

**ფსიქოლინგვისტიკა**

ივა მინდაძე  
ფსიქოლინგვისტიკა

**Iva Mindadze**  
**Psycholinguistics**

რეცენზენტები:

ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,  
პროფესორი თამარ გაგოშიძე  
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,  
ნანა ლოლაძე

სამეცნიერო რედაქტორი:

ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი  
პროფესორი ლალი ქეცბა-ხუნდაძე

ტექნიკური მომსახურება

თამაზ ჩხაიძე

© ივა მინდაძე, 2009

© "არეტე", 2009

© Iva Mindadze, 2009

© "Arete", 2009

ISBN 978-99940-54-06-0

EAN 9789994054060

## წინათქმა

"ფსიქოლინგვისტიკის შესავალი" განკუთვნილია მკითხველთა ფართო წრისათვის, ყველასათვის ვინც დაინტერესებულია ენის ათვისების პრობლემატიკით, პირველ რიგში კი, ფსიქოლოგიისა და ფილოლოგიის ფაკულტეტების სტუდენტებისათვის, პედაგოგებისათვის.

წინამდებარე წიგნი წარმოადგენს ერთგვარ დამხმარე სახელმძღვანელოს, რომლის მიზანია გააცნოს მკითხველს ფსიქოლოგიისა და ლინგვისტიკის მომიჯნავე დისციპლინის - ფსიქოლინგვისტიკის - ძირითადი ასპექტები, წარმოაჩინოს ამ დარგში მიმდინარე სიახლეები და სამეცნიერო კვლევების მნიშვნელოვანი მიმართულებები. სახელმძღვანელოში განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა პირველი (მშობლიური) ენისა და მეორე (უცხოური) ენის ათვისების საკითხებს, ცალკე არის განხილული ენის ათვისების ნევროლოგიური ასპექტები.

"ფსიქოლინგვისტიკის შესავალი" წარმოადგენს ამ სფეროში დღეისათვის არსებული ლიტერატურის ერთგვარ შეჯამებას, კონგლომერატს. თუმცაღა, ცხადია, მას არა აქვს და ვერც ექნება პრეტენზია, სრულად მოიცვას მეცნიერების ეს უალრესად მრავალმხრივი დარგი.

მინდა გულითადი მადლობა ვუთხრა ყველას, ვინც ხელნაწერში გაეცნო ტექსტს და მნიშვნელოვანი შენიშვნებით დაწინააღმდეგებით დახმარება გაამინია წიგნის დაწერასა და გამოცემაში. განუული დახმარებისათვის დიდი მადლობა მინდა ვუთხრა ფსიქოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორს დალი ფარჯანაძესა და მედიცინის დოქტორს თეა ფულარიანს. განსაკუთრებული მადლობა მინდა ვუთხრა ფსიქოლოგს ირინა ჟვანიას, რომლის გამუდმებული დახმარებისა და მხარდაჭერის გარეშე არ დაინერებოდა წინამდებარე წიგნი.

ივა მინდაძე

**სარჩევი**

**შესავალი**..... 6

მეცნიერული თეორია ..... 7

ფსიქოლინგვისტიკა ..... 10

ფსიქოლინგვისტური კვლევის მეთოდები ..... 14

ექსპერიმენტების ემპირიული პარამეტრები ..... 20

მონაცემთა სტატისტიკური ანალიზი ..... 22

ტრადიციული ფსიქოლინგვისტური მიდგომები ..... 23

ბიჰევიორიზმი ..... 23

ლინგვისტური რელატივიზმი (ფარდობითობა) ..... 26

პარადიგმის შეცვლა ..... 28

კოგნიტური ფსიქოლოგია ..... 29

კოგნიტური ლინგვისტიკა ..... 31

*ექსკურსი:* ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი, ენა და მსოფლხატი ..... 34

**I ნაწილი. ენის ნეიროლოგიური საფუძვლები**..... 37

ნეიროანატომიური ასპექტები ..... 38

მეტყველების მოშლილობა ..... 41

კოგნიტური უნარების დამოუკიდებლობა ..... 46

მეხსიერება ..... 49

მენტალური ლექსიკონი ..... 54

კონცეპტები და მენტალური სქემები ..... 56

მეხსიერების ფიზიკური საფუძველი ..... 59

**II ნაწილი. ენის ათვისება**..... 61

თავი 1. მშობლიური ენის ათვისება ..... 64

ენის ათვისების წინაპირობები ..... 65

ენის ათვისების სტადიები ..... 72

*ექსკურსი:* მორფემთა ათვისება ..... 81

თავი 2. ბავშვის კოგნიტური განვითარება ..... 84

ენის ათვისების კოგნიტური მოდელი - ჟან პიაჟე ..... 85

ასიმილაცია და აკომოდაცია ..... 86

ინდივიდის კოგნიტური განვითარების ეტაპები ..... 88

თავი 3 ენის ათვისების ნატივისტური მოდელი ..... 93

ენობრივი სტიმულის (input) პრობლემა ..... 94

უნივერსალური გრამატიკა ..... 97

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკა (სინტაქსის თეორია) ..... 101

კომპეტენცია, პერფორმაცია ..... 102

წარმომშობის (შექმნის) წესები და კონსტიტუციური სტრუქტურა ..... 104

ტრანსფორმაციების წესები და სიღრმისეული სტრუქტურა ..... 110

გენერატორული სემანტიკა ..... 114

*ექსკურსი:* ენის ათვისება როგორც სოციალურ გარემოსთან შეგუების ეფექტი ... 116

თავი 4 ორი პირველი ენის ათვისება (ბილინგვიზმი) ..... 118

**თავი 5. მეორე ენის (L<sub>2</sub>) ათვისება**..... 123

მეორე ენის ათვისება ბუნებრივ პირობებში ..... 125

მეორე ენის ათვისება მედიატორის დახმარებით ..... 127

აქცენტი ..... 127

სინტაქსი და მორფოლოგია ..... 129

მშობლიური ენის გავლენა მოსმენის უნარზე ..... 129

*ექსკურსი:* უცხოური ენის სწავლების მეთოდები ..... 134

**III ნაწილი. კომუნიკაცია** ..... 144

ენა როგორც კომუნიკაცია ..... 145

სიმეტრიული და ასიმეტრიული კომუნიკაცია ..... 146

ნებელობითი და უნებლიე კომუნიკაცია ..... 146

არავერბალური და ვერბალური კომუნიკაცია ..... 147

კომუნიკაციური მოდელები ..... 149

რეცეფციის პროცესი ..... 154

პროდუცირების პროცესი ..... 165

*ექსკურსი:* სამეტყველო აქტების თეორია ..... 169

გამოყენებული ლიტერატურა ..... 175

## მეცნიერული თეორია

## შესავალი

მეცნიერება **თეორიების** საშუალებით ცდილობს აღწეროს და ახსნას არსებული სინამდვილე. თეორია შედგება *დეფინიციებისა და ჰიპოთეზებისგან*.

**დეფინიციები** არის იმ ცნებათა განმარტებები, რომლებიც თეორიაში გამოიყენება. ცნებების ზუსტი განმარტება შესაძლო გაუგებრობებისა და ორაზროვნების თავიდან ასაცილებლად საჭირო. მეცნიერული ენისთვის დამახასიათებელია ომონიმიური ან პოლისემიური სიტყვების (მრავალი მნიშვნელობის მქონე სიტყვების) მონოსემირება. მონოსემი (ბერძ. monosēmos; ინგლ. univocity) ეწოდება ისეთ ენობრივი ნიშანს, რომელსაც მხოლოდ ერთი მნიშვნელობა (ერთი სემა) აქვს. გარდა ამისა, ცნებები ასახელებს იმ პროცესებსა და ობიექტებს, რომელთა ახსნასა და განმარტებას მიზნად ისახავს თეორია. სამეცნიერო ცნებებს ხშირად *ტერმინებს* უწოდებენ, რომლებსაც, როგორც წესი, მტკიცედ განსაზღვრული ერთი მნიშვნელობა აქვთ.

ტერმინების დახმარებით გარკვეული მოსაზრება, **ჰიპოთეზა** გამოითქმება. ჰიპოთეზები სხვადასხვაგვარად შეიძლება ჩამოვყალიბოთ, მაგალითად, ასე: "ბავშვი ენას უფროსების მეტყველების მიბაძვით სწავლობს" ან "ტოლგვერდა სამკუთხედის თითოეული კუთხე 60° უდრის". ჰიპოთეზების უმრავლესობა შეიძლება დაიყვანოთ "თუ-მაშინ" მიმართების შემცველ წინადადებებამდე (ლოგიკაში ორი გამონათქვამის ასეთ დაკავშირებას *იმპლიკაციას* უწოდებენ და გრაფიკულად ასე გამოსახავენ:  $A \rightarrow B$ ). "თუ ბავშვი ენობრივ გარემოში არ მოექცა, მაშინ ის ენას ვერ დაეუფლება" ან "თუ სამკუთხედის სამივე გვერდი ტოლია, მაშინ თითოეული კუთხის სიდიდე 60° შეადგენს".

თეორიები მოცემულ რეალობას არა მხოლოდ განმარტავს, არამედ, ხშირ შემთხვევაში, მოვლენათა შემდგომი განვითარების *პროგნოზირების* საშუალებასაც იძლევა, ასე მაგალითად: "თუ ბავშვს მოვაქცევთ ენობრივ იზოლაციაში, ის ენას ვერ დაეუფლება"; "თუ ავაგებთ ტოლგვერდა სამკუთხედს, მაშინ მისი თითოეული კუთხე 60° იქნება". თეორიების ზოგადი ფორმულირება, ერთი და იმავე ცნებებით მრავალი მსგავსი ფენომენის ახსნის საშუალებას იძლევა; ანუ თეორია წარმოადგენს კერძო შემთხვევის საფუძველზე ჩამოყალიბებულ განზოგადე-

ბულ წესს. ასე რომ, არ არის საჭირო თითოეული ბავშვისათვის ან თითოეული ტოლგვერდა სამკუთხედისთვის ცალკე თეორიის შემუშავება. პროგნიზირების უნარის გამო, თეორია სამომავლო მოქმედების გარკვეული გეგმის შედგენის შესაძლებლობას გვაძლევს. რამდენად პარადოქსულად არ უნდა აღვივებდეთ, თეორია სინამდვილეში ძალზე *პრაქტიკულია*.

თეორიის შექმნისას საყურადღებოა რამდენიმე ასპექტის გათვალისწინება, რომლებიც თეორიის ვარგისიანობაზე მიუთითებს.

- თეორია საკუთარ თავს არ უნდა ეწინააღმდეგებოდეს, ანუ თეორია ურთერთსაწინააღმდეგო დასკვნების გამოტანის საშუალებას არ უნდა იძლეოდეს.
- თეორია მით უფრო უკეთესია, რაც უფრო მეტ ფენომენს განმარტავს.
- თეორია მით უფრო უკეთესია, რაც უფრო ზუსტია მისი პროგნოზები.
- თეორია მით უფრო უკეთესია, რაც უფრო მარტივია, ანუ მასში გამოყენებული ცნებებისა და ჰიპოთეზების რაოდენობა მცირეა.
- თეორია მით უკეთესია, რაც უფრო დიდია მისი შემონახვის საშუალება (თეორიის შემონახვა/გადამონახვა დამოკიდებულია მასში გამოყენებულ ცნებებზე. თეორია თავის მართებულებას ვერ დაასაბუთებს, თუკი მასში გამოყენებული ცნებები ისეთ ობიექტებსა და პროცესებს შეეხება, რომლებიც დაკვირვებას არ ექვემდებარება).
- თეორია მით უკეთესია, რაც მეტ *ემპირიულ* (ცდისეულ, დაკვირვებად) მონაცემს ემყარება.

მაგრამ საუკეთესო თეორიაც კი არ წარმოადგენს საბოლოო, ურყევ ქვშმარიტებას. თეორია დოგმა არ არის. ყოველთვის შესაძლებელია ისეთი ახალი მონაცემის, ახალი ფაქტის აღმოჩენა, რომელიც საუკეთესო თეორიასთან წინააღმდეგობაში მოვა, რაც მის მოდერნიზებას ან ახალი თეორიით შეცვლას გამოიწვევს.

ხშირად შეუძლებელია და არც არის მიზანშეწონილი მხოლოდ ერთი - თუნდაც ჩვენი კრიტერიუმების თანახმად საუკეთესო - თეორიით შემოფარგვლა. შეიძლება რამდენიმე თეორია სინამდვილის ერთი და იმავე მონაკვეთს განსხვა-

ვებულად განმარტავდეს ან ერთმანეთს ავსებდეს. რომელიმე თეორია შეიძლება ხსნიდეს ისეთ ფაქტებს, რომლებსაც ვერ განმარტავს მეორე, რომელიც, თავის მხრივ, ისეთ ფაქტებს ხსნის, რომელთაც პირველი ვერ განმარტავს. ჯიუტად მხოლოდ ერთი თეორიის პოზიციიდან სინამდვილის ხედვა და განუმარტავი ფენომენების იგნორირება გამართლებული მეცნიერული მიდგომა არ არის. *თეორიათა პლურალიზმი* (Albert 1969) უკეთესია, ვიდრე დოგმატური შეზღუდულობა. ასევე, ცხადია, მრავალი თეორიის გამოყენებისას სიფრთხილე გვმართებს, უნდა გამოვარჩიოთ ისეთი, რომლის დებულებები გარკვეულ მეცნიერულ ღირებულებას წარმოადგენს, იგივე შეიძლება ითქვას ფსიქოლინგვისტიკაში გამოყენებულ თეორიებზე, რომელთა შესახებ ლაპარაკი მომდევნო თავებში გვექნება.

*ამრიგად, მეცნიერული თეორიის მიზანია აღწეროს და განმარტოს ფაქტების გარკვეული ერთობლიობა, რაც შესაძლო შედეგების პროგნოზირების საშუალებას იძლევა.*

## ფსიქოლინგვისტიკა

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

ლინგვისტიკა ესაა მეცნიერება ენის შესახებ. ის იკვლევს სხვადასხვა ენას შორის არსებულ კავშირებს, აღწერს ცალკეული ენის სტრუქტურას. ენათმეცნიერების შესწავლის ძირითად ობიექტს ენობრივი ნიშანი წარმოადგენს. ენათმეცნიერება შეისწავლის ამ ნიშნების მნიშვნელობას - *სემანტიკა*, მათ ურთიერთდაკავშირების წესებს - *სინტაქტიკა*, მათ გამოყენების რეალურ ვითარებაში - *პრაგმატიკა*, და ა.შ. ფსიქოლოგიის კვლევის საგანია ის, რასაც ხშირად ადამიანის "შინაგან სამყაროს" უწოდებენ, ანუ ის შეისწავლის ადამიანის ქცევასა და განცდას, თუ რა მექანიზმები უდევს საფუძვლად ისეთ ფსიქიკურ ფუნქციებს, როგორცაა აზროვნება, ემოცია, მეხსიერება, აღქმა, მოტივაცია და სხვა.

ენათმეცნიერები განასხვავებენ "ენას" (*langue*) და "მეტყველებას" (*parole*). ენა და მეტყველება ერთად ქმნის "სამეტყველო ქმედებას" (*Langage*) (სოსიური 2002). ენა წარმოადგენს სამეტყველო ქმედების სოციალურ ასპექტს, ხოლო მეტყველება ინდივიდუალურს. სამეტყველო ქმედებაში სოციალურია ყველაფერი ის, რაც დაკავშირებულია ენობრივ ნორმასთან, ხოლო სხვა ყველაფერი ინდივიდუალურია. წლების მანძილზე ენათმეცნიერება შეისწავლიდა ენის ზოგად ნორმებს, ხოლო ფსიქოლოგია მეტყველების ინდივიდუალურ გამოვლინებებს. შესაბამისად, მეოცე საუკუნის შუა წლებამდე ლინგვისტიკასა და ფსიქოლოგიას შორის სამუშაოს ერთგვარი "განაწილება" შეიმჩნეოდა (Leont'ev, 1975, 255). ენათმეცნიერების დაკვირვების საგანს წარმოადგენდა ენა, როგორც ვირტუალური სისტემა, ხოლო ამ სისტემის უშუალო რეალიზაცია, მეტყველება, პრაქტიკულად განდევნილი იყო ენათმეცნიერული კვლევიდან და ტრადიციულად ფსიქოლოგიის შესწავლის

ობიექტად მოიაზრებოდა. ასეთი განაწილებისას ყურადღების მიღმა რჩებოდა სამეტყველო ქმედების გარკვეული *ფსიქო-ფიზიკური მექანიზმები*, რამაც სამეტყველო ქმედების კომპლექსური შესწავლის აუცილებლობა განაპირობა.

ფსიქოლინგვისტიკა *ენათმეცნიერებისა და ფსიქოლოგიის მომიჯნავე* დისციპლინას წარმოადგენს, რომელიც ენის ფსიქოლოგიურ ასპექტებს იკვლევს. მეტყველებისას ან ტექსტის დაწერისას, ადამიანში მრავალი განსხვავებული გრძობა, შეფასება, წარმოდგენა, ასოციაცია ჩნდება, რომლის მხოლოდ ნაწილის გამოხატვა ხერხდება რეალურ სიტუაციაში, მეორე მხრივ, მოსმენისას თუ კითხვისას ჩვენ, როგორც წესი, *გვესმის* უფრო მეტი ვიდრე ეს ტექსტში არის უშუალოდ (*ექსპლიციტურად*) ნათქვამი თუ დაწერილი. ფსიქოლინგვისტიკას აინტერესებს, თუ რა მექანიზმები მონაწილეობს ენობრივი გამონათქვამების წარმოქმნისა და მათი გაგება-გააზრების პროცესის დროს.

ამრიგად, ფსიქოლინგვისტიკის სამიზნეა ენის ფსიქიკური პროცესების კვლევა, რაც ენისა და ცნობიერების, ენისა და აზროვნების, ენისა და შემეცნების, ენისა და მეხსიერების ურთიერთდამოკიდებულების შესწავლასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული.

მიუხედავად იმისა, რომ ფსიქოლინგვისტიკური ხასიათის გამოკვლევები ჯერ კიდევ XVIII საუკუნეში იქმნებოდა, ფსიქოლინგვისტიკა, როგორც დამოუკიდებელი დისციპლინა, მხოლოდ მეოცე საუკუნის 50-იან წლებში ჩამოყალიბდა. სამეტყველო ქმედების ინტერდისციპლინარული შესწავლა ახალმა სამეცნიერო მიმართულებამ იკისრა, რომელსაც 1954 წელს ჩარლზ ოზგუდმა (Osgood 1954) ფსიქოლინგვისტიკა უწოდა: "*შედარებით ახალი დისციპლინა, რომელსაც ფსიქოლინგვისტიკა ვვინდა დავარქვათ, (მსგავსად ახლო მონათესავე დისციპლინისა, რომელსაც ეთნოლინგვისტიკას უწოდებენ) ყველაზე ნათლად აღწერს ურთიერთკავშირს შეტყობინებასა და ინდივიდის თვისებებს შორის, რომელიც ირჩევს და განმარტავს ამ შეტყობინებებს.*"

ფსიქოლინგვისტიკის რაობის ასეთ გააზრებაში განსაკუთრებითაა ხაზგასმული ინდივიდებს შორის შეტყობინებათა ურთიერთგაცვლის ანუ *კომუნიკაციის* საკითხი, როგორც ფსიქოლინგვისტიკის კვლევის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი. მართლაც, კომუნიკაცია ადამიანის ქმედების ის სფეროა, სადაც, ალბათ, ყველაზე მკაფიოდ იკვეთება ფსიქოლოგიისა და ლინგვისტიკის სამეცნიერო ინტერესები, რადგან კომუნიკაციის პროცესი წარმოდგენილია ინფორმაციის გაცვლის (ლაპარაკის/დილოგის) გარეშე, რაც თავისთავად გულისხმობს გამონათქვამების (რეპლიკების) პროდუქციონებასა და შესაბამისად მათ რეცეპციას (აღქმას). გამონათქვამები ცალკეული სიტყვებისგან შედგება, რომლებიც

ერთმანეთთან გარკვეული წესის მიხედვითაა დაკავშირებული. გამონათქვამების სემანტიკური და სინტაქსური ანალიზი წარმოადგენს ლინგვისტიკის კვლევის ობიექტს. გამონათქვამების პროდუცირება/აღქმა დიდწილად მთქმელის/მსმენელის "შინაგან მდგომარეობაზე" დამოკიდებულია. იმ პროცესებისა და მექანიზმების შესწავლა კი, რომლებიც გამონათქვამების წარმოქმნასა და აღქმას განაპირობებს, ფსიქოლოგიის კვლევის ობიექტს წარმოადგენს.

ფსიქოლინგვისტიკურ კვლევებში დიდი ადგილი უკავია ენის ათვისების საკითხს. ფსიქოლოგებსა და ლინგვისტებს ერთნაირად აინტერესებთ, თუ რა პროცესები უდევს საფუძვლად მშობლიური ენის ათვისებას ან უცხო ენის შესწავლას, ენობრივი ცოდნის დაუფლებას. მართლაც, როგორ სწავლობს ბავშვი ისეთ რთულ სისტემას, როგორცაა ენა, თანაც ასეთ მოკლე დროში? რა ფაზებს გაივლის ენის შემსწავლელი? როგორ სწავლობს ბავშვი ასე ადვილად იმას, რისი სწავლაც შემდგომ ადენად უჭირთ იმ ზრდასრულ ადამიანებს, რომლებიც უცხო ენის შესწავლას ცდილობენ? როდის სრულდება ენის შესწავლა? როდის ვიცით, რომ ვიცით ენა? ასეთ და მსგავს შეკითხვებზე პასუხის პოვნა წარმოადგენს ფსიქოლინგვისტიკის ამოცანას.

მეცნიერებს შორის განსაკუთრებულად მძაფრი კამათი გამოიწვია საკითხმა, არის თუ არა ენა ადამიანის თანშობილი უნარი, რომელსაც მხოლოდ განვითარება სჭირდება, თუ ის შექნილ ჩვევას წარმოადგენს, როგორცაა მაგალითად, მანქანის მართვა. თუ ენის ცოდნას განვიხილავთ, როგორც ინდივიდის მიერ გარკვეული დროის განმავლობაში შექნილ ჩვევას, მაშინ მთელ რიგ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა მოგვიწევს. როგორც წესი, ჩვევას ნელ-ნელა ვეუფლებით. შესაბამისად, შესაძლებელია ენის ჩვევის შექმნისათვის აუცილებელი წინაპირობებისა და ენის დაუფლების პროცესის ცალკეული საფეხურების დადგენა. ენის "სრულყოფილად" დაუფლების შემდეგაც ჩვენ ხომ ენის მხოლოდ (მცირე) ნაწილის რეალიზებას ვახერხებთ, რაც ენასა და მეტყველებას შორის არსებულ განსხვავებაზე, ენის მუდამ "პოტენციურ" ფლობაზე მიანიშნებს. თუკი ენას განვიხილავთ, როგორც თანშობილ უნარს, მაშინ საკითხავია - რა სახის და რა მოცულობისაა თანდაყოლილი ენობრივი ცოდნა. არის თუ არა ენა მხოლოდ ადამიანისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური უნარი, თუ სხვა ბიოლოგიური არსებებიც ფლობენ ენებს?

ამ ასპექტების გათვალისწინებით, შესაძლებელია ფსიქოლინგვისტიკის ძირითადი სფეროებს გამოყოფა:

1. ენის დაუფლების პროცესის კვლევა, რომელიც ცდილობს უპასუხოს კითხვას, თუ როგორ, რა კანონზომიერებით, რა პირობებში ხდება ენის ათვისება. აქ განასხვავებენ "საკუთარი ენის" (მშობლიური ენის, დედაენის) და უცხო ენის დაუფლებას. კვლევის იმავე სფეროს განეკუთვნება ორენოვნების საკითხიც.
2. ენობრივი ცოდნის კვლევა. რა სახითაა მოცემული ადამიანის გონებაში (ენობრივი) ცოდნა. როგორ არის ეს ცოდნა დანაწევრებული. სად არის ეს ცოდნა ლოკალიზებული.
3. კომუნიკაციის აქტის კვლევა, ანუ იმ ენობრივი და ფსიქიკური პროცესების კვლევა, რომლებიც საფუძვლად უდევს კომუნიკაციას. კომუნიკაციის აქტის კვლევისას განასხვავებენ ენის რეცეპტიულ ანუ მიმღებ და პროდუქტიულ ანუ შემოქმედ პროცესებს, რეცეპტიულია - მოსმენა და კითხვა; პროდუქტიულია - ლაპარაკი და წერა.

ცხადია, ეს სფეროები ერთმანეთთან მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული და მათი გაცალკეება საკმაოდ პირობითია. შესაბამისად, რომელიმე ამ სფეროს კვლევისას მიღებული შედეგები, როგორც წესი, სხვა სფეროებში გარკვეული დასკვნების გაკეთების საშუალებასაც იძლევა. ასეთი დასკვნების გამოტანის დროს ბევრია დამოკიდებული იმაზე, ეს შედეგები როგორ და რა ვითარებაში იქნა მიღებული, ანუ კვლევის რა მეთოდებს იყენებდა მკვლევარი.

## ფსიქოლინგვისტური კვლევის მეთოდები

ფსიქოლინგვისტიკა ემპირიული მეცნიერებაა, რაც ნიშნავს იმას, რომ ფსიქოლინგვისტური თეორიები ემპირიულ (უშუალოდ დაკვირვებადი ფაქტების საფუძველზე მიღებულ) მონაცემებს ეფუძნება. შესაბამისად, ფსიქოლინგვისტური კვლევა დაკვირვებისა და ცდის (ექსპერიმენტის) გარეშე წარმოუდგენელია. ფსიქოლინგვისტურ კვლევებს ართულებს ის გარემოება, რომ ენობრივი ქმედების თანმდევ გონებრივ (მენტალურ) პროცესებზე უშუალო დაკვირვება შეუძლებელია. ამიტომ განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა იმ მეთოდებს, რომელთა მეშვეობითაც ხდება მონაცემების მოძიება. მეტიც, სწორედ მონაცემთა მოპოვების მეთოდის მართებულ შერჩევასა და მოკიდებული ცდის შედეგების ღირებულება. რამდენადაც სანდოა მონაცემთა მიღების მეთოდი, იმდენად სანდოა მათ საფუძველზე გაკეთებული დასკვნა. მონაცემების ანალიზის დროს განასხვავებენ რაოდენობრივ (კვანტიტატიურ) და თვისობრივ (კვალიტატიურ) ანალიზს. თვისობრივი ანალიზით მიღებული მონაცემებისგან განსხვავებით, რაოდენობრივი ანალიზით მიღებული მონაცემების სტატისტიკური დამუშავება შესაძლებელია. მაგრამ ასევე, ცხადია, რომ ენობრივი მონაცემების დამუშავებამდე, პირველ რიგში, ასეთი მონაცემების მოპოვებაა საჭირო. ამისათვის რამდენიმე შესაძლებლობა არსებობს.

### თვითდაკვირვება

ერთობ მიმზიდველია მოსაზრება, რომ ენობრივი პროცესების შესახებ ინფორმაცია მოვიპოვოთ თვითდაკვირვების (ინტროსპექციის) საფუძველზე. მაგრამ ასეთი სახით მიღებული მონაცემები, რომლებიც საკუთარი "შინაგანი განცდის" თვისებრივ შეფასებას წარმოადგენს, გარკვეულ მეთოდოლოგიურ სიძნელეებს აწყდება. ჯერ ერთი, უცნობია, თუ რამდენად მართებულად გადმოსცემს ჩვენი შეგრძნებები რეალობაში მიმდინარე მენტალურ პროცესებს, და მეორეც, ასევე უცნობია, თუ რამდენად შესაძლებელია მიღებული მონაცემების სხვა პირებზე გავრცობა, ანუ რამდენად ექვემდებარება მიღებული შედეგები განზოგადებას. ამ უკანასკნელი პრობლემის დასაძლევად შესაძლებელია შემდეგი ხერხის გამოყენება:

ბა: მრავალი პირის თვითდაკვირვების შედეგად მიღებულ მონაცემთა ანალიზი, რაც მიღებული შედეგების განზოგადების გარკვეულ შესაძლებლობასა და, შესაბამისად, ფსიქოლინგვისტური თეორიის მართებულობის შემოწმების საშუალებას იძლევა. რადგან, თუკი მრავალი პირი მსგავს სიტუაციაში ანალოგიურ შედეგებს იღებს, ეს ნიშნავს, რომ მიღებულ შედეგებს გარკვეული ზოგადი ღირებულება აქვს.

თვითდაკვირვების შედეგად მიღებული მონაცემების რეგისტრაციის ყველაზე გავრცელებულ ტიპს წარმოადგენს ე.წ. *ფიქრების კატალოგი*, როდესაც ცდისპირი ზეპირად (ჩამწერი ხელსაწყოს დახმარებით) ან წერილობით აფიქსირებს აზრების ნაკადს, ითვლება, რომ ცდისპირი ასეთ დროს უბრალოდ "ზმამაღლა ფიქრობს" (მხატვრულ ლიტერატურაში თხრობის მსგავსი ტექნიკის გამოყენებას ცნობიერების ნაკადს უწოდებენ).

თვითდაკვირვების შედეგად მიღებული მასალის რაოდენობრივი (კვანტიტატიური) ანალიზი, როგორც წესი, გაძნელებულია, რადგან მიღებული მასალა შრომატევად ანალიზსა და დამუშავებას - სისტემატიზაციას - მოითხოვს.

### ენის კორპუსის ანალიზი

ფსიქოლინგვისტური კვლევისთვის შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს სხვადასხვა სახით (დისკუსიები, ოქმები, ტელე- თუ რადიოჩანაწერები) მოცემული ენობრივი მასალის ანალიზი. თვითდაკვირვებისგან განსხვავებით, ასეთი მასალის ანალიზი უფრო *ობიექტური* დასკვნების გაკეთების შესაძლებლობას იძლევა. მუდამ არის შესაძლებელი მიღებული მასალის ხელახალი ანალიზი (რეანალიზი). ასეთი ენობრივი მასალის ანალიზს, როგორც წესი, *ენის კორპუსზე დაფუძნებული მეთოდის* ანალიზს უწოდებენ. ენის კორპუსს განეკუთვნება ენობრივი აქტივობის გამოშვებული ყველა მასალა, რომელიც სპეციალურად რომელიმე ლინგვისტური კვლევისათვის არ იყო მოპოვებული.

ასეთი მასალა გამოიყენება, ენობრივი ქმედების როგორც ფორმალური, ისე შინაარსობრივი ანალიზისათვის. ასე მაგალითად, დიალოგის ფორმალური ანალიზისას შესაძლებელია დიალოგის სხვადასხვა ფაზებისთვის (დანწყება, შუა ნაწილი, დასასრული) დამახასიათებელი ენობრივი ქმედების გამოკვეთა, ან დისკუსიის დროს არგუმენტირების დამახასიათებელი თანმიმდევრობის (თეზა-არგუმენტი, თეზა-ანტითეზა-სინთეზი და სხვ.) დადგენა. შინაარსობრივი ანალიზის დროს შესაძლებელია გარკვეულ ლინგვისტურ მოვლენებზე ყურადღების გამახვილება, ასე მაგალითად, გარკვეული სახის ენობრივ შეცდომებზე, ან როდის და რა სიხშირით გამოიყენება ნომინალური კატეგორიები და სხვ.

ენობრივ მონაცემთა მოძიება არც ისე იოლია, თუმცა ბოლო დროს ინტერნეტი საკმაოდ დიდ მასალას გვთავაზობს. ცალკეული მკვლევარი აქვეყნებს თავისი კვლევისთვის მოპოვებულ მასალას. არსებობს მონაცემთა შედარებით ვრცელი ბაზებიც. ასე მაგალითად, მონაცემთა დიდი კორპუსის ხილვა შესაძლებელია შემდეგ მისამართზე: <http://cnts.uia.ac.be/childes/>, რომელიც შექმნილია CHILDES (Child Language Data Exchange System) პროგრამის ფარგლებში. მანჰაიმის გერმანული ენის ინსტიტუტი ინტერნეტის მომხმარებლებს მონაცემთა საკმაოდ დიდ კორპუსს შემდეგ მისამართზე სთავაზობს: <http://www.ids-mannheim.de/kt/corpora.html/>. საყურადღებოა ასევე BNC-ის (British National Corpus) ვებგვერდი <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>, სადაც თავმოყრილია მონაცემთა შთამბეჭდავი მოცულობა.

მონაცემთა ბაზებზე მუშაობისას უნდა გავითვალისწინოთ, თუ რამდენად რეპრეზენტაციულია ბაზაში მოცემული ესა თუ ის ენობრივი მოვლენა, შეიძლება თუ არა მისი განზოგადება. თუკი გვინტერესებს რომელიმე სიტყვის ან გამონათქვამის გამოყენების სიხშირე, გასათვალისწინებელია თუ რა სახის და რომელი პერიოდის ტექსტებია აღნუსხული ამა თუ იმ ბაზაში. ზეპირმეტყველებაში ხშირად გამოყენებული ენობრივი მოვლენას კვლევისას, ნაკლებად გამოსადეგია წერითი ტექსტების მონაცემთა კორპუსის ანალიზი და პირიქით.

### მასალის მოპოვება მკვლევარის უშუალო მონაწილეობით

ენობრივი მასალის მოპოვება კვლევაში მკვლევარის უშუალო მონაწილეობით, მაგალითად, *ინტერვიუს* სახითაა შესაძლებელი. ინტერვიუ წარმოადგენს გარკვეული მიზნით წარმოებულ დიალოგს, რომლის დროსაც ცდისპირს სხვადასხვა შეკითხვაზე ვერბალური ან არავერბალური სახით უწევს პასუხის გაცემა. ინტერვიუ სტრუქტურირებული დიალოგია, თუმცა სტრუქტურირების ხარისხი ყოველ კერძო ინტერვიუში შეიძლება საკმაოდ განსხვავებული იყოს. ნაკლებად სტრუქტურირებული ინტერვიუების დროს მკვლევარს "ხელთ აქვს" მხოლოდ თემა და შესაძლო შეკითხვები, ხოლო უფრო "მეტად" სტრუქტურირებული ინტერვიუს დროს კითხვების თანმიმდევრობაც და მათი ზუსტი ფორმული რეზიუმე კი წინასწარვეა ფიქსირებული. ინტერვიუს დროს შესაძლებელია შეკითხვების ისე დასმა, რომ ცდისპირებს მაქსიმალურად შევუზღუდოთ პასუხების ვარიანტები. შესაძლებელია დახურული (დიახ/არა) შეკითხვის დასმა, მაგალითად: *გრამატიკულად სწორია თუ არა წინადადება: "მიყვარს მინდორის ყვავილები"?* ღია შეკითხვების დროს მოკლე პასუხის გაცემა ძნელია. ღია სახის შეკითხვა, მაგალითად: *რას ნიშნავს გრამატიკულად გამართული წინადადება?*

მონაცემთა მოპოვების გავრცელებულ ფორმას ე.წ. *ელიციტირება* (პროვოცირება) წარმოადგენს. ელიციტირების დროს დიალოგი გარკვეული (ენობრივი) ქმედებების პროვოცირებისთვის წარიმართება. ელიციტირებისას ინტერვიუერი ქმნის ისეთ სიტუაციას, რომელიც ცდისპირს "სასურველი" გამონათქვამისკენ ან ქმედებისკენ უბიძგებს. ასეთ დროს შესაძლებელია იმის დადგენა, თუ რა განაპირობებს ამა თუ იმ გამონათქვამის წარმოქმნას, თუ რა პირობები ახდენს გავლენას ამ გამონათქვამების წარმოქმნის ალბათობაზე და სხვ.

ელიციტირების უმარტივეს ფორმას წარმოადგენს ისეთი სახის შეკითხვა, რომელზეც მრავალი პასუხის გაცემის საშუალება შეზღუდულია, ანუ პასუხების ვარიანტების რაოდენობა მცირეა. მაგალითად, ცდისპირის ლექსიკური მარაგის შესამოწმებელი შეკითხვა შეიძლება ასე ჟღერდეს: *რა ჰქვია იმ ფრინველს, რომელსაც არ შეუძლია ფრენა და ხიფათის დროს თავს ქვიშაში რგავს?* თუმცა ფსიქოლინგვისტიკის თვალსაზრისით უფრო საინტერესოა, თუ რა მენტალური ოპერაციებს ვეფუძნებით გამონათქვამების აღქმისას. ასე მაგალითად, საინტერესოა, თუ როგორ დაასრულებს ცდისპირი ასეთ წინადადებას: *დათომ მისწერა წინოს, რომ მას... ცდისპირის პასუხზე დამოკიდებული ნაცვალსახელი "მას" დათოს ეხება თუ წინოს, ანუ გამონათქვამების მოსმენისას, წინადადების გაგრძელების რა მოლოდინი უჩნდებათ ცდისპირებს.*

გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს *ლექსიკური არჩევანის* ექსპერიმენტი. ცდისპირებს აძლევენ გარკვეულ ინსტრუქციას და აჩვენებენ ან ასმენინებენ რომელიმე სიტყვას/სიტყვებს. ცდისპირებმა რაც შეიძლება სწრაფად უნდა განსაზღვრონ, სწორად იყო ნათქვამი სიტყვა თუ მცდარად. მსგავსი ცდით (de Groot 1989) მტკიცდება, რომ ცდისპირებს ლექსიკური არჩევანის გაკეთება კონკრეტული სიტყვების შემთხვევაში უფრო უადვილდებათ, ვიდრე აბსტრაქტული სიტყვების შემთხვევაში, რაც გარკვეულ ინფორმაციას იძლევა სიტყვების მენტალური დამუშავების შესახებ.

მსგავს ექსპერიმენტს წარმოადგენს *წინადადების ვერიფიკაციის* (მართებულობის გადასინჯვის) ცდა. ცდისპირებს ეძლევათ წინადადება და მათ უნდა განსაზღვრონ მართებულია თუ არა მოცემული ინფორმაცია. სხვადასხვა ექსპერიმენტში ცდისპირები, გადაწყვეტილების მიღებისას სამყაროს ზოგად ცოდნას ან მოცემულ სიტუაციას, მაგალითად, სურათს, ეყრდნობოდნენ. წინადადება-სურათის ვერიფიკაციის დროს აღმოჩნდა (Clark 1974), რომ მტკიცებითი წინადადების დამუშავება უფრო იოლია, ვიდრე იმავე შინაარსის მქონე უარყოფითი წინადადებებისა. ასეთი შედეგები ღირებული შეიძლება იყოს გარკვეული ლინგვისტური თეორიებისთვის, მაგალითად, ჩომსკის სინტაქსის თეორიისთვის.

## მასალის მოპოვება მკვლევარის უშუალო მონაწილეობის გარეშე

მონაცემთა მოპოვება შესაძლებელია მკვლევარის "მონაწილეობის გარეშე", მაგალითად, კითხვარების (ანკეტირების) საშუალებით. ანკეტირება წარმოადგენს გამოკითხვის ფორმალურად სავსეს, რომლის დროსაც ცდისპირებს გარკვეული მიზნის მისაღწევად განსაზღვრულ შეკითხვებს უსვამენ. შეკითხვები შეიძლება იყოს როგორც ღია, ასევე დახურული სახის.

ხშირად ცდისპირთა გამოკითხვის მიზანია გარკვეულ საკითხთან დაკავშირებით მათი შეფასების გამოვლენა. ასეთ დროს, როგორც წესი, მოცემულია გარკვეული ხარისხობრივი სკალა, მაგალითად ასეთი:

ძალიან ცუდი - ცუდი - ნორმალური - კარგი - ძალიან კარგი

ან რიცხვების სახით

მიუღებელია 1 2 3 4 5 მისაღება

როგორც წესი, ასეთი გამოკითხვისას ვერიანტების რაოდენობა კენტ რიცხვს უდრის. ამას მარტივი მიზეზი აქვს: თუკი გამოკითხვებს შეკითხვაზე პასუხის გაცემა უჭირთ, მათ საშუალო კეტეგორიის არჩევის საშუალება ეძლევა, (ხშირად მოცემულია ასეთი ალტერნატივა - "მიჭირს პასუხის გაცემა"). თუკი გვინდა ცდისპირი "ვაიძულოთ" გამოხატოს თავისი პოზიცია, მაშინ ვერიანტების რაოდენობა ლუწი უნდა იყოს.

ცხადია, გამოკითხვისას ღია კითხვებიც არ არის გამორიცხული, მაგალითად ასეთი: როგორ აფასებთ ლოზუნგს "გახსოვდეს აფხაზეთი"? თუმცა ღია კითხვებზე მიღებული შედეგების დამუშავება უფრო ძნელია.

კითხვარების უპირატესობებია:

- ყველა გამოკითხული იდენტიურ შეკითხვებს იღებს.
- ადვილია გამოკითხვის შედეგების დოკუმენტირება და დამუშავება, რაც, სხვათა შორის, სხვა მკვლევარებსაც უადვილებს გამოკითხვის შედეგების გადამოწმებასა და/ან ანკეტის გაუმჯობესებელი ვარიანტის შემუშავებას.
- შესაძლებელია ერთდროულად მრავალი ადამიანის გამოკითხვა (ინტერვიუსგან განსხვავებით).

ცხადია, კითხვარებს მკვლევარი ამზადებს, შემდეგ აწვდის ცდისპირს და ბოლოს მიღებულ შედეგებს აფასებს, ამიტომ გარკვეული პირობითობაა, როდესაც ვამბობთ, რომ შესაძლებელია მასალის მოპოვება მკვლევარის გარეშე. ასეთ დროს იგულისხმება, რომ მკვლევარის სუბიექტური ფაქტორის გავლენა ექსპერიმენტის მსვლელობაზე შეზღუდულია.

კითხვარების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია რეპრენტაციული ჯგუფის შერჩევა, რაც ყოველთვის იოლი არ არის. ასე მაგალითად, საზოგადოებრივი აზრის კვლევის კითხვარების შევსებისას საინტერესო ტენდენცია იჩენს თავს. ასეთი სახის კითხვარებს, როგორც წესი, კითხვარის თემისადმი ან ძალიან დადებითად ან პირიქით, ძალიან უარყოფითად განწყობილი ადამიანები ავსებენ.

## ექსპერიმენტალური კარამეტრები

ტრადიციული ლინგვისტიკა ცდილობს ენობრივი გამონათქვამები მაქსიმალურად ზუსტად აღწეროს და ერთ სისტემაში მოაქციოს. ფსიქოლინგვისტიკის მიზანი კი იმ მენტალური პროცესების განმარტებაა, რომლებიც შესაბამის ენობრივ ქმედებას საფუძვლად უდევს (თან სდევს). ფსიქოლინგვისტიკური გამოკვლევების ძირითად სიძნელეს ის წარმოადგენს, რომ ზემოდასახელებული პროცესები დაფარულია. ისინი ადამიანის გონებაში მიმდინარეობს და მათზე უშუალო დაკვირვება და მათი აღწერა პრაქტიკულად შეუძლებელია. ფსიქოლინგვისტიკები ამბობენ, რომ ეს მექანიზმები "შავ ყუთში" (black box) ინახება, რომლის შიგთავსის გაშიფვრასაც სხვადასხვა ექსპერიმენტის საფუძველზე ცდილობენ.

### დრო

ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პარამეტრად მიჩნეულია დროის მაჩვენებელი. ფიზიკურისგან განსხვავებით, ფსიქიკურს განფენილობა არ გააჩნია და ის მხოლოდ დროში არსებობს (ანუ მენტალური პროცესები შესაბამის დროში არის მოცემული), რის გაზომვაც შესაძლებელია. სავარაუდოა, რომ რაც უფრო დიდი დრო სჭირდება გონებას გარკვეული ოპერაციის შესასრულებლად - ანუ რაც უფრო დიდია დროის ინტერვალი სტიმულსა და ცდისპირის რეაქციას შორის - მით უფრო რთული პროცესები მიმდინარეობს "შავ ყუთში".

დროის გაზომვის საშუალებით შესაძლებელია გარკვეული წარმოდგენის შექმნა, თუ რა პირობები (ფაქტორები) უწყობენ ხელს აღქმის პროცესის გაიოლებას (ინტერვალი სტიმულსა და რეაქციას შორის მცირეა), და შესაბამისად, რა ფაქტორები აფერხებს მას (ინტერვალი სტიმულსა და რეაქციას შორის დიდია).

### სიხშირე

დროის ხანგრძლივობის გარდა, დაკვირვების მნიშვნელოვან პარამეტრს სიხშირე წარმოადგენს, ანუ რამდენად ხშირად მეორდება ესა თუ ის ფენომენი. სიხშირის პარამეტრის გამოყენება დასკვნების გაკეთებისას იმდენად არის გამართლებული, რამდენადაც შეგვიძლია დავადგინოთ, ერთნაირი პირობების დროს ერთი და იგივე ინფორმაცია ერთნაირად მუშავდება და ერთნაირ შედეგს გვაძ-

ლევს, თუ არა. ასე მაგალითად, მცირენლოვანი ბავშვების მიერ გარკვეული ბგერების, სიტყვების თუ შესიტყვებების გამოყენების სიხშირე ბავშვის ენობრივი განვითარების შესახებ დასკვნების გაკეთების საშუალებას გვაძლევს.

სხვათა შორის, მნიშვნელოვან პარამეტრს წარმოადგენს დაშვებული ენობრივი შეცდომების სიხშირეც. დაშვებული შეცდომები ენის დაუფლების სტადიების შესახებ საინტერესო ინფორმაციას გვაწვდის. დიდი ხანია შემჩნეულია, რომ ბავშვები გარკვეულ ასაკში, შეიძლება ითქვას, ტიპურ შეცდომებს უშვებენ, რაც ენის (გრამატიკის) ათვისების თანმიმდევრობის დადგენაში გვეხმარება.

## ნაირ-ფიზიოლოგიური პარამეტრები

თანამედროვე სამედიცინო ტექნიკის დახმარებით შესაძლებელია ტვინის გარკვეული უბნების აქტივობის გაზომვა, რაც ფსიქოლინგვისტიკებს "შავი ყუთის" უშუალო დაკვირვების საშუალებას აძლევს. ელექტროენცეფალოგრაფიის საშუალებით არა მხოლოდ ტვინის ქერქის ელექტრონული აქტივობის დადგენა შეიძლება, არამედ ტვინის დაზიანებული უბნების გამოყოფაც, ანუ ისეთი უბნების ფიქსირება, სადაც ასეთი აქტივობა არ შეიმჩნევა. ნეიროფიზიოლოგიური სახის გამოკვლევით შესაძლებელია ნეირონების ნაკადების ლოკალიზება და რეგისტრირება. მსგავსი კვლევებისას, ხშირად დიდი მნიშვნელობა დროსაც. რადგან თუკი გავზომავთ, მაგალითად, ინტერვალს გალიზიანებასა და ტვინის აქტივობის ზრდას შორის, დავადგენთ ინფორმაციის დამუშავებისთვის საჭირო დროის სიდიდეს და სავარაუდოდ, დამუშავების უბანსაც.

ხშირად ექსპერიმენტატორები ზომავენ თვალის გუგის მოძრაობას (ძირითადად ინფორმაციის კამერის საშუალებით), რაც შესაძლებელს ხდის, მაგალითად, კითხვის დროს სიტყვების აღქმის დროის გაზომვას ან ჩვილი ბავშვის ყურადღების ობიექტის დადგენას.

## მონაცემთა სტატისტიკური ანალიზი

მიღებული მონაცემების დამუშავებისას გამოიყენება მათემატიკური სტატისტიკის მეთოდები, რისთვისაც მონაცემები გარკვეულ ფორმაში უნდა მოვაქციოთ, რაც მათი ადეკვატური დამუშავების წინაპირობას წარმოადგენს. სტატისტიკური ანალიზის შედეგად შესაძლებელია ექსპერიმენტის საფუძვლად აღებული თეორიის მართებულების გადასინჯვა. თუ კი მიღებული შედეგების ალბათობა  $p \geq 0,95$  შეადგენს, ანუ *სისტემური სხვაობის მაჩვენებელი*  $p \leq 0,05$  ნაკლებია (რაც განპირობებული შეიძლება იყოს შემთხვევითი ფაქტორებით, შეცდომებით ექსპერიმენტის ჩატარების დროს, ცდისპირების სუბიექტური ფაქტორებით და სხვ.), შეიძლება ითქვას, რომ თეორია სისწორის მაღალი ალბათობით გამოირჩევა. სტატისტიკური ანალიზი სხვადასხვა მათემატიკურ მოდელს იყენებს, რაც ცალკე საგანგებო შესწავლას საჭიროებს.

მიჩნეულია, რომ ყოველი ექსპერიმენტი ტესტოლოგიაში მიღებულ სამ ძირითად პარამეტრს უნდა აკმაყოფილებდეს. ესენია:

- *ობიექტურობა*: დაკვირვების შედეგები არ არის დამოკიდებული მკვლევარზე. სხვადასხვა მკვლევარი ერთსა და იმავე შედეგს იღებს.
- *სანდოობა*: გაზომვების გამეორებისას მიიღება იგივე შედეგები. ექსპერიმენტი ტექნიკურად სანდოდ და გამართულად ჩატარდა.
- *ვალიდობა*: ტესტი ზომავს ზუსტად იმას, რის გაზომვაც იყო გამიზნული. დაკვირვების შედეგები შინაარსობრივად პირდაპირ კავშირში უნდა იყოს შესაბამისებელ ფაქტორთან.

## ტრადიციული ფსიქოლინგვისტური მიდგომა

ფსიქოლინგვისტიკის განვითარებაზე ორმა თეორიამ განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანი ზეგავლენა იქონია. ერთი თეორია ცდილობდა ენობრივი ცოდნის შექმნის პროცესი არაენობრივ ქცევაზე დაყრდნობით აეხსნა. მეორე თეორია კი ენისა და აზროვნების ურთიერთდამოკიდებულებას იკვლევდა და მიიჩნევდა, რომ ენობრივი სტრუქტურები სამყაროს აღქმის, სამყაროს რაობის განმარტების ნიმუშს წარმოადგენს, და მეტიც, აზროვნებას განსაზღვრავს. ამ თეორიებს დღესაც არ დაუკარგავთ აქტუალურობა, თუმცა უკანასკნელ დროს, მათ შესამჩნევი ცვლილებები განიცადეს. ეს თეორიებია: **ბიჰევიორიზმი** და **ლინგვისტური რელატივიზმის** (ფარდობითობის) თეორია.

