

ჰუმანიტარულ და პედაგოგიკურ მეცნიერებათა განვითარების ფონდი

Foundation For Development of Art and Pedagogical Sciences

Фонд развития гуманитарных и педагогических наук

ISSN 1987-7323

სამეცნიერო რეფერირებადი ჟურნალი

ენა და კულტურა

№18

Language and Culture

Scientific Peer Reviewed Journal

UDC (უაკ) 81+001

ე-65

ჰუმანიტარულ და პედაგოგიკურ მეცნიერებათა განვითარების ფონდი

Foundation For Development of Art and Pedagogical Sciences

Фонд развития гуманитарных и педагогических наук

ქურნალი რეცენზირებადია, უარყოფითი რეცენზიით ნაშრომი ავტორს არ დაუბრუნდება.

მთავარი რედაქტორი:

მანანა მიქაძე,

პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი

პასუხისმგებელი რედაქტორი:

თამარ ლომთაძე, ფილოლოგიის

აკადემიური დოქტორი, პროფესორი

სარედაქციო კოლეგია:

ენათმეცნიერება: ი. აიდუკოვიჩი, დ. ანისიმოვა, ა. არაბული, მ. აფანასიადი, ც. ახვლედიანი, მ. ახმადი, დ. ბახტაძე, ფ. ბახშიევა, ა. ბერდიჩევსკი, ბ. ბოლესტა-ვრონა, ე. ბუნიაკოვა, ნ. გელდიაშვილი, გ. გოგოლაშვილი, ი. გოშხეთელიანი, ა. დიომიდოვა, რ. ენოხი, ნ. ვასილევა, ნ. ზვიადაძე, ხ. თუმანიშვილი, ნ. კირვალიძე, მ. კობეშავიძე, ა. კოვტუნი, ს. კოროტკაია, გ. ლებანიძე, თ. ლეშაკი, თ. მახარობლიძე, მ. მეგრელიშვილი, ს. მუჯირი, ა. ჟდანოვიჩი, რ. სვანიძე, გ. ტოკარევი, მ. ქაცარავა, მ. წყაღავა, მ. ღარიბაშვილი, ვ. შენგელია.

ლიტერატურისმცოდნეობა: ც. აბულაძე, ხ. არსლანი, ვ. ასათიანი, ლ. ბორისოვა, მ. გავრილინა, ვ. დროზდოვა-დიესი, ზ. ვალიევა, თ. ინკოვა, ნ. კაკაურიძე, ნ. კვირიკაძე, კ. კორნოვსკა, ა. ლევიცი, ა. ნიკოლეიშვილი, ს. ნიკოლეიშვილი, ნ. ჟანპეისოვა, ს. სიგუა, ტ. სიმიანი, ვ. სტარიჩენოკი, ნ. ჩიხლაძე, ნ. ხელაია.

პედაგოგიური მეცნიერებები: რ. გაბეჩავა, თ. გუგუცვა, ლ. ეკემბეევა, ვ. იზბულე, ბ. იმნაძე, ლ. კიროვა, ნ. მაღლაკელიძე, ს. შაფიევი, ლ. ჩერნოვატი.

ქურნალისტიკა: პ. ჟოლნეროვიჩი, ი. ჭუმბურიძე

უმაღლესი სკოლის ადმინისტრირება, განათლების ლიდერობისა და პოლიტიკის

ანალიზი: ქ. მამისეიშვილი

ისტორიული მეცნიერებები: ვ. განკევიჩი, გ. მჭედლიძე, ე. პეტროსიანი, გ. სანიკიძე, მ. ჩხარტიშვილი

ფილოსოფიური მეცნიერებები: ე. არუტუნიანი, რ. ბალანჩივაძე, გ. ბარხალოვი, დ. ბერესტოვსკაია, რ. კაიციუნი, ი. შიოშვილი.

ფსიქოლოგიური მეცნიერებები: გ. ავანესიანი, ს. პილიშეკი, მ. სირბილაძე, ტ. ხოლუმენკო.

ხელთვებათმცოდნეობა: ა. არველაძე, რ. ლორთქიფანიძე, გ. მახმუდოვა, ა. როვენკო, გ. სიხარულიძე

იურიდიული მეცნიერებები: ე. დუმილოვი, მ. უგრეხელიძე, ს. შაიკენოვა

მედიცინის მეცნიერებები: მ. მარგველაშვილი, ა. ნადარეიშვილი, გ. ხეჩინაშვილი, თ. ხეჩინაშვილი

მთარგმნელთა საბჭოს ხელმძღვანელი: ნ. კვირიკაძე

ქურნალის სამუშაო ენებია: ქართული, რუსული, ინგლისური, გერმანული, ფრანგული, ესპანური

ავტორის პოზიცია შეიძლება არ დაემთხვეს სარედაქციო კოლეგიის მეცნიერულ აზრს.

Главный редактор: доктор педагогических наук, профессор **Манана Георгиевна Микадзе**
Ответственный редактор: кандидат филологических наук, профессор **Тамар Резоевна Ломтадзе**

Редколлегия:

Языкознание: Анисимова Д. Ю., Арабули А.И., Афанасиади М.А., Ахмади М.М., Ахвледиани Ц. А., Айдукович; Бахтадзе Д.Г., И.М., Бахшиева Ф.С., Бердичевский А.Л., Болеста-Врона Б., Буниакова Е.А., Василева Н. Н., Гарибашвили М., Гелдиашвили Н., Гоголашвили Г.Б., Гошхетелиани И.И., Диомидова А. Ю., Р. Енукашвили, Н. Звиададзе, Жданович А.А., Кацарава М.С., Кирвалидзе Н., Коберидзе М., Ковтун А.И., Короткая С.Н., Лебанидзе Г.Ш., Лешак О., Махароблидзе Т., Мегрелишвили М.Д., Муджири М.А., Пагава М., Сванидзе Р., Токарев Г.В., Туманишвили Х., Шенгелия В.

Литературоведение: Абуладзе Ц. А., Арслан Х., Асатиани В.Р., Борисова Л.М., Гаврилина М.А., Велиева З.Г., Дроздова-Диес Т., Жанпеисова Н. М., Инкова О.Ю., Какауридзе Н. А., Квирикадзе Н.Г., Кореновска Л., Левицкий А. Э., Николеишвили А.О., Николеишвил С. А., Сигуа С.И., Симян Т.С., Стариченок В. Д., Чихладзе Н.К., Хелаия Н.

Журналистика: Жолнерович П.П., Чумбуридзе И.

Педагогические науки: Габечава Р.Р., Гусева О. Н., Екшембеева Л.В., Избуле В.П., Имнадзе Б.Л., Кирова Л. К., К.Е., Маглакелидзе Н.Ш., Шафиев С.А., Черноваты Л.Н.

Лидерство просвещения и политический анализ администрации просвещения: Мамисеишвили К.Е.

Исторические науки: Ганкевич В.Ю., Мchedlidze Г. Л., Петросян Э. Х., Саникидзе Г. Л., Чхартишвили М.

Философские науки: Арутунян Э. А., Баланчивадзе Р.Г., Бархалов Г.Н., Берестовская Д. С., Кайцуни Р.А., Шиошвили И.

Психологические науки: Аванесян Г., Пишишек С.А., Сирбиладзе М.П., Холуменко Т.Б.

Юридические науки: Думилов Е.И., Угрехелидзе М. Г., Шайкенова С.Т.

Медицинские науки: Маргвелашвили В.В., Надареишвили А. А., Хечинашвили Г.Н., Хечинашвили Т.Р.

Искусствоведческие науки: Арвеладзе А.Г., Лордкипанидзе Р.В., Махмудова Г.Р., Ровенко А.И., Сихарулидзе Г.Г.

Руководитель Совета переводчиков: Квирикадзе Н. Г.

Статьи в журнале публикуются на грузинском, русском, английском, немецком, французском, испанском языках. Позиция авторов публикации может не совпадать с точкой зрения редколлегии журнала.

Editorial board:

Linguistic: Aidukovich I., Anisimova D., Arabuli A., Aphanasiadi M., Akhvlediani Ts., Akhmadi M., Bakhshieva, Bakhtadze D., F., Berdichevski A., Bolesta-Vrona B., Buniakova E., Garibashvili M., Geldiashvili N., Gogolashvili G., Goshkheteliani I., Diomidova A., R.Enokhi, Jdanovich A., Katsarava M., Kirvalidze N., Kobeshavidze M., Kovtun A., Korotkaia S., Lebanidze G., Leshak O., Makharoblidze T., Megrelishvili M., Mudjiri S., Pagava M., Shengelia V., Svanidze R., Tokarev G., Tumanishvili Kh., Vasileva N., N. Zviadadze.

Science of Literature: Abuladze Ts., Arslan Kh., Asatiani V., Borisova L., Chikhladze N., Gavrili-na M., Gadjiev A. Drozdova - Dies T., Janpeisova N., Inkova O., Kakauridze N., Kvirikadze N.G. Korenovska K., Khelaia N., Levitski A., Nikoleishvili A., Nikoleishvili S., Sigua S., Simian T., Starichenok V., Velieva Z.

Journalistic: Jolnerovich P., Chumburidze I.

Pedagogical sciences: Gabechava R., Chernovati L., Guseva O., Imnadze B., Tshembeeva L., Izbule V., Kirova L., Maglakelidze N., Shaphievi S.

PHD in Educational Leadership and Policy Analysis: Mamiseishvili K.

Science of History: Chkhartishvili M., Gankevich V., Mchedlidze G., Petrosiani E., Sanikidze G.

Science of Philosophy: Arutunian E., Balanchivadze R., Barskalov G., Berestovskaia D., Kaitsun R., Shioshvili I.

Science of Psychology: Avanesian G., Polishek S., Sirbiladze M., Skolumenko T.

Science of Law: Dumilov E., Ugrekhelidze M., Shaikenova S.

Science of Art: Arveladze A., Lortkipanidze R., Makhmudova G., Rovenko A., Sikharulidze G.

Science of Medicine: Margvelashvili V., Nadareishvili A., Khechinashvili G., Khechinashvili T.

Head of the Board of Translators: Kvirikadze N.

Languages of scientific journal: Georgian, Russian, English, German, French, Spanish.

Position of authors may be out of the position of Editorial Board.

ქურნალის სარედაქციო კოლეგია:

- აბულაძე ცისანა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ავანესიანი გრანტ** – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ერევანი, სომხეთი.
- აიდუკოვიჩი იან** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბელგრადის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, სერბია.
- ანისიმოვა დარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, მოსკოვის სლავისტიკის სამეცნიერო კვლევითი ინსტიტუტის სწავლული მდივანი, რუსეთი.
- არაბული ავთანდილ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკადემიკოსი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- არველაძე ანა** – ხელოვნებათმცოდნეობის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- არსლან ხ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სტამბულის ოკანის უნივერსიტეტი, სტამბული, თურქეთი.
- არუტუნიანი ედუარდ** – ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ერევნის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.
- ასათიანი ვალერი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- აფანასიადი მარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ფრაკის დემოკრიტეს სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქ. კომოტინი, საბერძნეთი.
- ახვლედიანი ციური** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ახმადი მამედი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ტ. მორადესის სახელობის თეირანის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თეირანი, ირანი.
- ბალანჩივაძე რეზო** – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ბარხალაფი გ.** – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ბაქოს სლავისტიკის უნივერსიტეტი, ბაქო, აზერბაიჯანი.
- ბახტაძე დალი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ბახშიევა ფ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბაქოს სლავისტიკის უნივერსიტეტი, ბაქო, აზერბაიჯანი.
- ბერდიჩევსკი ალენ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბურგენლანდის საერთაშორისო ეკონომიკურ ურთიერთობათა ინსტიტუტი, ავსტრია.
- ბერეტსკაია დიანა** – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვერნადსკის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- ბოლესტა-ფრონა ბოზენა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბოლესტოკი, პოლონეთი.
- ბორისოვა ლიუდმილა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვერნადსკის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- ბუნიაკოვა ე.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ქ. ალბის სალენტოს უნივერსიტეტი, ალბა, იტალია.
- გაბეჩაია როზა** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, საქართველოს პოლიტიკური აკადემია, თბილისი, საქართველო.
- გავრილინა მარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, საერო უნივერსიტეტი, ლატვია.
- განკევიჩი ვიქტორ** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვ. ვერნადსკის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- გელდიაშვილი ნუნუ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, იაკობ გოგებაშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თელავი, საქართველო.
- გოგოლაშვილი გიორგი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- გოშხეთელიანი ირინა** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი, საქართველო.
- გუსევა ოლგა** – პედაგოგიკურ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, სტამბულის ფატიხის უნივერსიტეტი, სტამბული, თურქეთი.
- დიომიდოვა ანა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვილნიუსის უნივერსიტეტი, ვილნიუსი, ლიტვა.
- დროზდოვა-დიესი ტ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მადრიდის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მადრიდი, ესპანეთი.

დუმილოვი ევგენი – იურიდიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, რუსეთის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა აკადემიის აკადემიკოსი, როსტოვი, რუსეთი.

ეკშებევა ლ. – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ალ ჰარაბის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, აღმა-ატა, ყაზახეთი.

ენუქაშვილი რუბენ – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, იერუსალიმისა და არიელის უნივერსიტეტების პროფესორი, იერუსალიმი, ისრაელი

ვასილევა ნელი – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვარნის ნ. ვანცაროვის სახელობის სამხედრო-საზღვაო ინსტიტუტი, ვარნა, ბულგარეთი.

ველიევა ზემფირა ალიშას გიზი – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბაქოს სლავისტიკის უნივერსიტეტი, ბაქო, აზერბაიჯანი.

ზვიადაძე ნათია – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.

თუმანიშვილი ხათუნა – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

იზბულე გ. – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, რიგის პრაქტიკული ფსიქოლოგიის უმაღლესი სკოლა, რიგა, ლატვია.

იმნაძე ბორის – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, საქართველოს პოლიტექნიკური უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო

ინკოვა თ. – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ჟენევის უნივერსიტეტი, ჟენევა, შვეიცარია.

კაიცუნი რობერტ – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, პროფესორი, ერევნის ვ. ბრიუსოვის სახელობის სახელმწიფო ენათმეცნიერების უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.

კაკაურიძე ნანული – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.

კვირიკაძე ნინო – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.

კირვალიძე ნინო – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილიას უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

კიროვა ლ. – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ქ. ტირნის წმინდა კირილისა და მეთოდეს სახელობის უნივერსიტეტი, ტირნა, ბულგარეთი.

კობეშვიძე მარინე – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

კოვტუნი ალექსანდრე – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვილნიუსის ვიტაუტას დიდის სახელობის უნივერსიტეტი, ვილნიუსი, ლიტვა.

კორენოვსკა ლ. – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, კრაკოვის პედაგოგიური უნივერსიტეტი, კრაკოვი, პოლონეთი.

კოროტკაია სვეტლანა – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელარუსია.

ლებანიძე გურამ – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

ლევიტკი ალექსანდრე – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, კიევის ტ. შევჩენკოს სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.

ლუშაკი ოლეგ – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ი. კონოვსკის სახელობის ჰუმანიტარულ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა უნივერსიტეტი, ქ. კელცე, პოლონეთი.

ლომთაძე თამარ – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო

ლორთქიფანიძე რუსუდან – ხელოვნების დოქტორი, პროფესორი, სამუსიკო კოლეჯი ქუთაისი, საქართველო.

მამადოვი აზად – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აზერბაიჯანის ენათმეცნიერების სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტი, აზერბაიჯანი.

მამისეიშვილი ქეთევანი – განათლების ლიდერობისა და პოლიტიკის ანალიზის დოქტორი, არკაზანსკის უნივერსიტეტის ასისტენტ-პროფესორი, არკაზანსკი, აშშ.

მარგველაშვილი მამუკა – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი საქართველო.

მადლაკელიძე ნათელა – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

მანარობლიძე თამარ – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

მანხუდოვა გ. – ხელოვნებათმცოდნეობის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ბაქოს სამუსიკო აკადემია, ბაქო, აზერბაიჯანი.

- მეგრელიშვილი მადონა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- მიქაძე მანანა** – პედაგოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- მუჯირი სოფიო** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- მჭედლიძე გიორგი** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ნადარეიშვილი აკაკი** – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- ნიკოლეიშვილი ავთანდილ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ნიკოლეიშვილი სოფიო** – ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორი, მისური კლუმბიის უნივერსიტეტი, აშშ; მადრიდის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ესპანეთი.
- პეტროსიანი ემმა** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სომხეთის მეცნიერებათა აკადემიის წევრი, ერევანი, სომხეთი.
- პილიშვილი ს.** – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ხმელნიცკის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- ჟანპეისოვა ნაზია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ს. ბაიშევის სახელობის აკტიუბინსკის უნივერსიტეტი, ალმა-ატა, ყაზახეთი.
- ჟღანოვიჩი ანასტასია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელარუსია.
- ჟოლნეროვიჩი პეტრე** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელარუსია.
- როვენკო ალექსანდრე** – ხელოვნებათმცოდნეობის მეცნიერებათა დოქტორი, ოდესის სახელმწიფო კონსერვატორია, ოდესა, უკრაინა.
- სანიკიძე გუბაზ** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- სვანიძე რამაზ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- სიგუა სოსო** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, შოთა რუსთაველის ლიტერატურის ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- სიმიანი ტიგრან** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ერევნის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.
- სირბილაძე მარინა** – ფსიქოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- სინარულიძე გომარ** – მუსიკის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- სტარიჩენკო ვასილ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მ. ტანკას სახელობის სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელარუსია.
- ტოკარევი გრიგოლ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ლ. ტოლსტოის სახელობის ტულის სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, ტულა, უკრაინა.
- უგრეხელიძე მინდია** – იურიდიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სტრასბურგი, ევროპის უნივერსიტეტი, საფრანგეთი.
- ფადავა მამია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, შ. რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი, საქართველო.
- ქაცარავა მარინა** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, სრული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველო.
- შაიკენოვა ს.** – იურიდიულ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ალმა-ატის კასპიისპირეთის საზოგადოებრივი უნივერსიტეტი, ალმა-ატა, ყაზახეთი.
- შაფიევი ს.** – პედაგოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბაქოს სლავისტიკის უნივერსიტეტი, ბაქო, აზერბაიჯანი.
- შენგელია ვაჟა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, აკადემიკოსი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- შიოშვილი ირმა** – ფილოსოფიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, იაკობ გოგებაშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თელავი, საქართველო.
- ჩერნოვატი ლ.** – პედაგოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ხარკოვის საერო უნივერსიტეტი, უკრაინა.
- ჩიხლაძე ნინო** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ჩხარტიშვილი მარიამ** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივ. ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.

ჭუმბურიძე იოსებ – კომუნიკაციის მეცნიერებათა აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, გორის სახელმწიფო სასწავლო უნივერსიტეტი, გორი, საქართველო
ხელაია ნაზი – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო
ხეინაშვილი გიორგი – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
ხეინაშვილი თამარ – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
ხოლუშენკო ტ. – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ხარკოვის საერო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, უკრაინა.

Редакционная коллегия:

Абуладзе Ц. А. - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
Аванесян Г. - доктор психологических наук, Ереван, Армения.
Айдукович И. - доктор филологических наук, профессор, Белградский государственный университет, Белград, Сербия.
Анисимова Д. Ю. - кандидат филологических наук, доцент, Российский АН институт славяноведения, Москва, Россия.
Арабули А. И. - доктор филологических наук, профессор, Институт лингвистики им. акад. Арн. Чикобава, Тбилиси, Грузия.
Арвеладзе А. Г. - кандидат искусствоведения, асоц. профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
Арслан Х. - доктор филологических наук, профессор, Стамбульский университет Окан, г. Стамбул, Турция.
Арутюнян Э. А. - доктор философских наук, профессор, Ереванский государственный университет., Ереван, Армения.
Асатиани В.Р. - доктор филологических наук, профессор, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
Афанасиади М.А. - доктор филологических наук, профессор, Фракийский университет им. Демокрита, г. Комотини, Греция.
Ахвледiani Ц. А. - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
Ахмади М.М. - доктор филологических наук, профессор, Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, Иран.
Баланчивадзе Р. Г. - доктор философских наук, профессор, Университет театра и кино Грузии им. Шота Руставели, Тбилиси., Грузия.
Бархалов Г. Н. - доктор философских наук, доцент, Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан.
Бахтадзе Д.Г. - доктор филологических наук, профессор, Тбилисский государственный университет им. И.Чавчавадзе, Тбилиси, Грузия.
Бахшиева Ф.С. - доктор филологических наук, профессор, Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан.
Бердичевский А. Л. - доктор филологических наук, профессор, Институт международных экономических связей Бургенланда. Австрия.
Берестовская Д. С - доктор философских наук, профессор, Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского, Киев, Украина.
Болеста-Врона Б. - доктор филологических наук, профессор, Варшавский государственный университет, Варшава, Польша.
Борисова Л.М. - доктор филологических наук, профессор, Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского, Киев, Украина.
Бунякова Е.А. - доктор филологических наук, профессор, Университет Саленто, г. Альба, Италия.
Василева Н.Н. - доктор филологических наук, профессор, Высшее военно-морское училище им. Н.Ванцарова, Варна, Болгария.
Велиева Земфира алишах Гизы - доктор филологических наук, профессор, Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан.
Габечавა Р. Р. - доктор педагогических наук, профессор, Политическая академия, Тбилиси, Грузия.
Гаврилина М.А. - доктор филологических наук, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвия.
Гарибашвили М. - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Я. Гогешашвили, Телави, Грузия.
Ганкевич В. Ю. - доктор исторических наук, профессор, Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского, Киев, Украина.
Гелдиашвили Н. - кандидат филологических наук, профессор, Государственный университет им. Я. Гогешашвили, Телави, Грузия.
Гоголашвили Г.Б. - доктор филологических наук, профессор, Институт лингвистики им. акад. Арн. Чикобава, Тбилиси, Грузия.

- Гошхетелиани И.И.** - кандидат филологических наук, профессор, Государственный университет им. Шота Руставели, Батуми, Грузия.
- Гусева О. Н.** - кандидат педагогических наук, доцент, Фатих университет, г. Стамбул, Турция.
- Диомидова А. Ю.** - доктор филологических наук, профессор, Вильнюсский университет, Вильнюс, Литва.
- Дроздова-Диес Т.** - доктор филологических наук, профессор, Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания.
- Думилов Е. И.** - доктор юридических наук, профессор, Президент Донского юридического института, Ростов-на-Дону, Россия.
- Екшембеева Л. В.** - доктор педагогических наук, профессор, Национальный университет им. аль-Фараби, Алма-Ата, Казахстан.
- Енукашвили Р.** - доктор филологических наук, профессор университетов Иерусалима и Ариела, Израиль.
- Звиададзе Н.** - доктор филологических наук, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Избуле В. П.** - доктор педагогических наук, профессор, Международная высшая школа практической психологии, Рига, Латвия.
- Имнадзе Б.** - доктор педагогических наук, профессор, Политехнический университет Грузии, Тбилиси, Грузия.
- Инькова О. Ю.** - доктор филологических наук, профессор, Женевский университет, Женева, Швейцария.
- Кайцун Р. А.** - кандидат философских наук, профессор, Государственный лингвистический университет им. В.Я. Брюсова, Ереван, Армения.
- Какауридзе Н. А.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Кацарава М.С.** - кандидат филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Квирикадзе Н. Г.** - доктор наук, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Кирвалидзе Н.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. И. Чавчавадзе, Тбилиси, Грузия.
- Кирова Л. К.** - доктор педагогических наук, профессор, Великотырновский университет им. Св. Кирилла и Мефодия, Болгария.
- Кобешавидзе М.** - кандидат филологических наук, ассистент профессор, Государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
- Ковтун А.И.** - доктор филологических наук, профессор, Университет Витаутаса Великого, Вильнюс, Литва.
- Кореновска Л.** - доктор филологических наук, профессор, Краковский педагогический университет, Краков, Польша.
- Короткая С.Н.** - доктор филологических наук, профессор, Минск, Беларусь.
- Лебанидзе Г.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. И. Чавчавадзе, Тбилиси, Грузия.
- Левицкий А.Э.** - доктор филологических наук, профессор, Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, Киев, Украина.
- Лещак О.** - доктор филологических наук, профессор, Университет гуманитарных и естественных наук им. Я. Коновского, Кельце, Польша.
- Ломтадзе Т. Р.** - кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Лордкипанидзе Р. В.** - доктор искусствоведения, профессор, Музыкальный колледж, Кутаиси, Грузия.
- Маглакелидзе Н. Ш.** - доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет им. И. Чавчавадзе, Тбилиси., Грузия.
- Мамисеишвили К. Э.** - доктор политического анализа и лидера просвещений высшей школы, ассистент - профессор, Арказанский университет, Арказан, США.
- Маргвелашвили В.В.** - доктор медицинских наук, профессор, Государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
- Махароблидзе Т.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. И. Чавчавадзе, Тбилиси., Грузия.
- Махмудова Г.** - кандидат искусствоведения, доцент, музыкальная академия, Баку, Азербайджан.
- Мегрелишвили М. Д.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси., Грузия.
- Микадзе М. Г.** - доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Муджири С.** - кандидат филологических наук, ассистент-профессор, Государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
- Мчедлидзе Г. Л.** - доктор исторических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Надареишвили А.** - доктор медицинских наук, профессор, Тбилиси, Грузия.
- Николеишвили С. А.** - доктор философских наук, профессор, Миссури Университет Колумбии, США. Мадридский государственный университет, Испания.

- Николеишвили А. О.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Пагава М.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Шота Руставели, Батуми, Грузия.
- Петросян Э. Х.** - доктор исторических наук, профессор, Член РАН Армении, Ереван, Армения.
- Пилишек С. А.** - кандидат психологических наук, доцент Хмельницкого национального университета, Украина.
- Жанпенсова Н.М.** - доктор филологических наук, профессор, Актыбинский университет им. С. Баишева, Алма-Ата, Казахстан.
- Жолнерович Р. Р.** - кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет, Минск, Беларусь.
- Жданович А.А.** - доктор филологических наук, профессор, Минск, Беларусь.
- Ровенко А. И.** - доктор искусствоведения, профессор, Одесская государственная консерватория, Одесса, Украина.
- Саникидзе Г. Л.** - доктор исторических наук, профессор, Тбилиси, Грузия.
- Сванидзе Р.** - кандидат филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Сигуа С. И.** - доктор филологических наук, профессор, старший научный сотрудник института литературы им. Шота Руставели, Тбилиси, Грузия.
- Симян Т.С.** - кандидат филологических наук, доцент, Ереванский государственный университет, Ереван, Армения.
- Сирбиладзе С. П.** - кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Сихарулидзе Г. Г.** - доктор музыки, профессор, Тбилисский государственный университет театра и кино им. Шота Руставели, Тбилиси, Грузия.
- Стариченок В. Д.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь.
- Токарев Г.В.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Украина.
- Туманишвили Х.** - кандидат филологических наук, профессор, Государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
- Угрехелидзе М. Г.** - доктор юридических наук, профессор, Европейский университет, Страсбург, Франция.
- Шайкенова С. Т.** - доктор юридических наук, профессор, Академия юриспруденции "Адилет" Каспийского общест-венного университета, Алма-Ата, Казахстан.
- Шафиев С. А.** - доктор педагогических наук, профессор, Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджан.
- Шенгелиа В.** - доктор филологических наук, профессор, Институт лингвистики им. акад. Арн. Чикобава, Тбилиси, Грузия.
- Шиошвили И.** - доктор философских наук, профессор, Государственный университет им. Я. Гогевашвили, Телави, Грузия.
- Черноватый Л. Н.** - доктор педагогических наук, профессор, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Харьков, Украина.
- Чихладзе Н. К.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Чхартишвили М.** - доктор исторических наук, профессор, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.
- Чумбуридзе И.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет, Гори, Грузия.
- Хелаия Н.** - доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. А. Церетели, Кутаиси, Грузия.
- Хечинашвили Г.Н.** - доктор медицинских наук, профессор, Тбилиси, Грузия.
- Хечинашвили Т.Р.** - доктор медицинских наук, профессор, Тбилиси, Грузия
- Холуменко Т. Б.** - доктор психологических наук, профессор, Харьковский национальный педагогически университет им. Г. С. Сковороды, Харьков, Украина.

Editorial Board:

- Abuladze Tsitsana** - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University.
- Aidukovich Ian** - Doctor of Linguistics. Professor. Belgradi State University. Serbia.
- Anisimova Daria** - Doctor of Linguistics. Dosent. Moscow Academy of Sciences, Institute of Slavistic. Russia.
- Arabuli Avtandil** - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.
- Arveladze Ann** - Doctor of Art. access. - Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University.
- Arslan Kh.** - Doctor of Art. Professor. Stambuli State University. Turkey.
- Arutunian Eduard** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Yerevan State University. Armenia.
- Aphanasiadi Maria** - Doctor of Art. Professor. Frakia Democrite State University. Greece.
- Akhvlediani Tsiuri** - Doctor of Linguistics. Professor. Tbilisi Javakhishvili State University. Georgia.
- Akhmadi Mamed** - Doctor of Linguistics. Professor. Teiran T. Moradesi State University. Iran.
- Asatiani Valeri** - Doctor of Art. Professor. Tbilisi I. Jvfkishvili State University.
- Balanchivadze Rezo** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Tbilisi State University of Art. Georgia.
- Barkhalovi G.** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Baku State University of Slavistics. Azerbaidjan.
- Bakhshieva F.** - Doctor of Linguistics. Professor. Baku State University of Slavistics. Azerbaidjan.
- Bakhtadze Dali** - Doctor of Linguistics. Professor. I. Chavchavadze State University. Tbilisi. Georgia
- Berdichevsky Alen** - Doctor of Linguistics. Professor. Burgeland International Economic Institute. Austria.
- Beretskaia Diana** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Vernadsky National University. Ukrain.
- Bolesta-Vrona Bozena** - Doctor of Linguistics. Professor. Warsaw State University. Poland.
- Borisova Liudmila** - Doctor of Art. Professor. Vernadsky National University. Ukrain.
- Buniakova E.** - Doctor of Linguistics. Professor. Alba, Salento State University. Italy.
- Chernovati L.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Kharkovi National University. Ukrain.
- Chikhladze Nino** - Doctor of Law. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Chumburidze Ioseb** - Doctor of Art. Professor. Gori State University, Georgia.
- Chkhartishvili Mariam** - Doctor of Historical sciences. Professor. I. Javakhishvili State University, Tbilisi, Georgia.
- Gabechava Roza** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Political Academy. Tbilisi. Georgia.
- Garibashvili Manana** - Doctor of Linguistics. Professor. Telavi State University. Georgia.
- Gavrilina Maria** - Doctor of Art. Professor. State University. Latvia.
- Gankevish Victor** - Doctor of Historical sciences. Vernadsky National University. Ukrain.
- Geldiashvili Nunu** - Doctor of Linguistics. Professor. Telavi State University. Georgia.
- Gogolashvili George** - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.
- Goshkheteliani Iran** - Doctor of Linguistics. Professor. Batumi State University. Georgia.
- Guseva Olga** - Kandidat of Pedagogical sciences. Dotcent. Stambuli Fatikh University. Turkey.
- Diomidova Ann** - Doctor of Linguistics. Professor. Vilnius State University. Litvua.
- Drozdova-Dies T.** - Doctor of Art. Professor. Madridi State University, Spain.
- Dumilovi Evgeni** - Doctor of Law. Professor. Russia.
- Ekshembeeva L.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Al Harabi National University. Kazakhstan.
- Enokhi Reuven** - Doctor of Linguistic. Ierushalaim and Arieli state universities, Izrail.
- Vasilieva Neli** - Doctor of Linguistic sciences. Professor. Varna Vantsarova State Army and Flot Institute. Bulgaria.
- Velieva Zemina** - Doctor of Art. Professor. University of Linguistic. Baku. Azerbaidjan.
- Izbule V.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Giga Psychological Institute. Latvia.
- Imnadze Boris** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Politechnical University. Tbilisi. Georgia.
- Inkova O.** - Doctor of Art. Professor. Jeneva State University. Swizerland.
- Janpeisova Nazia** - Doctor of Art. Professor. S. Baishevi Actiubin National university. Kazakstan.
- Jdanovich Anastasia** - Doctor of Linguistics. Professor. Minsk State University. Belorussia.
- Jolnerovich Petr** - Doctor of Art. Professor. Minsk State University. Belorussia.
- Kaitsuni Robert** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Yerevan Briusov State Linguistic University. Armenia.
- Kakaauridze Nanuli** - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Katsarava Marina** - Doctor of Linguistics. full- Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Kvirikadze Nino** - Doctor of Art. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Khelaia Nazi** - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University.
- Kirvalidze Nino** - Doctor of Linguistics. Professor. Tbilisi. Illia State University. Georgia.

Kirova L. - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Tirna St. Kiril and Mefodi State University. Bulgaria.

Kholumenko T. - Doctor of Psychological sciences. Professor. Kharkov National Pedagogical University. Ukrain.

Khechinashvili George - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.

Khechinashvili Tamar - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.

Kovtuni Aleksandr - Doctor of Linguistics. Professor. Vilnius Vitautas Grait National University. Litva.

Korenovska L. - Doctor of Art. Professor. Krakov State Pedagogical University. Poland.

Korotkaia Svetlana - Doctor of Linguistics. Professor. Minsk State University. Belorussia.

Lebanidze Guram - Doctor of Linguistics sciences. Professor. Tbilisi Chavchavadze State University. Georgia.

Levitsky Aleksandr - Doctor of Art. Professor. Kievi T. Shevchenko National University. Ukrain.

Leshak O. - Doctor of Linguistics. Professor. Konovsky Humanitarian University. Keltse. Poland.

Lomtadze Tamar - Doctor of Linguistics. Accot.- Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.

Lortkipanidze Rusudan - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Musical college. Georgia.

Margvelashvili Vladimer - Doctor of medicine. Professor. Javakhishvili State University. Tbilisi. Georgia.

Maglakelidze Natela - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Tbilisi Chavchavadze State University. Georgia.

Makhmudova G. - Doctor of Art. Baku musical academy. Azerbaidjan.

Makharoblidze Tamar - Doctor of Linguistics. Professor. Iliia State University. Georgia.

Mamiseishvili Ketevan - Doctor of Pedagogical Sciences in Educational Leadership and Policy Analysis. USA.

Megrelishvili Madona - Doctor of Linguistics. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.

Mikadze Manana - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.

Mchedlidze George - Doctor of Historical sciences. Professor. Akaki Tsereteli State University. Kutaisi. Georgia.

Mudjiri Sophia - Doctor of Linguistics. Assist.- Professor. Tbilisi Iv. Javakhishvili State University. Georgia.

Nadareishvili Akaki - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.

Nikoleishvili Avtandil - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University.

Nikoleishvili Sophia - Doctor of Philosophy. Misuri-Columbia University. USA.

Pagava Mamia - Doctor of Linguistics. Professor. Shota Rustaveli State University. Batumi. Georgia.

Petrosiani Emma - Doctor of Historical sciences. Professor. Armenia.

Pilishek S. - Doctor of Psychology. Docent. Khmel'nitsky National University. Ukrain.

Rovenko Aleksandr - Doctor of Art. Odessa State Conservatory. Ukrain.

Sanikidze Gubazi - Doctor of Historical sciences. Professor. Tbilisi. Georgia.

Sigua Soso - Doctor of Art. Professor. Tbilisi Shota Rustaveli Institute of Literature. Georgia.

Simiani Tigran - Doctor of Art. Docent. Yerevan State University. Armenia.

Sirbiladze Marina - Doctor of Psychological sciences. Assos.- Professor. Akaki Tsereteli State University. Georgia.

Sikharulidze Gomari - Doctor of Art. Professor. Tbilisi Shota Rustaveli Institute of theatre and cinema. Georgia.

Shaikenova S. - Doctor of Law. Docent. Alma-ata University. Kazakstan.

Shaphievi L. - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Baku Slavistic University. Azerbaidjan.

Shengelia Vaja - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.

Shioshvili Irma - Doctor of Philosophy. Professor. Telavi State University. Georgia.

Starichenko Vasil - Doctor of Art. Professor. Tanka State Pedagogical University. Minsk. Belorussia.

Tokarevi Grigol - Doctor of Linguistic. Professor. Tolstoi Tula State Pedagogical University. Ukraina.

Tumanishvili Khatuna - Doctor of Linguistics. Accos.- Professor. Tbilisi Iv. Javakhishvili State University. Georgia.

Ugrekheldidze Mindia - Doctor of Law. Professor. Tbilisii. Georgia.

Zviadadze Natia - Doctor of Linguistic. Assist.- Professor. Akaki Tsereteli State University. Georgia.

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

ციური ახვლედიანი, ქეთევან გაბუნია

თბილისი, საქართველო

ფონოსტილისტიკის ჩამოყალიბების საწყისები საფრანგეთში

სტატიაში განიხილება ფონოსტილისტიკის, როგორც ლინგვისტურ კვლევათა ახალი მიმართულების, ჩამოყალიბების საწყისები საფრანგეთში. ლინგვისტიკის ამ ახალი დარგის გაჩენის სტიმულს წარმოადგენდა ენის კომუნიკაციური ფუნქციის გვერდით ახალი ფუნქციის, კერძოდ, აფექტური ფუნქციის გამოჩენა. სტატიაში მიმოხილულია კ. ბიულერის, შ. ბალისა და ნ. ტრუბეცკის ნაშრომთა მასტიმულირებელი როლი ფრანგული ფონოსტილისტიკის განვითარებაში, რასაც დიდად შეუწყო ხელი ბგერითი სიმბოლიზმის შესწავლამაც. ფრანგული ფონოსტილისტიკის წყაროების დადგენა წარმოადგენს გვიქმნის მისი პრობლემატიკის ფორმირების შესახებაც. ფონოსტილისტიკის შესასწავლ ობიექტს წარმოადგენს კომუნიკაციის დროს, ენის საწარმოთქმო-ექსპრესიული ფუნქციები, რომლებიც განპირობებულია სოციოლოგიური, სიტუაციური და პრაგმატიკული ფაქტორებით.

საფრანგეთში, ფონოსტილისტიკის დარგის გვიანი ჩამოყალიბება აიხსნება იმით, რომ ფ. დე სოსიური და პრადის სკოლა გამორიცხავდნენ ენის ბგერით სუბსტანციას ლინგვისტურ კვლევათა სფეროდან. სტილისტიკის ჩამოყალიბების სტიმულად და მოგვიანებით ფონოსტილისტიკისაც, ითვლება ენიდან კომუნიკაციური და აფექტური ფუნქციების გამოყოფა. შეისწავლა რა მეტყველება იმ ფუნქციათა თვალსაზრისით, რომელთა შესრულებაც მას (ენას) შეუძლია კონკრეტულ სიტუაციაში, კ. ბიულერმა გამოყო სამი ფუნქცია: რეპრეზენტაცია, ექსპრესია და აპელაცია. შ. ბალი, დიდ ყურადღებას აქცევდა რა ექსპრესიულ ფუნქციას, ამტკიცებდა: "ექვი არ არის, რომ ენის ბგერით შემადგენლობაში ჩადებულია გამომხატველობითი შესაძლებლობები . . . ამგვარად, ფონეტიკასთან ერთად არსებობს ექსპრესიული ფონეტიკაც" (შ. ბალი, *Le langage et la vie*, გვ. 115). წარმოთქმისა და ინტონაციის კვლევაში, მან შემოიტანა ცნება "სოციალური შეფერილობა": "ცხადია, რომ ინდივიდთა წარმოთქმითი ჩვევები ქმნიან წარმოდგენას იმ სოციალურ ფენაზე, რომლებსაც ისინი მიეკუთვნებიან, წარმოთქმა წარმოადგენს თავისებურ სოციალურ ეტიკეტს . . . არ შეიძლებოდა ეს ფაქტები გამოპარვოდა ფონეტიკოსებს, თუმც როგორც ჩანს, ისინი ამას არ ანიჭებდნენ სათანადო მნიშვნელობას . . ." (შ. ბალი, *Traité de stylistique française*, გვ. 232-233). ამით შ. ბალიმ გააფართოვა წარმოდგენა ექსპრესიული ფუნქციის შესახებ, განავრცო რა იგი ენის ბგერით მხარეზე სოციალურ პლანში. მკვლევართა დიდი რაოდენობა ფონოსტილისტიკას განიხილავს სოციოლინგვისტიკის რაკურსში, რადგან ფონოსტილისტიკური მოვლენები წარმოადგენენ ენის ბგერითი წყობის სოციალურ და სიტუაციურ დიფერენციაციას. შ. ბალის ნაშრომთა გარდა, ამ საკითხისადმი, ასეთივე მიდგომა მომდინარეობს ნ. ტრუბეცკის ფუნდამენტური ნაშრომიდანაც "ფონოლოგიის საფუძვლები".

ამ ნაშრომში ფონოსტილისტიკის საგნის, მისი საზღვრებისა და ამოცანების შესახებ საკითხს ეძღვნება სპეციალური ნაწილი "ფონოლოგია და ბგერითი სტილისტიკა": "რადგან ადამიანის მეტყველება გულისხმობს არსებობას მოლაპარაკისა, მსმენელისა (ან მსმენელებისა) და მეტყველების განსაზღვრული საგნისა, რომელზედაც ლაპარაკობენ, ამიტომაც ყოველ ენობრივ გამონათქვამს გააჩნია სამი ასპექტი: იგი წარმოადგენს ერთდროულად გამონათქვამს (ექსპრესიას), ანუ მოლაპარაკის მახასიათებელს, მიმართვას (ანუ აპელაციას) მსმენელისადმი (ან მსმენელებისადმი) და შეტყობინებას (ანუ ექსპლიკაციას) სამეტყველო საგნის შესახებ" (ნ. ტრუბეცკოი, გვ. 22).

როგორც ნ. ტრუბეცკოი აღნიშნავს, ზემოაღნიშნული მიდგომა ეფუძნება კ. ბიულერის მოძღვრებას ენის ფუნქციათა შესახებ მეტყველების პროცესში. მსმენელის მიერ აღქმულ ბგერითი მეტყველების ინდივიდუალურ თავისებურებებს, მათ შორის პრაგმატიკულსაც, ტრუბეცკოი ჰყოფს სამ სიბრტყედ: გამონათქვამები, მიმართვები და შეტყობინებები, ხაზს უსვამს რა ექსპრესიულ და აპელაციურ ფუნქციათა შესწავლის მნიშვნელობას, მან დაჰყო ფონოლოგიურ-ექსპრესიული და ფონოლოგიურ-აპელაციური საშუალებები; ეს უკანასკნელები ემსახურებიან იმას, რომ თანამოსაუბრეს "გაუღვიძონ" ცნობილი გრძობები (ნ. ტრუბეცკოი, გვ. 15). მკვლევარის აზრით, "ფონეტიკოსმა უნდა შენიშნოს არა მარტო ის ნორმები, რომელთაც მნიშვნელობა აქვთ მოცემული ენობრივი ერთობისათვის, არამედ ის ინდივიდუალური განსხვავებანიც, რომლებიც არსებობს მოლაპარაკეთა შორის და ასევე, იმ ცალკეულ ბგერათა წარმოქმნის ცვლილებებიც, რაც გამოწვეულია სამეტყველო სიტუაციის ცვლილებით (ნ. ტრუბეცკოი, გვ. 15).

ფონოსტილისტიკური თავისებურებანი შეიძლება განპირობებული იყოს სხვადასხვა ფაქტორებით: კომუნიკაციაში მონაწილეთა სოციალური სტრატეგიკაციით, კომუნიკაციის პრაგმატული მიმართულებით, ფონურ ცოდნათა მოცულობით და სხვ. ტრუბეცკოის მიხედვით, ექსპრესიული ფუნქცია ახასიათებს მოლაპარაკეს, ფონოლოგიური აპელაციური საშუალებები ემსახურებიან ემოციურად შეფერილი მეტყველებისა და ნეიტრალური მეტყველების განსხვავებას.

ცნობილი ფრანგი ფონოსტილისტი პ. ლეონი გვთავაზობს, გამოვიყენოთ ტერმინი « ექსპრესიული ფუნქციები » ფონოსტილისტიკურ ფუნქციათა ერთობლიობის აღსანიშნად, რომლებსაც ის ჰყოფს **მაიდენტიფიცირებლებად** და **იმპრესიულებად** (პ. ლეონი, Essais de phonostylistique, გვ. 6).

ურთიერთობის სოციალურ ხასიათს ყურადღებას აქცევდა რ. იაკობსონი: "ჩვეულებრივ, ადამიანები გაცილებით ვიწრო ენობრივ კომპეტენციას ავლენენ სამეტყველო შეტყობინებათა გამგზავნის ფუნქციით და უფრო ფართო კომპეტენციას – მათი (შეტყობინებათა) მიმღების ფუნქციით" (რ. იაკობსონი, გვ. 313).

ფონოსტილისტიკის ჩამოყალიბებაში არანაკლები წვლილი მიუძღვის ი. ფონაჟისაც, რომელიც მიისწრაფვოდა, რომ ეს ახალი ლინგვისტური დარგი შეეფარდებინა ფ. დე სოსიურის მოძღვრებასთან: "რა ადგილს იჭერს ახლადწარმოშობილი მეცნიერება სოსიურის თეორიის ჩარჩოებში?". და ამ კითხვას თავად პასუხობდა: "მიმაჩნია, რომ ფონოსტილისტიკა სცდება სოსიურის თეორიის ჩარჩოებს შემდეგი მიზეზით: მას არ შეუძლია დაკმაყოფილდეს იმ საერთო ბგერით მოვლენათა რეგისტრაციით, რომლებიც, ცხადია, მიეკუთვნებიან ენას. ასეთ შემთხვევაში, ის შეასრულებდა დესკრიფციული ლინგვისტიკის კუთვნილ ამოცანას და ამით დაკარგავდა საკუთარ სტატუსს" (ი. ფონაჟი, გვ. 15-16). ამით ი. ფონაჟიმ დასვა სადისკუსიო საკითხი – ფონოსტილისტიკური მოვლენები ენის კუთვნილებაა თუ მეტყველებისა? ამ მხრივ, უკიდურესი თვალსაზრისი გამოთქვა მ. რიფატერმა: "ყოველი მოლაპარაკე სუბიექტი (პედაგოგები, თეატრის

მსახიობები, ორატორები, ქუჩის მოვაჭრეები, მქადაგებლები) ფლობს საკუთარ სტილისტიკურ ნორმას, რომელიც წარმოადგენს გადახრას საერთოენობრივი ნორმიდან (მ. რიფატერი, გვ. 340).

პ. ლეონის აზრით, საფრანგეთში ფონოსტილისტიკის ჩამოყალიბებას დიდად შეუწყო ხელი ბგერითი სიმბოლიზმის შესწავლამ ისეთი ფონეტიკოსების მიერ, როგორებიცაა მ. გრამონი, ა. მორიე, ი. ფონაჟი, პ. დელატრი, ასევე ფსიქოლინგვისტების მიერ – მ. შასტენემი, ჟ. პეტერფალვი და სხვ.

შ. ბალი წერდა, რომ ფ. დე სოსიურმა "შეგნებულად უარყო" აღმნიშვნელის მოტივირებულობა, რომელიც დევს ბგერითი სიმბოლიზმის საფუძველში (შ. ბალი, *Linguistique générale et linguistique française*, გვ. 129). ამ საკითხს მ. გრამონმა მიუძღვნა თავისი ნაშრომი "Traité de phonétique", რომელსაც შ. ბალიმ უწოდა "ოსტატური კვლევა" (*Linguistique générale et linguistique française*, გვ. 131).

ხმოვანთა ფონოსტილისტიკურ ასპექტს მ. გრამონი განსაზღვრავდა შემდეგნაირად: «ხმოვნები ჰგავს სხვადასხვაგვარ ნოტებს, რომლებიც სხვადასხვანაირად ზემოქმედებენ ჩვენს ყურზე. ერთნი **მაღალი** ნოტებია, მეორენი – **დაბალი**, მესამენი – **სუფთა**» (მ. გრამონი, გვ. 383). ბგერათა სიმბოლიზმი იწვევს განსაზღვრულ წარმოდგენებს: « მაღალი ტემბრის ხმოვნები [i, y] ბუნებრივად გადმოსცემენ მჟღერ ბგერებს, დაბალი ტემბრის ხმოვნები – მჭეკარე ხმოვნებია » (მ. გრამონი, გვ. 385); მაგალითად: **siffler, pepier; cascader, hululer**. ბგერითი სიმბოლიზმი ახასიათებს თანხმოვნებსაც; მაგ., ზმნაში **tinter** ორი [t] ქმნის მკვეთრი და გამეორებადი ბგერის შთაბეჭდილებას. ვიბრანტები [l] და [r], რომელთაც ნარნარები ეწოდება, ქმნიან დენადობის შთაბეჭდილებას: **flotter**.

შ. ბალი აღნიშნავს: «ზოგიერთი ბგერა და მათი შეერთებები შეიძლება იწვევდეს შთაბეჭდილებას, რომელიც უკავშირდება შესაბამისი სიტყვის მნიშვნელობას: ხშულ-მსკდომი **k** ტოვებს «მსხვრევის» შთაბეჭდილებას (**casser** 'მსხვრევა, ფხვნა', **craquer** 'ტკაცუნის, ხრაშუნის' . . .); **p** – «სკდომის, აფეთქების» შთაბეჭდილებას (**peter, petiller** 'სკდომა, ტკაცუნის') (შ. ბალი, *Linguistique générale et linguistique française*, გვ. 130).

ბგერით სიმბოლიზმთან ერთად, შ. ბალი გამოჰყოფდა მახვილისა და ინტონაციის მამოტივირებელ ხასიათს. დაუინების მახვილი შეიძლება დაისვას ნებისმიერი ისეთი სიტყვის ან ისეთი სიტყვათა ჯგუფის პირველ თანხმოვანზე, რომელიც ემოციით წარმოითქმის: **Mais ttais-toi donc!** ბგერითი სიმბოლიზმისა და აღმნიშვნელის საშუალებით მოტივირების სხვა შემთხვევებს შ. ბალი სტილისტიკას მიაკუთვნებდა. ის აღნიშნავდა, რომ ფონოლოგიური სტილისტიკის პროგრამა შენიშნა ნ. ტრუბეცკოიმ, მასზე ადრე კი – ფონაციის აფექტურ მხარეებს ყურადღება მიაქცია ი. ლახიციუსმა.

ბგერითი სიმბოლიზმის პრობლემატიკის დამუშავებაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ი. ფონაჟიმ. მისი აზრით, «ფონოსტილისტიკურ ვარიანტთა მნიშვნელობლობა განპირობებულია, უპირველეს ყოვლისა, სხვადასხვა სოციალურ გარემოში დისტრიბუციით » (ი. ფონაჟი, გვ. 27). ამით იგი იზიარებს შ. ბალის მოძღვრებას სტილისტიკურ მოვლენათა სოციალური შეფერხილობის შესახებ. ი. ფონაჟიმ, ბგერითი სიმბოლიზმის მოვლენათა აღსანიშნად, გამოიყენა ტერმინი **ბგერითი მეტაფორა**; მაგალითად, ველარული ბგერები შესაძლებელია აღიქმებოდნენ ვულგარულებად უკანასასისმიერი არტიკულაციის გამო.

დღის წესრიგში დადგა საკითხი ფონოსტილისტიკის ერთეულის შესახებ. პ. ლეონმა, **ფონემისა** და **მონემის** მიმსგავსებით, შემოგვთავაზა ტერმინი **ფონოსტილემა** შედგენილი ფონეტიკური ნიშნების ერთობლიობის გამოსახატავად, ისეთების, როგორიცაა სამმაგი აქცენტუაცია (პაუზები, ინტენსივობა და ინტონაცია) (პ. ლეონი, *Essais de phonostylistique*, გვ. 10-11). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, საქმე ეხება ფონოსტილისტიკურ რელევანტურ ნიშნებს. მაგალითის სახით, პ. ლეონს მოჰყავს ბგერა [d] – ს უკანა და წინა რიგის ხმოვნად წარმოთქმის

ვარიანტები ფრაზაში «**Bonsoir, Madame**». იდენტიფიკაციის ფუნქციის თვალსაზრისით, [d̥] –ს წარმოთქმის ვარიანტებმა შეიძლება დაადასტურონ ან სოფლის მცხოვრების წარმოთქმა, ან ემფატიკური სტილით წარმოთქმა.

სემიოლოგიური თვალსაზრისით, ფონოსტილემები წარმოადგენენ მოტივირებულ ნიშნებს; იმავედროულად, ზოგიერთი ფონოსტილემა, ისეთი, როგორცაა ინტონაცია, ხასიათდება ორმაგი სემიოლოგიური ბუნებით – ნებაყოფლობითიცაა და მოტივირებულიც. ამას მოწმობს ინტონაციურ მდებარეობა და მათ ფონოსტილისტიკურ ვარიანტთა რეპერტუარი. პ. ლეონმა გამოიკვლია ისეთ ემოციათა გამოთქმის ინტონაციური ვარიანტები, როგორებიცაა, შიში, ბრაზი, გაოცება, ირონია, ეჭვი და სხვ. იგი მიიჩნევდა, რომ «ენის ექსპრესიული ფუნქციები წარმოადგენენ კოდურ სისტემას ნიშანთა რაოდენობის სასრულით, რომელთა დეკოდირების წესები, თავიანთი რაოდენობით, არცთუ ბევრად უსწრებენ რეფერენციალურ ფუნქციათა წესებს» (პ. ლეონი, *Essais de phonostylistique*, გვ. 12).

ფონოსტილისტიკურ კვლევათა შორის მნიშვნელოვნად ითვლება «ფრანგული ენის ლექსიკონი მისი რეალური წარმოთქმით», შედგენილი ა. მარტინესა და ა. ვალტერის მიერ, გამოქვეყნებული 1973 წელს. სალექსიკონო სტატიებში წარმოდგენილია წარმოთქმის ვარიაციულობა, რომელიც განპირობებულია ლინგვისტური და ექსტრალინგვისტური ფაქტორებით. 1983 წელს კი, ა. ვალტერმა პირველად გამოაქვეყნა, ჟურნალში «**Langue française**», ფონოსტილისტიკის დარგში შესრულებულ ნაშრომთა ბიბლიოგრაფია.

ფონოსტილისტიკის საწყისთა შესწავლამ მოგვცა საშუალება, რომ წარმოვადგინოთ მისი პრობლემატიკის ფორმირება, რომელიც ამჟამად კვლევათა შემდეგი მიმართულებებითაა დაკავებული: 1. ზეპირი კომუნიკაციის სხვადასხვა ჟანრთა და სახეობათა ფონეტიკური თავისებურებანი (ორატორული მეტყველება, ინტერვიუ, ლექცია, სპონტანური საუბარი, ლექსების დეკლამირება და სხვ.); 2. სოციოლექტები და იდიოსტილები; 3. ემოციათა ასახვა მეტყველებაში; 4. მხატვრულ-ლიტერატურულ ტექსტთა წაკითხვის ფონოსტილისტიკური თავისებურებანი; 5. ბგერითი სიმბოლიზმი.

ფონოსტილისტიკური მოვლენები ხასიათდებიან დინამიურობით; ამის მაგალითია ბოლოკიდური ჩურჩულა [d̥] –ს წარმოთქმა. პ. ლეონმა გამოავლინა ეს მოვლენა აღტაცების ფონოსტილისტიკური ნიშნის სახით შ. დე გოლის საჯარო გამოსვლებში (პ. ლეონი, *Nouveau regard sur la phonostylistique*, გვ. 161). 10 წლის შემდეგ, ეს მოვლენა მოდურ ტენდენციად იქცა ახალგაზრდულ მეტყველებაში; მოგვიანებით კი უფრო ფართო გავრცელება ჰპოვა. მთლიანობაში, ფონოსტილისტიკის საგანი შეიძლება განისაზღვროს როგორც ენის იმ ექსპრესიულ ფუნქციათა შესწავლა კომუნიკაციის პროცესში, რომლებიც განპირობებულნი არიან სოციოლინგვისტური, სიტუაციური და პრაგმატიკული ფაქტორებით. ფრანგ ფონოსტილისტთა შრომებში, მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ინტონაციის ფონოსტილისტიკურ როლს ფონოსტილისტური ვარიანტების შექმნაში. პ. ლეონის ძირითადი ნაშრომი «ფონოსტილისტიკის კურსი» (1993 წ.) შეიცავს შემდეგ თემებს: ფონოსტილისტიკური მდებარეობები, წერითი ტექსტის ზეპირი რეპროდუქცია, ბგერითი სემიოტიკა, ემოციათა ვერბალიზაცია, კომუნიკაციური სიტუაციურობა, სოციალური და რეგიონალური ვარიაციულობა, პოეტიკური ენა. ამჟამად, ფონოსტილისტიკის ამოცანაა ფონოსტილისტიკურ სტრუქტურულ ერთეულთა გამოყოფა, მათი სისტემური და ვარიაციული თვისებების დადგენა, დაგროვილ ემპირიულ მონაცემთა კლასიფიკაცია და კატეგორიზაცია.

ლიტერატურა:

- Bally Ch. Traité de stylistique française. Heidelberg, 1909.
 Bally Ch. Le langage et la vie. Paris, 1926.
 Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française. Berne, 1944.
 Fonagy I. Le statut de la phonostylistique. Linguistics, 1964, N4.
 Fonagy I. Le statut de la phonostylistique. Linguistics, 1977, N34.
 Fonagy I. La méthaphore en phonétique. Paris, 1979.
 Grammont M. Traité de phonétique. Paris, 1933.
 Léon P. Essais de phonostylistique. Paris, 1971.
 Léon P. Précis de phonostylistique. Paris, 1993.
 Léon P. Nouveau regard sur la phonostylistique. La linguistique. 2009, ¹ 1.
 Martinet A., Walter H. Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel. Paris, 1973.
 Riffaterre M. Vers la définition linguistique du style. Word. 1961. ¹ 3.
 Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Москва, 1960.
 Якобсон Р. Избранные работы. Москва, 1985.

ციური ახვლედიანი, კეთევან გაბუნია

Истоки формирования фоностилистики во Франции

Резюме

В статье рассматриваются истоки формирования фоностилистики как нового направления лингвистических исследований во Франции. Стимулом для появления новой дисциплины явилось выделение в языке, наряду с коммуникативной, аффективной функции. Анализируется стимулирующая роль работ К. Бюлера, Ш. Балли и Н. Трубецкого в развитии французской фоностилистики, чему также во многом способствовало изучение звукового символизма. Установление истоков фоностилистики во Франции даёт представление о формировании её проблематики. В целом предмет фоностилистики можно определить как изучение экспрессивных произносительных функций языка в процессе коммуникации, обусловленных социологическими, ситуативными и прагматическими факторами.

Tsiuri akhvlediani, Ketevan Gabunia

The origin of Phonostylistics in France

Abstarct

The article deals with the bases of formation of phonostylistics in France, as the new way of linguistic research. The incentive of establishing this new function, was the existence of the language communicative function with the new one, particularly - affective function.

K. Boiler, Sh. Bali and N. Trubetskoy's works, that played stimulating role in the French phonetics, are discussed in the work. Establishing the sources of the French phonostylistics gives the overall view of the problems. Pronunciation and expressive functions of the language during the communication is the object of phonostylistic research. It is mainly conditioned by sociologic, situational and pragmatic factors.

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

რუსუდან გერსამია

თბილისი, საქართველო

პრეფიქსული ნაწილაკების მორფოლოგიზებისათვის
მეგროლსა და ლაზურში

1. თეორიული საფუძვლები: მორფოლოგიზაცია განიხილება უფრო ფართო ცნების, გრამატიკალიზაციის, ნაწილად და უკავშირდება ენობრივი ფორმის ისტორიულად ჩამოყალიბების საკითხებს, ცვლილებებს სიტყვის ლექსიკური სტატუსიდან გრამატიკულ ფუნქციამდე; ენის განვითარების პროცესში მორფოლოგიზებული ელემენტები იძენენ ახალ სტატუსს, იმგვარ ფუნქციებს, რომლებიც თავიდანვე არ ჰქონიათ, ან სხვაგვარად იყო მათში კოდირებული [ლემანი 1982, ტრაუგოტი, კონიგი 1991]; აქედან გამომდინარე, რომელიმე ენობრივი ერთეულის მორფოლოგიზაცია მოიცავს გზას ამ ერთეულის დესემანტიზაციიდან მის გრამატიკულ კატეგორიზაციამდე; უფრო კონკრეტულად შემდეგ თანმიმდევრულ საფეხურებს:

I. დესემანტიზაცია (ანუ სემანტიკური გაბუნდოვანება, გაფერმკრთალება (bleaching), სემანტიკური რედუქცია);

II. ექსტენსია (ანუ კონტექსტის განზოგადება, გაფართოება): სხვა კონტექსტში გამოყენება;

III. დეკატეგორიზაცია – ამოსავალი ფორმის მორფოსინტაქსური ხასიათის ცვლა, დამოუკიდებელი სიტყვის სტატუსის შეცვლით.

IV. ეროზია („ფონეტიკური რედუქცია“/ ცვეთა) - თავდაპირველი ფონეტიკური შედგენილობის დაკარგვა [ჰაინე, 2008 : 578-579].

მორფოლოგიზებული ელემენტი ენის განვითარების კონკრეტულ ეტაპზე ფუნქციონირებს და ამდენად, მდგრად ენობრივ (= მორფოლოგიურ) მონაცემს წარმოადგენს.

2. მეთოდოლოგიური ასპექტები: ქართველურ ენათა ჯგუფში მეგრული და ლაზური უმწერლობა, შესაბამისად, სტანდარტიზირებისგან თავისუფალი ენებია, რაც ამ ენათა სისტემების სინქრონიულ ვითარებას წარმოაჩენს როგორც ისტორიულად ბუნებრივი განვითარების შედეგს; თუმცა, მეორე მხრივ, ის ფაქტი, რომ ამ ენებზე ჩაწერილი ტექსტები მხოლოდ საუკუნე-ნახევარს ითვლის, მასალა ნაკლებად იძლევა გრამატიკალიზაციის პროცესებზე დაკვირვების საშუალებას; ამიტომ საკითხის კვლევა მეთოდოლოგიურად გამართლებული ჩანს მეგრულისა და ლაზურის სინქრონიული ვითარების გათვალისწინებით, დესკრიფციულ მონაცემთა ანალიზით;

წინამდებარე ნაშრომში ჩვენი მსჯელობა შეეხება ზმნურ პრეფიქსთა სისტემაში შემავალ დადასტურების (=მტკიცებით) და უარყოფის ნაწილაკთა ადგილს მორფემათა რანგობრივ სტრუქტურაში, მათ ფუნქციებს და ამ ფუნქციების შესაბამისი კვალიფიკაციის საკითხებს; პრობლემა გაანალიზებულია მეგრული და ლაზური ენების განვითარების როგორც სინქრონიულ ჭრილში, ისე ისტორიულ-შედარებითი ენათმეცნიერების პერსპექტივიდან.

3. მოდალური ნაწილაკები ფუნქციურ-სემანტიკური ანალიზი. მეგრული და ლაზური ზმნის პრეფიქსულ მორფემათა მიმდევრობაში ელემენტთა რაოდენობა განსხვავებულია; მორფემათა მიმდევრობაში უარყოფის ვა- (< ვარ) (მნიშვნელობით - არ, არა, ვერ) და დადასტურების/ მტკიცების - ქო (მნიშვნელობით – კი, დიახ) ნაწილაკებს ზმნის ანლაუტში პირველი პოზიცია აქვთ, ანუ ყველაზე მეტად არიან დაშორებული ზმნის ძირისგან და ბოლო სლოტში იკავებენ ადგილს:

მეგრული: PTC/PRF=4-3-2-1-R
ლაზური: PTC/ PRF=3-2-1-R; PTC:AFF/NEG

უარყოფითი და მტკიცებითი ნაწილაკები დამატებითი დისტრიბუციის მიმართებაშია მხოლოდ ერთმანეთთან, არამედ სრული ასპექტის/ პერფექტის მაწარმოებელ¹ მორფემებთან (მეგრ. გე-, დო-, ო-, მიდა-, ლაზ. მენდა-), რაც იმას ნიშნავს, რომ ზმნურ ფორმაში რომელიმე ორიც კი ერთდროულად არ რეალიზდება.

ნაწილაკები მეგრულში ფონეტიკური ვარიანტების სახით არის წარმოდგენილი: ვა/ ვე, ქო ნაწილაკი კი ყველა ხმოვნით, მათ შორის ნეიტრალურხმოვნიანი, და უხმოვნო, ოდენკონსონანტური ქ- ვარიანტით [ხუბუა 1942, 56]. ისინი ზეგავლენას ახდენენ მომდევნო ელემენტის, ზმნისწინების, ხმოვნებზე, მაგრამ თავადაც იცვლებიან მათი ზეგავლენით [გუდავა, გამყრელიძე 2000 : 194].

ლაზურში კი დადასტურების ქო- ნაწილაკი ფონეტიკურად გაცვეთილი არ არის, უარყოფის ვა- ნაწილაკი კი წარმოდგენილია როგორც არარედუცირებული ვარ ფონეტიკური მიმდევრობით, ისე გაცვეთილად, ვა-ს სახით; შდრ.

ა. თოკი ვარ მეგჩარე დო ეშუმენი გიწუმერს (ჩიქ. 9) "თოკი არ უნდა მოგცე და იმიტომ გეუბნები"

ბ. ბოხო ვა გოკუნცხინუ [...] დაჰა მით ვა ენ [...] ბოხო ვა უჩქინ [...] ხვალა ვა გამამაონენტა [...] მუთუ ბოხო ჩქიმის ნა ვა ოლდუ-თა (ჩიქ. 275) "გოგო არ გააღვიძა[...] კიდევ არავინაა[...] გოგომ არ იცის [...] მარტო რომ ვერ გამოვიყვანო[...] თუ ჩემს გოგოს არ დაუშავაო"

ვა-/ვარ- ნაწილაკები თავისუფლად ენაცვლება ერთმანეთს ზმნების წინ ყველა პოზიციაში [ქირია 2015 : 744]

მეგრულში აღნიშნული ნაწილაკები სრული ფონეტიკური მიმდევრობით მხოლოდ მაშინ არის წარმოდგენილი, თუ მიგებითი ნაწილაკების ფუნქციით გამოიყენება დიალოგურ ტექსტში.

ვა- და ქო- ნაწილაკები ოპოზიციური მნიშვნელობის მქონეა, მათი საშუალებით გამოსატყული მოდალობა ერთმანეთის საპირისპიროა. ისინი არც ფუნქციურად ჩანს ერთგვარი. ტრადიციული ლინგვისტური ლიტერატურა „ნაწილაკის ფუნქციად მეგრულისათვის ასპექტის ან აწმყოსაგან მყოფადის წარმოებას განიხილავს [მარგველაშვილი 1980: 166, ჭუმბურიძე, 1986 : 142-143, კარტოხია და სხვ. 2010, ქირია და სხვ. 2015 : 361]; ვა- ნაწილაკი კი შეიძლება აწმყოშივე დაჩნდეს, გამოსატყოს ზმნური ფუძით გადმოცემული მოქმედების/ მდგომარეობის უარყოფა და წარმოადგენდეს ქო-ნაწილაკიანი ფორმის ოპოზიციას; ამასთან ვა- ნაწილაკიანი ფორმები აწმყოსა და აორისტში ომონიმურია; ომონიმური შეიძლება აღმოჩნდეს ქო- ნაწილაკიანი აწმყო-მყოფადის ფორმებიც². შდრ:

¹ საკითხის შესახებ მეგრულისათვის იხ. ყიფშიძე 1914: 0107-0109; ქობალავა 2010; კარტოხია 2010: 193; ოხოტურქი 2011
² დეტალურად იხ. გერსამია და სხვ. 2016 : 313-321

| აწმყო (PRS) | მყოფადი (FUT) | ორისტი (AOR) |
|-------------------------|---------------------|----------------------|
| (1) მოურს "მოდის" | ქო-მოურს "მოვა" | ქო-მორთუ "მოვიდა" |
| (2) ქო-მოურს "მოდის" | ქო-მოურს "მოვა" | ქო-მორთუ "მოვიდა" |
| (3) ვა-მოურს "არ მოდის" | ვა-მოურს "არ მოვა" | ვა-მორთუ "არ მოვიდა" |
| (4) ლალუნს "ყეფს" | ქო-ლალუნს "ყეფს" | ლალუ "იყეფა" |
| (5) ქო-ლალუნს "ყეფს" | ქო-ლალუნს "იყეფებს" | ქო-ლალუ "იყეფა" |

ზოგჯერ ფორმები აწმყოშივე ნაწილაკებით არიან წარმოდგენილი, მაგ. (2), (3), (5), ნაწილაკის ჩამოშორება მოდალობის შეცვლას იწვევს (შდრ. (1) და (3) მაგალითი) და ზმნური ფორმის სემანტიკას დადებითი მნიშვნელობით წარმოგვიდგენს.

ცხრილში მოცემული პარადიგმების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ქო- ნაწილაკი ყველა შემთხვევაში არ არის მასპექტირებელი, იხ. მაგალითი (2), (4), (5), არც აწმყო-მყოფადის მაპირისპირებელი, იხ. მაგალითი (2), (5); ამიტომაც ამ მაგალითებში ქო- ნაწილაკის კვალიფიკაცია განსხვავებულად შეიძლება წარმოვადგინოთ:

- მოდალური ელემენტი (MOD:AFF),
- მასპექტირებელი (PRF),
- მყოფადის მაწარმოებელი (FUT).

ქო- ნაწილაკი სემანტიკურად უფრო მრავალფეროვანი ჩანს; მან შეიძლება შეასრულოს აფირმატიულობის ფუნქცია (affirmativity), იყოს ფოკუსის ნაწილაკი, გამოხატოს ინტენსიურობა (intentionality), ნებისმიერობა/ თვითნებურობა (volitionality), საგანთან კონტაქტურობა (contact) (გამკოსხაპუ – ქიმკასხაპუ), მოქმედების დამსრულების მტკიცებულება (completivity), პერფექტულობა, იმპერფექტულობა, ევიდენციალობა (დადასტურება, ფაქტის ნამდვილობა), დათმობის პირობითობა (concessive conditionals), გარდამავლობა, ბრძანებითი კილო და ა. შ. [როსტოვცევი-პოპიელი, 2009: 1-10];³ მიუხედავად იმისა, რომ ყველა ამ კატეგორიის გამოსახატავად მეგრულსა და ლაზურში სპეციალური მორფოლოგიური, სინტაქსური და ლექსიკური საშუალებები მთიპოვება, სამეტყველო დისკურსში ქო-ს გამოყენების სიხშირე მისი სხვა ფუნქციების ზოგადი სპექტრის განსაზღვრის და ამ ფუნქციური სახესხვაობების დადგენის აუცილებლობის საკითხს სვამს.

ვა- ნაწილაკი ასეთი ფუნქციურ-სემანტიკური მრავალფეროვნებით არ გამოირჩევა, მისი ძირითადი ფუნქცია სწორედ უარყოფის გამოხატვაა და ამდენად ის თავსდება მოდალობის ჩარჩოში; თუმცა ის ფაქტი, რომ ის უკვე ფონეტიკურად რედუცირებულია, ანუ ფონეტიკურად გაცვეთილია (ვარ >ვა-) და ზმნური პროკლიტიკაა (ზმნური ფუძის ანლაუტური ელემენტი, ქო- ნაწილაკთან დამატებითი დისტრიბუციის მიმართებაშია) უკვე მიანიშნებს, რომ პროცესი "დესემანტიზაციიდან გრამატიკალიზაციამდე" დაწყებულია; თუმცა დასრულებული არ არის.⁴ შესაბამისად, ვა-ს ფლექსიურ აფიქსად გაგება, პრობლემური ჩანს მისი ოპოზიციური მეწველისაგან, ქო- ნაწილაკისაგან განსხვავებით, რომელიც:

1) აწარმოებს მყოფადს მხოლოდ მეგრულში და ამ ფუნქციით ზოგჯერ ზმნისწინების ფარდია.

2) აწარმოებს ასპექტს (მეგრულსა და ლაზურში) და დამატებითი დისტრიბუციის მიმართებაშია ამ რანგის სხვა მორფემებთან: მეგრ. გე-, დო-, ო-, მიდა- [ქობალავა 2010, როსტოვცევი-პოპიელი 2009] ლაზ. ო-, დო-, მენდა-, [ოხოტურქი, 2011 : 95], რომლებიც ასევე

³ ყველა ზემოხაზოვლილი სემანტიკური ფუნქციიდან აფირმატიულობის, პერფექტულობისა და ფოკუსირების გარდა, ყველა დანარჩენი ფუნქცია სუსტად ჩანს მეგრულში გამოხატული.

⁴ ი. ყიფშიძე ცალკე წერდა ვა- ნაწილაკს [ყიფშიძე, 1914 : 2013], შედგენილიდან ტექსტების ის ზმნისთან ერთად იწერება, რასაც აპირობებს ხმოვით დაწყებულ ზმნებთან ნაწილაკების ხმოვითი ელემენტის ფონეტიკური ცვლილება, რის გამოც ბუნებრივია მისი შერწყმა ზმნურ ფორმასთან [კარტოზია და სხვ. 2010 : 307]; მ. ხუბუას მეგრულ ტექსტებშიც მას დამოუკიდებლად დაწერილად ვხვდებით [იხ. ხუბუა 1937]; შემდგომი პერიოდის ტექსტებისაგან განსხვავებით.

აფირმატივებია – მოქმედების დასრულებულობის დამადასტურებელი რეპრეზენტაციები.

შდრ. აწმყოს (PRS) მყოფადისა (FUT) და აორისტის (AOR) ფორმები მეგრულში:

რკიანს – ქო-რკიანს – რკიუ / ქო-რკიუ (რკიაფი "კივილი)

ჭკომუნს - ო-ჭკომუნს – ჭკომუ / ო-ჭკომუ (ჭკომუა "ჭამა")

ჭარუნს – დო-ჭარუნს – ჭარუ / დო-ჭარუ (ჭარუა "წერა")

მიურს – მიდ-ურს - იდუ / მიდა-რთუ (ულა "წასვლა")

ლაზურს: ბძირი – ქო-ბძირი, პტახი – დო-პტახი,

იდუ – მენდა-ხოუ, პჭკომი – ო-პჭკომი [ოზთურქი 2011 : 95]

"მეგრულსა და ლაზურში ერთდროული პროცესი ჩანს ქო- ნაწილაკის გამოყენება სრულასპექტიანი ფორმების გამოსახატავად. ამითაც აიხსნება ის ფაქტი, რომ მეგრულსა და განსაკუთრებით ლაზურში ჯერ კიდევ შენარჩუნებულია ასპექტის გამოხატვის ძველი სისტემა, როცა ზმნისწინის დართვა არ განარჩევს მოქმედების სრულობა-უსრულობას, ხოლო ახალი სისტემის აგებისას ფუნქციური დატვირთვა მიენიჭა ქო- ნაწილაკს: მტკიცებითი სემანტიკის გაფართოებით მოქმედების სასრულობამდე" [ქირია და სხვ. 2015 : 367].

4. NEG-AFF- მორფოტაქტიკური მოდელი მეგრულში ანუ "შეუთავსებელთა შეთავსება".⁵ "ნეგატიური დადასტურების" (ა. როსტოვცევ-პოპიელი) ტიპი მეგრულში ჯერ კიდევ ი. ყიფშიძემ აღწერა [ყიფშიძე, 1914 : 0106]; ეს ის შემთხვევაა, როცა უარყოფის ვა- და აფირმატიული ქო-, გე-, ო-, დო- ნაწილაკების ჯგუფიდან ერთ-ერთი ერთმანეთის მიმდევრობით ერთდროულად რეალიზდება, მაშინ, როცა მორფმათა რანგობრივ სტრუქტურაში ისინი მხოლოდ დამატებითი დიტრიბუციის მიმართებაში არიან, ანუ ორიდან ერთ-ერთი უნდა შეირჩეს – ვა- ან ქო- ⁶:

- (1) ვა=ქო=მო-რო-უ=ო⁷ „კი არ მოვიდა?!"
- (2) ვა=გე=გმა-რო-უ=ო < ვა=გე=გმა-რო-უ=ო "კი არ ჩამოვიდა?!"
- (3) ვა=ო=ჭკომ-უ=ო "კი არ შეჭამა?!"
- (4) ვა=დო-ჭარ-უ=ო "კი არ დაწერა?!"

ყველა მაგალითის გლოსირებული ჩანაწერია: NEG=AFF=PRV-R-AOR=PTC; ორჯერ, ერთმანეთის მიმდევრულად ვა- ნაწილაკი არ რეალიზდება, არამედ ვა- ენაცვლება აფირმატივის ჯგუფიდან ნებისმიერს და უცვლის მოდალობას – ზმნური ფორმა ხდება უარყოფის მნიშვნელობის მქონე: ქუ-მართუო / ვა-მართუო, გე-გმართუო / ვა-გმართუო, ო-ჭკომუო / ვა-ჭკომუო, დო-ჭარუო / ვა-ჭარუო... ამ მონაცვლეობით ჩანს, რომ ვა- ნაწილაკს აფირმატივის ფუნქცია აქვს, მხოლოდ მოდალობის შეცვლით – დადასტურების უარყოფაში ტრანსფორმირებით.

მეორე მხრივ, ანლაუტური ვა-ს შეთავსება აფირმატივებთან (ვა-ს გარდა, ყველა დანარჩენთან), ცხადია, უნდა აიხსნას სემანტიკის "კარნახით", რომელიც უშვებს "ნეგატიურ დადასტურებას", თუმცა, ვფიქრობთ, ამისათვის იღებს მთლიან მოდელს: შდრ.

- (1) ქო=მო-რო-უ "მოვიდა", დადასტურებითი, მტკიცებითი;
- (2) ქო=მო-რო-უ=ო? "მოვიდა?" – კითხვითობის ო-ს შემცველი კითხვითი ფორმა;
- (3) ვა=მო-რო-უ=ო "არ მოვიდა?" – კითხვითი სიტყვისა და კითხვითობის -ო სუფიქსის შემცველი კითხვითი ფორმა.

(4) ვა=[ქო-მო-რო-უ]=ო – უარყოფის ნაწილაკით ზმნით გამოხატული მოქმედების შესრულების მტკიცება, დადასტურება. საგულისხმოა, რომ ვა=[ქო...]=ო დაუშლელი მიმდევრობაა ამ სემანტიკის გამოსახატავად; ენკლიტიკური ნაწილაკი ო- პროკლიტიკურ ნაწილაკებთან ერთად "ნეგატიური დადასტურების" სემანტიკის გამომხატველი მორფომოდელის აუცილებელი წევრია.

⁵ ამგვარი კვალიფიკაციისათვის იხ. პოპიელი 2011.
⁶ მტკიცებითი ნაწილაკის წინა პოზიციაში მდგარი უარყოფის გამომხატველი ნაწილაკი ფუნქციურ ელემენტად არ განიხილება [გუდავა, გამყრელიძე, 2000 : 190; ლომია, გერსამია, 2012 : 22-23]
⁷ ტოლობით შეერთებულია კლიტიკები

თვალსაზრისის დამატებით არგუმენტად უნდა ჩაითვალოს სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოთქმული ერთი საყურადღებო თვალსაზრისი: "ვა- უნდა განვიხილოთ, როგორც დამოუკიდებელი სიტყვა, უარყოფის ნაწილაკი, რომელიც არ წარმოადგენს პრეფიქსულ მორფემას და არ შედის პრეფიქსთა ჯაჭვში, ასეთი ვა- არ ექვემდებარება რედუქციის წესებს და არც ასიმილაციას განიცდის" [გუდავა, გამყრელიძე, 2000 : 194].

მაშასადამე, ვა- აფირმატივია, როცა ამ ჯგუფიდან სხვა პრეფიქსებს ენაცვლება, მაგრამ ამ შემთხვევისათვის ის მხოლოდ უარყოფის გამომხატველი მოდალური ნაწილაკია.

5. დასკვნა. მეგრულსა და ლაზურში ქო- ნაწილაკის დესემანტიზაციის პროცესი ჯერ ისევ მიმდინარე პროცესია; იგი უკვე ზმნის პროკლიტიკა ანუ ჩართულია ფორმაწარმოების პროცესში, ამიტომ თავისუფლად შეიძლება შეფასდეს როგორც ფლექსიური, მორფოლოგიზებული ელემენტი. ვა- ნაწილაკიც პროკლიტიკაა, გაცვეთილია ფონეტიკურად და მიერთებულია ფუძეს, თუმცა რაიმე მორფოლოგიური ღირებულება გამოკვეთილი არ არის;

ლაზურში ქო- ნაწილაკი ფონეტიკურად რედუცირებული არ არის; ვარ ნაწილაკი კი ორი პარალელური, სრული და რედუცირებული ფორმით ერთვის ზმნას; ვარ "არა" დამოუკიდებელი ნაწილაკია და ის ფარდია ქართული არ/არა ნაწილაკისა (შდრ. ვარ ვორე - არ ვარ), გაცვეთილი ვა- ნაწილაკი კი დღემდე გამოქვეყნებულ ლაზურის ტექსტებში ცალკე დგას. ვა- ნაწილაკი მეგრულშიც და ლაზურშიც ოდენ მოდალობის, კერძოდ - უარყოფის, გამომხატველია.

ვა- და ქო- ნაწილაკების სემანტიკა, გამოსატოს უარყოფა და მტკიცება/ დადასტურება, ზანური ჯგუფის ენებში დახრდილული არ არის, ამიტომ პრეფიქსებს ჯერ კიდევ შენარჩუნებული აქვთ დერივაციული ფუნქცია – ოპოზიციური სემანტიკის გამოსატვის უნარი. აღნიშნული მოვლენა მეგრულსა და ლაზურში შეიძლება შეფასდეს, როგორც გარდამავალი საფეხური, გზა მოდალურ ნაწილაკთა დესემანტიზაციიდან მათ მორფოლოგიზებამდე.

ლიტერატურა:

გუდავა, გამყრელიძე, 2000: ტ. გუდავა, თ. გამყრელიძე, თანხმომვანთკომპლექსები მეგრულში: თსუს კრებული "აკაკი შანიძეს" 1981, მეორე გამოცემა კრებულში: თ. გამყრელიძე, რჩეული ქართველოლოგიური შრომები, თსუ, თბილისი.

გერსამია და სხვ. 2016: რ. გერსამია, ზ. კიკვიძე, მ. ლომია, ნ. მამისეიშვილი, მ. სადლიანი, ფონოსემანტიკური ლექსიკა ქართველურ ენებში, ინოვაცია, თბილისი.

ლემანი 1982: Ch. Lehmann, *Thoughts on grammaticalization*, A programmatic sketch. Vol. 1, Vol. 48, Arbeiten des Kölner Universalien-Project. Köln: Universität Köln [Revised edition *Thoughts on grammaticalization*. 1995. München: LINCOM].

კარტოზია და სხვ. 2010 გ. კარტოზია, რ. გერსამია, მ. ლომია, თ. ცხადაია, მეგრულის ლინგვისტური ანალიზი, მერიდიანი, თბილისი.

ლომია, გერსამია, 2012: მ. ლომია, რ. გერსამია, ხაზთაშორისი მორფემული გლოსირება (მეგრული ტექსტების მორფოლოგიური ანალიზი), ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემა, თბილისი.

მარგველაშვილი 1980: მ. მარგველაშვილი, მყოფადის წარმოებისათვის მეგრულში: თსუ ძველი ქართული ენის კათედრის შრომები, 23.

ოზთურქი & პოხტრაგერი 2011: Ozturk B., Pochtrager M. (Eds.) *Pazar Laz*, Linkom Europa.

როსტოვცევა-პოპიელ 2009: Rostovtsev-Popiel A., Grammaticalization paths of ko ‘yes’ in Megrelian:

Morphology of the World's Languages - კონფერენციის ჰენდაუტი. Goethe Universität Frankfurt, June 11-13, 2009, Leipzig; ასევე: Alexander Rostovtsev-Popiel. 2012. Grammaticalized Affirmativity in Kartvelian. Frankfurt PhD. Ms.

როსტოვცევ-პოპიელი 2011: ა. როსტოვცევ-პოპიელი, შეუთავსებელთა შეთავსება მეგრულში: III საერთაშორისო სიმპოზიუმი: იბერიულ-კავკასიური ენები: სტრუქტურა, ისტორია, ფუნქციონირება; მასალები.

ტრაუგოტი, კონიგი 1991: E. Traugott and E. König. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited: *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins, Vol. I.

ქირია და სხვ. 2015: ჭ. ქირია, ლ. ეზუგბაია, ო. მემიშიში, მ. ჩუხუა, ლაზურ-მეგრული გრამატიკა, I. მერიდიან, თბილისი.

ქობაღავა 2010: ი. ქობაღავა, გე-ზმნისწინის მნიშვნელობისათვის მეგრულში, ენათმეცნოელების საკითხები, 4, თბილისი 2002.

ყიფშიძე 1914: И. Кипшидзе, Грамматика мигрельского (иверского) языка с хрестоматией и словарем, СПб.

ჩიქობავა 1929: ა. ჩიქობავა, ჭანური ტექსტები, ნაკვეთი პირველი, ხოფური კილოკავი, ტფილისი.

ჭუმბურიძე 1986: ზ. ჭუმბურიძე, მყოფადი ქართველურ ენებში, თსუ გამომცემლობა, თბილისი.

ხუბუა 1942: მ. ხუბუა, მტკიცებითი ქო ნაწილაკის ხმარებისათვის მეგრულში: სმამ, III, №6.

ხუბუა 1937: მ. ხუბუა, მეგრული ტექსტები, თბილისი.

ჰაინე 2008: B. Heine, *Grammaticalization. The Handbook of Historical Linguistics*. Ed. Brian D. Joseph & Richard D. Janda. Blackwell publishing.

Русудан Герсамия

Для морфологизации огии частиц в Менгрелском и Лаз

Резюме

Количество элементов в прецеденте предвзятых морфем мегрельских и лазском глаголов различно. Отрицание в последовательности морфем -ვა / va (что означает нет), а проверка частиц ქო- / qo (значение - да, да) имеют первую позицию в анлауте е глагола; Отрицательные и доказательные частицы связаны с дополнительными распределениями не только друг с другом, но и с полным аспектом морфем. Частицы -ვა / va и ქო- / qo имеют обратное значение. Они не функционально идентифицируются. Модальные частицы ведут себя как функции, как отвлекающие, так и гибкие аспекты. Гибкость - это больше о коэффициенте, который дает полный аспект Мегреляна и Лазаб будущее время в Мегреле.

Процесс декодирования не завершен на языках группы Zan, но поскольку глагол пролактичен, ქო- / qo участвует в процессе формирования, его можно легко оценить как элемент морфолога. -ვა / va Particle является пролактическим, он звучит фонетически и привязан к основанию, но нет морфологической величины, за исключением того, что выражает модификацию этой частицы.

Семантическая устойчивость -ვა / va частицы указывает, что в Лазаресе она все еще находится в непризнанной фонетической форме и сохраняет статус независимой лексической единицы; В Мегреле создается так называемая Структура «Отрицательное подтверждение» и не подпадает под действие правил выкупа и ассимиляции.

Rusudan Gersamia**Prefixes particle morphology in Megrelian and Laz**

Resume

The number of elements in the precedent of prejudicial morphemes of Megrelian and Lazy verbs is different. The denial in the sequence of morphemes -ვა /va (meaning no,not), and the verification of the ქო-/ qo (meaning - yes) particles have the first position in the anlaut of the verb; Negative and proof particles are in relation to additional distributions not only with each other but with the full aspect of morphemes. -ვა /va and ქო-/ qo particles are of the opposite importance. They are not functionally identify. Modal particles behave as functions, both diversion and flexible aspects. Flexibility is more about the coefficient that produces a full aspect of Megrelian and Laz, future in Megrelian.

The process of decoding is not completed in the Zan group languages, but since the ქო-/ qo particle is prolactic of verb , it is involved in the process of formation, can be easily evaluated as a morphological element. -ვა /va particle is a prolactic, is rendered phonetically and is attached to the base, but there is no morphological value except that expressing modification to this particle.

The semantic sustainability of the -ვა /va Particle indicates that in Laz it is still found in an unrecognized phonetic form and maintains the status of an independent lexical unit; In Megrelian creates so called "Negative Confirmation" structure and is not subject to redemption and assimilation rules.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. ფალავა

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

რუსუდან გვილავა

ქუთაისი, საქართველო

ზეპირ დისკურსში თანხმოვანთა მოდიფიკაციის ლინგვისტური ანალიზი (ინგლისური ენის მაგალითზე)

სტატია ეძღვნება თანამედროვე ინგლისური ენის გაბმულ მეტყველებაში მიმდინარე ფონეტიკურ ასპექტებს, კერძოდ თანხმოვანთა რედუქციას და ვოკალიზაციას.

ნაშრომში გაანალიზებულია ინგლისური ენის თანხმოვან ფონემათა განლაგების წესები და პირველად, კლებადი სონორობის პრინციპზე დაყრდნობით, ახსნილია მარცვალში და სიტყვათგასაყარზე თანხმოვანთა რედუქციისა და ვოკალიზაციის მიზეზები.

მეტყველების ნებისმიერი აქტი, ანუ ნებისმიერი დისკურსი გულისხმობს დიალოგს კომუნიკანტთა შორის, ანუ მთქმელსა და ადრესატს შორის. ბოლო ათწლეულში ზეპირი დისკურსი აქტიური კვლევის ობიექტი გახდა. ამ კუთხით განსაკუთრებით საინტერესოა ზეპირი დისკურსის კვლევა ინგლისურ ენაში.

ჩვენ კვლევის ობიექტად ავირჩიეთ სწრაფი გაბმული მეტყველება ინგლისურ ენაში და მისთვის დამახასიათებელი ბგერათცვლილებები, კერძოდ, თანხმოვანთა დაკარგვისა და ვოკალიზაციის შემთხვევები და შევეცადეთ დაგვედინა მათი გამომწვევი მიზეზები, რაც, ჩვენი აზრით, აქამდე აუხსნელი იყო.

გაბმულ მეტყველებაში მინიმალური არტიკულაციის გამო ბგერები მოდიფიცირებას განიცდის სხვა ბგერათა ურთიერთმეზობლობაში, განსაკუთრებით სიტყვათგასაყარზე, რაც გარკვეულ ფონეტიკურ მოვლენებს უკავშირდება. ეს შეიძლება ხდებოდეს სიტყვის შიგნითაც, განსაკუთრებით უმახვილო პოზიციაში.

კვლევის ეფექტურად წარმართვის მიზნით შევისწავლეთ ინგლისური ენის თანხმოვანთა მიმდევრობები. კვლევამ ასეთი შედეგები მოგვცა:

ა. როგორც ყველა ენაში, ინგლისურშიც თანხმოვანთა კომბინირების შესაძლებლობათა მხოლოდ მცირე ნაწილი რეალიზდება.

1. არსებითი სახელის მრავლობითი რიცხვისა და კუთვნილებითი ბრუნვის ფორმათა წარმოებისას; 2. აწმყო დროის ფორმაში ზმნის ფუძეზე მხოლობითი რიცხვის III პირის სუფიქსის დართვისას; 3. t, d -ზე დაბოლოებული წესიერი ზმნებისათვის ნამყო დროში - სუფიქსის დართვისას.

როგორც ცნობილია, არსებით სახელთა უმრავლესობა ინგლისურ ენაში მრავლობით რიცხვს აწარმოებს -s სუფიქსის დართვით, რომელიც ყრუ თანხმოვნის შემდეგ გამოითქმის როგორც [s] : pots [pɒts], cats [kæts], books [bʊks], ხოლო მკვდრი თანხმოვნებისა და ხმოვნების შემდეგ - როგორც [z]: dogs [dɒgz], balls [bɔːlz], trees [triːz], ხოლო სისინა და შიშინა თანხმოვნებზე (სიბილანტებზე) დაბოლოებული არსებითი სახელები დაირთავენ არა -s, არამედ -es სუფიქსს:

[bʌs] - [bʌsɪz], [saɪz] - [saɪzɪz], [bʊf] - [bʊfɪz], [bentʃ] - [bentʃɪz],

[bɒks] - [bɒksɪz], [keɪdʒ] - [keɪdʒɪz], [gəˈrɑːz] - [gəˈrɑːzɪz]

მსგავსი ვითარება გვაქვს კუთვნილებითი ბრუნვის წარმოებისას და აწმყო დროის ზმნის ფორმაში მხოლობითი რიცხვის მე-3 პირის ნიშნის დართვისას.

Hans ' [ˈhænsɪz]; George 's [ˈdʒɑːdʒɪz]; fish's [ˈfɪʃɪz];

'paːs] - [ˈpaːsɪz] passes; [ˈtiːtʃ] - [ˈtiːtʃɪz] teaches; [ˈpuʃ] - [ˈpuʃɪz] pushes; [ɪn ˈkʌrɪdʒ] - [ɪn ˈkʌrɪdʒɪz] encourages; [rɪˈlæks] - [rɪˈlæksɪz] relaxes; [kɑːz] - [kɑːzɪz] causes.

s, z, ჯ, ჟ, ძ სიბილანტებია, s და z პრეაღვეოლარულია, ჯ და ჯ ალვეოლარულია,

ჟ და ძ პოსტალვეოლარული. როცა ამ თანხმოვნებზე დაბოლოებულ სიტყვებს დაერთვის სუფიქსი, ხდება ჰომორგანული თანხმოვნების თავმოყრა ერთად: sz, zz, ჯz, ჯz, ჟz, ძz ასეთი თანმიმდევრობები კი არაა დამახასიათებელი ინგლისურის არც საწყისი, არც შუალედური და არც ფინალური პოზიციისათვის, ამიტომაც ახალი მარცვალი წარმოიქმნება [ɪ] ხმოვნის ჩასმით ანუ ხდება ვოკალიზაცია.

წესიერი ზმნების ფუძეზე -ed სუფიქსის დართვისას შემდეგი წესები გვაქვს:

1. თუ ყრუ თანხმოვანზე ბოლოვდება ზმნის ფუძე, მაშინ -ed სუფიქსი წარმოითქმის როგორც [t]: asked [ɑːskt], helped [helpt], 2. თუ ხმოვანზე ან მკვდრ თანხმოვანზე ბოლოვდება, მაშინ -ed სუფიქსი წარმოითქმის როგორც, [d]: opened [əʊpənd], begged [begd], lived [lɪvd], 3. t, d -ზე დაბოლოებული ზმნების ფუძეზე დართული -ed სუფიქსი წარმოითქმის როგორც [ɪd]: wanted [wɒntɪd], waited [weɪtɪd], mended [mendɪd], added [ædɪd].

აქაც იმავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: თუ t, d თანხმოვანზე დაბოლოებულ სიტყვებს ნამყო დროის ფორმაში მხოლოდ t ან d მიემატებოდა, მაშინ გვექნებოდა ჰომორგანული წყვილები td და dd, სადაც ორი ალვეოლარული ფონემა იქნებოდა თავმოყრილი. ამიტომ მათ შორის ჩნდება ხმოვანი და წარმოიშობა ახალი მარცვალი. [tɪd] ან [dɪd] სილაბური ვარიანტი რომ არ წარმოქმნილიყო, მაშინ მივიღებდით თანხმოვანთა დაუშვებელ კომპლექსებს.

გაბმულ მეტყველებაში ხშირია თანხმოვანთა მიმდევრობების გამარტივება იმ თანხმოვნის რედუქციით, რომელიც სონორობის წესს არღვევდა: prints > prins, hændz > hænz, graundz > graunz - grounds; θauzəndθ > θauzənθ - thousandth; kʌlts > kʌls - cults;

ɪg' zæktli > ɪg'zækli - exactly; pəʊstka:d > pəʊska:d - postcard; hændful > hænfʊl - handful; blaindz > blainz - blinds, hot dog - hɒdɔg და ა.შ.

სშირია t-ს რედუქცია ზედსართავების აღმატებითი ხარისხის ფორმებში. მაგ.:

smallest cat- /smɑ:ləs kæt/

tallest castle - / tɑ:ləs kɑ:sl/

longest river -/ lɒŋgəs rɪvə/

biggest village -/ bɪgəs vɪlɪdʒ/

თუ დავაკვირდებით ზემოდსახელებულ მაგალითებს, შევამჩნევთ, რომ t და d ფონემები არღვევდა სონორობის პრინციპს. მათი ამოვარდნის შემდეგ მარცვლებში ფონემები კვლავ დალაგებულია სონორობის პრინციპის დაცვით.

მსგავსი მოვლენები ხდება სიტყვათგასაყარზე შემდეგ ფრაზებში:

What do you say [ˈwɒ də ju ˈseɪ]; What do you want [ˈwɒ də ju ˈwɒnt];

Sit down [ˈsi ˈdaʊn]; a great deal [əˈɡreɪˈdi:l]; must be [mʌs bi] და ა.შ.

ზემოთ მოყვანილი მაგალითების საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ გაბმულ მეტყველებაში თანხმოვანთა დაკარგვა და ვოკალიზაცია ეფუძნება კლებადი სონორობის პრინციპს.

ლიტერატურა:

1. ნებიერიძე გ. (2003): ენათმეცნიერების შესავალი. გამომცემლობა ნეკერი. თბილისი.
2. Hill A. (1958): Introduction to Linguistic Structures. New York. Harcourt, Brace and Co.
3. Jones L.G. (1956): English Consonant Distribution. In: For Roman Jakobson. Hague.
4. Kruisinga E. (1925): Handbook of Present Day English. pt. 1. Kemink en Zoon Utrecht.

Gvilava Rusudan

Linguistic Analyses of Consonant Modification in Oral Discourse (Based on English examples)

Abstract

The article deals with phonetic aspects of connected speech in modern English, namely consonant reduction and vocalization.

During the last few decades connected speech has become a subject matter of special study. As a result a new approach is applied towards a number of linguistic phenomena. In connected speech the area of investigation is not a word or utterance in isolation which was studied by the traditional phonetics but it is a text and the phonetic changes that take place within the text in connected speech.

