

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტის
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ეკატერინე აქუზარდია

მხატვრულ ტექსტებზე მუშაობის მეთოდოლოგია გერმანული ენის
სწავლების პროცესში უმაღლეს სასწავლებლებში

დისერტაცია

განათლების მეცნიერებების დოქტორის (Ph.D.)
აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

ნაშრომის ხელმძღვანელები:
პროფესორი მანანა ქუთელია
ასოც. პროფესორი ნინო ქიმერიძე

თბილისი
2015



უნივერსიტეტის
გამომცემლობა

სარჩევი

შესავალი	1
თავი I.....	7
მხატვრული ტექსტები უცხოური ენის გაკვეთილზე: პედაგოგიური და ლინგვისტური საფუძვლები.....	7
1.1. მხატვრული ტექსტები უცხო ენის გაკვეთილზე (მოკლე ისტორიული ექსკურსი)	7
1.2. ტექსტი, როგორც ლინგვისტიკისა და დიდაქტიკის კვლევის საგანი	23
1.3. ტექსტის კითხვის კომპეტენცია	44
1.4. ლიტერატურული ტექსტები გერმანული ენის გაკვეთილზე: მხატვრული ტექსტებით მუშაობის არგუმენტები	59
თავი II.....	88
დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტი	88
2.1. ექსპერიმენტის სტრუქტურა, შინაარსი და მსვლელობა	88
2.2. დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტის შედეგები და დიდაქტიკურ- მეთოდური ანალიზი ...	90
თავი III	102
კრეატიული სავარჯიშოები ტექსტზე მუშაობის დროს.....	102
3.1. კითხვა როგორც ინტერაქტიური და შემოქმედებითი პროცესი	102
3. 2. ტექსტი, როგორც სწავლა/სწავლების საფუძველი და საშუალება	121
3. 3. დიდაქტიკური მოდელი ტექსტის (კითხვის) კომპეტენციის	128
გასავითარებლად	128
თავი IV	179
სასწავლო- შემაჯამებელი ექსპერიმენტი და მისი შედეგები	179
4.1.კითხვის უნარ-ჩვევის განმავითარებელი სავარჯიშოები/დავალებები სასწავლო ექსპერიმენტის მსვლელობის პროცესში	181
დასკვნები და რეკომენდაციები.....	207
გამოყენებული ლიტერატურა	213

შესავალი

როგორც მოსწავლეებს სკოლაში, ისე სტუდენტების უმრავლესობას უჭირს, გამოიყენოს ტექსტები, როგორც სწავლის შემდგომი საფუძველი, საფეხური და საკომუნიკაციო საშუალება, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი მათგანი უკვე ფლობს ზეპირ, ყოველდღიურ სამეტყველო უნარ-ჩვევებს. ამ შემთხვევაში მათ აკლიათ ტექსტის კომპეტენცია და ამდენად სწავლის ძირეული ბაზისი. ხშირად, დიდი მცდელობის მიუხედავად, ენის შემსწავლელი ვერ ახერხებენ ტექსტში აზრების თანმიმდევრულად ბმას, საზრისის წვდომას და შემდგომ ტექსტის არსებითი დეტალების აღწერასა და პერიფრაზირებას. გადასვლა ყოველდღიურ სიტუაციებთან დაკავშირებული ენობრივი ქმედებიდან აზრების და ფაქტებისა ექსპლიციტურ გამოხატვაზე გადაულახავ დაბრკოლებად იქცევა ხოლმე. ენის სწავლების დროს ცოდნის სისტემატიურად დაშენება ვერ ხერხდება. სწორედ, ამის გამო ტექსტების სამყაროში ორიენტირების უნარის განვითარება და გაწვრთნა, უცხოური ენის გამოყენება სწავლა/სწავლების პროცესში აზროვნების, კომუნიკაციის მიზნით, მეტწილად, გადაულახავ დაბრკოლებად აღიქმება.

საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში უცხოური ენის სწავლების პროცესში ნაკლებად ან საერთოდ არ იყენებენ ლიტერატურულ ტექსტებს. უცხოური ენის სახელმძღვანელოებში თითქმის არაა მხატვრული ტექსტები ან თუ არის, მას თან არ ახლავს სათანადო სავარჯიშოები/დავალებები, რომელიც მასწავლებელს მეცადინეობაზე ტექსტის პროდუქტიულ შეტანაში და ენის შემსწავლელს კი ტექსტის კომპეტენციის დაუფლებაში დაეხმარება. ყურადღება გამახვილებულია რეცეფციულ სავარჯიშოებზე და თითქმის უგულებელყოფილია პროდუქტიული სავარჯიშოები. მაგრამ ტექსტის (კითხვის) კომპეტენცია ხომ ისეთი უნარის გამომუშავებაა, რომელიც, მიზანმიმართულად, ტექსტის რეცეფციის და პროდუქციის შედეგად ცოდნის გაფართოებას, გაღრმავებას და გამოყენებას მოითხოვს და რომელიც ამ ორი უნარ-ჩვევების ურთიერთობით მიიღწევა.

როგორც ცნობილია, ენის შესწავლა მხოლოდ მისი სტრუქტურების სრულყოფილად დაუფლებას როდი ნიშნავს, ის, უპირველეს ყოვლისა,

განსხვავებული კულტურული ცნობიერების და ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის დაფასებასა და პატივისცემას გულისხმობს. უცხო ენის გაკვეთილზე ენის შემსწავლელმა უნდა აითვისოს არა მარტო ამა თუ იმ თემატიკისათვის საჭირო ლექსიკური მარაგი თუ ესა თუ ის გრამატიკული მასალა, არამედ უცხო კულტურული ინფორმაციების ათვისების საფუძველზე ამ სტრუქტურების შესაბამის სიტუაციებში გამოყენებაშიც უნდა დაოსტატდეს. აქედან გამომდინარე, ენის სწავლებასთან ერთად უცხო ენის გაკვეთილის მთავარი მიზანი ისეთი უნარის განვითარებაა, რომ მოსწავლემ კულტურული განსხვავებებისაგან თავის გართმევა შეძლოს. მხატვრული ტექსტები გვთავაზობენ მისასვლელს უცხო კულტურასთან და ამ კულტურის შიგნით სხვადასხვა პერსპექტივის დანახვას. ისინი ეხებიან არა მხოლოდ ცალკეულ ფაქტებს, არამედ ეს ფაქტები ყოველთვის დანახულია გარკვეული პოზიციიდან. ეს შეიძლება იყოს მთხრობელის თუ ნაწარმოებში ფიგურის/მოქმედი პირების პოზიცია.

ამ მიმართულებით წინამდებარე ნაშრომი მცდელობაა მეთოდების აღმოჩენისა და შექმნისა ტექსტის, კერძოდ, მხატვრული ტექსტის პროდუქტიული შეტანისა უცხოური ენის გაკვეთილზე.

ამდენად, ჩვენი საკვლევი თემა- მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის მეთოდოლოგია გერმანული ენის სწავლების პროცესში უმაღლეს სასწავლებლებში - დღეისთვის ძალზედ საჭირო და **აქტუალურია**.

უცხოური ენის სწავლება/სწავლის უმნიშვნელოვანესი მიზნებია: უცხო კულტურაში ორიენტირების უნარი და კომუნიკაციური კომპეტენცია ინტერკულტურულ სიტუაციაში, რომელიც ეტაპობრივად უნდა მიმდინარეობდეს. მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის პროცესში უცხოურ ენაში ინტენსიური მუშაობა (ახსნა, ვარჯიში და გამოყენება) სპეციფიურ ინტერკულტურულ სწავლის მიზნებთანაა დაკავშირებული. აქედან გამომდინარე, ჩვენი შრომის ძირითად მიზანს და ამოცანებს წარმოადგენდა უცხოური ენის სწავლებისას მასწავლებლებისათვის და უცხო ენის სახელმძღვანელოების ავტორებისთვის მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის თეორიული მოდელების და პრაქტიკული რეკომენდაციების შემუშავება. კერძოდ, თუ როგორ შეიძლება გერმანულის კომუნიკაციურ გაკვეთილზე ლიტერატურული

ტექსტების შეტანა, რა დოზით, როგორ შეიძლება შევარჩიოთ მხატვრული ტექსტები ენის შემსწავლელთა ინტერესების, შესაძლებლობების, ასაკობრივ-ფსიქოლოგიური თავისებურებების გათვალისწინებით, ყურადღება გამახვილებულია ისეთ ფაქტორზე, რომელიც გვიჩვენებს, რომ უცხო ენას არა მხოლოდ იმიტომ ვასწავლით, რომ ვინმემ ამ ენაზე კორექტული წინადადებების პროდუცირება შეძლოს, არამედ ამასთან ერთად ვასწავლით და ვსწავლობთ ამ ენას კონკრეტულ კულტურულ კონტექსტში და შესასწავლი ქვეყნის ენის პოლიტიკურ და კულტურულ ისტორიასთან და თანამედროვეებასთან ერთად, განვიხილავთ ტექსტის არჩევის კრიტერიუმებს, რომ ამით დავეხმაროთ მასწავლებლებს, განუვითარონ ენის შემსწავლელებს კითხვის უნარ-ჩვევები, ისე რომ მათ შემდგომში დამოუკიდებლად შეძლონ:

- უცხო კულტურაში ორიენტირების და
- ინტერკულტურულ სიტუაციაში ენობრივად ადეკვატურად ქმედების უნარი.

თემის აქტუალობიდან გამომდინარე, ჩვენი ნაშრომის მეცნიერულ სიახლეს განაპირობებს რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებული მომენტი:

ა) რამდენადაც ჩვენთვის ცნობილია, საქართველოში მეცნიერულად არ არის დამუშავებული მხატვრული ტექსტების როლი უცხოური ენის სწავლების პროცესში, მისი სწავლების მეთოდოლოგია- არ არის უცხოური ენის სწავლების პროცესში მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის თეორიული მოდელი შექმნილი; ნაშრომი პირველი მცდელობაა მხატვრულ ტექსტთან კრეატიული ურთიერთობისა ტექსტის რეცეფციული დამუშავებიდან პროდუქტიულ დამუშავებამდე, ტექსტის რეცეფცია განხილულია, როგორც საბაზი მსჯელობისა და შემდეგ საკუთარი ტექსტის შექმნისა ენის შემსწავლელების მიერ;

ბ) ჩვენი სადისერტაციო ნაშრომის მეცნიერული სიახლის ასევე მნიშვნელოვან მომენტად უნდა ჩაითვალოს, რომ უცხოური ენის სწავლება საქართველოში არ ითვალისწინებს ამ საგნის ბუნებას – მის კომპლექსურობას: უნარ-ჩვევების არა იზოლირებულად, არამედ ინტეგრირებულად სწავლებას.

გ) ტრადიციული მეთოდების მიხედვით კითხვის დროს ყურადღების კონცენტრაცია ხდება არა ტექსტის და მკითხველის ინტერაქციაზე, არამედ

ყურადღება მახვილდება ტექსტის ფორმაზე და შინაარსზე. ჩვენი ყურადღება უნდა მივმართოთ არა ტექსტზე, როგორც ობიექტზე, არამედ მკითხველის აზრს, გამოხმაურებას მივაპყროთ ყურადღება. კითხვა უნდა განვიხილოთ, როგორც ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის. ტექსტი თავისთავად არ არსებობს, როგორც საგანი, არამედ ის მხოლოდ მკითხველის საშუალებით ხდება ტექსტი. ამიტომ, კითხვის პროცესში მთავარია არა ტექსტი, არამედ ის, რაც მკითხველსა და ტექსტის ინტერაქციის დროს ჩნდება. ტექსტის განსაკუთრებული სტრუქტურა და მისი სტილისტური მახასიათებლები არაა გაგების პროცესში პირველადი, არამედ მკითხველისათვის შესაძლებლობის მიცემა კითხვის რეაქციით მიღებული/გამოწვეული ანალიზის შეცნობისა. ტრადიციული მეთოდების მიხედვით ყურადღება ექცევა ტექსტის შეცნობას და არ მიმდინარეობს ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის; უფრო მეტი ყურადღება ექცევა მხატვრული ტექსტის შესახებ მსჯელობას და არა ტექსტის საშუალებით საუბარს. ჩვენს ნაშრომში პირველად ხდება ამ მნიშვნელოვან საკითხზე ყურადღების გამახვილება.

დ) ნაშრომში გათვალისწინებულია ისეთი მეთოდები, რომლებიც სტუდენტების წარმოდგენებს, ფანტაზიას, თვალსაზრისებს და გრძნობებს შეესაბამება. ტრადიციული მეთოდების მიხედვით კი ყურადღება მახვილდება ლიტერატურულ ტექსტზე, მისი ფორმის და შინაარსის აღწერაზე, ვიდრე კითხვის გამოცდილებაზე. მიგვაჩნია, რომ თვით ამ კომპლექსური პრობლემატიკის წარმოჩენა და, რაც მთავარია, მისი თანამიმდევრული კვლევა შესაძლებელია ჩაითვალოს ჩვენი სადისერტაციო ნაშრომის ძირითად მეცნიერულ სიახლედ.

კვლევის მეთოდებად გამოყენებულ იქნა **პედაგოგიური კვლევის კლასიკური მეთოდები** – დაკვირვება და ექსპერიმენტი, ასევე მათზე დამყარებული თანამედროვე კვლევის მეთოდების (რაოდენობრივი და თვისობრივი) ერთობლიობა. კვლევის პროცესში მონაწილეობდნენ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის, შოთა რუსთაველის სახელობის ბათუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტის და სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გერმანისტიკის ფაკულტეტის მასწავლებლები და სტუდენტები.

სადისერტაციო შრომის **თეორიულ ღირებულებას** წარმოადგენს:

- ნაშრომში გაანალიზებული მხატვრული ტექსტების უცხოური ენის სწავლების პროცესში გამოყენების მნიშვნელობა;
- ენის შემსწავლელთათვის ტექსტის შერჩევის პრობლემები და კრიტერიუმები;
- განსაზღვრულია მხატვრული ლიტერატურის როლი უცხოური ენის სწავლების დროს;
- მხატვრულ ტექსტზე დაყრდნობით ტექსტის კომპეტენციის განმავითარებელი სავარჯიშოთა სისტემა და თეორიული მოდელი.

როგორც უკვე ითქვა, ჩვენს მიერ არჩეული თეორიული და მეთოდოლოგიური პოზიცია მიჰყვება კვლევის იმ მიმართულებას, რომელსაც „ტექსტი, როგორც ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის” ეწოდება, ამავე დროს, ვცდილობთ შევძინოთ ამ კვლევას თეორიული და მეთოდოლოგიური სისრულე. ეს სისრულე გამოიხატება ჩვენი მისწრაფებით, თავი დავაღწიოთ კვლევაში დღეისთვის არსებულ მეთოდოლოგიურ ცალმხრივობას, რომელიც გამოიხატება ტექსტის რეცეპციის კვლევის აშკარა დომინირებაში. ამის აღნიშვნა, ვფიქრობთ, უკვე გარკვეულწილად მიუთითებს ჩვენი კვლევის თეორიულ მნიშვნელობაზე.

ნაშრომის თეორიულ ღირებულებასთან მჭიდროდაა დაკავშირებული მისი **პრაქტიკული ღირებულებაც**. მასში გამოყენებული ანალიტიკური პროცედურები და მიღებული შედეგები შეიძლება საინტერესო აღმოჩნდეს მათთვის, ვინც კითხულობს საუნივერსიტეტო სალექციო კურსებს, როგორც გერმანული ენის სწავლების მეთოდიკა-დიდაქტიკაში, ისე გერმანული ენის პრაქტიკულ კურსის გაძღოლაში; სახელმძღვანელოების ავტორებისთვის. შექმნილი კრეატიული სავარჯიშოები დაეხმარება მასწავლებლებს: ტექსტის პროდუქტიულ დამუშავებაში და ინტერკულტურულ სიტუაციაში ენობრივად ადეკვატურად ქმედების უნარის გასაწვრთნელად; მხატვრულ ტექსტზე დაყრდნობით ტექსტის კომპეტენციის განვითარებაში ნაშრომში განხილული სავარჯიშოთა სისტემის და თეორიული მოდელის საშუალებით; ხსენებული პროცედურები და შედეგები შესაძლებელია გამოყენებულ იქნას მხატვრული ტექსტის ანალიზისა და ინტერპრეტაციის პროცესშიც.

სადისერტაციო ნაშრომის სტრუქტურა: ნაშრომი შეიცავს შესავალს, ოთხ თავს, ზოგად დასკვნებს, დანართებს და ბიბლიოგრაფიას. **შესავალში** დასაბუთებულია საკვლევო პრობლემის არჩევანის მართებულობა, განსაზღვრულია კვლევის მიზნები და ამოცანები, ხაზგასმულია ნაშრომის აქტუალობა და მეცნიერული სიახლე, მისი თეორიული და პრაქტიკული მნიშვნელობა. გარდა ამისა, განსაზღვრულია კვლევის მეთოდოლოგიური ასპექტები. **პირველ თავი**, რომლის სათაურია „**მხატვრული ტექსტები უცხო ენის გაკვეთილზე: პედაგოგიური და ლინგვისტური საფუძვლები**“ მოიცავს თეორიულ ნაწილს, განსაზღვრულია კვლევითი მიზნებისათვის აუცილებელი თეორიულ-მეთოდოლოგიური ორიენტირები და პერსპექტივები. **მეორე თავში**, ემპირულ ნაწილში განვიხილავთ საქართველოს უნივერსიტეტებში ჩატარებულ რაოდენობრივი კვლევის შედეგებს. **მესამე თავში**, რომლის სათაურია „**კრეატიული სავარჯიშოები ტექსტზე მუშაობის დროს**“ განვიხილავთ კითხვის სტრატეგიებს მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის დროს, შევიმუშავებთ და გავანალიზებთ მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის თეორიულ მოდელს. **მეოთხე თავში** კი განხილულია **სასწავლო - შემაჯამებელი ექსპერიმენტი** და მისი შედეგები.

ნაშრომის დასკვნით ნაწილში ჩამოვყალიბებთ კვლევის შემაჯამებელი დასკვნებს და რეკომენდაციებს.

თავი I

მხატვრული ტექსტები უცხოური ენის გაკვეთილზე: პედაგოგიური და ლინგვისტური საფუძვლები

უცხოური ენის გაკვეთილზე მხატვრული ლიტერატურის როლის შესახებ არსებობს განსხვავებული თვალსაზრისები. ზოგიერთი დიდაქტიკოსი თვლის, რომ ლიტერატურული ტექსტები გერმანულის გაკვეთილზე დაბრკოლებებს ქმნიან, ხელს უშლიან გაგებას. დიდაქტიკოსთა მეორე ნაწილი (ედმონსონი 1993; ედელჰოფი 1985) კი ფიქრობს, რომ მათ განსაკუთრებული როლი არ ენიჭებათ უცხო ენის სწავლების პროცესში. გასული საუკუნის 80-იან წლებამდე ისტორიული და მხატვრული ტექსტები სახელმძღვანელოებიდან და უცხო ენის გაკვეთილიდან გაქრა. ლიტერატურულმა ნაწარმოებებმა უცხო ენის შესწავლისას უკანა პლანზე გადაიწია. აქცენტი გადატანილ იქნა სალაპარაკო, ყოველდღიური ურთიერთობის ენაზე, საკომუნიკაციო ენობრივ ქმედებაზე, სამიზნე ქვეყანაში ყოფით მოვლენებზე. მხატვრული ტექსტები შეცვალა დიალოგებმა და ქვეყანათმცოდნეობაზე ორიენტირებულმა ტექსტებმა.

ქვემოთ, მოკლე ისტორიულ ექსკურსში მიმოვიხილავთ, თუ რაგვარად და რატომ გაქრა მხატვრული ნაწარმოებები სახელმძღვანელოებიდან, რამ შეუწყო ამას ხელი, ხოლო შემდგომ კი რატომ ხდება აქტუალური გაკვეთილზე ან სემინარზე მხატვრული ტექსტების შემოტანა სასწავლო მასალის სახით.

