

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ივანე მინდაძე

კომუნიკაციური დიდაქტიკა
და დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა

პედაგოგიკის მეცნიერებათა კანდიდატის სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად
წარმოდგენილი დისერტაცია

სპეციალობა: 13.00.02 – სწავლების მეთოდოლოგია

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი მზია გვენცაძე

სამეცნიერო კონსულტანტი: კასელის უნივერსიტეტის ფილოლოგიის
მეცნიერებათა დოქტორი ეკატერინე შავერდაშვილი

თბილისი

2006 წელი

ნაშრომი შესრულებულია ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ჰუმანიტარული ფაკულტეტის ამერიკანისტიკა/ევროპისტიკის მიმართულების გერმანისტიკის განყოფილებაში.

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი მზია გვენცაძე (10.02.04)

კონსულტანტი: კასელის უნივერსიტეტის ფილოლოგიის
მეცნიერებათა დოქტორი
ეკატერინე შავერდაშვილი (10.02.04)

ოფიციალური ოპონენტები: 1. პროფ. მანანა პაიჭაძე
2. პროფ. მანანა ქუთელია

დისერტაციის დაცვა შედგება 2006 წლის 20 დეკემბერს 13.00 საათზე თბილისის ივ.ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტთან არსებულ P.10.07¹⁷ სადისერტაციო საბჭოს სხდომაზე
მისამართი: 0128, თბილისი, ი.ჭავჭავაძის გამზირი 1, კორპ. 1, 93-ე აუდიტორია

დისერტაციის გაცნობა შესაძლებელია თბილისის ივ.ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სამეცნიერო ბიბლიოთეკაში.
მისამართი: 0143, თბილისი, უნივერსიტეტის ქ. 2.

ავტორეფერატი დაიგზავნა 2006 წლის 20 ნოემბერს.

სადისერტაციო საბჭოს სწავლული მდივანი,
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი რ.ქურდაძე

სარჩევი

შესავალი.

§ 1 სადისერტაციო ნაშრომის მიზანი.

§ 2 პრობლემის აქტუალურობა.

§ 3 სადისერტაციო ნაშრომის თეორიული მნიშვნელობა.

§ 4 სადისერტაციო ნაშრომის პრაქტიკული მნიშვნელობა.

§ 5 ემპირიული მასალის ზოგადი დახასიათება.

§ 6 სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა.

თავი I

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ძირითადი პრინციპები.

1. კომუნიკაციური დიდაქტიკისა ჩამოყალიბების წინაპირობები.

1.1. პოლიტიკურ-საზოგადოებრივი ვითარება.

2. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი.

3. აუდიო-ლინგვალური მეთოდი.

3.1. ბიჰევიორიზმი.

3.2. აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ძირითადი მახასიათებლები.

4. კომუნიკაცია როგორც კომუნიკაციური სწავლების მიზანი.

4.1. კომუნიკაციური დიდაქტიკის ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური საფუძვლები.

5. პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფცია.

6. ინტერკულტურული კონცეფცია როგორც კომუნიკაციური კონცეფციის შევსება.

7. უცხო ენების სწავლების ქართულ-საბჭოური და პოსტსაბჭოური გამოცდილება (მოკლე ექსკურსი).

თავი 2

დისკუსიის/არგუმენტირების ადგილი უცხო ენის სწავლების თანამედროვე კონცეფციებში.

1. ევროსაბჭოს მიერ დამტკიცებული «ენების სწავლის, სწავლების და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო».

2. დისკუსია/არგუმენტირება გერმანულ სასწავლო გეგმებში.

3. უცხო ენის სწავლების მიზნები და ამოცანები საქართველოს განათლების რეფორმის ფარგლებში.

თავი 3

დისკუსია როგორც ენობრივი ქმედება.

1. დისკუსია როგორც აზრობრივ-ლოგიკური ფენომენი.

2. დისკუსიის ტიპოლოგიური მახასიათებლები.

2.1. სიტუაციურ-პრაგმატული ასპექტი.

2.2. სემანტიკური ასპექტი.

3. არგუმენტირება როგორც დისკუსიის ძირითადი სტრუქტურული ერთეული.

თავი 4

დისკუსია როგორც ენობრივი ფენომენი.

4.1. სინტაქტიკური ასპექტი.

4.2. სემანტიკური ასპექტი.2

4.3. პრაგმატული ასპექტი.

თავი 5

დისკუსიის ელემენტების სწავლება გერმანული ენის თანამედროვე სახელმძღვანელოებში.

5.1. გერმანიაში გამოცემული სახელმძღვანელოები.

5. 2. საქართველოში გამოცემული სახელმძღვანელოები.

5.2.1. საშუალო ზოგადსაგნმანათლებლო სკოლების სახელმძღვანელოები.

5.2.2. უმაღლესი სასწავლებლების გერმანისტიკის სპეციალობისთვის შექმნილი თანამედროვე სახელმძღვანელოები.

თავი 6

ერთიანი ეროვნული გამოცდები და საკვლევი პრობლემა.

6.1 გერმანული ენის გამოცდის სტატისტიკური ანალიზი და საკვლევი პრობლემა.

6.2 გერმანული ენის ტესტის მეშვიდე დავალების შინაარსობრივი ანალიზი და საკვლევი პრობლემა.

თავი 7

დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა (შემაჯამებელი ასპექტი).

თავი 8 მეთოდური რეკომენდაციები.

8.1. ზოგადი სახის რეკომენდაციები.

8. 2. კერძო სახის რეკომენდაციები.

ლიტერატურა.

შესავალი

§ 1 სადისერტაციო ნაშრომის მიზანი

60-იანი წლების ბოლოს ლინგვისტიკაში ახალი – კომუნიკაციური – პარადიგმის დაფუძნებამ ძირეული ცვლილებები გამოიწვია უცხო ენების სწავლების დიდაქტიკაშიც. როგორც სწავლების მიზანმა, ისე პროცესმა, შეიძინა «კომუნიკაციურობა»: აქცენტი ენობრივი სისტემის ათვისებიდან და შესაბამისი მეთოდიკიდან გადავიდა რეალურ სიტუაციებში ენის გამოყენებაზე და ამდენად სწავლების ცენტრში აღმოჩნდა ენის შემსწავლელი (der Sprachlernende) - ენის პოტენციური გამომყენებელი, როგორც ინტერაქტიული პროცესის მონაწილე (der potentielle Sprachverwendende). დაიწყო ახალი – კომუნიკაციური – სწავლების დიდაქტიკური კონცეფციის ჩამოყალიბების რთული და ხანგრძლივი პროცესი, რომელიც დღემდე ინტენსიურად გრძელდება. თითქმის ორმოცი წლის მანძილზე ხდებოდა ამოსავალი კონცეფციის მოდიფიკაცია, რის შედეგადაც ყალიბდებოდა

კერძო მეთოდები, რომელთა მიხედვითაც იქმნებოდა კონკრეტული სახელმძღვანელოები.¹ ამ წლების განმავლობაში დაგროვილი გამოცდილება შეაჯამეს 40 ქვეყნის უცხო ენის სწავლების ექსპერტებმა, რის შედეგადაც 2000 წელს ევროსაბჭოს ეგიდით გამოიცა «ენების სწავლის, სწავლების და შეფასების საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო»², რომელმაც მოკლე დროში აღიარება ჰპოვა მთელ ევროპაში. «სარეკომენდაციო ჩარჩოში» დეტალურადაა ჩამოყალიბებული კომუნიკაციური დიდაქტიკის უკლებლივ ყველა ასპექტი: სწავლების მიზნები და ამოცანები, მასწავლებლისა და ენის შემსწავლელთა როლი სწავლების პროცესში, ენობრივი ქმედებების სახეები ამა თუ იმ საზოგადოებრივ სფეროში, ენობრივ/კომუნიკაციურ კომპეტენციათა ტიპოლოგია, შესაძლო საკომუნიკაციო სიტუაციები და ტექსტის ტიპები, ენის ფლობის საფეხურები, დონეების შესატყვისი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, შეფასების კრიტერიუმები, ტესტირებისა და გამოცდების შინაარსი და ჩატარების ფორმები, კურიკულუმის შემდგომი სრულყოფის წინაპირობები და ა.შ. ხოლო ყოველივე ერთად წარმოადგენს ერთგვარ ორიენტირს თანამედროვე – უფრო დახვეწილი – სახელმძღვანელოების შესადგენად. შემდგომში «სარეკომენდაციო ჩარჩო» გადამუშავდა ცალკეული ენების მიხედვით. ასე მაგალითად, გერმანული ენისათვის 2005 წელს გამოიცა «Profile Deutsch» (Glaboniat, 2005).

რაც შეეხება საქართველოს, აქ უცხო ენების დიდაქტიკა სპეციფიკურ კონტექსტში მოექცა. საბჭოთა პერიოდში იგი, როგორც ცნობილია, ერთიანი კონცეფციის რეალიზაციის ნაწილი იყო. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ ქართველი მეცნიერების – მეთოდისტების, ფსიქოლოგების, ენათმეცნიერების – ძალისხმევით, იგი არა ერთი პროგრესული მოსაზრებითა და ეფექტური ექსპერიმენტით გამდიდრდა (შდრ. Алхазிшвили, 1984).

საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდგომი პერიოდი საქართველოში ერთგვარი ქაოტურობით ხასიათდება: გაწყდა კავშირი რუსულ დიდაქტიკურ სკოლასთან, ხოლო

¹ გერმანელი დიდაქტიკოსები ლაპარაკობენ სახელმძღვანელოთა ხუთ თაობაზე (შდრ. Götze; 1994)

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; von council of Europe; Council for Cultural Co-operation, Education Committee; Modern Languages Division, Strasbourg გერმანულ თარგმანში: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen

ევროპულ სივრცეში გაერთიანება ჯერ შორეული პერსპექტივა იყო. ამ წლებისთვის ნიშანდობლივია გერმანიის ფედერაციული რესპუბლიკიდან ახალი სახელმძღვანელოების მოზღვავება და მათი გამოყენება იმ მეთოდური კონცეფციების ცოდნისა და სასწავლო მიზნების გააზრების გარეშე, რომლებსაც ეფუძნებოდა ეს წიგნები.

გარკვეული წვლილი ამგვარი სიტუაციის გარღვევაში თბილისის გოეთეს ინსტიტუტსაც მიუძღვის, მაგრამ ერთიანი, საგანმანათლებლო სივრცის სრულად მომცველი მუშაობა ამ სფეროში პროექტ «ილია ჭავჭავაძე»-ს ფარგლებში დაიწყო. სწორედ ამ პროექტის ფარგლებში შემუშავდა გერმანული ენის სწავლების «ეროვნული სასწავლო გეგმა», რომლის პირველი რედაქცია 2004 წელს გამოქვეყნდა. გეგმაში შეძლებისდაგვარად გათვალისწინებულია სასკოლო სტანდარტების შესაბამისობა ევროსაბჭოს მიერ შემოთავაზებულ უცხო ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების კრიტერიუმებთან. შესაბამისად გამოკვეთილია ქართულ სკოლაში უცხო ენის სწავლების მიზნები და ამოცანები. ამასთან ავტორები შეეცადნენ, ზოგადსაკაცობრიო კულტურული და აღმზრდელობითი ღირებულებები შეეფარდებინათ ქართულ ისტორიულ-კულტურულ ტრადიციებისათვის. სასწავლო გეგმის აპრობირება მიმდინარეობს ამჟამად ასამდე ექსპერიმენტულ სკოლაში.

ახალი სასწავლო გეგმების დანერგვით დაიწყო უცხო ენების სწავლების ახალი მნიშვნელოვანი ეტაპი. რადგან სწორედ ამ სასწავლო გეგმის აპრობირებით ჩაეყრება საფუძველი თანამედროვე სახელმძღვანელოების შექმნასა და თანამედროვე მეთოდების დაგეგმვა-ჩატარებას. წარმოდგენილი სადისერტაციო ნაშრომიც უშუალოდაა დაკავშირებული აღნიშნულ პროცესთან. მისი მიზანია არსებული სახელმძღვანელოების კრიტიკული შეფასების საფუძველზე და ეროვნული სასწავლო გეგმის სრულყოფის სურვილით შეიმუშაოს გარკვეული მეთოდური რეკომენდაციები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ გერმანული ენის სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას, როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ისე უმაღლეს სასწავლებლებში. ნაშრომი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს დისკუსიას, როგორც სწავლების ფორმას, რადგან ამ რთული და კომპლექსური ენობრივი ტიპის რეალიზაცია,

მოითხოვს ენის შემსწავლელისგან, ერთი მხრივ, მრავალი ენობრივი ქმედების დაუფლებას, როგორცაა, მაგალითად: არგუმენტირება, დასაბუთება, დამტკიცება, დაეჭვება და სხვ. ხოლო, მეორე მხრივ გარკვეული ექსტრალინგვისტური რეპერტუარის ათვისებას, მართებული ტონის, ტემბრის, ჟესტ-მიმიკის შერჩევას და სხვ. ამრიგად, უცხო ენის სწავლების მიზანს წარმოადგენს ენობრივი მოღვაწეობის სწავლება, რაც ხარისხობრივად ცვლის დამოკიდებულებას ენობრივი მასალის, და მათ შორის, გრამატიკული და ლექსიკური მასალის, შერჩეული თემატიკის, სწავლების სოციალური ფორმების მიმართ.

§ 2 პრობლემის აქტუალობა

საქართველომ, როგორც ევროსაბჭოში გაწევრიანებულმა ქვეყანამ, აღიარა საერთოევროპული ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებები. განათლების სფეროში ერთ-ერთი ამგვარი ღირებულებაა დამოუკიდებლად მოაზროვნე, მსჯელობის უნარით დაჯილდოებული, კრიტიკული აზროვნების მქონე პიროვნების აღზრდა, რომელსაც ექნება უნარი ხელი შეუწყოს სამოქალაქო საზოგადოების განვითარებას. ამ მიზნის მიღწევაში ყველა სასწავლო საგანმა გარკვეული წვლილი უნდა შეიტანოს, როგორც სასკოლო ისე საუნივერსიტეტო დონეზე. ცხადია, ამ მიზანს უნდა ემსახურებოდეს უცხო ენის სწავლებაც. ეფრო მეტიც, უცხო ენის ფლობის გარეშე წარმოუდგენელია ევროპულ სივრცეში ინტეგრირება და პიროვნული შესაძლებლობების სრულფასოვანი რეალიზება. უცხო ენის ფლობა კი დღეს განისაზღვრება როგორც საკომუნიკაციო კომპეტენცია, ანუ «ენის გამოყენების უნარი, რომელიც მოიცავს არა მარტო ენის სისტემის ცოდნას, არამედ, აგრეთვე იმ ცოდნის რეალიზაციის წესების განსაზღვრულ სოციოკულტურულ ჩარჩოებში» (ვ.ფურცელაძე) რეალიზაციის გარკვეული წესები როგორც სოციოკულტურულ, ისე ინტერკულტურულ კონტექსტში კი აქვს უპირველესად საკომუნიკაციო მოღვაწეობის შემადგენელ კონკრეტულ კომუნიკაციურ ქმედებებს. ხოლო კომუნიკაციური ქმედება, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება მსჯელობის რეალიზაციას, დამოუკიდებელი აზრის ზეპირ თუ წერილობით ფორმულირებას არის არგუმენტირება, რაც აისახა კიდევ როგორც ევროსაბჭოს მიერ დამტკიცებულ ენების სწავლის, სწავლების, და შეფასების სარეკომენდაციო ჩარჩოში,

ისე საქართველოს განათლების სამინისტროს მიერ შემუშავებულ ეროვნულ სასწავლო გეგმებში. არგუმენტირება კი, თავის მხრივ, შეადგენს ისეთი საზოგადოებრივი აქტივობის ძირითად ქმედებას, როგორცაა დისკუსია, რომლის საქართველოში სწავლებასაც მეთოდური თუ სხვა ობიექტური მიზეზები უშლიდა წლების მანძილზე ხელს. ამდენად, ჩვენს მიერ ამ პრობლემის წინა პლანზე წამოწევა და მისი აქტუალობა უნდა განხილულ იქნას განათლების სისტემაში მიმდინარე რეფორმების ფონზე.

§ 3 სადისერტაციო ნაშრომის თეორიული მნიშვნელობა

წარმოდგენილი ნაშრომის თეორიულ მნიშვნელობას განაპირობებს რამდენიმე კერძო ფაქტორი:

- ესაა ერთ-ერთი იმ პირველ ნაშრომთაგანი, რომელშიც მეთოდური კვლევის ობიექტი ერთი კონკრეტული არასალიტერატურო ტექსტის ტიპია და არა, ვთქვათ, ტექსტის ტიპების ჟანრული ერთობლიობა (მაგ., საგაზეთო ტექსტები), სადაც ჩვეულებრივ აქცენტი მათ საერთო ნიშნებზე (მეტწილად სტილისტურზე) უფრო გადადის, ვიდრე თითოეულის პროდუცირება/რეცეფცირებაზე.
- ესაა დიალოგური ტექსტის ტიპი, რაც უკვე ამ ნიშნის წყალობით ხელს უწყობს მისი კვლევისას ინტერატიურობის პრინციპის ზოგადი მახასიათებლის გამოკვეთას.
- ტექსტის/ტექსტის ტიპის განხილვა ენის სწავლების კუთხით წარმოადგენს ერთ წინ გადადგმულ მეთოდურ-დიდაქტიკურ ნაბიჯს. მხედველობაში მაქვს შემდეგი: ენის სწავლებისას ზეპირი მეტყველების აქცენტირება ახალი არ არის. 70-იანი წლებიდან მოყოლებული ეს ასპექტი მეთოდისტების ყურადღების ცენტრშია.³ საკვლევი პრობლემის თვალსაზრისით საყურადღებოა პროფ. ა.ალხაზიშვილის მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ ზეპირი მეტყველების სამი დონიდან: საოპერაციო დონე, ქმედების დონე და

³ საქართველოში ამ საკითხს მონოგრაფია მიუძღვნა ა.ალხაზიშვილმა. (ალხაზიშვილი ა.ა. (1984) Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. Ганатлеба, Тбилиси)

ენობრივი მოღვაწეობის დონე, რომლებსაც ის გამოჰყოფს – უცხო ენების სწავლების პრაქტიკა მოიცავდა პირველ ორ დონეს. ეს სხვაგვარად ვერც იქნებოდა. მესამე – ენობრივი მოღვაწეობის დონესთან – საქმე გვაქვს მხოლოდ მაშინ, როდესაც ათვისების, და შესაბამისად შესწავლის, ობიექტად გამოდის ავთენტური ტექსტი, როგორც ერთი გარკვეული ტექსტის ტიპის რეალიზაცია.

- დისკუსია როგორც ტექსტის ტიპი განხილულია უპირველესად ლინგვისტური (კომუნიკაციურ-პრაგმატული) კუთხით.

§ 4 სადისერტაციო ნაშრომის პრაქტიკული მნიშვნელობა

ნაშრომში წარმოდგენილი რეკომენდაციები ხელს შეუწყობენ გერმანული ენის სწავლების ხარისხის ამაღლებას, კიდევ უფრო მიუახლოებენ სწავლების მეთოდებსა და მიზნებს საერთაშორისო მოთხოვნებს, რაც ახლა ესედეგ მნიშვნელოვანი გახდა, განსაკუთრებით მას შემდეგ, რაც საქართველო შეუერთდა ბოლონიის პროცესს. აღნიშნული რეკომენდაციები შეუწყობენ ხელს განათლების ეროვნული მიზნების მიღწევას, იმდენად, რამდენადაც დისკუსიის სწავლება წარმოუდგენელია პრობლემის წვდომის, განხილვისა და გადაჭრის გზების ძიების გარეშე. რაც, თავის მხრივ, ენის შემსწავლელელებში დამოუკიდებელი მსჯელობისა და კონსტრუქციული კრიტიკის ფორმულირებისა და კრიტიკის ადეკვატურად აღქმის უნარის ჩამოყალიბებას გულისხმობს.

ამის გარდა, თვით დისკუსიის როგორც სწავლების ფორმის კვლევა არ არის დანაწევრებული სწავლების დონეების მიხედვით. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ როგორც ემპირიული მასალა, ისე მეთოდური რეკომენდაციები შეუძლიათ გამოიყენონ როგორც სკოლის, ისე უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებლებმა. მაგრამ მათ, ცხადია, მოუწევთ შესაბამისი ჯგუფის/კლასის ენობრივი დონის, ასაკის, მოტივაციის, ფანტაზიის უნარის, სოციოკულტურული და ინტერკულტურული კომპეტენციის სოციალური როლების ენობრივი რეპერტუარის ფლობა და ა.შ. მიხედვით როგორც თემატიკის, ისე ენობრივი სტრუქტურების, ინტენციების რეალიზაციების, დიალოგის

წყევანის ფორმების არჩევა. ამდენად, შემოთავაზებული საკვლევი მასალა ერთგვარი ივარიანტია, ხოლო ამ ინვარიანტის საფუძველზე ვარიანტების კონსტრუირება უკვე მასწავლებლის პრეროგატივაა. ამით მასწავლებელს სიტაუციის მიხედვით ვარიანტების და საკუთარი შემოქმედებითი უნარის გამოვლენის თავისუფლება ეძლევა.

შევეხები პრაქტიკული გამოყენების კიდეც ერთ საკითხს. როგორც ცნობილია, ერთიანი ეროვნული გამოცდების ტესტების მეშვიდე დავალების (უფრო ვრცლად ეროვნული გამოცდების შესახებ იხ. 6 თავში) შესრულებისას აბიტურიენტმა უნდა გამოთქვას საკუთარი აზრი მოცემულ საკითხზე და დაასაბუთოს იგი, ანუ განახორციელოს არგუმენტირების ენობრივი ქმედება. მე, როგორც ტესტების შემდგენელ ჯგუფის წევრს, კარგად მესმის ის პრობლემები, რომლის წინაშეც არა მხოლოდ აბიტურიენტები, არამედ მასწავლებლებიც დგანან. საქმე ის არის, რომ ტესტები აგებულია თანამედროვე მეთოდის პრინციპებზე დაყრდნობით, ხოლო სახელმძღვანელოებში ეს პრინციპები ჯერ არ არის ასახული. ასეთი ვითარება შეიქმნა სწორედ იმიტომ რომ ჩვენ ერთი ათწლეული დავკარგეთ, სანამ ენის სწავლების ეროვნულ კონცეფციაზე დავიწყებდით მუშაობას. ახლა კი ყველაფრის კეთება თანმიმდევრულად კია არა, პარალელურად გვიწევს. ჩვენ ყველაფერს ვაკეთებთ, რათა მასწავლებელს გავუადვილოთ ეს პრობლემა, გამოვცემთ და უსასყიდლოდ ვურიგებთ ყველა სკოლას სპეციალურ კრებულებს, სადაც მოცემულია დავალებების დეტალური სპეციფიკაციები და გარკვეული რეკომენდაციები შესაბამისი დავალებების უკეთ გასაკეთებლად. ამ კრებულებში ასევე მოცემულია სამოდელო დავალებები, რომელთა შესრულებამ უნდა გაუადვილოს აბიტურიენტებს ტესტის შესრულება. გარდა ამისა რეგულარულად ვხვდებით მასწავლებლებსა და აბიტურიენტებს, რათა ვუპასუხოთ მათ შეკითხვებსა და გავუწიოთ ჩვენს ხელთ არსებული კონსულტაციები. სადისერტაციო ნაშრომში წარმოდგენილი მასალის ერთ-ერთი დანიშნულებაც ესაა: გაუადვილოს სკოლის მასწავლებლებს წერილობითი განსჯითი ტექსტების აგების სწავლება.

§ 5 ემპირიული მასალის ზოგადი დახასიათება

წინამდებარე ნაშრომი განიხილავს საქართველოში დღეისათვის სკოლასა და სპეციალიზირებულ ფაკულტეტებზე გამოყენებულ სახელმძღვანელოებს (იხ. თავი 5), მათში მოცემულ სავარჯიშოებს, რომლებიც ხელს უწყობენ ან უნდა უწყობდნენ ენის შემსწავლელელებში როგორც ზეპირი ისე წერილობითი არგუმენტატიური ტექსტების შექმნას. გარდა ამისა ნაშრომში დეტალურად არის განხილული და გაანალიზებული 2005 წელს ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში ჩატარებული გერმანული ენის გამოცდა. მოცემულია შედეგების სტატისტიკური ანალიზის შედეგები.

განხილულია ტექსტების შექმნის მეთოდოლოგია, დავალებების მიმართება უცხო ენის სწავლების ეროვნულ და საერთაშორისო მიზნებთან, ენის შესწავლის დონებთან. სადისერტაციო ნაშრომში გაანალიზებულია აბიტურიენტების ნაშრომები, მოცემულია ცალკეული დავალებების სტატისტიკური და ფსიქომეტრული ანალიზი, რაც საშუალო სკოლის მასწავლებლებისათვის გარკვეული რეკომენდაციების მიცემის საშუალებას იძლევა.

ნაშრომში შემოთავაზებული მეთოდი გამოყენებულ იქნა გოეთეს ინსტიტუტის ორ ჯგუფში, ენობრივად განსხვავებულ, ჯგუფში (B1.2- Brückenkurs 2, C.1.2 – Mittelstufe 4). მიღებული შედეგების ანალიზი მოცემულია სადისერტაციო ნაშრომში.

§ 6 სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა

სადისერტაციო ნაშრომი მოიცავს 136 ნაბეჭდ გვერდს, შედგება შესავლისა და რვა თავისა. მერვე თავშია მოცემული ზოგადი და აკერძო სახის მეთოდური რეკომენდაციები. დისერტაციას თან ერთვის გამოყენებული სპეციალური ლიტერატურის სია.

თავი I

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ძირითადი პრინციპები

1. კომუნიკაციური დიდაქტიკისა ჩამოყალიბების წინაპირობები

კომუნიკაციური დიდაქტიკის რაობის უკეთ წარმოსაჩენად საჭიროდ მიგვაჩნია ამ მეთოდის შემუშავების წინაპირობების წარმოჩენა. განხილვისას დავეყრდნობით როგორც ევროპულ (გერმანულ), ისე ქართულ (ქართულ-საბჭოთა) გამოცდილებას.

1.1. პოლიტიკურ-საზოგადოებრივი ვითარება

60-70-იან წლებში მოთხოვნა უცხო ენების შესწავლაზე საგრძნობლად გაიზარდა, რაც გამოწვეული იყო, ერთი მხრივ, დასავლეთ ევროპის ქვეყნებში პოლიტიკური, სამხედრო და ეკონომიკური კავშირების გაფართოებით, ხოლო მეორე მხრივ, კერძო პირთა მობილურობის (ტურიზმი, სხვა ქვეყნებში სწავლების შესაძლებლობა) ზრდით. მნიშვნელოვან ფაქტორად იქცა საკომუნიკაციო საშუალებების (ტელეფონი, რადიო, ტელევიზია) სწრაფი განვითარებაც.

უცხო ენების სწავლების სფეროში არსებული სიტუაცია ვერ აკმაყოფილებდა შეცვლილი ვითარების მოთხოვნებს, აუცილებელი გახდა გარკვეული ცვლილებების გატარება. სამოციანი წლების ბოლოს გერმანიის ფედერაციულ რესპუბლიკაში ცვლილებებისთვის ხელსაყრელი პოლიტიკური ვითარება შეიქმნა, როდესაც ქვეყნის სათავეში ნაკლებად კონსერვატიული მთავრობა მოვიდა, რომელიც მზად იყო რეფორმებისთვის, მათ შორის, განათლების დარგში. სწორედ ამ პერიოდში იქცა არსებული საგანმანათლებლო კონტექსტი ცხარე კამათებისა და დისკუსიების საგნად. გაჩნდა ემანსიპატორული პედაგოგიკისა და დიდაქტიკის იდეა. რეფორმატორული ძვრები ზოგადად განათლების სისტემაში აისახა, და შესაბამისად უცხო ენის სწავლების სფეროზეც იქონია გავლენა.

საუკუნეების განმავლობაში უცხო ენის სწავლება, როგორც «მაღალი განათლების» ერთ-ერთი ატრიბუტი, ელიტარული ფენის პრივილეგიად ითვლებოდა. უცხო ენებს საგიმნაზიო საფეხურზე 60-იან წლებში მოსწავლეთა მხოლოდ 5-10% სწავლობდა. ამასთან სწავლების ხარისხი არადამაკმაყოფილებლად იყო მიჩნეული, რადგან ენის შემსწავლელებს უჭირდათ ენის გამოყენება უშუალო

კომუნიკაციისათვის, რაც (გარკვეულწილად) განპირობებული იყო იმ დროისათვის გამოყენებული მეთოდებითა და სახელმძღვანელოებით.

2. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი

საგიმნაზიო საფეხურზე სწავლება ძირითადად გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდით მიმდინარეობდა. ამ მეთოდის თანახმად უცხო ენის სწავლება გაიგივებულია ენის გრამატიკისა და ლექსიკის ათვისებასთან, რაც ტექსტების ორმხრივი თარგმანის გზით მოწმდება. უპირატესობა ენიჭება კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების განვითარებას. ტიპიური დავალებებია:

- სიტყვების და გრამატიკული წესების დაზეპირება
- ცალკეული წინადადებების თარგმნა
- მოკლე ტექსტების მშობლიურ ენაზე თარგმნა
- უცხოენოვანი (მხატვრული) ლიტერატურის კითხვა (ძირითადად კლასიკოსების ნაწარმოებები)
- წაკითხულის წერილობით (ან ზეპირად) გადმოცემა
- კარნახის წერა და სხვ.

ამ დავალებების მიზანია, უპირველეს ყოვლისა, ნასწავლ წესებზე დაყრდნობით, მოსწავლეებში გრამატიკულად კორექტული წინადადებების რეპროდუქციის უნარის გამომუშავება.

მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდი სინთეზურ-დედუქტიურია. ეს ნიშნავს, რომ უცხო ენის შესწავლა ცალკეული გრამატიკული წესების დახმარებით მიმდინარეობს, (წესი→მაგალითი; დედუქტიური მიდგომა). ხოლო სწავლების პროცესში ხდება ენის ცალკეული ასპექტების ნაბიჯ-ნაბიჯ დაკავშირება (სინთეზი). ძირითადი ყურადღება ეთმობა არა ენის პრაქტიკულ გამოყენებას, არამედ მისი სტრუქტურის ათვისებას ანუ უცხო ენის შესწავლის ძირითადი მიზანია ფორმალური

სისტემის შესახებ ცოდნის დაგროვება და არა ამ სისტემის გამოყენება საკომუნიკაციო დანიშნულებით.

ეს მეთოდი გულისხმობს კლასებში *ჰომოგენურ*⁴ შემადგენლობას. სწავლების ენა – დედაენაა, რომელიც საკლასო მეცადინეობების დროს დომინირებს.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანია, მისი ერთ-ერთი მიმდევრის, გუსტავ ტანგერის აზრით, «გონის და სულისა თუ გულის აღზრდა» (Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens) (Tanger, 1988, 32). ამ მიზნის მისაღწევად დიდი ყურადღება ეთმობა შესასწავლ ენაზე შექმნილი მხატვრული ლიტერატურის (კლასიკოსების) ნაწარმოებების განხილვას, რაც პიროვნების ზნეობრივ ჩამოყალიბებას, მის «სულიერ ზრდას» უწყობს ხელს.

როგორც უკვე ითქვა, გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში აბსოლუტურ პრიორიტეტს წარმოადგენს კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევების განვითარება. მოსწავლეს უნდა შეეძლოს, ერთი მხრივ, (მხატვრული) ტექსტის გაგება, ხოლო, მეორე მხრივ, წერილობითი ტექსტის შექმნა, რომლის მისაბამ ნიმუშათაც გამოიყენება ლიტერატურული ნაწარმოებები.

ბუნებრივია, რომ გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი ვერ უზრუნველყოფდა უცხო ენის მიმართ წაყენებულ ახალ მოთხოვნებს. სწავლების პროცესის ფარგლებში ყოველდღიური, ყოფითი სიტუაციებისა თუ რეალიების და ქვეყანათმცოდნეობითი ასპექტების უგულვებელყოფა, მეტყველებისა და სმენითი აღქმის ენობრივი ქმედებების ჩრდილში მოქცევა, ამნელებდა საკომუნიკაციო უნარ-ჩვევების განვითარებას. აუცილებელი იყო როგორც მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო-პოლიტიკური გადაწყვეტი-ლებების მიღება, ისევე მეთოდური და დიდაქტიკური ცვლილებების გატარება.

⁴ ჰომოგენურია ჯგუფი, როცა მოსწავლეებს ერთნაირი ინტერესები გააჩნიათ: ერთი და იგივე მშობლიური ენის და კულტურის მატარებლები არიან, დაახლოებით ერთი და იგივე ასაკის არიან და სხვ.

60-იანი წლების ბოლოსკენ დამოკიდებულება უცხო ენის შესწავლისადმი რადიკალურად შეიცვალა. გერმანიის ფედერაციულ რესპუბლიკის ყველა სკოლაში - როგორც გიმნაზიებში, ასევე რეალურ სასწავლებლებსა და ძირითად სკოლებში (Realschule, Hauptschule) - შემოდებულ იქნა ინგლისური ენა როგორც სავალდებულო საგანი. იმავდროულად გაიზარდა უცხო ენის სწავლების მოთხოვნილებაც სასკოლო განათლების მიღმა - ზრდასრულთათვის. შეიცვალა სწავლების მიზნებიც: წინა პლანზე წამოიწია ენის კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების გამომუშავებამ, მისი მომდევნო პრაქტიკული გამოყენების მიზნით: ადამიანებთან კომუნიკაციის დასამყარებლად, ჟურნალ-გაზეთების წასაკითხად, რადიო და ტელეგადაცემების გასაგებად, უცხო ქვეყანაში მოგზაურობისას ყოფითი სიტუაციების დასაძლევად. როგორც უკვე აღინიშნა, გრამატიკულ-მთარგმნეობითი მეთოდი ვერ უზრუნველყოფდა ამგვარი მიზნების მიღწევას, გადასინჯვას მოითხოვდა.

3. აუდიო-ლინგვალური მეთოდი

გრამატიკულ-მთარგმნეობითი მეთოდის პარალელურად, 60-იან წლებში გავრცელებული იყო ე.წ. აუდიო-ლინგვალური მეთოდი. ამ მეთოდის შემუშავება თავდაპირველად ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჯერ კიდევ 30-40-იან წლებში დაიწყო, მაგრამ საბოლოო სახე 50-იან წლებში მიიღო. მის კონცეპტუალურ მხარეზე გავლენა მოახდინა ერთი მხრივ ამერიკულმა სტრუქტურალიზმმა, ხოლო მეორე მხრივ, ბიჰევიორიზმმა.

3.1. ბიჰევიორიზმი

ბიჰევიორიზმი (ინგლ. behavior: ქცევა) ცდილობდა ენის ფენომენი არაენობრივი საშუალებებით აეხსნა. ბიჰევიორიზმი წარმოადგენდა ფსიქოლოგიის მიმართულებას, რომელიც კვლევისას - საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მსგავსად - მხოლოდ ემპირიულ მასალას ეყრდნობოდა. ისეთი ფსიქოლოგიური მონაცემები, რომლებიც თვითდაკვირვების შედეგად მოიპოვება, მიიჩნეოდა როგორც არასანდო ან მცდარი. ასეთი მიდგომა ნიშნავდა ინდივიდის «შინაგანი სამყაროს» ანუ მისი აზროვნების,

გრძნობების, ნების (რომლებიც, სხვათა შორის, ინდივიდის თვითშეფასების თანახმად, დიდწილად განაპირობებს მის ქცევას, მათ შორის ენობრივსაც) უგულვებელყოფას. მიჩნეული იყო, რომ «შინაგანი სამყარო» წარმოადგენს შავ ყუთს (black box) და მისი შესწავლა შეუძლებელია. ისეთი ცნებები, როგორცაა *ვგულისხმობ, განრისხებული ვარ* და სხვა შინაგან მდგომარეობის გამოხატველი მსგავსი გამონათქვამები კვლევისთვის ირელევანტურად იყო მიჩნეული.

ბიჰევიორიზმი ცდილობდა ენობრივი ქცევა ისევე, როგორც ყველა სხვა ქცევა, აეხსნა ე. წ. *სტიმული(გალიზიანება)-რეაქციის-სქემის* საფუძველზე (stimulus-response). ასეთი სქემა წარმოადგენილია ნებისმიერ ორგანიზმში. ასე მაგალითად, ცხოველების უმრავლესობა გარბის (რეაქცია) როდესაც შესაძლო მტერი მათთან გარკვეულ სიახლოვეში აღმოჩნდება (გალიზიანება). ისევე ბევრი მათგანი შეტევაზე გადადის (რეაქცია), როდესაც დისტანცია შესაძლო მტერსა და მსხვერპლს შორის მინიმალურია (გალიზიანება) და გაქცევით თავის დახსნა საეჭვო ან შეუძლებელია.

სტიმული-რეაქციის-სქემა არა მხოლოდ ინსტიქტურ დონეზეა მოცემული. სწავლის, გამოცდილების დაგროვების შედეგად შესაძლებელია ახალი სქემის შექმნა. ახალი სქემის შექმნის სანიმუშო მაგალითს წარმოადგენს რუსი ფიზიოლოგის, ივანე პავლოვის ცნობილი ექსპერიმენტები. ბიჰევიორისტები მიიჩნევდნენ, რომ შესაძლებელია ადამიანის ენობრივი ქცევაც აიხსნას სტიმული-რეაქციის-სქემით.

ბარუს სკინერი თავის წიგნში «ვერბალური ქცევა» (Skinner, 1957, Verbal Behavior,) ცდილობდა წარმოედგინა ადამიანების მეტყველება, როგორც ზოგადი ქცევის განსაკუთრებული ფორმა. მისი აზრით, ენის გამოყენება წარმოადგენს «სტიმული-რეაქციის» (S→R) უწყვეტ ჯაჭვს, რომელიც ჩაქსოვილია ადამიანის ზოგად ქცევაში. მოლაპარაკეს სწყურია (სტიმული), ის სთხოვს მსმენელს ჭიქა წყალს (რეაქცია). მსმენელი აწვდის მას წყალს (სტიმული), მოლაპარაკე სვამს წყალს (რეაქცია) (Skinner, 1974, 12-24). ენის ათვისების პროცესიც წარმოადგენილია როგორც ბავშვის ენობრივი *რეაქცია* მის გარშემო მყოფი უფროსების ენობრივ სტიმულებზე. შესაბამისად, ბიჰევიორისტული გამოკვლევები განმარტავენ სწავლის გარკვეულ

ფორმებს როგორც ორგანიზმის ადაპტაციას არსებულ სინამდვილეში. უცხო ენის სწავლაც წარმოდგენილია როგორც გარკვეულ სტიმულებზე შესაბამისი რეაქციების დასწავლის ხერხი.

ენობრივი ქცევის, ისევე როგორც ენის ათვისების ფენომენის სტიმული-რეაქციის-სქემამდე დაყვანა გარკვეულ სიძნეელებს წააწყდა. ასე მაგალითად, აუხსნელი დარჩა ბავშვების მიერ სინტაქსური სტრუქტურების შექმნისა და მათი კრეატიული გამოყენების მექანიზმი. გარდა ამისა, ჭირს იმ თეზის დამტკიცებაც, რომ ადამიანის მეტყველება უშუალოდ დამოკიდებულია სიტუაციაზე. ცხადია, მეტყველების აქტი სიტუაციაში მიმდინარეობს და სიტუაციაზე არის მიმართული, მაგრამ ის არა(-მხოლოდ) ამ სიტუაციის მიერაა დეტერმინირებული. პირიქითაც: როგორც ჩანს, სწორედ «შავ ყუთში» მიმდინარე პროცესები უაღრესად დიდ როლს ასრულებს და გარკვეულწილად განაპირობებს სიტუაციას, მის აღქმასა და მომდევნო განვითარებას. ასეთი სახის კრიტიკული შენიშვნები ძირითადად მიმართულია იმაზე, რომ ენის დაუფლებისა და მეტყველების ფენომენი ძნელად დაიყვანება მხოლოდ არაენობრივ და გერეგულ წინაპირობებზე.

პრობლემურად ჩანს ასევე თვითონ ცნება «სტიმულის» დეფინიცია. რა არის სტიმული? ისეთი სახის გაღიზიანება, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს ორგანიზმის რეაქცია, თუ მხოლოდ ისეთი გაღიზიანება, რომელმაც მართლაც გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია? თვითონ სკინერი (Skinner, 1938) მიიჩნევს, რომ სტიმული და რეაქცია ურთიერთდაკავშირებულია «დინამიური წესებით» (dynamic laws), მაგრამ ძნელია კანონზომიერების დადგენა კონკრეტულ სტიმულსა და რეაქციას შორის. დავუშვათ, მასპინძელი სტუმარს ახლადშემქნილ სურათს უჩვენებს. სტუმრის რეაქციის პროგნოზირება რთულია, თუმცა ჩვეულებრივ ის აღფრთოვანებას გამოხატავს და არ ამბობს, მაგალითად: *მეგონა, შენ აბსტრაქტული ხელოვნება გიყვარდა;* ან: *ძალიან მაღლა კიდი;* ან: *მაგონებს ჩვენს უკანასკნელ საერთო ლაშქრობას* და სხვ. ყოველი ასეთი პასუხი ლეგიტიმურია და თანაც არაპროგნოზირებადი, რადგან გაუგებარია სტიმულის რომელი თვისება თუ ასპექტი იწვევს შესაბამის რეაქციას. სკინერი ამბობდა, რომ ნებისმიერი რეაქცია «სტიმულის

კონტროლს ქვეშაა». მაშინ კვლავ აუხსნელი რჩება, რატომ გახდა ეს სტიმული (და არა სხვა) რეაქციის განმსაზღვრელი, და რატომ მაინცდამაინც სტიმულის ამ თვისებამ (და არა რომელიმე სხვამ) გამოიწვია შესაბამისი რეაქცია. (სკინერის თეორიის კრიტიკა იხ. Chomsky 1969)

3.2. აუდიო-ლინგვალური მეთოდის ძირითადი მახასიათებლები

ბიჰევიორიზმის გავლენა უცხო ენის სწავლების პროცესზე უაღრესად დიდი იყო. აუდიო-ლინგვალური (საფრანგეთში – აუდიო-ვიზუალური მეთოდი), მეთოდის თანახმად უცხო ენის სწავლება გარკვეულ ენობრივ სტიმულებზე შესაბამისი რეაქციის გამომუშავებამდე დაიყვანებოდა. ამ მეთოდის სავარჯიშოებიც, სამოდელო წინადადებები (pattern drill), იგივე პრინციპით იყო აგებული.