The work gives analyses of the rules of combining consonant phonemes within the syllable and based on the principle of decreasing sonority gives explanation of the phonetic phenomena underlying consonant reduction and vocalization with in the syllable and in the juncture of words.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მეგრელიშვილი

მაია გუგუნავა

თბილისი, საქართველო

ინტერტექსტუალობის საკითხისათვის ლ. ვისკონტის ფილმში "მინა ცახცახებს" (1948)

წინამდებარე სტატიაში ჩვენ ვაწარმოებთ ლუკინო ვისკონტის ფილმის („მინა ცახცახებს“ (1948) ორი ეპიზოდის ინტერტექსტუალურ ანალიზს. პირველ ეპიზოდში ვიკვლევთ, თუ რა როლს ასრულებს ჟან ფრანსუა მილეს ცნობილი ფერწერული ტილო „ანჟელუსი“, მეორეში კი განვიხილავთ იმ ინტერტექსტუალურ მიმართებებს, რომლებიც „მამის სიკვდილის“ მოტივის საფუძველზე არაცნობიერად ილექებიან კინოტექსტში და არსებით როლს თამაშობენ ვისკონტის კინოდისკურსის ფორმირებაში.

„კინოფილმის ყურებისა თუ წიგნის კითხვისას, ჩვენ ვოვლით, რომ ავტორის ჩანაფიქრის გაშიფრვას ვახდენთ, სინამდვილეში კი ვაწარმოებთ ტექსტზე მუშაობას საკუთარი ცხოვრებისეული და კულტურული გამოცდილების გათვალისწინებით. ტექსტთან ურთიერთობის სხვა ფორმა ფაქტიურად არ არსებობს“

მიხაილ იამპოლსკი

ლინგვისტიკის განვითარების თანამედროვე ეტაპზე არსებული კვლევების არეალი იმდენად გაფართოვდა, რომ მოიცვა სხვადასხვა სემიოტიკურ ნიშანთა სისტემები, რომლის შედეგად შესაძლებელია მოცემული სამეცნიერო დარგის ფარგლებში ისეთი კომპლექსური, ლინგვისტო-სემიოტიკური ფენომენის შესწავლა, როგორც არის კინოდისკურსი. თუმცა ის, რომ აღნიშნული ფენომენი ლინგვისტური ანალიზის ობიექტი გახდა ასევე განაპირობა იმან, რომ კინოფილმი განისაზღვრა, როგორც ტექსტი. ამერიკელი კინოთეორეტიკოსის, მ. იამპოლსკის სიტყვებით, „მრავალფეროვან აზრისმწარმოებელი პროცესების, ფუნქციურად განსხვავებული ენობრივი სტრატეგიების გადაკვეთის წერტილი“ [იამპოლსკი, 2004 : 252]. შესაბამისად, ის განსაკუთრებული პეტეროგენულური და ინტერტექსტუალური ბუნებით გამორჩეულია, რომელშიც სხვადასხვა დისკურსების გადაკვეთა ხდება.

სწორედ ამით არის განპირობებული ჩვენი ინტერესიც წინამდებარე სტატიაში განვიხილოთ კინოდისკურსის ფენომენი და წარმოვაჩინოთ ინტერტექსტის როლი მის ჩამოყალიბებაში. ძირითადად შემოვიფარგლებით ლ. ვისკონტის ფილმით „მინა ცახცახებს“ (1948) და მასში

არსებული ორი ინტერტექსტუალური მიმართების ანალიზით, რომელიც სტრუქტურული და შინაარსობრივი რემინისცენციების სახითაა წარმოდგენილი.

თუმცა იმისთვის, რომ სიღრმისეულად მოხდეს ინტერტექსტის როლის განსაზღვრა, აუცილებელია გავითვალისწინოთ, თუ რომელ მხატვრულ-კულტურულ პარადიგმას მიეკუთვნება ფილმი. ამისათვის ჩავატარეთ კინოტექსტის ანალიზი, შევისწავლეთ მისი თხრობითი სტრუქტურა და ვისკონტის ფილმი მანიერისტული თხრობის კატეგორიას მივაკუთვნეთ. კატეგორიას, რომელიც ესპანელი ლინგვისტისა და კინოთეორეტიკოსის, ხ. გონსალეს რეკენას თანახმად შემდეგი პარამეტრებით ხასიათდება: „მასში კლასიკური რეპრეზენტაციის ნორმები მკაცრად არის დაცული, მაგრამ ტექსტის შიგნით, რომელიც გმირის ფუნქციური მახასიათებლებისა და ნარატიული აქტის სიმბოლური ამბის დამახასიათებელ ნიშნებს შეიცავს, ვლინდება ამ მექანიზმების ხელშეწყობა, გამოიხატება რა უნდობლობა იმ სიმბოლური სამყაროს მიმართ, რასაც მისი წინამორბედი შეადგენდა" [გონსალეს რეკენა, 2007 : 110].

ფილმი მოგვითხრობს სიცილიის ერთერთ სოფელში მცხოვრები მეთევზეთა ოჯახის ტრაგიკულ ისტორიას, რომლის მთავარი გმირი, ანტონიო ვალასტრო ამოდ ცდილობს თავად გაიკვალოს გზა და არ იყოს დამოკიდებული ხარბ და ხელმოჭერილ მოვაჭრეებზე, რომელთა წყალობის იმედზე ცხოვრობს მთელი სოფელი.

ჩვენი განხილვის საგანს უშუალოდ ორი კინოეპიზოდი წარმოადგენს. ერთერთი მათგანი უკავშირდება ანტონიო ვალასტროს დის, მარას და მისი თაყვანისმცემლის შეხვედრას, რომელნიც თავიანთ ურთიერთობას განიხილავენ და პესიმისტურ ნოტაზე შორდებიან ერთმანეთს. სწორედ აღნიშნულ ეპიზოდში, ჩვენს მიერ გამოვლენილ იქნა ინტერტექსტუალური კავშირი ჟ. ფ. მილეს ფერწერულ ტილოსთან „ანჟელუსი“, რომელიც სტრუქტურულ-შინაარსობრივი რემინისცენციის სახითაა წარმოდგენილი და კონცენტრირებულია კონკრეტულ ტექსტურ ფრაგმენტში (ლოკალური რემინისცენცია).

ფერწერული ინტერტექსტი ძირითადად აზრის გამომუშავების აქტში (enunciación) ვლინდება, თუმცა ჟ.ფ. მილეს ნახატის ინტერტექსტუალური მიმართება არა მხოლოდ მოცემული ეპიზოდის ფიგურათა განლაგებისა და სცენის კომპოზიციურ გადაწყვეტაშია ასახული (მეორდება ფიგურათა შორის არსებული დისტანცია, ფონი), არამედ შინაარსობრივ დონეზეც, ვინაიდან მასში გაუღერებულია საეკლესიო ხარების ხმაც, რაც ლოცვის ჟამს მოასწავებს და რომელსაც იმპლიციტურად ფ. მილეს „ანჟელუსიც“ შეიცავს.

ცნობადობის დონით აღნიშნული რემინისცენცია დაბალი სახითაა მარკირებული და მიუხედავად იმისა, რომ იგი ორი სემიოტიკური კოდის (ვიზუალური და ხმოვანი) გამოყენებითაა მოცემული, მისი კინოტექსტში ჩართვა თხრობის სწორხაზოვნებას არ არღვევს და იმპლიციტურ ხასიათს ატარებს. თუ გავითვალისწინებთ ესპანელი თეორეტიკოსის, ხ.ე. მარტინეს ფერნანდესის შეხედულებას, რომ „ნებისმიერი ინტერტექსტი, განურჩევლად იმისა, ციტატის, ალუზიის თუ რემინისცენციის სახითაა წარმოდგენილი, პირდაპირ არის დაკავშირებული მკითხველის [ჩვენს შემთხვევაში მაყურებლის] თანამონაწილეობაზე, რომელსაც შესწევს ან არ შესწევს უნარი აწარმოოს მეორადი წაკითხვა, შეიძლება გამოვიტანოთ დასკვნა, რომ ინტერტექსტუალური



მიმართება შეიძლება არააქტივირებული დარჩეს და „დაიკარგოს“ თხრობის სწორხაზოვნებაში“ [მარტინეს ფერნანდესი, 2001 : 198].

მართალია, კინოტექსტი იმეორებს ფ. მილეს ნახატის აზრობრივ - კომპოზიციურ ფორმებს, მაგრამ, გამომდინარე იქიდან, რომ ფილმი ნარატიული სტრუქტურის თვალსაზრისით მანიერისტულ თხრობით პარადიგმას მიეკუთვნება, კინოტექსტში როგორც ღვთისადმი, ისე მამაკაცის მიმართ მორჩილების გამოხატვის ეს ვიზუალური ქესტი გარკვეულწილად თავის მნიშვნელობას კარგავს (რასაც ცხადყოფს მათი საუბრის თემატიკაც), ვინაიდან მხატვრული გმირის ფუნქციური მახასიათებლები და სიმბოლური ღირებულება შესუსტებულია, საგმირო აქტი კი განდევნილი. შესაბამისად, ეს მიზანსცენა, რომელიც ემოციონალური დისტანციითაა ნაჩვენები, არა მხოლოდ შეყვარებული წყვილის სენტიმენტალურ თუ სულიერ უძღურებას უკავშირდება, არამედ პირდაპირ მიუთითებს აზრის გამომუშავების აქტის ინსტანციის უუნარობასაც მოახდინოს ემოციური ფონის რეპრეზენტაცია, რაც უბრალოდ დისტანცირებითაა შენიღბული. შესაბამისად, კინოტექსტში ვერც ის სუბიექტი იარსებებს, ვინც სურვილის ობიექტისთვის, ამ შემთხვევაში მარასთვის საყრდენის ფუნქციას შეასრულებდა. სწორედ ეს განაპირობებს იმას, რომ ქრისტიანული მორჩილების გამოხატვის ეს ვიზუალური ქესტი, რომელიც მილეს „ანჟელუსის“ ფერწერულ ტილოზეა ასახული, ვისკონტის კინოდისკურსში ყოველგვარი საკრალური სიმბოლიკისგან არის დაცლილი და კინოტექსტში ინვერტირებული სახითაა წარმოდგენილი. დარღვეულია რა ფერწერული ინტერტექსტის კულტურულ-რელიგიური კონტექსტი, შეიძლება გამოვიტანოთ დასკვნა, რომ აღნიშნული რემინისცენცია ანტირელიგიური იდეოლოგიის და პატრიარქალური დისკურსის რღვევას უკავშირდება.

რაც შეეხება იმ საკითხს, აღნიშნული ინტერტექსტუალური კავშირი ცნობიერი თუ არაცნობიერი მოტივაციებითაა გამოწვეული, ჩვენი აზრით, შესაძლოა ის რეჟისორის იდეურ-მხატვრული ჩანაფიქრიდან გამომდინარეობდეს და ხაზს უსვამდეს კინოტექსტის ვიზუალური რიგის ესთეტიკურ და სახვით გადაწყვეტას, თუმცა თუ გამომდინარეობს იმ პოსტულატიდან, რომ ინტერტექსტუალურ კავშირს მხატვრული ტექსტის სუბიექტური ბუნება განაპირობებს, რომელიც, უკანასკნელი კვლევების თანახმად, არაცნობიერ ხასიათს ატარებს¹, ვინაიდან აზრის გამომუშავების პროცესში ყველაზე მკაფიოდ სუბიექტის არაცნობიერი მხარე იკვეთება, არ გამოვრიცხავთ იმასაც, რომ აღნიშნული რემინისცენცია არაცნობიერად იყოს დაღეჭილი კინოდისკურსის ქსოვილში და განპირობებული იყოს იმით, რომ ვისკონტი ქვეცნობიერად იმ ეპოქისა და მიმდინარეობის გავლენის ქვეშ იმყოფება, რომელშიც შექმნილია მოცემული მხატვრული ტექსტი და რომელიც დარღვეული, გახლეჩილი სუბიექტური ცნობიერების რეპრეზენტაციით განისაზღვრება.

ფილმი ჩვენთვის საინტერესოა იმ თვალსაზრისითაც, რომ მასში ადგილი აქვს კიდევ ერთ მნიშვნელოვან რემინისცენციას, რომელიც ამჯერად „მამის სიკვდილის მოტივს“ უკავშირდება. ზოგიერთი მკვლევარი აღნიშნულ მოტივს განიხილავს როგორც ინტერტექსტუალურ აქტუალიზატორს, რომელიც იწვევს ვისკონტის ძირითადი ფილმების შინაარსობრივ რემინისცენციებს და ავტონტერტექსტუალურ ხასიათს ატარებს. ჩვენ, რა თქმა უნდა, არ ვუარყოფთ იმას, რომ მამის სიკვდილის მოტივი სხვადასხვა შინაარსობრივი მნიშვნელობით მუდმივად ფიგურირებს ვისკონტის მხატვრულ შემოქმედებაში, რომელიც ხშირად მისი

¹ როგორც ფრანგი კინოთეორეტიკოსების, ჟ. ომონისა და მ. მარის ნაშრომში ვკითხულობთ, „მას შემდეგ რაც ლინგვისტიკა დაუახლოვდა ისეთ დისციპლინას, როგორც არის ფსიქოანალიზი, ამ სიახლოვემ ხელი შეუწყო მხატვრული ტექსტისა და მასში არსებული სუბიექტის სპეციფიკის სიღრმისეულ შესწავლას. ინტერდისციპლინარული კვლევის შედეგადაც გამონათქვამის სუბიექტი (Sujeto de enunciado) და აზრის გამომუშავების აქტის სუბიექტი (sujeto de enunciación) ერთმანეთისგან გაიმიჯვნა, რაც მანამდე არ ყოფილა განცალკევებული, იქიდან გამომდინარე, რომ მხატვრული ტექსტს უშუალოდ ავტორის ინტენციას უკავშირებდნენ და მასში არსებული არაცნობიერი პროცესები ჯერ კიდევ არ იყო გამოვლენილი. (ომონი/მარი, 2009:226).

ფილმების შემდგომ სიუჟეტურ განვითარებას განაპირობებს (მაგ. ფილმში „ღმერთების სიკვდილი“ იოაჰიმის გარდაცვალებას პოლიტიკური დატვირთვა აქვს და როგორც ოჯახში ისე ქვეყანაში ფაშიზმის დამკვიდრებას სიმბოლიზირებს; ფილმში „როკო და მისი ძმები“ მამის სიკვდილი ემიგრაციას და სოციალურ ცვლილებებს განაპირობებს; ფილმში „დიდი დათვის ნისლიანი თანავარსკვლავედი“ მამის სიკვდილი სიმბოლურად აგამემონის სიკვდილს აღნიშნავს), მაგრამ ფილმში „მიწა ცახცახებს“ მამის სიკვდილის მოტივის მნიშვნელობა იმდენად დიდია რომ, ჩვენი აზრით, ეს საკითხი განვრცობას საჭიროებს. პირველ რიგში უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ინტერტექსტუალური მიმართების საფუძველზე, ერთი მხვრივ, ხდება ამბის/ ფაბულის ნარატიული მექანიზმის, ე.წ. გამგზავნის ფუნქციის რღვევის სიმბოლური გამოხატვა, რომელზეც კლასიკური (კინო)თხრობა იყო აგებული, მეორე მხვრივ კი პატრიარქალური და ქრისტიანული კულტურის დაცემის თემატიზაცია. აღნიშნული რემინისცენციის როლის დადგენისას მიზანშეწონილად მიგვაჩნია კინოტექსტის კიდევ რამდენიმე შინაარსობრივ ფაქტორს გაეხვას ხაზი. მაგალითად, ფილმში მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ მამის სიკვდილის მოტივი, არამედ მისი ხანდაზმულობაც და პროფესიაც (ის მეთევზეა), რომელიც ალუზიურად ქრისტიანულ სამყაროს უკავშირდება. იგივე ალუზიური დატვირთვა აქვს კინოტექსტის ერთ მნიშვნელოვან ეპიზოდს, სადაც ფილმის პერსონაჟი, რომელიც ჩამორთმეული ბინის სანახავად გამოგზავნა ბანკმა, ქოლგით მიუთითებს კედელს, რომელზეც მაცხოვრის ხატი ჰკიდია და წარმოთქვამს სიტყვებს „ეს სუსტი კედელია“, სხვა ეპიზოდში კი, როცა მაცხოვრებლებს სახლის დაცლა უწევთ, ხატი, როგორც პატრიარქალური და ქრისტიანული კულტურის სიმბოლო, საერთოდ ჩამოიხსნება კედლიდან.



კინოტექსტის კულმინაციურ მომენტში კი მამის მოტივის მნიშვნელობას უკვე ვიზუალურ-კომპოზიციური გადაწყვეტით ესმევა ხაზი და წარმოდგენილია კედელზე გაკრული პლაკატის სახით, წარწერით „ჩვენი საყვარელი მამისთვის“, რომლის ჩვენება სხვადასხვა რაკურსით, თითქმის ერთი წუთის მანძილზე ხდება.

მაგრამ ჩვენი აზრით, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ის, რომ მამის სიკვდილის მოტივით წარმოდგენილი ინტერტექსტუალური რემინისცენცია არა მხოლოდ ვისკონტის ფილმებს უკავშირდება, არამედ სცილდება ავტორისეულ ინტენციას და ერთმანეთთან აერთიანებს XX და XXI საუკუნის კინოდისკურსის განმსახვრეველ საერთო პარამეტრებსაც, რომლის საფუძველზე ერთ ინტერტექსტუალურ სივრცეში ხდება კინოს ისტორიის სხვადასხვა ეტაპზე შექმნილი ისეთი კინოტექსტების მოქცევა, რომელნიც სტილისტური, შინაარსობრივი თუ ჟანრული თვალსაზრისით რადიკალურად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან (ფრიც ლანგის „მეტროპოლისის“ ეიზენშტეინის „ოქტომბერი“, ო. უელსის „მოქალაქე კეინის“, ვისკონტის „მიწა ცახცახებს“ და „დმერთების სიკვდილი“, პაზოლინის „თეორემა“, ანტონიონის „მზის დაბნელება“, ტარკოვსკის "ივანეს ბავშვობა", რ. სკოტის „სამართველზე მორბენალი“, ლარს ფოტრიერის „მელანქოლია“, პ. აღმოდოვარის „ხულიეტა“, ნ. პიცოლატოს „ახალი დეთექტივი“), მაგრამ შეიცავენ მანიერისტული და პოსტკლასიკური კინოდისკურსისთვის დამახასიათებელ



იმ საერთო ელემენტს, რომელიც ტოვებს ტექსტის დიეგეზისის ფარგლებს და განისაზღვრება პატრიარქალური და ქრისტიანული დისკურსის დაცემის ტექსტუალიზაციით, რაც ხშირ შემთხვევაში მამის ფიგურის დაავადების, სიკვდილის ან მისი ნარატიული ფუნქციის შესუსტების სახით გამოიხატება.

ამიტომ ვანიჭებთ მნიშვნელობას ინტერტექსტუალური რეფერენციების ანალიზთან ერთად იმის კვლევას, თუ როგორ არის სუბიექტი წარმოდგენილი ინტერტექსტში და ინტერტექსტი სუბიექტში. ხ. გონსაღეს რეკენას სიტყვებით თუ ვიტყვი, „რა სუბიექტური გამოცდილების კრისტალიზება ხდება ტექსტში“ [გობანტეს ბილბაო, 2014 : 209].

ამრიგად, ვფიქრობთ რომ, მხატვრული ტექსტი ყოველთვის სუბიექტური სიმართლის მატარებელია, აიგება რა იმ კულტურული, სოციალური თუ ტექსტობრივი ინსტრუმენტების საფუძველზე, რომელიც ამა თუ იმ ეპოქისთვისაა დამახასიათებელი და რომელიც არაცნობიერად ილექება მხატვრულ დისკურსში. ალბათ ამას გულისხმობდა ჟ. დელიოზი, როდესაც ამბობდა, რომ კინოს შექმნით „გამოსახულება კი არ ხდება სამყარო, არამედ სამყარო იძენს საკუთარ გამოსახულებას“ [დელიოზი, 2013:76] და ალბათ ამიტომ აღნიშნა ხ. გონსაღეს რეკენამაც, რომ "ის რაც დიდ ხელოვანებს ახასიათებთ, მათ ორიგინალურობაში კი არ გამოიხატება, არამედ იმაში, რომ ისინი ყველაზე ზუსტი ფორმულირებით გადმოსცემენ იმას, რაც მოცემულ მომენტში იმ კულტურულ არეალს ახასიათებს, რომელსაც თავად მიეკუთვნებიან" [გობანტეს ბილბაო, 2013:23].

ზემოთთქმულიდან გამომდინარე, „მამის სიკვდილის“ მოტივს ფილმში „მიწა ცახცახებს“

ჩვენ განვიხილავთ, არა როგორც უბრალოდ ავტონტერტექსტუალურ ელემენტს, რომელიც ვისკონტის მხატვრული შემოქმედების რემინისცენციებს იწვევს, არამედ როგორც ერთერთ უმნიშვნელოვანეს ინტერტექსტუალურ აქტუალიზატორს, რომელიც, ჩვენი აზრით, არაცნობიერად ილექება კინოტექსტში და კონცეპტუალურად აერთიანებს XX და XXI საუკუნის კინოფილმების უდიდეს ნაწილს, როგორც ერთ დიდ რემინისცენციას.

ამრიგად, მამის სიკვდილის მოტივით წარმოდგენილი ინტერტექსტუალური მიმართებები სცილდებიან კინოტექსტის ნარატიულ საზღვრებს, თავად ვისკონტის შემოქმედებასაც და პოლიგენეტიკურ ხასიათს იძენენ, ვლინდება რა მათი ძირითადი როლი ზოგადად მანიერისტული კინოდისკურსის ფორმირებაში, სადაც გარკვეული იდეოლოგიური თუ მხატვრული მსოფლხედვის საერთო ელემენტები და სპეციფიკა იკვეთება.

გამომდინარე იქიდან, რომ დისკურსული ინსტანცია გარკვეულწილად დამოკიდებული ხდება იმ პარადიგმაზე, რომელიც განსაზღვრავს კინოტექსტის თხრობით ელემენტებს, ვფიქრობთ, რომ საკამათო ხდება არა მხოლოდ ავტორის ინტენციის გათვალისწინების აუცილებლობა ინტერტექსტის როლის განსაზღვრისას, არამედ კიდევ ერთხელ კითხვის ნიშნის ქვეშ დგება დისკურსის „მწარმოებელი სუბიექტის“ არსებობის საკითხი.

ლიტერატურა:

1. გობანტეს ბილბაო, მ. 2014: გობანტეს ბილბაო, მაიტე. „ტექსტი და უფსკრული. საუბრები ხ. გონსალეს რეკენასთან“. გამომც. „შანს შოლელი“ ბარსელონა 2014
2. Gobantes Bilbao, Maite. El texto y el abismo. Diálogos con González Requena. Sans Soleil Ediciones. Barcelona 2014
3. გონსალეს რეკენა, ხ. 2007. გონსალეს რეკენა, ხესუს. „კლასიკური, მანიერისტული და პოსტკლასიკური თხრობის ფორმები ჰოლივუდის კინემატოგრაფში“ გამომც. კასტილია ვალიადოლიდი 2007
4. González Requena, Jesús. Clásico, manierista, postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood. Castilla Ediciones. Valladolid 2007
5. დელიოზი, ჟ. 2013 [1983] კინო. გამოსახულება-მოძრაობა, გამოსახულება-დრო. გამომც. m. ООО “Ad Marginem Press” 2013.
6. Жиль Делёз. Кино. Образ-движение, Образ-время. Изд.: М: ООО “Ad Marginem Press” 2013
7. იამპოლსკი, მ. 2004: მ. იამპოლსკი. „ენა-სხეული-შემთხვევა. კინემატოგრაფი და საზრისის ძიება“. გამომც. „Новое литературное обозрение“ 2004
8. Михаил Ямпольский. Язык-тело-случай. кинематограф и поиски смысла М.: Новое литературное обозрение, 2004
9. მარტინეს ფერნანდესი, ხ.ე. 2001: მარტინეს ფერნანდესი, ხოსე ენრიკე. ლიტერატურული ინტერტექსტუალობა. ლიტერატურული კვლევები და კრიტიკული მიმოხილვა. გამომც. კათედრა, 2001 მადრიდი
10. Martínez Fernández, José Enrique. Intertextualidad literaria. Critica y Estudios Literarios. Ed. Catedra. S.A. 2001 Madrid
11. ომონი, ჟ. მარი, მ. (2009): ჟაკ ომონი/ მიშელ მარი. კინოფილმის ანალიზი. გამომც. Ediciones Paidós Iberica, ბარსელონა 2009
12. Jacques Aumont/Michel Вопрос интертекстуальности в фильме Л Висконти «Земля дрожит» (1948)

Гугунава Маиа**Вопрос об интертекстуальности в фильме Л. Висконти «Ла дрожит землю» (1948)****Резюме**

В данной статье мы проводим интертекстуальный анализ двух эпизодов кинофильма Л. Висконти «Земля дрожит» (1948). В одном из них мы исследуем роль знаменитой картины художника Жан-Франсуа Милле «Ангелус». В другом эпизоде, связанном со смертью отца, мы анализируем широкий диапазон интертекстов, которые бессознательно вводятся этим мотивом в текстовое пространство фильма и играют существенную роль в формировании кинодискурса Л. Висконти.

Gugunava Maia**The question of intertextuality in the film of L. Visconti "La trembles earth" (1948)****Abstract**

In this article we proceed to the intertextual analysis of two episodes of the filmic text of L. Visconti "La trembles earth" (1948). In one of them we investigate the role of "Angelus", painting by Jean-François Millet. In the other episode, related to the death of the father, we analyze the wide range of intertexts that are introduced by this motive into the textual space of the film, that stands out for their unconscious nature and plays the substantial role in the formation of filmic discourse of L. Visconti.

რეცენზენტი: პროფესორი რ. ბალანჩივაძე

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

Nino Demetradze, Ekaterine Kurdadze

ქუთაისი, საქართველო

COMMUNICATIVE APPROACH – THE METHOD AND THE GOAL OF TEACHING

Under the influence of rapid globalization the tendency towards learning English is increasing among the students across the world. In present day world where communication and information technology have broken new considerable ground, communicative approach of teaching can play an important role in education.

All educational institutions adopted communicative language teaching (CLT) approach which is very effective to teach communicative and functional English because it gives importance to four skills (reading, writing, listening and speaking). It has been noticed that the learner’s proficiency in English is not up to the mark as was expected. Some of our students cannot interact properly in different circumstances. Our research conducted in Akaki Tsereteli State University attempts to focus on the result of practicing English language, teaching-learning through CLT approach by interviewing students and observing classes at the university. Research objective is the feasibility of applying the CLT approach. This objective aims at investigating the appropriateness of applying the communicative approach in teaching English at higher education level, more exactly:

1. to find out the perception of the students towards communication approach in teaching English as a foreign language;
2. to explore effectiveness of communicative approach in EFL class.

The communicative approach is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them **to learn to use the language. Thus, the mentioned approach leads to meaningful communication.** Language is meaningful only in context. This is one of the emphases of the communicative approach.

So in the communicative approach, a lot of talking is done by the students as they start practicing words roll off of their tongues. They don’t just sit in class and listen as a teacher lists every exception to a grammar rule. Students interact with each other guided by their teacher, they engage in all real-world situations where there’s a need to communicate meaning. With the communicative approach, interaction becomes both **the method** and **the goal** of teaching.

Grammar-translation method, which concentrated on teaching sentence structure and vocabulary, was considered to be an unsuccessful method in teaching English language. To make our students literate in national and international communication the demand for communicative competence in English is increasing at a

fast pace. Many countries have adopted communicative language teaching approach to make students more competent in English and Georgia is not an exception. We think that this method makes language learning more relevant, enjoyable and effective.

This research is carried out to solve the question how the communicative language teaching approach can be best applied to get the maximum result. The given research is descriptive and qualitative in nature. The objective of the study is to analyze the effectiveness of CLT and to find out ways to get maximum result from CLT. Our empirical research was conducted according to students liking and disliking, their experiences, learning environment, teaching techniques and other factors related to CLT.

After collecting data from interviews and questioners we tabulated them graphically. On the bases of students' interviews and questionnaire it is found that most of the students intention of learning English is to pass the exams. Current textbooks require more and more varied classroom activities. If these activities include gap-filling, matching, ticking and so on the learners will not be able to acquire communicative competence. So that teachers should select textbooks which are based on culturally appropriate local and authentic materials and items of target culture. Moreover, objectives of each lesson should be clearly mentioned and the topic of the lesson should be familiar to students. So, the activities should be student centered with the emphases on fluency, rather than accuracy. There is an unlimited source of communicative activities, but it is up to a teacher to select them in accordance with the class level, aim, etc. Doing surveys can be a useful way of getting your students to interact, produce question forms and collect and analyze real information. It's a good idea to get the class thinking about school subjects and comparing themselves to others in the class. This activity gives them the chance to practice target language in context and it also prepares them for the survey with students they may not know.

Errors are seen as a natural outcome of the development of the communication skills and are therefore tolerated. Learners trying their best to use the language creatively and spontaneously are bound to make errors. Constant correction is unnecessary and even counter-productive. Correction noted by the teacher should be discreet. Let the students talk and express themselves and the form of the language becomes secondary. If errors of form are tolerated and are seen as a natural outcome of the development of communication skills, students can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators.

The communicative approach is only deemed successful if the teacher understands the student. The goal is to help students speak the language fluently enough for native speakers to understand what they are saying. Compared with other methods and approaches, communicative language teaching (CLT) activities are more difficult to design and implement and place greater burden on EFL teachers. Not only the implementation, but also the assessment of this method seems to be difficult for EFL teachers who are usually used to clear-cut assessment procedures. Considering the perceived difficulties in utilizing CLT demands and what the EFL situation in many countries allows, it can be concluded that such problems need to be resolved if CLT is to be successfully implemented in EFL contexts. Awareness of such problems can provide EFL teachers and learners with insightful ideas about how to manage and, if required, to change their teaching and learning activities for the successful implementation of this method.

We have observed that some students who pass and get good marks do not seem to reflect their achievement practically, because their fluency is quite poor and they cannot comprehend the spoken discourses. So, students pass exams but actually they are unable to use the language.

As Littlewood (1981) claims one of the most important characteristic features of CLT is that it focuses on functional as well as structural aspects of language, combining these into the more fully communicative view. We use language for various reasons:

- to create interaction with others;
- to express personal feelings;

- to create a world of imagination;
- to communicate information.

Instead of describing the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary, applied linguists attempted to show the systems of meaning underlying the communicative use of language. So language is used for communication and true communication is not possible without interaction, that's why in every CLT activity communicative aim is always emphasized.

Zaman (2008) refers to four basic aspects of CLT:

1. An emphasis of learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation. For example, newspaper, magazine etc. are authentic texts.
3. An enhancement of learners' own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
4. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

Linguists mostly describe four dimensions of communicative competence.

- Grammatical competence: refers to what Chomsky calls linguistic competence.
- Sociolinguistic competence: refers to an understanding of the social context in which communication takes place.
- Discourse competence: refers to the interpretation of individual message elements in terms of their interconnectedness and how meaning is represented in relationship to the entire discourse or text.
- Strategic competence: refers to the coping strategies that participants use to initiate, terminate, maintain, repair and redirect communication.

We are going to focus on two competences mentioned above which we consider to be most useful for communicative approach in teaching English as a foreign language – *sociolinguistic* and *strategic* competencies.

Sociolinguistic competence enables an individual to manage and produce knowledge. It does not matter how well a person knows grammar, if he or she does not know how it must be used for successful communication, how to use it in the native environment. In some cases learners are presented with artificial outdated situations that offer limited information on how the language is used at the time it is being introduced to a learner. There are many examples demonstrating the information that might cause annoying delay in a learner's progress. In order to have successful performance, learners have to become aware of the possibilities in which communication is taking place, in other words they need to be sensitive to the context to which their linguistic knowledge has prepared. Most importantly learners must be intuitive of the ways in which interaction will take them to a place where different interactions will occur. So, sociocultural competence goes beyond grammar, style and register. Using the language as a means of communication in different situations students will observe how language changes to accommodate new discoveries, how language transforms according to social changes. Thus, it is important to note that learning a language includes learning everything behind the language and beyond the grammar. In other words, the gradual language acquisition and development transforms students into learners who gain knowledge of the language and the way it is used.

Strategic competence is of crucial importance for foreign language learners since it involves strategies which are used when communication is difficult. We are familiar with situations when students with a good knowledge of grammar and a wide range of vocabulary get stuck and are unable to carry out their communicative intention. We came across some unpleasant experience when some of our "brilliant" students failed oral exams, because they lack strategic competences. At the beginning our students have zero competence and gradually they are moving along the line of inter language stages and approaching a native speaker competence by successive

approximations. In oral interaction learners have some kind of communicative goal but they meet a problem if their command of the linguistic and socio cultural code is not adequate. For example, reduction strategies can affect modality (markers of politeness) or whole speech acts. In opening telephone conversation, learners may do without starters as *Am I ringing at a bad time?* which are sometimes useful. Such failures are not always serious, but they may lead to false perceptions on the listener's part. So is it desirable, on wider pedagogic grounds, to train students in the use of strategies? The answer is that if we want to identify and describe communication strategies we must give up the idea of being prescriptive and giving rules: in other words, we should try to discover possible patterns and regularities between and across sentences, but we should treat this as a frequent behavior in a given context, not as fixed norms.

Communicative competence is not absolute and depends on the cooperation of all the participants. It is a difference between what a person knows, which is his linguistic competence and how he uses this knowledge in actual speech production which is his linguistic performance.

The idea of communicative learning is broken up in notions and functions. A notion is a specific framework of communication and function is a particular purpose for a speaker in a precise context. In other words, a "notion" is a particular context in which people communicate. A "function" is a specific purpose for a speaker in a given context. For example, the "notion," of *travelling* requires numerous language "functions," such as *asking for information, expressing likes, dislikes, giving your opinion, saying you are interested, etc.*

There should be a distinction between *learning* and *acquiring*. Acquisition is an unconscious process that involves the naturalistic development of language proficiency while learning is the conscious adoption of the rules of language. It results in explicit knowledge about the forms of language and the ability to verbalize this knowledge.

Do your students care about your course material? How well do we know what our students already know, what their interests are, what they want to learn, and what lessons they walk away with from our teaching?

To meet the needs of the greatest number of students we should tailor a well-known technique - the "K-W-L technique" asking our students to list what they know, what they want to know, and what they learned each class. To encourage students to develop effective reading skills, there are various teaching and learning strategies that can be used by the teachers in classroom. Most of the teaching and learning strategies usually focus on a particular strategy or skill. KWL (Know, Want, Learned) strategy is one of teaching and learning strategies used mainly for information text. Its aims are more diverse. It helps readers elicit prior knowledge of the topic of the text; set a purpose for reading; monitor their comprehension; assess their comprehension of the text; and expand ideas beyond the text. KWL charts assist teachers in activating students' **prior knowledge** of a subject or topic and encourage inquisition, active reading, and research. KWL charts are especially helpful as a pre-reading strategy when reading expository text and may also serve as an assessment of what students have learned during a unit of study. The K stands for what students know, the W stands for what students want to learn, and the L stands for what the students learn as they read or research.

The result of our study showed that some teachers encountered certain difficulties while trying CLT approach in their classes. These difficulties were mostly caused by the students with low proficiency in English and lack of motivation in learning process. However, some difficulties are also caused by the educational system, that focuses on written exams and in this case teachers follow both the traditional and CLT methods in their practice.

Since the teacher's role is less dominant, the teaching/learning process is student centered rather than teacher-centered. In other words, it is the learner who plays a great role in a large proportion of the process of learning. The teacher is not a model for correct speech and writing and does not have the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences. The teacher is a facilitator/ advisor, answering questions, monitoring their performance, note making of their errors, and co-communicator. Roles of Learners in the Classroom Communicators should participate in classroom activities cooperatively rather than individualistically,

be comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rely less on the teacher as a model, and take on a greater degree of responsibility for their own learning.

The experience at Georgian universities illustrates the complexity of teaching and learning. Some proven effective teaching and learning strategy in different contexts may not produce the same expected results in a new learning context. Factors like students' interests, standards and background, teaching materials, teachers' expectations and beliefs, and time will affect teachers' decisions in adopting or rejecting certain teaching strategy, like KWL in this case. When some teachers said this "reading strategy did not work well" in their classes, they meant more than the strategy itself. They had other expectations and considerations which the strategy failed to address. Not only did they want their students to interact with and understand the text, but also to express their ideas freely in English. In case the KWL strategy cannot accommodate these intended outcomes, the teacher may need to resort to other teaching and learning strategy, or modify the teaching and learning materials to lessen the information load for weaker students when using the KWL strategy to handle complex information text.

Research findings suggest growing approval of CLT use. Even though high school teachers are still using exam-oriented teaching methodologies, they want to teach communicative skills. It can be concluded from the data of the survey discussed above that the communicative approach is better than the traditional method in teaching English at the higher level. Communicative competence as a result of the CLT approach should be acknowledged. This research can prove to be a milestone in this direction. The education department and other stakeholders need to understand the importance of using the CLT approach for helping learners become well versed in English. The syllabus for English language teaching may be revised accordingly. Teachers' training programs should include the use of technology in teaching and a focus on increasing communication on the part of learners should be emphasized. Further research is needed to explore techniques in filling the gap between an ESL and EFL context to fully utilize the CLT approach. The examination system should not focus only on writing skills, and the evaluation of all language skills should be ensured.

References

1. Cunningham, J. - *Generating Interactions Between Schemata and Text*, 1982.
2. Ellis R. – *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1994.
3. Littlewood L. T. – *Communicative Language Teaching: an Introduction*, Cambridge University Press, 1981.
4. Ogle, D. - "K-W-L: *A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text*, 1986.
5. Pearson, P.D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, C. - *Developing Expertise in Reading Comprehension*, University of Illinois, 1992.
6. Richards, Jack C., Theodor S. Rodgers – *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1986.
7. Savignon S. J. – *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, New York: McGraw Hill, 1997.
8. Zaman A. M. – *An Evaluation of English Teaching*, East West University, 2008.

ნინო დემეტრადზე, ეკატერინე კურდაძე

**Коммуникативный подход и сель обучения
Резюме**

В данной статье рассматривается вопрос о коммуникативном методе обучения английского языка. В основу этого метода положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, наиболее последовательно реализуемые в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению.

Специфической особенностью коммуникативного метода является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, отражающих практические интересы и потребности учащихся.

Таким образом, в данном методе студент овладевает не только знаниями о языке, но и усваивает социокультурный компонент: образцы поведения в обществе, нормы и знания о культуре страны изучаемого языка, что позволяет ему адекватно взаимодействовать с носителями в ситуациях реального общения.

ნინო დემეტრადზე ეკატერინე კურდაძე

**სწავლების კომუნიკაციური მეთოდი—მიზნები და ამოცანები
რეზიუმე**

წინამდებარე სტატიაში განიხილება კომუნიკაციური მეთოდების გამოყენების როლი ინგლისური ენის შესწავლის პროცესში. მეთოდი გულისხმობს სწორად შერჩეული სასაუბრო ინტენციების გამოყენების აუცილებლობას, რაც შემსწავლელს საშუალებას აძლევს, არა მხოლოდ დაეუფლოს უცხო ენას, არამედ, შესასწავლი ენის სოციოკულტურული კომპონენტიც გაითვალისწინოს. მაგ. დაიცვას საზოგადოებაში ქცევის წესები იმ კულტურის შესაბამისად, რომელ ენასაც ის ეუფლება. მას საშუალება ეძლევა გაეცნოს აღნიშნული ენის კულტურას და ენა რეალურ ყოფით სიტუაციებში შეისწავლოს. რაც ფვიქრობთ ძალიან ეფექტურია.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. ლარიბაშვილი

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

Darejan Demetradse

ქუთაისი, საქართველო

HINDERNISSE BEIM AUFBAU DER FERTIGKEIT SPRECHEN UND IHRE ÜBERWINDUNG

უცხო ენის შემსწავლელთათვის რთულია თავისუფალი მეტყველების ჩამოყალიბება შესასწავლ ენაზე. ეს განსაკუთრებით იმათთვის არის ძნელი, ვინც ენას შესასწავლი ენის ქვეყნის ფარგლებს გარეთ, მხოლოდ მეცადინეობაზე სწავლობს. უცხო ენაზე ზეპირმეტყველების დროს სირთულეებს მრავალი ფაქტორი განაპირობებს, მაგრამ არსებობს მათი დაძლევის საშუალებებიც.

სტატიაში განხილულია, თუ როგორ უნდა დაძლიოს გერმანული ენის შემსწავლელმა ზეპირმეტყველების დროს წარმოქმნილი სირთულეები და შეძლოს თავისუფალი მეტყველება.

Für Fremdsprachenlernende ist es schwierig wirkliche Sprechfertigkeit zu erwerben. Das gilt besonders für einen Sprachunterricht, der weit vom Zielsprachenland entfernt stattfindet. Wer dagegen im Zielsprachenland lernt, kann außerhalb des Unterrichts ständig kommunikativ handeln.

Der Hauptgrund für diese Schwierigkeit ist die "Lernssituation Unterricht", in der echte kommunikatives Sprachhandeln eher selten geschieht. Sprachhandeln aber lernt man nur durch Sprachhandeln, so wie man Auto fahren nur durch Auto fahren lernt, schwimmen nur durch schwimmen usw.

Man muß sehr viel im Unterrichtsalltag tun, um die Sprechanteile der Lernenden zu erhöhen. Es gibt viele Hindernisse, es gibt aber auch Wege zu ihrer Überwindung.

Wie man Deutschlernenden garantiert zum Sprechen bringen kann:

1. Man muss den Klassenraum überprüfen. Wenn Tische und Bänke streng ausgerichtet nach vorn stehen, sodass die Lernenden nur den Lehrer / die Lehrerin anschauen können, dann muss man dieses Arrangement schleunigst ändern. Man muss dafür sorgen, dass die Lernenden sich beobachten, sich anschauen, einander zuwenden können, ohne den Hals zu verrenken. Wenn die Tische und Bänke fest verankert sind, dann sollte der Lehrende immer wieder Gelegenheiten schaffen, bei denen die Lernenden sich vorne und an den Rändern in lockeren Gruppen versammeln, um etwas zu besprechen oder zu diskutieren.

2. Der Lerer/die Lehrerin soll die Persönlichkeit ihrer Deutschlernenden achten, man muss sie nie vor der Klasse lächerlich machen, wenn sie einmal etwas Falsches oder Dummes sagen, wenn sie immer wieder

denselben Fehler machen, wenn sie eine schlechte Arbeit geschrieben haben usw. Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern.

3. Man soll die Deutschlernenden ermutigen, ruhig auch Fehler zu machen. Nur durch Fehler lernt man.

4. Man soll die Fehler nicht ständig korrigieren. Beim Lernen sind Fehler unvermeidlich. Der Lehrende soll dagegen möglichst heimlich Notizen machen.

5. Man soll für eine angenehme Atmosphäre in der Klasse sorgen, ohne ständige Angst vor Benotung. Wer Angst hat, schweigt lieber.

6. Der Lehrende soll interessante Gesprächsanlässe, interessante Themen/Texte bieten und möglichst offene Aufgaben stellen.

7. Der Lehrende soll den Lernenden zeigen, warum und wie sehr er selbst den Gegenstand, den er unterrichtet (die deutsche Sprache), schätzt und liebt. Wer eine Sprache liebt, benutzt sie gerne.

8. Der Lehrende soll einseitige Interaktionsmuster vermeiden: Lehrer - Schüler; Schüler - Lehrer. Man soll manchmal Unordnung, Durcheinanderreden zulassen.

9. Der Lehrer/die Lehrerin soll das Selbstbewusstsein der lernschwächigen Schüler stärken und das Imponiergehabe von Schülern, die ständig das große Wort führen, dämpfen.

10. Der Lehrende soll so viel Aktivitäten wie möglich in Partner- und Gruppenarbeit (Projekte) verlagern. Er soll den Lernenden Sprachmittel in die Hand geben, mit denen sie Arbeitsprozesse auch auf Deutsch aushandeln können.

11. Der Lehrende soll so oft wie möglich Rollenspiele machen: In den Rollen können die Lernenden sich und ihre sprachlichen Fähigkeiten erproben.

12. Der Lehrende soll das "Drankommen" in der Reihenfolge des Sitzens vermeiden. Er kann einen Ball oder ein Stück zerknäultes Papier zuwerfen, er soll die Lernenden auch selbst werfen lassen - auf diese Weise lernen sie, spontan und unvorhergesehen zu sprechen.

Der Lehrende soll den Deutschlernenden beim Sprechen sitzen bleiben erlauben. Aufstehen in der Klasse bringt viele in Verlegenheit und das verschließt ihnen den Mund (alle starren einen an). Wer gerne im Stehen spricht, kann natürlich aufstehen.

13. Man soll ein experimentierfreudiges Klima in der Klasse schaffen. Ein solches Klima hilft den Lernenden, ihre Selbstbestimmungsräume aufzuprüfen und zu nutzen.

14. Der Lehrer/die Lehrerin soll die Lernenden ermutigen, eigene Gedanken und Vorstellungen zu äußern.

15. Man soll Gesprächsrunden mit Deutschsprachigen, die "nur deutsch können", organisieren.

ლიტერატურა:

Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen. Langenscheidt. Berlin. München. Wien. Zürich. New-York, 2006, S. 48-51.

დარეჯან დემეტრაძე

**ზეპირმეტყველების დროს წარმოქმნილი სირთულეები და მათი დაძლევის საშუალებები
გერმანულ ენაში**

რეზიუმე

უცხო ენის შემსწავლელთათვის რთულია თავისუფალი ზეპირმეტყველების უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება. ეს განსაკუთრებით ეხება მათ, ვინც უცხო ენას შესასწავლი ენის ქვეყნისაგან შორის სწავლობს. ეს სირთულე განსაკუთრებით თავის იჩენს უცხო ენის მეცადინეობაზე, სადაც არ არის ავთენტური კომუნიკაცია. მასწავლებლის მიერ საჭიროა მრავალი საშუალების გამოყენება, რათა აამაღლოს უცხო ენის შემსწავლელის თავისუფალი მეტყველება და მაქსიმალური მონაწილეობა საუბარში. სტატიაში განხილულია ის საშუალებები, თუ როგორ შეიძლება ზეპირმეტყველების დროს წარმოქმნილი სირთულეების დაძლევა.

Дареджан Деметрадзе

**Трудности, возникающие при устной речи, и средства их преодоления
в немецком языке**

Резюме

При изучении иностранного языка у обучающихся возникают определенные трудности в вопросе формирования беглой устной речи.

Это особенно касается тех, кто изучает иностранный язык вдали от страны изучаемого языка. Трудности выявляются на занятиях по русскому языку, где отсутствует аутентичная коммуникация. Преподаватель должен использовать множество способов с целью повышения уровня устной речи обучаемого и максимальное участие его в беседе. В статье рассмотрены средства, с помощью которых можно преодолеть трудности, возникающие при устной речи.

Darejan Demetradze

Speaking difficulties and the ways to solve them in German language

Abstract

Foreign language learners find it difficult to improve their speaking skills. It mainly concerns those who study language without visiting the county. This problem arises at the lesson when there is no authentic communication. Teachers should use various teaching methods in order to improve the learners' speaking ability and encourage them to be involved in discussions. The article deals with the different ways how to improve learners' speaking skills.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მუჯირი

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

Nino Zaalishvili

თელავი, საქართველო

FRASEOLOGÍA CONTRASTIVA DEL ESPAÑOL, DEL GEORGIANO Y DEL RUSO: ANÁLISIS DE LOS FRASEOLOGISMOS NUMERALES CON LOS LEXEMAS ZOÓNIMOS

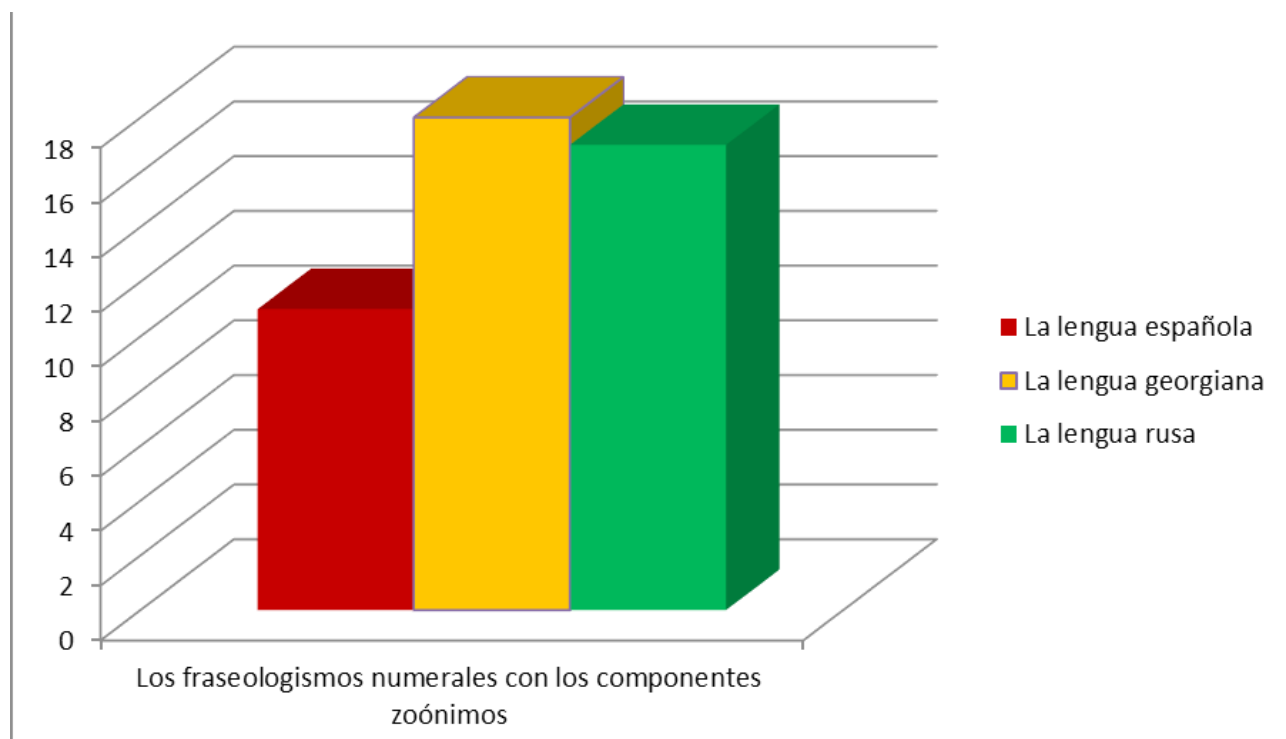
Resumen

En el presente artículo hemos compilado y analizado los fraseologismos numerales en que contienen lexemas zoónimos, haciendo al mismo tiempo un análisis contrastivo con tales tres lenguas de diferente estructura como: español, georgiano y ruso. Nuestro objetivo principal es la investigación de la motivación de tales expresiones figuradas, buscando lo potencialmente universal y lo específico cultural, para inferir las pautas generales y específicas más relevantes en la creación fraseológica. Sin embargo, no todas las culturas otorgan las mismas cualidades a los mismos nombres de animales, por lo que, aparte de la universalidad, se da también la especificidad cultural. En la presente investigación intentamos analizar y comparar el sentido cultural de los nombres de animales más comunes y representativos, así como las unidades fraseológicas asociadas a ellos en los tres idiomas, con el objeto de revelar diferencias y similitudes existentes entre las lenguas y culturas analizadas.

Fraseología Contrastiva como parte integrante de la lingüística contrastiva no ha recibido la suficiente atención por parte de los estudiosos que se han ocupado de comparaciones interlingüales. De hecho, los primeros trabajos de FC aparecen en la década de los setenta y se ocupan esencialmente de comparaciones fraseológicas entre alemán, inglés y sueco o bien del ruso y del alemán. Será a partir de los años ochenta, gracias al congreso celebrado en Mannheim (1981), cuando la fraseología contrastiva empieza a tener un papel cada vez más relevante, como se desprende de los trabajos presentados en el primer congreso de Europhras, celebrado en 1988 y dedicado en gran parte a cuestiones de FC. Otras contribuciones importantes que impulsan el estudio de este ámbito lingüístico nos llegan de la cuarta edición de Europhras (1995) dedicada a la comparación de la fraseología de lenguas europeas. En la actualidad hay que destacar dos proyectos de investigación: uno, denominado Conphras, compara los sistemas fraseológicos del alemán y del francés, el otro, dirigido por J. Korhonen, se ocupa de las correspondencias y divergencias entre el finés y el alemán. Si bien ambos proyectos son lejanos a las dos

lenguas que nos ocupan, ofrecen interesantes aportaciones sobre los criterios para el contraste de unidades fraseológicas y sobre las diferentes concepciones para la elaboración de glosarios, sobre todo por lo que se refiere a los lenguajes específicos. Esencialmente son dos las tendencias que se observan en los estudios de fraseología contrastiva. La primera y mayoritaria, basada en la dicotomía saussuriana de "lengua" y "habla", usa un corpus formado puramente por UFS de las lenguas comparadas, ya que sostiene que esta disciplina ha de comparar las fraseologismos como unidades de sistema y no como unidades textuales situadas en un contexto determinado, puesto que en este caso se trataría, como veremos más adelante, de equivalencias comunicativas que son ámbito de la traductología. La otra tendencia, en cambio, a falta de una correspondencia fraseológica que recoja el significado denotativo contempla también otros procedimientos lingüísticos como puede ser un lexema, palabra compuesta o paráfrasis. Este tipo de equivalencias que se establecen en el nivel del habla, útiles sobre todo para la traductología y didáctica de las lenguas, presenta similitudes con el planteamiento empleado por la fraseografía - lexicografía. De hecho, en esta última disciplina se comparan también fraseologismos de forma aislada pero, sin embargo, su objetivo último no es otro que la reproducción del significado denotativo con los recursos lingüísticos, siendo tarea del lexicógrafo la elección del medio que crea más conveniente. El análisis contrastivo centrado exclusivamente en el nivel sincrónico del sistema de la lengua ha sido tachado de procedimiento restrictivo, ya que con este método de confrontación se ignoran factores de carácter textual y pragmático. Y, de hecho, la rentabilidad de un análisis fuera del nivel escrito es siempre cuestionable. En esta línea, algunos estudiosos sostienen que el único medio que permite disponer de materiales realmente equiparables en dos o más lenguas es un texto original y su traducción, puesto que es el único acceso a un análisis de la incidencia de las connotaciones y del nivel pragmático. Ahora bien, a esto habría que añadir, en primer lugar, que los estudios contrastivos y por lo tanto la FC deben comparar el mismo tipo de signos lingüísticos, por lo que la confrontación interlingual se ha de limitar en nuestro caso a los fraseologismos y, en segundo lugar, destacar desde un plano implicative-aplicativo la importancia de esta disciplina para la fraseología, y para el aprendizaje, y enseñanza del vocabulario.

El objetivo primordial de todos los estudios contrastivos en el plano teóricometodológico ha sido siempre la búsqueda de parámetros que permitieran establecer los diversos niveles de equivalencia, para ello es



necesario partir de la premisa de la existencia de similitudes y diferencias formales, y semánticas en las lenguas comparadas. Su base teórica, por lo tanto se debe asentar en la elaboración de una serie de criterios que permita una comparación adecuada y facilite el análisis, y la descripción de las analogías y asimetrías entre tres sistemas como la congruencia del componente léxico y la equivalencia del significado idiomático.

Estando el mundo de los animales tan cerca del hombre, no sorprende que fuera uno de los primeros referentes en ser designados léxicamente, y que posteriormente fuera utilizado como un recurso valioso para la producción léxica figurativa. Observando a los animales, los hombres les atribuían características humanas, lo cual generó un abundante lenguaje figurado que podemos denominar zoonímico.

Durante de la investigación se ha revelado que en las lenguas investigadas hay:

En los fraseologismos numerales del español a menudo figuran *los animales del bosque*: el lobo, la mula, el conejo, el caballo, el buey:

En el significado “la desgracia”- **una** buena cabra, y **una** buena mula, y **una** buena mujer, son muy malas bestias todas tres.

En el significado “amor enorme”- **seis lobos** de la madre, y la rabia que la mate

En el significado “fuerte”- **dos** por el conejo pelean, y llega el **tercero** y se lo llora

En el significado “la desconfianza” - **dos cojos** nunca se miran con buenos ojos

En el significado "derrumba de aquí" - **dos mil** de a caballo

Dos tetas tienen más fuerza que **una** yunta de bueyes –"la expresión irónica"

Dos bueyes machos no viven en **una** misma cuerva – “la incompatibilidad”

Tres zapatos al buey, **cuatro** a menester – “el peligro”

Hay ejemplos de los fraseologismos numerales con los lexemas zoonimos con *los animales domésticos*:

Dos perros pueden matar a un león – "la fuerza está en la unidad”

En los fraseologismos numerales del georgiano a menudo figuran *los animales del bosque*: el lobo, la liebre:

En el significado "cruel" - **ერთი ფაცხვერია, მეორე ბაბრი** [erti focxveria, meore babri].

Al lobo es aceptado distinguir su origen rapaz - **ერთი მგლისკენ, მეორე თხისკენა** [erti mglisken, meore txiskeno]. En el georgiano también el lobo es el símbolo de la fuerza - **ერთი მგელი კვდება, მაგრამ სხვა სათასი ღვეკვი რჩება** [erti mgeli kvdeba, magram sxva atasi lekvi rcheba].

En el significado “la incompatibilidad de la acción” - **ორი კურდღლის მადევარი ერთსაც ვერ დაიტერსო** [ori kurdglis madevari ertsac ver daiterso].

En los fraseologismos numerales *los animales domésticos* se usan en las comparaciones de los aspectos diferentes. Sus líneas positivas y negativas se transportan a las personas. En el georgiano la gata es el símbolo de la debilidad, astuto, orgulloso - **ერთ ქვეყანაში ძაღლი არ იყო და კატას აყეფებდნენო** [ert qveyanashi dagli ar iyo da katas ayefebdnenno].

El burro se usan en el significado “malo” - **ერთ სოფელში ხალხი არ იყო და ვირი აირჩიეს მამასახლისადო**. [ert sofelshi xalxi ar iyo da viri airchies mamasaxlisado]

El ratón para los georgianos es aborrecible, sucio - **ერთმა თავკმა ცხრა ქვევრი წაბილწაო**. La persona cohibida y tímida puede ser asociada por el ternero.

En el georgiano en la categoría *del pájaro* se emplea a menudo: la gallina, pájaro carpintero.

La gallina en la conciencia georgiana es el símbolo de tontería - **ერთი ტაროლა ცხრა ქათამს აეწონებაო** [erti torola cxra qatams aetonebao];

Picamaderos en el significado “débil” - **ორი თავგატეხილი კადალა ერთმანეთს შესხიოდაო** [ori tavgatexili torola ertmanets sheshchiodao].

En los fraseologismos numerales del ruso que contienen los lexemas zoonimos a menudo figuran *los animales del bosque*: el oso, el lobo, la oveja, el conejo, el caballo, el toro, el cerdo .

Два медведя в одной берлоге не живут – “la incompatibilidad”;
 Два брата на медведя пойдут, а два чужих и киселя не одолеют – “la fuerza está en la unidad”;
 Одна была у волка песенка – и ту переняли – “el dolor, la ofensa”;
 Одна паршивая овца все стадо портит – “malo”;
 Двух зайцев убить – “hacer dos cosas al mismo tiempo”;
 Семеро по зайца, один молотить – “la vida despreocupada”;
 На семь деревень одна лошадь – “la pobreza”;
 От седьмой свиньи поросенок – “un pariente lejano”;
 Два быка бодуется вместе не сойдут – “la incompatibilidad”.

En los fraseologismos numerales se encuentran *los animales domésticos*: el perro.

Ни одна собака – “nadie”;

Как собаке пятая нога – “superfluo”.

En la categoría *del pajarero* se emplea a menudo el pato, la agila:

Гусь да баба – торг, два гуся, две бабы – ярмарка – “la declaración irónica sobre la mujer”;

Четыре орла одно яйцо снесли – “cuatro evangelistas han escrito un san evangelio”.

En las lenguas investigadas en los fraseologismos numerales que contienen lexemas zoónimos encontramos:

| El zoónimo | El español | El georgiano | El ruso |
|-------------|------------|--------------|---------|
| El oso | - | - | + |
| El lobo | + | + | + |
| El zorro | - | - | - |
| El conejo | + | + | + |
| El león | + | - | - |
| La lana | + | - | - |
| La mula | + | - | - |
| El buey | + | - | - |
| La cabra | + | - | - |
| El perro | + | + | + |
| La gata | - | + | - |
| La gallina | - | + | - |
| El caballo | + | + | + |
| Picamaderos | - | + | - |
| El ratón | - | + | - |
| El burro | - | + | - |
| El camello | - | + | - |
| El toro | - | - | + |
| El cerdo | - | - | + |
| La oveja | | + | + |
| El pato | - | - | + |
| La agila | - | - | + |

La investigación ha resultado que en las lenguas examinadas hay fraseologismos numerales que contienen lexemas zoónimos que expresan el símbolo similar. Sin embargo, hay que advertir que, en ocasiones, el

subcampo asociativo de un zoomorfismo en una lengua puede ser mayor o menor que el de otra. En el español, el georgiano y el ruso:

➤ El lobo/волк/მგელი [mgeli] – debido a la naturaleza cruel del lobo, este animal no representa buena imagen para el pueblo español ni para el georgiano, ni para el ruso. En las lenguas investigadas, la palabra lobo es sinónimo del mal, la crueldad, la voracidad, la falsedad, la hipocresía, la brutalidad, la codicia, la ferocidad, etc.

➤ El conejo/заяц/კურდღელი [kurdgeli] - la persona pusilánime y tímida

➤ El perro/собака/ძაღლი [dagli] - En las culturas española, georgiana y rusa el perro desempeña un doble papel en cuanto a su simbología. Se puede afirmar que la mayor parte de tres pueblos quiere a este animal; sin embargo, no presenta una buena imagen en tres culturas.

➤ El caballo /лошадь/ცხენი [cxeni] - la persona laboriosa, constante.

En las expresiones zoonímicas motivadas culturalmente, el animal como tal es el portador del “valor cultural”. Si aislamos un animal del fraseologismo completo, se le puede atribuir una "valoración inherente". El animal puede ser reflejo o herencia de una preexistente simbología extralingüística, que lo predispone para cumplir cierto papel en la fraseología. Sin embargo, existe también cierto círculo vicioso entre el símbolo extralingüístico y el hecho de lengua, ya que el propio empleo lingüístico de un zoologismo con unas connotaciones dadas refuerza el papel y los valores del animal en cuestión. Muchas veces, gracias a las expresiones zoonímicas, un animal nunca visto antes, se considera estúpido, voraz, maligno o bondadoso, ya que un momento histórico dado (o a través de un periodo más largo) se le atribuyeron tales características. Puede, incluso, ocurrir lo contrario, cuando las expresiones zoonímicas demuestran la "valoración" de un animal completamente opuesta a la que se tiene en la sociedad moderna.

Nos referimos a los fraseologismos numerales que contienen los lexemas zoónimos con alguna o algunas connotaciones culturales en una sola lengua. Es decir, los zoónimos que solo aparece en una lengua pero no en la otra. En todas las lenguas hemos encontrado algunos nombres de animales de este tipo, y lo dividimos en tres grupos:

1) Los fraseologismos numerales que contienen lexemas zoónimos que solo existen en la lengua española. Para la lengua española es el zoónimo - el buey: **dos** tetas tienen más fuerza que **una** yunta de **bueyes**.

2) Los fraseologismos numerales que contienen lexemas zoónimos que solo existen en la lengua georgiana. Para la lengua georgiana es el zoónimo – la oveja, pájaro picanero: **ორი** თავგატეხილი კოდალა ერთმანეთს შეხიოდის [ori tavgatexili kodala ertmanets sheschiodao]; **ას** კაცს **ასი** ცხვარი ბევრი ეგონას [as kacs asi cxvari bevri egonao].

3) Los fraseologismos numerales que contienen lexemas zoónimos que solo existen en la lengua rusa – la mosca. Por ejemplo: двух **мух** убить hacer – “dos cosas al mismo tiempo”.

A través de lo expuesto anteriormente, hemos comprobado que existen tanto semejanzas como diferencias en cuanto a los posibles significados que pueden ilustrar estos componentes, predominando las diferencias sobre las similitudes, ya que solo hemos encontrado algunos nombres de animales que coinciden en sus significados figurados y una pequeña cantidad de UFs con correspondencia o equivalencia en las idiomas examinadas. Esto se debe, principalmente, a que los nombres de animales y los fraseologismos numerales con componentes zoónimos reflejan la forma de pensar, los conocimientos, los comportamientos y las experiencias de cada pueblo, lo que da lugar a la especificidad cultural, sobre todo cuando se trata de los pueblos tan alejados como el español, el georgiano y el ruso. La intención de este artículo era, en primer lugar, proponer en el ámbito de las lenguas afines un posible conjunto de criterios útiles para realizar un contraste interlingual sincrónico, dentro del nivel de sistema de la lengua y, en segundo lugar, subrayar los dos rasgos que caracterizan a las unidades fraseológicas: la fijación y la idiomatidad. El primero, de carácter formal, es común a todas las unidades y el segundo, considerado por algunos lingüistas de mayor relevancia, interviene en mayor o menor

grado, estableciendo relaciones entre el significado literal y el fraseológico. De ello se desprende que la base para cualquier confrontación interlingual ha de ser el significado denotativo o idiomático de los fraseologismos.

Refrenos:

1. Correas, G. (2000), Vocabulario de refranes y frases proverbiales (1627), Edición de Louis Combet, Madrid, Castalia.
2. Etxabe, R. (2010), Diccionario de refranes comentado, Madrid, Ediciones de la Torre.
3. Mellado Blanco, C. (2005), "Convergencias idiomáticas en alemán y español desde una perspectiva cognitiva", en Luque, J. d. D. y Pamies, A. (eds.) La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología, Granada, Método, pp. 73-96.
4. Casares, J. (1959): Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona.
5. Corpas Pastor, G. (2003): 'Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología', en Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. Madrid: Iberoamericana.
6. Dobrovolskiy, D.O. (1998): 'On cultural component in the semantic structure of idioms', en: Durco, P. (ed.) Phraseology and Paremiology. International.
7. А.И. Молотков, Фразеологический словарь русского языка, Москва., 1994.
8. აღ. ონიანი, ქართული იდიომები, თბ.1966.
9. თ.სახოკია, ქართული სიტყვა - თქმანი, თბ.1979.

ნინო ზაალიშვილი

**ესპანური, ქართული და რუსული ენების შედარებითი ფრაზეოლოგია:
ნუმერაციული ფრაზეოლოგიზმების ანალიზი ზოონიმური ლექსემებით**

რეზიუმე

წინამდებარე სტატიაში გაანალიზებულია ნუმერაციული ფრაზეოლოგიზმები, რომლებიც შეიცავენ ზოონიმებს; ამავე დროს ჩავატარეთ სამი სხვადასხვა სტრუქტურის მქონე ენის - ესპანური, ქართული და რუსული ენების - შედარებითი ანალიზი. ჩვენი კვლევის მთავარი მიზანია ამგვარი ფიგურალური გამონათქვამების მოტივაციების კვლევა იმისათვის, რომ აღმოვაჩინოთ და განვსაზღვროთ ის საერთო, რაც გააჩნიათ საკვლევე ენებს; ასევე უნდა განისაზღვროს, თუ რა კულტურული თავისებურებები გააჩნიათ მათ იმისათვის, რომ გამოვავლინოთ ფრაზეოლოგიური ერთეულების ყველაზე მთავარი და სპეციფიკური მახასიათებლები. აღსანიშნავია, რომ ყველა კულტურაში ერთი და იგივე ზოონიმი არ გამოხატავს ერთნაირ სემანტიკას, ანუ საქმე გვაქვს კულტურულ თავისებურებებთან. ჩატარებულ კვლევაში, შევეცადეთ გაგვეანალიზებინა და შეგვედარებინა როგორც ზოონიმები ერთნაირი სიმბოლური დატვირთვით, ასევე ზოონიმთა კულტურული თავისებურებები საკვლევე ენებისა და კულტურების მსგავსებათა და განსხვავებათა გამოსავლენად.

ნინო ჯაალიშვილი**Сравнительная фразеология испанского, грузинского и русского языков:
анализ нумеративных фразеологизмов с зоонимами****Резюме:**

В данной статье мы попытались проанализировать нумеративные фразеологизмы, которые содержат зоонимы, в то же время мы провели сравнительный анализ трех разноструктурных языков, таких как: испанский, грузинский и русский. Главная цель нашего исследования – исследование мотивации таких фигуральных выражений для того, чтобы найти и определить то универсальное, что характерно для исследуемых языков, а также для определения культурных особенностей для каждого языка, чтобы выявить самые значимые и специфические характеристики фразеологических единиц. Однако, не во всех культурах одни и те же зоонимы выражают одинаковые семантические значения, т.е мы имеем дело с культурными особенностями. В проведенном исследовании мы попытались проанализировать и сравнить как зоонимы с одинаковым символическим значением во всех трех языках, так и нумеративные фразеологизмы с зоонимами, которые имеют культурные особенности для того, чтобы раскрыть различия и сходства между исследуемыми языками и культурами.

რეცენზენტი: პროფესორი ო. ლეშაკი

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

თამარ მახარობლიძე

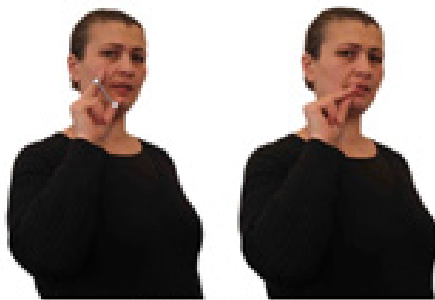
თბილისი, საქართველო

მათემატიკურ ნიშნებთან დაკავშირებული ზოგი საკითხი ქართულ ქესტურ ენაში

სტატიაში მოცემულია ქართული ქესტური ენის მინიმალური მათემატიკური ლექსიკა. აღწერილია მათემატიკური ქესტების იკონურობის პრინციპები და გამოვლენილია თემატური ერთეულები.

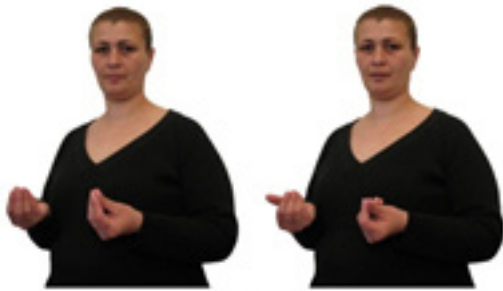
რიცხვითი სახელი ყველა ენაში არის საგნის რაოდენობის, რიგის ან ნაწილის აღმნიშვნელი მორფოლოგიური ფორმა. ამის მიხედვით ეს სახელი არის ან რაოდენობითი, ან რიგობითი, ან წილობითი. ქართული ქესტური ენა იმეორებს ენათა უნივერსალურ მიდგომას რიცხვის მიმართ. ლექსიკური თვალსაზრისით, ქესტური ენის რიცხობრივ მონაცემთა უმეტესობა ემთხვევა სხვა ენების შესაბამის მასალას და ეს, თავის მხრივ, ძალზე აადვილებს ყრუთა შორის კომუნიკაციას და თითქმის უნივერსალურს ხდის მათემატიკურ ენობრივ ქსოვილს. ქესტური ენები თითების მოსალოდნელ კომბინაციებს გამოიყენებენ რიცხვების გადმოსაცემად.

საინტერესოა იმის აღნიშვნა, რომ ქესტურ ენებში გვაქვს ხუთეულობითი სისტემები, რადგანაც აქ ხელის თითებით ხდება რიცხვის გადმოცემა და ეს ყველაზე უფრო მოსახერხებელი სისტემაა. ამრიგად, ნათელია სტრუქტურული სხვაობა თვლის ოცობით და ათეულობით სისტემებთან მიმართებაში.

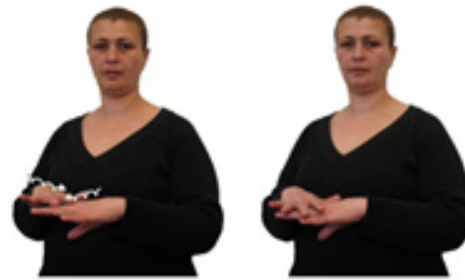


რიცხვი

ეს არის ერთხელის, მრავალფაზისანი ქესტი.



მათემატიკა



არითმეტიკა

მოცემული ფორმა არის ორხელიანი, სიმეტრიული, მრავალფაზიანი დინამიკური შესტი.

წარმოდგენილი ფორმა არის ორხელიანი, სიმეტრიული, მრავალფაზიანი დინამიკური შესტი.

რიცხვი, როგორც წესი დადებითია ან უარყოფითი. დადებითი რიცხვის ფორმა ნეიტრალურია ანუ უნიშნო მახასიათებლითაა გადმოცემული მათემატიკის ენაში. შესტები დადებითი და უარყოფითი იკონური შესტებია ენაში.

საგანთა რიგს გადმოგვცემს რიგობითი რიცხვი სახელი. ქართულ შესტურ ენას აქვს რიგობითობის მანქანებელი ერთხელიანი შესტი:



რიგობითობის ნიშანი

ეს შესტი დაერთვის ნებისმიერ რიცხვით სახელს და ეს რაოდენობითი რიცხვითი სახელი ხდება რიგობითი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამ შესტს აქვს იგივე მორფოსემანტიკური ფუნქცია, რაც სამეტყველო ქართულში "მე-ე" რიგობითობის მაწარმოებელ ცირკუმფიქსს. აღსანიშნავია, რომ ერთიდან ხუთის ჩათვლით ანუ ერთხელიანი შესტის რიცხვები ამ რიგობითობის შესტს ნაკლებად ან საერთოდ არ დაირთავენ. აქ რიგობითობას აწარმოებს ამავე შესტის გვერდით გადახრილი, განმეორებადი მრავალფაზიანობა.

ქართულ შესტურ ენას უხვად მოეპოვება მათემატიკური სემანტიკის ამსახველი შესტები.



მამი



მამი

ეს შესტი არის მათემატიკური სემანტიკის ერთხელიანი, ორფაზიანი შესტი, რომელიც, ერთი შეხედვით, იმეორებს მოქმედების გაგრძელების შესტს, ანუ სიშორეში წასვლასა და საგნის დაპატარავებას სიშორეში, მაგრამ აქ გვაქვს პრინციპული ხასიათის განსხვავება შესტის განლაგების ანუ მისი ადგილის მიხედვით. ეს არის განზე გვერდით მიმართული ვექტორის მქონე შესტი, ხოლო მოქმედების გაგრძელების შესტი პირდაპირ ანუ წინ მიემართება. თუ დავაკვირდებით, დავინახავთ, რომ აქ გვაქვს მეტობის მეთემატიკური ნიშანი და ამ ნიშნის განშტოებებისკენ არის მიმართული შესტური ორიენტირი და, შესაბამისად, თითებით გადმოცემული სივრცე იზრდება.

ეს არის იგივე ლექსემა "მეტი". ეს არის ორხელიანი, სიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი და მოცემული ფორმა გამოიყენება როგორც არამათემატიკური ენობრივი ერთეული.



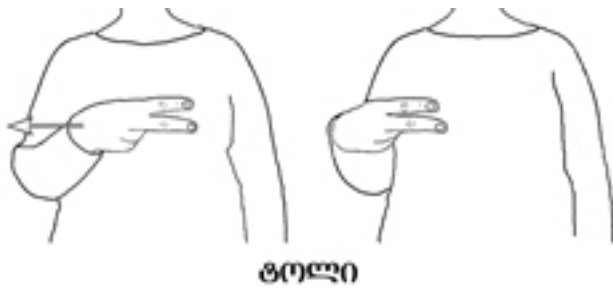
ნაკლები



ნაკლები

ეს შესტი არის მათემატიკური სემანტიკის ერთხელიანი, ორფაზიანი შესტი. აქ გვაქვს ნაკლებობის მათემატიკური ნიშანი და ამ ნიშნის განშტოებებიდან კუთხისკენ არის მიმართული შესტური ორიენტირი. შესაბამისად, თითებით გადმოცემული სივრცე პატარავდება.

ეს არის იგივე ლექსემა "ნაკლები". ეს არის ორხელიანი, სიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი და მოცემული ფორმა გამოიყენება როგორც არამათემატიკური ენობრივი ერთეული. ეს არის ანტონიმური ფორმა ზემოთ განხილულ შესტთან (ბევრი) მიმართებაში. აქ ანტონიმია გვაქვს არა მხოლოდ შინაარსობრივი, არამედ კინეტიკური თვალსაზრისითაც – ანუ სრულდება საპირისპირო დინამიკის მოძრაობა.



ეს შესტი არის მათემატიკური სემანტიკის ერთხელიანი, ორფაზიანი შესტი. აქ გვაქვს ტოლობის მათემატიკური ნიშნის გრაფიკის დაქტილური კინეტიკა.

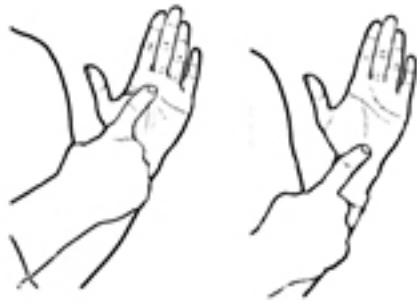
ეს არის იგივე ლექსემა "ტოლი". ეს არის ორხელიანი, სიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი და წარმოდგენილი ფორმა გამოიყენება როგორც არამათემატიკური ენობრივი ერთეული.

მათემატიკური მოქმედების ნიშნები იკონური ერთეულებია.



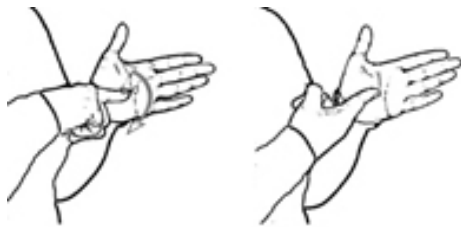
ეს შესტი არის მათემატიკური სემანტიკის ორხელიანი, სტატიკური შესტი. აქ გვაქვს მიმატების მათემატიკური ნიშნის გრაფიკული კინეტიკა.

წარმოდგენილი შესტი არის მათემატიკური სემანტიკის ერთხელიანი, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი. აქ გვაქვს გამოკლების მათემატიკური ნიშნის გრაფიკული ფორმა.



ბაყოფა

მოცემული ჟესტი არის მეორე საფეხურის მათემატიკური მოქმედების ამსახველი ორხელიანი, ასიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური ჟესტი. აქ გვაქვს გაყოფის მათემატიკური ნიშნის გრაფიკული კინეტიკის ფორმა.



გამრავლება



გამრავლება

წარმოდგენილი ჟესტი არის მეორე საფეხურის მათემატიკური მოქმედების ამსახველი ორხელიანი, ასიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური ჟესტი. აქ გვაქვს გამრავლების მათემატიკური ნიშნის გრაფიკის იკონოგრაფიული ფორმა.

ეს ჟესტიც არის მეორე საფეხურის მათემატიკური მოქმედების ამსახველი ორხელიანი, ასიმეტრიული, ორფაზიანი, დინამიკური ჟესტი. აქ გვაქვს გამრავლების მათემატიკური ნიშნის გრაფიკის იკონოგრაფიული ფორმა.



ანგარიში

ეს არის მათემატიკური ანგარიშის აღმნიშვნელი ორხელიანი, ასიმეტრიული, მრავალფაზიანი დინამიკური ჟესტი.



ანგარიში



ანგარიში

მოცემული ფორმა მოიაზრებს თანამედროვე ტიპის ანგარიშს კალკულატორზე.

წარმოდგენილი ორხელიანი, სიმეტრიული, მრავალფაზიანი, დინამიკური შესტი ნიშნავს ანგარიშს არამათემატიკური მნიშვნელობით. მაგ., "ანგარიშის გაწევა".



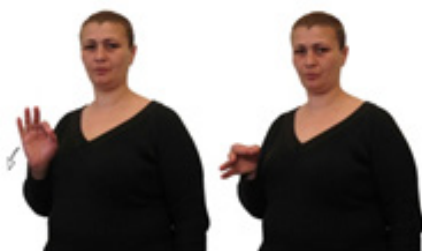
დათვლა

მოცემული ფორმა არის ერთხელიანი, დინამიკური შესტი.



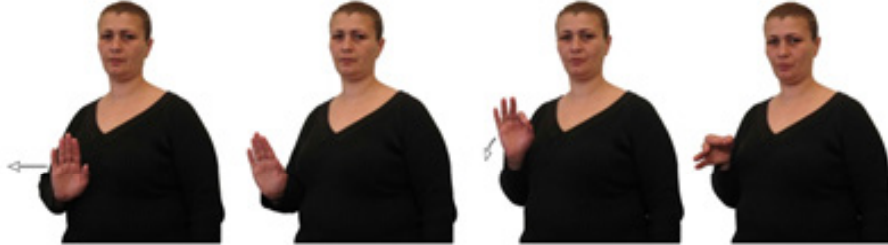
უდრის

მოცემული ფორმა არის ერთხელიანი, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი, ტოლობის ნიშნის იკონოგრაფიული ფორმა.



სწორია

წარმოდგენილი ფორმა არის ერთხელიანი, ორფაზიანი, დინამიკური შესტი. იგივე სიტყვა ზოგჯერ იმავე ორხელიანი შესტითაც გვხვდება ენაში.



არასწორია

მოცემული ფორმა არის ერთხელიანი, მრავალფაზიანი, ორნაწილიანი, დინამიკური შესტი, რომლის პირველი ნაწილია უარყოფითი ნაწილაკი "არა" და ეს ასახულია პირველ ორ ფოტოზე. ხოლო ბოლო ორი სურათი გვიჩვენებს ფორმას "სწორია".

ლიტერატურა:

- მახარობლიძე თ. (2015) ქართული შესტურის ენის ლექსიკონი. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი. თბილისი. ISBN 978-9941-16-225-5 1368 გვ.
- მახარობლიძე თ. (2012) ქართული შესტური ენა. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. USIAD, Save The Children International. თბილისი 610-გვ.
- მახარობლიძე თ. (2012) ქართული შესტური ენა. ტრენინგის სახელმძღვანელო. მესამე საფეხური, გზამკვლევი ტრენინგისათვის საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. USIAD, Save The Children International. თბილისი
- მახარობლიძე თ. (2012) ქართული შესტური ენა. ტრენინგის სახელმძღვანელო. მესამე საფეხური, რვეული ტრენინგის მონაწილეებისათვის. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. USIAD, Save The Children International. თბილისი

Тамар Махароблидзе

Государственный университет им. Ильи Чавчавадзе

Некоторые вопросы в грузинском жестовом языке, связанные
с математическими знаками

Резюме

В статье дается минимальная математическая лексика грузинского жестового языка. Описываются иконические принципы иконизации математических жестов, выявляются тематические единицы.

Tamar Makharoblidze

Some issues of mathematical signs in GESL

Abstract

The paper describes the figures and minimal mathematical lexical units in Georgian Sign Language (GESL). The iconicity of the math-related lexical data is discussed and thematic units are revealed.

რეცენზენტი: პროფესორი ო. ჩერნოვატი

კომპოზიციები ოტია იოსელიანის ნოველების ენაში

ლექსიკის გამდიდრების საშუალებათაგან კომპოზიცია ერთ-ერთი ძირითადია, რომელიც ქართულ ენათმეცნიერებაში კარგადაა შესწავლილი.

„ძველსა და საშუალებას ქართულში კომპოზიტთა გამოყენების არე საკმაოდ ფართო იყო, ახალს ქართულში ხმარებულ კომპოზიტთა უმეტესობა თავისი წარმოშობით ქართული ენის განვითარების ადრეულ, უძველეს პერიოდს განეკუთვნება“ [მრეველიშვილი, 1957, 165]. კომპოზიცია ქართულ ენაში დღესაც სახელთა წარმოქმნის ერთ-ერთი პროდუქტიული საშუალებაა, რაც ქართულ ენაში სხვადასხვა საშუალებით ხდება: ფუძის გაორკეცებით, ორი სხვადასხვა ფუძის შეერთებით, ორზე მეტი სხვადასხვა სიტყვის ან ფუძის შეერთებით [შანიძე, 149].

ოტია იოსელიანი კარგად იყენებს კომპოზიციას ახალი ლექსიკური ერთეულების საწარმოებლად. საამისოდ მწერალი უმთავრესად მიმართავს სხვადასხვა ფუძეების შეერთებას. ნაირფუძიანი კომპოზიციებიდან კი ოტია იოსელიანის ენაში განსაკუთრებული სიუხვით გამოირჩევა **მსახდვრელიანი კომპოზიციები**, რომელთაგან შეიძლება ცალკე გამოვყოთ **განსახდვრებითი** კომპოზიციები და **კუთვნილებითი** კომპოზიციები; გვხვდება აგრეთვე **ზმნისართიანი კომპოზიციები**.

განსახდვრებითი კომპოზიციები

მართულმსახდვრელიანი კომპოზიციები

მართულმსახდვრელიანი კომპოზიციები როგორც ძველ, ასევე ახალ ქართულში ერთობ ბევრია [იმნაიშვილი, 1957, 151]. ამ ტიპის კომპოზიციებში მსახდვრელ-სახდვრულის წყობა ყოველთვის პრეპოზიციულია; ასე იყო ძველ ქართულში, ასეა ახალ ქართულშიც. ნათესაობითში დასმული მსახდვრელი ყოველთვის წინაა მოქცეული. ის მჭიდროდაა დაკავშირებული მეორე (მომდევნო) სახელთან. მაგრამ თუ მან დატოვა ეს მისი პირველი ადგილი და ბოლოს მოექცა, იგი კარგავს ამ კავშირს, განზე დგება, დამოუკიდებელ სიტყვად იქცევა... ერთი სიტყვით მაშინ ის აღარ არის კომპოზიტი...“ [იქვე, 150].

მართულმსახდვრელიანი კომპოზიციები ერთი სიტყვით, პრეპოზიციული წყობისაა. ასეთი კომპოზიტის პირველი კომპონენტი არსებითი სახელია, ხოლო მეორე კომპოზიტი შეიძლება იყოს არსებითი სახელი (ხშირად) და საწყისი, იშვიათად კი მიმდებარე.

1. კომპოზიტის მეორე კომპონენტი არსებითი სახელია

ისეთი მართულმსახდვრელიანი კომპოზიციები, რომლის მეორე წევრიც არსებითი სახელია, ოტია იოსელიანის ენაში უამრავია. მსახდვრელი კომპონენტის ბრუნვის ნიშანი ან არასრულადაა

წარმოდგენილი, ან ნაწილობრივ იკარგება, ანდა მოლიანადაა მოკეცილი.

ა) მსაზღვრელის ნათესაობითი ბრუნვის ფორმა სრულადაა წარმოდგენილი:

ნათლისღებას ნათლულებს (რაც მას გააჩნდა) კანფეტსა და შაქრის კენიტს უნაწილებდა (ღმერთი, ხატი და დედული ბები, 416, 29)

და შავგრემანი იყო, **გიშრისთმიანი** თუ თეთრფერვანი და **ოქროსთმიანი**, ამის წილადობილა დამეწყო?! (ჩაჩნის გოგო, 230, 3)

მოდ, გადაგვხვიე ხელი, აგვიწყვე ფეხი, ხმა, **მაჯისცემა** და ერთხმად შემოვძახოთ „წუთისოფლის სტუმრები ვართ“ (მათე და ერმილე, 219,26)

მგონი, იორამი იყო, რომ რომელიღაც ჩვენზე უმცროს ბიჭს, სახედარზე რომ შეესვით და სახედარს **ჩაღისღერად** მოეჩვენა... (სახედარი - ჩემი სიხარული, 167, 18)

მეორე — ჟულიეტე, შავგრემანი, შავ, **გიშრისფერნაწნავეებიანი**, ყორნის ფრთასავით სილურჯე რომ გადაჰკრავს (ფაცუნე და ჟულიეტე, 139, 27)

არა, მაინც რა კარგი ქნა, რომ წამოვიდა, რომ არ დაელოდა იმ **ჯორისგულა** გიგის (ღრუბლიან ღამეს, 228, 2)

ამ ჩემს უფლისწულის უფლებებს ისიც ემატება, საკუთარი, **ძელისტარიანი** და ნიკელის პირიანი ჯაყვა მაქვს (ნესვი და საზამთრო, 97, 6)

არასოდეს ტყუოდა და არავისთვის არ შეეძლო ეპატიებინა **ცილისწამება** (ნაცრისფერი დღე, 200, 33)

გზისპირა სოფლები ვიცოდით, მაგრამ გზის მიღმა, მით უმეტეს, თვალთაც რომ არ ჩანდა (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისხანი ვართ, 40, 15)

კომპოზიციის მეორე წევრად მწერალი იყენებს ხოლმე „ფერ“ სიტყვასაც:

ოქროსფერ და **გიშრისფერთმიან** თავებს კინაღამ ერთმანეთს ახლიან (ფაცუნე და ჟულიეტე, 143, 6)

ზღვისფერი, წაბლისფერი თმა და თხელი, **ვარდისფერი** ტუჩები (მოთხრობები ოჯახზე, 28,20)

ჩვენებური იყო, **ნაცრისფერი**, მოკლე კისერი ჰქონდა და შავი დრუნჩი (ბასარა, 38,20)

და აყურადებდა შემპალი **ნეშოსფერი** საბარგო ვაგონების ხრიგინს, შავი ორთქმავლის ქშენას, ქოთქოთს და ამოიფრუტუნებდა (შავი და თეთრი ძროხა, 65,6)

ჭიშკრის ლატანებში გამძვრალ ბალახს ეპოტინებოდა რქაგაშლილი, **ნისლისფერი** ხარი (ღევანა 53,28)

ოქროსფერი ლაქით შედებეს ამოჭრილი ანბანი (ეპიტაფია, 46, 28)

მაგრამ იქაური ტყეც, ხეც, და ძროხაც **რძისფერი** იყო (შავი და თეთრი ძროხა, 67,28)

და, ამ დროს, მაგიდაზე გვიდევს ახალთახალი, **სპილოსძეღისფერ** ყდაში გამოცემული, ვერცხლის ასოებით მოსურათხატებული, საიუბილეო „ვეფხისტყაოსანი“ (ჩემი „ვეფხისტყაოსანი“, 74, 9)

გალიცლიცებულია თვალსაწიერი მღვრიე, ლაგაზი **ტალახისფერად** ალიცლიცებული მდინარით (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისხანი ვართ, 44, 6)

ბარგის მზიდავი შემოვიდა თეთრი ხალათით, შავი, **ყორნისფერი** წვერ-ულვაშით (დაგვიანება, 81,6)

მიწამდე ჩაფორიალებული, ნაოჭაყრილი, **შვიდფერა** კაბებით, გაუფერავი **სპილენძისფერი** მოღვლილი მკერდითა და ამ მკერდზე ვერცხლის ფულის ყელსაბამებით (ბოშას კოცნა, 456, 1)

და ისევ ფერდობი, **ჩაღისფერი** სიმინდები, გამჭკნარი ყვავილები, ბარდშემხმარი ვენახები, ოთახი, ღია ფანჯარა, გოგონა **ცისფერი** ჟაკეტით, წიგნით, ხელსახოცით, ან თავსაფრით (ჩქარი მატარებლიდან, 22, 21)

ცეცხლისფერი ძროხა გამოვარდა შუკიდან და ჩვენკენ წამოვიდა (წვიმა ორღობეში, 275, 34)

კომპოზიციის პირველი წევრი თ-ანიან მრავლობითშია:

ჩვენც „ვასაბუთებთ“, რომ ჩვენისთანა მოყვასი, სტუმართმოყვარე და **კაცთმოყვარე** ერი მეორე არაა-თქო, მაგრამ ძმას არ ვინდობთ (სოკოს კრეფა, 428, 25)

ვაზი **ხურთმოდგარია**: ჭიშკრის მშვენება, აივნის სვეტების ხვეული ჩუქურთმა, ეზოს სატალავრე თვალმახარა სავანე, საჩრდილობელი (გრიგოლ ბაბუა, 360, 9)

ბ) კომპოზიციები, რომლის მართულ წევრსაც ნათესაობითი ბრუნვის ნიშნისეული თანხმევანი ბგერა ისტორიულად მოკვეცილი აქვს, უცხო არაა სალიტერატურო ქართულისათვის: მამი/ს/-და, შვილი/ს/შვილი... მსგავსი წარმოების კომპოზიციებში ბრუნვის ნიშნის ნაწილობრივ შეკვეცას თანამედროვე სალიტერატურო ქართული ერიდება.

და როცა ქალიშვილები **თავისახლს** და ვაჟები ოჯახში ბრუნდებოდნენ (აბესალომი, 370, 2)

და ხან რომელ მოსახვევში დავაფრთხობთ **რკინიგზის** პირზე მობალახე **თეთრხალებიან** ძროხას (ჩქარი მატარებლიდან, 18,16)

2. კომპოზიციის მეორე კომპონენტი საწყისია.

ა) კომპოზიციის მსაზღვრელი კომპონენტი ნათესაობითი ბრუნვის სრული ფორმაა

მაგრამ ყვანცალივით შავი, ოქროს მტვერში გახვეული შოლიო თმა ასე რამ **გაუმაყვლისბუჩქა?!(ჩაჩნის გოგო, 230, 7)**

ჩემი ხსოვნიდან არ ამოვა მათესა და ალათის **ურთიერთყურისგდება** და უწყინარობა... (მათე და ერმილე, 215, 7)

თბილი რძის სუნს **თავისგუნებისად** მოეფერა (თბილი რძე, 466, 6)

3. კომპოზიციის მეორე კომპონენტი მიმდებარა

მოფლატუნობს ერთი, გახუნებულ პალტოში შეხვეული, ქუდჩამოფხატული, **თავჩაქინდრული** კაცი (გურამი, ტიტე და პოლიკარპე კაკაბაძე, 409, 12)

ღრიჭოდ შედებულ კარში **თავშემოყოფილს** რომ დამინახავდა... მაინც გამიღიმიებდა (გურამი, ტიტე და პოლიკარპე კაკაბაძე, 408, 8)

ჯიბებში **ხელებჩაწყობილი** სწრაფი სიარული ძნელია (შეხვედრა სტალინთან, 342, 6)

ამრიგად, ოტია იოსელიანის ნოველათა ენაში მრავალი მართულმსაზღვრელიანი კომპოზიტი აღმოჩნდა. ასეთი კომპოზიციის მეორე კომპონენტად უმთავრესად გამოყენებულია არსებითი სახელი და საწყისი; უფრო ნაკლებად — მიმდებარა. მართული მსაზღვრელი კი წარმოდგენილია ნათესაობითი ბრუნვის ან სრული ფორმით ანდა უბრუნვისნიშნოდ; ზოგჯერ ნათესაობითი ბრუნვის ნიშანი თანხმევანმოკვეცილია. მართულმსაზღვრელიანი კომპოზიციების წევრები, როგორც წესი, პრეპოზიციული წყობისაა. ამ საშუალებებით მწერალმა ახალ-ახალი ლექსიკური ერთეულები შექმნა.

ატრიბუტულმსაზღვრელიანი კომპოზიციები

ატრიბუტულმსაზღვრელიანი კომპოზიციებში მსაზღვრელად გამოყენებულია ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი და არსებითი სახელი

1. **ზედსართავი სახელი მსაზღვრელად**

წითელმიწა ეწერი ნიადაგები ატალახებით ატალახდება... (ღმერთის გამოცხადება, 336, 1)

ამ ბოლო დროს აყვავდა, **ყვითელგულა** თეთრი გვირილებით დაიფარა გარემო (ჩემი მიწა, 172, 21)

სიტყვას მოჰყვა, თორემ, ტურა და მელა კი არა, ჩვენს **შავგულას** მგელიც ვაგვლახად ვერ შებედავს, თავს არ დაუდებს (ძალისხმევა, 113, 11)

და წვიმის ბურუსში **წითელკრამიტანი** ოდა-სახლი დამანახვა(წვიმა ორდობეში, 275, 24)

ქვეყანა რომ დაქცეულიყო, ჭიქა არაყი, მუჭა თხილი, სანცობელა უნაბის ჩირი, ჯანჯუხი და **ტკბილიკვერი** უნდა გვქონოდა კედელ-ყურეში (მეექვშე რუსი, 255, 27)

მივალწიეთ, როგორც იქნა, იმ **ლურჯშუშაბანდიან** ხუხულა ფარდულს (ჩაჩნის გოგო, 231, 28) მუქი მონაცრისფრო იყო, თუ მოღურჯოც, მაგრამ მიმდგარი ერთი ფერისა კი არა, არც **გამორჩეულ-ზოლებიანი** (ჩემი ცხენი, 120, 22

ასი ყური იმისთვისაც მინდა, **თოთოხბოიანი** ძროხა აქ არ დაწვეება და არ გაიღურსება (ძალისხმევა, 115, 6)

ისევე გავრბივართ. ისევე, მაგრამ აგერ **წითელჯვრიანი** მანქანა გამოიჭრა (თამაში, 64, 15)

2. რიცხვითი სახელი მსაზღვრელად

რიცხვით სახელიანი კომპოზიტი მხოლოდ პირდაპირი წყობისაა:

და ცხვირიდან შავ კვამლს უშვებს, მაგრამ მე არ მეშინია **ცხრათავიანი** დევის (თამაში, 65, 34) რამდენი ჩავივაკე, დაბლა მდინარისპირა მინდორზე **ცხრაფენა** კიბოსავით გვერდზე-გვერდზე წავედი(ნესვი და საზამთრო, 103, 5)

მშვილდი **სამ-ოთხმეტკაველიანი**, ცერის სიმსხო (ჩვენი მაშინდელი ცერის...) თხილის წნელისა იყო (ივანეს მარიე - მზეთუნახავი, 152, 16)

უცხოა, ვიდაცაა და მამაკაცს **სამნაკეცი** თუ **ექვსნაკეცი** დაბაბი გექნება, მაინც კაცი ხარ (აკაციის ყვავილობა, 122, 10)

სირბილისა და **ოთხამოღებული** ჭენებისათვის, მართლაც, არ იყო გაჩენილი (სახედარი - ჩემი სიხარული, 166, 31)

მაგრამ ვერ ეგუებოდა **პირველშემხვედრ** მამაკაცთან ასე უცაბედად დაახლოებას (ქალი აგარაკზე, 329, 21)

ხუთკილომეტრიან გზას რომ დაადგები (ღმერთის გამოცხადება, 326, 5)

3. არსებითი სახელი მსაზღვრელად

ამ შემთხვევაშიც კომპოზიტი პირდაპირი წყობისაა:

არიქა, ნუ გაგვიმეტებ მაცხოვარო, ცასაც ნუ ჩამოგვანგრევ თავზე, ისედაც **ქვეყანადაქცეულებს!** (ნალია წაგვექცა და ძროხა დაიტანა, 323, 34)

(მოგეხსენებათ, ჭლექი მაშინ რა **თავზარდამცემი** ავადმყოფობა იყო) (ჩემი თეატრი, 377, 14)

კერიასთან, დაბალ ჯორკოზე **ფენმორთხმული** ბებია უმწეოდ ხან დედაჩემს ახედავს, ხან დედაჩემის ზევით ბურულს (ჩემი მიწა, 173, 6)

მაგრამ აქ, ფანჯარაზე **ცხვირმიჭყლეტილ** საკუთარ თავს მინდვრიდან ვერ ვარჩევ (მატარებელი და შავი მდინარე, 81, 29)

ჩამოდგა **ჩონალპობიე** ივანობისთვე (ჩემი მიწა, 172, 27)

...**ქარბორბალას** გასაძღისი ძარღვით და ნერვით მაკერებდა აღმომცენებელს...(ჩემი მიწა, 190, 3)

თავსა და ბოლოში ჩახიტკნილი და ყაჭის ან შინაური ბამბის დართულ-დაძახული, გასანთლულ **ლარჩაბმული** ისარიც წვერწამახული, ძირში ირიბად ჩაჭრილი (ივანეს მარიე - მზეთუნახავი, 152, 19)

რაკი **ქედგამართული** ხარების უღლიდან ამოდენა კავის ციმციმ ჩამოღება კი არა, ერქვანამდეც ვერ მივწვდები (ჩემი მიწა, 173, 29)

ხარებს წინსვლა აღარ შეუძლიათ, **ქედმოდრეკილები** დადგნენ (ჩემი მიწა, 176, 7)

მერე დედა გათხოვდა და რა **მეცხენ-მეჯორებოდა**, ბებიას და მამიდას არ ვშორდებოდი...(ჩემი ცხენი, 122, 8)

ხვალ ორივე **ფრთახატულას** ვი პოვით და ამ არემარეზე სულ არ გამოვჩნდები (კვიცი და მგელი, 489, 8)

მაშასადამე, ოტია იოსელიანის თხზულებათა ენაში ატრიბუტულ მსახდვრელიან კომპოზიტებში მსახდვრელად უმეტესად გამოყენებულია ზედსართავი და არსებითი სახელები. არაიშვიათად მიმართავს მწერალი ისეთი კომპოზიტების წარმოებასაც, სადაც საზღვრული კომპონენტი მიმდებარა, ხოლო მსახდვრელი – ზედსართავი სახელი.