1.1. მხატვრული ტექსტები უცხო ენის გაკვეთილზე

(მოკლე ისტორიული ექსკურსი)

უცხო ენის სწავლების ახალი მეთოდების განვითარებას და დამკვიდრებას ხელს უწყობს მრავალი ფაქტორი, როგორცაა საზოგადოებრივ-პოლიტიკური და კულტურით განპირობებული ფაქტორები, კონკრეტულ ქვეყანაში

სწავლება/სწავლისა და ზოგადი პედაგოგიკის ტრადიციები, მშობლიური ენის სწავლების მეთოდები და ა.შ. ზემოაღნიშნული ფაქტორები ზეგავლენას ახდენენ უცხო ენის სწავლების მეთოდებზე. უცხო ენის სწავლების თანამედროვე მეთოდიკამ დიდი და ხანგრძლივი გზა გაიარა, სანამ კომუნიკაციურ დიდაქტიკამდე და შემდეგ კულტურათმორისი მიმართებათა (ინტერკულტურულ) კონცეფციამდე მივიდოდა (გრამატიკულ-მთარგმნელობითი, აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდები, კომუნიკაციური დიდაქტიკა და სხვა). ნაშრომის წინამდებარე თავში, მოკლედ მიმოვიხილავთ უცხო ენის სწავლების მეთოდების განვითარების პერიოდებს, რომ ნათელი გახდეს, თუ რატომ ქრება მხატვრული ტექსტები სახელმძღვანელოებიდან, შემდეგ კი რატომ ჩნდება ისევ სასწავლო წიგნებში, ან რატომ არის სასურველი მხატვრული ტექსტებით უცხო ენის შესწავლა.

გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდი (Grammatik-Übersetzung-Methode) (GÜM), რომელიც სათავეს იღებს XIX საუკუნის მეორე ნახევარში, სინთეზურ-დედუქციური მეთოდია, რაც იმას ნიშნავს, რომ უცხო ენა შეისწავლებოდა უამრავი, ცალ-ცალკე ნასწავლი წესების სინთეზის საფუძველზე (დედუქციური მეთოდით). ამასთან ყურადღება ექცეოდა არა ენის პრაქტიკულ გამოყენებას, არამედ წესების სისტემის ფორმალურ შესწავლას (Neuner/Hunfeld 1993:30; Huneke/Steinig 2010:188). ამ პერიოდის სახელმძღვანელოებში უხვად იყო მხატვრული ტექსტები, ნაწყვეტები ცნობილი ავტორების ნაწარმოებებიდან, რომლებიც განკუთვნილი იყო იმისათვის, რომ ენის შემსწავლელს უცხოური ენის სწავლების მაღალ საფეხურზე სიტყვასიტყვით ეთარგმნა გერმანული ენიდან მშობლიურ ენაზე ან პირიქით. მიიჩნევდნენ, რომ ეს ხელს უწყობდა არა მარტო უცხოური ენის შემეცნებას/შეთვისებას, არამედ ემსახურებოდა „ლიტერატურულ განათლებას“ (Literarische Bildung). გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის ტიპობრივი სავარჯიშოები იყო: ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვა; ლექსების ზეპირად სწავლა; მხატვრულ ტექსტებთან მიმართებაში წაკითხული ტექსტის ბოლოს მოცემულ კითხვებზე პასუხის გაცემა; ტექსტის თხრობა; შინაარსის წერილობით ჩამოყალიბება; მოცემული სიტყვების მიხედვით თხზულების დაწერა; კარნახის ტექნიკით ტექსტების ჩაწერა.

სახელმძღვანელოში მოცემული იყო სიტყვების ორენოვანი სია, რომელიც ენის შემსწავლელს უნდა დახმარებოდა კითხვის, წერის და თარგმნის პროცესში. პროზაული ნაწარმოებების შერჩევა ხდებოდა სიმარტივის მიხედვით, უმრავლესობა ტექსტებისა ადაპტირებული იყო, მხოლოდ ლექსები იყო მოცემული ავთენტური სახით. ტექსტები ითარგმნებოდა ნასწავლი წესების შესამოწმებლად. მოსწავლეს უნდა შესძლებოდა როგორც შინაარსის, ისე ფორმის გაგება. უცხოური ენის სწავლების მიზანი მიღწეულად ითვლებოდა, თუ გრამატიკული მასალის და უცხო სიტყვების შესწავლის შემდეგ მოსწავლე შეძლებდა მხატვრული ტექსტის სიტყვასიტყვით თარგმნას. გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის მიზანი იყო, ერთ მხრივ, ენობრივი ცოდნის მიღება და მეორე მხრივ, უცხო კულტურის გაცნობიერება.

XX საუკუნის მიჯნაზე გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდს ენაცვლება ნატურალური ანუ ბუნებრივი/უშუალო მეთოდი (Direkte Methode). უკვე ამ მეთოდის სახელწოდება მიგვითითებს, რომ უცხოური ენა ბუნებრივად, „პირდაპირ“ მშობლიური ენის ჩარევის გარეშე უნდა ისწავლებოდეს, როგორც დამოუკიდებელი ენობრივი სისტემა და არა მშობლიურ ენასთან შედარებით. გაკვეთილზე წინა პლანზე უნდა მდგარიყო საკომუნიკაციო ენის ფლობა. ამიტომ დიდი ყურადღება ექცეოდა წარამოთქმაზე ვარჯიშს, ფონეტიკას. გრამატიკული წესების ცოდნა და ცნობილი ავტორების ნაწარმოებების კითხვა არ იყო საკმარისი ახალი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. განათლების ფორმალური მიზნები პრაგმატულმა მიზნებმა შეცალა. ენა აღარ ისწავლებოდა მხატვრული ნაწარმოებების კითხვით და თარგმნით, ენის შემსწავლელს უნდა შეძლებოდა ყოველდღიურ სიტუაციაში ორიენტირება, უცხოურ ენაზე მოსაუბრის გაგება და მისთვის გაგებინება. უცხოური ენა შეისწავლებოდა, როგორც საკომუნიკაციო საშუალება მშობლიური ენის გარეშე, მაგრამ მშობლიური ენის მსგავსად, მოსმენით და იმიტაციით. ნატურალური ანუ ბუნებრივი მეთოდის ტიპობრივი სავარჯიშოები იყო:

- ტექსტების (უმეტესად დიალოგები) ხმამაღლა კითხვა, მოსმენა,
- დიალოგების, ლექსების, სიმღერების ზეპირად შესწავლა.

ნატურალური ანუ ბუნებრივი მეთოდით უცხო ენის დაუფლებისათვის მნიშვნელოვანი იყო მოსმენა, ასოციაცია, იმიტაცია და ამით, თანდათან, ენის შეგრძნების განვითარება.

ბუნებრივი მეთოდი დროთა განმავლობაში შეიცვალა აუდიოლინგვალური და აუდიოვიზუალური მეთოდებით (Audiolinguale und die audiovisuelle Methode). აუდიოლინგვალური მეთოდის განვითარებას, რომელიც თავდაპირველად ამერიკის შეერთებულ შტატებში განვითარდა, ჰქონდა პრაგმატული საფუძვლები: მეორე მსოფლიო ომის დროს ნათელი გახა, რომ შექმნილ გარემოებათა გამო, მოთხოვნილება იყო ისეთ ადამიანებზე, რომელთაც უცხოური ენების სათანადო ცოდნა ექნებოდათ, ამის გამო დაიწერა უამრავი პროგრამა უცხოური ენის შემსწავლელთათვის, რომელიც სწრაფად მოამზადებდა სამხედრო თარჯიმნებს ინტენსიურ კურსებზე.

აუდიოლინგვალურ მეთოდზე გავლენა მოახდინა, ერთ მხრივ, ამერიკულმა სტრუქტურალისტურმა ლინგვისტიკამ და მეორე მხრივ, ბიჰევიორისტული სწავლის ფსიქოლოგიამ.

სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკა ენაში მოიაზრებს, როგორც ნიშანთა დახურულ სისტემას, ანუ ერთმანეთზე დამოკიდებულ რაღაც მთელს, სადაც ყველა შემადგენელი ნაწილი ერთმანეთზეა დამოკიდებული: „Der Strukturalismus begreift die Sprache als geschlossenes System vom Zeichen, d. h. als zusammenhängendes Ganzes, bei dem alle Teile voneinander abhängen.“ (Neuner/Hunfeld 1993:155). ბიჰევიორისტული თეორიის მსგავსად, სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკა სწავლას განიხილავდა, როგორც ქცევის შეცვლის მექანიკურ პროცესს. მნიშვნელოვანი გალენა უცხოური ენის თანამედრვე სწავლებაზე ჰქონდა იმ ფაქტს, რომ სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკა სამეტყველო ენას (die gesprochene Sprache) იკვლევდა და არა წერილობითს (die geschriebene Sprache). წინამდებარე მოსაზრებას ტექსტის ლინგვისტები ასე განმარტავენ: „ყოველდღიური ურთიერთობის ენა ზეპირი მეტყველებაა და ბუნებრივია, რომ სამეტყველო აქტების თეორიას წერილობითი ენა და ტექსტები არ აინტერესებს“ (ფურცელაძე 1998:84). აქედან გასაგებია, რომ ტექსტებს, განსაკუთრებით კი ლიტერატურულ ტექსტებს, ნაკლები ყურადღება ექცეოდა. აღსანიშნავია ის ფაქტორი, თუ რატომ ექცეოდა ნაკლები მნიშვნელობა ტექსტის

სახეობიდან კონკრეტულად ლიტერატურულ ტექსტებს. გარდა ზემოხსენებული მიზეზებისა ლიტერატურულ ტექსტების სახეობა ინდივიდუალური შემოქმედების შედეგია, სადაც არც თუ იშვიათია ენობრივი ნორმების ვარირება თუ რღვევა, სტილიზირება და ინდივიდუალური ენობრივი ქმედების რეალიზება.

ბიჰევიორიზმი ფსიქოლოგიის ამერიკული მიმდინარეობაა რომელიც დასაბამს ამერიკაში იღებს, იგი უგულვებელყოფს ცნობიერებას, როგორც მეცნიერების საგანს და ფსიქოლოგიის ობიექტად მიიჩნევს გარეგნულად გამოვლენილ ქცევას. ბიჰევიორისტულმა თეორიამ დიდი გავლენა მოახდინა განათლებაზე. ამ თეორიამ საფუძველი ჩაუყარა სწავლების იმ ფორმას, რომელიც ცოდნის განმტკიცებასა და უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას, ქცევაში გადატანას გულისხმობდა. ამ თეორიის ცნობილი წარმომადგენელი სკინერი თვლის, რომ ენაც ქცევის ერთ-ერთი ფორმაა. უცხო ენის დაუფლება გამეორების, იმიტაციის და მოცემული წინადადებების მაგალითზე ვარჯიშის შედეგია (pattern drill) (Skinner 1957, ციტირებულია „განვითარებისა და სწავლის თეორიების“ მიხედვით 2008:77).

აუდიოლინგვალური და აიდიოვიზუალური მეთოდების მახასიათებლებია: სურათებისა და ქვეყანათმცოდნეობაზე ორიენტირებული დიალოგების გამოყენება და მათი საშუალებით ინფორმაციის გადმოცემა, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს სახელმძღვანელოს კონკრეტული თავის სხვა ნაწილებთან. აუდიოლინგვალური და აიდიოვიზუალური ტექსტები ძირითადად დიალოგებია, როგორც „მოდელი ყოველდღიური საუბრებისა“, რომელსაც გ. ნოინერი ასე ახასიათებს: „სახელმძღვანელოებში მოცემული აზრისაგან დაცლილი და ბანალური, არაბუნებრივი დიალოგები და სავარჯიშოები“ (Neuner/Hunfeld 93:66). ამ მეთოდით, როგორც გ. ნოინერი აღნიშნავს, ენის შესწავლის კოგნიტიური და კრეატიული (შემოქმედებითი) პოტენციალის განვითარება გამორიცხებულია.

50-იანი წლებიდან უცხო ენის სწავლების მეთოდულად შემოდის შერეული მეთოდი, რომელსაც ხელს უწყობს მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ შექმნილი სიტუაცია. ამ მეთოდისთვის ნიშანდობლივია, როგორც აუდიოლინგვალური ისე გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდისათვის დამახასიათებელი ნიშნები. ტექსტები იქმნებოდა სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ იმ მიზნით, რომ მასში

შესულიყო განსაზღვრული გრამატიკული მასალა. ასეთი „გრამატიკალიზებული“ ტექსტები დამახასიათებელი იყო გრამატიკულ-მთარგმნელობით მეთოდისათვის. ასეთი ტექსტები გვხვდება მხოლოდ სახელმძღვანელოებში და არა რეალურ ცხოვრებაში (Neuner/Hunfeld 93:76; Huneke/Steinig 2010). მსგავს ტექსტებს სინთეზურ ტექსტებსაც უწოდებენ, რომელთა მეშვეობითაც საკომუნიკაციო ენის სწავლება ნაკლებად შესაძლებელია.

70-იან წლებში კომუნიკაციური დიდაქტიკის (die kommunikative Didaktik)) განვითარებაზე დიდ გავლენას ახდენს ლინგვისტური პრაგმატიკა. ლინგვისტური პრაგმატიკა ენას განიხილავს არა როგორც ენობრივი ფორმების სისტემას, არამედ ადამიანური ქმედების (კომუნიკაციის) ერთ-ერთ ასპექტს, რომელიც კომუნიკანტებს სხვადასხვა რაკურსში განიხილავს გარესამყაროსთან მიმართებაში. პრაგმატიკაში განიხილავდნენ სამ განსხვავებულ პერსპექტივას:

ა) ენობრივი გამოხატულებისა და ამ ენობრივი ქმედების არსის ურთიერთმიმართება;

ბ) ენობრივი გამოხატულებისა და კომუნიკაციის მონაწილე პირის მიზნების ურთიერთმიმართება;

გ) და რაგვარად განხორციელდება ენობრივი ქმედება.

პრაგმატიკის პერსპექტივიდან დანახული ენა არ არის მხოლოდ ენობრივი ფორმების, არამედ მისი კონკრეტულ სიტუაციებში, კომუნიკაციური მიზნებისათვის გამოყენების შესაძლებლობა. ის მეტწილად მოცემულ სიტუაციაში მოსაუბრის მიერაა მართული. ეს მართული პროცესი კი დაფუძნებულია ინტენციებზე, აგრეთვე კომუნიკაციური ქმედების წესებზე (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004:195). გამომდინარე აქედან გარკვეული სამეცნიერო წრეები იწყებენ ბიჰევიორისტული თეორიის კრიტიკას, რომლის თანახმად უცხოური ენის სწავლა არ შეიძლებოდა დამოკიდებული ყოფილიყო ქცევაზე, და იგი უფრო მეტად კოგნიტიური და კრეატიული ქმედებაა (Neuner/Hunfeld 93:84 Huneke/Steinig 2010). სწორედ ამ ახალმა იმპულსებმა გამოიწვია 70-იანი წლებიდან ცხარე დისკუსია უცხოური ენის სწავლების ახალ მიზნებში კომუნიკაციის როლისა და კომუნიკაციური კომპეტენციის პრაქტიკაში გამოყენების შესახებ.

დისკუსია უცხოური ენის სწავლების მეთოდოლოგია-დიდაქტიკის შესახებ პირველ რიგში ეხებოდა ორ მიმართულებას: პრაგმატულ და პედაგოგიურ მიზნებს. ამ ორი მიმართულების განვითარების და მათი კავშირის საფუძველზე თანდათან ნათელი ხდებოდა, რომ გააზრებული ეფექტური გაკვეთილის კონცეფცია არ შეიძლებოდა მხოლოდ სასწავლო მასალაზე დაყრდნობით განვითარებულიყო, არამედ საჭირო იყო დიდაქტიკურ-მეთოდური კონცეფციის განვითარების დროს კონკრეტული სასწავლო ჯგუფის მიზნების (რა სჭირდება მას, რომ შესძლოს უცხოურ ენაზე კომუნიკაცია) და გამოცდილების (წინარე ცოდნა, მოტივაცია, კულტურის სპეციფიური ასპექტები, სწავლის ტრადიცია) გათვალისწინება. აქედან გამომდინარე, საჭირო გახდა უცხოური ენის სწავლების მიზნების ხელახალი ფორმულირება.

დიდაქტიკოსები ფიქრობდნენ, რომ შესაძლებელი იყო უცხოური ენის სწავლების ისეთი უნივერსალური მეთოდის შემუშავება და განვითარება, რომელიც საუკეთესო იქნებოდა ყველასთვის.

შეიძლება ადამიანის ტვინი ისეა მოწყობილი, რომ სწავლებისას თითოეულ მათგანში მსგავსი პროცესები მიმდინარეობს: დასწავლა/გადამუშავება, შეთვისება, დამახსოვრება, შესასწავლი მასალის გააქტიურება. ეს სფერო ნაკლებადაა გამოკვლეული, მაგრამ საეჭვოა, რომ საერთოდ შესაძლებელი ან გონივრული იყოს, ისეთი იდეალური მეთოდის ჩამოყალიბება, ყველა ადამიანი კარგად ისწავლის უცხოურ ენას (Neuner/Hunfeld 93:70). გ.ნოინერი ამის რამდენიმე მიზეზს ასახელებს: უცხოურ ენას სხვადასხვა მიზნებისთვის სწავლობენ: მეცნიერი უცხოურ ენას სწავლობს, რომ დარგობრივი ტექსტები წაიკითხოს სამეცნიერო სფეროში, ტურისტს კი უნდა გერმანულენოვან ქვეყანაში გერმანულად ისაუბროს, ზოგს კი უნდა, რომ წერილები წეროს. მეცნიერი, პირველ რიგში, წერა-კითხვას სწავლობს, ტურისტის მოსმენას და ლაპარაკს, სხვა ენის შემსწავლელი კი -წერას. შესაბამისად ამ მიზნების მისაღწევად სხვადასხვა მეთოდური მიდგომაა საჭირო. აქედან გამომდინარე, სწავლა/სწავლების დროს გამოყენებული მეთოდები დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა მიზნით ვსწავლობთ უცხოურ ენას. მაგალითად, ისეთი მეთოდი როგორცაა აუდიოლინგვალური მეთოდი, რომლის მიზანია მოსმენის და ლაპარაკის უნარ-ჩვევების განვითარება, არ გამოდგება კითხვის უნარის გასაავითარებლად.

სწავლის პროცესში აგრეთვე ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პირობაა კულტურის ფაქტორის გათვალისწინება, რაც თავის მხრივ გულისხმობს: რეგიონალურ, ეთნიკურსა და ასაკობრივ თავისებურებებს. სწავლების მეთოდების განვითარების დროს მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება კულტურის ფაქტორებს, როგორც კულტურის ფასეულობები და ნორმები, ქცევის ფორმები, სწავლის ტრადიცია, უცხოური ენის შემსწავლელის მშობლიური ენა, სიახლოვე და დისტანცია შესასწავლ ენასთან, გონებრივი ჰორიზონტი, ცხოვრებისეული გამოცდილება, სხვა ენების ცოდნა, ინდივიდუალური ფაქტორები, როგორცაა გონებრივი განვითარება/ინტელექტი, ხანგრძლივი და ხანმოკლე მეხსიერება, მოტივაცია და ა.შ.

სწავლის მეთოდზე დიდ გავლენას ახდენს, თუ რა სიტუაციაში მიმდინარეობს სწავლა: გერმანულენოვან სივრცეში, თუ სხვა ქვეყანაში. გარკვეულ როლს თამაშობს აგრეთვე ისეთი ფაქტორები, როგორცაა-სახელმძღვანელო, ელექტრონული და სხვა სასწავლო რესურსები, საგნის სწავლისათვის გამოყოფილი/გამიზნული საათების რაოდენობა, მასწავლებელი და მისი კვალიფიკაცია, სამიზნე ჯგუფი და მისი სიდიდე, სასწავლო გარემო. როგორც ვნახეთ, სწავლა/სწავლების მეთოდის განვითარება დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, რომელებიც გადამწყვეტ გავლენას ახდენენ მასზე.

