართებათა თვალსაზრისით და თეორიულ ანალიზს დაწყებით საფეხურზე არ ვახდენთ. წინდებულთა ხმარებისას უნდა დაისვას შესაფერი კითხვები და გაიცეს შესაფერი პასუხები გავლილი ლექსიკური მასალის საფუძველზე: სად? საით? საითგან? და სხვ. ცალკე უნდა გამოიყოს დროის მიმართებათა აღმნიშვნელი წინდებულები, თუმცა, როგორც მაგალითების ანალიზიდან დავინახეთ, ამ რუბრიკაში შეიძლება მოხვდეს აგრეთვე ის წინდებულები, რომლებიც სხვა კონტექსტში სივრცეულ ან რომელიმე სხვა, მეტ-ნაკლებად განყენებულ, მიმართებებს გამოხატავენ. ასევე ცალკე უნდა დავაჯგუფოთ მიზეზისა და მიზნის, საშუალების, თანაობის დამახასიათებელი ნიშნის, დანიშნულების, სხვადასხვაგვარი დამატებითი გარემოების აღმნიშვნელი წინდებულები. ფორმობრივი და შინაარსობრივი ანალიზის შემდეგ ცალკე ჯგუფებად უნდა გამოიყოს რთული წინდებულები. რთული წინდებული მოსწავლემ უნდა აღიქვას როგორც ერთი აზრობრივი მთელი, თუმცა მისი ცალკეული კომპონენტები გრაფიკულად დამოუკიდებელია. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ რთული წინდებულის კომპონენტები მყარ მიმართებაშია ერთმანეთთან და რომ ადგილის გამოცვლას შეუძლია მთელის დაშლა, მისი დანაწილება დამოუკიდებელ ერთეულებად ან, ყოველ შემთხვევაში, აზრის გამოცვლა, (შდრ., მაგ., loin de შორს (რაიმესაგან), de loin შორიდან; près de ახლოს (რაიმესთან): près des maisons სახლების ახლოს: de près ახლოს, ახლოდან: regarder de plus près უფრო ახლოდან შეხედვა; hors de რაიმეს გამოკლებით, ან რაიმეს გარეშე ყოფნა, dehors გარეთ.

ასევე ყოველი წინდებულის შესწავლა მოითხოვს ანალიზს, შეპირისპირებას დედაენასთან, შედარებას უცხოური ენის შიგნით. პირველ რიგში უნდა ვასწავლოთ კონკრეტული მნიშვნელობანი და სემანტიზაციისათვის გამოვიყენოთ როგორც თარგმნა და კონტექსტი, ისე შედარება უცხოური ენის შიგნით[1]. რამდენადაც „წინდებულები ფრიად აქტიურად მონაწილეობენ ენის სხვადასხვა

[1] იხ. И. Я. Вагина, Методика объяснения и усвоения пространственных и временных предлогов английского языка в узбекской школе. Диссертация, 1957.

ელემენტების კავშირის ორგანიზებაში“[1], მიზანშეწონილია, რომ მოსწავლეებმა ისინი იმდენად მტკიცედ შეითვისონ, რომ არ სჭირდებოდეთ ამ ხშირადხმარებული სიტყვების ძებნა ლექსიკონში[2].

თვალსაჩინოებისათვის სივრცეულ მიმართებათა ფარგლებში შეიძლება გამოყენებულ იქნეს, წინდებულის დასახელებასა და ინტონაციურ ხაზგასმასთან ერთად, შესაფერი მოძრაობანი (-კენ,-ში,-დან); მდებარეობის ჩვენება საგნობრივად ან სურათობრივად (-ში,-ზე,-ქვეშ,-ახლოს,-შორს,-ირგვლივ და სხვ.); სქემა, რომელზედაც სივრცეული მიმართებანი შეიძლება ეუჩვენოთ, ქმაგალითად, ისრებით, და რომელიც შეიძლება შეიცვალოს ახალ წინდებულთა შესწავლის მიხედვით[3]. სქემა შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც გაგების გაადვილებისათვის, ისე კონსტრუირების დროს. თვალსაჩინოება ხორციელდება კომპლექსური გზით, სხვადასხვა ვარჯიშობასთან დაკავშირებით და სხვადასხვა აღქმათა შესაძლებელი სინერგიის საფუძველზე.

I

9. ბრუნვათა მიმართებების გამოხატვის შესახებ ფრანგულში

ფრანგულ ენას ბრუნება არ გააჩნია და ბრუნვათა ფუნქციები მასში გამოიხატება წინდებულების დახმარებით, ესე იგი ანალიზური გზით. ლე ბიდუას[4] აზრით, მტკიცება, თითქოს ფრანგულს აქვს ბრუნება, სრულიად დაუსაბუთებელია, მაშინ როდესაც წინდებულთა სინტაქსის კვლევიდან დე ბურს[5] გამოაქვს დასკვნა, რომ ფრანგულ ენაში ბრუნების არარსებობა არაა დოგმა, რომ სინამდვილეში ფრანგულს აქვს სუბიექტის, დამატების, ლოკალიზაციის, მიმართულების, გამოსავალი წერტილისა და სხვა ბრუნვები, რომ ცდებიან ის გრამატიკოსები, რომლებმაც აპრიორულად განდევნეს იდეა ბრუნვათა სისტემის შესახებ. ყოველ შემთხვევაში, დე ბურის „იდეა“ ბრუნების არსებობის შესახებ, ბრუნვათა ფუნქციების გამოხატვის საშუალებათა ანალიზსა და თავისებურ ინტერპრეტაციაზე აგებული, არ გვაძლევს ზუსტად იმის გაგებას. რასაც შეიცავს კონკრეტული ცნება ბრუნების შესახებ, ამ ტერმინის ტრადიციულ გაგებით.

იმისათვის, რომ მოსწავლე გავარკვიოთ ბრუნვათა ფუნქციების გამოხატვის საკითხში, მას უნდა ეუჩვენოთ, ერთი მხრით, ქართული ბრუნების ნიმუში, მეორე მხრით კი წინდებულთა როლი ბრუნვათა მიმართებების გამოხატვაში, და თითოეულ შემთხვევაში დავსვათ შესაფერი კითხვა, რომელსაც მადი-

---

[1] Б. Н. Аксененко, Методика работы с английским предлогами, Иностранные языки в школе, 1953, № 3, გვ. 37.

[2] იქვე, გვ. 38. — იხ. ამავე ავტორის ნარკვევი — Роль строевых слов в обучении английскому языку, Иностранные языки в школе, 1957, № 4, გვ. გვ. 66—67.

[3] იხ. Н. С. Хаперский, Некоторые приемы и формы работы по развитию устной речи на иностранном языке у учащихся средней школы, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. გვ. 14 — 15.

[4] G. et R. Les Bidois, Syntaxe du français moderne, t. II, Paris, Picard, 1938, p. p. 672 — 673.

[5] De Boer, Essai sur la syntaxe moderne de la préposition en français et en italien, Paris, 1929, p. 4, 66; De Boer, Syntaxe du français moderne, Leiden, 1947, p. p. 62 — 66.

ფერენციორებელი, მაორიენტირებელი მნიშვნელობა აქვს. ქართულში არაა ბოალდებითი ბრუნვა, მაგრამ ქართულს აქვს მოთხრობითი ბრუნვა. ერგატიულ კონსტრუქციაში ობიექტი ყოველთვის სახელობითში დაისმის, ხოლო სუბიექტი—ერგატიულს ანუ აქტიურში, ესე იგი ამ კონსტრუქციაში სახელობითი პირდაპირი ობიექტის ბრუნვაა[1]. ამიტომაა, რომ ქართველ მოსწავლეს უჭირს ბრალდებითის გაგება და ხმარება, ხოლო იმას, ვის დედაენასაც ერგატივი არ გააჩნია, კიდევ უფრო უჭირს ამ უკანასკნელის გააზრება, მას ამ მოვლენაში ენის ლოგიკის დარღვევა ეჩვენება პირველად, სანამ კარგად გაიცნობდეს და შეეჩვეოდეს ქართული ენის ინტიმურ რეალიებს. ყოველ შემთხვევაში, უცხოური ენის როგორც კვლევისათვის, ისე სწავლებისათვის საჭიროა „სრულად გავითვალისწინოთ ამა თუ იმ მოვლენის ადგილი მოცემული ენის სისტემაში, გავარკვიოთ მოვლენის ისტორია, და არა გამოვიყენოთ საზომი, რომელიც შემუშავებულია სხვა სისტემის ენათა ფაქტების ანალიზის გზით“[2].

იმისათვის, რომ მოსწავლე ბრუნვათა ფუნქციების გამოხატვის საშუალებებს დაეუფლოს, არ კმარა უბრალო მითითება იმ ცალკეულ ფაქტზე, რომ, მაგალითად, **de** და **ჲ** იხმარება, შესაფერისად, ნათესაობითისა და მიცემითის ფუნქციის გამოსახატავად. სინამდვილეში საქმე გვაქვს უფრო რთულ მოვლენასთან, ვიდრე ეს შეიძლება პირველად გვეჩვენოს. მართლაც, ერთსა და იმავე ფორმას სხვადასხვა შეხამებაში და ერთსა და იმავე შეხამებას სხვადასხვა კონტექსტში შეიძლება სხვადასხვა მნიშვნელობა ჰქონდეს, რომლის გამოცნობის რაიმე მექანიკური წესი არ არსებობს.

10. ზმნა

მეტყველების სხვა ნაწილებთან შედარებით ზმნა ყველაზე რთული და ტევადი, ყველაზე კონსტრუქციული კატეგორიაა[3]. ქართულს, კერძოდ, ახასიათებს ნაწარმოები ერთეულების იშვიათი სიმდიდრე, მასში სახელსაც წარმოების ფართო შესაძლებლობა ახასიათებს; მაინც „ქართული ენის ბურჯი ზმნაა და არა სახელი. გამომხატველობითი საშუალებების სიმდიდრით ზმნა ქართულში ბევრად წინა დგას სახელზე. ზმნის ექსპრესიული ძალა დიდია. ზმნას შეუძლია წარმოგვიდგინოს მოქმედება: როგორც პასიური პროცესი და როგორც სუბიექტის აქტიურობის გამოვლენა: ითესება და თესავს; როგორც სუბიექტისათვის განკუთვნილი და როგორც საობიექტო (მასთან აქტიური, პასიური): ითესავს და უთესავს, ეთესება; როგორც სუბიექტის ნამოქმედარი და როგორც სხვისი მეშვეობით შესრულებული; თესავს და ათესვინებს; როგორც მდგომარეობა, სტატიკურს ყოფაში: თესია (ე. ი. დათესილია; კუთვნილების აღნიშვნით: უთესია), და როგორც

---

[1] იხ. проф. Арн. Чикобава, Несколько замечаний об эргативной конструкции (к постановке проблемы), сб. Эргативная конструкция предложения. Составил Э. А. Бокарев, Вступительная статья проф. А. С. Чикобава, Москва, Изд-во иностранной литературы, 1950, გვ. 5 — 16.

[2] იქვე, გვ. 15.

[3] იხ. В. В. Виноградов, Русский язык, Москва — Ленинград, Учпедгиз, 1947, გვ. 422

პროცესი, დინამიკა: თესავს, თესება, ითესავს და სხვ“ [1]. ეს ფორმები ფრანგულში მხოლოდ აღწერილობით შეიძლება გადმოიცეს. თუმცა ფრანგული ზმნა მდიდარია ფორმებით, ექსპრესიულობის მხრივ იგი ქართულ ზმნას ვერ შეედრება; ამავე დროს, არ არის ფრანგული ზმნის არც ერთი ისეთი ნიუანსი, რომ ქართულ ზმნას არ შეეძლოს ზედმიწევნით ზუსტად და ნათლად გადმოცემა.

ზმნის, როგორც წინადადების რეგულატორის, გააზრებულ შეთვისებას თავიდანვე სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს, ხოლო იმის ცოდნა, თუ რას ითვალისწინებს ამ მხრივ დედაენის პროგრამა, აქ კიდევ უფრო საჭიროა, ვიდრე მეტყველების რომელიმე სხვა ნაწილის სწავლების დროს. ელემენტარულ ცოდნას ზმნის შესახებ მოსწავლეები უკვე დაწყებით სკოლაში იძენენ, ხოლო V კლასიდან ისინი ითვისებენ დედაენის გრამატიკის სისტემატურ კურსს. თემების ემპირიული ჩამოთვლაც კი საკმარისია იმისათვის, რომ მივიღოთ წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რა ზმნურ მოვლენებს სწავლობენ მოსწავლეები ფრანგული ენის გრამატიკის პარალელურად. ესაა: V კლასში—ზმნის რაობა. გრამატიკული პირი და რიცხვი, პირთა რაოდენობის საკითხი ზმნის ერთ ფორმაში, სუბიექტური და ობიექტური პირი, სუბიექტერი და ობიექტური წყობა; ზმნისწინი და მისი სახეობანი, ასპექტი, დრო, კილო და სხვ.; VI კლასში—სერიები და მწკრივები, გარდამავლობა, გვარი, ქცევა (საარვისო, სათავისო, სასხვისო, უქცეო ზმნები), კონტაქტი, უღლება, სახელზმნა, საწყისი, მიმღეობა, შემასმენლის სახეები, და სხვ.; VII კლასში—სინტაქსის სისტემატური კურსი [2]. მაგრამ მარტო პროგრამის დაცნობა როდი კმარა. საჭიროა ვიცოდეთ, როგორაა დედაენის გრამატიკის კურსში ჩამოყალიბებული ესა თუ ის საკითხი, რა არის სპეციალური დედაენისათვის. მეშველი ზმნის იდეა, მაგალითად, ფრანგული ენის კურსში VI კლასიდან შემოდის ანალიზური დროის სწავლებასთან დაკავშირებით. მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს ის ფაქტი, რომ ეს ცნება ქართველი მოსწავლისათვის რამდენადმე უკვე ცნობილია, რადგან მათ იციან, რომ ქართულში „სუბიექტური პირის საწარმოებლად ზოგჯერ საჭიროა მიშველება სხვა ზმნისა, რომელსაც მეშველს ვეძახით“ [3]. ქართულ სკოლაში რუსული ენის სწავლების გამო ი. გოგებაშვილი აღნიშნავდა, სხვა მრავალთა შორის, იმ ფაქტს, რომ რუს. ზმნები დროისა და პირის მიხედვით იცვლიან მხოლოდ დაბოლოებას, მაშინ როდესაც ქართული ზმნა იცვლება როგორც დასაწყისში, ისე ბოლოში: მიყვარს, გიყვარს, უყვარს და ა. შ., რომ, ამის გარდა, ორი ფუძის შემცველი ზმნები იცვლებიან ავრეთვე შუაშიც: მოვსულვარ, მოსულხარ და ა. შ. [4] ძველ ქართულში, როგორც ცნობილია, „ვითარებით ბრუნვაში დაყენებულ საწყისს (...) შეეძლო პირდაპირი დამატება ჰქონოდა,

---

[1] პროფ. არნ. ჩიქობავა, ქართული ენის ზოგადი დახასიათება, in: ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ტ. I, თბილისი, საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა, 1950, გვ. 011.

[2] იხ. საშუალო სკოლის პროგრამები, ქართული ენა და ლიტერატურული კითხვა (V—VII კლასები), თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1959.

[3] ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკა, ნაწილი I, ფონეტიკა და მორფოლოგია, V—VI კლასების სახელმძღვანელო, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1959, გვ. 62.

[4] Я. Гогебашвили, Руководство для учителей и учительниц к преподаванию по книге того же автора „Русское слово“, изд. 2-е. Тифлис, 1898, გვ. 42.

მსგავსად ევროპულ ენათა ინფინიტივისა"[1], ასეთი საწყისის ინფინიტივობა განსაკუთრებით ჩანს ნება-სურვილის აღმნიშვნელ ზმნებთან (verba voluntandi): „მენება განძლიერებად უძლურებაჲ ჩემი და ამაღლებად სიმაღლესა მას (...) და აღტევებად ხმისა რაჲმესი"[2]. გადმონაშთის სახით, ბესიკთან (ლექსი „სევდის ბალი") გვაქვს „მოკრეფად მსურდა ვარდის კონები", ხოლო ილია ჭავჭავაძესთან (პოემა „აჩრდილი", III)— „ხედვად უცნაურთ სახილველისა", „სმენად ბუნების მეტყველებისა". ყველაზე მეტ სიძნელეს მაინც დროთა ხმარება წარმოადგენს. ამას რომ დაეუფლოს, მოსწავლე კარგად უნდა ერკვეოდეს ზმნურ კატეგორიებში საერთოდ. პირის კატეგორიაზე ჩვენ უკვე გვქონდა მსჯელობა ნაცვალსახელთან დაკავშირებით. რაც შეეხება დროის ფორმებს, აქ მხედველობაში უნდა მივიღოთ, რომ ფრანგულს აქვს რელატიური დროები. ფრანგული ზმნის სისტემას, — ამბობს პროფ. ბოგომოლოვა, — ახასიათებს ფორმების სიმრავლე, რომელთა საშუალებითაც მოქმედების დროის აღნიშვნაში „განსაკუთრებული სიზუსტე" სრულდება[3]. ამ შეფასების შეფასებისათვის უნდა აღინიშნოს, რომ საჭირო სიზუსტეს ქრონოლოგიური მიმართების აღნიშვნაში თავისუფლად ახორციელებს ისეთი ენაც, მაგალითად, რუსული, რომელსაც დროის ფორმათა სიმრავლე არ ახასიათებს. სამი დროის თანამედროვე სისტემა, — ამბობს ვ. კუზნეცოვი, — შეიქმნა რუსული ენის გრამატიკულ წყობაში ახალ თვისებრივ ელემენტთა თანდათანი დაგროვების შედეგად და წარმოადგენს უფრო მაღალი ხარისხის განზოგადებას ძველ სისტემასთან შედარებით, რომელსაც დროთა სიმრავლე ახასიათებდა[4]. თუმცა ზმნა არ აღნიშნავს მარტო დროს, მაინც დროის კატეგორია ზმნის ყველაზე ტიპიური კატეგორიაა. ზმნა მოქმედებას გამოხატავს დროსთან ერთად (cum tempore), ქართულში „ქმნა" და „ზმნა" სინონიმებია და ერთმანეთს ენაცვლებიან მწკრივებში: ვქენი — ვიზამ[5]. რაც შეეხება საკითხს, აღნიშნავს ზმნა მხოლოდ მოქმედებას, თუ მოქმედებასა და მდგომარეობასაც, ზოგიერთი ავტორი პირველ შეხედულებას იზიარებს[6], ზოგიერთი კიდევ მეორეს[7]. ზოგიერთს კიდევ ზმნათა დაყოფა ამ ორი ნიშნის მიხედვით ერთგვარ გაუბრალოებად მიაჩნია, რამდენადაც ზმნა შეიძლება არც ერთს ნიშნავდეს და არც მეორეს, მაგალითად: cela ne me regarde pas[8] 'ეს მე არ მეხება'. როგორც არ უნდა იყოს, სასკოლო გრამატიკა ამ დავას ვერ ასახავს, და ამიტომ, ტრადიციის მი-

---

[1] აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 576.

[2] გიორგი ხუცესის „გოდებადან", იხ. კ. კეკელიძე, ეტიუდები ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორიიდან, ტ. I, თბილისი, 1956, გვ. გვ. 13—15.

[3] О. И. Богомолова, Современный французский язык, Москва, 1948, გვ. 254.

[4] П. С. Кузнецов, Историческая грамматика русского языка, Москва, Изд-во Московского университета, 1953, გვ. 267 — 268.

[5] აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 166.

[6] იხ. Н. С. Поспелов, Соотношение между грамматическими категориями и частями речи в современном русском языке, „Вопросы языкознания", Москва, Изд-во Академии наук СССР, 1953, № 6, გვ. 58.

[7] Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, Изд-во Академии наук СССР, 1953, გვ. 193.

[8] F. Brunot, La pensée et la langue, 2-e éd; Paris. Masson et C-ie, 1926, p. 203.

ხედვით, ზმნის განმარტებაში ორივე მომენტი უნდა შეიძლეს, რათა არ გაუძნელდეს მოსწავლეს წინადადებაში შემასმენლის გამოცნობა. ვინაიდან დროის ფორმების სიმრავლე ხშირად არევის მიზეზად იქცევა, უნდა შეეცადოთ მოკლედ დროთა რაოდენობის საკითხს ინდიკატიური, რადგან დრო „ყველაზე უფრო სრულად და ნათლად“ [1] სწორედ აქაა გამოხატული. ა. შანიძის განმარტებით, დრო მხოლოდ სამი შეიძლება იყოს: ეხლანდელი, წარსული და მომავალი.[2] არნ. ჩიქობავა შემდეგ განმარტებას გვაძლევს: „განყენებულად თუ ავიღებთ, დრო სამია: აწმყო, ნამყო და მყოფადი“ [3]. „ეს სამი დრო, — გახმარტავს იგივე ავტორი,—განყენებულადაა აღებული მოქმედებისა და მისი აღმნიშვნელი სიტყვის შეფარდების ნიადაგზე. ამა თუ იმ ენაში სამი დროის კონკრეტიზაციამ შეიძლება მოგვცეს გაცილებით მეტი ნაქვთები“ [4]. მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული, რომ ფრანგულში უფრო მეტი ყურადღება ექცევა მოქმედების ლოკალიზაციას განყოფადი დროის ამა თუ იმ მონაკვეთში, დროის დეტალიზაციას, ვიდრე მოქმედების ხასიათის აღნიშვნას, მაშინ როდესაც რუსულში, მაგალითად, მოქმედების დრო მოცემულია მხოლოდ ლაპარაკის მომენტთან შეფარდებით [5]. ამიტომ ფრანგული ზმნის სწავლებისას უფროს კლასებში ხაზი უნდა გაესვას დროთა მთავარ და დაქვემდებარებულ დაყოფას, აბსოლუტურ და რელატიურ დროებს [6]. ამისათვის მთავარია შეეუქმნათ მოსწავლეს ნათელი წარმოდგენა დროის ხაზისა პერსპექტივის შესახებ, გავარკვიოთ იგი ქრონოლოგიურ მიმართებებში. თვით დროის ცნება, თავისი დისკრეტული მომენტებით და რთული ქრონოლოგიური მიმართებებით, არ ჩნდება ერთბაშად, არამედ ისახება ნელნელა, განვითარების განიცდის და ცნობიერების ზრდასთან ერთად მდიდრდება ახალ-ახალი ნიუანსებით. საჭიროა, მაშასადამე, გავითვალისწინოთ დროის ცნების გენეზისი და ქრონოლოგიური პერსპექტივის ბუნება.

თავიდანვე განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ნაცვალსახელის სავალდებულო ხმარებას ზმნის პირიან ფორმასთან. ცალკე უნდა აღინიშნოს მაერთი ზმნის გამოტოვების შემთხვევები, რაც ერთ-ერთ ტიპიურ შეცდომად უნდა ჩაითვალოს დაწყებით ეტაპზე. წინადადებას „პარკი დიდი და ლამაზია“. ჩვენი მოსწავლეები ხშირად თარგმნიან უმაერთოდ „Le parc—grand et beau“. ამის ზიზეზი შეიძლება იყოს ქართული შედგენილი შემასმენლის „-ა“ ელემენტის უგულებელყოფა მოსწავლის მიერ. ამიტომ საჭიროა მაერთის ცნებას ხაზი გავუსვათ, გავააქტიუროთ. პირველ ხანებში მაინც, „-ა“ უნდა შევცვალოთ სრული ფორმით („არის“): „პარკი არის დიდი და ლამაზი“; ასევე რუსულ მაგალითშიც, როცა ეს საჭიროა მეთოდიკური მოსაზრებით, პირობითად აღვადგენთ მაერთ ზმნას „есть“, ესე იგი ვაწარმოებთ იმას, რასაც შეიძლება

---

[1] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 203.

[2] იქვე.

[3] პროფ. ა რ ნ. ჩ ი ქ ო ბ ა ვ ა, ენათმეცნიერების შესავალი, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1952, გვ. 274.

[4] იქვე.

[5] იხ. Е. И. Ливши ц, Основные трудности французского языка, I, Глагол, Москва, Учпедгиз, 1950, გვ. 9.

[6] იხ. Л. Дюмеш, Теория употребления времен во французском языке, „Иностранный язык в школе“, 1940, № 2, გვ. 42.

ენოდოს რეკონსტრუქციული ანალიზი. შეცდომასთან ბრძოლის ეფექტიანი საშუალებაა შეცდომის მიზეზის გაცნობიერება და გასწორების მოტივირება, და არა უბრალო მითითება შეცდომაზე, ან მექანიკური გასწორება.

გრამატიკული დრო შეიძლება გამოხატავდეს რამდენიმე ნიუანსს, რომელთა გაგება მოითხოვს კონტექსტზე ღრმა დაკვირვებას. განვიხილოთ ეს მოვლენა აწმყოს მაგალითზე. გრამატიკული დროებიდან V კლასში ისწავლება I ჯგუფის, აგრეთვე III ჯგუფის ზოგიერთი ზმნის აწმყო, მათ შორის avoir და être. ეს უკანასკნელი ამ კლასში ისწავლება როგორც მაერთი. ჩვეულებრივ, ვფიქრობთ, რომ აწმყოს შეთვისება რაიმე სიძნელეს არ წარმოადგენს, მაგრამ სინამდვილეში ასე არ არის. აწმყო საკმაოდ მდიდარია ნიუანსებით და ენის შეთვისებისათვის ამას ცოტა მნიშვნელობა როდი აქვს. მხოლოდ აწმყოსთან შედარების გზით შეუძლია მოსწავლეს ნათლად წარმოიდგინოს საპირისპირო დროები, რომელთა ერთმანეთში არევა ენის სწავლების დროს იშვიათი მოვლენა არაა. ნამყო წუვეტილის ფორმას („გავაკეთე") მოსწავლე ზოგჯერ აწმყოს კვალიფიკაციას აძლევს და მოტივად მოჰყავს ის, რომ „ახლა, ამ წუთში გააკეთა". მაშასადამე, მოქმედება, რომლის რეზონანსი ჯერ კიდევ იგრძნობა აწმყოში, არ გასულა მისთვის ამ უკანასკნელის სფეროდან. ზოგჯერ უშუალო მყოფადი კვალიფიცირებულია მოსწავლის მიერ როგორც აწმყო: „ახლა, ამ წუთში გავაკეთებო". მაგრამ გრამატიკულ ნიშნებთან ერთად აქ დავიწუებულია ის, რომ „ახლას" მომენტში მოქმედება მხოლოდ პროექტშია[1]. აწმყოს გამოყენების სფერო საკმაოდ ფართოა. აღნიშნავენ, კერძოდ, რომ ფრანგულში აწმყო ითავსებს როგორც წარსულის, ისე მომავლის მომენტებს, რომ აზრობრივი მხრით მისი ფორმა ფრიად ელასტიკური და ექსპრესიულია[2]. მაგრამ მარტო ფრანგულში როდია ეგრე.

VI კლასის პროგრამა ითვალისწინებს სამი ახალი დროის სწავლებას. ესენია: **Futur simple** მარტივი მყოფადი, **Passe composé** ნამყო რთული და **Imparfait** ნამყო უწყვეტი ანუ უსრული.

სანამ მყოფადის წარმოებაზე ვილაპარაკებდეთ, ჯერ ვასახელებთ თემას და ერთხელ კიდევ ვაზუსტებთ მომავლის იდეას სათანადო კითხვების დასმით და აწმყოსთან შეპირისპირებით. შემდეგ მოსწავლეებს მოჰყავთ მაგალითები დედაენაზე. რაც შეეხება წარმოებას, უფრო მიზანშეწონილი ჩანს ისტორიული პრინციპი, რომლის თანახმად პირის დაბოლოებანი ემატება ინფინიტივს, თუმცა ზოგჯერ გამოდიან თანამედროვე ენის სისტემიდან და აღნიშნავენ, რომ მყოფადში პირის დაბოლოებანი ზმნის ფუძეს დაერთვის. პირველი წესი უფრო თვალსაჩინოა და შემდეგში ისტორიული ექსკურსის საშუალებასაც იძლევა.

მარტივი მყოფადი გამოხატავს როგორც მომავლის მოქმედებას საერთოდ, ისე თანადროულობას. რამდენადაც არსებობს იმის შესაძლებლობა, რომ დროის მიმართებათა ასახვისათვის გამოყენებულ იქნეს სივრცეულ შეფარდებათა ანა-

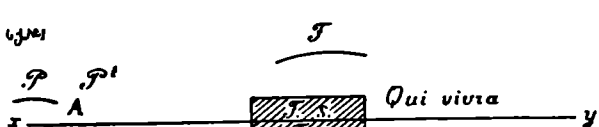
---

[1] იხ. ამის შესახებ Н. П. Ферстер, О психологии усвоения понятия времени глагола, Сборник „Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии, I. Под ред. Д. Н. Богоявленского, Москва, Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959, გვ. 168 და სხვ; ი. კვაჭაძე, ფრანგული ენის გრამატიკის სწავლებისათვის, I, თბილისი, 1948, გვ. 34.

[2] იხ. Р Г. Пиотровский, Очерки по грамматической стилистике французского языка, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках, 1956, გვ. გვ. 143—144.

ლოგია, თანადროულობა შეიძლება სქემატურად გამოიხატოს პირობითი ნიშნებით ეგრეთ წოდებულ „დროის ხაზზე“ (la ligne du temps), რომელიც სხვადასხვა სახით გვხვდება სპეციალურ ლიტერატურაში[1] და რომელსაც აქ მცირე ადაპტაციას ვუკეთებთ[2].

Passé composé (P. c.)-ს სწავლებისას ერთ-ერთ სიძნელეს წარმოადგენს რთული დროის ცნება. სათანადო მაგალითის საშუალებით, რომელსაც ეწერთ დაფაზე და ვთარგმნით, მოსწავლე უნდა მივიყვანოთ იმის გაგებამდე, რომ აქ რთულია მხოლოდ ფორმა, რომელიც მნიშვნელობის მხრივ უდრის ერთ სიტყვას. მართლაც, j'ai fait აზრობრივად ისევე ერთია, როგორც „გაეაკეთე,“ „сделал“, „feci“, ხოლო რაც შეეხება მის კომპონენტებს, მათ აზრობრივი დამოუკიდებლობა არა აქვთ[3]. ამიტომ მოსწავლე თანდათანვე უნდა შეეჩვიოთ იმას, რომ რთული დრო თარგმნოს ერთი სიტყვით, და არა ქართული რთუ-



ლი შემასმენლით. უკეთესია გამოვიყენოთ სემანტიზაციისათვის ისეთი ქართული მაგალითი, რომელშიც მეშველი ზმნის გადმონაშთი მკაფიოდ ჩანს, ნათლადაა გამოხატული წარსულის იდეა და ზმნური ფორმაც ერთი და განუყოფელია. ისეთ სიტყვებში, როგორიცაა მ ო ს ულ ვ არ, მ ო ს ულ ხ არ თ, მ ო ს ულ ა, მ ო ს ულ ან და სხვ., გადმონაშთის სახით წარმოდგენილი მეშველი ზმნა მოკლებულია დამოუკიდებლობას, შერწყმულია თავზმნასთან და მასთან ერთად ქმნის აზრობრივად დაუნაწევრებელ ერთ მთლიანს, მაშინ როდესაც სიტყვები ვ არ, ხ არ და სხვ., რომლებიც ზემომოყვანილ მაგალითებში გრამატიკული ინსტრუმენტის (პირის დაბოლოების) როლს ასრულებენ, შეუძლიათ შეასრულონ დამოუკიდებელი ზმნის როლი, თუ მათ ავიღებთ როგორც დამოუკიდებელ ლექსიკურ ერთეულებს. მეშველი ზმნის იდეა მოსწავლეს უნდა გავაცნოთ საპირისპირო მაგალითების გამოყენების გზით, ვიღებთ რა ერთ შემთხვევაში ზმნას მისი ლექსიკური მნიშვნელობით, ხოლო მეორე შემთხვევაში—დელექსიკალიზებულს. J'ai un livre 'მე მაქვს წიგნი': აქ ლაპარაკია იმაზე, თუ რა მაქვს. „ქონა“ ზმნა აღებულია თავისი ლექსიკური მნიშვნელობით. J'ai acheté un livre 'მე ვიყიდე წიგნი'. აქ ლაპარაკია იმაზე, თუ რა ვიყიდე, და არა იმაზე, თუ რა მაქვს. აქ „ქონა“—ზმნა დაცლილია საკუთარი ზმნური იდეისაგან და გამოყენებულია როგორც მეშველი ზმნა, როგორც გრამა-

---

[1] იხ. Jesporsen, The philosophy of grammar, Ldn, 1935, p. 262; F. Brunot, La pensée et la langue, 2-e éd., Paris, 1926, passim.

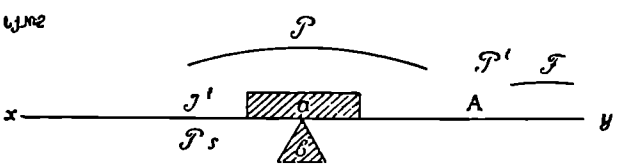
[2] დროის x—y ხაზზე A აღნიშნავს აწმყოს, ხოლო x—A და A—y მონაკვეთები აღნიშნავენ შესაფერისად წარსულსა და მომავალს. P'=présent 'აწმყო'; P=Passé 'ნამყო', F=Futur 'მყოფადი'; F. s. = Futur simple 'მარტივი მყოფადი'; a, b ფიგურები მოქმედებათა პირობითი ნიშნებია, რომლებიც დროის ხაზზე შეიძლება იყოს ერთი ან რამდენიმე.

[3] А. Мейе, Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков, Москва, Соцэкгиз, 1938, გვ. 359.

ტიკული ინსტრუმენტი, როგორც მორფემა, რომელიც პირის გაგებასაც აზუსტებს. საკუთრივ ზმნური იდეა აქ გამოხატულია ნამყოს მიმღეობით, რომელიც ამ შემთხვევაში უცვლელია.

P. c. დროის ფრიად გავრცელებული ფორმაა, რომელიც იხმარება ყოველდღიურ საუბარში და საქმიან მიწერ-მოწერაში, იგი დიალოგური მეტყველების ერთ-ერთი მთავარი ელემენტია და ამიტომ მისი პრაქტიკული შეთვისებისათვის სწორედ დიალოგური ტექსტია ყველაზე ხელსაყრელი.

Imparfait (I′) (ლათ. imperfectum 'დაუმთავრებელი, დაუსრულებელი') ქართულში შეესატყვისება, საერთოდ, ნამყო უწყვეტს ანუ უსრულს. აქაც ჯერ უნდა მოვიყვანოთ მაგალითი ღიდაენიდან, დავახასიათოთ, თუ როგორ მოქმედებას აღნიშნავს იგი, და შევუპირისპიროთ სხვა დროებს. რამდენადაც მოსწავლეები უკვე იცნობენ „ნამყო რთულს", იგი შეიძლება გამოყენებულ იქნეს შედარებისათვის, რომელმაც უნდა დააზუსტოს თითოეული მათგანის სემანტიკა. საჭიროა შევარჩიოთ ისეთი მაგალითები, რომლებიც რაც შეიძლება ნათლად წარმოგვიდგენენ განუსაზღვრელი ხანგრძლიობისა და ჩვეულებრივი მოქმედების იდეას, ისეთი მოქმედებისას, რომელიც მეორდებოდა წარსულში: ვწერდი, ვკითხულობდი, ვისვენებდი და სხვ. არ გამოდგება, ჩვენი



აზრით, ისეთი ქართული ზმნები, რომლებიც ფრანგულ „ნამყო რთულსა" და ნამყო უსრულს იდენტური ფორმით გადმოსცემენ (j'ai eu 'მქონდა', j'avais 'მქონდა'; j'ai su 'ვიცოდი', je savais 'ვიცოდი', და სხვ.) და, მაშასადამე, მათ განსხვავებას ნათლად ვერ გვიჩვენებენ. დიფერენცირების მიზნით, I′-ს წარმოების წესში ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ პირის დაბოლოებანი აქ ემატება ზმნის ფუძეს აწმყოს მრავლობითის I პირისას. ხაზი უნდა გაესვას აგრეთვე მრავლობითის I და II პირის მადიფერენცირებელ i-ს და მის უქონლობას III პირში, რადგან პირველ ორ შემთხვევაში ამ i-ს მოსწავლეები ტოვებენ აწმყოს ანალოგიით, მესამეში კი ჩაურთავენ ხოლმე პირველი ორის ანალოგიით. ფორმების დამთხვევა ზოგჯერ იწვევს კილოთა არევას: Il dit que vous chantiez ის ამბობს, რომ თქვენ მღეროდით (ინდიკატივი); il veut que vous chantiez მას სურს იმღეროთ (ან:მღეროდეთ) (სუბჟონქტივი). დიფერენცირებისათვის საჭიროა აზრობრივი ანალიზი ორი კონტექსტის შედარების საფუძველზე და თარგმნა.

Passé simple (P. s.)[1] „ნამყო მარტივი" ისწავლება VII კლასიდან, სადაც მისი მნიშვნელობის გარკვევას ხელს უწყობს I′-სთან შედარება კონტექსტის

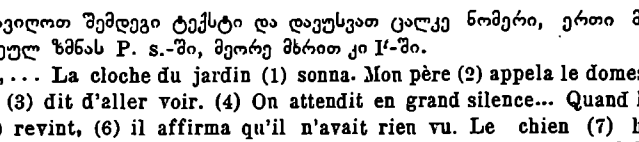
[1] რუდენკოს აზრით ქართ. ნამყო წყვეტილს (აორისტს) ფრანგულში შეესატყვისება როგორც „Passé indéfini", ისე „Passé défini". იხ. Б. Т. Руденко, Грамматика грузинского языка, М — Л., Изд-во АН СССР, 1940, გვ. გვ. 240 — 241.

საფუძველზე. თუ I^t გამოხატავს განუსაზღვრელ ხანგრძლივობას და ჩვეულებრივ მოქმედებას, „ნამყო მარტივი“ გამოხატავს ერთგზისს, მყისიერს, თანამიმდევრულ მოქმედებებს, რომლებიც ამოიწურა წარსულის ერთ გარკვეულ მონაკვეთში. თუ „ნამყო რთული“ აღნიშნავს წარსულის ისეთ მოქმედებას, რომლის რეზონანსი აწმყოშიც იგრძნობა, „ნამყო მარტივი“, პირიქით, აღნიშნავს ისეთ მოქმედებათა სერიას, რომელთაც აწმყოსთან კავშირი გაწყვეტილი აქვთ; იგი იხმარება არა დიალოგში, არამედ ისტორიულ თხრობაში თანამიმდევარი ფაქტების გადმოსაცემად, მისი ხმარება დამახასიათებელია განსაკუთრებით მწიგნობრული ენისათვის.

ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი და აღვნიშნოთ განსხვავება Imparfait-სა და Passé simple-ს შორის. დროის ხაზზე პირველს აღვნიშნავთ აბრევიატურით (I^t), მეორეს—ინიციალებით (P. s.).

Pendant que je me lavais, j'entendis du bruit dans la chambre (იხ. სქ. №2). ‘როცა პირს ვიბანდი (იმ დროის მანძილზე, როცა პირს ვიბანდი), ოთახში ხმაური გავიგონე’.

წარსულის a და b მოქმედებები მხოლოდ ნაწილობრივ ემთხვევა ერთმანეთს. პირველი მოქმედება უკვე დაწყებული იყო და გრძელდებოდა, როცა მოხდა მეორე მოქმედება, რომელიც გადაჰკვეთს ხოლმე პირველს მისი ხანიერების ერთ-ერთ მომენტში. პირველი გვევლინება როგორც პროცესი და განფენილია დროში, მეორე კი თითქოს სოლივით იჭრება პირველში და აღნიშნავს გაგონების მომენტანურ აქტს თავისთავად.



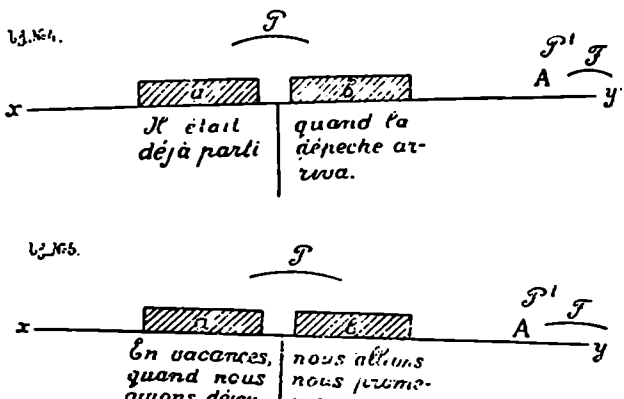
ავიღოთ შემდეგი ტექსტი და დავუსვათ ცალკე ნომერი, ერთი მხრით, თითოეულ ზმნას P. s.-ში, მეორე მხრით კი I^t-ში.

„... La cloche du jardin (1) sonna. Mon père (2) appela le domestique et lui (3) dit d'aller voir. (4) On attendit en grand silence... Quand l'homme (5) revint, (6) il affirma qu'il n'avait rien vu. Le chien (7) hurlait toujours, sans cesse...“ (IX, გვ. 76^{1-5}) ‘ბაღის ზარმა (1) დარეკა. მამაჩემმა (2) დაუძახა მოსამსახურეს და (3) უთხრა ამბის გასაგებად წასულიყო. ღრმა დუმილში (4) დაველოდეთ... როცა მოსამსახურე (5) დაბრუნდა, (6) განაცხადა, რომ ვერაფერი ნახა. ძაღლი ისევ (7) ყმუოდა, განუწყვეტლივ’...

ტექსტში P. s.-ით აღნიშნულია რამდენიმე ერთგზისი და თანამიმდევრული მოქმედება, რომლებიც დაიწყო და კიდევაც დამთავრდა, ესე იგი ამოიწურა დროის ერთ გარკვეულ მონაკვეთში (№№1—6). მაგრამ ერთი მოქმედება არ დამთავრებულა (№ 7). სწორედ ეს მოქმედებაა აღნიშნული I^t-თი, რომელსაც მოცემულ ტექსტში ახლავს განუწყვეტელი და განუსაზღვრელი ხანიერების აღმნიშვნელი სიტყვები. Passé simple-ის სერიასთან შედარებით, I^t-თი აღნიშნული მოქმედება უწყვეტია, ხაზობრივია. თუ ნამყო უწყვეტი ანუ უსრული, როგორც განუსაზღვრელი ხანგრძლივობის, ჩვეულების, დროის მანძილზე ერთგვარი განფენილობის აღმნიშვნელი ფორმა, ქმნის ფონს და წარმოგვიდგენს

მოვლენებს როგორც პროცესებს, „ნამყო მარტივი" (Passé simple) იმ ფონზე და იმ პროცესების გვერდით გვიჩვენებს ერთგზისს, მყისიერს, მომენტალურს, დასრულებულს, დროისა და ხანიერების თვალსაზრისით რეზუმირებულ მოქმედებას ან მოქმედებათა სერიას, რომლებსაც არ ახლავს დროის ობიექტური ანალიზი და რომელთა გადმოსაცემად ყველაზე შესაფერი იქნება მოკლე თქმა, ლაკონიური სტილი. ჩვენი აზრით, Imparfait-თი უნდა გადმოიცეს, მაგალითად, „ვეფხის ტყაოსნის" 841-ე სტროფის პირველი ორი ზმნა: „მარტო მოთქმიდის, ტიროდის", რომლებიც განუსაზღვრელ ხანიერებას აღნიშნავენ; Passé simple-ით უნდა გადმოიცეს ზმნები, რომლებითაც აღნიშნულია დასრულებულ ასპექტში წარმოდგენილი მოქმედებები: „მინდორს თხა მოკლის..., შეწვის, ჭამის და წავიდის..."

Plus-que-parfait (Pqp.) ისწავლება VIII კლასში, სადაც მოსწავლე უკვე იცნობს ნამყოს სამ სხვადასხვა ფორმას. Pqp. აღნიშნავს წარსულის ისეთ მოქმედებას, რომელიც უწინარესია წარსულის მეორე მოქმედებასთან შეფარდებით. ამ უწინარესობის გამო ეს რელატიური დრო კვალიფიცირებულია ზოგჯერ როგორც „წარსული წარსულში",[1] თუმცა სინამდვილეში წარსული ერთია და მასში შესრულებული ორი დიაქრონული მოქმედება მხოლოდ თანამდევრობის თვალსაზრისით განსხვავდება ერთმანეთისაგან. Pqp.-ს შეუძლია აღნიშნოს ისეთი მოქმედება, რომელიც ჩვეულებრივი იყო ან მეორდებოდა წარსულში; იგი ხშირად გვხვდება აღწერილობაში და, საერთოდ, ფუნქციის მხრივ ახლო დგას I[1]- სთან. როგორც რელატიური დრო, Pqp. წინადადებაში ჩვეულებრივ წარმოდგენილია თავის რელატიურთან ერთად, რომელიც აღნიშნავს შემდგომ მომენტს იმავე წარსულში.



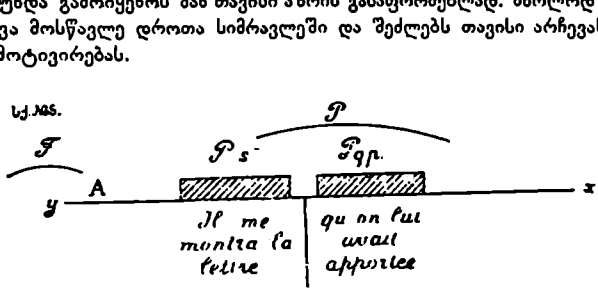
ზოგჯერ ნამყოს ფორმებს ახლავს დროის გარემოების აღმნიშვნელი სიტყვები, რომლებიც ხაზს უსვამენ უწინარესობასა და შემდგომობას.

---

[1] იხ. მაგალითად, Grammaire de l' Académie française, Paris, Firmin-Didot, 1932, p. p. 171 — 172.

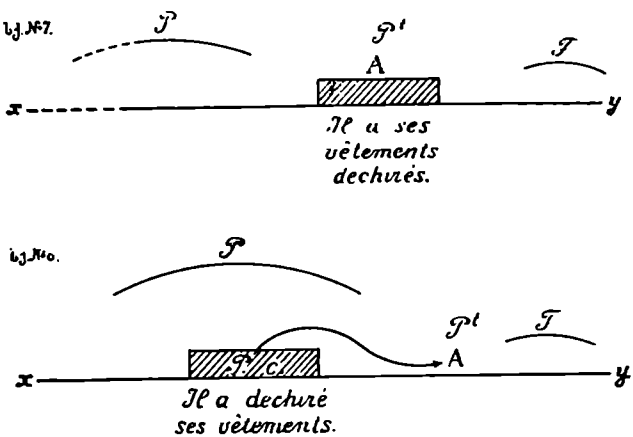
Pqp.-ს შედგენილობა Passé composé-ს ანალოგიურია იმ განსხვავებით, რომ მეორეში მეშველი ზმნა აწმყოშია, პირველში კი Imparfait-ში, ესე იგი ქრონოლოგიური ტერმინი უკანაა გადატანილი თავის რელატიურთან შეფარდებით.

სხვადასხვა კონტექსტის სისტემატურ და დაკვირვებულ ანალიზს, დროთა ფუნქციებისა და ქრონოლოგიური მიმართებების ღრმა გააზრებას, დროთა ურთიერთშედარებას და თითოეული მათგანის ინდივიდუალობის ცოდნას შეუძლია მხოლოდ გაარკვიოს მოსწავლე იმაში, თუ რომელ შემთხვევაში რომელი დროის ფორმა უნდა გამოიყენოს მან თავისი აზრის გასაფორმებლად. მხოლოდ ამ გზით გაერკვევა მოსწავლე დროთა სიმრავლეში და შეძლებს თავისი არჩევანის ლოგიკურ მოტივირებას.



ისტორიზმის ელემენტების გამოყენების შესაძლებლობა საშუალო სკოლაში ერთობ შეზღუდულია, მაგრამ ენობრივ მოვლენათა გარკვევისათვის მას მაინც გარკვეული მნიშვნელობა აქვს. ენის, როგორც ისტორიული კატეგორიის, განვითარების იდეა მოსწავლისათვის უცხო არ უნდა იყოს. სპეციალური საუბრის ჩატარება ან სასკოლო ლექციის წაკითხვა ფრანგული ენის წარმოშობისა და განვითარების შესახებ უფროს კლასებში, ჩვენი აზრით, ნორმალურ მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ პრაქტიკული მოსაზრებით უკეთესი იქნება გამოვიყენოთ ისტორიზმის ელემენტები გზადაგზა, კონკრეტულ საკითხებთან დაკავშირებით. ისტორიული გაშუქება ესაჭიროება გრაფიკასაც, რამდენადაც იგი აღარ შეესაბამება თანამედროვე წარმოთქმას. ამის გარდა, დაწერილობა გრამატიკასაც ასახავს, თუმცა იგი ძლიერ ჩამორჩა წარმოქმნის ევოლუციას. განვიხილოთ რამდენიმე საკითხი ზოგად ხაზებში. ნაწევრის სისტემა ძველ ქართულში იყო და შემდეგ გადაშენდა, ხოლო ფრანგულმა, რომელსაც ეს სისტემა ლათინურიდან მემკვიდრეობით არ მიუღია, შემდეგ შეიძინა და განავითარა იგი. ფრ. განსაზღვრული არტიკლი წარმოიშვა ლათ. ჩვენებითი ნაცვალსახელისაგან alle 'ის, იგი', ხოლო განუსაზღვრელ არტიკლად გამოყენებულია სიტყვა „ერთი“, რომელიც თვლაში ერთეულს აღნიშნავს და იხმარება აგრეთვე განუსაზღვრელობის იდეის გამოსახატავად. უღვლილების სწავლებისას უნდა განვმარტოთ, თუ რატომაა აუცილებელი ფრანგულ ზმნასთან პირის ნაცვალსახელის ხმარება. ისტორიული ექსკურსი შეიძლება აგრეთვე გამოვიყენოთ პერიფრასტიკული დროების სწავლებისას. შეიძლება ჩავაყენოთ მოსწავლე იმის კურსში, რომ ფრ. „ნამყო რთულის“ პროტოტიპია ხალხ. ლათინურის ისეთი პერიფრაზა, როგორიცაა „წერილი დაწერილი მაქვს“, მაგრამ ცდა იმ ევოლუციის გარკვევისა, რომლის შედეგად პირველი წევრი შემდეგში საკუთარი

ზმნური მნიშვნელობისაგან დაიცალა და თავისებურ გრამატიკულ ინსტრუმენტად გადაიქცა, მოითხოვს მოჭარბებულ თეორიას და ძნელად თუ შეიძლება ამ ეტაპზე პოზიტიური იყოს. ამავე დროს უნდა ვერიდოთ, რომ ქართველმა მოსწავლემ არ გააიგივეოს ფრ. ანალიზური დრო და ქართული აღწერილობითი ფორმები „დაწერილი მაქვს“, „გაკეთებული მაქვს“ და სხვ. სალხ. ლათ. პერიფრაზაში პირველ პლანზე „ქონების“ იდეაა, ხოლო შესრულებული მოქმედების იდეა მეორე პლანზეა, უფრო მკრთალადაა წარმოდგენილი. შემდგომი ევოლუციის შედეგად „ქონების“ იდეა თანდათან სუსტდება, გადადის მეორე პლანზე და ბოლოს უჩინარდება, ხოლო წარსულის იდეას ემატება მკაფიოობა, გადმოდის პერიფერიიდან ცენტრში და იქვემდებარებს პერიფრაზის მეორე წევრს. პროფ. ბურსიე წერს: „ეს იყო ფრიად გამომეტყველი საქცევი, რომელშიც „ქონების“ იდეა თანდათან შესუსტდა, გადავიდა რა მეორე პლანზე, რამდენადაც მფლობელი აქ თვითონ იყო ის პირი, რომელმაც მიმღეობით აღნიშნული მოქმედება შეასრულა“.[1] ამიტომაა, რომ ფრანგული ანალიზური ნამყო „j'ai écrit“ შეესატყვი-



სება, აზრის მხრივ, არა პერიფრაზას scriptum habeo, არამედ scripsi-ს 'დავწერე'. პერიფრაზის პირვანდელი მნიშვნელობის ერთგვარი კვალი შემორჩენილია თანამედროვე ფრანგულში ისეთი გამოთქმის სახით, როგორიცაა: Il a ses vêtements déchirés 'მას დაფლეთილი ტანსაცმელი აქვს'. პირიქით, წინადადება „Il a déchiré ses vêtements“ 'მან დაფლითა თავისი ტანსაცმელი'—გვაძლევს წარმოდგენას იმის შესახებ, თუ რა გააკეთა სუბიექტმა აწმყოს მომენტამდე.

პირველ შემთხვევაში (№7) ზმნა a წარმოდგენილია თავისი ლექსიკური მნიშვნელობით და ასრულებს შემასმენლის როლს; მეორე მაგალითში (№ 8) შემასმენელია არა „a“ თავისთავად, რომელიც დაცლილია საკუთარი ზმნური

[1] Э. Бурсье, Основы романского языкознания, пер. с 4-го фр. изд., Москва, Изд-во иностранной литературы, 1952, გვ. 104.

იდეისაგან (Verbalbegriff) და გადაქცეულია მორფემად, არამედ „a déchire", რომელიც ერთ ზმნურ ცნებას გამოხატავს და არ შეიძლება დანაწევრდეს აზრობრივად დამოუკიდებელ ერთეულებად. როგორც ვხედავთ, ორ აღებულ შემთხვევაში გრამატიკული დროც სხვადასხვაა. P.ე.-თი აღნიშნულ მოქმედებას აწმყოსთან კავშირი გაწყვეტილი არ აქვს.

რაც შეეხება მყოფადის წარმოებით გენეზისს, მისი პროტოტიპია ხალხ. ლათინურის ისეთი ინფინიტივიანი საქცევი, როგორიცაა dicere habeo ('имею сказать'), რომელმაც შემდეგ თანდათან შეიძინა მომავლის მნიშვნელობა. ფრ. მყოფადის პირის დაბოლოებანი რომ იგივეა, მცირე განსხვავებით, რაც avoir —ზმნის აწმყო (მრავლობითის I და II პირს აკლია „av"), ეს ადვილად შეიძლება ვუჩვენოთ მოსწავლეს შედარების საშუალებით. ამრიგად, ფრ. მყოფადში მოხდა avoir—ზმნის შერწყმა თავზმნასთან: ანალიზური ფორმისაგან წარმოიშვა სინთეზური ფორმა, რომელიც დღეს აღიქმება როგორც ერთი ცნების გამომხატველი ერთი სამეტყველო ერთეული. წინდებულთა სწავლებისას შეიძლება განვმარტოთ, თუ როგორ გამოიწვია ბუნების მოშლამ ფრანგულში მეტყველების ამ ნაწილაკთა როლის განსაკუთრებული ზრდა. Aller-ს შესახებ შეიძლება აღინიშნოს, რომ მის უღელილებაში ისტორიულად სამი სხვადასხვა ზმნის ფუძე გვხვდება[1] და სხვ.

11. გრამატიკული გარჩევა და ვარჯიშობანი, გრამატიკული ცოდნის სისტემატიზაცია

გრამატიკული გარჩევა[2] ემსახურება მოსწავლის ორიენტირებას ტექსტში, სიტყვათა ფორმობრივი და შინაარსობრივი ანალიზის ჩვევის განვითარებას, სინტაქსური კავშირების გამოცნობას, წინადადების შინაგანი ლოგიკის მიწვდომას. გრამატიკული გარჩევა ხელს უწყობს როგორც შესწავლილი გრამატიკული მასალის უკეთ შეთვისებას, ისე ახალი ტექსტის გაგებას და წარმოადგენს ანალიზურ კითხვასთან დაკავშირებული კომპლექსური ვარჯიშობის სახეს. ჩვეულებრივ, მორფოლოგიური ანალიზი წინ უსწრებს სინტაქსურს, რაც აიხსნება იმით, რომ მორფოლოგიაში მეტია ფორმალური ნიშნები, რომლის მიხედვითაც შეგვიძლია გამოვიცნოთ არა მარტო მეტყველების ნაწილები, არამედ წინადადების წევრებიც. ორივე შემთხვევაში საქმე გვაქვს ვარჯიშობის სხვადასხვა ობიექტთან და სხვადასხვა პროცედურებთან, რომელთა მიზანია მასალის გააზრება და განმტკიცება: შერჩევით ამოწერა, სიტყვის მორფოლოგიური ანალიზი, წინადადების სტრუქტურისა და წინადადების წევრთა სინტაქსური როლის გარკვევა, გამოტოვებული სიტყვის ჩასმა ან დაუმთავრებლის შევსება, გადაყვანა ერთი ფორმიდან მეორეში, კითხვის დასმა, წინადადებათა შედგენა, თარგმნა, რეპროდუცირება (ზეპირი ან წერილობითი) და სხვ. გრამატიკული

---

[1] შდრ. ორი ზმნის ფორმათა მონაცვლეობა ქართულში („დენა", „სვლა"): მოდიოვარ მოვალ. იხ. აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკა, თბილისი, 1930, § 171 — 172; მისივე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 524.

[2] იხ. А. В. Текучев, Методика грамматического разбора, изд. 3-е, Москва, Учпедгиз, 1952; В. С. Цетлин, Грамматический разбор при обучении иностранному языку в средней школе, сб. В помощь учителю иностранного языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 89-102; Н К. Жукова, О грамматическом разборе на уроках французского языка в средней школе, „Иностранные языки в школе", 1953, № 1.

გარჩევა მით უფრო აუცილებელია ენის შესწავლის დროს, რომ აქ მოსწავლემ ამოსავალ წერტილად უნდა აიღოს სიტყვის გაფორმების საშუალებანი და წინადადების სტრუქტურა. დედაენაში ლოგიკური აზროვნება მიდის აზრიდან ვრამატიკული ფორმების გაგებისაკენ, მაშინ როდესაც უცხოურ ენაში ეს გზა შებრუნებულია. სწორად შენიშნავს ნ. კ. ჟუკოვა, რომ უცხოური ტექსტის გრამატიკული გარჩევისას სისტემატურად უნდა ვადარებდეთ დედაენისა და უცხოური ენის ფორმებს და ხაზს ვუსვამდეთ მსგავსებისა და განსხვავების მომენტებს.[1] მაგრამ ასევე საჭიროა თვით უცხოური ენის მოვლენათა ურთიერთშედარება, რის გარეშეც ადვილად შეიძლება წარმოიშვას ფორმალიზმი. Dire—ზმნა წინადადებებში **vous me disiez** 'თქვენ მე მეუბნებოდით' იმპერფექტშია დასმული, მაგრამ გაგება სულ სხვაა წინადადებაში **je veux que vous me disiez** 'მე მსურს, რომ თქვენ მე მითხრათ'. პირველ ორ მაგალითში ფაქტია მხოლოდ აღნიშნული, მესამეში კი გამოხატულია სუბიექტის დამოკიდებულება იმ მოქმედებისადმი, რომელსაც დამოკიდებული წინადადების ზმნა აღნიშნავს. წინადადებები **s'il avait le temps, il viendrait** 'დრო რომ ჰქონდეს, მოვიდოდა', და **je savais qu'il viendrait** 'ვიცოდი, რომ მოვიდოდა'—საკმარისად ჰგავს ერთმანეთს გარეგნულად, მაგრამ პირველ მაგალითში კილოა გამოხატული, მეორეში კი დროის გაგებაა მოცემული (შემდგომი წარსულში). ფრანგულში, ჩვეულებრივ, ორი უარყოფა იხმარება, მაგრამ წინადადებაში **il craint que le loup ne le mange** 'მას ეშინია, რომ მგელმა არ შეჭამოს'—მეორე უარყოფის (pas-ს) დართვა აზრს სრულიად გამოცვლიდა; კერძოდ, აზრი მაშინ ასეთი იქნებოდა: მას ეშინია, ვაი თუ მგელმა არ შეჭამოს იგი. მოსწავლე თავიდანვე უნდა შევაჩვიოთ სიტყვათა სტაბილურ წყობას, რადგან ფრანგულსა და ქართულს შორის ამ მხრივ დიდი განსხვავებაა. სიტყვა **le père** ქვემდებარეა წინადადებაში **le père aime le fils** 'მამას უყვარს შვილი', დამატებაა წინადადებაში **le fils aime le père** 'შვილს უყვარს მამა'. ამრიგად, წინადადების წევრთა გადასმა ფრანგულში აზრის ცვლილებას იწვევს, მაშინ როდესაც ქართულში იგი შეიძლება დაკავშირებული იყოს ლოგიკური მახვილის გადატანასთან, მაგრამ არ ცვლის აზრს. წინადადებაში **le père aime le fils**, მის წევრთა მხოლოდ ასეთი განლაგებაა შესაძლებელი, მაშინ როდესაც ქართულს შეუძლია გადასვას ისინი სუბიექტ-ობიექტის მიმართების დაურღვეველად: მამას უყვარს შვილი; მამას შვილი უყვარს; უყვარს მამას შვილი; შვილი მამას უყვარს; უყვარს შვილი მამას.

ავიღოთ ისეთი შემთხვევა, როცა გრამატიკული გარჩევა ნაწილობრივია, ესე იგი ეხება უპირატესად ამა თუ იმ ეხობრივ მოვლენას, მაგალითად, დროის იმ ფორმებს, რომლებიც შესწავლილია დროის გარკვეულ პერიოდში (აწ-აწკე და გვსურს წარმოვადგინოთ შედარების ასპექტში და უფრო სისტემატიზებული სახით. ამისათვის წინასწარ შერჩეული ტექსტი შეიძლება დავალაგოთ ისე, რომ დროის ერთნაირი ფორმები ერთსა და იმავე სვეტში მოეცეს, რაც მით უფრო მკაფიოდ გამოჰყოფს მთლიანი ტექსტის არადიფერენცირებული ფონიდან და გაადვილებს მათზე ყურადღების შემოკრებას. იმისათვის, რომ მასალის ასეთ დალაგებას არ მოჰყვეს თანამიმდევრობის დარღვევა, ცალკეულ წინადადებებს ვუსვამთ ნომერს.

---

[1] Н. К. Жукова, О грамматическом разборе на уроках французского языка в средней школе, „Иностранные языки в школе", 1953, № 1, გვ. 66.

„Une évasion“ [1]

'გაქცევა'

№№	Plus-que-parfait უწინარესობა	№№	Passé simple ერთგზისობა	№№	Imparfait ხანგრძლიობა
		1	„Le lendemain ils se mirent à accomplir le plan		
2	qu'ils avaient élaboré la veille				
		3	Ils eurent l'idée de préparer une échelle avec leur linge:		
				4	après avoir décousu deux chemises, ils tiraient chaque fil..,
				5	les nouaient entre eux,
				6	puis ils les tressaient
				7	et en faisaient une corde.
		8	Ils arrachèrent de la table... deux fiches de fer.		
		9	Avec ces instruments ils soulevèrent un carreau du plancher		
		10	et sous ce carreau ils cachèrent leurs instruments et le matériel préparé pour leur évasion.		
				11	Ils avaient dans leur cachot une cheminée,
13	Mais comme ils avaient décidé de s'évader			12	on leur apportait du bois de chauffage.
				14	ils ne chauffaient plus.
				15	Ce bois leur servait à faire des échelons.
		16	Lorsque l'échelle fut finie. il fallut arracher les barres de fer de la cheminée,	18	Comme ils ne travaillaient que la nuit,
17	car ils avaient décidé de passer par là.	19	ce travail leur prit encore près de huit mois.	20	Latude et d Allègre n' attendaient qu' une nuit obscure pour sortir de la prison“.

[1] ვ. ა. ბახარევა, ე. ი. ლივშიცი, ნ. ი. ტენოვა, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო VIII კლასისათვის, ქართ. გამოცემა, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958, მეთორმეტე გაკვეთილი, გვ. გვ. 29 — 30. იხ. ჩვენი „ფრანგული ენის გრამატიკის სწავლებისათვის“, თბილისი, 1948, გვ. გვ. 90 — 93.

თარგმანი: „მეორე დღეს ისინი (1) შეუდგნენ იმ გეგმის შესრულებას, რომელიც წინადღით (2) შეიმუშავეს. (3) მათ აზრად მოუვიდათ კიბე გაეკეთებინათ თეთრეულისაგან: მას შემდეგ რაც ორი პერანგი დაარღვიეს, (4) მათ გამოჰყავდათ თითოეული ძაფი..., (5) კვანძავდნენ მათ ერთმანეთზე, შემდეგ (6) გრეხდნენ და თოკს (7) აკეთებდნენ.

საკნის მაგიდას მათ რკინის ორი პალო (8) ააგლიჯეს. ამ იარაღებით მათ იატაკის ერთი ფილა (9) ასწიეს და ქვეშ (10) დამალეს იარაღები და მასალა, რომელიც გაქცევის მიზნით დაამზადეს.

მათ საკანში ბუხარი (11) ჰქონდათ; მათთვის შეშა (12) მოჰქონდათ. მაგრამ რადგანაც (13) გადაწყვიტეს გაქცეულიყვნენ, ცეცხლს (14) აღარ ანთებდნენ. ეს შეშა მათ კიბის საფეხურების გასაკეთებლად (15) სჭირდებოდათ.

როცა კიბის კეთებას მორჩნენ, ბუხრიდან რკინის ზოლები (16) უნდა მოეძროთ, რადგან (17) მათ გადაწყვიტეს იქიდან გასულიყვნენ. რადგან (18) ისინი მხოლოდ ღამით მუშაობდნენ, ამ სამუშაომ დაახლოებით კიდევ რვა თვე (19) წაიღო.

ლატიუდი და დალეგრი მხოლოდღა ბნელ ღამეს (20) ელოდნენ, რომ გასულიყვნენ საპყრობილედან“.

ჯერ მოსწავლე უნდა გავარკვიოთ იმაში, თუ რა ფონზეა წარმოდგენილი მოქმედებები, რა სახის წინადადებებთან გვაქვს საქმე. ამისათვის საჭიროა დავუკვირდეთ ფრაზულ გარემოცვას, ვიპოვოთ ქვემდებარე, რომელიც ზმნის სუბიექტურ პირთანაა შეწყობილი და წინადადებაში მოქმედად არის წარმოდგენილი, და ზმნა-შემასმენელი, რომელიც აღნიშნავს მოქმედებას ან მდგომარეობას. როცა ამ მაორგანიზებელ წევრებს მივაგნებთ, რაც მორფოლოგიური ნიშნების გამოცნობასაც მოითხოვს, უფრო ადვილად გამოვიცნობთ იმ ელემენტებს, რომლებსაც წინადადების მთავარი წევრები იქვემდებარებენ და არეგულირებენ. ვუკვირდებით № 1 წინადადების საზღვარს და ვხვდებით, რომ იგი არაა იზოლირებული, რომ სიტყვა que, რომელიც მიმართებითი ნაცვალსახელია და კავშირის როლს ასრულებს, აკავშირებს მასთან № 2 განსაზღვრებით წინადადებას, რომელიც თვითონ დამოკიდებულია, მაგრამ თავის ფარგლებში აქვს მიზიდულობის ცენტრი, მაორგანიზებელი ელემენტები. ამრიგად, ირკვევა, რომ საქმე გვაქვს რთულ ქვეწყობილ წინადადებასთან, რომელიც წარმოადგენს გარკვეულ სისტემას, რომლის ნაწილები კანონზომიერ მიმართებაშია ერთმანეთთან. №1-ში ზმნა „მარტივ ნამყოშია“, იგი მოქმედების დაწყების მომენტს აღნიშნავს მხოლოდ, მაშინ როდესაც №2 აღნიშნავს უწინარესობას (გეგმის წინასწარ შედგენას. იხ. სქემა №6 წინა პარაგრაფში). „ნამყო მარტივის“ სვეტში თანამიმდევრული თხრობაა გაშლილი და გამოხატულია ერთგზისობა, თანაც ჩვეულების იდეის გარეშე; ბასტილიის ტყვეებმა რომ პერანგები დაარღვიეს, მაგიდას რკინის პალოები ააგლიჯეს, იატაკის ფილა ასწიეს და სხვ., ამით თითოეული ეს მოქმედება დაიწყო და დამთავრდა კიდევაც ერთ გარკვეულ მომენტში. ამ მხრივ ერთგვარ თავისებურებას გვიჩვენებს №18, სადაც ლაპარაკია იმის შესახებ, რომ მოსამზადებელმა მუშაობამ რვა თვე წაიღო. სადაა აქ ერთგზისი მოქმედება, ან რითაა გამართლებული „ნამყო მარტივის“ ხმარება? აქ მთქმელს მხედველობაში აქვს მოქმედება არა როგორც პროცესი, განვითარება, „fieri“, არამედ წარმოდგენილი აქვს, როგორც იტყვიან ხოლმე,

en bloc, რეზულტატიურად, მის დასრულებულ ხანგრძლივობაში. ნამყო უწყვეტით მესამე სვეტში აღნიშნულია განუსაზღვრელი ხანგრძლივობა. № 14-სა და № 15-ს შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირია, ხოლო ორივეს მოტივი აღნიშნულია № 13 წინადადებაში. ეს ტექსტი და განმარტებანი მოგვყავს აქ კორექტივის მიზნითაც, რამდენადაც ერთ ჩვენს უწინდელ შრომაში (ფრანგული ენის გრამატიკის სწავლებისათვის, თბილისი, 1948) ჯეროვნად ვერ გავითვალისწინეთ ანალიზის დროს თარგმანის გამოყენების აუცილებლობა. მოქმედებათა შინაგანი კავშირისა და ქრონოლოგიურ მიმართებათა უკეთ გაგებისათვის საჭიროა მოქმედებათა ლოგიკური თანამიმდევრობისა და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის მკაფიოდ ჩვენება, ამ კავშირის აღმნიშვნელ ტერმინთა ხაზგასმა, წინადადებათა სინტაქსურ-მორფოლოგიური გარჩევა.

ზოგჯერ „მარტივ ნამყოსთან“ ერთგზისობასა და მომენტანურობას ხაზს უსვამს ისეთი სიტყვები ან საქცევები, როგორიცაა: vite ‘ჩქარა’ (VIII, 17, 43_6), tout à coup (VIII, 17,43_{15}) ‘უცებ’, en un instant (VIII, 17,43_{13}) ‘წამში, მყის’ და სხვ., რომლებიც შეიძლება გამოყენებულ იქნენ როგორც ერთგვარი მაორიენტირებელი საშუალებანი. ერთი სიტყვით, მოსწავლეს, მისი დონის შესაბამისად, უნდა გავაღრმავებინოთ დაკვირვება, დავანახოთ მოვლენათა ურთიერთკავშირი, ასახული საანალიზო ტექსტში, მათი თანმიმდევრობა და ქრონოლოგიური მიმართებები ობიექტურ დროში, რომელსაც გრამატიკული დროის კატეგორია ასახავს ერთგვარი განზოგადებული წესით.

სხვა მრავალ სპეციფიკურ მოვლენასთან ერთად, რომლებსაც ამ პატარა შრომაში ვერ განვიხილავთ, ქართველ მოსწავლეთა ყურადღება სპეციალურად უნდა გავამახვილოთ ინფინიტივზე. ინფინიტივი, თავისთავად აღებული, განყენებული ბუნებისაა, იგი მოქმედებას ან მდგომარეობას წარმოგვიდგენს კონკრეტული პირის და მისი რაიმე ვითარების გარეშე, მაგრამ ფრაზულ გარემოცვაში მისი გრამატიკული მნიშვნელობა კონკრეტდება, მას ენიჭება სხვადასხვა როლი წინადადებაში. შესატყვისი თანამედროვე ქართულში არა ჩანს. მას ხშირად თარგმნიან საწყისით, მაგრამ ეს ყოველთვის როდია შესაძლებელი. Faire ‘კეთება’-ა, მაგრამ „que faire?“ შეიძლება ითარგმნოს არა საწყისით, არამედ კავშირებითით. განსაკუთრებით საყურადღებოა ინფინიტივური წინადადება, რომელშიც ინფინიტივი ასრულებს ზმნის პირიანი ფორმის როლს: J'entends la cloche sonner (=j'entends qu'elle sonne) ‘მესმის ზარის რეკვა’. ვინაიდან ქართულში ასეთი კონსტრუქცია არა გვაქვს, მოსწავლეს ცოცხალ მაგალითებზე უნდა ვუჩვენოთ, თუ რით და რატომ შეიძლება შეიცვალოს ინფინიტივური წინადადება. აღებულ მაგალითში მეორე ზმნა (sonner) პირველის დამატებაა: მესმის რა? რეკვა. მეორე მხრივ, იგივე ზმნა შემასმენელია არს. სახელისა la cloche: რა რეკავს? ზარი. იგივე არსებითი სახელი, ამავე დროს დამატებაა პირველი (პირიანი) ზმნისა: რას ვისმენ? ზარს. ამის შემდეგ შედარებით ადვილად შეგვეძლია გავაგებინოთ მოსწავლეს, რომ ინფინიტივური წინადადების ნაწილი „la cloche sonner“ სინონიმურია დამატებითი დამოკიდებული წინადადებისა, რომელსაც იგი კარგად იცნობს დედაენის სინტაქსიდან. ცალკე უნდა იქნეს განხილული კაუზატივი ანუ ფაქტიტივი, რომელიც, როგორც კატეგორია, ქართულში განმარტა ა. შანიძემ და უწოდა ჯერ „გზა“,[1] შემდეგ კი „კონტაქ-

[1] ა. შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკა, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1930, გვ. 132.

ტი".[1] კონტაქტი უშუალოა, როცა სუბიექტი თვითონ, პირადად, უმეშვეოდ მოქმედებს ობიექტზე („ვაკეთებ"); შუალობითია, როცა იგი სხვისი საშუალებით ჰოქმედებს ობიექტზე („ვაკეთებინებ"). შუალობითი კონტაქტის შემთხვევაში სუბიექტური პირი გამოდის როგორც ინიციატორი, იგი მოქმედებს როგორც პირველი მოქმედი მიზეზი, ხოლო უშუალო შემსრულებელი — როგორც ერთვვარი იარაღი. შუალობითი კონტაქტის გამოხატვის საშუალებანი ფრანგულში ქართულთან შედარებით ვრცლად გამოიკვლია ე. ი. ხუხუნმა[2], რისთვისაც ამ საკითხის შესახებ აქ მხოლოდ ორიოდე შენიშვნას გავაკეთებთ. შუალობითი კონტაქტის გამოსახატავად ფრანგულს სპეციალური სინთეზური ფორმა არა აქვს, ამიტომ იგი მას ანალიზური საშუალებით გამოხატავს: j'ai fait faire 'გავაკეთებინე'. მოსწავლეს პრაქტიკულად უნდა ვუჩვენოთ, რომ ამ კონსტრუქციაში პირველი ზმნა მეშველი ზმნის როლს ასრულებს და იცვლება პირის, რიცხვის, დროისა და კილოს მიხედვით, როგორც მეშველი ზმნა საერთოდ, მეორე კი უცვლელია და აღნიშნავს იმას, რაც მეორე პირს გააკეთებინეს. კაუზატივის ისეთი ფორმის ანალიზისათვის, როგორიცაა „მოგეკლევინე" („ვნანობ, რომ ესე უსახელოდ მ ო გ ე კ ლ ე ვ ი ნ ე", ი. ჭავჭავაძე, „გლახის ნაამბობი", თხზ., თბილისი, სახელგამი, 1957, გვ. 248[14]), სუბ. პირთან ერთად შ ე ი ნ ა ა რ ს ი ც უნდა გავარკვიოთ[3]. არაა სწორი, თითქოს კაუზატივი გამოხატავდეს მხოლოდ იძულებას, როგორც არაა სწორი, რომ ბრძანებითის ფორმა გამოხატავს მხოლოდ იმპერატიულობას. შუალობითი კონტაქტი შეიძლება გამოხატავდეს: იძულებას („... სამუდამოდ დამაკარგვინეს ჩემი მიწა-წყალი", ილია ჭავჭავაძე, „გლახის ნაამბობი"); მიზეზს: ამ სიტყვამ შემაკრთო 'ce mot me fit tressaillir'; ნების მიცემას: laissez venir les enfants 'მოუშვით ბავშვები'; თხოვნას: je vous prie de le faire porter dans un hôpital 'გთხოვთ გადააყვანინოთ იგი საავადმყოფოში'. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ინიციატორული იდეა ეკუთვნის თვითონ მთხოვნელს, მაგრამ ამას არ შეუძლია მოხსნას იმ პირის როლი და პრეროგატივა, რომლის შუამდგომლობასაც ითხოვენ, იგი მაინც რჩება რიგის მიმცემის, არბიტრის, განმკარგულებლის როლში. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ამ კონსტრუქციის გამოცნობა ტექსტში, სწორად თარგმნა და წარმოება. კაუზატივის სემანტიკასთან ერთად მას უნდა ვასწავლოთ, თუ რომელი ზმნები აწარმოებენ მას (პირველ რიგში ზმნები faire და laisser).

გრამატიკული გარჩევა, როგორც ნაწილობრივი, ისე მთლიანი, გამოყენებული უნდა იქნეს მასალის ახსნის, გამეორების, ცოდნის შემოწმებისა და შეჯამება-დასისტემების დროს; იგი მოიცავს ენის ყველა ასპექტს და წარმოებს სხვადასხვა მასშტაბით სამივე საფეხურზე (V, VI-VII, XIII-X კლასები). მორფოლოგიური და სინტაქსური გარჩევა ერთმანეთს ავსებს, ამიტომ მოსწავლე თავიდანვე ორივეში უნდა ვავარჯიშოთ· გარჩევა დედაენაზე წარმოებს, კითხვები

---

[1] იხ. ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 367.

[2] იხ. მისი დისერტაცია „შუალობითი კონტაქტის გამოხატვის საშუალებანი თანამედროვე ფრ. ენაში" (თბილისის უნივერსიტეტი, 1956), ავტორეფერატი: Э. И. Хухунн, **Средства выражения медиатного контакта в современном французском языке**, Тбилиси, Изд-во Тбилисского гос. университета, 1956.

[3] იხ. ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, მორფოლოგია, თბილისი, 1953, გვ. 281: „ვ ე წ ე რ ი ნ ე ბ ი — სხვა მწერს, მაგრამ ამის მიზეზი მე ვარ".

შეიძლება დაისვას უცხოურ ენაზე[1]. რამდენადაც გრამატიკული გარჩევა დაკავშირებულია ანალიზთან და მის საფუძველზე სინთეზური ხასიათის დასკვნის გამოტანასა და განზოგადებასთან, რამდენადაც იგი მოითხოვს შედარებას, დიფერენცირებას, მსჯელობასა და დასაბუთებას, ესე იგი აზროვნებით პროცესებს, იგი არის არა მარტო ენობრივი ვარჯიშობის ერთ-ერთი სახე, რომელიც ხელს უწყობს გრამატიკული ცოდნის განმტკიცებასა და დასისტემებას, არამედ არის აგრეთვე მოსწავლის ლოგიკური აზროვნების განვითარების ერთ-ერთი საშუალება. გრამატიკული გარჩევისას ენობრივი მასალა იქცევა პირველ რიგში აზროვნების მასალად. სწორად შენიშნავს ი. დ. სალისტრა, რომ „თავისი ბუნებით გრამატიკული გარჩევა არის გამოცნობითი „ვარჯიშობა“ („является упражнением опознавательным“), რამდენადაც იგი, ე. ი. გარჩევა, მოითხოვს შესწავლილი გრამატიკული მასალის გამოცნობას ტექსტში, და არა რეპროდუცირებას“[2]. მაგრამ რამდენადაც ანალიზი საერთოდ, კერძოდ კი გრამატიკული ანალიზი, არ არის თვითმიზანი, არამედ ემსახურება იმას, რომ მოვლენათა გამოცნობის, კლასიფიცირებისა და განზოგადების გზით მიიყვანოს მოსწავლე კანონზომიერებათა გაგებამდე, მას შემეცნებითი მიზანი განსაზღვრავს და იქვემდებარებს, ასე რომ მას არ შეიძლება ჰქონდეს მხოლოდ და მხოლოდ გამოცნობითი ვარჯიშობის ღირებულება, არამედ აქვს და კიდევაც უნდა ჰქონდეს, განსაკუთრებით მაღალ საფეხურზე, შემეცნებითი ამოცანები, შემეცნებითი მნიშვნელობა (**познавательное значение**).

გამეორებისა და სისტემატიზაციის საკითხი ჩვენ განვიხილეთ ცალკე შრომაში[3]. გამეორება მეორადი პროცესია, მაგრამ არა ხელმეორედ დასწავლის პროცესი. გამეორება, ცხადია, განმტკიცებას ემსახურება, მაგრამ თუ მასწავლებელი გაუაზრებელ მასალას ამეორებინებს მოსწავლეს, ამით იგი უნერგავს მას მექანიკური ზეპირობისა და ინერციის ჩვევას. შეჯამებისა და სისტემატიზაციის ობიექტი არ შეიძლება იყოს ყველა დეტალი, არამედ უნდა იყოს ის, რაც ყველაზე ნიშანდობლივი და მთავარია მოცემულ თემაში იმ კონცენტრის მიხედვით, რომელიც ამა თუ იმ კლასისთვისაა გათვალისწინებული.

12. რუსულ ენაზე დაუძლიანების პრინციპის გატარების შესახებ

ის, რასაც ყველა მოწინავე ქართველთან ერთად ილია ჭავჭავაძე ამბობდა რუსული ენის შესახებ, განსაკუთრებით აქტუალურია დღევანდელ ვითარებაში. რუსული, ეს მსოფლიო მნიშვნელობის ენა, ჩვენი მეორე მშობლიური ენაა, „იგი ღონეა, არამც თუ როგორც მეტის ცოდნა, არამედ როგორც საღსარი ბრძოლისათვის, იგი ფარ-ხმალია დღეს ჩვენთვის ყველაფერში და ყველგან“[4].

ამ პარაგრაფში ჩვენ მოკლედ შევეხებით საკითხს იმის შესახებ, თუ როგორ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს რუსული ენა შეპირისპირებისათვის ფრან-

---

[1] იხ. ამის შესახებ Б. Ф. **Кориндорф**, Методика преподавания английского языка в средней школе. Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. გვ. 106 — 107.

[2] И. Д. **Салистра**, Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 166.

[3] ი. კვაჭაძე, გრამატიკული ცოდნის სისტემატიზაციის ზოგიერთი საკითხი, თბილისი, პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1956.

[4] ილია ჭავჭავაძე, თხზულებანი, თბილისი, სახელგამი, 1957, გვ. 500.

გული ენის სწავლებისას ჩვენს საშუალო სკოლაში. ასეთი გამოყენების საფუძველს წარმოადგენს დედაენაზე დაყრდნობისა და ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლის პრინციპი. ცხადია, ასეთი შედარების ეფექტიანობა დამოკიდებულია მოსწავლეთა მომზადებაზე და თვით შესადარებელ მოვლენათა ხასიათზე. შედარების მიზანია ვიპოვოთ ამოსავალი წერტილი და მივცეთ მოსწავლეებს უფრო ნათელი წარმოდგენა ფრანგული ენის იმ მოვლენების შესახებ, რომლებსაც ნაციონალურ ენაში პირდაპირი ანალოგი არ მოეპოვება. ამ მიზნით საჭიროა კონტაქტი რუსული ენის მასწავლებელთან და იმის კურსში ყოფნა, თუ რას, როდის და რა მოცულობით სწავლობენ მოსწავლეები სხვადასხვა საფეხურზე და სხვადასხვა კლასში.

განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი. ქართულში თანდებული სიტყვის შემდეგ დაისმის, თანაც ერთმარცვლოვანი თანდებული (ბოლოდებული) ერწყმის სიტყვას. რუსულსა და ფრანგულს შორის ამ დარგში მეტი მსგავსებაა, რამდენადაც, ზოგიერთი შემთხვევის გარდა, აქ წინდებულები გვაქვს და თანაც ცალკე მდგომი. რუსულში გვაქვს „от тебя", ქართულში — „тебя от" ან, უფრო ზუსტად, „тебяот". მართალია, ეს ეხება წინდებულის ადგილს, და არა სემანტიკას, მაგრამ შედარებისათვის ესეც უნდა იქნეს გამოყენებული. ამ მიზნით პირველ რიგში სივრცეული წინდებულები უნდა გამოვიყენოთ, როგორიცაა, მაგალითად, „в" ადგილსამყოფელისა და მიმართულების აღსანიშნავად (დირექტივი), სუპერესივი „на, над", თანაობის აღმნიშვნელი „с" და სხვ[1]. რაც შეეხება წინდებულთა სემანტიკას, აქაც უნდა გამოვიყენოთ შედარება-შეპირისპირება, თარგმნა და თვალსაჩინოება შემდეგი თანამიმდევრობის დაცვით: ჯერ სივრცეულნი, რომელთა გაგებინება უფრო ადვილად შეიძლება ახსნის, თარგმნის, საგნობრივი ან სურათობრივი თვალსაჩინოების გზით; შემდეგ დროისეულნი; ჯერ ყოველთვის პირდაპირი მნიშვნელობით, შემდეგ, მოსწავლეთა მომზადების მიხედვით, გადატანითი მნიშვნელობით; ჯერ კონკრეტული, შემდეგ განყენებული. თანაც, სივრცეული მიმართებანი საგანთა შორის უნდა ვუჩვენოთ როგორც სტატიკაში (ადგილსამყოფელის აღნიშვნა), ისე დინამიკაში (მიმართულება, მოძრაობის გამოსავალი წერტილი, დანიშნულების ადგილზე მისვლა). უნდა აღინიშნოს, რომ ფრანგულში ეს სპეციფიკა (ადგილზე ყოფნა, მიმართულება) დიფერენცირებული არ არის. შდრ. Je suis à Moscou, Je vais à Moscou. ქართულში შერწყმული თანდებული გავლენას ახდენს სიტყვაზე, იწვევს მასში გარკვეულ ორთოგრაფიულ-ფონეტიკურ ცვლილებას. ამის გარდა, რუსულსა და რამდენიმედ აგრეთვე ფრანგულში, წინდებულსა და მართულ სიტყვას შორის სიტყვის ან სიტყვების ჩასმაა შესაძლებელი, ქართულში კი ასეთი ჩასმა შესაძლებელია ცალკე მდგომ თანდებულთან, ხოლო შერწყმულთან ბუნებრივად გამორიცხულია. სქესის კატეგორიის სწავლებისას აგრეთვე შეიძლება გამოყენებულ იქნეს რუსული ენა, როგორც აზრის დასაყრდენი. მართალია, ორ სხვადასხვა ენაში სიტყვათა გრამატიკული სქესი ერთმანეთს არ ემთხვევა, გარდა ზოგიერთი შემთხვევებისა, და ამ მხრივ მოსწავლეები ყალბ ანალოგიას უნდა ავარიდოთ, მაგრამ წარმოდგენას გრამატიკული სქესის შესახებ მოსწავლეები უკვე რუსული ენის შესწავლისას იმუშავებენ პირველად

[1] იხ. Программы средней школы. Русский язык для грузинских школ, Тбилиси, Госиздат, 1956, გვ. 30.

და ფრაგული ენის სწავლებისას, სწორედ ეს უნდა ავიღოთ აზრის დასაყრდენად, ამოსავალ წერტილად. ამასთანავე აღვნიშნავთ, რომ, რუსულისაგან განსხვავებით, ფრანგულში საშუალო სქესი არ არის. რუსულსა და ქართულში არის ბრუნვება, ფრანგულში — არა. ბევრგვარი მიმართება, რომლებიც ფრანგულში წინდებულის დახმარებით უნდა გამოიხატოს, ქართულსა და რუსულში შეიძლება გამოიხატოს თანდებულის გარეშეც. ქართულში გვაქვს საწყისი, რუსულსა და ფრანგულში — ინფინიტივი, რომელიც სხვადასხვა სინტაქსურ ფუნქციას ასრულებს. ზოგ შემთხვევაში რუსული ინფინიტივის საშუალებით ქართველ მოსწავლეს უფრო ადვილად შეიძლება გავაგებინოთ ფრანგული ინფინიტივის ბუნება და ვასწავლოთ მისი ხმარებაც კი, ვიდრე ქართული საწყისის (მასდარის) საშუალებით, თუ, რა თქმა უნდა, მოსწავლე დაჩვეულია რამდენიმედ რუსული ინფინიტივის ხმარებას და იცნობს მის ფუნქციებს. იქ, სადაც ქართულში მიზნის გარემოებად გამოყენებულია თანდებულიანი საწყისი ან ვითარებით ბრუნვაში დასმული მომავლის მიმღეობა, ან კიდევ კავშირებითი, რუსულსა და ფრანგულში ძალიან ხშირია ინფინიტივის გამოყენება. ქართულში, „როცა საწყისი გამოყენებულია მიზნის გარემოებად, ის დაისმის ნათ. ბრუნვაში და დაერთვის თანდებული „თვის“ (ან სიტყვა „მიზნით“): ამბის კითხვისათვის, საქმის გაკეთებისათვის, სახლის აშენებისათვის და მისთ. მაგრამ ასეთ შემთხვევაში საწყისის ნაცვლად ჩვეულებრივ იხმარება სათანადო ზმნის მომავლის მიმღეობა (ვნ. გვარისა), რომელიც ვით.-ში დაისმის: ამბის საკითხავად, საქმის გასაკეთებლად, სახლის ასაშენებლად და მისთ. მიზეზის გარემოების შემთხვევაში საწყისი რჩება; შდრ. „ამბის კითხვისათვის არ გაგიჯავრდებიან“, მაგრამ: „ამბის საკითხავად ნუ წახვალ“.

მოხეურში, როგორც ჩანს, ასეთ შემთხვევაში ძვ. ქართულის „ინფინიტივის“ ნაშთია შემონახული შეკეცილი სახით: „მთაჩი წავალ ნადირობ(...)“.[1]

უნდა აღინიშნოს, რომ მიზეზის გარემოების აღსანიშნავად ფრანგულში. სხვა საშუალებებს გარდა, გამოყენებულია ე. წ. „ნამყოს ინფინიტივიც“ (ფორმულა: ძეშველის ინფინიტივი + ნამყოს მიმღეობა), რომელიც უწინარესობის იდეას შეიცავს და დაირთავს წინდებულს „თვის“ (pour).

რუსულში სქესის კატეგორია ზმნაშიც ისენს თავს პარტიციპიული წარმოშობის ზოგიერთ ფორმასთან (читал, читала, прочел, прочла და სხვ.). ფრანგული ზმნის რთულ დროში ადგილი აქვს, ზოგიერთ შემთხვევაში, მიმღეობის შეთანხმებას სქესისა და რიცხვის მიხედვით, მაშინ როდესაც ქართული ენის სიტყვები გრამატიკული სქესისადმი სრულიად ნეიტრალურია. პირის ნაცვალსახელის ხმარება ზმნასთან რუსულში, საერთოდ, არ არის აუცილებელი, თუ საქმე არა გვაქვს ნამყოს უნიციფირებელ ფორმებთან, ფრანგულში იგი აუცილებელია ზოგიერთი შემთხვევის გამოკლებით. რუსულში ხდება კოპულატიური ზმნის ამოვარდნა აწმყოში, რაც ფრანგულის სწავლების დროს ზოგჯერ ინტერფერირებას ახდენს; ქართულსა და ფრანგულში მაერთის ასეთ ამოვარდნას ადგილი არა აქვს.

შეპირისპირება შეიძლება გატარებულ იქნეს დრო-ასპექტურ მიმართებათა გამოხატვის მხრივ, რამდენადაც რუსული ზმნის სისტემისათვის დამახასიათებელია ის, რომ ყოველი ზმნა განეკუთვნება სრულ ან უსრულ ასპექტს,

[1] აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, თბილისი, 1953, გვ. 63.

ფრანგულში კი ასეთი დაყოფა ფორმობრივად დიფერენცირებული არა ჩანს და ერთგვარ კომპენსატორულ როლს დროის ფორმების სიმრავლე თამაშობს. საჭიროა კონტექსტის საფუძველზე გამოვლინებულ იქნეს ფრანგული ზმნის დროთა (დროის ფორმათა) სემანტიკა და განემარტოს მოსწავლეებს, თუ როგორ გამოიხატება რუსულში იმ დროის ფორმების მნიშვნელობათა ნიუანსები. რამდენადაც უკეთ გაერკვევიან მოსწავლეები ამ მოვლენებში, იმდენად უფრო ღრმად ჩაწვდებიან ისინი ტექსტების შინაარსს და იმდენად უფრო სწორი იქნება მათი მეტყველებაც. დარწმუნდებიან რა, რომ დროის თითოეული ფორმა, მაგალითად, „ნამყო რთული“, „ნამყო მარტივი“, „წინარე წარსული“, იმპერფექტი და სხვ. მოქმედების მიმდინარეობას სხვადასხვაგვარად აღნიშნავენ, თუმცა რუსულში დროის ფორმები ნაკლებია, მათ შეუძლიათ გამოხატონ კონტექსტში ფრანგული ზმნის ფორმებით გამოხატული ყველა ნიუანსი. ისინი დაინახავენ, რომ ფრანგული ზმნის ფორმებიც შეადგენენ გარკვეულ სისტემას და არა ქაოსურ სიმრავლეს, რომ „ენაში არ შეიძლება არსებობდეს ზედმეტი და უაზრო გრამატიკული ფორმები“.[1]

შეიძლება ერთმანეთს შევადაროთ აგრეთვე ლექსიკური ერთეულები:

луна, lune f მთვარე
видеть, voir დანახვა
домашний, domestique შინაური
новый, nouveau ახალი
герой, hèros m გმირი
героиня, héroïne გმირი ქალი, და სხვ.

ასევე შეიძლება შევადაროთ ერთმანეთს ლექსიკური ·ნასესხობანი, სიტყვები, რომლებიც ფრანგულიდან რუსულში შემოვიდა, და პირიქით. ხაზი უნდა გაესვას იმ სიტყვებს, რომლებიც საბჭოთა სინამდვილეში შეიქმნა და შემდეგ გავრცელდა და დამკვიდრდა სხვა ენებში, მათ შორის ფრანგულშიც.

13. მუშაობის დახასიათება სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე

ფრანგული ენის შესწავლის სიძნელე განსაკუთრებით იჩენს თავს დაწყებით საფეხურზე, სადაც ახალი არტიკულაციური ბაზისის გამომუშავებისა და კითხვის ტექნიკის შეთვისებასთან ერთად მოსწავლემ უნდა შეითვისოს ახალი ენის გრამატიკული წყობა, რომელიც ქართულისაგან ძლიერ განსხვავდება, განსაკუთრებით მორფოლოგიის დარგში. გარდა ისეთი ცნებებისა, რომლებსაც მოსწავლეები დედაენის კურსიდან იცნობენ, ისინი ეცნობიან ახალ მოვლენებსაც, რომლებიც დედაენაში არ არის. ავიღოთ, მაგალითად, არტიკლი, რომელიც ქართველი მოსწავლისათვის სრულიად ახალი მოვლენაა. ამ დაბზმარე სიტყვის სწავლებაში თავიდანვე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მასალის მიწოდების ისეთ თანამიმდევრობას, რომელიც სიძნელეთა ზუსტ გრადუირებაზე იქნება დამყარებული. მაგრამ არის მომენტები, როცა ამ ზოგადი კანონის გატარება არ ხდება ერთგვარი რეზერვის გარეშე. ზოგიერთ ავტორს

[1] Т. В. Фролова, Возможность сравнения с русским языком при объяснении английских временных форм, Иностранные языки в школе, 1952, № 1, გვ. 71.

პირველად განუსაზღვრელი არტიკლი შემოჰყავს[1] — [yn], [œ̃], რაც ამ გზით „უფრო ადვილია სახელმძღვანელოს ტექსტების შედგენისას უფრო ბუნებრივი მიმართებებისა და სიტუაციების შექმნა“.[2] V კლასის სახელმძღვანელოში [y] შემოდის უკვე § 7-დან, სადაც ვარჯიშობისათვის გამოყოფილია სულ 27 ერთეული. მდედრობითი სქესის განუსაზღვრელი არტიკლი გვხვდება § 8-დან (გვ. 10), იმავე სქესის განსაზღვრული არტიკლი — § 10-დან (გვ. 14), ასოთშეხამება un — § 12-დან; მამრობითი სქესის განუსაზღვრელი და განსაზღვრული არტიკლები — § 13-დან (გვ. 18), ხოლო მათი მრავლობითი — § 24-დან (გვ. 35). სრულიად განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენს არტიკლის სემანტიკა, რადგან განსაზღვრულობისა და განუსაზღვრელობის კატეგორია ქართულში ლექსიკური საშუალებებით გამოიხატება (როგორც აღვნიშნეთ, ახალ ქართულს არტიკლი არ გააჩნია). ამის გარდა, მოსწავლეთა მომზადებისა და განვითარების დონე არ იძლევა ამ ეტაპზე რაიმე დეტალიზაციის საშუალებას. არტიკლის დანიშნულების ნათელსაყოფად უნდა აღვნიშნოთ, რომ იგი თან ახლავს არს. სახელს და არის ერთ-ერთი ნიშანი მის გამოსაცნობად ტექსტში და ზეპირ მეტყველებაში, რომ იგი აღნიშნავს გრამატიკულ სქესს — მამრობითსა და მდედრობითს, რომ განსაზღვრული არტიკლი იხმარება მაშინ, როცა ლაპარაკია ნაცნობ საგანზე, განუსაზღვრელი კი მაშინ, როცა ლაპარაკია უცნობ საგანზე. მაგრამ საქმე გაუბრალოებულად არ უნდა წარმოვადგინოთ, რადგან ყველა აქ ჩამოთვლილ ფუნქციას მოსწავლე ერთბაშად ვერ გაართმევს თავს, ხოლო, ამის გარდა, არტიკლთა ხმარებაში ბევრად მეტი ნიუანსია, ვიდრე ჩვენ შეგვიძლია განვმარტოთ დაწყებით ეტაპზე. ამიტომაა, რომ საკითხის ნაადრევად ამოწურვის ყოველი ცდა ბუნდოვანების ქმნის და მთავრდება ფორმალიზმით. მოვლენის გააზრებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ევრისტიკულ საუბარს. ეს ხერხი ღირსია უფრო ფართო განზოგადებისა, მაგრამ იგი კონკრეტული გარემოების შესაბამისად უნდა იქნეს გამოყენებული. ეს ხერხი მდგომარეობს იმაში, რომ მასწავლებელი შეარჩევს ხოლმე ტექსტს დედაენაზე და წინადადებას აძლევს მოსწავლეებს გამოიცნონ, თუ რომელი არტიკლი უნდა იხმარონ მათ ამა და ამ სიტყვასთან ფრანგულ ენაზე თარგმნის დროს. ამ ხერხით, რომელიც პირობითი თარგმანის ერთგვარი ნაირსახეობაა, შეგვეძლია გამოვიწვიოთ მოსწავლის ლოგიკური მსჯელობა და მივაღწიოთ აზრის ერთგვარ დანაწევრებას, შევაჩვიოთ მოსწავლე კონტექსტზე დაკვირვებას, რაც ძლიერ უწყობს ხელს დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევის განვითარებას. ვარჯიშობა დაკვირვებაზე, რომელიც მოითხოვს გარკვეული ამოცანის გადაწყვეტას, არჩევანის მოტივირებას, უნდა იყოს ერთმიზნეული, მოსწავლემ იმ ერთ მიზანზე უნდა შემოკრიბოს თავისი მთავარი ყურადღება. ყველა შემთხვევაში მხედველობაში უნდა მივიღოთ კონკრეტულობის მოთხოვნილება: მაგალითების შერჩევისას უნდა ვითვალისწინებდეთ მოსწავლეთათვის ნაცნობ, კონკრეტულ, ყოველდღიურ გარემოს, კლასის ან ოჯახის გარემოდან აღებულ ბუნებრივ სიტუაციებს. საჭიროა ავრეთვე განსაზღვრულობისა და განუსაზღვრელო-

---

[1] იხ. შ. ა. ბახარევა, ზ. ვ. კალაჩევა, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო V კლასისათვის, თბილისი, 1958.

[2] Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка, Москва, 1958, გვ. 216.

ბის ცვლებათა დაპირისპირება, მაგრამ განყენებული მსჯელობის ნაცვლად მოსწავლეს უნდა მივაწოდოთ ისეთი მაგალითები, რომლებიც ყოფილა წინათ მის გამოცდილებაში. აი რამდენიმე მაგალითი: კითხვაზე, თუ სად არის სამელნე, თქვენ უპასუხებთ, რომ ის საწერ მაგიდაზეა; რომელ არტიკლს დასვამდით ამ არს. სახელებთან, წინადადება რომ ფრანგულიდან გეთარგმნათ?— განსაზღვოულს, რადგან ლაპარაკია ნაცნობ საგნებზე, რომელთა ადგილისა და ნიშნებია შესახებ სრულიად გარკვეული წარმოდგენა გვაქვს. — მასწავლებელი ფრანგული ენის გაკვეთილზე გეუბნებათ: „გადაშალეთ წიგნი!“ რომელი არტიკლი უნდა დაისვას ფრანგულიდან თარგმნისას სიტყვასთან „წიგნი“? — განსაზღვრული. რადგან ლაპარაკია არა წიგნზე საერთოდ ან ერთ-ერთ წიგნზე, რომელიც არ უნდა იყოს, არამედ გარკვეულ წიგნზე, რომელიც ჩვენი სახელმძღვანელოა, რომლითაც ჩვენ ფრანგულ ენას ვსწავლობთ (განა მასწავლებელი იმას გეუბნება, რომ გადაშალოთ ფრანგული ენის გაკვეთილზე სხვა რომელიმე წიგნი!) — მასწავლებელი გეუბნებათ: „წაშალეთ დაფა!“ რომელ არტიკლს დასვამდით ფრანგულში ამ სიტყვასთან? — ისევ განსაზღვრულს, რადგან კლასში ერთადერთი დაფაა, რომელიც წინასწარ შეურჩევიათ სხვა დაფებიდან („ერთგვაროვან საგანთა რიგიდან“) და მოუტანიათ ამ კლასში. — ვთქვათ, ამხანაგს ვეუბნებით: „აი წიგნი, რომელიც გუშინ ვიყიდე“; რომელ არტიკლს იხმარდით სიტყვასთან „წიგნი“?— განსაზღვრულს, რადგან ლაპარაკია არა წიგნზე საერთოდ, არამედ სწორედ იმ წიგნზე, რომელიც გუშინ ვიყიდე და რომელიც ახლა ხელში მიჭირავს. — სტუმარი გეკითხებათ: „მამა სახლშია?“ რომელი არტიკლი უნდა დაისვას სიტყვასთან „სახლი“? — რასაკვირველია, განსაზღვრული, რადგან ლაპარაკია სრულიად გარკვეულ სახლზე, სწორედ იმ სახლზე, რომელშიაც ჩვენ ვცხოვრობთ. — ახლა დავუშვათ, რომ მაღაზიაში ყიდულობთ საშლელს და ეუბნებით გამყიდველს: „მომეცით საშლელი“; რომელი არტიკლი უნდა ვიხმაროთ აქ? — განუსაზღვრელი, რადგან გამყიდველმა უნდა ამომირჩიოს ერთ-ერთი ერთგვაროვან საგანთა შორის, ან ეს, ან ის, რომელიც არ უნდა იყოს და ა. შ. ზოგიერთი ავტორის აზრით, „განსაზღვრული არტიკლი არის გრამატიკული საშუალება, რომელიც უჩვენებს, რომ საგანი ცნობილია მსმენელისათვის (მკითხველისათვის) და იმყოფება მისი მხედველობის არეში“,[1] ხოლო „განუსაზღვრელი არტიკლი უჩვენებს, რომ ლაპარაკია მსმენელისათვის (მკითხველისათვის) ახალ საგანზე, რომელიც არ იყო აქამდე მის მხედველობის არეში“.[2] რაც შეეხება არტიკლის გამოტოვების შემთხვევას, VI კლასიდან კონკრეტული მაგალითების სერიაზე მოსწავლეს უნდა ეუჩვენოთ, რომ შემასმენლის სახელად ნაწილთან, რომელიც აღნიშნავს პროფესიას, თანამდებობას და სხვ., არტიკლი, ჩვეულებრივ, არ იხმარება, ისე როგორც სახელთან, რომელიც განსაზღვრებადაა გამოყენებული. სიძნელის გამო, ეს უკანასკნელი შემთხვევა უნდა აიხსნას სასწავლო წლის მეორე ნახევარში. რა თქმა უნდა, დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპს ამ ეტაპზე განსაკუთრებული მნიშ-

---

[1] И. Д. Салистра, Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 142.

[2] И. Д. Салистра, Методика обучения немецкому языку в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 142. — იხ. აგრეთვე, О. И. Москальская, Грамматика немецкого языка, Москва, 1956, гл. VIII.

ენელობა ენიჭება, მაგრამ ამ შემთხვევაში შედარების ტერმინი დედავნაში არა გვაქვს და ამიტომ ისევ ფრანგული ენის შინაგანი რესურსები უნდა შევადაროთ ერთმანეთს. მაგალ.: Les parents des pionniers პიონერების მშობლები, le camp de pionniers პიონერთა ბანაკი; პირველ მაგალითში აღნიშნულია ნათესაური კავშირი, ხოლო მეორე აღნიშნავს, თუ რა ბანაკია ეს, რა დანიშნულება აქვს მას. — ქართულში არ არის გრამატიკული სქესი, მაგრამ ამ ცხებას მოსწავლეები რუსული ენის კურსიდან იცნობენ. უნდა აღინიშნოს, რომ ფრანგულში მხოლოდ ორი სქესია — მამრობითი და მდედრობითი. სინტაქსიდან დაწყებით ეტაპზე მოსწავლეები ეცნობიან მარტივი წინადადების აგებულებას, წინადადების მთავარ და მეორეხარისხოვან წევრებს, სიტყვათა წყობას, რომელიც აუცილებლად უნდა იქნეს შეპირისპირებული ქართული წინადადების წყობასთან. ამის გარდა, მოსწავლეები თავიდანვე უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ ფრანგულში აუცილებელია პირის ნაცვალსახელის ხმარება ზმნასთან იმის დასადგენად, თუ ვინ ასრულებს მოქმედებას, რომელ პირს (პირველს, მეორეს თუ მესამეს) მიეწერება ზმნით აღნიშნული მოქმედება ან მდგომარეობა.

VI კლასში პროგრამული მოთხოვნილება განსაკუთრებით იზრდება ზმნის დარგში. სხვას გარდა, ამ კლასის კურსში გათვალისწინებულია მეორე ჯგუფის ზმნათა უღლება, ნაცვალსახელოვანი (უკუქცევითი) ზმნების ემპერატივი მტკიცებითსა და უარყოფით ფორმაში; სხვადასხვა ზმნით შედგენილი პირნაკლი ქცევა მტკიცებით, უარყოფითსა და კითხვით ფორმაში, უპირო ნაცვალსახელი il, ნამყოს მიმღეობა. ახალი გრამატიკული დროებიდან ამ კლასზე მოდის მარტივი მყოფადი, ნამყო უწყვეტი ანუ უსრული (იმპერფექტი) და „ნამყო რთული“ (Passé composé). რასთან დაკავშირებითაც უნდა გაიარკვეს ახალი ცნებები: ცნება მარტივი და რთული დროის შესახებ და ცნება მეშველი ზმნის შესახებ. იზრდება წინათ შესწავლილი წინდებულების გამოყენების არე (დროისა და მოძრაობის მიმართულების აღნიშვნის მხრივ) და ემატება ახალი. ცალკეა გამოყოფილი ზმნასთან ხმარებული ნაცვალსახელი — დამ. ტება. სინტაქსიდან — მარტივი გაუვრცობელი წინადადება, „ყოფნა“ — ზმნა+სახელადი ნაწილი (ზედსართავი ან არსებითი სახელი, ან კიდევ პირის დამოუკიდებელი ნაცვალსახელი); მარტივი გავრცობილი წინადადება. შეეჩერდეთ რამდენიმე მოვლენაზე, რომელთა თანამიმდევრობა ასეთია: ნაცვალსახელოვანი ზმნები — II მეოთხედი (გაკვეთ. 11); მარტივი მყოფადი — II მეოთხედი (გაკვეთ. 15); ნაცვალსახელი — დამატება — III მეოთხედი (გაკვეთ. 21 — 22); „ნამყო სრული დრო“ — III მეოთხედი (გაკვეთ. 26); „ნამყო უსრული დრო“ — III მეოთხედი (გაკვეთ. 31). როგორც ვხედავთ, მთავარი დატვირთვა მოდის შუალედურ მეოთხედებზე. მეორე გაკვეთილის გრამატიკულ ნაწილში შეტანილია „ქონა“ — ზმნის აწმყო სამივე ფორმაში. V კლასში, რომლის სახელმძღვანელოში 57 პარაგრაფია, ეს ზმნა მოდის 53-ე პარაგრაფზე. VI კლასის I მეოთხედში „ქონა“ — ზმნის განმტკიცება სამივე ფორმაში იმ მხრივაც არის აუცილებელი, რომ წინაა პირველი რთული დროის შესწავლის პერსპექტივა, რომელიც მოითხოვს მეშველი ზმნის უაღრესად მტკიცე შეთვისებას. VI კლასის სახელმძღვანელოს[1] მე-5 გაკვეთილში მოცემულია ზმნა „ყოფნა“ სამივე ფორმაში და აღ-

[1] კ. კ. პ ა რ ჭ ე ვ ს კ ი, ე. ბ. რ ო ი ზ ე ნ ბ ლ ა ტ ი, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო VI კლასისათვის (ქართული ადაპტაცია), თბილისი, 1958.

ნიშნულია. რომ ეს ზმნა, როგორც მაერთი, სახელადი ნაწილის შემცველ შემასმენელში არასოდეს არ ამოვარდება. მაგრამ რადგანაც ასეთ შემთხვევაში მაერთი არც ქართულში ამოვარდება და ამ მხრივ, მაშასადამე, ინტერფერირება გამორიცხულია, შეპირისპირება უნდა მოხდეს ისევ რუსულთან, რომელშიც ცნობილია „ყოფნა"-ზმნის ამოვარდნის შემთხვევა და რომელიც მხედველობაში აქვთ სახელმძღვანელოს ავტორებს. ნაცვალსახელოვანთა უღლებისათვის ინფინიტივების წამძღვარება ქართული თარგმანებითურთ დადებით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. ნაცვალსახელოვანი ზმნის აგებულების გაცნობასთან დაკავშირებით და სემანტიზაციის მიზნით მოსწავლეს შეიძლება მოვაგონოთ, რომ ქართულში გვაქვს სუბსტანტივური წარმოშობის უკუქცევითი ნაცვალსახელი „თავი", რომელიც სხვა შემთხვევაში შეიძლება არსებითი სახელი იყოს. ქართული, როგორც ჩანს, ღარიბია უკუქცევითი ნაცვალსახელებით და ამ მხრივ დიდად განსხვავდება ფრანგულისაგან. სამაგიეროდ ქართულ ზმნას შეუძლია გამოხატოს სხვადასხვა პირი იმანენტური საშუალებებით, რის შესაძლებლობასაც ფრანგული ზმნა მოკლებულია (ის იბანს il se lave он умывается; მაგრამ: ის თავს კარგად გრძნობს il se sent bien он хорошо себя чувствует). შედარებისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ რუსული, მაგრამ ზოგად მსგავსებასთან ერთად უნდა ვუჩვენოთ უკუქცევითი ნაცვალსახელის პოსტპოზიციური შერწყმა და საერთოდ პოზიციური განსხვავება ფრანგულთან შედარებით. ამის გარდა, ერთი და იგივე ზმნა ერთ ენაში შეიძლება უკუქცევითი იყოს ან გახდეს, მეორეში — არა. (შდრ. se lever ადგომა, встать; se coucher დაწოლა, лечь). ახსნის დროს უნდა დავიცვათ შემდეგი თანამიმდევრობა: ჯერ მოსწავლეს ვამეორებინებთ და ვაწერინებთ დაფაზე გარდამავალი ზმნის პარადიგმს, რომელსაც ვათარგმნინებთ ქართულ ენაზე; შემდეგ იმავე ზმნას ვიღებთ უკუქცევით ფორმაში, ვწერთ ინფინიტივს, ხოლო მის ქვევით — უღლების ნიმუშს ქართული თარგმანითურთ. ზმნის ორივე ფორმასთან — გარდამავალთან და უკუქცევითთან — ვსვამთ შესაფერ კითხვებს და განვმარტავთ, რომ უკუქცევითი ზმნით აღნიშნული მოქმედება თვითონ სუბიექტზე ვრცელდება (მის სხეულზე ან მის სულიერ პიროვნებაზე), რომ პირველი რიგის პირთა ნაცვალსახელი აღნიშნავს მოქმედს, ხოლო მეორე (ნაცვალსახელი — დამატება) — იმას, ვისზედაც მოქმედება გადადის. შემდეგ, „ნამყო რთულის" სწავლებასთან დაკავშირებით, აღინიშნება, რომ ფრანგულში ყველა უკუქცევითი ზმნის რთული დროის წარმოებაში მონაწილეობს ზმნა „ყოფნა". — მყოფადის შესახებ (გაკვეთ. 15) აღნიშნულია, რომ იგი იწარმოება ზმნის საწყისი ფორმისაგან, რომელსაც ემატება პირის დაბოლოებანი, რომლებიც ყველა ზმნისათვის ერთნაირია. წარმოების ამოსავალ წერტილად ინფინიტივის აღება ამ ეტაპზე მიზანშეწონილია, რამდენადაც წარმოების ეს წესი უფრო თვალსაჩინო და მარტივია. დამახსოვრების გაადვილების მიზნით, პირის ეს დაბოლოებანი შეიძლება შევადაროთ „ქონა" — ზმნის აწმყოს, მაგრამ ისტორიული ექსკურსი, რომელსაც შეუძლია უფრო გასაგები გახადოს შედარების ამ ტერმინთა ურთიერთობა და ანალიზური ფორმის სინთეზურ ფორმად გადაქცევა, ამ ეტაპზე ნაადრევია. ისტორიზმის ელემენტის შემოტანა უმჯობესია უფროს საფეხურზე, როცა მოსწავლე მეტ ფაქტს იცნობს და ანალიტიზმის შესახებაც უფრო ნათელი წარმოდგენა აქვს. ვრცელი ინდუქციური გზა აქ საჭირო არაა, რადგან მოსწავლეები კარგად იცნობენ დროის სამად დაყოფას და მომავლის იდეასაც, მაგრამ თარგმნისას უნ-

და აღინიშნოს, რომ ქართული ზმნის აწმყოს და მყოფადის ფორმები ზოგჯერ შეიძლება მკაფიოდ დიფერენცირებული არ იყოს (შდრ. „ვუპასუხებ“ (ახლა) და „ვუპასუხებ“ (შემდეგ) და მისთანანი). „ნამყო რთულის“ სწავლებისათვის საჭიროა განმარტებულ იქნეს რთული დროის, მეშველი ზმნისა და ნამყოს მიმღეობის ცნება. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ შემთხვევაში რთულია ფორმა, და არა ცნება თავისთავად, რამდენადაც დროის ეს ფორმა მოითხოვს მეშველი ზმნისა და მიმღეობის კომბინირებას. მეშველ ზმნაზე ზოგადი წარმოდგენის შესაქმნელად შეიძლება მივუთითოთ ისეთ ქართულ მაგალითებზე, სადაც ასეთი ზმნის გადმონაშთი მოგვეპოვება.

რაც შეეხება „ქონა“-ს, როგორც მეშველ ზმნას, საკუთარი ზმნური მნიშვნელობისაგან თავისუფალს (დელექსიკალიზებულს), ზოგიერთი მასწავლებელი ფიქრობს, რომ ქართულ პერიფრასტიკაში შემავალი „ქონა“ — ზმნის სახით („დაწერილი მაქვს“) ფრანგული მეშველი ზმნის ბადალი ან ანალოგი მოგვეპოვება. რომ ასეთი გაიგივება კანონზომიერი არაა, ამის შესახებ ამ თავის მეათე პარაგრაფში გვქონდა მსჯელობა. აქ აღვნიშნავთ მხოლოდ იმას, რომ ფრანგულ „ნამყო რთულში“ შემავალი „ქონა“ — ზმნით კუთვნილების აღნიშვნა გამორიცხულია, ქართულ შედგენილ შემასმენელში შემავალი „ქონა“, პირიქით, კუთვნილების იდეას გამოხატავს, ე. ი. არაა დაცლილი საკუთარი ზმნური მნიშვნელობისაგან. „შედგენილი შემასმენლის ზმნური წევრი (მეშველი ზმნა), იხმარება: ნამყოს მიმღეობასთან (გამოხატავს მოქმედების შესრულებას სტატიკურს ყოფაში, კუთვნილების აღნიშვნით)...“[1] ჩვენი აზრით, გამორიცხული არ უნდა იქნეს ისეთი ზმნისწინიანი ფორმების გახსენებაც, როგორიცაა: მიმაქვს, მომაქვს, მიმქონდა, მომქონდა და სხვ., თუმცა მეშველ ზმნასთან ამათ საერთო არაფერი აქვთ; ეს ზმნები ჩვენში აღძრავენ წარმოდგენას არა იმის შესახებ, თუ რა მაქვს, რის პატრონი ვარ, რის მფლობელი ვარ, ან რა მქონდა, რას ვფლობდი, არამედ იმის შესახებ, თუ რას ვაკეთებ, რა მოქმედებავასრულებ ან ვასრულებდი. უნდა გამოვიყენოთ აგრეთვე ისეთი ფრანგული მაგალითების შეპირისპირება, რომლებშიც „ქონა“ — ზმნა იხმარება, ერთი მხრით, საკუთარი ზმნური მნიშვნელობით (კუთვნილების აღსანიშნავად), მეორე მხრით კი როგორც მეშველი ზმნა. ფრანგული იმპერფექტის მნიშვნელობას საკმარისად გამოხატავს ქართული ნამყო უწყვეტი ანუ უსრული. უნდა აღინიშნოს, რომ ფრანგული იმპერფექტის პირის დაბოლოებანი ერთნაირია ყველა ზმნისათვის (შდრ. მარტივი მყოფადი).

VII კლასში, წინა წლების მასალის უფრო ფართო გამოყენებასთან ერთად ხდება რიცხვის კატეგორიის დეტალიზაცია, ისწავლება შედარების ხარისხები, ნაცვალსახელი on, პრივატიული წინდებული sans, წარმოებს წინათ შესწავლილი წინდებულების სისტემატიზაცია; დროებიდან — „ნამყო მარტივი“ (Passé simple); სინტაქსიდან — რთული თანწყობილი და რთული ქვეწყობილი წინადადება, ზმნიზედის ადგილი ზმნასთან მარტივ და რთულ დროებში, და სხვ. შედარების ხარისხების სწავლებისას ხაზი უნდა გაესვას ზმნიზედების როლს ტოლი, მეტი ან ნაკლები ხარისხის აღნიშვნაში და სათანადო პირობითი ნიშნების ქვეშ (=;+;—) დაიწეროს შესაფერი მაგალითები ქართული

---

[1] ქართული განმარტებითი ლექსიკონი, ტომი I, პროფ. არნ. ჩიქობავას რედაქტორობით, თბილისი, 1950, გვ. 722.

თარგმანითურთ. განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენს „ნამყო მარტივი“ (ძირითადი დრო, რომელშიაც ინფინიტივის ფუძეს ემატება ზმნის თითოეული ჯგუფისათვის განსაკუთრებული პირის დაბოლოებანი), არა იმ მხრივ მხოლოდ, რომ ზმნის ცალკეულ ჯგუფებში თავისებურებანი აღინიშნება (ეს თავისებურებანი შეიძლება ერთგვარად ტიპოლოგიზირებულ იქნენ), არამედ ხმარების მხრივ. ის გარემოება, რომ „ნამყო მარტივი“ დამთავრებულ მოქმედებას გამოხატავს, გამოდგება იმპერფექტთან შეპირისპირებისათვის, მაგრამ ეს ნიშანი ვერ განასხვავებს მას „ნამყო რთულისაგან“ ისე მკაფიოდ, რომ ხმარებაში მათი ერთმანეთთან არევა გამოირიცხოს. დიფერენცირებისათვის „ნამყო მარტივი“ „ნამყო რთულს“ უნდა შევადაროთ[1] და აღვნიშნოთ ის, რაც ხმარების მხრივ თითოეულის თავისებურებას შეადგენს. ერთმანეთს უნდა შევადაროთ არა ორი ზმნა, ცალ-ცალკე აღებული, არამედ ორი კონტექსტი, რომელთა ანალიზს შეუძლია ცხადყოს, თუ როგორაა მოქმედებები ლოკალიზებული დროში, აქვს თუ არა ზმნით აღნიშნულ მოქმედებას რეზონანსი აწმყოში, თუ მას გაწყვეტილი აქვს კავშირი ახლანდელ მომენტთან, აქტუალობასთან; განფენილი და ხაზობრივია იგი, თუ წერტილისებრი, მყისიერი, ერთგზისი, გარკვეულ ქრონოლოგიურ ტერმინებში მოქცეული. დროებით პირობით ნიშნებად შეიძლება ავიღოთ „ნამყო უწყვეტისათვის“ ხაზი (I′:x—y), ხოლო „ნამყო მარტივისათვის“ — „კვადრატულ“ ფრჩხილებში მოთავსებული დეფისი ან წერტილი (P. s.:[-], [.]). გაგების კონტროლისათვის შეიძლება ავიღოთ პატარა ტექსტები ქართულ ენაზე, რომლებსაც საგანგებოდ შევარჩევთ ისეთი ნაწარმოებიდან, რომელსაც მოსწავლეები კარგად იცნობენ მშობლიური ლიტერატურიდან. მოსწავლეები უკვირდებიან ქართულ ტექსტს და მასში ნამყოს ფორმების (უმეტესად უწყვეტლისა და წყვეტილის) განაწილებას, შემდეგ ამის ფონზე უფრო ვიწრო კონტექსტს განიხილავენ, განასხვავებენ ერთმანეთისაგან სიტუაციებს, რომლებშიაც ნამყოს ფორმებით გამოხატული მოქმედებები წარმოდგენილია ამა თუ იმ სახით, ე. ი. როგორც დროში განფენილი ან მყისიერი, ახლანდელ მომენტთან დაკავშირებული ან მისგან მოწყვეტილი; შემდეგ ისინი განასხვავებენ თხრობასა და დიალოგს და, მიუხედავად იმისა, რომ „ნამყო მარტივი“ და „ნამყო რთული“ ქართულ ენაზე უმეტესწილად ერთნაირი ფორმით (წყვეტილით) ითარგმნება, მოახდენენ იმის მოტივირებას, თუ როგორ და რატომ უნდა ითარგმნოს ესა და ეს ქართული ზმნა (ნამყოს ფორმა) ფრანგული ზმნის ამა და ამ ფორმით. სწორი მოტივირება იმის დადასტურება იქნება, რომ მოსწავლეებს ნამდვილად ესმით განსხვავება ფრანგული ზმნის ნამყოს ფორმებს შორის. ვფიქრობთ, რომ ეს ხერხი უფრო რთული სახით გამოყენებული უნდა იქნეს უფროს საფეხურზედაც, სადაც წინათ შესწავლილ ზმნურ მოვლენებს ემატება ახალი დროები და კილოები, ხოლო ანალიზური მუშაობა წარმოებს უფრო ფართო და თანაც გრამატიკულ-სტილისტიკური თვალსაზრისით უფრო რთულ და მრავალფეროვან მასალაზე.

უფროს საფეხურზე ცოდნის მოცულობასთან ერთად იზრდება ანალიზის,

---

[1] იხ. ა. ა. ს ი ხ ა რ უ ლ ი ძ ე, ფრანგული ენის გრამატიკა საშუალო სკოლისათვის, გადამუშავებული ქართული საშუალო სკოლის უფროსი კლასებისათვის ეკ. მთვრალაშვილის და ნ. ღამბაშიძის მიერ, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958, გვ. გვ. 83—84.

შეპირისპირებისა და სისტემატიზაციის საჭიროება. სხვა მრავალთა შორის, VIII კლასის კურსში უნდა აღინიშნოს განუსაზღვრელი ნაცვალსახელები, წინა წლებში შესწავლილ დროებს ემატება პლუსკვამპერფექტი, რომელიც აგებულების მხრივ რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს „ნამყო რთულთან“ შედარებით, მაგრამ მოითხოვს უფრო რთულ ქრონოლოგიურ მიმართებებში გარკვევას. წარმოებს სქესის კატეგორიის, აგრეთვე სუფიქსების შემდგომი დეტალიზაცია, რაც ზრდის სიტყვათწარმოებითი ანალიზის გამოყენების არეს. სინტაქსიდან — რთული თანწყობილი და რთული ქვეწყობილი წინადადება, კავშირები და სხვ. VIII კლასის მთავარი თავისებურება ისაა, რომ ამ კლასში მოსწავლე უნდა მოემზადოს არაადაპტირებული ტექსტების კითხვისა და გაგებისათვის, რის გამოც ანალიზს, სიტყვებისა და კონსტრუქციების მიხვედრას კონტექსტისა და სიტყვათწარმოებას საფუძველზე, კითხვის ტემპს და თარგმნის მოცულობას, რელატიური დროების ცოდნას და საერთოდ გრამატიკული ცოდნის გაღრმავებას და დასისტემებას, ტექსტზე დამოუკიდებელ მუშაობას უფრო მაღალი მოთხოვნები წაეყენება. IX კლასში წარმოებს როგორც წინა კლასების გრამატიკული თემების დეტალიზაცია, ისე ახალ გრამატიკულ მასალაზე მუშაობა. კერძოდ, სხვას გარდა, მიმართებითი და კითხვითი ნაცვალსახელები, უარყოფის აღმნიშვნელი ზმნიზედები და შედარების ხარისხები, უარყოფის გამაძლიერებელი საკეცევი ne... point ‘სრულიად არა’ და შეზღუდვის გამომხატველი ne... que ‘მხოლოდ’; ზედსართაულის პრეფიქსები in-, mal-, და ზმნებისა re-, de-; „იმ არსებითი სახელების სუფიქსები, რომლებიც ტექსტში იხმარება“ (პროგრამა, 1958, გვ. 46), რის კორელატიურად ორთოგრაფიაში გვაქვს სიტყვათა წარმოება სუფიქსებისა და პრეფიქსების საშუალებით; პირობითის აწმყო და კავშირი si პირობით წინადადებაში, წინდებულები და სხვ.; სინტაქსიდან — მიმართებითი ნაცვალსახელებით დაკავშირებული დამოკიდებული წინადადება. IX კლასის მნიშვნელოვანი თავისებურება ისაა, რომ მოსწავლეები კითხულობენ არაადაპტირებულ ტექსტებს, რაც შესწავლილი მასალის აქტივიზაციასთან ერთად მოითხოვს დამოუკიდებელი მუშაობის, კერძოდ კი დამოუკიდებელი კითხვის ჩვევის შემდგომ განმტკიცებას, მიხვედრას საკუთარი, დამოუკიდებელი დაკვირვების საფუძველზე და აზრის ნატიფი ნიუანსების გამოცნობას, ერთი სიტყვით, ახალი თვისებრივი ელემენტის დაგროვებას. IX კლასში, სხვას გარდა, გრძელდება მუშაობა რელატიურ დროებზე, დროთა შეთანხმებაზე, რომლის წესების უბრალო გაზეპირება მით უფრო არ კმარა, რომ იგი არ მისდევს რაიმე მექანიკურ წესს. ცალკე თემადაა გამოყოფილი პირობითი კილო, პირობით- შედეგობითი წინადადების ანალიზი. — სხვა მრავალს გარდა, X კლასის პროგრამაში ცალკე უნდა აღინიშნოს მიმართებითი ნაცვალსახელი dont (რომლის, რომელთაგან, რომლის შესახებაც და სხვ.); ზმნების ვნებითი გვარი, რომლის შედეგნაში მონაწილეობს „ყოფნა“ — ზმნა და რომელიც მხოლოდ რთული ფორმებითაა წარმოდგენილი (ფორმულა: „ყოფნა“+ნამყოს მიმღეობა); გერუნდივი, რომლის ფორმასთან ერთად ხაზი უნდა გაესვას იმ თავისებურებას, რომ იგი გამოხატავს ერთისა და იმავე სუბიექტის ორ ან რამდენიმე პარალელურ მოქმედებას. აღსანიშნავია, რომ სუბჟონქტივი, ისიც მხოლოდ აწმყო, ისწავლება მხოლოდ X კლასში, თუმცა მეტყველების განვითარების თვალსაზრისით გამართლებული იქნებოდა, თუ იგი უფრო ადრე გვესწავლებინა, თუგინდ პრაქ-

ტიკულად. სინტაქსში გრძელდება მუშაობა რთულ წინადადებაზე, რომლის სწავლებისას, ყოველი მექანიკური გაიგივებისა და კალკირების გარეშე, გათვალისწინებული უნდა იქნეს ის, რაც მოსწავლეებს შეთვისებული აქვთ დედაენის სინტაქსიდან. ამ ეტაპზე მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს წინადადებათა ტიპოლოგიას, მაქვემდებარებელი კავშირების, მიმართებითი ნაცვალსახელების, კითხვითი ზედსართავის, კითხვითი ნაცვალსახელებისა და ზმნიზედების როლის შესახებ ცნობების შეჯამებას.

საერთოდ, X კლასში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სისტემატიზაციას. ენის რეალიების ცოდნასთან ერთად ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ მოსწავლეს შეუმუშავდეს უფრო ფართო განზოგადების ჩვევა, რომ ენის შესახებ მას ჰქონდეს მთლიანი, ლოგიკური სისტემის სახით ჩამოყალიბებული წარმოდგენა, რომ მას ღრმად ჰქონდეს გააზრებული არა მხოლოდ ენის ცალკეული წესები და კანონები, რომლებიც ეხება ენის ამა თუ იმ მხარეს, არამედ, აგრეთვე, ენის ყოველი მოვლენის, როგორც გარკვეული სისტემის ნაწილის, კანონზომიერი კავშირი. ენობრივი ფაქტების გააზრებისა და მტკიცე ცოდნის საფუძველზე მოსწავლემ უნდა მოახდინოს ფართო განზოგადება, როგორიც კი შესაძლებელია ამ ეტაპზე, პროგრამის მოთხოვნებისა და ენის შემსწავლელის ინტელექტუალური დონის შესაბამისად. გრამატიკა არ არის არც ფორმალური დისციპლინა, არც თვითმიზანი, არც ენობრივი პრაქტიკის დანამატი, იგი ორგანული ნაწილია მთელი იმ მრავალსახოვანი მუშაობისა, რომელიც მიზნად ისახავს ენის, როგორც კომუნიკაციის საშუალების, დაუფლებას პროგრამით გათვალისწინებულ ფარგლებში. რამდენადაც შეგნებულად განახორციელებს მოსწავლე ამ მიზანს და რამდენადაც მტკიცე ჩვევები ექნება მას გამომუშავებული, იმდენად უფრო რეალური იქნება იმის შესაძლებლობა, რომ სკოლის დამთავრების შემდეგ იგი მათ პრაქტიკულად გამოიყენებს.

I. კითხვის სწავლების მეთოდიკის ზოგადი საკითხები

კითხვის ადგილი უცხოური ენის სწავლებაში

კითხვის პროცესში მოსწავლე უკვირდება ყველა ენობრივ მოვლენას — ფონეტიკურს, ლექსიკურ-გრამატიკულს, ორთოეპიულ-ორთოგრაფიულს. იგი აღრმავებს და ასისტემებს თავის ცოდნას და აერთიანებს ერთ რთულ სინთეზურ აქტში სენსო-მოტორულ, ინტელექტუალურ და ნებელობით პროცესებს. კითხვა ცოდნის წყაროა, იგი შემეცნებითი ხასიათის მოქმედებაა.

ბ. კითხვის ბუნება

კითხვა რთული სახის მოქმედებაა და სხვადასხვა რეაგირებათა კომპლექსს წარმოადგენს. იგი მდგომარეობს იმაში, რომ მკითხველი აღიქვამს მხედველობით სახეებს, გადაჰყავს ისინი ბგერით სახეებში და უკავშირებს მათ წარმოდგენას საგნის შესახებ. მაგრამ ეს არის კითხვის მხოლოდ ელემენტარული მექანიზმი, რომელიც შემდეგ თანდათან რთულდება იმის მიხედვით, თუ რამდენად სწრაფად მიმდინარეობს თვით აღქმის პროცესი, რამდენად ტევადია, ესე იგი რამდენი ლოგიკური კავშირი შედის მის ერთ მთლიან აქტში, რამდენად სწორად და სწრაფად ხდება ახალ-ახალი კავშირების ერთად დაჭერა, ნაცვლად იმისა, რომ მკითხველმა აღიქვას, მაგალითად, მხოლოდ ცალკეული, ერთმანეთისაგან ხელოვნურად მოწყვეტილი ოდენობანი. ჩვენის განვითარების გარკვეულ ეტაპზე კითხვა წარმოადგენს სენსო-მოტორული მექანიზმის შეუფერხებელ მუშაობასა და შინაგანი ლოგიკური კავშირების მიხვედრაზე აგებულ ერთ მრავალასპექტიან სინთეზურ აქტს, რომელშიც ის, რასაც კითხვის ტექნიკა ეწოდება, უკვე დაქვემდებარებულ როლს ასრულებს და სხვადასხვაგვარ რეაგირებათა კომპლექსი ერთ პროცესშია გაერთიანებული. სისტემატური ვარჯიშობის შედეგად მოსწავლემ უნდა მიაღწიოს ისეთ დონეს, რომ კითხულობდეს ნორმალური ტემპით, ხმამაღლა, გარკვეით და გამომეტყველად, იცავდეს რიტმულ ტაქტს და ფრაზეოლოგიურ მელოდიას, სინტაქსური ფონეტიკის წესებს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ავტომატიზება ეხება ჩვენის ტექნიკურ მხარეს, რომელიც, სხვათა შორის, თვითონაც ბევრად არის დამოკიდებული გაგების ხარისხზე, მაგრამ არ შეიძლება გაგების ავტომატიზება. კითხვის, როგორც სინთეზური აქტის, მნიშვნელობა არ შეიძლება დაყვანილ იქნეს მისი ცალკეული კომპონენტის მნიშვნელობამდე. კითხვა აზრობრივი კავშირის ამოკითხვაა, რომელიც გულისხმობს ფორმისა და შინაარსის ერთად მიწვდო-

მას, ხოლო თუ ფორმა მოწყვეტილია შინაარსისაგან, მაშინ ეს კითხვაც აღარ იქნება. კითხვა მოითხოვს ხანგრძლივ, დაკვირვებულ ვარჯიშობას, ძლიერ ყურადღებას, სენსორულ-ინტელექტუალური ენერგიის დაძაბვას, შეგნებულ აქტიურობას. კითხვის პროცესი შედგება სხვადასხვა მომენტებისაგან და მოითხოვს სხვადასხვა ფსიქიკური ფაქტორის შეთანხმებულ მუშაობას. კითხვის მიზანი მხოლოდ ის კი არ არის, რომ ოპტიკური სახეები მოსწავლემ აკუსტიკურ სახეებში გადაიყვანოს, არამედ ის, რომ იგი ღრმად ჩაწვდეს ტექსტის ინტელექტუალურ და ემოციონალურ შინაარსს. იგი მოითხოვს მთლიანი პიროვნების განწყობას, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი ხდება სხვადასხვა ფაქტორის ჩართვა ერთ მთლიან პროცესში, ყურადღების შემოკრება ან განაწილება სხვადასხვა ობიექტზე, კონკრეტული ამოცანის მიხედვით, სხვადასხვა ფსიქიკური უნარისა და ნებისყოფის მობილიზება და წარმართვა ერთი მიზნისაკენ, რომელიც განსაზღვრავს მუშაობის მეთოდს ყველა ცალკე აღებულ შემთხვევაში. კითხვის პროცესში შემავალ ყველა ფაქტორს თავისი მაქვემდებარებელი და მაორგანიზებელი ცენტრი აქვს შეგნებულობაში, რომლის საშუალებითაც ხორციელდება მათი შეთანხმებული მოქმედება. გარდა ამ საერთო მოტივისა, რომელიც ეხება ფსიქიკური ძალთა მობილიზებას, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ინდივიდუალური ფსიქიკური თავისებურებანი, კერძოდ კი ის ფაქტი, რომ „...ზოგს ოპტიკური მასალის დამახსოვრება უადვილდება, ზოგს აკუსტიკურისა და ზოგს კიდევ უფრო მოტორულის. ეს იქიდანაც ჩანს, თუ როგორ სწავლობს თვითეული ჩვენთაგანი მიწოდებულ მასალას ზეპირად: ზოგი ჩუმად კითხვას ამჯობინებს (ოპტიკური ტიპი), ზოგს ურჩევნია, თუ სხვა ვინმე უკითხავს მას (აკუსტიკური ტიპი), ზოგი კი ხმამაღლა კითხულობს და ამავე დროს დასამახსოვრებელ მასალას რაიმე მოძრაობებით (მაგალ. ჩაწერის მოძრაობებით) განამტკიცებს მეხსიერებაში (მოტორული ტიპი). რასაკვირველია, წმინდა სახით ეს ტიპები ძლიერ იშვიათად გვხვდება (...). ოღონდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ერთ-ერთი გრძნობის ორგანოს მონაწილეობა სჭარბობს, ჩვენ მაინც უფლება გვეძლევა შესატყვისი ტიპის შესახებ ვილაპარაკოთ. მაგ., თუ ადამიანს შედარებით უკეთ ვიზუალური შთაბეჭდილებები ამახსოვრდება და ამიტომ იგი სწორედ ამ მასალას აძლევს უპირატესობას, სრული უფლება გვაქვს, იგი მხედველობითის ტიპს მივაკუთვნოთ.

სენსორულ მასალას იმ მხრივაც აღმოაჩნდა მნიშვნელობა, რომ, მაგ., სიტყვიერი მასალის დასამახსოვრებლად მარტო ოპტიკურად ან მარტო აკუსტიკურად მიწოდებას ამ მასალის ერთდროულად ოპტიკურ-აკუსტიკური მიწოდება სჯობს“ [1]. რატომ? იმიტომ, ჯერ ერთი, რომ საგანი ექცევა უფრო ფართო ასოციაციის ქსელში და სხვადასხვა ანალიზატორის ობიექტი ხდება, რომლებიც ერთმანეთს ამოწმებს და ამტკიცებს. მაგრამ ეს მაინც ცალკეული პროცედურებია, რომლებიც მხოლოდ მაშინ აძლიერებს ერთმანეთს და მხოლოდ მაშინ გვაძლევს სრულ ეფექტს, როცა მოსწავლეს კარგად ესმის მიზანი და რთულ შემეცნებით მოქმედებაში შემავალი სხვადასხვა ოპერაციის პრინციპი, როცა მთელ მის მუშაობაში უზრუნველყოფილია ცნობიერების აქტიური კონტროლი. როგორც ყოველი ჩვევის ფორმირების პროცესი საერთოდ, ისე კითხვის ჩვევის გამომუშავების პროცესიც, მრავალი შემფერხებელი ფაქ-

---

[1] დ. ე ზ ნ ა ძ ე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940, გვ. 304.

ტორის გაელენით, პირველად შენელებულია; თვალი სწრაფად ვერ გადადის ერთი ელემენტიდან მეორეზე და მისი მოქმედების არეც ამიტომ შეზღუდულია; იგი ხშირ-ხშირად იხევს უკან საწყისი პოზიციისაკენ და გაუბედავად გადადის ერთი დისკრეტული ოდენობიდან მეორეზე, სანამ ჩვეის გამომუშავების პროცესში მისი მოძრაობა გახდებოდეს უფრო სწრაფი, გაბმული და ბაზობრივი.

კითხვის სწავლების დროს უნდა გავითვალისწინოთ შემდეგი მომენტები: როგორ მიმდინარეობს კითხვის პროცესი მოზრდილთან და ბავშვთან, დედაენაზე და უცხოურ ენაზე; როგორ უნდა დაეუფლოს მოსწავლე კითხვის ტექნიკას და რა როლს ასრულებს შეგნებულობა კითხვის ჩვეის ფორმირებაში. პირველი საკითხი ჩვენთვის აქ მთავარ ინტერესს არ წარმოადგენს. აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ ამ შემთხვევაში კითხვის არე უფრო ფართოა, რადგან სუბიექტი გაწაფულია, სწრაფად იჭერს როგორც ცალკეულ ასოთა, ისე მთელი სიტყვების კონფიგურაციას, ნაკლებ ჩერდება შეალედურ მომენტებზე, თუმცა ინტერვალი თვალის საფიქსაციო წერტილებს შორის და თვით კითხვის ტემპი დამოკიდებულია გაწაფვის ხარისხზე და თვით ტექსტის ბეგრით შედგენილობაზე, ისე როგორც კითხვის მიზანზე. რაც შეეხება ბავშვს, მისი რეალური შესაძლებლობანი განხილული უნდა იქნეს ასაკობრივი ფსიქოლოგიის მონაცემების შუქზე; მხედველობაში უნდა მივიღოთ, კერძოდ, მისი გაწვითარების დონე და დისკურსიული გაგების შესაძლებლობა, კითხვის ფართო არეზე ყურადღების განაწილების ნაკლებ განვითარებული უნარი. კითხვის ჩვეის გამომუშავება დედაენაზე და უცხოურ ენაზე ორი ერთმანეთისაგან განსხვავებული პროცესია, რამდენადაც პირველ შემთხვევაში მოსწავლე უკვე პრაქტიკულად ფლობს ენას, საბოლოოდ შეთვისებული აქვს არტიკულაციური ბაზისი და ესმის სიტყვათა მნიშვნელობა, მაშინ როდესაც უცხოურ ენაზე კითხვის წესწავლა სხვა პირობებში მიმდინარეობს: აქ მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს კავშირი მეტყველების ბგერით სახეებსა და იმ ცნებებს შორის, რომლებსაც ისინი აღნიშნავენ. მოსწავლეს ბუნებრივ გარემოში აქვს შეთვისებული დედაენაზე სწორი მეტყველების ჩვევა და შემდეგ ახდენს იგი გრამატიკული მოვლენების გაცნობიერებას, ხოლო უცხოურ ენაზე კითხვისას მან ერთდროულად უნდა ითმუშაოს ენის ყველა ასპექტზე.

გ. კითხვის ტექნიკის შეთვისება

კითხვის ჩვეის გადატანა ფაქტია, მაგრამ მის ხარისხსა და ეფექტიანობას აპირობებს სხვადასხვა გარემოება, მათ შორის უცხოური ენის თავისებურებანი დედაენასთან შედარებით. რამდენადაც მაღალია წარმოთქმისა და კითხვის კულტურა, რომელიც შეიძინა მოსწავლემ დედაენაში, იმდენად უფრო ყურადღებიანი იქნება იგი ამ წესებისადმი. რომელთა გააზრებული ნეთვისება საჭიროა უცხოურ ენაზე კითხვის დაუფლებისათვის. ფრანგულ ენაზე კითხვის ჩვეის სწრაფ ფორმირებას აძნელებს, ერთი მხრით, არტიკულაციური ბაზისის დიდი განსხვავება, მეორე მხრით კი ის, რომ მიმართება წარმოთქმასა და დაწერილობას შორის ფრანგულში სრულიად თავისებურია ქართულთან შედარებით. ეს განსხვავება არ უნდა იქნეს მხედველობის გარეშე დარჩენილი. ქართული ორთოგრაფია, რომლის ძირითადი პრინციპია ფონეტიკური, იმდენად სრულყოფილია, რომ იგი „ძალიან ახლოს დგას

ორთოეპიასთან"[1]; ამავე დროს, ქართული ანბანის მეტად ხელსაყრელი თავისებურება ისაა, რომ „დღეს ქართულში ყველა ასო ერთშედგენილობანია და ეოთი მნიშვნელობა აქვს"[2]. ფრანგული ხმოვნები მკვეთრად განსხვავდება ქართულისაგან. ასე, მაგალითად, è ქართულ ე-ზე უფრო ვიწროა, ხოლო ô— უფრო ფართოა; ფრანგულ წყვილბაგის სპირანტს, რომელიც ღარისებრ ტუჩებმომრგვალებული ნაპრალით იწარმოება, ქართულში ანალოგი დღეს არ მოეპოვება[3]. ერთგვარი ამოსავალი წერტილის ძიებისას ერთ დროს ვცადეთ გაგვეკეთ პარალელი ქართულ „ჩვენ"-სა და ფრანგულ „loin" ('შორს')-ს შორის, მაგრამ მსგავსება აქ სინამდვილეში ერთობ შორეულია, ხოლო ქართულის ინტერფერირება იმდენად ძლიერი აღმოჩნდა, რომ იძულებული ვიყავით ასეთ ცდაზე ხელი აგვეღო. ნაზალ ხმოვანს ფრანგულში აზრის განმასხვავებელი მნიშვნელობა აქვს, მაშინ როდესაც „ქართულს არა აქვს სოციალურად ღირებულ ხმოვანთა ნაზალიზაცია"[4], თუმცა ფიზიოლოგიურად, „ცოცხალი მეტყველების პროცესში, ქართულსაც მოეპოვება ნაზალიზებული ხმოვნები; მაგალითად, სიტყვებში: სამი, კანი ა ოდნავ ნაზალიზებულია; უფრო მეტადაა ნაზალიზებული იგივე ა სიტყვებში სამს, კანს; კიდევ უფრო მეტად სიტყვებში: სანდრო, სანთელი"[5]. ფრანგული ლაბიალიზებული ე და ი (deux 'ორი', rue 'ქუჩა') სრულიად თავისებური მოვლენებია, რომელთაც ქართულში არავითარი ანალოგი არა აქვთ. ამიტომაა, რომ უცხოური ენის ბგერათა პირველადი აღქმა უკიდურესად არაზუსტია და მოსწავლეებს ისინი თითქოს დედაენის ბგერით სახეებში ესმით; დედაენის ბგერათა აღქმისა და წარმოთქმის დინამიკური სტერეოტიპები იმდენად მყარია, რომ მხოლოდ გააზრებული შედარების გზით შეიძლება ახალი დინამიკური სტერეოტიპების შემუშავება, და არა მექანიკური მიბაძვის გზით[6].

პირველ რიგში მოსწავლე კარგად უნდა გაერკვეს ფრანგულ ანბანში, რომლის ზეპირად დასწავლა ჩვენ შესაძლებლად მიგვაჩნია V კლასში, სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან. თუ ფრანგულ ანბანს შევადარებთ რუსულს, რომელსაც მოსწავლეები კარგად იცნობენ, ვნახავთ, რომ არის ისეთი ასოები, რომელთა კონფიგურაცია ორივე ენაში ერთნაირია და რომლებიც დაახლოებით ერთნაირად იკითხება, მაგალითად: a, e, k, დიდი M, O. აქ მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს ხმოვნებს, რათა გრაფიკული სახეების იგივეობა არ გადაიქცეს სრული ფონეტიკური გაიგივების საბაბად, რის ტენდენციაც მოსწავლეებში ერთობ ძლიერია. ამიტომ ისინი უნდა გავაფრთხილოთ, რომ ორი ენის ასოები, რომლებიც ერთნაირია გრაფიკულად, არასოდეს არაა ფონეტიკურად სავსებით ერთნაირი მოვლენა, რომ თითოეულის ზუსტი ფო-

---

[1]. იხ. სერგი ჟღენტი; ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1956, გვ. 19.

[2] იქვე, გვ. 23.

[3] იხ. ამის შესახებ გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1955, გვ. 78.

[4] გ. ახვლედიანი, ზოგადი ფონეტიკის საფუძვლები, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1949, გვ. 70.

[5] იქვე.

[6] В. Х. Харкевич, Психологические вопросы обучения произношению на иностранном языке, „Ученые записки I-го МГПИИЯ", т. VI, Москва, Изд-во Московского государственного университета, 1953.

ნეტიკური ღირებულება განისაზღვრება თითოეული ენის საწარმოთქმო ტრადიციით. ამას უნდა მიექცეს ფრიად სერიოზული ყურადღება კითხვის დროს, რისთვისაც საჭიროა დიფერენციალური ნიშნების ხაზგასმა და სისტემატური მუშაობა ახალი არტიკულაციური ბაზისის შექმნასა და განმტკიცებაზე. არის აგრეთვე ასოები, რომლებსაც გრაფიკული სახე საერთო აქვთ, მაგრამ სხვადასხვაგვარად იკითხება. არის, დაბოლოს, ისეთი ასოები, რომლებიც არაა რუსულში. აქ აღინიშნება ერთი მოვლენა: მიუხედავად იმისა, რომ ამ უკანასკნელ ჯგუფში შემავალი ასოები მოსწავლისათვის სრულიად ახალია, ამათ ინდივიდუალობაში იგი უფრო ადვილად ერკვევა, ვიდრე პირველ ორ შემთხვევაში, რადგან სწორედ პირველ ორ შემთხვევაშია ინტერფერირების შესაძლებლობა ყველაზე ხშირი. ქართველი მოსწავლისათვის განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენს ფრანგულ ხმოვანთა სხვადასხვა ვარიანტის დიფერენცირება და ასოთშეხამებანი. მასწავლებლის მთავარი ყურადღებაც ამ ეტაპზე სწორედ ამისაკენ უნდა იყოს მიმართული. ბეჭდურ და ხელნაწერ ასოებს მოსწავლე ითვისებს ერთდროულად, სახელმძღვანელოში მოცემული თანამიმდევრობით. აქ მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს მსგავს კონფიგურაციათა განსხვავებას ბეჭდურ შრიფტში, აგრეთვე მსგავს სახელწოდებათა ერთმანეთისაგან გარჩევას. ამისათვის მოსწავლემ კარგად უნდა განასხვაოს ერთმანეთისაგან ასო და მისი სახელწოდება, ასო და ბგერა, განსაკუთრებით კი ისეთი ბგერები, რომლებიც წერაში ასოთა მთელი კომპლექსით აღინიშნება. ამ უკანასკნელი შემთხვევისათვის გაკვეთილის ტექსტი სპეციალურად უნდა იქნეს შერჩეული იმ ვარაუდით, რომ იგი შეიცავდეს რაც შეიძლება მეტ საჭირო მაგალითს. მოვლენის გააზრება ყველა შემთხვევაში წინ უნდა უსწრებდეს ვარჯიშობას, რომლის მიზანია ნერვიულ ჩვეულებათა შექმნა. აქ უდიდეს როლს ასრულებს თვალსაჩინოება. ახალი ასოს ახსნა გულისხმობს პირველ რიგში მისი ბეჭდური გრაფიკული სახის ჩვენებას, მის კონფიგურაციის გარკვევას, მის შედარებას დედაენის სათანადო ერთეულთან, თუ ორი ენის გრაფიკა ამის შესაძლებლობას გვაძლევს; ამას მოსდევს არტიკულაციის ჩვენება და ხელნაწერის დემონსტრირება, რომელიც სავსებით უნდა ემთხვეოდეს სახელმძღვანელოში მოცემულ ნიმუშს. საჭიროა ყველა ცალკეულ შემთხვევაში მეთითოს, თუ რა არის ყველაზე დამახასიათებელი ამა თუ იმ ასოს გრაფიკულ სურათში, რით განსხვავდება იგი სხვა, სტრუქტურულად მსგავსი ერთეულისაგან, ხელის როგორი მოძრაობებით უნდა მოიხაზოს იგი, რომელია ამოსავალი წერტილი და შუალედური ელემენტები; როგორ ხდება ასოს კონფიგურაციის საბოლოო მოხაზვა. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს შესწავლილი ერთეულის გამოცნობა სხვადასხვა სიტყვაში. კითხვის წესების შეთვისებას საფუძვლად უნდა დაედოს ბგერითი ანალიზურ-სინთეზური პრინციპი, რომლის არსი მდგომარეობს იმაში, რომ „ასოთა ახსნის დროს ამოსავალ წერტილად ვიღებთ სიტყვის ბგერითს შედგენილობას, ვაანალიზებთ ბგერებს სიტყვაში და ვასწავლით ასოთა ბგერითს მნიშვნელობებს“ [1]. ასოთა გაცნობის შემდეგ სიტყვას კითხულობს მასწავლებელი, რომელსაც მოსწავლეები ბაძავენ ჯერ ინდივიდუალურად, შემდეგ გუნდურად. ამრიგად, მიბაძვა აქ უკვე აღარ

[1] იხ. ამის შესახებ В. С. Цетлин, Методика преподавания французского языка в V—VII классах, Москва, Изд-во Академии педагогических наук, 1950, გვ. 104.

არის მექანიკური აქტი, იგი მოსდევს მოვლენის ანალიზს და წარმოადგენს გააზრებულ ვარჯიშობას. ყოველი ახალი ასო იწერება დაფაზე კალიგრაფიულად, შემდეგ მოსწავლეები იწერენ მათ თავიანთ რვეულებში. კითხვის წესები უნდა იყოს რაც შეიძლება მოკლედ, მაგრამ მკაფიოდ და გასაგებად ფორმულირებული, ისინი მოსწავლეებმა ზეპირად უნდა დაისწავლონ. ინდუქციური და დედუქციური მეთოდი აქ ერთმანეთს ცვლის ისეთი თანამიმდევრობით, რომ მოსწავლე აწარმოებდეს ღრმა დაკვირვებას საგანზე, გამოჰქონდეს კანონიერი დასკვნა, მიდიოდეს კანონზომიერების გაგებამდე და შეეძლოს მიღებული წესის გამოყენება ყველა შემთხვევაში, რომლებზედაც ეს წესი ვრცელდება. ელემენტარული ვარჯიშობანი ამ პირველ ეტაპზე მდგომარეობს იმაში, რომ მოსწავლეები იწერენ დაფიდან ან წიგნიდან ცალკეულ ასოებს, ასოთშეხამებებსა და სიტყვებს, აწარმოებენ ჩამარცვლით კითხვას; თუ ეს უკანასკნელი ვარჯიშობა ანალიზური ხასიათისაა, სინთეზური იქნება ისეთი ვარჯიშობა, როცა მოსწავლეები იწერენ და შემდეგ კითხულობენ სიტყვებს, რომლებსაც მასწავლებელი უკარნახებს ეპელაციის წესით, ესე იგი ასახელებს სიტყვის შემადგენელ ასოებს. ანალიზური და სინთეზური ხასიათის ვარჯიშობა ერთმანეთს ავსებს. კითხვის სწავლებაში პირველი წლის მანძილზე ეტაპების გამოყოფას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მასალის მეთოდიკური თანამიმდევრობით მიწოდებისა და სიძნელეთა გრადუირებისათვის. ასე, მაგალითად, პირველდაწყებით საფეხურზე (პირველი გაკვეთილები) მოსწავლეები ეცნობიან ასოებსა და ანბანს, კითხულობენ მხოლოდ ცალკეულ სიტყვებს და ვარჯიშობენ მარცვალთდაყოფაში, აწარმოებენ ლექსიკის პირველად დაგროვებას, იყენებენ რა სემანტოზაციისათვის თარგმნასა და სურათობრივ თვალსაჩინოებას. მეორე საფეხურზე, რომელიც, ცეტლინის ვარაუდით, მოიცავს პირველ მეოთხედს და მეორე მეოთხედის დასაწყისს, მოსწავლეები ვარჯიშობენ მარტივი გაუვრცობელი და გავრცობილი წინადადებების კითხვაში, ითვისებენ წარმოთქმას, კითხვის წესებს და ელემენტარულ ცნობებს გრამატიკიდან, რათა შეეძლოთ სიტყვებს შორის აზრობრივი კავშირის დადგენა. ამრიგად, ყველა სხვა სახის მუშაობასთან ერთად მოსწავლეები ეცნობიან ფრანგული სინტაქსის პირველ ელემენტებს, რაც აუცილებელი პირობაა იმისათვის, რომ მათ შეეძლოთ სიტყვათა ლოგიკური დაკავშირება და, მაშასადამე, გააზრებული კითხვა. მესამე საფეხურზე, რომელიც მოიცავს თითქმის მთელ მეორე მეოთხედს, მოსწავლეები ეჩვევიან ისეთი წინადადებების კითხვას, რომლებსაც აერთიანებს საერთო სიტუაცია, თემა: მოსწავლეები ეჩვევიან წინადადებებს შორის კავშირის გააზრებას და, როგორც ცეტლინი შენიშნავს, „ცალკეულ შემთხვევებში მათ შეუძლიათ გაიგონ უცნობი სიტყვები კონტექსტის მიხედვით"; ეს გარდამავალი საფეხურია, რომლის შემდეგ მოსწავლეები უნდა შეუდგნენ გაბმული სიუჟეტური ტექსტების კითხვას[1]. მაგრამ მოსწავლის შესაძლებლობანი გადაჭარბებულად არ უნდა წარმოვიდგინოთ: იგი უნდა ვავარჯიშოთ მხოლოდ და მხოლოდ ადვილ ტექსტებზე, რომლებსაც ამაღე დროს არ ახლავს თემისა და სიტუაციის სირთულე და, თანაც, ადვილადაც ითარგმნება. ამ უკანასკნელ პირობას ჩვენ განსაკუთრებით ვუსვამთ ხაზს იმისათვის, რომ თარგმნა, ერთი მხრით, უადვილებს მოსწავლეს სიტყვების გაგებასა და დამა-

[1] იხ. В. С. Цетлин, ზემოდასახელებული შრომა, გვ. გვ. 102—103.

ხსოვრებას, მეორე მხრით კი უკეთ აგებინებს მას წინადადებაში რეალიზებულ ლოგიკურ კავშირებს. მეორე ეტაპზე, რომელიც მოიცავს პირველი წლის მეორე ნახევარს, მოსწავლეები კითხულობენ გაბმულ ტექსტებს, აზრობრივი და ლექსიკური გრამატიკული ანალიზის ხვედრითი წონა იზრდება. მოსწავლე უნდა დაეჩვიოს უფრო დამოუკიდებელ მუშაობას, გააანალიზოს მოვლენები და თარგმნოს ტექსტი; თარგმანის პირველი ვარიანტი შეიძლება იყოს სიტყვასიტყვითი და სტრუქტურულად რამდენადმე ახლოს იდგეს დედანთან, მაგრამ მოსწავლე უნდა შევაჩვიოთ იმას, რომ ამის შემდეგ ის გადავიდეს ლიტერატურულ თარგმანზე და ზუსტად გადმოგვცეს ფრანგული ტექსტის შინაარსი. როგორც ყველა ეტაპზე, აქაც საჭიროა ყველა შეცდომის მოტივირებული გასწორება. რაც შეეხება კლასგარეშე კითხვას, ამისათვის გამოყენებული უნდა იქნეს, პირველ რიგში, თვით სახელმძღვანელოში მოცემული დამატებითი მასალა, აგრეთვე პატარა ფაბულიანი მოთხრობები, და შემდეგ კითხვებისა და თარგმნის გზით, დედაენაზე მოყოლის გზით გულდასმით იქნეს შემოწმებული, თუ რა გაიგეს მოსწავლეებმა, რა სიძნელე შეხვდათ მათ და რა პროგრესია მიღწეული ტექსტის დამოუკიდებელ გაგებაში. მაგრამ ამან არავითარ შემთხვევაში არ უნდა გამოიწვიოს ძირითადი მასალის გადატანა მეორე პლანზე, ხელი არ უნდა შეუშალოს ყოველდღიური დავალების გულდასმით მომზადებას. რაციონალურად მომზადებული კლასგარეშე კითხვა სასარგებლო და აუცილებელი აქსესუარია, მაგრამ მას მაინც საკლასო კითხვა იქვემდებარებს. ჩვენი აზრით, ზედმეტი არ იქნება, თუ კლასგარეშე საკითხავი მასალის მცირე ნაწილს, მაგალითად, დასაწყისს, კლასშივე მიმოვიხილავთ მოსწავლეებთან ერთად, ოღონდ ისე, რომ მათ აღეძრათ ცნობისმოყვარეობა, მაგრამ არ ძოიხსნას პრობლემური სიტუაცია და ინტერესი. მომდევნო კლასებში წარმოებს განელილი მასალის სისტემატიზაცია და ცოდნა-ჩვევათა გამოყენება უფრო რთული ტექსტების კითხვაში; ლექსიკურ-გრამატიკული ცოდნის დაგროვებასთან ერთად იზრდება კითხვის არე და ტემპი, უფრო მტკიცე საფუძველი ეყრება ჩუმ კითხვას და უფრო რთული ტექსტების დამოუკიდებლად გაგების ჩვევას, როგორც დისკურსიული მეთოდის დაუფლებისა და ახალი თვისებრივი ელემენტის დაგროვების ნიშანს. ამ მიზნით VI კლასში მეტი ადგილი ეთმობა ტექსტის აზრობრივ და ლექსიკურ-გრამატიკულ ანალიზს, იზრდება ლიტერატურული თარგმნის ხვედრითი წონა, უფრო დამოუკიდებელი ხდება ანალიზური კითხვა. ასევე მეტი შესაძლებლობა იქნება უთარგმნელი სემანტიზაციისათვის. VII კლასში მორფოლოგიურ-სინტაქსური გარჩევა და ფრანგულიდან დედაენაზე თარგმნა უფრო ფართო მასშტაბით წარმოებს. უფროს კლასებში კითხვის ჩვევის შემდგომი გაღრმავება ემყარება როგორც ახალი პროგრამული მასალის აქტიურ შეთვისებას და ლოგიკური მეხსიერების განვითარებას, ისე წინა კლასებში შეძენილი ცოდნის სისტემატიზაციას.

2. კითხვის სახეები

ხმამაღალი კითხვის უპირატესობა ისაა, რომ მოსწავლეები უკვირდებიან აკუსტიკურ შთაბეჭდილებებს და ადარებენ მათ ერთმანეთს. ხმამაღალი კითხვა ნერვიულ ჩვეულებათა შექმნის ერთ-ერთი მატერიალური პირობაა და თანაც გვაძლევს კონტროლის საშუალებას. გარდა ამისა, რომ აკუსტიკურ ტიპთან

მას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს დამახსოვრების თვალსაზრისით, ხმამაღალი კითხვა იძლევა ამავე დროს თვითკონტროლის საშუალებას: მოსწავლე უკვირდება კითხვის პროცესს, ადარებს მას მასწავლებლის მიერ მიცემულ მაგალითს და ასწორებს თავის შეცდომებს.

კითხვა შეიძლება იყოს ინდივიდუალური ან გუნდური, რომელთაგან მეორე გამოყენებულია უმცროს კლასებში. ჩუმი კითხვის ელემენტები იქმნება უკვე პირველ საფეხურზე, თანდათან იზრდება მოცულობისა და თვისების მხრივ და განსაკუთრებით დამახასიათებელია სინთეზური კითხვისათვის. კითხვის მთავარ სახეებს წარმოადგენს ანალიზური და სინთეზური კითხვა, რომელთაც აქ ცალ-ცალკე განვიხილავთ.

ა. ანალიზური კითხვა სხვადასხვა საფეხურზე

ანალიზური კითხვა ეწოდება ისეთ კითხვას, რომლის პროცესშიც მოსწავლე ანაწევრებს ტექსტს, აანალიზებს მას შინაარსობრივად, და ლექსიკურ-გრამატიკული და ფონეტიკურ-ორთოგრაფიული კომენტარების, შედარების, შეპირისპირებისა და თარგმნის გზით აღწევს მის ზუსტ და დასაბუთებულ გაგებას.