II. კუთვნილებითი კომპოზიტი

ფუძის გამეორება, ანუ გაორკეცება, ერთ-ერთი საშუალებაა კომპოზიტის შესადგენად, რომელიც საკმაოდ გავრცელებულია ოტია იოსელიანის ნოველების ენაში. ასეთი კომპოზიტები სხვადასხვანაირია: მარტივი, თანხმოვნის დისიმილაციით მიღებული, თანხმოვნის ჩავარდნით მიღებული, ხმოვნის შენაცვლებით მიღებული და ა.შ.

ა) მარტივი: ახლა ექიმმა მითხრა - უკეთესადააო, მაგრამ **ღამღამობით** ჩუმაღ ტირის (თეთრი ქალიშვილი, 112, 10)

გზა-გზა დაისვენე, სულ ცოტა იმუშავე, თუ გინდა, სულ ნუ იმუშავე, ისე გაიარე (თეთრი ქალიშვილი, 118, 1)

ზოგს **ახალახალს** ვურჩევთ (მოთხრობები ოჯახზე, 27, 18)

ქუნა-ქუნა საძებარი და ყოველ წუთს საპატრონო იყო (დედა, 50,2)

თუ არა და ბიძაჩემი მოკლესე აუყვებოდა **გორა-გორა, დელე-დელე** და **ტყე-ტყე** ბილიკებს... (ლახტი, 241, 14)

ბ) ხმოვნის შენაცვლებით მიღებული

მერე არახუნდა, ახმაურდა, და მალე ჩვეული **ბაქაბუქით** გაუდგა გზას (ჩქარი მატარებლიდან, 21,23)

ტყაპატყუბით ცვივიან ბაყაყები წყალში, ლაშეში კუც იცის (თამაში, 65, 28)

იდგა იქვე ამორჩეულ კედელთან, დაეხარა თავი და ფერმკრთალ სახეზე **დაპაღუბით** ჩამოსდიოდა ცრემლები (თეთრი ქალიშვილი, 109, 31)

დასაფლეთის ნაწვიმარ, შემწვალ კედელზე ჭყეტელა არა, მაგრამ მაინც **ჭრელაჭრულა** ფარდაგიც გვქონდა გაკრული (ჩემი წმიდა გიორგის ხატი, 106, 29)

ოტია იოსელიანის ნოველებში ხშირია ისეთი კომპოზიტების გამოყენება, რომლებიც მიღებულია:

ა) „და“ კავშირის შეერთებით

ყველანი რაიონის **სხვადასხვა** სოფლებიდან ვიყავით (ავტ.ნოველა)

თორემ რაც **დღედაღამ** თვალწინ გიდგას, მომაბეზრებელია (შავი და თეთრი ძროხა, 64,29)

ბ) ნაწილები ერთმანეთის მიმართ წარმოშობით მსახდვრელ-სახდვრულია; თანაც მსახდვრელი შეიძლება იყოს ატრიბუტული და მართული.

ზედსართავიანი კუთვნილებითი კომპოზიტები პირდაპირი წყობით იშვიათად გვხვდება როგორც, საერთოდ, სალიტერატურო ქართულში, ისე იოსელიანის ენაში:

საძირკველგავარდნილი სახლი სანამდე გაძლებს? (აღათი, 354, 21)

საძირკველნაღალატევე, ასევე წამპალ ბოყვს, ძირი გაქცევია (აღათი, 354, 8)

შენი გამოჩენით რომ **ლიბრწაკრული** თვალეები აეხილებოდა(აღათი, 353, 21)

წვერწატეხილი ნამგალი გრიგოლ ბაბუამ გვათხოვა (დმერთის გამოცხადება, 328, 11)

დამცქერის **მზენანთებული** შავი თვალეებით და იღიმება (ჩაჩნის გოგო, 229, 31)

...ვიყავი ჩამომჯდარი და **საკერებელდაღებულ** მუხლებზე იდაყვდაყრდნობილი (ომი და სიხარული, 223, 12)

2. საკმაოდ იშვიათია **რიცხვითსახელიანი** კუთვნილებითი კომპოზიტები:

ახლა როგორ გინდა ეს **ხუთკილომეტრიანი** გზა გაიარო?.. (ნაძარცვი პალტო, 205, 26)

ორპირა ფილთა გქონდა (მეწისქვილის ქალიშვილი, 171, 8)

გადაუარე მინდვრებს, ჯაგნარებიან გორებს, **ასწლოვან** ტყიან მთებს (მეწისქვილის ქალიშვილი, 171, 23)

3. ოტია იოსელიანი ხშირად მიმართავს ისეთი კომპოზიციების შედგენას, რომელთა ორივე კომპონენტი **არსებითი სახელია**. ასეთი კომპოზიციები ხშირი არ არის:

მათი **წივილ-კივილი** კი გაგვიგონია და ბავშვებს კარგი შიშიც გვიჭამია (ძუ მგელი, 300, 31)

ფირფიცარი შეღებილი ხომ არაა და არაა, კვამლით გაღანჯული და გამურული მაინც იყოს (ჩემი თეატრი, 380, 34)

ცისკიდვუ რომ ქათქათა, უშველებელი ზვინები დაიდგმებოდა, დევეები დამინახავს, მაგრამ **ნაცარქექია** - არასოდეს, (შავი და თეთრი ძროხა, 67, 6)

ისვამდა უღვაშზე ხელს და წელში სწორდებოდა კარგი ზვართა და **ჭურ-მარნით**, სანაქებო ღვინით (გრიგოლ ბაბუა, 358,19)

გადაიტანა სამფეხა სკამი გადაღმა, ნავენახარში, იქვე წამოსაწოლი **ძელლოგინიც** მოიწყო (გრიგოლ ბაბუა, 365, 7)

4. იოსელიანის თხზულებათა ენაში მრავალია ისეთი კომპოზიციები, რომლებშიც მეორე კომპონენტი ქონების გამომხატველი სუფიქსებით ნაწარმოები სახელი; ამ შემთხვევაში მწერალს გამოყენებული აქვს **-იან** და **-ა** სუფიქსები. ასეთი კომპოზიციები შეიძლება იყოს როგორც ატრიბუტულმსახვრელიანი, ისე მართულმსახვრელიანი პირდაპირი ან შებრუნებული წყობით. -იან სუფიქსიანი კუთვნილებითი კომპოზიციები **ატრიბუტულმსახვრელიანი**:

ამას ყველაფერს ჩემი ნახევარი ბილეთის ფული კი არა, **სულიან-ხორციანად** რომ გავიყიდე, ვერ ავუვალ (ფეხბურთი, 238, 15)

ასე ულაგამოდ, უავშაროდ და უუნაგიროდ **სეგებენიერად** დაგვასეირნებდა (სახედარი - ჩემი სიხარული, 166,)

ბაცია ბებია, ლადიკო ბაბუა, .. იყო და არის ჩემთვის ის უგულითადესი, მადლიანი, მირონცხებული, ამო, ნეტარი, **ჩუმაღერსიანი** მომპყრობი... (ნესვი და საზამთრო, 91, 18)

პელოს სახლის წინ **კონდრიან-ხეხილიანი** ეზო აქვს და ვერცხლისფრად შეღებილი რკინის ჭიშკარიც, რომელიც ასფალტიან შარავზას გადაჰყურებს (თბილი რძე, 464, 14)

კარგად ნაშენი, **მრავალსართულიანი** სახლის წინ მანქანა რომ გაჩერდა, ფარნა მართლა გიჟივით გადახტა (დიდი ფარნა, 481, 10)

რა ექნა იმ **შავდლიანსაც**, თავისი უბედურება არ აყენებდა (ავტ.ნოველა)

ხელში **ცისფერყდიანი** წიგნი უჭირავს (ჩქარი მატარებლიდან, 19,25)

და ჩემოდნებს, ბადეს, ხელჩანთებს და **პურისფქვილიან** ტომსიკას უმწეოდ გადახედა (დაგვიანება, 80, 5)

და არც ერთ პურისჭამას ისე არ გაუშვებდა, ჩვეულებრივად **სქელლანჩიანი** უხეში ჩექმებით არ ჩაებუქნა (ხელმოცარული, 72, 10)

გრძელტარიანი ნაჯახი კუთხეში მიაყუდა (ბასარა, 35,16)

წითელხილაბანდიან გლეხს სვრელი გაეტანა და ახლა ფერდობს შესდგომოდა (თეთრი ქალიშვილი, 113,)

ქვილიშორი მთაგორიანი, **ქვადორდიანი** სოფელია, კლდოვანი, დახვრელილ ნიადაგიანია, ჭას ვერ ამოთხრიდი (დედულეთი 56,10)

ახლა უფრო დიდ ბომბებს აკეთებენ და არ რცხვენიათ **შავთავსაფრიანი** ქალების (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 356, 10)

ბედაური რომ ბედაურია, ახლა ისიც უშნო მოგვეჩვენებოდა, **ბლაგვფლოქვებიანი**, ყურმოკლე (სახედარი - ჩემი სიხარული, 163, 35)

საობიექტო მიმდევობიანი კუთვნილებითი კომპოზიტები

ცნობილია, რომ „ქართულ ენაში ნამყო დროის მიმდევობა ვნებითი გვარისაა, მოქმედებითი გვარი მას არ გააჩნია. ამიტომ მოქმედებითი გვარის მიმდევობის გადმოსაცემად ენა სხვა საშუალებას მიმართავს — მოქმედებითი გვარისათვის ფორმებს ვნებითისაგან სესხულობს, სახელდობრ, ვნებითი გვარის სუბიექტური მიმდევობის წინ პირდაპირი ობიექტი დაისმის და, ამგვარად, ვლენულობთ მოქმედებითი გვარის ნამყო დროის მიმდევობას, რომელიც ფორმით ვნებითია და მიმდევობის მაწარმოებელი პრეფიქსის ნაცვლად პირდაპირი ობიექტი აქვს დასმული; უკეთ რომ ვთქვათ, მივიღეთ კომპოზიტი, რომელიც მთლიანად მსაზღვრელის როლში გამოდის და მოქმედების სუბიექტს გამოსატყვევს. მაგ.: „ამოწვილი ხმალი“, მაგრამ „ხმალამოწვილი (ვიდაც)“ [მრეველი შვილი, 1957, 1710].

ასეთი ტიპის კომპოზიტები ბევრზე ბევრია ოტია იოსელიანის ნოველების ენაში. ამიტომაც ნიმუშების დასახელებისას გარდა ანბანური თანამიმდევრობის დაცვისა, მაგალითები დავაჯგუფეთ აგრეთვე მიმდევობის მაწარმოებელი აფიქსების მიხედვით.

-ულ სუფიქსიანი:

ჩვენ **ბავშვობაწართმეული** თაობა ვართ ... (გურამი, ტიტე და პოლიკარპე კაკაბაძე, 405, 23)

და **ბაყაყჩაბბული** ჭილაფის დერს რომ დრმად ჩაუშვებდი, აღარაფერი ჩანდა (სახედარი - ჩემი სიხარული, 157, 11)

ათიოდე ნაბიჯი არ გეკონდა გადადგმული, რომ რქებზე **ბაწარდახვეული** ცეცხლისფერი ძროხა გამოვარდა შუკიდან და ჩვენკენ წამოვიდა (წვიმა ორლობეში, 275, 33)

სანამ მწყემსავდი ან **ბაწარჩაბბული** ხელში გკავდა, იცოდი, როდის ატყდებოდა (ძალისხმევა, 110, 23)

— დედამისი... ბედდამწვარი და **ბედდათუთქული**... (დედა გათხოვდა, 199, 13)

აგერ, **ბოქლომდადებული** სამჭედლოს აივანზე... (მეუეშტე რუსი, 259, 28)

გაუმჭირვალე სათვალესავით თვალეებზე **ბუნდლაფარებული** კრუხი დაბარბაცდა (მატარებელი და შავი მდინარე, 83, 2)

არასოდეს არ ყოფილა სამსახურში ასე დაბნეული და **გონებადაფანტული**, მაგრამ ახლა საქმისათვის აღარ ეცალა (ქალი აგარაკზე, 318, 11)

თუნდაც ბებერი, **გულგამოდრუებული** ჭყუტა მსხალი რად ღირდა (სახედარი - ჩემი სიხარული, 157, 1)

რა მექნა, სიტყვა ვერ მეპონა და ბოლმით **გულგასიებული** ვღუმდი თუ არა ღმერთს გავაგონებდი მის ლანძღვა-გინებას (სიცილი წისქვილის გზაზე, 235, 28)

ამირანზე ისედაც **გულმოსული**, აქ კიდევ ამ კვალის გამრუდებამ გააბრაზა ლევანა (ლევანა 56, 11)

და გაოფლილი, დაღლილობისაგან **ენაგადმოვლებული** შევედით წყალზე გადებულ ძელის ქოხში (სიცილი წისქვილის გზაზე, 234, 36)

ხან ისე რევენი იყო, დღეს დამისგან ვერ არჩევდა, ხან **ენაგატყაული** და ურცხვი (სახალწლო ნოველა, 311, 27)

— რა-რა უნ-უნ-და ვთქვა... დამება ენა, ისედაც **ენადაბმულ** (აბესალომი, 374, 2)

უნდოდა რომ ჯაბას ასე, **თავაწეულს** ევლო, ძირს არ დაეხედა (ნაცრისფერი დღე, 202, 22)

თავგადაკლული მორწმუნე აღამიანის შთამომავლებია?! (ღმერთი, ხატი და დედული ბებია, 415, 34) მაგრამ ის ისეთი ფიცხი და **თავგამეტებული** იყო (ხარჯიხვი, 503, 13)

სოფლის ამდენი **თავგასიებული** და თვალეებდაპრაწული ბავშვი ერთმანეთს დედმამიშვილივით დავემგვანეთ (ნაძარცვი პალტო, 202, 5)

ბაბე უხმოდ, **თავდაღუნული** მიაბიჯებდა (ქალი აგარაკზე, 342, 29)

თანაც ისე **თავდაჯერებული** ვიყავი, ფარსავი რადაც ეგონათ... (ხაფანგი, 296, 23)

შევევარდი უკან **თავზარდაცემული** (ჩემი წმიდა გიორგის ხატი,108, 15)
 როგორი რიდი მქონდა, ჯერ მასწავლებლის და მერე ისეთი **თავარიდებული** მეხოხლის (გერმანელი, 280, 28)
 -იმე, აპა, **თავმიკრული** საქონელი ივარგებს? (ძალისხმევა, 111,26)
 თუ დედას მოშორებული იყო და დაუძახებდი, დაუტანებდი ან დაუსტვენდი, ასე **თავშემართული** და ყურებმოპყრობილი მოგაციცინდებოდა (ჩემი ცხენი, 121, 15)
 ლაზარე ნაფოტებს ბუხარში ყრის, ცეცხლსა და ბუჯერში **თავშერგულ** ცოლს მოლად ზურგს აქცევს (ხარები ანუ ერთი დღის სიბრძნე, 277, 8)
 ან ბოგირის ქვეშ, ბნელში **თავშეფარებული** ეშმაკები და ჭინკები სანამ აიშლებიან (ნესვი და საზამთრო, 103, 9)
თავჩაკიდებული, ღია, ბუხებშესეული თვალებით არაფერს ხედავდა(ჩემი ცხენი, 124, 7)
 და არავის გაუკვირდებოდა, თუ ახლაც ბოლო მერხზე მჯდომი მკლავებში **თავჩარგული** დაველოდებოდი აღსასრულს (შეხვედრა სტალინთან, 346,15)
 რომ **თავჩადუნულმა** თავმჯდომარემ შარი მოსდოს (ძუ მგელი, 305, 3)
 მერე ერთმანეთზე მიბმულ, თავზე **თეთრყაბაღასწაკრულ** კოპწია, მწვანე ოდასახლებს... (მოდის მატარებელი, 71, 15)
 და **თვალდახუჭული** ფრინველების გალობას ვერ მოისმენდი (შავი და თეთრი ძროხა, 65, 18)
 კვამლითა და ნაცრით **თვალეზამოღუმპული** რომ უპეებს მუშტით ვიჭიჭყინდი (გერმანელი, 282, 4)
თვალეზგაბრწყინებული რომ მივაჩერდი, ეუხერხულა და უკან გაბრუნება დააპირა (ღმერთის გამოცხადება, 340, 17)
 სოფლის ამდენი თავგასიებული და **თვალეზდაპრაწული** ბავში ერთმანეთს დედმამიშვილივით დავემგვანეთ (ნადარცვი პალტო, 202, 5)
 ბაბე მიმალული იყო და **თვალეზდახუჭული** ფიქრობდა (ქალი აგარაკზე, 320, 21)
 არ ვიცი, რამდენ ხანს ვიყავი ასე **თვალმიცივებული** (ჩაჩნის გოგო, 230, 10)
 მაგრამ, ეს **თვალნაკლული** მოხუცი, საბაზროდ ან თავისთვის კი არ ახმობდა (აღათი, 353, 3)
ლიბრგადაკრული თვალები ახლა უფრო უამური, უნდელი შესახედავი გაეხადა, ვინემ მოწიფულობამდე (ლახტი, 248, 15)
 შენი გამოჩენით რომ **ლიბრწაკრული** თვალები აეხილებოდა(აღათი, 353, 21)
 ორ ბარისპირზე გადაბრუნებულ მიწაზე, **ნაკელშერეულ** ბუდნებში მაინც ვთესავდით (ნესვი და საზამთრო, 90, 19)
 ახლაც ასე ვქენი, **პირმიბრუნებულს** მოვუარე, წინ დავუდექი (ოქროს ღილი, 270, 5)
 და **პირმორღვეული**, აღუფხული, აღუღებული ბნელი ჯოჯოხეთი მთქავს... (მატარებელი და შავი მდინარე, 89, 6)
 კედლისაკენ **პირმოქცეულმა** ზედიზედ დაახამხამა ქუთუთოები (პირველი ცდუნება, 212, 31)
პირშებუმბლული ბიჭები გულში მჯიდს იცემდნენ (ორი ქორა, 284, 4)
 თვალი იქით ეჭირა, სადაც კედლისაკენ **პირშექცეული** საჩინო ემხო (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 378, 33)
 ბუჭულიე მაკვიტი, იმ შუა ზაფხულში გრძელი, მუხლებზე **საკერებელდადებული** შარვლით დადიოდა (ლახტი, 246, 15)
 მწითური კი არ იყო, რაღაცა, ჩალისფერი, **სინათლემოჭარბებული** (ოქროს ღილი, 273, 31)
ტვირთაკიდებულმა, როგორც იქნა, წამოვიჩოქე (ნესვი და საზამთრო, 100, 33)
 ცოლი და ქმარი **ფეხადგმული** სიკეთე, სათნოება, თანაღმობა და მადლმოსილება იყვნენ (ნესვი და საზამთრო, 91, 9)

იასონი მაგიდასთან დაჯდა ჯვარედინად **ფეხებგადაჭედებულ** ტაბურეტზე (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 393, 17)

მერეც ვიყენებდით ხილის დასაყრელად ან ნაჩვრეტზე ქალაღდს, ან **ფოთოლდაფარებულს**, ფქვილის სასესხებლად (მეფეშტე რუსი, 256, 22)

ოდა მოშორებით იყო, **ფოთოლშეყვითლებულ** ხეხილიან ეზოში არც კი ჩანდა (წყლის ქალი, 187, 19)

-ჰო, ჰო! - გამამხნევა, - ჰო, შე **დმერთგაყიდულო!**(დიდი ფარნა,479, 6)

ააპა! **ცხვირჩამოშვებული** მობაჩუნობს (გურამი, ტიტე და პოლიკარპე კაკაბაძე, 409, 13)

ერიაში **ცხვირწარგული** ვუბერავთ: მე, ჩემი ძმა, ბებიაც გვეშველება (გერმანელი, 279, 12)

-ილ სუფიქსიანები:

ჩემოდანში ჩავუშვი ყველაფერი: კბილის ჯაგრისი, გაღეული მარწყვის საპონი, სამართებელი, სამელნე და ელამი ჯიბის სარკე, **ბოლომოდრღნილი** კალმისტრები (თეთრი ქალიშვილი, 107,4)

ვიდაცას, **მარჯვენადალოცვილს**, იქვე, ორ პალაოზე მოგრძო ფიცარი გადაეჭედებინა, გაექელსკამებინა და ზედ დაგშავადით (ჩაჩნის გოგო, 231, 29)

და, ამ უკანასკნელად, დისერტაციის საქმეც **მოვასხელკეთილე** (დიდი ფარნა,478, 11)

ჭიშკრის ლატანებში გამძვრალ ბალახს ეპოტინებოდა **რქაგაშლილი**, ნისლისფერი ხარი (ლევანა 53,28)

მაგრამ კაცი არ ჩანს ამ **სადებაგაქერცილი**, გახუნებული ლურჯი ფარდულის მომკითხავი (ჩაჩნის გოგო, 232, 11)

ფერდებჩავარდნილმა, ჩალისფერმა ფაშატმა ყურები ცქვიტა (კვიცი და მგელი, 485,1)

მერე კი ის **ფერმკრთალი** გოგონა მომიხლოვდა და მითხრა:(ცეცხლთან თამაში,160, 11)

ფრთამოწყვეტილ ფუტკარს რომ აჯენდა კისერზე (ლახტი, 250, 14)

ღიადღარჩენილ თვალეზე ქუთუთოები ჩამოუწია(ეპიტაფია, 44,11)

ძალაგამოცლილი, **ყურებჩამოყრილი** და კუდდაშვებული ნაგაზი ფრთხილად ჩამოითვლიდა ხავსმოდებულ კიბეებს (ლევანა,51, 10)

ოტია იოსელიანის ნოველებში ხშირია ისეთი კომპოზიტები, რომელთა ერთი ნაწილი ადამიანის სხეულის ნაწილებზე სხვადასხვა სიტყვების დართვითაა მიღებული:

ბეჭი: ჯანდაბას, ტანზე კიდევ სამოსი ფარავს ადამიანს, გულ-მკერდს, **ბეჭისთავებს**, მკლავებს, ყველაფერს ეშველება, მაგრამ სახე?(ქვრივის ცრემლები, 102, 24)

გული: აღარ შემიძლია ასე **გულადმა** წოლა (სიცოცხლის შემოქმედი, 33,27)

გამოცვივდა **გულგადაღეული** დიდი და პატარა აივანზე (მამახეში, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 46, 27)

ხარებმაც ლუკაიას **გულგასახარად** კიდევ უფრო უკლეს ნაბიჯს (ქვრივის ცრემლები, 101,17)

რა მექნა, სიტყვა ვერ მეპოვნა და ბოღმით **გულგასიებული** ვღუმდი თუ არა დმერთს გაგაგონებდი მის ლანძღვა-გინებას (სიცილი წისქვილის გზაზე, 235, 28)

ქამრის ცემას უფრო იტანდა, ვინემ **გულგრილი** მაყურებლის როლს (ლახტი, 246, 13)

ჯანდაბას, ტანზე კიდევ სამოსი ფარავს ადამიანს, **გულ-მკერდს**, **ბეჭისთავებს**, მკლავებს, ყველაფერს ეშველება, მაგრამ სახე?(ქვრივის ცრემლები, 102, 24)

ისეთი საიმედო ჯიბე ვინ მომცა, ამისთანა განძი ჩავიღო და **გულმშვიდად** ვიყო, არაფერი მოეწევა (ნესვი და საზამთრო, 93, 17)

და მაინც, ღრმა მოხუცებულობამდე **გულსავსედ** გაუძღეს ამდენ რბევას, წამებას, ჯოჯოხეთს (ნესვი და საზამთრო, 92, 33)

და არ ვიცი, მათ შორის იყო ვინმე **გულსაწყალი** და ხელი მკრა.. (ნესვი და საზამთრო, 104,8)

და უვნებელ წვივებს **გულსახეთქად** გაჭიმავდა (ლახტი, 246, 28)

ჯანდაბას, ტანზე კიდევ სამოსი ფარავს ადამიანს, **გულ-მკერდს**, ბეჭისთავეებს, მკლავებს, ყველაფერს ეშველება, მაგრამ სახე?(ქვრივის ცრემლები, 102, 24)

ბარძიმი **გულღჯუ** კაცია (ღრუბლიან ღამეს, 225, 11)

გულ-ხელი დაუკრიფა, ფეხები დაუჭიმა, (ეპიტაფია, 44,11)

თავი: მაგრამ იმ ერთი რამის მისი უნაზესი სითბო, **თავგანწირვა** და ერთგულება არ კმარა (დედა, 55,9)

ღირსებით, ვინმესთან და რაიმესთან **თავგაუყადრებლად** (დედუღეთი 57,)

ჯერ კიდევ მაშინაც ყველაფერი ამაო გამოდგა, როცა რაჭის გზაზე გადავარდნილი მანქანით **თავგანხილი** ორი მოსწრება ჩამოუტანეს ეზოში (ღვეანა 52,6)

ამიტეხია **თავგახეთქილს** ერთი ვაი-უშველებელი (თავის მირტემა და ჭკუის გადაბრუნება, 47,19 ახლა **თავდადმართში** დაეშვა (აკაციის ყვავილობა, 137, 28)

თავდადმართში ხან რას წამოედებოდი, ხან რას (მეწისქვილის ქალიშვილი, 172, 8)

ამ... ამდენი ხნის უბედურობისგან **თავდახსნისა...** თავისუფლების...(სოკოს კრეფა, 426, 3)

როგორღაც **თავთხელში** გაუთრევიათ (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 45, 11)

აი, თითქოს ზალიკოსაც გაახსენდა ერთი ფილმი და ის იყო, უნდა დაეყვირა, მაგრამ დაასწრო იმ **თავგოჯორა** ღელმ (კინოში, 221, 24)

დასისხლიანებულ **თავ-პირზე** მისეულ ბუზებსაც არ ერჩოდა (ბასარა, 42,17)

თორემ მეწისქვილეს ... **თავსაკრავი** თასმით და თვით ამ თასმის გამონასკვნით, არასოდეს შეშლია, ვინ რა მიაბარა (დიდი ფარნა,475, 5)

ლოგინი ჰქონდა, **თავსასთუმალი** და ლუკმას არავინ ამადლიდა (ღმერთი, ხატი და დედული ბები, 416, 13)

ხელში თეთრი ხელსახოცი თუ **თავსაფარი** უჭირავს (ჩქარი მატარებლიდან, 22,2)

არადა ეს ორი ჭირვეულობდა, თორემ ყველას **თავსაყრელად** ჰქონდა ქონება (ჩემი თეატრი, 383, 6) მოდის ამ **თავსმაში**, ამ წყალ-ტალახში (მეწისქვილის ქალიშვილი, 183, 3)

ისედაც **თავქეფა** საქონელი იყო (შავი და თეთრი ძროხა, 63,12)

არც ხარ-კამეჩი ება, არც ჯორ-ცხენი და მაინც **თავქუდმოგლეჯილი** მიაჯირითებდა და მიაგრივლებდა (მოდის მატარებელი, 71, 8)

ჭიშკართან დადგა, **თავ-ყბიდან** სისხლი ჟონავდა (ბასარა, 42,2)

მიგვაყენა და **თავშესაფრები** გვათხრევიანა (ავტ.ნოველა)

ამ დროს (სააკადემიოდ რომ ემზადებოდი) **თავშეფარებული** (გურამი, ტიტე და პოლიკარპე კაკაბაძე, 408, 5)

მიდის ისე, ხელგაუნძრევლად, ფეხდაუდგმელად, **თავშეწუხებულად** (მენავე, 89, 26)

უკანა აივნის **თავწამპალ** ყურეში, ზედ ქილუქის ძირას მოკალათებული, სიბერით დაუძღურებული უკბილო ნაგაზი- ბათურა, სიკვდილივით უხმოდ ამთქნარებდა (ღვეანა,47,)

თავწანაკვერჩხლებული მუგუხალი დაადო ჩიბუხს (მეწისქვილის ქალიშვილი, 176, 25)

თვალი: მთელი სოფელი **თვალატირებული** და წვერმოშვებული დადიოდა (ავტ.ნოველა)

სოფლიდან სოფლამდე გზა ისე გავიარე, **თვალგასახარი** არაფერი დამინახავს(ჩემი ცხენი, 122, 26) ომამდე მუშახელიც არ აკლდა და მუქი მწვანე, **თვალგაუტანებელი** ყანები ბიბინებდა (შავი და თეთრი ძროხა, 66,8)

აბა, მე ხასა ვყოფილვარ მაგ **თვალდამდგარის** (ხელმოცარული, 76,21)

და **თვალდახუჭული** ფრინველების გალობას ვერ მოისმენდი (შავი და თეთრი ძროხა, 65, 18)

ჩემს წინ ფეხმორთხმულ, **თვალებადქცეულ** ქუჩუკისკენ შევებრუნე გაშლილი წიგნი (ჩემი „ვეფხისტყაოსანი“, 76, 11)

მე ახლაც ყველა ჟუჟუნა გარუჯული, **შავთვალეობრიალა** გოგონა მგონია, რომელსაც ძალზე უყვარს მაყვალი (თამაში, 60,24)

თუ გაგანია მზით **თვალეობამოწვარს** მეჩვენებოდა, ასე კი იყო და... (შავი და თეთრი ძროხა, 66, 11) და **თვალეობამოციფებული** ველოდი დაღამებას (შავი და თეთრი ძროხა, 64,25)

ცისმარე დღე, თვალგასახარი თუ არა, **თვალმისადვენებელი** მაინც, მაგრამ არაფერი ჩნდება (მოდის მატარებელი, 71, 12)

იქნებ სინათლე დაგენახა შორს, **თვალმიუწევზე**, მბჟუტავი ჭრაქი, მბჟუტავი ნაპერწკალი ან ერთი მკრთალი, მიღეული ვარსკვლავი მაინც (მეწისქვილის ქალიშვილი, 173,12)

თვალმოუცილებლად მივმტერებოდი გამგელელებს (ცეცხლთან თამაში,160, 3)

გალიცლიცებულია **თვალსაწიერი** მღვრიე, ლაგაზი ტალახისფრად აღიცლიცებული მდინარით (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 44, 6)

როდის ჩაივლის ასე შორს სახელგანთქმული, **თვალტანადი**, კაი ცხენ-უნაგირითა და ჩაცმულ-დახურული ძმა (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 43, 31)

ზეცა, კაბადონი - გამჭირვალე, კამკამა, შეუმკრთალი ცისფერი, **თვალშეუდგამი** ფირუზი, უსახდვრო, უკიდევანო, **თვალუწიერი**, შორებელი და ახლობელი (შავი და თეთრი ძროხა, 66,23)

დიდი ეზო, ორდობე, **თვალუწვდენელი** მინდორი, პანტის ხე და ჟუჟუ...(თამაში, 67, 14)

თითი: და თითი მუხლგამოგდებული შარვლისა და **თითებგამოყრილი** ჯღანის მეტი არაფერი გვებადა (სიცილი წისქვილის გზაზე, 232, 11)

თმა: და ტყის პირას, რომელიმე ბუჩქის ძირიდან გამოსძვრებოდა ქვიჯანა, **თმაგაბურბენული**, პირდაუბანელი გოგო (ლახტი, 242, 18)

მოჰკრავდა თვალს მაღალს, კოხტად **თმაგადავარცხნილს...**(დაგვიანება, 80,

თოვლივით **თმათეთრი** ღრმად მოხუცი კაცი რომ დავინახე (დიდი ფარნა,481, 24)

ყორნის ფრთის წარბ-წამწამიანი, **თმანაწნაიანი** ჩაჩნის ქალები, ყველა მოსახლის4 ჭიშკართან ასწრებდნენ მისვლას (ბოშას კოცნა, 456, 3)

კბილი: თან დაჰქონდა სარკის ორი ნატეხი, **კბილებჩამტვრეული** სავარცხელი, ხუთი მრგვალი კენჭი, ასანთის ცარიელ კოლოფში მძივის მარცვლები, ფერადი შუშის ნატეხები და ერთადერთი ყვითელი ქარვა (თამაში, 61, 11)

კისერი: ერთს თითქმის უღვაშიც ისეთივე ჰქონდა - თხელი, ახლადაშლილი, მაგრამ ნიკაპმოკლე და **კისერდაბალი** აღმოჩნდა (დაგვიანება, 81,)

-კარქი, მარა...-მეფეს ასე **კისერ-სატეხად** და წყალგასატანებლად ვერ იმეტებს(ჩემი „ვეფხისტყაოსანი“, 76, 1)

კრიჭა: დავჯექი **კრიჭაშეკრული** და მოთხრობების წერა დავიწყე (ავტ.ნოველა)

მკლავი: - ჰო, აი ასე, - ქალმა კაცის ხელი **მკლავქვეშ** დაიჭირა(დავა ავტობუსში, 260, 23)

მუცელი: მაგრამ ამ მოკლე შარვლიანი, გატრუსული, თვალატირებული, თითის სიგრძე ჭინკა ბიჭის გადამკიდე, მთელი დღე **მუცელცარიელს** როგორ ერბინა?! (შავი და თეთრი ძროხა, 65, 30)

მუხლი: და თითი **მუხლგამოგდებული** შარვლისა და თითებგამოყრილი ჯღანის მეტი არაფერი გვებადა (სიცილი წისქვილის გზაზე, 232, 11)

ნისლა იქვე, ლევანას ფეხთან გლეჯდა **მუხლისთავზე** აცილებულ გლერტას (ლევანა 53, 35)

ნიკაპი: ერთს თითქმის უღვაშიც ისეთივე ჰქონდა - თხელი, ახლადაშლილი, მაგრამ **ნიკაპმოკლე** და კისერდაბალი აღმოჩნდა (დაგვიანება, 81,)

პირი: და ტყის პირას, რომელიმე ბუჩქის ძირიდან გამოსძვრებოდა ქვიჯანა, **თმაგაბურბენული**, **პირდაუბანელი** გოგო (ლახტი, 242, 18)

და მე რომ ჩემი ძმის **პირდაღებულ** წულას ვაკერებდი (ავტ.ნოველა)

—ჰაერი იქნება მაშინ სხვანაირი! — ჩაიქირქილებდა ვინმე **პირზეხელაფარებული** (ძუ მგელი, 298, 29)

თავსა და ბეჭებზე **პირსახოცი** წაიფარა და გაშრობას დაელოდა (ქალი აგარაკზე, 327, 26)
 მოჰკრავდა თვალს მაღალს - სქელი უღვაში აღმოაჩნდებოდა უცნობს ან მთლად **პირტიტველი**
 გამოდგებოდა (დაგვიანება, 80,
 ასე შერცხვენელმა, შეუსმენელმა და **პირშავმა** რა პასუხი გაგცეთ... (მათე და ერმილე, 220, 2)
 - გაგიმარჯოს! - უკვე **პირშებრუნებულმა** ჩაიბუზღუნა (მეწისქვილის ქალიშვილი, 176, 12)
 ბალახს **პირწმინდად** გადაძოვდა (შავი და თეთრი ძროხა, 63,8)
სახე: ამ ფერდობზე იდგა მოხუცი, **სახედანაოჭებული** დაღეული ქალი და ქვევით გადაჰყურებდა
 (დიდი ფარნა, 481, 21)
 და შავულვაშაშლილი ორი ვაჟისა და **სახენამომგენარი** ცოლის სურათებს ქვეშ მუშტად
 შეკრული წაიქცა (ლევანა, 47,)
სისხლი: მაგრამ ალბათ არც თვითონ იყო **სისხლჭარბად** (დიდი ფარნა, 473, 24)
ფეხი: **ფეხაკრეფით** გამოვდივარ გარეთ, აივანზე (სიცოცხლის შემოქმედი, 34,3)
 მენავე **ფეხებგადგმული** დგას და უშვებს და უშვებს ბადეს, სულ არ ეშინია ზღვის?! (მენავე, 88, 35)
 და ახლოს მოსვლას ვერ ბედავდა, მაგრამ უკან **ფეხდაფეხ** გვედევდა სოფლის ბოლომდე (ლახტი,
 247, 31)
 სახელური ერთი იმდენზე მაღლაა **ფეხებგაბაჯავინებული**, რამდენზეც ვწვდები (ჩემი მიწა,
 174, 34)
 ვის ჰქონდა დრო - **ფეხისგულზე** ხელი მოგესვა (თამაში, 61, 19)
 ჩემს წინ **ფეხმორთხმულ**, თვალებადქცეულ ქუჩუკისკენ შევებრუნე გაშლილი წიგნი (ჩემი
 „ვეფხისტყაოსანი“, 76, 11)
 ასე უპასუხოდ გაბრუნება სიკვდილი იყო და ადგილიდან **ფეხმოუცვლელად** ვკითხე: (აკაციის
 ყვავილობა, 122, 32)
 გაკვეთილების შემდეგ, შეშა და წყალი, ყანა და ბოსტანი, დასაკერებელი **ფეხსაცმელი** და
 მუხლზე გადაღლეტილი შარვალი, ფსკერგავარდნილი სათლი და სახლის ჩამომპალი ყავარი
 (ავტ. ნოველა)
ფეხშიშველა გავლა ყოველთვის საშიში იყო (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 350, 3)
ფეხნაუცმელი მივიდა ღუმელთან, მსხვილი, დახერხილი შეშა შეუკეთა და უკან გამობრუნდა
 (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 376, 28)
ქუთუთო: ძიღმორეული, **ქუთუთოებდამძიმებული** ადამიანის გამოსხედვას ჰგავდა მისი მხერა
 (ქალი აგარაკზე, 323, 28)
ყელი: მიდის თავისთვის, იშორებს სიმინდის ფოთლებს, სახე და **ყელ-კისერი** რომ არ დაუსეროს,
 და მიდის... (ბოშას კოცნა, 461, 32)
 დავუნახე კისერზე **ყელსაბამი**, რომელზეც სამი ვერცხლის ფული ეკიდა (ბოშას კოცნა, 458, 1)
ყვრიმალები: **ყვრიმალებწამოწეულ** გაცრეცილ სახეზე მოყვითალო, ავადმყოფური ფერი ედო
 (ია, 251, 9)
ყური: არა, წითელ ნაჭერს, პატარა **ყურბალიშს**, ხელსახოცს, რაც მოხვდება, რასაც წაასწრებს
 (ჩქარი მატარებლიდან, 23, 2)
 ისიც ისე თავგაუნძრევლად, **ყურგაუპანტურებლად**, პრიალა ხოჭონამწყვდეული თვალით
 მოჩერებული, დედისკენ დაიწევა (ჩემი ცხენი, 121, 17)
 მე ვფიქრობ - რაღა ეშველება **ყურდამწვარ** ბავშვს, უარესიც, 2ცხვირ...(მთხრობები ოჯახზე,
 28, 2)
 თუ დედას მოშორებული იყო და დაუძახებდი, დაუტაცანებდი ან დაუსტვენდი, ასე თავშემართული
 და **ყურებმოპყრობილი** მოგაციცინდებოდა (ჩემი ცხენი, 121, 15)
 და დოლიც ბრავუნობდა, ბრახუნებდა **ყურისწამლებად** (ცხოვრების სიბრძნე, 30,23)

ბედაური რომ ბედაურია, ახლა ისიც უშნო მოგვეჩვენებოდა, ბლაგვფლოქეებიანი, **ყურმოკლე** (სახედარი - ჩემი სიხარული, 163, 35)

ცხვირი: ცხვირ-პირში მტენის (დედა, 53,19)

ასეთ **ცხვირპირჩამოტირებულ** დღეებში მაინც სულ სხვაა ცეცხლი (ზამთარი, 264, 6)

ცხვირსახოცი ამოიღო (დაგვიანება, 81,17)

-ეს **ცხვირწამწვარი?**- წარმოთქვა მან (ბასარა, 36,10)

-ვეფხვის მეტი რა მომიკლავს, ის კი არადა, აგერ ბლუზათ, ქუდათ და **ცხვირწვეტიან** ჩექმათაც
მაცვია (ჩემი „ვეფხისტყაოსანი“, 78, 23)

ცხვირწინ მთა აიტუზა (ჩქარი მატარებლიდან, 20,34)

ძვალი: პირდაპირ **ძვალ-რბილში** გაგიჯდებოდა სითბო (დედა, 52, 20)

წარბი: მომიბრუნდა ახლა უკვე **წარბშეკრული** მამიდა (ავტ.ნოველა)

წელი: მაგრამ სიარულის დროს თუ კაცი მარტო **წელზევით** დააკვირდებოდა, უსათუოდ იტყოდა,
რომ ასე მხოლოდ ჯორის ფეხებს შეეძლო ევლო (ეპიტაფია, 43, 4)

- გამოადგი, კაცო, ფეხი, რავა **წელმოწვეტილივით** მოხანდალობ! (თეთრი ქალიშვილი, 108, 5)

წვერი: მთელი სოფელი თვალატირებული და **წვერმოშვებული** დადიოდა (ავტ.ნოველა)

სახეზე მოდებულ გაბურღულ **წვერ-ულვაშში** გაიფანტა, (ლევანა 57,30)

წვივი: ერთი დაჭრილი, **წვივაფატრული** და ბარძაყის ძვალდამსხვრეული, მეორე — საღ-
საღამათი (ღმერთი,

ხატი და დედული ბებია, 423,10)

-ბუხართან მიმჯდარ, ცეცხლით **წვივებაფუთქულ**, კაბიან ბიჭს მიაშვერდა 18ხელებს(დედა, 51, 19)

ხელი: ბუხრის საკვამურში, მთლად ნამუსზე **ხელადებული** ქარი18 ვარდება (დედა, 53, 18)

მიდის ისე, **ხელგაუნძრევლად**, ფეხდაუდგმელად, თავშეწუხებულად (მენავე, 89, 26)

გამოედე და დაღმა **ხელეგაშლილი** დაეშვი (მეწისქვილის ქალიშვილი, 173,15)

და საღამოს დაქანცული და **ხელეგაშლილი** დაბრუნდა ჯერ გაუშლელი, რამდენიმე ცალი
ლურჯი იით, 36 (ია, 253, 35)

ჯიბებში **ხელეგაშლილი**, ბოლთის ცემას მოყვები (თეთრი ქალიშვილი, 116,)

მეუფეო, გადმოყარე **ხელ-ბორკილი** რკინისა (ძუ მგელი, 309, 33)

მე უბრალო ბავშვის **ხელთოფის** დანახვაც კი არ მინდა (სიცოცხლის შემოქმედი, 34,23)

სახლის წინ, კონინდარში თამაშის ნება მქონდა, რაკი თვითონ აივანზე იჯდა და რაც
ხელისგულივით არ ჩანდა, იმას იქით, ნურას უკაცრავად, არც კი გაგახედებდა (დედულეთი 60, 11)

ტროტუარზე მანქანები არასოდეს დადიან, მაგრამ მე და ჟუჟუ მაინც **ხელისხელჩაკიდებულნი**
მივდივართ(თამაში, 64, 21)

ხელში თეთრი **ხელსახოცი** თუ თავსაფარი უჭირავს (ჩქარი მატარებლიდან, 22,2)

და **ხელსახოცგადაფარებული** რაღაც დასაყოლებელი (პირველი ცდუნება, 216, 23)

და არც საღამო იყო შორს, მაგრამ ახალბედა მონადირეს **ხელცარიელი** დაბრუნებაც არ გინდოდა
(მეწისქვილის ქალიშვილი, 171, 25)

გამოედე და დაღმა **ხელეგაშლილი** დაეშვი (მეწისქვილის ქალიშვილი, 173,15)

ესებას ფეხები სტკივა, ძლივს დადის, ბიკენტი ნოქარია, ბიქტორ ლექვთაძე **ცალხელაა...**(ჩემი
მიწა, 172, 9

და ჩემოდნებს, ბადეს, **ხელჩანთებს** და პურისფქვილიან ტომსიკას უმწეოდ გადახედა (დაგვიანება,
80, 5)

არ მიყვარს ცხოვრებაზე **ხელჩაქნეული** ადამიანი(დავა ავტობუსში, 257, 1)

III. ზმნისართიანი კომპოზიტები

იოსელიანი ხშირად ქმნის კომპოზიტებს გარე, თანა, მარტო, შინ, ქვეშ, წინა და სხვა ზმნისართიებისაგან:

რაც ჩემს ბავშვობაში **ახლომახლო** ოჯახს პირველი ვაჟი შესძენია (ჩემი ძუძუმტეები, 137,)

იქვე, **ახლო-მახლო**, როცა ძროხა თავისთვის ბალახობს (ფაცუნე და შულიეტე, 140, 9)

ტყავი არ დაეზოგე და ჭიშკრის **ბოგიტქვეშ** შევძვეერი (ხაფანგი, 293, 12)

ნამეტანი მიჭირდა **ბოგიტქვეშ** ტლაპოსა და ნესტში, პირდაპირ დავიტანჯე (ხაფანგი, 293, 13)

...ყოველთვის ბაჯადლო ოქრო ვიყავი, მათი უანგარო სითბოთი და უწყინარი აღერსით ყელამდე **გარემოსილი** (ნესვი და საზამთრო, 91, 24)

მოგეხსენებათ, დღე და ღამე წელიწადში ორჯერაა **თანაბარი** (მოდის მატარებელი, 71, 24)

კარგად იცოდა ჩვენი გაჭირვება, **თანაგვიგრძნობდა**, უნდოდა გამასპინძლება (მოდის მატარებელი, 69, 28)

- ფოსინე, დაჯექი, აყურებინე შენთვის ამ შენი სისხლისა და ხორცის **თანაზიართო** (ხელმოცარული, 76, 15)

სადაც ცაგო, მისი **თანაკლასელი** გოგო, - თვალეები რომ ჭინკებით აქვს სავსე, - სხვა კლასელ ბიჭთან ერთად ველოსიპედით ისეირნებდა (ავტომანქანის გატაცება, 305, 18)

ცოლი და ქმარი ფეხადგმული სიკეთე, სათნოება, **თანაღმობა** და მადლმოსილება იყვნენ (ნესვი და საზამთრო, 91, 10)

თანამეზავრმა წაიფორხილა, მაგრამ არ წაქცეულა, თავი შეიმაგრა (დრუბლიან ღამეს, 230, 13)

მათ თავისი ცხოვრება ჰქონდათ - ყანა და ვენახი, ტყე და მინდორი, მიწა, წყალი, მთა და ბარი, მტერ-მოყვარე, ჭირში ჭირისუფალი და ღხინში **-თანამეინახე** (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 40, 19)

ერთმანეთის ჭირსა და ღხინში **თანამდგომი, თანამოაზრე, თანამეინახე, თანამზრახველი**, გამტანი, განუყრელი, განუშორებელი... (გრიგოლ ბაბუა, 358, 14)

ხმა როგორ უნდა ამოიღოს, როცა ამოდენა გზა, ტყე და ხიდი **მარტოდმარტომ** იარეთ ამ შუაღამისას? (ქვრივის ცრემლები, 105, 25)

და ცალ-ცალკე მარტონი ვიყავით, ჩვენი ორივეს ეს **მარტოსულობა** საჭიროებდა და ეძახდა ერთმანეთს (ჩემი ცხენი, 131, 14)

ეს ჩვეულებრივ ამბადაც მიაჩნდათ, მაგრამ საკვირველი იყო, ეს **მარტოხელა** კაცი როგორ ასწრებდა ამდენს (ეპიტაფია, 43, 13)

ზალიკომ **სკამებქვეშ** დააპირა შეძრომა, მაგრამ სცენაზე მოკარნახის ჯიხური გაახსენდა (კინოში, 223, 1)

და გასწია, გასწია **უკანმოუხედავად**, ჭიშკრის მოუხურავად, სიტყვის უთქმელად (ღევანა 55, 26)

საათმა მოხუცის **შინმოუსვლელი** ვაჟიშვილის ამბავი იცის და ჰყვება (ჯარისკაცი დაბრუნდა, 364, 2)

თორემ, მუხლებზე დაკერებული, ბუბიის **შინნაქსოვი**, ხამ-შალეს ბლუზა-შარვლის მეტი არაფერი მეცვა (თმი და სიხარული, 222, 24)

კარგი, გამოცდილი მეხრე თუ არ გვეყოლებოდა, ხარების **წინამძღვრობა** კი მმართველად, (ჩემი მიწა, 173, 12)

იმავე ზამთარს, დიდთოვლობისას, **წინამძღოლი**, რამდენიმე სხვა ხარჯიხვთან ერთად, ზვავმა დაიტანა (ხარჯიხვი, 497, 6)

აქ უმრავლესობამ **წინასწარ** იცის თავისი საფლავი (ღმერთი, ხატი და დედული ბებია, 412, 23)

და ჰიტლერის ადრე და მალე გადაბარსალებას **წინასწარმეტყველებდნენ** (ჩაჩნის კვესი, 208,32) ხეალ ეტყოდა სათქმელს, **ხეალდამ** გაუმხელდა საიდუმლოს (დაგვიანება, 84, 15)

IV. ზმნები

მოვიდოდა, ერთს **ახედ-დაგხედავდა**, გაგზომავდა თვალით (ბასარა, 38,36) თვალის ნათიამაც **ამაყოლ-ჩამომყოლა**, - როგორც ხედავთ, არა ვართ ნაკლები (თეთრი ქალიშვილი, 116,)

ჩვენს ნანადირევს **ახედ-დახედა** (ბასარა, 37,18)

მე **გადავწევ-გადმოვწევ**... (დედუღეთი 61, 30)

ექიმმა **გადამაბრუნ-გადმომაბრუნა**, მასუნთქა ბლომად ჰაერი, მიბრავუნა გვერდებზე და რეცეპტი დატოვა (ხუმრობა, 186, 34)

- რას ეძებ, კიმოთე? - ჩაიხვიხვინა შემოსულმა და ტომრიანად **მიბრუნ-მობრუნდა** (ქერივის ცრემლები, 99, 5)

დარომ შეშინებულვით **მიიხედ-მოიხედა** (ქერივის ცრემლები, 96, 25)

უეცრად აიღო თავი და **მიიხედ-მოიხედა** (სიცილი წისქვილის გზაზე, 237, 14)

მისვლა-მოსვლაში დავიღალე, დავიქანცე და იქვე გრძელ სკამზე 1 დავეშვი (ცეცხლთან თამაში,160,)

ფეხით **მიყარ-მოყარა** ძაღლები (ბასარა, 35,17)

უკვირდა, ეს რა **მიწერ-მოწერობანა** გაემართეთო (ცეცხლთან თამაში,152,)

იქ ერთხელ კიდევ **შემაბრუნ-შემომაბრუნებდა** (ლახტი, 241, 7)

მწერლისათვის დამახასიათებელია ზოგიერთი სიტყვის გამოყენებით სხვადასხვა ტიპის კომპოზიციების შექმნა-გამოყენება, ასეთად შეიძლება მივიჩნიოთ სიტყვა **წყალი**:

„იქნება უვახშმოა, ეს ჩემი ცოდვით სავსე, ასე **უწყალწმინდოთ** რავა გაეშვა!“ (თბილი რძე, 471, 31)

გზა სადაა, ტრიალ თოვლ და **წყალგათქვეფილ** ნაყანებზე (სიცილი წისქვილის გზაზე, 236, 19)

კოხტა, **წყალდაკრული** წითელი ღვინის ფერი ფეხი უჩანს თეთრ ხეწარში (პირველი ცდუნება, 213, 1)

გაზაფხულზე, **წყალდიდობის** დროს იშლამებოდა (შავი და თეთრი ძროხა, 66, 6)

ჩვენმა წინაპრებმა ალბათ უკეთესი ადგილი ვერ შეარჩიეს **წყალვარდნილისათვის** (სიცილი წისქვილის გზაზე, 232,)

თორემ, ჩვენ **წყალმარჩხ** მდინარეებში მხარულის გასაკრავი მანძილიც არაა ნაპირიდან ნაპირამდე (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 44, 26)

წყალ-ტალახს იმდენზე ვარ ამორებული (დედა, 54,30)

ამ ადღღამუხებულ, გავეშვებულ **წყალუტევარს** გაგუდული ცხენი და კაცი მიაქვს! (მამაჩემი, ანუ ვისი გორისანი ვართ, 45, 8)

ჩვენს **წყალწადებულ** ბავშვობას კიდევ ომი უნდოდა?! (ავტ.ნოველა)

ოტია იოსელიანის ენისათვის არც თუ იშვიათია სამ და მეტფუძიანი კომპოზიციები:

არც ხარ-კამეჩი ება, არც ჯორ-ცხენი და მაინც **თავქუდმოგლეჯილი** მიაჯირითებდა და მიაგრიდებდა (მოდის მატარებელი, 71, 8)

მერე ერთმანეთზე მიბმულ, თავზე **თეთრყაბალახწაკრულ** კოპწია, მწვანე ოდასახლებს... (მოდის მატარებელი, 71, 15)

გრძელ დერეფანში, კიბის თავთან, რბილი, **თეთრშალითაგადაკრული** სავარძლები და მრგვალი მაგიდა იდგა (ქალი აგარაკზე, 323, 15)

და ერთ დღეს ვხედავ: ვიღაც ფარაჯიანი, ზურგზე **რუხნანთამოგდებული** წვერმოშვებული კაცი შემოვიდა ეზოში (ცეცხლთან თამაში,152,1)

დავსხდებოდით ჩრდილში, მაგრამ ბუჭულია, **ქრისტესფენისმჭამელი** არ მოისვენებდა (ლახტი, 242, 3)

თავზე წავადექი **წითელხილაბანდწაკრულ** მუშას, ძლივს შეენიშნე (თეთრი ქალიშვილი, 112, 23)
აგერ, ტყუპი რცხილის ძირში ხბო - მოქანქალე, თეთრი, **ხელისგულისტოლა** ტალეები (ძალისხმევა, 116, 12)

ზოგჯერ კომპოზიტი ოთხი ფუძის შეერთებითაა მიღებული:

თუმცა ეს თვალეებიც ხომ კარგად ახსოვს ანდროს, ეს ციმციმა თვალეები, ეს მაცდური, **ცალწარბმაღლაშემართული** თვალეები (დაგვიანება, 81, 29)

ამდენად, ოტია იოსელიანის ნოველებში კომპოზიტების ქმნალობა და გამოყენება საინტერესო და სალიტერატურო ენის გამდიდრების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა. მწერალმა ქართული ენის სიტყვაწარმოების უსაზღვრო შესაძლებლობა სათანადოდ გამოიყენა მშობლიური ენის გასამრავალფეროვნებლად.

ლიტერატურა:

- ახალი ქართული ენა, სალიტერატურო ენის მორფოლოგია, სახელი, წიგნი 1, თბ., 2016
ი. იმნაიშვილი, სახელთა ბრუნება და ბრუნვათა ფუნქციები ძველ ქართულში, თბ., 1957
მ. მრევლიშვილი, კომპოზიტები ქართულ ენაში, თსუ შრომები, 67, 1957
ა. შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, თბ., 1953
რ. ჭიკაძე, ძალმოსილება ქართული სიტყვიერებისა, თბ., 2014
ბ. ჯორბენაძე, ენა და კულტურა, თბილისი, 1997

ი.ოსელიანის თხზულებები:

- ი.ოსელიანი, ნოველები, თბ., გამ-ა მერანი, 1974
ი. იოსელიანი, ნოველები, თხზულებანი ათ ტომად, ტომი II, გამ-ა „საქართველოს მაცნე“, თბ., 2006
ი. იოსელიანი, ჩემი ასაგალ-დასაგალი, სასკოლო ბიბლიოთეკა, ბაკმი, 2009

Манана Микадзе

Композиты в языке новелл Отии Иоселиани

Резюме

Среди средств обогащения лексики одним из основных является способ композиции, наиболее полно изученный в грузинском языкознании.

«В древне- и среднегрузинском область применения композитов была весьма широкой, в новогрузинском большинство используемых композитов по своему происхождению относится к раннему, древнейшему периоду развития грузинского языка» [Мревлишвили, 1957, 165].
Композиция в грузинском языке по сей день остается одним из продуктивных средств образования имен.

Manana Mikadze**Composites in Otia Ioseliani's novels****Abstract**

Composites are one of the main means to enrich the language that is properly studied in the Georgian language. Composite is still one of the productive means to form the word.

In Georgian language composite formation is met in different forms: by doubling the root, by compounding two different roots and by compounding two different words or roots.

Otia Ioseliani perfectly uses composites to form the new lexical units. Mainly he joins the roots. Among the diverse composites in Otia Ioseliani's language the following determiners - attributive composites, possessive composites and adverbial composites are used most frequently.

რეცენზენტი: პროფესორი ა. არაბული

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

ПАРАНДЗЕМ МЕЙТИХАНЫ

Ереванский государственный университет

АРМЯНСКИЙ ПЕРЕВОД СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ И РОЛЬ МЕСРОПА МАШТОЦА

Одновременно с созданием армянской письменности, еще в Самосате, Месроп Маштоц и два его ученика заложили начало письменного перевода Священного Писания, начиная с Книги Притч, а затем включая 22 книги Ветхого Завета, частично и некоторые книги Нового Завета. Маштоц, возвратившись на родину, Сааку и своим первым ученикам представил армянский алфавит и доверил им дальнейшее дополнение, безусловно, еще не целостного перевода Библии. Эта работа была осуществлена в 409-410 гг., и с этого времени в армянской филологии возникло определение Быстрый перевод, под которым известен первый перевод Священного Писания, однако, по нашему мнению, это был уже второй вариант перевода. После 433 г. полностью завершается перевод Священного Писания, именуясь во всей своей целостности Золотым Саак-Месроповским оригиналом.

Первый армянский перевод Священного Писания открыл новую веху в истории армянской письменной культуры, которая называется *Золотым веком*. В армянской действительности армянский язык в своем классическом статусе, переводческим и летописным богатством был представлен в V веке [9: 8]. В арменоведении отмечается, что после создания армянского алфавита первым делом Месропа Маштоца и Саака Партева стал перевод Библии на армянский язык. По свидетельству же наших летописцев, устный перевод Священного Писания был начат еще до создания алфавита. Отметим, что в 301 г. Армения приняла христианство как государственную религию, и Григор Лусаворич (Просветитель) стал первым, так называемым, устным переводчиком Священного Писания, ознаменовав начало периода устных переводов библейских текстов. После Аштишатского Собора (353-356 гг.) в Армении открылись школы для обучения греческого и сирийского языков, и основной целью было, конечно, проповедование в народе Священного Писания на армянском языке. Мовсес Хоренаци пишет, что Маштоц в храмах читал книги сначала на сирийском языке, потом переводил их на армянский, поэтому его везде понимали и почитали, а при его отсутствии то, что читалось, не переводилось, и никто ничего не понимал [6: 285]. В провинции Гохтн Маштоц при обращении язычников в христианство убеждается, что насильно нельзя народ обратить в христианство: люди должны сначала понять Божье Слово, потом принять его. Людей надо обучать, а для этого надо иметь собственную письменность. И долгожданный армянский

алфавит был создан. По свидетельству Корюна, Саак Партев и Месроп Маштоц вместе с учениками начинают переводить Священное Писание: «В то время, безусловно, прекрасной стала наша обетованная и желанная страна Армения, где руками двух сверстников сразу армяноязычными, армяноговорящими стали Законодатель Моисей со всеми пророками и прогрессивный Павел вместе с армией апостолов с созидающим Евангелием» [5: 106]. Однако еще до этого Корюн пишет, что Маштоц сразу после создания алфавита и каллиграфии у Рофания в Самосате «... начал работу над переводом вместе с двумя своими учениками, имя первого Иоан, из провинции Екегяц, а второго – Иосиф, из рода Паганакан. **И начал переводить (Священное) Писание – Притчи Соломона...** (выделено нами – П.М.)» [5: 102].

Что оба ученика Маштоца были опытными переводчиками высокого класса, отмечают и принимают все. Тогда почему исключить, что трое известных переводчиков, находясь в Самосате, могли перевести не только Притчи Соломона, но и весь Ветхий Завет (напомним, что Маштоц еще до создания письменности занимался устным переводом Священного Писания).

Продолжим и процитируем Мовсеса Хоренаци о деятельности Маштоца за пределами Армении: «И сразу начали переводить, намеренно начав с Притч (Соломона), **все двадцать две известные книги и Новый Завет перевели на армянский язык** (выделено нами – П.М.), также и его ученики, Иоан Екегяц и Иосиф Пагнакан...» [6: 292].

Эти теории отрицают С. Малхасянц и Г. Ачарян. Первый отмечает, что невозможно было сразу в Сирии перевести обе Книги – Ветхий Завет и Новый Завет, приведенные выше строки считает приписками на полях, которые позже были включены в текст. Отвергнув правдивость вышеуказанных слов, Малхасянц опирается на другие слова Хоренаци (Г, 54), где отмечается, что Саак перевел Священное Писание с сирийского по причине отсутствия греческого текста, и после (Г, 61) Саак и Месроп с греческого перевели уже переведенный текст.

Однако тот же С. Малхасянц, сомневающийся в правдивости слов Хоренаци, в предисловии к «Истории» Бюзанда пишет о Хоренаци следующее: «Хоренаци – истинный думающий автор, каждое его слово взвешено, отмерено, ни одного лишнего слова, ни одного преувеличения. Он помнит, что говорил об одной личности и событии и никогда не впадает в противоречия» [8: 54]. И насколько приемлемо это противоречивое утверждение С. Малхасянца [3: 35]? А Г. Ачарян отмечает, что если правдивыми считать слова Хоренаци и Корюна “Краткого”, то должны принять, что Священное Писание было переведено три раза: в первый раз – рукой Маштоца в Самосате, во второй – Сааком в то время, когда Месроп отправился проповедовать в Албанию, и третий – после возвращения переводчиков во главе с Езником [2: 311].

К переводу Священного Писания обращается и Казар Парпеци, согласно которому перевод был сделан с греческого текста и существовал лишь один перевод, автор перевода только Саак Партев. Нами эта точка зрения не будет обсуждаться, так как лучше всего на это ответил сам Г. Ачарян: «Парпеци создание месроповских букв хочет даже приписать Сааку <...>, истинная цель этого – несравненно возвысить достоинства Саака во вред Месропу» [2: 244].

Полностью разделяя мнение Ачаряна, хотим процитировать написанное в главе 10-й «Истории» Казара Парпеци: «Из-за непонимания сирийского языка труд церковнослужителей и старания народа оставались бесплодными. И благословенный муж Маштоц об этом долго рассуждал и в душе плакал: ведь были армянские письмена, **с помощью которых было возможно собственным голосом, а не взятым в милостыню языком, покорять сердца мужчин и женщин и вообще всех людей** (выделено нами – П.М.)» [4: 31]. Неужели эти слова прямо не указывают на то, что в переводе Священного Писания был заинтересован в первую очередь Месроп Маштоц?

Э. Пивазян в предисловии к труду Корюна пишет: «До этого на армянском языке даже одного слова не было написано в книгах, даже буквами других языков, сейчас же Маштоц привносит удачно созданные

армянские письма и переведенный, записанный на армянском языке книгу – **Библию (может, и несколько книг)** (выделено нами – П.М.)» [5: 37].

Отмеченные факты нас убеждают, что Маштоц вместе с учениками именно в то время, когда находился в Самосате (это длилось почти год), сделал довольно много переводов как из Ветхого, так из Нового Заветов, и только после этого вернулся в Армению. Условно это можем назвать *Самосатским переводом*. По возвращении Маштоц должен был Сааку и другим сначала представить новосозданные письма, а для этого требовалось время. В противном случае мы должны предположить, что Католикос Саак Партев, независимо от Маштоца, уже настолько свободно умел писать армянскими письмами, что смог одновременно перевести Библию. Для кого это было бы легко? Для Маштоца, который наизусть знал все Священное Писание и больше десяти лет проповедовал его, даниэловскими письмами два года (или два месяца) работал над армянским переводом и в конце концов создал письма, наиболее точно отражающие армянскую фонетическую систему, или для Саака, который должен был отложить ответственный и сложный труд католикоса, обязанности духовного пастыря, начав учиться писать по-армянски и одновременно переводить Библию? Конечно, мы склонны думать следующим образом: Маштоц вернулся на родину с армянскими письмами и некоторыми переводами (в основном из Ветхого Завета, частично из Нового). Эти переводы называем *Самосатскими*. И уже на родине создается группа переводчиков, безусловно, с участием Иоана и Иосифа, которые под покровительством Саака Партева быстро начинают дополнять и редактировать отданные им Маштоцом переводы, создавая текст, который вошел в историю под названием *Быстрый перевод* – «изначальный, внезапно найденный, быстрый перевод» [5:100]. Условно это будем считать вторым, Саак-Месроповским переводом.

На этом, однако, перевод Библии не завершается: перевод постепенно дополняется, сравнивается с греческим и сирийским текстами. Этот процесс приобретает новое качество после Эфесского Собора, когда в Армению доставили канонический, общепринятый перевод Священного Писания, который, по всей вероятности, был один из экземпляров Библии Оригена или Цезаря [7: 18-19]. Это уже третий перевод Священного Писания.

Перевод Священного Писания неверно связывать с конкретным годом. Перевод Библии непременно надо воспринимать как некий процесс, который начался еще до создания армянской письменности. Уместно процитировать следующее наблюдение В. Аракеляна: «Перевод Библии в V веке сразу не мог быть завершен, понадобилось лет от 10 до 15, чтобы **еще не имеющие опыта переводчики** (выделено нами – П.М.) в тех тяжелых условиях смогли бы завершить армянский перевод этой огромной книги» [1: 6].

Таким образом, перевод Священного Писания включает в себя три ипостаси: а) *Самосатский*, или *Месроповский*, б) *Быстрый*, или *Саак-Месроповский* и в) *Саак-Месроповский*. К сожалению, *Месроповский перевод*, который был сделан на чужбине, в Самосате, не сохранился, он ответил бы на многие вопросы. Этот вариант стал основой для дальнейших переводов, и сегодня уже невозможно в тех рукописях, которые считались лучшими, отделить начальное от последующих изменений. Конечно, в *Месроповском* начальном переводе могло бы быть много разночтений и противоречий, которые скорее всего вытекали бы из еврейских, сирийских и греческих подлинников, а не являлись результатом труда наших переводчиков и писцов. Эти три варианта в широком смысле представляют долгий путь армянского перевода Священного Писания, а в узком смысле все три вместе из глубины веков представляют нам целостный *Саак-Месроповский перевод* армянской Библии, которая стала эталоном для подражания нашим писцам.

Литература

1. Аракелян В., Язык и стиль переводческой армянской литературы, Ереван, 1954 (на арм. языке).
2. Ачарян Г., Армянские письма, Ереван, 1984 (на арм. языке).
3. Ачмян Шаге, Библия на армянском языке, Ереван, 2006 (на арм. языке).
4. Казар Парпеци, История Армении, Ереван, 1982 (на арм. языке).
5. Корюн, Житие Маштоца, Ереван, 1994 (на арм. языке).
6. Мовсес Хоренаци, История Армении, Ереван, 1980 (на арм. языке).
7. Нерсесян Нерсес, Библия и армянская культура, 2001 (на арм. языке).
8. Павстос Бюзанд, История Армении, Ереван, 1968 (на арм. языке).
9. Хюбшман Г., Грамматика армянского языка, Ереван, 2003 (на арм. языке).

Parandzem Meytikhanyan

Armenian Translation of Holy Bible and the Role of Mesrop Mashtots

Abstract

Alongside with the creation of Armenian script, still being in Samosat, Mesrop Mashtots and two of his descendents initiated the written translation of the Holy Bible: it started with the Book of Gospels, then included 22 books of the Old Testament, as well as partially touched upon some parts of the New Testament. On returning to his motherland Mashtots presented the Armenian alphabet to Sahak and to his first descendents and trusted them the continuation of, by no means, yet, unfinished translation of the Bible. This work was carried out in 409-410, and since then in Armenian philology came forth the definition of *Rapid translation*, which describes the first translation of the Holy Script. But, however, to our mind, it was the second variant of the translation. After 433 the translation of the Holy Script was accomplished and is ultimately called *Golden Sahak-Mestropian original*.

პარანძემ (ან პარანჯემ) მეიტიკანიანი
მესროპ მაშტოცის ნაწერების შესახებ

რეზიუმე

სომხური დამწერლობის შექმნასთან ერთად, ჯერ კიდევ სამოსატში, მესროპ მაშტოცმა და მისმა ორმა მოწაფემ საფუძველი ჩაუყარეს საღმრთო წერილის წერილობით თარგმანს, დაწყებული იგავების წიგნიდან, შემდეგ კი ძველი აღთქმის 22 წიგნისა და ნაწილობრივ ახალი აღთქმის ზოგიერთი წიგნის ჩათვლით. სამშობლოში დაბრუნებულმა მაშტოცმა წარუდგინა სააკს და თავის პირველ მოწაფეებს სომხური ანბანი და ანდო მათ ბიბლიის თარგმანის (რომელიც, უდავოდ, ჯერ არ იყო სრულყოფილი) შემდგომი შევსება. ეს სამუშაო შესრულდა 409-410 წლებში, და ამ დროიდან სომხურ ფილოლოგიაში წარმოიშვა გამოთქმა სწრაფი თარგმანი, ამ სახელწოდებით ცნობილია საღმრთო წერილის პირველი თარგმანი. მაგრამ, ჩვენი აზრით, ეს იყო თარგმანის უკვე მეორე ვარიანტი. 433 წლის შემდეგ მთლიანად დასრულდა საღმრთო წერილის თარგმანი, რომელსაც ახლა ეწოდება ოქროს სააკ-მესროპის ორიგინალი.

რეცენზენტი: პროფესორი ნ. კვირიკაძე

ეროვნულობისა და უნივერსალობის პრობლემა ფრაზეოლოგიაში

წარმოდგენილ ნაშრომში განხილულია უნივერსალობის გამოყენების საშუალებები, უნივერსალობის არსებობამ ფრაზეოლოგიაში არ შეიძლება კითხვის ნიშნის ქვეშ დასვას მისი ეროვნული ხასიათი, რომელიც ვლინდება ენის ყველა ასპექტში, როგორცაა: ფონეტიკური, გრამატიკული (მორფოლოგიური და სინტაქსური), ლექსიკური და სემანტიკური ენის ფრაზეოლოგიური სისტემა სავსეა რეალიებით, განპირობებული ამა თუ იმ ერის კულტურითა და ისტორიით, მასში გამოიხატება ენის ეროვნული ხასიათი. ფრაზეოლოგიური ერთეულების სპეციფიკის შესასწავლად აუცილებელია გამოვეყნოთ ყველა სახის ეროვნულობა.

ენისა და საზოგადოების კავშირი განპირობებულია მისი ორგანულობით, მუდმივობით და განსაზღვრულია ენობრივი თავისებურებებით, რაც თავის მხრივ, ხელს უწყობს ეროვნული ელემენტების წარმოშობას ენის ფრაზეოლოგიურ სისტემაში.

ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ამოცანად გვევლინება ეროვნულობისა და უნივერსალობის დადგენა არა მარტო შეპირისპირებით ტიპოლოგიურ გამოკვლევაში, არამედ ფრაზეოლოგიაშიც. უნივერსალობის გამოყოფა საშუალებას გვაძლევს გამოვაგლინოთ ფსიქოლოგიური კანონზომიერებები და დავადგინოთ ენის ქცევა.

უნივერსალობის შესწავლა სათავეს იღებს უძველესი დროიდან და დაკავშირებულია უნივერსალური გრამატიკის სწავლებასთან. მე-18 საუკუნეში ამ შესწავლამ ძალიან ფართო გავრცელება ჰპოვა, მაგრამ უმთავრესი ყურადღება მოცემული მიმართულების მიმდევრებისა მიქცეულ იქნა უნივერსალურზე და არა სპეციფიკურზე. მე-20 საუკუნეში განსაკუთრებით გაიზარდა ინტერესი ენობრივი უნივერსალობისადმი, რომელიც იდგა ერთ-ერთ უმთავრეს პრობლემად ზოგად ენათმეცნიერებაში.

უნივერსალობის პრობლემა ფონოლოგიასა და სინტაქსში საკმაოდ ფართოდ აქვთ შესწავლილი მეცნიერებს, ხოლო ლექსიკა, რომელიც მჭიდროდ არის დაკავშირებული საზოგადოებრივ ცნობიერებასთან და გამოხატავს ხალხის ყოფას, სადაც ვლინდება თვით ენა, დიდი ხნის განმავლობაში რჩებოდა ყურადღების მიღმა მკვლევრებისათვის, მაგრამ ამ პრობლემას მიექცა უდიდესი ყურადღება, რის შედეგადაც ჩამოყალიბდა სემანტიკური უნივერსალობის ცნება. და გამოიყო ლექსიკური კონსტანტები.

უნივერსალურობისა და ეროვნულობის პრობლემამ ფრაზეოლოგიაში აქამდე ვერ ჰპოვა სათანადო გამოხატულება ლინგვისტურ კვლევებში. თავად ფაქტია ის, რომ ფრაზეოლოგიზაცია, როგორც მოვლენა, მატარებელი ყველა ენისათვის, მიუთითებს ფრაზეოლოგიის უნივერსალურობაზე, ხოლო თავის მხრივ, სომატური ფრაზეოლოგია, რა თქმა უნდა, გვეკვლინება უნივერსალურ კატეგორიად. მრავალი მკვლევარის აზრით, სომატური ფრაზეოლოგია არა მარტო ყველა ენაში არსებობს, არამედ მნიშვნელოვნად დიდი როლი უჭირავს ფრაზეოლოგიურ ფონდში.¹ (acof A. 2003).

ენის ფრაზეოლოგიური სისტემა სავსეა რეალიებით, განპირობებული ამა თუ იმ ერის კულტურითა და ისტორიით, რის საშუალებით გამოიხატება ენის ეროვნული ხასიათი. ფრაზეოლოგიური ერთეულების სპეციფიკის შესასწავლად აუცილებელია გამოვეყოთ ყველა სახის ეროვნულობა ფრაზეოლოგიაში (გ. ლებანიძე, 2004).

ფრაზეოლოგიის სპეციფიკურობა უპირველეს ყოვლისა, უნდა განვიხილოთ ფონეტიკურ დონეზე, რამდენადაც ფრაზეოლოგიური ერთეული შედგება მთელი რიგი ბგერებისაგან, რაც დამახასიათებელია მოცემული ენის ფონეტიკური სისტემისთვის.

ფრაზეოლოგიზმის სპეციფიკურობა გრამატიკულ დონეზე გამოიხატება იმაში, რომ სიტყვები, როგორც ფრაზეოლოგიური ერთეულების კომპონენტები, შეიცავენ მახასიათებლებს მოცემული ენის მორფოლოგიური კატეგორიის მეტყველების ნაწილებისთვის და აგრეთვე, ექვემდებარებიან სინტაქსის კანონებს.

სპეციფიკურობა ლექსიკურ დონეზე, გამოიხატება იმაში, რომ ეროვნული რეალიები ხშირად აისახება მოცემული ენის სიტყვებში.

თითოეული ენის ფრაზეოლოგიას არაენობრივი მახასიათებლების გამოხატვის თავისი საკუთარი საშუალებები გააჩნია ენობრივ ფორმაში. არც ისე იშვიათია შემთხვევები, როცა სხვადასხვა ენის ფრაზეოლოგიური ერთეულები, სრულიად მსგავსებს შინაგანი ფორმით, გააჩნიათ სხვადასხვა მნიშვნელობა.

აუცილებლად აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ ყველა ზემოთ ხსენებული დონეები მჭიდროდ არიან დაკავშირებული ერთმანეთთან.

სხვადასხვა ენების ფრაზეოლოგიურ ერთეულებში მსგავსება და განსხვავება განპირობებულია ენების განვითარების საერთო და სპეციფიკური პირობით, რომელიც თავის მხრივ, ენის ფრაზეოლოგიურ ფონდზეც აისახება.

ფრაზეოლოგიზმების ფორმირებაში დიდ როლს თამაშობენ ლინგვისტური და ექსტრალინგვისტური და აგრეთვე ეთნოლინგვისტური ფაქტორები, რომლებიც თავისებურად განსაზღვრავენ ეროვნულ ხასიათს. ა. მეიე აღნიშნავს, რომ ენის სრულყოფილად გაგება შესაძლებელია მხოლოდ მისი სოციალური ბუნების გათვალისწინებით.

იმისათვის რომ, თვალსაჩინო გახდეს ეროვნულობა ენის სხვადასხვა დონეზე, განსაკუთრებით ლექსიკაში და ფრაზეოლოგიაში, აუცილებელია, რაც შეიძლება ღრმად ჩავიხედოთ ხალხის ეროვნულ კულტურაში. ენაში სრულყოფილად და ადეკვატურად აისახება ერის კულტურის განვითარება. ორი სხვადასხვა ხალხის კულტურისა და ენის ურთიერთშეპირისპირებისას ვერასოდეს აღმოვაჩინოთ სრულიად ერთი და იგივე შემთხვევებს, თუმცა შესაძლოა წავაწყდეთ ნაწილობრივ დამთხვევებს, ხოლო განსხვავება ეროვნული ელემენტებისა თითოეული ენისათვის ძალიან თავისებურია.

ენისა და საზოგადოების კავშირი განპირობებულია მისი ორგანულობით, მუდმივობით და განსაზღვრული ენობრივი თავისებურებებით. მიზნად ვისახავთ აღმოვაჩინოთ ამ ორი ენის

¹ ეროვნულობის ქვეშ ჩვენ ვგულისხმობთ ენობრივი ერთეულების ელემენტებს, რომლებიც გამოხატავენ არაენობრივ ფაქტებს, დამახასიათებელს ხალხის კულტურისათვის, რომელიც მოცემული ენის მატარებელია

მასხასიათებელი. კულტურაში მსავსებით და განსხვავებით ფრაზეოლოგიური ელემენტების შექმნაში.

უდავოა, რომ ენა წარმოადგენს საზოგადოების განვითარების პროდუქტს და გვიჩვენებს ხალხის კულტურის ხარისხს. ზუსტად იგივეთი განისაზღვრება ადამიანის ენის სოციალური ბუნება.

ამგვარად, ფრაზეოლოგიის უმთავრეს წყაროდ გვევლინება თავისუფალი სიტყვათშეთანხმება რომლებიც თავისთავად საზოგადოებრივი მოვლენების, ჩვევების და ა.შ. მატარებლები არიან და ხელს უწყობს ეროვნული ელემენტების წარმოჩინებას ენის ფრაზეოლოგიურ სისტემაში.

ლიტერატურა:

1. ლებანიძე გ. კულტუროლოგიის საფუძვლები. თბილისი, 2004.
2. Белл Г.П. Социоллингвистика (Целы, Методы и Проблемы) Москва, 1980.
3. Arnold I.V. The English Word. High School, 1986.
4. Lacof A. Cognitive Grammar, 2003.
5. Lavinson S.C. Linguistics, 1979.

Ирма Русадзе

Проблема национального и универсального во фразеологии

Резюме

В представленной статье рассматриваются способы употребления универсалов, которые позволяют выявить психологические закономерности и установить языковое поведение.

Существование универсалий во фразеологии не может поставить под сомнение ее национальный характер, который проявляется на всех уровнях языка - фонетическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом), лексическом и семантическом. фразеологическая система языка насыщена реалиями, присущими тому или иному народу и передает его национальный характер. Для того, чтобы уловить отражение национального в разных уровнях языка, особенно в лексике и фразеологии, необходимо как можно глубже проникнуть в национальную культуру народа, почителя анного языка.

Связь языка и общества представляется органической, постоянной и пределенной языковыми особенностями, что со своей стороны обуславливает проникновение национального элемента во фразеологическую систему языка.

Irma Rusadze

Problems of National language elements and universals in Phrazeology

Abstract

This paper deals with the discussion of the usage of universals which help us to reveal pshycological features and language behaviour.

The existance of universals in phrazeology show us its national character, which is revealed in any aspect of the language, such as: Phonetic, grammar (morphological and syntax), lexical and sematic. The phrazeological system of the language is full of different features conditioned by the culture and history of any nation, by which

the national character of the language is expressed. To study the specification of the phraseological elements it is necessary to distinguish all types of nationality in phraseology.

In order to show the nationality on different levels of the language, especially in lexic and phraseology, it is necessary to look deeply in the national culture of people where the given language is used.

Thus, the connection between the language and public is conditioned by its constancy and it is defined by the language features which help to form the national elements in the phraseological system of the language.

რეცენზენტი: პროფესორი თამარ ლომთაძე

ბივერბალური (ორშემასმენლიანი) უონსტრუქციები თანამედროვე პრესის ენაში

ბივერბალური კონსტრუქციები ხშირია პრესის ენაში. ამ ორი კომპონენტის მძიმით გათიშვა გაუმართლებელია, რადგან იგი წარმოადგენს ერთ შემასმენელს. ბივერბალური სინტაქსური კონსტრუქციის შემცველი წინადადების სინტაგმატური ანალიზი უნდა მოხდეს მარტივი წინადადების მსგავსად, ამგვარი შემასმენელი უნდა ისწავლებოდეს მარტივი და შედგენილი შემასმენლის პარალელურად სინტაქსის კურსში.

კილო ქართული ზმნის ერთ-ერთი ძირითადი კატეგორიაა და ქართული ზმნის მორფოლოგიურ კატეგორიათა შორის უძველესი. კილოს სამი სახეობიდან კავშირებითი გამოარჩეულია როგორც ფორმის, ისე ფუნქციის მხრივ. ძველ ქართულში იგი ასრულებდა სამივე კილოს კავშირებითის, თხრობითის, ბრძანებითის ფუნქციებს, ასევე გადმოსცემდა ახლანდელ, წარსულსა და მომავალ დროს. კილოს ფორმათა და ფუნქციათა განხილვის საფუძველზე ქართველ ენათმეცნიერთა მოსახრებებით დროისა და კილოს კატეგორიათა გაფორმება დაახლოებით ერთი პერიოდის შედეგია. კავშირებითი კილა გამოყენებული მრავლობითი რიცხვის I პირის ბრძანებითის გადმოსაცემად ქართული ენის ყველა საფეხურზე, ყველა დიალექტსა და სხვა ქართველურ ენებში.

თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში აღარ გვხვდება კავშირებითის ფორმები თხრობითი კილოს მყოფადის მნიშვნელობით, ასევე აღარ გამოიყენება I კავშირებითი I პირის ბრძანებითისათვის; შემორჩენილია I და III პირის ბრძანებითის ფორმებისა და სავარაუდებელი მომენტების გადმოსცემა. დასახელებული ფუნქციების გარდა, კავშირებითი კილოს მქონე ზმნის ფორმას აქვს ერთი მეტად მნიშვნელოვანი ფუნქცია, რომელიც თანამედროვე ქართულში საკმაოდ ფართოდ იკვლევს გზას. ეს არის კავშირებითი კილოს ზმნის ფორმისა და მოდალური ზმნების ურთიერთობის საკითხი, რომლის საფუძველზეც ყალიბდება ორშემასმენლიანი სინტაქსური კონსტრუქცია და ამის პარალელურად ხდება რთული ქვეწყობილი წინადადების გადაქცევა ორშემასმენლიან მარტივ წინადადებად. ეს ეხება „მინდა შევასრულო“, „ვცდილობ გავაკეთო“ ტიპის კონსტრუქციას. სპეციალურ ლიტერატურაში აღნიშნულია, რომ „მინდა შევასრულო“ ტიპის ფორმები ზმნის განსაკუთრებული სახეა, რომელიც შედგება ორი კომპონენტისაგან,

კერძოდ, მოდალური ზმნისა და კავშირებითი კილოს ზმნური ფორმისაგან: **მინდა** ზმნა კილოს მიხედვით მართავეს ძირითადი მოქმედების გამომხატველ ფორმას, მოდალური ზმნა, თავის მხრივ, იმართვის ქვემდებარისაგან პირში და ეთანხმება რიცხვში, ხოლო ძირითადი მოქმედების გამომხატველი ზმნური ფორმა ექვემდებარება მოდალურ ზმნას, ე. ი. მოდალურ ზმნასა და კავშირებითი კილოს ზმნურ ფორმას შორის იქმნება მყარი გაუთიშავი სემანტიკური და გრამატიკული ერთობა, რომელიც სპეციალურ ლიტერატურაში სახელდებულია ბივერბალური, ანუ ორშემასმენლიანი სინტაქსური კონსტრუქციით. ამგვარი წყობის ტრანსფორმირების პროცესი ძველ ქართულში იღებს სათავეს. როგორ ჩამოყალიბდა ორზმნიანი კონსტრუქცია? წინადადებაში ჩავარდნილია კავშირი და ხდება ქვეწყობილი წინადადების გამარტივება. ამის დამადასტურებელია ცვლილებები თვით მოდალურ ზმნათა სტრუქტურაში და ცვლილებები რთული ქვეწყობილი წინადადების კონსტრუქციაში. **უნდა**, **ჰლამის** ზმნები ძველ ქართულში უდლებადი ფორმებია, საშუალ ქართულში კი ისინი იძენენ მოდალური ნიუნანის გამოხატვის უნარს და კარგავენ პირიანობას, იქცევიან ნაწილაკებად. ქვეწყობილ წინადადებაში კავშირის ჩავარდნის შემდეგ იგი კიდევ უფრო დაუახლოვდა დამოკიდებული წინადადების კავშირებითი კილოს ზმნას და მასთან ხშირი ხმარებისა და შინაარსობრივი სიახლოვის გამო, კავშირებითი კილოს ზმნის უბრალო დანამატად იქცა, პირის გამოხატვა მას დააკისრა. მოდალური ზმნის ასეთი ცვლილების გარდა, გარდატეხა ხდება თვით ქვეწყობილი წინადადების სტრუქტურაში: მარტივი და დამოკიდებული წინადადების წევრთა გადაადგილება რთული წინადადების მარტივად გადაქცევის მაჩვენებელია. ამდენად, ორშემასმენლიანი სინტაქსური კონსტრუქციის საყრდენი ძველ ქართულში ერთქვემდებარეობის რთული ქვეწყობილი წინადადებაა, სადაც მოდალური ზმნა მთავარი წინადადების შემასმენელია, ხოლო კავშირებითი კილოს ზმნური ფორმა - დამოკიდებული წინადადებისა.

მოდალური ზმნები – **მსურს**, **მინდა**, **შემიძლია**, **ვცდილობ**, **ვლამობ**, **მნებავს**, **მწადია** გამოხატავენ სურვილს, შესაძლებლობას, ისინი კავშირებითი კილოს ფორმასთან ერთად აქტიურად გამოიყენებიან თანამედროვე ქართულში, განსაკუთრებით პროდუქტულია პრესის ენაში.

ნიმუშები:

– **შემიძლია გითხრათ** რამდენიმე სცენარი, რომლითაც საპარლამენტო არჩევნები შეიძლება გათამაშდეს.

– **შესაძლებელია** შემდგომში პრეზიდენტად **მოველინოს** ქვეყანას.

– ძალიან **მინდა მქონდეს** დიდი კერძო სახლი.

– **გინდათ დამაჯეროთ**, რომ ეჭვიანობის სცენები არ მოგიწევიათ?

– **მსურს** მეგობრებთანაც **ვიყო**.

– **შემიძლია** იაფფასიანი ქსოვილისაგან ძვირფასი კაბა **შევიქმნა**.

– **შემიძლია** თანამშრომლები **გავათავისუფლო**, თუ სამუშაო ვერ გააკეთეს.

– ახლა ექვსი შვილი **მინდა მყავდეს**.

– **ვცდილობ** ნაკლებად **გამოვიყენო** სცენაზე მაკიაჟი.

– მე და ლუბა **ვცდილობთ** სადამომდე **მოვრჩეთ** საქმეებს და ცოტა თავისუფლები **ვიყოთ**.

საანალიზო მასალა ადასტურებს იმას, რომ მოდალურ ზმნიანი კონსტრუქცია თანამედროვე პრესის ენაში ძალზე მყარი და პერსპექტიულია, რაც მიანიშნებს ქვეწყობის მოშლაზე. სწავლების დროს ყურადღება უნდა მიექცეს ბივერბალური კონსტრუქციის მქონე წინადადების პუნქტუაციურ გაფორმებას. მოდალური ზმნისა და კავშირებითი კილოიანი ფორმის მიმართ გათიშვა წმინდა გრამატიკული თვალსაზრისით გაუმართლებელია. არასწორი გაფორმება იწვევს ამგვარი კონსტრუქციის შემცველი მარტივი წინადადების გააზრებას უკავშირო

ქვეყნობილ წინადადებად. საანალიზო მასალაში ასეთი დარღვევები ხშირია, რაც მიუთითებს ისევ და ისევ კონსტრუქციის ჩამოყალიბების პროცესზე.

ნიმუშები არასწორი გაფორმებით:

აბაშიძის ცენტრი **ცდილობს, გადაფარონ** რეალური ალტერნატივა.

ამით **ცდილობს, დაგვაზარალოს** რეალური მოწინააღმდეგეები.

ისინი **ეცდებიან, მოძებნონ** ადგილი რომელიმე ბლოკში.

– **ვისიურვები**, ასეთი მომეტებული ემოციურობა აღარ **მქონდეს**.

– **მირჩენია**, მამაკაცი ამინდზე **მესაუბროს**, ვიდრე პოლიტიკაზე.

– **მინდა**, რაღაც **შევცვალო** ჩემს ცხოვრებაში.

– **ვცდილობ**, მეგობრებთან **ვიყო**.

– **მსურს**, სიბერის ხიბლით მთლიანად **დავტკბე**.

– **მინდა**, დახლვეული **ვიყო**.

– **შემიძლია**, სკამზე **ვიუჭვიანო**.

–**ვცდილობ**, გარეგნულად **ვიყო** ისეთი, რომ მაყურებელს მუდამ გაუხარდეს ჩემი დანახვა.

– **მსურს და ვცდილობ**, ჩემი ტანსაცმელი ლამაზი **იყოს**.

– ქორწილის დღეს განაცხადეთ, რომ **გსურთ, გყავდეთ** ხუთი შვილი.

– **ვცდილობ**, ჩემი ასაკის ადამიანებთან ნაკლები ურთიერთობა **მქონდეს**.

ორგანიზატორები **ცდილობენ**, კორპუსებთან სპეციალური ურნები **დადგან**.

ბავშვი ნათლებს ჰგავს, რასაც იტყვის, **ცდილობს, გაიტანოს**.

აფხაზები **ცდილობენ, დააფიქსირონ** ის აფხაზეთი, რომელიც იქ არის.

– **ვცდილობ**, ტელეეთერში ისე **დავჯდე**, რომ ძალიან მელოტი არ გამოვჩნდე.

– თუკი **შევძლებ**, **გავაკეთო** საქმე და საზოგადოებას ანგარიში ჩავაბარო, მუშაობის გაგრძელების სურვილი მექნება.

– მარგალიტის მძივს თუ არ გავიკეთებ, **ვცდილობ**, ტანსაცმელზე მაინც **ამოვქარგო**.

– ყოველთვის **ვცდილობ, ვიყო** სექსუალური.

ამდენად, მცირე საანალიზო მასალამ აჩვენა, რომ ბივერბალური კონსტრუქცია მახასიათებელია და ხშირია პრესის ენაში.

თუმცა, მიგვაჩნია, სათანადო ყურადღება გამახვილდეს შემდეგ საკითხებზე:

1. ორშემადგენლიანი ერთქვემდებარებიანი რთული ქვეყნობილი წინადადებისაგან ჩამოყალიბდა წინადადების ახალი სახე, პირველ ნაწილს შეადგენს მოდალური ზმნა, მეორეს – კავშირებითკილოიანი ზმნური ფორმა;

2. ამგვარი კონსტრუქციის შემცველი წინადადება აგებულების მიხედვით მარტივია, ამიტომ ორი კომპონენტის მძიმით გათიშვა გაუმართლებელია;

3. ამგვარი კონსტრუქცია წარმოადგენს მარტივი წინადადების ერთ მთლიანობას, იგი შემასმენელია;

4. ბივერბალური შემასმენელი უნდა ვასწავლოთ მარტივი და შედგენილი შემასმენლის პარალელურად სინტაქსის კურსში.

ლიტერატურა:

1. გოგოლაშვილი გ., დრო-კილოთა მეორე სერიის ფორმები ახალ ქართულში, თსუს-ს გამომც., თბ., 1984;
2. კოტინოვი ნ., კილოს კატეგორია ქართულში, 1986;
3. ნათაძე ნ., დრო-კილოთა წარმოება ძველ ქართულში, 1985;
4. როგავა გ., აორისტიკა და კავშირებითი მეორის ზოგ აფიქსთა გენეზისისათვის, საქ. მეცნ. აკად. მოამბე, I, თბილისი, 1945;
5. შანიძე აკ., სამი მწკრივის თავისებურებები ქართულში, საქ. მეცნ. აკად. მოამბე, თბ., 1945, ტ. 6, №10;
6. შანიძე აკ., ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I, თბ., 1973.

საანალიზო მასალა

ქართული ჟურნალი „სარკე“ 2016 და 2017 წლის ყველა ნომერი.

Дафине Сванидзе

Бивариантные конструкции в современном языке прусы

Резюме

Бивариантные конструкции часто находятся в языке прессы. Прекращение этих двух компонентов неоправданно, поскольку оно представляет собой одного из сказуемого. Синтаксический анализ предложения, содержащего Бивариантную синтаксическую конструкцию, должен быть похож на простое предложение. Такое сказуемого должен преподавать в курсе синтакса.

Daphine Svanidze

Biverbal constructions in the language of Georgian press

Abstract

While learning biverbal constructions the following moments are significant. The new type of sentence with doubl-predicate construction was formed from modal verbal subjective complex sentence, the first part consists of modal verb (want, try, can, wish) and another part consists of subjunctive verbal form. There is a close connection between these two parts: subordination according to mood, person, number categories. The sentence with such kind of construction is simple according to its structure it is simple, so it is not justified to separate these two components by a comma. Such kind of a construction represents the wholeness of simple sentence, one prediacate. The syntagmatic analysis of biverbal syntactic construction should be done like a simple sentence. Biverbal prediacate must be taught together with the simple and complex prediacate in the syntax course.

რეცენზენტი: პროფესორი თამარ ლომთაძე

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

მარინა ჯაცარავა, ლეილა აბზიანიძე

ქუთაისი, საქართველო

ნაშრომი განძალ დარჩების

რაფიელ შამელაშვილი იყო საკმაოდ ცნობილი მეცნიერი. იგი მრავალ საინტერესო საკითხს შეეხო და თავისი მეცნიერული სიტყვა თქვა. იგი გამოირჩეოდა სტუდენტებისადმი კეთილგანწყობით, ბატონ რაფიელთან ურთიერთობის დროს მახსენდება, როგორ ცდილობდა ჩემთვის მოეწოდებინა საჭირო ლიტერატურა მომავალი სადოქტორო დისერტაციის თემასთან დაკავშირებით. მისგან მოძღვნილი ნაშრომები ჩვენი სამაგიდო წიგნებია.

რაფიელ შამელაშვილის გზას ღირსეულად აგრძელებს მისი ქალიშვილი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი რუსუდან ზეკელაშვილი, რომლის წარმატებები სიამაყის გრძნობით გვაგვსებს მის ქუთაისელ კოლეგებს.

პროფესორ რაფიელ შამელაშვილს პირველად 1963 წელს შევხვდით ჩვენი ინსტიტუტის ქართული ენის კაბინეტში. იგი ჩვენს დიდებულ ლექტორს, ქეთევან ძოწენიძეს, სტუმრობდა. ქნმა ქეთევანმა ღიმილით გვითხრა, ეს ჩვენი რაფიელ შამელაშვილია, იგი სტალინის (ახლანდელი ცხინვალის) პედაგოგიურ ინსტიტუტში მოღვაწეობს. იმ დღიდან დაინტერესდით მისი ნაშრომებით, გავცანით მის ნამუშევრებს. იგი ხომ სტუდენტობიდანვე იყო ჩაბმული სამეცნიერო მუშაობაში. მისი ინტერესების სფერო მრავალმხრივი იყო. მან გულდასმით იკვლია ქართული ენის მორფოლოგიის, სინტაქსისა თუ ლექსიკის საკითხები.