ამერიკული სტრუქტურალიზმის გავლენით სწავლების ძირითად ერთეულად მიჩნეული იყო წინადადება. (Lado, 1964; Lado 1973; Bloomfield, 1914; Bloomfield, 1933) სავარჯიშოთა უმრავლესობა წარმოადგენდა ერთმანეთთან დაუკავშირებელ წინადადებებს, რომლებშიც გამოტოვებული იყო სიტყვები, ენის შემსწავლელს მოეთხოვებოდა ამ წინადადებების დასრულება. გამოტოვებულ იყო ძირითადად რომელიმე გრამატიკული ასპექტით გაერთიანებული სიტყვები, მაგალითად, აკუზატივის წინდებულები ან არტიკლები, ან ზედსართავი სახელების დაბოლოება და სხვ. წინადადებათა შინაარსი, ასე ვთქვათ, ირელევანტური იყო. მათი მიზანი იყო, გარკვეული სტიმულის როლი შეესრულებინათ, რათა ენის შემსწავლელს ადეკვატური რეაქცია გამოემუშავა ამა თუ იმ გრამატიკულ მოვლენასთან დაკავშირებით.

ტექსტები, რომლებიც ყოფით (ყოველდღიურ) სიტუაციას წარმოაჩენდა, ძირითადად დიალოგების სახით იყო მოცემული. მშობლიური ენა მაქსიმალურად იდევენებოდა მეცადინეობის პროცესიდან. პოსტულირებული იყო აბსოლუტურული ერთეულოვნება.

გრამატიკული პროგრესია აგებული იყო პრინციპით მარტივიდან-რთულისკენ და გრამატიკის ამა თუ იმ მოვლენის ირგვლივ იგებოდა სასწავლო მასალაც.

აუდიო-ლინგვალური მეთოდის კრიტიკოსები მიიჩნევდნენ, რომ დაუშვებელია სასწავლო პროცესიდან ენის შემსწავლელის კოგნიტური და კრეატიული პოტენციალის განდევნა და სწავლების აგება, როგორც ოდენ რეცეპტული და რეპროდუქტიული ენობრივი ქმედება.

მეცადინეობების აგების რიგიდულობა გარკვეულ მონოტონურობას იწვევდა და უარყოფით გავლენას ახდენდა ენის შემსწავლელთა მოტივაციაზე. გრამატიკულ მოვლენას დაქვემდებარებული უშინაარსო დიალოგებისა და დავალებების ბანალურობა ტექსტების ფიგურებს მარიონეტებს ამსგავსებდა და ენის შემსწავლელს საკუთარი თავის გამოხატულების საშუალებას არ აძლევდა, რაც კვლავ უარყოფითად მოქმედებდა, ერთი მხრივ, უცხო ენის შესწავლის მოტივაციაზე, ხოლო, მეორე მხრივ, აფერხებდა თავისუფალი მეტყველების უნარის გამომუშავებას, ეს კი საერთო ჯამში ენის შემსწავლელს საბოლოო მიზანს – უცხო ენაზე კომუნიკაციის უნარის გამომუშავებას – აშორებდა.

ურთიერთწინააღმდეგობაში მოდიოდა მეტყველებისა და სმენითი აღქმის უნარ-ჩვევების პოსტულირებული პრიორიტეტი და ფორმალურ-ენობრივი სტრუქტურების შესწავლაზე მიმართული, გრამატიკულ პროგრესიაზე აგებული, სასწავლო მასალა.

ამრიგად, 70-იანი წლებისათვის გრამატიკულ-მთარგნელობითი და აუდიო-ლინგვალური მეთოდები პარალელურად იყო მოცემული, თუმცა ვერც ერთი მათგანი სრულად ვერ უზრუნველყოფდა უცხო ენის მიმართ წაყენებულ ახალ მოთხოვნებს. არსებული მეთოდების კრიტიკა ძირითადად ორი მხრიდან – პრაგმატული და პედაგოგიური პერსპექტივიდან – მომდინარეობდა.

უცხო ენის დიდაქტიკის ფარგლებში პრაგმატული ასპექტის გაძლიერებული სწავლების აუცილებლობა გამოწვეული იყო იმ საზოგადოებრივი პროცესებით, რომლებსაც ადგილი ჰქონდათ მაშინდელ გერმანიასა და დასავლეთ ევროპაში. «ცოცხალ», «თანამედროვე» ენებს ადამიანი სწავლობს იმისთვის, რომ გაიგოს სხვების და თვითონაც გააგებინოს სხვას ის, რისი შეტყობინებაც მას სურს. პრაგმატული მიზანი უხეშად ჩამოვყალიბებული ნიშნავდა: თანამედროვე ენებს ვსწავლობთ ყოველდღიური კომუნიკაციისთვის (მაღაზიაში, აეროპორტში შესაძლო პრობლემების დასაძლევად, მეგობრებთან თუ კოლეგებთან საურთიერთოდ, განცხადებების, ანონსების, ჟურნალების გასაგებად და სხვ.). ამ მხრივ კომინიკაციურმა დიდაქტიკამ მნიშვნელოვანი იმპულსები მიიღო აუდი-ლინგვალური მეთოდისგან, გაითავისა რა თემატიკის ავთენტიკურობის და ტექსტების სიტუაციურობის პრინციპები. პრაგმატული ორიენტაციის გაძლიერება პირველ რიგში მოზრდილთა სწავლების მიზნებში აისახა (იხ. Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1972). სასკოლო განათლების ფარგლებში პრაგმატული ორიენტაცია გამოიხატა იმაში, რომ სწავლების მიზანი გასცდა მხოლოდ გრამატიკული წესებისა და კულტურულ-ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციის გადაცემას. ძირითადი გახდა ნასწავლი მასალის გამოყენების სწავლება. არა უბრალოდ ცოდნა, არამედ შეძლება (Können vs Wissen). შესაბამისად გამოიკვეთა ის უნარებიც, რომელთა განვითარება განსაკუთრებულ ყურადღებას მოითხოვდა, იგლისხმება სმენითი აღქმისა და ზეპირი მეტყველების უნარ-ჩვევები. ამ მიზნების დომინირება იწვევდა მნიშვნელოვან ცვლილებებს თემებისა და ტექსტების შერჩევის სფეროში, გრამატიკა კი «მეორე პლანზე» გადადიოდა.

აქვე უნდა ითქვას, რომ პრაგმატული ორიენტაციის განხილვა ცხარე კამათის საგანი გახდა, რადგან შეუძლებელია დარწმუნებით ითქვას, თუ როდის, სად და რა ფორმით დასჭირდება ენის შემსწავლელს, განსაკუთრებით კი, თუ ის მოსწავლეა, უცხო ენის გამოყენება. ზოგიერთს უცხო ენის გამოყენება სწავლის დროსვე უხდება, მაგალითად უცხოეთში ყოფნისას, ზოგს კი მხოლოდ პროფესიული მუშაობის დროს – დარგობრივი ლიტერატურის გაცნობისას, ხოლო ზოგიერთს შეიძლება სულაც არასოდეს დასჭირდეს უცხო ენის აქტიური გამოყენება. საკამათო იყო ასევე ისიც, თუ რამდენად მისაღებია თეზა, რომ მხოლოდ «ყოფითი კომუნიკაციის» სწავლებაა უცხო

ენის სწავლების მიზანი. თუ უცხო ენასთან კონტაქტი იმავდროულად უცხო კულტურასთან, უცხო სამყაროსთან ურთიერთობას ნიშნავს, რამაც პიროვნების ჩამოყალიბებაში მნიშვნელოვანი როლი შეიძლება შეასრულოს, მაშინ საჭიროა არა მხოლოდ კომუნიკაციური, არამედ აღმზრდელობითი ასპექტის გათვალისწინებაც. ეს უკანსაკნელი საკითხი მჭიდროდ იყო დაკავშირებული უცხო ენის სწავლების პედაგოგიურ ასპექტებთან.

ცნობილია, რომ სასკოლო საგნები ძირითად საერთო ე.წ გამჭოლ საგანმანათლებლო მიზნებს ემსახურება (საქართველოში დამკვირდა ტერმინი – ეროვნული მიზნები). შესაბამისად უცხო ენის შესწავლასაც თავისი წვლილი უნდა შეეტანა ასეთი მიზნების განხორციელებაში ანუ მრავალმხრივ განათლებული და ზნეობრივი პიროვნების ჩამოყალიბების საქმეში. ამდენად, კომუნიკაციური დიდაქტიკის დამკვიდრების შემდეგაც სასწავლო გეგმებში გარკვეულწილად შენარჩუნებულ იქნა უცხოენოვანი ლიტერატურული ნაწარმოებების წილი, რომელთა შესწავლასაც უცხოენოვანი კულტურის გაცნობასა და გააზრება-გათავისებისთვის უნდა შეეწყოს ხელი.

ასევე ცნობილია, რომ უცხო ენის სწავლების ეფექტურობაზე დიდ გავლენას ახდენს კონკრეტული სასწავლო ჯგუფის სოციო-კულტურული გამოცდილება, ცოდნა, მოტივაცია, ასაკი, სწავლების ტრადიციები და სხვ. ამიტომ დიდაქტიკურ-მეთოდური კონცეფციის შემუშავებისას გათვალისწინებულ უნდა ყოფილიყო ჯგუფის თავისებურებებიც.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა ყალიბდებოდა განხილული როგორც პოზიტიური, ისე კრიტიკული ასპექტების ერთობლიობის გათვალისწინებით. მის ფარგლებში შესაძლებელია ორი ეტაპის გამოყოფა, პირველისთვის ნიშანდობლივია პრაგმატულ-ფუნქციური კონცეფციის პრიმატი (70-იანი წლებიდან 80-იან წლების დასასრულამდე), ხოლო მეორესთვის – ინტერკულტურული კონცეფციის დომინირება (80-იანი წლების დასასრულიდან მოყოლებული დღემდე).

4. კომუნიკაცია როგორც კომუნიკაციური სწავლების მიზანი

ახალი მეთოდის – კომუნიკაციური დიდაქტიკის – შექმნა, ერთი მხრივ, შეცვლილმა საზოგადოებრივ-პოლიტიკურმა ვითარებამ (ევროპის გაერთიანების იდეის გავრცელება, ინდივიდუალური მობილურობის ზრდამ და სხვ.), ხოლო, მეორე მხრივ, 60-იანი წლების ბოლოსათვის ენათმეცნიერებაში მიმდინარე პროცესებმა განაპირობა და კერძოდ აქცენტის გადატანამ ნიშნის მესამე – პრაგმატულ განზომილებაზე, რის შედეგადაც ენა აღქმულ იქნა არა როგორც მხოლოდ ენობრივი ფორმების სისტემა, არამედ, პირველ რიგში, როგორც ადამიანის ქმედების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ასპექტი.

კომუნიკაციის მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს «გაგებინება» (Verständigung, sich miteinander verständigen). მედიებში თუ ყოველდღიურ მეტყველებაში ეს ცნება ძალიან ფართოდ გამოიყენება, მაგრამ მისი ზუსტად დეფინირება ჭირს. მეცნიერულ ტექსტებში კი ამ ტერმინს ხშირად მექანიკურ და საინფორმაციო ტექნოლოგიებზე ორიენტირებული გამგზავნი-სიგნალი-მიმღები-მოდელებით წარმოსახავენ, რაც გარკვეულწილად კომუნიკაციური აქტის გამარტივებას წარმოადგენს. ა.ა.ლეონტიევი წერდა: «რომ სრულიად მცდარია კომუნიკაციის პროცესის კოდირებული შეტყობინების ერთი ინდივიდიდან მეორეზე გადაცემის სქემამდე რედუცირება» (ციტ. Geisner, 1988; 50)

უცხო ენის სწავლების დისკურსში გაისწავლინა განსხვავებს «ზეპირ კომუნიკაციას გაკვეთილზე» და «გაკვეთილს ზეპირ კომუნიკაციაში».

«Communicare» (ლათ.) ნიშნავს ერთად რაიმეს კეთებას, კეთება კი ნიშნავს ქმედებას. შესაბამისად კომუნიკაცია მუდამ აღსაქმელია როგორც გარკვეული (ერთობლივი) ქმედება. ენობრივი ქმედება არ არის ცალმხრივი ქმედება, ის არ არის ოდენ ინფორმაციის ენობრივ ნიშნებში კოდირება, შემდეგ მისი ერთი მიმართულებით ტრანსპორტირება, მიმღები ინსტანციის მიერ ამ ნიშნების დეკოდირება და შემდეგ უკუპროცესი.

კომუნიკაცია გულისხმობს გარკვეულ სიტუაციაში «ერთობლივად საქმისთვის რაიმეს კეთებას» (Geisner, 1988; 45). ე.სლემბეკი მიიჩნევს, რომ ადამიანებს შეუძლიათ მხოლოდ შეეცადონ «ურთიერთლაპარაკის შედეგად ვითარების (Sachverhalt) ერთიან გააზრებამდე მისვლა. ამასთან ერთად არ იგულისხმება ყველა ცალკეულ საკითხში შეთანხმების მიღწევა. უთანხმოებისა და საკონფლიქტო ასპექტების გამოკვეთა შეიძლება წარმოადგენდეს საერთო შეთანხმების არსს. საქმის «ერთიანად განხილვა» გულისხმობს მთქმელისა და მსმენელის როლების პრინციპულ მონაცვლეობასა და ასევე ურთიერთგაგებისკენ მიზანსწრაფვას.» (Slembeck, 1986; 120) ცხადია, ასე გააზრებული კომუნიკაცია არ არის შემთხვევითი და უმიზნო, პირიქით ის აუცილებლად ინტენციური ხასიათისაა. შესაბამისად ენობრივი ქმედება გულისხმობს არა ინსტრუმენტალურ ან მანუალურ ქმედებას, არამედ ლაპარაკ-მოსმენის ქმედებას.

ამრიგად, კომუნიკაცია ნიშნავს ადამიანების ერთობლივ ქმედებას, როდესაც ისინი ერთმანეთს ელპარაკებიან და უსმენენ. «კომუნიკაცია არის მთქმელისა და მსმენელის ერთობლივი პროდუქტი» (Geisner 1988; 50). ცხადია, რომ კომუნიკაცია გარკვეული შინაარსის ირგვლივ იგება, მაგრამ ამ შინაარსის გაგება-გაზიარებაში ორივე მხარე უნდა იყოს ჩართული.

«ნათქვამს შესაბამის სიტუაციაში აზრს მთქმელი და მსმენელი ერთობლივი ქმედება ანიჭებს. აქედან გამომდინარეობს, რომ აზრი a priori მოცემული არ არის და ცალმხრივად ვერ «შეიქმნება, ვერც მასწავლებლის მიერ, იგი მხოლოდ მონაწილეთა მიერ გარკვეულ სიტუაციაში იგება. ზეპირი კომუნიკაციის საფუძველს შეადგენს საუბარი (Gespräch)». (Slembeck, 1986; 121).

კომუნიკაციის ასეთი გააზრება მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მეცადინეობის პროცესზე. თუ კი კომუნიკაცია გაკვეთილისთვის დამახასიათებელ სიტუაციაში მიმდინარეობს, მაშინ ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთობლივად ასრულებენ გარკვეულ ქმედებას – კომუნიკაციის აქტს – იმდენად, რამდენადაც მსმენელი და მთქმელი როლების მონაცვლეობით ერთობლივად ცდილობენ აზრი

შესძინონ გაკვეთილს. ცნება კომუნიკაციის სწორედ ასეთი გააზრება უდევს საფუძვლად კომუნიკაციურ დიდაქტიკას. თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ კომუნიკაციას ადგილი აქვს არა მხოლოდ უცხო ენის გაკვეთილის დროს, არმედ ზოგადად მეცადინეობის მსვლელობის დროს და თანაც ყველა საგანში. «ზეპირი კომუნიკაცია გაკვეთილის მიმდინარეობის დროს ეხება ყველა საგნის სწავლებას, მათ შორის სასწავლო მოხსენებაც (Lehrvortrag) წარმოადგენს ერთგვარ ლატენტურ დიალოგურ კომუნიკაციას.» (Slembeck, 1986; 121).

მოსწავლეებს და მასწავლებელს აქვთ საერთო მიზანი, და ამიტომაც თანამშრომლობენ ამ მიზნის მისაღწევად, რაც ერთმანეთთან კომუნიცირებას გულისხმობს. ცხადია, ეს არის გარკვეულწილად გაკვეთილის ჩატარების და გაკვეთილის ფარგლებში ზეპირი კომუნიკაციის გაიდიალიზებული სურათია. ამიტომ, როდესაც «გაკვეთილს როგორც კომუნიკაციურ და კოოპერაციულ პროცესს» (Potthoff, Steck-Lüschow, 1991; 55) წარმოვაჩინოთ, საქმე გვაქვს ძალიან გამარტივებულ და შელამაზებულ ხედვასთან, თუმცა პრაქტიკოსი პედაგოგები დამეთანხმებიან, რომ საუკეთესო გაკვეთილები სწორედ ასეთ დროს ტარდება, როდესაც ჯგუფი აქტიურად არის ჩართული კომუნიკაციაში. აქვე უნდა ითქვას, რომ ფრონტალური გაკვეთილის ერთ-ერთი ძირითადი ნაკლი სწორედ ისაა, რომ ის ასეთ კომუნიკაციას უშლის ხელს. ესეც ერთ-ერთი არგუმენტია იმისათვის, რომ გაკვეთილის დროს სწავლების მაქსიმალურად მრავალფეროვანი სოციალური ფორმები იქნას გამოყენებული, რაც, ერთი მხრივ, მოტივაციის ზრდას უწყობს ხელს, ხოლო მეორე მხრივ, ქმნის კომუნიკაციისთვის საჭირო სიტუაციას. რადგან რეალური გაკვეთილის ფარგლებში, როგორც წესი, საქმე მუდამ გვაქვს ასიმეტრულ კომუნიკაციასთან. (Gutenberg, 1992; 488; Geißner, 1986; 23)

კომუნიკაცია, როგორც ერთობლივი ქმედება, წარმოადგენს ზოგადად სწავლების მნიშვნელოვან პრინციპს, რადგან ეს მეტწილად განაპირობებს მეცადინეობის წარმატება/წარუმატებლობას. მასწავლებლის მიზანი უნდა იყოს გაკვეთილზე სიმეტრიული კომუნიკაციის დამყარება, ანუ მოსწავლეებისთვის

გაკვეთილის მსვლელობაში თანამონაწილეობის უფლების მიცემა. ასეთი მიდგომა ძალიან მნიშვნელოვანია უცხო ენის გაკვეთილის წარმართვისას.

კომუნიკაციური დიდაქტიკა მიზნად ისახავს მეცადინეობის ფარგლებში მაქსიმალურად სიმეტრიული და აქტიური კომუნიკაციური სიტუაციის შექმნას, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლეში კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას. ენის სწავლების მიზნების ასეთ სახეცვლელილება, განაპირობა როგორც ზემოთ მოყვანილმა შეცვლილმა პოლიტიკურ-საზოგადოებრივმა მოთხოვნილებებმა, ისევე 60-იანი წლებისათვის ლინგვისტიკასა და ფსიქოლოგიაში მიმდინარე პროცესებმა.

4.1. კომუნიკაციური დიდაქტიკის ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური საფუძვლები

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ლინგვისტურ საფუძველს წარმოადგენდა, პირველ რიგში, სამეტყველო აქტების თეორია (Austin 1962; 1972; Searle, 1969). ამ თეორიის თანახმად მეტყველება შესწავლილ უნდა იქნას მის ფუნქციონალურ და არა ფორმალურ (სტრუქტურალისტების მოსაზრებებისგან განსხვავებით) ჭრილში. ენა წარმოადგენს ინტენციებისა და სამეტყველო ქმედებების მონაცვლეობას, რაც ქმნის ადამიანური კომუნიკაციის საფუძველს. (Galperin, 1974; Leont'ev, A. A. 1974)

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

საყურადღებოა, რომ ამ პერიოდში, რომელსაც «ლინგვისტური პარადიგმის შეცვლის» სახელითაა ცნობილი (Helbig, 1988; 13) კვლევის ძირითად ობიექტად იქცა ენობრივი ქმედება. სხვათა შორის, ოსტინის წიგნის ინგლისური სათაური⁵ «How to do

⁵ ეს სათაური გერმანულად ერთობ პროზაული სახით ითარგმნა: Zur Theorie der Sprechakte (სამეტყველო აქტების თეორიისათვის)

things with words», (როგორ შევექმნათ ნივთები სიტყვებით) კარგად მიუთითებს პარადიგმის ცვლილების შესახებ. კვლევის ობიექტი ხდება არა ენობრივი სტრუქტურა, არა ამ სტრუქტურის მოწყვეტილი, იზოლირებული აღწერა, არამედ ენობრივი ქმედება, რომელიც წარმოდგენილია მის ფუნქციურ-პრაგმატულ კონტექსტში. ენობრივი ქმედების წინ წამოწევამ უაღრესად დიდი გავლენა მოახდინა უცხო ენის სწავლების მიდგომებზე და დიდწილად განაპირობა კომუნიკაციური დიდაქტიკის ჩამოყალიბებაც.

5. პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფცია

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის ჩამოყალიბების ლინგვისტურ საფუძველს შეადგენდა პრაგმატიკის (პრაგმალინგვისტიკის – ენობრივი ქმედების თეორიის) ფარგლებში შემუშავებული თეორიები, რომელთა მიხედვით ენა აღქმულ იქნა როგორც ადამიანებს შორის (ურთიერთ)-ქმედების ინსტრუმენტი და შესაბამისად ის განხილულ უნდა ყოფილიყო კომუნიკაციურ-ფუნქციონალურ ჭრილში.

ამგვარი გააზრებისას უცხო ენის სწავლა/სწავლებისას აქცენტი კეთდება უპირატესად საკომუნიკაციო ინტენციების სწავლებაზე. მაგრამ ერთი და იგივე ინტენციის გამოსახატავად ენაში მრავალი შესაძლებლობა არსებობს. მაგალითად, თხოვნის გამოხატვა შესაძლებელია განსხვავებული ენობრივი საშუალებებით.

- Zeigen Sie mir bitte ein Hemd.
- Ich möchte bitte ein Hemd.
- Könnten Sie mir bitte ein Hemd zeigen?
- Ein Hemd bitte.
- Würden Sie mir bitte ein Hemd zeigen.
- Ich hätte gern ein Hemd usw.

ცხადია ეს საშუალებები სხვადასხვა სირთულისაა. ამიტომ სწავლების პროცესში ერთი და იგივე ინტენცია სხვადასხვა საფეხურზე შეიძლება და უნდა ისწავლებოდეს

კიდევაც, რასაც კომუნიკაციურ დიდაქტიკაში სწავლების ციკლური პროგრესით აღნიშნავენ. კომუნიკაციურ დიდაქტიკამდე არსებულ ყველა მეთოდში წამყვანი ადგილი გრამატიკას ეთმობოდა, სწორედ გრამატიკას ექვემდებარებოდა სახელმძღვანელოში მოცემული სიტუაციების, ტექსტების, დიალოგების, დავალებების შერჩევა. კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებში კი გრამატიკამ წამყვანი ადგილი თვისობრივად სხვა რანგის მოვლენებს დაუთმო, როგორცაა, მაგალითად:

- ადრესანტის-ადრესატის ურთიერთდამოკიდებულება
- სამეტყველო ინტენციები
- სიტუაციური როლები
- კომუნიკაციური შინაარსი
- სოციო-კულტურული ინფორმაცია
- კომუნიკაციის სფეროები
- კომუნიკაციის ვერბალური და პარავერბალური ფორმები და სხვ.

აღსანიშნავია აგრეთვე, რომ სასწავლო პროგრამის შედგენისას დასაშვებია ერთგვარი ვარირება: გარკვეულ საფეხურზე შესაძლებელია უფრო დიდი ყურადღება დაეთმოს რომელიმე გრამატიკულ ასპექტს ან ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, ხოლო მომდევნო საფეხურზე სიტუაციური კონტექსტის ათვისებას, ინტენციების ათვისებას.

ამ მეთოდით შექმნილ პირველ სახელმძღვანელოებში, რომლებსაც მრავალ პოზიტიურ მხარესთან ერთად, გარკვეული ხარვეზებიც აღმოაჩნდათ. ასე მაგალითად, ამ მეთოდით შექმნილ ერთ-ერთ პირველ სახელმძღვანელოში (მაგ. Deutsch aktiv, Band 1; 1979) სამეტყველო ინტენციების შერჩევა ხდებოდა სასწავლო ჯგუფის (Zielgruppe) კომუნიკაციურ მოთხოვნებზე ორიენტაციით. ამგვარ ჯგუფად (ანუ პრაქტიკულად სახელმძღვანელოს მომხმარებლად) მიჩნეულ იქნა დასავლეთ ევროპის ინდუსტრიული ქვეყნების ზრდასრული მოსახლეობა (ძირითადად ე.წ. მოწვეული მუშახელი - Gastarbeiter). მიუხედავად ჯგუფის ერთგვაროვნებისა ინტენციების

შერჩევა საკმაოდ ქაოტურად მოხდა. ადვილი არ აღმოჩნდა ინტენციების დაკავშირება თემასა და ლექსიკურ-გრამატიკულ მასალასთან, თანაც ისე, რომ წარმოდგენილი სიტუაციის ბუნებრიობა არ დარღვეულიყო. ასევე გართულდა რამდენიმე პარალელური სიტუაციიდან ერთ-ერთის შერჩევა. ასე მაგალითად, საგნის თვისებების შესახებ ინფორმაციის მიღების ინტენციის სწავლება შესაძლებელია შემდეგ კომბინაციებში:

- თვისებების გარკვევა შეკითხვებით + ტანსაცმლის ყიდვა (თემა) + მყიდველი (სიტუაციური როლი) + ზედსართავი სახელები (გრამატიკული ფონი)
- თვისებების გარკვევა შეკითხვებით + ბინის ძებნა (თემა) + დამქირავებელი (სიტუაციური როლი) + ზედსართავი სახელები (გრამატიკული ფონი)

ფუნქციონალური კონცეფციის შემუშავების პირველ ფაზაში სახელმძღვანელოთა ავტორები ცდილობდნენ ინტენციის, თემის, სოციალური როლების და გრამატიკული მოვლენების ძირითადად დიალოგებში წარმოჩენას. მაგრამ აღმოჩნდა, რომ ყველა გრამატიკულ მოვლენას როდი ჰყავს «ბუნებრივი» პარტნიორი ინტენციებისა და თემატიკის მხრივ. გარკვეული გრამატიკული მოვლენები დიალოგურ მეტყველებაში იშვიათად გვხვდება და მათი გამოყენების ძირითადი სიტუაცია არის სწორედ რომ არადიალოგური, არაზეპირი ტექსტობრივი ჟანრები. ამგვარი მოვლენების დიალოგიზირება კი იწვევდა სწორედ იმ ხელოვნურობას (სინთეტური დიალოგები), რომელიც ახასიათებდა აუდიო-ლინგვალურ მეთოდსაც.

პრაგმატულად ორიენტირებულ სწავლების ფარგლებში აუცილებელია უცხო ენის ისე სწავლება, როგორც იგი გამოიყენება რეალურად ენის მატარებლების მიერ, ბუნებრივ სიტუაციაში. ამ მიზნის მიღწევის ცდას სერიოზული ძვრები მოყვა:

- ჯერ ერთი, აუცილებელი აღმოჩნდა წერილობითი ტექსტების ინტეგრაცია სასწავლო პროცესში და რაც მთავარია, კითხვის უნარ-ჩვევის ხელახალი გააზრება. ფუნქციურ-პრაგმატულ კონცეფციამდე გამოყენებულ

სახელმძღვანელოებში ტექსტების ამა თუ იმ საფეხურზე გამოყენება დამოკიდებული იყო მათ სირთულეზე, რადგან პრიორიტეტული იყო ტექსტების სიტყვა-სიტყვით გაგება და ხშირ შემთხვევაში მათი თარგმნა.

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

ტექსტის გლობალური ასპექტების გაგება (მაგალითად, სტატიის, წერილის ძირითადი დედააზრის გაგება). კითხვის ამ სახეს ასევე გაცნობით კითხვას უწოდებენ.

ტექსტის დეტალური გაგება ანუ შესწავლითი კითხვა, რაც გულისხმობს ტექსტის სრულ გაგებას.

ტექსტის სელექციური (შერჩევითი) გაგება, ანუ მთლიანი ტექსტიდან კონკრეტული, ამ მომენტისთვის საჭირო ინფორმაციის მოძიება და ამოკრეფა (მაგალითად, მატარებლების განრიგში სასურველი მატარებლის გასვლის დროის დადგენა, ან ამინდის პროგნოზის კითხვისას სასურველი ქალაქის ამინდის გაგება და სხვ.) კითხვის ამ სახეს ასევე გადათვალისწინებით კითხვას უწოდებენ, რაც გულისხმობს ტექსტიდან ენის შემსწავლელისათვის საინტერესო და/ან სასურველი ინფორმაციის მიღებას.

შემუშავდა კითხვის ამ ფორმების შესაბამისი უნარ-ჩვევების გასავითარებელი სავარჯიშოებიც (Neuner, 1981).

ვინაიდან კომუნიკაციური დიდაქტიკა ითვალისწინებს (ცდილობს გაითვალისწინოს) ჯგუფის სპეციფიკური მოთხოვნები, სწავლების კულტურული ტრადიციები, ზოგადად სწავლების ჩარჩო-პირობები, ამიტომ იგი თავს არიდებს უცხო ენის სწავლების მტკიცედ დადგენილ დოგმებს. კომუნიკაციური დიდაქტიკა ეყრდნობა «ღია», «მოქნილ» მეთოდურ კონცეფციას, რომელიც უნდა მოერგოს ცალკეული ჯგუფების ინტერესებსა და პირობებს. რეკომენდებულია მხოლოდ ზოგადი პრინციპები, რომელთა გათვალისწინება ევალუა მასწავლებელს ყველა კონკრეტულ სასწავლო სიტუაციაში.

1. სასწავლო პროცესი ორიენტირებული უნდა იყოს ისეთ შინაარსზე, რომელიც მოსწავლეებისთვის რაიმე ღირებულებას წარმოადგენს, მათ ინტერესს აღვივებს, ეხმარება მათ უცხო სამყაროს შემეცნებასა და გარკვევაში და იმავდროულად ახალი პერსპექტივიდან საკუთარი სამყაროს ახლებულ გააზრებას უწყობს ხელს.

გერმანული ენის შესწავლისას მოსწავლეებს წარმოადგენა უნდა შეექმნათ უცხო ქვეყანაზე, რაც მათ სხვისი კულტურის საკუთარ სამყაროსთან შედარების საშუალებას მისცემს. შესაბამისად შერჩეული თემები, ერთი მხრივ, უნდა აფართოვებდნენ მოსწავლის გამოცდილებას, მეორე მხრივ, კი უნდა აღვივებდნენ ინტერესს როგორც უცხო, ისე საკუთარი სინამდვილის მიმართაც. თემების შერჩევისას განსაკუთრებული სიფრთხილეა საჭირო, რადგან უცხო კულტურის შეფასება მუდამ საკუთარი ცხოვრებისეული გამოცდილების ფონზე, საკუთარი პერსპექტივის გათვალისწინებით მიმდინარეობს. რამაც შეიძლება გამოიწვიოს ან უცხო სამყაროს სრული იგნორირება, ან საკუთარი სამყაროს სრული მიუღებლობა (კულტურული შოკი). თემები ისე უნდა იყოს შერჩეული, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ, საკუთარ გამოცდილებას დაუკავშირონ ახლადშემქნილი ინფორმაცია. ეს ინფორმაცია მათთვის არა მხოლოდ ახალი, არამედ საინტერესოც უნდა იყოს, რაც მათი მოტივირების ზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს, გარდა მისა, აცილებულ უნდა იქნას უცხო სამყაროთი ბრმა აღფრთოვანება.

ასეთი თემების შერჩევა იოლი არ არის. თემატიკის დასადგენად შესაძლებელია თავად მოსწავლეების გამოკითხვა, თუ რა აინტერესებთ მათ უცხო ქვეყნის შესახებ. მაგრამ ასეთი გამოკითხვების ღირებულება საკმაოდ დაბალია, რადგან დროის განმავლობაში ინტერესები იცვლება. შესაძლებელია აგრეთვე ისეთი თემების შერჩევა, რომლებსაც უნივერსალური ღირებულება აქვთ. ეს ისეთი თემებია, რომლებიც ყველა კულტურის ადამიანისთვისაა საინტერესო. ასეთი თემებს განეკუთვნება, მაგალითად:

- პირადი იდენტურობა («მე»-გამოცდილება, პირადი თვისებები)
- პირადი ცხოვრების სოციალური გამოცდილება («ჩვენ»- გამოცდილება, ოჯახი)
- საზოგადოებრივი ცხოვრების სოციალური გამოცდილება («თქვენ»- გამოცდილება, სახელმწიფო, თემი, სამეზობლო)
- პარტნიორებთან ურთიერთობა («შენ»-გამოცდილება, მეგობრების წრე, სიყვალური)
- სამუშაო (შემოსავალი)
- თავისუფალი დრო (გართობის შესაძლებლობები)
- მობილურობა (ტრანსპორტი, გადაადგილების შესაძლებლობები)
- ნორმები და ღირებულებები (ეთიკური პრინციპები, რელიგიური ორიენტაცია) და ა.შ.

ცხადია, ეს ჩამონათვალი ძალიან ზოგადია. ასევე ცხადია, რომ ეს თემებიც ენის შემსწავლელთა კულტურულ და ასაკობრივ სპეციფიკას უნდა ითვალისწინებდეს. ათი წლის ბავშვისთვის თავისუფალი დროის ან პროფესიის არჩევის საკითხი იმდენადად საინტერესო და ღირებული არ არის, როგორც, ვთქვათ, თვრამეტი წლის ახალგაზრდისთვის.

2. ენის შემსწავლელთა აქტივირება. ენის შემსწავლელი უნდა აღქმულ იქნას როგორც თანასწორუფლებიანი და აქტიური პარტნიორი. ხელი უნდა შეეწყოს ენის შემსწავლელებში ენის სწავლისადმი გაცნობიერებული მიდგომის, ენას მიმართ კრეატიული დამოკიდებულების უნარის გამომუშავებას. უცხოენოვანი ტექსტების

გაგება-გააზრების სტრატეგიების შემუშავება, თავისუფალი მეტყვეების უნარ-ჩვევის განვითარება ამზადებს მოსწავლეებს არა მხოლოდ კომუნიკაციისთვის რეალურ სიტუაციაში, არამედ გაკვეთილის ფარგლებში მიმდინარე ინტერაქციისთვის, რაც წინამდებარე ნაშრომისთვის ძალიან მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოედგენს.

3. იცვლება გაკვეთილის სოციალური ფორმებიც. ტრადიციულ ფრონტალურ გაკვეთილს (პედაგოგი ლაპარაკობს, მოსწავლეები უსმენენ და მხოლოდ მაშინ ლაპარაკობენ, როდესაც დასმულ შეკითხვას უნდა უპასუხონ და როდესაც მასწავლებელი მათ ამის უფლებას დართავს) ემატება სხვა ფორმებიც: ჯგუფური მუშაობა და მუშაობა წყვილში (Gruppen- und Partnerarbeit)

4. იცვლება მასწავლებლის როლი: ის არის «დამხმარე სწავლის პროცესში» და არა ყოვლისმცოდნე ინსტანცია (გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი) და არც მხოლოდ მაგნიტოფონის ჩამრთველი (აუდიო-ლინგვალური მეთოდი).

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

6. ინტერკულტურული კონცეფცია როგორც კომუნიკაციური კონცეფციის შევსება

პრაგმატულ-ფუნქციონალური კონცეფციის მოსწავლეთა ინტერესებზე ორიენტაციამ გერმანული ენის სწავლების ფარგლებში ცხარე კამათი გამოიწვია. აღმოჩნდა, რომ ამ კონცეფციის მოთხოვნების შესაბამისად შექმნილი სახელმძღვანელოები ყველა კულტურულ და ენობრივ სივრცეში არ ეხმიანება მოსწავლეთა ინტერესებს. ასეთი კამათის სანიმუშო მაგალითად იქცა ტაილანდურ სკოლებსა და უმაღლეს სასწავლებლებში მიმდინარე გერმანული ენის სწავლების სიტუაციური აღწერა (Krampikowski, 1989; Saeng-Aramruang, 1987). გაირკვა ისიც, რომ

გერმანული ენის ყველა შემსწავლელის ინტერესების, სასწავლო პირობებისა და ტრადიციების გათვალისწინება ერთი სახელმძღვანელოს პირობებში შეუძლებელია – საჭიროა სახელმძღვანელოთა რეგიონალიზაცია.

გერმანული ენის როგორც უცხო ენის «კომუნიკაციური კონპეტენცია» სხვადასხვა კულტურაში სხვადასხვაგვარად იყო აღქმული.

ინტერკულტურული კონცეფცია პრაგმატულ-ფუნქციონალურ მოდელზე უფრო დიდ ადგილს უთმობს მოსწავლეთა ხედვის პერსპექტივის საკითხს. ყურადღება ექცევა ენის შემსწავლელთა ცხოვრებისეულ გამოცდილებას და სწავლების პირობებსა და ტრადიციებს. შესაბამისად აქტუალური ხდება, როგორც ვთქვით, სახელმძღვანელოთა რეგიონალიზირების საკითხი (Geringhausen, 1983)

ინტერკულტურული კონცეფცია განსაკუთრებით ნაყოფიერი ჩანს შესასწავლ ენისგან განსხვავებულ კულტურულ და ენობრივ სივრცეში, სადაც უცხოენოვან სამყაროსთან კონფრონტაცია განსაკუთრებით მძაფრია. ასეთ დროს პერსპექტივების შეცვლა, გარკვეულ სტერეოტიპებზე მსჯელობა და დისკუსია ამ მეთოდის შემადგენელი ნაწილი ხდება.

სასწავლო მასალის – ენობრივი და ქვეყანათმცოდნეობითი ფენომენების – განხილვა მიმდინარეობს საკუთარი ენობრივი, საზოგადოებრივი, კულტურული გამოცდილების საფუძველზე. გარდა ამისა სწავლა გულისხმობს არა მხოლოდ შესასწავლი მასალის ანალიზს, არამედ თავად სწავლების სტრატეგიების ცნობიერ განხილვას, რაც ზოგადად სწავლის უნარ-ჩვევის განვითარებას უწყობს ხელს და წარმოადგენს თანამედროვეობის ერთ-ერთ ფუძემდებელ მოთხოვნას – სწავლა სიბერემდე (lebenslanges Lernen _ live long learning).

ამ დისკუსიიდან გამომდინარეობდა გარკვეული დიდაქტიკურ-მეთოდური ცვლილებების აუცილებლობა. სწორედ ეს ცვლილებები შემუშავდა ინტერკულტურული კონცეფციის ფარგლებში, რომელიც კომუნიკაციური

დიდაქტიკის ჩარჩოში წარმოიქმნა, გლობალური საკომუნიკაციო კონტექსტის სოციო-კულტურული განზომილების გათვალისწინებით. ცვლილებები პირველ რიგში თემების შერჩევასა და მათ პრეზენტაციას შეეხო:

- ინტერკულტურულ კომპეტენციაზე ორიენტირებულ გაკვეთილზე თემები უნდა ეხმიანებოდნენ მოსწავლეთა ცხოვრებისეულ გამოცდილებას და წარმოაჩენდნენ შესასწავლ ენაზე მოლაპარაკე (ჩვენს შემთხვევაში – გერმანელ) თანატოლთა გამოცდილებას.
- უცხო სამყარო კლასში «იქმნება» მხოლოდ გაკვეთილის დროს. ამიტომ აუცილებელია ტექნიკური საშუალებების (მედიების) გამოყენება მეცადინეობის პროცესში.
- საჭიროა გააზრების მეთოდების შემუშავება ვიზუალური, სმენითი თუ საკითხავი ტექსტებისთვის, რომლებიც ენის შემსწავლელების მიერ გაცნობიერებულნი უნდა იყვნენ.
- უცხო ენაზე ლაპარაკის უნარი უნდა აიგოს არა დიალოგიზირების უნარზე, არამედ თემზე ლაპარაკის (თუნდაც დისკუსიის) სახით.
- ლაპარაკის უნარის განვითარება უნდა მიმდინარეობდეს არა გამეორებისა და იმიტაციის გზით, არამედ გააზრების პროცესზე დაყრდნობით. (ანუ აუცილებელია ენობრივი მოღვაწეობაზე გადასვლა)
- გააზრების დიდაქტიკა ნიშნავს კითხვის და მოსმენის სპეციფიკური სტრატეგიების გაცნობიერებულად გამოყენებას. კითხვისა და მოსმენის უნარების განვითარება წარმოადგენს სწავლების მნიშვნელოვან ასპექტს.
- ინტერკულტურულად წარმართულ გაკვეთილში დიდი ყურადღება ეთმობა არა მხოლოდ ფუნქციონალურ, არამედ ფიქციურ ტექსტებსაც. მხატვრული ლიტერატურა კვლავ მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს სასწავლო პროგრამაში.
- უცხო ენის სწავლება ნიშნავს არა მარტო საკუთარი და უცხოენოვანი ქვეყნის კულტურის ცალკეული ელემენტებისა და სტრუქტურების შედარებას, არამედ ენობრივი კონსტრუქციების, უპირველესად გრამატიკული სტრუქტურების შედარებასაც.

