

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი
სადოქტორო პროგრამა „განათლების მეცნიერებები“

მზექალა აჭაიძე

ირეალისი გერმანულ ენაში და მისი სწავლების სტრატეგია უმაღლეს სკოლაში

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის
მოსაპოვებლად წარდგენილი
დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელები: თსუ-ს პროფესორი ალექსანდრე კარტოზია,
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი

თსუ-ს ასოც. პროფესორი ზაქარია ქიტიაშვილი,
განათლების მეცნიერებების აკადემიური დოქტორი

თბილისი

2018

სარჩევი

შესავალი.....	5
I. თავი - გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების მეთოდები, ენობრივი და არაენობრივი ფაქტორების გავლენა შესწავლის პროცესზე.....	8
1.1. გერმანული ენის საერთაშორისო როლი და მისი სწავლების სპეციფიკა	8
1.2. უცხო ენის სწავლების მეთოდები და განვითარების ეტაპები	10
1.3. რეცეფციული და პროდუქციული უნარ-ჩვევების განმავითარებელი აქტივობები უცხო ენის გაკვეთილზე	19
1.4. გრამატიკის სწავლება უცხო ენის გაკვეთილზე.....	29
1.5. გარეენობრივი ფაქტორების გავლენა უცხო ენის შესწავლისას	33
1.5.1. ადამიანის ბიოლოგიური მზაობა ენის ასათვისებლად.....	34
1.5.2. შემსწავლელის ასაკისა და კოგნიტური განვითარების გავლენა ენის ათვისების პროცესზე	35
1.5.3. შემსწავლელის სქესის გავლენა ენის შესწავლის პროცესზე.....	40
1.5.4. შემსწავლელის მოტივაცია და განწყობა ენის მიმართ	40
1.5.5. პიროვნული ფაქტორების გავლენა ენის ათვისების პროცესზე.....	42
1.5.6. აფექტური ფაქტორები.....	43
1.6. ენის ათვისების (Spracherwerb) პროცესი	44
1.6.1. მშობლიური და უცხო ენის ათვისების მსგავსება-განსხვავებანი.....	48
II. თავი - ინტერკულტურული მეთოდი.....	50
2.1. ინტერკულტურული კონცეფცია - ინტერაქცია კულტურებს შორის.....	50
2.2. გერმანელი ლინგვოდიდაქტიკოსების ინტერკულტურული სწავლების კონცეფცია	54
2.3. ენა და კულტურა.....	57
2.4. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის დიდაქტიკურ-მეთოდური პრინციპები.....	57
2.5. ინტერკულტურული სწავლება და ინტერკულტურული კომუნიკაციის თანამედროვე გამოწვევები	61

2.6. ქვეყანათმცოდნეობის როლი უცხო ენის შესწავლისას და მისი სწავლების ფორმები	67
2.7. სტერეოტიპები ინტერკულტურული კომუნიკაციის კონტექსტში.....	70
2.8. დიდაქტიკური მიდგომა სტერეოტიპებისადმი უცხო ენის გაკვეთილზე.....	74
2.9. ინტერკულტურული მეთოდის მიხედვით შექმნილი გერმანულის სახელმძღვანელოები	79
2.10. გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლება ქართულ უმაღლეს სკოლაში	82
III. თავი - ირეალისი და მისი გამოხატვა გერმანულ და ქართულ ენებში	84
3.1. ირეალისის ცნება ლინგვოდიდაქტიკოსთა ნაშრომებში	84
3.1.2. მოდალობა და მისი გამომხატველი ენობრივი საშუალებები გერმანულ ენაში	86
3.1.3. კონიუნქტივის მნიშვნელობა და ფუნქცია	89
3.1.4. კონიუნქტივის პარადიგმა გერმანულ ენაში - Konjunktiv I-ის და Konjunktiv II-ის წრეები.....	91
3.1.5. დროის ფორმების ურთიერთმიმართება გერმანული ენის ინდიკატივსა და კონიუნქტივში.....	103
3.1.6. კონიუნქტივ (Konjunktiv) II-ის, როგორც ირეალისის გამომხატველის, გამოყენების ნორმები და ფუნქციები გერმანულ ენაში	108
3.2. ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირება ირეალისის გამოხატვისას და ამ ენების მორფო-სინტაქსური თავისებურებანი	117
3.2.1. ირეალისის შესაბამისობა ქართული ზმნის მწკრივის ფორმებთან.....	134
IV. თავი: ირეალისის სწავლების პრაქტიკულ-დიდაქტიკური ასპექტები ინტერკულტურულ კონტექსტში.....	136
4.1. ზოგადი მიმოხილვა	136
4.2. სტუდენტთა გამოკითხვა.....	140
4.3. მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალური კითხვარის მეშვეობით და გამოკითხვის შედეგები.....	142
4.4. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის მოდელები.....	147
4.4.1. გაკვეთილის მოდელი I	147

4.4.2. გაკვეთილის მოდელი II.....	156
4.5. ინტერვიუ ექსპერტებთან - ფოკუსჯგუფის კვლევა	170
კვლევის შედეგები და დასკვნები.....	175
რეკომენდაციები	180
ლიტერატურა:.....	181

შესავალი

უცხო ენის შესწავლა რთული და შრომატევადი ინტელექტუალური პროცესია ზრდასრული ადამიანისთვის. ენის ათვისებისას მრავალი ასპექტია გასათვალისწინებელი, მათ შორის მნიშვნელოვანია ენის გრამატიკული, ლექსიკური თუ კულტურათმორისი ასპექტები, რომელთა გარეშე ვერ მოხდება უცხო ენის სრულყოფილად ათვისება. წლების განმავლობაში იცვლებოდა ენის შესწავლის მეთოდები და მიდგომები, განიხილებოდა, თუ რა გზებითაა შესაძლებელი ენის სწრაფად ათვისება.

უცხო ენის შესწავლისას ხშირად ვაწყდებით წინააღმდეგობებს სხვადასხვა გრამატიკული ფენომენის ახსნისას. ეს წინააღმდეგობები განსხვავებული ხასიათისაა, ზოგიერთი ფენომენი არ არსებობს დედაენაში, უცხო ენის შემსწავლელს ეუცხოება და ადვილად ვერ ითვისებს მას, რადგან მსგავსებას ვერ პოულობს მისთვის ნაცნობ სტრუქტურასთან, ან რომელიმე ფენომენს დედაენასა და უცხო ენაში განსხვავებული სტრუქტურული მექანიზმი აქვს და მათი მისადაგება ერთმანეთთან ენის შემსწავლელს უჭირს.

ნაშრომში გაშლილია შემდეგი საკითხები: ქართულენოვანი შემსწავლელებისთვის გერმანული ირეალისის შესწავლის თავისებურებების გამოვლენა, შესაბამისი სტრუქტურების შედარება ქართულ და გერმანულ ენაში, გზების და მეთოდის მოძიება, რათა ენის შემსწავლელს გაუადვილდეს ირეალისის გაგება და სწორად შეძლოს მისი გამოყენება.

მნიშვნელოვანია უცხო ენის თავისებურებების ახსნისას ყურადღება გამახვილებულ იქნას მშობლიური და უცხო ენების მსგავსება-განსხვავებაზე, რათა შესაძლებელი გახდეს უცხო სტრუქტურის უკეთ გათავისება და აღქმა.

ნაშრომის კვლევის პრობლემა და აქტუალობა. გერმანული ენის ქართველი შემსწავლელებისთვის ირეალისის დაუფლებას ართულებს ის გარემოება, რომ ქართულში ირეალისის გრამატიკული ფორმა არ გაგვაჩნია. ქართული ზმნის სერიებსა და მწკრივებშია გაბნეული ირეალისის შესატყვისი ფორმები. გერმანულის, როგორც უცხო

ენის, გაკვეთილზე შედარებით იოლად ხერხდება ირეალისის გამომხატველი კონიუნქტივ II-ის ფორმალური აგებულების ათვისება, მაგრამ ძალზე გაძნელებულია მისი სწორად და ადეკვატურად გამოყენება შესაბამის სიტუაციებში.

ქართულ სოციო-კულტურულ სინამდვილეში მრავალი ადამიანი ეუფლება გერმანულ ენას. ნაშრომის აქტუალობა მდგომარეობს ირეალისის გამოხატვისას ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირებასა და ამ ენების მორფო-სინტაქსური თავისებურებების გამოვლენაში, ასევე ინტერკულტურულ კონტექსტში ირეალისის სწავლებისათვის საჭირო პრაქტიკულ-დიდაქტიკური მიდგომებისა და გერმანული ენის სწავლების პროცესში მიწოდებული თეორიული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნის გზების მოძიებაში.

კვლევის სიახლე. ქართულ რეალობაში არ არსებობს სახელმძღვანელო, რომელშიც განხილულია ირეალისის ინტერკულტურული მეთოდით სწავლების მოდელი გერმანულის სწავლების სხვადასხვა (A და B) საფეხურზე. ნაშრომის სიახლეს წარმოადგენს ინტერკულტურული მეთოდით ირეალისის სწავლების მოდელის შექმნა გერმანულის, როგორც უცხო ენის, პრაქტიკული სემინარისთვის უმაღლეს სკოლაში. ჩვენი **სამუშაო ჰიპოთეზის** დასადასტურებლად საჭიროდ ჩავთვალეთ ექსპერტებთან/უმაღლესი სასწავლებლის გერმანული ენის პედაგოგებთან ინტერვიუ ფოკუსჯგუფში. **ექსპეტების შერჩევა** მოხდა მიზნობრივად, მათ უნდა ჰქონოდათ უმაღლეს სკოლაში გერმანული ენის მასწავლებლებად მუშაობის არანაკლებ 5- წლიანი სწავლების გამოცდილება.

ნაშრომის სიახლეს ასევე წარმოადგენს ქართული და გერმანული ზმნის სისტემების მორფო-სინტაქსური სტრუქტურების შეპირისპირებითი კვლევა გერმანული ირეალისის შესატყვისი ფორმების მოძიების მიზნით ქართულში.

ნაშრომის **კვლევის მიზანს** წარმოადგენს საზოგადოდ გერმანულის, როგორც უცხო ენის - კერძოდ კი, გერმანული ირეალისის - ინტერკულტურული მეთოდით სწავლების მოდელის შექმნა უმაღლესი სკოლისათვის, რათა შემსწავლელს შესწავლილი ენობრივი ფორმების - კერძოდ, ირეალისის - სწორად გამოყენება გაუადვილდეს.

ნაშრომის კვლევის საგანს წარმოადგენს ირეალისი გერმანულ ენაში და მისი სწავლების სტრატეგია უმაღლეს სკოლაში. **კვლევის ობიექტად განისაზღვრა** ირეალისი და მისი სწავლების პროცესი უმაღლეს სკოლაში.

კვლევის მეთოდები. კვლევაში გამოყენებული იქნა შედარებითი და თვისებრივი კვლევის მეთოდები. მოძიებული, დამუშავებული და შედარებული იქნა ირეალისის შესახებ და მის სწავლებასთან დაკავშირებული სამეცნიერო ლიტერატურა, ჩატარდა სტუდენტთა და მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შექმნილი კითხვარის მეშვეობით, გაანალიზდა ეს კითხვარი, ირეალისის თემის შესწავლა/განმტკიცება/გაანალიზების საფუძველზე შეიქმნა ირეალისის სწავლების ინტერკულტურული სწავლების მოდელი, რომლის განხილვა და ვალიდობის დადგენა მოხდა ფოკუსჯგუფში, გამოითქვა მოსაზრებები და შეფასებები, გაკეთდა შესაბამისი დასკვნები.

კვლევის შედეგების პრაქტიკული და თეორიული ღირებულება. კვლევაში წარმოდგენილი მასალის ანალიზი, ნაშრომში წარმოდგენილი დასკვნები და რეკომენდაციები ხელს შეუწყობს სამომავლოდ გერმანულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილზე ირეალისის ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებას და ნასწავლის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნას. წინამდებარე კვლევის და მისი დასკვნების გამოყენება წარმატებით შეიძლება გერმანული და ქართული ზმნის სისტემების მორფო-სინტაქსური ანალიზის დროს, პედაგოგიკის მეცნიერებისა და თარგმანის მიმართულებით. ნაშრომი შეიძლება გამოიყენონ გერმანული ფილოლოგიის, ენათმეცნიერებისა და სხვა პროფილის სასწავლო კურიკულუმებსა და სალექციო კურსებში.

ნაშრომის მოკლე აღწერა:

სადისერტაციო ნაშრომი შედგება შესავლის, 4 ძირითადი თავის, დასკვნებისა და რეკომენდაციებისაგან. პირველი თავი ეთმობა გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების მეთოდებს, არაენობრივი/ინდივიდუალური ფაქტორების გავლენას უცხო ენის შესწავლაზე და ენის ათვისების პროცესის თავისებურებებს. მეორე თავში განხილულია უცხოური ენების დიდაქტიკის ინტერკულტურული ასპექტი უცხო ენის

გაკვეთილზე, ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტის სწავლებისა და სტერეოტიპების გავლენის საკითხები უცხოური ენის შესწავლისას. მესამე თავში განხილულია ირეალისი, როგორც ენობრივი ფენომენი, მისი ფუნქციები, გამოხატვის საშუალებები და გამოყენება გერმანულ ენაში, განხილულია ირეალისი ქართულ ენაში და მისი გამოხატვის თავისებურებანი, ამავე დროს მოცემულია ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირება ირეალისის გამოხატვისას და წარმოჩენილია ამ ენების მორფო-სინტაქსური თავისებურებანი. მეოთხე თავში მოცემული კვლევა მოიცავს უცხო ენის პედაგოგებთან ჩატარებულ ინტერვიუს, პრაქტიკული სემინარისთვის შექმნილ სწავლების მოდელს BI და BII საფეხურებისთვის, ექსპერტებთან ინტერვიუებს ფოკუსჯგუფში და მიღებული შედეგების ანალიზს.

ნაშრომის დასასრულს შეჯამებულია კვლევის შედეგები, მოცემულია დასკვნები და რეკომენდაციები.

I. თავი - გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების მეთოდები, ენობრივი და არაენობრივი ფაქტორების გავლენა შესწავლის პროცესზე

გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების ისტორიის სხვადასხვა პერიოდში იკვეთებოდა განსხვავებული დიდაქტიკური მეთოდები. ახალი მეთოდების დანერგვის მიზნები და საფუძვლებიც განსხვავებული იყო. ყველა ეპოქა მიმართავს უცხო ენის სწავლების მისთვის უფრო ხელმისაწვდომ და ხელსაყრელ მეთოდებს ქვეყნის პოლიტიკური ვითარების, სოციალური მოთხოვნების, საერთაშორისო კონტაქტების თუ იმ ეპოქისათვის აქტუალური კულტურული ფასეულობების შესაბამისად. სწავლების მეთოდების გარდა, შესწავლის პროცესში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ენობრივი და არაენობრივი ფაქტორები.

1.1. გერმანული ენის საერთაშორისო როლი და მისი სწავლების სპეციფიკა

გერმანული მსოფლიოში ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებული ენაა. იგი დედაენაა 100 მილიონამდე ადამიანისათვის, რომლებიც კომპაქტურად ცხოვრობენ გერმანიაში,

ავსტრიაში, შვეიცარიაში, ლუქსემბურგში, ლიხტენშტაინში, ელზასში (საფრანგეთი) და სამხრეთ ტიროლში (იტალია)¹.

ენის გავრცელებასა და მის საერთაშორისო მნიშვნელობას მრავალი ფაქტორი განსაზღვრავს: პოლიტიკური ვითარება, ომები, ეკონომიკური, სოციალურ-კულტურული პროცესები და სხვ. მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში გერმანული ენა მსოფლიოს ერთ-ერთი მთავარი სამეცნიერო ენა იყო. ფილოსოფიით, ხელოვნებათმცოდნეობით, ენათმეცნიერებით, იურისპრუდენციით, ისტორიით, ეთნოლოგიით, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებითა თუ მედიცინით დაინტერესებული ადამიანები საგანგებოდ შეისწავლიდნენ გერმანულ ენას, რათა დროულად გაცნობოდნენ სპეციალურ ლიტერატურას და ზიარებოდნენ მეცნიერების უახლეს მიღწევებს. მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ გერმანულის, როგორც სამეცნიერო ენის, როლი, შესუსტდა - ეს განსაკუთრებით საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს შეეხო.

უკანასკნელ ათწლეულებში განვითარებულმა პოლიტიკურმა მოვლენებმა - გერმანიის გაერთიანებამ, ცივი ომის დასრულებამ, საბჭოთა კავშირის დაშლამ - მსოფლიოში ენათა ბალანსიც შეცვალა. აღმოსავლეთ ევროპაში, სადაც რუსული დომინირებდა, წინა პლანზე თანდათან ინგლისური, გერმანული და ფრანგული ენები გამოვიდა.

მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო წლების სტატისტიკა როგორც საკომუნიკაციო, ასევე სამეცნიერო დონეზე ინგლისური ენის აშკარა უპირატესობას გვიჩვენებს და, მაშასადამე, გერმანულის, როგორც საერთაშორისო ენის, პოზიცია, შესუსტებულია, საქართველოში გერმანული ენა ტრადიციის ძალით მაინც პოპულარულია და იგი კვლავაც შეისწავლება როგორც სკოლაში, ასევე უმაღლეს სასწავლებლებში.

ლუტც გოეტცე (Götze 1987) აღნიშნავს, რომ მსოფლიოში დაახლოებით 17 მილიონი ადამიანი შეისწავლის გერმანულს, როგორც უცხო ენას. ამ ენის შესწავლის მოტივი პირადი, სამსახურებრივი ან სახელმწიფოებრივი საჭიროებაა.

¹ გერმანულენოვანი მოსახლეობა მსოფლიოს ყველა კონტინენტზე ცხოვრობს: ბრაზილიაში, არგენტინაში, უნგრეთში პარაგვაიში, რუმინეთში, აღმოსავლეთ ბელგიაში, რუსეთსა თუ ავსტრალიაში.

დღემდე არ კარგავს აქტუალურობას დისკუსია და კამათი ცნებების შესახებ: “გერმანული, როგორც მეორე ენა” თუ “გერმანული, როგორც უცხო ენა”? სპეციალურ ლიტერატურაში “გერმანული, როგორც მეორე ენა” ენის ბუნებრივ გარემოში ათვისებას გულისხმობს, ხოლო “გერმანული, როგორც უცხო ენა” - საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ჩატარებულ მასწავლებლის მიერ მართულ უცხო ენის გაკვეთილს. ამასთანავე, “გერმანული, როგორც მეორე ენა” უცხო ენის ბუნებრივად ათვისებასთან ერთად - გარკვეული დოზით - მასწავლებლის მიერ მართულ გაკვეთილსაც მოიცავს (ენის კურსები მიგრანტებისთვის, ენის სწავლების ხელშემწყობი და წამახალისებელი ღონისძიებები მათი მცირეწლოვანი შვილებისთვის და სხვ.). ამ ორი ცნების ძირითადი განმასხვავებელია გერმანულენოვანი გარემო. ის, ვინც გერმანულს, როგორც მეორე ენას, შეისწავლის, მას თავის გარემოსთან ურთიერთობისა და ყოველდღიური ცხოვრებისთვის იყენებს. გერმანული, როგორც მეორე ენა, გერმანულენოვან გარემოში შეისწავლება და იგი შემსწავლელის ყოველდღიურობის შემადგენელი ნაწილია. რაც შეეხება გერმანულს, როგორც უცხო ენას, იგი გულისხმობს გერმანულის სწავლებას გერმანულენოვანი გარემოს გარეთ, ამ ენობრივი გარემოსგან გეოგრაფიულად დაცილებულ ქვეყანაში. გერმანული, როგორც უცხო ენა, შეიძლება გამოიყენებოდეს პროფესიული მიზნით, განათლების მისაღებად, სამოგზაუროდ, მაგრამ არა გარე სამყაროსთან ყოველდღიური ურთიერთობისთვის.

1.2. უცხო ენის სწავლების მეთოდები და განვითარების ეტაპები

სასკოლო დაწესებულებაში უცხო ენის სისტემურ შესწავლას არცთუ დიდი ხნის ისტორია აქვს. მე-19 საუკუნის შუა ხანებიდან ქვეყნებს შორის გაზრდილმა პოლიტიკურმა და ეკონომიკურმა ურთიერთობებმა უცხო ენის ცოდნა პრესტიჟის საქმედ აქცია. სწორედ ამ პერიოდიდან იწყება და დღემდე არ წყდება დისკუსია უცხო ენის სწავლების გზებსა და მეთოდებზე.

სხვადასხვა დროს დამკვიდრებულ მეთოდთაგან განსაკუთრებით აღსანიშნავია გრამატიკულ-მთარგმნელობითი, ბიჰევიორისტული, კოგნიტური და აუდიო-

ვიზუალური მეთოდები. ის, რომ ჩამოთვლილ მეთოდთაგან თითოეული გარკვეული დროის შემდეგ სხვა მეთოდით იცვლებოდა, განპირობებული იყო არა მათი კონცეპტუალური არასრულფასოვნებით, არამედ - გარკვეულ გარემოებათა გავლენით - მათი პრაქტიკაში სრულყოფილად რეალიზების შეუძლებლობით.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი - უცხო ენის სწავლების ეს ერთ-ერთი ყველაზე ტრადიციული და ფართოდ გავრცელებული მეთოდი - კლასიკური ენების სწავლების საჭიროებამ წარმოშვა. იგი უცხო ენის გაკვეთილს გრამატიკის გაკვეთილად განიხილავდა, აქედან წარმოდგება მისი სახელწოდებაც. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ენას ცალკეული ნაწილებისაგან შემდგარ და ლოგიკური წესების მიხედვით აგებულ სისტემად მოიაზრებს და ენის შესწავლაში უპირველესად გრამატიკული ცოდნის დაგროვებას გულისხმობს (Neuner/Hunfeld 1993).

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით სწავლებისას მისაღწევ მიზანს წარმოადგენდა არა თავისუფალი კომუნიკაცია უცხო ენაზე, არამედ ამ ენის ფორმალური სისტემის დაუფლება, გრამატიკული წესების დასწავლა, ახალი ლექსიკისა და გრამატიკის გამოყენებით წინადადებების წარმოქმნა, დაბოლოს თარგმნა - როგორც მშობლიურ, ისე უცხო ენაზე. სასწავლო მასალად ძირითადად საყოველთაოდ ცნობილი და აღიარებული ლიტერატურული ტექსტები გამოიყენებოდა. ყველა სავარჯიშო თარგმნაში გაწაფვას ისახავდა მიზნად. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით სწავლებისას უპირატესობა ენიჭებოდა წერითი ენის შესწავლას, ასევე კითხვას და - მხოლოდ ნაწილობრივ - ზეპირ მეტყველებას. რაც შეეხება მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებას, ამას გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი სრულიად უგულვებელყოფდა. გრამატიკული მასალის ათვისება ძირითადად ზეპირად დასწავლით ხდებოდა, ძალზე უმნიშვნელო ადგილი ეთმობოდა დიალოგებსა და სურათებისა და ფოტოების აღწერას.

გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს საფუძვლად უდევს სწავლების კოგნიტური კონცეფცია, რომელიც წესების გაგებასა და გამოყენებას გულისხმობს. ენის სწავლების მიზანია არა ენის პრაქტიკული ფლობა, არამედ გრამატიკული ცოდნის

დაგროვება და (წერილობითი) თარგმანის შესრულების უნარის გამომუშავება. უცხო ენის გაკვეთილი მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს - გრამატიკაზე ორიენტირებულ სწავლებას - დაუპირისპირდა პირდაპირი/ბუნებრივი შესწავლის მეთოდი, რომელიც მე-20 საუკუნის 20-იან წლებში წარმოიშვა. ეს მეთოდი პრიორიტეტს სამეტყველო ენას ანიჭებს. მეთოდს საფუძვლად დაედო ვილჰელმ ვიეტორის თეორია, რომელიც მიზნად ისახავდა უცხო ენის გაკვეთილის გათავისუფლებას წერითი სწავლების მარწუხებისგან და უპირატესობას მეტყველებას - ლაპარაკისა და მოსმენის უნარს - ანიჭებდა (Viëtor 1882). მეთოდი კრძალავდა მშობლიური ენის გამოყენებას უცხო ენის გაკვეთილზე - უცხო ენის შესწავლა პირდაპირი გზით უნდა მომხდარიყო (აქედან მოდის მეთოდის სახელწოდებაც).

თუ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით სწავლებისას ჯგუფში მასწავლებელი დომინირებს, პირდაპირი მეთოდით სწავლებისას წინა პლანზე მოსწავლე გამოდის, ხოლო მასწავლებელს მოსწავლის პარტნიორის როლი ეკისრება. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისთვის დამახასიათებელი ფრონტალური ტიპის გაკვეთილის მაგიერ უპირატესობა ეძლევა სოციალური ქცევის ფორმების დანერგვას გაკვეთილზე (პარტნიორული და ჯგუფური სავარჯიშოები). პირდაპირი შესწავლის მეთოდი ლმობიერია მოსწავლეების შეცდომებისადმი და მკაცრი კონტროლის ნაცვლად უპირატესობას მოსწავლის გამხნევებასა და წახალისებას ანიჭებს, ფართო გასაქანი ეძლევა პროექტებზე მუშაობას, მოსწავლეებზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე სამუშაო კლიმატიც შედარებით თავისუფალია.

პირდაპირი მეთოდით სწავლების პრიორიტეტია პირდაპირი და სწორი კომუნიკაცია, სწორედ ამიტომ ფონეტიკის შესწავლას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. ფონეტიკის მსგავსად, მასწავლებლის მიზამვის (მის მიერ წარმოთქმულის მოსმენა-გამეორების) გზით ხდება გრამატიკული ფენომენების ათვისებაც. მასწავლებელს არ მოეთხოვება გრამატიკული წესების ახსნა გაკვეთილზე. პირდაპირი მეთოდისთვის ამოსავალია იმიტაციური, ასოციაციური და ინდუქციური კონცეფცია, იგი

ორიენტირებულია სამეტყველო ენაზე, არ იყენებს მთარგმნელობით სავარჯიშოებს და გრამატიკის ნაცვლად მეტ დროსა და ყურადღებას უთმობს ლექსიკური მასალის ათვისებას. ამ მეთოდით მუშაობისას ყველა საკლასო ოთახის აუცილებელ ატრიბუტს წარმოადენს დამხმარე მასალა სურათებისა თუ კედელზე გაკრული პლაკატების სახით. შესაბამისად, სახელმძღვანელოებშიც სავარჯიშოები კითხვა-პასუხზე, მოსასმენ შეტყობინებებზე, კარნახზე, ტექსტში გამოტოვებული ადგილების შევსებაზე და დიალოგების გათამაშებაზეა ორიენტირებული. ენის შესწავლა იწყება ბგერით, მისი ტრანსკრიფციული ნიშნებით და მხოლოდ ამის შემდეგ ხდება ენობრივი იერარქიის უფრო მაღალი საფეხურების ერთეულების ათვისება. სწავლების პროცესში ყურადღება ექცევა ენის შემსწავლელთა ასაკს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ალტერნატივად შექმნილ პირდაპირ/ზუნებრივ მეთოდს საფუძვლად ედო კონცეფცია, რომ უცხო ენის შესწავლა მშობლიური ენის შესწავლის მსგავსად მიმდინარეობს. ამ მეთოდზე დამყარებული უცხო ენის გაკვეთილისთვის დამახასიათებელია იმიტაცია, ინდუქცია და ერთენიანობა.

მე-19 საუკუნის დასასრულსა და მე-20 საუკუნის დასაწყისში დაინერგა ე.წ. **შერეული მეთოდი**, რომელიც გრამატიკულ-მთარგმნელობით და პირდაპირ მეთოდებს დაეყრდნო. სწავლების ეს მეთოდი ფართოდ გავრცელდა რუსეთსა და დასავლეთ ევროპაში. ამის მიზეზად შერეული მეთოდის მოქნილობა და მისი იმდროინდელი საზოგადოების მოთხოვნებთან შესაბამისობა სახელდება.

შერეული მეთოდი, რომელშიც სხვადასხვა მეთოდის ელემენტებია შერწყმული, ერთგვაროვან სამიზნე ჯგუფზეა ორიენტირებული. ასეთ მეთოდზე დაფუძნებული უცხო ენის გაკვეთილი ერთენოვანია და სამიზნე ენაზე მიმდინარეობს. გრამატიკას შედარებით მოკრძალებული, მაგრამ მაინც მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება და მისი მიწოდება ინდუქციური მიდგომით ხორციელდება. სავარჯიშოთა სახეები ენის შემსწავლელის ენობრივ ქმედებას განსაზღვრავს.

ბიჰევიორისტული მეთოდი მე-20 საუკუნის 50-იან წლებში დააფუძნა ბ. ფ. სკინერმა (B. F. Skinner). ბიჰევიორიზმის (ინგლ. *behavior* – ქცევა) მიხედვით, გარეგნული

გამაღიზიანებელი (სტიმული), რომელიც მოქმედებს ინდივიდზე, იწვევს მის რეაქციას. შესაბამისად, სწავლება, ბიჰევიორიზმის მიხედვით, განიხილება, როგორც ქცევის ცვლილება. ბიჰევიორისტული მეთოდი სწავლებას მექანიკურ პროცესად - გარკვეული სახის სტიმულის (მაგალითად, აუდიო ან ვიზუალური ხასიათის გამაღიზიანებლის) საშუალებით გარკვეული რეაქციის გამოწვევად - მიიჩნევს. შესაბამისად, სწავლა, ამ მეთოდის მიხედვით, იმიტაციური პროცესია. უცხო ენის სწავლებისას ეს მეთოდი უცხო სიტყვების, გამოთქმებისა და წინადადებების გამეორებას, მიმსგავსებასა და დამახსოვრებას გულისხმობს. სავარჯიშოები ისეა აგებული, რომ მცირე დოზებით მოხდეს მასალის ათვისება და მისი განმტკიცება. მხოლოდ მასალის მყარად შესწავლის შემდეგ ხდება ახალ მასალაზე გადასვლა. ენის შემსწავლელნი წარმატების შემთხვევაში იმსახურებენ ქებას, ხოლო წარუმატებლობის შემთხვევაში - კრიტიკას.

თანამედროვე დიდაქტიკოსები ბიჰევიორისტულ მეთოდს კრიტიკულად განიხილავენ, რადგან ამ მეთოდით სწავლება სრულიად უგულებელყოფს ენის შემსწავლელის კოგნიტურ პოტენციალს. ის, რომ შემსწავლელი შემოქმედებითად მიუდგეს ენას და შექმნას წინადადებები, რომლებიც მანამდე არასოდეს გაუგონია, არაა პრიორიტეტული ამ მეთოდისთვის. ბიჰევიორისტული მეთოდი ენის მექანიკურ, ხელოვნურ შესწავლას გულისხმობს. მართალია, გამეორება და იმიტირება დღესაც გამოიყენება განსაკუთრებულ შემთხვევებში (“ძნელი” გრამატიკული ფენომენის ათვისება, წარმოთქმის გააქტიურება), მაგრამ ის არ წარმოადგენს სწავლების ძირითად მეთოდს.

იმის მიხედვით, თუ რა ხასიათისაა გამაღიზიანებელი - აუდიტური თუ ვიზუალური - განასხვავებენ აუდიო-ლინგვალურ და აუდიო-ვიზუალურ მეთოდებს.

ერთ-ერთი გავრცელებული მეთოდია **აუდიო-ლინგვალური მეთოდი**, რომელიც გასული საუკუნის 40-იან წლებში ჩამოყალიბდა ამერიკაში. ამ მეთოდმა განსაკუთრებული პოპულარობა პოვა მეორე მსოფლიო ომის პერიოდში. მას ხშირად იყენებდნენ სამხედრო თარჯიმნების მოსამზადებლად, რომლებსაც ძალიან მოკლე დროში ისე უნდა შეესწავლათ უცხო ენა, რომ წარმატებული კომუნიკაცია ეწარმოებინათ

ადგილობრივ მოსახლეობასთან. ამიტომ ამ მეთოდს ხშირად სამხედრო მეთოდსაც უწოდებენ (Butzkamm 1978: 99).

სახელწოდებიდანაც ნათელია, რომ აუდიო-ლინგვალური (ლათ. *audire* მოსმენა) მეთოდისთვის პრიორიტეტულია მოსმენისა და ზეპირი მეტყველების უნარი. ამ მეთოდით შექმნილ სახელმძღვანელოებში ხელოვნურად შექმნილი დიალოგები და ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციის შემცველი ტექსტები ჭარბობდა. მეთოდი ყურადღებას აქცევდა გრამატიკის შესწავლას. ენის შემსწავლელი გრამატიკას ძირითადად ყოფითი, სიტუაციური დიალოგების ხშირი მოსმენით ითვისებდა. ლ. გოეტცე ყურადღებას ამახვილებს ამ მეთოდთან დაკავშირებულ მთავარ თავისებურებაზე - ხელოვნურ სასწავლო გარემოზე, რომელიც რაც შეიძლება მოკლე დროში უცხო ენაზე ამეტყველების მიზნითაა შექმნილი (Götze 1990: 6).

რადგან აუდიოლინგვალური მეთოდის ქომაგებს მიაჩნდათ, რომ ენის ცოდნა გრამატიკული სტრუქტურის საფუძვლიან ცოდნას გულისხმობს, ამიტომ ამ მეთოდით სწავლების პროცესში გამეორების, იმიტირების სავარჯიშოები ჭარბობდა. აღსანიშნავია, ამასთანავე, რომ ვიზუალური მასალის გამოყენებით გრამატიკული წესების ახსნისას თავს არიდებდნენ თეორიულ წიაღსვლებს.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდით სწავლებისას უპირატესობა ენიჭებოდა დედაენის მატარებელ მასწავლებელს, მოსწავლე ბაძავდა მას და მისგან იღებდა ენობრივ ჩვევებს. მშობლიური ენა გაკვეთილზე საერთოდ არ გამოიყენებოდა.

მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში საფრანგეთში ჩამოყალიბდა უცხო ენის შესწავლის **აუდიო-ვიზუალური** (ლათ. *audire* მოსმენა; *videre* ხედვა) **მეთოდი**, რომელმაც განსაკუთრებული პოპულარობა მოიპოვა კანადაში, იუგოსლავიაში, ინგლისსა და თურქეთში. ეს მეთოდი გამოიყენებოდა მოზრდილთა კურსებზე, რომელთა ხანგრძლივობაც ოთხ თვეს შეადგენდა. მთელი კურსის მანძილზე 300 საათის განმავლობაში მიმდინარეობდა აუდიტორიული და ლაბორატორიული მუშაობა.

აუდიო-ვიზუალური მეთოდის მიხედვით, ენის შესწავლის პროცესი უნდა მიმდინარეობდეს მუდმივ კავშირში თვალსაჩინოებასთან. ამიტომ უცხო ენის

შემსწავლელს ახალი მასალა აკუსტიკურ-ვიზუალური სახით მიეწოდებოდა და მხოლოდ ამის შემდეგ ხდებოდა ენობრივი ფორმის გაცნობა. მთავარი ყურადღება აქ ვიზუალიზაციას ექცეოდა (ენის ლაბორატორიები, დიაფილმები, ფილმები, ტელევიზია და სხვ.). ამ მეთოდით ენის შემსწავლელნი გადატვირთულნი იყვნენ მულტიმედიური მასალით. ამავე მეთოდით ხდებოდა წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევების გამომუშავება და გრამატიკული მასალის შესწავლა. უცხო ენის გაკვეთილი მხოლოდ უცხო ენაზე მიმდინარეობდა. კრიტიკოსები აღნიშნავდნენ, რომ ამ მეთოდით სწავლებისას ენა ხელოვნური დიალოგების საფუძველზე შეისწავლებოდა, რასაც საბოლოოდ სასურველი შედეგი ვერ მოჰქონდა. გ. ნოინერი აღნიშნავდა, რომ ამ მეთოდით სწავლებისას “მასწავლებლის როლი მედიის ტექნიკოსის როლამდე დაიყვანება” (Neuner 1989: 150).

მეორე მსოფლიო ომის შემდგომ, როდესაც ევროპის ქვეყნებში უცხოელთა რიცხვმა ერთბაშად საგრძნობლად იმატა, საჭირო გახდა ენის სწავლების ისეთი მეთოდის შემუშავება, რომელიც შემსწავლელებს უმოკლეს დროში მისცემდა ყოველდღიურობაში - ანუ უცხო (უცხოენოვან) გარემოში - ორიენტირების საშუალებას. შეიქმნა სახელმძღვანელოები, რომლებშიც მოცემული იყო ყოფით თემებზე აგებული დიალოგური ტექსტები. ამ ტექსტებში შეფარვით გრამატიკული თემაც იყო წარმოდგენილი და გრამატიკული ნორმების ახსნისას მასწავლებელი ინდუქციის გზას იყენებდა (მაგალითი - წესი - გამონაკლისი).

კოგნიტური მეთოდი ენის შემსწავლელს პროცესის აქტიურ - და არა პასიურ - თანამონაწილედ აქცევს (Ballweg et al. 2013: 17). კოგნიტივიზმი ახლის ძველთან უშუალო კავშირში ათვისებას გულისხმობს. კოგნიტური მეთოდის მიხედვით, სწავლის პროცესში ხდება ახლის შეცნობა და მისი უკვე არსებულ ცოდნაში ინტეგრირება. კოგნიტივიზმი შეგნებული, გააზრებული სწავლის პროცესს ნიშნავს. უცხო ენის შესწავლისას ხდება ინფორმაციის ამორჩევა და მისი დამოუკიდებლად დამუშავება. მასწავლებლის როლი ამ პროცესში მითითებებით შემოიფარგლება, რომლებითაც მან შემსწავლელს ყურადღება განსაზღვრულ ენობრივ ფენომენებზე უნდა მიაქცევინოს. უცხო ენის სწავლებისას გაკვეთილზე გამოიყენება ინდუქციური მეთოდი - შემსწავლელს წესებისა და

კანონზომიერებების დამოუკიდებლად აღმოჩენისა და განხილვისკენ უბიძგებენ. ამ დროს დიდი დრო ეთმობა კოგნიტურ, გააზრებულ, ანალიტიკურ მუშაობას: ხდება ახალი მასალის გაანალიზება და მისი დაშენება არსებულ ცოდნაზე.

დისკუსია უცხო ენის სწავლების მეთოდის გარშემო არასოდეს შეწყვეტილა. გასული საუკუნის 70-იან წლებში განსაკუთრებული მნიშვნელობა მიენიჭა **კომუნიკაციურ დიდაქტიკას უცხო ენების სწავლების პროცესში**. ამ მეთოდის ძირითადი მიზანი წარმატებული ენობრივი ქმედების მისაღწევად უცხოენოვანი სამეტყველო უნარ-ჩვევების (წერა, კითხვა, მოსმენა, ლაპარაკი) თანაბარზომიერი გამომუშავება იყო. ამ მეთოდით სწავლება გრამატიკულ პროგრესიას, საბაზისო ლექსიკის გამდიდრებას და ყოფითი კომუნიკაციის უნარის გამომუშავებას ემყარებოდა. კომუნიკაციური მეთოდით სწავლებისას გრამატიკას უცხო ენის გაკვეთილზე აღარ აქვს ის მნიშვნელოვანი როლი, რომელიც სხვა მეთოდებით სწავლებისას ჰქონდა. მთავარი და გადამწყვეტი კომუნიკაციური მეთოდისთვის სწრაფი კომუნიკაცია, სიტყვათა მარაგის დაგროვება და სწორი წარმოთქმაა. სწორედ ამიტომ მასწავლებელსა და მოსწავლეს, ისევე როგორც მოსწავლესა და მოსწავლეს შორის ინტერაქცია გაკვეთილზე - სხვადასხვა სოციალური ფორმით - უცხო (შესასწავლ) ენაზე მიმდინარეობს.

როგორც აუდიო-ლინგვალური, ასევე პირდაპირი მეთოდი გამორიცხავდა შემსწავლელის კოგნიტური და შემოქმედებითი პოტენციალის გააქტიურებას ენის შესწავლის პროცესში, სხვაგვარი იყო ასევე მასწავლებლისა და ენის შემსწავლელის როლების განაწილებაც. კომუნიკაციური მეთოდი, რომელიც გაკვეთილზე კომუნიკაციას მოითხოვს, ცვლის სოციალურ ფორმებს სწავლების პროცესში. სასწავლო მასალა შედარებით თავისუფალია და მორგებულია ენობრივ კომუნიკაციაზე.

კომუნიკაციური მეთოდით სწრაფად და მიზანმიმართულად ხდება საკომუნიკაციო კომპეტენციის შექმნა, რომელიც სასარგებლოა ყოველდღიური ურთიერთობებისთვის, მაგალითად, რესტორანში, მაღაზიაში, ტრანსპორტში და ა.შ. კომუნიკაციური მეთოდი მხოლოდ გარკვეული სამიზნე ჯგუფისთვის განკუთვნილი მეთოდია, რათა სწრაფად და ეფექტურად მოხდეს ენის საკომუნიკაციო დონეზე ათვისება.

გასული საუკუნის 80-იანი წლების ბოლოს იქმნება **ალტერნატიული სწავლების მეთოდი**. იგი კრებითი ცნებაა სწავლების კონცეფციებისა, რომლებიც სხვადასხვა ადგილას ჩამოყალიბდა. ალტერნატიული მეთოდი სხვადასხვა კერძო სკოლაში უცხო ენის ზრდასრულთათვის სწავლებისას გამოიყენება.

ი. დიტრიხი განასხვავებს ალტერნატიული სწავლების ღია და დახურულ მეთოდებს. ღია მეთოდი ვარიაციის ფართო შესაძლებლობებს იძლევა, დახურული კი წინასწარ გაწერილ ნაბიჯებსა და სახელმძღვანელოებს მოითხოვს (Dietrich 1989: 159).

ალტერნატიული მეთოდის დამახასიათებელი ნიშნებია: ჯგუფური მუშაობა, შეცდომების გასწორება, მასწავლებლისა და მოსწავლის შეცვლილი როლები, თავისუფალი და შეუზღუდავი გარემო გაკვეთილზე. უ. ედმონდსონი და ჯ. ჰაუსი მიუთითებენ, რომ შემსწავლელმა, როგორც ინდივიდმა, საკუთარი პასუხისმგებლობა უნდა იგრძნოს სწავლის პროცესში (Edmondson/House 1993: 116). მასწავლებელს ამ შემთხვევაში პარტნიორის, კურატორის, ფსიქოთერაპევტის როლი ეკისრება. იგი უნდა შეეცადოს შემსწავლელის პრობლემები და სიძნელები გაიზიაროს და დაეხმაროს მას მათს დაძლევაში, მასთან ერთად ეძებოს გამოსავალი. სწავლის პროცესმა შემსწავლელს სიამოვნება უნდა მიანიჭოს და, შესაბამისად, უნდა შეიქმნას ჰარმონიული და დაუძაბავი გარემო. პოზიტიური გარემო ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ალტერნატიული მეთოდით სწავლებისა, რათა ენის შემსწავლელს მოეხსნას ყველანაირი ენობრივი დაძაბულობა, გაუადვილდეს კომუნიკაცია და მოკლე დროში მოუხერხდეს ენობრივი კომპეტენციის მოპოვება (Bauer 1990: 111).

ალტერნატიული მეთოდი დიდ ინტერესს და დისკუსიას იწვევს. ი. დიტრიხი აღნიშნავს, რომ ამ მეთოდის პროპაგანდისტები უარყოფენ ტრადიციულ სამეცნიერო კატეგორიებს და წინა პლანზე სწავლების პროცესის მსოფლმხედველობრივ, ეზოტერულ, ნეიროფსიქოლოგიურ ახსნას აყენებენ (Dietrich 1989: 159). სასწავლო მასალა მოკლებულია შინაარსს და არასისტემურია (Bauer 1990: 162). არ არსებობს ერთგვაროვანი დადასტურება იმისა, რომ ეს მეთოდი უცხო ენის სწავლებისას წარმატებული იყო. შესაძლოა, არსებობს სამიზნე ჯგუფები, რომლებშიც ალტერნატიული მეთოდის მიმართ

განსაკუთრებული ინტერესია და რომლებშიც ალტერნატიულმა მეთოდმა გაამართლა კიდეც. ენის სწავლებისას მუდამ გასათვალისწინებელია სამიზნე ჯგუფი, სწავლების მიზანი და კონკრეტული ამოცანა. მუსიკისა და სხვა ალტერნატიული საშუალებებით შემსწავლელთა მოტივირება, მოძრაობის ელემენტების შემოტანა გაკვეთილზე და პოზიტიური გარემოს შექმნა - ეს ის სასწავლო კომპონენტებია, რომლებსაც ალტერნატიული მეთოდი ფართოდ იყენებს. შესაძლებელია, რომ სამიზნე ჯგუფზე გათვლით მასწავლებელმა ამგვარი სასწავლო ელემენტების სასწავლო პროცესში ჩართვა მოახერხოს, რამაც, შესაძლოა, შემსწავლელთა მოტივაციის ამაღლებას და გახსნილობას, მათ კომპლექსებისგან გათავისუფლებას შეუწყოს ხელი.

ზემოთ აღწერილი სწავლების მეთოდების განხილვისას სამიზნე ჯგუფები, სიტუაციები, ამოსავალი კულტურა, მოტივაცია და უცხო ენის შესწავლის მიზნები იმდენად მრავალფეროვანი და განსხვავებულია, რომ შეუძლებელია ერთადერთი სწორი გზა და მიდგომა არსებობდეს. ყოველ მეთოდს თავისი დადებითი და უარყოფითი მხარეები აქვს, საჭიროა, რომ მასწავლებელი კარგად გაეცნოს თითოეულ მეთოდს და თითოეულისგან საუკეთესო აიღოს სამიზნე ჯგუფის სპეციფიკის გათვალისწინებით.

1.3. რეცეფციული და პროდუქციული უნარ-ჩვევების განმავითარებელი აქტივობები უცხო ენის გაკვეთილზე

დუდენის უნივერსალური ლექსიკონის მიხედვით, უნარ-ჩვევა არის "ამა თუ იმ საქმიანობის შესრულებისას შეძენილი მოხერხებულობა, რუტინა, ტექნიკა..." (Universal Wörterbuch 2015: 597). ენასთან მიმართებაში ბარბარა დალჰაუზი უნარ-ჩვევას განიხილავს, როგორც ენობრივი (სიტყვები, ბგერები), არაენობრივი (ინტონაცია, მახვილი) და მსოფლმხედველობითი ელემენტების ურთიერთკავშირს (Dalhaus 1995: 12).

უცხო ენის გაკვეთილის მეთოდოლოგია განასხვავებს ოთხ ძირითად უნარ-ჩვევას: მოსმენას, საუბარს/მეტყველებას, წერას და კითხვას. ეს უნარები განსხვავდება ერთმანეთისგან რეცეფციის/გაგების და პროდუქციის მიხედვით. სქემატურად ეს ასე შეიძლება წარმოვიდგინოთ:

უნარ-ჩვევა	რეცეფციული	პროდუქციული
ზეპირი	მოსმენა	საუბარი/ლაპარაკი
წერითი	კითხვა	წერა

მიუხედავად რეცეფციული და პროდუქციული უნარების განსხვავებულობისა, ყველა ეს უნარ-ჩვევა მჭიდროდაა დაკავშირებული ერთმანეთთან. მათი ერთობლიობა და ურთიერთდამოკიდებულება განაპირობებს ენის ათვისების პროცესის სირთულესა და კომპლექსურობას.

უცხო ენის შესწავლა ენობრივ გარემოში უფრო ადვილია, ამ დროს კარგად ვითარდება ზეპირი უნარები - მოსმენა და ლაპარაკი, ხოლო ენის ათვისება სხვა ქვეყანაში, გეოგრაფიულად ენობრივ გარემოსგან დაშორებულ ტერიტორიაზე, გაცილებით რთულად მიმდინარეობს და ამ დროს უკეთ ვითარდება წერითი უნარები (კითხვა და წერა).

ჰ. ვ. ჰუნეკესა და ვ. შტაინიგის მიხედვით, ენის ზეპირი და წერითი უნარების განვითარებისას კომპლექსური ფსიქოლინგვისტური პროცესები მიმდინარეობს, რომლებიც ბოლომდე შესწავლილი არ არის. ამ პროცესების სირთულეს დედაენაზე მოსაუბრე ვერ აღიქვამს, თუმცა უცხო ენის შესწავლისას ამ უნარ-ჩვევების განვითარება საკმაო ძალისხმევას მოითხოვს (Hunecke/Steinig 2013: 142).

კითხვა და მოსმენა რეცეფციულ უნარ-ჩვევებს მიეკუთვნება და პირველი კონტაქტი უცხო ენასთან სწორედ ამ უნარ-ჩვევების განვითარებითა და ჩართულობით იწყება. სწავლების კომუნიკაციურმა მეთოდმა კი ლაპარაკი და წერა დასახა პრიორიტეტებად, თუმცა 70-იანი წლების ბოლოდან კომუნიკაციური მეთოდის ახალმა ტალღამ გაათანაბრა პროდუქციული და რეცეფციული უნარ-ჩვევები და კითხვა-მოსმენა კვლავ აღდგა თავის უფლებებში უცხო ენის გაკვეთილზე.

უცხო ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე კითხვა მექანიკურ პროცესად გვევლინება, ენის შემსწავლელი აღიქვამს და არჩევს ასოებს, მათ თანამიმდევრობას, ითვალისწინებს მართლწერის წესებს და ახდენს ენობრივი ნიშნების დეკოდირებას. მაგრამ კითხვის პროცესი მარტო დეკოდირება არაა. კითხვისას განასხვავებენ კითხვის რამდენიმე სტილს.

იმის მიხედვით, თუ მკითხველის რომელ ინტერესსა და მიზანს ემსახურება კითხვა, გ. ვესტჰოფი კითხვის შემდეგ სტილებს განარჩევს:

- დეტალიზებული კითხვა
- ძებნითი/სელექციური კითხვა
- გლობალური კითხვა, იგივე კურსორული კითხვა
- დახარისხებული კითხვა (Westhoff 1997: 100).

დეტალიზებული კითხვა იმას გულისხმობს, რომ მკითხველი ტექსტს დეტალურად კითხულობს და ყველა ინფორმაციას დეტალებში აღიქვამს. არ ხდება ტექსტში რაიმე პასაჟის გამოტოვება, იგი იკითხება მთლიანად და დაკვირვებით. შესაბამისად, სავარჯიშოებიც ისეა აგებული, რომ ტექსტის სრულყოფილად გაგების გარეშე მათი შესრულება შეუძლებელი იყოს.

ძებნითი ანუ სელექციური კითხვა გულისხმობს გარკვეული ინფორმაციის მიზანმიმართულად მოძიებას ტექსტში, ტექსტის თემატიკის თანამიმდევრულად ჩამოყალიბებას, კითხვებზე პასუხის გაცემას, ჰიპოთეზების გადამოწმება-დადასტურებას და ა.შ. ასეთი სტილით კითხვისას არ არის აუცილებელი მთელი ტექსტის წაკითხვა, არამედ მხოლოდ გარკვეული კონკრეტული ინფორმაციის მოძიება და გადამოწმება საჭირო. სელექციური კითხვისას მკითხველი ამოწმებს, თუ რამდენად მართებულია (მის ან სხვათა მიერ გამოთქმული) ვარაუდი, რომ ტექსტი ამა და ამ შინაარსის ინფორმაციას შეიცავს.

გლობალური კითხვა, იგივე კურსორული კითხვა, გულისხმობს ტექსტის გლობალურ, ზოგად აღქმას და გაგებას, ტექსტის თემის შესახებ წარმოდგენის შექმნას. კითხვის ეს სტილი მაშინ გამოიყენება, როდესაც მკითხველს მხოლოდ ძირითადი, უმთავრესი ინფორმაცია აინტერესებს. გლობალური კითხვის სტილი გამოიყენება განცხადებების, საგაზეთო სტატიების, ინტერნეტში მოძიებული მასალის კითხვისას. გლობალური კითხვის სავარჯიშო დავალებები ტექსტის შინაარსისგან დამოუკიდებელი კითხვებისგან შედგება.

დახარისხებული კითხვისას ერთმანეთშია შერწყმული კითხვის გლობალური, სელექციური და დეტალიზებული სტილი. მკითხველი ჯერ მთლიანად კითხულობს ტექსტს და იქმნის შთაბეჭდილებას ტექსტის გლობალური ინფორმაციის შესახებ, რის შემდეგაც იგი კიდევ ერთხელ - ოღონდ ამჯერად უკვე მიზანმიმართულად და დეტალურად - კითხულობს ტექსტის გარკვეულ ადგილებს (სელექციური და დეტალიზებული კითხვა). ასე, მაგალითად, მკითხველს ხელთ აქვს წიგნი, სამეცნიერო ნაშრომი, რომელიც მას არა მთლიანად, არამედ მხოლოდ ნაწილობრივ - გარკვეული თემატიკის გამო - აინტერესებს. ის კითხულობს ჯერ სარჩევს, შემდეგ კი წიგნის მხოლოდ იმ ნაწილს, რომელიც მისთვის მნიშვნელოვანი და საინტერესოა (სელექციური და დეტალური კითხვა).

ქვემოთ მოცემული სქემა კითხვის სტილის თვალსაჩინოდ აღქმის საშუალებას იძლევა:

კითხვის სტილი	კითხვის მიზანი და ინტერესი	მაგალითი
გლობალური კითხვა	ტექსტის თემატიკის შესახებ წარმოდგენის შექმნა	საგაზეთო განცხადებების გადახედვა და საჭირო ინფორმაციის მოძიება
ძეზნითი, სელექციური კითხვა	ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის მოძიება	ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის მოძიება და გადამოწმება
დახარისხებული კითხვა	ტექსტის თემატიკის მიხედვით იმის განსაზღვრა, მისი რომელი ნაწილია მკითხველისთვის კონკრეტულ შემთხვევაში მნიშვნელოვანი ან უმნიშვნელო	ძირითადი, მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მოძიება ტექსტში და იმ ნაწილის წაკითხვა, რომელიც მნიშვნელოვანი და საინტერესოა მკითხველისთვის კონკრეტულ შემთხვევაში
დეტალიზებული კითხვა	ტექსტის დეტალური გაგება და აღქმა	წამლის რეცეპტი: ზუსტი მითითება დოზის და შემადგენლობის შესახებ

უცხო ენის სწავლების დიდაქტიკა კითხვის უნარ-ჩვევის გასაუმჯობესებლად შემდეგი სახის დავალებებს გვთავაზობს:

- მოთელვითი/მოსამზადებელი დავალებები (თემის შესახებ ასოციოგრამის შედგენა, ლექსიკური დავალებები, წინარე ცოდნის აქტივაცია და სხვ.);
- კითხვითი დავალებები (კონკრეტულ შინაარსზე ორიენტირებული ან ზოგადი სახის სტრატეგიული კითხვები);
- დავალებები ტექსტის გაგების შესამოწმებლად (სწორი/არასწორი, ტექსტის გამოტოვებული ადგილის შევსება);
- სტრუქტურული დავალებები (ტექსტის ნაწილების, აბზაცების სწორი თანმიმდევრობით დალაგება, შესატყვისის პოვნა და სხვ.).

მოსმენა უცხო ენის შესწავლისას ერთ-ერთ ყველაზე რთულად განსავითარებელ უნარ-ჩვევად ითვლება. მოსმენის უნარ-ჩვევის გარეშე უცხო ენის ცოდნა წარმოუდგენელია. მოსმენის წილი უცხო ენის გაკვეთილზე სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებისას განსხვავებული იყო. მაგალითად, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისთვის მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარება საერთოდ არ იყო მნიშვნელოვანი. ეს მიდგომა შეიცვალა უკვე აუდიო-ლინგვალური და აუდიო-ვიზუალური სწავლების მეთოდებით სწავლებისას, ხოლო მოგვიანებით კომუნიკაციური და ინტერკულტურული სწავლებისას მას პრიორიტეტი მიენიჭა. თანამედროვე უცხო ენის სწავლების მეთოდიკა მოსმენას ერთ-ერთ ძირითად უნარ-ჩვევად განიხილავს და მის განვითარებას განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს. გერმანელი დიდაქტიკოსი ა. შუმანი აღნიშნავს, რომ "მოსმენა მოიცავს აღქმას, გაგებას, ენობრივი გამონათქვამების ინტერპრეტაციას და, ამგვარად, ყველანაირი ინტერაქციის წინაპირობას წარმოადგენს. ამიტომაცაა, რომ მოსმენას მთავარი როლი ენიჭება კომუნიკაციის პროცესში" (Schumann 1995: 244).

საგულისხმოა, რომ ყოველდღიურ კომუნიკაციაში მოსმენა დომინირებს. კვლევების შედეგად დგინდება, რომ მოსმენის წილი ყოველდღიურ კომუნიკაციაში 42%-ია, მაშინ როდესაც ლაპარაკზე მხოლოდ 32%, კითხვაზე 15%, ხოლო წერაზე 11% მოდის (Solmecke 2001: 893).

მოსმენა განიხილება, როგორც აუდიო ან აუდიო-ვიზუალური წყაროდან მიღებული ინფორმაციის აღქმა. იგი რთული და კომპლექსური პროცესია. მსმენელი ენის ბგერებს ხმის ტალღების მეშვეობით აღიქვამს, ახდენს მათ სეგმენტირებას და დიფერენცირებას, უკავშირებს მათ სემანტიკურ მნიშვნელობას. ტვინი ახდენს სენსორულ საინფორმაციო მეხსიერებაში შეღწეული ნებისმიერი სახის ხმაურის გადამოწმებას. თუ ხმაური ბგერებს (ენობრივ მონაცემებს) წარმოადგენს, ხდება მათი ფონოლოგიური დეკოდირება მნიშვნელობის მქონე ელემენტებად (Solmecke/Paschke 1993: 13).

მოსმენის პროცესის თანმიმდევრობა შესაძლებელია ასე წარმოვიდგინოთ: თავდაპირველად მიმდინარეობს ენობრივი სიგნალების აღქმა, სეგმენტირება და იდენტიფიცირება, ხოლო ამის შემდეგ - მოსაუბრის ენობრივი მონაცემების, სემანტიკური და სინტაქსური სტრუქტურების ამოცნობა, მათი შესატყვისი მნიშვნელობების მოძიება და გაგება. ასე მარტივად წარმოდგენილი სურათი სინამდვილეში რთულ ფიზიოლოგიურ პროცესებსა და მოვლენებს მოიცავს და მრავალი ბარიერის გადალახვაა საჭირო იმისათვის, რომ მოსმენილის აღქმა და გაგება მოხერხდეს. ჰ. ჰორმანის მიხედვით, მოსმენის პროცესი ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ ორ დონეზე მიმდინარეობს: 1. ქვედა (ფიზიკურ) დონეზე, რომელზეც ხდება აკუსტიკური სიგნალების აღქმა, სიტყვების ამოცნობა და სინტაქსური სტრუქტურების ანალიზი; 2. ზედა (კოგნიტურ) დონეზე, რომელზეც მსმენელი არჩევს ტექსტის სახეობას, ენის ინტენსიურობას და აფასებს ნათქვამს (Hörmann 1981: 137-138).

მოსმენის პროცესი ორივე დონეზე თანადროულად მიმდინარეობს, დონეები ერთმანეთისგან იზოლირებულნი კი არ არიან, არამედ ერთმანეთს ავსებენ. დედაენაზე მოსმენა ავტომატური და ინტუიციურად დაფუძნებული პროცესია, მაშინ როდესაც უცხო ენაზე მოსმენა კოგნიტური ხასიათისაა და გასააზრებლად დროს მოითხოვს.

ბ. დალჰაუზის მიხედვით, უცხო ენის გაკვეთილზე გამოიყენება ავთენტური (რეალური) და არავთენტური (ხელოვნური) მოსასმენი ტექსტები. ავთენტური ტექსტებისთვის დამახასიათებელია რეალური სიტუაციური ფონი, ლაპარაკის სისწრაფე, ყოველდღიური ენობრივი ფორმები და კომპლექსური მორფოლოგიურ-სინტაქსური

კონსტრუქციები, არაავთენტური მოსასმენი ტექსტები კი მიზანმიმართულად იქმნება სასწავლო ამოცანის შესაბამისად: საუბრის ტემპი და გრამატიკული სტრუქტურები მორგებულია გაკვეთილის მიზანს (Dalhaus 1995: 52).

გერმანული ენის სახელმძღვანელოების ავტორთა ერთი ჯგუფი იყენებს ავთენტურ ტექსტებს, რომლებიც რეალური სიტუაციიდანაა აღებული, მაგრამ, სწავლების მიზნის შესაბამისად, ენობრივ კონტროლსაა დაქვემდებარებული, დიდაქტიზებულია: ტექსტებიდან ამოღებულია ის სიტყვები და გამოთქმები, რომლებიც სწავლების ამ საფეხურისთვის შეუსაბამოა, თუმცა რეალური სიტუაციური ფონი მაინც საგრძნობია.

მოსასმენი სიტუაციის შესაბამისად, უცხო ენის გაკვეთილზე ტიპოლოგიურად განსხვავებული ტექსტები გამოიყენება. განსხვავებენ დიალოგებს, განცხადებებს, სარეკლამო განაცხადებს, ახალ ამბებს, სიმღერებს, ინტერვიუს, შეფასებებს, რჩევებს და ა.შ.

უცხო ენის სწავლების დიდაქტიკა მოსმენის სტილის ტიპოლოგიზებას საკამათოდ მიიჩნევს, თუმცა, ბ. დალჰაუზი, კითხვის სტილების მსგავსად, განსხვავებს ასევე მოსმენის რამდენიმე სტილს:

- **გლობალური მოსმენა** - მსმენელი მიზნად ისახავს მხოლოდ უმთავრესი, ძირითადი ინფორმაციის მიღებას, ახდენს საკვანძო სიტყვებისა და ძირითადი ასპექტების იდენტიფიცირებას.

- **სელექციური მოსმენა** - ჰგავს გლობალურ მოსმენას. მსმენელი, რომელსაც ძალუძს მოსასმენი ტექსტის ძირითადი ინფორმაციის აღქმა, იხელთებს იმ კონკრეტულ ინფორმაციას, რომელიც მნიშვნელოვნად მიაჩნია. განსხვავება გლობალურ და სელექციურ მოსმენას შორის დამოკიდებულია მსმენელის განზრახვაზე, თუ რისი მოსმენა სურს მას.

- **სელეგირებადი მოსმენა** - გულისხმობს მსმენელის ინდივიდუალურ გადაწყვეტილებას, თუ რის მოსმენა სურს მას. ამ დროს მთავარია მნიშვნელოვანსა და უმნიშვნელოს შორის განსხვავების მოხელთება.

• **დეტალიზებული მოსმენისას** ყველა ინფორმაცია მნიშვნელობის მქონეა. მსმენელი ყურადღებას აქცევს მოსასმენი ტექსტის ყველა დეტალს. ამგვარად მოსასმენ ტექსტებს განეკუთვნება, მაგალითად, რეცეპტი, ინსტრუქცია, გზის აღწერა და სხვ.

მოსმენის სტილისა და ტექსტის სახეობების გარჩევა მოსმენის სტრატეგიის ნაწილს წარმოადგენს, რომელიც პრობლემაზე ორიენტირებული, მიზანმიმართული ტექნიკის საშუალებით ცდილობს მიღებული ცოდნა ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნას. მოსმენის სტრატეგიის ტიპოლოგია საკამათო და სამსჯელო საკითხია. ჩვენი განხილვისას ვეყრდნობით გ. სოლმეკეს (Solmecke 1992) ტიპოლოგიას:

- გაგებულზე, ნაცნობ ინფორმაციაზე კონცენტრირება;
- შეძლებისდაგვარად მოკლე დროში ტექსტის თემატიკის დადგენა;
- გაგებულის ინტერფერენციის გზით განვრცობა;
- ტექსტის სიუჟეტის განვითარების მოლოდინი;
- მნიშვნელოვანის უმნიშვნელოსგან განსხვავება (ინტონაციის, მახვილის

მიხედვით);

ის, თუ მოსმენის რომელი სტრატეგიის გამოყენებაა მიზანშეწონილი უცხო ენის გაკვეთილზე, დამოკიდებულია სამიზნე ჯგუფზე.

კითხვისა და მოსმენის უნარ-ჩვევების ერთმანეთისგან განმასხვავებელი ერთ-ერთი ფაქტორია დრო. კითხვის ტემპს განსაზღვრავს მკითხველი, მას შეუძლია დაუბრუნდეს წაკითხულს და რამდენჯერმე გადაავლოს თვალი ტექსტს, ხოლო მოსმენისას მსმენელი ვერ არეგულირებს მოსასმენი ტექსტის ტემპს. ამის გამო ხშირია სტრესი, რომელიც ხელს უშლის მსმენელს მობილიზებაში.

ბ. დალჰაუზი განასხვავებს მოსასმენი სავარჯიშოების შემადგენელი დავალებების სამ სახეობას:

1. **დავალება მოსმენის წინ** ააქტიურებს მსმენელის წინარე ცოდნას, აღვიძებს მის ცნობისმოყვარეობას და აძლიერებს მოსმენის მოტივაციას (ასოციოგრამა, სიტუაციისა და თემატიკის ვიზუალიზაცია, ლექსიკური სავარჯიშოები, გარკვეული თემის ირგვლივ დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემა და ა.შ.).

2. **დავალება მოსმენის მიმდინარეობისას** მსმენელის მეტ მობილიზებასა და ინტერესს მოითხოვს (კითხვებზე პასუხი, ვიზუალური კარნახი, გზის აღწერა, გამოტოვებული ადგილების შევსება და სხვ.).

3. **დავალება მოსმენის შემდეგ** იძლევა იმის შეფასების შესაძლებლობას, თუ რამდენად სწორად აღიქვა და გაიგო მსმენელმა მოსმენილი (კითხვებზე პასუხი: სწორია/არ არის სწორი, კი/არა; ხდომილებათა სწორი თანმიმდევრობის დადგენა და სხვ.).

მოსასმენი სავარჯიშოების კომპლექსურობა განსაკუთრებულ კონცენტრირებას მოითხოვს და ამიტომ არცთუ იშვიათად სტრესთანაც არის დაკავშირებული. სტრესი აფერხებს კოგნიტური სამუშაოს შესრულებას, ხოლო რადგან მოსმენა კოგნიტური პროცესია, მოსმენისას მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს დაუძაბავი, საგანზე ორიენტირებული სამუშაო ატმოსფეროს შექმნა, რათა ენის შემსწავლელს მოსმენა და დავალების შესრულება გაუადვილდეს.