## ბიჰევიორიზმი

ბიჰევიორიზმი (ინგლ. behavior: ქცევა) ცდილობდა ენის ფენომენი არაენობრივი საშუალებებით აეხსნა. ბიჰევიორიზმი წარმოადგენს ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ მიმდინარეობას, რომელიც თავის გამოკვეთვაში - საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მსგავსად - მხოლოდ ემპირიულ მასალას ეყრდნობა. ისეთი ფსიქოლოგიური მონაცემები, რომლებიც თვითდაკვირვების შედეგად მოიპოვება, მიიჩნევა არასანდოდ ან, საერთოდაც, მცდარად. ასეთი მიდგომა ინდივიდის "შინაგანი სამყაროს" ანუ მისი აზროვნების, გრძნობების, ნების (რომლებიც, სხვათა შორის, ინდივიდის თვითშეფასების თანახმად, დიდწილად განაპირობებს მის ქცევას) უგულვებელყოფას ნიშნავს. ბიჰევიორისტულ თეორიაში მათ ყურადღება პრაქტიკულად არ ეთმობათ. მიჩნეულია, რომ "შინაგანი სამყარო" წარმოადგენს რა შავ ყუთს, მისი შესწავლა შეუძლებელია. ისეთი ცნებები, როგორცაა *გვულისხმობ, განრისხებული ვარ* და სხვა მსგავსი შინაგანი მდგომარეობის გამომხატველი გამონათქვამები კვლევისთვის *ირელეევანტურადაა* (არალირებულადაა) მიჩნეული.

ბიჰევიორიზმი ცდილობს ენობრივი ქცევა, ისევე როგორც ყველა სხვა ქცევა, ახსნას ე. წ. *სტიმული-რეაქციის სქემის*<sup>1</sup> საფუძველზე (ინგლ: stimulus-response, შემოკლებით: S-R). ასეთი სქემა წარმოდგენილია ნებისმიერ ორგანიზმში. ასე მაგალითად, ცხოველების უმრავლესობა გარბის (რეაქცია), როდესაც შესაძლო მტერი მათთან გარკვეულ სიახლოვეში აღმოჩნდება (სტიმული). ასევე, ბევრი მათგანი შეტევაზე გადადის (რეაქცია), როდესაც დისტანცია შესაძლო მტერსა და მსხვერპლს შორის მინიმალურია (სტიმული) და გაქცევით თავის დახსნა საეჭვო ან შეუძლებელია.

სტიმული-რეაქციის სქემა მხოლოდ ინსტიტუტურ დონეზე არაა მოცემული. სწავლის, გამოცდილების დაგროვების შედეგად შესაძლებელია ახალი სქემის შექმნა. ახალი სქემის შექმნის სანიმუშო მაგალითს წარმოადგენს რუსი ფიზიოლოგის, პავლოვის ექსპერიმენტი: ძაღლისთვის საკვების მიცემას თან სდევდა აკუსტიკური სიგნალი. ცოტა ხნის შემდეგ აღმოჩნდა, რომ მხოლოდ ამ სიგნალის მიცემა საკმარისი იყო იმისთვის, რომ ძაღლს ნერწყვის გამოყოფა დაწყებოდა, რაც იქამდე მხოლოდ უშუალოდ საკვების მიცემისას ხდებოდა. სიგნალის მიცემამ იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც საკვებმა. აკუსტიკური სიგნალი (სტიმული) იმდენად მჭიდროდ დაუკავშირდა საკვების მიღებას, რომ საკმარისი გახდა ნერწყვის გამოყოფის დაწყებისთვის (რეაქცია).

ბიჰევიორისტები მიიჩნევენ, რომ შესაძლებელია ადამიანის ენობრივი ქცევაც აიხსნას სტიმული-რეაქციის სქემით. ბარუს სკინერი თავის ნიგში "ვერბალური ქცევა" (Skinner 1957) ცდილობდა წარმოედგინა ადამიანების მეტყველება, როგორც ზოგადი ქცევის განსაკუთრებული ფორმა. მისი აზრით, ენის გამოყენება წარმოადგენს სტიმული-რეაქციის უწყვეტ ჯაჭვს, რომელიც ადამიანის ქცევის ერთ-ერთი კომპონენტია. ვთქვათ, მოლაპარაკეს სწყურია (სტიმული), იგი მსმენელს ჭიქა წყალს სთხოვს (რეაქცია). მსმენელი აწვდის მას წყალს (სტიმული), მოლაპარაკე სვამს წყალს (რეაქცია) (Skinner 1974). ენის ათვისების პროცესიც წარმოდგენილია, როგორც ბავშვის ენობრივი რეაქცია მის გარშემო მყოფი უფროსების ენობრივ სტიმულებზე. შესაბამისად, ბიჰევიორისტული გამოკვლევები განმარტავს სწავლის გარკვეულ ფორმებს, როგორც ორგანიზმის ადაპტაციის უნარს არსებულ სინამდვილეში.

ენობრივი ქცევის, ისევე როგორც ენის ათვისების ფენომენის, სტიმული-რეაქციის სქემამდე დაყვანა გარკვეულ სიძნეელებს წააწყდა. ასე, მაგალითად, აუხსნელი დარჩა სინტაქსის სტრუქტურების შექმნისა და მათი კრეატიული გამოყენების მექანიზმი. გარდა ამისა, ჭირს იმ თეზის დამტკიცებაც, რომ ადამიანის

მეტყველება უშუალოდ დამოკიდებულია სიტუაციაზე. ცხადია, მეტყველების ყველა აქტი სიტუაციაში მიმდინარეობს და სიტუაციაზე არის მიმართული, მაგრამ ის არამხოლოდ ამ სიტუაციის მიერაა დეტერმინირებული (განპირობებული). პირიქითაც, როგორც ჩანს, სწორედ "შავ ყუთში" მიმდინარე პროცესები უაღრესად დიდ როლს ასრულებს და გარკვეულწილად განაპირობებს სიტუაციის აღქმასა და შესაბამისად, მის მომდევნო განვითარებას. ასეთი სახის კრიტიკული შენიშვნები ძირითადად აღნიშნავს იმ ფაქტს, რომ ენის დაუფლების და მეტყველების ფენომენები მხოლოდ არაენობრივ და გარეგნულ წინაპირობებზე ძნელად თუ დაიყვანება.

ასევე პრობლემატურია თვითონ ცნება "სტიმულის" განსაზღვრება (*დეფინიცია*). რა არის სტიმული? ისეთი სახის გალიზიანება, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს ორგანიზმის რეაქცია, თუ მხოლოდ ისეთი გალიზიანება, რომელმაც მართლაც გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია? თვითონ სკინერი (Skinner, 1938) მიიჩნევს, რომ სტიმული და რეაქცია "დინამიკური წესებითაა" (dynamic laws) ურთიერთდაკავშირებული, მაგრამ კონკრეტულ სტიმულსა და რეაქციას შორის კანონზომიერების დადგენა ძნელია. დავუშვათ, მასპინძელი სტუმარს ახალშეძენილ სურათს უჩვენებს. სტუმრის რეაქციის პროგნოზირება რთულია, თუმცა ჩვეულებრივ ის აღფრთოვანებას გამოხატავს და არ ამბობს, მაგალითად: *მეგონა შენ აბსტრაქტული ხელოვნება გიყვარდა;* ან *ძალიან მაღლა კიდეა;* ან *მაგონებს ჩვენს უკანასკნელ საერთო ლაშქრობას* და სხვ. ყოველი ასეთი პასუხი ლეგიტიმურია და თანაც არაპროგნოზირებადი, რადგან გაუგებარია სტიმულის რომელი თვისება თუ ასპექტი იწვევს შესაბამის რეაქციას. სკინერის აზრით, ნებისმიერი რეაქცია "სტიმულის კონტროლს ქვეშაა", თუმცა კვლავ აუხსნელი რჩება, რატომ გახდა ეს სტიმული ამ რეაქციის განმსაზღვრელი, და რატომ მაინცდამაინც სტიმულის ამ თვისებამ, და არა რომელიმე სხვამ, გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია. (სკინერის თეორიის კრიტიკა იხ. Chomsky 1969.)

<sup>1</sup> სწორად ამბობენ ასევე: "გალიანიზება-რეაქციის სქემა"

## ლინგვისტური რელატივიზმი (ზარდობითობა)

ყოველი ადამიანი რეალურად მოცემულ სივრცესა და დროში ცხოვრობს, მაგრამ არსებული რეალობის აღქმის პროცესი ობიექტური არ გახლავთ. სამყაროს აღქმისას ადამიანი ეყრდნობა ენას, ენის პრიზმაში ხედავს სამყაროს. შესაბამისად, სამყაროს სურათიც აიგება იმ ენობრივი ნორმების გათვალისწინებით, რომელზედაც ეს ადამიანი ლაპარაკობს, ანუ ენა გავლენას ახდენს ადამიანის აზროვნებასა და გამოცდილებაზე. ენის ფუნქციის ასეთ ხედვას უკავშირდება *ლინგვისტური დეტერმინიზმის* და *ლინგვისტური რელატივიზმის* ცნებები. ლინგვისტური დეტერმინიზმი ნიშნავს, რომ ენა განაპირობებს აზროვნებას, ხოლო *ლინგვისტური რელატივიზმის* თანახმად ის დამოკიდებულია მოლაპარაკის კონკრეტულ ენაზე.

ამერიკელმა მეცნიერებმა უორფმა (1897-1941) და სეპირმა (1884-1939) შეიმუშავეს ჰიპოთეზა, რომლის თანახმად ცალკეული ენების სისტემები განსაზღვრავს ამ ენაზე მოლაპარაკეთა აზროვნებას. უორფმა ჩრდილოამერიკელ ინდიელთა ერთ-ერთი ტომის - ჰოპი-ტომის - ენის შესწავლისას დაადგინა, რომ ამ ენის გრამატიკული სტრუქტურა ძალზე განსხვავდება (ინდო-) ევროპული ენების სტრუქტურისაგან. უორფი მიიჩნევდა, რომ ეს სხვაობა იმდენად დიდია, რომ გარკვეული ტექსტების თარგმნა ამ ენაზე პრაქტიკულად გამორიცხულია. ჰოპი-ენის გრამატიკისათვის უცხოა ინდოევროპული ენების მიერ სამყაროს აგებისათვის ესოდენ დამახასიათებელი გეომეტრიული სივრცისა და უწყვეტი დროის კატეგორიები. უორფი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ჰოპი ტომის ინდიელები სამყაროს ევროპელებისაგან განსხვავებულად აღიქვამენ და შესაბამისად, განსხვავებული აზროვნებაც აქვთ. აზროვნებისა და ენის ასეთ ურთიერთდამოკიდებულებას "*ლინგვისტური ფარდობითობის პრინციპი*" ეწოდა, რომლის თანახმად ადამიანის შემეცნება რელატიურია ცალკეული ენების სისტემების შესაძლებლობების გათვალისწინებით. "*ადამიანები, რომლებიც ძალზე განსხვავებული გრამატიკების მქონე ენებს იყენებენ, ამ გრამატიკებს ტიპობრივად განსხვავებულ დაკვირვებამდე და გარეგნულად მსგავს დაკვირვებათა განსხვავებულ შეფასებებამდე მიჰყავთ. ამიტომ ისინი ერთმანეთის ეკვივალენტური დამკვირვებლები კი არ არიან,*

*არამედ სამყაროს ერთგვარად განსხვავებულ ხედვას (different views of the world) იძენენ.*" (Worth 1956, 20)<sup>2</sup>.

გერმანელი ფილოსოფოსის და ენათმეცნიერის, ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტის გავლენით მსგავსი თეორია წამოაყენა "შინაარსობრივი გრამატიკის" ფუძემდებელმა ლეო ვაისგერბერმაც (1899-1985). ვაისგერბერის თანახმად ენა შეგრძნებების გაუფორმებელ ნაკადსა და ენობრივ კოლექტივს შორის შუალედურ სამყაროს (Sprachliche Zwischenwelt) წარმოადგენს. ენის ასეთი შუალედური მდგომარეობა სხვადასხვა ენებში სამყაროს განსხვავებული აღქმის მიზეზი ხდება.

მართლაც, სხვადასხვა ენა სამყაროს სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს. სამყაროს განსხვავებული აღქმა ნათლად ჩანს სხვადასხვა ენის ლექსიკის შედარებიდანაც, რომელიც აღწერს სინამდვილის რომელიმე მონაკვეთს (ვაისგერბერი იტყოდა: eines Lebensbereichs). ასე მაგალითად, ნათესაობის აღმწერი ლექსიკა ყოველ ენაში განსხვავებულია; გერმანული "die Tante", ან რუსული "Тётя" აღნიშნავს იმავს, რასაც ქართულში "დეიდა" "მამიდა" და "ბიცოლა" შეესაბამება. ადამიანის თვალი უამრავ სხვადასხვა ფერს განასხვავებს, ბევრად მეტს ვიდრე ფერთა ამსახველი სახელწოდებებია. ანუ სხვადასხვა ენა ფერთა სპექტრს განსხვავებულად ყოფს, გარკვეულ კლასებად აჯგუფებს, სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს სამყაროს. არსებობს ისეთი ენები, რომლებიც სხვა ენებში ორ ცნებად მოცემულ ფერებს ერთი ცნებით ფარავს, მაგალითად, ლურჯსა და მწვანეს ბრეტონელები ერთი სიტყვით აღნიშნავენ (Мартине 1963, 374). საგნების აღწერისას შესაბამისი ენის მატარებლები მხოლოდ იმ ფერებს "ხედავენ" რომელთა დასახელება (ანუ რომელთა აღმნიშვნელი სიტყვები) არის მოცემული მათ ენაში.<sup>3</sup>

ენობრივი ფარდობითობის პრინციპის უკიდურეს პოზიციას წარმოადგენს ის მოსაზრება, რომ ენა სრულად განსაზღვრავს აზროვნებასა და ქცევას, თუმცა დღეს უფრო ზომიერი მიდგომა გავრცელებულია, რომლის თანახმად ენა განაპირობებს გარკვეული განწყობების წარმოშობას.

უორფის და სეპირის თეორიას თავისი მნიშვნელობა დღესაც არ დაუკარგავს. აზროვნებაზე ენობრივი სტრუქტურების ან "სიტყვათა ველების" (სემანტი-

<sup>2</sup> ციტირებულია: ა.კარტოზია, 1998

<sup>3</sup> ზოგი მკვლევარი მიიჩნევს რომ ფერთა განაწილება (და ზოგადად, ენაში მოცემული ლექსიკა) უშუალოდ არის დაკავშირებული ენობრივი ფუნქციის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზე. არის ისეთი ენები სადაც არ არის მოცემული ლურჯი ფერი, (ავსტრალიელ აბორიგენტთა ერთ-ერთი ტომის არანტია ენა), ზოგი მკვლევარი თვლის რომ ლურჯი ფერის ამსახველი ტერმინის არქონა აიხსნება იმით, რომ აღნიშნული ტომის გარემოცვაში ეს ფერი ცის გარდა პრაქტიკულად არ არის მოცემული (Чесноков 1977, 49).

კური ველების) გავლენა, ისევე როგორც ამ გავლენის მოცულობა, ბოლომდე არ არის გარკვეული. ასევე, დაუსრულებელია კამათი, თუ რამდენად განსაზღვრავს ენა რეალობის აღქმას (Lakoff 1987). როგორც არ უნდა აღნიშნავდნენ ამა თუ იმ ენაში სხვადასხვა ფერს, ვერ ვიტყვით, რომ ამ ენის მატარებლები ვერ ამჩნევდნენ განსხვავებას ფერებს შორის. იგივე ითქმის გრამატიკული სტრუქტურების შედარებაზე. შვეიცარულ გერმანულში მომავლის დროის გრამატიკული ფორმების ნაკლებობის მიუხედავად, ვერავინ იტყვის, რომ შვეიცარელები მომავალს გერმანელებზე ან ვთქვათ, პოლონელებზე უარესად გეგმავენ.

## პარადიგმის შიგნით

ფსიქოლოგიაში, ისევე როგორც ლინგვისტიკაში, ნიშნის ნიშნები გარდატეხის ეპოქად შეიძლება მივიჩნიოთ. ფსიქოლოგიაში და ლინგვისტიკაში დამკვიდრდა ახალი დისციპლინები და მიმართულებები, რაც პარადიგმის შეცვლაზე მიუთითებს. სწორედ ამ დროს ყალიბდება და ვითარდება კოგნიტური ფსიქოლოგია, რომელსაც ფსიქოლოგიაში "მესამე ძალასაც" კი უწოდებდნენ, ფსიქონალიზისა და ბეჰევიორიზმის გვერდით. სწორედ ამ პერიოდში, ტრანსფორმაციულ-ნარმომომობი გრამატიკის გავლენით, ლინგვისტიკა დაშორდა ნმინდა დესკრიფციულ (აღწერით) მიზნებს და შემეცნებით მეცნიერებად ჩამოყალიბდა, რაც ენობრივი პროცესების არა მხოლოდ აღწერას, არამედ მათ ახსნასაც გულისხმობს. გარდა ამისა, გავრცელდა ახალი, გამოყენებით მიზნებზე მიმართული დისციპლინები, როგორცაა, პრაგმატიკა (პრაგმალინგვისტიკა), სოციოლინგვისტიკა, იგივე ფსიქოლინგვისტიკა, ოდნავ მოგვიანებით კი, კოგნიტური ლინგვისტიკა. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ სიტყვა "კოგნიტური" უკანასკნელ დროის ერთგვარ მოდურ ეტიკეტად იქცა, რომელსაც სხვადასხვა სახის გამოკვლევას აკრობენ ხოლმე. გარდა ამისა, ჭარბადაა ინტერდისციპლინარული ხასიათის გამოკვლევები, რომელთა ერთი დისციპლინისთვის მიკუთვნება საკმაოდ რთულია.

## კოგნიტური ფსიქოლოგია

მეოცე საუკუნის სამოციანი წლებისთვის სულ უფრო და უფრო მკაფიოდ გამოჩნდა ბეჰევიორისტული კვლევის მოდელის უკმარისობა. კრიტიკის ძირითად ობიექტად იქცა ბეჰევიორიზმის რიგიდული პოსტულატი, რომელიც სამეცნიერო კვლევიდან დევნიდა შავ ყუთში მიმდინარე პროცესებს, ანუ უგულვებელყოფდა პიროვნების "შინაგან" სამყაროს. 1967 წელს გამოვიდა ულრიჰ ნაისერის წიგნი "კოგნიტური ფსიქოლოგია", რომელმაც დასაბამი დაუდო ფსიქოლოგიის ახალი მიმართულების - კოგნიტური ფსიქოლოგიის - განვითარებას.

კოგნიტური ფსიქოლოგია ინფორმაციის მიღებასთან, დამახსოვრებასა და გამოყენებასთან დაკავშირებულ პროცესებს შეისწავლის. კოგნიცია განსაზღვრულია, როგორც იმ სტრუქტურებისა და პროცესების ერთიანობა, რომელიც ადამიანის ცოდნას შეადგენს.

*"გამოყენებული ტერმინი "კოგნიტური" ეხება ყველა იმ პროცესს რომელიც მონაწილეობს სენსორული სტიმულის ტრანსფორმაციაში, ინფორმაციის შევინროვებაში, გაფართოვებაში, შენახვაში, შეცვლასა თუ გამოყენებაში... სპეციალური სტიმულაციის არ არსებობის დროსაც კი" (Neisser 1967, 4).*

ამრიგად, კოგნიცია წარმოადგენს ნებისმიერი სახის ინფორმაციის შექმნასა და დამუშავებაში მონაწილე უნარების ერთობლიობას. აზოვნებისა და მეტყველების გვერდით, ასეთი უნარების რიგს განეკუთვნება აღქმა, მესხიერება, ყურადღება, დასწავლა და სხვ.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის ფარგლებში კოგნიცია აღიქმება, როგორც მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების სისტემა, რომელიც მენტალური აქტივობების გათვალისწინებით უნდა იქნეს აღწერილი. ამით კოგნიტური ფსიქოლოგია უშუალოდ უპირისპირდება ბიჰევიორისტული მოდელის რედუქციონიზმს. კოგნიტური ფსიქოლოგია მიიჩნევს, რომ კოგნიტური პროცესები წარმოადგენს მიზანდასახულ აქტივობებს, რომელთა ახსნა მხოლოდ მიზეზ-შედეგობრივი და ასოციაციებზე დაფუძნებული მექანიზმებით შეუძლებელია. კოგნიტური ერთეულები და პროცესები წარმოადგენილია, როგორც კომპლექსური სისტემის ნაწილი, რომელთა იზოლირებულად, არასტრუქტურირებულ კომპონენტებად

განხილვა შეუძლებელია. კოგნიტური ფსიქოლოგიის მიხედვით, ადამიანს დაბადებიდანვე აქვს გარკვეული კოგნიტური დისპოზიცია, რაც მის შემდგომ განვითარებას განსაზღვრავს<sup>4</sup>. ამ საკითხშიც კოგნიტური ფსიქოლოგია უპირისპირდება ბიჰევიორიზმს, რომლის თანახმად, ადამიანი დაბადებისას წარმოადგენს "ტაბულა რაზას" (ცარიელ დაფას) და ცოდნას ასოციაციური დასწავლის გზით ეუფლება.

ამრიგად, ძირითადი სხვაობა ბეჰევიორიზმსა და კოგნიტურ ფსიქოლოგიას შორის ისაა, რომ კოგნიტივიზმი ფსიქიკურ მოვლენებს როგორც რეალურ მოვლენებს, ისე განიხილავს, მაშინ, როდესაც ბეჰევიორიზმი მათ არსებობას პრაქტიკულად სრულიად უგულებელყოფს. მიუხედავად ამისა, ბეჰევიორიზმსა და კოგნიტურ ფსიქოლოგიას შორის საკმაოდ დიდი მსგავსებაა, პირველ ყოვლისა, კვლევის მეთოდებში. კოგნიტივიზმი, ბეჰევიორიზმის მსგავსად, პოზიტივისტურად ორიენტირებული მეცნიერებაა, რომელიც თავისი თეორიების გადამოწმებას ემპირიული მასალის ანალიზის საშუალებით ცდილობს<sup>5</sup>. შესაბამისად, კოგნიტური მეცნიერების მიზანია ემპირიულად გადასინჯვადი თეორიების შემუშავება, რომლებიც განმარტავს ადამიანის კოგნიციის სტრუქტურულ და პროცესულ ასპექტებს. კოგნიტური ფსიქოლოგიის კვლევის ძირითადი სამიზნეა:

- რა ცოდნა ესაჭიროება ადამიანს ისეთი კომპლექსური უნარების განსახორციელებლად, როგორიცაა აზროვნება და მეტყველება.
- როგორ არის ეს ცოდნა მეხსიერებაში წარმოდგენილი და სტრუქტურირებული (ორგანიზებული).
- როგორ ვიყენებთ ამ ცოდნას, რა მენტალური პროცესების საშუალებით ვახერხებთ კოგნიტური უნარების განხორციელებას.

<sup>4</sup> ამ მხრივ კოგნიტური ფსიქოლოგია დაეყრდნო ჟან პიაჟეს შრომებს, რომლებიც, ბეჰევიორიზმის გაკვლით, საკმაოდ დიდი ხნის განმავლობაში ჩრდილში იყო მოქცეული. შეიძლება ისიც ითქვას, რომ კოგნიტურმა ფსიქოლოგიამ პიაჟე ხელახლა აღმოაჩინა.

<sup>5</sup> ალბათ, სწორედ ამ მსგავსებამ განაპირობა ის, რომ ბიჰევიორიზმის ჩანაცვლება საკმაოდ უმტკივნეულოდ მოხდა. კოგნიტური ფსიქოლოგიის გავრცელებას დაემთხვა კომპიუტერული ტექნიკის სწრაფი განვითარებაც, რაც კომპლექსური პროგრამების შექმნისა და მათი გადამოწმების საშუალებას იძლეოდა. შემთხვევითი არ არის, რო სწორედ ამ დროს დიდი პოპულარობა მოიპოვა ხელოვნური ინტელექტის კვლევებმა, "მოაზროვნე" მანქანების შექმნის იდეამ.

## კოგნიტური ლინგვისტიკა

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

ბუნებრივი ენა და ადამიანის კოგნიცია ორი კომპლექსური ფენომენია, რომლებიც ერთმანეთზე განუყოფლადაა გადაჯაჭვული. თუ კოგნიცია წარმოადგენს ადამიანის მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების ერთობლიობას, მაშინ ბუნებრივი ენა უნდა წარმოვიდგინოთ, როგორც ამ მთლიანობის ერთ-ერთი ნაწილი. ცნება "კოგნიცია" თავის თავში მოიცავს "ენას". ამდენად, ენის შესწავლა მუდამ წარმოადგენს კოგნიციის ნაწილის კვლევას და კოგნიციის კვლევის ნაწილს. თუმცა მრავალი ლინგვისტური თეორია ენას განიხილავს როგორც ცალკე მდგომ, თვითკმარ მთლიანობას, დასრულებულ სისტემას, რომლის შესწავლაც იზოლირებულადაც არის შესაძლებელი. ბოლო დროს უფრო და უფრო გახშირდა ისეთი შრომები, რომლებიც ენობრივი ფენომენის კვლევისას ადამიანის სხვა კოგნიტურ უნარებსაც ითვალისწინებს.

ასეთი კვლევები კოგნიტური ლინგვისტიკის ფარგლებში ტარდება. კოგნიტური ლინგვისტიკა, შედარებით ახალი დისციპლინაა. რა აქცევს კოგნიტური ლინგვისტიკას დამოუკიდებელ დისციპლინად, რა არის კოგნიტური ლინგვისტიკის კვლევის სფერო?

კოგნიტური ლინგვისტიკის ძირითადი პრინციპები კოგნიტური მეცნიერებების ძირითად მიმართულებებს ემთხვევა.

- ადამიანის ქცევა განპირობებულია მენტალური სტრუქტურებისა და პროცესების კომპლექსური სისტემით.
- ენის გამოყენების უნარი ნეირობიოლოგიურად მოცემულია ადამიანის გონებაში და ექვემდებარება გარკვეულ სტრუქტურულ და ფუნქციონალურ კანონზომიერებებს.
- შესაძლებელია ენის კანონზომიერებების, როგორც მენტალური ფენომენის აღწერა, მაშინაც კი როდესაც არ ვითვალისწინებთ ენის ფიზიოლოგიურ საფუძვლებს.

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

- ენის შემეცნების სისტემა აღწერილ უნდა იქნეს, როგორც კოგნიციის ერთ-ერთი შემადგენელი ნაწილი. კვლევის ობიექტს წარმოადგენს ადამიანის ენობრივი უნარის ყველა კომპონენტი. კოგნიტიური ლინგვისტიკა უარყოფს წმინდა სინტაქსურ მოდელებს და წინ წამოწევს სემანტიკურ ასპექტებს. წმინდა ფორმალური თეორია, ენის შინაარსობრივი სტრუქტურების გათვალისწინების გარეშე, რუდიმენტულად და არაადეკვატურადაა მიჩნეული.
- კოგნიტიური ლინგვისტიკა იკვლევს პროცედურული კომპეტენციის ასპექტებს. ასეთი სახის გამოკვლევები მიზნად ისახავს ენობრივი სისტემისა და სხვა კოგნიტიური ქვესისტემების ურთიერთქმედების ანალიზს. კოგნიტიური ლინგვისტიკა ენის კომპეტენციის ცნებას საკმაოდ ფართოდ განიხილავს. თუკი თეორიული ლინგვისტიკა კომპეტენციის ქვეშ ენის სტატიკურ ცოდნას გულისხმობს, კოგნიტიური ლინგვისტიკისთვის კომპეტენცია ცოდნის აქტივირებისა და დამუშავების პროცედურულ უნარებსაც აერთიანებს. გარდა ამისა, მიჩნეულია, რომ ადამიანის ცოდნა დაკავშირებულია მისი რეალიზაციის მექანიზმებთან, რაც გულისხმობს პათოლოგიური დარღვევებისა და აფაზიების კვლევასაც.

ამრიგად, ადამიანის ენობრივი უნარის კვლევა შემდეგ ცენტრალურ საკითხებს ეხება:

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

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

კოგნიტიური ლინგვისტიკა ესაა ინტეგრირებული მოდელი, რომელიც მოიცავს თეორიული ლინგვისტიკის, ფსიქოლინგვისტიკისა და ნეიროლინგვისტიკის კვლევის სფეროებს და ცდილობს კვლევის ინტერდისციპლინარული მიმართულების შემუშავებას. კოგნიტიურ ლინგვისტიკას აქვს პრეტენზია ენობრივი ქცევის მთლიან კოგნიტიურ კომპლექსში წარმოაჩინოს.

## ექსკურსი: ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი, ენა და მსოფლსატი

რას სწავლობს ადამიანი, როდესაც ენას ეუფლება? მხოლოდ გრამატიკასა და სიტყვების მარაგს, თუ რაღაცას მეტს? ზოგი ამ მეტს კულტურას უწოდებს, ზოგს ეს სიტყვაც ვინროდ ეჩვენება და ენასა და სამყაროს აიგივებს და მიიჩნევს, რომ ბავშვი, რომელიც სწავლობს ენას, სწავლობს *სამყაროს*.

### ენის ენერგეტიკული ფუნქცია<sup>6</sup>

ჰუმბოლდტთან ენა, ესაა ტრადიციით განმტკიცებული "ძალა", რომელიც ყოველ თაობაზე ზემოქმედებს. ინდივიდს ის "მზა" სახით მოეცემა, მაგრამ ყოველი ინდივიდი, თავის მხრივ, უპირისპირდება ენას, გარკვეულად ცვლის თუ ირგებს მას. *"ენა, როგორც ერისა და წინა დროის პროდუქტი, ინდივიდალად მიამდენადმე უცხოა; ამის გამო ადამიანი, ერთი მხრივ, შებოჭილია, მაგრამ, მეორე მხრივ, იმით, რაც ყველა თაობების მიერაა შეტანილი ენაში, ეს უკანასკნელი გამდიდრებული, გაძლიერებული და შთაგონებულია"*. ენა შესაცნობს უპირისპირდება, როგორც "სუბიექტური", ადამიანის მიმართ კი იგი ობიექტური გამოდის" (რამიშვილი 1978, 48). ენის ერთდროული ობიექტურობა და სუბიექტურობა ნათლად ჩანს ენისა და მეტყველების სხვაობაში. მეტყველება, როგორც ინდივიდის კონკრეტული ვერბალური ქმედება, ვერ იარსებებს "ზეინდივიდუალური" ენის გარეშე, ასევე "ზეინდივიდუალური" ენაც ვერ იარსებებს მეტყველების გარეშე. ერთ ენაზე მოლაპარაკლე ინდივიდთა თავისებურებაც სწორედ მათ ერთმანეთისგან განსხვავებულ მეტყველებაში ვლინდება. ენის შესწავლა თავისთავად გულისხმობს, ობიექტურად მოცემული ენის სუბიექტურ დამუშავებას, ამიტომ ამბობენ ხოლმე, რომ ბავშვი ენას კი არ სწავლობს, არამედ თავიდან ქმნის, იგონებს მას. სუბიექტის ენა ახალ ენას წარმოადგენს, ანუ ენა სტატიკური სახით არასოდეს არ არის მოცემული. ის მუდამ მოძრაობაშია. მუდმივად შემოქმედებაშია, რამდენადაც ენას "იდეალური არსებობა აქვს ადამიანის თავებსა და სულში და არავითარი, თვით ქვასა და ლითონში მოქცეული ენაც კი არ ჩაითვლება მატერიალური არსებობის მქონედ" (Humboldt 1880, 196).

სწორედ ამიტომ ჰუმბოლდტის ენის ფილოსოფიის ცენტრალური თეზაა, რომ ენა *"ენერგიაა და არა ერგონი"* (Humboldt 1880, 56) ჰუმბოლდტის მიხედვით, ენის ენერგეტიკული ფუნქციაა *"აქციოს სინამდვილე ცნობიერების საკუთრებად"* (Humboldt 1880, 27). საკითხის ასე დაყენებისას წინ წამოინევს შემეცნების. ჰუმბოლდტის თანახმად, ენა წარმოადგენს აზროვნების არა მხოლოდ პროდუქტს, არამედ, აგრეთვე, მის წინაპირობას. ჰუმბოლდტი წერს, *"შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ენა აუცილებელი პირობაა ინდივიდის აზროვნებისათვის განმარტოებულ მდგომარეობაშიც"* (Humboldt 1880, 67) - ამდენად, აზროვნება არა მხოლოდ წმინდა ლოგიკურია, არამედ ასევე ვერბალურიც, მაშინაც კი, როდესაც ის *"უხმოდ"* მიმდინარეობს.

ენის მიზანია მოაწესრიგოს მის გარეთ არსებული სინამდვილე, ამით ენის ათვისება სამყაროს აგებას უტოლდება. ჰუმბოლდტის მიხედვით, ენის ეს შემოქმედებითი პრინციპი ვლინდება, ერთი მხრივ, ენის არტიკულაციისა და რეფლექსიის, ხოლო, მეორე მხრივ, აქცენტისა და სინთეზის უნარში. არტიკულაციისა და რეფლექსიის დახმარებით ენა ანაწევრებს სინამდვილეს, ხოლო აქცენტისა და სინთეზის დახმარებით მიმდინარეობს მოცემული ოდენობების გაერთიანება.

ჰუმბოლდტთან ტერმინი "არტიკულაცია" და "არტიკულირებული ბგერა" აღნიშნავს, პირველ ყოვლისა, არა ფონეტიკურ მოვლენას<sup>7</sup> (ბგერითი ნაკადის დანაწევრება ადამიანის არტიკულატორული აპარატის მიერ), არამედ ბგერითი ნაკადის ფუნქციონალურ დანაწევრებას. არტიკულაციურ ბგერებს აქვთ "მნიშვნელობა" (Bedeutsamkeit). მნიშვნელობის მქონე არტიკულირებული ბგერა განსხვავდება *"ერთი მხრივ, ცხოველური ხმისა და, მეორე მხრივ, მუსიკალური ტონისგან"* (Humboldt 1880, 89). "არტიკულაცია" წარმოადგენს ენის ერთ-ერთ ფუნდამენტურ პრინციპს, რომელიც ენას ზოგადად საფუძველად უდევს. ყრუ-მუნჯებს, რომლებსაც არ შეუძლიათ ბგერის წარმოთქმა, რადგან მხოლოდ "თითების ანბანი" აქვთ, მაინც აქვთ "მეტყველების" უნარი. *"ეს იმიტომ არის შესაძლებელი, რომ მათში მოცემულია არტიკულაციის უნარი"* ამბობს ჰუმბოლდტი. არტიკულაციის ფუნქცია *"გულისხმობს ბგერის იმგვარ გეშტალტიზაციას, რაც მას აქცევს აზრის მატარებლად"* (რამიშვილი 1978, 60).

ამრიგად, ენის ფუნქციას წარმოადგენს "გარე სამყაროს" ერთდროულად დანაწევრება - არტიკულაციისა და რეფლექსიის საშუალებით - და კონსტრუირება - სინთეზისა და აქცენტის დახმარებით.

<sup>6</sup> ექსკურსი ციტირებულია მინდაძე 2005

<sup>7</sup> ჰუმბოლდტი აკუსტიკურად "აღქმად" ბგერას უწოდებს არა არტიკულირებულ ბგერას, არამედ "გაგონილ ბგერას" (hörbarer Laut)

## ენა და "ხალხის გონი"

ცხადია, რომ სხვადასხვა ენა სხვადასხვაგვარად ანაწევრებს "ობიექტურად" მოცემულ სინამდვილეს. ამიტომ, ჰუმბოლდტის მიხედვით, ერებს შორის არსებული განსხვავება ენებშია საძიებელი. ჰუმბოლდტი უშუალოდ უკავშირებს ერთმანეთს ერის (ხალხის<sup>8</sup>) და ენის ცნებებს. "ადამიანის გვარეობის დაყოფა ხალხებად და ტომებად უშუალოდ არის დაკავშირებული მათი ენებისა და დიალექტების განსხვავებასთან" (Humboldt 1880, 16). ჰუმბოლდტის მიხედვით, კაცობრიობის სხვადასხვა ბუნებრივ ენებზე მეტყველ ჯგუფებად დაყოფა წარმოადგენს კაცობრიობის ინდივიდუალიზაციის ფორმას. "ერი, ამ გაგებით, არის ამა თუ იმ ენით აღბეჭდილი გონითი ფორმა კაცობრიობისა - ინდივიდუალიზირებული იდეალურ ტოტალაბოსთან მიმართებაში" (Humboldt 1903-1936, 25).

ამრიგად, შედარებითი ენათმეცნიერების "საბოლოო მიზანია" არა ენების ფორმალური - ფონეტიკური - აღწერა და შედარება, რასაც ჰუმბოლდტი ენის შესწავლის "მდაბალ სანყის" უწოდებს, არამედ "გამოკვლევა იმ კავშირისა, რაც ენასა და ერის ჩამოყალიბების შორის არსებობს" (Humboldt 1903-1936, 17). ენებს შორის განსხვავების ძიება ნიშნავს სხვადასხვა "ხალხის გონს" შორის არსებული განსხვავების დადგენას.

## მსოფლხედვა

ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ ყოველი ენა თავისებურად ანაწევრებს და აგებს სამყაროს, ანუ ყოველი ენა მსოფლიოს გააზრების, "მსოფლხედვის" (Weltansicht) განსხვავებულ მოდელს გვანჯდის. "ყოველ ენაში საკუთარი მსოფლხედვა (eigenthümliche Weltansicht) ძევს" (Humboldt 1903-1936, 60). მსოფლხედვის ჰუმბოლდტისეულ განმარტებას ეფუძნება უორფის "ენობრივი ფარდობითობის" პრინციპი.

ჰუმბოლდტის მიხედვით, ცალკეულ ენებში მოცემული მსოფლხედვის განსხვავებული ხატების (Weltbild-მსოფლხატი) ურთიერთშედარება არის ენათმეცნიერების მთავარი ამოცანა. როგორ არის შესაძლებელი ამ ამოცანის - მსოფლხედვის კვლევა და შედარება - დაძლევა "ბოლომდე ნათელი არ არის, მაგრამ უდაოდ ლინგვისტური შინაარსის მქონეა" (რამიშვილი 1978, 143).

თითოეული ენა სამყაროს თავისებურ დანაწევრებასთან ერთად მის შეფასებასაც გვანჯდის. სწორედ ამიტომ გამონათქვამი, რაც უფრო მეტი ენა იცის ადამიანმა, მით უფრო მდიდარია, პირდაპირი მნიშვნელობით უნდა გავიგოთ, რადგან, რამდენი ენაც იცის ადამიანმა, იმდენ სამყაროს ფლობს.

## 1 ნაწილი

### ენის ნეიროლოგიური საფუძვლები

<sup>8</sup> ჰუმბოლდტი ერთნაირი მნიშვნელობით იყენებს სიტყვებს "ერსა" და "ხალხს". ვაისგერბერის დაკვირვებით "ჰუმბოლდტი ერზე (Nation) ლაპარაკობს იქ, სადაც მისი თანამედროვეები ხალხს (Volk) ცნებას იყენებენ" (რამიშვილი 1978; 40).

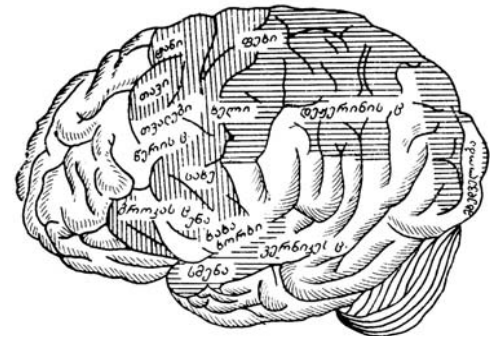
## ნაირონატომიური ასპექტები

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

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

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

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



თავის ტვინის ქერქში მოძრაობისა და მგრძობლობის პროექციული ზონები

ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ნებისმიერი სახის ინფორმაციის მიღება ან შეგრძნება ანალიზატორების საშუალებით ხორციელდება. ნერვული სისტემის პერიფერიული ნაწილით, ნერვული დაბოლოებების ანუ რეცეპტორული წარმონაქმნებით აღქმული

ლი გალიზიანება გაივლის ალგზნების გამტარ გზებსა და თავის ტვინის ღეროს ნერვულ ცენტრებს (ანუ გამტარ ნაწილს), და გადაეცემა თავის ტვინის შესაბამის ქერქულ ნაწილებს, სადაც ხდება მიღებული გალიზიანების ანუ ნერვულ იმპულსთა ანალიზი, სინთეზი და შესაბამისი საპასუხო აგზნების წარმოქმნა. ასე მაგალითად, ყნოსვის რეცეპტორები დაკავშირებულია ყნოსვის ცენტრთან, რომელიც განლაგებულია კეფის წილში (კეფის წილის ზღვის ცხენის ხვეულის კაუჭში, რომელიც ყნოსვის ქერქულ ანალიზატორს წარმოადგენს), ხოლო, ვთქვათ, სმენის ცენტრი მოთავსებულია საფეთქელის წილში. შესაბამისად, ამ სისტემის რომელიმე კვანძის (რეცეპტორების, გამტარი გზების, ქერქული ანალიზატორის) დაზიანება, შესაბამისი უნარის დაქვეითებას ან აბსოლუტურ მოშლილობას გამოიწვევს.

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

კლასიკური ნევროლოგიის მიხედვით, ადამიანის თავის ტვინის ფუნქციური ორგანიზაციის ერთ-ერთი თავისებურებაა უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქციების არათანაბარი (ასიმეტრიული) განაწილება. მიჩნეულია, რომ მარცხენა ჰემისფერო დომინანტურ (წამყვან) როლს ასრულებს. ამ წარმოდგენას ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში ჩაეყარა საფუძველი (მაქს დაქსი, პოლ ბროკა), როდესაც კლინიკური შემთხვევების საფუძველზე დადგინდა, რომ სისხლჩაქცევა მარცხენა ჰემისფეროში, როგორც წესი, მეტყველების ამა თუ იმ სახის დარღვევას - აფაზიას - იწვევს. კლინიკური გამოკვლევების თანახმად, მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანებისას უარესდება ასევე კითხვის (ალექსია) და წერის (აგრაფია) უნარი, რომლებიც მჭიდრო კავშირშია მეტყველების უნართან<sup>9</sup>. შესაბამისად, მიჩნეულ იქნა, რომ სწორედ მარცხენა ჰემისფერო ასრულებს წამყვანი როლს ადამიანის ლინგვისტური უნარების ფუნქციონირებაში, ხოლო მარჯვენა ჰემისფერო ერთგვარად მეორად, თუ დამხმარე (რუდიმენტულ, რეგრესულ) ორგანოდ იქნა წარმოდგენილი, რომლის ამოცანაა ხელი შეუწყოს მარცხენა ჰემისფეროს ფუნქციონირებას.

<sup>9</sup> მარცხენა ჰემისფეროს დაზიანების შემთხვევაში პაციენტებში ასევე შეიმჩნევა მათემატიკური გამოთვლის უნარის მოშლილობაც (აკალკულია).

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

შეიძლება ითქვას, რომ მსჯელობა ჰემისფეროების დომინანტობის შესახებ მხოლოდ კონკრეტული ფუნქციის მიმართ არის მართებული. უფრო სწორია ვილაპარაკოთ ფუნქციათა გადანაწილებაზე ჰემისფეროებს შორის<sup>10</sup>, და არა ჰემისფეროთა უპირატესობებზე.

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

## მეტყველების მოშლილობა

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

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

<sup>10</sup> "ფუნქციების მსგავსი განაწილება არ აღინიშნება უმაღლეს ხერხემლიან ცხოველებში" (მინდაძე 1984, 63)

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

## აგნოზია

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

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

## აპრაქსია

აპრაქსია არის ნეირონალური მოშლილობა, რომლის დროსაც ირღვევა ადამიანის მოტორული უნარები. პაციენტს არ შეუძლია განახორციელოს მარტივი, ავტომატიზებული აქტები - "ჰალსტუხის გაკეთება, დანა-ჩანგლის ხმარება, სამხედრო სალამის მიცემა, ასანთის ანთება, სიგარეტის მოწევა და ა.შ." (მინდაძე 1984, 244). ცნობილია აპრაქსიის სამი ძირითადი ფორმა, *იდეატორული აპრაქსია*, როდესაც ავადმყოფს შეუძლია გარკვეული ქმედების შესრულება, მაგრამ არ იცის თუ რატომ აკეთებს ამას ანუ დაკარგული აქვს მოქმედების იდეა, აზრი. *იდეამოტორული აპრაქსია*, როდესაც პაციენტს არ შეუძლია გარკვეული

მოძრაობის შესრულება, იდეამოტორული აპრაქსია მოიცავს სხეულის კუნთებს, თუმცა უპირატესად მჟღავნდება ზედა კიდურებსა და სახის კუნთებში. ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც პაციენტს უჭირს ხელით სასურველი მოძრაობის შესრულება, თუკი არ არის მოცემული ამ მოძრაობასთან დაკავშირებული საგანი. აღწერილია შემთხვევა, როდესაც პაციენტს უჭირდა ჩაქუჩის დარტყმის იმიტაცია, თუკი ხელში არ ეჭირა ჩაქუჩი. თუმცა იმავე პაციენტს შეეძლო ჩაქუჩის გამოყენება, თუკი მას ამ საგანს (ჩაქუჩს) ხელში მისცემდნენ (Geschwind 1979). *კონსტრუქციული აპრაქსიის* დროს პაციენტს არ შეუძლია მარტივი კონსტრუქციების აგება, მაგალითად, ასანთის ღერებით არ შეუძლია მარტივი გეომეტრიული ფიგურების შექმნა, არ შეუძლია საგნების, ცხოველების დახატვა. კონსტრუქციულ აპრაქსიას ხშირად თან ერთვის აგრაფია, ალექსია.

## აფაზია

აფაზია არის მეტყველების ისეთი მოშლა, რომლის დროსაც შეუძლებელია ან გაძნელებულია როგორც საკუთარი აზრების გადაცემა, ისე სხვისი ნალაპარაკების გაგება. აფაზიის დროს ინტელექტუალური და მნესტიკური (მეხსიერების) ფუნქციები, როგორც წესი, შენარჩუნებულია. აფაზია გამოწვეულია მარცხენა ჰემისფეროს (ცაციების შემთხვევაში - მარჯვენა ჰემისფეროს) დაზიანებით, რაც შეიძლება გამოწვეული ყოფილიყო სისხლის მიმოქცევის მოშლით, სიმსივნით, ტრავმით. აფაზია ხშირად გვხვდება აპრაქსიასთან ერთად.

აფაზიის და აპრაქსიის ურთიერთგამიჯვნა ყველაზე ნათლად ყრუ-მუნჯების აფაზიების მაგალითზე არის შესაძლებელი. აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როდესაც აფაზიით დაავადებულ ყრუ-მუნჯებს (ყესტებით მოლაპარაკე პირებს) შენარჩუნებული აქვთ ყესტების ენა, მაგრამ უჭირთ არაენობრივი ყესტების განხორციელება, ან პირიქით (Poizner u.a 1987). პანტომიმის (არალინგვისტური ყესტების) გამოცნობის ტესტს აფაზიით დაავადებული ყრუ-მუნჯები, როგორც წესი, ნორმალურად ართმევენ თავს, თუმცა უჭირთ (აფაზიის სინდრომის და მიხედვით) ლინგვისტური ყესტების გაგება და/ან პროდუცირება. ის გარემოება, რომ მარჯვენა ჰემისფერო დაზიანებულ პაციენტს უჭირს სივრცის განაწილება და აღქმა, მაგრამ შეუძლია ყესტებით ენით კომუნიკაცია, წარმოადგენს მნიშვნელოვან არგუმენტს იმის მტკიცებისთვის, რომ ჰემისფეროებში არსებობს კოგნიტიური უნარების ფუნქციური განაწილება. ეს მით უფრო შთამბეჭდავი არგუმენტია, რადგან ყესტების ენა ვიზუალურ (სივრცით) აღქმაზე დამოკიდებულია.

მეტყველების მოშლის შესწავლა მჭიდროდ არის დაკავშირებული ფრანგი ანატომისა და ქირურგის, პოლ ბროკას სახელთან. 1861 წელს ბროკამ პარიზის

ანთროპოლოგიურ საზოგადოებას წარუდგინა ორი კლინიკურ-ანატომიური შემთხვევა, რომლის დროსაც დაზიანებული იყო შუბლის მესამე ხვეულის უკანა ნაწილი. ტვინის ამ ნაწილს მოგვიანებით ბროკას ცენტრი ეწოდა. ბროკა მიიჩნევდა, რომ ამ უბნის დაზიანება იწვევს საკუთარი აზრების გამოთქმის უნარის მოშლას, რადგან ამ პაციენტებს წართმეული ჰქონდათ მეტყველების უნარი<sup>11</sup>. ამგვარად, ბროკა ვარაუდობდა, რომ ტვინის ამ უბანში არის მოქცეული მეტყველების ცენტრი, რომლის დაზიანება მეტყველების მოშლილობას იწვევს. ბროკას აფაზიას ასევე მეტყველების მოტორულ მოშლასაც უწოდებენ.

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

1874 წელს ვერნიკემ აღწერა რამდენიმე კლინიკური შემთხვევა, როდესაც პაციენტებს შენარჩუნებული ჰქონდათ აზრების გამოხატვის უნარი, მაგრამ შეზღუდულად (ან საერთოდ არ) შეეძლოთ სხვისი ნალაპარაკების გაგება. აფაზიის ამ ფორმას მეტყველების სენსორული ანუ რეცეპტიული მოშლა ეწოდა. ეს მოვლენა ვერნიკემ საფეთქლის პირველი ხვეულის (ვერნიკეს ცენტრი) დაზიანებას დაუკავშირა. ვერნიკეს აფაზიის დროს, ისევე როგორც ბროკას აფაზიის დროს, მოშლის ხარისხი სხვადასხვაა; მძიმე შემთხვევებში გაუგებარია პაციენტის არა მხოლოდ ფრაზები, არამედ ცალკეული სიტყვებიც კი. ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ვერნიკეს სინდრომის დროს პაციენტებს განსაკუთრებით უჭირთ სემანტიკური (შინარსობრივი) ასპექტების გამოხატვა, მათი გამონათქვამები ძირითადად სიტყვების უაზრო გროვება, საიდანაც აზრის გამოტანა პრაქტიკულად შეუძლებელია. ხშირად გამოთქმულ ბგერებს სემანტიკური მნიშვნელობა საერთოდ არა აქვთ (ჟარგონოფაზია).