1968 წლიდან ბ-ნი რაფიელი ჩვენი უნივერსიტეტის ქართული ენის კათედრის პროფესორი იყო. იგი წარმატებით კითხულობდა ლექციებს ენათმეცნიერებაში. მას ძალიან უყვარდა ახალგაზრდები, ყოველთვის დაინტერესებული იყო მათი წარმოჩინებით. მისი სამეცნიერო მემკვიდრეობა აოცებს ყველას, რამდენი რამ იტვირთა თავის თავზე, რამდენ რამეს შეეჭიდა.

ქართული ენის ლექსიკოლოგია ქართველოლოგიის იმ სფეროთაგანია, რომელშიც თავისი ნიჭისა და უდიდესი შრომის კვალი დატოვა პროფ. რ. შამელაშვილმა. ლექსიკოლოგია იყო მისი მეცნიერული მოღვაწეობის არეალი. ამის დამადასტურებელია მისი ნაშრომი «თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა» (4 წიგნად).

«თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა» ნაკვეთი I ეძღვნება ქართული ენის ლექსიკის მნიშვნელოვან საკითხებს, როგორებიცაა: ქართული ლექსიკის გამდიდრების საშუალებანი,

სამწერლობო ენის ლექსიკის სარეზერვო ფონდი, თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა, საბჭოური ტოპონიმები ქართულ ლექსიკაში.

I ნაკვეთში ნაჩვენებია, თუ რა ცვლილებები მოხდა ქართულში, კერძოდ, როგორ განვითარდა და გამდიდრდა ქართული ენის ლექსიკა, როგორ დამკვიდრდა ახალი ყოფის გამომხატველი სიტყვები.

ამ ნაშრომის უპირველესი ღირებულება ისაა, რომ რ. შამელაშვილი საგულისხმო მოსაზრებებს გამოთქვამს ქართული ლექსიკის გამდიდრების საშუალებებზე. მეტად საინტერესოა მეცნიერის დაკვირვება აფიქსაციაზე, კომპოზიციაზე, სიტყვის მნიშვნელობის ცვლაზე. „თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა“ (I ნაკვეთი) განსაკუთრებით საყურადღებოა იმითაც, რომ წარმოდგენილია ლექსიკოლოგიური ლიტერატურის ბიბლიოგრაფია (1927-1970 წწ.).

„თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკის“ II ნაკვეთში განხილულია თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკის აქტუალური საკითხები, გაანალიზებულია კაპიტალური ლექსიკოლოგიური შრომები: ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი, ინვერსიული ლექსიკონი, ქართული ენის ორთოგრაფიული ლექსიკონი.

გამოჩენილი ქართველი მწერლების - მ. ჯავახიშვილის, ი. გრიშაშვილის, გ. ტაბიძის, დეო ქიაჩელის, კ. გამსახურდიას, გ. ლეონიძის - როლი ქართული ლექსიკის განვითარებაში.

რაფიელ შამელაშვილი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ განმარტებით ლექსიკონში უკუფენილია ქართული ენის სიმდიდრე და მისი მეშვეობით ნაჩვენები მეცნიერებისა და კულტურის განვითარების დონე. იგი მართებულად მიუთითებს, რომ ამ ლექსიკონის შედგენის პრინციპები და მნიშვნელობა სცილდება ქართული ენის ფარგლებს და გარკვეულ ადგილს იჭერს ზოგადი ფილოლოგიის საგანძურში. ამასთან, გამოთქმული აქვს სასარგებლო შენიშვნებიც.

შესანიშნავია ამავე ნაკვეთში რ. შამელაშვილის მიერ გამოთქმული მოსაზრებები „ქართული ენის ინვერსიული ლექსიკონის“ და „ქართული ენის ორთოგრაფიული ლექსიკონის“ შესახებ.

დიდად საგულისხმოა ამ ნაკვეთში წარმოდგენილი რ. შამელაშვილის რეცენზია ალ. დლონტის წიგნზე „ქართული ლექსიკოლოგია“, რომელსაც ავტორმა უწოდა „განმაზოგადებელი მონოგრაფია ლექსიკოლოგიაში“. რ. შამელაშვილი დაწვრილებით იხილავს ალ. დლონტის სოლიდური ნაშრომის თითოეულ თავში წარმოდგენილ საკითხებს: ლექსიკის რაობას, სიტყვის რაობას, ტერმინს, ადამიანთა გვარებსა და ადგილის სახელწოდებებს. რ. შამელაშვილი განსაკუთრებით ამხვილებს ყურადღებას ნაშრომის მესამე თავზე, რომელშიც წარმოდგენილ საკითხებს მასალის ყოველმხრივი ანალიზითა და დასმული პრობლემის მეცნიერული გადაწყვეტით უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ერის, ხალხის, ქვეყნის ისტორიის შესწავლისათვის.

ამ მნიშვნელოვანი ნაშრომის III ნაკვეთი ეძღვნება ქართული ლექსიკის განუყოფელ ნაწილს – ანტონიმებს. ანტონიმების შესწავლას პროფ. რ. შამელაშვილმა დიდი დრო დაუთმო, შეისწავლა ამ საკითხზე არსებული სპეციალური საენათმეცნიერო და ფილოსოფიური ლიტერატურა როგორც ქართულ და რუსულ, ისე უცხოურ ენებზე; ქართული სალიტერატურო ენის ძეგლებიდან და სხვა ხასიათის ნაწარმოებებიდან ამოიწერა სათანადო საილუსტრაციო მასალა. ნაშრომში გარკვეულია ანტონიმთა რაობა, მსჯელობა მისი როლის შესახებ ენის ლექსიკურ სისტემაში. დაპარაკია ისეთ საკითხებზე, როგორებიცაა: ანტონიმებისა და ანტითეზის ურთიერთმიმართება.

დიდად საგულისხმოა რ. შამელაშვილის დასკვნები ანტონიმების შესახებ ძველ ქართულში. ავტორი ასკვნის, რომ ანტონიმები ძველი ქართული ენის განუყოფელი ნაწილს წარმოადგენს, არ არის ისეთი ძველი ძველ ქართულ ენაში, ანტონიმთა მაგალითები რომ არ იყოს.

რ. შამელაშვილი, როგორც დაკვირვებული მეცნიერი, მიიჩნევს, რომ ყოველი ანტითეზა როდი წარმოადგენს ანტონიმს, ანტითეზისათვის ნომინატიური მნიშვნელობით ორი სიტყვის დაპირისპირება თითქმის არაა აუცილებელი. დაპირისპირება აქ ხშირად ენობრივი კი არაა, არამედ უაღრესად ინდივიდუალური, რაც დამოკიდებულია მოქმელსა თუ მწერალზე, რომელიც

ცდილობს ყველაზე ნათლად და გასაგებად გამოხატოს მთავარი – ანტონიმების ანტიოეზასთან ურთიერთობის შესახებ. ავტორს დაწვრილებით აქვს განხილული ანტონიმებისა და ანტიოეზის ურთიერთმიმართების საკითხი როგორც ქართულ, ასევე უცხოურ სამეცნიერო ლიტერატურაში, მას მიაჩნდა, რომ ენაში ანტონიმების არსებითი როლის მიუხედავად, ჯერ კიდევ კარგად არ არის შესწავლილი.

ჩვენ მიგვაჩნია, რომ პროფ. რ. შამელაშვილი ამ ნაშრომით შეეცადა ეს ნაკლი გამოესწორებინა. მან გამომწვლილვით განიხილა ანტონიმების სტრუქტურული კლასიფიკაცია, წარმოების ზოგი თავისებურება, მისი დანიშნულება მხატვრულ ნაწარმოებში, კერძოდ, მან გულდასმით შეისწავლა ანტონიმები შ. რუსთაველის „ვეფხისტყაოსანში“. ქართული ლიტერატურის გვირგვინი «ვეფხისტყაოსანი» მუდამ ექცეოდა ფილოლოგიური მეცნიერების ყურადღების ცენტრში. რ. შამელაშვილმა მნიშვნელოვანი საქმე გააკეთა, როცა რუსთაველოლოგიურ ნაშრომებს შემატა ეს კვლევა, რომლითაც წარმოაჩინა, რომ ანტონიმები „ვეფხისტყაოსანში“ ძლიერი სტილისტიკური საშუალებაა, გამოიყენება კონტრასტების გადმოსაცემად და მეტი სინათლე შეაქვს მხატვრული ნაწარმოების ენობრივ ქსოვილში.

„თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკის“ IV ნაკვეთი უაღრესად საინტერესოა. ეს ნაწილი ვრცელი და მეცნიერული ღირებულების შემცველია. აქ მოცემულია სინონიმთა რაობა, მათი წარმოშობა-წარმოქმნის ისტორია, მნიშვნელობა ზეპირი და წერიტი მეტყველებისათვის, დახასიათებელია სინონიმთა შინაარსობრივი ჯგუფები, აბსოლუტური და რელატიური სინონიმები. მსჯელობა იმის შესახებაც, თუ როგორაა წარმოდგენილი ლექსიკის ეს ფენა ძველ ქართულში.

სინონიმთა პრობლემა ერთ-ერთი რთული და საინტერესო საკითხია ენათმეცნიერებასა და სტილისტიკაში. ლექსიკაში სინონიმთა სიმდიდრე ენის სიმდიდრისა და მოქნილობის პირდაპირპროპორციულია.

ნაშრომში წარმოდგენილია სინონიმების შესწავლის უდიდესი თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა, რაც კარგად ჩანს რ. შამელაშვილის ნაშრომში. აქ გათვალისწინებულია სპეციალური ლიტერატურის მონაცემებიც და ავტორის პირადი დაკვირვებებიც. ნაშრომის მნიშვნელობა უდავოა. მას დიდი თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება აქვს.

„თანამედროვე ქართული ენის ლექსიკა“ (I ნაკვეთი) ფუნდამენტურ საკითხთა დაყენების მნიშვნელობით, კვლევის პოზიტიური შედეგებით თანამედროვე ქართული ფილოლოგიის მნიშვნელოვანი შენაძენია.

რაფიელ შამელაშვილი იყო საკმაოდ ცნობილი მეცნიერი. იგი მრავალ საინტერესო საკითხს შეეხო და თავისი მეცნიერული სიტყვა თქვა.

იგი გამოირჩეოდა სტუდენტებისადმი კეთილგანწყობით, ბატონ რაფიელთან ურთიერთობის დროს გვახსენდება, როგორ ცდილობდა ჩვენთვის მოეწოდებინა საჭირო ლიტერატურა მომავალი სადოქტორო დისერტაციის თემასთან დაკავშირებით. მისგან მოძღვნილი ნაშრომები ჩვენი სამაგიდო წიგნებია.

რაფიელ შამელაშვილის გზას ღირსეულად აგრძელებს მისი ქალიშვილი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი რუსუდან ზეკალაშვილი, რომლის წარმატებები სიამაყის გრძნობით გვაავსებს მის ქუთაისელ კოლეგებს.

Марина Кацарова, Лейла Абзианидзе
Вклад Рафаэля Шамелашвили в грузинскую науку

Резюме

Рафаэль Шамелашвили был известным ученым. Он затронул множество интересных вопросов в области языкознания и внес весомый вклад в отечественную науку. Он отличался доброжелательностью в отношении студентов. Вспоминаю, как при общении с нами он старался как можно глубже ознакомить меня с нужной научной литературой в связи с моей будущей докторской диссертацией. Написанные им труды являются нашими настольными книгами.

Marina Katsarava, Leila Abzianidze
Scientific work – the most valuable treasure

Abstract

Rapiel Shamelashvili was a well-known scientist. He discussed various interesting issues and expressed his views on different points. He always regarded students with favour and tried to help them. He provided me with all the necessary books to write the doctoral dissertation. His works are of great value.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

ნუნუ ჩარქვიანი, სოფიო ყიფიანი, ნათია ჯიქია

ქუთაისი, საქართველო

საგაზეთო-ინფორმაციული ტექსტის თარგმანთან
დაკავშირებული ძირითადი პრობლემები

თარგმნის თეორიის მეცნიერულ საფუძველზე მუშაობა მეოცე საუკუნის 20-იან წლებში დაიწყო, როდესაც მთარგმნელობითმა პრობლემამ ენათმეცნიერთა ყურადღება მიიპყრო. ამ დრომდე ითვლებოდა, რომ თარგმანი არანაირად არ განეკუთვნებოდა იმ საკითხთა ნუსხას, რომელსაც ლინგვისტური მეცნიერება სწავლობდა (კომისაროვი 1990, 16). თარგმანის პირველი თეორეტიკოსები სწორედ მთარგმნელები იყვნენ, რომლებიც ცდილობდნენ მოეხდინათ საკუთარი და კოლეგების გამოცდილების განზოგადება.

თარგმანი კულტურათა შეხვედრის, ენათა ურთიერთობის საუკეთესო მაგალითია „თარგმანში ენები ერთმანეთს უკავშირდება, თარგმნის დროს ორი ენა ერთმანეთს ეხება, მთარგმნელი კი გამტარია, რომელიც არაბუნებრივად დიდ ძაბვას უძლებს“ [ტაველიძე 2010:17].

გლობალიზაციამ თარგმანი სამეცნიერო, ტექნიკური და ეკონომიკური თვალსაზრისით უფრო მნიშვნელოვანი მოვლენა გახადა. ინფორმაციისა და კომუნიკაციის სექტორებში, ტექნოლოგიური პროგრესის შედეგად, თარგმნის როლი კიდევ უფრო გაიზარდა. დოკუმენტები და საინფორმაციო ტექსტები სხვადასხვა ენებზე უფრო ჩქარა ითარგმნება. მთარგმნელს ევალება, გამოხატოს აზრი ყოველგვარი ფორმის მიმსგავსების გარეშე. მან უნდა მოძებნოს ისეთი ეკვივალენტი, რომელიც გასაგებს გახდის სათარგმნი ტექსტის არსს მათთვის, ვისაც მხოლოდ თარგმანის იმედი აქვთ.

ორი ტიპის თარგმანის სახეობა არსებობს, რაც განპირობებულია გადასათარგმნი ტექსტის თვისებებითა და თარგმნის პროცესში მთარგმნელის სამეტყველო აქტივობის ხასიათით. პირველი კლასიფიკაცია უკავშირდება ორიგინალის ჟანრობრივ-სტილისტურ თავისებურებებს, მეორე – სამეტყველო მოქმედების ფსიქოლინგვისტური თვისებებს ზეპირი და წერილი ფორმით.

ორიგინალის ჟანრობრივ-სტილისტური თვისებების გათვალისწინებით გამოიყოფა თარგმნის 2 ფუნქციური სახეობა: მხატვრული და ინფორმაციული. მხატვრულ თარგმანს ვუწოდებთ მხატვრული ლიტერატურის თარგმანს. მხატვრულ ტექსტში სიტყვა პოლისემანტიკური, ანუ მრავალმნიშვნელოვანია და შესაბამისად, საქმე გვაქვს მხატვრულ სახეობთან; არამხატვრულ ტექსტში კი სიტყვა მონოსემანტიკურია, ერთმნიშვნელოვანი. სწორედ ამიტომ საქმე გვაქვს ცნებებთან, ტერმინებთან. სწორედ ეს ასპექტი განასხვავებს ამ სახის თარგმანს მხატვრული ხასიათის ტექსტის თარგმანისგან, რადგან არამხატვრული ტექსტი სინონიმისა და გამორიცხავს [კოტეტიშვილი 2004: 9].

ინფორმაციული თარგმანი ისეთი ტექსტის თარგმანია, რომლის ძირითადი ფუნქცია მდგომარეობს მკითხველისათვის მონაცემების შეტყობინებაში და არა მისი ესთეტიკური ზეგავლენის მოხდენაში. ასეთი ტექსტების რიცხვს მიეკუთვნება მეცნიერული, საქმიანი, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური, ყოფითი და ა.შ. არ გამოერიცხავთ მხატვრულ თარგმანში გარკვეული ინფორმაციული ხასიათის ნაწარმოებს ან პირიქით არამხატვრულ ტერმინებში მხატვრული თარგმანის ელემენტების არსებობას [კომისაროვი 1990, 95].

გამოიყოფა სამეცნიერო-ტექნიკური და საგაზეთო-ინფორმაციული სტილი. სამეცნიერო-ტექნიკური სტილისთვის აუცილებელია განისაზღვროს სამეცნიერო-ტექნიკური მასალისათვის დამახასიათებელი ლექსიკურ-გრამატიკული თავისებურებები. წამყვან როლს აქ ტერმინოლოგია და სპეციალური ლექსიკა ასრულებს. საგაზეთო-ინფორმაციული სტილისათვის მთავარია პოლიტიკური ტერმინოლოგია, სახელები და სახელწოდებები, დასათაურების თარგმნის წესები, საგაზეთო კლიშეს ფართო გამოყენება, სასაუბრო სტილის ელემენტებისა და ჟარგონების არსებობა. თითოეული ენა თავისებური მახასიათებლებით გამოირჩევა დასახელებული ხასიათის ტექსტის თარგმნისას.

საგაზეთო-ინფორმაციული სტილი ტერმინების გამოყენების ძირითადი მახასიათებლებით წააგავს სამეცნიერო-ტექნიკურ სტილს, თუმცა პოლიტიკური ტერმინოლოგიის გამოყენება საგაზეთო-ინფორმაციული სტილის ტექსტებში ნაკლებ სიმკაცრეს მოითხოვს. ამ სფეროში ვხვდებით მრავალმნიშვნელოვან ტერმინებს, ტერმინ-სინონიმებს, შემოკლებულ ტერმინებს და სახელწოდებებს.

აღნიშნული სტატის მიზანია დაასახელოს ინგლისურენოვანი საგაზეთო-ინფორმაციული ტექსტის დამახასიათებელი ძირითადი თავისებურებები და განიხილოს მათი გადმოცემის გზები და საშუალებები ქართულ ენაში. ამ სტილის ტექსტის თარგმნის ყველაზე დიდ სირთულეს ქმნის ის საერთაშორისო ლექსიკა და ტერმინთა სისტემა, რაც საგონებელში აგდებს ზოგჯერ გამოცდილ მთარგმნელსაც კი, რომელიც საფუძვლიანად არ იცნობს ინგლისური ენის თანამედროვე ტერმინთა, სიტყვათშეთანხმებათა და შემოკლებათა არსს.

საზოგადოდ, არ არსებობს ენა, რომელშიც არ იყოს ნასესხები სიტყვები. ეს ფაქტია და არა ღირსება. ენა თვითონ აწესებს ნორმებს, იქმნის ე.წ. იმუნიტეტს, რომლითაც იგი ფილტრავს სხვა ენის ერთეულს. ენა თვითონ შეიმუშავებს კვლევის იმ ხერხებს, რომელთა საშუალებით, იგი არა ყოველ და არა ნებისმიერი ფორმით იღებს სიტყვას, თუმცა საგაზეთო-ინფორმაციული ტექსტის თარგმნისას მთარგმნელს უჭირს სიტყვის ან გამოთქმის ზუსტი შესატყვისის პოვნა და ცდილობს "თავისი" სიტყვით ახსნას ის. ეს კი პირდაპირ უპირისპირდება ჩვენ მიერ აღნიშნული სტილის ფუნქციას, ლაკონურად გამოხატოს ის აზრი, რომელიც ავტორმა გადმოსცა. ინგლისური ენიდან თარგმნა მოითხოვს იმ მრავალმნიშვნელოვანი ტერმინების, ტერმინ-სინონიმების, შემოკლებული ტერმინებისა და სახელწოდებების ცოდნას, რომელმაც უკვე მთელი მსოფლიო მოიცვა.

ტერმინი "state" – აშშ-ს პოლიტიკურ ტერმინოლოგიაში შეიძლება აღნიშნავდეს "სახელმწიფოსაც" და "შტატსაც". Both the state (შტატი) and federal authorities are bent on establishing a police state (სახელმწიფო).

ერთსა და იმავე დროს ტერმინმა შეიძლება მიიღოს სხვადასხვა მნიშვნელობა იმისდა მიხედვით რა იდეური მიმართება აქვს იმ ტექსტს, სადაც იგია გამოყენებული. ტერმინი "idealism" ორი მნიშვნელობით იხმარება, ერთი – ფილოსოფიური ცნებაა მატერიალიზმის ოპოზიტი, ხოლო მეორეს დადებითი შეფასების კრიტერიუმის გაგება აქვს. სიტყვა "იდეალური", ორივე ენაში "მაღალი იდეალების ან პრინციპების მსახურებას" ნიშნავს.

საგაზეთო-საინფორმაციო სტილში სახელები და სახელწოდებები გამოიყენება ამ

სტილისთვის დამახასიათებელი ენის ეკონომიურობის სანიმუშოდ. მაგ: Piccadilly Circus – ნიშნავს მოედანს, a Columbia Pictures – კინოკომპანიას. ასეთებია პარტიების, პროფკავშირების და სხვადასხვა ორგანიზაციების სახელწოდებები. "Congressman" – შეიძლება ჰქონდეს უფრო ფართო მნიშვნელობა "ამერიკის კონგრესის წევრი" ან უფრო ვიწრო მნიშვნელობა – "წარმომადგენელთა პალატის წევრი".

მაგ: Last year a number of American Senators and congressman visited Mexico (იგულისხმება მისი ვიწრო გაგება - representatives)

ქართული სიტყვა "წესდება", რაც სხვადასხვა ორგანიზაციის სამოქმედო პროგრამაა, ინგლისურად გვხვდება შემდეგი სიტყვებით "Regulations, Constitution, Statutes, Charter". ფართოდ გავრცელებული ტერმინები ტექსტში ხშირად შემოკლებული ფორმით გვხვდება.

Youth is also virtually excluded from Congress the average age of members of the Senate being 56 years and of the House 51 years.

ამ წინადადებაში სიტყვა House – მოცემულია სრული ტერმინის the House of Representatives – ნაცვლად.

ინგლისურში სიტყვა auditorium – აუდიტორია, არ იხმარება ლექსების ჩასატარებელი ადგილის მნიშვნელობით. ამის სანაცვლოდ გვხვდება classroom, audience - ქართულად გულისხმობს მაყურებელს, მსმენელს, მაყურებლის აუდიტორიას.

განვიხილოთ შემდგომი მაგალითები:

1. როცა ასეთი საპატიო სტუმრების წინაშე გიწევს დგომა სხვა ალტერნატივა არ არსებობს.

I really did not expect to feel so nervous when you are making a speech in front of such an honorable audience there is no other alternative.

პირველი წინადადება მთლიანად გამოტოვებულია, სიტყვა "სტუმრები" ინგლისურში გადმოვიდა "audience", ხოლო სიტყვა "ალტერნატივა" დარჩა იგივე, როცა შეიძლებოდა გექონოდა "არჩევანი".

2. მკაცრ მაყურებელსაც კი არ რჩებოდა კრიტიკული აზრის დაბადებისათვის დრო.

Demanding audience had no time to have critical opinions.

აქ "audience" ითარგმნა როგორც "მაყურებელი".

საინტერესო ფაქტია ის, რომ საგაზეთო-ინფორმაციული სტილისათვის დამახასიათებელი მრავალფეროვანი წიგნიერი ლექსიკის გვერდით ფართოდ გამოიყენება სასაუბრო და პოეტური სიტყვა და სიტყვათშეთანხმება. ფრაზეოლოგიის მაგალითს ვხვდებით ინგლისური გაზეთის "The Guardian Weekly"-ის ფურცლებზე.

We will bring them to their knees and give them all the necessary response. (1. დავანოქებთ, 2. გავცემთ საჭირო პასუხს)

ინგლისურენოვან საგაზეთო-ინფორმაციული სტილის მასალებში აღინიშნება ტექსტის სინტაქსური ორგანიზაციის ზოგიერთი თავისებურება.

1. რამდენიმე მოკლე შეტყობინების გაერთიანება რთული სტრუქტურის წინადადებაში;

2. ტექსტის მაქსიმალური დაყოფა აბზაცებად, სადაც ყველა წინადადება იწყება ახალი სტრიქონით;

3. ტექსტის კორპუსში ქვესათაურების სიმრავლე მკითხველს ინტერესის ასამაღლებლად;

4. მრავალრიცხოვანი ატრიბუტიანი (განსაზღვრებიანი) ჯგუფის ხშირი გამოყენება;

5. საგაზეთო სათაურების ლექსიკურ-გრამატიკული სპეციფიკა.

საგაზეთო სათაურებში ვხვდებით ცალკეულ სიტყვებს, რომლებიც ითვლება "სათაურთა ჟარგონებად" ban, bid, claim, crack და სხვა. ამ სიტყვათა თავისებურება მხოლოდ მათ ხშირ გამოყენებაში კი არ მდგომარეობს, არამედ გასათვალისწინებელია მათი სემანტიკის უნივერსალური თვისება. სიტყვა "pact" არა მხოლოდ "პაქტია", არამედ "მოლაპარაკება, შეთანხმება" და ა.შ. ზმნა "hit" შეიძლება გამოვიყენოთ ნებისმიერი კრიტიკული გამოსვლის აღსანიშნავად. სიტყვა "bid" გულისხმობს "მოწოდებასაც" და "მოწვევასაც" და ასევე "ცდას მიადწიო განსაზღვრულ მიზანს". მაგ: South Pacific islands ban junk food.

ინგლისური საგაზეთო სათაურები ხასიათდებიან რიგი გრამატიკული თავისებურებებით, რაც ქართულად თარგმნისას საჭიროებს ყურადღების მობილიზებას მთარგმნელის მხრიდან. სათაურებში შეიმჩნევა ზმნის სისშირე. მაგ: Floods Hit Scotland (წყალდიდობა მოტლანდიაში), თუმცა Exports to Russia are rising (რუსეთის ექსპორტი იზრდება), გვხვდება წინადადება უქვემდებაროდ. მაგ: Hires teenagers as scabs (მოზარდთა გამოყენება შტრაიკბრესტებად). საყურადღებოა ასევე ზმნის გრამატიკული დროის გამოყენების თავისებურება, ძირითადად არაპერფექტული დროებია გამოყენებული სათაურებში. ჭარსული დრო აწმყოთი გადმოდის, რაც ტექსტს აახლოებს მკითხველთან, თითქოს ხდის მას ამ მოვლენის მონაწილედ. Past Indefinite-ს დაფიქსირებულ დროსთან ვხმარობთ, მაგრამ ინგლისურენოვან სათაურში შეიძლება იგი გადმოცეს არსებითმა სახელმა:

დიდი ბრიტანეთიდან ქუთაისს საპასუხო ვიზიტით ეწვივნენ.

Return visits from Great Britain to Kutaisi.

მომავალი დროის გამოსახატავად ინგლისურ სათაურში მხოლოდ ინფინიტივს ხმარობენ. ვნებითი გვარის შემთხვევაში კი მხოლოდ წარსული დროის მიმღეობა რჩება დამხმარე ზმნის გარეშე. Ambassador killed in Brazil. რაც შეეხება ქართულ ვარიანტს ხშირად ვნებითის ნაცვლად მოქმედებითი გვარი გამოიყენება:

პარიზში მსოფლიოს დამეგობრებულ ქალაქთა ასამბლეამ ქუთაისსა და ნიუპორტს შორის ურთიერთობა დამეგობრებულ ქალაქთა შორის მეგობრობის საერთაშორისო მოდელად აღიარა. (მოქმედებითი გვარი).

In Paris the friendship between Kutaisi and Newport was recognized as an international model of twinning by the Assembly of World Sister Cities. (ვნებითი გვარი)

ინგლისური საგაზეთო-საინფორმაციო სტილის ტექსტისათვის დამახასიათებელია ნომინალური კონსტრუქციის არსებობა, რაც უცხო სიტყვათა წყობაა სხვა სფეროს ტექსტისაგან, გარდა სამეცნიერო-ტექნიკურისა. არსებითი სახელის წინ მდგომი განსაზღვრებები და მიმღეობები გამოდინან, როგორც არსებით სახელთან არსებული წინდებულები, ისინი თითქოს ბირთვის დაშლის შედეგად მიღებულ ნაწილაკებს წარმოადგენენ. ეს კი ენის ეკონომიურობის მაჩვენებელია. მაგ:

The Trump – Putin call. (ტრამპისა და პუტინის სატელეფო საუბარი)

Mattis's bridge-building mission gets help from Washington. (შემაკავშირებელი)

ერთი ენიდან მეორეზე თარგმნისას აუცილებელია გათვალისწინებული იქნას თარგმანის სპეციალური თეორია, სადაც დიდი ყურადღება ექცევა ამა თუ იმ ენის სპეციფიკას იმ მიზნით, რომ მივიღოთ ექვივალენტური თარგმანი. თუკი რაიმე სპეციფიკური დამახასიათებელია მხოლოდ ერთი ენისათვის და მეორე ენაში არ გვაქვს, მათი თარგმნისას ხდება ერთგვარი სტილისტური ადაპტაცია. ორიგინალში გადმოსცემული სპეციფიკური საშუალებები იცვლება იმ ენობრივი საშუალებებით, რომელიც საჭიროა მეორე ენის მოცემული სტილის მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. ინგლისურენოვანი მოკლე წინადადებები ხშირად ქართულში გვაძლევენ რთულ ქვეწყობილ წინადადებებს.

ინგლისურ საგაზეთო-საინფორმაციო ტექსტებში ხშირია ემოციურ-სტილისტური ელემენტების გამოყენება, თუმცა ქართულში ხდება მათი გამოტოვება (dramatic, successful, excellent).

მაგ: They can dramatically lower production costs and help make better products. (მათ შეუძლიათ დასწიონ პროდუქციის ღირებულება)

საგაზეთო-საინფორმაციო ტექსტები ორივე ენაში იყენებენ მრავალფეროვან ფრაზებს, რომლებიც ინფორმაციის წყაროს აფიქსირებენ. ინგლისურ ტექსტში გვაქვს: It is reported, it is claimed, our correspondent reports from, according to well-informed sources და სხვა. ქართულში გვხვდება: თანახმად, აზრით, გადმოცემით, თქმით. მაგ:

Since 2009 per capital spending on public health has been cut by nearly a third.... according to the organization for Economic Cooperation and Development.

In state demonstration has created a divide between the rich and poor – he says.

დამსაქმებლის აზრით, ცოდნის გარდა მნიშვნელოვანია

კვლევების თანახმად, მცენარე დადებით გავლენას ახდენს

საგაზეთო-საინფორმაციო სტილის შედარებამ ინგლისურსა და ქართულ ენებში მიგვიყვანა შემდეგ დასკვნამდე:

1. ორენოვანი ბუკლეტების შედარებისას ქართული ენა იყენებს თარგმანის თეორიისათვის დამახასიათებელ ყველა წესს;

2. ორივე შესადარებელ ენაში გვხვდება ამ სტილისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ელემენტები, რაც გამოხატულებას პოულობს: ტექსტის ლექსიკასა და გრამატიკაში, ტერმინოლოგიასა და ფრაზებში;

3. ინგლისურენოვანი გაზეთის, საინფორმაციო ბუკლეტისა და ჟურნალების ტექსტები თუ რეკლამები დიდად განსხვავდება ქართულ ენაზე გადმოცემული შესაბამისი მასალისაგან, როგორც ფორმით ასევე შინაარსით;

4. ინგლისურენოვანი ტექსტების სათაურს თან ახლავს ქვესათაური, რაც კიდევ უფრო მეტ ინტერესს აღძრავს მკითხველში;

5. ინგლისური ენის ანალიტიკური ბუნება ჩანს მრავალატრიბუტიანი არსებითი სახელების ხმარებისას, ზმნის უპირო ფორმების გამოყენებისას, როდესაც ქართულში დამოკიდებული წინადადებები გვხვდება;

6. საგაზეთო-ინფორმაციული სტილისთვის დამახასიათებელი ზმნის ვნებითი გვარი უფრო მკვეთრად ჩანს ინგლისურ ენაში;

7. სათაურში შეინიშნება დიდი მრავალფეროვნება ორივე ენაში, განსაკუთრებით გრამატიკული დროის გამოყენებით;

8. მთარგმნელისაგან დიდ ძალისხმევასა და ცოდნას მოითხოვს ტერმინოლოგიის საკითხი, რაც ჯერ კიდევ პრობლემურია;

9. სასაუბრო ელემენტები და ემოციური შესატყვისები გვხვდება ორივე ენაში;

10. ინფორმაციის წყაროს დაფიქსირებისას ორივე ენა თითქმის ერთნაირ ფრაზებს იყენებს, თუმცა ინგლისური ენისათვის დამახასიათებელია მისი გამოყენება გამონათქვამის ბოლოში.

ლიტერატურა:

1. კილანავა მ., უახლესი (2010-2013) პერიოდის ქართული მასმედიის ენობრივი სურათი და მასთან დაკავშირებული თარგმნის პრობლემები, საპატრიარქოს წმინდა ანდრია პირველწოდებულის სახელობის ქართული უნივერსიტეტი (დისერტაცია), თბილისი, 2014
2. კოტეტიშვილი ვ., აღმოსავლურ-დასავლური დივანი, 2004
3. ტაველიძე თ., ქართული მწერლობა, დეკემბერი, #12, თბილისი, 2012
4. Комисаров В. Н., Теория перевода (Лингвистические Аспекты) М., Высшая Школа, 1990

გამოყენებული ჟურნალ-გაზეთები:

1. ქუთაისი და ნიუპორტი – მეგობრობის ფესტივალი;
2. კვირის პალიტრა;
3. The Guardian Weekly;
4. The world of constant connection (მუდმივი კავშირის სამყარო), 2006, 2010, 2013, 2014, 2015.

Нуну Чарквиани, Софио Кипиани, Натиа Джикиа

**Некоторые проблемы в переводе газетно-содержательных текстов
(по материалам на английском и грузинском языках)**

Резюме

В статье рассматриваются существенные вопросы перевода газетно-содержательных текстов на языках разных систем. Анализируя двуязычные буклеты, английские и грузинские газеты помогли нам изложить различия и сходство в переводе с грузинского на английский, а также на то, чтобы быть экономическим языком. Английский язык позволяет кратко излагать информацию, в то время как грузинский язык использует соответствующие языковые средства для адекватного перевода.

Оба исходных языка следуют необходимым правилам перевода, чтобы получить хорошие результаты в этой области.

Nunu Charkviani, Sopio Kipiani, Natia Jikia

**Some problematic issues in translation of newspaper-informative texts
(According to the English and Georgian materials)**

Abstract

The article deals with substantial questions in translation of newspaper-informative texts in the languages of different systems. Analyzing bilingual booklets, English and Georgian newspapers helped us to state differences and similarities in translation from Georgian into English and vs. Being an economic language English manages to deliver information in brief while Georgian uses its appropriate language means to do adequate translation.

Both source languages follow necessary translation rules to get good results in this field.

რეცენზენტი: პროფესორი ი. გომხეთელიანი

ორხელმძღვანელიანი კაუზატივები ქართულში

კაუზაცია განიხილება, როგორც ზმნის ვალენტობის მატების ოპერაცია, რომელსაც საბაზისო კონსტრუქციაში შემოჰყავს ახალი აქტანტი – სუბიექტი, რომელიც ფუნქციურად კაუზატორია (მოქმედების ხელმძღვანელი), რის საფუძველზეც საბაზისო კონსტრუქციის სუბიექტი გარდაიქმნება ობიექტად. ქართულში ზმნის გაკაუზატივება, ანუ აღნიშნული სინტაქსური ოპერაციის ჩატარება, შესაძლებელია ერთხელ ან ორჯერ.

საზოგადოდ, ზმნის გაკაუზატივებისას, ანუ კონსტრუქციაში კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანისას, აქტანტები ინარჩუნებენ თავიანთ ფუნქციას. შესაბამისად, თუ ამოსავალი პირველადი კაუზატივი იწყობს კაუზატორ სუბიექტსა და აგენს პირდაპირ ობიექტს, კონსტრუქციაში ახალი კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანისას ვიღებთ კაუზატიურ კონსტრუქციას ორი კაუზატორით, ანუ ორი ხელმძღვანელი აქტანტით: **მოდღვარმა** (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) კაცი (O^d – აგენსი) ქრისტიანობაზე მოაქცია > **ეპისკოპოსმა** (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) **მოდღვარს** (O^{ind} – კაუზირებული//ხელმძღვანელი //კაუზატორი) კაცი (O^d – აგენსი) ქრისტიანობაზე მოაქცევინა.

კაუზატივი (causa) ლათინური სიტყვაა და ნიშნავს „მიზეზს“. კაუზატივი ქართულად ითარგმნება, როგორც „მიზეზობით“. ტერმინიდან გამომდინარე, კაუზატივი გვიჩვენებს გრამატიკული სუბიექტის მიზეზით (იძულებით, ბრძანებით, დავალებით, თხოვნით...) განპირობებულ ობიექტის (პირდაპირის ან ირიბის) მოქმედებას (მაგ.: კაცი **მუშას** ამუშავებს, მასწავლებელი **მოსწავლეს** დავალებას აწერინებს) ან სუბიექტისა და ობიექტის ერთობლივ მოქმედებას (მაგ.: **ვაჟი ქალს** აცეკვებს).

კაუზატიური ფუნქცია სემანტიკური უნივერსალია, რომელიც ყოველ კონკრეტულ ენაში სხვადასხვა საშუალებით გამოიხატება. კაუზატივი მთელ რიგ ინდოევროპულ თუ სხვა ტიპის ენებში არ წარმოადგენს მორფოლოგიურ კატეგორიას და გამოიხატება ლექსიკურად ან პერიფრასტული მოდვლებით. ასეთი ვითარებაა, მაგალითად, ინგლისურში, გერმანულში, რუსულში, ძველ ბერძნულში, ლათინურში... ქართული ენა საშუალებას იძლევა კაუზატიური ფუნქცია გამოიხატოს როგორც მორფოლოგიურად (მაგ.: აწერ-ინ-ებს, აკვლ-ევინ-ებს...), ისე პერიფრასტულად (მაგ.: დამარხვად სცა (ძვ. ქართ.), უბრძანა დაწერა, სთხოვა მოყვანა...) ან ლექსიკურად (//სემანტიკურად, მაგ.: გაგზავნა, ამუშავებს...).

დამკვიდრებული თვალსაზრისით, ქართულში გამოიყოფა კაუზაციის პირველი და მეორე საფეხურები, ანუ პირველადი და მეორეული კაუზატივები. პირველადი კაუზატივები იწარმოება გარდაუვალ ზმნათაგან (კერძოდ, მედიალურ ზმნათაგან და უნიშნო ვნებითათაგან) და სახელურ ფუძეთაგან (წუხს > აწუხებს, ხმება > ახმობს, თეთრი > ათეთრებს...) ხოლო მათი ხელახალი გაკაუზატივებით კაუზაციის მეორე საფეხურზე ვიღებთ მეორეულ კაუზატივებს (აწუხებს > აწუხებ-ინ-ებს, ახმობს > ახმობ-ინ-ებს, ათეთრებს > ათეთრებ-ინ-ებს...) [მაჭავარიანი, 1988:62; თაყაიშვილი 1974:5; გივინეიშვილი 1981:66; დამენია, 1982:110 და სხვ.]. მეორეულ კაუზატივებში ერთიანდება აგრეთვე, ზოგადად, გარდამავალ ზმნათაგან ნაწარმოები კაუზატივებიც (წერს > აწერ-ინ-ებს, კლავს > აკვლ-ევინ-ებს...)¹ მართალია, ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს კაუზაციის პირველ საფეხურთან, მაგრამ, ფორმისა და ფუნქციის თვალსაზრისით, „აწუხებ-ინ-ებს“ და „აწერ-ინ-ებს“ ტიპის ზმნები ერთ ჯგუფში ერთიანდება.

მეორეულ კაუზატივებში გამოყოფილი სუფიქსები მასალობრივ, ფორმობრივ, იგივეა, რაც პირველადი კაუზატივების მაწარმოებელი სუფიქსები. ფაქტობრივ, ზმნის გაკაუზატივებაში მონაწილეობს ორი სუფიქსი: **-ენ** და **-ევ**. რომლებიც აბლაუტის სხვადასხვა სახეობით შეიძლება იქნენ წარმოდგენილი: სრული: **-ენ**, **-ევ** (წარავლ-ენ-ს, მოაქც-ევ-ს, ათქუმ-ევ-ს (ძვ. ქართ.)), ან რედუქციის: **-ინ**, **-ივ** (წარავლ-ინ-ა, მოაქც-ი(ვ)-ა, აწერ-ინ-ებს, ათქუმ-ი(ვ)-ა (ძვ. ქართ.)).

ჩვენი აზრით, ქართულში ფუნქციითაც და მორფოლოგიური გაფორმებითაც კაუზატიური ფორმებია მხოლოდ მეორეული კაუზატივები, ანუ შუალაობითი კონტაქტის ფორმები [შანიძე, 1980:358; იმნაიშვილი 1970:111; გეურქოვი, 1969:241; ჯორბენაძე, 1975:97; ჯორბენაძე, 1983:131; ქირია, 1989:12; იმნაიშვილი, 1996:461; ონიანი, 1998:250; ციხელაშვილი, 1999:20...]. ამ ტიპის ზმნებში, რომლებიც ყოველთვის სამავალენტიანია, მოქმედების ფაქტობრივ შემსრულებელს, ანუ აგენსს (ა. შანიძის მიხედვით, ეგ ზეკუტორს [შანიძე, 1980:358]), წარმოადგენს ირიბი ობიექტი, რომელიც პირდაპირ ობიექტზე მოქმედებს სუბიექტის ინიციატივით (აწერ-ინ-ებს მასწავლებელი (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) მისწავლეს (O^{ind} – ეგ ზეკუტორი//აგენსი) დავალებას (O^d – პაციენსი)).

როგორც პირველადს, ისე მეორეულ კაუზატივებში წარმოდგენილია ა-პრეფიქსი, რომელიც ლინგვისტთა ნაწილის მიერ კაუზატივის მორფოლოგიურ მარკერადაა მიჩნეული [ანტონ I, 1885:38; გეწაძე, 1969:134; იმნაიშვილი, 1970:121; გეურქოვა, 1971:103; თაყაიშვილი, 1974:30; მაჭავარიანი, 1988:94; უთურგაძე, 1995:126; იმნაიშვილი, 1996:461; სარჯველაძე, 1997:93...]. ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში მას მიიჩნევენ აგრეთვე მოქმედებითი გვარის [ჩიქობავა, 1970:18], სახელაო სიტუაციის [შანიძე, 1980:374], საარვისო ქცევის მაწარმოებლად [შანიძე, 1980:325] თუ სამიმართებო ელემენტად [დეეტერსი, 1930:74]. ჩვენი აზრით, გაჭირდება აღნიშნული პრეფიქსის კაუზატივის მორფოლოგიურ მარკერად მიჩნევა (იხ. აგრეთვე: შანიძე, 1980:371; ჯორბენაძე, 1975:55; ონიანი, 1998:251...). **ა-პრეფიქსის ინვარიანტულ მნიშვნელობას უნდა წარმოადგენდეს ობიექტზე (პირდაპირსა თუ ირიბზე) მინიშნება** [ჯორბენაძე, 1975:111; მაჭავარიანი, 1980:42; ციხელაშვილი, 1997:85; 1999:43...], სხვა დანარჩენი მნიშვნელობები ვარიანტული ანუ კონკრეტულ-კონტექსტური მახასიათებლებია. **ა-პრეფიქსის აღნიშნული მნიშვნელობიდან გამომდინარე, იგი აუცილებელი ელემენტია კაუზატიური ზმნებისა. კაუზატიური ფუნქციის გრამატიზაცია ნიშნავს ზმნაში არა ობიექტის სასიგნალო ნიშნის არსებობას, არამედ მოქმედების ფაქტობრივი შემსრულებელი აქტანტის (ირიბი ობიექტის) მიერ საკუთარი მარკერის გაჩენას, რაც სინქრონიულ დონეზე -ინ-, -ევინ სუფიქსებს უკავშირდება** (აკეთებ-ინ-ებს, ათქმ-ევინ-ებს...) [ციხელაშვილი, 1997:85].

¹ გარკვეული თვალსაზრისით, გარდაუვალ ზმნათაგან გარდამავალ ზმნათა წარმოება კვალიფიცირდება, როგორც კაუზატივი, ხოლო გარდამავალთაგან გაშუალებული მოქმედების გამომხატველ ფორმათა წარმოება, როგორც კონტაქტი [ასათიანი 1989:119-120; სარჯველაძე, 1997:92-93].

მეორეული ანუ მორფოლოგიური კაუზატივებისგან განსხვავებით, პირველადი კაუზატივები ყოველთვის არ აკმაყოფილებენ კაუზაციის პირობას, რადგან ამ ტიპის ზმნების სუბიექტი ყოველთვის არ გვევლინება ხელმძღვანელის, ანუ კაუზატორის, ხოლო პირდაპირი ობიექტი – მოქმედების ფაქტობრივი შემსრულებელი კაუზირებული აქტანტის, ეგზეკუტორის, ანუ აგენსის, როლში. ქართულში ზმნები „მო-ა-ქც-ი-ა“ (მოძღვარმა კაცი ქრისტიანობაზე **მოაქცია**) და „და-ა-ქც-ი-ა“ (ქალმა წყალი **დააქცია**), ფორმის თვალსაზრისით, ორივე პირველადს კაუზატივად განიხილება, ფუნქციის თვალსაზრისით კი მათ შორის სხვაობაა: პირველი აკმაყოფილებს კაუზაციის პირობას, რადგან იწყობს კაუზატორ სუბიექტსა (მოძღვარმა) და აგენს პირდაპირ ობიექტს (კაცი), სხვაგვარად, ამ შემთხვევაში სუბიექტი და აგენსი სხვადასხვა აქტანტია. მეორე შემთხვევაში სუბიექტი იმავდროულად აგენსია (ქალმა), ხოლო პირდაპირი ობიექტი (წყალი) – პაციენსი. ჩვენი აზრით, აქტანტთა ასეთი სემანტიკა თავისთავად გამორიცხავს კაუზატიური მნიშვნელობის არსებობას. ამ ზმნების ანალიზი ცხადყოფს, რომ კაუზატიური შინაარსის არსებობა დამოკიდებულია არა ზმნის ფორმაზე, ყალიბზე, არამედ მნიშვნელობაზე, კონტექსტზე. ამიტომ, ჩვენი აზრით, პირველადი კაუზატივების მაწარმოებლებს (-ენ/-ინ, -ევ/-ი(ვ) სუფიქსებს:² გამო-ა-ჩ-ენ-ს/გამო-ა-ჩ-ინ-ა, ა-რბ-ევ-ს/ა-რბ-ი(ვ)-ა...) არ შეიძლება ვუწოდოთ კაუზატივის მორფოლოგიური მარკერები. **თუ ფორმით ე.წ. პირველადი კაუზატივი კაუზატიური მნიშვნელობის გამომხატველია, იგი შეიძლება კვალიფიცირდეს, როგორც სემანტიკური ანუ ოდენ ფუნქციური კაუზატივი** [ციხელაშვილი, 1999:24-25]. გარდა პირველადი კაუზატივებისა, აქვე შემოვა ის სამვალენტიანი გარდამავალი ზმნებიც, რომლებშიც ირიბი ობიექტი (იშვიათად – პირდაპირი) გვევლინება აგენსის როლში (მოაგონა, გაასინჯა, ათაყვანა...). სინქრონიულ დონეზე შეინიშნება ამგვარ სემანტიკურ კაუზატივთა გრამატიზაციის ტენდენცია (მოაგონებ-ინ-ა, გაასინჯ-ინ-ა...). აქვე უნდა განვიხილოთ ა- პრეფიქსით არამარკირებული ზმნებიც, რომლებიც კაუზატიურ სემანტიკას გამოხატავენ: გაგზავნა, გასარჯა, შეყარა, მომრია...

არსებითად, იმ მედიალურ ზმნათაგან ნაწარმოები გარდამავალი ზმნები გამოხატავენ კაუზატიურ ფუნქციას, რომლებიც, კაუზატივის უნივერსალური თეორიით, აღნიშნავენ თავისთავადს მოქმედებას, ასეთია, მაგალითად, მსახურობს, ყვირის, ცეკვავს, საუბრობს, ფუსფუსებს და სხვ. [გეწაძე, 1969:149-150]. შესაბამისად, სემანტიკურ ანუ ოდენ ფუნქციურ კაუზატივებად უნდა კვალიფიცირდეს მათგან ნაწარმოები აქტივები: ამსახურებს, აყვირებს, აცეკვებს, ასაუბრებს, აფუსფუსებს და სხვ. ჩვენთვის საეჭვოთ გასაზიარებელია ი. ვეშაპიძის მოსაზრება, რომლის თანახმად, კაუზატივად ჩაითვლება არა ყველა პირველადი კაუზატივი, არამედ, „თუ გარდაუვალი ზმნისაგან კონვერსიის გზით მიღებული გარდამავალი ზმნა უბრალოდ იმას კი არ გვიჩვენებს, რომ სუბიექტი მოქმედებს პირდაპირ ობიექტზე, არამედ იმას, რომ სუბიექტის მოქმედებით ობიექტი თვითონ მოქმედებს, მაშინ ეს გარდამავალი ზმნა კაუზატივია“ [ვეშაპიძე 1986:95]. გრამატიკული სუბიექტის ანუ კაუზატორის მიზეზით მხოლოდ იმგვარ ობიექტს ძალუძს რეალური მოქმედების შესრულება, რომელსაც შეუძლია იგივე მოქმედება იძულების გარეშე, საკუთარი ნებითაც განახორციელოს. აქედან გამომდინარეობს დასკვნა, რომ „ის პირი, რომელსაც ზმნის ფორმის მიხედვით „აიძულებენ“ (რეალური მოქმედი), სულიერი უნდა იყოს; ამ პირობის არარსებობისას კაუზაციაზე ლაპარაკი ზედმეტი“ [ქირია, 1989:9].

ამგვარად, კაუზაციის პირობას აკმაყოფილებენ მეორეული კაუზატივები (შუალობითი კონტაქტის ფორმები) და ის პირველადი კაუზატივები, რომელთა ობიექტს ძალუძს თავისთავადი მოქმედების შესრულება და ამ შემთხვევაში სუბიექტი და აგენსი სხვადასხვა აქტანტია.

² პირველადი კაუზატივების ფორმათა შენებაში ასევე მონაწილეობს ა- პრეფიქსი, რომელზეც ზემოთ უკვე გვქონდა საუბარი.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კაუზატიური ფუნქცია გრამატიზებულია მხოლოდ მეორეულ კაუზატივებში **-ინ, -ეგინ** სუფიქსებით.³

ა. შანიძის აზრით, კაუზატიურ სიტუაციაში მონაწილეობს სამი პირი: ხელმძღვანელი (ორგანიზატორი (S)), შემსრულებელი (ეგზეკუტორი (O^{ind.})) და სამიზნო (O^{d.}): პეტრემ (ორგანიზატორი) პავლეს (ეგზეკუტორი) ქურდი (სამიზნო) დააჭერინა [შანიძე, 1980:358]. ამ შემთხვევაში ირიბი ობიექტის ქმედება გრამატიკული სუბიექტის იძულებითაა განპირობებული. ამ ტიპის კაუზაციას ეწოდება **ფაქტიტიური**. მაგრამ მორფოლოგიურ კაუზატივებში შესაძლოა სხვა ტიპის კაუზაციასთანაც გვექონდეს საქმე და, შესაბამისად, განსხვავებული იყოს აქტანტთა ფუნქციები.

სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოყოფენ ასევე **პერმისიულ** კაუზატივებსაც. მაგ., წინადადება „მასწავლებელმა მოსწავლეს დავალება დააწერინა“ ასეთი გააზრების საშუალებასაც იძლევა: დავალების დაწერის ინიციატივა მოდიოდა მოსწავლისგან (O^{ind.}), ხოლო მასწავლებლის (S) როლი შემოიფარგლა მხოლოდ ირიბი ობიექტისთვის ნების დართვა-დაურთველობით, ხელშეწყობით ან წინააღმდეგობის გაწევით. გრამატიკული სუბიექტის აღნიშნული ფუნქცია უფრო გამოკვეთილად ჩანს უარყოფით კონსტრუქციაში: „მასწავლებელმა მოსწავლეს დავალება არ დააწერინა“. აღნიშნული წინადადება შეიძლება ასეც გავიაზროთ: დავალების დაწერის ინიციატორი მოსწავლეა (O^{ind.}), ხოლო მასწავლებელი მას დაეხმარა და ერთად დაწერეს დავალება. ამ შემთხვევაში გამოხატულია სუბიექტისა და ირიბი ობიექტის ერთობლივი მოქმედება, თანამოქმედება, რაც კვალიფიცირდება, როგორც **ასისტიური** კაუზატივი.

როგორც ვხედავთ, ქართულში შესაძლებელია ერთი და იგივე ზმნა კონტექსტის მიხედვით იყოს ფაქტიტიური, პერმისიული ან ასისტიური. ეს ნიშნავს, რომ კაუზატივის აღნიშნული მნიშვნელობები დამოკიდებულია არა კაუზატივის ფორმალურ მაწარმოებლებზე, არამედ კონტექსტზე. სხვაგვარად, ქართულში კაუზატიური ზმნა პოლისემიურია. **-ინ, -ეგინ** სუფიქსები თანაბრად ძალმოსილია, გამოხატოს სამივე მნიშვნელობა, მაგრამ ქართულის ვითარებას ვერ განვაზოგადებთ სხვა ენებზეც. მაგ., სომხურში კაუზატივის მაწარმოებელი აფიქსები მხოლოდ ფაქტიტიურობას გამოხატავენ, აფხაზურში – ფაქტიტიურობასა და პერმისიულობას, იაპონურში ქართულის მსგავს ვითარებასთან გვაქვს საქმე [ნედიალკოვი, 1969:32]. ფრანგულში, სადაც კაუზატივის პერიფრასტული წარმოება გვაქვს, ფაქტიტივს “faire” ზმნა გამოხატავს, პერმისივს – “laisser”. მაგ., “faire venir” ნიშნავს „აიძულებს მოვიდეს“, ხოლო “laisser venir” – „ნებას რთავს მოვიდეს“. გერმანულში ერთსა და იმავე ზმნას აქვს შეთავსებული ორივე ფუნქცია: “kommen lassen” ნიშნავს როგორც „აიძულებს მოვიდეს“, ისე – „ნებას აძლევს მოვიდეს“. ინგლისურშიც ფრანგულის მსგავს ვითარებასთან გვაქვს საქმე: “I let him go” ნიშნავს „ნებას ვრთავ ვავიდეს“, “I make him go” – „ვიაიძულებ ვავიდეს“.

კაუზატიურ ზმნას (ძირითადად, პირველადს კაუზატივს) შესაძლოა ჰქონდეს **კომიტატიური** მნიშვნელობაც, მაგ., წინადადებაში „ბიჭი გოგონას აცეკვებს“ ბიჭი (S) შეიძლება წარმოადგენდეს არა მარტო ხელმძღვანელს, კაუზატორს, არამედ – აგენსსაც და პირდაპირ ობიექტთან ერთად ასრულებდეს მოქმედებას, ანუ საქმე გვექონდეს თანამოქმედებასთან.

თითოეული ამ მნიშვნელობის დროს ზმნასთან დაკავშირებულ აქტანტთა ფუნქციები ცხრილის სახით ასე შეიძლება წარმოვადგინოთ:

³ სამიოდე შემთხვევაში მეორეულ კაუზატივებში კაუზატივის მარკერს წარმოადგენს **-ინ** სუფიქსით გაურთულებელი **-ეგ** სუფიქსი: აჭმ-ეგ-ს, ასმ-ეგ-ს, აცმ-ეგ-ს. ამ შემთხვევაში **-ინ** სუფიქსის დართვა იწვევს ზმნის ვალენტობის მატებას, შესაბამისად, „აჭმევიანებს“ ტიპის ზმნები ოთხვალენტია.

| | S | O ^{ind.} | O ^{d.} |
|-------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| ფაქტიური | ხელმძღვანელი / კაუზატორი | ეგზეკუტორი / აგენსი | სამიზნო / პაციენსი |
| პერმისიული | | ხელმძღვანელი + აგენსი | სამიზნო / პაციენსი |
| ასისტორი | ეგზეკუტორი / აგენსი | ხელმძღვანელი + აგენსი | სამიზნო / პაციენსი |
| კომიტატიური | ხელმძღვანელი + აგენსი | აგენსი | ეგზეკუტორი / აგენსი |

სინტაქსური თვალსაზრისით კაუზაცია განიხილება, როგორც **ზმნის ვალენტობის მატების ოპერაცია, რომელსაც საბაზისო კონსტრუქციაში შემოჰყავს ახალი აქტანტი – სუბიექტი,⁴ რომელიც ფუნქციურად კაუზატორია** (მოქმედების ხელმძღვანელი), რის საფუძველზეც საბაზისო კონსტრუქციის სუბიექტი გარდაიქმნება ობიექტად [კომრი, 1976; ჰარისი, 1981; ბურგესი, 1995 და სხვ.]. მაგ.: ბავშვი (S – აგენსი) ცეკვავს > **დედა** (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) ბავშვს (O^{d.} კაუზირებული//აგენსი) აცეკვებს; ბავშვი (S – აგენსი) დავალებას (O^{d.} – პაციენსი) წერს > **დედა** (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) ბავშვს (O^{ind.} – კაუზირებული//აგენსი) დავალებას (O^{d.} – პაციენსი) აწერინებს. **კაუზირებული კონსტრუქციის აგენსი წარმოადგენს აქტანტს, რომელიც წარმოადგენილია როგორც საბაზისო, ისე წარმოქმნილ ანუ კაუზატიურ კონსტრუქციებში** (ამ შემთხვევაში – „ბავშვი“), მაგრამ, თუ პირველ შემთხვევაში იგი თავისი ნებით მოქმედებს და სუბიექტი და აგენსი ერთმანეთს ემთხვევა, მეორე შემთხვევაში ობიექტად ქცეული აგენსი კაუზატორი სუბიექტის იძულებით (დავალებით, თხოვნით...) მოქმედებს და ამ შემთხვევაში სუბიექტი და აგენსი სხვადასხვა აქტანტია.

ქართულში ზმნის გაკაუზატივება, ანუ კონსტრუქციაში კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანა, შესაძლებელია ერთხელ ან ორჯერ. თუ ამოსავალი ფორმა ორვალენტიანი გარდამავალი ზმნაა (ან პირველადი კაუზატივი), კონსტრუქციაში კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანა შესაძლებელია ერთხელ: ბავშვი (S) დავალებას (O^{d.}) წერს > **დედა** (S) ბავშვს (O^{ind.}) დავალებას (O^{d.}) აწერინებს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში, ფორმისა და ფუნქციის გათვალისწინებით, პირველადი კაუზატივებისა და ორვალენტიან არაკაუზატიურ გარდამავალ ზმნათაგან ნაწარმოები კაუზატივები (აწუხებს > აწუხებ-ინებს, წერს > აწერ-ინებს...), ორივე, განიხილება, როგორც მეორეული კაუზატივი, თუმცა რეალურად გარდამავალ ზმნათაგან ნაწარმოები „აწერინებს“ ტიპის ფორმები კაუზაციის პირველ საფეხურს განეკუთვნება [კომრი, 1976:282]. ქართულს, ზოგიერთი ენისგან განსხვავებით (მაგ., თურქული, იაპონური), როგორც წესი, არ ძალუძს გარდამავალი ზმნის ორგზის გაკაუზატივება [ბურგესი, 1995:59]. „დააწერინებინა“ ტიპის ორმაგი კაუზაციის ფორმები ქართულისთვის ამჟამად ხელგაუწვია [ჰარისი, 1981:285;⁵ კომრი, 1976:270].

⁴ ა. შანიძეს ზმნის გაკაუზატივების სინტაქსური მექანიზმი, ანუ გარდამავალი ზმნისგან გაშუალებული მოქმედების გამომხატველი ფორმის წარმოება, განსხვავებულად აქვს წარმოდგენილი. ავტორის აზრით, „ზმნის გადაყვანა შუალაბითში – ეს ნიშნავს სუბიექტური პირის ნიუანსის გამოცვლას და ფორმაში შეყვანას უშუალოდ მოქმედი პირისას“ [შანიძე 1980:360]. ე.ი., ავტორის აზრით, კონსტრუქციაში შემოდის არა კაუზატორი სუბიექტი, არამედ მოქმედების ფაქტობრივი შემსრულებელი ირიბი ობიექტი: მონადირემ (S) მგელი (O^{d.}) მოკლა > მონადირემ (S) კაცს (O^{ind.}) მგელი (O^{d.}) მოაკვლევინა.

⁵ ავტორს მოჰყავს ასეთი მაგალითი: „უფროსმა ვანოს დააწერინებინა წერილი მდივნის მიერ/თვის“.

თუ ამოსავალი ფორმა გარდაუვალი ზმნაა (მედიალური ან ე.წ. უნიშნო ვნებით), იმავე ოპერაციის ჩატარება შესაძლებელია ორჯერ: ბავშვი (S) ცეკვავს > **I. დედა (S)** ბავშვს (O^d) აცეკვებს > **II. მამა (S)** დედას (O^{ind.}) ბავშვს (O^d) აცეკვებინებს. ა. ჰარისის გარდაუვალი ზმნის ორგზის გაკაუზატივების ნიმუშად მოჰყავს ასეთი მაგალითი: გელა წევს ტახტზე > მამა გელას აწვენს ტახტზე > ბებია მამას აწვენინებს გელას ტახტზე [ჰარისი, 1981:71,284]. ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში დამკვიდრებული ტერმინები რომ გამოვიყენოთ, კაუზაციის პირველ საფეხურზე ვიღებთ პირველადს კაუზატივებს, ხოლო მეორე საფეხურზე – მეორეულ კაუზატივებს, რომლებსაც შესაძლოა **ორმაგი კაუზატივებიც**⁶ ვუწოდოთ [ბურგესი, 1995 და სხვ.].

ზმნის გაკაუზატივებისას საბაზისო კონსტრუქციის აქტანტები ინარჩუნებენ თავიანთ ფუნქციურ-სემანტიკურ მახასიათებლებს, სხვაგვარად, საბაზისო კონსტრუქციის აგენსი კაუზატიურ კონსტრუქციაშიც ამ სემანტიკური ნიშნის მატარებელია (უბრალოდ, იგი აღარ წარმოადგენს გრამატიკულ სუბიექტს), პაციენსიც ორივე შემთხვევაში იდენტურია.⁷ ბუნებრივად ჩნდება კითხვა: თუ საბაზისო კონსტრუქცია (პირველადი კაუზატივი) შეიცავს კაუზატორ სუბიექტსა და პირდაპირ ობიექტს, რომელიც იმავედროულად მოქმედების ფაქტობრივი შემსრულებელია, აგენსია, კონსტრუქციაში ახალი კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანისას როგორ ნაწილდება აქტანტთა ფუნქციები? განვიხილოთ ისევ ზემოთ მოყვანილი წინადადება: **I. დედა (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) ბავშვს (O^d – კაუზირებულნი//აგენსი) აცეკვებს > II. მამა (S – ხელმძღვანელი//კაუზატორი) დედას (O^{ind.} კაუზირებულნი//ხელმძღვანელი//კაუზატორი) ბავშვს (O^d – კაუზირებულნი//აგენსი) აცეკვებინებს.** როგორც ვხედავთ, თუ ამოსავალი პირველადი კაუზატივი კაუზატიური ფუნქციის გამომხატველია და იწყობს კაუზატორ სუბიექტსა და აგენს პირდაპირ ობიექტს, კონსტრუქციაში ახალი კაუზატორი სუბიექტის შემოყვანისას არსებული აქტანტები ინარჩუნებენ თავიანთ ფუნქციას, შედეგად კი ვიღებთ **კაუზატიურ კონსტრუქციას ორი კაუზატორით, ანუ ორი ხელმძღვანელი აქტანტით.** ოღონდ ამ შემთხვევაში ირიბი ობიექტი წარმოადგენს როგორც სუბიექტის მხრიდან კაუზირებულ, ისე – მაკაუზატივებელ აქტანტს. ამ ტიპის კაუზატივებია: **ბატონი** ყმას ამუშავებს > **მეფე ბატონს** ყმას ამუშავებინებს; **ბიჭი** მეგობარს ატირებს > **მეზობელი ბიჭს** მეგობარს ატირებინებს, **შვილი** დედას აცინებს > **მამა შვილს** დედას აცინებინებს, **მოძღვარმა** კაცი ქრისტიანობაზე მოაქცია > **ეპისკოპოსმა მოძღვარს** კაცი ქრისტიანობაზე მოაქცევინა... ქართულ საენათმეცნიერო ლიტერატურაში ამ ტიპის ფორმებს შედარებით ნაკლები ყურადღება ეთმობა. თ. უთურგაიძე ამ ტიპის კაუზატივებს **ორორგანიზატორიან** ფორმებს უწოდებს [უთურგაიძე, 1995:114-115].

„აცინებინებს“ ტიპის ორინიციატორიან სამვალენტიან კაუზატივთა გვერდით უიშვიათესად შესაძლოა დასტურდებოდეს „აკეთებინებინებს“ ტიპის ოთხვალენტიანი, ორინიციატორიანი ფორმებიც, რომლებიც ჯერ კიდევ წინა საუკუნეების ქართველმა გრამატიკოსებმა შენიშნეს და უწოდეს: „მრჩობლ-სხმით-გარდასლვითი“ [ანტონ I, 1885:38; გაიოზ რექტორი, 1970:69], „ორსხმითგადასვლითი“ [კვიციანიძე, 1888:111], „კვლავსხმითგადასვლითი“ [ხუნდაძე, 1921:49; კარიჭაშვილი, 1929:53], „სამმაგად გარდამავალი“ [რუდენკო, 1940:204]. ა. შანიძის აზრით, ამგვარი ფორმები „ბუნებრივად არ არსებობს ქართულში, ესენი ხელოვნური ფორმებია“ [შანიძე, 1980:369]. მართალია, ოთხვალენტიანმა კაუზატივებმა ლიტერატურული ნორმის უფლება ვერ მოიპოვა, მაგრამ დიალექტებში მაინც დასტურდება. მაგ., ქვემოთმეორულში ვ. კახაძეს გამოვლენილი აქვს „ვაკეთებინებ“ (< ვაკეთებინებინებ) ფორმა, რომლის შინაარსსაც ასე განმარტავს: „საათს

⁶ შდრ.: ინგლისური “double causatives” [ბურგესი, 1995:III და შემდგ.]

⁷ ა. შანიძეც ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ „პირდაპირი ობიექტი (სამიზნო) ყველა ტიპის ზმნაში ორივე კონტაქტის ფორმით ერთნაირად არის წარმოდგენილი: შუალობითი კონტაქტის ფორმა მის მიმართ ნეიტრალურია“ [შანიძე, 1980:360].

კოლია კი არ მიკეთებს, მას ვატან, რომ მან სხვას (მაგალითად, მესაათეს) გააკეთებინოს" [კახაძე, 1971:58]. როგორც ვხედავთ, თუ სამვალენტიან ორხელმძღვანელიან კაუზატივებში აგენსს არ მოეპოვება თავისი სამოქმედო საგანი, ოთხვალენტიან კაუზატივებში უკვე პირდაპირი ობიექტით გამოხატული პაციენსიცაა წარმოდგენილი (ამ შემთხვევაში – „საათი“), ხოლო მოქმედების ფაქტობრივ შემსრულებლად უბრალო ობიექტი გვევლინება. მსგავსი ოთხვალენტიანი კაუზატივებია: ვალევენებიეფ, ვაჭრევენებიეფ, ვათეთრებნიეფ... [კახაძე, 1971:58]. ამგვარი ფორმები თ. უთურგაიძემაც დაადასტურა ქართულურსა და თუშურში (შეაყვარებინა, აკეთებინებინებს) [უთურგაიძე, 1995:114-115].

ლიტერატურა:

- ანტონ I, 1885** - ანტონ I, ქართული ღრამმატიკა, თბილისი, 1885.
- ასათიანი 1989** – რ. ასათიანი, კაუზაცია და კონტაქტი ქართველურ ენებში, მაცნე, ენისა და ლიტერატურის სერია, №1, 1989.
- ბურგესი 1995** - C. S. Burgess, Mapping Multiple Causatives, Simon Fraser University, 1995, http://www.sfu.ca/~gerdts/teaching/MA_Thesis_Cliff.pdf
- გაიოზ რექტორი, 1970** - გაიოზ რექტორი, ქართული ღრამმატიკა, ტექსტი გამოსაცემად მოამზადა, გამოკვლევა და ლექსიკონი დაურთო ელენე ნიკოლაიშვილმა, თბილისი, 1970.
- გეურქოვი, 1969** – ე. გეურქოვი, კაუზატივის წარმოება ქართულსა და ზოგ მთის იბერიულ-კავკასიურ ენაში (კაუზატივის მაწარმოებლები ძველ ქართულში), მოამბე, 56, №1, 1969.
- გეურქოვა, 1971** - ე. გეურქოვა, კაუზატივის წარმოება ქართულსა და ზოგ მთის იბერიულ-კავკასიურ ენაში, მაცნე, №2, 1971.
- გეწაძე, 1969** – И. О. Гецадзе, В. П. Недялков, А. А. Холодович, Морфологический каузатив в грузинском языке. Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив, Л., 1969.
- გიგინეიშვილი, 1981** – ბ. გიგინეიშვილი, კაუზატივის ფუნქციონირება ქართულში, მრავალთავი, IX, 1981.
- დამენია, 1982** – მ. დამენია, ქართული ზმნური მორფემების სტრუქტურული მოდელები, თბილისი, 1982.
- დეეტერსი, 1930** – G. Deeters, Das Khartwelische Verbum, Leipzig, 1930.
- ვეშაპიძე 1986** - კაუზატივის წარმოების ზოგი საკითხი ქართულში, სიტყვა და შესიტყვება როგორც ლექსიკოლოგიისა და გრამატიკის ობიექტები, საქ. სსრ პედინსტიტუტების მეცნიერულ შრომათა კრებული, თბილისი, 1986.
- თაყაიშვილი, 1974** – ა. თაყაიშვილი, კაუზატივის წარმოების ზოგი საკითხი ქართულში, ქართველურ ენათა სტრუქტურის საკითხები, IV, 1974.
- იმნაიშვილი, 1970** – ვ. იმნაიშვილი, კაუზატივი ძველ ქართულში, თსუ სტუდენტთა სამეცნიერო შრომების კრებული, X, 1970.
- იმნაიშვილი, 1996** - ი. იმნაიშვილი, ვ. იმნაიშვილი, ზმნა ძველ ქართულში, ნაწილი II, მაინის ფრანკფურტი, 1996.
- კარიჭაშვილი 1929** – დ. კარიჭაშვილი, ქართული ენის გრამატიკა, ტფილისი, 1929.
- კახაძე 1971** – ვ. კახაძე, შუალაობითი კონტაქტის წარმოება ქართულ დიალექტებში, ქართული ენა და ლიტერატურა სკოლაში, №2, თბილისი, 1971.
- კვიციანიძე 1888** – პ. კვიციანიძე, ქართული სწორმეტყველება, თბილისი, 1888.
- კომრი, 1976** – Comrie, Bernard, The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. In The Grammar of Causative Constructions [Syntax and Semantics 6], ed. by Masayoshi Shibatani, 261-312. New York, Academic Press, 1976.

- მაჭავარიანი, 1980** – მ. მაჭავარიანი, ქცევის კატეგორიის საკითხისათვის, იკე, XXII, თბილისი, 1980.
- მაჭავარიანი 1988** - გ. მაჭავარიანი, კაუზატივის კატეგორია ქართველურ ენებში, იკე, XXVII, თბილისი, 1988.
- ნელიალოვი, 1969** – В. П. Недялков, Г. Г. Сильницкий, Типология морфологического и лексического каузативов. Типология каузативных конструкций. Л., 1969.
- ონიანი, 1998** – ა. ონიანი, სვანური ენა, თბილისი, 1998.
- რუდენკო 1940** – Б. Т. Руденко, Грамматика грузинского языка, М. Л., 1940.
- სარჯველაძე, 1997** – ზ. სარჯველაძე, ძველი ქართული ენა, თბილისი, 1997.
- უთურგაიძე 1995** – თ. უთურგაიძე, კაუზაციის კატეგორია ქართულ ენაში, იკე, XXXIII, თბილისი, 1995.
- ქირია 1989** – ჭ. ქირია, კაუზატივის კატეგორია ქართველურ ენებში, სადისერტაციო ნაშრომი, თბილისი, 1989.
- შანიძე 1980** – ა. შანიძე, ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები, თხზულებანი თორმეტ ტომად, ტ. III, თბილისი, 1980.
- ჩიქობავა, 1970** – არნ. ჩიქობავა, გარდამავალ ზმნათა წარმოების ორი ტიპი და მათი ისტორიული ურთიერთობა ძველ ქართულში, თსუ ფილ. ფაკ. XIII სესია, თეზისები, 1970.
- ციხელაშვილი, 1997** – ლ. ციხელაშვილი, პრეფიქსის რაობისათვის კაუზატიურ ზმნებში, საენათმეცნიერო ძიებანი, VI, თბილისი, 1997.
- ციხელაშვილი, 1999** – ლ. ციხელაშვილი, კაუზატივის წარმოება საშუალო ქართულში, სადისერტაციო ნაშრომი, თბილისი, 1999.
- ხუნდაძე 1921** – ს. ხუნდაძე, ქართული მართლწერისა და სწორენის ძირითადი საფუძვლები, ქუთაისი, 1927.
- ჯორბენაძე, 1975** – ბ. ჯორბენაძე, ზმნის გვარის ფორმათა წარმოებისა და ფუნქციის საკითხები ქართულში, თბილისი, 1975.
- ჯორბენაძე, 1983** – ბ. ჯორბენაძე, ზმნის ხმოვანპრეფიქსული წარმოება ქართულში, თბილისი, 1983.
- ჰარისი, 1981** – Harris, Alice C., Georgian Syntax: A Study in Relational Grammar. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

ლელა Цихелашვილი

Каузативы с двумя руководителями в грузинском языке

Резюме

Каузация рассматривается как операция увеличения валентности глагола, который вводит в базисную конструкцию новую актанту – субъект, являющийся в функциональном отношении каузативом (руководителем действия), на основе чего субъект базисной конструкции преобразовывается в объект. В грузинском языке каузативизация глагола, т. е. проведение указанной синтаксической операции, возможна один или два раза. Если исходная форма является двухвалентным переходным глаголом (или первичным каузативом), то ввод в конструкцию каузатора-субъекта возможен один раз: Ребенок (S – агенс) пишет задание (O^d – пациенс) > Мать (S – руководитель // каузатор) заставляет ребенка (O^{ind} – агенс) писать. Правда, «заставляет писать» является первой ступенькой каузации, поскольку «пишет» – некаузативный

двухвалентный глагол, однако с точки зрения формы и функции он идентичен вторичным каузативам (формам опосредованного контакта). Если исходная форма – непереходный глагол (медиальный, или т.н. глагол страдательного залога без указания на признаки), то каузативизация глагола возможна два раза: Ребенок (S – агенс) танцует > Мать (S – руководитель // каузатор) заставляет танцевать ребенка (O^d – агенс) > Отец (S – руководитель // каузатор) вынуждает мать (O^{ind} – каузированный // руководитель // каузатор) заставить танцевать ребенка (O^d – агенс). На первой ступеньке каузации получаем первичные каузативы, а после повторной каузативизации – вторичные каузативы.

Вообще, при каузативизации глагола, т.е. при вводе в конструкцию каузатора-субъекта, актанты сохраняют свою функцию. Соответственно, во время ввода в конструкцию нового каузатора-субъекта получаем каузативную конструкцию с двумя каузаторами, т.е. с двумя руководителями-актантами: Духовник (S – руководитель // каузатор) обратил в христианство человека (O^d – агенс) > Епископ (S – руководитель // каузатор) заставил духовника (O^{ind} – каузированный // руководитель // каузатор) обратить человека (O^d – агенс) в христианство.

Lela Tsikhelashvili

Double Causatives with Two Causers in Georgian

Abstract

A causative is a valency-increasing operation, which brings in a new argument (S), the causer, into a transitive clause, with the original S becoming the O. In Georgian, causation of the verb, i.e. performing of the above-mentioned syntactic operation, is possible once or twice. If the basic form is a bipersonal transitive verb or a single causative, it is possible to bring in the causer subject into the construction once: ბავშვი დავალებას წერს “The child (S - agent) does a homework (O^d- patient)” > დედა ბავშვს დავალებას აწერინებს “**Mother** (S - causer) makes her child (O^{ind} - cause//agent) do (write) a homework (O^d - patient)”. The verb *awerinebs* “makes do (write)” represents the first stage of causation, as *wers* “writes” is not a causative verb, but, from the viewpoint of form and semantics, it is identical to double causative (indirect contact). If the basic form is an intransitive verb (unmarked passive or a medial verb), causation is possible twice: ბავშვი ცეკვავს “The child (S - agent) dances” > დედა ბავშვს აცეკვებს “**Mother** (S - causer) makes her child (O^d - cause//agent) dance” > მამა დედას ბავშვს აცეკვებინებს “**Father** (S – causer) makes mother (O^{ind} – cause / causer) make their child (O^d- agent) dance”. On the first stage of causation we get single causatives, whereas on the second stage of causation double causatives are formed.

In general, when performing the causation of the verb, i.e. bringing in the causer subject into the construction, the arguments retain their function. Hence, if the basic single causative takes the causer subject and the agent direct object, when bringing in a new causer subject into the construction we get **double causatives with two causers**: მამ ვარმა კაცი ქრისტიანობაზე მოაქცია “**The priest** (S - causer) made the man (O^d - agent) adopt Christianity” > ეპისკოპოსმა მამ ვარს კაცი ქრისტიანობაზე მოაქცევინა “**The bishop** (S – causer) made **the priest** (O^{ind} – cause / causer) make the man (O^d - agent) adopt Christianity”.

რეცენზენტი: პროფესორი თ. ლომთაძე

ენათმეცნიერება Языковедение Linguistic

ნინო ძამუჯაშვილი

თელავი, საქართველო

ანტონიმია პროზის რიტმულობის ექსპრესიის გამოსახატავად

(ქართული და ინგლისური რიტმული პროზის ნიმუშების მიხედვით)

ლექსიკურ საშუალებებს შორის ანტონიმებს გამორჩეულად დიდი პოტენციული გააჩნიათ პროზაში რიტმულობის ექსპრესიის გამოსახატავად, ვინაიდან წინადადების ემოციური ბირთვი უმეტესად სწორედ ანტონიმითაა გამოხატული. ანტითეზა კი, როგორც აზრობრივად, ასევე ინტონაციურადაც რიტმის მატარებელია. როგორც გამოვლინდა, ანტონიმის მხრივ ორივე საკვლეფ ენაში თითქმის სრული დამთხვევაა ამ საშუალების როგორც მნიშვნელობის, ისე ფუნქციის თვალსაზრისით.

სტატია განკუთვნილია ენათმეცნიერთა წრისათვის და ასევე იმ სპეციალსტათის, ვინც რიტმულ პროზას იკვლევენ.

პროზაში რიტმის წარმოქმნის ერთ-ერთ მნიშვნელოვანი საშუალება ლექსიკურ დონეზე **ანტონიმური წყვილები** გამოყენებაა, ვინაიდან ერთგვარ ერთეულთა გამეორება რიტმულობის მთავარი საფუძველია. ანტონიმების, ისევე როგორც სინონიმების უპირველესი ფუნქცია ის არის, რომ „ისინი მეტ გამომსახველობას, ექსპრესიულობას ანიჭებენ ენას“ [დლონტი, 1988:59].

ვინაიდან როგორც სინონიმთა, ისე ანტონიმთა თვალსაზრისით ქართულ და ინგლისურ ენებშიც სემანტიკურად და ფუნქციურად მსგავსი მდგომარეობაა, გადავწყვიტეთ ორივე ენაზე მოძიებული ნიმუშები პარალელურად წარმოვადგინოთ. „ანტონიმები ყველა ენაში გვხვდება და ერთნაირი ფუნქციით გამოიყენება...საპირისპირო სიტყვათა დაწყვილება საყოველთაოდ გავრცელებული ზოგადენობრივი პროცესია. მასში თვალნათლივ გამოსჩევივის სიტყვის განმაზოგადებელი ბუნება. მეტყველებაში ანტონიმი ანტითეზაა, უმდიდრესი საშუალება მხატვრული გამომსახველობისა“ [დლონტი, 1988:64].

რიტმული პროზის ექსპრესიის გამოხატვის თვალსაზრისით, **ანტონიმები** სინონიმებზე კიდევ უფრო მეტად საინტერესოა. მათ კიდევ უფრო მეტი გამომსახველობა ახასიათებთ. „ანტონიმების არჩევა რიტმის შესაქმნელად დაფუძნებულია თავად ამ საშუალების ბუნებაზე, რომელიც გამოსატავს ანტითეზას, როგორც სტრუქტურის, ისე აზრის მხრივ. ტექსტის რიტმულობის ხარისხი, რომელიც ანტონიმების გამოყენებით არის შექმნილი, დამოკიდებულია ანტონიმური

წყვილების რაოდენობაზე და მათი ეს დამოკიდებულება ურთიერთპროპორციულია. ამას გარდა, ანტონიმების გამოჩენას ტექსტში თან ახლავს ფონეტიკური რიტმის შემქმნელი საშუალებები, კერძოდ კი, ის განსაკუთრებული მელოდიკა, რომლის პერიოდული გამეორებაც სრულყოფილ რიტმულ სურათს ქმნის [ინტ. წყარო №1 <http://www.dslib.net/roman-jazyki/foneticheskij-leksiko-grammaticheskij-i-strukturno-kompozicionnyj-aspekty-analiza.html>]. ანტონიმური წყვილების უმეტესობა ზედსართავებზე მოდის, შემდეგ მოდიან ზმნები, არსებითი სახელები და ზმნიხედები [ინტ. წყარო №2 eprints.iliauni.edu.ge/.../English%20Lexicology%20].

საანალიზო მასალად შერჩეული გვაქვს მეოცე საუკუნის პირველი ნახევრის ქართული და ინგლისურენოვანი რიტმული პროზის ნიმუშები (ვ. ბარნოვი, კ. გამსახურდია, ნ. ლორთქიფანიძე, ლ. კოტეტიშვილი, გრ. რობაქიძე, ფ. ს. ფიცჯერალდი, ჯ. ჯოსი).

ა) ანტონიმური წყვილების განხილვა დავიწყოთ მეტად ექსპრესიული და დინამიკური მაგალითით, რომელშიც შესანიშნავად ჩანს ანტონიმის ანტითეზური ბუნება:

„**ახალი** ტფილისი ივსებოდა ქარხნებით, შუქით, **ახალი** ხალხით; **ერთის მხრივ ახალი** ცხოვრება, ახალგაზრდა ხალხით, **ახალი** ხერხებით, შრომით, ინდუსტრიით, ძალიან ბევრი ინდუსტრიით. **მეორეს მხრივ** კი **ძველი** ტფილისი, **ძველი** ხალხით, **ძველი** ხერხებით, ლოცვით, ბევრი ლოცვით და სინანულით“ (კოტეტიშვილი.2012:12); ნაწყვეტის ექსპრესიულობას ამყარებს არა მარტო მრავალჯერ განმეორებადი ანტონიმური წყვილი: „**ახალი/ძველი**“, არამედ ანტითეზისთვის ტიპური, დაპირისპირების, კონტრასტის გამომხატველი ფრაზები: „**ერთის მხრივ / მეორეს მხრივ**“. **ანგრევდა ძველს** და **აშენებდა ახალ** სახლებს (კოტეტიშვილი. 2012:14), ორმაგი ანტონიმური წყვილი ორმაგად ზრდის რიტმულობის ექსპრესიას. **ახალი** და **ძველი** თბილისი ისე დგანან ერთმანეთის პირისპირ, როგორც **ბუზი** და **ლომი** (კოტეტიშვილი. 2012:12); ინგლისურენოვანი ნიმუშები:

Even when the East excited me most, even when I was most keenly aware of its superiority to the bored, sprawling, swollen towns beyond the Ohio, with their interminable inquisitions which spared only the children and the very old—even then it had always for me a quality of distortion (Fitzgerald,1984:126); I was within and without, simultaneously enchanted and repelled by the inexhaustible variety of life (Fitzgerald,1984:36).

ბ) განსხვავებით ინგლისური ენისგან, ქართულში უფრო იშვიათად გვხვდება აბსოლუტური ანტონიმური წყვილები: ძველებურად **შედიოდა** და **გადიოდა** მოხუცებული მორწმუნე ხალხი ძველ ტაძარში (კოტეტიშვილი.2012:15); ჩვენს **დიდ** სიხარულსა და **პატარა** ბედნიერებას;... ყველაფერს, ყველაფერს თან წაიღებენ საათები...(გამსახურდია,1959:7);

მირიანის **მარჯვნივ** იჯდა თურანელი, **მარცხნივ** ხატაველი ოქროთი და სპეკალით აღაპლაპებულ ტანისამოსში (ბარნოვი,1943:331); „აი, შენც, გლახაკი ხარ, **სულითაც** და **ხორციითაც**“ (კოტეტიშვილი.2012:11); წელში **წვრილი**, ბეჭებში **სქელი**; (ლორთქიფანიძე,1992:123); ანალოგიური მაგალითები ინგლისურ ენაზე:

His soul swooned slowly as he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead (Joyce,1982:219);

I could still hear the music and the laughter, faint and incessant, from his garden and the cars going up and down his drive (Fitzgerald,1984:126); When he and I were one person, when the fulfilled future and the wistful past were mingled in a single gorgeous moment—when life was literally a dream (Fitzgerald,1965:62); Only wind in the street, which blew the wires and made the lights go off and on again as if the house had winked into the darkness (Fitzgerald,1984:64).

გ) ანტონიმები წყვილებად გვხვდება, განსხვავებით სინონიმებისგან, რომლებიც შეიძლება სამიც და მეტიც შეგვხვდეს ერთად. „ანტონიმები ქმნიან ჩაკეტილ მიკროსისტემებს, რომლებსაც ანტონიმური წყვილების სახე აქვთ [გამყრელიძე, კიკნაძე, შადური, შენგელაია, 2008:369]:

საშინელი **სისასტიკე** და უმძაფრესი **სიტკობ** (რობაქიძე,1989:16); ტფილისი გოგირდის აბანოთი **იწყება** და გოგირდის აბანოთი **თავდება** (რობაქიძე,1989:208); თვალებით თითქოს გეუბნება: **მე ვიცი** და **შენ არ იცი**-საიდუმლო (რობაქიძე, 1989:11);

ინგლისურენოვანი ნიმუშები:

I was within and without, simultaneously enchanted and repelled by the inexhaustible variety of life (Fitzgerald,1984:36); ანტონიმების ორ-ორი წყვილი: within /without, enchanted /repelled;

In his blue gardens men and girls came and went like moths among the whisperings and the champagne and the stars (Fitzgerald,1984:38); კვლავ ორ-ორი წყვილი: men /girls , came /went.

დ) საერთო სიტყვით გაერთიანებული ანტონიმები უფრო მეტ ექსპრესიას გამოხატავენ და ამგვარად, კონტრასტიც უფრო მკვეთრია: **ჩვენს დიმილსა** და **ჩვენს ცრემლებს**; ყველაფერს, ყველაფერს თან წაიღებენ საათები (გამსახურდია,1959:7); რას ეტყვიან ეს **შეხვედრანი** და ეს **გაცილებანი** პატარა გულს რომელიც სუსხდასხმული ჩიტივით ფართქალბს ქალის აზიდულ მკერდში?! (რობაქიძე, 1989:48); **მაგრამ შხამი** კი, **მაგრამ მალამო** კი უცვლელად, შეუსუტებლად დარჩება (ლორთქიფანიძე,1992:110).

ინგლისურენოვანი ნიმუშები:

His soul swooned slowly as he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead (Joyce,1982:219); The bored, sprawling, swollen towns beyond the Ohio, with their interminable inquisitions which spared only the children and the very old (Fitzgerald, 1984:126).

ე) რიტმულობის ექსპრესიას ზრდის მორფოლოგიურად ერთნაირად გაფორმებული ანტონიმური წყვილები. ამას გარდა, „ანტონიმურ ... კონსტრუქციებს ხშირად ახლავს სინტაქსური პარალელიზმი...ისინი ერთ გრამატიკულ ფუნქციასაც ასრულებენ, რადგან წინადადების ერთგვარი წევრები არიან" [ინტ. წყარო №16<http://www.dslib.net/roman-jazyki/foneticheskij-leksiko-grammaticheskij-i-strukturno-kompozicionnyj-aspekty-analiza.html>].

ან რაღას ეტყვის ამიერ პატარა გულს მზის **ამოსვლა** ან მისი **ჩასვლა**?! (რობაქიძე, 1989:48);

რას ეტყვიან ეს **შეხვედრანი** და ეს **გაცილებანი** პატარა გულს რომელიც სუსხდასხმული ჩიტივით ფართქალბს ქალის აზიდულ მკერდში?! (რობაქიძე, 1989:48); ფარულათ გედევანი ცთილობდა აღედგინა სამეფო, გაედევნა მტერი, ტახტზე აეყვანა მის **გრძნობათა** და **აზრთა** დედოფალი (ლორთქიფანიძე,1958:96); ფერად-ფერადი ბუმბები **უნდებოდა** და **ჟქრებოდა** თვალეში (კოტეტიშვილი. 2012:11); ჯერ ისიც **შენელებული**. შემდეგ **გაქანებული**. შემდეგ **ქედ-გა-ზნეკილი**. ბოლოს **ქედ-ა-მართული** (რობაქიძე, 1989:37).

ამგვარი ინგლისური ნიმუშები მცირეა: I was within and without, simultaneously enchanted and repelled by the inexhaustible variety of life (Fitzgerald,1984:36); Like the descent of their last end, upon all the living and the dead (Joyce,1982:219).

ვ) ანტონიმური წყვილი რაც უფრო სხვადასხვა შეფერილობისაა სტილისტურად, ემოციური მუხტიც და ექსპრესიაც უფრო მეტია. განსაკუთრებით თუ ანტონიმური წყვილები ფრაზებით არის გადმოცემული. ჩვენ მიერ მოძიებულ ქართულენოვან მაგალითებში ასე მხატვრულად გაფორმებული ანტონიმური წყვილი არ შეგვხვდა, რაც იმას არ ნიშნავს, რომ მსგავსი რამ არ არსებობს. აღსანიშნავია შემდეგი ინგლისურენოვანი მაგალითი, რომელიც მთლიანად ანტითეზას წარმოადგენს:

Better pass **boldly** into that other world, **in the full glory of some passion**, than **fade and wither** dismally with age (Joyce,1982:219). უმჯობესია, **ვაჟაკურად** დასტოვო საწუთრო და **ვნებით გულაგზნებული** წახვიდე იმ ქვეყნად, ვიდრე **წლიდან წლამდე დაჭკნე**, საწყალობლად **დაჩაჩანაკდე** (ჯოისი, 1984: 205). ამ წინადადებაში ორი-ორი სინონიმური წყვილია, მაგრამ ერთმანეთთან

მიმართებაში ანტონიმებს ანუ მთლიანობაში ანტითეზას წარმოადგენენ: **ვაჟაკურად = ვნებით გულაგზნებული / დაჭკნე=დაჩაჩანაკდე.**

ანტონიმების შემთხვევაში გვხვდება ე.წ. კონტექსტუალური ანტონიმები:

საშინელი **სისასტიკე** და უმძაფრესი **სიტკბო** (რობაქიძე, 1989:16); **სიამაყე** და **დარცხვენა**-ერთად (რობაქიძე, 1989:214); დუდუკებმა ამ დროს **ბრაზიანი** და **გამამხნეველებელი** საჭიდაო დაპკრეს (კოტეტიშვილი, 2012:16);

მაგალითები ინგლისურენოვანი წყაროებიდან:

I see it as a night scene by El Greco: a hundred houses, at once conventional and grotesque, crouching under a sullen, overhanging sky and a lustreless moon (Fitzgerald, 1984:126); The bored, sprawling, swollen towns beyond the Ohio, with their interminable inquisitions which spared only the children and the very old (Fitzgerald, 1984:126).

ზ) ანტონიმურ წყვილში, კონტრასტიდან გამომდინარე, ინტონაციის ხაზი უფრო მკვეთრია, მელოდიურია, ვიდრე სინონიმებთან, რადგან ამ უკანასკნელის შემთხვევაში ერთ სემანტიკურ სიბრტყეზე მიდის თხრობა, „ანტონიმური კონსტრუქციებისთვის დამახასიათებელია გარკვეული მელოდიკა, რომლის გამეორებაც ფონეტიკურ დონეზე ტექსტის რიტმის აღქმას აძლიერებს“ [ინტ. წყარო №16 <http://www.dslib.net/roman-jazyki/foneticheskij-leksiko-grammaticheskij-i-strukturno-kompozicionnyj-aspekty-analiza.html>]]. მაგ.: აწრიალებული თვალები ხან **ემღვრეოდნენ**, ხან **უბრწყინავდნენ** (კოტეტიშვილი, 2012:8); მეტად საყურადღებო მაგალითია. რიტმულობის განცდას ხელს უწყობს სემანტიკა (თვალები ემღვრეოდა, მერე უბრწყინდებოდა, მერე ისევ ემღვრეოდა და ა. შ.) და ფორმითაც (მაცალკეებელი კავშირები „ხან-ხან“); ფერად-ფერადი ბუშტები **უნდებოდა** და **უქრებოდა** თვალებში (კოტეტიშვილი, 2012:11); ქსელებში გახლართული წარმოუდგენელ **ტანჯვასა** ვგრძნობ და **უტკბეს** ნეტარებას (ლორთქიფანიძე, 1992:109);

ინგლისურენოვანი ნიმუშები:

I could still hear the music and the laughter, faint and incessant, from his garden and the cars going up and down his drive (Fitzgerald, 1984:129); Only wind in the street, which blew the wires and made the lights go off and on again as if the house had winked into the darkness (Fitzgerald, 1984:64).

თ) ქართულენოვან მაგალითებში, ანტონიმების შემთხვევაში გვხვდება კომპოზიტები:

დღესასწაული თან **აღებ-მიცემის** ადგილი იყო (ბარნოვი, 1943:344); გედევანმა დაიხოქა, აიღო **ცოცხალ-მკედრათ** მუხლებზე დაყრილი ხელი დედოფლისა (ლორთქიფანიძე, 1958:98); **მიყრილ-მოყრილი** პაპიროსის ნამწვები და ფერფლი (ლორთქიფანიძე, 1992:118); მაშ რისთვის არის **მოწყენილ-გაჩუმებული** ყოფილი ენა-ტკბილ მოუბარი (ლორთქიფანიძე, 1958:95).

ჩვენი აზრით, ამგვარ ქართულ მაგალითებს შეიძლება შევუფარდოთ შემდეგი:

I was within and without, simultaneously enchanted and repelled by the inexhaustible variety of life (Fitzgerald, 1984:36); In his blue gardens men and girls came and went like moths among the whisperings and the champagne and the stars (Fitzgerald, 1984:36); Only wind in the street, which blew the wires and made the lights go off and on again as if the house had winked into the darkness (Fitzgerald, 1984:64); I could still hear the music and the laughter, faint and incessant, from his garden and the cars going up and down his drive (Fitzgerald, 1984:129).

ამდენად, ანტონიმური წყვილები ორივე საკვლევ ენაში მეტად ხელსაყრელი ლექსიკო-სემანტიკური საშუალებაა რიტმულობის ექსპრესიის გამოსახატავად. მათ შორის თითქმის სრული დამთხვევაა ამ საშუალებათა როგორც მნიშვნელობის, ისე ფუნქციის მხრივ. ერთგვარი წვერების საშუალებით ექსპრესიის გამოსახატვის შესახებ საუბრისას, ჩვენი აზრით, ანტონიმურ წყვილში, კიდევ უფრო მეტად ვიდრე სინონიმის შემთხვევაში, კონცენტრირებულია წინადადების ემოციური მუხტის უდიდესი ნაწილი.

ლიტერატურა:

1. ბარნოვი, ვ. (1943). არმაზის მსხვერვა. თბილისი: სახელმწიფო გამომცემლობა.
2. გამსახურდია, კ. (1959). რჩეული თხზულებანი, ტომი II. თბილისი: გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“.
3. კოტეტიშვილი, ლ. (2012): გონივანი. ჟურნალი „ლიტერატურული პალიტრა“, თბილისი: გამომც. გაზეთ „კვირის პალიტრის“ ლიტერატურული დამატება, № 12. 7-16.
4. ლორთქიფანიძე, ნ. (1958). მოთხრობები, ლექსები, ზღაპრები. თბილისი: საბლიტგამი.
5. ლორთქიფანიძე, ნ. (1992). ქართული მინიატურული პროზა. თბილისი: გამომცემლობა „ლომისი“.
6. რობაქიძე, გ. (1989). გველის პერანგი. თბილისი: გამომცემლობა „მერანი“.
7. Fitzgerald F.S. (1) (1984). The Great Gatsby. Moscow „VYSAJA \KOLA“.
8. Fitzgerald F.S. (2) (1965). The Crack-up. Penguin Books.
9. Joyce J. (1982). Dubliners. Moscow Progress Publishers.

ინტერნეტ წყაროები:

1. <http://www.dslib.net/roman-jazyki/foneticheskij-leksiko-grammaticeskij-i-strukturno-kompozicionnyj-aspekty-analiza.html>. მოპოვებულია 26.10.2015.

Nino Tevdoradze, English Lexicology, eprints.iliauni.edu.ge/.../English%20Lexicology%20. მოპოვებულია 22.09. 2015.

Нино Дзамукашвили

**Антонимия для передачи экспрессивности ритмики прозы
(на примере грузинской и английской ритмической прозы)**

Для отображения в прозе ритмичности, среди лексических средств, антонимы выделяются большим потенциалом, так как, именно антонимами передаётся эмоциональное ядро предложения. А антитеза, стилистическая фигура, носившая ритм как в смысловом так и интонационном виде. Изыскания показали, что в обоих исследуемых языках, антонимия полностью изоморфизмна/идентична, как функционально, так и с семантической точки зрения.

Статья предназначена для лингвистов и исследователей ритмической прозы.

Nino Dzamukashvili

**Of Conveying Expressiveness of Prose Rhythm by Antonyms
(Based on Georgian and English Rhythmic Prose Material)**

Abstract

Among lexical means, antonyms possess distinctly big potential for conveying expressiveness of prose rhythm since the emotional nucleus of the sentence is often located within the antonymous pair. And as for the antithesis, it conveys rhythmicality both in terms of semantics and intonation. It has been confirmed that antonyms as device coincide in meaning and function in both Georgian and English languages.