მართალია, ანალიზს მეტი დრო სჭირდება, რამდენადაც იგი მოითხოვს ხანგრძლივ დაკვირვებას ტექსტზე, მაგრამ ცხადია ისიც, რომ უამისოდ მოსწავლე ალღოს ვერ აუღებს ახალი ენის კანონებს. ანალიზური კითხვა აღრმავებს გრამატიკის ცოდნას, რამდენადაც იგი ცოცხალ და მრავალფეროვან მაგალითებზე უჩვენებს მოსწავლეს, ერთი მხრით იმას, თუ რა კონკრეტული მასალის საფუძველზეა მიღებული წესი, რის განზოგადებას წარმოადგენს იგი, მეორე მხრით კი უჩვენებს იმას, თუ როგორ უნდა მიეუყენოთ წესი ცალკეულ მოვლენებს, რომლებზედაც იგი ვრცელდება, რა კანონზომიერებას ასახავენ ისინი საერთოდ. ყოველივე ეს ხელს უწყობს გრამატიკული ცოდნის განმტკიცებასაც, რამდენადაც აქ ლაპარაკია არა მარტო წესის დადგენასა და გააზრებაზე, არამედ მის პრაქტიკულ გამოყენებაზე სხვადასხვა კონტექსტში. ანალიზური კითხვა ავითარებს ორთოგრაფიულ ყურადღებასა და მეხსიერებას, რამდენადაც იგი ხაზს უსვამს ცალკეული ენობრივი მოვლენების ფორმობრივ მხარეს და აზუსტებს მათ ინდივიდუალობას, რამდენადაც, აგრეთვე, ორთოგრაფია ასახავს გრამატიკას და გეშველის მის სხვადასხვა მოვლენის დიფერენცირებაში. ანალიზური კითხვა ავითარებს აგრეთვე სწრაფი კითხვის ჩვევას, რამდენადაც იგი ცხადყოფს სიტყვათა აზრობრივ კავშირებს, უჩვენებს რიტმული ჯგუფის, საქცევისა და სინტაგმის საზღვრებს. ამას სრულიად არ უშლის ხელს ის გარემოება, რომ ანალიზის დროს ჩვენ ვახდენთ ტექსტის ერთგვარ არტიკულაციას და მის არადიფერენცირებულ ფონზე ცალკე გამოვყოფთ აქა თუ იმ მოვლენას. რაც მთავარია, ანალიზური კითხვა აჩვევს მოსწავლეს დაკვირვებას, მსგავსებისა და განსხვავების გამოცნობას, შედარებას, უცნობი სიტყვების დასაბუთებულ მიხვედრას, მოტივირებას, იმის გამოცნობას სხვადასხვა ინდივიდუალური და სიტუაციური ნიშნების მიხედვით, რაც წინათ არ ყოფილა მის გამოცდილებაში. სწორედ ეს უქმნის მოსწავლეს თვითორიენტირების უნარს, უვითარებს მას ენის ალღოს, შემოაქვს ახალი თვისებრივი ელემენტი მის ენობრივ გამოცდილებაში და ამზადებს ნიადაგს

ახალი, თვისებრივად უფრო მაღალი ტიპის კითხვაზე, სინთეზურ კითხვაზე გადასასვლელად. ანალიზური კითხვა ისახავს ორ ამოცანას, რომლებიც ერთმანეთს ავსებს და აპირობებს: ეს არის, ერთი მხრით, მასალის ახსნა, ტექსტის გაგება, მისი შინაარსის მიწვდომა, მეორე მხრით კი ენობრივი მასალის განმტკიცება. ანალიზური კითხვა იმით ამზადებს ნიადაგს სინთეზურ კითხვაზე გადასასვლელად, რომ ენობრივ ფაქტებს იგი ხდის უშუალო დაკვირვების ობიექტად, აზროვნების მასალად. ანალიზი და სინთეზი არაა ერთმანეთისაგან გაყოფილი გარდუვალი ზღვარით. ყოველი ანალიზი მთავრდება სინთეზით, რადგან ენის შესწავლის პროცესში მთელის წილთა განწევრებას მოსდევს იმ ნაწილთა რეკონსტრუირება, მაგრამ ამ ადრინდელ ეტაპზე სინთეზური მუშაობა ჯერ კიდევ არ არის იმდენად ფართო და დამოუკიდებელი. ყოველ შემთხვევაში, კითხვა იქნება ანალიზური ან სინთეზური იმის მიხედვით, თუ რომელი ელემენტია წარმოდგენილი მასში უპირატესად. მუშაობა რომ სისტემატურად მარტო ანალიზით შემოიფარგლოს, ეს მოსწავლისათვის არც სასარგებლო იქნება და არც სახალისო, ხოლო სინთეზური კითხვის ცდა, როცა იგი საკმარისად არაა მომზადებული ანალიზით, სინამდვილეში არასოდეს ყოფილა პოზიტიური. სინთეზური კითხვა, როცა იგი მოუმზადებელია, გვაძლევს მხოლოდ დიფუზურ სურათს, რომელშიც საგნები და მოვლენები არა ჩანს ფიქსირებული თავის კანონიერ ადგილზე. მეთოდი, რომელიც ემყარება იმ აზრს, რომ ენის ცოდნისათვის ნაკლებაა საჭირო ცოდნა ენის შესახებ და რომ კითხვის პროცესში ძუნწად და ეპიზოდურად ჩაპკურებული გრამატიკა საკმარისია მოსწავლის ორიენტირებისათვის, სინამდვილეში უცხოური ენის შესწავლას აქცევს თვითდენად პროცესად, რომელშიც მოსწავლეს ადვილად ეკარგება ორიენტაცია და პერსპექტივა. ის, თუ როგორ უნდა აიგოს ანალიზური კითხვა ფრანგული ენის სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე, დამოკიდებულია მასალის ხასიათსა და მოსწავლეთა მომზადების დონეზე. რამდენადაც მეტია მასალა მოცულობით და რთულია შინაარსის, ლექსიკურ-ფრაზეოლოგიური შედგენილობისა და გრამატიკულ-სტილისტიკური თვალსაზრისით, იმდენად უფრო ღრმა დაკვირვება და დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევა მოეთხოვება მოსწავლეს. ანალიზური კითხვისათვის განკუთვნილ ტექსტს წაეყენება გარკვეული მოთხოვნები შინაარსისა და ფორმის თვალსაზრისით[1]. პირველ ყოვლისა, ტექსტები უნდა აკმაყოფილებდეს აღმზრდელობითი სწავლების მოთხოვნებს და უპასუხებდეს იმ საგანმანათლებლო ამოცანებს, რომლებიც ჩვენი სკოლისა და მასწავლებლის წინაშე დგას. ასეთი ტექსტები პირველ ეტაპზე (V-VI კლასები) სპეციალურად უნდა იქნეს შედგენილი, ხოლო არაადაპტირებული ორიგინალური ტექსტები, რომელთა ხვედრითი წონა ამ ეტაპზე ერთობ მცირეა, შეიძლება წარმოდგენილ იქნეს პატარა ლექსებისა და ანდაზების სახით. უფროსი საფეხურისათვის შერჩეული უნდა იქნეს უმეტესად არაადაპტირებული ტექსტები. ანალიზური კითხვისათვის ყველაზე ხელსაყრელია გარკვეულ ფაბულაზე აგებული ტექსტები, რომლებშიც მოვლენები და თანმხლები გარემოებანი გადმოცემულია ლოგიკური თანამიმდევრობით და სიუჟეტის განვითარების მთელ მანძილზე მკაფიოდ არის ნაჩვენები მათი

[1] იხ. ამის შესახებ В. А. Щеголева Требования к языку текстов для аналитического чтения, „Иностранные языки в школе", 1955, № 4, გვ. 12.

ნიმუშ-შედეგობრივი კავშირი. ამის მაგალითად შეიძლება დავასახელოთ VI კლასის 35-ე გაკვეთილის ტექსტი „Guillaume Tell", აგრეთვე VIII კლასის მე-11 და მე-12 გაკვეთილების ტექსტები საერთო სათაურით „Une évasion" 'გაქცევა', ორმოცთაგან მეორე წინა თავში გავარჩიეთ ზმნური მოვლენათა თვალსაზრისით. ტექსტის ანალიზისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის წიგნსწარ ორიენტირებას, რასაც რამდენადმე თვითონ სათაურიც უნდა უწყობდეს ხელს. სანამ მოსწავლე თავისით შეძლებდეს ახალ ტექსტში გაგნებას, აზრად მიმართულება უნდა შექმნას მასწავლებელმა, როგორც სათაურის ზოგადი კომენტარით, როცა ამას რაიმე მაორიენტირებელი მნიშვნელობა აქვს. ისე იმ ცნობების მიწოდებით, რომლებიც ეხება ავტორსა და ნაწარმოებს, საიდანაც მოტანილია შესასწავლი ტექსტი. მაგრამ მასწავლებლის მიერ ფაბულის თუგინდ მხოლოდ ძირითადი მომენტების წინასწარ ამოხსნა არღვევს მოსწავლის განწყობას, და რადგან უცხო ფაბულიდან მხოლოდღა „პოლიშინელის საიდუმლოება" რჩება, პრობლემურ სიტუაციასთან ერთად ქრება ინტერესიც. მასწავლებლის ყურადღების ცენტრში უნდა იყოს მასალის გულდასმით დოზირება და მიწოდება იმგვარად, რომ ახალი სიტყვა ან გრამატიკული მოვლენა მოხვდეს ნაცნობი ელემენტების გარემოცვაში. მაგალითად, პლუსკვამპეროფექტის ახსნა უფრო მოსახერხებელია ისეთ თხრობით ტექსტში, რომელშიც თხრობა იმპერფექტის პლანზე მიმდინარეობს უმეტესწილად, ვიდრე მისი ახსნა ცალკეულ, იზოლირებულ მაგალითებზე. ტექსტი მასწავლებლის მიერ წინასწარ უნდა იქნეს შერჩეული და დაწვრილებით გაანალიზებული იმ მიზნით, რომ პედაგოგიურად რაც შეიძლება უფრო მიზანშეწონილი იყოს ნაცნობი და უცნობი ელემენტების შეფარდება და თავიდან იქნეს აცილებული უცნობი მოვლენების მეტისმეტი კონცენტრაცია ტექსტში. ახალი მოვლენის ჩართვა ნაცნობ მოვლენათა გარემოცვაში პირდაპირ უპასუხებს იმ პედაგოგიურ მოთხოვნას, რომ ყოველი ახალი მასალა უნდა უკავშირდებოდეს და ემყარებოდეს ძველს. ანალიზის მიზნით განწევრებული მოვლენები ისევ მთელის სახით უნდა იქნეს აღდგენილი, ცალკეული სიტყვები სინტაქსმა უნდა დაიკვემდებაროს ისევ, რათა ნათელი გახდეს მათი მნიშვნელობა. ის, რაც ჩვენს შთაბეჭდილებას პირველად ეკლინება როგორც მყისიერი გაგების ფენომენი, სინამდვილეში არის პროცესი, მრავალაქტიანი შემეცნებითი მოქმედება; იგი შედეგია წინა გამოცდილებისა და ახალი დისკურსიული პროცესებისა, თავისი მიზანისაკენ გონების თანდათანი წინსვლითი მოძრაობისა, იგი დასკვნითი მომენტია ამოცანის გადაწყვეტის რთული დიალექტიკური პროცესისა. უცხოური ტექსტის გაგების ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგად ა. ნ. სოკოლოვს გამოაქვს დასკვნა, რომელიც სავსებით დასტურდება უცხოური ენის სწავლების ყოველდღიური პრაქტიკით, ცოცხალი ექსპერიმენტით. სოკოლოვის აზრით, „...გაგება უნდა განვიხილოთ როგორც რთული, კომპლექსური პროცესი, რომელიც მოიცავს სხვადასხვა მომენტებისა და საფეხურების დიდ რაოდენობას. ის, რაც პირველად უშუალო და ინტუიციურ გაგებად გვეჩვენება, სინამდვილეში არის შედეგი გამოცდილებითა და გამოცდილების საფუძველზე წარმოშობილი ლოგიკური ანალიზით ხანგრძლივი გაშუალებისა. მათ გარეშე არ არის და არც შეიძლება იყოს „უშუალო" გაგება" [1]. ტექსტის შინაარსის

[1] А. Н. Соколов, Психологический анализ понимания иностранного текста, известия Академии педагогических наук РСФСР, Москва-Ленинград, 1947, № 7, გვ. 185.

გაგებისათვის მოსწავლე ადარებს ძველსა და ახალს, ირჩევს „აზრობრივ ნიშანსვეტებს". ეს „აზრობრივი ნიშანსვეტები", — ამბობს სოკოლოვი თავისი გამოკვლევის დასკვნაში, — „...აერთიანებდნენ გათიშულ სიტყვებს ან სიტუაციის ელემენტებს ერთიან აზრში, მთლიან სიტუაციაში, და ამით ქმნიდნენ გაგებას. მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ გაგება თავის წარმოშობის მომენტში (in statu nascendi) სინთეზური ოპერაციაა" [1]. და შემდეგ: „გაგებას ამზადებს ანალიზი — ეს უდავოა, მაგრამ თვით ამ მომენტში, როცა იგი წარმოიშობა, გაგება ყოველთვის არის სინთეზი, ნაწილების გაერთიანება მთელში. რამდენიც არ უნდა დაიწილადოთ რთული მოვლენა მის შემადგენელ ნაწილებად, ამით იგი არ გახდება უფრო გასაგები, თუ ეს ნაწილები არ იქნება გაერთიანებული, არ იქნება მთელთან შეფარდებული" [2]. ანალიზი, და მასთან ერთად თარგმნაც, „მხოლოდ გარდამავალი საფეხურია", — წერს ი. ი. ლამბროვი, რომელიც სწორად შენიშნავს, რომ ტექსტის ანალიზი უნდა იყოს ორიენტირებული სინთეზზე, ფორმობრივ და აზრობრივ კავშირთა დადგენაზე, მთლიანი წინადადების აზრის მკაფიო გაგებაზე [3]. მხოლოდ ასეთი მომზადებისა და ჩვევის ფორმირების შემდეგ გადადის ტექსტის ფორმობრივი და აზრობრივი ელემენტების ანალიზი და სინთეზი სრული ავტომატიზაციის სტადიაში [4]. მოსწავლე, რომელიც დაეჩვია სწრაფ კითხვასა და გაგებას, კითხულობს უკვე არა ცალკეულ ასოებს, მარცვლებსა და სიტყვებს, არამედ მთელ კომპლექსებს, კითხვის ჩვევის განვითარების ამ უმაღლეს ეტაპზე იგი უშუალოდ აღიქვამს ტექსტის შინაარსს. „ასეთი კითხვა, — შენიშნავს ლამბროვი, — წარმოადგენს უცხოური ენის სწავლების საფუძველსა და საბოლოო მიზანს" [5]. განსაზღვრების პირველი წევრი („основа" 'საფუძველი') აქ ერთგვარ წინააღმდეგობას ბადებს: საფუძველი ბაზისია, რომელმაც უნდა განაპირობოს ერთგვარად და დაირთოს ზედნაშენი. ამიტომ იგი არ შეიძლება იყოს ერთსა და იმავე დროს ამოსავალი წერტილი და საბოლოო მიზანიც. ამის გარდა, ჩვენს მიერ აღებულ შემთხვევაში საფუძველი და ბაზისია არა სინთეზური კითხვა, არამედ ანალიზური, პირველი მიზანია, მეორე — საშუალება.

უმცროს საფეხურზე, განსაკუთრებით V კლასში, კითხვის არე და, მის შესაფერისად, ტექსტების მოცულობაც მცირეა. ამ ტექსტებში შედის მხოლოდ აქტიური, რეპროდუქციული მასალა, როგორც ლექსიკური, ისე გრამატიკული. აქ მთავარი ადგილი უჭირავს ბგერა-ასოებრივი მიმართებების, ფონეტიკურ-ორთოგრაფიული მოვლენების ანალიზს, კითხვის ტექნიკის შეთვისებას, ხოლო სასწავლო წლის მეორე ნახევრიდან ანალიზი თანდათან მეტ ადგილს იჭერს აგრეთვე როგორც სემანტიზაციის საშუალება. ყოველი ტექსტი ამ საფეხურზე ჯერ აუცილებლად კლასში იკითხება. მთავარი ყურადღება

---

[1] А. Н. Соколов, Психологический анализ понимания иностранного текста, известия Академии педагогических наук РСФСР, Москва — Ленинград, 1947, № 7, გვ. 186.

[2] იქვე, გვ. 185.

[3] И. И. Ламбров, Обучение чтению, „Иностранные языки в школе", 1955, № 6, გვ. 35.

[4] იქვე, გვ. 36.

[5] იქვე, გვ. 35.

ექცევა აკუსტიკურ შთაბეჭდილებათა დაზუსტებასა და განმტკიცებას, წინადადებების სიტყვათა განწევრებას, სიტყვის დანაწილებას მარცვლებად და ასოებად და იმავე ელემენტების სინთეზირებას, ერთხელ შესწავლილი წესის გადატანას ახალ, უცნობ სიტყვებზე, წინადადებათა თარგმნას, კითხვა-პასუხის ორგანიზაციას და, საერთოდ, იმ ვარჯიშობათა სისტემას, რომლებმაც უნდა მოამზადოს ნიადაგი უფრო რთული ანალიზური მუშაობისათვის შემდგომ საფეხურზე. საშუალო საფეხურზე ტექსტის ანალიზი უფრო ფართო და დამოუკიდებელი მუშაობის ხასიათს ღებულობს, მთავარ ამოცანას წარმოადგენს როგორც ცალკეული სიტყვების, ისე სინტაქსური კონსტრუქციების ანალიზი. სათანადო კითხვების საშუალებით უნდა გამოვარკვიოთ, ზეპირად დაისწავლა მოსწავლემ თარგმანი, თუ ტექსტის გაანალიზების შედეგად მიიღო მან იგი. მორფოლოგიურ და სინტაქსურ ანალიზთან ერთად ყურადღება უნდა მიექცეს გააზრებული კითხვის ისეთ ნიშნებს, როგორიცაა ინტონაციის, პაუზების, ლოგიკური ჯგუფების დაცვა კითხვის დროს. თუ მოსწავლეს კარგად არ ესმის ტექსტი, ვერ არჩევს ცალკეული ენობრივი მოვლენების საზღვრებს და ვერ ერკვევა სინტაქსურ კავშირებში, მაშინ, ცხადია, იგი ვერც სწორად დააკავშირებს სიტყვებს და ვერც ტექსტის ემოციონალურ ელფერს ასახავს თავის კითხვაში. თუ უცხოური. მხატვრული ტექსტის გამომეტყველებით კითხვას გადაპარბებულ მოთხოვნებს ვერ წავუყენებთ საშუალო სკოლაში, სამაგიეროდ ასეთი კითხვა იმის ერთ-ერთი საშუალებაა, რომ გავიგოთ, თუ როგორია მოსწავლის დამოკიდებულება წაკითხულისადმი, განიცდის მას იგი, თუ არა, გადაიქცა თუ არა მისთვის აზროვნების მასალად. გამომეტყველებითი კითხვა ტექსტის იდეის გამომჟღავნებაა[1], სწორად შენიშნავს ვ. ე. სირკინა, რომ ცოცხალი მეტყველება „განუზომელად მეტს შეიცავს, ვიდრე მნიშვნელობათა და ცნებათა აბსტრაქტული სისტემა, ვიდრე მის შემადგენელ სიტყვათა უშუალო და პირდაპირი აზრი“[2], რომ ცოცხალი მეტყველება გამოხატავს აგრეთვე ადამიანის „ემოციონალურად გაჯერებულ და ქმედითს დამოკიდებულებას იმისადმი, რაზედაც იგი ლაპარაკობს...“[3] კითხვის წესების ცოდნასთან ერთად მხედველობაში უნდა მივიღოთ კითხვის ექსპრესიული ასპექტიც.

უფროს საფეხურზე, სადაც მუშაობა წარმოებს მეტწილად ორიგინალურ ლიტერატურულ ტექსტებზე, კითხვა მოითხოვს მეტ დამოუკიდებელ ჩვევას, პოლისემიაზე უფრო ღრმა დაკვირვებას, აგრეთვე სტილისტიკურ ანალიზს, რომელიც IX კლასიდან შემოდის. აქ მოსწავლეს საქმე აქვს სხვადასხვა ლიტერატურულ ჟანრსა და სტილთან. იზრდება იმ სიტყვებისა და სიტყვათშეხამების ხვედრითი წონა, რომლებიც მოსწავლემ კონტექსტის საშუალებით უნდა გაიგოს. მეტი ყურადღება ექცევა აქ იმ რეალიებს, რომლებიც სპეციფიკურია იმ ქვეყნისათვის, რომლის ენასაც ვასწავლით. რაც შეეხება სტილისტიკურ ანალიზს, მას დაქვემდებარებული როლი აქვს და უფრო მეტად ტექსტის გაგებას ემსახურება. განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ამ ეტაპ-

[1] იხ. ამის შესახებ А. Ф. Коробов, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелев, Выразительное чтение в школе, Москва, Учпедгиз, 1953, გვ. 23.

[2] В. Е. Сыркина, Понимание выразительной речи школьниками, Известия Академии педагогических наук РСФСР, Москва — Ленинград, Изд-во АПН РСФСР, 1947, № 7, გვ. 81.

[3] იქვე.

ზე გრამატიკული მოვლენების შემაჯამებელ გამეორებასა და სისტემატიზაციას, რომლისთვისაც ანალიზური კითხვა ფართო შესაძლებლობას ქმნის.

ანალიზის მიზანი, მაშასადამე, ისაა, რომ დასაბუთებული მიხვედრის საფუძველზე მოსწავლე ღრმად ჩაწვდეს უცხოური ტექსტის შინაარსს და გრადუირებულ სიძნელეთა გადალახვის გზით თანდათან დაეუფლოს ახალ, ორიგინალურ მასალაზე დამოუკიდებელ მუშაობის მეთოდს. სხვადასხვა ეტაპზე ანალიზი შეიძლება იყოს მთლიანი ან ნაწილობრივი, მაგრამ მოსწავლის შემეცნებითი მუშაობა ისე უნდა წარიმართოს, რომ მან შეძლოს მასალის კომპლექსური ანალიზი, რომელიც უნდა ემყარებოდეს ფორმისა და შინაარსის ერთიანობის ცნებას, შინაარსის წამყვანი როლის ცნებას. ანალიზი ენის შესწავლის ერთ-ერთი საშუალებაა, და არა თვითმიზანი. იგი ამავე დროს ემსახურება მოსწავლის იდეურ ფორმირებას, მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბებას, ფილოლოგიურ განათლებას. უცხოური ტექსტის გაგებისათვის ინტუიციის გარდა საჭიროა კიდევ დისკურსიული გზა, სიძნელეთა დანაწევრება, ჩვევის ფორმირების პროცესში სტადიალური წინსვლითი მოძრაობა. ანალიზურ კითხვას, როცა იგი თავისუფალია ფორმალიზმისაგან, ახასიათებს შინაგანი დინამიკურობა, ყურადღების განაწილება სისტემის სხვადასხვა ნაწილზე, რომლებიც კანონზომიერ კავშირშია ერთმანეთთან; საბოლოო სტადიაზე მას ახასიათებს აგრეთვე გონების განმაზოგადებელი მუშაობა, რომელიც ხელს უწყობს იმ ახალი თვისებრივი ელემენტის დაგროვებას, რომლის გარეშე შეუძლებელია კითხვის, როგორც შინაარსის ამოკითხვის, მაღალი ხარისხის რეალიზება. რამდენადაც მთელის ზოგადი გაგება ნაწილთა გაგების ფსიქოლოგიური პირობაა, ტექსტის პირველი წაკითხვის შედეგად ცნობიერებასა და ობიექტს შორის მყარდება პირველი კონტაქტი, რომელიც დასაწყისში რამდენიმედ გლობალური ხასიათს ატარებს. მაგრამ ეს გლობალური აღქმა არაა დიფუზური, რადგან კითხვას წინ უსწრებს ზოგადი მაორიენტირებელი ცნობები, რომლებიც მოსწავლის აზრსა და ყურადღებას გარკვეულ მიმართულებას აძლევს. აქ პირველ რიგში იგულისხმება თემის ზოგადი განმარტება, მოკლე საუბარი ავტორისა და ნაწარმოების შესახებ. ამასთან ერთად საჭიროა ახალი ლექსიკურ-გრამატიკული მოვლენების წინასწარ ახსნა, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ინტუიციური მიხვედრის შესაძლებლობა მცირეა ან გამორიცხულია. ახსნის დროს მთავარი ყურადღება უნდა მიექცეს არა იზოლირებულ სიტყვას მხოლოდ, არამედ მის გარემოცვასაც, რომელიც მოცემული სიტყვის მნიშვნელობას აკონკრეტებს, ე. ი. ყურადღება უნდა მიექცეს სიტყვათა აზრობრივ კავშირს. ტექსტის ამ ზოგადი გაგების შესამოწმებლად შეიძლება გამოვიყენოთ თარგმნა, რომელიც აქ შეიძლება იყოს მხოლოდ გლობალური და თავისუფალი, რადგან ადეკვატური თარგმნა მოითხოვს ყველა დეტალისა და შესაძლო რეალიების ცოდნას, რომელიც ტექსტის გაგების ამ სტადიას არ ახასიათებს. ამ სტადიაზე მოსწავლეს ჯერ კიდევ არა აქვს ნათელი წარმოდგენა კონკრეტულ დეტალებზე, მოვლენათა თანამიმდევრობაზე, სტრუქტურულ მთლიანობაზე. ამიტომ ამ სტადიაზე დაყოვნება და მხოლოდ გლობალური აღქმის საფუძველზე ენობრივი ქმნადობის გაშლის ცდა, ჩვეულებრივ, არაპოზიტიური რჩება. იგი აიძულებს მოსწავლეს თავი აარიდოს დეტალებს და მხოლოდ ზოგადით დაკმაყოფილდეს. ამიტომ სრული და დასაბუთებული გაგებისათვის აუცილებელია ყველა სტადიის გავლა, ყოველი ნაძა-

ლადეკი ტემპისა და უშუალო ინტუიციური მიხვედრის რაიმე ილუზიის გარეშე. ეს დამოკიდებულია, პირველ ყოვლისა, მოსწავლის მომზადებასა და თვით ტექსტის ხასიათზე, იმაზე, კერძოდ, თუ რა კონსტრუქციები გვხვდება ტექსტში, ისე როგორც მოქმედებათა ლოგიკურ თანამიმდევრობაზე, სტილისტიკურ თავისებურებებზე, მოსწავლის გამოცდილებასა და განწყობაზე, ე. ი. საბოლოოდ, ობიექტურ და სუბიექტურ გარემოებათა მთელ კომპლექსზე. თუ პირველ სტადიაზე მოსწავლე ვერ აღწევს ზოგადი წარმოდგენის დანაწევრებას და დეტალებში გარკვევას, მეორე სტადიაზე იგი ანაწევრებს ტექსტს, უკვირდება აზრობრივ კავშირებს, თარგმნის ტექსტის ცალკეულ ნაწილებს. მოსწავლე ჯერ თარგმნის უშეტესად სიტყვასიტყვით, მაგრამ მას შეუძლია აგრეთვე ლიტერატურულად თარგმნოს ისეთი ადგილები, რომლებიც ნაცნობ ლექსიკასა და კონსტრუქციებს შეიცავს. მართლაც, ზოგიერთი ადგილის სინთეზური გაგება ანალიზური კითხვის პროცესში არ შეიძლება აპრიორულად გამოირიცხოს, რამდენადაც, ტექსტის ხასიათის მიხედვით, კითხვის ეს ორი სახე ხშირად გადადის ერთმანეთში, ასე რომ ადგილი აქვს მონაცვლეობას, და არა ურთიერთგამორიცხვას. ყოველ შემთხვევაში, თარგმანის ლიტერატურული გაფორმების ნაადრევი ცდა მიუღებლად უნდა ჩაითვალოს. სანამ ლიტერატურულ თარგმანს შეასრულებდეს, მოსწავლე უკვირდება წინადადებათა სტრუქტურას, ფორმალური ნიშნების მიხედვით პოულობს თითოეული წინადადების მთავარ წევრებს, პირველ რიგში ქვემდებარესა და ზმნა-შემასმენელს, როგორც წინადადების რეგულატორს. იმისათვის, რომ მიხვედრა დასაბუთებული იყოს, მოსწავლე უნდა დაუკვირდეს როგორც ფორმობრივ, ისე აზრობრივ მხარეს და კი არ მოწყვიტოს ისინი ერთმანეთისაგან, არამედ განიხილოს ისინი ერთიანობაში, მათ ურთიერთკანონზომიერ მიმართებაში. მესამე სტადიაზე მზადდება ყველა პირობა იმისათვის, რომ მიღწეულ იქნეს ადეკვატური გაგება და ტექსტის შინაარსი გადმოიცეს ადეკვატური ლიტერატურული თარგმნის საშუალებით. მოსწავლე უფრო მკაფიოდ გამოჰყოფს ლოგიკურ ჯგუფებსა და რიტმულ ერთეულებს, იცავს სინტაქსური ინტონაციის წესებს. ეს გასაგებიც არის, რადგან ინტონაცია არ არის რაღაც თავისთავადი და აბსტრაქტული მოვლენა, მას აზრი იქვემდებარებს და არეგულირებს. ამ არსებითი პირობის გარეშე, ვერავითარი გარეგანი მიბაძვა, ვირტუოზულიც კი, ვერ ასახავდა ღრმა გაგებასა და შთაგრძნობაზე აგებული ინტონაციის ბუნებრივ სიმდიდრეს. ამას განსაკუთრებით უნდა გაესვას ხაზი უცხოური ენის სწავლებაში, რომლის რეალური შედეგი და პერსპექტიული ხაზები ძლიერ ბევრად არის დამოკიდებული შეგნებული აქტიურობის პრინციპის გატარებაზე. მეორე მხრით, ინტონაციას დიდი მნიშვნელობა აქვს ენობრივი მოვლენების გააზრებისათვის. ამიტომ ინტონაციის საკითხის უგულებელყოფა სრულიად გაუმართლებელია. ინტონაციის საკითხი ყურადღების პერიფერიაზე კი არ უნდა იყოს, არამედ ყურადღების ცენტრში.

პროფ. სერგი ჟღენტი წერს: „...წინადადებაში, ფრაზაში ინტონაციურ ელფერს დიდი მნიშვნელობა აქვს სიტყვათა სწორად გააზრებისათვის. ასე, მაგალითად, ყველასათვის ცნობილია ის ენობრივი ექსპერიმენტი, რომლის მიხედვითაც წინადადებაში გააზრებულ სიტყვებს სულ სხვაგვარი ინტონაციური ელფერი აქვს, ვიდრე იმავე სიტყვებს, ლექსიკონში რომ ამოვიკით-

ხავთ ხოლმე. ხშირად ერთნაირი დაწერილობის სიტყვებისა თუ ფრაზების გააზრება ხდება იმის მიხედვით, თუ რა ინტონაციით წარმოვთქვამთ მათ[1].

ტექსტის ფილოლოგიური ანალიზი ემსახურება როგორც დასაბუთებულ. მიხვედრას, ისე ცოდნა-ჩვევათა გაღრმავებასა და განმტკიცებას ენის სხვადასხვა ასპექტის მიხედვით. მეოთხე, დამასრულებელი სტადიის თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ მთელი წინასწარი მოსამზადებელი მუშაობის შედეგად მოსწავლე იგებს ტექსტს თარგმნისათვის მიუმართავად და კითხულობს მას გამომეტყველებით, რაც იმას ნიშნავს, რომ ცნობიერების კონტაქტი თავის ობიექტთან უკვე აღარ არის ანალიზით გაშუალებული და ტექსტის ათვისება ხდება სპეციალური დისკურსიული ხერხების დაუხმარებლად. ამ სტადიაზე აზრის ამოკითხვა ხდება გრაფიკული სისტემის აღქმასთან ერთად, ცოდნა-ჩვევათა სწრაფი აქტივიზაციისა და ჰარმონიული სინთეზის საფუძველზე. კითხვის სწავლების მიზანი მხოლოდ მაშინ ჩაითვლება მიღწეულად, როცა მოსწავლე იგებს შინაარსს თარგმნისათვის მიუმართავად და ანალიზური კითხვა საბოლოოდ გადაიზრდება სინთეზურ კითხვაში.

ანალიზური კითხვა სხვადასხვა საფეხურზე დიფერენციალურ მიდგომას მოითხოვს. დაწყებით საფეხურზე ყოველი ახალი სიტყვა, არტიკულაცია და გრამატიკული მოვლენა წინასწარ უნდა აიხსნას, მაგრამ მოსწავლე არ უნდა იყოს პასიური მსმენელი, იგი დამოუკიდებლად უნდა წყვეტდეს მისთვის მისაწვდომ ამოცანას, პოულობდეს ახალ სიტყვას ლექსიკონში, ეჩვეოდეს კონტექსტზე დაკვირვებას, დასაბუთებულ მიხვედრას. საშუალო საფეხურზე იზრდება დამოუკიდებელი მუშაობის როლი; ახალ სიტყვათა სემანტიზაციისათვის უფრო ხშირად მივმართავთ კონტექსტს, მაგრამ საკვანძო სიტყვები და რთული გრამატიკული მოვლენები წინასწარ უნდა აიხსნას გაკვეთილზე. ეს წესი ძალაში რჩება უფროს საფეხურზედაც, მაგრამ აქ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება თვითორიენტირების ჩვევას, დამოუკიდებელ მიხვედრას, იმის დეტალურ მოტივირებას მოსწავლის მიერ, თუ რატომ აგებს წინადადებას ან თარგმნის სწორედ ასე, და არა სხვანაირად. შეცდომის გასწორება, ისე როგორც ყველგან, აქაც მოტივირებული უნდა იყოს. უფროს საფეხურზე უნდა გაიზარდოს იმ მასალის ხვედრითი წონა, რომელსაც მოსწავლეები სახლში აანალიზებენ, რათა შეეძლოთ მთავარი შინაარსის გადმოცემა უცხოურ ენაზე. მოსწავლე უნდა ცდილობდეს ჯერ თავისთვის წაიკითხოს ტექსტი და ჩაწვდეს შინაარსს, შემდეგ კი, სიძნელეებთან დაკავშირებით, მიმართოს ლექსიკურ-გრამატიკულ ანალიზს და შეამოწმოს, თუ რამდენად პოზიტიური იყო მისი ცდა და რამდენად დაეუფლა იგი დამოუკიდებელი მუშაობის მეთოდს.

ტექსტის ანალიზი, როგორც აღვნიშნეთ, უნდა წარმოებდეს კომპლექსურად. ფონეტიკურ-ორთოგრაფიულ ანალიზს მეტი ადგილი ეთმობა უმცროს კლასებში, ხოლო უფროს კლასებში, ტექსტების სირთულესთან დაკავშირებით, საგრძნობლად იზრდება სტილისტიკური ანალიზის როლი. რაც შეეხება ლექსიკურ-გრამატიკულ ანალიზს, იგი ყველა კლასში აუცილებელია. ლექსიკური ანალიზი არ შეიძლება შემოიფარგლოს მხოლოდ ფორმალური

---

[1] ს ე რ გ ი ე ღ ე ნ ტ ი, ქართული ენის ფონეტიკა, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1956, გვ. 219.

ნიშნების უბრალო აღწერით, არამედ მჭიდროდ უნდა იყოს დაკავშირებული სემანტიკასთან. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს პოლისემიურობას, რადგან სიტყვის კონკრეტულ შინაარსს წინადადებაში განსაზღვრავს არა იმ სიტყვის მორფოლოგიური სტრუქტურა თავისთავად, არამედ კონტექსტის ობიექტური სტრუქტურა. პირველ შემთხვევაში დაკვირვების ობიექტი ერთია, ყურადღება არ სცილდება იმ ერთი ობიექტის ფორმალურ საზღვრებს, მეორე შემთხვევაში კი დაკვირვების ობიექტი რამდენიმეა და გარკვეული უნდა იქნეს მთელი კონტექსტის სემანტიკური სტრუქტურა. ამ მთელის შუქზე უნდა გაირკვეს სწორედ, თუ სახელდობრ რომელი მნიშვნელობა აქვს სიტყვას მნიშვნელობათა იმ ჭრელიდან, რომელიც აქვს მას საერთოდ ტრადიციის ძალით. ამ ოპერაციაში შედის აგრეთვე შედარება დედაენასთან, რამდენადაც აუცილებლად გათვალისწინებული უნდა იქნეს ის გარემოება, რომ მნიშვნელობათა მოცულობის მხრივ ორი ენის სიტყვები ერთმანეთისაგან განსხვავდება. უკვირდება რა კონტექსტს, სიტყვის კონკრეტული მნიშვნელობის დადგენისას მოსწავლე წარმოიდგენს რამდენიმე სხვადასხვა აქცეფციას და, გამორიცხული მესამის კანონის ფუნქციონირებისა და საცდელი ინტეგრირებისა და დეზინტეგრირების გზით მიდის იმ ერთ დასკვნამდე, რომელიც მოცემულ გარემოცვაში ყველაზე ლოგიკურია. სიტყვის მნიშვნელობის გაგება ბევრად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორი შედგენილობისაა კონტექსტი, როგორაა მასში წარმოდგენილი კონკრეტული და აბსტრაქტული, ნაცნობი და უცნობი ელემენტი, ხელს უწყობს თუ არა აზრის თანამიმდევრობა ახალი სიტყვის მნიშვნელობის მიხვედრას. ფონეტიკური ანალიზის დროს განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს რიტმული და ლოგიკური ჯგუფების გამოყოფას, პაუზებს, ინტონაციას, ბგერათა აზრისგანმასხვავებელ მნიშვნელობას. ორთოგრაფიული ანალიზი მოიცავს სხვადასხვა წესს, რომლებიც განმტკიცებული უნდა იქნეს. სხვას გარდა, ყურადღება უნდა მიექცეს ომონიმებს, ომოგრაფებსა და ომოფონებს. საერთოდ, ორთოგრაფიული ანალიზი არ უნდა იქნეს მოწყვეტილი სხვა სახის ანალიზისაგან, რადგან ენის სხვადასხვა მხარე ერთი მთლიანი სისტემის ნაწილია და მათ ერთობლიობაში უნდა იქნეს განხილული: ორთოგრაფია, მაგალითად, გრამატიკას ასახავს, რამდენიმედ მაინც, გრამატიკა ლექსიკურ ერთეულებს აწესრიგებს და აორგანიზებს, ლექსიკური ერთეულები კიდევ ენის საშენი მასალაა, რომლის ბუნებრივი მატერია ბგერებისაგან შედგება, ხოლო ენის ბუნებრივი მხარის შესწავლა ფონეტიკის საგანია. რაც შეეხება გრამატიკულ ანალიზს, აქ მთავარია ის, რომ არ მოვწყვიტოთ ფორმა შინაარსისაგან, გავამახვილოთ მოსწავლეთა ყურადღება უნიფიცირებული ფორმების აზრობრივ დიფერენცირებაზე და, საერთოდ, ისე წარვმართოთ მათი მუშაობა, რომ მათ შეიძინონ ენის ცოდნა, და არა მხოლოდ განყენებული ცოდნა ენის შესახებ, რომ ის, რაც მათთვის აზროვნების მასალა იყო, გადაიქცეს მათთვის აზროვნების საშუალებად.

სტილისტიკური ანალიზის როლი და ხვედრითი წონა განსაკუთრებით იზრდება IX — X კლასებში. მწიგნობრულ-ლიტერატურული სტილისა და სასაუბრო სტილის დიფერენციებისათვის შეიძლება შევადაროთ ისინი ერთმანეთს და მწიგნობრული ენით გამოვხატოთ ის, რაც სასაუბრო სტილითაა გადმოცემული. საშუალო სკოლაში შეიძლება შევჩერდეთ ენის მხოლოდ უმთავრეს გამომეტყველებით საშუალებებზე, არა იმისათვის, რომ მოსწავლეებს

მიზნად დავუსახოთ, ვთქვათ, სასაუბრო სტილის რეპროდუქციული შეთვისება, არამედ იმისათვის, რომ მათ უკეთ გაიგონ ტექსტი. ყოველ შემთხვევაში, ისეთი ადგილების შემცველი ტექსტები, რომლებშიც სტილისტიკური თავისებურებანი ადაპტაციის შედეგად ნიველირებული არ არის, გათვალისწინებული უნდა იქნეს საკითხავი მასალის შერჩევის დროს. მოსწავლე უნდა დაემყაროს პირველ რიგში იმ ცოდნას, რომელიც მან დედაენაში შეიძინა და, გადატანის ფსიქოლოგიური კანონის შესაბამისად, სტილისტიკური ანალიზის ჩვევა განავრცოს ახალი ენის მასალაზე, ამ ენის სპეციფიკის გათვალისწინებით. სტილისტიკური ანალიზის გზით მოსწავლე უფრო ღრმად უნდა ჩაწვდეს აზრის ნატიფ ნიუანსებს, ნაწარმოების ხატოვან მხარეს, ავტორის განზრახვას. ჩვეულებრივ, სტილისტიკური ანალიზი საშუალო სკოლაში შემოიფარგლება უმთავრესი გრამატიკული და ლექსიკური გამომეტყველებითი საშუალებებით, როგორიცაა ინვერსია, განმეორება (ლექსში), მეტაფორა, ეპითეტი, ჰაპერბოლა, შედარება, მეტონიმია. სტილისტიკურმა ანალიზმა ხელი უნდა შეუწყოს იმას, რომ ინტელექტუალურ შინაარსთან ერთად მოსწავლე ჩაწვდეს აგრეთვე ტექსტის ემოციონალურ შინაარსს, ემოციონალურად აღიქვას იგი. ეს იწვევს, ერთი მხრივ, ინტერესის გაცხოველებას, მეორე მხრით კი აღქმისა და გაგების სისრულეს. ამიტომ არასწორად იქცევიან ის მასწავლებლები, რომლებიც უგულებელყოფენ ანალიზს და მოსწავლეებს ინტუიციის ანაბარა ტოვებენ, თითქოს ორი ენის გამომეტყველებით საშუალებებს შორის უბრალო ტოლობის ნიშნის დასმა შეიძლებოდეს და ანალიზის ჩვევის გადატანა მექანიკურად ხდებოდეს. თუ სტუვათწარმოებითი ანალიზი და დერივაციის მოვლენების გარკვევა ავარჯიშებს ლოგიკურ მეხსიერებას და ქმნის მნემიური თვალსაზრისით ხელსაყრელ ასოციაციებს, სტილისტიკური ანალიზიც, როგორც ეს ცოცხალი ექსპერიმენტიდანაც ჩანს, დადებით გავლენას ახდენს გამომეტყველებით კითხვასთან ერთად დამახსოვრების პროცესზე ისე, რომ ამან არ დაჩრდილოს ინტელექტუალური მხარე და არ განზიდოს მისგან მოსწავლის ყურადღება.

როცა მოსწავლე მიზანს შეგნებულად ახორციელებს, ცნებასა და სახეს იგი უფრო ადვილად აკავშირებს ერთმანეთთან, როგორც ერთგვარ კორელატებს, გამომეტყველებითი მომენტები სემანტიკაში გადადის. მოსწავლე, რომელმაც სწორად ამოხსნა მხატვრული სახე, იგრძნო მხატვრული სიტყვის ექსპრესიული ძალა და ესთეტიკური ფუნქცია ნატიფ ნიუანსებთან ერთად, რომლებიც იქცა მისი პირადი განცდისა და შთაგრძნობის შინაარსად, ბუნებრივად განიცდის ამ შთაბეჭდილებათა შინაგანი რეპროდუცირებისა და გამეორების მოთხოვნილებას. ამის შედეგად თეთ ენობრივი მასალა უფრო ღრმა კვალს ტოვებს მოსწავლის ცნობიერებაში და უფრო ადვილად ავლენს შინაგან მეტყველებაში გადასვლის ტენდენციას, რის წყალობითაც უფრო ადვილად იქცევა აზროვნების საშუალებად. „ჩვენი დაკვირვებით, ეს ერთ-ერთი პირობაა იმისათვის, რომ გააქტიურდეს ახალი ენის ლექსიკონი და გრამატიკა და შეიქმნას იმ ენაზე მეტყველების მზაობა, როგორც სუბიექტის განწყობის რეალიზაცია. ამ საერთო ფონზე საჭიროა კიდევ ინდივიდუალიზაციის პრინციპის გატარება, მოსწავლის მიდრეკილებისა და „პირადი განტოლებისათვის“ ანგარიშის გაწევა. ესთეტიკური მიდრეკილების მქონე მოსწავლე უფრო მგრძნობიარეა მხატვრული ფორმისადმი, ლოგიკური ტიპი

უფრო იმახსოვრებს მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებს და განყენებულ მიმართებებს, ტოპიკური დეტალები ვიზუალურ ტიპთანაა ყველაზე მკაფიოდ წარმოდგენილი, ხოლო მოტორულ და აუდიტიურ ტიპებთან გვაქვს კიდევ სხვა მოდალობანი, მაგრამ ყველა შემთხვევაში მოსწავლის მაანალიზებელი აქტიურობა ემყარება როგორც ინტელექტუალურ, ისე სენსორულ კულტურას, როგორც რელატორებს.

დავუბრუნდეთ სასაუბრო სტილს. სხვა მრავალ ნიშანთა შორის ამას ახასიათებს მეტი ლაკონიურობა, რაც აიხსნება სიტუაციით. პარტნიორები ერთმანეთის პირისპირ არიან, ლაპარაკი მიმდინარეობს ნაცნობ საგანზე, რომელიც მათთვის უშუალო ინტერესს წარმოადგენს. მოსწავლე უნდა დაუკვირდეს სასაუბრო სტილის სინტაქსურ თავისებურებებს, როგორიცაა წინადადების ზოგიერთი წევრის გამოტოვება ან გადაადგილება, სიტყვათა წყობის შეცვლა, უკავშირო თანწყობა და ქვეწყობა, სხვადასხვა ნაწილაკთა ხშირი ხმარება, აგრეთვე ხშირი ხმარება უპიროვნო განუსაზღვრელი ნაცვალსახელისა, რომელიც ზოგჯერ წარმოდგენილია პირის ნაცვალსახელთან, ერთგვარი აპოზიციის სახით, ან კიდევ უამისოდ. ავიღოთ, მაგალითად, ახალი სახელმძღვანელოს მე-12 გაკვეთილი, სადაც შემდეგი მაგალითები გვაქვს[1]:

Nous, on habitait avec notre tante.	ჩვენ ბიცოლასთან ვცხოვრობთ.
Ça fait maintenant plus d' un an.	მას შემდეგ ერთი წელია.
On était ami avec le concierge.	კონსიერჟთან მეგობრულად ვიყავით.
On a pu rester.	შევძელით დავრჩენილიყავით (ბინაში).
Mais le loyer?	— მაგრამ ბინის ქირა?
On le paye.	— ვიხდით მას.
Qui?	— ვინ?
Nous.	— ჩვენ.
Et d'oú vient l' argent?	— მერე და ფული საიდან მოდის?
On le gagne. C'est-á-dire moi.	— ვშოულობთ მას. ესე იგი მე.

ამ ადგილის გარჩევისას მოსწავლეთა ყურადღება უნდა მივაქციოთ იმას, რომ ლაპარაკია ისეთ მოქმედებებზე, რომლებშიც მთქმელი პირადად მონაწილეობდა.

და შემდეგ:

...Il est chez Brault, vous connaissez, á Grenelle?	ის ბროსთან მუშაობს, ხომ იცით, გრენელის კვარტალში?
pour faire das courses.	გასაგზავნ-გამოსაგზავნად.
Quarante francs par mois, pas nourri	თვეში ორმოცი ფრანკი, კვება—არა.

სასაუბრო სტილს ახასიათებს აგრეთვე ზოგიერთი გრამატიკული ფორმის ხმარება უპირატესად. მაგალითად, სასაუბრო ენაში არ იხმარება ნამყო მარტივი (Passe simple) და ნამყო ანტერიორული (Passe antérieur), აგრეთვე სუბჟონქტივის იმპერფექტი და პლუსკვამპერფექტი, სამაგიეროდ უფრო ხშირად იხმარება აწმყო ახლანდელი მომენტისა და მომავლის მნიშვნელობით; ხშირია აგრეთვე იმედიატების, კერძოდ კი უშუალო მყოფადის ხმარება, რომელიც

[1] К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Учебник французского языка для 9 класса, Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. 55.

ხშირად ცვლის მარტივ მყოფადს. ცხოველ ინტერესს იწვევს მოსწავლეებში აწმყოს სტილისტიკური ხმარება. აწმყო, მათემატიკურ განზოგადებას მოკლებული, უშუალო განცდის მომენტია. იგი წარსულისა და მომავლის ზღვარზეა, ორივე განყოფადი დროის მომენტებს ითავსებს და თავის ბუნებაში პოლიქრონიის საწყისებს შეიცავს პოტენციალურად. ისტორიული აწმყო, ბევრად უფრო მეტად, ვიდრე ანტიციპაციის გამომხატველი ისტორიული მყოფადი, ხელს უწყობს თხრობის გაცხოველებას, თუმცა დროის პერსპექტივის სუბიექტური გადანაცვლების შედეგად თხრობაში ობიექტურობა მცირდება და ამიტომ ისტორიული აწმყო არ გამოდგება მეცნიერულ და, საერთოდ, საქმიან აღწერილობაში. წარსულის მოვლენების აწმყოს პლანზე გადმოტანით მთხრობელი აძლიერებს რეალობის გრძნობას და უფრო ძლიერ და უშუალოდ მოქმედებს მსმენელის თუ მკითხველის ცნობიერებაზე.

ანალიზის წინ მოსწავლეებს უნდა მიეცეს განმარტებები სტილის შესახებ, ანალიზის შემდეგ კი შეჯამდეს ტექსტის სტილისტიკური თავისებურებანი, ზედმეტი თეორეტიზირების გარეშე. სემანტიზაციისა და გაგების შემოწმებისათვის სტილისტიკური ანალიზის დროს შეიძლება გამოყენებულ იქნეს თარგმნა დედაენაზე, მაგრამ მექანიკური კალკი უმეტეს შემთხვევაში მრუდე სარკის როლს თამაშობს და დედნის სტილისტიკურ თავისებურებებს სტერილურს ხდის. მოსწავლეს გეზი იმაზე უნდა ავაღებინოთ, რომ მან მოძებნოს ცოცხალი შესატყვისები დედაენის ლიტერატურულ ტრადიციაში.

დაბოლოს აღვნიშნოთ, რომ სიტყვის აქცეფციის გასაგებად მისი უშუალო გარემოცვის ანალიზი ყოველთვის საკმარისი არ არის. მთავარი წინადადება **„Grandet avait un caractère de bronze“** —[1] შეიცავს მეტაფორას **„un caractère de bronze“** („ბრინჯაოს ხასიათი“), რომელიც თითქოს ძლიერ მარტივი რამაა, მაგრამ პირველი კითხვისას მაინც არაა ნათელი, რადგან, კონტექსტის მიუხედავად, ქართველი მოსწავლის ცნობიერებაში სიტყვა „ბრინჯაო“ არ აღძრავს ხოლმე წარმოდგენას რაიმე ქარაქტეროლოგიური თვისების შესახებ (ბრინჯაოს ხანა, ბრინჯაოს ქანდაკება, იარაღი, სამკაული, მაგრამ არა „ხასიათი“); ქართულ მეტაფორაში შედარების სხვა ტერმინია, იგი სხვა ასოციაციაზეა აგებული: „რკინის ხასიათი“ — მტკიცე ხასიათი, ტკიცე ნებისყოფა. ფრანგულ მეტაფორას მოსწავლე უფრო ადვილად გაიგებს, თუ დაუკვირდება უფრო ფართო კონტექსტს, მაგალითად, დათმობით წინადადებას, რომელიც წინ უსწრებს მთავარს და შეიცავს იმავე გმირის დახასიათებას, ისე როგორც მთელი წინა აბზაცი.

ანალიზური კითხვა უცხოური ენის შეგნებული შეთვისების საშუალებაა და ემსახურება როგორც პრაქტიკულ, ისე საგანმანათლებლო და აღმზრდელობით მიზანს. იგი ავითარებს მოსწავლეთა აზროვნებას და პასუხისმგებლობის გრძნობას, აჩვევს დასაბუთებულ მიხვედრას და ამზადებს ბაზისს იმისათვის, რომ მათ გაიგონ ახალი ტექსტი თარგმნისათვის მიუმართავად.

---

[1] ვ. ა. ბახარევა, ნ. ტ. ცეტლინი, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო საშუალო სკოლის IX კლასისათვის, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958, გვ. 9, ხაზი 7—8 ბოლოდან. ზოგჯერ ამ შრომაში მაგალითი მოყვანილია ახალ სახელმძღვანელოდან: К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Уч. франц. языка для 9 кл., М., 1959—ასეთი შემთხვევა ყოველთვის აღნიშნულია სქოლიოში.

რამდენიმე სიტყვა ლექსის კითხვის შესახებ. ლექსის კითხვის სიძნელეს სხვადასხვა გარემოება აპირობებს. ჯერ ერთი, მოსწავლეები არ იცნობენ ფრანგულ ვერსიფიკაციას, რომელსაც, ქართულთან შედარებით, ბევრი თავისებურება ახასიათებს. ამის გარდა, პროზის გაგება ბევრად უფრო ადვილია, რადგან აქ უფრო მოსახერხებელია ანალიზისა და დისკურსიული მსჯელობის გამოყენება, მაშინ როდესაც ლექსში ხატოვანი და ესთეტიკური მხარე, თავისი რთული ჰიუანსებითა და ფსიქოლოგიური განზომილებით, გამომეტყველებითი საშუალებების სიმრავლით, რიტმის, რითმისა და ბგერათშეხამებების ერთ მთლიან და ჰარმონიულ სურათში რეალიზებული, გარეგან ანალიზსა და არტიკულაციას ნაკლებ ექვემდებარება. ხშირად საკმარისია გადავანაცვლოთ ან შევცვალოთ სიტყვა, რომ ამით გაქრეს მისი ესთეტიკური ფუნქცია, გაქრეს აგრეთვე პოეტური ზმულობა და პირადი განტოლება, ხოლო იმ ჰარმონიულ მთელს შეეპაროს ყალბი ნოტი, მოაკლდეს მთლიანი საგნის თვალსაჩინოება და დაიშალოს ემპირიულ ელემენტებად. ამიტომაც არის, რომ ლექსი არ შეგვიძლია მოვყვეთ, ისე როგორც იგი არ შეიძლება ადაპტირებულ იქნეს, მაშინ როდესაც პროზაული კონტექსტი უფრო ადვილად შეიძლება დანაწევრდეს და უფრო ადვილად ითმენს ლექსიკური და გრამატიკულ ადაპტაციას, გამარტივებას, პერიფრაზირებას. იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა ნამდვილად გაიგონ და ესთეტიკურად აღიქვან ლექსი ფრანგულ ენაზე, რამდენადაც მათ ამ ეტაპზე ამის ძალა შესწევთ, საჭიროა ჩავატაროთ უფროს კლასებში წინასწარი მუშაობა. რა მნიშვნელობაც არ უნდა ჰქონდეს ინტუიციას, ლექსის კითხვისას არ შეიძლება გვერდი ავუაროთ ანალიზს და დავემყაროთ მხოლოდ ინტუიციურ მიხვედრას, რადგან აღქმისა და გაგების ბუნდოვანება მის დასწავლას სრულიად უსარგებლოს ხდის. ამიტომ მასწავლებელმა წინასწარ უნდა განმარტოს გაკვეთილზე როგორც ყველა ენობრივი სიძნელე, ისე მოცემულ ნიმუშში ასახული ვერსიფიკაციის ძირითადი წესები, რიტმული ჯგუფები, „e“-ს წარმოთქმის წესი და სხვ. მან უნდა აუხსნას მოსწავლეებს ლექსის შინაარსი, განმარტოს მასში გამოყენებული მთავარი სტილისტიკური ხერხები, გააცნოს მათ ავტორის განზრახვა და ნაწარმოების იდეა, ათარგმნინოს თავისი ხელმძღვანელობით, უჩვენოს მათ კითხვის მაგალითი და ავარჯიშოს სწორ და გამომეტყველებით კითხვაში, ე. ი. მოამზადოს ნიადაგი იმისათვის, რომ მათ უშუალოდ გაიგონ პოეზიის ნიმუში და მხოლოდ ამის შემდეგ დაისწავლონ ის ზეპირად.

IX კლასის ახალ სახელმძღვანელოში სამი ლექსია მოთავსებული, მათ შორის ბერანჟეს „დამსხვრეული ვიოლინო“ („Le violon brisé“)[1] და პოლ ელიუაოის „გაბრიელ პერი“ („Gabriel Peri“),[2] რომლებიც ორ სხვადასხვა ეპოქაშია დაწერილი. ორივეს ახსნის დროს უნდა გამოვიყენოთ მოკლე ისტორიული ექსკურსი და განვმარტოთ, თუ როდის და რა ვითარებაში დაიწერა პოეზიის ეს ორი ნიმუში, რა არის მთავარი იდეა. ამით ვაცხოველებთ მოსწავლეთა ინტერესს და შემოვკრებთ მათ ყურადღებას, რომელიც აქ ელინდება როგორც ინტერესის უშუალო ფუნქცია. ბერანჟეს „დამსხვრეული ვიოლინო“ დაიწერა ბურბონთა რესტავრაციის დროს, თეთრი ტეროროის დროს, როცა სა-

[1] К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Учебник французского языка для 9 класса, М., 1959, გვ. გვ. 134—135.

[2] იქვე, გვ. 161.

ფრანგეთი ოკუპირებული იყო უცხოელთა ჯარების მიერ და როიალისტები (მეფის მომხრეები) მხეცურად უსწორდებოდნენ ხალხს. ბერანჟეს პატრიოტული ლექსი ხალხის მტრების და უცხოელი ოკუპანტების წინააღმდეგაა მიმართული და გამოხატავს იმ იდეას, რომ ვერავითარი უხეში ძალა ვერ ჩაკლავს პატრიოტულ გრძნობას, ხალხის ხმას. ლექსი რვამარცვლიანია და შეიცავს 24 სტრიქონს, უკანასკნელი (მეექვსე) კუპლეტი პირველს იმეორებს. ამრიგად, ამ ლექსში გვხვდება განმეორება, როგორც სტილისტიკური საშუალება.

ამ ლექსის შინაარსის გადმოცემისას ხაზი უნდა გაესვას შემდეგ მომენტებს: ხალხი მტრის უღლის ქვეშ გმინავს; ამ დროს ოკუპანტები ცეკვის გუნებაზე არიან და მოითხოვენ, რომ მუსიკოსმა ვიოლინო დაუკრას. მუსიკოსი უარს ამბობს. მტერი მის ვიოლინოს ამსხვრევს. ეს ვიოლინო იყო სოფლის ორკესტრი, აწ ვინღა მოგვალხენს, ვინ აანთებს სიყვარულს გულში? მაგრამ მუსიკოსი სასოწარკვეთილებას არ ეძლევა. პირიქით, გაჰერვება მას სულიერ ძალას მატებს: თუმც ვიოლინო დამიმსხვრიეს, თოფს ავიღებ ხელში მტრის განსადევნად, და თუ მოვკვდები, მეგობრები ამას იტყვიან, არ სურდაო, რომ ბარბაროსს მოელხინა ჩვენს ნანგრევებზე. ენის მხრივ აღსანიშნავია „ნამყო რთულის“ ხმარების ოთხი შემთხვევა, რომელთაგან პირველს ახლავს ქრონოლოგიური ტერმინი „გუშინ“. ამ ფორმით სწორედ ის მოქმედებებია აღნიშნული, რომელთა რეზონანსი აწმყოში განიცდება და თანაც ძლიერ მწუავედ. მეორე კუპლეტის ორივე აწმყო სინამდვილეში წინა დღის ამბავს გადმოგვცემს და თხრობის გაცხოველებას ემსახურება. ამავე კუპლეტში აღსანიშნავია აგრეთვე კაუზატივის ბრძანებითი ფორმა. მესამე კუპლეტის დასაწყისში იმპერფექტი ჩვეულებას აღნიშნავს. მეოთხე და მეხუთე კუპლეტებში გვხვდება სუბჯონქტივის ორი დრო — აწმყო და იმპერფექტი, რომელთაგან მეორე პროგრამაში არ შედის და ამიტომ სპეციალური შენიშვნის საგანი უნდა გახდეს, ისე როგორც კაუზატივი (შუალობითი კონტაქტის აღმნიშვნელი ფორმა), და აღინიშნოს მათი აზრობრივი შესატყვისები დედანში. წინდებულებიდან აღსანიშნავია de უარყოფის გამაძლიერებელი ზმნიზედისა და ოდენობითი ზმნიზედის შემდეგ, აგრეთვე par, რომელიც აღნიშნავს მოქმედების გვარს.

ლექსი „გაბრიელ პერი“ ეკუთვნის თანამედროვე ფრანგ პროგრესისტ მწერალს პოლ ელიუარს. გაბრიელ პერი — ფრანგი ჟურნალისტი, გაზეთ „ლუმანიტეს“ ერთ-ერთი რედაქტორი, თავისუფლების საქმის თავგანწირული ენთუზიასტია, რომელმაც სიცოცხლე შესწირა სამშობლოს და კაცობრიობის მაღალ იდეებს. გმირს მხოლოდ ერთი გზა ჰქონდა: ომის სიძულვილი და მშვიდობის სიყვარული. პოეტი ამბობს, რომ პერის სახელი, როგორც მაღალი იდეურობის სიმბოლო, უნდა მოვიხსენიოთ ისეთ დიად სახელებთან ერთად, როგორიცაა გულთბილობა, ნდობა, სიყვარული, სამართალი, თავისუფლება, მამაცობა, აღმოჩენა, ძმა და ამხანაგი. მოსწავლეებს უნდა მიეცეს განმარტება იმის შესახებ, თუ რატომაა ეს სახელები ამ ლექსში დიდი ასოებით დაწერილი. ლექსიკის მხრივ რაიმე განსაკუთრებული სიძნელე არაა. უნდა აღინიშნოს კაუზატივური ფორმა პირველ კუპლეტში.

საერთოდ, კითხვის დროს მთავარია ის, რომ მოსწავლემ არ მოწყვიტოს ფორმა შინაარსისაგან და დაიჩვიოს დამოუკიდებელ მიხვედრას, გონებრივ აქტიურობას.

ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი. V კლასში ანალიზი მთლიანად კლასში

წარმოებს მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით. ყველა რთული ფონეტიკური, ლექსიკური და გრამატიკული მოვლენა უნდა აიხსნას ტექსტის კითხვამდე ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირში და ემყარებოდეს ყოველთვის კონკრეტულ ენობრივ ფაქტებს. ეს მით უფრო საჭიროა, რომ მოსწავლის აზროვნებას კონკრეტული ხასიათი აქვს, მას ჯერ სუსტად აქვს განვითარებული ლოგიკური ასოციირების უნარი და ამიტომ ენობრივი თვალსაჩინოება მას კონკრეტულმა მაგალითებმა უნდა შეუქმნას. მიუხედავად ამისა, მესამე მეოთხედიდან მოსწავლეები უნდა შევაჩვიოთ დამოუკიდებელ მუშაობას მათი რეალური შესაძლებლობის ფარგლებში. ეს შეიძლება ემყარებოდეს, მაგალითად, ორ რამეს: დედაენის სიტყვებთან შედარებას, როცა მოსწავლე უკვირდება უცხოური სიტყვის ფორმასა და ჟღერადობას (კლასი, პიონერი, სპორტი, ბიბლიოთეკა, პალტო, პარკი, ვაგონი, ფაბრიკა, საკლასო ჟურნალი). ამ შემთხვევაშიც საჭიროა გაგების შემოწმება თარგმნის საშუალებით. მაგალითად: მასწავლებელს მოაქვს საკლასო ჟურნალი (და არა გაზეთი), მაგრამ: კითხულობს გაზეთს (და არა საკლასო ჟურნალს) (იხ. მ. ა. ბახარევა, ზ. ვ. კალაჩევა, V კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 1958, § 21, გვ. 31). გარეგანი მსგავსება არ უნდა გადაიქცეს არევის მიზეზად: papa m=მამა, და არა „პაპა"; maman f=დედა, და არა „მამა"; apporter=მოტანა, emporter=წაღება (იქვე, § 23, გვ. 34). მეორე საშუალებაა სიტყვის მნიშვნელობის გამოცნობა კონტექსტის მიხედვით, მაგრამ მოსწავლეთა შესაძლებლობა გადაჭარბებულად არ უნდა წარმოვიდგინოთ და შევუმსუბუქოთ მათ სიძნელე მისახვედრი კითხვის დასმით. მაგალითად: „პეტრე მიდის სკოლაში. ის დებს თავის წიგნებსა და რვეულებს"... რაში?— ჩანთაში (იხ. V კლასის სახელმძღვანელო, § 39, გვ. 60). ეს აადვილებს აგრეთვე წინდებულის სემანტიზაციას, მაგრამ პირველ ხანებში გაგება უნდა შემოწმდეს თარგმნისა და შედარების საშუალებით. დამოუკიდებელი ლოგიკური მიხვედრა უფრო ძნელია ამ ეტაპზე პოლისემიის შემთხვევაში, რის მაგალითიც მოსწავლეებს ჯერ კიდევ მესამე მეოთხედამდე ხვდება. იმავე 39-ე პარაგრაფში „il met" ნიშნავს: „ის დებს" (წიგნებს, რვეულებს) (ხაზი 13—14 ზევიდან). იგივე ზმნა იხმარება აგრეთვე სხვა მნიშვნელობით (იქვე, ხაზი მე-14 ზევიდან), რომელიც, კონტექსტის მიხედვით, ქართულ ენაზე ორი სხვადასხვა ზმნით გადმოიცემა: ის იცვამს (პალტოს) და იხურავს (ქუდს). ამოიგად, ფრანგული აქ ხმარობს ერთ ზმნას, ქართული—ორს. რა თქმა უნდა, ლოგიკა სწავლის მუდმივი თანამგზავრია, მაგრამ ლოგიკას მოსწავლემ ლექსიკისა და გრამატიკის ცოდნა უნდა მიაშველოს. მაგალითად: „გაკვეთილების შემდეგ მოსწავლეები მიდიან"... სად? ტექსტის მიხედვით (გვ. 78, ხაზი მე-2 ბოლოდან), მოსწავლეები მიდიან... „ეზოში" (ბურთის სათამაშოდ), მაშინ როდესაც, ჩვეულებრივ, სახლში უნდა მიდიოდნენ, როგორც ეს მართებულად არის აღნიშნული 47-ე პარაგრაფის „საკითხავ მასალაში" (გვ. 81, ხაზი მე-12 ზევიდან: „არა, გაკვეთილების შემდეგ მე სახლში მივდივარ"). შდრ: „ზარი რეკავს. მოსწავლეები სახლში მიდიან. დედა ბავშვებს ელოდება. ის სადილს ამზადებს" (§ 52, გვ. 88, ხაზი 9—10 ზევიდან). როგორც ვხედავთ, ტექსტი წინააღმდეგობაშია მოსწავლის წარმოდგენასთან დღის რეჟიმის შესახებ და ამას შეუძლია ერთგვარად გავლენა მოახდინოს ტექსტის ინტერპრეტაციაზე. ხშირია აგრეთვე კონტექსტის უგულებელყოფისა და რამდენადმე მსგავსი გრაფიკულ-აკუსტიკური სახეების არევა: sonne: la cloche sonne ზარი რეკავს (§ 48, გვ. 82, ხაზი

მე-15 ზეიდან), bonne კარგი. „მასწავლებელი ხსნის...“ (§ 50, გვ. 86, ხაზი 8 —9 ბოლოდან) რას? —ცხადია, გაკვეთილს. უხსნის... ვის? – ცხადი, მოსწავლეებს. როცა პირდაპირ დამატებას ირიბიც დაერთვის, ფრანგული ზმნა ყველა შემთხვევაში უცვლელი რჩება და მოქმედების მიმართულება წინდებულის დახმარებით აღინიშნება, მაშინ როდესაც ქართულში ზმნა თვითონ უჩვენებს, თუ ვისკენ ან რისკენაა მიმართული მოქმედება: ხსნის (მას იგი); უხსნის (მათ მას იგი). განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ამ ეტაპზე კითხვის წესებს ენის სხვა მაარეებთან მჭიდრო კავშირში. ზოგჯერ წესის ფორმულირება მოსწავლეებისათვის მიუწვდომელი რჩება. მათთვის გასაგებია, მაგალითად, რომ „ასო y აღნიშნავს [i] ბგერას“ (§ 52), მაგრამ საჭიროა კონკრეტული მაგალითები, რომლებიც ტექსტში არაა. რაც შეეხება მოარულ ფორმულაზე აგებულ იმ შეიშვნას, რომ y „სიტყვაში crayon m ორმაგ [i]-ს აღნიშნავს“ (§ 52, გვ. 86[4–5]), იგი მოსწავლისათვის მოკლებულია ყოველ კონკრეტულობას და ზოგჯერ უფროს საფეხურზედაც გაუგებარი რჩება, რადგან, ფაქტიურად, არც ერთ ანალოგიურ შემთხვევაში ორმაგი [i] არ ისმის. საჭიროა, მაშასადამე, წესის სპეციალური განმარტება, თანაც არა ერთადერთ, არამედ რამდენიმე მაგალითზე. VI კლასში მოსწავლეები უფრო უნდა დახელოვნდნენ სიტყვათა და წინადადებათა აზრის მიხვედრაში კითხვის დროს, მაგრამ ბევრ მოვლენაზე თვითონ მასწავლებელმა უნდა გაამახვილოს მოსწავლეთა ყურადღება. მაგალითად, სიტყვასთან auto f შეიძლება იყოს en-წინდებული, რომელიც არს. სახელთან ერთად მოგზაურობის საშუალებას აღნიშნავს, ან კიდევ შიდაობის აღმნიშვნელი dans. იგივე en სხვა მაგალითებში ლოკალურის გაგებით ახმარება. „დედა ბავშვებს სახლში ელოდება“ (კ. კ. პარჩევსკი, ე. ბ. როიზენბლიტ, VI კლასის სახელმძღვანელო, თბილისი, 1958, გაკვეთ. I, გვ. 3[8]): აქ ფრანგული ხმარობს à წინდებულს, რომელიც აღნიშნავს ადგილსამყოფელს (დედა უკვე იმყოფება სახლში); მაგრამ წინადადებაში „... ლესია და ანდრო სახლში შედიან“ (იქვე, გვ. 4[8–9])-ში გამოხატულია dans-წინდებულით, რომელიც სხვა შემთხვევაში შიდაობას აღნიშნავს, აქ კი უჩვენებს მიმართულებას იმ ადგილისაკენ, რომლის შიგნითაც უნდა შეაღწიონ. გაკვეთილის ტექსტი შეიძლება გამოყენებული იქნეს სპეციალურად გრამატიკული ანალიზისათვის იმის მიხედვით, თუ როგორ და რა ოდენობითაა მასში წარმოდგენილი სხვადასხვა კატეგორია.

მაგალითად, VI კლასის 31-ე გაკვეთილი ამ მხრივ შემდეგ სურათს წარმოადგენს:

№№	კატეგორიების დასახელება	რაოდენობა
1	ზედსართაეი სახელი	
	ა. თვისებითი .	2
	ბ. კუთვნილებითი .	6
	გ. განუსაზღვრელი . .	2
		10
2	ნაცვალსახელი:	
	ა. ზმნისთანიერი უმახვილო	23
	ბ. დამატება . . .	5
	გ. moi (არადამოუკიდებელი, ბრძანებითთან)	1
		29

№№	კატეგორიების დასახელება	რაოდენობა
3	ზმნიზედა .	10
4	წინდებული	
	de .	15
	du .	2
	à .	6
	au .	2
	dans . . .	2
	sur (ლოკალური — I. ფიგურალური—I) .	2
	après .	1
	en	2
	pour (მიზნისეული) .	2
	avant (დროისეული) .	1
	avec (თანაობითი) . .	1
	autour de .	1
		37
5	ზმნა (დროის ფორმები):	
	ა. აწმყო	2
	ბ. „ნამყო რთული“ (passé composé) .	5
	გ. მარტივი მყოფადი . .	1
	დ. იმპერფექტი (ჩვეულების, მათ შორის 3 უკუქცევით ფორმაში) .	18
		26

ცხადია, ეს სურათი არ კმარა ტექსტის სრული დახასიათებისათვის, რადგან გრამატიკულ ფორმებს გარდა საჭიროა აღირიცხოს ცალკეული საქცევები და სიტყვათშეხამებანი, რომელთა გააზრებაზე დამოკიდებულია როგორც ტექსტის შინაარსის სრული გაგება, ისე კითხვის ტემპი. კონტექსტის საფუძველზე „ნამყო რთულისა“ და იმპერფექტის ფუნქციების შედარებისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ 32-ე გაკვეთილი (გვ. 120 — 121), თუმცა პირველი აქ უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე მეორე. განუსაზღვრელი და განსაზღვრული ნაწევრების მონაცვლეობა ერთსა და იმავე არსებით სახელთან, რასაც ნაწევართა ფუნქციების გაგებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, შეიძლება ვუჩვენოთ ორ მომიჯნავე მაგალითზე, რომლებიც გვაქვს 35-ე გაკვეთილის ტექსტში (გვ. 131[1],[3]). ანალიზს რამდენიმედ აადვილებს ის, რომ შეპირისპირებისას შეიძლება გამოვიყენოთ ორივე წინადადების კონტექსტი, რომლებიც უშუალოდ მიჯრილია ერთმანეთთან და ტექსტის არადიფერენცირებული ფონიდან სპეციალურ გამოყოფას აღარ საჭიროებს. გაგების შესამოწმებლად შეიძლება გამოვიყენოთ თარგმნა და გამოვავლინოთ განსხვავება, ერთი მხრით, განუსაზღვრელ ნაწევარსა (ერთი-ერთი ვინმე, რომელიღაც) და განსაზღვრულს შორის (გარკვეული საგანი, სწორედ ის, რომელსაც ვიცნობთ ან რომელზედაც ზევით იყო ლაპარაკი), მეორე მხრით კი განუსაზღვრელ ნაწევარსა და რიცხვით სახელს შორის (ერთი და არა ორი ან მეტი). VII კლასში მოსწავლეებს მოეთხოვებათ მეტი დამოუკიდებელი დაკვირვება ტექსტზე, მაგრამ აქაც ყველა ძნელი ადგილი

წინასწარ უნდა აიხსნას კლასში. სხვას გარდა, ყურადღება უნდა მიექცეს პირის განუსაზღვრელი ნაცვალსახელის ხმარებას, ზმნიზედების შედარების ხარისხებს, სინტაქსიდან—წინდებულების ხმარებას არსებით სახელთან და ინფინიტივთან, კონსტრუქციების სწორ გადმოცემას ქართულ ენაზე. შესწავლილი წინადადებების სისტემატიზაციას, აგრეთვე მაქვემდებარებელ კავშირებს, ოთმელთა გამოცნობა, სხვა ნიშნებთან ერთად, ხელს უწყობს წინადადებათა გაგებას. „ნამყო მარტივის" სწავლებისას ერთმანეთს უნდა შევადაროთ ორი კონტექსტი, რომლებიც შეიცავს აგრეთვე ნამყოს სხვა ფორმებს. ზოგადი გაშარტება ავტორისა და ნაწარმოების შესახებ, აგრეთვე იმის შესახებ, თუ რაზეა, საერთოდ, ლაპარაკი მოცემულ ტექსტში, VII კლასში დედაენაზე უნდა მიეცეს და უცხოური ენა გამოყენებულ იქნეს უფრო მარტივი მოვლენების გადმოსაცემად, ხოლო უფროს კლასებში გამოყენებულ იქნეს უცხოური ენა. დედაენა კი რთული გრამატიკული მოვლენებისა და რეალიების ასახსნელად. VIII კლასში ანალიზური კითხვა წარმოებს რამდენიმედ ადაპტირებულ, მაგრამ ბოლო უფრო ვრცელ და რთულ მასალაზე. გრამატიკულ დროებს ემატება პლუსკვამპერფექტი, რაც მოითხოვს უფრო რთულ ქრონოლოგიურ მიმართებებში გარკვევას და, საერთოდ, დროთა სინოპტიკურ სურათზე დაკვირვების შემდგომი სისტემატიზაციის მიზნით.

ბ. სინთეზური კითხვა სხვადასხვა ხაფეხურზე

სინთეზური კითხვა არის კითხვის ისეთი სახე, რომელიც ემყარება წინათ შეძენილი ცოდნის რთულ განზოგადებას და გულისხმობს ტექსტის გაგებას ანალიზისა და თარგმნის დაუხმარებლად. ასეთი კითხვა შესაძლებელი ხდება მხოლოდ მაშინ, როცა მოსწავლეს დაგროვილი აქვს საკმარისი ლექსიკური მარაგი და შეთვისებული აქვს ენის ნორმები თეორიულად და პრაქტიკულად. სინთეზური კითხვისათვის განკუთვნილი მასალა ანალიზურზე უფრო ადვილი უნდა იყოს, რამდენადაც ამოცანა აქ იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლე დაეჩვიოს აზრის სწრაფად გაგებას, ტექსტში შემავალი სხვადასხვა ეპიზოდი მოვლენის განწყვრებისა და სინტაქსურ-მორფოლოგიური კომენტარების გარეშე; იგი არ უნდა შეიცავდეს უცნობ გრამატიკულ მასალას, რომლის ანალიზს შეუძლია შეაჩეროს კითხვის პროცესი, გამოიწვიოს მისი დაყოფა დაკვირვების ცალკე ობიექტებად. რაც შეეხება ახალ ლექსიკას, სინთეზური კითხვისათვის შერჩეული ტექსტი მას უნდა შეიცავდეს მხოლოდ მცირე რაოდენობით, რათა მოსწავლეს არ უხდებოდეს ხშირად მისი ძებნა ლექსიკონში. ახალი სიტყვები ისე უნდა იქნეს შერჩეული და ისეთ ფრაზულ გარემოცვაში შედიოდეს, რომ ადვილად შეიძლებოდეს მისი აზრის გამოცნობა კონტექსტის მიხედვით, რომელიც ამ შემთხვევაში გამოყენებული უნდა იქნეს როგორც სემანტიზაციის მთავარი საშუალება. კონტექსტის პარალელურად შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სიტყვათწარმოებითი გარჩევა, რითაც, მაგალითად, შეიძლება ტიპოლოგიურად განსხვავებული ელემენტი, ესე იგი ანალიზის ელემენტი. მაგრამ ასეთი მომენტები უმეტესწილად წარმოდგენილია პოტენციურად. იგი უფრო წარმოადგენს მოვლენის სწრაფ რეტროსპექტულ შეფასებას. თუცა ყოველი ასეთი მომენტი, რომელიც თავისთავად გულისხმობს გაანგარებული ყურადღების ოდნავ უფრო ხანგრძლივ კონცენტრაციას ცალკეულ ობიექტებ-

ხე, აღ შეიძლება უკვე ამით გავლენას არ ახდენდეს კითხვის ტემპზე, როგორც ჩვენ ეს, საერთოდ, იმ ობიექტური ფაქტის გამო, რომ ენობრივ მოვლენათა სირთულის მხრივ ტექსტის ყველა ნაწილი არ შეიძლება იყოს სავსებით თანაბარი, ჰომოგენური. ამის გარდა, ეგრეთ წოდებული საშუალო ტემპი რამდენიმედ პირობითია, იგი გვიჩვენებს ინდივიდუალურ განსხვავებას და, ამავე დროს, ერთსა და იმავე ინდივიდთან გაპირობებულია სხვადასხვა ფაქტორით. ბუნებრივია, მიზანშეწონილი არაა, რომ ყველას და ყველა ეტაპზე მოვთხოვოთ თანაბრად სწრაფი ტემპი, რომელიც მხოლოდ მექანიკური იქნება, თუ შინაგანად არ შეეფერება ტექსტის გაგების სინთეზურ საფეხურს. ამ საფეხურზე მთავარი და სპეციფიკურია არა ექსპრესიის სიჩქარე თავისთავად, რომელიც ცალკე შემთხვევაში შეიძლება მექანიკური ვარჯიშობის შედეგი იყოს, არამედ კითხვის ველის გაფართოება სწრაფი ორიენტირებისა და გააზრების საფუძველზე. თუ კითხვას ეს თვისება აკლია, ხელოვნურად აჩქარებულ ტემპს მნიშვნელობა არა აქვს ან, თუ აქვს, მხოლოდ უარყოფითი. სისწრაფე აქ უნდა გამოიხატოს შინაარსის მიწვდომაში, და თუ იგი გამოიხატება მხოლოდ გარეგან რეპროდუცირებაში, მაშინ ნამდვილი კითხვის, ესე იგი აზრის ამოკითხვის თვალსაზრისით იგი ისე უეფექტო იქნებოდა, როგორც, ვთქვათ, საკერავი მანქანის მოძრაობა, რომელსაც აკლია მაერთი ელემენტი (ძაფი) და აოაფერს კერავს. ეს იმას ნიშნავს, რომ სწრაფი ტემპი, სავერთოდ, არაა იმის ერთგვარი მაჩვენებელი, რომ კითხვის ველი ფართოა და მკითხველიც სწრაფად წვდება შინაარსს. ანალიზური კითხვის ამოცანაა შეათვისებინოს მოსწავლეს არა მარტო კითხვის მექანიზმი, რომელიც, ყოველ შემთხვევაში, იმდენადვე მოითხოვს ანალიზს, რამდენადაც სინთეზს, არამედ ანალიზის გზით მიიყვანოს იგი ტექსტის გაგებამდე. სინთეზური კითხვას ამოცანად აქვს, უფრო მეტად, ჩუმი კითხვა, რომელიც სწრაფია არა მხოლოდ ტექნიკური პროცესის მხრივ, რადგან ამ დროს თავისუფლდება მატერიალური დრო, რომელსაც სამეტყველო ხმის ემისია მოითხოვს, არამედ სწრაფია შინაარსის მიწვდომის მხრივ. სინთეზური კითხვა გაბმულია, ხაზობრივია, ნაკადისებრია, სიტყვები აქ თითქოს აკინძულია ერთ ლოგიკურ ძაფზე, მაშინ როდესაც ანალიზური კითხვა უფრო მეტად წყვეტილია, მასში დისკრეტული ოდენობანი აღინიშნება. სენსო-მოტორული აპარატის უფრო მოქნილი მუშაობის, კითხვის წესების დაუფლების, აზრობრივი კავშირების მიწვდომისა და კითხვის ველის გაფართოების შესაბამისად, იმ მზაობის ხარისხის ზრდასთან ერთად, რომელიც საჭიროა სინთეზურ კითხვაზე გადასასვლელად, ეს დისკრეტული ოდენობანი ერთმანეთს უახლოვდება და ქმნის ერთიან ნაკადს, რომლის სიჩქარე გაგების სიჩქარის შესაბამისი უნდა იყოს. ჩვენი აზრით, ეს არის სწორედ სინთეზური კითხვის ერთ-ერთი არსებითი მხარე, და არა მხოლოდ ის, რომ ის ჩუმია. მართლაც, ობიექტური ფაქტებისა და ლოგიკის საწინააღმდეგო არაფერია იმაში, რომ ზოგ ვითარებაში ანალიზი მიმდინარეობდეს ჩუმი კითხვის დროს, ხოლო სინთეზური კითხვა იყოს ამავე დროს ხმამაღალი და გამომეტყველებითი. ორივე შემთხვევაში საკითხავი მასალა უნდა იყოს მაღალი იდეურობით გამსჭვალული, აძლევდეს მოსწავლეს აზროვნების ახალ მასალას, ამდიდრებდეს მის გონებას. სინთეზური კითხვის დროს ფაბულიან ტექსტს მოსწავლე მეტი ინტერესითა და ხალისით კითხულობს. თანაც ფაბულიანი ტექსტი უფრო ადვილია დასამახსოვრებლად და მოსაყოლად, მნიშვნე-

ლობა აქვს აგრეთვე ტექსტის ილუსტრაციას, რამდენადაც მას შეუძლია ასახოს ტექსტის ძირითადი იდეა და სიუჟეტის განვითარება, მაგრამ სურათობრივი თვალსაჩინოების როლი ერთობ შეზღუდულია, როცა საქმე გვაქვს განყენებული შინაარსის ტექსტთან; თანაც, სურათს რომ ამ შემთხვევაში მეტი ექსპრესიული ძალა ჰქონდეს მოსწავლისათვის, საჭიროა კარგად იცნობდეს ეს უკანასკნელი ენის წყობას, მის იმანენტურ რესურსებს, რაზედაც არის დამოკიდებული, პირველ რიგში და უპირატესად, შინაგანი, ენობრივი თვალსაჩინოება. მიუთითებენ აგრეთვე ისეთ საშუალებაზე, როგორიცაა ტექსტის დანაწევრება საკვანძო მომენტების მიხედვით და ქვესათაურების გამოყოფა. მაგრამ, რა მნიშვნელობაც არ უნდა ჰქონდეს ამ მაორიენტირებელ საშუალებებს, ისინი მაინც გარეგანი და პროვიზორულია; ამიტომ მოსწავლე თანდათან უნდა მივაყვანოთ იმ დონემდე, როცა იგი ამ გარეგან საშუალებათა დაუხმარებლადაც აუღებს ალღოს საშუალო სიძნელის ტექსტს და დასახავს მასში აზრობრივ ნიშანსვეტებს.

სინთეზურ კითხვას მჭიდრო კავშირი უნდა ჰქონდეს ანალიზურ კითხვასთან, რამდენადაც მეორე ამზადებს პირველს, პირველი კი ამტკიცებს და ავითარებს იმას, რაც შესწავლილ იქნა ანალიზური კითხვის დროს. სინთეზური კითხვა წარმოებს ყველა კლასში, მაგრამ სხვადასხვა საფეხურზე მისი მოცულობა და სიძნელის ხარისხი სხვადასხვაა. სინთეზური კითხვის პედაგოგიური ეფექტი დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, ცოდნის მოცულობაზე, მეორე მხრით კი იმაზე, თუ რამდენად არის მოსწავლე მომზადებული დამოუკიდებელი მუშაობისათვის, ამიტომ პირველ საფეხურზე, განსაკუთრებით V კლასში, სინთეზური კითხვა უნდა წარმოებდეს კლასში, მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით. სინთეზური კითხვის დაწყებით მომენტს, შეიძლება ითქვას, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლისათვის, რომელიც, დარწმუნებული იმაში, რომ უცხოური ტექსტის გაგება რეალური საქმეა, გამოიმუშავებს მყარ განწყობას და მოახდენს თავისი ცოდნისა და ჩვევების მობილიზაციას, რათა შეიძინოს უცხოურ ტექსტში დამოუკიდებელი ორიენტირების ჩვევა.