მომდევნო კვლევებმა აჩვენა შუბლის მეორე ხვეულის უკანა ნაწილის როლი წერის მოშლის (აგრაფია) და კითხვის მოშლის (ალექსია) განვითარებაზე. აღნიშნულმა ვიწრო ლოკალისტურმა მიმართულებამ წარმოქმნა აფაზიის კლასიკური თეორია. შეიქმნა სპეციალური სექციებიც კი, რომლებზეც ნათლად ჩანდა

მეტყველების ცენტრების დაზიანებასა და მეტყველების შესაბამისი ფორმების მოშლილობას შორის არსებული პარალელები. უკანსკენელმა კლინიკურ-ანატომიურმა გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ ასეთი ზუსტი პარალელიზმი არ არსებობს, შესაძლებელია პაციენტს აღენიშნებოდეს აფაზია, მაგრამ ბროკასა და ვერნიკეს ცენტრები არ იყოს დაზიანებული. აფაზიის კლასიკურ თეორიასა და მის მონიშნულ დევეტებს შორის კამათი დღესაც გრძელდება.

ლინგვისტური თეორიებისათვის განსაკუთრებულ ინტერესს წარმოადგენს ბროკა და ვერნიკე აფაზიებს შორის არსებული დისოციაციების (განსხვავებების) შესწავლა. ბროკას აფაზიით დაავადებულ პაციენტებს ძირითადად სინტაქსური კავშირების, ბრუნების, უღლების მართებული გამოყენება უჭირთ. მათ აგრამატიკულ გამონათქვამებში აშკარად შეინიშნება სინტაქსური მიმართებების დეფიციტი, რასაც მრავალრიცხოვანი ტესტებიც ადასტურებს (Schwarz 1996, 75-76). პაციენტებს უჭირთ სინტაქტიკური მიმართებების დადგენა, სამაგიეროდ, როგორც წესი, არ უჭირთ სემანტიკური მნიშვნელობების გაგება. ვერნიკეს აფაზიით დაავადებული პაციენტების შემთხვევაში კი საპირისპირო სურათი გვაქვს. ასეთ პაციენტებს უჭირთ მნიშვნელობების მქონე ერთეულებისა და სემანტიკური სტრუქტურების მართებულად შეფასება, აღქმა და/ან პროდუცირება. საყურადღებოა ის გარემოება, რომ მსგავს ფენომენს აქვს ადგილი ყრუ-მუნჯების შემთხვევაშიც. პოიზნერი და სხვები (Poizner u.a 1987). აღწერენ ყრუ-მუნჯი პაციენტის შემთხვევას, რომელსაც დაზიანებული ჰქონდა მარცხენა ჰემისფერო. ამ პაციენტის ფესტური მეტყველების მოშლა დიდ მსგავსებას ავლენდა ბროკას აფაზიით დაავადებული პაციენტების სურათთან. ყრუ-მუნჯი პაციენტის სპონტანური ფესტური მეტყველება "დამტვრეული", სინტაქსურად გაუმართავი და მორფოლოგიურად შეზღუდული იყო. ის არ აბრუნებდა და არ აუღლებდა გამოყენებულ არსებით სახელებსა და ზმნებს. იყენებდა "დეპეშის სტილს". სამაგიეროდ მას შენარჩუნებული ჰქონდა ფესტებით გამოხატული ლექსიკური ერთეულების აღქმის უნარი.

<sup>11</sup> ბროკას აფაზია უნდა განვასხვავოთ ანართრიასა და დიზართრიასაგან, როდესაც ზიანდება უშუალოდ საარტიკულაციო აპარატი და პაციენტს არ შეუძლია სიტყვების წარმოთქმა ან ბგერების დაკავშირება.

## კომბინირებული უნარების დამოუკიდებლობა

ლოკალისტური თეორიების ფარგლებში საინტერესოა ის შემთხვევები, რომლებიც სხვადასხვა კომბინირებული უნარების დამოუკიდებლობაზე მიანიშნებს. აღწერილია ისეთი შემთხვევები, როდესაც პაციენტებმა - რომლებსაც წინათ ჩვეულებრივად შეეძლოთ კითხვა - დაკარგეს ფსევდოსიტყვების წაკითხვის უნარი. ფსევდოსიტყვა არის მნიშვნელობის არმქონე გრაფემების/ბგერების კომბინაცია, ქართულში ასეთი ფსევდოსიტყვები იქნებოდა, მაგალითად: *ფრლი, ხოილა* და ა.შ. შეიქმნა ისეთი სურათი, რომ პაციენტებს არ შეეძლოთ წაკითხვის შესაბამის ბგერით ფორმაში გადაყვანა. პაციენტი სიტყვის არა გრაფიკულ სურათს "კითხულობდა" არამედ მხოლოდ მის მნიშვნელობის. და ვინაიდან ასეთი პაციენტები სიტყვის მხოლოდ მნიშვნელობას კითხულობდნენ, მათ არ შეეძლოთ ფსევდოსიტყვების წაკითხვა, რომლებსაც, როგორც უკვე ითქვა, მნიშვნელობა არა აქვთ.

ასევე საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ზოგი პაციენტი კითხვისას გარკვეული სიტყვის ნაცვლად მის სინონიმს კითხულობდა. ასე მაგალითად ერთერთი პაციენტი სიტყვა "ეკონომიკის" ნაცვლად, კითხულობდა "ვაჭრობას", სიტყვა "ელემენტის" ნაცვლად "სუბსტანციას". ეს პაციენტებიც სიტყვის მხოლოდ მნიშვნელობას აღიქვამდნენ, და ამიტომ ერეოდათ ერთმანეთში ფორმით განსხვავებული, მაგრამ შინაარსობრივად მათთვის მსგავსი სიტყვები, მაგალითად: ეკონომიკა-ვაჭრობა.<sup>12</sup> ამ პაციენტებს დარღვეული ჰქონდათ ასოების ბგერებთან მისადაგების უნარი, თუმცა შეეძლოთ ასოების მნიშვნელობასთან მისადაგება.

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

<sup>12</sup> ცხადია, შეიძლება კამათი, თუ რამდენად შეესატყვისება ეკონომიკას ვაჭრობა და პირიქით, მაგრამ ამაჯერად მნიშვნელოვანია ის, რომ თვითონ პაციენტებისთვის ეს სიტყვები სინონიმებს წარმოადგენდა.

და, იმავდროულად, პრაქტიკულად სრულად აქვს შენარჩუნებული მეტყველების უნარი.

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

ასეთი დაკვირვებები ადასტურებს, რომ ენის რეცეპტიული და პროდუქტიული უნარები - სმენითი აღქმა, კითხვა, წერა და მეტყველება - ტვინში დამოუკიდებელ უბნებს ქმნის, რის გამოც შესაძლებელია მათი ცალ-ცალკე დაზიანება.

საინტერესოა, რომ ზოგიერთ პაციენტს, რომელსაც სმენითი აღქმა დაზიანებული ჰქონდა, შეეძლო ნაკარნახევი სიტყვების გამეორება ან დაწერა, მაგრამ ვერ აღიქვამდა სიტყვის მნიშვნელობას, სანამ არ დაწერდა ამ სიტყვას. ასეთ შემთხვევაში უნდა ვივარაუდოთ, რომ ასეთ პაციენტებს შეეძლოთ სიტყვების ბგერითი ფორმის აღქმა, მაგრამ ბლოკირებული ჰქონდათ ფონოლოგიურ ფორმასა და სიტყვის მნიშვნელობას შორის არსებული კავშირის დადგენის უნარი, თუმცა შენარჩუნებული ჰქონდათ ბგერითი ფორმის დაწერის და შემდეგ დაწერილი სიტყვის მნიშვნელობის აღქმის უნარი, რაც მათ საშუალებას აძლევდა გაგონილი სიტყვა დაეწერათ და მხოლოდ ამის შემდეგ დაეგინათ მისი მნიშვნელობა.

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

ინგლისურენოვანი ცდისპირები ორთოგრაფიულად "წესიერ" სიტყვებს უფრო სწრაფად კითხულობდნენ ვიდრე "უწესოებს". ამ მოვლენის ინტერპრეტირება შემდეგნაირად არის შესაძლებელი: გადაწყვეტილება იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა იქნას წაკითხული "წესიერი" სიტყვა ხდება გრაფიკა-ბგერის პირდაპირი კორესპონდენციის საფუძველზე, ანუ სიტყვის მნიშვნელობაზე ყურადღების გამახვილების გარეშე. "უწესო" სიტყვების შემთხვევაში, მისი მართებულად წა-

კითხვისთვის აუცილებელი ხდება სიტყვის მნიშვნელობის დადგენა, რაც გარკვეულ შეფერხებას ქმნის ანუ მეტ დროს საჭიროებს. იგივე ეხება ლოგოგრაფების ანუ ისეთი ნიშნების წაკითხვას, რომლებიც მორფემების ან სიტყვების ნაცვლად იწერება.<sup>13</sup>

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

## მეხსიერება

ადამიანის უნარი, გამოცდილების შედეგად მიღებული ინფორმაცია პერმანენტულად შეინახოს და საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენოს, ყველა იმ კომპლექსური ქმედების წინაპირობაა, რომელიც საფუძვლად უდევს ადამიანის ქცევასა და აზროვნებას. ადამიანის ყველა კოგნიტური უნარი ძირითადად და არსობრივად განპირობებულია მეხსიერების გამართული ფუნქციონირებით. დასწავლაც პრინციპულად წარმოადგენს აქამდე უცნობი ინფორმაციის მეხსიერებაში მოქცევის პროცესს. მეხსიერებაში მოცემული შინაარსის გამოყენების გარეშე ჩვენ ვერ შევძლებდით ამ წინადადების წაკითხვას და გაგებას, ვერ შევძლებდით ჩვენ გარშემო მყოფი ადამიანებისა და საგნების ცნობას, ვერ შევძლებდით ელემენტარული ოპერაციების ჩატარებას, მოკლედ, ვერ ვიარსებდით. მეხსიერების გარეშე გამოცდილებასა და განცდას მხოლოდ მყისიერი, იმწამიერი ღირებულება ექნებოდა. ადამიანის მთელი ცოდნა კი წარმოადგენს ყველა იმ ინფორმაციის ჯამს, რომელიც მას აქვს *დამახსოვრებული*. მაგრამ მეხსიერება არ არის მხოლოდ სასაწყობო ორგანო, ტვინის ერთგვარი სპეციფიკური ნაწილი, რომელიც რომელიმე უბანშია ლოკალიზებული. მეხსიერება არის კოგნიტური უნარების კომპლექსური სისტემა. ეს სისტემა შეიძლება რამდენიმე ძირითად ქვესისტემად დავანანევროთ.

მეხსიერება შესაძლებელია რამდენიმე კუთხით ვიკვლიოთ, თუ როგორ ვიმახსოვრებთ, რა დროით ვიმახსოვრებთ, რას ვიმახსოვრებთ და სად ვიმახსოვრებთ.

### დამახსოვრების ხერხები

ჩვენ ვიღებთ ცოდნას ანუ ვიმახსოვრებთ ინფორმაციას მაშინაც კი, როდესაც სულაც არ ვაპირებთ ამას, ანუ დამახსოვრება ხშირად უნებლიედ მიმდინარეობს. ასე სწავლობენ, მაგალითად, ბავშვები მშობლიურ ენას და, სათანადო პირობების არსებობის შემთხვევაში, უცხო ენასაც, ანუ იმას, რის გაკეთებაც ასე უჭირთ მოზრდილებს ნებისმიერად. ანუ დამახსოვრება შეიძლება იყოს *უნებლიე* პროცესი ან *ნებისმიერი*. თუ რამდენად წარმატებულად დავიმახსოვრებთ გარკვეულ ინფორმაციას, განისაზღვრება, პირველ რიგში იმით, თუ რა დროით შევიწარმოებთ ამ ინფორმაციას.

<sup>13</sup> ლოგოგრაფია ნიშნავს სიტყვათწერას, ანუ დამწერლობის ისეთ სახეს, როდესაც თითო ნიშანს თითო მორფემა ან თითო სიტყვა შეესაბამება და არა თითო ბგერა, როგორც ეს ანბანურ დამწერლობისათვისაა დამახასიათებელი. ლოგოგრაფიის მაგალითს წარმოადგენს ჩინური დამწერლობა.

## დამახსოვრების ხანგრძლივობა

ინფორმაციის შენარჩუნების ხანგრძლივობის მიხედვით განასხვავებენ სენსორულ, ხანმოკლე და ხანგრძლივ მემორიზაციას.

## სენსორული მემორიზაცია

ფსიქიკაში ინფორმაცია შეგროვდება ანუ სენსორული გზების საშუალებით შემოდის. ადამიანი გარემომცველი სამყაროდან განუწყვეტლივ იღებს სენსორულ ინფორმაციას. სენსორულ მემორიზაციაში ამ ზღვა რაოდენობის ინფორმაციის გადასაცემის არ ხდება. ინფორმაცია სენსორულ მემორიზაციაში მხოლოდ უაღრესად მოკლე დროით (დაახლოებით 250 მილისეკუნდის განმავლობაში) რჩება, ამიტომ ამ სახის მემორიზაციას ასევე ულტრა-ხანმოკლე მემორიზაციასაც უწოდებენ. სენსორულ მემორიზაციაში ახალი ინფორმაცია გამუდმებით ედება (განდევნის) ძველს, და მხოლოდ ინფორმაციის გარკვეული ნაწილი, რომელიც კოგნიტიური სისტემის ყურადღების ობიექტში მოექცევა, მემორიზაციის შემდეგ საფეხურზე - ხანმოკლე მემორიზაციაში გადადის.

## ხანმოკლე მემორიზაცია

ხანმოკლე მემორიზაციაში ინფორმაცია შედარებით დიდი ხნით ინახება, დაახლოებით 20-30 წამი. ხანმოკლე მემორიზაცია შეზღუდულია არა მხოლოდ დროში, არამედ მოცულობაშიც. მემორიზაციის ემპირიული კვლევების შედეგად მილერმა (Miller, 1956) აჩვენა, რომ ადამიანს ხანმოკლე მემორიზაციაში დაახლოებით შვიდი ( $\pm 2$ ) ერთეულის დამახსოვრება შეუძლია. ეს ადვილი შესამონებელია, სცადეთ, ერთი წაკითხვით დაიმახსოვროთ რაც შეიძლება მეტი ციფრი ციფრთა შემდეგი რიგიდან: 1, 4, 9, 2, 1, 7, 7, 6, 1, 8, 1, 2, 1, 9, 3, 9. დამახსოვრების თქვენი მაჩვენებელი მკვეთრად გაუმჯობესდება თუკი დამახსოვრებისას შეეცდებით ციფრები რაიმე პრინციპით დააჯგუფოთ, მაგალითად, 1492, 1776, 1812, 1939 და ა.შ. კარნეგი-მელონის უნივერსიტეტში სტუდენტებთან 200-საათიანი ვარჯიშის შემდეგ ერიკსონმა და ჩეიზმა 7 ერთეულის დამახსოვრების მაჩვენებელი 80 ერთეულამდე გაზარდეს, როდესაც ცდისპირებს ინფორმაციის კოდირების/დაჯგუფების გარკვეული პრინციპები შეამუშავებინეს (Maïnerc 2001, 378).

ხანმოკლე მემორიზაცია მიმდინარე მოქმედებების განხორციელების საშუალებას იძლევა, ამიტომ მას ასევე *ოპერატიულ მემორიზაციასაც* უწოდებენ. სწორედ ხანმოკლე მემორიზაციის დახმარებით ვახერხებთ წინადადებების წაკითხვასა და გაგებას, რადგან ამისათვის აუცილებელია წინარე ინფორმაციის (სიტყვების) დამახ-

სოვრება. ხანმოკლე მემორიზაცია ინფორმაციის ზერეულე გადამუშავებას გულისხმობს. ჩვენ შეიძლება რალაც ინფორმაცია (მაგალითად, ტელეფონის ნომერი) ისე ვუკარნახოთ მეგობარს სატელეფონო ცნობარიდან, რომ არ გადავიყვანოთ ის ხანგრძლივ მემორიზაციაში. ამ შემთხვევაში ეს ნომერი ჩვენს მემორიზაციაში მხოლოდ ძალზე მოკლე დროის განმავლობაში დარჩება და შემდეგ მის გახსენებას ვეღარ შევძლებთ. ხანმოკლე მემორიზაციის მოცულობის საკითხი ინდივიდუალურია, თუმცა შეიძლება ზოგადად ითქვას, ჩვენ უკეთ ვიმახსოვრებთ ციფრების შემთხვევით რიგს, ვიდრე ასო-ბგერების შემთხვევით რიგს.

ამრიგად, ხანმოკლე მემორიზაცია ინფორმაციის მხოლოდ საკმაოდ შეზღუდული რაოდენობის დამუშავების საშუალებას იძლევა, თანაც შეზღუდული დროის განმავლობაში.

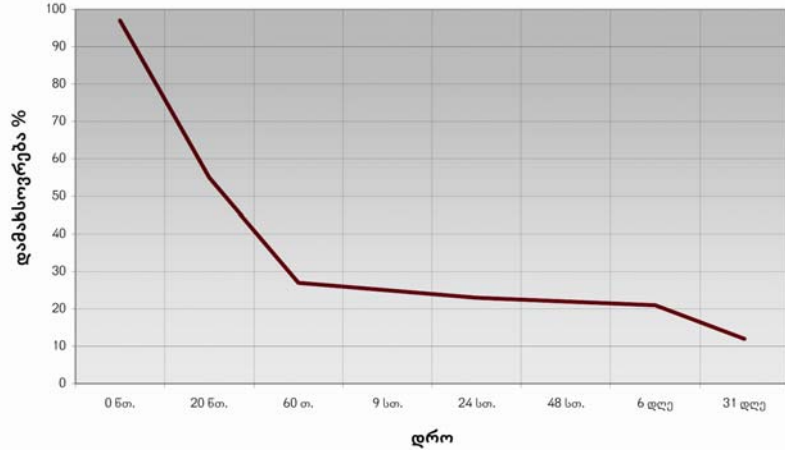
ხანმოკლე მემორიზაცია კიდევ ერთ მნიშვნელოვან ფუნქციას ასრულებს. ის გამოაცალკევებს იმ ინფორმაციას, რომელიც ხანგრძლივ მემორიზაციაში გადაგყავს. ინფორმაციის გადატანას ხანმოკლე მემორიზაციიდან ხანგრძლივ მემორიზაციაში მრავალი ფაქტორი განაპირობებს.

## ხანგრძლივი მემორიზაცია

ხანგრძლივი მემორიზაცია ინფორმაციის ღრმა დამუშავების საშუალებას იძლევა. ის არც მოცულობით არ არის შეზღუდული და არც დროით. ხანგრძლივ მემორიზაციაში შესაძლებელია ინფორმაციის პრაქტიკულად განუსაზღვრელი რაოდენობის პრაქტიკულად განუსაზღვრელი დროით შენახვა.

მემორიზაციის ექსპერიმენტული კვლევის ერთ-ერთი ფუნქციონირების ჰერმან ებინგაუზის (Ebbinghaus 1885) მიხედვით ჩვენ ნასწავლის დაახლოებით 40% ვინწყებთ სწავლის მომენტიდან 20 წუთის გასვლის შემდეგ, ხოლო 6 დღის შემდეგ გვახსოვს ნასწავლის 20%-ზე ოდნავ მეტი. ერთ თვეში კი ნასწავლის მხოლოდ 15%-მდე თუ გვახსოვს, თუმცა ეს მოცულობა უკვე ძალიან დიდხანს რჩება მემორიზაციაში.

**ეპინჰაუზის დავინწყების მრუდი**



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

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

**ეპიზოდური და სემანტიკური მეხსიერება**

არსებობს, სულ ცოტა, ორი ტიპის ხანგრძლივი მეხსიერება: ეპიზოდური და სემანტიკური. ჩვენი დამახსოვრებული ცოდნაც პრინციპულად ორი სახისაა. ერთია ცოდნა სამყაროს შესახებ; ერთი მხრივ, ეს არის ფაქტების, წესების, ჩვეულებების, კანონზომიერებების და მსგავსი ინფორმაციის შესახებ არსებული ცოდნა. მეორე მხრივ, ჩვენ გვაქვს პირადი მოგონებები, რომლებიც უშუალოდ ჩვენს ცხოვრებასთან არის დაკავშირებული, მაგალითად, გვახსოვს თუ როდის ვიყავით ბოლოს კინოში და რა ფილმი ვნახეთ და სხვ. ამ სახის ცოდნა მიცემულია ეპიზოდურ მეხსიერებაში. სემანტიკური მეხსიერება ეპიზოდურისგან სრუ-

ლებით დამოუკიდებელია, რადგან შეიძლება არასოდეს არ იყო ნამყოფი ცირკში, მაგრამ ზოგადად იცოდე, თუ რა არის ცირკი. ეპიზოდური ცოდნა კი შეუძლებელია სემანტიკურის გარეშე, რადგან ასეთ შემთხვევაში ჩვენ ვერ შევძლებდით განცდილის გონისმიერ დამუშავებასა და გააზრებას.

სემანტიკურ მეხსიერებაში მოცემული ზოგადი ცოდნის მეშვეობით, განურჩევლად იმისა, თუ რა გზით (უნებლიედ თუ ნებისმიერად) იქნა შექმნილი ეს ცოდნა, ჩვენ ვიცით რა და როდის აღმოაჩინა კოლუმბმა, რამდენია სამჯერ ოთხი, როგორ უნდა მოვიქცეთ ლექციაზე და ა.შ. ენობრივი ცოდნაც სემანტიკური ცოდნის მხოლოდ ნაწილს შეადგენს. უკანასკნელ წლებში საკმაოდ აქტიურად მიმდინარეობს ენობრივი ცოდნის კვლევა, პირველ რიგში, ენობრივი ინფორმაციის ორგანიზებისა და ლოკალიზაციის საკითხის დასადგენად.

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

## მენტალური ლექსიკონი

თავიდანვე უნდა ითქვას, რომ ზოგი მკვლევარი ეჭვის თვალთ უყურებს მენტალური ლექსიკონის არსებობას. თუმცა მრავალი ფსიქოლინგვისტი მიიჩნევს, რომ ენობრივი ცოდნის არსებობა წარმოუდგენელია სიტყვების მნიშვნელობისა და მათი დაკავშირების წესების ცოდნის გარეშე და რომ ეს ცოდნა მოცემულია ნეირონულ დონეზეც ე.წ. მენტალურ ლექსიკონში, რომელიც ჩვეულებრივი ლექსიკონების მსგავსად არის სტრუქტურირებული.

თანამედროვე ფსიქოლინგვისტიკის ჩამოყალიბების დღიდან მენტალური ლექსიკონით აღნიშნავენ იმ მენტალური ერთეულების სტრუქტურას, რომელიც ენის ლექსიკურ ერთეულებს შეესატყვისება. ამრიგად, მენტალური ლექსიკონი მოიცავს (უნდა მოიცავდეს) ჩვენს ცოდნას ყველა ჩვენთვის ნაცნობი სიტყვის შესახებ. თეორიათა უმრავლესობის მიხედვით, მენტალური ლექსიკონის თითოეულ "ჩანაწერს" (სიტყვას) ორი სახის ინფორმაცია მიესადაგება.

**ლემა-ინფორმაცია:** რაც გულისხმობს სიტყვის ყველა სინტაქტიკურ (სიტყვა "მუხა" არის არსებითი სახელი, კონკრეტული, მხოლოდ ბით რიცხვში და სხვ.) და სემანტიკურ მახასიათებლებს (მუხა არის ერთგვარი ხე, აქვს განიერი ლერო, ფართო ჩრდილი და სხვ.). ლემა-ინფორმაცია გამოიყენება სხვა სიტყვებთან შეერთებისას და ანიჭებს ამ კონსტრუქციას გარკვეულ შინაარსს.

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

ბევრი მკვლევარი იხრება ასეთი ორმაგი განაწილებისკენ, რადგან, ამ შემთხვევაში, აიხსნება ფართოდ გავრცელებული მოვლენა, როდესაც გვიჭირს სათქმელისთვის ფორმის მიცემა. "ენის წვერზე მადგას, მაგრამ საჭირო სიტყვას ვერ ვიხსენებ (ვპოულობ)". მართლაც, ასეთ დროს შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ჩვენ ვფლობთ სიტყვის ლემა-ინფორმაციას, მაგრამ ვერ ვუკავშირებთ მას შესაბამის ლექსემურ ინფორმაციას. თვალში საცემია ისიც, რომ მენტალური ლექსიკონის ერთეულის ასეთი

ორმაგი განაწილება დიდწილად ემთხვევა სოსიურის მიერ პოსტულირებულ თეზას ენობრივი სიმბოლოს ორი მხარეს ერობლიობის შესახებ.

რაც შეეხება მენტალური ლექსიკონის შენატანების აქტივირებას, ხშირად ხმარებადი სიტყვების ამოცნობა უფრო სწრაფად ხდება, ვიდრე იშვიათად ხმარებადი სიტყვებისა, რასაც ლექსიკური გადანწყვეტილების მიღების ტესტიც ადასტურებს. შეკითხვა: "სიტყვა "კაემანი" ქართული სიტყვაა, კი თუ არა?" წესით, მეტ დროს მოითხოვს ვიდრე შეკითხვა: "სიტყვა "მაგიდა" ქართული სიტყვაა, კი თუ არა?" თუმცა აქაც საკმაოდ უცნაური კანონზომიერება შეინიშნება, სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე (ომონიმური) სიტყვები, როგორცაა, მაგალითად, "ბარი", უფრო სწრაფად ამოიცნობა, ვიდრე ერთი მნიშვნელობის მქონე, მაგრამ მის მსგავსად ხშირად ხმარებადი სიტყვები (Rickheit u.a.2002, 61).

შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე სიტყვებს იმდენი შენატანი აქვთ მენტალურ ლექსიკონში, რამდენიც მნიშვნელობა აქვთ მათ. ლექსიკური გადანწყვეტილების მიღებისას ადამიანი ნაკლებ დროს საჭიროებს, რადგან ძეხვის დროს, სიტყვის ერთ-ერთი შენატანის პოვნის ალბათობა მეტია, ვიდრე მხოლოდ ერთი შენატანის მქონე სიტყვებისა.

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

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

(Schank u.a. 1977). შანკა და აბელსონმა აღწერეს, თუ როგორი შეიძლება იყოს რესტორანში სტუმრობის სკრიფტი.

## კონცეპტები და მენტალური სქემები

კოგნიტიურ ლინგვისტიკაში დიდ ადგილი ეთმობა ენობრივი ცნებების (კონცეპტების) და მენტალური სქემების კვლევას. ენობრივი ნიშნები გარკვეულ კონცეპტებს ქმნის, რომლებიც გადამწყვეტ გავლენას ახდენს მათ რეალიზაციაზე. ასე მაგალითად, ჩვენ ვარჩევთ პოტენციურად მოძრავ საგნებს (ფიგურებს) და უძრავ საგნებს (ფონს). თუკი შევადარებთ ორ წინადადებას: *ცხენი დგას ლობესთან* და *ცხენთან დგას ლობე* ადვილად შევნიშნავთ, რომ მეორე წინადადება სპეციალური განმარტების თუ კონტექსტის გარეშე მიუღებელია.

მენტალური სქემები გარკვეული საგნის ან მოვლენის ირგვლივ არსებულ ჩვენს ჯამურ ცოდნას წარმოადგენს. ასეთი სქემა შეიძლება იყოს, მაგალითად, "კინოში წასვლის", ან ვთქვათ, "მაღაზიაში ყიდვის" სქემა. ცხადია, რეალურ ვითარებაში ყიდვის პროცესი ყოველ ჯერზე სხვადასხვაგვარად შეიძლება წარმართოს, მაგრამ იმის მიუხედავად, მანქანას ვყიდულობთ თუ კბილის ჯაგრისს, ყიდვის პროცედურა პრინციპულად მსგავსია. ჩვენ ვარჩევთ საქონელს, გარკვეულწილად ვამოწმებთ მას, ვიხდით მის საფასურს და ბოლოს მოგვაქვს შინ ჩვენი შენაძენი. მენტალური სქემები გარკვეული პროცესების ტიპურ თანამიმდევრობას შეიცავს, მაგალითად ყიდვის პროცესის თანამიმდევრობას. ეს თანამიმდევრობა განმტკიცებულია მისი სწორი განმეორებით, მისი მუდმივობით. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ მენტალური სქემები გარკვეული ქმედებების სტერეოტიპული წარმოდგენებია. მენტალური სქემები სხვადასხვა სახის შეიძლება იყოს.

კოგნიტიურ მეცნიერებებში განასხვავებენ ობიექტთა სქემებს (მაგალითად, *ფრინველი* - სტერეოტიპული კლასი, თუ რას შეიძლება ვუნოდოთ ფრინველი), თვისებათა სქემებს (მაგალითად, ობიექტის თვისება *ძვირი/იაფი*), მოქმედების სტერეოტიპებს (მაგალითად, *ჩუქება*), მიმდინარეობის სტერეოტიპებს (მაგალითად, *კინოში წასვლა*), მეტალინგვისტიურ სტერეოტიპებს (მაგალითად, ისეთი *ჟანრობივი ტექსტის სტრუქტურა*, როგორცაა ლექსი).

სქემას, რომელიც გარკვეული მოქმედების მთლიან პროცედურას მოიცავს, სკრიფტს (Skript – სცენარი) უწოდებენ. ტექსტის დამუშავების ფარგლებში სკრიფტი აღნიშნავს ქმედებების ან მოვლენების სტერეოტიპულ თანამიმდევრობას, მაგალითად, ოპერაში წასვლის ან რესტორანში სტუმრობის სცენარი

### სცენა 1. შესვლა

სტუმარი შედის რესტორანში  
სტუმარი ეძებს მაგიდას  
სტუმარი იღებს გადანწყვეტილებას, თუ სად დაჯდეს  
სტუმარი მიდის მაგიდასთან  
სტუმარი ჯდება

### სცენა 2 შეკვეთა

კლიენტი იღებს მენიუს  
კლიენტი კითხულობს მენიუს  
კლიენტი ირჩევს კერძს  
კლიენტი ეძახის მიმტანს  
მიმტანი მოდის მაგიდასთან  
კლიენტი აკეთებს შეკვეთას  
მიმტანი მიდის მზარეულთან  
მიმტანი გადასცემს შეკვეთას მზარეულს  
მზარეული ამზადებს კერძს

### სცენა 3 ვახშამი

მზარეული გადასცემს შეკვეთილ კერძს მიმტანს  
მიმტანს მოაქვს შეკვეთა სტუმართან  
სტუმარი მიერთმევს შეკვეთილ კერძს

### სცენა 4 წასვლა

მიმტანი გამოწერს ანგარიშს  
მიმტანი მოდის სტუმართან  
მიმტანი გადასცემს ანგარიშს სტუმარს  
სტუმარი მიდის მოლარესთან  
სტუმარი უხდის ფულს მოლარეს  
სტუმარი ტოვებს რესტორანს<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> რესტორანში სტუმრობის აღნიშნული სკრიფტი საგრძობლად განსხვავდება იმ სქემისგან, რომელიც მიღებულია საქართველოში, განსაკუთრებით წასვლის ეპიზოდი, პერსონაჟი - "მოლარე" - ქართული რესტორნის სტერეოტიპულ წარმოდგენაში ნაკლებად ჯდება.

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

ბაუერი და სხვ. (Bower u.a. 1979.) ცდილობდნენ ეჩვენებინათ სპრიფტების ფსიქიკური რეალობა და მათი გავლენა აღქმის პროცესზე. ასე მაგალითად, ცდისპირებს უკითხავდნენ გარკვეულ ამბავს, რომელშიც გადმოცემული იყო 12 პროტოტიპული ქმედება. ამათგან რვა ქმედება სტანდარტული თანმიმდევრობით მიმდინარეობდა, ხოლო ოთხის თანმიმდევრობა გადანაცვლებული იყო. ასე მაგალითად, რესტორანში ანგარიში შეიძლება თავიდანვე ყოფილიყო გადახდილი, ხოლო მენიუ მხოლოდ გასვლის წინ წაეკითხათ. როდესაც ცდისპირებს სთხოვეს მოცემული ამბების გახსენება, გამოვლინდა ცალკეული ეპიზოდების ნორმალურ, სტანდარტულ თანმიმდევრობაში განაწილების აშკარა ტენდენცია. ფაქტობრივად, ცდისპირთა თითქმის 50%-მა "არეული ეპიზოდები" სტანდარტული თანმიმდევრობით გადააღება. ეს ექსპერიმენტი წარმოადგენს კარგ სადემონსტრაციო მაგალითს იმისა, თუ რა დიდ გავლენას ახდენს ზოგადი სქემები განცდილი ამბების გახსენებაზე, ვინაიდან, როგორც აღმოჩნდა, ახალი ინფორმაციის კოდირება არსებულ სქემებთან გარკვეული მიმართებით ხდება, რაც ამ ინფორმაციის შემდგომი გახსენებისას შინაარსის ცვლილებაშიც კი შეიძლება გამოვლინდეს.

სქემების ასეთი გავლენა არ უნდა წარმოვიდგინოთ, როგორც რაღაც "ცუდი" და "უარყოფითი". როგორც წესი, როდესაც მეგობარი რესტორანში სტუმრობის შესახებ გვიამბობს და მოყოლისას გამოტოვებს ანგარიშის გადახდის ეპიზოდს, ჩვენ ვვარაუდობთ, რომ მან სათანადო საფასური გადაიხადა. ისევე, თუ ვინმე გვიყვება, რომ მან ჯერ ანგარიში გადაიხადა და შემდეგ გააკეთა შეკვეთა, ჩვენ საკმარისი საფუძველი გვაქვს იმისთვის, რომ ეჭვი შევიტანოთ მოყოლილი ამბის სისწორეში. სქემები და სპრიფტები წარმოადგენს მოქმედების მიღებულ და, შესაბამისად, ყველაზე ხშირ თანმიმდევრობას. ამდენად, ისინი ავსებენ ნაკლებ ინფორმაციას, რაც ინფორმაციის მართებულად გაგების მნიშვნელოვან საყრდენს წარმოადგენს. გარდა ამისა, სპრიფტების არსებობა აჩქარებს ინფორმაციის გადაცემის პროცესსაც, რადგან ხშირად აღარ გვჭირდება "თავისთავად ცხადი" მოვლენების გადმოცემა.

## მესხიერების ფიზიკური საფუძველი

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

მესხიერების კვლევისას ბევრი მეცნიერი მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ არსებობს მინიმუმ ორი სახის მესხიერება - იმპლიციტური (არადეკლარაციული) და ექსპლიციტური (დეკლარაციული). მათ არაწნობიერი და ცნობიერი მესხიერებაც შეიძლება ვუწოდოთ. ცნობიერი მესხიერების მოშლის შემთხვევაში არაწნობიერი მესხიერება ხშირად კვლავიდეზულად აგრძელებს მოქმედებას. ცნობიერი მესხიერების მოშლილობით (ანეზიით) დაავადებული პაციენტი ერთსა და იმავე მოთხრობას მეორეჯერ უფრო სწრაფად კითხულობს, თუმცა არ ახსოვს ამ მოთხრობის შინაარსი და მეტიც, ისიც არ ახსოვს, რომ მოთხრობა უკვე წაკითხული აქვს. პაციენტებს შეიძლება არ ახსოვდეთ, რომ წინა დღეს თამაშობდნენ ბილიარდს, მაგრამ ყოველ ჯერზე ისინი უკეთ და უკეთ თამაშობენ. ასეთი შემთხვევების ერთ-ერთი ასხნა შეიძლება იყოს ის, რომ ექსპლიციტური და იმპლიციტური მესხიერება ორ დამოუკიდებელ სისტემას წარმოადგენს, და ერთის დაზიანება მეორის მოშლილობას ავტომატურად არ იწვევს.

შემჩნეულია ლიმბური სისტემის, ჰიპოკამპის განსაკუთრებული მნიშვნელობა მესხიერებასთან მიმართებაში. ნივნივა და სხვა ფრინველები საკვებს ხშირად მრავალ ადგილას მალავენ. ისინი ამ საწყობებს თვეების შემდეგ მიაკითხავენ ხოლმე. მაგრამ ჰიპოკამპის მოცილების შემდეგ ეს ფრინველები ვეღარ ახერხებენ ამ ადგილების პოვნას. ჰიპოკამპიც ორი ნახევარსფეროსგან შედგება. მარცხენა და მარჯვენა ნახევარსფეროს დაზიანება განსხვავებულ შედეგებს გვაძლევს. ჰი-

პოკამპის მარცხენა ნახევარსფეროს დაზიანების შემთხვევაში ადამიანებს უჭირთ ვერბალური ინფორმაციის დამახსოვრება, ხოლო მარჯვენა ნახევარსფეროს დაზიანებისას - გაძნელებულია ვიზუალური ხატებისა და ადგილების ცნობა.

ჰიპოკამპის ფუნქციების კვლევისას აღმოჩნდა, რომ იქ ძირითადად მხოლოდ უკანასკნელ დროს (მაიმუნების შემთხვევაში, ბოლო ერთი თვის განმავლობაში (Mayer 2001, 389) მიღებული ინფორმაცია ინახება, ხოლო უფრო ადრე მიღებული ინფორმაცია, ჰიპოკამპის დაზიანების შემთხვევაშიც კი, არ იკარგება. თუმცა მეცნიერებს იმის დამტკიცებაც გაუჭირდათ, რომ ჰიპოკამპი ინფორმაციის მხოლოდ შუალედური შენახვის ადგილს წარმოადგენს. აღმოჩნდა, რომ ინფორმაციის შენახვა არა მხოლოდ დროის მომენტით განისაზღვრება, არამედ ინფორმაციის სახეობითაც. ტვინის სკანირების შედეგად დადგინდა, რომ ჩვენ მიერ განცდილი წარსულის ფაქტებისა და მოვლენების გახსენება ტვინის სხვადასხვა უბნების (პირველ რიგში, შუბლის და საფეთქლის წილების) აქტივობას იწვევს. ტელეფონის ნომრის გახსენებისას აქტიურდება მარცხენა ჰემისფეროს შუბლის წილი, ხოლო დაბადების დღის გახსენება იწვევს თავის ტვინის ქერქის ანალოგიურ აქტივობას, ოღონდ მარჯვენა ჰემისფეროს შუბლის წილში.

## II ნაწილი

### ენის ათვისება

ენის ათვისების კვლევის მთავარ მიზანს წარმოადგენს ენის დაუფლების პრობემის, კანონზომიერებების, საფესურების საბოლოო შედეგების აღწერა და განმარტება. ეს ეხება როგორც მშობლიური ენის დაუფლებას, ისე ორენოვნების (მრავალენოვნების) ფენომენსა და ასევე უცხო ენის შესწავლას.

ენის ათვისება სხვადასხვა სიტუაციაში შეიძლება მიმდინარეობდეს. ბავშვები პირველად, როგორც წესი, მხოლოდ ერთ - მშობლიურ - ენას სწავლობენ, მაგრამ ასევე ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ბავშვები ერთდროულად ორ ენას ითვისებენ. შესაბამისად განასხვავებენ *მონოლინგვიზმს* (ერთენოვნებას) და *ბილინგვიზმს* (ორენოვნებას). უფრო იშვიათია შემთხვევა, როდესაც ბავშვი ერთბაშად სამ, ოთხ ან მეტ ენას ეუფლება, ასეთ დროს საქმე გვაქვს სამენოვნების, ოთხენოვნების და ა.შ. ფენომენთან.

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

ერთდროულად რამდენიმე პირველ ენას სწავლობენ ის ბავშვები, რომელთა მშობლები განსხვავებულ ენებზე მეტყველებენ და სახლშიც სხვადასხვა ენაზე ელაპარაკებიან შვილს. მრავალენოვანი პირველი ენის სწავლება ხშირად გვხვდება ასევე მოსაზღვრე რეგიონებში მცხოვრებ ოჯახებში, მაგალითად, ელზასში. იგივე ფენომენი აღინიშნება ეროვნულ უმცირესობებშიც, მაგალითად, შეერთებული შტატების ესპანურენოვან ოჯახებში. მსგავსი ფენომენი საკმაოდ გავრცელებულია საქართველოშიც, მეტიც, თბილისის ქველ უბნებში საერთო ეზოებში მცხოვრები ბავშვები, ხშირად ორ ან სამენოვან გარემოში არიან მოქცეულნი და ერთდროულად რამდენიმე ენას ითვისებენ.

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

დასახელებულიდან გამომდინარე, შესაძლებელია ენის ათვისების რამდენიმე ტიპის გამოყოფა:

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

ყველაზე ფართოდ გავრცელებულია ენის ათვისების პირველი ტიპი, რომლის დროსაც ბავშვები თავიდან მხოლოდ ერთ ენას ეუფლებიან. ცხადია, რომ ამ ფენომენის კვლევა მცირენოვანი ბავშვების მეტყველების შესწავლაზე დაყრდნობით მიმდინარეობს. ენის ათვისების ამ ტიპის შესახებ მეცნიერული ლიტერატურა საკმაოდ მდიდარია, რადგან ასეთი სახის გამოკვლევები ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში დაიწყო, (Pryer 1882; Ament 1899; Lindner 1882 და სხვ.) და დღემდე ინტენსიურად მიმდინარეობს. ადრევე გამოიკვეთა ენის ათვისების თეორიების ორი ძირითადი მიმდინარეობა: პირველი *ვილინგვისტულად* წოდებული მიმართულება მიიჩნეოდა, რომ ბავშვები ენას პასიურად, ძირითადად მიბაძვის გზით სწავლობენ (Wundt 1901): მეორე *ინტელექტუალისტური* მიმართულების თანახმად, ბავშვები ენას აქტიურად და კრეატიულად სწავლობენ, როდესაც ცდილობენ გაიგონ და განმარტონ სამყარო. მრავლად იყო ამ პოზიციების შერწყმის ცდებიც (Stern C.; Stern W.; 1928). მეოცე საუკუნის სამოციანი წლებისათვის ეს დისკუსია განსაკუთრებით მძაფრი გახდა და ლიტერატურაში ძირითადად ე.წ. *ემპირიზმის* და *რაციონალიზმის* დაპირისპირების სახელით გვხვდება (Chomsky 1959, 1965; Skinner 1956 და სხვ.).

შედარებით ნაკლებად არის შესწავლილი ბუნებრივ პირობებში მეორე ენის ათვისების ფენომენი. ასეთი სახის ადრეული გამოკვლევებიდან აღსანიშნავია გერმანული პროექტი ZISA (Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter - მეორე ენის ათვისება იტალიელი, ესპანელი და პორტუგალიელი მუშახელის მაგალითზე). ამ პროექტის ფარგლებში იკვლევდნენ გერმანიაში მომუშავე იტალიელი, ესპანელი და პორტუგალიელი მუშახელის ბავშვების მეტყველებას. შეერთებულ შტატებში მსგავსი გამოკვლევები ძირითადად ესპანურენოვანი უმცირესობათა მეტყველების შესწავლას ისახავდა მიზნად (Hatche 1979; და სხვ.). უკანასკნელ დროს ასეთი სახის გამოკვლევათა რაოდენობამ მკვეთრად იმატა, რაც გამოწვეულია სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფების კონტაქტების გაფართოებითა და ენობრივი უმცირესობების ინტეგრაციის პრობლემებით.

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

# თავი 1 მეზოზოური ენის ათვისება

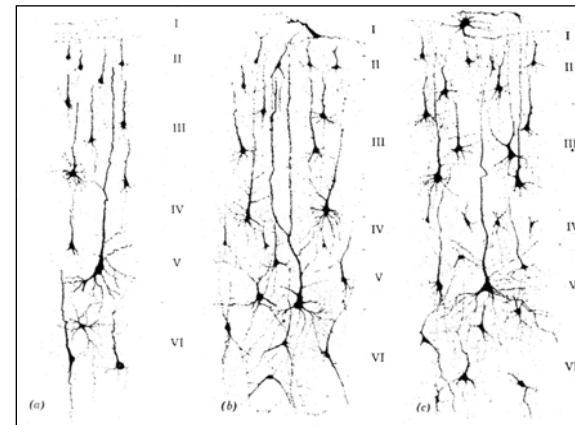
(პირველი ენის ათვისება გუნებრივ პირობებში)

## ენის ათვისების წინაპირობები

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

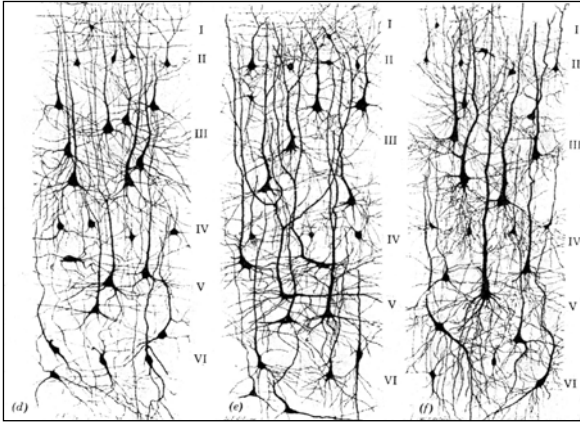
### ბიოლოგიური ფაქტორები

ბიოლოგიურ ფაქტორებს შორის გასათვალისწინებელია, ერთი მხრივ, საარტიკულაციო (სამეტყველო) აპარატის, ხოლო, მეორე მხრივ, ტვინის ფუნქციების განვითარება. საარტიკულაციო აპარატი ბავშვის დაბადების მომენტისთვის სრულად განვითარებული არ არის და ის დროთა განმავლობაში იხვეწება. იგივე ითქმის ტვინის ფუნქციებზეც. თუმცა ჯერ კიდევ ჩანასახშივე იწყება ნერვული უჯრედების ჩამოყალიბება, დაახლოებით 250 000 უჯრედი წუთში სიჩქარით (ერთი მილიონი უჯრედი 4 წუთში!). დაბადების მომენტისთვის ადამიანის ორგანიზმი პრეტიკულად სრულად არის აღჭურვილი ტვინის ნერვული უჯრედებით, მაგრამ ეს უჯრედები ერთმანეთთან სუსტად არის დაკავშირებული. დაბადების შემდეგ იწყება ნერვული უჯრედების დამაკავშირებელი ქსელის სწრაფი განვითარება, რაც ადამიანის ზოგადი განვითარების სანდარს წარმოადგენს.



სურათებზე წარმოდგენილია ადამიანის ტვინის ქერქის პოსტნატალური განვითარება. (a) ახალშობილი; (b) 1 თვის ასაკში; (c) 3 თვის ასაკში; (d) 6 თვის ასაკში; (e) 15 თვის ასაკში; (f) 24 თვის ასაკში (Lenneberg, 1967)

ნერვული ქსელების უკმარისობით აიხსნება ის გარემოებაც, რომ, ჩვეულებრივ, არ გვამახსოვრდება ადრეული



ასაკის (3 ნლამდე) მოგონებები. სწორედ ამიტომ 3 ნლის ან კიდევ უფრო პატარა ბავშვებს არ ახსოვთ, თუ რა გადაიტანეს ან რა შეემთხვათ ამ ასაკში. 3 ნლის ბავშვებს, როგორც წესი, არ ახსოვთ ძმის ან დის დაბადება, ოთხი ნლის ასაკში კი უკვე ამახსოვრდებათ ეს ფაქტი და მოგვი-

ანებითაც შეუძლიათ მისი გახსენება. ფროიდი დავინწყების ამ მოვლენას "ბავშვურ ანეზიას" უწოდებდა, მაგრამ ეს ანეზია არც ისეთი ყოველმომცველია, როგორც ეს ერთი შეხედვით ჩანს, რადგან ცხოვრებისეული გამოცდილება ადრეულ ასაკშიც უკვალოდ არ ქრება, რაც ექსპერიმენტულადაც დასტურდება. თუ კი სამი ნლის ბავშვებს ვაჩვენებთ სურათს ბუნდოვანი გამოსახულებით, რომლის მკაფიო გამოსახულება მათ სამი თვის წინ უკვე ნანახი აქვთ, ისინი ამოიცნობენ სურათს, რასაც ვერ ახერხებენ ის ბავშვები, რომლებსაც ეს სურათი ადრე ნანახი არ ჰქონდათ. ბავშვებს, რომლებმაც ამოიცნეს სურათი, არ ახსოვთ, რომ ეს სურათი უკვე ნანახი აქვთ და მეტიც, ამტკიცებენ, რომ სურათი პირველად ნახეს.

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

ტვინის ოპტიმალური განვითარებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა ბავშვის პირველ წლებს ენიჭება. სწორედ ამ დროს გვმართებს განსაკუთრებული სით-

ბო და ყურადღება. ცნობილია კალიფორნიის უნივერსიტეტის მეცნიერთა შემდეგი ექსპერიმენტი: ვირთხების ნაწილი მოათავსეს ცალ-ცალკე, ინდივიდუალურ გალიებში, ხოლო მეორე ნაწილი პატარ-პატარა ჯგუფებად. აღმოჩნდა, რომ ჯგუფებში მყოფი ვირთხების ტვინის ქსოვილი უფრო მეტად განვითარდა, ვიდრე იზოლაციაში მყოფთა. მრავალი ექსპერიმენტი ადასტურებს, რომ როგორც ვირთხების, ისევე პატარა ბავშვების ტვინის განვითარებაზე დადებითად მოქმედებს სტიმულაცია, როდესაც ბავშვებს ხშირად ეფერებიან, ეხებიან, მასაჟს უკეთებენ და სხვ. ასეთ დროს მათი ნერვული სისტემა უფრო სწრაფად ვითარდება.

სწავლის პროცესი დადებითად ზემოქმედებს ტვინის ქერქის განვითარებაზე. გარკვეული ქმედებების ხშირი გამეორება იწვევს ტვინის იმ არეების განვითარებას, რომლებიც მონანილობენ შესაბამის პროცესში. როიალზე დამკვრელებს უვითარდებათ ტვინის ის უბნები, რომლებიც აკონტროლებენ თითების მოძრაობას და სხვ. დაბადებიდან ბავშვები მეტი ნერვული უჯრედით არიან აღჭურვილნი, ვიდრე ეს მათ რეალურად სჭირდებათ, მაგრამ გარკვეული ასაკის შემდეგ, იწყება ჭარბი, დაუტვირთავი ქსელების გათიშვა. ამიტომ ასაკთან ერთად უფრო და უფრო ჭირს ახალი ქსელების შექმნა. სწორედ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ მოზრდილებს უჭირთ ზოგადად ახლის სწავლა, მათ შორის, აგრეთვე, უცხოური ენის სწავლაც. ის რაც ასე უჭირთ მოზრდილებს, ბავშვები ადრეულ ასაკში ადვილად ახერხებენ, ანუ მაშინ, როდესაც ჯერ კიდევ დაუტვირთავია ჭარბი ნერვული უჯრედები, და მოცემულია სწავლის ბიოლოგიური საფუძველი.