- ამგვარი შედარება, რომელიც, როგორც წესი, გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს, როდესაც რაიმე სიახლეს ვეცნობით, გაკვეთილის ფარგლებში სალაპარაკო თემად, დისკუსიის საგნად უნდა იქცეს. გაკვეთილის წარმატებისთვის მნიშვნელოვანია იმის განხილვა, თუ რა ინფორმაციას გვაწვდის შესასწავლი ენის კულტურის შესახებ ახალი ტექსტი, სურათი, ფოტო, თუ როგორ მიმდინარეობს გარკვეული კლიშეებისა და სტერეოტიპების დამუშავების პროცესი.

შესაბამისად კომუნიკაციური მეთოდების ძირითადი მახასიათებლებია:

- მეცადინეობის ღია და მოქნილი კონცეფცია
- ყურადღების ფოკუსირება თემებსა და შინაარსზე, კომუნიკაციის კონტექსტუალიზირება (ლინგვისტური პრაგმატიკა)
- ავთენტიკური ენის გამოყენება, ავთენტიკური ტექსტები და დავალებები
- განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა ლაპარაკის უნარის განვითარებას
- ყოველდღიური მეტყველების გათვალისწინება (დიალოგები) მეცადინეობის ფარგლებში; უკანსკნელ დროს, სულ უფრო მეტი დრო ეთმობა წერითი მეტყველების და კითხვის კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარებას
- გრამატიკა როგორც მიზნის მიღწევის საშუალება და როგორც მეცადინეობის თვითმიზანი
- ლიტერატურული ტექსტების გამოყენება
- გაგების პროგრესის მიღწევა, რომელიც მიმართულია ენის აქტიურ გამოყენებაზე
- ენის შემსწავლელის აქტივირება (ენის შემსწავლელზე ორიენტირებული სწავლება) ენის კრეატიული გამოყენება
- პარალელური ინფორმაციის მიწოდების მნიშვნელობა, განსაკუთრებით უცხო ქვეყნის რეალობის ვიზუალიზება
- სწავლების განსხვავებული სოციალური ფორმები, რომელთა მიზანია ინტერაქციის ხელშეწყობა (მუშაობა წყვილებსა და ჯგუფებში)
- სავარჯიშოების ტიპების მრავალფეროვნება

(Roche, 2001; 111)

მიუხედავად ევროსაბჭოს მცდელობებისა, კომუნიკაციური დიდაქტიკა დასავლეთ ევროპაში ერთნაირად და ერთდროულად არ გავრცელებულა. თუ კი დიდ ბრიტანეთში ის თავიდანვე დომინირებდა, გერმანიის ფედერაციულ რესპუბლიკაში დასამკვიდრებლად კომუნიკაციურ დიდაქტიკას შედარებით მეტი დრო დასჭირდა. ახლა, რეტროსპექტულად, შესაძლებელია იმის თქმა, რომ კომუნიკაციურმა დიდაქტიკამ ყველა იმ ინდუსტრიულ სახელმწიფოში დაიმკვიდრა ადგილი, სადაც აუცილებელი იყო უცხო ენის შედარებით სწრაფად შესწავლა პროფესიული და პირადი მიზნების მისაღწევად, ანუ ყველგან, სადაც უცხო ენის გამოყენება ყოველდღიურ სიტუაციებში იყო შესაძლებელი და აუცილებელი. შესაბამისად ენის სწავლების ძირითად მიზანს წარმოადგენდა გაგება და გაგებინება, და არა გრამატიკული კორექტულობა.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის მიზანია ენის ფუნქციური გამოყენება, რაც, ცხადია, გარკვეულ კონტექსტში, ავთენტიკურ სიტუაციაში უნდა მიმდინარეობდეს. შესაბამისად ლაპარაკის უნარ-ჩვევას განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა, რადგან სწავლების მნიშვნელოვანი ასპექტია სწორედ რომ ზეპირი კომუნიკაციის სწავლება. მეორე მხრივ, სიახლეს წარმოადგენდა ისიც, რომ ავთენტიკური სიტუაციის შესაქმნელად საჭირო გახდა სწავლების პროცესში შესაბამისი ფუნქციონალური წერილობითი ტექსტების ჩართვაც. ტექსტები წარმოადგენენ სიტუაციის მართებულ გაგება-გააზრების საფუძველს და იმავდროულად საკუთარი და უცხო კულტურებს შორის შედარების საფუძველს, რაც სწავლების პროცესში გაცნობიერებულ უნდა იქნას და ამდენად უნდა გახდეს დისკუსიის საფუძველი.

კოგნიტური შემეცნებითი კონცეფცია გულისხმობს ენობრივი ფორმებისა და კონსტრუქციების ცნობიერ შესწავლას და მათ უცხო ენაზე, სპეციფიკურ სიტუაციაში გამოყენებას. ლაპარაკი უცხო ენის შესახებ არანაკლებ მნიშვნელოვანია, ვიდრე ყოველდღიურობის სიმულაცია გაკვეთილის დროს. ასეთი მიდგომა მასწავლებელს ენის შემსწავლელის დამხმარე ინსტანციად აქცევს, რაც თავისთავად ცვლის გაკვეთილის მიმდინარეობას, და ახალი სოციალური ფორმების დამკვიდრებას განაპირობებს. ტექსტები ერთობლივად (წყვილებში ან ჯგუფურად) უნდა

დამუშავდეს და კომუნიკაციური სიტუაციებიც ერთობლივად უნდა დაიგეგმოს და განივრცოს.

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ერთ-ერთ ძირითადად პრინციპს წარმოადგენს, ენის შემსწავლელთა აქტიური მონაწილეობა მეცადინეობის ფარგლებში, ანუ თანასწორუფლებიანი კომუნიკაცია, რაც წარმოუდგენელია ამ კომუნიკაციის უნარის სწავლების გარეშე. გარდა ამისა, კომუნიკაციური დიდაქტიკა გულისხმობს შესასწავლი ენის კულტურული რეალებისა და საკუთარი კულტურის გაცნობიერებულ შედარებას, რამაც კვლავ ასახვა უნდა ჰპოვოს მეცადინეობის ფარგლებში მიმდინარე დისკუსიებში. კომუნიკაციური დიდაქტიკის მიერ პოსტულირებული ერთ-ერთი პრინციპის თანახმად ენის შემსწავლელებს უნდა მიეცეთ საშუალება გამოხატონ საკუთარი აზრი, პოზიცია, დამოკიდებულება, რაც თავისთავად გულისხმობს საპირისპირო აზრთან კორექტული და ადეკვატური მოპყრობის უნარის და მათ შორის შესაბამისი ენობრივი გამოხატულების საშუალებების სწავლა/სწავლებას. შესაბამისად, დისკუსიას მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია უცხო ენის მეცადინეობის ფარგლებში რაც აისახა კიდევაც ევროსაბჭოს მიერ გამოქვეყნებულ «უცხო ენის სწავლის, სწავლების და შეფასების სარეკომენდაციო ჩარჩოში».

7. უცხო ენების სწავლების ქართულ-საბჭოური და პოსტსაბჭოური გამოცდილება (მოკლე ექსკურსი)

საბჭოთა კავშირის პერიოდში უცხო ენებს პრაქტიკულად არავინ სწავლობდა შესაბამისი ენობრივი ჯგუფების წევრებთან საურთიერთოთ, ანუ კომუნიკაციისთვის. უცხო ენა წარმოადგენდა განათლების გაფართოების, ლიტერატურული და სამეცნიერო ტექსტების საკითხავ ინსტრუმენტს, უფრო ხშირად კი, უსარგებლო არტეფაქტს, რომელიც სკოლის და უმაღლესი სასწავლებლის დასრულების შემდეგ დავიწყებას ეძლეოდა. ეს ყველაფერი იმის მიუხედავად, რომ საბჭოთა პედაგოგიკაში შესაფერისი სამეცნიერო მეთოდური ბაზა ჯერ კიდევ XX საუკუნის 60-იანი წლებისთვის შექმნილი იყო.

1921-1990 წლებში საქართველოს განათლების სისტემა პრაქტიკულად სრულად იყო დამოკიდებული იმ გადაწყვეტილებებსა და მითითებებზე, რომლებსაც საქართველოს განათლების მესვეურები ცენტრიდან, მოსკოვიდან, იღებდნენ. რადგან სასწავლო პროგრამები და გეგმები, ისევე როგორც სახელმძღვანელოთა დიდი უმრავლესობა ცენტრალურად იქმნებოდა და შემდეგ მიმდინარეობდა მათი მორგება, «თარგმნა» ცალკეულ რესპუბლიკებზე⁶.

უცხო ენების სწავლების პროცესი დიდწილად ცენტრალური მმართველობის მიერ წინასწარ განსაზღვრული და დადგენილი იყო. კომუნისტური პარტიის ცენტრალური კომიტეტის 1933 მიღებული დადგენილების შესაბამისად, გადაწყდა ერთიანი, «სტაბილური» სახელმძღვანელოების შემუშავება, რომლებიც უზრუნველყოფდნენ ერთნაირ და ერთიან სწავლებას საბჭოთა კავშირის მთელს ტერიტორიაზე (Shaverdashvili, 2000; 101). 1940-იანი წლებიდან მოყოლებული თბილისში გამოცემული გერმანული ენის სახელმძღვანელოებიც, როგორც წესი, წარმოდგენდნენ ცენტრალურად, მოსკოვში შემუშავებული სახელმძღვანელოების გადამუშავებულ ვერსიებს. ასე მაგალითად, 1940 წელს თბილისში გამოცემული მეხუთე კლასისთვის განკუთვნილი გერმანული ენის სახელმძღვანელო შედგენილი იყო კამინსკაია, ჩაპლინას მიერ და შემდეგ გადამუშავებული ქართველი ავტორების ი.ბეკმანის, ი.ყიფშიძის და ე.ბახტაძის მიერ.

ამ პერიოდის სახელმძღვანელოები გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის გავლენით იქმნებოდა და შესაბამისადაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა გრამატიკული ასპექტების სწავლებასა და თარგმნას ეთმობოდა. (შდრ. Shaverdashvili, 2000).

ვითარება რადიკალურად შეიცვალა სამოციანი წლებისათვის, როდესაც საბჭოთა კავშირის კომუნისტური პარტიის ცენტრალურმა კომიტეტმა მიიღო

⁶ ანეკდოტად დარჩა ბოტანიკის სახელმძღვანელოში გაკეთებული ასეთი ჩანაწერი: «მრავალძარღვა, როგორც ეს მისი სახელწოდებიდანაც ჩანს, გზის პირას იზრდება», შეხსენებისთვის: მრავალძარღვას რუსულად подорожник ეწოდება.

დადგენილება უცხო ენების სწავლების გაუმჯობესების შესახებ, სადაც მისაღწევ მიზნად გამოცხადდა ენის პრაქტიკული გამოყენებისთვის სწავლება ანუ, პრაქტიკულად, მოსწავლეებში კომუნიკაციური უნარების გამომუშავება.

ეს გადაწყვეტილება ეხმიანებოდა საბჭოთა ფსიქოლოგების (გალპერინი, ა.ნ.ლეონტიევი, ვიგოტსკი) კვლევების შედეგებს. ამ გამოკვლევების თანახმად ენა აღქმულ იქნა, როგორც «მოღვაწეობა», რომელიც, თავის მხრივ, გარკვეული ოპერაციებისგან შედგება. ენის ასეთი ხედვა მკვეთრად უპირისპირდებოდა ბიჰევიორიზმს⁷, იმდენად რამდენადაც პიროვნების შინაგანი სამყაროს, «შავ ყუთს» განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭებოდა, რადგან ენა ხდებოდა შუამავალი პიროვნების შინაგან დას მის გარემომცველ სამყაროს შორის. თანაც ინდივიდი აღქმულ იქნა როგორც ენობრივი ქმედების შედეგად სამყაროს «კონსტრუირების» აქტიური მონაწილე.

ა.ა ლეონტიევის მიხედვით ენობრივი ქმედება, ისევე როგორც ადამიანის ნებისმიერი ქმედება წარმოადგენს «საზოგადოებრივ ქმედებას» (Leont'ev, A.A. 1971, 10).

ენის რაობის ასეთი გააზრების უცხო ენის სწავლების სფეროში ტრანსფორმირებისას, ლეონტიევი გამოჰყოფდა ოთხ საკომუნიკაციო ტიპს, რომლებსაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდათ საბჭოთა მოსწავლეებისათვის:

1	კომუნიკაცია შესაბამისს როლებს შორის (მყიდველი, მგზავრი და ა.შ.)	- სოციალური კონტაქტები – მყიდველი მაღაზიაში, სტუმარი რესტორანში (მკაცრად კონვენციური მეტყველება) - ფამილიარული კონტაქტები – დედა-შვილი, მამა-შვილი (არაკონვენციური მეტყველება)
2	«საგნობრივი» კომუნიკაცია	კომუნიკაცია, რომელიც მიმართულია რაიმე «საგნის» კეთებაზე, მაგალითად ჯგუფში კედლის გაზეთის შექმნა. იგულისხმობა ის კომუნიკაცია, რომელიც წარმოებს

⁷ ეს თეორია ასევე უპირისპირდებოდა ჩომსკის მიერ შემუშავებულ წარმომშობ-ტრანსფორმაციულ გრამატიკასაც, რამდენადაც იგი უარყოფდა, გენერატივისტების მიერ პოსტულირებულ ენის თანშობილ პრინციპს.

		ერთობლივი «კეთების» დროს.
3	სოციალური კომუნიკაცია/ სოციუმზე მიმართული კომუნიკაცია	- მასწავლებელ-მოსწავლეს შორის კომუნიკაცია, თოქ-შოუების მოდერაჯია, ანუ თუ როგორ ურთიერთობს წამყვანი/ მოდერატორი აუდიტორიასთან, ბევრ ადამიანთან
4	პირადულზე მიმართული კომუნიკაცია	კომუნიკაცია მეგობრებს, ნაცნობებს შორის.

(გადაამუშავებულია, Shaverdashvili, 2000 მიხედვით)

ა.ა.ლეონტიევი მიიჩნევდა, რომ უფრო ადვილია სოციალური დომენის კომუნიკაციის სწავლება, რადგან ასეთ დროს ურთიერთობები დიდწილად მკაცრად განსაზღვრულია და წინასწარ დადგენილია.

იგივე გამოკვლევების ჭრილში, უცხო ენის სწავლების ფარგლებში შესაძლებელი გახდა განსხვავებული «იერარქიული» დონეების გამოყოფა: ოპერაციული და ქმედების დონე. უცხო ენის სწავლების მიზანს წარმოადგენს ამ დონეების ავტომატიზაცია, რათა ენის შემსწავლელმა შესძლოს სათანადო კონსტრუქციების და ინტენციების მართებული და შეუფერხებელი გამოყენება ენობრივი «მოღვაწეობის» დროს. ამისათვის კი «წინასამეტყველო სავარჯიშოებში ენობრივი მასალა მუშავდება ენობრივი ოპერაციების დონეზე. სამეტყველო ოპერაციების დონეზე ენობრივი მასალის დამუშავების მიზანია ამა თუ იმ ფონეტიკური, გრამატიკული და ლექსიკური ელემენტების ავტომატიზმამდე მიყვანა. ქმედების დონეზე კი ამ მასალის დამუშავების მიზანია უკვე დასწავლილი სამეტყველო ოპერაციების ავტომატური გამოყენება ერთიან ენობრივ ქმედებაში. ამრიგად, ავტომატიზმები, რომლებიც გამომუშავდა წინასამეტყველო და სამეტყველო დონის სავარჯიშოებში, ეხება დაბალი და უფრო მაღალი დონის ენობრივ ერთეულებს» (Алхაзишвили, 1984, 162). შეიძლება ითქვას, რომ უცხო ენის სწავლების მიზნად გამოიკვეთა მოსწავლეების სწორედ ენობრივი მოღვაწეობისთვის მომზადება, რომელსაც წინ უსწრებს ენობრივი მასალის ავტომატიზაცია საოპერაციო და ქმედების დონეზე.

თითოეული დონის სწავლება გაკვეთილზე განსხვავებული სიტუაციის შექმნას, სათანადო ვითარების «სიმულირებას» გულისხმობს, რომლის საბოლოო წარმატება თავისუფალ, დაუბრკოლებელ ენობრივ პროდუქციაში უნდა გამოიხატოს. სწორედ სათანადო სიტუაციების შერჩევა გახდა ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ ვერ ახერხებდნენ ვერც სკოლა და ხშირად ვერც უმაღლესი სასწავლებლები აღნიშნული მიზნის მიღწევას.

საბჭოთა კავშირის დროინდელი განათლების სისტემა აღიქმებოდა, პირველ რიგში, როგორც იდეოლოგიური აღზრდის ინსტუმენტი, რომლის მიზანი იყო «საბჭოთა მოქალაქის» აღზრდა. იდეოლოგიის წნეხი ყველაზე ნათლად სასწავლ თემებში აირეკლებოდა. მაგალითისთვის ავიღებთ მერვე კლასის 1977 წლის გერმანული ენის სახელმძღვანელოს თემებს:

- Schule und Gesellschaft im Zielsprachland (DDR)
- der Deutschunterricht
- das Komsomol und Pionierleben
- in der Schule
- die Hauptstädte aller sozialistischen Sowjetrepubliken und die Hauptstadt der Sowjetunion
- Heldenstädte
- das Leben berühmter Revolutionäre und politischer Persönlichkeiten
- Errungenschaften in der Wirtschaft und Landwirtschaft der Heimat
- Kosmonauten und Sportler in der Sowjetunion usw.

ცხადია, ესეთი თემატიკა მოტივაციის ზრდას ნაკლებად უწყობდა ხელს, რაც ენის სწავლების მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს. გარდა ამისა, აღნიშნული თემატიკის ხელოვნურობა, ამნელებდა მოსწავლეების «რეალური» კომუნიკაციისთვის მომზადებას.

მიუხედავად სათანადო თეორიული საფუძვლების არსებობისა და სხვათა შორის, დეკლარირებული მიზნებისა, საბჭოთა კავშირის დროინდელი ვერც სასკოლო და ვერც უმაღლესი განათლება დაკისრებულ მიზნებს ვერ ასრულებდა. რისთვისაც

რამდენიმე მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორის გამოყოფა არის შესაძლებელი:

1. ცენტრალიზებული სასწავლო გეგმები და პროგრამები.
2. მასწავლებელზე ორიენტირებული მეცადინეობის ფორმები. ფრონტალური გაკვეთილები, რომლებიც უკეთ შეესაბამებოდა საბჭოთა კავშირის სულისკვეთებას. დემოკრატიული ინსტიტუტებს ან დემოკრატიული პრინციპებს საბჭოთა საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ადგილი ფაქტობრივად არ ეთმობოდა.
3. ახალი მეთოდები მასწავლებლისგან მეტ შრომას და მეტ ცოდნას მოითხოვდნენ. ბევრი მასწავლებელი თვითონ არ იყო მზად თავისუფალი, დაუბრკოლებელი ენობრივი პროდუცირებისთვის, რასაც მრავალი გამომწვევი მიზეზი ჰქონდა, რომელთა ჩამოთვლა შორს წაგვიყვანს (პრაქტიკის ნაკლებობა, მიღებული განათლების ხარვეზები, შეზღუდული ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაცია და სხვ)
4. სასწავლო პროგრამებში გრამატიკისა და ლექსიკის დომინირება. სამეტყველო უნარ-ჩვევებისთვის ნაკლები ყურადღების დათმობა.
5. სმენის უნარ-ჩვევის პრაქტიკულად სრული იგნორირება სასწავლო პროგრამებში (ძირითადად, ალბათ, მაინც, ტექნიკური აღჭურვილობის სიმწირის გამო).
6. მოსწავლეთა დაბალი მოტივაცია, რაც გამოწვეული იყო იდეოლოგიზირებული ტექსტებითა და ლექსიკით⁸
7. ტექსტური ჟანრების შერჩევის სიმწირე. მოსწავლეებს არ ჰქონდათ საშუალება, რეალურ სინამდვილესთან მიახლოებულ სიტუაციებში გამოეცადათ შეძენილი ცოდნა.
8. სავარჯიშოების ერთფეროვნება. ძირითადად გრამატიკული კონსტრუქციების შესწავლაზე მიმართული დავალებები, ორმხრივი თარგმანი, წაკითხულის ზეპირად გამოცემა

⁸ 1998 წელს გამოქვეყნებულ გერმანული ენის IX კლასის სახელმძღვანელოშიც კი თემა პროფესიებთან დაკავშირებით მოცემულ ლექსიკაში, გვხვდება ლოკომოტივის მძღოლი, ამწეს მძღოლი, ტრაქტორისტი.

სასკოლო მეცადინეობები ძირითადად საოპერაციო დონის სწავლებას გულისხმობდა, იშვიათად ვხვდებით ქმედების დონის სახის სავარჯიშოებს. შესაბამისად არ ხდებოდა ენობრივი ქმედებების ავტომატიზირება, მათი შემდგომი გამოყენებისთვის, უკვე ენობრივი მოღვაწეობის დონეზე.

წინამდებარე ნაშრომში შევეცადეთ გამოგვეყო ერთ-ერთი რთული ენობრივი ჟანრი, დისკუსია, რომლის სწავლება აღნიშნული პრობლემების ნაწილობრივი დაძლევის ერთ-ერთ საშუალებად გვეჩვენება. თანაც გასათვალისწინებელია ისიც, რომ კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების, და მათ შორის არგუმენტირების უნარის შემოწმება, წარმოადგენს მრავალი გამოცდის ან ზოგადად სწავლების მიზანს, რაც ასახულია შესაბამის დოკუმენტებში.

თავი 2

დისკუსიის/არგუმენტირების ადგილი უცხო ენის სწავლების თანამედროვე კონცეფციებში

1. ევროსაბჭოს მიერ დამტკიცებული «ენების სწავლის, სწავლების და შეფასების ერთიანი ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩო»

ეს «ჩარჩო» (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, 2001) გვთავაზობს ძირითად მეთოდურ-დიდაქტიკურ მიმართულებებს, რაც სასწავლო მიზნების განსაზღვრის კარგ საშუალებას იძლევა. მასზე დაყრდნობით შესაძლებელია ენის – კომპლექსური ფენომენის – ცალკეულ საფეხურებად სეგმენტირება, რაც ძალიან მნიშვნელოვანი ასპექტია უცხო ენის სწავლების დიდაქტიკისათვის. უკანსკნელ წლებში გამოცემულ პრაქტიკულად ყველა სახელმძღვანელოზე მითითებულია, თუ რომელი საფეხურისთვისაა ის განკუთვნილი. სწავლების ასეთი უნიფიცირებული საზომის შემოღება განსაკუთრებით აქტუალური გახდა ბოლონის პროცესის დაწყების შემდეგ.

სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიზანია აღწეროს და განსაზღვროს თუ რას წარმოადგენს ენის კომპეტენტური ცოდნა. შესაბამისად ენის შემსწავლელს ამ აღწერილობის დახმარებით შეუძლია დაადგინოს, თუ რამდენად კარგად (რომელი დონის შესაბამისად) ფლობს ის უცხო ენას და უკეთ ჩამოაყალიბოს სწავლების შემდგომი მიზნები.

ენის ცოდნა დაყოფილია სამ საფეხურად. თითოეული საფეხური თავის მხრივ იყოფა დაბალ და შედარებით მაღალ დონეებად:

A		B		C	
ენის ელემენტარულ დონეზე გამოყენება Elementare Sprachverwendung		ენის დამოუკიდებლად გამოყენება Selbstständige Sprachverwendung		ენის კომპეტენტური გამოყენება Kompetente Sprachverwendung	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery
(Erreichbare ALTE- Qualifikatin)	Grundbau-stein	Zertifikat Deutsch / Certificate in English	Cambridge First Certificate / Diplôme de Langue Française	Zentrale Mittelstufen-prüfung Deutsch (ZMP)	Zentrale Oberstufe-prüfung (ZOP) Cambridge Proficiency in English

ენის ცოდნა დაყოფილია ცალკეულ კომპეტენციებად (ლაპარაკის, მოსმენის, წერის, კითხვის უნარ-ჩვევები, გრამატიკული, ლექსიკური, ორთოგრაფიული, ცოდნა, წარმოთქმა; ინტერკულტურული, სოციოლინგვისტური, პარალინგვისტური კომპეტენციები და სხვ.). მოცემულია თითოეული ამ კომპეტენციის აღწერილობა ცალკეული საფეხურისთვის, რაც შეფასებისა და სასწავლო მიზნების განსაზღვრის საშუალებას იძლევა. ეს აღწერილობები ქმნიან ე.წ. კომპეტენციების სკალებს.

ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა დისკუსიის ადგილი აღნიშნულ ჩარჩოში.

ზეპირი ინტერაქციის ფარგლებში ცალკეა გამოყოფილი არაფორმალურ დისკუსიაში (მეგობრებს შორის) და ფორმალურ დისკუსიებში მონაწილეობისა და დისკუსიების წარმართვის სკალები.

არაფორმალური დისკუსია (მეგობრებს შორის) (Informelle Diskussion – unter Freunden)

არაფორმალური დისკუსია (მეგობრებს შორის)	
C2	როგორც C1.
C1	შეუძლია ადვილად მიყვეს ჯგუფში მიმდინარე რთულ დისკუსიას და მიიღოს მასში მონაწილეობა, მაშინაც კი, როდესაც განიხილება აბსტრაქტული, კომპლექსური და მისთვის ნაკლებად ნაცნობი თემები.
B2	<p>შეუძლია მშობლიური ენის მატარებლებთან მიმდინარე დისკუსიაში ჩართვა.</p> <p>შეუძლია საკუთარი აზრებისა და წარმოდგენების ზუსტად ფორმულირება, დამაჯერებლად არგუმენტირება და სხვების კომპლექსურ არგუმენტებზე რეაგირება.</p>
	<p>შეუძლია ნაცნობ სიტუაციებში არაფორმალურ დისკუსიაში აქტიური მონაწილეობა, შეუძლია მსჯელობა, პოზიციას ჩამოყალიბება, სხვადასხვა მოსაზრების შეფასება, ჰიპოთეზების წამოყენება და სხვათა ჰიპოთეზებზე რეაგირება.</p> <p>შეუძლია გარკვეული დამაბვის შედეგად იმ საუბრებიდან ბევრის გაგება, რომლებიც მისი თანდასწრებით მიმდინარეობს, მაგრამ გარკვეულწილად უჭირს მშობლიური ენის მატარებლების ჯგუფურ საუბარში მონაწილეობა, თუ კი ისინი მშობლიური ენის მატარებლებისთვის ჩვეულებრივი რიტმით მეტყველებენ.</p> <p>შეუძლია დისკუსიებში საკუთარი შეხედულებების რელევანტური განმარტებებით, არგუმენტებით და კომენტარებით დასაბუთება და დაცვა.</p>
	<p>შეუძლია ზოგად თემებზე მიმდინარე საუბრებიდან უმეტესი ინფორმაციის გაგება, რომლებიც მისი თანდასწრებით მიმდინარეობს, და თუ საუბრის პარტნიორები გარკვევით ლაპარაკობენ და იდიომატურ გამოთქმებს ერიდებიან.</p> <p>შეუძლია აბსტრაქტულ და კულტურულ თემებზე, მაგალითად, მუსიკასა და კინოზე, აზრის გამოთქმა.</p> <p>შეუძლია ახსნას პრობლემის არსი.</p> <p>შეუძლია დისკუსიებში სხვების პოზიცია მოკლედ შეაფასოს.</p>

B1	<p>შეუძლია ისეთი საუბრების დროს, თუ რა უნდა გაკეთდეს, საით უნდა წავიდნენ ან რა უნდა აირჩიონ, შედარებების მოყვანა და სხვადასხვა შესაძლებლობების შედარება.</p>
	<p>შეუძლია მეგობრებს შორის მიმდინარე არაფორმალურ დისკუსიაში ზოგადად ძირითადი საკითხების გაგება, თუ კი გარკვევით და სტანდარტული ენის გამოყენებით მიმდინარეობს საუბარი.</p> <p>შეუძლია მისთვის საინტერესო თემებზე მიმდინარე დისკუსიებში პირადი პოზიცია და აზრი გამოთქვას და სხვა გამოკითხოს.</p> <p>შეუძლია თავისი აზრი ან რეაქცია ნათლად ჩამოაყალიბოს, თუ კი საქმე ეხება პრობლემის გადაჭრას ან პრაქტიკული საკითხის გარკვევას, იმასთან დაკავშირებით თუ სად უნდა წავიდნენ ან რა უნდა გააკეთონ.</p> <p>შეუძლია თავაზიანად გამოხატოს თავისი აზრი, თანხმება, უარი.</p>
	<p>შეუძლია არაფორმალურ დისკუსიაში ზოგადად ძირითადი აზრის გაგება, თუ კი საუბარი გარკვევით და ნელა მიმდინარეობს.</p> <p>შეუძლია სხვებს მოელაპარაკოს, თუ რის გაკეთებას აპირებს სადამოთი ან შაბათ-კვირას.</p> <p>შეუძლია წინადადებების (შეთავაზების) ჩამოყალიბება და ამ წინადადებებზე (შეთავაზებებზე) რეაგირება.</p> <p>შეუძლია სხვებს დაეთანხმოს ან შეეწინააღმდეგოს.</p>
A2	<p>შეუძლია მარტივი ფორმებით შეთანხმდეს ყოფით თემებზე, როდესაც მას ნათლად, ნელა, და პირდაპირ მიმართავენ.</p> <p>შეუძლია სხვებს მოელაპარაკოს თუ რის გაკეთება ან სად სურს წასვლა, შეუძლია შეთანხმების მიღწევა.</p>
A1	<p><i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i></p>

სარეკომენდაციო ჩარჩოში ცალკეა მოცემული ფორმალურ დისკუსიებსა და მოლაპარაკებებში მონაწილეობის სკალა:

ფორმალური დისკუსია და მოლაპარაკებები	
C2	<p>შეუძლია კომპლექსურ თემებზე მიმდინარე ფორმალურ დისკუსიებში მონაწილეობა, ნათლად და დამაჯერებლად არგუმენტირება, და თანაც ტოლს არ უდებს მშობლიური ენის მატარებლებს (ohne gegenüber Muttersprachlern im Nachteil zu sein).</p>
C1	<p>შეუძლია ადვილად მიჰყვეს ჯგუფში მიმდინარე დისკუსიას, მაშინაც კი, როდესაც განიხილება აბსტრაქტული, კომპლექსური და მისთვის ნაკლებად ნაცნობი თემები.</p> <p>შეუძლია დამაჯერებლად დაიცვას თავისი პოზიცია, უპასუხოს შეკითხვებსა და კომენტარებს, ისევე როგორც კომპლექსურ არგუმენტებზე შეუძლია თავისუფლად, სპონტანურად და ადეკვატურად რეაგირება.</p>
	<p>შეუძლია ცოცხალ დისკუსიებში მონაწილეობა, პრო და კონტრა არგუმენტების მკაფიოდ ამოცნობა.</p>

B2	შეუძლია საკუთარი აზრებისა და წარმოდგენების ზუსტად ფორმულირება, დამაჯერებლად არგუმენტირება და სხვების კომლექსურ არგუმენტებზე რეაგირება.
	შეუძლია აქტიურად მიიღოს მონაწილეობა რუტინულ და სხვა ფორმალურ დისკუსიებში. შეუძლია გაჰყვეს მის პროფესიულ თემაზე მიმდინარე დისკუსიის თემის და დეტალურად გაიგოს სხვების მიერ გამახვილებული ასპექტები. შეუძლია მონაწილეობა მიიღოს დისკუსიაში, დაასაბუთოს და დაიცვას საკუთარი პოზიცია, გამოთქვას ჰიპოთეზები, ასევე რეაგირება სხვათა ჰიპოთეზებზე.
B1	შეუძლია მის პროფესიულ თემაზე ნათქვამიდან ბევრის გაგება, როდესაც საუბრის პარტნიორები გარკვევით ლაპარაკობენ და იდიომატურ გამოთქმებს ერიდებიან.
	შეუძლია ნათლად ჩამოაყალიბოს პოზიცია, მაგრამ უჭირს დებატებში მონაწილეობა. შეუძლია ნაცნობ თემებზე მიმდინარე რუტინისებრი ფორმალურ დისკუსიებში მონაწილეობა, როდესაც საქმე ეხება დარგობრივი ინფორმაციის გაცვლას, მითითებების გაგებას და პრაქტიკული პრობლემების გადაჭრის საკითხებს, თუ კი პარტნიორები მკაფიოდ ლაპარაკობენ და გამოიყენება სტანდარტული ენა.
A2	შეუძლია საკუთარი პროფესიული დარგის ფარგლებში მიმდინარე ფორმალური დისკუსიის თემების მონაცვლეობას მიჰყვეს, როდესაც ლაპარაკობენ ნელა და გარკვევით. შეუძლია რელევანტური ინფორმაციის გაცვლა, და პირდაპირი მიმართვისას გამოხატოს საკუთარი აზრი პრაქტიკული საკითხების მიმართ, თუ კი, საჭიროების შემთხვევაში, იღებს დახმარებას ფორმულირებისას და ძირითადი საკითხების გამეორებას სთხოვს.
	შეუძლია ფორმალურ დისკუსიაში პირდაპირი მიმართვისას თქვას, თუ რას ფიქრობს საკითხთან დაკავშირებით, თუ კი, საჭიროების შემთხვევაში, ძირითადი საკითხების გამეორებას სთხოვს.
A1	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i>

დისკუსია და არგუმენტირებას განსაკუთრებული ადგილი უკავია ლაპარაკის უნარჩვევის კომპეტენციების აღწერისას. მონოლოგური მეტყველების აღწერისას ცალკეა მოცემულია ინფორმაციისა და არგუმენტაციის ჩამოყალიბების სკალა:

უწყვეტი მონოლოგური მეტყველება: არგუმენტირება	
C2	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i>
C1	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i>
B2	შეუძლია სისტემატურად აღწეროს და ამასთან ერთად გამოჰყოს და ცალკეული დეტალებით დაასაბუთოს ძირითადი, განმსაზღვრელი ასპექტები.
	შეუძლია რაიმეს ნათლად აღწერა, როდესაც საკუთარი პოზიცია ვრცლად არის წარმოდგენილი და ქვესაკითხებითა და შესაბამისი მაგალითებით არის განმტკიცებული. შეუძლია თავისი არგუმენტაციის ლოგიკურად აგება და დაკავშირება.

	შეუძლია განმარტოს პოზიცია რომელიმე პრობლემის მიმართ და დაასახელოს განსხვავებული ალტერნატივის დადებითი და უარყოფითი მხარეები.
B1	შეუძლია არგუმენტაციის საკმაოდ კარგად ჩამოყალიბება, და ძირითადად უპრობლემოდ იქნება გაგებულნი. შეუძლია მოსაზრების, გეგმის ან ქმედების მოკლე დასაბუთების ან განმარტების მიცემა.
A2	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i>
A1	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული.</i>

დისკუსია და არგუმენტირება გვხვდება სხვა კომუნიკაციური უნარების აღმწერ სკალებში. ასე მაგალითად, კითხვის უნარ-ჩვევის კომპეტენციების აღწერისას, მოცემულია ინფორმაციისა და არგუმენტაციის გაგების სკალა.

ინფორმაციისა და არგუმენტაციის გაგება	
B1	შეუძლია ნათლად დაწერილ არგუმენტირებულ ტექსტებში ძირითადი დასკვნების გაგება. შეუძლია თემის დამუშავებისას არგუმენტების გაგება, თუმცა არა ყველა დეტალის.

ან მაგალითად სმენის უნარ-ჩვევის აღწერილობისას:

მოსმენა ზოგადად	
B2	შეუძლია გრძელი მონოლოგებისა და კომპლექსური არგუმენტაციის მიყოლა, როდესაც თემატიკა ნაწილობრივ ნაცნობია, ხოლო საუბრის მიმდინარეობა ექსპლიციტური სიგნალებით მარკირებულია.

წერის უნარ-ჩვევის აღწერილობისას ვკითხულობთ:

B2	შეუძლია თხზულების ან მოხსენების დაწერა, რომელშიც რაიმე სისტემურად იქნება აღწერილი, თანაც ძირითადი საკითხები შესატყვისად იქნება გამოყოფილი და მოყვანილი საყრდენი დეტალები. შეუძლია სხვადასხვა მოსაზრებებისა და პრობლემის გადაჭრის გზების ურთიერთშედარება.
----	---

B1	შეუძლია მოკლე, მარტივი თემების დაწერა საზოგადო ინტერესის მქონე თემების შესახებ. შეუძლია საკუთარ სპეციალობის სფეროში გარკვეული სანდოობით დიდი რაოდენობის საგნობრივი ინფორმაციის მოცემა ნაცნობი რუტინული საკითხის ირგვლივ, ხოლო ნაკლებად რუტინული საკითხის შესახებ მოხსენება და შეფასება.
	შეუძლია სტანდარტულ ფორმატში მოკლე თხზულების დაწერა, რომელშიც მოცემულია საგნობრივი ინფორმაცია და ქმედებების მიზეზებია მოცემული
A2	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული</i>
A1	<i>აღწერილობა არ არის მოცემული</i>

ენის სწავლების მისაღწევ მიზნებს შორის ცალკეა მოცემული ინტერაქციის სტრატეგიების ათვისების აღწერილობა. ამ სტრატეგიებს შორის გამოვყოფთ იმ ასპექტებს, რომლებიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ დისკუსიებში ადეკვატურად მონაწილეობის დროს.

ესენია, მაგალითად, სიტყვათმონაცვლეობა (Sprachwechsel) და განმარტების თხოვნა:

სიტყვათმონაცვლეობა (Sprachwechsel)	
C1	შეუძლია სადისკუსიო საშუალებების რეპერტუარიდან შეარჩიოს შესაფერისი გამონათქვამი და მოამზადოს საკუთარი გამოსვლა, სიტყვის მოთხოვნა ან მოიგოს დრო, შეინარჩუნოს სიტყვის უფლება, იტოვებს რა მოფიქრების დროს.
B2	შეუძლია ჩაერთოს საუბარში და სიტყვა აიღოს, იყენებს ამის შესაბამის სამეტყველო საშუალებებს. შეუძლია საუბრის ბუნებრივი ფორმით დაწყება, შენარჩუნება, და დასრულება და მთქმელსა და მსმენელს შორის ადეკვატურად მონაცვლეობა. შეუძლია საუბრის დაწყება, როდესაც საჭიროა საუბარში მთქმელის როლის აღება, და საუბრის, სურვილის მიხედვით, დასრულება, თუმცა ეს მთლად ელეგანტურად შეიძლება არ გამოვიდეს.

განმარტების თხოვნა

განმარტების თხოვნა

B2	შეუძლია მოლაპარაკის უშუალო რეპლიკის შემდგომ შეკითხვების დასმა, რათა გადაამოწმოს, გაიგო თუ არა, რისი თქმა უნდოდა მთქმელს და რომ განმარტოს გაუგებარი ასპექტები.
B1	შეუძლია სხვებს სთხოვოს ახსნა ან უფრო ზუსტი განმარტება, თუ რა ითქვა.

როგორც ვხედავთ, დისკუსიას და მის საყრდენ სამეტყველო ქმედებას – არგუმენტირებას – მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია ზოგადად ენობრივი კომპეტენციის ფარგლებში და კერძოდ პრაქტიკულად ყველა უნარ-ჩვევაში.

ხაზგასმით გვინდა აღვნიშნოთ, რომ დისკუსია *ინვარიანტულია*, რამდენადაც ის ვლინდება, როგორც სამეტყველო ისე წერილობით ტექსტებში. მას ასევე მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია რეცეფტულ უნარებში, მოსმენისა და კითხვის კომპეტენციაში.

დისკუსიაში მონაწილეობა გულისხმობს გარდა წმინდა ენობრივი უნარ-ჩვევების ქონისა, სპეციალურ ექსტრალინგვისტურ ცოდნას, დისკუსიებში მონაწილეობის ერთგვარ «კულტურას», რის შესახებაც ქვემოთ გვექნება ლაპარაკი.

2. დისკუსია/არგუმენტირება გერმანულ სასწავლო გეგმებში

კომუნიკაციას განსაკუთრებული ადგილი უკავია გერმანულ სასწავლო გეგმებშიც. ასე მაგალითად, საგიმნაზიო საფეხურზე მიღების წინაპირობას წარმოადგენს «საუბრის დროს საკუთარი მოსაზრების პარტნიორისთვის გასაგებად ფორმულირება.