ვინაიდან ლიტერატურული ტექსტი თავისთავად არის ავტორის ინდივიდუალური შემოქმედების ნაყოფი, სტილიზირებული და კონკრეტული კოდებით დატვირთული, რომელთა დეკოდირება მნიშვნელოვანია ტექსტის მართებული გაგებისათვის. სწავლების პროცესში ლიტერატურული ტექსტებით მანიპულირება კი გულისხმობს, ერთი მხრივ, მაღალი ენობრივი კომპეტენციის ქონის აუცილებლობას, რაც სწავლის პროცესში უნდა იქნას მიღწეული.

ამრიგად, მიგვაჩნია, რომ ცალკე უნდა განვიხილოთ კომუნიკაციური დიდაქტიკის მნიშვნელობა, მით უფრო რომ მან არსებითი როლი ითამაშა არა მარტო დიდაქტიკის ახალი ხედვის ჩამოყალიბებაში, არამედ მისი დამსახურებაა საკუთრივ ტექსტის ლინგვისტიკაშიც ტექსტის ანალიზის მოდელირების პროცესში ახალი საკომუნიკაციო მრავალსაფეხურიანი მოდელის ჩამოყალიბებაში, რაც საბოლოოდ საფუძვლად დაედო ტექსტის ლინგვისტიკურ ანალიზის ინტეგრირებულ მეთოდს

(იხ. Brinker 2001). მაშასადამე, საჭიროდ მივიჩნევთ ცალკე განვიხილოთ კომუნიკაციური დიდაქტიკის საკითხები.

1.2 კომუნიკაციური დიდაქტიკის განვითარების ორი ფაზა

კომუნიკაციური დიდაქტიკას ორ ფაზად ყოფენ: პრაგმატიკულ-ფუნქციონალური კონცეფცია, რომელიც 70-იან და ადრეულ 80-იანი წლებს მოიცავს და კულტურათმორის მიმართებაზე დაფუძნებული კონცეფცია, რომელიც 80-იანი წლების შუა პერიოდის იწყება.

1.2.1 კომუნიკაციური დიდაქტიკის განვითარების პრაგმატიკულ – ფუნქციონალური კონცეფცია

უცხოური ენის სწავლების პრაგმატული მიზანი მდგომარეობს იმაში, რომ ენის შემსწავლელმა შეძლოს ენის ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოყენება, უცხო გარემოში გზის გაკვლევა: „ცოცხალ“ ენას პირველ რიგში იმისათვის სწავლობენ, რომ ის ყოველდღიურ სიტუაციაში გამოიყენონ” (Neuner/Hunfeld 1993:84). როგორც ზემოთ ვნახეთ, პრაგმატული მიზნები მხოლოდ 70-იანი წლებისათვის არ ყოფილა აქტუალური, მან საკმაოდ მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა აუდიოლინგვალური და აიდიოვიზუალური მეთოდების განვითარებაში, როცა საჭირო გახდა თარჯიმნების მომზადება. კომუნიკაციური დიდაქტიკის განვითარებამ და პრიორიტეტებმა ენის სწავლების პრაგმატული ორიენტაცია კიდევ უფრო გააძლიერა. უცხო ენის შესწავლის დროს გრამატიკა კარგავს თავის წამყვან როლს. გრამატიკასთან ერთად თანაბარად კონკურენტული ხდება სხვა ფაქტორებიც, სახელდობრ, თემატურ-სიტუაციური კომუნიკაცია, საკითხავი თუ მოსასმენი ტექსტების სიუხვე სასწავლო პროცესში. ნათელი გახდა, რომ ზოგი გრამატიკული მასალა დიალოგურ მეტყველებაში ხელოვნურ-სინთეზურ ელფერს იძენდა, როგორც აუდიოლინგვალური მეთოდისდროინდელ წიგნებშია წარმოდგენილი (Neuner/Hunfeld 1993:98).

ყოველდღიური სიტუაციები ბუნებრივად და ავთენტურად რომ ჩაწერილიყო სასწავლო პროცესში საჭირო გახდა, ყოველდღიური საკომუნიკაციო სიტუაციისათვის დამახასიათებელი საკითხავი და მოსასმენი ტექსტების, როგორც კომუნიკაციის სპექტრის მნიშვნელოვანი ასპექტის გამრავალფეროვნება. მაშასადამე,

სასწავლო პროცესის მიღმა კვლავ რჩება მხატვრულ/ლიტერატურული ტექსტები გამომდინარე მათდამი წაყენებული პრეტენზიების გამო. აქცენტი ისევ და ისევ კეთდება პრაგმატული ტექსტების, კერძოდ კი ისეთი ტექსტის სახეობებზე როგორცაა:

ა) განცხადება, ფორმულარი, ანოტაცია, პროგრამა, მენიუ, რეცეპტი, ფასების სია და ა.შ.

ბ) ინფორმაციულ-საქმიანი ტექსტები (Sachtexte): მოხსენება, წერილი, სარეკლამო ტექსტი და ა.შ. ასეთი ტექსტების გაკვეთილზე შეტანის მიზანია, უცხო ენის ისე სწავლება, როგორც ის შესასწავლი ენის ქვეყანაში გამოიყენება, რაც გულისხმობს, უპირველეს ყოვლისა, ავთენტური ტექსტებიდან ინფორმაციების მიღებას, ამოკითხვას.

ტექსტის სახეობების შერჩევის ზემოხსენებული პრინციპი ემყარება მხოლოდ და მხოლოდ ავთენტური საკომუნიკაციო სიტუაციების ათვისებას, სამიზნე ენაზე შესატყვისი ვერბალური კომპეტენტური სიტუაციის სიმულირებას, რაც შემდგომში ხელს შეუწყობდა უცხოური ენის შემსწავლელს სათანადოდ იმოქმედოს რეალურ საკომუნიკაციო სიტუაციაში, უცხოურ გარემოში.

ამ პერიოდში იწყება უცხოურ ენაზე კითხვის პროცესის ინტენსიური კვლევა. დიდაქტიკოსები იმ დასკვნამდე მივიდნენ, რომ ავთენტური ტექსტის კითხვისას სავალდებულო არ არის ცალკეული ენობრივი დეტალის დაწვრილებით გაგება. ტექსტის სახეობის და კითხვის მიზნის შესაბამისად, ხშირად, საკმარისია ტექსტის გლობალური (წერილის ან სტატიის შინაარსი), ან სელექციური (მთავარი ინფორმაციის გამოტანა) გაგება. ახალი მიზნები მოითხოვდა კითხვის ახალი დიდაქტიკის განვითარებას, კითხვის სტრატეგიების გასავითარებლად ახალი სახის სავარჯიშოების შექმნას (დაწვრილებით კითხვის ტექნიკაზე, კითხვის სტრატეგიებზე და სავარჯიშოების ახალ ფორმებზე ვისაუბრებთ III თავში).

პრაგმატულ-ფუნქციური დიდაქტიკის ღია და მოქნილი მეთოდური კონცეფცია მოითხოვდა სწავლის პროცესი ორიენტირებული ყოფილიყო შინაარსზე, რომელიც ენის შემსწავლელს დაეხმარებოდა უცხო სამყაროს შეცნობაში და საკუთარ სამყაროში ახალი პერსპექტივების ტრანსფორმირებაში. ზემოხსენებული

მსჯელობიდან გამომდინარე მოსწავლე ხდება სასწავლო პროცესის უშუალო თანამონაწილე, სწავლა/სწავლების პროცესის პარტნიორი და კომუნიკაციური დიდაქტიკის თანამონაწილე. ამდენად, ეს მოსაზრება უპირისპირდება ბიჰევიორისტული მეთოდის მიერ დანახული სასწავლო პროცესის ხედვას, მოსწავლე უცხოური ენის შემეცნებით და აღმოჩენით სწავლისადმი უნდა განეწყოს, გახდეს აქტიური სასწავლო პროცესში.

იცვლება აგრეთვე გაკვეთილზე მუშაობის სოციალური ფორმები: ტრადიციული ფრონტალური გაკვეთილი, როცა მასწავლებელი საუბრობს და მოსწავლეები პასიურად უსმენენ, იცვლება სხვა ფორმებით: ინდივიდუალური, წყვილებში, ჯგუფებში მუშაობა. იცვლება მასწავლებლის როლიც, ის უნდა ყოფილიყო არა მხოლოდ ცოდნის გადამცემი, არამედ დამხმარე სწავლების პროცესში. ამ საკითხების შესახებ დაწვრილებით შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

მაგრამ პრაგმატიკულ-ფუნქციონალურ კონცეფციას უარყოფითი მხარეებიც ჰქონდა: იგი ფოკუსში აქცევდა, უპირატესად, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებას, ვიდრე კითხვასა და წერას; სწავლის პროცესში ორიენტაცია სამიზნე ქვეყნის მხოლოდ „ყოველდღიურ სიტუაციებსა“ და ზეპირმეტყველებაზე, სადაც მოხვედრა ყველასათვის არ არის ხელმისაწვდომი; კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება შემოიფარგლება ე.წ. „ყოველდღიური ტექსტებით“, მხატვრული ტექსტები კვლავ არ არის ჩართული სწავლა/სწავლების პროცესში; უცხოური ენის სწავლებისას, აგრეთვე დიდაქტიკურ მასალაში, გათვალისწინებული არ იყო ისეთი მნიშვნელოვანი ფაქტორები, როგორებიცაა ქვეყნის კულტურა, ფასეულობები და სწავლების ტრადიციები, სადაც უცხო ენის შესწავლა მიმდინარეოდა, სივრცითი და კულტურათა დისტანციაზე გერმანულენოვან ქვეყნებთან (Piepho 1979, Hunfeld 1982, Neuner 1993, Huneke/Steinig 2010). თუმცა თუნდაც პრაგმატულ ტექსტებში შეუძლებელია დაფიქსირდეს ტექსტის სკრიპტი, რომელიც აბსოლიტურად დამუხტული იქნება კულტურის ინდიკატორებით, ვინაიდან ტექსტის ფრეიმი ანუ გლობალური სტრუქტურა, რომელსაც ლინგვისტები სხვაგვარად ტექსტის სახეობასაც უწოდებენ, თავად არის უკვე კულტურის არტეფაქტი (Fix 2007), რაც

თავის მხრივ გულისხმობს იმას, რომ კონკრეტული კულტურა აუცილებლად დაღს ასვამს ამა თუ იმ ტექსტის სახეობას.

ამ პრინციპითაა დაწერილი 80-იანი წლების შუა რიცხვებამდე გერმანიაში გამოცემული სახელმძღვანელოები, როგორებიცაა Themen, Deutsch aktiv, Deutsch konkret, სადაც ვერ ვიპოვით მხატვრულ ტექსტებს, ისე თ. სესიაშვილის 80-იან წლებში გამოსული სახელმძღვანელო, რომელსაც, როგორც ჩვენი კვლევებიდან დადგინდა, დღესაც იყენებს ზოგიერთი უმაღლესი სკოლის მასწავლებელი.

1. 2. 1. 2 უცხოური ენის სწავლა/სწავლების პროცესში კოგნიტიური განვითარების პრინციპები

სწავლა ადამიანის უნარების ურთულესი ასპექტია, რომელსაც ფილოსოფოსები და ფსიქოლოგები საუკუნეების განმავლობაში იკვლევდნენ. არსებობს სწავლის პროცესის ამხსნელი მრავალი თეორია, ერთ-ერთის - ბიჰევიორისტული თეორიის შესახებ და მის გავლენაზე აუდიოლინგვალურ მეთოდზე, წინა თავში, მოკლედ, ვისაუბრეთ.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კომუნიკაციური დიდაქტიკის განვითარებაზე გავლენას ახდენს კონსტრუქტივისტული თეორიები. სწავლების თეორიებს, რომლებიც სწავლას განსაზღვრავს, როგორც გამოცდილების საფუძველზე ცოდნის აგებას, კონსტრუქტივისტული თეორიები ეწოდება (ლათ. Constructus აგება). სწავლების კონსტრუქტივისტული თეორიის წარმომადგენლები ი. პიაჟე და ლ. ვიგოდსკი თვლიდნენ, რომ სწავლების კონცეფციის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანი ახალს, არსებული ცოდნისა და უნარ-ჩვევების საფუძველზე სწავლობს. ამ მოსაზრების თანახმად, არსებული შეხედულებები ახალი ცოდნის შექმნის საფუძველია. კოგნიტური ცვლილება მხოლოდ მაშინ ხდება, როცა არსებული ცოდნა დისექვილიბრიუმის (წონასწორობის მდგომარეობიდან გამოდის) პროცესს გაივლის ახალი ინფორმაციის საფუძველზე. ამ პროცესის დროს, მიმდინარეობს სააზროვნო ოპერაციები, ხდება ახალი ცოდნის ძველზე დაშენება. მოკლედ მიმოვიხილავთ, რას ნიშნავს კოგნიტური (შემეცნებითი) განვითარება. კოგნიტური განვითარება გულისხმობს მოსწავლეთა აზროვნების, შემეცნებითი თუ

განსჯის უნარების და ინტელექტუალური შესაძლებლობების განვითარებას. კონსტრუქტივისტული თეორიის წარმომადგენლების აზრით, სწავლა აქტიური პროცესია, რომლის დროსაც მოსწავლეები ახალ ცოდნას აგებენ თავიანთ წინარეცოდნაზე დაყრდნობით. პიაჟეს მიაჩნია, რომ ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია შემდეგი პროცესები: სქემების აგება, ასიმილაცია, აკომოდაცია (ნიშნავს „მორგებას“, „მისადაგებას“) და ექვილიბრიუმი. ის ადამიანის განვითარებას განიხილავს, როგორც ადაპტაციის პროცესს. ადაპტაცია არის სქემების შეცვლა გარემოს საპასუხოდ, ასიმილაციისა და აკომოდაციის საშუალებით (Piaget 1976, ციტირებულია ჰუნკე/შტაინიგის მიხედვით 2010:49).

მოსწავლეები განსხვავებულად იგებენ ერთსა და იმავე მასალას. ამის მიზეზი ის არის, რომ მათ განსხვავებული წინარეცოდნა და გამოცდილება აქვთ. ეს ნათლად ჩანს მაშინაც, როცა მოსწავლეები/სტუდენტები მაგ. კითხვის დროს ჰიპოთეზებს აგებენ, აქვთ მოლოდინი წასაკითხი მასალის მიმართ, ვარაუდობენ, თუ როგორ განვითარდება სიუჟეტი.

კითხვის პროცესი ერთ მხრივ ცოდნის აქტივაციას და მეორე მხრივ კონსტრუირებას მოითხოვს: მოსწავლეები თავიანთ წინარეცოდნას წაკითხულ ინფორმაციას უკავშირებენ და შესაბამის ინტერპრეტაციაზე დაყრდნობით აკეთებენ დასკვნებს, გამოაქვთ ინფერენცი. პიაჟეს მიხედვით, ყველაფერი, რასაც ბავშვები სწავლობენ, ორგანიზებულია სქემების სახით. დროთა განმავლობაში, ბავშვთა სქემები ცვლილებებს განიცდის გამოცდილების შესაბამისად. მიუხედავად ამისა, ბავშვთა განვითარების პროცესები უცვლელი რჩება. პიაჟეს მიაჩნდა, რომ სწავლა და კოგნიტიური განვითარება ორი ურთიერთშემდგომი პროცესის, ასიმილაციის და აკომოდაციის, შედეგია. ადაპტაციაში მოიაზრება ზემოქმედებაზე ისეთი რეაქცია, რომელიც გამოცდილებას ემყარება. აკომოდაცია კი გამოცდილებით მიღებული რეაქციის ცვლილებაა. ასიმილაციის დროს სიტუაციის ზოგიერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელიც გამოცდილებისათვის უცხოა, შეიძლება უარყოფილ იქნას. აკომოდაციის დროს კი ყოველი ახალი ასპექტი მიიღება მხედველობაში. ბავშვის კოგნიტიურ სისტემაში ასიმილაცია არ იძლევა სერიოზულ ცვლილებებს, მისი საშუალებით ხდება მოპოვებული უნარების განმტკიცება და ავტომატიზაცია,

აკომოდაცია კი გამოცდილების და შექმნილი ქცევის მოდიფიკაციით ავითარებს კოგნიტიურ სისტემას. აკომოდაცია არის ინდივიდის მისწრაფება შეცვალოს თავისი წარმოდგენა და ცოდნა ახალი სიტუაციის შესაბამისად. ასიმილაცია და აკომოდაცია ერთმანეთისგან განუყოფელი პროცესებია, მათ შორის არსებობს გარკვეული ბალანსი, რომელსაც პიაჟე გაწონასწორებას უწოდებს, წონასწორობის დამყარებას გარემოსა და აზროვნების სტრუქტურებს შორის. ჩვენ ჯერ ახალი სიტუაციის ასიმილაციას ვახდენთ, ამის შემდეგ ვცვლით სქემას- ვახორციელებთ აკომოდაციას (Piaget 1976 ციტირებულია ჰუნეკე/შტაინიგის მიხედვით 2010:49).

აღმოჩენით სწავლა კონსტრუქტივისტული თეორიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია. იგი გულისხმობს ცოდნის დამოუკიდებლად მოპოვებას. მოსწავლე იყენებს კოგნიტიურ სტრუქტურებს იმისათვის, რომ დაახარისხოს ინფორმაცია, ააგოს ჰიპოთეზები, რათა თვითონ აღმოაჩინოს ცოდნა. აღმოჩენით სწავლა ინდუქციური აზროვნების ფორმაა, როცა მოსწავლეები/სტუდენტები კონკრეტული მაგალითების შესრულების შემდეგ ზოგად ცნებებს, წესებს, პრინციპებს აყალიბებენ. ე. ი. მოსწავლეს ცოდნა მზა სახით კი არ უნდა მიეწოდოს, არამედ, ეს უკანასკნელი, მისი უშუალო მონაწილეობით უნდა შეიქმნას.

აღმოჩენით სწავლა არ გულისხმობს მოსწავლეების მუშაობას მეთვალყურეობის გარეშე. ის უფრო ეფექტურია, როცა სწავლის პროცესს მასწავლებელი მართავს, გეგმავს და მოსწავლეებს ისეთ დავალებებს აძლევს, რომელებიც მათ მანიპულირების შესაძლებლობას მისცემენ. იგი არ ერევა მათ მუშაობაში და მხოლოდ მრჩევლის როლში უნდა მოგვევლინოს. მასწავლებლის დახმარება და მითითებები ხელს უწყობს მოსწავლეთა განვითარებას. ამით მოსწავლეები იძენენ როგორც ახალ ცოდნას, ისე პრობლემების გადაჭრის უნარ-ჩვევებს, როგორცაა ჰიპოთეზების გამოთქმა (ანტიციპაცია) და შემოწმება, ინფორმაციის შეგროვება, დასკვნების გაკეთება. ასეთი მეთოდი ხელს უწყობს მოსწავლეთა ეფექტურ სწავლას, ცნობისმოყვარეობის გაღვიძებას, მოტივაციას, იმუშაონ მანამ, სანამ პასუხს არ იპოვიან. კონსტრუქტივისტული თეორიის მიმდევარი ფსიქოლოგების აზრით, მასწავლებელმა მოსწავლეებს რთული, მაგრამ

მიღწევადი დავალებები უნდა მისცეს, შემდეგ კი მათ დაეხმაროს მოცემული ამოცანის წარმატებით გადაჭრაში. თავდაპირველად, მასწავლებელმა მნიშვნელოვანი დახმარება უნდა გაუწიოს მოსწავლეებს, შემდეგ თანდათან შეამციროს მხარდაჭერა, რომ შესაძლებლობა მისცეს მათ დამოუკიდებლად შეასრულონ დავალება. კვლევების თანახმად, ცნებები, რომლებსაც მოსწავლეები საკუთარი გამოცდილების საფუძველზე აყალიბებენ, უფრო კარგად და ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ამახსოვრდებათ. მათ თვითონ უნდა აღმოაჩინონ და დაამუშაონ რთული ინფორმაცია იმისათვის, რომ ახალი ცოდნა შეითვისონ. აღნიშნული თეორიების თანახმად, მოსწავლეები აქტიურ როლს თამაშობენ საკუთარი სწავლის პროცესში, სადაც მასწავლებლის როლი მეგზურობით და მრჩევლობით შემოიფარგლება.