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

### კოგნიტიური ფაქტორები

მნიშვნელოვან კოგნიტიურ ფაქტორს წარმოადგენს ბავშვის აზროვნების უნარი, რომელიც, ყველაფერთან ერთად, ცნებების დამუშავების უნარსაც მოიცავს.

კოგნიტიურ ფაქტორებს განეკუთვნება ბავშვის გენეტიკურად განპირობებული *დისპოზიცია* (მზაობა) აღიქვას ენობრივი მასალა, რაც გულისხმობს გარკვეული აკუსტიკური ნიშნების მიხედვით ენობრივი ნაკადის *სემანტიკის* (დანაწევრების) უნარს, გამონათქვამების სტრუქტურული ანალიზის უნარს და სხვ. კოგნიტიური ფაქტორების რიგს განეკუთვნება ჯერ კიდევ პრეიერის (Preyer 1882) მიერ შემჩნეული ბავშვის უნარი, გაარჩიოს ვერბალური და არავერბალური ხმები.

ბავშვის კოგნიტიურ უნარებს შორის, რომლებიც უშუალოდ მონაწილეობენ ენის ათვისების პროცესში, შემდეგი ოთხი უნარი გვსურს გამოვყოთ:

### 1. იმიტირების უნარი

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

### 2. სტრუქტურირების უნარი

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

### 3. ვარჯიშის უნარი

ბავშვები ხშირად, განსაკუთრებით თამაშისას, იმეორებენ ამა თუ იმ ბგერებს თუ შესიტყვებებს, თითქოსდა ვარჯიშობენ მათ სწორ წარმოთქმაში ან სწორ ვითარებაში გამოყენებაში. ასეთი *ვარჯიში* თვისწავლის ერთ-ერთ ფორმას წარმოადგენს, რომლის დროსაც ნასწავლი ცოდნის გამტკიცება და კონკრეტულ ვითარებებზე მორგება ხდება.

### 4. გამოსატყვის უნარი

სტრუქტურირებისა და ვარჯიშის უნარი წარმოადგენს წარმატებული ინტერაქციის წინაპირობას, მაგრამ პარტნიორზე მიმართული მეტყველებისას მნიშვნელოვან როლს კიდევ დამატებითი უნარები ასრულებს, კერძოდ კი, პარტნიორის

მოლოდინისა და პერსპექტივის გათვალისწინება. პრინციპულად განსხვავებული ჩანს ბავშვის საკუთარ თავზე მიმართული (*აუტისტური*) და სხვაზე მიმართული მეტყველება. ბავშვი როდესაც მარტო თამაშობს და თავის თავს ელაპარაკება, მაშინ მისი მეტყველება, როგორც წესი, არასტრუქტურირებულია და ძირითადად თავისუფალი ასოციაციების რიგს წარმოადგენს. ხოლო როდესაც ბავშვი მესამე პირს მიმართავს, მაშინ მის მეტყველებაში გარკვეული სტრუქტურა შეიმჩნევა, რის გარეშეც შეუძლებელია კომუნიკაცია. გამოსატყვის უნარი უშუალოდ დაკავშირებულია სინტაქსური კონსტრუქციების ათვისებასთან, რადგან მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეუძლია ბავშვს მიაღწიოს თავის კომუნიკაციურ მიზნებს.

### სოციალური ფაქტორები

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

ფართოდაა გავრცელებული მოსაზრება, თითქოს ბავშვი ენას უფროსების მეტყველების გამოვლენის, მიბაძვის გზით სწავლობს. ენის ათვისების ასეთი მარტივი მოდელი მეცნიერულ კრიტიკას ვერ უძლებს. ხშირად ბავშვი ამბობს ისეთ წინადადებებს, რომლებიც არასოდეს გაუგია. ენობრივი კუთვნილების მიუხედავად, ბავშვების ენობრივი განვითარება დიდ მსგავსებას იჩენს. გარკვეულ ასაკში ბავშვები მსგავსი ბგერების წარმოთქმას იწყებენ, შემდეგ ასევე გარკვეულ ასაკში ერთნაირ, შეიძლება ითქვას, ტიპურ შეცდომებს უშვებენ და სხვ. ეს ყველაფერი მოწმობს იმაზე, რომ ენის ათვისება, რაღაც დონეზე მინც, გენეტიკურად არის დეტერმინირებული, თუმცა არავინ დაობს იმაზე, რომ სწორედ სოციალური ფაქტორები, ბავშვის უშუალო გარემოცვა, განაპირობებს ენის ათვისების გვარობას.

ინგლისელი სოციოლოგი ბერნშტაინი (Bernstein 1958; 1962; 1964) მიიჩნევდა, რომ ის სოციალური გარემო, რომელშიც იზრდება ბავშვი, მის ენობრივ ქცევას განსაზღვრავს. ბერნშტაინის მიხედვით, თანამედროვე საზოგადოება იერარქიულად არის აგებული, რაც გამოწვეულია საშუალოს (და შემოსავლის) არათანაბარი განაწილებით. ინდუსტრიულ საზოგადოებაში შესაძლებელია ორი დიდი ჯგუფის გამოყოფა: ქვედა (მშრომელთა) ფენა და საშუალო ფენა. ამ ფენების

წარმომადგენლებს აქვთ განსხვავებული განათლება, შემოსავალი, სოციალური მდგომარეობა და ა.შ. ქვედა ფენის წარმომადგენლებს შედარებით ნაკლები ძალაუფლება აქვთ და საზოგადოებაშიც მათი პრესტიჟი უფრო დაბალია. ასეთი მდგომარეობა განსაზღვრავს ცალკეული ინდივიდის *ფსიქოლოგიურ ორიენტაციას*. განათლების დაბალი დონე, ეკონომიკური სიდუხჭირე და ა.შ. უბიძგებს ამ ფენის წარმომადგენლებს საოჯახო ურთიერთობებში *ავტორიტარული* როლის შესასრულებლად. დედა-მამა-შვილის ურთიერთობები აიგება არა რაციონალური კრიტერიუმების მიხედვით, არამედ განპირობებულია იმ სტერეოტიპული როლებით, რომლებსაც ოჯახის წევრები ასრულებენ. შედეგად, ოჯახური ურთიერთობები თითქმის არ საჭიროებს ვერბალურ გამოსატყულებას, კონფლიქტები წყდება არა ურთიერთკომუნიკაციის (არგუმენტირების) გზით, არამედ ბრძანებების საშუალებით. ოჯახის წევრებს შორის კომუნიკაცია ძირითადად კითხვა-პასუხითა და ინსტრუქციების მიცემით ამოწურება, რაც ამ გარემოში გაზრდილი ბავშვების ენობრივ ქცევაზეც აისახება, მათ შედარებით ღარიბი ლექსიკა აქვთ, ისინი მეტ გრამატიკულ შეცდომას უშეგებენ, უჭირთ ლოგიკური, არგუმენტირებული მეტყველება, ისევე როგორც აბსტრაქტულ, განყენებულ თემებზე მსჯელობა. ასეთ მეტყველებას ბერნშტაინი *შეზღუდულ ენობრივ კოდს (Restricted Code – restringierter Sprachcode)* უწოდებს.

საშუალო ფენის წარმომადგენლების ოჯახებში გრძნობები, სურვილები, ინტერესები ვერბალურ გამოსატყულებას პოულობს. პრობლემების გადაჭრისას ხელმძღვანელობენ რაციონალური კრიტერიუმებით. სოციალური *ინტერაქცია* მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია ვერბალურ კომუნიკაციაზე. შესაბამისად, მათი მეტყველება უფრო მოქნილი, აბსტრაქტული და მდიდარია. ასეთ მეტყველებას ბერნშტაინი *გავრცობილ (ელაბორირებულ) ენობრივ კოდს (Elaborated Code – elaborierter Sprachcode)* უწოდებს.

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

ბერნშტაინის მიხედვით დაბალი ფენის წარმომადგენლებს მეტყველების გარკვეული დეფიციტი (ამიტომაც უწოდებენ ბერნშტაინის თეორიას: *დეფიციტის*

*ჰიპოთეზას*) აქვთ, რის გამოც ისინი უფრო ცუდ შედეგებს აღწევენ სწავლისას და შესაბამისად შედარებით დაბალ ნიშნებს იღებენ სკოლებსა თუ კოლეჯებში. აქედან გამომდინარე, ქვედა ფენის წარმომადგენლებს სოციალური წინსვლისთვის, სხვა ყველაფერთან ერთად, ესაჭიროებათ ელაბორირებული კოდის შესწავლაც.

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

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

## ენის ათვისების სტადიები

ენის ათვისების პროცესში შესაძლებელია მინიმუმ ოთხი სტადიის გამოყოფა, ესენია: წინასამეტყველო სტადია, ერთი სიტყვის სტადია, ორი სიტყვის სტადია, ტელეგრაფის სტილი.

### წინასამეტყველო სტადია

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

პირველი სამი თვის განმავლობაში ბავშვის არტიკულატორული ქცევა ძირითადად *ყვირილით* შემოიფარგლება. მეოთხე თვიდან იწყებს ბავშვი პირველი ბგერების, უფრო კი, ბგერათა ნაკადების პროდუცირებას, მათ შორის ისეთი ბგერებისაც, რომლებიც უცხოა ბავშვის უშუალო ენობრივი გარემოსთვის. გარკვეული პერიოდის შემდეგ ბავშვები "მუნჯდებიან", იმდენად, რამდენად აღარ გამოსცემენ არტიკულირებულ ბგერებს. ეს პერიოდი რამდენიმე კვირაც შეიძლება გაგრძელდეს, ხოლო ამის შემდეგ იწყებენ საკუთრივ ლაპარაკს, ანუ წარმოთქვამენ პირველ *სიტყვებს*. ბავშვის პირველი *სიტყვები*, როგორც წესი, ხმოვან-თანხმოვანის მონაცვლეობას წარმოადგენს და ყველაზე ხშირად *lbabal*, *lmamal*, *lpapal* თანმიმდევრობას წარმოადგენს. ასეთი განვითარება დასტურდება პრაქტიკულად ყველა ენობრივ ჯგუფში და უნივერსალურ კანონზომიერებას წარმოადგენს.

რომან იაკობსონმა (Jakobson 1944; 1969; 93) აჩვენა, რომ ზემოაღნიშნული კანონზომიერება ენის ბუნებიდან გამომდინარე (*იმანენტური*) ფაქტორებით

არის განპირობებული. იაკობსონმა ამ მოვლენას *მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპი* უწოდა. მეტყველების *lpal*, *lmal* ბგერებით დაწყებას არტიკულატორული საფუძველი უდევს. *lal*-ბგერა არის ხმოვანი, რომლის წარმოთქმის დროს პირის ღრუ მაქსიმალურად გახსნილია, ხოლო *lpal*-ბგერა არის ბაგისმიერი (ლაბიალური) ბგერა, რომლის წარმოთქმისას პირის ღრუ მაქსიმალურად დახურულია. ანუ *lpa*-ს წარმოთქმისას, მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპის შესაბამისად, ერთმანეთს პირის ღრუს მაქსიმალური ღიაობა-დახურულობა უპირისპირდება ერთმანეთს, გარდა ამისა, ერთმანეთს უპირისპირდება ხმოვან-თანხმოვანი ბგერებიც.

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

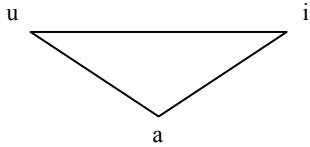
როგორც უკვე ითქვა, თავდაპირველად ბავშვი მაქსიმალურად ღია ხმოვანს, *a*-ს წარმოთქვამს, რასაც თან სდევს პირველი თანხმოვანის არტიკულირებაც. ეს თანხმოვანი არის, როგორც წესი, ბილაბიალური ორალური ხშულ-მსკდომი ფონემა *p*. პირველი ბგერების წარმოთქმას თან სდევს ფონოლოგიური დაპირისპირების ჩამოყალიბება, ორალურ და ნაზალურ ბილაბიალურ თანხმოვნებს შორის (*p-m*) და ბილაბიალურ და დენტალურ თანხმოვნებს შორის (*p-t, m-n*). ეს თანხმოვნები ქმნის ე.წ. *კონსონანტურ მინიმუმს*, რომელიც მსოფლიოს ყველა ენაშია მოცემული.<sup>15</sup>

მაქსიმალური კონტრასტის პრინციპი ვოკალების ათვისების პროცესშიც ვლინდება. მაქსიმალურად ღია *la*-ბგერის შემდეგ ბავშვები ვინრო ხმოვანს *li*-ს წარმოთქმავენ (დაპირისპირება ხმოვანთა *ანეულობის* მიხედვით). ამის მერე, ბავშვები *lul*-ბგერას ეუფლებიან. *lul*-ბგერაც ვინრო ხმოვანს წარმოადგენს. მაგრამ თუ კი *lil* წინა რიგის ხმოვანია, *lul* უკანა რიგის ხმოვანს წარმოადგენს, ანუ ვოკალური სისტემა ორი სახის დაპირისპირების - ანეულობისა და რიგის ნიშნების - შედეგად ყალიბდება. *lal*, *lil*, *lul* ხმოვნები შეადგენენ *ვოკალურ მინი-*

<sup>15</sup> გამონაკლისს წარმოადგენს ტლინგიტი ენა ალიასკაზე და ცენტრალური აფრიკის ზოგიერთი ტომის ქალთა ენა, თუმცა ეს უკანასკნელი გამოწვეულია შესაბამისი ტომების კულტურული სპეციფიკით, ვინაიდან ქალები სამეტყველო ორგანოებს (ბაგეებს) განკვეთილად იხმარებენ სამკაული რგოლების სატარებლად. (გამყრელიძე და სხვ. 2003; 479)

მუშ, რომლის არსებობა ასევე პრაქტიკულად ყველა ენაში დასტურდება<sup>16</sup>. და-ნარჩენი ფონემების ათვისებაც სწორედ ამ ზემოდასახელებულ ბგერებთან ფონო-ლოგიური ოპოზიციის ჩამოყალიბების გზით მიმდინარეობს.

ვოკალური მინიმუმი გრაფიკულად ასე შეიძლება გამოვსახოთ:



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

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

<sup>16</sup> გამონაკლის წარმოადგენს ყაბარდოული ჩრდილოეთ კავკასიაში, არანტა ენა ავსტრალიაში და ტონკავა ენა მექსიკაში - ეს ენები მხოლოდ თითო ხმოვანს გამოყოფენ. (გამყრელიძე და სხვ. 2003: 479)

ვარაუდობენ, რომ ამ ეტაპზე ბავშვი უფრო ბგერების დაჯგუფებასა და მათ მელიოდიად (ინტონაციად) გარდაქმნას სწავლობს. ამ ასაკის ბავშვები არა მხოლოდ სპონტანურად "ლაპარაკობენ", არამედ რეაგირებენ მშობლების<sup>17</sup> ხმა-ზეც. მშობლები ჩვილ ბავშვებს ხშირად ნორმალური მეტყველებისგან განსხვავებული, გადაჭარბებულად რბილი, მოფერებითი ინტონაციებით გამორჩეული ენით (ინგლ. infant directed speech) მიმართავენ. ექსპერიმენტულად (Cooper/Aslin 1990) დასტურდება, რომ ჩვილ ბავშვებს სწორედ ასეთი მოფერებითი მეტყველება უფრო ხიბლავთ. დასახელებულ ექსპერიმენტში ორი დღის ასაკის ბავშვებს ორი სახის სამეტყველო რეგისტრით მიმართავენ: ჩვეულებრივი, "უფროსებისთვის" დამახასიათებელი ენით (adult directed speech) და ბავშვებზე მიმართული, მოფერებითი ენით. იგივე ექსპერიმენტი ჩაუტარეს ასევე ერთი თვის ასაკის ბავშვებსაც. აღმოჩნდა, რომ მოფერებითი მიმართვა ორივე ჯგუფის ბავშვების უფრო ხანგრძლივ ყურადღებას იპყრობს, რაც მზერის ფიქსირების ხანგრძლივობით იზომებოდა. იმას, რომ ბავშვები ასეთ მიმართვას ჩვეულებრივი ლაპარაკისგან გამოარჩევენ და მას მეტ ყურადღებას აქცევენ, სხვა ექსპერიმენტიც ადასტურებს. ოთხი თვის ასაკის 48 ჩვილ ბავშვს მოასმენინეს სხვა ბავშვების დედების "მოფერებითი ენა", როდესაც ისინი საკუთარ ბავშვებს მიმართავენ და შემდეგ იგივე დედების ნორმალური, ჩვეულებრივი მეტყველება. ბავშვების უმრავლესობამ აშკარად გამოარჩია "მოფერებითი ენა", რაც გამოვლინდა იმაში, რომ ბავშვები იწყებდნენ ხმის გამომცემი წყაროს ძებნას - ხმის მიმართულებით თავის შეტრიალებას - რათა დაედგინათ თუ საიდან ისმოდა ხმა, თანაც "მოფერებითი ენის" მოსმენისას ძებნის "ინტენსიობა" უფრო მაღალი იყო ვიდრე ჩვეულებრივი ლაპარაკის დროს (Fernald 1985).

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

ერთი წლის ასაკისთვის ბავშვები მშობელთა ენის პროსოდიული ნიშნების მიბაძვას იწყებენ. პროსოდია მიმართულია ბგერების მელიოდიურ დანაწევრებაზე.

<sup>17</sup> როდესაც ვაშობთ მშობლებს, ვგულისხმობთ ყველა იმ პირს, რომელთანაც აქვს ბავშვს უშუალო კონტაქტი. ცხადია, ეს პირი შეიძლება არც იყოს ბავშვის ბიოლოგიური მშობელი.

თუმცა ბავშვი ჯერ ცალკეულ სიტყვებს არ ამბობს, მაგრამ მის მიერ წარმოთქმული ბგერების მელოდია უკვე კონკრეტული ენისათვის დამახასიათებელ ელფერს იძენს. ამერიკელი ბავშვის ბგერები ამერიკულ ინგლისურს ემსგავსება, ხოლო იაპონელი ბავშვის ბგერები "იაპონურად" ჟღერს (Glucksberg, Danks 1975). ერთი წლის ასაკში ბავშვები, როგორც წესი, პირველ სიტყვას წარმოთქვამენ.

## ერთი სიტყვის სტადია

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

ბავშვის პირველი სიტყვების თავისებურებას მათი მრავალმნიშვნელობა წარმოადგენს. როდესაც ბავშვი, მაგალითად, ამბობს სიტყვა "ბურთს", ის შეიძლება გულსხმობდეს არა მხოლოდ ბურთს, არამედ ყველა მრგვალ საგანს: მთვარეს, საათს, თევზს... ბავშვი ამ სიტყვას ნამდვილ ბურთს მხოლოდ ნელ-ნელა უკავშირებს. ასე მაგალითად, წლინახევრის ბიძინა "ფუას" ჯერ სანთელს ეძახდა (სიტყვა "ფუა" წარმოიშვა სანთლის სულის შებერვით ჩაქრობის ხმის მიბაძვისგან), შემდეგ ეს სიტყვა აღნიშნავდა ყველაფერს რაც ანათებს: მზეს, მთვარეს, ოთახის ჭაღის განათებას, მანქანის ფარებს და ა.შ.<sup>18</sup> სამი წლის ასაკამდე ხშირია სიტყვის მნიშვნელობის ასეთი სახით გაფართოება. მსგავს მოვლენას *გენერალიზაცია* ეწოდება. გენერალიზაცია შეიძლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობდეს: თუ ბავშვი "ძალს" უწოდებს ყველა ცხოველს ანუ განურჩევლად ძალს, კატას, ჩიტს, მაშინ საქმე გვაქვს *ზეგენერალიზაციის* მოვლენასთან. თუკი ბავშვი "ძალს" მხოლოდ მეზობლის კავკასიურ ნაგაზს უწოდებს, მაშინ საქმე გვაქვს მნიშვნელობის შევიწროებასთან, ამ მოვლენას *ქვეგენერალიზაცია* შეიძლება დავარქვათ.

მშობლებს, როგორც წესი, არ უჭირთ ბავშვის *ინტენციის* (ენობრივი ქცევის მიზნის) გამოცნობა. ხშირად, ერთი სიტყვის დასახელებით ბავშვები, თავის მოთხოვნებს აყენებენ, როდესაც რომელიმე საგანის დაუფლება სურთ ან ვინმეს-

<sup>18</sup> უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვის ლექსიკონში ამ სიტყვის დამკვიდრებას მშობლებმა შეუწყვეს ხელი. ბავშვთან ლაპარაკისას მშობლებიც სანთლის, შუქის, მზის ნაცვლად იყენებდნენ სიტყვა "ფუას". "ახლა ჩავაქროთ ფუა და დავიძინოთ", ან "მოდი, ვნახოთ ამოვიდა ფუა?" და სხვ.

თან თამაში უნდათ და სხვ. ხშირად კი ერთგარ ვარაუდს გამოთქვამენ საგნის მიმართ, როდესაც ამ საგანს დასახელებენ (ხშირად ხელსაც იშვერენ ამ საგნის მიმართულებით) და უფროსებისგან თითქოს დასტურს ითხოვენ, რომ ამ საგანს მართლაც ის ჰქვია, რაც მათ ჰგონიათ.

ბავშვის ერთსიტყვიანი გამონათქვამები სინამდვილეში სინტაქსურ ერთეულებს წარმოადგენს, რადგან ისინი წინადადების მაგივრობას სწევს. ერთსიტყვიანი გამონათქვამები პრინციპულად *სრულფასოვან* წინადადებებს წარმოადგენს. ეს არ არის უფროსების მიერ გამოყენებული *შემოკლებული* წინადადადებები, და მათ ასევე უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვთ, ვიდრე ოდენ სახელდებას.

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

*/ბუთი/* - ეს არის ბურთი.

*/ბუთი/?* - ეს ბურთია?

*/ბუთი!/* - მომეცი ბურთი! ან ვითამაშოთ ბურთით! და სხვ.

სხვათა შორის, ამ სტადიაში ინტონაციას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. ხშირად, როდესაც დედები (ან ის პირები, ვისაც მიმართავენ ბავშვები) მცდარად (ან საერთად არ) რეაგირებენ ბავშვის გამონათქვამებზე, ბავშვი სიტყვის მრავალჯერადი განმეორებითა და გაძლიერებული ინტონაციით ცდილობს მათ თავისი *სათქმელი* გააგებინოს.

## ორი სიტყვის სტადია

დაახლოებით 18 თვის ასაკიდან ბავშვები სიტყვების ორსიტყვიან გამონათქვამებად კომბინირებას იწყებენ, რომელთა გასაგებად, ისევე როგორც ერთსიტყვიან სტადიაში, კონტექსტის ცოდნაა საჭირო. "დედა მანქანა" შეიძლება ნიშნავდეს "დედა მომიტანე მანქანა", "დედა დამიხატე მანქანა", "ეს მანქანა ჩემია?" და სხვ. ხშირად ამბობენ, რომ ერთსიტყვიანი სტადიიდან ორსიტყვიან სტადიაზე გადასვლა გამოწვეულია, ერთი მხრივ, ბავშვის გამოცდილების (ცოდნის) ზრდით, ხოლო, მეორე მხრივ, გამოსახატი აზრის უფრო ზუსტად ჩამოყალიბების აუცილებლობით, რათა აცილებულ იქნას კომუნიკაციური შეცდომები. საკითხავია, თუ რამდენად მართებულია მეორე არგუმენტი, რადგან ერთსიტყვიანი სტადიის "*მანქანა*", არსებული სიტუაციისა და ინტონაციის გათვალისწინებით, ისევე გასაგებია, (ან გაუგებარი) როგორც ორსიტყვიანი "*დედა მანქანა*".

ორსიტყვიან სტადიაზე გადასვლა უფრო ბავშვების ფსიქო-ფიზიკური განვითარებითა განპირობებული უნდა იყოს. შემჩნეულია, რომ ერთი-ერთნახევარი წლის ბავშვებს ხშირად ბგერათა უფრო გრძელი თანმიმდევრობის გამოცემა შეუძლიათ, ვიდრე ერთ ან ორ სიტყვიანი გამონათქვამები. სავარაუდოა, რომ მნიშვნელობის მქონე, პარტნიორზე მიმართული გამონათქვამის წარმოება განსხვავებულ კოგნიტიურ ქმედებას წარმოადგენს, ვიდრე ოდენ ბგერების თანმიმდევრობას. ამ შემთხვევაში გონებრივი განვითარება, კერძოდ კი მესხიერების უნარის განვითარება, დიდ როლს უნდა ასრულებდეს. ზრდასრული ადამიანის მიერ წარმოებული და აღქმული წინადადებების სიგრძეც ხომ მესხიერებაზე დამოკიდებული (ადამიანს არ შეუძლია უსასრულოდ გრძელი წინადადების წარმოება ან აღქმა, თუმცა ასეთი წინადადების წარმოების გრამატიკულ-ლექსიკური შესაძლებლობა მოცემულია), ამიტომ შეიძლება ითქვას, რომ მესხიერების მოცულობა ("memory span") მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს, რომელიც ჩვენს მეტყველებას საზღვრავს. გონებრივ განვითარებასთან ერთად იზრდება მესხიერების მოცულობაც, რაც სიტყვების დაკავშირების წინაპირობას წარმოადგენს. ის, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ მის ერთსიტყვიან სტადიაში გარკვეულ სინტაქსურ ცოდნას ფლობს, ერთი სიტყვის განსხვავებული ინტონაციით წარმოთქმაშიც ვლინდება, რაც სინტაქსური სტრუქტურების მომდევნო დაუფლების საფუძველად უნდა მივიჩნიოთ.

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

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

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

ადაპტირებულია: (Ramge 1975, S 79)

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

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

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

ფაფა არა! ბურთი არა! (უარყოფა)  
 ბურთი დიდი! მანქანა დიდი! (განსაზღვრება, ხარისხი)  
 თათა სადა(ა)? ნანა სადა(ა)? (შეკითხვა)  
 ბიკო(ს) ძინავს! თათა(ს) ძინავს! (ვითარების ან მოვლენის აღწერა)  
 ბიკო(ს) ბურთი! ბიკო(ს) მანქანა! (კუთვნილება)  
 და სხვ.

განსხვავებული ენების მიუხედავად, ამ სტადიაში მყოფი ბავშვები მსგავს სემანტიკურ კატეგორიებსა და რელაციებს (მიმართებებს) იყენებენ. ბრაინის ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ სხვადასხვა ენობრივ გარემოცვაში აღზრდილი ათი ბავშვი საკუთარ მეტყველებაში ძირითადად სამ სემანტიკურ რელაციას გამოყოფდა; ობიექტის მამოძრავებელი, თავად მოძრავი საგანი და ლოკალიზაცია (ადგილმდებარეობა) (Braine 1976). პირველი რელაციის მაგალითია, როდესაც პატარა ბიძინა ეუბნება ძიძას: "ტანია ბურთი", მეორესი - "დიდი ბუთი", ხოლო მესამესი - "დაჯე ოთახი" (როდესაც ვინმე ზის ოთახში).

რადგან ბავშვი უზრალოდ კი არ უკავშირებს ერთმანეთს ორ სიტყვას, არამედ გარკვეული პრინციპით, იერარქიით აჯგუფებს მათ, ეს კიდევ ერთ დასტურს წარმოადგენს იმისა, რომ ბავშვი მოზრდილთა მეტყველებას მიბაძვით კი არა, არამედ ანალიზის გზით ითვისებს.

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

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

ორსიტყვიან სტადიაში ბავშვთა ლექსიკური მარაგი წარმოდგენილი სისწრაფით იზრდება, რაც ბავშვის ორსიტყვიანი წინადადებების რაოდენობაზეც აისახება, რომელთა რაოდენობა თვეების მიხედვით დაახლოებით ასე იზრდება: 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500. დროის ძალზე მოკლე მონაკვეთში ბავშვი სიტყვების კომბინაციების უაღრესად დიდ რაოდენობას ეუფლება. საინტერესოა, რომ ორსიტყვიან სტადიის შემდეგ არ გააქვს სამსიტყვიანი<sup>19</sup> სტადია. ბავშვის გამონათქვამების სიგრძე არათანაბრად იზრდება და ბავშვიც ერთდროულად განსხვავებული ზომის წინადადებებს ქმნის. ამ ეტაპს ხშირად ტელეგრამის სტილს უწოდებენ.

### ტელეგრამის სტილის სტადია

ორი სიტყვის სტადიის შემდეგ ბავშვები ე.წ. ტელეგრამის სტილზე გადადიან. ამ სახის წინადადებები ბევრი სიტყვისაგან (ძირითადად არსებითი სახელები და ზმნები) შედგება, მაგრამ დროის და პირის ნიშნები ჯერ (თითქმის) არ გამოიყენება. მეტყველაში მათი გამოყენება ოდნავ მოგვიანებით იწყება. ერთი წლისა და 10 თვის ბიძინას გამონათქვამი "ტაცი<sup>20</sup> სხენი ბას ფეხი ვავა" ნიშნავდა: ტაცი სხენზე ნაიქცა და ფეხი მოიტეხა.

ისეთი სიტყვების, როგორცაა დამავინწყდა, მჯერა, მიხარია, მოწყენილი ვარ და სხვა, ანუ ბავშვის შინაგან მდგომარეობასა და გრძნობების გამოხატველი ცნებების გამოყენება, როგორც წესი, ორი-ორნახევარი წლის ასაკიდან იწყება. ყველა ამ სტადიას თან სდევს ლექსიკისა და გრამატიკული ფორმების ცოდნის მუდმივი გაღრმავება. გრამატიკულ ფორმებს ბავშვები პრაქტიკულად მცისიერად, თითქოს "ერთ ლამეში" ეუფლებიან და გაღვიძებისას სწორად ამბობენ - "სად არის დათოს მანქანა", განსხვავებით წინა დღის "სად დათო მანქანა".

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

<sup>20</sup> ტაცი - ბავშვის დიდი ბებუის სახელი

## ექსკურსი: მორფემა ათვისება

ბლუიმფილდის განმარტებით, მორფემა (ბერძ. μορφή morfē - ფორმა) არის მნიშვნელობის მქონე ფონემათა თანმიმდევრობის "მინიმალური ფორმა", რომელიც მასზე უფრო მცირე მნიშვნელობის მქონე ერთეულებად აღარ იშლება. მორფემა ენის ორმხრივი ერთეულია<sup>21</sup>, მას აქვს როგორც გამოხატულება, ასევე შინაარსი. ასე მაგალითად, სიტყვა *კაცმა* ორი მორფემისგან (*კაც-* და *-მა*) შედგება. *კაც-* არის ბაზისური ლექსიკური მორფემა, ხოლო *[-მა]*, *[-ს]*, *[-ის]*, *[-ად]*... გრამატიკული, რადგან ისინი სიტყვას გრამატიკულ მნიშვნელობას უცვლიან. გრამატიკული მორფემები ძირის მიმართ გარკვეული პრინციპით ლაგდება.

მორფემა ენის აბსტრაქტული სიდიდეა და ის მუდამ გარკვეული ვარიანტებით (ე.წ. მორფემით) რეალიზდება. ამ ვარიანტებს ალომორფებს (*allos* - სხვა) უწოდებენ. ასე მაგალითად, ქართულში არსებითი სახელის მრავლობითი რიცხვის რეალიზება ორგვარად არის შესაძლებელი *[-ებ]* ან *[-ნ]* აფიქსების საშუალებით: *ქალ-ებ-ი* - *ქალ-ნ-ი*, *ცხენ-ებ-ი* - *ცხენ-ნ-ი* და სხვ. *ქალ-* წარმოადგენს ძირეულ ლექსიკურ მორფემას, ხოლო *-ებ* და *-ნ* მრავლობითი რიცხვის მორფემის რეალიზაციას (ალომორფებს).

გერმანულ ენაში მრავლობითი რიცხვის მორფემის ცხრა ალომორფი არსებობს:

1. Ø (ნულოვანი) Lehrer – Lehrer
2. -UL (უმლაუტი) Bruder – Brüder
3. -s Klub – Klubs
4. -n Junge – Jungen
5. -e Tisch – Tische
6. -en Frau – Frauen
7. -er Kind – Kinder
8. -UL + -e Fluss – Flüsse
9. -UL + -er Mann – Männer

<sup>21</sup> ფონემას მხოლოდ ერთი მხარე (გამოხატულების მხარე) აქვს. მას არა აქვს შინაარსობრივი მხარე.

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

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

თუკი ბავშვი მართლაც იმუშავებს ჰიპოთეზებს ენის ფუნქციონირებასთან და მათ შორის, ასევე, ცხადია, მრავლობითი რიცხვის წარმოებასთან დაკავშირებით, მაშინ მან თავდაპირველად არჩევანი უნდა გააკეთოს დასახელებულ ალოფონებს შორის და მხოლოდ შემდეგ, მოზრდილებთან კომუნიკაციის პირობებებში, არჩეული ვარიანტის სისწორე-მცდარობა გადასინჯოს. ანუ თავდაპირველად ბავშვი სწავლობს მრავლობითი რიცხვის წარმოების ერთ-ერთ ვარიანტს და მხოლოდ ამის შემდეგ, უფროსებთან ინტერაქციისა და ვარაუდების გადასინჯვის პროცესის შედეგად, ნელ-ნელა ეუფლება მრავლობითი რიცხვის წარმოების დანარჩენ შესაძლებლობებს. აქვე უნდა ითქვას, რომ ასეთი "პირველი" ვარაუდისთვის მრავლობითი რიცხვის დასახელებული ალოფონები ერთნაირად კარგად გამოსაყენებელი არ არის, ასე მაგალითად, უძლავი ყველა ხმოვანს არ დაერთვის. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ, მაგალითად, -en ალოფონის წარმოთქმისას /e/-ბგერა პრაქტიკულად მთლიანად იკარგება და მისი აღრევა -n ალოფონთან ადვილად შესაძლებელია. ამიტომ საკითხავია, ქმნის კი ბავშვი ჰიპოთეზებს ამ გრამატიკულ მოვლენის შესახებ თუ უბრალოდ მრავლობით რიცხვში ნათქვამ სიტყვებს იმასსოვრებს? წარმოადგენს მრავლობითი რიცხვის წარმოება შესაბამისი წესის ცოდნით განპირობებულ მოვლენას, თუ მესხიერებაზე დაფუძნებულ დასწავლულ (კონდიციონირებულ) ცოდნას?

მორფოლოგიური სტრუქტურების ათვისების მექანიზმის წარმოსაჩენ კლასიკურ მაგალითს ბერკოს (Berko 1958; dt 1974) ექსპერიმენტი წარმოადგენს, რომელიც ოთხიდან შვიდ წლამდე ასაკის 56 ბავშვს ჩაუტარდა. ექსპერიმენტის არსი მდგომარეობდა არარსებული, გამოგონილი სიტყვებისათვის ("nonsense words"), როგორცაა მაგალითად "wug" ([vAg]), "gutch", "iun" და სხვ. გრამატიკული მორფემების დართვაში. ექსპერიმენტში სულ გამოყენებულ იქნა ათი ასეთი გამოგონილი სიტყვა. ბავშვებს აჩვენებდნენ სურათებს, რომლებზეც ფანტასტიკური ცხოველი იყო გამოსახული და ეუბნებოდნენ, "ეს არის X." მაგალითად, "This is a wug". მრავლობითი ფორმის შესამოწმებლად ბავშვებს მეორე სურათს ანახებდნენ, სადაც ორი ასეთი ცხოველი იყო გამოსახული: "Now there is another one. There are two of them. There are two ....? კითხვითი ინტონაცია წარმოადგენდა იმ სტიმულს, რომელიც აიძულებდა

ცდისპირებს გამოგონილი სიტყვების მრავლობითი ფორმა ეწარმოებინათ (იგულისხმება, რომ გამოგონილი სიტყვები, ისევე როგორც მათი მრავლობითი რიცხვი ბავშვებს არსად გაუგონიათ და შესაბამისად დამახსოვრებელიც ვერ ექნებოდათ).

ინგლისურ ენაში მრავლობითი რიცხვის წარმოების სამი შესაძლებლობა, მრავლობითი ფორმის მორფემის სამი ალოფონი, არსებობს: /-s/, /-z/, /-ez/<sup>22</sup>. თუ რომელი ფორმა იქნება გამოყენებული დამოკიდებულია ფუძისეული მორფემის ფონეტიკურ აგებულებაზე. ასე მაგალითად, მჟღერ /g/-ზე დამთავრებული სიტყვების წარმოებლად გამოიყენება მჟღერი /-z/, შესაბამისად, სიტყვა "wug"-ის მრავლობითი ფორმის სანარმოებლად საჭირო იქნებოდა სწორედ მჟღერი /-z/ - [vAg-z], როდესაც, მაგალითად, "gutch"-ის მრავლობითი რიცხვის წარმოება /-ez/ ფორმას მოითხოვს.

ცდისპირთა 91% მართებულად აწარმოა სიტყვა wug"-ის და მხოლოდ 36% მართებულად აწარმოა სიტყვა "gutch"-ის მრავლობითი ფორმა. მრავლობითი რიცხვის ერთ-ერთი ფორმის (/z/) მართებული გამოყენება, ხოლო მეორე ფორმის (/ez/) მცდარად წარმოების დიდი რაოდენობა მიუთითებს, რომ ბავშვებს შეუძლებელი ჰქონდათ გრამატიკული ფორმის წარმოების გარკვეული ერთი ჰიპოთეზა, რომელსაც ისინი სხვა, ამ შემთხვევაში, მცდარ სფეროებზე<sup>23</sup> ავრცელებენ.

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

დასახელებულ ექსპერიმენტში ელიციტაციის დახმარებით ცდილობდნენ ენობრივი კომპეტენციის (კერძოდ კი წესების სისტემის) შესახებ გარკვეული ინფორმაციის მოპოვებას, რომელიც ბავშვებს ამ ეტაპზე ჰქონდათ.

<sup>22</sup> თუ ყურადღებას არ მივაქცევთ მრავლობითი რიცხვის წარმოების იმ გამონაკლისს შემთხვევებს, რომლებიც ფუძისეული ხმოვნის შეცვლას მოითხოვენ, მაგალითად: foot-feet <sup>23</sup> შეგახსენებთ, რომელიმე გრამატიკული წესის ანალოგიის საფუძველზე სხვა მსგავსი მოვლენების მიმართებაში შეუფერებელ გამოყენებას რეგულარიზაცია ეწოდება.

## თავი 2

### ბავშვის კოგნიტური განვითარება

#### ენის ათვისების კოგნიტური მოდელი - ჟან პიაჟე

კოგნიტური განვითარების კვლევა პიროვნების აზროვნებასა, შეგრძნებასა და სხვა მსგავს პროცესებში გარკვეული კანონზომიერების დადგენას გულისხმობს. კოგნიტური განვითარების ერთ-ერთი ასპექტის - ენის დაუფლების პროცესის - შესწავლა შვეიცარელი ფსიქოლოგის ჟან პიაჟეს (1896-1980) სახელს უკავშირდება.

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

პიაჟე ენის დაუფლების პროცესშიც რამდენიმე ეტაპს გამოყოფს. ერთ-ერთი ასეთი საფეხურია, მაგალითად, ბავშვისთვის ესოდენ დამახასიათებელი ეგოცენტრიზმის დაძლევა, რაც სამყაროს სხვისი პერსპექტივიდან დანახვის უნარს უკავშირდება. არც თუ იშვიათია მსგავსი დიალოგი:

- გყავს და? - ეკითხებიან ორი წლის ტასიკოს.
- კი.
- რა ჰქვია შენ დას?
- თათუ.

- და თათუს ყავს და?
- არა.

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

## ასიმილაცია და აკომოდაცია

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

ბავშვის მიერ აღქმული ყოველი ახალი ინფორმაცია გადაამუშავდება, რათა უკვე არსებულ სქემას მოერგოს. ასეთი სახის გადაამუშავება ასიმილაციის პროცესს წარმოადგენს. აკომოდაციის დროს კი ახალი ინფორმაცია იმდენად უცხოა, რომ შეუძლებელია მისი უკვე არსებულ სქემებში მოთავსება, ამიტომ ინდივიდი "იძულებულია" ან უგულვებელყოს - დაივიწყოს - ეს ინფორმაცია, ან ინფორმაციის ადეკვატური ახალი სქემა შექმნას (მაგალითად, ძუძუს წოვიდან ბოთლიდან წოვაზე გადასვლისას ჩვილი ბავშვისათვის ნაცნობი წოვის სქემა, თუმცა მცირე ვარიანტს განიცდის, მაგრამ პრინციპულად არ განსხვავდება საკვების მიღების უკვე არსებული, ნაცნობი სქემისგან, ანუ ახალი ინფორმაცია - საკვების მიღების ახალი ფორმა - ასიმილირდება უკვე არსებულ სქემაში. კოვზით ჭამის

დროს კი კვების მიღების აქამდე არსებული ფორმა იმდენად იცვლება, რომ შეუძლებელია ამ ახალი ინფორმაციის არსებულ სქემაში მოთავსება. ბავშვი ქმნის ახალ სქემას ანუ ახდენს აკომოდაციას, თუმცა ეს სქემაც გარკვეულ "ქველ" უნარებსაც იყენებს, მაგალითად, ყლაპვის უნარს). ასიმილაცია და აკომოდაცია წონასწორობის დაცვის პრინციპს (*Äquilibrationsprinzip*) ემორჩილება, რომელიც, ერთი მხრივ, ზღუდავს ახალი სტრუქტურების განუსაზღვრელი რაოდენობის შექმნას და, მეორე მხრივ, ახალი ინფორმაციის აღქმას, ანუ, საბოლოო ჯამში, ინდივიდის კოგნიტურ განვითარებას უზრუნველყოფს.

პიაჟეს მიხედვით, ინდივიდის განვითარება ასიმილაციისა და აკომოდაციის პროცესების მუდმივ მონაცვლეობას წარმოადგენს. ასიმილაცია უკვე არსებულ სქემებს ინახავს და იმავდროულად, ამდიდრებს. აკომოდაცია კი აუცილებელია იმ (ახალი) პრობლემების დასაძლევად, რომლებსაც ინდივიდი ცხოვრების განმავლობაში აწყდება.

ინდივიდის წარმოდგენებსა და მის მიერ აღქმულ მოვლენას შორის არსებული სხვაობა კოგნიტური განვითარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს. ეს სხვაობა ბავშვს აიძულებს სათანადო შინაგანი სტრუქტურები შეიმუშაოს, რომლებიც მას ახალ სინამდვილესთან შეგუების საშუალებას მისცემს.

სინამდვილესთან შეგუება ბავშვისგან შემოქმედებით (კრეატიულ) ქცევას მოითხოვს. განვითარების შედეგად ბავშვი უფრო და უფრო მეტად ხდება დამოკიდებული გონებაზე და არა უშუალოდ შეგრძნებებზე. კოგნიტური განვითარება გულისხმობს არსებული წესების "ნდობაზე" გადასვლას, როდესაც ზოგადი, აპრობირებული წესი იმდენად სანდო ხდება, რომ აღარ არის საჭირო მოვლენის თუ საგნის დანახვა. საგანი არ ქრება, თუკი მას ვერ ვხედავთ, ამიტომაც თუ საგანი გაქრა (თუ ქუდი დააფარეს სათამაშოს), მის მოსაპოვებლად უბრალოდ მისი ძებნაა საჭირო.

განვითარების პროცესში ბავშვი იძენს ახალ კოგნიტურ სტრუქტურებს, რომლებიც გარშემო არსებული რეალობის სიმბოლურ რეპრეზენტაციას<sup>24</sup> წარმოადგენს. ასეთი განვითარება შემდგომი უფრო რთული კოგნიტური ოპერაციების ჩატარების წინაპირობა გახლავთ.

<sup>24</sup> სიტყვა "ვითომ..."-ის გააზრებული გამოყენება სიმბოლური სქემის არსებობის ერთ-ერთი თვალსაჩინო ნიშნულია.

## ინდივიდის კომპიუტერიზაციის ეტაპები

კომპიუტერიზაციის ეტაპები პირველ რიგში ხარისხობრივად განსხვავებულ ეტაპს გამოარჩევენ, რომლებსაც ყველა ჯანმრთელი ბავშვი ერთნაირი თანმიმდევრობით, მაგრამ ინდივიდუალური ტემპით გაივლის.

განვითარების ოთხი ეტაპი:

- სენსო-მოტორული ეტაპი - ბავშვის პირველი ორი წელი
- ოპერაციამდელი (პრესაოპერაციო) აზროვნების ეტაპი - დაახლოებით 6-7 წლამდე
- კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი - დაახლოებით 11-12 წლამდე
- ფორმალური ოპერაციების ეტაპი - დაახლოებით 12 წლის შემდეგ.

ყოველი ეტაპი აზროვნების ხარისხობრივად განსხვავებულ დონეს აღწერს. აზროვნების ამ განსხვავებული ეტაპების მიღწევა ასიმბოლიციისა და აკომოდაციის პროცესების მონაცვლეობით მიმდინარეობს. ადაპტაციისა (ასიმბოლიცია, აკომოდაცია) და მის ორგანიზების მოდელს პიაჟე განვითარების პროცესის *ფუნქციონალურ ინვარიანტებს* უწოდებს. პიროვნების განვითარება კი ფუნქციონალურ თანმიმდევრობას წარმოადგენს (გერმ.: funktionale Kontinuität).

### სენსო-მოტორული ეტაპი (დაბადებიდან დაახლოებით ორ წლამდე)

პირველ ორ წელიწადში ბავშვი იმდენ ახალ სტრუქტურას ეუფლება, რომ პიაჟე ამ ეტაპს, თავის მხრივ, კიდევ ექვს<sup>25</sup> ნაწილად ჰყოფს. ამ ეტაპის, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია, უკვე დასახელებული ობიექტის მუდმივობის (Objektpermanenz) აღმოჩენა. პირველი თვეების განმავლობაში ბავშვი

<sup>25</sup> 0-დან 1 თვემდე მიმდინარეობს რეფლექსების ვარჯიში: წოვის, ტაცების, მხედველობის.; 1-დან 4 თვემდე მიმდინარეობს სენსორული და მოტორული სტრუქტურების ადაპტაცია; 4-დან 8 თვემდე საფუძველი ეყრება საინტერესო შთაბეჭდილებების გახანგრძლივების სტადიის განვითარებას; 8-დან 12 თვემდე მოქმედებები უფრო გამიზნული ხდება. ბავშვები იწყებენ დამალული საგნების ძებნას; 12-დან 18 თვემდე ხდება გარემოს აქტიური გამოკვლევა ცდისა და შეცდომის მეთოდით; 18-დან 24 თვემდე ხდება მოქმედების წინასწარ გააზრება, მიზნის მისაღწევად ახალი საშუალებების გამოგონება, გონებრივი კომბინაციის გზით. (სენსო-მოტორული და ოპერაციამდელი ეტაპების მოკლე მიმოხილვა იხ. ტოლიაშვილი 2005; 146-151)

სენსო-მოტორულ უნარებს აუმჯობესებს, მათ კომბინირებასა და კოორდინაციას სწავლობს (მაგ.: წოვა, ხელის წაწვება, ხედავა, მოძრაობა). ბავშვი სწავლობს, რომ მისი მოქმედება ზეგავლენას ახდენს გარემო არსებულ სამყაროზე და მიზანდასახულ, გააზრებულ, კოგნიტიურ მოქმედებას იწყებს. ორი წლის ასაკისათვის მკვეთრად გაუმჯობესებულია მოვლენების სიმბოლური აღქმა. ბავშვს შეუძლია საგნის იდენტიფიკაცია, მაშინაც კი, როცა იგი ამ საგანს არ ხედავს.

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

### ოპერაციამდელი ეტაპი (ორიდან შვიდ წლამდე)

ბავშვები სამყაროს გულუბრყვილო რეალისტებივით აღიქვამენ ანუ მათ სჯერათ იმისი, რასაც ხედავენ. მეცნიერთა მსგავსად, რომლებიც ცალკეული მოვლენების ნაკადში კანონზომიერებას ეძებენ, ბავშვები ნელ-ნელა სამყაროს ინვარიანტულობას სწავლობენ, ანუ იმას, რომ საგნები შეუცვლელი რჩება მიუხედავად ცვალებადი თვალთახედვისა. ობიექტის მუდმივობის გააზრება ინვარიანტულობის შემეცნების პირველ საფეხურს წარმოადგენს. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ისწავლის, რომ საგნები უცვლელი რჩება მათ უნდა ისწავლონ, რომ საგნების არსის იდენტიფიკაცია მაშინაც შენარჩუნებულია, როდესაც საგნის გარეგანი ფორმა იცვლება. სწორად 3-4 წლის ბავშვი ფიქრობს, რომ ბიჭი შეიძლება გოგოდ იქცეს, თუ ის თოჯინებით ითამაშებს და გოგოს ტანსაცმელს ჩაიცვამს. ოპერაციამდელი ეტაპის გავლისას ასეთი ვარაუდი, როგორც წესი, აღარ უნდა წარმოიშვას.

ოპერაციამდელი ეტაპის აზროვნება უფრო მეტად არის დამოკიდებული ხედვაზე, ვიდრე წესებსა და ცნებებზე. ამ ასაკში ყალიბდება სიმბოლოებით აზროვნების უნარი. ოპერაციამდელი ეტაპის აზროვნება ხასიათდება *ცენტრაციით*, ბავშვის ყურადღება მიმართულია ერთ საგანზე, ან საგნის ერთ რომელიმე თვი-

სებაზე. ცენტრაცია ბავშვის ეგოცენტრიზმის ერთ-ერთ ასპექტს წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში, ეგოცენტრიზმი გულისხმობს არა მე-მიმართებას, არამედ იმ გარემოებას, რომ ამ ასაკში ბავშვს სამყაროს სხვისი თვალთ, სხვისი პოზიციიდან აღქმა უჭირს. ამის წარმოსაჩენად პიაჟე მთავორიანი ლანდშაფტის სამგანზომილებიან მოდელს იყენებდა და ეკითხებოდა ბავშვებს, თუ რას ხედავს სათამაშო დათვი, რომელიც მთის მეორე კალთაზე იყო მათავსებული. შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვებს, როგორც წესი, არ შეეძლოთ ლანდშაფტის სხვა პერსპექტივიდან აღწერა<sup>26</sup>.