[...]

გასავითარებელია შემდეგი უნარები:

- ერთმანეთის მოსმენა, წინარე ნათქვამის გათვალისწინება, სხვათა არგუმენტების მიღებისთვის მზაობა და საკუთარი არგუმენტების ნათლად და მკაფიოდ ჩამოყალიბება.

- საგნობრივი ლაპარაკი, მზაობა ერთობლივად გადაიჭრას არსებული პრობლემა» (Lerplan Deutsch Klassen 7-9/10. Hauptschule, realschule; 1984).

მსგავსი მოთხოვნებია წაყენებული გერმანულის როგორც უცხო ენის შემსწავლელთა მიმართაც. «უმაღლეს სასწავლებელში სწავლების მსურველ უცხოელებისთვის გერმანული ენის გამოცდის» (DSH) ზეპირი გამოცდის მოთხოვნების აღწერილობაში ვკითხულობთ:

«კანდიდატის წარმატება (ზეპირ გამოცდაში ი.მ.) შესაფასებელია საუნივერსიტეტო კონტექსტში (დავალებებისა და შეკითხვების გაგება, ადეკვატური რეაგირება, დამოუკიდებლობა) საუბრისა და დისკუსიის წარმართვის ზოგადი უნარებისა და ასევე საქმის არსის გასაგებად და კორექტულად წარმოჩენის უნარის მიხედვით.» (§ 10 “Mündliche Prüfung”)

ამრიგად, აუცილებელია ენის სწავლების დროს ენის შემსწავლელთა ყურადღების გამახვილება ზეპირი კომუნიკაციის პროცესის მსვლელობის ფორმალურ და შინაარსობრივ მხარეზეც, რაც გულისხმობს სპეციალურ მეცადინეობას კომუნიკაციის (საუბრის, დისკუსიის წარმართვის) უნარის ასათვისებლად, ანუ გაკვეთილს ზეპირ კომუნიკაციაში, რისი შემადგენელი ნაწილია დისკუსია.

3. უცხო ენის სწავლების მიზნები და ამოცანები საქართველოს განათლების რეფორმის ფარგლებში

უცხო ენების სწავლების სფეროში მსგავსი მიზნები გამოიკვეთა ასევე საქართველოს განათლების სამინისტროს მიერ შემუშავებულ დოკუმენტებში.

შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოს განათლების სამინისტროს მიერ 1990 დამტკიცებული საგანმანათლებლო სტანდარტები უცხო ენებში დაახლოებით შეესაბამება B1 დონეს.

1995 წელს შემუშავებული, თუმცა განათლების სამინისტროს მიერ თავის დროზე არდამტკიცებულ სახელმწიფო სტანდარტშიც დიდი ადგილი ეთმობა დამოუკიდებელი და კრიტიკული აზროვნების განვითარებას, საკუთარი აზრის გამოთქმის, პოზიციის ჩამოყალიბებას.

ამ სტანდარტში ვკითხულობთ:

« უცხოური ენების სწავლების ძირითადი მიზანია – კომუნიკაციური კომპეტენციის ფორმირება, რამდენადაც ენა ურთიერთობის საშუალებაა. კომუნიკაციური კომპეტენციის ფორმირება გულისხმობს ენობრივი მასალის ცოდნის საფუძველზე სამეტყველო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას:

[...]

- საკუთარი აზრის დამოუკიდებლად გამოთქმის ჩვევის
- გამოთქმული აზრისა და წაკითხული მასალის შეფასების უნარს».

(უცხოური ენის საგანმანათლებლო სტანდარტი, 1995; 38. საქართველოს რესპუბლიკის განათლების სამინისტრო, თბილისი)

მიმდინარე განათლების რეფორმის ფარგლებში შეიქმნა ახალი სტანდარტები, რომლებიც ჯერ აპრობაციას გადიან და შესაბამისად ჯერ არც დამტკიცებულნი არ არიან, თუმცა მათი შემუშავებისას საქართველოს განათლების სისტემის რეფორმირების კომისია შეეცადა ახალი სტანდარტები მოერგო ევროსაბჭოს სარეკომენდაციო ჩარჩოს მოთხოვნილებებისადმი და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სასწავლო მიზნად დასახა B1 საფეხური.

საშუალო სკოლაში გერმანული ენის სწავლების მიზნის განსაზღვრაში ვკითხულობთ:

«უცხოური ენის სწავლება საშუალო სკოლაში»

ამ საფეხურზე უცხოური ენის მთავარ აღმზრდელობით მიზნად რჩება მოსწავლეში მოქალაქეობრივი შეგნებისა და შემოქმედებითი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება.

მოსწავლეს, რა სფეროც უნდა აირჩიოს მან, უცხოური ენა დასჭირდება როგორც ცოდნის გამდიდრების და გამოცდილების გაზიარების საშუალება. ამდენად, საშუალო საფეხურზე უცხოური ენის სწავლების საგანმანათლებლო მიზანია მოსწავლის უზრუნველყოფა ისეთი ცოდნით, რომ მან შეძლოს ერთ ან ორ უცხოურ ენაზე:

სხვადასხვა ხასიათის ზეპირი თუ წერილობითი ტექსტების (რეპორტაჟი, საქმიანი წერილი, ინტერვიუ, რეფერატი, ბიოგრაფია, პუბლიცისტური წერილი, მხატვრული ნაწარმოების ნაწყვეტი და სხვა) გაგება, დამუშავება, გაანალიზება. ზეპირად თუ წერილობით ახსნა-განმარტების მიცემა, საკუთარი აზრის, დამოკიდებულების გამოხატვა, საკუთარი აზრის დასაბუთება. (ხაზგასმა ჩვენია ი.მ.)

მეგობრული თუ საქმიანი წერილების შედგენა.

დოკუმენტაციის შექმნა (დოკუმენტების მოპოვება, დახარისხება, ორგანიზება - დოსიეების შექმნა, გამოყენება)

საშუალო სკოლის მთავარი ამოცანა არის მოსწავლეთა მომზადება

განსაზღვრულ სფეროში სწავლის ან მუშაობის გასაგრძელებლად. ამიტომ სწავლება ორიენტირებულია შედეგზე და აქედან გამომდინარე,

რეკომენდებულია სისტემატური შემაჯამებელი შეფასებების ჩატარება»

(ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა გერმანულ ენაში, 2004; 5)

არგუმენტირების, მსჯელობის უნარი აქაც, ისევე როგორც «ერთიან ევროპულ საბჭოში» სხვადასხვა უნარ-ჩვევის სწავლების მიზნის ფარგლებში გვხვდება. ასე მაგალითად, მეხუთე კლასში კულტურათა დიალოგის ერთ-ერთ მისაღწევ მიზნად ჩამოყალიბებულია შემდეგი:

«მოსწავლე იჩენს ინტერესს კულტურული განსხვავებების მიმართ.

შედეგი თვალსაჩინოა, როდესაც მოსწავლე:

- ავლებს პარალელებს, პოულობს მსგავსებებსა და განსხვავებებს უცხო და მშობლიურ კულტურულ კონტექსტებსა და ტექსტებს შორის
- [...]
- გამოთქვამს საკუთარ მოსაზრებას, შეხედულებას
გამოთქვამს შეფასებებს» (ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა გერმანულ ენაში, 2004; 27)

საკუთარი აზრის თანმიმდევრულად და მკაფიოდ გამოხატვა წარმოადგენს სასკოლო განათლების გამჭოლ, ე.წ. ეროვნულ მიზანს. ასე მაგალითად ქართული ენისა და ლიტერატურის სასწავლო გეგმაში ვკითხულობთ:

«ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების მიზანი

ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლება საშუალო სკოლაში უნდა წარიმართოს და სწავლების მიზანი განისაზღვროს იმის გათვალისწინებით, რომ პიროვნების საერთო კულტურა, საკომუნიკაციო და პროფესიული უნარ-ჩვევები სწორედ მშობლიური ენის საფუძველზე ყალიბდება, ის ქმნის იმ ძირითად ბაზისს, რომელსაც ეფუძნება ადამიანის თავისუფალი განვითარების მთელი შემდგომი პროცესი.

ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების პრიორიტეტულ მიზნებს წარმოადგენს:

[...]

განუვითაროს საკუთარი აზრის ლოგიკური თანამიმდევრობით გამოთქმისა და სხვადასხვა დანიშნულების წერილობითი ტექსტის შექმნის უნარი;

ჩამოუყალიბოს დამოუკიდებელი, შემოქმედებითი და რეფლექსური აზროვნების უნარი;

[...] «

(ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა ქართულ ენასა და ლიტერატურაში, 2004)

ამრიგად, აუცილებელია ენის სწავლების დროს ენის შემსწავლელთა ყურადღების გამახვილება ზეპირი კომუნიკაციის პროცესის მსვლელობის ფორმალურ და შინაარსობრივ მხარეზეც, რაც გულისხმობს სპეციალურ მეცადინეობას კომუნიკაციის (საუბრის, დისკუსიის წარმართვის) უნარის ასათვისებლად, ანუ გაკვეთილს ზეპირ კომუნიკაციაში, რისი შემადგენელი ნაწილია დისკუსია.

იმას თუ რამდენად უზრუნველყოფს საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა და ასევე უმაღლესი სასწავლებლები დისკუსიისა და არგუმენტირების უნარის ჩამოყალიბებას, კიდევ არაერთხელ დავუბრუნდებით, ახლა კი ვიმსჯელებთ იმაზე, თუ რას წარმოადგენს თვითონ დისკუსია.

თავი 3

დისკუსია როგორც ენობრივი ქმედება

დისკუსია წარმოადგენს კომპლექსურ, მრავალგანზომილებიან ფენომენს, რომლის განხილვაც შესაძლებელია სხვადასხვა კუთხით:

სიტყვა «Diskussion» გერმანულ ენაში XVIII საუკუნიდან დგინდება, თუმცა ძმები გრიმების მიერ 1860 წელს გამოცემულ ლექსიკონში ეს სიტყვა არ გვხვდება. პირველ მსოფლიო ომამდე იგი იშვიათად გამოიყენებოდა, ხოლო პირველი მსოფლიო ომის შემდეგ, ვაიმარის რესპუბლიკის დროს, ის «მოხსენების შემდგომი საუბრის» მნიშვნელობით გავრცელდა. ნაციონალ-სოციალისტების მმართველობისას სიტყვა «დისკუსია» პრაქტიკულად გამოდის ხმარებიდან. მისი გააქტიურება მხოლოდ მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ ხდება. ნაციონალ-სოციალისტების დროს ამ სიტყვის გაქრობა იმით აიხსნება, რომ მესამე რაიხისთვის, როგორც ტოტალიტარული სახელმწიფოსთვის, მიუღებელი იყო დადგენილი შეხედულებების განსჯა, აზრთა

სხვადასხვაობა და შესაბამისად ამ აზრთა სხვადასხვაობის გამოხატვის ფორმა – დისკუსიაც. (Vogt, 2002, 11-12). დღეისათვის დისკუსიამ უფრო ფართო მნიშვნელობა შეიძინა: იგი აღნიშნავს ნებისმიერი პრობლემის ირგვლივ მიმდინარე კამათს, სადავო საკითხების საჯარო განხილვას, რომლის დროსაც მხარეებს არგუმენტები მოჰყავთ თავიანთი მოსაზრებების დასასაბუთებლად. «Duden»-ის თანამედროვე ლექსიკონში სიტყვა დისკუსია ახსნილია, როგორც: «[დისკუსიის ხელმძღვანელის მიერ წარმართული, გარკვეული ფორმით მიმდინარე] საუბარი, პაექრობა, აზრთა გაცვლა-გამოცვლა გარკვეული თემის ირგვლივ.» (Duden, 1989, 350)

მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ სიტყვა «დისკუსიის» დაბრუნებას ფოგთი (Vogt, 2002, 12) უკავშირებს დასავლეთ გერმანიაში დემოკრატიის აღმშენებლობასა და ამერიკის შეერთებული შტატების გავლენას.

შეერთებული შტატების პოლიტიკური ცხოვრებისთვის დისკუსიის მნიშვნელობაზე მიუთითებდა ჯერ კიდევ ჯონ დიუი, რომელიც ჩარლზ სანდერს პირსისა და ჩარლზ უილიამ მორისთან ერთად ამერიკული პრაგმატიზმის ერთ-ერთი ყველაზე გამოჩენილი წარმომადგენელია. დიუის დემოკრატიისა და აღზრდის უშუალო კავშირის კონცეფცია საფუძვლად დაედო 20-30 წლებში ამერიკაში მიმდინარე განათლების სისტემის რეფორმას. 1927 წელს გამოქვეყნებულ წიგნში «The Public and his Problems» დიუი აღნიშნავდა «ტრადიციული საჯაროობის მოშლას», (გერმანულ თარგმანში «Erlöschen der traditionellen Öffentlichkeit»), რაც, მისი აზრით, გამოწვეული იყო ურბანიზაციის და ინდუსტრიალიზაციის ზრდით, ასევე თანამედროვე საკომუნიკაციო საშუალებების – რადიო, ტელეფონი, ტელეგრაფი – განვითარებით. დიუის აზრით, «საჯაროობა « წარმოადგენს იმ ინსტანციას, რომელიც აკავშირებს სახელმწიფო სტრუქტურებსა და საზოგადოებას, ვინაიდან საჯაროობის პირობებში ხდება მნიშვნელოვანი საზოგადოებრივი საკითხების დემოკრატიული განხილვა; დემოკრატიის დამახასიათებელ პოლიტიკურ ელემენტებს კი შეადგენენ: საყოველთაო საჯარო არჩევნები, თანასწორობა და საკამათო საკითხების ირგვლივ გამართული საჯარო დისკუსიის შედეგად უმრავლესობის მიერ მიღებული გადაწყვეტილების შესრულება. მნიშვნელოვანია, რომ «არჩევანი» კი არ არის

დემოკრატიის არსი, არამედ «პროცესი», რომელიც წინ უძღვის არჩევანის გაკეთებას ანუ «წინარე დებატები, შეხედულებების გაცვლა-გამოცვლა, (..), და უმცირესობის შედარებითი კმაყოფილება იმის გამო, რომ ის შემდეგ ჯერზე შეიძლება უმრავლესობა გახდეს.» (Dewey, 1996, 173) ამრიგად, დიუი უშუალოდ აკავშირებს დისკუსიას და დემოკრატიას. დიუის მოსაზრებას ის გარემოებაც ამყარებს, რომ არც ერთ ტოტალიტარულ სახელმწიფოში, და მათ შორის არც საბჭოთა კავშირში, სასწავლო გეგმებში ადგილი არ ეთმობოდა დისკუსიის სწავლებას და არა მხოლოდ უცხო ენის შემთხვევაში, არამედ არც მშობლიური ენის (მაგალითად: ქართულის, რუსულის და სხვ.) სწავლების ფარგლებში.

მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ დასავლეთ გერმანიის საგანმანათლებლო სისტემა მოკავშირეების, პირველ რიგში კი ამერიკის შეერთებული შტატების გავლენის ქვეშ მოექცა, რაც გერმანიის სკოლებში მიმდინარე სწავლების დიდაქტიკაშიც აისახა. 1949 წელს გამოქვეყნებულ ბროშურაში «დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა» (Diskussion als Unterrichtsform) ძირითადი ყურადღება გამახვილებული იყო «საკამათო საკითხებისა და პრობლემების განხილვაზე». სკოლაში დისკუსიის შეტანის მიზანს წარმოადგენდა მოსწავლეების დაინტერესება დემოკრატიულ საზოგადოებაში მიმდინარე პროცესებით და ამ პროცესებთან დაკავშირებით საკუთარი პოზიციის ჩამოყალიბების და გამოხატვის ისეთი ფორმების სწავლება, რომლებიც იქნებოდა მისაღები დემოკრატიული საზოგადოებისთვის. დისკუსია, როგორც მეცადინეობის ფორმა, პირველ ყოვლისა, დამკვიდრდა პოლიტიკური და საზოგადოებრივი აღზრდის საგნებში (როგორცაა, მაგ.: სამოქალაქო სამართალი). სამოციანი წლებისათვის დისკუსია მშობლიური ენის სწავლების კურიკულუმშიც შევიდა. 1956 წლის ჰესენის მხარის გერმანული ენის საგიმნაზიო სასწავლო გეგმა იხილავს «სწავლების ახალ მეთოდს» – დისკუსიას, (Bildungsplan, Hessen 1956, 486), როგორც მკაფიოდ ჩამოყალიბებული საკითხების ირგვლივ მიმდინარე კამათს, რომლის დროსაც მოსწავლეები სწავლობენ სხვათა მოსაზრებების აღქმას, შეფასებასა და აზრთა განზოგადებას.

რობერტ ულსჰოფერი «გერმანული ენის სწავლების მეთოდის» მეორე ტომში მოითხოვს სპეციალური საგნის – დისკუსიის შემოღებას, რაც მოსწავლეთა «დემოკრატიულ აღზრდას» შეუწყობს ხელს. დისკუსიასა და დებატებში მონაწილეობის სწავლება უნდა მიმდინარეობდეს ზეპირმეტყველების (ლაპარაკის – Sprechen) უნარის განვითარების ფარგლებში, რაც ხელს შეუწყობს სკოლის ზოგადი მიზნის განხორციელებას «ალიზარდოს დამოუკიდებლად მოაზროვნე, გაბედულ-გაწონასწორებული მოქალაქე, რომელიც აზროვნების თავისუფლებას მთელი გულით ეთანხმება და საკუთარი სიცოცხლით იცავს.» (Ulshöfer, 1964, 75).

ულსჰოფერი დისკუსიის ჩატარების «თამაშის წესებსაც» (Spielregeln) გვთავაზობს:

1. გამოიყენება მხოლოდ სტანდარტული გერმანული ენა (Hochdeutsch).
2. სადისკუსიო თემა ყველასთანაა შეთანხმებული, ჩატარებულია გარკვეული სახის მოსამზადებელი საუბარი. ყველამ იცის, რისთვის უნდა მოემზადოს. დავალებები დარიგებულია ჯგუფებში.
3. თითოეული მოსწავლე საფუძვლიანად ემზადება ორი წუთის განმავლობაში თემაზე გაბმული ლაპარაკისათვის.
4. ყველა მონაწილეობს საუბარში და ერთხელ მაინც გამოხატავს თავის აზრს დისკუსიის წამყვანის მხრიდან საგანგებო მოწოდების გარეშე.
5. გამომსვლელს არ აწყვეტინებენ და არც დასცინიან.
6. წესრიგისკენ მოუწოდებენ იმას, ვინც თემას გადაუხვევს.
7. დისკუსიის დასასრულს წერილობით ფიქსირდება დისკუსიის შედეგი.
8. ყველა მოსწავლე იწერს დისკუსიის თემას და შედეგს სამუშაო რვეულში.
9. მოსწავლეები სხედან წრეში ან ნალის ფორმით განლაგებულ მაგიდებთან/მერხებთან.
10. დაბალ კლასებში საუბარს უძღვება მასწავლებელი.

ზემომოყვანილი ფორმულირება უკვე მოიცავს იმ მნიშვნელოვან ნიშნებს, რომლებიც ხშირად გვხვდება უფრო გვიანდელ მეთოდურ კონცეფციებში, მათ შორის

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებშიც. მხედველობაში მაქვს დისკუსიისათვის წინასწარი მზადება, თემაზე ორიენტაცია, მიმდინარეობისა და შედეგის დაფიქსირება.

80-იანი წლებიდან შეინიშნება სასკოლო ტერმინოლოგიიდან სიტყვა «დისკუსიის» ამოღების ტენდენცია. ასე მაგალითად, არც ტილე (Thiele, 1981) და არც გრიუნვალდი (Grünwaldt, 1984), ამ პერიოდის მნიშვნელოვანი მეთოდოლოგიური შრომების ავტორები, აღარ ახსენებენ სიტყვა «დისკუსიას» მისი პოლისემიურობის გამო, მაგრამ «არგუმენტირებული კამათის» სწავლებას კვლავაც მიიჩნევენ დიალოგური და წერიტი მეტყველების განვითარების ერთ-ერთ ძირითად ფორმად.

1995 წელს ჰესენის მხარის სკოლის მეორე საფეხურისათვის მიღებული სასწავლო გეგმის თანახმად დისკუსია და არგუმენტირება ზეპირი/წერიტი კომუნიკაციის ერთ-ერთ ასპექტს წარმოადგენს. მეტყველებისას/წერისას მოსწავლეს უნდა შეეძლოს მიმართვის სათანადო ფორმების შერჩევა, დასაბუთება და არგუმენტირება. ყველა ეს უნარი «საკვანძო კვალიფიკაციათა» (Schlüsselqualifikation) რიგს განეკუთვნება. თუმცა დისკუსიის და დემოკრატიის ურთიერთკავშირი ექსპლიციტურად ხაზგასმული არ არის, მაგრამ მინიშნებულია, რომ საზოგადოებისათვის მნიშვნელოვანია მოსწავლეებში განსჯის, «დისკურსის» უნარის აღზრდა. ამრიგად, თუ მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ დისკუსიის სწავლების ფორმად შემოღება საზოგადოებაში დემოკრატიის პრინციპების დამკვიდრებასთან იყო დაკავშირებული, 90-ან წლებში დემოკრატიულ საზოგადოებაზე ორიენტირებული სწავლება უკვე დამკვიდრებული იყო და ყურადღებამ «საკვანძო კვალიფიკაციების» უზრუნველყოფაზე გადაინაცვლა.

საბჭოთა ტოტალიტარული სახელმწიფოსათვის მიუღებელი იყო დადგენილ ნორმებში ეჭვის შეტანა. სასკოლო განათლებაც ძირითადად მიმართული იყო დიდი მოცულობის მასალის სწავლაზე და არა ამ მასალის გამოყენებაზე. ადამიანის იდეალს წარმოადგენდა ყოვლისმცოდნე, მაგრამ განსჯის უნარს მოკლებული «საბჭოთა მოქალაქე», ერთგვარი ძალიან ჭკვიანი, მაგრამ ადვილად მართვადი რობოტი. სწორედ ამიტომ საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ პრაქტიკულად ყველა რესპუბლიკის

სასკოლო განათლებამ დაისახა მიზნად «დამოუკიდებლად მოაზროვნე» პიროვნების აღზრდა და მოსწავლეებში «კრიტიკული აზროვნების» განვითარება – კრიტიკული შეფასების ჩამოყალიბება როგორც სხვების, ისევე საკუთარი თავის მიმართ. ვფიქრობ, დისკუსიის სწავლება, პირველ რიგში მშობლიური ენის სწავლების ფარგლებში უნდა მიმდინარეობდეს, მაგრამ ცხადია, რომ მან ადგილი უნდა დაიკავოს სხვა საგნების კურიკულუმებშიც, რადგან «კრიტიკული აზროვნების» ჩამოყალიბება სკოლის ზოგადი, გამჭოლი მიზანია, რომელის მიღწევაში ყველა საგანმა უნდა შეიტანოს საკუთარი წვლილი. ეს პროცესი უნდა დაიწყოს სკოლაში და მხოლოდ ამის შემდეგ გაგრძელდეს უმაღლეს სასწავლებლებში. მოსწავლეს ჯერ კიდევ სასკოლო მეცადინეობების დროს უნდა მიეცეს საკუთარი აზრისა და დამოკიდებულებების გამოხატვის საშუალება, სხვისი მოსაზრებების მოსმენისა და შეფასების შესაძლებლობა.

ხშირად ამბობენ, რომ ის ადამიანი, ვინც ფლობს ერთ უცხოურ ენას, უფრო ადვილად სწავლობს მეორეს. მე კი ვიტყვოდი, რომ ის ადამიანი, რომელიც თავისუფლად იყენებს მშობლიურ ენას განსხვავებულ საკომუნიკაციო სიტუაციებში, უფრო ადვილად სწავლობს პირველ უცხოურ ენას. იმას, ვისაც მშობლიურ ენაზე არ უჭირს საკუთარი მოსაზრების დასაბუთება და კამათში არგუმენტების მართებულად გამოყენება, ნაკლებად გაუჭირდება უცხო ენაზე დისკუსიებში მონაწილეობა. მას არ სჭირდება დისკუსიისათვის აუცილებელი საკომუნიკაციო სტრატეგიების დაუფლება, რომლებზეც ქვევით ვილაპარაკებთ, ვინაიდან მას ისინი უკვე მშობლიური ენის გამოცდილებიდან შეიძენა. ხშირად, უცხო ენის შემსწავლელებს უჭირთ დისკუსიებში მონაწილეობა არა იმდენად ენობრივი ცოდნის დეფიციტის გამო, არამედ, და უფრო მეტად, დისკუსიაში მონაწილეობის გამოუცდელობის გამო. გერმანიაში მყოფ ქართველ სტუდენტთა უმრავლესობას უჭირს საკუთარი პოზიციის, საკუთარი მოსაზრებების, შეხედულებების მწყობრად ჩამოყალიბება და დაცვა. ამ ხარვეზის შევსება, გავიმეორებ, სკოლისა და უმაღლესი სასწავლებლების ამოცანაა.

დისკუსია დიალოგური მეტყველების ერთ-ერთი და თანაც არც თუ იოლი ფორმაა. სამწუხაროდ, უნდა ითქვას, რომ ხშირად გერმანისტიკის განყოფილების

კურსდამთავრებულებსაც უჭირთ არა თუ დისკუსიებში მონაწილეობა, არამედ უცხო ენაზე მიმდინარე დიალოგებში ჩართვაც კი – მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში უცხო ენის სწავლებისას ზეპირმეტყველების უნარის გამომუშავებას საკმოდ დიდი ყურადღება ეთმობოდა წლების განმავლობაში. დღესაც უმრავლეს შემთხვევაში, სასწავლო გეგმებში სპეციალურად არის გამოყოფილი გარკვეული დრო (ძირითადად ორი საათი კვირაში) ლაპარაკის უნარის განვითარებისთვის (შდრ.: Konversation, Konversationsunterricht). მაგრამ ამ სახის მუშაობა ხშირ შემთხვევაში ნაკლებად ეფექტურია, რადგან ის ძირითადად მოცემული დიალოგების დაზეპირებას ნიშნავს. რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში მოხვედრისას სტუდენტს უწევს მისთვის სამწუხარო ფაქტის დადგენა, რომ დაზეპირებული წინადადებების გამოყენება ყოველთვის არ არის შესაძლებელი. ზეპირმეტყველების სწავლება გერმანული ენის სწავლების ზოგად პრობლემას წარმოადგენს. ლიდკე აღნიშნავს, რომ თუმცა უკანსკნელ დროს «ზეპირი კომუნიკაციის უნარის» (mündliche Kommunikationsfertigkeit) გამომუშავება გერმანული ენის სწავლების ძირითად მიზნად იქცა, ამ მიზნის მიღწევა ყოველთვის არ ხერხდება, რადგან არსებული სწავლების შინაარსი და ფორმები «მოსწავლეებს რეალური ენობრივი კომუნიკაციისათვის ნაკლებად ამზადებს» (Liedke, 1996, 40).

ზეპირმეტყველების მეცადინეობის დროს სტუდენტებს, როგორც წესი, მოეთხოვებათ რაც შეიძლება მეტი ტექსტის პროდუცირება უცხოურ ენაზე. ამასთან ყურადღება მიპყრობილია სწორი წარმოთქმის გამომუშავებაზე და გრამატიკული შეცდომების აღმოფხვრაზე. საუკეთესო შემთხვევაში მას თან ერთვის ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციის გაზიარება. სტუდენტი ეჩვევა, რომ მან უშეცდომოდ უნდა ილაპარაკოს (რაც თავისთავად ცხადია ძალიან კარგია), მაგრამ სამაგიეროდ, ის ხშირად ვერ ბედავს ლაპარაკს, თუ არ არის დარწმუნებული, რომ სათქმელს გრამატიკულად აბსოლუტურად გამართულად იტყვის. ბანალურია, მაგრამ უცხო ენაზე ლაპარაკის სწავლა შესაძლებელია მხოლოდ უცხო ენაზე ლაპარაკით. თუ მეცადინეობის მიზანი მეტყველების უნარის განვითარებაა, მაშინ სტუდენტს უნდა ჰქონდეს საშუალება, ილაპარაკოს უცხო ენაზე. «ენის როგორც კომუნიკაციური ქმედების სწავლება ბევრად უფრო ეფექტურია «კომუნიკაციური» ან «ინტერაქტიური»

გაკვეთილის დროს, რომელიც ჯგუფის რეალური სიტუაციიდან გამომდინარე (...) იძლევა ავთენტური მეტყველების საშუალებას და რომელშიც მოსწავლეები საკუთარი თავს როგორც მთელ პიროვნებას აქსოვენ» (Esselborn, 1988, 390)

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მეცადინეობის პროცესში საკუთარი პიროვნების «ჩაქსოვა» წარმოადგენს კომუნიკაციური დიდაქტიკის ერთ-ერთ ძირითად პრინციპს, ხოლო ამის საუკეთესო საშუალებას იძლევა სწორედ დისკუსიებში მონაწილეობის სწავლება, რადგან ამ დროს სტუდენტი პრობლემატიკის გაცნობისას საკმაოდ დიდ მოსამზადებელ სამუშაოს ატარებს, ირჩევს თავისი მოსაზრების დამადასტურებელ არგუმენტებს, ეუფლება დისკუსიისათვის დამახასიათებელი სამეტყველო ინტენციების ენობრივ გაფორმებას, ვარჯიშობს დისკუსიის ტექნიკაზე (მეტყველების ტემპი, ლოგიკური მახვილის დასმა და სხვ.).

უმაღლეს სასწავლებლებში სტუდენტებს დისკუსიებში მონაწილეობის მეტი საშუალება აქვთ. ვგულისხმობ გერმანიაში გავრცელებულ საუნივერსიტეტო მეცადინეობის ფორმას – სემინარს. სემინარები, ცხადია ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებშიცაა მიღებული, მაგრამ გერმანიისა და საქართველოს უნივერსიტეტებში არსებულ სემინარებს შორის არც თუ ისე უმნიშვნელო სხვაობაა. გერმანიაში სემინარზე მოხსენებას (რეფერატს) სტუდენტი ან სტუდენტთა ჯგუფი კითხულობს. ასეთ დროს სტუდენტი ასრულებს ლექტორის როლს, რაც ჩვენთვის რამდენადმე უჩვეულოა. პედაგოგი მართავს სემინარის საერთო მიმდინარეობას და მოხსენების შემდგომ დისკუსიას, ანუ მოდერატორის ფუნქციას ასრულებს.

ყოველ სემინარს წინ უძღვის საკმაოდ დიდი მოსამზადებელი სამუშაო. ყველა სტუდენტი სემინარის ხელმძღვანელისგან წინასწარ იღებს გარკვეულ მასალას, რომელსაც ის დამოუკიდებლად ამუშავებს. მათგან ერთ-ერთს ევალება რეფერატის გაკეთება. რეფერენტი ეცნობა დამატებით ლიტერატურას, რომლის ძირითად ასპექტებს რეფერატის დროს წარადგენს. ის ასევე ვალდებულია მოამზადოს «თეზისების ფურცელი» (Thesenpapier, Handout) და დაურიგოს სემინარის მონაწილეებს. მოხსენების შემდეგ იმართება დისკუსია. დისკუსიაში აქტიური

მონაწილეობა მეტყველებს იმაზე, რომ სტუდენტმა საკითხი შეისწავლა, რაც, საბოლოო ჯამში, სტუდენტის შეფასების ერთ-ერთ კრიტერიუმს წარმოადგენს.

სემინარების მიმდინარეობის ასეთი ფორმა დაკავშირებულია სტუდენტურ მოძრაობასთან, რომელიც «68 წლის სტუდენტური რევოლუციის» სახელითაა ცნობილი. 1967/68 წლებში სტუდენტებმა მოითხოვეს სწავლების არსებული სისტემის შეცვლა, მეცადინეობების ისეთი ახალი ფორმების დამკვიდრება, რომლებიც მათ აზრის გამოხატვის, აქტუალურ სამეცნიერო და საზოგადოებრივ საკითხებზე მსჯელობის, დისკუსიებში მონაწილეობის საშუალებას მისცემდათ.

სტუდენტი სემინარზე მონაწილეობას იღებს კამათში, სადაც მას უწევს საკუთარი პოზიციის დაცვა და სხვისი არგუმენტების გაბათილება, ანუ სწავლობს ყურადღებით მოსმენასაც, რაც დიალოგში სრულფასოვანი მონაწილეობის აუცილებელ წინაპირობას წარმოადგენს. დისკუსიის შემდეგ სტუდენტები განიხილავენ კამათის მიმდინარეობას, რაც დაფიქრების, რეფლექსიის დამატებით საშუალებას იძლევა.

დიალოგური მეტყველების განვითარების შესახებ არსებული უახლესი ქართული მეთოდურ-დიდაქტიკური ნაშრომებიდან, აღსანიშნავია პროფესორ მანანა ქუთელიას სადისერტაციო ნაშრომი «სპეციალური სამედიცინო უცხოური ენის კომუნიკაციურად ორიენტირებული სწავლების შინაარსი და მეთოდები». დისკუსია, როგორც დიალოგის ერთ-ერთი ტიპი, დისერტაციაში ცალკეა განხილული. გამოყოფილია მისი სწავლების ისეთი ასპექტები, როგორიცაა: დისკუსიის მოწყობა აქტუალურ თემაზე (მაგ.: ნარკომანია ახალგაზრდებს შორის), პრობლემური ამოცანის დასმა (მაგ.: ევთანაზიის განსჯა-განხილვა), სადავო საკითხებზე პაექრობის გამართვა და სხვ. (ქუთელია, 2002, 34-35) სავსებით ვეთანხმები ავტორს, კამათში რომ პროფესიული ასპექტის შეტანა სწავლების მოტივაციის ზრდას უწყობს ხელს.

ამდენად, დისკუსია, როგორც სწავლების ფორმა, აღმზრდელობით-საზოგადოებრივი დატვირთვის გარდა, საკომუნიკაციო კომპეტენციის მნიშვნელოვანი ასპექტის – მეტყველების უნარის – გამომუშავების კარგ საშუალებასაც წარმოადგენს.

1. დისკუსია როგორც აზრობრივ-ლოგიკური ფენომენი

უცხო ენის სწავლების თანამედროვე კონცეფცია მიზნად ისახავს საკომუნიკაციო კომპეტენციის გამომუშავებას, რაც გულისხმობს განსხვავებულ სოციო-კულტურულ კონტექსტებში ენობრივი სისტემის ცოდნის ადეკვატურად გამოყენების უნარის ჩამოყალიბებას. ამ უნარის რეალიზაცია გამოიხატება ისეთი ტექსტის აგებაში, რომელიც სრულად შეესაბამება ამა თუ იმ კონკრეტულ სამეტყველო სიტუაციას. ვინაიდან ნებისმიერი კონკრეტული ტექსტი ამა თუ იმ კლასის, ჟანრის, სახეობის წარმომადგენელია, საკომუნიკაციო კომპეტენცია არის ტექსტის სხვადასხვა ტიპების პროდუცირება-რეცეფციის უნარი. კომუნიკაციური კომპეტენციის ცნების ამგვარი გაგება უშუალოდ უკავშირდება მის პედაგოგიკურ ინტერპრეტაციას: ესაა საბაზისო საკომუნიკაციო უნარი, რომელიც ექვემდებარება დიდაქტიზირებას და, რაც მთავარია, დაუფლდებას. საკომუნიკაციო კომპეტენციის ჩამოყალიბება ნიშნავს, ენის შემსწავლელს ვასწავლოთ ტექსტის ტიპებით – გარკვეულ სიტუაციებთან დაკავშირებულ სამეტყველო ჟანრებით – ოპერირება. ასე მაგალითად, თუ გვსურს რომ ენის შემსწავლელმა შესძლოს უცხოელ პარტნიორთან ტელეფონით ლაპარაკი, ის უნდა დაეუფლოს იმ წესებს, რომელთა მიხედვით ხორციელდება ასეთი ტიპის კომუნიკაცია შესაბამის სოციო-კულტურულ სივრცეში: როგორ დაიწყოს საუბარი, როგორ ააგოს რეპლიკები, როგორ დაემშვიდობოს ადრესატს, თავაზიანობის რა ფორმებს მიმართოს და ა.შ.

საკომუნიკაციო კომპეტენციის ამგვარი გააზრების შედეგია ის, რომ გერმანული ენის ახალი სახელმძღვანელოები (მათ შორის გრამატიკებიც კი!) უპირატესად ტექსტის ტიპებზე/სამეტყველო ჟანრებზე (Textsorten) მუშაობას გვთავაზობენ.

მეთოდის თვალსაზრისით დისკუსიაც ერთ-ერთი ამგვარი დიდაქტიკური ოდენობაა. მისი სპეციფიკა ისაა, რომ ამ სამეტყველო ჟანრის რეალიზაციაში მონაწილე საკომუნიკაციო ქმედებები ერთობ რთული და მრავალფეროვანია. სწორედ ამიტომ უქმნის დისკუსია – ზეპირი და წერიტი კომუნიკაციის ეს ფორმა – ენის შემსწავლელთ დიდ სიძნელეებს და ამდენად მას, როგორც წესი, ენის სწავლების მხოლოდ უმაღლეს საფეხურზე მიმართავენ – კერძოდ მაშინ, როდესაც ენის შემსწავლელთ ზეპირმეტყველების ძირითადი უნარ-ჩვევები უკვე გამომუშავებული აქვთ.

სამეტყველო ჟანრებზე მუშაობა რამდენიმე ეტაპს გულისხმობს. მათგან პირველი და ძალიან მნიშვნელოვანია თვითონ სამეტყველო ჟანრის ტრანსპონირება სწავლების კონტექსტში, ანუ მისი დიდაქტიზირება. ეს პროცესი კი მით უფრო წარმატებულია, რაც უფრო გარკვეულია ჟანრის ტიპოლოგიური მახასიათებლები – ანუ ის ლინგვისტური თუ ექსტრალინგვისტური კონსტანტები, რომლებიც ჟანრს ჟანრად აქცევენ და რომელთა უგულებელყოფაც კომუნიკაციურ უზუსტობებს იწვევს.

ქვემოთ ჩვენც სწორედ დიდაქტიზირების პირველ ეტაპზე შევჩერდებით. შევეცდებით რა განვიხილოთ ზეპირი დისკუსიის პრაგმატული და სემანტიკური ასპექტები და ამ ასპექტებთან კავშირში შევხვით მის ფორმალურ მხარესაც.

2. დისკუსიის ტიპოლოგიური მახასიათებლები

2. 1. სიტუაციურ-პრაგმატული ასპექტი

სამეტყველო ჟანრის პრაგმატული (კომუნიკაციურ-პრაგმატული ანუ ფუნქციურ-პრაგმატული) ასპექტი უშუალოდ უკავშირდება სიტუაციას, რომელშიც მიმდინარეობს კომუნიკაცია. ამ სიტუაციის მოდელი შეიცავს კომუნიკანტებს, მათ ინტენციას (სამეტყველო მიზანდასახულობას), მათ სოციალურ, კულტურულ, ფსიქოლოგიურ ურთიერთმიმართებებს, კომუნიკაციის დროს, ადგილს, არხს და სხვ. თითოეული ეს ფაქტორი გავლენას ახდენს ჟანრის ენობრივ (ფორმალურ)

ორგანიზაციაზე, მაგრამ მათგან ყველაზე მნიშვნელოვნად ითვლება სამეტყველო ჟანრის მიზანდასახულობა (ინტენცია), რომელიც ტექსტის საკომუნიკაციო ფუნქციას განაპირობებს.

დისკუსია ძალიან ზოგადად აღნიშნავს რაიმე პრობლემური საკითხის საჯარო განხილვას, რომლის მიზანია დისკუსიის მონაწილეთა პოზიციების დაახლოება, ერთობლივი გადაწყვეტილების მიღება და შესაბამისი ქმედება ან სადავო სიტუაციის გამოკვეთა მაინც. (შდრ. Sprachkommunikation, 142)

არსებობს დისკუსიის ორი ძირითადი ფორმა:

- განსჯა (Klärung/Klärungsgespäch) რომლის დროსაც ხდება პრობლემის ყველა შესაძლო ასპექტის განხილვა, დისკუსიის მონაწილეთა განწყობისა და შეხედულებების გაცნობა და პრობლემის საერთო ხედვის შემუშავება, რის შემდეგაც ნათლად წარმოჩინდება საკუთრივ საკამათო საკითხები (Slembek, 1993, 47).
- კამათი (Streit), რომელიც თავიდანვე გულისხმობს საკამათო საკითხის არსებობას, რომლის დროსაც კამათის მონაწილეები ერთმანეთის გადარწმუნებას ცდილობენ.

განსჯას და კამათს შორის მკაფიო საზღვრის გავლება იოლი არ არის. ერთი რამ კი ცხადია: განსჯის მონაწილეები ერთმანეთის პარტნიორები არიან, კამათის კი – ერთმანეთის მოწინააღმდეგეები.