The article will be interesting for linguists and researchers of rhythmic prose.

რეცენზენტი: პროფესორი ნ. ზვიადაძე

ლიტერატურათმცოდნეობა Литературоведение Literature

სოსო გიქომვილი

ახალციხე, საქართველო

გიორგი შატბერაშვილის „მკვდრის მზის“ პრობლემატიკა

გიორგი შატბერაშვილის ლიტერატურულ მემკვიდრეობაში განსაკუთრებული ადგილი უკავიათ იმ მოთხრობებს, რომლებიც ზოგადად ადამიანურ პრობლემებს ასახავენ და ფილოსოფიურ სიბრტყეზე აშუქებენ ადამიანის სულიერ სამყაროს. მწერალი ამ პრობლემას არ წარმოადგენს რაიმე დოქტრინული თვალსაზრისით. იგი ყველა მოთხრობაში რჩება ჭეშმარიტ მხატვრად, ადამიანის მესაიდუმლედ, სიტყვის ოსტატად. ერთი ნაწილი ამ თემაზე შექმნილი მოთხრობებისა ეხება სიკვდილ-სიცოცხლის დაპირისპირებების მარადიულ პრობლემას, რომელიც თავისთავად ყველა ერისა და ეპოქის მწერლობას აწუხებდა. სხვანაირად ეს შეუძლებელი იყო, ვინაიდან მწერლობა ვალდებულია ეპასუხა იმ კითხვებისათვის, რომელიც ხალხის ინტერესების სფეროში შედიოდა.

გ. შატბერაშვილის შემოქმედებაში ამ თვალსაზრისით საინტერესოა ფილოსოფიური ხასიათის მოთხრობა „მკვდრის მზე“ (დაიწერა 1959 წ.). ირკვევა, რომ თხზულებას თავის დროზე სათანადოდ ვერ გამოეხმაურა ქართული სალიტერატურო კრიტიკა და ვერ შეაფასა მისი მხატვრული ღირებულება, ვერც იდეური არსი. აღნიშნულის თაობაზე პროფ. ზურაბ ჭუმბურიძე წერს: „ქართულ კრიტიკას უმნიშვნელო როლი ეკუთვნის ამ შესანიშნავი მოთხრობის პოპულარიზაციის საქმეში. მან უფრო ადრე მოიპოვა სიყვარული და აღიარება, ვიდრე კრიტიკა მიუჩენდა ღირსეულ ადგილს. უფრო მეტიც, თავდაპირველად კრიტიკა ამ მოთხრობას საკმაოდ სუსხიანად შეხვდა“ [ჭუმბურიძე, 1975 : 26].

„მკვდრის მზე“ მრავალწახნაგოვანი თხზულებაა, მისი გააზრება რამდენიმე კუთხით შეიძლება. სწორედ ეს გახდა იმის მიზეზი, რომ მოთხრობის შესახებ მართალია, მოგვიანებით, მაგრამ მაინც გამოითქვა რამდენიმე საყურადღებო მოსაზრება. მაგალითად, მწერალი გიორგი ხუხაშვილი შენიშნავს: „ახალს, ორიგინალურს, ნიჭიერად დაწერილ ნაწარმოებს ლიტერატურულ ცხოვრებაში თავისებური მღელვარება, გაცოცხლება შეაქვს. იგი ახალ, მძლავრ ფაქტორად იქცევა არამარტო გამარჯვებული ავტორის შემოქმედებითი განწყობილებისათვის, არამედ სხვებისთვისაც, ვინც ეძებს ახალ სიღრმეებს სიტყვიერი ხელოვნების სფეროში. ბოლო ხანებში ერთ-ერთ ნაწარმოებად გამოჩნდა ჩვენში გიორგი შატბერაშვილის „მკვდრის მზე“ [ხუხაშვილი, 1962 : 105]. თხზულების შესახებ გაზეთმა „ლიტერატურულმა საქართველომ“ მხოლოდ მწერლის გარდაცვალების დღეებში (1965 წ. აპრილი) გამოთქვა თავისი მოსაზრება „მკვდრის მზე“ მწერლის ერთ-ერთი საუკეთესო ნაწარმოებია. ამ ვრცელმა მოთხრობამ ლიტერატურული

საზოგადოებისა და მკითხველის დიდი გამოსხმურება და ინტერესი გამოიწვია. ამ მოთხრობაში უკვე ცნობილი პროზაიკოსი ახალი და თავისებური სახით მოგვევლინა, მოგვჩვენა თხრობის ძალდაუტანებელი ბუნებრივი მდინარებით, ენის სიღალით და სიმდიდრით, დიდი იდეური შთაგონებით" [„ლიტერატურული საქართველო“, 1965].

„მკვდრის მზისთვის“ უცხოა სიუჟეტის სწორხაზოვანი განვითარება, იგი არათანაბრად მიმდინარეობს და ახალი ამბებით პარალელური ნაკადებით მდიდრდება. გ. შატბერაშვილი არ მისდევს ფაბულის გადაბმულად თხრობის გავრცელებულ ხერხს. მოთხრობის თითოეული ნაწილი „დილა“, „შუადღე“ და „სადამო“ დასრულებული სახისაა, თუმცა მათ შორის გაბმულია მოქმედების ერთიანი და მთავარი ხაზი.

მწერალს განსაკუთრებით უყვარს თავისი გმირები, ქვის მთლელი ოსტატი - ხიზამბარელი, რომლის სახელი თხზულებაში არ ჩანს და ჯერ სრულიად ახალგაზრდა, მაგრამ ცხოვრებისაგან უკვე დაბრძენებული - თენგო კობაიძე. იგი მოხიბლულია მათი გმირული სულისკვეთებით, სულიერი სიმტკიცით. მიუხედავად იმისა, რომ „მკვდრის მზის“ გმირები (ხიზამბარელი და თენგო) უჩვეულო ძალ-ღონეს ფლობენ, სხვებისაგან მაინც თავმდაბლობით, უბრალოებით გამოირჩევიან, რაც მათ მთავარ ღირსებად უნდა მივიჩნიოთ. მათ ყოველ ქცევაში სიტყვა-პასუხში ნათლად ჩანს ალალი, მტკიცე ნებისყოფის მქონე ადამიანების ფილოსოფია. ამ ორი გმირის გარდა, თხზულებაში გ. შატბერაშვილი შთამბეჭდავად ხატავს დანარჩენ მხატვრულ პერსონაჟთა სახეებს (გიორგი კობაიძე, ხახატო, შავდათუა და ა.შ.), მათ თავგადასავალსა და შინაგან დამოკიდებულებას სიკვდილ-სიცოცხლის პრობლემასთან, რომელიც მწერლის აზრით, ასეთია: „წუთისოფელი სიცოცხლისა და სიკვდილის ჭიდილია... სადაც სიკვდილი არ შეაბრტებს, იქ ხომ არც სიცოცხლეა... სიკვდილი მხოლოდ ამოწვევით ოჯახში არ შედის, ამოწვევითი ოჯახი სიცოცხლესაც მოსძულდება და სიკვდილსაც“ [შატბერაშვილი 1972 : 30]. „მკვდრის მზის“ ძირითადი პრობლემატიკა სიკვდილ-სიცოცხლის დაპირისპირებაა, მწერლის სიტყვებით, რომ ვთქვათ, გასაველელი გზაა აკენიდან სასაფლაომდე. საგულისხმოაა რომ ამ გზას მოთხრობის გმირები, ხიზამბარელი და თენგო კობაიძე დაუმარცხებლად მიუყვებიან, მიუყვებიან რათა ღირსეულად შეხვდნენ თავიანთი სიცოცხლის ავბედით დასასრულს. ისინი შეუპოვრად ერკინებოდნენ იმ საჯილდაო ქვას, რომელიც მათთვის საბედისწერო აღმოჩნდა. „მკვდრის მზეში“ ფსიქოლოგიური სიზუსტით არის აღწერილი გიორგი კობაიძის (თენგოს მამის), შავდათუას, ხახატოს ხასიათები. ასევე დეტალურადაა წარმოსახული გიორგის ჩხუბი დედასთან, დამეგობრება შავდათუასთან და დედის ჯიბრით შეუხედავი, ყრუ ხახატოს ცოლად შერთვა. ამ შემთხვევაში მოთხრობა გადატვირთულია სხვა მოვლენებით, რის გამო მთავარი თემა დიდი ინტერვალით წყდება მომდევნო ამბებს. მიუხედავად ამისა გ. შატბერაშვილმა „მკვდრის მზეში“ სიუჟეტის ოსტატურად განვითარების გზით გვიჩვენა წუთისოფელთან ჭიდილის არა მარტო გარეგანი, არამედ შინაგანი სულიერი წინააღმდეგობანი, რომლებიც თავმოყრილი იყო ერთ ადამიანში – გიორგი კობაიძის ფსიქიკაში. მხატვრული სახის შექმნით მწერალმა მიგვანიშნა ადამიანებში მიმდინარე რთულ, სულიერ ბრძოლაზე, კეთილისა და ბოროტი საწყისების დაპირისპირებაზე. გ. შატბერაშვილის აზრით, სულიერი კრიზისის გადატანა ისევე ახასიათებს წუთისოფლის გზას და ისევე აუცილებელია იგი ადამიანების ცხოვრებაში, როგორც სიძნელეებთან ფიზიკური კეთილი.

საინტერესოა, ნაწარმოების კომპოზიციური მთლიანობა. იგი სამი მთავარი ნაწილისგან შედგება: „დილა“, „შუადღე“, „სადამო“. თხზულების შემადგენელ ნაწილებს ჩვენი აზრით, სიმბოლური დატვირთვა უნდა ჰქონდეს. კერძოდ, მათში ადამიანის მთელი სიცოცხლეა ჩატეული: „დილა“ - დაბადებაა, „შუადღე“ – ცხოვრება, ხოლო „სადამო“ – სიკვდილი. როგორც აღვნიშნეთ, გ. შატბერაშვილი „მკვდრის მზეში“ არ მისდევს ამბის გადაბმულად თხრობის გავრცელებულ ტრადიციას და ფრაგმენტულად ალაგებს თხზულების პერსონაჟთა ცხოვრების დრამატულ ეპიზოდებს. სიკვდილ-სიცოცხლის წარმოჩინების მიზნით გ. შატბერაშვილმა დახატა იმ ადამიანთა ცხოვრება, რომელთაც წილად ერგოთ უსიხარულო სიცოცხლე და რომლებმაც საკუთარი ხასიათის წყალობით სიკვდილამდე როგორღაც მიიტანეს ტკივილიანი

სულები. გიორგი კობაიძემ მარტოსულად ქცეულმა კაცმა გაორებული გულითა და ჯიუტი შეუპოვრობით განვლო სიცოცხლე, ხიზამბარელმა გამარჯვების სიხარულთან ერთად სიკვდილის მსახვრალი ხელიც შეიგრძნო, ჯერ უიღბლო ქალიშვილობა ხვდა წილად ხახატოს და შემდეგ უბედური დედობა, საფალავნო ლოდმა გათელა მოთხრობის მთავარი გმირი – თენგო კობაიძე. ასეთი დრამატული ბედის მქონე ადამიანების ცხოვრება უდევს საფუძვლად „მკვდრის მზის“ ძირითად შინაარსს, რომელსაც უფრო სვედიანი ფერები ასაზრდოებს, ვიდრე ნათელი სურათები. ვფიქრობთ, ნაწარმოების ასეთ დრამატიზმს განაპირობებს მისი სიუჟეტური აღნაგობა, კერძოდ, მომხდარი, დამთავრებული ამბიდან უკან დაბრუნება და სასაფლაოდან წუთისოფლის დანახვა. დრამატიზმი ასევე განპირობებული უნდა იყოს ცალკერძ შინაარსით და ცალკერძ, გ. შატბერაშვილის დამოკიდებულებით ცხოვრებისეულ სინამდვილესთან, სიცოცხლისა და სიკვდილის ურთიერთობის გააზრებასთან. საგულისხმოა, რომ ნაწარმოებში სიცოცხლე სიკვდილიდანაა დანახული და არა პირიქით. ამ მოტივს კიდევ უფრო აძლიერებს საჯილდაო ლოდზე ამოკვეთილი სიტყვები „სიკვდილითა სიკვდილისა...“, რომელიც საინტერესო ფილოსოფიაა სიკვდილის ძლევაზე, სიცოცხლის საფასურად მოპოვებულ სახელსა და დიდებაზე. გ. შატბერაშვილმა „მკვდრის მზეში“ სიკვდილ-სიცოცხლის პრობლემის გვერდით წინა პლანზე წამოსწია ადამიანად ყოფიერების არსი, რომელიც ქართული ლიტერატურითვის ყოველთვის აქტუალური იყო. მწერალმა თხზულებაში შესანიშნავად გადაჭრა ადამიანისა და ადამიანურობის არსი. მისი აზრით, ადამიანები უნდა იღწვოდნენ არა ხანგრძლივი სიცოცხლისათვის, არამედ მარადიული სიცოცხლის დამკვიდრებისთვის. „მკვდრის მზის“ პერსონაჟები პირად ინტერესებს ივიწყებენ და საზოგადოებრივ ინტერესებს ემსახურებიან, ცდილობენ დარჩნენ სახელოვან წინამორბედებად მომავალი თაობებისთვის.

საინტერესოა ნაწარმოების სათაურის გააზრება. თვითონ სახელწოდება „მკვდრის მზე“ უნდა მომდინარეობდეს ქართული მითოსული წარმოდგენებიდან, კერძოდ სვანური და ფშავ-ხევსურული თქმულებებიდან, რომელთა თანახმად, მკვდრის მზემ უნდა გაანადგუროს ქვესკნელი ანუ მკვდართა ქვეყანა. მაგრამ მკვდართა მზე არაა განკუთვნილი ყველასთვის, იგი მხოლოდ სახელოვნად დაღუპულებს ანუ „მართალ სულებს“ უნათებს. კვდრის მზის სახელწოდების შესახებ კრიტიკოსი თეოდორე შავიშვილი წერს: „ჩამავალ მზეზე იტყვიან, ძალაგამოღებული სხივებით რომ აშუქებს მთებს და მიდამოს“ [შავიშვილი 1975 : 64]. ქართულ მწერლობაში ტერმინი – მკვდრის მზე ვიდრე მას გიორგი შატბერაშვილი გამოიყენებდა, რამდენჯერმე გვხვდება მაგალითად, ალექსანდრე ქუთათელის რომანში „პირისპირ“ ერთ-ერთ თავს მკვდრის მზე ეწოდება. „მკვდრის მზე“ აქვს ასევე ახსნილი ჭკულა ლომთათიძეს მოთხრობაში, „თეთრი ღამე“, სადაც ვკითხულობთ: „მკვდრის მზე მკვდრის მზეა. იცით თქვენ რას ჰქვია მკვდრის მზე? როცა მზე დინჯად და ღაღად ჩაეშვება ხოლმე შავ ზღვაში...“ [ლომთათიძე 1956 : 375]. თუ გავითვალისწინებთ მითოლოგიურ წარმოდგენებს მის საპირისპიროდ გ. შატბერაშვილმა მკვდრის მზეს არა „სულების ქვეყანაში“, არამედ ამ ქვეყნიურ ცხოვრებაში გამოანათებინა თავისი მხატვრული პერსონაჟის, მომაკვდავი გიორგი კობაიძისთვის. მწერლის აზრით მკვდრის მზემ არა მარტო იმ ქვეყნად, არამედ ამ ქვეყნადაც უნდა გამოანათოს, ოღონდ არა ყველასთვის. მართალია, გ. შატბერაშვილმა ამ შემთხვევაში ქართულ მითოსულ წარმოდგენებს გვერდი აუარა, მაგრამ იგი ხალხური სიბრძნის ჩინებული მცოდნეა და დამფასებელი. მან ხალხური მოტივები მშვენივრად გამოყენა როგორც პოეზიაში, ასევე პროზაში, ამის დასტურია მრავალი ლექსი და თვით „მკვდრის მზე“. შემთხვევითი როდია, რომ თხზულების ძირითადი ამბავი მწერალს სოფ. შუბათელმა (კასპის მუნიციპალიტეტი) ერთმა ბერიკაცმა უამბო და იქვე განუმარტა მკვდრის მზის სემანტიკური მნიშვნელობა.

ლიტერატურა:

1. ღომთათიძე, 1956 : ღომთათიძე ჭ. , მოთხრობები, თბ; 1956;
2. „ლიტერატურული საქართველო“, 1965 : გაზ. „ლიტერატურული საქართველო“, თბილისი 1965 №17;
3. შავიშვილი, 1975 : შავიშვილი თ. , ფიგურალური სიტყვათქმების კრებული; თბ; 1975;
4. შატბერაშვილი, 1972 : შატბერაშვილი გ. , თხზულებანი; ტ.I ; თბ; 1972;
5. ჭუმბურიძე, 1975 : ჭუმბურიძე ზ. , ლიტერატურული წერილები; თბ; 1975;
6. ხუხაშვილი, 1962 : ხუხაშვილი გ. , მწერალი და დრო; თბ; 1962;

Сосо Гикошвили**„Солнце покойника“ Георгия Шатберашвили**

Резюме

В Труде Георгия Шатберашвили „ „Солнце покойника“ рассматривается обиа из длинных повестей философического характера. Г лавная идея повестиб вечная проълема сопоставления жизни и смерти, основная мысль быть человеком. В труде найдены и использованы те литературне источники, которые как!то заполняют непола „Солнце покойника“, потому что ето произведение в свое время осталось без внимания критики. Тут же объясняется содержание самого названия „Солнце покойника“, которое происходит из мифических представлений.

Soso Gikoshvili**“The sun of a Dead Man” by George Shatberashvili**

Abstract

A twentieth century Georgian writer George Shatberashvili distinguishes his creation with a very interesting, spacios philosophical type of a story „The sun of a dead man”. The denouement in the writing doesn't develop in one direction; it goes on rather incidentally being enriched by the new streams of news. G.Shatberashvili doesn't follow the standard way of developing narration in the plot. Each part of the story „Morning”, „Afternoon” and „Evening” is completely integrated by one continues chain of activities. The author is enormously in love with his heroes Khizamzareli and Tengo Kobaidze. Notwithstanding possessing extraordinary power they deeply differentiate from other characters by being modest which is their main dignity. The psychology of a avery patient and reserved man is observed in their behavior. Besides mentioned heroes G.Shatberashvili creates rather aimpresively the images of other characters (George Kobaidze, Khakhato, Shavdatua and others), their adventures and inner attitude towards the problem of life and death which is at the same time the motto (the main idea) of a story. To expose the attitude between life and death the author described the life of those people who destined to have dramatic lives. This dramatizing in the story is caused by its contents and the authors relations to the reality of life and to the philosophical realization of the controversial issues of life and death. Aside this problem G.Shatberashvili pushes forward the problem of an existence of a human being characteristic and rather active for Georgian prose. In this opinion people should not fight for their longevity but for making their names eternal. The title of the story „The sun of a dead man” takes its roots from mythology according to which the sun which belongs only to „genuine souls” should lighten „the country of dead people”, G.Shatberashvili deviated from mythology by letting the sun lighten the souls of simple mortals. It is rather interesting and remarkable that the plot was retold and defined to G.Shatberashvili by the oldest citizen of the village Shuamta.

ლიტერატურათმცოდნეობა Литературоведение Literature

ნანული ჯაჯაურიძე

ქუთაისი, საქართველო

ფრანც შუბერტის „ცაცხვის“ ფუნქციისათვის თომას მანის
„ჯადოსნური მთაში“

„ჯადოსნური მთის“ ძირითადი თემა არის პრობლემა სიცოცხლისა და სიკვდილის, ავადმყოფობისა და სიჯანსაღის, ადამიანის დანიშნულებისა საერთოდ. სწორედ ამ რთული პრობლემის გადაჭრაში, რომელიც პანს კასტორპის წინაშე დგას, მნიშვნელოვანი როლი მიეკუთვნება თომას მანის გმირის მიერ მუსიკის, კონკრეტულად კი ფრანც შუბერტის ცაცხვის აღქმას, რომლის ზეგავლენით იგი იწყებს აზროვნებასა და ანალიზს. ნიცშეს ფილოსოფიის მეხეებით თომას მანი თავის გმირთან ერთად ძღვეს შოპენჰაუერულ-პესიმისტურ „იკვდილის სიმპათიას“ და გერმანული რომანტიზმის „სიკვდილის მისტიკას“.

თომას მანის „ჯადოსნური მთა“ 1912-1924 წლებში იწერებოდა. ამ რომანის შესახებ არსებულ სამეცნიერო ლიტერატურაში ხაზგასმულია რომანზე რომანტიკული მუსიკის, შოპენჰაუერისა და ნიცშეს ფილოსოფიის ზეგავლენის შესახებ (Lorenz, 1988:53, Kurzke, 1985:17, Mayer, 1992:57, Fähnrich, 1986:9, Gregor-Dellin, 1984-38).

„ჯადოსნურ მთაში“ ავტორი მუსიკას იყენებს როგორც სიმბოლური აზრით, ასევე სრულიად კონკრეტული ფორმით. კომენტარებში თავისი რომანის შესახებ თომას მანი მიუთითებდა, რომ იგი აგებული იყო სიმფონიზმის პრინციპზე, რადგან აქ იდეები მუსიკალური მოტივების როლს ასრულებდნენ. ცხადია, სიმფონიზმის პრინციპების გამოყენება ბევრად რთული ამოცანაა რომანის აგების თვალსაზრისით, ვიდრე კონკრეტული მუსიკის გამოყენება მხატვრული მიზნებისათვის.

წინამდებარე სტატიის მიზანია, მხოლოდ კონკრეტული მუსიკის ფუნქციის გაანალიზება რომანში, რომელიც სანატორიუმ „ბერგჰოფში“ ჩნდება გრამოფონთან ერთად დამსვენებლებისათვის კლასიკური მუსიკის მოსასმენად. სწორედ გრამოფონის მეშვეობით ისმენს პანს კასტორპი ფრანც შუბერტის „ცაცხვს“, რომელიც, როგორც ცნობილია, თ. მანის საყვარელი ნაწარმოები იყო (Sauerbrei, 1993:19).

„ცაცხვი“ ფრანც შუბერტის სიმღერების ციკლის („ზამთრის გზა“) ერთ-ერთი სიმღერაა, რომელიც დაიწერა ვილჰელმ მიულერის ლექსებზე. მიულერის ტექსტები კომპოზიტორმა 1823 წელს აღმოაჩინა ლაიფციგის აღმანახ „ურანიში“. ამ ციკლში ცენტრალური ფიგურაა

მოგზაურის სახე, რომელიც დაეხეტება დაუსახლებელ სივრცეში, ეცემა ძირს, თოვლში, მას კი წინ უძევს გზა, საიდანაც უკან არავინ არ დაბრუნებულა.

„ჯადოსნური მთის“ ძირითადი თემა არის პრობლემა სიცოცხლისა და სიკვდილის, ავადმყოფობისა და სიჯანსაღის, ადამიანის დანიშნულებისა საერთოდ. სწორედ ამ რთული პრობლემის გადაჭრაში, რომელიც ჰანს კასტორპის წინაშე დგას, მნიშვნელოვანი როლი მიეკუთვნება თომას მანის გმირის მიერ მუსიკის აღქმას, რომლის ზეგავლენით იგი იწყებს აზროვნებასა და ანალიზს.

შუბერტის „ცაცხვი“ რომანის პროტაგონისტისათვის მოელს სამყაროს გამოხატავს და მას არ შეუძლია არ უყვარდეს ეს სამყარო! მაგრამ ამ სამყაროს შოპენჰაუერული სახე აქვს. თომას მანი ტექსტში ზუსტად ავლენს კასტორპის მიერ სამყაროს შოპენჰაუერისებრ აღქმას, როდესაც აღნიშნავს, რომ სხვა შემთხვევაში მას ასე უგონოდ არ შეუყვარდებოდა ის ხატი, რომელიც მისი (სამყაროს) მსგავსი იყო. თ. მანისათვის შუბერტის „ცაცხვი“ საუკეთესო საშუალებაა ჰანს კასტორპის თვითანალიზისათვის. ამ სიმღერის გრძობათა სფეროს მომხიბვლელობა განაპირობებს თომას მანის გმირის სულიერ ზრდას, თვითშემეცნებას.

სწორედ შუბერტის „ცაცხვის“ მოსმენის შემდეგ განსაკუთრებით უღრმავდება ჰანს კასტორპი იმ პრობლემას, რომელსაც „სიკვდილის სიმპათია“ ჰქვია და რომელიც შოპენჰაუერის ფილოსოფიის პესიმიზტური განწყობილების ანარეკლია. „სიკვდილის სიმპათიაში“ ყველაფერი ერთად იყრის თავს: სუბიექტივიზმი, ეგოცენტრიზმი, ჰერმეტიულ, რეალურ ცხოვრებისაგან იზოლირებულ სამყაროში ესთეტიზებული არსებობა, სიკვდილისა და ავადმყოფობის კულტი.

თომას მანი ცდილობს ახსნას ჰანს კასტორპის განსაკუთრებული დამოკიდებულება შუბერტის მუსიკალური ქმნილებისადმი. მწერლის აზრით, ამის საფუძველია სულიერება. „სულიერი, ანუ მნიშვნელოვანი“, – ამბობს თ. მანი. „სულიერი“ შორდება თავის საზღვრებს და სიმბოლურად გამოხატავს რაღაც ფართოსა და ზოგადს, გრძობებისა და აზრების მოელს სამყაროს.

თომას მანისათვის ძალზედ მნიშვნელოვანია, რომ ეს ყველაფერი აჩვენოს ჰანს კასტორპის ცნობიერების მეშვეობით, რომ შემდეგ „სიკვდილის სიმპათიის“ დაძლევით კვლავ რეალურ ცხოვრებას დაუბრუნოს იგი და ათქმევინოს, რომ ადამიანმა სიკეთისა და სიყვარულისათვის თავის აზრებზე არ უნდა გააბატონოს სიკვდილი. სწორედ ესაა „სიკვდილის სიმპათიის“ საწინააღმდეგოდ გამოტანილი დასკვნა, ანუ ანტიშოპენჰაუერული მოთხოვნა, სადამდეც თ. მანმა თავისი გმირი მიიყვანა სიკვდილის, სნეულების, პესიმიზმის, სკეპსისის გრძობათა გამოვლისა და მათი დაძლევის შედეგად.

მაგრამ დაძლევა, ან საკუთარი თავის დაძლევა არ არის არც შოპენჰაუერის ფილოსოფიისა და არც გერმანული რომანტიზმის ესთეტიკის მახასიათებელი ნიშანი. აქ უკვე თომას მანისათვის მნიშვნელოვანი ხდება ფრიდრიჰ ნიცშეს პოზიცია შოპენჰაუერის სისტემის დაძლევისა. ნიცშეს დიდი გერმანელი მწერალი „Selbstüberwinder“-ს (საკუთარი თავის დაძლევეს) უწოდებდა.

ნაწარმოების ფინალში თომას მანი თავის გმირთან ერთად ძლევს შოპენჰაუერულ-პესიმიზტურ „სიკვდილის სიმპათიას“, რასაც იგი მუსიკის მეშვეობით აღწევს ნაწარმოებში: ანალიზის შედეგად კასტორპი მიიჩნევს, რომ საჭიროა „საკუთარი თავის დაძლევა“. ეს ყველაზე არსებითია თომას მანის გმირის სულიერი ევოლუციისათვის, რადგან საკუთარი თავის დაძლევა პროტაგონისტისა და ნაწარმოების ავტორისათვის ნიშნავს სიკვდილის სიყვარულის დაძლევას.

სწორედ ესაა ის პოზიტიური შემობრუნება ჰანს კასტორპის აზროვნებაში, რაც თ. მანის რომანის პრობლემის გადაჭრის აუცილებელი პირობაა: ჰანს კასტორპი (და ე.ი. ყველა ადამიანი) ცხოვრებას უნდა დაუბრუნდეს. თ. მანი ზურგს აქცევს შოპენჰაუერისა და გერმანული რომანტიზმის „სიკვდილის მისტიკას“ ესთეტიკას. „ჯადოსნურ მთაში“ აღარ უღერს ვაგნერის

მუსიკა, რადგან იგი თ. მანისათვის დეკადენტური ესთეტიკისა და მსოფლმხედველობის გამოხატულებაა, რომელიც უნდა დაიძლიოს.

ნაწარმოების ფინალში ჰერმეტიული გარემოდან გამოქცეული და ბრძოლის ველზე მყოფი ჰანს კასტორპი ხან ძირს გართხმული და ტალახში დაგდებული, ხოლო შემდეგ კოჭლობით მიმავალი კვლავ იმეორებს შუბერტის სიმღერის ფრაზებს: „ტოტები ახმაურდნენ, მიხმობენ შრიალით...“ („...Und seine Zweige rauschten, als riefen sie mir zu“).

ჰანს კასტორპის მომავალ ბედზე დაფიქრებული მწერალი პირველი მსოფლიო ომის, ანუ „სიკვდილის მსოფლიო ღხინის“ ჯოჯოხეთურ ფონზე ეჭვით აღსავსე კითხვას სვამს: „დაიბადება თუ არა ომის საშინელი ხანძრიდან სიყვარული?“

ლიტერატურა:

- Fähnrich, H. Thomas Manns episches Musizieren im Sinne Richard Wagners. Frankfurt a. Main: Verlag A. Herchen 1986.
- Gregor-Dellin, M. Wagner und kein Ende. Bayereuth: Edition Musika 1984.
- Hamburger, K. Thomas Mann und die deutsche Romantik. Berlin: Junker und Dünhaupt 1932.
- Heftrich, E. Zauberbergmusik. Über Thomas Mann. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Verlag Klostermann 1975.
- Jung, U. Die Musikphilosophie Thomas Manns. Regensburg 1969.
- Kohlschmidt, W. Musikalität, Reformation und Deutschtum. In: Zeitwende. Jg. 21. 1950.
- Kurzke, H. Thomas Mann. Epoche-Werk-Wirkung. München: Verlag Beck 1985.
- Lorenz, N. Die Musik Thomas Manns. Berlin: Selbstverlag 1988.
- Mayer, H. Abermals: Deutschland and Deutshen. In: Thomas Mann: Deutschland und die Deutschen. 1945. Reihe: EVA-Reden I. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 1992.
- Mathias, K. Die Musik bei Thomas Mann und Herman Hesse. Kiel: Verlag Suhrkamp 1956.
- Nündel, E. Die Musiktheorie Thomas Manns. Bonn: Bouvie Verlag 1972.
- Schlee, A. Wandlungen musikalischer Strukturen im Werke Thomas Manns. Frankfurt a. M. – Bern: Peter Lang Verlag 1981.
- Žmegač, V. Die Musik im Schaffen Thomas Manns. Zagreb: Verlag Vjesnik Pogan 1959.
- Wagner-Neitzsche-Thomas Mann. Hszg. von Heinz Goekel. Frankfurt a. M.: Verlag Klostermann 1993.

ნანული კაკაურიძე

К функции «Липы» Франца Шуберта в «Волшебной горе» Томаса Манна

Резюме

Главная тема в романе Томаса Манна «Волшебная гора» – проблема жизни и смерти, здоровья и болезни, предназначения человека вообще. В решении этого сложного вопроса, стоящего перед Гансом Касторпом, особая роль принадлежит восприятию героем Томаса Манна музыки, а именно произведения Франца Шуберта «Липа», под воздействием которого он начинает думать и анализировать. Посредством философии Ницше писатель вместе со своим героем преодолевает пессимистическую философию Шопенгауера и «мистику смерти» немецкого романтизма.

Nanuli Kakauridze**To the function of "Lime" by Franz Schubert in "The Magic Mountain" by Thomas Mann**

Abstract

The main theme in Thomas Mann's novel "The Magic Mountain" is the problem of life and death, health and disease, the destiny of man in general. In solving this complex issue facing Hans Kastorp, a special role belongs to the perception of music by Thomas Mann's music, namely the work of Franz Schubert "Lipa", under the influence of which he begins to think and analyze. Through Nietzsche's philosophy, the writer, together with his hero, overcomes Schopenhauer's pessimistic philosophy and the "mysticism of death" of German Romanticism.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მუჯირი

ლიტერატურათმცოდნეობა Литературоведение Literature

ნანა შავთვალიძე

თბილისი, საქართველო

„ზოგჯერ თქმა სჯობს არათქმასა...“ თუ თავშეკავება

ჩვენი ინტერესია, როგორია ქართველთა რეაქცია და ქმედებები უარყოფითი სიახლის გაგებისას, შენიშვნისა თუ საყვედურის მიღების დროს.

კულტურული რუკის შეფასებისას გასათვალისწინებელი და განმაპირობებელია პირდაპირი ან არაპირდაპირი კონტექსტი, რაც გულისხმობს, რომ სხვადასვა ერისა თუ კულტურის ამ მიდგომების მიხედვით გადანაწილებას. ამჯერად ჩვენი ინტერესი და მთავარი მიზანი გარკვევაა, თუ სად არის შესაძლებელი საქართველოს განთავსება ამ რუკაზე, თუნდაც პირველ დონეზე.

კვლევიდან დადასტურდა, რომ გამოკითხულ ახალგაზრდათა 80% ქართველს მაღალი კონტექსტის გამომხატველად მიიჩნევს, რადგან გახსნილია ადამიანებთან, ღიმილიანი და მუდამ მზადაა ახალი ურთიერთობებისთვის. ურჩევნია თავშეკავება, როდესაც რაიმე არ მოსწონს.

თავაზიანობის მრავალი ფორმა არსებობს. თითოეულ კულტურას შესაბამისი გამოსატვის განსაკუთრებული საშუალება აქვს. ეთიკის ნორმების დაცვა 21-ე საუკუნის ყველა კულტურისთვის აუცილებელი ნორმაა. ჩვენი ინტერესია, როგორია ადამიანთა, ქართველთა, რეაქცია და ქმედებები უარყოფითი სიახლის გაგებისას, შენიშვნისა თუ საყვედურის მიღების დროს. რას ამჯობინებენ, გაჩუმებას თუ თავის დაცვას?! ფაქტობრივად, თითოეული ინდივიდი დამოუკიდებლად მოქმედებს ხასიათიდან გამომდინარე, თუმცა ერის კულტურული მენტალობა ამ ყველაფრის განმაპირობებელია.

ყველა ადამიანი საკითხთან დაკავშირებით აზრს სხვადასხვანაირად გამოხატავს. კულტურათა სახეები განსაზღვრავს რამდენიმე ქმედებას, როდესაც ისინი: 1. თავს იკავებენ აზრის გამოთქმისგან; 2. დაუფარავად ამბობენ სათქმელს; 3. გადაკვრით მიანიშნებენ, ანუ „მულო გითხარი, რძალო გაიგონე“; 4. კონსტრუქციულ კრიტიკას მიმართავენ; 5. ემოციას მიენდობიან და ფიზიკურ ქმედებებზე გადადიან.

ეს სხვადასხვა ტიპის ადამიანური ქმედებაა, რომელიც გამოხატვის ამ საშუალებებით წარმოიხდება, ანუ ან მეტყველებით, ან ქმედებით. ეს ერის ცნობიერებითაა განპირობებული. ერის ცნობიერებას გეოგრაფიული მდებარეობა, ისტორია, რელიგია განსაზღვრავს. ერის ცნობიერება ერის კულტურით გამოიხატება. ქმედების გამოხატვის საშუალება ემოციაა და მეტყველებისა კი ენა. ძირითადად, ეს ენის ექსპრესიული თვისების აღმნიშვნელია, თითოეული კულტურა არსებული ეროვნული ცნობიერების მიხედვით მოქმედებს. ის რაც ზოგისთვის ნორმაა, სხვისთვის მიუღებელია. თანამედროვე ყოფა და თვით გლობალიზაცია ერთა თანაცხოვრებისკენაა მიმართული. თანაცხოვრება თუ არა, თანამშრომლობა უკვე მსოფლიო

მოსახლეობის ბევრი ადამიანისთვის ცხოვრების წესია. სწორედ ამიტომაც გახდა საჭირო კულტურული რუკის შექმნა. რუკის მიზანი ქვეყნის ცნობიერებაზე დაყრდნობით თითოეული ერის მენტალობის კულტურული ფორმების აღწერა და მისი განმსახლველი ქმედებების სააშკარაოზე გამოტანაა. ასე თუ ისე, ყველა ინდივიდს ისედაც აქვს თავისი დამოკიდებულება ყველა ქვეყანასთან.

საინტერესოა, როგორია უკუგება შენიშვნისა თუ საყვედურის მიღებისას? ძირითადად, ადამიანები: 1. ზოგნი გულწრფელად მადლიერნი არიან შენიშვნებისა და კრიტიკისა. 2. ღიზიანდებიან შენიშვნაზე, მაგრამ იღებენ მას; 3. ღიზიანდებიან შენიშვნაზე და არ იღებენ მას, მაგრამ არაფერს ამბობენ; 4. უკუაგდებენ შენიშვნას და სიტყვიერად ავლენენ გაღიზიანებას. 5. უკარყოფენ შენიშვნას და არათუ სიტყვით, არამედ ქმედებითაც ავლენენ.

მაგალითად, დანიელი ღიად და პირდაპირ იღებს კიდევ კრიტიკას და გულწრფელად ბედნიერია თვალის ახელის გამო. თანაც ამის გამო იმდენად მადლიერია, რომ უახლოეს ადამიანად მიიჩნევს კრიტიკოსს. ამერიკელები შეურაცხოფილნი გრძნობენ თავს, როცა შენიშვნას სხვისი თანდასწრებით ეუბნებიან. პრინციპში, შენიშვნის ან არასასიამოვნო მინიშნების განცხადების ორი ფორმა არსებობს: ფაქტობრივად, ორი ვარიანტია: პირველი, შენიშვნის პირდაპირ თქმა, დაუფარავად და, მეორე, შენიშვნის შეფუთული, მინიშნებით მიწოდება. აქაც განსხვავებული მიდგომა გვაქვს და განმსხვავებელი კვლავ ერის მენტალობა, კულტურული ხედვაა.

ამერიკელი სათქმელს ამბობს, მაგრამ არა პირდაპირ, შეფარვით, შეფუთულად. იწყებს ყოველთვის დადებითი კონტექსტით, აღნიშნავს და ხაზს უსვამს წარმატებას და შემდეგ ფრთხილად გადადის უარყოფით ინფორმაციაზე, რომელსაც შესანიშნავად ფუთავს. ამის გამგონე სხვა ერის წარმომადგენელი კი არც უსმენს ბოლომდე და ტკობას თავიდანვე განიცდის დაწყებული ფრაზების მოსმენისას. ამას ტოტალურად ეწინააღმდეგება აღმოსავლეთი, კერძოდ, ჩინეთი. ჩინელი არასდროს აკრიტიკებს ღიად, პირდაპირ. ფაქტობრივად, ის არ ამბობს სათქმელს.

გერმანელები პირდაპირი ხალხია და კრიტიკაც ასეთივე აქვთ. ისინი ბავშვობიდან მიხვეულები არიან პირდაპირ და მკაცრ შენიშვნებს. ისინი მკვახე ტერმინოლოგიასაც იყენებენ კრიტიკისას, რომ იდეა, სათქმელი ზუსტად და ობიექტურად მივიდეს ობიექტამდე. მიხვეულები არიან, რომ მოსმენისთანავე უკუაგდონ სასიამოვნოდ მოსასმენი ფრაზები და ყური უგდონ მწარე შენიშვნებს. ბრიტანელი უფრო თავშეკავებული და რაციონალურია. საყვედურს ნაზად, შეფარვით, რბილად ეუბნება. შესაძლოა, ეს საყვედურად არც აღიქვამს იმ კულტურის წარმომადგენელმა, რომლისთვისაც ასეთი მიდგომა უცხოა.

საინტერესოა ბრიტანულ-ჰოლანდიური თარგმანის გზამკვლევის სქემა (ერინ მეიერი, გვ.: 67), სადაც ბრიტანელის საუბრის შემოვლითი გზა და ჰოლანდიელის მიამიტური აღქმა ვლინდება. მოვიყვანო რამდენიმე მაგალითს [მეიერი, 2015:67]:

1.1.

| № | ბრიტანელი ამბობს | ბრიტანელი გულისხმობს | ჰოლანდიელი ასე იგებს/ფიქრობს |
|----|---|--------------------------------|---|
| 1. | ძალიან | არ მომწონს... | შთაბეჭდილება მოახდინა მასზე... |
| 2. | საინტერესოა... დარწმუნებული ვარ, ჩემი ბრალია. | ჩემი ბრალი არ არის. | მისი ბრალია. |
| 3. | ორიგინალური ხედვაა. | იდიოტური ხედვაა. | მოსწონს ჩემი იდეა. |
| 4. | თუ შეიძლება მეტი იფიქრეთ ამ საკითხზე. | ცუდი იდეაა, აქ გააკეთოთ ეს. | კარგი იდეაა, იზრუნე მის განვითარებაზე. |

ეს რამდენიმე მაგალითი ნათლად ავლენს, თუ რაოდენ დიდ შეცდომაში შეიძლება შეიყვანოს ბრიტანელმა სხვა კულტურის წარმომადგენელი მისი მიდგომის გამო, თუნდაც პოლანდიელი.

კულტურული რუკის შეფასებისას გასათვალისწინებელი და განმაპირობებელია პირდაპირი ან არაპირდაპირი კონტექსტი, რაც გულისხმობს, რომ სხვადასხვა ერისა თუ კულტურის ამ მიდგომების მიხედვით გადანაწილებას.

სათქმელის პირში მიხლა, ანუ პირდაპირი უარყოფითი უკუგება - უარყოფითი შეფასება მიწოდებულია გულწრფელად, პატიოსნად, მაგრამ უხეშად. უარყოფითი საკითხი დგას განყენებულად და ხაზგასმულია, არაა შერბილებული. შეფასებითი ლექსიკა მკვახეა და მოურიდებელი. იხმარება შესიტყვებები: „აბსოლუტურად შეუსაბამო“, „სრულიად არაპროფესიონალური“ და ა.შ. არ ერიდებიან შენიშვნის ჯგუფის წინაშე მიცემას.

მინიშნებითა და გადაკვრით თქმა, ანუ არაპირდაპირი უარყოფითი უკუგება - უარყოფითი შეფასება მიწოდებულია დიპლომატიურად, რბილად, დახვეწილად. დადებითი ფორმა გამოიყენება უარყოფითის შესაფუთად. გულწრფელად, პატიოსნად, მაგრამ უხეშად. უარყოფითი შესიტყვებებისას შემოიფარგლებიან შემდეგი საშუალებებით: „თითქოს შეუსაბამო“, „ოდნავ არაპროფესიონალური“ და ა.შ. შენიშვნა რჩევის სახით მხოლოდ ინდივიდს ეუბნებიან მოწმეების გარეშე.

რუსი, ესპანელი, ფრანგი და ა.შ. მიჩნეულია პირდაპირ უკუგებლად, ამერიკული კულტურა ზღვარზეა, შემდეგ მოდის დანარჩენი ქვეყნები, მაგალითად, ბრიტანეთი, რომელიც ნაკლებად პირდაპირია ამერიკელთან შედარებით და ასე მიჰყვება დალაგებული ქვეყნები ერთერთს. მსოფლიოში ყველაზე უარყოფითი შენიშვნისა და მონაცემის პირდაპირ მოქმელი ერია - ისრაელი. საინტერესოა ერთი ფაქტი - სინგაპურელი ექიმი ესრაელში იმყოფებოდა ერთკვირიან ტრენინგზე, ებრაელი ხალხის მასპინძლობა და კეთილგანწყობა შესაშური იყო. ამიტომაც სინგაპურელმა ექიმმა ჩათვალა, რომ ეს ყველაფერი უნდა ასახულიყო საქმიანად, ანუ დადებითად, და თავშეკავებულად მაინც უნდა ეთქვათ სათქმელი და არა უარყოფითი უკუგება გამოეხატათ. ასევე განცვიფრებულები დარჩნენ თავად ებრაელი ექიმები, ისინი ვერ მიხვდნენ, თუ რა შუაში იყო საქმე მასპინძლობასთან. სინგაპურელმა ექიმმა თავისი კულტურული კონტექსტით აღიქვა ყოველივე, ებრაელმა - თავისით. ე.ი. გაუგებრობაც. იხილეთ სხვადასხვა ერის შეფასების სქემა. რიგის მიხედვითაა განაწილებული ქვეყნები, ყოველი წინმდგომი ქვეყანა მეტად გამოხატავს აღნიშნულ ფუნქციას [მეიერი, 2015:69]:

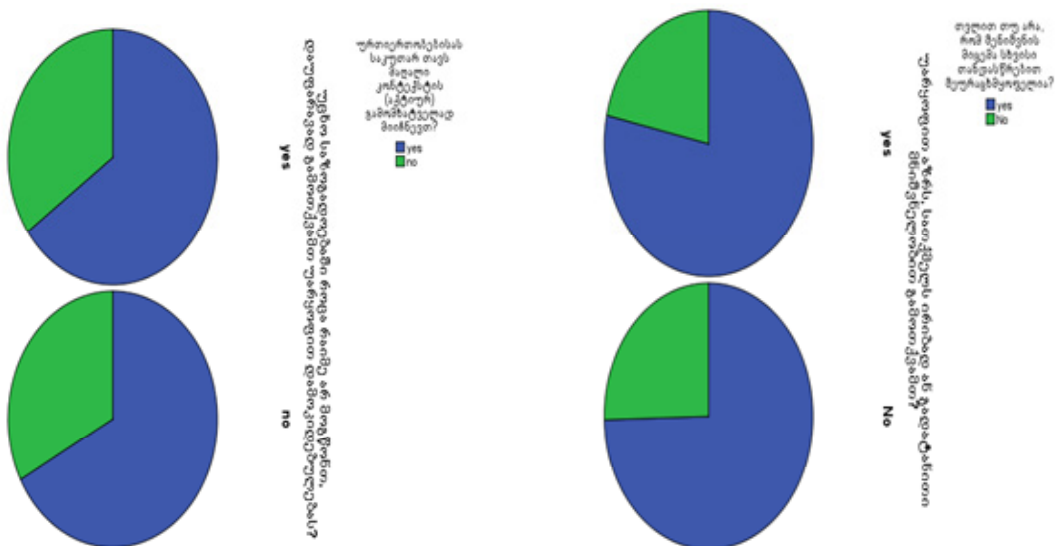
შეფასება 12.

| სათქმელის პირში მიხლა/პირდაპირი | გადაკვრით თქმა/არაპირდაპირი |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| რუსეთი საფრანგეთი იტალია | აშშ ბრიტანეთი ბრაზილია ინდოეთი |
| ისრაელი გერმანია ნორვეგია ავსტრალია | საუდიის არაბეთი იაპონია |
| ნიდერლანდები დანია ესპანეთი | კანადა მექსიკა ჩინეთი კორეა ტაილანდი |
| | არგენტინა კენია განა, ინდონეზია |

მაღალი და დაბალი კონტექსტის მიხედვით არ ნაწილდება შეფასება. შესაძლებელი მაღალი კონტექსტის კულტურის სხვადასხვა ერი ან პირდაპირი, ან არაპირდაპირი კონტექსტის გამომხატველი იყოს. ერები ნაწილდება ოთხ კვადრატად: A; B; C და D კვადრატებად, რომლებშიც გადანაწილებულია ქვეყნები. ეს შემდეგი კვლევის საკითხია. ამჯერად ჩვენი ინტერესი სხვაა. მთავარი მიზანი კი გარკვევაა, თუ სად არის შესაძლებელი საქართველოს განთავსება, თუნდაც პირველ დონეზე. ამისათვის კი კვლევა უპირველესია. გამოკითხული იქნა მხოლოდ ას ათი 18-21 წლის ახალგაზრდა. საბოლოო დასკვნის გაკეთება რთულია, მაგრამ მიდგომისა თუ ხედვის ორიენტირის მომცემი კი ნამდვილად არის. C დახურული კითხვის საშუალებით წარდგენილი იყო რვა შეკითხვა:

1. ურთიერთობისას საკუთარ თავს მაღალი კონტექსტის (აქტიურ) გამომხატველად მიიჩნევთ? 73 – დიახ; 37– არა.
2. უცხო საზოგადოებაში როცა რაიმე არ მოგწონთ, დაუფარავად გამოთქვამთ უარყოფით დამოკიდებულებას? 43 – დიახ; 67– არა.
3. თვლით თუ არა, რომ შენიშვნის მიცემა სხვისი თანდასწრებით შეურაცხმყოფელია? 84 – დიახ; 26– არა.
4. უარყოფით აზრს, სათქმელს ირიბად ან გადატანითი მნიშვნელობით გამოთქვამთ? 51 – დიახ; 59– არა.
5. საქმისას ურთიერთდაძაბულობა ახდენს გავლენას ადამიანების პირად ურთიერთობაზე? 98 – დიახ; 12– არა.
6. თუ ახლობლის, მეგობრის, ოჯახის წევრის რაიმე არ მოგწონთ, პირდაპირ ეტყვით სათქმელს? 97 – დიახ; 13 – არა.
7. თუ ხვდები, რომ უკუგება არ ექნება შენს სათქმელს, მაინც იტყვი? 75 დიახ; 35 – არა.
8. თავშეკავება, ანუ პრობლემაზე თავის არიდება, საქმისათვის დამღუპველია? 93 – დიახ; 17– არა.

1 და 2



3/4

Дело в том, что молодые грузины являются громкими представителями, но в косвенной форме. Они остаются мужественными гражданами, и они уверены, что сказать, что их собственное мнение или выражение было бы неловким выражением.

Nana Shavtvaladze

“Sometimes is better to say, then not to say...” or be restrained – The Culture Map

Abstract

There are many forms of courtesy. Each culture has a special way of expression the feelings. The ethical norms are the norm for all cultures of the 21st century. Our interest is the reaction of Georgians and the actions of the negative novelty when it comes to comment or reprimand.

In the assessment of the Cultural Map, direct or indirect context is considered and imposed, which implies that distribution of different nationalities and cultures according to these approaches. This time our interest and main goal is to find out where it is possible to place Georgia as a country on this map, even at the first level.

In our survey we found that 80% of respondents consider Georgians to be a high-profile context because they are open to people, smily and always ready for new good relationships. The young generation pefers to restraint when they do not like something.

The fact is that young Georgians are high-profile representatives, but in indirect form. They remain courageous citizens and they are sure that to say their own opinions or expression would be as an awkward expression.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. ქაცარავა

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Maya Abdelani

თელავი, საქართველო

Using Rubrics while Teaching/ learning Foreign Languages

The paper deals with the usage of self-assessment and peer-assessments. Creating rubrics and displaying them in classroom settings makes foreign language learning not only active but effective as well. That's why designing language skills rubrics and introducing them to students maintains active learning as they (students) become mutual independent assessors of their knowledge and their mates' abilities. As well rubrics give opportunities to parents to control and actively be involved in their children's learning process.

Introduction

Students' assessment has always been problem at any institution, as parents are mostly interested in their children's final grades rather than their children's basic knowledge and they see the grades as the main indicator of their children's knowledge. They would rather focus on their desirable grades than deserved ones. If they see their children at work, their demand on high grades seems natural. However, they do not consider whether those grades are appropriate to their children's knowledge. We do not argue with them on this idea. The only challenge is the way how we manage to introduce fair assessment to our learners. That's way creating the rubrics according to each skill and posting them in classroom is essential at any level. As every student, as well as the parents, would know how they would be graded after each activity.

English is a compulsory language at public schools in Georgia. Students start English from the first grade. Students' readiness to cope with the challenge of adopting the foreign language at this age depends on teachers' proficiency. That's why teachers' professional development became essential at public schools in our country. Teachers, both novice and experienced, come across various practical problems dealing with the quality of teaching and learning. Lots of researches have been carried out to find out effective ways in foreign language teaching, but are all of them successful for learners? We all know very well, how difficult it is to involve students in activities, if they are not enjoyable, even if they are useful.

The effectiveness of teaching at public schools and university relies on teachers or professors ability to manage the learning process. Sharing the information and the experiences among the teachers, not only in one institution, but also in the whole sector is essential. If one institutional staff faces the problem, that problem may be characteristic of others as well. Experimenting and searching for different ways to improve teaching and raising students' motivation has been crucial for every educator. Different learning strategies are being introduced in contemporary education and it is teachers' and /or professors' job to cope with them and use

them in their lessons. School departments (chairs) are working in every school and their aim is to have frequent presentations and discussions among the staff on new methods and techniques of teaching. When other teachers of the same subject are attending different teachers' presentations, they might get some new interesting ideas for their lesson planning.

Setting of research

The purpose of our action research was to find out if the rubrics, created by the Foreign Language Department at school, would be effective in teaching / learning.

At the beginning of the 2016-17 school years we, the teachers of the department of foreign Languages and other cathedras of Telavi Public School N3, had a meeting. The aim of the meeting was to discuss the problems in assessing the students, discuss the types of assessment and work out a set of assessment rubrics.

First, we discussed the problems that teachers had while assessing their students. It turned out that one of the problems was how to assess our students' classroom involvement and assignment, since we use continuous assessment in order to assess our students' performance regularly throughout the course in two main categories: classroom work and homework. Another problem was the objectiveness of the assessment. The teachers had the feeling that their assessment was not completely objective (clear for students and parents) as if they lacked something to make it more objective and valid.

We discussed different types of assessment (formal and informal); more experienced teachers shared their practical experience with the other members of the department. We agreed that one of the ways of making our assessment more objective was to create the rubrics for assessment of different skills and other performances.

We took the National Curriculum and the standard of teaching foreign languages (Teachers of English Language-Standard of teaching English and correspondingly teachers of Russian Language –Russian Standard) as a basis of our rubrics. We looked through the objectives and the indicators and created the criterion for our rubrics. We designed the rubrics for all four skills, classroom involvement, group work, oral presentation, and etc. We designed the rubrics for four stages, for primary level, very young learners, grades 1-4, than for the learners of grades 5-6 separately because the teaching objectives are a little different at this level, basic level grades 7-9 and lastly the high level 10-12. What is more, we have introduced those rubrics to our students and before the lesson they know what they are expected to do and according to what they are assessed at the lesson.

We agreed that these rubrics were not unique and indispensable, that they were flexible and we would be able to change them according to the aim of the lesson. Also, we would be able to modify and change them and use them for formative (developmental) assessment as well as for pair and self assessment. However, we should point out that creating the rubrics facilitated our work and made the assessment more objective.

Method of research

The method used was action research, as it does not require a professional level of research skills and can be done (due to its informality) by any teacher. Action research may simply involve trying out practically the efficiency of this or that method and approximately assessing it according to students' involvement and comments. According to Ballard (2015, p 45), action research is liked by teachers, as it is

- Problem-focused;
- A solution-oriented investigation;
- Context-specific insider research;
- Future-oriented to some action or cycle of actions;
- A systematic, intentional inquiry that investigates professional practice to understand and improve work and;
- A tool for evidence-based practice

Why do we assess our students?

The main reasons for trying to assess our students are:

- Evaluating student' progress: for example, we may need to give them a grade showing how much they have improved since the last assessment
- Evaluating how well students have learned specific material during a course: for example, to assess how well they know a set of vocabulary items, a text or a grammatical feature.
- Evaluating students' strength and weaknesses ('diagnostic' assessment): so that the students themselves can be aware of what they need to learn, and so we can plan our teaching appropriately. There are some other benefits from assessment, such as learning some useful information about our successes or failures in our teaching and they may help us to predict how students will progress in the future ('prognostic' assessment).

Research procedure

An assessment chart for grade IV:

At elementary level, in this case 4th grade, according to our National Curriculum, we use formative assessment, which usually includes giving oral evaluating comments during the period of learning and giving written feedback at the end of the year. However, our experience has shown that students' performance needs to be assessed regularly and students want and need to see their progress. Evaluative comments, such as 'Well done!' or 'Good job!' without actual grading, are easier but students and their parents want to see a grade as well. Therefore, at the beginning of the second term the teacher announced to her students that their performance would be assessed and explained on what basis the grades would be given and introduced an evaluation chart which she (teacher) posted on the wall.

To assess our students we used 'Criterion-referenced assessment' which means that the teacher judges the students according to some fixed criterion. This can be based on opinion of what it is reasonable or desirable to demand from students according to their age, level, needs or interests. (Ur. P 2012)

Thus, we created a table for assessment which includes ongoing work: whether a student has made an effort and progress, whether he/she has consistently completed homework assignments. Besides, as our students are the younger ones, we also included behavior as a component: whether or not the student has been punctual, attentive and cooperative.

How the grade can be expressed was the following question. Having considered our students' age, we have decided to use symbols such as smile faces, stars etc. They are of course less definitive than grades but the students, parents and others often consider them as definitive number-type grades.

As a result, not only student motivation and performance have increased, but also, their behavior has improved. Even the students who previously did not seem interested in completing tasks in class or doing homework have progressed. Of course, there is a reason and it is a fact of life: when we know that something is going to affect how we are assessed, then we are more likely to make an effort than if we know it is not. For example, if students know that completing homework affects their grade, they are more likely to do it.

Another way to assess students' performance is using projects. They develop students' creative and social skills; provide invaluable opportunities for correlating the subject matter and for transferring learning. They can be used at school at any level: primary, basic or higher. Furthermore, all above mentioned rubrics are really effective at any kind of institutions where learning /teaching takes place.

To assess a project, we have developed rubrics which include several features such as communication skills, contribution to discussion, group skills, attendance, etc. Besides, we use self-assessment and peer-assessment rubrics so that the students are able to evaluate both their own or peers' performance, using clear criteria and

grading systems. Combined with teacher's assessment, it can be very helpful, as it encourages students to reflect on their own learning.

Conclusions

- Collaborative action research done by teachers of foreign languages is more effective than action research done by one teacher, as teachers can compare and share their experiences
- Rubrics can't be unique and they could be modified according to the necessity based on the objectives of the lesson and students' level
- Rubrics created for one subject board can be used in any other subject especially if they are displayed on the classroom walls, as everyone could see how they are assessed.

References:

1. Ballard, S.D. (2015). Action research: A personal epiphany and journey with evidence-based practice. *Knowledge Quest*, 43, 3, p 44-48
2. Ur. P (2012) A course in English Language Teaching. Cambridge University Press.

მაია აბდელანი

რუბრიკების გამოყენება უცხოური ენების სწავლების დროს

რეზიუმე

აღნიშნულ სტატიაში ყურადღება გამახვილებულია თვითშეფასებისა და ურთიერთშეფასების გამოყენების ხერხებზე. უცხოური ენების სწავლების დროს შეფასების რუბრიკების შექმნა და დემონსტრირება სასწავლო გარემოს უფრო აქტიურსა და ეფექტურს ხდის. ენობრივი უნარჩვევების შეფასების რუბრიკების შექმნა და მოსწავლეებისთვის გაცნობა, მოსწავლეებში ანვითარებს აქტიური სწავლების სურვილს, მოსწავლე დამოუკიდებელი შემფასებელი როგორც საკუთარი ცოდნის ასევე სხვისი (ჩვენ შემთხვევაში კლასელის ან ჯგუფის) შესაძლებლობების. ამავე დროს რუბრიკები საშუალებას აძლევს მშობელს აკონტროლოს და აქტიურად იყოს ჩართული საკუთარი შვილის სწავლის პროცესში.

Майя Абделани

Использование рубрик во время обучения иностранным языкам

Резюме

В настоящей статье внимание заостряется на способах самооценки и взаимооценки. Создание рубрик оценки и их демонстрирование при обучении иностранным языкам делает учебную среду более активной и эффективной. Составление рубрик оценки языковых умений и навыков и ознакомление с ними учащихся развивает в учащихся желание активного обучения. Учащийся самостоятельно оценивает как свои знания, так и чужие возможности (в нашем случае одноклассника или одноклассника). В то же время рубрики помогают родителям контролировать учебный процесс своих детей, тем самым активно включаясь в него.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Eka Gotiashvili, Tamar Tvaladze

ქუთაისი, საქართველო

CREATING POSITIVE PEER RELATIONSHIPS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Peers play an important role in determining the quality of the learning environment. With today`s increased emphasis on students achievement, teachers are often hesitant to allocate time for creating positive peer relationships in the classroom.

Peer relationships influence students` achievement in several ways. First, peer attitudes toward achievement affect students` academic aspirations and school behavior. Second, the quality of peer relationships and personal support in classrooms affects the degree to which students` personal needs are met and, subsequently, their ability to be productively involved in the learning process. Third, peer relationships can directly affect achievement through cooperative learning activities. It is likely that the quality of peer relationships students experience in the classroom and throughout the school day dramatically influence the extent to which students become involved in school.

Positive peer relationships not only enhance students` school experiences, they provide a framework for the development of lifelong social skills and positive self-esteem. “At schools high in community – measured by the degree of students` agreement with statements

such as “my school is like a family” and “students really care about each other” – students show a host of positive outcomes. These include higher educational expectations and academic performance, stronger motivation to learn, greater social competence, fewer conduct problems, reduced delinquency and greater commitment to democratic values” (Jones F. V., Jones S. L. 2000:122).

Anyone who has worked with groups of students has witnessed the role peers play in influencing students` behavior. When discussing the differences between confronting an adolescent in front of the group and having private talk with the student, teachers frequently remark that it seems as if they are dealing with two completely different students. We should not be surprised that students` feelings and behaviors are significantly influenced by their classmates.

The classroom by nature elicits many interactions and feelings. Peer interaction is a natural and desirable aspect of almost all learning environments. Group instruction is used both because it is frequently more expedient and because a good education involves learning how to function as a group member. The group`s influence is intensified by the competition found in most classrooms. Students compete for the highest test

scores and strive to earn high grades. Even when we use instructional methods, students have numerous opportunities to compare their work to that of their classmates. It is understandable and perhaps unavoidable that classrooms are characterized by a fairly high level of interaction and the accompanying spontaneous interchange of feelings.

Although teachers often express concern and frustration over the negative aspects of peer pressure, the peer group can be a positive and supportive factor. Students and teacher need to develop positive and trusting relationships in an effective classroom as well as students need to develop trusting and enriching relationships with each other. When students feel liked by their peers and when interactions are characterized by helpfulness, students experience a sense of safety and security, belongingness and affection, respect of others and power. Students are then able to concentrate more fully on learning and are willing to take greater risks attempting to master new skills. Consequently, it is extremely important that we implement strategies that encourage the development of positive, supportive peer interactions in the classroom.

The relationship among positive group norms, diverse liking patterns and productive student behavior and achievement is a major incentive for teachers to develop skills in creating positive peer relationships in the classroom, but we have a second important reason for acquiring these skills. Today's students live in a world that is increasingly urban and in which people are more and more interdependent. Individuals depend on others for needed goods and services as well as for meeting emotional needs. Likewise, individuals are rediscovering the importance of coming together in order to combat social problems. If schools are to prepare students for a society characterized by interdependence and cooperative effort, they must provide students with frequent and meaningful experiences in functioning cooperatively in groups. Rather than continually stressing competition and individual learning, teachers must use cooperative group work in the classroom.

We suggest several activities we have found successful and which could easily be adapted for use with different levels of students in English language classrooms. While this is certainly not an exhaustive list, these activities work well to introduce students to each other and to the teacher and can be used again at later points in the year as students' interests change and they gain new life experiences:

1. Interviews: Interviews are an excellent means for students to become better acquainted with each other. This activity will often foster new friendships and feeling of self-importance. Lack of information about others is often a major barrier to establishing new friendships. As students interview each other, they learn new and exciting information about their peers.

2. "I am" project: There are many variations of the "I Am" activity. Students can create a poster, a poem, a slideshow to describe themselves. It can be helpful to give students sentence starter. There are endless possibilities.

3. "I can" project - This activity provides students with a visible means of becoming aware of their successes and achievements. Each time students master a new skill, they write the mastered skill on a piece of paper. Periodically the students should take their cans home and share their successes with their parents.

4. Sharing Weekly Reflections: Each week, we have students write about two positive events that occurred in their lives and one not-so-positive event. Students then share and discuss it in small groups.

5. Someone in this class who: This activity enables students to get out of their seats, talking and interacting within minutes. The teacher can easily create a sheet listing several categories with a line next to each one. Then students circulate and must find someone who has experienced each category.

6. Two truths and a lie: This activity is commonly used and works great with students who don't know a lot about each other. The teacher models the activity by writing down three statements and explaining that two of them are true. Students can talk in pairs and guess which one is a "lie". Then students do the

same about themselves. The teacher can facilitate a follow-up discussion by asking students to share more about their “truths” either by speaking or writing.

7. Four Squares: The teacher models how to fold a piece of paper into four boxes and numbers them. Students then write a different category next to the number at the top of each box. The categories could include: family, what I like about school, what I don't like about school, places I have lived, my favorite movie, etc. Students are given time to write about each category and then asked to stand up. The teacher then instructs students to share their “box ones” with a partner, then “box twos” with a different partner and so on.

All these activities engage students in cooperation. In Cooperative learning allows for peers to rely on each other, to begin to trust each other, to problem-solve, to practice conflict-management and to use social skills. The list of activities could be endless. Teachers can find numerous resources and can be creative. Thus they can help students to communicate, cooperate and learn with one another. Students who are involved in cooperative learning activities in which they study with peers and in which their efforts produce benefits for peers as well as for themselves perform higher on tests and also do better on tasks involving higher-level thinking than when they study alone. “ When cooperative learning methods provide group goals based on the learning of all members, the effects on student achievement are remarkably consistent”(Slavin, 1987:34)

We suggest set of practices to encourage positive peer interactions:

1. Foster a safe and respected emotional environment
2. Provide a suitable physical place
3. Prepare accessible materials for all students and equipment that support children's social activities
4. Model, guide and encourage polite conversation and sharing behavior.
5. Observe and help solve the conflicts.

Positive relationships in schools are central to the well-being of both students and teachers and create an effective learning environment. Relationships are hallmark of positive, welcoming and focused classroom.

The development of strong peer relationships can create a positive classroom climate in which students feel welcome, validated, and can learn and thrive. Also, “they provide a variety of social skills, including negotiation, persuasion, cooperation, compromise, emotional control and conflict resolution” (Schmuck, R., Schmuck P. 1996:25) Thus, we can conclude that peer relationships are important contributors to the quality of both student's current lives and their future development.

References:

1. Jones F. V., Jones S. L. Comprehensive Classroom Management, USA, 2000.
2. Muller c., Katz S. R. & Dance L. J, Investing in teaching and learning dynamics of the teacher – student relationship from each actor's perspective. Urban Education, 1999.
3. Noddings N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York, Teachers College Press, 1992.
4. Schmuck, R., Schmuck P. Group Process in the Classroom. (7-th ed.) Dubuque. 1996
5. Slavin R. Cooperative learning and the cooperative school. Educational Leadership.1987
6. Pianta R.C. and Hamre B. H. Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity, <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract>, 2009.

ეკა გოტიაშვილი თამარ თვალაძე
ინგლისური ენის გაკვეთილზე პოზიტიური ინტერპერსონალური ურთიერთობის
შესაქმნელად
რეზიუმე

სტატია ეხება პოზიტიური ინტერპერსონალური ურთიერთობის შექმნას ინგლისური ენის გაკვეთილზე, რაც ბუნებრივად გამოავლენს სხვადასხვა ტიპის ინტერაქციას თანატოლებს შორის. სწორედ სტუდენტებს შორის ურთიერთობა არის ნებისმიერი სასწავლო გარემოს ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი. ბუნებრივია, სტუდენტები კონკურენციას უწევენ ერთმანეთს უმაღლესი შედეგების მისაღებად ტესტებში და იბრძვიან მაღალი აკადემიური მოსწრებისათვის. მაშინაც კი, როდესაც ვიყენებთ ინსტრუქციულ მეთოდებს, მათ უამრავი შესაძლებლობა აქვთ თავიანთი ნამუშევრები შეადარონ თანატოლებისას. ამგვარად, შეუძლებელია თავიდან ავიცილოთ ის ფაქტი, რომ გაკვეთილი ხასიათდება ინტერაქციის მაღალი დონით, რისი პოზიტიურად წარმართვაც მასწავლებლის უპირველესი მოვალეობაა. სტატია გამოცდილ და საინტერესო აქტივობებს სთავაზობს მასწავლებლებს, რისი საშუალებითაც ისინი შეძლებენ ჯანსაღი კომუნიკაციისა და თანამშრომლობის ჩამოყალიბებას სტუდენტებს შორის. დადებითი ურთიერთობები კი თავის მხრივ, ზრდის არამართო სასკოლო გამოცდილებას, არამედ უზრუნველყოფს სტუდენტები ხანგრძლივი, ცხოვრებისეული სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებას და დადებით თვითშეფასებას. მოცემულია რეკომენდაციები და პრაქტიკული რჩევები ინგლისური ენის მასწავლებლებისათვის.

Эка Готиашвилиб Тамар Тваладзе
Создание положительных взаимных отношений в классе английского языка
Резюме

Статья посвящена созданию позитивных межличностных отношений между студентами в классе английского языка, который вызывает много взаимодействий и чувств. Одноранговое взаимодействие является естественным и желательным аспектом почти всех учебных сред. Мы из-за того, что учащиеся соревнуются за самые высокие оценки, стремятся заработать высокие оценки. Даже когда мы используем учебные методы, у студентов есть много возможностей сравнить свою работу с работой своих одноклассников. Это понятно и, возможно, неизбежно, что классные комнаты характеризуются довольно высоким уровнем взаимодействия. В статье представлены интересные мероприятия для учителей, которые готовы помочь студентам общаться, сотрудничать и учиться друг с другом. Мы считаем, что создание позитивных партнерских отношений не только повышает школьный опыт учащихся, но и создает основу для развития жизненных социальных навыков и позитивной самооценки. В статье излагается набор практик и рекомендаций для поощрения положительного взаимодействия сверстников в классе английского языка.

რეკონზენტი: პროფესორი მ. ლარბაშვილი

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

KETEVAN DOGONADZE

ქუთაისი, საქართველო

WHY TEACHING GRAMMAR IS IMPORTANT TO IMPROVE STUDENTS' WRITING

The article deals with the role and importance of teaching grammar while teaching writing in order to improve the latter. It discusses various ways which should be used by teachers to help their students improve their writing. Analysing students' writings, creating different exercises using their mistakes, using self and peer editing, focusing on students' writing in order to explain different grammatical structures are all very helpful techniques and contribute immensely to both students' understanding of grammar better and to their improved writing skills.

Grammar is the structural system of the language. All languages have grammar, and each language has its own grammar. People who speak the same language are able to communicate because they intuitively know the grammar system of that language—that is, the rules of making meaning. Students who are native speakers of English already know English grammar. They recognize the sounds of English words, the meanings of those words, and the different ways of putting words together to make meaningful sentences.

However, while students may be effective speakers of English, they need guidance to become effective writers. They need to learn how to transfer their knowledge of grammatical concepts from oral language to written language.

An effective grammar instruction begins with what students already know about grammar, and it helps them use this knowledge when they write. By connecting their knowledge of oral language to written language, teachers can demystify abstract grammatical terminology so that students can write—and read—with greater competence and confidence.

A lot of researches strongly suggest that the most beneficial way of helping students improve their command of grammar in writing is to use students' writing as the basis for discussing grammatical concepts. Researchers also agree that it is more effective to teach punctuation, sentence variety, and usage in the context of writing than to approach the topic by teaching isolated skills (Calkins, 1980; DiStefano and Killion, 1984; Harris, 1962).

While students revise and edit their writing, teachers can provide grammar instructions that guide students in their attempt to identify and correct problems in sentence structure and usage. For example, a teacher who sees that many students are writing sentences containing misplaced modifiers can present a minilesson on this

concept, using examples from students' writing. The teacher can have students edit their own and one another's drafts for this problem.

Integrating grammar instructions with a revising and editing process helps students make immediate applications, thus allowing them to see the relevance of grammar to their own writing. As writing is a complex and challenging activity for many students, teachers should focus on the grammatical concepts that are essential for the clear communication of meaning.

A research conducted since the early 1960s shows that grammar instructions that are separate from writing instructions do not improve students' writing competence (Braddock and others, 1963; Hillocks, 1986). In addition, the research indicates that the transfer of formal grammar instructions to writing is not applicable to larger elements of composition. Through detailed studies of students' writing, Shaughnessy (1977) concludes that the best grammar instruction is that which gives the greatest return for the least investment of time. Shaughnessy advocates four important grammatical concepts: the sentence, inflection, tense, and agreement. She recommends that teachers should encourage students to examine grammatical errors in their own writing. She also warns teachers against overemphasizing grammatical terminology in order not to confuse students to understand and apply the concepts.

Weaver proposes a similar approach to teaching grammar in the context of writing. She writes, "What all students need is guidance in understanding and applying those aspects of grammar that are most relevant to writing." Weaver proposes five grammatical concepts that enable writers to show improvement in sentence revision, style, and editing. (Weaver, 1998)

Rather than strive to teach all grammatical concepts to all students, teachers should prioritize and provide instruction on the grammatical elements that most affect their students' ability to write effectively. Teachers should also be sensitive to individual students' readiness to learn and apply grammatical concepts.

Sentence combining is the strategy of joining short sentences into longer, more complex sentences. As students engage in sentence-combining activities, they learn how to vary sentence structure in order to change meaning and style. Numerous studies (Mellon, 1969; O'Hare, 1973; Cooper, 1975; Shaughnessy, 1977; Hillocks, 1986; Strong, 1986) show that the use of sentence combining is an effective method for improving students' writing. The value of sentence combining is most evident as students recognize the effect of sentence variety (beginnings, lengths, complexities) in their own writing.

Hillocks states that "sentence combining practice provides writers with systematic knowledge of syntactic possibilities, the access to which allows them to sort through alternatives in their heads as well as on paper and to choose those which are most apt" (Hillocks, 1986:150). The research also shows that sentence combining is more effective than freewriting in enhancing the quality of students' writing (Hillocks, 1986).

Hillocks and Smith (1991) show that systematic practice in sentence combining can increase students' knowledge of syntactic structures as well as improve the quality of their sentences, particularly when stylistic effects are discussed as well. Sentence-combining exercises can be written or oral, structured or unstructured. Structured sentence-combining exercises give students more guidance to create new sentences; unstructured sentence-combining exercises allow more variation, but they still require students to create logical, meaningful sentences. Hillocks (1986) reports that in many studies, sentence-combining exercises produce significant increases in students' sentence-writing maturity.

According to Noguchi grammatical choices affect writing style; sentence combining is an effective method to help students develop fluency and variety in their own writing style. Students can explore sentence variety, length, parallelism, and other syntactic devices by comparing their sentences with sentences from other writers. They also discover the decisions writers make in revising for style and effect. (Noguchi, 1991)

Teachers can design their own sentence-combining activities by using short sentences from their students'

writing or other appropriate sources. For example, teachers who notice many choppy sentences in students' writing can place these sentences on an overhead for all their students to read. Teachers can then ask different students to orally combine the short sentences in a variety of ways.

By participating in oral and written sentence-combining activities, students can better understand the ways in which the sentence structure, usage, and punctuation affect the meaning.

When presented as a revising strategy, sentence-combining activities help students identify short, choppy sentences in their own writing, leading them to combine their ideas in more sophisticated ways. As students generate more complex sentences from shorter ones, they discover how the arrangement of phrases and clauses, for example, affects the meaning and has an impact on their readers.

Grammar instruction is most naturally integrated during the revising, editing, and proofreading phases of the writing process. After students have written their first drafts and feel comfortable with the ideas and organization of their writing, teachers may wish to employ various strategies to help students see grammatical concepts as language choices that can enhance their writing purpose. Students will soon grow more receptive to revising, editing, and proofreading their writing. Teachers can help students revise for effective word choices. As the teacher and the student discuss the real audience(s) for the writing, the teacher can ask the student to consider how formal or informal the writing should be, and remind the student that all people adjust the level of formality in oral conversation taking into consideration their listeners and the speaking context. The teacher can then help the student identify words in his or her writing that change the level of formality of the writing.

To help students revise boring, monotonous sentences, teachers might ask them to read their writing aloud to partners. This strategy helps both the partner and the writer to recognize when, for example, too many sentences begin with "It is" or "There are." Both the partner and the writer can discuss ways to vary the sentence beginnings. After the writer revises the sentences, the partner can read the sentences aloud. Then both can discuss the effectiveness of the revision.

Teachers can help students edit from passive voice to active voice by presenting a mini lesson. In editing groups, students can exchange papers and look for verbs that often signal the passive voice, such as was and been. When students find these verbs, they read the sentence aloud to their partners and discuss whether the voice is passive and, if so, whether an active voice verb might strengthen the sentence. The student writer can then decide which voice is most effective and appropriate for the writing purpose and audience.

Teachers can help students become better proofreaders through peer editing groups. Based on the writing abilities of their students, teachers can assign different proofreading tasks to specific individuals in each group. For example, one person in the group might proofread for spelling errors, another person for agreement errors, another person for fragments and run-ons, and another person for punctuation errors. As students develop increasing skills in proofreading, they become responsible for more proofreading areas. Collaborating with classmates in peer editing groups helps students improve their own grammar skills as well as understand the importance of grammar as a tool for effective communication.

As teachers integrate grammar instructions with writing instructions, they should use the grammar terms that make sense to the students. By incorporating grammar terms into the processes of revising, editing, and proofreading, teachers help students understand and apply grammar purposefully to their own writing. Strategies such as writing conferences, partnership writing, grammar mini lessons, and peer response groups are all valuable methods for integrating grammar with writing instruction.

By closely observing students' writing processes and carefully reading their work, teachers can see which aspects of language structure are giving students trouble and help them learn these concepts through direct instruction and practice. It is also important for students to identify their grammar, spelling, and punctuation mistakes and correct them. It can be taught effectively in a workshop in which students work together to expand

their repertoire of syntactic and verbal styles. When students connect the study of grammar and language patterns to the wider purposes of communication and artistic development, they are considerably more likely to incorporate such study into their working knowledge.

References

1. Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. Research in Written Composition. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1963.
2. Calkins, L. M. "When Children Want to Punctuate." Language Arts, 57, 1980
3. Cooper, C. "Research Roundup: Oral and Written Composition." English Journal, 64, 72. 1975
4. DiStefano, P. & Killion, J. "Assessing Writing Skills Through a Process Approach." English Education, 16 (4), 1984
5. Hillocks, G., Jr. "Research on Written Composition: New Directions for Teaching." Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English, 1986
6. Hillocks, G., Jr. & Smith, M. "Grammar and Usage." In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (Eds.), Handbook of Research on Teaching the English Language Arts. New York: Macmillan, 1991
7. Noguchi, R. R. Grammar and the Teaching of Writing: Limits and Possibilities. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1991
8. O'Hare, F. Sentence-Combining: Improving Student Writing Without Formal Grammar Instruction. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1973.
9. Shaughnessy, M. P. Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing. New York: Oxford University Press, 1977
10. Strong, W. Creative Approaches to Sentence Combining. Urbana, IL: ERIC and the National Council of Teachers of English, 1986
11. Weaver, C. Lessons to Share on Teaching Grammar in Context. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998

ქეთევან დოღონაძე რატომ არის მნიშვნელოვანი გრამატიკის სწავლება წერის უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის რეზიუმე

სტატიაში საუბარია გრამატიკის სწავლების მნიშვნელობასა და როლზე წერის უნარ-ჩვევების დახვეწისა და გაუმჯობესების მიზნით. ასევე განხილულია სხვადასხვა გზები და საშუალებები, რომლებიც მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ მოსწავლეთა წერის უნარ-ჩვევების დასახვეწად. სტუდენტთა ნაწერების ანალიზი, მათი შეცდომების მიხედვით სავარჯიშოების შედგენა, თვით და წყვილებში გასწორება, სტუდენტთა ნაწერებზე დაყრდნობით სხვადასხვა გრამატიკული სტრუქტურების ახსნა ხელს უწყობს გრამატიკის უკეთ გაგებასა და წერის უნარების გაუმჯობესებას.

კეტევან დოგონაძე

**ПОЧЕМУ УЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ ВАЖНО ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ
ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ
РЕЗЮМЕ**

В статье рассматривается роль и важность преподавания грамматики при преподавании письменности, чтобы улучшить ее. В нем обсуждаются различные способы, которыми должны пользоваться учителя, чтобы помочь ученикам улучшить свои письменные навыки. Анализируя студенческие работы, создавая различные упражнения с использованием их ошибок, используя само и парное редактирование, фокусируясь на студенческие работы, чтобы объяснить разные грамматические структуры, - все это очень полезные методы для понимания грамматики и улучшения навыки письменности.

რეცენზენტი: პროფესორი ი. გომხეთელიანი

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Atina Toidze

ბათუმი, საქართველო

"21st century students _ Digital Citizens"

Concepts of learning and teaching have changed drastically over the past decade. Teachers need to be able to connect to their students' digital worlds to engage and motivate a new and very different type of learner. The future is already here, and we have to welcome the opportunities it brings to reshape instruction.

Nowadays it is easier to move forward when everyone stops moving sideways. Districts should strive to create and implement a shared vision that integrates technology into all aspects of learning and teaching. Without a specific plan for technology, districts remain awash in an ocean of ideas, losing valuable time while staff members haphazardly organize themselves. All school leaders (administrators, teacher leaders, and instructional technology staff) need ownership in the vision to keep the technology plan moving in the right direction.

As technology becomes more user friendly and accessible, technology leadership becomes increasingly complex. Students and teachers may believe that they can use technology in the same ways they do at home, without an understanding of the larger educational system and ramifications. But the larger the district, the more multifaceted the technology plan becomes, as leaders identify existing assets and needs while providing the resources for staff. As there is often a just-in-time need for resources, administrators must provide quick direction for their teachers. They can do this much more efficiently if the district has adopted a proactive technology plan before such urgent needs arise. In fact, a proactive vision is crucial for lasting and effective technology integration.

Digital Age Learning Culture

What teachers say: "Write a research paper."

What students hear: "Google it."

Concepts of learning and teaching have changed drastically over the past decade. Teachers are no longer the sole providers of knowledge because information is easily accessible on the Internet. As a result, all those connected to learning and teaching must first renew their vision to establish digital learning environments. Teachers need to be able to connect to their students' digital worlds to engage and motivate a new and very different type of learner. As eloquently expressed by Mortimer Zuckerman, editor in chief of *U.S. News & World Report*, "the classroom teachers would play the role of enhancers, answering questions and helping students better understand the material covered electronically."

For many teachers, adding one more thing to a curriculum that's already full may seem virtually impossible, especially when the focus is on high-stakes testing of core areas such as reading and math. Consequently, it is vital that administrators, teachers, and technology leaders focus on the same collaborative vision of sound technology integration across core curricula. To further support a digital learning culture, educational leaders must critically assess how much technology students have access to and how often they access it. As online state assessments demand more computer use, students have little time and fewer resources left for creative and innovative uses of school computers. School leaders must ask themselves questions such as, "Is it OK to block off significant amounts of time for test preparation at the expense of time to use digital tools?" or "How can a new, shared vision help us rethink what a typical classroom should look like?"

Systemic Improvement

We know that, leaders at all levels must take a systems perspective on technology and predict the long-term ramifications of decisions. To keep on track, school leaders at all levels need to look within their schools to identify gaps in their technology needs related to the shared vision. Reaction plans should reflect current realities but also continue to move forward, toward the long-term goal. If technology is a priority for your district, are you evaluating how and if students and teachers are using technology in classrooms? If you are going to expend resources on tools, you need to have some guarantee that people are going to use them efficiently. Simultaneously, you should align policies and procedures related to technology with the district's overall vision. Not all technology staffs are equal. Some districts are fortunate to have lead technology people who understand both technology and curriculum. Instructional technology staff, administrators, and teachers need to be able to communicate with each other about needs and perspectives. Teachers should communicate with instructional technology staff about their needs; instructional technology staff must understand those needs to support teachers in the classroom; and administrators need to be able to talk with, listen to, and act on requests from instructional technology staff and teachers. To continue improving the organization through the effective and creative use of technology resources, leaders have to provide digital age leadership.

Excellence in Professional Practice

Undoubtedly we assume that, professional growth opportunities that match the vision are essential to the implementation process. Only through ongoing, consistent, leveled professional development opportunities can users gain the technology skills and confidence needed to teach the new literacies.. Early adopters can establish a teaching cadre to assist in district-wide training. Additional options for staff development include bringing in experts from the outside or using online and prepackaged training services. These opportunities cannot be one-time programs. They must offer ongoing, consistent support for educators. Some include:

- Start users at one skill level and then allow them to move through subsequent levels in a tiered program to acquire more knowledge with technology while documenting their training outcomes and products. These programs may also provide a way for users with advanced skills to test out.
- Provide incentives for those who complete training cycles (e.g., if you take a session on digital photography, you receive a digital camera to use in your classroom).
- Using blogs, wikis, or course management systems, such as Moodle, to create and share courses or information with teachers.
- Providing time during the school day to have teachers work with the technology in their classrooms.
- Encouraging teachers to collaborate for training and/or implementation.
- Creating a core group of trainers to teach others.

- Encouraging attendance at regional technology conferences.
- Providing information about free online resources.

Let us agree that the opportunities are endless. It is up to the creativity of the leaders to find the best solutions to move their districts forward while working collaboratively with all stakeholders. In moving forward, it is important to promote technology use not as playing with gadgets, but as accessing tools to make educators and learning more effective at motivating, engaging, and preparing students for their futures.

Digital Citizenship

One area of consideration that administrators often overlook is the appropriate use of technology within districts. They ask users to sign and support acceptable use policies but often don't make it clear what they mean or how to use technology appropriately. Throughout the three sets of NETS, ISTE identifies that all users in a district should understand the "social, ethical, and legal issues and responsibilities as related to technology." To accomplish this, it is the obligation of all educational leaders to lead by example. Multiple resources help to provide a framework for these issues. For example, the ISTE book *Digital Citizenship in Schools* by Gerald Bailey and Mike Ribble identifies nine themes for users to break down digital citizenship into respective components and provides resources for educational leaders to begin setting up plans and programs within their districts. All leaders need a springboard to open the discussion with their faculties and staff about appropriate technology use. Educators can then provide that information to their students, as everyone needs to work together to identify and understand the appropriate and effective use of technology in education.

Digital Age Leadership

Today, technology has added a new level of responsibility for school leaders. Many consider themselves unprepared or unqualified to identify and integrate technology in their own practice. It is important to move past any reservations and discomforts to prepare students for the futures they deserve. Now is the time for educational leaders to focus the conversation on how technology fits within their classrooms to best meet their students' needs. If we want our children to be competitive on a global level in the 21st century, we need to be

| Importance | Internet Safety and Security | Ethical and Responsible Online Behavior | Critical Thinking |
|----------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|
| Top 2 Box | 93% | 93% | 87% |
| Very important | 71% | 67% | 59% |
| Important | 22% | 26% | 28% |
| Bottom 2 Box | 7% | 7% | 13% |
| Somewhat important | 6% | 6% | 11% |
| Not at all important | 1% | 2% | 2% |

visibly using and talking about these tools for learning and teaching. The future is already here, and we have to welcome the opportunities it brings to reshape instruction.

Nine in ten parents believe that it is important/very important that their child learns about the three elements of digital citizenship.

There are noticeable gaps between how important the three elements of digital citizenship are to parents and how knowledgeable parents feel they are about teaching these elements to their children.

Bibliography:

<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2971891>

<http://www.digitalcitizenship.net/>

<https://www.blog.google/topics/education/bringing-digital-citizenship-school-curriculum/>

ათინა თოიძე

21 საუკუნე ციფრული სამყაროს ეპოქა

რეზიუმე

სწავლა-სწავლების ცნება ბოლო ათწლეულის მანძილზე რადიკალურად შეიცვალა, მასწავლებლები დიდი გამოწვევის წინაშეა - მათ ესაჭიროებათ მჭიდრო კავშირი თავიანთი სტუდენტების ციფრულ სამყაროსთან, რათა ჩართონ მოსწავლეები და მოტივაცია აუმაღლონ მათ ახალი და სრულიად განსხვავებული სასწავლო გარემოში ადაპტაციის პროცესში. მომავალი აქვია, ჩვენ კი ახალ შესაძლებლობებს, რომელსაც უკეთესობისკენ ცვლილებები მოაქვს, კარი ფართოდ უნდა გავუღოთ.

Атина Тоидзе

XXI век – эпоха цифрового мира

Резюме

Понятие учения и обучения на протяжении последнего десятилетия радикально изменилось. Преподаватели стоят перед большой проблемой – им нужна прочная связь с цифровым миром своего студенчества, для того чтобы включить учащихся в новую и совершенно другую учебную среду и повысить у них мотивацию в процессе адаптации к ней. Вот оно, будущее – прямо перед нами, мы же должны широко открыть дверь новым возможностям, которые несут с собой изменения – и все это к лучшему.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. ლარიბაშვილი

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Atina Toidze

ბათუმი, საქართველო

"Main Aspects of Education Management and Leadership!"

Being a [school principal](#) is balanced between being rewarding and being challenging. It is a difficult job, and like any job, there are people that are just not cut out to handle it. There are certain characteristics of a highly effective principal that some people do not possess. Besides the obvious [professional requirements needed to become a principal](#), there are several traits that good principals possess allowing them to do their job successfully.

Great leadership is the key to success for any school. The best schools will have an effective school leader or group of leaders. Leadership not only sets the stage for long-term achievement, but it ensures that there will be sustainability long after their gone. In a school setting, a leader must be multifaceted as they deal with other administrators, teachers, support staff, students, and parents on a daily basis.

This is not an easy job, but many administrators are experts at leading the various subgroups. They can effectively work with and support every person at the school.

How does a school administrator become an effective school leader? There is not a single answer to this question but a blend of qualities and characteristics that yield an effective leader. An administrator's actions over the course of time also helps them to become a true school leader. Here, we examine twelve of the most critical aspects necessary to be an effective school leader.

A principal must exhibit leadership. This is a characteristic that every principal must possess. The principal is the [instructional leader of their building](#). A good leader has to take responsibility for the successes and the failures of their school. A good leader puts the needs of others in front of their own. A [good leader](#) is always looking to improve their school and then figures out how to make those improvements no matter how difficult it might be. Leadership defines how successful any school is. A school without a leader will likely fail, and a principal who is not a leader will find themselves without a job quickly.

A principal must be adapt at building relationships with people. If you don't like people you shouldn't [be a principal](#). You have to be able to connect with each person that you deal with on a daily basis. You have to find common ground and earn their trust. There are so many groups of people that principals deal with daily including their [superintendent](#), teachers, support staff, parents, students, & community members. Every group requires a different approach and individuals within a group are unique in their own right. You never know what is going to walk into your office next. People come in with a variety of emotions including happiness, sadness, and anger. You have to be able to deal with each of those situations effectively by connecting to the person and

showing them that you care about their unique situation. They have to believe that you will do whatever you can make their situation better.

A principal must balance tough love with earned praise. This is especially true with your students and your teachers. You can't be a pushover, meaning that you let people get away with mediocrity. You have to set expectations high and hold those you are in charge of to those same standards. This means that there will be times when you have to reprimand people and likely hurt their feelings. It is a part of the job that isn't pleasant, but it is necessary if you want to run an [effective school](#). At the same time, you must offer praise when it is appropriate. Don't forget to tell those teachers who are doing an extraordinary job that you appreciate them. Don't forget to recognize those students who excel in the areas of academics, leadership, and/or citizenship. An outstanding principal can motivate using a combination of both of those approaches.

Ten years ago, school leadership was noticeably absent from most major school reform agendas, and even the people who saw leadership as important to turning around failing schools expressed uncertainty about how to proceed. What a difference a decade makes. Today, improving school leadership ranks high on the list of priorities for school reform. In a detailed 2010 survey, school and district administrators, policymakers and others declared principal leadership among the most pressing matters on a list of issues in public school education. Teacher quality stood above everything else, but principal leadership came next, outstripping matters including dropout rates, STEM (science, technology, engineering and math) education, student testing, and preparation for college and careers.¹ Meanwhile, education experts, through the updated (2008) Interstate School Leaders Licensure Consortium standards, have defined key aspects of leadership to guide state policy on everything from licensing to on-the-job training of principals. New tools are available for measuring principal performance in meaningful ways. And federal efforts such as Race to the Top are emphasizing the importance of effective principals in boosting teaching and learning. Paying attention to the principal's role has become all the more essential as the U.S.

A principal must be fair and consistent. Nothing can take away your credibility faster than being inconsistent in how you handle similar situations. While no two cases are exactly the same, you have to think about how you have handled other similar situations and continue on that same track. Students, in particular, know how you handle student discipline, and they make comparisons from one case to the next. If you are not fair and consistent, they will call you out on it. However, it is understandable that history will influence a principal's decision. For example, if you have a student who has been in multiple fights and compare them to a student who has only had one fight, then you are justified in giving the student with multiple fights a longer suspension. Think all your decisions through, document your reasoning, and be prepared when someone questions or disagrees with it.

A principal must be organized and prepared. Each day presents a unique set of challenges and being organized and prepared is essential to meeting those challenges. You deal with so many variables as a principal that lack of those will lead to ineffectiveness. No day is predictable. This makes being organized and prepared an essential quality. Each day you still have to come in with a plan or a to-do list with the understanding that you will probably only get about one-third of those things done. You have to be prepared for just about anything. When you are dealing with that many people, there are so many unplanned things that can occur. Having policies and procedures in place to deal with situations is part of the necessary planning and preparation to be effective. Organization and preparation will help [reduce stress](#) when you are dealing with difficult or unique situations.

A principal must be an excellent listener. *Principals play a major role in developing a professional community of teachers who guide one another in improving instruction.* You never know when an angry student, a [disgruntled parent](#), or an upset teacher is going to walk into your office. You have to be prepared to deal with those situations, and that starts with being an exceptional listener. You can disarm most difficult situations simply by showing them that you care enough to listen to what they want to say. When someone wants to meet with

you because they feel wronged in some way, you need to hear them out. It doesn't mean that you let them bash another person continuously. You can be firm on not letting them be little a teacher or student, but allow them to vent without being disrespectful to another person. Be willing to go the next step in helping them resolve their issue. Sometimes that might be mediating between two students who have had a disagreement. Sometimes it might be having a discussion with a teacher to get their side of a story and then relaying that to the parent. In any case, it all begins with listening.

A principal must be a visionary. Education is ever-evolving. There is always something bigger and better available. If you are not attempting to improve your school, you simply are not doing your job. This will always be an on-going process. Even if you have been at a school for fifteen years, there are still things you can do to improve the overall quality of your school. Each individual component is a working part of the larger framework of the school. Each of those components needs to be oiled every once in a while. You may have to replace a part that is not working. Occasionally we are even able to upgrade an existing part that was doing its job, but something better was developed. You never want to be stale. Even your best teachers can get better. It is your job to see that no one gets comfortable and that everyone is working to improve continuously.

An effective school leader understands individual strengths and weaknesses. A leader understands that it is the individual parts in a machine that keeps the entire machine running. They know which of those parts are fine tuned, which are in need of a little repair, and which could potentially need to be replaced. A leader knows each teacher's individual strengths and weaknesses. They show them how to use their strengths to make an impact on and create [personal development plans](#) to improve their weaknesses. A leader also evaluates the entire faculty as a whole and provides professional development and training in areas where improvement is needed.

An effective school leader is selfless. A leader puts others first. They make humble decisions that may not necessarily benefit themselves, but instead is the best decision for the majority. These decisions may instead make their job increasingly difficult. A leader sacrifices personal time to help where and when they are needed. They are not worried about how they look as long as it is benefiting their school or school community.

An effective school leader is well respected. A leader understands that [respect is something](#) that is earned naturally over time. They do not force others around them to respect them. Instead, they earn others respect by giving respect. Leaders give others around them the opportunities to be their best. Highly respected leaders may not always be agreed with, but people almost always listen to them. **An effective school leader has a shared vision.** A leader has a continuous vision for improvement that guides how they operate. They are never satisfied and always believe they can do more.

They are passionate about what they do. They are able to get those around them to buy into their vision and to become as enthusiastic about it as they are. A leader is not afraid to expand or to scale back their vision when appropriate. They actively seek input from those around them. A leader has both a short term vision to meet immediate needs, and a long-term vision to meet future needs. Being a good leader is not something simply left for administrators. Teachers must also strive to be the best leaders of their classrooms and teach students how to become the leaders of tomorrow.

Bibliography:

1. [Derrick Meador](#): Modern School Principal, 2015;
2. Neil Swaab: Secrets to Ruling School [ISBN-10: 1419712217].

ათინა თოიძე

განათლების მართვის ძირითადი უნარები**რეზიუმე**

განათლების მართვის ეფექტური უნარები და ცოდნა უზრუნველყოფს მოსწავლეზე ორიენტირებული, მიღწევებზე, კვლევებზე და შეფასებებზე დაფუძნებულ თანამშრომლური გარემოს ჩამოყალიბებას, რაშიც უმთავრესი როლი ძირითადად დირექტორს და საგანმანათლებლო სფეროს ხემძღვანელებს უჭირავთ. მათ კი თავის მხრივ რიგი პასუხისმგებლობები გააჩნიათ, ისინი უნდა იყვნენ ობიექტური, სამართლიანი, მიუკერძოებელი, შედეგზე ორიენტირებული და მუდამ უნდა ზრუნავდნენ ლექტორ-მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასა და სწავლის ხარისხის გაუმჯობესებაზე. სტატიაში განხილული საკითხები აღწერს ლიდერის როლს განათლების ეფექტურად მართვის სფეროში.

Атина Тоидзе

Основные навыки управления образованием**Резюме**

Эффективные навыки и знание управления образованием обеспечивают формирование среды сотрудничества, ориентированной на учащегося и основанной на достижениях, исследованиях и оценках. Во всем этом важнейшая роль отводится, в основном, директору и руководителям образовательной сферы. У них, в свою очередь, имеется целый ряд обязанностей. Они должны быть объективными, справедливыми, беспристрастными, ориентированными на результат и всегда должны заботиться о профессиональном развитии преподавательского состава и улучшении качества обучения. В рассмотренных в статье вопросах описывается роль лидера в сфере эффективного управления образованием.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Lela Oniani

ქუთაისი, საქართველო

SOME ADVANTAGES OF SELF-CORRECTION IN ESL CLASS

The article deals with the technique of self-correction-teaching students recognize and fix their own mistakes. Self-correction helps to increase students' confidence. Confident learners participate more, speak more, don't necessarily make fewer mistakes and communicate effectively. The article also discusses some ways to boost students' confidence.

Teachers should correct mistakes in a way that is less threatening and in this case self-correction comes to the rescue. Students should learn to self-correct because it trains them to listen to themselves, helps to take responsibility for the learning, to gain a better awareness of the language, makes students more autonomous, boosts confidence and allows student to gauge their own problem areas.