ბავშვის განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს დეცენტრალიზაციის პროცესი - ორი ან მეტი ფიზიკური თვისების ერთდროულად გათვალისწინების უნარი. ამის კლასიკურ ნიმუშს წარმოადგენს პიაჟეს გამოკვლევა სითხეების ინვარიანტულობის შესახებ. ორ ერთნაირი ზომის ჭიქაში სითხის ერთნაირი რაოდენობაა ჩასხმული. 5, 6 და 7 წლის ბავშვი ადვილად ასკვნის, რომ ორივე ჭიქაში სითხის, მაგალითად ლიმონათის, ერთნაირი რაოდენობაა. მაგრამ როდესაც ბავშვების თვალწინ ერთ-ერთი ჭიქიდან ლიმონათს სხვა, უფრო მაღალ და ვიწრო ჭიქაში გადაასხამენ, და ჰკითხავენ, თუ რომელ ჭიქაშია მეტი სითხე, ბავშვების პასუხები განსხვავებული ხდება. ხუთი წლის ბავშვებს, როგორც წესი, მიანჩნათ რომ მაღალ ჭიქაში ლიმონათის მეტი რაოდენობა უნდა იყოს (თითქოს და ლიმონათის რაოდენობა რალაცნაირად გაიზარდა), ექვსი წლის ბავშვები დარწმუნებულები არ არიან, მაგრამ მაინც ვარაუდობენ, რომ მაღალ ჭიქაში მეტი სითხე ასხია. შვიდი წლის ბავშვებმა იცინან, რომ ლიმონათის რაოდენობა კვლავინდებურად ერთნაირი დარჩა. შვიდი წლის ასაკის ბავშვები ითვალისწინებენ ჭიქის ორ თვისებას, სივინროვესა და სიმაღლეს, როდესაც "პატარები" მხოლოდ ერთ თვისებას, სიმაღლეს, ითვალისწინებენ. სიმაღლე, ჩვეულებრივ, მეტობის ინდიკატორს წარმოადგენს. შვიდი წლის ბავშვები წესს ეყრდნობიან, როდესაც ხუთი წლისანი უფრო მეტად "ხედვაზე" არიან დამოკიდებულნი.

### **კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი (შვიდიდან თერთმეტ წლამდე)**

შვიდი წლის ასაკში ბავშვებმა იცინან, რომ მხოლოდ ფორმისა და გარეგნობის შეცვლით სითხის/საგნის რაოდენობა არ იცვლება. ასეთ ცოდნას პიაჟე შენახვის - ამ შემთხვევაში კვანტიტატური შენახვის - ცოდნას უწოდებს. კონკრე-

<sup>26</sup> არსებობს გამოკვლევები, რომელთა მიხედვით ბავშვები სხვისი პერსპექტივიდან სამყაროს ხედვას ბევრად უფრო ადრეულ ასაკში ეუფლებიან, ვიდრე ამას პიაჟე ვარაუდობდა. ცნობილია შემთხვევები, როდესაც 3-4 წლის ასაკის ცდისპირები განსხვავებული პერსპექტივიდანაც აღწერდნენ მათვის, მართალია, კარგად ნაცნობ სცენებს (Borke 1975).

ტული ოპერაციების საფეხურზე ბავშვი შენახვის სხვა სახეობებსაც სწავლობს, მაგალითად, ფართობების შენახვას. შენახვა/უცვლელობის სწავლა მიანიშნებს, რომ ბავშვებს შეუძლიათ გონებრივი ოპერაციების ჩატარება, ანუ ინფორმაციის გონებაში ტრანსფორმირება. კოგნიტური ოპერაციების დროს ისინი უფრო მეტად ცნებებს ეყრდნობიან, ვიდრე შეგრძნებებს.

ამ ასაკის ბავშვებს შეუძლიათ გარკვეული პრობლემების გადასაწყვეტად ლოგიკური აზროვნების გამოყენება, მაგრამ თავისი დასკვნების კონსტრუირებისა და დასაბუთებისას ისინი კონკრეტული საგნებისა და მოვლენების სიმბოლოებს, და არა აბსტრაქტულ ცნებებს, იყენებენ. ამის ნათელ მაგალითს წარმოადგენს ცნობილი თამაში "ოცი კითხვა", როდესაც ბავშვმა ოც კითხვაში ჩაფიქრებული კონკრეტული საგანი უნდა გამოიყვანოს. 7-8 წლის ბავშვები, ჩვეულებრივ, კონკრეტულ კითხვებს სვამენ, რომლებიც, დადებითი პასუხის შემთხვევაში, ჩაფიქრებული საგნის პირდაპირ გამოცნობას გულისხმობს, მაგ.: ეს კატაა?, ეს ძაღლია? და სხვა. სამი-ოთხი წლის შემდეგ იგივე ბავშვები ამ დავალებას უფრო სისტემაურად უდგებიან და ზოგად კატეგორიებს უსვამენ შეკითხვას, მაგ.: ეს ცხოველია? ეს ფრინველია? საჭმელია? და ა.შ.

### **ფორმალური ოპერაციების ეტაპი**

#### **(თერთმეტი-თორმეტი წლის შემდეგ)**

პიაჟეს მიხედვით განვითარების ამ უკანასკნელი ეტაპისთვის დამახასიათებელია აბსტრაქტული აზროვნება, ან აბსტრაქტული პრობლემების ლოგიკური დასაბუთების მოფიქრება. იმავე "ოცი კითხვის" თამაშისას ბავშვები, თავისი ზოგადი ცოდნის საფუძველზე, ინფორმაციის დამუშავების გარკვეულ სტრატეგიას ავითარებენ. ისინი იწყებენ ზოგადი კატეგორიებით და მხოლოდ გარკვეული ინფორმაციის მიღებისა და დამუშავების შემდეგ ცდილობენ ჩაფიქრებულის გამოცნობას. ამ გზით ისინი თავიანთ ჰიპოთეზებს აყალიბებენ და ამოწმებენ. ფორმალური ოპერაციების საფეხური კოგნიტური განვითარების ბოლო საფეხურს წარმოადგენს. ამის შემდეგ ადამიანი ახალი უნარებისა და ცოდნის ათვისების ყველა საჭირო კოგნიტური საშუალებითაა აღჭურვილი.

### **მეტაკომნიცია**

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

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

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

## თავი 3

### ენის ათვისების ნატივისტური მოდელი

ნოამ ჩომსკი<sup>27</sup>

სკინერის ბიჰევიორისტული მოდელის განსხვავებულ მოსაზრებას ეყრდნობიან ენის ათვისების ე.წ. ნატივისტური (თანშობილი) თეორიის მიმდევრები, რომლებიც მიიჩნევენ, რომ ენა თანშობილ, გენეტიკურად განპირობებულ უნარს წარმოადგენს. შესაბამისად, მეცნიერულ დისკურსში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენის დაუფლების საკითხმა შეიძინა. ენის, როგორც თანშობილი უნარის, მომხრეები ყურადღებას ამახვილებენ იმ ფაქტებზე, რომელთა ახსნა, თუ არა ენის თანშობილობის თეორიის გათვალისწინებით, საკმაოდ ძნელია.

ასე მაგალითად:

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

ჯერ კიდევ ორმოცდაათიანი წლების ბოლოსა და სამოციანი წლების დასაწყისში შემუშავდა ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკის თეორია (რომელიც ასევე გენერატიული ან გენერატორული გრამატიკის ან კიდევ სინტაქსის თეორიის სახელითაა ცნობილი). ეს თეორია ცდილობდა წარმოეჩინა არა მხოლოდ ენის ფუნქციონირების სისტემა, არამედ აეხსნა ენის ათვისების პროცესიც.

## ენობრივი სტიმულის (input) პრობლემა

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის მომხრეთა აზრით, მცდარია ის წარმოდგენა, თითქოს და ენის დაუფლება ბავშვის მიერ მის გარშემო მყოფ პირთა გამონათქვამების მხოლოდ დამახსოვრებასა და ამ გამონათქვამების საკუთარ მეტყველებაში იმიტირებას წარმოადგენს. უფროსების იმიტაციის მოდელი გულისხმობს, რომ ბავშვი (თავდაპირველად) სწავლობს არა გრამატიკული წესების სისტემას, არამედ იმახსოვრებს მზა ფრაზებს, ქმნის ცალკეული სიტყვებისა და შესიტყვებების ერთგვარ კატალოგს, რომელსაც სიტუაციის და მიხედვით იყენებს.

ასეთი მიდგომის შემთხვევაში აუხსნელი რჩება მთელი რიგი ასპექტები. რამდენად საკმარისია ენობრივი სტიმულის (input) მოცულობა ენობრივი ცოდნის ჩამოსაყალიბებლად? წარმოადგენს კი ბავშვების გამონათქვამები მხოლოდ იმიტაციას? ბავშვები ხომ ხშირად ისეთ სიტყვებსა და წინადადებებს გამოთქვამენ, რომლებიც, დიდი ალბათობით, არასოდეს გაუგიათ. თანაც, ასეთ დროს განსაკუთრებით საგულისხმოა ენის ისეთი მცდარი რეპროდუქცია, რომელსაც გარკვეული კანონზომიერება გააჩნია და ძნელად დახასიათდება, როგორც უფროსების მცარი იმიტაცია. როგორც წესი, გერმანელი ბავშვი გარკვეულ ასაკში ძლიერი ზმნების წარსულის (იმპერფექტის) ფორმას არასწორედ აწარმოებს. მაგალითად, ზმნა "singen"-ის წარსული ფორმის წარმოებისას, ბავშვები "sang"-ის ნაცვლად ამბობენ "singte", სუსტი ზმნების მაგ.; machen-machte, lachen-lachte და სხვ. გავლენით. ინგლისურენოვანი ბავშვები უშვებენ ანალოგიურ შეცდომას და ამბობენ, მაგალითად, went-ის ნაცვლად goed. ასეთი მოვლენას მორფოლოგიურ გადაჭარბებას (რეგულარიზაციას) უწოდებენ.

ზემოთ ითქვა, რომ რეგულარიზაცია ნიშნავს რომელიმე გრამატიკული წესის - ანალოგიის საფუძველზე - ისეთ სფეროზე გადატანას, რომელზეც ის არ ვრცელდება. ჩვენს შემთხვევაში სუსტი ზმნების ძირითადი ფორმების წარმოების წესის<sup>28</sup> გავრცობა ძლიერ (უნესო) ზმნებზე, რომლებიც იმავე დროის ფორმას ფუძისეული ხმოვნის შეცვლით ან სიტყვის ახალი ფორმის შექმნით აწარმოებენ: *singen – sang; go – went*. მსგავს მოვლენას წარმოადგენს მთელი წინადადების უარყოფაც, მაგალითად წინადადებაში: "არა დედა ჭამა". ასეთი სახის შეცდომებს სისტემატური ხასიათი აქვთ და თანაც დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვს ასეთი მცდარი გამონათქვამები, არასწორი ენობრივი კონსტრუქციები და ფორმები არასოდეს გაუგონია. ამრიგად, თუკი ვივარაუდებთ, რომ ბავშვი ენას მხოლოდ იმიტაციის გზით სწავლობს, მაშინ გაძნელება ასეთი ხასიათის გრამატიკული შეცდომების სისტემატურობის ფაქტის ახსნა.

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

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის მომხრეებიც, ცხადია, ეთანხმებიან იმ მოსაზრებას, რომ ბევრი რამის შესწავლა სწორედ ინდუქციის შედეგად ხდება, მაგრამ ისინი მიიჩნევენ, რომ ენის ათვისების მთელი პროცესის ამით ახსნა მაინც შეუძლებელია, რადგან ერთსა და იმავე ენობრივ სტიმულებზე დაყრდნობით შესაძლებელია ენობრივი წესების რამდენიმე სისტემის ანუ რამდენიმე გრამატიკის შექმნა, რაც სინამდვილეში არ ხდება. არადა, თითქოს რაც თეორიულად შესაძლებელია, რეალურადაც უნდა განხორციელდეს. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მიუხედავად არასაკმარისი საწყისი მასალისა, ბავშვი ეუფლება ასევე *გრამატიკულ* ცოდნას, რომელიც საკმარისია იმის განსასჯელად, თუ რა კონსტრუქციებია მართებული ანუ

<sup>28</sup> ზმნის ფუძეზე *-te* სუფიქსის (გერმანული ენის მაგალითი) ან *-ed* სუფიქსის (ინგლისური ენის მაგალითი) დართვა.

დაშვებული შესაბამისი ენის გრამატიკით, და რომელი კონსტრუქციები - არა. და თანაც ნუ დაგვაინწყდება, რომ ბავშვების დიდი უმრავლესობა პირველ ენას სისტემატურად არც სწავლობს.

ტრანსფორმაციულ-ნარმოშობი თეორიის მომხრეები ასევე მიიჩნევენ, რომ:

- ენობრივი სტიმულის მოცულობა საკმაოდ მცირეა და შეუძლებელია მასზე დაყრდნობით ყველა წესის (ინდუქციურად) დადგენა. გარდა ამისა, ენობრივი სტიმულები არ იძლევა ინფორმაციას იმის თაობაზე, თუ რა "არ შეიძლება" ენაში.
- ბავშვის მიერ გაგონილი მეტყველების "ხარისხი" ხშირად არა-დამაკმაყოფილებელია. ლაპარაკისას უფროსები უნებლიედ უშვებენ შეცდომებს, რომლებიც ბავშვების მიერ როგორც "სწორი" გამონათქვამი ისე აღიქმება, რამაც ინდუქციის პროცესი მნიშვნელოვნად უნდა შეაფერხოს.

ასეთი პრობლემების დასაძლევად ტრანსფორმაციულ-ნარმოშობმა თეორიამ შეიმუშავა მოდელი, რომლის თანახმად ყველა ადამიანს აქვს თანშობილი, გენეტიკურად განპირობებული ენობრივი ცოდნა, რომელსაც *უნივერსალური გრამატიკა* ეწოდა.

## უნივერსალური გრამატიკა

უნივერსალური გრამატიკა (UG) შედგება ძალიან ზოგადი, აბსტრაქტული *პრინციპებისგან*, რომლებიც საერთოა დედამიწაზე არსებული ყველა ენისათვის.<sup>29</sup> უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი პრინციპი შეიძლება ასეთი სახით ჩამოვაცალიბოთ:

- ენაში არის ცალკეული სიტყვები.
- სიტყვები შეადგენენ მეტყველების განსხვავებულ ნაწილებს.
- სიტყვა (სიტყვები) შეიძლება დაუკავშიროთ სხვა სიტყვას (სიტყვებს).

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

- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის წინ.
- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის შემდეგ.
- ზედსართავი სახელი შეიძლება მოვათავსოთ არსებითი სახელის წინაც და შემდეგაც.

უნივერსალური გრამატიკის პრინციპი ყველა ენისთვის ერთია, მაგრამ სხვადასხვა ენაში ამ პრინციპის განსხვავებული პარამეტრები გამოიყენება. მაგალითად, თუკი გერმანულ ენაში ზედსართავი სახელი არსებითი სახელის წინ უნდა იდგეს: *die kleine Katze, ein großer Hund* და ა.შ.; ესპანურში

<sup>29</sup> ის, რომ უნივერსალური გრამატიკა გენეტიკურად არის მოცემული, არ ნიშნავს, რომ, ჩინელი ბავშვი უფრო მიდრეკილია ჩინური ენის შესასწავლად ვიდრე, ვთქვათ, მოლდაველი. უნივერსალური გრამატიკა იმდენად ზოგადია, რომ ჩინელი ბავშვი, თუ ის თავიდანვე ინგლისურენოვან გარემოში მოხვდება, ისევე ადვილად და ისევე კარგად ისწავლის ინგლისურს, როგორც ინგლისელი ბავშვი.

ზედსართავი სახელი არსებითი სახელის შემდეგ გვხვდება. შეიძლება არსებობდეს ისეთი ენაც, რომლის გრამატიკა ორივე შესაძლებლობას უშვებს, მაგალითად, ქართული: საკვირველი ძლევაბ, ძლევაბ საკვირველი.<sup>30</sup>

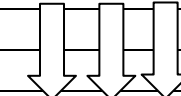
პრინციპებისა და პარამეტრების არსებობის შემთხვევაში, კონკრეტული ენის დაუფლებისას, ბავშვი მოცემული ენობრივი სტიმულის საფუძველზე შესაბამის პარამეტრს გამოარჩევს, მაგალითად, გერმანული ენის შემთხვევაში, ეს იქნებოდა ზედსართავი სახელის წინარე პოზიცია არსებით სახელთან შესიტყვებაში.

შესაბამისად, ენის დაუფლების პროცესი ნულიდან არ იწყება, ბავშვის გონება არ წამოადგენს *ტაბულა რაზას*. დაბადებისთანავე მან უკვე იცის უნივერსალური გრამატიკა, რომელიც პრინციპებისა და პარამეტრების ერთობლიობის ფორმით შეიძლება წარმოვიდგინოთ. ენის დაუფლების პროცესი ბავშვს "დაბადებამდე" აქვს დაწყებული. აქედან გამომდინარე, გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება უკვე არა *ინდუქციურ* ხასიათს ატარებს, არამედ *დედუქციურს* (ზოგად წესებზე დაყრდნობით კერძო დასკვნების გამოტანის ფორმა). ამ თეორიის ფარგლებში ენობრივი სტიმულის მნიშვნელობა და როლი რადიკალურად იცვლება. გაგონილის საფუძველზე ბავშვი ააქტიურებს შესაბამის პარამეტრს, რისთვისაც საკმარისია მხოლოდ "დადებითი", "პოზიტიური" მონაცემები. ასეთ შემთხვევაში ენის დაუფლება არ წარმოადგენს ენის სხვადასხვა ნაწილების შეკონინების გზით ერთი მთლიანი სურათის შექმნას, არამედ სურათი თავიდანვე არის მოცემული, უბრალოდ, მისი ნაწილები ჩრდილშია მოქცეული, რომელთა გამოშვებულება მხოლოდ დროსა და ენობრივ გარემოზეა დამოკიდებული. უნივერსალური გრამატიკის პარამეტრები ხსნის ენის დაუფლების ზემოთ ნახსენებ ლოგიკურ პრობლემას. მაგრამ პარამეტრების მოძიება ენის დაუფლების მხოლოდ ნაწილია, ბავშვი ასევე ლექსიკურ მასალას უნდა დაეუფლოს, სიტყვებსა და მორფემებს, რაც, ცხადია, არ არის და პრინციპულად არც შეიძლება იყოს თანშობილი.

ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის თანახმად, ენის დაუფლების პროცესი შემდეგნაირადაა წარმოდგენილი: გაგონილი ენობრივი სტიმულების საფუძველზე ბავშვი თანშობილი უნივერსალური გრამატიკიდან ამოირჩევს მისი დედაენის შესაბამის სტრუქტურას (პარამეტრს), იმავდრიულად

<sup>30</sup> უნდა აღინიშნოს, რომ ქართულში არსებითი სახელის შემდგომ მდგარ ზედსართავს განსხვავებული სტილისტური დატვირთვა აქვს და პირველი ვარიანტის აბსოლუტურ სინონიმად მაინც ვერ ჩაითვლება, შეადარე: მე მყავს პატარა ჩიტი - მე მყავს ჩიტი პატარა.

ხდება იმავე ენობრივი სტიმულების საშუალებით ენის სუბსტანციის, ანუ სიტყვებისა და მორფემების სწავლა.

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

(Linke, u.a. 1991, მიხედვით)

ენობრივ სტიმულზე დაყრდნობით ბავშვმა დაადგინა, რომ მის ენაში თანშობილი X პრინციპის (ბ) პარამეტრი მოქმედებს.

ენის სტრუქტურული ნაწილის ათვისება 7-12 წლის ასაკში სრულდება. ლექსიკური მასალის დაუფლება პრინციპულად დაუსრულებელი პროცესია და ადამიანის სიკვდილის ბოლომდე გრძელდება. ნებისმიერი ჩვენგანი სიტყვებს გამუდმებით "პოულობს" და "კარგავს". სხვათა შორის, მსგავსი პროცესი ზოგადად ენის ისტორიაშიც იჩენს თავს, დროთა განმავლობაში გრამატიკული სტრუქტურები საკმაო სტაბილურობას ავლენს და ძნელად თუ იცვლება მაშინ, როდესაც ლექსიკური მასალა მუდმივ ცვალებადობას განიცდის.

უნივერსალური გრამატიკა სხვაგვარად ძნელად ასახნელ ფაქტებსაც ხსნის:

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

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

პობრივად. გასაკვირია ასევე, რომ სხვა გარკვეულ, ასევე შესაძლო შეცდომებს, ბავშვები არასოდეს უშვებენ, თუმცა მათი დაშვება, პრინციპულად, საესებით შესაძლებელია.

ბავშვის მიერ გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლების კვლევამ უნივერსალური გრამატიკის მართებულობის კიდევ ერთი არგუმენტი წარმოაჩინა. ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორია მიიჩნევს, რომ გრამატიკული სტრუქტურების დაუფლება ბავშვის ზოგადი კოგნიტიური განვითარებისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს. ბავშვები გარკვეულ გრამატიკულ სტრუქტურებს გარკვეულ ასაკთან ერთად და თანაც ერთბაშად, პრაქტიკულად ერთ დღეში, ეუფლებიან. ამ თეორიის მიმდევრები ამ მოვლენას უნივერსალური გრამატიკის კონკრეტული პარამეტრის ამოქმედებით ხსნიან. ასე მაგალითად, ისეთ პასიურ კონსტრუქციას, როგორცა: *Die Maus wurde von einer Katze gefangen.* "თავი კატის მიერ იქნა დაჭერილი" ბავშვები უკვე ადრეულ ასაკში სწორედ იგებენ. მაგრამ მათ, იმავე ასაკში, ხშირად არასწორად ესმით წინადადება: *Die Katze wurde von einer Maus gefangen* "კატა თავის მიერ იქნა დაჭერილი", რაც მიუთითებს იმაზე, დასკვნის გაკეთებისას ბავშვები გრამატიკულ წესს კი არ ემყარებიან, არამედ სამყაროს ზოგად ცოდნას, რომლის თანახმად უფრო სავარაუდოა, რომ კატამ დაიჭიროს თავი, ვიდრე თავმა კატა. გარკვეული ასაკიდან (3-4 წელი) ბავშვები მსგავსი წინადადებების სწორად გაგებას იწყებენ, ანუ პასივის გრამატიკულ წესს ისინი თითქოსდა "უცერად" ეუფლებიან.

უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი არგუმენტი კრეოლისტიკის შესწავლიდან მომდინარეობს. დედამისის გარკვეულ კუთხეებში, ძირითადად კოლონიალური ქვეყნების საპორტო ქალაქებში, ხშირად იჩნდა თავს შემდეგი მოვლენა: უმდაბლესი ფენების (აბორიგენი მოსახლეობა, მონები, ემიგრანტი მუშები) წარმომადგენლები თავის მშობლიურ ენებს დიდწილად ივიწყებდნენ და მათ ნაცვლად ეგრეთ წოდებულ *პიჯინის* ენაზე იწყებდნენ ლაპარაკს. ეს ადამიანები, ძირითადად თავიანთ მშობლიურ ენობრივ სივრცეს მონყვეტილი იყვნენ და მრავალენოვან გარემოში, ერთგვარ ლინგვისტურ ქაოსში, უწევდათ ცხოვრება. გარემო პირობების გავლენით, ერთმანეთთან კომუნიკაციის აუცილებლობის გამო, შეიქმნა პიჯინის ენა, რომელიც ერთგვარ ენობრივ სალათს წარმოადგენს, სადაც კოლონიზატორების (ინგლისი, საფრანგეთი, ჰოლანდია) და ადგილობრივ თუ ჩამოყვანილ მონათა თუ მუშათა ენებია არეული. ასეთი ენა ყოველდღიური კომუნიკაციისთვის გამოიყენება, მაგრამ მას ბუნებრივი ენიბისათვის დამახასიათებელი თვისებები არ გააჩნია ანუ მას ბუნებრივი ენის შინაგანი

სტრუქტურა აკლია. პიჯინის ენა სხვადასხვა ენის სტრუქტურების ნამცეცხვის კონგლომერატს წარმოადგენს. მაგრამ უკვე შემდეგი თაობა, ანუ ის ბავშვები, რომლებიც პიჯინის ენის გარემოცვაში აღიზარდნენ და შესაბამისად, ენობრივი სტიმულის სახით პიჯინის ენობრივი ქაოსი მიიღეს, პიჯინის ენას *კრეოლების* ენად გარდაქმნიან (ხშირად ერთი თაობის ფარგლებში), რომელიც ბუნებრივი ენის ყველა თვისებას ავლენს და დასრულებული გრამატიკული სტრუქტურა აქვს. რამ განაპირობა "არაფრისგან" ენის შექმნა? ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიისთვის პასუხი ნათელია, კრეოლების ენა წარმოადგენს უნივერსალური გრამატიკის საფუძველზე შექმნილ (ახალ) ენას.

## ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი გრამატიკა (სინტაქსის თეორია)

მეოცე საუკუნის ალბათ არც ერთ ლინგვისტურ თეორიას არ ჰქონია ისეთი რეზონანსი, როგორც ეს ნოამ ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიას მოჰყვა. ეს თეორია მიზნად ისახავდა ენის რაობის, ენის მოქმედებისა და მისი ათვისების პროცესის ახსნას. ენის არსის სრულიად ახლებური კუთხით წარმოჩენა ენის მკვლევრებს მიმზიდველ პერსპექტივებს უსახავდა. ჩომსკის იდეებმა ლინგვისტიკის ფარგლებს გარეთაც პოვა ასახვა, პირველ რიგში, ფილოსოფიასა და ფსიქოლოგიაში. მაგრამ ინტენსიური კვლევის გარკვეული პერიოდის შემდეგ, ამ თეორიას სულ უფრო და უფრო მეტი ოპონენტი გამოუჩნდა.

## კომპეტენცია, პერფორმანსი

ჩომსკი განასხვავებდა ენობრივ კომპეტენციას, ანუ ენის "იდეალურ" ცოდნას, და ენობრივ პერფორმაციას, ანუ ამ "იდეალური ცოდნის" რეალურ გამოყენებას. ჩომსკის მიხედვით, ლინგვისტის ამოცანას ენობრივი კომპეტენციის კვლევა წარმოადგენს. კომპეტენციის თეორიამ უნდა მოგვანოდოს ის წესები, რომელთა მიხედვითაც კორექტული წინადადებები (კერძოდ ყველა და მხოლოდ კორექტული წინადადება) იქმნება. ვინაიდან ენის კომპეტენცია ენის სრულყოფილ ცოდნას გულისხმობს - რაც რეალურ ცხოვრებაში შეუძლებელია - ჩომსკიმ ასეთი კომპეტენციის მქონე ფიქტიური ინსტანცია შემოგვთავაზა - "იდეალური მთქმელი" და "იდეალური მსმენელი". "იდეალური მთქმელს" და "იდეალური მსმენელს" ენის წესებისა და მთელი ლექსიკონის - ყველა სიტყვის - ცოდნის გარდა, აქვს დამახსოვრების უსაზღვრო უნარი. ასეთი ინსტანციის დახმარებით ჩომსკიმ წარმოაჩინა ენის პარადოქსული თვისება, სიტყვების სასრული რაოდენობით წინადადებების უსასრულო რაოდენობის შექმნის შესაძლებლობა ანუ ჩომსკის ტერმინოლოგიით - გენერირება.<sup>31</sup>

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

ჩომსკის მიხედვით, ენის ფსიქოლოგიის ამოცანას წარმოადგენს პერფორმაციის მოვლენების ახსნა, თანაც პერფორმაციის ადეკვატურმა თეორიამ უნდა გაითვალისწინოს კომპეტენციის კვლევის შედეგები და კომპეტენციის თეორიის სანინაღმდეგო თვისებები არ უნდა წამოაყენოს.

ეს ხშირად გაუაზრებლად მიღებული სხვაობა კომპეტენციასა და პერფორმაციას შორის სინამდვილეში საკმაოდ პრობლემატურია. კომპეტენცია (როგორც წესების სისტემა, რომელიც ყველა და მხოლოდ კორექტული, წინადადებების შექმნას უშვებს) ნორმატიული თეორიაა. კომპეტენციის ასეთი თეორია ენის ფსიქოლოგიასთან ისეთივე კავშირშია, როგორც ლოგიკა გონების, აზროვნების ფსიქოლოგიასთან - ლოგიკა წარმოადგენს წესების სისტემას, რომელიც მხოლოდ კორექტულ დასკვნებს უშვებს. თუმცა ლოგიკასა და კომპეტენციის თეორიას შორის ერთი მნიშვნელოვანი სხვაობა მაინც არსებობს. ლოგიკის ნორმატიული პრეტენზიები ერთმნიშვნელოვნად და ნათლად იმით საბუთდება, რომ ლოგიკოსმა წინააღმდეგობრივი წესების სისტემა არ უნდა შექმნას. გადანწყვეტილება იმის თაობაზე, თუ რამდენად კორექტულია ენობრივი კონსტრუქტი, ხშირად სულაც არ არის ნათელი. პოსტულირებული "იდეალური მთქმელი", რომელიც განსაზღვრავს ენობრივი კონსტრუქციების კორექტულობას, დე ფაქტო, თვითონ ენობრივი კომპეტენციის თეორეტიკოსს (გრამატიკოსს) წარმოადგენს, რომლის აზრი სხვა თეორეტიკოსის აზრს შეიძლება სულაც არ დაემთხვეს.

არც ის იქნებოდა მიზანშეწონილი, რომ გონებრივი პროცესები წარმოგვედგინა, როგორც დაზიანებული ლოგიკა ანუ გვევარაუდა, რომ ყოველ ადამიანს ლოგიკური წესების სისტემა (არაცნობიერად) აქვს დამახსოვრებული, მაგრამ მესხიერებისა და ყურადღების კონცენტრაციის ნაკლებობის გამო ამ წესების სწორედ გამოყენება ყოველთვის არ შეუძლია. აზროვნების ფსიქოლოგია შეისწავლის აზროვნების რეალურ პროცესებს და ცდილობს დაადგინოს არსებული კანონზომიერებები, მიუხედავად იმისა, ის ლოგიკური იქნება, თუ არა.<sup>32</sup> ენის ფსიქოლოგია იკვლევს არსებულ ენობრივ პროცესებს, და ასევე ყველა - როგორც კორექტულ ისე არაკორექტულ - გამონათქვამსაც.

ჰერმანი (Herrmann, 1972) კომპეტენციის თეორიას ტრანსპორტის მოძრაობას ადარებს: თუ გვინდა ტრანსპორტის მოძრაობაში გარკვევა, ამაში, ცხადია, ტრანსპორტის მოძრაობის წესების ცოდნა ძალიან დაგვეხმარება, მაგრამ რეალური სურათი ამ წესების მხოლოდ ნაწილს შეესაბამება. წესების დარღვევა ხშირია (საქართველოში ამას, მგონი, აღვნიშნავ არ სჭირდება). დარღვევების მხოლოდ ნეგატიური ახსნა (როგორც ნაკლები კომპეტენცია) საკმარისი არ არის, უნდა აიხსნას ასეთი ქცევის მიზეზებიც.

<sup>31</sup> აქედან მომდინაეობს ამ თეორიის სახელწოდებაც, წარმოშობა ანუ გენერატორული გრამატიკა.

<sup>32</sup> აზროვნების ფსიქოლოგიამ ლოგიკისგან საკმაოდ მნიშვნელოვანი ბიძგი მიიღო, მაგალითად, დასკვნების კვლევისას განირჩევა მარტივი და რთული დასკვნები.

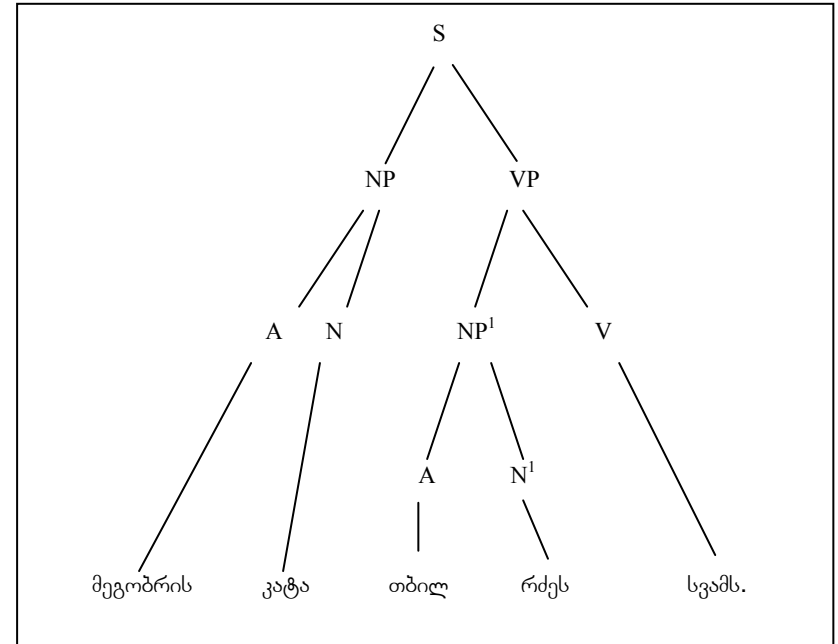
## ნარმოვობის (შეამნის) წესები და კონსტიტუციური სტრუქტურა

ჩომსკის მიერ პოსტულირებული ენის კომპეტენციის კვლევა მხოლოდ რეალური ენობრივი ქცევის ფაქტებზე დაყრდნობითაა შესაძლებელი, შესაბამისად, საჭირო გახდა ენობრივი რეალიზაციის - პერფორმაციის - აღწერის მექანიზმის შემუშავება. ამისათვის ჩომსკი დაეყრდნო ამერიკულ დესკრიფციულ (აღწერით) ენათმეცნიერებაში გამოყენებულ სინტაქსური ანალიზის მეთოდს, რომელიც ძირითადად უშუალო შემადგენელთა მეთოდის სახელითაა ცნობილი<sup>33</sup> (immediate constituent analysis, ასევე IC-Analyse).

წინადადების ტრადიციული (მეტყველების წინადადებულ ნარმოვობის) აღწერისგან განსხვავებით, უშუალო შემადგენელთა მეთოდი იძლევა ინფორმაციას წინადადებაში გამოყენებულ სიტყვათა შორის არსებული სინტაქსური კავშირების ანუ სტრუქტურის შესახებ. ასე მაგალითად, გამონათქვამი "მეგობრის კატა თბილ რძეს სვამს." ტრადიციული სინტაქსური ანალიზის შედეგად შეიძლება ასე აღწეროთ: "მეგობრის" (განსაზღვრება), "კატა" (ქვემდებარე), "თბილ" (განსაზღვრება), რძეს (პირდაპირი დამატება), "სვამს" (შემასმენელი). ასეთი აღწერა არ იძლევა წინადადებაში მოცემული იერარქიული ურთიერთობების სრულ სურათს. ამ წინადადებაში შესაძლებელია შემდეგი წყვილების გამოყოფა: მეგობრის კატა, კატა სვამს, თბილ რძეს, რძეს სვამს. დასახელებული გამონათქვამის ყველა წევრი ერთნაშენთან ერთნაირად დაკავშირებული არ არის. თვალში საცემია, რომ სიტყვები "მეგობრის" და "თბილ" ერთმანეთთან კავშირს ვერ ამყარებს, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ერთ წინადადებაში გვხვდება.

უშუალო შემადგენლების მეთოდი იძლევა დაკავშირების დონეების გამოყოფის საშუალებას. ამ მეთოდის მიხედვით ყველა წინადადება, (წინადადება აღინიშნება S ასოთი) შედგება სახელური ფრაზისგან (NP – Noun phrase) და ზმნური ფრაზისგან (VP – Verb phrase). ჩვენს მაგალითში "მე-

გობრის კატა" იქნება სახელური ფრაზა, ხოლო "თბილ რძეს სვამს" ზმნური. ზმნური ფრაზის ბირთვის (მინიმალურ ერთეულს) შეადგენს შემასმენელი, ხოლო სახელური ფრაზისას - ქვემდებარე. ეს ფრაზები შეიძლება გავრცობილ იქნას სხვა ერთეულებით, მაგალითად განსაზღვრებით (A – Adjective), ან საერთოდ სხვა ზმნური თუ სახელური ფრაზით. მაგრამ ყოველი ასეთი გავრცობა იერარქიულად ბირთვზეა დამოკიდებული. უშუალო შემადგენლობების ანალიზი ე.წ. უშუალო შემადგენელთა ხის სახით შეიძლება წარმოვიდგინოთ.



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

მიუხედავად იმისა, რომ უშუალო შემადგენლობების მეთოდი წარმოადგენს ენობრივი გამონათქვამების აღწერის ეფექტურ საშუალებას, ის არ აკმაყოფილებდა ჩომსკის მიზნებს, რადგან ჩომსკის მიზანი წინადადებების ფორმალური აღწერა კი არ იყო, არამედ ამ წინადადებების შექმნის მექანიზმის ჩვენება.

<sup>33</sup> ამერიკულ სტრუქტურალისტთა მიზანი იყო გამონათქვამების შემადგენელი ელემენტების მაქსიმალურად ზუსტი კლასიფიკაცია (ანუ ტაქსონომია), ამიტომ ენათმეცნიერების ამ მიმართულებას ასევე ტაქსონომიურ სტრუქტურალიზმს უწოდებენ.

ცნობილია, რომ ნიშნთა ზოგი კომბინაცია უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე სიტყვათა სხვა, მაგრამ ასევე შესაძლო, მიმდევრობა. მაგალითად, გერმანულ ენაში ხშირია შემდეგი კომბინაციები: ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი - *schönes Mädchen*, ან არტიკლი + არსებითი სახელი - *das Mädchen*, ან არტიკლი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი - *das schöne Mädchen* და სხვ. უფრო იშვიათია: ზედსართავი სახელი + ზედსართავი სახელი + არსებითი სახელი - *schöne rote Blume*, ან არტიკლი + არტიკლი - *das der Frau geschenkte Buch* და ა.შ. ყოველი ენა ავლენს ერთგვარ მიდრეკილებას ხშირად გამოყენებადი სტრუქტურების მიმართ და შესაბამისად, მსმენელსაც, რომელმაც იცის გერმანული ენა, წინადადების გავრცობის სათანადო მოლოდინი აქვს. მისი ვარაუდი ენის შესაძლო სტრუქტურების (არაცნობიერ) ცოდნას ეყრდნობა. მომდევნო ნიშნის ალბათობა არა მხოლოდ ერთ ნინა ნიშანზე, არამედ ნინა ორ, სამ... ნიშანზეა დამოკიდებული. მაგალითად, ნიშნთა ასეთ კომბინაციას, არტიკლი + ზედსართავი სახელი, დიდი ალბათობით მოყვება არსებითი სახელი (*die schöne Blume*), და არა კიდევ ერთი ზედსართავი სახელი (*die schöne rote Blume*). ამრიგად, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ზოგი სიტყვის ერთობლიობა გარკვეულ ჯგუფებს ქმნის და წინადადებაც შედგება არა სიტყვების ერთმანეთთან უბრალო დაკავშირებისგან, არამედ სიტყვათა ჯგუფების (ფრაზების) ერთობლიობისგან. რამდენიმე სიტყვა ერთმანეთთან ისე არის დაკავშირებული, რომ ცალკე ერთეულს (ფრაზას) ქმნის.

ჩომსკის თეორია გვიჩვენებს, თუ რა წესებით ხდება სიტყვათა ჯგუფების ერთ წინადადებად შეკვრა. ამ თეორიის თანახმად წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა წარმოადგენს წარმოების წესების სუქცესიურ (თანმიმდევრულ) გამოყენებას.

წარმოვიდგინოთ, რომ გერმანულ ენაზე მარტივი წინადადების წარმოქმნა გვსურს, მაგალითად "კატები სვამენ რძეს". ამისათვის დაგვჭირდება გარკვეული გრამატიკული სტრუქტურის ცოდნა, რომელიც ჩომსკის თეორიის თანახმად წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესების ერთიანობას წარმოადგენს.

ამ წესებს ასეთი ფორმა აქვთ:  $A \rightarrow B$ , ანუ ისრის მარცხნივ მყოფ ნაწილს ჩანაცვლებს ისრის მარჯვნივ მყოფი ნაწილი., მაგ:

- (1)  $S \rightarrow NP + VP$
- (2ა)  $VP \rightarrow V$
- (2ბ)  $VP \rightarrow V + NP$

(3ა)  $NP \rightarrow N$

(3ბ)  $NP \rightarrow Art + N$

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

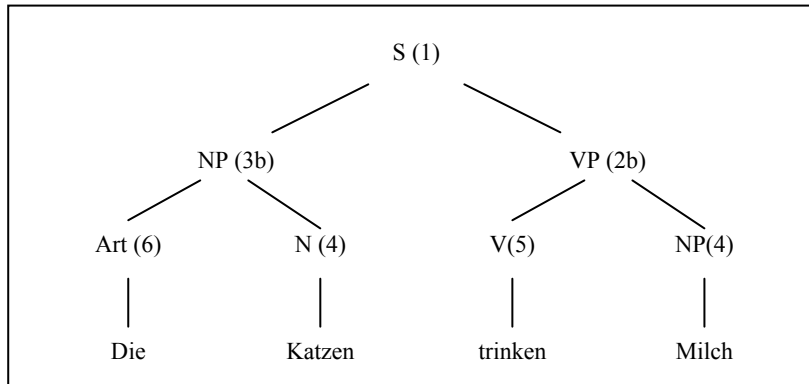
ამ წესების (პირველიდან მესამეს ჩათვლით) გამოყენება ქმნის წინადადების კონსტიტუციურ (შემადგენელ) სტრუქტურას. წინადადების სტრუქტურიდან კონკრეტული წინადადების მისაღებად საჭიროა ლექსიკონი და ჩანაცვლების წესების გამოყენება. ლექსიკონი წარმოადგენს სიტყვებისა და მორფემების ჩამონათვალს. ჩანაცვლების წესები (გერმ.: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

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

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

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

ამის შემდეგ შესაძლებელია კონკრეტული წინადადებების შექმნა. (1) წესის თანახმად წინადადება გაიყოფა ზმნურ და სახელურ ფრაზებად. (3ბ) წესის თანახმად სახელური ფრაზა შედგება art + N. ზმნური ფრაზა (2ბ) წესის მიხედვით შედგება V + NP, სადაც სახელური ფრაზა, თავის მხრივ (3ა) წესის მიხედვით შედგება მხოლოდ N-გან. კონკრეტული სიტყვების ჩასასმელად ვიყენებთ (4)-(6) ჩანაცვლების წესებს, რის შედეგადაც ვღებულობთ კონკრეტულ წინადადებას:



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

სინტაქსის ასეთ თეორიას რამდენიმე უპირატესობა აქვს. პირველი: ის ხსნის წინადადების კონსტიტუციურ სტრუქტურას (ჩვენს მაგალითში trinken Milch არის ერთი ერთეული, რადგან ის ერთი VP-ს წარმოადგენს); მეორე: ის ენის კრეატიულობის მოვლენას ხსნის. წესების მცირე რაოდენობითა და შეზღუდული ლექსიკონით შესაძლებელია წინადადების უარესად დიდი რაოდენობის (და პრაქტიკულად მართლაც უსასრული რაოდენობის) წარმოება. წარმოშობის წესებისა და ლექსიკონის ცოდნა შესაძლებელს ხდის შეიქმნას ახალი, ჯერ არ გაგონილი, წინადადებები.<sup>34</sup> და ასევე გაგებას, რაც ხსნის იმ ფაქტსაც, რომ ბავშვებს *ესმით* ის წინადადებებიც, რომლებიც არასოდეს *გაუგიათ*; მესამე: ეს თეორია ენის ათვისების პროცესს საკმაოდ ეკონომიურად წარმოაჩენს. თუ ენას სიტყვების უბრალო თანამიმდევრობად (ეგრეთ წოდებული *მარკოვის ჯაჭვად*) წარმოვიდგინთ, მაშინ ადამიანს ყოველი ნიშნის უამრავი შესაძლო გაგრძელების დამახსოვრება უწევს. წარმოშობის წესებიდან თუკი გამოვალთ, მაშინ წესების შეზღუდული რაოდენობის (ენების მიხედვით განსხვავებულად, საშუალოდ დაახლოებით 100-130 წესის) სწავლა საკმარისი პრაქტიკულად ყველა შესაძლო წინადადების შესაქმნელად.

<sup>34</sup> რითიც შეიძლება ავსნათ ის გარემოება, რომ ბავშვები ხშირად ისეთ (კორექტულ) წინადადებებს ქმნიან, რომლებიც არასოდეს მოუსმენიათ.

ზემოდასახელებული მიდგომა წინადადებათა სტრუქტურას და ცალკეული ფრაზების ურთიერთკავშირს კარგად წარმოაჩენს. წინადადებების აღქმაც დიდწილად მათ შემადგენელ სტრუქტურაზეა დამოკიდებული. გარეტი-სა და სხვების ექსპერიმენტის (Garrett, Bever, Fodor 1966) მიზანი იყო იმის ჩვენება, რომ წინადადების აღქმისას ჩვენ ცალკეულ სიტყვებს და ამ სიტყვების წრფივ თანმიმდევრობას კი არ აღვიქვამთ, არამედ ცალკეულ ფრაზებს. ექსპერიმენტისას გამოყენებულ იქნა წინადადების წყვილები, რომელთა პირველი ნაწილი განსხვავებული იყო, ხოლო მეორე ნაწილი ერთნაირი:

- (1) (In order to catch his train) (Georg drove furiously to the station)
- (2) (The reporters assigned to Georg) (drove furiously to the station)

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

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

## ტრანსფორმაციების ნახევი და სიღრმისეული სტრუქტურა

ენის წარმოების ფარგლებში ჩომსკი განასხვავებს ენის სიღრმისეულ და ზედაპირულ სტრუქტურებს. სიღრმისეული სტრუქტურა, (ასევე: D-Struktur, ინგლ.: deep structure) იქმნება წარმოშობისა და ჩანაცვლების წესებსა და ლექსიკონზე დაყრდნობით. ის "რეალური" მეტყველებისთვის საჭირო კონკრეტული მნიშვნელობის მქონე ბაზისურ სტრუქტურას წარმოადგენს, რომელიც წინადადების წარმოებისთვის საჭირო ყველა ერთეულს შეიცავს. სიღრმისეული სტრუქტურის გარკვეული დამუშავების შედეგად წარმოქმულ წინადადებას ვიღებთ.

სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად გარდასაქმნელად ტრანსფორმაციის წესები გვჭირდება.<sup>35</sup> ტრანსფორმაციის წესების მეშვეობით მთლიანი წინადადებების შეცვლა, ტრანსფორმირება ხდება. პასივის ტრანსფორმაცია ჩვენი წინა მაგალითის წინადადებას ("die Katzen trinken Milch") შემდეგნაირად შეცვლიდა: "Milch wird von Katzen getrunken", უარყოფის ტრანსფორმაციის შედეგად მივიღებდით ასეთ წინადადებას "die Katzen trinken Milch nicht". ტრანსფორმაციის წესები წარმოების წესებისგან იმით განსხვავდება, რომ ისინი ერთ ელემენტს სხვა ელემენტით (ან ელემენტების ჯგუფით) კი არ ჩანაცვლებს, არამედ წინადადების მთელი სტრუქტურა გადაჰყავს სხვა, განსხვავებულ სტრუქტურაში.

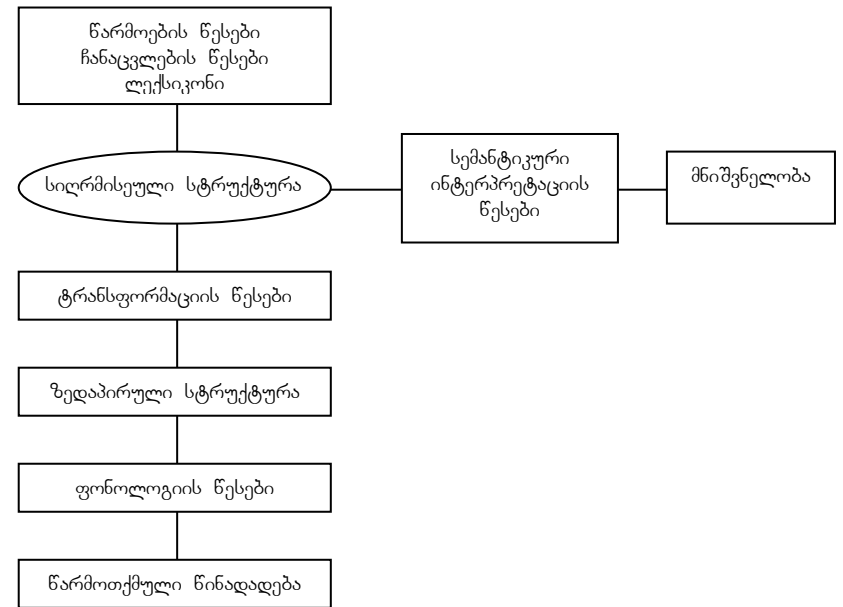
ტრანსფორმაციის წესები იმ გარემოებას ხსნის, რომ არსებობს ისეთი წინადადებები, რომლებსაც განსხვავებული კონსტიტუციური სტრუქტურა, თუმცა კი მსგავსი ან იდენტური მნიშვნელობა აქვთ (მაგ.: "die Katzen jagen Mäuse" და "Mäuse werden von Katzen gejagt").

ტრანსფორმაციები საჭიროა სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად (ანუ პრაქტიკულად წარმოქმულ წინადადებად) გარდასაქმნელად. ჩომსკის მიხედვით, ზემოთ დასახელებულ მსგავსი მნიშვნელობის მქონე წინადადებებს განსხვავებული ზედაპირული, მაგრამ საერთო სიღრმისეული სტრუქტურა აქვთ. ტრანსფორმაციის წესების გამოყენებით ერთი

და იმავე სიღრმისეული სტრუქტურიდან ორი განსხვავებული ზედაპირული სტრუქტურის მქონე წინადადების მიღებაა შესაძლებელი.<sup>36</sup>

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

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



<sup>36</sup> არსებობს საპირისპირო შემთხვევაც, როდესაც გვაქვს იდენტური ზედაპირული სტრუქტურა, მაგრამ განსხვავებული სიღრმისეული სტრუქტურები. ასეთი რამ ხდება, მაგალითად, მრავალმნიშვნელობით წინადადებებში: "ჩემი ძმის აღმოჩენამ ძალიან გაგვახარა". პირველ შემთხვევაში, ეს წინადადება შეიძლება გავიგოთ, რომ ჩემი ძმის აღმოჩენამ (მის მიერ გაკეთებულმა აღმოჩენამ) გამოიწვია სიხარული, ხოლო მეორე შემთხვევაში: მისმა აღმოჩენამ (ჩემი ძმა დაიკარგა და შემდეგ იპოვეს) გაგვახარა.