სხვა უნარ-ჩვევების მსგავსად, **წერის უნარ-ჩვევასაც** სწავლების სხვადასხვა მეთოდი სხვადასხვა ღირებულებას ანიჭებს. მაშინ, როდესაც გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდისთვის წერა პრიორიტეტულია, იგი ნაკლებად მნიშვნელოვანია აუდიო, აუდიო-ვიზუალური და კომუნიკაციური მეთოდით სწავლებისას.

წერა პროდუქციულ უნარ-ჩვევას წარმოადგენს. წერისას უკეთესად ხერხდება ენის გამოყენების კორექტულობის ხარისხის კონტროლი. განსხვავდება სავარჯიშოების სახეობები: განცხადებებთან, ანონსებთან და ზოგად საინფორმაციო ჩანაწერებთან ერთად, სწავლების მაღალ საფეხურებზე მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ასევე კრეატიულ, შემოქმედებით წერას.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, უცხო ენის გამოყენების ყველა ძირითადი უნარ-ჩვევა მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან და არცერთი მათგანი არ დგას იზოლირებულად. შესაბამისად, წერითი უნარის გავარჯიშება შესაძლოა კითხვის ან მოსმენის თემატიკის ლოგიკური გაგრძელება იყოს ან საკუთრივ წერის კომპეტენციის განვითარებას უწყობდეს ხელს. ამგვარად, წერა შეიძლება იყოს სწავლების მიზანი (მაგ., ფორმალური

წერილის დაწერა) ან შუალედური, დამხმარე საშუალება სხვა უნარ-ჩვევის გასავითარებლად (მაგ., გრამატიკის, ლექსიკის სწავლება).

წერის დროს ხდება ასოების, სიტყვების, წინადადებების მეშვეობით აზრების მანიფესტირება და მათი ერთმანეთთან დაკავშირება. გამონათქვამის ჩამოყალიბების სირთულე წერის პროცესის გახანგრძლივებას იწვევს.

წერის, როგორც სამიზნე უნარ-ჩვევის, განვითარება შემსწავლელისგან საბაზისო ლექსიკურ-გრამატიკული კომპეტენციის ფლობას, თემის შინაარსის გაანალიზებას, მისი ელემენტების ერთმანეთთან დაკავშირებას, სამიზნე ენის აკადემიური წერისა და მართლწერის მოთხოვნების გათვალისწინებას მოითხოვს.

განასხვავებენ წერის დავალებების შემდეგ სახეობებს:

- მოსამზადებელი დავალებები წინარე ცოდნის გასააქტიურებლად (ლექსიკისა და მართლწერის სავარჯიშოები, ლექსიკურ-გრამატიკული თამაშები და სხვ.);

- განსამტკიცებელი დავალებები სპეციფიკური გრამატიკული ცოდნის გასააქტიურებლად. ასეთი დავალებების (წინადადების კომბინაციებთან და კონსტრუქციებთან, კავშირებთან, ზმნიზედებთან და ნაწილაკებთან დაკავშირებული დავალებები) შესრულებისას წერა და კითხვა ერთმანეთთანაა დაკავშირებული;

- სტრუქტურირებული დავალებები (ტექსტების პერიფრაზირება, დიალოგების გადაკეთება ტექსტებად, ტექსტის შექმნა სურათების მიხედვით და სხვ.);

- კრეატიული, თავისუფალი წერის დავალებები (აუდიო, ვიზუალური თუ წაკითხული ტექსტიდან მიღებული იმპულსის საფუძველზე ჰიპოთეზის გამოთქმა, პიროვნული მოსაზრების ჩამოყალიბება, არგუმენტაცია და სხვ.);

- საკომუნიკაციო სიტუაციაზე დაფუძნებული წერითი დავალებები, რომლებიც კომუნიკაციაზეა გათვლილი (წერილები, ბარათები, განცხადებები).

უცხო ენის გაკვეთილზე გამოსამუშავებელი ერთ-ერთი ძირითადი უნარ-ჩვევაა **ლაპარაკი/მეტყველება**, რომელიც პროდუქციულ უნარებს განეკუთვნება. იგი იძლევა ინტერაქციისა და სიტუაციის შესაფერისად რეაგირების შესაძლებლობას. ლაპარაკის საშუალებით ხდება თეორიული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნა. ჰ. ბარკოვსკი და

3.-ი. კრუმი უცხო ენის ძირითად უნარ-ჩვევას, ლაპარაკს, შემდეგნაირად განმარტავენ: „ლაპარაკი ენობრივი უნარია, რომელიც ენების სწავლების ერთიანი ევროპული ჩარჩოს მიხედვით ორ ქვეუნარად იყოფა, კოჰერენტულ და ინტერაქციულ ლაპარაკად... სოციალური ქცევის თვალსაზრისით, ლაპარაკი მნიშვნელოვანი ბაზისია ადამიანთა ინტერაქციისა და მათ შორის ურთიერთობის ჩამოყალიბება-შენარჩუნებისთვის“ (Barkowski/Krumm 2010: 83).

ლაპარაკის უნარ-ჩვევა გულისხმობს, რომ უცხო ენის შემსწავლელმა უნდა შეძლოს მეტყველება უცხო კულტურის წარმომადგენლებთან ყოველდღიურ ურთიერთობაში, რათა მათ შორის კომუნიკაცია შედგეს. ერთიანი ევროპული ჩარჩო განმარტავს სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე ძირითადი უნარ-ჩვევების კომპეტენციას, რომელიც სწავლების უფრო მაღალ საფეხურზე გადასვლის შესაბამისად ფართოვდება და მრავალფეროვნდება.

გერმანულის, როგორც უცხო ენის, შესწავლა იმ თავისებურებით გამოირჩევა, რომ ენის შემსწავლელი ლაპარაკს, კორექტული წინადადებების შექმნას საკმაოდ გვიან იწყებს.

თუ ენის შემსწავლელი უცხო ენის გარემოში არ იმყოფება ან კომუნიკაციისთვის საჭიროებას არ წარმოადგენს უცხო ენის გამოყენება, ამ ენაზე ამეტყველებას შემსწავლელი აჭიანურებენ. რაც უფრო დიდია ენის შემსწავლელის წლოვანება, მით უფრო ძნელია მისთვის უცხო ენაზე ალაპარაკება - უცხო ენაზე აზრების გამოხატვა და ჩამოყალიბება სითამამესა და გაბედულებას მოითხოვს (Hunecke/Steinig 2013: 165). სწორედ ამიტომ ენის გაკვეთილს ისეთი ატმოსფერო სჭირდება, რომელიც შემსწავლელს შეუბოჭავად და დაუძაბავად მეტყველების შესაძლებლობას მისცემს.

1.4. გრამატიკის სწავლება უცხო ენის გაკვეთილზე

გრამატიკის სწავლება უცხო ენის გაკვეთილის მუდმივი თანმხლები პროცესია. უცხო ენის დაუფლება სრულყოფილი გრამატიკული ცოდნის შექმნას გულისხმობს. გრამატიკის შესწავლა, როგორც წესი, წინდაწინვე ფორმალურ, უინტერესო პროცესად მიიჩნევა და თავიდანვე ნეგატიურ ასოციაციას იწვევს შემსწავლელში. მასწავლებელს

დიდი ძალისხმევა მოეთხოვება, რათა უცხო ენის შემსწავლელი გრამატიკული წესების დაუფლებაში “აიყოლიოს”.

გერჰარდ ჰელბიგის მიხედვით, ტერმინით „გრამატიკა“ აღინიშნება: ა) ენის წესების სისტემა ლინგვისტური აღწერის გარეშე (A); ბ) ენის წესების სისტემის ენათმეცნიერული აღწერა (B) და გ) ენის წესების სისტემა, რომელსაც ინდივიდი უცხო ენის შესწავლისას ითვისებს (C) (Helbig 1981: 49).

B ტიპის გრამატიკაში, თავის მხრივ, ორი ქვეტიპი გამოიყოფა: B₁ - ლინგვისტური გრამატიკა, რომელიც წესების სისტემას სრულად და დაწვრილებით აღწერს მეცნიერული აპარატით, და B₂ - პედაგოგიური ანუ დიდაქტიკური გრამატიკა, რომელიც მეთოდურად ადაპტირებულია სასწავლო მიზნების შესაბამისად.

გრამატიკაზე ორიენტირებული მეთოდებით სწავლებისას უპირატესობა ენიჭებოდა ლინგვისტურ გრამატიკას, უცხო ენის გრამატიკა ლინგვისტური აღწერითი მოდელების გამოყენებით ისწავლებოდა.

თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილისთვის მისაღებია პედაგოგიურ-დიდაქტიკური გრამატიკა, რომელიც ითვალისწინებს უცხო ენის შემსწავლელის მოთხოვნებს, წინარე ცოდნას, საჭიროებებს და ამის გათვალისწინებით აღწერს და ხსნის ენაში მოქმედ წესებს. სწორედ ასეთ გრამატიკას ეყრდნობა უცხო ენის სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი. ლინგვისტური გრამატიკისგან განსხვავებით, დიდაქტიკური გრამატიკა აღწერს არა სრულ გრამატიკულ სისტემას, არამედ მიზანმიმართულად გამოარჩევს მის ცალკეულ სეგმენტებს, რათა შემსწავლელთა საჭიროებების მიხედვით მოხდეს გრამატიკული მასალის დამუშავება, წესების აღქმა და გააზრება.

რაინერ შმიდტმა (Schmidt 1990: 153-154) ლინგვისტურ და პედაგოგიურ გრამატიკებს შორის განსხვავებები შემდეგი სქემის სახით წარმოადგინა:

ლინგვისტური გრამატიკა	პედაგოგიური გრამატიკა
გრამატიკული წესების სისტემის სრულყოფა (გამონაკლისები წესებიდან მნიშვნელოვანია)	შერჩევითი გრამატიკული მასალა (ენის შემსწავლელზე ორიენტირებული)
აბსტრაქტულობა (ცნების, წესის) აღწერა დახასიათებისას	კონკრეტულობა/ვიზუალიზაცია

სისტემის მოკლე დახასიათება	მნიშვნელოვანი საკითხების დაწვრილებითი აღწერა
სასწავლო-ფსიქოლოგიური მონაცემების გარეშე	სასწავლო-ფსიქოლოგიური კატეგორიები: გაგება, დამახსოვრება, გამოყენება

გრამატიკული წესები სხვადასხვა სახელმძღვანელოში სხვადასხვა მოცულობითაა წარმოდგენილი, ზოგან - ვრცლად, ზოგან - უფრო მოკრძალებულად. ასევე განსხვავებულია გრამატიკული მასალის მოწოდების ფორმები. ზოგან თუ პროგრესირებადი (მარტივიდან რთულისკენ მიმართული) გრამატიკული სავარჯიშოები გვაქვს, სხვაგან მასალა, პირიქით, არასისტემური და არაპროგრესირებადია. სხვადასხვა სოციალური მეთოდის მეშვეობით გრამატიკული წესის შეცნობა-ათვისება ამსუბუქებს ამოცანას და ახალისებს ენის შემსწავლელებს. თუ გრამატიკული წესების გასააზრებლად მოწოდებულ წინადადებებში მხარეთმცოდნეობითი ინფორმაცია არის ჩადებული, მაშინ მოტივაცია კიდევ უფრო იზრდება და მოსაწყენი გრამატიკის გაკვეთილი ჭემმარიტად საინტერესო ხდება. სწორედ ასეთ მიდგომას ეფუძნება ინტერკულტურული სწავლების მეთოდი.

გრამატიკის სწავლების როლის შესახებ გასული საუკუნის 60-70-იან წლებში რამდენიმე ემპირიული პროექტი განხორციელდა იმის დასადგენად, თუ რომელ სწავლების მეთოდს მიჰყავდა შემსწავლელი უკეთეს შედეგამდე - ავტომატიზებულს თუ კოგნიტურს. შედეგები არაერთგვაროვანი იყო, მაგრამ მთლიანობაში გამოიკვეთა, რომ 14 წელზე უფროსი ასაკის შემსწავლელებს კოგნიტური მეთოდი უფრო უადვილებდა მასალის ათვისებას, ხოლო ასაკის მატებასთან ერთად, საზოგადოდ, იზრდებოდა შეგნებული მიდგომის, კოგნიტური მეთოდით შესწავლის უპირატესობა. რაც შეეხება ავტომატიზებულ მეთოდს, ის ეფექტიანი აღმოჩნდა დაბალი ინტელექტუალური შესაძლებლობების მქონე შემსწავლელთათვის.

3.-ვ. ჰუნეკე და ვ. შტაინიგი განარჩევენ ენის ექსპლიციტურ და იმპლიციტურ ცოდნას. *ექსპლიციტურ ცოდნას* ისინი უწოდებენ მეტაენობრივ დონეზე ფორმულირებულ ენობრივ ცოდნას, ენობრივი კანონზომიერების გამოცნობას და მის მეტაენობრივად ფორმულირებას

(მაგ., Ich hätte – haben ზმნის პირველი პირის, მხოლოდობითი რიცხვის, II კავშირებითის ფორმა), *იმპლიციტური ენობრივი ცოდნა* კი უცხო ენის გამონათქვამების არა მარტო გაგების, არამედ მათი ადეკვატურად გამოყენების შესაძლებლობასაც იძლევა, იგი ენის ფლობის უნარს გულისხმობს (Hunecke/Steinig 2013: 187).

თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილის მიზანი იმპლიციტური ენობრივი ცოდნის დაუფლებაა. ექსპლიციტური ენის ფლობაა იმპლიციტური ცოდნის წინაპირობა თუ პირიქით? ეს არის ენის ათვისებისა და ენის სწავლების კვლევის ერთ-ერთი მთავარი საკითხი, რომელზეც პასუხი ჯერ არ არსებობს (Hunecke/Steinig 2013: 188).

ის, თუ რამდენად ეხმარება ენის შემსწავლელს გრამატიკული სავარჯიშოები ენის ათვისებაში, დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, თავად ინდივიდზე და, მეორე მხრივ, სწავლების კონკრეტულ სიტუაციაზე. გარდატეხის ასაკამდე გრამატიკის გააზრებული და სისტემატური შესწავლა ნაკლებად პროდუქტიულია, ხოლო გარდატეხის ასაკის შემდეგ მოზრდილებისთვის გრამატიკის კოგნიტური ათვისება საკმაოდ ნაყოფიერ შედეგს იძლევა.

3. ვეიდტის (Weydt 1993) მიხედვით, გრამატიკის ათვისებისას რელევანტურია:

- **სწავლების ფაზა.** გრამატიკული მასალის რაოდენობა მცირეა ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე, მაგრამ თანდათან იმატებს მომდევნო ეტაპებზე.

- **სამიზნე ენის სტრუქტურა.** გაკვეთილზე გრამატიკული სავარჯიშოების ხვედრითი წილი მაღალია, თუ სამიზნე ენა მდიდარი მორფო-სინტაქსური სტრუქტურით გამოირჩევა (რუსული, ლათინური, გერმანული), და, პირიქით, დაბალია, თუ სამიზნე ენის მორფო-სინტაქსური სტრუქტურა მწირია (ინგლისური, ფრანგული).

- **შემსწავლელის ტიპი.** თუ შემსწავლელი კოგნიტურ-ანალიტური ტიპის პიროვნებაა, მისთვის - განსხვავებით იმიტაციური ტიპის პიროვნებისაგან - მისაღები და აუცილებელია გრამატიკული მასალის დიდი რაოდენობა.

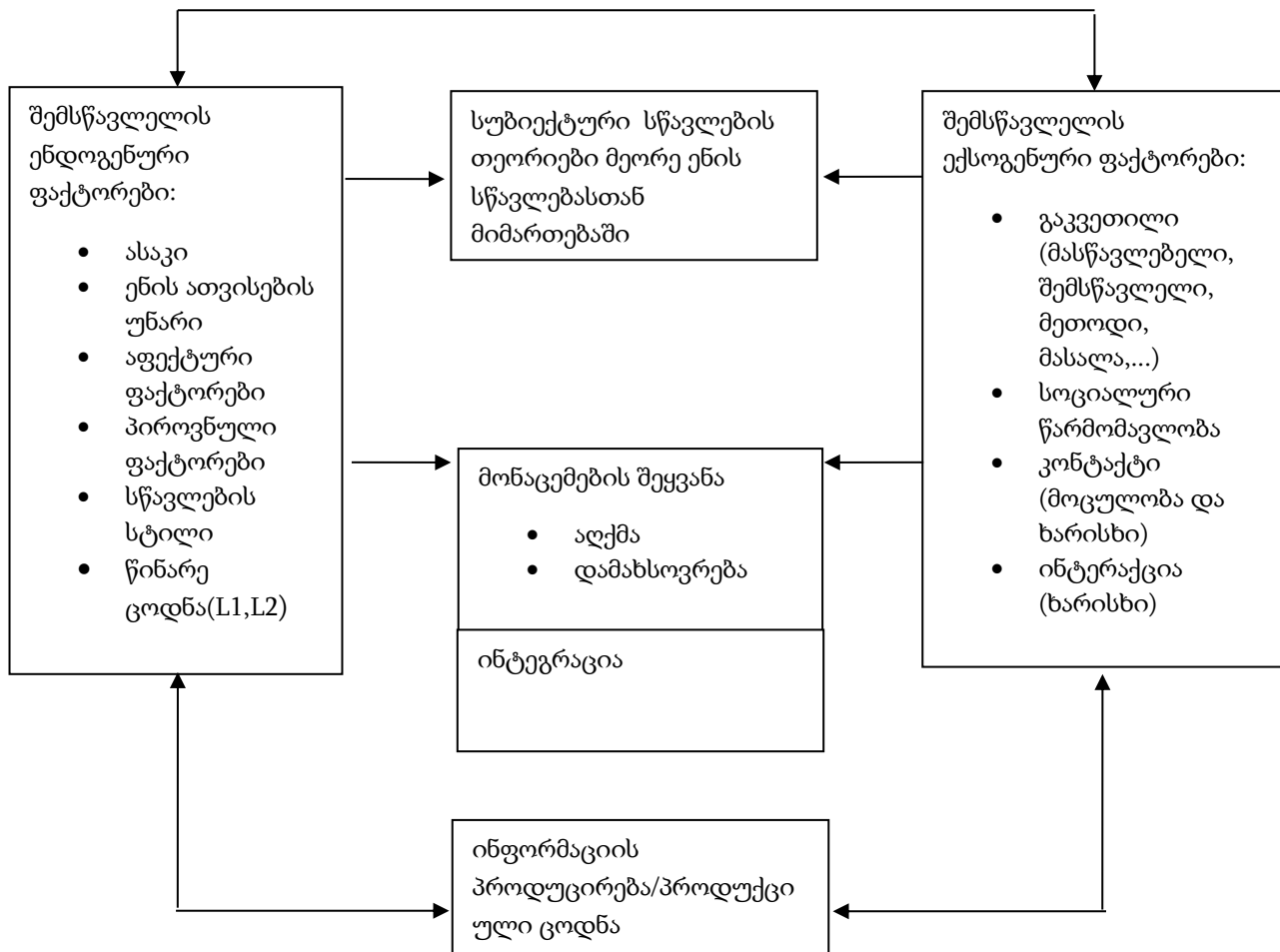
ცხადია, რომ გრამატიკის ცოდნა აუცილებელია ენობრივი კომპეტენციის სრულყოფილებისათვის. ინტერკულტურული მეთოდით მიმდინარე უცხო ენის გაკვეთილისთვის გრამატიკის სწავლება ერთ-ერთი პრიორიტეტია.

1.5. გარეეზობრივი ფაქტორების გავლენა უცხო ენის შესწავლისას

უცხო ენის გაკვეთილზე მიღწეული წარმატება დამოკიდებულია არა მარტო სწავლების მეთოდზე, მასწავლებელზე ან სახელმძღვანელოზე, არამედ ენის შემსწავლელის უნარებზე და მის ინდივიდუალურ მონაცემებზე, როგორცაა ასაკი, სქესი, ინტელექტი, მოტივაცია, სწავლის სტილი, ზოგადი განვითარება და ა.შ. ობიექტური თუ სუბიექტური მიზეზების გამო (დროის უკმარისობა, მრავალრიცხოვანი ჯგუფი, არასწორად დასახული სასწავლო მიზანი, მასწავლებლის არაკომპეტენტურობა და სხვ.) უცხო ენის გაკვეთილზე ხშირად ვერ ხერხდება სათანადო ყურადღების გამახვილება ინდივიდუალურ ფაქტორებზე.

კ. რიმერი (Riemer 1997) განასხვავებს უცხო ენის შემსწავლელის ენდოგენურ და ექსოგენურ ფაქტორებს. ენდოგენურ ფაქტორებს მიეკუთვნება შემსწავლელის ასაკი, სწავლის სტილი, მოტივაცია, ხოლო ექსოგენურ ფაქტორებს - შემსწავლელის სოციალური წარმომავლობა და გაკვეთილი. ექსოგენური ფაქტორები - მასწავლებელი, გაკვეთილი, სასწავლო მასალა და ა.შ. - ტრადიციულად უცხო ენის დიდაქტიკისა და მეთოდის საგანს წარმოადგენდა, ხოლო ენდოგენურ ფაქტორებს სხვა მომიჯნავე მეცნიერებები შეისწავლიდნენ. ბოლო ათწლეულებში მოხდა მათი ინტეგრირება ენის სწავლების კვლევაში.

კ. რიმერის მიერ შედგენილი სქემა თვალსაჩინოს ხდის გარეეზობრივი ფაქტორების გავლენას ენის შესწავლის პროცესზე და იმას, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია განსხვავებული სწავლის ტიპის მქონე შემსწავლელთა ინდივიდუალობის გათვალისწინება გაკვეთილის დაგეგმვისას (სამწუხაროდ, ტრადიციულად მიმდინარე უცხო ენის გაკვეთილზე ჯერ კიდევ არ ხდება თანამედროვე კვლევის შედეგების გათვალისწინება და ენდოგენური და ექსოგენური ფაქტორების მჭიდრო ურთიერთკავშირის სწორი შეფასება):



(Riemer 1997: 233)

1.5.1. ადამიანის ბიოლოგიური მზაობა ენის ასათვისებლად

გასული საუკუნის 70-იან წლებში დადგინდა, რომ ენის შესწავლის პროცესზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ადამიანის ტვინის სიმწიფის ხარისხი, ხოლო გადამწყვეტ ფაზას „კრიტიკული პერიოდი“ წარმოადგენს.

21-ე საუკუნეში ნეირომეცნიერებმა სწავლების პროცესის გააზრებაში სიახლე შემოიტანეს. როგორც მ. შპიტცერი აღნიშნავს, სწავლის პროცესი ტვინის კვლევის საგანს წარმოადგენს და მხოლოდ ნეირონების კავშირის ფუნქციის თანამედროვე მოდელებების პროგრამა იძლევა სწავლის დროს ტვინში მიმდინარე პროცესების ახსნის შესაძლებლობას (Spitzer 2005: 1).

მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში აღმოცენებულმა კოგნიტურმა მეთოდმა გარდატეხა მოახდინა მეცნიერებაში, წარმოიშვა კოგნიტური ლინგვისტიკა, კოგნიტური

ფსიქოლოგია და ა.შ. კოგნიტური პარადიგმის მიხედვით ენა წარმოადგენს ადამიანის კოგნიტური უნარის გამოხატულებას. ბუნებრივი ენა და ადამიანის კოგნიცია ორი განსაკუთრებული ფენომენია, რომლებიც მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. შესაბამისად, ენის კვლევა (სწავლება, ათვისება, წარმოშობა და ა.შ.) კოგნიტური მეცნიერების კვლევის საგანს წარმოადგენს.

ბუნებრივი ენობრივი უნარი ადამიანის სახეობის თანშობილი მახასიათებელია. ცხოველებზე - მათ შორის ადამიანის სახეობასთან ყველაზე ახლო მდგომ მაიმუნებზე - ჩატარებულმა მრავალმა ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ არც ერთ მათგანს არ შეუძლია ბუნებრივ ენაზე ამეტყველება (თუ რამდენიმე სიტყვისა და ფრაზის დასწავლას არ ჩავთვლით). ფ. ლიბერმანის (Liebermann 1984) ანატომიური ექსპერიმენტებით დადგინდა, რომ მაიმუნის ხორხსა და პირის ღრუს ადამიანური ბგერების წარმოქმნა არ შეუძლია. გ. ფანსელოს და ს. ფელიქსის (Fanselow/Felix 1987: 247) მიაჩნიათ, რომ ადამიანის მეტყველების ამოსავალი წერტილი კორტიკალური მონაცემებია. ადამიანის ტვინს აქვს მოტორიკის ცენტრი, რომელიც ხელების და პირის ღრუს სწორ ფუნქციონირებას განაპირობებს. სწორედ ეს ნეიროგენული მონაცემი და მოტორული ცენტრი აკლიათ მაიმუნებს.

ეს ყველაფერი ადასტურებს, რომ ენის შესწავლა შესაძლებელია, თუ ადამიანის ტვინი სწორად ფუნქციონირებს. ს. ფელიქსი აღნიშნავს, რომ ადამიანი რომელიმე განსაზღვრული ენის შესწავლაზე კი არაა წინასწარ დაპროგრამებული, არამედ მას ყველა ბუნებრივი ენის ერთნაირად შესწავლა შეუძლია - “ამასთანავე, გასაოცრად მცირე დროში და თვით უკიდურესად არასახარბიელო ფსიქიკურ, სოციალურ და საკომუნიკაციო პირობებში” (Felix 1982: 6).

1.5.2. შემსწავლელის ასაკისა და კოგნიტური განვითარების გავლენა ენის ათვისების პროცესზე

სწავლების გამოცდილება და სპეციალური გამოკვლევები ადასტურებს ასაკის გავლენას ენის ათვისებაზე. გავრცელებული აზრია, რომ ბავშვები უფრო სწრაფად და უკეთ სწავლობენ ენას, ვიდრე მოზრდილები. ნეიროფსიქოლოგიიდან და

ფსიქოლინგვისტიკიდან ცნობილია, რომ არსებობს გადამწყვეტი პერიოდი როგორც პირველი, ასევე მეორე ენის ათვისებისათვის, როდესაც ენის სრულყოფილად შესწავლაა შესაძლებელი. ადამიანის განვითარების გარკვეული ეტაპის შემდეგ ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური ცვლილებები გავლენას ახდენს ტვინზე, ის კარგავს ელასტიურობას, ახალი ფუნქციების თავის თავზე აღების - ამ შემთხვევაში ენის შესწავლის - უნარს. ის ინდივიდები, რომლებიც მოკლებულნი არიან გარკვეულ ასაკამდე პირველი ანუ მშობლიური ენის ათვისების შესაძლებლობას, ვერასოდეს ვერ ახერხებენ ვერც ერთი ენის ნორმალურად ათვისებას.

ერთი მხრივ, ვ. პენფილდისა და ლ. რობერტის (Penfield/Roberts 1959), ხოლო მეორე მხრივ, ე. ლენებერგის (Lenneberg 1972; 1977) მიერ გამოთქმული კრიტიკული პერიოდის ჰიპოთეზა (Critical Period Hypothesis) განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ენის ათვისების კვლევისათვის (Spracherwerbsforschung). ამ ჰიპოთეზის მიხედვით, ადამიანი გარკვეულ ასაკამდე ადვილად გადაამუშავებს ენის შესახებ ინფორმაციას, ადვილად ეუფლება უცხოური ენის სტრუქტურას. ფსიქოლინგვისტური კვლევა ამ ჰიპოთეზის ჭეშმარიტების სამ შესაძლო საბუთს ადასტურებს, როცა საქმე მეორე ენის დაუფლებას ეხება. დადგენილია, რომ თუ მეორე ენის ათვისება კრიტიკული პერიოდის დამთავრების შემდეგ იწყება, მაშინ ამ პროცესის სუბიექტი ანუ მეორე ენის შემსწავლელი (L2-Lerner) 1. ვერ ახერხებს ენობრივი კომპეტენციის იმ დონის მიღწევას, რომელსაც მან მიაღწია, როგორც დედა ენის შემსწავლელმა (L1-Lerner); 2. უფრო მეტ ძალისხმევას და დროს ხარჯავს, ვიდრე დედაენის შესწავლისას ხარჯავდა; 3. იყენებს სწავლის მექანიზმს, რომელიც განსხვავებულია დედაენის შესწავლისას გამოყენებული მექანიზმისაგან.

ე. ლენებერგს (Lenneberg 1972; 1977) მიაჩნია, რომ ბავშვები ენის დამუშავებისა და დამახსოვრებისას ტვინის ორივე ნახევარსფეროს იყენებენ, მაგრამ დროთა განმავლობაში ენობრივი ფუნქციები ტვინის ერთ-ერთ - კერძოდ, მარცხენა - ნახევარსფეროზე გადაინაცვლებს. გარდატეხის პერიოდის დასრულებისას ენის ფუნქციების გადანაწილება ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროზე დამთავრებულია. ამგვარად, მოზრდილ ადამიანს - გარდატეხის ასაკის შემდეგ - დაკარგული აქვს ენობრივი

მექანიზმების დამუშავების ის უნარი, რომელიც ბავშვობაში ჰქონდა. შესაბამისად, მოზრდილის მიერ ენის შესწავლის პროცესიც რთულდება. ზრდასრულის მიერ ენის ათვისება ბავშვის მიერ დედაენის ათვისებისგან სრულიად განსხვავებული ფიზიოლოგიური პროცესია.

მრავალი გამოკვლევა მიემდვნა კრიტიკული ფაზის კონცეპტს. დ. სინგელტონი (Singleton 1989) იკვლევდა ასაკის გავლენას ენის შესწავლის პროცესზე. მან სამი ჰიპოთეზა შეიმუშავა: 1) ახალგაზრდა შემსწავლელი უფრო ადვილად და ეფექტურად შეისწავლის უცხო ენას, ვიდრე ზრდასრული შემსწავლელი, ხოლო გარდატეხის ასაკი გადამწყვეტია ენის ათვისების პროცესში; 2) მეორე ჰიპოთეზა საპირისპიროა პირველისა: ზრდასრული შემსწავლელი უფრო შედეგიანია ენის შესწავლისას, ხოლო ახალგაზრდები შედეგიანნი არიან მოსმენასა და მეტყველებაში; 3) ზრდასრულნი შესწავლის საწყის ეტაპზე არიან შედეგიანნი, ხოლო უფრო უკეთესი შედეგი ენის შესწავლის ადრეულ ასაკში დაწყებით მიიღწევა.

მრავალი ექსპერიმენტის საშუალებით მკვლევარმა შეძლო დაედგინა, რომ მესამე ჰიპოთეზა ურყევი და შეუცვლელია. ყველასათვის ცნობილია, რომ ბავშვები უცხო ენაში უპრობლემოდ ითვისებენ სწორ წარმოთქმას, რომელიც რთული და დაუძლეველი ამოცანაა ზრდასრულთათვის. კვლევამ ასევე დაადასტურა, რომ ზრდასრულ შემსწავლელებს ნამდვილად აქვთ უპირატესობა კოგნიტური განვითარების თვალსაზრისით.

უცხო ენის 30 წელს გადაცილებული შემსწავლელნი რომ წარმოთქმის მხრივ ახალგაზრდებზე უარეს შედეგს აჩვენებენ, ვ. კლაინი იმით ხსნის, რომ უკვე ჩამოყალიბებული სოციალური იდენტობის დათმობის მზაობა ზრდასრულებს ახალგაზრდებზე ნაკლებად ახასიათებთ (Klein 1984: 22).

ბავშვის მიერ ენის შესწავლის უპირატესობას არ განაპირობებს მხოლოდ ფიზიოლოგიური ფაქტორი. ბავშვი, რომელსაც ჯერ არ გააჩნია ანალიტიკური დამუშავების მოდელი, მშობლიურთან მიახლოებული გრამატიკული ინტუიციით ითვისებს მეორე ენას და ადვილად - უაქცენტოდ - ეუფლება მეორე ენის ფონეტიკურ-

ფონოლოგიურ სისტემას, ხოლო მოზრდილებს მეორე ენის ათვისება, როგორც წესი, მრავალმხრივ ფორმალიზებულ სპეციფიკურ სასწავლო გარემოში უწევთ.

ს. ფელიქს (Felix 1982) მიაჩნია, რომ ენის ათვისების უნარის შემცირება კრიტიკული პერიოდის შემდეგ მხოლოდ ფონოლოგიას ეხება. მოზრდილებს, რომელთაც მეორე ენის სწავლა ამ პერიოდის შემდეგ დაიწყეს, შესაძლოა სინტაქსი, მორფოლოგია, სემანტიკა და ა.შ. სრულყოფილად, დედაენის მატარებლის დონეზე ჰქონდეთ შესწავლილი, მაგრამ აქცენტი მაინც დარჩებათ.

ჰ. ვოდეს (Wode 1993) მიხედვით, ფონოლოგიის სრულყოფილად შესასწავლად სასურველია ბავშვი 6-დან 10 წლამდე ასაკისა იყოს, რათა აქცენტის პრობლემა არც კი წარმოიშვას.

მცირე ასაკის მქონე შემსწავლელის უპირატესობას წარმოადგენს ნაკლები მორიდებულობა. ბავშვები არ აქცევენ ყურადღებას გარემოსა და დაშვებულ შეცდომებს, მაშინ როდესაც მოზრდილთათვის შეცდომების დაშვება სერიოზულ ბარიერს წარმოადგენს სწავლების პროცესში. მეორე მხრივ, მოზრდილთა უპირატესობად შეიძლება ჩაითვალოს პირველი ენის გამართული ცოდნა და განვითარებული პრაგმატული უნარები, რომელთა მეშვეობითაც ისინი - ლინგვისტური რესურსის ნაკლებობის მიუხედავად - წარმატებით ართმევენ თავს რთულ ენობრივ ამოცანებს.

სამ წლამდე ასაკის ბავშვის მიერ უცხო ენის ათვისება დედაენის ათვისების პარალელურად მიმდინარეობს და ამ პროცესის საუკეთესო ახსნას, შესაძლოა, იდენტურობის ჰიპოთეზა იძლეოდეს. ამ ჰიპოთეზის მიხედვით, ნებისმიერი უცხო ენის ათვისება პირველი ენის ათვისების იდენტურად მიმდინარეობს, თუმცა მომატებულ ასაკთან ერთად იცვლება ადამიანის ფიზიკური და კოგნიტური მონაცემები და, შესაბამისად, უცხო ენის ათვისებისადმი მიდგომაც. ორი ან მეტი ენის ერთდროულად ათვისება ექვსი წლის ასაკამდე, სანამ ბავშვს ენის ასპექტების სრულყოფილი ცოდნა ჩამოუყალიბდებოდეს, შესაძლოა ბილინგვურ შესწავლადაც განიხილებოდეს.

ენის სწავლების შესახებ არსებულ ლიტერატურაში იშვიათია შემსწავლელის ზუსტ ასაკზე მითითება, ამის მაგიერ აღნიშნულია განვითარების საფეხურები.

სახელმძღვანელოებიც, შესაბამისად, ბავშვთა, მოზარდთა (12-16 წლამდე) და ზრდასრულთათვის (16 წლის ზემოთ) არის განკუთვნილი.

ჩვენი განხილვის საგანს წარმოადგენს მართული უცხო ენის გაკვეთილი სკოლისა და უმაღლესი სკოლის ასაკის შემსწავლელთათვის. როგორც აღინიშნა, ასაკის მატებასთან ერთად იცვლება შემსწავლელის კოგნიტური სტრუქტურები, კომუნიკაციის სტრატეგიები, ინტერესი და მოტივაცია. ასაკის მატებასთან ერთად იცვლება მიდგომა უცხო ენისადმი, ის უფრო გააზრებული და სისტემატიზებული ხდება. შესაბამისად, უცხო ენის პედაგოგმა ასაკობრივ და სამიზნე ჯგუფზე გათვლით უნდა მოახდინოს გაკვეთილის დაგეგმვა, თემების შერჩევა, მულტიმედიური მასალის მიწოდება, სოციალური და სამუშაო ჯგუფების შექმნა.

ასაკობრივად შესაძლოა ასე გამოიხატოს ენის შესწავლის ეტაპები:

სამიზნე ჯგუფი	შემსწავლელის ქცევები სწავლების პროცესში, რომლებიც გავლენას ახდენენ.
ბავშვები (6-12)	სწავლობენ შეუვნებლად, თამაშით და იმიტაციებით და ინტერესს ავლენენ სიახლისადმი; ახალ მასალას ითვისებენ ინტერაქციაში სხვებთან, სიტუაციებში ყურადღებას ამახვილებენ გარე სამყაროსა და ადამიანებზე.
მოზარდები (12-16)	მათი კოგნიტური შესაძლებლობები სწრაფად ვითარდება; სწავლობენ როგორც იმპლიციტურად, ასევე ექსპლიციტურად; კვირაში რამდენიმე საათი ეთმობა მართულ გაკვეთილს; ავითარებენ ჯგუფური სწავლების და დიგიტალური მედიით სწავლებისადმი ინტერესს.
ზრდასრულნი (16 წლიდან)	სწავლობენ ძირითადად ექსპლიციტურად, ასევე იმპლიციტურად; ნაკლები დრო აქვთ ენის შესწავლისთვის; მკაფიო მიზნები აქვთ უცხო ენასთან დამოკიდებულებაში; დაგროვილი ცოდნა და გამოცდილება დადებით გავლენას ახდენს სამიზნე ენის დაუფლებაზე.

(Ballweg et al. 2013: 43)

1.5.3. შემსწავლელის სქესის გავლენა ენის შესწავლის პროცესზე

ენის შესწავლის პროცესზე სქესის გავლენის შესახებ მრავალი კვლევა არსებობს. დადგენილია, რომ გოგონები უფრო ადრე იწყებენ მეტყველებას, ვიდრე ბიჭები: „გოგონების უფრო სწრაფი ენობრივი განვითარება განპირობებულია მათი მგრძობელობითა და ალქმის სენსიტიურობით. ისინი უფრო მეტად ექცევიან შთაბეჭდილების ქვეშ, ვიდრე ბიჭები. მათ უფრო მკაფიოდ გამოხატული იმიტაციის უნარი აქვთ, ვიდრე ბიჭებს. ისინი უფრო მალე იწყებენ კორექტულად და ადეკვატურად მეტყველებას, ვიდრე ბიჭები“ (Stern/Stern 1975: 287).

დაკვირვება და გამოცდილება ენის შესწავლისას გოგონების უპირატესობას ადასტურებს, თუმცა დისკუსია ამ თემაზე კვლავ გრძელდება.

1.5.4. შემსწავლელის მოტივაცია და განწყობა ენის მიმართ

მოტივაციის მრავალი განმარტება არსებობს. ჰ. ვოდე მოტივაციას განიხილავს, როგორც „ნებას და მზაობას მიზნის მისაღწევად“ (Wode 1993: 297). კ. რიმერის მიხედვით, მოტივაცია აფექტური ფაქტორების ერთობლიობაა, რომელიც დროთა განმავლობაში იცვლება და შეუძლებელია მასზე პირდაპირი დაკვირვება (Riemer 2010).

რ. გარდნერი და ვ. ლამბერტი განასხვავებენ მოტივაციის ორ სახეს: ინტეგრაციულს და ინსტრუმენტულს. ინტეგრაციულია მოტივაცია, თუ უცხო ენის შესწავლა იმ მიზნით ხდება, რომ შემსწავლელმა ამ ენის მატარებელ საზოგადოებასთან კონტაქტი შეძლოს და საკუთარი იდენტობის დაუთმობლად მონაწილეობა მიიღოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში (Gardner/Lambert 1972).

ინტეგრაციული მოტივაციის კერძო სახეობაა *ჯგუფთან იდენტიფიკაციის მოტივაცია* (Gruppenidentifikationsmotivation), რომელთანაც საქმე გვაქვს იმ შემთხვევაში, თუ ენის შესწავლელი არა მარტო ჯგუფის სოციალურ და კულტურულ ცხოვრებაში თავისი წვლილის შეტანას, არამედ ამ ჯგუფის წევრად გახდომას - საკუთარი თავის ჯგუფთან იდენტიფიცირებას - ისახავს მიზნად (Dulay et al. 1982).

ინტეგრაციული მოტივაციის შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ემოციურ ფაქტორებს .

ინსტრუმენტულია მოტივაცია, თუ ენა კონკრეტული საჭიროების გამო - პროფესიული მიზნით, უცხოური ლიტერატურის ორიგინალში წასაკითხად, ადამიანების გასაცნობად და ა.შ. - შეისწავლება. ინსტრუმენტულ მოტივაციას პრაქტიკული ღირებულება აქვს.

ამერიკასა და კანადაში ჩატარებულმა კვლევებმა დაადასტურა, რომ მოტივაცია გავლენას ახდენს შესწავლის ტემპსა და წარმატებაზე (Clément 1983). ამასთანავე, შეუძლებელია გადაჭრით იმის თქმა, თუ მოტივაციის რომელი ტიპია უფრო მნიშვნელოვანი უცხო ენის შესწავლისათვის (Gardner/Lambert 1972; Lukmani 1972).

თავის მხრივ, ენის შესწავლაში მიღწეულმა წარმატებამაც შეიძლება გაზარდოს მოტივაცია. ამას ადასტურებს გ. ჰერმანის მიერ ჩატარებული კვლევა გერმანელი ბავშვების მიერ ინგლისური ენის შესწავლის შესახებ (Hermann 1980).

ბოლოდროინდელ კვლევებში გამოთქმულია ვარაუდი, რომ მეორე ენის ათვისების პროცესში მოტივაცია კონტროლდება ნევროლოგიური მექანიზმებით - მასზე გავლენას ახდენს ტვინის სპეციფიკური ზონები (Schumann 1997, 2001).

მოტივაციის გაზრდაში ენის შემსწავლელს მასწავლებელი (მშობელი) ეხმარება. მოტივაცია არ შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ცალკე მდგომი იზოლირებული ფენომენი. იგი მუდმივ კავშირშია სხვა ფაქტორებთან. ერთ-ერთი ასეთი ფაქტორია განწყობა.

ამა თუ იმ უცხო ენის მიმართ პოზიტიურ ან ნეგატიურ განწყობას პოლიტიკური, სოციალური და კულტურული ხასიათის მრავალი ფაქტორი განაპირობებს. არანაკლები მნიშვნელობა აქვს ასევე ინდივიდის ბიოგრაფიასა და პირად გამოცდილებას. რ. გარდნერი და ვ. ლამბერტი იყვნენ პირველი მკვლევრები, რომლებმაც ენის მიმართ განწყობა შესწავლის საგნად აქციეს. დღემდე არ დაუკარგავს აქტუალობა მათ ძირითად თეზისს იმის შესახებ, რომ განწყობას მეორე ენის შესწავლისას გადამწყვეტი როლი ენიჭება (Gardner/Lambert 1972).

ამასთანავე, საგულისხმოა, რომ ენისადმი პოზიტიური განწყობა აუცილებლობით არ იწვევს ამ ენის შესწავლისა და გამოყენების მოტივაციას. ასე, მაგალითად, ლ. ბრუდნერმა და დ. უაითმა დამაჯერებლად დაასაბუთეს, რომ ირლანდიურისადმი პოზიტიური განწყობა არ არის საკმარისი მოტივაცია იმისათვის, რომ ამ ენას იყენებდე (Brudner/White 1979).

ჯ. მაკნამარა (Macnamara 1973, 1976a, 1976b) თვლის, რომ განწყობას მხოლოდ უმნიშვნელო გავლენის მოხდენა შეუძლია მეორე ენის შესწავლაზე, რადგან არსებითი მხოლოდ სოციალური ფაქტორია. მისი დაკვირვებით, ბავშვები სწრაფად შეისწავლიან მეორე ენას, როდესაც სხვა ენაზე მოსაუბრე ბავშვებთან უწყვეტ კომუნიკაცია. ეს სოციალური ხასიათის ფაქტი, მისი აზრით, უფრო მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მეორე ენის შესწავლაზე, ვიდრე უცხო ენისა და კულტურის მიმართ განწყობა. ასევე გასათვალისწინებელია, რომ ბავშვების მიერ მეორე ენის შესწავლაზე გავლენას ახდენს მშობლების განწყობა. მშობლის განწყობამ მეორე ენის მიმართ შესაძლოა წაახალისოს ან დააბრკოლოს შვილის მიერ ამ ენის ათვისება (Gardner/Lambert 1972).

1.5.5. პიროვნული ფაქტორების გავლენა ენის ათვისების პროცესზე

პიროვნულ ფაქტორებს, რომლებიც შემსწავლელის პიროვნებას განსაზღვრავენ, ლიტერატურაში კოგნიტურ ფაქტორებსაც უწოდებენ (Riemer 1997: 7), თუმცა ისინი კოგნიციასა და ემოციას შორის არსებულ ფაქტორებად განიხილება.

არაენობრივი ფაქტორების (მოტივაცია, ასაკი, განწყობა) გარდა მეორე ენის ათვისებაზე გავლენას ახდენს პიროვნული ფაქტორებიც: ინტროვერტულობა, მორცხვობა, შიში, ნიჭი/მიდრეკილება, ემპათია (Schumann 1997).

ემპათია გულისხმობს სხვა ადამიანების ემოციების, აზრებისა და წარმოდგენების შეგრძნების უნარს. კვლევები ადასტურებს, რომ ემპათიური ადამიანი უფრო სწრაფად და უკეთ ითვისებს უცხო ენას, იგი გამოირჩევა უკეთესი წარმოთქმით უცხო ენაზე (Guiora et. al. 1972; Naiman et. al. 1978).

პიროვნების **ინტროვერტულობა** ენის შესწავლის შემაფერხებელ ფაქტორად ითვლება. ინტროვერტ ადამიანს რცხვენია მეორე ენაზე მოსაუბრესთან კონტაქტის

დამყარება, ამის გამო მას მხოლოდ მცირე რაოდენობით ახალი ენობრივი ინფორმაცია მიეწოდება, იგი უნებლიეთ თავად იქმნის ბარიერებს და, ამგვარად, ჩამორჩება ენის ათვისებაში (Wode 1993: 294). მისგან განსხვავებით, ექსტრავერტი ადამიანი დაინტერესებულია გარე სამყაროსთან კომუნიკაციით და ნაკლებად ფიქრობს იმაზე, კორექტულად გამოხატავს თუ არა სათქმელს (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983: 320). ექსტრავერტს არ რცხვენია უცხო ენაზე ლაპარაკისას შეცდომის დაშვებისა და ამიტომ არ უჭირს კომუნიკაცია მეორე ენაზე მოსაუბრესთან (Solmecke/Boosch 1981).

1.5.6. აფექტური ფაქტორები

პიროვნული ფაქტორების მსგავსად, სწავლების ტემპსა და წარმატებაზე გავლენას ახდენს სწრაფად ცვალებადი ემოციებით განპირობებული აფექტური ფაქტორები: შიში, შინაგანი წინააღმდეგობა, საკუთარი თავის რწმენა და ა.შ.

შიში. ახალმა კულტურულმა და ენობრივმა სიტუაციამ მიგრანტებს შესაძლოა განუვითაროს შიში, რომელმაც შეიძლება უარყოფითი გავლენა იქონიოს მეორე ენის ათვისებაზე. ეს კი, თავის მხრივ, ხელს უშლის ასიმილაციასა და ინტეგრაციულ მოტივაციას (Clément et al. 1980). მოზრდილები შიშობენ, რომ ენობრივი შეცდომის გამო შეიძლება უსიამოვნო (სასაცილო) სიტუაციაში აღმოჩნდნენ (Schumann 1978), ხოლო ბავშვები იმავე მიზეზით ხშირად ხმადაბლა ლაპარაკობენ, ზოგიერთი კი უკან იხევს და ცდილობს შეუმჩნეველი დარჩეს (Stölting 1974). უცხო ენას მალე ითვისებს ის, ვინც თავისუფალია შიშისგან და თავს შეუბოჭავად, დაუძაბავად გრძნობს (Wode 1993).

პირველი ენის ათვისებისას შიში მხოლოდ აუტიზმის შემთხვევაში დასტურდება, როდესაც ბავშვი წინააღმდეგობას უწევს გარე სამყაროს და არ ლაპარაკობს. მეორე ანუ უცხო ენის შესწავლისას შიშს სხვა მიზეზები აქვს: შერცხვენა, ცუდი ნიშანი, შეცდომის დაშვების ალბათობა და ა.შ. (Gardner et al. 1976; Naiman et al. 1978; Solmecke/Boosch 1981).

მხოლოდ ცალკეულ იშვიათ შემთხვევაში შეიძლება შიში წარმატების ხელშემწყობი ფაქტორი აღმოჩნდეს (Gardner 1976; Tucker 1976).

დაბრკოლება (შინაგანი წინააღმდეგობა, მოტივაციის დაკარგვა), რომელიც უშუალოდ არის დაკავშირებული შიშთან, შესწავლილ იქნა რამდენიმე მკვლევრის მიერ (Guiora et al. 1970, Curran 1972). ალკოჰოლის ზემოქმედებისა და ჰიპნოზის მდგომარეობის გამოყენებით ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა დაადასტურა, რომ დაბრკოლების მოხსნით ნამდვილად მიიღწევა უკეთესი გამოთქმა და უკეთესი საერთო შედეგი მეორე ენის შესწავლაში (Guiora et al. 1970, Schumann 1978).

საკუთარი თავის რწმენა „ადამიანის ის თვისებაა, რომელსაც შუალედური ადგილი უკავია პიროვნულ და აფექტურ ფაქტორებს შორის. ... ენის ათვისებისას შიშის არარსებობა სწავლის პროცესის ხელშემწყობი ფაქტორია. საკუთარი თავის რწმენა კი დამატებითი ფაქტორია ადამიანის გარე სამყაროსთან ურთიერთობის მოტივაციისთვის“ (Kuhns 1989: 55). საკუთარი თავის რწმენა, რომელიც პოზიტიურ გავლენას ახდენს სწავლის პროცესზე, შეიძლება შეირყეს ასიმილაციის მოთხოვნის ან რაიმე სახის დისკრიმინაციის შემთხვევაში (Clément et.al. 1977).

1.6. ენის ათვისების (Spracherwerb) პროცესი

ენის ათვისების კვლევა (Spracherwerbsforschung) მოიცავს ენის ათვისების კანონზომიერებების, პირობების, ფაზებისა და შედეგების აღწერასა და ახსნას. ყურადღების ცენტრშია ენის ათვისება (Spracherwerb) “ნებისმიერი ფორმით, სიტუაციური და კომუნიკაციური კონტექსტისგან, სასწავლო მეთოდისა თუ სწავლების სტრატეგიისგან დამოუკიდებლად” (Felix 1978: 13).

ერთმანეთისგან განასხვავებენ პირველი ანუ მშობლიური ენის ათვისებას (Erstspracherwerb/Mutterspracherwerb), მეორე ენის ათვისებას (Zweitspracherwerb) და უცხო ენის ათვისებას (Fremdsprachenerwerb). ენის ათვისება (Spracherwerb) და ენის სწავლა (Sprachenlernen) განსხვავებული ცნებებია და ისინი განსხვავებული მნიშვნელობით გამოიყენება. ენის ათვისება/დაუფლება შესაძლოა არაცნობიერად, ბუნებრივად, უნებლიეთ მიმდინარეობდეს, ხოლო ენის სწავლა გაცნობიერებული, სისტემური პროცესია. უცხოენოვან გარემოში მიმდინარე უშუალო კომუნიკაციის

პირობებში უცხოური ენის ათვისება „თვითსწავლებით“, ძალადაუტანებლად ხდება, უცხო ენის სწავლა კი გაკვეთილს, მასწავლებლის უშუალო ჩართულობას, ენის სხვადასხვა ასპექტის ახსნასა და გააზრებას გულისხმობს.

დედაენის ათვისება. ბავშვი ყოველგვარი მითითებისა და ახსნის გარეშე იწყებს ლაპარაკს იმ ენაზე, რომელიც მის გარემოს ეკუთვნის და რომელთანაც მას მუდმივი შეხება აქვს. მშობლიური ანუ პირველი ენის (L1) ათვისებისას ბავშვს განუწყვეტლივ მიეწოდება ენობრივი ინფორმაცია.

დედაენის ათვისების ინტენსიური კვლევა მე-20 საუკუნის 60-იან წლებში დაიწყო. ბავშვებში სინტაქსური სტრუქტურების განვითარებაზე დაკვირვებას თანდათან დაემატა გამოკვლევები სემანტიკის (Clark 1971), ფონოლოგიის (Olmsted 1971, Smith 1973), პრაგმატიკის (Halliday 1975) სფეროში. განსხვავებულად სტრუქტურირებული ევროპული ენების - ინგლისურის, ფრანგულის, გერმანულის - ათვისებაზე დაკვირვებამ ცხადყო, რომ ნებისმიერი დედაენის ათვისებას, მისი სტრუქტურის რაგვარობის მიუხედავად, ბავშვები ერთი და იმავე პრინციპით ახდენენ.

მშობლიური ენის შესწავლის პირველ ეტაპზე ბავშვი იღებს ენობრივ ინფორმაციას ისე, რომ თვითონ არ წარმოთქვამს სიტყვებს. მხოლოდ რამდენიმე თვის შემდეგ იწყებს იგი ცალკეული სიტყვებისა და ერთ- ან ორსიტყვიანი წინადადების (ფრაზების) წარმოთქმას. დედაენის შესწავლა ერთიდან ექვს წლამდე ასაკში ხუთ ფაზას მოიცავს (Clahsen 1986). მეხუთე ფაზის ბოლოს ბავშვს შეუძლია ოთხი და მეტი სიტყვისგან შემდგარი წინადადების წარმოთქმა, ისევე როგორც ქვეწყობილი წინადადების სწორად აგება (Szagun 2006: 66). სკოლაში შესვლისთვის ბავშვებს დამთავრებული აქვთ ენის სტრუქტურული შესწავლა.

ბავშვი დედაენის ათვისებასთან ერთად ავითარებს თავის კოგნიტურ უნარებს. ბავშვთან ადრეულ ასაკში შეზღუდული ლექსიკით საუბრობენ, ის კი სწრაფად ითვისებს ენას და დიდ ლექსიკურ მარაგს აგროვებს. შეზღუდული ენობრივი ინფორმაციის მიწოდების საფუძველზე სრულფასოვანი ენობრივი კომპეტენციის დაუფლების ამ ფენომენს ახსნა არ ეძებნება. ნ. ჩომსკიმ ამას ინფორმაციის მიუწვდომლობის არგუმენტი

უწოდა, ხოლო ენის ათვისების ამ ფენომენს - „პლატონის პრობლემა” (Plato’s problem) (Chomsky 1988).

რ. ფილერი (Fiehler 2009) განასხვავებს ენის დაუფლების ორ მოდელს. პირველი მოდელის მიხედვით, გარკვეული დროის შემდეგ ენის ათვისება მთავრდება - “სიმაღლეების დაპყრობის” ხანგრძლივი პროცესის შემდეგ მსწავლელს შეუძლია “გაივაკოს” (Plateaumodell), მეორე - პერფორმატიული - მოდელის (Perfomanzmodell) მიხედვით კი ენის შესწავლა არასოდეს სრულდება. ამ ორ მოდელს შორის განსხვავება ისაა, თუ რა მიიჩნევა ენის ათვისებად. თუ ენის ათვისებაში მისი სტრუქტურული ფორმების - ფონეტიკა-ფონოლოგიის, მორფოლოგიის, სინტაქსის - შესწავლა იგულისხმება, ბუნებრივია, რომ ეს პროცესი ნამდვილად სრულდება რამდენიმე წელიწადში და სკოლაში შესვლისას ბავშვი უკვე დაუფლებულია აღნიშნულ სტრუქტურებს, ხოლო თუ ენის ათვისებაში ლექსიკური მარაგის გაფართოება და კომუნიკაციურ-სტილისტური კომპეტენციის დახვეწა იგულისხმება, მაშინ ენის ათვისება მართლაც დაუსრულებელი პროცესია, რადგან ადამიანს მთელი სიცოცხლის მანძილზე უწევს კონფრონტაცია ახალ იდიომატიკასა და საგნობრივ ლექსიკასთან, ტექსტების ახალ-ახალ სახეობებთან (Fiehler 2009: 812).

მეორე ენის ათვისება (Zweitspracherwerb). მე-20 საუკუნის 70-იან წლებში საფუძველი ჩაეყარა მეორე ენის ათვისების ინტენსიურ კვლევას. ამერიკასა და გერმანიაში ამ დროს შექმნილი სამეცნიერო პროექტებიდან განსაკუთრებით აღსანიშნავია კალიფორნიის უნივერსიტეტისა (ხელმძღვანელი ეველინ ჰეჩი (Evelyn Hatsch)) და კილის უნივერსიტეტის (ხელმძღვანელები ჰენინგ ვოდე (Henning Wode) და ფელიქს ლანგე (Felix Lange)). ცოტა მოგვიანებით ვუპერტალის უნივერსიტეტში მეცნიერთა ჯგუფი შეუდგა იტალიელი და ესპანელი “გასტარბაიტერების” (Gastarbeiter) - სამუშაოდ ჩამოსული მიგრანტების - მიერ გერმანული ენის ბუნებრივ გარემოში შესწავლის კვლევას. იმავე პერიოდში შეიქმნა ამერიკელ მეცნიერთა ჯგუფი ჰაიდი დიულეის (Heidi C. Dulay) და მარინა ბარტის (Marina K. Burt) ხელმძღვანელობით, რომელიც დაკვირვებას აწარმოებდა

500-მდე ჩინელი და ესპანელი მოზარდის მიერ (ასაკი 6-10 წელი) ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, ათვისების პროცესზე.

მეორე ენის (L2) ათვისებისას (Zweitspracherwerb) განასხვავებენ მართულ სწავლას (gesteuertes Lernen), ბუნებრივ ათვისებას (natürlicher Erwerb) და შერეულ ფორმას.

მართულია მეორე ენის ათვისება, თუ იგი სკოლასა და საგანმანათლებლო დაწესებულებაში სისტემურად მიმდინარეობს. სწორედ მართული სახით უცხო ენის ათვისებას ემსახურება უცხო ენის გაკვეთილი (Fremdsprachenunterricht).

ბუნებრივია მეორე ენის ათვისება, თუ იგი მასწავლებლის გარეშე, ბუნებრივ ენობრივ გარემოში მიმდინარეობს. შემსწავლელი არასისტემური სახით, ბუნებრივი კომუნიკაციის მეშვეობით იძენს ენის კომპეტენციას. მეორე ენის ბუნებრივად ათვისებისას ენის შემსწავლელს თვითონ უხდება უცხო ენის სტრუქტურებისა და წესების გარკვევა ისევე, როგორც ბავშვს დედაენის ათვისებისას. ბუნებრივად ენის შესწავლა ანალიზური, სინთეზური და შედარებითი პროცესია, რომელიც სხვადასხვა ასაკისა და მონაცემების შემსწავლელთან განსხვავებული სიჩქარითა და სისრულით მიმდინარეობს (Klein 1984).

კვლევები გვიჩვენებს, რომ მიგრანტების მიერ ენის შესწავლის შედეგები განსხვავებულია. ხშირად მიგრანტები ენას მხოლოდ იმ ელემენტარულ დონეზე ითვისებენ, რომელიც მათთვის საკომუნიკაციოდ საკმარისია. თუ ელემენტარული დონის მიღწევის შემდეგ ენობრივი კომპეტენცია აღარ ვითარდება, საქმე გვაქვს მდგომარეობასთან, რომელსაც ფოსილიზაცია (Fossilisierung) (“გაქვავება”) ეწოდება. ცხადია, შესაძლოა, რომ გაცილებით უკეთესი შედეგის მოწმენიც გავხდეთ, მაგრამ ენის ბუნებრივი შესწავლის ერთი მთავარი ნაკლი გრამატიკული სტრუქტურის არასაკმარისად დაუფლებაში მდგომარეობს. მაგალითად, გერმანული ენის ამგვარად შემსწავლელს განუწყვეტლივ აქვს არტიკლის, ბრუნვის, დროის ფორმის და მრავალი სხვა ამ ტიპის პრობლემა. მას შეიძლება ჰქონდეს კარგი საკომუნიკაციო კომპეტენცია, მაგრამ, მიუხედავად მდიდარი ლექსიკური მარაგისა, მისი ენობრივი კომპეტენცია ნაკლებად აკადემიურია (მას უჭირს წერაც), რადგან არასისტემურად, ახსნის გარეშე, მხოლოდ საკუთარ ანალიზზე დაყრდნობით აქვს შეძენილი ამ ენის ცოდნა.

უცხო ქვეყანაში მიგრანტის სრულფასოვანი ინტეგრაცია უმეტესწილად ამ ქვეყნის ენის ცოდნის ხარისხზეა დამოკიდებული. ამიტომაცაა, რომ ენის ბუნებრივად ათვისების შემდეგ მრავალი მიგრანტი ესწრება ენის კურსებს ანუ ცდილობს მართული სწავლების დახმარებით გაიუმჯობესოს ენობრივი კომპეტენცია. ენის ათვისება, ერთი მხრივ, უცხოენოვან გარემოში ბუნებრივი კომუნიკაციითა და, მეორე მხრივ, ინსტიტუციონალური ენის კურსის დახმარებით, საკმაოდ მომგებიანი, ეფექტური და შედეგიანია და ენის შემსწავლელსაც თვითრწმენას უღვივებს.

1.6.1. მშობლიური და უცხო ენის ათვისების მსგავსება-განსხვავებანი

დედაენის ათვისებისას ვლინდება გარკვეული კანონზომიერებები, რომელთა მიხედვითაც შესაძლებელია გარკვეულ ფაზებზე დაკვირვება. თითქმის ყველა ბავშვი 18 თვის ასაკიდან იწყებს მეტყველებას. თითოეულ ინდივიდთან ენის ათვისების პროცესი განსხვავებულად მიმდინარეობს. სამწუხაროდ, ასეთი განვითარების ფაზების დადგენა უცხოური ენის ათვისების პროცესში ვერ ხერხდება. ეს რომ შესაძლებელი იყოს, მაშინ ენის სწავლების სასწავლო პროგრამები ამ ფაზების გათვალისწინებით შედგებოდა.

მიუხედავად მშობლიური და უცხო ენის ათვისების განსხვავებულობისა, მაინც იკვეთება მსგავსება, მაგ. პროტოტიპული სიტყვების ათვისებისას, როდესაც მათი მნიშვნელობის აღქმა საკომუნიკაციო სიტუაციის მიხედვით ხდება.

მეორე ენის, ანუ უცხო ენის, შემსწავლელი ძირითადად პირველი ენის შემსწავლელზე უფროსია ასაკით, წინ უსწრებს მას თავისი კოგნიტური განვითარებით და უკვე ფლობს დედაენის ცოდნას, ანუ აქვს ენის სწავლის გამოცდილება. ეს ყველაფერი შესაძლოა ენის სწავლების პროცესში როგორც ხელშემწყობი, ასევე ხელისშემშლელი აღმოჩნდეს.

მეორე ენის შემსწავლელნი ხშირად ეყრდნობიან წინარე ცოდნას, უკვე ნაცნობი მშობლიური ენის სტრუქტურებსა და მექანიზმებში ეძებენ ახალი ენის მსგავს კონსტრუქციებს. თუ პირველი ენა მეორე ენისგან არსებითად განსხვავდება, სხვა ენობრივ ჯგუფს მიეკუთვნება და სრულიად განსხვავებული ენობრივი სტრუქტურა აქვს, ეს შესაძლოა ხელისშემშლელი აღმოჩნდეს ახალი ენის შესწავლის პროცესში, ხოლო

მონათესავე ჯგუფის ენების შემთხვევაში მეორე/უცხო ენის შემსწავლელს ახალი ენის ათვისება, შესაძლოა, გაუადვილდეს, რადგან მისთვის უკვე ნაცნობ მექანიზმსა და სტრუქტურასთან ექნება შეხება.

ენათა შორის კავშირს - წინარე ანუ პირველი ენის (L1) მეორე ანუ უცხო ენაზე (L2) გავლენას - ენათა ტრანსფერს უწოდებენ. ერთმანეთისგან განასხვავებენ პოზიტიურ ტრანსფერს და ნეგატიურ ტრანსფერს ანუ ინტერფერენციას. “პოზიტიური ტრანსფერი” გულისხმობს, რომ პირველი ენის ცოდნა პოზიტიურად მოქმედებს მეორე ენის შესწავლაზე. პირველი ენის სტრუქტურები და მექანიზმები დასტურდება მეორე ენაშიც და, ამგვარად, მათი გამოყენება ადეკვატური და მიზანშეწონილია. ეს, ცხადია, აადვილებს უცხო ენის შესწავლის პროცესს.

ნეგატიური ტრანსფერი კი - ე. წ. ინტერფერენცია - გულისხმობს განსხვავებული აგებულების მქონე პირველი ენის (L1) სტრუქტურებისა და წესების გადატანას მეორე ენაში (L2), რაც არაადეკვატური და ხელისშემშლელია.

პირველი ენის გავლენა ეხება მეორე ენის ყველა დონეს, როგორც ფონეტიკას, ასევე ლექსიკასა და გრამატიკას. პირველი ენის ნეგატიური ტრანსფერი მეორე ენაში ყველაზე მკაფიოდ თავს იჩენს წარმოთქმაში აქცენტის სახით.

ს. ფელიქსს მიაჩნია, რომ ინტერფერენციები ენის შესწავლის პროცესის მახასიათებელია და ისინი განხილული უნდა იყოს არა იზოლირებულად, არამედ შეცდომის ტიპების და ენის ათვისების კანონზომიერების კონტექსტში (Felix 1992: 179).

მეორე ენის ათვისების კვლევაში განსაკუთრებული როლი შეასრულეს ს. კრაშენმა (Krashen 1982) და ს. ფელიქსმა (Felix 1982). მათზე დაყრდნობით მეორე ენის ათვისების კვლევა ნატივისტურ მოდელს ეფუძნება, რომლის მიხედვითაც მეორე ენა შინაგანი პროგრამის, ე. წ. თანდაყოლილი ენის ათვისების მექანიზმის, საშუალებით ისწავლება. კვლევა ჩატარდა ემიგრანტებზე, რომელთაც არ უტარდებოდათ გერმანული ენის გაკვეთილი. კვლევის საგანი იყო უარყოფის ფორმების და სტრუქტურის შესწავლა გერმანულში. კვლევამ დაადასტურა, რომ მეორე ენის შემსწავლელი ენის დაუფლების ისეთსავე გზას გადის, როგორსაც ბავშვები პირველი ენის ათვისებისას. ამ კვლევის

მიხედვით, ენის ათვისება განიხილება, როგორც განვითარების პროცესი, რომელიც სულ უფრო რთული - კომპლექსური - ენობრივი ფენომენების თანდაყოლილი მექანიზმის წყალობით ამოცნობას და გამოყენებას გულისხმობს. სტრუქტურული თანმიმდევრობა, რომელიც თანდათან იკვეთება ენის დაუფლების პროცესში, საგულისხმოა და გათვალისწინებული უნდა იქნას უცხო ენის გაკვეთილების დაგეგმვისას. ამ თეორიის ერთ-ერთი ცნობილი წარმომადგენელია მ. პინემანი (M. Piennemann).