პირველად ტექსტი მთლიანად კლასში უნდა იქნეს წაკითხული. აქ მოსწავლეს მოეთხოვება არა ყოველი სიტყვის თარგმნა ტექსტში მოცემული თანამიმდევრობით, არამედ შინაარსის გადმოცემა დედანზე; შემოწმების მიზნით შეიძლება ითარგმნოს ცალკეული სიტყვები ან შეხამებანი და დაისვას უცხოურ ენაზე კითხვები ტექსტის მიხედვით. მოსწავლეები უპასუხებენ დედანზე ან ტექსტში პოულობენ იმ ადგილს, რომელიც წარმოადგენს პასუხს მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე. პირველად ტექსტი მასწავლებელმა თვითონ უნდა წაიკითხოს რაც შეიძლება მკაფიოდ და ექსპრესიულად, შემდეგ მოსწავლეები კითხულობენ მთელ ტექსტს ჩუმად და უკვირდებიან შინაარსს, ლექსიკონს მიმართავენ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ამა თუ იმ სიტყვის მნიშვნელობა ვერ მოიგონეს. ტექსტის ნაწილი შეიძლება აგრეთვე მიეცეს სახლში წასაკითხავად, მაგრამ საკლასო კითხვა მაშინ შეწყვეტილი უნდა იქნეს სწორედ საინტერესო ადგილზე, რათა მოსწავლეებს შეექმნათ პრობლემური სიტუაცია და შინაარსს მეტი ინტერესით დაუკვირდნენ. ცხადია, ამისათვის ტექსტი უნდა იყოს ფაბულიანი. ჩვენ იმის მომხრე ვართ, რომ სინთეზური კითხვა, ნაწილობრივ მაინც, VI კლასშიც მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ტარდებოდეს იმ ვარაუდით, რომ საშინაო კითხვის ხვედრითი წონა თან-

დათან გაიზარდოს ახალი ცოდნა-ჩვევების შეძენის პროპორციულად, დაახლოებით ნახევარი გვერდი ან ოდნავ მეტი კვირაში. შემოწმების ხერხები, ძირითადად, იგივეა, რაც წინა კლასში, მაგრამ ერთფეროვნების თავიდან ასაცილებლად საჭიროა მათი უფრო მეტი ვარირება. ამ მუშაობაში მონაწილეობა უნდა მიიღოს ამა თუ იმ სახის მთელმა კლასმა: ერთი იწყებს შინაარსის გადმოცემას, მეორე განაგრძობს მას; მესამე უპასუხებს მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე. კითხვები არ უნდა მოსდევდეს ერთმანეთს კალენდარულად, არამედ ეხებოდეს ტექსტის სხვადასხვა ნაწილს; მეოთხე მოსწავლე ტექსტში პოულობს პასუხს იმ კითხვაზე, რომელიც მასწავლებელმა დაუსვა მას უცხოურ ენაზე. არაა აუცილებელი, რომ მოსწავლის პასუხი ტექსტის შინაარსს გადმოგვცემდეს სტერეოტიპულად; პირიქით, პერიფრაზირებას, ნაწილობრივსაც კი, თუ იგი ენობრივად სწორია და ამავე დროს ცხადყოფს, რომ მოსწავლეს ნამდვილად წუკითხავს და გაუგია ტექსტი, მეტი მნიშვნელობა აქვს და წახალისებულიც უნდა იქნეს. შინაარსის რეფერირება დედაენაზე აქაც საჭიროა, მაგრამ კითხვები ფორმირებულ უნდა იქნეს უცხოურ ენაზე. VII კლასში სახელმძღვანელოს ტექსტების გარდა ვაძლევთ ადაპტირებულ ლიტერატურას, ტექსტში შემოგვაქვს მეტი უცნობი სიტყვა, რომელთა სემანტიზაციისათვის მოსწავლე იყენებს კონტექსტს და სიტყვათწარმოების წესებს. წინა სავარჯიშოებს შეიძლება დაემატოს მოქმედ პირთა მოკლე დახასიათება (დედაენაზე) და საკვანძო მომენტების გადმოცემა უცხოურ ენაზე, ცალკეული ზეპირსიტყვიერი პასუხებისა ან ტექსტის ცალკეული ადგილების წაკითხვის ან ამოწერის სახით. ვითვალისწინებთ რა სინთეზური კითხვის სიძნელეს და მისი შეღეგების გარკვევაში მთელი კლასის აქტიური ჩაბმის აუცილებლობას, ჩვენ უფრო მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, რომ კლასს მიეცეს ერთი და იგივე მასალა და წაეყენოს ერთიანი მოთხოვნები. ერთსა და იმავე კლასში სინთეზური კითხვისათვის რომ სხვადასხვა მასალა მივცეთ, მაგალითად, ძლიერ მოსწავლეებს უფრო ძნელი, სუსტებს უფრო ადვილი[1], ვფიქრობთ, შეუძლებელი იქნება კლასის ერთდროულად ჩაბმა მუშაობაში და სასწავლო დროის რაციონალურად გამოყენება გაკვეთილზე. მხედველობაში უნდა მივიღოთ ისიც, რომ კლასში მოსწავლეები ერთმანეთს შველიან, ერთმანეთის პასუხებს უკვირდებიან და ასწორებენ, ინდივიდუალური და კოლექტიური ღონისძიებებით მაღლა სწევენ კლასის მომზადების დონეს. რაც შეესება ინდივიდუალურ მიდგომას, უფრო ძლიერ მოსწავლეებს შეიძლება მივცეთ რამდენადმე უფრო მეტი მოცულობის მასალა, სუსტ მოსწავლეებს კი დავეხმაროთ დამოუკიდებელი მუშაობის ორგანიზებაში, სიძნელეთა დანაწევრებასა და დაძლევაში. უფროს კლასებში ტექსტის რეფერირება შეიძლება წარმოებდეს უცხოურ ენაზე, მაგრამ გაგების შემოწმებისათვის მაინც უნდა გამოვიყენოთ თარგმნა. უფროს კლასებში სინთეზური კითხვის შემოწმებისას შეიძლება მოვთხოვოთ მოსწავლეს ცალკეული წინადადებების ამოწერა, რომლებიც თხრობის საკვანძო მომენტს ასახავენ, მოქმედი პირის დახასიათება ან ვითარების გადმოცემა ტექსტის სიტყვებით, კითხვების დასმა უცხოურ ენაზე თხრობის ამა თუ იმ მომენტის შესახებ, იმ წინადადების პოვნა და წაკითხვა, რომელშიც გადმოცემულია ესა და ეს დამახა-

---

[1] იხ. Д. С. Ивенская, Проведение и контроль синтетического чтения. „Иностранные языки в школе", 1954, № 4, გვ. 57.

სიათებელი ფაქტი, რაიმე საგულისხმო დეტალი ან რეალიები. უფროს კლასებში დაისმის უფრო განზოგადებული კითხვები როგორც მთელი ტექსტის, ისე მისი ცალკეული ნაწილების შესახებ. ყველა ეტაპზე საჭიროა ტიპიური შეცდომების აღრიცხვა და მოტივირებული გასწორება.

ყოველივე ამის გარდა, ჩვენს ქვეყანაში სავსებით მომწიფდა, ცხოვრების მოთხოვნილებად და სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის შემდგომი პროგრესის პირობად იქცა ნაყოფიერ შრომით პრაქტიკასთან სწავლის შეერთება. ეს მოსწავლეთა შემეცნებით მოქმედებას, თანამედროვე მოწინავე საბჭოთა და საკაცობრიო მეცნიერებისა და ტექნიკის მონაპოვრებით მხარდაჭერილს, კიდევ უფრო მაღალ დონეზე დააყენებს; იგი ჩვენს მოსწავლე ახალგაზრდობას მისცემს რეალურ საშუალებას კიდევ უფრო განავითაროს თავისი ფსიქო-ფიზიკური ძალები, გაშალოს თავისი შემოქმედებითი ენერგია, დაეუფლოს შრომით პროცესებს მისი ასაკის რეალურ შესაძლებლობათა შესაბამისად და ხელი შეუწყოს ჩვენი ქვეყნის მატერიალური და კულტურული დონის შემდგომ ამაღლებას. ცხოვრება მოითხოვს, რომ „პროგრამებსა და სახელმძღვანელოებში შევიდეს ახალი მასალები, რომლებიც ასახავენ მეცნიერებისა და ტექნიკის უახლეს მიღწევებს...“[1]. ეს სავსებით ეხება უცხოურ ენასაც, რომელზედაც, თავისი მომზადებისა და პერსპექტიული ხაზების შესაბამისად, ზოგად ტექსტებთან ერთად მოსწავლე უნდა კითხულობდეს შრომითი პროცესების ამსახველ პატარა ტექსტებსა და ბროშურებს, რომლებშიც ადვილ, მისაწვდომ, მხატვრულად დასურათებულ და მიმზიდველ მასალასთან ერთად იქნება ორენოვანი ლექსიკონი და გაგებისა და თარგმნის გამაადვილებელი ყველა განმარტება. ზედმეტი თეორეტიზირებისა და გრამატიკული შებოჭილობისაგან თავისუფალი.

თითოეულ კლასში სინთეზურ კითხვას წინ უნდა უსწრებდეს მოსამზადებელი მუშაობა, რომელმაც უნდა უზრუნველყოს სინთეზურ კითხვაზე გადასვლისათვის აუცილებელი ახალი თვისებრივი ელემენტის დაგროვება. კერძოდ, მუშაობის საგანი უნდა იყოს როგორც იზოლირებული სიტყვა, მისი ფორმა და შინაარსი, ისე სიტყვა კონტექსტში. დაწყებით საფეხურზე, მაგალითად, მოსწავლეები უნდა ვავარჯიშოთ გამოტოვებული სიტყვის მიხვედრაზე, რაც მხოლოდ მაშინ შეიძლება იყოს რეალური, როცა ა) კონტექსტის სხვა სიტყვები და გრამატიკული ფორმები ცნობილია და, თანაც, ბ) აზრის ლოგიკური განვითარება ახალი სიტყვის აზრს მისახვედრს ხდის. უფროს კლასებში განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს თავისუფალი და მყარი სიტყვათშეხამებების, გადატანითი მნიშვნელობისა და საერთოდ სტილისტიკურ საშუალებათა ანალიზს. რამდენადაც დაბალია მოსწავლეთა მომზადება, იმდენად უფრო აუცილებელია მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობა. ამიტომ V — VI კლასებში სინთეზური კითხვა წარმოებს უმეტესად კლასში, სადაც გაგების შემოწმებასთან ერთად ხდება შეცდომათა ანალიზი და მოტივირებული გასწორება. მასალის ნორმირება, ანდრეევსკაია-ლევენსტერნისა და მიხაილოვას მიხედვით[2] შემდეგნაირია: V კლასში, წლის მეორე ნახევრიდან, 1 გვერდი თეე-

---

[1] პროფ. დ. ლორთქიფანიძე, რსფსრ პედაგოგიკურ მეცნიერებათა აკადემიის წევრ-კორესპონდენტი, საბჭოთა სკოლის გარდაქმნის ლენინური გზა, გაზეთი „კომუნისტი“, თბილისი, 1958, № 274, გვ. 3.

[2] А. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, 1958, გვ. 307.

ში, რასაც ვანდომებთ 20 — 25 წუთს გაკვეთილზე, ათ დღეში ერთხელ; VI კლასში — 2 გვერდი თვეში, რასაც გაკვეთილიდან ეთმობა 20 — 25 წუთი კვირაში ერთხელ; VII კლასში — 4 გვერდი თვეში, VIII კლასში — 6, IX კლასში — 10, X კლასში — 14 — 16. ამავე დროს, VII — IX კლასებში სინთეზურ კითხვას ეთმობა მთელი გაკვეთილი კვირაში ერთხელ, ხოლო X კლასში — კვირაში ერთხელ ან ორჯერ. ამ ნორმების დადგენისას ზემოდასახელებულ ავტორებს მხედველობაში აქვთ მოწინავე მასწავლებელთა მუშაობა და დინამიკური მიმართება[1] სინთეზურ და ანალიზურ კითხვას შორის.

ეს იმას კიდევ არ ნიშნავს, რომ შეიძლება ყველა გარემოების მექანიკური ნიველირება. მაგალითად, მხედველობაში უნდა მივიღოთ საათების შედარებითი სიმცირე ნაციონალურ სკოლაში. სინთეზური კითხვის შემოწმებისათვის ვიყენებთ თარგმნას, დედანზე მოყოლას, მოქმედი პირის დახასიათებას, კითხვებზე პასუხის გაცემას როგორც წაკითხულის, ისე მოსმენილის საფუძველზე. უფროს საფეხურზე კითხვები შეიძლება დაისვას მთელი ტექსტის შესახებ და ატარებდეს განზოგადებულ ხასიათს. ამან ხელი უნდა შეუწყოს უცხოური ენის, როგორც აზროვნების საშუალების, უფრო ფართო მასშტაბით გამოყენებას, კითხვის ხარისხის ზრდას, აგრეთვე ზეპირი მეტყველების განვითარებას, როგორც მთელი წინასწარი მუშაობის ერთ-ერთ აუცილებელ და კანონზომიერ შედეგს. IX კლასის სახელმძღვანელოში[2] ცალკეა გამოყოფილი სინთეზური კითხვისათვის განკუთვნილი ტექსტები, რომლებსაც დართული აქვს ზოგიერთი განმარტებანი. ეს ტექსტები მოსწავლეებმა სახლში უნდა წაიკითხონ, გაგების შემოწმება კი ხდება კლასში. ავიღოთ ერთი მაგალითი. პირველ ტექსტში[3], რომლის სათაურია „ლექსიკონი“ (Le dictionnaire), ლაპარაკია იმის შესახებ, თუ რა დიდი მატერიალური მსხვერპლი უნდა გაიღონ ფრანგი მოსწავლის მშობლებმა, რომ შვილს აუცილებელი სახელმძღვანელოები უყიდონ. სასწავლო წლის დამთავრების შემდეგ მოსწავლე ყიდის თავის სახელმძღვანელოებს და ცდილობს შეიძინოს ახალი სასწავლო წლისათვის ნახმარი სახელმძღვანელოები, რადგან ეს უფრო იაფია. მაგრამ ასეთ წიგნებზე დიდი მოთხოვნილებაა და ამიტომ ძვლად იშოვება. დედა და შვილი შედიან წიგნის მაღაზიაში და ყიდულობენ ნახმარ სახელმძღვანელოებს. ამ შემთხვევაში მათ ბედმა გაუღიმა. როცა ჯერი მიდგა გაფიოს ლათინურ ლექსიკონზე, რომელიც ორი ათასი ფრანკი ღირს, დედა საგონებელსა და სასოწარკვეთილებაში ვარდება, ობრავს, მაგრამ მშობლის მოვალეობის გრძნობა სძლევს. — რა უცნაურია, — შენიშნავს ავტორი, — რომ სწავლის სიხარული, რომელსაც ბავშვი განიცდის, დედას ამდენ ტანჯვად უჯდებოდეს. ამრიგად, კაპიტალის სამყაროში სწავლა მხოლოდ შეძლებულთათვის არის მისაწვდომი. ტექსტის სათაური („ლექსიკონი“) კარგად არის შერჩეული, რადგან დედა სწორედ მაშინ ვარდება სასოწარკვეთილებაში, როცა ლექსიკონის ფასს გაიგებს. პირველი 3 აბზაცი, რომელთაგან თითოეული 3 სტრიქონს შეიცავს, აღწერილობითი ხასიათი-

---

[1] Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, Москва, 1958, გვ. 307.

[2] К. К. Парчевский, Э. Б. Ройзенблит, Учебник французского языка для 9 класса, Москва, 1959.

[3] მე-9 კლასის ოგივე სახელმძღვანელო, მე-6 გაკვეთილი, გვ. გვ. 28 — 30.

საა და შესავალს წარმოადგენს. შემდეგ ჰარბობს დიალოგი, რომელშიც აქაიქ გვხვდება აღწერილობითი წინადადებები. დასკვნით ნაწილში (3 უკანასკნელი სტრიქონი) მოცემულია ტექსტში აღწერილი მდგომარეობის ავტორისეული შეფასება. საკონტროლო სავარჯიშო შედგება 3 პუნქტისაგან: იმის თქმა, თუ რა წიგნების ყიდვა სურდა ფრანგ მოსწავლეს: დედისა და შვილის დახასიათება ტექსტის მიხედვით: შვილს აღაფრთოვანებს შემეცნების სურვილი, დედას კი ტანჯავს იმის შეგნება, რომ უსახსრობის გამო მეტისმეტად უჭირს დააკმაყოფილოს შვილის კანონიერი მოთხოვნილება. დაბოლოს, მოსწავლემ ტექსტში უნდა იპოვოს და ხმამაღლა წაიკითხოს ის წინადადება, რომელიც მოთხრობის მთავარ იდეას გამოხატავს. ამის შესრულება მოსწავლეს შეუძლია მხოლოდ მაშინ, თუ გულდასმით წაიკითხა ტექსტი და გაიგო მისი შინაარსი ყველა დამახასიათებელი დეტალითურთ, თუ გამოჰყო მასში მთავარი და დაქვემდებარებული მომენტები და ამავე დროს ღრმად დაუკვირდა ავტორისეულ დასკვნას. ტექსტის ლექსიკა უმეტესწილად ნაცნობია. მოსწავლე სპეციალურად უნდა დაუკვირდეს ისეთ გამოთქმებს, როგორიცაა: acheter d'occasion, რაც აქ ნიშნავს „ნახმარი წიგნების ყიდვას", La vendeuse lui coupa la parole გამყიდველმა ქალმა მას სიტყვა მოუჭრა; à part cela ამის გარდა; par chance საბედნიეროდ. „C'est combien?" ეს შეკითხვის ლაკონიური ვარიანტია, რომელსაც ხმარობენ, როცა სურთ ფასი გაიგონ. ამის სწრაფი გაგება სრული ფორმულის ცოდნის საფუძველზე ხდება. გრამატიკული ფორმებიდან აღსანიშნავია იმპერფექტის ხმარება აღწერილობაში, რაც ამ ეტაპზე რაიმე სიძნელეს არ წარმოადგენს (სულ 6 შემთხვევა). „ნამყო მარტივი" გვხვდება ერთგზისი მოქმედებების აღსანიშნავად (25 შემთხვევა), რაც მას მკაფიოდ განასხვავებს იმპერფექტისაგან. სამ შემთხვევაში „ნამყო მარტივს" ახლავს მოკლე ინტერვალის ან მყისიერების აღმნიშვნელი სიტყვები (მალე, უეცრად). ერთ შემთხვევაში (se mettre) ზმნა ინკოატიურია და ქმნის წინდებულიან კონსტრუქციას (იგივე ზმნა +à+ინფინიტივი), რომელსაც მოსწავლეები წინა კლასებიდანაც იცნობენ. დროის სხვა ფორმებიდან ტექსტში მხოლოდ აწმყო გვხვდება, კილოებიდან — მხოლოდ თხრობითი. წესი, რომ სინთეზური კითხვისათვის ტექსტი შედარებით უფრო ადვილი უნდა იყოს, დაცულია. პარალელური მოქმედება აღნიშნულია გერუნდივით (ერთი შემთხვევა). მეტი თვალსაჩინოებისათვის, სათანადო განმარტების შემდეგ ეს შეიძლება „დროის ხაზზეც" აღინიშნოს[1]. განმეორების აღმნიშვნელი re — პრეფიქსის მნიშვნელობას განსაკუთრებით მკაფიოს ხდის ერთისა და იმავე ზმნის პრეფიქსიანი და უპრეფიქსო ფორმების მონაცვლეობა ერთ კონტექსტში. ნაცვალსახელთაგან განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ჩვენებით ნაცვალსახელს celui, რადგან ასეთ შემთხვევაში ქართული მოითხოვს იმ არსებითი სახელის განმეორებას, რომლის შესატყვისსაც ფრანგულში ნაცვალსახელი ცვლის. ტექსტში გვხვდება ნაცვალსახელები en და le, რომლებიც ამ ეტაპზე რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს. მიუხედავად ამისა, მოსამზადებელი და საკონტროლო მუშაობის დროს მათი განმეორებაც უნდა იქნეს გათვალისწინებული. მაგალითები:

---

[1] იხ. პარაგრაფის ბოლოში.

il nous en faut	ჩვენ ის (ან ისინი) გვჭირდება
il te le faut?	გჭირდება შენ იგი?
s'il te le faut	თუ შენ ის გჭირდება
il me le faut	მე ის მჭირდება
ajoutez — le	დაუმატეთ ის

რეპროდუცირებისას მოსწავლემ უნდა დაიცვას თითოეული შემთხვევისათვის ნაცვალსახელის სტაბილური ადგილი, ხოლო თარგმანში გამოამჟღავნოს le ნაცვალსახელისა და le ნაწევრის ფუნქციონალური განსხვავების ცოდნა.

გაგების აქტთან ერთად სინთეზური კითხვის მომზადებისა და შემოწმების პროცესში წარმოებს ლექსიკური და გრამატიკული მასალის აქტიური განმეორება. სინთეზური კითხვის ხარისხი ბევრად არის დამოკიდებული მუშაობის მეთოდსა და მიმართულებაზე. სინთეზური კითხვა უნდა წარმოებდეს ანალიზურ კითხვასთან და საერთოდ სხვადასხვა სახის მუშაობასთან მჭიდრო კავშირში, რაც ხელს უწყობს ენის ალღოს და დამოუკიდებელი ორიენტირების ჩვევის განვითარებას. ამ ჩვევის ფორმირება წარმოადგენს ხანგრძლივ პროცესს, რომელშიც მონაწილეობს როგორც ლოგიკური მეხსიერება და საერთოდ დისკურსიული ელემენტი, ისე სხვა ფაქტორებიც, რომელთა შეთანხმებულმა მუშაობამ უნდა უზრუნველყოს სწორი აღქმა და გაგება, ზუსტი და ხანგრძლივი დამახსოვრება, როგორც ცალკეული სიტყვების, ისე თავისუფალი და მყარი სიტყვათშეხამებების აქტიური შეთვისება, მეტყველების მზაობა სათანადო ლექსიკონსა და გრამატიკის აქტივიზაციის საფუძველზე, ენობრივი მასალის გადაქცევა აზროვნების საშუალებად, შინაარსის სწრაფი, შეუფერხებელი ამოკითხვა. ამ რთულ პროცესში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს დედაენა, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ყველა საფეხურზე, X კლასის ჩათვლით. ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ფორმისა და შინაარსის ანალიზი, როგორც ერთ-ერთი საშუალება, რომელიც აადვილებს ენობრივი ინტუიციის შექმნას და რომელმაც სინთეზამდე უნდა მიგვიყვანოს. ცნობილია ენგელსისეული განმარტება იმის შესახებ, რომ ანალიზი და სინთეზი, ისე როგორც ინდუქცია და დედუქცია, აუცილებლობის წესითაა ერთმანეთთან დაკავშირებული და რომ თითოეული მათგანი თავის ადგილზე უნდა გამოვიყენოთ[1]. უცხოური ენის შესწავლაში დედაენასაც თავისი პოზიტიური დანიშნულება აქვს. მაგრამ დედაენისაგან თანდათანი, მომზადებული და ტაქტიანი გაშვიდვის გარეშე, უცხოური ენის ფაქტების უშუალო ურთიერთდაკავშირებისა და იმ ფაქტებით ასევე უშუალო ოპერირების გარეშე ვერც სინთეზური კითხვა განვითარდება და ვერც ზეპირი მეტყველების ჩვევა, რომლის დაუფლება, სკოლის პირობებისა და რეალური შესაძლებლობის ფარგლებში, აუცილებელი და კანონზომიერია.

სინქრონულობა, გამოხატული გერუნდივით:

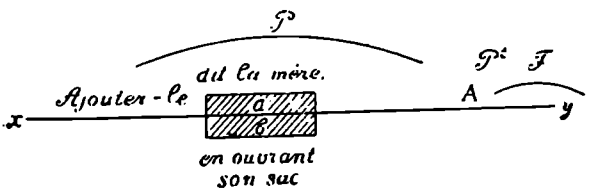
„...Ajoutez-le; dit la mère en ouvrant son sac"[2]. უკანასკნელ ორ მოქმედებას ერთი და იგივე პირი ასრულებს ერთსა და იმავე დროს (დედამ

[1] ფრ. ენგელსი, ბუნების დიალექტიკა, თბილისი, სახელგამი, 1950, გვ. 234.

[2] IX კლასის სახელმძღვანელო, გვ. 29₁.

კიდევაც სთქვა და კიდევაც გახსნა ჩანთა). პირველი მოქმედება აღნიშნულია ზმნის პირიანი ფორმით, მეორე—უპიროთი, ქვემდებარე ორივე შემთხვევაში ერთია.

სქ. № 9



a და b პარალელური მოქმედებები წარსულის ერთსა და იმავე მონაკვეთზეა ლოკალიზებული.

1. თარგმნის შესახებ საერთოდ

თარგმნა არის კომუნიკაციური მნიშვნელობის მქონე, პოზიტიურ ცოდნასა და ღრმა ინტუიციაზე აგებული, ბილინგვის პირობებში მიმდინარე რთული სინთეზური პროცესი, რომელიც, ტექნიკური ოპერაციების გარდა, თავის მრავალ სახეობაში მოითხოვს ხელოვნებას, შემოქმედებით ელემენტსა და შეფასებით მსჯელობას; იგი ემყარება ორი ენის მორფოლოგიური წყობის, ლექსიკურ-გრამატიკული, იდიომატიკური და სტილისტიკური მოვლენების ანალიზს და მიზნად ისახავს ერთ ენაზე გამოხატული ინტელექტუალური, მეცნიერული, ემოციონალური და მხატვრულ-ესთეტიკური შინაარსის გადმოცემას მეორე ენის ყველაზე ზუსტი შესატყვისების მეშვეობით. „ყოველ ერს შეუძლია ისწავლოს და უნდა ისწავლოს კიდეც სხვა ერისაგან“[1]. ყოველ თარგმანს წაეყენება გარკვეული მოთხოვნები, რომელთა გარეშე იგი ვერ შეასრულებს თავის ფუნქციას. 1876 წლის 6 ნოემბერს მარქსი სწერდა ბრაკეს, რომ მან გულდასმით შეადარა დედანს ერთი თარგმანის პირველი ფურცელი და აცნობა მთარგმნელს, რომ აღარ შეუძლია ისარგებლოს მისი სამსახურით. მარქსი აღნიშნავს, რომ ამ თარგმანის შესწორება მას მეტ დროს წაართმევდა, ვიდრე დედნის თარგმნა თავიდან ბოლომდე[2]. იმავე წერილში მარქსი შენიშნავს, რომ იგი სიამოვნებით აიყვანდა მთარგმნელად კოკოსკის, რომ ამ უკანასკნელს არ აკლდეს ორი თვისება, რომელიც საჭიროა თარგმნისათვის: ენის სიმსუბუქე და მოქნილობა[3]. ერთ სხვა წერილში იმავე ბრაკესადმი მარქსი აღნიშნავს, რომ იზოლდა კურცი, რომელსაც დავალებული ჰქონდა თარგმნა ლისაგარეს წიგნისა „1871 წლის კომუნა“, საკმაოდ ზუსტად მიჰყვება იმ შენიშვნებს, რომლებიც მან, მარქსმა, გააკეთა თარგმანში, და რომ, მიუხედავად ამისა, მთარგმნელი მაინც უშვებს უხეშ შეცდომებს, მაგალითად: „**К счастью, неопределенное известие вломилось в эту минуту в дверь**“ („საბედნიეროდ, გაურკვეველი ცნობა შემოიჭრა ამ წუთში კარებში“)[4]. მარქსი კითხულობს: „როგორ შეუძლია „ცნობას“, ისიც „გაურკვეველს“, შემოიჭრას კარებში? ფრანგულად არის თქმული „vague

---

[1] კ. მარქსი, კაპიტალი, ტ. I, თარგმანი პ. ოაშვილისა, თბილისი, სახელმწიფო გამომცემლობა, 1954, გვ. 8.

[2] Архив Маркса и Энгельса, т. I (VI), Москва, Партийное издательство, 1933, გვ. 100 (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XXVI, გვ. გვ. 459 —467).

[3] იქვე, გვ. 101.

[4] Архив Маркса и Энгельса, т. I (VI), Москва, Партийное издательство, 1933, გვ. 105.

nouvelle", რაც, რა თქმა უნდა, ნიშნავს (ადამიანთა) „ახალ ტალღას".[1] მართლაც, მთარგმნელს ერთმანეთში აურევია სიტყვები და ცნებები. ფრანგ. ზედსართავი სახელი „vague" ნიშნავს „ბუნდოვანს", „გაურკვეველს", მაგრამ არსებითი სახელი „une vague" ნიშნავს „ტალღას"; ზედსართავი „nouvelle" ნიშნავს „ახალს", მაგრამ არსებითი სახელი „une nouvelle" ნიშნავს „ახალ ამბავს." მთარგმნელს, კურცს, ეს მოვლენები ერთმანეთში აურევია. ასევე ფრანგ. სიტყვა „rationnement"—'უკმარ ულუფაზე გადაყვანა',—კურცის მიერ თარგმნილი სიტყვებით „Verpflegung aller Bürger", რაც აღნიშნავს სულ სხვა რამეს: „ყველა მოქალაქეთა მომარაგებას". „Marche de Ferrières", რაც ნიშნავს ერთი ისტორიული პირის გამგზავრებას ფერიერში, თარგმნილია როგორც „ფერიერის სვლა", ესე იგი გეოგრაფიული სახელი გარდაქმნილია ადამიანად[2].

თავისი შეხედულებანი თარგმნის შესახებ ენგელსს ყველაზე სრულად აქვს გამოთქმული სტატიაში: „როგორ არ უნდა ითარგმნოს მარქსი". ამ სტატიაში ენგელსი ხაზს უსვამს იმას, რომ მთარგმნელმა სრულყოფილად უნდა იცოდეს როგორც დედნის ენა, მისი წყობა, აზრის გაფორმების საშუალებანი და იდიომატიკა, ისე ის ენა, რომელზედაც თარგმნის; თარგმნისათვის გამოყენებული უნდა იქნეს ენის ყველაზე ზუსტი და შესატყვისი რესურსები, რათა თავიდან იქნეს აცილებული ყოველი ბუნდოვანება. ორივე ენის ღრმა ცოდნასთან ერთად საჭიროა შინაარსის მიწვდომა, ავტორის აზრისა და მიმართულების გაგება, მისი სტილის დაცვა, იმ საგნისა და რეალიების ცოდნა, რომლებიც დედნის არსს შეადგენენ, ერთი სიტყვით, ღრმა ინტუიცია, შთაგრძნობა და მაღალი ხელოვნება, რის გარეშეც აზრის და მისი ნიუანსების ადეკვატურად გადმოცემა შეუძლებელია[3]. ცნობილია, თუ რაოდენ დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა ლენინი თარგმნას და რა მაღალ მოთხოვნებს უყენებდა იგი მთარგმნელს. ლენინი თარგმნას განიხილავდა ორი თვალსაზრისით: როგორც სასწავლოს და ოგორც პროფესიულ ხელოვნებას. ლენინი დიდად აფასებდა თარგმნას, როგორც ახალი ენის შესწავლის ერთ-ერთ საშუალებას. გერმანული ენის უფრო ღრმად შესწავლის მიზნით, ვლადიმერ ილიას-ძე 1899 წლის დეკემბერში გადასახლებიდან ითხოვს, რომ პაველოვსკის ლექსიკონის გარდა მას გაუგზავნონ ტურგენევის გერმანული თარგმანი: „სახელდობრ რომელი ნაწარმოები ტურგენევისა.—ეს ჩვენთვის სულერთია,—ოღონდ სასურველია კარგი თარგმანი იყოს. გერმანული გრამატიკა სასურველია რაც შეიძლება უფრო სრული, — განსაკუთრებით სინტაქსი"[4]. საინტერესო და სახელმძღვანელოა ლენინის გამონათქვამი თარგმანის გამოყენების შესახებ: „ტურგენევის თარგმანი საჭირო იყო გერმანული ენის შესასწავლად შებრუნებული თარგმანის გზით. 1901 წლის მაისში, მიუნხენიდან მოწერილ წერილში ილიჩი რჩევას აძლევს მარკოზ ტიმოთეს-ძე ელიზაროვს, რომელიც საპყრობილეში იყო: „გონებრივი მუშაობის მხრივ,—წერს იგი,— განსაკუთრებით გვირჩევდა თარგმანს, შებრუნებულ თარგმანს, ე. ი. ჯერ

[1] Архив Маркса и Энгельса, т. I, (VI), Москва, Партийное издательство, 1933, გვ. 105.

[2] იქვე, გვ. 106.

[3] იხ. Ф. Энгельс, Как не следует переводить Маркса, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XVI, ч. I, გვ. გვ. 230—231.

[4] იხ. Н. К. Крупская, Ленин об изучении иностранных языков, „Правда" от 5 сентября 1937 г., № 245, გვ. 3.

უცხოური ენიდან რუსულზე წერილობით, შემდეგ კი ისევ რუსულიდან უცხოურზე. მე ჩემი გამოცდილებიდან ის დასკვნა გამოვიტანე, რომ ეს არის ენის შესწავლის ყველაზე რაციონალური ხერხი“ [1].

თარგმნის საკითხს ლენინი უდგებოდა უაღრესად პრინციპულად, იგი მოითხოვდა ცნების ზედმიწევნითი სიზუსტით გადმოცემას. ლენინის გამონათქვამებიდან იმ დასკვნის გამოტანა შეიძლება, რომ თარგმანში მთავარია მოვლენის ღრმად ეააზრება, სიტყვის ცნებითი ღირებულების ნათლად წარმოდგენა და მისი გადმოცემა მეორე ენაზე, არა ლიტერატურულად, არა სიტყვასიტყვით, არა ბექვანიკური კალკის სახით, არა ზოგადად და დიფუზურად, არამედ ისე, რომ უცხოური ტექსტი გადმოიცეს როგორც ფორმისა და შინაარსის ერთიანობა, გადმოიცეს იმ ენის ნორმებისა და ლიტერატურული ტრადიციის შესაბამისად. რომელ ენაზედაც ვთარგმნით. ახალი ენის შესწავლისათვის ლენინს უმნიშვნელოვანეს საშუალებად მიაჩნია ენობრივ მოვლენათა გააზრება, გრამატიკისა და ლექსიკონის რაციონალურად გამოყენება, ენის რესურსების გაგება, სინტაქსის შეთვისება, რაც გვაძლევს საშუალებას ნათლად წარმოვიდგინოთ, თუ რა სიტყვები და რა წესით შეიძლება შეეწყოს ერთმანეთს. ლენინი უდიდეს მნიშვნელობას აძლევდა ენის სიწმინდეს და სიზუსტეს, რადგან ენას იგი განიხილავდა როგორც ადამიანთა ურთიერთობის უმნიშვნელოვანეს საშუალებას[2]. განიარაღა რა მასალებს თარგმნის შესახებ, რომლებსაც ვპოულობთ ლენინთან, და აღნიშნავს რა იმ უდიდეს მეთოდოლოგიურ და მეთოდიკურ ინტერესს, რომელსაც ეს მასალები წარმოადგენს ჩვენთვის, ა. ვ. ფედოროვი წერს: „...ლენინი ყოველთვის გამოდის მოცემული შემთხვევის კონკრეტული პირობებიდან, გადმოგვცემს რა დედნის თავისებურებას კონტექსტთან დაკავშირებით,...აკავშირებს ორ, ამრიგად, ცალკეულ მოვლენას მთელთან. ამასთანავე ლენინი ითვალისწინებს იმ უდიდეს მნიშვნელობას, რომელიც შეიძლება ჰქონდეს იმ მთელისათვის ცალკეულ, აზრის მხრივ მნიშვნელოვან ელემენტს, და რა დამახინჯებები წარმოიდგება იმ ელემენტის არასწორი გადმოცემიდან. ...მთარგმნელობითი პრაქტიკისადმი ასეთი მიდგომა სავსებით შეესაბამება კერძოულისა და ზოგადის, ცალკეულისა და მთელის და იმ მთელის ყველა ელემენტის ურთიერთკავშირის დიალექტიკურ პრინციპს“ [3].

როგორც ვხედავთ, ლენინი მოითხოვს, რომ თარგმანი ემყარებოდეს კონტექსტს და იყოს ზედმიწევნით ზუსტი, ადეკვატური, მეცნიერული. სასწავლო თარგმანში, ისე როგორც ენის შესწავლის საქმეში საერთოდ, ლენინი პირველ პლანზე აყენებს ორი ენის წყობის შედარებას, ენობრივ თვალსაჩინოებას, შეგნებულობის პრინციპს:

გ. პლეხანოვი მთარგმნელს სამ წინასწარ მოთხოვნას უყენებს: იმ ენის ზედმიწევნით ცოდნას, რომლიდანაც ითარგმნება; ასეთსავე ცოდნას იმ ენისას, რომელზედაც ითარგმნება; იმ საგნის ცოდნას, რომელზედაც არის ლაპარაკი დედანში [4]. აქ იგულისხმება როგორც სპეციალური დარგობრივი, ისე იმ რეა-

---

[1] Н. К. Крупская, Ленин об изучении иностранных языков, „Правда“ от 5 сентября 1937 г., № 245, გვ. 3.

[2] В. И. Ленин, Соч., изд. 4-е, т. 20, გვ. 368.

[3] А. В. Федоров, Введение в теорию перевода, Москва, Изд-во литературы на иностранных языках. 1953, გვ. 82.

[4] Г. В. Плеханов, Искусство и литература, Москва, Гослитиздат, 1948, გვ. 835.

ლიების ცოდნა, რომლებსაც სათარგმნი ნაწარმოები შეიცავს. ყოველ თარგმანში მთავარია შინაარსის გადმოცემა იმ ენის საკუთარი რესურსებით და ლიტერატურული ნორმებისა და ტრადიციის შესაბამისად, რომელზედაც ვთარგმნით; ვინაიდან ითარგმნება აზრები და სახეები, და არა სიტყვები თავისთავად, აუცილებელი არაა დედნის სინტაქსური ფორმების კოპირება, მონური მიბაძვა, რადგან აქ ყველაზე მეტია იმის შესაძლებლობა, რომ თარგმანის ფორმა დასცილდეს დედნის იდეურ შინაარსს, ვერ ასახოს ჯეროვანი სიზუსტით მისი ინტელექტუალური და ემოციონალური მხარე. ა. ნ. სობოლევი წერს: „...თარგმანი-ფოტოგრაფია შეუძლებელია“ [1]. „მთარგმნელი არ უნდა ახდენდეს დედნის „ფოტოგრაფირებას“. იგი წონის მის აზრსა და სტილისტიკურ ხერხებს და შემოქმედებითად პოულობს მათთვის ეკვივალენტს მეორე ენაზე“ [2]. თუ ცუდი „მთარგმნელი, ასე ვთქვათ, თვითნაკეთ ნიღაბს ჩამოაფხატავს ავტორს და ამ თვითნაკეთ ნიღაბს იმ ავტორის ნამდვილ სახედ ასაღებს“ [3], კარგი მთარგმნელი სხვაგვარად იქცევა: იგი უცხოურ ტექსტში იცქირება, მაგრამ ფიქრობს მხოლოდ და მხოლოდ იმ ენაზე, რომელზედაც თარგმნის; იგი „არც ერთი წუთით არ განიცდის გაელენას უცხოური საქცევებისა, რომლებიც დედანის სინტაქსური კანონებისათვის უცნობია“ [4]. უკრიტიკო და დაუკვირვებელი, მექანიკური თარგმანი სინამდვილეში მრუდი სარკის როლს ასრულებს[5]. აი რამდენიმე მაგალითი ჩუკოვსკიდან: „Кабинет моей квартиры очень сыр“ ფრანგულ ენაზე შემდეგნაირად უთარგმნიათ: Mon logement est très fromage, ე. ი. ზედსართავი „сыр“ (сырой) 'ნესტიანი' უთარგმნიათ როგორც არსებითი სახელი „сыр“ 'ყველი'. ან კიდევ: le téléphone sans fil „უმავთულო ტელეფონი“ კი არ არის, არამედ რადიო; le pont, როცა გემის შესახებაა ლაპარაკი, გემბანს ნიშნავს, და არა ხიდს; Porto ნავსადგური კი არაა, არამედ პორტვეინი (სასმელი), l'adresse de singe ნიშნავს „მაიმუნის სიმარდეს“ და არა „მაიმუნის მისამართს“; ასევე le plongeur à l'hôtel აღნიშნავს „ჭურჭლის მრეცხავს“, და არა „სასტუმროში მცურავს“ [6]. რუსულად გვაქვს „у подошвы горы“ 'მთის ძირას', ფრანგულად—„au pied de la montagne“ (pied 'ფეხი'). ფრანგული გამოთქმა „il n'est pas dans son assiète ordinaire“ რუსულად ნიშნავს: „он не в духе“ 'ის ცუდ გუნებაზეა', და არა „он не в своей тарелке“; მცდარი თარგმანი აქ აიხსნება იმის უგულებელყოფით, რომ ფრ. assiette ორ ომონიმად, მეორე—თეჯშ [7], ფრ. un homme fait იქნება არა „გაკეთებული კაცი“ (fait 'გაკეთებული'), „сделанный человек“ ein gemachter Mann“, არამედ 'მოწიფული, მოზრდილი, ზრდადამთავრებული'. ფრ. ზმნას donner (ლათ. donare) 'მიცემა' სრულიად სხვა გაგება აქვს გამოთქმაში donner dans le piège 'მახეში

---

[1] А. Н. Соболев, Пособие по переводу с русского языка на французский, Москва, изд-во литературы на иностранных языках, 1952, გვ. 39.

[2] იქვე.

[3] К. И. Чуковский, Искусство перевода, Москва—Ленинград, 1936, გვ. 17.

[4] იქვე, გვ. 65.

[5] იქვე, გვ. 203.

[6] იქვე, გვ. 207.

[7] იხ. ამის შესახებ, Б. А. Грифцов, Заметки по технике перевода, „Вопросы языкознания“, 1952, № 5, გვ. 89.

გაპმა'; la fenêtre donne sur la rue ნიშნავს: ფანჯარა ქუჩაში გადის, ქუჩას გადაჰყურებს. ინგლისურში გვაქვს ამის კალკი: The window gives upon the street, ისევე როგორც 'It's me, c'est moi, და სხვ.[1]. ზალეიურკს[2] მექანიკური თარგმანის შემდეგი მაგალითი მოჰყავს: „Je ne lui ai pas donné beaucoup de pain"—„Ich nicht ihm habe Schritt gegeben Schönschlag von Brod". როგორც ვხედავთ, ფრანგული წინადადებების აზრი ('მე მას არ მივეცი ბევრი პური') გერმანულ „თარგმანში" სრულიად არა ჩანს, ისე როგორც არა ჩანს მასში აზრი საერთოდ: აქ ერთი ენის სიტყვები მექანიკურად არის შეცვლილი მეორე ენის სიტყვებით და თანაც თარგმნილია არა ცნებები, არამედ სიტყვის ცალკეული კომპონენტები, სრულიად უგულებელყოფილია გრამატიკული კატეგორიები, სინტაქსური კავშირები, წინადადების წყობა და ლოგიკა მთლიანად. უარყოფა pas მთარგმნელს მიუჩნევია არს. სახელად (un pas 'ნაბიჯი'), ხოლო სიტყვა beaucoup ('ბევრი') დაუყვია შემადგენელ ნაწილებად (beau 'ლამაზი' და coup 'დარტყმა'), უთარგმნია ცალ-ცალკე და შემდეგ ეს ნაწილები შეუერთებია. ეს მაგალითი ხელოვნურად შედგენილი მაგალითის შთაბეჭდილებას ტოვებს, და ავტორს შეეძლო მოეყვანა რომელიმე მოარული მაგალითი ცუდი თარგმანის შესახებ, თუმცა ნიმუში ლიტერატურაშიც ბევრია.

თარგმნისათვის საჭიროა ფუნქციონალური შესატყვისობა, და არა მხოლოდ ფორმალური[3], ხოლო ამისათვის საჭიროა შინაარსის ჩაწვდომა, იდიომატიკური სისტემის გადმოცემა იდიომატიკური სისტემით, დედნის თვითმყოფადი მთელისა—თარგმანის თვითმყოფადი მთელით[4]. არავითარი მხატვრული სახე არ შეიძლება ამოიხსნას და არავითარი საქცევი არ შეიძლება ითარგმნოს მხოლოდ ფორმალური შესატყვისობის საფუძველზე, რადგან აზრის გაფორმების საშუალებებს თითოეულ ენაში იმ ენის წყობა და ლიტერატურული ტრადიცია განსაზღვრავს.

თარგმნა არ არის ცალკეული საქცევებისა და სინტაქსური მოვლენების უბრალო კალკირება, იგი თავისებური შემოქმედებითი მუშაობაა, რომელიც ემყარება ზოგადფილოლოგიურ განათლებას, ორივე ენისა და საგნის მეცნიერულ ცოდნას, და მოითხოვს ორი ენის მოვლენების დიფერენციალურ შეპირისპირებას, პოზიტიურ ცოდნაზე დამყარებულ ინტუიციას, შთაგრძნობის უნარს, აზროვნებით პროცესებს; იგი მოითხოვს ინტელექტუალიზებული ვარჯიშობის საფუძველზე შემუშავებულ მყარ ჩვევას, დახელოვნებასა და ხელოვნებას, რომელთა განუყრელი ნიშანი ისაა, რომ მათში წამყვანია ცნობიერების აქტიური კონტროლი, აზრი და ინტუიცია, და არა რაიმე ავტომატიზებული ელემენტი.

---

[1] იხ. J. C. Nesfield, English grammar, London, Macmillan a. C°, 1944, გვ. 213.

[2] Sällwürk, Fünf Kapitel vom erlernen fremden Sprachen, Berlin, Gaertner, 1898, S. 22.

[3] იხ. А. В. Федоров, ციტირებული შრომა, გვ. 12.

[4] იხ. А. А. Реформатский, Лингвистические основы перевода, „Иностранные языки в школе", 1952, № 6, გვ. 22.

თარგმნა გაგებისა და გაგებინების საშუალებაა. ქართულში „თარგმანი", „თარგმანება" ნიშნავდა ახსნას, განმარტებას, აზრის არტიკულაციას[1].

მთარგმნელობის ისტორიას[2] აქ არ ვეხებით. აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ მთარგმნელობას ჩვენში ძველთაგანვე ჰქონდა ძლიერ განვითარებული ტრადიცია თავისი სკოლებითა და მეთოდებით. ჩვენში ყოველთვის დიდი იყო იმის შეგნება, რომ, როგორც, თეიშურაზ პირველი ამბობდა („ვარდბულბულიანი", სტრ. 2), „ჰმართებს, კაცმან კარგი ნახოს, მანცა მისგან გადმოიღოს..." ქართველები, ისე როგორც სხვა კულტურული ხალხები, მუდამ „გაფაციცებით ადევნებდნენ თვალყურს მსოფლიო კულტურის მონაპოვარს..."[3] მაგრამ მთარგმნელობითი საქმე კულტურული მშენებლობის ესოდენ საპასუხისმგებლო უბნად იქცა და მაღალ მეცნიერულ დონეზე ავიდა ჩვენში მხოლოდ საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ.

2. სასწავლო თარგმანი

ა. სასწავლო თარგმანის მიზანი

სასწავლო თარგმანის მიზანია დაეხმაროს მოსწავლეს იმაში, რომ ანალიზის საფუძველზე ღრმად გაიგოს უცხოური ტექსტი ან მეტყველება უცხოურ ენაზე და თანდათან მიაღწიოს იმ დონეს, როცა შეძლებს მის გაგებას დედაენისათვის მიუმართავად. სანამ ამ დონეს მიაღწევდეს, დედაენისადმი აპელირება მისთვის აუცილებელია. საკითხი დედაენის როლის შესახებ ჩვენ განვიხილეთ ცალკე შრომაში[4], აგრეთვე ამ შრომის პირველ თავში (§ 4), და ამიტომ მას აქ აღარ შევეხებით. ჩვეულებრივ, სასწავლო თარგმანს განიხილავენ როგორც დამხმარე საშუალებას. აღნიშნავენ აგრეთვე, რომ თარგმნა „ზედმეტი" ხდება[5] მას შემდეგ, როცა მომზადებულია ნაადაგი იმისათვის, რომ მოსწავლე სინთეზურ კითხვაზე გადავიდეს. ანალიზს და თარგმანს თანდათან მიჰყავს მოსწავლე ახალი ტექსტის უშუალო გაგებამდე. მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, თითქოს უთარგმნელ სემანტიზაციაზე გადასვლა თარგმნის სრულ ლიკვიდაციას მოასწავებდეს. მოსწავლეს სინთეზურ კითხვაზე გადასვლისას უნდა შეეძლოს ტექსტის არა მარტო გაგება თავისთვის, არამედ გაგებულის თარგმნაც გარკვეულ პირობებსა და ფარგლებში, თუმცა, რა თქმა უნდა, აქ არ არის ლაპარაკი პროფესიულ

---

[1] შდრ. „გაღმომითარგმანე ჩენ იგაჲი ესე" (მათ., 15, 15), „Изъясни нам притчу сию." „Explique-nous cette parabole". გერმანიშვილთან: „...ქეყანის იგავს სთარგმნიდიან ეუზერები", (თხზ., თბილისი, სახელგამი, 1955, გვ. 61[5]—[6]; „სცან ამ ლექსთა იგაჲი, თარგმნე, თუ გიყუარღეო!" (იქვე, გვ. 79).

[2] იხ. А. В. Федоров, ციტირებული შრომა, თ. II, Из истории перевода и переводческой мысли, გვ. გვ. 19—62.

[3] იხ. კ. კეკელიძე, მთარგმნელობითი მეთოდი ძველ ქართულ ლიტერატურაში და მისი სასიათი, in: ეტიუდები ძველი ქართული ლიტერატურის ისტორიიდან, I, თბილისი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1956, გვ. 185.

[4] ი ე. კვაჭაძე, დედაენისა და თარგმნის როლი უცხოური ენის შესწავლაში, თბილისი, სახელმწიფო გამომცემლობა, 1948.

[5] იხ. И. В. Карпов, Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов, сб. Теория и методика учебного перевода, Москва, Изд-во АПН, 1950, გვ. 79.

ამთარგმნელობაზე. თუ თარგმნა არ შეიძლება მიჩნეულ იქნეს რაიმე თვითკმარ საშუალებად ან თვითმიზნად, სამაგიეროდ ის უნდა დარჩეს, კითხვასთან ერთად, როგორც გარკვეული ჩვევა, რომელიც კიდევ უფრო განამტკიცებს ენის ცოდნას და თავიდან აგვაცილებს დავიწყების რეციდივს[1]. ცნობილია, რომ ახალი ენის შესწავლის დამწყები თავის გონებაში თარგმნის ახალი ენიდან დედაენაზე. რომ ის ხელოვნური ზომები, რომლებიც მიზნად ისახავს დედაენის იზოლირებას, ფსიქოლოგიურად და პედაგოგიურად არ არის გამართლებული, ეს ჩვენ ამ შრომის მეორე თავის მერვე პარაგრაფში გაეარკვიეთ. აქ აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ თარგმნის უკუღებელყოფა უარყოფით გავლენას ახდენს ახალი ენის შესწავლაზე არა მარტო საშუალო სკოლაში, არამედ უმაღლეს სასწავლებლებშიც. რა თქმა უნდა, ალღოს გარეშე სწავლა არ შეიძლება და მასწავლებელმაც ყოველმხრივ უნდა განუვითაროს იგი მოსწავლეებს, მაგრამ ალღო არ არის მეთოდი ან ხერხი. „ალღოს" დამოწმება,—ამბობს ს. ფ. ჟუიკოვი,—არაფერს არ ხსნის და, თავისთავად აღებულს, მას არ შეუძლია დაეხმაროს მასწავლებელს მის ყოველდღიურ პრაქტიკულ მუშაობაში[2]. რასაკვირველია, როცა ხილულ და ხელსახებ საგანზე პირდაპირ მიუთითებთ და თანაც მრავალჯერ წარმოათქმევინებთ იმ საგნის აღმნიშვნელ უცხოურ სიტყვას, მოსწავლე ახერხებს სიტყვისა და ცნების უშუალო დაკავშირებას[3], მაგრამ თუ საგანი განყენებულია, მაშინ ასეთი შესაძლებლობა, სხვა რომ არა ვთქვათ, ფრიად პრობლემატურია. არც ერთ ინტუიტივისტს, არც ერთ „ნატურალისტს" არ დაუმტკიცებია პრაქტიკულად, რომ მოსწავლე უთარგმნელად ადვილად გაიგებს ისეთი სიტყვების მნიშვნელობას, რომლებიც, მაგალითად, გონების ფუნქციებს აღნიშნავენ. უცხოური ენის შესწავლის პროცესში ბუნებრივ აღღოს დისკურსიული პროცესები უნდა შეელოდეს. „ალღო" ვერ შეცვლის შედარებასა და შეპირისპირებას. თარგმნის საშუალებით მოსწავლეები ადგენენ მსგავსებასა და განსხვავებას ორ ენას შორის და ეჩვევიან ახალი ენის შეგნებულ გამოყენებას დედაენის ინტერფერირების გარეშე[4]. დ. ს. სამუილოვი, ლაპარაკობს რა ჩვენი მეორე მშობლიური ენის—რუსულის—ეროვნულ სკოლებში სწავლების შესახებ, გამოთქვამს შიშს, რომ თარგმნას შეუძლია გამოიწვიოს ყურადღების გაორება, რისთვისაც იგი გვეირჩევს გამოვიყენოთ კომბინირებული მეთოდი[5]. მაგრამ უნდა გავარჩიოთ ერთმანეთისაგან ყურადღების გაორება და ყურადღების განაწილება: პირველ შემთხვევაში ცნობიერების წინაშე ორი დამოუკიდებელი ობიექტია და იგი ვერც ერთზე ვერ ასწრებს შემოკრებას, მეორე შემთხვევაში კი ყურადღება ნაწილდება ორ ობიექტზე. რაც შეეხება კომ-

---

[1] მით უფრო გაუმართლებელია მეთოდიკის კურსიდან თარგმნის ამოგდების ცდა. იხ., მაგალითად, В. С. Цетлин, Методика преподавания французского языка в VIII—X классах, Москва, 1955.

[2] С. Ф. Жуйков, К вопросу о формировании орфографических навыков, „Советская педагогика", 1954. № 1, გვ. 76.

[3] იხ. Протоколы заседаний комиссии по вопросам о преподавании новых языков, Тифлис, 1904, გვ. 105.

[4] Е. Лобанова, Работа над переводом в школе, Сб. Иностранный язык в школе, вып. III, Москва, Учпедгиз, 1946, გვ. 41.

[5] Д. С. Самуилов, Комбинированный метод преподавания русского языка, сб. В помощь учителю национальной школы, Москва, Учпедгиз, 1951, გვ. 26.

ბინარებულ მეთოდს, ეროვნულ სკოლებში მისი რაციონალური გამოყენების წესი ჯერ კიდევ ი. გოგებაშვილმა განმარტა და დაასაბუთა[1]. თარგმნას ახალ ენის შესწავლაში აქვს გარკვეული როლი, იგი ერთ-ერთი აუცილებელი ასპექტია, რომელსაც იქვემდებარებს მთავარი მიზანი. რომელიც ახალ ენის უშუალო გაგებაში. ახალ ენაზე მეტყველებასა და ტექსტებია სიფრთხილით კონტროლში მდგომარეობს. იმაზე დაკვირვებას, თუ რა სირთულეებით ხდება ერთისა და იმავე აზრის გამოხატვა ორ სხვადასხვა ენაზე, დიდი საგანმანათლებლო მნიშვნელობა აქვს[2]. ამის გარდა, გონიერული შეპირისპირება თავიდან აცილებს ინტერფერენციის მოვლენებს და იძის საშიშროებას. რომ ერთ ენაში მეორე ენიდან მექანიკურად შემოვიდეს ფორმებისა და გამოთქმების პირდაპირი თარგმანები.

ბ. სახწავლო თარგმანის სახეები

სიტყვასიტყვითი თარგმანი ეწოდება ისეთს, რომელიც გადმოგვცემს ლექსიკური წინადადების ყველა სიტყვის მნიშვნელობას და ამავე დროს იცავს მის წყობას, სტრუქტურას. რა მნიშვნელობა აქვს ასეთ თარგმანა და რამდენად კანონიერია მისი გამოყენება, როცა, საერთოდ მიღებული აზრის თანმიმდევრული თარგმნა მდგომარეობს მთელის შინაარსის გადმოცემაში იმ ენის რესურსებია და ნორმების საშუალებით, რომელზედაც ვთარგმნით? უცხოური ენის ფორმებისა და სინტაქსური ნორმების კალკირებას, რომელიც ეწინააღმდეგება ქართულობითი ხელოვნების თვით პრინციპს, შეიძლება თუ არა ჰქონდეს რაიმე გარემოებაში რაიმე დადებითი მნიშვნელობა? ამაზე რომ პასუხი გავცეთ, საჭიროა გარკვეულ იქნეს, თუ, სახელდობრ, რა გარემოებასა და რა ასპექტში შეიძლება აქ ლაპარაკი. პროფ. ზ. მ. ცეტკოვა, მაგალითად, იმ აზრისაა, რომ, თვალსაჩინოების საკითხთან დაკავშირებით, საკითხი სიტყვასიტყვითი თარგმანის როლის შესახებ უნდა გადასინჯულ იქნეს, რომ თარგმანის ეს სახე არაკანონზომიერად იქნა განდევნილი სწავლების პრაქტიკიდან, რომ ცალკეულ შემთხვევებში იგი ხელს უწყობს თვალსაჩინოების შექმნას, რომელიც მას შეუძლია დაანახვოს მოსწავლეს, თუ როგორია თითოეული ენის წყობა და რა საშუალებებს მიმართავს იგი ერთისა და იმავე აზრის გამოსახატავად[3].

სიტყვასიტყვით თარგმანს ზოგჯერ მიმართავენ იმისათვის, რომ მიაღწიონ ტექსტისა და აზრის ისეთ დანაწევრებას, რომელიც შესაძლებელს ხდის დღევანდელი სპეციფიკის, შინაგანი სტრუქტურის, დამახასიათებელი დეტალების თვალსაჩინოდ წარმოდგენას. სიტყვასიტყვითი თარგმანი არის მხოლოდ დამხმარე, გარდამავალი, შუალედური სტადია, რომელიც, თავისთავად აღებული, ვერ ამოწურავს საგანს, და რომელსაც უნდა მოჰყვეს საბოლოო და სავალდებულო ლიტერატურული თარგმანი; ეს საბოლოო ვარიანტი წარმოგვიდგენს საგანს ფორმისა და

---

[1] იხ. იაკობ გოგებაშვილი, პედაგოგიური თხზულებანი, ტ. II, პროფ. გ. ლასკარიშვილის რედაქციით, თბილისი, სახელგამი, 1940, გვ. 157.

[2] იხ. Н. И. Гез, Лексические упражнения на старшей ступени обучения, „Иностранные языки в школе", 1957, № 1, გვ. 41.

[3] იხ. проф. З. М. Цветкова, Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, сб. В помощь учителю иностранного языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 81.

შეიძლება მთლიანობაში, მაშინ როდესაც იმ საგანს, დანაწილადებული სახით წარმოდგენილს, ჯერ კიდევ აკლია მთლიანი საგნის თვალსაჩინოება. სიტყვასიტყვითი თარგმანის გამოყენების არე არ შეიძლება წინასწარ შემოიფარგლოს, იგი ყოველთვის დამოკიდებულია ორი ენის მორფოლოგიური წყობის თავისებურებაზე, მოსწავლეთა მომზადებასა და ტექსტის ხასიათზე; მას მივმართავთ მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში, კერძოდ კი მაშინ, როცა ამა თუ იმ საქცევს მოსწავლე ჯერ კიდევ არ იცნობს. საქცევის ან სიტყვის დანაწევრებას და მისი შემადგენელი ნაწილების ცალ-ცალკე თარგმნას შეუძლია, რამდენადმე მაინც, გაუადვილოს მოსწავლეს იმის გაგება, რის მნიშვნელობასაც იგი პირდაპირ ვერ ჭვდება. თვალსაჩინოების ბარისხი ამ შემთხვევაში არ იქნება ისე მაღალი, როგორიც მთლიან საგანს ახასიათებს, მაგრამ ამ ეტაპზე მთავარია ის, რომ მომზადდეს ნიადაგი წინადადებების სრული გაგებისათვის, რაც ლიტერატურულ თარგმანს უნდა მოჰყვეს. ამრიგად, სიტყვასიტყვით თარგმანს ახასიათებს პირობითობა, იგი წარმოადგენს მხოლოდ დროებითს, გარდამავალ ამოცანას, რომელსაც სავსებით და მთლიანად იქვემდებარებს მთავარი მიზანი: ადეკვატური ლიტერატურული თარგმნა. ამ პირობის გარეშე, სიტყვასიტყვითი თარგმანი ვერ შეასრულებს თავის დანიშნულებას და საზიანოც იქნება, რადგან მოსწავლეს შეუძლია იფიქროს, რომ მან უკვე ყველაფერი გააკეთა, რაც ტექსტის გაგებისთვისაა საჭირო. სიტყვასიტყვითი თარგმანის გამოყენების შესაძლებლობა დამოკიდებულია ფრაზულ გარემოცვაზე, კონტექსტის ხასიათზე. არის შემთხვევა, როცა გამოთქმა დაუნაწევრებელია, და მაშინ მისი ცალკეული კომპონენტების თარგმნა სრულიად შეუძლებელია, და პირიქით, ზოგ შემთხვევაში იგივე ფორმა წარმოადგენს თავისუფალ შეხამებას, რომლის ყოველი წევრი სწორედ ცალ-ცალკე უნდა ითარგმნოს, როგორც დამოუკიდებელი სიტყვა. ამის ყველაზე მკაფიო მაგალითს წარმოადგენს „il y a“: როგორც ერთიანი საქცევი (‘არის, იმყოფება, მოიპოვება’), იგი არ შეიძლება დანაწილდეს და თითოეული გრაფიკული კომპონენტი ცალ-ცალკე ითარგმნოს, და პირიქით, თავისუფალი შეხამების („მას იქ აქვს“) წევრები სწორედ ცალ-ცალკე უნდა ითარგმნოს, როგორც დამოუკიდებელი სიტყვა, რომელიც გარკვეულ სინტაქსურ ფუნქციას ასრულებს. სიტყვასიტყვით თარგმანს შეუძლია დაეხმაროს მოსწავლეებს რთული სიტყვის გაგებაში, როცა კომპონენტების მნიშვნელობა მათთვის ცნობილია: porte-plume m კალმისტარი (porter ტარება, plume f კალამი); arc-en-ciel m ცისარტყელა (arc m თაღი, en-ში, ciel m ცა), და სხვ. რაც შეეხება გრამატიკული დროის რთულ ფორმას, მაგალითად, ისეთს, როგორიცაა J'ai écrit une lettre ‘მე წერილი დავწერე’, პროფ. ცვეტკოვა გვირჩევს გამოვიყენოთ დაწყებით ეტაპზე შემდეგნაირი თარგმანი, რომელიც ერთგვარ კომენტარსაც შეიცავს: „Я имею письмо написанным, оно уже в написанном состоянии, раз я его написал“[1]. რომ ამ პერიფრაზირების გზით მივიდეთ ლოგიკურ დასკვნამდე, მას უნდა დაუმატოთ, რომ ფრანგული Passé composé, რომლის წარმოებაში მეშველი ზმნა და მიმღეობა მონაწილეობს, რუსულად შეიძლება გამოიხატოს ნამყო სრულით: „Я написал“.

---

[1] Проф. З. М. Цветкова, Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, сб. В помощь учителю иностранного языка в средней школе, Москва, Учпедгиз, 1952, გვ. 31.

„J' ai écrit une lettre" „Я написал письмо";

J' ai écrit

Я написал

წინააღმდეგ შემთხვევაში მოსწავლეს შეუძლია უბრალოდ გააიგივეოს თავისუფალი პერიფრაზა და აღებული დროის ფორმა, და მაშინ სიტყვასიტყვითი თარგმანი მოგვცემს იმის საწინააღმდეგო შედეგს, რომელსაც ჩვენ მისგან მოველით. მართლაც, Passé composé-ში, როგორც დროის რთულ ფორმაში საერთოდ, მიმღეობას უშუალო კავშირი აქვს მეშველ ზმნასთან და მასთან ერთად ქმნის ერთ აზრობრივ მთელს, მაშინ როდესაც რუსულ პერიფრაზაში მიმღეობა განსაზღვრების როლს ასრულებს და უთანხმდება საზღვრულს გრამატიკულ სქესსა და რიცხვში. რუსულ პერიფრაზაში „ქონა"-ზმნა წარმოდგენილია თავისი ლექსიკური მნიშვნელობით, ფრანგული დროის ფორმაში იგი დელექსიკალიზებულია. ყოველ შემთხვევაში, ქართული პერიფრასტიკის ნიმუში—„წერილი დაწერილი მაქვს"—და ფრანგული Passé composé, მიუხედავად ერთგვარი ფორმობრივი სიმეტრიისა, ერთმანეთის შესატყვისი არა ჩანს, როგორც ეს დავინახეთ ამ შრომის მეექვსე თავში. ასევე ზმნური საქცევების სემანტიზაციისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ სიტყვასიტყვითი თარგმანი, ოღონდ ყველა იმ პირობის დაცვით, რომლებზედაც ზევით ვილაპარაკეთ.

J'ai faim: რას ნიშნავს J'ai? „მე მაქვს". რას ნიშნავს la faim? „შიმშილი". ერთად?... მაგრამ აქ უნდა მივიღოთ ისეთი შეხამება, რომელიც ქართულისათვის უკიდურესად ხელოვნური და უჩვეულოა. მოსწავლეები, ჩვეულებრივ, ხვდებიან, თუ რაშია საქმე, და ბუნებრივად აღადგენენ თავის ცნობიერებაში ლიტერატურულ ექვივალენტს. დახელოვნებული მასწავლებლები სწორად შენიშნავენ, რომ სიტყვასიტყვით თარგმანი არის „ორღესული ზომა", რომელსაც სარგებლობა მოაქვს, როცა იგი ემსახურება სემანტიზაციისა და დამახსოვრების გაადვილებას, ხოლო მეტად საზიანოა იმ შემთხვევაში, როცა იგი აძლიერებს ბგკარული თარგმნის ტენდენციას, რომელიც დაწყებით საფეხურზე ჩვეულებრივი მოვლენაა. ისინი სიტყვასიტყვით თარგმანს განიხილავენ როგორც „ხელის პირველ მოსაპოდს" („первая зацепка"). და უმეტესწილად თვითონ კი არ კარნახობენ ლიტერატურულ თარგმანს, არამედ თვითონ მოსწავლეებს ასრულებინებენ მას, მიჰყავთ რა ისინი თითოეული ენის სპეციფიკის გაგებამდე. ამ პირობის გარეშე, სიტყვასიტყვითი თარგმანის ლეგალიზებას აზრი არ ექნებოდა.

ეგრეთ წოდებული თავისუფალი თარგმანი მდგომარეობს იმაში, რომ მოსწავლე დედანზე ჰყვება უცხოური ტექსტის მთავარ შინაარსს, ან კიდევ ადგენს თეზისებსა და კონსპექტებს, რითაც იგი ამყარებს ტექსტში ორიენტირების, მისი მთავარი და დაქვემდებარებული მომენტების დაჯერისა და სინტაქსური კავშირების გამოცნობის უნარს. თავისუფალი თარგმანი ტექსტის უშუალო გაგების შემოწმების ერთ-ერთი საშუალებაა. პირველადი გაგება, რომელსაც უფრო ზოგადი ხასიათი აქვს, მოსდევს ტექსტის პირველად კითხვას და ანალიზურ კითხვასთანაა დაკავშირებული, მაშინ როდესაც მეორადი გაგება, რომელიც ტექსტის ანალიზს მოსდევს და სინთეზურ კითხვასთანაა დაკავშირებული, გვიჩვენებს შინაარსის გაგების უფრო მაღალ ხარისხს და ცალკეული დამახასიათებელი დეტალების დაჭერის უნარს. ტექსტის მოცულობა, რთული

კონსტრუქციების, განყენებული და პოლისემიური სიტყვების რაოდენობა, ისე როგორც სიძნელის ხარისხი საერთოდ, იზრდება საფეხურის მიხედვით, მაგრამ არც ერთ საფეხურზე მოსწავლეთა რეალური შესაძლებლობა გადაჭარბებულად არ უნდა წარმოვიდგინოთ. თუ მოსწავლეს არ ესმის ან, როგორც ჩვეულებრივ ხდება, არ ახსოვს ცალკეული სიტყვები და ერთმანეთში ურევს სხვადასხვა ტიპის წინადადებებს, თუ იგი კარგად ვერ ამჩნევს ცალკეული გამოთქმებისა და საქცევების საზღვარს, იგი უკეთეს შემთხვევაში დაიჭერს აზრის მხოლოდ ცალკეულ ფრაგმენტებს, მაგრამ ვერ მიაგნებს მოვლენათა ლოგიკურ ძაფს, ვერ აღმოაჩენს ტექსტში აზრობრივ ნიშანსვეტებს. ამიტომ თავისუფალ თარგმნას უნდა უსწრებდეს მოსწავლის ცოდნისა და აქტიური მეხსიერების შემოწმება. „უმნიშვნელოვანესი განსხვავება პირველადსა და მეორადს თავისუფალ თარგმანს შორის მდგომარეობს იმაში, რომ პირველი რამდენადმე ყოველთვის სპონტანურია, ხოლო მეორე—მიზანდასახულობითი".[1] პირველ შემთხვევაში ყურადღება განაწილებულია მთელ ტექსტზე, მაგრამ არაა დასახული რაიმე კონკრეტული ამოცანა, რომელმაც ყურადღების არე უნდა შემოფარგლოს ამა თუ იმ საგნით; მოსწავლე თარგმნის იმას, რის გაგებასაც ასწრებს, მაგრამ ტექსტის არადიფერენცირებულ ფონზე ამა თუ იმ მოვლენას იგი სპეციალურად არ აანალიზებს. მეორე შემთხვევაში მოსწავლეს, გარდა იმისა, რომ მან მთლიანი ტექსტი უნდა მიმოიხილოს, აქვს კიდევ კონკრეტული დავალება—მიაქციოს განსაკუთრებული ყურადღება გარკვეულ მოვლენებს. ვინაიდან ამ მეორე ფაზაში მოსწავლის აზრს აქვს გარკვეული მიმართულება, იგი ახდენს ტექსტიდან იმის განწვევრებას და ანალიზს, რაც მის მთავარ ამოცანას შეადგენს. ცხადია, მთლიანი ტექსტის გაცნობის გარეშე იგი ამ ამოცანას ვერ გადაწყვეტს.

ადეკვატური თარგმანი მოითხოვს ტექსტის დეტალურ ანალიზს ლექსიკური, მორფოლოგიურ-სინტაქსური და სტილისტიკური თვალსაზრისით. ანალიზის ყველა ეს სახე მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, ერთმანეთს მოითხოვს და ერთმანეთს ავსებს. მართლაც, სიტყვის ლექსიკური ანალიზისათვის საჭიროა მისი მორფოლოგიური ნიშნების გამოცნობა, მის მნიშვნელობათა საერთო მოცულობიდან სწორედ იმ მნიშვნელობის დადგენა, რომელიც მას მოცემულ კონტექსტში აქვს. იმისათვის, რომ სიტყვა ითარგმნოს, ჯერ უნდა გაირკვეს აგრეთვე მისი სინტაქსური როლი და თანაც მეორე ენაში მოენახოს მას რაც შეიძლება ზუსტი შესატყვისი. ეს იმაზეცაა დამოკიდებული, თუ რამდენად ეფლობთ იმ ენას, რომელზედაც ვთარგმნით. თარგმნა როგორც ხელოვნება და შემოქმედებითი აქტი, სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ ავტორის იდეისა და განცდების გადმოსაცემად შეეჩვიოთ იმ ენაზე, რომელზედაც ვთარგმნით, ექსპრესიულ საშუალებათა ისეთი კომპლექსი, ისეთი ფსიქოლოგიური ნიადაგი, რომ მკითხველის ან მსმენელის ცნობიერებაში აღიძრას სწორედ ის წარმოდგენები, რომლებსაც აღძრავს ხოლმე უცხოური სიტყვა, შესაფერ ფრაზულ გარემოცვასა და კონტექსტში ინტეგრიროებული. ქმნის ოა ისეთ კომპოზიციურ მთლიანს, რომელიც ყოველმხრივ უწყობს ხელს უცხოურ ენაზე რეალიზებული მხატვრული სახის ამოხსნას და აზრის ამოკითხვას, მთარგმნელი ფსიქოლოგიურად ამზადებს მკითხველს ან მსმენელს, უქმნის მას განწყობას ახალი მასალის აღსაქმელად. ცხადია, ამისათვის მთარგმნელი ძალიან ახლოს უნდა იცნობდეს ნაწარმოებს, ისე როგორც ორივე ენის წყობასა და

[1] И. Д. Сапистра, Методика обучения немецкому языку, Москва, Учпедгиз, 1958, გვ. 248.

ინტიმურ რეალიებს, სიტყვის საუნჯეს, გამომეტყველებით საშუალებებს. მაგრამ თარგმნა, როგორც სინთეზური და შემოქმედებითი აქტი, სინამდვილეში მეტია, ვიდრე ენის ცოდნა და შესატყვისების შერჩევა, თავისთავად აღებული. მთარგმნელი არ შეიძლება იყოს ავტორის პასიური მიმბაძველი, რადგან მას არ შეუძლია მექანიკურად გადმოიღოს მხატვრული ორნამენტი და სტილისტიკური მანერა. რა თქმა უნდა, ეს მოთხოვნები წაეყენება პროფესიულ მთარგმნელს, და არა მოსწავლეს. მაგრამ მოსწავლე ადრევე უნდა შევაჩვიოთ ადეკვატურ თარგმანს იმ მიზნით, რომ მან უფრო მტკიცედ შეითვისოს ლექსიკა და გრამატიკა, ისწავლოს აზრის ამოკითხვა და უფრო ღრმად დაუკვირდეს ახალ ენას. მხოლოდ ამ გზით შეიძლება ეს უკანასკნელი გახდეს მისთვის გააზრებული ვარჯიშობის საგნად, აზროვნების მასალად, შემდეგ კი საშუალებად. ადეკვატურ თარგმანს მივმართავთ უცხოური ენის სწავლების ყველა საფეხურზე, სიძნელეთა სათანადო გრადაციით. ეს გრადაცია მდგომარეობს იმაში, რომ ვიწყებთ ადვილი, ფორმისა და შინაარსის მბრივ მარტივი და კონკრეტული სიტყვებით, შემდეგ გადავდივართ სხვადასხვა სახის წინადადებებზე, შემდეგ კიდევ ტექსტებზე. მაგრამ, რასაკვირველია, სიძნელეთა გრადაცია ისე გაუბრალოებულად არ უნდა წარმოვიდგინოთ, რადგან თითოეული ზემოდასახელებული ობიექტი სინამდვილეში მრავალასპექტიანია და შედგება ტიპოლოგიურად განსხვავებული მრავალი სახეობისაგან, რომელთა გააზრებისა და თარგმნისათვის საჭიროა გადალახულ იქნეს სიძნელეთა მთელი გამა. დაწყებით საფეხურზე, მაგალითად, სიტყვები კონკრეტული ხასიათისაა, კომპოზიტები, რთული საქცევები და იდიომატიკა იშვიათად გვხვდება ან სულ არა, გრამატიკა ელემენტარულია, ზმნის დროებიდან მხოლოდ აწმყო გვხვდება, ტექსტები მცირეა მოცულობით და უმეტესწილად აღწერილობითი ხასიათისაა. მაინც, თუ მხედველობაში მივიღებთ მეხუთეკლასელის რეალურ შესაძლებლობას, აგრეთვე იმას, რომ ამ საფეხურზე მოსწავლე პირველად ეცნობა ახალ ენას, ახალ არტიკულაციურ ბაზისსა და გრამატიკულ სისტემას, შეიძლება გადაუჭარბებლად ითქვას, რომ, სხვა კლასებთან შედარებით, V კლასის პროგრამა მეტი სიძნელითაა გაჯერებული. საშუალო და უფროს საფეხურებზე თანდათანობით იზრდება თარგმნის ხვედრითი წონა და მოსწავლეთა მუშაობაც უფრო დამოუკიდებელი ხდება. სახლში დამოუკიდებლად შესრულებულ წერილობით თარგმანს არჩევენ კლასში, ადარებენ ერთმანეთს სხვადასხვა ვარიანტს, მიმართავენ მოტივირებულ გასწორებას და მოჰყავთ იმის საბუთი, თუ რატომ უნდა მიეცეს უპირატესობა ამა და ამ ვარიანტს, და არა სხვა რომელიმეს.

ამოცანა, რომელიც მოსწავლემ უნდა გადაწყვიტოს უცხოურ ენაზე თარგმნის დროს, გაცილებით უფრო რთულია, რამდენადაც მან უნდა შეარჩიოს უცხოური ენის სწორედ ის ფორმები, რომლებიც სათარგმნ მასალას ყველაზე უფრო ადეკვატურად გამოხატავენ. დედანზე თარგმნისას მოსწავლეს მთავარი ყურადღება შემოკრებილია ტექსტის შინაარსზე, რადგან სწორედ შინაარსის მიწვდომაზეა დამოკიდებული, პირველ რიგში, მთელი შემდგომი მუშაობა. უცხოურ ენაზე თარგმნისას შინაარსი ცნობილია, მაგრამ ფორმებია შესარჩევი, და თარგმნის ხარისხიც სწორედ ამ ფორმების სწორ შერჩევაზეა დამოკიდებული. ფორმების სწორ შერჩევას მოსწავლე შეძლებს მხოლოდ მაშინ, როცა კარგად ახსოვს ისინი და ესმის მათი დანიშნულება, იცის ამავე დროს, თუ რა სიტყვები შეიძლება შეეწყოს ერთმანეთს, როგორ და რა საშუალებებით გამოიხატება ესა

და ეს სინტაქსური მიმართება დედაენასა და უცხოურ ენაში. პირველ საფეხურზე ამ ვარჯიშობის ხვედრითი წონა ერთობ მცირეა, მაგრამ მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ლექსიკურ მინიმუმში შემავალი ყველა სიტყვისა და ფრაზეოლოგიური ერთეულის თარგმნა. უცხოურ ენაზე თარგმნას მეტი ადგილი ეთმობა საშუალო და უფროს საფეხურებზე, სადაც იგი ღებულობს სისტემატური ვარჯიშობის სახეს. არა იმიტომ მხოლოდ, რომ ამ ეტაპზე მოსწავლეს უკვე დაგროვილი აქვს საკმარისი ლექსიკა და გრამატიკულ სისტემაშიც უფრო ერკვევა, არამედ იმიტომაც, რომ უფრო განვითარებული აქვს ლოგიკური მეხსიერება, უფრო დაჩვეულია დედაენაზე თარგმნას. ამ უკანასკნელ გარემოებას ჩვენ აღვნიშნავთ იმიტომ, რომ, მიუხედავად იმ განსხვავებისა, რომელიც მათ შორის არსებობს, თარგმანის ეს ორი სახეობა, ე. ი. თარგმნა დედაენაზე და დედაენიდან, მაინც ერთგვარ კავშირშია ერთმანეთთან და ერთმანეთს აპირობებს. როცა უცხოურ წინადადებას დედაენაზე ვთარგმნით, ე. ი. ვეძიებთ დედაენაში იმ ფორმებს, რომლებიც სათარგმნი წინადადებების შინაარსს ყველაზე ზუსტად გამოხატავენ, ამით ერთგვარად უკვე ვამზადებთ ნიადაგს იმისათვის, რომ დედაენიდანაც უფრო სწორად და ადვილად ვთარგმნოთ, რამდენადაც ეს პროცესი, მიუხედავად საწყისი პოზიციის განსხვავებისა და იმ თავისებური მომენტებისა, რომლებიც თარგმანის თითოეულ სახეობას ახასიათებს, შესასრულებელი ოპერაციების თვალსაზრისით რამდენადმე ერთმანეთს ეფარდება და ამდენადვე შეკლევადია. უცხოურ ენაზე თარგმნა მოითხოვს სხვადასხვა ოპერაციის შესრულებას, როგორიცაა: ცალკეულ სიტყვათა თარგმნა ინდივიდუალური და ფრონტალური გამოკითხვის დროს; წინადადების ანალიზი და სათარგმნი სიტყვის ჩასმა თავის ადგილზე; სიტყვიერი ან წერილობითი პასუხი კითხვაზე; მოსწავლე ჯერ ტექსტში პოულობს პასუხს იმ კითხვაზე, რომელიც მასწავლებლის მიერ დედაენაზეა ფორმულირებული, შემდეგ კი დამოუკიდებლად ადგენს მას იგი, და სხვ. შეიძლება აგრეთვე გამოყენებულ იქნეს თარგმნითი კარნახი, მაგრამ ამისათვის კლასი წინასწარ უნდა მოვამზადოთ, წინასწარ შევარჩიოთ წინადადებები, აეუხსნათ მოსწავლეებს, თუ რაში მდგომარეობს კონკრეტულად ამოცანა, რა ოპერაციები და რა თანამიმდევრობით უნდა შეასრულონ მათ. შედეგი უნდა გააანალიზოს მასწავლებელმა, აღრიცხოს ტიპიური შეცდომები და გაარკვიოს მათი მიზეზი, შემდეგ კი მუშაობა უნდა გადატანილ იქნეს ისეე კლასში, სადაც მოსწავლეები კვლავ უკვირდებიან მიღებულ შედეგებს, ერთმანეთს ადარებენ სხვადასხვა ვარიანტს, ეჩვევიან გრამატიკულ დასაბუთებას, მართავენ ნამდვილ შემოქმედებით დისკუსიას. თარგმნა მოითხოვს ტექსტის შინაგანი სტრუქტურის დეტალურ ანალიზს, იმაზე დაკვირვებას, თუ რა ენობრივი ფორმებია მასში გამოყენებული, რა მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, რა მიმართულებითაა მისი ნაწილები ერთმანეთთან. ტექსტი რომ დედაენაზეა შედგენილი, ეს არ ათავისუფლებს მოსწავლეებს მაანალიზებელი მუშაობისაგან, რომელზედაც ბევრადაა დამოკიდებული ის, თუ როგორი ხარისხის იქნება მათ მიერ შესრულებული თარგმანი. მაგრამ ამ ანალიზმა ბევრი დრო არ უნდა წაართვას მოსწავლეს, რადგან მისი მთავარი მიზანი და ამოცანა სხვაა. მაინც ასეთი ანალიზი პირველი და აუცილებელი პირობაა იმისათვის, რომ მოსწავლემ ერთმანეთში არ აურიოს ორი ენის კონსტრუქციები და აზრის გადმოცემის ნაცვლად ხელი არ მოჰკიდოს მექანიკურ კალკირებას.