დისკუსიის რეალიზაციაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება აგრეთვე კომუნიკანტების სტატუსსა და როლს და სწორედ ეს ფაქტორები განსაზღვრავს დისკუსიის შემდეგ სახეობებს:

- «მრგვალი მაგიდა» (Rundgespräch) არის დისკუსიის ფორმა, როდესაც ყველა მონაწილეს აქვს უფლება, შეკითხვები დაუსვას ყველა დანარჩენს.
- «ფორუმი-დისკუსია» (Forumdiskussion). ამგვარი დისკუსიის დროს ამა თუ იმ დარგის სპეციალისტები აუდიტორიის თანდასწრებით ეკამათებიან ერთმანეთს. დისკუსიის ამ ფორმას განეკუთვნება ასევე სატელევიზიო თუ რადიო დისკუსიები. ამგვარი დისკუსიის მონაწილეთა მთავარ მიზანს წარმოადგენს არა ოპონენტების გადარწმუნება, არამედ მათთვის სასურველი აზრის შექმნა აუდიტორიაში.
- «ღია დისკუსია» (offene Podiumsdiskussion). რომლის დროსაც აუდიტორიას სპეციალისტებისთვის შეკითხვების დასმის უფლება ეძლევა.
- «მოხსენების შემდგომი დისკუსია» (Vortragsdiskussion). ესაა დისკუსიის ფორმა, როდესაც აუდიტორია შეკითხვებით მიმართავს მომხსენებელს. (შდრ.: Koch, 1984, 113)

დისკუსიის პრაგმატული განზომილება განაპირობებს აგრეთვე იმ კერძო სამეტყველო ქმედებებს (Teilhandlungen), რომელთა რეალიზაციაც დისკუსიის მსვლელობაში ხდება. ზოგიერთი პრაქტიკული სახელმძღვანელოს მიხედვით მათი რიცხვი სამოცდაათს აღემატება. (იხ.:Günter/Kisch/Löschmann; 1982). ცხადია, თითოეული მათგანი თანაბრად მნიშვნელოვანი არ არის, მაგრამ დისკუსიის ხელოვნების სრულყოფილად ათვისებაში მაინც თავისი წვლილი შეაქვთ.

დისკუსიის მონაწილეთა ძირითად სამეტყველო ქმედებას წარმოადგენს არგუმენტირება (Argumentieren), რომელიც რამდენიმე კერძო ქმედებას აერთიანებს: დასაბუთება, განსჯა, დამტკიცება, განმარტება, კომენტირება, დაკონკრეტება, შესწორება, გაკრიტიკება, შეკამათება, დაზუსტება, დათანხმება, ხაზგასმა (Begründen, Beurteilen, Beweisen, Einbeziehen, Klarstellen, Kommentieren, Konkretisieren, Korrigieren,

Kritisieren, Polemisieren, Präzisieren, Übereinstimmen, Unterstreichen) და ა.შ. ცხადია, დისკუსიის მონაწილეებს უნდა შეეძლოთ ისეთი ენობრივი ქმედებების განხორციელებაც, როგორცაა შეკამათება, დათანხმება, შეჯამება, დასკვნის გაკეთება, დეფინირება, ვარაუდის გამოთქმა, (Widersprechen, Zustimmung, Zusammenfassen, Schlussfolgern, Definieren, Behaupten) და სხვ. არანაკლებ მნიშვნელოვანია ისეთი ქმედებებიც, როგორცაა შეკითხვის დასმა, მოწოდება, უარყოფა, დაპირისპირება (Fragen, Auffordern, Ablehnen, Entgegentreten) და ა.შ. მნიშვნელოვანია ასევე ის ენობრივი საშუალებები, რომლებიც თავაზიანობისა და შეფასების (Bewerten, Stellung nehmen, Höflichkeit) გამოხატვას ემსახურება.

ფრიად მრავალფეროვანია ჩამოთვლილ საკომუნიკაციო ინტენციათა ენობრივი რეალიზაციის შესაძლებლობები. მაგალითად, სამეტყველო ქმედება «დათანხმება» გერმანულ ენაში შეიძლება გამოიხატოს შემდეგი საშუალებებით:

Ja!

Zweifellos!

Sicher!

Gewiss!

Bestimmt!

Das ist richtig.

Das ist durchaus richtig.

Ich stimme Ihnen zu.

Das finde ich auch.

Sie haben Recht.

Das stimmt.

Dem kann ich nur zustimmen.

Dem ist nur zuzustimmen.

Dagegen bestehen meinerseits keine Einwände.

Dem ist nicht zu widersprechen. და სხვ.

ყველა ზემომოყვანილი გამონათქვამი თანხმობას გამოხატავს, მაგრამ მათ შორის საგრძნობი კომუნიკაციურ-კონოტაციური განსხვავებებია. ენის კომპეტენტური

ცოდნა სწორედ ამგვარი ნიაუნების მართებულ ფლობას გულისხმობს. ასე მაგალითად, შეკითხვის დასმისას მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ სასურველი ინფორმაციის მოძიება, არამედ მეორე მხარისთვის ჩვენი დაინტერესების ჩვენება და ასევე თავაზიანობის ნორმების დაცვა, რაც ხელს უწყობს დისკუსიის წარმართვას კეთილგანწყობილ გარემოში:

Ich hätte gerne gewusst, was Sie darunter meinen.

Mich würde interessieren, worauf sich Ihre Behauptung stützt.

Ich hätte eine Frage...

Dürfte ich Sie fragen?

Ich hätte gerne etwas mehr über Ihre Argumente erfahren.

Würden sie uns bitte erläutern...

Könnten Sie bitte die Frage wiederholen?

თავაზიანობის ნორმების დაცვა აუცილებელია მაშინაც, როდესაც გამოთქმულ მოსაზრებებს არ ვეთანხმებით:

Erlauben Sie, dass ich Ihnen widerspreche.

Da muss ich Ihnen leider widersprechen.

დისკუსიისას უნდა ვერიდოთ ისეთი გამოთქმებსა თუ მიმართვის ფორმებს, რომლებსაც პარტნიორის უპატივისცემლობის ელფერი დაჰკრავს:

Das ist völlig absurd!

Das ist ja lächerlich!

Sie wollen doch nicht etwa sagen, dass...

Sie wollen doch nicht etwa behaupten, dass...

Das ist eine Binsenwahrheit !

Das ist eine willkürliche Behauptung!

Ihre Argumentation ist (vollkommen) abwegig.

Was Sie sagen, hat weder Hand noch Fuß!

Ihre Beweise sind (volkommen) aus der Luft gegriffen!

Ihre Argumente sind unhaltbar.

განსაკუთრებული ტაქტი მართებს ასევე დისკუსიის წამყვანს, რომელსაც ზოგ შემთხვევაში მოუწევს შენიშვნა მისცეს მონაწილეებს, წესრიგისკენ მოუწოდოს მათ და ა.შ.:

Herr Weber, können Sie das etwas abkürzen.

Herr Weber, wenn Sie sich vielleicht kürzer fassen könnten.

Sie haben leider Ihre Redezeit schon weit überschritten.

Dürfte ich Sie bitten, Ihre Ausführungen auf etwas Wesentliche zu beschränken.

Die Teilnehmer werden gebeten nur zur Sache zu sprechen.

Ich bitte Diskussionsredner bei der Thematik zu bleiben და ა.შ.

შეფასების გამოხატვისას (განსაკუთრებით უარყოფითი აზრის შემთხვევაში) მოსაუბრეს სამეტყველო საშუალებებით ლავირებაც მოეთხოვება:

Ich finde die Idee nicht schlecht, aber...

Sie dürfen sich geirrt haben,...

Das ist schon richtig, aber...

Sie mögen vielleicht recht haben, aber...

Ich behaupte nicht, dass das, was Sie sagen, falsch ist, aber...

აღნიშნული ასპექტის გათვალისწინება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია უცხო ენის სწავლებისას. როგორც ცნობილია, თავაზიანობის/პატივისცემის გამოხატვის ფორმები და ხერხები სხვადასხვაგვარია სხვადასხვა კულტურაში. წარმატებული დისკუსიის ერთ-ერთი მთავარი მოთხოვნა კი ხომ ის არის, რომ მოპაექრები კეთილგანწყობილად დასცილდნენ ერთმანეთს.

დიალოგის მონაწილეებს უხდებათ არა მარტო შეფასების გადმოცემა, არამედ ემოციური განწყობის დაბალანსებაც, კატეგორიულობის გამოხატვა, სიტუაციის

შემსუბუქება, ფარული ზემოქმედების განხორციელება და ა.შ. აქ მათ დიდ დახმარებას უწევს სხვადასხვა ტიპის ნაწილაკები (ja, na ja, doch, mal, schon...), რომლებზედაც ბევრად არის დამოკიდებული გამონათქვამის ნიუანსირება. ამ ნაწილაკების შესწავლა-გამოყენება ზეპირი მეტყველების შეთვისების ერთ-ერთი ურთულესი ბარიერია, განსაკუთრებით ქართული ენის შემსწავლელთათვის, რომლებსაც ამ სფეროში არაერთი სემანტიკური თუ კომუნიკაციურ-ფუნქციური სიმძნელე ხვდებათ.

დიალოგში მონაწილეობისათვის აუცილებელია აგრეთვე ფატიკური (უშუალო კონტაქტის დამამყარებელი) ფორმების ცოდნა, როგორცაა, მაგალითად, მისალმების, მიმართვის, დამშვიდობების ფორმები. მათი შერჩევა ხდება ადრესატის სოციალური სტატუსის, სქესისა და მოსაუბრესთან ნაცნობობის ხარისხის შესაბამისად:

Herr Bundespräsident!

Herr Minister!

Frau Vorsitzende!

Verehrte Kolleginnen und Kollegen!

Meine sehr verehrten Damen und Herren! და ა.შ. (Weinrich, 823)

დიალოგის წარმართვაში რეპლიკების თანამიმდევრობის მარეგულირებელი სიგნალებიც მონაწილეობენ. ისინი მიუთითებენ, თუ ვის «უპყრია» სიტყვა. ასე მაგალითად, სიგნალები ich denk', ich mein', ich glaub'(e), dass... გულისხმობენ, რომ მოსაუბრეს განზრახული აქვს სიტყვის გაგრძელება. ანალოგიურ როლს ასრულებენ ე.წ. პაუზების შემავსებლები, როგორცაა äh, öh, რომლებიც გვამცნობენ, რომ მოსაუბრე მხოლოდ დროებით შეფერხდა (ვთქვათ, ეძებს სასურველ ფორმულირებას) და არ აპირებს სიტყვის დათმობას. მაგრამ, ცხადია, თანამოსაუბრესაც შეუძლია გამოიყენოს მის განკარგულებაში მყოფი ენობრივი რეპერტუარი და რეპლიკათა თანამიმდევრობა შეცვალოს:

Entschuldigen Sie, dass ich Sie unterbreche, aber...

Darf ich vielleicht dazu bemerken, dass...

Wenn Sie erlauben, möchte ich doch...

Erlauben Sie bitte eine Zwischenfrage...

Ich hätt' dazu mal'ne Frage....

Warten Sie mal!

არსებობს ისეთი სიგნალებიც, რომლებიც მიანიშნებენ, რომ მოსაუბრე თვითონ გადასცემს სიტყვას პარტნიორს. ასეთ სიგნალებს განეკუთვნება მაგალითად:

Nicht wahr?,

Klar?

Oder? / Oder (etwa) nicht?

Verstanden?

Meinen Sie nicht auch?

სიტუაციურ-პრაგმატულ კონტექსტს მიეკუთვნება პარალინგვისტური ელემენტებიც. როგორც ცნობილია, დისკუსიისას, ისევე როგორც საერთოდ ზეპირი კომუნიკაციისას, დიდი მნიშვნელობა ენიჭება არა მხოლოდ იმას თუ რას ვამბობთ, არამედ იმასაც თუ როგორ ვამბობთ. არასწორმა ინტონაციამ, მახვილდება, გაწელილმა პაუზებმა შეიძლება მნიშვნელოვნად გაართულოს ნათქვამის ადეკვატური აღქმა. ეს პარალინგვისტური ელემენტები ოთხ ჯგუფად შეიძლება დაიყოს:

- მელოდიური ელემენტები (წინადადების მელოდია, ტონალობა)
- დინამიური ელემენტები (მახვილი, მახვილების ცვლა, ხმის აწეულობა, ხმის სიმაღლის ვარირება)
- ტემპორალური ელემენტები (მეტყველების სიჩქარე, ტემპის ცვალებადობა, პაუზების ხანგრძლივობა)
- არტიკულაციური ელემენტები (მკაფიო მეტყველება, ბგერების სათანადო გადაბმა)

ამ ელემენტების ერთობლიობა მსმენელს გარკვეულ ინფორმაციას აწვდის, ნათქვამის აღქმაში ეხმარება. მელოდიური ელემენტები არა მარტო აცოცხლებენ მეტყველებას, არამედ იძლევიან ინფორმაციას, დასრულდა თუ არა გამონათქვამი,

შეკითხვა ხომ არ არის დასმული და სხვ. ტონალობის ცვლა, მსმენელს ყურადღების მოდუნების საშუალებას არ აძლევს, ისევე როგორც, მაგალითად, ხმის სიძლიერის ვარირება. სხვათა შორის, ხმამაღლა ლაპარაკი არ იძლევა მსმენელთა ყურადღების მიპყრობის გარანტიას: კარგმა ლექტორმა იცის, რომ ხანდახან საჭიროა ხმის დაწევა, რომ განზრახ გააძნელოს გაგება, ანუ მსმენელს უბიძგოს უფრო ყურადღებით მოისმინოს ნათქვამი. დისკუსიისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მახვილდებას. როგორც წესი, მახვილი საკვანძო სიტყვაზე, ძირითადი ინფორმაციის შემცველ ერთეულზე მოდის, რომელის მნიშვნელობას მოსაუბრე მახვილის საშუალებით უსვამს ხაზს. მახვილდება სიტუაციასა და მოლაპარაკის განზრახვაზე დამოკიდებული. არასწორი მახვილდება აძნელებს რეცეფციას, მან აზრის მცდარი გაგებაც კი შეიძლება გამოიწვიოს. ნათქვამის გაგება დამოკიდებულია ასევე მეტყველების სიჩქარეზე (ოპტიმალურია საშუალო სიჩქარე, ანუ გერმანული ენის შემთხვევაში დაახლოებით 250 მარცვალი წუთში). არგუმენტის წინ ან შემდეგ დასმულმა პაუზებმა, მათმა ხანგრძლივობამ შეიძლება მსმენელი ან მოამზადოს მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მისაღებად ან დრო მისცეს ნათქვამის უკეთ გასაგებად და დასამახსოვრებლად.

და ბოლოს, დისკუსიისთვის, ისევე როგორც საერთოდ ზეპირი მეტყველებისათვის, მნიშვნელოვანია არავერბალური საშუალებების (მიმიკა, ქესტიკულაცია, სივრცობრივი დისტანციის დაცვა და ა.შ.) ცოდნა და გამოყენება. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ განსხვავებულ კულტურებში არავერბალურ ფორმათა განსხვავებული სისტემები მოქმედებს. ამიტომ ენის შემსწავლელს აქაც დიდი ყურადღება მართებს. ასე, მაგალითად, თავის დაქნევა ყველა კულტურის წარმომადგენლისთვის როდი ნიშნავს თანხმობას. ქესტიკულაციის ფორმებიც ყველასათვის ერთნაირი არ არის. ამიტომ ინტერკულტურული კომუნიკაციის ამ სპეციფიკურ სფეროსაც საგანგებო შესწავლა ესაჭიროება.

ყოველივე ზემოთქმული მიუთითებს იმაზე, რომ კორექტული სამეტყველო ქმედებები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს დისკუსიის მიმდინარეობას: იქნება ის

კონსტრუქციული, საკამათო საკითხის განხილვაზე მიმართული, თუ პირადულ დაპირისპირებაში გადაიზრდება. ცხადია, ფორმა არ განსაზღვრავს აზრის მართებულობას, მაგრამ ყველა აზრი მართებულ ფორმას საჭიროებს, თუ გვინდა, რომ მსმენელმა ახალი/საპირისპირო აზრი გაიზიაროს ან მოისმინოს მაინც.

2.2. სემანტიკური ასპექტი

დისკუსიის სემანტიკური მხარე განსაზღვრავს მის შინაარსობრივ ტიპებს. ესაა პოლიტიკური დისკუსია, სოციო-კულტურული დისკუსია, დარგობრივი (პროფესიული) დისკუსია და სხვ.

სადისკუსიო თემის შერჩევას ანგარიში უნდა გაეწიოს შემდეგ ასპექტებს:

- კამათის საგანი/საკამათო თემა დისკუსიის ყველა მონაწილისათვის საინტერესო უნდა იყოს.
- დისკუსიის მონაწილეები კამათის თემატიკას უნდა იცნობდნენ, გარკვეულწილად მაინც უნდა იყვნენ კომპეტენტური განსახილველ საკითხში.
- კამათის თემა არ უნდა იყოს არც ძალიან ზოგადი და არც ძალიან სპეციფიკური. პირველ შემთხვევაში არსებობს საშიშროება, რომ დისკუსია სასურველზე მეტად «გაიშლება», ხოლო მეორე შემთხვევაში, მხოლოდ რამდენიმე ადამიანი შესძლებს მასში მონაწილეობას.

დისკუსიის თემის გაშლისთვის მნიშვნელოვანია უპირველესად იმ ლექსიკური ერთეულების ცოდნა, რომლებიც აუცილებელია განსახილველ საკითხზე მსჯელობისას. ენის კომპეტენტური მცოდნეც კი არ არის დაზღვეული იმისაგან, რომ დისკუსიის დროს არ დაავიწყდეს საჭირო (საკვანძო) სიტყვა. ასეთი სიტყვის დაავიწყების შემთხვევაში მოსაუბრემ უნდა შესძლოს კომპენსატორული საშუალებების

დახმარებით წარმოქმნილი სიძნელის დაძლევა. ასეთი სახის საშუალებებს განეკუთვნება:

- ნაგულისხმევის გადმოცემა სხვა სიტყვებით (მათ შორის სინონიმებით);
- ახალი შესიტყვების «შეთხზვა», რომელიც ნაგულისხმევს გამოხატავს;
- ნაგულისხმევის გამოხატვა ჟესტ-მიმიკის საშუალებით;
- აუდიტორიისადმი დახმარების თხოვნით მიმართვა და სხვ.

სემანტიკური პრობლემების დაძლევას უცხოური ენის შემსწავლელს, ჩვენი აზრით, საგრძნობლად გაუადვილებს თემასთან დაკავშირებული ლექსიკური ველების წინასწარ გაცნობა. ასე, მაგალითად, თუ დისკუსიის საგანია «ოჯახის არასტაბილურობა როგორც თანამედროვეობის სოციალური პრობლემა», მონაწილეებმა წინასწარ უნდა აითვისონ ისეთი ლექსიკურ-სემანტიკური მიკროველების ძირითადი ერთეულები, როგორცაა «ქორწინება», «ოჯახური ტრადიციები», «კონფლიქტური სიტუაციები» და ა.შ.

დისკუსიის დროს სიტყვების შერჩევასას გასათვალისწინებელია მათი სიტუაციური ასპექტებიც: ერთნაირ მნიშვნელობას უკავშირებს თუ არა აუდიტორია რომელიმე ერთ ცნებას, რამდენად მართებული ან პირიქით უადგილოა უცხო სიტყვების გამოყენება და სხვ.

როგორც უკვე აღინიშნა, დისკუსია კომპლექსური სოციალური აქტივობაა, რომლის დროსაც მოსაუბრეს მრავალი პრაგმატული, სემანტიკური თუ ფორმალური ასპექტის გათვალისწინება უწევს. ზოგი მათგანი მოსაუბრისთვის მშობლიური ენიდანაა ცნობილი (არავერბალური ელემენტები, დიალოგური როლების ცვლა), ნაწილს კი (მისალმება, დამშვიდობება, თავაზიანობის გარკვეული ფორმები) ის უცხოური ენის შესწავლის დაწყებით საფეხურზე ითვისებს. დისკუსიის დროს ამ ელემენტების მართებული გამოყენება დიდ მნიშვნელობას იძენს, რადგან მცირე უზუსტობამ შეიძლება კომუნიკაციის პროცესი მნიშვნელოვნად შეაფერხოს. დისკუსიის სწავლება კომუნიკაციური კომპეტენციის ჩამოყალიბებისათვის ისეთი

მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევების განვითარების საშუალებასაც იძლევა, როგორცაა არგუმენტირება, კონსტრუქციული კრიტიკა, სხვისი აზრისადმი ტოლერანტული მიდგომა, დასკვნის გამოტანა და ა.შ.

ამრიგად, ჩვენ წარმოვადგინეთ დისკუსიის გარკვეულ სტანდარტულ (და ამდენად სტატიკურ) სახეობათა ზოგადი დახასიათება, იმ ასპექტების გამოკვეთის მიზნით, რომლებიც გასათვალისწინებელია ინტერაქტიული ქმედების შესათვისებლად. ცხადია, დისკუსიას აქვს მეორე – პროცესუალურ-დინამიური – განზომილებაც, რომელიც მის კონკრეტულ მიმდინარეობას ასახავს. ვგულისხმობთ საკომუნიკაციო მიზნის ზუსტ გამოკვეთას, პაექრობის გეგმისა და კერძო სტრატეგიების შემუშავებას, მოდერაციის ტექნიკის არჩევას და ა.შ.

3. არგუმენტირება როგორც დისკუსიის ძირითადი სტრუქტურული ერთეული

როგორც დავინახეთ, არგუმენტირება წარმოადგენს დისკუსიის ერთ-ერთ ძირითად სამეტყველო ქმედებას, რომლის გამოყენება ძალიან ხშირად და ძალიან განსხვავებულ სიტუაციებში გვიხდება. ოჯახში, სამსახურსა თუ მეგობრების წრეში გვიწევს სხვადასხვა პრობლემის განხილვა, ჩვენი პოზიციის ჩამოყალიბება, მისი დაცვა – მოკლედ, **დისკუსიებში** მონაწილეობა. დისკუსიაში, ცხადია, სულ ცოტა ორი მხარეა ჩართული. მაგიდის ჩოგბურთის მოთამაშეთა მსგავსად, რომლებიც ბურთს მონაცვლეობით ურტყამენ, დისკუსიის მონაწილეებსაც მონაცვლეობით მოჰყავთ არგუმენტები მოწინააღმდეგის დასამარცხებლად. «სუსტი არგუმენტის» მოყვანისას კი ამბობენ, ერთმა მხარემ მეორეს «სატოპკე» აუფდოო. სწორედ ამგვარი შანსის მარჯვედ გამოყენება წყვეტს ხოლმე ხშირად პაექრობის ბედს.

დისკუსია იმთავითვე გულისხმობს საკამათო საკითხის (პრობლემის) არსებობას. დისკუსიაში ჩართული მხარეები, ჩვეულებრივ, პრობლემის გადაჭრას განსხვავებულად უდგებიან და ცდილობენ თავიანთი მოსაზრების მართებულობის დამტკიცებას. ამისთვის კი საკუთარი მოსაზრებების მხოლოდ დეკლარირება არ

კმარა, რადგანაც კამათში მონაწილეობა უპირველესად პოზიციის დასაბუთებას – არგუმენტირებას – გულისხმობს. მხოლოდ ამ შემთხვევაში შეიძლება გახდეს იგი მესამე მხარისთვის – აუდიტორიისთვის – მისაღები.

არგუმენტირების აღწერისას ხშირად სამხედრო ტერმინოლოგიას ვიყენებთ და ამით დისკუსიას ბრძოლას ვამსგავსებთ. ჩვენ ვიმუშავებთ არგუმენტირების *სტრატეგიებს, ვიცავთ პოზიციებს, სუსტ წერტილებში ვუტევთ, ვაღიარებთ დამარცხებას*. (Lakoff, 1998): ამით არგუმენტირების ერთ მხარეს ვუსვამთ ხაზს, და კერძოდ საკამათო საკითხის არსებობას. არგუმენტირების მეორე მხარე გახლავთ კონსენსუსის მოძებნა.

არგუმენტირება წარმოადგენს გარკვეულ საკამათო საკითხთან დაკავშირებით საერთო შეთანხმების მიღწევის ინსტრუმენტს. «არგუმენტირებისას ცდილობენ, კოლექტიურად მისაღების დახმარებით, რომელიმე კოლექტიურად საკითხავი საკითხის კოლექტიურად მისაღებში გადაყვანას» (Klein, W. 1980). ჰაბერმასი მიიჩნევდა, რომ არგუმენტის დახმარებით მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი კონსენსუსის მიღწევა, როდესაც მოკამათე მხარე იმ ნორმებსა და ცოდნას იყენებს, რომელსაც იზიარებს საპირისპირო მხარე. ჰაბერმასის გავლენით, (Habermas, 1971) 80-იანი წლების ბოლომდე ხშირად მიიჩნევდნენ, რომ წარმატებულია არგუმენტირება მხოლოდ მაშინ, თუ კი მოხერხდა საპირისპირო მხარის გადარწმუნება. უკანსკნელ წლებში წარმატებული არგუმენტაციის ასეთი ხედვა უფრო და უფრო კითხვის ქვეშ დადგა (Kindt, W.1992; Klein, J. 1995; Kienpointner/Kindt, W. 1998). რადგან ის არგუმენტაციას არ არის უმიზნო, რომელისაც არ მოჰყვება კონსენსი. პრო და კონტრა-არგუმენტაციის დროს, როდესაც დისენსი გადალახული არ არის, მხარეები, როგორც წესი, პრობლემას გამოკვეთავენ და შინაარსობრივს თუ არა გარკვეულ «ტერმინოლოგიურ შეთანხმებას» (Klein, J. 1999) აღწევენ. უცხო ენის მეცადინეობის დროს მასწავლებელს განსაკუთრებული ყურადღება მართებს, რომ ის არ არის ყოვლისმცოდნე ინსტაცია (როგორც ეს აღიქმებოდა გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ფარგლებში), არამედ მხოლოდ თანასწორუფლებიანი პარტნიორი. დისკუსიის ფარგლებში ყველა პოზიცია დასაშვებია და არ არის აუცილებელი ჯგუფში პრობლემური საკითხთან დაკავშირებით შეთანხმების მიღწევა. მეცადინეობის

მიზანია, ხომ დისკუსიებში მონაწილეების სწავლება და არა მეორე მხარის გადარწმუნება. დისკუსიებში მონაწილეება კი გულისხმობს არგუმენტების ტიპების მართებული გამოყენების ცოდნას.

დისკუსიისას სხვადასხვა სახის არგუმენტები გამოიყენება. მოვიყვანთ ძირითად სახეებს, მათი ფუნქციონირების კონტექსტში:

დასაბუთების სახეობა	მოსალოდნელი შედეგი	შესაძლო პრობლემები
ავტორიტეტის მოხმობა (ექსპერტების, გამოჩენილი პიროვნებების მოსაზრებების მოხმობა)	მსმენელი აღიარებს დასახელებული პიროვნების კომპეტენტურობას	მეორე მხარეს შეიძლება სხვა ავტორიტეტის მოშველიება, რომელსაც განსხვავებული პოზიცია აქვს
ფაქტების მოყვანა (სტატისტიკური მონაცემების, გამოკვლევების შედეგების დასახელება)	მსმენელი ეთანხმება გამონათქვამის (მონაცემების) ღირებულებას	ნაკლებად მოქმედია ეს არგუმენტი, როდესაც მოყვანილი ფაქტი მხოლოდ ცალკეულ მაგალითს წარმოადგენს
ზოგადი ღირებულებების მოხმობა (მოცემულ კულტურულ სივრცეში მოქმედი ნორმებისა და ღირებულებების დასახელება)	მსმენელი საკუთარი გამოცდილებიდან ან მსოფლმხედველობიდან გამომდინარე იზიარებს დასახელებულ ღირებულებებს	პლურალისტურ საზოგადოებაში დასაშვებია განსხვავებული ღირებულებები
საკუთარი გამოცდილების წარმოჩენა	მსმენელი ეთანხმება ნათქვამს, ვინაიდან მას ანალოგიური გამოცდილება აქვს	გამოცდილება «შემთხვევითი» შეიძლება იყოს; მსმენელს შეიძლება არ ჰქონდეს მსგავსი გამოცდილება
ანალოგიების მოყვანა (მსგავსი შემთხვევების აღწერა, შედარება)	შედარების შედეგად ნათქვამის მართებულობაში დარწმუნება	ამგვარი ტაქტიკური სვლა «მოიკოჭლებს», რადგანაც შედარება განსხვავებული პირობების ფონზე ხდება
ლოგიკური მსჯელობა (კაუზალური კავშირების გამოკვეთა, გამონათქვამების ლოგიკური დაკავშირება)	მსმენელი ვერ პოულობს სადავო პუნქტებს	მოჩვენებითი ლოგიკა, მცდარი დანასკვნების გამოტანა

დისკუსიაში გამოყენებული არგუმენტები გარკვეულ კრიტერიუმებს უნდა პასუხობდეს:

- არგუმენტი უნდა იყოს სიტუაციის შესაბამისი;
- არგუმენტი უნდა იყოს კამათის არსზე მიმართული;
- არგუმენტი უნდა იყოს მოკლე;
- არგუმენტი უნდა იყოს გასაგები;
- არგუმენტი უნდა იყოს ადვილად აღქმადი.

არგუმენტირებას, როგორც კომპლექსურ სამეტყველო ქმედებას, მკვეთრად გამოხატული შინაგანი სტრუქტურა აქვს. თუ როგორია ეს სტრუქტურა, ამაზე სხვადასხვა მოსაზრება არსებობს. ზოგი ავტორი (I.Berg, M.Meier) თვლის, რომ სრულყოფილი არგუმენტაცია ხუთი ნაწილისგან უნდა შედგებოდეს:

- მტკიცება (Behauptung),
- დასაბუთება (Begründung)
- დამოწმება (Beleg),
- მაგალითი (Beispiel),
- დასკვნა (Schlußfolgerung).

ასე მაგალითად:

მტკიცება: კერძო ავტოტრანსპორტის შეუზღუდავი ზრდა სახიფათოა.

დასაბუთება: ვინაიდან ეს უარყოფით გავლენას ახდენს ადამიანების ჯანმრთელობასა და გარემოზე.

დამოწმება: ავარიებში დაღუპულთა და დაშავებულთა რაოდენობა, ისევე როგორც ჰაერის გაბინძურების მაჩვენებლები, დიდ ქალაქებში საგანგაშოა.

მაგალითი: ასე მაგალითად, დედაქალაქში წელიწადში X ადამიანი იღუპება ავტოკატასტროფებში, ხოლო ჰაერის დაბინძურებამ X-ჯერ გადააჭარბა დასაშვებ ზღვარს.

დასკვნა: ამიტომ კერძო ავტოტრანსპორტის შეუზღუდავი ზრდა დაუშვებელია, განსაკუთრებით ძრავების დღევანდელი მდგომარეობის პირობებში.

არგუმენტაციის ხუთსაფეხურიან, მაგრამ ოდნავ განსხვავებულ მოდელს, ემბრობიან სხვა ავტორებიც (Bose, 1994, Geißner 1986b, Guttenberg, 1994). ისინი არგუმენტირების ე.წ. «ხუთი წინადადების ტექნიკის» (Fünfsatztechnik) გამოყენებას გვთავაზობენ. კამათისას ხუთი წინადადებით შემოფარგვლა ძლიერ კონცენტრაციას მოითხოვს. გამოსვლა მოკლე და ზუსტი ხდება. ხუთწინადადებიანი ჩარჩო ადგილს არ უტოვებს ემოციებსა და განყენებულ მსჯელობას. არგუმენტაციის ასეთი მოდელით აგებისას საჭიროა ნაბიჯების წინასწარ გათვლა, რათა მსმენელი ჩვენი აზრის გაზიარებამდე მივიყვანოთ.

ხუთწინადადებიანი მსჯელობა სამი ძირითადი ნაწილისგან შედგება ესაა:

1. შესავალი წინადადება, რომელიც დამოკიდებულია მოცემულ სიტუაციაზე. შესავალი წინადადება ერთგვარ ხიდს უნდა აგებდეს მეტოქის ნათქვამთან. თუ ჩოგბურთის ანალოგიას გავიხსენებთ, იგი ჩვენს საპასუხო დარტყმას უნდა ამზადებდეს.
2. საკუთრივ არგუმენტები. როგორც წესი, ერთი არგუმენტის მოყვანა არ არის საკმარისი მსმენელის დასარწმუნებლად, ასევე არ არის რეკომენდებული არგუმენტების ერთმანეთზე დახვავება, ოპტიმალურად მიჩნეულია სამწინადადებიანი არგუმენტაციით შემოფარგვლა.
3. დამასრულებელი წინადადება. სწორედ დამასრულებელი წინადადებაა ჩვენი ძირითადი «მესიჯი» ანუ მთავარი შეტყობინება – საკუთრივ ის, რისი თქმაც გვინდა.

დამასრულებელ წინადადებას ხშირად გარკვეული ქმედებისკენ მოწოდების ფორმა აქვს, თუმცა ის ასევე დასკვნის, შეკითხვის, თხოვნის სახითაც ფორმდება.

საპაექრო რეპლიკის დაგეგმვისას პირველ რიგში სწორედ დამასრულებელი (მეხუთე) წინადადება უნდა მოვამზადოთ. კარგად უნდა ჩამოვაცალიბოთ, თუ რისი თქმა გვინდა, რა არის ჩვენი მიზანი. კამათისას არც თუ იშვიათად, პრობლემის მხოლოდ გარკვეულ (ზოგჯერ პერიფერიულ) ნაწილს გამოვყოფენ ხოლმე და მის გარშემო ტრიალებენ, ისე რომ პრობლემის არსს არც კი უახლოვდებიან. ამის თავიდან ასაცილებლად აუცილებელია დისკუსიაში ჩართვამდე გავიაზროთ, თუ რა არის მთავარი პრობლემა, რომლის გადაჭრასაც ვაპირებთ. შემდეგ კი გამოვკვეთოთ სტრატეგია და შესაბამისი სამეტყველო ქმედებები და ისე ჩავებათ კამათში. ჩვენი მთავარი სათქმელი სწორედ ამის გათვალისწინებით უნდა ჩამოვაცალიბოთ და არგუმენტაცია (მე-2 – მე-4 წინადადებები) ისე ავაგოთ, რომ ყურადღების არედან არ გამოგვრჩეს პრობლემის არსი. პირველი, შესავალი წინადადება მთლიანად არსებულ სიტუაციაზეა დამოკიდებული და ამიტომ მისი წინასწარ დაგეგმვა შეუძლებელია. ის უშუალოდ კამათში ჩაბმის წინ ყალიბდება.

ჩვენი გამოსვლის შუა ნაწილის – საკუთრივ არგუმენტაციის – სტრუქტურირებისას შესაძლებელია სხვადასხვაგვარი მოდელის გამოყენება. ესაა:

1. საბაზო მოდელები:

1.1 ერთმნეთის ტოლფასი სამი არგუმენტის ჩამოყალიბება:

1. ჩვენ ახლა ვმსჯელობთ, ღირს

თუ არა ამ საკითხზე მუშაობა.

(1)

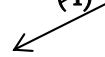


2. ამ საკითხზე მმუშაობა არ არის რთული....

3. ეს საინტერესოა.

(2) — ~~(3)~~ — ~~(4)~~

4. ეს საჭიროა.



5. ამიტომ ვიმუშაოთ ამ საკითხზე! (5)

1.2 კლასიკური ლოგიკური სილოგიზმი ანუ წინადადებების ლოგიკური გადაბმის ისეთი ხერხი, რომელიც სულ ცოტა ორ უეჭველ ფაქტზე დაყრდნობით გარკვეული დასკვნის გაკეთების საშუალებას იძლევა, მაგალითად:

1. ჩვენ ვიმსჯელებთ იმ საკითხზე, თუ ვინ უნდა დაიშვას მაგისტრატურის მისაღებ გამოცდაზე. (1)

2. შევთანხმდით, რომ გამოცდაზე დაიშვებიან მხოლოდ ის სტუდენტები, ვისაც უმაღლესი ქულები აქვთ. (2)



(3)----->

3. X-ს უმაღლესი ქულები აქვს.

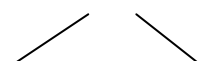
4. აქედან გამომდინარე, X-ს აქვს უფლება გავიდეს გამოცდაზე. (4)



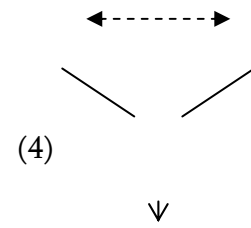
5. შესაბამისად, X უნდა გავიდეს გამოცდაზე! (5)

1.3. დიალექტიკური (თეზა, ანტითეზა) აგებულება, მაგალითად

1. გამომსვლელმა საკამათო საკითხი წამოჭრა... (1)



2. ერთი მხრივ... ... (2) (3)
3. მეორე მხრივ...
4. პრობლემის გადაჭრა შესაძლებელია, თუ..... (4)
5. ამიტომ გთავაზობთ..... (5)



2. საბაზო მოდელების ვარიანტები:

წარმოდგენილ მოდელებზე დაყრდნობით შემუშავებულია არგუმენტირების განსხვავებული ვარიანტები:

მოდელის «1.1» მსგავსად შესაძლებელია არა სამი ტოლფასოვანი, არამედ სამი სხვადასხვა «წონის» მქონე არგუმენტის დაჯგუფება. რეკომენდებულია (შდრ: Slembek, 1992) ძირითადი, ყველაზე «მძიმე» არგუმენტის მსჯელობის დასასრულს მოთავსება, ვინაიდან სწორედ უკანასკნელი არგუმენტი ყველაზე შთამბეჭდავია.

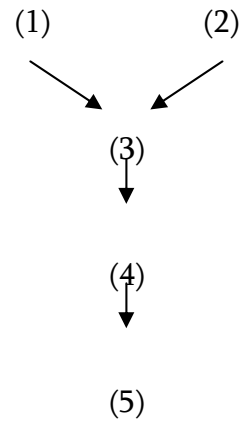
მოდელის «1.2» საფუძველზე შესაძლებელია ლოგიკური ჯაჭვის შემუშავება, რომლის დროსაც დასკვნები ერთმანეთისგან გამომდინარეობენ, ანუ ფორმალური ლოგიკიდან ცნობილი ენთიმემის მსგავსი მსჯელობის აგება:

1. წელს ხორბლის უხვი მოსავალი მოვიდა.
2. ამიტომ ბაზარზე ხორბლის დიდი რაოდენობა იქნება გამოტანილი.
3. შესაბამისად შემცირდება ხორბლის შესასყიდი ფასი.
4. შედეგად არსებული სახსრებით შევძლებთ ხორბლის საჭირო რაოდენობის შესყიდვას.
5. ამიტომ აღარ უნდა ავიღოთ კრედიტი ბანკში!

«1.3» მოდელის მოდიფიკაციის შედეგად შეიძლება მივიღოთ არგუმენტაციის შემდეგი ვარიანტები:

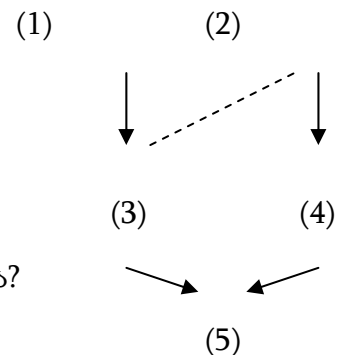
კომპრომისის მოძებნა:

1. X-ს თვლის, რომ...
2. Y-ს აზრით კი...
3. მე მეჩვენება, რომ ორივე მოსაზრება ერთ საკითხში ერთმანეთს ემთხვევა...
4. შესაძლებელია, სწორედ ეს იყოს გამოსავალი.
5. ამიტომ ამ მიმართულებით გავაგრძელოთ მსჯელობა!



ორი პოზიციის შედარება:

1. X-ს აზრით...
2. რასაც ადასტურებს...
3. Y-ს აზრით კი...
4. რაც დასტურდება...
5. როგორ შეგვიძლია ჩვენ ამ მოსაზრებების შეჯერება?



დისკუსიებში დამაჯერებლად მონაწილეობა საკმაოდ ძნელია, განსაკუთრებით კი თუ უცხო ენაზე გვიწევს არგუმენტირება.

გამოცდილებამ აჩვენა, რომ იმ სტუდენტებსა და ასპირანტებს, რომლებსაც უცხო ენაზე ლექციების მოსმენისა და დარგობრივი ლიტერატურის კითხვისას ენობრივი პრობლემები თითქმის არა აქვთ, უჭირთ თავიანთი მოსაზრებების გამოხატვა და დასაბუთება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ უცხო ენის სწავლებისას ნაკლები ყურადღება ეთმობა თავისუფალი მეტყველების განვითარებას. მიუხედავად იმისა, რომ აზრთა გაცვლა-გამოცვლა თავისუფალი მეტყველების ერთ-ერთ ყველაზე რთულ ფორმას

წარმოადგენს, ის ისევე ექვემდებარება დიდაქტიზირებას, როგორც დანარჩენი ფორმები (ზეპირი თხრობა, აღწერა, ინფორმაციის მოძიება და სხვ.).

დისკუსია რთული ტექსტობრივი ტიპია, რომელიც, როგორც უკვე ვთქვით, არა ერთ ენობრივ ქმედებას აერთიანებს და რომელთაგანაც ძირითადი სწორედ არგუმენტირებაა. ამდენად დისკუსიის ტექნიკის დაუფლება არგუმენტირების სწავლებით უნდა დავიწყოთ⁹. ამ პროცესში შესაძლებელად მიგვაჩნია ორი საფეხურის გამოყოფა.

პირველი საფეხური შეიძლება განვსაზღვროთ როგორც მარტივი ინტენციების რეალიზების დონე. იგულისხმება, რომ სწავლებისას აქცენტი უნდა გაკეთდეს სხვადასხვა ინტენციის გამომხატველ ენობრივ კონსტრუქციებზე, ანუ იმაზე, რასაც გერმანულად – გრამატიკულ და ლექსიკურ ელემენტებთან მიმართებაში «Bausteine»-ს («საშენ მასალას»), უწოდებენ, იმ განსხვავებით, რომ ჩვენს შემთხვევაში ეს «საშენი მასალა» კომუნიკაციურ-პრაგმატული ბუნების იქნება.