II. თავი - ინტერკულტურული მეთოდი

თანამედროვე გლობალიზებულ სამყაროში მზარდი ეკონომიკური, პოლიტიკური, კულტურული და პიროვნული კონტაქტების ფონზე დაწინაურდა უცხო ენის სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი, როგორც კომუნიკაციაზე ორიენტირებული მეთოდის ლოგიკური გაგრძელება და მისი შემდგომი გაუმჯობესების ცდა. ამ მეთოდის უმთავრესი მახასიათებელია ენის სწავლებისას ორიენტაციის აღება უპირველესად ინტერკულტურული კომპეტენციის ჩამოყალიბებაზე.

2.1. ინტერკულტურული კონცეფცია - ინტერაქცია კულტურებს შორის

ინტერკულტურულობა გულისხმობს თეორიულ კონცეფციას, რომელიც ემყარება დინამიკურ ინტერაქციას კულტურებს შორის მათი ურთიერთგანსხვავებულობის აღიარების ფონზე, რაც საწინდარია წარმატებული კომუნიკაციისა სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელთა შორის. ენაში აირეკლება ერის კულტურული ღირებულებები. მან, როგორც ინტერკულტურული კომუნიკაციის უმთავრესმა კომპონენტმა, შეიძლება ხელი შეუწყოს როგორც ინდივიდთა, ისე ერთა დაახლოებას ან, პირიქით, შეიძლება ის გახდეს საბაზი გაუგებრობისა და კონფლიქტისა. ხშირად ვერბალურ დონეზე არასწორ ინტერპრეტაციას წინ უსწრებს კულტურული ფონის არასწორი ინტერპრეტაცია. ლუტც გოეტცეს თქმით, შეცდომები ინტერკულტურულ დონეზე შეიძლება იმდენად „ფატალურიც“ კი გამოდგეს, რომ მათთან შედარებით ენობრივი შეცდომები „უწყინარად“ გამოიყურებოდნენ, შედეგად კი ვერ შედგეს

დიალოგი ინდივიდთა შორის - არა ენობრივი ფენომენების არცოდნის ან ცუდად ცოდნის, არამედ კულტურული ქვეტექსტების ვერგაგების გამო (Götze et.al. 1993: 232). ამდენად, უცხო ენის სწავლება გულისხმობს არა მარტო გრამატიკისა და ლექსიკის, არამედ, უპირველესად, უცხო რეალობისა და კულტურულ ფასეულობათა ახსნასა და სწავლებას. ნათქვამი ეხება კომუნიკაციას როგორც ვერბალურ, ისე არავერბალურ დონეზე (სხეულის ენა, ჟესტები, მიმიკა...). მრავალი მაგალითით დასტურდება, რომ განსხვავება კულტურებს შორის არავერბალური კომუნიკაციის დონეზე (თავის დაკვრა, მისალმება, გამომშვიდობება და ა.შ.) ხშირად შეუძლებელს ხდის ვერბალურ კომუნიკაციაზე გადასვლას. როგორც ცნობილია, მრავალ კულტურაში *თავის დაქნევა* თანხმობას ნიშნავს, *გაქნევა* - უარყოფას, სხვა კულტურებში კი თავის ამ მოძრაობებს საპირისპირო შინაარსი აქვს. სხვადასხვა კულტურაში არსებობს ასევე განსხვავებული მისალმება-დამშვიდობების მთელი რიტუალი, რომლის არასწორმა ინტერპრეტაციამაც შეიძლება სოციალურ კონფლიქტამდე მიიყვანოს კომუნიკაციის მონაწილენი.

კულტურათა (შესაბამისად კი ენათა) შორის მიმართებების მრავალფეროვნებას ხატოვნად აღწერს იორგ როხე აისბერგის მეტაფორის მოშველიებით (Roche 2008: 230). მისი თქმით, ჩვენი მხედველობისა და სმენის ორგანოებით ამა თუ იმ ხალხის კულტურის მხოლოდ გარეგან ნიშნებს აღვიქვამთ: რიტუალებს, ტრადიციებს, ფოლკლორს, მხატვრობას, მუსიკას და ა.შ., მაგრამ ჩვენი მხედველობის მიღმა, მსგავსად აისბერგის წყალქვეშა ნაწილისა, რჩება ის, რაც კულტურას აყალიბებს: ეროვნული ფასეულობები, შეხედულებები, მენტალობა, კონცეფციები, იდეები. ყოველი ერის ენაში აისახება ის ღირებულებები და შეხედულებები, რომლებიც მნიშვნელოვანია მისი კულტურისთვის. ამ ღირებულებებისა და ფასეულობების გაცნობიერების გარეშე ენის შესწავლა შორსაა სრულყოფილებისგან.

ორი კულტურის პარალელური არსებობა არ გულისხმობს მათ შორის გაგებინების ავტომატურად მიღწევას. საჭიროა ერთმანეთისთვის ღირებულებების ისეთი სახით გადაცემა, რომ უცხო მისაღები გახდეს, თუმცა არა საკუთარის უარყოფის ხარჯზე. ამ კონტექსტში ხშირად ახსენებენ *მესამე ადგილს* (Dritter Ort) (Kramisch 1995) ან *შუალედურ*

სამყაროს, რომელშიც - პერსპექტივის ცვლის, კერძოდ, პერსპექტივის გაფართოების წყალობით - საკუთარი და უცხო თანაარსებობს და ერთდროულად ფუნქციონირებს.

ინტერკულტურული სწავლების ქონაგები უცხოს გაგებას შიდა და გარე პერსპექტივების ურთიერთმიმართებას უკავშირებენ. ინტერკულტურულობა, კულტურათაშორისი ურთიერთობა იმაში გამოიხატება, რომ უცხოური ენის შემსწავლელი ე. წ. მესამე პოზიციაზე - ორ კულტურას შორის - დგანან (Bredella at.al. 1999: 113; Christ/Krumm 1999: 295).

ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას უცხო კულტურის შესახებ ცოდნა შემსწავლელს “სხვათა შორის” კი არ მიეწოდება, არამედ - და სწორედ ამაშია არსებითი განსხვავება კომუნიკაციური მეთოდისაგან - შესასწავლი კულტურის მსოფლმხედველობრივ-კონცეპტუალური აღწერისა და ახსნის მრავალსაფეხურიანი პროცესის შედეგად უყალიბდება.

ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარი, უპირველეს ყოვლისა, გულისხმობს კლიშეების აღმოფხვრას საკუთარ თავში, ტოლერანტობის ხელოვნების დაუფლებას, უცხოს აღქმისა და შეცნობის უნარის გამომუშავებას საკუთარსა და უცხოს შორის რაციონალური პარალელების გავლების საფუძველზე. ინტერკულტურული კომპეტენციის მაღალი დონე კომუნიკაციის ადეკვატურად და შემოქმედებითად წარმართვას გულისხმობს, ეს კი მხოლოდ ინტერკულტურულ უნარებზე დაყრდნობითაა შესაძლებელი. უცხო ენის გაკვეთილი ენის შემსწავლელს ენობრივ კომპეტენციასთან ერთად გარკვეული დოზით სოციალურ ასპექტშიც უყალიბებს ინტერკულტურულ უნარებს (ასეთია, მაგალითად, თავის შეკავება ტაბუირებული საკითხების თემატიზაციისა და ამგვარი თემების თანმხლები ვერბალური თუ არავერბალური ქმედებებისგან). ინტერკულტურული სწავლება აქტიურ ქცევაზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესია, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის შემოქმედებითი ინტერაქცია მიმდინარეობს. ინტერკულტურული სწავლება იმდენადაა დინამიკური პროცესი, რამდენადაც იქვე, გაკვეთილზევე, ხდება შეძენილი ცოდნის პრაქტიკულად რეალიზება,

მიღებული ინფორმაციის მეშვეობით სხვა კულტურაში ორიენტირება და მისი მულტიპერსპექტიული აღქმა-გაცნობიერება.

უცხო ენის სწავლება ყოველთვის იყო და იქნება გერმანულ დიდაქტიკოსთა ზრუნვის საგანი. ამასთან, ისიც აღსანიშნავია, რომ ყველა ეპოქა ავითარებს უცხო ენის სწავლების მისთვის უფრო ხელმისაწვდომ და ხელსაყრელ მეთოდებსა და მიდგომებს.

ბოლო სამი ათწლეულის განმავლობაში მსოფლიოში მიმდინარე გლობალიზაციის პროცესების ფონზე წინა პლანზე წამოიწია უცხო ენის შესწავლისადმი პრაგმატულმა მიდგომამ. ლინგვოდიდაქტიკოსთა მხრიდან ასეთ მიდგომას პასუხად კომუნიკაციაზე ორიენტირებული მეთოდის შემუშავება მოჰყვა, რომელიც სწავლების ძირითად მიზნად საკომუნიკაციო კომპეტენციის ჩამოყალიბებას ისახავდა - უცხო ენის შემსწავლელს უნდა შესძლებოდა ენის ადეკვატურად გამოყენება მისთვის მნიშვნელოვან ამა თუ იმ სამეტყველო სიტუაციაში. ამ მიზნით მეთოდი სასწავლო პროცესში რთავდა სიტუაციურ-თემატურად დალაგებულ ავთენტურ ტექსტებს: ამონარიდებს მხატვრული ლიტერატურიდან, მასალებს პრესიდან, უპირველესად კი გამოყენებით ტექსტებს: რეკლამას, სამგზავრო მარშრუტების ანოტაციებს, ამინდის ბიუროს ცნობებს, განცხადება-ანონსებს, საგამოფენო კატალოგებს და ა.შ. მთავარი იყო ამ გზით სიტუაციის ადეკვატური ქცევის გამოწვევა ენის შემსწავლელში და მისი ეკვივალენტური ენობრივი ქმედების კომპეტენციის ჩამოყალიბება უცხო ენაზე.

ინტერკულტურული კომპეტენცია კომპლექსური ფენომენია, რომელიც იმ კომპონენტების ერთობლიობას გულისხმობს, რომელთა საფუძველზეც შეიძლება შედგეს წარმატებული კომუნიკაცია და კოოპერაცია. ესენია: გაცნობიერებული და კრიტიკული მიდგომა შესასწავლი ენის მატარებელი ერის მენტალური სტერეოტიპებისადმი, უცხო კულტურის აღიარება, უცხო ფენომენის გაგება, მის მიმართ ტოლერანტობა და ა.შ. ინტერკულტურული სწავლების თეორიული მეთოდის ძირითად ფორმად მარტინ ბაუხი ინტერკულტურულ ტრენინგს მიიჩნევს, რომლის მიზანიც მონაწილეთა სოციალური ინტერაქციის გაუმჯობესებაა სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან ურთიერთობაში (Bauch 2010: 63).

ინტერკულტურული კონცეფცია ანგლო-ამერიკული მიგრაციის კვლევიდან იღებს სათავეს. მისი გადანერგვა გერმანული ენის მეთოდულ კონტექსტში სამოცდაათიანი წლებიდან დაიწყო, რასაც მოჰყვა დიდი დისკუსია მეთოდის აპოლოგეტებსა და მის მოწინააღმდეგეებს შორის. თავდაპირველად განვიხილოთ, თუ რას გულისხმობს ეს მეთოდი თვით ანგლო-ამერიკულ კონტექსტში. ამერიკელი მკვლევრები ვილის ედმონდსონი და ჯულიანა ჰოუსი უარყოფენ *ინტერკულტურულის* ცნებას უცხო ენის გაკვეთილთან მიმართებით. ისინი თვლიან, რომ უცხო ენის გაკვეთილი თავისთავად უკვე ინტერკულტურალიზმის ასპექტშია გადაწყვეტილი და მის გვერდით განსაზღვრება *ინტერკულტურულის* ხმარება სხვა არაფერია, თუ არა ტავტოლოგია. უცხო ენის სწავლების ნებისმიერი მეთოდი თავისთავად უკვე ინტერკულტურალიზმის ნიშნით არის აღბეჭდილი. ამ კონტექსტში საინტერესოა დიტმარ რიოსლერის შენიშვნა, რომ მხოლოდ ინტერკულტურული მეთოდი ახერხებს ენის შესწავლის პროცესში ინტერაქციის გზით გამოავლინოს „ახალი პერსპექტივა“ მშობლიურ ენასა და უცხო ენას შორის (Rössler 2012: 82). ეს განსხვავებულობა ყოველთვის ფიგურირებს ენის ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას, იმის მიუხედავად, თუ რას ეხება საქმე - კითხვის, წერის თუ სხვა უნარის გამომუშავება-განვითარებას; მშობლიური და უცხოური კულტურისადმი შეპირისპირებითი მიდგომა განაპირობებს ანალოგიურ მიდგომას მშობლიური და შესასწავლი ენებისადმი.

2.2. გერმანული ლინგვოდიდაქტიკოსების ინტერკულტურული სწავლების კონცეფცია

უცხო ენის ინტერკულტურული სწავლებისას უმთავრესი მიზანია ინტერკულტურული და მულტიკულტურული კონტექსტების გაგება უცხოს/ახლის აღქმისა და გაგების გზით (Fremdwahrnehmung und Fremdverstehen). ეს მიდგომა სათავეს იღებს გისენის სკოლის (Gießener Graduiertenkolleg) ლინგვოდიდაქტიკოსთა ნაშრომების კრებულიდან “Fremdverstehensdidaktik” (*უცხოს გაგების დიდაქტიკა*), რომელიც გასული საუკუნის ოთხმოცდაათიანი წლების დასაწყისში გამოქვეყნდა. ამ სკოლამ, შეიძლება

ითქვას, აშკარა ინდივიდუალური გერმანული შტრიხები შესძინა ენის ინტერკულტურული სწავლების მეთოდის ჩამოყალიბებას.

ლოთარ ბრედელა და ჰერბერტ ქრისტი ჯერ კიდევ ამ ოციოდე წლის წინ აღნიშნავდნენ, რომ „უცხო სემეცნების დიდაქტიკა უცხო ენის სწავლა-სწავლების ქვაკუთხეა“ (Bredella/Christ 1995: 10–11). ენის შემსწავლელი: ა) ეუფლებიან უცხო ენას; ბ) აღიქვამენ უცხო ენას, როგორც უცხო კულტურის ნაწილსა და გამოხატულებას; გ) ურთიერთობენ უცხო ადამიანებთან, რომლებიც ასევე უცხო კულტურის წარმომადგენლები არიან.

ამ კონცეფციაზე დაყრდნობით უცხო გაგებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. ისმება კითხვა: როგორ უნდა შეიმეცნო უცხო ენა და კულტურა საკუთარ ცოდნაზე დაყრდნობით? საკუთარი ცოდნა ხომ უცხო გაგების იმგვარ სტრატეგიას - ვირტუალური პროექციის სახით მის იმგვარად წარმოსახვას - გვარნახობს, რომელიც საკუთარ, ასე ვთქვათ, *წინარე შეხედულებებს* კიდევ უფრო გიმყარებს?! ძირითადი იდეა აღქმისა და შეცნობის პროცესისა არის მზაობა შეიცვალო პოზიცია როგორც საკუთართან, ისე უცხოთან დაკავშირებული მყარი შეხედულებების მიმართ (Bredella et al. 1999: 13).

განასხვავებენ ორგვარ - *შიდა* და *გარე* - პერსპექტივას (Bredella 1999: 113). *შიდა პერსპექტივა* გულისხმობს უცხო კულტურის “შიგნიდან” გაგებას/შემეცნებას ისე, რომ უცხო კულტურა სწორედ ამ უცხო კულტურის წარმომადგენლების თვალთ დავინახოთ, „ჩავიძიროთ“ უცხო კულტურაში; ხოლო *გარე პერსპექტივა* გულისხმობს უცხო კულტურის საკუთარი თვალთ დანახვას. „პერსპექტივების ცვლილება და დისტანცირება საკუთარისგან აბალანსებს უცხო გაგების პროცესს“ (Bredella et al. 2000: 13). საკუთარზე დაყრდნობით გააცნობიერო უცხო განსხვავებულობა ნიშნავს გამოხატო დიალოგისათვის მზაობა (Christ 2007: 51). ეს მაშინ მოხდება, როცა ენის შემსწავლელს განუვითარდება უნარი, უპირობოდ კი არ მიიღოს საკუთარი და უცხო (განურჩევლად იმისა, პოზიტიურია თუ ნეგატიურია მისი მიმართება მათთან), არამედ ორივეს ანალიტიკურად, რაციონალურად მიუდგეს. ი. როხეს აზრით, სრულყოფილი

ინტერკულტურული კომუნიკაციის მისაღწევად მნიშვნელოვანია საკუთარს გადაფასება (ხელახლა შეფასება) (Roche 2001: 154).

უცხო კულტურა რომ გავიგოთ, აუცილებელია შიდა და გარე პერსპექტივების აქტივირება. “შიდა პერსპექტივა აუცილებელია, რათა დავძლიოთ ეთნოცენტრიზმი, ხოლო გარე პერსპექტივა აუცილებელია, რათა უკრიტიკოდ არ აღმოვჩნდეთ ამა თუ იმ შიდა პერსპექტივის ტყვეობაში. გააზრებული (რეფლექტირებული) ინტერკულტურული გაგება მხოლოდ შიდა და გარე პერსპექტივებს შორის წარმოქმნილი დამაბულობის ფონზეა შესაძლებელი” (Bredella 2000: 12).

უცხო კულტურაზე დაკვირვება თავისთავად მიბიძგებს საკუთარს ხელახალი გააზრებისკენ, რეფლექსიისკენ. ამ დროს ბუნებრივია გაჩნდეს კითხვა, თუ როგორ აღიქმება ჩემი კულტურა უცხოს მიერ და რამდენად მნიშვნელოვანია ამ აღქმისთვის დამკვიდრებული სტერეოტიპები და კლიშეები.

მეორე მხრივ, აღსანიშნავია ასევე სკეპტიკოსთა ნაშრომები, რომლებიც მიმართულია „ინტერკულტურული ეიფორიის წინააღმდეგ“ (De Florio-Hansen 1994). ჰ. ჰუნფელდს მიაჩნია, რომ უცხო ენის ცოდნის გაუმჯობესებასთან ერთად იზრდება ინტერკულტურული გაუგებრობების საშიშროება მისგან, ვინც უცხო ენაზე გაჭირვებით საუბრობს, **ენობრივი** შეუსაბამობები არაა მიუღებელი, რადგან მოსალოდნელია; უცხო ენაზე კარგად მოსაუბრისგან კი **კულტურული** შეუსაბამობები აღარაა მისაღები, რადგან მოულოდნელია (Hunfeld 1989: 71). თავისი ცნობილი გამონათქვამით „უცხოს ნორმალურობა“ (Die Normalität des Fremden) (Hunfeld 1991) მკვლევარი მიანიშნებს ინტერკულტურული კომპეტენციის ფილოსოფიურ-ანთროპოლოგიურ განზომილებაზე, ამ კომპეტენციის შეძენის აუცილებლობასა და სირთულეზე.

ინტერკულტურული მეთოდის მოწინააღმდეგეები აკრიტიკებენ ასევე იმას, რომ ეს მეთოდი დიდ დროს მოითხოვს დასახული სასწავლო მიზნის მისაღწევად. დასახულ მიზანს კი ენის შემსწავლელის აღქმებისა და ღირებულებების სამიზნე ენის ნორმებთან შესაბამისობაში მოყვანა წარმოადგენს.

ინტერკულტურული კომპეტენციის მისამართით 90-იან წლებში გამოთქმულ კრიტიკას ძალა დაუკარგა ბოლო წლებში გამოქვეყნებულმა შრომებმა. ინტერკულტურული მეთოდის გაძლიერებას, ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენას, უცხო სურათის (Fremdbild) და პერსპექტივის ცვლილებებს ეძღვნება გისენის სკოლის წარმომადგენელთა შრომები (Bredella et al. 2000), რომლებშიც დასაბუთებულია ინტერკულტურული მეთოდის უპირატესობა და მოქნილობა, მისი შესაბამისობა თანამედროვე მოთხოვნებთან. ახალი პუბლიკაციები ინტერკულტურული კომუნიკაციის სფეროში უმეტესწილად გლობალიზაციისა და ევროპეიზაციის ტენდენციებს ამკვიდრებს.

2.3. ენა და კულტურა

ყოველი ენა საზოგადოების კულტურული განვითარების შედეგია, რაც იმას ნიშნავს, რომ ენა თავის თავში ამ საზოგადოების კულტურასა და ღირებულებებს ატარებს. ყოველი უცხო ენის შესწავლა უცხო კულტურასთან კონტაქტს და კომუნიკაციას გულისხმობს. თანამედროვე მეცნიერებისთვის კვლავაც ძალაშია ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტის მიერ ორი საუკუნის წინ გამოთქმული აზრი იმის შესახებ, რომ “ენა ხალხის სულის გარეგნული გამოვლინებაა; მისი ენა არის მისი სული და მისი სული არის მისი ენა” (Humboldt 1994: 41).

ენობრივი სისტემები კულტურული ნიშან-თვისებების კომპლექსური გამოხატულებანია. ისინი ადვილი აღსაქმელი არაა. ყველა, ვისაც აქვს შეხება უცხო ენასთან (თარჯიმნები, მთარგმნელები, მასწავლებლები...), ადასტურებს, რომ ენის ფლობა მხოლოდ სიტყვებისა და წინადადებების დაკავშირების წესების ცოდნას არ გულისხმობს. ენის დაუფლება ფაქტობრივად შესაბამის კულტურასთან ზიარებას, ამ კულტურის გაგებას ნიშნავს.

2.4. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის დიდაქტიკურ-მეთოდური პრინციპები

ენების ერთიანი ევროპული ჩარჩოს და გერმანული საგანმანათლებლო სტანდარტის მიხედვით, ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენა თანამედროვე უცხო

ენის გაკვეთილის საგნობრივი დიდაქტიკური ინტერესის სფეროში მოექცა. გაზრდილი მობილობის, კავშირების, სოციალური კომუნიკაციის პირობებში წარმოიშვა უცხო ენის შესწავლისა და სწავლების ახლებურად დაგეგმვის აუცილებლობა. ცნობილი გერმანელი დიდაქტიკოსის, ჰ.-ი. კრუმის, მიხედვით, თანამედროვე გერმანული ენის გაკვეთილის მიზანია ადამიანების მომზადება მულტიკულტურულ საზოგადოებაში ცხოვრებისათვის და მათთვის ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარის გამომუშავება. ინტერკულტურული სწავლება გულისხმობს უცხო კულტურის ღირებულებებისა და წესების გათვალისწინებას, რათა ენის შემსწავლელმა საჭირო სიტუაციაში შესაბამისი ქცევა და ენობრივი კომპეტენცია გამოავლინოს, არ დაარღვიოს ტაბუები და სიტუაციის შესატყვისად მოიქცეს (Bredella 1999: 91). ნათელია, რომ კულტურათა შედარება უფრო და უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს.

უცხო ენის ინტერკულტურული გაკვეთილი უნდა ითვალისწინებდეს იმ ზოგად მიზნებს, რომლებიც აღწერილია გ. აუერნჰაიმერის „ინტერკულტურული პედაგოგიკის შესავალში“: დამოკიდებულება კულტურული განსხვავებების მიმართ, ინტერკულტურული დიალოგისთვის მზაობა, მულტიკულტურული ზოგადი განათლება, მრავალენოვანი განათლება, ანტირასისტული აღზრდა (Auernheimer 2012: 124).

უცხო ენის შესწავლა არ გულისხმობს მყისიერად ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენას, იგი ნელ-ნელა უნდა ჩამოუყალიბდეს ენის შემსწავლელს. დიდი როლი ეკისრება უცხო ენის მასწავლებელს, რომელმაც შესაძლებელი უნდა გახადოს უცხო ენისა და კულტურისადმი ინტერესისა და მისი შესწავლის სურვილის გაღვიძება. მასწავლებელი ინტერკულტურული გამოცდილებითა და ცოდნით უნდა იყოს შეიარაღებული, რათა შეძლოს ამ მნიშვნელოვანი ამოცანისათვის თავის გართმევა.

ულრიკე რეეგის მიხედვით, უცხო ენის გაკვეთილზე ინტერკულტურული სწავლებისას შემდეგი ასპექტებია გასათვალისწინებელი: მოტივაცია (როგორც მასწავლებლის, ასევე შემსწავლელის მხრიდან), სწორი ორიენტაცია (მასწავლებლის მიერ სწორად შერჩეული თემა და კითხვები), კრეატიულობა (შემსწავლელის მიერ სიტუაციის

წარმოსახვა), ადეკვატური ქმედება (როლური თამაშები, დიალოგები, ტექსტის ანალიზი, პროექტზე მუშაობა და ა.შ.) (Reeg 2008: 117-132). ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის მიზანია უცხო ენისა და კულტურისადმი შემსწავლელის პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბება და გამყარება. ეს კი მნიშვნელოვანი წინაპირობაა იმისათვის, რომ ენის შემსწავლელი აცილებულ იქნას უხერხულ სიტუაციებს და ენობრივ-კულტურული განსხვავებით გამოწვეულ გაუგებრობებს. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის დაგეგმვა სხვადასხვაგვარად ხდება სხვადასხვა ქვეყანაში, შესაბამისი სოციო-კულტურული რეალობის გათვალისწინებით.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის ძირითადი სიმძიმე ქვეყანათმცოდნეობით თემებზე, შინაარსსა და ლექსიკაზე მოდის, ხოლო გრამატიკის სწავლება ამ მეთოდის მიხედვით არ არის წინა პლანზე წამოწეული. გრამატიკული მასალა ტექსტებში წარმოდგენილია ინტეგრირებულად და არა განყენებულად. იგი მოცემულია ენობრივ-კულტურულ კონტექსტში, რათა მისი აღქმა და ინტერპრეტაცია არ იყოს რთული. ი. როხე მიუთითებს, რომ ინტერკულტურული მეთოდით გრამატიკის მიწოდება უნდა მოხდეს კულტურული კონტექსტის გამოყენებით, ახალი ცოდნის არსებულ ცოდნაზე დაშენებით, ხოლო ახალი გრამატიკული მასალის შესწავლა და გამოყენება - შემსწავლელის ენასთან მიმართებით; აბსტრაქტული წესების დასწავლის ნაცვლად უნდა მოხდეს ცოდნის მიზანმიმართული გამოყენება (Roche 2001: 138).

ენის კომპეტენცია წინ უსწრებს ინტერკულტურულ კომპეტენციას, რომლის გამომუშავებაც დროთა განმავლობაში პროგრესით მიმდინარეობს. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილისათვის ენისა და კულტურის სწავლების ოთხფაზიანი პროცესია დამახასიათებელი:

- **აქტივაცია**, იგივე მოთელვის ფაზა, შესაძლებლობას აძლევს შემსწავლელს გამოამყდავნოს მოცემული თემისადმი დამოკიდებულება, ცოდნა. ამ დროს ხდება დავალების შესასრულებლად საჭირო ძირითადი და მნიშვნელოვანი ენობრივი და

კონცეპტუალური პრობლემების განხილვა, წინარე ცოდნის გააქტიურება, ხშირად ასოციოგრამის ან კითხვების საშუალებით.

- **დიფერენცია** - ამ ფაზაში ხდება ძირითადად ტექსტის ან შეტყობინების განხილვა, ლექსიკური და გრამატიკული მასალის მიწოდება, ინტერკულტურული ცოდნის გადაცემა, სწავლების სტრატეგიის შემუშავება.

- **ექსპანსია** - ეს ფაზა ტექსტის ძირითადი ნაწილის დამუშავებას, თემის შესახებ შინარსობრივ დისკუსიას, ახალი პერსპექტივის დასახვას, დედუქციური აზროვნების წინ წამოწევას, ენობრივი მასალის უკეთ და სრულყოფილად დამუშავებას და ვარჯიშს მოიცავს.

- **ინტეგრაცია** - ამ ფაზის დროს ხდება შესწავლილის, სადისკუსიო თემის სხვა პერსპექტივით განხილვა, შემსწავლელის მიერ უკვე ნასწავლის გამოყენება. ამ ფაზას მიჰყავს შემსწავლელი იმ კონდიციამდე, რომელშიც შესაძლებელია ამოსავალი და სამიზნე ენებისა და კულტურების ახალი პერსპექტივიდან დანახვა და დაუფლება.

შესწავლის პროცესში ამ ფაზების გავლისას ხდება სხვადასხვა მასალის, წიგნების, თვალსაჩინოების, ლექსიკონების, ინტერნეტ-რესურსების და ა.შ. გამოყენება. შესწავლის ფაზების მოცულობა ცვალებადია და მასწავლებელზეა დამოკიდებული, თუ როგორი ფორმითა და რა ინტენსივობით მიუსადაგებს იგი ამ პროცესს სამიზნე ჯგუფს. შესწავლის პროცესი ასოციაციური აზროვნებიდან დედუქციურ აზროვნებაზე გადასვლას გულისხმობს, რომელსაც შემსწავლელი პროგრესის გზით აღწევს.

უცხო ენის გაკვეთილის თემატიკის დაგეგმვა შესაძლებელია მასწავლებლის მიერ ენის შემსწავლელებთან კონსულტაციითაც. შესაძლებელია იმის გათვალისწინებაც, თუ გერმანიასთან (და გერმანულ ენასთან) დაკავშირებული რა თემები აინტერესებთ შემსწავლელს. ენის შემსწავლელების ინტერესი ძალზე განსხვავებული შეიძლება იყოს მათი ასაკის, სწავლების საფეხურის და კულტურული მიკუთვნებულობის მიხედვით.

იმის გათვალისწინებით, რომ სამიზნე ჯგუფის ინტერესები განსხვავდება და იცვლება დროთა განმავლობაში, სასურველი და მიზანშეწონილია, რომ მასწავლებელი იმ თემატიკაზე იყოს ორიენტირებული, რომელიც გარკვეული ასაკისა და სწავლების

საფეხურისთვის უნივერსალურია და რომლის აქტუალობას გამოცდილებაც ადასტურებს. ასეთ შემთხვევაში ენის შემსწავლელთა გამოცდილებისა და ცოდნის გათვალისწინებით ადვილია ინტერკულტურული მიდგომის განვითარება, შედარებების გაკეთება საკუთარსა და უცხო შორის, „ხიდების“ გადება ნაცნობ და უცნობ სამყაროს შორის. სწავლების ფსიქოლოგია გვასწავლის, რომ ახალი ცოდნის და გამოცდილების აღქმა უფრო გაადვილებულია, თუ იგი უკვე მოცემულ, არსებულ ცოდნასა და გამოცდილებაზე დაშენდება. ეს შემსწავლელს პიროვნული განვითარების, სწავლების ჰორიზონტის გაფართოების საშუალებას აძლევს. სწორედ ეგზისტენციალური თემებია ის საფუძველი, რომლებიც ენის შემსწავლელისთვის ყველა კულტურაში მნიშვნელოვანია.

2.5. ინტერკულტურული სწავლება და ინტერკულტურული კომუნიკაციის თანამედროვე გამოწვევები

ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის მიზანია, რომ, სამიზნე ენისა და კულტურის შესწავლასთან ერთად, შემსწავლელს ახალი მსოფლმხედველობითი პერსპექტივა და ინტერკულტურული კომპეტენცია შესძინოს. უცხო ენის შემსწავლელმა სამიზნე ენის დახმარებითა და საკუთარ სოციო-კულტურულ კონტექსტზე დაყრდნობით უნდა აღიქვას უცხო ენის კულტურა.

კ. კრამიში განმარტავს, რომ ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენა უცხო ენის შესწავლისთვის აუცილებელი უნარია. ინტერკულტურულმა სწავლებამ შესაძლებელი უნდა გახადოს კულტურათა განსხვავებულობის სიღრმისეული გააზრება. უცხო ენის გაკვეთილი აღიქმება იმ ადგილად, სადაც ინტერკულტურული დიალოგი წარმოებს, ხდება აზრთა გაცვლა-გამოცვლა, შეხედულებების გაზიარება, კომუნიკაციური ბარიერების გადალახვა და ენობრივ-კულტურული გაუგებრობების დაძლევა. ამდენად, სწავლების თემატიკის შერჩევას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე (Kramisch 2000: 181).

ინტერკულტურული კომპეტენციის კონცეფცია მჭიდროდაა დაკავშირებული სოციოლოგიასთან, ლინგვისტიკასთან და ანთროპოლოგიასთან. უცხო ენის სწავლებასთან მიმართებით იგი, ქვეყანათმცოდნეობისა და ენის კომპეტენციის გარდა, ასევე გულისხმობს ქცევისა და კომუნიკაციის იმ დაუწერელი წესების ფაქტობრივ ცოდნას, რომლებიც ამა თუ იმ სამიზნე ენის კულტურას აქვს. სწორედ ინტერკულტურული კომპეტენციის საშუალებით არის შესაძლებელი ინტერკულტურული გაუგებრობებისა და გაურკვევლობების თავიდან არიდება და სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლებს შორის უპრობლემო საკომუნიკაციო გარემოს შექმნა (Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 66).

ტერმინი *ინტერკულტურული კომუნიკაცია* წარმატებით გამოიყენება არა მარტო უცხო ენის დიდაქტიკაში, არამედ სხვა მრავალ დარგსა და სფეროში. ინტერკულტურული კომპეტენციის კონცეფცია გულისხმობს უცხო ენის შემსწავლელის უნარს მოახდინოს საკუთარი და უცხო კულტურის დიფერენცირება, პატივისცემით მოეკიდოს უცხო კულტურას.

უცხო ენის სწავლებისთვის ინტერკულტურული კომუნიკაცია გულისხმობს:

- უცხო სადმი გაზრდილ მგრძნობელობას;
- ტაქტს ინტერკულტურული ურთიერთობისას;
- საკუთარს და უცხოს პერსპექტივის განსაზღვრას;
- ტოლერანტობას ინტერკულტურული და მულტიკულტურული სფეროებისადმი

(Volkmann et al. 2002: 14).

ამგვარად, ინტერკულტურული სწავლება ისწრაფვის *გაუცნობიერებელი ინტერკულტურული კომპეტენცია* გარდაქმნას *გაცნობიერებულ ინტერკულტურულ კომპეტენციად*. უცხო ენის გაკვეთილისთვის ეს ნიშნავს როგორც კოგნიტურ, ასევე ქცევაზე ორიენტირებულ სწავლებას. საგულისხმოა, რომ კომუნიკაციის მონაწილეები სხვადასხვა იდენტობის მატარებელი პირები არიან საკუთარი სოციალური, ასაკობრივი, პროფესიული და ა.შ. გამოცდილების მიხედვით, რაც, თავის მხრივ, ზემოქმედებს აღქმისა და შემეცნების პროცესების ურთიერთგანსხვავებულად წარმართვაზე. ამის გამო

სიფრთხილესა საჭირო სასწავლო ტექსტების შერჩევასა, განსაკუთრებით თუ გვსურს თავიდან ავიცილოთ უხერხულობა და არასასურველი შეკითხვები ენის შემსწავლელთა მხრიდან. ამ კონტექსტში არანაკლებ გასათვალისწინებელია:

ა) ენის შესწავლის საფეხური; რაც უფრო დაბალია იგი, მით უფრო ნაკლებია ინდივიდის ინტერკულტურული გამოცდილება და საჭირო ხდება მისთვის ამ ტიპის ინფორმაციის უფრო დიდი დოზით მიწოდება; რაც უფრო მაღალია ენის შემსწავლელის ენობრივი კომპეტენცია, მით უფრო მაღალია მისი ინტერკულტურული კომპეტენცია;

ბ) შესასწავლი თემატიკის რელევანტურობა ამა თუ იმ კულტურის მატარებელთათვის. ბ. მიულერ-ჟაკიე გვიჩვენებს ყოველდღიურობასთან მისადაგებული იმ თემების შეტანას კურიკულუმში, რომლებიც ენის შემსწავლელისთვის საკუთარი გამოცდილებიდანაც ახლობელია, მაგალითად: ოჯახი, სახლი, ბავშვი, ავტომანქანა, დაპირება, უარყოფა, წარდგენა, ზრდილობა/უზრდელობა, პასუხისმგებლობა, სამუშაო, თავისუფალი დრო და ა.შ. (Müller-Jacquier 2001: 1231). თუმცა გამოსარიცხი არ არის საშიშროება, რომ ყოველდღიურმა თემატიკამ გააჯეროს სასწავლო კურიკულუმი და სასწავლო პროცესის მიღმა დატოვოს ინტერკულტურული კომუნიკაციისთვის სხვა უფრო მნიშვნელოვანი თემები. ამიტომ საჭიროა თემატიკა ისე შეირჩეს, რომ კონკრეტული ტექსტების მეშვეობით შემსწავლელს მიეწოდოს ინფორმაცია, რომელიც მას უფრო მეტის შესწავლის მოტივაციას გაუღვიძებს. ამასთან კავშირში გერმანელი დიდაქტიკოსი ჰერმან ფუნკი ავითარებს მოსაზრებას, რომ კურიკულუმის შედგენა ციკლური პროგრესიის პრინციპით უნდა მოხდეს - ნაცნობიდან უცნობისკენ, ინდივიდუალურიდან სისტემურისკენ და ა.შ. ასევე ინტერაქტიურობის პრინციპზე დაყრდნობით უნდა ხდებოდეს მიწოდებული მასალის სრულყოფა გრამატიკული სახის ინფორმაციისა და შესაბამისი ლექსიკის მოშველიებით (Funk 1999: 97).

დისკუსიამ ინტერკულტურული სწავლების თემატიკის შესახებ ფართო მასშტაბი შეიძინა და მასში მრავალი დიდაქტიკოსი ჩაერთო. კლაუს ალტმაიერი გვთავაზობს ქვეყანათმცოდნეობის პლანში გასააზრებელ თემებს, როგორცაა: იდენტობა, ადგილი, დრო და ღირებულებები (Altmayer 2006: 192; Altmayer 2007: 19). მის პოზიციას ეხმიანება

ანდრეას რამინის ჩამონათვალი: ადგილი, დრო, დისტანცია, სამუშაო და კლიმატი (Ramin 1989: 232). გერჰარტ ნოინერისთვის კი ამოსავალია ენის შემსწავლელის *გამოცდილებაზე* დაყრდნობა, რადგან სწორედ გამოცდილებაა, მისი აზრით, ინტერკულტურული შედარების საფუძველი (Neuner 1989: 360). საკუთარ გამოცდილებაში ის გულისხმობს არა ერთი ინდივიდის, არამედ ზოგადსაკაცობრიო გამოცდილებას ანუ იმას, რაც უნივერსალურია და ეგზისტენციალურია ადამიანებისთვის განურჩევლად მათი ეროვნებისა. ამასთანავე, ამ გამოცდილების თემატიზაცია - თემატურად დალაგება - სხვადასხვანაირად ხდება სხვადასხვა კულტურაში. გერჰარტ ნოინერის ჩამონათვალში ფიგურირებს თემები:

1. დაბადება და გარდაცვალება;
 2. იდენტობა (პირადი მონაცემები);
 3. ოჯახური თანაცხოვრება (ნათესაობა);
 4. საზოგადოებრივი თანაცხოვრება;
 5. ურთიერთობანი პარტნიორებს შორის (მეგობრობა/სიყვარული);
 6. საცხოვრებელი პირობები;
 7. გარემო;
 8. სამუშაო;
 9. განათლება/აღზრდა;
 10. დასვენება/თავისუფალი დრო/ხელოვნება/გართობა;
 11. კონსუმირება/მოხმარების სფერო;
 12. ტრანსპორტირება/მობილობა (ადგილის გაგება);
 13. მასობრივი კომუნიკაცია (მედია);
 14. ჯანმრთელობის დაცვა;
 15. სულიერი ფასეულობები (ეთიკა/რელიგია/ჰიგიენა);
 16. დროის აღქმა;
 17. სულიერ-ფსიქიკურ გამოცდილებათა განზომილება.
- (Neuner 1994: 23).

ბუნებრივია, ყოველდღიურობის ამსახველი ე.წ. *გენერატიული თემების* (Zeuner 1997: 50) აქ წარმოდგენილი ნუსხა მხოლოდ პირობითია და ამა თუ იმ ქვეყნის რეალობის გათვალისწინებით ის შეიძლება სწავლებისთვის რელევანტური სხვა თემებითაც განვირცოვო. მთავარია, რომ თემა აკმაყოფილებდეს ზემოთ განხილულ მოთხოვნებს, იყოს საინტერესო შემსწავლელისთვის და ექვემდებარებოდეს მოდიფიცირებას მიზნობრივი ჯგუფის სპეციფიკურ მახასიათებელთა მიხედვით.

საგულისხმოა, რომ სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი ერთნაირად ვრცელდება როგორც ცალკეული თემების შესწავლაზე, ისე მათთან დაკავშირებული ლექსიკური მარაგისა და გრამატიკული მასალის მიწოდებაზე. ძირითადი მოთხოვნა პრაქტიკული გრამატიკისადმი ის არის, რომ თემატიკა დავალებად მიცემული შინაარსის კონტექსტისგან განყენებული კი არ იყოს, არამედ - ამ უკანასკნელთან ორგანულად შერწყმული და მის სოციოკულტურულ კონტექსტში ორგანულად „ჩაწული“ - ხელს უწყობდეს თემის სრულყოფილად ახსნას და, შესაბამისად, ამაღლებდეს შემსწავლელის მოტივაციასაც; მეორე მხრივ, ის უნდა ეფუძნებოდეს ასევე შედარება-შეპირისპირებას ანუ კონტრასტული გრამატიკის პრინციპებს და შემსწავლელის გონებაში ასოცირდებოდეს მშობლიური ენის ანალოგიური გრამატიკული შინაარსის ფორმებთან თუ ნორმებთან.

სხვა სახის პრობლემებს გვიქმნის ლექსიკური მარაგის მიწოდება: რადგან სიტყვა თავისი სიმბოლიკით უკავშირდება შესაბამისი ენის კულტურას, შეუძლებელია დავჯერდეთ მხოლოდ მის პირდაპირ თარგმანს. ინტერკულტურული კომუნიკაციისას ხშირია შემთხვევა, როცა მოსაუბრე კონტექსტს ვერ იგებს, რადგან შესაბამისი კონცეპტი თავის კულტურაში არ გააჩნია, არ აქვს ანალოგიური ხატი და არც მისი შესაბამისი სიტყვა მშობლიურ ენაში. ამიტომ საჭიროა, რომ ენობრივ-კულტურული პროგრესის პარალელურად განვითარდეს ლექსიკის დონეზე კონტრასტული სემანტიკა, რაც, ულრიხ ცოინერის აზრით, იძლევა იმის საშუალებას, რომ სიტყვების შესწავლა ხდებოდეს კომპლექსურად, კონტექსტის მეშვეობით, ლექსიკური ერთეულის კულტურული მარკირებულობის გათვალისწინებით (Zeuner 1997: 3). კონცეპტუალური ქაოსის თავიდან ასარიდებლად საჭიროა, რომ თითოეული სიტყვა და ცნება ახსნილი იყოს

კონტექსტუალურად და არა მხოლოდ ლექსიკონში მითითებული ეკვივალენტით. კონცეპტუალური განსხვავებულობების წინ წამოწევა უნდა ხდებოდეს გერმანული ენის გაკვეთილზე, პედაგოგმა უნდა შეძლოს მათი ახსნა, ენის შემსწავლელმა კი - რეფლექტირება.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას ხდება არა მხოლოდ უცხო კულტურის შესახებ ცოდნის უბრალოდ მიწოდება, არამედ მისი მსოფლმხედველობრივ-კონცეპტუალური ახსნა და გადაცემა, ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარის გამომუშავება, რაც გულისხმობს კლიშეების აღმოფხვრას, უცხოს აღქმისა და შეცნობის უნარის შექმნას სხვადასხვა პერსპექტივაში რაციონალური პარალელების გავლების საფუძველზე საკუთარსა და უცხოს შორის. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილი ენის შემსწავლელს ენობრივ კომპეტენციასთან ერთად ინტერკულტურულ უნარებს უყალიბებს. ინტერკულტურული სწავლება აქტიურ ქცევაზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესია, რომლის დროსაც ინტერაქცია მიმდინარეობს მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის და გაკვეთილზევე ხდება შექმნილი ცოდნის პრაქტიკული რეალიზება.

გერმანულის, როგორც უცხო ენის, შესწავლა გულისხმობს არა მარტო გერმანული ენობრივი კომპეტენციის დაუფლებას, არამედ გერმანულენოვანი ქვეყნების კულტურული, ეკონომიკური, საზოგადოებრივი ცხოვრების შესახებ ფაქტობრივი ინფორმაციის ათვისებას. აუცილებელია, რომ ენის შემსწავლელმა სხვა კულტურული კონტექსტის გათვალისწინებით შეძლოს ამ ენაზე მოსაუბრე ადამიანებთან ღირებული და სწორი კომუნიკაცია. ამისათვის კი საჭიროა, რომ უცხო ენის სწავლების პროცესში გათვალისწინებული იყოს ქვეყანათმცოდნეობითი სწავლების როლი, რომელიც უცხო ენის სწავლების ერთ-ერთ ასპექტს წარმოადგენს. თანამედროვე უცხო ენის გაკვეთილი ამ ორიდან რომელიმე ასპექტის გარეშე წარმოუდგენელი და არასრულყოფილია. ყოველი სავარჯიშო თუ ტექსტი ენობრივ ცოდნასთან ერთად ქვეყანათმცოდნეობით ინფორმაციასაც იძლევა.

2.6. ქვეყანათმცოდნეობის როლი უცხო ენის შესწავლისას და მისი სწავლების ფორმები

სოციალური, კულტურული, პოლიტიკური, ეკონომიკური ფაქტორების ცვლილება უცხო ენის სწავლების მეთოდების ცვლილებასაც იწვევს. შესაბამისად, ქვეყანათმცოდნეობის როლი სხვადასხვა ეპოქაში უცხო ენის სწავლების მეთოდთან ერთად იცვლება.

80-იანი წლების ბოლოსა და 90-იანი წლების დასაწყისში ჩამოყალიბდა ახალი მიდგომა ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების თვალსაზრისით. შეიქმნა „თეზისები გერმანული ენის სწავლებაში ქვეყანათმცოდნეობის როლის შესახებ“ (ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht). ეს თეზისები აერთიანებდა ყველა გერმანულენოვან ქვეყანას იმ პერიოდისათვის - გერმანიის ფედერაციულ და დემოკრატიულ რესპუბლიკებს, ავსტრიასა და შვეიცარიას. მისი მიზანი იყო გერმანულენოვანი ქვეყნების რეგიონალური და ნაციონალური მრავალფეროვნების გაცნობა ენის შემსწავლელთათვის. მოგვიანებით გერმანულენოვან სამყაროში განვითარებულმა ისტორიული ხასიათის ცვლილებებმა შეცვალა მიდგომა ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტის სწავლებისადმი და ჩამოყალიბდა სრულიად ახალი, თანამედროვე მიდგომა, რომელიც D-A-CH-L -კონცეპტის სახელითაა ცნობილი. იგი ფარავს მთლიანად გერმანულენოვან ქვეყნებს (გერმანიას, ავსტრიას, შვეიცარიასა და ლიხტენშტაინს) და ითვალისწინებს მათი კულტურისა და საზოგადოების გაცნობას ენის შემსწავლელისთვის. ამ კონცეპტის მეშვეობით ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტი ახალ მნიშვნელობას იძენს. უკვე თავად შემსწავლელი ცდილობს ქვეყანათმცოდნეობის თემატიკაში გარკვევას საკუთარი ინტერესების მიხედვით და ქცევაზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდის გამოყენებით.

ტერმინი *ქვეყანათმცოდნეობა* საკმაოდ ფართო მნიშვნელობისაა. მკვლევართა ერთი ნაწილი ქვეყანათმცოდნეობას ცალკე დისციპლინად არ ცნობს (Schmidt 1977; Gürtler/Steinfeld 1990). გ. დრესლერი, ბ. როიტერი და ე. როიტერი კი ქვეყანათმცოდნეობაში გულისხმობენ ენის შემსწავლელისთვის შეთავაზებულ

შესაძლებლობას ადეკვატურად აითვისოს უცხო კულტურის შესაბამისი ცხოვრებისა და ქცევის წესები (Dressler et al. 1980).

სწავლების სხვადასხვა მეთოდი ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტს განსხვავებული დიდაქტიკური მოდელის სახით გვთავაზობს. სწორედ ამიტომ განასხვავებენ კოგნიტურ, კომუნიკაციურ და ინტერკულტურულ მეთოდებს ქვეყანათმცოდნეობის სწავლებისას.

კოგნიტური მეთოდით ქვეყანათმცოდნეობის სწავლება გულისხმობს იმ ფაქტებისა და ინფორმაციის მიწოდებას ენის შემსწავლელისათვის, რომელთა მეშვეობითაც მას შეექმნება წარმოდგენა სამიზნე ენის საზოგადოებასა თუ კულტურაზე. ამ მეთოდით ქვეყანათმცოდნეობის სწავლების მიზანია იმ ზოგადი და სისტემური ცოდნის გადაცემა უცხო ენის შემსწავლელისათვის, რომელიც ფაქტებსა და რეალურ ინფორმაციაზეა დაფუძნებული. შინაარსობრივად ამ ასპექტის სწავლება მოიცავს პოლიტიკას, ისტორიას, კულტურას, სოციოლოგიას, გეოგრაფიას, განათლებას, ეკონომიკას. კოგნიტური მეთოდით სწავლებისას ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტი უცხო ენის გაკვეთილის შემადგენელ ნაწილად მოიაზრება, დამოუკიდებელი საგანია და მხოლოდ სწავლის ზედა დონეზე მიეწოდება ენის შემსწავლელს. ამ მეთოდით ქვეყანათმცოდნეობის სწავლებისას ძირითად მასალას წარმოადგენს სპეციალური ტექსტები, სტატისტიკა, ქვეყნების რუკები, სხვადასხვა სახის ინფორმაცია, ბიოგრაფიები და ა.შ. ასეთი სწავლების კრიტიკის საფუძველი შემდეგ გარემოებებშია: მიწოდებული ინფორმაცია არაპრაქტიკულია, ძალიან ზოგადია და ნაკლებად არის ორიენტირებული პრაქტიკულ გამოყენებაზე. ამასთან, გერმანულენოვანი სამყარო საკმაოდ მრავალფეროვანია და გაურკვეველია, თუ რომელი გერმანულენოვანი ქვეყნის (გერმანიის, ავსტრიის თუ შვეიცარიის) „სურათის“ შექმნაში უნდა დაეხმაროს ეს ასპექტი ენის შემსწავლელს, ქვეყანათმცოდნეობის კოგნიტური მეთოდით სწავლებას საკმაოდ ამბიციური და რთულად განსახორციელებელი მიზანი აქვს დასახული.

მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან კომუნიკაციური მეთოდის განვითარებამ ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტს განსხვავებული პერსპექტივა შესძინა. ქვეყანათმცოდნეობა ცალკე საგნად კი აღარ ფიგურირებს, არამედ სწავლების საწყის საფეხურზევე იგი უცხო

ენის გაკვეთილშია ინტეგრირებული. ქვეყანათმცოდნეობის სასწავლო მასალად გამოიყენება ყოველდღიური დიალოგები, საინფორმაციო ტექსტები, განცხადებები და სხვ. ამ საკითხების აქცენტირებამ ენის შემსწავლელებში მოტივაციის გაზრდა გამოიწვია, თუმცა კრიტიკა არც ამ მეთოდს ასცდა, რადგან შეუძლებელი იყო ხსენებული ასპექტი უცხო ენის გაკვეთილზე ყოველდღიურობის ყოველ ნიუანსს შეჰხებოდა და, შესაბამისად, შეუძლებელი იყო ყველა სიტუაციის გათვალისწინება და სიმულირება.

80-იანი წლების დასაწყისიდან ჩამოყალიბდა სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი. ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტი ახალი გამოწვევების წინაშე დადგა - უცხო და საკუთარის გაგებამ განსხვავებული პერსპექტივა შეიძინა. როგორც ზემოთ არაერთგზის აღინიშნა, ინტერკულტურული მეთოდის ამოსავალი წერტილია კულტურა. ენის სწავლებისას გათვალისწინებული უნდა იყოს სამიზნე ენის მატარებლების კულტურული იდენტობა. ინტერკულტურული კომპეტენცია, რომელიც ინტერკულტურული სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენს, ქვეყანათმცოდნეობისა და ენის კომპეტენციის გარდა, ქცევისა და კომუნიკაციის იმ დაუწერელი წესების ფაქტობრივ ცოდნასაც გულისხმობს, რომლებიც სამიზნე ენის კულტურაში მოქმედებს. ქვეყანათმცოდნეობის ასპექტი მჭიდროდაა დაკავშირებული უცხო ენის გაკვეთილთან და მის განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენს. მასალაც ძალიან ცოცხალია ტექსტების, სურათების, ვიდეოების სახით, რომლებიც რეალურ ცხოვრებას ასახავს და უცხო ენის შემსწავლელს ასევე მის ნაწილად აგრძნობინებს თავს, აძლევს შედარების და დიფერენცირების საშუალებას. თუმცა მიზეზთა გამო ვერც ეს - უპირატესად მსგავსისა და განსხვავებულის შედარებაზე ორიენტირებული და ტემინოლოგიური სიზუსტით არცთუ გამორჩეული - მეთოდი გადაურჩა კრიტიკას.

მიუხედავად იმისა, რომ ქვეყანათმცოდნეობა ცალკე საგნად არ ისწავლება, ის მაინც "ერთ-ერთი ყველაზე რთული ასპექტია გერმანული ენის [ინტეგრირებული] გაკვეთილისა. მას ბოლო არ უჩანს და მისი შესწავლა არასოდეს მთავრდება" (Pauldrach 1992: 4).

ზემოთ აღწერილი იქნა ქვეყანათმცოდნეობითი სწავლების როლი ინტერკულტურული სწავლების პროცესში. ხაზგასასმელია, რომ ენობრივ-ქვეყანათმცოდნეობითი თემები აუცილებლად შინაარსისა და ენობრივი დონის გათვალისწინებით უნდა ისწავლებოდეს. უცხო ენის გრამატიკულ-ლექსიკური პროგრესია თემატურ პროგრესიას უნდა მიჰყვებოდეს, ხოლო ტექსტების უკეთ გაგებისთვის მნიშვნელოვანია ცალკეული ცნებების ინტერპრეტაცია.

ენა ცოცხალი ორგანიზმია, რომლის განვითარების კვალდაკვალ მისი ლექსიკა განსხვავებულ შეფერილობასა და აზრობრივ დატვირთვას იძენს. უცხო ენის გაკვეთილმა ენის შემსწავლელს უნდა გაუღვიძოს უცხო ენის გრძნობა, შეაჩვიოს იგი უცხო კონსტრუქციებსა და სტრუქტურებს.

ენის შესწავლის ძირითადი მიზანი სწორი კომუნიკაციაა. იმისათვის, რომ უცხო კულტურის წარმომადგენლებს შორის წარმატებული კომუნიკაცია შედგეს, გათვალისწინებული უნდა იქნას სოციალური ინტერაქციის სხვადასხვა ელემენტი. კომუნიკაციური კონფლიქტები ხშირად ენობრივი კომპეტენციის ნაკლებობას კი არ უკავშირდება, არამედ კულტურული თავისებურებების არასაკმარისი ცოდნითაა გაპირობებული. ასეთ დროს ხშირად თავს იჩენს სტერეოტიპების პრობლემა. ხშირად გონებაში ჩაბეჭდილი მენტალური სურათებია ის, რაც მოსაუბრეს ავტომატურად და შეუგნებლად ინტერაქციის მცდარი ფორმით წარმართვისკენ უბიძგებს. სტერეოტიპები, თავიანთი მარტივი და ნაცნობი ბუნების გამო, “განსაკუთრებული სულიერი და კომუნიკაციური ძალისხმევის მოთხოვნის გარეშე აყალიბებენ გარკვეულ განწყობებს“ (Heinemann 1998: 7).

2.7. სტერეოტიპები ინტერკულტურული კომუნიკაციის კონტექსტში

ინტერკულტურული სწავლება უცხო ენის გაკვეთილზე გულისხმობს ასევე უცხო ენის და კულტურის სტერეოტიპებისა და კლიშეების გაცნობასა და გააზრებას. ტერმინი სტერეოტიპი ორი ბერძნული სიტყვისაგან *stereos* (მყარი, მაგარი) და *typos* (ფორმა, მოდელი, სახე) შედგება და *მყარი ნიმუშის* მნიშვნელობით ის ჯერ კიდევ 1798 წელს გამოიყენა ფრანგმა გამომცემელმა დიდრომ (Roth 2005:41). ამ ტერმინით აღინიშნებოდა

ახალი მეთოდი ბეჭდვით საქმეში, რომელიც სტერეოტიპის ფირფიტებს - ერთმანეთთან მყარად დაკავშირებულ საბეჭდ ნაწილებს - იყენებდა. მე-19 საუკუნის შუა ხანებიდან ტერმინი *სტერეოტიპი* ტიპოგრაფიიდან სხვა მეცნიერებებმაც ისესხეს (ფსიქოლოგია, მედიცინა) „მსგავსი ფორმის, წინასწარი ნიმუშით განსაზღვრული სქემის, განმეორებითი ქცევის, შეზღუდული, სქემატური აზროვნების“ მნიშვნელობით (Deutsches Fremdsprachenwörterbuch 1978: 448).

სტერეოტიპები მრავალგზის არის აღწერილი და დახასიათებული ლიტერატურაში. ამ ტერმინით ძირითადად *წინასწარ ჩამოყალიბებული შეხედულება, განწყობა, განაჩენი* აღინიშნება. სტერეოტიპი შეფასებისას ამბივალენტურია, სოციალურ ფსიქოლოგიაში მას სწორედ ამიტომ „არაკორექტულ გენერალიზებას“, ნეგატიურ კონოტაციას უწოდებენ (Aplort 1954, Katz/Braly 1978). მ. ლოშმანი და მ. სტროინსკა, აჯამებენ რა სხვადასხვა მკვლევართა მიერ სხვადასხვა დროს გამოთქმულ მოსაზრებებს, სტერეოტიპებს ახასიათებენ, როგორც

- ზოგად გენერალიზებულ კატეგორიას;
- ადამიანების ჯგუფზე მიმართულს;
- შაბლონებს, რომელთაც სტაბილური და მყარი ხასიათი აქვთ;
- ძირითადად ნეგატიური, მაგრამ ასევე ნეიტრალური და პოზიტიური ხასიათის მატარებელთ;
- კოგნიტური და ემოციური ხასიათის მქონეთ;
- არაკორექტულსა და ირაციონალურს;
- ქვეცნობიერზე ზემოქმედების მქონეს.

(Löschmann/Stroinska 1998: 14)

გერმანული უცხო ენათა ლექსიკონი ერთმანეთისგან ასხვავებს „ავტოსტერეოტიპს“ - ადამიანთა ჯგუფის შეხედულებას საკუთარ თავზე - და „ჰეტეროსტერეოტიპს“ - ადამიანთა ერთი ჯგუფის შეხედულებას ადამიანთა სხვა ჯგუფზე (Deutsches Fremdwörterbuch 1978: 448).

სტერეოტიპების მკვლევარი უტა კვასტჰოფი მათ შემდეგნაირად ახასიათებს: „სტერეოტიპი სოციალური ჯგუფის ან კონკრეტული პიროვნების შესახებ არსებული შეხედულების ვერბალური გამოხატულებაა. მას განაჩენის ლოგიკური ფორმა აქვს, რომელიც გამარტივებულად და გენერალიზებული სახით ტენდენციურად აფასებს ადამიანთა ჯგუფის თვისებებს ან ქცევას (Quasthoff 1989: 39).

ტერმინ სტერეოტიპის გავრცელებას და სოციალურ მეცნიერებაში მის დამკვიდრებას ხელი შეუწყო 1922 წელს ამერიკელი ჟურნალისტის, უოლტერ ლიპმანის, მიერ გამოქვეყნებულმა შრომამ „საჯარო აზრი“ (Public Opinion). უ. ლიპმანი ახასიათებს სტერეოტიპს, როგორც ყველაზე მყარ ფენომენს, რომელიც არანაირ კრიტიკას და აღზრდას არ ექვემდებარება (Lippmann 2017: 74).

ლიპმანისეული სტერეოტიპები ის კონცეპტებია, რომელთა მეშვეობითაც აღიქვამს ადამიანი სამყაროს. ადამიანები სტერეოტიპების დახმარებით ცხოვრების ყველა სფეროს შესახებ მნიშვნელოვან ინფორმაციას ფლობენ, ესაა ე. წ. „ცოდნა ყოველდღიურობის შესახებ“ (Wenzel 1978:21). სტერეოტიპები შესაბამის გავლენას ახდენენ ადამიანთა შეხედულებებსა და აზროვნებაზე.

უ. ლიპმანის ყველაზე დიდი დამსახურება ისაა, რომ მან თავისი არასამეცნიერო ხასიათის ნაშრომით სტერეოტიპის ცნება სამეცნიერო მიმოქცევაში შემოიტანა.

ყოველი ეროვნების ცნობიერებაში განსაკუთრებული ადგილი უკავიათ ეთნიკურ სტერეოტიპებს. ისინი ერთგვარ ბარომეტრს წარმოადგენენ ხალხებს შორის ემოციებისა და ურთიერთობების გასაზომად. სტერეოტიპი ძალიან ცვალებადია და ხშირად დამოკიდებულია იმ პოლიტიკურ თუ ეკონომიკურ სიტუაციაზე, რომელიც საზოგადოებაში არსებობს. ამიტომ ის შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც პოლიტიკური პროპაგანდის, ასევე თავდაცვის ელემენტად. მენტალურ სტერეოტიპებს თავიანთი გამოხატულება აქვთ ენაში და მათ ხშირად კულტურულ სტერეოტიპებს უწოდებენ. უცხო ენის შემსწავლელმა უნდა მოახერხოს კულტურული სტერეოტიპების ქვეტექსტების შეფასება და გააზრება, ამისათვის კი შესაბამისი შემზადებაა საჭირო, რომელიც უცხო ენის გაკვეთილის პრეროგატივად რჩება.

მაგალითისთვის გამოდგება გერმანელებისა და ქართველების კულტურული სტერეოტიპების შედარება. თუ გავითვალისწინებთ მათ განსხვავებულ გეოგრაფიულ, ისტორიულ, ენობრივ თუ კულტურულ გარემოს, არ უნდა იყოს გასაკვირი ის განსხვავებანი, რომლებიც თვალში საცემია. განსხვავებანი არავერბალურ ურთიერთობაშიც - მაგალითად, მისალმების ფორმებშიც - შეინიშნება. საქართველოში მიღებულია მისალმებისას ნაცნობის - როგორც ქალის, ასევე მამაკაცის - ერთხელ გადაკოცნა. ამით გამოიხატება ახლობლობა ორ ადამიანს შორის (თუ მისალმებისას ერთმანეთს არ კოცნიან, ეს ფორმალურ ურთიერთობაზე, გარკვეულ დისტანციაზე მიანიშნებს), გერმანიაში კი ახლო ნაცნობები მისალმებისას ერთმანეთს ეხვევიან (ორჯერ!), ოღონდ, ამასთანავე, ლოყაზე არ კოცნიან, მხოლოდ ეხებიან.

ასევე განსხვავებულია სხეულით კონტაქტის ფორმებიც. საქართველოში საკმაოდ მიღებულია მხარზე ხელის მოთათუნება, ხელის მოხვევა, ხელკავის გაკეთება. ეს მხოლოდ ახლობლობის გამოხატულებაა და არ გულისხმობს სხვა ქვეტექსტს. გერმანიაში კი ასეთი ქმედება უმეტესად სექსუალური სიახლოვის არსებობის დამადასტურებელ ჟესტად აღიქმება.

ასევე განსხვავებულია მიმართვის ფორმები. საქართველოში ფორმალური მიმართვის ფორმაა ქალბატონო/ბატონო და *სახელი* (ქალბატონო ნინო/ბატონო რამაზ), გერმანიაში კი - ქალბატონო/ბატონო (Frau/Herr) და *გვარი* (Frau Meier/Herr Schulz). საქართველოში პირდაპირი მიმართვისას გვარი ხშირად არ იხმარება და ის მხოლოდ ოფიციალურ სიტუაციაში გამოიყენება.

ასევე გასათვალისწინებელია მისალმების ვერბალური ფორმები. ქართულში მისალმებისას ფიგურირებს სიტყვა *მშვიდობა*: *დილა მშვიდობისა, დღე მშვიდობისა, საღამო მშვიდობისა, ღამე მშვიდობისა*. რადგან საქართველოს საუკუნეების განმავლობაში თავდაცვით საომარ ვითარებაში ყოფნა უწყვედა, *მშვიდობა* მისთვის ყველაზე მნიშვნელოვან ცნებად იქცა, რაც აისახა კიდევ ენაში.

გერმანიაში სხვადასხვა რეგიონში მისალმების განსხვავებულ ფორმებს ვხვდებით. სამხრეთ გერმანიაში/ბავარიაში (სადაც ეკლესია კათოლიკურია და არა ევანგელიური)

ჩვეულებრივია მისალმება *Grüß Gott*, რომელიც, თავის მხრივ, შემოკლებული ფორმაა მისალმებისა *Grüße dich Gott* (ღმერთმა დაგლოცოს, ღმერთი შეგეწიოს). იმ რეგიონებში კი, რომლებშიც ეკლესია უპირატესად ევანგელიურია - ან უკეთ: კათოლიკურ ეკლესიას არ აქვს აბსოლუტური უპირატესობა - გავრცელებულია მისალმება *Guten Morgen, guten Tag, guten Abend, gute Nacht* (კეთილი დილა, დღე, საღამო, ღამე).

ნათელია, რომ სპეციფიკური კულტურული ასპექტების გათვალისწინება უცხო ენის შესწავლისას აუცილებელი წინაპირობაა წარმატებული ინტერკულტურული დიალოგისათვის.

2.8. დიდაქტიკური მიდგომა სტერეოტიპებისადმი უცხო ენის გაკვეთილზე

ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას უცხო ენის გაკვეთილზე, როგორც ზემოთ აღინიშნა, მნიშვნელოვანია სტერეოტიპების გათვალისწინებაც. სტერეოტიპების გააზრებამ, ერთი მხრივ, ხელი უნდა შეუწყოს საკუთარისა და უცხოს კრიტიკულ რეფლექსიას და უარყოფითი, მოძველებული, დრომოჭმული სტერეოტიპის აღმოფხვრას, მეორე მხრივ კი, ხელი უნდა შეუშალოს ახალი უარყოფითი სტერეოტიპის ჩამოყალიბებას.