შებრუნებული თარგმანი, რომელშიც შედის სამი თანამიმდევარი ოპერაცია— დედაენაზე თარგმნა, დედაენაზე თარგმნილის ისევ უცხოურ ენაზე თარგმნა

დედნის დაუხმარებლად და მიღებული ვარიანტის შედარება დედანთან—წარმოადგენს ვარჯიშობის თავისებურ ნაირსახეობას; მისი მნიშვნელობა მდგომარეობს იმაში, რომ იგი აძლევს მოსწავლეს თვითშემოწმების საშუალებას. მართლაც, შებრუნებულ თარგმანს შეუძლია დაანახვოს მოსწავლეს, თუ როგორ გამოიყენა მან უცხოური ენის ფორმები, რას და რამდენად აირის დაუფლებული, რა ხასიათის შეცდომებს უშვებს და რაზედ უნდა გაამახვილოს თავისი ყურადღება. ტექსტი უნდა შეიცავდეს ნაცნობ ლექსიკურ და გრამატიკულ მასალას, რათა მოსწავლემ შეძლოს აზრის სწორად ამოკითხვა. უმცროს კლასებში შებრუნებული თარგმანისათვის განკუთვნილი ტექსტი, რომელიც უნდა შედგებოდეს ერთი ან რამდენიმე ადვილი წინადადებისაგან, შეიძლება დაიწეროს დაფაზე და ითარგმნოს დედაენაზე, რის შემდეგაც ტექსტს შლიან და ისევ თარგმნიან დედაენიდან უცხოურზე. იმისათვის, რომ მოსწავლე არ ეყარებოდეს მხოლოდ უშუალო მეხსიერებას, არამედ ნამდვილად აწარმოებდეს თარგმნას, მას ჯერ უნდა მოვთხოვოთ იმის მოტივირება, თუ რატომ თარგმნის ასე, და არა სხვანაირად, და მხოლოდ ამის შემდეგ შევადარებინოთ მას დედანი და მისი საკუთარი ვარიანტი. ცხადია, უცხოური ტექსტი მოსწავლემ არ უნდა გადაიწეროს დაფიდან, ამასთანავე ტექსტი არც ისე ადვილი უნდა იყოს, რომ მოსწავლეს არ სჭირდებოდეს არავითარი ამოცანის გადაწყვეტა. საშუალო და უფროს საფეხურებზე, კლასის მომზადების შესაბამისად, შებრუნებული თარგმანისათვის ვარჩევთ უფრო რთულ მასალას, რომელიც შეიცავს სხვადასხვაგვარ გრამატიკულ მოვლენას, მეტ პოლისემიურ ელემენტს და უფრო განყენებულ ლექსიკას. ზოგიერთი ოპერაცია, მაგალითად, დედაენაზე თარგმნა, შეიძლება შესრულებულ იქნეს კლასში, ხოლო უცხოურ ენაზე თარგმნა შეიძლება მიეცეს საშინაო დავალებად, რომელიც შემდეგ დაწვრილებით იქნება კლასში განხილული და კომენტირებული. მოსწავლეები წინასწარ უნდა გავაჟრთხილოთ, რომ მათი მუშაობის ობიექტი იქნება შებრუნებული თარგმანი. ასეთი გაფრთხილება უადვილებს მათ ლექსიკისა და გრამატიკული ფორმების უფრო მტკიცედ დამახსოვრებას. შებრუნებული თარგმანი ამ ეტაპზე წარმოადგენს დამოუკიდებელი მუშაობის ერთ-ერთ სახეს; იგი ააქტიურებს ყურადღებასა და მეხსიერებას, აადვილებს თვითკონტროლს და ხელს უწყობს აზრის გაფორმების საშუალებათა უფრო ღრმად გააზრებას და მტკიცედ დამახსოვრებას, ზეპირი და წერითი მეტყველების განვითარებას, გრამატიკული მასალის სისტემატიზაციას. საშუალო და უფროს კლასებში შეიძლება გამოყენებულ იქნეს აგრეთვე ეგრეთ წოდებული პირობითი თარგმანი, როგორც ენობრივი ვარჯიშობის ერთ-ერთი ფორმა. პირობითი თარგმანი მდგომარეობს იმაში, რომ მოსწავლე კი არ თარგმნის მთლიანად წინადადებას, რომელსაც მასწავლებელი ადგენს დედაენაზე, არამედ განსაზღვრავს მხოლოდ, უცხოურ ენის რა სიტყვას ან რა გრამატიკულ ფორმას გამოიყენებდა იგი ამ შემთხვევაში. ასეთ ვარჯიშობას ის მნიშვნელობა აქვს, რომ იგი აძლევს მოსწავლეს საბაბსა და საშუალებას შემოკრიბოს ყურადღება ერთ გარკვეულ საგანზე, მაგალითად, რომელიმე ლექსიკურ ერთეულსა ან გრამატიკულ ფორმაზე, სწრაფად განსაზღვროს სიტუაცია, რომელშიც ისინი იხმარება[1]. რომ ასეთი ვარჯიშობა არ გადაიქცეს მხოლოდ ჰიპოთეზების თხზვად, საჭიროა თითოეულ ცალკე შემთხვევაში მოვთხოვოთ მოსწავლეს თავისი არჩევნის მოტივირება და დასაბუთება, ანალოგიური მაგალითების მოყვანა. ეს

[1] იხ. С. И. Бродская, Условный перевод и его использование на уроках английского языка, „Иностранные языки в школе", 1954, № 4, გვ. 82.

მაგალითები მას შეეძლია მოიყვანოს შესწავლილი ტექსტებიდან ან თვითონ შეადგინოს სახელდახელოდ. ორივე შემთხვევაში ეს ხელს შეუწყობს თვითორიენტირების უნარის განვითარებას და განამტკიცებს დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევას. ეს გამოავლენს აგრეთვე ლექსიკისა და გრამატიკის შეთვისების ხარისხს, რამდენადაც მოსწავლე მხოლოდ მაშინ შეძლებს გაერკვეს სიტუაციაში და სწრაფად იპოვოს აზრის გაფორმების ადეკვატური საშუალებები, თუ მან ღრმად გაიაზრა და მტკიცედ დაიმახსოვრა ისინი. მაგალითად: „მე მომაქვს ჩემი წიგნები“: რომელ რიცხვში დავსვამთ ფრანგულში სიტყვას „ჩემი“? — მრავლობითში, რადგან საზღვრული მრავლობითშია. „მასწავლებელმა აგვიხსნა ეს გაკვეთილი“: რომელია ის სიტყვა, რომელიც უნდა ახლდეს ზმნას ფრანგულზე თარგმნისას და რომელიც ქართულ წინადადებაში არ არის? — პირის ნაცვალსახელი nous ‘ჩვენ’, რომელიც აუცილებელია ფრანგულ ზმნასთან (ქართული ზმნა პირის ნიშანს შეიცავს: აგვიხსნა მან ჩვენ). „ჩვენ დავისწავლეთ გაკვეთილი, რომელიც მასწავლებელმა აგვიხსნა“: ნამყოს რომელი ფორმით თარგმნიდით დამოკიდებული წინადადების ზმნას? — plus-que-parfait-თი, რადგან დამოკიდებული წინადადების ზმნა აღნიშნავს უწინარეს მოქმედებას: ჯერ აგვიხსნა მასწავლებელმა გაკვეთილი, და მერე დავისწავლეთ ჩვენ იგი. ენის ინტიმური რეალიების ცოდნა, სისტემატური ვარჯიშობის წყალობით შეძენილი თვითორიენტირების ჩვევა, შინაგანი ენობრივი თვალსაჩინოება და ინტუიცია, პასუხისმგებლობის შეგნება და ცნობიერების აქტიური კონტროლი ადეკვატური თარგმნის აუცილებელი პირობაა.

3. სასწავლო თარგმანი სხვადასხვა საფეხურზე

სათარგმნ მასალას გარკვეული მოთხოვნები წაეყენება. პირველ რიგში იგი მოსწავლის გონებრივი განვითარების შესაბამისი უნდა იყოს. რამდენადაც დაბალია საფეხური, იმდენად უფრო კონკრეტული ხასიათისაა მოსწავლის აზროვნება და, ამის შესაფერისად, მასალაც კონკრეტული ხასიათის უნდა იყოს. ეს ეხება პირველ რიგში ლექსიკას, ენის საშენ მასალას, რამდენადაც მოსწავლე ბაკლებადაა დაჩვეული განყენებული ცნებებით ოპერირებას და ფორმალიზმში ვარდება ყოველთვის, როცა მას თავიდანვე განყენებულ მასალას ვაწვდით. აქ მნიშვნელობა აქვს არა მარტო იზოლირებულ სიტყვას, არამედ მის გაერთიანებასაც. ზმნა mettre, მაგალითად, კონკრეტულია თავისი შინაარსით, როცა „დადებას“ ნიშნავს; ამ შემთხვევაში კონკრეტულია აგრეთვე წინდებული, თუ იგი არის წინადადებაში (დადება რაიმესი რაიმეზე—sur). იგივე ზმნა სხვა ფორმასა და კონსტრუქციაში უფრო მეტ სიძნელეს წარმოადგენს (მაგალითად, ინკოატიური se mettre à ...), ვიდრე ზმნა commencer დაწყება. ზმნა compter კონკრეტულია, როცა „თვლას“ ნიშნავს და კონკრეტულ წარმოდგენებთანაა დაკავშირებული, მაგრამ განყენებულია გამოთქმაში compter sur . . ., რაც „ვინმეზე ან რამეზე იმედის დამყარებას“ ნიშნავს. ცხადია, აქ წინდებული აღარ გვაძლევს უკვე სიურესივის გაგებას მარტივად და უბრალოდ, რამდენადაც კონტექსტში გადატანითი მნიშვნელობის შეძენასთან ერთად იგი გადავიდა განყენებულის სფეროში და დაჰკარგა კონკრეტულ-საგნობრივი თვალსაჩინოება. ზმნა donner ‘მიცემა’ სრულიად კონკრეტულ წარმოდგენას იწვევს ცნობიერებაში, მაგრამ donner dans le piège ‘მახეში გაბმა’, ისე როგორც

donner sur . . . (la fenêtre donne sur le jardin ფანჯარა ბაღს გადაჰყურებს) მით უფრო მოკლებულია ქართველი მოსწავლისათვის კონკრეტულობა, რომ ქართულმა ასეთი შეხამებები არ იცის. ამავე დროს აბსტრაქციასაც თავისი საფეხურები, თავისი ხარისხები აქვს და სწორედ ამიტომ არ შეიძლება ეს მოვლენები ნებისმიერად გავანაწილოთ სასწავლო დროში. ამას პირდაპირი კავშირი აქვს აგრეთვე პოლისემიურობის საკითხთან, რამდენადაც სიტყვის მნიშვნელობათა ქსელი ორ ენაში უმეტეხწილად სხვადასხვაა და არც აბსტრაქტულობის ხარისხის მხრივ არის რაღაც ჰომოგენური, არამედ გვაძლევს ნიუანსთა მთელ გამას, რომელთა გაგება დამოკიდებულია მოსწავლის გონებრივ განვითარებაზე, ზოგად ფილოლოგიურ მომზადებაზე, გამოცდილებასა და პოზიტიურ ცოდნაზე. როგორც არ უნდა იყოს, ყოველ დროს ამოსავალ წერტილად შეიძლება ავიღოთ მხოლოდ და მხოლოდ ის, რაც უკვე ყოფილა მოსწავლის გამოცდილებაში, ხოლო ასეთია, პირველ რიგში, კონკრეტული სახეები და წარმოდგენები, კონკრეტული მიმართებანი. თვით თანამიმდევრობას, რომელიც უნდა დავიცვათ მასალის მიწოდებაში, ეს გარემოება აქცევს შეუქცევად პროცესად, ხოლო მეთოდი, რომელიც უგულებელყოფს ასაკობრივი ფსიქოლოგიის ამ ურღვევ კანონს და ნაკლებ უწევს ანგარიშს მასალის თვისებრივ მხარეს, ფაქტიურად ეწინააღმდეგება გონებრივი განვითარების შესაბამისობის კანონს. თვისებრივი ანალიზი ესაჭიროება აგრეთვე სიტყვათშეხამებებსა და კონსტრუქციებს, რომლებიც იმდენად უფრო ძნელია, რამდენადაც მათი კომპონენტები ახალ სინთეზში ახალ მნიშვნელობას იძენენ და რამდენადაც მეტად განსხვავდებიან ამავე დროს დედაენის კონსტრუქციებისაგან. ამასთან ერთად საქმე ეხება ტექსტის შინაარსს, რამდენადაც მოსწავლეს შეუძლია თარგმნოს მხოლოდ ის, რის გაგებაც ან, ძველი ტერმინი რომ ვიხმაროთ, „თარგმანება“ და ინტერპრეტაცია შეუძლია. არის კიდევ ერთი უაღრესად მნიშვნელოვანი გარემოება, რომელსაც, ყოველი საღი ლოგიკისა და პედაგოგიური მიზანშეწონილობის იდეის საწინააღმდეგოდ, ზოგიერთი მასწავლებელი ნაკლებ ყურადღებას აქცევს. ეს არის დედაენისა და უცხოური ენის მორფოლოგიური წყობისა და ლიტერატურული ტრადიციის სხვაობა. თარგმნა ბევრად არის დამოკიდებული, ერთი მხრით, იმაზე, თუ როგორია ორი ენის, როგორც ორი სისტემის, აგებულება, მეორე მხრით კი იმაზე, თუ როგორია ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობათა წრე და შეხამების უნარი, რომელი სიტყვა რომელს ეგუება სხვადასხვა თავისუფალ და მყარ შესიტყვებაში, რომელთან შედის ლოგიკურ-სემანტიკურ კავშირში. ამ მხრივ დიდი მნიშვნელობა აქვს ენათა ნათესაობას. გასაგებია, მაგალითად, რომ რომანულ ენებს ბევრი რამ აქვთ საერთო და ეს რამდენიმედ ვლინდება, სხვას გარდა, ერთი რომანული ენიდან მეორეზე თარგმნის დროს და თვით თარგმნის ჩვევის შედარებით უფრო სწრაფ ჩამოყალიბებაში.

დაწყებით საფეხურზე და რამდენიმედ აგრეთვე საშუალო საფეხურზეც მოსწავლეები ახორციელებენ დიდ მიდრეკილებას სიტყვასიტყვითი თარგმანისადმი. ნაცვლად იმისა, რომ ეს მიდრეკილება თავიდანვე უბრალოდ აღიკვეთოს, იგი გამოყენებული უნდა იქნეს იმისათვის, რომ წარმოებდეს მუშაობა ცალკეულ სიტყვებზე და კონსტრუქციებზე, რომელთა ანალიზი და დედაენის სათანადო მოვლენებთან შედარება აადვილებს დეტალებში გარკვევას და, თანაც, აფართოებს მოსწავლეთა ფილოლოგიურ ჰორიზონტს. მაგრამ თარგმანის ეს სახეობა უნდა წარმოადგენდეს მხოლოდ გარდამავალ საფეხურს, რომელიც ამზა-

დებს და ააღვილებს ლიტერატურულ თარგმანზე გადასვლას, ხოლო ლიტერატურული თარგმანი მით უფრო ზუსტი და სრულყოფილი იქნება, რამდენადაც მოსწავლეები უკეთ ერკვევიან დეტალებში, ნაცვლად იმისა, რომ მხოლოდ ზოგადი გაგებით დაკმაყოფილდნენ.

სიტყვასიტყვითი თარგმანი შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ყველა საფეხურზე, როგორც ზოგიერთი რთული სიტყვების, ისე ზოგიერთი გრამატიკული კონსტრუქციებისა და ფრაზეოლოგიური ერთეულების მნიშვნელობის ასახსნელად. მაგრამ ეს არის მხოლოდ დამხმარე საშუალება, რადგან ხშირია შემთხვევა, როცა შეიძლება ვიცოდეთ აღნიშნული მოვლენების შემადგენელი ნაწილები და ვთარგმნოთ სიტყვასიტყვით, მაგრამ ვერ გავიგოთ მთელის მნიშვნელობა.

გამოთქმა prendre part რომ „მონაწილეობის მიღებას“ ნიშნავს, ამის მიხვედრას რამდენადმე აადვილებს მისი კომპონენტის ცოდნა და კონტექსტზე დაკვირვება, თუმცა ზმნა prendre თავისთავად არ ნიშნავს „მიღებას“. სიტყვასიტყვითი თარგმანი ასევე შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ანალოგიური ზმნური საქცევების ასახსნელად, რამდენადაც მრავალ შემთხვევაში კომპონენტების (ზმნისა და უნაწევრო სახელადი ნაწილის) ანალიზი ხელს უწყობს მოსწავლეთა ორიენტირებას და უქმნის მათ უფრო თვალსაჩინო წარმოდგენას მთელის შესახებ. იგივე შეიძლება ითქვას კომპოზიტებისა და საერთოდ რთული შედგენილობის მრავალ ერთეულზე, რომელთა ნაწილების განწევრება და ანალიზი, შემდგომ რეინტეგრაციასთან ერთად, აადვილებს, ერთი მხრით, მნიშვნელობის გაგებას, მეორე მხრით კი დამახსოვრებას, რამდენადაც კომპონენტთა ასოცირების წესის ცოდნა თავისთავად წარმოადგენს მოსწავლის აზრისათვის ერთგვარ ლოგიკურ დასაყრდენს, რომელსაც მოითხოვს თვით მნემიური პროცესის შინაგანი ორგანიზაცია და კანონზომიერება. მეხსიერების უმაღლესი ფორმა, რომელსაც მოითხოვს ენის სრული დაუფლება, რთულ, სისტემაში მოყვანილ აზრობრივ კავშირებს ემყარება და არა ფაქტების მხოლოდ გარეგან მოსაზღვრეობას. თარგმნისათვის მოსწავლემ ჯერ აზრობრივი კავშირები უნდა დაადგინოს, შინაარსი ამოიკითხოს, ამაში კი სიტყვასიტყვითი ოარგმანი გარკვეულ როლს ასრულებს. განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი.

№№	მაგალითი	სტრუქტურა	მნიშვნელობა
1	**Porte-plume m**	**porter** ტარება, **plume f** კალამი (ზმნა + არს. სახელი)	კალმისტარი
2	**cache-nez m**	**cacher** დამალვა + **nez m** ცხვირი	ყელსახვევი
3	**brise-glaces m**	**briser** დამსხვრევა + **glace f** ყინული	ყინულმჭრელი
4	**avoir froid**	**avoir** ქონა + **froid m** სიცივე	**il a froid** მას სცივა

№№	მაგალითი	სტრუქტურა	მნიშვნელობა
	„ soif	იგივე ზმნა + soif f წყურვილი	il a soif მას სწყურია
	honte	იგივე ზმნა + honte f სირცხვილი	სირცხვილი (რცხვენია)
	besoin	იგივე ზმნა + besoin საჭიროება	საჭიროება (საჭიროებს)
	„ pitié	იგივე ზმნა + pitié f სიბრალული	სიბრალული (ებრალება)
5	après-demain	წინდებული après შემდეგ + ზმნიზედა demain ხვალ	ზეგ
6	après-midi m	წინდებული + არს. სახელი midi m შუადღე	ნაშუადღევი
7	avant-hier	წინდებული avant წინ + ზმნიზედა hier გუშინ	გუშინწინ
8	chemin de fer	არს. სახელი chemin m გზა + წინდებული + არს. სახ. fer. რკინა („რკინის გზა")	რკინიგზა
9	fil de fer m	არს. სახ. fil m ძაფი + წინდებული + არს. სახ. („რკინის ძაფი")	მავთული
10	pomme de terre f	არს. სახ. pomme f ვაშლი + წინდებული + არს. სახ. terre f მიწა („მიწის ვაშლი")	კარტოფილი
11	caisse d'épargne f	არს. სახ. caisse f სალარო + წინდებული + არს. სახ. épargne f დაზოგვა	შემნახველი სალარო
12	arc-en-ciel m	არს. სახ. arc m თაღი + წინდებული + არს. სახ. ciel m ცა („თაღი ცაში")	ცისარტყელა
13	sans travail m	გამორიცხვის აღმნიშვნელი წინდებული sans უ + არს. სახ. travail m მუშაობა	უმუშევარი
	sans-parti m	იგივე წინდებული + parti m პარტია	უპარტიო
14	sans pitié	იგივე წინდებული + არს. სახ. pitié f სიბრალული	შეუბრალებლად (ქართულში ეს—უ—პრეფიქსის შემდეგ მოდის. ფრანგულმა ასეთი გადანაცვლება არ იცის)
15	timbre-poste m	არს. სახ. timbre m მარკა + არს. სახ. poste f ფოსტა	საფოსტო მარკა

№№	მაგალითი	სტრუქტურა	მნიშვნელობა
16	face à face	არს. სახ. face f სახე + წინდებული + იგივე არს. სახ.	პირისპირ
17	de temps en temps	ერთი და იგივე არს. სახელი temps m დრო, ორი სხვადასხვა წინდებულით	დროდადრო
18	de jour en jour	ანალოგიური სტრუქტურა (იხ. № 17)	დღითიდღე
19	pas à pas	pas m ნაბიჯი + წინდებული + იგივე არს. სახელი	ფეხდაფეხ
20	peu à peu	ზმნიზედა + წინდებული + ზმნიზედა	ცოტ-ცოტა
21	au pied de la montagne	სიტყვასიტყვით: „მთის ფეხთან"	მთის ძირში. შდრ. რუსული у подошвы ან у подножия горы
22	il a 20 ans	სიტყვასიტყვით: „მას აქვს 20 წელი" შდრ.: il a un livre „მას აქვს წიგნი", და „он имеет книгу" (სიტყვასიტყვითი თარგმანი), „у него есть книга" (ადეკვატური თარგმანი)	ის 20 წლისაა (20 წლის არის). ასაკის აღნიშვნაში ფრანგული და ქართული სხვადასხვა ზმნას ხმარობს
23	ცალკეული სიტყვები bonjour	ზედს. სახ. bon კარგი + არს. სახ. jour m დღე	გამარჯობა
24	essuie-main m	essuyer შემშრალება + main f ხელი	ხელსახოცი
25	vinaigre m	არს. სახ. vin m ღვინო + ზედ. სახ. aigre მჟავე	ძმარი
26	brillant m (ნაადექტივარი არს. სახ.)	briller ბრწყინვა, brillant,—e ბრწყინვალე	ბრილიანტი
27	garde-frontière m	garde m მცველი, frontière f საზღვარი	მესაზღვრე
28	garde-malade m, f	malade ავადმყოფი	მომვლელი ჭალი ან ქალი (საავადმყოფოში)

ამ მაგალითებიდან საშუალო სკოლის ლექსიკურ მინიმუმში ყველა არ შედის, მაგრამ მათი გაგება და თარგმნა შეიძლება გაადვილდეს, თუ კომპონენტებს ვიცნობთ. ამ უკანასკნელთა გამოცნობას მოსწავლე თავისით ყოველთვის ვერ ახერხებს და ნაცნობი ელემენტების შემცველ სიტყვას აღიქვამს როგორც მისთვის სრულიად ახალს, სანამ დაკვირვების შედეგად უცნობში ნაცნობ ელემენტებს არ აღმოაჩენს. გაგებისა და თარგმნისათვის მოსწავლეს ნაყოფიერად შეუძლია გამოიყენოს ლექსიკონი, მაგრამ საქმე გაუბრალოებულად არ უნდა წარმოვიდგინოთ, რადგან მთელი არ არის ნაწილთა უბრალო ჯამი და მხოლოდ მათი მოსაზღვრეობიდან მექანიკურად არ გამოიყვანება. ამიტომ

საჭიროა კიდევ დისკურსიული ელემენტის მოშველიება იმის გასაგებად, თუ რა აზრობრივი მთელის, რა ახალი ცნების აღსანიშნავად არის ერთმანეთთან ასოცირებული იმ მთელის ნაწილები.

თავისუფალი თარგმანი, რომელიც ემყარება პირველად გაგებას, მოიცავს ტექსტის მთავარ შინაარსს და წარმოადგენს მისი ძირითადი მომენტების გადმოცემას დედაენაზე. იგი ერთ-ერთი ეტაპია მხოლოდ, და არა თვითმიზანი, და ამიტომ მოსწავლის მთავარი ყურადღება, ინტერესი და ნებისყოფა მიმართული უნდა იყოს სრული, აღქვატური გაგებისაკენ, რასაც უნდა მოჰყვეს შინაარსის დეტალური გადაცემა დედაენის ზუსტი ეკვივალენტების საშუალებით. ლექსიკურ სიძნელეთა დასაძლევად მოსწავლე უნდა დაეჭვიოს როგორც იზოლირებული სიტყვის, ისე კონტექსტის ანალიზს. პირველადი თავისუფალი თარგმანი ყველაზე ნაყოფიერად შეიძლება გამოყენებული იქნეს საშუალო და, განსაკუთრებით, უფროს საფეხურზე ორმაგი მიზნით, რომ მოსწავლემ ივარჯიშოს უშუალო გაგებაში და თანაც შემოწმებულ იქნეს ამ გაგების ხარისხი. უფროს საფეხურზე ასეთ თარგმანს ის ახასიათებს, რომ იგი წარმოებს შედარებით უფრო ვრცელ და რთულ მასალაზე. ეს სირთულე შეიძლება იყოს: ა) ლექსიკური, რომლის დასაძლევად ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული როგორც ლექსიკონი, ისე სიტყვათწარმოებითი ანალიზი და კონტექსტი; ბ) გრამატიკული, რამდენადაც ამ ეტაპზე ტექსტი გაჯერებულია უფრო სხვადასხვაგვარი ფორმებით, რომლებიც უფრო რთულ და განყენებულ მიმართებებს გამოხატავენ, აგრეთვე ომონიმური მოვლენებით, რომელთა აზრობრივი დიფერენცირების გარეშე შინაარსის ამოკითხვა შეუძლებელია. გ) სტილისტიკური, რამდენადაც, მაგალითად, ამა და ამ მეტაფორის ასაგებად სხვადასხვა ენა იყენებს უმეტესწილად სხვადასხვა ხერხს და სხვადასხვა მასალას, რის გამოც უბრალო კალკი შინაარსის გაგებისა და თარგმნისათვის საკმარისი არ არის. ამის გარდა, თარგმნისათვის მარტო გაგება არ არის საკმარისი, არამედ საჭიროა კიდევ იმ ენის სათანადო რესურსების ცოდნა, რომელზედაც ვთარგმნით. სწორედ ამიტომ პირველადი კითხვა და თარგმნა მეტწილად საკმარისი არ არის, თუ, რა თქმა უნდა სკმე არა გვაქვს ყველაზე ელემენტარულ და ნაცნობ მასალასთან, არამედ საჭიროა მეორადი პროცედურა, რომელიც სინთეზურ კითხვასთანაა დაკავშირებული. რამდენადაც უფროსია საფეხური, იმდენად უფრო რთულია აგრეთვე ფაბულა და დამოუკიდებელია მოსწავლის მუშაობა, იმდენად, აგრეთვე, ნაკლები ეძლევა მოსწავლეს წინასწარი განმარტებები. შედარებით ნაკლები ეძლევა მას აგრეთვე დრო, რომელიც ამ ეტაპზე უნდა იყოს უფრო ტევადი და უფრო ნაყოფიერად გამოყენებული. მაგრამ ექსპერიმენტული დრო არ შეიძლება წარმოვიდგინოთ რაღაც უცვლელი სკალის სახით, იგი მასალის ხასიათსა და მოსწავლის მოშზადებაზეა დამოკიდებული.

თარგმნა დედაენიდან უცხოურ ენაზე მიზნად ისახავს ენობრივი მასალის შეთვისებას და განმტკიცებას; შეთვისების შემოწმებას, ზეპირი მეტყველების განვითარებას. დედაენიდან თარგმნას მეტი ყურადღება უნდა მიექცეს. სიძნელე, რომელსაც ხვდება მოსწავლე უცხოურ ენაზე თარგმნის დროს, თვისებრივად სხვაა. დედაენაზე თარგმნისას მთავარია უცხოური ტექსტის შინაარსის ზუსტი ამოკითხვა, ხოლო როცა დედაენიდან ვთარგმნით, საძიებელია არა აზრი, არამედ მისი გამოხატვის საშუალებანი. ამიტომ უმცროს საფეხურზე,

სადაც მოსწავლის ცოდნის მარაგი ჯერ კიდევ მცირეა, უცხოურ ენაზე თარგმნა შეიძლება მხოლოდ ელემენტარულ ხასიათს ატარებდეს. უმცროს საფეხურზე წარმოებს, უმეტესწილად, ცალკეული სიტყვებისა და მარტივი სინტაქსური კონსტრუქციების თარგმნა, რასაც განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ინდივიდუალური და ფრონტალური გამოკითხვის დროს. თარგმნა შეიძლება იყოს როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი, რათა მხედველობიდან არ იქნეს გაშვებული ენის არც ექსპრესიული მხარე და არც ორთოგრაფიული. ყველა ამოცანას მოსწავლე შეგნებულად უნდა წყვეტდეს, ამოცანის გადაწყვეტაში ყველა მოსწავლე უნდა მონაწილეობდეს. თარგმანი რაც შეიძლება ხშირად უნდა იქნეს გაკვეთილზე განმეორებული, მაგრამ არ შეიძლება ყველას მოვთხოვოთ ერთისა და იმავე სტერეოტიპის უცვლელად განმეორება, არამედ უნდა შევიტანოთ მასში ახალი ელემენტი, რათა თითოეული მოსწავლე ამოცანას საკუთარი ძალით და შეგნებულად წყვეტდეს. ზეპირ თარგმანს წერილობითიც უნდა მივაშველოთ. მართალია, ზეპირი ვარჯიშობა უფრო სწრაფი და სპონტანურია, მაგრამ წერასაც თავისი როლი აქვს, რამდენადაც სმენით სახეებს იგი გრაფიკულ სახეებთან აკავშირებს და ხელს უწყობს მასალის ფიქსირებას და სხვადასხვა კონსტრუქციის წევრთა მიმართებასაც უფრო თვალსაჩინოს ხდის. საშუალო და უფროს საფეხურზე დედაენიდან უცხოურ ენაზე თარგმნა უფრო ფართო მასშტაბით წარმოებს. როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი თარგმანი უნდა გასწორებულ იქნეს კლასში მოსწავლეთა რაც შეიძლება აქტიური მონაწილეობით.

– განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი სახელმძღვანელოებიდან.

V კლასში, კითხვისა და წერის შესწავლასთან ერთად, თარგმნის ელემენტები შემოდის უკვე პირველი გაკვეთილებიდან. მეხუთე პარაგრაფის „საშინაო დავალებაში“ შედის, მაგალითად, ოთხი ორწევეოანი წინადადების თარგმნა ფრანგულიდან ქართულზე და ორისა კიდევ ქართულიდან ფრანგულ ენაზე. ასეთივე სავარჯიშოები გვხვდება სხვა პარაგრაფებშიც, რაც იმას ნიშნავს, რომ თარგმნა სისტემატურ ხასიათს უნდა ატარებდეს. მოსწავლეს ევალება თარგმნოს გაკვეთილების ტექსტები ან კიდევ ფრანგულად დაასახელოს საგნები, რომლებსაც ის სურათზე ხედავს. გზადაგზა მოსწავლე ეცნობა ფრანგული წინადადების სტრუქტურას, სიტყვათა წყობას, და ვარჯიშობს ჯერ მარტივი გაუვრცობელი, შემდეგ კი მარტივი გავრცობილი წინადადების კითხვასა და თარგმანზე. თარგმნასთან ერთად მოსწავლემ უნდა შეასრულოს აგრეთვე სხვა ვარჯიშობანი, როგორიცაა: კითხვა, გადაწერა, ცალკეული სიტყვების ამოწერა ტექსტიდან სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით; წინადადების შედგენა გარკვეული ელემენტების გამოყენებით, რაც მოითხოვს კონტექსტზე დაკვირვებას და იმის გათვალისწინებას, თუ რომელ ზმნას, მაგალითად, რომელი სიტყვები ეწყობა (§ 13). ამრიგად, კონკრეტული მასალის საფუძველზე აქ წარმოებს კონსტრუქციული მუშაობა, და არა მზა სტანდარტების უბრალო გაზეპირება. მე-16 პარაგრაფში მოცემული საშინაო დავალების მიხედვით, მოსწავლემ ფრანგულად უნდა უპასუხოს კითხვებზე, რომლებიც ქართულ ენაზეა ფორმულირებული. ამას შეიძლება დაემატოს იმ პასუხების თარგმნა დედაენაზე და დედაენიდან ისევ ფრანგულზე ოდნავ შეცვლილი სახით, რითაც შეიძლება თავიდან ავიცილოთ მექანიკური განმეორება და თანაც მეტი მოს-

წავლე ჩავაბათ აქტიურ მუშაობაში. ყურადღება უნდა მიექცეს დეტერმინატივების ხმარების თავისებურებას. ქართულად ითქმის: „ჩემი წიგნი, ჩემი წიგნები“, ე. ი. სიტყვა ჩემი არ იცვლება, მაშინ როდესაც ფრანგული დეტერმინატივი იცვლება იმის მიხედვით, თუ რამდენია საგანი: mon livre, mes livres. ამ მოვლენის გააზრებისათვის შეიძლება გამოვიყენოთ რუსული ენა, რომელიც ამ შემთხვევაში სიმეტრიაშია ფრანგულთან:

mon, ma, mes—мой, моя, мои
ton, ta, tes—твой, твоя, твои, და სხვ.

მოსწავლე უნდა დაეჩვიოს სიტყვის სხვადასხვა მნიშვნელობის გამოცნობას, თუმცა, რა თქმა უნდა, პოლისემიაზე მუშაობა ამ ეტაპზე ძლიერ შეზღუდულია. ზმნა mettre, მაგალითად, გვხვდება რამდენიმე მნიშვნელობით, რომელთაგან ზოგი ახლოა ერთმანეთთან, ზოგი კი საკმაოდ დაცილებულია: დადება რაიმეზე (mettre sur...), ჩადება რაიმეში (mettre dans...); ან კიდევ: Nicolas met sa veste et sa cravate (§ 37, II); ნიკოლოზი იცვამს ჭურთუკს და იკეთებს ჰალსტუხს. შეპირისპირებისათვის ყველაზე ხელსაყრელია ისეთი მაგალითები, რომლებიც კონტექსტში ახლოსაა ერთმანეთთან (იხ., მაგალითად, § 39, გვ. 60^{13}—^{14}). 43-ე პარაგრაფის II ნაწილის ტექსტის შინაარსი მოსწავლემ ჯერ ქართულად უნდა გადმოსცეს (საკლასო დავალება), სახლში კი დაამზადოს წერილობითი თარგმანი. რა მარტივიც არ უნდა ჩანდეს პირველი შეხედვით ეს დავალება, მაინც საჭიროა გავითვალისწინოთ შემდეგი სიძნელეები: ანალოგიის გავლენით, უპიროვნო გამოთქმის il—ნაცვალსახელს მოსწავლე ზოგჯერ გაანაწევრებს და ცალკე თარგმნის; წინდებული avec ამ ტექსტში (გვ. 70_5) თანაბობას აღნიშნავს და ეს მკაფიოდ უნდა ჩანდეს თარგმანში, რისთვისაც „—თან“-ს უნდა დაეთოს გამაძლიერებელი და დამაზუსტებელი „ერთად“. ყურადღება უნდა მიექცეს აგრეთვე იმავე წინდებულის ხმარებას სიტყვასთან appétit ‘მადა’, რომელთან ერთად იგი ქმნის ერთ მთლიან გამოთქმას, რომელიც ქართულად გადმოიცემა ვითარებითით („მადიანად“), წინდებულის დაუხმარებლად. ცალკე უნდა ითქვას ინფინიტივის შესახებ, რომლის რამდენიმე მაგალითი ქართული თარგმანითურთ პირველად მე-14 პარაგრაფში გვხვდება (გვ. 21) [e]—ბგერის სწავლებასთან დაკავშირებით. მე-15 პარაგრაფში აღნიშნულია, რომ პირველი ჯგუფის ზმნებს „განუსაზღვრელ ფორმაში (საწყის ფორმაში)“ აქვთ დაბოლოება—er, და ჩამოთვლილია შესწავლილი ზმნების ინფინიტივები (გვ. 22). ტექსტებში ზმნები წარმოდგენილია პირიანი ფორმებით, რაც შედარებით ადვილი სათარგმნია. ერთ ადგილას მოსწავლეებს დავალებად ეძლევათ თქვან ფრანგულად, ე. ი. ინფინიტივით თარგმნონ რვა ზმნა, რომლებიც საწყისითაა წარმოდგენილი (ხატვა, თამაში, ლაპარაკი და სხვ.). თუ მანამდე საკითხავ და სათარგმნ მასალაში ზმნის მხოლოდ პირიანი ფორმები გვხვდებოდა, 39-ე პარაგრაფის მეორე ტექსტში (გვ. 60_{11}) გვხვდება ინფინიტივი:...les garçons vont patiner ‘ბიჭები მიდიან საციგურაოდ’. ასეთ შემთხვევაში თარგმნის მაგალითი პირველად თვითონ მასწავლებელმა უნდა მისცეს მოსწავლეებს ან, რაც უმჯობესია, გაუადვილოს მათ იგი მისახვედრი კითხვის დასმით. ეს მით უფრო საჭიროა, რომ ინფინიტივი ყოველთვის საწყისით არ ითარგმნება. თარგმნის დროს მოსწავლემ ერთმანეთში არ უნდა აურიოს ინფინიტივი და

პაინფინიტივარი არს. სახელი, რომელიც, როგორც ასეთი, არტიკლითაა გაფორმებული (გვ. 70). განმტკიცების მიზნით, ამ მოვლენას უნდა მოენახოს პარალელები (იხ., მაგალითად, § 42, II, გვ. 66^{5}—^{6}, § 45, III, გვ. 75^{9}, § 50, I, გვ. 85_{8}, § 52, ხაზი 10, 13, 15 ზევიდან). მსაზღვრელ-საზღვრულის ადგილის არევა და საერთოდ სიტყვათა წყობის მექანიკური გადმოტანა ქართულში უნდა აღიკვეთოს შესაფერი განმარტებების, პრაქტიკული ვარჯიშობისა და დედაენაზე თარგმნის პროცესში ფრანგული წყობისაგან შეგნებული განზიდვის საშუალებით, მაგრამ ეს განზიდვის პროცესი შექცევადია იმ შემთხვევაში, როცა დედაენიდან ფრანგულ ენაზე ვთარგმნით და იმ თარგმანში თითოეულ სიტყვას თავისი სტაბილური ადგილი უნდა მოვუნახოთ. თუ თავიდანვე და შედარებით ადვილ მაგალითებზე არ შევაჩვიეთ მოსწავლე ამ წესს, იგი ერთბაშად ვერ შეითვისებს მას უფროს კლასებში, სადაც საქმე ექნება უფრო ვრცელ, ორიგინალურ და სინტაქსურად რთულ მასალასთან.

სხვა მრავალს გარდა, VI კლასის კურსში სერიოზული ყურადღება უნდა მიექცეს ახალ თავისუფალ და მყარ შეხამებებს, ზმნურ მოვლენებსა და წინდებულთა სინტაქსს, რომელსაც მოსწავლეები პრაქტიკულად ითვისებენ მათი ფუნქციების გარკვევასთან ერთად. ცხადია, მოსწავლეები ალღოს ვერ აიღებენ და ვერ დახელოვნდებიან თარგმანში, თუ კარგად არ ერკვევიან გრამატიკულ მოვლენებში საერთოდ, კერძოდ კი წინდებულთა სისტემაში. დედაენიდან თარგმნას ხშირად აფერხებს არა უცხოური სიტყვების უცოდინარობა, არამედ მათი შეკავშირების წესის სუსტი ცოდნა. ექსპერიმენტულ კლასში ჩვენ სპეციალურად ვავარჯიშებდით მოსწავლეებს გრადუირებული მაგალითების სერიაზე, რათა მათ კარგად გაეგოთ ბრუნვათა ფუნქციების გამოხატვის ხერხი ფრანგულ ენაში. ამასთანავე ვიცავდით შემდეგ თანამიმდევრობას: ჯერ ყოველთვის კონკრეტული, შემდეგ განყენებული; ჯერ სივრცეული, შემდეგ დროისეული; ჯერ ისეთები, რომლებსაც ქართულში შეესატყვისება შერწყმული პოსტპოზიციები, შემდეგ ისეთები, რომლებიც ქართულად ცალკე მდგომი თანდებულებით გადმოიცემა, შემდეგ კიდევ ისეთი წინდებულიანი კონსტრუქციები, რომლებიც ქართულად უთანდებულო ფორმით გამოიხატება (ვითარებითი ბრ., მომავლის მიმღეობა). შედგენილ იქნა ქართული ბრუნვების ტაბულა, რომელსაც ცალკე დაერთო მეორადი (ლოკალური) ბრუნვები, შემდეგ ერთ სინოპტიკურ ტაბულაში თავი მოვუყარეთ ფრანგულ მაგალითებს, რომლებშიც წინდებულები გამოირჩეოდა ფერითა და დაწერილობის ფორმით. მაგრამ პედაგოგიური ეფექტი მაინც დამოკიდებულია წინასწარი ინდუქციური მუშაობის ჩატარებაზე. ტაბულა უნდა წარმოადგენდეს დაკვირვების განზოგადების შედეგს, და არა წინ უსწრებდეს მას მექანიკურად. როცა კონტექსტთან აქვს საქმე, მოსწავლე ამავე დროს მთელს შინაგან ლოგიკურ კავშირებს უკვირდება, მთლიან საგანს აღიქვამს და იმ მთლიანი საგნის თვალსაჩინოებას იგი უფრო ადრე მიჰყავს ენობრივ თვალსაჩინოებამდე, ენობრივი მოვლენების გაგებამდე. ყურადღებას იპყრობს პოსტპოზიციურად წარმოდგენილი après (11^{5}), რომელიც მოსდევს მატერიალური დროის აღმნიშვნელ სიტყვებს („ხუთი წუთის“ „შემდეგ“). აქ, მაშასადამე, სრული სიმეტრიაა ქართულ წყობასთან, მაგრამ ეს კერძოულ შემთხვევათა რიგს ეკუთვნის და არ შეიძლება განზოგადებულ იქნეს (იხ. პარალელები: გაკვეთ. 10, გვ. 37^{10}, გაკვეთ. 11, გვ. 44^{5}, 46^{11}).

№№	I მეთხზელი	
	გაკვეთილი 3	
1	Les enfants reviennent à l'école (გვ. 10_3).	ბავშვები ბრუნდებიან სკოლაში.
2	Ils sont contents de revenir à l' école (11^{1-2}).	ისინი კმაყოფილი არიან სკოლაში დაბრუნებით.
3	Ils arrivent à l' école (11^1).	ისინი მოდიან სკოლაში. კითხვა: სად?
4	Il parle à Pierre (11^8).	ის ელაპარაკება პეტრეს. მიცემითი
5	Le directeur parle aux élèves (11^{12}).	დირექტორი ელაპარაკება მოსწავლეებს. ბრუნვა კითხვა:—ვის?
6	Les élèves... sont prêts à la leçon (11^{15})	მოსწავლეები... მზად არიან გაკვეთილისათვის. კითხვა: რისთვის?
	გაკვეთილი 6	
7	Le vieux singe dit au jeune singe (26_8)	ბებერი მაიმუნი ეუბნება ახალგაზრდა მაიმუნს. —ვის?
	გაკვეთილი 7	
8	Ils écoutent Pierre (25^{10}).	ისინი უსმენენ პეტრეს. —ვის?
9	Lucie montre à Suzanne ses cadeaux (25^{12}).	ლუსი უჩვენებს სუზანას თავის საჩუქრებს. —ვის? —რას?
10	Elle demande à Lucie (25_8).	ის ეკითხება ლუსის. —ვის?
	გაკვეთილი 10	
11	Le garçon crie aux singes (37_{8-9}).	ბიჭი უყვირის მაიმუნებს. —ვის?
	მაგალითები ტექსტიდან, რომელიც უნდა ითარგმნოს ლექსიკონის დახმარების გარეშე (გვ. 39):	
12	Nous étudions le français (39^9)	ჩვენ ვსწავლობთ ფრანგულს. —რას?
13	Le maître explique aux élèves une nouvelle règle (39^{12}).	მასწავლებელი უხსნის მოსწავლეებს ახალ წესს. —ვის? —რას?
14	Quelle date sommes—nous? (39_{11}).	რა რიცხვია დღეს?
15	...j' ai treize ans (39_9). ფრანგულ გამოთქმაში „ქონა"-ზმნა შედის.	მე ცამეტი წლისა ვარ. ქართულ გამოთქმაში „ყოფნა"—ზმნაა.

№№	II მეოთხედი	
16	გაკვეთილი 11 Le reveil-matin (48$_7$)	მაღვიძარა—კომპოზიტების შესახებ იხ. ამავე პარაგრაფში supra.
17 18	Michel se lave les mains (48$_8$) Il se brosse les dents (48$_4$). (იხ. პარალელები: 45$_1$—46^1, 72^8, 84$_4$)	მიხეილი ხელს იბანს. ის კბილებს იხეხავს.
19	... ils s'approchent de leur école (44^5)	ისინი უახლოვდებიან თავის სკოლას.
20	გაკვეთილი 12 ...cinq ou six leçons(45^6). შდრ. où სად: სადაც. (იხ. გაკვეთ. 16, გე 60$_2$, 61^1).	ხუთი ან ექვსი გაკვეთილი.
21	გაკვეთილი 14 La leçon de français commence (53$_{14}$).	ფრანგული ენის გაკვეთილი იწყება.
22	გაკვეთილი 15 Demain... je finirai mon travail (58$_{10}$)	ხვალ...დავამთავრებ ჩემ სამუშაოს.
23	გაკვეთილი 16 où... habitent mes vieux (61^1).	...სადაც ჩემი მოხუცები ცხოვრობენ.
24	... tu partiras pour la petite ville (60$_1$—61^1).	შენ გაემგზავრები პატარა ქალაქში.
25	Tu donneras à mes vieux un bouquet de fleurs (61$_7$)	ჩემს მოხუცებს შენ ყვავილების თაიგულს მისცემ.
26	Tu répondras à... leurs questions (62^1)	შენ უპასუხებ.. მათ კითხვებზე.
27	გაკვეთილი 17 Nous prendrons part à un concours (64$_1$) (იხ. პარალელები: 71$_8$. 75$_8$.)	ჩვენ მონაწილეობას მივიღებთ შეჯიბრებაში.
26	გაკვეთილი 18 Pierre serre la main à Tom (68^{14}). მაგალითები ტექსტიდან, რომელიც უნდა ითარგმნოს კლასში, ლექსიკონის დაუხმარებლად (გვ. 71—72)	პეტრე ხელს ართმევს ტომს.
29	...nos vacances (71$_{10}$)	არდადეგები.
30	M. et N. prendront part à.. (71$_8$) (პარალ. 64$_1$)	მ. და ნ. მონაწილეობას მიიღებენ...
31	...je me lave les mains (72^5) (პარალ. 43$_4$'$_8$).	მე ხელს ვიბანავ.
32	sa, ses (72^{15})	მისი, თავისი
	III მეოთხედი	
33	გაკვეთილი 20 avec plaisir (75^4)	სიამოვნებით.

34	Il est trois heures (75^{13})	სამი საათია (იხ. ამ შრომის V თავი, § 6).
35	Notre maître a raison(75_{12})	ჩვენი მასწავლებელი მართალია.
36	pour demain (75_{13})	ხვალისათვის.
37	... remettre à demain (75_{11})	ხვალისათვის გადადება.
38	... dans deux heures]((75_{10}).	ორი საათის შემდეგ. (იხ. ამ შრომის V თავი, § 7).
39	Prendre part à ... (75_9). (პარალ. 71_8, 64_1).	მონაწილეობის მიღება.
40	... être en retard (75_7)	დაგვიანება.
41	კუთვნილების აღმნიშვნელი à moi (78^7) Elle est à moi seul (78^{14}).	ჩემი. ის მხოლოდ ჩემია.
42	გაკვეთილი 22 Il se brûle la patte (82_4) (პარალ. 72^8, 46^1, 45_1, 43_4, 43_5)	ის თათს იწვაეს.
43	Le—ნაწევარი და le—ნაცვალსახელი—პირდაპირი დამატება: Le singe prend ... le marron et le mange (82_{3-4}).	მაიმუნი ღუმს წაბლს და ჭამს მას. (იხ. ამ შრომის V თავი, § 6).
44	ნაცვალსახელი lui ...lui répond sa soeur (86^6). პარალ. (86_9 $124^{13,20}$).	... მიუგებს მას და.
45	გაკვეთილი 27 ... mes camarades et moi (99_3).	ჩემი ამხანაგები და მე. (იხ. ამ შრომის V თავი, § 6).
46	IV მეოთხედი გაკვეთილი 33! „Mon mari que dira—t-il?" s'est demandée Jeanne (124^7).	„რას იტყვის ჩემი ქმარი?" ჰკითხა თავის თავს ჟანამ.

№№ 1—3 მაგალითებში წინდებულს სიერცეული მნიშვნელობა აქვს. №№ 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 25, 26 და 28 მაგალითებში აღნიშნულია, თუ ვისკენაა მიმართული მოქმედება. წინდებული და მომდევნო სიტყვა ამ შემთხვევებში მიცემითი ბრუნვითაა ქართულ ენაზე გადმოცემული. №№ 17, 18, 31, 32 მაგალითებში, ჩვეულებრივ, მოსწავლეები ძნელად ერკვევიან და ნაცვალსახელს se-(себе) ცვლიან კუთვნილებითი ზედსართავით ses. ამიტომ ასეთ მაგალითებზე მოსწავლეები ხშირად უნდა ვაფარჯიშოთ. პარალელებს გავლება საჭიროა როგორც რეტროსპექტული ხაზით, რათა შეგვეძლოს მიეუთითოთ მოსწავლეებს წინა მაგალითებზე, ისე მომდევნო მასალაში, რათა ეიცოდეთ, თუ რამდენად გაუკერებულია ტექსტები ასეთი ფორმით. მაგალითი № 20 შეიცავს კავშირს ou, რომელიც სხვადასხვა კონტექსტში ქართულად შეიძლება ითარგმნოს როგორც ალტერნატივის აღმნიშვნელი ან, ან კიდევ, როგორც მაგებე-

ბელი კავშირი **ანუ**. უნდა განვასხვავებინოთ მოსწავლეებს ომონიმი **où**, რომელიც შეიძლება იყოს ზმნიზედა (სად) ან მიმართებითი ნაცვალსახელი (სად, სადაც: ესენი მონაცვლეობით გვხვდება ქართულში. იხ., მაგალითად, ი. ჭავჭავაძის „განდეგილი“, I, რ. ერისთავის „სამშობლო ხევსურისა“) და რომელზედაც დაისმის მკვეთრი მახვილი, როგორც ლოგიკური ნიშანი. № 25 მაგალითის სახით გვაქვს **pluralia tantum** როგორც ფრანგულში, ისე ქართულში. მაგალითი № 26: წინადადება შეიცავს კუთვნილებით ზედსართავებს: „... მასწავლებელი გველაპარაკება დღეს საფრანგეთის, მისი დედაქალაქისა და მცხოვრებლების შესახებ“ (და არა „თავისი“). **Lucie dit à son père** (59[1]): რომ ლუსი სწორედ თავის საკუთარ მამას ეუბნება, და არა, ვთქვათ, თავისი ამხანაგის მამას, ეს ჩანს იქიდან, რომ ორწერტილის შემდეგ დიალოგი იწყება სიტყვით „**Papa**“, რომლითაც ლუსი მიმართავს თავის მოსაუბრეს. წინადადებაში „**Elle a vu sa maison**“ შეიძლება იგულისხმებოდეს როგორც საკუთარი სახლი, ისე სხვისი[1]. ასე რომ ამფიბოლოგიის გამოსარიცხავად უფრო ფართო კონტექსტს უნდა მივმართოთ. ამის გარდა, 26-ე გაკვეთილიდან შემოდის „ნამყო რთული“, რომელიც ერთ ცნებას გამოხატავს და ასევე ერთი ცნების აღმნიშვნელი სიტყვით უნდა ითარგმნოს, და არა პერიფრასტიკული ფორმით, როგორც იყო ეს აღნიშნული ამ შრომის V თავის მე-10 პარაგრაფში.

ყოველივე ამის გარდა, VII კლასში[2] თარგმნა მოითხოვს გრამატიკულ ფორმებსა და ფრაზეოლოგიურ მოვლენებზე უფრო ღრმა დაკვირვებას. განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი. ზოგჯერ **de**-წინდებულით შემოყვანილ არს. სახელგანსაზღვრებას მოსწავლე სწორად თარგმნის ფრანგულიდან, ქართულიდან თარგმნისას კი ხმარობს არტიკლს **du** ან **de la**, რაც იმით აიხსნება, რომ ქართულში ნათესაობითი ბრუნვა გვაქვს. ამიტომ, ახსნა-განმარტების გარდა, საჭიროა კიდევ შევუპირისპიროთ ერთმანეთს ისეთი მაგალითები, როგორიცაა: **ses camarades d' école** (გაკვეთ. 1, გვ. 3[13])... სკოლის ამხანაგები და **la cour de l' ecole** კლასის ეზო. „ნამყო რთულის“ თარგმნის დროს ყურადღება უნდა მიექცეს ისეთ შემთხვევებს, როცა მეშველსა და მიმღეობას შორის ჩართულია სხვა ელემენტები (მაგალითად, ნაცვალსახელი ან ზმნიზედა) (იხ. იქვე, 3_{12}). ინტერფერირება, რომელსაც დედაენა ახდენს, მხოლოდ შეპირისპირებისა და შინაარსობრივი ანალიზით შეიძლება თავიდან ავიცილოთ. იმ მაგალითების სათარგმნად, რომლებსაც შეიცავს სავარჯიშო № 6 (გვ. 7—8), საჭიროა მოვაგონოთ მოსწავლეს ქართული შედგენილი შემასმენლის ის ფორმა, რომელშიც ზმნის ნაშთი **ა** შერწყმულია სახელთან, და გავამეორებინოთ III ჯგუფის ზმნების მიმღეობის ფორმები. ვინაიდან კაუზატივის (გაკვეთ. 4, გვ. 18_7) სემანტიზაციისა და თარგმნისათვის მოსწავლე მომზადებული არ არის, საჭიროა მოკლედ განვუმარტოთ მას ეს მოვლენა და ახალი მაგალითები დავუკავშიროთ ძველს (იხ. პარალ. 20^6, 74^4, 96^8). იგივე უნდა ითქვას შეზღუდვის აღმნიშვნელ **ne...que**-ს შესახებ (გაკვეთ. 6, გვ. 30_{15}; პარალ. 20^6, 74^4 და სხვ.). ამავე დროს საჭიროა დავიცვათ ისეთი თანამიმდევრობა, რომ პირველ მაგალითებში ამ ძნელი კონსტრუქციის კომპონენტები **ne** და **que** მინიმალურად იქნეს დაცი-

[1] იხ. ამის შესახებ **Grammaire Larousse du XX-e siècle**, Paris, 1936, p. 233.

[2] ე. ი. ლ ე ვ შ ი ც, ლ. ნ. რ ო ნ ს კ ა ი ა, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო VII კლასისათვის, თბ-ლისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958.

ლეუბლი ერთმანეთისაგან და ადვილად გამოიცნობოდეს. ამის მაგალითი გვაქვს მე-6 გაკვეთილში, სადაც აღნიშნულ კომპონენტებს მხოლოდ ერთი სიტყვა ჰყოფს (30_{15}, 31^{4}),ხოლო საწინააღმდეგო — მე-16 გაკვეთილში (92^{1-2}), სადაც იგივე კომპონენტები 5 სიტყვითაა ერთმანეთისაგან დაცილებული. იმაში კარგად გარკვევას, თუ რას გამოხატავს და რით განსხვავდება ერთმანეთისაგან გრამატიკული დროის ფორმები, დიდი მნიშვნელობა აქვს ავრეთვე ქართულიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნისათვის. ქართულიდან თარგმნისას მოსწავლე კარგად უნდა დაუკვირდეს იმას, თუ როგორ მოქმედებას (მყისიერს, დროში განფენილს, ხასობრივს, აწმყოსთან დაკავშირებულს თუ მასთან კავშირგაწყვეტილს და სხვ.) გამოხატავს ქართული ზმნის ესა და ეს დრო მოცემულ კონტექსტში. ამის გარეშე მას მით უფრო არ შეუძლია ფრანგული შესატყვისების დასაბუთებული არჩევა, რომ, მაგალითად, ფრანგული ზმნის ისეთი დროის ფორმები, როგორიცაა „ნამყო რთული“ და „ნამყო მარტივი“, ქართულ ენაზე უმეტესწილად ერთნაირი ფორმით (წყვეტილით) ითარგმნება.

VIII კლასში[1], ისე როგორც მომდევნო კლასებში, იზრდება დამოუკიდებელი თარგმნის როლი და სათარგმნი მასალის მოცულობა. იმისათვის, რომ ამ ამოცანას მოსწავლეებმა თავი გაართვან, საჭიროა იმ ჩვევათა შემდგომი განვითარება, რომლებიც მათ წინა კლასებში შეიძინეს. მოსწავლეს აქ უფრო მეტად უხდება განყენებული ცნებებით ოპერირება, რაც სისტემატურ პრაქტიკულ მუშაობასთან ერთად მოითხოვს ლოგიკური მეხსიერებისა და საერთოდ დისკურსიული ელემენტის ხვედრითი წონის გადიდებას. VIII კლასში, კერძოდ ვამახვილებთ მოსწავლეთა ყურადღებას ზმნის სახელად ფორმებზე. ინფინიტივს მაგალითად, შეიძლება ჰქონდეს დამატება, მაგრამ იგი თვითონაც შეიძლება იყოს ზმნის პირველი ფორმის დამატება. ინფინიტივს შეიძლება ახლდეს ესა თუ ის წინდებული ან იხმარებოდეს უიმისოდ, რის შეთვისებაც ემყარება, ერთი მხრით კანონზომიერების ცოდნას, მეორე მხრით კი პრაქტიკას. ვინაიდან ყველაზე ხშირად ინფინიტივი იხმარება de და à აბსტრაქტული წინდებულებით, თანაც მათი არჩევის ლოგიკური მოტივირების შესაძლებლობა ბევრ შემთხვევაში შეზღუდულია და გვიხდება აპელირება ტრადიციისადმი, მუშაობის პროცესში უნდა გამახვილდეს მოსწავლეთა ყურადღება მთავარ შემთხვევებზე და დაჯგუფებულ იქნეს ეს შემთხვევები. ეს უნდა ხდებოდეს არა მარტო ფორმალური ნიშნების მიხედვით, რადგან გარეგანი სიმეტრია არ არის აუცილებლად ნიუანსთა იგივეობის ნიშანი, არამედ უნდა ხდებოდეს იმ მიმართებების მიხედვითაც, რომლებსაც ისინი გამოხატავენ. ფორმისა და სემანტიკური სტრუქტურის მიხედვით მოვლენათა ასოცირებას შეუძლია შეუქმნას ლოგიკური დასაყრდენი მოსწავლის განმაზოგადებელ მუშაობას და რამდენიმედ გაუადვილოს მას ახალ ტექსტში ორიენტირება, ენობრივი ფაქტების გააზრიანებული და ხანგრძლივი დამახსოვრება. აბსტრაქტულ წინდებულთა ხმარების ლოგიკური მოტივირების ცდა, რომელიც თავის დროზე მოგვცა მეთოდისტმა სანსინმა[2], უმეტესწილად პოზიტიურია, როცა საქმე გვაქვს მოზრდილებთან, მაგრამ იგი შეიძლება კრი-

---

[1] გ. ა. ბახარევა, ე. ი. ლიშაი, ე. ი. ტენოვა. ფრანგული ენის სახელმძღვანელო VIII კლასისათვის, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1958.

[2] H. Sensine, L' emploi des temps en français. 6-e éd; Lausanne, Payot et C-ie, 1911, pp. 83, 96.

ტიკულად იქნეს გამოყენებული სხვა შემთხვევაშიც, თუ მიზნად დავისახავთ არა დოგმატიკური წესების ჩამოყალიბებას, არამედ ყველაზე ტიპიური შემთხვევების სისტემაში მოყვანას. ამ მოვლენებში გარკვევას დიდი მნიშვნელობა აქვს როგორც ტექსტის გაგებისა და დედაენაზე სწორი თარგმნისათვის, ისე ზეპირი მეტყველების განვითარებისა და დედაენიდან ფრანგულ ენაზე თარგმნისათვის, რამდენადაც აქ კორელატიურ პროცესებთან გვაქვს საქმე.

მაგალითები, რომლებიც მოგვყავს სხვადასხვა კლასის სახელმძღვანელოდან, ჯერ განხილული უნდა იქნეს კონტექსტში, დინამიკაში, შემდეგ კი სპეციალურად გამოიყოს კონტექსტის არადიფერენცირებული ფონიდან.

№№	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	მნიშვნელობა
1	De—წინდებულით d'ici (წინდებული+ზმნიზედა) d' où	VII	4_7 $5_4{}^5$	აქედან (იგივე კომპონენტები, ოღონდ თანდებული პოსტპოზიციურია). შდრ.: où სად, d' ou საიდან.
2	d'abord	„	9_9	ჯერ, პირველად
3	de temps en temps		54_3 პარალელი VIII კლ., 12^5	დროდადრო
4	se moquer de...	„	77^{12}	დაცინვა.
5	Chr. tombait de fatigue		30_4	ქრისტოფი დაღლილობისაგან ეცემოდა. რისაგან? რა მიზეზით?
6	s'approcher de	VIII	15_3	მიახლოება რაიმესადმი.
7	d' après lequel	X	39^{21}	რომლის მიხედვითაც.
8	à—წინდებულით à temps	VII	4_9	დროზე.
9	se mettre à... იგივე ზმნა „ნაძყო რთულში“.. შდრ.: commencer à..	„ VIII „	41^{18} 18_{1-2} 19_{17}	დაწყება. დაწყება.
10	à peine	VIII	12^{13} პარალ. 27^2, 33^{10}, 41^{12}	ძლივს. როგორ?
11	un à un	VIII	13_{12}	თითო-თითო.
12	à l' appel	„	„	გამოძახებაზე, მოწოდებაზე.
13	à son tour	„	13^3	როცა მისი რიგია.
14	à nouveau (=de nouveau).	„	22^8	ხელახლა.

№ №	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	მნიშვნელობა
15	c'est-à-dire		22^{18}	ესე იგი (იხ. პარალ. X კლ., 44_{12}).
16	à pied	„	23^{11}	ფეხით.
17	შდრ: au pied de la montagne		23^{13}	მთის ძირში. სად?
18	à peu près	VIII	27_7	დაახლოებით.
19	jusqu'à présent	„	36_8	დღემდე
20	inaccessible à l' homme	„	36_8	კაცისათვის მიუწვდომელი.
21	grâce à l'héroïsme	„	37_3	გმირობის წყალობით.
22	... qui à onze ans... + ზმნა პირიან ფორმაში [1]. შდრ.: qui a onze ans	IX	10^{13}	... რომლებიც თერთმეტი წლის ასაკში... როდის? რომელიც თერთმეტი წლისაა. რამდენი წლის?
23	à tous ceux qui...	„	138^{20}	ყველა იმათ, ვინც... ვის?
24	(il) ... lui apprenait à boire	X	39_{13}	(ის) .. მას სმას ასწავლიდა ვინ? ვის? რას?
25	Il doit se mettre au service du salut des hommes		55^{8}	მან ადამიანთა კეთილდღეობას უნდა ემსახუროს.
26	au cours de toute sa vie	X	44^{13}	მთელი თავისი ცხოვრების განმავლობაში
27	en—წინდებულით en bas	VII	18_8	ძირს.
28	en გერუნდიუმთან (სინქრონული მოქმედების ან მდგომარეობის აღსანიშნავად): Il parlait seul, tout en courant	VIII	13	დარბოდა რა, ის მარტოდ ლაპარაკობდა (გერუნდიუმის დროს გადება პარალელური მოქმედების დროზეა დამოკიდებული)
29	en public	„	15^{8}	საჯაროდ.
30	en avant	„	17^{18}	წინ.
31	en colère	„	25^{11}	გაბრაზებული.
32	j'étais très en retard	„	41^{1}	მე ძლიერ დაგვიანებული ვიყავი, ძლიერ დავიგვიანე.
33	„en vouloir à": je m'en voulais des classes manquées	„	41_{13}	მე ჩემს თავს ვემდურებოდი კლასის (გაკვეთილის, მეცადინეობის) გაცდენისათვის.
34	en chemin de fer	„	49_{15}	რკინიგზით.
35	en qualité d'auditeur bénévol	X	43_1	როგორც თავისუფალი მსმენელი.

[1] К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Уч. французского языка для 9 кл., М., 1959.

№№	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	მნიშვნელობა
36	en tant que savant	„	44^{12}	როგორც მეცნიერი.
37	en vue de...	„	44^{14}	იმ მიზნით, რომ...; იმისათვის, რომ...; რათა...
38	sans — წინდებულით: sans cesse	VIII	22^{18}	განუწყვეტლივ.
39	avec — წინდებულით: avec succès	IX	10^{18}	წარმატებით.
40	„comme“ comme si	X	25_9	თითქოს.
41	„suivant“: suivant l'usage	„	25_5	ჩვეულების თანახმად.
42	„pendant“: pendant tout le temps	VIII	29_6	მთელი ხნის განმავლობაში.
43	„après“: peu de temps après	X	42^9	მცირე ხნის შემდეგ.
44	plus tard	„	42^{10}	უფრო გვიან.
45	il est temps	VIII	16_1	დროა.
46	le long de	VIII X	16^{12} 18_{13} 68^9	გასწვრივ.
47	quelque part	VII	46^1	სადმე
48	tandis que	VIII	32_{13}	მაშინ როდესაც.
49	la veille	„	29_{12}	წინადღე; წინადღეს, წინადღით.
50	l' examen se poursuit	X	22^{13}	გამოცდა გრძელდება
51	rendre à l'esclavage	VIII	24^8	დამონება.
52	y avez-vous pensé?	„	28_5	იფიქრეთ თქვენ ამაზე?
53	la cause pour laquelle...	VIII	21_{1-2}	საქმე (და არა „მიზნით“) რომლისთვისაც...
54	ne...que		26_{12} 27_2 30^3 32_6	მხოლოდ.
55	tout—ზმნაზედით: tout de suite. tout à coup. tout seul. tout d' un coup	VII „ „ VIII	9_7 9_4 49^{17} 25^5	ახლავე. უეცრად. სრულიად. მარტო. ერთბაშად.
56	tout—ზედსართავით: tous les deux	VII	72^{11}	ორივე

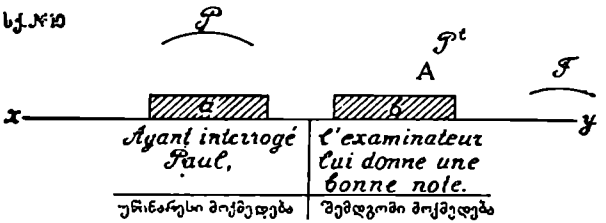
№№	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	მნიშვნელობა
57	tant—ზმნაზედით: tant bien que mal	VIII	3^{15} 30^{12}	ავად თუ კარგად, ძლივს, ძლევძლევობით.
58	მიმღეობითი წინადადება: „Ayant interrogé Paul l'examinateur lui donne une bonne note" (იხ. სქემა № 10) დამოკიდებული წინადადების შემასმენელი აქ გამოხატულია მიმღეობით; ორივე წინადადებაში აღნიშნულ მოქმედებას (გამოკითხვა და ნიშნის დასმა) ერთი და იგივე პირი ასრულებს. მაშასადამე, ორივე წინადადების ქვემდებარე ერთი და იგივეა. პირველი მოქმედება უწინარესია (ჯერ გამოკითხა გამომცდელმა, შემდეგ ნიშანი დაუწერა)	X	22^{14}	გამოკითხა რა პაწლეს, გამომცდელი უწერს მას კარგ ნიშანს.
59	ინფინიტიური წინადადება: Il entendait chanter les bûlles Il voyait ... partir les estafettes (იხ. სქემა № 11) როგორც ეხედავთ, ინფინიტიური წინადადების შემასმენელი გამოხატულია არა ზმნის პირიანი ფორმით, არამედ ინფინიტივით, მაშინ როდესაც მთავარი წინადადების შემასმენელი პირიან ფორმაშია, ამასთანავე, ინფინიტიური წინადადება მთავარი წინადადების ზმნის დამატებაა. კითხვები: 1) რას აკეთებდა ის? —ხედავდა. 2) რას ხედავდა ის? —ესტაფეტის გამგზავრებას Je l'ai vu pleurer	VIII X. VIII	13^{6} 67^{2-3} 18^{8}	მას ესმოდა ტყეების ზეზუნი. ის ხედავდა... ესტაფეტის გამგზავრებას •(ის ხედავდა ესტაფეტს, რომელიც მიემგზავრებოდა). მე ის მგტირალი ვნახე (მე ვნახე, რომ ის ტიროდა).

№№	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	შენიშვნა
60	ნამყოს ინფინიტივი **Après avoir passé ce difficile examen, les jeunes Français étudient encore une année**[1]. პარალელი (იხ. სქემები №№ 12, 13, 14).	IX² VIII	10[18] 1e 29[11]	ამ ძნელი გამოცდის ჩაბარების შემდეგ (ჩაბარეს რა ეს გამოცდა), ახალგაზრდა ფრანგები კიდევ ერთ წელიწადს სწაელობენ..
61	„Avoir raison“; **Notre maître a raison** (VI კლ. გაკვეთ. 20) ეს რთული ზმნა (ზმნური საქცევი) მოსწავლემ მკაფიოდ უნდა განასხვაოს იმ ზმნისაგან, რომელიც შემდეგ მაგალითში გვაქვს: **„Un pauvre est un enfant, il n'a pas sa raison“.** (ლ. გ. ლობანოვა, ა. ი. პერცოვსკაია, ფრ. ენის სახელმძღვ. X კლასისათვის, გაკვეთ. 6. La sérénade à Asnois. გვ. 25). პირველ მაგალითში ერთი ცნების გამომხატველი ერთი რთული ზმნაა, რომელიც შედგება ინფინიტივისა და არს. სახელისაგან. ეს უკანასკნელი რთული ზმნის კომპონენტია, და არა დამატება. მეორე მაგალითი შეიცავს პარატაქსულ წინადადებას, რომელშიც შედის „ქონა“-ზმნა, კუთვნილებითი დეტერმინატივი და არს. სახელი „გონება“ <sa raison>. ეს უკანასკნელი დამოუკიდებელი სიტყვაა, რომელიც აქ დამატების როლს ასრულებს. ამიტომ აქ დაისმის კითხვა: მას არა აქვს რა?	VI X	75[13] 25[10]	ჩვენი მასწავლებელი მართალია „ღარიბი ადამიანი პაპაშვია, მას არა აქვს საკუთარი („თავისი“) გონება“. (მდიდარი ბატონის აზრით, რომელსაც ეკეთენის ეს სიტყვები, ღარიბი ადამიანი არაა დამოუკიდებელი პიროვნება, მას არა აქვს დამოუკიდებელი აზროვნების უნარი).
62	**je vous ai... dit que je ne saurais rien dire...** პარალელი	VIII X	19[11] 26[17]	მე გითხარით, რომ ვერაფერს ვიტყვი (...რომ არაფრის თქმა არ შემიძლია).

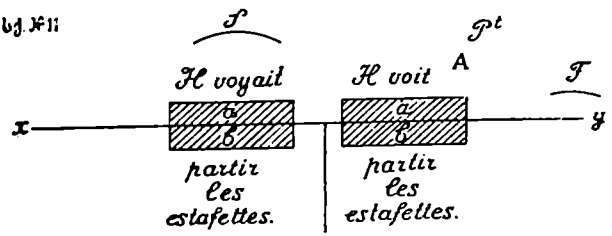
[1] К. К. Паперчевский, Е. Б. Ройзенблит, Уч. французского языка для 9 кл., Москва, 1959, გვ. 10.

№№	მაგალითი	კლასი	გვერდი და სტრიქონი	მნიშვნელობა
63	კაუზატივი (შუალობითი კონტაქტი); Faire écrire Faire reculer Je leur, ferai faire	VII VIII X	74[4] 22[20] 43[7]	დაწერინება. უკან დახევინება. მე მათ გაეკეთებინებ.
64	პასივი (il)... fut exclu ... (il) ... fut élu ...	X „	43[3] 44[1]	გარიცხულ იქნა. არჩეულ იქნა.
65	...qui se sentait regardé d'un oeil méfiant	X	71[1—2]	... რომელიც გრძნობდა, რომ მას ეჭვის თვალით უყურებენ.

სქ. №10

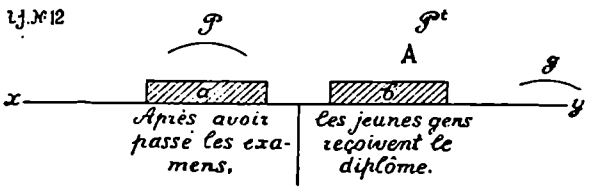


სქ. №11



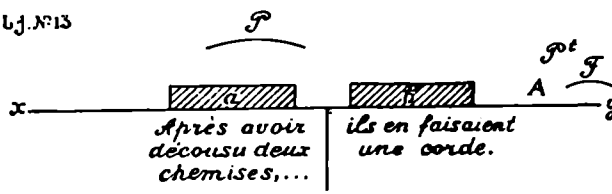
როგორც ვხედავთ, აქ გამოხატულია პარალელური მოქმედებები, ერთი მხრით წარსულში, ხოლო მეორე მხრით — აწმყოში.

სქ. №12



როგორც მაგალითიდან ჩანს, ნამყოს ინფინიტივი გამოხატავს უწინარესობას დასრულებულ ასპექტში. საერთოდ, ინფინიტივის ამ ფორმით შეიძლება გამოიხატოს ორმაგი ფუნქცია უწინარესობისა და დასრულებული ასპექტისა იმ რელატორის (ზმნის) მიმართ, რომელიც პირიან ფორმაშია და შეიძლება დასმული იყოს როგორც ნამყოში, ისე აწმყოსა და მყოფადში.

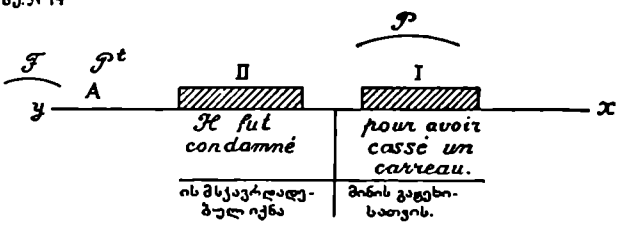
სქ.№13



როგორც ვხედავთ, აქ გამოხატული უწინარესობის მიმართება წარსულშია რეალიზებული (ჯერ დაარღვიეს პერანგი და შემდეგ შეუდგნენ თოკის გაკეთებას) (იხ. მაგალითი: VIII კლ., გაკვეთ. 12, გვ. 29_{11}).

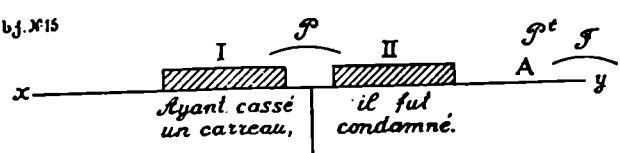
ნამყოს ინფინიტივი შეიძლება კაუზალური იყოს მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების გამომხატველ წინადადებაში და მაშინ მასთან იხმარება წინდებული pour[1]:

სქ.№14



იგივე მიმართება შეიძლება გამოიხატოს ნამყოს მიმღეობის რთული ფორმით, რომლის რელატორია ზმნა პირიან ფორმაში:

სქ.№15



[1] იხ. შ. ა. ბახარევა, ნ. ტ. ცეტლინი, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო IX კლასისათვის, თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1958, გაკვეთ. 5, გვ. 19_{10}.

ზეპირი და წერილობითი თარგმანის გასწორებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს. თარგმანის გასწორების დროს ხდება ლექსიკურ-გრამატიკულ-სტილისტიკური მოვლენების განმეორება და განმტკიცება, წარმოებს ორთოგრაფიული მოვლენების ფიქსირება. მოსწავლე უკვირდება თავისი საკუთარი აზრის მუშაობას, როგორც ობიექტივაციაქმნილ მოვლენას, დამატებით ანაწევრებს აზრს, ადარებს ერთმანეთს აზრის გამოხატვის საშუალებებს, წონის იმ მოტივებს, რომელთა გამო მან თარგმნა სწორედ ასე, და არა სხვანაირად. კერძოდ, დედაენიდან უცხოურ ენაზე თარგმნა, რომელიც მოითხოვს უცხოური ენის ლექსიკონისა და გრამატიკის აქტივიზაციას და რეპროდუქციული მეხსიერების დაძაბულ მუშაობას, იწვევს ახალ ენაზე აზრის გაფორმების საშუალებათა ცოდნის შემოწმებას და ხელს უწყობს ზეპირი მეტყველების განვითარებას. ამრიგად, თარგმნას კავშირი აქვს ენის სხვადასხვა მხარესთან: ერთი მხრით იგი მოითხოვს სხვადასხვაგვარი ცოდნის მობილიზებას, მეორე მხრით კი თვითონ დადებითად მოქმედებს მათ შეთვისებაზე. თარგმანის გასწორება მაშინ არის ყველაზე დამაჯერებელი და ნაყოფიერი, როცა ის მოტივირებულია. უბრალო მითითება შეცდომაზე არ აღმოფხვრის შეცდომის მიზეზს და, ცხადია, რეციდივიც ხშირი იქნება. იმისათვის, რომ გასწორება ეფექტიანი იყოს, ყოველი ტექსტი ჯერ ჩვენ თვითონ უნდა გვქონდეს თარგმნილი და არა იმპროვიზაციას ვემყარებოდეთ მხოლოდ. ეს უფრო მეტად იმისათვის არის საჭირო, რომ ყოველ ცალკე შემთხვევაში გავითვალისწინოთ კონკრეტული სიძნელეები და შევუფარდოთ ისინი მოსწავლეთა რეალურ შესაძლებლობას. დამოუკიდებელი მუშაობის ჩვევა უფრო ვითარდება მაშინ, როცა შეცდომას აღმოაჩენს და გაასწორებს მისივე ავტორი ან მოსწავლეები საერთო ძალით, ჩვენ კი დავეხმარებით მისახვედრი კითხვების დასმით.

შეცდომა შეიძლება გაპირობებული იყოს სხვადასხვა გარემოებით, რომელთაც აქ მოკლედ განვიხილავთ.

ფრანგულიდან ქართულ ენაზე თარგმნის დროს ხშირად თავს იჩენს ფრანგული ენის გრამატიკული წესებისა და კონსტრუქციების სუსტი ცოდნა ან დავიწყება, აგრეთვე ფორმის მოწყვეტა შინაარსისაგან და კონტექსტის უგულებელყოფა. ასე, მაგალითად, მოსწავლეებს ხშირად ერევათ ერთმანეთში მარტივი მყოფადი და პირობითის აწმყო, ხოლო როცა პირობითის ფორმასთან აქვთ საქმე, ერთმანეთში ურევენ დროსა და კილოს. კილოების არევას იწვევს ზოგჯერ ინდიკატივისა და სუბჯონქტივის ზოგიერთი ფორმების დამთხვევა, რისთვისაც საჭიროა ფორმისა და შინაარსის მიმართების გარკვევა კონტექსტის საფუძველზე. ზოგჯერ სიტყვასიტყვით თარგმანს მოსწავლე საბოლოო ეტაპად მიიჩნევს, ან ფორმალური მსგავსებიდან გამოაქვს დასკვნა აზრობრივი იგივეობის შესახებ, ავიწყდება რა, რომ ერთსა და იმავე ფორმას შეიძლება ჰქონდეს რამდენიმე ფუნქცია, და პირიქით. ზოგჯერ კიდევ მოსწავლე არ უკვირდება წინადადების წევრთა მიმართებას და კმაყოფილდება მხოლოდ გლობალური გაგებით, რასაც თან მოსდევს ბუნდოვანება და არასწორი თარგმანი. წინადადება „Il pense un peu avant de me parler de ses projets"[1] — თარგმნისათვის არ წარმოადგენს რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს, რადგან ლექსიკა ცნობილია და სტრუქტურა — შედარებით მარტივი; მაგრამ

[1] К. К. Парчевский, Е. Б. Ройзенблит, Учебник французского языка для 9 класса средней школы, М., 1959, გვ. 24.

გაუგებრობა აქაც არაა გამორიცხული, თუ არ დავუკვირდით იმას, თუ რომელი სიტყვები რომელი ზმნის ორბიტაშია მოქცეული, რომელ სიტყვებს რომელი ზმნა აერთიანებს და იქვემდებარებს. თუ მეორე ზმნის მომდევნო სიტყვები პირველ ზმნას დავუკავშირეთ და ისიც უგულებელვყავით, რომ ეს ზმნა მის შემდეგ à — წინდებულს მოითხოვს, თარგმანი ასეთი გამოვა: „სანამ მელაპარაკებოდეს, ის ცოტა ხანს თავის გეგმებზე ფიქრობს", მაშინ როდესაც სწორი ვარიანტი შემდეგია: „სანამ თავის გეგმებზე მელაპარაკებოდეს, ის ცოტა ხანს ფიქრობს". თარგმნისას მოსწავლე ზოგჯერ ერთმანეთში ურევს ზმნას და არს. სახელს. მაგალითად, „შენობა" არს. სახელია (bâtiment m), „შენება" კი ზმნაა (bâtir): „სოლაღს დაუწყო შ ე ნ ე ბ ა" (დ. გურამიშვილი, თხზ., თბილისი, „სახელგამი", 1955, გვ. 54[11]). შეცდომა ზოგჯერ იმისაგან წარმოდგება, რომ აგლუტინაციური ენიდან ანალიზურ ენაზე თარგმნის დროს უგულებელყოფილია თითოეული ამ ენის სპეციფიკა. ავიღოთ რამდენიმე მაგალითი ქართული ზმნის პირის საკითხთან დაკავშირებით. ქართულ ზმნას შეიძლება ახლდეს პირის სხვადასხვა ნაცვალსახელი, მაგრამ ქართული ზმნის ერთსა და იმავე ფორმას შეუძლია, ნაცვალსახელის დაუხმარებლად, გამოხატოს პირი, თანაც არა ერთი, არამედ ორიცა და სამიც იმის მიხედვით, თუ როგორი აგებულებისაა ზმნა — აბსოლუტურისა თუ რელატიურის.