კამათის დროს მრავალი ინტენციის გამოხატვა გვჭირდება – დათანხმება, უარყოფა, შეჯამება, დასკვნის გამოტანა, საკუთარი პოზიციის გამოხატვა და სხვ. ყოველი ამ ინტენციის გამოსახატავად სხვადასხვა ენობრივი რეპერტუარი არსებობს. მოვიყვანოთ რამდენიმე მაგალითს.

საკუთარი აზრის, პოზიციის, შეხედულების გამოხატვისათვის შესაძლებელია შემდეგი კონსტრუქციების გამოყენება:

Meiner Meinung/Ansicht nach...

Meines Erachtens...

Ich glaube/meine/denke, dass...

Ich bin der Überzeugung, dass...

⁹ ცხადია, სიტყვიერი პაექრობის კომპეტენციის განვითარებას ვიწყებთ ისეთ სტუდენტებსა და მაგისტრანტებთან, რომლებიც ფლობენ მდიდარ ლექსიკურ მარაგს და წინადადების გრამატიკას, აქვთ სპონტანური ზეპირი მეტყველების გამოცდილება.

Ich bin der Meinung, dass...
Nach meiner Auffassung...
Ich stehe auf dem Standpunkt, dass...
Ich vertrete den Standpunkt/die Meinung, dass...
და ა.შ.

ფრთხილად გამოთქმული პოზიცია ასე შეიძლება გაფორმდეს:

Soviel ich weiß...
Soweit ich unterrichtet bin,...
Wenn ich mich nicht irre/täusche...
Wenn ich mich recht erinnere...
და ა.შ.

დასკვნის გამოტანისას შესაძლებელია ამგვარი ფორმულირებები გამოვიყენოთ:

Daraus/Aus dem Gesagten ergibt sich ...
Ich ziehe daraus folgende Konsequenz /die Schlußfolgerung...
Ich komme zu der Schlußfolgerung...
Daraus läßt sich folgern/ersehen, dass...
Daraus ist zu folgern/ersehen, dass...
Zusammenfassend möchte ich folgendes sagen:
და ა.შ.

არგუმენტებისას ხშირად საჭირო ხდება სხვისი ნათქვამის გამეორება, ან რომელიმე ციტატის მოყვანა:

X schreibt (sagt) dazu folgendes...
Ich zitiere...
Ich berufe mich auf...
Ich beziehe mich auf...
Ich stütze mich auf...

Ich belege das mit...

Ich folge den Gedanken/Ausführungen/Darlegungen/der Meinung/der These von ...

არგუმენტირებისას მხარეებს ხშირად უწევთ ოპონენტის ნათქვამში ეჭვის შეტანა:

Ich bezweifle/möchte bezweifeln die Richtigkeit Ihrer Ausführungen/These

Ich habe Bedenken gegen Ihre Ausführungen.

Ich bin von der Richtigkeit Ihrer Ausführungen nicht überzeugt.

Mir scheint, dass Ihre Ausführungen nicht (ganz) richtig sind.

Ihre Behauptungen erscheinen mir etwas gewagt.

Meiner Meinung nach treffen Ihre Ausführungen nicht zu.

Es scheint mir fraglich , ob...

და ა.შ.

სწავლების ამ საფეხურის მიზანს წარმოადგენს არგუმენტირებისას გამოყენებული ენობრივი ქმედებების ათვისება-ავტომატიზაცია.

შემდეგი საფეხურია უკვე შესწავლილი კონსტრუქციების გამოყენება გარკვეულ სიტუაციებში. ასეთ დროს შესაძლებელია ენის შემსწავლელთათვის კონკრეტული საკამათო თემების მიცემა (ან ისინი თვითონ ასახელებენ საკამათო თემებს) და არგუმენტირების განსხვავებულ მოდელებზე ვარჯიში. არგუმენტირების აგების სწავლებას სავარჯიშოთა მთელი სისტემა ემსახურება. მათგან ერთ-ერთ ყველაზე მიზანშეწონილად მიჩნეულია ე.წ. «ამერიკული დებატები».

«ამერიკული დებატების» დროს ვარჯიში ჩვეულებრივ შემდეგნაირად მიმდინარეობს: მონაწილეები განსაზღვრავენ საკამათო საკითხს. იქმნება ორი (ან მეტი) ურთიერთდაპირისპირებული ჯგუფი. ჯგუფები ცალ-ცალკე ემზადებიან დისკუსიისათვის, ანუ აგროვებენ არგუმენტებს, ადგენენ მათ თანამიმდევრობას, შემდეგ კი ირჩევენ გამომსვლელს, (Sprecher), რომელსაც ევალება ჯგუფის მოსაზრების პრეზენტაცია. ასეთი მოსამზადებელი სამუშაოს ჩატარების შემდეგ იწყება საკუთრივ

მინიდიკუსია, რომელიც მკაცრად განსაზღვრულ სამ ფაზას გულისხმობს: თავიდან მხარეების წარმომადგენლები წარმოაჩენენ წინასწარ მომზადებულ არგუმენტაციას. მეორე ფაზაში შეკითხვებს უსვამენ და აფასებენ მეორე მხარის მიერ წარმოჩენილ პოზიციას, რის შემდეგაც იწყება თავისუფალი კამათი მოდავე მხარეებს შორის.

«ამერიკული დებატების» პირველი ფაზა, როგორც ვთქვით, თემის შერჩევით იწყება. თემა ესა თუ ის აქტუალური და წინააღმდეგობრივი საკითხი უნდა იყოს. სადისკუსიო თემის შერჩევისას ანგარიში უნდა გაეწიოს შემდეგ ასპექტებს:

- კამათის საგანი ყველა მონაწილისათვის საინტერესო უნდა იყოს.
- სავარჯიშოს შემსრულებლები კამათის თემატიკას უნდა იცნობდნენ, ანუ – გარკვეულწილად მაინც – კომპეტენტური უნდა იყვნენ აღნიშნულ საკითხში.
- კამათის თემა არ უნდა იყოს არც ძალიან ზოგადი და არც ძალიან სპეციფიკური. პირველ შემთხვევაში არსებობს საშიშროება, რომ კამათი «გაიშლება», ხოლო მეორე შემთხვევაში მხოლოდ რამდენიმე ადამიანი შესძლებს მასში მონაწილეობას.

თემის შერჩევის შემდეგ ჯგუფის წევრები იწყებენ არგუმენტების მოძიებას და მათ დახარისხებას. ეს სამუშაო შეიძლება 15-20 წუთი გაგრძელდეს. არგუმენტების მოგროვება ბრეინშტორმინგის სახით შეიძლება წარიმართოს, თუმცა არ არის გამორიცხული, რომ ჯგუფში «ლიდერიც» გამოჩნდეს. რეკომენდებულია არგუმენტების წერილობითად ფიქსირება. სასურველია, რომ არგუმენტები საკვანძო სიტყვების სახით დაფიქსირდეს. თავი უნდა ავარიდოთ დასრულებული წინადადებების წერას, რაც საკმაოდ დიდ დროს მოითხოვს.

პირველი ფაზის მანძილზე ენის შემსწავლელი სწავლობენ მტკიცების დასაბუთებისგან გამორჩევას (Behauptung vs Begründung), ხოლო შემდეგ თვით არგუმენტების შეფასებასაც (რამდენად «ხარისხიანია», დამაჯერებელია ესა თუ ის არგუმენტი). არგუმენტი კი გარკვეულ მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს. იგი უნდა იყოს:

- კომუნიკაციის პარტნიორისათვის გასაგები
- კომუნიკაციური სიტუაციის შესაფერის ფორმაში მოცემული
- თვალსაჩინო (ცალკეული მაგალითებით გამაგრებული)
- მიზანმიმართული
- ენობრივად გამართული.

არგუმენტაციის პრეზენტაცია გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს გამომსვლელსაც.
ესაა:

- თავისუფალი მეტყველება;
- აუდიტორიასთან კონტაქტის დამყარება, მზერიტი კონტაქტი, (Blickkontakt), გაღიმება და სხვ.);
- დამაჯერებლად გამოსვლა;
- საკუთარი აზრის იმგვარი ფორმულირება, რომ კამათი პირად დაპირისპირებაში არ გადაიზარდოს;
- მოკამათე მხარისთვის გარკვევით ჩვენება, თუ რომელ საკითხებში ეთანხმება მას და რომელში არა;
- არავერბალური (ჟესტიკულაცია, მიმიკა) და პარავერბალური (ხმის ვარირება, პაუზები) საშუალებების ადეკვატური გამოყენება.

სავარჯიშოს შემსრულებლები უნდა შეეცადნონ, რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია მიაწოდონ მსმენელს და თავის მხრივ, რაც შეიძლება მეტი ინფორმაცია მოიპოვონ. ამერიკული დებატის შემთხვევაში სხვისი პოზიციის გამოკითხვის შესაძლებლობა ჯგუფს ვარჯიშის მეორე ფაზაში ეძლევა. აქ კი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას სმენითი აღქმის უნარის (Hörverstehen) გამომუშავება იძენს, რომელიც არა მარტო უცხო ენის, არამედ მშობლიური ენის პრობლემაცაა. მშობლიურ ენაშიც კი ნათქვამის სმენითი აღქმა დაახლოებით 20-25% შეადგენს (შეადარე Slembek 1992, Glatthorn/Adams 1983; Slembek 1988), ხოლო უცხო ენაში ეს მაჩვენებელი, ცხადია, კიდევ უფრო დაბალია.

სწორედ ამიტომ თანამედროვე სახელმძღვანელოებში სმენითი აღქმის უნარის განვითარებას დიდი ყურადღება ეთმობა. შემუშავებულია სავარჯიშოთა სხვადასხვა ფორმა. ვარჯიშის ერთ-ერთ ასეთ ფორმას წარმოადგენს ე.წ. «კონტროლირებული დიალოგი» (kontrollierter Dialog). ამ სავარჯიშოში მონაწილეობს სამი პიროვნება. სავარჯიშოს ორი მონაწილე ელაპარაკება ერთმანეთს. მონაწილე AAგამოთქვამს რაიმე მოსაზრებას, მონაწილე B იმეორებს ნათქვამს და ამატებს საკუთარ გამონათქვამს. შემდეგ პირველი მონაწილე იმეორებს B-ს ნათქვამს და ამატებს ახალ მოსაზრებას და ა.შ. მესამე მონაწილე აკონტროლებს, თუ რამდენად ზუსტად იქნა გამეორებული წინადადებები. არც თუ ისე იშვიათად მონაწილეები აღმოაჩენენ ხოლმე, რომ მათ ან მხოლოდ ნაწილობრივ ესმით ერთმანეთის.

ამერიკული დებატის მესამე ფაზა არგუმენტირებულ კამათს ეთმობა. სწორედ ამ ფაზაშია სასურველი ხუთი წინადადებისგან შემდგარი პასაჟების გამოყენება.

სასურველია, რომ ვარჯიშის დასრულების შემდეგ შედგეს მისი შეფასება. მონაწილეებს უნდა მიეცეთ საშუალება, თუნდაც მშობლიურ ენაზე, შეაფასონ გამოვლენილი დადებითი ან უარყოფითი მომენტები, შეუდარონ ერთმანეთს კამათის დროს მოყვანილი არგუმენტები.

და ბოლოს, გვინდა ხაზგასმით აღვნიშნოთ, რომ არგუმენტირების ორივე საფეხური – როგორც ინტენციების ენობრივი რეალიზაცია, ისე არგუმენტაციის სტრუქტურირება – სამეტყველო ოპერაციების დონეს განეკუთვნება. განსხვავება ისაა, რომ პირველ შემთხვევაში საქმე გვაქვს დისკუსიის როგორც ტექსტის ტიპის სტანდარტულ (კლიშირებულ) ენობრივ გამონათქვამებთან, ხოლო მეორეში – არგუმენტირების როგორც დისკუსიის საბაზო ელემენტის, სტრუქტურირებასთან. ორივე ტიპის მასალაზე მუშაობისას გამოიყენება ე.წ. წინასამეტყველო სავარჯიშოები (предречевые упражнения). მათი მიზანია, შესაბამისი საკომუნიკაციო ოპერაციების ავტომატიზმამდე აყვანა. ხოლო ავტომატიზირებული სამეტყველო ოპერაციების შემდგომი და ჭეშმარიტი დანიშნულებაა, მათი გამოყენება სამეტყველო ქმედების – მთლიანი დისკუსიის – დონეზე.

თავი 4

დისკუსია როგორც ენობრივ ფენომენი

(დისკუსიის «საშენი» ერთეულების სწავლების საკითხისათვის)

დისკუსიას როგორც ზეპირი მეტყველების ტექსტის ტიპს ანუ დისკურსს, ისევე როგორც საერთოდ ნებისმიერ ტექსტს (ტექსტობრივი ნიშანს), სამი სემიოტიკური განზომილება აქვს: სინტაქტიკური (ფორმალური), სემანტიკური (შინაარსობრივი) და პრაგმატული (კომუნიკაციურ-სიტუაციური). სამივე განზომილება თავის გამოხატულებას ენობრივ გაფორმებაში პოულობს, რომელსაც ჩვეულებრივ თან სდევს არავერბალური და პარალინგვისტური ხასიათის ქმედებებიც. დისკუსიის ტექსტურ-ტიპოლოგიური კვლევის ან სწავლების დროს (უპირატესად უცხო ენის შესწავლის კონტექსტში) დიდი მნიშვნელობა ენიჭება თითოეულ ამ განზომილებათა ძირითადი სტრუქტურული ელემენტების გამოვლენა-აღწერას და მათ შემდგომ დიდაქტიზირებას. რასაც, თავის მხრივ, სავარჯიშოთა თუ დავალებათა ტიპოლოგია ეყრდნობა.

ჩვენ შევეცდებით დისკუსიის ძირითადი «საშენი» ერთეულები გერმანული ენის მასალაზე აღვწეროთ.

4. 1. სინტაქტიკური (ფორმალური) ასპექტი

ფორმალური თვალსაზრისით შესაძლებლად მიგვაჩნია ვილაპარაკოთ სხვადასხვა დონის ერთეულებზე. ესენია:

- წინადადების გრამატიკის დონის ერთეულები (მხედველობაში გვაქვს ის ერთეულები, რომლებიც უზრუნველყოფენ დისკურსის ტექსტში კორექტულ წინადადებებათა აგებას.) ამის მაგალითად, პირველ რიგში, იმ ზმნათა მართვა გამოდგება, რომლებიც საკვლევ დისკურსში ხმარების მაღალი სიხშირით გამოირჩევა (etw. akzeptieren, vom Thema abweichen, zum Thema zurückkommen, etw. bezweifeln)

- დიალოგის გრამატიკის (Dialoggrammatik), უპირატესად დიალოგის სინტაქსის (Dialogsyntax) დონის ერთეულები. ენობრივი გამოხატულების ამ დონეზე განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება წინადადებათა მოდალურობას, მოდალურ ნაწილაკებს, ელიფსურ გამონათქვამებს და ა.შ.

1. Wann kommst du zurück?

2. Wann kommst du denn zurück?

პირველ შემთხვევაში შეკითხვა მხოლოდ ინფორმაციის «მოპოვებას» ემსახურება, «როდის დაბრუნდები?», მეორე შემთხვევაში კი მოდალური ნაწილაკი შეკითხვის წინმსწრებ სიტუაციაზე და მთქმელის პოზიციაზე მიუთითებს. «როდის და დაბრუნდები?» ან «მაინც როდის დაბრუნდები?». სავარაუდოა, რომ შეკითხვის ადრესატი ან გვიან დაბრუნებას *აპირებს* ან გარკვეული მიზეზების გამო გვიან დაბრუნება *მოუწევს*, რაც მთქმელის *უკმაყოფილებას* იწვევს.

- ზეფრაზული გრამატიკის (Satzübergreifende Grammatik/ Teilttextgrammatik) დონის ერთეულები. ამ შემთხვევაში პირველ პლანზე გადმოდის ის საშუალებები, რომლებიც წინადადებათა ბმულობას უზრუნველყოფს (დეიქტიკური საშუალებები, კავშირები, ტექსტის სტრუქტურული ერთიანობის შექმნისთვის გამოყენებადი ფორმები: erstens, zweitens, einerseits და ა.შ.)

4.2. სემანტიკური (შინაარსობრივი) ასპექტი

დისკუსიის სემანტიკური ასპექტი ძირითადად განისაზღვრება იმ თემის ლექსიკით, რომლის განხილვაც ხდება. ასე მაგალითად, თუ დისკუსიის თემაა «Familie», მაშინ უნდა დავადგინოთ (ხოლო ენის შესწავლისას საგანგებოდ ვიმუშაოთ) შესაბამის თემატურ ველში შემავალ ლექსიკურ ერთეულებზე. (die Ehe, sich scheiden lassen, verheiratet, ledig, geschieden, verwitwet, das Familieneinkommen და ა.შ.)

4. 3. პრაგმატული (კომუნიკაციურ-სიტუაციური) ასპექტი

დისკუსიის ტექსტის აღნიშნული განზომილება ძალიან მრავალმხრივი და მრავალფეროვანია. ეს ეხება იმ ენობრივ რეპერტუარს, რომელიც პრაგმატული ასპექტების გამოხატვას ემსახურება. ჩვენ შევჩერდებით მხოლოდ რამდენიმე უმნიშვნელოვანეს მომენტზე:

- საკომუნიკაციო ინტენციების გამოხატვა ერთი წინადადების საშუალებით, მაგალითად თხოვნის გამოხატვისათვის Konjunktiv II ფორმების გამოყენებით: Könnten Sie uns bitte Ihre These noch einmal erklären? K

- საკომუნიკაციო ინტენციების გამოხატვა მიკროტექსტით:
Sie haben doch gesagt, dass die Zahl von Unglücksfällen drastisch gestiegen ist. Könnten Sie uns bitte genauere Daten nennen?

- პაექრობის ეთიკა და მისი ენობრივი რეალიზაცია

ა) თავაზიანობის გამოხატვის საშუალებები

- მიმართვისას (Herr, Frau, Herr Dr. ...), სათანადო რეგისტრის დაცვა

(თქვენობითი ფორმა) გამოსარიცხია ირონიულ-დამცინავი მიმართვა, მაგ:

Mein lieber/junger Freund...

Wie unser Allwissender gemeint hat, ...

- მოწინააღმდეგის თვალსაზრისის მიუღებლობისას აუცილებელია საკუთარი პოზიციის მკაფიოდ და კორექტულად გამოხატვა:

Meines Erachtens trifft diese Behauptung/These/Meinung nicht ganz zu.

Ich stehe nicht auf diesem Standpunkt.

Diesen Ausführungen kann ich mich nicht einschließen.

Dieser Behauptung/These kann ich nicht zustimmen; და ა.შ.

- მოწინააღმდეგის თვალსაზრისის კრიტიკის დროს პაექრობამ პიროვნული დაპირისპირების ფორმა არ უნდა მიიღოს, თუმცა მსმენელისთვის ნათელი უნდა იყოს, თუ რომელ მოსაზრებას, იდეას არ ვეთანხმებით:

Meiner Meinung nach ist es falsch, zu behaupten, dass...

Es ist kaum richtig anzunehmen, dass...

Es ist keinesfalls so, dass...

Ich möchte die Richtigkeit Ihrer Ausführungen bezweifeln. XY schreibt/sagt dazu ja folgendes... და ა.შ.

ბ) პაექრობაში ჩართვის სურვილის ენობრივი რეალიზაცია:

Darf ich vielleicht dazu bemerken, dass...

Ich hätt' dazu mal'ne Frage...

Erlauben Sie bitte eine Zwischenfrage...

Frau Vorsitzende, ich bitte ums Wort.

გ) სიტყვის გაწყვეტინების ეთიკური ფორმები:

Entschuldigen Sie, dass ich Sie unterbreche, aber...

Wenn Sie erlauben, möchte ich ...

დ) პარალინგვისტური ასპექტები: გასათვალისწინებელია ხმის ტონალობა, პაუზების ხანგრძლივობა და სხვ.

ე) არავერბალური ქმედებები: ინტენსიურმა შესტიკულაციამ შეიძლება პარტნიორის გაღიზიანება გამოიწვიოს. არ არის მიზანშეწონილი პარტნიორის ირონიული გამომეტყველებით მოსმენა.

ვ) დისკუსიის ენობრივ რეალიზაციაში მონაწილეობს აგრეთვე შიდატექსტური საშუალებები. აქ განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ტექსტის კომპოზიციურ მონაკვეთებს: დასაწყისი, შუა ტექსტი, დასასრული. დისკუსია, ისევე როგორც სხვა ტიპის ტექსტები, ამ სტრუქტურული ერთეულების გაფორმების თავისებურებებით გამოირჩევა, რაც ხშირ შემთხვევაში საკომუნიკაციო როლებთან არის დაკავშირებული. ასე მაგალითად, დისკუსიის გახსნა, სიტყვის მიცემა, სიტყვის ჩამორთმევა, თემიდან გადახვევის არ დაშვება და სხვ. მოდერატორის/წამყვანის როლს გაენეკუთვნება.

დასაწყისი: დისკუსიის გახსნილად გამოცხადება, სიტყვის მიცემა, პრობლემის გამოკვეთა სხვადასხვაგვარად არის შესაძლებელი:

Die Diskussion ist hiermit eröffnet.

Ich erkläre unsere Diskussionsrunde für eröffnet.

Ich eröffne hiermit die heutige Nachmittagssitzung. Unser heutiges Thema ist/heißt...

Ich eröffne die Aussprache und bitte um Ihre Diskussionsbeiträge zum Vortrag von Herrn/Frau XY.

შუა ტექსტი: ერთი საკითხის განხილვის თანამიმდევრობის დაცვა, ერთი საკითხიდან მეორეზე გადასვლა, რაიმე საკითხის ღიად დატოვება, ღიად დატოვებული საკითხისადმი მოგვიანებით დაბრუნება და სხვ.

Bleiben Sie beim Thema!

Wir bitten die Diskussionsredner nicht vom Thema abzuweichen.

Ich bitte die Diskussionsredner bei der Thematik zu bleiben.

Die Redner werden gebeten, nur zur Sache zu sprechen.

Sie haben Ihre Redezeit von 10 Minuten schon weit überschritten. Kommen Sie bitte bald zum Abschluss, damit wir die im Programm vorgesehenen Punkte einhalten können.

Ich glaube, wir können diesen Punkt einstweilen auslassen und uns auf unserer nächsten Sitzung wieder damit befassen და ა.შ..

დასასრული: შეჯამება, მიღწეული კონსენსუსის ხაზგასმა, დისკუსიის დახურულად გამოცხადება.

Erlauben Sie, dass ich die vorangegangenen Beiträge zusammenfasse.

Ich möchte nochmals das Wesentliche des heutigen Meinungs- und Erfahrungsaustausches zusammenfassen.

Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit nun auf den letzten Vortrag lenken,...

Da keine weiteren Wortmeldungen vorliegen, beende ich hiermit die Diskussion und fasse deren Schwerpunkte zusammen და ა.შ.

თავი 5

დისკუსიის ელემენტების სწავლება თანამედროვე სახელმძღვანელოებში

5.1. გერმანიაში გამოცემული სახელმძღვანელოები:

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებში პოსტულირებული თემატური ციკლური პროგრესია კარგ საშუალებას იძლევა დისკუსიის დასახელებული «საშენი ერთეულების» სწავლებისთვის. პრაქტიკულად ყველა სახელმძღვანელოში სხვადასხვა საფეხურზე მოცემულია სპეციალური სავარჯიშოები, როგორც წერითი ისე ზეპირი, რომლებიც ხელს უწყობენ არგუმენტირების და დისკუსიებში მონაწილეების უნარის განვითარებას.

თანამედროვე სახელმძღვანელოებში დიდი ადგილი უკავია დისკუსიებში მონაწილეობის, არგუმენტირების უნარის გამომუშავებას. საკუთარი პოზიციის გამოხატვის, მისი დაცვის, კამათში მონაწილეობის უნარის გამომუშავება ენის სწავლების ადრეულ საფეხურზევე იწყება. ასე მაგალითად, სახელმძღვანელოში «Tangram 1A», (სახელმძღვანელო განკუთვნილია მათთვის, ვინც ენის შესწავლას «ნულიდან» იწყებს) უკვე მეოთხე თემის გავლისას ენის შემსწავლელებს უწევთ დისკუსიაში ჩართვა, საკუთარი პოზიციის გამოხატვა.

ეს სავარჯიშო შემდეგნაირადაა აგებული: პირველ მონაკვეთში განმარტებულია ის სიტყვები, რომლებიც ტექსტის გაგებისთვისაა საჭირო (სალარო, დედა, მაღაზია, შოკოლადი, ნაყინი და სხვ.). შემდეგ ენის შემსწავლელები კითხულობენ ტექსტს. ტექსტში აღწერილია მაღაზიაში, სალაროსთან განვითარებულ სიტუაცია, რომლის დროსაც შვილი დედას ტკბილეულის ყიდვას სთხოვს, დედის «მეცხრე უარის» შემდეგ ბავშვი იწყებს ხმამაღლა ტირილს.

ტექსტს თან ახლავს სავარჯიშო წაკითხულის გაგების გასაიოლებლად (წინადადებები არჩევითი დაბოლოებებით). ამის შემდეგ ენის შემსწავლელებმა უნდა

უპასუხონ კითხვას «როგორ მოიქცეოდით თქვენ ასეთ სიტუაციაში?» (Was machen Sie in dieser Situation?) დავალება უნდა შესრულდეს მცირე ჯგუფებში, რაზეც მიანიშნებს მითითება «იკამათეთ სამმა ან ოთხმა!» (Diskutieren Sie zu dritt oder zu viert). კამათის უზრუნველსაყოფად მოცემულია ის ფრაზები (Floskeln, Redewendungen), რომლებიც უნდა გამოიყენონ ენის შემსწავლელებმა.

ესენია: *მე ვფიქრობ, მე ვუყიდი მას...* (Ich glaube, ich kaufe ihr...)

ეს არასწორად მიმაჩნია. მე ვუყიდი... (Das finde ich nicht richtig. Ich kaufe...და ა.შ.)

ამის შემდეგ გრძელდება ტექსტი, საიდანაც შევიტყობთ ამ ამბის დასასრულს. დედა ყიდულობს ტკბილეულს. ტექსტის სწორი გაგება კვლავ გადამოწმებულია შესაბამისი დავალებით (richtig – falsch; *სწორია-არასწორია*).

ამ სავარჯიშოს მიზანია საკუთარი პოზიციის გამოხატვის, დაფიქსირების სწავლება. სწავლების პროცესში შესაძლებელია სხვადასხვა ასპექტების გამოყოფა. თავდაპირველად განმარტებულია – მომდევნო დავალების -საჭირო ლექსიკა (სემანტიკური ასპექტი). ტექსტის გაგებას აიოლებს ტექსტის წინ მოთავსებული სურათი, გარდა ამისა, შესაბამისი სავარჯიშოს დახმარებით მასწავლებელს ეძლევა შესაძლებლობა დარწმუნდეს, რომ ყველამ მართებულად გაიგო გამონათქვამთა ფორმალური ურთიერთმიმართება ტექსტში (სინტაქტიკური ასპექტი). მნიშვნელოვანია, რომ შერჩეულია ისეთი სიტუაცია, რომელიც ყველასათვის საკუთარი გამოცდილებიდან (ან მშობლის ან თუნდაც შვილის პოზიციიდან) კარგად ნაცნობია (სიტუაციური ასპექტი). ტექსტი წყდება საკვანძო მომენტში (*დაუთმობს თუ არა დედა შვილს*). სწორედ ამ «დამაბულ მომენტში» ენის შემსწავლელებმა უნდა გამოთქვან თავიანთი მოსაზრებები. რაც მოყვანილი ფრაზების დასწავლით და მათი აქტიურად გამოყენებითაა შესაძლებელი. ასეთი ფრაზების უკეთ სასწავლებლად შემოთავაზებულია ჯგუფური მუშაობის ფორმა, როდესაც ერთიდაიგივე ენობრივი ფორმა რამდენჯერმე მეორდება, და შესაბამისად უკეთ რჩება მეხსიერებაში. მიზანია ამ გამონათქვამების გამოყენების ავტომატიზმამდე მიყვანა. იკვეთება ტექსტის «გრამატიკული მიზანიც»: პირის ნაცვალსახელების მიცემითი ბრუნვის (დატივის) ფორმების სწავლება (ich-mir; sie-ihr, er-ihm და ა.შ.)

მსგავსი პრინციპითაა აგებული სავარჯიშოთა დიდი უმრავლესობა. სავარჯიშოებში ცოდნის გადაცემის დ უნარის/უნარების გამომუშავება კომპლექსური ხდება. ესაა ლექსიკის სწავლება, სიტუაციის ამა თუ იმ ასპექტის წარმოჩენა, რეპროდუქციული სახის დავალებები, ნასწავლის გასამტკიცებლად და ბოლოს პქოდუქტიული დავალებები, ხშირად როლების გათამაშების სახით, რომელთა გაიოლებას ემსახურება თანდართული ტიპური ფრაზები. სავარჯიშოს ძირითად მიზანს ათვისებულის «ავტომატიზაცია» წარმოადგენს. ასე მაგალითად, სახელმძღვანელოში «EM Hauptkurs», რომელიც განკუთვნილია გერმანული ენის შემსწავლელთა საშუალო საფეხურისთვის, მოცემულია დავალება-თამაში სათაურით «საჭაერო ბუშტით მგზავრობა». ჯგუფიდან აირჩევიან «მოხალისეები», რომლებიც შემთხვევით შერჩეულ სხვადასხვა პროფესიის წარმომადგენლების როლს ასრულებენ. ბუშტი იწყებს ვარდნას და აუცილებელია, რომ ერთ-ერთმა მათგანმა «დატოვოს» ბუშტი. მოხალისეებს ეძლევათ დაახლოებით 10 წუთი, რომ დაარწმუნონ ჟიური ანუ ჯგუფის სხვა წევრები, რომ მათი პროფესია სხვების საქმიანობაზე მნიშვნელოვანია და შესაბამისად ისინი უნდა დარჩნენ ბუშტის გონდოლაში ანუ გადარჩნენ. კამათის გასაიოლებლად აქაც წინასწარ მოცემულია გარკვეული თემატური ლექსიკა (სამუშაოს დამკვეთი, სამუშაოს ამლები, ოსტატი, შეგირდი და სხვ.) უშუალოდ თამაშს წინ უძღვის სავარჯიშო, სადაც საჭიროა ახლად ნასწავლი სიტყვებისთვის სინონიმების მოძიება ანუ უზრუნველყოფილია ახალი სიტყვების მართებულად გაგება, რასაც მოსდევს ზემოთ აღწერილი თამაში. მოცემულია ასევე ის ფრაზები, რომლის გამოყენება კამათის გაიოლებას ითვალისწინებს:

Aufgrund ... kann man nicht auf mich verzichten.

Finden Sie nicht, dass...

Ihre Gründe finde ich nicht überzeugend, weil...

Das kann ja jeder behaupten! Können Sie das beweisen? და ა.შ.

თუ კი ჩვენს მიერ მოყვანილ პირველ სავარჯიშოში ენის შემსწავლელს მოეთხოვებოდა საკუთარი პოზიციის დაფიქსირება, ახლა სავარჯიშოს მიზანს წარმოადგენს საკუთარი პოზიციის არგუმენტებით განმტკიცება და სხვისი პოზიციის

კრიტიკა (გრამატიკული ასპექტია ქვეწყობილი წინადადებების სწორად აგება weil, denn კავშირების დახმარებით).

დისკუსიის როგორც ტექსტის კომპლექსური ტიპის, ერთბაშად სწავლება დიდაქტიკურად გაუმართლებელია. უკეთეს შედეგს იძლევა მისი «საშენ აგურებად» (Bausteine) დაყოფა და მათი ცალ-ცალკე დამუშავება. სწორედ ამ «საშენი აგურების» დახმარებით ხდება ნაბიჯ-ნაბიჯ დისკუსიაში მონაწილეობის უნარის (კომპეტენციის) – ენობრივად და სიტუაციურად კორექტული ქმედების – გამომუშავება. თავდაპირველად ისინი უზრუნველყოფენ საოპერაციო დონეზე არასრული ქმედებების (Teilhandlungen) დაუფლებას, რომელთა ერთობლიობა გადაიზრდება შემდგომ მთლიან ენობრივ ქმედებაში (Gesamthandlung), ანუ სხვა სიტყვებით მხოლოდ მათი კომბინირებით წარმოიქმნება დისკუსიის ტექსტი როგორც ერთიან ენობრივ ქმედებათა რეალიზების საშუალება და ამავე დროს მისი შედეგი.

ევროსაბჭოს მიერ შემუშავებული სასწავლო მიზნების შესაბამისად ენის შესწავლის ერთ-ერთ მიზანს არგუმენტირებისა და დისკუსიებში მონაწილეობის მიღების სწავლება წარმოადგენს. როგორც დავინახეთ, მიუხედავად იმისა, რომ დისკუსია კომპლექსური მოვლენაა, შესაძლებელია ცალკეული «საშენი ერთეულების» გამოყოფა, მათი შემდგომი «დიდაქტიზირების» მიზნით. თანამედროვე სახელმძღვანელოთა დიდი უმრავლესობა, სწორედ ასეთ ხერხს მიმართავს. სხვადასხვა თავებში, მოიცემა ცალკეული დავალებები კონკრეტული უნარებისა და ენობრივი ჩვევების გამოსამუშავებლად.

სახელმძღვანელოში «EM - Brückenkurs» მოცემულია (Lektion 2) სავარჯიშო, რომელიც მიზნად ისახავს შემდეგი ინტენციების სწავლებას:

- მოწონება/არმოწონების გამოხატვა (Gefallen/Missfallen äußern)
- (პარტნიორის) გამონათქვამთან დათანხმება (einer Äußerung zustimmen)
- უარყოფა/საპირისპირო არგუმენტის მოყვანა (etwas ablehnen/Gegenargumente anführen).

ამ დავალების თემას წარმოადგენს გვარები, კერძოდ, თუ ვის გვარს იღებს ბავშვი, დედისას თუ მამისას, იცვლის თუ არა მეუღლე გვარს, აქვთ თუ არა გვარებს საკუთარი მნიშვნელობა და თუ აქვთ, რა გავლენას ახდენენ ისინი ამ გვარის მფლობელებზე და სხვ. ამავე სავარჯიში მოცემულია რამდენიმე, უცნაური ან განსაკუთრებული «მნიშვნელობის» გერმანული გვარი: Schönggeist, Holzkopf, Hühnermund, Aufderstrasse, von der Handt, von Bismarck.

მოყვანილია გერმანიაში მოქმედი წესი ქორწილისას მეუღლესთვის გვარის გადაცემის ან შენარჩუნების შესახებ. კომუნიკაციური დიდაქტიკის ინტერკულტურული კონცეფციის შესაბამისად, ენის შემსწავლელებს მოუწოდებენ, ერთი მხრივ, შეადარონ გერმანიაში არსებულ ვითარებას მათ ქვეყანაში (ჩვენს შემთხვევაში - საქართველოში) მოცემულ სიტუაციას, ხოლო მეორე მხრივ - გამოთქვან საკუთარი პოზიცია ამ საკითხთან დაკავშირებით. ასეთი ინტერკულტურული შედარება კარგ საშუალებას იძლევა, ჯერ ერთი საკუთარი კულტურის უკეთ გააზრებისათვის, მეორეც - გერმანიაში არსებული რეალიების კრიტიკულად განსჯისათვის, და მესამეც - საკუთარი მოსაზრების, ხედვის ფორმულირებისთვის.

იგივე დავალებაში მოცემულია გარკვეული ენობრივი კონსტრუქციები, რომლებიც დაეხმარება ენის შემსწავლელს გამოხატოს ზემოხსენებული ინტენციები:

Gefallen/Missfallen äußern

Also, ich finde die Variante... am besten. Da weiß man gleich, wer...

Mir gefällt die Regelung...

Endlich mal ein Fortschritt für Frauen.

Wenn ich in Deutschland heiraten würde, würde ich mich für ... entscheiden

einer Äußerung zustimmen

Da bin ich ganz deiner Meinung.

Man muss schließlich...

Stimmt, die Variante ist gar nicht schlecht. Schade, dass es in meiner Heimat nicht gibt.

Da hast du eigentlich Recht.

Es ist doch am besten, wenn man...

etwas ablehnen/Gegenargumente anführen

Aber das ist doch sehr unpraktisch.

Stell dir doch mal vor,...

Da kann ich gar nicht zustimmen. Es ist doch unmöglich, wenn...

Also ich finde das sehr unpassend für die Familie

დავალება მოცემულია სახალისო კონტექსტში. მოყვანილია ასეთი მაგალითი: Frau Gabi Fenster (*ქალბატონი გაბი ფანჯარა*) და Herr Fritz Glas (*ბატონი ფრიც შუშა, მინა*), აპირებენ დაქორწინებას. უნდა შეიცვალოს რომელიმე მათგანმა გვარი ანუ გადავიდეს მეუღლის გვარზე, თუ უნდა შეინარჩუნოს თავისი ძველი გვარი? რა გვარი უნდა მიეცეთ შვილებს და სხვ. ასეთი სახუმარო სიტუაცია მეცადინეობის აქტიურად ჩატარების დამატებით შანსს იძლევა, ზოდის მოტივაციას და რაც მთავარია, გამოყენებული კონსტრუქციების უკეთ დამახსოვრებას უწყობს ხელს.

სახელმძღვანელოს «Auf neuen Wegen» ერთ-ერთ დავალებაში (Lektion 3, A9) სადისკუსიო თემად აღებულია «დროებითი მუშახელი». თავდაპირველად მოცემულია დიაგრამა, რომელიც აჩვენებს ამ კატეგორიის გარკვეულ სტატისტიკას გერმანიაში. ეს დიაგრამა გარკვეულ ბიძგს აძლევს მომდევნო დისკუსიას. დავალება ორიენტირებულია ენის მაღალ დონეზე შემსწავლელელებისათვის და მიზნად ისახავს დისკუსიის მიმდინარეობის ფორმალური მხარეების გაცნობიერებასა და შესწავლას. სავარჯიშოს უშულო დავალება ასეა ფორმულირებული:

1. განსაზღვრეთ თუ რა დავალებას ასრულებს დისკუსიის წამყვანი (მაგ. *თემის დასხელება, სიტყვის მიცემა*); დაადგინეთ წამყვანის სხვა ფუნქციები მოცემული ენობრივი კონსტრუქციების საფუძველზე.

მოცემულია შემდეგი საკომუნიკაციო საშუალებები:

- Thema einführen: Das Thema unserer heutigen Diskussion ist ...
Wir sind heute hier, um über ... zu diskutieren.
Heute geht es um die Frage...
- _____ : Frau X, würden Sie bitte zu der Frage Stellung nehmen, ob...
Wie ist denn deine/Ihre Meinung dazu?
Wie denkst du / denken Sie über...
Hat jemand dazu eine andere Meinung?
- Wort erteilen: (Herr) X hat das Wort.
Ich übergebe jetzt das Wort an (Frau) X
Vielleicht könnte zuerst Herr X etwas zu diesem Punkt sagen.
- _____ : Bitte lassen Sie Ihre Gesprächspartner doch ausreden
Moment, bitte nicht alle gleichzeitig/durcheinander.
Immer der Reihe nach.
- _____ : Das gehört aber jetzt nicht zum Thema.
Bitte halten Sie sich an die Fragestellung.
Wenn ich Sie recht verstanden habe, dann könnte man sagen...
Als Ergebnis kann man also festhalten...
Lassen Sie uns abschließend festhalten...
Zusammenfassend möchte ich also sagen...
- _____ : Meine Damen und Herren, unsere Zeit ist um.
Ich bitte Sie zum Ende zu kommen.
Ich denke, wir haben die wichtigsten Punkte erörtert.

მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ჯგუფი (კიდევ ერთხელ) გააცნობიერებს დისკუსიის წამყვანის ფუნქციას, იწყება უშუალოდ დისკუსია. ჯგუფი აგროვებს არგუმენტებს, შემდეგ ინაწილებს როლებს და წარმართავს მოკლე დისკუსიას. ეს დავალება გახლავთ პირველ თავში მოცემული საკომუნიკაციო საშუალებების ერთგვარი გამეორებაც (რაც საგანგებოდაა მინიშნებული). ეს საშუალებებია: Meinung äußern, Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung, Zweifel (Lektion 1, B14).

დისკუსიის სწავლება მიმდინარეობს როგორც ენის ცოდნის მაღალ საფეხურზე (სახელმძღვანელო «Auf neuen Wegen»), ისევე საშუალო და დაბალ საფეხურზეც.

მაგალითად «Tangram 2B» (Lektion 9, D1; Lektion 10, B4 usw.). სავარჯიშოების დიდ უმეტესობაში ენის შემსწავლელს ეძლევა საშუალება, ერთი მხრივ, შეადაროს ვითარება გერმანიასა და საკუთარ სამშობლოს (Heimatland) შორის, ხოლო, მეორე მხრივ, მას ეძლევა ენობრივი კონსტრუქციების გარკვეული რეპერტუარი, რომელიც სასურველი ინტენციების ჩამოყალიბებაში ეხმარება.