დ. კატცი და კ. უ. ბრელი (Katz/Braly 1933) იყვნენ პირველები, რომლებმაც საფუძველი ჩაუყარეს სტერეოტიპების ემპირიულ კვლევას. ემპირიული კვლევით მიღებული დასკვნების საფუძველზე დაისახა უცხო ენის გაკვეთილის ეფექტიანი ტაქტიკის დაგეგმვისა და აქცენტების სწორად დასმის პერსპექტივა. ამავე საფუძველზე ხდება სტრატეგიების შემუშავება, თუ როგორ უნდა გადაილახოს სტერეოტიპული ბარიერი ენის შემსწავლელებთან. ერთ-ერთი მიდგომა მხარს უჭერს სამიზნე ენის ქვეყანაში მოგზაურობას სტერეოტიპების გასანეიტრალებლად. ეს შეიძლება სწორიც იყოს, თუმცა შეიძლება პირიქითაც მოხდეს და მოგზაურობამ ახალი სტერეოტიპების ჩამოყალიბებას შეუწყოს ხელი. მხოლოდ მოგზაურობა არაა სტერეოტიპებთან ბრძოლის ჯადოსნური საშუალება. ასეთი სახის გამოცდილების მიღებას შესაძლებელია მოჰყვეს წინასწარი შეხედულების ნაწილობრივ შეცვლა და სტერეოტიპების რაოდენობის შემცირება. მ. არენდ-ჰერლინის აზრით კი, უცხო კულტურასთან ინტენსიური კონტაქტი

სიტუაციას კი არ აღმოგონებებს, არამედ აუარესებს, რადგან ამჟამინდურ სტერეოტიპების სურვილს (Arendt-Herlin 2001:43).

უცხო ენის გაკვეთილმა შეიძლება საკუთარი იდენტობის უკეთ შეცნობას შეუწყოს ხელი. დიტჰელმ კნაუფისთვის ინტერკულტურული კომპეტენცია არა მარტო უცხო კულტურაში ორიენტირებას, არამედ საკუთარისადმი დისტანცირებას, საკუთარის გააზრებას გულისხმობს (Knauf 1996: 44). იგი ხაზს უსვამს, რომ საკუთარი კულტურაც არაპემოგენურია, ისიც შეიცავს უცხოობის ელემენტებს. მის მსგავსად, მაინერტ მაიერიც საუბრობს, უცხოს გაცნობისას საკუთარი კულტურული წარმოშობისადმი იდენტობის შენარჩუნებაზე“ (Meyer 1992:16). ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე ხდება ცოდნის მიღება და გაღრმავება, საკუთარი იდენტობის სიღრმისეულად შეცნობა და ახალი პერსპექტივის ჩამოყალიბება.

პ. დოიეს მიხედვით, ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე სოლიდარობის, თანასწორობის, კრიტიკულობისა და ტოლერანტულობის შემუშავება უნდა ხდებოდეს (Doyè 1991: 12).

ინტერკულტურული კომპეტენციის კონცეპტს უცხო ენის გაკვეთილზე დიდი მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს სტერეოტიპების შესწავლისა და გაგების მიმართულებით. იგი უნდა შევაფასოთ, როგორც უცხოს აღქმისა და სტერეოტიპებთან ურთიერთობის მოსამზადებელი მეთოდი. ამგვარად, ინტერკულტურული კომპეტენციის სასწავლო მიზნები შიდა და გარე პერსპექტივების კომპლექსურ ცვლილებას ითვალისწინებს და ასეთ შინაარსს იძენს:

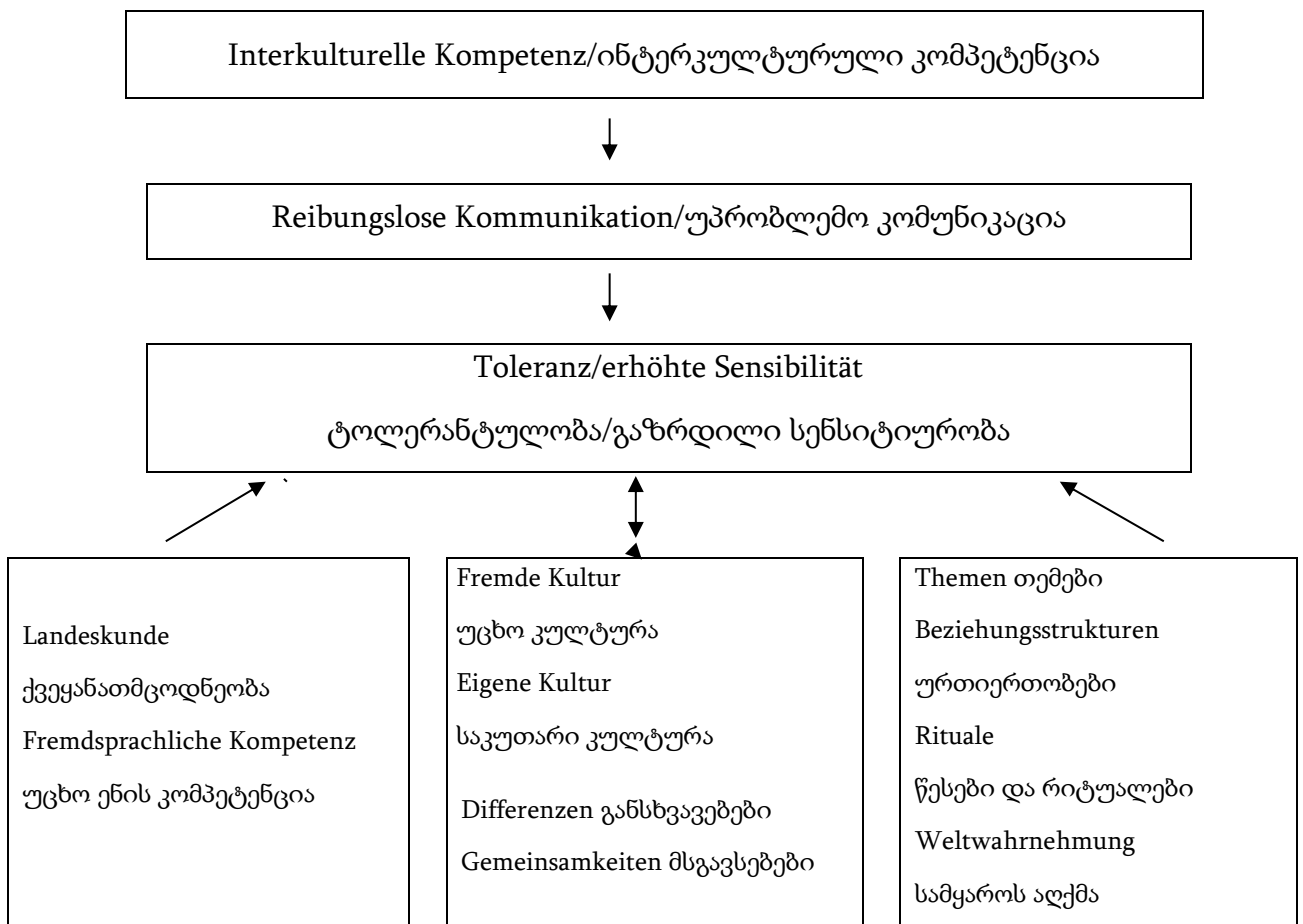
- საკუთარი კულტურული იდენტობის ცოდნა;
- „ჰეტეროსტერეოტიპების“ ცოდნა;
- კონვენციონალური სტერეოტიპების ცოდნა, რომელიც სხვა კულტურის აღქმაში დაგვეხმარება;
- იმ კონვენციონალური სტერეოტიპების ცოდნა, რომლებიც საკუთარი ქვეყნის სახეს განსაზღვრავენ უცხო ქვეყანაში;
- საკუთარი და უცხო ქვეყნების ჰეტეროგენული სისტემის ცოდნა;

- სხვა კულტურის სტანდარტების არაპირდაპირი გადმოტანა;
- საკუთარ კულტურაში შექმნილი კომუნიკაციის სტრატეგიების გამოყენება;
- კულტურული ბარიერების შეგნებულად და კომპეტენტურად გადალახვის უნარი;
- გაკვეთილზე კონფლიქტური სიტუაციების ან მისი ელემენტების სიმულირება,

საკითხის უკეთ გარკვევის მიზნით.

(Volkmann et al. 2002: 23)

ინტერკულტურული კომუნიკაცია კომპლექსური ტერმინია, რომელიც შემდეგ ფაქტორებს ითვალისწინებს:



(Volkmann et al. 2002: 28)

თითოეულ ზემოთ დასახელებულ თემას (ურთიერთობები, რიტუალები, სამყაროს აღქმა და ა.შ.) სხვადასხვა კულტურაში განსხვავებული გამოხატულება აქვს. ინტერკულტურული კომპეტენციის კონცეპტი იმაში მდგომარეობს, რომ უცხო კულტურის წარმომადგენლები ამ ცვლილებებისთვის მოამზადდეს, განსხვავებების

მიუხედავად, ტაქტიკა და მოთმინებით განაწყოს ისინი უცხო სადმი, შექმნას უპრობლემო კომუნიკაციის შესაძლებლობა.

ლ. ბრედელას, გისენის სკოლის წარმოდგენელს, მიაჩნია, რომ შიდა პერსპექტივის შექმნა აუცილებელია, რათა უცხო ენა შევისწავლოთ, გაუგებრობები ამოვიცნოთ და მოვახერხოთ მათი თავიდან აცილება (Bredella 1999: 114). გარე პერსპექტივით, რომელიც შიდას თავისთავად გულისხმობს, ტოლერანტობის, კრიტიკულობის, მეტაკომუნიკაციის გამომუშავება ხდება. ესაა ის აღმზრდელობითი მიზანი, რომელიც ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილს აქვს. მკვლევარს მიაჩნია, რომ ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილი შემსწავლელს გამოუმუშავებს ინტერკულტურული მოქმედების უნარს. ეს ის უნარია, რომლითაც ენის შემსწავლელი - საკუთარი იდენტობის გათვალისწინებით - უცხო სთან იდენტიფიცირებას და დისტანცირებას ახერხებს.

სტერეოტიპებისადმი მიდგომას უცხო ენის გაკვეთილზე მრავალი შრომა მიეძღვნა, რომლებშიც განსხვავებული თვალთახედვებია წარმოდგენილი. მ. ლოშმანის მიხედვით, რაც უნდა განსხვავებული იყოს მიდგომები, ძირითადი მეთოდი მაინც სტერეოტიპების გამოყენებისადმი შემსწავლელთა სენსიბილიზება, ე.წ. აზროვნების გამოფხიზლება და უცხოს აღქმისადმი სენსიტიურობის გაძლიერებაა. აუცილებლად უნდა მოხდეს როგორც ავტოსტერეოტიპების, ისე ჰეტეროსტერეოტიპების გააზრება, მათთან ასოცირებული წარმოდგენებისა და გრძნობების კრიტიკულად და თვითკრიტიკულად რეფლექსირება და ცოდნად ჩამოყალიბება (Löschmann et al. 1998: 26).

სტერეოტიპების ანალიზი, რომელიც დიდაქტიკურ-მეთოდურ პროცესს განსაზღვრავს, მიმართულია მათი ფუნქციებისა და მოტივაციისაკენ. უნდა მოიძებნოს გზები სტერეოტიპების ქმედითად განხილვისა, რადგან ინტერკულტურული სწავლება კოგნიტურ, აფექტურ და ქცევის დონეზე ხორციელდება.

შესაძლებელია მრავალი სახის დავალების შეთავაზება უცხო ენის გაკვეთილზე სტერეოტიპებთან მიმართებაში:

- ასოციაციური თამაშები (მაგალითად, *პირველად რა გახსენდებათ გერმანიის ხსენებისას?*) ასოციოგრამის სახით. ასეთი სახის სავარჯიშოები იმდენადაა სასურველი,

რამდენადაც ისინი პიროვნებების, საგნებისა და ცნებების შესახებ წარმოდგენებს ამჟღავნებს და შესაძლებელია მათით „მანიპულირება“;

- ნაცნობების, ოჯახის წევრების გამოცდილებების გაზიარება სამიზნე ენის ქვეყნის შესახებ და მისი განხილვა უცხო ენის გაკვეთილზე;

- ჯგუფური პროექტის განხორციელება სამიზნე ენის ქვეყნის შესახებ, მისი განხილვა და შეფასება;

- ლიტერატურული ტექსტების/საგაზეთო სტატიების/ლექსების შეტანა გაკვეთილზე, რომელთა მეშვეობით შეიძლება იმპლიციტური სტერეოტიპების მოძიება, მათი გააზრება, აღქმა და მათთვის ფუნქციური მნიშვნელობის მინიჭება. ლიტერატურული ტექსტები დისკუსიის საუკეთესო საშუალებაა, რომელთა განხილვის დროსაც შეიძლება სტერეოტიპული შეხედულებების განხილვა და გაანალიზება (Löschmann et al. 1998: 31). გაკვეთილზე შესაძლებელია განხილულ იქნას სხვადასხვა ლიტერატურული ტექსტი, რომელშიც მოცემულია რომელიმე ეროვნების ცალკეული წარმომადგენლებისა და ადამიანთა ჯგუფის სტერეოტიპული სახეები. მათი წაკითხვის შემდეგ ენის შემსწავლელს უყალიბდება ასოციაციები, წარმოდგენები. ეს კი საუკეთესო საშუალებაა განსჯისა და გააზრებისთვის. თავისთავად ლიტერატურული ტექსტები ესთეტიური სამყაროს ნაწილია და არ შეიძლება მათი რეალურ სამყაროსთან სრულად გაიგივება. ასეთი ტექსტები კარგი სტიმულია გაგებისა და აღქმისათვის, მგრძნობელობის გასამძაფრებლად. მათ მკითხველი იყენებს თავისი შეხედულებების ჩამოსაყალიბებლად, პერსპექტივის შესაქმნელად.

მიუხედავად იმისა, რომ სტერეოტიპების კვლევა და ინტერკულტურული კომუნიკაცია ხანგრძლივი დისკუსიის საგნებია, ამ მიმართულებით სამეცნიერო ლიტერატურა მაინც საკმაოდ მწირი და არათანმიმდევრულია (Löschmann 2001: 149). ყოველივე ზემოთქმულის საფუძველზე შესაძლებელია შემდეგი დასკვნის გაკეთება: სტერეოტიპები საზოგადოებრივი ცხოვრების შესახებ ემოციური შეფერილობის სურათებია. ისინი ითვლებიან სამყაროს აღქმის ერთგვარ ორიენტირად და ინსტრუმენტად, რომლის გარეშეც ურთიერთობა გარე სამყაროსთან წარმოუდგენელი

იქნებოდა. მათი სწორი და მართებული აღქმა მოითხოვს იმ კულტურული ფასეულობების ცოდნას, რომლებსაც შესაბამისი ენა თავის თავში ატარებს. ამ შემთხვევაში გამოწვევის წინაშე დგება უცხო ენის შესწავლის დიდაქტიკა, რომელიც ინტერკულტურულ კომპეტენციაზე დაყრდნობით ცდილობს შეიმუშაოს სტერეოტიპების სწორი მიწოდების პრინციპები. რადგან ეს სფერო არასაკმარისადაა შესწავლილი, იგი სიღრმისეულ კვლევას და შესაბამისი რეკომენდაციების შემუშავებას მოითხოვს.

2.9. ინტერკულტურული მეთოდის მიხედვით შექმნილი გერმანულის სახელმძღვანელოები

80-იანი წლებიდან იქმნებოდა ინტერკულტურულ მეთოდზე აგებული გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სახელმძღვანელოები. ერთ-ერთი მათგანია სახელმძღვანელო „*Sprachbrücke*“, რომლის ავტორები ითვალისწინებდნენ შემსწავლელის ამოსავალ ენას და კულტურას და გერმანულის, როგორც უცხო ენის, პერსპექტივას. ინტერკულტურული მეთოდის მიხედვით შექმნილი სახელმძღვანელო A1 და B1 დონეებისთვის *Sprachbrücke*, რომელიც აღწერს გერმანული ოჯახის მგზავრობას ფიქტიურ ქვეყანა „*Lilaland*“-ში, ენის შემსწავლელს საშუალებას აძლევს იმოგზაუროს კლინგერების ოჯახთან ერთად, სხვადასხვა კულტურული ღირებულებების გათვალისწინებით გაიცნოს (შეიცნოს) უცხო ქვეყანა და გარემო, დააკვირდეს საკუთარ გრძნობებს და მოახდინოს რეაგირება უცხო სოციო-კულტურულ გარემოზე. სახელმძღვანელო გამოირჩევა კულტურულ-კონტრასტული მიდგომით. იგი შეიცავს ისეთ ინტერკულტურულ თემებს, როგორებიცაა: სტერეოტიპები, ორი კულტურის თავისებურებანი, მრავალენიანობა, სამშობლო და უცხოეთი, საკუთარის და უცხოს აღქმა, მულტიკულტურული საზოგადოება. სამიზნე ენის კულტურული ღირებულებების, ფაქტების, ქცევების დანახვა უცხოს პერსპექტივიდან ხდება. გერმანულებს შორის წარმოებული დიალოგები გამოგონილი ქვეყნის „ლილალანდის“ მცხოვრებლების მიერ არის კომენტირებული. ასეთი აბსტრაქტული სახით, პოლარიზების, მესამე

პერსპექტივიდან დანახული მიდგომით ხდება სახელმძღვანელოში გერმანელების ქცევისა და ღირებულებების აღქმა და შეფასება.

ინტერკულტურული კომუნიკაციისას არავერბალურ კომუნიკაციას ასევე გადამწყვეტი როლი ენიჭება. სწორედ უცხო ენის გაკვეთილზე ხდება ამ ასპექტებზე ყურადღების გამახვილება და შესაბამის ვერბალურ გამოთქმებთან ერთად კულტურული ღირებულების მატარებელი ქცევის წესების ახსნაც (მაგალითად, მისალმება-დამშვიდობება სხვადასხვა ქვეყანაში).

„*Typisch Deutsch*“ არის სახელმძღვანელო, რომელიც ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენის მიზანს ემსახურება. იგი შედგენილია ამერიკელი გერმანული ენის შემსწავლელისთვის და ინტერკულტურული მიმართულებით გაკეთებულ შესაბამის აქცენტებსაც შეიცავს. ეს სახელმძღვანელო ინტეგრაციული ქვეყანათმცოდნეობის ტიუბინგენური მოდელის (Mog, Althaus 1992) მიხედვითაა შექმნილი. ეს მოდელი ითვალისწინებდა გერმანული მენტალიტეტის ძირითადი ნიმუშის შესწავლას. შესაბამისად, სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი იქნა გერმანულ-ამერიკული კულტურულ-კონტრასტული თემები: გერმანულ-ამერიკული აღქმა და კომუნიკაცია, გერმანული ენა ამერიკაში, მენტალიტეტი, ამერიკა გერმანული ხედვით და ა.შ.

ენის შესწავლის მაღალ საფეხურზე მყოფი ჩრდილოამერიკელი გერმანული ენის შემსწავლელთათვის შეიქმნა სახელმძღვანელო *Für- und Widersprüche*, რომელიც კომენტირებული სასწავლო და სამუშაო წიგნებისაგან შედგება. ეს სახელმძღვანელო შეიცავს საკმაოდ ბევრ ავთენტურ ტექსტს, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელია ინფორმაციის მიღება გერმანულენოვანი ქვეყნების - გერმანიის, შვეიცარიისა და ავსტრიის - შესახებ. სახელმძღვანელოს მიზანია განავითაროს ენის შემსწავლელის კომუნიკაციური, ინტერკულტურული და კრიტიკული კომპეტენცია. ამისათვის ტექსტები შეიცავს ვრცელ კომენტარებსა და მითითებებს. სახელმძღვანელო გამოირჩევა თემათა მრავალფეროვნებით, თუმცა მასწავლებელს აქვს გაკვეთილის დაგეგმვისა და წარმართვის თავისუფლება. მას შეუძლია გამოტოვოს ზოგიერთი თემა ან ზოგიერთი წინ

წამოწიოს და მასზე გაამახვილოს ყურადღება ინტერკულტურული სწავლების მიზნის მისაღწევად.

1996 წელს პოლონელი გერმანული ენის შემსწავლელთათვის შეიქმნა ინტერკულტურულ მეთოდზე დაფუძნებული სახელმძღვანელო „*Spielarten*“, რომელსაც მსგავი კონცეპტი უდევს საფუძვლად. ფინელი შემსწავლელისთვის იმავე კონცეპტით შეიქმნა სახელმძღვანელოები „*Kurz und gut!*“, „*Neue Adresse*“ და „*Gute Idee!*“. ამ სახელმძღვანელოების მეშვეობით შემსწავლელი ეცნობოდა უცხო ქვეყნის ყოველდღიურობას და ითვისებდა ახალ რეალობას. შვედი შემსწავლელისთვის კი შეიქმნა სახელმძღვანელოები „*Einfach weiter*“, „*Noch weiter*“, „*Lust auf Deutsch*“ და „*Deutsch Optimal*“, რომლებიც უფრო მეტად იყო დატვირთული ტექსტებით და ყოველდღიურობიდან აღებული სიტუაციური დიალოგებით, რომელთა მიზანიც იყო ეჩვენებინა ენის შემსწავლელისთვის, თუ როგორ იქცევიან გერმანელები ასეთ სიტუაციაში, დაენახვებინა მისთვის ახლებური პერსპექტივა და მიდგომა.

მარტინ ჰოგის, სასკია ბახმანის და ბერნდ-დიტრიხ მიულერის სახელმძღვანელო „*Sichtwechsel*“ ენის სწავლების უფრო მაღალი საფეხურისთვისაა შექმნილი. იგი ინტერკულტურულ მეთოდზე დაყრდნობითაა აგებული და კულტურათშორისი დიალოგის წარმართვის შესაძლებლობას იძლევა. სახელმძღვანელო ახერხებს ენის შემსწავლელის უცხო ენისადმი მგრძნობელობის გააქტიურებას. სახელმძღვანელოში განხილულია საინტერესო თემები და მოცემულია აღქმის როგორც პიროვნული, ასევე ჯგუფური კულტურულ-სპეციფიური გამოცდილება, ასევე შედარება და შეფასება, ენობრივი ინდიკატორები, ენის საშუალებით მანიპულაცია და სხვ. სახელმძღვანელოში წარმოდგენილი სავარჯიშოები აღქმის პროცესზეა დაფუძნებული და ენის შემსწავლელს განსხვავებულ პერსპექტივას უხსნის.

ინტერკულტურული მეთოდის მიხედვითაა შექმნილი სახელმძღვანელოები „*Passwort*“, „*Studio Deutsch*“, „*Lagune*“, „*em*“. თემატიკა და მასალა იძლევა საშუალებას ენის შემსწავლელს გერმანული ენის კომპეტენციასთან ერთად ინტერკულტურული ხედვა და მიდგომა გაუღვივოს. მიუხედავად იმისა, რომ ქართულენოვანი შემსწავლელისთვის ჯერ

არ არის შექმნილი ინტერკულტურულ მეთოდზე დაფუძნებული სახელმძღვანელო, გერმანულის მასწავლებლებს აქვთ შესაძლებლობა, რომ არსებული სახელმძღვანელოებიდან შეარჩიონ თემები, რომელებიც ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენას შეუწყობს ხელს.

2.10. გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლება ქართულ უმაღლეს სკოლაში

ბუნებრივად იბადება კითხვა, თუ რა ვითარებაა საქართველოში ამჟამად გერმანული ენის სწავლების თვალსაზრისით, რომელ მეთოდზე ხდება ორიენტაციის აღება, რამდენად იყენებს ქართული გერმანიისტიკის სკოლა არსებულ შესაძლებლობებს და რა სურათი იკვეთება სამომავლოდ.

აღნიშვნის ღირსია, ერთი მხრივ, ის სასიამოვნო გარემოება, რომ ქართულ გერმანიისტიკას გრამატიკის სწავლებისას არ ჰქონია ჩავარდნა გერმანიაში არსებულ მეთოდთა საქართველოში გადმოტანისა და პრაქტიკაში დანერგვის თვალსაზრისით. ამას ჩვენში დასტამბული სოლიდური გრამატიკული ლიტერატურაც მოწმობს: თამილა სესიაშვილისა და ბელა სესიაშვილის *გერმანული ენის სახელმძღვანელოს* გრამატიკული ნაწილი აგებულია გრამატიკულ-მთარგმნელობით და კონსტრუქციულ მეთოდებზე (Sessiaschwili/Sessiaschwili 2003); მზია გვენცაძის *გერმანული ენის სასწავლო გრამატიკა* შემუშავებულია კომუნიკაციაზე ორიენტირებულ მეთოდზე დაყრდნობით (გვენცაძე 2004); მარინა ანდრაზაშვილის *გერმანული ენის აკადემიური გრამატიკის ოთხტომეული* დაფუძნებულია კონტრასტული ლინგვისტიკის პრინციპებზე (ანდრაზაშვილი 2008), რომელიც იმავდროულად აკანონებს კიდევაც გერმანულენოვანი ლინგვისტური ტერმინების ქართულ ეკვივალენტებს, ავლებს პარალელებს ანალოგიური რანგის ქართულ ენობრივ ფენომენტთან, გვაწვდის მდიდარ მხარეთმცოდნეობით-კულტურულ ინფორმაციას გერმანულ საილუსტრაციო მასალაში და გერმანული ფენომენის ქართულ შესატყვისებს ნიმუშთა პწკარედულ თარგმანში გერმანული ლექსიკის სიტუაციურ-კულტურული ფონის გათვალისწინებით.

მეორე მხრივ, დასაინანია, რომ ჯერჯერობით ვერ მოხერხდა ანალოგიური სახელმძღვანელოების შექმნა ვერც ლექსიკაში და ვერც ქვეყანათმცოდნეობაში - სახელმძღვანელოებისა, რომლებიც დაეყრდნობოდნენ ინტერკულტურულ პრინციპებს, გაითვალისწინებდნენ ქართველ ენის შემსწავლელთა მენტალობას, მათ სააზროვნო წყობას და, რაც მთავარია, იმავდროულად დაიცავდნენ მასალის მიწოდებისას სირთულის პროგრესირების პრინციპს ზოგადევროპული ჩარჩოს შესაბამისად A1, A2, B1, B2 დონეებზე. სიტუაციას გარკვეულწილად აბალანსებს ის, რომ სასწავლო პროცესში (ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში) უხვად არის ჩართული ორიგინალური გერმანული სახელმძღვანელოები უცხოელებისთვის (Lehrbücher für DaF); არსებობს საცნობარო ხასიათის დამატებითი სახელმძღვანელო, შედგენილი თამილა და ბელა სესიაშვილების მიერ, რომელშიც გერმანული რეალობის ამსახველი ტექსტები თემატურ პრინციპზე დაყრდნობით არის მოწოდებული (Sessiaschwili/Sessiaschwili 2003); პედაგოგთა უმრავლესობა სისტემატურად იმაღლებს კვალიფიკაციას გერმანულენოვან ქვეყნებში და ეცნობა ინტერკულტურულ მეთოდს, ცდილობს მის პრაქტიკაში რეალიზებას: გაკვეთილს ამდიდრებს ავთენტური მასალით, ამონარიდებით მხატვრული ლიტერატურიდან, პრესიდან და სხვა ტიპის ტექსტებიდან, შეძლებისდაგვარად იყენებს აუდიო-ვიზუალურ და ინტერნეტის მასალას; ჩვენს სინამდვილეში აქტიურად დაინერგა ასევე სტუდენტების გაგზავნა გერმანიაში ენობრივ ცოდნასთან ერთად ინტერკულტურული კომპეტენციის შესაძენად და ინტერნაციონალურ პროექტებში თანამშრომლობის ჩვევის გამოსამუშავებლად.

მაგრამ აქვე უნდა ითქვას, რომ ჩვენში:

1. ჯერ არ არის შექმნილი სათანადო მატერიალურ-ტექნიკური ბაზა ინტერნეტ-სწავლებისა და ჯგუფური ინტერნეტ-პროექტების განხორციელებისთვის;
2. კურიკულუმი არ სთავაზობს სტუდენტს ინტერკულტურული მეთოდით ნავარაუდევ აუცილებელ დისციპლინებს: საშინაო კითხვას, თემატურ საუბარს, ქვეყანათმცოდნეობას (რომელიც წლების წინ სასწავლო ბადეში ტრადიციულად ფიგურირებდა) და მხოლოდ ლექსიკითა და გრამატიკით იფარგლება;

3. საგრძნობლად შემცირებული საათების რაოდენობა – სტუდენტი-გერმანისტებისთვის კვირაში 8/6 სთ. x 6 სემესტრზე, არასპეციალური ფაკულტეტებისთვის კი კვირაში 4 სთ. x 4 სემესტრზე – ნამდვილად არ არის იმის წინაპირობა, რომ პედაგოგმა ინტერკულტურული მეთოდით ნავარაუდევნი შრომატევადი და დროის ხანგრძლივ მონაკვეთზე გათვლილი სამუშაო მოასწროს და სასურველ შედეგამდე მივიდეს, მით უმეტეს, რომ უნივერსიტეტში სწავლის დაწყების მომენტში სტუდენტთა ერთ ნაწილს ენობრივი ცოდნა ხშირად (გარემოებათა გამო) სრულებით არ გააჩნია;

4. საქართველოში შეინიშნება მეთოდისტთა და ლინგვოდიდაქტიკოსთა აშკარა სიმცირე და, შესაბამისად, ამ სფეროში ჩასატარებელი სოლიდური კვლევის - გლობალური, მიმართულების ჩამოყალიბებაზე ორიენტირებული ნაშრომების - ნაკლებობა.

სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი, როგორც მრავალპლანიანი ფენომენი, გერმანულ მკვლევართა მიერ ჯერ კიდევ არ არის ბოლომდე შესწავლილი, არ არის დეტალურად შემუშავებული მისი ტექნოლოგიები; ზოგიერთი მკვლევრის აზრით, მისი ეფექტურობაც კი არაა ჯერ ცალსახად დადასტურებული. კლაუს გნუტცმანი აღნიშნავს, რომ კომუნიკაციური და ქცევითი კომპეტენცია მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს ინტერკულტურული სწავლებისას, ხოლო ენობრივ განზომილებას აღარ ენიჭება გადამწყვეტი მნიშვნელობა (Gnutzmann 1994: 68). თუმცა, მეორე მხრივ, მისი დადებითი შედეგებიც აშკარაა. გერმანიაში წარმოებულმა კვლევებმა გამოავლინა (Bredella/Delanoy 1999), რომ ენის შემსწავლელნი ამ მეთოდის წყალობით არა მარტო გაცნობიერებულად იყალიბებენ მიზნობრივი ენის კომპეტენციას, არამედ ისინი, როგორც პიროვნებები, საკუთარი ღირებულებებით შეგნებულად უდგებიან ახალ კულტურას და იმეცნებენ მას.

III. თავი - ირეალისი და მისი გამოხატვა გერმანულ და ქართულ ენებში

3.1. ირეალისის ცნება ლინგვოდიდაქტიკოსთა ნაშრომებში

ირეალისი, როგორც გრამატიკული კატეგორია, გამოხატავს არარეალურს, წარმოსახვითს, ჰიპოთეტურს, პირობითს. ირეალისი კავშირებითი კილოს კონიუნქტივ

II-ის ფორმითაა წარმოდგენილი გერმანულ ენაში. „კონიუნქტივ II არარეალურის გამოხატვად ითვლება, ამიტომ ეწოდება მას ირეალისი“, აღნიშნავს ლ. გოეტცე (Götze 1999: 127). ენობრივ ფორმას, რომელიც არარეალურობას გამოხატავს, *ირეალისს* უწოდებს ჰელმუტ გლიუკიც (Metzler Lexikon Sprache 2016: 310). დუდენის გრამატიკაში აღნიშნულია, რომ საკუთრივ ირეალისს კონიუნქტივ II-ის პლუსქუამპერფექტის ფორმა (*ich hätte genommen, ich wäre gekommen*) შეესაბამება, რადგან იგი ერთმნიშვნელოვნად შეუსრულებელ (*შეუძღვარ*), არარეალურ მოქმედებას გამოხატავს, ხოლო კონიუნქტივ II-ის პრეტერიტუმის ფორმა (*ich nähme, ich käme*) შეიძლება პოტენციალისის - განსაკუთრებული პირობების არსებობის შემთხვევაში მომავალში მოსალოდნელი (*ჯერ არშემდგარი*) მოქმედების - შინაარსსაც ატარებდეს (Duden 2009: 516-517).

არარეალურის საპირისპიროდ, რეალური სამყაროს გადმოსაცემად გამოიყენება თხრობითი კილო/ინდიკატივი („Wirklichkeitsform“) (Bußmann 2002: 297). უფრო სწორად იგი გამოხატავს მოსაუბრის მიერ წარმოჩენილ რეალობას, ხოლო კონიუნქტივი პირიქით არარეალურს/წარმოსახვითს.

ირეალისი ერთ-ერთ ყველაზე უფრო რთულად აღსაწერ ენობრივ ფენომენად ითვლება (Elliott 2000). ლინგვისტთა ნაწილის აზრით, ირეალისი არ წარმოადგენს ცალკე გრამატიკულ კატეგორიას, მას შეიძლება ჰიპოთეტური, კონტრაფაქტული ენობრივი კონსტრუქცია ეწოდოს (დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. Bybee 1998). ხშირად ამ კატეგორიას სტატუსადაც მოიხსენიებენ (Foley 1986).

ჯ. რობერტსის მიხედვით, ირეალისი მოდალობის სემანტიკურ კატეგორიას ეკუთვნის (Roberts 1990). ამავე მოსაზრებას იზიარებს თ. გივონი (Givón 1984, 1994). მეორე მხრივ, ირეალისი ადრევე იქცა სპეციალური კვლევის საგნად ამერიკელ ინდიელთა და ავსტრონეზიულ ენებში (დაწვრილებით ამის შესახებ იხ. Mithun 1999: 173-180). ამ ენების ცნობილი მკვლევრები ირეალისის უნივერსალურ გრამატიკულ კატეგორიად ცნობის მხარდამჭერებად გვევლინებიან (Chafe 1995; Mithun 1995, 1999; Bugenhagen 1993).

საეტაპო მნიშვნელობისად ითვლება ფ. რ. პალმერის მონოგრაფია „კილო და მოდალობა“, რომელიც იხსნება თავით „რეალისი და ირეალისი“. ავტორის აზრით,

სწორედ ამ დიქტომიის თემატიზაციით უნდა იწყებოდეს მოდალობის ნებისმიერი ანალიზი (Palmer 2001: 1-3). ფ. რ. პალმერის მიხედვით, კილო (Mood) გრამატიკული ცნებაა, ხოლო მოდალობა (Modality) - სემანტიკური.

რამდენიმე მნიშვნელოვანი ნაშრომი მიემდგვნა ირეალისის კვლევას დადესტურ ენებში (Майсак/Татевосов 1998; Добрюшина 1999, 2001; Муталов 2002). რუსი ავტორების შრომებიდან აღსანიშნავია აგრეთვე Князев 1998 და Lander/Plungian/Urmanchieva 2004.

უახლეს ნაშრომებს შორისაა ქართველი ავტორების გამოკვლევები ირეალისის შესახებ შუმერულსა (ბარათაშვილი 2011) და თაბასარანულში (ბარამიძე 2015).

ირეალისის შესახებ არსებულ შრომებსა და გამოკვლევებში იკვეთება ორი ძირითადი პოზიცია. ერთი თვალსაზრისის მიხედვით, ირეალისი გრამატიკული ფენომენია და იგი მოდალობის ერთ-ერთ ფორმად განიხილება (*კილო*, როგორც *მოდალობის* ფორმა). მეორე თვალსაზრისის მიხედვით კი ირეალისის სემანტიკა გულისხმობს “არამიკუთვნებულობას რეალური სამყაროსადმი”, მოდალობისა კი - “შესაძლებლობას, აუცილებლობას, სურვილს და მისთ.” (*კილო* და *მოდალობა*, როგორც სხვადასხვა სემანტიკური ფორმები).

ამასთანავე, საგულისხმოა, რომ, როგორც მრავალწლიანმა კვლევითმა გამოცდილებამ აჩვენა, მრავალი ენის ზმნურ სისტემაში ირეალისი ფორმალური გამოხატულების მქონე გრამატიკული კატეგორიაა.

3.1.2. მოდალობა და მისი გამომხატველი ენობრივი საშუალებები გერმანულ ენაში

ირეალისის, როგორც მოდალობის გამომხატველის, უკეთ დასახასიათებლად, სასურველია გავეცნოთ მოდალობას გერმანულ ენაში. მოდალობა ერთ-ერთი რთული გრამატიკული ფენომენია, რომელსაც სხვადასხვა ენაში განსხვავებული გამოხატვის საშუალებები გააჩნია. მოდალობის ცნების განსაზღვრა დაუსრულებელი დისკუსიის თემაა. ვ. აიხლერის და კ.-დ. ბიუნტინგის (Eichler/Bünting 1989: 109) მიხედვით, მოდალობა მოიცავს მოსაუბრის დამოკიდებულებას და შეფასებას ნათქვამის რეალურობის, არარეალურობის, სასურველობის, შესაძლებლობისა და აუცილებლობის

შესახებ. მოდალობის ცნების ქვეშ იგულისხმება მოსაუბრის განწყობა თავისი ნათქვამისადმი (Bublitz 1978: 6), თუ როგორ აღიქვამს მოსაუბრე თავის მიერ გამოთქმულ მოსაზრებას რეალობასთან მიმართებით, ასე რომ შესაძლებელია გამონათქვამის შინაარსი იქნას აღქმული როგორც რეალური, არარეალური, სურვილი, ვარაუდი, მოთხოვნა, იმედი, საყვედური, აღტაცება და ა.შ. მოდალობა გულისხმობს მოსაუბრის განსხვავებულ მიმართებას თავის მიერ გამოთქმულ მოსაზრებაზე. იგი შესაძლებელია სუბიექტურად იქნას შეფასებული, ან ობიექტურად იქნას გადმოცემული სხვისი ნათქვამი და ნეიტრალური მიმართება დაფიქსირდეს მოსაუბრის გამონათქვამისადმი.

ამ განსხვავებული მიდგომების გამოხატვა ენაში სხვადასხვა საშუალებითაა შესაძლებელი: ლექსიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური. მოდალობის გამოხატვის მორფოლოგიურ საშუალებას წარმოადგენს კილო, რომელიც გრამატიკული კატეგორიაა. კილო მოდალობის ერთ-ერთი გამოხატველია და მას ექვემდებარება (Flämig 1991: 403). კილოსა და მოდალობას შორის განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ კილო მორფოლოგიური კატეგორიაა, მოდალობა კი სემანტიკური კატეგორიაა და მოიცავს გამოხატვის სხვადასხვა საშუალებას.

გერმანულ ენაში განასხვავებენ მოდალობის გამოხატვის შემდეგ საშუალებებს: ლექსიკურ-გრამატიკული - მოდალური ზმნები, ლექსიკური - წინადადების ზმნიზედები/მოდალური სიტყვები, შეფერილობითი ნაწილაკები/მოდალური ნაწილაკები, მოდალური სემანტიკის მყარი შესიტყვებანი, გრამატიკული - მოდალური შეფერილობის სინტაქსური კონსტრუქციები და ლექსიკურ-პრაგმატული საშუალებები, როგორებიცაა კილოს კატეგორია და მისი გამოხატულება würde+Infinitiv-ის ფორმებით.

ზმნის კილო ერთ-ერთი ძირითადი მორფოლოგიური კატეგორიაა და მნიშვნელოვანი ენობრივი საშუალებაა მოდალობის გამოსახატავად. მისი მეშვეობით მოსაუბრე წარმოაჩენს თავის დამოკიდებულებას წინადადებაში გამოხატული აზრისადმი და მას წარმოადგენს როგორც რეალურს/ჭეშმარიტს, არარეალურს, სავარაუდოს, შესასრულებლად სავალდებულოს და ა.შ.

ა. შანიძის მიხედვით (შანიძე 1973: 208), „კილო არის ფორმა ზმნისა, რომელიც გვიჩვენებს, რომ მოუბრის მიერ დასახელებული მოქმედება უნდა იქნეს გაგებული ან როგორც უეჭველი ფაქტი, ან როგორც შესაძლებელ-სავარაუდებელი, ან კიდევ როგორც შესასრულებელი“.

გერმანულში განასხვავებენ კილოს სამ სახეობას: ა) თხრობითს (*der Indikativ*) – რეალური მოქმედების ამსახველ ფორმას (*die Wirklichkeitsform*), ბ) კავშირებითს/კონიუნქტივს (*der Konjunktiv*) –არარეალური/სავარაუდო/ჰიპოთეტური ვითარების და ირიბი ნათქვამის გამომხატველ ფორმას (*Die Irrealität/die Möglichkeitsform*) და გ) ბრძანებითს (*der Imperativ*) – მოწოდება/ბრძანების გამოხატვის ფორმას (*die Befehlsform*). კილოს თითოეულ ფორმას გააჩნია საკუთარი გრამატიკული მორფემა, რომლის საშუალებითაც ხდება განსხვავებული საკომუნიკაციო მიზნით წარმოთქმული ერთი და იგივე შინაარსის განსხვავება.

ა) *Niko geht nach Hause. ნიკო სახლში მიდის* (რეალურად არსებული ვითარება).

ბ) *Niko ginge nach Hause. ნიკო სახლში მიდიოდა* (არარეალური, სასურველი ქმედება).

გ) *Er sagt, Niko sei nach Hause gegangen.* მან თქვა, ნიკო სახლში წავიდაო (სხვისი ნათქვამის გამეორება არსებულ ვითარებასთან დაკავშირებით).

დ) *Niko, gehe nach Hause! ნიკო, წადი სახლში!* (შესასრულებლად სავალდებულო).

ეს წინადადებები გამოხატავენ მოდალობის სხვადასხვა ფორმას და შესაბამისად განსხვავებულ დამოკიდებულებას წინადადებაში გამოხატული აზრისადმი (რეალური, არარეალური, მიმართვის და ა.შ.)

თანამედროვე გერმანულის ზმნის სისტემა კილოს კატეგორიის მიხედვით შემდეგი სახის ფორმებს მოიცავს სხვადასხვა დროსთან მიმართებით:

თხრობითი კილო/Indikativ:

<i>Präsens:</i>	<i>sagt</i>
<i>Präteritum:</i>	<i>sagte</i>
<i>Perfekt:</i>	<i>hat gesagt</i>
<i>Plusquamperfekt:</i>	<i>hatte gesagt</i>
<i>Futur I:</i>	<i>wird sagen</i>

<i>Futur II:</i>	<i>wird gesagt haben</i>
კავშირებითი კილო/Konjunktiv:	
<i>Präsens:</i>	<i>sage</i>
<i>Präteritum:</i>	<i>sagte</i>
<i>Perfekt:</i>	<i>habe gesagt</i>
<i>Plusquamperfekt:</i>	<i>hätte gesagt</i>
<i>Futur I:</i>	<i>werde sagen</i>
<i>Futur II:</i>	<i>werde gesagt haben</i>
ბრძანებითი კილო/Imperativ:	<i>sag!</i>
	<i>sagt!</i>
	<i>sagen Sie!</i>

Würde-Konstruktion:

<i>würde-Konstruktion:</i>	<i>würde sagen</i>
<i>würde-Konstruktion im Perfekt:</i>	<i>würde gesagt haben</i>

თვალსაჩინოა, რომ ზმნის სისტემის ეს ფორმები ერთმანეთისგან განსხვავდება. როდესაც სხვადასხვა კილოს ფორმა იდენტურია, ასეთ შემთხვევაში გამოიყენება მონათესავე ფორმები, მაგ. ისეთი, როგორცაა *würde* + Infinitiv კონსტრუქცია.

არარეალური, წარმოსახვითი, ჰიპოთეტური ვითარების გამოსახატავად გერმანულში გამოიყენება კავშირებითი კილო, ანუ კონიუნქტივი. კონიუნქტივის შინაარსი და ფუნქცია საკმაოდ მრავალფეროვანია, თუმცა ჩვენი კვლევის ობიექტს წარმოადგენს მხოლოდ კონიუნქტივ II და მისი ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქცია, კერძოდ, არარეალურის გამოხატვის შესაძლებლობა.

3.1.3. კონიუნქტივის მნიშვნელობა და ფუნქცია

გერმანული ენის კონიუნქტივს გ. ჰელბიგი (Helbig 1991: 325) ახასიათებს, როგორც მორფოლოგიურ სისტემას სხვადასხვა მოდალური მნიშვნელობით. ეს მნიშვნელობები კი კონიუნქტივის ფორმებით ან სხვა დამხმარე ლექსიკური საშუალებებით რეალიზდება. კონიუნქტივი თავისი მრავალფეროვანი მნიშვნელობით განსხვავდება თხრობითი კილოს/ინდიკატივისაგან, ხოლო ცალკეულ შემთხვევაში კი ისინი გამოხატავენ მსგავსებას მნიშვნელობის თვალსაზრისით.

პ. აიზენბერგი აღნიშნავს, რომ ინდიკატივსა და კონიუნქტივს, როგორც მოდალობის გამომხატველ გრამატიკულ ფორმებს, გააჩნიათ ზმნური პარადიგმები, რომელთა მიხედვითაც თითოეულ პირს და რიცხვს შესაბამისი ფორმა შეესატყვისება ყველა გრამატიკულ დროსა, აქტივსა და პასივში (ვნებით გვარში). თუ სადმე არასრულია ეს ფორმები, მაშინ გვხვდება კონსტრუქციები, რომლებიც მათ ავსებს ან ჩაანაცვლებს (Eisenberg 1994: 127).

კავშირებითი კილოთი (*Konjunktiv*) არარეალურის გარდა, გამოიხატება ბევრი სხვა მნიშვნელობაც. დედაენის მატარებლისთვის ამის გარჩევა დიდ სირთულეს არ წარმოადგენს, თუმცა უცხო ენის შემსწავლელისთვის ენობრივ ნიუანსებსა და დეტალებში გარკვევა დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. უცხო ენის შემსწავლელი ამ ტერმინოლოგიის მეშვეობით იძენს ენობრივ კომპეტენციას და, თუ ამომწურავად არ იქნა ახსნილი და გაანალიზებული გრამატიკული ფენომენი, ამან შესაძლებელია საკმაოდ არასწორი მიმართულება მისცეს ენის ათვისებას და შემაფერხებელი მომენტიც კი გახდეს, თუ მოხდება გრამატიკული ცნებების აღრევა. ერთი და იგივე გრამატიკული ფენომენი სხვადასხვა სახელმძღვანელოში ან სამეცნიერო ლიტერატურაში განსხვავებული სახელწოდებებითაა წარმოდგენილი, მაგ. "*Konjunktiv II*" და "*Konjunktiv Präteritum*" ან "*konditional*" და "würde+ Infinitiv" და ა.შ. ამ ყველაფერმა შესაძლებელია დააბნოს ენის შემსწავლელი და ვერ მოახდინოს ამ ფორმების და სახელწოდებების იდენტიფიცირება, იმის გააზრება, რომ ერთსა და იმავე ფორმაზეა საუბარი. სწორედ ამიტომ ტერმინების სახელწოდებების დაზუსტებას უმნიშვნელოვანესი როლი ენიჭება. როტშტაინის (Rotstein 2010:19) მიხედვით, კონიუნქტივის სწავლება სასწავლო გეგმის განუყოფელი ნაწილია 1827 წლიდან.

ირეალობის გამოხატვის საშუალებად გერმანულ ენაში კონიუნქტივის ფორმები გამოიყენება, თუმცა ისინი ამავედროულად ირეალობისგან განსხვავებული ფუნქციების გამომხატველნიც არიან. სწორედ ამიტომ საჭიროა გამონათქვამის სწორი კონტექსტუალური აღქმა და საჭირო ფორმის მონახვა.

3.1.4. კონიუნქტივის პარადიგმა გერმანულ ენაში - Konjunktiv I-ის და Konjunktiv II-ის წრეები

კონიუნქტივ I და კონიუნქტივ II ცნებების შესახებ დიდი დისკუსია გაიმართა გასული საუკუნის 40-იან წლებში ამერიკელ გერმანისტებს ბ. მორგანს (Morgan 1942) და ა. ბოეშეს (Boesche 1942) შორის. ამ კამათის არსი მდგომარეობდა იმაში, რომ ბ. მორგანს სურდა შემოეღო ტერმინები კონიუნქტივ I და კონიუნქტივ II მანამდე არსებული ცნებების - პრეზენტ კონიუნქტივის და პრეტერიტუმ კონიუნქტივის ნაცვლად. იგი აღნიშნავდა, რომ კონიუნქტივის ფორმები *er sei* და *er wäre* გამოხატავდნენ მსგავს გრამატიკულ დროს - აწმყოს. აქედან გამომდინარე *er wäre* ფორმისთვის პრეტერიტუმ (ზმნის ძირითადი ფორმა, რომლისგანაც იწარმოება წარსული დროის ფორმა) კონიუნქტივის წოდება მაშინ, როდესაც იგი აწმყოს გამოხატავს, ენის შემსწავლელისთვის დამაბნეველია და, მისი აზრით, ამ ფორმას უნდა ეწოდოს კონიუნქტივ II.

ბ. მორგანს მიაჩნია, რომ კონიუნქტივ I და კონიუნქტივ II მსგავსნი არიან მნიშვნელობით, მაგრამ განსხვავდებიან ფუნქციით (Morgan 1942: 286). მას ეთანხმება ჰ. გლინცი და აღნიშნავს, რომ კონიუნქტივ I და II *er sei* და *er wäre* ფუნქციურად განსხვავებული ფორმებია (Glinz 1970: 106).

ბ. მორგანის საპირისპიროდ ა. ბოეშეს მიაჩნია, რომ ტერმინები პრეზენტ კონიუნქტივი (Präsens Konjunktiv) და პრეტერიტუმ კონიუნქტივი (Präteritum Konjunktiv) უნდა შენარჩუნდეს, რადგან ძველ და შუა საუკუნეების გერმანულ ტექსტებში კონიუნქტივები დროის მიხედვით ერთმანეთისგან განსხვავდებოდნენ. აქედან გამომდინარე ეს ცნებები უნდა შენარჩუნდეს, რათა არ დაირღვეს ისტორიული თანმიმდევრულობა და კონიუნქტივის წარმოშობის სათავე წარმოჩინდეს (Magnusson 1976: 25).

ა. ბოეშეს არგუმენტების საპირისპიროდ ბ. მორგანის მოსაზრება უფრო მისაღებია თანამედროვე გრამატიკისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ სხვადასხვა ავტორი განსხვავებულ ტერმინს გამოიყენებს, სასწავლო გრამატიკის სახელმძღვანელოებში

დამკვიდრდა ცნებები კონიუნქტივ I და კონიუნქტივ II, რომელთა მეშვეობითაც ხდება კონიუნქტივის წრეების წარმოება და მათი ფუნქციების განსაზღვრა.

კონიუნქტივის ფორმების წარმოება გერმანულში ანალიტიკური და სინთეზური გზით ხორციელდება.

გერმანულ ენაში კავშირებითი კილოს Konjunktiv I-ისა და Konjunktiv II-ის წრეები თავისი მნიშვნელობით და ფუნქციით ერთმანეთისგან განსხვავებულია. მაშინ, როდესაც Konjunktiv I-ი ირიბი თქმისთვის (იშვიათად მოწოდებისთვის) გამოიყენება (მაგ. *Er sagte, er komme gleich/მან თქვა ახლავე მოვალო*), Konjunktiv II -ის ფუნქცია ძირითადად არარეალურის/პოტენციალობის გამოხატვაა (მაგ. *Wenn ich ein Auto hätte, führe ich dich nach Hause/მანქანა რომ მყავდეს, სახლში წავიყვანდი*).

გერმანულ ენაში არსებული კონიუნქტივი (I და II) მდიდარია ფუნქციათა და ფორმათა მრავალფეროვნებით. თხრობითი კილოს მსგავსად მასაც გააჩნია ექვსი გრამატიკული დროის ფორმა და დამატებითი კონდიციონალისი (würde+ Infinitiv I/II). ეს დროის ფორმები გადანაწილებულია კონიუნქტივ I-ისა და კონიუნქტივ II-ის წრეებს შორის. კონიუნქტივ I-ის წრეს ეკუთვნის პრეზენსი (აწმყო/Präsens), პერფექტი (წარსული დროის ფორმა/Perfekt) და მომავლის ორი ფორმა (Futur I და Futur II), ხოლო კონიუნქტივ II-ს წრეს, ეკუთვნის პრეტერიტუმის (Präteritum), პლუსკუამპერფექტის (Plusquamperfekt) და კონდიციონალისის ფორმები (würde+ Infinitiv I/II).

კავშირებითი კილოს (Konjunktiv) ფორმები შემდეგნაირად გადანაწილდება კონიუნქტივის წრეების მიხედვით:

Konjunktiv I-ის წრე

Konj. Präsens: *er komme*

Konj. Perfekt: *er sei gekommen*

Futur I: *er werde kommen*

Futur II: *er werde gekommen sein*

Konjunktiv II-ის წრე:

Konj. Prät.: *er käme*

Konj. Plusquamp.: *er wäre gekommen*

Kondit. I: *er würde kommen*

Kondit. II: *er würde gekommen sein*

კონიუნქტივ I-ის ფორმების წარმოება ხდება პრეზენსის (ზმნის საწყისი ფორმის/ინფიტივის) ფუძიდან. ამგვარად, პრეზენსი/Präsens (აწმყო დრო), პერფექტი/Perfekt (წარსული დრო) და ფუტურ I/Futur I და ფუტურ II/Futur II (მომავლის

დროები) იწარმოება პრეზენტის ფუმიდან. ხოლო კონიუნქტივ II-ის ფორმები – პრეტერიტუმი/Präteritum (კონიუნქტივ II-ის აწმყო დრო) და პლუსკუამპერფექტი/Plusquamperfekt (კონიუნქტივ II-ის წარსული დრო) პრეტერიტუმის/Präteritum ფუმიდანაა ნაწარმოები.

მ. ანდრაზაშვილი ასევე აღნიშნავს, რომ „ფუნქციების დანაწილება ამ ორი წრის ფორმებს შორის შემდეგი პრინციპის მიხედვით წარმოებს: Konjunktiv I-ის წრის ფორმათა დანიშნულებაა, გადმოსცეს ირიბი თქმა; Konjunktiv II-ის წრის ფორმებისა კი - გამოხატოს არარეალური ვითარება“ (ანდრაზაშვილი 2008: 144). აქვე აღინიშნება, რომ კონტექსტის მიხედვით დასაშვებია, რომ გარკვეულ შემთხვევებში კონიუნქტივის წრეებმა ერთმანეთის ანალოგიური ფუნქციებიც შეიძინონ. ხშირად კი ხდება ორივე მათგანის ჩანაცვლება კონდიციონალის ფორმებით.

ეს დანაწილების პრინციპი არ ითვალისწინებს იმას, როგორი სახით, (სინთეტური-ზმნის ფორმაზე ფლექსიის დართვით, თუ ანალიზური - დამხმარე ზმნის მეშვეობით) ხდება კონიუნქტივის ფორმების წარმოება. როგორც ზემოთ არაერთგზის აღინიშნა, კონიუნქტივის ეს ფორმები ერთმანეთისგან, როგორც წესი, ფუნქციურად განსხვავდება: კონიუნქტივ I გამოხატავს ძირითადად ირიბ ნათქვამს, ხოლო კონიუნქტივ II გამოიყენება ირეალისის (ნატვრით, არარეალურ პირობით წინადადებაში და ა.შ.) გამოსახატავად. სწორედ ამის თვალსაჩინოებისთვის მ. ანდრაზაშვილი Konjunktiv I და Konjunktiv II-ის წრის ფორმათა ფუნქციებს და გამოყენების სფეროებს წარმოგვიდგენს შემდეგი სქემის სახით:

დროის ფორმა	მეტყველების სახეობა	გამოყენების სფერო
Konjunktiv I Präsens Perfekt Futurum I/II	ზეპირი/წერითი	1.ირიბი თქმა-სხვათა სიტყვის გადმოცემა; 2.ლოცვა-წყევლის ფორმულირება; 3.არაპირდაპირი ბრძანება(მოწოდება/რჩევა- დარიგებანი/ინსტრუქცია- რეკომენდაციები/რეცეპტები).

Konjunktiv II	ზეპირი/წერითი	1.არარეალური, ჰიპოთეტური ვითარების გადმოცემა(არარეალური პირობის/შედარების/დათმობის/შედეგის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადებები);
Präteritum		
Plusquamperfekt	ზეპირი	2.ნატვრა;
Konditionalis I/II		3.nicht dass-კავშირიანი კონსტრუქციები;
		4.თავაზიანი მიმართვის კონიუნქტივი;
		5. ირიბი თქმა.

(ანდრაზაშვილი 2008: 144).

კონიუნქტივის მორფოლოგიური ნიშანია e- მორფემა, რომელსაც ზმნა კონიუნქტივ I-სა და კონიუნქტივ II-ში (Konjunktiv II) უღლებსას ძირითად ფორმებზე Präsens-სა და Präteritum-ზე დაირთავს შესაბამის პირის ნიშნებთან ერთად. სწორედ ამ საერთო მარკერის არსებობაა მნიშვნელოვანი არგუმენტი კონიუნქტივის საერთო სახელწოდების შენარჩუნებისთვის.

მხ. რიცხვი/Singular

მრ. რიცხვი/Plural

I. -e

-en

II. -est

-et

III. -e

-en

სხვადასხვა მორფოლოგიური ჯგუფის ზმნები კონიუნქტივში განსხვავებულად იუღლებიან. ამ თავისებურებების ახსნა დაწვრილებით ხდება ენის შემსწავლელისთვის.

• ძლიერი უღლების ზმნები, რომელთა ფუძეც ზმნის მეორე ძირითად ფორმაში (Präteritum-ში) წარმოდგენილია a/u/o-ფუძისეული ხმოვნით (მაგ. kommen/kam, schlafen/schliefe, geben/gab, fahren/fuhr, essen/aß...) კონიუნქტივ II/პრეტერიტუმ კონიუნქტივში (Konjunktiv II) უღლებსას ზემოხსენებულ -e მორფემასა და ფლექსიასთან ერთად უმლაუტსაც დაირთავენ.

მხ. რიცხვი/Singular

მრ. რიცხვი/Plural

I. *ich käm-e /gäb-e*

wir käm-e-n /gäb-e-n

II. *du käm-e-st / gäb-e-st*

ihr käm-e-t / gäb-e-t

III. *er käm-e / gäb-e*

sie käm-e-n / gäb-e-n

ამ შემთხვევაში კონიუნქტივი II უმლაუტის საშუალებით განსხვავდება თხრობითი კილოს (Indikativ) Präteritum-ისგან.

• განსხვავებით ძლიერი უღლების ზმნებისგან სუსტი უღლების ზმნები, რომლებიც Präteritum-ს ისედაც *-(e)te*-აფიქსით აწარმოებენ, აღარ საჭიროებენ დამატებით *e*-მორფემას. *a/o/u*-ხმოვანფუძიანი ზმნები ასევე არ დაირთავენ უმლაუტს და მათი უღლების პარადიგმა კონიუნქტივ პრეტერიტუმში (Konjunktiv II) სრულიად ემთხვევა თხრობითი კილოს წარსულის (Indikativ Präteritum) ფორმას და ჰომონიმურ ფორმებს ქმნიან. შემდეგი მაგალითი ნათლად გვიჩვენებს ამ სურათს:

Indikativ	Konjunktiv II	Indikativ
Präsens	Präteritum	
მხ. რიცხვი/Singular		
I. <i>ich lerne</i>	<i>ich lernte</i>	<i>ich lernte</i>
II. <i>du lernst</i>	<i>du lernstest</i>	<i>du lernstest</i>
III. <i>er lernt</i>	<i>er lernte</i>	<i>er lernte</i>
მრ. რიცხვი/Plural		
I. <i>wir lernen</i>	<i>wir lernten</i>	<i>wir lernten</i>
II. <i>ihr lernt</i>	<i>ihr lerntet</i>	<i>ihr lerntet</i>
III. <i>sie lernen</i>	<i>sie lernten</i>	<i>sie lernten</i>

მოცემულ ვარიანტში სუსტი ზმნების კონიუნქტივ II-ის აწმყო დროის (Konjunktiv II Präsens) და თხრობითი კილოს წარსული დროის (Indikativ Präteritum) ფორმები იდენტურია, ჰომონიმური. მათი გარჩევა კონტექსტის გარეშე ხშირად შეუძლებელია. როდესაც კონიუნქტივის და ინდიკატივის ზმნის ფორმები ერთმანეთს ემთხვევა, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ისინი ერთდროულად ორივე კილოს ეკუთვნის, აქ მხოლოდ მათი ფორმალური დამთხვევა ხდება. სამეცნიერო ლიტერატურაში ეს მოვლენა სინკრეტიზმების სახელით არის ცნობილი (Radtke 1998: 201). სწორედ იმიტომ, რომ არ მოხდეს სხვადასხვა კილოს და დროის ფორმების დამთხვევა, გამოიყენება

კონდიციონალისის *würde*-კონსტრუქცია (*würde+Infinitiv*), რომელიც ცვლის კონიუნქტივ II-ის ფორმებს.

ძლიერი ზმნების კონიუნქტივ II-ის ფორმა განსხვავდება თხრობითი კილოს პრეტერიტუმის ფორმისგან, რადგან იცვლება ძირითადად ხმოვანი, ან დაირთავს უმლაუტს, ამიტომ არ ხდება თანხვედრა ინდიკატივის და კონიუნქტივის ფორმებისა და, შესაბამისად, ნაკლებად ვხვდებით სინკრეტიზმებს ამ ფორმებთან.

კონიუნქტივის ფორმების წარმოების შესახებ იეგერი წერს, რომ, ერთი შეხედვით, სრული უწესრიგობა ჩანს, ძლიერი უღლების ზმნები სუსტი ზმნებისგან განსხვავებულად იქცევიან, დამხმარე და მოდალურ ზმნებთან კი სრული ქაოსი სუფევს. იგი აღნიშნავს, რომ ფორმების ასეთი მრავალფეროვნებისას არაა გასაკვირი, რომ, ერთი შეხედვით, არასისტემურობის შთაბეჭდილება რჩება, თუმცა შესაბამისი წესებისა და რეგულაციების გათვალისწინების შემდეგ, ყველაფერი თავის ადგილას დგება, აღარ ხდება მათი აღრევა თხრობითი კილოს/ინდიკატივის ფორმებთან და სუსტი და ძლიერი ზმნების ფორმების წარმოებაც ადვილად აღსაქმელია (Jäger 1971: 238).

კონიუნქტივის წარსული და მომავალი დროის ფორმები იწარმოება შესაბამისი დროის პარადიგმის მიხედვით.

კონიუნქტივის ანალიზური ფორმების წარმოებისას დამხმარე ზმნების *sein, haben* და *werden* კონიუნქტივის ფორმებს ემატება ძირითადი ზმნის Partizip II ან Infinitiv I/II, რომელთა ადგილი წინადადების ბოლოსაა (მაგ.: *er hätte gekauft/er wäre gekommen/er würde fragen*).

კონიუნქტივ პლუსკუამპერფექტი აქტივი (Konjunktiv Plusquamperfekt Aktiv) იწარმოება დამხმარე ზმნების *haben*-ისა და *sein*-ის კონიუნქტივ პრეტერიტუმზე (Konjunktiv Präteritum/II) ლექსიკური მნიშვნელობის მქონე ზმნის მესამე ძირითადი ფორმის - Partizip II ის დართვით (*hätte/wäre + Partizip II*). მაგალითად:

მხ. რიცხვი/Singular	მრ.რიცხვი/ Plural
I. ich hätte gefragt	wir hätte-n gefragt
II. du hätte-st gefragt	ihr hätte-t gefragt
III. er/sie/es hätte gefragt	sie hätte-n gefragt

oder

I. ich wäre gefahren

wir wäre-n gefahren

II. du wäre-st gefahren

ihr wäre-t gefahren

III. sie wäre gefahren

sie wäre-n gefahren

ასეთივე ფორმით აწარმოებენ მოდალური ზმნები წარსული დროის ფორმებს. კერძოდ, დამხმარე ზმნა haben-ის კონიუნქტივ II (Konjunktiv Präteritum) და მოდალური ზმნის Partizip II -ის მეშვეობით.

მხ. რიცხვი/Singular

მრ. რიცხვი/Plural

I. ich hätte gewollt/ gekonnt

wir hätte-n gewollt/ gekonnt

II. du hätte-st gewollt/ gekonnt

ihr hätte-t gewollt/ gekonnt

III. er/sie/es hätte gewollt/ gekonnt

sie hätte-n gewollt/ gekonnt

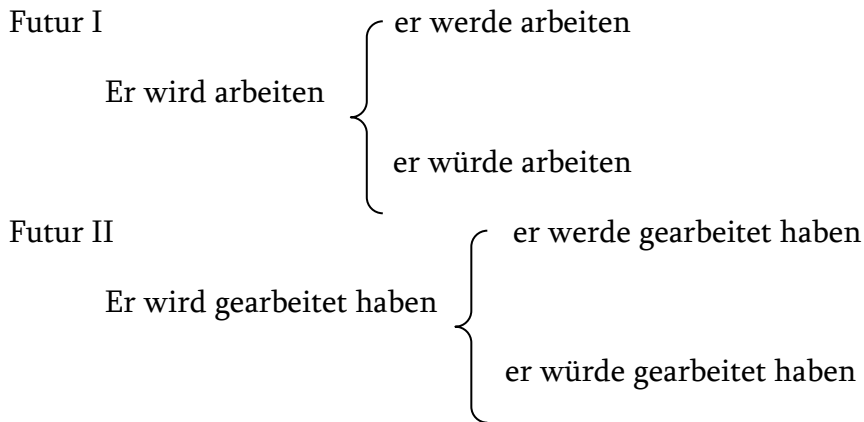
მიუხედავად კონიუნქტივის ფორმების მრავალფეროვანებისა, გარკვეულ სიტუაციებში მათ სჭირდებათ დამატებითი კონსტრუქციების გამოყენება, რომელზეც ქვემოთ ვიმსჯელებთ.

würde + Infinitiv ფორმა/ würde კონსტრუქციები. კონიუნქტივ II-ის ფორმების გვერდით გამოიყენება *würde+Infinitiv* ფორმები (Konditional I და Konditional II), რომლებიც იწარმოება *werden*-ის კონიუნქტივ II-ის და ინფინიტივ I/II-ის მეშვეობით და შეუძლია ჩაანაცვლოს კონიუნქტივის ფორმები. მათ ხშირად კონდიციონალის უწოდებენ. კონდიციონალი გერმანულ ენაში გვხვდება კონიუნქტივის იმ ფორმების ჩასანაცვლებლად (Duden 1998, 2009), რომლებიც ირეალობას და პოტენციალობას გამოხატავს.

würde+Infinitiv კონსტრუქცია დუდენის (Duden) გრამატიკაში განიხილება მორფოლოგიური კრიტერიუმის მიხედვით, როგორც *werden+Infinitiv*-ის კონიუნქტივ II-ის ფორმა. გერმანულ ენაში არ არსებობს მკაცრი წესები *würde+Infinitiv* კონსტრუქციის, ფიქსირდება მხოლოდ მისი გამოყენების ტენდენციები.