ერთპირიანია „სვლა" — დავდივარ. მაგრამ: „უყვარს" (მას იგი) ორი პირის გაგებას შეიცავს — il l'aime; ასევე: გნახავ (მე შენ) — je te verrai, მნახავ (შენ მე) — tu me verras. სამ პირზე მიუთითებს:

გავუკეთე (მე მას იგი)	je l'ai fait pour lui.
გამიკეთა (მან მე იგი)	il l'a fait pour moi.
მოდით!	venez!
ქართულში ფორმა ნამყო წყვეტილიდანაა აღებული.	ფრანგულში აწმყოს ფორმაა გამოყენებული.
არ მოხვიდეთ!	ne venez pas!
გამოყენებულია კავშირებითის ფორმა.	
ნუ მოხვალთ!	
გამოყენებულია თხრობითის მყოფადი.	
მალავს	il cache.
იმალება	il se cache.

ქართულში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ზმნისწინი (პრევერბი), რომელიც შერწყმულია ზმნასთან ისე, რომ მათ შორის სხვა ელემენტი არ ჩაისმის, და რომელსაც შეუძლია შეასრულოს ოთხი ფუნქცია, სახელდობრ: „1) აღნიშნოს მოქმედების გეზი და, ამასთანავე ერთად, 2) ორიენტაცია, 3) სრული სახით წარმოგვიდგინოს მოქმედება და 4) აწარმოოს სრულიად ახალი ზმნა[1]. გ ე ზ ი, რომელიც გამოხატავს „მოქმედების დამოკიდებულებას სივრცეში მდებარე სხვადასხვა პუნქტთან"[2], შეიძლება იყოს მიუმართავი, მაგალითად, წერა (écrire), ან მიმართული, მაგალითად, ჩაწერა (inscrire). პირველ შემთხვევაში

[1] ა კ ა კ ი შ ა ნ ი ძ ე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, თბილისი, 1953, გვ. 246.
[2] იქვე.

ფორმა მარტივია, მეორეში — რთული. ორიენტაციის სახელით აკაკი შანიძე აღნიშნავს „გრამატიკულ კატეგორიას, რომელიც გვიჩვენებს მოუბარი პირის დამოკიდებულებას ზმნით გამოხატულ მოქმედებასთან, რომლის მიხედვით ირკვევა, განიხილავს მოუბარი (I პირი) ამ მოქმედებას როგორც ისეთს, რომელიც მიმართულია იმ პოზიციისაკენ, რომელიც თვითონ უჭირავს სივრცეში, თუ როგორც ისეთს, რომელიც საწინააღმდეგო მიმართულებით მიდის“[1].

სვლა marcher	მოსვლა venir
წესვლა entrer	წასვლა aller, s'en aller
გადასვლა traverser	გასვლა sortir
მოტანა apporter	გატანა exporter
ატანა monter (გარდამ. ზმნა)	ჩამოტანა descendre (გარდ. ზმნა)
შემოტანა importer; entrer (გარდამ. ზმნა)	გადატანა transporter

გამოაკეთა (მან იგი) (ზმნისწინით ახალი ზმნა წარმოიშვა). il l' a amélioré

ამიშენებინა: აქ გამოხატულია რამდენიმე პირი: ერთი აღნიშნავს მოქმედების მიზეზს, ინიციატორს, რომლის განკარგულებით, თხოვნით, წაქეზებით ან შთაგონებით კეთდება მოქმედება სხვა პირის მიერ; ეს ის პირია სწორედ, რომელმაც სხვას ჩემთვის სახლი ააშენებინა? — (causa efficiens). აქ დაისმის კითხვა: ვინ ააშენებინა? — მან. შემდეგ გამოხატულია ის პირი, რომელიც აღნიშნავს მოქმედების უშუალო, ფაქტიურ შემსრულებელს (causa instrumentalis). ვის ააშენებინა? — მას. შემდეგ აღნიშნულია საკუთრივ მოქმედების ობიექტი, რომელიც მთელ ამ მიმართებაში მატერიალური მიზეზის როლს ასრულებს (causa materialis). რა ამიშენებინა? — იგი. ბოლოს აღნიშნულია ის პირი, ვისთვისაც აშენებენ; კილო — თხრობითი; დრო — ნამყო სრული ანუ წყვეტილი; გვარი — მოქმედებითი; გეზი — მიმართებითი; ასპექტი სრული; ჯერობა—ერთგზისი, და სხვ.

საერთოდ, აგლუტინაციური ენიდან ანალიზურ ენაზე თარგმნის დროს მოსწავლისათვის ნათელი უნდა გახდეს, თუ რატომაა, რომ ანალიზურ ენაზე აუცილებელი ხდება მიმართების გამომხატველი სხვადასხვა, ცალკე მდგომი სიტყვის გამოყენება (ნაცვალსახელები სუბიექტისა ან ობიექტის, ან კიდევ წინდებული). თარგმნის დროს უნდა გათვალისწინებულ იქნეს, სხვას გარდა ქართული ზმნის მრავალპირიანობა, მეტი კატეგორიის შეთავსების უნარი, ვიდრე ეს ახასიათებს, მაგალითად, ფრანგულ ენას.

ყოველივე ეს ერთხელ კიდევ ადასტურებს იმ დებულებას, რომ უცხოური ენის სწავლებისას უაღრესად სერიოზული ანგარიში უნდა გაეწიოს დედაენისა და შესასწავლი უცხოური ენის მიმართებას, კერძოდ კი იმას, რომ ქართულ საშუალო სკოლაში ფრანგული ენის სწავლების დროს მხედველობაში უნდა გვქონდეს ქართულის, როგორც აგლუტინაციური ენის, სპეციფიკური თვისებანი, ორი ენის მოვლენათა გააზრებული შეპირისპირებითი ანალიზის აუცილებლობა.

---

[1]. აკაკი შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, თბილისი, 1953, გვ. 246.

1. ამოცანები ზეპირი მეტყველების სწავლების დარგში

ვინაიდან მოსწავლეს უნდა შეეძლოს არა მარტო კითხვა უცხოურ ენაზე, არამედ, აგრეთვე, მოსმენილის გაგება და საკუთარი აზრების ფორმულირება, უცხოური ენის სწავლების მთელ მანძილზე ყურადღება უნდა მიექცეს ენის როგორც იმპრესიულ, ისე ექსპრესიულ მხარეს. რადგან დედაენის მეშვეობის გამორიცხვა უმეტესწილად შეუძლებელია, დედაენასთან ყოველი კონტაქტი უნდა მოწესრიგდეს იმგვარად, რომ იგი ხელს უწყობდეს აზრის ნათელყოფას და ამით აადვილებდეს ახალ ენაზე კონსტრუირებას. ზეპირი მეტყველების განვითარება ბევრადაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ იქნება იგი გამოყენებული გაკვეთილზე ენის სხვადასხვა ასპექტის სწავლების დროს და რა ფორმას მიიღებს იგი ენის სწავლების პროცესში მთლიანად, როგორც კლასსა და მასწავლებელს შორის ყოველდღიური ურთიერთობის საშუალება. იმის გასარკვევად, თუ როგორ უნდა წარიმართოს ზეპირი მეტყველების სწავლება, საჭიროა გვქონდეს ნათელი წარმოდგენა მისი ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ. ზეპირი მეტყველების პროცესში, რომელიც ფიზიოლოგიურად სმენით-მოტორული მოქმედებაა, მონაწილეობს არტიკულატორული აპარატი და სმენა, რომელთა განვითარებაზე ბევრად არის დამოკიდებული, თუ რამდენად სწრაფად მიაღწევს ჩვენა ავტომატიზირების ნორმალურ დონეს. მაგრამ ზეპირ მეტყველებაში სხვადასხვა ფაქტორის მონაწილეობა არ უნდა წარმოვიდგინოთ სქემატურად; არც არტიკულატორული ფაქტორი და არც სმენა, თავისთავად აღებული, არ უზრუნველყოფს ზეპირ მეტყველებას, რადგან მეტყველებას საფუძვლად უდევს გაგება, აზროვნებითი პროცესი. სიტყვა, როგორც სამეტყველო ერთეული, სხვადასხვა სახით მოქმედებს სუბიექტზე იმის მიხედვით, თუ რა სახის აღქმასთან გვაქვს საქმე: ზეპირი მეტყველების აღქმისას იგი სმენითი გამღიზიანებელია, როცა ჩვენ თვითონ ვლაპარაკობთ ან ვწერთ — კინესთეტიკური, კითხვისას — მხედველობითი. ასეა სქემატურად, მაგრამ სინამდვილეში ამ აქტებს შორის კავშირი გაწყვეტილი არაა, სმენა და მხედველობა ერთმანეთს ამოწმებს, კინესთეტიკური ფაქტორი ყველა შემთხვევაში მონაწილეობს, როგორც მეტყველების ბაზისური კომპონენტი.

უცხოური ენის სწავლების სამივე საფეხურზე ზეპირი მეტყველების სწავლება ემყარება წამყვან დიდაქტიკურ პრინციპს — შეგნებულობის პრინციპს. ზეპირი მეტყველება მოითხოვს არა მარტო გააზრებას, არამედ, აგრეთვე, ნერვულ ჩვეულებათა შექმნასა და განმტკიცებას, ჩვევის ავტომატიზირების საკმაოდ მაღალ დონეს, ჩქარ ტემპს, აღქმისა და რეაგირების სისწრაფეს, ყველაზე ტიპიური და გავრცელებული ნიმუშების გაზეპირებას, ცოცხალი ნიმუშის

მიბაძვას და სისტემატურ ტრენირებას, რაშიაც ეგრეთ წოდებული მექანიკური მეხსიერების როლი მცირე არაა, რომ ლაპარაკი ისწავლება ისევ ლაპარაკით, და არა განყენებული კანონების გაზეპირებით, ამას ჩვენს დროში თითქმის მტკიცება არ ესაჭიროება, მაგრამ ცხადია ისიც, რომ მექანიკურ მიბაძვას და მეცნიერების ნაადრევ ავტომატიზირებას არ შეუძლია მიგვიყვანოს იმ ამოცანის გადაწყვეტამდე, რომელსაც ჩვენი სკოლა ისახავს ზეპირი მეტყველების სწავლების დარგში. „ნამდვილი მეტყველება აზროვნებისა და მეტყველების, როგორც მოტორული პროცესის, განუყრელ მთლიანობას, დიალექტიკურ ერთიანობას წარმოადგენს“ [1]. მოსწავლე რომ ზეპირ მეტყველებას შეგნებულად დაეუფლოს, ამისათვის საჭიროა, რომ პროდუცირების საგანი მისთვის ჯერ აზროვნების მასალად იქცეს. იმისათვის, რომ შეიქმნას „გარკვეული ენობრივი განწყობა, ე. ი. გარკვეული მიმართულებით ამეტყველების მზაობა“ [2], მაგალითად, უცხოურ ენაზე ლაპარაკის მზაობა, საჭიროა, რომ მოსწავლეში იმ ენის მექანიზმმა დაიწყოს მოქმედება, იმ ენის ლექსიკონი და გრამატიკა გახდეს აქტუალური [3]. მაშასადამე, სანამ ლექსიკისა და გრამატიკის გარკვეული მინიმუმი შეთვისებული არაა, სანამ მოსწავლე ვერ ერკვევა იმაში, რაშიაც უნდა ივარჯიშოს, მეტყველების ავტომატიზაციას აზრი არა აქვს. ამავე დროს, თეორიით ზედმეტი გატაცება ქმნის იმას, რომ მოსწავლეს აქვს ერთგვარი ცოდნა ენის შესახებ, მაგრამ არ არის დაუფლებული თვით ენას და უმეტესწილად არ შეუძლია არც უცხოური დედნის კითხვა და არც ლაპარაკი. ასე ხდება იმიტომ, რომ მარტო გრამატიკა, თავისთავად აღებული, საკმარისი არ არის მეტყველების ჩვევის განვითარებისათვის, თუმცა იგი აუცილებლად საჭიროებს გრამატიკის დახმარებას; გრამატიკა შეიცავს სიტყვათა ცვალებადობისა და მათი წინადადებებად შეკავშირების წესებს; მაშასადამე, გრამატიკა შეიცავს აგრეთვე წესებს ზეპირი მეტყველებისათვის. ამიტომ, — შენიშნავს პროფ. არტემოვი, — გრამატიკისა და ზეპირი მეტყველების ეს კავშირი უნდა ავიღოთ ამოსავალ წერტილად იმისათვის, რომ გავიგოთ ზეპირი მეტყველების ბუნება და ვიპოვოთ მისი სწავლების მეცნიერული წანამძღვრები [4]. დროა, — ამბობს პეშკოვსკი, — ხელი ავიღოთ იმ გავრცელებულ ცრურწმენაზე, რომ უცხოური ენის შეთვისებისათვის საკმარისია „პრაქტიკა“, რომ უნდა „ილაპარაკო“, რათა ისწავლო ლაპარაკი [5]. ასევე სამართლიანად შენიშნავს შჩერბა, რომ გაკილული ფორმულა — „გრამატიკა ლაპარაკს ასწავლის“ სრულიად არ არის სისულელე, არამედ ობიექტურ სინამდვილეს ასახავს“. ეს, რა თქმა უნდა, იმ შემთხვევაში, როცა გრამატიკა და ენის პრაქტიკა, რაციონალურად არის შე-

---

[1] დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940, გვ. 23.

[2] ენობრივი განწყობის შესახებ იხ. დ. უზნაძე, ენის შინაფორმა, საქართველოს სსრ. მეცნიერებათა აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები, ტ. 4, თბილისი, 1947, გვ. 184.

[3] იქვე, გვ. 175.

[4] В. А. Артёмов, Устная речь в обучении иностранному языку на факультетах иностранных языков педагогических институтов, сб. Вопросы обучения иностранным языкам в языковой высшей школе, Москва, Учпедгиз, 1953, გვ. 87.

[5] А. М. Пешковский, Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики, Москва — Ленинград, Госиздат, 1940, გვ. 22.

[6] Л. В. Щерба, Преподавание иностранных языков в средней школе, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1947, გვ. გვ. 69 — 70.

ერთეული, როცა ენის სხვადასხვა ასპექტთა სწავლება არ არის ერთმანეთისაგან ხელოვნურად გათიშული. ზოგადი მეთოდიკური დებულებანი, რომლებითაც უნდა ვიხელმძღვანელოთ ზეპირი მეტყველების სწავლების დროს, შეიძლება შემდეგნაირად იქნეს ფორმულირებული: ა) არტიკულაციური ბაზისის შეგნებული შეთვისება. ბ) პროგრამით გათვალისწინებული ლექსიკური მინიმუმის შეთვისება ისეთი თანამიმდევრობით, რომ გადავიდოდეთ კონკრეტულიდან აბსტრაქტულზე და მარტივიდან რთულზე; სიტყვის მნიშვნელობათა მოცულობაა ცოდნა; დამხმარე სიტყვების საფუძვლიანად შეთვისება, რამდენადაც მათ გარეშე საერთოდ არავითარი კონსტრუირება არ შეიძლება. გ). ლექსიკის გადაყვანა გრამატიკის განკარგულებაში, რაც, რა თქმა უნდა, იზოლირებული პროცესი კი არ არის, არამედ წარმოებს ლექსიკის დაგროვებასა და ენობრივ ჩვევათა ფორმირებასთან ერთად იმ ფარგლებში, რომლებსაც თითოეული კლასის პროგრამა ითვალისწინებს. ყოველი პროდუცირების ხარისხი და მასშტაბი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად შეითვისა მოსწავლემ სიტყვათა ცვალებადობის, სიტყვათა წარმოებისა და სიტყვათა შეკავშირების წესები, და თვით ის კავშირები, რომლებსაც ეს წესები ეხება. თუ მოსწავლე კარგად ვერ ერკვევა ყოველივე ამაში, მისი ერთფეროვანი, მიჯრილი შტამპებისაგან შედგენილი მეტყველება დარჩება მხოლოდ პარატაქსის მდგომარეობაში და, მაშასადამე, იგი ისწავლის არა თავისუფალ პროდუცირებას, არამედ გაზეპირებული შაბლონების რეპროდუცირებას. დ) დედაენასთან შედარება საჭიროა იმდენად, რამდენადაც საჭიროა ვიცოდეთ, თუ როგორია უცხოური სიტყვის მნიშვნელობათა მოცულობა და შეხმების უნარი დედაენის შესაფერ სიტყვასთან შედარებით. ამ მოვლენების შესწავლამ შედარებით ასპექტში თავიდან უნდა აგვაცილოს დედაენის ინტერფერირება. უცხოურ ენაზე მეტყველების დროს ინტერფერენციის მექანიზმი ხშირად ლატენტური (ფარული) სახით მოქმედებს, მით უფრო, რომ საერთოდ ზეპირი მეტყველების ტემპი, კითხვასა და წერასთან შედარებით, სწრაფია და ამიტომ გაშლილი ანალიზის შესაძლებლობაც შეზღუდულია. საერთოდ, ინტერფერენტის როლში გამოდის დედაენა, რომელზედაც მოსწავლე აზროვნებს, და რომელიც, როგორც ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივი ფორმა, გაბატონებულია შინაგან მეტყველებაში. შინაგანი მეტყველება, საერთოდ და პირველ რიგში, დედაენაზე ფორმდება, მაგრამ, გარკვეულ ვითარებაში, მასში შეიძლება ადგილი დაიკავოს სხვა ენამაც, რაც დამოკიდებულია მისი ასიმილაციის ხარისხზე. ე) როცა ინტერფერენციაზე ლაპარაკობენ, უმეტესწილად მხედველობაში აქვთ დედაენის გავლენა, მაშინ როდესაც ინტერფერირების შემთხვევაში შესასწავლი უცხოური ენის შიგნითაც აღინიშნება ზოგჯერ, როცა ახლადშესწავლილი მოვლენის ინდივიდუალობა მოსწავლისათვის მკაფიოდ არ არის ჩამოყალიბებული. ეს შეინიშნება. მაგალითად, ისეთ წყვილებთან, როგორიცაა მარტივი მყოფადი და პირობითის აწმყო, I ჯგუფის ზმნათა თხრობითის აწმყოს მხ. რიცხვი და სუბიექტივის (კავშირებითის) აწმყოს მხ. რიცხვი, იმავე სუბიექტივისა და თხრობითი კილოს იმპერფექტის მრ. რიცხვის პირველი ორი პირი და, საერთოდ, უნიფიცირებული ფორმები. თუ ამას მივუმატებთ ომონიმიისა და პარონიმიის მრავალ შემთხვევას, რომლებიც ხშირად იქცევა არევის მიზეზად, ცხადი გახდება, რომ სწორი ზეპირი მეტყველება, ისე როგორც სწორი კითხვა და თარგმნა, მოითხოვს უცხოური ენის მოვლენათა ურთიერთშედარებას. ცხადია, ასე-

თი შედარება უნდა მოხდეს არა მეტყველების პროცესში უშუალოდ, არამედ ანალიზური კითხვისა და გრამატიკულ-სტილისტიკური გარჩევის დროს, განმეორებით კიდევ მაშინ, როცა ვაწარმოებთ შეცდომათა გასწორებას, რომელიც ყოველთვის მოტივირებული უნდა იყოს. ვ) მოსწავლეს უნდა მივცეთ წარმოთქმისა და კონსტრუირების უღრესად მკაფიო და სრულყოფილი ნიმუში, შესასწავლი ენის ორთოეპიული და ლიტერატურული ნორმის შესაბამისად: შეგნებული მიბაძვა მოსწავლემ უნდა შეუთავსოს თავის საკუთარ შემოქმედებით მუშაობას, რაც უნდა გამოიხატოს იმ მოვლენების შეხამებასა და კონსტრუირებაში, რომლებიც მას უკვე გაანალიზებული და შესწავლილი აქვს; იგი უნდა უკვირდებოდეს არა მარტო სხვის წარმოთქმას, არამედ საკუთარსაც, იგი თანდათანობით უნდა შეეჩვიოთ თვითშემოწმებას, საკუთარ მეტყველებაზე დაკვირვებას, რაც მით უფრო მეტ ოსტატობას მოითხოვს მასწავლებლისაგან, რომ დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეს ძალიან უჭირს მსგავსი მოვლენების დიფერენცირება, განიცდის დედაენის სტერეოტიპების ძლიერ გაელენას და, თანაც, ამ ეტაპზე, მისი ყურადღება უფრო გარეთაა მიმართული, ვიდრე შიგნით. ეს დაკვირვება რამდენიმედ ანელებს მეტყველების ტემპს, მაგრამ ჯობია ტემპი იყოს ამ ეტაპზე ნელი, ვიდრე ის, რომ მოსწავლის მეტყველება იყოს ლოგიკურად დაუნაწევრებელი, ბუნდოვან ცოდნაზე დამყარებული, ნაადრევად ავტომატიზებული. ზ) ზეპირი მეტყველება დაკავშირებული უნდა იყოს კითხვასა და წერასთან, რამდენადაც სალაპარაკო მასალას მოსწავლეს საკითხავი მასალა აწვდის და, თანაც, ეს ჩვევები ერთმანეთს აძლიერებს. ეს, რასაკვირველია, იმას არ ნიშნავს, რომ ზეპირი მეტყველება ისწავლება როგორც სხვა ასპექტთა რაღაც დანართი. პირიქით, საჭიროა მუშაობა, რომელიც სპეციალურად იქნება მიმართული ამ ჩვევის განვითარებისაკენ.

2. მასალის შერჩევა

მასალის შერჩევისას თავიდანვე უნდა იქნეს გათვალისწინებული, რომ სკოლა ასწავლის არა მარტო სიტყვათა და სიტყვათშეხამებათა ანალიზს, მთელის ნაწილთა განწევრებას და იმ ნაწილთა გამოცნობას სხვადასხვა ფრაზულ გარემოცვაში, არამედ ასწავლის აგრეთვე იმ ნაწილთა სინთეზირებას, ენის საშენი მასალის კონსტრუირებას. ტექსტები ისე უნდა შეირჩეს, რომ ისინი ყოველნაირად უწყობდეს ხელს არა მარტო ანალიზის ჩვევის გამომუშავებას, არამედ ზეპირი მეტყველების განვითარებასაც. საერთოდ თუ ვიტყვით, ძნელად წარმოსადგენია სახელმძღვანელოში იყოს ისეთი ტექსტი, რა კონკრეტული მიზნისათვისაც არ უნდა იყოს იგი განკუთვნილი, რომ არ მოითხოვდეს ასე თუ ისე სიტყვიერ რეაგირებას, იქნება ეს კითხვის დასმა, პასუხის ფორმულირება, ტექსტის ამა თუ იმ ნაწილის რეპროდუცირება და სხვ. მაგრამ იმ ტექსტებს, რომლებიც განკუთვნილია ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვის, ამას გარდა კიდევ სხვა მოთხოვნები წაეყენება. ზეპირი მეტყველების ტემპი, როგორც ზევით აღვნიშნეთ, უფრო სწრაფი, მოძრავი, თავისუფალი და დინამიკურია; მას აქვს თავისი შესვენების პუნქტები, ნიშანსვეტები და ლოგიკური პაუზები, მაგრამ მთლიანად იგი სინთეზური ხასიათისაა, ნაკადისებრია, ხაზობრივია, და არა ნაწყვეტებისაგან შედგენილი. როცა მეტყველების ჩვევა საკმარისად ავტომატიზებულია, ყურადღება უფრო შინაარსის განვითარებაზეა მიქცეული, ვიდრე ცალკეულ სიტყვებსა და აზრის გაფორმების საშუალებებზე,

მაშინ როდესაც ამ მომენტამდე, ე. ი. სანამ უცხოურ ენაზე რამდენადმე სწრაფ და თავისუფალ კონსტრუირებას დაეჩვეოდეს, მოსწავლე ჯერ თავის გონებაში ანგარიშობს, წონის მოტივებს და არჩევს ყველაზე შესაფერ კომბინაციებს, რათა თავისი მეტყველება ჩამოაყალიბოს ფორმისა და შინაარსის ერთიანობაში. თუ ტექსტი გაჯერებულია უცნობი სიტყვებით და ისეთი გრამატიკული კონსტრუქციებით, რომლებიც არ არის გათვალისწინებული რეპროდუქციული შეთვისებისათვის, მაშინ მოსწავლე იძულებული ხდება დაუბრუნდეს ანალიზს და აწარმოოს თავისებური გონებრივი ანგარიში, რის შედეგადაც ვეღებულობთ მეტყველებითი ნაკადის ხშირ დანაწილადებას, რომელშიც ანალიზისა და განწყობების მომენტები სჭარბობს სინთეზსა და ინტეგრირებას. ამიტომ ტექსტში მხოლოდ რეპროდუქციული გრამატიკული მასალა უნდა შედიოდეს, იგი ნაცნობ ლექსიკაზე უნდა იქნეს აგებული და მთლიანად უფრო ადვილი იყოს, ვიდრე ანალიზური კითხვისათვის განკუთვნილი მასალა. ტექსტი უნდა იყოს ფაბულიანი. რადგან შინაარსის ლოგიკური განვითარება, მოქმედებათა მიზეზ-შედეგობრივი მიმართება, ცალკეული ფაქტებისა და თანმხლებ გარემოებათა კანონზომიერი თანამიმდევრობა ქმნის ხელსაყრელ პირობებს არა მხოლოდ იმისათვის, რომ მოსწავლემ უფრო ადვილად დასახოს აზრობრივი ნიშანსვეტები, არამედ იმისთვისაც, რომ სიტყვები და კონსტრუქციები მან უფრო ადვილად დაუკავშიროს შესაფერ სიტუაციებს, უკეთ დაიმახსოვროს და უკეთ გამოიყენოს ისინი. ასეთ პირობებში მოსწავლეს უმუშავდება აგრეთვე ხელსაყრელი აპერცეფცია იმისათვის, რომ უფრო ლოგიკურად დასვას კითხვები და უკეთ შეძლოს პასუხების ფორმულირება. ტექსტის ფაბულა უნდა იყოს მოსწავლის ასაკისა და გონებრივი განვითარების შესაფერი, რადგან აზროვნების ხასიათი, ყურადღების შემოკრებისა და განაწილების უნარი, ისე როგორც ინტერესების შინაარსი სხვადასხვა ეტაპზე სხვადასხვაა. ყველა შემთხვევაში, განვითარების შესაბამისად, ტექსტს უნდა შეეძლოს მოსწავლის ცნობისმოყვარეობის აღძრა და დაკმაყოფილება. შინაარსის განვითარების მხრივ იგი უნდა იყოს ისეთი, რომ მკაფიოდ ჩანდეს წამყვანი იდეა და ლოგიკური ძაფი, რომელიც სხვადასხვა მოქმედებასა და სიტუაციას აერთიანებს. აქ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს გარკვეულ ფაბულაზე აგებული, ერთმანეთისაგან ლოგიკურად გამომდინარე, თანამიმდევარი სიტუაციების ამსახველი, პანორამული სურათების სერია. ამ სურათებს, რომლებიც შეიძლება დანომრილი იყოს და მემბრანით შეერთებული, უნდა ჰქონდეს როგორც აღწერილობითი, ისე მოკლე დიალოგების შემცველი წარწერები. ეს სურათები შეიძლება გაიშალოს მასალის შესწავლისა და ფაბულის განვითარების მიხედვით, ხოლო წარწერები შეიძლება იყოს მოძრავი, რათა შეიძლებოდეს მათი მოხსნა დამოუკიდებელი რეპროდუცირების დროს. თემატიკაში შეიძლება შედიოდეს მოსწავლის დღის რეჟიმი, ყოფიერებითი საკითხები, მხატვრული ნაწარმოებიდან აღებული ეპიზოდი, სპორტი, ექსკურსია, სამშობლოს, ქალაქისა და საკოლმეურნეო ცხოვრების აღწერილობა, შრომის ჰეროიკა, მშრომელთა ინტერნაციონალური სოლიდარობა, მეცნიერებისა და ტექნიკის მიღწევები, ტექნიკური ხასიათის აღწერილობანი და მარტივი ტექნოლოგიური პროცესები, და სხვ. რაოდენობრივ მხარესთან ერთად აქ გათვალისწინებული უნდა იქნეს თვისებრივიც, რამდენადაც აზრის სწრაფი გაფორმება ახალ ენაზე და მეტყველებითი მზაობა გულისხმობს ახალ თვისებრივ ელემენტს, რომელიც გროვდება არა სიტყვებისა და გრამატიკული შაბლონების

შექანიკური დასწავლის საფუძველზე, არა ქაოსური სიმრავლის, არა უძრავი, დეგალვანიზებული ბალასტური რაოდენობის საფუძველზე და ერთბაშად, არამედ თანდათანი და თანამიმდევრული, ხანგრძლივი, სისტემატური, ყოველმხრივ გააზრებული და გრადუირებული პრაქტიკის შედეგად: თავისთავად მცდარია ის აზრი, თითქოს ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვის გამოდგება სახელმძღვანელოს ყველა ტექსტი, რომლებშიც რაიმე დასაბუთებული სისტემისა და თანამიმდევრობის გარეშე თავმოყრილია სხვადასხვაგვარი სიძნელე. შენიშნავს რა, რომ საჭიროა „შევზღუდოთ ენობრივი მასალა იმ ვარაუდით, რომ ის მინიმუმი, რომელიც ისწავლება ზეპირი მეტყველების განვითარების მიზნით, შეთვისებულ იქნეს იმდენად მტკიცედ, რომ მოსწავლეები შეცდომების დაუშვებლად იყენებდნენ მას ფრანგულ ენაზე აზრის გამოსახატავად“ [1], ვ. ს. ცეტლინი ფიქრობს, რომ უნდა გამოირიცხოს ყოველივე ის, რასაც შეიძლება გვერდი ავუაროთ „ძლიერ მარტივ მეტყველებაში, ძლიერ მარტივი აზრების“ გამოსახატავად, შეზღუდულ თემატიკასთან დაკავშირებით [2]. „მოსწავლეებს არ მოეთხოვებათ არც სერიოზული მსჯელობა, არც აზრის ნატიფი ნიუანსების გამოხატვა. მათ უნდა შეეძლოთ თქვან იმის შესახებ, რაც მთავარია, გამოხატონ მთავარი ცნებები“ [3]. მაგრამ „ძლიერ მარტივი მეტყველება“ და „ძლიერ მარტივი აზრები“, პირველი შებედვით, თითქოს თავისთავად გასაგებია, მაგრამ როცა პრაქტიკულ რეალიზაციაზე მიდგება ჯერი, იგი განმარტებას და დაზუსტებას მოითხოვს; ბევრ შემთხვევაში იგი საკმარისი არ არის თუგინდ მხოლოდ „მოქმედ პირთა დახასიათებისათვის“, რომელიც მოითხოვს არაარსებითი ნიშნების განყენებას და არსებითის განზოგადებას, თუმცა სწორია, რომ განყენებული შინაარსი შეიძლება გადმოიცეს მარტივი ენით და ლაკონიურად. საჭიროა განვაგრძოთ ზეპირ მეტყველებაზე მუშაობა ყველა საფეხურზე და ვეწარმოოთ ტექსტების ანალიზი იმგვარად, რომ მოსწავლე დაეჩვიოს საკვანძო საკითხების დასმას და განმაზოგადებელი პასუხების ფორმულირებას, ტექსტის დანაწევრებას, შინაარსის გადმოცემას უფრო მარტივი ენით. მოსწავლის აზრი არ შეიძლება იყოს ყველა საფეხურზე და აუცილებლად „უბრალო“, არამედ უნდა იყოს კრიტიკული; მისი მსჯელობა უნდა იყოს სწორედ სერიოზული, აწონილ-დაწონილი, გაზომილი, დასაბუთებული, და თუ მას არ მოეთხოვება გაშლილი მსჯელობა, მაგალითად, ლიტერატურულ ან სხვა რთულ და განყენებულ თემებზე, სამაგიეროდ მას უნდა შეეძლოს თავისი აზრის გამოხატვა სწორი ლიტერატურული ენით, რომელიც ამავე დროს უნდა იყოს სტრუქტურულად რაც შეიძლება მარტივი, დანაწევრებული, მისაწვდომი.

3. მარჯიშობათა სისტემა

მუშაობის ყველაზე რეგულარული და სისტემატური ფორმა, რომელიც ხელს უწყობს სმენითი და მოტორული სახეების შექმნას და ამით ხელს უწყობს აგრეთვე ზეპირი მეტყველების განვითარებას, არის კითხვა. ამ მხრივ დიდი

---

[1] В. С. Цетлин, Методика преподавания французского языка в VIII — X классах, Москва, 1955, გვ. 144.

[2] იქვე, გვ. 146

[3] იქვე.

მნიშვნელობა აქვს როგორც ხმამაღლა კითხვას, ისე ჩუმს, სინთეზურს, რამდენადაც ზეპირი მეტყველებისათვის საჭიროა როგორც წარმოთქმის ერთგვარი ავტომატიზება, ისე მოსმენილის სწრაფი აღქმა და გაგება, სპეციალური ანალიზისა და გონებრივი თარგმნისათვის მიუმართავად. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლის აზრის მიმართულებას; როცა მოსწავლე გაფრთხილებულია, რომ მან უნდა წაიკითხოს შინაარსი ზეპირსიტყვიერად გადმოცემის მიზნით, მას ექმნება ხელსაყრელი აპერცეფცია იმისათვის, რომ დაუკვირდეს აზრის გაფორმების საშუალებებს და შინაარსის თანამიმდევრულად გადმოცემისათვის გამოიყენოს, ერთი მხრით, წინათ შესწავლილი სიტყვები და კონსტრუქციები, რომლებიც აპერცეფციის შედეგად უფრო აქტიურდება, მეორე მხრით კი ის, რასაც ამ შემთხვევაში იგი უშუალო მეხსიერებით იჭერს. მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ კითხვას ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვის მხოლოდ მაშინ აქვს მნიშვნელობა, როცა მოსწავლეს კარგად ესმის სიტყვები და სინტაქსური მიმართებები. მექანიკურად შეთვისებული მასალა ვერ დაეხმარება მოსწავლეს ენობრივ კონსტრუირებაში, რადგან ამ უკანასკნელისათვის არ არსებობს არავითარი მექანიკური კანონი.

უცხოურ ენაზე თარგმნა ზეპირი მეტყველების განვითარებას ხელს უწყობს იმ მხრივ, რომ მოსწავლე უკვირდება აზრს, რომელიც გამოხატულია დედაენაზე, ეძიებს იმ აზრის გაფორმების ეკვივალენტურ საშუალებებს მეორე ენაში, ეჩვევა აზროვნებასა და კონსტრუირებას ამ მეორე ენაზე. მიუხედავად იმისა, რომ ორივე შემთხვევაში საქმე გვაქვს აზრის გაფორმებასთან, განსხვავება მაინც დიდია, რამდენადაც სხვადასხვაა არა მარტო საწყისი პოზიცია, არამედ მუშაობის ხასიათიც: უცხოურ ენაზე თარგმნისას მოსწავლე გამოხატავს აზრს, რომელიც უკვე ფიქსირებულია ერთ ენაზე გარკვეული ვარიანტის სახით, და ეს მის მუშაობას აძლევს გარკვეულ მიმართულებას, გარკვეულ ორიენტირს; თანაც ამ შემთხვევაში მოსწავლეს მეტი დრო აქვს იმისათვის, რომ მონახოს მეორე ენაში ყველაზე ადეკვატური საშუალება. ზეპირი მეტყველებისას კი მოსწავლე აფორმებს თავის საკუთარ აზრს, რომელიც, რა თქმა უნდა, შიშველი არაა; რომ ეს გაფორმება მოხდეს, მოსწავლისათვის უცხოური ენის ლექსიკონი და გრამატიკა უნდა გახდეს აქტუალური, ე. ი. მას ახალი განწყობა უნდა გაუჩნდეს, თანაც ეს ოპერაცია ხდება სწრაფად, თითქმის სინქრონულად. ამრიგად, პირველ შემთხვევაში ვითარება სტატიკურია, მეორეში — სპონტანური.

ცალკე უნდა იქნეს განხილული კითხვა-პასუხის როლი, ორგანიზაცია და მეთოდიკა. „კითხვა-პასუხი“, ჩვეულებრივ, ერთ კონტექსტს ადგენს, რადგან აქ საქმე გვაქვს ლოგიკურ კორელატებთან, მაგრამ „კითხვა“ მაინც სხვაა და „პასუხი“ კიდევ სხვა. ყოველი კითხვა დაისმის რაიმე მოთხოვნილების საფუძველზე და გულისხმობს პრობლემურ სიტუაციას, მეცნიერების ან ყოფიერების სხვადასხვა დარგში ჩასახულ ცნობისმოყვარეობას, კონკრეტული საკითხის გარკვევის საჭიროებას; იგი ნიშანია იმისა, რომ სუბიექტს დღის წესრიგში აქვს რაიმე ამოცანის გადაწყვეტა, რისთვისაც სურს გაერკვეს ვითარებაში, მიიღოს ინფორმაცია რაიმეს შესახებ ან შეამოწმოს რაიმე. კითხვა ეწყობა როგორც პირველ, ისე მეორე პირს, შუალობითად — მესამესაც, ყველა შემთხვევაში იგი მოითხოვს პასუხს, რომელიც მისი ლოგიკური კორელატია. კითხვა-პასუხი, ჩვეულებრივ, დიალოგურ მეტყველებას ახასიათებს, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ზოგიერთ გარემოებაში იგი არ შეიძლება შეეწყოს აგრეთვე მონოლოგიურ

მეტყველებას, როცა სუბიექტი თვითონ უპასუხებს მის მიერ დასმულ კითხვებზე. კითხვა პირველადია და ინიციატორზე მიუთითებს, იგი თამაშობს ერთგვარი წამქეზებელი მიზეზის როლს, მაშინ როდესაც პასუხი, როგორც გენეტიკურად მეორადი, წარმოადგენს კითხვაზე რეაგირებას, რომელიც, ისე როგორც მისი კორელატი, მოტივის, ფორმის, შინაარსის, სუბიექტის განწყობის, ტემპის, დროის ფაქტორისა და სხვა მრავალ გარემოებათა მხრივ შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს. მაშასადამე, როგორც კითხვა, ისე პასუხი შედეგია გარკვეული ვითარებისა და გულისხმობს გარკვეულ ფონს, სუბიექტურსა თუ ობიექტურს, აგრეთვე სხვადასხვაგვარ თანმხლებ გარემოებას, რომელთაგან აქ ჩვენ მხოლოდ დიდაქტიკური გვაინტერესებს.

კითხვათა ტიპოლოგია მეთოდიკური თვალსაზრისით რამდენადმე პირობითია და არ შეიძლება წინასწარ და საბოლოოდ იქნეს დადგენილი, რამდენადაც მათ ფორმასა და ხასიათს ყოველთვის კონკრეტული გარემოება განსაზღვრავს. კითხვების დასმაში უნდა დავიცვათ გარკვეული თანამიმდევრობა, რომელსაც საფუძვლად უდევს როგორც ლოგიკური მოტივი, ისე სიძნელეთა დანაწევრებისა და გრადუირების საჭიროება. კითხვა შეიძლება ეხებოდეს ცალკეულ სიტყვას, მის ლექსიკურ შინაარსს, მორფოლოგიურ მხარეს, სინტაქსურ როლს, გადატანით მნიშვნელობას და სხვ., ასე რომ სიძნელეთა გამა სრულიად არ იშლება იმის გამო, რომ, კითხვა ერთ სამეტყველო ერთეულს ეხება, და არა, ვთქვათ, მთელ წინადადებას. კითხვა შეიძლება ეხებოდეს როგორც ცალკეულ წინადადებას, ისე ტექსტის ნაწილს, მაგალითად, ერთ აბზაცს, ან კიდევ მთელ ტექსტს. Notre classe est-elle petite? Non, notre classe n' est pas petite, notre classe est grande 'არის ჩვენი კლასი პატარა? არა, ჩვენი კლასი არ არის პატარა, ჩვენი კლასი არის დიდი'. აქ, ფაქტიურად, ორი წინადადებაა, რომელთაგან ერთი უარყოფს ერთ ნიშანს საგნისას, მეორე კი ადასტურებს მის მეორე ნიშანს. ალტერნატივური კითხვა შეიძლება დაისვას მხოლოდ მას შემდეგ, როცა მოსწავლე დააგროვებს ლექსიკის გარკვეულ მარაგს: Notre classe est-elle grande ou petite? 'ჩვენი კლასი დიდი არის თუ პატარა?' ყურადღება უნდა მიექცეს იმას, რომ მოსწავლემ პასუხში არ გადაიტანოს ალტერნატივის აღმნიშვნელი კავშირი, რაც შედარებით იშვიათად გვხვდება [1], და ინვერსია, რის შემთხვევაც დაწყებით საფეხურზე საკმაოდ ხშირია და ერთ-ერთ ტიპიურ შეცდომას წარმოადგენს. ასევე შედარების, თარგმნისა და ახსნა-განმარტების საშუალებით თავიდან უნდა იქნეს აცილებული სიტყვათა არასწორი განლაგება პასუხში. სხვა მაგალითებთან ერთად, მასწავლებელ ქ. ანთაძეს მოჰყავს შემდეგი მაგალითები: სიტყვების არასწორი განლაგება წინადადებაში: კითხვა: „Le père travaille-t-il à l' usine? პასუხი: Oui, le père travaille-t-il à l' usine". პირდაპირი დამატების შემასმენლის წინ დასმა: Qui lit le journal? პასუხი: „Le journal lit le père". „თარგმნის საშუალებით მოსწავლე შეიძლება მივიყვანოთ იმის გაგებამდე, რომ წინადადების წევრთა ნებისმიერი გადანაცვლება იწვევს აზრის სრულ გამოცვლას, ზოგჯერ კი აბსურდს — „გაზეთი კითხულობს მამას" [2]. როცა ვამბობთ, რომ

---

[1] V კლასის ლექსიკურ მინიმუმში შედის ლოკალური où 'სად', და არა ou ალტერნატივური („ან") ან განტოლებითი („ანუ").

[2] ქ. ანთაძე, ზეპირმეტყველების ჩვევების განვითარება ფრანგულ ენაში, კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან. უცხო ენები". თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა", 1957, გვ. 8.

ტიპური შეცდომები მოითხოვენ ტიპიურ კონსტრუქციებზე უფრო სისტემატურ მუშაობას. ზოგჯერ გვეუბნებიან, რომ უკეთესია თავიდანვე აღვკვეთოთ ასეთი შეცდომები, ვიდრე შემდეგ ვასწოროთ ისინი, მაგრამ ჩვენ არ გვეგულება ასეთი პროფილაქტიკა, რომელსაც შეეძლოს ზრდის სიძნელეთა მოხსნა; ასევე არ შეიძლება ერთბაშად აღიკვეთოს ის შეცდომები, რომლებიც ჩვევის ფორმირების პროცესში ბუნებრივად გვხვდება. მოსწავლეს უნდა განემარტოს, რომ კითხვით წინადადებას თავისი ფორმა აქვს და მტკიცებითს კიდევ თავისი, რომ პირველის გადატანა მეორეში არაკანონზომიერია; ეს მას უნდა ვუჩვენოთ ტიპიური მაგალითების სერიაზე, რომელთა ნიმუშები მან უნდა აღიქვას კომპლექსურად, ე. ი. წაიკითხოს, წარმოთქვას, გადაწეროს, მოძებნოს სხვადასხვა კონტექსტში, შეადაროს სხვა კონსტრუქციებს და განასხვაოს მათგან, თავისით შეადგინოს, თარგმნოს, ზეპირად დაისწავლოს. რაც შეეხება სიტყვათა არაკანონზომიერ გადანაცვლებას, თარგმნა მართლაც გვშველის ზოგჯერ აპაგოგიური დასაბუთების გამოყენებაში („აბსურდამდე მიყვანა"), რამდენადაც იგი თვალსაჩინოს ხდის იმ შეუსაბამობას, რომელსაც ქმნის ზოგჯერ სიტყვათა უკანონო გადანაცვლება ფრანგულ წინადადებაში. მაგრამ ხომ ბევრია ისეთი შემთხვევაც, როცა წინადადების რომელიმე ნაწილის, მაგალითად, გარემოების, გადანაცვლებას ფაკულტატიური ხასიათი აქვს. მოსწავლეს უნდა ავუხსნათ, თუ რამ განაპირობა ფრანგულში წინადადების წევრთა სტაბილური ადგილი (ქვემდებარე + შემასმენელი + დამატება); ამისათვის საჭიროა იმის ახსნა, თუ როგორ გამოიხატება ბრუნვათა მიმართებები ფრანგულში, რომელიც ბრუნების უქონელი ენაა. თუ ეს მოვლენა კარგად ვერ გავაგებინეთ მოსწავლეს, აპაგოგიური დასაბუთება, თავისთავად აღებული, კიდევ არ შეუქმნის მას იმ აუცილებელ ენობრივ თვალსაჩინოებას, რომელიც საჭიროა ამ შემთხვევაში. სანამ ფრანგული ენის რეალიებს კარგად გაიაზრებდეს და შეეჩვეოდეს, მოსწავლეს ადვილად გადააქვს მასში დედაენის წინადადების წყობა. იმის გამო, რომ მოსწავლის ცნობიერებაში დედაენის ფორმებია გაბატონებული, იგი, პირველ ხანებში მაინც ვერ გრძნობს და ვერ ხედავს იმის ნამდვილ მიზეზს, თუ რატომ არ შეიძლება ითქვას ფრანგულად „Le journal lit le père", მაშინ როდესაც ქართულად შეიძლება ითქვას: „გაზეთს კითხულობს მამა".

კითხვები, რომლებიც ეხება მთელ ტექსტს ან მის რომელიმე ნაწილს, შეიძლება დაისვას მხოლოდ მას შემდეგ, როცა მოსწავლე გულდასმით გააანალიზებს და გაიგებს მასალას. პასუხის ფორმულირება ამ შემთხვევაში მოითხოვს, ერთი მხრით, უფრო ფართო განზოგადებას, ლოგიკურ მსჯელობას, მეორე მხრით კი შესწავლილი ლექსიკურ-გრამატიკული მასალის აქტივიზაციას, უფრო დამოუკიდებელ კონსტრუირებას. განზოგადებული პასუხი მოითხოვს, მაშასადამე, გონების უფრო ფართო ჰორიზონტს, ცალკეული დეტალებისა და თანმხლებ გარემოებათა აბსტრაგირებას, არსებითის წინა პლანზე გამოტანას, საკუთარი შეხედულების შემუშავებას ტექსტის შინაარსის შესახებ. პასუხის ფორმულირებისათვის, წინათ შესწავლილ ლექსიკურ-გრამატიკულ მასალასთან ერთად მოსწავლემ ახალი მასალაც უნდა გამოიყენოს; ენობრივი მხრივ, პასუხი ძველისა და ახალის კომბინირების შედეგი უნდა იყოს. პასუხი უნდა შედგენილ იქნეს ტექსტის ყველა დეტალის ცოდნის საფუძველზე; ამას ჩვენ ხაზს ვუსვამთ იმიტომ, რომ მხოლოდ პირველადი წაკითხვა და ეგრეთ წოდებული გლობალური გაგება არ შეიძლება იყოს განზოგადებული პასუხის საკმარისი საფუძ-

ველი. ამიტომ კითხვა არ უნდა დავუსვათ მოსწავლეს ნაადრევად და მოუმზადებლად. ნაადრევია კითხვა მაშინ, როცა მნიშვნელობის, მოცულობისა და ენობრივი რესურსების მხრივ იგი სცილდება მოსწავლის ცოდნა-ჩვევათა და საერთოდ ენობრივი გამოცდილების ფარგალს, როცა იგი მოითხოვს ისეთი კონსტრუქციების გამოყენების პასუხში, რომელთა შედგენილობა და ხმარების წესები არაა მოსწავლისათვის საბოლოოდ გარკვეული. მოუმზადებელია კითხვა, რომელიც არ ემყარება ტექსტში ასახულ მოვლენათა თანამიმდევრობას, არ ითვალისწინებს მოსწავლის რეალურ შესაძლებლობას და სიძნელეთა გრადუირებას. განზოგადებული კითხვა უნდა დაისვას მას შემდეგ, როცა ამოწურული იქნება ცალკეული კითხვები, რომელთა საშუალებით ირკვევა მოსწავლეთა ცოდნის მოცულობა და ხარისხი; განზოგადებული კითხვა, ისე როგორც პასუხი, ამ წინასწარი მუშაობით უნდა იქნეს მომზადებული. კითხვები, რომლებიც ეხება ერთ გარკვეულ მასალას, მაგალითად, ფაბულიან ტექსტს, წინასწარ ისე უნდა იყოს დაგეგმილი, რომ მოითხოვდეს ამომწურავ პასუხებს, რომლებიც ლოგიკურადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული და ამზადებს ნიადაგს იმისათვის, რომ მოსწავლემ შეძლოს ტექსტის მთელი შინაარსის თანამიმდევრული ზეპირსიტყვიერი გადმოცემა. ზეპირი მეტყველების განვითარებისათვის ნაყოფიერად შეიძლება გამოყენებულ იქნეს აგრეთვე თემატიკური სურათები. ვინაიდან ამ შემთხვევაში მოსწავლე მოკლებულია იმის შესაძლებლობას, რომ დაეყრდნოს უშუალოდ ტექსტს, იგი დგას იმის აუცილებლობის წინაშე, რომ მთელი თავისი ცოდნის მობილიზაცია მოახდინოს და დამოუკიდებლად შეადგინოს კითხვები და პასუხები. დიალოგი, განსაკუთრებით კი ტექსტის კითხვა როლების მიხედვით, ხელს უწყობს კლასში უცხოური ენის ატმოსფეროს შექმნას, ისე როგორც ყაუბარი მასწავლებელსა და კლასს შორის, როცა საუბრის თემა აღებულია მოსწავლეთა ყოველდღიური ცხოვრებიდან ან ეხება აქტუალურ საზოგადოებრივ საკითხს.

დიალოგურ ვარჯიშობასთან ერთად, ტექსტის მოყოლა უცხოურ ენაზე, როგორც მონოლოგური ვარჯიშობა, ზეპირი მეტყველების განვითარების მნიშვნელოვანი საშუალებაა და მისი განდევნა სწავლების პროცესიდან არაფრით არ არის გამართლებული. იმისათვის, რომ ტექსტის მოყოლამ სწავლების პროცესში დაიკავოს ადგილი, რომელიც მას კანონიერად ეკუთვნის, და მოგვცეს ის შედეგი, რომელსაც მისგან მოველით, საჭიროა წინასწარი მომზადება, რომელიც, ჩვენი აზრით, შემდეგში მდგომარეობს: სახელმძღვანელოში შეტანილი უნდა იქნეს ისეთი სიუჟეტიანი ტექსტები, რომლებიც სპეციალურად იქნება განკუთვნილი მოყოლისათვის; ეს ტექსტები აგებული უნდა იქნეს ნაცნობ ლექსიკურ-გრამატიკულ მასალაზე, ერთი და იგივე სიტყვა მასში უნდა გვხვდებოდეს რამდენიმეჯერ, სხვადასხვა შეხამებასა და ფრაზულ გარემოცვაში. ტექსტი ისე უნდა იყოს აგებული, რომ შეიძლებოდეს მისი დაყოფა პროპორციულ ნაწილებად, რომლებსაც ეწყობა ცალკე ქვესათაური და რომლებშიც მოქმედებები ვითარდება ლოგიკური თანამიმდევრობით. ეს საჭიროა იმისათვის, რომ მეხსიერებას ჰქონდეს დასაყრდენი, ნიშანსვეტები. წინადადებები არ უნდა იყოს იმდენად ვრცელი, რომ მოსწავლეს გაუჭირდეს მათში ორიენტირება და იძულებული გახდეს მიმართოს სიტყვასიტყვით რეპროდუცირებას. ასეთი რეპროდუცირება არავითარ შემთხვევაში არ ნიშნავს მოყოლას და არც შეიძლება მიჩნეულ იქნეს ჩვევის განვითარების საზომად, მაშინ როდესაც ზოგიერთი მასწავ-

ლებელი ურიგდება ამ მდგომარეობას, ავიწყდება რა, რომ ზეპირი მეტყველების განვითარების თვალსაზრისით ამ შემთხვევაში მთავარია თავისუფალი კონსტრუირების ჩვევა, და არა მეხსიერების შემოწმება თავისთავად. მოყოლას წინ უნდა უსწრებდეს: ა) ტექსტის გააზრებული თარგმნა, რათა მოსწავლემ იცოდეს შინაარსი არა ზოგადად, გლობალურად, არამედ ზუსტად და დაწვრილებით; კერძოდ, მან უნდა იცოდეს, თუ როგორ ვითარდება სიუჟეტი, რა არის მასში მთავარი და აუხსნელი, რას გამოხატავენ, რას უსვამენ ხაზს, რას აზუსტებენ თანმხლები გარემოებანი. ბ) ლექსიკური ანალიზი, რათა მოსწავლემ სრული სიცხადით წარმოიდგინოს სიტყვების კონკრეტული მნიშვნელობა კონტექსტში; გ) მორფოლოგიური ანალიზი, რომელიც ცხადად უჩვენებს მოსწავლეს, თუ რა რუბრიკაში უნდა მოექცეს მოცემული სიტყვა, რომელ კატეგორიას ეკუთვნის იგი და რატომ. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ კატეგორიის დასადგენად მხოლოდ ეს კმარა: სიტყვა quand 'როდის, როდესაც', მაგალითად, უცვლადია და, თანაც, შეიძლება იყოს კავშირი ან ზმნიზედა, გარემოების მიხედვით. მორფოლოგიურ ნიშანს შეუძლია ერთგვარად მიუთითოს კატეგორიაზე, მაგრამ ამასთან ერთად სინტაქსის მოშველიებაა საჭირო. დ) სინტაქსური მიმართებების გარკვევა, რამდენადაც ეს ხელს უწყობს სიტყვათა როლისა და მნიშვნელობის დადგენას, ლოგიკური ჯგუფების გამოყოფას, ამრიგად, ტექსტის პირველად წაკითხვას მოსდევს ხელახალი წაკითხვა და სხვადასხვაგვარი მეთოდიკური პროცედურა, რის შედეგადაც ტექსტის მოყოლის შესაძლებლობა რეალური ხდება, გარკვეულ ფარგლებში მაინც. უშინსკის აზრით[1], დიდი უპირატესობა აქვს მოყოლას სურათის მიხედვით, განსაკუთრებით მაშინ, როცა სურათი საგანგებოდ არის დახატული მოთხრობისათვის. ეს უპირატესობა მდგომარეობს იმაში, რომ სურათი უფრო ღრმად აღბეჭდავს მოთხრობას მოსწავლის მეხსიერებაში და აჯგუფებს მის გონებაში იმ ცნობებს, რომლებიც მას უკვე დაგროვილი აქვს. სურათი უნდა იყოს მკაფიო, იგი არ უნდა საჭიროებდეს იმის ახსნას, რომ მასზე გამოხატული ესა და ეს საგანი სინამდვილეში ნიშნავს ამას და ამას, და სხვ. სურათი უნდა იყოს რეალური, ე. ი. სწორად ასახავდეს მოთხრობის შინაარსს. ამ მოთხოვნას, სხვათა შორის, სურათი ყოველთვის როდი აკმაყოფილებს; არცთუ ორვიათია შემთხვევა, როცა მოთხრობაში ერთ საგანზეა ლაპარაკი, სურათზე კი სხვაა გამოხატული, როგორც ხდება ეს უმეტესწილად მაშინ, როცა მხატვარი და სახელმძღვანელოს ავტორი საკითხს წინასწარ და გულდასმით არ სწავლობენ. რა მნიშვნელობაც არ უნდა ჰქონდეს სურათს, იგი მხოლოდ დროებითი და დამხმარე საშუალებაა. საბოლოოდ მოსწავლემ უნდა შეძლოს შინაარსის გადმოცემა იმ გეგმის, იმ საკვანძო საკითხებისა და აზრობრივი ნიშანსვეტების დახმარებით, რომლებსაც ის სახავს ტექსტის კითხვისა და ანალიზის დროს.

ხმოვანი და მუნჯი კინოფილმის, ისე როგორც მაგნიტოფონის სასწავლო მნიშვნელობა საყოველთაოდაა აღიარებული. ამიტომ დროა გამოვიყენოთ ჩვენში არსებული ყველა შესაძლებლობა, რათა დროულად შევქმნათ საჭირო ტექნიკურ-ექსპერიმენტული ბაზა და დავამუშავოთ მისი გამოყენების მეთოდიკა. სასწავლო მიზნებისათვის შექმნილ კინოფილმს შეუძლია საგრძნობლად

---

[1] К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч. в 2-х томах, т. II, Москва, Учпедгиз, 1954, გვ. 239.

შეუწყოს ხელი უცხოური ენის ატმოსფეროს შექმნას, მოსწავლეთა სმენის განვითარებას, მათი ექსპრესიული საშუალებების აქტივიზაციას, უცხოურ ენაზე აზროვნების ჩვევის გამომუშავებას. მაგნიტოფონი ქმნის, ერთი მხრივ, იმის საშუალებას, რომ მოსწავლემ ნებისმიერად მოისმინოს სწორი ნიმუში, ხოლო, მეორე მხრივ, აწარმოოს თვითშემოწმება, რამდენადაც ჩანაწერის რეპროდუცირების დროს მას შეუძლია გააანალიზოს და გაასწოროს საკუთარი შეცდომები.

საშინაო კითხვის სისტემატურ შემოწმებასთან ერთად უნდა ვაწარმოოთ აგრეთვე კლასგარეშე მუშაობა, როგორიცაა კედლის გაზეთის გამოშვება, რომელშიც ასახული იქნება კლასისა და სკოლის ცხოვრება, სასწავლო მიზნები და ამოცანები, წარმატებები, საზოგადოებრივი ღონისძიებანი და სხვ. მაგრამ ვფიქრობთ, რომ ეს უფრო მეტად ეხება წერით მეტყველებას, ვიდრე ზეპირს, თუმცა ჩვენ არაერთხელ აღგვინიშნავს, რომ სმენა და მხედველობა ერთმანეთს ამოწმებს. შეიძლება მოვაწყოთ ლექსებისა და პროზაული ნაწყვეტების მხატვრული კითხვა, სასკოლო საღამოები, ინსცენირება, რომლის მნიშვნელობა იმაშიც მდგომარეობს, რომ იგი შესაძლებელს ხდის უფრო მეტი მოსწავლის ჩაბმას მრავალფეროვან და აქტიურ მუშაობაში. ვინაიდან საღამოს მოწყობა დიდ სამზადისს მოითხოვს, იგი შეიძლება მოეწყოს, მაგალითად, წელიწადში ორჯერ, თუმცა ამის წინასწარ რეგლამენტირება შეუძლებელია. საღამოს მომზადებასა და დადგმაში სასურველია მიზიდულ იქნენ მეზობელი სკოლის მოსწავლეები, რაც კიდევ უფრო დააახლოვებს სკოლებს ერთმანეთთან და ხელს შეუწყობს მოწინავე გამოცდილების გაზიარებას და განზოგადებას. კლასგარეშე მუშაობის სხვადასხვა ფორმა ხელს უწყობს მოსწავლეთა ინიციატივისა და ნებისყოფის განვითარებას, კოლექტიური სულისკვეთების გაძლიერებას, ინტერესისა და ყურადღების მობილიზებას, ექსპრესიული საშუალებების აქტივიზაციას.

დაწყებით საფეხურზე (V კლასი), სადაც ზეპირი მეტყველების ჩვევას ეყრება პირველი საფუძველი, მთავარი ყურადღება ექცევა წარმოთქმის შეთვისებას და ყველაზე ადვილი კონსტრუქციების სწავლებას, ცალკეული სიტყვებისა და მარტივი გავრცობილი წინადადებების თარგმნას უცხოური ენიდან მშობლიურზე და პირიქით. სმენითი ყურადღების აღზრდას და დიფერენცირების ჩვევის გამომუშავებას აქ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება, რადგან მოსწავლე ამის გარეშე ვერ შეძლებს მასწავლებლის მეტყველების გაგებას და ყველაზე ელემენტარული, პასუხების ფორმულირებასაც კი. ამავე დროს მოსწავლემ მტკიცედ უნდა დაიმახსოვროს მასალა, რომელიც მთლიანად რეპროდუქციული ხასიათისაა. მოსწავლეს უნდა ესმოდეს მასწავლებლის მიმართვა და სხვადასხვა განკარგულება, რომლებიც გარკვეულ რეაგირებას მოითხოვენ: „დადექით! დასხედით! გადაშალეთ წიგნები! ვინ არის დღეს მორიგე? ვინ არ ესწრება? წაიკითხეთ! დაწერეთ! ეს კარგია! ეს ცუდია! ეს სწორია, ეს არ არის სწორი, არის ეს სწორი?“ და სხვ. მასწავლებლის მიმართვა უცხოურ ენაზე თავიდანვე ქმნის შესაფერ ატმოსფეროს და აუცილებელ წანამძღვარს იმისათვის, რომ მოსწავლე შეეჩვიოს ზეპირი მეტყველების სწორ აღქმას და ელემენტარულ კონსტრუირებას. მოსწავლეს თავიდანვე უნდა ვასწავლოთ კითხვებზე პასუხის გაცემა, შეთვისებული სიტყვებისა და წინადადებების რეპროდუცირება, ნაცნობ ლექსიკაზე აგებული პატარა წინადადებების თარგმნა, გამოტოვებული სიტყვის

ისმა წინადადებაში, ერთი სიტყვის შეცვლა მეორეთი, მაგალითად, არს. სახელისა ნაცვალსახელით, ზმნის გადაყვანა ერთი პირიდან მეორეში, მხ. რიცხვიდან მრავლობითში და სხვ. განსაკუთრებული ყურადღება ესაჭიროება იმას, რომ არ მოვახდინოთ ერთ ვარჯიშობაში სიძნელეთა კონცენტრაცია. ნაადრევად არ უნდა მივაწოდოთ ისეთი მაგალითი, რომელიც კონსტრუქციულად განსვავდება დედაენისაგან. ზმნა habiter 'ცხოვრება, ბინადრობა' არ მოითხოვს წინდებულს, მაშინ როდესაც ქართულში აუცილებელია თანდებული—ში. ინესიური წინდებული ფრანგულში რამდენიმეა, მაგალითად, en (§ 30), dans(§ 31), რომლებიც ქართულად ერთნაირად გადმოიცემა. ეს ერთგვარ სიძნელეს ქმნის არა ფრანგულიდან თარგმნის დროს, არამედ ფრანგულ ენაზე თარგმნისა და საერთოდ კონსტრუირების დროს. ამიტომ წინდებულთა ხმარებას უნდა მივაქციოთ განსაკუთრებული ყურადღება, რათა მოსწავლე თავიდანვე შეეჩვიოს მათი არჩევის მოტივირებას. თავისებურ სიძნელეს წარმოადგენს § 31-ის მაგალითები: „Le chat joue avec la balle" და „Ils jonent à la balle", სადაც სხვადასხვა წინდებულებია. § 32-ში გვაქვს ინვერსიის 8 შემთხვევა ეფონიური 1-ში, § 37-ში—კითხვები და პასუხები; საშინაო დავალებაში მოსწავლემ წერილობით უნდა დაუსვას კითხვები წინადადებებს, რაც მოითხოვს წინადადებებში სიტყვათა გადანაცვლებას, où—ზმნიზედის გამოყენებას. ასევე § 39-ში საშინაო დავალებაში შედის კითხვების დასმა ტექსტის მიხედვით და პასუხის გაცემა, რაც მოითხოვს სიტყვების ახალ დაჯგუფებას. ზეპირი მეტყველების განვითარებას ემსახურება აგრეთვე კითხვითი წინადადებების თარგმნა ქართულიდან ფრანგულ ენაზე (§ 41, საშინაო დავალება). კონსტრუქციული ბუნაობის გაშლის მიზნით, ამ მაგალითებს კლასში შეიძლება დაემატოს პასუხები ფრანგულ ენაზე და იმ პასუხების ისევ ქართულად თარგმნა, რის შედეგადაც მივიღებთ მაგალითების შემდეგ სერიას:

I	II
ვინ თამაშობს პარკში?	Qui jouent dans le parc?
სად შედის ანდრო?	André où entre-t-il?
რას ამბობს ანდრო?	André que dit-il?
ვინ ისვრის ბურთს?	Qui lance la balle?
ვინ ეძებს ბურთს?	Qui cherche la balle?

III	IV
Les enfants jouent dans le parc.	ბავშვები თამაშობენ პარკში.
Il entre dans le parc.	ის შედის პარკში.
Il dit: „Jouons à la balle"	ის ამბობს: „ვითამაშოთ ბურთი".
Anatole lance la balle.	ანატოლი ისვრის ბურთს.
Lise cherche la balle.	ლიზა ეძებს ბურთს.

ამრიგად, კლასში წარმოებს თარგმნა დედაენიდან უცხოურზე, კითხვებზე პასუხის გაცემა და პასუხების ისევ თარგმნა დედაენაზე, რაც იძლევა იმის საშუალებას, რომ უფრო ფართოდ გავშალოთ კონსტრუქციული მუშაობა და თანაც მეტ მოსწავლეს მივაღებინოთ მასში აქტიური მონაწილეობა. კონსტრუირების თვალსაზრისით სასარგებლო ვარჯიშობას წარმოადგენს აგრეთვე

ადგილგადანაცვლებული და ცალ-ცალკე მოცემული სიტყვების შეერთება წინადადებებად, რაც § 42-ის საშინაო დავალებაში შედის, და სხვ. იმ ამოცანების სერიიდან, რომლებსაც საშინაო დავალებად ვაძლევთ, მაგალითის ჩვენების მიზნით ერთ ერთი შეიძლება გადაწყვეტილ იქნეს კლასში, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით.

საშუალო საფეხურზე კონსტრუქციული მუშაობა ფართოვდება არა იმ მხრივ მხოლოდ, რომ მოსწავლეები აქ ახალ ნიშუშებსა და კონსტრუქციებს ითვისებენ, არამედ იმ მხრივაც, რომ უფრო ფართოდ იყენებენ სინთეზურ კითხვას, უფრო მეტ ყურადღებას აქცევენ პროდუქციულად შესწავლილი მასალის გამოყენებას სხვადასხვა ფრაზულ გარემოცვაში, წინადადების ელემენტების შეცვლას სხვა ელემენტებით, ახალი გარემოების მიმატებას, ამპლიფიკაციას. ამას ხელს უწყობს ის გარემოება, რომ მოსწავლეებს უკვე დაგროვილი აქვთ პროდუქციული ლექსიკის იმდენი მარაგი, რამდენიც აუცილებელია უცხოური წინადადების რამდენადმე თავისუფალი პერიფრაზირებისა და პროდუცირებისათვის. გრამატიკული მასალის, კერძოდ კი დამხმარე სიტყვებისა და დროის ფორმების უფრო საფუძვლიანი ცოდნა საშუალებას აძლევს მათ უფრო ზუსტად გამოხატონ საკუთარი აზრი და წაკითხულის შინაარსი. ისინი ძირითადად დაუფლებული არიან სიტყვათწარმოების წესებს და უფრო დახელოვნებული არიან თარგმნაში დედაენიდან უცხოურ ენაზე. ამ ეტაპზე უფრო ფართო მასშტაბით წარმოებს კითხვა, განსაკუთრებით სინთეზური, აგრეთვე ისეთი მუშაობა, როგორიცაა კითხვების დასმა ტექსტის ცალკეული ნაწილების მიხედვით, განზოგადებული პასუხების ფორმულირება, მოყოლა უცხოურ ენაზე. VI კლასში ჩვეულებრივია ისეთი სავარჯიშოები, როგორიცაა: წინადადებების თარგმნა უცხოურ ენაზე, არტიკლთა გამოყენების მოტივირება, გამოტოვებული ადგილების შევსება იმგვარად, რომ ინტეგრირებული სიტყვები გრამატიკულად შეეწყოს წინადადების შესაფერ წევრებს (გაკვ. 7), ანტონიმების მოძებნა (გაკვ. 13), დროის ფორმების შენაცვლება (გაკვ. 16), და სხვ. სასაუბრო ენის შეთვისებას და ტექსტის მოყოლისათვის ნიადაგის მომზადებას ხელს უწყობს ისეთი სავარჯიშოები, როგორიცაა კითხვებისა და პასუხების სერიები, რომლებიც შეტანილია სხვადასხვა გაკვეთილში და რომლებიც მოსწავლეებმა უნდა წაიკითხონ სათანადო ინტონაციის დაცვით, გააანალიზონ და დაიმახსოვრონ. ასევე უნდა იქნეს დამუშავებული იმ კითხვების სერია, რომლებზეც პასუხის გაცემის გზით მოსწავლემ უნდა მოჰყვეს ფაბულიანი ტექსტი. კონსტრუქციული ხასიათისაა ვარჯიშობა, რომელიც მდგომარეობს წინადადებების შედგენაში იმ სიტყვებისაგან, რომლებიც აღებულია ტექსტიდან და წარმოდგენილია ცალ-ცალკე და სხვა თანამიმდევრობით. VII კლასში შეიძლება გამოვიყენოთ ზემოდასახელებული საშუალებანი, ვაწარმოებთ რა კონსტრუქციული მუშაობის შემდგომ გაფართოებას. ფრანგულ ენაზე სათარგმნი მასალა, კითხვები ტექსტების მიხედვით აქ უფრო მეტია და რთული, გრამატიკული სავარჯიშოები უფრო ვრცელი და მრავალფეროვანია (VII კლ., გაკვ. 1, 6, 7, 12, 15 და სხვ.), ისე როგორც კითხვა-პასუხების სერია (VII კლ., გაკვ. 7, გვ. 21 — 22) და სიტყვათშეხამებანი (გვ. 25). უფროს საფეხურზე მოსწავლეთა მუშაობა უნდა ორიენტირებულ იქნეს უფრო დამოუკიდებელი მუშაობისაკენ, სინთეზური კითხვის, შინაარსის გადმოცემისა და თემატიკური საუბრების სახით. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს რეპროდუქციულად შესწავლილი მასალის უფრო სწრაფი მობილიზება

და აზრის გაფორმება უცხოურ ენაზე, დედაენისადმი აპელირების გარეშე. უცხოური ენა ამ ეტაპზე უფრო სისტემატურად უნდა იქნეს გამოყენებული გაკვეთილზე, რაც გამოიხატება იმაში, რომ მოსწავლეები ისმენენ მასწავლებლის ინფორმაციას ავტორისა და ნაწარმოების შესახებ, ეცნობიან მუშაობის გეგმას, სვამენ განზოგადებულ კითხვებს აპზაცების ან მთლიანი ტექსტის მიხედვით, ყვებიან შინაარსს მათ მიერ მოხაზული გეგმისა და საკვანძო საკითხების მიხედვით. ზეპირ მეტყველებაში ამ ეტაპზე გამოყენებული უნდა იქნეს უფრო მრავალფეროვანი ლექსიკა და გრამატიკული მასალა. სხვა მრავალთა შორის, სავარჯიშოთა მრავალასპექტიან სისტემაში (VIII კლ.) შედის აწმყოს მიმღეობისა და მისი დამატებების შეცვლა შესაბამისი დამოკიდებული წინადადებით, და პირიქით: დამოკიდებული წინადადების შეცვლა აწმყოს მიმღეობით, რაც მოითხოვს წინადადებათა აგებულების ცოდნას, სინტაქსური კავშირების მიხვედრას. შემდგომ კლასებში მუშაობა უნდა ატარებდეს უფრო ნემოქმედებით ხასიათს; განსაკუთრებული ყურადღება ექცეეა სინთეზურ კითხვას, გრამატიკული მასალის სისტემატიზაციას, რამაც თავისი ასახვა უნდა ჰპოვოს მოსწავლეთა ზეპირ მეტყველებაშიც.

4. ზეპირ მეტყველებაზე მუშაობა საფეხურების მიხედვით

ზეპირი მეტყველების სწავლება, როგორც რთული და მნიშვნელოვანი ამოცანა, უშუალოდ არის დაკავშირებული წარმოთქმის, ლექსიკის, გრამატიკის, კითხვისა და თარგმნის, ისე როგორც წერის სწავლებასთან, რამდენადაც ყოველივე ეს წარმოადგენს იმის აუცილებელ პირობას, რომ მოსწავლე დაუკვირდეს აზრის გაფორმების საშუალებებს და სწორად შეარჩიოს ისინი თავის აზრის გამოსახატავად. მოსწავლე ჯერ ბაძავს კონკრეტულ ნიმუშებს, რომლებსაც იგი ეცნობა კითხვისა და თარგმნის პროცესში, შემდეგ კი თანდათან ეჩვევა წინადადებების ჩამოყალიბებას ნაცნობი ლექსიკისა და გრამატიკის საფუძველზე, რომელთა გამოყენებაშიც იგი თანდათან აღწევს გარკვეულ სისწრაფეს, ავტომატიზმის გარკვეულ დონეს. ეს გზა გამორიცხავს ბუნდოვან ინტუიციურ მიხვედრას და ანგარიშმოუცემელ ავტომატიზმს, რომელიც არ შეიძლება ამოსავალ წერტილად იქნეს მიჩნეული. პროფ. ი. ე. ანიჩკოვის შენიშვნა, რომ თუთიყუშებიც ახორციელებენ რეცეფციას და რეპროდუქციას (ბაძავენ ადამიანის მეტყველებას), მაგრამ არ შეუძლიათ პროდუცირება[1], რადგან მოკლებული არიან მეტყველებას (მეორე სასიგნალო სისტემას), რომ პირველი გაკვეთილებიდანვე მოსწავლეს უნდა ვასწავლოთ აზროვნება და პროდუცირება უცხოურ ენაზე[2], არ ასაბუთებს ულტრაპირდაპირი მეთოდის აუცილებლობას და არ აბათილებს გაშუალებულ გზას, რადგან სინამდვილეში ყოველი გადასვლა არცოდნიდან ცოდნაზე ბუნებრივად გაშუალებულია დისკურსიული პროცესებით; რაგინდ ელემენტარულიც არ უნდა იყოს ეს პროცესები დაწყებით ეტაპზე, რა სუსტადაც არ უნდა ჰქონდეს მოსწავლეს განვითარებული განზოგადების, დასკვნის გამოტანის, ergo-ს

---

[1] И. Е. Аничков, Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, Иностранные языки в школе, 1957, № 2, გვ. 63.

[2] იქვე, გვ. 60.

ფორმულირების ჩვევა და ლოგიკური აზროვნება საერთოდ, ახალ ენაზე პროდუცირების საფუძველი მაინც დასაბუთებული მიხვედრაა, რომელსაც გარკვეულ ვითარებაში შველის, მაგრამ არ ცვლის უშუალო ინტუიცია. სწორედ გაშუალებულ პროცესებს მოკლებული და წმინდა ინტუიციაზე აგებული ნაადრევი ავტომატიზმი მოგვაგონებს ყველაზე უფრო თუთიყუშისებურ რეპროდუცირებას, თავისებურ ფსიტაციზმს, რომელსაც მით უფრო ძნელად და გვიან მივუყავართ თავისუფალ პროდუცირებამდე (თუ საერთოდ კი მივუყავართ), რომ მის თავისუფლებას შინაგანად ზღუდავს და აფერხებს დასაბუთებული მიხვედრისა და ცნობიერების აქტიური კონტროლის უქონლობა. ნაადრევი ავტომატიზმი, რომლის კულტივირება ხდება ცნობიერების კონტროლის დაქვეითების ხარჯზე, ანტიპედაგოგიური საშუალებაა. პროფ. ანიჩკოვი მართებულად შენიშნავს, რომ თარგმნითი მეთოდის დასასაბუთებლად არ შეიძლება კონტექსტიდან ხელოვნურად ამოვგლიჯოთ შემდეგი სიტყვები, რომლებიც მარქსს ეკუთვნის: „ახალი ენის შესწავლის დამწყები ჯერ ყოველთვის თავის დედაენაზე თარგმნის იმ ენიდან“ [1]. მაგრამ ასევე არ შეიძლება დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპის განქიქებისათვის ხელოვნურად ამოვგლიჯოთ ფართო კონტექსტიდან მარქსის შემდეგი სიტყვები: „ხოლო ახალი ენის არსს ის მხოლოდ მაშინ შეითვისებს და მხოლოდ მაშინ შეძლებს იმ ენის საშუალებით თავისუფლად აზროვნებას, როდესაც მას თარგმნისათვის მიუმართავად გამოიყენებს და მასში დედაენას დაივიწყებს“ [2]. მხოლოდ წინაზრახვით შეიარაღებულ მკითხველს შეუძლია იფიქროს, რომ აქ მოცემულია რომელიმე მეთოდის, მაგალითად, თარგმნითის ან პირდაპირის, უპირატესობის დასაბუთება; დგანან რა სუბიექტურ თვალსაზრისზე, მხედველობიდან რჩებათ ის ობიექტური გარემოება, რომ სინამდვილეში მარქსის ზემოაღნიშნულ გამონათქვამში გატარებულია განვითარების იდეა, აღნიშნულია განვითარების პროცესი და მოცემულია ამ მთლიანი პროცესის სხვადასხვა ეტაპის დახასიათება; თითქოს მხედველობიდან რჩებათ ის გარემოებაც, რომ ყოველი პროცესი განხილულ უნდა იქნეს მის მთლიანობაში, მის ნაწილთა, ნიშანთა და ნიშანდობლივ თვისებათა კანონზომიერ კავშირსა და ურთიერთგანპირობებულობაში; ანგარიში არ ეწევა იმ გარემოებასაც, რომ ნორმალური განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე ვლინდება ახალი ნიშანი ან თვისება, ხდება ახალი თვისებრივი ელემენტის დაგროვება, რომელიც მოვლენის შინაგან და გარეგან თანმხლებ გარემოებათა მომწიფებისა და ურთიერთზემოქმედების შედეგია და რომელიც შეიძლება რამდენადმე დავაჩქაროთ. მაგრამ არ შეიძლება მოვლენის განვითარების შინაგანი კანონის საწინააღმდეგოდ და ნებისმიერად ერთმანეთს შეუნაცვლოთ დროში ერთიანი და შეუქცევადი პროცესის ანი და ჰოე, ან კიდევ რომელიმე ნიშანი, რომელიც უპირატესად ახასიათებს იმ პროცესის რომელიმე ეტაპს, მივიჩნიოთ მთელი პროცესის მუდმივ და ყოვლისმომცველ ნიშნად, სხვა ნიშნებისა და გარემოებათა კომპლექსისაგან მოწყვეტილად. რა თქმა უნდა, როდესაც მოსწავლეს, ვთქვათ, მაგიდაზე მიუთითებენ და რამდენიმეჯერ გაუმეორებენ ამ საგნის სახელს ფრანგულ ენაზე, მოსწავლეს არ ესაჭიროება თარგმნის რთული ტექნიკა, თეორია და ხელოვნება, თუმცა გამორიცხული

---

[1] კ. მარქსი, თერმიტი ბრიუმერი ლუი ბონაპარტისა, თბილისი, სახელგამი, 1954, გვ. 10.
[2] იქვე.

არაა, რომ ფრანგული სიტყვა ამ შემთხვევაშიც ასოციაციაში შევიდეს ღედაენის სიტყვასთან: „დახე, მაგიდას „ლა ტაბლ“ ჰქვიებიაო!“ მაგრამ ცნობილია, რომ რთულ მიმართებათა და საერთოდ განყენებულთა დარგში საქმე ასე მარტივად არ წარმოიდგინება და ყოველ წუთს უცხოური სიტყვისა და მისით აღნიშნული ცნების უშუალო კონტაქტს შუალობითი ცვლის და თავს იჩენს დისკურსიული გზის აუცილებლობა. სხვას გარდა, დასაბუთებულ მიხედრაში მოსწავლეს რეალურად შველის დედაენაზე თარგმნა, ისე რომ ვითარება, როცა მოსწავლე ახალ ენას „თარგმნისათვის მიუმართავად გამოიყენებს“ და მასში, ე.ი. ახალ ენაში „დედაენას დაივიწყებს“, ფაქტიურად იქნება მხოლოდ მაშინ, როცა იგი ჯერ გამოიყენებს დედაენას. სანამ ახალ ენაზე აზრის გაფორმებას დაიწყებდეს, მოსწავლე ბუნებრივად ახდენს აპელირებას დედაენისადმი, იგი ბუნებრივად იხედება ძველი ნიშანსვეტისაკენ და ეს უკუნებდა რამდენიმედ უადვილებს მას ახალ ვითარებაში გარკვევას. პროფ. ანიჩკოვი წერს: „თუ ლუი ბონაპარტსა და მის მომხრეებს, რომლებიც თავსაც ატყუებდნენ და სხვებსაც, მარქსი ადარებს ახალი ენის შესწავლის დამწყებს, რომელიც უცხოური ენის შესწავლაში იყენებს თარგმნითს მეთოდს, სავსებით ნათელია, რომ მისი სიტყვების მთელი აზრი, რამდენადაც ეს სიტყვები ახალი ენების შესწავლას ეხება,—მდგომარეობს იმაში, რომ ახალი ენის შესწავლის დამწყებმა რაც შეიძლება ადრე შეწყვიტოს თავისი მოტყუილება და ერთგვარად შეეცადოს უცხოური ენის მასალის უთარგმნელ დაუფლებას. სავსებით ცხადია, რომ ლუი ბონაპარტისა და მისი მომხრეების მოქმედებათა გაკიცხვასთან ერთად, მარქსი კიცხავს, და არა იწონებს თარგმნით მეთოდს უცხოური ენის შესწავლის დაწყებითს ეტაპზე“ [1]. როგორც ზევით აღვნიშნეთ, მარქსის გამონათქვამიდან გამოდის, რომ ახალი ენის შესწავლა არის პროცესი, რომლის სხვადასხვა ეტაპზე სხვადასხვა ვითარებაა, რომ მოსწავლე თანდათან ეჩვევა ახალ ენაზე თავისუფალ პროდუცირებას, მაგრამ არაფრით არ დასტურდება, თითქოს დაწყებით ეტაპზე დედაენისადმი აპელირება თავის მოტყუილებას ნიშნავდეს. უფრო სწორი იქნება დასკვნა, რომ არც ერთი მეთოდი თავისთავად არ არის თვითკმარი და უნივერსალური, რომ ახალი ენის შესწავლის პროცესში თავის ადგილზე უნდა იქნეს გამოყენებული როგორც თარგმნა, ისე უთარგმნელი სემანტიზაცია, და კანონიერი ადგილი დაეთმოს ენის ორივე მხარეს—იმპრესიულსა და ექსპრესიულს. კითხვა და თარგმნა ხელს უწყობს პროდუცირების ჩვევის განვითარებას და პირიქით. სწორედ ამიტომ მიუღებელია ერთი რომელიმე მეთოდის აბსოლუტიზირება ან, როგორც პროფ. ანიჩკოვი ამბობს, „**Плещение умов переводным методом и предубеждение против прямого или беспереводного**“ [2].

დედაენის როლი იმაში მდგომარეობს, რომ მეორე სასიგნალო სისტემის ახალი კავშირები, რომლებიც საჭიროა ახალ ენაზე მეტყველების შეთვისებისათვის, დედაენის კავშირთა საფუძველზე იქმნება [3]. რასაკვირველია, ზეპირი

---

[1] И. Е. Аничков, Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе, Иностранные языки в школе, 1957, № 2, გვ. 61.

[2] იქვე, გვ. 62.

[3] იხ. В. С. Цетлин, Обучение устной речи на иностранном языке в средней школе, Иностранные языки в школе, 1959, № 5, გვ. 26.