როგორც ეს ზემოთ ითქვა, დისკურსებში ერთი მხრივ, ნათლად უნდა ჩამოვყალიბოთ ჩვენი პოზიცია, ხოლო, მეორე მხრივ, უნდა დავიცვათ გარკვეული სოციალური კონვენციები, დავრჩეთ თავაზიანობის ფარგლებში.

სახელმძღვანელოში «EM-Abschlusskurs» მოცემულია (Lektion 9) ასეთი სავარჯიშო, რომელიც შესაბამისი ლექსიკის მართებულად შერჩევას ისახავს მიზნად.

Was man in Gesprächen vermeiden sollte.

- a) Welche der folgenden Sätze sollten in Gesprächen vermieden werden? Warum?
- b) Unterstreichen Sie einzelne Wörter, mit denen man bei einem Gesprächspartner negative Reaktionen erzeugt.

Rückfragen: Warum wollen Sie denn das wissen?

Habe ich Sie richtig verstanden? Sie schlagen vor...

Können Sie das überhaupt entscheiden?

Ich glaube, ich habe Sie nicht richtig verstanden...

Könnten Sie mir das bitte erklären.

Wie meinen Sie das?

Widerspruch: Ich sehe das völlig anders.

Das sehen Sie völlig falsch.

Das könnte man aber anders sehen.

Davon haben Sie doch keine Ahnung

Kompletter Unsinn.

Müsste man da nicht auch Folgendes berücksichtigen:...

c) Oft macht „der Ton die Musik“ Sprechen Sie Sätze mit unterschiedlicher Betonung. Seien Sie mal besonders höflich , mal besonders unhöflich.

ეს დავალება, რომელიც, როგორც წესი, ძალიან ხალისიანად მიმდინარეობს (Kompletter Unsinn – ჯგუფის საერთო სიცილს იწვევს), კომუნიკაციური დიდაქტიკისთვის დამახასიათებელ ყველა ნიშანს შეიცავს:

ეს დავალება გულისხმობს არა «ზრდილობიანი» და «ნაკლებად ზრდილობიანი» გამონათქვამების დაზეპირებას, არამედ საკითხის *ცნობიერ* განხილვას და *ცნობიერ* სწავლას. ენის შემსწავლელებს უწევთ არა მხოლოდ ნეგატიური ელფერის მქონე წინადადებების გამორჩევა, არამედ ასევე დასაბუთება იმისა, თუ რატომ (warum?) იწვევენ ისინი სავარაუდოდ ასეთ უარყოფით რეაქციას.

საგანგებოდ მახვილდება ენის შემსწავლელების ყურადღება, შემდეგ ექსტრალინგვისტურ ასპექტზე, როგორცაა ინტონაცია («der Ton macht die Musik»). ასევე ცხადია, რომ თუ კი წინადადებები Können Sie das überhaupt entscheiden? ან Davon haben Sie doch keine Ahnung! მსმენელში უეჭველად უარყოფით რეაქციას იწვევს, ძნელია იგივეს თქმა, მაგალითად, შემდეგ წინადადებაზე: Wie meinen Sie das? თუმცა, შესაბამისი ინტონაციით ეს ერთი შეხედვით ნეიტრალური წინადადება ძალიან «უხეშადაც» შეიძლება წარმოითქვას.

ამრიგად, ენის შემსწავლელი ეუფლება არა მხოლოდ იმ გამონათქვამებს, რომელთა მართებული გამოყენება მას ხელს შეუწყობს დისკუსიებში მონაწილეებაში, არამედ აცნობიერებს თავად პრობლემას, რაც შეუსაბამო გამონათქვამების «უცაბედი» გამოყენების ალბათობას ამცირებს.

5.2. საქართველოში გამოცემული სახელმძღვანელოები:

საქართველოში გამოცემულ სახელმძღვანელოებს შორის უნდა განვასხვავოთ საშუალო ზოგადსაგნმანათლებლო სკოლებისთვის გამოცემული და უმაღლესი სასწავლებლების სპეციალური (გერმანისტიკის) სპეციალობისთვის განკუთვნილი სახელმძღვანელოები.

5.2.1. საშუალო ზოგადსაგნმანათლებლო სკოლების სახელმძღვანელოები

სასკოლო სახელმძღვანელოებში აშკარად იგრძნობა მთარგმნელობით-გრამატიკული მეთოდის გავლენა. გრამატიკული ასპექტების განსაზღვრავენ სავარჯიშოთა აგებულებასა და თანმიმდევრობას. ტექსტებიც (ძირითადად გერმანულ კლასიკოსთა ბიოგრაფიები) აგებულია ამა-თუ იმ გრამატიკული ასპექტის გათვალისწინებით. ხშირია თარგმნელობითი სავარჯიშოები.

საქართველოში გამოცემულ სასკოლო სახელმძღვანელოების დადებით და უარყოფით მხარეებზე ლაპარაკს თავს ავარიდებ, რადგან ეს ამ ნაშრომის მიზანი არ არის, თუმცა ლა დღევანდელი მოთხოვნილებების გათვალისწინებით ხარვეზები, სამწუხაროდ, აშკარად ჭარბობენ.

1990 წელს განათლების სამინისტროს მიერ დამტკიცებული სასწავლო პროგრამის მიუხედავად მეცხრე, მეათე და მეთერთმეტე კლასების სახელმძღვანელოები (Kawkasidse, T. u.a. 1998; Schatirischwili Sch. u.a. 2000a; Schatirischwili Sch. 2000b;) პრაქტიკულად არანაირ ყურადღებას არ უთმობენ ლაპარაკისა და მოსმენის უნარ-ჩვევების განვითარებას. ლაპარაკის უნარ-ჩვევის გამომუშავება დაყვანილია შესასწავლი (სანიმუშო) დიალოგების დაზეპირებასა და ამ დიალოგების რეპროდუცირებამდე. თუმცა მოცემულია ისეთი სავარჯიშოებიც, რომლებიც მოსწავლეებისგან შედარებასა და შეფასებას მოითხოვს. მაგალითად, მოცემულია ლექსი გერმანულად და იქვე მისი ქართული თარგმანი. მოსწავლეებისთვის ასეთი დავალებები ძნელად შესასრულებელია, რადგან მოსწავლეს საგანგებოდ არ ეძლევა ის აუცილებელი ენობრივი კონსტრუქციები,

რომელთა დახმარებით შესაძლებელი იქნება ასეთი სახის ამოცანის გადაჭრა. საუკეთესო შემთხვევაში მას უწევს ასეთი კონსტრუქციები თავად ან მასწავლებლის დახმარებით მოძებნოს ტექსტში და შეეცადოს მათი დაზეპირება.

არსებული სახელმძღვანელოების დახმარებით აღნიშნული მიზნების მიღწევა გაძნელებულია.

5.2.2. უმაღლესი სასწავლებლების გერმანისტიკის სპეციალობისთვის შექმნილი თანამედროვე სახელმძღვანელოები

უკანსკნელ წლებში საქართველო არ არის განებივრებული ახალი სახელმძღვანელოებით. თავიდანვე გვინდა ვთქვათ, რომ ყოველი სახელმძღვანელო თავისი დროის შესაბამისია, ვინაიდან ის თანხმობაშია არსებულ საზოგადოებრივ მოთხოვნებსა და ენის შესწავლისთვის დასახულ მიზნებთან. შესაბამისად პრინციპულად არ არსებობს, და არ შეიძლება არსებობდეს, ერთი «იდეალური» სახელმძღვანელო, რადგან ენისა და არსებული რეალობის განვითარება, (სოციალურ-კულტურული კონსტელაციის ცვლა), მეცნიერების მიღწევები, სწავლების ტრადიციული ფორმების ცვალებადობა გარკვეულ დაღს ასვამს სახელმძღვანელოებში გამოყენებულ თემატიკასა და შინაარსების მიწოდების ხერხებს.

გერმანისტიკის სპეციალობის სტუდენტებისთვის განკუთვნილ სახელმძღვანელოებში გამოსარჩევია მ.გვენცამის მიერ შექმნილი გრამატიკის სახელმძღვანელო, რომელიც მაქსიმალურად ცდილობს კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების სწავლების «ჩაქსოვას» სასწავლო მასალაში (გვენცამე, 2000) და თამილა და ბელა სესიაშვილების მიერ შექმნილი გერმანული ენის სახელმძღვანელო (Sessiaswili, T./Sessiaswili, B.1; 2003) სახელმძღვანელო განკუთვნილია გერმანისტიკის სპეციალობის სტუდენტებისათვის. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს სახელმძღვანელო თვისობრივად ახალი სახის სახელმძღვანელოა, და პრინციპულად განსხვავდება ყველა აქამდე არსებული სახელმძღვანელოებისაგან, მათ შორის, თ.სესიაშვილი/მალინოვსკის ცნობილი სახელმძღვანელოსაგანაც.

ეს სხვაობა, პირველ რიგში, განპირობებულია მისაღწევი მიზნების ახლებური განსაზღვრით. თუ კი ტრადიციული სახელმძღვანელოები ემსახურებოდნენ ენობრივი კომპეტენციის ჩამოყალიბებას, რაც გამოიხატებოდა ენის შემსწავლელისათვის მდიდარი ლექსიკის მიწოდებასა და გრამატიკული სტრუქტურების ზედმიწევნით ზუსტად დასწავლაში. ასეთ სახელმძღვანელოებში ინტერკულტურული კომპეტენციასა და ქვეყანათმცოდნეობით რეალიებს ნაკლები ყურადღება ეთმობოდა.

«გერმანული ენის» ახალი სახელმძღვანელოს მიზანს წარმოადგენს ენობრივი კომპეტენციასთან ერთად განუვითაროს ენის შემსწავლელს კომუნიკაციური და ინტერკულტურული კომპეტენცია. ამან განაპირობა ენის პრაგმატული მხარის წინ წამოწევა, რაც შესაბამისად აირეკლა თემატიკისა და სავარჯიშოების ტიპების შერჩევაში. სახელმძღვანელოში ყურადღება ეთმობა ლაპარაკის უნარის, და მათ შორის დისკუსიის უნარისთვის აუცილებელი «საშენი ერთეულებსი» განვითარებას.

ასე მაგალითად, პირველივე თავში, მოცემულია ასეთი სავარჯიშო:

Eine Studienkollegin von Ihnen sagt, dass sie Ihre Deutschlektorin zu streng findet. Äußern Sie sich dazu, sagen Sie, ob Sie ihr zustimmen, widersprechen oder sich noch nicht entscheiden können.

ამ სავარჯიშოს წარმატებული შესრულებისათვის სტუდენტი ასრულებს წინარე საკმაოდ ვრცელ მოსამზადებელ სამუშაოს. მას ეძლევა გარკვეული ინტენციების (jemandes Meinung erfragen; Antwort auf die Frage geben – Zustimmung, Widersprechen, Zweifel/Unentschiedenheit ausdrücken) რეპერტუარი, რომლის დასწავლა მოწმდება მომდევნო დავალებებით:

დაჯგუფების/მისადაგების დავალება (Zuordnungsaufgabe – Was passt wozu?), გამოტოვებული ადგილების შევსების დავალება (Ergänzen Sie die Buchstaben oder Wörter), და თარგმანი, ამასთან სტუდენტებს მოეთხოვებათ თარგმნილი დიალოგების ზეპირად გათამაშება (machen Sie die Übung zu zweit. Einer/eine fragt, der/die andere

antwortet). ანუ თავდაპირველად მოცემულია შესასწავლი მასალა (ინტენციები) შემდეგ მახვილდება ყურადღება მათ სტუქტურულ-გრამატიკულ მხარეზე (ასე მაგალითად, შესავსებ სავარჯიშოში გამოტოვებულია დაბოლოება Mein... Meinung nach, რაც ამ კონსტრუქციის გრამატიკულ ასპექტებს უსვამს ხაზს).

თუმცა სადისკუსიო როლებისთვის დამახასიათებელი ენობრივი კონსტრუქციების სწავლება აქაც ნაკლებად არის მოცემული. სახელმძღვანელოს ხარვეზად შეიძლება ის მივიჩნიოთ, რომ არ არის მოცემული საგანგებო სავარჯიშოები მოსმენის უნარ-ჩვევის გასავითარებლად, რაც, ალბათ, პირველ რიგში, საქართველოში არსებული ტექნიკური საშუალებების გამოყენებისთვის არასახარბიელო სიტუაციას უნდა მივაწეროთ.

ამრიგად, შეიმჩნევა ერთგვარი სხვაობა მისაღწევ მიზნებსა და სახელმძღვანელოებს შორის, და ასევე წყვეტა სასკოლო სახელმძღვანელოებსა და საუნივერსიტეტო მოთხოვნებს შორის. არსებული ვითარება ლოგიკურად აისახება სკოლადამთავრებულთა ენობრივ ცოდნაშიც.

თავი 6

ერთიანი ეროვნული გამოცდები და საკვლევი პრობლემა

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს გადაწყვეტილებით 2005 წელს უმაღლესი სასწავლებლების მისაღები გამოცდები ჩატარდა ცენტრალიზებული წესით რეგიონულ საგამოცდო ცენტრებში.

ტესტების მიზანი იყო აბიტურიენტთა რანჟირება, ანუ უნდა შექმნილი იყო ისეთი ტესტები, რომლებიც შესაძლებელს გახდიდა კარგი, საშუალო და დაბალი მოსწრების მქონე აბიტურიენტების ერთ საერთო სკალაზე განთავსებას. აბიტურიენტებს უნდა ჩაებარებინათ სამი სავალდებულო გამოცდა: ქართული ენა და

ლიტერატურა, ზოგადი უნარები და უცხო ენა. ზოგიერთი ფაკულტეტის მოთხოვნით ამ სავალდებულო გამოცდებს დაემატა გამოცდა მათემატიკაში.

უცხო ენის ჩაბარებისას აბიტურიენტებს ჰქონდათ შესაძლებლობა აერჩიათ ოთხ უცხო ენას შორის, ესენია: ინგლისური, რუსული, ფრანგული და გერმანული ენა. 2005 წელს, 30557 აბიტურიენტიდან 16560 აირჩია ინგლისური ენა, 6804 რუსული, 1426 ფრანგული და 5767 გერმანული.

უცხო ენების ტესტების შექმნა ემყარებოდა არსებულ საგანმანათლებლო სტანდარტებსა და სახელმძღვანელოებს, თუმცა, გარკვეულწილად, ითვალისწინებდა სკოლის სამომავლო გეგმებსაც, ანუ ახალი სტანდარტის მოთხოვნებსაც. ტესტების სირთულე განისაზღვა დაახლოებით B1 დონით.

ტესტები ამოწმებდნენ ორ უნარ-ჩვევას, კითხვისა და წერის უნარ-ჩვევებს. გარდა ამისა, მოწმდებოდა გრამატიკული და ლექსიკური ცოდნაც. საერთო ჯამში უცხო ენების ტესტი შედგებოდა 7 დავალებისგან. ჩვენი კვლევის პრობლემატიკისთვის მნიშვნელოვანია სწორედ მეშვიდე დავალება.

გერმანული ენის ტესტის მეშვიდე დავალების შესასრულებლად აბიტურიენტებს მოეთხოვებოდა მოკლე თხზულების დაწერა. ამ დავალებით მოწმდება, ერთი მხრივ, აზრის ლოგიკურად გადმოცემის, დასაბუთების უნარი, ხოლო მეორე მხრივ, გრამატიკის, მართლწერისა და პუნქტუაციის წესების ცოდნა (ევროსაბჭოს მიერ დადგენილი სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით, დაახლოებით B1.2. დონეს). მაქსიმალური ქულა ამ დავალებებისთვის იყო 16.

მეშვიდე დავალების შეფასება მიმდინარეობდა მეშვიდე დავალებისათვის სპეციალურად შემუშავებული სქემის მიხედვით.

ქულა	როგორ პასუხობს ნაწერი მოცემულ დავალებებს; არის თუ არა აზრი გადმოცემული თანმიმდევრულად.	როგორ არის დაცული გრამატიკულ - ლექსიკური სიზუსტე. ასევე სიზუსტე მართლწერასა და პუნქტუაციაში.	ქულა
------	--	--	------

8-7	<p>- ნაწერი ძალიან კარგია. იგი სრულყოფილად პასუხობს დავალებას.</p> <p>- აზრი მკაფიოდ და გასაგებად არის გადმოცემული. გამყარებულია მაგალითებით და ჩანს პირადი მოსაზრება..</p> <p>- ერთი წინადადებიდან მეორეზე გადასვლა ლოგიკურია.</p>	<p>- გრამატიკული შეცდომების რაოდენობა 5-ს არ აღემატება. გამოყენებულია რთული წინადადებები და კონსტრუქციები.</p> <p>- ლექსიკა მდიდარია.</p> <p>- მართლწერასა და პუნქტუაციაში დაშვებული შეცდომები უმნიშვნელოა.</p>	8-7
6-5	<p>- ნაწერი კარგია, პასუხობს დავალებას, თუმცა ზოგ შემთხვევაში ზედმეტი, ან, პირიქით, არასაკმარისი ინფორმაციაა მოცემული.</p> <p>- აზრი ძირითადად კარგად არის გადმოცემული. ჩანს პირადი მოსაზრება და/ან მოყვანილია მაგალითი.</p> <p>- ერთი წინადადებიდან მეორეზე გადასვლა ძირითადად ლოგიკურია, თუმცა ზოგ შემთხვევაში მკითხველს ყურადღების დაძაბვა უხდება.</p>	<p>- დაშვებულია 6-8 გრამატიკული შეცდომა, არასწორი სინტაქსური სტრუქტურების ჩათვლით, მაგრამ ეს ხელს არ უშლის ძირითადი აზრის გაგებას.</p> <p>- ლექსიკა დავალებისა და მოთხოვნის შესატყვისია.</p> <p>- მართლწერასა და პუნქტუაციაში დაშვებული შეცდომები ძირითადად ხელს არ უშლის აზრის გაგებას.</p>	6-5
4-3	<p>- ნაწერი საშუალო დონისაა. ინფორმაცია ზოგადი და არასაკმარისია; დავალებაზე არასრულფასოვანი პასუხია გაცემული</p> <p>- წინადადებები ერთმანეთს ლოგიკურად ცუდად უკავშირდება. აზრის მიყოლა ჭირს. პირადი მოსაზრება მკაფიოდ არ ჩანს.</p> <p>- ნაწერი მოკლეა, შესაბამისად შეცდომების რაოდენობა – ნაკლები.</p>	<p>- დაშვებულია 9-11 გრამატიკული შეცდომა. გამოყენებულია მეტისმეტად მარტივი ან არასწორი სინტაქსური სტრუქტურები.</p> <p>- ლექსიკა საკმაოდ მარტივი და შეზღუდულია.</p> <p>- მართლწერასა და პუნქტუაციაში დაშვებულ შეცდომებს სისტემური ხასიათი აქვს, რაც ხელს უშლის აზრის გაგებას.</p>	4-3
2-1	<p>- ნაწერი (ძალიან) სუსტია. ინფორმაცია ზოგადი და მწირია. აზრის გაგება უმეტეს შემთხვევაში შეუძლებელია.</p> <p>- დაწერილია სულ რამდენიმე წინადადება. შესაბამისად შეცდომების რაოდენობაც ნაკლებია.</p>	<p>- დაშვებულია 12 ან 12-ზე მეტი გრამატიკული შეცდომა. წინადადებები სტრუქტურულად გაუმართავია.</p> <p>- ლექსიკა ძალზე მარტივი და შეუსაბამოა.</p> <p>- მჟღავნდება მართლწერისა და პუნქტუაციის წესების სუსტი ცოდნა.</p>	2-1
0	<p>ფურცელი ცარიელია ან დაწერილია მხოლოდ ერთი წინადადება.</p> <p>ნაწერი არ პასუხობს დავალების თემას.</p>	<p>დაწერილია მხოლოდ ერთი წინადადება, საიდანაც აზრის გამოტანა შეუძლებელია.</p> <p>შეცდომა დასვებულია ყოველ წინადადებაში.</p>	0

შეფასების სქემის მარცხენა სვეტი ამოწმებდა თუ რამდენად შესძლო აბიტურიენტმა თავის პოზიციის დასაბუთება და წინადადებების ლოგიკურად დაკავშირება. სქემის მარჯვენა სვეტი კი ენობრივ კომპეტენციას ამოწმებდა.

თემების შედგენისას ყურადღება ეთმობოდა იმ გარემოებას, რომ აბიტურიენტებს ჰქონდათ შედარების შესაძლებლობა. პირველ შემთხვევაში მოცემული იყო რაიმე პოსტულატი (გერმანელები პუნქტუალურები არიან/ევროპაში საშინაო სამუშაოს მამაკაცებიც ასრულებენ/გერმანიაში ქორწინდებიან 30 წლის ასაკში/საქართველოში ახალგაზრდებისთვის ნაკლებადაა მოცემული გართობის შესაძლებლობები) და აბიტურიენტებს მოეთოვებოდათ გამოეხატათ თავისი პოზიცია/მოსაზრება

აღნიშნული დებულების მიმართ და დაესაბუთებინათ თავისი მოსაზრება, არგუმენტებით და მაგალითებით გაემაგრებინათ საკუთარი პოზიცია.

გამოცდაზე მოცემული იყო გერმანული ტესტის ორი ვარიანტი. თითოეულ ვარიანტში აბიტურიენტებს ჰქონდათ საშუალება ორი შესაძლებელი თემიდან შეერჩიათ და დაეწერათ მათთვის სასურველი ერთი თხზულება.

პირველი ვარიანტისთვის მოცემულია შემდეგი თემები:

Aufgabe 7.

- **Äußern Sie Ihre Meinung zu einem der folgenden Themen. Versuchen Sie, alle Punkte anzusprechen. Schreiben Sie ca. 120-150 Wörter.**

Thema A.

Es ist bekannt, dass die Deutschen sehr pünktlich sind. Was meinen Sie, sind Georgier auch pünktlich? Und Sie? Darf man sich manchmal verspäten? Wenn ja, in welchen Situationen? Begründen Sie Ihre Meinung!

Thema B

In Europa wird die Hausarbeit nicht nur von Frauen, sondern auch von Männern gemacht. In manchen Familien arbeiten Frauen, Männer kochen, waschen und kümmern sich um die Kinder. Wie finden Sie das? Wie ist es in Georgien? Begründen Sie Ihre Meinung!

ხოლო მეორე ვარიანტისთვის:

- **Äußern Sie Ihre Meinung zu einem der folgenden Themen. Versuchen Sie, alle Punkte anzusprechen. Schreiben Sie ca. 120-150 Wörter.**

Thema A

In Deutschland heiratet man erst nach 30 Jahren, wenn man schon selbstständig ist. Wie ist es in Georgien? Was meinen Sie, in welchem Alter sollte man heiraten? Ist es richtig früh zu heiraten? Begründen Sie Ihre Meinung!

Thema B

In Georgien gibt es wenige Möglichkeiten für Jugendliche ihre Freizeit interessant zu verbringen. Sind Sie mit dieser Aussage einverstanden? Was machen Sie in ihrer Freizeit? Sind Sie damit zufrieden, wie Sie Ihre Freizeit gestalten? Begründen Sie Ihre Meinung!

6.1 გერმანული ენის გამოცდის სტატისტიკური ანალიზი და საკვლევო პრობლემა

როგორც უკვე ითქვა, გერმანული ენის გამოცდაში მონაწილეობა მიიღო 5767 აბიტურიენტმა. პირველი ვარიანტი დაწერა 2772 აბიტურიენტმა, ხოლო მეორე 2995.

ანალიზისთვის აღებულ იქნა პირველი ვარიანტის 1248 ნაშრომი და მეორე ვარიანტის 1172 ნაშრომი.

სტატისტიკური ანალიზის მიზანი იყო, გარდა ძირითადი რაოდენობრივი პარამეტრების დადგენისა, ასევე ტესტის სირთულის ხარისხის, დისკრიმინაციული ღირებულებისა და სანდოობის განსაზღვრა.

ტესტის შინაარსობრივ ვალიდობის უზრუნველყოფდა ორივე ვარიანტისთვის შემუშავებული საერთო საგამოცდო პროგრამა და ცალკეულ დავალებათა სპეციფიკაცია (შდრ. როგორ მოვემზადოთ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის, გერმანული ენა, 2005), ანუ ტესტების შემდგენელები ხელმძღვანელობდნენ მკაცრად განსაზღვრული პარამეტრებით, რომელთა ამესრულება სავალდებულო იყო თითოეული საკითხის მომზადებისას.

სტატისტიკური ანალიზისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ტესტის საშუალო ქულის დადგენას. სათითაოდ დავალებების მიხედვით საშუალო ქულები შემდეგნაირად განაწილდა.

დავალება	საშუალო ქულა	
	ვარიანტი I	ვარიანტი II
I დავალება	5,91	7,03
II დავალება	8,16	8,11
III დავალება	8,04	5,88
IV დავალება	8,36	7,41
V დავალება	6,19	6,91
VI დავალება	5,42	5,42
VII დავალება	3,15	2,55
	45,23	43,31

პირველი ვარიანტის საშუალო ქულა შეადგინა – 45.23, ხოლო მეორე ვარიანტის საშუალო ქულა იყო – 43.31 ანუ ტესტებს შორის სირთულეში განსხვავება საკმაოდ მცირე აღმოჩნდა, რაც ტესტების ეკვივალენტურობაზე მიუთითებს. (ნაშრომთა მთლიანი რაოდენობის შედარების შემდეგ სხვაობა საშუალო ქულებს მთლიანი ტესტებისთვის შეიცვალა და მინიმუმამდე დავიდა: პირველი ვარიანტისთვის - 42,03, ხოლო მეორესთვის – 42,75, რაც მოულოდნელად კარგ შედეგად შეიძლება მივიჩნიოთ).

შემდეგ განისაზღვრა მთლიანი ტესტის და ცალკეული დავალებების სირთულის ინდექსი. სირთულის ინდექსი არის აბიტურიენტთა მიერ მიღებული საშუალო ქულისა და მაქსიმალური ქულის ფარდობა გამოსახული პროცენტებში.

საშუალო არითმეტიკული

დავალების სირთულე = _____

დავალების მაქსიმალურ ქულა

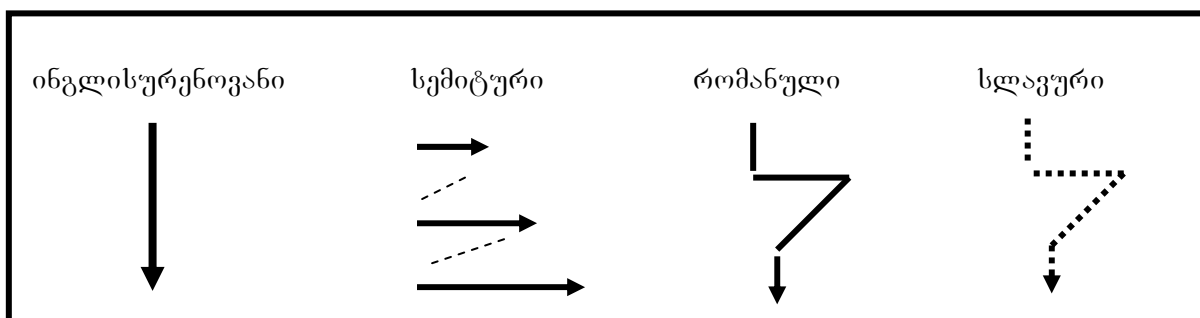
შესაბამისად, სირთულის მიხედვით მივიღეთ ასეთი სურათი:

დავალება	საშუალო ქულა	
	ვარიანტი I	ვარიანტი II
I დავალება	59,10	70,30
II დავალება	68,00	67,60
III დავალება	67,00	49,00

IV დავალება	38,00		33,70	
V დავალება	38,70		43,20	
VI დავალება	45,20		45,20	
VII.1 დავალება	23,00	19,70	20,00	15,90
VII.2 დავალება	16,00		12,00	

სირთულის მიხედვით მეშვიდე დავალება ტესტის ყველაზე ძნელი ნაწილი აღმოჩნდა. საერთო სირთულე იყო პირველი ვარიანტისთვის 19.70, ხოლო მეორე ვარიანტისთვის 15,90 რაც იმაზე მეტყველებს, რომ აბიტურიენტებს ზოგადად თავისუფალი წერითი მეტყველება (რაც უფრო დაბალია სირთულის ინდექსი მით უფრო რთულია დავალება).

უნდა ვივარაუდოთ, რომ აქ საქმე გვაქვს ინტერფერენციის სპეციფიკურ მოვლენასთან. მხედველობაში მაქვს შემდეგი: როგორც ცნობილია, აზრის ჩამოყალიბება და მისი არგუმენტირების ფორმები (სქემა) სხვადასხვა კულტურაში განსხვავებულია (შდრ. Kotoff, 1989;): ზოგ კულტურაში ეს წააგავს სწორ ხაზს – წრფეს, რომელსაც მოუბარი მიჰყვება სათქმელის დასაბუთებისას, ზოგ კულტურაში კი ამჯობინებენ სხვადასხვა სახის გადახვევებს. ასე მაგალითად მიჩნეულია, რომ თუ კი ინგლისურენოვან კულტურებში არგუმენტირება სწორ ხაზს იჰყვება, სემიტურ კულტურებში ის უფრო ზიგაზაგისებურია, ხოლო, ვთვათ სლავურ კულტურებში ტეხილი სახით მოგვეცემა.



არგუმენტირების სახეები სხვადასხვა კულტურაში (Riehl, 2001;)

ძნელია საგანგებო კვლევის გარეშე რაიმეს მტკიცება, მაგრამ ჩემი გამოცდილებით მსგავსი კულტუროლოგიური ხასიათის განსხვავება გერმანულ და

ქართულ მსჯელობის წესებს შორისაც არსებობს. ამის თქმის საფუძველს მაძლევს ის ფაქტი, რომ ქართველი აბიტურიენტების არგუმენტაცია გაჯერებულია არაფრის მთქმელი, უადგილო წინადადებებით, რაც მათ შეფასებაზეც უარყოფითად მოქმედებს. ვფიქრობ, რომ ნაშრომში წარმოდგენილი მასალა დააფიქრებს მასწავლებლებს აღნიშნულ ფაქტორებზეც.

6.2 გერმანული ენის ტესტის მეშვიდე დავალების შინაარსობრივი ანალიზი და საკვლევი პრობლემა

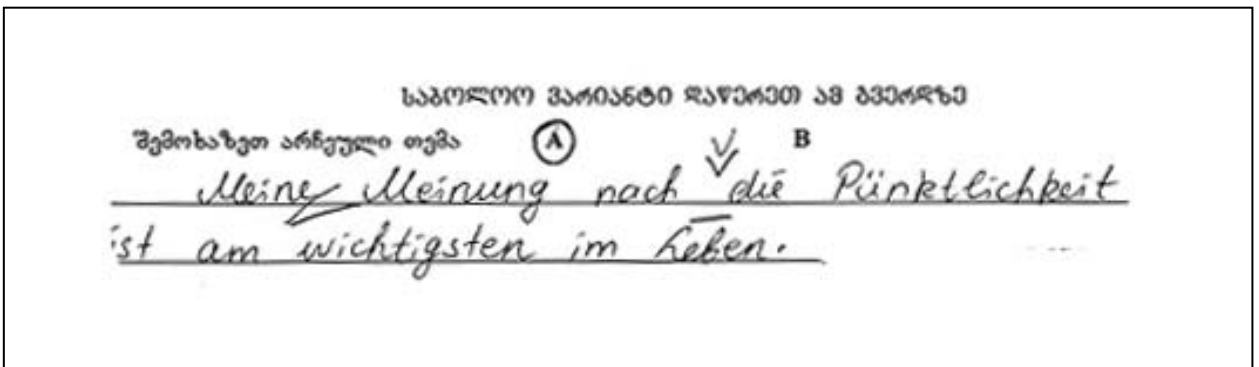
აბიტურიენტების მიერ ნაჩვენები შედეგები გარკვეულწილად ასახავენ იმ ვითარებას, რომელიც აღინიშნება უცხო ენის სწავლების სფეროში. საკმაოდ იოლი ტესტის (როგორც ზემოთ ითქვა, ტესტურ დავალებათა ნაწილი შესესაბამება ევროსაბჭოს მიერ დადგენილ A2 დონეს, ტესტში არ არის შესული სმენის უნარ-ჩვევის შემოწმება) შესრულებაც კი სერიოზული პრობლემები შეუქმნა აბიტურიენტთა საკმაოდ დიდ ნაწილს.

გერმანულ ენაში მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი (15 ქულა – ანუ ტესტის 15%) ვერ გადალახა 556 აბიტურიენტმა (8,59%). მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი რომ განსაზღვრულიყო 40%-ით, რაც ტესტოლოგიის მიხედვით ნორმალური, მაგრამ დაბალი მაჩვენებელი იქნებოდა, მაშინ ჩაჭრილთა რაოდენობა შეადგენდა აბიტურიენტთა 49,44% -ს (I ვარიანტი); და 52,30% -ს (მეორე ვარიანტი). გერმანულ ენის გამოცდაში მაქსიმალური ქულა (100 ქულა) მიიღო 15 აბიტურიენტმა, ანუ საერთო რაოდენობის დაახლოებით 0,26%.

როგორც უკვე ითქვა, მეშვიდე დავალების შეფასებისას გამსწორებლები ხელმძღვანელობდნენ ორი კრიტერიუმით: ლექსიკურ-გრამატიკული სისწორე და აზრის თანმიმდევრობით გადმოცემა. ადვილი შესამჩნევია, რომ პირველი დიდწილად შეესაბამება ოპერაციულ დონეს, ხოლო მეორე ქმედებისას. ანუ აბიტურიენტებს მოეთხოვებოდათ რთული ტექსტობრივი ჟანრის შექმნა, რომელის ღერძს შეადგენდა აზრის დასაბუთება, პოზიციის გამოხატვა, არგუმენტირება.

პირველი ვარიანტის მეშვიდე დავალების საშუალო ქულა შეადგენდა 3,16 ქულას, ხოლო მეორე ვარიანტის საშუალო ქულას 2,55. შესაბამისად, პირველი ვარიანტის სირთულის ინდექსი შეადგინა 19,70, ხოლო მეორე ვარიანტისთვის – 15,90, რაც დავალების მაღალ სირთულეზე მიუთითებს. ამ დავალებებში შეინიშნებოდა რამდენიმე ტიპიური შეცდომა.

120 შემთხვევით აღბულ ნაშრომში 87 (72,5%) იწყებოდა ერთნაირად «Meiner Meinung nach...» ხოლო ამ 87 ნაწერიდან 61 ნაშრომში დაშვებული იყო შეცდომა ან ამ კონსტრუქციის შემდგომ სიტყვათწყობაში, (ზმნა არ იდგა მეორე ადგილას) ან არ იყო გამოყენებული დატივი.



თვალში საცემი იყო ალტერნატიული კონსტრუქციების სიმწირე. საკუთარი აზრის გამომხატველ მრავალ შესაძლებლობას შორის (Ich denke, dass...; Ich glaube, dass...; Ich meine, dass...; Meiner Meinung nach...; Nach meiner Ansicht...; Ich bin der Meinung, dass...; Ich bin anderer Meinung, weil...; Ich bin mit (dieser Behauptung, Meinung...) völlig einverstanden/nicht einverstanden, weil...; Ich kann dieser Meinung (nicht) zustimmen, weil...; Ich bin sicher, dass...; Ich bin überzeugt/nicht überzeugt, dass...; Es scheint mir, dass...; Es ist klar, dass...; Diese Meinung kann ich (nicht) akzeptieren, weil...; Ich weiß, dass...; Ich erinnere mich an...; Ich nehme an, dass...; Mir fällt ein, dass...და მისთ.) გამოიყენებოდა პრაქტიკულად მხოლოდ აღნიშნული „Meiner Meinung nach...“ და ბევრად უფრო იშვიათად „Ich meine, dass...“ ან „Ich denke, dass...“

ტიპიურ შეცდომას წარმოადგენდა weil-იანი კონსტრუქციის გამოყენება. საყურადღებოა, რომ ეს მომენტი აისახა ასევე ტესტის მეექვსე დავალებაში, სადაც ერთ-ერთ საკითხში აბიტურიენტებს მოეთხოვებოდათ ორი წინადადების გაერთიანება weil-იანი კონსტრუქციის დახმარებით.

მაგალითად ასეთი წინადადებების შეერთება:

Dato geht zum Arzt. Er hat Zahnschmerzen.

Dato geht zum Arzt, _____.

აღმოჩნდა, რომ აბიტურიენტთა მხოლოდ 56% პირველ ვარიანტში და 54% მეორე ვარიანტში შესძლო ამ საკითხის წარმატებით დაძლევა.

ზოგადად, სერიოზულ პრობლემას წარმოადგენდა რთული ქვეწყობილი წინადადებების კონსტრუირებაც. ასე მაგალითად, dass კავშირის მართებული გამოყენება შესძლო აბიტურიენტმა მხოლოდ ნახევარმა (ჯამში მხოლოდ 49%).

Nino sagt: „Der Film war sehr interessant.“

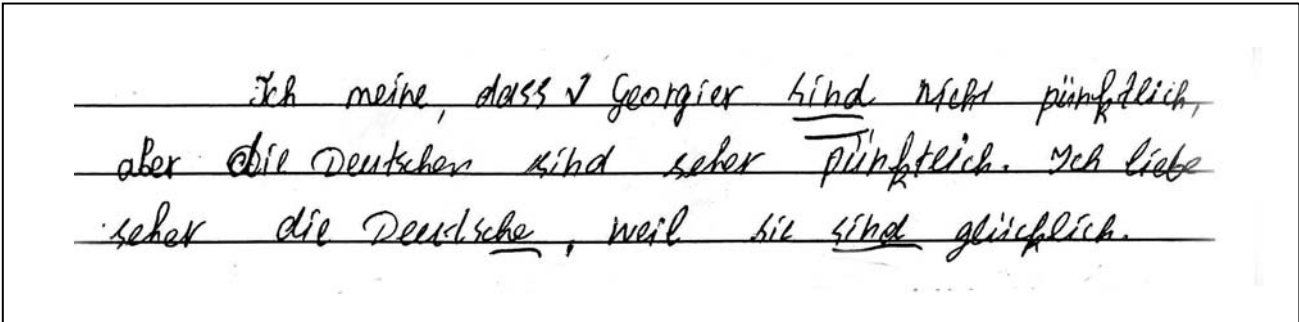
Nino sagt, _____.

იგივე შეცდომა ძალიან ხშირად უშვებდნენ აბიტურიენტები თხზულების დაწერის დროსაც. მაგალითად:

Ich meine, dass Georgier sind nicht pükt-
licht

გარდა გრამატიკული შეცდომებისა ბევრი იყო აზრობრივ-ლოგიკური უზუსტობები. როგ შემთხვევებში ჭირდა ნაწერის აზრის გამოტანა. რაც ერთი მხრივ, განპირობებული იყო ლექსიკის სიმწირითა და გრამატიკის ცუდი ცოდნით, ხოლო მეორე მხრივ ლოგიკური მსჯელობის უნარის სიმწირით.

ხშირად ჭირდა აზრის მიყოლა, რამდენადაც დანასკვი არ გამომდინარეობდი წინამძღვრებისაგან.



(ვფიქრობ, ქართველები არ არიან პუნქტუალურები, მაგრამ გერმანელები არიან პუნქტუალურები. მიყვარს გერმანელები, რადგან ისინი ბედნიერები არიან – დაწერილია გრამატიკული შეცდომებით). გაუგებარია, თუ რა კავშირშია «ბედნიერად» ყოფნა ან გერმანელი ერის სიყვარული პუნქტუალობის საკითხთან ან თუნდა ერთმანეთთან.

ხშირად აბიტურიენტებს არ შეეძლოთ მარტივ საოპერაციო და ქმედების დონეზე არც თავისი მოსაზრების გამოხატვისთვის და არც არგუმენტებისთვის საჭირო მართებული კონსტრუქციების მოძებნა.

აღნიშნული შეცდომების სიმრავლე გარკვეულ ხარვეზებზე მიუთითებს, რომელთა აღმოფხვრა მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული. გლობალურ სიძნელეს წარმოადგენს საათების სიმცირე, არასახარბიელო სამუშაო პირობები, მოძველებული სახელმძღვანელოები, პროგრამების მიზნების გაუცნობიერებლობა, მოსწავლეთა მოტივაცია, მასწავლებელთა კვალიფიკაცია და სხვ.. მაგრამ, ვფიქრობ, გარკვეული

ძალისხმევით, შესაძლებელია სასკოლო მეცადინეობის ფარგლებში გარკვეული პროგრესის შეტანა.

თავი 7

დისკუსია როგორც სწავლების ფორმა

(შემაჯამებელი ასპექტი)

კომუნიკაციური გაკვეთილის ფარგლებში სავსებით შესაძლებლად მიგვაჩნია კლასში თავისუფალი კომუნიკაციის დამყარება, ენობრივად თუნდაც მარტივი კონსტრუქციების გამოყენებით. ეს შესაძლებელი იქნება, თუ კი რუტინული საკლასო სიტუაციების ვერბალიზაცია მოხდება უცხო ენაზე (ჩვენს შემთხვევაში – გერმანულ ენაზე). ანუ საკლასო ოთახში მიმდინარე ნებისმიერი სიტუაციის რეალიზება (classroom discourse), იქნება ეს მოწოდება, კრიტიკა, შექება, სურვილების გამოხატვა, განმარტება თუ სხვ., გამოითქმება უცხო ენაზე. ამ მხრივ, მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელებს დაუგროვდეთ რუტინული ფრაზების სპონტანური გამოყენების გამოცდილება და ასევე მზაობა უცხო ენაზე გადაჭრან მათ წინაშე არსებული პრობლემები (Cattliff/Thorne, 1988).