3. აიზენბერგს ხელოვნურად მიაჩნია *würde* კონსტრუქციების მეშვეობით *Konjunktiv II*-ის ფორმების ჩანაცვლება და მათი ადგილის განსაზღვრა კონიუნქტივის პარადიგმაში (Eisenberg 1994: 156). გრამატიკოსების ნაწილი ეყრდნობა იმ მოსაზრებას,

რომ კონიუნქტივის გამომხატველი *würde* კონსტრუქციები ინდიკატივის მომავალი დროის ფორმების შესატყვისია Konjunktiv II-ში (Bausch 1979: 65).



ბაუშის (Bausch 1979) კვლევა შესაძლებლობას იძლევა, რომ *würde+Infinitiv* კონსტრუქციები ჩანაცვლების ფორმის მაგივრად ძირითად ფორმად იქნას განხილული. აიზენბერგს კი მიაჩნია, რომ ეს მაგალითები არ არის საკმარისი არგუმენტი *würde* კონსტრუქციების კონიუნქტივის პარადიგმაში ადგილის დასაკავებლად.

თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ პრაქტიკაში *würde* კონსტრუქციებს უმეტესად ვხვდებით, როგორც კონიუნქტივ I და II-ის მონათესავე და ალტერნატიულ ფორმას, როდესაც ხდება კონიუნქტივის და თხრობითი კილოს (Indikativ) ფორმების დამთხვევა ან მოძველებული კონიუნქტივ პრეტერიტუმის ფორმების ჩანაცვლება.

Wenn ich die Möglichkeit hätte, hülfe ich dir/würde ich dir helfen.

შესაძლებლობა რომ მქონდეს, დაგეხმარებოდი.

ისინი გამოიყენება როგორც ირიბი ნათქვამის გამოსახატავად, ასევე არარეალური პირობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებებში, როგორც წარსულში პოტენციალური ქმედების, ან როგორც აწმყოში/მომავალში არარეალური პირობის გადმოსაცემად.

Wenn er viel übte/üben würde, erreichte er mehr.

ბევრი რომ ემეცადინა, მეტს მიაღწევდა.

Wenn ich Lust hätte, würde ich zum Konzert gehen.

სურვილი რომ მქონდეს, კონცერტზე წავიდოდი.

მიზანშეწონილი და სასურველია, რომ თავი ავარიდოთ *würde+Infinitiv*-ის კონსტრუქციის ორმაგ გამოყენებას მთავარ და დამოკიდებულ წინადადებაში. მისაღებია შემდეგი სახის წინადადებები:

Wenn ich Klaus fragen würde, erzählte er mir von seiner Tätigkeit.

კლაუს რომ შევკითხვოდი, მომიყვებოდა თავისი საქმიანობის შესახებ.

ან

Wenn ich Klaus fragte, würde er mir von seiner Tätigkeit erzählen.

würde ფორმების გამოყენების უპირატესობა წერილობითისგან განსხვავებით გამოიხატება სასაუბრო ენაში,

ეს კონსტრუქცია, როგორც ირეალისის გამოხატვის საშუალება, დროსთან მიმართებით ნეიტრალურია და კონტექსტის შესაბამისად გვხვდება აწმყოს ან მომავლის მნიშვნელობით. ირეალური, ანუ კონტრაფაქტური სამყარო რეალურ, ფაქტიურ სამყაროსთან შეუთავსებელია. მომავალი კი რეალური, ფაქტიური სამყაროს გაგრძელებაა და ეს მიგვანიშნებს, რომ ისინი ერთმანეთისგან განსხვავებული და დაცილებული სამყაროს გამოვლინებები არიან.

მიუხედავად გრამატიკოსების განსხვავებული მოსაზრებებისა, ცხადია, რომ *würde + Infinitiv I/II* გერმანულ ენაში კონიუნქტივ II-ის ფორმას ხშირად ენაცვლება. ამ ანალიზური ფორმის კუთვნილებას კონიუნქტივთან სხვადასხვა მეცნიერი განსხვავებულად გამოხატავს. გ. ჰელბიგი და ი. ბუშა (Helbig/Buscha 1996: 191) ამ სტრუქტურას *würde*-ფორმას უწოდებს, რომელიც რეგულირებადი კონიუნქტივის II-ის ფორმების გვერდით გვხვდება. *würde + Infinitiv*, იგივე კონდიციონალისი, როგორც კავშირებითი კილოს ერთ-ერთი ფორმა, შედარებით მოგვიანებით აღმოცენდა ენაში. მისი პირველადი დანიშნულებაა, გადმოსცეს არარეალური ვითარება. მას ასევე შეუძლია ჩაენაცვლოს კონიუნქტივ პრეტერიტუმის ფორმებს, განსაკუთრებით სუსტი ზმნების უღლებისას, როდესაც ხდება კონიუნქტივ პრეტერიტუმის (Konjunktiv II) ფორმების თანხვედრა თხრობითი კილოს (Indikativ Präteritum) ფორმებთან. ამას მოწმობს შემდეგი უღლების პარადიგმა:

Indikativ Präteritum	Konjunktiv II	Konditionalis I
მხ. რიცხვი/Singular		
I. ich lernte	ich lernt-e	ich würd-e lernen
II. du lernst	du lernst-e-st	du würd-e-st lernen
III. er lernte	er lernt-e	er würd-e lernen
მრ. რიცხვი/Plural		
I. wir lernten	wir lernt-e-n	wir würd-e-n lernen
II. ihr lerntet	ihr lernt-e-t	ihr würd-e-t lernen
III. sie lernten	sie lernt-e-n	sie würd-e-n lernen

würde + Infinitiv-ის ფორმით ხდება ხშირად არა მარტო სუსტი უღლების ზმნების ჩანაცვლება, არამედ იმ ძლიერი უღლების ზმნებისა, რომელთა კონიუნქტივ პრეტერიტუმის ფორმა არქაულია და გამოუყენებელი. მაგალითად:

Wenn ich Zeit hätte, hülfe ich dir.

Wenn ich Zeit hätte, würde ich dir helfen.

დრო რომ მქონდეს, დაგეხმარებოდი.

გერმანულ ენაში განასხვავებენ კონდიციონალის ორ ფორმას: *Konditionalis I Aktiv* და *Konditionalis II Aktiv*-ს.

Konditionalis I Aktiv იწარმოება ზმნა *werden*-ის კონიუნქტივ II-ის ფორმაზე ლექსიკური მნიშვნელობის მატარებელი ზმნის *Infinitiv I*-ის დართვით. ზმნის უღლებისას იცვლება მხოლოდ დამხმარე ზმნის ფორმები, ხოლო ინფინიტივი (ზმნის ძირითადი ფორმა) რჩება უცვლელი.

მხ. რიცხვი/Singular	მრ. რიცხვი/Plural
I. ich würd-e fragen / fahren	wir würd-e-n fragen / fahren
II. du würd-e-st fragen / fahren	ihr würd-e-t fragen / fahren
III. er würd-e fragen / fahren	sie würd-e-n fragen / fahren

კონდიციონალის II აქტივი (*Konditionalis II Aktiv*) იწარმოება დამხმარე ზმნა *werden*-ის კონიუნქტივ პრეტერიტუმზე (*Konjunktiv II*) ძირითადი ზმნის *Infinitiv II*-ის დართვით. ზმნის კონიუნქტივში უღლებისას მხოლოდ დამხმარე ზმნა იცვლის ფორმას, ხოლო ინფინიტივის ფორმა რჩება უცვლელი.

მხ. რიცხვი/Singular	მრ. რიცხვი/Plural
I. ich würd-e gefragt haben /gefahren sein	wir würd-e-n gefragt haben/ gefahren sein
II. du würd-e-st gefragt haben /gefahren sein	ihr würd-e-t gefragt haben /gefahren sein
III. er würd-e gefragt haben /gefahren sein	sie würd-e-n gefragt haben /gefahren sein

თავდაპირველად *würde +Infinitiv* ფორმა გამოიყენებოდა არარეალურ პირობით დამოკიდებულ წინადადებებში. ეს წინადადებები გამოხატავენ შეუსრულებელ პირობას, რომელსაც მთავარ წინადადებაში გამოხატული სიტუაცია შეუძლებელს ხდის. მაგალითად:

Wenn er mich lieben würde, wäre er jetzt hier.

მას რომ ვუყვარდე, ახლა აქ იქნებოდა.

რადგან პირობა არ სრულდება (*მას არ ვუყვარვარ*), მთავარი წინადადების შედეგი ვერ დგება (ის არაა აქ). პირობა და შედეგი აისახება ერთმანეთში. ეს პირობა-შედეგობითი ურთიერთობა უდევს საფუძვლად *würde-Konjunktiv*-ის/ანალიტური კონიუნქტივის განვითარებას, თუმცა მოგვიანებით ეს კონსტრუქცია სხვა ტიპის არარეალურ წინადადებებზეც გავრცელდა (მათ შორის არარეალური დათმობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებებზე). მთავარ წინადადებებში ხშირად გამოიყენებოდა კონიუნქტივ II, ხოლო დამოკიდებულ წინადადებებში *würde+Konjunktiv*-ის ანალიტური ფორმა.

კონდიციონალისის ფორმებმა ხელი შეუწყო ანალიტიკური კონიუნქტივის განვითარებასა და გავრცელებას. იმდენად გავრცელდა ეს ფორმები რომ ჩაანაცვლა კონიუნქტივის II-ის ფორმები. ციფონუნი (Zifonun et al. 1997: 1736) და სხვა მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ ინდიკატივისაგან/თხრობითი კილოსგან გასხვავებით კონიუნქტივში სინთეტურ ფორმათწარმოებასთან ერთად ანალიტიკური ფორმების გამოყენების საშუალებაა, რასაც თხრობით კილოში ანალოგი არ გააჩნია:

	Präteritum syntetisch	Präteritum analytisch
Indikativ	<i>er ging</i>	<i>er wurde gehen</i>
Konjunktiv	<i>er ginge</i>	<i>er würde gehen</i>

würde ფორმები ყოველთვის არ არიან წარმოდგენილი მომავლის კონიუნქტივთან/*Konjunktiv Futur*-თან ერთად. მომავლის მნიშვნელობით ისინი *Konjunktiv Präsens*-ის და *Konjunktiv Präteritum*-ის პარალელურად ჩნდება.

კონდიციონალი II (*würde + Partizip II + Infinitiv von sein/haben*) შედარებით იშვიათი და სტილისტურადაც საკმაოდ რთული გამოყენებით გამოირჩევა (Zifonun et al. 1997: 1737), რომლის დროსაც ხაზი ესმება წინარე/წარსული დროის გამოყენებას მომავლის მიმართებით:

Er hoffte, dass sie die Arbeit bis zum Abend erledigt haben würde.

ის იმედოვნებოდა, რომ საღამომდე დაამთავრებდა სამუშაოს.

würde + Infinitiv-მა სხვა სტილისტური შეფერილობაც მიიღო, კერძოდ, იგი წინადადებებში გამოხატავდა მოსაუბრის პერსპექტივას.

სასაუბრო ენაში უპირატესობა ენიჭება *würde + Infinitiv*-ის ფორმის გამოყენებას. ზეპირ მეტყველებაში თითქმის ყველა ზმნა, დამხმარე და მოდალური ზმნების გარდა, ამ ფორმის მეშვეობით იწარმოება (ხოლო *Konditional II* -ის გამოყენება შედარებით იშვიათად ხდება, *Konditional I*-სგან განსხვავებით).

გასული საუკუნის 70 -იან წლებში კონიუნქტივის შესახებ გამოქვეყნებულმა კვლევებმა (Jäger 1971, Graf 1977, Bausch 1979) ამ გრამატიკული ფენომენის მრავალი ასპექტი წარმოაჩინა სიღრმისეულად. ბაუში (Bausch) აღნიშნავდა, რომ მეტყველებისას მოსაუბრე იღებს გადაწყვეტილებას კონიუნქტივის რომელ ფორმას გამოიყენებს, სინთეზურს თუ ანალიზურს. დაახლოებით $\frac{3}{4}$ უპირატესობას ანიჭებს ანალიზურ ფორმას - *würde* კონსტრუქციას. ეს კი მიანიშნებს, რომ კონიუნქტივის ანალიზური ფორმის ხმარება წესია. მკვლევრები ასევე ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ სასაუბრო ენაში მხოლოდ დამხმარე და მოდალური ზმნები და ასევე რამდენიმე ზმნა იხმარება კონიუნქტივ II-ის (პრეტერიტუმის) ფორმით, დანარჩენი კი იყენებს ანალიზურ ფორმას (Zifonun et al. 1997: 1784).

ზ. იეგერმა (Jäger 1971: 19) ცნობილი ავტორების ჰაინრიხ ჰაინეს (Heinrich Heine), ჰაინრიხ ბილის (Heinrich Böll), გიუნტერ გრასის (Günter Grass) და მაქს ფრიშის (Max

Frisch) ნაწარმოებებში გამოიკვლია კონიუნქტივის გამოყენება და წარმოადგინა კონიუნქტივის და würde კონსტრუქციების გამოყენების სიხშირე და არეალი:

	würde	Vollverben	andere analytische
Indirekte Rede ირიბი ნათქვამი	48,6%	10,7%	40,7%
Konditionalsatz პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება	20,3%	6,2%	73,5%
Vergleichssatz შედარების გარემოებითი წინადადება	14,5%	21,2%	64,3%

(Jäger 1971: 251)

ეს ცხრილი აჩვენებს, რომ würde კონსტრუქციები კონიუნქტივ II-ის ფორმების დაახლოებით 1/4-ზე ცოტა მეტს წარმოადგენს, დაახლოებით 2/3 მოდის დამხმარე ზმნებისა და მოდალური ზმნების კონიუნქტივ II-ის ფორმებზე, ხოლო დანარჩენ ძირითადი ზმნების ფორმებზე კი 1/12. ამ ცხრილის შედეგად იეგერი ასკვნის, რომ გერმანულ ენაში კონიუნქტივს მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია და კონიუნქტივის ფორმების, მიუხედავად მწირი 7,6%-სა, მნიშვნელოვანი ფუნქციის მატარებლები არიან ¹ (Jäger 1971: 269).

სამეტყველო ენაში მიმდინარეობს კონიუნქტივ II-ის თანდათანობით würde კონსტრუქციით, ე.წ. კონიუნქტივ III-ით ჩანაცვლების პროცესი, რაც საკმაოდ თვალსაჩინოა. იმდენად კომფორტულია ეს ფორმა, რომ ენის შემსწავლელს უადვილდება როგორც მისი წარმოება, ისე გამოყენება და შეუძლებელია ამ პროცესის შეჩერება.

3.1.5. დროის ფორმების ურთიერთმიმართება გერმანული ენის ინდიკატივსა და კონიუნქტივში

დროისა და მოდალობის ფორმების ურთიერთმიმართებისა და ფუნქციების უკეთ გაგებისათვის საჭიროა თითოეული კატეგორიის განხილვა.

გრამატიკული დროების მიმართებების განხილვისას განსხვავებული კილოს ფორმებთან გასათვალისწინებელია თითოეული დროის მნიშვნელობა. აწმყოს (Präsens) და წარსულის (Präteritum) განსხვავებული დროითი მნიშვნელობები ძირითადად ზმნის ინდიკატივის (თხრობითი კილოს) ფორმებს შეესაბამება, ხოლო კონიუნქტივის პარადიგმაში გრამატიკული დროების შეპირისპირება განსხვავებულ სურათს იძლევა, რომელსაც ქვემოთ დეტალურად შევხებით.

გერმანულში თხრობითი და კავშირებითი კილოს დროის ფორმების აღწერისას, თვალსაჩინოა შემდეგი გარემოება: ინდიკატივის (თხრობითი კილოს) დროის გრამატიკული ფორმები ემთხვევა შესაბამისი დროის ფორმებს, ხოლო კავშირებით კილოში (კონიუნქტივში) გერმანულ ენაში არსებული დროის ფორმები და ფუნქციები გადანაწილებულია კონიუნქტივის პარადიგმაში - კონიუნქტივ I-სა და კონიუნქტივ II-ს შორის.

გერმანული ენის შემსწავლელთათვის ხშირად გაუგებარია კონიუნქტივის დროის ფორმების შეთავსება აწმყოს, წარსულისა თუ მომავლის დროებთან. ჩვეული გრამატიკული დროის სისტემიდან ამოვარდნილი კონიუნქტივის დროის ფორმები ხშირად სირთულეს ქმნის ენის ათვისებისას. კონიუნქტივი (კავშირებითი კილო) გამოხატავს ყველა დროს, მხოლოდ თხრობითი კილოსგან (ინდიკატივისგან) განსხვავებული სტრუქტურითა და სისტემით. მაგალითად, პრეტერიტუმი კონიუნქტივი/კონიუნქტივ II თხრობითი კილოს წარსულის ფორმისგან განსხვავებით, გამოხატავს აწმყოს და მომავალს. თხრობითი და კავშირებითი კილოების ეს შეუსაბამობა არ წარმოადგენს იმის საფუძველს, რომ მთლიანად დროის სისტემის შეუსაბამობაზე ვისაუბროთ, თუმცა ეს ფაქტი, რომ პრეტერიტუმის ფორმა სხვადასხვა კილოში განსხვავებულ დროით მიმართებას გამოხატავს, ნამდვილადაა გერმანული ენის შემსწავლელისთვის პრობლემა, სულ მცირე საწყის საფეხურზე მაინც, სანამ მოხდება კონიუნქტივის ფორმების სრულყოფილი გააზრება და ათვისება.

ქვემოთ მოცემული სქემა იძლევა საშუალებას, რომ თხრობით კილოსა და კონიუნქტივის ფორმებს შორის დროითი შესატყვისობა თვალნათლივ წარმოჩინდეს:

Zeitformen	Indikativ	Konjunktiv I	Konjunktiv II
Präsens	<i>du meinst</i>	<i>du meinst</i>	
Präteritum	<i>du meintest</i>		<i>du meintest</i>
Perfekt	<i>du hast gemeint</i>	<i>du habest gemeint</i>	
Plusquamperfekt	<i>du hattest gemeint</i>		<i>du hättest gemeint</i>
Futur I	<i>du wirst meinen</i>	<i>du werdest meinen</i>	<i>du würdest meinen</i>
Futur II	<i>du wirst gemeint haben</i>	<i>du werdest gemeint haben</i>	<i>du würdest gemeint haben</i>

ამ სახით კარგად იკვეთება თხრობითი (ინდიკატივის) კილოს შესაფერისი პარადიგმა კონიუნქტივ I-სა და კონიუნქტივ II-ში. სქემაზე კარგად ჩანს რამდენიმე ცარიელი ადგილი: კონიუნქტივ I-ს აკლია პრეტერიტუმის და პლუსკუამპერფექტის შესატყვისი ფორმები, ხოლო კონიუნქტივ II-ს აკლია პრეზენსის/Präsens და პერფექტის/Perfekt შესატყვისები. მიუხედავად ასეთი გამოვლინებისა, კონიუნქტივის ორივე ფორმას გააჩნია გრამატიკული დროის ყველა ფორმა (აწმყო, წარსული, მომავალი). ისინი არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან დროითი მიმართებით. კონიუნქტივ I -ის და კონიუნქტივ II-ის ფორმებს შორის *er gehe* და *er ginge* დროითი მიმართების თვალსაზრისით განსხვავება არ არსებობს, ორივე წარსულს გამოხატავს და სინონიმურია ამ ასპექტით.

მსგავსია შედგენილი ფორმების პერფექტისა და პლუსკუამპერფექტის დროებს შორის მიმართება. კონიუნქტივ I-ის და კონიუნქტივ II -ის ფორმებს *er habe gesagt* და *er hätte gesagt* არ ასებობს დროითი განსხვავება, თავს იჩენს მხოლოდ მოდალური განსხვავება. *er habe gesagt* მხოლოდ ირიბი ნათქვამისას გამოიყენება, ხოლო *er hätte gesagt* იხმარება ირეალური მიმართების (სურვილის, პირობითობის და ა.შ.) გამოსახატავად.

ეს სქემა გვიჩვენებს, რომ კონიუნქტივის ფორმები ხშირად დროით სინონიმურ შესატყვისებს ქმნიან, თუმცა გამოყენებისა და ფუნქციის თვალსაზრისით სრულიად განსხვავებულნი არიან ინდიკატივის პარადიგმისგან და ქმნიან კონიუნქტივის პარადიგმას, რომელიც შეუცვლელია და ფართო გამოყენება აქვს.

გასათვალისწინებელია ის, რომ ზმნის ფორმების სისტემატიზება მორფოლოგიური თავისებურებების განსხვავებულობებზეა დაფუძნებული და ჩვენთვის ცნობილი ტრადიციული დროის ფორმები – პრეზენსი, პრეტერიტუმი, პლუსქუამპერფექტი და სხვ. ლათინური ენის გრამატიკაზე დაყრდნობითაა შედგენილი. დროითი ცნებები და მათი ფუნქციები ხშირად გამოხატავს ნაწილობრივ შეუსაბამობას და წინააღმდეგობრიობას, სრულიად არ ემთხვევა სამეცნიერო ნაშრომებში აღწერილ დროის ფუნქციებს. მაგ. შესაძლებელია მომავლის ფორმით/ფუტურუმ I-ით აწმყოს ფუნქციის გამოხატვა, როდესაც ვარაუდი ან ჰიპოთეზა იგულისხმება და მოსაუბრე ვარაუდობს, რომ ეს გამონათქვამი დადასტურდება მომავალში:

Herr Meier hat die Rechnung bezahlt. Sie wird schon stimmen.

ბატონმა მაიერმა ანგარიში გადაიხადა. ის სწორი იქნება.

შესაძლებელია პრეზენსის დროის ფორმით მომავლის გამოხატვაც, როდესაც მითითებულია დროითი გარემოება:

Ich besuche dich morgen.

მე შენ ხვალ მოგინახულებ.

ეს მაგალითები კიდევ ერთხელ მიგვანიშნებს, რომ არსებობს პრინციპული განსხვავება გრამატიკულ დროის ცნებასა და იმ ფუნქციებს შორის, რომელიც ამ გრამატიკულ კატეგორიას შეესაბამება. გრამატიკული დროის ფუნქციაა, რომ წინადადებაში აღწერილი გარემოება დროის მიხედვით შეფასდეს. ამაში დახმარების გაწევა შეუძლია დროის გარემოებას.

თანამედროვე გერმანულში პრეზენსისა და პრეტერიტუმის მორფოლოგიური ოპოზიცია არაა იზოლირებული და მყარი მნიშვნელობის. საწინააღმდეგო გრამატიკული დროები პრეზენსი და პრეტერიტუმი ფუნქციონალური მნიშვნელობით უკავშირდება მოდალური კატეგორიების ინდიკატივის (თხრობითი) კილოს და კონიუნქტივის (კავშირებითი) კილოს შეპირისპირებას. ფუნქციონალური განსხვავება მოდალობის მიხედვით გრამატიკულ დროში, ან მოდალობაშია. მაგ. კონიუნქტივში დროითი განსხვავება ნაკლებია ინდიკატივთან (თხრობით კილოსთან) შედარებით –

კონიუნქტივის პერფექტის ფორმა ფუნქციურად ფარავს ინდიკატივის (თხრობითი კილოს) პრეტერიტუმის, პერფექტის და პლუსქუამპერფექტის ფორმებს.

Indikativ	Konjunktiv
Präteritum Perfekt Pluquamperfekt	Perfekt

კონიუნქტივ I-სა და კონიუნქტივ II-ში არსებობს ერთი მარტივი სასრული ფორმა, რომელიც ძირითადი დროის ფუნქციას ასრულებს და, ერთი მხრივ, წარსულის ფუნქციას პერფექტის ფორმით გამოხატავს და, მეორე მხრივ, რამოდენიმენაწილიანი ზმნის ფორმა werden + ინფინიტივით (Futur- bzw. würde + Infinitiv).

დუდენის (Duden 2009: 502-503) გრამატიკის მიხედვით ინდიკატივში (თხრობით კილოში) ორი მსგავსად ჩამოყალიბებული დროის ფორმა მოიპოვება, რომელსაც დროის ფორმა I (Tempusform I) და დროის ფორმა II (Tempusform II) შეიძლება ეწოდოს. კონიუნქტივ I-ის და კონიუნქტივ II-ის ანალოგიით მათ ინდიკატივ I-ად და ინდიკატივ II-ად მოიხსენიებენ. მათი ძირითადი დროითი ფორმებია პრეზენსი და პრეტერიტუმი.

დროის ფორმების შეპირისპირება (Temporaler Gegensatz) ასეთის სახით გამოიხატება:

Indikativ Tempusgruppe I		Indikativ Tempusgruppe II	
Präsens (Grundtempus) <i>(man) liest</i>	Futur <i>wird lesen</i>	Präteritum (Grundtempus) <i>las</i>	
Präsensperfekt (Perfekttempus) <i>(man) hat gelesen</i>	Futurperfekt <i>wird gelesen haben</i>	Plusquamperfekt (Perfekttempus) <i>hatte gelesen</i>	

ხოლო მოდალური შეპირისპირება (Modaler Gegensatz) შემდეგი სახით წარმოჩინდება დუდენის გრამატიკაში (Duden 2009:503):

Konjunktiv I		Konjunktiv II	
Grundtempus <i>(man) lese</i>	Futur <i>werde lesen</i>	Grundtempus <i>läse</i>	würde –Form <i>würde lesen</i>
Perfekttempus <i>(man) habe gelesen</i>	Futurperfekt <i>werde gelesen haben</i>	Perfekttempus <i>hätte gelesen</i>	würde –Perfekt <i>würde gelesen haben</i>

დროისა და მოდალობის ცნებები არა მარტო გრამატიკული სისტემის ზმნის ფორმებშია ერთმანეთთან გადაჯაჭვული, არამედ ხშირია მათი ცნებების გადაფარვა, განსაკუთრებით გრამატიკული დროის ფორმების შემთხვევაში.

3.1.6. კონიუნქტივ (Konjunktiv) II-ის, როგორც ირეალისის გამომხატველის, გამოყენების ნორმები და ფუნქციები გერმანულ ენაში

ზემოთ განხილულიდან გამომდინარე, თვალსაჩინოა, რომ გერმანულ ენაში ზმნა კავშირებით კილოში სრულად აწარმოებს უღლების პარადიგმას, თუმცა სუსტად გამოხატული ფლექსიის გამო ყოველთვის ვერ ხერხდება კავშირებითი (*Konjunktiv*) და თხრობითი (*Indikativ*) კოლოების გამიჯვნა ერთმანეთისგან და ამ შემთხვევაში გამოიყენება დამხმარე კონსტრუქციები (*würde* კონსტრუქციები).

დუდენის (Duden 2009:516) გრამატიკის მიხედვით, კონიუნქტივ II გამოიყენება, რათა მოსაუბრის ნათქვამი არარეალურად, ჰიპოთეტურად იქნას გაგებული. იგი გამოხატავს თხრობით წინადადებაში გამოთქმული შინაარსის საპირისპირო აზრს. ამიტომ ხშირად კონიუნქტივის წინადადებებს თხრობითი წინადადება მოსდევს ან წინ უძღვის.

ა) *Mittlerweile hätte sie wahrscheinlich ein besser gelegenes Haus erwerben können,doch Zobeida hielt an ihrem Heim unter den ärmeren Bürgern Wandlingens fest...*

ამასობაში მას შეეძლო უკეთეს ადგილას მდგომი სახლი შეეძინა... მაგრამ ზობეიდა თავის სახლს ვერ ელეოდა...

(Kinkel, T. Die Puppenspieler 1995:14-15)

ბ) *Es wäre schön, wenn sie käme, aber sie wird wahrscheinlich nicht kommen.*

კარგი იქნებოდა, ის მოსულიყო, მაგრამ ის სავარაუდოდ არ მოვა.

კონიუნქტივ II-ი წარსულთან მიმართებით ა) წინადადებაში შესაძლებელია აღქმულ იქნას, როგორც ირეალობის გამომხატველი (ირეალისი), ხოლო კონიუნქტივ II მომავალთან მიმართებით ბ) წინადადებაში გამოხატავს პოტენციალურ შესაძლებლობას (Potenzialität).

კონიუნქტივ II-ის წარსული დროის ფორმა გამოიხატება კონიუნქტივ პლუსკუამპერფექტით (*hätte erworben/hätte erwerben können*), ხოლო აწმყო პრეტერიტუმის ფორმით (*käme, wäre...*).

ყველაზე ხშირად კონიუნქტივ II ირეალისის, არარეალურის გამოხატვის ფუნქციით გამოიყენება, თუმცა იგი ანაცვლებს ასევე კონიუნქტივ I-ს ირიბი თქმისას, როდესაც იგი ინდიკატივის ფორმას ემთხვევა. თუ კონიუნქტივ II-ის ფორმაც ემთხვევა ინდიკატივისას, ამ შემთხვევაში გამოიყენება *würde* + Infinitiv-ის კონსტრუქცია. რ. თიროფი (Thieroff 1992) *würde* + Infinitiv-ის ფორმებს კონიუნქტივის პარადიგმაში განიხილავს და ინდიკატივის და კონიუნქტივის ჰომონიმად მიაჩნია.

აღსანიშნავია, რომ კონიუნქტივს გააჩნია (ისევე როგორც თხრობით კილოს (Indikativ) ყველა პირისა და დროის ფორმა როგორც აქტივში, ასევე პასივში (ვნებით გვარში). თუ რომელიმე ფორმა არასრულყოფილადაა წარმოდგენილი, მაშინ მონათესავე ფორმებითა და კონსტრუქციებითაა ეს სიცარიელე ამოვსებული.

მ. ანდრაზაშვილი აღნიშნავს, რომ „კავშირებითი კილოს გამოყენებისას მხედველობაში მისაღებია ორი გარემოება, კერძოდ, არ არსებობს თანხვედრის *Konjunktiv*-სა და *Indikativ*-ის დროის ფორმებს შორის. კავშირებით კილოში (*Konjunktiv II*) *Präteritum*-ი იხმარება არა წარსულის არამედ აწმყოს გამოსახატავად. ასევე, *Plusquamperfekt*-ს ეკარგება წინარე წარსულის მნიშვნელობა და მხოლოდ წარსულის მნიშვნელობით გამოიყენება, ხოლო მომავლის გადმოცემა გარდა *Futur I/II*-სა ხორციელდება *Konditional I/II*-ის მეშვეობით" (ანდრაზაშვილი 2008: 143).

არარეალურის/ჰიპოთეტურის გამოხატვის ფუნქციით კონიუნქტივ II-ს ვხვდებით არარეალური პირობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (*Irrealer Konditionalsatz/Bedingungssatz*), არარეალურ ნატვრით წინადადებაში (*Wunschsatz*), არარეალურ შედარების გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (*Irrealer Komparativsatz/Vergleichssatz*), ირეალური დათმობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (*Irrealer Konzessivsatz/Einräumungssatz*), არარეალური შედეგის გარემოებათა დამოკიდებულ წინადადებაში (*Irrealer Folgesatz/Konsekutivsatz*), ასევე არარეალური პირობის/სურვილის/სინანულის გამომხატველ კონსტრუქციებსა თუ ენობრივ ფორმულაში.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კავშირებითი კილოს უმთავრესი დანიშნულებაა მოდალური შინაარსის რეალიზება. Konjunktiv II-ის წრის ფორმები, როგორც არარეალურის და ჰიპოთეტურის გამომხატველის, გამოიყენება სხვადასხვა სახის წინადადებებში, მნიშვნელოვანი ძირითადი ფუნქციები და გამოყენების სფეროები აქვთ.

კონიუნქტივ II-ის უმნიშვნელოვანესი გამოყენების სფეროა **არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება (*Irrealer Konditionalsatz/Bedingungssatz*)**, რომელშიც მკაფიოდაა ირეალურისადმი მიმართება გამოხატული. ამ ფუნქციას ასრულებს კონიუნქტივ II ქვეწყობილი წინადადების ორივე ნაწილში - მთავარსა და დამოკიდებულში. მისი გამოყენება აქ აუცილებელია, რადგან მხოლოდ მისი საშუალებით ხდება რეალურის და არარეალურის ერთმანეთისგან გამიჯვნა.

პირობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში მოცემულია პირობა, რომლის დაკმაყოფილებაზეა დამოკიდებული მთავარი წინადადების მოქმედება/შედეგი.

„თუ პირობა წარსულს ეხება და მისი შედეგი არარეალიზებული მოქმედებაა, მაშინ პირობაც მხოლოდ ჰიპოთეზად... რჩება. მსგავსი არარეალური ვითარების გამოსახატავად გამოიყენება Konjunktiv Plusquamperfekt-ი და Konditionalis II. ხოლო თუ პირობა მომავალს ეხება, მიუხედავად ჰიპოთეტურობისა, მაინც არის რაღაც გარკვეული ალბათობა მისი დაკმაყოფილებისა. შედეგად ვიღებთ პოტენციურ მოქმედებას, რომლის

გამოსახატავდაც Konjunktiv Präteritum -ს ან Konditionalis I-ს მივმართავთ. ნათქვამი სქემატურად ასე აისახება:"(ანდრაზაშვილი 2008: 163).

დრო	დროის ფორმა	მოქმედების სახეობა
ახლანდელი/ მომავალი	Konjunktiv Präteritum Konditionalis I	პოტენციური
წარსული	Konjunktiv Plusquamperfekt Konditionalis II	არარეალური

მოცემული სქემის შესაბამისად, კონიუნქტივ პლუსკუამპერფექტით (*Konjunktiv Plusquamperfekt*) ნაწარმოები არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება (*irrealer Konditionalsatz*) წარსულს ეხება, და არარეალურ, შეუსრულებელ მოქმედებას გამოხატავს. მაგალითად:

Wenn ich Zeit gehabt hätte, hätte ich dir geholfen.

დრო რომ მქონოდა, მოგეხმარებოდი.

ასეთი სახის წინადადებებით გამოხატულია არარეალიზებული სიტუაცია, რეალურად დრო არ მქონდა და ვერ მოგეხმარე, რომელიც მომავალშიც არ შესრულდება, ვერ განხორციელდება. ირეალურია, პირველ რიგში, დამოკიდებული წინადადება, რომლითაც პირობა კონიუნქტივ II-ით გამოიხატება და შეუსრულებელ/არარეალურ ქმედებას გამოხატავს, შესაბამისად შედეგიც შესაძლოა პირობიდან გამომდინარე შეუსრულებელი (არეალური, არარეალიზებადი) აღმოჩნდეს.

Wenn ich Zeit hätte, hülfe/würde ich dir helfen.

დრო რომ მქონდეს, დაგეხმარებოდი.

კონიუნქტივ II-ით (პრეტერიტუმით) გამოხატული პირობა, რომელიც აწმყოსა და მომავალისკენაა მიმართული, პოტენციურ შესაძლებლობას გამოხატავს, როგორც სქემაზეა გამოსახული.

არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება (*irrealer Konditionalsatz*) იწარმოება კავშირების *wenn, falls, sofern* ან ზმნის უღლებადი ფორმის საწყისი ფორმის საშუალებით.

Wenn mein Vater sich in Augsburg nicht mit seinen Eltern zu Tode gelangweilt hätte, wäre er auch nicht nach Venedig gekommen.

მამაჩემს თავის მშობლებთან ერთად აუგსბურგში ძალიან რომ არ მოეწინა, ვენეციაში არ წავიდოდა. Kinkel, Tanja (1993): Die Puppenspieler, S. 21-22.

Wäre Richard älter gewesen, ...dann hätte er das leise Stöhnen...erkannt.

რიხარდი რომ უფრო მოზრდილი ყოფილიყო, შეძლებდა მსუბუქი კვნესის ამოცნობას.

Kinkel, Tanja (1993): Die Puppenspieler, S. 31

პირობის გამოსახატავად შესაძლებელია გამოყენებული იყოს ასევე *würde* ფორმა.

• **არარეალური ნატვრის გარემოებითი წინადადება (*Irrealer Wunschsatz*)**

სტრუქტურით არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადების მსგავსია, იმ განსხვავებით, რომ ის მთავარი წინადადების გარეშე იხმარება. იგი გამოხატავს მოსაუბრის სურვილს, ნატვრას, რომელიც არარეალურად (შეუსრულებლად) წარმოჩინდება. ამ სახის წინადადებები ყოველთვის კონიუნქტივ პრეტერიტუმის (Konjunktiv II) საშუალებით გამოიხატება, რომელიც ვითარების არარეალურობას უსვამს ხაზს. ნატვრის ან სურვილის გასაძლიერებლად გამოიყენება მოდალური ნაწილაკები (Partikel) *doch, bloß, nur*, რომელთაც არანაირი ლექსიკური დატვირთვა არ გააჩნიათ, მხოლოდ ემოციურ შეფერილობას აძლიერებენ, ამძაფრებენ სურვილს/ნატვრას. მაგალითად:

Wenn mein Vater doch gesund wäre! (ნეტავ, მამაჩემი ჯანმრთელი იყოს!)

Wenn ich bloss ein neues Auto hätte! (ნეტავ, ახალი მანქანა მყავდეს!)

არარეალური ნატვრის წინადადებები მთავარი წინადადების გარეშე იხმარებიან და მათ ბოლოს ძახილის ნიშანია. ხშირად ისინი *wenn* კავშირის გარეშეც იხმარება, ასეთ შემთხვევაში ზმნა წინადადების პირველ ადგილზე დგას და წინადადება კი ძახილის ნიშნით ბოლოვდება. მაგალითად:

Wenn mein Vater gesund wäre/Wäre doch mein Vater gesund! (იხ.ზ.)

Wenn ich bloß ein Auto hätte/Hätte ich bloß ein neues Auto! (იხ.ზ.)

Konjunktiv II-ის წრის ფორმებში დროის მნიშვნელობა მოდალური მნიშვნელობის ფონზე უკანა პლანზეა გადაწეული. მაგალითად, ნატვრით წინადადებაში *Wenn er doch käme!* კონიუნქტივ პრეტერიტუმი გამოხატავს ნატვრას (სურვილს) და არა წარსულის ფაქტს.

• **არარეალურ შედარების გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებას (Irrealer Komparativsatz/Vergleichssatz)** განსხვავებულად მოიხსენიებს სხვადასხვა ავტორი. წინადადებებს, რომლებიც *als, als ob, als wenn* (თითქოს, თითქოსდა) კავშირით იწყება, დუდენის გრამატიკა უწოდებს "modale Relativsätze", ხოლო გ. ჰელბიგი და ი. ბუშა (Helbig/Buscha 1996: 200) ჰიპოთეტურ შედარების გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებას ("hypothetischer Komparativsatz") უწოდებენ, ხშირად კი გვხვდება არარეალური შედარების გარემოებით დამოკიდებული წინადადების ("irrealer Vergleichssatz") სახელწოდებით (Engel 1996: 419, Schulz/Griesbach 1972: 53). როგორც სახელწოდება მიგვანიშნებს, ასეთი სახის წინადადებებით გამოიხატება შედარება მთავარი და დამოკიდებული წინადადებით გამოხატულ ქმედებებს შორის. მთავარ წინადადებაში გამოხატული მოქმედება დამოკიდებული წინადადების მეშვეობით შედარებით დეტალურადაა აღწერილი. ირეალური შედარების გარემოებით დამოკიდებული წინადადება გამოხატავს ისეთ შედარებას, რომელიც არაა რეალური. ძირითადად მთავარ წინადადებაში გამოხატულია თხრობითი კილოთი გადმოცემული რეალური ვითარება, ხოლო დაქვემდებარებულ წინადადებაში არარეალური შედარება, რომელიც კონიუნქტივ პრეტერიტუმის ფორმებით გადმოიცემა. ირეალურ დაქვემდებარებულ წინადადებას წინ უსწრებს გრძნობის ან აღქმის გამომხატველი ზმნები, მაგალითად: *sehen, tun, sich fühlen, reden usw.*

Er tut so, als ob er sehr reich wäre.

ის ისე იქცევა, თითქოსდა ძალიან მდიდარი იყოს. (იგულისხმება, რომ სინამდვილეში არაა მდიდარი).

Er sieht so aus, als ob er krank wäre.

ის ისე გამოიყურება, თითქოსდა ავად იყოს (იგულისხმება, რომ სინამდვილეში სულ არაა ავად).

ეს კავშირები *als*, *als ob* და *als wenn* მიგვანიშნებენ, რომ ასეთი ტიპის წინადადებებისას არარეალურ, ჰიპოთეტურ ვითარებასთან გვაქვს საქმე.

თუმცა ირეალური შედარების გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (*irrealer Vergleichsatz*) Konjunktiv II-ის ხმარება აუცილებლობას არ წარმოადგენს. ამ სახის წინადადებებში შესაძლებელია მისი შეცვლა Konjunktiv I-ის ან Indikativ -ის ფორმით.

Er benimmt sich so, als ob er alles wüsste/wisse/weiß.

ისე იქცევა, თითქოსდა ყველაფერი იცოდეს.

ასეთი სახის წინადადებებში სამივე მოდალური ფორმის გამოყენებაა შესაძლებელი. აქ ირეალობას არა იმდენად Konjunktiv II, არამედ კავშირები გამოხატავენ, ამიტომ რომელი მოდალური ფორმა იქნება შერჩეული, მნიშვნელობა არ აქვს.

• **არარეალური დათმობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება (*Irrealer Konzessivsatz/Einräumungssatz*)** მთავარ წინადადებას უერთდება კავშირებით *auch wenn/sogar wenn/ selbst wenn* (მაშინაც კი თუ/ იმ შემთხვევაშიც კი თუ) და ხაზს უსვამს მთავარი წინადადების მოქმედების განუხორციელებლობას თუნდაც დამოკიდებულ წინადადებაში გამოხატული შესაძლებლობის პირობებში. დროის ფორმები ფუნქციათა მიხედვით შემდეგნაირად ნაწილდება:

დრო	დროის ფორმა
ახლანდელი/მომავალი	<i>Konjunktiv Präteritum/Konditionalis I</i>
წარსული	<i>Konjunktiv Plusquamperfekt/KonditionalisII</i>

(ანდრაზაშვილი 2008: 168):

ნაწილაკები *auch*, *sogar*, *selbst* დიდ როლს თამაშობენ დათმობითი მნიშვნელობის ინტერპრეტაციისას. პირობით-შედეგობითი მნიშვნელობა ამ ნაწილაკების მეშვეობით პირობით-არაშედეგობით მნიშვნელობას იძენს.

მაგალითად:

Auch wenn ich Zeit hätte, würde ich dich nicht besuchen.

დროც რომ მქონდეს, შენ მაინც არ მოგინახულებდი.

სავსებით ლოგიკურია, რომ როდესაც დრო აქვს ადამიანს, ცდილობს გონივრულად გამოიყენოს და თავისუფალ დროს მონახულოს ახლობლები. ამიტომ ლოგიკური ქმედება იქნებოდა, დრო მაქვს - მოგინახულებ. თუმცა არარეალურ დათმობით წინადადებაში ეს დამოკიდებულება ასე წარმოჩინდება დრო მაქვს - არ მოგინახულებ. აქ ხაზგასმულია, რომ მონახულება არა დროის სიმცირის გამოა შეუძლებელი, არამედ სხვა მიზეზი უდევს საფუძვლად.

არარეალური პირობის გარემოებითი წინადადების (irrealer Konditionalsatz) საპირისპირო მნიშვნელობას გამოხატავს არარეალური დათმობის გარემოებითი წინადადება (irrealer Konzessivsatz) მასში არარეალურ პირობა-შედეგობითობას უპირისპირდება პირობა + არ შემდგარი მოქმედება, იგი უარყოფს პირობა-შედეგობითობას. ამ წინადადებების საპირისპირო მნიშვნელობების გამოხატულებას შემდეგი მაგალითები:

Wenn es schneien würde, ginge ich nicht spazieren (irrealer Konditionalsatz)

რომ ითოვოს, სასეირნოდ არ წავიდოდი.

Auch wenn es schneien würde, würde ich spazieren gehen. (irrealer Konzessivsatz)

მაშინაც კი, რომც ითოვოს, სასეირნოდ წავიდოდი.

• **არარეალური შედეგის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (im irrealen Konsekutivsatz/Folgesatz)**, რომელიც მთავარს უკავშირდება შემდეგი კავშირებით *zu...als dass /so..., dass /ohne dass*, მნიშვნელოვანია, რომ ეს კავშირები მთლიანად თავის თავზე იღებენ მოდალური შინაარსის გამოხატვის ფუნქციას. სწორედ ამიტომ დასაშვებია, რომ დამოკიდებულ წინადადებაში ზმნა იდგეს როგორც კავშირებით ასევე თხრობით კილოში. მაგალითად:

Es ist zu spät, als dass ich den Bus noch erreichen könnte. (irrealer Konsekutivsatz)

მეტისმეტად გვიანია, ისე რომ ავტობუსის მისწრებასაც ვერ შევძლებდი.

Es ist so spät, dass ich den Bus nicht erreichen kann. (Indikativ Präsens)

ისე გვიანია, რომ ავტობუსის მისწრებას ვერ შევძლებ.

ეს ორივე წინადადება იმაზე მიუთითებს, რომ მოსაუბრისთვის ისეთი გვიანია, რომ ეს არის მიზეზი, რის გამოც ავტობუსს ვერ მიუსწრო. ერთი და იგივე აზრი სხვადასხვა კონსტრუქციითაა გადმოცემული. ეს იმაზე მიუთითებს, რომ კავშირს *zu...*, *als* *dass* შინაგანი უარყოფა გააჩნია და უარყოფით მნიშვნელობას გამოხატავს უარყოფითი ნაწილაკის დართვის გარეშეც. ამ ტიპის წინადადებები უკუთქმით შინაარსს გამოხატავენ.

Das Wasser ist zu kalt, als dass man darin baden könnte/kann.

წყალი მეტისმეტად ცივია, რომ მასში ბანაობა შეიძლებოდეს.

როგორც არარეალური შედარების გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში (*im irrealen Komparativsatz/Vergleichssatz*), არარეალური შედეგის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაშიც (*im irrealen Konsekutivsatz/Folgesatz*) მთავარი წინადადება თხრობით კილოშია (*Indikativ*) მოცემული, დამოკიდებულ წინადადებაში გამოიყენება კონიუნქტივის ფორმები. ორივე სახის წინადადებებში ირეალურობა კავშირებით გამოიხატება.

ohne dass (ისე რომ არ) კავშირი დამოკიდებულ წინადადებაში დასახელებულ შედეგს უკუთქმით მნიშვნელობას ანიჭებს. მსგავსი სახის წინადადებებშიც შესაძლებელია ზმნას ჰქონდეს როგორც კავშირებითი კილოს (*Konjunktiv*), ასევე თხრობითი კილოს (*Indikativ*) ფორმები.

Der Schüler antwortete leise, ohne dass ihm jemand zuhörte/zuhören könnte.

მოსწავლე პასუხობდა ხმადაბლა, ისე რომ მისი გაგება/მოსმენა არავის შეეძლო.

გერმანულ ენაში ირეალისის (არარეალურის) გამოხატვის საშუალებები მრავალფეროვანია. კონიუნქტივი (*Konjunktiv II*) ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია ამ მიმართებით. ენის სიღრმისეული შესწავლა და ანალიზი, უცხო ენის სტრუქტურის შედარება საკუთართან არის ის გზა, რომელიც მსგავსება-განსხვავებების ფონზე რეალურ ენობრივ სურათს დაგვიხატავს და უცხო ენის ათვისებას გაგვიადვილებს.

3.2. ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირება ირეალისის გამოხატვისას და ამ ენების მორფო-სინტაქსური თავისებურებანი

გერმანულ ენაში ირეალისის გამომხატველი ფორმების შესწავლის პარალელურად, მიზანშეწონილია განხილულ იქნას ქართულ ენაში შესაბამისი სტრუქტურის ან შესატყვისების არსებობა, რაც საშუალებას მოგვცემს, ერთი მხრივ, უკეთესად გავანალიზოთ გერმანული ირეალისი და, მეორე მხრივ, წარმოვადგინოთ ის მეთოდური მითითებები, რომელთა გათვალისწინება საჭიროა, როცა ამ გერმანულ გრამატიკულ კატეგორიას ვასწავლით ქართველ სტუდენტებს ან ქართული ზმნის მწკრივთა სისტემას ვაცნობთ ქართულის შემსწავლელ გერმანულ სტუდენტებს.

ქართულ ენაში არ არსებობს ირეალისის კატეგორია. ირეალისის ფორმები გაბნეულია ქართული ზმნის სხვადასხვა მწკრივში.

იმისათვის, რომ შესაძლებელი გახდეს ირეალისის გამომხატველი სტრუქტურების მოძიება და აღქმა, საჭიროა გაანალიზდეს ქართული ზმნის სისტემა და მისი მიმართება ირეალისის გამომხატველ გერმანულ გრამატიკულ სტრუქტურებთან.

ქართული აგლუტინაციური ენაა, რომელსაც საკმაოდ რთული ზმნის სისტემა აქვს. ინდოევროპული და ზოგი სხვა ენისაგან განსხვავებით, ქართულში არ გვხვდება არტიკლი და გრამატიკული სქესის განმასხვავებელი ნიშანი. ზმნა ქართულში ყველაზე რთული მეტყველების ნაწილია. სირთულეს, უპირველესად, განაპირობებს ზმნურ კატეგორიათა სიმრავლე და ზმნის მრავალპირიანობა. ევროპული ენებისაგან განსხვავებით ქართული ზმნის ერთ-ერთი თავისებურება მისი მრავალპირიანობაა, კერძოდ, ერთსა და იმავე დროს ზმნა შეიძლება მორფოლოგიურად დაკავშირებული იყოს რამდენიმე პირთან, რაც საკმაოდ კომპლექსურს და რთულად აღსაქმელს ხდის მას ქართულის, როგორც მეორე ან უცხო ენის, შემსწავლელთათვის. როგორც დ. მელიქიშვილი აღნიშნავს, “ზმნის პირის გამოხატვის სისტემაში, სუბიექტურის გარდა, ობიექტური პირიც აისახება (ქართული ზმნა „პოლიპერსონალურია“), რაც, თავის მხრივ, იწვევს ქართული სინტაქსური სტრუქტურა-მექანიზმის (სახელსა და ზმნას შორის პირისა და ბრუნვების მიხედვით მართვისა და რიცხვში შეთანხმების მექანიზმის) განსხვავებას ევროპული ენების ზმნასა

და სახელს შორის სინტაქსური ურთიერთობის სტრუქტურა-მექანიზმისგან“ (მელიქიშვილი 2014: 5-6). ქართულ ზმნაში ერთდროულად შესაძლებელია აისახოს რამდენიმე პირი – სუბიექტურიც და ობიექტურიც, შესაბამისად, ზმნა ერთპირიანია (*იზრდება ის, დგას ის...*), ორპირიანია (*მხატავს ის მე, გემალება ის შენ...*), სამპირიანია (*გიკითხავს ის შენ მას, მიხატავს ის მე მას...*) და იშვიათად, მაგრამ მაინც შესაძლებელია ოთხპირიანიც იყოს (*დამიჩაგვრინო შენ მე ის მას*). ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე ქართული ენის სინტაქსური სტრუქტურა (სახელსა და ზმნას შორის პირისა და ბრუნვის ნიშნების მართვა და რიცხვში შეთანხმება) განსხვავდება გერმანულ ენაში ზმნასა და სახელს შორის არსებული სტრუქტურისა და მექანიზმისგან, რაც განაპირობებს განსხვავებულ სინტაქსურ სტრუქტურასა და მექანიზმს წინადადებაში.

გერმანული ზმნის მორფოლოგიურ-სინტაქსური კატეგორიების (დრო, კილო, გვარი, გარდამავლობა) გარდა, ქართულ ზმნას გააჩნია ისეთი გრამატიკული გამოხატულების ფორმები, როგორებიცაა დესტინაციური რელაცია ანუ ვერსია (*კუთვნილებითი ხასიათის ვუკეთებ, მიკეთებს*), ლოკატიური რელაცია (*ახატავს, აწერს*), კაუზატიური რელაცია (*აკეთებინებს*) და ა.შ.

ზმნა ფორმაცვალებადი, უღლებადი სიტყვაა, რაც იმას ნიშნავს, რომ იგი იცვლება მწკრივების მიხედვით (შანიძე 1980: 215-218). ახალ ქართულ სალიტერატურო ენაში 3 სერია და 11 მწკრივია გამოყოფილი. მწკრივთა დაჯგუფება ხდება საუღლებელი ფუძის პრინციპზე დამყარებით. ყველა ზმნას არა აქვს შესაძლებლობა ყველა მწკრივის ფორმათა წარმოებისა. ზმნას შეიძლება ჰქონდეს I სერიის მწკრივთა ფორმები, მაგრამ არ ეწარმოებოდეს II და III სერიის ფორმები.

ქართულში არ არსებობს გერმანულის მსგავსი ირეალისის კატეგორია და ირეალისის გაგება, ფაქტობრივად, სხვადასხვა ქართულ მწკრივში აღინიშნება იგი და რთულია ირეალისის ფორმების შესაბამისობის მოძებნა გერმანულთან მიმართებით. თუმცა ის ფორმები, რომლებიც არსებობს და რომელთა გაანალიზებაცაა შესაძლებელი, მოგვცემს გარკვეულ წარმოდგენას ამ მიმართულებით.

პირველ სერიაში გამოირჩევა აწმყოს და მომავლის წრეები, რომლებიც, თავის მხრივ, იყოფა განსხვავებულ ფორმებად:

აწმყოს ჯგუფი/Präsensgruppe

a) აწმყოს წრე/Präsenskreis

1. აწმყო/ Präsens
2. უწყვეტელი/Imperfekt
3. აწმყოს კავშირებითი/Konjun. Präsens

b) მყოფადის წრე/Futurkreis

1. მყოფადი /Futur
2. ხოლმეობით-შედეგობითი/Konditional
3. მყოფადის კავშირებითი/Konjun. Futur

პირველი სერიის მყოფადის წრეში ვხვდებით ხოლმეობით-შედეგობითის (Konditional) ფორმას, რომელიც გერმანულში არსებულ აწმყოს კონდიციონალს (*Konditional Präsens -ich würde schreiben*) და ასევე წარსულის კონდიციონალს (*Konditional Perfekt - würde geschrieben haben*) შეესატყვისება. აღსანიშნავია, რომ ქართულ ენაში მხოლოდ ამ ერთი ფორმით (ხოლმეობით-შედეგობითით) გამოიხატება გერმანულში არსებული კონდიციონალის აწმყოს და წარსულის ფორმები. სწორედ ეს წარმოშობს სირთულეს როგორც ქართველი სტუდენტებისათვის, რომლებიც გერმანულს სწავლობენ, ასევე გერმანულენოვანი სტუდენტებისათვის, რომლებიც ქართულს სწავლობენ.

შესატყვისის ძიებისას გერმანულენოვანი სტუდენტი პირველი (მშობლიური) ენის სტრუქტურებს იშველიებს, სადაც, ფაქტობრივად, ირეალისის ორი ფორმაა და მათგან რომელი მიესადაგება ქართულში არსებულ ერთ ფორმას, გაუგებარია. ეს ქართულ ხოლმეობით-შედეგობითს ძნელად აღსაქმელს ხდის მათთვის და სერიოზულად ართულებს ქართულის სწავლების პროცესს.

ხოლმეობით-შედეგობითის (Konditional) ფორმა გარდამავალ ზმნებში მყოფადის ფუძეზე -დ(-d)სავრცობის დამატებით იწარმოება (გარდაუვალი ზნების ასეთ შემთხვევაში -ოდ/od სავრცობს დაირთავენ).

მბ. რიცხვი/Singular

- I. მე და-ვ-წერ-დ-ი
- II. შენ და-წერ-დ-ი
- III. ის და-წერ-დ-ა

მრ. რიცხვი/Plural

- ჩვენ და-ვ-წერ-დ-ით
- თქვენ და-წერ-დ-ით
- ისინი და-წერ-დ-ნენ

პირველ სერიაში არსებული კავშირებითის ფორმები პირველ კონიუნქტივად განიხილება, რომელსაც ორი ფორმა აქვს: აწმყოს კონიუნქტივი და მყოფადის კონიუნქტივი, რომლებიც ერთმანეთისგან ასპექტით განსხვავდება. აწმყოს კონიუნქტივი (Konjunktiv Präsens) აწმყოს (Präsens) ფუძიდანაა ნაწარმოები, რომელსაც სავრცობი გარდამავალ ზმნებში **დ/-d** (გარდაუვალ ზმნებში **-ოდ/od**, მაგ. *ემალეზოდა, იმალეზოდა* და სხვ.) და აწმყოს კავშირებითის მწკრივის ნიშანიც ემატება -ე და ეს ნიშანი პირველ და მეორე პირში გვაქვს, ხოლო მესამეში - იკარგება, რადგან მას ამოაგდებენ ხმოვნის შემცველი -ეს და -ნენ სუფიქსები. აწმყოს კონიუნქტივს (Konjunktiv Präsens) უღლებისას ფუძეზე ემატება ასევე პირის ნიშნები და შემდეგი სახით გამოიხატება:

მხ. რიცხვი/Singular	მრ. რიცხვი/Plural
I. მე ვ-წერ-დ-ე	ჩვენ ვ-წერ-დ-ე-თ
II. შენ წერ-დ-ე	თქვენ წერ-დ-ე-თ
III. ის წერ-დ-ე-ს	ისინი წერ-დ-ნენ

მყოფადის კავშირებითი (Konjunktiv Futur) ფორმა განსხვავდება აწმყოს კავშირებითის (Konjunktiv Präsens) ფორმისგან, ისევე როგორც აწმყოს (Präsens) ფორმა მყოფადის (Futur) ფორმისგან ზმნისწინით **და-**. მყოფადის კავშირებითის მწკრივის ნიშანია **-ჲ**, რომელიც ყველგან გვხვდება, გარდა მრავლობითის მესამე პირის (-ნენ სუფიქსი, როგორც ხმოვნის შემცველი სუფიქსი, რედუქციის ძალით ამოაგდებს მას).

მხ. რიცხვი/Singular	მრ. რიცხვი/Plural
I. მე და-ვ-წერ-დ-ე	ჩვენ და-ვ-წერ-დ-ე-თ
II. შენ და-წერ-დ-ე	თქვენ და-წერ-დ-ე-თ
III. ის და-წერ-დ-ე-ს	ისინი და-წერ-დ-ნენ

ქართულში ხოლმეობით-შედეგობითი (Konditional) იშვიათად იღებს დროის ფუნქციას. იგი გამოხატავს თანმიმდევრულ, ჩვეულებადქცეულ მოქმედებას წარსულ დროში. ხოლმეობით-შედეგობითი (Konditional) მყოფადის წრეს ეკუთვნის, მაგრამ წარსულში დასრულებულ ქმედებას გამოხატავს. მას ემატება ზმნიზედა *ხოლმე*, რომელიც გერმანულში „ყოველჯერს“ გულისხმობს.

გერმანულ ენაში კონდიციონალის და კონიუნქტივის გამოყენება მთავარსა და დამოკიდებულ წინადადებებში არ ითვალისწინებს განსაკუთრებულ წესს და ხშირად ნებაყოფლობითია.

შესაბამისად, ქართულში მხოლოდ ასეთი ფორმით წარმოებული წინადადებები გვხვდება:

შენ რომ მოხვდოდე (აწმყ. კავშ.), გამიხარდებოდა (ხოლმ.-შედ.).

Wenn du kämest (NS-Konjunktiv), würde ich mich freuen (HS-Konditional).

გერმანულში არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება ხშირად wenn (როცა/რომ) კავშირით იწყება.

Wenn du den Brief schriebest, würde ich ihn sofort abschicken.

შენ რომ წერილს დაწერდე (NS-Konjunktiv Präsens), ახლავე გავაგზავნიდი (HS-Konditional).

გერმანულის მსაგავსად ქართულშიც არსებობს წინადადებები, სადაც პირობა ყოველთვის დამოკიდებული წინადადების ფორმით არ არის გადმოცემული და მხოლოდ იგულისხმება.

რას გააკეთებდი შენ ჩემ მაგივრად?

Was würdest du an meiner Stelle tun?

შენ ადგილას ახლავე დავრეკავდი მეგისტან.

An deiner Stelle würde ich gleich Megi anrufen.

ასეთი სახის დამოკიდებული წინადადებები ერთგვარად ელიპტურია, შემოკლებულია. სრული სახით ასე იქნებოდა:

რას გააკეთებდი შენ, ჩემ მაგივრად რომ იყო?

შენ ადგილას რომ ვიყო, ახლავე დავრეკავდი მეგისტან.

სწორედ ამიტომაც არ არის გადმოცემული პირობა დამოკიდებულ წინადადებაში და მხოლოდ იგულისხმება.

მომავლის მნიშვნელობით ქართულში როგორც დამოკიდებულ, ასევე მთავარ წინადადებაში მომავალი დროის ფორმები გამოიყენება მაშინ, როდესაც გერმანულ ენაში მომავლის გამოსახატავად ხშირად აწმყოს ფორმები ჩნდება დროის აღმნიშვნელ გარემოებასთან ერთად.

Ich komme morgen und bringe meine Dokumente mit.

მე ხვალ მოვალ და მოვიტან ჩემს დოკუმენტებს.

ქართული და გერმანული ზმნური სისტემებისა და ირეალისის გამომხატველ ფორმათა თავისებურებანი მკაფიოდ მიგვანიშნებს, რომ, რაც გერმანულ ენაში ირეალისის ფორმის Konjunktiv II-ის მეშვეობით გამოიხატება, თავმოყრილია ქართულში ზმნის პირველ სერიაში.

ქართულ ენაში **ზმნის მეორე სერია (Aorist-Gruppe)** მოიცავს ორ მწკრივს: Aorist/წყვეტილსა და II. Konjunktiv/Optativ/II კავშირებითს. აორისტი (ბერძნული აორისტის მსგავსად) გამოხატავს წარსული დროის ფორმას. გერმანული ენის წარსული დროის ფორმის Präteritum/Imperfekt-ისგან (ამ დროის ფორმას ქართულში პირველი სერიის აწმყოს წრის უწყვეტელი შეესაბამება) განსხვავებით, აორისტი გამოხატავს წარსულში დასრულებულ მოქმედებას (გერმანულ ენაში Perfekt-ის ფორმა შეესატყვისება).

ქართულ ენაში აწმყოსა და მომავლის მსგავსად აორისტი ითვლება ძირითად ფორმად, საიდანაც შესაძლებელია სხვა დროის ფორმების წარმოება. განასხვავებენ აორისტის იმპერფექტულ და პერფექტულ ფორმას, რომელთაგანაც ჩვეულებრივ პერფექტული გამოიყენება. გარდამავალი ზმნის პერფექტული ფორმა იწარმოება და-ზმნისწინის (და- ზმნისწინი გამოიყენება მომავლის ფორმის საწარმოებლად) დართვით აორისტის იმპერფექტულ ფორმაზე.

Präsens	Futur	Imperf. Aorist	perfek. Aorist
ვწერ	და-ვწერ	ვწერე	და-ვწერე
ვხატავ	და-ვხატავ	ვხატე	და-ვხატე

იმპერფექტული აორისტის საწარმოებლად აწმყოს ფორმა გამოიყენება, ხოლო პერფექტული აორისტის საწარმოებლად - მომავლის ფორმა. განასხვავებენ სუსტ (-ე

დაბოლოებით) და ძლიერ აორისტს (ი- დაბოლოებით) პირის ნიშნების დაბოლოების მიხედვით.

მხ. რიცხვი/Singular		მრ. რიცხვი/Plural	
1. -ე/-e/ და-ვ-წერ-ე	-ი/-i/და-ვ-დგ-ი	-ე-თ/-e-t/ და-ვ-წერ-ე-თ	-ი-თ/-i-t/ და-ვ-დგ-ი-თ
2. -ე/-e/ და-ვ-წერ-ე	-ი/-i/ და-დგ-ი	-ე-თ/-e-t/და-წერ-ე-თ	-ი-თ/-i-t/ და-დგ-ი-თ
3. -0/ -და-წერ-ე-ა	-0/-და-დგ-ე-ა	-ე-ს/-e-s/და-წერ-ე-ს	-ე-ს/-e-s/ და-დგ-ე-ს

ქართულ ენაში გარდამავალი ზმნის გრამატიკული სუბიექტი გვხვდება სახელობითი ან მოთხრობითი (ერგატივი) ბრუნვის ფორმით. ქართულში სუბიექტი გვხვდება მიცემითშიც. კერძოდ, გარდამავალი ზმნის მესამე სერიაში: ბავშვ-ს დაუწერია წერილი.

მოთხრობით (ერგატივის) ბრუნვაში ყველა არსებით, რიცხვით და ზედსართავ სახელს აქვთ დაბოლოებები -მა, თანხმოვანფუძიან სახელებთან, -მ კი - ხმოვანფუძიანებთან (*kal-ma/ქალ-მა, deda-m/დედა-მ, mama-m/მამა-მ*).

გერმანული ენისგან განსხვავებით, სადაც ქვემდებარე მხოლოდ სახელობით (Nominativ) ბრუნვაში დგას, ქართული ქვემდებარე გარდამავალ ზმნასთან ბრუნვაცვალეა, პირველი სერიის ფორმებთან სახელობითშია, მეორე სერიის ფორმებთან - მოთხრობითში, ხოლო მესამე სერიის ფორმებთან - მიცემითში. ცვალეა პირდაპირი დამატება: პირველ სერიაში მიცემით ბრუნვაშია, მეორე და მესამე სერიაში - სახელობითში. გერმანულში, ქართულისაგან განსხვავებით, პირდაპირი დამატება Akkusativ-შია.