To sum up, encouraging learning in less stressed environment is one of the benefits of self-correction.

Teach a man to fish and he eats for a lifetime. That's the basic mindset behind self-correction – teaching students to recognize and fix their own mistakes. Giving teacher feedback is good and necessary while they are in your class, but giving your students the tools to correct themselves is even more important for a lifetime of language use. That way when your students move the tassel from one side of the cap to the other, they will still be able to speak with accuracy and fluidity (and fix errors in their spoken English on their own). So how does an ESL teacher teach her students how to self-correct? Here are some strategies you should try.

Do Nothing

Yes, that's right. Sometimes the most effective feedback you can give your student when they make a mistake is to do absolutely nothing. Maintain eye contact as if waiting for them to continue after they make a mistake. When you do, the silence in the conversation will signal your student that something is wrong, and the feedback mechanism in the brain will kick in and review what they just said. Often that is enough for your ESL student to find her mistake and correct it. If not, you can try prompting her a little more directly.

Put Student's on Their Guard

If you have taught for any length of time, you have seen that speakers of certain first languages tend to make the same mistakes and many L1 mistakes are funny.

Laugh it off. Humor more deeply etches the moment in the students' minds, raising awareness and increasing the chances of self-correction in the future. Laughter also evaporates seriousness of the moment,

a good reminder that learning should be fun. [Graham Dixon]

I should say, that it works very well, as it encourages learning. And I often try to use this technique.

Maintain a Student Centered Class

As teachers, we naturally fall into the trap of doing too much talking. We are the ones with the information. All of this can make for a very teacher centered class – one where you are the focus. A better atmosphere in an English as a second language class is a student centered class. In so doing, they will take greater responsibility for their language learning including correcting their own mistakes.

Teach Students to Use a Dictionary

How can students look up correct information in English if they don't understand how to use a dictionary? And by dictionary I mean an English only dictionary, not a translator. It will take some time at the start to teach your students how to smoothly navigate a dictionary. In the end, your students will be able to identify and correct the words they hear and use.

Do Error Corrections

You might be surprised how many habitual student errors can be dealt with by having students correct sentences at the start of your class period. The key is getting the right sentences on the board for students to correct. This process will give you a quick and easy way to clarify grammar points and make students more aware of those same mistakes. After using this system for a while, you will see student errors decrease and self-correction of those errors increase

Peer Policing

Policing is probably too strong a word to describe having your students note the errors of their classmates. Perhaps monitor is a better choice. Putting your students in charge of finding errors in their classmates' speech will increase self-correction among your entire class. After the discussion, ask each of your monitors to share some of the errors they heard. When the monitor makes a point of noticing errors in others' spoken English, they will naturally become more aware of errors in their own as well. Make sure you rotate the monitoring responsibility, and you will see a positive effect on each person's ability to self-correct. [Susan Verner]

Self-correction helps to increase students' confidence. Confident learners participate more, speak more, don't necessarily make fewer mistakes, but feel confident they can communicate effectively in English – they can say what they want to say. Confidence is not exactly linked to accuracy; it's all about attitude, which helps students get their point across, no matter how many times they stumble or make mistakes.

Why is Student Confidence so Important? It's important for students to feel confident because if they don't, they simply don't learn as fast or gain the fluency they need. Students who lack confidence often complain or say things like, "*I can't do it*"; "*I don't know how to say that*"; If you feel your students' confidence needs a good boost, here are some ways to turbo charge it.

Try These 7 Sure-fire Ways to Boost Student Confidence

Don't correct them as much in free-speaking activities

It's important to correct students' mistakes, but what happens if you correct every other word a student says? When students make too many mistakes, and you make it abundantly clear that that's what they're doing, their confidence starts to suffer. Make the necessary corrections when you're doing targeted practice, but don't interrupt or correct as much during performance activities when it's better for students to just let go of their inhibitions and try to speak.

Offer praise-it's very essential technique to encourage students learning in order to increase self-confidence.

The other problem with corrections is that sometimes all we do is tell them what they did wrong and forget

to tell them what they did great. After a role play activity, praise your students for what they did very well, first: “*Good job!*”

Even though you are telling them what they did wrong, they get a more positive message by hearing what they did right first.

Teach in context

We should always try to teach in context because it gives students a background to lean on

– it’s much harder to learn isolated words or grammar without the right context to remember them by. But how does it help boost student confidence? If you use a context students are already familiar with – say shopping – you will allow them to work with a situation they are able to handle. You’ll just be using a different language to talk about it.

Give them chances to succeed

In an ESL class, students are at a disadvantage – they don’t understand; they can’t speak like you do. Which is why it’s important to sometimes take the focus away from their weakness (their poor language skills) and place it on their strengths. I do this all the time with Law English students. Say we need to talk about Law. I tell them, “*I’m an English teacher. I know nothing about laws, so you’ll have to explain it to me.*” This is an incredible confidence boost. They know something you don’t, and chances are they’ll do a great job explaining it to you.

Teenagers or young learners can talk about places you’ve never been or things you’ve never done. Those who have special talents or skills can teach their classmates.

Use visuals

Visuals like flashcards, posters or graphic organizers also provide something students can lean on so that they’re not left hanging in mid air. If a student needs to tell a story to the class, they’ll feel a lot more confident if they have pictures they can follow along.

Make all learning goal-oriented

I can’t emphasize enough the importance of goal-oriented learning. If you set clear goals with your class, at the start of the school year and even at the start of each class, they’ll have a better sense of what they’ve accomplished. Finish the class by saying, “*Congratulations!* They’ll be amazed at how much they’ve learned.

Instill habits and use repetition from Day 1

Getting your students to feel confident they can speak English right from the start is not as difficult as you may think. Teach them essential phrases they will have to use again and again (*Could you please repeat that/speak more slowly?; Have a nice weekend!*). If they constantly repeat these phrases they will soon enough become like second nature – they won’t have to hesitate at all. Create habits by having them ask or say similar things every day/week (*How was your weekend?- Fine, and yours?*) and keep adding to the mix to give them a wider range of expressions

Confident students are happy students.

Confident students feel they can accomplish what they set out to do in their ESL class and beyond, when they have to use their language skills in the real world. What more could you want for them. So, confident students are happy students.

There are several factors in the classroom setting that we can control. But we can’t control the number of mistakes our students make. And we all know that sometimes mistakes can really hinder the flow of the lesson and even cause delays. Mistakes also affect students’ self-esteem and their ability to communicate. So, how can we correct mistakes in a way that is less threatening? Self-correction comes to the rescue!

Why Students should Learn to Self-Correct

- It trains them to listen to themselves. Too many students rush through answers without even taking a few seconds to gather their thoughts.
- It helps them take responsibility for their learning. The teacher is not there to correct them all the time,

and the teacher can't correct every single mistake.

- It helps students gain a better awareness of the language. They're not just spewing things in English. They really "get it".
- It makes students more autonomous in their learning. They become increasingly less dependent on the teacher as they learn to self-correct.
- It boosts confidence. When a teacher corrects a student, this mistake is singled out. The more a teacher corrects someone, the more aware they are of their mistakes – their confidence suffers. But by self-correcting, the student is taking charge; corrections are less obtrusive. [Claudia Pesce]
- It allows students to gauge their own problem areas. Some might come to realize they always make verb tense mistakes. Others might see they need to improve their vocabulary and word choice.

Here are 6 Ways to Encourage Self-Correction

1. Playing Dumb

This is by far the easiest and my favorite way to get a student to self-correct (and it might be your favorite too if you like "acting" for students). The technique goes something like this. Say a student incorrectly uses a verb in the past tense and says, "Yesterday I leaved the school at 5 pm". All you need to do is say, "Sorry?" or "What was that?" or "Come again?" Making a face that expresses your confusion is a great help. They correct their mistake the second time around. If the student fails to notice the problem, try further encouragement: You said you did what at 5 pm.? Youwhat?

2. Write It Down

If the "playing dumb" strategy doesn't work write the sentence down on the board. You can go about this in two ways:

- Write the sentence down as it was said by the student and ask him/her to find the mistake.
- Write the sentence down and leave a blank where the mistake was made. Ask the student to fill in the blank correctly.

3. The Connections Card

Most ESL teachers know that it is not convenient to interrupt and correct students during a performance activity like a presentation or any kind of speech. So how do we get them to self-correct their mistakes? Use Corrections Card while the student is giving his/her presentation, jot down the mistakes they make on a little note pad. When they're done, congratulate them on their presentation and highlight any of the positive points (great use of vocabulary!) then tell the student you're going to bring out The Corrections Card. Draw a big rectangle in the board and write down the mistakes. You may ask them to find the mistake in a particular sentence or have them fill in a blank with the correct word.

4. Gestures

The problem with teacher corrections is that we need to interrupt the student. A much more unobtrusive way of bringing their attention to a mistake is to use a signal. For example, when students speak but fail to use the verb in past, I simply wave my hand backward or point to the back with my thumb. Students automatically switch to the past tense. You can develop different signals for different types of mistakes like finger counting for word order.

3. The Red Flag

Use a red flag (or any colored flag) to literally flag mistakes. This technique is more useful for drilling or intensive grammar practice, but less so for performance activities.

2. In Writing

Have you ever stopped to consider how a student feels when you hand back their creative writing assignment covered in red ink? Probably not very good. Try this instead. Correct some of the mistakes yourself, but choose

others for self-correction. For example, if the goal of the writing assignment is to write about an event in the past, correct all of the mistakes that are not related to the past tense, like spelling or prepositions. Make a note on the margin that states the number of mistakes they've made, which they need to correct. See if they find them all

From our experience, body language seems unique that helps students to self-correction. It often comes through facial expressions or gestures. Therefore, it's the shortest way to your students hearts and thoughts without saying a word.

Sometimes, we are too quick to correct. We jump in the middle of the conversation and interrupt the student. We cut a discussion short. By fostering self-correction, the student stands to gain a lot more than they stand to lose.

We are all used to the roles of student and teacher. The teacher gives information. The student makes it a part of their knowledge base. The teacher corrects mistakes and gives feedback. What if students could correct their own mistakes? Believe it or not, this is possible. . Students learn better and English becomes a piece of who they are rather than a tool they use when necessary. Try these simple tips for helping students help themselves.

Use These 3 Simple Ways to Help Students Help Themselves

1. Give Them the Answers Grammar exercises are a standard part of language instruction. We do them all the time for just about every grammar point we teach. You can encourage students to learn independently by putting a spin on exercises you normally use. Try giving your students the exercise BEFORE you teach the grammar concept. Of course they won't be able to fill in the blanks or rewrite the sentences. That's why you give them the answers as well.

Have your students take a close look at the questions as well as the answers and challenge them to figure out the grammar rule on their own. Give your students the questions and the answers and this will help them to guess the meaning.

2. Ret Students Proofread Their Own Work

Students in ESL writing classes can become very dependent on their teachers and classmates for editing and proofreading. It is always easier for someone else to find your mistakes than for you to find them yourself.

Have students to write a short piece – a paragraph or two is plenty the first time you give feedback this way. Collect the paragraphs and proofread them for mistakes. Don't write down the exact mistakes but rather the types of mistakes you see in the paper, and write them in order. So you might start a list for your students like this: subject/verb agreement, spelling error) Through the process, your students will learn to look for mistakes in their own writing. The more you give them feedback in this way, the fewer mistakes they will make in subsequent writing assignments.. At that point, it will take you less time to give feedback.

Press the Little Red Button I'm not talking about the fire alarm; I'm talking about the record button. No one likes to hear themselves recorded. We all sound different in our own heads than we do on a recording, but making your students listen to themselves as they speak English is a wakeup call in a good way. [Susan Verner]

Challenge your students to listen carefully for lack of fluency, pronunciation mistakes, grammatical errors, and pauses in their speech. Have students write down what they hear. Also encourage them to write down their strength and weakness.

Teaching is a challenging job, no doubt, but that doesn't mean you have to be the only one teaching in your classroom.

To sum up, encouraging learning in less stressed environment .is one of the benefits of self-correction.

Literature

1. Claudia Pesce, 6 great ways to help ESL students achieve self-correction, busyteacher.org
2. Claudia Pesce, 7 Sure-fire ways to boost student confidence, busyteacher.org
3. Susan Verner, Demystifying Mistakes, busyteacher.org.
4. Graham Dixon, Being wrong is the best thing that can happen, busyteacher.org.
5. Susan Verner, Teacherless Troubleshooting, busyteacher.org.
6. Susan Verner, Tuning in the feedback, busyteacher.org.

ლელა ონიანი

თვითშესწორების მეთოდის უპირატესობა ინგლისურ ენაში რეზიუმე

სტატია ეხება თვითშესწორების მეთოდს, თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ სტუდენტს გამოიცილოს საკუთარი შეცდომები. თვითშესწორების ტექნიკა კი ეხმარება სტუდენტს იყოს უფრო თავდაჯერებული. თავდაჯერებული სტუდენტები კი უფრო მეტად აქტიურობენ, მეტს საუბრობენ იმის მიუხედავად უშეგებენ თუ არა უფრო ცოტა შეცდომებს და ეფექტურად ართმევენ თავს კომუნიკაციას. სტატიაში ასევე განხილულია მეთოდები, რაც მეტ თავდაჯერებულობას შემატებს სტუდენტებს.

სტატიაში ნათქვამია, რომ მასწავლებელმა უნდა გაასწოროს შეცდომები, მაგრამ ისე რომ ნაკლებად დამძაბავი იყოს სტუდენტისათვის. ამ მხრივ კი, თვითშესწორების მეთოდი გვევლინება პირველ ადგილზე. თვითშესწორების ტექნიკის გამოყენებით სტუდენტი უფრო მეტად იწრთენება, სწავლობს უფრო კარგად მოუსმინოს საკუთარ თავს, მეტ პასუხისმგებლობას იღებს თავზე სწავლის დროს, მეტად ცდილობს მოიპოვოს ენისათვის საჭირო მზაობა, ხდის მას უფრო დამოუკიდებელს, ზრდის თავდაჯერებულობას და უკეთ შეიცნობს საკუთარი ინტერესების სფეროს.

ვასკენით რომ, თვითშესწორების მეთოდის ერთ-ერთ უპირატესობას წარმოადგენს ის, რომ ნაკლებად დამძაბულ პირობებში წარმართავს სწავლებას, რაც წამახალისებლად მოქმედებს სტუდენტებზე.

ლელა ონიანი

Преимущество метода самопроверки в английском языке

Резюме

Преподаватель должен исправлять ошибки, но так, чтобы этот процесс был менее стрессовым для студента. Благодаря использованию техники самопроверки студент оттачивает свои умения и навыки, учится лучше познавать самого себя, возлагает на себя больше ответственности, старается приходить на занятия более подготовленным. Одним из преимуществ метода самопроверки является то, что студент продолжает обучение в менее напряженных условиях, а это действует на студентов положительно.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. ღარიბაშვილი

პირის ნაცვალსახელების ბრუნების სწავლება არაქართულენოვან სკოლაში

ნაშრომში განხილულია პირის ნაცვალსახელთა ბრუნების სწავლება არაქართულენოვან სკოლებში, რაც საშუალებას გვაძლევს მოსწავლეებს სწორად მივაწოდოთ ინფორმაცია I და II პირის ნაცვალსახელთა ბრუნების თავისებურებაზე. გამოკვეთილია ის მეთოდური საკითხები, რომლებიც პირის ნაცვალსახელის სწავლებასთანაა დაკავშირებული და ის სტრატეგიები, რომელიც დაეხმარება მოსწავლეს მიღებული ცოდნის განმტკიცებაში.

ზმნის შემდეგ ქართულ ენაში ყველაზე რთული მეტყველების ნაწილი ნაცვალსახელია. ხშირად შესწავლის შემდეგაც კი ბევრი რამ გაუგებარი რჩება მოსწავლეებისათვის. აქედან მომდინარეობს ის გრამატიკულ-ორთოგრაფიული თუ სინტაქსურ-სტილისტური და სხვადასხვა სახის შეცდომები, რომლებიც გვხვდება ყველა კლასის მოსწავლეთა ნაწერებში. ამგვარი შეცდომების თავიდან ასაცილებლად საჭიროა შევასწავლოთ ნაცვალსახელი.

ყურადსაღებია ის ფაქტი, რომ დღევანდელი სწავლების მოუწესრიგებლობის შედეგად ნაცვალსახელი ერევათ მოსწავლეებს სხვა მეტყველების ნაწილებში. განსაკუთრებით იმათში, რომლებიც ნაცვალსახელისგანვე არიან წარმოქმნილი; ერევათ პირის ნაცვალსახელი კუთვნილებითსა და ჩვენებითში; განუსაზღვრელობითი – განსაზღვრებითში: „ზოგი“ და „სხვა“, „ერთი“ და „თვითონ“... კითხვითი და ჩვენებითი ნაცვალსახელები ერევათ გაურკვეველ რიცხვით სახელებში: რამდენი? მერამდენე? ამდენი, იმდენი და ბევრი, ცოტა. უარყოფით ნაცვალსახელებს ურევენ უარყოფით ნაწილაკებში და ა.შ.

ნაცვალსახელის სწავლების დაწყებამდე უნდა გავითვალისწინოთ ის მეთოდური საკითხები, რომლებიც მის სწავლებასთანაა დაკავშირებული, ესენია:

- რატომ არის ნაცვალსახელის სწავლება მნიშვნელოვანი და რა არის მისი სწავლების მიზანი და ამოცანები?
- როგორ დავაკავშიროთ იგი მეტყველების სხვა ნაწილებთან?
- რა მოცულობით უნდა ვასწავლოთ?
- რა თანმიმდევრობა უნდა დავიცვათ სწავლებაში?
- როგორ გამოვიყენოთ ლიტერატურული ტექსტები ნაცვალსახელის სწავლებასთან დაკავშირებით?

• რა სტრატეგიები უნდა შევარჩიოთ ნაცვალსახელის სწავლების, მიღებული ცოდნის განმტკიცებისთვის?

ამ საკითხების გათვალისწინება დაგვეხმარება, რომ მომზადებული შევხედეთ ნაცვალსახელის სწავლებას და მაქსიმალურად გამოვიყენოთ ყველა შესაძლებლობა მიზნის მისაღწევად.

ამ ნაშრომის მიზანია, საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, მეცნიერულ მონაპოვართა გამოყენებით გადავჭრათ ის საკითხები, რომლებიც გამოიყენება ნაცვალსახელების სწავლებისას.

როგორც ყოველი მასალის, ასევე ნაცვალსახელის სწავლებისასაც უპირველესად გასარკვევია მისი განმარტება, თუ რა არის ნაცვალსახელი?

აკ. შანიძის მიხედვით, ნაცვალსახელი ჰქვია ისეთ სიტყვას, რომელიც ფრაზაში ეკვივალენტია რომელიმე სახელისა (არსებითისა, ზედსართავისა, რიცხვითისა), საგანს ან საგნის ნიშანს არ წარმოადგენს არა მისი ჩვეულებრივი სახელით, რომელიც ყოველთვის და ყველასათვის ერთი და იგივეა ამ საგნის ან მისი ნიშნის ერთსა და იმავე ვითარებაში, არამედ ისეთი სახელით, რომელიც მხოლოდ დასახელების მომენტისათვის არის გამოსადეგი [შანიძე, 1953 : 21].

დღევანდელ სასკოლო სახელმძღვანელოში ნაცვალსახელი სხვა სახელთა შემცვლელია, ხოლო განსაზღვრება ზოგან გამომრიცხავი წესით გვხვდება.

ქართულ ენაში ნაცვალსახელთა ათი ჯგუფია, მაგრამ სასკოლო სახელმძღვანელოში მხოლოდ რვა განიხილება. კითხვით-კუთვნილებითი შეერთებულია კითხვითთან და არ არის მოცემული ურთიერთობითი.

მოსწავლეებს ჯგუფები უნდა მივაწოდოთ სასკოლო გრამატიკაში არსებული კლასიფიკაციის მიხედვით. ყოველ გაკვეთილზე უნდა ვავარჯიშოთ მოსწავლეები, რათა განიმტკიცონ ახალი მასალა და ამავე დროს გაიმეორონ ძველიც.

საკლასო წერისას ყურადღება უნდა გავამახვილოთ ისეთ ფორმებზე, რომლებიც ხშირად ეშლებათ, ასეთებია პირის და კუთვნილებითი ნაცვალსახელები. დღეს, თითქმის ყველა სკოლაში ერთმანეთში ერევათ ისინი. ჩემი პრაქტიკიდან გამომდინარე, დავასახელებ ერთი მოსწავლის მიერ შესრულებულ დავალებას, რომელსაც უნდა ებრუნებინა „შენ“. მან ამგვარად აბრუნა: „სახ. შენ, მოთხ. შენმა, მიც. შენ, ნათ. შენი, მოქ. შენით, ვით. შენად“. კუთვნილებითი, პირისა და ჩვენებითი ნაცვალსახელები ერევათ ერთმანეთში, რადგანაც, სასკოლო გრამატიკის მიხედვით, III პირის ნაცვალსახელები დამოუკიდებლადაც ჩვენებით ნაცვალსახელებად ეძლევათ და მათი ერთმანეთისაგან გარჩევის სტრატეგია არ ჩანს.

აკ. შანიძესთან I და II პირის ნაცვალსახელთა ბრუნების ასეთი სქემაა მოცემული:

| | | | | |
|-------|-----|---------|-------|--------------|
| სახ. | მე | შენ | ჩვენ | თქვენ |
| მოთხ. | მე | შენ | ჩვენ | თქვენ |
| მიც. | მე | შენ | ჩვენ | თქვენ |
| ნათ. | ჩემ | *შენ | *ჩვენ | *თქვენ |
| მოქ. | - | - | - | - |
| ვით. | - | - | - | - |
| წოდ. | - | შენ, შე | - | თქვენ, *თქვე |

ვარსკვლავდასმული ფორმები ცალკე არ იხმარება, არამედ სხვა სიტყვებთან დაკავშირებით მაგ.: ჩემ-თვის, შენ-გან, ჩვენ-მიერ, თქვენ-თვის, შე ცოდვილო [შანიძე, 1973 : 400].

ავტორი განგვიმარტავს, რომ I და II პირის ნაცვალსახელებს არც ბრუნვა და არც რიცხვი არ გააჩნიათ „ფორმათა უქონლობის გამო, აღნიშნულ სიტყვებს ზოგ შემთხვევაში შეიძლება მაგივრობა გაუწიონ და ამგვარად ნაკლი შეუვსონ სათანადო კუთვნილებითმა

ნაცვალსახელებმა, რომელთაც ფუძედ აღებული აქვთ უბრუნველი პირის ნაცვალსახელთა ნათესაობითი ბრუნვისათვის ნაგულისხმევი „ფორმა“ (რასაც გარჩევით მხოლოდ **ჩემ** გვიჩვენებს. ესენი ყველა თითქმის წესებრივად იბრუნვიანო“ [იქვე : 120].

დღევანდელი ქართული ენის ფორმალურ – ფუნქციურ მონაცემებზე დაყრდნობით ჩვენ წარმოვადგენთ I და II ნაცვალსახელთა ბრუნების სხვა სქემას:

| | | | |
|-------|---------------------------|-------------|---------|
| სახ. | მე | | შენ (ა) |
| მოთხ. | მე | შენ - მა | |
| მიც. | ჩემს -ს(ა) (ჩემსა - ვით) | შენ -ს (ა) | |
| ნათ. | ჩემ -ის (ა) (შემ-ის-თანა) | შენ -ის (ა) | |
| მოქ. | ჩემ -ით (ა) | შენ -ით (ა) | |
| ვით. | ჩემ -ად (ა) | შენ -ად (ა) | |
| წოდ. | – | შენ, შე | |

I და II პირის ნაცვალსახელების თავისებურება გამოიხატება შემდეგნაირად:

1. უცვლელია ბრუნვათა მიხედვით.
2. რიცხვის ცვლისას სხვა ფუძის გამოვლენა.
3. ნათესაობითში თანდებულისანი ფორმით გამოიყენება.
4. I პირის ნაცვალსახელებისთვის მოქმედებითი, ვიქარებითი და წოდებითი ბრუნვების უქონლობა, II პირის ნაცვალსახელებს აქვთ მოქმედებითი და ვითარებითი.
5. II პირის ნაცვალსახელების სხვა სახელთან ხმარებისას წოდებითში ეკვეცებათ -ნ თანხმოვანი (შენ, შე..., თქვენ, თქვე...).

თანამედროვე ქართულში I და II პირის ნაცვალსახელთა უბრუნველობის შესახებ განმტკიცებული აზრის ჭეშმარიტებაში დაეჭვების მიზეზი მოგვცა თბილისელ ახალგაზრდათა ჟარგონზე დაკვირვება. „ვის ეუბნები მაგას – მეს?“ „ვიზე საუბრობ – მეზე?“.

აღნიშნული მაგალითი მიუთითებს იმ ფაქტზე, რომ „**მეზე**“ ფორმის ნამდვილი სიტყვათნაცვალი „**ჩემზე**“ თანამედროვე ქართულის, ცოცხალი ენობრივი ელემენტი და I პირის ნაცვალსახელის მიცემითი ბრუნვის ფორმაა.

I - II პირის ნაცვალსახელთა დაპირისპირება სხვა ნაცვალსახელებთან კარგად ჩანს რუსულშიც, სადაც III პირის ნაცვალსახელები ავლენენ სხვაობას სქესისა და რიცხვის მიხედვით, I და II პირის ნაცვალსახელები კი ამ კატეგორიებს ვერ გაარჩევენ, ხოლო ქართულში ამგვარი დაპირისპირება არ მოგვეპოვება.

| | | | |
|---------|----------|--------------------|------------------------|
| მე ვწერ | ვწერ – თ | Мы писали | Он напиал письмо |
| შენ წერ | წერ – თ | Вы писали | I Я написал (а) письмо |
| ის წერს | წერ – ენ | Они писали письмо. | II Ты написал (а) |

ეს ფაქტი, რომ I და II პირის ნაცვალსახელები არ ემორჩილებიან საზოგადო სახელთათვის დადგენილი ბრუნების წესებს განპირობებულია იმ თავისებურებებით, რომლებიც ამ ნაცვალსახელებს განსაკუთრებულ ადგილს ანიჭებს.

ლიტერატურა:

- ა. შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, მორფოლოგია, I თბ., 1953
 აკ. შანიძე, ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I თბ., 1973.

ნანა სააკაძე

**Изучение склонений местоимений в негрузинских школах
 Резюме**

В труде рассмотрено изучение склонений местоимений в негрузинских школах, что даёт возможность правильно преподнести ученикам информацию о своеобразии склонений местоимений I и II лица, выделены те методические вопросы, которые связаны с изучением лиц местоимений и те стратегии, которые помогут ученикам в утверждении полученных знаний.

Nana Saakadze

The studying of declension of pronouns in non – Georgian schools

Abstract

The work examines the studying of declension of pronouns in non Georgian schools, which makes it possible to present to pupils information about the peculiarities of declension of pronouns of I and II persons, highlighted methodological issues are connected with studying the persons of pronouns, and those strategies that will help the pupils to improve the acquired knowledge.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

მაცონა სამნიძე

ბათუმი, საქართველო

„შემოქმედებითი აზროვნების როლი სწავლების პროცესში“

შემოქმედებითი აზროვნება არის მოვლენათა ახლებურად ხედვის და პრობლემათა გადაჭრის ორიგინალური, მანამდე არ არსებული გზების პოვნის უნარი. კრეატიული აზროვნება შაბლონური აზროვნების საპირისპირო ფორმაა. მოსწავლეებს სიამოვნებთ, როცა მათი აზროვნება სცილდება საყოველთაოდ მიღებულ შეხედულებებს. სიამოვნებთ, როცა ახლის ძიებაში არიან და განსხვავებულ შეხედულებებს საჯაროდ წარმოთქვამენ. შემოქმედებითი აზროვნება პრობლემის გადაჭრისას არასტანდარტული პასუხების მიგნების შესაძლებლობას იძლევა. შემოქმედებითობა არა მხოლოდ თითოეულ ადამიანს აძლევს შესაძლებლობას, სამყარო და მასში მიმდინარე მოვლენები მრავალფეროვნად აღიქვას, არამედ ახალი იდეებისკენ სწრაფვის, აღმოჩენების გაკეთების, უწყვეტი გამოცდილებების შექმნის საწინდარია. ეს ყველაფერი კი, საბოლოო ჯამში, სამყაროს განვითარების გარანტიაა.

შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. შესაბამისად, მასწავლებლებმა უნდა იზრუნონ კლასში შემოქმედებითი გარემოს შექმნაზე. შემოქმედებითობის გასაღებებლად აუცილებელია, საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებელმა შექმნას ხელსაყრელი პირობები მოსწავლეთა ცოდნის, უნარებისა და შემოქმედებითი აზროვნების ხელშესაწყობად. მოსწავლეებს ხშირად ეშინიათ, რომ საკუთარი აზრის გამოთქმის დროს შეცდომას დაუშვებენ, რაზეც მასწავლებელი შენიშნას მისცემს, ამიტომაც თავს იკავებენ საკუთარი აზრის გამოთქმისგან. ასეთ შემთხვევაში, ცხადია, შემოქმედებითი აზროვნება ვერ განვითარდება. მასწავლებელმა მოსწავლეები უნდა დაარწმუნოს საკუთარ შემოქმედებით ძალებში და მისცეს აზრის გამოთქმის საშუალება. შემოქმედებითი აზროვნების განვითარებას ხელს უშლის მასწავლებლის ნაადრევი შეფასება. უკეთესია, მოსწავლეთა თავისუფალ აზროვნებასა და დისკუსიას მეტი დრო დაუთმოს, ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა იდეების წარმოშობას, კრეატიული იდეებისთვის დავაჯილდოვოთ, მოსწავლეები. როცა მასწავლებელი აქტიური მსმენელია, მოსწავლეც თავისუფლად აზროვნებს და აყალიბებს შეხედულებებს.

ჩვენ განვიხილეთ ის ძირითადი საკითხები, რომლებიც დაეხმარება მასწავლებელს კლასში შემოქმედებითი გარემოს შექმნაში, ამასთანავე, საჭიროა იმის ცოდნაც, თუ როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს შემოქმედებითი აზროვნება. განვიხილოთ რამდენიმე აქტივობა.

მოსწავლეს ეძლევა პრობლემის გადაჭრის რამდენიმე შესაძლებლობის განხილვის საშუალება. ასახელებენ პრობლემის გადასაჭრელად რამდენიმე გზას, მსჯელობენ, უსმენენ ერთმანეთის აზრს,

მიდიან საბოლოო გადაწყვეტილებამდე მოსწავლეს შეუძლია პრობლემის გადაჭრის რამდენიმე პასუხის დასახელება, რასაც დიდი სიამოვნებით აკეთებენ ხოლმე.

შესაძლებელია, პასუხში გარკვეული სუბიექტურობის ელემენტების დაშვება. კრეატიული აზროვნების დროს მოსწავლე თავისუფალია, შებოჭილი არ არის, ამიტომაც პასუხში სუბიექტურობა შეცდომად არ ჩაითვლება. კრეატიული აზროვნება პრობლემის გადაჭრის ახალი გზების ძიებას უწყობს ხელს, ამიტომ პასუხში, ბუნებრივია, სუბიექტურობაც დასაშვებია. საგაკვეთილო პროცესის დაგეგმვისა და წარმართვისას მნიშვნელოვანია, პედაგოგმა გაიაზროს, თუ რა ფაზებს გადის მოსწავლის ცნობიერება შემეცნების პროცესში. მან უნდა იცოდეს, რა ინსტრუმენტები უნდა გამოიყენოს იმისათვის, რომ სწავლის პროცესი იყოს საინტერესო, სახალისო და ეფექტური.

აქტივობა ორიენტირებულია პრობლემის გადაჭრის ახალი გზის ძიებაზე და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, პასუხი წინასწარ არ არის განსაზღვრული და არ არის მხოლოდ ერთი სწორი პასუხი. შემოქმედებითი უნარების განვითარებას ხელს უწყობს როდესაც თამაში, ესეების წერა, მოთხრობის გაგრძელება.

ესეების წერა ძალიან უყვართ მოსწავლეებს, აქტიურად მუშაობენ. მოსწონთ, რადგან მათი აზროვნება შაბლონური არ არის. იციან, რომ მათი პასუხი მიღებული იქნება, გამოთქვამენ საკუთარ მოსაზრებას არგუმენტირებულად.

შემოქმედებითი უნარების გასავითარებლად მასწავლებლები ხშირად დავალებად აძლევენ მოსწავლეებს მოთხრობების გაგრძელებას.

მერვე კლასში ხალხური შემოქმედების უნიკალური ნიმუში ‘ლექის ვეფხვისა და მოყმისა’ ისწავლება. კრეატიული აზროვნების გასავითარებლად დავალებად მოსწავლეებს ბაღადის გაგრძელება მიეცემა. შესრულებულმა დავალებამ კიდევ ერთხელ დამარწმუნა იმაში, რომ მოსწავლეთა თავისუფალ აზროვნებას საზღვარი არ აქვს. დავალებას დიდი სიამოვნებით კითხულობდნენ და ეამაყებოდნენ კიდევ ახალი მიგნებები. მოსწავლეთა ნაწილმა მოკლული ვეფხვისა და მოყმის დედა დაამეგობრა და შვილები ერთად აგლოვა. ბაღადის გაგრძელება იყო მხიარულიც და ტრაგიკულიც. დავალების შესრულების დროს მოსწავლეთა წარმოსახვას ზღვარი არ ჰქონდა.

ხუმრობა, იუმორი ერთ – ერთი ეფექტური ინსტრუმენტია მოსწავლეთა დადებითი ემოციების გამოსაწვევად. ისინი შეიძლება წახალისდნენ კიდევ და თავადაც მოიგონონ კონკრეტულ თემაზე სახალისო, შემეცნებითი ხუმრობები. სასურველია ომონიმების გამოყენებაც, რაც ხელს უწყობს სხარტი აზროვნების განვითარებას (მაგ; ბარი, დარი, კარი და სხვ.). ხუმრობა არა მხოლოდ სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართვის საშუალებაა, ის აძლიერებს მათი წარმოსახვის უნარსაც.

ლიტერატურა:

1. <http://mastsavlebeli.ge/?p=2474>
2. <https://edu.aris.ge/news/SemoqmedebiTi-azrovnebis-mniSvneloba-da-misi-ganviTareba.html>
3. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00--off-0civil2--00-1--0-10-0-0-0-prompt-10-4--0-11-10-ka-50-20-about--00-3-1-00-0-0-1-1-0utfZz-8-10&cl=CL2.17&d=HASH01aba976ff11adc4d564b004.3.3>=1>

Мадона Самнидзе**Роль творческого мышления в процессе обучения**

Резюме

Очень важно планировать учебный процесс таким образом, чтобы он способствовал возникновению и генерированию у учащихся новых идей, а затем передаче их другим. Творческое мышление подразумевает возможность человека создать новый, оригинальный продукт в различных сферах своей деятельности. Творческое мышление – это нешаблонное мышление, благодаря которому личность может выявить в как будто бы обычном и понятном явлении нечто необычное.

Madonna Samnidze**The role of creative thinking in the teaching process**

Abstract

The article deals with the role of creative thinking in the teaching process. There are different means to improve student's creative thinking. Carefully planned teaching process should help students to develop and generate new ideas. Creative thinking implies the ability to create new, original things in different fields. With the help of creative thinking one can perceive unusual things from ordinary and usual facts.

რეცენზენტი: პროფესორი რ. ბალანჩივაძე

სწავლების მეთოდოლოგია Методика Methodic of teaching

Mzia Potskhishvili

ბათუმი, საქართველო

“METHODS OF TEACHING GRAMMAR”

The body of rules that leads the structure of words (suffixes and prefixes) and the structure of words to form clauses and sentences is called the grammar. Let us look at the example of a grammar lesson and a structure lesson. The teacher gives his students the following sentence: “How many students are there

in the classroom?” He brings the attention of his students to the problem of the numbers. The students practice the structure of enquiring about numbers, they use it meaningfully. Then they are suggested to ask about the number of different objects in the classroom. No mention is made of grammar. In presenting and practicing that utterance as a useful *structure*, the teacher uses countable objects and avoids uncountables (sugar, water, coffee, sand, etc). In a grammar lesson the teacher will draw attention to the distinction of countables and uncountables. The practice of “How many?” (countables) will be contrasted with “How much?” (uncountable items). The teacher’s concern will not be with communication and mastery of a useful structure; it will be of mastery of a grammar point.

Different teachers have different points of view on teaching grammar. Some teachers see no need to teach and practice grammar at all. Some even regard structure practice and other forms of grammar teaching as harmful. Their view is that the students will pick up the rules of the language intuitively, just as they do it in their mother tongue. But some teachers see grammar as a body of knowledge that they themselves need as professional linguists and are sure that grammar rules should be taught and explained from the beginning with the practice following the rules. These two methods are called inductive and deductive methods accordingly.

The deductive method of teaching grammar is the academic one, which was devised in order to teach Latin and Greek. The approach is very simple. First, the teacher writes an example on the board or draws attention to the example in the textbook. The underlying rule is explained, nearly always in the mother tongue and using the metalanguage of grammar. Finally, the students practice applying the rule, orally and in writing. Special attention is paid to areas of conflict between the grammar of the mother tongue and that of the target language. Little attention is paid to the value of the message. The teachers following the inductive method of teaching grammar induce the students to realize grammar rules without any form of prior explanation. These teachers believe that the rules will become evident if the students are given enough appropriate examples. When teaching a grammar point, their first step is to demonstrate the meaning to the class, (eg., This is a book. These are books.) The grammar point is shown on the board only after extensive practice. Explanations are not always made,

though they may be elicited from the students themselves. The question then rises, what method is the most effective? It has become popular these days to refer to the goals and needs of students. Therefore, if students need grammar for communication, it should be taught communicatively, that is, meaning-based. On the other hand, if students need the grammar knowledge to be able to translate from English to Ukrainian, and that is what they are going to be graded on, then form-based approaches will be more appropriate.

However, these are polar opposite positions. In learning a foreign language grammar, students face a dilemma. On the one hand, students need to know the rules, as that is what they are tested on at schools. On the other, with a number of foreign visitors, or living in any English speaking country there is a good need for communication in English. That is why there is a need to look at the ways of combining form and meaning in teaching foreign languages.

Integrative Grammar Teaching: exploration, explanation and expression.

As a possible solution, integrative grammar teaching combines a form based with a meaning-based focus. Of course, depending on the students and their particular needs, either form or meaning can be emphasized. But in having various students with different needs in the same group, or having various needs in the same students, an integrative grammar teaching approach creates optimal conditions for learning for everyone in the classroom. Students should be able to learn explicit grammar rules as well as have a chance to practice them in communication in the authentic or simulation tasks.

Integrative grammar teaching, combining the form and the meaning, consists of three equally important stages: exploration, explanation, and expression. Exploration is the first stage of integrative grammar teaching. This stage is characterized by “inductive learning.” Students are given sentences illustrating a certain grammar rule and are asked as a group to find the pattern and, with the help of the teacher, to formulate the rule. Students should be given opportunities to figure out everything by themselves, receiving help only when necessary. To make the task easier in the beginning, some grammatical forms or endings can be highlighted. Students tend to prefer assignments that allow them to explore the language. The knowledge they obtain becomes theirs and it is often much easier to remember. Exploration, then, works as an excellent tool for motivation. Explanation is the second stage of learning. As students find sequences or patterns in the examples they used during the exploration stage, the teacher or the students can summarize what was previously discovered, now focusing on the form. In some situations it may be essential to go to the textbook and together with students relate ‘textbook rules’ with the examples and findings of the exploration stage. The explanation stage is quite important because students feel safer when they know the rules and have some source to go back to in case of confusion or for future reference. Depending on students’ proficiency, confidence, and actual performance, this stage can sometimes be omitted.

Expression is the third and last stage of the process. After discovering certain grammatical patterns in the exploration stage and getting to know the rules in the explanation stage, students start practicing the production of meaningful utterances with each other in communication and interactive tasks. The rationale of this stage is to provide students experience in applying their acquired knowledge in practice by making meaningful utterances. On the one hand, this may also serve as a motivation technique, since learners can actually see what they can do with what they have learned. On the other, the expression stage gives them the opportunity to practice communicating under the teacher’s supervision, which usually assures the students that they can produce a correct utterance. Communicative interaction will be better if it is content-based, which allows students to relate it to something they care or know about, thus making it authentic. The rule: The use of the ending -s with verbs in the Present Simple tense form.

Stage 1. Students were given the following sentences and were asked to find the grammatical pattern. All instruction was done in English.

- 1 . I go_ to school every day.

2. My **mother** works at the IBM company.
3. **Water** boils at 100 C.
4. My **friends** play_ tennis with me.
5. **They** ride_ bicycles.

1. Teacher: Now, I want you to look at the board. You will see several sentences. In some of them we add “-s” to the verb, in some we do not. (Teacher points at every sentence.) Thus, where ending “-s” is, it is underlined (sentences 2 and 3). In sentences where we don’t have “-s” (points at 1, 4, and 5) the underlining shows where it could be. Words in bold determine whether we should add “-s” to verbs or not. Your task will be to think why we sometimes use and sometimes don’t use “-s” with verbs. Imagine yourself being scholars who are finding the pattern or making a new rule. Do you see any sequence?

2. Teacher: OK, so we do not use ending “-s” with “I”, right? Ok. We don’t use it with an “I”. Do we use it with “mother”? Is it only with “mother” or with any noun? T: ok is “mother” singular or plural? If instead of “mother” we use a different word, such as “father” or “son” will we put ending “-s” or not?

3. Teacher: But “I” is also in singular. And “mother” is in singular. So, why do we add “-s” to the verb used with “mother” and don’t add “-s” with “I”? That is a third person. Right. So, we add “-s” with the nouns in the third person. Good, so, if we pass to “Water boils at 100 C”. What is here? Ok, now let’s go to the examples number 4 and number 5. Here we have “friends play” and “they ride.”

Excerpt 2. Stage 2. In the explanation stage, the teacher ends the first stage and tells the students the explicit grammatical rules. Sometimes, depending on the level of difficulty of the particular grammatical construction, students may be asked to open the book at a certain page and with the teacher go through the rule. Teacher: Very good. You proved to be very good scholars and found the rule correctly. You were right. In using the Present Simple tense, we add ending “s(-es)” to the verb in the third person singular, that is, when it refers to ‘he,’ ‘she,’ and ‘it,’ like in our examples: ‘My mother works at the IBM company,’ and ‘Water boils at 100 C’ (shows on the board). In the other cases, like you can see here (points at the other examples) we have just the infinitive of the verb or the way it is in the dictionary without ‘to.’ You can use Present Simple tense to describe what you or others usually /often/ sometimes do. For example, “My wife’s name is Linda. She works at the Giant. She is a cashier. She likes to talk to people,” and so on. Or we can use this tense to talk about facts that represent a universal truth. For example, “The sun rises in the East. Water boils at 100 C.”

Excerpt 3. Stage 3. Expression. The teacher divides students into pairs and gives them the task. 1. Teacher: Now split into pairs and tell your partner about each of your family members, friends, relatives: where they live, where they work, what they like to do, and so on. You can imagine some things, if you want. Like if you do not have a brother, imagine that you do and think what he does. After you listen to each other’s stories, you will be asked to report to the whole group about your partner’s family or friends. Ok? Do you have any questions? Group work in the third stage of the EEE instructional method is very powerful. Students are often less comfortable asking the teacher questions. In-group interaction creates a certain micro-world that enables the students to negotiate the assignment, clarify tasks, and even provide each other with corrections. It definitely develops their strategic competence.

Although groups can be very effective, teachers should not be naive about group interaction. Even though it looks like students are creating meaningful utterances by themselves, the instructor holds the responsibility for making sure that there is no misuse, that ‘leaders’ do not impose wrong forms and rules, and that students have equal opportunities to participate and express their thoughts.

Resume:

When teaching grammar, there are several factors we need to take into consideration and the following are some of the questions we should ask ourselves:

- How useful and relevant is the language?
- What other language do my students need to know in order to learn the new structure effectively?
- What problems might my students face when learning the new language?
- How can I make the lesson fun, meaningful and memorable?

Since the fundamental purpose of the language is communication, the most important step in teaching grammar is to integrate grammar principles into a communicative framework.

Bibliography:

Teaching English as a Second or Foreign Language. (Marianne Celce- Murcia, the editor). - Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколасвої. - К.: Ленвіт, 1999

Мзия Поцхишვილი**კ ბუბუენუი მეთოდამ გრამმეტიკი****რეზიუმე**

При обучении грамматике следует выделить несколько факторов, учитывать которые необходимо:

- Насколько полезен изучаемый язык и насколько он соответствует?
- С какими проблемами сталкиваются учащиеся при обучении новому иностранному языку?
- Как я могу сделать урок важным, запоминающимся и эмоциональным?
- Поскольку в качестве фундаментальной цели языка выступает коммуникация, важнейшим шагом при обучении грамматике является интеграция грамматических принципов в коммуникационную рамку.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

მაია ახვლედიანი, ტალი (ბარბარე) აბლაძე

ქუთაისი, საქართველო

დეკანოზ მელიტონ ელენჯერიძის სახელმძღვანელოს
„ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“
საგანმანათლებლო და ისტორიული მნიშვნელობის შესახებ
(ნაწილი I)

დეკანოზი, პედაგოგი, მწერლისა და მკვლევარის მელიტონ ელენჯერიძის დამოკიდებულება მოზარდი და ახალგაზრდა თაობის სწავლა-განათლებისადმი მრავალმხრივია და სიღრმისეული. მისი სახელმძღვანელო, რომელიც ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის ისტორიას ეძღვნება, გაუღენთილია სურვილით, რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია მიიღოს მკითხველმა ქართული ეკლესია-მონასტრების მაღალნაყოფიერი მოღვაწეობისა და სასულიერო პირთა საგანმანათლებლო შრომითი დამსახურების შესახებ. ნაშრომში კონკრეტულადაა ნათელყოფილი იმ დიდი ღვაწლის შესახებ, რომელიც წმინდა მამებმა დადეს ერის სულიერი, მორალური, ინტელექტუალური განვითარების მრავალსაუკუნოვან გზაზე ქართული მწერლობის, ხუროთმოძღვრების, მხატვრობის, სამართლის, ისტორიოგრაფიის, ფილოსოფიის, მჭერმეტყველების განვითარებისათვის.

მელიტონ ელენჯერიძე დაუღალავი, ბეჯითი შრომით, სახელმძღვანელო წიგნებით ქმნის პირობებს ეკლესიის დამსახურების აღსაქმელად და ყოველდღიურ ცხოვრებაში გასათვალისწინებლად ამიტომაც დიდმნიშვნელოვანი მისი დამსახურება, რომ მან არდავიწყების სამოსით უზრუნველყო ჩვენი განათლების, კულტურის და ყველა სიკეთის დედაბოძი - ქართული საკათალიკოსო ეკლესია.

პედაგოგი, მწერალი, ქართული ენის, ზეპირსიტყვიერების, ლიტერატურის, ისტორიის მკვლევარი, ჟურნალისტი, სასულიერო პირი და სათნოების მოძღვარი - მელიტონ ელენჯერიძე მისი მრავალმხრივი შემოქმედებითა და პედაგოგიური მოღვაწეობით მე-19 საუკუნის ბოლოს მოვევლინა ქვეყანას.

მელიტონ ელენჯერიძის ღვაწლი მძიმე ეპოქალური ძვრების გამო სათანადოდ ვერ იქნა

დაფასებული. იგი მეორე მსოფლიო ომის მძინვარებისას მძიმე ეკონომიური სივიწროვისა და სულიერი დაძაბულობის პირობებში გარდაიცვალა.

დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძის ბიოგრაფია მკითხველი საზოგადოებისთვის ნაკლებად ცნობილი. დაიბადა 1864 წლის 5 თებერვალს ზესტაფონის რაიონის სოფელ ტაბაკინში. ტაბაკინელმა კელენჯერიძემ ქვეყანას ექვსი სასულიერო პირი მისცა. მათ შორის ყველაზე სახელოვანი დეკანოზი მელიტონ სპირიდონის ძე კელენჯერიძე (1896-1903 წ.წ) ქუთაისის საკათედრო ტაძარში მღვდლად მსახურობდა.

დეკანოზმა მელიტონ კელენჯერიძემ პირველდაწყებითი განათლება ქ. ქუთაისში ვ. პეტრიაშვილის სკოლაში მიიღო. მისი მოსწავლეობის პერიოდში ეს სკოლა ქუთაისის სასულიერო სასწავლებელს შეუერთეს. რომელიც წარჩინებით დაასრულა და სწავლა განაგრძო თბილისის სასულიერო სემინარიაში, რომელიც 1890 წელს ასევე წარჩინებით დაასრულა. უმაღლესი განათლების მისაღებად კიევში გაემგზავრა და სასულიერო აკადემიაში ჩაირიცხა. აქტიურად ჩაება ქართველ სტუდენტთა სათვისტომოს საქმიანობაში და მისი ლიდერი გახდა [ჯაგოდნიშვილი, 2014: 12-13], განსაკუთრებული შინაარსი და მასშტაბურობა შესძინა კიევში ქართველთა სათვისტომოს საგანმანათლებლო საქმიანობით. მან ქართველ სტუდენტთა შორის დაიწყო ლექციების კითხვა საქართველოს ისტორიასა და ქართულ სიტყვიერებაში.

1897 წელს უკრაინიდან სამშობლოში დაბრუნებული მელიტონ კელენჯერიძე მოღვაწეობს ქუთაისში, წმ. გაბრიელ ეპისკოპოსის ძალისხმევით გახსნილ სასულიერო სემინარიაში საბჭოს მდივნად, ქართული ენისა და ლიტერატურის, საქართველოს ისტორიისა და საღვთო სჯულის მასწავლებლად. აქტიურად იღწვის ქართული ენის უფლებების, ეროვნული კულტურის დაცვისა და აყვავებისათვის, თვალსაჩინო წვლილი შეაქვს ქართველი ხალხის უკეთესი მომავლისათვის ბრძოლაში.

1903 წელს დეკანოზი მელიტონ კელენჯერიძე აირჩიეს იმერეთის ეპარქიის სასწავლო საბჭოს წევრად და დანიშნეს საღვთო სჯულის მასწავლებლად ქუთაისის წმინდა ნინოს სასწავლებელში.

დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძის „ცხოვრების გზას, მისი მოღვაწეობის შინაარსის გაცნობიერებას და დვაწლის დაფასებას დაღი მისმა ოფიციალურმა თანამდებობებმა დაასვა. ამის ერთ-ერთი მიზეზი იმ დროის თითქმის ყველა დიდი მოღვაწე - პოეტი, მწერალი, პუბლიცისტი, მეცნიერი დაუფარავად სულის შემხუთველობის ბრალდებას უყენებს ამ საგნის სწავლებას და ერთგვარი თავმოწონებითაც კი გახაზავს საკუთარ უარყოფით დამოკიდებულებას და უგულისყურობას. ეს ტენდენცია იმდენად იყო გავრცელებული და ცნობილი, რომ კონკრეტული ფაქტების მოტანასაც კი არ საჭიროებს [ჯაგოდნიშვილი, 2014: 23].

მკვლევარი თემურ ჯაგოდნიშვილი გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ „მ. კელენჯერიძე, პედაგოგიურ სარბიელზე, ყველა სასწავლებელში - ქუთაისშიც და ფოთშიც - ოფიციალურად „საღვთო სჯულის“ მასწავლებელი იყო და სწორედ ამის გამო ხარაღდებოდა მისი პოპულარობა. [კელენჯერიძე, 2012: 24-25] იმას, რასაც თანამდებობრივად ვერ აკეთებდა - კვლევებით, წიგნებით, სახელმძღვანელოებით აღბეჭდავდა. გიმნაზიის პედაგოგებს შორის გამოირჩეოდა გავლენითა და ავტორიტეტით. ცხოვრების შუაგულში ტრიალებდა. იბეჭდებოდა „ტონკმელის“ ფსევდონიმით, აქტიური მონაწილე იყო ყველა წამოწყებისა, რომელიც ლიტერატურას და ხელოვნებას შეეხებოდა“ [ჯაგოდნიშვილი, 2014: 25-27]

ფოთში მასწავლებლობის პერიოდში დეკანოზი მელიტონ კელენჯერიძე ინტენსიურად მუშაობდა ქართული ეკლესიის ისტორიის კორპუსის შესაქმნელად.

საქართველოს დამოუკიდებლობის გამოცხადებას, 1918 წელს დეკანოზი მელიტონ კელენჯერიძე აღტაცებით შეეგება და სიხარული საზოგადოებრივი საქმიანობის გააქტიურებით

გამოხატა. ამ პერიოდში სხვა ნაშრომებთან ერთად გამოაქვეყნა „ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“ (1918 წ.)

აღსანიშნავია, რომ სასწავლო-სახელმძღვანელო წიგნის გამოცემის წელს ამიერკავკასიის სასკოლო ოლქის სამოსწავლო კომისარიატმა სეიმში შეიტანა კანონ-პროექტი: „სამღვთო სჯულის სკოლებში სწავლების შესახებ“. რაზედაც მიიღეს დადგენილება. კანონის გამოცემის დღიდანვე საღვთო სჯულის სწავლება გაუქმდა სახელმწიფო, საზოგადო და კერძო სასწავლებლებში. მასწავლებლებს, რომლებიც საღვთო სჯულს ასწავლიდნენ შეუწყდათ ხაზინიდან სათანადო კრედიტი, ხოლო მშობლებს, თუ მოისურვებდნენ შვილებისათვის საღვთო სჯულის სწავლებას, ეძლეოდათ სასწავლებელთა შენობებით სარგებლობის უფლება თავისუფალ საათებში, თუ დაწესებულება თანახმა იქნებოდა [გაზ. „ხალხის მეგობარი“, 1918 N 102; 9. გაზ. „ერთობა“ 1918 N 172].

ამჯერად გვინდა წარმოვადგინოთ გასული საუკუნის სასკოლო სახელმძღვანელო „ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“. იგი ავტორმა პირველად 1918 წელს გამოსცა, თუმცა აღსანიშნავია, რომ მეორედ გამოვიდა 2012 წელს საქართველოს კათოლიკოს-პატრიარქის უწმინდესისა და უნეტარესის ილია მეორის ღოცვა-კურთხევით. (სადაც პირველი გამოცემის თარიღად არასწორადაა მითითებული 1913 წელი), მეორე გამოცემა ეძღვნება დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძის გარდაცვალებიდან 70 წლისთავს. დაიბეჭდა მანგლისისა და წაღკის ეპარქიის მიტროპოლიტის, მეფუე ანანიას (ჯაფარიძე) ღოცვა-კურთხევით. კელენჯერიძეთა საგვარეულო კავშირის და ავტორის შვილიშვილის ირაკლი თოიძის ფინანსური თანადგომით.

სახელმძღვანელოს მეორე საიუბილეო გამოცემას თავში დართული აქვს სრულიად საქართველოს კათოლიკოს პატრიარქის უწმინდესისა და უნეტარესის 2001 წელს გამოქვეყნებული სიტყვა: „საქართველოს ისტორია ნათელი დადასტურებაა იმისა, რომ საუკუნეთა მანძილზე ეკლესია იყო მასაზრდოებელი ჩვენი მწერლობისა, სიმღერა-გალობისა, მხატვრობისა, არქიტექტურისა და საერთოდ ყველა იმ მიღწევისა, რითაც გამოირჩევა ჩვენი ეროვნული კულტურა. ეკლესია ამავე დროს იყო მთავარი დამცველი, მთავარი შემნახველი და მზრუნველი ამ საგანძურისა: ეს განსაკუთრებით მკვეთრად გამოჩნდა XIX საუკუნეში, როდესაც ჩვენმა სამღვდლოებამ წმიდა ილია მართალთან და სხვა დიდ მამულიშვილებთან ერთად უდიდესი ღვაწლი გასწია ქართული ენის, ქართული კულტურის პრაქტიკულად ყველა დარგის გადასარჩენად. ამ პირთა შორის გამორჩეული ადგილი უკავია დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძეს. რომელმაც, თამამად შეიძლება ითქვას, სიცოცხლე შესწირა ქართველი ერის სულიერებისათვის ზრუნვას და თაობებისათვის დარჩა ვითარცა მაგალითი მწყემსი კეთილისა და სოფლის მნათობისა.

მან მრავალი ნაშრომი მიუძღვნა საქართველოს ეკლესიის ისტორიას და მომავალი თაობის აღზრდას.

ბედნიერია ის, ვისი სიცოცხლეც ღვთის, სამშობლოს, და მოყვასის მსახურებას ეძღვნება. ასეთი შვილები მრავლად ჰყავდა ჩვენს ქვეყანას. დაე, მომავალში კიდევ უფრო იმრავლოს მათმა რიცხვმა, რათა უფალმან გააძლიეროს და განაბრწყინოს სრულიად საქართველო“ [ჯავახიანი, 2014; 4].

წიგნს დასაწყისში დართული აქვს ენათმეცნიერის, ფილოლოგიის დოქტორის გურამ ბედოშვილის წინასიტყვაობის მაგიერ - „ჭეშმარიტი ერისკაცი“, სადაც წერს: ამბობენ, წიგნი ავტორს ჰგავსო. ჩვენ შემთხვევაშიც ასეა - ის, ვინც ახლო გაეცნობა დიდი საერო და სასულიერო მოღვაწის, მელიტონ სპირიდონის ძე კელენჯერიძის ცხოვრებასა და მრავალმხრივ შრომა-რუდუნებას, უსათუოდ დარწმუნდება, რომ მისი ბრწყინვალე წიგნი „საქართველოს საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“ მართლაც ბევრი რამით გვაგონებს მისი

შემადგენლის ბობოქარ, სოციალურ-საზოგადოებრივი კატაკლიზმებით აღსავსე ცხოვრებისეულ გზას“ [ჯაგოდნიშვილი, 2014:5]. ენათმეცნიერი გ. ბედოშვილი იქვე დასძენს: „შეიძლება გადაუჭარბებლად ითქვას, ჩვენი სულიერი და მატერიალური სიმდიდრის განუყოფელი ნაწილია... ავტორის თხრობის მანერა, სტილი, უჩვეულოდ სადაა და გამჭვირვალე; იძლევა მიზეზ-შედეგობრიობის ზუსტ და შთამბეჭდავ ანალიზს“ [კელენჯერიძე, 2012: 7].

წიგნი ბიბლიოგრაფიული იშვიათობაა. ამიტომ საშური საქმე იყო მისი მეორედ გამოცემა, რომელიც კეთილად წაადგება ჩვენს ახალგაზრდობას, მართლმადიდებელ მრევლს.

მეორე გამოცემა პირველისაგან იმით განსხვავდება, რომ რედაქციამ სცადა გამოეყენებინა 1990 წელს გამოცემულ „სადეთო სჯულში“ არსებული მცირედ გამარტივებული და შემოკლებული ტექსტი. ასევე, წიგნის მეორე გამოცემა ილუსტრირებულია, რაც მკითხველს უთუოდ დაეხმარება ტექსტის სათანადო აღქმაში.

დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძის მიერ შედგენილი სახელმძღვანელო „ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“ წინასიტყვაობის, სამი თავისა და ბოლოსიტყვაობისაგან შედგება. პირველი გამოცემისგან განსხვავებით წიგნს დართული აქვს შემდგენელის ფოტო და მოკლე ბიოგრაფიული და შემოქმედებითი მონაცემების ანოტაცია.

აღნიშნული სახელმძღვანელო მოგვითხრობს ქართველთა სარწმუნოებრივი მრწამსის შესახებ დასაბამიდან. მკითხველს შთააგონებს იმ დიდ საგანმანათლებლო დამსახურებაზე, რომელიც გასწია საქართველოს ეკლესია-მონასტრებმა.

სახელმძღვანელოს შემდგენელი გვიამბობს, რომ ქართველთა რელიგიური რწმენა „ქართლის ცხოვრების“ მიხედვით ევლუციას განიცდიდა. პირველად სწამდათ „ღმერთი დამბადებელი“, შემდეგ იწამეს მზე, მოვარე და ვარსკვლავები და წინაპრის – ქართლოსის საფლავი. მონოთეიზმი ნატურალიზმით (ბუნების თაყვანისცემით) შეიცვალა. შემდეგ იგი ფეტიშიზმმა – კერპთაყვანისმცემლობამ ჩაანაცვლა. ქართველების უძველესი კერპი ბოჩი იყო შვიდხელიანი და მრისხანე. ქრისტესშობამდე III საუკუნეში ქართველთა მთავარმა აზონმა ბოჩ-კერპს ორი კერპი – გაც და გაიმი დაუმატა. აზონის შემდეგ ფარნავაზი (იბერიის მეფე [ივ. წ. 329 - ივ. წ. 264](#)) გამეფდა, რომელმაც კერპი არმაზი აღმართა და აკურთხა (ფარნავაზს [სპარსულად](#) არმაზ ერქვა). არმაზი საერთო ქართული უზენაესი ღვთაება გახდა, იგი კეთილი ღმერთი იყო, მასზე დილით ლოცულობდნენ. 6 აგვისტოს იყო დაწესებული მისი სახელობის დღესასწაული, რომელიც სამი დღე გრძელდებოდა – მონაწილეობდა თვით მეფე და მისი ოჯახი. დიდი ზეიმი ეწყობოდა კერპშეწირვით. შემდგომმა მეფემ ფარნაჯომმა მალე დათმო კერპთაყვანისცემა და ცეცხლთაყვანისმცემლობა (მაზდეანობა) აღიარა, შექმნა სამსხვერპლო, მოიწვია ცეცხლის მსახურნი და მოგვნი კერპთა საგმობად, ჯარმა იგი სიცოცხლეს გამოასალმა.

წიგნი მოგვითხრობს, რომ ქრისტეს კვალი საქართველოში ჩნდება მაცხოვრის კვართის ისტორიით.

საქართველოში ებრაელები უძველესი დროიდან ცხოვრობდნენ. იერუსალიმში ყოველწლიურად აგზავნიდნენ დელეგაციებს სინედრიონში დასასწრებლად. ქრისტეს საქმის გასარჩევად იერუსალიმში მიწვეულ იქნა მღვდელმთავარი ელიოზი და მხედარი ლონგინოზი. ქრისტეს კვართი წილად ელიოზს ხვდა. მემატინანე მოგვითხრობს რომ მცხეთაში დაბრუნებულ ელიოზს მისი და სიღონია შეეგება, ქრისტეს კვართი ჩაიხუტა და იქვე გარდაიცვალა. კვართი მიცვალებულს ხელიდან ვერ აართვეს და ასე დაასაფლავეს. სიღონიას საფლავზე მალე **კვიპაროსის** ხე ამოვიდა, რომელიც სურნელს აფრქვევდა და **მირონი** სდიოდა.

საქართველოში ქრისტეს სჯულის პირველი მქადაგებლები იყვნენ ანდრია პირველწოდებული, სვიმონ კანანელი და მატათა. სახელმძღვანელოს ავტორი უტყუარად ასაბუთებს ანდრიას მოსვლას სამეგრელოს, აჭარის, ქართლის მიდამოებში. წმიდა სამების სახელით მოაქცია მან

მოსახლეობა, გადაიარა ფერსათის მთა, სადაც აღმართა რკინის ჯვარი, შემდეგ ბორჯომის ხეობას გაუყვა. მის ქადაგებას წინააღმდეგობა გაუწია მეფე ადერკმა, მაგრამ ანდრია მეორედ დაბრუნდა მოციქულების სვიმონ კანანელისა და მატათას თანხლებით ქართლში. მათ იქადაგეს ქრისტიანობის გასამტკიცებლად და აქედან ჭორომის ხეობის გავლით შევიდნენ სამეგრელოსა და სვანეთში. სვიმონი და ანდრია აფხაზეთს გაემგზავრნენ (სვიმონი იქ გარდაიცვალა, დასაფლავებულია ახალ ათონში). წმ. ანდრია საბერძნეთში წავიდა, სადაც აწამეს და ჯვარს აცვეს აქაიაში.

მიუხედავად აზრთა სხვადასხვაობისა, სახელმძღვანელოს ავტორი ჭეშმარიტებად მიიჩნევს კოლხეთში ბერძენთა ახალშენების მოსახლეობისა და ქართველთა მჭიდრო კავშირს, აღებ-მიცემობაში საქმიან ურთიერთობას.

ქრისტიანობა კოლხეთში, ლაზიკაში, აფხაზეთში ფეხს იკიდებს I-IX საუკუნეებში. VIII საუკუნეში ქრისტიანობის დამკვიდრების ფაქტს ნათელყოფს მწერალი იოანე საბანიძის „აბოს წამება“. არაბებისაგან დევნილმა აბომ თავი აფხაზეთს შეაფარა და გაიხარა, როცა იხილა ქრისტიანული სარწმუნოებით მოცული ქვეყანა, მას აქ შეექმნა ქრისტეს სჯულზე მოქცევის შესაძლებლობა.

ქართლს მე-4 საუკუნეში წმინდა ნინო მოეწვინა. იგი კაბადოკიიდან იყო, მშობლებმა აღსაზრდელად იერუსალიმს გაგზავნეს. აღმზრდელთა მეშვეობით კარგად შეისწავლა ქრისტეს სჯული და ეკლესიის ისტორია. აღმზრდელმა ქალმა სარა ნიაფორმა მას უამბო ქართველთა წარმართობის შესახებ და მცხეთაში ქრისტეს კვართის არსებობის ისტორია. წმინდა ნინომ აღმზრდელებს თხოვა გაეშვათ იგი საქადაგებლად საქართველოში. მანამ საბერძნეთი მოიარა. იქ გაეცნო ქალწულთა მონასტერში მოღვაწე 50 ქალწულს. როცა სასტიკმა დიოკლეტიანემ ნინოს ახალშექმნილი მეგობრები აწამა, გამოიპარა მონასტრიდან და გეზი საქართველოსაკენ აიღო. ქართულ მიწაზე პირველად ჯავახეთს დაადგა ფეხი. დაღლილს ჩაეძინა და მძინარემ იხილა ღვთისმშობელი, ჯვარი მიიღო მისგან, ამ ჯვრით ხელში შევიდა ქართლში. ერთი თვე ურბნისში დაჰყო. მცხეთის დღესასწაულის დღეები ახლოვდებოდა. იგი კერპთაყვანისმცემელთა ნაკადს გამოსჰყვა და მოგვთა ხიდთან, მაყვლებში გაუჩინარდა. 6 აგვისტოს გათენდა თუ არა, ხალხი, მათ შორის მეფე და დედოფალი ნანა გამოეშურნენ კერპის თაყვანსაცემად. კერპები იდგა მტკვრის მარცხენა მხარეს. არმაზის კერპი სპილენძის იყო, გარს ოქროს ჯაჭვი ემოსა და ოქროს ჩაფხუტი ეხურა, მარჯვნივ ედგა კერპი გაცი ოქროს სამოსელით, მარცხნივ – ვერცხლის კერპი გაიმი.

წმინდა ნინომ მხურვალე ლოცვა დაიწყო. ამოვარდა ქარი და კერპები დაამსხვრია. ხალხი შეშინდა და დაიფანტა. წმინდა ნინო მეფის მებადის ოჯახში ფარულად დაბინავდა. (მეზადემ ადრე მიიღო ქრისტიანობა) 9 თვის შემდეგ ნინომ მებადის ოჯახი დატოვა და მაყვლიანს მოიმზადა მცირე ბინა. ლოცულობდა თან მაცხოვრის კვართის ამბავს იკვლევდა. იქ გაიცნო მღვდელი აბიათარი და ასული სიდონია. მოაქცია ისინი ქრისტეს სჯულზე (ნათლისღება ვერ შედგა მღვდლის არ არსებობის გამო). წმინდა ნინო მკურნალობასაც ეწეოდა, მან განკურნა დედოფალი ნანა, მეფემ ნინოს ღმერთი მას შემდეგ იწამა რაც მზის დაბნელებას ნინოს ლოცვით გადაურჩა. ნათელი დაუყენა და გზა აპოვნინა ტყეში.

მირიან მეფემ მოციქულები გაგზავნა საბერძნეთში კონსტანტინე მეფესთან, თხოვა მღვდლების გამოგზავნა ნათლისღებისთვის. იმპერატორმა კონსტანტინემ თხოვნა შეასრულა, მეფეს გამოუგზავნა ეპისკოპოსი იოანე, სამი მღვდელი და სამი დიაკონი. მირიან მეფემ ბრძანება გასცა ხალხი შეეკრიბათ მდინარე მტკვარზე ხიდთან მოსანათლად. ჯერ მეფე მოინათლა, შემდეგ – დედოფალი და წარჩინებულნი (იმ ადგილს ამიერიდან ეწოდა მთავართა სანათლავე) შემდეგ მოინათლა ხალხის დაბალი ფენა.

წიგნის ავტორი ქართლში ქრისტიანობის გავრცელების თარიღად სხვადასხვა მოსაზრებათა შეჯერების შემდეგ აღგენს, რომ მეფე მირიანის ნათლისღება უნდა მომხდარიყო 323 – 324 წლებში.

ქრისტიანული სარწმუნოება რომ სახელმწიფო რელიგიად აღიარებულიყო და განმტკიცებულიყო, მირიან მეფემაც დაიწყო ეკლესიების მშენებლობა. საბერძნეთიდან სამღვდლოების მოსვლამდე ააგო მცირე მოცულობის ხის ტაძარი, და მეორე ეკლესიის მშენებლობა დაიწყო მცხეთის გარეუბანში, მაცყლოვანში, სადაც ახლა სამთავარპისკოპოსო ეკლესია დგას. ეკლესიის ასაგებად 7 დიდი ნაძვი მოჭრეს და სვეტები გააკეთეს ერთ-ერთი შუათანა ყველაზე დიდი სვეტი ვერ აღმართეს, გვიან ღამით ცეცხლის ზეწარში გახვეულმა ჭაბუკმა აღმართა იგი. სვეტი ჰაერში გაჩერდა ორი კაცის სიმაღლეზე, შემდეგ ნელ-ნელა დაეშვა და იმ ადგილას დაბრუნდა, სადაც ქრისტეს კვართი იყო დამარხული.

მირიან მეფემ წინას ბრძანებით ჯვრები გააკეთებინა და მაღალ ადგილებზე აღმართვინა, შემდეგ გაგზავნა დელეგაცია კონსტანტინე დიდთან, თხოვნით გამოეგზავნა მრავალი მღვდელი ქრისტიანული სარწმუნოების გასავრცელებლად და კირითხურონი ეკლესიების ასაშენებლად. წარგზავნილებმა საქართველოში თან წამოიღეს ფიცარი, რომელზეც ჯვარცმულ ქრისტეს ედგა ფეხები და ის ღურსმნები, რომლითაც იგი ძელზე იყო გაკრული. კონსტანტინემ მომავალთ დაავალა გზადაგზა აეგოთ ეკლესიები. მართლაც, მაშინ აიგო მანგლისისა და ურუმეთის ეკლესიები. ურუმეთში დელეგაციამ დატოვა უფლისეული სამხჭვალნი ღურსმნები, მანგლისში კი უფლისეული ფიცრები.

ლიტერატურა:

1. ბუბულაშვილი ე., საქართველოს ეკლესიის სიწმინდეები., (2007) მოსკოვის წმინდა გიორგის სახელობის ქართული ეკლესია., გამომცემლობა „ახალი ივერონი“, თბილისი.
2. გეგეჭკორი ლ.,- მოგონებები., (1991): თბილისი.
3. კელენჯერიძე მ., თეორია სიტყვიერებისა, შესავალი, (1907): ქუთაისი.
4. კვაჭაძე ლ., სახალხო განათლების ქართველი მოღვაწეები და სახალხო მასწავლებლები., კრებული III, (1986) : თბილისი.
5. ფანასკერტელ-ციციშვილი ო. (2001): ქართული ფოლკლორის მოამაგენი, მელიტონ კელენჯერიძე, // მელიტონ კელენჯერიძე, თბილისი.
6. ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია. (2012). შედგენილი დეკანოზ მელიტონ კელენჯერის მიერ., გამომცემლობა „ცის ნამი“, თბილისი.
7. ჯაგოდნიშვილი x., (2014): თბილისი, სოფლისა მნათი და მწეგმსი კეთილი., გამომცემლობა „უნივერსალი“.
8. გაზეთი „ხალხის მეგობარი“; 4 მაისი, 1918 წ., № 172.
9. გაზეთი „ერთობა“; 22 მაისი, 1918 წ., № 10.

Maia Akhvlediani, Lali (Barbare) Abdaladze
Об образовательном и историческом значении учебника протоиерея
Мелитона Келенджеридзе «Краткая история грузинской патриархальной церкви»
 (часть первая)

Многосторонни и глубоки отношения протоиерея, педагога, писателя и исследователя Мелитона Келенджеридзе к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Его учебник, который посвящен истории грузинской патриархальной церкви, проникнут желанием дать читателю как можно больше информации о плодотворной деятельности грузинских церквей и монастырей и просветительской деятельности духовных лиц. В труде конкретно повествуется об огромном вкладе, который вложили святые отцы на многовековом пути духовного, морального, интеллектуального развития народа, в развитие грузинской литературы, зодчества, живописи, права, историографии, философии, красноречия.

Мелитон Келенджеридзе, неустанным трудом, с помощью учебников и пособий, создает условия для восприятия заслуг церкви и их учитывания в повседневной жизни. Его заслуга столь значительна потому, что он покрыл одеянием незабвенности столп нашего образования, культуры и всех наших благ – грузинскую патриархальную церковь.

Maia Akhvlediani, Lali (Barbare) Abdaladze
About educational and historical importance of student's book Archpriest
M. Kelejeridze – “Brief History of Georgian Catholicate Church”
 (Part one)
 Abstract

Attitude of Meliton Kelenjeridze as a pedagogue, writer and researcher, towards education of young generation is many-sided and profound. His guidebook, which is devoted to history of Georgian Catholicate Church is full of desire to provide reader with as much as possible information about fruitful activities of Georgian churches and monasteries, as well as about merits of ecclesiastical persons in educational activities. The paper sheds light on large contribution made by holy fathers to the development of literary activities, architecture, arts, law, historiography, philosophy and eloquence on the long-century way of spiritual, moral and intellectual order.

Due to the tireless and diligent efforts of Meliton Kelenjeridze as a pedagogue, writer and researcher, and with his guidebooks, he creates conditions for perception of Church's merits and for taking account for them in every-day life. His merit is of such a high importance, because he provided the pillar of our education, culture and all moral virtues – Georgian Catholicate Church – with clothes of memory forever.

რეცენზენტი: პროფესორი ვ. იზბულე

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

იაგორ ბატანჩივაძე, დალი ფუტყარაძე

საქართველო

სკოლამდელი განათლება, როგორც აღსაზრდელთა სკოლისათვის მომზადების საშუალება

სტატიაში საუბარია საქართველოში სკოლამდელი განათლების ახალი მოდელზე, რომელიც საშუალებას აძლევს სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებს, ხელი შეუწყოს ბავშვების მრავალმხრივ და სრულფასოვან განვითარებას. ხარისხიანი სკოლამდელი აღზრდა არის საფუძველი, რომელსაც უნდა დაეყრდნოს განათლების შემდგომი ეტაპი, ის ქვეყნის განვითარების აუცილებელი პირობაა. ადრეულ ასაკში ბავშვის მრავალმხრივი განვითარება, ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით სკოლისათვის და შემდგომი ცხოვრებისათვის მზაობის ხელ შეწყობა, ბავშვის სრულფასოვან პიროვნებად ჩამოყალიბების მყარ საფუძველს წარმოადგენს.

სკოლამდელი ასაკი უმნიშვნელოვანესი პერიოდია ბავშვის განვითარებაში. ამ დროს ყალიბდება ყველა ძირითადი უნარი, რომელსაც შემდგომ ბავშვი იყენებს სკოლასა თუ, ზოგადად, მთელი ცხოვრების განმავლობაში. საქართველოში სკოლამდელი განათლების ახალი მოდელის ორგანიზება სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებს საშუალებას აძლევს, ხელი შეუწყონ ბავშვების მრავალმხრივ და სრულფასოვან განვითარებას. ადრეულ ასაკში მიღებული ხარისხიანი განათლება აღსაზრდელს დაეხმარება, განათლების შემდეგ ეტაპებზე (იქნება ეს სკოლა, პროფესიული და უმაღლესი სასწავლებელი თუ სხვა) იყენონ უფრო წარმატებულები. ანუ, ხარისხიანი სკოლამდელი აღზრდა არის საფუძველი, რომელსაც უნდა დაეყრდნოს განათლების შემდგომი ეტაპი, ის ქვეყნის განვითარების აუცილებელი პირობაა. კვლევები, რომლებიც დღეს არსებობს, თუნდაც თავის ტვინის განვითარების შესახებ, ამტკიცებს, რომ ყველაფერი, რასაც სკოლამდელ ასაკში აგროვებენ, მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მთელ ცხოვრებაზე. ამ სიტყვებს თუ კარგად ჩაუფრთხილებით, უფრო გავიზარებთ ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებების მნიშვნელობას. სწორეს ეს უნდა მივიტანოთ მშობლებამდე, რათა არ შეექმნათ მცდარი წარმოდგენა, რაზეც ზემოთ უკვე გვქონდა საუბარი.

ბავშვის განვითარება რთული და ხანგრძლივი პროცესია, რომელზეც მრავალი გენეტიკური და გარემო ფაქტორი ახდენს გავლენას. თეორიების უმრავლესობა განვითარებას განიხილავს ეტაპობრივ პროცესად, რომელიც წინასწარი განსაზღვრული საფეხურების მიხედვით მიმდინარეობს. ყოველ მომდევნო საფეხურზე გადასვლა დამოკიდებულია შესაბამისი უნარების ათვისებაზე მისი წინმსწრები საფეხურისთვის (ჭინჭარაული, 2010:8).

ადრეულ ასაკში ბავშვის მრავალმხრივი განვითარება, ასაკობრივი თავისებურებების გათვალისწინებით სკოლისათვის და შემდგომი ცხოვრებისათვის მზაობის ხელშეწყობა, ბავშვის სრულფასოვან პიროვნებად ჩამოყალიბების მყარ საფუძველს წარმოადგენს. ადრეულ ასაკში ბავშვის ფიზიკური, გონებრივი, სოციალური და ემოციური განვითარება მის შემდგომ აკადემიურ წარმატებას, პროფესიულ და ცხოვრებისეულ წინსვლას განაპირობებს.

შესაბამისად, საზოგადოების და ქვეყნის ყურადღება მიმართული უნდა იყოს ადრეულ ასაკში ბავშვის განვითარებაზე, მათთვის ხარისხიანი სასწავლო-სააღმზრდელო მომსახურების უზრუნველყოფაზე (სეიფერი, 2015:8).

სკოლამდელი განათლების მომსახურება საქართველოს გრძელვადიან განვითარებაში უმნიშვნელოვანეს ინვესტიციას წარმოადგენს. საერთაშორისო კვლევამ აჩვენა, რომ კარგად ორგანიზებული სკოლამდელი განათლება ხელს უწყობს ბავშვების მოსწრების გრძელვადიან გაუმჯობესებას სკოლებში, მათ შორის, უფრო მაღალი ნიშნების მიღებას, კლასში ჩარჩენილი ბავშვების რაოდენობის კლებას და უკეთეს საგანმანათლებლო მიღწევებს.

სკოლამდელი განათლება ერთ-ერთი საუკეთესო ინვესტიციაა, რომელიც შეიძლება ქვეყანამ განახორციელოს. სკოლამდელი განათლება ადამიანის ცხოვრების საგულისხმო ეტაპია, რომელიც დიდად განსაზღვრავს მის სამომავლო განვითარებას და წარმატებას. ბავშვის მრავალმხრივი განვითარებისათვის საჭირო გარემოს და პირობების შექმნა შესაძლებელია ერთობლივად - მშობლების, ოჯახის, სასწავლო დაწესებულებების, სახელმწიფოს და სრულიად საზოგადოების თანამონაწილეობით. ამიტომ არის აუცილებელი ადრეულ ასაკში ბავშვთა განათლებისა და განვითარების ხელშეწყობაზე ზრუნვა. ამის მიუხედავად, საქართველოში სკოლამდელ განათლებაში ჩართულია ბავშვების 70%-ზე ნაკლები. განსაკუთრებით ეს ეხებათ სოციალურად დაუცველ ბავშვებს, რომელთათვისაც სკოლამდელი განათლება მეტად მნიშვნელოვანია.

საქართველოს მთავარ პრობლემას წარმოადგენს სკოლამდელი განათლების ხელმისაწვდომობის გაზრდა - უღარიბესი ოჯახების შვილებისა და საზოგადოებისაგან იზოლირებული სხვა ბავშვებისათვის, მათ შორის, უმცირესობის წარმომადგენელ და სახელმწიფო მზრუნველობის ქვეშ მყოფ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პატარებისათვის.

სკოლამდელი აღზრდის სისტემაში პრობლემები კვლავაც არის, პედაგოგები მაინც არ არიან მზად, რომ მიიღონ სსსმ აღსაზრდელები და უზრუნველყონ მათი განათლება. არ იციან ის მიდგომები და სტრატეგიები, რომლებითაც შეიძლება ასწავლონ აღსაზრდელს, ასევე ხშირ შემთხვევაში ვერ აცნობიერებენ, თუ რა დახმარება სჭირდება ბავშვს. საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებების 98%-ს არ აქვს შესაბამისი გარემო და არ ჰყავს კვალიფიციური კადრი, რომ ასწავლოს და მიიღოს სსსმ აღსაზრდელები. ეს მდგომარეობა, ძირითადად, რაიონებისა და სოფლების ბაღებში აღინიშნება, თუმცა, არც ქალაქების ბაღებია გამონაკლისი.

საქართველოში დღეისათვის ფუნქციონირებს სასკოლო მზაობის პროგრამა 'თ ა მ ა შ ი', რომელიც თითოეული ბავშვის უნიკალურობის გათვალისწინებით, ხელს უწყობს ადრეული ასაკის ბავშვთა სწავლისა და განვითარების სტანდარტებით განსაზღვრული ხუთივე სფეროში (ჯანმრთელობა და ფიზიკური განვითარება, სწავლისადმი მიდგომა, სოციალურ-ემოციური განვითარება, შემეცნებითი განვითარება და ზოგადი ცოდნა, სამეტყველო განვითარება) მაღალი შედეგების მიღწევას. სასკოლო მზაობის პროგრამა ბავშვებს შესაძლებლობას აძლევს, იმოქმედონ საკუთარი ინტერესების მიხედვით, ისწავლონ ხალისით, გაერთონ და გაუმკლავდნენ ახალ გამოწვევებს. პროგრამა ხელს უწყობს აზროვნებისა და თანამშრომლობის უნარის, ურთიერთპატივისცემის გრძნობის განვითარებას, აგრეთვე სხვებისა თუ საკუთარი თავის, კულტურის და გარემოს მიმართ პატივისცემის ჩამოყალიბებას. პროგრამა თითოეულ ბავშვს ეხმარება, მაქსიმალურად განვიითაროს საკუთარი პოტენციალი. სასკოლო მზაობის პროგრამა

ხორციელდება ჯგუფში, სადაც ბავშვების მაქსიმალური რაოდენობა 25-ს შეადგენს. სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესს უძღვებიან აღმზრდელ-პედაგოგი და აღმზრდელი.

სასკოლო მზაობის პროგრამის ძირითადი მიზნებია: ბავშვს განუვითარდეს მომავალი ცხოვრებისათვის, წარმატებულ მოქალაქედ ფორმირებისათვის, მეგობრებსა და ოჯახის წევრებთან პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები; საუკეთესო არჩევანის გასაკეთებლად და ახალ გამოწვევებთან გასამკლავებლად განუვითარდეს სიღრმისეული, მოქნილი და შემოქმედებითი აზროვნება; ფიზიკური და ემოციური სიჯანსაღის შესანარჩუნებლად საჭირო უნარების განვითარებაში შეუწყოს ხელი; ბავშვი სათანადოდ მოამზადოს პირველი კლასის მოსწავლის მიმართ არსებული მოლოდინებისა და გამოწვევებისათვის; ერთი წლის განმავლობაში ბავშვს აქონდეს ხალისიან გარემოში სწავლის და განვითარების შესაძლებლობა (სკოლამდელი . . . , 2015:3).

ბუნებრივი ცნობისმოყვარეობა და ირგვლივ არსებული სამყაროს შემეცნების სურვილი ის ძალაა, რომელიც ბავშვებს უბიძგებს იკვლიონ, გამოსცადონ, მოსინჯონ სიახლეები, მიიღონ სხვადასხვა როლი - კატის თუ პოლიციელის. ამ პროცესში ისინი იზრდებიან, სწავლობენ და ვითარდებიან. სწორედ ამიტომ, თამაში, განსაკუთრებით კი როლური თამაში, ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის წამყვანი საქმიანობაა (სეიფერი, 2015:11).

თამაში ხელს უწყობს ბავშვის მრავალმხრივ განვითარებას. განსაკუთრებით კი მნიშვნელოვანია **სოციალური და ემოციური განვითარებისთვის**. თამაში იძლევა საშუალებას, ბავშვმა გაიაზროს და უსაფრთხოდ გამოხატოს ძლიერი ემოციები. ერთობლივ წარმოსახვით თამაშს შეუძლია, ბავშვებს შორის განსაკუთრებულად ძლიერი კავშირის დამყარებას შეუწყოს ხელი. მასში განსაკუთრებით კარგად ერთვებიან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები.

აღსაზრდელები ხშირად გაითამაშებენ ისეთ სიტუაციებს, რომლებმაც მათზე ძლიერი შთაბეჭდილება მოახდინა. ეს შეიძლება იყოს ‘ექიმობანა’ - ექიმთან ვიზიტის შემდეგ. ყველაზე ხშირად ‘სახლობანას’ თამაშობენ, რომლის დროს გადმოსცემენ ახლობლებთან ურთიერთობის ყველაზე მნიშვნელოვან გამოცდილებას, ამ თამაშის დროს ძალიან კარგად ჩანს, როგორი ოჯახის წევრების სურთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს.

თამაშის დროს ბავშვებს ბუნებრივად უვითარდებათ **მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა**. სირბილის, გაძრომის, ხტუნვის დროს მაგრდება მათი მსხვილი კუნთები. ჩაიდნიდან წყლის ჭიქებში ჩამოსხმის, კუბურებით ქალაქის ან ცხოველების სახლების აშენების და, ვითომ-ვითომ, წერის დროს ვითარდება ნატიფი მოტორიკა და კოორდინაცია.

თამაში ხელს უწყობს ბავშვის **კოგნიტურ განვითარებას**. მაგალითად, „მალაზიობანას“ თამაშის დროს წონიან, ზომავენ, ანგარიშობენ, ახარისხებენ სხვადასხვა „საგნებს“ ან „პროდუქტებს“. ამ დროს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები სხვებთან ერთად უპრობლემოდ ერთვებიან ინტერაქციაში.

თამაში ავითარებს **მეტყველების და კომუნიკაციის** უნარებს. იმისთვის, რომ როლური თამაში დაიწყო, ბავშვები ერთმანეთს აცნობენ სიუჟეტს და ინაწილებენ როლებს. თამაშის დროს ნელ-ნელა სწავლობენ ყოველდღიური მეტყველებაში ნაკლებად გამოყენებად უფრო დახვეწილ, რთულ სიტყვებს და ფრაზებს. ვითომ-ვითომ ექიმი „სინჯავს“ ავადმყოფს, უკეთებს „ნემსს“, წერს „დანიშნულებას“. ექთანი სინჯავს სიცხეს „თერმომეტრით“. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები ამ თამაშებში კარგად ერთვებიან და პირადი გამოცდილებიდან გამომდინარე პროფესიულ კითხვებს სვამენ ან პროფესიონალის მსგავსად პასუხობობენ.

სასკოლო მზაობის ჯგუფში ყველა ბავშვისთვის მნიშვნელოვანია უსაფრთხოების შეგრძნება, რასაც, პირველ რიგში, ახალი ჯგუფისადმი მიკუთვნების გრძობა განსაზღვრავს. ეს ბავშვს უჩენს საკუთარი თავისადმი პატივისცემის შეგრძნებას, რაც მეტად აუცილებელია მისი საკუთარი

შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოსავლენად და განსავითარებლად. ჯგუფთან მიკუთვნების გრძნობა ბავშვს უჩნდება მაშინ, როდესაც აღმზრდელ-პედაგოგი აქტიურად უწყობს ხელს ბავშვებს შორის პოზიტიური ურთიერთობების დამყარებას და თანამშრომლობის მრავალფეროვან გზებს სთავაზობს.

ჯგუფის ერთობის ჩამოყალიბება ქცევითი პრობლემების პრევენციის ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური სტრატეგიაა. ბავშვები თავს თუ იზოლირებულად გრძნობენ, ან ჯგუფიდან განცალკევებული არიან, ყურადღების მისაქცევად „არასასურველ” ქცევას მიმართავენ. ამით ყურადღების მიპყრობა უფრო მარტივია, ვიდრე პოზიტიური ქცევით. როდესაც ბავშვები თავს ჯგუფის ნაწილად აღიქვამენ და გრძნობენ, რომ დაფასებული არიან, დაუკმაყოფილებელ ემოციურ საჭიროებებზე ყურადღებას აღარ ამახვილებენ და ჯგუფში მიმდინარე საქმიანობებსა და თანატოლებთან ერთად პროდუქტიულ თამაშებში ადვილად ერთვებიან.

მეტად მნიშვნელოვანია მშობლებთან ხშირი კომუნიკაცია და მათგან ინფორმაციის მიღება. აღმზრდელი რეგულარულად ესაუბრება მშობლებს და სასწავლო-სააღმზრდელი პროცესის დაგეგმვისას ითვალისწინებს მათ მოსაზრებებს. ხშირად, ოჯახის წევრებს საკუთარი მოლოდინების, ბავშვების ინტერესების, ძლიერი და სუსტი მხარეების, საჭიროებების, პიროვნული მახასიათებლების და სწავლის უნარების შესახებ ძალიან მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მოწოდება შეუძლიათ (სეიფერი, 2015:34).

განვითარების ყველა სფეროში ბავშვმა სრული პოტენციალი რომ გამოავლინოს, უნდა უზრუნველყვით მისი საჭიროებების, ინტერესებისა და შესაძლებლობებისადმი მორგებული გარემო და სასწავლო პრაქტიკა, რაც მის ოჯახურ, კულტურულ და ინდივიდუალურ თავისებურებებსაც ითვალისწინებს. აღმზრდელ-პედაგოგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს, ეფექტურად შეუწყოს ხელი ბავშვების სწავლა-განვითარებას, მოტივაციას და ჩართულობას, თუ მოერგება მათ ინდივიდუალურ განსხვავებებს. ამისათვის არსებობს ორი ძირითადი სტრატეგია: „უნივერსალური დიზაინის” პრინციპების დანერგვა და ინდივიდუალური მიდგომა, ანუ ინდივიდუალიზაცია.

ლიტერატურა:

1. ვაისი თომას - „ბავშვები განსაკუთრებულ ზრუნვას რომ საჭიროებენ. გამომცემლობა ‘აწმყო’, თბილისი 2001წ.
2. საიფერი სტეფენ, იაგორ ბალანჩივაძე, თამარ ბაქრაძე, თამარ გაბისონია, ნინო ლაბარტყავა, ნინო ფრუიძე, თამარ ლორია - „სასკოლო მზაობის პროგრამა „თამაში” სწავლისა და განვითარებისათვის”, აღმზრდელის სახელმძღვანელო. თბილისი 2015წ.
3. სასკოლო მზაობის პროგრამა - განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, თბილისი 2015წ.
4. სკოლამდელი განათლება საქართველოში - რეალობა და პერსპექტივები. თბილისი 2013 წ.
5. ჭინჭარაული თიათინ, ბაგრატიონო მაია, პაჭკორია თამთა - ინკლუზიური განათლება - სწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლება. თბილისი 2010წ.

Ягор Баланчивадзе, Дали Путкарадзе

Дошкольное образование как инструмент подготовки детей к школе

Резюме

В статье рассматривается новая модель дошкольных образовательных учреждений в Грузии, направленная на развитие многогранного и полноценного развития ребенка. Качественные дошкольные учреждения являются основой для того, чтобы полагаться на следующий этап обучения, это необходимое условие для развития страны. Качественное дошкольное образование является основой для того, чтобы полагаться на следующий этап обучения, это необходимое условие для развития страны. В раннем возрасте многостороннее развитие ребенка в отношении возрастных особенностей способствует повышению готовности к школе и последующей жизни, является прочной основой для полноценного формирования личности ребенка.

Дошкольное образование является одним из лучших инвестиций, которые страна может реализовать. Дошкольное образование является решающим этапом человеческой жизни, который в значительной степени определяет его будущее развитие и успех.

В статье подробно обсуждается готовящаяся к школе программа «Игра» в Грузии, которая учитывает уникальность каждого ребенка. Она способствует достижению высоких уровней стандартов обучения и развития в раннем возрасте. Цели Программы обеспечения готовности к школе полностью поддерживаются, роль игры для развития ребенка, как почувствовать чувство принадлежности к группе и формирование единства группы.

Iagor Balanchivadze, Dali Putkaradze

Preschool Education as a Tool Preparing Children for School

Abstract

The article deals with a new model of preschool educational establishments in Georgia, to promote child's multi-faceted and full-fledged development. Quality preschools are the basis for relying on the next stage of education, it is a necessary condition for the development of the country. Quality preschools education is the basis for relying on the next stage of education, it is a necessary condition for the development of the country. In the early ages, the child's multilateral development, with regard to age peculiarities, promotes readiness for school and subsequent living, is a solid foundation for the child's full-fledged personality formation.

Preschool education is one of the best investments that the country can implement. Preschool education is a crucial stage of human life that greatly determines its future development and success.

The article in details discusses school readiness applicable program "Play" in Georgia, which taking into account the uniqueness of each child, It promotes high levels of early childhood learning and development standards, The goals of the School Preparedness Program are fully supported, the role of the game for the development of the child, how to feel the sense of belonging to the group and the formation of the group's unity.

რეცენზენტი: პროფესორი ბ. იმნაძე

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

ნანა ბენდელიანი

ქუთაისი, საქართველო

სწავლა-სწავლების ეფექტური სტრატეგიები

სწავლა-სწავლების სტრატეგიებს შორის ერთ-ერთი ცენტრალური ადგილი უჭირავს კოგნიტურ სტრატეგიებს, რომელთა საშუალებით მოსწავლე ცოდნას მოიპოვებს, გადაამუშავებს, გაანალიზებს, კრიტიკულად შეაფასებს, გონებაში ჩაიბეჭდავს და საჭიროების შემთხვევაში ეფექტურად გამოიყენებს სხვადასხვა სიტუაციაში. არანაკლებ მნიშვნელოვანია მეტაკოგნიტური სტრატეგიები – აზროვნება საკუთარი აზროვნების შესახებ.

შეიძლება ითქვას, რომ სწავლების მეთოდები და სწავლის სტრატეგიები ერთი მედლის ორი მხარეა. სწავლების მეთოდების ეფექტიანი გამოყენების წინაპირობა სწავლის ეფექტიანი სტრატეგიების დაუფლებაა.

სწავლა-სწავლების ეფექტური სტრატეგია გულისხმობს შემეცნებითი პროცესების მიზანმიმართულ გამოყენებას სწავლების დროს. იგი აიოლებს ახალი მიღებული ინფორმაციის აღქმას, გადამუშავებას და გონებაში შენახვას.

სწავლების ეფექტური სტრატეგიაა მოსწავლეებს ვასწავლოთ, რომ სწავლისას მნიშვნელოვანია: ინფორმაციის აღქმა, ორგანიზება, დამუშავება, შეჯამება და დასკვნების გამოტანა, ჩანაწერების გაკეთება, საკუთარი სწავლის პროცესის მონიტორინგი, სამუშაოს განაწილება-დაგეგმვა. ეს ყოველივე შემოქმედებით და კრიტიკულ აზროვნებას ავითარებს.

სწავლების ეფექტიანობისათვის აუცილებელია:

1. განვსაზღვრავთ და გავაცანობთ მოსწავლეებს სასწავლო პროცესის მიზნები და შედეგები. როცა მოსწავლეებისათვის უცნობია „საბოლოო პროდუქტი“, მოსწავლეები ვერ ახერხებენ მთელის შემადგენელი ნაწილების გაერთიანებას და მათ უკან მთლიანი არსის აღქმას.

2. დავანახოთ მოსწავლეებს შესასწავლი საკითხის ღირებულება. რეფექტურია ავუხსნათ შესასწავლი თემის საჭიროება, მიზნობრიობა. დავანახოთ რა შედეგი შეიძლება მოუტანოს ამ თემის უცოდინარობამ.

3. საგანგებო ყურადღება გავამახვილოთ რთულ, პრობლემურ საკითხებზე, რათა ვუზრუნველყოთ მოსწავლის აკადემიური მოსწრების და ზოგადად სწავლის პროცესის თვისობრივი გაუმჯობესება. ამ პრინციპს საფუძვლად ნაწილებით სწავლების მოდელი უდევს. ნაწილებითი სწავლების მოდელი მეტად ეფექტურია სასწავლო პროცესის შუალედურ

ეტაპზე. მაშინ როდესაც მოსწავლემ იცის, რა არის მისი სწავლის საბოლოო შედეგი და პროდუქტი. საბოლოო პროდუქტის დაშლა შემადგენელ ელემენტებად, მათგან ყველაზე რთული ელემენტების გამოცალკავება და მათი დამოუკიდებლად სწავლება. ეს პრინციპი ეფექტურია მაშინ, როდესაც მასწავლებელი სისტემატიურად ახდენს რთული საკითხების იდენტიფიცირებას და მათზე ყურადღების გამახვილებას.

4. დავეხმაროთ მოსწავლეებს ცოდნის გამოყენებაში. საგანგებო დრო და ყურადღება დაუთმეთ თეორიული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენების/ტრანსფერის უნარის გამომუშავებას. მოსწავლე მაშინაა წარმატებული და მოქნილი აზროვნების მქონე, როცა ახერხებს ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის, სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენებას. საჭიროა სწავლების სპეციალურად დაგეგმვა იმისათვის, რომ ტრანსფერი განხორციელდეს. ტრანსფერს ხელს უწყობს შემდეგი პრინციპები:

ა) ცოდნა რომლის ტრანსფერიც ხდება, უნდა იყოს მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების შემცველი .