<sup>35</sup> 1957 და 1965 შემდეგ ჩომსკიმ გარკვეული ცვლილებები შეიტანა ტრანსფორმაციის წესებში, მაგრამ ამ ცვლილებებს აქ დაწვრილებით არ განვიხილავთ.

წინადადების ალქმის პროცესი საპირისპირო მიმართულებით მიმდინარეობს. ზედაპირული სტრუქტურა სიღრმისეულ სტრუქტურად გარდაიქმნება, რომლის სემანტიკური ინტერპრეტაციის შედეგად ხდება ნათქვამის მნიშვნელობის გაგება.

წარმომშობი გრამატიკის თანახმად ადამიანი წინადადებას სიტყვა-სიტყვით კი არ აღიქვამს, არამედ მხოლოდ მის სიღრმისეულ სტრუქტურას (ანუ შინაარსობრივ პლანს) და გამოყენებული ტრანსფორმაციის მიწინააღმდეგობებს. ასე მაგალითად, წინადადება "die Katzen jagen Mäuse" პასიურ კონსტრუქციაში "ტრანსფორმირებისას", შემდეგნაირად იქნება დამახსოვრებული: ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი), პასივის კითხვითი წინადადება, "werden Mäuse von Katzen gejagt?" შემდეგნაირად იქნება დამახსოვრებული ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი, შეკითხვა), ხოლო უარყოფითი პასივის კითხვითი წინადადება, "werden Mäuse nicht von Katzen gejagt?" კიდევ უფრო რთულ ფორმას მიიღებს ([die Katzen jagen Mäuse] პასივი, შეკითხვა, უარყოფა). თხრობითი წინადადებების დამახსოვრება ყველაზე იოლია, რადგან ის სიღრმისეულ სტრუქტურას პრაქტიკულად ემთხვევა.

სხვადასხვა ექსპერიმენტმა ამ მოსაზრებათა მართებულობა დაადასტურა. ერთ-ერთ ასეთ გამოკვლევას სავინის ექსპერიმენტი წარმოადგენს. ცდისპირებს დაურიგდა სხვადასხვა სირთულის წინადადებები (თხრობითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები, კითხვითი წინადადებები პასივში და ა.შ.). ყოველ წინადადებას რვა დაუკავშირებელი სიტყვა სდევდა თან. ცდისპირების დავალება მდგომარეობდა მხოლოდ წინადადების კი არა, არამედ რაც შეიძლება მეტი სიტყვის დამახსოვრებასა და შემდეგ, მართებულად გამოცემაში. ვარაუდობდნენ, რომ რადგან მესხიერებას გარკვეული დროის განმავლობაში ნიშნების მხოლოდ განსაზღვრული რაოდენობის დამახსოვრება შეუძლია, წინადადების გარდა სხვა ელემენტების დამახსოვრება დამოკიდებული იქნებოდა იმაზე, თუ რამდენ ტრანსფორმაციას (რამდენ დამატებით ნიშანს) მოითხოვს ესა თუ ის წინადადება. ჩომსკის თეორიის თანახმად, ყველა ტრანსფორმაცია გარკვეული ნიშნით არის მარკირებული, ანუ მესხიერებაში გარკვეულ "ადგილს" იკავებს, რაც მომდევნო ელემენტების დამახსოვრების რაოდენობას ამცირებს. ექსპერიმენტის შედეგებმა დაადასტურა ვარაუდი, რომ რაც მეტ ტრანსფორმაციას შეიცავდა წინადადება, მით ნაკლები სიტყვა იქნა დამახსოვრებული. იხ. ცხრილი:

სავინის (Savin, Perchonock, 1965) ექსპერიმენტის შედეგები:

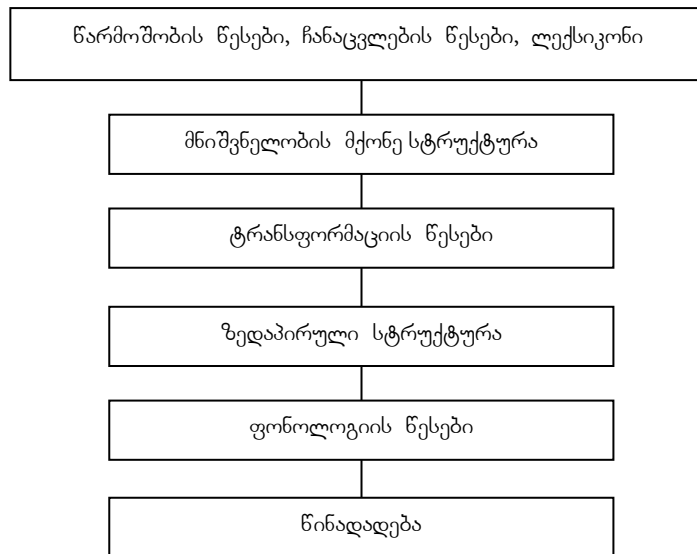
წინადადების სახე	სწორედ გამოვრებული დამატებითი სიტყვათა რაოდენობა
თხრობითი წინადადება	5,27
პასივი	4,55
უარყოფის წინადადება	4,44
უარყოფის წინადადება პასივში	3,48

ტრანსფორმაციების თეორია გულისხმობს, რომ წინადადებების გამოვრებისას დაშვებული მესხიერების შეცდომები უფრო ხშირად წინადადების სტრუქტურის გამარტივებისკენ უნდა იყოს მიმართული. ანუ უფრო სავარაუდოა, რომ კითხვითი წინადადების ([წინადადება] თხრობითი წინადადება, შეკითხვა) გამოვრებისას ცდისპირმა თხრობითი წინადადება ([წინადადება] თხრობითი წინადადება) წარმოთქვას ანუ "გამორჩეს" მითითება ([...], შეკითხვა), ვიდრე "დაუმატოს" სხვა მითითება, მაგ: ([...] თხრობითი წინადადება, შეკითხვა, უარყოფა). Mehler-ის (1963) ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ ტრანსფორმაციის დავიწყება უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ტრანსფორმაციის დამატება.

მეორე მხრივ, თუ კი წინადადების წარმოების სიძნელე, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის შექმნაზე დახარჯული დრო უშუალოდ დაკავშირებულია სიღრმისეული სტრუქტურის ტრანსფორმაციების რაოდენობაზე, მაშინ იგივე მექანიზმი წინადადებების გაგებისას, ანუ წინადადების ზედაპირული სტრუქტურის სიღრმისეულ სტრუქტურამდე დაყვანის დროსაც უნდა მოქმედებდეს. მაგრამ გამოკვლევებმა, რომლებიც მიმართული იყო წინადადებების გაგებაზე, აჩვენა, რომ პასიური წინადადებების გაგება არ არის უფრო ძნელი (ექსპერიმენტში: უფრო ნელი) ვიდრე აქტიური წინადადებებისა, თუკი პასივი მართებულ კონტექსტშია გამოყენებული (Engelkamp, 1973; 1976).

## გენერატორული სემანტიკა

მიუხედავად მრავალი ექსპერიმენტისა, ჩომსკის თეორიის მართებულების დადასტურება მაინც ვერ მოხერხდა. ჩომსკის მოდელის კრიტიკის ერთ-ერთი ძირითადი მომენტი ჩომსკის პოსტულატი გახლავთ, რომ წინადადების წარმოება სინტაქსური სიღრმისეული სტრუქტურით იწყება. ბევრად უფრო მისაღებია ის აზრი, რომ წინადადების *მნიშვნელობის გამოსატყობი* წარმოადგენს სამეტყველო აქტის პირველ ნაბიჯს. ლაპარაკისას ამოვლივართ იქიდან, რომ გვინდა გავუზიაროთ ჩვენს პარტნიორს გარკვეული შინაარსი, და მხოლოდ ამის შემდეგ ვიწყებთ ამ შინაარსის შესაბამისი ფორმის ძებნას. ჩომსკის მოდელის გამოქვეყნების შემდეგ სულ რამდენიმე წელიწადში შემუშავდა გენერატორული სემანტიკის კონცეფცია (Fillmore 1968, McCawley 1968a, McCawley 1968b), რომლის თანახმად წინადადების წარმოების საფუძვლად სინტაქსური სტრუქტურები კი არ იქნა მიჩნეული, არამედ სემანტიკური. ასეთი მოდელის თანახმად წინადადების წარმოება შემდგომად გამოიყურება:



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

მეორეც: გენერატორული სემანტიკა უფრო ეკონომიურია, ვიდრე ჩომსკის მოდელი.

მესამე: მრავალი ექსპერიმენტი, რომელიც ადასტურებს ჩომსკის მოდელს, სხვაგვარი ინტერპრეტაციის საშუალებასაც იძლევა. იმავე სავინის (Savin, Perchonock, 1965) ექსპერიმენტის განხილვისას ყურადღებიდან არ უნდა გამოვგრიქნის ის გარემოება, რომ პასივში სიტყვების რაოდენობა, ჩვეულებრივ, მეტია, ვიდრე თხრობით წინადადებაში და შესაბამისად, დამატებითი სიტყვების დამახსოვრება უფრო გაძნელებულია. ცხადია, რაც უფრო გრძელია წინადადება, მით უფრო მეტ "ადგილს" იკავებს ის მესხიერებაში.

მეოთხე; მრავალმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ წინადადების შინაარსი მესხიერებაში ძალიან დიდხანს რჩება, როდესაც წინადადების სინტაქსური სტრუქტურა ადვილად მიეცემა დავიწყებას.

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

- მისიონერმა მოკლა ფერმწერი
- ფერმწერი მოკლულ იქნა მისიონერის მიერ
- ფერმწერმა მოკლა მისიონერი
- მისიონერი იქნა მოკლული ფერმწერის მიერ

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

პირველი ორი წინადადების შინაარსი ემთხვევა საკონტროლო წინადადების შინაარსს, ხოლო ბოლო ორისა არა. დროის შუალედს თითქმის არ ჰქონდა გავლენა წინადადების შინაარსის დამახსოვრებაზე. ორივე შემთხვევაში პასუხთა სისწორე ძალზე მაღალი იყო. მაგრამ როდესაც ცდისპირებს სთხოვედნენ დაესახელებინათ მოსმენილი წინადადების ზუსტი ფორმულირება, ანუ რომელი წინადადება მოისმინეს: პირველი თუ მეორე, დროის ფაქტორის როლი მკვეთრად გაიზარდა. უშუალოდ მოსმენის შემდეგ წინადადების ზუსტ ფორმულირებას იძლეოდა ცდისპირთა 99%, ორწუთიანი ინტერვალის შემდეგ კი მხოლოდ 56%.

ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორია ბავშვის ენობრივ გარემოს ნაკლებ ყურადღებას უთმობს, რაც ძალზე მნიშვნელოვანია, ვთქვათ, პიაჟეს გამოკვლევებისათვის, რომლებიც სწორედ იქით არის მიმართული, რომ ბავშვისა და გარემოს ურთიერთმიმართების შედეგები წარმოაჩინოს და განმარტოს. ეს გამოკვლევები ენის დაუფლების პროცესს პრინციპულად განსხვავებულად უდგება. ჩომსკი ძირითადად იკვლევს ენობრივი სტრუქტურის "ქვედა" საფეხურს, (პრესინტაქტურსა და სინტაქსურს) და ნაკლებად, ან საერთოდ არ განიხილავს ბავშვის უშუალო გარემო პირობების ზეგავლენას მის სემანტიკურ და პრაგმატულ განვითარებაზე. გამარტივებულად შეიძლება ითქვას, რომ ტრანსფორმაციულ-წარმომშობი თეორიის ძირითად ინტერესს წარმოადგენს საკითხი, თუ როგორ ეუფლება ბავშვი ენობრივ სტრუქტურას მაშინ, როდესაც სხვა მკვლევარებს აინტერესებთ, როგორ ხდება ენობრივი სუბსტანციის (სიტყვების მარაგის დაუფლება, ცნებების ჩამოყალიბება) ათვისება.

### **ქსკურსი:**

## **ენის ათვისება როგორც სოციალურ გარემოსთან შავუბის ეფექტი**

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

არავინ კამათობს იმის თაობაზე, რომ სოციალური ფაქტორები ენის ათვისების პროცესში უაღრესად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს. სწორედ სოციალური გარემო განსაზღვრავს, თუ რომელ ენას დაეუფლება ბავშვი. სოციალური გარემო განაპირობებს და განამტკიცებს ენის კონვენციურ ხა-

სიათს. ენის რეალიზაცია, ცხადია, სოციალურ გარემოში მიმდინარეობს, და სოციალურ გარემოზეა მიმართული. მაგრამ, დღეს, ალბათ, შეიძლება ითქვას, რომ ლეონტიევის მოდელი სოციალურ ფაქტორებს გადაჭარბებულ მნიშვნელობას აკისრებს.

პირველ რიგში, საკითხავია, თუ რა იგულისმება არსებულ სოციალურ გარემოსთან შეგუების ქვეშ. ლოგიკურია ვივარაუდოთ, რომ გარემოსთან შეგუება ამ გარემოში ბავშვის გადარჩენას უნდა ისახავდეს მიზნად. თუ ეს ასეა, მაშინ გაუგებარია, თუ რატომ სწავლობს ბავშვი ასეთ მოკლე დროში და ასე სრულყოფილად მშობლიურ ენას. გარემო სამყაროსთან შეგუებისათვის ბავშვს ენის ცოდნის ასეთი მაღალი ხარისხი სულაც არ სჭირდება. წარმატებული კომუნიკაციისთვის ბავშვს ბევრად ნაკლები ენობრივი ცოდნა ესაჭიროება, ვიდრე ის, რასაც ბავშვი რეალურად იყენებს. შეგუების მოდელი სხვადასხვა ენაში ლინგვისტური უნივერსალიების არსებობის ფაქტს არ ხსნის. თანაც გასათვალისწინებელია ის გარემოებაც, რომ ბავშვი პირველ ენას ერთნაირად კარგად ეუფლება, მიუხედავად იმისა, მას სპეციალურად ასწავლიან ამ ენას, თუ არა. ანუ მიუხედავად იმისა, თუ ბავშვის უშუალო გარემოცვა მის ენობრივ წარმატებებს რამდენად წაახალისებს. ამ მხრივ, საპირისპირო ტენდენციაც ვლინდება. ბავშვის უშუალო გარემოცვა ხანდახან ალტაცებით ხვდება ბავშვის მცდარ ენობრივ გამონათქვამებს (Алхазிшвили, 1984). თუკი დავუშვებთ, რომ ენის ათვისება სხვა არაფერია, თუ არა შეგუებადობის ეფექტი, მაშინ გაუგებარია, რატომ არ ხდება მცდარი ენობრივი გამოხატულებების ფიქსირება ბავშვის მეტყველებაში, თუ რატომ "უთმობენ" ისინი ადგილს გამართულ გამონათქვამებს.

## თავი 4

### ორი პირველი ენის ათვისება (ბილინგვიზმი)

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

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

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

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

ერთენოვანი და ორენოვანი ბავშვების ლექსიკური რეპერტუარის შედარებამ აჩვენა, რომ ორენოვანი ბავშვების ლექსიკური მარაგი, ენების მიხედვით, უფრო მწირია, ვიდრე ერთენოვანი ბავშვებისა. 0,8 თვიდან 2,6 წლამდე ასაკის 25 ინგლისურ-ესპანური ორენოვანი ბავშვების ლექსიკის ანალიზმა (Pearson u.a. 1993) აჩვენა, რომ ორენოვანი ბავშვების სიტყვების მარაგი დაახლოებით ორჯერ ნაკლებია, იმავე ასაკის ერთენოვანი ბავშვების ლექსიკურ მარაგთან შედარებით. თუმცა, ეს სხვაობა მომდევნო ასაკში, და განსაკუთრებით სკოლის პირველივე წლებში, თანაბრდება.

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

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

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

სხვადასხვა შემთხვევის შესწავლის შემდეგ ეს სამსაფეხურიანი მოდელი გარკვეულ წინააღმდეგობებს წააწყდა. ბევრი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ენების განცალკევება ადრეულ ასაკშივე, პრაქტიკულად ენის ადგმისთანავე ხდება. ამ პოზიციის დასაბუთებაც გარკვეული ემპირიული მასალის ანალიზის შედეგად მიმდინარეობს. ასე მაგალითად, ბგერების რეცეპტიული აღქმის კვლევისას აღმოჩნდა, რომ ერთენოვანი ბავშვი მეტად ადრეულ, პრაქტიკულად რამდენიმე თვის ასაკში განასხვავებს თავისი უშუალო გარემოცვის და "უცხო" ენას, თუმცა ვერ განასხვავებს ორ უცხო ენას. ბილინგვალ ბავშვებში კი სხვაგვარი ვითარება გვაქვს, ინგლისურ- და ესპანურენოვანი 6 და 8 თვის ასაკის ბავშვების ბგერების პასიური დისკრიმინაციის<sup>37</sup> (გამორჩევის) გამოკვლევამ (Eilers u.a.1982) აჩვენა, რომ ესპანურენოვანი ბავშვები, რომლებიც სახლში ინგლისურს ხშირად ისმენდნენ, უკეთ არჩევდნენ ბგერებს შორის განსხვავებას, ვიდრე ინგლისურენოვანი (ერთენოვანი) ბავშვები. სრულებით უცხო ენის (ჩეხურის) ფონოლოგიური თავისებურებებსაც ორენოვანი ბავშვები უკეთ გამოარჩევდნენ, ვიდრე ერთენოვანები.

ლექსიკურ დონეზე ორი დამოუკიდებელი სისტემის არსებობა/არარსებობის საკითხი ბავშვის ლექსიკური ცოდნის ანალიზის მეშვეობით დგინდება. მიჩნეულია, რომ თუკი ბავშვის ლექსიკაში ერთმანეთის ეკვივალენტური

<sup>37</sup> გამოკვლევის მეთოდს ეწოდება: Visually Reinforced Infant Speech Discrimination

წყვილები გვხდება (ერთი და იმავე მნიშვნელობის გამოსახატად ბავშვი ხან ერთი ენის შესაბამის სიტყვას იყენებს და ხანაც - მეორესი), მაშინ ორი დამოუკიდებელი ლექსიკური სისტემის არსებობაა სავარაუდო. "ერთი სისტემის ჰიპოთეზის" გათვალისწინებით კი სავარაუდოა, რომ გარკვეული ასაკის ბავშვების ლექსიკაში ასეთი წყვილები არ შეგვხვდება, რადგან თუკი ბავშვს ერთი ენობრივი სისტემა აქვს, მაშინ თითო მნიშვნელობას თითო სიტყვა უნდა შეესაბამებოდეს, ანუ გარკვეულ მნიშვნელობას მხოლოდ ერთი ენის სიტყვით გამოხატავდეს. ამ შემთხვევაში, სავარაუდოა, რომ ბავშვს ჰქონდეს ერთი ენობრივი სისტემა, რომელიც ჯერ კიდევ დიფერენციაციას მოითხოვს. ამ მხრივ, არსებული მასალის ანალიზი განსხვავებულ შედეგს იძლევა. მოთხრობილია (Dietrich, 2002, S 104) ორი გერმანულ-იტალიურენოვანი ბავშვის შესახებ, რომელთა ლექსიკაში ასეთი ეკვივალენტური წყვილების არსებობა არ დადასტურდა. მეორე მხრივ, იმავე მარგარეტის ლექსიკის ანალიზმა (Deuchar u.a, 2000, დანართი II) აჩვენა, რომ ის ორი წლის ასაკში (1,0-დან 1,10-მდე) მეტ ეკვივალენტურ წყვილს ფლობდა, ვიდრე მხოლოდ ერთი ენის ექსკლუზიურ სიტყვებს.

ორენოვანი ბავშვების მეტყველების ანალიზის შედეგად მაიზელი (Meisel, 1989) იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ გრამატიკულ დონეზე დიფერენციაცია თავიდანვე მოცემული. შესწავლილ იქნა ორი ფრანგულ-გერმანული ბილინგვი ბავშვის მეტყველება 1,0-4,0 წლამდე, კერძოდ კი სიტყვათწყობის ჩამოყალიბებისა და სახელი-ზმნის შეთანხმების ასპექტები. დადგინდა გრამატიკული სისტემების ადრეული განცალკევების ფაქტი. ამრიგად შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ორენოვნება თავიდანვე ორი პირველი ენის ათვისების პროცესს წარმოადგენს და არა *ფუზიონირებულ*, შერწყმულ სისტემას, რომელიც გარკვეული დროის განმავლობაში ორ ენობრივ სისტემადა იყოფა. მაშინ ლექსიკურ დონეზე მოცემული შერეული გამონათქვამების არსებობა შეიძლება ახსნილ იქნას, როგორც კოდის გადართვის (Code-Switching) ან როგორც ნასესხები სიტყვების გამოყენების შედეგი. ასეთი აღრევები მოზრდილ ბილინგვებსაც ხშირად მოსდით, მიუხედავად იმისა, რომ ენობრივი სისტემები უკვე განცალკევებული აქვთ.

## თავი 5

### მეორე ენის (L<sub>2</sub>) ათვისება

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

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

ეპშტაინის თეზამ, რომ (ადრეულ ასაკში) უცხოური ენის შესწავლა აზიანებს აზროვნებას, ცხარე კამათი გამოიწვია. ზოგი მეცნიერი (Шерша, 1947) მიიჩნევდა, რომ მეორე ენის შესწავლა, პირიქით, დადებით გავლენას ახდენს ენის შემსწავლელის აზროვნებასა და ინტელექტზე, რამდენადაც განსხვავებების წარმოჩენისა და შედარების გზით თვალნათლად აჩვენებს ერთი აზრის სხვადასხვაგვარად გამოხატვის შესაძლებლობებს, რაც მოსწავლეს ნიუანსების უკეთ გაცნობიერებისკენ, ანუ საბოლოო ჯამში, მშობლიური ენის უკეთ დაუფლებისაკენ უბიძგებს.

ეს კამათი დღემდე გრძელდება, რადგანაც სანდო მონაცემები არც ეპშტაინის მოსაზრებების დასამტკიცებლად და არც მის საწინააღმდეგოდ არ მოიპოვება. არსებული მონაცემები ხშირად ან არასაკმარისია, ან მრავალი ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა (Buzkamm, 2002).

მეორე ენის სწავლება შეიძლება ორგვარად მიმდინარეობდეს:

- ბუნებრივ პირობებში, სპეციალური მასწავლებლის გარეშე, როდესაც ადამიანი უცხოენოვან გარემოში მოხვდება და *იძუ-*

*ლების წესით* უწევს უცხო ენის შესწავლა, დაახლოებით ისე, როგორც მოუწევდა ადგილობრივ მაცხოვრებელთა ენის შესწავლა ოკეანის რომელიმე კუნძულზე შემთხვევით მოხვედრილ მზღვაურს.

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

## მეორე ენის ათვისება ბუნებრივ პირობებში

მეორე ენის ათვისების პროცესს იგივე ბიოლოგიური, სოციალური და კოგნიტიური ფაქტორები განსაზღვრავს, რომლებიც პირველი ენის შესწავლასაც განაპირობებს, თუმცა ამოსავალი პოზიცია პრინციპულად განსხვავებულია. პირველი ენის შესწავლისგან განსხვავებით, მეორე ენის ათვისებისას პიროვნების საარტიკულაციო აპარატი და ცენტრალური ნერვული სისტემა უკვე ჩამოყალიბებულია. ამით მოხსნილია ის ბიოლოგიური შეზღუდვები, რომლებიც ასეთ დიდ გავლენას ახდენს პირველი ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე. მეორე ენის შესწავლისას ინდივიდს უკვე აქვს ერთი (მშობლიური) ენის ლექსიკური და გრამატიკული ცოდნა, გარდა ამისა, მისთვის ცნობილია ენობრივი კომუნიკაციის რუტინა, ანუ ისეთი ენობრივი კატეგორიების არსებობა, როგორცაა მისაღმება, დამშვიდობება, შეკითხვა, მითითება და სხვ. მეორე ენის შემსწავლელმა უკვე იცის ფაქტებისა და ცნებების გარკვეული რაოდენობა ანუ აქვს სამყაროს შესახებ ცოდნა, რაც ალქმის პროცესსა და პიროვნების ქცევას, მათ შორის, ენობრივ ქცევასაც მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს.

მეორე ენის ათვისებას პროცესის წარმოსაჩენად ფსიქოლინგვისტური თეორიები ძირითადად მეორე ენის ათვისების საწყის ეტაპზე (*initial state, basic variety*) მიღებულ მონაცემებს ეყრდნობა. მათ შორის გამოსარჩევია ორი თეორია, რომლებიც ერთმანეთისგან ძირითადად იმით განსხვავდება, თუ რა ცოდნაზე დაყრდნობით იმუშავებს ინდივიდი ჰიპოთეზებს შესასწავლი ენის ერთეულებისა და სტრუქტურის შესახებ. პირველი თეორიის თანახმად, რომელიც, მეორე ენის ათვისების ფუნქციურ ასპექტებს გამოკყოფს, ენის შემსწავლელი ეყრდნობა მის მშობლიურ ენაში არსებულ ფუნქ-

ციურ კატეგორიებს და ცდილობს ასეთივე კატეგორიები მეორე ენაში ამოიცნოს. ტიპური ფუნქციური კატეგორიებია დროზე, სივრცეზე, პიროვნებებსა და ობიექტებზე მიმართული რელაციები. ენის შესწავლა მარტივი კატეგორიების შესწავლიდან რთულზე გადასვლით მიმდინარეობს. ასე მაგალითად, თურქული და იტალიური მშობლიური ენის მატარებლების ენობრივი რეპერტუარის მონაცემების შესწავლისას აღმოჩნდა (Dietrich u.a. 1995), რომ დროის მიმართების გამოსახატავად მეორე ენის ათვისების საწყის ეტაპზე ლექსიკური მარკერების (*დღეს, ზვალ*) გამოყენება წინ უსწრებს შესაბამის გრამატიკული ფორმების გამოყენებას.

მეორე თეორია ეყრდნობა ჩომსკის შრომებს და მიიჩნევს, რომ მეორე ენის ათვისება თანშობილ უნივერსალურ გრამატიკაზე დაყრდნობით მიმდინარეობს. ასეთი კუთხით დანახული მეორე ენის ათვისება წარმოადგენს არაცნობიერ კოგნიტურ პროცესს, რომელიც მეორე ენაში მოცემული ლექსიკური ერთეულების საფუძველზე შესასწავლი ენის სტრუქტურის ამოცნობას გულისხმობს.

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

## მეორე ენის ათვისება მედიატორის დახმარებით

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

აქვე უნდა ითქვას, რომ უცხო ენის ფლობა არ არის სტატისტიკური მდგომარეობა. რაც მეტ ენას ფლობს ადამიანი, მით მეტი დროისა და ენერჯის დახარჯვა უნევს მიღწეული შედეგის შესანარჩუნებლად. ენის ხანგრძლივი *გამოუყენლობის* შემთხვევაში ნასწავლი მალე ეძლევა დავიწყებას (განსაკუთრებით გაძნელებულია ენის თავისუფალი პროდუქცირება). გარდა ამისა, პრობლემატურია თვითონ ცნება, თუ რას გულისხმობს უცხო ენის ცოდნა. სხვადასხვა ადამიანი სხვადასხვა დონეზე "ფლობს" უცხო ენას, რაც განპირობებულია მრავალი ფაქტორით, თუნდაც იმით, თუ რამდენად ხშირად და რა ვითარებაში უნევს ადამიანს უცხო ენის გამოყენება. ან იმიტაც, თუ როდის დაიწყო უცხო ენის შესწავლა, ადრეულ ასაკში, თუ უფრო მოგვიანებით.

## აქცენტები

სწავლების ასაკისა და უცხო ენის ათვისების ურთიერთკავშირის დასადგენად 60-70-იან წლებში მრავალი საყურადღებო გამოკვლევა ჩატარდა, უპირატესად, ამერიკის შეერთებულ შტატებში (Asher/Garcia, 1969; Oyama, 1976). აღმოჩნდა, რომ ემიგრანტთა შვილები, რომლებიც ადრეულ ასაკში აღმოჩნდნენ ამერიკაში, უაქცენტოდ ლაპარაკობენ ინგლისურ ენაზე, როდესაც იმ ემიგრანტებში, რომლებიც საყმაწვილო ასაკში (12 წელი +) ან უფრო გვიან ჩამოვიდნენ შეერთებულ შტატებში, შეინიშნებოდა "უცხოური" აქცენტი. აღნიშნულმა გამოკვლევებმა ყოველდღიური დაკვირვების ფაქტი

დაადასტურა, - რაც უფრო ადრე იწყებს ადამიანი უცხო ენის ათვისებას, მით უფრო უკეთ ეუფლება ის შესაბამისი ენის წარმოთქმას.

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

ენის გაგება იმთავითვე გულისხმობს დიფერენცირებული სმენის არსებობას. ჩვეულებრივ იქიდან გამოვიდვართ, რომ მოზრდილი ნორმალური ადამიანი დიფერენცირებული სმენის უნარს ფლობს, მაგრამ სმენის უნარი ყველას ერთნაირად განვითარებული არ აქვს და მისი ცალკე გავარჯიშებაც შესაძლებელია. სავარაუდოა, რომ მუსიკოსს ან, ვთქვათ, ლოგოპედს უფრო დიფერენცირებულად ესმოდეს, ვიდრე სხვა ადამიანს, რომელიც აკუსტიკურ სიგნალებზე სპეციალურად არ მუშაობს. მოსმენისას აღვიქვამთ არა მხოლოდ იმას, რაც მართლაც წარმოითქვა, არამედ არაცნობიერად ვავსებთ იმასაც, რაც არ წარმოთქმულა. ასეთი შევსება დამოკიდებულია ჩვენს ენობრივ და მათ შორის ფონეტიკურ ცოდნაზეც. უცხო ენისთვის დამახასიათებელ სპეციფიკურ ბგერებს ჩვენ უნებლიედ ჩვენი ენისთვის დამახასიათებელ ბგერებს ვამსგავსებთ. ასე მაგალითად, გერმანული ენისთვის დამახასიათებელი გრძელი და მოკლე ხმოვნები "ქართულ ყურში" ხშირად ერთნაირად ისმის, (შდრ: Weg, weg), რაც გამოწვეულია იმით, რომ ქართულში არა გვაქვს ასეთი სახის ფონეტიკური ოპოზიცია. შესაბამისადაც, უკვე უცხო ენაზე მეტყველებისას, ჩვენ გადმოგვაქვს ჩვენი ენისთვის დამახასიათებელი ფლერადობა, რაც, საერთო ჯამში, აქცენტის სახით ვლინდება. ამრიგად, უცხო ენაზე მართებული წარმოთქმის სწავლის დროს, პირველი (მშობლიური) ენის სპეციფიკით განპირობებული სმენის ჩვევა მნიშვნელოვან შემაფერხებელ ფაქტორად წარმოგვიდგება.

განწყობის თეორიის გათვალისწინებით შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ აქცენტი მშობლიური ენის განწყობით არის განპირობებული. რამდენად პარადოქსულად არ უნდა აღვნიშნავთ, აქცენტი, ძირითადად, არა წარმოთქმის, არამედ სმენის პრობლემას წარმოადგენს. სუბიექტი უცხო ენის ბგერებს ასიმილაციური აკუსტიკური ილუზიის საფუძველზე მშობლიური ენის ფონოლოგიური სისტემის მსგავსად აღიქვამს და შესაბამისადვე წარმოთქვამს.

სინტაქსური და მორფოლოგიური ფენომენების ათვისება, როგორც ჩანს, ფონოლოგიური ასპექტების ათვისებისგან დამოუკიდებლად მიმდინარეობს (Snow/Hoefnagel-Hohle, 1979, 333-344). თუკი ბავშვები უცხო ენის ფონოლოგიურ ასპექტებს უფრო იოლად ითვისებენ, სინტაქსური და მორფოლოგიური ასპექტების ათვისება უფროსებს უფრო უადვილდებათ. თუმცა უფროსებს ენის შესწავლისას სპეციფიკური სიძნელეების გადალახვა უხდებათ, რაც ისევ და ისევ მშობლიური ენის გავლენით არის განპირობებული.

### მშობლიური ენის გავლენა მოსმენის უნარზე

#### რეცეპცია

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

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

ლექსიკურ დონეზე არსებული მსგავსება უცხო ენის შესწავლას აიოლებს. ცხადია, რომ გერმანული მშობლიური ენის მატარებელს უფრო უადვილდება ინგლისური ლექსიკის ათვისება, რადგან მათ ბევრი საერთო ფლერადობის სიტყვები აქვთ, ვიდრე, ვთქვათ, ქართულის, სადაც ასეთი

მსგავსება შედარებით მცირეა (**Hand-hand-ხელი; Gast-guest-სტუმარი, Krokodil-crocodile-ნიანგი**).

ინგლისური ენის ლექსიკის ანალიზისთვის აღებულ იქნა ლექსიკონის (**Concise Oxford Dictionary**) პირველი 1000 გვერდი. აღმოჩნდა, რომ სიტყვათა 53,6% რომანული (ლათინური, ფრანგული, იტალიური, ესპანური) წარმოშობისაა, 31,6% - გერმანული (ძველგერმანული, სკანდინავური, პოლანდიური), 10,8 ბერძნული (**Bodmer, 1955**). სავარაუდოა, რომ მონათესავე სიტყვების შესწავლა შედარებით ადვილად მიმდინარეობდეს. გამოკვლევებმა ეს მოსაზრებაც დაადასტურა. შედარებულ იქნა ინგლისურის შემსწავლელი ესპანური ენისა და არაბული ენის მატარებლები, - აღმოჩნდა, რომ ესპანურენოვანი ცდისპირები უფრო სწრაფად ეუფლებოდნენ ლექსიკურ მარაგს, ვიდრე არაბულენოვანები (**Ard, /Homburg, 1983**).

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

ენებს შორის მსგავსებამ შეიძლება უარყოფითად იმოქმედოს ენის გაგების პროცესზე. ლაპარაკია ე.წ. მთარგმნელის "ყალბ მეგობრებზე", ანუ ამოსავალ ენაში და სამიზნე ენაში მსგავსი ჟღერადობის, მაგრამ განსხვავებული მნიშვნელობის მქონე სიტყვებზე. ასე მაგალითად, გერმანული **Lektor** აღნიშნავს არა ზოგადად ლექტორს, ვთქვათ ფილოსოფიის ლექტორს უნივერსიტეტში, არამედ მხოლოდ უცხო ენის პედაგოგს ან გამომცემლობის რედაქტორს, გერმანული **Schiene**-ს არაფერი საერთო არა აქვს რუსულ **шина** -სთან, ისევე როგორც სიტყვა **Magazin** არ აღნიშნავს მალაზიას, როგორც ეს რუსული ენის მცოდნემ შეიძლება ივარაუდოს (**Schiene** - რელსი, **Magazin** - ჟურნალი, საწყობი).

## პროდუცირება

ენებს შორის მსგავსება არა მხოლოდ გაგებას აიოლებს, არამედ მან ენის პროდუცირებაზეც პოზიტიური გავლენა შეიძლება მოახდინოს. ერთი ენის ელემენტების ან სტრუქტურების მეორე ენაზე გადატანას **ტრანსფერს** უწოდებენ. თუ ასეთი გადატანისას კორექტული, გრამატიკულად გამართუ-

ლი წინადადება შეიქმნება, მაშინ საქმე გვაქვს **პოზიტიურ ტრანსფერთან**, თუკი ასეთი გადატანის შედეგად მივიღეთ გრამატიკულად ან, რაც უფრო ხშირად გვხვდება, სტილურად გაუმართავ წინადადებას, მაშინ საქმე გვაქვს **ნეგატიურ ტრანსფერთან** ანუ **ინტერფერენციასთან**. უცხო ენის სწავლების ერთ-ერთ მიზნად დიდაქტიკოსები ხშირად **ინტერფერენციის შეცდომების** თავიდან არიდებას ასახელებენ, რისთვისაც პედაგოგებს უცხო ენის მეცადინეობიდან მშობლიური ენის სრულ "განდევნას" ურჩევენ.

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

**Pomidoren haben mir sehr gut geschmeckt.**

(*პომიდორი ძლიან გემრიელი იყო*)

კორექტული იქნებოდა: **Tomaten haben mir sehr gut geschmeckt.** [პომიდორი გერმანულად არის **Tomate** და არა **\*Pomidore.**]

ხშირია გრამატიკული ინტერფერენციის შემთხვევებიც.

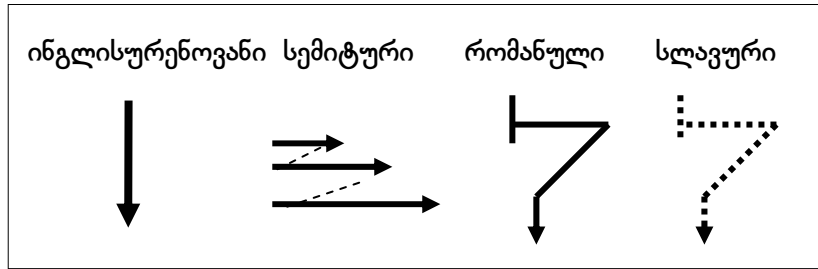
**Regnet!**

(*წვიმს*)

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

ინტერფერენციის მოვლენა ვლინდება არა მხოლოდ ლექსიკურ თუ გრამატიკულ დონეზე, არამედ ის მსხვილი ტექსტების აგების ფორმებშიც კი ვლინდება. ასე მაგალითად, ცნობილია, რომ აზრის ჩამოყალიბება და მისი არგუმენტირების სქემა სხვადასხვა კულტურაში განსხვავებულია: ზოგ კულტურაში ეს ნაგავს სწორ ხაზს - წრფეს, რომელსაც მოუბარი მიჰყვება სათქმელის დასაბუთებისას, ზოგ კულტურაში კი ამჯობინებენ სხვადასხვა სახის გადახვევებს. მიჩნეულია, რომ თუკი ინგლისურენოვანი კულტურებში არგუმენტირება სწორ ხაზს მიჰყვება, სემიტურ კულტურებში ის უფრო ზიგზაგისებურია, ხოლო, ვთქვათ, სლავურ კულტურებში ტეხილი სახით მოგვეცემა. ინტერფერენციის სპეციფიკურ მოვლენად შეიძლება მივიჩნიოთ შემდეგი გარემოებაც: უცხო ენაზე (ვთქვათ, გერმანულ ენაზე) არგუმენტირებული ტექსტის აგებისას, ჩვენი კულტურისთვის დამახასიათებელ სტრუქ-

ტურას ექმნით, რაც შესაბამისი (ამ შემთხვევაში - გერმანული) ენის მატარებლისთვის უცხო და გარკვეულწილად მკდარად უღერს<sup>38</sup>.



არგუმენტების სახეები სხვადასხვა კულტურაში (ადაპტირებულია Riehl, 2001)

### მეტაფორების სანაპირო

გასათვალისწინებელია ისიც, თუ რა ვითარებაში მიმდინარეობს უცხო ენის ათვისება: შესაბამის ენობრივ გარემოში ანუ იმ ქვეყანაში, რომლის ენასაც ვსწავლობთ, თუ მშობლიურ ქვეყანაში (ვთქვათ, უცხო ენის კურსებზე). შეიძლება ითქვას, რომ ზრდასრულებს უფრო უადვილდება უცხო ენის ათვისება მასწავლებლის დახმარებით, ვიდრე "ზუნებრივ პირობებში". მნიშვნელოვან ასპექტს ასრულებს მოტივაცია და სწავლისთვის გამოყოფილი დრო, ანუ დღე/კვირაში უცხო ენას რამდენ საათის განმავლობაში ვსწავლობთ. ასევე გასათვალისწინებელია, თუ რამდენად "ახლოს" დგას შესასწავლი და მშობლიური ენა ერთმანეთთან. ენებს შორის სიახლოვე (და დაშორება) დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, ენების ნათესაობაზე (ინგლისური და გერმანული ერთ ენათა ოჯახს განეკუთვნება და მათ მეტი საერთო აქვთ (ლექსიკა, ენობრივი სტრუქტურები), ვიდრე ვთქვათ, ინგლისურსა და ქართულს, ხოლო, მეორე მხრივ, კულტურულ გარემოზე. ფინეთი და ნორვეგია ერთ კულტურულ სივრცეშია მოქცეული და მიუხედავად იმისა, რომ

<sup>38</sup> ძნელია საგანგებო კვლევის გარეშე რაიმეს მტკიცება, მაგრამ ჩემი გამოცდილებით, მსგავსი კულტუროლოგიური ხასიათის განსხვავება გერმანულ და ქართულ მსჯელობის წესებს შორისაც არსებობს. ამის თქმის საფუძველს მაძლევს ერთიანი ეროვნული გამოცდების გერმანული ენის ტესტების შედეგების (2005-006 წლების) ანალიზი. გერმანული ენის ტესტის ერთ-ერთი დავალება აბიტურიენტებისგან დასაბუთებულ, არგუმენტირებულ მსჯელობას მოითხოვდა. აბიტურიენტების ნაშრომები, სწორ შემთხვევაში არგუმენტირების არა წრფივ ფორმას, რაც დამახასიათებელია ასეთი სახის გერმანული ტექსტებისთვის, არამედ ტიხელ სტრუქტურებს იჩვენებდა.

მათი ენები განსხვავებულ ენათა ჯგუფს მიეკუთვნება, ნორვეგიელს ფინურის სწავლა, როგორც წესი, უფრო უადვილდება, ვიდრე ვთქვათ, ციმბირში გაერცვლებულ მანსის<sup>39</sup> ენის შესწავლა, რაც გამონაკლისი ფინური და ნორვეგიული კულტურების სიახლოვით ანუ ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების მსგავსებით.

ცხრილში (Apeltauer, 2002) ნაჩვენებია თუ რამდენი დრო (საათი დღე-ში) სჭირდება ინგლისური მშობლიური ენის მქონე ადამიანებს სხვადასხვა ენის შესასწავლად. ცხრილი ასევე აჩვენებს, თუ რამდენ თვეში არის შესაძლებელი ამა თუ იმ ენის ათვისება ენის ფლობის სხვადასხვა დონეზე. ვარსკვლავი მიუთითებს, რომ საჭიროა მინიმუმ სამი თვის განმავლობაში აღნიშნულ ქვეყანაში ცხოვრება:

ენა	საათი /დღეში	დაბალი საფეხური	საშუალო საფეხური	მაღალი საფეხური
გერმანული/ფრანგული	2	3 თვე	6 თვე	12 თვე
პოლონური/ რუსული	2	4 თვე	12 თვე	18* თვე
ფინური/უნგრული	2	6 თვე	15 თვე	24* თვე
არაბული/ტიანის ჩინური	2	6 თვე	16 თვე	30* თვე

ზოგადად შეიძლება ითქვას, რომ ერთი საათი დღეში არასაკმარისი დროა უცხო ენის შესასწავლად. ასეთი ინტენსივობის პირობებში პრაქტიკულად შეუძლებელია საშუალო და მაღალ დონეზე ენის დაუფლება.

ენა	საათი /დღეში	დაბალი საფეხური	საშუალო საფეხური	მაღალი საფეხური
გერმანული/ფრანგული	1	6 თვე	-	-
პოლონური/ რუსული	1	8 თვე	-	-
ფინური/უნგრული	1	9 თვე	-	-
არაბული/ტიანის ჩინური	1	9 თვე	-	-

<sup>39</sup> ფინური, ისევე როგორც, მანსის (ვოკალური) ენა ერთ ენობრივ ოჯახს - ფინურ-უნგრულ ენათა ოჯახს განეკუთვნება.

## ქვეყნის უცხოური ენის სწავლების მეთოდები

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

### არაპირდაპირი მეთოდი

არაპირდაპირი მეთოდის ყველაზე გავრცელებულ ტიპს ე.წ. მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ მეთოდის კრიტიკა ჯერ კიდევ XIX საუკუნეში დაიწყო, ის დღემდე - მეტნაკლებად სახეცვლილი ფორმით - მრავალ სახელმძღვანელოში, და მათ შორის ქართულ სახელმძღვანელოებშიც, გვხვდება.

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

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

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

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი სინთეზურ-დედუქციურია. ეს ნიშნავს, რომ უცხოური ენის შესწავლა, ერთი მხრივ, ცალკეული გრამატიკული წესის შესწავლასა და განზოგადებას (დედუქციური მიდგომა), ხოლო მეორე მხრივ ნასწავლი წესების დაკავშირებას (სინთეზი) გულისხმობს. ძი-

რითადი ყურადღება ეთმობა არა ენის აქტიურ და პრაქტიკულ გამოყენებას, არამედ ენის სტრუქტურის ათვისებას ანუ უცხო ენის შესწავლის ძირითად მიზანს წარმოადგენს არა მისი პრაქტიკული გამოყენება, არამედ უცხო ენის ფორმალური სისტემის ათვისება.

ეს მეთოდი იმთავითვე გულისხმობს *ჰომოგენური* (ერთნაირი - ამ შემთხვევაში, საერთო მშობლიური ენის მქონე) კლასების არსებობას და შესაბამისად მეცადინეობების დროს კლასში მშობლიური ენა დომინირებს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანია, ამ მეთოდის ერთ-ერთი მიმდევრის, გუსტავ ტანგერის, სიტყვები რომ გავიმეოროთ, "სულის ზოგადი აღზრდა" და "გონისა და სულის თუ გულის აღზრდა"<sup>40</sup> (Tanger, 1888). ამ მიზნის მისაღწევად დიდი ყურადღება ეთმობა შესასწავლ ენაზე შექმნილი მხატვრული ლიტერატურის (კლასიკოსების) ნაწარმოებების განხილვასა და გამოჩენილი ადამიანების ბიოგრაფიების შესწავლას, რაც პიროვნების ზნეობრივ ჩამოყალიბებას, მის "სულიერ ზრდას" უნდა უწყობდეს ხელს.

როგორც უკვე ითქვა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში აბსოლუტურ პრიორიტეტს წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარება წარმოადგენს. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს (მხატვრული) ტექსტის გაგება და მეორე მხრივ, წერილობითი ტექსტის შექმნა, რის მისაბამ ნიმუშათაგან შემონახსენები "კლასიკოსთა" ნაწარმოებები გამოიყენება.

მთარგმნელობით-გრამატიკულ მეთოდის ძირითადი ნაკლი XIX საუკუნის ბოლოშივე გამოვლინდა, როდესაც აღმოჩნდა, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობას, მათ შორის წარჩინებულ მოსწავლეებსაც, არ შეეძლოთ მიღებული ცოდნის პრაქტიკული გამოყენება, ანუ მიუხედავად სამიზნე ენის გრამატიკული სისტემისა და ლექსიკის ცოდნისა, მოსწავლეებს უცხო ენაზე თავისუფალი მეტყველება უჭირდათ. მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის ერთ-ერთი აქტიური კრიტიკოსი, ვილჰელმ ვიეტორი (Viétor, 1882), აღნიშნავდა, რომ ენა არ უნდა დავანანევროდ გრამატიკის დაქუცმაცებულ წესებად და ცალკეულ სიტყვებად, რადგან ცოცხალი ენა შედგება გამონათქვამებისგან, რომლებიც არასოდეს არ წარმოედგენს ცალკეული სიტყვების უბრალო ჯამს. გაკრიტიკებულ იქნა ასევე ისიც, რომ მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი მოსწავლეებს დამოუკიდებელი მუშაობის შესაძლებლობას არ აძლევს. მოსწავლეებს არა აქვთ საშუალება გამოხატონ საკუთარი მოსაზრებები, შეეხონ იმ პრობლემებს, რომლებიც მათ აწუხებთ,

<sup>40</sup> Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens

გარდა ამისა, სიტყვებისა და წესების მექანიკური დაზეპირება, ერთი მხრივ, გაკვეთილს მოსაწყენს ხდის, რაც სწავლის მოტივაციას ამცირებს, ხოლო, მეორე მხრივ, დაზუთხული მასალა გაკვეთილის შემდეგ ადვილად მიეცემა დავინწყებას.

ამრიგად, ბუნებრივია, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი უცხოური ენის მიმართ ნაყენებულ ახალ მოთხოვნებს - მოსწავლეების რეალური კომუნიკაციისთვის მომზადებას - ვერ უზრუნველყოფს. სწავლების პროცესის ფარგლებში ყოველდღიური, ყოფითი სიტუაციებისა თუ რეალობის და ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების უგულვებელყოფა, ლაპარაკისა და სმენის უნარ-ჩვევებისადმი ნაკლები ყურადღება, კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ათვისებას საგრძნობლად აძნელებს.

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

### **პირდაპირი მეთოდი**

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდისგან განსხვავებით, ენის სწავლების პირდაპირი მეთოდი უცხო ენის სწავლების საკითხთან პრინციპულად განსხვავებულ მიდგომას გულისხმობს. პირდაპირი მეთოდის ძირითადი პრინციპია მეცადინეობის ერთენოვნება. მშობლიური ენა აღიქმება, როგორც ხელის შემშლელი ფაქტორი, რომელიც, შეძლებისდაგვარად, განდევნილ უნდა იქნეს უცხოური ენის გაკვეთილიდან (როგორც ამას ეპშტაინიც გვთავაზობდა).

პირდაპირი მეთოდი მიზნად ისახავს "გაამეორებინოს" მოსწავლეს ის გზა, რომელიც მან გაიარა მშობლიური ენის ათვისებისას. შესაბამისად, აქტიურ მეტყველებას განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა. ამ მეთოდის ტიპურ დავალებათა რიგს განეკუთვნება ნაკითხულისა და მოსმენილის გამეორება.

მშობლიური ენის განდევნამ, ლექსიკის ათვისების მხრივ, სერიოზული მეთოდოლოგიურ ცვლილებები მოითხოვა. მასწავლებლებს უცხოური სიტყვები *ვიზუალიზაციის* (ჩვენებით) ან *დეფინიციის* (აღწერით) საშუალებით უნდა აეხსნათ. ამ მეთოდის ფარგლებში გრამატიკასაც შედარებით ნაკლები ყურადღება ექცევა. ძირითადი ყურადღება გადატანილია ლაპარაკის უნარის განვითარებაზე, ტექსტები ძირითადად დიალოგების სახითაა მოცემული, რომელთა დაზეპირება ასევე ტიპურ მოთხოვნას წარმოადგენს.