გასათვალისწინებელია გერმანული შემსწავლელისთვის შემდეგი თავისებურებაც - ქართულში ქვემდებარე ერთპირიან გარდაუვალ ზმნასთან ბრუნვაუცვლელია, სამივე სერიაში სახელობით ბრუნვაშია, ხოლო, თუ გარდაუვალი ზმნა ორპირიანია ქვემდებარე აქაც ბრუნვაუცვლელია, სახელობითშია, ასევე ბრუნვაუცვლელია ირიბი დამატებაც, იგი სამივე სერიაში მიცემითშია.

Präsens: ბავშვ-ი (Subj. Nom.) წერს წერილ-ს (dir. Obj. Dat./Akk.)

Das Kind schreibt einen Brief.

Aorist: ბავშვ-მა (Subj. Erg.) დაწერა წერილ-ი (dir. Obj. Nom.)

Das Kind hat den Brief geschrieben.

გერმანულ ენაში პირდაპირი დამატების ბრუნვა არ იცვლება, ყოველთვის Akkusativ-ია, მაშინ როდესაც ქართულში წინადადებაში გამოყენებული დროის მიხედვით იცვლება პირდაპირი დამატების ბრუნვა (მიცემითს ჩაენაცვლება სახელობითი).

გარდამავალი ზმნების აორისტის ფორმის თავისებურება შესაძლოა აიხსნა იმით, რომ იგი ქართულში აქტიურ, წარსულში მომხდარ დასრულებულ მოქმედებას გამოხატავს, რომელიც აღიქმება, როგორც მდგომარეობა ან ფაქტი. გერმანულ ენაში აორისტი შეესაბამება აქტიური კილოს პერფექტის (Perfekt) ფორმას.

ქართულ ენაში პირველ და მეორე სერიაში ქვემდებარის და პირდაპირი დამატების ბრუნვების თავისებურება გარდამავალ ზმნებთან ასე შეიძლება ჩამოყალიბდეს:

პირველ სერიაში ქვემდებარე დგას სახელობით ბრუნვაში, ხოლო პირდაპირი დამატება - მიცემითში, ხოლო მეორე სერიაში სუბიექტი დგას მოთხრობით ბრუნვაში (ერგატივში) და პირდაპირი დამატება - სახელობით ბრუნვაში.

	I სერია	II სერია
ქვემდებარე/Subjekt	სახელობითი ბრუნვა/Nominativ	მოთხრობითი ბრუნვა/Ergativ
პირდაპირი დამატება/direktes Objekt	მიცემითი ბრუნვა/Dativ	სახელობითი ბრუნვა/Nominativ

გერმანული ენისაგან განსხვავებით, ქართულში აორისტის გამოყენება მის პერფექტულ ან იმპერფექტულ ფორმაზეა დამოკიდებული.

ა) პერფექტული აორისტი გერმანულში პერფექტის საშუალებით გადმოიცემა და ეს ეხება დასრულებულ ქმედებას წარსულში.

მე დავწერე წერილი და გავუგ ზავნე დედას.

Ich habe den Brief geschrieben (Perfekt) und habe ihn der Mutter geschickt (Perfekt).

ბ) გერმანულ ენაში დასრულებული ქმედება (თხრობაში, ისტორიებში, მთავარსა და დამოკიდებულ წინადადებაში პარალელურად მიმდინარე წარსულში მომხდარ ქმედებებში...) შესაძლოა ასევე იმპერფექტის მეშვეობითაც გადმოიცეს.

როდესაც ბავშვი სკოლიდან დაბრუნდა, დედა საჭმელს ამზადებდა.

Als das Kind aus der Schule kam (Impf.), kochte die Mutter das Essen (Impf.).

გ) გერმანულ ენაში იმპერფექტი გამოხატავს როგორც განგრძობით, ერთჯერად ქმედებას, ასევე დასრულებული მოქმედებების ჯაჭვს. ქართულში ამ ტიპის წინადადებები ითარგმნება წყვეტილის (აორისტის) და უწყვეტელის სტრუქტურით, რაც გერმანულ სპეციფიკურ ვითარებას მიესადაგება, რადგან იქ ორივე ზმნა იმპერფექტშია.

მე ვმუშაობდი პროექტზე, როდესაც მან დარეკა.

Ich arbeitete (Imperf.) an dem Projekt, als er anrief (Imperf.).

დ) წინარე წარსულის (Plusquamperfekt) გამოსახატავად იშვიათად გამოიყენება პერფექტული აორისტის ფორმა.

ვანო, როგორც კი მიიღო წერილი, მაშინვე გაემშურა სადგურისკენ.

Sobald Vano den Brief erhalten hatte (Plusquam.), ging (Imperf.) er sofort zum Bahnhof.

იმპერფექტული აორისტი გერმანულში იმპერფექტის ფორმით გადმოიცემა.

სტუდენტმა წერა და წერა (imper. Aor.) პროექტი, მაგრამ მაინც ვერ დაასრულა (perf. Aor.).

მეორე სერიას ეკუთვნის II კავშირებითი (ოპტატივი), კავშირებითი კილოს ფორმა, რომლის ფუძედ გამოიყენება აორისტის მხოლოდითი რიცხვის მე-3 პირი. მას ემატება პირის ნიშნები და ასე იწარმოება II კავშირებითის ფორმები.

Aorist	Aoriststamm	Optativstamm
და-ვ-წერ-ე (I.)	და-წერ- (III.)	და-ვ-წერ-ო (I.)
და-ვ-დგ-ი (I.)	და-დგ- (III.)	და-ვ-დგ-ა (I.)

აორისტის ფორმის მსგავსად II კავშირებითიც (ოპტატივი) განასხვავებს სუსტ (დაბოლოება -ო) და ძლიერ (დაბოლოება -ა) ფორმებს:

მხ. რიცხვი/Singular**მრ. რიცხვი/Plural**

1. -ო/ და-ვ-წერ-ო	-ა/და-ვ-დგ-ა	-ო-თ/და-ვ-წერ-ო-თ	-ა-თ/და-ვ-დგ-ა-თ
2. -ო / და-ვ-წერ-ო	-ა/და-დგ-ა	-ო-თ/ და-წერ-ო-თ	-ა-თ/და-დგ-ა-თ
3. -ო-ს /და-წერ-ო-ს	-ა-ს/ და-დგ-ა-ს	-ო-ნ/ და-წერ-ო-ნ	-ა-ნ/და-დგ-ა-ნ

II კავშირებითის ფორმისთვის არსებობს წესი, თუ ზმნები აორისტის ფორმაში -ე დაბოლოებას იღებენ, ოპტატივში მათ აქვთ -ო დაბოლოება, ხოლო ზმნები, რომლებსაც აორისტის ფორმაში -ი დაბოლოება აქვთ, ოპტატივში იღებენ -ა დაბოლოებას.

წყვეტილი/Aorist**II კავშირებითი/Optativ**

გა-ვ-გზავნ-ე	გა-ვ-გზავნ-ო	schicken	-ე-ო/ -e -o
გა-ვ-აკეთ-ე	გა-ვ-აკეთ-ო	machen	-ე-ო/ -e o
და-ვ-ჭერ-ი	და-ვ-ჭრ-ა	schneiden	-ი-ა/ -i- a
და-ვ-ასხ-ი	და-ვ-ასხ-ა	einschenken	-ი-ა/ -i- a

აორისტის მსგავსად გარდამავალი ზმნების II კავშირებითს (ოპტატივს) ასევე ორი ფორმა გააჩნია - იმპერფექტული (ზმნისწინის გარეშე) და პერფექტული (ზმნისწინით), რომლებიც ასპექტის მიხედვით განსხვავდებიან ერთმანეთისგან.

II კავშირებითის ფორმასთან ვხვდებით ისეთივე სინტაქსურ თავისებურებას, როგორსაც აორისტის ფორმასთან. კერძოდ, გრამატიკული სუბიექტი, ანუ ქვემდებარე დგას მოთხრობით ბრუნვაში (ერგატივში), ხოლო პირდაპირი დამატება კი სახელობით ბრუნვაში.

ბავშვმა (Subj. Erg.) უნდა დაწეროს წერილი (dir. Obj. Nom.).

Es ist nötig, dass das Kind (Subj. Nomm.) den Brief (dir. Obj. Akk.) schreibe.

II კავშირებითი გამოხატავს აწმყოს/მომავალის კონიუნქტივს/კავშირებით კილოს. პირველ და მეორე კავშირებითს შორის განსხვავება ძირითადად სინტაქსური ხასიათისაა და მას ქართულში სხვა ფუნქციებიც გააჩნია:

ა) II კონიუნქტივი გამოხატავს მოთხოვნას, განზრახვას, სურვილს, ბრძანებას, შესაძლებლობას და ა.შ.

მე ვთხოვ, რომ მან გააკეთოს (Opt.) განაცხადი.

Ich bitte ihn, dass er einen Antrag macht.

მას უნდა, რომ დახატოს (Opt.) ჩემი სურათი.

Er möchte mein Bild zeichnen.

ბ) II კონიუნქტივი გამოიყენება ხშირად ისეთ გამონათქვამებში, რომლებიც აუცილებლობას, სურვილს, ვალდებულებას ან შეზღუდვას გამოხატავენ:

მან უნდა გააკეთოს (Opt.) ყველაფერი კარგად.

Er soll/muss alles gut machen.

გ) II კონიუნქტივი გამოიყენება მიზნის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებებში, რომლებიც მიუთითებენ მიზანსა და განზრახვას. ქართულში გამოიყენება რომ და რათა კავშირები, იმისათვის, რომ მიზანი გახდეს თვალსაჩინო.

მე მოვედი შენთან, რომ (ჩვენ) ერთად მოვამზადოთ ეს დავალება.

Ich bin zu dir gekommen, damit wir diese Aufgabe zusammen vorbereiten.

სტუდენტი დროულად იძინებს, რომ დილით ადრე ადგეს და მოემზადოს გამოცდისთვის.

Der Student geht rechtzeitig schlafen/ins Bett, um morgen früh aufzustehen und für die Prüfung vorzubereiten.

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე შესაძლებელია დავასკვნათ, რომ ქართულის II კონიუნქტივი შესაძლებელია გერმანულში ინფინიტივის მეშვეობითაც გადმოიცეს.

როგორც ზემოთ ითქვა, ასპექტის მიხედვით განასხვავებენ იმპერფექტულ და პერფექტულ II კავშირებითს (ოპტატივი). ორივე მათგანი ითვლება მომავლის კონიუნქტივის ფორმებად. იმპერფექტული კონიუნქტივი გამოხატავს დაუსრულებელ მოქმედებას, უფრო მეტად ზოგადი ხასიათისას.

მე უნდა ვხატო სურათები.

Ich muss die Bilder malen.

პერფექტული ოპტატივი გამოხატავს მოქმედებას, რომელიც დასრულებისკენაა მიმართული.

მე უნდა დავხატო სურათები.

Ich muss die Bilder malen.

ქართული ზმნის მესამე სერიას (**Perfektgruppe**), რომელსაც პერფექტის ჯგუფს უწოდებენ, ეკუთვნის I თურმეობითი (Perfekt), II თურმეობითი (Plusquamperfekt) და III კავშირებითი (Konjunktiv Präteritum).

ეს ფორმები ნაწილობრივ ფარავენ გერმანულ ენაში არსებულ მსგავსი სახელწოდების ფორმებს, თუმცა ქართულში მათ აქვთ ისეთი სხვა ნიუანსებიც, რომლებიც გერმანულისათვის უცნობია.

ქართულ ენაში წარსული დროის ფორმების უკეთ გაგებისათვის და გერმანულ ენასთან შედარებისთვის გათვალისწინებულ უნდა იქნას, რომ ქართულ ენაში არსებობს წარსულის ნანახი და უნახავი აქტის ფორმა. წარსული დროის ნანახი ფორმა გამოხატავს ისეთ მოქმედებას, რომელიც მოსაუბრეს თვითონ აქვს განცდილი. ასეთ ფორმებს განეკუთვნება აორისტი და იმპერფექტი. შემდეგი წინადადებები „*მოსწავლე წერდა (Imp.) წერილს*“ ან „*მოსწავლემ დაწერა (Aor.) წერილი*“ გამოხატავენ ქმედებას, რომელიც მოსაუბრემ თვითონ დაინახა და არ შეაქვს ეჭვი ამ მოქმედების ობიექტურობაში.

უნახავი/განუცდელი წარსულის ფორმა გამოხატავს ისეთ მოქმედებას, რომელიც მოსაუბრეს თვითონ არ უნახავს, არ განუცდია და, სავარაუდოდ, იცნობს ამ ქმედებას მხოლოდ გადმოცემით, ანუ ქმედება ევიდენციალურია.

მოსწავლეს დაუწერია წერილი.

Es stellt sich heraus, dass der schüler den Brief geschrieben hat.

Der Schüler soll den Brief geschrieben haben.

ეს ნიშნავს, რომ მოსაუბრე გადმოცემს მისთვის უნახავ/განუცდელ მოქმედებას, რომელიც გადმოცემით იცის. ასეთ შემთხვევაში უნახავი და განუცდელი მოქმედება გამოხატავს გარკვეულ ეჭვს, რომელსაც ზმნიზედები *თურმე*, *თითქოს* ან *ვითომ* უფრო აძლიერებს. *თურმე* - ზმნიზედა გამოიყენება პერფექტის ფორმასთან ერთად, ხოლო *თითქოს*, *ვითომ* - ზმნიზედები გამოიყენება პლუსკუამპერფექტის ან კონიუნქტივ პრეტერიტუმის ფორმებთან ერთად.

თურმე - ზმნიზედა შეესაბამება მე-3 სერიის წარსული დროის თურმეობითის ფორმას.

ქართულ ენაში განსხვავება I თურმეობითსა (Perfekt) და II თურმეობითის (Plusquamperfekt) ფორმებს შორის შინაარსობრივად მნიშვნელოვანია და მოქმედების შედეგობრიობით განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. პერფექტი (Perfekt) გამოხატავს ისეთ მოქმედებას, რომელიც აწმყოზე ახდენს გავლენას, მოსაუბრე ამ ქმედებას არ ესწრებოდა, მხოლოდ გადმოცემით სმენია მის შესახებ, ხოლო წარსულში მომხდარი მოქმედების შედეგი აწმყოშია.

როგორც ვხედავ, ბავშვს უკვე დაუხატავს (Perf.) სურათი.

Wie ich sehe, hat das Kind das Bild schon gemalt.

ეს წინადადება ხაზს უსვამს იმ გარემოებას, რომ მოსაუბრე სურათის დახატვისას მართლაც არ იყო იქ, მაგრამ მოქმედების შედეგი სურათის სახით მის თვალწინაა.

ქართული I თურმეობითის ფორმა გამოხატავს წარსულ დროს, მაგრამ შინაარსობრივად უახლოვდება აწმყოს და გერმანულ ენაში არსებული პერფექტის საწინააღმდეგოს წარმოადგენს.

როგორც უკვე ზემოთ აღინიშნა, წარსულ დროში ასახული ერთჯერადი ან დასრულებული მოქმედება ქართულ ენაში წყვეტილის/Aorist მეშვეობით გადმოიცემა. თუმცა ეს წესი მხოლოდ თანხმობით წინადადებებზე ვრცელდება. თუ დასრულებული ან ერთჯერადი მოქმედება უკუთქმითია, მაშინ მის გამოსახატავად ქართულში გამოიყენება პერფექტის ფორმა. ხოლო თუ ნეგატიური ფორმის გამოსახატავად წყვეტილს გამოვიყენებთ, მაშინ იცვლება წინადადების მნიშვნელობა: *მან არ დაწერა (Aor.)* ეს ნიშნავს, რომ მას არ სურდა დაწერა, იცვლება ზმნის ფორმა.

დაწერა (Aor.) ბავშვმა წერილი? Hat das Kind den Brief geschrieben?

მტკიცებითი პასუხი (Die bejahende Antwort):

კი, დაწერა (Aor.) მან ის. Ja, es hat ihn geschrieben.

უარყოფითი პასუხი (Die verneinende Antwort):

მან არ დაწერა წერილი (არ უნდოდა და არ დაწერა).

Nein, es hat ihn nicht geschrieben.

ზემოთ მოცემული წინადადებები მიგვითითებს, რომ წყვეტილი/Aorist გამოხატავს დანახულ ან განცდილ წარსულ დროს, რომელიც მოსაუბრემ დარწმუნებით შეიძლება დაადასტუროს, რომ მოქმედება შედგა. ხოლო პერფექტის ფორმა გამოხატავს უნახავ ან განუცდელ წარსული დროის ფორმას.

II თურმეობითის ფორმა გვიჩვენებს, რომ წარსულის შედეგები უკვე წარსულ დროს ეკუთვნის და მოსაუბრისთვის უცნობია აწმყოს სიტუაცია.

ამეშენებინა მე ის - ავეშენებინე მე მას/ აეშენებინა მას ის.

II თურმეობითის და I თურმეობითის მსგავსება იმაში გამოიხატება, რომ ორივე ფორმა გამოხატავს წარსულში მიმდინარე მოქმედებას, რომელიც მოსაუბრის არყოფნის დროს მოხდა. ხოლო მათ შორის განსხვავება იმაში მდგომარეობს, რომ I თურმეობითის ფორმა გამოხატავს ისეთ მოქმედებას, როდესაც აწმყოშია შესაძლებელი წარსულში მომხდარი ქმედების/შედეგის დანახვა (*დაუხატავს (es hat anscheinend gemalt)*), ანუ აწმყოდან დანახული წარსულის ფორმაა პერფექტი.

ხოლო II თურმეობითის ფორმისას *დაეხატოს (er hatte angeblich gemalt)* ითვლება, რომ წარსულში მომხდარი მოქმედების ასახვა აწმყოში არ უნდა ხდებოდეს, ანუ II თურმეობითის წარსულის პერსპექტივიდან დანახული წარსული დროა.

ქართული ენის მე-3 კავშირებითი გერმანულ ენაში კონიუნქტივ პერფექტის (I კონიუნქტივ - *er habe geschrieben*) ან კონიუნქტივ პლუსქუამპერფექტის (II კონიუნქტივ - *er hätte geschrieben*) საშუალებით გადმოიცემა და შედარებით იშვიათად გამოიყენება. მის ადგილას გვხვდება II თურმეობითი და გამოხატავს წარსულ დროს ქართულ ენაში. აწმყოს და მომავლის კავშირებითი კონიუნქტივ I და კონიუნქტივ II-ის საშუალებით გამოიხატება.

გერმანულ ენაში პლუსქუამპერფექტის ფორმით (*hätte geschrieben - wäre gekommen*) გამოიხატება წარსულის კონიუნქტივი და გვხვდება ირეალურ პირობით გარემოებით წინადადებებში კონდიციონალისთან ერთად. კონდიციონალისი ქართულ ენაში გამოხატავს როგორც აწმყოს, ასევე წარსულის ფორმებს.

როგორც ზემოთ იქნა აღნიშნული, აწმყოსა და წარსულის ფორმებში პირობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებაში კონდიციონალისი დგას მთავარ წინადადებაში, ხოლო დამოკიდებულ წინადადებაში ვხვდებით წარსულის კონიუნქტივს/კონიუნქტივ პლუსქუამპერფექტს.

არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება აწმყოში:

ბავშვი რომ დაწერდეს (I. Konj.) წერილს, მე გავვზავნიდი (Kond.).

Wenn das Kind den Brief schriebe, würde ich in abschicken.

ქართული მყოფადის კავშირებითი გამოხატული ეს ფორმა გერმანულ პოტენციალისს შეესაბამება, როდესაც ირეალური მოქმედება დაშვებითობის პრინციპს ითვალისწინებს.

არარეალური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადება წარსულში:

ბავშვს რომ დაეწერა (Plusqu.) წერილი, მე გავვზავნიდი (Kond.) მას.

Wenn da Kind den Brief geschrieben hätte, würde ich ihn abschicken/hätte ich ihn abgeschickt.

ქართულში II თურმეობითის ფორმით გამოხატული ქმედება სრულად შეესაბამება გერმანულში პირობის გარემოებით დამოკიდებულ ირეალურ წინადადებას და ირეალისს გამოხატავს, ანუ ისეთ ქმედებას, რომელიც ვერასოდეს ვერ შესრულდება, მისი მხოლოდ წარმოდგენაა შესაძლებელი.

სხვა სახის ირეალისის გამოხატველ წინადადებაში კავშირებითის ფორმები გვხვდება ნაწილაკ უნდას-თან ერთად (მაგ. I კავშირებითში). ეს ნაწილაკი მიუთითებს როგორც აწმყოში, ისე მომავალში პლუსქუამპერფექტთან კავშირში წარსულის მოქმედებას. აწმყო/Gegenwart:

შენ უკეთესად უნდა საუბრობდე (I. Konj.) გერმანულად.

Du solltest besser deutsch sprechen.

წარსული/Vergangenheit:

შენ უკეთ უნდა შეგესრულებინა (Plusqu.) დავალება.

Du hättest die Aufgabe besser erfüllen sollen.

მე-3 კონიუნქტივში გვხვდება ასევე იმპერფექტული და პერფექტული ფორმები გარდამავალ ზმნებთან. როგორც მესამე სერიის სხვა დანარჩენ ფორმებთან, ასევე აქაც, პერფექტული ფორმა უფრო ხშირადაა გამოყენებული.

ქართულ ენაში ზმნებს განასხვავებენ მოქმედებითი (აქტიური) და ვნებითი (პასიური) გვარის მიხედვით. აქტიური გვარის ზმნები ყოველთვის გარდამავალია. გარდამავალი ზმნებისთვის შემდეგი სინაქსური კონსტრუქცია მოქმედებს - ქვემდებარის და პირდაპირი დამატების ბრუნვები ზმნის სერიის მიხედვით იცვლება, ირიბი დამატების ბრუნვა უცვლელია, ყოველთვის მიცემითია:

	S	O ირ/ind.	O პირ/dir.
I სერია/Zeitgruppe	სახ./Nom	მიც./Dat.	მიც./Dat.
II სერია/Zeitgruppe	მოთხრ./Erg.	მიც. /Dat.	სახ./Nom.
III სერია/Zeitgruppe	მიც./Dat.	მიც./Dat.	სახ./Nom.

გერმანული ენისგან განსხვავებით, სადაც ქვემდებარის/სუბიექტის ბრუნვად ყოველთვის სახელობითი (Nominativ) ბრუნვაა განსაზღვრული, ქართულ ენაში გარდამავალი ზმნის ქვემდებარის ბრუნვა სერიების მიხედვით იცვლება სახელობითის, მოთხრობითისა და მიცემითი ბრუნვების მიხედვით. შესაბამისად, იცვლება პირდაპირი დამატების ბრუნვები მიცემითი იცვლება სახელობითით, ხოლო ირიბი დამატების ბრუნვა ყველა სერიაში უცვლელი რჩება.

- I დედა სწერს შვილ-ს წერილ-ს. მასწავლებელ-ი ჩუქნის ბავშვ-ს წიგნ-ს.
- II დედა-მ დაუწერა შვილ-ს წერილ-ი. მასწავლებელ-მა აჩუქა ბავშვ-ს წიგნ-ი.
- III დედა-ს დაუწერია შვილ-ისთვის წერილ-ი. მასწავლებელ-ს უჩუქნია ბავშვ-ისთვის წიგნ-ი.

ქართული ენის ეს კონსტრუქცია სრულიად განსხვავდება გერმანული ენის სისტემისაგან, სადაც ყველა გრამატიკულ კომპონენტს თავისი განსაზღვრული ადგილი და ბრუნვა გააჩნია - სუბიექტი ყოველთვის სახელობითშია (Nominativ), ირიბი დამატება - მიცემითში (Dativ), ხოლო პირდაპირი დამატება კი - ბრალდებითში (Akkusativ).

ქართულ ენაში გარდაუვალ ზმნებთან სერიების მიხედვით ქვემდებარის და დამატების ურთიერთმიმართების შემდეგი სურათი ვლინდება, ქვემდებარე გერმანული ენის მსგავსად ყოველთვის სახელობითში დგას, ხოლო ირიბი დამატება -მიცემითში:

	S	V	O
I	სახ. ბავშვ-ი	ემალება	მიც. დედა-ს.
II	სახ. ბავშვ-ი	დაემალა	მიც. დედა-ს.
III	სახ. ბავშვ-ი	დამალვია	მიც. დედა-ს.

ქართული ზმნის მახასიათებელია, რომ იგი გამოხატავს როგორც ქვემდებარეს/სუბიექტს, ასევე დამატებას/ობიექტს, განსხვავებით გერმანული ზმნისგან, სადაც მხოლოდ ქვემდებარეს ეწყობა ზმნა რიცხვში, კილოსა თუ სქესში. ქართულ ენაში ზმნა, დროის, კილოს, გვარის, გარდამავლობის გარდა, გამოხატავს კუთვნილებასა და მიზეზ-შედეგობრიობას:

ვუშენებ მე მას, იშენებს ის მას, მიშენებს ის მე მას), ან Kausalität (აშენებინებს ის მას მას).

ასევე ქართული ზმნის განსაკუთრებულობა ვლინდება სუბიექტის/ქვემდებარის და ობიექტის/დამატების გამოხატვის ფუნქციაში. განსხვავებულია ასევე ქართულისგან გერმანული ენის პირის და რიცხვის ზმნასთან შესატყვისობა, სადაც ეს შესაბამისობა ძირითადად ზმნას და ქვემდებარეს/სუბიექტს შორის ხორციელდება.

3.2.1. ირეალისის შესაბამისობა ქართული ზმნის მწკრივის ფორმებთან

ქართული ზმნის სისტემის შედარებისას ირეალისის გამომხატველ გერმანულ გრამატიკულ სტრუქტურებთან გამოვლინდა მსგავსებები და განსხვავებები. კიდევ ერთხელ თვალსაჩინო გახდა, რომ განსხვავებული ენები ამა თუ იმ გრამატიკულ ფენომენს სხვადასხვა ფორმით და სტრუქტურით გამოხატავენ. ჩვენ მიერ განხილული გერმანული ირეალისის ფუნქციები ქართულში გაბნეულია სხვადასხვა სერიებსა და

მწკრივებში. ზემოთ დაწვრილებით იქნა აღწერილი ქართული და გერმანული სტრუქტურების განსხვავება, რასაც ქვემოთ სქემის სახით წარმოვადგენთ.

<p>აწმყოს კავშირებითი</p> <p><i>რას ვშვრებოდე?</i></p>	<p>შეესაბამება ნაწილობრივ ირეალისს.</p> <p>მხოლოდ იმ შემთხვევაში გადმოიცემა ირეალისით, თუ აღნიშნავს ნატვრას ან პირობითობას.</p>	<p>ნეტავ ახლა ზღვის პირას ვიჯდე.</p> <p>wenn ich jetzt am Strand sitzen würde!</p>
<p>ხოლმეობით-შედეგობითი</p> <p><i>რას ვიზამდი?</i></p>	<p>პირობით-შედეგობით დამოკიდებულებას აღნიშნავს და ყოველთვის გამოიყენება არარეალურ, პირობით წინადადებაში.</p>	<p>რომ მცოდნოდა, ავუხსნიდი/Wenn ich gewusst hätte, hätte es ihm erklärt.</p> <p>შენს ადგილას, უკვე დავამთავრებდი/დავწერდი/დავხატავდი.</p> <p>An deiner Stelle würde ich es beenden/schreiben/malen</p>
<p>მყოფადის კავშირებითი</p> <p><i>რას ვიზამდე?</i></p>	<p>მოქმედება, რომელიც შეიძლება შესრულდეს მომავალში, ნატვრის მნიშვნელობით.</p>	<p>ნეტავი ლამაზ სახლს ავაშენებდე!</p> <p>Würde ich doch ein schönes Haus bauen!</p>
<p>II კავშირებითი</p> <p><i>რა ვქნა?</i></p>	<p>შეესაბამება ირეალისს, რადგან შეიცავს ნატვრას. თუმცა I პირის ფორმა მრავლობითში და III პირის ფორმა ორივე რიცხვში, როგორც წართქმითი, ისე უკუთქმითი გამოიყენება ბრძანების გადმოსაცემად.</p>	<p>გავაკეთო, დავწერო, ვისწავლო წერილი რომ გავგზავნო, გაგეხარდება?</p> <p>Wenn ich den Brief schreiben würde, würde es dich freuen?</p> <p>ვისწავლოთ! ისწავლოს! არ დაწეროთ! არ დაწერო!</p>

II თურმეობითი რა მექნა?	აუცილებლად ითარგმნება ირეალისად, წარსულ დროსთან მიმართებით.	ნეტავ, დამეწერა წერილი და გამეგზავნა. Wenn ich doch den Brief geschrieben/geschickt hätte!
III კავშირებითი რა მექნას?	ითარგმნება ირეალისად, თუმცა მოძველებული ფორმაა.	უკეთესი იქნებოდა, მე რომ დამეკრიფოს და მომეტანოს ყვავილები? Wäre es besser, wenn ich die Blumen gepflückt und dir gebracht hätte?

გერმანულ-ქართული მორფო-სინტაქსური თავისებურებების შედარება და ირეალისის ადგილის განსაზღვრა ქართული ენის ზმნურ სისტემაში მნიშვნელოვანია მრავალმხრივ. ჩვენს შემთხვევაში ამ თვალსაჩინოების გამოყენება შესაძლებელია გერმანული ირეალისის სწავლებისას. იგი გაადვილებს ირეალისის ფორმების ქართულთან შედარებას, ეკვივალენტური ფორმების წარმოებას და სწორად გამოყენებას. ამ შედარების გათვალისწინება მიზანშეწონილი იქნება თარგმანის თეორიისა და პრაქტიკული მთარგმნელობითი საქმიანობისათვის, ხელს შეუწყობს გერმანული და ქართული ენობრივი კონსტრუქციების სიღრმისეულ გააზრებას.

IV. თავი: ირეალისის სწავლების პრაქტიკულ-დიდაქტიკური ასპექტები

ინტერკულტურულ კონტექსტში

4.1. ზოგადი მიმოხილვა

ირეალისის კვლევა გასული საუკუნის 60-80-იანი წლებიდან აქტუალური ხდება სხვადასხვა ენაში. აღსანიშნავია ვ. ფლემიგის შრომა „კონიუნქტივის შესახებ თანამედროვე გერმანულ ენაში“, რომელშიც იგი კონიუნქტივის ორივე ფორმის (კონიუნქტივ I-ის და კონიუნქტივ II-ის) გამოყენების არეალს იკვლევს თომას მანის ნაწარმოებებში. მკვლევრის დასკვნით, კონიუნქტივ I-ის ძირითადი ფუნქციაა ირიბი

თქმა, ხოლო კონიუნქტივ II-ისა - არარეალური/წარმოსახვითი მოქმედების გამოხატვა (Flämig 1959, 1962).

ზ. იეგერის ნაშრომი „კონიუნქტივი თანამედროვე გერმანულ ენაში“ (Jäger 1971) ძირითადად ირიბ ნათქვამში კონიუნქტივ I-ის გამოყენებას იკვლევს. რაც შეეხება კონიუნქტივ II-ის გამოყენებას არარეალური პირობის გარემოებით დამოკიდებულ წინადადებებში, მკვლევარი მას მხოლოდ მოკლედ მიმოიხილავს. იგი იფარგლება ჰ. ბრინკმანის (H. Brinkmann) ციტატით, რომ კონიუნქტივ II-ის ძირითადი ფუნქციაა “შესასრულებელი ქმედება მოცემული ჰორიზონტის მიღმა განიხილოს” (Jäger 1971: 209).

ამ პერიოდს ეკუთვნის გ. კაუფმანის ნაშრომი „კონიუნქტიური პირობის გარემოებითი დამოკიდებული სტრუქტურები/წინადადებები თანამედროვე გერმანულში“ (Kaufmann 1972). ლინგვოდიდაქტიკური მიდგომა კვლევას დამატებით დატვირთვას სძენს. დიდაქტიკური შენიშვნები და მოსაზრებები ზოგადი ხასიათისაა და არაა გათვლილი რომელიმე კონკრეტულ სამიზნე ჯგუფზე ან ენაზე. გ. კაუფმანი გერმანული ენის სტრუქტურებზე ამხვილებს ყურადღებას, რათა მასზე დაყრდნობით უცხო ენის მასწავლებელმა ძირითადი პრობლემების ლოკალიზება და დიდაქტიკური თვალსაზრისით სწორი მიდგომის გამომუშავება შეძლოს. მკვლევარი პირობის გარემოებითი დამოკიდებული წინადადების მაგალითზე ცდილობს წარმოაჩინოს გამოხატვის ფორმები და სტრუქტურები, რომელთაც სხვადასხვა ენაში განსხვავებული ახსნა აქვს და უნივერსალურ მოდელად არ გამოდგება.

მოგვიანებით გამოქვეყნდა კ.-ჰ. ბაუშის „მოდლობა და კონიუნქტივის გამოყენება სტანდარტულ სასაუბრო/სამეტყველო გერმანულ ენაში“ (Bausch 1979). კ.-ჰ. ბაუში მოდლობისა და კონიუნქტივის გამოყენების ვრცელ ანალიზს გვთავაზობს. როგორც კონიუნქტივისა და ინდიკატივის სხვადასხვა ფორმებს შორის, ასევე კონიუნქტივის წარმოების სინთეტურ და ანალიზურ ფორმებს შორის განსხვავებას იგი მხოლოდ მორფოლოგიური კუთხიდან აკვირდება, შინაარსსა და ფუნქციებზე კი ნაკლებად ამხვილებს ყურადღებას. ირეალობას და კონიუნქტივ II-ს მკვლევარი მხოლოდ ნაწილობრივ განიხილავს და მასაც მხოლოდ არარეალურ დამოკიდებულ

წინადადებასთან კავშირში. თუმცა აქვე აღსანიშნავია *würde* ფორმის მეტად საინტერესო განმარტება, რომელსაც ამ ნაშრომში იძლევა კ.-ჰ. ბაუმი.

80-იანი წლების ბოლოს გამოიცა ვ. კასპერის „კონიუნქტივ II-ის სემანტიკა გერმანულ დეკლარატიულ წინადადებებში“ (Kasper 1987), რომელშიც ძირითადი აქცენტი კეთდება მარტივ წინადადებებზე თხრობით და კავშირებით კილოში (კონიუნქტივ II-ში). ავტორის მიზანია სტრუქტურულ დონეზე განიხილოს კონიუნქტივის ფუნქციები და მისი გამოყენების არეალი.

კონიუნქტივის გამოყენება, მისი ფუნქციები და ირეალობის გამოხატვის ფორმები გერმანულ ენაში განხილულია ასევე გრამატიკის სახელმძღვანელოებში, რომლებიც საფუძვლად უდევს გერმანული ენის სწავლებას. ეს სახელმძღვანელოებია კ.-ე. ზომერფელდტის და გ. შტარკეს „თანამედროვე გერმანული ენის გრამატიკის შესავალი“ (Sommerfeldt/Starke 1992), ჰ. ვაინრიხის „გერმანული ენის ტექსტის გრამატიკა“ (Weinrich 1993), პ. აიზენბერგის „გერმანული ენის გრამატიკის მონახაზი“ (Eisenberg 1994), უ. ენგელის „გერმანული გრამატიკა“ (Engel 1996), გ. ჰელბიგის და ი. ბუშას „გერმანული გრამატიკა. სახელმძღვანელო უცხო ენის შემსწავლელთათვის“ (Helbig/Buscha 1996), გ. ციფონუნის, ლ. ჰოფმანის და ბ. შტრეკერის „გერმანული ენის გრამატიკა“ (Zifonun et al. 1997), ლ. გოეტცეს „გერმანული ენის გრამატიკა. ენის სისტემა და ენის გამოყენება“ (Götze 1999), დუდენის გრამატიკა (Duden 2009) და სხვ.

კონიუნქტივის (კავშირებითი კილოს) და მოდალობის კვლევას მიეძღვნა ასევე ქართული ენის მკვლევართა არაერთი ნაშრომი (თავაძე 1939; კოტინოვი 1959, 1986; ნინუა 1967; ოქროპირიძე 1974; პაპიძე 1981; მელიქიშვილი 1980). კავშირებითი კილოს და მოდალობის საკითხები განხილულია ასევე ქართველ ენათმეცნიერთა მიერ შექმნილ სახელმძღვანელოებში (ჩიქობავა 1952; ჯორბენაძე 1980; შანიძე 1973, 1980; მელიქიშვილი 2001). აღსანიშნავია, რომ თითქმის ყველა ეს ნაშრომი გასულ საუკუნეშია შექმნილი, ხოლო ახალი, თანამედროვე კვლევები ამ მიმართულებით ნაკლებად გვხვდება.

გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების პროცესში თვალში საცემია გრამატიკული ფორმების გამოყენების, თეორიული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად

გარდაქმნის სირთულეები. როგორც ჩვენმა მრავალწლიანმა პრაქტიკამ გვიჩვენა, ქართულენოვანი შემსწავლელები ძნელად ითვისებენ გერმანულ კონიუნქტივ II-ს, რომელიც ირეალისს გამოხატავს. კონიუნქტივ II-ის საკუთრივ გრამატიკული ფორმის აღქმა და გაგება გერმანული ენის შემსწავლელებს, მართალია, არ უჭირთ, მაგრამ როგორც კი საქმე მის გამოყენებაზე მიდგება, თავს იჩენს სერიოზული სირთულე - ვერ ხერხდება შესწავლილი ფორმის სწორი და ადეკვატური გამოყენება კონტექსტში.

აქ აღსანიშნავია, რომ ენაში არ მოიპოვება “სათადარიგო” შესაძლებლობა იმის “სხვა რაკურსით” გამოსახატავად, რასაც ირეალისი გულისხმობს. ასე, მაგალითად, თუ გერმანული ენის შემსწავლელი ვერ ახერხებს ზმნის ვნებითი გვარის (პასივის Passiv) ფორმების სრულყოფილად ათვისებას - ასეთი შემთხვევები კი არცთუ იშვიათია -, ზეპირი მეტყველებისას მას, ამის მიუხედავად, მაინც შეუძლია შედარებით “იოლას გავიდეს”, თუ მოქმედებითი გვარის (აქტივის Aktiv) ფორმებს გამოიყენებს. ცხადია, “სასურველი” პასივის ნაცვლად “გაჭირვების” აქტივის გამოყენება სტილისტურად აღარიბებს მეტყველებას (საგულისხმოა, რომ ვნებითი გვარი დიდი უპირატესობით სარგებლობს წერით მეტყველებაში ზეპირთან შედარებით), მაგრამ სათქმელის გამოხატვა - ავად თუ კარგად - მაინც ხერხდება. რაც შეეხება კონიუნქტივ II -ს, მისი რითიმე ჩანაცვლება შეუძლებელია (შესაბამისად, კონიუნქტივ II თანაბარი სიხშირით გამოიყენება როგორ წერილობით, ისე ზეპირ მეტყველებაში). ამიტომაცაა, რომ სპეციალისტთათვის გასაგები ერთგვარი ხუმრობის ტონით იმის თქმაც კი შეიძლება, რომ ირეალისის გამოხატვის სრულყოფილად ათვისება უფრო მნიშვნელოვანია ენის შემსწავლელისათვის, ვიდრე ვნებითი გვარისა.

3. ზელიგერს მიაჩნია, რომ ზოგიერთი შემსწავლელი ძალზე კარგად სწავლობს გრამატიკულ წესებს, მაგრამ მხოლოდ ცოტა ახერხებს გრამატიკული ცოდნის ენობრივ ცოდნად გარდაქმნას, რადგან კავშირი გრამატიკული წესების ცოდნასა და ენის პროდუქციას შორის არ არსებობს (Seliger 1990: 70). ეს იმას ნიშნავს, რომ წესების ცოდნა არაა სამეტყველო ენის გამოყენების გარანტია.

ამ კვლევის მიზანს წარმოადგენს ინტერკულტურული მეთოდით ირეალისის შესწავლის გზების დასახვა, ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირების საფუძველზე ინტერკულტურული მეთოდით სწავლების მოდელის შემუშავება, რომელიც გაუადვილებს ენის შემსწავლელს ირეალისის ათვისებას და ჩამოუყალიბებს მას ახალ სოციო-კულტურულ პერსპექტივას.

არსებული თეორიული წყაროების შესწავლა ცხადყოფს, რომ უცხოური ენის გაკვეთილზე ირეალისის სწავლებისთვის მეთოდური მასალა შედარებით ნაკლებად მოიპოვება. ჩვენი მიზანია განხილული თეორიული მასალის საფუძველზე შევიმუშაოთ გერმანულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილისთვის საჭირო დიდაქტიკური ხასიათის რეკომენდაციები.

ამ მიზნით გამოვიყენეთ შედარებითი და თვისებრივი კვლევის მეთოდები. ჩატარდა სტუდენტთა და მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალურად შერჩეული კითხვარის მეშვეობით. კვლევის შედეგად შეიქმნა ირეალისის სწავლების ინტერკულტურული სწავლების მოდელი, რომლის განხილვა და ვალიდობის დადგენა მოხდა ფოკუსჯგუფში.

4.2. სტუდენტთა გამოკითხვა

გერმანული ენის ათვისება ქართულენოვანთათვის გარკვეულ სირთულეებს უკავშირდება, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ენის შემსწავლელი ზრდასრულ ასაკშია. გერმანული ენის გრამატიკის დაუფლებისას გამოკვეთილი სირთულეების გათვალისწინებით ჩვენი კვლევის საგანს წარმოადგენს ირეალისის შესწავლა. იმისათვის, რომ გავარკვიოთ, რა უადვილდებათ ან რა სირთულეებს აწყდებიან სტუდენტები ირეალისის ათვისებისას ჩვენს ჰიპოთეზასთან მიმართებით, ჩავატარეთ სტუდენტთა და მასწავლებელთა გამოკითხვა სხვადასხვა უნივერსიტეტში. უპირველეს ყოვლისა, შევადგინეთ კითხვარი და მისი შევსება ვთხოვეთ უცხო ენის სწავლების სხვადასხვა საფეხურის (A2-B2) სტუდენტებს და მასწავლებლებს. გამოკითხვა ტარდებოდა ჯგუფებში (სტუდენტებისთვის) და ინდივიდუალურად (მასწავლებლებისთვის). გამოკითხვაში, რომელიც ანონიმურობის პრინციპის დაცვით ჩატარდა, მონაწილეობა მიიღეს უმაღლესი სასწავლებლების 60-მა სტუდენტმა და 15-მა მასწავლებელმა.

სტუდენტთა კითხვარი შედგება 3 კითხვისა და ტექსტის ნიმუშისგან (სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე), რომელშიც კონიუნქტივ II-ის საშუალებით ირეალისია გამოხატული. სტუდენტები ეცნობიან ტექსტს, კონიუნქტივ II-ით გამოხატულ ირეალისის შემცველ წინადადებებს ქართულად თარგმნიან და პასუხობენ სამ შეკითხვას (კითხვარში ირეალისის ცნების ნაცვლად გამოყენებულია კონიუნქტივ II-ის გრამატიკული ცნება).

I კითხვაზე „რა გიძნელდებათ კონიუნქტივ II-ის შესწავლისას?“ სტუდენტები განსხვავებულ პასუხებს იძლევიან. უმრავლესობისთვის რთულია კონიუნქტივ II-ის ფორმების წარმოება, რადგან ხშირად არასწორ ფორმას იყენებენ ძლიერ ზმნებთან. სტუდენტთა ერთი ნაწილი აღნიშნავს, რომ ისინი ადვილად აღიქვამენ და სწავლობენ ამ ფორმებს, მაგრამ უჭირთ მათი სწორად და ადეკვატურად გამოყენება. ასევე აღნიშნა ის გარემოება, რომ მათ უჭირთ კონიუნქტივ II-ის ფორმების თარგმნა და შესაბამისი ეკვივალენტის მოძებნა მშობლიურ ენაში. სტუდენტთა ნაწილს უჭირს წინადადებაში კონიუნქტივის გრამატიკული დროის ფორმების სწორი გამოყენება და შესატყვისის ქართულად თარგმნა და გაანალიზება.

II კითხვაზე „რა გაადვილდებათ კონიუნქტივ II-ის შესწავლისას?“ გამოკითხულთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ უადვილდება კონიუნქტივ II-ის ფორმის შესწავლა, ადვილად ხდება ამ ფორმის ათვისება. სტუდენტთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ უადვილდება კონიუნქტივ II-ის დროების წარმოება.

ერთმა რესპოდენტმა აღნიშნა, რომ უადვილდება würde + Infinitv-ის ფორმით კონიუნქტივ II-ის წარმოება.

III კითხვაზე „რას ისურვებდით კონიუნქტივ II-ის შესწავლის გასაუმჯობესებლად?“ სტუდენტები შემდეგ პასუხებს იძლევიან:

„ვისურვებდი, რომ ამ თემას დაეთმოს უფრო მეტი დრო. დაიწყოს მარტივი მაგალითებით და ეტაპობრივად მოხდეს მათი გართულება“.

„ვისურვებდი, რომ უფრო მეტი უცხო ტექსტი და სავარჯიშო იყოს, რათა უკეთ დავიხსომო და აღვიქვა კონიუნქტივ II-ის ფორმები. ეს სწავლების პროცესს უფრო საინტერესოს გახდის“.

„მნიშვნელოვანია კონიუნქტივ II-ის შემცველი ტექსტების კითხვა და ამ ფორმების ხშირად გამოყენება“.

სტუდენტთა გამოკითხვა გვიდასტურებს ჩვენ მიერ წამოყენებულ ჰიპოთეზას შემსწავლელის მიერ კონიუნქტივ II-ის/ირეალისის ფორმის შესწავლის სიმარტივის და მისი სწორი გამოყენების სირთულის შესახებ.

უცხო ენის თანამედროვე სწავლების დიდაქტიკა სწავლების პროცესში ენის შემსწავლელის ინტერესებს ითვალისწინებს. ინტერკულტურული სწავლება სტუდენტზეა ორიენტირებული და მის მოთხოვნებსა და შეხედულებებს ითვალისწინებს. გამოკითხვის შედეგების მიხედვით შევეცდებით წარმოვადგინოთ ინტერკულტურული სწავლების კონკრეტული მოდელი, რომელიც შესაძლებელს გახდის ირეალისის სწავლებას ახალი, სტუდენტისთვის ხელმისაწვდომი და მისაღები მიდგომით.

4.3. მასწავლებელთა გამოკითხვა სპეციალური კითხვარის მეშვეობით და გამოკითხვის შედეგები

ირეალისის სწავლების თემის აქტუალობის გამო შევიმუშავეთ კვლევის შემდეგი გეგმა: გერმანული ენის პედაგოგებს დაეგზავნათ ჩვენ მიერ შედგენილი კითხვარი, რომელიც ჩამოყალიბდა თეორიული ლიტერატურის ანალიზის, საკუთარი პრაქტიკული გამოცდილების, კოლეგებთან გასაუბრებისა და სტუდენტების გამოკითხვის შედეგების გათვალისწინებით.

მათთან წინასწარ იყო შეთანხმებული კითხვარის შევსების ინსტრუქცია. ასევე ახსნილი იყო, რომ მათი ანონიმურობა დაცული იქნებოდა კვლევის შედეგების წარმოდგენისას. კვლევის პროცესში შეირჩენ სხვადასხვა უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების გერმანული ენის პედაგოგები, რომელთაც უმაღლეს სკოლაში გერმანული ენის სწავლების არანაკლებ 5 წლის გამოცდილება აქვთ. ისინი ასწავლიან

გერმანულს, როგორც უცხო ენას (სპეციალისტებისთვის ან არასპეციალისტებისთვის), სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე (A1 -B2).

კვლევაში მონაწილეობას იღებდნენ შემდეგი უმაღლესი სკოლების წარმომადგენლები: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, საქართველოს უნივერსიტეტი, კავკასიის უნივერსიტეტი, ილიას უნივერსიტეტი, ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის უნივერსიტეტი, სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

კვლევის პროცესში ყურადღება ნაკლებად გამახვილდა რაოდენობაზე, გამოიყო უმთავრესი კრიტიკული საკითხი: როგორ ხდება უცხო ენის გრამატიკული სტრუქტურის ადეკვატური ათვისება ენის შემსწავლელის მიერ, რომლის მშობლიურ ენას მსგავსი გრამატიკული სტრუქტურა არ გააჩნია.

I კითხვას - "თქვენი სამუშაო გამოცდილება (რამდენი წელია ასწავლით გერმანულს, რომელ უმაღლეს სასწავლებელში და რომელ საფეხურზე?)" - მასწავლებლებმა განსხვავებული პასუხები გასცეს, მათი სამუშაო გამოცდილება მოიცავდა დროს 8-დან 27 წლამდე, ისინი მუშაობდნენ სხვადასხვა უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე.

II კითხვაზე - "რა მეთოდით და რა მასალით ასწავლით (რომელ ასაკობრივ ჯგუფს) ირეალისის გამოხატვის ფორმას - კონიუნქტივ II-ს - გერმანულის გაკვეთილზე?" - გაცემული პასუხების შედეგად გამოიკვეთა, რომ გამოკითხულთა უმრავლესობის საქმიანობაში ჭარბობს კომუნიკაციური მეთოდით სწავლების ფორმები (ასე, მაგალითად: „ვცდილობ ყველა გაკვეთილი დამყარებული იყოს კონსტრუქციოლობაზე და კომუნიკატიურ მეთოდზე (kommunikative Methode).“), ნაწილი კი კონკრეტულად არ ასახელებს რომელიმე მეთოდს.

სხვა რესპოდენტი აღნიშნავს, რომ „გერმანული ენის, როგორც უცხოური ენის, სწავლებისას სტუდენტებთან ძირითადად ვიყენებ კომუნიკაციურ-ინტერაქციულ მეთოდს და სხვადასხვა სახელმძღვანელოს. მაგალითად მოვიყვანდი "Studio D"-ს,

რომელშიც A2.1 დონეზე გვხვდება ირეალისის ელემენტები, ზედაპირულად, მექანიკურად დასასწავლი ფრაზებით. მათი განმტკიცება ხდება წესის ახსნით და რადგან „პრეტერიტუმი“ უკვე იციან, ვუიოლებ (საქმეს) მხოლოდ უმლაუტის დართვით. თუმცა მაინც უჭირთ და განმტკიცება ხდება სიტუაციური მაგალითებით. ძირითადად კი ირეალისი შემოდის B1.1 დონეზე."

III კითხვაზე - "რა გადავილდებათ/გიძნელდებათ კონიუნქტივ II-ის, როგორც ირეალისის გამომხატველის, ახნისას/სწავლებისას?" - მასწავლებლები შემდეგ პასუხებს იძლევიან:

„გრამატიკის მხოლოდ თეორიულად ახსნისას შემსწავლელებს ურთულდებათ გაგება. მაგალითების, სხვადასხვა ტიპის სავარჯიშოების გამოყენების შემთხვევაში შედარებით უიოლდებათ და შემდეგ ხდება მათი განმტკიცება".

"ქართული შესატყვისი ხშირად არ გამოხატავს იდენტურ ეკვივალენტს".

ეს ნიშნავს, რომ გერმანულ სტრუქტურას ზუსტი ეკვივალენტი არ მოეპოვება ქართულში და პირიქით.

უცხო ენის პედაგოგები ძირითად ხელისშემშლელ ფაქტორად ასახელებენ ირეალისის გამომხატველი კონიუნქტივ II-ის მხოლოდ გრამატიკულ მასალაზე დაყრდნობით შესწავლას, როცა სიტუაციური მომენტები არ ჩანს. ასევე ერთ-ერთ ხელისშემშლელ ფაქტორად ასახელებენ დროის მოკლე მონაკვეთს, რომელიც განკუთვნილია უცხო ენის გაკვეთილზე ამ თემის გასავლელად.

IV კითხვაზე - "თქვენი დაკვირვებით რა უადვილდებათ ან უძნელდებათ გერმანულის შემსწავლელებს (რაში გამოიხატება სირთულე) ამ გრამატიკული ფენომენის შესწავლისას?" - მასწავლებლები ასეთ პასუხებს იძლევიან:

„უძნელდებათ თეორიული ნაწილის გაგება და შედარებით უიოლდებათ წერილობით სავარჯიშოებში მათი გამოყენება (რადგან მეტი ფიქრის დრო აქვთ), ასევე პრაქტიკულ მაგალითებში თამაშით გამოყენება."

„A2 დონეზე თვალშისაცემია შემდეგი გარემოება: სტუდენტები კონიუნქტივ II-ის გამოყენებისას ხშირად ნაცვლად ფორმისა *hätte* იყენებენ ფორმას *würde ... haben* ხოლო

ნაცვლად ფორმისა *wäre* – ფორმას *würde ... sein* (მიუხედავად იმისა, რომ თეორიულად კარგად იციან სწორი ფორმა)“.

რაც შეეხება თავაზიან თხოვნას, რატომღაც სტუდენტები ფიქრობენ, რომ თავაზიანი თხოვნა მხოლოდ Sie-ფორმით უნდა არსებობდეს (*könnten/würden Sie ...*) და ხშირად თავს არიდებენ, მაგალითად, du-ფორმის (*könntest/würdest du ...*) გამოყენებას."

მასწავლებლების პასუხები ცხადყოფს, რომ ირეალისის წარმოების ფორმალური ცოდნა ხშირად ვერ გარდაიქმნება ფუნქციურ ცოდნად, რადგან მას სჭირდება კომუნიკაციაში, დიალოგებში, თემატურ მასალაზე დაყრდნობილ სავარჯიშოებში აღქმა და გააზრება.

V კითხვაზე - "რა გავლენას ახდენს ინტერკულტურული ტექსტების გამოყენება ირეალისის ახსნისას? თქვენი დაკვირვებით რა უადვილდებათ/უძნელდებათ ენის შემსწავლელებს (რომელ საფეხურზე)?" - მასწავლებლებს არ ჰქონდათ ერთგვაროვანი პასუხი. უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ინტერკულტურული მასალა ლექსიკურ-გრამატიკულ სტრუქტურებთან ერთად იძლევა საშუალებას, რომ სამიზნე ენის სოციო-კულტურული თავისებურებების აღქმა და შესწავლა მოხდეს. თუმცა მსგავსი სახის გამოცდილება ინტერკულტურული თემატიკის საშუალებით ირეალისის ახსნისა ნაკლებად იქნა დადასტურებული ინტერვიუებში:

„ინტერკულტურულ ტექსტებს ვიყენებ ძირითადად ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნის გადასაცემად ან სადისკუსიოდ, ლექსიკის გასავითარებლად“.

"ნაკლებად ვიყენებ ინტერკულტურულ ტექსტებს გრამატიკული ფენომენის ასახსნელად და გასაანალიზებლად".

მასწავლებელთა უმრავლესობა ინტერკულტურულ თემატიკას იყენებს ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნის გადასაცემად, ლექსიკური სავარჯიშოებისთვის, არგუმენტაციისა და სხვა რეალობის აღსაწერად და ნაკლებად გვხვდება ინტერკულტურული თემატიკა გრამატიკული მასალის ახსნისას.

VI კითხვაზე, რომელიც თემატურად ებმის წინა შეკითხვებს - "რას ისურვებდით ირეალისის გამოხატვის ფორმის, კონიუნქტივ II-ის, სწავლების გასაუმჯობესებლად?" - შემდეგი სახის პასუხებს იძლევიან რესპოდენტები:

„დაეთმოს უფრო მეტი საკონტაქტო საათი და სახელმძღვანელოებში მეტი სახალისო სავარჯიშო იყოს მათ განსამტკიცებლად“.

„ვისურვებდი, რომ სწავლების სხვადასხვა დონეზე სახელმძღვანელოები მოიცავდეს უფრო მეტ საკომუნიკაციო, სასაუბრო სავარჯიშოებს (kommunikative Sprechübungen), რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციებს და თამაშებს, რომლებიც მოგვცემს კონიუნქტივ II-ის გამოყენების საშუალებას, რადგან გერმანული ენის შემსწავლელი ამ გზით ყველაზე კარგად იგებენ, სწავლობენ და იმახსოვრებენ.“

„სასურველი იქნებოდა ინტერკულტურული მეთოდით შექმნილი სახელმძღვანელოების არსებობა ქართულენოვან გერმანულის შემსწავლელთათვის, რითაც შედარებითობა, განსხვავებული სოციო-კულტურული ასპექტი იქნებოდა წინა პლანზე წამოწეული და მიზანმიმართულად მოხდებოდა ამა თუ იმ გრამატიკული თუ ლექსიკური მოვლენის განხილვა-გაანალიზება“.

- მასწავლებელთა ინტერვიუები კიდევ ერთხელ ადასტურებს იმ დაკვირვებას, რომ გერმანული ენის გრამატიკული ფენომენი *ირეალისი* არაა რთულად ასახსნელი, მას აქვს გამოკვეთილი სტრუქტურა და ფუნქცია, რომელიც ახსნისას თვალსაჩინოა, ენის შემსწავლელნი სავარჯიშოებსაც წარმატებით ართმევენ თავს, მაგრამ ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნისას - რეალურ სამეტყველო სიტუაციებში - თავს იჩენს ის სირთულე, რომელმაც ამ თემის კვლევა გადაგვაწყვეტინა.
- გამოკითხვით გამოვლინდა, რომ სწავლებისას ჭარბობს კომუნიკაციური მეთოდი, თუმცა ზოგი მასწავლებელი არ ასახელებს, თუ სწავლების რომელი მეთოდით ხელმძღვანელობს. შესაძლოა, ისინი იყენებენ განსხვავებულ სწავლების მეთოდებს თემატიკის, სწავლების მიზნის და სამიზნე ჯგუფის შესაბამისად.
- ინტერკულტურული მიდგომით ირეალისის სწავლების გამოცდილება არც ერთ მასწავლებელს არ დაუფიქსირებია. უცხო ენის მასწავლებელი შემოქმედებითი

ნატურა და ცდილობს უცხო ენა და კულტურა სამიზნე ჯგუფზე დაყრდნობით წარმოაჩინოს. ამიტომ ისინი ახალ გამოწვევებს და სწავლების გაუმჯობესებისა და გამრავალფეროვნებისთვის მიწოდებულ იდეებს მხოლოდ მიესალმებიან.

- გამოცდილებამ და მასწავლებელთა გამოკითხვამ კიდევ ერთხელ დაადასტურა კვლევის აქტუალობა და მართებულობა - მოგვეძებნა ირეალისის გამომხატველი გერმანული ფორმების ეკვივალენტები ქართულ ენაში და გამოგვეყენებინა ეს ურთიერთმიმართება დიდაქტიკური მიზნებისთვის, კერძოდ, გერმანული ირეალისის შესწავლისთვის შექმნილიყო ინტერკულტურულ მეთოდზე/მიდგომაზე დაფუძნებული გაკვეთილის ნიმუში, რომელსაც ფოკუსჯგუფში განვიხილავდით, რათა ვარაუდები კიდევ უფრო გაგვემყარებინა.

4.4. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის მოდელები

4.4.1. გაკვეთილის მოდელი I

ინტერკულტურული სწავლების ამოსავალი პრინციპია უცხოური ენის საშუალებით უცხო კულტურის შეცნობა, უცხოს აღქმა და გაგება. მეორე მხრივ, სწორედ უცხო სოციო-კულტურული თავისებურებების გაცნობით უნდა მიმდინარეობდეს უცხოური ენის ლექსიკურ-გრამატიკული ნიუანსების შესწავლა.

ინტერკულტურული მასალის მოძიება გერმანულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილისთვის სწავლების ყველა საფეხურისთვისაა შესაძლებელი. ამ დროს გასათვალისწინებელია სწავლების მიზანი.

ქვემოთ წარმოდგენილია ინტერკულტურულ მეთოდზე დაყრდნობით ირეალისის სწავლების ნიმუში გერმანულის, როგორც უცხო ენის, ერთი გაკვეთილის მიხედვით:

გაკვეთილის ხანგრძლივობა: 90 წუთი (2 აკადემიური საათი). **გაკვეთილის თემა:** სამუშაო და თავისუფალი დრო. **გრამატიკა:** ირეალისი (კონიუნქტივ II).

სწავლების მიზანი: ინტერკულტურული და ენობრივი ცოდნის გადაცემა გერმანული და ქართული ისტორიულ-კულტურულ-სოციალური და ენობრივი კონტექსტის გათვალისწინებით. თემის განხილვის შემდეგ ენის შემსწავლელმა უნდა

შემდგომად: საუბარი სამუშაო და თავისუფალი დროის შესახებ გერმანიასა და საქართველოში, მათი შედარება და მსგავსება-განსხვავებების აღწერა; ირეალისის სწორი, კორექტული ფორმების გამოყენება სიტუაციის შესაბამისად; უცხო სოციო-კულტურულ გარემოში ორიენტაცია.

აქტივობები: განსხვავებული სოციალური ფორმის გამოყენება, ინდივიდუალური მუშაობა, ფრონტალური გაკვეთილი, მუშაობა წყვილებში და ჯგუფური მუშაობა. (სხვადასხვა დავალება სხვადასხვა სტრატეგიულ მიდგომას საჭიროებს, რომლებსაც მასწავლებელი სამიზნე ჯგუფის ინტერესებისა და შესაძლებლობის შესაბამისად ცვლის).

რესურსები: დაფა, ინტერნეტი, მარკერი, სახელმძღვანელო, სამუშაო ფურცლები (Arbeitsblätter). **სწავლების საფეხური:** BI.

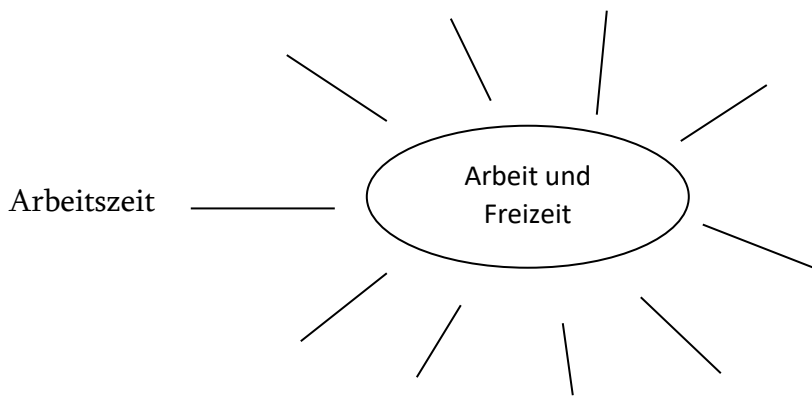
სადისკუსიო თემა: გერმანიაში გამოცემული სახელმძღვანელოდან “em Brückenkurs” ამოღებული მასალა (Lektion I) და ჩვენ მიერ (მასწავლებლის მიერ) შედგენილი დავალებები.

გაკვეთილის დასაწყისში - აქტივაციის ფაზაში - მიმდინარეობს თემისთვის მომზადება, წინარე ცოდნის აქტივაცია. მასწავლებელი სვამს კითხვებს:

- Wie viele Stunden in der Woche arbeiten die Menschen durchschnittlich in Ihrem Heimatland?
- Wie viele Tage pro Jahr haben sie Urlaub?
- Wie sind die normalen Arbeitszeiten? Von bis ... Uhr

ენის შემსწავლელი პასუხობენ კითხვებზე. მიზანშეწონილია დისკუსია და მაგალითების მოყვანა დასაქმების სხვადასხვა სფეროდან, გამოცდილების გაზიარება.

კითხვებზე პასუხის გაცემის შემდეგ ხდება თემატური ლექსიკის აქტივაცია. მასწავლებელი სხვადასხვა მეთოდით (ასოციოგრამა, გონებრივი იერიში და სხვ.) ააქტიურებს სტუდენტთა წინარე ცოდნას და თემისთვის ამზადებს მათ. ამჯერად ამ მიზნით შერჩეულია ასოციოგრამა სამუშაო და თავისუფალ დროსთან დაკავშირებული თემატური ლექსიკის შესახებ.



თემატური ლექსიკის აქტივაცია ერთგვარ შესავალს წარმოადგენს ტექსტის გაცნობისთვის. ეს სავარჯიშოები გარკვეულ ბიძგს აძლევს მომდევნო ფაზას, რომელსაც ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილის დიფერენციაციის ფაზას უწოდებენ. დიფერენციაციის ფაზაში ხდება ძირითადი ტექსტის გაცნობა, განხილვა, ლექსიკური და დამხმარე სავარჯიშოების მიწოდება. ამისათვის განკუთვნილია EM Brückenkurs-ის პირველი თავის შემდეგი ტექსტი:

Mehr Freizeit für alle! Arbeit: Lust statt Frust!

1 Charlotte S., 31

In Deutschland gibt es einen Spruch: „Selbständig arbeiten bedeutet: selbst arbeiten und ständig arbeiten.“ Das ist negativ gemeint, und ich finde, das sagt eine Menge über die auch so fleißigen Deutschen aus.
 5 Was Eigeninitiative betrifft, gehören wir nämlich zu den Schlusslichtern in Europa. Bei uns arbeitet nicht mal jeder Zehnte auf eigene Rechnung, in Italien ist es zum Beispiel schon jeder Vierte. Als ich vor acht Jahren meine Partneragentur gegründet habe, warnten meine
 10 Freunde: „Du wirst rund um die Uhr arbeiten und keine Freizeit mehr haben!“ Ich habe den Sprung ins kalte Wasser trotzdem gewagt. Heute habe ich fünf Ange-



stellte, und meine Firma läuft super. Was wäre, wenn ich auf meine Freunde gehört hätte? Dann wäre ich Chefsekretärin geblieben und hätte die Fünftagewoche und 30 Tage Urlaub im Jahr. Okay, nun arbeite ich mehr und hab weniger Urlaub. Aber dafür habe ich Spaß an der Arbeit und bin meine eigene Chefin. Ach, würden die Leute doch endlich aufhören, ständig nur herumzumaulen und Forderungen zu stellen! Für Selbständige gibt es so viel zu tun – man muss sich nur trauen, damit anzufangen.

2 Wilhelm W., 67

45 Jahre lang hab ich als Mechaniker gearbeitet. Eigentlich hab ich ja Uhrmacher gelernt, aber dann bin ich zu einer großen Autofirma gegangen. Ich hab mir immer gewünscht, früher in Rente zu gehen, nicht erst mit 65. Aber ich wollte nicht auf einen Teil meiner Rente verzichten. Da wäre ich in finanzielle Schwierigkeiten gekommen. Ich hab mir immer ausgemalt, was ich alles tun würde, wenn ich mal den ganzen Tag nur Freizeit hätte. Jetzt bin ich seit zwei Jahren im Ruhestand und muss ehrlich sagen, dass mir die Arbeit irgendwie fehlt.



Natürlich hab ich Hobbys: Spazieren gehen und meine Uhrensammlung. Aber das füllt mich nicht so richtig aus. Und dauernd Fernsehen gucken ist doch auch nichts. Meine Frau kann erst in zwei Jahren in Rente gehen, wenn sie 60 ist. Dann wollen wir uns ein Wohnmobil kaufen und richtig auf Reisen gehen. Darauf freue ich mich schon sehr.