ბ) სწავლების პროცესში ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ შექნილი გამოცდილება შესაძლოა გამოყენებული იქნეს სხვადასხვა სიტუაციაში.

გ) სწავლების პროცესში მოსწავლემ უნდა აღმოაჩინოს ამოცანის გადაჭრის ძირითადი პრინციპები.

5) გავაცნოთ მოსწავლეებს თემის მიღმა არსებული ლოგიკა, რაც არა მხოლოდ საინტერესოა, არამედ აადვილებს ამა თუ იმ თემის შესწავლას, საკითხის სრულფასოვან წვდომას. ავუხსნათ, რომ მეცნიერული ცოდნის გამოყენება შესაძლებელია ცხოვრების თითქმის ყველა ასპექტის გაუმჯობესებისათვის. მოვლენების სიღრმისეული წვდომისათვის მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებს ნათელი წარმოდგენა ჰქონდეთ მოვლენების უკან მდგარ პრინციპებზე, კანონზომიერებებზე.

6) განვაფიქროთ მოსწავლეებში თანატოლებისაგან სწავლის უნარი. ბავშვებს ბევრი რამის შესწავლა შეუძლიათ ერთმანეთისაგან. მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს ამ ბუნებრივი პროცესის ეფექტურად განხორციელებას.

7) ვასწავლოთ მოსწავლეებს სწავლა. სწავლის უნარის განვითარება ეფექტური სწავლების მნიშვნელოვანი მიზანია. ვასწავლოთ აღსაზრდელებს როგორ გახადოს სწავლის პროცესი უფრო ეფექტური. როგორ მიადწიოს უფრო მაღალ შედეგს.

8) ეფექტიანი სწავლა მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული სწავლის ემოციურ-მოტივაციურ სტრატეგიებზე, რომლებიც სწავლა-სწავლების პროცესს მნიშვნელოვან მუხტსა და ენერჯიას აძლევს და მოსწავლეს შესასწავლი საკითხისადმი დადებით განწყობას უქმნის.

აღამიანი ბუნებით ცნობისმოყვარეა. ის გამუდმებით ეძებს ახალ გამოცდილებას, ცდილობს გადაჭრას ახალ-ახალი პრობლემები, რის შედეგადაც მას ისეთი უნარები და კომპენტეციები უვითარდება, რომლებიც უწყობს ხელს გარემოსთან ადაპტაციას და შინაგანი წონასწორობის დამყარებას.

სწავლა-სწავლება ყველაზე ეფექტურია მაშინ, როდესაც მოსწავლის ინტერესისაკენ არის მიმართული. მასწავლებლის ერთ-ერთი მთავარი ამოცანაა, მოსწავლეებს გაუღვიძოს ინტერესი შესასწავლი საკითხის მიმართ და ცნობისმოყვარეობა გადავზარდოთ ცოდნისმოყვარეობაში.

ცნობისმოყვარეობა შინაგანი მოტივაციის განმაპირობებელი ფაქტორია და სწორედ ამიტომ ასრულებს მნიშვნელოვან როლს სწავლა-სწავლების პროცესში. ის გონებას მართავს პასიურიდან აქტიური მდგომარეობისკენ, ახალი იდეების აღმოჩენის, ჰიპოთეზების წარმოდგენისკენ, ახალი მოვლენებისა და ფაქტების შემეცნებისკენ უბიძგებს.

სასურველია, მასწავლებელმა მოსწავლეებს ცნობისმოყვარეობა აღუძრას ნაცნობი გამოცდილების კონტექსტში, გამოიყენოს ისეთი სტიმული, რომელიც არ იქნება მათთვის

სრულიად უცხო. საჭიროა ბალანსის დაცვა, მოსწავლის უკვე არსებულ კოგნიტურ სქემასა და ახალი დავალების სქემას შორის. წინააღმდეგ შემთხვევაში შესაძლოა მოსწავლემ დაუძლეველად მიიხნოს ამოცანა და პასიურ მდგომარეობაში გადავიდეს.

შესაბამისად, სასწავლო გარემოში ცოდნის კონსტრუირების საუკეთესო საშუალებაა. თანამშრომლობითი სწავლების გამოყენებისას მოსწავლე ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს ავლენს ისეთი პასუხისმგებლობის გაზიარებით, როგორცაა: მიზნის მიღწევა, მოსაზრების მკაფიოდ წარმოჩენა, საკითხის კრიტიკულად განხილვა, მკაფიო და ღია კომუნიკაცია, სხვისი აზრის მოსმენა, მოსაზრებათა ანალიზი და შერწყმა. თანამშრომლობითი სწავლების დროს ერთი მოსწავლის აზრი ბიძგს აძლევს მეორის იდეებს და ისინი მიდიან საკითხის ახლებურ ხედვამდე, რისი საშუალებითაც ხდება მათი კონცეპტუალური განვითარება.

თანამშრომლობითი სწავლების დროს კონკრეტული თემის ან პრობლემის შესწავლისას აქტიურდება თითოეული მოსწავლის დამოუკიდებელი მუშაობის და შემოქმედებითი უნარები. ცდგება იდეათა, შეხედულებათა ინტერპერსონალური კავშირები. ჯგუფის წევრთა მოსაზრებების გაცნობით და კომენტარების დართვით იზრდება თითოეული მოსწავლის ინფორმირებულობა, ვითარდება ინტერპრეტაციის უნარი.

თანამშრომლობითი სწავლების სეგმენტური მეთოდის სასწავლო შედეგები მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მოსწავლეთა სუბიექტურ წარმოდგენებზე, დამოკიდებულებებზე, რომლებიც თავდაპირველად ინდივიდუალურად, მერე კი სხვებთან იდეების გაცვლა-გამოცვლის პროცესში სტრუქტურდება.

ჩამოთვლილ სტრატეგიათაგან (კოგნიტური, მეტაკოგნიტური, ემოციურ-მოტივაციური, სოციალური) უმეტესწილად კომპლექსურად გამოყენებაა ეფექტური, თუმცა შეიძლება შეინიშნებოდეს სწავლის რომელიმე სტრატეგიის დეფიციტი, მაგრამ მისი კომპენსირება მოხერხდება, თუ სხვა სტრატეგიები მაღალ დონეზე იქნება განვითარებული. არსებობს ისეთი რთული და კომპლექსური დავალებები, რომელთა შესასრულებლად სწავლა-სწავლების ყველა სტრატეგიის ცოდნა და გამოყენებაა აუცილებელი და საკმარისია ერთ-ერთი გამოაკლდეს, რომ მარცხი გარდაუვალია.

სწავლა-სწავლების სტრატეგიებს შორის ერთ-ერთი ცენტრალური ადგილი უჭირავს კოგნიტურ სტრატეგიებს, რომელთა საშუალებით მოსწავლე ცოდნას მოიპოვებს, გადაამუშავებს, გაანალიზებს, კრიტიკულად შეაფასებს, გონებაში ჩაიბეჭდავს და საჭიროების შემთხვევაში ეფექტურად გამოიყენებს სხვადასხვა სიტუაციაში.

შეიძლება ითქვას, რომ სწავლების მეთოდები და სწავლის სტრატეგიები ერთი მედლის ორი მხარეა. სწავლების მეთოდების ეფექტიანი გამოყენების წინაპირობა სწავლის ეფექტიანი სტრატეგიების დაუფლებაა.

ლიტერატურა:

1. „მოტივაციისა და კომუნიკაციის პედაგოგიური სტრატეგიები“ მეთოდური პროსპექტუსი, 2011 წ.
2. R., ეფექტიანი სწავლება თეორია და პრაქტიკა” საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2010წ.
3. „ინტერაქტიული მეთოდები პრაქტიკაში.” მასწავლებლის წიგნი, 2012წ.
4. „სწავლა-სწავლების ახალი მიდგომები” საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2005
5. „სწავლა-სწავლების ძირითადი მიდგომები და მეთოდოლოგია.” საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2014წ.

ნანა ბენდელიანი**Эффективные стратегии учения и обучения
Резюме**

Среди стратегий учения и обучения центральное место занимают когнитивные стратегии, с помощью которых учащийся получает знания, перерабатывает, анализирует, критически оценивает, закрепляет их в уме и при необходимости эффективно использует в различных ситуациях. Не менее важны метакогнитивные стратегии, мышление о собственном мышлении.

Можно сказать, что методы обучения и стратегии учения являются двумя сторонами одной медали. Предпосылкой эффективного использования методов обучения является овладение эффективными стратегиями учения.

Nana Bendeliani**Effective Learning and Teaching Strategies****Abstract**

Cognitive strategies hold a distinguished place among learning and teaching strategies. Cognitive strategies enable students to collect, process, analyze, critically evaluate and memorize information and effectively apply knowledge in various situations. Metacognitive strategies are none the less important; they can be defined as thinking about thinking. It should be noted that teaching methods and learning strategies are two sides of the same medal. A prerequisite for the effective use of teaching methods is acquiring efficient learning strategies.

რეცენზენტი: პროფესორი ბ. იმნაძე

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

ნინო ბენდელიანი

ქუთაისი, საქართველო

აღსაზრდელებისთვის სოციალური უნარ-ჩვევების განმავითარებელი გარემოს შექმნა

ოცდამეერთე საუკუნეში ჰუმანიტარული პედაგოგია მიზნად ისახავს, მოსწავლის მრავალმხრივ ნებელობით, ზნეობრივ, დემოკრატიულ, ეროვნულ, კულტურულ, ეკოლოგიურ, გონებრივ განვითარებას, მოქალაქეობრივი და პიროვნული ღირებულებებისა და პასუხისმგებლობის ამდლებას, ამდენად მნიშვნელოვანია, აღსაზრდელებისთვის შევქმნათ სოციალური უნარ-ჩვევების განმავითარებელი გარემო.

სოციალური კომპეტენცია თანატოლებში და ახალი მეგობრების შექმნის უნარი მჭიდროდ არის დაკავშირებული სკოლის მიმართ დადებით დამოკიდებულებასთან, გაკვეთილებზე დასწრებასთან და მაღალ აკადემიურ მოსწრებასთან. მოსწავლეთა შორის დადებითი მეგობრული ურთიერთობის ჩამოსაყალიბებლად დაგვეხმარება სანიმუშო მეგობრის თვისებები, მაგალითად: ა) ერთგული მეგობარი ჭირშიც და ღვინშიც ჩვენ გვერდით არის; ბ) მზრუნველი -ადამიანი, რომელიც იჩენს სხვების მიმართ თავაზიანობას, თანაგრძნობას, გამოხატავს მადლიერებას, ეხმარება და ზრუნავს სხვებზე, დაუზარებლად აკეთებს კეთილ საქმეს, განიხილავს მოვლენებს საკუთარი და სხვისი თვალთახედვით; გ) პატიოსანი- ადამიანი, რომელიც ცხოვრობს ტყუილის გარეშე, გულახდილია, გულწრფელია, პატივს სცემს სხვის შეხედულებებს და, ასევე არ კარგავს საკუთარ ინდივიდუალურობას, არ ექცევა სხვისი გავლენის ქვეშ, ასრულებს დანაპირებს; დ) მიზანსწრაფული ადამიანი, რომელიც წარუმატებლობის დროს არ ნებდება, ისახავს მიზანს და პატიოსნად იღწვის მის მისაღწევად; ე) შრომისმოყვარე- პასუხისმგებლობით ეკიდება დავალებას და ძალისხმევას არ იშურებს მის შესასრულებლად; ვ) დისციპლინირებული პიროვნება, რომელსაც შეუძლია დროის სწორად განაწილება, დღის დაგეგმვა, იცავს ეთიკის ნორმებს; ზ) ცხოვრობს ჯანსაღი ცხოვრების წესით-იცის, რა უარყოფითი ზეგავლენა მოაქვს არაჯანსაღი ცხოვრების წესს-აზარტულ თამაშებს, თამბაქოს და ა.შ თ) ემორჩილება კანონებსა და წესებს, აქტიურ მონაწილეობას იღებს სკოლის, კლასის საქმიანობაში, პასუხს აგებს თავის მოქმედებებზე, აქვს პასუხისმგებლობის გრძნობა. ი) აქვს თანამშრომლობის უნარ-ჩვევა, შეუძლია, გუნდში მუშაობა, საერთო საქმის შესრულების

დროს არ იშურებს ძალისხმევას, ეხმარება გუნდის წევრებს, იღებს სხვისგან დახმარებას, აფასებს სხვის შრომას. ჩამონათვალი აღსაზრდელებს დაეხმარება მეგობრის პორტრეტის შექმნაში. ჩამოთვლილი ღირებულებები უმჯობესია განვათავსოთ ნახატზე, რადგან თვალსაჩინოების სახით ისინი უკეთ გაიაზრებენ ადამიანური თვისებებიდან რომელია მათთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი. მოზარდებს სჭირდებათ სოციალური და ემოციური უნარ-ჩვევების განვითარება თანატოლებთან პოზიტიური ურთიერთობების დასამყარებლად. როდესაც ისინი სწავლობენ საკუთარი ფიქრისა და ემოციების მართვას, შეუძლიათ თავიანთი საჭიროებების დადგენა და პრობლემის გადაჭრა, მათ უადვილდებათ თანატოლებთან ურთიერთობები და მეგობრის შექმნა.

ადრეული სიტუაციის წლებში მეგობრები მოზარდის ცხოვრებაში მნიშვნელოვან ადგილს იკავებენ. ამ პერიოდში ერთგვარად მცირდება მშობლის გავლენა და მოზარდები ემოციურად თავიანთ თანატოლებზე დამოკიდებული ხდებიან.

სკოლა-ოჯახთან ერთად, თანატოლთა ჯგუფი – მეგობრებით, თანადგომით და სოციალური უნარ-ჩვევებით განმავითარებელი გარემოს შექმნით – ეხმარება აღსაზრდელს, ჩამოყალიბდეს სრულფასოვან პიროვნებად.

აღსაზრდელებს თანატოლებთან ურთიერთობით ეძლევათ საშუალება ერთმანეთს გაუზიარონ შეხედულებები, უთანაგრძნონ და დაამშვიდონ ერთმანეთი. თანატოლთან ურთიერთობა ძლიერ გავლენას ახდენს მოზარდების ქცევით მოდელზე. ხშირად ურთიერთობები, რომლებიც ადრეული მოზრდილების ხანაში იწყება, შესაძლებელია წლების განმავლობაში გაგრძელდეს.

როცა მოზარდები ბავშვობის ხანიდან ადრეულ სიტუაციებში ინაცვლებენ, მეგობრობის მიმართ მათი მოთხოვნები იცვლება. თავდაპირველად, მეგობარს ირჩევენ მათგან, ვინც ცხოვრობს ახლომახლო, აქვთ მსგავსი ინტერესები ან დაკავშირებული არიან ერთმანეთთან ოჯახებით. აღსაზრდელები კი მეგობრებს ეძებენ პატიოსან და გულწრფელ ადამიანებში, რომელთა ნდობაც შეიძლება. მათ სჭირდებათ მეგობრები, რომლებთანაც თავს კარგად იგრძნობენ, მიუხედავად განსხვავებებისა; აღიარებენ როგორც სისუსტეს, ასევე ძლიერ მხარეებს, შეძლებენ საიდუმლოს გამხელას.

მოზარდობის პერიოდში, აღსაზრდელებს უნდებათ თანატოლთა ჯგუფის მიკუთვნებულობის მიხედვით განსხვავებული დამოკიდებულება ჩაცმულობის, ქცევისა და სოციალური საქმიანობის დადგენილ ნორმებთან.

რა ემართებათ იმ აღსაზრდელებს, რომლებიც ვერ აყალიბებენ ახლო ურთიერთობებს? ბევრისთვის ეს შეიძლება მტკივნეულ მარტოობაში გადაიზარდოს. მარტოსული მოზარდები უფრო ხშირად გამოხატავენ სიბრაზეს, არიან დეპრესიულები, მორცხვები და დაძაბულები საზოგადოებაში. მარტომყოფი მოზარდები სოციალურად უუნარონი ხდებიან და მათი საზოგადოებრივი აქტივობის დონე დაბალია.

აღსაზრდელები მარტოობას აპროტესტებენ თანატოლთა გავლენისა და არსებული ნორმების წინააღმდეგობით. მოზარდების აღნიშნული მდგომარეობიდან გამოყვანაში დაგვეხმარება გაკვეთილები, სადაც განხილული იქნება თემები, როგორ განსაზღვრონ საუკეთესო მეგობრის მახასიათებლები და მოიძიონ მეგობრები, რომლებსაც გაუზიარებენ თავიანთ ღირებულებებს და მათთან ჯანსაღ ურთიერთობებს დაამყარებენ. მეგობრობის აუცილებლობისა და მეგობრის თვისებების უკეთ გაზიარებისთვის აღსაზრდელებს მოვასმენინოთ ლექსი ან სიმღერა მეგობრობაზე, ვაყურებინოთ ფილმი, შემდეგ ვთხოვოთ მათ განსაზღვრონ სანიმუშო მეგობრის თვისებები, განიხილონ კონკრეტულად ის თვისებები, რომლებსაც მეგობრობამდე მივყავართ.

ისინი განიხილავენ როგორ ამდიდრებს მათ მეგობრობა და შეძლებენ კარგად გაიაზრონ რომელი დადებითი თვისებები უნდა შესთავაზონ მეგობარს.

აღსაზრდელებს შორის პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოსაყალიბებლად კარგ შედეგს მოგვცემს შემდეგი დავალება: მაგალითად, მეწვეილესთან ერთად ცალ-ცალკე ჩამოწერონ ორი სიტყვის მეგობრის და ნაცნობის განმარტება.

მაგალითები: მეგობარი: ძმის ან დის მსგავსი მზრუნველი ადამიანია. იგი ჩვენ გვერდითაა, როცა გვჭირდება, გვისმენს, გვეხმარება.

ნაცნობი: პიროვნება, რომელთანაც გვაკავშირებს შემთხვევითი ურთიერთობები. შესაძლოა, ნაცნობობა არასოდეს გაღრმავდეს.

ბავშვები აყალიბებენ გზებს, ცვლიან ურთიერთობებს. მნიშვნელოვანია, ამ დროს შევკვირვებით მათ, თუ როგორ შეიძლება გადაიზარდოს ნაცნობობა მეგობრობაში?

მაგალითები: როცა თქვენ პიროვნებას უკეთ ეცნობით, იგი გეხმარებათ, ასევე, თქვენც ცდილობთ, მხარში დაუდგეთ საჭირო სიტუაციაში. ამის შემდეგ ვთხოვთ აღსაზრდელებს დაფიქრდნენ რა შემთხვევაში შეიძლება დაკარგონ მეგობარი?

მაგალითები: „მეგობარმა“ შესაძლოა გიღალატოთ, გასცეს თქვენი საიდუმლო, გაგაკრიტიკოთ სხვისი თანდასწრებით. ამ დროს, მნიშვნელოვანია, კიდევ ერთხელ შევახსენოთ მათ თუ რას ნიშნავს სანიმუშო თვისებები. აღსაზრდელები განმარტავენ ყოველ თვისებას, დებულობენ მონაწილეობას „მეგობრების პორტრეტების“ შექმნაში. ამის შემდგომ სახელს არქმევენ „მეგობარს“. ბოლოს კლასში გამოიფინება ყველას ნამუშევარი და ჯგუფები წარმოუდგენენ მთელ კლასს თავიანთ მეგობარს, დაწვრილებით აღნიშნავენ მის დადებით თვისებებს.

მოცემული იდეები და აქტივობები დაეხმარება მოსწავლეებს, იფიქრონ თანატოლთა თვისებებზე, რომლებიც ხელს უწყობს მათ შორის მეგობრული ურთიერთობების ჩამოყალიბებას. ისინი შეისწავლიან და პატივისცემით აღსავსე მეგობრული ურთიერთობების გაძლიერებისა და ჩამოყალიბების გზებს.

აღსაზრდელები შეძლებენ, ამოიცნონ და წინ აღუდგნენ თანატოლთა მხრიდან ხეწოლას. ისინი ისწავლიან დაშინებისა და ბულინგის გამკლავების გზებს: მოზარდები შეისწავლიან, თუ როგორ გაართვან თავი თანატოლებთან კონფლიქტს, მათთვის ხეწოლისა და დაძაბულობის ყველა ფორმის შეცნობა და სწორი გადაწყვეტილების მიღება იქნება სწორედ ის სასიცოცხლო მნიშვნელობის უნარი, რომელიც დაეხმარება მოსწავლეებს მოზარდობის ხანაში.

მნიშვნელოვანია, აღსაზრდელებმა განიხილონ განსხვავება ისეთ მეგობრებს შორის, რომლებიც მათ აძლიერებენ ან იმედს უცრუებენ.

შევახსენოთ მათ, რამდენად მნიშვნელოვანია, მზად იყვნენ ახალი მეგობრის შესაძენად. ამ დავალების შესრულების დროს მოსწავლეები აღმოაჩენენ, როგორ უნდა შეარჩიონ შესაფერისი მეგობარი. მათ შევახსენოთ, დაფაზე ჩამოწერით, მეგობრის შექმნის პოზიტიური და ნეგატიური შედეგები. მაგალითად, გამამხნეველები მეგობრობა:

- ა) მიჩნდება სიამაყის გრძნობა საკუთარი თავის მიმართ;
- ბ) პატივს ვცემთ ერთმანეთის ინდივიდუალურობას;
- გ) მოგვწონს ერთად სწავლა;
- დ) ვუზიარებთ ერთმანეთს დადებით ინტერესებს;
- ე) ვამხნევებთ ერთმანეთს, გავაკეთოთ ყველაფერი საუკეთესოდ.

დამთრგუნველი მეგობრობა:

- ა) აქვთ ერთნაირი ნეგატიური ინტერესები;
- ბ) სურთ, სხვებზე ჩააბან ნეგატიურ აქტივობებში;
- გ) არ სჯერათ საკუთარი შესაძლებლობების;
- დ) სურთ, შეამჩნიონ ისეთმა ადამიანებმა, რომელთაც აქვთ რაღაც სტატუსი და სიმდიდრე?

ბარათების დარიგების წინ შევახსენოთ მოსწავლეებს, თუ როგორ ავარიდოთ თავი ნეგატიურ აქტივობებს. ხომ არ ეწინააღმდეგება შემთავაზებული წინადადება, კანონს, სკოლის

წესებს? რა არის საზრიანი ჩემთვის ან სხვებისთვის? ხომ არ გაუცრუებს ამგვარი ქმედება იმედს ჩემს მშობლებს და ჩემთვის მნიშვნელოვან ადამიანებს? მცდარი იქნება ასე მოქცევა? ვინანებ? მე გაგებრაზდებოდი ან გავლიზიანდებოდი, ვინმე რომ ასე მომქცეოდა?

როცა მოსწავლეები დაასახელებენ აქტივობებს, რომლებიც ახასიათებს ნეგატიურ მეგობრობას, დავესვათ შეკითხვა, რომელი კითხვა დაეხმარებოდა მათ მოცემული ბარათებიდან, რათა თავი აერიდებინათ ამ სიტუაციისთვის. აღსაზრდელებს შევახსენეთ ის მხარდაჭერა, რომელიც გვჭირდება ჯანსაღი, სასიამოვნო ცხოვრებისთვის. ჩვენ ყველას შეგვიძლია ვიპოვოთ ისეთი მეგობრობა, რომელიც დაფუძნებულია ურთიერთპატივისცემასა და ისეთ აქტივობებზე, რომლებიც ჩვენს წინსვლას განაპირობებს.

აღნიშნული დავალების შესრულების შემდეგ მოსწავლეები იმსჯელებენ ჯანსაღი მეგობრობის გაძლიერების გზებზე, როგორ შეეწინააღმდეგონ უარყოფით ზეწოლას. აღსაზრდელები შეძლებენ ხელი შეუწყონ კონკრეტულ და დადებით მეგობრობას, რაც დაეხმარებათ მათ იყვნენ მზად, შეძლონ სანიმუშო მეგობრობა. მოცემული იდეები, აქტივობები დაეხმარებათ მოზარდებს ჩამოყალიბდნენ სრულფასოვან პიროვნებად, რითაც მარტივად შეძლებენ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩართვას.

მაშასადამე, სოციალური უნარ-ჩვევების განმავითარებელი გარემო მნიშვნელოვანია აღსაზრდელის სრულფასოვან პიროვნებად ჩამოყალიბებისათვის.

ლიტერატურა:

1. „სოციალური განვითარების მოდელი“ ჯ.დ.ჰოუკინსი და ჯ.უეირსი 1985.
2. სოციო-ემოციური სწავლების განვითარება“ ჯ.დ.ჰოუკინსი, ბ.პ.სმიტი და რ.ფ.კატალანო. 2000წ „
3. „სოციალური და ემოციური განვითარების ოპტიმიზაცია.“მ.ჯ.ელიასი რ.პ.ვეისბერგი-1990წ.
4. „მოზარდების მომზადება 21-ე საუკუნისათვის“ პ.ბენსონი ნიუ-იორკი 1995წ.

Нино Бенделиани

Создание среды, развивающей социальные способности и навыки учащихся

Резюме

В двадцать первом веке гуманистическая педагогика ставит перед собой целью многостороннее – волевое, нравственное, демократическое, национальное, культурное, экологическое, умственное развитие, повышение гражданской и личной ответственности и ценностей. Соответственно, очень важно создать для учащихся среду, развивающую у них социальные способности и навыки

Nino Bendeliani

Creating the developmental environment for social skills for children

Abstract

In XXI century the humanistic pedagogy aims for spiritual, moral, democratic, national, cultural, ecological and cognitive development of students; and enhancement of civic and personal values and sense of responsibility. Consequently, it is important to create a proper environment for developing social skills of students

რეცენზენტი: პროფესორი ო. გუსევა

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

ორინე გოგობერიძე, თამარ ღოგრაშვილი

ქუთაისი, საქართველო

პროფესორ გიორგი თავზიშვილის პედაგოგიური შეხედულებები

ნაშრომი ეძღვნება გამომჩენილ ქართველ მეცნიერს, საზოგადო მოღვაწის, პროფესორ გიორგი თავზიშვილის პედაგოგიურ შეხედულებებს. განხილულია გამოკვლევები, რომლებიც ეხება საქართველოს სახალხო განათლებისა და პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიას, საქართველოს ძველი და უახლესი პერიოდის განათლების კერებს, მათში მოღვაწე პედაგოგებისა და განმანათლებლების საქმიანობას. მის კვლევებს ქართული, საბავშვო ლიტერატურის და თეატრის საკითხებისადმი. განსაკუთრებული ყურადღება გამახვილებულია კვლევებზე, XIX საუკუნის სახალხო განათლების და პედაგოგიური აზროვნების ისტორიის საკითხების შესახებ საქართველოში. აქცენტი გადატანილია მის შრომებზე, რომლებიც ეხება ი. გოგებაშვილის თხზულებათა ანოტირებულს, ილია ჭავჭავაძის პედაგოგიურ იდეებს, მონოგრაფიებს ი. გოგებაშვილზე, ს.მგალობლიშვილზე, ეკ. გაბაშვილზე, ნ. ნაკაშიძეზე და სხვა. საუბარია აგრეთვე მის მონოგრაფიაზე, რომელიც მიუძღვნა საბავშვო ლიტერატურის საკითხებს.

გამომჩენილ ქართველ მეცნიერს, საზოგადო მოღვაწეს გიორგი თავზიშვილს სამართლიანად თვლიან საქართველოში სახალხო განათლების და პედაგოგიკური აზროვნების მემკვიდრედ. მას ფუძემდებლური გამოკვლევები აქვს საქართველოს სახალხო განათლებისა და პედაგოგიკური აზროვნების ისტორიაში. იკვლევდა საქართველოს ძველი და უახლესი პერიოდის განათლების კერებსა და მათში მოღვაწე პედაგოგებისა და განმანათლებლების საქმიანობებს. იგი იყო საბავშვო ლიტერატურის ერთ-ერთი საუკეთესო მკვლევარი, ისტორიკოსი და კრიტიკოსი. მის კალამს ეკუთვნის ქართული ლიტერატურისა და თეატრის საკითხებისადმი მიძღვნილი არაერთი საფუძვლიანი და ყოვლისმომცველი ნაშრომი. მან განსაკუთრებული, სიღრმისეული მეცნიერული კვლევები მიუძღვნა XIX საუკუნის სახალხო განათლების და პედაგოგიური აზროვნების ისტორიას საქართველოში. მისი შრომის შედეგია ი. გოგებაშვილის თხზულებათა ანოტირებული, ილიას რჩეული პედაგოგიური თხზულებები, მონოგრაფიები ი.გოგებაშვილზე, ს. მგალობლიშვილზე, ეკ. გაბაშვილზე, ნ. ნაკაშიძეზე და სხვა.

გიორგი თავზიშვილი ზემო იმერეთის უღამაზეს კუთხეში, ხარაგაულის რაიონის სოფელ ბახალეთში დაიბადა 1902 წელს. მან დაწყებითი განათლება მიიღო დაბა ხარაგაულში, ხოლო

საშუალო პედაგოგიური განათლება გორის საოსტატო (სამასწავლებლო) სემინარიაში. 1922 წელს ის შევიდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სიბრძნისმეტყველების ფაკულტეტის ფსიქოლოგიის განყოფილებაზე. ერთი წლის შემდეგ გადავიდა მოსკოვის პირველ სახელმწიფო უნივერსიტეტში საზოგადოებრივ მეცნიერებათა ფაკულტეტის პედაგოგიურ განყოფილებაზე, რომელიც 1926 წელს წარჩინებით დაამთავრა. მისმა სადიპლომო ნაშრომმა „ემპირიული ფსიქოლოგია და დიალექტური მატერიალიზმი“ მაღალი შეფასება დაიმსახურა. იმავე წელს ჩაირიცხა მოსკოვის პედაგოგიის სამეცნიერო-კვლევით ინსტიტუტში პედაგოგიის თეორიის და ისტორიის განყოფილების ასპირანტად, რომელიც 1929 წელს დაამთავრა. ჯერ კიდევ ასპირანტურაში სწავლის დროს იგი მოსკოვის მეორე სახელმწიფო უნივერსიტეტის პედაგოგიის კათედრის ასისტენტი, ხოლო ასპირანტურის დამთავრების შემდეგ ხელმძღვანელობს პედაგოგიის სემინარს ამავე უნივერსიტეტში. მალე მას კათედრის დოცენტად ირჩევენ. ამავე ხანებში იგი თანამშრომლობს „ლიტერატურულ ენციკლოპედიაში“, სადაც იბეჭდება მისი ნარკვევები ქართული ლიტერატურის განვითარების ცალკეულ პერიოდებსა და ქართველ კლასიკოს მწერალთა შემოქმედებაზე.

1930 წელს იგი ბრუნდება საქართველოში და ინიშნება თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პრორექტორად სასწავლო ნაწილში, ამასთანავე განაგებდა უნივერსიტეტის პედაგოგიის კათედრას და კითხულობდა ლექციებს პედაგოგიკასა და პედაგოგიის ისტორიაში. 1933–1938 წლებში სათავეში უდგა პედაგოგიის კვლევით ინსტიტუტს, ხოლო 1938–1958 წლებში თბილისის პუშკინის სახელობის პედაგოგიური ინსტიტუტის პედაგოგიის კათედრის გამგეა. პარალელურად წლების განმავლობაში ხელმძღვანელობდა ქუთაისის ალექსანდრე წულუკიძის სახელობის სახელმწიფო პედაგოგიური ინსტიტუტის პედაგოგიის კათედრასაც. საკვალიფიკაციო კომისიამ გიორგი თავიშვილს პროფესორის წოდება მიანიჭა. მან გამოსცა ნაშრომი „სასკოლო მშენებლობის ახალი ამოცანები“, და ეხებოდა სკოლის მუშაობაში დაშვებულ შეცდომებს და სწორად აშუქებდა სკოლისა და პედაგოგიის თეორიის ახალ ამოცანებს.

1948 წელს გიორგი თავიშვილმა დაიცვა სადოქტორო დისერტაცია თემაზე ‘სახალხო განათლება და პედაგოგიური აზროვნება საქართველოში XIX საუკუნის პირველ ნახევარსა და 60-იან წლებში’. უმაღლესმა საატესტაციო კომისიამ მიანიჭა პედაგოგიის მეცნიერებათა დოქტორის ხარისხი. მას დიდი ღვაწლი მიუძღვის ქართული პედაგოგიის განვითარებაში.

ჯერ კიდევ სრულიად ახალგაზრდა იწყებს მუშაობას ქართული ლიტერატურისა და თეატრის ისტორიის საკითხებზე. 1938 წელს გამოიცა მისი ნაშრომი: უმაღლესი განათლების ისტორიისათვის საქართველოში”, ადამიანის დანიშნულებისა და აღზრდის იდეები „ვეფხისტყაოსანში”. წიგნში „უმაღლესი განათლების ისტორიისათვის საქართველოში” ასახულია საქართველოს საზღვრებს გარეთ და საქართველოს ტერიტორიაზე არსებული უმაღლესი განათლების პედაგოგიური და სამეცნიერო მუშაობის შინაარსი. შრომაში ნაჩვენებია ქართული აკადემიების ხელმძღვანელებისა და პედაგოგების მუშაობის საკითხები, ლაპარაკია უმაღლესი სკოლის მსმენელთა ასაკზე, აკადემიის სასწავლო გეგმებზე და სხვ. მის შრომაში „ადამიანის დანიშნულებისა და აღზრდის იდეები „ვეფხისტყაოსანში”, გაშუქებულია პოემის აღმზრდელითი მნიშვნელობის გონებრივი, ზნეობრივი, ესთეტიკური და ფიზიკური აღზრდის საკითხები.

გ.თავიშვილს დიდი როლი მიუძღვის სულხან-საბა ორბელიანის პედაგოგიურ შეხედულებათა კვლევაში. მისი ნაშრომი „სულხან-საბა ორბელიანის პედაგოგიკა”, გამოიცა 1959 წელს, რომელშიც ავტორი ღრმად აშუქებს საკითხს თუ როგორ ესმოდა ს.ს.ორბელიანს მემკვიდრეობისა და აღზრდის როლი პიროვნების ჩამოყალიბებაში.

გ.თავიშვილმა ღრმად შეისწავლა ი.ჭავჭავაძის პედაგოგიური შეხედულებები. მან ასევე საყურადღებო გამოკვლევა უძღვნა აკაკი წერეთლის პედაგოგიურ შეხედულებებს განათლების საკითხებზე. გამოსცა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის საიუბილეო კრებულში წერილი

„აკაკი წერეთელი სახალხო განათლების საკითხებზე“, აგრეთვე აღსანიშნავია მისი შრომა „ლუარსაბ ბოცვაძის პედაგოგიური იდეები“.

განსაკუთრებული როლი შეიძლება მივანიჭოთ გიორგი თავზიშვილის ღვაწლს იაკობ გოგებაშვილის პედაგოგიური იდეების კვლევაში. 1940 წელს მან გამოსცა იაკობ გოგებაშვილის პედაგოგიურ და მხატვრულ თხზულებათა ერთტომეული. მის კალამს ეკუთვნის 1949 წელს გამოცემული „იაკობ გოგებაშვილის მხატვრული შემოქმედება“, „ი.გოგებაშვილის ცხოვრება, მოღვაწეობა და მოძღვრება“. გ.თავზიშვილი ღრმად განიხილავს ი.გოგებაშვილის როლს აღზრდა-განათლების საკითხებზე, სწავლების შინაარსზე, აღზრდის მიზნებზე და ამოცანებზე, დიდაქტიკურ პრინციპებზე, სკოლის როლზე, ხალხურობის პრინციპებზე, საბავშვო ლიტერატურის ამოცანებზე, მასწავლებლის როლზე აღზრდის სრულყოფაში.

გ.თავზიშვილის მეცნიერულ ნაშრომთა შორის მნიშვნელოვანია ფუნდამენტური გამოკვლევა „სახალხო განათლებისა და პედაგოგიური აზროვნების ისტორია“.

გ.თავზიშვილი ძირითადად ქართული პედაგოგიკის ისტორიის მეკვლევარი იყო, მაგრამ მას მნიშვნელოვანი შრომები აქვს გამოქვეყნებული პედაგოგიკის ზოგად საფუძვლებსა და აღზრდის ისტორიაში. ამ მიზნით მან ძალიან ბევრი იშრომა და 1933 წელს ვრცელი თეზისების სახით გამოვიდა მისი შრომა „პედაგოგიკის მეთოდოლოგიური საფუძვლები“, მასში განხილულია: პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების დანიშნულება, მიზნები და ამოცანები, პედაგოგიკის სოციალური კანონზომიერება და ბიოლოგიური ასპექტები. პედაგოგიკას გ.თავზიშვილი განმარტავდა, როგორც „სოციალურ მეცნიერებას ბავშვთა და მოზარდთა აღზრდისა და სწავლა-განათლების შესახებ საზოგადოებრივ-ეკონომიური ფორმაციების კონკრეტულ-ისტორიულ პირობებთან დაკავშირებით“.

გ.თავზიშვილი დამაჯერებლად ასაბუთებს, რომ ადამიანი მხოლოდ საზოგადოებაში შეიძლება ჩამოყალიბდეს და განვითარდეს. ჰარმონიულად, ბავშვი მხოლოდ საზოგადოებაში იქცევა მოქალაქედ, იგი აღზრდას ორგანიზებულ, შეგნებულ პროცესს უწოდებს, რომელიც გარკვეული მიზნის მიღწევისათვის წარმოებს, მიზანი კი ადამიანების მოქმედების წესს და ხასიათს განსაზღვრავს.

თავზიშვილი დიდ ყურადღებას უთმობდა სკოლას, სადაც დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა მასწავლებლის დანიშნულებასა და მოღვაწეობას.

1961 წელს გამოდის მისი ნაშრომი შრომათა აღზრდის საკითხებზე, სადაც გაშუქებულია შრომის მრავალმხრივი მნიშვნელობა, შრომას განიხილავს, როგორც საზოგადოებრივ მოვლენას. იგი მიუთითებს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს შრომას ადამიანის აქტივობის, ზნეობისა და გონებრივი განვითარებისათვის. ადამიანის ცხოვრებისა და შემოქმედების ერთადერთი წყარო, საზოგადოების განვითარებისა და ბედნიერების მთავარი წყარო და საფუძველი. იგი ეხება ფიზიკური და გონებრივი შრომის საკითხებს. ამ მხრივ წინა პლანზე აქვს წამოწეული ფიზიკური შრომა, რომელიც ხელს უწყობს ნივთიერებათა ცვლას, სისხლის მიმოქცევას, ამაგრებს კუნთებს, ნერვულ სისტემას, ფილტვებს. მისი აზრით, რაც უფრო მეტია შრომაზე გაწეული ენერჯია, მით მეტია სიამოვნება. ასევე დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდა შრომის დისციპლინას, რომელიც სკოლაში უნდა იზრდებოდეს და მტკიცდებოდეს.

ის ასევე ნაყოფიერად მუშაობდა საბავშვო ლიტერატურის დარგში. ამას მიუძღვნა წიგნი „საბავშვო ლიტერატურის საკითხები“, მან საფუძვლიანად შეისწავლა ი.გოგებაშვილის, შიო მღვიმელის, ეკატერინე გაბაშვილის და სხვათა საბავშვო თხზულებები.

იგი აქტიურად მონაწილეობდა ქართულ პედაგოგიურ პრესაში, ჟურნალში „სკოლა და ცხოვრება“, რომელშიც სარედაქციო კომისიის წევრიც იყო.

მისი ინიციატივით შემოიღო საქართველოს რადიომ გადაცემა „ძილისპირული“.

გიორგი თავზიშვილი იყო საქართველოს მწვერალთა კავშირის წევრი.

მისი სამეცნიერო და საზოგადოებრივი მოღვაწეობა სათანადოდ იქნა დაფასებული. მას 1961 წელს მიენიჭა საქართველოს მეცნიერებათა დამსახურებული მოღვაწის წოდება, დაჯილდოებული იყო სახელმწიფო ორდენებით. მისი უმთავრესი ნაშრომების ბიბლიოგრაფია ასე გამოიყურება:

- რჩეული პედაგოგიკური თხზულებანი : 3 ტომად (ავტორი) // ტ. 1. - თბილისი, განათლება, 1974. - 496 გვ.
- პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები (ავტორი). - თბილისი, განათლება, 1968. – 66 გვ.
- იაკობ გოგებაშვილი : მონოგრაფია (ავტორი). - თბილისი, საბლიტგამი, 1952. – 250 გვ.
- ადამიანის დანიშნულება და აღზრდის იდეები „ვეფხისტყაოსანში“ (ავტორი). - თბილისი, პედ.-სამეცნ. ინ-ტის გა-მა, 1937. – 48 გვ.

ლიტერატურა:

1. ზ. ბაბუნაშვილი, თ. ნოზაძე—მამულიშვილთა სავანე, თბილისი, 1994 წელი;
2. გიორგი თავიშვილი—რჩეული პედაგოგიკური თხზულებანი 3 ტომად. ტომი I-თბილისი, განათლება, 1974. – 496 გვ.
3. გიორგი თავიშვილი-პედაგოგიკის ზოგადი საფუძვლები—თბილისი, განათლება, 1968.-66 გვ.
4. გიორგი თავიშვილი-იაკობ გოგებაშვილი. მონოგრაფია. თბილისი, საბლიტგამი, 1952. 250 გვ.
5. გიორგი თავიშვილი-ადამიანის დანიშნულება და აღზრდის იდეები „ვეფხისტყაოსანში“-თბილისი, პედაგოგიკის სამეცნიერო ინსტიტუტის გამომცემლობა, 1937. 48გვ.
6. ინტერნეტში მოძიებული მასალა—www.giorgitavzishvili.ge

Ирине Гогберидзе, Тамар Дограшвили
Педагогические взгляды профессора Георгия Тавишвили
Резюме

Работа посвящена педагогическим взглядам выдающегося грузинского ученого, общественного деятеля, профессора Георгия Тавишвили. Рассмотрены исследования, которые касаются истории народного образования и педагогического мышления Грузии, очагов образования с древнейших времен до новейшего периода, педагогов и просветителей, которые осуществляли там свою деятельность. Его исследования о вопросах грузинской детской литературы и театре. Особое внимание уделено его исследованиям, касающимся истории народного образования и педагогического мышления в девятнадцатом веке в Грузии. Основное внимание уделяется его работам, связанным с десятилетием сочинений Я.Гогебашвили, педагогическими идеями Ильи Чавчавадзе, монографиями об Я.Гогебашвили, С.Мгалоблишвили, Э. Габашвили, Н. Накашидзе и др. Речь идет также об его монографии, посвященной вопросам детской литературы.

Irine Gogiberidze, Tamar Dograshvili

Professor Giorgi Tavzishvili's pedagogic Views
Abstract

The work is devoted to the pedagogical views of Professor Giorgi Tavzishvili, the famous Georgian scholar and public figure. The researches are considered which concerns to the history of Georgian public education and pedagogical thinking, the old and the most recent period's education centers and also the teachers and educators activities who worked in them also his research into Georgian, children's literature and theater issues. Special attention is paid to his studies concerning the history of public education and pedagogical thinking in the nineteenth century in Georgia. The focus is on his works related to the ten books of I.Gogebashvili's works, Ilia Chavchavadze's pedagogical ideas, and monographs on I.Gogebashvili, S. Mgaloblishvili, Ek. Gabashvili, N. Nakashidze and others. It is also about his monograph dedicated to children's literature issues.

რეცენზენტი: პროფესორი მ. მიქაძე

სწავლებისა და სწავლის მიდგომა ტრადიციულ გაკვეთილზე

სტატიაში განხილულია საბჭოთა განათლების სისტემა, სწავლების ორგანიზაციის ფორმები, სწავლების პრინციპები, მეთოდები და მიზნები. ჩვენი მიზანია არა მხოლოდ დახასიათება საბჭოთა სწავლებისა, არამედ განვსაზღვროთ მისი გავლენა თანამედროვე განათლებაზე და სწავლებაზე.

საკითხი საკმაოდ აქტუალურია, ვინაიდან ქართული განათლების სისტემა ჯერ კიდევ ტრადიციული სწავლებითა და სწავლების მეთოდებით მიმდინარეობს.

ჩვენი ქვეყნის საბჭოთა კავშირის შემადგენლობაში ყოფნა არც თუ ისე შორეული წარსულია. მისი გავლენა მეცნიერების სხვადასხვა დარგს ინერციით მოყვება, მათ შორის განათლების სისტემას.

საბჭოთა მეცნიერება გაჯერებული იყო იდეოლოგიური, მარქსისტულ-ლენინური დოგმებით. თუმცა საბჭოთა მეცნიერების ბევრმა მიმართულებამ მიაღწია წარმატებას.

1921 წელს გასაბჭოების შემდეგ განათლების სისტემა საქართველოში გახდა საბჭოთა კავშირის განათლების სისტემის ნაწილი, 1991 წელს საბჭოთა კავშირის დაშლამდე.

საბჭოთა რეჟიმისათვის განათლება და კომუნისტური პარტიის სიძლიერე გაიგივებული იყო ერთმანეთთან. განათლების სისტემა დამყარებული იყო მარქსისტულ-ლენინურ პრინციპებზე. მთავრობა სკოლას იყენებდა ახალი თაობის პოლიტიკური და სოციალური ღირებულებებით აღზრდისათვის.

საბჭოთა კავშირის პრეტენზია მზარდი ინდუსტრიალიზმისადმი და ტექნიკური პროგრესი მთითხოვდა მოსახლეობის მასობრივ განათლებას. კომუნისტური პარტიის სიძლიერედ და დასაყრდენად მიჩნეული იყო განათლებული საზოგადოება.

1921-1930-იანი წლების საბჭოთა განათლების სისტემა გამოირჩევა პროგრესული განათლების ხაზით. გაკვეთილი-სწავლების ორგანიზების ფორმა უარყოფილი იქნა, იმ მიზეზით, რომ გაკვეთილი თრგუნავს ბავშვის აქტივობას, ინიციატივასა და ზეპირობას აჩვევს მოსწავლეს. განათლების კომისარიატის მიერ დაისვა საკითხი, ტრადიციული გაკვეთილის ჩანაცვლება მომხდარიყო სწავლების ორგანიზაციის სხვადასხვა ფორმით. სწავლების გადახადისების მიზნით ინერგებოდა კვლევითი ექსკურსიები.

შემდეგი ეტაპი გაკვეთილის ჩანაცვლების მცდელობისა იყო დალტონ გეგმის დანერგვა. დაიწყო დალტონ გეგმის საცდელი ვარიანტებით სწავლება, მისი მეშვეობით ცდილობდნენ ტრადიციული განათლების გადახალისებას. განათლების რეფორმატორების ჩანაფიქრით დალტონ გეგმა უნდა შეეხამებინათ საბჭოთა ინტერესებისათვის: პრაქტიკული უნარ-ჩვევების შესწავლა და მისი შესრულება ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდების გამოყენებით. სწავლებაში უნდა შენარჩუნებულიყო კოლექტიურობა. 1926-1928 წლებში ზოგიერთ სკოლაში მიმდინარეობდა დალტონ გეგმით სწავლება, რომელიც ლაბორატორიული გეგმის სახელწოდებით დამკვიდრდა საბჭოთა კავშირში (შ.ობოლაძე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საბჭოთა საქართველოში, II, 2962წ. გვ.228). ამ პერიოდის სკოლა იწოდებოდა „შრომის სკოლად“.

1928-1929 წლებში ინერგება ახალი სწავლების ფორმა „პროექტთა მეთოდი“. სწავლების მეთოდებად იყენებდნენ აქტიურ მეთოდებს, რომელიც მოსწავლეს აქტიურს ხდიდა, უღვივებდა ინტერესსა და ინიციატივას. სასწავლო მეთოდი შრომითი ხასიათის უნდა ყოფილიყო და შრომითი საქმიანობით გამოხატული, ხელი შეეწყო მოსწავლის თვითმოქმედებისათვის და დამოუკიდებლობისათვის.

შ.ობოლაძე შემდეგ სასწავლო მეთოდებს გამოყოფს: თვითმოქმედების მეთოდი; ექსკურსიულ-კვლევითი მეთოდი; ლაბორატორიულ-კვლევითი მეთოდი. შრომის მეთოდი შესაბამისობაში უნდა ყოფილიყო მოსწავლის ასაკთან და მის ფიზიკურ შესაძლებლობებთან.

1931-1932 წლები გამოირჩევა უკუპროცესებით, “შრომის სკოლის” ჩანაცვლება ხდება “სწავლის სკოლით”(WWW best-pedagog.ru педагогика советского периода). განათლების სისტემაში ბრუნდება ტრადიციული გაკვეთილი, ტრადიციული სწავლების მეთოდებით.

განათლებისა და სწავლების ყველა საკითხს დიდაქტიკა სწავლობდა, რომელიც საფუძველს იდებს მე-17 საუკუნიდან. დიდაქტიკა, როგორც სწავლებისა და განათლების თეორია, მოიცავდა განათლების შინაარსის განსაზღვრას, განათლების არსის, პრინციპების, სწავლის პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობისა და გააქტიურების გზებს, სწავლების მეთოდებსა და მათ გამოყენებას.

დიდაქტიკის ძირითადი საკითხები იყო: სწავლება, განათლება, ცოდნა, უნარი, მიზანი, შინაარსი, ორგანიზაცია, ტიპები, ფორმები, მეთოდები, ინსტრუმენტები, სწავლების შედეგები.

მარქსისტულ-ლენინური განმარტება სწავლების არსის შესახებ ეყრდნობა მატერიალისტურ დიალექტიკას, რომლის მიხედვით შემეცნების პროცესი ადამიანის ცნობიერებაში ობიექტური რეალობის, მატერიის, ბუნების, ყოფიერების ასახვაა, რომელიც შეგრძნებების საშუალებით ხორციელდება (დ. ლორთქიფანიძე სწავლების პრინციპები, ორგანიზაცია და მეთოდები გვ.15).

სწავლების მიმართ წაყენებულ მოთხოვნებს დიდაქტიკური პრინციპები ეწოდებოდა. ი. ხარლამოვი გამოყოფდა შემდეგ პრინციპებს: 1. განათლებისა და მეცნიერების იდეოლოგიურ ხასიათი, 2. აქტიურობისა და შეგნებულობის პრინციპი; 3. პრობლემაზე ორიენტირებულ სწავლება; 3. ცოდნის სისტემატურობისა და თანამიმდევრობის პრინციპი; 4. თვალსაჩინოების პრინციპი; 5. ცოდნა-ჩვევათა შეთვისების პრინციპი; 6. სწავლების ხელმისაწვდომობა;

დ. ლორთქიფანიძე გამოყოფს მეთოდებს, რომელიც ტრადიციულ გაკვეთილზე სწავლების მიზნების მისაღწევად გამოიყენებოდა: 1. თხრობის მეთოდი; 2. სასკოლო ლექციური მეთოდი; 3. საუბრის მეთოდი; 4. ახსნითი და დამოუკიდებელი კითხვითი მეთოდი; 5. ლაბორატორიული მეთოდი; 6. დემონსტრირების მეთოდი; 7. პრაქტიკული-სავარჯიშო მეთოდი; 8. მიმდინარე და საკონტროლო წერები;

მეთოდის შერჩევა ხდებოდა გაკვეთილის სპეციფიკიდან გამომდინარე და ასახსნელი მასალის თავისებურების გათვალისწინებით.

ზემოთ ჩამოთვლილი ძირითადი მეთოდების ეფექტურობა გამოიხატებოდა ინფორმაციის მოსწავლეთათვის სწრაფად მიწოდების თვალსაზრისით, კარგად გამოიყენებოდა ფაქტობრივი ცოდნის გადაცემისას. მასწავლებელი მოსწავლეებს გადასცემდა ახალ მასალას, აკეთებდა

ახსნა-განმარტებას, ალაგებდა ფაქტებსა და მოვლენებს, საკონტროლო კითხვებით ამოწმებდა გაიგეს თუ არა საკითხი მოსწავლეებმა, გაკვეთილის ბოლოს ახდენდა მასალის შეჯამებას. აზროვნების განვითარების მხრივ გამოიყენებოდა დედუქციური და ინდუქციური სწავლების მეთოდები. ინდუქციური მეთოდით მასწავლებელი ახდენდა კონკრეტულ მაგალითზე ზოგადი დებულების მიღებას, ხოლო დედუქციური სწავლების მეთოდით ზოგადი დებულებიდან ხდებოდა კონკრეტული დასკვნის გაკეთება.

საინტერესოა ის ფაქტი, რომ დღეს პირდაპირი სწავლების დროს აქტიურად გამოიყენება სწავლების ტრადიციული მეთოდები, განსაკუთრებით კი თხრობის, სასკოლო ლექციური, საუბრისა და ახსნითი მეთოდი.

სწავლების ძირითადი ეტაპები შემდეგნაირად იყო წარმოდგენილი:

- ახალი საჭიროებების გაცნობიერება, ეს ეტაპი მოიცავდა ისეთ ფსიქოლოგიურ ასპექტებს, როგორცაა განწყობა, ინტერესი, ყურადღება და მოტივაცია;

- მოსწავლეთა გამოცდილების რეალიზაცია;
- წინა გაკვეთილზე მიღებული ცოდნის გახსენება;
- ახალი მასალის წარდგენა და მოსწავლის დაინტერესება
- ახალი ცოდნის გადაცემა და ახალი უნარების ჩამოყალიბება
- ახალი მასალისა და საჭირო უნარების განმტკიცება;
- საშინაო დავალება (Подласи И. П. Педагогика Начальной Школы ст.119)

საბჭოთა პედაგოგია სწავლების ორგანიზაციის ძირითად ფორმად გაკვეთილს აღიარებდა. გაკვეთილის კლასიფიკაცია ძირითადად კ. უშინსკის მიხედვით იყო წარმოდგენილი:

1. შერეული ან კომბინირებული გაკვეთილი
2. შესწავლილი მასალის განმტკიცების გაკვეთილი
3. ნასწავლი მასალის განმეორების, სისტემატიზაციისა და განზოგადების გაკვეთილი
4. ცოდნის, უნარების შემოწმების, შეფასების გაკვეთილი

დიდაქტიკური გაკვეთილი ხასიათდებოდა სტრუქტურული კომპონენტებით, რაც დამახასიათებელი იყო სასწავლო პროცესისათვის; სამიზნე, მოთხოვნილება, შინაარსი, ემოციურ-ნებელობითი, ოპერატიული მოქმედება, კონტროლი, კორექტირება, შედეგების კონტროლი, შედეგების შეფასება (Харламов И.Фю Педагогика, 1999 ст 135-136)

განსაკუთრებით ხშირად გამოიყენებოდა კომბინირებული გაკვეთილი. განვიხილოთ კომბინირებული გაკვეთილის მახასიათებლები, ეტაპები და სტრუქტურა. გაკვეთილი შედგებოდა სამი ნაწილისაგან: გაკვეთილის შესავალი, ძირითადი და დასკვნითი ნაწილები.

მისი პირველი ნაწილი იწყებოდა სწავლებისათვის აუცილებელი ორგანიზაციული საკითხების მოგვარებით და მთავრდებოდა ახალ მასალაზე გადასვლის ყველა პირობის შექმნით: ა. სწავლებისათვის საჭირო ორგანიზაციული მხარეების მოგვარება და ყურადღების პირველადი მობილიზება სასწავლო მუშაობისათვის. ბ. თითოეული მოსწავლის მიერ საშინაო დავალების შემოწმება. გ. გავლილი მასალის გამოკითხვა, შეთვისების ხარისხის შემოწმება და რამდენიმე მოსწავლის შეფასება. დ. დასკვნითი საუბარი. გაკვეთილის მეორე ნაწილი, რომელიც იწყებოდა ახალ მასალაზე გადასვლის ამოცანისა და გაკვეთილის თემის მოსწავლეთათვის გაცნობით და მთავრდებოდა გაკვეთილის თემის უკანასკნელი საკითხის ახსნა-გადაცემით, მოიცავდა ისეთ ელემენტებს, როგორცაა: ა. გაკვეთილის თემისა და მისი ამოცანის გაცნობა; ბ. გაკვეთილის გეგმის ძირითადი საკითხების გაცნობა და ამ გეგმის შესრულებისათვის საჭირო სასწავლო მუშაობის სახეებზე მითითება; გ. ახალი მასალის თანმიმდევრულად ახსნა-გადაცემა და დასკვნა. გაკვეთილის მესამე ნაწილი, რომელიც იწყებოდა გადაცემულის გარშემო ძირითადი საკონტროლო საკითხების დასმით და მთავრდებოდა საშინაო დავალების მიცემით, მოიცავდა შემდეგ ელემენტებს; ა.

მოსწავლეების გაგებისა და შეთვისების ხარისხის საკლასო შემოწმება და ვარჯიში; საბოლოო დასკვნითი საუბარი და ცოდნის სისტემაში მოყვანა; საშინაო დავალების მიცემა.

შედარების თვალსაზრისით მოვიყვანო თანამედროვე გაკვეთილის მოდელს. თანამედროვე გაკვეთილი სამი ნაწილისაგან შედგება:

1. გამოწვევა (შესავალი) -ეს ეტაპი ემსახურება ასახსნელი მასალის გაცნობას მოსწავლეეთათვის, განწყობის შექმნას, ინტერესის გაღვივებას, ყურადღების მობილიზებას, წინარე ცოდნის გააქტიურებას.

2. სიღმისეული წვდომა (მასალის მიწოდება) - ეს ეტაპი შესასწავლი საკითხის შინაარსის გაგებასა და წვდომას უწყობს ხელს. გაკვეთილის ეს ნაწილი მოიცავს მასწავლებლის მიერ შერჩეულ მეთოდებსა და აქტივობებს..

3. გააზრება, რეფლექსია (დასრულება) - გაკვეთილის ამ ეტაპზე მასწავლებელი ახდენს ახალი მასალის განმტკიცებას შესაბამისი სტრატეგიებით, წინარე ცოდნასთან დაკავშირებას, შეჯამებას, დასკვნას, შეფასებას.

როგორც ვხედავთ გაკვეთილის მახასიათებლები, ეტაპები და სტრუქტურა გარკვეულ თანხვედრაში მოდის ერთმანეთთან.

საბჭოთა განათლების სისტემა სწავლებას აკისრებდა იდეურ-პოლიტიკურ და მორალურ აღმზრდელობით ფუნქციას. აღზრდის მიზნები და ამოცანები გამოდიოდა იდეოლოგიურ-პოლიტიკური საფუძველებიდან. აღმზრდელობითი პრინციპები გულისხმობდა სრულყოფილი პიროვნების ჩამოყალიბებას კომუნისტური მსოფლმხედველობისა და კომუნისტური მორალის გათვალისწინებით, რომელიც კომუნიზმის მშენებლობაში საკუთარ წვლილს შეიტანდა.

აღმზრდელობითი სწავლება ხორციელდებოდა გაკვეთილზე მასწავლებლის ხელმძღვანელობით, აღზრდის, განათლებისა და სწავლების შინაარსის, მეთოდებისა და ფორმების ერთიანობით.

საბჭოთა კავშირის მზარდი ტენდენციები ინდუსტრიასა და ტექნოლოგიაში მოითხოვდა სწრაფ მოქმედებას პროფესიონალი მუშებისა და სპეციალისტების მისაღებად. რის გამოც განათლების სისტემა სკოლებში ახორციელებდა პოლიტექნიკურ სწავლებას. პოლიტექნიკური სწავლება მოსწავლეებს აძლევდა საჭირო ცოდნა-ჩვევებს, რომელიც სკოლის დამთავრების შემდეგ მისცემდა საშუალებას ჩართულიყო კომუნისტური სახელმწიფოს მშენებლობაში.

დღეს ქართული განათლების სისტემა გარდამავალ ეტაპზეა სწავლების ტრადიციულ და კონსტრუქტივისტულ მიმართულებებს შორის. მიზეზი იგეგვა, რაც 1920-1930 - იან წლებში, მოსწავლის გააქტიურება, საკუთარი გამოცდილებით ცოდნის აგება, მისი პასიური მდგომარეობიდან აქტიურ მდგომარეობაში გადაყვანა. თანამედროვე განათლების სისტემაში, შეიძლება ითქვას ლიდერობს ტრადიციული სწავლება. ჯერ ვერ მოხერხდა, სწავლებისა და სწავლის გადასვლა ახალ საფეხურზე. მიუხედავად რეფორმისა, მასწავლებელთა გადამზადებისა, სერტიფიცირებებისა და მთელი რიგი ღონისძიებებისა მასწავლებელთა პროფესიული ზრდის თვალსაზრისით, სკოლა და განათლება ამ მიმართულებით წინ ვერ მიიწევეს.

ლიტერატურა:

1. „ეფექტიანი სწავლება“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2010
2. „კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნება“ სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი
3. „ეფექტური სწავლება სკოლაში“ რ.ჯ. მარზანო. დ.ჯ. ფიქერინგი,ჯ.ი. ფოლოქსი
4. დავით ლორთქიფანიძე, სწავლების პრინციპები,ორგანიზაცია და მეთოდები 1961

5. შამონაშვილი, შვეგნებულობისა და აქტიურობის პრინციპი სწავლებაში 1960
6. შ. ობოლაძე, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საბჭოთა საქართველოში II, 1962
7. შ.კიკნაძე, ნარკვევები სკოლის ისტორიიდან საბჭოთა საქართველოში (1921-1928) 1959
8. <http://www.w.revolutionarydemocracy.org> ‘ Education in The U.S.S.R’
9. <https://www.britannica.com/> Education In The 20th Century”
10. Харламов И. Ф. ‘ Педагогика” 1999
11. https://ru.wikipedia.org/wiki/Ратке,_Вольфганг
12. Подласи И. П. ‘Педагогика Начальной Школы”
13. Подласи И. П. ‘ Педагогика”

Екатерина Лосаберидзе

Учёба и учение на традиционном уроке

Резюме

Статья о системе Советского образования о формах организации учёбы, о её принципах, методах и целях. Мы должны не только характеризовать Советское образование, а должны говорить о состоянии современного просвещения.

Вопрос актуален, потому что грузинское образование пока ещё под влиянием старых методов обучения.

Ekaterine Losaberidze

Learning and Teaching approaches to the traditional lesson

Abstract

The article discusses educational system of the USSR, its organizational aspects, teaching approaches, methods and goals. We aim not only at describing the teaching process of the USSR, but also at defining its effect on the modern educational and academic system.

The issue is urgent as the Georgian educational system is still greatly affected by the traditional learning and teaching methods.

რეცენზენტი: პროფესორი ო. გუსევა

პედაგოგია Педагогика Pedagogic

ქეთევან ხურცილავა, თამარ დოგრაშვილი

ქუთაისი, საქართველო

სახალხო განათლების დანყებითი ელასების მასწავლებელთა მომზადება, უზრუნველყოფა და ინსპექტირება XIX საუკუნის მეორე ნახევრის დასავლეთ საქართველოში

მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრის დასაწყისში დასავლეთ საქართველოში არსებული დაწყებითი სასწავლო დაწესებულებები განიცდიდნენ კვალიფიციურ მასწავლებელთა ნაკლებობას. ბევრი მასწავლებელი ელემენტარული საზოგადოებრივი სკოლისათვისაც კი შეუფერებელი იყო. მასწავლებელთა მომზადების საკითხებზე საინტერესო მოსაზრებები აქვთ გამოთქმული ქართველი ინტელიგენციის წარმომადგენლებს და პედაგოგებს. განხილულია მოწინავე ქართველი საზოგადოების მოსაზრებები ანიშნულ საკითხებზე. მასწავლებელთა მომზადებაში არსებული ნაკლოვანებები და საუბარია მაშინდელ პრესაში გამოქვეყნებულ მასალებზე, რომლებიც მათი გამოსწორების გზებს ეხება. განხილულია დაწყებითი სკოლების დაქვემდებარების და ინსპექტირების საკითხები და მასთან დაკავშირებით გაკეთებული სათანადო დასკვნები.

მეცხრამეტე საუკუნის მეორე ნახევრის დასაწყისში დასავლეთ საქართველოში არსებული დაწყებითი სასწავლო დაწესებულებები განიცდიდნენ კვალიფიციურ მასწავლებელთა ნაკლებობას. ბევრი მასწავლებელი ელემენტარული საზოგადოებრივი სკოლისათვისაც კი შეუფერებელი იყო. ვახტანგ თულაშვილი წერდა: „ვინ ასწავლის სასწავლებლებში? ან მღვდელი, ან პრინცი, ან არა და კურსდამთავრებული სემინარიელი“ [13].

ქართველი ინტელიგენცია სწავლა-განათლების წინსვლაში უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებდა მასწავლებელს, ამ საკითხს ისინი დეტალურად განიხილავდნენ და აშუქებდნენ პრესაში. მასწავლებელთა მომზადების საკითხებზე საინტერესო მოსაზრებები აქვთ გამოთქმული ქართველ პედაგოგებს, განსაკუთრებული სიმწვავეთ ამ საკითხს შეეხო რაჟდენ ჯაჯანაშვილი [3]. იმისათვის, რომ ნათელი გახდეს, თუ რა მოთხოვნებს უყენებდა მაშინდელი მოწინავე საზოგადოება მასწავლებლებს, სახალხო სკოლას, სასწავლო გეგმებს და სწავლებისათვის სხვა მრავალ საჭირობორტო საკითხის გადაწყვეტას, საჭიროდ ჩავთვალეთ განვიხილოთ რ.ჯაჯანაშვილის მოსაზრებები, რომელსაც იზიარებდა მაშინდელი ქართველი საზოგადოება.

“მასწავლებელი, ამბობს პედაგოგია, არის სული სკოლისა; მე დაეუმატებ: სკოლა არის სული ხალხისა. აქედან ჩანს რა უნდა იყოს მასწავლებელი ხალხისთვის. მასწავლებელი არის ის დედა-ბოძი, რომელზედაც დამყარებულია ხალხის გონებითი და ზნეობითი კეთილ დღეობა; მასწავლებელი არის ის ქვა-კუთხე, რომელზედაც აშენებულია ხალხის წინმსვლელობა” [3]. ამ სიტყვებიდან ჩანს დამოკიდებულება მასწავლებლისადმი, როგორც ზნეობრივად სრულყოფილი პიროვნებისადმი, რომელსაც ხშირად მსხვერპლის გაღებაც უწევს იმისათვის, რომ მოსწავლეებს მშობლიურ ენაზე ასწავლონ.

მოქმედებდა საკმაოდ კარგად შედგენილი ე.წ. მასწავლებელთა კოდექსი, რომელიც 1802 წელს მთავარმართებელ ენორინგის მიერ იქნა დამტკიცებული თბილისში დაარსებულ „პირველ დაწესებულ სასწავლებელში“. პედაგოგთა „წესებში“, იგივე ეთიკის ნორმებში განსაზღვრულია პედაგოგთა მოვალეობანი: „წოდება მასწავლებლისა არის თანამდებობა ჩინებული და საყურადღებო, ვინაიდან იგი ამზადებს საზოგადოების სასარგებლო წევრებს... მასწავლებლებს მოეთხოვება აგრეთვე, რომ ისინი საკუთარი ყოფაქცევით და მოქმედებით მაგალითს აძლევდნენ თავის მოწაფეებს კეთილსინდისიერებაში, აღერსიანობაში, ზრდილობაში, კაცთმოყვარეობაში და მუყაითობაში. უნდა მოარიდონ მათ სიტყვით და საქმით ყოველგვარი მაცდუნებელი, უკადრისი და უმართებულო” [1, გვ. 181-182].

საჭირო იყო სკოლების გახსნა, მაგრამ ამდენი მასწავლებელი მაშინ ქვეყანაში არ იყო. ხალხი სკოლებს მღვდლებს და გადამდგარ საღვთობებს აბარებდნენ, რომელთა მასწავლებლობასაც რა ხეირი ჰქონდა საზოგადოებამ კარგად იცოდა. მთავრობა მიხვდა, რომ განათლების დაბალი დონის მთავარი მიზეზი მოუმზადებული მასწავლებლები იყო, რასაც მოყვა შესაბამისი დონისძიებები. საქართველოში გაიხსნა სამასწავლებლო ინსტიტუტი და საოსტატო სემინარიები, რომლის კურსდამთავრებულებმა შემდგომში დიდი როლი შეასრულეს საქართველოში სწავლა-განათლების საკითხების გადაწყვეტაში. ეს მართლაც პროგრესული ნაბიჯი იყო სწავლა-აღზრდის წინსვლის საქმეში:

„იწყება საოსტატო სემინარიების და ინსტიტუტების დაარსება, და იმ დროსვე, ე.ი. 1865 წ. ჩვენშიაც დაარსდა საოსტატო სემინარია, რომელიც გადაკეთებული იყო ინსტიტუტად 1872 წ. შემდეგ გაიხსნა ყუბანის და გორის საოსტატო სემინარიები და ეხლა, როგორც მოგეხსენებათ, არსდება საოსტატო სემინარია ქუთაისის გუბერნიაში, დ.ხონში. ამ სასწავლებლების დაარსებიდან იწყება ახალი ხანა ჩვენი სკოლებისა” [3].

მაგრამ მარტო ასეთი სასწავლებლების გახსნა საკმარისი არ იყო ღირსეული სახალხო მასწავლებლების მოსამზადებლად. საჭირო იყო შესაბამისი მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა სასწავლებლებისათვის, საჭირო სახელმძღვანელოები, სასწავლო პროგრამები და სხვ. გარდა ამისა გარკვეული ნაკლოვანებები ახასიათებდა სამასწავლებლო ინსტიტუტების და სემინარიების სასწავლო გეგმებს. სწავლების პროცესში არ გამოიყენებოდა საჭირო პედაგოგიური მიდგომები, პედაგოგიურ სასწავლებლებში ბევრი დრო იხარჯებოდა ისეთი საგნების შესწავლაზე, რომლებიც აუცილებელი არ იყო მასწავლებლებისათვის. საკმარისი არ იყო სწავლების ვადა პედაგოგიურ სასწავლებლებსა და ინსტიტუტში, საჭირო იყო გაცილებით მეტი დრო დათმობოდა სპეციალური საგნების შესწავლას, კერძოდ პედაგოგიკის თეორიას და პრაქტიკას, აღზრდის თეორიას. მომავალმა მასწავლებლებმა უნდა წაიკითხონ და გაარჩიონ პედაგოგიური თხზულებანი, შეისწავლონ ისტორია, გეოგრაფია და სხვ. საჭიროა პედაგოგები სისტემატურად გაეცნონ მსოფლიო მეცნიერების და კულტურის ახალ მიღწევებს, არ ჩამორჩენ ცხოვრებას. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ისინი ვერ შეძლებენ ახალი თაობის საფუძვლიან მომზადებას. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა შეასრულოს თავისი მოვალეობა, საჭიროა იგი იყოს ყოველმხრივ განათლებული და კარგად მომზადებული, დაუფლებული მეცნიერულ ცოდნას. ასე ფიქრობდნენ ეროვნულად

მოაზროვნე მოწინავე ქართველი საზოგადოების წარმომადგენლები, ისინი ყურადღებას აქცევდნენ მასწავლებელთა კადრების მომზადების საკითხს, აღნიშნავდნენ, რომ არსებული პედაგოგიური სასწავლებლები ვერ უზრუნველყოფდნენ პედაგოგების მომზადების საქმეს.

რუსეთში კანონმდებლობის მიხედვით მასწავლებლის წოდებას ანიჭებდნენ საშუალო სასწავლებლები. საშუალო განათლების მქონე მასწავლებელთა რიცხვს მიეკუთვნებოდნენ გიმნაზიების, სამასწავლებლო და სასულიერო სემინარიების, სამასწავლებლო ინსტიტუტების კურსდამთავრებულები, აგრეთვე სასულიერო აკადემიების და უნივერსიტეტების სხვადასხვა კურსიდან გამოსული პირები, ხოლო არასრული საშუალო განათლების მქონე მასწავლებლები იყვნენ საქალაქო და სასულიერო სასწავლებლების კურსდამთავრებულნი, აგრეთვე დაწყებითი განათლების მქონე პირები, რომლებსაც მასწავლებლობის უფლება მოპოვებული ჰქონდათ სპეციალური გამოცდების ჩაბარების საფუძველზე.

1890 წლის სტატისტიკური მონაცემებით დაწყებითი საერო სკოლების მასწავლებელთა რაოდენობის და ცენზის მხრივ ასეთი მონაცემებია: ქუთაისის გუბერნიაში 176 მასწავლებლიდან საშუალო განათლება აქვს 120 მასწავლებელს, მხოლოდ 56-ს აქვს არასრული საშუალო განათლება. უფრო ცუდი მდგომარეობაა თბილისის გუბერნიაში. თბილისის გუბერნიაში 250 მასწავლებლიდან 111 აქვს საშუალო განათლება, 139-ს კი არასრული საშუალო განათლება. 1900 წელს კი თბილისის გუბერნიის 366 მასწავლებლიდან საშუალო განათლება აქვს 159 მასწავლებელს, არასრული საშუალო განათლება-207-ს, ქუთაისის გუბერნიაში 282 მასწავლებლიდან მხოლოდ 27 მასწავლებელია არასრული საშუალო განათლებით, ყველა დანარჩენ მასწავლებელს საშუალო განათლება ჰქონდა.

ძალზე მცირე იყო ქალ-მასწავლებელთა რაოდენობა. 1890 წელს ქუთაისის გუბერნიაში დაწყებითი საერო სკოლების 176 მასწავლებლიდან მხოლოდ 25 მასწავლებელია ქალი (14,2%). იმავე წლის თბილისის გუბერნიის დაწყებითი საერო სკოლებში 250 მასწავლებლიდან ქალი იყო მხოლოდ 27 (10,8%). როგორც მონაცემებიდან ჩანს, ქუთაისის გუბერნიაში საერო დაწყებითი სკოლების მასწავლებელთა შორის ქალ მასწავლებელთა პროცენტული მაჩვენებელი ჭარბობს თბილისის გუბერნიის დაწყებითი საერო სკოლების ქალ მასწავლებელთა მაჩვენებელს. 1900 წელს ორივე გუბერნიაში ქალ მასწავლებელთა რაოდენობი მიხედვით ქუთაისის გუბერნიაში მნიშვნელოვნად უკეთესი მდგომარეობა იყო, თბილისის გუბერნიაში კი სურათი თითქმის არ შეცვლილა.

სამრევლო სასწავლებლების დაკომპლექტება კვალიფიციური მასწავლებლებით ვერ ხერხდებოდა კადრების სიმცირის და დაბალი ანაზღაურების გამო, რადგან ბევრი მღვდელი არ მუშაობდა მცირე ხელფასზე და არჩევდა დარჩენილიყო მღვდლად, სადაც მეტი შემოსავალი ჰქონდა.

თედო სახოკია ასე აღწერს აფხაზეთის სამრევლო სკოლებში შექმნილ მდგომარეობას: „აქაურს სამრევლო სკოლების მასწავლებელთა შორის ორს კაცსა აქვს სასულიერო სემინარია დამთავრებული, ერთი იმავე სემინარიის მეექვსე კლასიდან არის, ორიც—მესამე კლასიდან; ორი კაცი საოსტატო სემინარიის მეორე კლასიდან არიან გამოსულნი, ორი ქალია, ერთს გიმნაზია აქვს დამთავრებული, მეორეს სოხუმის პროგიმნაზია, 13 კაცს მხოლოდ სენაკის სასულიერო სასწავლებელში უსწავლიათ და მასწავლებლობის მოწმობა აქვსთ აღებული...“ [2, გვ. 116].

თითქმის ანალოგიური მდგომარეობა იყო საქართველოს სხვა რეგიონებშიც. დ. ჩხაიძე 1897 წელს წერდა: „გურიაში სამრევლო სკოლების მასწავლებლებად დაბალი სასწავლებლიდან— ორკლასიანი სასულიერო და სამოქალაქო ნორმალური სასწავლებლიდან გამოსულნი არიან, სადაც არამცთუ სწავლება, არამედ ხსენება არ არის პედაგოგიკის და დიდაქტიკის“ [11, გვ. 6].

დაახლოებით იგივე სიტუაცია იყო დასავლეთ საქართველოს სხვა მაზრებშიც. მეტად ყურადსაღებია ერთი ფაქტი: საქართველოში XIX საუკუნეში დაწყებითი საერო სკოლებში მომუშავე მასწავლებლებიდან არცერთს არ ჰქონდა უმაღლესი განათლება. ამ პერიოდში დასავლეთ

საქართველოში მხოლოდ ერთი სამასწავლებლო სემინარია არსებობდა ხონში, რომლის კადრებზეც დიდი მოთხოვნილება იყო. ხონის სამასწავლებლო სემინარიამ მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა სახალხო სკოლებისათვის კვალიფიციური მასწავლებლების მომზადებაში. ხონის სამასწავლებლო სემინარია 1900 წლისათვის დამთავრებული ჰქონდა 176 მასწავლებელს.

მასწავლებლის წოდების მინიჭება ხდებოდა გიმნაზიებში ჩატარებული სპეციალური გამოცდებითაც. გამოცდები ტარდებოდა მხოლოდ იმ ქალაქში, სადაც სასწავლო ოლქი იმყოფებოდა. გამოცდას იბარებდა სასწავლო ოლქთან არსებული კომიტეტი, რომლის თავმჯდომარე იყო საოლქო ინსპექტორი, კომიტეტის შემადგენლობაში შედიოდნენ გიმნაზიის მასწავლებლები.

საქალაქო სასწავლებლის მასწავლებლის წოდების მინიჭებისათვის საჭირო იყო საცდელი გაკვეთილების ჩატარება სამაზრო ან საქალაქო სასწავლებლებში, სასოფლო სკოლების მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად კი - სოფლის საერო ან სამრევლო სკოლებში. გიმნაზიის მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად საჭირო იყო ცნობა იმის შესახებ, თუ უმაღლესი სასწავლებლის რომელი კურსიდან გამოვიდა მასწავლებლის წოდების მიღების მსურველი. საშუალო სასწავლებლის მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად დაწესებული იყო სრული და ნაწილობრივი გამოცდები. სრული გამოცდები უტარდებოდათ იმ პირებს, რომლებსაც დამთავრებული ჰქონდათ გიმნაზია და უნივერსიტეტის რამდენიმე კურსი, აგრეთვე იმათ, ვისაც დამთავრებული ჰქონდათ უნივერსიტეტი, მაგრამ არა ის ფაკულტეტი, რომელიც დაკავშირებულია მასწავლებლობის მსურველის მომავალ სასწავლო საგანთან; ნაწილობრივ გამოცდას აბარებდნენ ის პირები, რომლებსაც უნივერსიტეტის სრული კურსი ჰქონდათ დამთავრებული. სპეციალური გამოცდებისაგან თავისუფლდებოდნენ ისტორია-ფილოლოგიის საიმპერატორო ინსტიტუტისა და უნივერსიტეტთან არსებული სამასწავლებლო სემინარიების კურსდამთავრებულები.

სპეციალური და ნაწილობრივი გამოცდები გიმნაზიებისა და პროგიმნაზიების მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად ტარდებოდა უნივერსიტეტებში პროფესორ-მასწავლებლების მონაწილეობით. დაწყებითი სკოლების მასწავლებლის წოდების მისაღებად კი იმ ქალაქებში, სადაც იმყოფებოდა სასწავლო ოლქი. საშუალო სკოლის მასწავლებლის წოდების მსურველნი განცხადებით მიმართავდნენ უშუალოდ უნივერსიტეტის რექტორს, ხოლო დაწყებითი სკოლის მასწავლებლის წოდების მსურველნი-სასწავლო ოლქის მზრუნველს. გამოცდები ტარდებოდა წერაში და ზეპირში. მსურველს უნდა მიეცა ორი საცდელი გაკვეთილი. თუ გამოსაცდელი პირი წერით სამუშაოში მიიღებდა დამაკმაყოფილებელ შეფასებას, მაშინ დაუშვებდნენ ზეპირ გამოცდაზე, ხოლო შემდეგ ატარებდა საცდელ გაკვეთილებს. წერითი და ზეპირი გამოცდების ჩაბარების შემდეგ მსურველს ნება ეძლეოდა 10-15 დღის განმავლობაში დასწრებოდა სკოლაში იმ საგნის მეცადინეობას, რომელშიც თვითონ უნდა ჩაეტარებინა ორი საცდელი გაკვეთილი. ერთი გაკვეთილი ტარდებოდა დაბალ კლასებში, მეორე-მაღალ კლასებში. მასწავლებლის წოდების მისაღებად მსურველს მთავარ საგნებში უნდა მიეღო ნიშანი 4" მაინც, ხოლო დამხმარე საგნებში 3" მაინც. გამოცდები ტარდებოდა მსურველის განცხადების საფუძველზე პირველი სექტემბრიდან პირველ მაისამდე. თითოეული მსურველის განცხადება ექვს კვირაზე მეტ ხანს არ უნდა გაგრძელებულიყო. გამნაზიის მათემატიკის და ფიზიკის მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად გამოცდები ტარდებოდა მათემატიკაში, ფიზიკაში, ფიზიკურ გეოგრაფიას და ასტრონომიაში. იმ პირებს, რომლებიც ჩაიჭრებოდნენ ანარ ეყოფოდან ქულები, მხოლოდ ექვსი თვის შემდეგ ეძლეოდათ განმეორებით გამოცდაზე გასვლის უფლება [6, გვ. 1-19].

სამაზრო, საქალაქო, სამრევლო საშინაო და კერძო სკოლების მასწავლებლის წოდების მისაღებად გამოცდები ტარდებოდა იმ ქალაქებში, სადაც სასწავლო ოლქი, გიმნაზია და სამაზრო სასწავლებლები იმყოფებოდა. დაწესებული იყო გამოცდაზე დასაშვებად ასაკი-ქალებისათვის არანაკლებ თექვსმეტი წელი, ვაუებისათვის-არანაკლებ ჩვიდმეტი წელი. გამოცდები ბარდებოდა

ყველა იმ საგანში, რომელიც ამ სასწავლებლებში ისწავლებოდა. წერითი გამოცდები მარტო რუსულ ენაში ტარდებოდა. გამოსაცდელს უნდა დაეწერა მიცემული თემა და ეპასუხა კითხვებზე გრამატიკაში. როგორც წერითი, ისე ზეპირი გამოცდები ტარდებოდა გიმნაზიის პროგრამით. არითმეტიკის პროგრამა ითვალისწინებდა, რომ წოდების მაძიებელი გაცნობილია არითმეტიკის მთელ კურსს ერთ-ერთი სახელმძღვანელოს მიხედვით. მათ უნდა შეძლებოდათ ამოცანების სწორი და ლამაზი ამოხსნა. გეომეტრიაში უნდა ცოდნოდით ელემენტარული კურსი. ამავე დროს ქალაქის და მაზრის სასწავლებლის კურსის მოცულობით არითმეტიკის მასალასთან ერთად გამოსაცდელს უნდა სცოდნოდა სწავლების ხერხები, რაც გათვალისწინებული იყო მეთოდის ერთ-ერთ არსებულ სახელმძღვანელოში. საცდელი გაკვეთილის თემა ეძლეოდათ ერთი დღით ადრე. წოდების მაძიებელი გამოცდას აბარებდა გეომეტრიაში, თუ მას სურდა მასწავლებლობა სამინისტროს სკოლის ორკლასიან სასწავლებელში.

მასწავლებელთა გადამზადების მიზნით პერიოდულად ეწყობოდა მოკლევადიანი კურსები საზაფხულო არდადეგების პერიოდში. კურსები ეწყობოდა როგორც თბილისსა და ქუთაისში, ისე პროვინციებში, როგორც სასწავლო ოლქის, ისე ეგზარხატის ხაზით. 1898 წლის ზაფხულში ასეთი კურსები მოწყობილა მარტვილში, რომელშიც 100 მასწავლებელი ყოფილა გაერთიანებული. ლექციები პედაგოგიკასა და მეთოდის სახეობებში წაუკითხავს გურია-სამეგრელოს ეპარქიის სკოლების ზედამხედველს თედო ჟორდანიას, სანიმუშო გაკვეთილები გადაუცია სამეგრელოს სასულიერო სასწავლებლის მასწავლებელს სტეფანე ძიმისტარაშვილს, ქართულ საეკლესიო გალობას ასწავლიდა ფილიმონ ქორიძე და სხვ. გარდა ლექციებისა და სანიმუშო გაკვეთილებისა, მასწავლებლებს უტარდებოდათ პრაქტიკული მეცადინეობები მეაბრეშუმეობაში, მეფუტკრეობაში, მებოსტნეობაში [12, გვ. 12]. კურსებზე თეორიულ მომზადებასთან ერთად დიდი ყურადღება ექცეოდა სანიმუშო გაკვეთილების მიცემას. გაკვეთილებს ატარებდნენ როგორც სპეციალურად მოწვეული გამოცდილი მასწავლებლები, ისე კურსების მსმენელნი. გაკვეთილის გარჩევასა და შეფასებას დიდი დრო ჰქონდა დათმობილი.

1900 წლის 31 მარტს განათლების სამინისტრომ დაამტკიცა წესდება „დაწყებითი კლასების მასწავლებელთა მოსამზადებელი კურსების შესახებ“, რომლის მიხედვით დაწყებითი განათლების მქონე პირებს შეეძლოთ ამ კურსებზე შესვლა და მასწავლებლის წოდების მიღება. კურსები ეწყობოდა საქალაქო სასწავლებლებთან, სადაც იყო კვალიფიციური მასწავლებლები (სასწავლო ოლქის შეხედულებისამებრ). საერთო მეთვალყურეობა ამ კურსების მუშაობაზე ევალებოდა საქალაქო სკოლების ზედამხედველებს და გუბერნიის სახალხო სკოლების ინსპექტორებს.

კურსზე უგამოცდოდ ღებულობდნენ დაწყებითი განათლების მქონე პირებს, რომელთაც შესრულებული ჰქონდათ 16 წელი. კურსები ერთწლიანი იყო, მაგრამ ვინც პროგრამას ვერ დაძლედა, რჩებოდა მეორე წელსაც. სწავლა კურსებზე იწყებოდა 20 აგვისტოს და მთავრდებოდა 1 ივნისს. მაისის თვეში ტარდებოდა გამოცდები მასწავლებლის წოდების მოსაპოვებლად.

კურსების პროგრამა ორი ნაწილისაგან შედგებოდა: თეორიული და პრაქტიკული. თეორიული კურსის ამოცანა იყო ზოგადსაგანმანათლებლო ცოდნის გამეორება და შევსება, დიდაქტიკის და დაწყებითი განათლების მეთოდის შესწავლა, დაწყებითი სკოლების სახელმძღვანელოების გაცნობა. პრაქტიკული მეცადინეობა წარმოებდა პირველ და მეორე კლასებში გამოცდილ მასწავლებელთა გაკვეთილებზე დასწრებით, შთაბეჭდილებათა მოკლე ანალიზის გაკეთებით და კურსანტების მიერ საცდელი გაკვეთილების ჩატარებით. თეორიული კურსის გავლისათვის კვირაში 14 საათი იყო გამოყოფილი, რომელთაგან 10 საათი ეთმობოდა ზოგადსაგანმანათლებლო საგნების გამეორება-შევსებას და 4 საათი დიდაქტიკის და მეთოდის შესწავლას. პრაქტიკული მეცადინეობისათვის გამოყოფილი იყო 8 საათი. კურსებზე სწავლა უფასო იყო. კურსების დაფინანსებას ახდენდა განათლების სამინისტრო. [10, გვ. 352].

მოკლედ შევეხეთ სკოლების დაქვემდებარებას და ინსპექტირებას, აგრეთვე მათთან დაკავშირებულ სხვა საკითხებსაც. დაწყებით, საქალაქო, საკვირაო და კერძო სკოლებს ხელმძღვანელობდნენ სახალხო სკოლების დირექციები და კავკასიის სასწავლო ოლქი. კავკასიის სასწავლო ოლქს ორი—სამი ინსპექტორი ჰყავდათ და პერიოდულად ამოწმებდნენ სკოლებს და ვრცელ მოხსენებით ბარათებს ადგენდნენ, სადაც შეჰქონდათ დადებით და ნაკლოვანი მხარეები. სკოლების ინსპექცია და კონტროლი კარგად იყო დაყენებული, რაზეც მეტყველებს არქივებში დაცული სკოლების შემოწმების მასალები.

1880 წელს ქუთაისის სახალხო სკოლების დირექციას შეუმოწმებია სენაკის მაზრის 14 სკოლიდან 12, ზუგდიდის მაზრის 15 სკოლიდან ყველა 15. [17, ფურც. 24], შორაპნის მაზრის 15 სკოლიდან—11, ქუთაისის მაზრის 24 სკოლიდან—1, რაჭის მაზრის 18 სკოლიდან—16, ლენხუმის მაზრის 9 სკოლიდან—1. [17, ფურც. 27]. სკოლების ესოდენ ხშირი შემოწმებები ხელს უწყობდა სწავლა-აღზრდის საქმის წინსვლას.

1888—1889 წლებში ქუთაისის გუბერნიაში არსებული 136 სკოლა შემოწმდა 184—ჯერ. [7, გვ. 340—341]. 1889—1890 წლებში ქუთაისის გუბერნიაში არსებული სკოლები შემოწმდა 187—ჯერ. [8, გვ. 720—721].

სასწავლო ოლქის და გუბერნიების სახალხო სკოლათა დირექციების მიერ კონტროლი ეწეოდა ტერიტორიულად დაქვემდებარებულ ყველა სკოლას მიუხედავად მათი ხასიათისა და კუთვნილებისა. გარდა ამისა, საზოგადოებრივი სკოლებს ამ საზოგადოებრთა მიერ გამოყოფილი პირებიც ამოწმებდნენ. ქართველთა შორის წერა-კითხვის გამავრცელებელი საზოგადოების სკოლებს პერიოდულად ამოწმებდნენ გამგეობის მიერ გამოყოფილი პირები, რომლებიც შემოწმების შედეგებს ასახავდნენ გამგეობის სახელზე დაწერილ მოხსენებით ბარათებში. სკოლებს ხშირად სტუმრობდნენ დ. ყიფიანი, ი. ჭავჭავაძე, ნ. ცხვედაძე, ი. გოგებაშვილი და სხვ. 1880 წელს ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლა დაუთვალაიერებია დ. ყიფიანს [14, ფურც. 25]. 1889 წელს ბათუმის სკოლა შეუმოწმებია გრ. ვოლსკის [15, ფურც. 16]. 1891 წელს გ. იოსელიანს შეუმოწმებია ძველი სენაკის სკოლა და დასწრებია გამოცდებს. [16, ფურც. 2]. შემოწმების შედეგად შედგენილი მოხსენებითი ბარათების საფუძველზე ხდებოდა სკოლის მუშაკთა დასჯა-წახალისება. გ. იოსელიანის მოხსენებითი ბარათის საფუძველზე მაღლობა გამოუცხადებიათ ძველი სენაკის სათავადაზნაურო სკოლის მასწავლებელ მ. ბურჯანაძისთვის, ხოლო ი. გოგოლაშვილი და ს. მჭედლიძე გაუფრთხილებიათ [16, ფურც. 5]. სკოლებს ინსპექტირებას უწევდნენ არა მარტო განათლების მოხელეები, არამედ სამხედრო და სასულიერო პირებიც. 1880 წლის 3 ნოემბერს სოხუმის მთიელთა სკოლა დაუთვალაიერებია კავკასიის არმიის მთავარსარდლის თანაშემწე გენერალ-ადიუტანტ მელიქოვს, კავკასიის მთიელთა სამმართველოს უფროსს, გენერალ-ლეიტენანტ კომაროვს, მათ ხლებიათ გენერალ-მაიორი გიორგი შერვაშიძე და სოხუმის განყოფილების ადმინისტრაციის მოხელეები. მათ ჯერ შენობა დაუთვალაიერებიათ, შემდეგ კი მოსამზადებელი კლასის მოსწავლეები არითმეტიკაშიც გამოუცდიათ. იმავე დღეს მელიქოვს უნახავს სოხუმის ქალთა სკოლაც. [16, ფურც. 15]. სოხუმის მთიელთა სკოლა იმავე წლის 10 დეკემბერს შეუმოწმებია კავკასიის მეფისნაცვლის მთავარი სამმართველოს უფროსს, გენერალ-ლეიტენანტ სტაროსელსკის და გამოუცდია მოსამზადებელი კლასის მოსწავლეები რუსულ ენასა და არითმეტიკაში და პასუხებით კმაყოფილი დარჩენილა [4, გვ. 44]. 1882 წელს ახალი ათონის სასულიერო სკოლა შეუმოწმებია გენერალ-მაიორ აბაშიძეს. 1893 წელს სენაკის მაზრის სკოლები დაათვალაიერა ქუთაისის სამხედრო გუბერნატორმა შალიკოვმა, ის ეწვია ახალი სენაკის, ძველი სენაკის, კვათანას და მარტვილის სკოლებს, შემდეგ კი ზუგდიდის მაზრის სკოლებს — ხეთის, ცაიშის და ქვალონის სკოლებს [9, გვ. 302—303].

1882 წლის 10 მაისს ახალი ათონის სასულიერო სკოლა შეუმოწმებია საქართველოს ეგზარხოს იონიკს, რომელსაც გამოუცდია მოწაფეები და მადლობა გადაუხდია მონასტრის წინამძღვარისათვის სკოლაში კარგად დაყენებული სწავლისათვის [5, გვ. 318]. და სხვ. სასულიერო და სამხედრო პირთა სკოლებში სტუმრობა ემსახურებოდა მოსწავლე-ახალგაზრდობაში დეთისა და ტახტისადმი ერთგულების დანერგვას.

ლიტერატურა:

1. თავიშვილი გ., სახალხო განათლებისა და პედაგოგიური აზროვნების ისტორია საქართველოში, II, სახალხო განათლებისა და პედაგოგიური იდეები XIX საუკუნის პირველ ნახევარსა და 60-იან წლებში. თბილისი, 1948 წელი.
2. თ. სახოკია, აფხაზეთი, სწავლა-განათლების საქმე. ჟურნალი „მოამბე“, 1896 წელი, №4, განყ. II.
3. ჯაჯანაშვილი რ. ცოტა რამ პედაგოგიიდან. გაზეთი „დროება“, 1881 წელი, №79.
4. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1881 წელი, №1.
5. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1882 წელი, №7.
6. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1884 წელი, დამატება, №13.
7. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1889 წელი, №10.
8. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1890 წელი, №12.
9. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1893 წელი, №6.
10. კავკასიის სასწავლო ოლქის ცირკულარი, 1900 წელი, №5.
11. ჟურნალი „მწყემსი“, 1897 წელი, №21.
12. ჟურნალი „მწყემსი“, 1898 წელი, №15-16.
13. გაზეთი „დროება“, 1868 წელი, №8.
14. სსცა, ფ.481, საქმე №12.
15. სსცა, ფ.481, საქმე №208.
16. სსცა, ფ.481, საქმე №277.
17. სსცა, ფ.416, საქმე 543.

Кетеван Хурцилава, Тамар Дограшвили

Подготовка учителей начальных классов, обеспечение кадрами и инспектирование в Западной Грузии во второй половине XIX века Резюме

В начале второй половины девятнадцатого века начальные учебные заведения в Западной Грузии испытывали недостаток квалифицированных учителей. Многие учителя были несовместимы даже для элементарной общественной школы. О подготовке учителей есть множество интересных мнений представителей грузинской интеллигенции и педагогов. Обсуждены взгляды передового грузинского общества по данным вопросам, недостатки в подготовке учителей обсуждаются на материалах, опубликованных в прессе, и которые касаются способов их исправления. Обсуждаются вопросы субординации и инспектирования начальных школ и сделаны соответствующие выводы.

Ketevan Khurcilava, Tamar Dograshvili

Training the teachers of public education primary classes, staff provision and inspection in western Georgia in the second half of the XIX century

Abstract

At the beginning of the second half of the nineteenth century, primary education institutes in western Georgia suffered the lack of qualified teachers. Many of them were even inaccurate for elementary public schools. There are interesting opinions about the training of teachers between Georgian intelligence and teachers. The views of the advanced Georgian society are discussed on these issues. The shortcomings in the preparation of the teacher are discussed and also it is about the materials published in the press that relate to the ways to correct them. Issues of subordination and inspection of primary schools are discussed and relevant conclusions are made.

რეცენზენტი: პროფესორი რ. გაბეჩავა

ცივილიზაცია როგორც სამოქალაქო საზოგადოებრიობის გენეტიკური შიფრი კულტურული ერთეულები

საბჭოთა ტოტალიტარიზმის კრახის შედეგად, მსოფლიო პოლიტიკა, სამუელ ჰანტინგტონის სტატიის "ცივილიზაციებს შორის შეჯახება?" თანახმად, გადავიდა ცივილიზაციებს შორის შეჯახების ახალ სტადიაში. ჰანტინგტონს მიაჩნდა, რომ "კონფლიქტების ძირითადი საბაზი იქნება არა ეკონომიკური ხასიათის", არამედ, მსოფლიო ახალი წესრიგის ფარგლებში "კონფლიქტები განპირობებული იქნებიან ცივილიზაციებს შორის შეჯახებებით".

ჰანტინგტონის თანახმად, "მსოფლიო მნიშვნელობის საკითხებთან მიმართებაში ეროვნულ სახელმწიფოებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა მიენიჭებათ და საერთაშორისო გლობალური პოლიტიკის არენაზე, ძირითად დაძაბულობებს ადგილი ექნებათ ერებისა და განსხვავებული ცივილიზაციების დაჯგუფებებს შორის" (ჰანტინგტონი: 1993).

კულტურული დაქსაქსულობის მნიშვნელობა, ჰანტინგტონის მიხედვით, მომავალში გაცილებით მზარდი მცდელობის იქნება, რაც, მისივე თქმით, მსოფლიო მასშტაბით, განზოგადოებულია შვიდი თუ, რვა ძირითადი ცივილიზაციის ურთიერთდამოკიდებულებაში, როგორებიცაა: დასავლური, იაპონური, ისლამური, ჰინდუისტური, სლავურ-ორტოდოქსული, ლათინო-ამერიკული და შესაძლოა, აფრიკულ ცივილიზაციებს შორის (იხ. იქვე).