მეტყველების სწავლება არ შემოიფარგლება მხოლოდ სხვისი აზრების ზეპირსიტყვიერი რეპროდუცირებით, არამედ მოითხოვს შესწავლილი ლექსიკურ-გრამატიკული საშუალებების შემოქმედებით გამოყენებას, მათ ახლებურ კომბინირებას ურთიერთობის კონკრეტული პირობების მიხედვით. ამისათვის მოსწავლე რაც შეიძლება ადრე უნდა შეეჩვიოთ თავისუფალ კონსტრუირებას, თუგინდ იმ მცირე შესაძლებლობის ფარგლებში, რომელიც დაწყებით ეტაპზე გვაქვს. სავსებით ბუნებრივად ეს ცდა პირველ ხანებში სუსტი და გაუბედავი იქნება, ხოლო ყოველ გადამეტებას შეუძლია უარყოფითი შედეგი მოგვცეს, მაგრამ მთავარია ის, რომ მოსწავლემ კარგად შეითვისოს ელემენტარული ნიმუშები, სიტყვათა შეკავშირების ყველაზე მარტივი წესები და შემდეგ თანდათან დაიჩვიოს დამოუკიდებელ კონსტრუირებას. რაც შეეხება დედაენის მეშვეობისაგან რაც შეიძლება ადრე განთავისუფლებას, ისე როგორც შეგნებულობითს—დისკურსიულ გეზზე ხელის აღებას და ენის უშუალო ინტუიციურ დაუფლებას ენის გრძნობაზე დაყრდნობით[1], უნდა აღინიშნოს, რომ დედაენის მეშვეობის გამორიცხვა დაწყებით ეტაპზე მხოლოდ სავნობრივ-კონკრეტული თვალსაჩინოების ფარგლებში შეიძლება. რამდენადაც ღედაენის მეშვეობით მრავალ შემთხვევაში წარმოიშობა შინაგანი თვალსაჩინოება, რომელიც ამირობებს გაგების აქტს და თვით ენის აღღოს განვითარებას[2], იმდენად იგი ხელს უწყობს ზეპირი მეტყველების განვითარებას. ცხადია, მხოლოდ დედაენაზე დაყრდნობის პრინციპი არ კმარა ზეპირი მეტყველების ჩვევის განვითარებისათვის, რომელიც ძნელად ეგუება მეორე ენის პარალელური ფორმების მიზიდულობას და მოითხოვს სწორედ უცხოური ენის ლექსიკისა და გრამატიკის აქტივიზაციას; თავისთავად იგი ხელს ვერ შეუწყობს ვერც თარგმნას დედაენიდან უცხოურ ენაზე, რამდენადაც, სხვა მრავალს გარდა, ამისათვის საჭიროა დედაენის ფორმების აბსტრაჰირება და აზრის რეალიზაცია ახალი ენის ფორმებში, ახალ ენობრივ გარსში. რამდენადაც ნაკლებადაა განმტკიცებული უცხოური ენის მოვლენები, მით უფრო სწრაფად და ადვილად ჩნდება ცნობიერებაში დედაენის ელემენტები[3], რომელთაგან განზიდვა უნდა ხდებოდეს შეგნებულად და ცნობიერად. ამ მომენტის გადალახვის შედეგად ახალი ენის მასალა თანდათან ინერგება შინაგან მეტყველებაში, რომელშიაც ყველაზე უშუალოდ და ინტიმურად იგრძნობა სიტყვის კავშირი აზროვნებასთან და რომლის გარეგან გამოხატულებას აქტიური ზეპირი მეტყველება წარმოადგენს.

ე. ნ. კანიშჩევა და ნ. ვ. ნიკოლსკაია, რომლებიც იცავენ ზეპირი მეტყველების სრულ უფლებებს სწავლების ყველა საფეხურზე და სწავლების პროცესის პრაქტიკულ მიმართულებას, სწორად შენიშნავენ, რომ ზეპირი და წერითი მეტყველება სინთეზური პროცესებია და რომ ზედმეტი ანალიზი და გრამატიზაცია ენის შესწავლაზე უარყოფით გავლენას ახდენს[4]. მაგრამ, აღნი-

[1] Б. В. Беляев, Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке, Иностранные языки в школе, 1959, № 1, გვ. გვ. 60—61.

[2] იხ. З. М. Цветкова, О методике устной речи, Иностранные языки в школе, 1956, № 4.

[3] იხ. Е. И. Ительсон, Внутренний перевод и его роль в обучении устной речи, Иностранные языки в школе, 1954, გვ. 53.

[4] იხ. Е. Н. Канищева, И. В. Никольская, Обучение устной речи в средней школе, Иностранные языки в школе, 1956, № 5, გვ. 69.

შენული ავტორების აზრით, ზეპირი მეტყველება უნდა იყოს არა მარტო აქტივიზაციის საშუალება, არამედ უნდა იყოს აგრეთვე „ყველა (...) ენობრივი ცოდნის შემდგომი ავტომატიზაციის“ [1] საშუალება. გარდა იმისა, რომ ენა გამრავლებას ტაბულა არ არის და ცოდნის ავტომატიზაციაზე ლაპარაკი აქ ლოგიკურ საფუძველს მოკლებულია, უბედურება კიდევ იმაშია, რომ ანალიზის სისუსტე და ნაადრევი ავტომატიზმი, განსაკუთრებით სკოლისა და ისიც მოვალერიცხვანი კლასების პირობებში, იწვევს ცნობიერების კონტროლის დაქვეითებას და საერთოდ აბრკოლებს შემოქმედებით ენობრივ მუშაობას. პირიქით, დასაბუთებული მიხედვა და მოტივირება ზეპირი მეტყველების განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პირობაა, გაგებისა და გაგებინების აუცილებელი წანამძღვარია, და არა ეპიზოდური დანამატი, რომელიც მხოლოდ აქა-იქ შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ზეპირი მეტყველების სინთეზურ პროცესში. მოსწავლემ რომ მიაღწიოს იმ დონეს, როცა ზეპირი მეტყველების პროცესში იგი სპეციალურად უკვირდება უკვე არა ენობრივ გარსს, არამედ აზრის მსვლელობას, სინამდვილეში მან ჯერ ცნობიერად უნდა შეითვისოს ენის ლექსიკა და გრამატიკა, არა იზოლირებულად, არამედ ენის სხვადასხვა ასპექტებთან ერთად, ყველა სახის ენობრივი მოქმედების განუყოფელ ერთიანობაში. მოსწავლეთა მაქსიმალურ აქტიურობას ვერ უზრუნველყოფს მხოლოდ ზეპირი მეტყველება, რომელიც, მართალია, ხელს უწყობს სასწავლო პროცესის აქტივიზაციას, მაგრამ არ შეიძლება განვითარდეს, თუ არა ყველა ცოდნა-ჩვევათა ჰარმონიული განვითარების ბაზაზე. ზეპირი მეტყველება მით უფრო სწორი და პერსპექტივიანია, რამდენადაც იგი ენის საშენი მასალისა და გრამატიკული ფორმების მოტივირებულ ხმარებას ემყარება. ვ. ს. ცეტლინი ერთ ადგილას წერს: „(...) მოსწავლეთა მიერ გარკვეული საკონტროლო დავალების ზეპირსიტყვიერი შესრულება ადვილად შეიძლება შეეფარდოთ საუბართან, რომელიც საშუალებას გვაძლევს დავადგინოთ, თუ რატომ უპასუხა მან ასე ან სხვანაირად.

ასეთი საუბარი აუცილებელია სწავლის კანონზომიერებათა გამოკვლევისათვის, რადგან იგი საშუალებას გვაძლევს გავარკვიოთ, თუ რა მოსაზრებებით ხარგებლობდნენ მოსწავლეები საკონტროლო დავალების შესრულების დროს. ასე, მაგალითად, თუ ჩვენ ექსპერიმენტულად ვიკვლევთ მოსწავლეთა მიერ უცხოური ენის ამა თუ იმ გრამატიკული ფორმის შეთვისებას და სწავლების შედეგების შესამოწმებლად გამოსაცდელებს სათარგმნად მივეცით შესაფერი წინადადების თარგმნა დედაენიდან უცხოურზე, საკონტროლო დავალების შესრულების შემდეგ მათ უნდა დავუსვათ რიგი კითხვები. მოსწავლეებს უნდა ვკითხოთ იმის შესახებ, თუ რატომ თარგმნა გამოსაცდელმა პირმა ესა თუ ის ფორმა ასე, და არა სხვანაირად, როგორ გამოიცნობდა ხოლმე იგი, თუ რომელი უნდა აირჩიოს შესწავლილი ფორმებიდან“ [2]. ასეთი მოტივირება მით უფრო ფართოდ უნდა დაინერგოს პრაქტიკაში, ცოცხალ ექსპერიმენტში, რომ იგი გასაგებს ხდის მასწავლებლისათვის მოსწავლეთა ცნობიერების მდგომარეობას, მისი აზრის მუშაობას რაიმე ამოცანის გადაწყვეტის დროს,

[1] იხ. Е. Н. Канишева, Н. В. Никольская, Обучение устной речи в средней школе. Иностранные языки в школе, 1956, № 5, გვ. 67.

[2] В. С. Цетлин, Эксперимент в методических исследованиях, Иностранные языки в школе, 1958, № 3, გვ. 63.

მას მნიშვნელობა აქვს აგრეთვე შეცდომათა მიზეზების გამოკვლეესათვის, სწორი დიაგნოზისა და პროფილაქტიკისათვის, მოტივირებული გასწორებისათეის; მოსწავლეს იგი უვითარებს თვითკონტროლისა და პასუხისმგებლობის გრძნობას და აჩვევს დაკვირვებას საკუთარ მეტყველებაზე, აზრის გაფორმების საშუალებებზე, რაც, საერთოდ, საჭიროა ენის შესწავლის ყველა სტადიაზე, განსაკუთრებით კი მაშინ, როცა ჩვენა სუსტია და კონსტრუირებისათვის საჭირო დისკურსიული გეზი იქვემდებარებს, თანდათან ამზადებს და ზრდის თავისუფალი პროდუცირებისათვის აუცილებელ სპონტანურ ელემენტს. მართალია, მეტყველება თავიდანვე ისწავლება ცოცხალი ლაპარაკით, პრაქტიკით, მაგრამ ამ პრაქტიკაში სიცოცხლე და დინამიკა შეაქვს არა მარტო რეპროდუცირების აქტს თავისთავად, რომელიც ბრმა, მექანიკური და იმდენადე პასიური შეიძლება იყოს, არამედ, აგრეთვე, აზრის მუშაობას და ემოციურ ელფერს, გრძნობის დინამიზმს და სულის მოძრაობას საერთოდ, აზრის ნიუანსების გამოხატვის საშუალებათა ვარირებას ცოცხალ ურთიერთობაში, განწყობისა და განწყობილების, პრაქტიკული მოთხოვნილების, მრავალფეროვანი და მუდამ ცვალებადი შინაგანი და გარეგანი გარემოების მიხედვით.

მოტივირების შესაძლებლობა ყველაზე ნაკლებია მაშინ, როცა სწავლებას თავიდანვე ვიწრო პრაქტიკული მიმართულება აქვს მიცემული და გეზი აღებულია უმეტესად შაბლონების დამახსოვრებაზე. აქ მოსწავლე ნაკლებ აანალიზებს ენის მოვლენებს და უმეტესად შაბლონების რეპროდუცირებით არის გართული; იგი განიარაღებული და განხიბლული რჩება ცოცხალი და მარად მოძრავი სინამდვილის წინაშე, რომელშიაც არც უცვლელი გარემოა და არც შაბლონების გალერეა. უცხოური ენის შესწავლის პროცესში იგი უმეტესად აგროვებს ემპირიულ მასალას, რომელიც უშუალოდ მიეკრილია ერთმანეთთან, პარატაქსის მდგომარეობაშია; ამავე დროს ძალზე შენელებულია მეტყველების შინაგანი განვითარება, შეკვეცილია შინაგანი თავისუფლება, რომელსაც ზღუდავს დაუნაწევრებელი, უძრავი ბლოკების სახით წარმოდგენილი მნემიური ბალასტი. აქედან წარმოსდგება, ერთგვარი გარეგანი ეფექტის მიუხედავად, ავტომატიზმის ის შინაგანი შეზღუდულობა, რომელიც ყოველთვის იჩენს თავს, როცა სუბიექტი დგება თავისუფალი პროდუცირების აუცილებლობის წინაშე და რომელიც არაფრით არაა უკეთესი გრამატიკულ შებოჭილობაზე, რომელიც ვლინდება თავისუფალი პროდუცირების საჭიროების შემთხვევაში და აიხსნება იმით, რომ ცოცხალი ენის შესწავლის ამოცანა შეცვლილია განყენებული გრამატიკის დაძლევის ცალმხრივი ამოცანით. ამ უკიდურესობათა ნიადაგზე იქმნება ის მანკიერი წრე, რომელშიაც მოსწავლემ არ იცის როგორ მოიხმაროს და არც შეუძლია მოიხმაროს მეხსიერებაში ჩაქედილი შტამპები და მშრალი ფორმულები. არც ავტომატიზმს და არც მოჭარბებულ გრამატიზაციას არ შეუძლია, მაშასადამე, შექმნას ზეპირი მეტყველების ნამდვილი მზაობა, რადგან არც ერთს არ შეუძლია ცოცხალი სინთეზის უქონლობის კომპენსირება. სინთეზური ხასიათის მუშაობა სასწავლო პროცესის განუყოფელი ნაწილი უნდა იყოს უცხოური ენის შესწავლის მთელ მანძილზე.

ზეპირი მეტყველების სწავლებაში უნდა განვასხვავოთ ორი საფეხური, რომელთაგან პირველი მოიცავს პირველ სამ წელს, ხოლო მეორე—უფროს კლასებს. მიუღებლად უნდა ჩაითვალოს ის აზრი, თითქოს მეორე საფეხურის

მიზანია იმ დონის შენარჩუნება, რომელსაც მიაღწია მოსწავლემ უმცროს კლასებში. ჩვენა არ შეიძლება ხელოვნურად შევაჩეროთ ერთ დონეზე, რამდენადაც იგი ეითარდება იმ ვარჯიშობის წყალობით, რომელიც უფროს კლასებში უფრო ახალ და რთულ მასალაზე მიმდინარეობს. თუ პირველ საფეხურზე მთავარი ყურადღება ექცევა კითხვა-პასუხების წაკითხულის საფუძველზე, ელემენტარულ მოყოლას სურათების მიხედვით და ავტომატიზებული ჩვევების შეძენას იმ რეპროდუქციული მასალის საფუძველზე, რომელსაც მოსწავლე პირველ სამ წელს ითვისებს, მეორე საფეხურზე იგი ეუფლება შესწავლილი ნიმუშების გამოყენებას ახალ-ახალ შეხამებებში; აქ მან უნდა გამოხატოს საკუთარი აზრი იმ საკმაოდ რთული, ორიგინალური მხატვრული, პოლიტიკური და მეცნიერულ-პოპულარული ტექსტების შინაარსის შესახებ, რომლებიც ამ საფეხურის ძირითად საკითხავ მასალას წარმოადგენს. თუ ტექსტის მთელი შინაარსის გადმოცემა მოსწავლის ძალებს აღემატება, მას უნდა შეეძლოს კარგად გაიგოს წაკითხული და გამოთქვას თავისი აზრი ტექსტის შინაარსსა და თემასთან დაკავშირებით. სავსებით ბუნებრივია, რომ უცხოური ენის შესწავლის პროცესში უფროს საფეხურზე უნდა გაიზარდოს მოთხოვნები დამოუკიდებლობისა და სპონტანობისადმი, და თუ ვკმაყოფილდებით მარტო სიტყვასიტყვითი რეპროდუცირებით, ამით ჩვენ მხოლოდ ვზღუდავთ ჩვენის განვითარებას, ვუკარგავთ მოსწავლეს დამოუკიდებელი კონსტრუირების სტიმულს და ვაყენებთ მას რეტროგრადულ გზაზე, რასაც თავისთავად მოსდევს ყოველი სპონტანობის დაკარგვა და ჩვენის სტერილიზება.

მაშასადამე, თავიდანვე მუშაობა უნდა წარიმართოს არა ბრმა ავტომატიზმის, არამედ დასაბუთებული მიხვედრისა და გააზრებული რეპროდუცირების გზით. ელემენტარული წინადადებების შედგენასა და თარგმნაში ვარჯიშობის შემდეგ, V კლასში მოსწავლემ თანდათან უნდა შეითვისოს მარტივი წინადადების აგებულება სხვადასხვა ფორმაში, დაეჩვიოს ელემენტარული პასუხების ფორმულირებას, რისთვისაც წლის პირველი ნახევრიდანვე ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული საგნობრივი და სურათობრივი თვალსაჩინოება. ამასთანავე ყურადღება უნდა მიექცეს როგორც გაგებას, ისე უმარტივეს კონსტრუირებას აღწერილობითი ხასიათის მარტივი ტექსტების საფუძველზე, მხოლოდ და მხოლოდ შესწავლილი და კარგად გაანალიზებული ლექსიკისა და გრამატიკის ფარგლებში. ლექსიკისა და გრამატიკის აქტივიზაციას ძალიან უწყობს ხელს კითხვა-პასუხები, მაგრამ ამ უკანასკნელთა სწორი ფორმულირება ლექსიკისა და გრამატიკის ცოდნაზეა არსებითად დამოკიდებული, და არა მექანიკურ ან ნახევრადმექანიკურ მიბაძვაზე, რომელიც ემყარება მექანიკურ მეხსიერებას და ერთგვარ როლს თამაშობს ნერვულ ჩვეულებათა შექმნაში, მაგრამ სრულიად არ შეიცავს კონსტრუქციულ მომენტებს, რომლებზედაც ბევრადაა დამოკიდებული მეტყველების დამოუკიდებელი გამოყენების ჩვევის ფორმირება. რამდენადაც დაბალია ცოდნისა და ჩვევის დონე, იმდენად, ჩვეულებრივ, უფრო ახლოა პასუხი ტექსტთან. პირველ ეტაპზე მოსწავლემ თვით ტექსტში უნდა იპოვოს ის ადგილი, რომელიც წარმოადგენს პასუხს მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვაზე. ეს იქნის ნიშანი იქნება, რომ მოსწავლემ გაიგო კითხვა და ერკვევა ტექსტში. დაახლოებით მესამე მეოთხედის ბოლოდან პასუხი შეიძლება წარმოადგენდეს ტექსტის შესაფერი ადგილის ოდნავ პერიფრაზირებას, ხოლო წლის ბოლოს პასუხის სირთულე უნდა გამოიხატოს სიტყვათა უფრო დამო-

უკიდებელ სინტაქსურ შეკავშირებაში. ამასთანავე უნდა გვახსოვდეს, რომ გადაჭარბებული მოთხოვნა ამ დარგში და ვითომდა სპონტანობის წაქეზება იწვევს უმეტესწილად მოსწავლის უარყოფით რეაგირებას, რადგან იგი იძულებულია დაიდგეს ნაკლები წინააღმდეგობის გზას და სიმძიმის ცენტრი ზეპირობაზე გადაიტანოს. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეს არ შეუძლია თვითონ დასვას კითხვები და დამოუკიდებლად შეადგინოს პასუხები, ე. ი. მისი მეტყველების ჩვევა კი არ ვითარდება, არამედ ხელოვნურად ფერხდება უკვე საწყის პოზიციაზე. ლექსიკური და გრამატიკული მასალის ზრდასთან ერთად, რომელშიც შედის, სხვას გარდა, სამი ახალი გრამატიკული დრო, და თემატიკის გაფართოებასთან დაკავშირებით VI კლასში მეტი ადგილი უნდა დაეთმოს სიტყვათა უფრო რთული და თავისუფალი კომბინირების ჩვევას, ენობრივი მასალის უფრო შემოქმედებითად გამოყენებას, თხრობის მოსმენას. მაგრამ თხრობა უნდა აიგოს მარტივ სინტაქსზე და არ შეიცავდეს ზეპირსიტყვიერად შემოყვანილ ისეთ ახალ სიტყვებს, რომელთა გაგება მხოლოდ კონტექსტის საშუალებით ერთობ საეჭვოა. ახალი სიტყვის ან სიტყვების წინასწარ ახსნა მით უფრო საჭიროა, განსაკუთრებით ამ ეტაპზე, რომ ზეპირ მეტყველებაში ახალი სიტყვის დაჭერა და გაგება ბევრად უფრო ძნელია, ვიდრე მისი გაგება კითხვის დროს. შინაარსის გადმოცემა წლის მეორე ნახევრიდან აქ ხდება ჯერ საკვანძო სიტყვების მიხედვით; ეჩვეიან ტექსტის შემოკლებას, ერთი სიტყვის შეცვლას მეორეთი, რთული წინადადების შეცვლას მარტივით, ერთგვარ სინტაქსურ გარდაქმნას იმ ვარაუდით, რომ დანაწევრდეს სიძნელე და მოყოლა რამდენიმედ გაადვილდეს. ამ სახის მუშაობა, რომელიც უფრო რთულ მასალაზე გრძელდება მომდევნო კლასებშიც, მოსწავლეთა მომზადების შესაფერისად, წარმოადგენს აუცილებელ მოსამზადებელ სტადიას უფრო ვრცელი და ორიგინალური ტექსტების მოყოლაზე გადასასვლელად. მაგრამ ამ სახის მუშაობა შეიძლება ემყარებოდეს მხოლოდ ტექსტის ფორმობრივ და შინაარსობრივ ანალიზს, მთავარისა და დაქვემდებარებულის გამოყოფას, გეგმის მოხაზვას, რაც წინასწარი განხილვის შემდეგ ფიქსირებულ უნდა იქნეს წერილობით. ერთი სიტყვით, ეს მუშაობა უნდა ემყარებოდეს გააზრებას, ერთხელ მიღებული ელემენტარული ჩვევის ახალ-ახალ მასალაზე გადატანას, რათა თანდათანობით შეიქმნას თავისუფალი პროდუცირების პირველი საწყისები. ლექსიკის გაფართოებასთან ერთად VII კლასში უფრო მაღალი მოთხოვნები წაეყენება მუშაობის ისეთ სახეებს, როგორიცაა ზეპირი მეტყველების გაგება, პასუხების სწრაფი ფორმულირება და კითხვების დასმა წაკითხულის მიხედვით. იზრდება ზეპირ ვარჯიშობათა ხვედრითი წონა, გაგებისა და სპონტანური ელემენტის გაძლიერების მიზნით დაისმის მოულოდნელი კითხვები ელემენტარულ ყოფაცხოვრებით თემებზე, რომლებიც მოითხოვს სწრაფ ზეპირსიტყვიერ რეაგირებას, გულისხმობს მოსმენილის გაგების გარკვეულ ჩვევას, თანაც ავითარებს ამ უკანასკნელს და, საბოლოოდ, ხელს უწყობს ისეთი მზაობის შექმნას, როცა დროის შუალედი სიტყვიერ გამღიზიანებელსა და შესაფერ სიტყვიერ რეაგირებას შორის მინიმუმს უახლოვდება. ტექსტის ყოველმხრივი ანალიზისა და კითხვა-პასუხების სწორი ორგანიზაციის წყალობით უმცროს კლასებში თანდათან უნდა მომზადდეს ნიაღაგი იმისათვის, რომ VIII კლასში მოსწავლემ შეძლოს არა მარტო კერძოული კითხვების დასმა, რაც არასოდეს კარგავს თავის მნიშვნელობას, არამედ ზოგადი კითხვების დასმაც უფრო ფართო ტექსტის მიხედვით. ზოგა-

დი კითხვა მოითხოვს განმაზოგადებელ პასუხს, ხოლო ორივე ეს თვისებრივად ახალია კერძოულ კითხვა-პასუხებთან შედარებით. კერძოული ამხადებს ზოგადს, როგორც აუცილებელი წინაპირობა, რომლის გარეშეც ზოგად კითხვაზე ერთბაშად და ნაადრევად გადასვლა დაუჩვეველი მოსწავლისათვის მხოლოდ უსარგებლო ნახტომი, რაღაც შემაცბუნებელი სალტო იქნებოდა. ზოგადის დარგში სოულიად არ არის საკმარისი ტექსტში მზა პასუხების პოვნა ამა თუ იმ კერძოულ კითხვაზე და, როგორც ჩვეულებრივ ხდება, იმ პასუხის რეპროდუცირება ტექსტუალურად ან, თუგინდ, ერთგვარი პერიფრაზის სახით; პირიქით, აქ საჭიროა კერძოულის აბსტრაჰირება და, ტექსტის მთლიანი ლოგიკური სტრუქტურის ცოდნასთან ერთად, თვით ტექსტში მოცემული და აგრეთვე სხვა ენობრივი რესურსების შემოქმედებითი გამოყენება საკუთარი აზრის გამოსახატავად, დამოუკიდებელი ლოგიკურ-გრამატიკული კომბინირების უნარი. მეტყველება, როგორც სინთეზური პროცესი, მოითხოვს სხვადასხვა ცოდნისა და უნარის მობილიზებას და არ ემყარება არავითარ მექანიკურ პრინციპს, მით უფრო მაშინ, როცა მოსწავლემ შინაარსი კი არ უნდა გადმოსცეს ყველა დეტალით და უცვლელი თანამიმდევრობით, არამედ უნდა გამოხატოს თავისი დამოკიდებულება საგნისადმი, ე. ი. უნდა შეიძინოს მეტყველების დამოუკიდებელი გამოყენების ჩვევა. ამას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს IX—X კლასებში, სადაც მოსწავლეს უნდა შეეძლოს როგორც ზოგადი კითხვების დასმა წაკითხულის შესახებ და განმაზოგადებელი პასუხების ფორმულირება, ისე შინაარსის გადმოცემა შემოკლებულად და მარტივად. უფროს საფეხურზე საგრძნობლად უნდა გაიზარდოს საკლასო გარემოსთან დაკავშირებული მეტყველების როლი და ხვედრითი წონა, სხვადასხვა სახის მუშაობასთან დაკავშირებით გაკვეთილზე გამუდმებით უნდა ისმოდეს უცხოურ ენაზე მეტყველება, მაგრამ, ამავე დროს, დედაენა გამოყენებული უნდა იქნეს ყველა შემთხვევაში, როცა მასალის გაგება უომისოდ შეუძლებელია.

1. ფაქტორები, რომლებიც ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავებას აპირობებენ

მტკიცე ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავება უცხოური ენის სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ამოცანაა. გარდა იმისა, რომ სწავლების სხვადასხვა ეტაპზე მართლწერა გამოიყენება იმ ცოდნის შემოწმებისა და განმტკიცებისათვის, რომელიც შეიძინა მოსწავლემ ფონეტიკის, ლექსიკის, გრამატიკის, კითხვისა და ზეპირი მეტყველების დარგში, იგი ერთ-ერთი საფუძველთაგანია მოსწავლის ზოგადფილოლოგიური მომზადებისა. წერა მეტყველების დარგია; როგორც ზეპირი მეტყველების კულტურა საზოგადოდ, ისე წერის კულტურაც მოითხოვს ენის სხვა ასპექტების შესწავლას, რომელზედაც იგი დამოკიდებულია სავსებით და მთლიანად. ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავება დამოკიდებულია სხვადასხვა ფაქტორზე, რომელთა შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირია.

ა. სმენითი აღქმა და წარმოთქმა

აღქმა სინამდვილის შეცნობის ფორმაა და მასში არსებითია არა მხოლოდ რეაგირება სხვადასხვა გრძნობით გაღიზიანებაზე. არამედ გრძნობითი თვისებების გააზრება, საგნისა და მოვლენის გამოცნობა იმ ცოცხალ და თვალსაჩინო სახეების შემწეობით, რომლებიც თვით აღქმის პროცესში წარმოიშობა. აღქმის სიზუსტე ბევრად არის დამოკიდებული არა მარტო ხელსაყრელ ობიექტურ პირობებზე, არამედ თვით აღმქმელის ცნობიერების მდგომარეობაზე აღებულ მომენტში. ორთოგრაფიის შეთვისებას საგრძნობლად უწყობს ხელს ორთოეპია, რომელიც ზეპირი მეტყველებისათვის არის ის, რაც ორთოგრაფია არის წერითი მეტყველებისათვის. ორთოგრაფიული ჩვევა არ ვითარდება ზეპირი მეტყველებისაგან დამოუკიდებლად; წარმოთქმის და დაწერილობის რთულ მიმართებათა და სიტყვათა ლოგიკური კავშირის ცოდნის საფუძველზე აგებული მეტყველებითი პრაქტიკა ორთოგრაფიული ჩვევის აუცილებელი პირობაა. მოსწავლე უცხოური ენის სწავლების პირველი დღეებიდანვე უნდა შევაჩვიოთ ზუსტ სმენით აღქმასა და აღქმულის რეპროდუცირებას, რადგან სმენისა და მეტყველების ორგანოები ამ შეთხვევაში ერთმანეთს ამოწმებს, ხოლო ორივე, სხვა ფაქტორებთან ერთად, სწორ წერით მეტყველებას აპირობებს. მართალია, ორთოგრაფიის სწავლების დროს მხოლოდ სწორი წარმოთქმა როდია გადამწყვეტი, განსაკუთრებით ისეთ ენაში, რომელშიც წარმოთქმა და დაწერილობა დიდად განსხვავდება ერთმანეთისაგან, მაგრამ პრაქტიკიდან ცნობილია, რომ წერის კულტურა დაბალ დონეზეა იქ, სადაც ორთოეპიულ ფაქტორს ნაკლები ყურადღება ექცევა.

შდრ. ქართ. წერს (რაიმეს) და სწერს (მას იგი); ჯობს („ასე ჯობს") და სჯობს (მას ივი); არა ჰყავს, არ აჰყავს; აწერილი მდგომარეობა, აწეწილი მდგომარეობა; იწონებს, იწუნებს, და სხვ. ასევე ფრანგულში:

Découvert	აღმოჩენილი, დაუხურავი
couvert	დაფარული, დახურული
ouvert	ღია
vert	მწვანე
Il est ouvert	ის ღიაა
Il est tout vert	ის სრულიად მწვანეა
an m (annus) წელიწადი âne m (asinus) ვირი	ერთმანეთში ერევათ სუფთა ხმოვანი და ნაზალი.
chevaux m pl ცხენები	
cheveu m თმა	
jaune (galbinus) ყვითელი	
jeune (juvenis) ახალგაზრდა	
coeur m (cor) გული soeur f (soror) და	ერთმანეთში ერევათ „ს"-ს გრაფიკული ვარიანტები, ავიწყდებათ C-ს სიტუაციური ღირებულება
atteindre (ad+tangere) მიღწევა	ერთმანეთში ერევათ აკუსტიკური შთაბეჭდილებანი და გრაფიკული სახეები
éteindre (extingere) ჩაქრობა	
étendre (extendere) გაშლა, განვრცობა	
entendre (inteudere) მოსმენა, გაგება	
attendre (ad+tendere) დალოდება	
auteur m (auctor) ავტორი	quai m სანაპირო; ბაქანი
hauteur f (altitudo) სიმაღლე	
je (ego) მე	que რა, რომ
j'ai (habeo) მაქვს და სხვ.	

ითვისათვის, რომ სწორი წარმოთქმა და მართლწერა ერთმანეთს ამტკიცებდეს იმ მიმართების პირობებში, რომელიც მათ შორის არსებობს ფრანგულ ენაში, საჭიროა გავიაროთ მთელი გამა, დაწყებული ბგერების არტიკულაციით, როცა მოსწავლეს ვაჩვევეთ ბგერათა ყველა ნაირობას, და დამთავრებული ინტონაციითა და საერთოდ სინტაქსური ფონეტიკით, რომელსაც გარკვეული მნიშვნელობა აქვს წერის დარგში მოსწავლეთა ორიენტირებისათვის. ამიტომ თავიდანვე სერიოზული ყურადღება უნდა მივაქციოთ ორთოგრაფიის კავშირს ფონეტიკასთან[1], ისე როგორც ორთოგრაფიის სხვადასხვა პრინციპის ურთიერთკავშირს.

ბ. მხედველობითი აღქმა

მყარი ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავებისათვის საჭიროა სწორი მხედველობითი აღქმა და სწორი მხედველობითი წარმოდგენები. ორთოგრაფი-

[1] იხ. ამის შესახებ В. Г. Гак, Французская орфография, Москва, Учпедгиз, 1956, გვ. 43—46.

ული წარმოდგენების შექმნას ხელს უწყობს არა გადაწერა თავისთავად, არა კარნახის წერა თავისთავად, არამედ მათი გონივრული შეხამება. მაგრამ მხედველობითი ფაქტორი არ შეიძლება ხელოვნურად გამოეყოთ სხვა ფაქტორებისაგან, რადგან საკითხი იმ ჩვევის განვითარების შესახებ, რომელიც მდგომარეობს აზრის წერილობით გამოხატვაში, წარმოადგენს, არსებითად, მეტყველების ჩვევის განვითარების საკითხს, ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით[1]. წერასა და წარმოთქმას შორის ყოველ ენაში გარკვეული მიმართება მყარდება, მაგრამ წერის უშუალო მიზანს აზრისა და შინაარსის გადმოცემა შეადგენს, და არა წარმოთქმის გადმოცემა თავისთავად[2]. ყურადღების გარეშე არ უნდა დავტოვოთ აგრეთვე ის ფაქტი, რომ დაწყებით საფეხურზე, სანამ წერა ავტომატიზმის გარკვეულ დონეს მიაღწევდეს, წერის პროცესს თან ახლავს გარკვეული არტიკულაციები. დაწყებით ეტაპზე, როგორც ა. რ. ლურია აღნიშნავს, მოსწავლე არასოდეს არ წერს ჩუმად, არამედ წარმოთქვამს თითოეულ სიტყვას ჯერ ხმამაღლა, შემდეგ კი, ჩვევის განვითარების მიხედვით, უფრო დაბალი ხმით; შემდეგ კიდევ არტიკულაცია თითქმის სრულიად ქრება, გადადის ლატენტურ ფორმაში და წერის პროცესში მონაწილეობს მაშინაც კი, როცა წერის ჩვევა უკვე საბოლოოდ არის ჩამოყალიბებული[3]. მართალია, დაწერილის სისწორეს ადამიანი თვალით ამოწმებს, მაგრამ როგორც ენობრივი თვალსაჩინოება არ არის მხოლოდ თვალის საკითხი, ისე მართლწერაშიც მხედველობითი წარმოდგენა არ არის ერთადერთი და თვითკმარი ფაქტორი. სადაც მართლწერის სწავლების ერთადერთ საშუალებად მიჩნეულია გადაწერა, რომელიც ემყარება სიტყვათა გრაფიკული სახეების აღქმას, იქ ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავება გაძნელებულია, რადგან მოკლებულია ლოგიკური მეხსიერების დახმარებას და აგებულია მეტწილად შაბლონსა და სტერეოტიპზე, შაბლონების ავტომატიზაციაზე. ამიტომ ბიჰევიორიზმის პრინციპზე აგებულ მართლწერის მექანისტურ თეორიას შეგნებული ჩვევის ფორმირებისა და მოსწავლის ზოგადი განვითარებისათვის მხოლოდ ზიანის მოტანა შეუძლია. მართლწერას წესები განაგებს, ხოლო „წესები, — ამბობს უშინსკი, — არ შეიძლება შეთვისებულ იქნეს ჩვევის გზით, თუმცა ამ გზით შეიძლება შეთვისებულ იქნეს რომელიმე წესის ხმარება მაშინაც კი, როცა თვით წესზე არავითარი წარმოდგენა არა გვაქვს“[4]. ორთოგრაფიული ჩვევის ფორმირებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს მოტორულ აღქმებს, მაგრამ ეს ფაქტორიც სხვა ფაქტორებთან შეთანხმებას მოითხოვს. საერთოდ უნდა აღინიშნოს, რომ ლაის ასოციანისტური თეორიისაგან განსხვავებით, რომლის მანკიერება მის მექანისტურ ხასიათში მდგომარეობს, საბჭოთა მეთოდიკა ორთოგრაფიის სწავლებას საფუძვლად უდებს

---

[1] იხ. Н. И. Тенишова, Принципы обучения орфографии на иностранном языке в средней школе, сб. Вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, под ред. И. В. Рахманова, Москва — Ленинград, 1948.

[2] იხ. А. Гвоздев, Основы русской орфографии, изд. 2-е. Москва, Изд-во АПН, 1958, გვ. 8.

[3] А. Р. Лурия, Очерки психофизиологии письма, Москва, Изд-во АПН, 1950, გვ. გვ. 40 — 41.

[4] კ. დ. უშინსკი, სახელმძღვანელო „დედა ენით“ სწავლებისათვის, ნაწ. მეორე. რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, პროფ. დ. ღორთქიფანიძის რედაქციით, თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1950, გვ. გვ. 138 — 139.

შეგნებულობის პრინციპს. აკრიტიკებდა რა ლაის თეორიას, ი. ტ. კოსტინი ჯერ კიდევ 1912 წელს აღნიშნავდა, რომ ლაი სრულიად ნებისმიერად და დაუსაბუთებლად თვლიდა მხოლოდ და მხოლოდ მოტორულ ფაქტორს გადაწერის მაღალი ეფექტიანობის პირობად, მაშინ როდესაც სინამდვილეში გადაწერის პროცესში მონაწილეობს ფსიქოლოგიურ ფაქტორთა მთელი კომპლექსი, როგორიცაა მხედველობითი აღქმა, დამწერი აპარატის მოძრაობანი, დროის ფაქტორი, ანალიზი და მეტყველებით-მოძრაობითი ელემენტი. ლაი თავის ცდებს უაზრო სიტყვებზე ატარებდა, მიღებულ შედეგებს კი ყოველი დასაბუთების გარეშე და სრულიად მექანიკურად ავრცელებდა აზრიან სიტყვებზე [1].

გ. შეგნებულობის პრინციპი ორთოგრაფიის სწავლებაში

ვინაიდან წერა გარკვეული ხასიათის მეტყველებითი ჩვევაა, მასში მთავარი და არსებითია არა მოტორული პროცესი თავისთავად, არამედ იდეური შინაარსი. ორთოგრაფიული ჩვევა არც მხოლოდ ჩვევაა და არც მხოლოდ ცოდნა, არამედ ერთიცა და მეორეც, მთლიანობაშია აღებული. ადამიანი, რომელიც დაუფლებულია ორთოგრაფიას, აღარ საჭიროებს სპეციალურ დაკვირვებას ცალკეულ წესებსა და ტექნიკურ ოპერაციებზე, მაგრამ შეეჭვების შემთხვევაში ავტომატური მექანიზმი მეტწილად უქმად დგას და ცნობიერების კონტროლი ისევ აქტიურდება. „... ჩვევას, რომელიც, რა თქმა უნდა, აუცილებელია, მართლწერის სწავლების დროს, უნდა მივაშველოთ გრამატიკული წესები, რომლებიც ჩვევის შეძენას აადვილებს და აჩქარებს“ [2]. წერა, როგორც უაღრესად მოძრავი და დინამიკური ფსიქოფიზიკური პროცესი, მოითხოვს უნართა მთელი კომპლექსის მოქმედებას, რომელთა შორის ფუნქციონალური კორელაცია აღინიშნება. ა. რ. ლურია სავსებით სამართლიანად შენიშნავს, რომ არ შეიძლება წერის უნარის „ლოკალიზება“ ტვინის ქერქის რომელიმე ვიწროდ შემოფარგლულ ზონაში, და რომ ამ რთული პროცესის შესრულებისათვის საჭიროა ასევე რთული ფუნქციონალური სისტემების თანამშრომლობა, რომელთაგან თითოეული, თავისი ფუნქციის შესაბამისად, ქმნის ამა თუ იმ პირობას, რომელიც აუცილებელია წერის პროცესის განხორციელებისათვის [3]. ამ პროცესში, მაშასადამე, სრულიად სხვადასხვა კორტიკალური მექანიზმი მონაწილეობს [4]. რაც შეეხება ორთოგრაფიის წმინდა პრაქტიკულ შეთვისებას, ეს გზა ექსტენსიურია და თავისთავად საკმარისი არ არის [5].

---

[1] И. Н. Костин, Правописание и экспериментальная психология, Москва, 1912, გვ. 31.

[2] კ. დ. უშინსკი, სახელმძღვანელო „დედა ენით“ სწავლებისათვის, ნაწ. II, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, 1950, გვ. 143.

[3] А. Р. Лурия, Очерки психофизиологии письма, Москва, Изд-во АПН, 1950, გვ. გვ. 21 — 22.

[4] იქვე.

[5] იხ. ამის შესახებ В. Е. Гмурман, К психологии усвоения орфографических правил, „Советская педагогика“, 1946, № 4 — 5. გვ. 105; Н. С. Рождественский, Противопоставление как одно из свойств морфологического правописания, „Русский язык в школе“, 1946, № 3 — 4, გვ. 46.

დ. გრამატიკისა და კითხვის მნიშვნელობა ორთოგრაფიის შეთვისებისათვის

მართლწერის შეთვისებაში გრამატიკული წესების მნიშვნელობა იმაში მდგომარეობს, რომ ეს წესები გვაძლევს მოტივირების საშუალებას, აადვილებს ორთოგრაფიული მეხსიერების მუშაობას და აჩქარებს თვით ჩვევის ფორმირებას. ცხადია, აქ ლაპარაკია წესების გააზრებაზე, და არა მექანიკურ დამახსოვრებაზე. გრამატიკა მხოლოდ მაშინ აადვილებს მართლწერას, როცა გრამატიკული წესები დაკვირვებიდანაა გამოყვანილი და განზოგადების შედეგს წარმოადგენს. ენის გრამატიკული წყობის გააზრება მართლწერის შესწავლის მძლავრი და საიმედო საშუალებაა. უშინსკის აზრით, „არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, თითქოს უფრო ადვილი იყოს სწორი წერის შესწავლა გრამატიკის გარეშე, მხოლოდ ჩვევის გზით, ვიდრე გრამატიკის დახმარებით. საჭიროა ათეული წლები და გრამატიკულად დაწერილი ნიმუშების განუწყვეტელი გადაწერა, რომ ადამიანმა ისწავლოს სწორი წერა მხოლოდ ჩვევის გზით, გრამატიკული წესების ყოველი დახმარების გარეშე, და მაშინაც კი წერა-კითხვის ასეთ მცოდნეს ყოველი ახალი სიტყვა ჩიხში ჩააყენებს“ [1]. რამდენადაც უფრო ერკვევა მოსწავლე ლექსიკასა და გრამატიკაში, იმდენად უფრო წიგნიერად წერს იგი, მიმართება ამ პირობებსა და წიგნიერებას შორის პირდაპირპროპორციულია [2]. აკრიტიკებს რა ანტიგრამატიკულ მიმართულებას, უშინსკი აღნიშნავს იმ შეხედულების მცდარობას, რომ გრამატიკა არ ასწავლის სწორ ლაპარაკსა და წერას, და რომ ლაპარაკი და წერა უფრო ადვილად შეისწავლება პრაქტიკის საშუალებით; უშინსკის აზრით, ამის საწინააღმდეგო შეხედულებაც ასევე ცალმხრივი და ყალბია, მაშინ როდესაც სწორი მეთოდი მათ შეერთებას მოითხოვს: მართლწერის შეთვისებისათვის საჭიროა პრაქტიკა, მაგრამ არა ბრმა პრაქტიკა, არამედ ისეთი, რომელსაც გრამატიკა ხელმძღვანელობს [3].

2. ფრანგული ანბანისა და გგერა-ასოთა შეფარდების შესახებ

ვინაიდან ფრანგულმა დაწერილობამ შეინარჩუნა კონსერვატიული ხასიათი, წარმოთქმამ კი საგრძნობი ევოლუცია განიცადა, პირდაპირი კორელაცია მათ შორის მეტწილად გაქრა და დაწერილობა თანამედროვე ცოცხალი წარმოთქმის პროცესს აღარ ასაბავს. რა თქმა უნდა, ნამდვილი ლოგიკური ორთოგრაფია მაშინ გვექნებოდა, რომ თითოეული ცალკე ბგერა ცალკე ასოთი იყოს აღნიშნული და ყველა ასო იკითხებოდეს, მაგრამ ფრანგული ორთოგრაფია უმეტესად ტრადიციულია, თანაც მას საფუძვლად უდევს არა ერთი. არამედ რამდენიმე პრინციპი. მასში გვაქვს როგორც არქაული, ისე ფონეტიკური და წმინდა ეტიმოლოგიური ტენდენციები. მაგალითად, სიტყვაში corps ი

---

[1] კ. დ. უშინსკი, Სახელმძღვანელო „დედა ენით“ სწავლებისათვის, ნაწ. II, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, პირველი გამოცემა, თბილისი, პედ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1950, გვ. 139.

[2] Н. С. Рождественский, Обучение орфографии в начальной школе, Москва, Изд-во АПН. 1949. გვ. 87.

[3] კ. დ. უშინსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, 1950, გვ. 139.

'სხეული', p-ასო, რომელიც არ წარმოითქმის, ხელოვნურად არის ჩამატებული ეტიმოლოგისტების მიერ, რათა ამით ლათინური პროტოტიპის კვალი აღედგინათ. ეს სიტყვა, როგორც ვიცით, არ შეიცავდა p-ს და იწერებოდა cors, საიდანაც დარჩა corset ш 'კორსეტი' და corsage 'კორსაჟი'. ფრანგულ გრაფიკაში დიდი ადგილი უჭირავს აგრეთვე მორფოლოგიურ პრინციპს, თუმცა ვერც ეს უკანასკნელი ტარდება რეგულარულად. ბგერითი ომონიმებისათვის გვაქვს კიდევ ორთოგრაფიის სიმბოლური პრინციპი. ერთი და იგივე ბგერა ფრანგულში შეიძლება ზოგჯერ გამოიხატოს სხვადასხვა ასოთი, და პირიქით: სხვადასხვა ბგერა შეიძლება წარმოდგენილ იქნეს ერთი და იმავე ნიშნით. ზოგიერთი ბგერის გამოსახატავად ფრანგულს არა აქვს სპეციალური ასო, რის კომპენსირებაც ასოთშეერთებებით ხდება. ფრანგულში ექვსი ხმოვანი ასოა, მაგრამ ისინი მხოლოდ ხუთ ხმოვან ბგერას შეესატყვისება, რადგან y გამოხატავს იმავე i-ს, ოღონდ ზოგჯერ ერთს (type m 'ტიპი'), ზოგჯერ კიდევ ორს (envoyer 'გაგზავნა'). ამავე დროს, ხმოვანი ბგერები გაცილებით მეტია. ყოველივე ამას დაერთვის ორთოგრაფიული ნიშნები, რომლებიც ზოგჯერ იხმარება არა წარმოთქმის გამოსახატავად, არამედ ბგერითი ომონიმების გასარჩევად, როგორც ლოგიკური ნიშანი. როგორც ვხედავთ, ფრანგული ორთოგრაფიის სიძნელეს საკმაოდ ბევრი მიზეზი აქვს. ეს ვითარება პირველ ხანებში ნამდვილი ქაოსის შთაბეჭდილებას ტოვებს მოსწავლეზე, სანამ ეს უკანასკნელი გაიცნობდეს წესებს და დაეჩვეოდეს მათ პრაქტიკულ გამოყენებას.

ფრანგული ორთოგრაფიის დახასიათების დროს გვერდს ვერ ავუვლით დედაენასთან შეპირისპირებას, რომელმაც უნდა დაანახვოს მოსწავლეს, რომ ფონეტიკური პრინციპი მშობლიურ ენაშიც არაა მთლიანად გატარებული. მაგალითად, მორფოლოგიური პრინციპის თანახმად იწერება: ერთგული, სჩრის, აქეთკენ, ბაღთან, მაგრამ იკითხება: ერდგული, შჭრის, აქეტკენ, ბახთან, ესე იგი დარღვეულია ფონეტიკური პრინციპი. შეცდომები, რომლებსაც მოსწავლეები უშვებენ ასეთ სიტყვათა წერის დროს, გენეტიკურად ამ მოვლენასთანაა დაკავშირებული. წერენ: „მზგავსი", „ბახთან", ესე იგი ისე, როგორც ესმით, მაშინ როდესაც უნდა დაიწეროს „მსგავსი", „ბაღთან" [1]. იწერება „ჰყვავის", რათა განვასხვავოთ სიტყვისაგან „ყვავის". ახალი ანბანის შეთვისება არაა ხელოლდ და მხოლოდ ტექნიკური საკითხი, რადგან, არსებითად, საქმე გვაქვს არა ეზოლირებულ სიმბოლოებთან, არამედ წერის ახალ სისტემასთან, რომელიც უკავშირდება ახალ არტიკულაციურ ბაზისს და მოითხოვს ასო-ბგერათა შეფარდების, ასოთშეერთებისა და ასოთა პოზიციური მნიშვნელობის მტკიცე ცოდნას. არც ტექნიკური მხარე უნდა წარმოვიდგინოთ გაუბრალოებულად. იმ შემთხვევაში, როცა ასოებს მსგავსი ელემენტები აქვს, ზოგჯერ ადგილი აქვს ოპტიკური პლანის გადანაცვლებას, რის შედეგადაც კითხვასა და წერაში ერთ ასოს ცვლიან მეორეთი. ეს ყველაზე უფრო ხშირად აღინიშნება პატარა ბეჭდურ b-სა და d-ს, f-ისა და t-ს შემთხვევაში. კითხვის დროს ერთმანეთში ეოევათ აგრეთვე დიდი ბეჭდური E და F, ბეჭდური დიდი „ი" და პატარა „ელ", ხელნაწერი პატარა „ელ" (l) და „ე" (e), როცა პირველს ნორმალურზე დაბალს წერენ. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეს მრავალგზის უნდა ეუჩვენოთ სწორი ნიმუში და თანაც ხაზი გავუსვათ არა იმდენად მსგავსებას, რაც გაიგი-

[1] იხ. ე. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, თბილისი, 1953, გვ. 448.

ვების ტენდენციას აძლიერებს, არამედ განსხვავებას. ასოთა თანამიმდევრობა და სახელწოდება მოსწავლემ მტკიცედ უნდა იცოდეს, რადგან უამისოდ მას დიდი დრო დასჭირდება ლექსიკონში სიტყვის მოსაძებნად და გაუბერძნდება იმის გაგება, თუ სახელდობო რომელ ასოსამპოვნელზე მიუთითებს მას მაგალითად, ხშირად ეროვათ ერთმანეთში ⟨ge⟩ (g) და ⟨ge⟩ (j). ⟨sc⟩ (c) და ⟨sc⟩ (ç). დიფერენცირებისათვის ზოგჯერ შეიძლება გვქონდეთ: ა) ასოთა პოზიცია წერის მიმართ; ბ) მათი პოზიცია ერთმანეთის მიმართ; გ) მათი ელემენტების ერთიერთმიმართება: დ) განსხვავებული დეტალი. შდრ., მაგ.:

ხმოვან [a]-ს ფრანგულში შეიძლება ჰქონდეს სხვადასხვა გრაფიკული გამოხატულება: **a**, **e**, როგორც, მაგალითად, ორტყვებში **chasse f** 'ნადირობა', **prudemment** 'წინდახედულად, ფრთხილად'. ჩარჩოებისა და დაწერილობის შორის კორელაციის უქონლობის გამო, ეს ლექსიკონები შეზღუდული სპეციალური დაკვირვების საჭიროებს. კითხვისა და წერის წესებია ფორნეტიკა ხმოვნების ცოცხალი მაგალითების ანალიზს უნდა ეფუძნებოდეს. [a]-ს ბგერათა ვის გვაქვს **a**, **â**, **è**: **pas m** 'ნაბიჯი'. **pâte (pasta)** 'ცომი', **poêle m** 'ტაფა'. [ɛ] — ბგერას აქვს რამდენიმე გრაფიკული ვარიანტი: **è — frère m** 'ძმა'; **ê — tête f** 'თავი'; **e**, როცა იმავე მარცვალში მომდევნო თანხმოვანი ორთხეა: **fer m** 'რკინა'; **ai — plaine f** 'ველი'; **ei — pleine** [f] 'სავსე'. ოც შეეხება [e]-ს გრაფიკულ გამოხატულებას, მოიშველე შეგიძლიათ ადვილად ითვისება **é-ს — été m** 'ზაფხული', უფრო ძნელად კი **e-ს**. რომელიც პოულებულია დიაკრიტიკულ ნიშანს. მაგალითად. ინფინიტივია დაბოლოებაში-**er** და ბოლანებითის დაბოლოებაში-**ez**. ვინაიდან გაეცანით გამოწვეულ ბოლოვან იქნა იმის ტენდენციას, რომ **ai**-ს ღიაობის ნება გაკრცელდა ყველა შემთხვევაზე, მას უნდა მიეთითოს, რომ **-ai** ბოლოებაში (**Passé simple**) და მყოფადის — **ai** დაბოლოებას აქვს [e]-ს ღიაბგერება.

[ɔ]: **porte f** 'კარი': ასევე ღიაა **o** დაბოლოებაში **um — album m** 'ალბომი'. [o]-ს გამოხატავს: **o — dos m** 'ზურგი'. **mot m** 'სიტყვა'; **ô — pôle m** 'პოლუსი'; **au** და **eau — épaule f** მხარი, **bateau m** 'გემი'. [œ-ს] გამოხატავს **eu — fleur f** 'ყვავილი'; **œu — sœur f** 'და'; **ei** (**eu**-ის და **gu**-ს შემდეგ. ზოგიერთ მთვანი **i**-ს წინ) — **accueil m** 'მიღება გამოძე', **orgueil m** 'ამაყი'; **e** — სიტყვის ან მარცვლის ბოლოში: **je** 'მე' **me** 'მე'. **premier** [prœmje] 'პირველი'. [ə]-ს გრაფიკული ნიშნებია: **eu — feu m** 'ცეცხლი'; **eû — jeûne m** 'საშვლისაგან თავის შეკავება, შიმშილი'; **œu — bœufs m pl** 'ხარები'.

[i] რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს. თუმცა მისი არტიკულაცია ქართულისას მთლიანად არ ემთხვევა. აქ ბოლოვალია უყრადღება უნდა გავამახვილოთ ამ შემთხვევებზე. ორცა ეს ბგერა გამოხატულია **y**-ის (ჰეტნილად ბერძნული წარმოშობის სიტყვებში) და **ï**-ს საშუალებით: **lyre f** (*ლირა*) 'ქნარი'; **aï**-ს უნდა დაუპირისპირთ **ai — maïs m** (*მაის*) 'სიმინდი', **mais** 'მაგრამ'.

[u]-ს გრაფიკული ნიშნებია ou და oû — blouse f 'ხალათი', goût m 'გემო' 'გემოვნება'; [y]-ს გამოხატავს u, û, eu — rue f 'ქუჩა', mûr 'მწიფე,' j'eus 'მქონდა', il a eu 'მას ჰქონდა'.

სისტემატური ვარჯიშობის საგანს უნდა შეადგენდეს და შეჯამებისას ცალკე ტაბულის სახით იქნეს წარმოდგენილი ცხვირისმიერი [ã] და [ẽ], რომლებსაც საკმაოდ მრავალფეროვანი ფორმები აქვს:

[ã]

an — banc m		სკამი
am — champ m		ველი
en — dent f		კბილი
em — temps m		დრო

in	— vin m	ღვინო
im	— timbre m	საფოსტო მარკა
aim	— faim f	შიმშილი
ain	— pain m	პური
ein	— plein	სავსე
yn	— syndicat m	პროფკავშირი
um	— symbole m	სიმბოლო
eim	— Reims	რეიმსი
en	— rien	არაფერი
»»	— bien	კარგად

il vient	ის მოდის
le mien	ჩემი
européen	ევროპული
examen m	გამოცდა
spécimen m	ნიმუში

ცხვირისმიერი [ɔ] გრაფაში წარმოდგენილია on და om-ით: bon 'კარგი', ombre f 'ჩრდილი.' ცხვირისმიერ [œ]-ს გამოხატავს un და um: un 'ერთი', brun 'ყავისფერი', parfum m 'სურნელება'.

ეგრეთ წოდებულ ნახევარხმოვნებს არტიკულაცია ხმოვნებისა აქვთ, ხანგრძლივობა კი თანხმოვნებისა, ისინი მარცვალს არ შეადგენენ.

ბგერა-ასოთა შეფარდება აქაც მოითხოვს სპეციალურ ყურადღებას. ჩვენი მოსწავლეები არ არიან დაჩვეული ნახევარხმოვნების წარმოთქმას, რის გამოც მათ წარმოთქმაში ხმის ორი ემისია აღინიშნება.

[j]-სათვის გრაფიკაში გვაქვს: i ან y (ხმოვანთან) — pied m 'ფეხი', yeux m pl 'თვალები', il — travail m 'მუშაობა', 'სამუშაო', ill (ორ ხმოვანს შორის) — travailler 'მუშაობა'.

[u]-სათვის: ou — fouet m 'მათრახი'; o — moi 'მე', coin m 'კუთხე' w — ინგლისური წარმოშობის სიტყვებში — tramway m 'ტრამვაი'. ისეთი შეცდომა წერაში, როგორიცაა „moua" (moi-ს ნაცვლად), არასწორი წარმოთქმის პირდაპირი შედეგია.

[y]-სათვის: u (ხმოვნის წინ) — nuit f 'ღამე', minuit m 'შუაღამე'.

თუმცა თანხმოვნები შედარებით ნაკლებ სიძნელეს წარმოადგენს, ბგერა-ასოთა მიმართება აქაც რთულია და მით უფრო მეტ ყურადღებას საჭიროებს, რომ იგი ძლიერ დაშორებულია დედაენისაგან, განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს გრაფიკულ ვარიანტთა სიმრავლე [s]-ის შემთხვევაში:

s და ss — salle f, 'ზალა, დარბაზი'.

adresse f 'მისამართი';

C (e,i და y-თან) — ceci 'ეს', cygne m 'გედი' (შდრ. ომოფონი signe m 'ნიშანი', რომელსაც სულ სხვა ეტიმოლოგია და ორთოგრაფია აქვს);

ç (a.o და u-სთან) — ss 'ს', leçon f 'გაკვეთილი', il a reçu 'მან მიიღო';

sc (e და i-სთან) — science f 'მეცნიერება', scie f 'ხერხი';

x — dix ათი, soixante სამოცი;

t (i-სთან, რომელსაც ხმოვანი მოსდევს) — nation f 'ერი', démocratie f 'დემოკრატია', partiel 'ნაწილობრივი' (გაკვეთილ პოზიციაში. s-ის შემდეგ ti = [tj]-ს: question f 'კითხვა', 'საკითხი').

[Z] — ფონემას გამოხატავს x და x (ხმოვნებს შუა): rose f 'ვარდი', deuxième 'მეორე' z — gaz m გაზი, azote. [ʒ] (= „ჟ") ს გამოხატავს g (e. i და y-თან): Géorgie f. 'საქართველო', gymnastique f 'გიმნასტიკა':

J — jour m 'დღე'. [k]-ბგერის გრაფიკული ვარიანტებიდან (c: a. o, u-სთან და თანხმოვნებთან, აგრეთვე q, ch, k) ყველაზე თავისებურია ch, რომელიც ბერძნული წარმოშობის სიტყვებში გვხვდება: technique f 'ტექნიკა' (მაგრამ: architecte m — „არშიტექტ" 'არქიტექტორი').

[f]-ს ბერძნული წარმოშობის სიტყვებში გამოხატავს ph — philosophie f (φιλοσοφία) 'ფილოსოფია;' [t]-ს — th — théâtre m (θέατρον) 'თეატრი', arithmétique f (ἀριθμητική) 'არითმეტიკა'.

ინგლისური წარმოშობის სიტყვებში [v]-ს აღნიშნავს w: wagon m 'ვაგონი'.

c სიტყვაში second 'მეორე' წარმოითქმის როგორც „გ", მაგრამ ორთოგრაფია c-ს მოითხოვს (ლათ. secundus); x ორი სხვადასხვა ბგერის („ქს") შეხამებას გადმოგვცემს და გრაფიკული ნიშნის თავისებურ სინთეტიზმს წარმოადგენს[1], მაგრამ e-სა და ხმოვანს შორის სიტყვის დასაწყისში წარმოითქმის როგორც „gz": examen m 'გამოცდა'. სიტყვაში illégal 'არალეგალური', ისმის ორივე l, რომელთაგან პირველი მიღებულია პრივატიული in-ის ასიმილაციის შედეგად, მეორე კი ფუძისეულია; სიტყვაში balle f 'ბურთი'— ერთი l ისმის; ville f 'ქალაქი' და fille f 'ქალიშვილი, გოგონა' ორივე ill—კომბლექსს შეიცავს, მაგრამ პირველი იკითხება [vilə], მეორე—[fijə]. ორთოფონების დიფერენცირებისათვის საჭიროა გავამახვილოთ მოსწავლეთა ყურადღება მათ ორთოგრაფიასა და მნიშვნელობაზე, რისთვისაც შეიძლება გამოვიყენოთ ბგერითი, ლექსიკურ-მორფოლოგიური და სინტაქსური ანალიზი, აგრეთვე თარგმნა. მოსწავლეს დასაწყისიდანვე ასწავლიან, რომ საკუთარი სახელები ფრანგულში დიდი ასოთი იწყება.

სათანადო მაგალითებზე მოსწავლეს უნდა ვუჩვენოთ, რომ სიტყვაში, როგორც სამეტყველო ერთეულში, ბგერები ერთმანეთზე მოქმედებენ. თუ ჩვენ კანონიერად ელაპარაკობთ სიტყვათა გარემოებით აზრზე, ასევე შეიძლება ითქვას ბგერების შესახებ, მათი პოზიციური ღირებულების შესახებ, ოღონდ სხვა მნიშვნელობით: მეზობელი ბგერები ეგუებიან ერთმანეთს, რის შედეგადაც იქმნება ფონეტიკური ურთიერთგანპირობებულობა, ფონეტიკური „კონტექსტი".

3. ორთოგრაფიის სწავლება

ორთოგრაფიას უკეთ ითვისებს ის, ვინც სიტყვისადმი შეგნებულ დამოკიდებულებას იჩენს. ეს ეხება როგორც ენის ყველა მხარეს საერთოდ, ისე წარ-

[1] იხ. В. Г. Гак, Французская орфография, Москва, Учпедгиз, 1956, გვ. 7.

მოქმნასა (dérivation) და თხზვას (composition), რომლებიც არ შეიძლება შევითვისოთ მექანიკური ზეპირობის გზით, რადგან შეიძლება გავიზეპიროთ წესები, მაგრამ არა კანონზომიერებანი. იმისათვის, რომ გრაფიკული სახეები კარგად აღიბეჭდოს მეხსიერებაში, საჭიროა განვიხილოთ ისინი როგორც ფორმის, ისე ფუნქციის თვალსაზრისით, ვაქციოთ ისინი სისტემატური დაკვირვების საგნად.

განვიხილოთ მოკლედ ორთოგრაფიის სიკითხი მეტყველების ზოგიერთ ნაწილთა მიხედვით. მაგალითისათვის შეიძლება ავიღოთ მეტყველების ის ნაწილები, რომლებშიც მორფოლოგიური ცვლილება და, მაშასადამე, მართლწეოის სიძნელეც მეტია.

ა. არსებითი და ზედსართავი სახელების ორთოგრაფიის სწავლების შესახებ

ისე როგორც სხვაგან, აქაც განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენს ტრადიციული დაწერილობა.

პროფ. განშინა გვირჩევს ცალკე ჯგუფურად გამოვყოთ ისეთ სიტყვათა დაწერილობა, რომლებსაც ხშული ბოლო მარცვალი აქვს[1], მაგალითად, livre m წიგნი, frère m ძმა, blouse f ხალათი, და სხვ., ან კიდევ ღია: béret m ბერეტი, repos m დასვენება. ცალკე გამოიყოფა აგრეთვე ისეთი სიტყვები, რომელთაც დაბოლოებაში აქვთ თანხმოვანი +r, რადგან ასეთი სიტყვების ბოლოში იწერება მუნჯი e. ცალკე უნდა დავაჯგუფოთ სიტყვები, რომელთაც დაბოლოების მუნჯი e არა აქვთ, მაგალითად, f-ზე დაბოლოებულნი; [v]-სა და [ʒ]-ს შემდეგ მუნჯი e ყოველთვის იწერება: active აქტიური, village m სოფელი.

შემდეგ გამოიყოფა: ა) [j] —ბგერით დაბოლოებული მამრ. სქესის სიტყვები, რომელთა დაბოლოებაში მუნჯი e არ იწერება, და ბ) იმავე ბგერით დაბოლოებული მდ. სქესის სიტყვები, რომელთაც ბოლოში მუნჯი e აქვთ; გ) e- დართული იქნება აგრეთვე მდ. სქესის ხშულმარცვლიანი დაბოლოების მქონე სიტყვები.

იგივე ავტორი გვირჩევს ცალკე გამოვყოთ ღია მარცვლით დაბოლოებული შემდეგი სამი ორთოგრაფიული ჯგუფი:

სიტყვები, რომელთა ბოლოში უნდა დაიწეროს ბოლო ხმოვნის გამომხატველი ასო ან ასოთშეერთება; სიტყვები, რომლებშიც ბოლო ხმოვანს მუნჯი e მოსდევს; ბოლოთანხმოვნიანი სახელები.

იმ ბოლო თანხმოვნის გამოსაცნობად, რომელიც არ წარმოითქმის, მოსწავლეს უნდა ეუჩვენოთ, ერთი მხრით, ხმოვან ბგერაზე დაბოლოებულ ფუძეთა, მეორე მხრით კი თანხმოვან ბგერაზე დაბოლოებულ ფუძეთა მონაცვლეობა[2].

სიტყვათა ასეთ დაჯგუფებას მათ დაწერილობაში ერთგვარი გარკვეულობა შეაქვს, მაგრამ ისიც ცხადია, რომ ამ თავისთავად სწორი მეთოდიკური ხერხის ეფექტი საკმაოდ დაბალი იქნება მანამდე, სანამ მოსწავლე დაეუფ-

---

[1] იხ. проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания французского языка, Москва, Учпедгиз, 1946, გვ. გვ. 176—182.

[2] იქვე, გვ. გვ. 180—181.

ლებოდეს სიტყვათწარმოების წესებს და დააგროვებდეს საკმაოდ დიდ ლექსიკურ მარაგს. ამიტომ ასეთი ჯგუფების გამოყენებას თავიდანვე უნდა ითვალისწინებდეს სახელმძღვანელოს ტექსტები და სავარჯიშოთა სისტემა. რაც შეეხება შუა სიტყვისა და დასაწყისის დაწერილობას, ბგერისა და დაწერილობის შეფარდება აქ უფრო სტაბილურია, მაგრამ იქ, სადაც ეს ასე არ არის, „ისეთი დასკვნების გამოტანის შესაძლებლობა, რომლებიც დაწერილობათა სწორ არჩევას შეეხება, შეზღუდულია“ [1]. ამ შემთხვევაში ეტიმოლოგია ერთგვარ სამსახურს გვიწევს და თითქოს შესაძლებელს ხდის ოპტიმისტურ ჰიპოთეზას, მაგრამ სამწუხაროდ, ეტიმოლოგიის გამოყენების შესაძლებლობა საშუალო სკოლაში უკიდურესად შეზღუდულია. მიუხედავად იმისა, რომ გარდა ფლექსიური შემთხვევებისა, წარმოთქმაში დასაყრდენი არა აქვს, რიცხვის ორთოგრაფია რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს. აქ საჭიროა: ხაზი გაესვას ორთოგრაფიულ s-ს, რომელიც, საერთოდ, წარმოთქმაში არ ისმის, და ნათლად იქნეს ფორმულირებული ფლექსიური შემთხვევების წესი.

ბ. ზმნის ორთოგრაფიის სწავლების შესახებ

გარდა იმისა, რომ გამომეტყველებითი საშუალებების მრავალფეროვნებით ზმნა საერთოდ ბევრად წინ დგას სახელზე, ზმნის სისტემა ფრანგულში გამოირჩევა ფორმებისა და ნიუანსების სიმდიდრით. მხედველობაში უნდა მივიღოთ აგრეთვე, რომ უნიფიცირებისა და გამარტივების ტენდენცია ჯერ კიდევ იმდენად სუსტადაა გამოხატული, რომ ზმნების მეტ ნაწილს, განსაკუთრებით არქაულ უღვლილებაში, ინდივიდუალურად უნდა მიეუდგეთ. უპირადაღება უნდა მიექცეს მორფოლოგიურ ომონიმებს. ასე, მაგალითად, ერთნაირად ჟღერს I ჯგუფის ზმნებში თხრობითის აწმყოს სამივე პირი მხოლობითში და მრავლობითის III, პირის ერთნაირი დაბოლოებანი აქვს თხრობითის იმპერფექტსა და პირობითის აწმყოს. პირობითის აწმყო და ეგრეთ წოდებული „ძომავალი წარსულში“ ფორმით ერთნაირია, მაგრამ სხვადასხვაა ფუნქციის მხრივ: პირველ შემთხვევაში კილოა გამოხატული, მეორეში—დრო. როგორიც არ უნდა იყოს უნიფიცირებული ფორმები, რომლებიც გარკვეული რაოდენობით სხვა კილოებსა და დროებშიც გვხვდება, უნდა გვახსოვდეს რომ ყველა შემთხვევაში საჭიროა კარგად გავაგებინოთ მოსწავლეს აზრობრივი განსხვავება და თანაც სპეციალურად გაეუსვათ ხაზი ფორმათა დამთხვევის მომენტებს. მაგალითად, მყოფადის პირის დაბოლოებანი და avoir-ზმნის თხრობითი კილოს აწმყოს პირის ფორმები, მცირეოდენი განსხვავების გარდა, ერთნაირია. მიუხედავად ამისა, მყოფადის დაბოლოებებს მოსწავლეები აღიქვამენ როგორც სრულიად ახალს (და ამ მხრივ ორთოგრაფიული შეცდომებისაგან არ არიან დაზღვეული), თუმცა ისინი მათ არაერთხელ წაუკითხავთ და დაუწერიათ სხვა გარემოებაში; მოკლე ისტორიული ექსკურსისა და პარალელის გავლების შემდეგ, როგორც პრაქტიკა გვიჩვენებს, ისინი მათ უფრო ჩქარა და მტკიცედ ითვისებენ. ხშირად ორთოგრაფიულ შეცდომას იწვევს დიფერენციალური ნიშნის უგულებელყოფა წარმოთქმაში, რის შედეგადაც მოსწავლეები აიგივებენ მრავლობითის I და II პირებს თხრობითის

[1] იხ. проф. К. А. Гаршина, იქვე, გვ. 162.

აუცილებელია და იმპერფექტში. ასეთი მაგალითების მოყვანა ბევრის შეიძლება, მაგრამ საილუსტრაციოდ ესეც კმარა. ასეთი მაგალითები იმაზე მიგვითითებენ ოომ ფორმების პარალელიზმთან ერთად ყურადღება უნდა მივაქციოთ დაწერილობათა იმ მცირე განსხვავებებს, იმ დამახასიათებელ დეტალებს, რომლებსაც მოსწავლეები პირველ ხანებში ადვილად უშვებენ მხედველობიდან. დასაწყისისა და შუა სიტყვის დაწერილობა ზმნებშიც ისევე ძნელია, როგორც სხვაგან. შედარებით უფრო ადვილად შეიძლება ვუჩვენოთ მოსწავლეებს მახვილიან და უმახვილო ფუძეთა მონაცვლეობა ზმნებში, და შევაჩვიოთ ისინი შესაფერი ორთოგრაფიული ნიშნების ხმარებას. [e] -სა და [ɛ]-ს მონაცვლეობისას ისეთ ზმნებში. რომლებსაც ინფინიტივის წინარეუკანასკნელ მარცვალში [e] აქვს, მოსწავლეები უნდა მივიყვანოთ იმის გაგებამდე, რომ მახვილის გაელენით ფუძეში ღია მარცვალი ჩნდება და რომ ხმოვნის ასეთი ოდენობითი გარდაქმნა სათანადო ორთოგრაფიული ნიშნით უნდა აღინიშნოს.

გ. დიაკრიტიკულ ნიშანთა და პუნქტუაციის შესახებ

დიაკრიტიკულ ნიშანთა ხმარების სიძნელე სხვადასხვა მიზეზით აიხსნება: ჯერ ერთი, ასეთ ნიშანთა უქონლობით დღევანდელ ქართულში; მეორედ, ფრანგული ვოკალიზმისა და ბგერა-ასოთა შეფარდების რთული ბუნებით, ფრანგული დაწერილობის ჩამოყალიბებაში სხვადასხვა პრინციპის მონაწილეობით, ომონიმების დიფერენცირების საჭიროებით. Accent grave, მაგალითად, აღნიშნავს e-ს ღიაობას, მაგრამ მას სხვა დანიშნულებაც აქვს, თანაც ზოგ შემთხვევაში გამოიხატება სხვა საშუალებით, რომელიც დაწყებით ეტაპზე ძნელი გამოსაცნობი ხდება. იგივე ნიშანი იხმარება სხვადასხვა კატეგორიაში შემავალი ომონიმების განსასხვავებლად: la არტიკლი და là 'მანდ', ou 'ან' და où 'სად', Accent aigu მხოლოდ e-ზე დაისმის და ხშულ ბგერას აღნიშნავს, მაგრამ ზოგ შემთხვევაში e-ზე არავითარი ნიშანი არაა და მისი ფონეტიკური ელფერი დამოკიდებულია სიტუაციურ ფაქტორზე. სირკონფლექსი, რომელიც გრაფიკულად ორი ზემოაღნიშნული მახვილის შეერთებაა, იხმარება გრძელი ხმოვნის აღსანიშნავად, მაგრამ ბევრ სიტყვაში ხმოვნის სიგრძე ამ ნიშნით არაა გამოხატული; იგი ზოგჯერ იხმარება ომონიმების განსასხვავებლად: du—არტიკლი და dû—ნამყოს მიმღეობა ზმნისა devoir 'ჯეროვნობა', ან კიდევ იმის აღსანიშნავად, რომ წარმოთქმასა და დაწერილობაში ისტორიულად მოიშალა ესა თუ ის ასო. ამ შემთხვევაში სირკონფლექსის როლის გაგება მით უფრო ძნელია, რომ ეტიმოლოგიის გამოყენების შესაძლებლობა სკოლაში, როგორც წინა პარაგრაფში აღვნიშნეთ, უკიდურესად შეზღუდულია. სედილი (la cédille) იწერება c-ს ქვეშ და a, o, u-თან მას „ს"-ს ფონეტიკურ ღირებულებას აძლევს, მაგრამ სიტყვაში douceâtre 'მოტკბილო', რომლის დაწერილობაში ძველი წესია შემონახული, ამ როლს e ასრულებს. ტრემა ჰყოფს ასოთწერთებას, ისე როგორც „მკვეთრი მახვილი" და h ზოგ შემთხვევაში: naïf 'გულუბრყვილო' (შდრ. préau m 'შიდა ეზო, მოედანი', envahïr 'შესევა').

ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს შეეძლოს ბგერის ამა თუ იმ ფონეტიკური ღირებულების გამოცნობა სხვადასხვა შეხამებაში, იცოდეს ტიპიური მაგალითები და ყოველ ცალკე შემთხვევაში შეეძლოს იმის მოტივირება, თუ რატომ უნდა იხმაროს ან არ უნდა იხმაროს ესა თუ ის დიაკრიტიკული ნიშანი.

ინტონაცია და პუნქტუაცია,—ამბობს ს. აბაკუმოვი,—ორივე აზრის გამოთქმის თანაბარუფლებიანი, მაგრამ არათანაბარნიშნიანი საშუალებაა. ისინი, როგორც ორი და, ქალიშვილებია ერთისა და იმავე მამის—მეტყველების აზრისა[1], პუნქტუაცია, ერთი მხრით, გვევლინება როგორც მეტყველების აუცილებელი, ფიზიკური მოთხოვნილება, როგორც სასვენი ნიშანი, მეორე მხრით კი იგი აზრის არტიკულაციისა და, აგრეთვე, ემოციური დაფერილობის ნიშანია წერით მეტყველებაში, მას ა ზ რ ი განსაზღვრავს და არეგულირებს. ისეთი ტექსტი რომ მოგვცენ წასაკითხად, რომელშიც პუნქტუაცია გამოტოვებულია ან ნებისმიერად გადაადგილებული, სიტყვათა ლოგიკური მიმართებისა და წინადადებათა შინაარსის მიწვდომა შეუძლებელი იქნებოდა საკმაოდ ხანგრძლივი და რთული აღდგენითი მუშაობის გარეშე, და მაშინაც კი უაღრესად პრობლემატური იქნებოდა ყოველივე იმის რესტავრირება, რაც პუნქტუაციის ხმარებაში სუბიექტური და ინდივიდუალურია. „პუნქტუაცია ისეთ ურთიერთობაშია სინტაქსთან, როგორც მართლწერა მორფოლოგიასთან"[2], „სინტაქსი პუნქტუაციის საფუძვლად გვევლინება"[3]. პუნქტუაციას, როგორც აზრის დანაწევრების ნიშანს წერით მეტყველებაში, მოსწავლე ან შეგნებულად უნდა დაეუფლოს, ან არასოდეს არ ეცოდინება მას იგი. პუნქტუაციის უცოდინარობის კონკრეტულ მაგალითა შორის უნდა დავასახელოთ გრამატიკის არასაფუძვლიანი ცოდნა, ვარჯიშობის უსისტემობა და ეპიზოდურობა, შეუგნებელი კითხვა. ვინაიდან პუნქტუაციის რეგულატორი და კანონმდებელი სინტაქსია, პუნქტუაციის შესწავლისათვის საჭიროა მეტყველების სინტაქსური კონსტრუქციის გააზრება, წერითი ნამუშევრების ანალიზი, „ტექსტის შინაარსობრივი და სინტაქსური ანალიზის საფუძველზე პუნქტუაციური გარჩევა"[4]. უცხოური ენის სწავლებისას სწორედ განსხვავებას უნდა მიექცეს მთავარი ყურადღება. ეს ეხება განსაკუთრებით მძიმეს, რომლის ხმარებას ფრანგულში ყველაზე მეტი თავისებურება ახასიათებს. კითხვითი ნიშნის ხმარებაში ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ იგი არ დაისმის ირიბი კითხვის შემდეგ. ვინაიდან ამაზე ერთობ ბევრი შეცდომა მოდის, საკითხის გასარკვევად საჭიროა ერთმანეთს შევუპირისპიროთ შემდეგი სამი შემთხვევა:

ა) მტკიცებითი ფორმა Il est cinq heures 'ხუთი საათია'.

ბ) პირდაპირი კითხვა: Quelle heure est-il? 'რომელი საათია'? აქ უპიროვნო გამოთქმა ინვერსიულ ფორმაშია და უკანასკნელ ადგილზე.

გ) ირიბი კითხვა: Je vous demande quelle heure il est. აქაც უპიროვნო გამოთქმა ბოლოშია, მაგრამ არაა არც ინვერსია და არც კითხვითი ნიშანი.

მძიმე მოკლე პაუზას აღნიშნავს და დაისმის ყოველთვის ფრაზის შიგნით, მისი ზოგიერთი ელემენტის გამოსაყოფად. ამ გამოყოფის წესი თვითონ დამოკიდებულია გამოსაყოფი ელემენტების ბუნებაზე და ემყარება ამ ელემენტებისა და მთელის ლოგიკურ-სინტაქსურ მიმართებას; მაგალითად, იგი არ შეიძლება შეთვისებულ იქნეს წმინდა მნემოტექნიკური გზით.

---

[1] Проф. С. И. Абакумов. Методика пунктуации. 3-е изд., Москва, 1951, გვ. 11.

[2] ვ. რამიშვილი, პუნქტუაციის სწავლების მეთოდიკა, თბილისი, ქსუდგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 14.

[3] იქვე.

[4] ვ. რამიშვილი, ქართული ენის სწავლების მეთოდიკა, თბილისი, 1953, გვ. 357.