3 Peter R., 27

Wir leben in einem der reichsten Länder der Erde, trotzdem gibt es bei uns so viele Arbeitslose. Und von den anderen, die Arbeit haben, wird verlangt, dass sie Überstunden machen. Das ist doch unlogisch! Es
 5 gibt immer weniger Arbeit für die große Mehrheit und gleichzeitig immer mehr Reichtum für eine kleine Minderheit. Wer soll in Zukunft all die Dinge kaufen, die produziert werden? Ich würde mir wünschen, dass alles besser verteilt wäre. Dann hätten alle weniger
 10 Arbeit und mehr Freizeit. Vor hundert Jahren haben die



Leute noch vierzehn Stunden am Tag gearbeitet und das sechs Tage die Woche, 52 Wochen im Jahr. Wenn das heute noch so wäre, dann hätten wir dreimal so viele Arbeitslose. Wir haben unser jetziges soziales Netz lange und hart genug erkämpft, zum Beispiel die 35-Stunden-Woche mit vollem Lohnausgleich. Wenn wir sie uns jetzt entreißen ließen, würden wir uns vielleicht bald alle auf dem Arbeitsamt wieder sehen.

ტექსტს ახლავს სავარჯიშო წაკითხულის გასაანალიზებლად. ენის შემსწავლელს საშუალება ეძლევა ერთმანეთს შეადაროს სამუშაო და თავისუფალ დროსთან დაკავშირებული პრობლემატიკა გერმანიასა და თავის სამშობლოში, განიხილოს ახალი თემა სხვადასხვა პერსპექტივიდან, ისაუბროს ორი ქვეყნის განსხვავებულ სოციო-კულტურულ თუ სამართლებრივ-შრომით ურთიერთობებზე, გააანალიზოს მსგავსება-განსხვავებები. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილისთვის დამახასიათებელი ქვეყანათმცოდნეობითი თემის მეშვეობით ხდება ინფორმაციის მიღება-გაცვლა-გაანალიზება როგორც უცხო, ასევე საკუთარი კულტურის შესახებ და უკვე არსებულ ცოდნაზე ახალი ცოდნის დაშენება.

Lesen Sie die Texte noch einmal.

- a In welchen Texten erhalten Sie welche Informationen über Arbeitszeit und Freizeit in Deutschland? Notieren Sie diese Informationen im Kasten unten.

	Charlotte S.	Wilhelm W.	Peter R.
Rentenalter: Männer/Frauen		65/60	
durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit heute			
durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit früher			
Urlaub			

- b Vergleichen Sie diese Informationen mit den Informationen, die Sie in Aufgabe 1 gesammelt haben. Welche Unterschiede gibt es zu Ihrem Heimatland?

AB

ტექსტის დამუშავების შემდეგ უცხო ენის პედაგოგი სტუდენტებს აძლევს დავალებას მცირე ჯგუფებში შეამოწმონ გამოთქმული მოსაზრებების მისაღებობა და ჩამოაყალიბონ საკუთარი არგუმენტაცია. პედაგოგი ენის შემსწავლელებს აცნობს ფრაზებს (Redemittel), რომლებიც უნდა გამოიყენონ დისკუსიისას:

- Meiner Meinung/ Ansicht nach...
- Ich finde/denke/glaube, dass.... Recht hat, denn...
- Nach meiner Auffassung...
- Meines Erachtens....
- Ich stehe auf dem Standpunkt, dass...
- Ich kann..... nur zustimmen,...
- Wenn ich mich nicht irre/täusche...
- Daraus /aus dem Gesagten ergibt sich
- Zusammenfassend kann man sagen, dass...

ამ სავარჯიშოს მიზანია საკუთარი მოსაზრების გამოხატვისა და არგუმენტირებისათვის აუცილებელი ენობრივი საშუალებების დაუფლება. ჯგუფური მუშაობა ხელს უწყობს მითითებული ფრაზების მრავალგზის გამოყენებას, რამდენჯერმე მეორდება ერთი და იგივე ენობრივი სტრუქტურები, რაც ხელს უწყობს მათ შესწავლას და დამახსოვრებას, მათ ავტომატიზაციას. შემდეგი საფეხურია ნასწავლი ფრაზებისა და კონსტრუქციების ადეკვატურად გამოყენება გარკვეულ სიტუაციებში, მათი ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნა.

პედაგოგი, ამასთანავე, ისე წარმართავს გაკვეთილს, რომ სტუდენტებმა მოახდინონ უცხოს და საკუთარის შედარება. ინტერკულტურული შედარება ხელს უწყობს როგორც საკუთარის გააზრებას, ასევე გერმანიაში არსებული რეალობის უკეთ აღქმას.

სავარჯიშოების პროგრესით იკვეთება გაკვეთილის გრამატიკული მიზანი - კონიუნქტივ II-ით გამოხატული ირეალისის სწავლება. გრამატიკული წესის ახსნისას პედაგოგი განხილულ მასალას ეყრდნობა. ტექსტიდან ამოღებული რამდენიმე წინადადების მეშვეობით განმარტავს ირეალისის არსს. ამის შემდეგ იწყება ირეალობის გამომხატველი ფორმების მოძიება და ხაზგასმა ტექსტში. ამ სახის სავარჯიშოები სრულდება როგორც ინდივიდუალურად, ასევე პლენარულად.

გასათვალისწინებელია, რომ კონიუნქტივ II-ს შემსწავლელნი უკვე ცნობენ - A2 დონეზე უკვე შედგა მათი პირველი (ზედაპირული) ნაცნობობა კავშირებით კილოსთან. რაც დეტალურად ჯერ არ შეუსწავლიათ, არის კონიუნქტივ II-ის ფუნქციები და დროის ფორმები. უცხო ენის პედაგოგი დაფაზე წერს კონიუნქტივ II-ის სხვადასხვა დროის ფორმას და ხსნის მათი წარმოების წესს:

Indikativ	Konjunkt. II (Gegenwart)	Konjunkt. II (Vergangenheit)
er kommt	er käme	er wäre gekommen
er darf	er dürfte	er hätte gedurft
ich bin	ich wäre	ich wäre gewesen
ich gebe	ich gäbe	ich hätte gegeben
ich esse	ich äße	ich hätte gegessen
er lernt	er lernte / er würde lernen	er hätte gelernt

კონიუნქტივ II-ის ფორმების გაცნობის შემდეგ ენის შემსწავლელნი ასრულებენ ახალი მასალის განსამტკიცებელ სავარჯიშოებს, რომლებშიც იკვეთება ირეალისის, როგორც შესაძლებლობის (Möglichkeit), სურვილის (Wunsch), ირეალური პირობის (irreale Bedingung), ირეალური შედარების (irrealer Vergleich) გამომხატველის როლი.

გაკვეთილის შემდეგ ფაზაში, რომელიც შეიძლება ექსპანსიის (გაფართოებული აქტივაციის) ფაზად (Expansionsphase) განვიხილოთ, სრულდება სხვადასხვა სახის ენობრივი და გრამატიკული სავარჯიშოები, ხდება თემის შესახებ ცოდნის განმტკიცება, ახალი პერსპექტივის დასახვა და ნასწავლის გაანალიზება. შემდეგ სავარჯიშოში მასწავლებელი აძლევს სტუდენტებს როლურ დავალებას დიალოგის ფორმით წარმოადგინონ ირეალური პირობის გამომხატველი წინადადებები:

Aufgabe: *Was würden Sie machen, wenn....?* Bilden Sie Konjunktiv II.

Beispiel: *Wenn ich Geld hätte, würde ich viel reisen.*

ein Flugzeug haben

Deutschlehrer sein

auf einer einsamen Insel sein

eine berühmte Person sein

das Land regieren können

im Lotto gewinnen

ein Zauberer sein

drei Wünsche frei haben

თავდაპირველად გამეორების და ავტომატიზაციის გზით ხდება ირეალისის გამომხატველი ფორმების ათვისება.

შემდეგი სახის სავარჯიშო სრულდება მცირე ჯგუფებში. ენის შემსწავლელებმა უნდა შეძლონ არარეალური სიტუაციის წარმოდგენა და ვარაუდების გამოთქმა ირეალისის დახმარებით:

Aufgabe: Versuchen Sie, Hypothesen aufzustellen:

Was wäre, wenn es z. B. *keinen Fernseher* *gäbe*
keine Sonne
keinen Verkehr
kein Telefon

keine Schule
kein Buch
kein Internet
kein Geld
keine Geschäfte

დავალების შესრულების შემდეგ ჯგუფები ერთმანეთს უდარებენ შესრულებულ სამუშაოს, წარმოადგენენ თავიანთ მოსაზრებებს გამონათქვამისა და ირეალისის ფორმების კორექტულობის შესახებ და ცდილობენ მათი ქართული ეკვივალენტური ფორმების მოძიებას.

მასწავლებელი ითვალისწინებს სტუდენტთა გამოკითხვისას მოსმენილ მოსაზრებებს და ხაზს უსვამს იმ მიმართებას, რომელიც არსებობს ირეალისის ქართულ და გერმანულ ფორმებს შორის. სავარჯიშოების შესრულებისას სტუდენტები ცდილობენ პედაგოგის დახმარებით ქართული ეკვივალენტის მოძიებას და წინადადებების ქართულად თარგმნას.

ამის შემდეგ სრულდება ცოდნის განსამტკიცებელი სავარჯიშოები. აქ მიზანშეწონილია როგორც პედაგოგის მიერ შედგენილი, ასევე სახელმძღვანელოში მოცემული დავალების გამოყენება. კონიუნქტივ II-ის წარსული დროის ფორმასთან დაკავშირებული დავალება თავდაპირველად ინდივიდუალურად სრულდება. ამას მოსდევს შედეგების შედარება პარტნიორთა ჯგუფებში. ბოლოს კი სავარჯიშოების შესრულება ფრონტალური გაკვეთილის სახით - ყველას ჩართულობით - მოწმდება. პარტნიორული ჯგუფები ერთმანეთს ეჯიბრებიან დავალების უკეთ შესრულებაში:

- Konjunktiv II in der Vergangenheit → GRAMMATIK**
Setzen Sie das Verb in den Konjunktiv II der Vergangenheit.
- a) Wenn ich gestern Zeit *gehabt hätte*..., wäre ich zu deiner Geburtstagsparty gekommen. (haben)
 - b) Wenn du in der Schule besser Deutsch, dann hättest du gestern den deutschsprachigen Film besser verstanden. (lernen)
 - c) Wenn ihr gestern nicht so spät, hätten wir zusammen einen tollen Ausflug gemacht. (aufstehen)
 - d) Wenn du deine Freundin wenigstens, wäre sie jetzt nicht so sauer. (anrufen)
 - e) Wenn du mich, hätte ich dir helfen können. (fragen)

უცხო ენის პედაგოგსა და სამიზნე ჯგუფზეა დამოკიდებული, თუ რა ინტენსივობითა და თანმიმდევრობით იქნება აქტუალიზებული ესა თუ ის ფაზა და ამა თუ იმ შინაარსის სავარჯიშოები, რამდენად გაიზრდება ან შემცირდება მათი რაოდენობა.

პედაგოგი სტუდენტებს დამატებითი (ცოდნის განსამტკიცებელი) სავარჯიშოს სახით სთავაზობს ირეალისის წარსული ფორმის წარმოებას არარეალური პირობის გამომხატველ დამოკიდებულ წინადადებებში. დავალება სრულდება TPS (Think-Pair-Share) პრინციპით - ინდივიდუალური დავალების შესრულება განიხილება პარტნიორთა წყვილის მიერ და სამუშაო ჯგუფში ხდება მისი პრეზენტაცია:

Aufgabe: Drücken Sie Ihre Wünsche aus:

1. Situation: Sie haben den Hausschlüssel vergessen und stehen vor der geschlossenen Tür. Niemand macht auf.
2. Situation: Sie haben ein hervorragendes Essen gekocht, aber der Gast hat es gar nicht probiert.
3. Situation: Die Zeit ist aus, aber sie sind mit Ihrer Arbeit noch nicht fertig.
4. Situation: Sie sind in einen Graben geraten. Sie rufen und rufen, aber niemand hört sie.
5. Situation: Ihr Nachbar hört laute Musik und stört sie ständig.
6. Situation: Sie haben einen Termin, aber der Bus verspätet sich.

ასეთი სახის სავარჯიშოები ენის შემსწავლელს სიტუაციის ადეკვატური აქტიური ენობრივი ქმედებისკენ უბიძგებს. შემსწავლელი თავს დამოუკიდებლად და თავისუფლად გრძნობს, რაც ხელს უწყობს ენობრივ პროდუქტიულობას.

გრამატიკული სტრუქტურების გაცნობისა და გამოყენების შემდეგ მასალის განსამტკიცებლად მასწავლებელი იყენებს თამაშის სტრატეგიას. თითოეული სტუდენტი წერს ფურცელზე სამ კითხვას (რას იზამდით, თუ ...? Was würden Sie machen, wenn.....?). შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით ყუთიდან კითხვების ამოღების შემდეგ მონაწილეები პასუხობენ კითხვებს. თამაში განწყობისა და მოტივაციის ამაღლებას ემსახურება:

Spiel: *Was würden Sie machen, wenn.....?*

Beispiel: *Was würden Sie machen, wenn ein UFO vor Ihrer Tür landen würde?*

Wenn Sie ein Mann/eine Frau wären

Wenn Sie fliegen könnten

Wenn Sie ins Ausland fahren könnten

Wenn Sie ein König/eine Königin wären

Wenn Sie nicht sprechen könnten

Wenn Sie eine große Geldstrafe zahlen müssten

გაკვეთილის შემდეგ საფეხურზე, რომელიც შესაძლებელია ინტეგრაციის ფაზად განვიხილოთ, ხდება ახალი თემატიკის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნა და შესაბამისი სავარჯიშოების შესრულება. მასწავლებელი სტუდენტებს ურიგებს ტექსტებს, რომლებშიც გარკვეული სიტუაციებია აღწერილი. სტუდენტებს შესწავლილი ენობრივი სტრუქტურების გამოყენებით მათზე რეაგირება მოეთხოვებათ.

Sie haben Probleme bei den Hausaufgaben und verstehen überhaupt nichts. Bitten Sie einen deutschen Freund um Hilfe.

Ihr Freund möchte mit Ihnen zu einem Fußballspiel gehen. Sie interessieren sich aber überhaupt nicht für Fußball. Lehnen Sie höflich ab.

Ihre Nachbarin bittet Sie, die Blumen zu gießen, während sie in Urlaub ist. Willigen Sie ein.

აქვე პედაგოგი სტუდენტებს აწვდის მზა ფრაზებს, რომლებიც ჩვეულებრივ გამოიყენება ირეალური სიტუაციის აღწერისას:

Ich denke, es wäre...

An Ihrer Stelle würde ich...

Wenn ich sie wäre...

Vielleicht sollten Sie...

Ich würde...

Sie könnten...

ინტერკულტურულად ორიენტირებულ უცხო ენის გაკვეთილზე განსაკუთრებულ როლს პედაგოგი ასრულებს. უცხო ენის საფუძვლიან ცოდნასთან ერთად მას ინტერკულტურული კომპეტენცია და ინტერკულტურული დიალოგის წარმართვის უნარიც იმავე ზომით მოეთხოვება.

ინტერკულტურული გაკვეთილის მომზადებისას გავითვალისწინეთ სტუდენტთა გამოკითხვის შედეგად მიღებული რეკომენდაციები: კონიუნქტივ II-ის ფორმების სწორად გამოყენებისთვის სასარგებლო სავარჯიშოების მომზადება, სტუდენტთა აქტივობის გაზრდა და მათი მოთხოვნების გათვალისწინება სწავლების პროცესში,

ინტერაქციული სასწავლო გარემოს შექმნა, ირეალისის გამომხატველი წინადადებების გერმანულ-ქართული თარგმანების შესრულება, როლური თამაშები, პედაგოგის მიერ უცხო ენის სოციო-კულტურული თავისებურებების ახსნა და მათი გაანალიზება. მასალად გამოყენებულია გერმანული ენის სახელმძღვანელოს, em-ის, და ჩვენ მიერ ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილისთვის შემუშავებული სავარჯიშოები, რომლებიც შედეგის მიღწევაში დაეხმარება ენის შემსწავლელს.

დაგეგმილი შედეგი კი, რომელიც ინტერკულტურული მეთოდით ჩატარებულ ასეთ გაკვეთილს უნდა მოჰყვეს, შემდეგია: ენის შემსწავლელს შეუძლია თავისუფლად ისაუბროს სამუშაო და თავისუფალი დროის შესახებ გერმანიასა და საქართველოში, შეადაროს ერთმანეთს ამ ქვეყნებში არსებული ვითარება და აღნიშნოს მსგავსება-განსხვავებანი, განსხვავებული პერსპექტივა შეიქმნას უცხო ენის და უცხო სოციო-კულტურულ თავისებურებაზე, რაც ინტერკულტურული მიდგომის მახასიათებელია; ამავდროულად ენის შემსწავლელი იძენს ირეალისის ფორმების გამოყენების კომპეტენციას, მას შეუძლია ირეალისის ფორმების ქართულ-გერმანული ეკვივალენტების მოძიება და წარმოება.

4.4.2. გაკვეთილის მოდელი II

გაკვეთილის ხანგრძლივობა: 90 წუთი (2 აკადემიური საათი). **გაკვეთილის თემა:** ბერტოლტ ბრეხტი - „Wenn die Haifische Menschen wären“. **გრამატიკა:** ირეალისი (კონიუნქტივი II).

გაკვეთილის მიზანი: ინტერკულტურული და ენობრივი ცოდნის გადაცემა გერმანული და ქართული ისტორიულ-კულტურულ-სოციალური და ენობრივი კონტექსტის გათვალისწინებით. თემის განხილვის შემდეგ ენის შემსწავლელს უნდა ჰქონდეს ცოდნა გერმანელი მწერლის ბერტოლტ ბრეხტისა და მისი ნაწარმოების შესახებ. მან უნდა შეძლოს: ქართული და გერმანული სინამდვილის შედარება; ირეალისის სწორი, კორექტული ფორმების გამოყენება სიტუაციის შესაბამისად; უცხო სოციო-კულტურულ გარემოში ორიენტაცია.

აქტივობები: განსხვავებული სოციალური ფორმის გამოყენება, ინდივიდუალური მუშაობა, ფრონტალური გაკვეთილი, მუშაობა წყვილებში და ჯგუფური მუშაობა. (სხვადასხვა დავალება სხვადასხვა სტრატეგიულ მიდგომას საჭიროებს, რომლებსაც მასწავლებელი სამიზნე ჯგუფის ინტერესებისა და შესაძლებლობის შესაბამისად ცვლის.

რესურსები: დაფა, ინტერნეტი, მარკერი, სახელმძღვანელო, სამუშაო ფურცლები (Arbeitsblätter). **სწავლების საფეხური:** B2.

სადისკუსიო თემა: გერმანიაში გამოცემული სახელმძღვანელოდან “Mittelstufe Deutsch” ამოღებული მასალა და მასწავლებლის მიერ შედგენილი სამუშაო ფურცლები.

ინტერკულტურული გაკვეთილის აქტივაციის ფაზაში მასწავლებელი აცნობს სტუდენტებს გაკვეთილის თემას: ბერტოლტ ბრეხტის ნაწარმოები "Wenn die Haifische Menschen wären". დისკუსიის დასაწყებად და თემის მოსამზადებლად მასწავლებელი დაფაზე წერს კითხვებს და სთხოვს სტუდენტებს სამუშაო ჯგუფებში მოიფიქრონ და მოამზადონ პასუხები.

Wer ist Bertolt Brecht?

Wann und wo hat er gelebt?

Welche Werke von Bertolt Brecht kennen Sie?

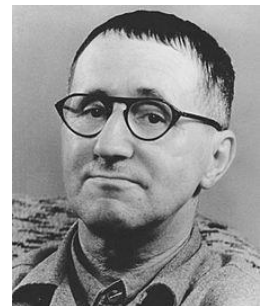
Erzählen Sie kurz über Bertolt Brecht.

სტუდენტები ერთმანეთს უზიარებენ თავიანთ ცოდნას ბერტოლტ ბრეხტის შესახებ, რის შემდეგაც პედაგოგი მათ დამატებით ინფორმაციას აწვდის მწერლის ბიოგრაფიიდან. სტუდენტები პარტნიორულ ან ჯგუფურ დავალებად კითხულობენ ბრეხტის ბიოგრაფიას.

Bertolt Brecht – Leben und Exil

Bertolt Brecht (10. Februar 1898 geb. in Augsburg; † 14. August 1956 in Ost-Berlin) war ein einflussreicher deutscher Dramatiker und Lyriker des 20. Jahrhunderts. Seine Werke werden weltweit aufgeführt. Brecht hat das epische Theater beziehungsweise „dialektische Theater“ begründet und umgesetzt.

Brecht begann schon in der Kindheit zu dichten. Bereits als Fünfzehnjähriger gab er gemeinsam mit seinem Freund Fritz Gehweyer eine



Schülerzeitung heraus, *Die Ernte*, in der er den größten Teil der Beiträge selbst verfasste, teilweise unter fremden Namen. Er schrieb Gedichte, Prosatexte und sogar ein einaktiges Drama, *Die Bibel*. Nach dem Beginn des Ersten Weltkriegs 1914 gelang es ihm, eine Reihe von (meist patriotischen) Reportagen von der Heimatfront, Gedichten, Prosatexten und Rezensionen in lokalen und regionalen Medien unterzubringen.

Formal studierte Brecht Medizin und Philosophie. Er besuchte jedoch kaum medizinische Vorlesungen, sondern konzentrierte sich auf ein Seminar der Gegenwartsliteratur. Er führte sehr aufregendes Leben, reiste viel, lernte neue Menschen und Autoren kennen und war erfolgreich bei den Frauen. Er wurde ziemlich bald berühmt und begann seine Werke zu veröffentlichen.

Ab 1930 begannen die Nationalsozialisten, Brechts Aufführungen vehement zu stören. Zu Beginn des Jahres 1933 wurde eine Aufführung von *Die Maßnahme* durch die Polizei unterbrochen. Die Veranstalter wurden wegen Hochverrats angeklagt. Am 28. Februar – ein Tag nach dem Reichstagsbrand – verließ Brecht mit seiner Familie und Freunden Berlin und flüchtete ins Ausland. Seine ersten Exilstationen waren Prag, Wien, Zürich, im Frühsommer 1933 Carona und Paris. Brecht stand im April 1933 auf der von Wolfgang Herrmann verfassten „Schwarzen Liste“; deshalb wurden seine Bücher am 10. Mai 1933 von den Nationalsozialisten verbrannt und am Tag darauf seine gesamten Werke verboten. Brecht wurde 1935 die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt.

In Paris richtete Brecht 1933 die Agentur DAD ein, den sog. „Deutschen Autorendienst“. Dieser sollte emigrierten Schriftstellern Publikationsmöglichkeiten vermitteln. Brecht erwarb ein Haus in Svendborg (Dänemark) und verbrachte dort mit seiner Familie die nächsten fünf Jahre. 1938 entstand das *Leben des Galilei*. Außer Dramen schrieb Brecht auch Beiträge für mehrere Emigrantenzeitschriften in Prag, Paris und Amsterdam.

Erst im Mai 1941 erhielt Brecht sein Einreisevisum in die USA und machte sich mit seiner Familie via Moskau und Wladiwostok mit dem Schiff nach Santa Monica in Kalifornien auf. Er hatte in Amerika kaum Möglichkeiten zur literarischen oder politischen Arbeit und bezeichnete sich selbst angesichts des Desinteresses der US-Amerikaner als „Lehrer ohne Schüler“.

Nach Kriegseintritt der USA musste sich Brecht 1942 als „Enemy Alien“, als feindlicher Auesländer, registrieren lassen und wurde vom FBI überwacht. Unter dem Verdacht, Mitglied einer kommunistischen Partei zu sein, wurde er am 30. Oktober 1947 vom Ausschuss für unamerikanische Umtriebe befragt. Später reiste er nach Paris und kurz darauf am 5. November nach Zürich. Dort hielt er sich ein Jahr auf, da die Schweiz das einzige Land war, für das er eine Aufenthaltserlaubnis erhielt; die Einreise nach Westdeutschland, in die amerikanische Besatzungszone, wurde ihm untersagt.

ჯგუფებში დამუშავებული ბრეტის ბიოგრაფიული საკითხების განხილვა ხდება პლენარულად ფრონტალური გაკვეთილის სახით. სტუდენტები პასუხობენ კითხვებს და პარალელს ავლებენ ქართველ მწერლებთან, რომლებიც ასევე პოლიტიკური რეჟიმის მსხვერპლნი გახდნენ. პედაგოგის მითითებით მცირე ჯგუფებში სტუდენტები ერთმანეთს უამბობენ, იცნობენ თუ არა ბრეტის ნაწარმოებების ქართულ თარგმანებს, წაუკითხავთ თუ არა მისი რომელიმე ნაწარმოები ან უნახავთ თუ არა მისი პიესები სცენაზე და ა.შ.

პედაგოგი ენის შემსწავლელებს აწვდის ინფორმაციას ბრეტის ნაწარმოებების შესახებ, გამოყოფს მოთხრობას „**Wenn die Haifische Menschen wären**“ და წერს სათაურს დაფაზე. ტექსტის წაკითხვამდე მასწავლებელი სვამს შეკითხვას:

Was ist ein Haifisch/Hai?

პასუხის მიღების/არ მიღების შემდეგ მასწავლებელი აძლევს ჯგუფს პარტნიორულ დავალებას:



Welche Eigenschaft/en schreiben Sie diesem Tier zu?

პარტნიორული დავალების შესრულებისას სტუდენტები სხვადასხვა სახის ეპითეტით ახასიათებენ ზვიგენს. შესაძლებელია მაგალითების მოყვანა ან გამოცდილების გაზიარება ამ თემასთან დაკავშირებით: გვხვდება თუ არა ზვიგენი შავ ზღვაში? რა ისტორიის გახსენება შეუძლიათ ამასთან დაკავშირებით ან რა იციან მისი თვისებების შესახებ? თემატური ლექსიკის აქტივაცია ერთგვარ შესავალს წარმოადგენს ტექსტის გაცნობისათვის. ეს სავარჯიშოები გარკვეულ ბიძგს აძლევს მომდევნო ფაზას, რომელიც ტექსტზე მუშაობას მოიცავს.

გაკვეთილის შემდეგ ფაზაში, რომელიც დიფერენციაციის ფაზად შეიძლება იქნას განხილული, უცხო ენის პედაგოგი სტუდენტებს ურიგებს ტექსტს, რომელზე მუშაობა ინდივიდუალურ ან პარტნიორულ დავალებად შესაძლოა განხორციელდეს. ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მათ უნდა შეასრულონ მოცემული დავალებები:

Wenn die Haifische Menschen wären

"Wenn die Haifische Menschen wären", fragte Herrn K. die kleine Tochter seiner Wirtin, "wären sie dann netter zu den kleinen Fischen?" "Sicher", sagte er. "Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie im Meer für die kleinen Fische gewaltige Kästen bauen lassen, mit allerhand Nahrung drin, sowohl Pflanzen als auch Tierzeug. Sie würden dafür sorgen, dass die Kästen immer frisches Wasser hätten, und sie würden überhaupt allerhand sanitärische Maßnahmen treffen. Wenn z. B. ein Fischlein sich die Flosse verletzen würde, dann würde ihm sogleich ein Verband gemacht, damit es den Haifischen nicht wegstürbe vor der Zeit.

Damit die Fischlein nicht trübsinnig würden, gäbe es ab und zu große Wasserfeste; denn lustige Fischlein schmecken besser als trübsinnige.

Es gäbe natürlich auch Schulen in den großen Kästen. In diesen Schulen würden die Fischlein lernen, wie man in den Rachen der Haifische schwimmt. Sie würden z. B. Geographie brauchen, damit sie die großen Haifische, die faul irgendwo rumliegen, finden könnten. Die Hauptsache wäre natürlich die moralische Ausbildung der Fischlein. Sie würden unterrichtet werden, dass es das Größte und Schönste sei, wenn ein Fischlein sich freudig aufopfert, und sie alle an die Haifische glauben müssten, vor allem, wenn sie sagten, sie würden für eine schöne Zukunft sorgen. Man würde den Fischlein beibringen, dass diese Zukunft nur gesichert sei, wenn sie Gehorsam lernten.

Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie natürlich auch untereinander Kriege führen, um fremde Fischkästen und fremde Fischlein zu erobern. Die Kriege würden sie von ihren eigenen Fischlein führen lassen. Sie würden die Fischlein lehren, dass zwischen ihnen und den Fischlein der anderen Haifische ein riesiger Unterschied bestehe. Die Fischlein, würden sie

verkünden, sind bekanntlich stumm, aber sie schweigen in ganz verschiedenen Sprachen und können einander daher unmöglich verstehen. Jedem Fischlein, das im Krieg ein paar andere Fischlein, feindliche, in anderer Sprache schweigende Fischlein, tötete, würden sie einen Orden aus Seetang anheften und den Titel Held verleihen.

Wenn die Haifische Menschen wären, gäbe es bei ihnen natürlich auch eine Kunst. Es gäbe schöne Bilder, auf denen die Zähne der Haifische in prächtigen Farben, ihre Rachen als reine Lustgärten, in denen es sich prächtig tummeln läßt, dargestellt wären.

Die Theater auf dem Meeresgrund würden zeigen, wie heldenmütige Fischlein begeistert in die Haifischrachen schwimmen, und die Musik wäre so schön, dass die Fischlein unter ihren Klängen, die Kapelle voran, träumerisch, und in der allerangenehmsten Gedanken eingelullt, in die Haifischrachen strömten.

Auch eine Religion gäbe es ja, wenn die Haifische Menschen wären. Sie würde lehren, dass die Fischlein erst im Bauche der Haifische richtig zu leben begännen. Übrigens würde es auch aufhören, dass alle Fischlein, wie es jetzt ist, gleich sind. Einige von ihnen würden Ämter bekommen und über die anderen gesetzt werden. Die ein wenig größeren dürften sogar die kleineren fressen. Dies wäre für die Haifische nur angenehm, da sie dann selber öfter größere Brocken zu fressen bekämen. Und die größeren, Posten innehabenden Fischlein würden für die Ordnung unter denn Fischlein sorgen, Lehrer, Offiziere, Ingenieure im Kastenbau usw.

Kurz, es gäbe erst eine Kultur im Meer, wenn die Haifische Menschen wären."

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ, ექსპანსიის/აქტივაციის ფაზაში, პედაგოგი სტუდენტებთან ერთად განიხილავს ტექსტის ლექსიკას და საჭიროების შემთხვევაში იძლევა უცხო სიტყვების განმარტებას. ტექსტს ახლავს სავარჯიშო წაკითხულის გასაანალიზებლად, რომელიც შეიძლება ინდივიდუალურ ან პარტნიორულ დავალებად იქნას მიცემული:

- Untersuchen Sie die **Sprache** des Textes: Finden Sie im Text Konjunktiv II-Formen und unterstreichen Sie sie!
- Was drückt Konjunktiv II in diesem Text aus?
- Wie verstehen Sie den Text? Was möchte der Autor mit diesem Text ausdrücken?

ტექსტის დამუშავების შემდეგ სტუდენტები გამოთქვამენ თავიანთ მოსაზრებებს. ტექსტი ძირითადად კონიუნქტივ II-ის ფორმაშია დაწერილი, რაც იმაზე მიანიშნებს, რომ ნაამბობი ფიქციაა, არარეალურია და ირეალურ დაშვებებს განიხილავს. პედაგოგი ან სტუდენტები აღნიშნავენ, რომ ტექსტი პარაბოლაა და განმარტავენ პარაბოლის ცნებას.

სტუდენტები განიხილავენ ბრეხტის პარაბოლას, რომელშიც ადამიანები ცხოველებთან არიან შედარებულნი და აღწერილია მათი „საზოგადოებრივი“ სისტემა. მასწავლებელი განმარტავს, რომ ბრეხტი ზღვის ბინადართა ყოფას მესამე რაიხში ცხოვრებას ადარებს. პარაბოლაში ძლიერთა და გავლენიანთა ეგოისტური ქცევა “გამართლებულია” სუსტების დაცვით და სუსტების ქცევაც ძლიერთა მოსაწონი უნდა იყოს, ისინი მუდამ დამჯერნი უნდა იყვნენ.

მასწავლებელი სვამს შეკითხვას: Wenn die Haifische Menschen wären, hätten sie also im Meer eine Kultur geschaffen? Wären sie dann wirklich besser / netter?

ენის შემსწავლელნი აყალიბებენ საკუთარ არგუმენტებს, იზიარებენ ან უარყოფენ გამოთქმულ მოსაზრებებს. დავალება შესაძლოა შესრულდეს მცირე ჯგუფებში ან ფრონტალური გაკვეთილის სახით/პლენუმში. არგუმენტაციისა და დისკუსიისთვის მოცემულია ფრაზები (Redemittel), რომლებიც უნდა გამოიყენონ ენის შემსწავლელებმა:

Meiner Meinung/ Ansicht nach...

Ich finde/denke/glaube, dass.... Recht hat, denn...

Nach meiner Auffassung...

Meines Erachtens....

Ich stehe auf dem Standpunkt, dass...

Ich könnte..... nur zustimmen,...

Wenn ich mich nicht irren würde/täusche...

Daraus /aus dem Gesagten ergäbe sich/würde sich ergeben

Zusammenfassend könnte man sagen, dass...

ამ სავარჯიშოს მიზანია საკუთარი აზრის, მოსაზრების გამოხატვა, არგუმენტირება. ჯგუფური მუშაობა ხელს უწყობს ამ ფრაზების გამოყენებას, რამდენჯერმე მეორდება ენობრივი სტრუქტურები, რაც ხელს უწყობს მათ შესწავლას და დამახსოვრებას, მათ ავტომატიზაციას. შემდეგი საფეხურია ნასწავლი ფრაზებისა და კონსტრუქციების ადეკვატურად გამოყენება გარკვეულ სიტუაციებში, მათი ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნა.

ლიტერატურული ტექსტის დამუშავებისას სხვადასხვა ენობრივი კონპეტენციის განვითარება ხდება. თავდაპირველად ენის შემსწავლელნი ეცნობიან უცხო ტექსტს (კითხვა), შემდეგ თარგმნიან და აანალიზებენ მას (გაგება), მართავენ დისკუსიას,

მსჯელობენ (თავისუფალი მეტყველება/ლაპარაკი), მიღებულ ცოდნასა და შთაბეჭდილებებს ადარებენ, კომენტარს უკეთებენ და აანალიზებენ წერილობით (წერა).

ენობრივი კომპეტენციის გარდა, ენის შემსწავლელი ახლოს ეცნობა უცხო/სამიზნე კულტურას და ღირებულებებს (ინტერკულტურული კომპეტენცია).

ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობა უღვიძებს სტუდენტებს შემოქმედებითობის სურვილს და უღვივებს სწავლის მოტივაციას. სამწუხაროდ, ორიგინალურ ლიტერატურულ ტექსტებზე ასეთი ფორმით მუშაობა უცხო ენის გაკვეთილზე არ ხერხდება დროის უკმარისობის ან შესაფერისი მასალის არქონის გამო. თუმცა უცხო ენის პედაგოგმა, შესაძლოა, თვითონ შექმნას ინტერკულტურულ თემატიკაზე დაფუძნებული სასწავლო პროგრამა შესაბამისი სამიზნე ჯგუფისთვის. ამიტომ პედაგოგის გადასაწყვეტია, დაიტოვებს თუ არა დროს ორიგინალური გერმანული ტექსტების სტუდენტებისთვის გასაცნობად.

სავარჯიშოების პროგრესით იკვეთება გაკვეთილის გრამატიკული მიზანი - კონიუნქტივ II-ით გამოხატული ირეალისის სწავლება. გრამატიკული წესის ახსნისას პედაგოგი განხილულ მასალას ეყრდნობა, ტექსტიდან ამოღებული რამდენიმე წინადადების მეშვეობით განმარტავს ირეალისის არსს. ამის შემდეგ იწყება ირეალობის გამომხატველი ფორმების მოძიება და ხაზგასმა ტექსტში. გასათვალისწინებელია, რომ კონიუნქტივ II-ს შემსწავლელნი უკვე ცნობენ, რადგან A2 და B1 დონეზე უკვე ჰქონდათ მასთან შეხება. სტუდენტებს ირეალისის ფუნქციები და დროის ფორმებიც აქვთ შესწავლილი, თუმცა ჯერ კიდევ ვერ ხერხდება მათი სწორად, ადეკვატურად გამოყენება.

მასწავლებელი დაფაზე წერს ირეალისის გამომხატველი ფორმის წარმოებას და ფუნქციებს. სტუდენტები მასწავლებლის დახმარებით ჯგუფში აწარმოებენ კონიუნქტივ II-ის გრამატიკულ ფორმებს. კიდევ ერთხელ ხაზი გაესმის, თუ რა ფორმებით ხდება ირეალისის გამოხატვა არარეალური პირობის გარემოებით, ნატვრით, არარეალური შედარების გამომხატველ დამოკიდებულებულ წინადადებებში. სამუშაო ჯგუფებში სრულდება ცოდნის განსამტკიცებელი დავალებები. სამუშაო ჯგუფები ეჯიბრებიან ერთმანეთს დავალების უკეთ შესრულებაში:

I. Wünsche, Wünsche, Wünsche ... Ergänzen Sie die Lücken.



Was ist Unterricht?
Wenn alles schläft,
und einer spricht,
das nennt man
Unterricht.

1. Wenn der Unterricht doch schon zu Ende wäre ! (sein)
2. Wenn Irene doch schon _____ ! (kommen)
3. Wenn er doch nicht an die Hausaufgabe _____ ! (denken)
4. Wenn er doch endlich _____ ! (gehen)
5. Wenn er mich doch endlich mal in seinem schicken
Wagen _____ ! (mitnehmen)
6. Wenn Peter doch die Antwort _____ ! (einfallen)
7. Wenn ich bloß _____, wann Goethe geboren ist. (wissen)

სტუდენტებს ეძლევათ სხვადასხვა სახის დავალებები ირეალისის ფორმების გამოსავლენად როგორც სამუშაო ჯგუფებში, ასევე ინდივიდუალურად:

40 Übertragen Sie die irrealen Bedingungssätze in die Vergangenheit

Beispiel: Wenn er Glück hätte, würde er gewinnen.
Wenn er Glück gehabt hätte, hätte er gewonnen.

1. Wenn sie ihm einmal deutlich die Meinung sagen würde, würde er sie bestimmt in Ruhe lassen.
2. Wenn ich im Lotto gewinnen würde, würden alle meine Verwandten etwas abkriegen.
3. Wenn ich Politiker wäre, gäbe es keine Korruption.
4. Wenn ich in die Tropen führe, würde ich mich gegen Malaria schützen.
5. Wenn ich an deiner Stelle wäre, würde ich mich nicht mit meinem Vorgesetzten anlegen.
6. Wenn du nicht trinken würdest, würde ich mit dir fahren.
7. Wenn kein Stau wäre, könnten wir die Maschine nach München noch kriegen.
8. Wenn wir Viren im Computer hätten, müßten wir einen Fachmann um Hilfe bitten.
9. Wenn du die Grammatik lesen würdest, wüßtest du mehr.

შესწავლის ამ საფეხურზე ხდება რთული გრამატიკული კონსტრუქციების ათვისება. შემდეგი სავარჯიშო შეეხება ზმნის ვნებითი გვარის კავშირებით კილოს (Konjunktiv Passiv). მისი შესრულება მხოლოდ ამ საფეხურზეა შესაძლებელი, რამდენადაც ძირითადი გრამატიკული მასალა სტუდენტებს უკვე ათვისებული აქვთ.

42 Bilden Sie Sätze mit „wenn“

Beispiel: Die Absage des Treffens hätte diplomatische Folgen gehabt. → *Wenn* das Treffen *abgesagt worden wäre*, so hätte das diplomatische Folgen gehabt.

1. Sein Rücktritt hätte eine Lawine ausgelöst. 2. Der Sturz der Regierung hätte den Krieg verhindert. 3. Die Unterbringung des Gastes in einer Pension wäre billiger gewesen. 4. Die rechtzeitige Impfung hätte ihr eine Kinderlähmung erspart. 5. Der Abbruch der diplomatischen Beziehungen wäre eine unangemessene Reaktion gewesen. 6. Streiks der Arbeiter in den Betrieben hätten die Regierung unter Druck gesetzt. 7. Eine Rücknahme der Preiserhöhungen wäre auf die Demonstrationen zurückzuführen gewesen. 8. Der Umzug unserer Firma wäre mit hohen Kosten verbunden gewesen. 9. Ein Scheitern der Gespräche hätte eine Verschärfung der Situation bedeutet.

ირეალისის ფორმები სხვადასხვა სიტუაციაში ვლინდება. საჭიროა დამატებითი განსამტკიცებელი დავალებების შესრულება, რათა სტუდენტებმა ისინი უკეთ აითვისონ.

34 Bilden Sie Sätze ohne „wenn“ im Konjunktiv II

1. Wenn ich ihn gesehen hätte, hätte ich ihn zur Rede gestellt.
2. Wenn du auf mich gehört hättest, wäre dir das nicht passiert.
3. Wenn du eine lange Unterhose angezogen hättest, wäre dir jetzt wärmer.
4. Wenn ich ins Ausland ginge, dann nähme ich keine Möbel mit.
5. Wenn ich über Nacht bliebe, müßte ich früh aufstehen.
6. Wenn er gesund wäre, würde er wieder seine Arbeit aufnehmen.

35 Geben Sie gutgemeinte Ratschläge

Bilden Sie freie Sätze mit „Wenn ich du (er, sie) wäre, dann ...“ oder „An deiner (seiner, ihrer) Stelle ...“

1. Dein Kind ißt zu viele Süßigkeiten.
2. Sie ist durch die Prüfung gefallen.
3. Sie kann die kleingedruckte Schrift nicht lesen.
4. Du hast ihn schwer gekränkt.
5. Die Arbeitsstelle wird frei.
6. Der Kühlschrank ist leer.
7. Du hast eine chronische Bronchitis.
8. Die Straßen sind spiegelglatt.
9. Die Telefonleitung ist immer besetzt.
10. Die letzte U-Bahn ist vor deiner Nase weggefahren.

(Mittelstufe Deutsch 1998:131-133)

პედაგოგი სტუდენტებს დამატებითი (ცოდნის განსამტკიცებელი) სავარჯიშოს სახით სთავაზობს ირეალისის წარსული ფორმის წარმოებას არარეალური პირობის გამომხატველ დამოკიდებულ წინადადებებში. დავალება სრულდება TPS (Think-Pair-Share) პრინციპით - ინდივიდუალური დავალების შესრულება განიხილება პარტნიორთა წყვილის მიერ და სამუშაო ჯგუფში ხდება მისი პრეზენტაცია:

მასწავლებელი ითვალისწინებს სტუდენტთა გამოკითხვისას მოსმენილ მოსაზრებებს და ხაზს უსვამს იმ მიმართებას, რომელიც არსებობს ირეალისის ქართულ და გერმანულ ფორმებს შორის. სავარჯიშოების შესრულებისას სტუდენტები ცდილობენ პედაგოგის დახმარებით ქართული ეკვივალენტის მოძებნას და წინადადებების ქართულად თარგმნას. უცხო ენის პედაგოგი მიუთითებს, თუ რომელი გერმანული ფორმა შეესაბამება ირეალისის გამომხატველ კონსტრუქციას ქართულში და როგორ უნდა იქნას იგი აღქმული. იგი აძლევს სტუდენტებს წინადადებებს სათარგმნელად გერმანულიდან ქართულად და ქართულიდან გერმანულად.

დავალებად მიცემული სავარჯიშო თავდაპირველად სრულდება ინდივიდუალურად, შემდეგ პარტნიორულ დავალებად, ბოლოს კი მცირე ჯგუფებში ხდება დავალების პრეზენტაცია TPS (Think-Pair-Share) პრინციპით:

Aufgabe:

- Wenn die Haifische Menschen wären, wären sie dann netter zu den kleinen Fischen?
- Man würde den Fischlein beibringen, dass ihre Zukunft nur gesichert sei, wenn sie Gehorsam lernten.
- Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie natürlich auch untereinander Kriege führen, um fremde Fischkästen und fremde Fischlein zu erobern.
- Es gäbe schöne Bilder, auf denen die Zähne der Haifische in prächtigen Farben, ihre Rachen als reine Lustgärten, in denen es sich prächtig tummeln lässt, dargestellt wären.
- Auch eine Religion gäbe es ja, wenn die Haifische Menschen wären.
- Dies wäre für die Haifische nur angenehm, da sie dann selber öfter größere Brocken zu fressen bekämen.
- Kurz, es gäbe erst eine Kultur im Meer, wenn die Haifische Menschen wären.

ენის შემსწავლელნი ერთმანეთს უდარებენ შესრულებულ სამუშაოს, გამოთქვამენ მოსაზრებებს ქართული წინადადებების გერმანული ირეალისის ფორმის შესაბამისობასთან დაკავშირებით, ადარებენ ერთმანეთის თარგმანებს და აზუსტებენ შესაძლო ვარიანტებს. სალექციო ჯგუფში მიმდინარეობს დისკუსია და დაზუსტება იმ ფორმებისა, რომლებიც შესაბამის სიტუაციაში უფრო ადეკვატურია.

გრამატიკული სტრუქტურების კიდევ ერთხელ გაცნობისა და გამოყენების შემდეგ მასალის განსამტკიცებლად მასწავლებელი იყენებს თამაშის სტრატეგიას. თითოეული

სტუდენტი წერს ფურცელზე სამ კითხვას (რას იზამდით, თუ ...? Was würden Sie machen, wenn.....?). შემთხვევითი შერჩევის პრინციპით ყუთიდან კითხვების ამოღების შემდეგ მონაწილეები სამუშაო ჯგუფებში/პარტნიორულ ჯგუფებში პასუხობენ კითხვებს. თამაში განწყობისა და მოტივაციის ამაღლებას ემსახურება:

Aufgabe: Antworten Sie im Konjunktiv II: *Wie würden Sie reagieren, wenn...?*

1. Sie hören nachts merkwürdige Schritt- und Klopfgeräusche. 2. Sie haben einen Albtraum. 3. Jemand will Ihnen aus der Hand lesen. 4. Sie hören, dass Ihr Kind einer Clique angehört, die schlechten Einfluß auf ihn ausübt. 5. Jemand behauptet, die Sterbeerlebnisse von klinisch toten Unfallopfern seien nur Halluzinationen oder Wunschphantasien. 6. Ein Bekannter empfiehlt Ihnen einen homöopathischen Arzt. 7. Eine schwarze Katze überquert Ihren Weg. 8. Ihre Mutter nimmt regelmäßig Schlaftabletten. 9. Ihr Sohn ist in einen Hundehaufen getreten. 10. Sie sind in den falschen Zug gestiegen.

დავალების შესასრულებლად პედაგოგი აწვდის სტუდენტებს მზა ფრაზებს, რომლებიც ირეალისტან გამოიყენება:

An Ihrer/Deiner Stelle würde ich...

Wenn ich Sie/Du wäre...

Sie sollten/Du solltest...

Sie könnten/Du könntest...

Vielleicht sollten Sie/solltest Du...

Sie müssten mal...

Ich würde.../ ich hätte...

ეს დავალება სამუშაო ჯგუფებში (პარტნიორულ ან ჯგუფური მუშაობისას) სრულდება და თავისუფალ აზროვნებას და თავისუფალ მეტყველებას მოითხოვს. მსგავსი სახის დავალებების შესრულებისას სტუდენტების ფანტაზია და კრეატიულობა მნიშვნელოვანია. სოციალურ ჯგუფებში სწავლის ატმოსფერო საკმაოდ თავისუფალია და სტუდენტები მოტივირებულნი არიან. ასეთი სახის დავალებების შესრულებისას ხშირად იკვეთება ასევე სოციო-კულტურული თავისებურებები, რომლებზეც უცხო ენის პედაგოგმა უნდა გაამახვილოს ყურადღება და რომელთა განხილვა-გაანალიზებაში მან ენის შემსწავლელებიც უნდა ჩართოს. ენის შემსწავლელნი ცდილობენ სიტუაციის

შესაბამისად რეაგირებას და ადეკვატური ენობრივი კონსტრუქციების გამოყენებას. სტუდენტების ენობრივი აქტივობა, თავისუფალი გარემო ენობრივი პროდუქტიულობის ამღლებას ემსახურება. ასეთი ტიპის ინდივიდუალური დავალებების შესრულებისას შემსწავლელი ცდილობს გამოავლინოს აქტივობა და დამოუკიდებლად ჩამოაყალიბოს ადეკვატური ფრაზები და წინადადებები.

შემდეგ - ინტეგრაციის - ფაზაში ხდება შესწავლილი სტრუქტურების გამოყენება გარკვეულ სიტუაციებში. მასწავლებელი ურიგებს სტუდენტებს ტექსტებს, რომლებშიც გარკვეული სიტუაცია აღწერილი, და შესაბამის ვერბალურ რეაგირებას მოითხოვს მათგან:

Aufgabe:

1. Situation: Sie haben eine schwierige Mathematikaufgabe, die Sie nicht verstehen. Sie bitten einen Freund um Hilfe.
2. Situation: Ihr Freund hat Sie zu einer Operaufführung eingeladen. Sie mögen aber keine Oper. Lehen Sie höflich ab.
3. Situation: Ihr Nachbar bittet Sie, auf seinen Hund aufzupassen, während er im Urlaub ist. Willigen Sie ein.

ამგვარი დავალებები ააქტიურებს სტუდენტის ჩართულობას სასწავლო პროცესში და შემოქმედებითი აზროვნების ინტერესს უღვიძებს მას. ის, ამასთანავე, ცდილობს ადეკვატურად გამოიყენოს კონიუნქტივ II-ის ფორმები ირეალური სიტუაციის გადმოსაცემად.

საშინაო დავალებად მასწავლებელი სტუდენტებს აძლევს ირეალისის გამომხატველ ფორმებს სავარჯიშოდ (განსამტკიცებლად) და თავისუფალ თემას საწერად: "Was würden Sie tun, wenn Sie Staatspräsident/-präsidentin wären?"

როგორც აღვნიშნეთ, ინტერკულტურულად ორიენტირებულ უცხო ენის გაკვეთილზე განსაკუთრებულ როლს პედაგოგი ასრულებს. უცხო ენის საფუძვლიან ცოდნასთან ერთად მას ინტერკულტურული კომპეტენცია და ინტერკულტურული დიალოგის წარმართვის უნარიც იმავე ზომით მოეთხოვება. პედაგოგმა უნდა შექმნას გაკვეთილზე ის გარემო, რომელშიც სტუდენტები ინტერკულტურული კომპეტენციის შეძენას შეძლებენ.

ინტერკულტურული გაკვეთილის მომზადებისას გავითვალისწინეთ სტუდენტთა გამოკითხვის შედეგად მიღებული რეკომენდაციები: კონიუნქტივ II-ის ფორმების სწორად გამოყენებისთვის სასარგებლო სავარჯიშოების მომზადება, სტუდენტთა აქტივობის გაზრდა და მათი მოთხოვნების გათვალისწინება სწავლების პროცესში, ინტერაქციული სასწავლო გარემოს შექმნა, ირეალისის გამომხატველი წინადადებების გერმანულ-ქართული თარგმანების შესრულება, როლური თამაშები, პედაგოგის მიერ უცხო ენის სოციო-კულტურული თავისებურებების ახსნა და მათი გაანალიზება.

გაკვეთილის ბოლოს დასკვნის სახით გამოვყოფთ შემდეგს:

- ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე სტუდენტები გაეცნენ გერმანულენოვან ავტორს - ბერტოლტ ბრეხტს, მის ბიოგრაფიას და ერთ ნაწარმოებს, მიიღეს ისტორიულ-ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაცია ადამიანების ყოფა-ცხოვრების შესახებ მესამე რაიხში;

- გერმანულ ორიგინალურ ტექსტზე დაყრდნობით მოხდა გრამატიკული მასალის შესწავლა და მისი გამოყენება;

- გათვალისწინებული იქნა სტუდენტთა გამოკითხვის შედეგები;

- დადგინდა ირეალისის სტრუქტურების ქართულ-გერმანული შესაბამისობები და განისაზღვრა ეკვივალენტები, რაც მყარ საფუძველს იძლევა გრამატიკული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნისთვის;

- გაკვეთილი წარიმართა განსხვავებული სოციალური ფორმის გამოყენებით, სტუდენტთა ჩართულობითა და აქტიურობით. ენის შემსწავლელთა განწყობა მოტივირებული და სწავლაზე ორიენტირებული იყო;

- უცხო ენის გაკვეთილისთვის სპეციალურად იქნა შემუშავებული სავარჯიშოები ინტერკულტურული კომპეტენციის გასააქტიურებლად;

- გერმანული და ქართული სოციო-კულტურული თავისებურებების განხილვა მოხდა ტექსტთან და სხვადასხვა სიტუაციასთან კავშირში.

ყოველივე ზემოთქმული ადასტურებს, რომ საგაკვეთილო მოდელი შედეგზე იყო ორიენტირებული და გაკვეთილის მიზანიც მიღწეულ იქნა.

4.5. ინტერვიუ ექსპერტებთან - ფოკუსჯგუფის კვლევა

გაკვეთილის ჩვენ მიერ შემუშავებული მოდელის განხილვა მოხდა ფოკუსჯგუფში. *ფოკუსჯგუფი* ანუ *ფოკუსირებული ინტერვიუ* ჯგუფური ინტერვიუს სახეობაა, რომელსაც ასევე *ჯგუფურ სიღრმისეულ ინტერვიუსაც* უწოდებენ. ფოკუსირებული ინტერვიუს მოდელი პირველად 1941 წელს გამოიყენა ამერიკელმა სოციოლოგმა რობერტ მერტონმა (Robert K. Merton) ერთ-ერთი რადიოგადაცემის მსმენელთა რეაქციების გამოკვლევის მიზნით (Stewart/Shamdasani 1990). მეორე მსოფლიო ომის დროს ამ მეთოდის მეშვეობით რობერტ მერტონი და პატრიცია კენდალი იკვლევდნენ პროპაგანდის გავლენას ამერიკელ ჯარისკაცებზე. მოგვიანებით ფოკუსჯგუფი ბაზრის კვლევის პოპულარულ მეთოდად იქცა. გასული საუკუნის 80-იან წლებში ფოკუსჯგუფის მეთოდი დაინერგა სოციალურ მეცნიერებებში.

ჩვენი ფოკუსჯგუფის წევრებად შევარჩიეთ გერმანული ენის პედაგოგები მინიმუმ 5-წლიანი სამუშაო გამოცდილებით, რომელიც გულისხმობს გერმანული ენის სწავლებას სხვადასხვა საფეხურზე (A1-B2) როგორც სპეციალისტების, ასევე არასპეციალისტებისთვის (ისინი წინასწარ იყვნენ გაფრთხილებულნი კვლევაში მონაწილეობის შესახებ და მათი კონფიდენციალობა დაცულია).

2 საათის ხანგრძლივობის ფოკუსჯგუფი შედგებოდა 5 წევრისგან (4 ქალი და 1 მამაკაცი), რომლებიც საქართველოს შემდეგ დაწესებულებებს წარმოადგენდნენ:

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი;

საქართველოს უნივერსიტეტი;

სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი;

თბილისის სახელმწიფო სამედიცინო უნივერსიტეტი;

თბილისის გოეთეს ინსტიტუტი.

ფოკუსჯგუფის მონაწილეებს მოკლედ გავაცანით საკვლევი თემა და ჩვენ მიერ შექმნილი გაკვეთილის მოდელი (ირეალისის სწავლებისას პედაგოგების უმრავლესობა ყურადღებას ამახვილებს შემსწავლელების მიერ ირეალისის გამოყენების სირთულეზე; ენის შემსწავლელი კარგად ითვისებს გრამატიკულ მასალას, მაგრამ მისი სწორად

გამოყენება უჭირს; ენის შემსწავლელი თეორიული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნაში ხედავს სირთულეს; სწორედ იმ მიზნით, რომ ქართულენოვანმა შემსწავლელმა სწორად აღიქვას და გამოიყენოს გერმანული ირეალისი, ინტერკულტურულ მეთოდზე დაყრდნობით შეიქმნა ორი სანიმუშო მოდელი გერმანულის, როგორც უცხო ენის, სწავლების B1 და B2 საფეხურებისთვის).

ჩვენ მიერ შექმნილი გაკვეთილის მოდელების გაცნობის შემდეგ ფოკუსჯგუფის წევრებს დაურიგდათ კითხვარი, რომლის გულდასმით გაცნობის შემდეგ მათ გამოხატეს თავიანთი მოსაზრებები.

I-მა კითხვამ - „სწორად მიგაჩნიათ თუ არა გერმანულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილზე ირეალისის სწავლება ინტერკულტურული მეთოდით? რა დადებითი და უარყოფითი მხარეები შეიძლება ჰქონდეს ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებას?“ - ფართო დისკუსია გამოიწვია უცხო ენის პედაგოგებში. უმრავლესობა მიესალმება და მხარს უჭერს თანამედროვე ინტერკულტურული მეთოდით გრამატიკული თემატიკის სწავლებას:

„დიდაქტიკაში კომუნიკაციური პარადიგმის დამკვიდრებამ განაპირობა სწავლების პროცესში ინტერკულტურული ასპექტების წინა პლანზე წამოწევა. ინტერკულტურულ მიდგომაზე დაფუძნებული გაკვეთილის წარმოდგენილი მოდელები, რომლებიც გერმანული ირეალისის შესწავლას ემსახურება, უახლესი, თანამედროვე ტიპის ნიმუშებია და ითვალისწინებს უცხოური ენების სწავლების დიდაქტიკის თანამედროვე მოთხოვნებს. ინტერკულტურული მეთოდით სწავლების უპირატესობა მდგომარეობს არა მხოლოდ კომუნიკაციური კომპეტენციის გამომუშავებაში, არამედ უცხოური კულტურის გააზრებასა და რელევანტურად აღქმაში.“

„ინტერკულტურული მეთოდი, რომელიც სწავლების პროცესში მრავალ ასპექტს განიხილავს, უდავოდ საინტერესო და დადებითი შედეგის მომტანი შეიძლება იყოს გერმანულის, როგორც უცხო ენის, გაკვეთილზე ირეალისის სწავლებისას. წარმოდგენილი გაკვეთილის მოდელები ირეალისის სწავლების საინტერესო მიდგომას ასახავს. მიმაჩნია, რომ ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას მასწავლებელს

დიდი როლი ენიჭება. წარმატება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად კომპეტენტურად და შედეგიანად წარმართავს იგი გაკვეთილს.“

II კითხვაზე - „რა დადებითი და უარყოფითი მხარეები აქვს ირეალისის სწავლების შემოთავაზებულ მოდელებს?“ - გაცემული პასუხებიდან ირკვევა, რომ გამოკითხულთა უმრავლესობა დადებითად აფასებს წარმოდგენილ მოდელებს:

„ირეალისის სწავლების შემოთავაზებული მოდელი ჰარმონიულ თანხვედრაშია თანამედროვე დიდაქტიკის უახლეს გამოწვევებთან. ინტერკულტურული ასპექტის ჩართვა ენის სწავლების პროცესში ენის შემსწავლელს უადვილებს გერმანული და ქართული ენებისა და კულტურის თავისებურებების აღქმას, იმ სიძნელებისა თუ ენობრივი ბარიერის დაძლევისა თუ გადალახვას, რომლებსაც ხვდებიან ქართველები გერმანული ენის შესწავლის პროცესში.“

„მიმაჩნია, რომ უცხოური ენის გაკვეთილის წარმოდგენილ მოდელებში გათვალისწინებულია ენობრივი სისტემის ძირითადი პრინციპები და ლექსიკურ-სტილისტური ნიუანსები, რომლებიც სრულიად მიესადაგება საერთო ევროპულ სარეკომენდაციო ჩარჩოს სტანდარტებს.“

ერთი რესპოდენტი ლიტერატურული ტექსტის შეცვლას გვთავაზობს და აღნიშნავს:

„გაკვეთილის ორივე მოდელი შინაარსობრივადაც და თემატურადაც შერწყმულია სწავლების მიზანთან. მიმაჩნია, რომ გაკვეთილი უფრო საინტერესო იქნებოდა, თუ შემოქმედებითი მხარე წინა პლანზე წამოიწევდა, თუ „მშრალი“ ტექსტის ნაცვლად გაკვეთილზე განხილული იქნებოდა ლექსი კონიუნქტივ II-ის ფორმებით - მაგალითად, ძველი ხალხური სიმღერა (Voklslied) „Wenn ich ein Vöglein wär“, Erich Kästner-ის „Trostlied im Konjunktiv“, Christine Nöstlinger-ის „Armer Kurt“ - და მასზე ავაგებდი სასწავლო მასალას. ენის შესწავლის მაღალ საფეხურზე შესაძლებელია შემსწავლელმა გააანალიზოს კიდევ ლიტერატურული ნაწარმოები, ისევე როგორც შემოქმედებითადაც მიუდგეს გრამატიკული ფენომენის აღქმას და მის გამოყენებას.“

III კითხვას - „თქვენი აზრით, რომელი შედეგების მიღწევას შესაძლებელი ამ მოდელებით სწავლებისას?“ პედაგოგები შემდეგნაირად პასუხობენ:

„დასახული მიზნის მიღწევა თავისუფლად არის შესაძლებელი შემოთავაზებული მოდელის ფორმატში. წარმოდგენილი თემის განხილვის შემდეგ ენის შემსწავლელი შეძლებს ირეალისის კორექტულ გამოყენებას, მოცემული საკომუნიკაციო დისკურსის ფარგლებში არგუმენტირებულად დაასაბუთებს საკუთარ მოსაზრებას და გამოხატავს ინტენციებს, ამავდროულად რელევანტურად იმსჯელებს გერმანიასა და საქართველოში არსებულ სამუშაო და თავისუფალ დროზე იმ ოპტიმალური ენობრივი ვარიანტებით, რომლებსაც კონკრეტულ სიტუაციაში თვით გერმანელი გამოიყენებდა.“

„გაკვეთილის წარმოდგენილი მოდელები უახლესი ტიპის ნიმუშებია და სრულიად ითვალისწინებს უცხოური ენების თანამედროვე და ინტერკულტურული მეთოდით სწავლების უპირატესობას. ეს უკანასკნელი კი, თავის მხრივ, ხელს უწყობს როგორც საკომუნიკაციო უნარების გამომუშავებასა და დახვეწას, აგრეთვე უცხოური კულტურის თავისებურებათა უკეთ აღქმასა და გააზრებას.“

„გაკვეთილის ორივე მოდელი სრულიად შეესაბამება სწავლების მიზანს. მიმაჩნია, რომ ამგვარად შესაძლებელია მოცემული თემატიკის და გრამატიკული მასალის - ირეალისის - ინტერკულტურული სწავლება. მასწავლებლის შემოქმედებით უნარსა და სამიზნე ჯგუფზეა დამოკიდებული გაკვეთილის თითოეული ფაზის გათვლა, გაანალიზება და ხანგრძლივობა. მიმაჩნია, რომ გაკვეთილის ეს მოდელები ინტერკულტურული კომპეტენციის გარდა, ირეალისის გაიოლებულ ათვისებას და გამოყენებას შეუწყობს ხელს.“

უცხო ენის პედაგოგები ძირითადად ხაზს უსვამენ ინტერკულტურული ცოდნის შეძენას და შედარების გზით ირეალისის იოლად ათვისებას.

IV კითხვაზე - „რა შესწორებებს შეიტანდით ამ მოდელებში ამა თუ იმ კონკრეტული შედეგის მისაღწევად?“ - პედაგოგები ასეთ პასუხებს იძლევიან:

„ვგვიქრობ, უცხოური ენის გაკვეთილის მოდელი დიდაქტიკურად მაღალ აკადემიურ დონეზეა წარმოდგენილი, გათვალისწინებულია გრამატიკულ-ლექსიკურ-სტილისტურ-კულტურული ნიუანსები, ენის ხმარების კანონზომიერებათა პრაგმატული სპექტრი, ენობრივი სისტემის იერარქიის პრინციპები, რომლებიც ჰარმონიულ

შესაბამისობაშია საერთო-ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს მოთხოვნებთან, დონეებთან და აღწერილობებთან. შესაბამისად, განვრცობასა და რეკომენდაციებს არ საჭიროებს.“

„უცხოური ენის გაკვეთილის მოდელების ფორმირებისას გათვალისწინებულია დიდაქტიკის თანამედროვე პრინციპები. წარმოდგენილი თემის განხილვის შემდგომ ენის შემსწავლელი თავისუფლად შეძლებს საკუთარი მოსაზრების არგუმენტირებულად დასაბუთებასა და გადმოცემას მისთვის ხელსაყრელი ენობრივი ვარიანტების გამოყენებით.“

„შესაძლებელია, რომელიმე ფაზა შემემოკლებინა ან შემეცვალა სავარჯიშოები. მთლიანობაში მიმაჩნია, რომ გაკვეთილის მოდელის მიხედვით სწავლების მიზანი შედეგზე ორიენტირებულია. სამიზნე ჯგუფის მიხედვით შესაძლებელია გაკვეთილის მოდელის სხვაგვარად ფორმატირება.“

V კითხვა თემატურად ებმის წინა კითხვებს: „რას შეცვლიდით შემოთავაზებულ მოდელებში იმისათვის, რომ უკეთესად მიგელწიათ შედეგისთვის?“ პედაგოგების უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ინტერკულტურული გაკვეთილისთვის მასალის მომზადება ძალზე ინდივიდუალურია და მთავარია, რომ იგი შედეგზე იყოს ორიენტირებული.