1.2.2 კულტურათმორის მიმართებათა კონცეფცია სწავლების პროცესში

თუ პრაგმატიკულ-ფუნქციონალური კონცეფციის ნაკლოვანებებს გავეცნობით და გავითვალისწინებთ, ნათელი ხდება, რომ „უცხო ენის სწავლების კომუნიკაციური კონცეფცია” მთელს მსოფლიოში და ყველა ადამიანისათვის ერთიდაიგივეს არ ნიშნავდა და სწავლების მეთოდების „ექსპორტი” არ იყო ადვილი (Neuner/Hunfeld 93:106). მხოლოდ პრაგმატიკულ-ფუნქციონალური კონცეფცია არ იყო საკმარისი, რომ უცხო ენის სწავლების მიზნები განსაზღვრულიყო. გასათვალისწინებელი იყო ის მიდგომა, რომ უცხოური ენის სწავლება ძირითადად არა სამიზნე ქვეყანაში მიმდინარეობს, არამედ სხვა, განსხვავებული კულტურის სივრცეში. უნდა შეცვლილიყო სწავლების მიზნები, თემები, თემების პრეზენტაციის ფორმები, სწავლების მეთოდები, სავარჯიშოების ფორმები, თანმიმდევრობა და მათი მიზანდასახულობა. შეფასების ფორმებიც ამა თუ იმ ქვეყნისთვის შესაბამისი უნდა ყოფილიყო. თუმცა საერთო ევროპული სასწავლო და კვლევითი სივრცის შექმნის მცდელობამ, ბოლონის პროცესის ამოქმედებამ გამოიწვია ის, რომ უცხოური ენების სწავლების საერთო აკადემიური სივრცის ფარგლებში საფუძველად დაედო უცხოური ენების სწავლა/სწავლების საერთო კონცეფცია, რომელიც უცხოური ენების

შემსწავლელი ყოველი ეტაპის დასრულების შემდგომ უნდა მიეყვანა შესაბამის შედეგზე. გამომდინარე აქედან, მოხდა შეფასების ფორმების უნიფიცირება და გაზიარება.

ევროსაბჭოს მიერ შემოთავაზებულ უცხოური ენების სწავლა/სწავლების სარეკომენდაციო ჩარჩო, ეფუძნება რა მულტილინგვალურ ევროპის იდეებს, სწავლა/სწავლების პროცესში რთავს კიდევ ერთ აქტუალურ კომპეტენციას მოსმენის, ზეპირი მეტყველების, კითხვისა და წერის პარალელურად, რაც ითვალისწინებს კულტურათა დიალოგის ამოსავალი დებულების გაცნობიერებას და დანერგვას სწავლების პროცესში. შესაბამისად, ამ მომენტიდან შეგვიძლია ვიმსჯელოთ კომუნიკაციური დიდაქტიკის მეორე არსებით ფაზაზე, რომელიც ემყარება კულტურათშორისი მიმართულების კონცეფციას სწავლა/სწავლების პროცესში.

წინამდებარე კონცეფცია გულისხმობს სწავლების ისეთ პროცესს, რომელიც წვლილს შეიტანდა უცხოვს გაგებაში, რომლის სრულყოფილი მიღწევა მხოლოდ პრაგმატული ტექსტების სახეობების შესწავლით პრაქტიკულად შეუძლებელია. დღის წესრიგში დადგა ტექსტის სახეობათა გამრავალფეროვნების საჭიროება, რაც ხელს შეუწყობდა ტექსტის კითხვის უნარ-ჩვევების კიდევ უფრო მეტად განვითარებას. თუ აქამდე ენის სწავლება მიმდინარეობდა მხოლოდ პრაგმატულ ტექსტის სახეობათა მასალაზე, ამიერიდან იცვლება მიდგომა სწავლების საკითხისადმი და ნათელი ხდება, რომ კომუნიკაციური მოდელის რეალიზებაში თვალსაჩინო წვლილის შეტანა მხატვრულ ტექსტებსაც შეუძლიათ. ასეთ მიდგომას განსაკუთრებით მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს სკოლაში, რადგან ლიტერატურული ტექსტები ხელს უწყობს მოსწავლის არა მხოლოდ კოგნიტიურ, არამედ სოციალურ და ემოციონალურ განვითარებასაც (Feld-Knapp 2005:15).

90-იან წლებში უცხოური ენის სწავლების მიზნები ხელახლა განისაზღვრა, ისე რომ კომუნიკაციური დიდაქტიკის პრინციპები არ დაჩრდილულა. კერძოდ, უცხოური ენის სწავლების მიზნები ახლა უკვე სცილდებოდა ენობრივი კომპეტენციის განვითარების ფარგლებს, ენის სწავლებისადმი მიდგომა გახდა უფრო კომპლექსური, მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება „კომუნიკაციური და კრეატიული კომპეტენციების გაძლიერებას, რომლისთვისაც ნიშანდობლივია კომუნიკაციური,

კოგნიტიური და კულტურის რიგი ასპექტების გაცნობიერება სწავლების პროცესში. მთავარი მიზანი უნდა იყოს კომუნიკაციური ქმედება გაკვეთილზე, სადაც უცხო ტექსტები, როგორც საშუალება ადამიანებს შორის კომუნიკაციისა, არსებით როლს ითამაშებენ (Feld-Knapp 2005:15).

ამგვარად, კომუნიკაციური დიდაქტიკის მეორე ფაზა წინა საფეხურთან ერთად სწავლა/სწავლების სრულყოფილი ინტეგრირებული პროცესის მოდელირებას ახერხებს. შესაბამისად, მიგვაჩნია, რომ მსგავს მოდელში მნიშვნელოვანია ყველა ტიპის ტექსტის სახეობის ჩართვა, იქნება ეს არალიტერატურული თუ ლიტერატურული, რათა შემსწავლელმა შექმნას უცხოს აღქმის სრულყოფილი სურათი, რაც პრაქტიკულად შეუძლებელია მხოლოდ პრაგმატულმა ტექსტებმა ასახოს.

1.2. ტექსტი, როგორც ლინგვისტიკისა და დიდაქტიკის კვლევის საგანი

ფილოლოგიური კვლევები უკანასკნელ ხანებში აქტიურად ავითარებს ტექსტის კვლევებს, ეს უკანასკნელი ეხება არამართო ლიტერატურათმცოდნეობის, არამედ ლინგვისტიკისა და დიდაქტიკის სფეროს. წინამდებარე მიდგომა აქტუალურია როგორც ჰუმანიტარულ, ისე სოციალურ მეცნიერებათა კვლევებში, რაც განპირობებულია იმით, რომ ვერბალური კომუნიკაცია გადის ტექსტზე. სწორედ ტექსტია ის უმცირესი საკომუნიკაციო ერთეული, თუ არ ჩავთვლით კონტექსტზე დამოკიდებულ ელიფსურ წინადადებებს, რომელთა მეშვეობითაც აქტუალიზდება ნებისმიერი ვერბალური კომუნიკაცია.

მიუხედავად ტექსტის ასეთი მნიშვნელოვანი ფუნქციისა საკომუნიკაციო სივრცეში, დღემდე მაინც ძნელად თუ მოიძებნება ტექსტის სრულყოფილი და ამომწურავი განმარტება. მართალია, ეს ნაწილობრივ განპირობებულია ტექსტის მულტიდიმენსიურობით, მაგრამ მეორე მხრივ, ამის მიზეზად დიად უნდა დასახელდეს ცალკეულ ლინგვისტურ დისციპლინათა დაინტერესება ტექსტის ფენომენისადმი. ნებისმიერ სალექსიკონო სტატიაში (Wahrig 1987:1274; Lewandowsky 1990; Duden 2003:589) ტექსტის განმარტებაში იშველიებენ ცნებებს „ქსოვილი“, „წნული“ (Gewebe, Geflecht), რაც გულისხმობს პარადიგმატულ და სინტაგმატიკურ

ღერძებზე კოჰეზიისა და კოჰერენტულობის ტექსტობრივი მახასიათებლის საფუძველზე წარმოქმნილ ბმებს, როგორც საზრისის „წნულს, ქსოვილს“.

ამრიგად, ტექსტი - ესაა კომპლექსური ნიშანი, რომელიც კოგნიტური პროცესის შედეგი და ენობრივ-კომუნიკაციურ ქმედების საფუძველია-ამგვარ განმარტებას ვხვდებით შოენკესთანაც (Schoenke 2007).

ჰ. ვაინრიხი თვლის, რომ ტექსტი არის ენობრივ ნიშანთა აზრობრივი ბმულობა, წარმოდგენილი დროით-წრფივი თანმიმდევრობით: „Texte sind sinnvolle Verknüpfungen sprachlichen Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge“ (Weinrich 1993:17).

კ. ბრინკერი გვთავაზობს ტექსტის შემდეგ დეფინციას: „ტერმინი ტექსტი გამოხატავს ენობრივი ნიშნების განსაზღვრულ რიგს, რომლებიც ერთმანეთთან კოჰერენტულადაა დაკავშირებული და როგორც ერთიანი მთლიანობა კონკრეტულ კომუნიკაციურ ფუნქციაზე მიგვანიშნებენ“ (Brinker 1985:17) ჰ. ვაინრიხის განმარტებისგან განსხვავებით კ. ბრინკერი იძლევა ტექსტის უფრო მეტად ამომწურავ განმარტებას. ის ხედავს ტექსტს, როგორც ენობრივ წარმონაქმს, რომელსაც კონკრეტული საკომუნიკაციო ფუნქციები მიეწერება, ვინაიდან ის გარკვეულ საკომუნიკაციო სიტუაციაში რეალიზდება.

ტექსტის ლინგვისტიკაში, იკვეთება მკვლევართა ორი ჯგუფი- მკვლევრები, რომლებიც თვლიან, რომ ტექსტი არის კომუნიკაციის უმაღლესი (არსებითი) ერთეული და ტექსტის დეფინიციის დროს მათთვის მნიშვნელობა არა აქვს, ეს ერთეული წერილობითი თუ ზეპირი გამონათქვამია. ასეთ შემთხვევაში „ტექსტში“- იგულისხმება ყველა ტიპის ენობრივი ქმედება და ხშირად, გამოიყენება ტერმინ დისკურსთან ერთად სინონიმურად. „დისკურსი ტექსტების ღია ჯგუფია (ერთობლიობაა), რომლებიც სემანტიკურ თემატურად ან/პრაგმატულადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული“ (Heinemann 2002:119). ამ ჯგუფის წარმომადგენლები თვლიან (ჰაინემანი, ადამჩიკი) რომ „ყოველი ცალკეული ტექსტი დისკურსს განეკუთვნება“ (Heinemann 2002:114, 119; Adamzik 2001:254).

მეორე ჯგუფი, რომელიც ზღვარს ავლებს ტექსტის წერილობით და ზეპირ ფორმას შორის თვლის, რომ ტექსტი შეიძლება ეწოდოს მხოლოდ აზრის „წერილობითი მანიფესტაციას.“ მაგ. ტექსტი, როგორც წერილობითი ენობრივი

ქმედების (schriftliche Sprachhandeln) გამოხატულების შედეგი, ხოლო დისკურსი ზეპირი ენობრივი ქმედების (mündliche Sprachhandeln) (Schoenke 2007) პროცესის გამოხატულება.

ვ. ედმონდსონი თვლის, რომ ცნება „ტექსტი“ გამოიყენება წერილობითი ერთეულის გამოსახატავად. გონივრულია, თუ ერთმანეთისგან განვასხვავებთ წერილობით ტექსტებს და მათზე დაფუძნებულ დისკურსებს. ტექსტები მნიშვნელოვანი ლინგვისტური პროდუქტია, ხოლო დისკურსი-ქმედება. ტექსტები კომუნიკაციური მიზნებისთვის გამოიყენება, შედეგად ჩნდება დისკურსი: „Der Begriff „Text“ wird für schriftsprachliche Einheiten benutzt, auch wenn die gesprochene Sprache im folgenden mehrfach Vergleich miteinbezogen wird. Weiterhin ist es sinnvoll, zwischen schriftlichen Texten und darauf basierenden Diskursen zu unterscheiden. Unterscheidung entspricht in etwa Unterscheidung zwischen Satz und Äußerung. Texte sind konstituierte linguistische Produkte, Diskurse sind Handlungen, die durch die Verwendung von Texten zustandekommen. Texte werden für kommunikative Zwecke verwendet: dadurch entstehen Diskurse“ (Edmondson 1996:111). ვ. ედმონდსონის წინამდებარე ციტატიდან გამომდინარე საქმე ეხება, ტექსტს ფართო გაგებით, ტექსტი როგორც ენობრივი ქმედება, რომელიც სხვა ყველა დანარჩენ შემთხვევაში წარმოქმნილი ენობრივი ქმედების შედეგებს ერთი საერთო დისკურსის ფარგლებში ათავსებს და მის შემადგენლად განიხილება. წინამდებარე მსჯელობა არსებითად უპირისპირდება გერმანული ლინგვისტიკის ტრადიციებს, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ნებისმიერი ენობრივი ქმედება, იქნება ეს წერილობითი თუ ზეპირი, იძლევა პროდუქტს, რომელსაც ტექსტის სახელით მოვიხსენიებთ.

ვ. ფურცელაძის აზრით, ტექსტის, როგორც ლინგვისტიკური ანალიზის ობიექტის, განსაზღვრისათვის აუცილებელია ტექსტის ტრივიალური გაგებიდან ამოსვლა, რომ ტექსტი არის წერილობით ფიქსირებული ენობრივი ერთეული, რომელიც, როგორც წესი, ერთზე მეტ წინადადებას შეიცავს. რაც შეეხება ტექსტის ლინგვისტიკურ დეფინიციას: „ტექსტი ენობრივი მოღვაწეობის წერილობითი გაცხადებაა, ენობრივი მოღვაწეობის წერილობით დაფიქსირებული შედეგი.ტექსტი წარმოადგენს კომუნიკაციის ძირითად/უმაღლეს ერთეულს... და განსხვავდება ზეპირი გამონათქვამისაგან“ (ფურცელაძე 1998: 68, 98). იგი თვლის რომ ერთმანეთს უნდა გაემიჯნოს წერილობითი და ზეპირი ენობრივი ქმედების

შედეგი: „ტექსტის ლინგვისტიკის შექმნამ ვერ მოაწესრიგა წერილობითი ენის და ზეპირი მეტყველების ურთიერთობა. მისი განვითარების დღევანდელ საფეხურზე ჯერ კიდევ არ არის გამიჯნული მკაფიოდ ტექსტი (წერილობითი ენის ერთეული) და დისკურსი (ზეპირი მეტყველების ერთეული).“ ანუ დიალოგური ტექსტი. (ფურცელაძე 98:70). თუკი ამ მსჯელობას გავყვებით, დავასკვნით, რომ ტექსტის განმარტების აბსოლიტურად მწყობრი ვერსია ვერ ყალიბდება, კერძოდ, ჩნდება ერთი მარტივი წინააღმდეგობა. კონკრეტულად კი განმარტების დეტალში, დისკურსი (ზეპირი მეტყველების ერთეული ანუ დიალოგური ტექსტი), ანუ ისმის კითხვა დიალოგური ტექსტი არ გვხვდება წერილობით ჩამოყალიბებული მაშინ, როგორ განიმარტოს დრამატული ნაწარმოების ტექსტურა ან თუნდაც სასწავლო სახელმძღვანელოებში მოცემული დიალოგური ტექსტები, რომელთა როლური გათამაშება ერთ-ერთი მეთოდია თანამედროვე დიდაქტიკაში

მ. გვენცაძე ტექსტს განსაზღვრავს როგორც „მთლიან სამეტყველო წარმონაქმს, რომლის მეშვეობითაც ხორციელდება კომუნიკაციური აქტი ურთიერთობის ამა თუ იმ სოციალურ-ისტორიულ და კულტურით დეტერმინირებულ სფეროში“ (გვენცაძე 1986:80-81).

კომუნიკაციური დიდაქტიკის წარმომადგენლები ემხრობიან მკვლევართა იმ ჯგუფს, რომლებიც არ იზიარებენ განსხვავებას წერილობით მოღვაწეობასა და ზეპირმეტყველებას, წერასა და ლაპარაკს, შესაბამისად, ტექსტსა და დისკურსს შორის. ისინი არ განასხვავებენ ერთმანეთისაგან წერილობით, ზეპირმეტყველების და მოსასმენ ტექსტებს. ზოგიერთი მათგანი საერთოდ, პრინციპულ განსხვავებას ვერ ხედავს ლიტერატურულ და პრაგმატულ ტექსტებს შორის (Edelhoff 1985:8).

მ. და ვ. ჰაინემანები ტექსტს განიხილავენ, როგორც „კომუნიკაციური ქმედების ინსტრუმენტს,“ როგორც „ენობრივი კომუნიკაციის საბაზისო ერთეულს“ (Heinemann 2002:2). ვერბალური ინტერაქცია ტექსტების საშუალებით მიმდინარეობს, რომლის საშუალებით ადამიანები კომუნიკაციურ ურთიერთობებში სხვადასხვა სახის სოციალურ მიზნებს აღწევენ. ითვლება, რომ კომუნიკაციური ქმედება ამავდროულად აქტიური შედეგია, რომელიც მიმართულია მიზნებსა და პარტნიორზე და რომელთა გაცხადება ხდება. უნდა აღინიშნოს, რომ ყოველ

ვერბალურ ინტერაქციას სოციალური საფუძვლები აქვს, რომელთაც კონკრეტულ სოციალურ სიტუაციამდე მივყავართ (Heinemann 2002:14). მართებული ინტერაქციის მისაღწევად საჭიროა პარტნიორის ინტენციების, კომუნიკანტის ენობრივი ნიშნების გამოყენება, რომელსაც თან ახლავს კინეტიკური სიგნალები, რითაც მიიღწევა გაგებინება პარტნიორებს შორის. ამასთან ტექსტის შემდგენელი პარტნიორისაგან ელოდება მზაობას შეთავაზებულ ინტერაქციაზე. უპირველეს ყოვლისა აკუსტიკურ-ვიზუალურ და სემანტიკურ გაგებას და ტექსტის ინტერპრეტირებას და ამის საფუძველზე სათანადო ვერბალურ რეაქციას. მ. და ვ. ჰაინემანები მიიჩნევენ, რომ კომუნიკაციური მიზნის განვითარება და მიღწევა შემდეგ კოგნიტიურ ოპერაციებს მოიცავს:

- მოტივაცია;
- ორიენტირება;
- გადაწყვეტილების მიღება (Heinemann 2002:15).

აღსანიშნავია, რომ ამ ოპერაციების შესრულებაზე გავლენას ახდენს პარტნიორი. კომუნიკაციური მიზნის მიღწევა დამოკიდებულია კომუნიკაციურ პროცესში მონაწილეებზე, მათ უნარებსა და ინტერესებზე (Heinemann 2002:16).

წინამდებარე განმარტებების საფუძველზე ცალსახად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ტექსტი შეუძლებელია იყოს მხოლოდ წერილობითი ან მხოლოდ ზეპირი ქმედების შედეგი. ის არ არის აგრეთვე მხოლოდ ნიშანთა კანონზომიერი კონსტრუქტი. მისი წარმოდგენა არ შეიძლება განყენებულად საკომუნიკაციო სივრცის გარეშე. აქედან გამომდინარე გასათვალისწინებელია უკანასკნელ ხანებში მ. და ვ. ჰაინემანების ფუნდამენტური ნაშრომი, სადაც ტექსტი წარმოდგენილია, როგორც ერთიანი კომპლექსური სიდიდე.