მოკლე ტექსტების პროდუცირება, მათი მინიდილოგებში ჩაქსოვა კომუნიკაციური გაკვეთილების მნიშვნელოვან ნაწილს შეადგენს. ენის შემსწავლელები ეუფლებიან საკუთარი სურვილების, მოთხოვნების, შეკითხვების თუ სხვა ინტენციების უცხო ენაზე გადმოცემის უნარს, თუნდაც მშობლიური ენის ჩართვით. «Wie ist «სიმღერა» auf Deutsch?» ასეთი მინიდილოგები, რომელთა მნიშვნელობაზე არც არავინ დავობს, ენის შესწავლის საწყის ეტაპზე ძალიან სასარგებლოა. ასეთი მინიდილოგების წარმართვა, რასაც, სხვათა შორის, წყვილში ან ჯგუფში მუშაობის სახე შეიძლება მიეცეს, შეიძლება მოყვეს მათი გადაზრდა როლების თამაშში. როლების შერჩევასაც მნიშვნელოვანია, რომ შეთავაზებული სიტუაციები ენის შემსწავლელებისთვის კარგად ნაცნობი იყოს, მაგ. ყიდვა/გაყიდვა, თავისუფალი დროის დაგეგმვა და სხვ.

როლების თამაში ამზადებს საფუძველს მეცადინეობის ფარგლებში «რეალური ვითარების» სიმულაციისთვის. სიტუაციების სიმულაციის მიზანია უცხო ენის სწავლების ფარგლებში მიმდინარე კომუნიკაციისთვის დამახასიათებელი ხელოვნურობის დაძლევა, იმდენად, რამდენადაც იქმნება საზოგადოებრივ ცხოვრებაში შესაძლებელი რეალობის მსგავსი ვითარება (Jones, 1982). უცხო ენის მეცადინეობის ფარგლებში მაქსიმალურად უნდა იქნას გამოყენებული «რეალური» კომუნიკაცია მოსწავლე-მასწავლებელს და მოსწავლე-მოსწავლეს შორის. ისეთი თემები, როგორცაა ერთობლივი ლაშქრობის დაგეგმვა, კედლის გაზეთის გამოშვება და სხვ. უცხო ენაზე განხილვის საგანი უნდა გახდეს. ასეთი კომუნიკაცია ხელს უწყობს ენის შემსწავლელელებში თავისუფალი მეტყველების უნარის ჩამოყალიბებას.

განსაკუთრებულად ნაყოფიერად მიგვაჩნია დისკუსიის (Bausch, 2003; 304) მომზადება. რისთვისაც გარკვეული მოსამზადებელი სამუშაოს ჩატარებაა აუცილებელი. პირველ რიგში საჭიროა სადისკუსიო თემის შერჩევა. თემის შერჩევის კრიტერიუმებზე ზემოთ გვქონდა უკვე ლაპარაკი, მაგრამ განვმეორდებით, აუცილებელია, რომ ეს თემა არ უნდა იყოს განყენებული რამ, პირიქით, ის უნდა ინტერესს იწვევდეს ენის შემსწავლელელებში, თემები შეიძლება თვითონ მოსწავლეებმაც დაასახელონ.

აუცილებელია თემის ირგვლივ სადისკუსიო მასალის მომზადება, რაც გაუადვილებთ ენის შემსწავლელებს მომდევნო დისკუსიას, რადგან მისცემთ საბაზისო, ამოსავალ ინფორმაციას და გაუიოლებს საკუთარი პოზიციის ჩამოყალიბებას, არგუმენტირებას. გარდა ამისა აუცილებელია იმ ენობრივი კონსტრუქციების მიცემა, რომლებიც სავარაუდოდ დასჭირდებათ ენის შემსწავლელებს. სასურველია ერთი და იგივე ინტენციის გამომხატველი რამდენიმე ალტერნატიული, პარალელური შესაძლებლობის მიცემა. ეს კონსტრუქციები წარმოადგენენ იმ «საშენ ერთეულებს», რომელთა გარეშეც წარმოუდგენელია დისკუსია, და რომელთა ავტომატიზება წარმოადგენს ასეთი სახის დავალების ძირითად ამოცანას, რაზეც ზემოთ დაწვრილებით უკვე გვქონდა ლაპარაკი. ამ

პროცესის შემაჯამებელ და დამაგვირგვინებელ ნაბიჯს წარმოადგენს თვით დისკუსიის მოწყობა, რაც წარმოადგენს ენობრივი მოღვაწეობის სიმულირებას მეცადინეობის ფარგლებში, რომლის დროსაც ენის შემსწავლელები იყენებენ იქამდე ნასწავლ საოპერაციო და ენობრივი ქმედების დონის შესატყვის კონსტრუქციებს.

როლების განაწილება, სათანადო ენობრივი კონსტრუქციების ათვისება, მათი ვარჯიში, შემდეგ ამ როლების შესრულება საკმაოდ შრომატევადი და, რაც მთავარია, დიდი დროის მომთხოვნი პროცესია. რაც, ცხადია, გაკვეთილის პირობებში გარკვეულ პრობლემებს ქმნის, ვინაიდან სათუო ხდება სავალდებულო პროგრამის დროულად გავლა. ასეთ პრობლემას განსაკუთრებით ხშირად შევხვედრილვარ გოეთეს ინსტიტუტში სხვადასხვა დონის ჯგუფებთან მუშაობის დროს.

კარგი გამოსავალი აღმოჩნდა სწავლების სოციალური ფორმა ე.წ. პროექტზე მუშაობა. როდესაც ენის შემსწავლელები ჯგუფებად იყოფიან და «სახლში», ანუ უშუალოდ მეცადინეობის ფარგლებს გარეთ ემზადებიან დისკუსიისათვის, ეცნობიან მასალას, ითვისებენ სათანადო ინტენციების გამომხატველ კონსტრუქციებს, ითვისებენ საჭირო ლექსიკას და სხვ. ხოლო თვით დისკუსია იკავებს დაახლოებით 30-40 წუთს.

აუცილებლად მიმაჩნია დისკუსიის შემდგომი განხილვის ჩატარებაც. როდესაც გამოვლენილი იქნება, პირველ რიგში, დისკუსიის მსვლელობის პროცედურული დარღვევები, (პიროვნებაზე და არა საქმის ვითარებაზე მიმართული არგუმენტაცია, სიტყვის მოთხოვნის/ლაპარაკის უფლების მიცემის წესების დარღვევა, მოდერაციის შეცდომები და სხვ.) ცხადია, უმჯობესია, რომ ეს განხილვა გერმანულ ენაზე წარიმართოს, მაგრამ ენის შესწავლის დაბალ საფეხურზე (A2 დონეზე - სკოლის მოსწავლელების დონეზე) სავარაუდოდ მშობლიურ ენაზე წარიმართება. მაგრამ რადგანაც ამ შემთხვევაში ექსტრალინგვისტური ფაქტორების «გაცნობიერებულ» განხილვაზე მიმდინარეობს ლაპარაკი, ის მაინც სასარგებლოა ზოგადად საკომუნიკაციო ჩვევების ჩამოყალიბებისთვის. (უცხოენოვანი მეცადინეობის ფარგლებში მშობლიური ენის გამოყენების შესახებ იხ: Butzkamm, 2002)

ასეთი დისკუსიები ძალიან სახალისო ვითარებას ქმნიან კლასში, ზრდიან სწავლის მოტივაციას და რაც კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, ქმნიან რეალურ საკომუნიკაციო ვითარებას საკლასო ოთახში, რომელიც შესაძლებელს ხდის ენობრივი მოღვაწეობისთვის დამახასიათებელი ზეპირი და/ან წერილობითი ტექსტების პროდუცირებას. დისკუსიები იძლევა საშუალებას პასიური მოსწავლეებიც ჩართოს მათთვის საინტერესო საქმიანობაში, რაც მოსწავლეთა “სოციომეტრიული სტატუსის შეცვლას უწყობს ხელს» (ნორაკიძე, 1975; 196).

ასეთი დისკუსიის ნიმუშს წარმოადგენს, მაგალითად, შემდეგი დისკუსია, რომელიც მოეწყო გოეთეს ინსტიტუტში 2005 წლის დეკემბერში (ორ ჯგუფში – B1.1, ყოფილი M2 და B2.2, ყოფილი M4).

თემად შერჩეულ იქნა კომპიუტერული თამაშები. საზიანოა კომპიუტერული თამაშები თუ არა? შეიქმნა ორი დაპირისპირებული ბანაკი, ერთი ამტკიცებდა, რომ თამაშები ხელს უშლის ახალგაზრდებს სწავლაში და, პირველ რიგში, კითხვაში, ხოლო მეორე, ამტკიცებდა, რომ კომპიუტერული თამაშები დადებით გავლენას ახდენენ ახალგაზრდებზე, იმდენად, რამდენადაც ძალდაუტანებლად, ასე ვთქვათ, თამაშ-თამაშ ინფორმაციის დიდ მოცულობას აწვდიან გამომყენებლებს, მოთამაშეებს.

საინფორმაციო მასალად მოცემელი იყო რამდენიმე სტატისტიკური მონაცემი, იმის შესახებ თუ რამდენ დროს უთმობენ ახალგაზრდები კომპიუტერულ თამაშებს, თუ რამდენ ფულს ხარჯავენ ამ თამაშების შესაძენად, თუ ვინ ქმნის ასეთ თამაშებს. უკანსკნელი გარემოების საილუსტრაციოდ მოყვანილი იყო ერთი კონკრეტული ადამიანის, მათი თანატოლის ან ოდნავ უფროსის მაგალითი, რომელიც მუშაობს კომპიუტერული თამაშების შემქმნელ ფირმაში. გარდა ამისა მოცემული იყო გარკვეული ლექსიკა, კომპიუტერული თამაშების ირგვლივ, და გარკვეული ინტენციების გამომხატველი კონსტრუქციები. მოსწავლეებს მიეწოდათ წერილი, რომელშიც მოთხრობილი იყო გერმანიაში ჩატარებული დისკუსიებში შეჯიბრების შესახებ.

ჯგუფები მოწოდებულნი იყვნენ საკუთარი არგუმენტაცია «ხუთი წინადადების ტექნიკის» (Fünfsatztechnik) მიხედვით აეგოთ. რომელთა გამოყენებაში ენის შემსწავლელი ცალკეული მეცადინეობების ბოლოს მორჩენილი დროის განმავლობაში (5-7 წუთი) ვარჯიშობდნენ (ძირითადად წყვილოებში – ხოლო ერთი ან ორი სამოდელი მსჯელობის პრეზენტაცია პლენუმში ხდებოდა). სადისკუსიო თემად შეირჩეოდა ის თემები, რომლებიც აქტუალური იყო უშუალოდ იმ მეცადინეობის დროს, რომლებსაც კონკრეტული მეცადინეობის დროს, ასე ვთქვათ, სიტყვა მოიტანდა. «უნდა აიკრძალოს თუ არა ცხოველთა კლონირების ექსპერიმენტები?»; «ადამიანმა თავისი ღირსება ნებისმიერ ფასად უნდა დაიცვას თუ არა?» ყოველი ასეთი მინიმალური ენის შემსწავლელს არგუმენტირების მწყობრად ჩამოყალიბების უნარის გამომუშავებას უწყობდა ხელს.

შერჩეულ იქნა ოთხი ჯგუფი, რომლებსაც დამოუკიდებლად უნდა დაემუშავებინათ გარკვეული ინფორმაცია კომპიუტერული თამაშების შესახებ საქართველოში, რისთვისაც მათ ორი კვირის ვადა მიეცათ. ერთ-ერთმა ჯგუფმა მოამზადა კითხვარი და გააკეთა «გამოკვლევა» მთელს ჯგუფში და დაადგინა, თუ რამდენ დროს უთმობს ჯგუფის რა ნაწილი კომპიუტერულ თამაშებს. ერთ-ერთმა ჯგუფმა კი მიაკითხა ინტერნეტ-კაფეს მფლობელებს და მათგან მიიღო ინფორმაცია თუ რომელი თამაშებია განსაკუთრებით პოპულარული და რამდენ ხანს ატარებენ ახალგაზრდები საშუალოდ მონიტორების წინაშე.

შერჩეულ იქნა წამყვანი – მოდერატორი, რომელიც გაუძღვა დისკუსიას. თითოეულ ჯგუფს მიეცა 3 წუთი თავისი პოზიციის წარმოსაჩენად, შემდეგ მიმდინარეობდა თავისუფალი დისკუსია 15-20 წუთი, ხოლო ბოლოს თითოეულ ჯგუფს კვლავ მიეცა 2 წუთი დასკვნითი გამოსვლისთვის, თავისი პოზიციის საბოლოო ჩამოყალიბებისთვის. შემდეგ მოეწყო დისკუსიის განხილვა.

ამ დისკუსიების შედეგად, ენის შემსწავლელთა მეტყველება, მსჯელობა საგრძნობლად სტრუქტურირებული გახდა. ემოციურმა მსჯელობამ გარკვეულწილად

ადგილი დაუთმო დასაბუთებულ, არგუმენტირებულ მსჯელობას. ენის შემსწავლელებმა აითვისეს გამოსვლის ტექნიკა, რაც მათ უადვილებს თავისუფალ არგუმენტირებულ მეტყველებას.

თავი 8

მეთოდური რეკომენდაციები

8.1. ზოგადი სახის რეკომენდაციები

გერმანული ენის სწავლების მიზანი არის ენის შემსწავლელისთვის ენობრივი მოღვაწეობის უნარის გაზიარება. რისთვისაც აუცილებელია საოპერაციო და ქმედების დონისთვის საჭირო ენობრივი კონსტრუქციების ავტომატიზება, რეალურ კომუნიკაციაში მათი ადეკვატური გამოყენებისთვის. შესაბამისად გერმანული ენის სწავლების ფარგლებში გათვალისწინებულ უნდა იქნას:

1. სწავლების კომუნიკაციური ორიენტაცია
2. საოპერაციო დონის ავტომატიზება
3. ქმედების დონის ავტომატიზება
4. ექსტრალინგვისტური ცოდნის გაზიარება
5. ენის შემსწავლელზე ორიენტირებული სწავლება
6. ენის შემსწავლელზე ორიენტირებული თემების შერჩევა
7. მრავალფეროვანი სწავლების სოციალური ფორმების გამოყენება

პირველ საკითხთან დაკავშირებით:

გერმანული ენა აღქმულ უნდა იქნას როგორც საკომუნიკაციო საშუალება და შესაბამისად მისი სწავლებაც უნდა მიმდინარეობდეს საკომუნიკაციო პროცესების გაცნობიერებული ათვისების გზით.

სწავლების მიზანი უნდა იყოს გერმანულ ენაზე გარკვეული სიტუაციების დაძლევის სწავლება (საწყის დონეზე – მინიდიאלოგებით, მაღალ საფეხურებზე

ენობრივი მოღვაწეობის ისეთი გამოვლინებით, როგორცაა, მაგალითად, დისკუსია). შესაბამისად, თანაბარი ყურადღება უნდა მიექცეს როგორც კითხვისა და წერის განვითარებას, ისე ლაპარაკისა და მოსმენის უნარ-ჩვევების გაზიარებას. ამასთან ერთად, ხაზგასასმელია, რომ მოსმენის უნარ-ჩვევის განვითარებისთვის დათმობილი დრო და სავარჯიშოები, არსებულ უახლეს სახელმძღვანელოებშიც კი არასაკმარისია.

მეორე საკითხთან დაკავშირებით

უცხო ენაზე კომუნიკაცია გულისხმობს უნარს შეუფერხებელად, სპონტანურად და მართებულად შეიქმნას წერილობითი და ზეპირი ტექსტები. ამისათვის აუცილებელია გარკვეული კონსტრუქციების ავტომატიზაცია, რაც რეალური კომუნიკაციისთვის დროის დაზოგვის საშუალებას იძლევა და მოლაპარაკის ყურადღებას მიმართავს სათქმელის შინაარსზე და არა სათქმელის ფორმალურ ჩამოყალიბებაზე.

მესამე საკითხთან დაკავშირებით:

ენის როგორც საკომუნიკაციო სწავლების სწავლება გულისხმობს ენობრივი ინტენციების ანუ ენობრივი ქმედების სწავლებას. ენობრივი ქმედებების ავტომატიზაცია რუტინულს ხდის ენობრივი მოღვაწეობის ცალკეულ ასპექტებს (Teilhandlungen). აუცილებელია ალტერნატიული ინტენციების სწავლება, რათა ენის შესწავლელების ენობრივი რეპერტუარი არ იყოს დამოკიდებული მხოლოდ ერთ ენობრივ კონსტრუქციაზე. ენის შემსწავლელს უნდა შეეძლოს რამდენიმე პარალელურ კონსტრუქციას შორის შეარჩიოს და გამოიყენოს ის, რომელიც ყველაზე კარგად ერგება არსებულ სიტუაციას, ასე მაგალითად, ენის შემსწავლელს უნდა შეეძლოს საკუთარი აზრის გამოხატვის მრავალ შესაძლებლობას შორის გააკეთოს არჩევანი და არ იყოს «მიბმული» მხოლოდ ერთ ენობრივ კონსტრუქციაზე, ვთქვათ «Meiner Meinung nach».

მეოთხე საკითხთან დაკავშირებით

კომუნიკაცია გულისხმობს არამხოლოდ უშუალოდ ენობრივ მოღვაწეობას, არამედ კიდევ თანმხლებ არაენობრივ, ექსტრალინგვისტურ ქმედებებსაც, რომლებსაც ცალკე სჭირდებათ სწავლება და განვითარება. ენის შემსწავლელს გაცნობიერებული

უნდა ჰქონდეთ, გარკვეული ექტრალიზაციის ფაქტორების მნიშვნელობა და მათი გავლენა რეალური კომუნიკაციის პროცესზე.

მეხუთე საკითხთან დაკავშირებით

ენის შემსწავლელი უნდა იდგეს სწავლების ცენტრში, რაც მეცადინეობის ფორმებისა და შინაარსის (საკითხები ექვსი და შვიდი) სახეცვლილებას მოითხოვს. სწავლის პროცესი სიამოვნებას უნდა ანიჭებდეს ენის შემსწავლელს (Freude am Lernen).

კომუნიკაციური დიდაქტიკის ფარგლებში მეცადინეობა აღიქმება როგორც საქმის ერთობლივი «კეთება». იდეალურ შემთხვევაში ეს პროცესი მიმდინარეობს სიმეტრიული კომუნიკაციის ფარგლებში. ენის შემსწავლელზე ორიენტაცია ხელს უწყობს მოტივაციის ზრდას, რაც ძალიან მნიშვნელოვანია სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად. ენის შემსწავლელზე ორიენტაციის აღება ცვლის მასწავლებლის როლს მეცადინეობის ფარგლებში. ის აღარ არის დომინანტური პირი კლასში, არამედ ხელისშემწყობი, დამხმარე ინსტანცია, რომელიც ეხმარება ენის შემსწავლელს ახალი მასალის დაუფლებაში.

მექვესე საკითხთან დაკავშირებით

შერჩეული თემები უნდა ეხმიანებოდნენ ენის შემსწავლელთა ინტერესებს და ითვალისწინებდეს მათ სურვილებს. თუმცა თემების შერჩევის სფეროში გამოსარჩევია ორი ასპექტი: თემები სახელმძღვანელოში და თემები მის გარეთ. რა იგულისხმება ამაში? ცხადია, რომ სახელმძღვანელოების შემქმნელები მაქსიმალურად ცდილობენ საინტერესო და ასაკის შესატყვისი თემატიკის შემუშავებას. მასწავლებლის ფუნქციაა მოცემული თემები ისე მიაწოდოს ენის შემსწავლელს რომ გააღვივოს მისი ცნობისმოყვარეობა და ინტერესი აღნიშნული საკითხთან დაკავშირებით. საჭიროების შემთხვევაში მოძებნოს დამატებითი საინტერესო მასალა. მასწავლებელი ასევე უნდა შეეცადოს ისეთი თემები გახადოს განხილვის საგანი, რომლებიც გარკვეულ ქვეყანათმცოდნეობით ასპექტების შეიცავენ და საკუთარი და უცხოენოვანი კულტურის შედარების შესაძლებლობას იძლევიან. უცხო ენის შესწავლა ნიშნავს უცხო კულტურის შესწავლას. ამიტომ მასწავლებელი უნდა უწყობდეს ხელს შედარებისთვის ვარგისი

საკითხების გაცნობიერებულ განხილვას. ასეთი განხილვა დისკუსიების სახითაც შეიძლება გამოიხატოს, როდესაც ხდება დადებითი და უარყოფითი მხარეების წამოწევა. მასწავლებელი უნდა შეეცადოს კლასში იმ მომენტისთვის აქტუალური საკითხის კომუნიკაციის თემად ქცევა, მაშინაც კი თუ ეს თემა სახელმძღვანელოში არ არის მოცემული. რაც ხელს უწყობს საკლასო ოთახში რეალური (არასიმულირებული) საკომუნიკაციო ვითარების შექმნას.

მეშვიდე საკითხთან დაკავშირებით

სწავლების პროცესის ასეთი გააზრება წარმოუდგენელია ფრონტალური გაკვეთილის პირობებში. ამიტომ აუცილებელია ახალი სოციალური ფორმების დანერგვა, იქნება ეს წყვილში თუ ჯგუფში მუშაობა, პროექტზე მუშაობა და სხვ.

ენის შემსწავლელს მუდამ არასაკმარისი დრო აქვთ უცხო ენის შესასწავლად, ამიტომ მიზანშეწონილია ამ დროის მაქსიმალურად რაციონალურად გამოყენება. წყვილში, ჯგუფში მუშაობა საშუალებას აძლევს მოსწავლეს უფრო ხშირად ილაპარაკოს უცხო ენაზე, უფრო ხშირად ჩაებას უცხოენოვან კომუნიკაციაში, ვიდრე ეს შესაძლებელია ტრადიციული მეცადინეობის დროს.

8. 2. კერძო სახის რეკომენდაციები

1. გერმანული ენის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიერ დასახული მიზნების განსახორციელებლად მიზანშეწონილად მიგვაჩნია ენის შემსწავლელთათვის საკომუნიკაციო უნარების, და მათ შორის დამოუკიდებლად მსჯელობისა და არგუმენტირების უნარის გასავითარებელი სავარჯიშოების დანერგვა. ასეთი სავარჯიშოების რიგს განეკუთვნება დისკუსიების ორგანიზება.

2. დისკუსიის ორგანიზება შესაძლებელს ხდის საკლასო ოთახში ავთენტიკური საკომუნიკაციო სიტუაციის შექმნას, რომლის ფარგლებშიც ენის შემსწავლელები გამოხატავენ საკუთარ მოსაზრებებს, იცავენ თავიანთ პოზიციებს, მსჯელობენ რომელიმე აქტუალური საკითხის ირგვლივ.

3. დისკუსიების მოწყობისას მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელები მონაწილეობდნენ საკამათო თემის არჩევაში, როლების განაწილებაში. მართებული თემისა და შესატყვისი როლის შერჩევა (მოდერატორი, მოკამათე, ჟიურის წევრი...) წარმოადგენს წარმატებული დისკუსიის საწინდარს. გარდა ამისა, კონკრეტულ პედაგოგიურ პროცესში მხოლოდ ის ღონისძიება შეიძლება ჩაითვალოს ეფექტურად, რომელიც «სწავლის ამოცანას იმ მხრივ წარმოადგენს მოსწავლის წინაშე, რომ იგი არა მარტო გასაგები, არამედ შინაგანად მისაღების და შეწყნარებული გახდება.» (ა.ფრანგიშვილი, 1962; 409) ენის შემსწავლელების ჩართვა სწავლის პროცესის დაგეგმაში მოტივაციის გაზრდას უწყობს ხელს, რაც ესოდენ მნიშვნელოვანია საგანმანათლებლო მიზნების მისაღწევად. თანაც აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგიისთვის ცნობილია, რომ «მას [მოსწავლეს – ი.მ.] თავისთავის დამოუკიდებელი და თავისუფალი ქცევის სუბიექტის როლში დანახვა უფრო მეტად აკმაყოფილებს, ვიდრე თვითონ ამ ქცევით მიღწეული წარმატებები» (ჩხარტიშვილი, 1974; 187).

4. უცხო ენაზე დისკუსიის წარმართვისათვის ენის შემსწავლელებს უნდა ჰქონდეთ შესაბამისი ლექსიკური ცოდნა (სემანტიკური ასპექტი), რისთვისაც რეკომენდებულია სათანადო სამუშაო ფურცლების მომზადება, რომლებიც გაუიოლებს ენის შემსწავლელებს სადისკუსიო თემაზე მსჯელობას.

5. დისკუსიის წარმართვა გულისხმობს იმ ენობრივი კონსტრუქციების (სინტაქტიკური ასპექტი) მართებულ გამოყენებას, რომლებიც უშუალოდ ჩართულნი არიან გარკვეული ინტენციები რეალიზებისას. ამ მხრივ მნიშვნელოვანია ენის შემსწავლელში დიალოგის სინტაქსის (Dialogsyntax) ერთეულების სწავლება, რამაც, საბოლოო ჯამში, ხელი უნდა შეუწყოს გარკვეული კონსტრუქციების გამოყენების ავტომატიზებას. ერთიანი ეროვნული გამოცდების შედეგის ანალიზმა აჩვენა, აბიტურიენტებს უჭირთ მარტივი კონსტრუქციების (weil, dass წინადადებები) გამართულად გამოყენება (იხ. თავი 7).

6. ენის შემსწავლელებს გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეთ არა მხოლოდ საკომუნიკაციო ინტენციების გამოხატვის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები, რისთვისაც რეკომენდებულია როლების შესაბამისი სამუშაო ფურცლების მომზადება, არამედ ასევე იმ ექსტრალინგვისტური საშუალებების ცოდნაც, რომლებიც თან ახლავს დისკუსიას (პრაგმატული, კომუნიკაციურ-სიტუაციური ასპექტი). იგივე რიგს განეკუთვნება პაექრობის ეთიკის დაცვა, თავაზიანობის გამომხატველი საშუალებების (კამათის თავაზიანი ფორმების) სწავლება.

7. ზემოაღნიშნულ საკითხებზე ყურადღების გამახვილება მიზნად უნდა ისახავდეს ინტროცეპციის პროცესისთვის ხელის შეწყობას. ინტროცეპცია ნიშნავს განათლებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ამოცანების, წესების, იდეალების, პიროვნების შინაგანი ინტერესების ღირებულებების სისტემაში ჩართვას. დისკუსიის მომზადების ფარგლებში ენის შემსწავლელმა უნდა გაითავისოს გარკვეული ვერბალური და ექსტრალინგვისტური ქმედებები, შეძლოს გარკვეული რეაქციების ავტომატიზება.

8. დისკუსიის მომზადების ფარგლებში მიზანშეწონილია არგუმენტირების, როგორც დისკუსიის ძირითადი ღერძის, ტიპების სწავლება. ამისათვის რეკომენდებულია ე.წ. «ხუთი წინადადების ტექნიკის» (Fünfsatztechnik) სწავლება, რისი რეგულარულად გავარჯიშება იოლია და შედარებით ცოტა დროს მოითხოვს, მაგალითად მეცადინეობის დასასრულს მორჩენილი 5-10 წუთის განმავლობაში. დაბალ საფეხურებზე შესაძლებელია ხუთწინადადებიანი ტექნიკის «სამ წინადადებამდე» შემცირება, ანუ მხოლოდ ერთი არგუმენტით შემოფარგვლა. ასევე რეკომენდებულია მაღალ საფეხურებზე ე.წ. «ამერიკული დებატების» მოწყობა.

9. უშუალოდ დისკუსიის მოწყობისას შემდეგ მიზანშეწონილია დისკუსიის მსვლელობის განხილვა, ანუ დისკუსია დისკუსიის შესახებ, რაც დაშვებული შეცდომებისა და ხარვეზების გაცნობიერებასა და აღმოფხვრას უწყობს ხელს.

ვფიქრობ, რომ წარმოდგენილი რეკომენდაციების გათვალისწინება ხელს შეუწყობს უცხო ენის გაკვეთილის ხარისხის გაუმჯობესებას, როგორც სასკოლო ისე საუნივერსიტეტო საფეხურებზე.

ლიტერატურა:

გვენცაძე, მ. გერმანული გრამატიკა; ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა, თბილისი, 2000

ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა გერმანულ ენაში; საქართველოს განათლების სამინისტრო, პროექტი «ილია ჭავჭავაძე», პირველი რედაქცია, **ინტერნეტგამოცემა:** www.mes.ge, თბილისი, 2004

ეროვნული სასწავლო გეგმა, საგნობრივი პროგრამა ქართულ ენასა და ლიტერატურაში; საქართველოს განათლების სამინისტრო, პროექტი «ილია ჭავჭავაძე», პირველი რედაქცია, **ინტერნეტგამოცემა:** www.mes.ge, თბილისი, 2004

ნორაკიძე, ვ. (რედაქ.); მეორე სასკოლო ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგია, განათლება, თბილისი, 1975

ჩხარტიშვილი შ. (რედაქ.); პედაგოგიური ფსიქოლოგია; ნაწილი პირველი; ცოდნა, თბილისი, 1962

როგორ მოვემზადოთ ერთიანი ეროვნული გამოცდებისთვის, გერმანული ენა: შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, თბილისი, 2005

უცხოური ენის საგანმანათლებლო სტანდარტი, საქართველოს რესპუბლიკის განათლების სამინისტრო, თბილისი, 1995

ქუთელია, მ.; «სპეციალური სამედიცინო უცხოური ენის კომუნიკაციურად ორიენტირებული სწავლების შინაარსი და მეთოდები»; მეცნიერებათა დოქტორის სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად წარდგენილი დისერტაციის ავტორეფერატი, თბილისი, 2002

ფრანგიშვილი, ა.: სწავლის ფსიქოლოგიური ბუნებისთვის; პედაგოგიური ფსიქოლოგია, შ.ჩხარტიშვილის რედაქციით, ნაწილი პირველი; ცოდნა, თბილისი, 1962; 385-448

ჩხარტიშვილი, შ.; აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია, თბილისის უნივერსიტეტის
გამომცემლობა, თბილისი, 1974

Алхазышвили А.А.; Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке.

Ганатлеба, Тбилиси, 1984

Леонтьев А.А.; Язык, речь, речевая деятельность, Москва, 1969

Леонтьев А.Н.; О формировании способностей, «Вопросы психологии», №1, Москва, 1960

Austin, John L.; How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962 / Deutsche

Übersetzung: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam. 1972

Bausch, K-R. / Christ, H. /Krumm, H-J.; Handbuch Fremdsprachenunterricht; Franke, Tübingen
und Basel, 2003

Berg, I. und a.; Situationen, 31 Kapitel Deutsch für berufliche Schulen, Klett Verlag, Stuttgart,
1973

Bernstein, Wolf Z.; Disambiguirung, Differenzierung und Verstehensgrammatik im

Leseunterricht DaF” In Fragezeichen, H.2, 1986, 3-11

Bildungsplan für das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen, Wiesbaden, 1956

Bloomfield, L.; Introduction to the study of Language. Holt & Co., New York, 1914

Bloomfield, L.; Language. Holt & Co., New York, 1933

Bose, I.; Gesprächsfähigkeit als Ziel im Fremdsprachenunterricht Deutsch für Fortgesrittene;

in: Breiting, H. (Hg): Phonetik-Intonation-Kommunikation. München, 1994, 129-140

Butzkamm, W.; Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Franke, Tübingen, Basel, 2002

Cattliff, R. / Thorne, S. ; English in the classroom, Diesterweg, Frankfurt a.M., 1988

Chomsky, N.; Review of Skinners "Verbal Behavior". Language 35, 1959, 55-81

Chomsky, N; Aspects ot the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965

Dalapiazza, R-M. / Jan v. E./ Schönherr, T. Tangram –Deutsch als Fremdsprache, Hueber, 2001

Dewey, J.; Die Öffentlichkeit und ihre Probleme; Deutsch von Wolf. D. Junghanns; hrsg. v. Hans

Peter Krüger, 1969 ; Original: Dewey, J The Public and its Problems, Henry Holt. New
York; 1927

Duden Deutsches Universalwörterbuch. hrsg. von Dudenredaktion unter Leitung von Günther

Drosdowski; Dudenverl. Mannheim, Wien, Zürich; 1989

Edelhoff, Christoph (Hrsg); Authentische texte im Deutschunterricht. München: Hueber, 1985

- Esselborn, K.; Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. – in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 4: 1988, 388-406;
- Galperin, P.J.; Die gesitige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen“/ In: P.J. Galperin; A.A.Leont’ev (Hrsg): Probleme der Lerntheorie, Berlin: Volk und Wissen, 1974, 33-49
- Geißner, H.; Über das Dialogische im Fünfsatz. Ein Beitrag zum Sprechdenken und Hörverstehen beim Argumentieren. – in Kühlwein, W./Raasch, A. (Hg): Sprache und Verstehen, Tübingen, 1980, 32-42
- Geißner, H.; Rhetorik und Politische Bildung. Cornelson, Kronberg, 1986a (1. Auflage 1975)
- Geißner, H.; Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Cornelson Frankfurt/Main, 1986b, (1 Aufl. 1982)
- Geißner H.; Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Cornelson, / Frankfurt/Main, 1988
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen Europarat; Langescheidt. Berlin, München, 2001
- Geringhausen, J. / Seel, P.C. (Hrsg); Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. München, Goethe-Institut, 1983
- Glaboniat, M./Müller, M./ Rusch, P./ Schmitz, H./ Weitenschlag, L. Profile Deutsch; Langescheidt, Berlin, München, 2005
- Glatthorn, A./Adams, H.R.; (1983): Listening: Your Way to Management Success. Glenview III
- Götze, L. Interkulturelles Lernen und “Interkulturelle Germanistik” – Konzepte und Probleme. – in: Henrici, G./Koreik, U. (Hrsg): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Baltmannsweiler, 1994; 263-271
- Grünwaldt, H. J. Mündliche Kommunikationsübungen : method. Handreichungen für d. Unterrichtspraxis /.. – Diesterweg; Frankfurt am Main ; Berlin ; München; 1984
- Günter/Kirsch/Löschmann. Wir diskutieren. Surkamp, Leipzig 1982
- Gutenberg, N. Studien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Habilitationsschrift, Halle, 1992
- Gutenberg, N. Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Kümmerle Verlag, Göppingen; 1994
- Habermas, J. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas J./Luhmann N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Surkamp, Frankfurt/Main, 1971; S. 101-141
- Helbig, G. Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. Leipzig, 1988

- Heringer H-J. Wege zum verstehenden Lesen, Hueber, München, 1987
- Jones, K. Simulations in language teaching, Oxford Press, Oxford, 1982
- Kawkasidse T. ; Metreweli L.; Ugrechelidse Z. Deutsch für die IX Klasse; Ganatleba; Tbilissi, 1998
- Kienpointner, M./ Kindt W. On the problem of the basis in potential argumentation. An investigation into discussions about political asylum in Germany and Austria. In: Journal of Pragmatics 27, 1998; S.555-580
- Kindt, W. Argumentation und Konfliktaustragung in Äußerungen über den Golfkrieg. In Zeitschrift für Sprachwissenschaft 19, 1992; S.455-482
- Klein J. Asyl-Diskurs. Konflikte und Blockaden in Politik, Medien und Alltagswelt. In: Reiher Ruth (Hrsg): Sprache im Konflikt. Berlin/New York, 199; S.15-71
- Klein J. Rhetorik und Argumentation. In: Der Deutschunterricht Heft 5, 1999; S.-3-12
- Klein W.: Argumentation und Argument. In LiLi 38/39, 1980; S.9-57
- Koch R., Koch U. Deutsch in integrierter Form für berufliche Schulen. Papenberg, Manheim, 1984
- Kottof, H.; Stilunterschiede in argumentativen Gesprächen; In: Hinnenkamp, V. (hg) Stil und Stilisierung, Niemeyer Verl. Tübingen, 1989; 187-202
- Krampikowski, F. Das Konzept "Regionale Lehrwerke" am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Theiland. In: Lernen in Deutschland, H 1, 1989; 17-36
- Lado, R. Language Teaching, New York: Mc Graw-Hill, 1964
- Lado, R. Moderner Fremdsprachunterricht, München: Hueber, 1973
- Lakoff, G., Johnson, M. Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern, Heidelberg 1998; (Amerik. Original: Methapers we live by. Chicago, 1980)
- Leont'ev, A.A. Sprache – Sprechen – Sprachtätigkeit, Stuttgart u.a. übersetzt und ed. v. Heeschen, C./Stölting, W. Kohlhammer, 1971
- Leont'ev, A.A. Psycholinguistik und Sprachunterricht.: Kohlhammer, Stuttgart, 1974
- Lerplan Deutsch Klassen 7-9/10. Hauptschule, realschule, Gymnasium.Hrsg.: Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz, 1984
- Liedke, M. „Oh...toll!“ - was Hörinnen und Hörer tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. – in: Fremdsprache Deutsch 14: 1996; 40-45;
- Neuner, G. Schmidt, R. Wilms, H.: Deutsch Aktiv, Bd 1, Berlin, München: Langescheidt, 1979
- Neuner, G. :Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht. In: Zielsprache Deutsch, H 71, 1981 2-22

- Neuner, G. Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” In: Zielsprache Deutsch, H 1. 1984; 6-27
- Perlmann-Balme, M./Schwalb, S. EM – Deutsch als Fremdsprache, Hueber, München, 2001
- Potthoff, U, / Steck-Lüschow A. Programm einer Gesprächserziehung im 1.Schuljahr. In: Lüschow F, Pabst-Weinschenk M. (Hrsg): Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß. Frankfurt/M, 1991; 55-69
- Riehl, C.M.; Sprachkontaktforschung, Narr, Tübingen, 2001
- Roche, JInterkulturelle Sprachdidaktik; Eine Einführung. Narr, Tübingen, 2001
- Saeng-Aramruang, W. Entwicklung eines Lehrwerks für das germanistische Grundstudium an theiländischen Hochschulen. In: Swantje Ehlers, Günter Karcher (Hrsg): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik: Iudicium, München, 1987
- Schatirischwili Sch.; Purzeladse L.; Beglarischwili Z. Deutsch für die X Klasse; Ganatleba, Tbilissi, 2000
- Schatirischwili Sch.; Purzeladse L.; Beglarischwili Z. Deutsch, (გერმანული XI კლასის სახელმძღვანელო); განათლება, Tbilissi 2000
- Searle, J. R. Speech Acts. University Press, Cambridge, 1969
- Sessiaswili,T./Sessiaswili, B. Deutsch für georgische Germanistikstudenten; Bakur Sulakauri Verlag, Tbilissi Bd 1. 2003
- Shaverdashvili, E. (Zur Grundlegung eines Curriculums für den Deutschunterricht in Georgien. Rahmenbedingungen, historische Entwicklung und gegenwärtige Tendenzen, Münster, 2000
- Skinner, B. F. The Behavior of organisms. Prentice Hall, New York, 1938
- Skinner, B. F. Verbal Behavior,. Prentice Hall, New York, 1957
- Skinner, B. F. Eine Funktionale Analyse des Sprachverhaltens. In: Eicher/Hofer, 1974, 1974; S 12-24
- Slembeck E. Bilder als Impulse. Elemente der Gesprächserziehung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache . In: Hermanns F et al (Hrsg): Lehrmittel Deutsch 43, Neuchâtel: 1986, 119-134;
- Slembek, E; Argumentieren lernen. Ein Kapitel handlungsorientierten Unterrichts mit ausländischen Studierenden. in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18, 1992, S 342-362
- Slembek, E. Klären – eine Methode in der Pädagogik der interkulturellen Kommunikation. In: Dahmen et al. (Hrsg): Rhetorik für Europa. Berlin, 1993
- Sprachkommunikation. Autorenkollektiv unter Leitung von Dr. Sigrid Auras. UTB, Berlin, 1976

- Tanger, G. "Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung in Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage" 1888, In: Hüllen W. (Hrsg) Didaktik des Englischunterrichts, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, 9-31
- Thiele, H. Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht; Klinkhardt, Bad Heilbrunn; 1981
- Ulshöfer, R. Metodik des Deutschunterrichts, Bd 2- Klett; Stuttgart; 1964
- Vogt, R. Im Deutschunterricht diskutieren: zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik, Max Niemeyer Verl. Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik, 228; 2002
- Weinreich H. Textgrammatik der deutschen Sprache. Dudenverlag. Mannheim, 1993
- Werner H. (Hrsg); (Didaktik des Englischunterrichts. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1979
- Westhoff G.; Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber, 1987
- Willkop, E-M. u.a. Auf neuen Wegen – Deutsch als Fremdsprache, Hueber, 2004

დისერტაციის ძირითადი დებულებები ასახულია შემდეგ პუბლიკაციებში:

- მინდაძე, ი. დისკუსია როგორც სოციალური აქტივობა კომუნიკაციური დიდაქტიკის კონტექსტში; საენათმეცნიერო ძიებანი, XVI; თბილისი, 2004, 53-62
- მინდაძე, ი. არგუმენტირება როგორც დისკუსიის ძირითადი სტრუქტურული ერთეული; საენათმეცნიერო ძიებანი, XVII; თბილისი, 2004, 112-125
- მინდაძე, ი. დისკუსიის «საშენი» ერთეულების სწავლების საკითხისათვის; საენათმეცნიერო ძიებანი, XVIII; თბილისი, 2005, 367-374
- მინდაძე, ი. არგუმენტირების სწავლება სკოლაში, ინტელექტი 1(24) თბილისი, 2006