„შემოთავაზებულ გაკვეთილის მოდელებში ბევრს არაფერს შევცვლიდი, შესაძლოა დამემატებინა და მრავალფეროვანი გამეხადა გრამატიკული ან ლექსიკური სავარჯიშოები, ან სხვა სახელმძღვანელოდან მომეძიებინა დამატებითი მასალა. გაკვეთილის დაგეგმვისას გასათვალისწინებელია სამიზნე ჯგუფი, მათი ინტერესები, ასაკი და სწავლების მიზანი. აქედან გამომდინარე, შესაძლოა მომეხდინა ამ მოდელების მოდიფიკაცია, მაგრამ სწავლების ძირითად მიზანს, ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებას, რომელიც ითვალისწინებს შედარებითობას, ახალი პერსპექტივის და მიდგომის ჩამოყალიბებას, აუცილებლად შევინარჩუნებდი.“

„დიდაქტიკის თანამედროვე კონცეფციების გათვალისწინებით, სწავლების შემოთავაზებულ მოდელში მკაფიოდაა წარმოჩენილი ინტერკულტურული ასპექტის

მნიშვნელობა, რაც კიდევ უფრო უადვილებს შემსწავლელს გერმანული და ქართული ენების სპეციფიკის აღქმას და იმ სიმნელების გადალახვას, რომლებსაც ქართველები გერმანული ენის შესწავლისას ხშირად აწყდებიან.“

„მიმაჩნია, რომ ინტერკულტურული სწავლების შედეგზე გასვლა შესაძლებელია მოცემული მოდელების მეშვეობით. აუცილებელია, რომ გაკვეთილი წარმართოს ინტერკულტურული კომპეტენციის მქონე მასწავლებელმა, რომ მიღწეული იქნას სწავლების შედეგი. ინტერკულტურული მეთოდით სწავლება, მგონია, უფრო საინტერესო და მოტივაციის მომცემი შეიძლება იყოს ენის შემსწავლელისთვის.“

ფოკუსჯგუფში ჩატარებულმა კვლევამ გვიჩვენა, რომ ინტერკულტურული მეთოდის მიხედვით შექმნილი სწავლების მოდელები, რომლებიც გერმანულის, როგორც უცხო ენის - კერძოდ კი, გერმანული ირეალისის - სწავლებას განსხვავებული მიდგომით გვთავაზობს, დადებითად შეფასდა.

თეორიულმა კვლევებმა, გამოცდილებამ და პედაგოგთა გამოკითხვამ კიდევ ერთხელ დაადასტურა კვლევის აქტუალობა და მართებულობა - ინტერკულტურული მეთოდით ახსნილი და მიწოდებული ირეალისი გერმანული ენის შემსწავლელისთვის უფრო ადვილად გასაგები ხდება. მიგვაჩნია, რომ ამ გზით ირეალისის ათვისებით თეორიული ცოდნა ფუნქციურ ცოდნად გარდაიქმნება.

ფოკუსჯგუფის გამოკვლევამ დაადასტურა, რომ ინტერკულტურული მეთოდით შექმნილი სწავლების მოდელები დიდაქტიკურად სწორად, მაღალ აკადემიურ დონეზეა წარმოდგენილი, გათვალისწინებულია ენის სისტემის და სასწავლო თემატიკის სოციო-კულტურული ნიუანსები, რომლებიც სრულ შესაბამისობაშია საერთო-ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს მოთხოვნებთან. ექსპერტებმა დაადასტურეს, რომ ამ მოდელებით შესაძლებელია სასურველი შედეგის მიღწევა, კერძოდ, გერმანული ირეალისის სწორად და ძალდაუტანებლად ათვისება.

კვლევის შედეგები და დასკვნები

ნაშრომში ქართული და გერმანული ენების შეპირისპირების შედეგად გამოვლინდა ირეალისის მორფო-სინტაქსური საფუძველი ამ ენებში და ინტერკულტურული

მეთოდის გათვალისწინებით განისაზღვრა ირეალისის სწავლების პრაქტიკულ-დიდაქტიკური მიდგომები გერმანული ენის სწავლება-ათვისების ეფექტურად წარმართვისათვის.

თეორიულმა და პრაქტიკულმა კვლევამ გვიჩვენა, რომ ზრდასრულთათვის უცხო ენის შესწავლა სერიოზული გამოწვევაა და მიზანმიმართული კოგნიტური პროცესია. ამ პროცესის ხელშეწყობა და სწორად დაგეგმვა პედაგოგისგან სათანადო კომპეტენციასა და შემოქმედებითობას მოითხოვს. ამ დროს გათვალისწინებული უნდა იყოს სამიზნე ჯგუფის თავისებურებანი და თანამედროვე გამოწვევები. უცხო ენის სწავლების ნებისმიერი მეთოდის დანერგვა და პრაქტიკულად განხორციელება მაშინაა ეფექტური, როდესაც იგი თანამედროვეობისა და სამიზნე ჯგუფის მოთხოვნებს უპასუხებს. ინტერკულტურული მეთოდით ირეალისის სწავლება უმაღლეს სკოლაში საინტერესო გამოწვევაა უცხო ენის პედაგოგისათვის. ზემოთ მოცემული სწავლების მოდელები და ფოკუსჯგუფის გამოკითხვა გვამღებს საფუძველს დავასკვნათ, რომ ინტერკულტურული მოდელით ირეალისის სწავლება დადებით შედეგს იძლევა, რაც გვაფიქრებინებს, რომ გამოკვლევის მიზანი მიღწეულია. ბუნებრივია, ყველა ფაქტორის გათვალისწინება ვერ მოხდება ერთ კვლევაში. აქედან გამომდინარე, ჩვენ აუცილებლად გავაგრძელებთ მომავალში ამ მიმართულებით მუშაობას.

ჩატარებული კვლევის შედეგები ცხადყოფს, რომ ინტერკულტურული მეთოდით უცხო ენის სწავლება პასუხობს თანამედროვე გამოწვევებს. ენის შემსწავლელი უცხო ენასთან ერთად იძენს ინტერკულტურულ კომპეტენციას, რომელიც აუცილებელია გლობალიზებულ სამყაროში კომუნიკაციისა და თანაცხოვრებისათვის. ენა, როგორც ერის კულტურის ერთ-ერთი უმთავრესი კომპონენტი, მიზანშეწონილია შესწავლილი იქნას ინტერკულტურული მეთოდით, რომლის საშუალებითაც ენის შემსწავლელი უცხო ენასთან ერთად ინტერკულტურულ კომპეტენციას, ახალ ხედვას, მიდგომას იძენს და თვალსაწიერს იფართოებს. ასეთი გახსნილი მიდგომა უცხო სადმი იწვევს პოზიტიურ შემხვედრ რეაქციას, რაც კომუნიკაციის ხელშეწყობი წინაპირობაა. კვლევამ გვიჩვენა, რომ ინტერკულტურული მეთოდით უცხო ენის სწავლება უკეთეს შედეგს იძლევა: ენის შემსწავლელი უცხო ენასთან ერთად იძენს თანამედროვე ცხოვრებისთვის აუცილებელ

ინტერკულტურულ კომპეტენციას, რომელიც წარმატებული საზოგადოებრივი ცხოვრების წინაპირობას წარმოადგენს.

საგულისხმოა სტუდენტთა და მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგები. სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლება ამოსავალია თანამედროვე სწავლების ინტერკულტურული მეთოდისთვის. გამოკითხვამ დაგვარწმუნა ჩვენი ჰიპოთეზის მართებულობაში, კერძოდ, გერმანული ირეალისის სწავლება ინტერკულტურული მეთოდით ქართულენოვანი შემსწავლელისთვის აიოლებს მის აღქმასა და ათვისებას. ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე გერმანული ორიგინალური ტექსტების საფუძველზე გრამატიკული მასალის მიწოდება უფრო საინტერესოს და ადვილად აღსაქმელს ხდის უცხო მასალას და იძლევა საკუთარისა და უცხოს შედარების საშუალებას.

მნიშვნელოვან გარემოებად მიგვაჩნია, რომ ემპირიული კვლევის შედეგები ახლოს დგას თეორიული კვლევის დასკვნებთან. ამრიგად, ირეალისის სწავლებისას ინტერკულტურულად ორიენტირებულ უცხო ენის სწავლების მაგალითზე შესაძლებელია შემდეგი დასკვნების გაკეთება:

წარმოდგენილი სწავლების მოდელები იძლევა ინტერკულტურული მეთოდით ირეალისის შესწავლის შესაძლებლობას. ამას ადასტურებს ექსპერტთა დასკვნები და შეფასებები. განსხვავებული მიდგომა და პერსპექტივა, უცხოსა და საკუთარის შეპირისპირება და ანალიზი, ენის შემსწავლელის დაინტერესება სასწავლო თემატიკით და მისი აქტიური მონაწილეობა სწავლების პროცესში, გამოცდილებისა და წინარე ცოდნის აქტივაცია, მიზანმიმართულად იძლევა წარმატებულ შედეგს.

პოზიტიურ შედეგს იძლევა სტუდენტების ინტერესების გათვალისწინება სწავლების პროცესში, ხდება ენის ცოდნის (Sprachwissen/Sprachkönnen) ენობრივ ქმედებად (Sprachhandeln) გარდაქმნა; სწორედ ამ პრობლემის - თეორიული ცოდნის ფუნქციურ ცოდნად გარდაქმნა - განხილვა ხდებოდა მთელი კვლევის განმავლობაში. ირეალისის სწავლების წარმოდგენილი მოდელი, პედაგოგთა და ფოკუსჯგუფის გამოკითხვები, გვაძლევს საფუძველს იმისა, რომ დავასკვნათ: მიზანმიმართული, შედეგზე

ორიენტირებული, სტუდენტთა მოთხოვნების შესაბამისი და კომპეტენტური პედაგოგის მიერ შემუშავებულ სწავლების პროცესს ნამდვილად შეუძლია მიიყვანოს ენის შემსწავლელი სასურველ შედეგამდე, დააძლევინოს ლექსიკური და გრამატიკული ბარიერები და შეძლოს სიტუაციის ადეკვატური ენობრივი ქმედების განხორციელება;

ირეალისი, როგორც ერთ-ერთი ხშირად, მაგრამ არასწორად გამოყენებადი ფორმა, ინტერკულტურული სწავლების საშუალებით ადვილად გასაგები, აღქმადი და განსაზღვრულ სიტუაციაში ადეკვატურად გამოყენებადი ხდება. სტუდენტზე ორიენტირებული მიდგომა, მისი ენობრივი აქტივობა იძლევა შესაბამისი გრამატიკული ფენომენის (ამ შემთხვევაში ირეალისის) პროდუქტიულად ათვისების შესაძლებლობას;

ინტერკულტურული სწავლებისას ირეალისის გრამატიკული კატეგორია ენის შემსწავლელს მიეწოდება ახალი ტექსტის კონტექსტში, ახალი სოციო-კულტურული სამყაროსა და მისი თავისებურებების გათვალისწინებით. ასეთი მიდგომით გრამატიკული მასალის ათვისება მარტივდება, რადგან იგი ადვილად აღსაქმელი ხდება. არაა აუცილებელი ცალკე წესების დაზეპირება და „მშრალი“ გრამატიკული სავარჯიშოების შესრულება, რადგან საკმაოდ აქტიურ ინტერაქციაში - თამაშის, დიალოგის, ისევე როგორც ლიტერატურული ტექსტების, ფილმებისა თუ ყოველდღიური განცხადებების რეცეფციის მეშვეობით - ხდება ახალი მასალის ათვისება და განმტკიცება;

კვლევის პროცესში ყურადღება მიექცა **პედაგოგის როლს** ინტერკულტურულ უცხო ენის გაკვეთილზე. უცხო ენისა და კულტურის საკუთართან შედარება, მსგავსება-განსხვავების ახსნა და ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნის მიწოდება, სტერეოტიპების განხილვა და მათზე მსჯელობა ძირითადად მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს, რაც დიდი გამოწვევაა პედაგოგისთვის, რადგან მას მაღალი ინტერკულტურული კომპეტენციის ფლობა მოეთხოვება. ამის გამო აუცილებელია საკვალიფიკაციო სემინარების რეგულარულად შეთავაზება პედაგოგებისთვის.

ინტერკულტურული მეთოდი ასეთივე წარმატებით შეიძლება გამოვიყენოთ ყველა სხვა გრამატიკული თუ ლექსიკური თემატიკის ასათვისებლად. ინტერკულტურული მიდგომა საზოგადოდ აიოლებს უცხო ენის შესწავლას.

თეორიული მასალის მიმოხილვისას აღნიშნულია, რომ პოზიტიურ და ნეგატიურ განწყობას უცხო ენისა და კულტურის მიმართ გავლენის მოხდენა შეუძლია მეორე ენის ათვისებაზე. სწორედ ამიტომ სასურველი და მიზანშეწონილია (განსაკუთრებით ზრდასრულთათვის) უცხო ენის სწავლება ინტერკულტურული მეთოდით, რომელიც წინარე ცოდნის გააქტიურების, არსებულისა და ახალი ცოდნის შედარების, უცხოს უკეთ გაგებისა და სწავლის მოტივაციის გაზრდის შესაძლებლობას იძლევა.

უცხო ენის შესწავლა და ინტერკულტურული კომუნიკაციის უნარი, უპირველესად, გულისხმობს უარყოფითი კლიშეებისა და სტერეოტიპების აღმოფხვრას საკუთარ თავში, უცხოს აღქმისა და შეცნობის უნარის გამომუშავებას, საკუთარსა და უცხოს შორის რაციონალური პარალელების გავლენას. ინტერკულტურული მეთოდით სწავლებისას ხდება არა მხოლოდ უცხო კულტურის შესახებ ცოდნის უბრალოდ მიწოდება, არამედ მისი მსოფლმხედველობრივ-კონცეპტუალური ახსნა და გადაცემა. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილი ენის შემსწავლელს ენობრივ კომპეტენციასთან ერთად უყალიბებს ინტერკულტურულ უნარებს. ინტერკულტურული სწავლება აქტიურ ქცევაზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესია, რომელიც მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ინტერაქციასთან ერთად იმას გულისხმობს, რომ შეძენილი ცოდნის პრაქტიკული რეალიზება გაკვეთილზევე ხდება.

ინტერკულტურული სწავლება ორიენტირებულია ინდივიდის პიროვნულ განვითარებაზე - მისი შეხედულებების, ცოდნის, ფასეულობების, უნარების განვითარებაზე. ინტერკულტურული უცხო ენის გაკვეთილზე შედარებისა და კონტრასტული სწავლების გზით ხდება არა მარტო უცხო ენის, როგორც სისტემის შესწავლა, არამედ უცხო კულტურის, აზროვნების, მენტალიტეტის გაცნობა. ინტერკულტურული უცხო ენის სწავლების მეთოდი შედარებით ახალი მიდგომაა, რომელიც სხვადასხვა მეთოდის შემოწმების, ცოდნის დაგროვებისა და გაზიარების გზით შემუშავდა.

სწავლების ინტერკულტურული მეთოდი მნიშვნელოვან წანამდგრებს ეფუძნება და პერსპექტიულია. უცხო ენის შესწავლა არ შეიძლება მოხდეს ამ ენის მატარებელი ხალხის

კულტურისგან იზოლირებულად. ინდივიდს თავს ვერ მოახვევ ვერც უცხო ენასა და ვერც კულტურას, თუ არ აღძარი მასში სათანადო მოტივაცია. ინტერკულტურული სწავლების მთელი უპირატესობა სწორედ ის არის, რომ აუდიტორიაშივე ხდება უცხო სადაში ინტერესის გაღვიძება და აქვე იწყება მისი შეცნობა, რასაც ასაზრდოებს კონტრასტულ-შედარებითი მიდგომა საკუთარი და უცხო კულტურებისადმი, საკუთარი და უცხო ენისადმი. ინტერესის გაღვიძება კი სწორედ ის საწყისი საფეხურია, რომელსაც სწავლა-სწავლების შემოქმედებით პროცესად გადაქცევა უნდა მოჰყვეს. ინტერკულტურული დიდაქტიკა ამჟამად ძიების, განვითარებისა და დახვეწის გზაზე არა მარტო გერმანიაში, არამედ მრავალ სხვა ქვეყანაშიც. უდავოა, რომ ძიების ეს პროცესი ახლო მომავალში ახალ რეალურ კონტურებს შეიძენს საქართველოშიც.

რეკომენდაციები

სასურველია შეიქმნას გერმანულის, როგორც უცხო ენის, ინტერკულტურული სახელმძღვანელო ქართველი შემსწავლელებისთვის და მომზადდეს შესაბამისი კურიკულუმი, რომელშიც გათვალისწინებული იქნება საქართველოსა და გერმანიის სოციო-კულტურული თავისებურებები.

გერმანულის, როგორც უცხო ენის, **სასწავლო გეგმაში** მიზანშეწონილია ქვეყანათმცოდნეობითი თემების შეტანა, რომლებიც ხელს შეუწყობს ინტერკულტურული კომპეტენციის ამაღლებას. მსგავსი მიდგომით უცხო ენის შემსწავლელი უცხო ენასთან ერთად ეუფლება ამ ენის გავრცელების ბუნებრივი არეალის სოციო-კულტურულ თავისებურებებს. გეოგრაფიულად შორს მყოფ ქვეყანაშიცაა შესაძლებელი უცხო ენის რეალობის წარმოჩენა და აღქმა, ახალი ცოდნისა და პერსპექტივის შექმნა.

თეორიული ცოდნის გაღრმავების პარალელურად, უცხო ენის პედაგოგთათვის აუცილებელია მოგზაურობა (გაცვლით პროექტებში მონაწილეობა) გერმანულენოვან ქვეყნებში, კოლეგებთან ურთიერთობა, გამოცდილების გაზიარება, გაკვეთილებზე დასწრება. ეს ხელს შეუწყობს არა მარტო ენობრივი ცოდნის გაღრმავებას, არამედ

გერმანულენოვანი ქვეყნების სოციო-კულტურული გარემოს, ყოველდღიურობის, წეს-ჩვეულებებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ნორმების უკეთ გაცნობას. ამ გზით მარტივად და მიზანმიმართულად მოხდება ინტერკულტურული კომპეტენციის შექმნა. მიღებულ კომპეტენციას კი უცხო ენის პედაგოგები თავიანთი სტუდენტების სწავლების პროცესში გამოიყენებენ, რაც შედეგზე ორიენტირებულ სწავლებას შეუწყობს ხელს.

საქართველოში, სადაც მრავალენოვნება და მრავალკულტურულობა ტრადიციული მოვლენაა, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ერების მშვიდობიან თანაარსებობას. ამ მიზანს ემსახურება მრავალი საგანმანათლებლო ღონისძიება და მომავალშიც გასათვალისწინებელია ახალი იდეების განხორციელება. სასურველია დაიგეგმოს შემეცნებით-საგანმანათლებლო ღონისძიებები, პროექტები, რომლებიც ქართულ-გერმანული ურთიერთობების აქამდე უცნობ ისტორიებს გააცნობს საზოგადოებას და განსხვავებული პერსპექტივიდან წარმოაჩენს მათ. ასეთი აქტივობები ხელს შეუწყობს სტუდენტთა ჩართულობას სწავლისა და კვლევის პროცესში, მათი მოტივაციის ამაღლებას, რათა გაიგონ და შეიმეცნონ სიახლეები.

ენების ერთიანი ვეროპული ჩარჩო, რომლის მიხედვითაც ხდება უცხო ენის სწავლების თანამედროვე პრინციპების ჩამოყალიბება, ითვალისწინებს ტოლერანტობის გამომუშავებას უცხო ენის, რასის, რელიგიის, კულტურისა და მენტალობისადმი. ინტერკულტურული კომპეტენციის გადაცემა უნდა გახდეს უცხო ენის პედაგოგების მუშაობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი. აუცილებელია სასწავლო გეგმებში გათვალისწინებულ იქნას სწავლების ინტერკულტურული კომპონენტი.

ლიტერატურა:

1. ანდრაზაშვილი, მ. (2008). გერმანული ენის გრამატიკა (Grammatik der deutschen Sprache in vier Bänden). წიგნი I-მორფოლოგია I. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
2. ბარათაშვილი, ზ. (2011). ირეალისი შუმერულ ენაში. ენათმეცნიერების საკითხები 2011. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. 71-78.
3. ბარამიძე, ც. (2015). რეალისი და ირეალისი თაბასარანულ ენაში. ენათმეცნიერების შესავალი. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

4. გვენცაძე, მ. (2004). გერმანული ენის სასწავლო გრამატიკა. თბილისი: გამომცემლობა „პეტიტი“.
5. თავაძე, ვ. (1939). კავშირებითი დროების ადგილის შესახებ თანამედროვე ქართულში. თბილისი: „კომუნისტური აღზრდისათვის“.
6. კოტინოვი, ნ. (1959). კილოს კატეგორია ქართულში. დისერტაცია. საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის ენათმეცნიერების ინსტიტუტი. თბილისი.
7. კოტინოვი, ნ. (1986). კილოს კატეგორია და სინტაქსის ზოგიერთი საკითხი ქართულში. თბილისი: გამომცემლობა „განათლება“.
8. ლომიძე, თ. (2012). „საყოველთაო გრამატიკის“ შექმნა დასავლეთ ევროპაში და ანტონ კათალიკოსის გრამატიკა. გვ. 100-111. წიგნში: XVI-XVIII საუკუნეების ქართული ლიტერატურა. აღმოსავლური და დასავლური კულტურულ-ლიტერატურული პროცესების გზაგასაყარზე. თბილისი: გამომცემლობა „უნივერსალი“.
9. მელიქიშვილი, დ. (1980). მომავალი დროისა და კავშირებითი კილოს ურთიერთობის საკითხისათვის. იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერების წელიწდეული. თბილისი: „მეცნიერება“.
10. მელიქიშვილი, დ. (2001). ქართული ზმნის უღლების სისტემა. თბილისი: „ლოგოს პრესი“.
11. მელიქიშვილი, დ. (2014). ქართული ზმნის სისტემური მორფოსინტაქსური ანალიზი. თბილისი: „ლოგოსი“.
12. ნინუა, გ. (1967). კავშირებითისა და ბრძანებითის ფორმათა შესახებ. მაცნე-საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის საზოგადოებრივ მეცნიერებათა განყოფილების ორგანო. გვ. 228-233. თბილისი: „მეცნიერება“.
13. ოქროპირიძე, ნ. (1974). კავშირებითი კილოს მოდალური ფუნქციები ქართულ ენაში. საქართველოს სსრ პედაგოგიური ინსტიტუტის შრომები, II. თბილისი.
14. პაპიძე, ა. (1981). კავშირებითის ნაკვთის ფუნქციები და გამოყენება თანამედროვე სალიტერატურო ქართულში. თბილისი: გამომცემლობა „მეცნიერება“.
15. შავერდაშვილი, ე., ფიცხელაური, ნ., რამიშვილი, ფ., გვასალია, მ. (2014). უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
16. შავერდაშვილი, ე., ფიცხელაური, ნ., რამიშვილი, ფ., გვასალია, მ. (2014). უცხოური ენების სწავლების საფუძვლები. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
17. შანიძე, ა. (1973). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. I მორფოლოგია. მეორე გამოცემა. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
18. შანიძე, ა. (1980). ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. III ტომი. თხზულებანი თორმეტ ტომად. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
19. ჩიქოვავა, ა. (1952). ენათმეცნიერების შესავალი. თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

20. Aachen, R. B. (1979). Sprache und Unterricht. In: Baum, R. u.a. (Hrsg.): Sprache in Unterricht und Forschung: Schwerpunkt Romanistik. Tübingen: Narr.
21. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: Fremdsprache Deutsch, 3. 1990. München: Klett.
22. Althaus, H.-J. (2010). Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Riemer, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. 1423-1431.
23. Altmayer, C., Forster, R., Grub, T., (Hrsg.) (2004). Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift fuer Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang.
24. Altmayer, C. (2006). Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 35, 44-59.
25. Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur 65, 7-21.
26. Altmayer, C. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache & Konzepte von Kultur im Kontext von Detsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Riemer, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin,New York: De Gruyter Mouton. 1378-1391, 1402-1413.
27. Altmayer, C., Mehlhorn, G., Neveling, Ch., Schlüter, N., Schramm, K. (Hrsg.) (2010). Grenzen überschreiten:sprachlich-fachlich-kulturell. Beiträge zur Fremdsprachenforschung Band 11. Erlangen: Schneider Verlag.
28. Arendt-Herlin, M. (2001). „Interkulturelle Kompetenz und TZI“. Themenzentrierte Interaktion 15/1. 42-51.
29. Auernheimer, G. (2012). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt. Primus Verlag.
30. Austin, J. L. (1969). „Das Wesen der Wirklichkeit“. In: Savigny, E. von (Hrsg.) (1969): Philosophie und normale Sprache. Texte der Ordinary-Language-Philosophie. München: Verlag Karl Alber Freiburg. 38-50.
31. Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaitytė, L. (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Klett-Langenscheidt.
32. Barkowski, H., Wolff, A. (2006). Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
33. Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

34. Barkowski, H., Demmig, S., Funk, H., Würz, U. (Hrsg.) (2011). Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
35. Barlog, C. (2011). Stereotype im interkulturellen Training. In: Badstübner-Kazik, C. (Hrsg.) (2011). Linguistik anwenden. Frankfurt am Main: Lang.
36. Bauch, M. (2010). Interkulturelle Trainingsmethoden und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In: Dorfmueller, U., Möller, M. (Hrsg.) (2010). Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
37. Bauer, R. (1990). Superlearning und Suggestopädie. Berlin u.a.: Langenscheidt.
38. Baumann, B. (2002). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Univer. Ausgabe. Università degli Studi di Bologna.
39. Baumgärtel, S. (2009). Interkulturelles Lernen und lehrbuchgestützte, individualisierende Unterrichtsformen im schulischen DaF-Unterricht. Pandämonium germanicum. 345-363.
40. Bausch, K.-H. (1979). Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache: Sprachsystem, Sprachwandel und Sprachvariation im heutigen Deutsch. Teil I: Forschungslage, theoretische und empirische Grundlagen, morphologische Analyse. München: Hueber Verlag.
41. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
42. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
43. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
44. Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2009). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
45. Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2011). Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
46. Berger, R. (2008). Warum der Mensch spricht. Eine Naturgeschichte der Sprache. Frankfurt am Main: Eichborn.
47. Bischof, M., Kessling, V., Krechel R. (1999). Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudienreihe 3. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

48. Bleyhl, W. (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag. 9-20.
49. Bloomfield, L. (2001). Die Sprache. Deutsche Erstausgabe. Wien: Edition Praesens. In: Boettcher, W. (2009). Grammatik verstehen. Bd. 1 Tübingen: Niemeyer Verlag.
50. Boesche, A. W. (1942). As to terminology and treatment of the German Subjunctiv. In: Monatsheft 34.
51. Boteram, N. (Hrsg.) (1993). Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
52. Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2006). Didaktik der deutschen Sprache. 2. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
53. Bredel, U. (2007). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
54. Bredella, L. (1980). Zielsetzungen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Anglistik & Englischunterricht 10, Trier, 1980, 9-34.
55. Bredella, L. (1995). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens- und lernens. In: Bredella, L. (Hrsg.). Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?. Bochum: Brockmeyer. 1-34.
56. Bredella, L., Christ, H. (Hrsg.) (1995). Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
57. Bredella, L., Christ, H., Legutke, M. K. (Hrsg.)(1997). Thema Fremdverstehen. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
58. Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) (1999). Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Narr Verlag.
59. Bredella, L., Meissner, F.-J., Nünnig, A., Rösler, D. (Hrsg.). (2000). Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘.Tübingen: Narr.
60. Bredella, L. (2002). Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr.
61. Bredella, L. (2012). Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr.
62. Brinkmann, H. (1971). Die Deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. 2. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
63. Brudner, L., White, D. (1979). Language attitudes: Behavior and intervening variables. In: Donald M., Ornstein J. (Eds.) (1979). Sociolinguistic studies in Language contact: Methods and cases. The Hague: Mouton. 51-98.

64. Bublitz, W. (1978). *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
65. Bugenhagen, R. D. (1993). The semantics of irrealis in Austronesian languages of Papua New Guinea: A cross-linguistic study. In: Reesink, G. P. (ed.) *Topices in Descriptive Austronesian Linguistics* (Semaian, 11). Leiden: Rijksuniversiteit te Leiden. 1-39.
66. Burt, M., Dulay, H. (eds.) (1975). *New directions. In: second language learning, teaching and bilingual education*. Washington D. C.: TESOL.
67. Burt, M., Dulay, H. (1980). On acquisition orders. In: Felix, S., rd. 1980, 265-328.
68. Busch, A., Stenschke, O. (2008). *Germanistische Linguistik*. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr.
69. Buscha, J., Freudeberg-Findeisen, R., Forstreuter, E., Koch, H., Kuntzsch, L. (1998). *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
70. Buscha, J., Zoch, I. (1999). *Der Konjunktiv. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Asländer*. Leipzig: Langenscheidt.
71. Bußmann, H. (Hrsg.) (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
72. Buttjes, D. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R. u. a. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 142-149.
73. Butzkamm, W. (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
74. Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. Aufl. Tübingen: Francke.
75. Bybee, J. L., Fleischman, S. (eds.) (1995). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
76. Bybee, J. L. (1998). „Irrealis” as a grammatical category. *Anthropological Linguistics* 40(2), 257-271.
77. Caprez-Krompak, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext*. Münster: Waxmann Verlag.
78. Chafe, W. (1995). The real-irrealis distinction in Caddo, the Northern Iroquoian languages, and English. In: Bybee, J., Fleischman, S. (eds.). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins. 349-366.
79. Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: The MIT Press.
80. Christ, H., Krumm, H.-J. (1999). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

81. Christ, H. (2007). Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen. 51-77.
82. Church, J. (1971). Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
83. Clahsen, H. (1982). Spracherwerb in der Kindheit: eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Narr.
84. Clahsen, H., Meisel, J. M., Pienemann, M. (1983). Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
85. Clahsen, H. (1986). Die Profilanalyse: ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Carl-Marhold.
86. Clahsen, H. (1988). Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.
87. Clark, E. (1971): On the acquisition of the meaning of before and after. *Journal of verbal behavior*, 70. 266-275.
88. Clark, R (1977). What 's the use of imitation? In: *Journal of Child Language* 4, 341-358.
89. Colliander, P. (2001). Kontrastive Linguistik aus didaktischer Sicht. I: Germanistentreffen Deutschland - Dänemark - Finnland - Island - Norwegen - Schweden. (Greifswald 2000) udg. af DAAD. 271-284.
90. Curran, C.A. (1972). *Counseling Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
91. Dalhaus, B. (1995). Fertigkeit Hören - Fernstudieneinheit 5. Berlin: Langenscheidt.
92. Darski, J. P. (2010). *Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
93. De Florio-Hansen, I. (1994). "Wider die >interkulturelle< Euphorie". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 41. 303-307.
94. *Deutsches Universalwörterbuch*. (2015). (. Aufg.). Berlin: Dudenverlag.
95. Dietrich, I. (1989). Alternative Methoden. In: Bausch, K.-R. et al. (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 159-165.
96. Dietrich, I. (1995). Alternative Methoden. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J.(Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel: Francke Verlag. 194–200.
97. Dittmar, N., Rost-Roth, M. (Hrsg.) (1997). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

98. Doyé, P. (1991): „Erziehung zu internationaler Verständigung als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Ein Beitrag zur politischen Bildung“. In: ders. (Hrsg.): Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht. Frankfurt: Diesterweg, 11-20.
99. Doyé, P. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. Narr Verlag. 43-48.
100. Dressler, G., Reuter, B., Reuter, E. (1980). Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU. - In: Linguistik und Didaktik 11(1980) 43/44. - München: Wilhelm Fink Verlag. 233 - 251.
101. Duden (1998). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 4. (Bearb. Von Eisenberg, P., Henne, H. u.a.). 6. Auflg. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
102. Duden (2009). Die Grammatik. Bd. 4 (Bearb. von Kunkel-Razum, K. und Münzberg, F.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
103. Edmondson, W., House, J. (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
104. Ehlich, K. (2010). Braucht die Sprachvermittlung eigentlich die Linguistik und, wenn ja, welche? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 36, 2010. München: Judicium Verlag. 13-30.
105. Eichler, W., Bunting, K.-D. (1989). Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
106. Eisenberg, P. (1994). Grundriss der deutschen Grammatik. 3. Auflg.. Stuttgart, Weimar: Metzler.
107. Eisenberg, P. (2013). Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 4. Auflg. Stuttgart, Weimar: Metzler.
108. Elliott, J. R. (2000). Realis and irrealis: Forms and concepts of the grammaticalization of reality. In: Linguistic Typology 4(1), 55-90.
109. Engel, U. (1996). Deutsche Grammatik. 3. Auflg. Heidelberg: Groos Verlag.
110. Eppert, F. (1993). Grammatik lernen und verstehen. München: Klett Verlag.
111. Eppert, H. (Hrsg.) (2008). Grammatik – ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1. A2. B1, B2. Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
112. Erdmenger, M. (1996). Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
113. Erhardt, C., Neuland, E. (Hrsg.) (2009). Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main. Peter Lang.

114. Eroms, H.-W., Stickel, G., Zifonun, G. (Hrsg.) (1997). Grammatik der deutschen Sprache. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
115. Fabricius-Hansen, C. (1996). Nachdenken über Deutschgrammatiken für Ausländer. In: Hermes, Journal of Linguistics, No. 17 (1996). 123-137.
116. Fabricius-Hansen, C. (2000). Die Geheimnisse der würde-Konstruktion. In: Thieroff, R., Tamrat, M., u.a. (Hrsg.) (2000). Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen. Max Niemeyer Verlag. 83-97.
117. Fähnrich, H. (1986). Kurze Grammatik der georgischen Sprache. Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
118. Fanselow, G., Felix, S. W. (1987). Sprachtheorie 2: Die Rektions- und Bindungstheorie. Tübingen, Basel: Francke.
119. Fanselow, G., Felix, S. W. (Hrsg.) (1991). Strukturen und Merkmale syntaktischer Kategorien. Tübingen: Narr.
120. Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. Language Learning 25, 245-253.
121. Felix, S. W. (1976). Die ersten Phasen des deutschen Zweitspracherwerbs. In: Drachmann, G. (1976), (ed.): Akten des Salzburger Kolloquiums über Kindersprache. Tübingen, 61-72.
122. Felix, S. W. (1977). Zweitspracherwerb als kreativer Prozess. In: Drachmann, G. (1977) (Hrsg.): Salzburger Beiträge zur Linguistik 4: 159-175. Salzburg: Neugebauer.
123. Felix, S. W. (1979). Linguistik und Fremdsprachendidaktik: Versuch einer Standortbestimmung. Vortrag anlässlich der 1. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Tübingen, 28.-30. März, 1979.
124. Felix, S. W., Simmet, A. (1981). Der Erwerb der Personalpronomina im Fremdsprachenunterricht. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis: 132-143.
125. Felix, S. W. (1982). Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.
126. Felix, S. W. (1985). Zweitspracherwerb und Kognition: Eine Antwort an Werner Hüllen. In: Wunderlich, D. (1985)(Hrsg.): Studium Linguistik 17/18: 175-180. Königstein/Ts.: Hain.
127. Felix, S. W., Hahn, A. (1985). Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung. Eine Antwort an K.-R. Bausch und F. Königs. In: Arndt, H. u. a.(1985) (Hrsg.): Die Neueren Sprachen 84:2; 174-191. Frankfurt am Main : Diesterweg.
128. Felix, S. W. (1989). Biologische Faktoren des Spracherwerbs. In: Suchsland, P. (1992) (Hrsg.): Biologische und soziale Grundlagen der Sprache: Interdisziplinäres Symposium des Wissenschaftsbereiches Germanistik der Fridrich-Schiller-Universität Jena, 17.-19. Oktober, 1989. 143-161. Tübingen: Niemeyer.
129. Felix, S. W., Fanselow, G. (1993a). Sprachtheorie 1: Grundlagen und Zielsetzungen. Tübingen, Basel: Francke.

130. Felix, S. W., Fanselow, G. (1993b). Sprachtheorie 2: die Rektions- und Bindungstheorie. Tübingen, Basel: Francke.
131. Felix, S. W. (1994). Das Heranreifen der Universalgrammatik im Spracherwerb. In: Linguistische Berichte 94, 1-27. Opladen: Westdeutscher Verlag.
132. Felix, S. W.; Habel, Ch., Rickheit, G. (Hrsg.) (1994). Kognitive Linguistik: Repräsentation und Prozesse. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
133. Fiehler, R. (2009). Gesprochene Sprache. In: Grammatik. Mannheim: Dudenverlag. 1165– 1244.
134. Flämig, W. (1959). Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Inhalte und Gebrauchsweisen. Berlin: Akademie-Verlag.
135. Flämig, W. (1962). Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Berlin: Akademie-Verlag.
136. Flämig, W. (1991). Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Berlin: Akademie Verlag.
137. Fleischer, W. (Hrsg.) (2001). Kleine Enzyklopädie – Deutsche Sprache. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang.
138. Földers, C. (Hrsg.) (2011). Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode. Tübingen: Narr Verlag.
139. Foley, W. A. (1986). The Papuan Languages of New Guinea. Cambridge.
140. Fremdsprache Deutsch (1992): Themenheft Landeskunde, H. 6/1992. München: Langenscheidt.
141. Fritsche, M. (1985). „Interkulturelle Kommunikation – ein deutsches Märchen?“ In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. 60-69.
142. Funk, H., König, M. (1991). Grammatik lehren und lernen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
143. Funk, H. (1999). Lehrwerkprogression als Lehrprognosen – didaktische Planung zwischen Angebot und Nachfrage. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1999). Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum. 91-114.
144. Funke, R. (2005). Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer.
145. Gallmann, P., Sitta, H. (2004). Deutsche Grammatik 4. Aufl. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Zürich.
146. Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
147. Gardner, R., Smythe, P., R. Clement, R., Gliksmann, L. (1976) "Second-Language learning: a social-psychological perspective." Canadian Modern Language Review 32: 198-213.
148. Genzemer, H. (1998). Sprache in Bewegung. Frankfurt am Main, Leipzig: Suhrkamp.

149. Givón, T. (1984). *Syntax: a Functional-Typological Introduction*. Vol. I. Amsterdam: Benjamins.
150. Givón, T. (1994). *Irrealis and the Subjunctive*. In: *Studies in Language* 18 2, 265-337.
151. Glinz, H. (1970a). *Deutsche Grammatik I*. Bad Homburg: Athenäum Verlag.
152. Glinz, H. (1970b). *Linguistische Grundbegriffe und Methodenüberblick*. Frankfurt: Athenäum.
153. Glinz, H. (1971). *Deutsche Grammatik I. Satz-Verb-Modus-Tempus*. Frankfurt am Main: Athenäum.
154. Glinz, H. (1994). *Grammatiken im Vergleich. Deutsch-Französisch-Englisch-Latein Formen-Bedeutungen-Verstehen*. Tübingen: Max Niemeyer.
155. Glück, H., Rödel, M. (Hrsg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. 5. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
156. Gnutzmann, C. (1994). *Interkulturelles Lernen. Auch im Fremdsprachenunterricht?* In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. 63-72.
157. Gnutzmann, C., Königs, F. G. (Hrsg.) (1995). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
158. Götze, L. (1986). *Zweitsprache Deutsch: Erwerben oder Lernen?* In: *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum* (Hrsg.) Frankfurt am Main: Scriptor. 51-63.
159. Götze, L. (1987a). *Deutsch als Fremdsprache – Situation eines Faches*. Bonn, Bad Godesberg.
160. Götze, L. (1987b). *Impression einer Reise, dem Deutschen weltweit nachspürend*. In: Götze, L. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches. Schriften zur Deutschdidaktik*. Bonn. 224-231.
161. Götze L., Hess-Lüttich, Ernest. W.B. (1989). *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
162. Götze, L. (1990). *Vier Lehrwerkgenerationen. Handbuch für Spracharbeit, Teil 3: Lehrwerksanalyse*. München.
163. Götze, L. (1993). *Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik*. In: *Zielsprache Deutsch*. (24/1). 52-56.
164. Götze, L., Hess-Luettich, Ernest W.B. (1993). *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
165. Götze, L. (1994). *Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“*. Konzepte und Probleme. In: Henrici, G. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler. 263-271.
166. Götze, L. (1999). *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

167. Götze, L. (2009). Deutsche Grammatik. Schüler Wahrig. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
168. Götze, L., Mueller-Liu, P., Traoré, S. (2009). Kulturkontrastive Grammatik- Konzepten und Methoden. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag.
169. Granzow-Emden, M. (2013). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr Verlag.
170. Griesbach, H. (1986): Neue deutsche Grammatik. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
171. Grimm, T., Venohr, E. (Hrsg.). (2009). Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang.
172. Guiora, A.Z. (1970). The Role of Personality Variables in Second Language Behavior. University of Michigan.
173. Guiora, A.Z., Brannon, R.C., Dull, C.Y. (1972). Empathy and second language Learning 1. Language Learning 22 (1).
174. Guiora, A. Z., Acton, W. R. (1979). Personality and language behavior: A restatement. Language Learning, 29, 194-204.
175. Gwenzadze, M. (2004). Eine georgische Lerngrammatik für Deutsch als Fremdsprache – kommunikativ orientiert, kontrastiv gesehen. In: Altmayer, C., Forster, R., Grub, T. (Hrsg.) (2004). Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang. 197-209.
176. Hahn, H. (Hrsg.) (1999). Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identität und Mentalität. Frankfurt: OKO-Verlag für unterkulturelle Kommunikation.
177. Hapler, D. H. (2004). A Cognitive-Process Taxonomy for Sex Differences in Cognitive Abilities. In: Current Directions in Psychological Science 13. 135-139.
178. Heinemann, M. (1998). Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt am Main: P. Lang
179. Helbig, G. (1981). Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Teil 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
180. Helbig, G. (1991). Deutsche Grammatik: Grundfragen und Abriss. München: Judicum.
181. Helbig, G., Buscha, J. (1996). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt.
182. Helbig, G., Buscha, J. (2001). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt
183. Henrici, G., Koreik, U. (Hrsg.) (1994). Deutsch als Fremdsprache: wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Hohengehren: Schneider Verlag.

184. Hentschel, E., Weydt, H. (2003). Handbuch der deutschen Grammatik. 3. Auflg. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
185. Hentschel, E. (Hrsg.) (2010). Deutsche Grammatik. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
186. Hentschel, E., Weydt, H. (2013). Handbuch der deutschen Grammatik. 4. Auflg. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
187. Hentschel, E., Vogel, P. (Hrsg.) (2014). Deutsche Morphologie. Berlin/New York.
188. Heringer, H. J. (1978). Wort für Wort: Interpretation und Grammatik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
189. Heringer, H. J. (1989a). Grammatik und Stil: Praktische Grammatik des Deutschen. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.
190. Heringer, H. J. (1989b). Lesen-Lehren-Lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
191. Heringer, H. J. (2010). Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen, Basel : A. Francke Verlag.
192. Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children 's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis. English Language Teaching Journal 34 (4), 247-254.
193. Hernig, M. (2005). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
194. Hiller, G. G. (2011). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz – Ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In: Dreyer, W., Hößler, U. (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 238-254.
195. Hoffmann, H., Kramer, D. (Hrsg.) (1995). Anderssein, Ein Menschenrecht. Über die Vereinbarkeit universeller Normen mit kultureller und ethnischer Vielfalt. Beltz: Athenaeum.
196. Hoffmann, L. (2014). Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung. Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
197. Hofstede, G. (1993). Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden: Gabler.
198. Hog, M., Bacmann, S., Müller, B.-D. (1990). Sichtwechsel. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. München: Klett.
199. Hoikkala-Kiiha, A. (2008). Interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk „Gute Idee!“. Unveränderte Ausgabe. Universität Jyväskylä.
200. Hörmann, H. (1981). Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt: WB.
201. House, J. (1996). Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1(3), 21.

202. Hu, A. (2010). Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., B. Riemer, C. (Hrsg.) (2010). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. 1391-1402.
203. Humboldt, W. von (1963). Schriften zur Sprachphilosophie. Bd. III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
204. Humboldt, W. von (1967). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. 2. Nachdruck. Bonn, Hannover, München: Ferd. Duemmlers Verlag.
205. Humboldt, W. von (1994). Über die Sprache. Reden vor der Akademie. Trabant, J. (Hrsg.). Tübingen, Basel: Francke Verlag
206. Hunecke, H.-W. (Hrsg.) (2010). Sprach- und Mediendidaktik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
207. Hunecke, H.-W., Steinig, W. (2013). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
208. Hunfeld, H. (1989). „Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht“ In: Matusche, P. GI München: „Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. München: Iudicium. 63-72.
209. Hunfeld, H. (1991). „Zur Normalität des Fremden“ Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 25/3, 50-52.
210. Hunfeld, H. (2001). Macht Mehrsprachigkeit wirklich schon Schule? In: Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001, 7-9.
211. Jäger, S. (1971a). Gebrauch und Leistung des Konjunktivs in der deutschen geschriebenen Hochsprache der Gegenwart. In: Wirkendes Wort 21 (1971a), 238.
212. Jäger, S. (1971b). Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten. München, Düsseldorf: Hueber Verlag, Pädagogischer Verlag Schwann.
213. Jäger, S. (1973). Empfehlungen zum Gebrauch des Konjunktivs in der geschriebenen deutschen Hochsprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
214. Jonas, D. F., Jonas, D. A. (1979). Das erste Wort. Wie die Menschen sprechen lernen. Hamburg: Hoffmann & Campe Verlag.
215. Kammhuber, S. (2000). Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden: DUV.
216. Kammhuber, S. (2007). Interkulturelles Lernen aus psychologischer Perspektive. Zur Qualitätssicherung interkultureller Trainings. In: Schmidt, Ch. M., Neuendorff, D. (Hrsg.) (2007): Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft. 9–26.

217. Kammhuber, S. (2010). Interkulturelles Lernen und Lehren in der Hochschule. In: G. Gwen Hiller (Hrsg.). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz: neue Perspektiven auf Trainingsmethoden an der Hochschule, VS – Verlag.
218. Kars, J., Häussermann, U. (1992). Grundgrammatik Deutsch. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
219. Kasper, W. (1987). Semantik des Konjunktivs II in Deklarativsätzen des Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
220. Katz, D., Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 28. 280-290.
221. Katz, D., Braly, K. W. (1978). Rassistische Vorurteile und Rassenstereotypen. In: Karsten, A. (Hrsg.): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 35-59.
222. Katz, J. J. (1970). Philosophie der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
223. Kaufmann, G. (1972). Das konjunktivische Bedingungsgefüge im heutigen Deutsch. Tübingen: Verlag Gunter Narr.
224. Kaufmann, G. (1973). Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache und Didaktik des Faches „Deutsch als Fremdsprache“. In: Nickel, G. (Hrsg.). Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht. München: Hueber Verlag. 56-84.
225. Kaufmann, G. (1976). Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung. München: Max Hueber Verlag.
226. Keller, G. (1968). Grundlegung der kulturkundlichen Didaktik durch ein sozial-psychologisches Modell der Völkerverständigung. In: Die neuen Sprachen (12). 617-626.
227. Keller, G. (1983). „Auto- und Heterostereotypen amerikanischer und deutscher Schüler in einer neuen Kulturkunde“, In: Die Neueren Sprachen 1. 63ff.
228. Keller, R. E. (1995). Die deutsche Sprache und ihre historische Entwicklung. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
229. Keller, J., Leuninger, H. (2004). Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
230. Kessel, K., Reimann, S. (2012). Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Fincke Verlag.
231. Khomasuridze, N. (2014). Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenunterricht: Zur Analyse georgischer Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrwerke. Taschenbuch: Dissertation.
232. Klein, J. (1992). Understanding Foreign Culture as an Integral Part of British Studies. In: Ahrens, R., Antor, H. (Hrsg.): Text-Culture-Reception: Cross-cultural Aspects of English Studies. Heidelberg: Winter. 57-104.

233. Klein, J. (1998). Linguistische Stereotype. Sozialpsychologischer vs. semantiktheoretischer Traditionsstrang und einige theoretische Überlegungen. In: Heinemann, M. (1998): Sprachliche und soziale Stereotype. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang. 25-47.
234. Klein, W. (1984). Zweitspracherwerb. Königstein: Athenäum.
235. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 62-93.
236. Koeppel, R. (2013). Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2. Auflg. Hohengehren: Schneider Verlag.
237. König, E. (1974). Sind Sprachen vergleichbar? Aspekte der kontrastiven Linguistik. In: Gerhardt, M. (Hrsg.) (1974). Linguistik und Sprachphilosophie. München: List Verlag. 240-260.
238. Kotthoff, H. (2009). Trinksprüche als Interaktionsrituale. Aspekte der Unterstützungshöflichkeit im georgisch-deutschen Vergleich. In: Erhardt, C., Neuland, E. (Hrsg.) (2009). Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. 77-97.
239. Kramisch, C. (1995). „Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur“. In: Bredella, L. (Hrsg.) (1995). Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF, Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer. 51-66.
240. Kramsch, C. (2000) Language and Culture. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
241. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Stephen Krashen Acquisition. Oxford: Pergamon.
242. Krashen, Stephen D. & Terrell, T. (1983). The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 59-61.
243. Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas (Hrsg.) (2006). Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
244. Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.) (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
245. Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2011). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
246. Kuhs, K. (1989). Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb.. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. (Language Development 10). Tübingen: Narr.
247. Kuße, H. (2012). Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

248. Lachout, M. (Hrsg.) (2013). Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
249. Lado, R. (1973). Moderner Sprachunterricht. München: Hueber.
250. Lander, Y., Plungian, A., Urmanchieva, Anna Yu. (eds.) (2004). Irrealis and Irreality. In: Studies in the Theory of Grammar. Moscow: Gnosis
251. Latour, B. (1997). Deutsche Grammatik in Stichwörtern. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett Verlag.
252. Leierbukt, O. (2004). Über Konjunktiv Plusquamperfekt und würde +Infinitiv II als Ausdruck von Potenzialität oder Irrealität in Konstruktionen mit Gegenwarts- oder Zukunftsbezug. In: Leierbukt, O. (Hrsg.) (2004). Tempus/Temporalität und Modus/Modalität im Sprachvergleich. Tübingen. Stauffenburg Verlag. 205-231.
253. Lenneberg, E. H. (1972). Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
254. Lenneberg, E. (1977). Die Sprache aus biologischer Sicht. In: Wenzel, U., Hartig, M. (Hrsg.) (1977). Sprachentwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
255. Leuschner, T., Mortelmans, T., Groodt, S. de (Hrsg.) (2005). Linguistik-Impulse und Tendenzen. Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
256. Liebermann, Ph. (1984). The biology and evolution of language. Cambridge: Harvard University Press.
257. Liebrucks, B. (1965). Sprache. Von den Formen „Sprachbau und Weltansicht“ über die Bewegungsgestalten „innerer Charakter der Sprachen“ und Weltbegegnung zur dialektischen Sprachbewegung bei Wilhelm von Humboldt. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
258. Liebsch, H., Döring, H. (Hrsg.) (1980). Deutsche Sprache. Handbuch für den Sprachgebrauch. Leipzig: Bibliographisches Institut.
259. Lippmann, W. (2017). Public opinion. Routledge.
260. Loladze, N. (2011). Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht: Fallbeispiel Georgien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
261. Löschmann, M., Stroinska, M. (Hrsg.) (1998). Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
262. Löschmann, M. (2001): Was tun gegen Stereotype? In: Wazel, Gerhard (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main. 147-202.
263. Lukmani, J. M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. In: Language learning. 261-273.
264. Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.) (2004). Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

265. Macnamara, J. (1973). Nurseries, Streets and Classrooms: Some Comparisons and Deductions. In: *The modern Language Journal*. 250-254.
266. Macnamara, J. (1976a): Comparison between first and second language learning. *Die neueren Sprachen*, 75. 175-188.
267. Macnamara, J. (1976b): First or second language learning: Same or different? *Journal of Education*, 158. 39-54.
268. Magnusson, K. (1976). *Die Gliederung des Konjunktivs in Grammatiken der deutschen Sprache*. Studia Germanistica Upsaliensia. Uppsala: German Edition.
269. Marton, W. (1976). Kontrastive Analyse im Fremdsprachenunterricht. In: Raabe, H. (Hrsg.) (1976). *Trends in kontrastiver Linguistik*. Bd. 2. Tübingen: Guenter Narr Verlag. 165-177.
270. Meyer, Meinert (1992): „Negation of Meaning. Der Versuch einer handlungsorientierten Verknüpfung von Landeskunde und Politik Im Englischunterricht. „Der fremdsprachliche Unterricht“, 26 (7), 16-21.
271. Mindt, D. (1987). *Sprache – Grammatik – Unterrichtsgrammatik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
272. Mithun, M. (1995). On the relativity of irreality. In: Bybee, J., Fleischman, S. (eds.)(1995). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 367-388.
273. Mithun, M. (1999). *The Languages of Native North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
274. Mog, P., Behal-Thomsen, H., Lundquist-Mog, A. (1992). *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. München: Langenscheidt.
275. Morgan, B. Q. (1942). On the teaching of the subjunctive in German. In *Monatshefte* 34 .
276. Moser, H. (Hrsg.) (1962). *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik: Aufsätze aus drei Jahrzehnten (1929-1959)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
277. Mrazović, P. (1987). Didaktische Anwendbarkeit einer kontrastiven Grammatik. In: Götze, L. (1987). *Deutsch als Fremdsprache*. Bonn-Bad Godesberg: Verlag Duerrsche Buchhandlung. 156-166.
278. Müller, B.-D. (Hrsg.) (1989). *Anders Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München: de Gruyter.
279. Müller, H. M. (Hrsg.) (2009). *Arbeitsbuch Linguistik (3. Aufl.)* Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
280. Müller-Jacquier, B. (2001). Intercultural training. In: Byram, M., Hu, A.(ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
281. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: The Modern Language Centre, Ontario. Institut for Studies in Education.

282. Nazarkiewicz, K. (2001). Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: Roesche, O. (Hrsg.) (2001). Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation. Wildauer Schriftenreihe. Wildau: Verlag New & Media. 179-206.
283. Neuner, G. (1989). Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen zielsprachenfernen Ländern. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (15). 348-373.
284. Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin, München: Langenscheidt.
285. Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte der Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, G. (Hrsg.) Fremde und eigene Wahrnehmung. Konzepte der Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel. 14-39.
286. Neuner, G., Asche, M. (Hrsg.) (1994). Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Zweit- und Fremdsprache", H. 3/1994.
287. Nieder, L. (1995). Lerngrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
288. Oomen-Welke, I. (1982). Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5-10. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
289. Ortner, B. (1998). Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Serie: Forum Sprache. Ismaning: Hueber.
290. Otten, M., Scheitza, A., Cnyrim, A. (Hrsg.) (2009). Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
291. Otten, M. (2012). Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium. Die Hochschule 1/2012.
292. Pahlow, H. (2010). Deutsche Grammatik – einfach, kompakt und übersichtlich. Leipzig: Engelsdorfer Verlag.
293. Palmer, F. R. (2001). Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press.
294. Paul, H., Stolte, H. (1951). Kurze deutsche Grammatik. Tübingen: Niemeyer Verlag.
295. Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 6: Landeskunde. München: Klett Verlag. 4 – 15.
296. Penfield, W., Roberts, L. (1959). Speech and Brain Mechanisms. Princeton: Princeton University Press.
297. Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. (2009). Em. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. München: Hueber.

298. Pinker, S. (1996). *Der Sprachinstinkt: Wie der Geist Sprache bildet*. München: Kindler.
299. Plungian, V. A. (2001). The place of evidentiality within the universal grammatical space. In: *Journal of Pragmatics*, 33 (3), 349-357.
300. Portmann, P. R., Schmolzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2001). *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag.
301. Quasthoff, U. M. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Athenäum Taschenbücher: Sprachwissenschaft 2025).
302. Quasthoff, U. M. (1988): „Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation“ in Matusche, 37-62.
303. Quasthoff, U. M. (1989): Social prejudice as a resource of power: towards the functional ambivalence of stereotypes. In: Wodak (Hrsg.), S. 181-197.
304. Raabe, H. (Hrsg.) (1976). *Trends in kontrastiver Linguistik*. Bd. 2. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
305. Radtke, P. (1998). *Die Kategorie des deutschen Verbs. Zur Semantik grammatischer Kategorien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
306. Ramin, A. (1989). Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik. In: *Info DaF* (16/2). 212-243.
307. Redder, A., Rehbein, J. (Hrsg.) (1999). *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
308. Reeg, U. (2008). Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: Kaunzner, U. (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer*, 117-132.
309. Rehbein, J. (Hrsg.) (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
310. Reich, H. H., Pörnbacher, U. (Hrsg.) (1993). *Interkulturelle Didaktiken: fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
311. Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler.
312. Riemer, C. (2010). Motivation. In: Halley, W., Königs, F. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber. 168-172.
313. Roberts, J. R. (1990). Modality in Amele and other Papuan languages. In: *Journal of Linguistics*, 26, 363-401.
314. Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
315. Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.

316. Roclawski, M. (2001). Stereotype Perzeption und ihre Funktion in der Wahrnehmung und Kommunikation zwischen Fremdgruppen, mit exemplarischen Beispielen des deutsch-polnischen Aspekts. In: Roesche, O. (Hrsg.) (2001). Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation. Wildauer Schriftenreihe. Wildau: Verlag New & Media. 29-69.
317. Roesche, O. (Hrsg.) (2001). Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation. Wildauer Schriftenreihe. Wildau: Verlag New & Media.
318. Rolland, M. Th. (1997). Neue deutsche Grammatik. Bonn: Ferd. Dümmlers Verlag.
319. Römer, Ch. (2006). Morphologie der deutschen Sprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
320. Rösch, H. (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
321. Rösler, D. (1994). Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag.
322. Rösler, D. (2012). Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Springer Verlag.
323. Rost-Roth, M. (1996). Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitral.htm>.
324. Roth, M. (2005): Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
325. Rothstein, B. (2010). Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Stauffenburg: Linguistik.
326. Rug, W., Tomaszewski, A. (2000). Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene. München: Klett.
327. Scariogli, P. (1994). Der Weg zur deutschen Sprache. Von der indogermanischen bis zur Merowingerzeit. Bern, Berlin, Frankfurt a. M., New York, Paris, Wien: Peter Lang.
328. Schanen, F. (1995). Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Judicium.
329. Schier, C. (2010). Eingeräumt: Interdisziplinäre Inhalte im universitären Sprach- und Landeskundeunterricht. Beispiel: Zeit als Kulturthema. In: Hanenberg, P. (Hrsg.). Kulturbau: Aufräumen, Ausräumen, Einräumen. Frankfurt am Main: Lang. 223-239.
330. Schmidt, W. (1977). Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
331. Schmidt, R. (1990). Das Konzept einer Lernergrammatik. In: Gross, H., Fischer, K. (Hrsg.) (1990). Grammatikarbeit in Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München: Judicum-Verlag.
332. Schnelle, H. (1996). Die Natur der Sprache. Die Dynamik der Prozesse des Sprechens und Verstehens. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

333. Schülerduden (2006). Grammatik, Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen. (Bearb. Ader, D., Kress, A.). Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
334. Schulz, D., Griesbach, H. (1972). Grammatik der deutschen Sprache. München. Hueber.
335. Schumann, A. (1995). Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K. B., Christ, H., Krumm, H.-J. (1995). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
336. Schumann, J. (1978). The Pidginisation Process: A Model for Second language acquisition. *Language Learning* 26, 135-143.
337. Schumann, J. (1997). The neurobiology of affect in Language. Malden, MA: Blackwell.
338. Schumann, J. (1998). Mittelstufe Deutsch. München: Verlag für Deutsch
339. Schumann, J. (2001). Learning as foraging. In Z. Dornyei, Z., Schmidt, R. (Eds.). Motivation and second language acquisition (Technical Report #23, 21-28). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
340. Seliger, H. (1990). La natura e funzione delle regole nell'`insegnamento linguistico. In: Giunchi, P. (1990). Grammatica esplicita e grammatica implicita. Serie di glottodidattica diretta da Wanda d'Addio Colosimo. Bologna; Zanichelli, 61-74.
341. Sessiaschwili, T., Sessiaschwili, B. (2003). Deutsch für georgische Germanistikstudenten. Tbilissi. Petite-Verlag.
342. Singleton. D. (1989). Language acquisition: The age factor. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
343. Smirnova, E. (2006). Die Entwicklung der Konstruktion würde+Infinitiv im Deutschen. Eine functional-semantische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte. Berlin: Walter de Gruyter.
344. Smith, N. V. (1973). Acquisition of phonology. A case study. Cambridge. At the University Press.
345. Solmecke, G. (1992). Ohen Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 07/1992.
346. Solmecke, G., Paschke, P. (1993). Texte hören, lesen, verstehen; Berlin: Langenscheidt.
347. Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 19.2. Berlin, New York: de Gruyter.
348. Sommerfeldt, K.-E., Starke, G. (1992). Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflg. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
349. Sommerfeldt, K.-E., Starke, G. (1998). Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3. Auflg. Tübingen: Max Niemeyer.
350. Souleimanova, O. (Hrsg.) (2010). Sprache und Kognition: Traditionelle und neue Ansätze. Frankfurt am Main: Peter Lang.

351. Spitzer, M. (2005). Einführung. In: OECD: Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Wege zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart. 1-20.
352. Stammerjohan, H. (1975). Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
353. Stern C., Stern, W. (1975). Die Kindersprache: eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
354. Stewart, David W., Shamdasani Prem N. (1990). Focus Groups: Theory and Practice. Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi.
355. Stölting, W. (1974). Zur Zweisprachigkeit ausländischer Kinder – Probleme und Aufgaben. In: Müller, H. (Hrsg.) (1974). Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart: Klett Verlag.
356. Storch, G. (2009). Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Fink.
357. Strauss, D. (1988). Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
358. Sucharowski, W. (1996). Sprache und Kognition – Neue Perspektiven in der Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
359. Szagun, G. (1983). Bedeutungsentwicklung beim Kind: Wie Kinder Wörter entdecken. München: Urban & Schwarzenberg.
360. Szagun, G. (1993). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
361. Szagun, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim; Basel: Beltz.
362. Szczepaniak, R. (2009). Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
363. Thieroff, R. (1992). Das finite Verb im Deutschen. Tübingen: Narr.
364. Thieroff, R. (Hrsg.) (2000). Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
365. Thurmair, M. (2010). Grammatikwissen und Fremdspracherwerb: wer, was und wozu? In: Habermann, M. (Hrsg.). Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Thema Deutsch Bd.11. Mannheim, Zürich: Dudenverlag. 357-371.
366. Todrov, T., Ducrot, O. (1975). Enzyklopädisches Wörterbuch der Sprachwissenschaft. Frankfurt am Main: Athenaion.
367. Tomasello, M. (2002). Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
368. Traore, S. (2009). Fremdsprachenunterricht, Grammatik und Kommunikation. In: Grimm, Th., Venohr, E. (Hrsg.) (2009). Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität –

- Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang. 35-49.
369. Tschenkeli, K. (1958). Einführung in die Georgische Sprache. Theoretischer Teil. Bd.1. Zürich: Amirani Verlag.
370. Verbeeck, Y. (2004). Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Eine Konkretisierung für Anfänger. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
371. Volkmann, L., Stierstorfer, K., Gehring, W. (Hrsg.) (2002). Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr.
372. Weber, H. (1976). Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München: Kösel.
373. Wegener, H. (Hrsg.) (1999). Deutsch kontrastiv: Typologisch-vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
374. Weinrich, H. (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim:Dudenverlag.
375. Weinrich, H. (2003): Textgrammatik der deutschen Sprache. 2.Auflg. Hildesheim, Zürich, New York: Olms Verlag.
376. Weinrich, H., Thurmair, M., Breindl, E., Willkop, E.-M. (2005). Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim, New York: Olms.
377. Weiss, U. (2000). Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Verlag Books on Demand.
378. Welke, K. (Hrsg.) (1986). Sprache – Bewußtsein – Tätigkeit. Berlin: Akademie Verlag.
379. Wellmann, H. (2008). Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
380. Wenzel, A. (1978). Stereotype in gesprochener Sprache. München. Hueber.
381. Werner, J. (1978). Deustches Fremdwörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter.
382. Westhoff, G. (1997). Fertigkeit Lesen – FSK 17. München: Langenscheidt-Verlag.
383. Winford, D. (2000). Irrealis in Sranan: Mood and modality in a radical creole. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 15 (1), 63-125.
384. Wode, H. (1970). Linguistische Untersuchungen zum Parkinsonismus. Basel, München, Paris, New York: Karger.
385. Wode, H. (1976a). Der Erwerb der Fragestrukturen in der Kindersprache. In: Drachman, G. (Hrsg.), *Salzburger Beiträge über Kindersprache*. Tübingen: Narr. 101-112.
386. Wode H. (1976b). Some stags in the acquisition of questions by monolingual children. In. Raffler-Engel, w. von, rd. 1976, 261-310.
387. Wode, H. (1977a). Natürlicher Zweitspracherwerb und Fremdsprachenunterricht. IPTS-Arbeitspapier zur Unterhaltungsfachberatung 2467/77. Kronshagen. 1-20.

388. Wode, H. (1977b). Natürlicher Spracherwerb: der L1- und L2-Erwerb der Interrogation. In: Kühlwein, W. & Raasch, A. (Hrsg.), 1977.
389. Wode, H. (1978a). L1-Erwerb, L2-Erwerb und Fremdsprachenunterricht. Die Neueren Sprachen 77: Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen: 452-465. Diesterweg.
390. Wode, H. (1978b). The L1 vs. L2 acquisition of English interrogation. Working papers on Bilingualism 15, 37-57.
391. Wode, H. (1978c). Kognition, Sprachlernen und Fremdsprachenunterricht. In: Detering, K. & Högel, H. (Hrsg.). 188-197.
392. Wode, H. (1981a). Learning a second language. Tübingen: Narr. (Language Development 1).
393. Wode, H. (1981b). Language Acquisition Universals: A Unified View of Language Acquisition. Englisch Seminar der Universität Kiel, Arbeitspapiere zum Spracherwerb Nr. 26.
394. Wode, H. (1985). Die Revolution frißt ihre Eltern. Eine Erwiderung auf Bausch/Königs „Lernt´ oder ‚erwirbt´ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung“. In: Die Neueren Sprachen 84:2; 191-206. Frankfurt: Diesterweg.
395. Wode, H. (1993). Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Huber.
396. Wode, H. (1995). Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. Ismaning: Hueber.
397. Zifonun, G. (Hrsg.) (1986). Vor-Sätze zu einer neuen deutschen Grammatik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
398. Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. (1997). Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 3 Berlin, New York: Walter de Gruyter.
399. Zimmer, D. E. (1986). So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. Zürich: Haffmans.
400. Добрушина Н. Р. (1999). Формы ирреального наклонения. В: Кибрик А. Е. (ред.). Элементы цахурского языка в типологическом освещении. М.: Наследие, 261-269.
401. Добрушина Н. Р. (2001). Ирреалис. В: Кибрик А. Е. (ред.). Багвалинский язык. Грамматика, тексты, словари. М.: Наследие, 332-334.
402. Ермолаева Л. С. (1987). Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. М.: Наука.
403. Князев Ю. П. (1998). Шкала реальности/ирреальности: наклонение, время и таксономические классы глаголов. В: Козинцева, Н. А., Оглоблин, А. К. (ред.). Типология. Грамматика. Семантика: К 65-летию В. С. Храковского. СПб.: Наука, 209-215.

404. Майсак Т. А., Татевосов С. Г. (1998). Вид и модальность: способы взаимодействия (на материале цахурского языка). В: Черткова, М. Ю. (ред.). Типология вида: проблемы, поиски, решения. М.: ЯРК, 265-280.
405. Муталов Р. О. (2002). Глагол даргинского языка. Махачкала: ДГУ.