დ. ორთოგრაფიული წერითი მუშაობის სახეები

ყოველივე იმისაგან, რაც წინა პარაგრაფებში განვიხილეთ, ის დასკვნა უნდა გამოვიტანოთ, რომ წერითი მუშაობა ავითარებს მოსწავლეს და ამტკიცებს მის ცოდნას მხოლოდ მაშინ, როცა თითოეულ ოპერაციას იგი შეგნებულად ასრულებს. ასე, მაგალითად, გადაწერას აქვს თავისი მომენტი, რომელიც დგება მაშინ, როცა გადასაწერი მასალა მოსწავლემ უკვე წაიკითხა, გააანალიზა და გაიაზრა. გადაწერას აქვს, მაშასადამე, თავისი მოსამზადებელი პერიოდი. მოსწავლეს გადასაწერად უნდა მიეცეს მიმდინარე, აქტუალური მასალა, რომელთანაც მისი ინტერესი უშუალოდაა დაკავშირებული. წიგნიდან გადაწერას მოსწავლე აწარმოებს სახლში, დამოუკიდებლად. დაფიდან გადაწერა მოსწავლეს თითქმის ყოველდღე უხდება, რაც, სხვა მრავალთა შორის, მასწავლებლისაგან მოითხოვს საკლასო დაფის გამოყენების მეთოდიკის ცოდნას, ხოლო მოსწავლისაგან—დაძაბულ ყურადღებას, ყოველი დეტალის გააზრებას. მასწავლებელი უნდა წერდეს მხოლოდ კალიგრაფიული ხელით,მისი ნაწერი უნდა ეთანხმებოდეს სახელმძღვანელოში მოთავსებულ ნიმუშებს; მასალის დალაგებაში უნდა დავიცვათ ისეთი ზომა, სიმეტრია და თანაფარდობა, რომელსაც გვიკარნახებს თვით მასალის შინაარსი, მის შემადგენელ ნაწილთა ურთიერთკავშირი და მეთოდიკური მიზანშეწონილობა. დაფის ოთხივე მხარეზე დატოვებული უნდა იქნეს გარკვეული ველი, რომელიც საერთო ფონზე ქმნის ხელსაყრელ კადრს მხედველობითი ყურადღებისათვის და ეხმარება მის შემოკრებას, მაშინ როდესაც მარცხნივ და მარჯვნივ შეუღლ ხაზს აქა-იქ გადაცილებული და არაიზომეტრული სტრიქონები იწვევს ყურადღების უწესრიგო განზიდვას და ხელს უწყობს მის დაქსაქსვას და შესუსტებას. შესასწავლი ორთოგრამის შემცველი სიტყვა და თვით ორთოგრამა მკაფიოდ უნდა გამოიყოს არადიფერენცირებულ არედან. მასწავლებელმა პირადად უნდა შეამოწმოს ხილვადობა. თვით დაფა წესიერ მდგომარეობაში უნდა იყოს. ნახაზის ან წინათ დაწერილის ნაშთის ქვეშ შემთხვევით მოქცეულ e-ს მოსწავლეები ხშირად აწერენ ხოლმე დიაკრიტიკული ნიშნით, მაშინ როდესაც ასეთი ნიშანი ზედმეტია. ამავე მიზეზით ასო ზოგჯერ გაუვებარი ხდება, c იქცევა ც-ად, u—h-ად და სხვ. საშინაო დავალების მიცემის წინ პრაქტიკულად უნდა ვუჩვენოთ იმის მაგალითი, თუ როგორ შესრულდეს ესა თუ ის ამოცანა. გართულებულ გადაწერაში ყოველთვის უნდა გავითვალისწინოთ ერთგვარი შემოქმედებითი მომენტი და სიძნელეთა გამა. პირველად ვაძლევთ ისეთ დავალებას, რომელიც ერთ, შედარებით მარტივ ოპერაციას მოითხოვს, როგორიცაა, მაგალითად, ტექსტის გადაწერა და ხაზის გასმა რომელიმე ორთოგრამის ქვეშ. დავალება უნდა იყოს სწორად და გასაგებად ფორმულირებული. არ შეიძლება, მაგალითად, ვუთხრათ მოსწავლეებს: გადაწერეთ ესა და ეს ტექსტი და ქვეშ „ხაზი გაუსვით ასო eu-ს", რადგან სინამდვილეში აქ ასოთშეერთებაა. დავალებაში შეიძლება შედიოდეს გამოტოვებული სიტყვის ან დაბოლოების შევსება, წინადადების დამთავრება, სიტყვების ამოწერა შერჩევით და სხვ. მოსწავლე შეგნებულად და დამოუკიდებლად წყვეტს ორთოგრაფიულ ამოცანას, მას უნდა შეეძლოს მიღებული გამოცდილების განზოგადება. პირიანი ფორმიდან გადაყვანა უპირო ფორმაში და იმ ზმნების ჩვენება, რომლებიც ამა და ამ პრეფიქსის დახმარებით წარმოიქმნენ, VI—VII—VIII კლასების მოსწავლეთათვის

რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს, მაგრამ ყოველივე ეს მიზნად ისახავს აზრის გაფორმების საშუალებათა დაუფლებას და მოსწავლისაგან უნდა მოითხოვდეს კონსტრუქციულ მუშაობას. მართლწერის სწავლებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კარნახი, რომლის ერთ-ერთ სახეს მხედველობითი კარნახი წარმოადგენს. ასეთი კარნახი მდგომარეობს იმაში, რომ მასწავლებელი კითხულობს წინასწარ შერჩეულ წინადადებას, შემდეგ წერს მას დაფაზე, მოსწავლეები კი ამ დროს აწარმოებენ დაკვირვებას; ამის შემდეგ მასწავლებელი შლის წინადადებას, მოსწავლეები კი მეხსიერებით წერენ. შემდეგ ივიეე წინადადება ხელმეორედ იწერება დაფაზე და იწყება შემოწმება. ამრიგად, კარნახის ეს სახე ემყარება მხედველობით აღქმასა და ყურადღებას, მაგრამ საქმე ისე არ უნდა წარმოვიდგინოთ, თითქოს მთელ ამ ოპერაციაში მარტო ეს ორი ფაქტორი მონაწილეობდეს. მართლაც, მასწავლებელი არა მხოლოდ წერს, არამედ კიდევაც კითხულობს წინადადებას, სანამ მას დაფაზე დაწერდეს. მაშასადამე, სმენითი აღქმა წინ უსწრებს მხედველობითს, მაგრამ აქ მთავარია არა პირველი, რომელიც, ასე ვთქვათ, გამაფრთხილებელი სიგნალის როლს ასრულებს, არამედ მეორე, მოსწავლეები წერენ უ შ უ ა ლ ო მეხსიერებით. მოსწავლეთა ნაწერის შემოწმება ხდება უშუალოდ დაწერის შემდეგ. ეგრეთ წოდებულ გამაფრთხილებელ კარნახს, რომელშიც სმენითი და მხედველობითი აღქმა ერთადაა წარმოდგენილი, მნიშვნელობა აქვს მხოლოდ მაშინ, როცა გაფრთხილებას სერიოზული ყურადღება ექცევა და გამორიცხულია ფორმალიზმი. ითვალისწინებს რა მოსწავლეთა ცოდნის დონეს, მასწავლებელი წინასწარ ღებულობს ზომებს შეცდომის თავიდან ასაცილებლად. წინადადებას, რომლის აზრი მოსწავლეებს კარგად ესმით, მასწავლებელი წარმოთქვამს ხმამაღლა და გარკვევით, მოაგონებს მოსწავლეებს ზოგიერთ გრამატიკულ წესს, რომელიც გამოყენებული უნდა იქნეს დასაწერ წინადადებაში, აკეთებს ძნელი სიტყვის ბგერით ანალიზს და წერს დაფაზე ძნელი ორთოგრამის შემცველ სიტყვას. ორთოგრაფიული შეცდომის თავიდან ასაცილებლად ზოგჯერ შეიძლება მოვაგონოთ მოსწავლეებს ორთოეპიული ნორმები, წავიკითხოთ სიტყვა ჩამარცვლით ან დაფაზე დავწეროთ. მაგალითად, ეუკარნახებთ V კლასში ფრაზას: Tu entres dans la classe 'შენ კლასში შედიხარ'. იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა არ დაუშვან შეცდომა ზმნის დაწერაში, დაფაზე ვწერთ ინფინიტივს, ხოლო რაც შეეხება გრამატიკულ სიძნელეს, შეიძლება დავკმაყოფილდეთ იმით, რომ მოვაგონოთ მოსწავლეებს აწყოს პირის დაბოლოებანი[1]. შემდეგ მასწავლებელი ერთხელ კიდევ წარმოთქვამს წინადადებას და უკარნახებს მოსწავლეებს. წერის დამთავრების შემდეგ მასწავლებელს გამოჰყავს დაფასთან ერთ-ერთი მოსწავლე და აწერინებს იმავე წინადადებას. შემოწმებაში აქტიურად მონაწილეობს თითოეული მოსწავლე[2]. ეგრეთ წოდებული თვითკარნახი წარმოადგენს ზეპირად დასწავლილი პატარა ნაწყვეტის წერას, ოღონდ ახლა მასწავლებელი კი არ უკარნახებს, არამედ მოსწავლეები წერენ მეხსიერებით. მართლწერაზე ყურადღების გამახვილების მიზნით, მასწავლებელი წინასწარ აფრთხილებს მოსწავლეებს, რომ

---

[1] იხ. Н. Темнова и В. Цетлин, Сборник диктантов и орфографических упражнений для 5, 6, 7 классов, Москва—Ленинград, Учпедгиз, 1947.

[2] იქვე.

ზეპირად დასწავლილ ტექსტს ისინი შემდეგში დაწერენ, მაგრამ წერა ტარდება არა წინასწარ დანიშნულ დღეს, არამედ მოულოდნელად. ასეთი ვარჯიშობის მნიშვნელობა იმაშია, რომ მოსწავლეები წინასწარ იღებენ კურსს ორთოგრაფიული მოვლენების დამახსოვრებაზე. „თავისუფალი კარნახი“, რომელიც თავისი ხასიათით თხრობას უახლოვდება, შემდეგი თანამიმდევრული ოპერაციებისაგან შედგება: ნაცნობ ლექსიკაზე აგებული პატარა მოთხრობის წაკითხვა მასწავლებლის მიერ; კითხვების დასმა იმის შესამოწმებლად, რომ მოსწავლეებმა კარგად გაიგეს შინაარსი; მოთხრობის ხელმეორედ წაკითხვა მასწავლებლის მიერ; შემდეგ მოსწავლეები წერენ მოთხრობას მეხსიერებით, თანაც ცდილობენ დაწერონ ისე, რომ მათ მიერ დაწერილი ტექსტთან რაც შეიძლება ახლოს იყოს[1]. რა მნიშვნელობაც არ უნდა ჰქონდეს ასეთ ვარჯიშობას ენის შეთვისებისათვის საერთოდ, იგი, ჩვენი აზრით, ორთოგრაფიული მეხსიერების განვითარებას უშუალოდ არ ეხმარება. ამიტომ უფრო სასარგებლო იქნება მეტი ყურადღება მიექცეს სმენით კარნახს, რომელიც სკოლაში ყველაზე გავრცელებულია. აქ სიტყვათა გრაფიკული სახეების აღდგენა ხდება მასალის სმენითი აღქმის შედეგად, რასაც უშუალოდ მოსდევს იმავე მასალის წერა. ცხადია, რაიმე დადებით შედეგს აქ მხოლოდ მაშინ მივიღებთ, თუ წინასწარ გვაქვს მიღებული ზომები იმისათვის, რომ მოსწავლეებს კარგად ესმოდეთ იმის შინაარსი, რასაც კითხულობენ და წერენ, შეეძლოთ წინადადების მორფოლოგიური და სინტაქსური გარჩევა, ზუსტად აღიქვამდნენ წაკითხულსა და მოსმენილს და ნათლად ჰქონდეთ წარმოდგენილი წარმოთქმისა და დაწერილობის შეფარდება. კარნახის მიზანია ცოდნის შემოწმება, გრაფიკული სახეების აქტივიზაცია და ორთოგრაფიული ჩვევის განმტკიცება. კარნახის შედეგი ბევრად არის დამოკიდებული მის მომზადებაზე. საჭიროა კარგად იქნეს გარკვეული კარნახის გრამატიკულ-ორთოგრაფიული თემა. კარნახს უნდა წაემძღვაროს ორთოგრაფიული ვარჯიშობის ის სახეები, რომლებიც ცოდნის განმტკიცებას ემსახურება. უმცროს კლასებში უფრო მიზანშეწონილია კარნახის ჩატარება ერთ ან ორ წესზე ერთდროულად, ხოლო უფროს კლასებში—მეტზედაც. რაც შეეხება მოცულობას, ყველა შემთხვევისათვის ერთნაირად სავალდებულო ნორმები არა გვაქვს. ზემოდასახელებულ წერილში ნ. ტენოვა შემდეგ ემპირიულ ციფრებს ასახელებს: VI კლასში—არა უმეტეს 50 სიტყვისა, არტიკლებისა და კავშირების გარდა; VII კლასში კარნახის მოცულობა იზრდება 65—70 სიტყვამდე; VIII კლასში—80-მდე, ზევით — 100 — 150-მდე. კარნახისათვის განკუთვნილ ტექსტს ჯერ ეკითხულობთ მთლიანად, შემდეგ ეუკარნახებთ ცალკეულ წინადადებებს. ტექსტი უნდა წავიკითხოთ ყველასათვის გასაგონად, ნელა და გარკვევით, დასაწერი წინადადება აუცილებლად უნდა გავამეორებინოთ ერთ-ერთ ძლიერ მოსწავლეს. სისტემატიური წინასწარი ვარჯიშობის გარეშე, აზრი არ ექნება არც საკონტროლო კარნახს, როგორიც ტარდება მეოთხედში ერთხელ. მართლაც, სანამ ასეთ კარნახს მოვაწყობდეთ, ჯერ უნდა უზრუნველვყოთ გრაფიკული სახეე-

---

[1] იხ. Н. Теннова, Старший научный сотрудник, Принципы обучения орфографии на иностранном языке в средней школе, сб. Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе, Москва — Ленинград, Изд-во АПН, 1948, გვ. 49—71.

ბის განმტკიცება, მოვლენათა კლასიფიცირებისა და განზოგადების ჩვევის გამომუშავება, გზადაგზა და შეჯამებითი განმეორების მტკიცე ტრადიცია და, საერთოდ, მოსწავლის ცნობიერების აქტიური კონტროლი ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავების რთულ პროცესში. არ შეიძლება გააზრებულად შეითვისოს მოსწავლემ მხოლოდ ორთოგრაფია, მხოლოდ ორთოეპიული ნორმები, მხოლოდ ლექსიკა და ა. შ., რადგან ყველა ეს მოვლენა ერთმანეთთანაა დაკავშირებული. ყოველი ორთოგრაფიული შეცდომა, როგორც ფაქტი, შეიძლება გაპირობებული იყოს გარემოებათა მთელი კომპლექსით, ყოველ გაუსწორებელ შეცდომას აქვს მეტ-ნაკლები რეზონანსი და შეუძლია წარმოშვას ახალი შეცდომა. ამიტომ ყოველი შეცდომის წარმომშობი მიზეზი გულდასმით გარკვევას მოითხოვს. შეცდომები უნდა დავაჯგუფოთ მრავალი ნიშნის მიხედვით, მათ შორის დარგისა და გენეზისის მიხედვით. სამწუხაროდ, გენეზისის საკითხი ხშირად მეორე პლანზეა გადატანილი ან სრულიად უგულებელყოფილია, რის შედეგადაც შეცდომის სათავე რჩება აღმოუჩენელი და მრავალგზისი გასწორების შემდეგაც კი რეციდივს გვაძლევს. ამიტომ,—ამბობს დ. ნ. ბოგოიავლენსკი,—მასწავლებელმა პირველ რიგში უნდა გააანალიზებინოს მოსწავლეს შეცდომის მიზეზები, და მხოლოდ ამის შემდეგ დაუპირისპიროს ესა თუ ის წესი არასწორ განზოგადებებს, ანალოგიებს და სხვ.[1] ყოველ შემთხვევაში, პედაგოგიურად არამიზანშეწონილია და შეუძლებელიც არის მოსწავლის იზოლირება იმისაგან, რაც მან დაწერა. იმის საწინააღმდეგოდ, რასაც „გრაფიკული სახეების“ თეორია ამტკიცებს, მოსწავლე კარგად უნდა გაერკვეს თავის შეცდომაში, გაასწოროს იგი, და არა უბრალოდ თვალი აარიდოს მას[2]. სხვა მრავალთა შორის, ორთოგრაფიული შეცდომის მიზეზი შეიძლება იყოს: გრამატიკული წესისა და სიტყვათა სინტაქსური კავშირის უცოდინარობა, ანალიზის სუსტი ჩვევა, ყურადღების გაფანტვა, აგრეთვე ყალბი ანალოგია და ინტერფერენციის მოვლენები. ავიღოთ, მაგ., ზმნა étudier ‘სწავლა’. ამ ზმნის აწმყოს III პირში ზოგიერთი მოსწავლე რომ შეცდომით წერს t-ს, ეს ყოველთვის შემთხვევით როდი ხდება, არამედ აიხსნება იმით, რომ მოსწავლის ცნობიერებაში აქტიურდება არქაული უღვლილების იმ ზმნათა აკუსტიკური და გრაფიკული სახეები, რომელთაც მხოლობითის III პირში აქვთ d, i, t (შდრ. j'étudie, tu étudies, il étudie, და je dis, tu dis, il dit ‘მე ვამბობ, შენ ამბობ, ის ამბობს’). ისეთი შეცდომა, როგორიცაა მრავლობითის ორთოგრაფიული s-ის გამოტოვება, შეიძლება გამოიწვიოს: აკუსტიკურ შთაბეჭდილებათა იდენტობამ ორივე რიცხვში; ზედმეტი სიჩქარის შედეგად ყურადღების მომენ, ტალურმა განზიდვამ და ნაადრევმა გადატანამ მომდევნო სიტყვის ინიციალზეროცა ეს სიტყვა s-ით იწყება; ინტერფერენციამ, როცა ერთი ენის წყობა მოსწავლეს მეორე ენაში გადააქვს (შდრ. Un frère ‘ერთი ძმა’, deux frères ორი ძმა’).

ყველაზე ცუდი ის როდია, რომ მოსწავლე შეცდომებს უშვებს, არამედ ის, რომ ბევრ შემთხვევაში იგი მათ გაუაზრებელს ტოვებს და თავის შეც-

---

[1] Д. Н. Богоявленский, Очерки психологии усвоения орфографии, М—Л., Гос. изд-во, 1948, გვ. 124.

[2] იხ. М. В. Ушаков, Методика правописания, М., 1936, გვ. გვ. 6, 14; А. В. Текучев, Доктор педагогических наук, Основы методики орфографии в условиях местного диалекта, под ред. акад. С. П. Обнорского, М., Изд-во АПН, 1953, გვ. 272.

დომებზე არაფერს სწავლობს. ყოველი შეცდომის გასწორება მოტივირებული უნდა იყოს, შეცდომის გასწორებაში თვითონ მოსწავლემ აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღოს. შეიძლება მოვსპოთ მოსწავლის ნაწერში შეცდომის ყოველი კვალი, წავშალოთ, ტუშით დავფაროთ, გავაუჩინაროთ იგი და ზევიდან სწორი ფორმა დავაწეროთ, მაგრამ შეცდომა რომ მხოლოდ ქაღალდზე წაიშალოს, ამით ცნობიერებაში დიდი ცვლილება არ მოხდება. მოსწავლე ყველაზე უფრო მაშინ გამოიჩენს მაანალიზებელ აქტიურობას, მაშინ ჩაიხედავს უფრო ღრმად თავის თავში და დაეუფლება დამოუკიდებელი მუშაობის მეთოდს, როცა კარგად აწონის თავის და სხვის შეცდომებს და გამოიკვლევს მათ გენეზისს [1].

[1] იხ. ი. კვაჭაძე, ფრანგული ორთოგრაფიის სწავლება ქართულ საშუალო სკოლაში თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1952.

1. ᲒᲔᲒᲛᲘᲡ ᲡᲮᲕᲐᲓᲐᲡᲮᲕᲐ ᲡᲐᲮᲔᲝᲑᲔᲑᲘ

რადგან სწაელა, როგორც გეგმაზომიერი და მიზანმიმართული პროცესი, სისტემურ ხასიათს ატარებს, სასწავლო მუშაობის დაგეგმვას უდიდესი მაორგანიზებელი მნიშვნელობა ენიჭება. მუშაობის სწორი დაგეგმვა ერთ-ერთი მთავარი პირობაა სისტემატურობის პრინციპის გატარებისა და სასწავლო დროის რაციონალური გამოყენებისა.

დაგეგმვაში სამი თანამიმდევარი ეტაპი აღინიშნება დედუქციის წესით: წლიური გეგმა, ნახევარწლიური გეგმა, რომელიც ორი მეოთხედის კალენდარულ გეგმას მოიცავს, ცალკეული გაკვეთილების გეგმები. დაგეგმვა წარმოადგენს, მაშასადამე, გარკვეულ სისტემას, რომელშიც მთავარი მიზანი იქვემდებარებს ყოველივე იმას, რაც მოწოდებულია ემსახუროს იმ მთავარი მიზნის განხორციელებას, და რომლის ნაწილებს შორის კანონზომიერი კავშირია. ყოველი ცალკეული გაკვეთილი წარმოადგენს მთლიანი სისტემის განუყოფელ, ორგანულ ნაწილს; მისი შინაარსი და ორგანიზაციული წყობა სწორედ იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ადგილი უჭირავს და რა ამოცანის გადაწყვეტას ემსახურება იგი მთლიან სისტემაში. ცალკეული გაკვეთილის გეგმას განსაზღვრავს, ამასთან ერთად, ის, თუ რა ადგილი უჭირავს მას გაკვეთილების იმ სერიაში, რომლებიც გაერთიანებულია გარკვეული თემით. მაშასადამე, ცალკეული გაკვეთილების გეგმას თემატიკური გეგმა იქვემდებარებს. რამდენადაც მთელი განსაზღვრავს ნაწილს, ჯერ კარგად უნდა გაეთვალისწინოთ მიზნები და ამოცანები, რომლებსაც საშუალო სკოლა ისახავს უცხოური ენის სწავლების დარგში.

წლიურ გეგმაში უნდა აღინიშნოს მეოთხედების მიხედვით და განზოგადებული ძაჩვენებლების სახით ის მასალა და ცნებები, რომლებიც უნდა შესწავლილ იქნეს ამა და ამ კლასში. ეს განაწილება ხდება, ამავე დროს, დიფერენცირებულად, ენის სხვადასხვა ასპექტის მიხედვით, შემდეგ კი ცალკე რუბრიკაში უნდა აღინიშნოს ის მოთხოვნები, რომლებიც წაეყენება მოსწავლეებს შემდეგ კლასში გადასვლის მომენტისათვის[1]. ნახევარწლიური გეგმა მეოთხედების მიხედვით უნდა შეიცავდეს დეტალიზაციის წამყვანი თემების კალენდარული ვადების აღნიშვნით. ანდრეევსკაია-ლევენსტერნი და მიხაილოვა მართებულად მიუთითებენ იმაზე, რომ გაკვეთილების სერიის დაგეგმვისას, რომლის ნიმუშს ისინი გვაძლევენ X კლასის სახელმძღვანელოს მე-7 პარაგრაფის მიხედ-

---

[1] იხ. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Методика преподавания французского языка в средней школе, М., 1958, გვ. 384.

ვით (A. France, Discours Pour le peuple russe)[1], ჯერ უნდა გაანალიზებულ იქნეს ფილოლოგიური მასალა, მაგალითად, ლექსიკის, ფონეტიკის, ორთოგრაფიისა და გრამატიკის მხრივ, აღინიშნოს ახალი მასალა (ახალი ბგერათშეხამებები, ახალი არს. და ზედს. სახელები, ზმნები, ზმნიზედა, სიტყვათშეხამება, ინვერსიის სტილისტიკური გამოყენება, გამომყოფელი საქცევი) და მისთვის განკუთვნილი საათების რაოდენობა, ისე როგორც გავლილი მასალის განმეორება, გაკვეთილის ტიპი (საკლასო ანალიზური კითხვა, საშინაო ანალიზური კითხვის შემოწმება, ზეპირი მეტყველების ჩვევის განვითარება) და მიზანი, როგორიცაა, მაგალითად, კითხვისა და გაგების ჩვევის განვითარება ანალიზისა და თარგმნის საშუალებით, საშინაო ანალიზური კითხვის შემოწმება, გამომეტყველებითი კითხვა, საუბარი ფრანგულ ენაზე, აგრეთვე საგანმანათლებლო-აღმზრდელობითი ამოცანა, რაც იმაში მდგომარეობს, რომ აღნიშნული ტექსტის კითხვისა და გაგების საშუალებით აღიზარდოს ჩვენი ქვეყნის რევოლუციონური წარსულით კანონიერი სიამაყის გრძნობა (ა. ფრანსი ლაპარაკობს 1905 წლის რევოლუციის საერთაშორისო მნიშვნელობაზე) და გამოჩენილი ფრანგი მწერლის შესახებ საუბრის ჩატარების გზით გაფართოვდეს მოსწავლეთა ლიტერატურული ჰორიზონტი და სხვ. მეორე მხრით უნდა აღინიშნოს: მუშაობის მეთოდები და ხერხები. როგორიცაა გამომყოფელი საქცევის ახსნა საუბრის მეთოდით, განმარტებები ავტორისა და სტილის შესახებ, ტექსტის ლექსიკურ-გრამატიკული და სტილისტიკური ანალიზი, ახალი სიტყვების ახსნა, ფრონტალური გამოკითხვა და დასკვნითი საუბარი ტექსტის შინაარსის შესახებ; საკლასო და საშინაო ვარჯიშობის სახეები: თარგმნა ფრანგულიდან დედაენაზე, პირობითი თარგმანის გამოყენება, მაგალითების ანალიზი და ჩაწერა გაკვეთილზე, კითხვა და თარგმნა, ვარჯიშობა გამომყოფელი საქცევის ხმარებაზე, სუბეონქტივის განმეორება, გამომეტყველებითი კითხვა, ტექსტის გარკვეული ნაწილის წერილობითი თარგმნა სახლში და სხვ.[2] გაკვეთილის გეგმა არის ყველაზე უშუალო ოპერატიული დოკუმენტი, რომელშიც უნდა იყოს აღნიშნული მუშაობის კონკრეტული ობიექტი და ის ღონისძიებანი, რომლებმაც უნდა უზრუნველყოს იმ ობიექტის გაგება და პირველადი განმტკიცება დროის ერთ აკადემიურ ერთეულში, აგრეთვე იმ დამოუკიდებელი მუშაობის სახეები, რომლებიც იმ ობიექტის შემდგომი განმტკიცებისათვის მოსწავლემ სახლში უნდა შეასრულოს. მასწავლებლის გვარის, კონკრეტული კლასისა და თარიღის გარდა, გაკვეთილის გეგმაში უნდა აღინიშნოს: გაკვეთილის მიზანი, რომლის ზუსტ განსაზღვრას უდიდესი მაორგანიზებელი მნიშვნელობა აქვს გაკვეთილისათვის მთლიანად; გაკვეთილის ნაწილები კანონზომიერი თანამიმდევრობის მიხედვით და ქრონომეტრაჟი, მუშაობის მეთოდები და ხერხები. გეგმა, რომელიც მხოლოდ მთავარ ნიშანსვეტებს შეიცავს, შეიძლება დახელოვნებულ მასწავლებელთა სამუშაო ბარაღი იყოს, რამდენადაც გამოცდილება აძლევს მათ იმის გარანტიას, რომ ნამდვილად განახორციელებენ პროექტირებულს და გზადაგზა საჭირო კორექტივსაც შეიტანენ მასში. რაც შეეხება დამწყებთ, მათ-

[1] იხ. ლ. გ. ლობანოვა, ა. ი. პერცოვსკაია, ფრანგული ენის სახელმძღვანელო X კლასისათვის, თბილისი, 1958, გვ. გვ. 27—28.

[2] იხ. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, იქვე, გვ. გვ. 386—387.

თვის აუცილებელია გაშლილი გეგმა-კონსპექტი, რომელიც ასახავს ყველა აუცილებელ დეტალს და თითოეული ეტაპის ზუსტ თანამიმდევრობას. რა კარგადაც არ უნდა იყოს მოფიქრებული გაკვეთილის გეგმა, მისი პრაქტიკული შესრულება ყოველთვის მოითხოვს მასწავლებლისაგან ორიგინალუიი მომენტების გათვალისწინებას, შემოქმედებით ინიციატივას.

2. ფრანგული ენის გაკვეთილი

ვინაიდან სწავლა მიზანმიმართული და ორგანიზებული პროცესია, ხოლო სასწავლო მუშაობის ორგანიზაციულ ფორმას წარმოადგენს გაკვეთილი, ამ უკანასკნელის წარმატება პირველ რიგში ორგანიზაციის ხარისხზეა დამოკიდებული. გაკვეთილის გეგმა გულდასმით უნდა იყოს შედგენილი და ითვალისწინებდეს მის ყველა ეტაპს: საორგანიზაციო მომენტს, საშინაო დავალების გამოკითხვას, ახალი მასალის ახსნასა და აუდიტორიულ განმტკიცებას, საშინაო დავალების მიცემას. ყოველი გაკვეთილი, ამავე დროს, სისტემის ნაწილია, ხოლო სისტემის თვისება ისაა, რომ მისი ნაწილები კანონზომიერ კავშირშია ერთმანეთთან. ასევე გაკვეთილის ცალკე ეტაპები კანონზომიერ კავშირში უნდა იყოს ერთმანეთთან. გაკვეთილის მსვლელობაში საჭირო ხდება ზოგჯერ წინასწარ დასახულ ნიშანსვეტთა რამდენიმედ გადანაცვლება, ასე რომ ზღვარი გაკვეთილის ცალკეულ ეტაპებს შორის გარკვეულ ფარგლებში მოძრავია, და არა გაქვავებული, და ეს სრულიად არ ართვევს გაკვეთილის სტრუქტურულ მთლიანობას. ოღონდ უნდა გვახსოვდეს, რომ ნიშანსვეტთა გადაწევა ყოველ ცალკე შემთხვევაში უნდა იყოს პედაგოგიურად გამართლებული, და არ ემყარებოდეს ყალბი აუცილებლობის არგუმენტს. ქართულ სკოლაში უცხოური ენის გაკვეთილი მიმდინარეობს ბილინგვის პირობებში, მაგრამ სინამდვილეში მოსწავლეს ცნობიერებაში აქვს აგრეთვე მეორე მშობლიური ენის—რუსული ენის—ფორმები, რაც აუცილებლად უნდა იქნეს მხედველობაში მიღებული. მუშაობაში აქტიურად უნდა იქნეს ჩაბმული მთელი კლასი და თითოეული მოსწავლე. ამის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობა ის არის, რომ მოსწავლეებს კარგად განეუმარტოთ გაკვეთილის მიზანი. ინდივიდუალური მიდგომა არ უნდა გადაიქცეს სიზარმაცის წამახალისებელ წვრილმან მეურვეობად, იგი არ შეიძლება განხილულ იქნეს კოლექტიური საზომისაგან მოწყვეტილად.

მასწავლებლის მომზადება გაკვეთილისათვის მარტო გეგმის შედგენით არ ამოიწურება. მან წინასწარ უნდა გააანალიზოს ის ენობრივი სიძნელეები, რომლებიც მოსწავლეებს შეხვდათ ან სავარაუდოა, რომ შეხვდებათ ახალი მასალის შეთვისების დროს. მან სწორი დიაგნოზი უნდა დაუსვას მოსწავლეთა შეცდომებს, გამოიკვლიოს მათი ბუნება და გენეზისი. ეს გაუადვილებს მას შემდგომი გაკვეთილის უკეთ გამართვას, შესაძლებელ დაბრკოლებათა პროგნოზს. მასწავლებელი, რომელიც კმაყოფილდება მასალის მხოლოდ გლობალური მიმოხილვით და არ უკვირდება მას ისე, როგორც გამოცდილი ბუნებისმეტყველი უკვირდება თავის ობიექტს, ვერ განახორციელებს გაკვეთილზე შეგნებული აქტიურობის პრინციპს და ფორმალიზმის ტყეებში აღმოჩნდება. გარდა პროგრამის და სახელმძღვანელოს ღრმად შესწავლისა, საჭიროა, მაშასადამე, ღრმად გაანალიზებულ იქნეს ყოველი ცალკე გაკვეთილის მასალა, რომელშიაც

გამოყოფილი უნდა იქნეს მთავარი და დაქვემდებარებული, აბსტრაქტული და კონკრეტული, საწერი და სათარგმნი, მოსაყოლი და დასაზეპირებელი, სააუდიტორო და საშინაო და ა. შ.

ახალ მასალაზე გადასვლას წინ უნდა უსწრებდეს ძველი მასალის შეჯამება და სისტემაში მოყვანა, დასკვნათა გამოტანა, რის შემდეგაც მასწავლებელი აცნობს კლასს ახალ თემას, რომლის ნათელ ფორმულირებას ფრიად დიდი მნიშვნელობა აქვს გაკვეთილზე მოსწავლეთა შეგნებული აქტიურობის უზრუნველყოფისათვის. ახალი ამოცანის დასმით მასწავლებლები უქმნიან მოსწავლეებს პრობლემურ სიტუაციას, როგორც აზროვნებითი პროცესის დაწყებით მომენტს[1], და ცდილობენ გამოიწვიონ მათში ცხოველი ინტერესი ახალი თემისადმი. მასალის გადაცემისას გამოყენებული უნდა იქნეს სხვადასხვა ხერხი და საშუალება: მასწავლებლის ცოცხალი სიტყვა, როგორც გაგებინების ყველაზე დინამიკური საშუალება, თარგმნა დედაენაზე, შედარება, სურათობრივი და გრაფიკული თვალსაჩინოება, ანალიზი, კითხვა-პასუხების სისტემა, პერიფრაზირება, მოყოლა, დაწერა და სხვ. ყველა ეს საშუალება წინასწარ უნდა იქნეს კოორდინებული. მასალის პირველადი განმტკიცება ხდება უშუალოდ გაკვეთილზე, მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, შემდეგ კი საშინაო დავალების შესრულების დროს იმ წესისა და თანამიმდევრობის მიხედვით, რომლებზედაც მასწავლებელი მიუთითებს. გზადაგზა განმეორება ხდება ყველა გაკვეთილზე, რასაც უნდა დაემატოს შეჯამებითი განმეორება ცალკე თემებისა და განაყოფების მიხედვით. განსაკუთრებით უნდა ვერიდოთ იმას, რომ განმეორება არ გადაიქცეს სტერეოტიპულ რეპროდუცირებად, არამედ შეიცავდეს ახალ ელემენტს, რომელიც უფრო მაღალი ხარისხის განზოგადებაში მდგომარეობს. ყოველი ვარჯიშობა ახალ მასალაზე უნდა შეიცავდეს, ნაწილობრივ, ნაცნობ ელემენტს; იგი არ უნდა იყოს ერთფეროვანი, არამედ მოითხოვდეს: კითხვას, წაკითხულში ახალი მასალის გამოცნობას, თარგმნას, კითხვებზე პასუხის გაცემას, ახალი ელემენტის შემცველ წინადადებათა დამოუკიდებლად შედგენას, ძველი და ახალი მასალის სინთეზირებას ზეპირ მეტყველებაში. ვიდრე საშინაო დავალებას მისცემდეს, მასწავლებელმა ახალი მასალა უნდა შეაჯამოს, ნათელყოს მისი ნაწილების ურთიერთკავშირი. მასალის განმტკიცებასა და დასისტემებას მოსდევს საშინაო დავალების მიცემა, რაც გაკვეთილის ერთ-ერთ საპასუხისმგებლო ელემენტს წარმოადგენს. დავალება უნდა იქნეს ფორმულირებული მოკლედ, მაგრამ ზუსტად; იგი კონკრეტულად უნდა მიუთითებდეს ობიექტებზე და შესრულების წესზე. დავალება უნდა მიეცეს დროულად, რათა მოსწავლეებს ჰქონდეთ მისი გააზრებისა და ფიქსირებისათვის აუცილებელი დრო. დავალება მოსწავლეებმა დღიურში უნდა ჩაიწერონ. დავალების მიცემა ჯობს უფრო ადრე, ვიდრე გვიან. დავალება, რომელსაც ვაძლევთ ნაჩქარევად, ზარის დროს ან შემდეგ, ესე იგი ყურადღების დემობილიზაციის მომენტში, კარგავს მოსწავლეთა თვალში სავალდებულო ხასიათს.

რაც შეეხება ფრანგული ენის პირველ გაკვეთილს V კლასში, მის წესიერად ჩატარებაზე ბევრად არის დამოკიდებული მოსწავლეთა შემდგომი

---

[1] იხ. Б. В. Журавлев, Вопросы учащихся и их стимулирующее значение, сб. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1949, გვ. 185.

დამოკიდებულება საგნისა და მასწავლებლისადმი. ამ პირველი გაკვეთილისათვის მასწავლებელი სპეციალურად უნდა ემზადებოდეს. პირველი გაკვეთილი უფრო საუბარი იქნება, ვიდრე გაკვეთილი სწავლების ყველა რგოლით. უნდა გვახსოვდეს, რომ „ძალიან საზიანოა, როცა ბავშვს ჩააგონებენ, რომ მას ძალა არ შესწევს იმის გასაკეთებლად, რასაც მისაგან მოითხოვენ“ [1]. ფსიქოლოგიური ტაქტი ყველაზე მეტად სწორედ აქ არის საჭირო. ბავშვები არ უნდა დავაშინოთ სიძნელეებით, მაგრამ არც ის უნდა ვაფიქრებინოთ, რომ მათ შეუძლიათ აქ იოლად წავიდნენ. ყოველ შემთხვევაში „უნდა მივცეთ ბავშვს იმის შესაძლებლობა, რომ მიმოიხედოს, შეეჩვიოს რამდენიმედ თავის ახალ მდგომარეობას, და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება მისი ყურადღების იმედი გვქონდეს“ [2]. თეორეტიზირებას მხოლოდ ზიანის მოტანა შეუძლია, რადგან ბავშვი აზროვნებს კონკრეტული სახეებით, აბსტრაქციების მონელება მის გონებას არ შეუძლია. პირველ გაკვეთილზე ბავშვებთან უნდა ჩავატაროთ ისეთი საუბარი, რომელიც არ დაღლის მათ ყურადღებას და თანაც დააინტერესებს მათ ახალი საგნით.

სანამ საკუთრივ ენობრივ მუშაობაზე გადავიდოდეს, მასწავლებელმა უნდა ჩაატაროს კლასთან საუბარი ფრანგული ენის გავრცელების შესახებ, რისთვისაც მას შეუძლია გამოიყენოს რუკა. იგი ზოგადად, გასაგები ენით და ფამილარული ტონით ესაუბრება მათ ფრანგული კულტურისა და მის ყველაზე გამორჩენილ წარმომადგენელთა შესახებ, ფრანგი მშრომელების ცხოვრების შესახებ, რის შემდეგაც ფრანგული ენის შესწავლის მნიშვნელობას მოსწავლეები უფრო ადვილად გაიგებენ. შესავალი საუბრის შემდეგ, რომელსაც არ შეიძლება ჰქონდეს რაიმე წინასწარდადგენილი სტანდარტული ფორმა, გადავდივართ ფრანგული ენის ზოგად დახასიათებაზე დედაენასთან შედარებით. პირველ რიგში მოგვყავს ცოცხალი მაგალითები და ვეხებით ახალი ენის ბგერით მხარეს, მის თავისებურებას, მაგრამ საუბარი არ უნდა გადაიქცეს განყენებულ მსჯელობად, თეორეტიზირებად. მასწავლებელ ნ. ჯიბლაძეს [3], მაგალითად, ბავშვებთან საუბარში პირველ გაკვეთილზე მოჰყავს ეპიზოდი სამოქალაქო ომიდან, როცა წითელარმიელები, რომლებიც დიდი ბრძოლების შემდეგ ტყეში ისვენებდნენ და მოულოდნელად აღმოჩნდნენ გარშემორტყმული შეიარაღებული ხალხით, რომელიც რაღაც სხვა ენაზე ლაპარაკობდა. მდგომარეობაში გაერკვნენ და სახიფათო გაუგებრობა თავიდან აიცილეს იმის წყალობით, რომ მათ შორის იყო ერთი წითელარმიელი, რომელსაც ბავშვობაში რამდენიმე ფრანგული სიტყვა ესწავლა. და აი, როცა ერთი მოსულთაგანი გულზე ხელს იცემდა და გაიძახოდა სიტყვას rouge („რუჟ“), ამ წითელარმიელს მოაგონდა, რომ ეს სიტყვა „წითელს“ ნიშნავს, და მიხვდა, თუ ვისთან ჰქონდა საქმე. მართლაც, ესენი იყვნენ ფრანგი მუშები, რომლებიც წითელი არმიის დასახმარებლად მოსულიყვნენ. მასწავლებელი ესაუბრება მოსწავლეებს „გავროშის“ შესახებ, უკითხავს ფრანგულ ენაზე რუსულიდან თარგმნილ ერთ პატრიოტულ ლექსს, რათა მათ მოისმინონ ეს ენა; მასწავლებელი ასახელებს ფრანგულიდან შემოსულ

---

[1] კ. დ. უშინსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. II. თბილისი, პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 48.

[2] იქვე, გვ. 49.

[3] იხ. ნ. ჯიბლაძე, როგორ ვიტარებ ფრანგული ენის პირველ გაკვეთილს. კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან“ (უცხო ენები), თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1957, გვ. გვ.28—31.

სიტყვებს (კლასი, კოსტიუმი, კაპიტანი, ლიმონათი), აგრეთვე იმ სიტყვებს, რომლებიც საბჭოთა სინამდვილეში შეიქმნა და შემდეგ ფრანგულში გადავიდა. დიდ შთაბეჭდილებას ახდენს მოსწავლეებზე, როცა ფრანგულიდან შემოსულ სიტყვებს მასწავლებელი ფრანგულ ენაზე ამბობს და წინადადებას აძლევს მათ გამოიცნონ, თუ რას ნიშნავს ქართულად. მასწავლებელი აწვდის მოსწავლეებს უზოგადეს ცნობებს ცხვირისმიერობის შესახებ და ამეორებინებს სიტყვებს maman (დედა), bonjour (გამარჯობა), ჯერ ცალ-ცალკე, შემდეგ გუნდურად. ფონაგულ გრამატიკულ სქესს იგი ადარებს რუსულს, რადგან ქართულს სქესის კატეგორია არა აქვს. არ კმარა რომ, „პირველ დავალებად“ მიეცეს სახელმძღვანელოს და რვეულის შეძენა[1]; სასწავლო ნივთები მოსწავლეებს ადრევე უნდა შეეძენინოთ, რათა ვასწავლოთ მათ წინდახედულობა და თადარიგი.

მასწავლებელს არც ერთი მოსწავლე არ უნდა გამორჩეს მხედველობიდან, იგი უნდა ლაპარაკობდეს ყველასათვის და ყველას გასაგებად. მის მეტყველებაში უნდა იგრძნობოდეს შთაგონების ძალა, იგი უნდა იყოს ცოცხალი, მკაფიო, ლოგიკურად დანაწევრებული, ყველასათვის მისაწვდომი, არა ძონტონური, არა არქაიზებული, ყალბი პათოსისა და ზედმეტი ორნამენტისაგან თავისუფალი. მეტყველების დეფექტი მასწავლებლის პროფესიაში ისეთი ნაკლია, რომელიც ძნელად თუ შეიძლება კომპენსირებულ იქნეს სხვა ღირსებით[2]. „Форма существенна. Сущность формирована“[3]. როგორც სინამდვილეში ადგილი აქვს ფორმისა და შინაარსის ერთიანობას, მათ ურთიერთგამსჭვალვას, როგორც ფორმა გაარსებულია და არსი ფორმირებულია, ისე ენაც ფორმისა და შინაარსის ერთიანობაშია მოცემული. გაკვეთილი მხოლოდ მაშინ აღწევს თავის მიზანს, როცა გამორიცხულია ფორმალიზმი. ეს უკანასკნელი მით უფრო ადვილად იჩენს თავს უცხოურ ენაში, რომ აქ აზრი საძიებელია, და თუ მოსწავლემ ის კარგად ვერ გაიგო, მაშინ წყვეტს იგი ფორმას შინაარსისაგან. ფორმის კულტივირება, მისი განვითარება შინაარსის გარეშე, სწავლას მნიშვნელობას უკარგავს, იგი მხოლოდ საპნის ბუშტია, როგორც უშინსკი ამბობს ერთ ადგილას[4]. სწორედ ფორმალიზმს მიჰყავს მოსწავლე იქამდე, რომ იგი მხოლოდ ზერელედ აკვირდება საგანს და თვით სწავლა მისთვის მხოლოდ გარეგან აუცილებლობად იქცევა. ამიტომაა, რომ ფორმალური ცოდნა არ განიცდება მოსწავლის მიერ როგორც მნიშვნელოვანი მონაპოვარი და არ იქცევა მისი აზრის ნამდვილ იარაღად. „ფორმალიზმი,—ამბობს აკადემიკოსი პოტიომკინი,—ამახინჯებს ბავშვებს გონებრივად და მორალურად, იგი სტყუვერი ჩენჩოთი უტენის მათ თავს... ასე იზრდებიან ადამიანები—პასიურნი გონებრივად, მოდუნებულნი მორალურად, უღონონი შემოქმედების მხრივ. ერთი სიტყვით,

---

[1] ნ. ჯიბლაძე, როგორ ვაკვირებ ფრანგული ენის პირველ გაკვეთილს. კრებ. „მასწავლებელთა გამოცდილებიდან“ (უცხო ენები), თბილისი, გამომცემლობა „ცოდნა“, 1957, გვ. 31.

[2] პედაგოგიური მეტყველების შესახებ იხ. проф. Ю. Т. Фролов, Голос и речь учителя, „Советская педагогика“, 1941, № 3, გვ. გვ. 38—45.

[3] Ленин, Философские тетради, Москва, 1947, გვ. 119.

[4] К. Д. Ушинский, Педагогические сочинения Н. И. Пирогова, Собр. соч., т. 3, Москва—Ленинград, Изд-во АПН, 1948, გვ. 27.

ფსიქიკურად დაკნინებულნი, არასრულფასოვანნი და ამიტომ ჰეშმარიტ ბედნიერებას მოკლებულნი“ [1].

ფორმალიზმი ხელოვნურად ინერგება მაშინ, როცა მასწავლებლის მიერ კარგად არ არის შეგნებული სწავლების მეთოდოლოგიური საფუძველი, როცა სათანადო ანგარიშს არ ეუწევთ გრძნობად აღქმათა მნიშვნელობას, ცოცხალ განჭვრეტას, როცა გვავიწყდება, ყერძოდ, რომ მოსწავლეს ვერ მოვთხოვთ, რომ იგი თავის გაგვითარებაზე მაღლა დადგეს [2], ამოწუროს საგნის ყველა ნიშანი, სანამ გარკვეულ დონეს მიაღწევდეს მასში არსებითი ნიშნის ცნობიერების განვითარება. ამაღე დროს უნდა გვახსოვდეს, რომ საგნის, ამ შემთხვევაში უცხოური ენის, კარგი ცოდნისათვის არ კმარა მარტო გრძნობადი აღქმა. „ცოცხალი განჭვრეტა,—ამბობს ქართველი ფილოსოფოსი და პედაგოგი კ. ბაქრაძე, —პირველი საფეხურია სწავლის, მასზე ცოდნათა სისტემის შეთვისება შენდება. ცოცხალი განჭვრეტა მხოლოდ მოვლენათა სამყაროს გვაძლევს; მისი არსების, მის კანონზომიერებათა შესწავლა მხოლოდ ცნებითი აზროვნების საშუალებით — აბსტრაქტული აზროვნების საშუალებით — არის შესაძლებელი. დამტკიცებულია, რომ ცნებითი აზროვნება მოწაფის განვითარებაში თავს იჩენს მხოლოდ გარკვეულ .საფეხურზე. შემეცნება ერთიანობის აღმოჩენაა სიმრავლეში. ყოვლად შეუძლებელია ყველა მოვლენის, საგნის, მათი მხარეების ცალკეულად შესწავლა არსების, ზოგადის, კანონის შემეცნება სწორედ იმ ერთიანის შემეცნებაა, რომელიც არის მრავალში, მრავალსახიანობაში, ეს ერთიანობა, რომელიც ზოგადია თავისი ბუნებით, ცოცხალ განჭვრეტაში არასოდეს არ არის უწუალოდ მოცემული. ამ შემთხვევაში ცოცხალი განჭვრეტა მხოლოდ საშუალებაა, დასაყრდენია; აზროვნება ამ ცოცხალ განჭვრეტაზე დაყრდნობით აღმოაჩენს ამ ერთიანს, ზოგადს“ [3].

3. კლასგარეშე მუშაობის შესახებ

კლასგარეშე მუშაობა აგებულია ნებაყოფლობით პრინციპზე, წარმოადგენს თვითმოქმედების დამხმარე ფორმას და ქმნის დამატებით შესაძლებლობას ჩვენთა განვითარებისათვის. კლასგარეშე მუშაობა ფრიად მრავალასპექტიანია როგორც ორგანიზაციული ფორმების, ისე შინაარსის მხრივ. იგი შეიძლება იყოს ინდივიდუალური, ჯგუფური ან მასიური, რომელთაგან პირველი ამზადებს მეორეს, ხოლო ორივე ერთად—მესამეს, რომელიც ინდივიდუალურ ინიციატივასთან ერთად მოითხოვს უფრო ფართო მასშტაბის ღონისძიებებს და კოლექტიურ თანამშრომლობას. იმისათვის, რომ კლასგარეშე მუშაობამ არ გამოიწვიოს მოსწავლეთა გადატვირთვა, იგი რაციონალურად უნდა იქნეს დროზირებული და დროში განაწილებული.

საწრეო მუშაობა კლასგარეშე მუშაობის ძირითადი ორგანიზაციული ფორმაა. წრის მუშაობაში შეიძლება თავისი ასახვა ჰპოვოს ენის სხვადასხვა მხარემ,

[1] Академик Владимир Петрович Потемкин, Статьи и речи по вопросам народного образования, под ред. И. А. Каирова, А. Г. Калашникова и Н. А. Константинова, Москва—Ленинград, 1947, გვ. 292.

[2] კ. დ. უშინსკი, რჩ. პედ. თხზ., ტ. 2, თბილისი, პედ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1954, გვ. 32.

[3] კ. ბაქრაძე, ასახვის ლენინური თეორიისა და დიდაქტიკური პრინციპების დაზუსტებულების საკითხისათვის, საქართველოს სსრ პედაგ. მეცნიერებათა ინსტიტუტის შრომები, 1947, ტ. III, გვ. 10.

მაგრამ ვფიქრობთ, რომ უნდა ვეცადოთ წრეების ზედმეტ სპეციალიზაციას. მით უფრო, რომ ენის სავადასხვა ასპექტებს შორის მჭიდრო კავშირი და კორელაცია არსებობს. ასე, მაგალითად, წრეები, რომლებიც ემსახურება წარმოთქმის გაუმჯობესებას, გამომეტყველებით კითხვას და კონვერსაციას, ძალიან ახლოს დგას ერთმანეთთან და ისე უნდა იქნეს კოორდინებული, რომ ერთმანეთს ავსებდეს და ამტკიცებდეს. პირველის მიზანია დამატებითი ფონეტიკური ვარჯიშობა ისეთი აპარატურის გამოყენებით, როგორიცაა, მაგალითად, მაგნიტოფონი. ეს მუშაობა ავითარებს თვითკონტროლის ჩვევას, ფონეტიკურ უურადღებასა და მეხსიერებას. გამომეტყველებითი კითხვისათვის მასალას ვიღებთ მხატვრული ნაწარმოებიდან (პროზა, პოეზია). კონვერსაციის მიზანია ცოცხალი სალაპარაკო ენის განვითარება და გულისხმობს საუბარს, მოყოლასა და სხვადასხვაგვარ ინფორმაციას უცხოურ ენაზე. აქ მთავარია ექსპრესიული ასპექტი, მაგრამ კარგ შედეგს მხოლოდ მაშინ მივიღებთ, როცა მოსწავლეს კარგად ექნება გააზრებული რეპროდუცირებისა და პროდუცირების საგანი. კითხვის წრე მიზნად ისახავს სინთეზური კითხვის ჩვევის განვითარებას ფაბულიანი ტექსტების საშუალებით, რომელთა სირთულე მოსწავლეთა მომზადების შესაბამისი უნდა იყოს. რაც შეეხება მეცნიერულ-ტექნიკური და მხატვრული თარგმნის წრეებს, ისინი, ჩვენი აზრით, უნდა შედიოდნენ თარგმნის წრეში სექციების სახით. ზღვარი სასწავლო და პროფესიულ თარგმნას შორის დავიწყებული არ უნდა იქნეს, თარგმნის გარჩევა უნდა ხდებოდეს კოლექტიურად და წარმოადგენდეს შემოქმედებით დისკუსიას. კლასგარეშე მუშაობის ცალკე სახეს წარმოადგენს კედლის გაზეთის გამოშვება უცხოურ ენაზე, რაც ხელს უწყობს კონსტრუირებისა და წერითი მეტყველების ჩვევის განვითარებას. ამ საქმეში მიზიდული უნდა იქნეს რაც შეიძლება მეტი მოსწავლე, არჩეულ იქნეს სარედაქციო კოლეგია, შედგეს გაზეთის დეტალური გეგმა და მუშაობა განაწილდეს ისე, რომ გაზეთი ნამდვილად იყოს კოლექტიური შემოქმედებითი მუშაობის ნაყოფი. სტატიების შედგენისას შემოქმედებითად უნდა იქნეს გამოყენებული სახელმძღვანელოს შესაფერი ტექსტები, ყოველი სტატია წინასწარ უნდა იქნეს განხილული ენობრივად და შინაარსობრივად. გაზეთის გაფორმებაში უნდა მივიზიდოთ ის მოსწავლეები, რომლებიც იჩენენ მხატვრულ ნიჭს, აგრეთვე კალიგრაფები, რომელთა მუშაობა ორიენტირებული უნდა იქნეს არა მარტო ტექნიკურ მხარეზე, არამედ შინაარსობრივზეც. დაწყებით საფეხურზე მოსწავლეებს შეუძლიათ პატარა ილუსტრაციებისა და სურათების კოლექციის დაგროვება, რომლებსაც ისინი მიაყეენ ძესაფერ სახელს უცხოურ ენაზე, ხოლო საშუალო და უფროს საფეხურებზე მათ შეუძლიათ დაამზადონ სქემები და ტაბულები გრამატიკული თემების მიხედვით. სხვადასხვა სახის საწრეო მუშაობის ერთგვარი სინთეზირება, ერთგვარი რეკონსტრუირება მთელის სახით (restitutio in integrum) ხდება ისეთ მასიურ ღონისძიებაში, როგორიცაა თვითმოქმედების საღამო უცხოურ ენაზე, მთელი თავისი მრავალფეროვანი რეპერტუარით, რომელშიც შეიძლება შედიოდეს ინსცენირება, მხატვრული კითხვა (პროზა და პოეზია), სიმღერები (გუნდი და სოლო) და სხვა. ასეთი მუშაობა მასწავლებლისაგან მოითხოვს აღმზრდელობითი და საგანმანათლებლო იდეალის შერწყმას, ფართო კულტურას და ორგანიზატორულ ნიჭს. ყოველივე ამაში მასწავლებელსა და მოსწავლეებს უნდა შეელოდეს სკოლის მთელი კოლექტივი. კლასგარეშე მუშაობაში აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღონ აგ-

რეთვე ენობრივი უმაღლესი სკოლების სტუდენტებმა, რომლებიც სკოლაში პედაგოგიურ პრაქტიკას გადიან და რომელთა მუშაობის პროგრამა ითვალისწინებს როგორც საცდელი გაკვეთილების გადაცემას, ისე უშუალო მონაწილეობას სკოლის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში.

კლასგარეშე მუშაობა უნდა ორიენტირებულ იქნეს საკლასო მუშაობაზე, როგორც თავის ბაზისზე, თუმცა პირველი განსხვავდება მეორისაგან თავისი სპეციფიკით [1].

4. ცოდნა-ჩვევათა აღრიცხვა და კონტროლი

ცოდნა-ჩვევათა ხარისხის აღრიცხვა და კონტროლი პედაგოგიური პროცესის ორგანული ნაწილია. ცოდნის შემოწმება აჩვევს მოსწავლეებს სისტემატურობას, უნერგავს მათ პასუხისმგებლობის გრძნობას, ამობილიზებს მათ ყუოადღებასა და ნებისყოფას, რითაც იქცევა მორალურ-ნებელობითი აღზრდის საშუალებად და საგნის შეთვისების ერთ-ერთ უაღრესად მნიშვნელოვან პირობად. აღრიცხვის ობიექტები და სახეები გათვალისწინებული უნდა იქნეს ყველა საბის სასწაველო გეგმაში.

ცოდნის შემოწმება შეიძლება იყოს მიმდინარე და შემაჯამებელი, რომელთა შორის მჭიდრო კავშირი და კორელაციაა, მიუხედავად იმისა, რომ. საერთოს გარდა, თითოეულ მათგანს თავისი სპეციფიკური ნიშნები აქვს.

მიმდინარე აღრიცხვა წარმოებს ყოველ გაკვეთილზე. იგი შეიძლება მოიცავდეს სპეციალურ ობიექტს გაკვეთილის ტიპის მიხედვით ან ენის სხვადასხვა მხარეს—ფონეტიკას, ლექსიკას, გრამატიკას, ზეპირ მეტყველებას, ორთოგრაფიას-— შერეული ტიპის გაკვეთილზე, როგორც ხდება ეს ჩვეულებრივ. საერთოდ, შემოწმება უნდა იყოს სრული, ე. ი. მოიცავდეს ყველა ცოდნა-ჩვევას, რაც მოითხოვს შემოწმების რაციონალურ განაწილებას დროში. მისი ობიექტისა და ფორმის წინასწარ განსაზღვრას. მასწავლებელი უნდა უკვირდებოდეს მოსწავლის დამოკიდებულებას საგნისადმი, მისი ინტერესის მიმართულებას. ხოლო ინტერესი არ იქმნება მექანიკურად ან მხოლოდ განყენებული წარმოდგენების საფუძველზე, არამედ იქმნება განცდილი და შეგნებული მოთხოვნილების საფუძველზე, და მაშინ იქცევა იგი მოსწავლის ქცევის მამოძრავებელ ძალად. ყურადღება, როგორც მიზანშეწონილი ნებისყოფა, გარკვეული ინტერესის, გარკვეული მოტივების ნიადაგზე იქმნება და გამოიხატება ფსიქიკურ ძალთა წარმართულობაში, რომელიც მეტი გაცნობიერებით ხასიათდება [2]. „ინტერესი გამოიხატება ყურადღების, აზროვნების, მეხსიერების სპეციფიკურ წარმართულობაში ინტერესის ობიექტის მიმართ, რაც სპეციფიკურ ინტელექტუალურ ემოციასთან (ინტერესის ემოციასთან) არსებითადაა დაკავშირებული. ინტერესის სპეციფიკურობა იმაშია, რომ იგი გამოიხატება სწრაფვაში, მიდრეკილებაში მისი საგნის უფრო ახლო გაცნობისაკენ, მასზე ფიქრისაკენ, მის მოგონებისაკენ, მასზე ყურადღების კონცენტრაციისაკენ... ინტერესი უფრო შემეცნებითი ხასიათის სწრაფვას წარმოადგენს, იგი გულისხმობს შემეცნე-

---

[1] იხ. სპეციალურად კრებული „Внеклассная работа по иностранному языку", Москва, Учпедгиз. 1952.

[2] რევაზ ნათაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბ., 1956, გვ. 531.

ბითი ბუნების დაინტერესებას, სურვილს ინტერესის ობიექტის გაცნობისა, მისი შემეცნებისა, მისი კვლევისა, მისი გაგებისა, მასზე ფიქრისა და ა. შ.“[1].

ცოდნის შემოწმება ხდება სხვადასხვა გზით, როგორიცაა სხვადასხვა სახის ზეპირსიტყვიერი გამოკითხვა გაკვეთილზე, აგრეთვე საკონტროლო წერითი სამუშაო. გამოკითხვა შეიძლება იყოს ინდივიდუალური, ფრონტალური ან კიდევ შერეული ანუ კომბინირებული.

ინდივიდუალური გამოკითხვა წარმოებს ყოველ გაკვეთილზე და შეიძლება მოიცავდეს სხვადასხვა ობიექტს ან ერთ რომელიმეს უფრო სპეციალურად, ე.ი. იყოს კომპლექსური ან დიფერენცირებული. გამოკითხვის ეს ორი სახეობა ერთმანეთს ავსებს, თუმცა პირველი უფრო მრავალმხრივ ამოწმებს მოსწავლის ცოდნას, ვიდრე მეორე. ინდივიდუალური გამოკითხვის დროს მასწავლებელს მხედველობიდან არ უნდა გამორჩეს კლასი, რომელიც დაძაბული ყურადღებით უნდა უკვირდებოდეს გამოკითხვის პროცესს, ამზადებდეს პასუხებს და ამოწმებდეს თავის ცოდნას.

ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეები აქტიურნი არიან და გაკვეთილიც საინტერესოდ მიმდინარეობს.

ფრონტალური გამოკითხვა გაკვეთილის განუყრელი ნაწილია. იგი მოიცავს მთელ კლასს და წარმოადგენს კლასის აქტივიზაციისა და ცოდნის შემოწმების მასიურ საშუალებას. ფრონტალური გამოკითხვის დროს ყურადღება უფრო განაწილებულია, მაგრამ ეს არ ამცირებს მოსწავლის აქტიურობას; ინტელექტუალური პროცესები ამ დროს უფრო სწრაფად მიმდინარეობს, კოლექტიური მოქმედების დინამიკასთან დაკავშირებული ემოცია აძლიერებს გარემოსთან ცხოველი კონტაქტის შეგრძნებას, ამობილიზებს ფსიქიკურ ძალებს, ზრდის თვითკონტროლის მოთხოვნილებას და დადებითად მოქმედებს ნებელობით პროცესებზე. აღნიშნავენ, ამავე დროს, ფრონტალური გამოკითხვის ერთ უარყოფით მხარეს, რომლის არსი ასეთია: თუ მხოლოდ ფრონტალურ გამოკითხვას გამოვიყენებთ, არ გვექნება საშუალება ვრცლად გამოვკითხოთ მოსწავლეს და ამიტომ, შეიძლება, მისი ცოდნა ზერელედ შევაფასოთ. მართლაც, თუ ფრონტალური გამოკითხვა მთელ კლასს ან მის უმრავლესობას მოიცავს, სამაგიეროდ იგი შეზღუდულია იმ მხრივ, რომ არ შეგვიძლია ფართოდ გამოვიკვლიოთ თითოეული მოსწავლის ცოდნა. მაგრამ ეს უარყოფითი მხარე უმეტესად პირობითია, რადგან ფრონტალური გამოკითხვა ინდივიდუალური გამოკითხვის კორელატიურია და მასთან მჭიდრო კავშირში უნდა იყოს. მოვლენის შემდგომი ანალიზი გვიჩვენებს აგრეთვე ფრონტალური გამოკითხვის ერთ დადებით მხარეს, რომელიც მეხსიერების ფსიქოლოგიისა და ენის შესწავლის კანონზომიერების საკითხს უკავშირდება. ენის ფაქტები ისე უნდა იქნეს შესწავლილი, რომ ერთი კი არ ეფინებოდეს მექანიკურად მეორეს, როგორც გეომეტრიულად მიჯრილი ოდენობა, კი არ ფარავდეს მას, არამედ, პირიქით, ცოცხალ კავშირში შედიოდეს მასთან, ააქტიურებდეს, ამდიდრებდეს და აძლიერებდეს მას, მაგრამ მთელი შესწავლილი მასალა როდია ყოველთვის მეხსიერების წინა პლანზე და რეპროდუცირებისათვის გამზადებული. „ადამიანმა შეიძლება რაიმე მოვლენა ვერ დაიხსომოს ისე, რომ მისი მოგონება შესძლოს, რომ მისი წარმოდგენა მოახერხოს. მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს,

[1] რ ე ვ ა ზ ნ ა თ ა ძ ე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1956, გვ. 530.

რომ ეს მოვლენა ამოიშალა მისი მეხსიერებიდან—"შესაძლებელია მეორეჯერ აღქმისას ადამიანმა იგი ადვილად იცნოს"[1]. ეს მოვლენა ერთობ ხშირად ახლავს თან უცხოური ენის შესწავლის პროცესს. „ცნობის შეხსიერება განსაკუთრებით ხშირად იჩენს თავს უცხო ენის სიტყვების მიმართ, როდესაც ამ უცხო ენას არ ვართ ჯერ კარგად დაუფლებული: ხშირად ჩვენ ვერ ვიგონებთ უცხო ენის რომელიმე სიტყვას—ვერ ვაღდენთ მის რეპროდუქციას, მაგრამ როდესაც ეს უცხო სიტყვა შეგვხვდება, ვცნობთ მას: მისი მნიშვნელობა გვაგონდება"[2]. ფრონტალური გამოკითხვის დროს ხშირად აღინიშნება, რომ მოსწავლეს არ შეუძლია მის მიერ წინათ შესწავლილი ამა თუ იმ მასალის რეპროდუცირება, მაგრამ როდესაც ესმის სხვებისაგან, ე. ი. მეორადი აღქმისას მასში წარმოიშობა ნაცნობობის განცდა, რომლის ფსიქოლოგიურ საფუძველს წარმოადგენს „...მეორადი აღქმისას აღმოცენებული გ ა ნ წ უ ყ ო ბ ი ს ი გ ი ვ ე ო ბ ა იმ განწყობასთან, რომელიც იმავე ობიექტის ან იმავე სიტუაციის პირველადი აღქმისას აღმოცენდა"[3]. ფრონტალური გამოკითხვა (იმ ფრონტალური მუშაობისაგან დამოუკიდებლად, რომელსაც ტრენირების ხასიათი აქვს), იძლევა რა რეკოგნიციის კიდევ ერთ საბაბს და საშუალებას, წარმოადგენს არა მარტო ცოდნის შემოწმების ხერხს და გვაძლევს არა მხოლოდ შეფასებითი მსჯელობისათვის აუცილებელ კრიტერიუმს, არამედ ემსახურება აგრეთვე მასალის განმეორებასა და განმტკიცებას და აძლევს მოსწავლეებს თვითშემოწმების საშუალებას.

ეგრეთ წოდებული შ ე რ ე უ ლ ი ანუ კომბინირებული კითხვა წარმოადგენს ინდივიდუალური და ფრონტალური გამოკითხვის შეხამებას და მდგომარეობს იმაში, რომ დაფასთან გაძახებული ორი-სამი მოსწავლისა და მთელი კლასის გამოკითხვა ერთდროულად ხდება. გამოკითხვის ასეთი წესის უპირატესობა ისაა, რომ საშუალებას გვაძლევს შევამოწმოთ მეტი მოსწავლის ცოდნა და ამავე დროს არ მოვწყდეთ კლასს, მთლიანად ჩავებათ იგი მუშაობაში. ამ მასშტაბთან ერთად, კომბინირებულ გამოკითხვას ახასიათებს კლასის აქტიურობის მაღალი დონე. მიუხედავად ამისა, გამოკითხვის ამ წესით ზედმეტი გატაცება პედაგოგიურად მიზანშეწონილი არაა, რადგან მოსწავლეთა ნაწილი შეიძლება მუშაობიდან გამოითიშოს და შემოწმებაც დიფუზური გახდეს. გარკვეულ ვადებში უნდა წარმოებდეს უფრო ფართო მასშტაბის შეჯამებითი შემოწმება, მაგალითად, გარკვეული თემის დამთავრებისას, მეოთხედისა და წლის ბოლოს. ცოდნის შეჯამების ალრიცხვა პროგრამის შესრულების შესაბამისი უნდა იყოს, მას საფეხურებრივი ხასიათი აქვს და მოიცავს უფრო ფართო მასალას, უფრო განზოგადებული სახით. შემოწმების ყველა საფეხურის კულმინაციას წარმოადგენს გამოცდა, რომელიც წარმოებს X კლასში და მიზნად ისახავს იმის გარკვევას, თუ რამდენად დაეუფლა მოსწავლე საგანს, როგორც გარკვეულ სისტემას.

მოსწავლეთა ცოდნის აღრიცხვა და შეფასება წარმოადგენს მოსწავლეთა მიერ მეცნიერებათა საფუძვლების შეთვისების სახელმწიფო კონტროლის ფორმას, იგი სწავლების პროცესის განუყოფელი რგოლია და მოითხოვს პედაგოგიური შეფასების ფსიქოლოგიის ღრმა ცოდნას. მოსწავლის დამოკიდებულება

[1] რ ე ვ ა ზ ნ ა თ ა ძ ე, ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1956, გვ. 240.

[2] იქვე.

[3] იქვე, გვ. 244.

საგნისა და მასწავლებლისადმი ბევრად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ აფასებს მის ცოდნას მასწავლებელი, რამდენად ობიექტურია ამ უკანასკნელის შეფასებითი მსჯელობა[1]. შეფასების მოტივირება უნდა შეიცავდეს მოსწავლის პასუხის მოკლე ანალიზს და მისი ყურადღების გამახვილებას ამა თუ იმ საკითხზე[2]. პროცენტომანია, ესე იგი გარეგანი ციფრობრივი მაჩვენებლების კულტივირება აყალბებს მოსწრების სურათს, აუფასურებს მასწავლებლის მიერ დასმულ ნიშანს, ძირს უთხრის დისციპლინას და ასახავს მასწავლებლის ავტორიტეტის მძიმე კრიზისს. გადამეტებული და პირობითი შეფასება ემყარება ხელოვნურ მოტივს და ნებსითია, რადგან პირობითი მსჯელობა და ოპტიმისტური ჰიპოთეზა არ გვაძლევს თავისთავად ცოდნის შეფასების ობიექტურ კრიტერიუმს. ასევე ყალბი და ნებსითია ყოველი შეფასება, რომელიც აგებულია: კომპრომისზე, ლიბერალიზმზე, ფორმალიზმზე, სიმპათია-ანტიპათიაზე, ანალოგიაზე, როცა საზომად აღებულია მოსწავლის მოსწრება სხვა საგნებში; შედარებაზე, როცა დიფერენცირებული ნიშანი იწერება იმის მიხედვით, თუ რა დონეზეა ესა და ეს მოსწავლე სხვებთან შედარებით. თითოეული მოსწავლის ცოდნის მოცულობა და ხარისხი კანონიერად უნდა შევუფარდოთ პროგრამის მოთხოვნებს, რომლებიც ცოდნის შეფასების აუცილებელი და საყალდებულო კრიტერიუმია.

---

[1] იხ. ამის შესახებ Б. Г. Ананьев, Психология педагогической оценки, Москва, Изд-во Института по изучению мозга, 1935, გვ. 128.

[2] იხ. О. С. Богданова, Воспитательное значение оценки знаний учащихся, „Советская педагогика", 1952, № 9, გვ. 53.

დასკვნა

უცხოური ენა, როგორც სასწავლო საგანთა სისტემის ნაწილი და მოსწავლის შემეცნებითი მუშაობის ერთ-ერთი დარგი, საშუალო სკოლაში ისწავლება როგორც პრაქტიკული, ისე ზოგადსაგანმანათლებლო მიზნით. უცხოური ენის სწავლებას საფუძვლად უდევს შეგნებულობის დიდაქტიკური პრინციპი, რომელიც სხვა პრინციპებს იქვემდებარებს და აორგანიზებს. შეგნებულობის პრინციპის გატარება ნიშნავს არა იმას, რომ ენის სწავლება იღებს აბსტრაქტულ, სპეკულატიურ ხასიათს და რომ მთავარი მნიშვნელობა ენიჭება განყენებულ ცოდნას ენის შესახებ, არამედ იმას, რომ ენის თეორია ისწავლება კონკრეტული ენობრივი ფაქტებისაგან მოუწყვეტლად, რომ ეს ისწავლება არა მექანიკური მიბაძვის გზით, არამედ თითოეული ოპერაციის ღრმა გააზრების საფუძველზე. ენა ამავე დროს ისწავლება როგორც სისტემა, რომლის ნაწილებს შორის კანონზომიერი კავშირია და რომელიც კი არ უსწრებს წინ ფაქტების შესწავლას, როგორც აპრიორული მონაცემი, არამედ ემყარება ენობრივ ფაქტებს და წარმოადგენს მათი განზოგადების შედეგს. მაგრამ მიზანს შეადგენს არა დისპარატული ფაქტები და განზოგადებანი, არამედ ზეპირი მეტყველება და კითხვა, როგორც სინთეზური აქტები. არ შეიძლება ვასწავლოთ ცოცხალი ენა მკვდარი ენის მეთოდით. მეტყველება ხელს უწყობს მოსწავლეთა დაინტერესებას უცხოური ენის შესწავლით. „სასწავლო ინტერესების წარმოშობა... დაკავშირებულია მოსწავლის პიროვნების ემოციონალურ-შემეცნებითს მიმართულებასთან, მის მისწრაფებასთან შეიცნოს ახალი სასწავლო საგნის თავისებურებანი და დაეუფლოს მას. სწორედ ზეპირ მეტყველებაზე მუშაობისას ელინდება უცხოური ენის, როგორც სასწავლო საგნის, ერთ-ერთი სპეციფიკური ნიშანი: ურთიერთობა უცხოური ენის საშუალებით, ურთიერთობა, რომელიც ამ შემთხვევაში ზეპირი მეტყველების საშუალებით ხორციელდება“ [1]. რსფსრ განათლების სამინისტროს ერთ უახლეს მეთოდიკურ წერილში ვკითხულობთ, რომ „ეს ამოცანები ავალდებულებენ მასწავლებელს გამოიყენოს უცხოური ენის სწავლების ყველაზე ეფექტიანი მეთოდები, რომლებიც ემყარება მუშაობის თარგმნითი და უთარგმნელო ფორმების ერთიანობას და კითხვისა და ზეპირი მეტყველების სწავლების ჰარმონიულ შეხამებას“ [2]. კითხვა

[1] იხ. Л. С. Андреевская-Левенстерн, О. Э. Михайлова, Обучение устной речи на иностранном языке в средней школе, Методическое письмо, Москва, Учпедгиз, 1959, გვ. 6.

[2] იქვე, გვ. 3.

და ზეპირი მეტყველება, ამავე დროს, ცალკე ეტაპები კი არაა, არამედ კორელატები. უცხოური ენის შესწავლის მთელ მანძილზე დედაენა გამოყენებულ უნდა იქნეს სხვადასხვა მასშტაბით, მაგრამ დედაენის, როგორც სემანტიზაციის საშუალების, გამოყენება არ უნდა გადაიქცეს თვითმიზნად, მან არ უნდა გამოიწვიოს შესასწავლი უცხოური ენის იმანენტური საშუალებების პრაქტიკული გამოყენებისა და მათი უშუალო კავშირის შესუსტება, რადგან ეს კავშირი კითხვისა და ზეპირი მეტყველების ჩვევის განვითარების აუცილებელი პირობაა. თუ დედაენისადმი აპელირება უცხოური ენის შესწავლის დროს ფსიქოლოგიურად კანონზომიერია და პედაგოგიურად აუცილებელი, შემდეგში მოსწავლე თანდათან თავისუფლდება მისი გავლენისაგან, რამდენადაც გაშუალებული გაგებიდან თანდათანობით გადადის უშუალო გაგებაზე. რაციონალური სწავლების პირობებში, მასალის დაგროვებასთან ერთად მოსწავლის გამოცდილება მდიდრდება ახალი თვისებრივი ელემენტით და უცხოური ენა თანდათან იქცევა მისთვის აზროვნების საშუალებად. დედაენისაგან თანდათანი განზიდვის ამ საფეხურებრივ პროცესში აქტიურად მონაწილეობს ცნობიერი საწყისი.

რამდენადაც დედაენა დაცილებულია მორფოლოგიურად შესასწავლი უცხოური ენისაგან, იმდენად რთული ხდება ამ უკანასკნელის შესწავლა და იმდენად მეტ შეპირისპირებით ანალიზსა და დაკვირვებას მოითხოვს იგი. ამ მხრივ ქართული, როგორც აგლუტინაციური ენა, წარმოადგენს სრულიად სპეციფიკურ მოვლენას და ამიტომ ქართულ სკოლაში ანალიზური ენის სწავლების დროს, როგორიცაა ფრანგული, ფორმობრივ-სემანტიკურ სტრუქტურათა შეპირისპირებითი ანალიზი განსაკუთრებით საჭიროა. უცხოური ენის სწავლების მთელ მანძილზე დედაენასთან კონტაქტი უნდა მოგვარებულ იქნეს სასწავლო მიზნის, სწავლების შინაარსისა და მოსწავლის შემეცნებითი მუშაობის კანონზომიერებათა შესაბამისად. უცხოური ენის შეთვისების პროცესი არ შეიძლება წარმოვიდგინოთ მექანისტურად და ვივარაუდოთ, რომ დედაენის უბრალო იგნორირებასთან ერთად გაჰქრება მისი აქტიური როლი და მოსწავლე ისე მიიღებს უცხოური ენის ცოდნას, როგორც ცვილი ბეჭედს. დედაენა შეზრდილია ცნობიერებასთან და განუყოფელია პიროვნების დინამიკური ტენდენციებისაგან, იგი ცნობიერების რეალიზაციის ბუნებრივი ფორმაა და ასევე ბუნებრივია მისი გავლენა ახალი ჩვევის, ახალი მშენებარე სტრუქტურის, ახალი დინამიკური სტერეოტიპის ჩამოყალიბებაზე. მაგრამ უცხოური ენის მოვლენათა დედაენის მოვლენებთან ასოცირება საშუალებაა, და არა თვითმიზანი. ამიტომ განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს მოვლენათა ასოცირებას შესასწავლი უცხოური ენის შიგნით, რადგან მოსწავლემ სწორედ ეს მოვლენები უნდა დაუკავშიროს ერთმანეთს და ჩაწვდეს თითოეულის მნიშვნელობას და შეხამებადობას, რის გარეშეც ის ვერ შეძლებს ვერც შინაარსის ამოკითხვას და ვერც პროდუცირებას.

უცხოური ენის სწავლებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ჩვევათა გადატანას (ტრანსპოზიციას), როცა ერთი ჩვევის ჩამოყალიბებისას მიღებულ დადებითი ეფექტი ვრცელდება მეორე ჩვევის ფორმირებაზე და რამდენადმე აადვილებს მასში შემავალი ოპერაციების შესრულებას. მაგალითად, სიტყვის ბგერათშემადგენლობის, სიტყვათწარმოების ან სინტაქსურ მიმართებათა ანალიზის ჩვევა, რომელსაც მოსწავლე იძენს დედაენის შესწავლის

დროს, დადებით გავლენას ახდენს იმავე ჩვეულის ფორმირებაზე უცხოური ენის შესწავლის პროცესში. რაც შეეხება გადატანას თვით შესასწავლი უცხოური ენის შიგნით, იგიც აგრეთვე გამორიცხავს მექანიკურობას. მოვლენის შინაგანი, არსებითი მხარე ისაა, რომ ჩვეული კი არ გადადის თავისთავად, ავტომატურად, არამედ პიროვნება ვითარდება თვითონ და გადააქვს ჩვეული თავისი გამოცდილების განზოგადების საფუძველზე.

ენის თეორიისა და პრაქტიკის შეგნებული შეთვისების საფუძველზე, ენობრივი ფაქტების მტკიცე ცოდნის საფუძველზე, მისი რეალური შესაძლებლობის შესაბამისად, მოსწავლემ უნდა მიაღწიოს მეცნიერულ განზოგადებას, რომელიც ემყარება გონების მააბსტრაგირებელ მუშაობას, საერთო მნიშვნელის ცნებას და კანონზომიერების აღმოჩენას, აღნიშნავს ცოდნის შეჯამებასა და წარმოდგენათა მოწესრიგებას, და წარმოადგენს ნამდვილი შემეცნებითი მუშაობის ერთ-ერთ არსებით ხიშანს და თვალსაჩინოების უმაღლეს ფორმას.

ახალი ენის სწავლების მეთოდის განსაზღვრისას არ შეიძლება ვიხელმძღვანელოთ მხოლოდ მიზნის ცნებით, რადგან ახალი ენის სწავლების გარემოებათა არასაკმარისი გათვალისწინებისა და ადეკვატურ საშუალებათა უქონლობის შემთხვევაში ეს მიზანი შეიძლება არარეალური აღმოჩნდეს. აუცილებელია დავემყაროთ აგრეთვე მიზეზის ცნებას ფართო გაგებით და მხედველობაში მივიღოთ ყველა შინაგანი და გარეგანი გარემოება, მოვლენათა მიზეზობრივი გაპირობებულობა. ახალი ენის შეთვისების ხარისხი დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, რომელთაგან მთავარია მუშაობის სხვადასხვა რაციონალური ფორმის ჰარმონიული შეხამება, თეორიისა და პრაქტიკის განუწყვეტელი ერთიანობა, ენობრივი სინამდვილის ორგანიზებული, სწორი და გაცნობიერებული ასახვა და ენობრივი ფაქტების შეგნებული ასიმილირება, სისტემატური კონსტრუქციული მუშაობა, რაც, თავის მხრივ, მოითხოვს სენსორული კულტურის განვითარებას დისკურსიულ მომენტებთან ერთად და მოსწავლის ფსიქიკური ძალების სინერგიას, როგორც მისი შინაგანი განწყობის გამოვლინებას.

თბილისი, 25. I. 1958.

სარჩევი

წინასიტყვაობა 3

თავი პირველი ფრანგული ენის სწავლების ზოგადპედაგოგიური და ფსიქოლოგიური საფუძვლები

1. ფრანგული ენის სწავლების მიზანდასახულობა და მნიშვნელობა 5
2. ფრანგული ენის სწავლების მეთოდიკა და მისი კავშირი სხვა დისციპლინებთან. 8
3. უცხოური ენა და დედაენა 11
4. უცხოური ენის სწავლების ქრონოლოგიური ტერმინი 21
5. დიდაქტიკური პრინციპების გამოყენება უცხოური ენის სწავლებაში 21
   1) შეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი . . 21
   2) სისტემატურობისა და თანამიმდევრობის, თვალსაჩინოებისა და ცოდნის მტკიცედ დაუფლების პრინციპები . . . 25
6. პედაგოგიური პროცესის ზოგადი დახასიათება ფრანგული ენის სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე . 31
7. ფრანგული ენის მასწავლებლის პედაგოგიური ხელოვნებისათვის 36
8. შეპირისპირების საკითხისათვის . 41
9. დაკვირვების როლი სწავლების პროცესის სინთეზურ გამოკვლევაში 46

თავი მეორე უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდების მოკლე ისტორიული მიმოხილვა

1. სხვადასხვა ფაქტორის გავლენა უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდიკაზე 53
2. ლათინური ენის სწავლების გრამატიკული იმიტაციურ-ინტუიციური მეთოდი 58
3. რატიხის თარგმნითი-ინტუიციური მეთოდი. 59
4. კომენსკი უცხოურ ენათა სწავლების შესახებ . 60
5. ჟან-ჟაკ რუსო უცხოურ ენათა სწავლების შესახებ . 64
6. მე-18-19 საუკუნეების თარგმნითი მეთოდების შესახებ 67
7. რეფორმის პერიოდის მეთოდი . 70
8. რეფორმის პერიოდის თვალსაჩინო-ინტუიციური მეთოდის კრიტიკა 77
9. უცხოურ ენათა სწავლების თანამედროვე საზღვარგარეთული მეთოდიკის შესახებ 88
10. უცხოური ენების მეთოდიკა საბჭოთა კავშირში (მოკლე ექსკურსი) 91

თავი მესამე ფონეტიკის სწავლება

1. ფონეტიკის მნიშვნელობა ფრანგული ენის შესწავლისათვის 97
2. ფრანგული წარმოთქმის სწავლება . . 99
3. მეშაობის ზოგადი დახასიათება სხვადასხვა საფეხურზე 115
4. შეცდომათა გასწორება 117

თავი მეოთხე ლექსიკის სწავლება

1. ლექსიკური მასალის შერჩევა 120
2. ლექსიკის ახსნა 127
3. ლექსიკის შეთვისება 140
4. ლექსიკაზე მუშაობის დახასიათება საფეხურების მიხედვით 142

თავი მეხუთე გრამატიკის სწავლება

1. გრამატიკის მნიშვნელობა და მისი სწავლების ამოცანები 145
2. მასალის შერჩევა 149
3. გრამატიკული მასალის ახსნა 151
4. არტიკლი ანუ ნაწყვარი 152
5. არსებითი და ზედსართავი სახელები ზოგადად, სქესისა და რიცხვის კატეგორია 160
6. ნაცვალსახელი 162
7. წინდებულები . 170
8. წინდებულები უფროსი კლასების სახელმძღვანელოებში 178
9. ბრუნვათა მიმართებების გამოხატვის შესახებ ფრანგულში 185
10. ზმნა 186
11. გრამატიკული გარჩევა და ვარჯიშობანი, გრამატიკული ცოდნის სისტემატიზაცია 197
12. რუსულ ენაზე დაყრდნობის პრინციპის გატარების შესახებ 203
13. მუშაობის დახასიათება სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე 206

თავი მეექვსე კითხვის სწავლება

1. კითხვის სწავლების მეთოდიკის ზოგადი საკითხები 215
2. კითხვის სახეები 221

თავი მეშვიდე თარგმნის სწავლება

1. თარგმნის შესახებ საერთოდ 248
2. სასწავლო თარგმანი . . 253
3. სასწავლო თარგმანი სხვადასხვა საფეხურზე 262

თავი მერვე ზეპირი მეტყველების სწავლება

1. ამოცანები ზეპირი მეტყველების სწავლების დარგში 286
2. მასალის შერჩევა 289
3. ვარჯიშობათა სისტემა 291
4. ზეპირ მეტყველებაზე მუშაობა საფეხურების მიხედვით 300

თავი მეცხრე წერის სწავლება

1. ფაქტორები, რომლებიც ორთოგრაფიული ჩვევის გამომუშავებას აპირობებენ 309
2. ფრანგული ანბანისა და ბგერა-ასოთა შეფარდების შესახებ 313
3. ორთოგრაფიის სწავლება 317

თავი მეათე დაგეგმვის შესახებ

1. გეგმის სხვადასხვა სახეები 327
2. ფრანგული ენის გაკვეთილი 327
3. კლასგარეშე მუშაობის შესახებ 333
4. ცოდნა-ჩვევათა აღრიცხვა და კონტროლი 335

დასკვნა 339