პირდაპირი მეთოდის მცდელობა, უცხოური ენის სწავლება მშობლიური ენის ათვისების პროცესს მიახლოებს, იმთავითვე განწირული იყო. უცხოური ენის სწავლება უკვე არსებულ - მშობლიური ენის - ცოდნას ემყარება. უცხოური ენის სწავლება პრინციპულად განსხვავებულ ვითარებაში მიმდინარეობს და ილუზია იმის მტკიცება, თითქოს შესაძლებელია გაკვეთილის პირობებში მშობლიური ენის ცოდნის გონებიდან "გამოთიშვა".

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

ორივე დასახელებული მეთოდის ნაკლი ყველაზე კარგად ჩანს იმ შედეგებში, რომლებსაც აღწევნენ ამ მეთოდის "მომხმარებლები" - ენის შემსწავლებლები. მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის შედეგად მოსწავლეებს შეუძლიათ (საუკეთესო შემთხვევაში) მხატვრული და სპეციალური ლიტერატურის წაკითხვა და გაგება, მაგრამ უჭირთ უცხოურ ენაზე კომუნიკაცია. პირდაპირი მეთოდით სწავლის შედეგად მოსწავლეებს შეუძლიათ კომუნიკაციური სიტუაციების წარმატებით დაძლევა, მაგრამ უძნელდებათ კორექტულად მეტყველება და უცხოურ ენაზე ტექსტების დამუშავება.

### **აუდიო-ლინგვალური მეთოდი**

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

ახალი მეთოდის შემუშავება, რომელსაც შემდგომ აუდიო-ლინგვალური მეთოდი ეწოდა.

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

ამერიკული სტრუქტურალიზმის ერთ-ერთი ყველაზე თვალსაჩინო წარმომადგენელი, ლეონარდ ბლუმფილდი, მიიჩნევდა (Bloomfield, 1914; 1933), რომ ლინგვისტიკის ამოცანას ენის სტრუქტურების შესწავლა წარმოადგენს. შესაბამისად, ლინგვისტიკა უნდა იყოს გამოცდილებაზე დაფუძნებული, დესკრიფციული (აღმწერი) მეცნიერება, ლინგვისტური კვლევის მეთოდიც დესკრიფციული უნდა იყოს, მან ენის ფორმალური სისტემა უნდა აღწეროს. ენის აღწერის მეთოდი პრინციპულად ინდუქციური უნდა იყოს და შემდეგი თანმიმდევრობით მიმდინარეობდეს: ენობრივი ფენომენების შეგროვება, დახარისხება, შეფასება. ზეპირი მეტყველების შესწავლის პრიორიტეტი ენის მხოლოდ სინქრონულ ქრილში კვლევას ნიშნავდა. ასეთი კვლევის ძირითად ერთეულს კი წინადადება წარმოადგენს.

სტრუქტურული ანალიზის მოდელი გარკვეულწილად აუდიო-ლინგვალური მეთოდისთვის დამახასიათებელ სავარჯიშოებში აირეკლა, მაგალითად: სამოდელო წინადადებების დამუშავება, ჩასასმელი სავარჯიშოები (pattern drill, substitution table) და სხვ.

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

### კომუნიკაციური დიდაქტიკა

70-იანი წლებიდან მოყოლებული შემუშავდა და გავრცელდა ახალი მეთოდი, რომელსაც კომუნიკაციური დიდაქტიკა ეწოდა. ახალი მეთოდის

შექმნა დიდწილად 60-იანი წლების ბოლოსთვის ენათმეცნიერებაში მიმდინარე პროცესებმა განაპირობა. კომუნიკაციური დიდაქტიკის შექმნის ლინგვისტურ საფუძვლებს, პირველ რიგში, სამეტყველო აქტების თეორია წარმოადგენდა. ამ თეორიის თანახმად, მეტყველება მის ფუნქციურ და არა ფორმალურ (სტრუქტურალისტების მოსაზრებებისგან განსხვავებით) ქრილში უნდა იქნეს შესწავლილი. ენა წარმოადგენს ინტენციების, სამეტყველო ქმედებების მონაცვლეობას, რაც ადამიანური კომუნიკაციის საფუძველს ქმნის (Galperin, 1974; Leont'ev, 1974).

ლინგვისტიკაში მიმდინარე პროცესებს დაერთო ფსიქოლოგიაში მიმდინარე ცვლილებებიც. ბიჰევიორიზმს დაუპირისპირდა კოგნიტური ფსიქოლოგია, რომელიც ენის შესწავლა-ათვისებას ხსნიდა როგორც კოგნიტურ და კრეატიულ პროცესს, რითიც ბიჰევიორიზმის მიერ სწავლების პოსტულირებული, სტიმული-რეაქციის სქემას უპირისპირდებოდა.

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

### პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფცია

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

პრაგმატულად ორიენტირებული სწავლების ფარგლებში აუცილებელია უცხო ენის ისე სწავლება, როგორც ის გამოიყენება რეალურად ენის მატარებლების მიერ, შესაბამის სიტუაციაში. ანუ ენის შემსწავლელებმა უნდა შეძლონ ავთენტიკური (ენის მატარებლების მიერ ენის მატარებლებისთვის

შექმნილი ტექსტები) მასალიდან ინფორმაციის მიღება-გააზრება. ამ მიზნის მიღწევის ცდას სერიოზული ძვრები მოჰყვა:

ჯერ ერთი, აუცილებელი აღმოჩნდა წერილობითი ტექსტების ინტეგრაცია სასწავლო პროცესში და რაც მთავარია, კითხვის უნარ-ჩვევის ხელახალი გააზრება. ფუნქციურ-პრაგმატულ კონცეფციამდე სახელმძღვანელოებში ტექსტების ამა თუ იმ საფეხურზე გამოყენება დამოკიდებული იყო ტექსტების სირთულეზე, რადგან მოთხოვნილი იყო მათი სიტყვა-სიტყვით გაგება და ხშირ შემთხვევაში თარგმნაც. ავთენტიკური ტექსტების შემოღება ამ მიდგომის გადახედვას მოითხოვდა.

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

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

შემუშავდა ამ კითხვის ამ უნარ-ჩვევების გასავითარებელი შესაბამისი სავარჯიშოებიც.

ვინაიდან კომუნიკაციური დიდაქტიკა ითვალისწინებს (ცდილობს გაითვალისწინოს) სამიზნე ჯგუფის სპეციფიკურ მოთხოვნებს, სწავლების კულტურულ ტრადიციებს, ზოგადად სწავლების პირობებს, ამიტომ არ არსებობს უცხო ენის სწავლების მტიკივად დადგენილი მეთოდოლოგია. კომუნიკაციური დიდაქტიკა ეყრდნობა "ლია", "მოქნილ" მეთოდურ კონცეფციას, რომელიც უნდა მოერგოს ცალკეული ჯგუფების ინტერესებს და პირობებს. მო-

ცემულია მხოლოდ რამდენიმე ზოგადი პრინციპი, რომელთა გათვალისწინება უხდება მასწავლებელს:

- სასწავლო პროცესი ორინტირებული უნდა იყოს ისეთ შინაარსზე, რომელიც მოსწავლეებისთვის რაიმე ღირებულებას წარმოადგენს, მათ ინტერესს აღვივებს, რომლებიც მოსწავლეს ეხმარება უცხო სამყაროს შემცნებასა და გარკვევაში და იმავდროულად ახალი პერსპექტივის ჩვენებით საკუთარი სამყაროს ახლებულ გააზრებას უწყობს ხელს.
- ენის შემსწავლელთა აქტივირება. ენის შემსწავლელი უნდა აღქმულ იქნეს როგორც თანასწორუფლებიანი და აქტიური პარტნიორი. ხელი უნდა შეეწყოს ენის სწავლისადმი გაცნობიერებულ მიდგომას, ენასთან კრეატიულ მოპყრობას. უცხოენოვანი ტექსტების გაგება-გააზრების სტრატეგიების შემუშავება, თავისუფალი მეტყველების უნარ-ჩვევის განვითარება, ამზადებს მოსწავლეებს არა მხოლოდ რეალურ სიტუაციაში კომუნიკაციისთვის, არამედ გაკვეთილის ფარგლებში მიმდინარე ინტერაქციისთვის.
- იცვლება გაკვეთილის სოციალური ფორმებიც. ტრადიციული ფრონტალურ გაკვეთილს (პედაგოგი ლაპარაკობს, მოსწავლეები უსმენენ და მხოლოდ მაშინ ლაპარაკობენ, როდესაც დასმულ შეკითხვას უნდა უპასუხონ, ანუ როდესაც მასწავლებელი მათ ამის უფლებას დართავს) ემატება სხვა ფორმებიც: მუშაობა ჯგუფში ან წყვილში (Gruppen- und Partnerarbeit).
- იცვლება მასწავლებლის როლი, ის არის "დამხმარე სწავლის პროცესში" და არა ყოვლისმცოდნე ინსტანცია (გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი) და არც მხოლოდ მაგნიტოფონის ჩამრთველი (აუდიო-ლინგვალური მეთოდი).
- შეიცვალა სასწავლო მასალის კონცეფცია. უპირატესობა ენიჭება არა დახურულ, დაპროგრამებულ სასწავლო სისტემას, არამედ, ისეთ სასწავლო მასალას, რომლის ვარირება და შევსება შესაძლებელია მოსწავლეთა სპეციფიკური ინტერესებისა და მოთხოვნების გათვალისწინებით. რაც მასწავლებელთა კვალიფიკაციას განსაკუთრებულ მაღალ მოთხოვნებს უყენებს.

## ინტერკულტურული კონცეფცია

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის მოსწავლეთა ინტერესებზე ორიენტაციამ სპეციალისტებს შორის ცხარე კამათი გამოიწვია. აღმოჩნდა,

რომ ამ კონცეფციის მოთხოვნების შესაბამისად შექმნილი სახელმძღვანელოები არ ეხმიანება სხვადასხვა კულტურულ თუ ენობრივ სივრცეში მყოფ მოსწავლეთა ინტერესებს. ასეთი კამათის სანიშნუში მაგალითად იქცა ტაილანდურ სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში მიმდინარე გერმანული ენის სწავლების სიტუაციური აღწერა (Krampikowski, 1989; Saeng-Aramuang, 1987). აღმოჩნდა, რომ გერმანული ენის ყველა შემსწავლელის ინტერესების, სასწავლო პირობებისა და ტრადიციების გათვალისწინება ერთი სახელმძღვანელოს ფარგლებში შეუძლებელია. საჭიროა სახელმძღვანელოთა რეგიონალიზაცია - ანუ სახელმძღვანელოების მორგება, ადაპტირება კონკრეტულ რეგიონში არსებული სიტუაციის შესაბამისად.

გერმანული ენის როგორც უცხო ენის "კომუნიკაციური კონპეტენციაც" სხვადასხვა კულტურაში სხვადასხვაგვარად აღიქმებოდა.

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

- ინტერკულტურაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე თემა უნდა ეხმიანებოდეს მოსწავლეთა ცხოვრებისეულ გამოცდილებას და წარმოაჩენდეს შესასწავლ ენაზე მოლაპარაკე თანატოლთა გამოცდილებას.
- უცხო საწყაროს გაცნობა მხოლოდ გაკვეთილის დროს ხდება, ამიტომ აუცილებელია ტექნიკური საშუალებების (მედიების) ინტენსიური ჩართვა მეცადინეობის პროცესში. საჭიროა გააზრების დიდაქტიკის შემუშავება ვიზუალური, სმენითი თუ საკითხავი ტექსტებისთვის. გაგების სტრატეგიები ენის შემსწავლელების მიერ გაცნობიერებული უნდა იყოს.
- უცხო ენაზე ლაპარაკის უნარი უნდა აიგოს არა დიალოგიზირების უნარზე, არამედ გარკვეული მიზნის, გარკვეულ "თემაზე" ლაპარაკის სახით.
- ლაპარაკის უნარის განვითარება უნდა მიმდინარეობდეს არა გამოცდებისა და იმიტაციის გზით, არამედ საკითხის გააზრებასა და მოსწავლეთა კრეატიულობაზე დაყრდნობით.
- გააზრების დიდაქტიკა ნიშნავს კითხვის და მოსმენის სპეციფიკური სტრატეგიების გაცნობიერებულად გამოყენებას.
- კითხვისა და მოსმენის უნარების განვითარება წარმოადგენს სწავლების მნიშვნელოვან ასპექტს.

- ინტერკულტურულად წარმართულ გაკვეთილში დიდი ყურადღება ეთმობა არა მხოლოდ ფუნქციონალურ, არამედ ფიქციურ ტექსტებსაც. მხატვრული ლიტერატურა (კვლავ) მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს სასწავლო პროგრამაში.
- უცხო ენის სწავლება ნიშნავს საკუთარი და უცხოენოვანი ქვეყნის კულტურის ცალკეული ელემენტებისა და სტრუქტურების შედარებას, რაც მოიცავს ენობრივი კონსტრუქციების, გრამატიკული სტრუქტურების შედარებასაც.
- შედარების პროცესი, რომელიც მუდამ გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს, როდესაც რაიმე სიახლეს ვეცნობით, გაკვეთილის ფარგლებში სალაპარაკო თემად, დისკუსიის საგნად უნდა იქცეს. გაკვეთილის პედაგოგიური წარმატებისთვის მნიშვნელოვანია იმის განხილვა თუ რა ინფორმაციას გვანვდის შესასწავლი ენის კულტურის შესახებ ახალი ტექსტი, სურათი, ფოტო, თუ როგორ მიმდინარეობს გარკვეული კლიშეებისა და სტერეოტიპების დამუშავების პროცესი.

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

სახელმძღვანელოებში მოცემული თემატიკა ცდილობს მაქსიმალურად გაითვალისწინოს მოსწავლეთა ინტერესები და მათი სოციალურ-კულტურული გარემო. სავარჯიშოებიც ენის ფუნქციონალური გამოყენებისკენ არის მიმართული და მოსწავლეებისგან ხშირად კრეატიულ მოპყრობას მოითხოვს. ძირითად ნაკლად, როგორც წესი, გრამატიკის საფუძვლიანი სწავლების "უგულვებელყოფა" და ენის "არასისტემური" სწავლება სახელდება. ენის შემსწავლელები უკეთ ართმევენ თავს კომუნიკაციურ ამოცანებს, მაგრამ კვლავინდებურად, ნაკლებად გამართულად მეტყველებენ.

### III ნაწილი

### კომუნიკაცია

### ენა როგორც კომუნიკაცია

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

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

კომუნიკაცია ინფორმაციის გადაცემისა და მიღების პროცესს წარმოადგენს, რომელშიც მინიმუმ ორი მხარეა ჩართული. ორი ადამიანის შეხვედრა ავტომატურად იწვევს ამ ორ ადამიანს შორის გარკვეული კომუნიკაციის დამყარებას. ჩვენი ნებისმიერი ქცევა მეორე ადამიანს გარკვეულ ინფორმაციას აწვდის ჩვენს შესახებ. როდესაც ვესალმებით, ვაჩვენებთ, რომ მასთან კომუნიკაციის დამყარება გვსურს. მაგრამ კომუნიკაცია მაშინაც მყარდება, როდესაც მეორე მხარეს არ მივმართავთ, ამით ვაჩვენებთ, რომ მასთან ურთიერთობა არ გვსურს. შესაბამისად, დუმილიც კომუნიკაციას წარმოადგენს, იმდენად, რამდენადაც მისი მეშვეობით მივანიშნებთ, რომ კომუნიკაციის დამყარება არ გვინდა. ამრიგად, ადამიანი "განწირულია" კომუნიკაციისთვის. ვაცლავიკის სწორად ციტირებული სიტყვები რომ გავიმეოროთ: "ადამიანს არ შეუძლია აარიდოს თავი კომუნიკაციას" (Watzlawick, 2000; 53<sup>41</sup>)

კომუნიკაცია შეიძლება იყოს სიმეტრიული ან ასიმეტრიული, უნებლიე ან ნებელობითი, ვერბალური ან არავერბალური.

<sup>41</sup> "Man kann *nicht* nicht kommunizieren".

სიმეტრიული და ასიმეტრიული კომუნიკაცია

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

ნაპელოზითი და უნაპელოზი კომუნიკაცია

უნაპელოზი კომუნიკაცია, როდესაც კომუნიკანტებს (კომუნიკაციის პროცესში მონაწილე პირებს) ერთმანეთთან ინფორმაციის გაცვლა განზრახული არა აქვთ, მაგრამ გარკვეული მიზეზების გამო მათ შორის მაინც მყარდება კომუნიკაცია. ასე მაგალითად, ავტობუსში ან მატარებელში მყოფი ადამიანები უნაპელოზი ამყარებენ ერთმანეთთან გარკვეული სახის კონტაქტს (ძირითადად, არავერბალურს).

ნაპელოზითი კომუნიკაცია, როდესაც კომუნიკაციის პარტნიორები უერთობას თავისი სურვილით, განზრახ ამყარებენ.

ვერბალურ ნიშნებთან შედარებით, არავერბალური კომუნიკაციის ნიშნები, როგორც წესი, ნაკლებად სტრუქტურირებულია. ვერბალური ენა ბგერების, სიტყვებისა და წესების განსაზღვრულ რაოდენობას შეიცავს, რომელთა მართებულ გამოყენებას და ინტერპრეტირებას ადამიანი ონთოგენეზის ფარგლებში ეუფლება. არავერბალური ნიშნების გამოყენების მსგავსი, მტკიცედ დადგენილი წესები, იშვიათი გამონაკლისების გარდა, არ არსებობს. შესაბამისადაც, არავერბალური ნიშნების ცალსახად ინტერპრეტირება ძნელია.

არავერბალური ნიშნები, როგორც წესი, დროში განუსაზღვრელია. არავერბალურ კომუნიკაციას მტკიცედ დადგენილი საწყისი და სასრული ფაზა არ გააჩნია. სანამ კომუნიკაციის პარტნიორები ერთმანეთის მხედველობის არეში არიან, იქამდე გრძელდება არავერბალურ კომუნიკაცია. ჩაცმულობა, მიმიკა, ჟესტიკულაცია, სხეულის მოძრაობა, წარმოადგენს ერთგვარ სიგნალს, რომელიც პიროვნების შესახებ გარკვეულ ინფორმაციას გვანვდის.

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

არავერბალური კომუნიკაციის მართვა, როგორც წესი, უფრო ძნელია, ვიდრე ვერბალურის. ხშირად არავერბალური კომუნიკაცია უნებლიე, ნაკლებად მიზანმიმართული და ნაკლებად მართვადი ნიშნებისგან შედგება, ვიდრე ვერბალური კომუნიკაცია.

მიუხედავად ამისა, არავერბალური კომუნიკაცია მნიშვნელოვან ფუნქციას ასრულებს. არვერბალური კომუნიკაციის საშუალებით შესაძლებელია კომუნიკაციის პარტნიორისთვის მინოდებული ინფორმაციის დამატებითი არხის საშუალებით შევსება, დადასტურება, დაახლოებით ასე: როდესაც მიმტანს ყავას ვუკვთავთ და ვუბნებით "ორი ყავა, გეთაყვა", და თან ორ თითსაც ვაჩვენებთ, რაც ოფიციალტს მიღებული შეკვეთის რაოდენობას დამატებით უდასტურებს. ამდენად, რიგ შემთხვევებში არავერბალური კომუნიკაცია ავსებს ვერბალურს.

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

არავერბალური ნიშნებით გამოსატყუი ინფორმაცია ვერბალურ გამოხატვამებს შეიძლება დაუპირისპირდეს. მეგობრულსა და თბილ სიტყვებს არასათანადო მიმიკამ ან ხმის ტონმა მნიშვნელობა შეიძლება სრულებით შეუცვალოს.

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

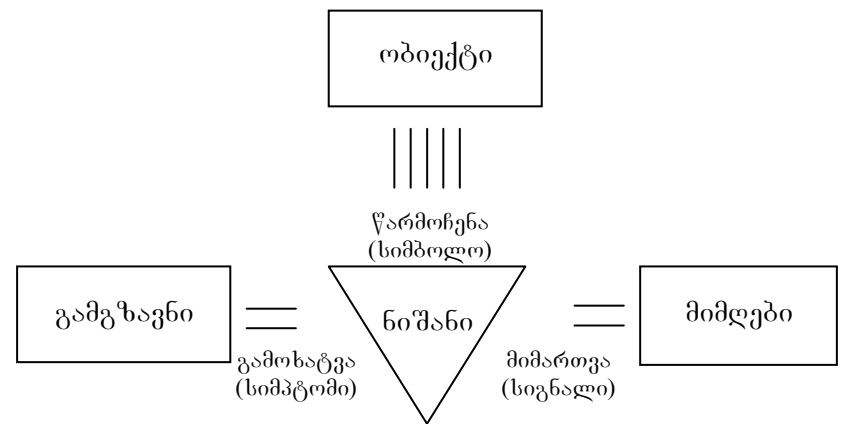
კომუნიკაცია წარმოადგენს კომპლექსურ მოვლენას, რომელშიც რამდენიმე კომპონენტის გამოყოფა შესაძლებელი. არსებობს კომუნიკაციის ამსახველი მრავალი მოდელი, მოვიყვანთ მხოლოდ რამდენიმე მათგანს.

## კომუნიკაციური მოდელები

### ორგანონ-მოდელი<sup>42</sup>

1934 წელს გამოქვეყნდა კარლ ბიულერის ნიგნი "ენის თეორია" - ("Sprachtheorie"), რომელშიც ერთ-ერთი პირველი ლინგვისტური კომუნიკაციური მოდელია მოცემული. კომუნიკაციის ცენტრში არის მოქცეული ნიშანი, რომელიც უშუალოდ დაკავშირებულია, ერთი მხრივ, ამ ნიშნის მთქმელთან ანუ "გამგზავნთან", მეორე მხრივ, თვითონ იმ საგანსა თუ მოვლენასთან ანუ "ობიექტთან", რასაც ეს ნიშანი აღნიშნავს, და მესამე მხრივ კი, ამ ნიშნის "მიმღებთან", ანუ იმ პირთან, ვისზეც მიმართულია ეს ნიშანი. შესაბამისად, ნიშანს გამოვლენის სამი ძირითადი ასპექტი აქვს: გამოხატვა (Ausdruck), წარმოჩენა (Darstellung) და მიმართვა (Appel). თითოეული ასპექტი ნიშნის სხვადასხვა ფუნქციას წარმოაჩენს.

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



<sup>42</sup> მიუხედავად იმისა, რომ კომუნიკაციური ფსიქოლოგიის თანამედროვე კვლევებში ორგანონ-მოდელი მნიშვნელოვან როლს პრაქტიკულად აღარ ასრულებს, მას დღესაც არ დაუკარგავს თავისი ღირებულება. განვითარების ფსიქოლოგიაში ის კვლავაც გამოიყენება, ბავშვებში ენის დაუფლების პროცესის კლასიფიცირებისა და აღწერისათვის.

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

- გამოხატვის ფუნქცია ნიშანსა და გამგზავნის შორის არსებულ მიმართებას (რელაციას) შეესაბამება. ასეთ დროს ნიშანი გამგზავნის ერთგვარ **სიმბოლოს** წარმოადგენს, რადგან გამგზავნის გამოსახვა იდეის კვალს ატარებს.
- წარმოჩენის ფუნქცია ნიშანსა და ობიექტს შორის არსებულ მიმართებას შეესაბამება. ასეთ დროს ნიშანი ობიექტის **სიმბოლოს** წარმოადგენს, რადგან გამგზავნი ნიშნის დახმარებით გარკვეულ საგნებსა თუ მოვლენებს წარმოაჩენს, ანუ ნიშანი (სიტყვა, წინადადება, ფესტი) ანაცვლებს ობიექტს, რომელზეც ეს ნიშანია მიმართული.
- მიმართვის ფუნქცია ნიშანსა და მიმღებს შორის არსებულ კავშირს გამოხატავს. ასეთ შემთხვევაში ნიშანი მიმღებისთვის **სიგნალს** წარმოადგენს. ნიშანი მიმართავს მიმღებს, აწვდის გარკვეულ ინფორმაციას, უზიარებს მას რაღაცას, უბიძგებს გარკვეული ქცევისკენ ან ქცევის შესაცვლელად, გარკვეულ გამოცდილებას აწვდის.

ბიულერის მოდელი კოდირება-დეკოდირების ტიპის კომუნიკაციურ მოდულების ნიმუშს წარმოადგენს. კოდირების-დეკოდირების მოდულები კომუნიკაციას განიხილავს როგორც პროცესს, რომლის დროსაც გამგზავნი შინაგან წარმოსახვებს (ინდივიდუალურ განზრახვას ან სინამდვილის წარმოდგენას) ვერბალურ/გრაფიკულ სახეს აძლევს ანუ გარკვეულ კოდში გადაჰყავს (ახდენს კოდირებას), შემდეგ ეს *კოდირებული* ინფორმაცია მიმღებს მიენოდება, რომელიც ამ ინფორმაციის დეკოდირებას ახდენს.

## ლასველის ფორმულა

1948 წელს ლასველმა გამოაქვეყნა წერილი კომუნიკაციის სტრუქტურისა და ფუნქციის შესახებ, რომელშიც შეეცადა გადაეღებინა გავრცელებული წარმოდგენა, თითქოს კომუნიკაცია გამგზავნის მიერ მიმღებზე ზეგავლენის მოხდენის ცალმხრივ პროცესს წარმოადგენს. ლასველის ეს ხშირად ციტირებული მოდელი "ლასველის ფორმულის" სახელითაა ცნობილი. კომუნიკაციის პროცესის უკეთ აღწერისათვის ლასველმა კომუნიკაციის შემდეგი კომპონენტები გამოჰყო:

- ვინ (გამგზავნი, კომუნიკატორი, ადრესანტი)

- რას ამბობს (ცნობა, ინფორმაცია, კომუნიკაცია, მესიჯი, შეტყობინება)
- ვის ეუბნება (მიმღებს, კომუნიკანტს, ადრესატს)
- რითი (ნიშნებით, სიგნალებით, ვერბალური, არავერბალური ნიშნებით)
- რა საშუალებით (არხი, მოდალურობა)
- რა განზრახვით (ინტენცია, მოტივაცია, მიზანი)
- რა ეფექტით (შედეგი)

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

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

## "კლასიკური" კომუნიკაციური მოდელი

როგორც უკვე აღინიშნა, კომუნიკაცია მინიმუმ ორ მხარეს საჭიროებს<sup>43</sup>, გამგზავნს, ანუ იმ ინსტანციას, რომელიც რაიმე ინფორმაციას გაცემს და მიმღებს ანუ იმ ინსტანციას, რომელიც ამ ინფორმაციას აღიქვამს. ასეთი მოდელი გულისხმობს, რომ რეალური კომუნიკაციის დროს ერთი და იმავე პირი მონაცვლეობით ხან ინფორმაციის გამგზავნია და ხანაც - მიმღები.

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

გამგზავნი, ისევე როგორც მიმღები, ერთი მხრივ, მნიშვნელობათა გარკვეულ მარაგს უნდა ფლობდეს, (მაგალითად: ცნებებს, აზრებს, პირად განცდებს და სხვ.) და, მეორე მხრივ, ნიშანთა, ფორმათა მარაგს (მაგალი-

<sup>43</sup> ის ადამიანიც კი, რომელიც საკუთარ თავს ელაპარაკება, თავის თავში აერთიანებს კომუნიკაციის ორივე მხარეს.

თად: სიტყვებს, ჟესტებს და სხვ.). კომუნიკაცია მხოლოდ მაშინ შეიძლება იყოს წარმატებული, როდესაც გამგზავნისა და მიმღების მნიშვნელობათა და ნიშნათა მარაგი ერთმანეთს სრულად თუ არა, დიდწილად მაინც ემთხვევა. თანაც ყოველი კონკრეტული მნიშვნელობა კონკრეტულ ფორმას უნდა უკავშირდებოდეს ანუ მნიშვნელოვანია ის, რომ გამგზავნს და მიმღებს მნიშვნელობისა და ფორმის დაკავშირების საერთო წესი ჰქონდეთ. შესაბამისად, წარმატებული კომუნიკაციისთვის საჭიროა, რომ გამგზავნიც და მიმღებიც ერთ ფორმას (სიტყვას) ერთნაირ მნიშვნელობას (შინაარს) ანიჭებდეს. მაგალითად, ორივე მხარე სიტყვა "მუნა"-ს წარმოთქმისას უნდა გულისხმობდეს მუნას და არა სხვა რამეს.

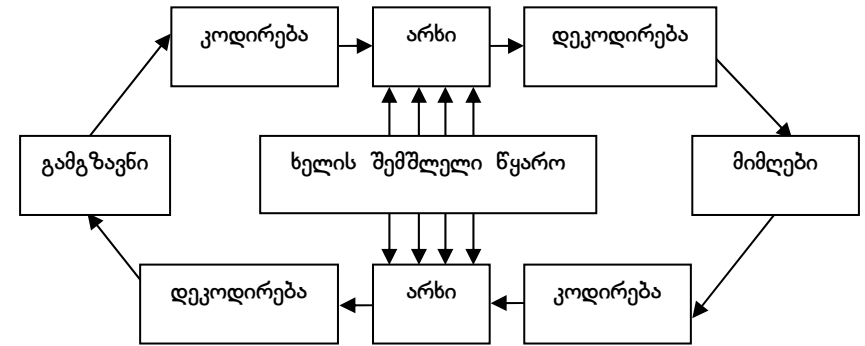
გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ არსებობდეს არხი, რომლის მეშვეობითაც კომუნიკაციის პარტნიორები ერთმანეთს დაუკავშირდებიან. ეს არხი შეიძლება იყოს უბრალოდ მოკლე დისტანცია მოლაპარაკეთა შორის, ან სატელეფონო კაბელი, ან რადიოტალღები და ა.შ. ინფორმაციის არხის დაზიანებამ შეიძლება მნიშვნელოვანი გაუგებრობები გამოიწვიოს,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

ნორმალურ ვითარებაში კომუნიკაცია ასეთი სახით წარმოგვიდგება:

გამგზავნი მნიშვნელობათა მარაგიდან მნიშვნელობების გარკვეულ რაოდენობას აიღებს და მას გარკვეულ თანმიმდევრობაში მოიყვანს. შემდეგ, ფორმების მარაგიდან ფორმათა ზუსტად იმ რაოდენობას აიღებს, რომელიც საჭიროა, და მნიშვნელობის მქონე ერთეულებს შესაბამის ფორმას მოარგებს, ანუ მნიშვნელობის კოდირებას მოახდენს. ასეთი გზით შექმნილ ნიშნათა თანმიმდევრობას (პრაქტიკულად კი, ფრაზას, წინადადებას, ტექსტს) გამგზავნი ალქმადი სიგნალის (ბგერითი ან გრაფიკული სახით) მიმღებს გაუგზავნის. სანამ ინფორმაცია მიმღებს მიაღწევს, ის შეიძლება "დაზიანდეს" (მაგალითად, სხვა ხმებით დაიფაროს), ამიტომ გასათვალისწინებელია, თუ რა გზით ხდება ინფორმაციის მიწოდება. ამ "გზას", როგორც უკვე ითქვა, არხს ანუ კანალს უწოდებენ. მიმღები აღიქვამს ინფორმაციას, რომელიც ნიშნათა თანმიმდევრობისგან შედგება და რადგან მიმღების მნიშვნელობათა მარაგი ისევე, ან თითქმის ისევე, უკავშირდება ფორმათა მარაგს, როგორც ამას გამგზავნის შემთხვევაში ჰქონდა ადგილი, მიმღებს ალქმული ფორმიდან შესაბამისი შინაარსის გამოტანა ანუ ინფორმაციის დეკოდირება არ უჭირს. დეკოდირების პროცესის დასრულების შემდეგ მიმღები იმავე შინაარსს მიიღებს, რაც გამოუგზავნეს და ახლა მას შე-

უძლია, თავის მხრივ, საკუთარი ინფორმაცია მიანდოს კომუნიკაციის პარტნიორს.

ენის "კლასიკური" კომუნიკაციური მოდელი გრაფიკულად ასე შეიძლება გამოვსახოთ.



ამ მოდელის მიხედვით, ენის პროდუქცია (კოდირება) და რეცეპცია (დეკოდირება) სარკისებრ პროცესებს წარმოადგენს, რაც მთლად მართებული არ არის. მსმენელის მიერ სიტუაციის გაგება მუდამ კონტექსტის გათვალისწინებით მიმდინარეობს, რაც გაგების პროცესზე გარკვეულ ზეგავლენას ახდენს. მსმენელის მიერ აღქმული გამონათქვამები მის ცნობიერებაში მყოფ კოგნიტიურ შინაარსს უკავშირდება, რაც კოდირებულ ინფორმაციას სცდება. დეკოდირების პროცესის შედეგად მსმენელის გარკვეული წარმოდგენები იცვლება, მდიდრდება მისი გამოცდილება, რაც საბოლოო ჯამში, მის ქმედებაზე ახდენს გავლენას.

ფსიქოლინგვისტიკისთვის პირველ რიგში საინტერესოა სწორედ იმ კომუნიკაციური პროცესების შესწავლა, რომლებიც განაპირობებენ ინფორმაციის დამუშავებას. შესაბამისად, ფსიქოლინგვისტიკის კვლევის ობიექტს წარმოადგენს ენის რეცეპცია ანუ ინფორმაციის აღქმა, და პროდუქცირება ანუ ინფორმაციის გაგზავნა.

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

## რეცეფციის პროცესი

### პერსონალური ინფორმაციის აღქმა

განსაცვიფრებელია ადამიანის უნარი ბგერათა ნაკადში გამოარჩიოს ცალკეული სიტყვები, მიუხედავად მთქმელთა წარმოთქმის ინდივიდუალური განსხვავებებისა. ასევე განსაცვიფრებელია ადამიანის უნარი განსხვავებული კონტექსტების მიუხედავად ამოცნოს ნათქვამის მნიშვნელობა. როგორც წესი, უპრობლემოდ ვახერხებთ ე.წ. ომონიმურ (საერთო ფლერადობის, მაგრამ განსხვავებული მნიშვნელობის მქონე) სიტყვათა მნიშვნელობის მართებულ ამოცნობას. ჩვეულებრივ, გარკვეულ სიტუაციაში წარმოთქმული წინადადების "ეს არის შენი ნაქები ბარი?" (1სამუშაო იარაღი, 2კაფე-ბარი; 3მთა-ბარი) მართებული გაგება განსაკუთრებულ სიძნელეს არ წარმოადგენს. ხშირ შემთხვევაში შესაძლებელია მთქმელის ვინაობის ხმით იდენტიფიკაცია, ისევე როგორც, მისი განწყობა/ინტენციის ამოცნობა.

საკითხავია თუ როგორ ვახერხებთ ბგერათა ნაკადის ასეთ სეგმენტაციასა და იმავდროულად ინტერპრეტაციას?

### გამონათქვამის აღქმის საფეხურები

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

- (ა) გავიგეთ რომ მან თქვა "მ" და არა "ც";
- (ბ) გავიგეთ რომ მან თქვა "მერი" და არა "ცერი";
- (გ) გავიგეთ რომ მან თქვა "მერი ზის" და არა "მერს ზის";
- (დ) ცნობიერებაში არსებული კოგნიტიური შინაარსის დახმარებით მივხვდით, რომ მერი სკამზე, დივანზე, მანქანაში... ზის;
- (ე) ან მივხვდით, რომ მერი სკამზე კი არა, ციხეში ზის;
- (ვ) ჩვენ გავიგეთ რომ მერი აღნიშნავს თანამდებობის პირს და არა ქალის სახელს ან პირიქით;
- (ზ) რომ მთქმელმა არ იხუმრა და რეალობის შესატყვისი ინფორმაცია მოგვანოდა;

ამის შესაბამისად, შესაძლებელია ენობრივი გამონათქვამების გაგების შემდეგი საფეხურები გამოვყოთ:

- (ა) ბგერების (ფონემების) აღქმა;
- (ბ) ცალკეული სიტყვების გაგება;
- (გ) სიტყვათა გრამატიკულად მონესრიგებული თანმიმდევრობის გაგება (სინტაქტიკური საფეხური);
- (დ) + (ე) + (ვ) კოგნიტიური შინაარსის გაგება (ობიექტების, ცნებების, და მათი რელაციების გაგება; პროპოზიციების გაგება);
- (ზ) მთქმელის განზრახვის გაგება (მთქმელის ინტენცია - ჩვენს მაგალითში ეს იქნებოდა *ინფორმირების* ინტენცია);
- (თ) რეაგირება, რომ ნათქვამის შეფასებისა და მთქმელის განზრახვის გაგების საფუძველზე ჩვენგან გარკვეულ (ადეკვატურ) რეაქციას მოვლიან.

რეცეფციის ეს პროცესები ერთმანეთის მიყოლებით კი არა, არამედ პარალელურად მიმდინარეობს. ჩვენ ერთდროულად ვახერხებთ, როგორც ფონეტიკური, ისევე სემანტიკური (შინაარსობრივი), სინტაქტიკური (გრამატიკული) და ასევე პრაგმატულ-სიტუაციური ინფორმაციის აღქმას. ხშირად მთლიანი წინადადების, ანუ გამონათქვამის ყველა სიტყვის ბოლომდე მოსმენა არც არის აუცილებელი, გამონათქვამის შინაარსის ან მთქმელის ინტენციის გამოსაცნობად. "შენმა სიტყვებმა ისე გამახარა, რომ ბედნიერებისგან მეცხრე..." ამ შემთხვევაში, ალბათ არავის გაუჭირდება წინადადების დასრულება და თან მთქმელის განზრახვის - სიხარულის გამოხატვის - ამოცნობა. შესაბამისად, რეცეფციის პროცესი "ქვემოდან ზემოთ" (bottom up) არ მიმდინარეობს. რეცეფცია თითოეული სიტყვის გაგებისა და გაზრების შედეგი არ არის, ანუ ის ყველა მონაცემის მიღებაზე დამოკიდებული არ გახლავთ. მაგრამ რეცეფცია არც "ზემოდან ქვემოთ" (top down) მიმდინარეობს და მხოლოდ "მოლოდინის" მიერ განპირობებულ ფენომენს არ წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში, შინაარსის იდენტიფიცირება მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, როდესაც მსმენელმა იცის, თუ რის თქმა უნდა მთქმელს, რაც თავისთავად აბსურდს წარმოადგენს, რადგან ასეთ დროს კომუნიკაცია აზრს კარგავს.

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

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

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

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

ყველა ეს ექსპერტი დგას საერთო დაფის წინ და ყოველი მათგანი წერს იმას, რაც გაიგო. ბგერების სპეციალისტები გაგონილ ბგერებს შესაბამისი თანმიმდევრობით წერენ. სიტყვების სპეციალისტები ბგერების საფუძველზე ნათქვამ სიტყვებს ადგენენ, ხოლო უფრო მაღალი დონის სპეციალისტები ამ სიტყვებს ინტერპრეტაციას უკეთებენ და საკომუნიკაციო სიტუაციას ავსებენ.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> არსებობს ოდნავ განსხვავებული მოდელიც, ეგრეთ წოდებული პანდემონიუმის მოდელი. (Wimmer / Perner, 1979), რომლის მიხედვით, ინფორმაციის დამუშავება იერარქულად არის განაწილებული. უხეშად რომ ვთქვათ, ყოველი მომდევნო დონის სპეციალისტი იღებს გადაწყვეტილებას რამდენად სწორედ შესარულეს თავისი სამუშაო წინა საფეხურის ექსპერტებმა.

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

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

### ფონეტიკური დამუშავება (აღქმა)

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

მართლაც, ერთი და იგივე ბგერა სხვადასხვანაირად წარმოითქმის. იშვიათია, რომ ორი ადამიანი ერთნაირად წარმოთქვამდეს რომელიმე ბგერას. წარმოუდგენელია ისიც, რომ ერთი და იგივე ბგერა განსხვავებულ პოზიციებში (განსხვავებულ ბგერით გარემოცვაში) ერთნაირად წარმოითქვას, რადგან ფონემა ცოცხალი წარმოთქმის ყოველ ცალკეულ მომენტში ცვალებადია. ბგერის წარმოთქმის ცვალებადობას, რომელიც დამოკიდებულია ბგერის ადგილზე ბგერათშეერთებაში, *ფონემის პოზიციური ცვალებადობა* ეწოდება. ფონემა იცვლება ყველა პოზიციაში, მაგრამ *სუსტ* პოზიციაში იცვლება მეტად, ხოლო *ძლიერ* პოზიციაში - ნაკლებად. ასე მაგალითად, "უ"-ს წინ "გ" ძლიერ პოზიციაშია და ინარჩუნებს თავის ორ ძირითად თვისებას - უკანაენისმიერობას და მჟღერობას, (მაგალითად: "გული"); იგივე "გ" სუსტ პოზიციაშია მომდევნო "ს"-ს წინ და ყრუ "ს"-ს გავლენით

კარგავს თავის ერთ-ერთ თვისებას - მჟღერობას, ამიტომაც სიტყვა "ამავს" წარმოვითქვამთ, უფრო როგორც "ამავს" (ახვლედიანი, 1956; 153). გარდა ამისა, მართლაც გასათვალისწინებელია სხვადასხვა დიალექტის გავლენაც. ასე მაგალითად, საქართველოში ბგერა "ლ"-ს რბილმა წარმოთქმამ ინდივიდის გერკვეულ რეგიონულ წარმომავლობაზე შეიძლება მიუთითოს.<sup>45</sup> სხვათა შორის, ენის ისტორიაში ხშირია შემთხვევები, როდესაც ენაში გარკვეული ფონემები ქრება ანდა ახალი ჩნდება. ასე მაგალითად, ძველ ქართულში არ უნდა ყოფილიყო ფონემა "ჟ". იგი შ-ს გამჟღერებამ მოგვცა, რაც თავდაპირველად, ალბათ, სწორედ შ-ს პოზიციური ცვალებადობით იყო განპირობებული (Гониашვილი, 1937, 111).

ცალკეული ბგერების სწორად გაგების პრობლემას ადვილად შეამჩნევს ყველა, ვისაც ტელეფონით გვარის ჩანერა ან კარნახი დასჭირვებია, ვთქვათ, თვითმფრინავის ბილეთის ან სასტუმროში ადგილის დასაჯავშნად. ამ სიძნელის გადასაღებად ხშირად მიმართავენ შემდეგ ხერხს, ცალკეული ბგერების ნაცვლად ასახელებენ სიტყვებს, რომლებიც ამ ბგერაზე იწყება. ბგერების კარნახის ეს წესი ეფუძნება კარგად ცნობილ გარემოებას, რომ ბგერების ამოცნობა ბევრად უფრო ადვილია, როდესაც ისინი სიტყვის ნაწილად არიან წარმოდგენილნი, ვიდრე დამოუკიდებლად, რადგან ასეთ დროს მსმენელს კიდევ სხვა, დამატებითი "დამხმარე საშუალება" აქვს ბგერების სწორად გაგებისათვის (დაფის მეტაფორის მიხედვით - შესაძლებელია მეორე დონის ექსპერტების ჩართვა).

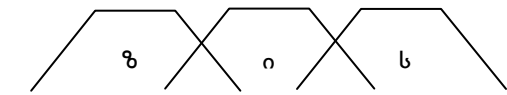
როგორც ვხედავთ, ცალკეული ფრაზების თუ სიტყვების ამოცნობა ცალკეული ფონემების იდენტიფიკაციის სიძნელით იწყება. როდესაც ჩვენთვის სრულებით უცხო ენას ვისმენთ, სიტყვების გამოცალკევება ხშირად გვიჭირს. უცხო ენა გვესმის, როგორც ბგერათა უწყვეტი ნაკადი, რომელშიც ცალკეული სიტყვებს შორის საზღვრების გავლება პრაქტიკულად შეუძლებლად გვეჩვენება. ასეც არის, მეტყველებისას სიტყვებს შორის პაუზები, როგორც წესი, ისეთივე სისშირით გვხვდება, როგორც უშუალოდ სიტყვების შუაში. მაგრამ ნაცნობი (მშობლიური) ენის მოსმენისას გვეუფლება სრული

ილუზია, თითქოს მეტყველება ისეთივე დანაწევრებული იყოს, როგორც დანერლი ტექსტი, სადაც სიტყვების საზღვრები მკაფიოდ არის მარკირებული შესაბამისი სასვენი ნიშნებითა და ბლანკი (გამოტოვებული) ადგილებით.

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



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



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

შეიძლება დავასკვნათ, რომ წარმოთქმული გამონათქვამების გასაგებად აკუსტიკური ინფორმაციის მხოლოდ ნაწილის აღქმაც საკმარისია. ამის კარგ მაგალითს წარმოადგენს გავრცელებული საბავშვო თამაში, რომლის დროსაც სიტყვის ყოველი ხმოვანი იცვლება რომელიმე ერთი ხმოვნით, ძირითადად [ა] ბგერით, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, გამონათქვამების აზრი მაინც გასაგები რჩება: რაც ამას ნაშნავს, რამ წარმოთქმა ჭარბ ანფარმაცას შატავს. სხვათა შორის, ერთი ხმოვნით დანერლი წინადადებების გასწორების (შესაბამისი ხმოვნებით მართებულად ჩანერის) დავალება უცხოური ენის სახელმძღვანელოებშიც (დაწყებით საფეხურზე) ხშირად გვხვდება.

<sup>45</sup> ასეთ ფონეტიკურ მოვლენას ალოფონს უწოდებენ, ანუ ფონემის მეტყველებაში რეალიზების ვარიანტს. ერთი ფონემის ორი ალოფონი სხვა ენაში შეიძლება ორ დამოუკიდებელ ფონემას წარმოადგენდეს. რუსულში რბილი "ლ" სიტყვათგანმასხვავებელი ბგერაა, ანუ ფონემაა. შევადაროთ: угол <у>голь. სხვადასხვა პოზიციის მიხედვით ბგერა შეიძლება სხვადასხვაგვარად წარმოითქმოდეს, მაგალითად, გერმანულში <ch>, გარკვეულ პოზიციებში, მაგალითად [a]-ს შემდეგ წარმოითქმის [χ] - სიტყვა "Dach", ხოლო [i]-ს შემდეგ [ç] - სიტყვა "ich". ორივე ბგერა წარმოადგენს [x] -ს ორ ალოფონს, (ე.წ. Ich-Laut და Ach-Laut)

ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც ადვილი შესაძლებელია, რომ ნათქვამის გასაგებად ხანდახან სიტყვის მხოლოდ ნაწილის აკუსტიკური აღქმა საკმარისი. რის ხარჯზე ვახერხებთ ნაკლები ინფორმაციის კომპენსირებას?

### სინტაქსური დამუშავება

ტრანსფორმაციულ-ნარმოშობი გრამატიკის გავლენით 60-70-იან წლებში ფსიქოლინგვისტური გამოკვლევების დიდი ნაწილი ენობრივი სტრუქტურების სინტაქსურ ანალიზზე იყო მიმართული. თავდაპირველად მიჩნეულ იქნა, რომ გრამატიკული სისტემის ლინგვისტური წესები წინადადების დამუშავების რეალურ ფსიქიკურ მექანიზმებს წარმოაჩენს. ექსპერიმენტების მიზანი სიღრმისეული სტრუქტურისა და ტრანსფორმაციების არსებობის ემპირიული დადასტურება გახლდათ. შესაბამისად, ჩატარდა ე.წ. "ტრანსფორმაციული ექსპერიმენტების" მთელი სერია, რომელთა ფარგლებში ცდისპირებს მოეთხოვებოდათ წინადადებების სხვადასხვა სახით ტრანსფორმირება ან სხვადასხვა ტრანსფორმაციული სირთულის მქონე წინადადებების დამუშავება, კლასიფიცირება და დამახსოვრება. ექსპერიმენტების მსვლელობისას იზომებოდა ცალკეული ოპერაციისთვის დახარჯული დრო, ტრანსფორმირებული წინადადებების გახსენების სიზუსტე და სხვა (Miller, 1962; Miller/McKean, 1964). მიუხედავად მრავალი ექსპერიმენტისა, ვერ მოხერხდა გრამატიკული წესებისა და ფსიქიკაში მიმდინარე ოპერაციების ეკვივალენტობის დამტკიცება.

სინტაქტიკური დამუშავების ფარგლებში ვარაუდობენ ე.წ. *პარსერის* (der Parser) - სინტაქტიკური ინფორმაციის დამუშავების მექანიზმის არსებობას. კვლევის ფარგლებში ყურადღების ცენტრში მოექცა საკითხი, თუ რამდენად ავტონომიურად მიმდინარეობს გამონათქვამების სინტაქტიკური დამუშავება, ანუ რამდენად ავტონომიურად მუშაობს პარსერი. ამ საკითხის გადასაჭრელად ძალზე გავრცელებული იყო ე.წ. "ტონალური ექსპერიმენტები" (Klick-Experimente), რომელთა არსი შემდეგში მდგომარეობს: ცდისპირებს ასმენინებენ წინადადებებს, რომელთა უშუალო შემადგენელ ნაწილებს შორის ან მათ სიახლოვეს (წინ ან შემდეგ) ტონალური სიგნალია დართული. წინადადების მოსმენის შემდეგ ცდისპირებმა უნდა დაასახელონ ის ადგილი, თუ სად გაისმა ტონალური სიგნალი. ცდისპირთა უმრავლესობა ასეთ სიგნალებს წინადადების უშუალო შემადგენელ ფრაზებს შორის ათავსებდა, რაც იმის საბუთად იქნა მიჩნეული, რომ შემადგენელი ფრაზები ფსიქიკურ რეალობას წარმოადგენს, რომელთა დამუშავება ავტონომიურად მიმდინარეობს. თუმცა ბევრ მკვლევარს დასახელებული ექსპერიმენტების ასე-

თი სახით ინტერპრეტაცია მთლად მართებული არ მიაჩნია (Levelt/d'Arcais, 1978; Tylor, 1981): რადგან არსებობს შესაძლებლობა, რომ საქმე გვაქვს post festum აღქმასთან და არა ავტონომიურ, მყისიერად მიმდინარე პროცესთან.

ამრიგად, დღეისათვის არსებული მონაცემებით, ძნელია იმის მტკიცება, თუ რამდენად ავტონომიურად მიმდინარეობს პარსერის მუშაობა. ცნობილია რაინერის და სხვათა ექსპერიმენტი (Rayner/ Carlson/ Frazier, 1983), რომელიც აჩვენებს, რომ პარსერი სინტაქტიკური სტრატეგიებით ოპერირებს და გამონათქვამის სემანტიკურ-პრაგმატულ ასპექტებს არ ეყრდნობა. ცდისპირებს შესთავაზეს წაეკითხათ შემდეგი წინადადებები:

The florist sent the flowers was very pleased.