ვ. ბრინკერი იზიარებს რა მთელ რიგ ზემოთხსენებულ მოსაზრებებს, ასკვნის და მოითხოვს, რომ ტექსტის განმარტებისას აგრეთვე უნდა მოიცავდეს „ტექსტის ინტეგრაციულ მცნებას“ (integrativer Textbegriff), რომელიც ტექსტის კომუნიკაციურ ფუნქციასაც ითვალისწინებს და ასევე ენის სისტემაზეცაა მიმართული. ეს საშუალებას იძლევა, ტექსტი განვმარტოთ, როგორც ენობრივი, ამავე დროს, როგორც კომუნიკაციური ერთეული (Brinker 2001:17).

ლინგვისტები თვლიან, რომ აუცილებელია ტექსტისადმი ინტეგრარული მიდგომა (Heinemann 2002:64; Brinker 2001) და გვთავაზობენ ტექსტის ინტეგრარული ანალიზის მოდელს:

➤ გრამატიკული: ზედაპირული სტრუქტურები რეალიზებული გრამატიკული პარამეტრების საშუალებით, რომელიც ტექსტურის ძირითად, არსებით ჩონჩხს ქმნის და კრავს. პრაქტიკულად შეუძლებელია, წინადადებების ნებისმიერ ლინეარულ მწკრივს ტექსტი ვუწოდოთ. უწინარეს ყოვლისა, არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება ტექსტურის კოჰეზიურ ბმულობას, რომლებიც ერთმანეთთან ლოგიკურადაა გადამბმული და რომელიც კონკრეტული ენობრივი ქმედების შედეგია. შესაბამისად, მის მიმართ მიდგომაც უნდა იყოს ინტეგრალური (Heinemann 2002:64)

➤ სემანტიკური: ტექსტის ზედაპირული სტრუქტურები ვერ გვაწვდის მკმარ ინფორმაციას ტექსტის ანალიზისა და გაგებისათვის. ტექსტის სინტაქსური სტრუქტურების აღქმა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ტექსტის გაგებას, ტექსტის გაგების პროცესში არსებული სემანტიკური ინფორმაციის ტრანსფორმაცია ხდება, რომელის გადამუშავების შემდგომი საფეხური ინფორმაციის მეხსიერებაში აღბეჭდვაა. ამდენად, „ტექსტის სემანტიკურ მნიშვნელობას ტექსტის გაგების დროს მეტი დატვირთვა აქვს, ვიდრე ტექსტის ზედაპირულ მახასიათებლებს“. (van Dijk 1980, ციტირებულია ჰაინემანის მიხედვით Heinemann 2002:69) მაშასადამე, ტექსტის ზედაპირული სტრუქტურა არის საფუძველი მისი სიღრმისეული სტრუქტურის რეალიზაციის, ეს უკანასკნელი კი არის ის მნიშვნელოვანი ნაწილი ტექსტურის, რომლის გააზრება პირველი და უმნიშვნელოვანესი ნაწილია ტექსტის საზრისის გახსნისათვის. სიღრმული, სემანტიკული სტრუქტურა არსებითად- ეს არის ტექსტის თემატიკის გაშლა, ტექსტის კოჰერენტული ბმულობის საფუძველზე.

➤ პრაგმატიკულ-კომუნიკაციური: ის არსებითი ხაზია, რომელიც ტექსტის ფუნქციას წამოსწევს წინა ხაზზე, მას განიხილავს როგორც კომუნიკაციის ნაწილს, სადაც ტექსტის მეშვეობით კომუნიკაციის პარტნიორები ერთმანეთზე ზემოქმედებენ. ტექსტის პროდუქციასაც

თავისთავად პრაგმატული მიზანი აქვს და ამ პროცესში ზუსტად განსაზღვრული ფუნქციური პარამეტრები გულისხმობს მართებულ კომუნიკაციას. ტექსტის კომუნიკაციური ფუნქცია კი თავის მხრივ მჭიდროდაა დაკავშირებული ტექსტის როგორც ზედაპირულ, ისე სიღრმულ სტრუქტურასთან. მართული ფუნქციური ლინგვისტიკა ნიშნავს ტექსტის გლობალური სტრუქტურების ცოდნის რეალიზებას, რაც იმთავითვე გულისხმობს ტექსტის სახეობათა გააზრებულ მართვას, როგორც რეციპირების, ისე პროდუცირების დროს.

➤ კოგნიტიური: ტექსტი უნდა განვიხილოთ არა როგორც სტატიკური, არამედ როგორც პროცესზე ორიენტირებული ენობრივი წარმონაქმი. შემთხვევით არ იყო, რომ ტექსტის მკვლევართა ინტერესის ცენტრში აღმოჩნდა ტექსტის დამუშავების დროს ფსიქიკური ფაზების (psychische Phasen) გათვალისწინება (Heinemann 2002:90) ტექსტის გაგების კოგნიტური მოდელი ტექსტს განიხილავს, როგორც მენტალური პროცესის შედეგს, რომლის დროსაც ტექსტში ჩადებული ინტენცია განიმარტება ტექსტის ლინგვისტური ფუნდამენტური ანალიზის შედეგად მიღებული მონაცემთა ინტერპრეტაციით, რომლის პროცესში ინტერპრეტატორი ააქტიურებს ხანგრძლივ მეხსიერებაში დალექილ ცოდნათა კომბინაციას: ენობრივ ცოდნასთან ერთად მნიშვნელოვნად აქტუალიზებულია ინტერაქცია ენციკლოპედიურ და ცოდნას გლობალური სტრუქტურების შესახებ. (ტექსტის სახეობები მათი დარგობრივი რეალიებითა და სიგნალებით).

როგორც ლინგვისტიკა ისე დიდაქტიკა ტექსტზე მუშაობის პროცესში აქტუალურად მიიჩნევა ტექსტის მოდელირების ამ სქემას. ტექსტის როგორც შემდგენელი. ისე მისი რეციპიენტი, ინტერპრეტატორი ცდილობს ტექსტი გაიაზროს, როგორც ერთი მთლიანობა. ტექსტისადმი ჰოლისტური მიდგომა ძალზე მნიშვნელოვანია, როგორც ლინგვისტური, ისე დიდაქტიკური კვლევისათვის უკანასკნელ ხანებში, რაც კარგად აისახა სასწავლო მასალის ინტეგრირებულ ფორმატში. სწავლების თანამედროვე მეთოდები გულისხმობს ტექსტის როგორც ზედაპირულ ისე სიღრმულ სტრუქტურებზე კომპლექსურად დაკვირვებას, ანალიზსა

და ინტერპრეტაციას გააქტიურებული კოლექტიური მეხსიერების საფუძველზე, რაც შემდეგში ხელს უწყობს უცხოთა და საკუთარის მართებულ გაგებას.

1.2. 1. ტექსტის სახეობები

თანამედროვე ლინგვისტიკის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი დარგია ტექსტის ლინგვისტიკა, რომელიც ტექსტის კვლევას სხვადასხვა რაკურსით ახდენს, რაც მნიშვნელოვანია როგორც თავად ენის მატარებელთა, ისე უცხოური ენის შემსწავლელთათვის გამომდინარე ენათმეცნიერებაში დამკვიდრებული ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვანი დებულებიდან, რომ თუ კი ვმეტყველებთ, ვმეტყველებთ მხოლოდ ტექსტებით (Hartmann 1968:212, ციტირებულია Janich 2008:15). შესაბამისად, მნიშვნელოვანი ყურადღება უცხოური ენების სწავლების პროცესში უნდა მახვილდებოდეს ტექსტის სახეობათა საფუძვლიან შესწავლაზე ერთი მხრივ, ხოლო მეორე მხრივ, აქტიურად უნდა განიხილებოდეს სწავლისა და სწავლების პროცესში ლიტერატურული ტექსტები, რათა მოსწავლე სიღრმისეულად ხედავდეს სწავლების ფოკუსში მოქცეული კოლექტივისა და მისი ყოფის, ჩვეულებებისა და კულტურის ნიუანსებს, რათა ტექსტების პროდუცირებისა და რეციპირებისას მისთვის გაგებადი იყოს ენის მატარებელი კოლექტივის ენობრივი ქმედების ნიუანსები. როგორც მკვლევარი ვოლფდიტრიხ ჰარტუნგი აღნიშნავს ტექსტები განყენებულად არ არსებობენ, ისინი მუდმივად კონკრეტული კოლექტივის შიგნით მოიაზრება (Hartung 1974:19, ციტირებული: Heinemann/Viehweger 1991:17). ამდენად, ვინაიდან კოლექტიური მეხსიერების წვდომა ლიტერატურული ტექსტების მეშვეობით მარტივდება, ლიტერატურული ტექსტი შესაძლოა გახდეს კოლექტიურის გაგების ერთ-ერთი საშუალება. ტექსტის სახეობებზე მსჯელობამდე უნდა აღვნიშნოთ, რომ ტექსტების ორი მნიშვნელოვანი კლასი ფიქსირდება ნებისმიერი ენობრივი ქმედების ფარგლებში, კერძოდ ეს არის ლიტერატურული და არალიტერატურული ტექსტები, რომელთაგან მეორე, შესაბამისად არალიტერატურული ტექსტების კლასი გაცილებით მრავალფეროვანია, ვიდრე პირველი – ლიტერატურული. მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ ლინგვისტიკაში პრაქტიკულად ჯერ კიდევ არ დასრულებულა

არალიტერატურული ტექსტების ტიპოლოგია. თუმცა თანამედროვე ლიტერატურული სკოლების ინოვაციათა ფონზე, ასევე შეიძლება აღინიშნოს, რომ არალიტერატურული ტექსტების სახეობათა სია დღემდე ივსება კონკრეტული ტექსტის სახეობებით. ტექსტის სახეობათა გამრავალფეროვნების ტენდენციამ ტექსტის კვლევათა თემატიკა გაზარდა და აქტუალური გახადა. ტექსტის სახეობათა მნიშვნელობაზე მეტყველებს ის ფაქტიც, რომ უცხოური ენის სწავლისა და სწავლების თანამედროვე სარეკომენდაციო ჩარჩო, რომელიც შემოთავაზებულია ევროსაბჭოს მიერ, ემყარება უცხოური ენების სწავლისა და სწავლების ტექსტის სახეობაზე დამყარებულ პრინციპს.

ტექსტის კვლევის საწყისები დაკავშირებულია იმთავითვე ლიტერატურული ტექსტების კვლევებთან ინტერპრეტაციული სკოლის ფარგლებში, თუმცა ამ მიმართულების წარმომადგენლები (ლეო შპიცერი, ბენედეტო კროჩე) საბოლოოდ მაინც არ შემოიფარგლებოდნენ მხოლოდ ლიტერატურული ტექსტის ინტერპრეტაციით (ფურცელაძე 1998:16-19). არალიტერატურული ტექსტის მნიშვნელობა უცხოური ენის სწავლა-სწავლების დროს თავისთავად ყველაზე მნიშვნელოვანია, მაგრამ ლიტერატურული ტექსტი ის ბაზისია, რომელიც უცხოური ენის შემსწავლელის წინარეცოდნას აფართოებს.

ტექსტის სახეობათა მკვლევართა შორის უნდა დასახელდეს: კარლ ერმერტი, მაქს პფუეცე და დაგმარ ბლაი, პეტერ ჰარმანი, ელისაბედ გიულიხ/ვოლფგანგ რაიბლე, კირსტენ ადამჩიკი, ბარბარა ზანდიგი. წინამდებარე კვლევებზე დაყრდნობით ტექსტის სახეობათა ტიპოლოგიის საკითხები საფუძვლიანადაა შეჯერებული ვ. ჰაინმანის ნაშრომებში, რომელიც ეყრდნობა ყველა აქტუალურ კვლევას ამ საკითხზე. ტექსტის სახეობათა კვლევა მნიშვნელოვანი ხდება აგრეთვე დიდაქტიკის სფეროში მოღვაწე მეცნიერთათვის. მათ შორის უნდა დასახელდეს ევა შოენკე, რომელიც ტექსტებს აჯგუფებს მათი დომინანტური ფუნქციის მიხედვით და ასახელებს შემდეგ ჯგუფებს:

- დესკრიფციული ტექსტები (Deskriptive Texte: ინფორმირება),
- ნარატიული ტექსტები (narrative Texte: თხრობა/საუბარი),
- ექსპლიკატიური ტექსტები (explikative Texte: ახსნა-განმარტება),

- არგუმენტაციული ტექსტები (argumentative:

დარწმუნება/გადაფიქრება) (Schoenke 2007)

მსგავს კლასიფიკაციას გვთავაზობს აგრეთვე გ.ჰაიდიც (Heyd 1991:219).

ჩვენი მსჯელობის ხაზისთვის მნიშვნელოვნად მივიჩნიეთ რომან იაკობსონისა და ზიგფრიდ ი. შმიდტის მსჯელობა, რომლის მიხედვითაც ტექსტის სახეობები შემდეგი კრიტერიუმების მიხედვით შეიძლება განვასხვაოთ:

ა) პოეტური ტექსტები და პრაგმატული ტექსტები (Gebrauchstexte) (Jakobson 1972:127);

ბ) ფიქციონალური ტექსტები და არაფიქციონალური ტექსტები (Schmidt 1972:64).

მეთოდულად, ძირითადად, გამოყოფენ (გ.ნოინერი, ბ.კასტი, ს.ელერსი) ტექსტის ორ სახეობას:

1. საქმიანი ტექსტები (Sachtexte):

ა) განაცხადება, ინსტრუქცია (ამა თუ იმ წამლის თუ ხელსაწყო გამოყენების ანოტაცია), გაზეთში პარტნიორის გაცნობის განცხადება, მგზავრობის გეგმა, ფორმულარი, ფასების სია, პროგრამა, თეატრალური პროგრამა, რეცეპტი, აბრა, მენიუ, სატელეფონო წიგნი, მისალოცი ბარათი, ამინდის ცნობა და ა.შ.

ბ) მოხსენება, მეცნიერული სტატია, საგაზეთო სტატია, ბიოგრაფია, წარწერა სურათზე, წერილი, სტატისტიკის/გრაფიკის ახსნა, სამართლებრივი ტექსტები (კოდექსი, ბრძანებულება, ხელშეკრულება), სალექსიკონო ენციკლოპედიური სტატია, სამოგზაურო ბუკლეტები, კომენტარი, ახალი ამბები, პლაკატი, პროსპექტი, რეკლამები და ა.შ.

2. ლიტერატურული (ფიქციონალური) ტექსტები (Literarische Texte): პროზა (რომანი, ნოველა, ზღაპარი...), ლირიკა (ლექსი, პოემა, სონეტი...) და დრამა.

ლიტერატურული ტექსტები ფართო ცნებას წარმოადგენს. ზოგიერთი ავტორი ლიტერატურის სახეობად მიიჩნევს რეპორტაჟს, წერილს, ბიოგრაფიას, მემუარებს, ესეს, მანიფესტს, პოლიტიკურ და ფილოსოფიურ ნაწერებს, რომლებიც კ. იზენბერგის აზრით არ არის ფიქციონალური. ფიქციონალური ლიტერატურული ტექსტების მიზანს შეადგენს სოციალური ფანტაზიის ისე წარმართვა, რომ მკითხველმა თავისი თავი ფიქციონალურ სამყაროში წარმოიდგინოს, თავისი გრძნობების, სურვილების

გამომახილი იქ ჰპოვოს და ა. შ. არაფიქციონალური ტექსტები კი ყოველივე ამას მოკლებულია (Isenberg 3/1984: ციტირებულია ვ. ფურცელაძის მიხედვით: 1998:104). ტექსტის სახეობათა მერყეობა ამ განსხვავებულ და ურთიერთგამომრიცხავ კლასებს შორის იმითაც არის განპირობებული, რომ ხშირად ლიტერატურული ტექსტის სახეობათა ავტორები ტექსტის კონკრეტულ კომპოზიციებს სესხულობს არალიტერატურული ტექსტის სახეობებიდან. ამის ცალსახა დადასტურებაა ეპისტოლარული, ავტობიოგრაფიული რომანები. უკანასკნელ ხანებში კი უახლეს ლიტერატურაში გაჩნდა ტექსტის სახეობები, სადაც ხშირია ტექსტის სახეობათა კომბინირების შემთხვევები.

დაწვრილებით ფიქციონალური ტექსტების შესახებ, მათ მნიშვნელობაზე, უპირატესობაზე, მათ როლზე უცხოური ენის შესწავლის პროცესში მომდევნო თავებში ვიმსჯელებთ.

1. 2. 2 განსხვავება საქმიან და ლიტერატურულ ტექსტებს შორის

არსებითი განსხვავება საქმიან და ლიტერატურულ ტექსტებს შორის ისაა, რომ საქმიანი ტექსტში თემატურად მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ტექსტის ზედაპირზეა მოცემული და ე.წ. საყრდენი/საკვანძო სიტყვებით (Kernwörter/Schlüsselwörter) ადვილად ამოიცნობა. ლიტერატურულ ტექსტებში კი მთავარი აზრის/შინაარსის ამოცნობა საყრდენი სიტყვების დახმარებით ყოველთვის ვერ ხერხდება (Ehlers 1992:22).

ლიტერატურულ ტექსტების სელექციური კითხვის პრობლემატიკა და მიზანი საქმიანი ტექსტებისაგან განსხვავებულია. საქმიანი ტექსტის წაკითხვის დროს მკითხველი ხშირად წინასწარ გადაწყვეტს რა ინფორმაციის მოპოვება უნდა და ეძებს შესაბამის ინფორმაციას ტექსტში. მაგ.: როგორ მოიხმაროს ესა თუ ის ელექტრონული ხელსაწყო? რა ღირს ბინა თუ სახლი და რა პირობებს აკმაყოფილებს? რა სპექტაკლები გადის ამ კვირაში თეატრებში? როგორ და დღეში რამდენჯერ მიიღოს ავადმყოფმა დანიშნული წამალი და ა.შ. ამ დროს მკითხველი ფილტრავს ტექსტს იმის მიხედვით, თუ რა სჭირდება მას.

მხატვრული ტექსტების კითხვის დროს კი, პირიქით, მკითხველი კონტაქტს ამყარებს ვინმესთან, სურს რაღაც შეიტყოს, მიყვება მოქმედების მსვლელობას, რომ თავისი თვალსაზრისები გააფართოოს და ამასთან, რაც შეიძლება ადვილად და მარტივად წაიკითხოს ნაწარმოები. პროცესი მკითხველსა და ნაწარმოებს შორის განსაკუთრებული კომუნიკაციური სიტუაციით მყარდება. ტექსტი მკითხველს თანდათან ისეთ ამოცანებს უსახავს, რომლის ამოხსნის გარეშე ის მას ვერ გაიგებს. მხატვრული ნაწარმოები ხშირად ისე არ არის დაწერილი, რომ მკითხველი თემატურ მთავარ ძაფს უწყვეტად მიყვას და ყველა W -კითხვას უპასუხოს. ტექსტი რომ გაიგოს, ხშირად მას დაბრკოლებების გადალახვა უწევს (Ehlers 1992:22).

ლიტერატურული ტექსტების ენა და მისი მნიშვნელობა კულტურის რეალიების გაცხადებაში ძალიან მაღალია, მხატვრული ტექსტები ყოველთვის აქტუალურია, თუნდაც მათი აქტუალობის საბაზი, შექმნის იმპულსი უკვე მივიწყებული რომც იყოს. ეს განპირობებულია იმით, რომ ისინი ღია კითხვის სხვადასხვა სახეობისთვის. ლიტერატურული ტექსტები კონოტაციებით და ცარიელი ადგილებით მანიპულირებენ, რომელთაც თითოეული მკითხველი თავისთვის, თავისი შეხედულების მიხედვით ავსებს. ეს იძლევა მკითხველის ტექსტთან დაკავშირების შესაძლებლობას. და ეს კავშირი კითხვის პროცესში, ასე ვთქვათ, მკითხველის ტექსტთან დიალოგში, ჰიპოთეზების შექმნით და ჰიპოთეზების შემოწმებით, უცხოს მიმართ (აქ: უცხო ტექსტთან - ე.ა.) ინტერესის გაღვიძებაში გამოიხატება (Bachmann 1995:18).