ჰანტინგტონის თანახმად, ცივილიზაციები ერთმანეთისაგან მათთვის დამახასიათებელი ისტორიით, ენით, კულტურით, ტრადიციებით, და უწინარესად ყოვლისა, მათი რელიგიური მრწამსით განმსხვავდებიან. მსგავსი დიფერენციაცია, როგორც ჰანტინგტონისეული ზოგადი კონცეპტი "კულტურული ერთეულისა" გამოხატულებას პოულობს სიტყვა "ცივილიზაციის" გლობალურ განმარტებაში, როგორც ქვაკუთხედი ნებისმიერი საზოგადოების კულტურული თვითშემეცნებისა, რაც შედეგს განაპირობებს "მოვლი კაცობრიობის ისტორიული მონაპოვარისას".

ავტორი კატეგორიულად უარყოფს ჰანტინგტონის მიერ ცივილიზაციების "კულტურულ ერთეულებად" დაყვანის კონცეპტუალურ გაგებას, რის ნიადაგზეც, ცივილიზაციის მნიშვნელობა ჰანტინგტონს დაყვანილი აქვს ისტორიულად და რეგიონალურად დასაზღვრულ ფენომენად. მისგან განსხვავებით, ავტორი შეეცდება ჩამოაყალიბოს და დაიცვას ცივილიზაციებს შორის ბრძოლისა და შეჯახების ახალი თეორია, რომლის მიხედვითაც, კაცობრიობის არსებობის ისტორიაში, არც ძირითადი ცივილიზაცია განსაზღვრავდა ადამიანისა და საზოგადოების

ისტორიულ შემეცნებას, როგორც სამოქალაქო საზოგადოებრიობის კულტურული ღირებულება: არქაიკული ფუნდამენტალისტური რელიგიური და ათენეონური სექულარული ცივილიზაციები.

არქაიკული ფუნდამენტალისტური რელიგიური და ათენეონური სექულარული ცივილიზაციები.

სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ისტორიაში, საზოგადოებრივ პოლიტიკური გარდატეხების პროცესი ნაკარნახები იყო ევოლუციური განვითარების გზით, რომელსაც ადგილი ჰქონდა კულტურული შეჯახებისას ორ ძირითად ცივილიზაციას შორის. ერთის მხრივ, საუბარია, ძველი სამყაროს არქაიკული ფუნდამენტალისტური რელიგიური კულტურის ღირებულებებსა და, მეორეს მხრივ მის დიამეტრალურად საწინააღმდეგო, ათენეონური სექულარული კოსმოპოლიტიკური ცივილიზაციის ღირებულებებზე, რომლებიც განათლების, ჰუმანიზმისა და საერო კანონის უზენაესობის საწყისს განაპირობებს.

ჰანტინგტონის ჰიპოთეზისაგან განმსხვავებით, მოელი სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ისტორიაში, ზემოაღნიშნული, ორი ძირითადი ცივილიზაცია, არასოდეს არ ყოფილა დასახდვრული რეგიონალური განმსხვავებებით, არც, კლასებს შორის არსებული ბრძოლებით, როგორც ამას მარქსი ქადაგებდა, და არც ეკონომიკური, თუ იდეოლოგიური ზღუდვებით ყოფილა იგი შემოფარგლული საზოგადოების ისტორიულ შემეცნებაში, არამედ, ეს ორი ძირითადი ცივილიზაცია ჰკვეთს ყოველ ეთნიკურ, იდეოლოგიურ, გეოგრაფიულ, ნაციონალურ, რელიგიურ, პოლიტიკურ, თუ ეკონომიკურ სხვაობათა ზღუდვს.

ჰანტინგტონის ვარაუდით, "განსახდვრული კატეგორიები საზოგადოებრივი თავისებურებებისა, რომლებიც, როგორც "კულტურული ერთეულები" მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ ცივილიზაციების განზოგადოებაზე, ისევე როგორც მათ შორის დაპირისპირებებსა და შეჯახებებზე, სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ისტორიაში დასახავენ ეპოქალური ცვლილებების ფაქტორებს, მაშინ, როდესაც, ჰანტინგტონის ჰიპოთეზისაგან განსხვავებით, ავტორი მიიჩნევს, რომ მსგავსი კატეგორიები დასახავენ, არა სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ევოლუციური პროცესის საწყისსა და მიზეზს, არამედ, თეზის მოდერირებულ დაკავშირებაში, ისინი განაპირობებენ დამატებით ინსტრუმენტს, რის საფუძველზეც, სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ფარგლებში ევოლუციური დინებით ჩქარდება ორ ძირითად, ათენეონურ და არქაიკულ ცივილიზაციებს შორის მიმდინარე ბრძოლაში კულტურული შეჯახება. მაშასადამე, განურჩევლად სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ინსტიტუციონალური სხვაობებისა, ისეთი კულტურული ერთეულების კატეგორიებს შორის ბრძოლა, როგორცაც გეთავაზობს ჰანტინგტონი, დასახავენ არა კულტურული შეჯახების მიზეზს, არამედ, ამ ორი ძირითადი, ათენეონური და არქაიკული ცივილიზაციებს შორის შეჯახების მოდერირებულ შედეგს.

ნიშანდობლივია აღინიშნოს, რომ სავარაუდოდ, ამ ორი ძირითადი, ათენეონური და არქაიკული ცივილიზაციის შორის არსებული სხვაობის საწყისი, თვითონ ადამიანის გენეტიკურ შიფრში ძვეს და იგი დეტრმინირებულია მოყოლებული კაცობრიობის მოდგმიდან მისი ისტორიული არსებობის ყოველ ეტაპში ევოლუციური დინების მიმართულებით, რამაც, გარემოებრივი პირობების, რეგენერირებისა და სტიმულის საშუალებით, საძირკველი ჩაუყარა ბიოლოგიურ მუტაციებს მისივე გენეტიკური შიფრის პროგრამირებისა და ინტელექტუალური აზროვნების განვითარების, ისევე, როგორც ადამიანის ლოგიკური მსჯელობისა და მეტყველების ჩამოყალიბების ხანგრძლივ პროცესთან მიმართებაში.

სამოქალაქო საზოგადოებრიობის თანამედროვე ისტორიაში, ამ ორ ძირითად, ათენეონურ და არქაიკულ ცივილიზაციებს შორის შეჯახების პრეცედენტად შეიძლება აღიარებული იქნეს, ფეოდალიზმის მარწუხებისა და განათლების მოძრაობას შორის წარმოქმნილი დაპირისპირების ხანა, შუა საუკუნეების მიწურულს, რენესანსის ეპოქაში, რამაც გადამწყვეტი გავლენა იქონია საერო ღირებულებების ფართო მასებში გავრცელებისა და საერო და რელიგიურ დინებებს შორის

დაპირისპირების აქსელერაციაში, რის შედეგადაც გარდაუვალი შეიქმნა, ერთ მხრივ, ამ ორ ძირითად ცივილიზაციას შორის კულტურული შეჯახების აუცილებლობა, ხოლო მეორეს მხრივ, საფუძველი ჩაეყარა, ახალ, მესამე ფსევდოცივილიზაციის, ანუ დასავლური ლიბერალიზმის ჩამოყალიბებას, რომელსაც ისტორიული კომპრომისის მოთხოვნის სინკრეტული ასპექტი უძღვრდა წინ.

ცაო დუანვა (1995) დარწმუნებულია, რომ "განათლების ერა გონებრივი განვითარების რევოლუცია იყო, რამაც საფუძველი ჩაუყარა სხვა საზოგადოებრივ რევოლუციებს". იგი აღნიშნავს, რომ "განათლების მოძრაობის საწყისებზე დაიწყო სექულარიზაციის პროცესიც საზოგადოებაში".

ანტიკურ საბერძნეთსა და ადრინდელ თანამედროვე სტილის მქონე ჩინეთში მასების პოლიტიკური და იდეოლოგიური აზროვნება, ჯერ კიდევ არ იყო საკმარისად მომწიფებული, იმისათვის, რათა შეგნებულად აღექვა სექულარული ღირებულებების მნიშვნელობა, რაც ესოდენ მკვეთრად იქნა მოწოდებული იმდროინდელი სახელმწიფო და საზოგადო მოღვაწეების მიერ საზოგადოების მიმართ, რის გამოც, ამ ქვეყნებში სექულარულმა იდეებმა ვერ შესძლეს კონკურენციის გაწევა ბნელ, არქაიკულ იდეებთან მიმართებაში და რის საფუძველზეც ამ საზოგადოებებს საუკუნეების მანძილზე არ განუვითარებიათ საზოგადოებრივი გარდაქმნის არანაირი ფორმა, მაგრამ ეს ორთავე საზოგადოება კაცობრიობის ისტორიულ მეხსიერებაში დარჩება, როგორც პირველი, რომლებმაც პრეცედენტი შექმნეს სამოქალაქო საზოგადოებრიობის დაარსებისა.

თუ დავვერდნობით ვეუარდ ვილსონის (1975) სოციოპოლიოურ თეორიას, რომლის მიხედვითაც, კულტურული თვისებები გენეტიკური მემკვიდრეობის პრინციპებს არიან დაქვემდებარებულნი, მივდივართ იმ დასკვნამდე, რომ ამ ორი ძირითადი ცივილიზაციის საწყისებიც, კაცობრიობის მოდგმის იტორიაში ჩადებული, დეტერმინირებული და გადაცემულია გენეტიკური შიფრის საშუალებით და მისი გამოვლინება ადამიანის კულტურული მიდრეკილების არჩევანში ხდება ფარული, განსაკუთრებული სტიმულის, ან შესაფერისი გარემოებრივი პირობების არსებობისას.

ათენეონური ცივილიზაციის ღირებულებათა გავრცელებამ სამოქალაქო საზოგადოების ფართო მასებში მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია ხალხის პოლიტიკური თვითშემეცნების ჩამოალიბებაში, როგორც ერის და მისი იდეოლოგიური მისწრაფების განზოგადოების მოთხოვნებში, საჯარო განხილვის საგანად, მსოფლიო საზოგადოებრიობის წინაშე, სახალხო სუვერენიტეტის აღიარების საკითხი დაისახა, რის გამოც, მეფეთა ომები წარსულს ჩაბარდა და დაიწყო ხალხებს შორის ომების ეპოქა, ყოველივე ეს კი, არა ეროვნული სახელმწიფოების შექმნის გამო. და არც ფრანგული რევოლუციის შედეგად გამომდინარე, როგორც ჰანტიგტონს მიაჩნდა, არამედ, ეს მოხდა ცივილიზაციათა შორის კულტურული შეჯახების გამო.

ანტონი გიდენსის მიხედვით, ყოველ საზოგადოებრივ დაჯგუფებაში, ძირითადად ორი კატეგორია არსებობს ადამიანებისა; ერთი კატეგორიის არიან ფუნდამენტალისტები, რომლებიც აუცილებელი არაა იყონ რომელიმე რელიგიური კონფეზიის წარმომადგენლები, არამედ, ამ კატეგორიის ხალხი თანამედროვე ეპოქის პროდუქტს დასახავენ, რომლებიც უარყოფენ ყველას ვინც მათ აზრს ეწინააღმდეგება. ამ კატეგორიის ხალხის საწინააღმდეგო მხარეს, გიდენსი კოსმოპოლიტებს მოიხსენიებს, რომლებიც მზად არიან, მიიღონ ყოველი შემდგომის ხედვა და აღიარონ ისინი, როგორც თანასწორუფლებიანი ინდივიდები (გიდენსი: 1990). პროფესორ გიდენსისგან განსხვავებით, ავტორი გამოთქვამს აზრს, რომლის მიხედვითაც, ფუნდამენტალისტების კატეგორიაში შედის ყოველი რელიგიური კონფეზიის წარმომადგენელი, რომელსაც, ან მიზნადა აქვს დასახული, რელიგიური ანაღო წესებით შეცვალოს სახელმწიფოებრივი საკანონმდებლო სისტემა, ან მხარს უჭერს მსგავს მისწრაფებას. ავტორი ამ ორ ძირითად ცივილიზაციას შორის არსებულ კონცეპტუალურ დაპირისპირებას არ უკავშირებს, რომელიმე სპეციფიკური ეპოქის, ან საზოგადოებრივი დაჯგუფების მახასიათებელ მოვლენას ან, თვისებას, არამედ, ავტორის მიხედვით, ამ ორ ძირითად

ცივილიზაციას შორის არსებული მსგავსი განმსხვავებანი, სავარაუდოდ, კაცობრიობის ისტორიის ნებისმიერ მონაკვეთში მისივე მოდემის არსებობის დასაბამიდან არის ჩადებული და ადამიანის აზრობრივი გადახვრაც, რომელიმე ცივილიზაციის მიმართულებით, პრედესტინირებულია მისივე გენეტიკური შიფრის დიფერენციალური სხვაობის მიხედვით, რაც, სავარაუდოდ, შესაძლებელია განხილული და დანახული იქნეს კულტურული ღირებულებების იმ კონცეპტუალური კონტრასტის საშუალებით, რომლის მიღმადაც ძველი არქაიკული ღირებულებებისა და სექსუალური ჰუმანიზმის ბიოლოგიური საწყისებია ამოფარებული ადამიანის გენომურ შიფრში.

ამ ორ ძირითად, არქაიკულსა და ათენეონურ ცივილიზაციას შორის მიმდინარე კულტურულ ბრძოლაში იხვეწება კაცობრიობის ეპოქალური ევოლუცია, რომელსაც:

1. თან ერთვის "საერთო სურვილის" მცნების აღიარება ნებისმიერი სამოქალაქო საზოგადოების ჩამოყალიბებისას და ყოველ იმ სახელმწიფოებრივ გაერთიანებაში, სადაც კულტურული შეჯახების შედეგად საზოგადოების შემადგენლობის უმრავლესი ნაწილი მოითხოვს ამ ორი ძირითადი ცივილიზაციის წარმომადგენელთა შორის ურთიერთ თანაცხოვრების პრინციპებზე დაფუძნებული სახელმწიფოებრივი გაერთიანების შექმნას, წარმოიშვება სახელმწიფოებრივი სტრუქტურის, ის ორი დიამეტრალურად საწინააღმდეგოდ დაპირისპირებული პოლიტიკური ფორმა, რომელიც აისახება დემოკრატიული, ან, ოხლოკრატიული წყობილების სახით და საზოგადოებასთან მიმართებაში წარსდგება დასავლური ლიბერალიზმისათვის დამახასიათებელი ყველა იმ კულტურული ღირებულებებით, რომელთა ნიადაგზეც შესაძლებელი შეიქმნა არქაიკული და ათენეონური კულტურების იმავე სახელმწიფოებრივ გაერთიანებაში ერთად მოქცევა.

2. კულტურული ბრძოლების ყველა ფორმა, რომლის ბოლოც ისეთი იძულებითი შეჯახებით მთავრდება, როგორცაა: რევოლუცია, სამხედრო გადატრიალება (პუჩი), ან უზურპაცია, აუცილებლად დეტერმინირებული იქნება თავისი გამოსახულება ჰპოვოს პოლიტიკური ტოტალიტარიზმის სახეში.

მსგავსი შედეგის მიზეზი კი, ჩადებულია ისტორიული ლოგიკის საფუძველში, რომლის მიხედვითაც: ამ ორი ძირითადი ცივილიზაციის ერთსადაიმავე სამოქალაქო საზოგადოებაში, საზოგადოების მიერ ნებაყოფნობითი ტოლერირება, მხოლოდ და მხოლოდ "ისტორიული კომპრომისის" საშუალებითაა წარმოსადგენი იყოს განხორციელებული; ხოლო, ერთადერთი სახელმწიფო საზოგადოებრივ - პოლიტიკური წყობილება, რომელსაც სძალეს შემოგვთავაზოს მსგავსი კომპრომისის სამოქალაქო საზოგადოებრიობის ისტორიულ სინამდვილეში, ეს, დასავლური ლიბერალიზმის სოციო-პოლიტიკური სტრუქტურაა მისი ყველა მახასიათებელი თვისებებით.

3. წინამდებარე პი პოთეზების მიჯნებზე დაყრდნობით, საზოგადოებაში, ორ ძირითად, ათენეონურ და არქაიკულ ცივილიზაციებს შორის კულტურული შეჯახების შედეგად გამოწვეული, სამოქალაქო საზოგადოებრივ- პოლიტიკური სისტემის ჩამოყალიბების პროცესის ევოლუციური განვითარების გზას, მივყავართ იმ შესაძლებლობების განაწილების გაწონასწორებისკენ, რომლის ფარგლებშიც, ორთავე ძირითადი ცივილიზაციის მიმდევართა ინტერესებია გათვალისწინებული და დასავლური ლიბერალიზმის საწყისებზე დაყრდნობილი დემოკრატიული, ან ოხლოკრატიული სისტემის დამყარების შემთხვევაში, სახელმწიფოებრივი გარდაქმნის პოლიტიკური შედეგი, შემდეგი შესაძლო ოფციით მოისახლება: თანამედროვე მასობრივი კომუნიკაციის საშუალებათა არსებობის, ისევე როგორც, მსოფლიო მასშტაბით მეცნიერული და ტექნოლოგიური განვითარების უსაზღვრო ტენდენციის გამო, და არა მიუხედავად მისი არსებობისა, დასავლური ლიბერალიზმის პოლიტიკური ინვალიდობა, გარდაუვალს გახდის საზოგადოების ისეთ ფორმაში გადაყვანას, სადაც ადგილი არ ექნება ათენეონური ცივილიზაციის ტოლერანტობას, ვინაიდან, კაპიტალისტური ეკონომიკის განმტკიცებისათვის დასავლური ლიბერალიზმი მოვალეა ანგარიში გაუწიოს და

დააწინაუროს არქაიკული ფუნდამენტალიზმის ღირებულებანი საზოგადოების ფართო მასების შემეცნებაში ყველა მის ხელთ არსებული საშუალების მეშვეობით და პარალელურად ჩქმალავს ათენეონური სეკულარული ღირებულებების გავრცელებას.

დამურას კულტურა

მიუხედავად იმ გარემოებისა, რომ პროფესორებმა, ფრიდრიხმა და ბუეჟინსკიმ (1965) კორექტულად განმარტეს, ის ექვსი ძირითადი თვისება (ერთპარტიულ მმართველობაზე დამყარებული სახელმწიფოებრივი სისტემა, ჯაშუშების საიდუმლო პოლიცია, სახელმწიფო დიქტატის ქვეშ მიმართული მასობრივი მედია, პიროვნების კულტი, კრიტიკისა და თავისუფალი აზრის გამოთქმის შეზღუდვა და მასების ნდობის ბოროტად გამოყენება), რომლებიც ახასიათებს ტოტალიტარიზმსა და დიქტატურას, როგორც სახელმწიფოებრივი წყობილების "უნივერსალური სინდრომი", მათ ყოველად გაურკვეველი დატოვეს ამ ორ სახელმწიფოებრივ პოლიტიკურ წყობილებას შორის განმასხვავებელი თვისების აღნიშვნა, რომელსაც ავტორი, ტოტალიტარული რეჟიმის დიქტატორულსაგან განსასხვავებლად, მის მიერ შემოთავაზებულ, მეშვიდე და გადამწვევტი მნიშვნელობის მქონე, ცივილიზაციათა შორის, ერთერთი მათგანის მეორე ცივილიზაციის დაჩაგვრით გვთავაზობს. მაშასადამე, მაშინ როდესაც, დიქტატორულ სახელმწიფო გაერთიანებაში, ექვსთავე ბუეჟინსკისეული თვისება მეფობს და საზოგადოება უფლებამოსილია იხელმძღვანელოს ორთავე ძირითადი ცივილიზაციის ღირებულებებით, ტოტალიტარული რეჟიმის სინამდვილეში, სახელმწიფოს მიერ, არსებული ორი ძირითადი ცივილიზაციიდან, ერთი აუცილებლად ჩაგრავეს მეორეს! მაგალითად, როგორც შეგვიძლია ვიხილოთ ირანის, ან ყოფილ საბჭოთა კავშირის იდეოლოგიური მოძღვრების პრაქტიკულ ასახვაში. ხემაღნიშნულ ქვეყნებში, სახელმწიფო წარმართება, ხელისუფლების ერთერთ ძირითად ცივილიზაციის ღირებულებათა დაყრდნობის საშუალებით, რომელიც აუცილებლად ჩაგრავეს მეორე ცივილიზაციის ღირებულებებს, როგორც ეს განხორციელებული იყო საბჭოთა ხელისუფლების დროს, სადაც, ათენეონური ცივილიზაცია ჩაგრავედა არქაიკულს და მის საპირისპიროდ შეგვიძლია დავასახელოთ ირანი, სადაც, არქაიკული ცივილიზაცია ჩაგრავეს ათენეონურს, მაშინ როდესაც, ისეთ დიქტატორულ რეჟიმებს, რომლებშიც ორთავე ძირითადი ცივილიზაციის პრაქტიცირება იყო, ან არის ნებადართული საზოგადოებრივ სინამდვილეში, მაგრამ, ამავედროულად ტოტალიტარული დიქტატურისათვის დამახასიათებელი ექვსთავე თვისებით არის სახელმწიფოებრივი და საზოგადოებრივი წყობილება შეზღუდული, მიეკუთვნებიან, მაგალითად, ომის დროინდელი ფაშისტური იტალია, ნაცისტური გერმანია და თანამედროვე არაბული და ლათინური ამერიკის განსახდვრული ქვეყნები, სადაც "დამურას კულტურა" ქვეყნის საზოგადოებრივ – პოლიტიკური და კულტურული შემადგენლობისა და აზროვნების დომინანტური ღირებულებაა.

"დამურას კულტურა" მისთვის დამახასიათებელი თვისებების გამოხატულებას პოულობს, ორთავე ძირითადი ცივილიზაციის კულტურული ღირებულებების შერევით, სადაც, "თავი" (მენტალიტეტი) არქაიკული კულტურიდანაა ათვისებული, "ტანი" (ტექნოლოგია და მოდერნიზაცია) ათენეონური ღირებულების შემადგენელი ნაწილია, რომელიც "დამურას კულტურასა" აქვს მითვისებული, ხოლო "ფრთები" (კაპიტალისტური დეკადენტებისა და მჩატე ყოფაქცევის კონსუმი) დასავლური ლიბერალიზმისაგანა აქვს მიკერძოებული.

ნაციონალიზმი, მაგალითად, იდეოლოგიური თვალსაზრისით, პოლიტიკური გამოხატულების იმ ფორმას დასახავს საზოგადოებაში, რომელიც "დამურას კულტურის" პოლიტიკური იდეოლოგიისა და საზოგადოებრივი შემეცნების აუცილებლობიდან გამომდინარეობს; ხოლო, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური მნიშვნელობის თვალსაზრისით, "დამურას კულტურა" იდეოლოგიური მოსაზრების იმ ახალ ფორმას განაპირობებს, რომელიც კაცობრიობის ისტორიაში, მხოლოდ დასავლური ლიბერალიზმის საწყისების პარალელურად მოველინა მსოფლიოს. აქედან გამომდინარე,

“დამურას კულტურა”, და მაშასადამე, ნაციონალიზმის იდეაც, დანახული და გაიგივებული უნდა იქნეს, როგორც სახელმწიფო პოლიტიკური დიქტატურის თეორიული და პრაქტიკული განსახიერება, სადაც, მიუხედავად იმ გარემოებისა, რომ საზოგადოებას გააჩნია უფლებამოსილება ორთავე ძირითადი ცივილიზაციის ღირებულებებით სარგებლობისა, ტოტალიტარული დიქტატურისათვის დამახასიათებელი, ექვსივე ბუქინსკისეული სინდრომი ძალაში რჩება, მაშინ, როდესაც სახელმწიფოებრივი ტოტალიტარიზმის ფარგლებში, საზოგადოებრივი, კულტურული და პოლიტიკური ინსტიტუტების მიერ, იმ ექვსი ბუქინსკისეული უნივერსალური სინდრომის გარდა, საზოგადოებას იძულებითა აქვს თავს მოხვეული მხოლოდ და მხოლოდ ერთი ძირითადი ცივილიზაციის მიერ მეორე ცივილიზაციის დაჩაგვრის ვალდებულება, რაც საფუძვლიანად განსაზღვრავს ტოტალიტარიზმისა და დიქტატურას შორის სხვაობას.

ახლო აღმოსავლეთი და ისტორიული წრედის ევოლუციური მაგისტრალი

მთელი არქაიკული ფუნდამენტალისტური რელიგიური ცივილიზაციის სახელით, რადიკალური ისლამის კულტურული ბრძოლა მიმართულია, არა მხოლოდ ისრაელის სახელმწიფოსა და ამერიკის შეერთებული შტატების, ან დასავლური ღირებულებების საწინააღმდეგოდ, არამედ, ისლამური ფუნდამენტალიზმის მსგავსი პოლიტიკური გალაშქვრა განაპირობებს ომის გამოცხადებას მთელი ცივილიზებული საზოგადოების მიმართ, ისლამური ფუნდამენტალიზმი, მთელი ფუნდამენტალისტური მოძრაობების მხარდაჭერით, “ჯიჰადს” უცხადებს ყველას, ვინც განსხვავებულად აზროვნებს და ვინც სცნობს ათენეონურ სექულარულ ღირებულებებს.

“ცივილიზებურმა” სამყარომ უნდა შეიგნოს, რომ ახლო აღმოსავლეთში ფუნდამენტალისტური იდეების გაბატონება, “არისტოკრატიული” ევროპისა და “თანამედროვე” ამერიკის საზოგადოებაში ფუნდამენტალიზმის გავრცელების წინა ეტაპია და ფუნდამენტალისტური მოძრაობის მიზანიც დასავლეთის ტოტალური დაპყრობაა კულტურული ბრძოლის მეშვეობით, რაც ისტორიული წრედის ევოლუციური განვითარების მაგისტრალის მიმდინარეობითაა განპირობებული და ვინაიდან, რელიგიური ფუნდამენტალიზმი ვერ შეპყრება იმ აზრს, რომ, მსოფლიო, რომელიც მას საუკუნეების მანძილზე ჰქონდა დაპყრობილი, ხელიდან გაუსხლტდა და მას დასავლური ღირებულებისა, თუ ათენეონური სექულარიზმის სახით კონკურენტი გაუჩნდა სახელმწიფო ხელისუფლების განაწილებაში, იგი ყოველ მის წინაშე არსებულ ღონესა ხმარობს, რათა მსოფლიო პეგემონია დაიბრუნოს უკან.

დემოკრატიული სექულარული სუვერენული პალესტინის სახელმწიფოს შექმნა, უნდა წარმოადგენდეს ისრაელისა და მთელი დემოკრატიული სამყაროს საერთო ინტერესებიდან გამომდინარე მიზანს, ვინაიდან ახლად შექმნილი დამოუკიდებელი პალესტინის სახელმწიფოში, “ისტორიული კომპრომისის” მიღწევის საშუალებით, შესაძლებელი იქნება შემუშავდეს, დანარჩენ არაბულ ქვეყნებში დემოკრატიზაციის პროცესის დაწყების პროექტი, რაც სახალხო აჯანყებებისა და ამბოხებით იქნება განპირობებული, რის ნიადაგზეც შესაძლებლობა შეიქმნება ევოლიციური გზით ისტორიულ მაგისტრალზე ფუნდამენტალიზმის განვითარების ნახევარსაუკუნეოვანი შეყოვნებისა.

ჩინეთის სახალხო რესპუბლიკაში კულტურული შეჯახების პროცესი უფრო ადრე დაიწყო ვიდრე “კომეკონ“-ის ქვეყნებში, მაგრამ, კომეკონის ქვეყნებიდან განმსხვავებით, ჩინეთის სახელმწიფო ხელისუფლების ხელმძღვანელობამ მიიღო შესაბამისი ზომები, რათა, არქაიკული ღირებულებებისა და კაპიტალისტური საბაზრო ეკონომიკის ადოპტირების მეშვეობით შეეჩერებინა ორ ძირითად ცივილიზაციას შორის შეჯახება, რამაც, ჩინეთის პოლიტიკური ხელმძღვანელების წინასწარი განზრახვის გარეშე, მართალია, ცივილიზაციებს შორის შეჯახების საშიშროებას გვერდი აუარა, მაგრამ, სამაგიეროდ, ამ ღონისძიების შედეგად ჩინეთმა შეწყვიტა სახელმწიფოებრივი არსებობა როგორც ტოტალიტარულმა რეჟიმმა და, დამურას კულტურის პრინციპების საფუძველზე,

გადაიქცა დიქტატორულ სახელმწიფო რეჟიმის წოდების მატარებლად. მიუხედავად მსგავსი ზომების გატარებისა, ჩინეთში, ისევე, როგორც ყველა სხვა დანარჩენ დიქტატორულ ქვეყნებში ორ ძირითად ცივილიზაციათა შორის შეჯახება, მაინც იქნება შესაძლებელი, თუ არსებული დემოკრატიული ქვეყნების ხელმძღვანელობა შეეცდება ორ ძირითად ცივილიზაციათა შორის კულტურული ბრძოლა გააჩალოს ამ ქვეყნებში, რაც ძირითადად ორი განმსხვავებული მიდგომით იქნება შესაძლებელი იქნეს განხორციელებული:

1. ევოლუციური გზის საშუალებით, რომლის მიხედვითაც: აუცილებელი იქნება, ჯერ ორ ძირითად ცივილიზაციას შორის ერთერთი სახელმწიფო ძალისხმევის ნიადაგზე იქნეს ადაპტირებული რელიგიანტურ სახელმწიფო საზოგადოებრივ სტრუქტურებში და შემდეგ იქნეს იქ კულტურული შეჯახების პროცესი აქსელერებული. მსგავსი კულტურული შეჯახების ვარიანტი დასახავს პოლიტიკური მანევრირების იმ ფორმას, რომლის ნიადაგზეც, გარკვეულ პირობებში, საზოგადოების აბუნტებით შესაძლებელია მომზადდეს და განხორციელდეს სახალხო ამბოხი და აჯანყება, დემოკრატიული წყობილების დამყარების აუცილებლობა (ისე, როგორც ამას ადგილი ჰქონდა, კოლონიალური მონობიდან დაღწეული ინდოეთის, ვარდების რევოლუციის (ჯანყის) დროინდელ, პოსტსაბჭოურ საქართველოსა და უკრაინის რესპუბლიკებში, ან ესტონეთისა და სხვა ბალტიისპირეთის ქვეყნებში).

2. ევოლუციის ხელოწვევით განვითარების გზით: რომლის ფარგლებშიც, ისტორიული კომპრომისი იმპროვიზირებული იქნება სახელმწიფო ხელისუფლების ხელმძღვანელობის მიერ საზოგადოებრივ პოლიტიკურ ინსტიტუტებში (როგორც ამას ადგილი ჰქონდა ლათინური ამერიკისა და აფრიკის მრავალ ქვეყანაში, ან იაპონიასა და მაღალიზიაში, ან გერმანიის ფედერალურ რესპუბლიკასა და ავსტრიაში მეორე მსოფლო ომის შემდეგ და ესპანეთში ფრანკოს სიკვდილის შემდეგ).

ნიშანდობლივია აღინიშნოს, რომ, საქართველოს მომავალი, მისი გეოპოლიტიკური და სამხედრო სტრატეგიული მნიშვნელობიდან გამომდინარე, ზოგადსაკაცობრიობო მასშტაბებს მოიცავს და უთუოდ, წინასწარ გააზრებულ და მკვეთრად ჩამოყალიბებულ, სტრატეგიულ მიდგომას საჭიროებს ხალხისა და სახელმწიფო ხელისუფლების მარგანიზებული ძალების მობილიზირებით, რის ნიადაგზეც, საქართველოს, მისი საუკუნეობრივი ისტორიული მისიის განხორციელების ქმედითი უნარი განუვითარდება მსოფლიო ახალი წესრიგის დაარსების ფარგლებში, მაშინ, როდესაც ევროაზიატიური კავშირის ჩამოყალიბება ჰპოვებს დასაბამისს და ევროპის ეროვნული უშიშროების სახელმწიფო სტრატეგიული მიზანდასახულებიდან გამომდინარე, ევროკავშირის ქვეყნები დესეთეს ქვეყნებთან ერთობლივად დაუპირისპირდება დანარჩენ ნატოს ქვეყნებს, სადაც არაბული სახელმწიფოები ამერიკის სტრატეგიულ პარტნიორებად იქნებიან მოაზრებულნი; საქართველო, ისრაელის გვერდით კი, მისი ღირსეული ადგილის, საუკუნეების მანძილზე ნაცნებარ, მისი ისტორიული მისიის ახდენას და ამ მისიის დაიმკვიდრების პოტენციალს განავითარებს, როგორც ეკონომიკური და პოლიტიკურად სუვერენული, ნეიტრალიტეტის ხელშეუხებლობის სტატუსით აღჭურვილი სახელმწიფო გაერთიანება; ამისათვის კი, საქართველოს სახელმწიფო ხელისუფლების მიზანდასახული პოლიტიკური აზროვნების სპექტრი, ყველა მის გარშემო მოღვაწე ქვეყნების ეკონომიკური, საზოგადოებრივ-პოლიტიკური და კულტურული ექსპლუატირების მცდელობით უნდა მოისაზრებოდეს, რაც აუცილებლად უნდა მოიცავდეს რუსეთის ფედერაციისა, ამერიკის შეერთებულ შტატებსა და მისი დანარჩენი ყველა სტრატეგიული პარტნიორების ქმედითუნიან ექსპლუატირებას, ვინაიდან, საქართველოს ადგილი იქ არის, სადაც ევროპა იქნება!

დასკვნები

სავარაუდოდ, კოსმოპოლიტიკური სექულარიზმი და რელიგიური ფუნდამენტალიზმი ყოველთვის არსებობდა და არსებობს ადამიანის გენეტიკურ შემადგენლობაში, მაგრამ მისი მიმართულების გამომჟღავნება დამოკიდებულია გარემოებრივი პირობების მიერ გამოწვეულ

სტიმულზე, რაც ადამიანის სუბიექტიური აღქმის განვითარებით განისაზღვრება არსებულ საზოგადოებაში. მსგავსი კონვერზია, მენტალური, გონებრივი აღქმის საგანს დასახავს და არა ბიოლოგიურ, ან ოპტიკურ პროცესს, და მსგავსი "არჩევანი" ინდივიდუალური, ისევე როგორც მასიური ხასიათისაა. განსაზღვრულ პირობებში, გარემოებრივი სტიმულის ზემოქმედება შესაძლებელია იყოს საზოგადოებრივი, ისევე როგორც კულტურული ხასიათის, მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, ზემოხსენებული სტიმულის საწყისს მხოლოდ სოციალიზაციისა, ან რესოციალიზაციის პროცესის შედეგი განაპირობებს, რომელსაც ადგილი აქვს ინდივიდუალურ, ან საზოგადოებრივ გარემოცვაში.

ლუკა კავალი-სფოხას შემაჯამებელ ნაშრომში, "ადამიანის გენების ისტორია და გეოგრაფია" (1994), რომელიც მან განავითარა მისი და მარკუს ფელდმანის მიერ ჩატარებული გამოკვლევების ნიადაგზე და რომელთა შედეგებიც "კულტურული გადაცემისა და ევოლუციის" სახელწოდებით იქნა გამოცემული 1981 წელს, შეისწავლა მიგრაციისა და ბიოლოგიური მუტაციების მახასიათებელი თავისებურებანი, რის ნიადაგზეც საფუძველი ჩაეყარა კულტურული ანტროპოლოგიის ჩამოყალიბებას, რომლის მიხედვითაც, კულტურული ღირებულებანი გენეტიკურად გადაიცემა ყოველი ადამიანის არსებაში. აქედან გამომდინარე, თუკი, კულტურული ღირებულებანი, მართლაც გენეტიკურად გადაიცემა ადამიანის არსებაში, ავტორი მოუწოდებს მეცნიერებას გადასინჯოს, თუ, ადამიანის ის გენომი, რომელიც პასუხისმგებელია რაციონალური და ლოგიკური აზროვნებისათვის, მართლაც განსხვავდება ორ ძირითად ცივილიზაციის მიმდევრებს შორის, ვინაიდან, ის ერთი და იგივე გენომი, რომელიც პასუხისმგებელია რაციონალური და ლოგიკური აზროვნებისათვის ორთავე ცივილიზაციის მიმდევართა გენეტიკურ პროგრამაში, ფუნდამენტალურად უნდა განსხვავდებოდეს ოპტიკურადაც და სუბსტანციურადაც(!), ვინაიდან, ეჭვსგარეშეა, რომ ამ ორი ძირითადი ცივილიზაციის მიმდევართა შორის ფაქტობრივად არსებობს ლოგიკური და რაციონალური აზროვნების ფუნდამენტალური დიქტომია.

ასევე, ნიშანდობლივია აღინიშნოს, რომ უკანასკნელი არქეოლოგიური გათხრების შედეგად მიღწეული აღმოჩენების მიხედვით, რომლებსაც ადგილი ჰქონდათ აფრიკის კონტინენტზე, ორთავე ჩონჩხი ნიანდარტალებისა, რომლებიც დაახლოებით 120,000 წლის წინად ბინადრობდნენ დედამიწაზე, ანატომიურად, საერთოდ განსხვავდებოდნენ თანამედროვე ჰომო საპიენ საპიენებისაგან და ფიზიონომიურად არავითარი მსგავსება არ არის მათსა და თანამედროვე ეპოქაში მობინადრე ადამიანებს შორის (ვონგი: 2003), რაც იმას მიუთითებს, რომ პანტინგტონისეული "კულტურული ერთეულების" ჩამოყალიბება, გარემოებრივი პირობებიდან გამომდინარეობს და რომ, ეროვნული, ისევე როგორც, ეროვნებებთა შორის ფიზიონომიური განსხვავებები მხოლოდ ისტორიული კატაკლიზმებისა და გარემოებრივი პირობების გავლენითაა გამოწვეული და არა მათზე გენეტიკური ან რელიგიური დეტერმინაციის ზეგავლენით.

კულტურული ბრძოლის ფარგლებში, საბოლოოდ მხოლოდ ერთი ძირითადი, არქაიკული, ან, ათენეონური ცივილიზაცია დაიპყრობს მსოფლიოს, დემოკრატიული წყობილების პერიოდული ინსტალაცია თანამედროვე სამოქალაქო საზოგადოების განსაზღვრული რეგიონების ისეთ "დამურას კულტურის" ქვეყნებში, როგორებიცაა, ავღანეთი, სირია ან ერაყი და სხვა, ავტორის მიერ მოწოდებულია განხორციელებული იქნეს სახელმწიფოებრივი პოლიტიკური სტრუქტურების ათენეონური ცივილიზაციის მიერ დომინირების საშუალებით, ვინაიდან, საზოგადოების კულტურული ბრძოლისათვის მომზადების ინკუპაციის პერიოდი გაცილებით მოკლე იქნება, ვიდრე იქ უკვე ფუნქციონირებულ არქაიკულ ღირებულებებში ათენეონურის არევა, რაც აუცილებელი პირობაა ამ ქვეყნებში მცხოვრები საზოგადოების კულტურული დონის ასამაღლებლად და რის გარეშეც შეუძლებელია კულტურული ბრძოლის გაჩაღება და შედეგად კულტურული შეჯახების დაჩქარება, იქმცხოვრებ ორ ძირითად ცივილიზაციის მიმდევართა შორის სახალხო აჯანყებებისა და ამბოხის მანოვრირებისათვის, მაშინ როდესაც, დასავლეთის ბრძოლა ისეთი ტოტალიტარული

ლიტერატურის წინააღმდეგ, როგორებიცაა, ირანი, ჩრდილოეთ კორეა, ან ვენეცუელა, წარმართული უნდა იქნეს, არა სამხედრო შეიარაღებული ძალების მათთან კონფრონტირების საშუალებით, არამედ, უწინარესად ყოვლისა, დასავლეთი უნდა დაეყრდნოს მის პროპაგანდისტულ და აგიტაციურ პოტენციალს გააერცვლოს შესაბამისი კულტურული ღირებულებები აღნიშნულ სახელმწიფოებში, იმის მიხედვით, თუ რომელი ცივილიზაციის ღირებულებების ნაკლოვანებას განიცდის თვითოეული ამ ქვეყნების საზოგადოება, იმისათვის, რათა აქსელირებული იქნეს კულტურული ბრძოლისა და შეჯახების პროცესი; მაგალითად, ათენონური ღირებულებების ირანში გაერცვლებითა და არქაიკული ღირებულებების ჩრდილოეთ კორეასა და ვენესუელას, ან კუბას საზოგადოებაში ჩანერგვით. მსგავსი ზომების მიღება უსათუოდ დაახქარებს სახალხო აჯანყებებისა და ამბოხის მოთხოვნების გამოქვეყნების ტენდენციებს ზემოხსენებული საზოგადოებრიობების ისტორიულ და საზოგადოებრივ შემეცნებაში, რის საფუძველზეც, შესაძლებლობა შეიქმნება იმპულსი მიეცეს დემოკრატიული წყობილების ჩამოყალიბებას მთელს მსოფლიო სამოქალაქო საზოგადოებრიობის მასშტაბით, რაც მიმდინარე საუკუნის უპრეცედენტო მახასიათებელი იქნება მსოფლიო სახელმწიფოებრივი სამოქალაქო საზოგადოებრიობისა და ზოგადსაკაცობრიობო მასშტაბით, დემოკრატიული სახელმწიფო პოლიტიკური წყობილების ფორმირებისა, წინამდებარე მილენიუმის ისტორიულ მაგისტრალზე.

ლიტერატურა:

Brodeur, Patrice, "From the Margins to the Centers of Power: The Increasing Importance of the Global Interfaith Movement", *Cross Currents*, Vol. 55, No 1, Spring 2005.

Brzezinsky, K., Zbigniew, "The crisis of communism: the paradox of political participation", *Washington Quarterly*, vol. 10, no 5-11, winter 1987.

Cavalli-Sforza, L., Luca, Menozzi, Paolo, Alberto, Piazza, *The History and Geography of Human Genes*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 1994.

Cavalli-Sforza, L., Luca, Markus, W., Feldman, *Cultural transmission and Evolution: A quantitative approach*, Princeton University Press, 1981.

Duanhwa, Zhao, "Divine Culture vs. Secular Culture", *Overseas Campus Magazine*, Vol. 13, October 1995.

Eckstein, Harry, "A theory of stable democracy", in H., Eckstein, *Devision and cohesion in democracy*, Princeton Center of International Studies, Princeton University, 1961.

Friedrich, J., Carl, Zbigniew, K., Brzezinsky, "The general characteristics of totalitarian dictatorship", *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Edited by Carl, J., Friedrich and Zbigniew, K., Brzezinsky, 3-13, New York: Praeger, 1956.

Fukuyama, Francis, "The end of history?", *The national interest*, No: 16, Summer 1989.

Giddens, Anthony, *The consequences of modernity*, Stanford University Press, Stanford, California, 1990.

Giddens, Anthony, *Modernity and self - identity: self and society in late modern age*, Stanford University Press, Stanford, California, 1991.

Giddens, Anthony, "Dare to care, conserve and repair", *New statmen and society*, Cambridge, October 29, 1994, p. 18.

Huntington, P., Samuel, "The clash of civilizations?", *Foreign Affairs*, Vol. 72(3-4), 1993.

Starcenkov, Gennadij, Ivanovic, "Turcija: Islamskij factor v svetskom gosudarstve" (Turkey: the Islamic factor in a secular state), *narody azii i afriki*, 1998(2): 25-34.

Wilson, Edward, Osborne, *Sociobiology: The New Syntheses*, Cambridge, MA: Belknap Press, 1975.

Wong, Kate, "Who were the Neanderthals? - New look at human evolution", *Scientific American*, Vol. 288 (5), May 2003 (Special Edition).

დავით ბოტერა – ბოტერაშვილი

Цивилизация как генетический шифр гражданской общественности

Резюме

Следует отметить, что оригинальная версия настоящей работы написана автором на иврите в начале 1999 года во время защиты им своей докторской диссертации. Английский перевод работы опубликован в 2004 году в журнале Alternatives и в 2006 году на International Affairs Forum-е.

Выражаем пожелание выразить благодарность в отношении следующих профессоров: это Анита Виннер, Абрам Вольфенсон, Илан Папси, Вано Джanelidze, Джерри Левит, Шломо Бен Ами и моя преданная супруга Майя Ботера.

David Botera – Boterashvili

Civilization as a genetic code of the civil society

Abstract

The original copy of the work, written in Hebrew, was published in the beginning of 1999 while working on PhD dissertation. The English translations of the work were published in ‘Alternatives’ in 2004 and in ‘International Affairs Forum’ in 2006.

The author expresses his deep gratitude to all those who encouraged and supported him in his scientific work. Among them were: Doctor Anita Viner, Professor Abraham Wolfenson, Doctor Ilan Pappé, Doctor Vano Janelidze, Mr. Jerry Levitt, Professor Shlomo Ben-Ami and his wife Doctor Maia Botera.

რეცენზენტი: პროფესორი გ. სანიკიძე

ჟურნალისტიკა Журналистика Journalistic

მანია ალავეძე, ზინაიდა ჩაჩანიძე, ნანა გორგოძე

ქუთაისი, საქართველო

ინტერვიუსა და საინფორმაციო ცნობის ჟანრობრივი თავისებურებანი

ჟურნალისტიკის თეორიას გააჩნია თავისი კანონები და კლასიფიკაცია. ჟურნალისტიკის თეორია შეისწავლის საგაზეთო მასალას და ახდენს მის დაჯგუფებას სხვადასხვა ჟანრებში. ჟურნალისტიკაში საგაზეთო ჟანრები იყოფა სამ დიდ ჯგუფად: საინფორმაციო, ანალიტიკური და მხატვრულ-პუბლიცისტური. საინფორმაციო მასალის ძირითადი მიზანია, გვაუწყოს ამა თუ იმ მომხდარ ფაქტზე. ამიტომ სწორედ ფაქტი უნდა ჩაითვალოს თვით ინფორმაციის არსისა და ფუნქციონირების სიღრმისეულ საფუძვლად. ჟურნალისტიკის სხვადასხვა ჟანრი ფაქტს სხვადასხვაგვარად აღიქვამს და სხვადასხვაგვარ დატვირთვას აძლევს. მოცემული სტატიის ფარგლებში ჩვენთვის საინტერესოა, როგორ განიხილავს მას ინტერვიუ და საინფორმაციო ცნობა.

ჟურნალისტიკის თეორიას, ისე, როგორც ნებისმიერ სხვა მეცნიერებას, გააჩნია თავისი კანონები და შესასწავლ საგანთა კლასიფიკაცია. ჟურნალისტიკის თეორია შეისწავლის საგაზეთო მასალას და ახდენს მის დაჯგუფებას. გადავშალოთ ნებისმიერი გაზეთი და იქ ვნახავთ ქრონიკას, პოლიტიკურ რეპორტაჟს, ინტერვიუს, საინფორმაციო ცნობას, სტატიას, მიმოხილვას და ა.შ. მკითხველისათვის, რომელსაც არანაირი კავშირი არ აქვს ჟურნალისტიკასთან, ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი ჟანრი – სტატიაა, მაგრამ პროფესიონალს არა აქვს უფლება არ განასხვავოს ეს ჟანრები ერთმანეთისაგან. ამიტომ, პროფესიონალები გვირჩევენ, როცა დარწმუნებული არა ვართ რომელ ჟანრს განეკუთვნება ესა თუ ის პუბლიკაცია, ვუწოდოთ მას ნეიტრალური სახელი – „მასალა“.

ჟურნალისტიკაში საგაზეთო ჟანრები იყოფა სამ დიდ ჯგუფად: საინფორმაციო, ანალიტიკური და მხატვრულ-პუბლიცისტური.

მ. გვენცაძე გვთავაზობს მოცემულ ჟანრთა შემდეგ კლასიფიკაციას:

1. **საინფორმაციო:** ცნობა, ქრონიკა, ინტერვიუ (მონოლოგი, დიალოგი, ანკეტა), ანგარიში, რეპორტაჟი (მოვლენის შესახებ, თემატური);

2. **ანალიტიკური:** კორესპონდენცია, სტატია (პროპაგანდისტური, პრობლემური), მიმოხილვა, რეცენზია, წერილი;

3. მხატვრულ-პუბლიცისტური: ნარკვევი, ფელეტონი, პამფლეტი, ეპიგრამა (Гвенцадзе 1986:107).

საინფორმაციო მასალის (იქნება ეს საგაზეთო, რადიო, თუ სატელევიზიო) ძირითადი მიზანია – გვაუწყოს ამა თუ იმ მომხდარი ფაქტის შესახებ. ისმის კითხვა: რომელია ის ფენომენი, რომელიც შეიძლება ჩაითვალოს თვით ინფორმაციის არსისა და ფუნქციონირების სიღრმისეულ საფუძველად, ანუ მის გენეტიკურ ფაქტორად? ასეთ ფენომენად უნდა მივიჩნიოთ **ფაქტის** ფენომენი და კონცეპტი. როგორც ჟურნალისტიკურ ჟანრთა თეორიის ერთ-ერთი წარმომადგენელი, სახელდობრ, ი. კადიკოვა აღნიშნავს, “ნებისმიერი ინფორმაციული მასალის ძირითად მიზანს წარმოადგენს ის, რომ მან უნდა გვაუწყოს **ფაქტის** შესახებ... ფაქტი უნდა ჩაითვალოს ჟურნალისტიკის საფუძველთა საფუძველად და, შეიძლება ითქვას, რომ ფაქტების გარეშე ჟურნალისტიკა წარმოუდგენელია” (И. Кадькова, 2001).

ინტერვიუს როგორც W-ჟანრის დახასიათებისას გამოიყოფა სამი ნიშანი, რომელთა საშუალებითაც ხდება მათი დიფერენციაცია, კერძოდ:

ა) ინტერვიუს პირველი ნიშანი არის მისი დიალოგურობა, როგორც სამეტყველო ფორმა. ინტერვიუ როგორც განსაკუთრებული სამეტყველო ჟანრი აგებულია ჟურნალისტსა და იმ პირს ან პირთა შორის დიალოგის ფორმით, რომლისგანაც ჟურნალისტი იღებს ინტერვიუს. მათი რეპლიკები, როგორც წესი, საგაზეთო ტექსტში აღნიშნულია განსხვავებული შრიფტით. ჟურნალისტის ყოველი რეპლიკა მიმართულია ინფორმაციის მიღებისკენ. რესპონდენტის რეპლიკები კი გადასცემენ კორესპონდენტს ამ ინფორმაციას.

ბ) დიფერენციალურ ნიშანთა მეორე კატეგორიის ფარგლებში განხილული უნდა იქნეს კორესპონდენტის გამონათქვამთა კლასიფიკაცია. ჟურნალისტის ყოველი რეპლიკა გაგებული უნდა იქნეს როგორც შეკითხვა, თუნდაც მას არ ჰქონდეს კითხვითი წინადადების ფორმა. ჟურნალისტის რეპლიკას შეიძლება ჰქონდეს მიმართვის, შეტყობინების ან პროვოცირების ფორმა, რომელსაც ხშირად ლინგვისტიკაში განიხილავენ, როგორც მიმართვა, როგორც ბიძგი მოქმედებისაკენ.

გ) ინტერვიუს დიფერენციალურობის მესამე ნიშანს წარმოადგენს ურთიერთკავშირი ჟურნალისტსა და რესპონდენტს შორის, რომელსაც გადამდები რეაქცია ვუწოდებთ. აქ ლაპარაკია რეპლიკებზე ინტერვიუერის მხრიდან, რომელიც დადებითად ან უარყოფითად განაწყობს რესპონდენტს და, შესაბამისად, ეხმარება მას შეინარჩუნოს დადებითი იმიჯი აუდიტორიის თვალში ან დადგეს იმიჯის დაკარგვის საფრთხის წინაშე.

როგორც მოცემული დახასიათებიდან აშკარად ჩანს, ინტერვიუს სტრუქტურა აგებულია კითხვა-პასუხზე. ნებისმიერი გადახრა ამ ფორმატიდან იწვევს ტექსტის სახეობის შეცვლას.

როგორაა წარმოდგენილი ფაქტი საინფორმაციო ცნობაში? პირველ რიგში, წარმოვიდგინოთ საინფორმაციო ცნობის ტიპოლოგიას, რომელსაც გვთავაზობს ჟურნალისტიკის თეორიის ერთ-ერთი წარმომადგენელი ა. ტერტიჩნი:

- ფაქტოლოგიური საინფორმაციო ცნობა;
- სავარაუდო საინფორმაციო ცნობა;
- პრევენციული საინფორმაციო ცნობა;
- შეფასებითი საინფორმაციო ცნობა;
- ნორმატიული საინფორმაციო ცნობა;
- პროგრამული საინფორმაციო ცნობა (Тертычный 2003).

დავაკონკრეტოთ ნათქვამი საინფორმაციო ცნობის ზემოთ ხსენებულ ტიპთა მიხედვით:

1) “ფაქტოლოგიური” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს შეგვატყობინოს რომელიმე ერთი (ცალკეული) ფაქტის როგორც რაღაც რეალურად არსებულის შესახებ;

2) “სავარაუდო” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს გამოთქვას ვარაუდი რომელიმე ფაქტის შესაძლო არსებობის შესახებ;

3) “პრევენციული” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს გააფრთხილოს მკითხველი ამა თუ იმ მოსალოდნელ ფაქტზე;

4) “შეფასებითი” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს შეაფასოს ესა თუ ის მომხდარი ფაქტი;

5) “ნორმატიული” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს გამოთქვას მოსაზრება იმის თაობაზე, თუ რამდენად შეესაბამება მომხდარი ფაქტი არსებულ პოლიტიკურ, სოციალურ თუ მორალურ ნორმებს;

6) “პროგრამული” ნიშნავს: ჟურნალისტს სურს გარკვეული პროგრამის სახით ურჩიოს საზოგადოებას, თუ როგორ უნდა მოიქცეს იგი გარკვეული ფაქტის არსებობის სიტუაციაში და, რაც მთავარია, ამ ფაქტთან მიმართებაში.

ჩვენ, რა თქმა უნდა, ვიღებთ ზოგადი სახით საინფორმაციო ცნობის ამ ტექტიკისეულ ტიპოლოგიას, თუმცა აუცილებლად მიგვაჩნია, შევიტანოთ მასში შემდეგი კორექტივი: “ფაქტოლოგიური საინფორმაციო ცნობა” ვერ განიხილება ტიპოლოგიის მხოლოდ ერთ-ერთ (თუნდაც პირველ ნომრად ხსენებულ) წევრად. რაკი ინფორმაცია საერთოდ ატარებს ფაქტოლოგიურ ხასიათს, ხოლო თვით ჟანრის დასახელება (“საინფორმაციო ცნობა”) გულისხმობს ინფორმაციის ობიექტად ქცეული გარკვეული ფაქტის აუცილებელ არსებობას, ეს იმას ნიშნავს, რომ **ფაქტოლოგიურობა** როგორც დომინანტური და აუცილებელი სემანტიკურად მაკონსტიტუირებელი ნიშანი, უნდა გვექონდეს ნებისმიერ საინფორმაციო ცნობაში – როგორც თვით ჟანრის კატეგორიულ ნიშან-თვისება. მაგრამ, ამავე დროს, ცხადია ისიც, რომ ნებისმიერ კონკრეტულ შემთხვევაში საინფორმაციო ცნობის ავტორის დომინანტური კომუნიკაციური ინტენცია გულისხმობდეს არა უბრალოდ და არა მხოლოდ ფაქტოლოგიურობას, ანუ გარკვეული ფაქტის არსებობას, არამედ მისადმი დამოკიდებულების (ავტორისეული მოდალობის) გარკვეული სახის გამოხატვას. მსგავს შემთხვევაში გვექნება საპირისპირო ინტენციათა შერწყმა: ობიექტურად საქმე გვექნება საინფორმაციო ცნობასთან და სწორედ ეს განსაზღვრავს ამ შემთხვევაში ჟანრის იდენტობას, მაგრამ სუბიექტურად საქმე გვექნება ავტორისეული მოდალობის დომინირებასთან.

ამგვარად, შეიძლება ვილაპარაკოთ საინფორმაციო ცნობის **ტიპოლოგიურ ველზე**, რომლის ცენტრში, რა თქმა უნდა, მოექცევა “სუფთა” სახის ფაქტოლოგიური საინფორმაციო ცნობა, ანუ ისეთი ცნობა, რომელიც “თავისუფალია” ავტორისეული მოდალობის ნებისმიერი ფორმისაგან. რაც შეეხება საინფორმაციო ცნობის სხვა ტიპებს, მათი არსებობა ამ ჟანრის კონკრეტულ სიტუაციაში მეტწილად იმაზე, რომ ხდება ჟურნალისტურ ჟანრთა კატეგორიულ ჯგუფების ურთიერთგადაკვეთა: იმის გამო, რომ ჟურნალისტურ ჟანრთა მთელი სისტემა ეფუძნება ინფორმაციულობას როგორც ცენტრალურ კატეგორიას, ამგვარ ურთიერთგადაკვეთათა შემთხვევაში “უპირატესობა” რჩება საინფორმაციო ცნობის მხარეზე, რადგან, როგორც თავიდანვე ითქვას, სწორედ იგი განსაზღვრავს ინფორმაციულობას “სუფთა” სახით.

ლიტერატურა:

1. М. А. Гвенцадзе, Коммуникативная лингвистика и типология текста, Издательство “Ганатლება”, Тбилиси, 1986
2. И. Кадыкова, Жанры журналистики, file:\ C:\internet\ Медиаспрут – журналистам, Жанры журналистики
3. А. А. Тертычный, Жанры периодической печати, File: C: internet/ А. А. Тертычный Жанры периодической печати.htm

Maia Alavidze, Zinaida Chachanidze, Nana Gorgodze
Генетические особенности интервью и информации
Резюме

У теории журналистики есть свои собственные законы и классификации. Теория журналистики изучает газетный материал и классифицирует его на различные жанры. В журналистике, газетные жанры делятся на три большие группы: информационную, аналитическую и художественно-публицистическую. Главной целью информационного материала является информирование читателя о том или ином факте. Поэтому именно факт считается основой функционирования информации. Факт по-разному воспринимается различными журналистскими жанрами. В рамках данной статьи, нас интересует как тот или иной факт воспринимается двумя конкретными журналистскими жанрами: интервью и информационной заметкой.

Maia Alavidze, Zinaida Chachanidze, Nana Gorgodze
Genetic Peculiarities of Interview and Information Notice
Abstract

Journalistic theory has its own laws and classifications. Journalistic theory studies newspaper materials and classifies them according to different genres. Newspaper genres are divided into three large groups: informational, analytic and publicistic. The main aim of informational material is to inform the readers about a certain fact. That is why a **fact** must be considered to be the basis of the essence and functioning of information. Different genres of journalism perceive and treat the given fact from different points of view. The main interest within the present article is to see how it is regarded and treated by the interview and the informational note.

რეზუმენტი: პროფესორი პ. ჟოლნეროვიჩი

კრიტიკის საგანი (ილია ჭავჭავაძის მიხედვით)

კრიტიკა უნდა იყოს მიზანმიმართული, სწორად ჩამოყალიბებული და საგნობრივი, ყველაზე უკეთ რომ გამოხატავს ავტორის სულისკვეთებას და ჩანაფიქრს, სწორედ ასეთი კრიტიკა ემსახურება მეცნიერების, კულტურის, რელიგიისა და ხელოვნების სფეროს სხვადასხვა დარგის წინსვლას, განვითარებას, წარმატებას. თუმცადა, უშინაარსო კრიტიკა, რომელიც მხოლოდ განქიქებასა და ლანძღვაზეა დამყარებული და არანაირი სამეცნიერო ან, გნებავთ, პუბლიცისტური ღირებულება არ გააჩნია, ანგრევს კრიტიკის არსს საფუძველშივე და არავისთვის არავითარი სარგებელი არ მოაქვს ამაზე წერდა ილია ჭავჭავაძე ჯერ კიდევ მე-19 საუკუნეში და იმასაც დასძენდა, რომ 'განმეორება ცოდნის დედაა'-ო. რელიგიურ თემაზე მომუშავე ზოგიერთმა ავტორმა კი სულმნათი ილიას სიტყვები უკეთ უნდა გაისიგრძეგანოს.

„დღემდის ვერ დაგვიდგენია სამართლიანი კრიტიკული აზრი ჩვენის ცხოვრების შესახებ. ეს გარემოება ამით არის უსიამოვნო, ჩვენის წარმატების დამაბრკოლებელი, და გვიჩვენებს ჩვენის გონების გაუწრთვნელობას, ჩვენს გაუფრთხილებლობას და დაუკვირებლობას. აი, აქ არის უმთავრესი მიზეზი იმისა, რომ ყოველი კეთილი საზოგადო საქმე ჩვენში ერთობ ნელის ნაბიჯით მიდის წინ...“ (1)

არის ისეთი შემთხვევები, როდესაც ავტორები თავისი კრიტიკული პათოსითა და დამოკიდებულებით სხვა ავტორებს უმოტივაციოდ უპირისპირდებიან. უფრო მეტიც, ეჭვქვეშ აყენებენ მათი გამოკვლევის (ნაშრომის) ღირებულებას, მის უმთავრეს ასპექტებს. არათუ მსჯელობენ მისი ავ-კარგიანობის შესახებ, არამედ აბსურდულს უწოდებენ მასში წამოჭრილ იდეებსა და პოსტულატებს. ეს, არცთუ ისე, სასიამოვნო პრეცედენტია, უფრო კი მავნე პრაქტიკაა, რომელიც მეცნიერების, კულტურის, ხელოვნების სხვადასხვა დარგების განვითარებას არა თუ უწყობს ხელს, არამედ აფერხებს კიდევ. ეს კი საზიანოა. ამიტომ ის ავტორები, რომლებმაც მსგავსი მოსაზრებები გააჩინათ, უნდა დაფიქრდნენ და საკუთარი მოსაზრების საპირწონედ ილიასეული ფრაზა გაიხსენონ: „...რას ვეტყვი მე ჩემს ქვეყანას ახალს და რას მეტყვის იგი მე?!“ (2)

ამით იმის თქმა სულაც არ გვსურს, რომ კრიტიკა საფუძვლიანი და მიზანმიმართული მეცნიერული შრომის აუცილებელი კომპონენტი არ იყოს, მაგრამ უმიზნო, უსაგნო და შინაარსმოკლებული

კრიტიკა, რომელიც ლანძღვა, განქიქება და გაკიცხვა უფროა, ნამდვილად არ არის მსგავსი პოზიციის ავტორთა ზნეობრიობის მაჩვენებელი. “კრიტიკა შეიძლება წაიკითხოთ კულტურული სიხლეებისთვის, ის არის ფორუმი დებატებისთვის, ასევე სოციალური ურთიერთობების სარკე. წიგნის მიმოხილვის აუდიტორიამ შეიძლება გააერთიანოს ადამიანები, რომლებმაც შესაძლოა მიმოხილვის წყალობით წაიკითხონ ის, იმათთან ვინც უკვე წაიკითხა აღნიშნული წიგნი, და იმათთანაც კი ვინც არასდროს წაიკითხავს ამ წიგნს. მიმოხილვა უნდა შეიცავდეს ფაქტობრივ ინფორმაციას (მაგალითად, გამოცემის დეტალები და თარიღები ან ადგილები); აღწერილობა; ნაწარმოების ზოგიერთი ციტატა; კონტექსტი; და შეფასება ან დასკვნა”(3)

წარმოდგენილი თეორიის პრაქტიკაში გამოყენება უთუოდ სიძნელეს წარმოადგენს ზოგიერთი ავტორისათვის, რადგან მათთვის რთულია საზოგადოების მოთხოვნების შესაბამისად წერა და აზროვნება და უფრო ხელსაყრელი _ საკუთარ ნაჭუჭში ყოფნაა. აღნიშნული სიძნელიდან თავი რომ დავიდეთ, ისევე ილიას მიემართოთ: ჩვენში კი სხვადასხვაობა აზრისა კრიტიკულის აზრის უქონლობის ბრალია და ჩვენის გაუფრთხილებლობისა. ჩვენში ხშირად ერთისა და იმავე საგნის შესახებ იმდენად შეუთანხმებელს და წინააღმდეგს აზრს გაიგონებთ, მერე ისეთს საგნებზე, რომელთა შესახებ მორიგებულნი უნდა ვიყვნეთ, რომ სწორედ რომ გასაოცარია.”(4)

2011 წლის გაზაფხულზე ბორჯომის ეპარქიაში დაიბეჭდა ტიმოთესუბნის წინამძღვრის არქიმანდრიტ იერომიელ ფილიშვილის ბროშურა ‘ნუუკუე განკრძალულად სდგათ’. აღნიშნული ბროშურა განკუთვნილია ფართო მასებისათვის, თუმცა, მიუხედავად ამისა, მას არ გააჩნია კონკრეტული დანიშნულება: სასწავლო-საგანმანათლებლო, სამეცნიერო ან შემეცნებითი, იგი შედგება რამდენიმე თავისაგან, რომელთა შორის აზრობრივი კავშირის დამყარება ჭირს და დარღვეულია თანმიმდევრულობა. ბროშურა ითვალისწინებს ერთი კონკრეტული პიროვნების განქიქებას, ხაზს ვუსვამთ – განქიქებას. ბროშურის ავტორის სამიზნეა ორი რამ: ავტორი და თავად წიგნი. ამ შემთხვევაში, არ კონკრეტდება, იერონიმე ფილიშვილის პრეტენზიები მოწამეთაში მოღვაწე მოძღვარის - მამა გიორგი ბასილაძის მოძღვრების თუ მის შესახებ გამოცემული წიგნების სარედაქციო საბჭოს წინააღმდეგ არის მიმართული, საბჭოსი თუ სარედაქციო კოლეგიისადმი, რომელიც გაცილებით უფრო ვრცელია და რამდენიმე ათეული ადამიანისაგან შედგება.

ბროშურა არ შეიძლება ჩაითვალოს კრიტიკად, რადგან პოლემიკის წესები ნაკლებადაა მასში დაცული. იგი უფრო სარკაზმია, დაცინვაა, ვიდრე მხილება. მართალია, გარკვეულ საკითხებში ავტორი ეკამათება თავის ადრესატს, თუმცა არგუმენტირების მყარი სისტემა არ გააჩნია და მკაფიოდ ვერ ადასტურებს თავისი მოსაზრებების ჭეშმარიტებას. ამის ნათელი დადასტურებაა მაგალითად, მისი სიტყვები: „ჩვენ გამოვკვეთეთ ‘ნამდვილის’ ზოგიერთი ნიშან-თვისება: შენიღბულობა, ტყუილი (ცრუსწავლებათა მართლმადიდებლურად გასაღება) უკიდურესი ამპარტავნება, რაც იმაში გამოიხატება, რომ ხიბლის იმ სტადიაში იმყოფება, რომ მზად არის ღვთის წინაშე ცრუმორწმუნეობისათვისაც კი” (5-15) ნათელია, რომ ცინიზმით გაჯერებული ცოდნის დემონსტრირება ყოველთვის ნამდვილად ვერ დაგვეხმარება ჩვენი მოსაზრების დამაჯერებლობაში დასარწმუნებლად. მითუმეტეს, რომ ამ სიტყვებში ქრისტესმიერი სიყვარულის ნაცვლად ვღებულობთ სიძულვილის მარცვლებს. ამაზე უთქვამთ პირველ საუკუნეში: ‘კაცთა და ანგელოზთა ენებზეც რომ ვმეტყველებდე, სიყვარული თუ არა მაქვს, მხოლოდ რვალი ვარ მოჟღერიალე, მხოლოდ წკრიალა (6-357).

აღნიშნულ ბროშურაში არგუმენტაცია, ამ სიტყვის სრული მნიშვნელობით, განყენებულად გვეძლევა და არა კონტექსტში, არა საკითხის პირდაპირპროპორციულად და არა _ თემის მიხედვით, თანამიმდევრული ფორმით. ბროშურა სავსეა ცინიზმით და გესლით, მაგალითად, მამა გიორგის ცნობილ ფრაზაზე: „ქართველობა ძნელია, მაგრამ აუცილებელი”, არქიმანდრიტს ასეთი პასუხი გაუმზადებია, რომელიც ცინიზმის უბადლო ნიმუშია: ‘მამა გიორგი ბასილაძის სწავლებასა და

„ნამდვილობას“ ეკლესიურ საკითხებში ცოტა სომხური ელფერიც კი დაჰკრავს...ქართველობა, როგორც ასეთი, თითქოს უკვე ნახევარი ცხონებაა, ხოლო მეორე ნახევარს კი მამა გიორგის ან მისნაირ ‘ნამდვილთა’ მიმდევრობა შეგივსებთ” (5-43,44) ეს აგდებული დამოკიდებულება ქართველი ხალხის გარკვეული ფენისადმი სრულიად არ ამართლებს აღნიშნულ სასულიერო პირს, რადგან მხილებას, რომელიც უმთავრესი ქრისტიანული ზნეობის პოსტულატია, კონკრეტულ შემთხვევაში ვერ ვხედავთ. ხოლო ქართული სულისკვეთებით გამსჭვალული მამაოს დადანაშაულება სომხობაში ჯერ ერთი ნონსენსია და მეორეც, ეროვნული დისკრედიტაციის ნათელი მაგალითია.

რაც შეეხება, გამოცემის სტილსა და მანერას, ფილიშვილის სტილი დვლარჭნილი და მძიმეა, აშკარად იგრძნობა, ამ შემთხვევაშიც აზრობრივი უპირატესობა მისი ადრესატის მხარეზე რომ იხრება (მამა გიორგი ბასილაძის წიგნები სტილი მარტივია, სადა, უბრალო, წიგნიერი და ადვილად აღსაქმელი, რის გამოც ხალხის მასებმა იგი აიტაცა),

რაც მთავარია, ბროშურა არ შეიძლება ჩაითვალოს არც რელიგიური ტიპის გამოცემად, რადგან მასში არაა მითითებული საპატრიარქოს ემბლემა, გამოცემის თარიღი, ლიცენზირების დრო, ავტორის კოორდინატები, ანუ ყველა ის დეტალები, რომელიც ეპარქიაში გამოშვებული წიგნისთვის არის მნიშვნელოვანი.

გარდა ამისა, ბროშურას თან არ ახლავს ანოტაცია ან მცირე წინასიტყვაობა, რომელიც რეცენზენტის ვინაობას გაგვაცნობდა,

ჩვენ, კიდევ სხვა პრეტენზიებიც გვაქვს ავტორ ფილიშვილის მიმართ, უფრო პრაგმატული ხასიათისა, მაგრამ საყურადღებო. ჩვენი აზრით, არასამეცნიერო, არასაგანმანათლებლო შინაარსის მქონე ნაშრომი, რომელსაც მითითებული არა აქვს გამომცემელი ორგანოს - რელიგიური ორგანიზაციის სახელწოდება, არ უნდა დაექვემდებაროს გასაღებას სამეცნიერო ცენტრებსა და რელიგიურ დაწესებულებებში.

ამ კრიტიკის კონტექსტში, უპირანი იქნება, თუკი ბროშურის ადრესატის - მამა გიორგი ბასილაძის წიგნების შინაარსსაც შევეხებით, რადგან კრიტიკის ფონზე ორივე მხარის დაფიქსირება არის უსათუოდ მნიშვნელოვანი და დიდად წაადგება დაინტერესებულ მკითხველ საზოგადოებას საკითხში გარკვევაში.

ამ წიგნების გამომცემელი, რეცენზენტი, სულისჩამდგმელი და გამავრცელებელი, მყიდველიც კი, სწორედ რომ ქართველი ხალხია და მისთვის კურთხევის მიმცემი არის მოძღვარი მამა გიორგი ბასილაძე, რომელიც მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან 21-ე საუკუნის 10-იან წლებამდე მოწამეთაში მოღვაწეობდა. მის შესახებ დაიბეჭდა ისეთი წიგნები, როგორცაა: **‘თავნი და ბოლონი იტყვიან გიორგი’**, **‘ფენითმოსიარულე III’**, **‘ფენითმოსიარულე IV’**, **‘ძალა და თავისუფლება’**, რომელიც ნამდვილად რომ სასიამოვნოდ წასაკითხი რელიგიური შინაარსის ლიტერატურაა, რომელშიც ძალიან ბევრ აქტუალურ საერო და სასულიერო საკითხზეა დეტალური პასუხი გაცემული, და ისინი უმეტესწილად სწორედ ამ დიდი მოძღვრის სიტყვებითაა წარმოდგენილი.

წიგნები აგებულია კონკრეტული ადამიანების სტატიებისა და ინტერვიუების თა ვრცელი ამონარიდების საფუძველზე, ამ წიგნების შესავალში ლოცვანი, კალენდარი და ცხრა ნეტარებაა დაბეჭდილი, ერთ-ერთი წიგნი კი ილიას ჭაგჭაგაძის ან ვაჟას-ფშაველას პოეტური სტრიქონებით იწყება. მას ჰყავს გამომცემელთა გარკვეული წრე, ავტორთა ჯგუფი: არიანა ჩაგუნავა, იაკობ ვეკუა და ლუდა ყოლბაია და რედაქციის წევრები (კორექტორი, დიზაინერი, ოპერატორი, დამკაბადონებელი), რომლებმაც შესძლეს ამ ზღვა მასალის შეკრება, მომზადება და გამოცემა. მასში თავმოყრილია სხვადასხვა ასაკის, პროფესიის, მსოფლმხედველობის პიროვნებები, საზოგადოების ფართო სპექტრი (აკადემიკოსები, სასულიერო პირები, მონაზვნები, საერო პირები), რომლებმაც საკუთარ თავზე გამოსცადეს ამ დოთივგაბრძნობილი მოძღვრის ძალა და კეთილი ნება. მასშია ასევე ამონარიდები მამა გიორგის ქადაგებებიდან, მისი დარიგებანი, წინასწარმეტყველება,

ბრძნული საუბრები. ხალხის მიერ დაწერილი პირადი, სულიერი ნიშნით აღბეჭდილი წერილები, რომელიც, იმავდროულად, ფართო საზოგადოებისთვისაცაა განკუთვნილი და რომლებიც საოცარი გრძნობითა და სიყვარულითაა დაწერილი.

პროფესიული თვალსაზრისით, გასაოცარია იმ ინტერვიუთა თანმიმდევრულობა და წყობა, რომელთა ავტორები სრულიად არ არიან პროფესიონალი ჟურნალისტები, მაგრამ საოცრად ტაქტიანად, მოქნილად და ალღოთი უსვამენ მას საჭირო, გამართულ და ზოგჯერ საჩოთირო კითხვებსაც, რისთვისაც წინასწარ ბოდიშობენ კიდევ. კითხვა-პასუხი ისე საინტერესოდ იკითხება, რომ დროის შეგრძნებას კარგავ და თვითნებურად კითხულობ, მოცულობის მიუხედავად. მათი კითხვების ადრესატი თავმდაბლობით აღვსილი მოძღვარია და ისიც ბუნებრივად, ძალდაუტანებლად და მშვიდად, ტკბილად საუბრობს ისეთ თემებზე, როგორცაა: სარწმუნოება, სიყვარული, სასოება, იმედი, ქართველობა, წმინდანობა, ცოდვა-მადლი, უკვდავება და ა. შ. იგი სასულიერო კუთხით ეხება და აანალიზებს ქართველ მწერალთა და საზოგადო მოღვაწეთა ნაწარმოებებს, მათ შინაგან სამყაროს და გონების საღაროს. მათში კი იპოვით კლასიკოსებს, რითაც ახლებური კუთხით დაგვანახებს მათი ნაწარმოებების მსოფლმხედველობას, ტენდენციებს, მიმართულებებს, (რაცაც მომენტში, გარდა სასულიერო სწავლებისა, მამა გიორგი ავლენს ფილოლოგიის და ისტორიის დრმა ცოდნას.) მნიშვნელოვანია ის, რომ_ გარდაცვალების შემდგომ სრულიად საქართველოს კათალიკოს-პატრიარქმა, უწმინდესმა და უნეტარესმა ილია II-ემ მას არქიმანდრიტის წოდება მიანიჭა.

გთავზობთ ამონარიდებს მისი წიგნებიდან, რათა ზოგადი შთაბედილლება შეგვექმნას მის შინაარსზე: **“ვეფხისტყაოსანი” არის სულიწმინდის შთაგონებით შექმნილი ნაშრომი და შეუძლებელია მის სულიერ სამყაროში შეღწევა ქართულ-ქრისტიანული სულიერი ხედვისა და ცოდნის გარეშე”(7-46)** ეს ერთგვარი მინიშნებაა რუსთველოლოგიაში მოღვაწე სამეცნიერო ინტელიგენციისათვის.

როგორ იბადება ადამიანი წმინდანად, როგორ ხდება მისი მომზადება, რა ნიშნითაა ის აღბეჭდილი, როგორ უნდა შევიცნოთ წმინდანი, ვინ არიან ცოცხალი წმინდანები, რა ეტაპებს გადის ადამიანი თავისი ცხოვრების პერიოდში სარწმუნოების გზაზე და რა და რა წინააღმდეგობებს ეჯახება, ვინ არის ჭეშმარიტი მოძღვარი, როგორ უნდა შევარჩიოთ ის და სად უნდა ვეძებოთ, ვისი ნდობა გვმართებს და ვისი - არა; რა არის ჭეშმარიტი ლოცვა, რა არის ხიბლი, როგორ უნდა ვებრძოლოთ ცოდვებს, რა არის მადლი_, შეუძლებელია ყველა იმ აქტუალური საკითხის ჩამოთვლა, რომელიც მამა გიორგი ბასილაძის წიგნების განხილვის საგნად ქცეულა.

დიდი სიფრთხილითა და სასოებით ეკიდება მამა გიორგი სალოსი ქართველი ბერის - მამა გაბრიელის (ვასილ ურგებაძის) სახელს და ამ სიტყვებით უკვდავყოფს მის ხსოვნას: (შეგახსენებთ, რომ ბერი გაბრიელის კანონიზაცია და წმინდანად შერაცხვა ჯერ კიდევ მაშინ არ იდგა ქართული ეკლესიის დღის წესრიგში)... მითუმეტეს, ასეთ პერიოდში, მსგავსი სითამამე სასულიერო პირისაგან ნამდვილად რომ შესაშური გახლდათ: „წმინდანობა არის მიწიერ ბრძოლებში გამარჯვების ბეჭედი ღმრთისაგან. ასე რომ, ამ მდგომარეობას აღწევს სიცოცხლეში და არა გარდაცვალებიდან საუკუნეების შემდეგ ან კიდევ კანონიზირების_ შერაცხვის მომენტში!”(7-82)

ან კიდევ ” „ქართული ეკლესიის ხილულ მოთავეს, უკვე 30 წელია წარმოადგენს მისი უწმინდესობა- ილია II, ხოლო მეორე, დაფარული მოთავე- მოძღვართ-მოძღვარი, მთელი 40 წლის მანძილზე გახლდათ დიდი გაბრიელ ბერი” (7-41)

დაუნდობელი და უშიშრად მამხილებელია მამა გიორგი უღირსი სასულიერო პირებისა, რომლებზედაც ასე მსჯელობს: „ცხვრის ტყავში გახვეული მგლები” ქადაგებენ საათობით, სჩანან განსწავლულები, სულიერები და დიდებულები, მაგრამ მათ გვერდით ყოფნისას განიცდით სიცივეს, სიშორეს, სევდასა და შფოთს, როცა წმინდანები ჩანან უბრალონი და ღარიბნი, ზოგჯერ

სადგოთ სიტყვის “უცოდინარი”, მაგრამ მათგან იფრქვევა ქრისტეს სიტბო, სიყვარული და ისინი აესებენ თქვენს შნაგან სამყაროს იმედითა და შვეებით” (7-132). ის დასძენდა ამ წიგნებში, რომ ეს აქტუალური საკითხები უფრო მწვავედ დადგებოდა ერის ცხოვრებაში და ერთ დღეს უაღრესად მნიშვნელოვანი გახდებოდა. ამაზე კი ჯერ კიდევ 10 წლის წინ საუბრობდა წინასწარგანჭვრეტის ნიჭით დაჯილდოებული მოძღვარი.

ძნელია ყველა იმ კონკრეტული თემის ჩამოთვლა და გაანალიზება, რასაც ეს ღვთივეკურთხეული წიგნები შეიცავს, ის იქცა სწორედ მთავარ სულიერ საზრდოდ და საკითხავად, საქართველოში მცხოვრები თუ მის ფარგლებს გარეთ მყოფი მყოფი უამრავი ქართველისათვის, ქვეყანაში უმძიმესი და სავალალო ნაცბანდის მმართველობის პერიოდში, როცა ერის სასოწარკვეთილების მდგომარეობა თავის უმაღლეს ნიშნულს უახლოვდებოდა.

ეს წიგნები რწმენისა და სასოების ჩამწერგველი მაღლმოსილი ძალითაა შემკული და ბევრი ქართველისთვის სათაყვანო და მაგიდის წიგნადაც კი იქცა, (მათ შორის, პირადად ჩემთვის). და ბოლოს, მათში ხაზი აქვს გასმული ერთ უმთავრეს ჭეშმარიტებას, რომელიც ისევ მამა გიორგის ეკუთვნის და რომელიც მოსახლეობისაგან დამცრობილ საქართველოს და მის მკვიდრებს ძალას შეჰმატებს თავისი ომახიანი სულისკვეთებით:

„ქართველობა ძნელია, მაგრამ აუცილებელი!”(მამა გიორგი ბასილაძე)

„ქართველობა, ჩვენი უწმინდესი ვალია!”(ილია ჭავჭავაძე)

P.S. ეს (პირველი) ეპიტაფია ამშვენებს მამა გიორგის საძვალეს, მისი საფლავის ქვას თერჯოლის რაიონის სოფელ ჭოგნარის ფერისცვალების სახელობის ეკლესიის ეზოში).

ლიტერატურა:

1. WWW. Ai ia. Info;
2. „მგზავრის წერილები”, ილია ჭავჭავაძე, თხზულებანი, „საბჭოთა საქართველო”, 1987 წ. გვ 199;
3. <https://www.culturepartnership.eu/ge/publishing/cultural-journalism.../lecture-13-2>
4. WWW. Ai ia. Info;
5. იერომიელ ფილიშვილი, ნუუკუე განკრძალულად სდგათ, ბორჯომის ეპარქია, 2011 წელი; გვ. 10-15.
6. ახალი აღთქმა და ფსალმუნები, პავლე მოციქულის პირველი ეპისტოლე კორინთელთა მიმართ, თავი მეცამეტე, გვ 375.
7. თავნი და ბოლონი იტყვიან: გიორგი, თბილისი, 2009 წ. გვ. 46.

Натия Джикия

Предмет критики (по Илье Чавчавадзе) Резюме

Критика должна быть целенаправленной, логично сформулированной и предметной, лучше всего выражающей дух и замысел автора. Именно такая критика служит продвижению вперед, развитию и успехам в различных областях религиозной сферы, а также сферы искусства. Однако бессодержательная критика, основанная только лишь на злопыхательстве и ругани и не имеющая никакой научной либо публицистической ценности, разрушает суть критики в самой основе и никому никакой пользы не приносит (тем более для того читающего общества, которое должно

питаться плодами интеллигентного мышления). Это скорее разновидность коммунистического пережитка. Этим, правда, нами не сказано ничего нового, об этом писал Илья Чавчавадзе еще в 19-ом веке, добавляя к тому же, что «повторение – мать учения». Авторы, работающие над религиозной тематикой, должны глубоко осмыслить слова Ильи Чавчавадзе – Святого Ильи.

Natia Jikia

**The subject of criticism
(According to Iliа Chavchavadze)**

Abstract

A well directed, properly established and thematic criticism best of all expresses the author's aspiration and Intention. This kind of criticism results in development of science and sources in different branches of religion and art. Meaningless, unreasonable criticism based on only scolding and judging others has no scientific or publicistic value. It ruins the real significance of criticism from the very beginning and brings benefit to no one (particularly to the readers' audience that is supposed to be nourished (supported) by the fruit of intelligent thinking) Analogous criticism is a vestige from the USSR.

We haven't started a new phenomena in this sphere. A great Georgian poet and state figure Iliа chavchavadze wrote about this subject in the past centuries. He also often reminded Georgians the saying "Revision is mother of knowledge." So duty of many authors working on religion issues is to bear in mind Great Iliа Chavchavadze's words.

რეცენზენტი: პროფესორი რ. გაბეჩავა

შინაარსი

| | |
|---|-----|
| ციური ახელქედიანი, ქეთევან გაბუნია ფონოსტილისტიკის ჩამოყალიბების საწყისები საფრანგეთში..... | 12 |
| რუსუდან გერსამია პრეფიქსული ნაწილაკების მორფოლოგიზებისათვის მეგრულსა და ლაზურში..... | 17 |
| რუსუდან გვილავა ზეპირ დისკურსში თანხმობანთა მოდიფიკაციის ლინგვისტური ანალიზი (ინგლისური ენის მაგალითზე)..... | 24 |
| მაია გუგუნავა. ინტერტექსტუალობის საკითხისათვის ლ. ვისკონტის ფილმში "მიწა ცახცახებს" (1948)..... | 28 |
| ნინო დემეტრაძე ეკატერინე ქურდაძე სწავლების კომუნიკაციური მეთოდი-მიზნები და ამოცანები..... | 40 |
| თამარ მახარობლიძე მათემატიკურ ნიშნებთან დაკავშირებული ზოგი საკითხი ქართულ ჟესტურ ენაში | 51 |
| ნინო ზაალიშვილი ესპანური, ქართული და რუსული ენების შედარებითი ფრაზეოლოგია: ნუმერაციული ფრაზეოლოგიზმების ანალიზი ზოონიმური ლექსემებით..... | 49 |
| მანანა მიქაძე კომპოზიტები ოტია იოსელიანის ნოველების ენაში..... | 59 |
| პარანზემ მეითიხანიანი მესროპ მაშტოცის ნაწერების შესახებ..... | 79 |
| ირმა რუსაძე ეროვნულობისა და უნივერსალობის პრობლემა ფრაზეოლოგიაში..... | 80 |
| დავინე სვანიძე ბივერბალური (ორშემასმენლიანი) კონსტრუქციები თანამედროვე პრესის ენაში..... | 84 |
| მარინა ქაცარავა, ლეილა აბზიანიძე ნაშრომი განძად დარჩების | 88 |
| ნუნუ ჩარკვიანი, სოფიო ყიფიანი, ნათია ჯიქია საგაზეთო-ინფორმაციული ტექსტის თარგმანთან დაკავშირებული ძირითადი პრობლემები | 92 |
| ლელა ციხელაშვილი ორხელმძღვანელიანი კაუზატივები ქართულში..... | 98 |
| ნინო ძამუკაშვილი ანტონიმია პროზის რიტმულობის ექსპრესიის გამოსახატავად (ქართული და ინგლისური რიტმული პროზის ნიმუშების მიხედვით)..... | 107 |

| | |
|--|-----|
| სოსო გიქოშვილი გიორგი შატბერაშვილის „მკვდრის მზის“ პრობლემატიკა..... | 112 |
| ნანული კაკაურიძე ფრანც შუბერტის „ცაცხვის“ ფუნქციისათვის თომას მანის „ჯადოსნურ მთაში“..... | 116 |
| ნანა შავთვალაძე „ზოგჯერ თქმა სჯობს არათქმასა...“ თუ თავშეკავება..... | 120 |
| მაია აბდელანი რუბრიკების გამოყენება უცხოური ენების სწავლების დროს..... | 129 |
| ეკა გოტიაშვილი თამარ თვალაძე ინგლისური ენის გაკვეთილზე პოზიტიური ინტერპერსონალური ურთიერთობის შესაქმნელად..... | 133 |
| ქეთევან დოღონაძე რატომ არის მნიშვნელოვანი გრამატიკის სწავლება წერის უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის..... | 137 |
| ათინა თოიძე 21 საუკუნე ციფრული სამყაროს ეპოქა..... | 142 |
| ათინა თოიძე განათლების მართვის ძირითადი უნარები..... | 146 |
| ლელა ონიანი თვითშესწორების მეთოდის უპირატესობა ინგლისურ ენაში..... | 152 |
| ნანა სააკაძე პირის ნაცვალსახელების ბრუნების სწავლება არაქართულენოვან სკოლაში..... | 153 |
| მადონა სამნიძე „შემოქმედებითი აზროვნების როლი სწავლების პროცესში“..... | 157 |
| მაია ახვლედიანი, ლალი (ბარბარე) აბდალაძე დეკანოზ მელიტონ კელენჯერიძის სახელმძღვანელოს „ქართული საკათალიკოსო ეკლესიის მოკლე ისტორია“ საგანმანათლებლო და ისტორიული მნიშვნელობის შესახებ (ნაწილი I)..... | 164 |
| იაგორ ბალანჩივაძე, ლალი ფუტყარაძე სკოლამდელი განათლება, როგორც აღსაზრდელო სკოლისათვის მომზადების საშუალება..... | 171 |
| ნანა ბენდელიანი სწავლა-სწავლების ეფექტური სტრატეგიები..... | 176 |
| ნინო ბენდელიანი აღსაზრდელებისთვის სოციალური უნარ-ჩვევების განმავითარებელი გარემოს შექმნა..... | 180 |
| ირინე გოგიბერიძე, თამარ დოგრაშვილი პროფესორ გიორგი თავაძის შვილის პედაგოგიური შეხედულებები..... | 184 |

| | |
|--|-----|
| ეკატერინე ლოსაბერიძე სწავლებისა და სწავლის მიდგომა ტრადიციულ გაკვეთილზე..... | 189 |
| ქეთევან ხურცილავა, თამარ დოგრაშვილი სახალხო განათლების დაწესებულებების კლასების მასწავლებელთა მომზადება, კადრებით უზრუნველყოფა და ინსპექტირება XIX საუკუნის მეორე ნახევრის დასავლეთ საქართველოში..... | 194 |
| დავით ბოთერა - ბოთერაშვილი ცივილიზაცია როგორც სამოქალაქო საზოგადოებრიობის გენეტიკური შიფრი კულტურული ერთეულები..... | 202 |
| მანია ალავიძე, ზინაიდა ჩაჩანიძე, ნანა გორგოძე ინტერვიუსა და საინფორმაციო ცნობის უანრობრივი თავისებურებანი..... | 212 |
| ნათია ჯიქია კრიტიკის საგანი (ილია ჭავჭავაძის მიხედვით)..... | 216 |

Содержание

| | |
|--|------------|
| Циури Ахвледиани, Кетеван Габуниа Истоки формирования фоностилистики во Франции..... | 16 |
| Русудан Герсамиа Для морфологизации огии частиц в Менгрелском и Лаз..... | 22 |
| Гугунава Маиа Вопрос об интертекстуальности в фильме Л. Висконти «Ла дрожит землю» (1948)..... | 34 |
| Нино Деметрадзе, Екатерине Курдадзе Коммуникативный подход и сель обучения..... | 40 |
| Дареджан Деметрадзе Трудности, возникающие при устной речи, и средства их преодоления в немецком языке..... | 43 |
| ПАРАНДЗЕМ МЕЙТИХАНЫ АРМЯНСКИЙ ПЕРЕВОД СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ И РОЛЬ МЕСРОПА МАШТОЦА..... | 76 |
| Нино Заалишвили Сравнительная фразеология испанского, грузинского и русского языков: анализ нумеративных фразеологизмов с зоонимами..... | 50 |
| Тамар Махароблидзе Некоторые вопросы в грузинском жестовом языке, связанные с математическими знаками | 57 |
| Манана Микадзе Композиты в языке новелл Отии Иоселиани..... | 74 |
| Ирма Русадзе Проблема национального и универсального во фразеологии..... | 82 |
| Дафине Сванидзе Бивариантные конструкции в современном языке прусы..... | 87 |
| Марина Кацарава, Лейла Абзианидзе Вклад Рафаэля Шамелашвили в грузинскую науку..... | 91 |
| Нуну Чарквиани, Софио Кипиани, Натиа Джикиа Некоторые проблемы в переводе газетно-содержательных текстов (по материалам на английском и грузинском языках)..... | 97 |
| Лела Цхелашвили Каузативы с двумя руководителями в грузинском языке..... | 109 |
| Нино Дзамукашвили Антонимия для передачи экспрессивности ритмики прозы (на примере грузинской и английской ритмической прозы) | 111 |
| Сосо Гикошвили „Солнце покойника" Георгия Шатберашвили..... | 115 |

| | |
|---|-----|
| Нанули Какауридзе К функции «Липы» Франца Шуберта в «Волшебной горе» Томаса Манна..... | 118 |
| Нана Шавтваладзе «Иногда лучше сказать, а затем не говорить ...» или быть сдержанным - Карта культуры..... | 124 |
| Майя Абделани Использование рубрик во время обучения иностранным языкам..... | 129 |
| Эка Готиашвилиб Тамар Тваладзе Создание положительных взаимных отношений в классе английского языка..... | 133 |
| Кетеван Догондзе Почему учение грамматики важно для улучшения письменных навыков..... | 139 |
| Атина Тоидзе XXI век – эпоха цифрового мира..... | 142 |
| Атина Тоидзе Основные навыки управления образованием..... | 146 |
| Лела Ониани Преимущество метода самопроверки в английском языке..... | 152 |
| Нана Саакадзе Изучение склонений местоимений в негрузинских школах..... | 156 |
| Мадона Самнидзе Роль творческого мышления в процессе обучения | 159 |
| Мзия Поцхишвили К обучению методам грамматики..... | 163 |
| Майя Ахвледиани, Лали (Барбаре) Абдаладзе Об образовательном и историческом значении учебника протоиерея Мелитона Келенджеридзе «Краткая история грузинской патриархальной церкви»..... | 170 |
| Ягор Баланчивадзе, Дали Путкарадзе Дошкольное образование как инструмент подготовки детей к школе..... | 175 |
| Нана Бенделиани Эффективные стратегии учения и обучения | 179 |
| Нино Бенделиани Создание среды, развивающей социальные способности и навыки учащихся..... | 183 |
| Ирине Гогиберидзе, Тамар Дограшвили Педагогические взгляды профессора Георгия Тавзишвили..... | 187 |
| Екатерина Лосаберидзе Учёба и учение на традиционном уроке..... | 194 |

| | |
|--|------------|
| Кетеван Хурцилава, Тамар Дограшвили Подготовка учителей начальных классов, обеспечение кадрами и инспектирование в Западной Грузии во второй половине XIX века..... | 200 |
| Давид Ботера – Ботерашвили Цивилизация как генетический шифр гражданской общественности..... | 211 |
| Маиа Алавидзе, Зинаида Чачанидзе, Нана Горгодзе Генетические особенности интервью и информации..... | 215 |
| Натия Джикия Предмет критики (по Илье Чавчавадзе)..... | 220 |

Contents

| | |
|---|-----|
| Tsiuri akhvlediani, Ketevan Gabunia The origin of Phonostylistics in France..... | 16 |
| Rusudan Gersamia Prefixes particle morphology in Megrelian and Laz..... | 23 |
| Gvilava Rusudan Linguistic Analyses of Consonant Modification in Oral Discourse (Based on English examples) | 27 |
| Gugunava Maia The question of intertextuality in the film of L. Visconti "La trembles earth" (1948)..... | 34 |
| Nino Demetradze, Ekaterine Kurdadze Communicative Approach - the Method and the Goal of Teaching..... | 35 |
| Darejan Demetradze Speaking difficulties and the ways to solve them in German language | 43 |
| Nino Zaalishvili Fraseología contrastiva del español, del georgiano y del ruso: análisis de los fraseologismos numerales con los lexemas zónimos | 44 |
| Tamar Makharoblidze Some issues of mathematical signs in GESL..... | 58 |
| Manana Mikadze Composites in Otia Ioseliani's novels..... | 75 |
| Parandzem Meytikhanyan Armenian Translation of Holy Bible and the Role of Mesrop Mashtots..... | 79 |
| Irma Rusadze Problems of National language elements and universals in Phrazeology..... | 82 |
| Daphine Svanidze Biverbal constructions in the language of Georgian press..... | 87 |
| Marina Katsarava, Leila Abzianidze Scientific work – the most valuable treasure..... | 91 |
| Nunu Charkviani, Sopio Kipiani, Natia Jikia Some problematic issues in translation of newspaper-informative texts (According to the English and Georgian materials)..... | 97 |
| Lela Tsikhelashvili Double Causatives with Two Causers in Georgian..... | 106 |
| Nino Dzamukashvili Of Conveying Expressiveness of Prose Rhythm by Antonyms (Based on Georgian and English Rhythmic Prose Material)..... | 111 |

| | |
|--|------------|
| Soso Gikoshvili “The sun of a Dead Man” by George Shatberashvili | 115 |
| Nanuli Kakauridze To the function of "Lime" by Franz Schubert in "The Magic Mountain" by Thomas Mann..... | 119 |
| Nana Shavtvaladze “Sometimes is better to say, then not to say...” or be restrained – The Culture Map..... | 125 |
| Maya Abdelani Using Rubrics while Teaching/ learning Foreign Languages..... | 126 |
| Eka Gotiashvili, Tamar Tvaladze Creating Positive Peer Relationships in the English Language Classroom..... | 130 |
| Ketevan Dogonadze Why Teaching Grammar is Important to Improve Students' Writing..... | 134 |
| Atina Toidze "21st Century Students _ Digital Citizens" | 139 |
| Atina Toidze "Main Aspects of Education Management and Leadership!" | 143 |
| Lela Oniani Some Advantages of Self-correction in ESL class..... | 147 |
| Nana Saakadze The studying of declension of pronouns in non – Georgian schools..... | 156 |
| Madonna Samnidze The role of creative thinking in the teaching process..... | 159 |
| Mzia Potskhishvili “Methods of teaching grammar” | 160 |
| Maia Akhvlediani, Lali (Barbare) Abdaladze About educational and historical importance of student's book Archpriest M. Kelejeridze – “Brief History of Georgian Catholicate Church” | 170 |
| Igor Balanchivadze, Dali Putkaradze Preschool Education as a Tool Preparing Children for School..... | 175 |
| Nana Bendeliani Effective Learning and Teaching Strategies | 179 |
| Nino Bendeliani Creating the developmental environment for social skills for children | 184 |
| Irine Gogiberidze, Tamar Dograshvili Professor Giorgi Tavzishvili’s pedagogic Views..... | 188 |

| | |
|--|------------|
| Ekaterine Losaberidze Learning and Teaching approaches to the traditional lesson..... | 193 |
| Ketevan Khurcilava, Tamar Dograshvili Training the teachers of public education primary classes, staff provision and inspection in western Georgia in the second half of the XIX century..... | 201 |
| David Botera – Boterashvili Civilization as a genetic code of the civil society..... | 211 |
| Maia Alavidze, Zinaida Chachanidze, Nana Gorgodze Genetic Peculiarities of Interview and Information Notice..... | 215 |
| Natia Jikia The subject of criticism (According to Ilia Chavchavadze)..... | 221 |