(მეყვავილე გაგზავნა ყვავილები ძალიან კმაყოფილი იყო)

The performer sent the flowers was very pleased.

(შემსრულებელი გაგზავნა ყვავილები ძალიან კმაყოფილი იყო)

*ორივე წინადადება გრამატიკულად გაუმართავია*

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

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

## სემანტიკური დამუშავება

### კონტექსტის ცოდნა

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

ცდისპირებს მოასმენინეს შემდეგი წინადადებები:

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

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

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

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

ოთხეუ შემთხვევაში ვარსკვლავი (\*) აღნიშნავს იმ ბგერას, რომელიც ჩანაცვლებული იყო არავერბალური ტონით. მოსმენის შემდეგ ცდისპირები ამტკიცებდნენ, რომ მოიძინეს სიტყვა wheel, პირველ წინადადებაში ("აღმოჩენილ იქნა ბორბალი ლერძზე") სიტყვა heel მეორე წინადადებაში ("ქუსლი ფეხსაცმელზე"), სიტყვა peel მესამე წინადადებაში ("ქერქი ფორთოხალზე") და სიტყვა meal მეოთხე წინადადებაში ("სადილი მაგიდაზე").

შეიძლება დავასკვნათ, რომ სიტყვის აქტმა დამოკიდებულია არა მხოლოდ მის აკუსტიკურ გამოხატულებაზე, არამედ სიტყვის უშუალო ვერბალურ გარემოცვაზეც. საყურადღებოა ის გარემოება, რომ ექსპერიმენტში გამოყენებული წინადადებები პრაქტიკულად იდენტურია, განსხვავდება წინადადების მხოლოდ უკანასკნელი სიტყვა. აღმოჩნდა, რომ კრიტიკული ბგერის (და შესაბამისად სიტყვის) იდენტიფიკაცია სწორედ ამ უკანასკნელ სიტყვაზეა დამოკიდებული. ეს ფაქტი გვაძლევს საშუალებას დავასკვნათ, რომ, ჯერ ერთი, გაგონილისთვის მნიშვნელობის მინიჭება მყისიერად არ ხდება, და მეორეც, რომ მნიშვნელობის მინიჭებისას კონტექსტის ინფორმაცია მეტყველების დეფექტებს ავსებს, რაც გაგონილის შეფერხების გარეშე აქტის საშუალებას იძლევა.

## პრაგმატულ-სიტუაციური დამუშავება

### სიტუაციური ცოდნა

გაგონილის მართებული აქტის მნიშვნელოვან ფაქტორს სიტუაციის ცოდნა (სემანტიკური მესიერება) წარმოადგენს. ენობრივი ქმედება ყოველთვის გარკვეულ სიტუაციაში მიმდინარეობს და ხშირად სწორედ ამ სიტუაციით არის ნაკარნახევი. გარკვეულ სიტუაციაში დასმული კითხვა - "ფანჯარა ღიაა?" - მართებულად გვესმის, როგორც *მონოდეტა* დავსურით ფანჯარა და არა როგორც მთქმელის სურვილი მიიღოს ინფორმაცია, მართლაც ღიაა ფანჯარა, თუ არა. შესაბამისად, ასეთ დროს მართებული რეაქციაა ფანჯრის დახურვა და არა შეკითხვაზე პასუხის გაცემა: "ღიაა, ფანჯარა ღიაა."

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

### სამყაროს ცოდნა

გარდა უშუალოდ სიტუაციის ცოდნისა, ნათქვამის ინტერპრეტაციაში დიდ როლს სამყაროს ცოდნაც ასრულებს. შემდეგ მოცემულ წინადადებაში გამოტოვებული სიტყვის ამოცნობა, როგორც წესი, პრობლემას არ წარმოადგენს. "კოლუმბის მიერ \*\*\*\* აღმოჩენამ, შექრა მაშინდელი მსოფლიო", რადგან სამყაროს ცოდნა გვეკარნახობს, თუ რა აღმოაჩინა კოლუმბმა.

სამყაროს ცოდნა გაგონილი ინფორმაციის დაზუსტებაში გვეხმარება. ასე მაგალითად, გამონათქვამში:

*დილის ექვს საათზე ფრინველის ყიყიყის ძახილმა გამოძლიძის.*

ფრინველი დანამდვილებით აღიქმება, როგორც მამალი და არა როგორც, ვთქვათ, არწივი, იადონი ან კოდალა.

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

The man lifted the piano. (კაცმა აწია პიანინო)

The man tuned the piano. (კაცმა ააწყო პიანინო)

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

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

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

(1) The fish avoided the swimmer.

(თევზმა გვერდი აუქცია მოცურავეს)

(2) The fish attacked the swimmer.

(თევზი თავს დაესხა მოცურავეს)

(3) The shark swam rapidly through the water.

(ზვიგენი სწრაფად კვეთდა წყალს)

აღმოჩნდა, რომ ცდისპირები მესამე წინადადებას უფრო სწრაფად კითხულობდნენ, თუ მას წინ უსწრებდა მეორე წინადადება. სავარაუდოა, რომ ლექსიკური ერთეულების და კონტექსტში მოცემული ინფორმაციის დამუშავება ავტონომიურ პროცესებს წარმოადგენს. სიტყვის ლექსიკური დამუშავებისას აქტიურდება ამ სიტყვის ყველა მნიშვნელობა, რომლებიც კი მენტალურ ლექსიკონშია მოცემული. ხოლო კონტექსტი განაპირობებს სათანადო - ვინრო - მნიშვნელობის შერჩევას.

## პროდუცირების პროცესი

### ინფორმაციული და ინსტრუქციული

როდესაც ვწერთ ან ვლაპარაკობთ, ჩვენ კონცეპტუალური შინაარსი ენობრივი ერთეულების მონესრიგებულ თანმიმდევრობაში გადაგვყავს, რაც წარმოადგენს კიდევაც ენობრივ პროდუცირებას და რასაც ხშირად output-ის ტერმინით აღნიშნავენ.

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

ენობრივი პროდუქცია აერთიანებს როგორც ზეპირ (ლაპარაკს), ისევე წერით მეტყველებას (წერას). ლაპარაკი და წერა იმათავითვე გულისხმობს აზრის - კონცეპტუალური შინაარსის - მონესრიგებულ, სწორხაზოვან (თანმიმდევრულად ჩამოყალიბებულ) ენობრივ ერთეულებში გადაყვანას, რომელთა ფუნქციები საკმაოდ განსხვავებული შეიძლება იყოს.

კომუნიკაციური მოდელის განხილვისას აღვნიშნეთ, რომ რეცეპცია და პროდუცირება სარკისებრ პროცესებს არ წარმოადგენს. ლაპარაკისას მთქმელი ცდილობს, რომ მისი გამონათქვამი მსმენელისთვის რაც შეიძლება ინფორმაციული იყოს, რათა მსმენელმა გაიგოს ის, რის გაზიარებაც სურს მთქმელს. მაგრამ არსებობს ისეთი გამონათქვამებიც, რომლებიც მთქმელის პირადი მიზნების მისაღწევად არის მნიშვნელოვანი, რომლებმაც მისთვის

გარკვეული დადებითი შედეგი უნდა გამოიღოს. ასეთი სახის გამონათქვამები ინსტრუმენტალური ხასიათისაა. გამონათქვამის ინსტრუმენტალურობის ასპექტი კომუნიკაციის ზემოთ აღწერილ "კლასიკურ" მოდელში გათვალისწინებული არ არის.

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

"არალიტერატურული" გამონათქვამები, ჩვეულებრივ, მიუთითებს იმაზე, რომ კომუნიკაციის პარტნიორებს შორის "სოციალური დისტანცია" მცირეა. მაგრამ ნაკლებად ნაცნობ ან უცნობ გარემოში ადამიანი ხშირად ნეიტრალურ, სტანდარტულ ენას არჩევს, სოციალური კონვენციების შესაძლო დარღვევის თავიდან ასაცილებლად. ესეც ინსტრუმენტალური სტრატეგია გახლავთ.

შეკითხვა "საათი ხომ არა გაქვთ?"<sup>46</sup> ინსტრუმენტალური ხასიათის გამონათქვამს წარმოადგენს. ეს შეკითხვა მხოლოდ ისე რომ იქნეს დეკოდირებული, როგორც ეს ჩვენ მიერ აღწერილი მოდელის მიერაა ნავარაუდევია, მაშინ ამ კითხვაზე პასუხი იქნებოდა "დიახ" ან "არა". უმეტეს შემთხვევებში კი პასუხად ვიღებთ: "ახლა ... საათია". ასეთი პასუხი ნიშნავს, რომ მსმენელმა შეკითხვის არა მარტო უშუალო მნიშვნელობა გაიგო, არამედ ისიც, თუ რას გულისხმებოდა მთქმელი. შესაბამისად, მიმღებმა ამ წინადადებას მართებული ინტერპრეტაცია გაუკეთა.

### კონტაქსტის მნიშვნელობა

ის, თუ რას, ან როგორ ვამბობთ, დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა კონტექსტში გვინევს ლაპარაკი. ეს მოწმობს, რომ ენის პროდუცირების პროცესი მხოლოდ მაშინ არის სრულფასოვნად გასაგები, როდესაც ის ინდივიდის წინაშე დასმული სამოქმედო გეგმის კონტექსტის ნაწილად აღიქ-

მება. ამ მხრივ საინტერესოა შტრაიცის (Streitz, 1982) ექსპერიმენტი. ცდისპირებს ნაუკითხეს ტექსტი. ტექსტის წაკითხვამდე ცდისპირების ერთ ჯგუფს მისცეს ინსტრუქცია, რომ მათ ტექსტის მოსმენის შემდეგ მოეთხოვებოდათ ტექსტის რეპროდუცირება. ცდისპირებს მეორე ჯგუფს კი, რომელსაც იგივე ტექსტი ნაუკითხეს, დაევალოთ როგორც ტექსტის გადმოცემა, ასევე ტექსტის საფუძველზე მოცემული სააზროვნო ამოცანის ამოხსნა.

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

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

ოლსენის (Olsen, 1970) ცნობილ ექსპერიმენტში სხვადასხვა ფერის და ფორმის ხის გეომეტრიული ფიგურები გვერდიგვერდ მოათავსეს. ერთ-ერთი ფიგურის - თეთრი და მრგვალი ფიგურის - ქვეშ ოქროსფერი ვარსკვლავი დადეს. ცდისპირებს თხოვნენ, ხელით ჩვენების გარეშე, აეხსნათ ვარსკვლავის ადგილსამყოფელი. ვარსკვლავი მუდამ ერთი და იმავე ფიგურის ქვეშ იდო, ხოლო მის გვერდზე მყოფი ფიგურები სისტემატურად იცვლებოდა. პირველ შემთხვევაში მის გვერდზე დადეს შავი მრგვალი ფიგურა. მეორე შემთხვევაში თეთრი კუბი, ხოლო მესამე შემთხვევაში - სამი ფიგურა: შავი მრგვალი ფიგურა, შავი კუბი და თეთრი კუბი. ცდისპირები ასე უხსნიდნენ სასურველ ფიგურას ექსპერიმენტატორებს, შესაბამისად:

*ვარსკვლავი თეთრი ფიგურის ქვეშაა.*

*(როდესაც გვერდით შავი ფერის ფიგურა იდო)*

<sup>46</sup> ეს შეკითხვა სულაც არ წარმოადგენს "კარგი" ქართულის ნიმუშს, თუმცა ყოველდღიურ ცხოვრებაში საკმაოდ ხშირად გვხვდება.

ვარსკვლავი მრგვალი ფიგურის ქვეშაა.  
(როდესაც გვერდით კუბი იდო)

ვარსკვლავი მრგვალი, თეთრი ფიგურის ქვეშაა.  
(როდესაც გვერდით თეთრი კუბი, შავი მრგვალი ფიგურა  
და შავი კუბი იდო)

მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით ოლსენმა დაასკვნა, რომ პროდუქცი-  
რების პროცესი კონტექსტის მიმართ ფარდობითია და მსმენელის პერსპექ-  
ტივას ითვალისწინებს.

სხვათა შორის, ბავშვებს მსმენელისთვის მისაღები სტრატეგიების შერ-  
ჩევა ხშირად უძნელდებათ. ფლაველის (Flavell, 1985) მიერ ჩატარებულ ექს-  
პერიმენტში ბავშვებს უნდა ეკარნახათ თვალშეუხებელი უფროსებისთვის,  
თუ სად იმყოფებოდა ესა თუ ის საგანი. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებ-  
მა იცოდნენ, რომ უფროსებს მხედველობა შეზღუდული ჰქონდათ, ისინი  
თავიანთ ინსტრუქციებში ხშირად იყენებდნენ ისეთ სიტყვებს, როგორცაა  
*it, over there* (ის, იქ), რაც ბავშვების ეგოცენტრიზმსა და სხვისი პერსპექტი-  
ვის ვერმიღებაზე მეტყველებს. მხოლოდ დროის განმავლობაში სწავლობენ  
ბავშვები მსმენელის პერსპექტივის გათვალისწინებას.

შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენს ცნობიერებაში სიტყვები თავისი თვისებე-  
ბის ჯამის სახით არის მოცემული. ნიშნის გამოყენებას მოცემული კონტექს-  
ტი განსაზღვრავს, ანუ გამონათქვამის საბოლოო ფორმა ძირითადად კომუ-  
ნიკაციის პარტნიორზეა ორიენტირებული, და მისი პერსპექტივის გათვა-  
ლისწინებით ყალიბდება.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ენობრივი პროდუქციების  
პროცესი გარკვეულ სოციალურ კონვენციებისა და კონტექსტის გათვალის-  
წინებით მიმდინარეობს. მასზე მნიშვნელოვან ზეგავლენას დასახული ამოცა-  
ნების სპეციფიკა ახდენს. ის შეიძლება ინფორმაციული ან/და ინსტრუმენტა-  
ლური იყოს.

## ქესპურნი: სამეტყველო აქტების თეორია

სამეტყველო აქტების თეორიამ გადამწყვეტი ბიძგი მისცა თანამედროვე  
ენათმეცნიერების იმ ნაწილის განვითარებას, რომელსაც პრაგმატიკა ან  
პრაგმალინგვისტიკა ეწოდება<sup>47</sup>. 1955 წელს ჯონ ოსტინმა თავის ლექციების  
კურსში სამეტყველო აქტების თეორია ჩამოაყალიბა. ოსტინის გარდაცვალე-  
ბის შემდეგ ეს ლექციები მრავლისმეტყველი სათაურით გამოიცა: "How to  
do things with words"<sup>48</sup> ("როგორ შევქმნათ სიტყვებით საგნები"). ამ თეორი-  
ამ ენათმეცნიერებაში განსაკუთრებული აღიარება ჰპოვა ოსტინის მოწაფის,  
სერლის ნიგნის "Speech acts" (Searle, 1970) გამოქვეყნების შემდეგ. გერმა-  
ნულენოვან სამყაროში პრაგმატიკის დამკვიდრებას განსაკუთრებულად შე-  
უწყო ხელი ვუნდერლიქსმა (Wunderlich, 1976) და ჰაბერმასის შრომებმა  
(Habermas, 1971, 1988).

სამეტყველო აქტების თეორიას პროდუქციების პროცესის რაობის გან-  
მარტების პრეტენზია აქვს. ეს თეორია ცდილობს ახსნას, თუ რა ხდება მა-  
შინ, როდესაც ინდივიდი გამონათქვამს "აკეთებს". სამეტყველო აქტების  
თეორიის გამოყენებული ძირითადი ცნებების გაცნობა თვით თეორიის  
უკეთეს გაცნობაში დაგვეხმარება.

### ნაზისმიერი წინადადების თქმისას:

- ა) ვიყენებ ჩვენს საარტიკულაციო აპარატს და გამოვთქვამთ ბგერებს ან  
წერს/ვბეჭდავთასოებს შესაბამისი ხელსაწყოებით.
- ბ) იმავდროულად, ენობრივი სისტემის რეალიზებას ვახდენთ, გამოვთქვამთ  
ფონემებს, მორფემებს/სიტყვებს, წინადადებებს, ტექსტებს.

<sup>47</sup> სამეტყველო აქტების თეორია გარკვეულწილად ენის ფილოსოფიასა და ლოგიკას  
ესმიაწება. პირველ ყოვლისა, ენის ფილოსოფიაში ანტიკური ეპოქიდან კარგად  
ცნობილ პრობლემას, თუ რომელი წინადადება/გამონათქვამი არის ქვეყნობრივი და  
რომელი არა. ცხადია, საკითხის ასე დაყენება ბუნებრივი ენების წინადადებების  
დიდ რაოდენობას უყურადღებოდ ტოვებს. XX საუკუნეში განვითარდა ენის  
ანალიტიკური ფილოსოფია, რომელიც ბუნებრივი ენების ყველა წინადადების  
ანალიზის პრეტენზია ჰქონდა.

<sup>48</sup> გერმანულად ეს ნიგნი საკმაოდ მშრალი სათაურით "Zur Theorie der Sprechakte"  
(ენობრივი აქტების თეორიისათვის) გამოიცა.

გ) ენის საშუალებით ვეხებით სამყაროს სხვადასხვა საგნებსა და მოვლენებს და რაიმეს ვამბობთ მათ შესახებ, გამოვთქვამთ პროპოზიციებს.

ჩამოთვლილ ასპექტებს (ა, ბ, გ) ოსტინი უწოდებდა *ლოკუციას* ან *ლოკუციურ* აქტს. სერლი განასხვავებდა აღნიშნულ მოვლენებს და პირველ ორ მუხლს (ა, ბ) *გამოსატვის* აქტს, ხოლო მესამეს *პროპოზიციურ* აქტს უწოდებდა.

ნებისმიერ გამონათქვამს კიდევ დამატებითი ასპექტები აქვს:

დ) ჩვენ ვილატას მივმართავთ, ვილატას ველაპარაკებით.

ე) ვილატას მივმართავთ გარკვეული ინტენციით: გვინდა მას გარკვეული ინფორმაცია მივანოდოთ, მივესალმოთ, გავაფრთხილოთ, დავემუქროთ, დავპირდეთ, დავარწმუნოთ, გადავარწმუნოთ და სხვ.

როგორც ოსტინისთვის, ასევე სერლისთვის, გამონათქვამების ანალიზის დროს სწორედ ამ უკანსენელ ორ მუხლს (დ, ე) ცენტრალური მნიშვნელობა ენიჭება. ისინი მათ უწოდებენ: *ილოკუციას* ანუ *ილოკუციურ* აქტს.

გარდა ამისა, შესაძლებელია შემდეგი აქტის დამატებაც:

ვ) შექებით გვინდა ვილატა გავახაროთ, რჩევით ან მოწოდებით გარკვეული ქმედებისკენ ვუბიძგოთ ან გარკვეული ქმედებისგან თავი შევაკავებინოთ და სხვ.

გამონათქვამის ადრესატის სავარაუდო რეაქციას განმაპირობებელ მხარეს ოსტინი და სერლი *პერლოკუციას* ანუ *პერლოკუციურ* აქტს უწოდებენ.

ყველაფერი ეს ერთად სამეტყველო აქტს შეადგენს, რომელიც, ჩვეულებრივ, ოთხი ქვეაქტის ერთობლიობას წარმოადგენს: გამოსატვის აქტი, პროპოზიციური აქტი, ილოკუციური აქტი და პერლოკუციური აქტი.

- გამოსატვის აქტი წარმოადგენს აბსტრაქტული გრამატიკული ნიმუშების რეალიზებას (ფონემები, სიტყვები, წინადადებები). გამოთქმის აქტის შედეგი შეიძლება გრამატიკულად (ფონოლოგიურად, ლექსიკურად, სინტაქტურად) კორექტული იყოს ან არც იყოს.

- პროპოზიციური აქტი არის პროპოზიციის (მნიშვნელობის) რეალიზება. ის შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი ან მცდარი.

- ილოკუციურმა აქტმა შეიძლება გაამართლოს (gl cken) ან არ გაამართლოს, რაც დამოკიდებულია იმაზე, გაიგებს თუ არა ადრესატი მეტყველების აქტში ინტენდირებულ ფუნქციას, რომ მთქმელი, მაგალითად, პირობას იძლევა, ან აფრთხილებს, ან ემუქრება და სხვ. ილოკუციური გამონათქვამს მიეკუთვნება მისი "დაფარული" მნიშვნელობა. ყოფით სიტუაციაში თუ ვერ გავიგებთ გამონათქვამში "ჩაქსოვილ" მნიშვნელობას, როგორც წესი, მაშინ საშუალება გვაქვს დავაზუსტოთ ეს მნიშვნელობა: "შე მესმის

*რაც თქვი* (აკუსტიკურად, სემანტიკურად - ანუ მესმის გამონათქვამის გამოხატვის და პროპოზიციული აქტი), *მაგრამ რისი თქმა გინდა ამით? რას გულისხმობ?* (არ მესმის ილოკუციური აქტის არსი)".

- პერლოკუციური აქტი ადრესატის ქცევაზე გარკვეული გავლენის მოხდენის მცდელობას წარმოადგენს. ეს მცდელობა შეიძლება წარმატებული, ან წარუმატებელი იყოს, იმისდა მიხედვით, მიაღწია თუ არა მთქმელმა სასურველ მიზანს.

მაგალითისთვის განვიხილოთ ასეთი გამონათქვამი:

*ეს ძალიან სწრაფი მანქანაა.*

ქვეაქტი	სამეტყველო აქტი			
	გამოსატვის აქტი	პროპოზიციული აქტი	ილოკუციური აქტი	პერლოკუციური აქტი
ქვეაქტის რეზულტატი	გამონათქვამი	პროპოზიცია	ილოკუცია	პერლოკუცია
განხორციელება	ბგერები, სიტყვები, წინადადებები	იდეა სამყაროს შესახებ	ქმედების ფუნქციური ლირებულება	მიზანი / მსმენელის ინტენდირებული რეაქცია
შეფასების კრიტერიუმები	გრამატიკულად კორექტული / გრამატიკულად მცდარი	ჭეშმარიტი / მცდარი	გაამართლა / არ გაამართლა	წარმატებული / წარუმატებელი
მაგალითი: ეს ძალიან სწრაფი მანქანაა.	გრამატიკულად კორექტული	სწრაფი / მანქანა / მცდარი	1. შეტყობინება  ან  2. გაფრთხილება  ან  3. რჩევა  ...	მსმენელმა ახლა უკვე იცის რაც იცის მთქმელმა - წარმატება  მთქმელი უარს ამბობს თავის განზრახვაზე (ატაროს მანქანა) - წარმატება  მსმენელი არ ყიდულობს მანქანას - წარუმატებლობა

მოყვანილ მაგალითში მთქმელის წინადადება გრამატიკულად კორექტულია (გამონათქვამის აქტის შეფასება), დაუშვავთ, რომ შეესატყვისება სინამდვილეს (პროპოზიციული აქტი - ქეშმარიტი), ანუ საქმე გვაქვს სწრაფ მანქანასთან.

ეს გამონათქვამი სხვადასხვა სიტუაციაში შეიძლება სხვადასხვა ინტენციას გამოხატავდეს (ილოკუციური აქტი), ასე მაგალითად, ის შეიძლება იყოს შეტყობინება, ინფორმაციის გაზიარება, ან შეიძლება იყოს გაფრთხილება გამოუცდელი მძღოლისთვის, ან რჩევა მანქანის მყიდველისთვის. შესაბამისად, ამ გამონათქვამებში შეიძლება მიაღწიოს სასურველ მიზანს - წარმატებას (პერლოკუციური აქტი), თუკი პირველ შემთხვევაში მსმენელი აღიქვამს ინფორმაციას, მეორე შემთხვევაში, გამოუცდელი მძღოლი გადაიფიქრებს მანქანის მართვას. თუმცა შესაძლებელია ისიც, რომ სასურველი მიზანი არ იქნეს მიღწეული (ადრესატმა არ იყიდა მანქანა), მაშინ გვექნება წარუმატებელი პერლოკუციური აქტი.

აქტების ანალიზისას გარკვეულ პრობლემებს ვაწყდებით. ასე მაგალითად, წინადადების "ნინო აქ არის" და კითხვის "აქ არის ნინო?" პერლოკუციური შინაარსი ერთნაირია, როდესაც წინადადებები ერთსა და იმავე ადგილას ერთ დროს გამოითქმის. თუ გამონათქვამი "ნინო აქ არის" ნორმალური პროსოდის რეალიზაციას წარმოადგენს, ეს ნიშნავს, მთქმელი ვარაუდობს, რომ გამოთქმულ პროპოზიციას ქეშმარიტებას შეესაბამება. როდესაც მთქმელი კითხვას სვამს, მაშინ ეს წარმოადგენს სიგნალს, რომ მას პროპოზიციის ქეშმარიტების შემოწმება აინტერესებს. პრობლემატურად ჩანს ასეთი წინადადება; "ნეტავ ნინო აქ იყოს!" ასეთ შემთხვევაში, ცოტა არ იყოს, ჭირს წინადადების პროპოზიციულ შემცველობაზე ლაპარაკი, თუმცა ეს გარკვეულწილად მაინც შესაძლებელია. ამ წინადადების თქმისას ვგულისხმობთ, რომ ნინო აქ არ არის და რომ მის აქ ყოფნას ვნატრობთ. ცხადია, წინადადების ძირითადი დატვირთვა უკანასკნელ გარემოებაზე მოდის, ანუ მთქმელის სურვილის გამოხატვაზე, რაც ილოკუციურ აქტთან, წინადადების კომუნიკაციურ ფუნქციასთან, გაიგივდება.

ერთი შეხედვით შეიძლება მოგეჩვენოს, რომ განსხვავებები და მიმართებები აქტებს შორის მეტისმეტად ჩახლართულია. მაგრამ ეს მთლად ასე არ არის. გარდა ამისა, აქტები ყოველდღიურობაში გამოყენებულ იმ კრიტერიუმებს დიდწილად შეესაბამება, რომლებსაც ვიყენებთ, როდესაც გვსურს გამონათქვამის შეფასება, - მაგალითად, თუ რამდენად კორექტული იყო ესა თუ ის გამონათქვამი, რამდენად ნათლად გამოხატა სათქმელის მნიშვნელობა, რამდენად მიაღწია თავის მიზანს და როგორი რეაქცია გამოიწვია გამონათქვამის ადრესატის მხრიდან.

## სამეტყველო აქტების ურთიერთდამოკიდებულება

ზემოთ ითქვა, რომ ნებისმიერი გამონათქვამი, ჩვეულებრივ, ოთხი სამეტყველო აქტისგან შედგება. ეს თეზა დაზუსტებას მოითხოვს.

- გამონათქვამის აქტი ბუნებაში ილოკუციურ/პერლოკუციურ აქტის გარეშე პრაქტიკულად არ გვხვდება, თუმცა არსებობს ლინგვისტურად სამაგალითო წინადადებები, რომლებიც, როგორც წესი, ილოკუცია/პერლოკუციასთან დაკავშირებული არ არის. მაგრამ ასეთი წინადადებების გამოთქმა, კაცმა რომ თქვას, ენობრივ აქტსაც არ წარმოადგენს.
- პროპოზიციის გარეშე სამეტყველო აქტის არსებობა კი შესაძლებელია. მაგალითად "Hallo".
- ხშირად აღნიშნავენ, რომ არსებობს ილოკუცია/პერლოკუცია გამოთქმის აქტის გარეშე, მაგალითად: მუქარა, რომელიც მხოლოდ შესაბამისი მზერით არის გამოხატული, ანდა ვინმეს გაღანძვლა შუა თითის ჩვენებით. საკითხავია მხოლოდ, რამდენად არის ეს სამეტყველო აქტი? უპირანი ხომ არ არის, რომ ვთქვათ, რომ მეტყველების საშუალებით გამოსატქმელი მნიშვნელობა შესაძლებელია არავერბალურადაც გამოხატოთ. სამეტყველო აქტების თეორია კი არის თეორია, რომელიც "სამეტყველო ქცევას" უკავშირდება.
- გასათვალისწინებელია შემდეგი გარემოებაც, რომ სამეტყველო აქტების თეორია ძირითადად წინადადებებს განიხილავს, თუმცაღა შესაძლებელია, რომ სამეტყველო აქტების მატარებელი წინადადებაზე უფრო პატარა ერთეული იყოს, ან რამოდენიმე წინადადებისგან შედგებოდეს. შესაბამისად, სამეტყველო აქტების თეორიის ინსტრუმენტარიუმით ტექსტების ანალიზის მცდელობა გარკვეულ სიძნელებებთან არის დაკავშირებული.

ილოკუციური/პერლოკუციური აქტზე ხშირად გარკვეული ინდიკატორები მიუთითებენ. ესენი შეიძლება იყოს გარკვეული ზმნები, როგორიცაა მაგალითად: გაირდები, გთხოვ... ან ისეთი სიტყვები, როგორიცაა, "გეთაყვა", "იმედია" და სხვ.<sup>49</sup> ილოკუციური აქტის მნიშვნელობა დიდწილად კონტექსტსა და სიტუაციაზე დამოკიდებულია. ერთი და იგივე წინადადება, განსხვავებულ ვითარებაში, შეიძლება აბსოლუტურად განსხვავებულ ილოკუციას გამოხატავდეს. მაგალითად, წინადადება "ეს მანქანა ძალიან ცოტა ბენზინს წვავს." მანქანის

<sup>49</sup> გარკვეულ ენებში სიტყვათწყობას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. ასე მაგალითად, გერმანულში ზმნის ადგილი თხრობით და კითხვით წინადადებაში (ohne W-Wörter) მკაცრად გამოიჯნულია (მეორე ადგილას - თხრობით წინადადებაში და პირველ ადგილას - კითხვითში). თუ თხრობითი წინადადებით შესაძლებელია პრაქტიკულად ყველა ტიპის ილოკუციური აქტის წარმოება, კითხვითი წინადადებით ეს გამოირიცხულია. ამიტომ წინადადების პირველ ადგილას ზმნის გამოჩენა მნიშვნელოვან ინდიკატორს წარმოადგენს.

ყიდა-გაყიდვის მოლაპარაკებებისას მას სულ სხვა ფუნქცია აქვს, ვიდრე, როდესაც მეგობრები მოგზაურობის გეგმებს აწყობენ და ტრანსპორტის საშუალებას არჩევენ. ანდა ავილოთ ასეთი წინადადება, "არ გამაგიყო ახლა!" შესაფერის სიტუაციაში ეს წინადადება შეიძლება მუქარას წარმოადგენდეს, მაგრამ განსხვავებულ ვითარებაში შეიძლება ასევე სინარულსაც გამოხატავდეს.

არსებობს ე.წ. ირიბი სამეტყველო აქტები. ისინი მეტწილად კონვენციური ხასიათის წინადადებებს წარმოადგენს. ასეთებს განეკუთვნება, მაგალითად, როდესაც სამსახურში უფროსი ეუბნება თავის მდივანს: "გთხოვთ, გააგზავნოთ ფაქსი ამ მისამართზე". ილოკუციური ინდიკატორის მიხედვით ეს გამონათქვამი თხოვნას წარმოადგენს, მაგრამ რეალურ ვითარებაში ის ბრძანების ფუნქციას ასრულებს.

მეტყველების აქტების თეორია კომუნიკაციის კვლევისათვის ძალზე ნაყოფიერი აღმოჩნდა. ის საკმაოდ ნათლად და დეტალურად აღწერს იმას, თუ როგორ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული ენობრივი გამონათქვამი, პროპოზიცია და ამ გამონათქვამის კომუნიკაციური ფუნქცია. თუმცა ამ თეორიას რამდენიმე ხარვეზიც აქვს.

- თეორია აღწერს დიალოგის მიმდინარეობას პრაქტიკულად მხოლოდ მთქმელის პოზიციიდან. ის მეტადაა ორიენტირებული იმაზე, თუ რას გულისხმობს და რას აკეთებს მთქმელი.
- ეს თეორია იკვლევს წინადადებებს. ამ თეორიის ცნებებით გაძნელებულია უფრო გრძელი გამონათქვამების კომუნიკაციური ფუნქციის აღწერა.
- სამეტყველო აქტების თეორია ენის დიალოგურ, ზეპირ გამოყენებას შეისწავლის. მისი ადაპტირება მონოლოგური ან დანერვილი ენისთვის სირთულეს წარმოადგენს.
- სამეტყველო აქტების თეორია თუმცა კი ენის დიალოგურ გამოყენებაზეა მიმართული, მაგრამ დიალოგში მონაწილე პარტნიორების როლების მონაცვლეობას არ აღწერს.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> რამდენად სერიოზულია დასახელებული ნაკლი - საკამათოა. ჯერ ერთი, ეს თეორია მიზნად არ ისახავდა დიალოგის მონაცვლეობის განმარტებას. მეორეც, დიალოგში სამეტყველო აქტები ერთმანეთის შემთხვევით ჯაჭვს არ წარმოადგენს. სამეტყველო აქტის რეალიზება მომდევნო (საპასუხო) სამეტყველო აქტს განაპირობებს. ასე მაგალითად, როდესაც მთქმელი დიალოგის პარტნიორს თხოვნით მიმართავს, მოსალოდნელი პასუხების რაოდენობა შეზღუდულია (ანუ პირველი სამეტყველო აქტი ზღუდავს მომდევნო აქტის ალტერნატივებს). სავარაუდოა, რომ პარტნიორი ან შესარულეს ამ თხოვნას, ან უარს იტყვის მის შესრულებაზე. ისიც შესაძლებელია, რომ მან *ნაუყრუოს* თხოვნას, იგნორირება გაუკეთოს მას და სულ სხვა საკითხზე გააგრძელოს ლაპარაკი, მაგრამ დიალოგის ასეთი განვითარება, როგორც წესი, ინტერაქციას ამიძებებს და ხელს უშლის მოლაპარაკეთა კოოპერაციას.

## გამოყენებული ლიტერატურა

1. Леонтьев А.А.(1970) Социальное и естественное в семиотике. В кн. "Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку"
2. Алхазிшвили А.А. "Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке" Тбилиси, 1984
3. Гониашвили, Т. (1937): К истории одного звука в грузинском. Известия ИЯИМК, т. II
4. Майерс Д.; Психология; Пер. с англ. И.А.Карпиков; Минск, 2001
5. Мартине А. (1963) Основы общей лингвистики. «Новое в лингвистике», вып. III
6. Чесноков П. (1977) Неогумбольдтианство. В сб. «Филосовские основы зарубежных направлений в языкознании»
7. Щерба, Л.В. 1947, Преподавание иностранного языка в средней школе; Общие вопросы методики, АПН РСФСР, М-Л
8. ახვლედიანი, გ. (1956): ზოგადი ფონეტიკის შესავალი, თბილისი
9. გამყრელიძე, თ. (2000): რწეული ქართველოლოგიური შრომები, თბილისი
10. გამყრელიძე, თ./კვიციანი, ზ. / შენგელია, ნ. (2003): თეორიული ენათმეცნიერების კურსი, თბილისი
11. კატროზია, ა. (1998): ენა, ტექსტი, თარგმანი, ახალი პარადიგმები, NI, თბილისი
12. მინდაძე ა. (1984): ნერვული დაავადებანი, თბილისი
13. მინდაძე ი. (2005): ჯგუფის თვითმყოფადობა და კულტურული მესხიერების სატები, თბილისი.
14. რამიშვილი გ. (1978): ენის ენერგეტიკულ თეორიის საკითხები; თბილისი
15. სოსიური ფ. (2002): ზოგადი ენათმეცნიერების კურსი, თბილისი
16. ტოლიაშვილი ბ. (2005): ბავშვის აზროვნების განვითარების თავისებურებები, მაცნე, ფსიქოლოგია, დ.უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის პერიოდული ჟურნალი, NI, თბილისი, 146-151
17. ჰერდერი ი.გ. (1973) გამოკვლევა ენის წარმოშობის შესახებ; "მაცნე" ფილოსოფიის, ფსიქოლოგია, ეკონომიკისა და სამართლის სერია, ნ. 1 ტომი
18. Алхазишвили А.А. (1984): Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке, Тбилиси
19. Гониашвили, Т. (1937): К истории одного звука в грузинском. Известия ИЯИМК, т. II
20. Леонтьев А.А.(1970): Социальное и естественное в семиотике. В кн. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку, Москва
21. Мартине А. (1963): Основы общей лингвистики, Новое в лингвистике, вып. III
22. Майерс Д. (2001): Психология; Пер. с англ. И.А.Карпиков; Минск
23. Чесноков П. (1977) Неогумбольдтианство. В сб. Филосовские основы зарубежных направлений в языкознании
24. Щерба, Л.В. (1947): Преподавание иностранного языка в средней школе; Общие вопросы методики, АПН РСФСР, М-Л
25. Albert, H. (1969): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen
26. Ament, W. (1899): Die Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde, Leipzig
27. Anderson, J. R. (1974): Verbatim and propositional representation of sentences in immediate and long-term memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, 149-162
28. Apeltauer, E. (2002): Grundlagen des Erst und Fremdspracherwerbs, Berlin
29. Ard, J. / Homburg, T. (1983): Verification of language transfer. In: Gass, S./Selinker, L. (eds): Language transfer in language learning. Rowley (Massachusetts)
30. Asher, J.J. / Garcia, R. (1969): The optimal age to learn a foreign language. In: Modern language Journal 53, 334-341

31. **Barcley, J.R. / Brensford, J.D. / Franks, J.J. / Mccarrell, N.S. / Nitsch, K.;** (1974): Comprehension and Semantic flexibility. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, 471-481
32. **Berko, J.** (1958) (dt 1974): Das Erlernen der englischen Morphologie durch das Kind; In: W.Eichler/A.Hofer (Hrsg), 215-242
33. **Bernstein, Basil** (1958): Some Sociological Implications of a Linguistic Form, in: *British Journal of Sociology* 10, 311-326;
34. **Bernstein, Basil** (1962): Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence, In: *Language and Speech* 5, 221-240
35. **Bernstein, Basil** (1964): Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences, In: Gumperz, J.J./Hymes, D. (eds), (1964): *The Ethnography of Copmunication* (*American Anthropologist* 66, 6, 2), 55-69
36. **Bernstein, Wolf Z.** (1986): Disambiguierung, Differenzierung und Verstehensgrammatik im Leseunterricht DaF?, In:Fragezeichen, H.2, 3-11
37. **Bloomfield L.** (1833): *Language*; New York: Holt & Co.
38. **Bloomfield L.** (1914): *Introduction to the study of Language*. New York: Holt & Co.
39. **Bodmer, F.** (1955): *Die Sprachen der Welt*, Köln
40. **Borke, H.** (1975): Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology* 11, 240-243
41. **Bower, G.H. / Bblack, J.B. / Turner, T J.** (1979): Scripts in memory for text; *Cognitive Psychology* 11,
42. **Bower, G.H. / Cohen, P.R.** (1981): Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. Stanford: Stanford University
43. **Braine, M.D.S.** (1976): Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (serial No. 164)
44. **Bühler, K.** (1934) *Sprachtheorie*, Fischer, Jena,
45. **Buzkamm, W.** (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichtes*; Tübingen und Basel
46. **Changeux, P.J.** (1984): *Der neuronale Mensch. Wie die Seele funktioniert – die Entdeckungen der neuen Gehirnforschung*. Reinbek: Rowoh
47. **Chomsky, N.** (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. Reprint. Berlin and New York
48. **Chomsky, N.** (1959): Review of Skinner's "Verbal Behavior" . *Language* 35, 26-58.
49. **Chomsky, N.** (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press
50. **Chomsky, N.** (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia Press
51. **Clark, H.H.** (1974): The power of positive speaking: It takes longer to understand "no". *Psychology today*, 9, 102-111
52. **Cooper, R.P. / Aslin, R. N.** (1990): Preference for infant directed speech in the first month after birth. In: *Child Development* 61, 1584-1595
53. **Groot de, A.M.B.** (1989): Representational aspects of word imageability and word frequency as assessed through word associations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 159-184
54. **Delhees, K.H.** (1994): *Soziale Kommunikation*. Opladen, Wiesbaden
55. **Deuchar, M. / Quay, S.** (2000): *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford
56. **Dietrich, R.** (2002): *Psycholinguistik*, Metzler, Stuttgart
57. **Dietrich, R. / Klein, W. / Noyau, C.** (1995): *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam
58. **Ebbinghaus, H.** (1885): *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Darmstadt:
59. **Edelhoff, C.** (Hrsg) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München
60. **Eilers, R.E. / Gavin, W.J. / Kimbrough-Oller, D.** (1982): Cross-linguistic perception in infancy: early effects of linguistic experience. In: *Journal of Child Language* 9, 289-302
61. **Engelkamp, J.** (1973): *Semantische Struktur und die Verarbeitung von Sätzen*. Bern,
62. **Engelkamp, J.** (1976): *Satz und Bedeutung*. Stuttgart
63. **Epstein, I.** (1918): *La Paucée et la Polyglossie*, Losanna
64. **Fernald, A.** (1985): Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8, 118-195
65. **Fillmore, C. J.** (1968): The case for case. In: Bach, E. / Harms, R. T. (eds): *Universals in linguistic theory*. Holt, New York
66. **Finkenstadt, T. / Schröder, K** (1990): *Sprachschranken statt Zollschranken?*, Essen
67. **Flavell, J.A.** (1985): *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall
68. **Galperin, P.J.** (1974): Die gesitige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen, In: Galperin, P.J./Leont'ev A.A. (Hrsg): *Probleme der Lerntheorie*, Berlin, 33-49
69. **Garnham, A.** (1981): Anaphoric Reference to Instances, Instantiated and Non-Instantiated Categories: A Reading Time Study. *British Journal of Psychology* 72, 377-384
70. **Garrett, M. / Bever, T.A. / Fodor, J.** (1966): The active use of grammar in speech perception. *Perc. Psychophys.* 1. 30-32.
71. **Geschwind, N.** (1979): Die Großhirnrinde. *Spektrum der Wissenschaft* 11, 126-135
72. **Glucksberg, S. / Danks, J.H.** (1975): *Experimental psycholinguistics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
73. **Habermas, J.** (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M., S.101-141
74. **Habermas, J.** (1988): *Theorie der kommunikativen Handels*. Suhrkamp, Frankfurt/M
75. **Hatche, E** (1979) *Second language acquisition*. Rowley (Massachusetts)
76. **Heringer H. J.** (1987): *Wege zum verstehenden Lesen*: München
77. **Herrmann, T.** (1972): *Sprache, Einführung in die Psychologie*, Bd. 5, Frankfurt /M. Bern, Stuttgart
78. **Hinton, G.E./Anderson, J.A.** (Eds.), (1981): *Parallel models of associative memory*. Hillsdale: Erlbaum
79. **Hüllen, W.** (Hrsg) (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 32-60.
80. **Humboldt, W.v.** (1880): *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Berlin;
81. **Humboldt, W.v.** (1903-1936): *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. A.Leitzmann et al. Berlin,
82. **Jäckel, M.** (1999): *Medienwirkungen*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden Opladen
83. **Jakobson, R.** (1944; 1969): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, Frankfurt/M
84. **Johnson, N.F.** (1965): Linguistic models and functional units of language behavior. In: Rosenber, S. (Hrsg.): *Directions in Psycholinguistics*. Macmillan, New York
85. **Kelter, St.** (1990): *Aphasien. Hirnorganisch bedingte Sprachstörungen und kognitive Wissenschaft*, Stuttgart
86. **Kottof, H.** (1989): Stilunterschiede in argumentativen Gesprächen; In: Hinnenkamp, V. (Hrsg) *Stil und Stilisierung*, Tübingen, 187-202
87. **Krampikowski, F.** (1989): Das Konzept "Regionale Lehrwerke" am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Theiland. In: *Lernen in Deutschland*, H 1, 17-36
88. **Lakoff, G.** (1987): *Women, Fire, and dangerous Things*. Chicago 1987
89. **Laswell, H.D.** (1948): *The structure and function of communication*. In: Bryson, L. (Hrsg): *The communication of ideas. Aseries of addresses*. Harper, New York
90. **Lenneberg, E.H.** (1967): *Biological foundations of language*. New York
91. **Leont'ev, A. A.** (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Stuttgart
92. **Leont'ev, A. A.** (1975): Die psychophysischen Mechanismen der Rede. In: *Allgemeine Sprachwissenschaft*. Band1. Hrsg. B.A. Serébrennikow, Berlin
93. **Levelt, W.J.M. / Flores d'Arcais G.B.** (eds), (1978): *Studies in the Perception of Language*. New York: Wiley;
94. **Lindner, G.** (1882): Beobachtungen über die Sprache des Kindes. *Kosmos* 6. 321-342, 430-444
95. **McCawley, J. D.** (1968a): The role of semantics in a grammar. In: Bach, E. / Harms, R. T. (Hrsg.): *Universals in linguistic theory*. Holt, New York
96. **McCawley, J. D.** (1968b): Concerning the base component of a transformational grammar. *Foundations of Language* 4, 243-269
97. **Meara, P.** (1978): Learner's word associations in French. In: *Interlanguage Studies Bulletin* 3/2, 192-211

98. **Mehler, J.** (1963): Some effects of grammatical transformations on the recall of English sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 346-351
99. **Meisel, J.M.** (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K./ Obler, L.K. (eds.): *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge, 13-40
100. **Miller, G.A.** (1956): The Magical Number Seven Plus or Minus Two. *Psychological Review* 63
101. **Miller, G.A.** (1962): Some Psychological Studies of Grammar. *American Psychologist* 17, 748-762;
102. **Miller, G.A. / McKean, K.O.** (1964): A Chronometric Study of Some Relations Between Sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 16, 297-308;
103. **Müller, H.M. / Kutas, M** (1997): Die Verarbeitung von Eigennamen und Gattungsbezeichnungen. Eine elektrophysiologische Studie. In G.Rickheit (Hrsg.), *Studien zur Klinischen Linguistik: Methoden, Modelle, Intervention (93-101)* Frankfurt/M
104. **Neisser U.** (1967) *Cognitive Psychology*. New York: Meredith
105. **Neuner, G.** (1984): Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” In: *Zielsprache Deutsch*, H 1.6-27
106. **Olsen, D.R.** (1970): Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics. *Psychological Review* 4, 257-273
107. **Osgood, C.E. / Sebeok, T.A.** (eds.) (1954): *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press
108. **Oyama, S.** (1976): A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: *Journal of Psychological Research* 5, 261-285
109. **Patakowski, M** (1980): The sensitive period for the acquisition of a syntax in a second language. In: *Language Learning* 30, 449-472
110. **Pearson, B.Z. / Fernandez, S.C. / Oller, D.K.** (1993): Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. In: *Language Learning* 43, 1, 93-120
111. **Piaget, J.** (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart
112. **Piaget, J.** (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*, Stuttgart
113. **Poizner, H. / Klima, E. S. / Bellugi, U.** (1987): *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press
114. **Pryer, M.** (1882): *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren*, Leipzig
115. **Ramge H.** (1975): *Spracherwerb*, Tübingen
116. **Rayner, K. / Carlson, M. / Frazier, L.** (1983): The Interaction of Syntax and Semantics during Sentence Processing: Eye Movements in the Analysis of Semantically Biased Sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 358-374
117. **Riehl, C.M.** (2001): *Sprachkontaktforschung*, Tübingen
118. **Ringbom, H** (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon
119. **Romaine, S.** (1998): Early bilingual development: from elite to folk. I *Extra*, G./Verhoeven, L. (eds.) *Bilingualism and migration*. Berlin etc., S 61-74
120. **Saeng-Aramruang, W.** (1987): *Entwicklung eines Lehrwerks für das germanistische Grundstudium an theiländischen Hochschulen*. In: Swantje, E./ Karcher G. (Hrsg): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*, München
121. **Savin, H.B. / Perchonock, E** (1965): Grammatical structure and the immediate recall of English sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 4, 348-353
122. **Schank R.C. / Abelson, R.P.** (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, Erlbaum
123. **Schwarz, M.** (1996): *Einführung in die Kognitive Linguistik*; Tübingen, Basel
124. **Searle, J.R.** (1970): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge (Deutsche Übersetzung: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt /M, 1971)
125. **Selman, R.L.** (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens (orig. 1980)*, Frankfurt/M
126. **Singleton, D.M** (1989): *Language acquisition. The age factor*. Clevedon/Philadelphia
127. **Skinner, B. F.** (1938): *The Behavior of organisms*. New York
128. **Skinner, B. F.** (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
129. **Skinner, B. F.** (1974): *Eine Funktionale Analyse des Sprachverhaltens*. In: Eicher/Hofer, 12-24
130. **Snow, C. / Hoefnagel-Hohle, M.** (1979): *Age differences in second language acquisition*, In: Hatche, E (ed) *Second language acquisition*. Rowley (Massachusetts)
131. **Stern C. / Stern W.** (1928): *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig
132. **Streitz, N.A.** (1982): The role of problem orientations and goals in text comprehension and recall. In: Flammer A./Kintsch, W. (eds.) *Discourse processing*; Springfield, Thomas; 243-293
133. **Tanger, G.** (1888): *Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung in Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage*, In: Hüllen, W. (1988): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, 32-60
134. **Tulving, E** (1972): *Episodic and semantic memory*, In: Tulving, E./Donaldson, W, (eds.) *Organization of memory*, New York: Academic Press, 382-404
135. **Taylor, L.K.** (1981): *Serial and Interactive-Parallel Theories of Sentence Processing*. *Theoretical Linguistics* 8, 29-65
136. **Weisgerber, L.** (1929): *Muttersprache und Geistesbildung*. Vandenhoeck und Ruprecht
137. **Weisgerber, L.** (1949-1950): *Von den Kräften der deutschen Sprache*. Schwann
138. **Viétor W.** (1882): *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, In: Hüllen, W. (Hrsg); *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 9-31
139. **Warren R.M.** (1970): *Perceptual restorations of missing speech sounds*. *Science*, 767, 392-293
140. **Warren R.M. Warren R.P.** (1970): *Auditory illusions and confusions*. *Scientific American*, 223, 30-36
141. **Watzlawick, P. / Beavin, J.H. / Jackson, D.D.** (2000): *Menschliche Kommunikation; 10., unveränd. Aufl.*, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: (Erstaufll.: Huber, 1969)
142. **Westhoff, G.** (1987): *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München
143. **Wimmer, H. / Perner, J.** (1979): *Kognitionspsychologie*. Stuttgart
144. **Wunderlich, D.** (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt/M
145. **Wundt, W.** (1900): *Völkerpsychologie. Band 1.2: Die Sprache*. Leipzig
146. **Worth, B.L.** (1956): *Language, thought, and reality. Selected writings*, New York/London, Hrsg. Helli Halbe, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976; 70-101