ლიტერატურული ტექსტებისაგან განსხვავებით არალიტერატურული ტექსტები, განსაკუთრებით საგაზეთო ტექსტები, მალე ძველდება, კარგავს აქტუალობას, განსხვავებები ტექსტის სახეობებს შორის, ძირითადად, ელერსის (Ehlers 1992:41-42) მიხედვით, ოდნავ შეცვლილი სახით, შეიძლება ასე ჩამოვაყალიბოთ:

საქმიანი ტექსტები

- ინფორმაციას გადმოგვცემს გასაგებად,
- თემატიკა ნათლადაა მოცემული,
- სქემები ცნებების საშუალებით გარკვეული და პირდაპირი ხდება,
- მთავარი შინაარსი პირდაპირაა

მხატვრული ტექსტები

- ისინი ასოციაციურია, ახასიათებთ მრავალმნიშვნელობიანობა, იძლევიან ინტერპრეტაციის საშუალებას,
- თემატიკა ხშირად ნათლად არ არის წარმოჩენილი,

გადმოცემული და მისი იდენტიფიცირება ადვილია საყრდენი სიტყვების საშუალებით,

- ისინი არგუმენტაციულ-ლოგიკურია,
- მათში გამოყენებულია ზოგიერთი ენობრივი საშუალებები, რათა ლოგიკური კავშირი ნათელი იყოს,
- ისინი აგებულია საკუთარი პრინციპებით,
- ბმულობა ნათელია,
- წინა პლანზე დგას ფაქტები,
- ისინი საქმიანი და ობიექტურია.

- მთავარი შინაარსი ხშირად პირდაპირ არაა გადმოცემული და მისი იდენტიფიცირება საყრდენი სიტყვების საშუალებით ძნელია,
- მათ აქვთ აგების საკუთარი პრინციპები და დაყოფის სიგნალები,
- ისინი მიყვებიან პრობლემის გადაჭრის სქემას (Problem-Lösungs-Schema) (გამოიყენება მხოლოდ მხატვრული ტექსტებისთვის),
- ფაქტები ხშირად კი დევს ზედაპირზე, მაგრამ ხშირად გადამწყვეტია ის, თუ რა არის ამით ნაგულისხმევი/გამოხატული: იდეები, აბსტრაქტული კავშირები (Zusammenhänge), რომლებიც პირდაპირ არ არის კონციპირებული,
- ისინი მუშაობენ კონოტაციური მნიშვნელობებით (ღირებულებები, თვალსაზრისები, გრძნობები), ისინი სუბიექტურია და მინიშნებებით სავსე.

წინამდებარე მსჯელობიდან გამომდინარე ჩანს, რომ ლიტერატურული ტექსტი არა მხოლოდ ტექსტის წაკითხვის ცოდნას, არამედ მისი მიწოდება სასწავლო პროცესში კონკრეტულ ტექნიკებსაც მოითხოვს, რათა შემსწავლელი ისევე გახდეს ინტერპრეტატორი, როგორც მისი განმმარტებელი/მასწავლებელი. შესაბამისად, ამ კონკრეტულ შემთხვევაში საქმე ეხება მრავალსაფეხურიან წაკითხვა-ინტერპრეტაციის პროცესს. როდესაც ვმსჯელობთ ლიტერატურული ტექსტის კითხვის პროცესზე, ამ შემთხვევაში უწინარეს ყოვლისა იგულისხმება ტექსტის ანალიზი-ინტერპრეტაცია-გაგების პროცესი. აღნიშნული ტრიადა სწავლების პროცესშიც აქტიურად განიხილება, ვინაიდან არებითად ამ საფეხურების მეშვეობითაა შესაძლებელი ტექსტის საზრისში შესვლა და მისი არსის გაგება.

თანამედროვე ფილოლოგიური კვლევები ტექსტზე ორიენტირებული კვლევებია, სადაც არა მხოლოდ ფილოლოგიური კვლევის მეთოდების, არამედ მომიჯნავე ჰუმანიტარულ, სოციალურ და რიგ შემთხვევაში საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა კვლევის მეთოდებიც კი გამოიყენება და ყველა ამ შემთხვევაში ორიენტირი ტექსტია. საკითხი, რომელიც ჩვენ ზემოთ წამოვჭერთ, შესაბამისად ტექსტის გაგება, იმდენად რთული პროცესია, რომ შეუძლებელია ამ შემთხვევაში

შეჯერდეს ყველა ის ასპექტი, რომელიც უკავშირდება უშუალოდ ტექსტის გაგებას. შევეცდებით შემდეგ ქვეთავში წარმოვადგინოთ ყველა ის დამხმარე დისციპლინა, რომელიც აქტუალურია ტექსტის გაგების პროცესში და მათგან გამოვაპირობოთ ის მნიშვნელოვანი ფაზები, რომელიც არსებითია სწავლისა და სწავლების პროცესში.

1.2. 3 ტექსტის ფუნქციები უცხო ენის სწავლა/სწავლების პროცესში

სანამ უშუალოდ ტექსტის გაგების საკითხს შევეხებით, რომლის აუცილებელი განხილვა მოითხოვა ჩვენს მიერ შერჩეული ტექსტის კლასის (ლიტერატურული ტექსტები) სწავლისა და სწავლების პროცესში ჩართვას, განვიხილოთ თუ რა ფუნქცია ენიჭება ტექსტს სწავლისა და სწავლების პროცესში.

უცხოური ენის სწავლების მეთოდოლოგია-დიდაქტიკაში ყველა იზიარებს იმ აზრს, რომ ტექსტების გარეშე გააზრებული უცხოური ენის გაკვეთილი ვერ შედგება, ტექსტებში ენობრივი კომუნიკაცია მიმდინარეობს, ამიტომაც, რომ უცხოური ენის სწავლება ტექსტებზეა ორიენტირებული. ამის გარდა ტექსტები გაგებულ უნდა იქნას არა მხოლოდ როგორც კომუნიკაციის სტატიკური და იზოლირებული რეპრეზენტაციის ფორმები, არამედ ისინი, მათი მაკროსტრუქტურული ხასიათის გამო, კომუნიკანტის ინტერაქციულ, სოციალურ ქმედებასთან არიან დაკავშირებული (Feld-Knapp 2005:16). ამავე მოსაზრებას იზიარებს დღეს უვკე ტექსტის ლინგვისტიკური კვლევები, რომლის სამუშაო მეთოდების რიგში უკანასკნელ ხანებში საკომუნიკაციო მოდელიც აქტიურად განიხილება, რაც განპირობებულია იმ თეზისით, რომ ტექსტი ყველა ენობრივი კომუნიკაციური პროცესის საფუძველია (Edelhoff 2002:105). რაც კომუნიკაციის პარტნიორებს სურთ ან განზრახული აქვთ, შესაბამისად, მათი საკომუნიკაციო ინტენციის ნაწილია, მისი გაცხადება კონკრეტულ ტექსტში ხორციელდება.

ამავე მოსაზრებას იზიარებს ქ. ედელჰოფიც და აღნიშნავს, რომ ტექსტი უცხო ენის გაკვეთილზე მნიშვნელოვანია, რადგან ის, ფაქტიურად, რეალური საშუალებაა უცხოური ენის შესასწავლად (Edelhoff 1985:8). ტექსტი ერთგვარი სიმულაციაა რეალური საკომუნიკაციო სიტუაციის, იქნება ის ლიტერატურული თუ არალიტერატურული.

ი. ფელდ-კნაპი თვლის, რომ „ტექსტს უცხო ენის სწავლების დროს მულტიფუნქციური ხასიათი აქვს. ტექსტი, თავისი ორგანოზომილებიანი (zweidimensional) დეფინიციის გამო, ყოველთვის, ენობრივი ფორმების თავმოყრის და შეტყობინების საშუალებაა“ (Feld-Knapp 2005:16). ერთ მხრივ, ტექსტს მკითხველამდე მიაქვს ინფორმაცია, თვალსაზრისები, ფაქტები, არგუმენტები და ა.შ. რომლებიც გასაგები უნდა გახდეს ტექსტით მანიპულაციის პროცესში. მეორე მხრივ, ტექსტი გვთავაზობს პრობლემას, რომელიც ენის შემსწავლელმა უნდა გადაჭრას (Edelhoff 1985:8). პრობლემის გადაჭრა კი ნიშნავს ტექსტის არსის წვდომას, ტექსტის გაგებას, რაც კიდევ უფრო რთულად მისაღწევია ლიტერატურული ტექსტის შემთხვევაში, ვინაიდან ყოველი ავტორი ინდივიდუალურ პარტიას ქმნის, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი თამაშის წესების შესაბამისად (Freud 1908-1907/1969), რაც მკითხველი-დიდაქტიკოსისაგან ტექსტის წვდომის ოსტატობას პირველ რიგში, ხოლო შემდეგ იმ ხარისხით დიდაქტიზირებას მოითხოვს, რომ მისი კომუნიკაციის თანამონაწილე, ამ შემთხვევაში უკვე შემსწავლელმა ზუსტად გაიაზროს ინტერპრეტაციის რეკომენდაციები და სათანადოდ წაიკითხოს ტექსტი.

ამ ძირითადი ფუნქციების გარდა ტექსტს გაკვეთილზე კონტროლის ფუნქციაცაა აქვს. ტექსტის საშუალებით შეგვიძლია შევამოწმოთ, თუ რა წინსვლა აქვს მოსწავლეს, როდესაც მის მიერ პროდუცირებულ ტექსტს შევაფასებთ.

რ. ბაუში თვლის, რომ სწავლის პროცესში ტექსტთან ურთიერთობით, ტექსტზე მუშაობისათვის საჭირო კომპეტენციები თანდათან ვითარდება. კონკრეტულ ტექსტზე მუშაობა, იმავდროულად, უცხო ენის შესწავლის პროცესია, ამ დროს ტექსტი თავის თავზე იღებს ამ ფუნქციას: „Die für den Umgang mit Texten notwendige Textkompetenz bildet sich im Lernprozess heraus, in dem jede Beschäftigung mit konkreten Texten stets auch Fremdsprachenerwerb/ -lernen ist. Auch dieser Prozess besteht aus Schritten, in denen Texte die Funktion eines Lernschrittmachers übernehmen“ (Bausch 1993:18). ვ. ედმონდსონიც იზიარებს იმ აზრს, რომ ტექსტის გაგებისა და ენის შესწავლის პროცესი ერთმანეთთანაა დაკავშირებული. მისი აზრით ტექსტის გაგება უცხო ენის გაკვეთილზე ენობრივი ინტერაქციის შედეგია. „Textverstehen als Ergebnis der sprachlichen Interaktion im Fremdsprachenunterricht“ (Edmondson 1996:113).

ტექსტზე მუშაობა გავლენას ახდენს, ზოგადად, ენობრივი კომპეტენციის განვითარებაზე, მისი საშუალებით, მასზე მუშაობის პროცესში ხდება კითხვის სტრატეგიის კომპეტენციის და სხვა ენობრივი კომპეტენციის გაუმჯობესება, რაც გაკვეთილზე ინტერაქციის საშუალებით მიიღწევა (Edmondson 1996:114).

ბ. კასტს მიაჩნია, რომ ტექსტის აგების დროს საკმარისი არ არის თემა, სიტყვები და გრამატიკის ცოდნა. ტექსტის გასაგებად და შესაქმნელად საჭიროა წარმოდგენა გვექონდეს ტექსტის ფუნქციების შესახებ და გაგვაჩნდეს შემდეგი უნარები:

- ინფორმირება: საგაზეთო სტატია, ანოტაცია, ინსტრუქცია ხელსაწყოთა გამოყენების შესახებ ...
- რეალური პირადი განცდების და აზრების ცოცხლად/დამაბუღლად/გასართობად გადმოცემა: მოთხრობა, პირადი წერილი, ლექსი და ა.შ.
- ფიქტიური ამბის თხრობა: ზღაპარი, მცირე პროზა, ფანტასტიკური მოთხრობა, კრიმინალური ნაწარმოები და ა. შ.
- საკუთარი კრიტიკული აზრის კონკრეტულ თემასთან/პრობლემასთან დაკავშირებით ჩამოყალიბება: კომენტარი, აზრი/შეხედულება (*Stellungnahme*)
- არგუმენტირება კონკრეტული დასახული მიზნის მისაღწევად, ვინმეს ლოგიკური და საქმიანი არგუმენტებით დარწმუნება: არგუმენტული გადმოცემა/გამოხატვა, დისკუსია თანმხვედრი და საპირისპირო არგუმენტებით და ა. შ.
 - თხრობა კონკრეტული ამბის გადმოსაცემად ან პასუხის გაცემის მიზნით: ინტერვიუ, პირადი წერილი, ფორმალური/ანკეტური გამოკითხვა და ა. შ.
 - განცხადება, რეზიუმე/ავტობიოგრაფია კონკურსში მონაწილეობის და სხვ. (*Kast 2001:106*)
 - მოხსენების გაკეთება, აღწერა, მოყოლა: თხზულება, კონსპექტი, ამონარიდი, ავტობიოგრაფია, პროტოკოლი, რეფერატი, მოხსენება;
 - განსჯა, არგუმენტირება, დაწვრილებით რამე პრობლემაზე საუბარი, მისი განხილვა: მოსაზრების გამოხატვა.

➤ მითითების მიცემა, თხოვნა/მოთხოვნა: თხოვნა/მოთხოვნა, საკონკურსო განაცხადი, ოფიციალური და ფორმალური წერილი (*Kast 2001: 98*).

ტექსტის ფუნქციაა, შესაძლებლობა მისცეს ენის შემსწავლელს, განივითაროს თავისი კოგნიტური და კომუნიკაციური კომპეტენციები. მან უნდა შეძლოს გამოიცილოს ტექსტში მოცემული ენობრივი საშუალებების მნიშვნელობა, ფუნქცია და სტრუქტურა, შეძლოს ტექსტის რეციპირება და პროდუქტიულად გამოყენება.

ზემოთქმულიდან შეიძლება დავასკვნათ, რომ გერმანული ენის მეცადინეობაზე ტექსტს ენიჭება მნიშვნელოვანი ფუნქციები:

- ინფორმაციის შეტყობინება/გადაცემის,
- საკომუნიკაციო საბაზის,
- რეცეფციული და პროდუქტიული ქმედებების გამოწვევის (*Edelhoff 1985:13*).

ავთენტური ტექსტი მკითხველს რეალურ სურათს უხატავს, აწვდის სათანადო ინფორმაციას, ქვეყანათმცოდნეობით ცოდნას სამიზნე ქვეყნის შესახებ, უხსნის უცხო კულტურის სივრცეს და აცნობიერებს კულტურის არტე-, მენტე- და სოციოფაქტებში. ჩამოთვლილი ტექსტური მონაცემების საფუძველზე კი შესაძლოა სტუდენტი დაეუფლოს ტექსტის ანალიზისა და ინტერპრეტაციის ტექნიკებს, საკომუნიკაციო პროცესში მისაღები და საერთაშორისო სტანდარტით დადგენილი ოთხი მიმართულებით: მოსმენა, კითხვა, ლაპარაკი და წერა.

მსჯელობიდან გამომდინარე ჩვენი ნაშრომის რაკურსში მოექცევა ავტორები, რომელთა კვლევების ტექსტის სახეობაში ლიტერატურული ტექსტის კლასებს ირჩევს და ადგენს მათ მნიშვნელობას დიდაქტიკურ პროცესში.

1.2.4 ტექსტის გაგების საკითხისათვის უცხოური ენების სწავლებისა და სწავლის პროცესში

უცხოური ენის სწავლისა და სწავლების პროცესში როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა საყრდენ წერტილს წარმოადგენს ტექსტი, რომელიც თავისთავად ჰუმანიტარულ, და არა მხოლოდ, მეცნიერებათა კვლევისა და დაკვირვების ერთ-

ერთი არსებითი ობიექტია. გამომდინარე აქედან ნებისმიერი ტექსტი მოითხოვს ანალიზს და საანალიზო მასალის საფუძველზე ინტერპრეტაციას.

სწავლებისა და სწავლის პროცესი იმთავითვე რთული და მრავალეტაპობრივი პროცესია, რომელში ტექსტის გაგება სხვადასხვა რაკურსში განიხილება, გამომდინარე იქიდან, რომ იგი როგორც პროცესი განსხვავებულად არის დანახული და შეფასებული მეცნიერების იმ დარგების მიერ, რომელთა დაკავშირება ტექსტთან განსხვავებული ასპექტით ხდება.

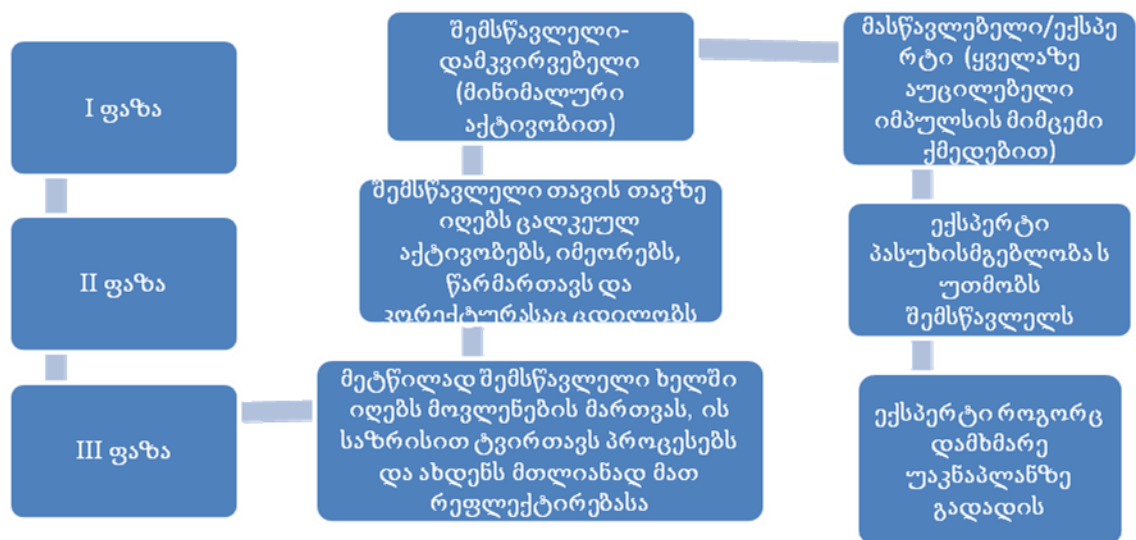
უკანასკნელ ხანებში განსაკუთრებული ყურადღება ლინგვისტიკაში კოგნიტიური პროცესების აღწერასა და მეთოდურ ანალიზს ეთმობა. ფსიქოლინგვისტიკაც, როგორც ფსიქოლოგიის კვლევის მეთოდებით უპირატესად გაჯერებული ლინგვისტიკის დარგი, ცდილობს ჯეროვანი ყურადღება მიაქციოს კოგნიტიური პროცესების კვლევას. ტექსტის გაგება იმთავითვე მრავალგანზომილებიანი კოგნიტიური პროცესია, რომელიც ფსიქოლინგვისტთა მიერ განიხილება როგორც პროცესი, რომელიც გულისხმობს ერთი მხრივ როგორც ტექსტში ჩადებულ ინფორმაციას, ასევე უშუალოდ რეციპიენტის ცოდნას, შესაბამისად ამ შემთხვევაში განიხილება წინარეცოდნა, რომელიც ეხება ტექსტის არსს (Strohn 2007:189). ტექსტის ამგვარმა ხედვამ კვლევის რაკურსი ლინგვისტიკაშიც სინტაქსიდან სემანტიკაზე გადაიტანა, რაც იმას ნიშნავდა, რომ ტექსტის როგორც პროდუცირების, ისე რეციპირებისას აქტიურდება მისი საზრისის მნიშვნელობა. 3. შტრონი ცალსახად ხაზს უსვამს ტექტის გაგების პროცესში ინტერდისციპლინური ხედვის პრიორიტეტს და მსჯელობის დასასრულს დასძენს, რომ ტექსტის სემანტიკური გაგების ამოსავალი ამოცანები წარიმართება რეფერენციული, კოჰერენტული და ინფერენცის პროცესების მეშვეობით, რომელთა დროსაც შესაძლებელია კოგნიციისა და კომუნიკაციის უშუალო ინტერაქცია (Strohn 2007:202). მაშასადამე, ტექსტის მთლიანობის შემქმნელი ზემოჩამოთვლილი სამი პროცესი გაგების პროცესს უზრონველყოფს, რომელსაც პირველ რიგში ტექსტის სინტაქსური და სემანტიკური ანალიზის შედეგები ედება საფუძველად.

ლინგვისტთა გარკვეული ჯგუფი კონკრეტულ საანალიზო მასალის საფუძველზე განმარტავს, რომ თავისთავად ტექსტი მნიშვნელობის მატარებელი არ

არის. ის უშუალოდ კონსტრუქციული მენტალური პროცესების გამომწვევია, რომელთა ერთი ნაწილი ტექსტური ინფორმაციით, ხოლო მეორე მკითხველის წინარეცოდნის მეშვეობით იმართება. ტექსტი აღწერილი საგნებისა და მოვლენების მენტალური რეპრეზენტაცია კი, რომელიც ამ დროს ყალიბდება, განიხილება როგორც ე.წ. ტექსტის მნიშვნელობა (Schnotz 2007:224), დასძენს მკვლევარი ვოლფგანგ შნოცი სტატიაში “ „რა ხდება მკითხველის თავში?”. თავის მხრივ მენტალური რეპრეზენტაცია მრავალობითი დონიანია, რასაც ასევე ხაზს უსვამს მკვლევარი, ეყრდნობა რა ვალტერ კინჩის მოდელს (Kintsch 1998), სადაც მენტალური რეპრეზენტაციის დონეებად მოიხსენიება: ზედაპირული (სინტაქსური სტრუქტურები), სიღრმული ანუ პროპოზიციონალური (სემანტიკური სტრუქტურები), მოდელის (საგნის, მოვლენის აღწერის მოდელი), რომელთაც თანამედროვე კვლევებში კიდევ ორი დონე, კერძოდ კი, საკომუნიკაციო და ჟანრის დონე დაემატა, პირველ შემთხვევაში ხდება საკომუნიკაციო სიტუაციის რეპრეზენტაცია, ხოლო უკანასკნელში ჟანრის დონის და თუ ტექსტის ლინგვიტიკა დავესესხებით და ეს კვლევის მეთოდოლოგიური ხაზის გაგრძელებაც იქნება ტექსტის სახეობის დონის რეპრეზენტაცია. მაგრამ აქვე გვსურს კიდევ ერთ დონეზე შევაჩეროთ ყურადღება ტექსტის გაგების პროცესში, კერძოდ, ტექსტი როგორც მეხსიერების შემადგენელი კულტურის რეალიების რეზერვუარია, რომელთა გაგებაც ისევე სავალდებულოა უცხოური ტექსტის კითხვის/გაგებისას, როგორც ნებისმიერი დონე ზემოხსენებული ხუთეულიდან. ტექსტის გაგება კულტურის რაკურსში ისევე მნიშვნელოვანი დეტალია თანამედროვე ფილოლოგიურ კვლევებში, როგორც ყველა დანარჩენი 5 დონე. კულტურითაა დადგასმული ყოველი ტექსტის სახეობა, ის ერთგვარი არტეფაქტია, შესაბამისად ინსტრუმენტი, რომელიც კონკრეტული კულტურის სივრცეში და მხოლოდ ამ სივრცეში მოქმედი კოლექტივისათვის ფუნქციონირებს, რომელთა გაცნობიერების გარეშე წარმოუდგენელია ტექსტის ფუნქციის გააზრება. ტექსტისადმი მსგავსი მიდომა დამუშავდა ლაიპციგის ლინგვისტური სკოლის მიერ, კერძოდ კი ულა ფიქსის, შრომებში, რომელთაც ტექსტუალობის კრიტერიუმების რიცხვი გაზარდა, შენაბამისად, დღეს ტექსტის ერთ-ერთ არსებით მახასიათებლად მიჩნეულია *კულტურალურობის* მარკერი (Fix 2007),

რაც არამხოლოდ ლინგვისტიკისა და ლიტერატურათმცოდნეობის კვლევებში, არამედ აქტიურად აისახება სწავლისა და სწავლების პროცესშიც.

დღეს უკვე აქტიურად განიხილავენ სწავლების პროცესში ტექსტის გაგების საკითხს, ვინაიდან უცხოური ენების შეწავლისას ცოდნის დაუფლების პირველწყაროდ ენობრივი ქმედების უმაღლესი ყველაზე სრულყოფილი და კომპლექსური ნიშანი – ტექსტი განიხილება, ვინაიდან ყველანაირი კომუნიკაციის მიღმა ტექსტი დგას. ტექსტის გაგება, თავის მხრივ მკვლევართა აზრით თავისთავად გულისხმობს მკითხველის აქტივობას, რომ გარკვეული წინარეცოდნის საფუძველზე, რომელი მისი მეხსიერების შემადგენელი ნაწილია, ააგოს ცოდნის ახალი სტრუქტურები (Baurmann 2007:241), რომლის მოგვიანებით შენახვა, გადალაგება მოხდება საკომუნიკაციო მეხსიერებაში, რათა მკითხველმა შემდგომ ახალ ეტაპზე ახალი ტექსტის გაგება მოახერხოს. ი. ბაურმანის კვლევის ინტერესებში არალიტერატურული ტექსტები შედის, მისი მსჯელობის ამოსავალი თეორიული საფუძველია პალინქსარ/ბრაუნის (1984) რეციფროკული სწავლისა და სწავლების პროცესში შემუშავებული ტექსტის გაგების სამი ფაზა, სადაც შემსწავლელსაც და მასწავლებელსაც (ექსპერტს) ცალ-ცალკე სამი ფაზა აქვს გასავლელი ტექსტის გაგებისათვის:



წინამდებარე სქემა მორგებულია არალიტერატურულ ტექსტებზე, რომელზეც ძირითადად იგება სასწავლო მასალები უცხოური ენის გაკვეთილზე. მათგან

განსხვავებით ლიტერატურული ტექსტი სხვა ენობრივი კონსტრუქცია, სადაც ერთი მხრივ გვაქვს პირველადი სემიოტიკური სისტემა ენა, ხოლო მეორე მხრივ უკვე მეორადი სემიოტიკური სისტემა ლიტერატურა, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი ნიშნებით, ფიგურებით და მეტაფორებით, კონოტაციური მნიშვნელობის მატარებელი ენობრივი ნიშნებით. ბუნებრივია, ტექსტი ორმაგი წაკითხვის ობიექტია: პირველი სწავლების პროცესამდე, როდესაც მას შეისწავლის ექსპერტი, რასაც მოჰყვება მისი დამუშავება მეორე საფეხურზე, შესაბამისად, დიდაქტიზირება. ტექსტის წაკითხვა მეორე ეტაპზე ხორციელდება უკვე შემსწავლელის მიერ სწავლის პროცესში, სადაც ტექსტის პირველადი გაგების ცალკეული დიდაქტიზირებული ელემენტები, რომლებიც ტექსტის გაგების საყრდენ წერტილებს წარმოადგენენ, იმპულსების სახით მიეწოდება კურსის მონაწილეებს ექსპერტის მიერ. მხოლოდ ტექსტის წაკითხვის პირველ საფეხურზე შესაძლოა ვიმსჯელოთ ტექსტის ანალიზის რეციფროკულ, ინტერაქტიულ პროცესზე. მეორე და მესამე საფეხურზე ექსპერტი თანდათან კარგავს პოზიციებს და შემსწავლელი აქტიურდება ტექსტის კითხვის, ანალიზის, კომენტარისა და ინტერპრეტაციის პროცესში, რომლის მართებულად წარმატვა ტექსტის მართებულად გაგების საფუძველია. ლიტერატურული ტექსტის შემთხვევაში ექსპერტისათვის კიდევ უფრო მეტად დატვირთულია ტექსტის კითხვის პროცესის პირველი ფაზა, ვინაიდან ამ ტიპის ტექსტის სახეობები მეორადი სემიოტიკური სისტემებია, ლიტერატურა თავისი ფიქციონალურობით დამოუკიდებლად ქმნის კიდევ ერთ დამატებით კოდიფიცირებულ სისტემას, რომელიც დაფუძნებულია პირველად, ენობრივ სისტემაზე და ამ პროცესში უკვე ტექსტის მკითხველს ესაჭიროება ინდივიდუალური წესით კოდიფიცირებული ტექსტის დეკოდირება, განმარტება და ინტერპრეტაცია. სწორედ ტექსტის ამ სახეობის ორმაგი კოდიფიცირება ერთ-ერთი მიზეზთაგანი, რის გამოც ლიტერატურული ტექსტები ხშირად უცხოური ენის სასწავლო პროგრამებსა და მასალებში ნაკლებად მოთხოვნადია. ინდივიდუალურად შექმნილი ენობრივი კოდები არ არის კოლექტიური მეხსიერების აუცილებელი შემადგენელი, ყოველდღიური კომუნიკაცია მას არ საჭიროებს, შესაბამისად, ის არც საკომუნიკაციო მეხსიერების აუცილებელი კომპონენტია. მსგავსი კოდები, ლიტერატურული

ნიშნები და სიმბოლოები კულტურის მეხსიერების ნაწილია, ცივილიზაციის მონაპოვარი, რომელთა განმარტება ინტერპრეტატორისაგან მაღალი ხარისხის წინარეცოდნას მოითხოვს, რასაც, ბუნებრივია, არ საჭიროების ყოველდღიური ვერბალური კომუნიკაცია და მასში ინპლემეტირებული არალიტერერატურული ტექსტების სახეობები.

მსჯელობიდან გამომდინარე დასკვნის სახით შეიძლება წარმოვადგინოთ შემდეგი განმარტება, რომ ლიტერატურული ტექსტის მართებული გაგებისათვის ისევე მნიშვნელოვანია ექსპერტის მიერ წარმართული მოსამზადებელი ფაზები: ა) ტექსტის ანალიზი, გაგება და ინტერპრეტაცია, რომელიც საფუძვლად უნდა დაედოს შემდგომ ფაზას, კერძოდ, ბ) დიდაქტიზირების სტრატეგიების შერჩევას, რათა მესამე დასკვნით ფაზაში უცხოური ენის შემსწავლელმა დამოუკიდებლად, ექსპერტის ცალკეულ აწ უკვე დიდაქტიზირებულ მინიშნებებზე დაყრდნობით დამოუკიდებლად შეძლოს ტექსტის ინტერპრეტირება, შესაბამისად გაგება. მესამე ეტაპზე მოსწავლე, იძენს რა ტექსტის გაგების წინამავალ საფეხურზე გარკვეულ კომპეტენციებს, ცდილობს დამოუკიდებლად წარმართოს ტექსტის გაგების საფუძველზე, მისივე ინტერპრეტაცია.

1.3 ტექსტის კითხვის კომპეტენცია

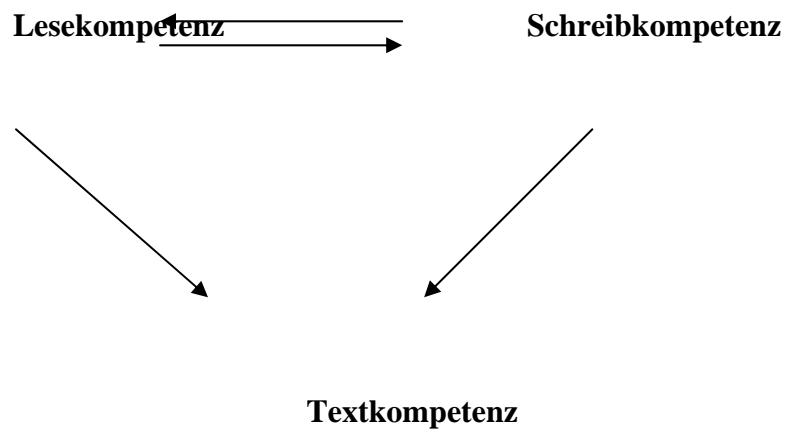
უცხოურ ენათა სწავლების მეთოდოლოგიაში დიდი ხანია დამკვიდრდა ტერმინი ‚Textkompetenz‘, რომელიც ერთი მხრივ გულისხმობს ანალიზისა და კვლევის სფეროს, შესაბამისად, ტექსტს, ენობრივ ქმედებას, მის შედეგს ნებისმიერი საკომუნიკაციო არხით წარმოდგენილს. მერე მხრივ, იგულისხმება ტექსტების კითხვის, წერის ინდივიდუალური უნარი და მათი სასწავლო მიზნით გამოყენების შესაძლებლობა (Portmann-Tselikas & Scmölzer-Eibinger 2008:5).

პ. რ. პორტმან-ცელიკასი განმარტავს, რომ „კომპეტენცია კოგნიტური სიდიდეა. ტექსტის კომპეტენცია ტექსტის სახით ჩამოყალიბებული ინფორმაციის გაგებისა და საკუთრივ ტექსტების მეშვეობით განხორციელებული კომუნიკაციის უნარია“ (Portmann-Tselikas & Scmölzer-Eibinger 2008:9). ავტორები ერთმანეთისგან განასხვავებს ტექსტის კომპეტენციას და ენობრივ კომპეტენციას. ენის ცოდნა ქმნის საფუძველს

ტექსტის კომპეტენციისათვის, რომელიც ასევე უცხოური ენის მეცადინეობაზე უნდა ისწავლებოდეს. ტექსტის ორგანოზომილებიანი ფუნქციის სახით წარმოდგენა შესაძლებელს ხდის, გაძლიერდეს ორივე კომპეტენცია (Feld-Knapp 2005:17).

უცხოური ენის სწავლა/სწავლების მიზნები ზეპირი და წერილობითი ენობრივი ქმედების უნარის განვითარებაა. უცხოური ენის შემსწავლელის მიერ გაწეული რეცეფციული სამუშაო ყოველთვის გაცილებით მეტია, ვიდრე პროდუქტიული. (Edelhoff 1985:13) ამიტომ, მნიშვნელოვანია, წერის კომპეტენციის ნაბიჯ-ნაბიჯ განვითარება ასოციაციურიდან პროდუქტიულ აქტივობამდე. ტექსტის რეცეფცია ენობრივი ქმედების მიზანმიმართული აქტიური პროცესია.

ე. შოენკე თვლის რომ ტექსტის (კითხვის) კომპეტენცია ისეთი უნარის გამომუშავებაა, რომელიც, მიზანმიმართულად, ტექსტის რეცეფციის და პროდუქციის შედეგად ცოდნის გამოყენებას, გაფართოვებას და გაღრმავებას მოითხოვს (Schoenke 2007). სქემის სახით ეს ასე შეიძლება წარმოვადგინოთ:



ტექსტის კომპეტენციის შეძენის წინაპირობა კითხვისა და წერის კომპეტენციების განვითარებაა. ამ პროცესში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს შემდეგი ფაქტორები:

- ტექსტის კითხვის დროს სტრატეგიული ცოდნის გამოყენების უნარი: ტექსტის მიზანმიმართულად რეცეფციულად დამუშავება, ჩანაწერების გაკეთება (ჩანიშვნა, დაყოფა, შეჯამება, ცხრილები, მატრიცები, გრაფიკები).

- სხვადასხვა სფეროში (მაგ. ცალკეულ საგნებში და პროფესიაში), კითხვის და წერის კომპეტენციების შეძენისა და მათი გამოყენებისათვის **მზადყოფნა**: წერა-კითხვის მეშვეობით სოციალურ-კულტურულ ცხოვრებაში აქტიური მონაწილეობა.

- ტექსტის შესაბამისად წაკითხვისა და გაგების, კოჰერენტული ტექსტის წერილობით აგების, კითხვის (და წერითი) ესთეტიკური გემოვნების გამომუშავების, წერა-კითხვის საფუძველზე ენობრივი და ლიტერატურული ცოდნის მიღების **მოთხოვნილება** (Schoenke 2007).

ტექსტის კომპეტენცია არა მხოლოდ კითხვის და წერის კომპეტენციების ერთობლიობაა, არამედ ამ ორი უნარ-ჩვევის ერთმანეთზე ზემოქმედების, ზეგავლენის შედეგი. ტექსტის კომპეტენცია ენობრივი ქმედების კონსტრუქციული, მიზანმიმართული აქტიური პროცესია: პროცედურების კოგნიტური პროცესი, რომლის დროს ტექსტის ინფორმაციის და წინარეცოდნის გააქტიურება, შეჯამება და ახალი ორგანიზაციული ცოდნის სტრუქტურების კონსტრუირება მიმდინარეობს (Schoenke 2007).

ტექსტის კომპეტენციის შეძენა თავისთავად არ ხდება. ის არის პირველად ვერბალურ კომპეტენციაზე დაშენებული ენობრივი ქმედების შედარებით მაღალი დონე, როდესაც დგება საკომუნიკაციო სიტუაცია. მისი დაუფლება თანდათანობით ხდება როგორც ზეპირი ისე წერილობითი კომუნიკაციის ფარგლებში და თავის მხრივ გულისხმობს ტექსტით და ტექსტზე მანიპულაციის ყველა შესაძლო შემთხვევას. ამდენად, ენის შესწავლა და დაუფლება სხვა არაფერია თუ არა ტექსტის წარმოქმნისა და მისი გაგების უნარების განვითარება

1.3. 1 უცხოური ენის მეცადინეობა და ტექსტის (კითხვის) კომპეტენცია

ბავშვის გონებრივი განვითარების პროცესში მოთხრობები, ზღაპრები, მცირე პროზა პირველი კონტაქტია ტექსტების სამყაროსთან. ამ სახის ტექსტები მნიშვნელოვანი ელემენტია, როგორც მშობლიური, ისე უცხოური ენის გაკვეთილზე. ისინი ქმნიან ხიდს სალაპარაკო და ლიტერატურულ ენას, დიალოგურ და მონოლოგურ ტექსტებს შორის (Portmann-Tselikas & Scmölzer-Eibinger 2008:7).

პ. რ. პორტმან-ცელიკასი თვლის, რომ ტექსტთან და ფორმალურ ცოდნასთან ურთიერთობის კომპეტენცია ვლინდება ენის გამოყენების სხვა სფეროშიც. ორი

კომპეტენცია, როგორც კომუნიკაციური საბაზისო კომპეტენცია და ტექსტის კომპეტენცია, მიუხედავად მათი ერთმანეთთან დიამეტრალური დამოკიდებულებისა, ურთიერთმიმართებაშია და გავლენას ახდენენ ერთმანეთზე.

ტექსტის კომპეტენცია, როგორც ცოდნის შეთვისების საბაზისო უნარი ცენტრალურია (Portmann-Tselikas & Scmölzer-Eibinger 2008:7). ის, შეიძლება ითქვას, გაკვეთილისათვის ელემენტარულია. მაგრამ ისმის კითხვა, ეს უცხოური ენის სწავლების დროსაც მსგავსი პროცესები მიმდინარეობს თუ არა? საყოველთაოდ დამკვიდრებული იყო სწავლების პრაქტიკაში, რომ შემსწავლელი უცხოური ენის გაკვეთილზე უწინარეს ყოვლისა ივითარებდა საკომუნიკაციო უნარებს. ენის გაკვეთილზე პრაგმატული ტექსტები, მხატვრული ტექსტები და ა. შ. უწინარეს ყოვლისა კითხვის, გაგების ან საუბრის ტექნიკების განვითარებას ემსახურებოდა. ნაკლებად იყო აქცენტირებული ენის მეშვეობით უცხო კულტურის წიაღში შესვლა და მისი აღქმა. შესაბამისად, უკვე ნასწავლი, გააზრებული მასალის საფუძველზე ახლის, ვარიაციულის წარმოქმნა და მისი შემდგომი გამოყენების ტექნიკა მინიმალური იყო.

როგორც მოსწავლეებს სკოლაში, ისე სტუდენტების უმრავლესობას უჭირს, გამოიყენოს ტექსტები, როგორც სწავლის შემდგომი საფუძველი, საფეხური და საკომუნიკაციო საშუალება, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი მათგანი უკვე ფლობს ზეპირ, ყოველდღიურ სამეტყველო უნარ-ჩვევებს. პ. რ. პორტმან-ცელიკასი თვლის, რომ ამ შემთხვევაში „მათ აკლიათ ტექსტის კომპეტენცია და ამდენად სწავლის ძირეული ბაზისი“ (Portmann-Tselikas & Scmölzer-Eibinger 2008:10). ხშირად, დიდი მცდელობის მიუხედავად, ენის შემსწავლელები ვერ ახერხებენ ტექსტში აზრების თანმიმდევრულად ბმას, საზრისის წვდომას და შემდგომ ტექსტის არსებითი დეტალების აღწერასა და პერიფრაზირებას. გადასვლა ყოველდღიურ სიტუაციებთან დაკავშირებული ენობრივი ქმედებიდან აზრების და ფაქტებისა ექსპლიციტურ გამოხატვაზე გადაულახავ დაბრკოლებად იქცევა ხოლმე. ენის სწავლების დროს ცოდნის სისტემატიურად დაშენება ვერ ხერხდება. სწორედ, ამის გამო ტექსტების სამყაროში ორიენტირების უნარის განვითარება და გაწვრთნა, უცხოური ენის

გამოყენება სწავლა/სწავლების პროცესში აზროვნების, კომუნიკაციის მიზნით, მეტწილად, გადაულახავ დაბრკოლებად აღიქმება.

მკვლევარები თვლიან, რომ „ტექსტის კომპეტენცია, სწავლის ინსტრუმენტია უცხოური ენის სწავლა/სწავლების დროს“ (Portmann-Tselikas&Scmölzer-Eibinger 2008:10). უცხოური ენის შესწავლისას ტექსტთან ურთიერთობა საშუალებას გვაძლევს ფაქტებს და მოვლენებს გავეცნოთ და მათი საშუალებით ახალ ცნებებს დავეუფლოთ: „თუ ენას ვიყენებთ, როგორც საშუალებას ფაქტების და მასთან დაკავშირებული მოვლენების გასაგებად და საკუთარი ცოდნის ჰორიზონტის გასაფართოებლად, მაშინ საქმე გვაქვს სისტემური ცოდნის გადაცემასა და ტექსტის სამყაროსთან. თუ გაკვეთილზე ტექსტების ბაზაზე ვისაუბრებთ, ამას რელევანტური ცნებების, კონცეფციების, კატეგორიების სწავლება და შეთვისება მოსდევს“ (Portmann-Tselikas& Scmölzer-Eibinger 2008:10).

ენის შემსწავლელებს უნდა შეეძლოთ, ტექსტების როგორც ენობრივად, ისე შინაარსობრივად დაძლევა. სწორედ ამიტომ, საჭიროა ოთხივე უნარ-ჩვევის არა ცალ-ცალკე, არამედ ინტეგრირებულად სწავლება. განსაკუთრებით მივიწყებული და უკანა პლანზეა გადაწეული წერის უნარ-ჩვევა, რომელიც საწყის სტადიაზეც კი სწავლების ყოველდღიურობის განუყოფელი ნაწილი უნდა იყოს, რადგან უკვე ლაკუნებიანი ტექსტიც კი ითხოვს ტექსტის კომპეტენციას (Portmann-Tselikas& Scmölzer-Eibinger 2008:15). ტექსტის კომპეტენცია სწავლების საწყის საფეხურზეც მნიშვნელოვანია, მაგრამ ის მოგვიანებით -სწავლების მაღალ საფეხურზე- გადამწყვეტ როლს თამაშობს. ამიტომ სწავლის დროს ნაბიჯი დიალოგიდან ტექსტამდე გაძნელებულია, ხშირად შეუძლებელიც კი. გამონაკლისად შეიძლება ჩაითვალოს მოსწავლეები, რომლებმაც ეს გზა უკვე მშობლიურ ენაზე წარმატებით გაიარეს, სწორედ ამ ენობრივი ქმედების ათვისებისას აქვთ ენის შემსწავლელებს არა მარტო უცხო ენაში, არამედ, ხშირად, მშობლიურ ენაშიც დაუძლეველი პრობლემები, რაც იმთავითვე განპირობებულია იმით, რომ მათ არ აქვთ ცოდნა ტექსტის გლობალური სტრუქტურების შესახებ, რომელთაც ტექსტის როგორც წარმოქმნის ისე ინტერპრეტაციისას არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება (Heinemann& Viehweger 1992:109). შესბამისად, ტექსტითა და ტექსტზე მანიპულაციის პროცესში გარდა

ენობრივი, ინტერაქციული, ენციკლოპედიური ცოდნისა, კომუნიკანტები უნდა ფლობდნენ ცოდნას გლობალური სტრუქტურების, ანუ ტექსტის სახეობათა შესახებ, რათა კომუნიკაციის პროცესი შედგეს. ზემოხსენებული აქტივობა ენობრივი ქმედების პროცესში თავისთავად ტექსტის კომპეტენციის ერთ-ერთი შემადგენელი დეტალია.

ტექსტის კომპეტენციაში იგულისხმება აგრეთვე კომპლექსური შინაარსის რედუცირება/შემოკლება, მნიშვნელოვანის უმნიშვნელოსაგან განსხვავება, უცნობი ტექსტის გაგების გაკონტროლება (Thonhauser 2008:19). ეს პროცესი წარმოდგენელია წერის ფორმების გარეშე: ჩანაწერები, შენიშვნები, დასკვნები, ფორმულირებები და შინაარსის წერილობით დაფიქსირების სხვა ფორმები ემსახურებიან იმას, რომ ენის შემსწავლელებმა ტექსტის გაგება განიმტკიცონ, წაკითხული გადაამუშავონ და ერთმანეთისთვის ხელმისაწვდომი გახადონ. მნიშვნელოვანია, რომ სტუდენტებმა მოცემულ ტექსტთან დაკავშირებული შესაბამისი დავალებების შესრულების შემდეგ საკუთარი ტექსტის დაწერა შეძლონ.

უცხოური ენის გაკვეთილზე ტექსტის შინაარსობრივი დამუშავების გარდა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მის ენობრივ დამუშავებას: საკითხავი მასალა მოითხოვს არა მარტო შინაარსობრივ გაგებას, არამედ წაკითხული ინფორმაციის გამოყენებას ტექსტის ზედაპირულ დონეზე (იგულისხმება: ტექსტის ენობრივი სტრუქტურა: ლექსემა, კოლოკაციები, სინტაქსური სტრუქტურები) ტექსტის გლობალური სტრუქტურების, შესაბამისად ტექსტის სახეობების, ცოდნის ჩათვლით (Thonhauser 2008:19). ი. თონჰაუზერის ეს მოსაზრება ნიშნავს ტექსტისადმი ჰოლისტურ მიდგომას, მის წარმოდგენას როგორც ერთი მთლიანი კომპლექსური სიდიდისა. ტექსტის როგორც წარმოქმნა ისე მისი გაგება კომპლექსური პროცესია, რომელიც ერთიანობაში არის ტექსტის როგორც ზედაპირული ისე სიღრმული და გლობალური სტრუქტურების ერთიანობა. შესაბამისად, ტექსტზე და ტექსტით მანიპულაცია სწავლისა და სწავლების პროცესში ტექსტის კომპეტენციის რეალიზაცია უნდა წარიმართოს სამივე ამ განზომილების გააქტიურებით.

უცხო ენის მეცადინეობაზე უნდა შედგეს რეალური სიტუაციის სიმულაცია, ნამდვილ ცხოვრებისეულ სიტუაციებთან მიახლოება. სავარჯიშოები/დავალებები რეალურ ავთენტურ კომუნიკაციურ სიტუაციას უნდა შეესატყვისებოდეს. ეს ნამდვილი ცხოვრებისეული სიტუაცია სასწავლო პროცესშიც შეიძლება შეიქმნას და ამდენად ენობრივი ქმედებაც გახდეს ავთენტური, რაც ნიშნავს შემობრუნებას „პრაგმატიკისადმი“, სასწავლო პროცესში მოხერხდეს საკომუნიკაციო სიტუაციის მოდელირება. მსგავს მოდელს ირჩევს არა მხოლოდ უცხოური ენის სწავლისა და სწავლების პროცესი, არამედ თანამედროვე ფილოლოგიური სწავლება და კვლევაც, ვინაიდან შემდგომში უნდა მოხდეს ნებისმიერი ცოდნის პრაქტიკაში აქტუალური გამოყენება.

ავთენტური კომუნიკაციურ ქმედებამდე მივყავართ გააზრებულ დავალებებს, თუმცა ეს უკანასკნელნი მნიშვნელოვანია ენის შესწავლის მიზნით. რაც შეეხება დავალებებს ის უნდა გაიწეროს როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი საკომუნიკაციო არხის ფორმატში, ვინაიდან ისინი ერთიანობაში წარმოადგენს სრულყოფილ და გააზრებულ საკომუნიკაციო ქმედების სინთეზს.

ი. ტონჰაუზერი ხაზს უსვამს, რომ საერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოს მიხედვით ტექსტი გულისხმობს როგორც წერილობით, ისე ზეპირ ენობრივი ქმედების შედეგს (Thonhauser 2008:19), მაგრამ ტექსტის კომპეტენციის შესახებ დისკუსიაში მაინც ნაგულისხმევია, უპირველესად, წერილობითი ტექსტები. ტექსტის ასეთი გადააზრება გერმანული ლინგვისტური სკოლის ტრადიციიდან იღებს სათავეს. თუმცა დღეს უკვე ასეთი მკაფიო ზღვარი აღარაა დადებული ტექსტის განმარტების დროს ზეპირი და წერილობითი კომუნიკაციის შედეგად მიღებულ ენობრივ პროდუქციას შორის. თუმცა ტექსტზე ოპერირებისას, მისი შესწავლის თუ კვლევის დროს უწინარესად განიხილება **წერილობით დაფიქსირებული ენობრივი ქმედების შედეგი**. პირველი საფეხურის ქმედება ტექსტზე უდავოდ ურთიერთშემავსებელი ორი პროცესია, კერძოდ, კითხვა და წერა, რომელთა აქტუალობა უცხოური ენების შესწავლის პროცესშიც ასევე ცალსახად აისახება ტექსტზე მუშაობის პროცესში, სახელდობრ, კითხვის დროს მიმდინარეობს ტექსტის წერილობითი დამუშავება და მომზადება კრეატიული აქტივობების

შესასრულებლად, იქნება ეს ანალიზი-ინტერპრეტაცია თუ ახალი ტექსტის პროდუქცირება. ეს არ არის სწორხაზობრივი პროცესი. ამისათვის ენობრივი კომპეტენციის პარალელურად სხვადასხვა სახის ცოდნის სისტემები აქტიურდება, მათ შორის, საგნობრივი/ენციკლოპედიური, ინტერაქციული თუ ცოდნა გლობალური სტრუქტურები შესახებ.

აქედან გამომდინარე, ტექსტის კომპეტენცია უცხო ენის გაკვეთილზე არა მარტო რეალურ ცხოვრებაში ენობრივი კომუნიკაციური ქმედებისათვის მომზადებას ნიშნავს, არამედ მთლიანობაში ენობრივი ქმედების ყველა არსებითი ფაზის გააქტიურებას, რათა შედგეს სრულყოფილი საკომუნიკაციო პროცესი ნებისმიერი ფორმით იქნება ეს ზეპირი თუ წერილობითი.

1.3.2 ტექსტის სახეობის ცოდნის მნიშვნელობა ტექსტის რეცეფციის და პროდუქციის დროს

ტერმინი ტექსტის სახეობას ხშირად განმარტავენ, როგორც „ტექსტების კონკრეტულ ჯგუფს გარკვეული, საერთო მახასიათებლებით, რომელიც ტექსტის მიზანთან ერთად ტექსტის ტრადიციული ნიმუშითაა განპირობებული“ (Westhoff 1997:107; Kast 1999: 222).

ტექსტი სახეობათა კვლევა, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაზაა ტექსტის ლინგვისტიკაში, რომელმაც განსაზღვრა ტექსტის ლინგვისტიკის განვითარების ახალი ეტაპი. უკანასკნელ ხანებში ტექსტის სწავლების ფოკუსირებაც ტექსტის სახეობაზე ხდება. ბუნებრივად მიგვაჩნია ტექსტის ლინგვისტიკის ამ სეგმენტის ჩვენი კვლევის რაკურსში გაცოცხლება, რადგან ტექსტის სახეობა როგორც კულტურის არტეფაქტი მუდმივად სახეცვლილებას განიცდის, ვითარდება მომიჯნავე ტექსტის კლასების საზღვრებში და ამდენად, მკვლევართა დიდ დაინტერესებას იწვევს. გამომდინარე იქიდან, რომ საკომუნიკაციო პროცესში ძირითადი დატვირთვა პრაგმატული ტექსტის სახეობებზე მოდის, ტექსტით დაინტერესება ლინგვისტიკის მხრიდან ყოველთვის არამხატვრული ტექსტების კვლევებით შემოიფარგლებოდა, მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტი როგორც კვლევის

ობიექტი ლინგვიტიკაში ბ.კროჩემ და ლ.შპიცერმა ლიტერატურული ტექსტების სახით შემოიტანეს.

უცხოური ენების სწავლების პროცესში სწავლისა და სწავლების სერთო ევროპული სარეკომენდაციო ჩარჩოც იმთავითვე პრაგმატული ტექსტის სახეობების ეტაპობრივ შესწავლას გულისხმობს. რაც ნიშნავს, რომ გაკვეთილზე განხილული უნდა იყოს ტექსტის სხვადასხვა სახეობა, რომელთაც ნაბიჯ-ნაბიჯ, მასწავლებლის მიერ შესაბამისი დიდაქტიკური დამუშავების შემდეგ, უცხო ენის მეცადინეობაზე გამოვიყენებთ. ასეთი ქმედებით მოსწავლე თანდათან შეძლებს ამოცნობას, ტექსტის რომელ სახეობას კითხულობს იგი, რადგან, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ტექსტის სახეობის მიხედვით კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიას ვიყენებთ. ცალკეული კომპეტენციების ერთობლივი შესწავლით ენის შემსწავლელი გამოიმუშავებს ტექსტის კომპეტენციას. ტექსტის სახეობის მრავალფეროვნების ცოდნა იმითაც არის მნიშვნელოვანი და ყურადსაღები, რომ ჩვენ სხვადასხვა ტექსტს სხვადასხვანაირად ვკითხულობთ და ვაყალიბებთ როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი კომუნიკაციის დროს.

უცხოური ენების სწავლების არც ერთი ენობრივი დონე არ იძლევა რაიმე კონკრეტულ რეკომენდაციას ლიტერატურული ტექსტის ჩართვისათვის სწავლების პროცესში, იმ დროს, როცა ერთ-ერთი კომპეტენცია, რაც მოსწავლემ უნდა შეიძინოს კულტურის დიალოგია, ვინაიდან უცხოური ენის შემსწავლელი სწავლობს რა ახალ ენას, ის ამავდროულად შედის განსხვავებული კულტურის სივრცეში, რაც ასევე კარგად ნაცნობი უნდა იყოს მისთვის. ამ მოსაზრებას ჯერ კიდევ ვილჰელმ ფონ ჰუმბოლდტი აყალიბებდა, მსჯელობდა რა ის უცხოური ენის შესწავლაზე.¹ ჰუმბოლდტის მიხედვით ენა ადამიანზე და ადამიანი ენაზე ურთიერთშეზრდილები არიან, თითოეული ენა, ფაქტობრივად ეს არის ცნებათა მთელი ქსოვილი ანუ ადამიანთა ერთი ნაწილის მსოფლხედვა. შესაბამისად, თითოეულ ენაში ყალიბდება

¹ “Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigene Welt-, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden.“ (Humboldt 1907:60)

სამყაროს გარკვეული აღქმა, მხოლოდ ადამიანთა იმ ჯგუფისთვის დამახასიათებელი, რომელსაც ეს ენა განეკუთვნება. ეს არის ადამიანთა გარკვეული კოლექტივი, რომელსაც მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი ხედვა აქვს გარე სამყაროსი, მაშასადამე, ისინი მოქმედებენ გარკვეული კულტურის ფარგლებში და კონკრეტული ცნებებითა და ტერმინებით ოპერირებენ. შესაბამისი კომპეტენცია სრული სიცხადით მეტწილად ლიტერატურულ ტექსტში გვეძლევა, რაც კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია ლიტერატურული ტექსტების სასწავლო პროცესში აქტიური ჩართვისათვის.

თავის მხრივ ლიტერატურული ტექსტები დამოუკიდებელი, ავტორის მიერ ინდივიდუალური წესებით ჩამოყალიბებული ვერბალური პროდუქტია, რომელიც მკითხველის, შესაბამისად, შემსწავლელისაგან ტექსტის ზედმიწევნით წვდომას და გაგებას მოითხოვს. ტექსტის წაკითხვიდანვე მნიშვნელობა ენიჭება სასწავლო პროცესში მეთოდური დიდაქტიზირების შედეგად შემსწავლელისათვის მიწოდებულ ყველა იმ ამოცანას, რომელიც ზედმიწევნით გაიაზრებს ტექსტის როგორც ზედაპირულ, ისე სიღრმულ სტრუქტურებს, რაც განაპირობებს ტექსტის გაგების საბოლოო შედეგს. გარდა ტექსტში ინტერნულად წარმოდგენილი ენობრივი სტრუქტურებისა ტექსტის გაგება-გააზრებაში არსებითია ტექსტის გარე ფაქტორები, კერძოდ, კი მისი ფუნქციური დატვირთულობის ამსახველი მარკერები, რაც განაპირობებს ტექსტის სახეობის რაგვარობას. სწორად ამოცნობილი ტექსტის სახეობისათვის ნიშანდობლივი მარკერები უშუალოდ განაპირობებს ტექსტის კომპეტენციის შექმნის საფუძველს.

ტექსტის სახეობის განსაზღვრა განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონეა პრაგმატულ ტექსტებთან, ვინაიდან მათ მკაცრად დაცული ტექსტის სახეობისათვის არსებითი მარკერები აქვთ, რომელთა გაუთვალისწინებლობა ტექსტის პროდუცირებისას პირდაპირ აისახება ტექსტის არასწორად გააზრებაზე რეციპიენტის მხრიდან. რაც შეეხება ლიტერატურული ტექსტის სახეობებში მეტწილად განმასხვავებელი ნიშანი ფიქციონალობის ხარისხია. ამ შემთხვევაში ტექსტის სახეობის ტიპობრივი მარკერები ხშირად განიცდიან მოდიფიცირებას და ეს განპირობებულია არსებითად ავტორის მხრიდან მკითხველისთვის

შემოთავაზებული ტექსტის კომპოზიციურობის ინდივიდუალური წესებით, ამის პირდაპირპროპორციულია სიღრმეული სტრუქტურების მრავალშრიანობა, რომელიც საშუალებას აძლევს ტექსტის მკითხველს განივითაროს როგორც ინტერპრეტატორმა და უცხოური ენის შემსწავლელმა განსხვავებული კომპეტენციები: ტექსტის კითხვის, ანალიზისა და ინტერპრეტაციის, უცხოურ ენაზე მსჯელობისა და არგუმენტირების, არგუმენტირებული და კრეატიული წერის უნარები, უცხო კულტურის შეცნობის და ამდენად ენობრივი მსოფლადქმის კომპეტენცია, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანი საფეხურია უცხოური ენის სწავლების პროცესში. ეს უკანასკნელი არის სწორედ ის მნიშვნელოვანი კომპეტენცია, რომლის ფლობა ნიშნავს ენის სრულყოფილ გააზრებას. ცალსახად მხოლოდ ლიტერატურულ ტექსტებს შესწევთ უნარი ჩაახედოს მკითხველი ენის მატარებელი კოლექტივის მეხსიერების უხილავ დეტალებში, სადაც, პირობითად ასეც შეიძლება ვუწოდოთ, აირეკლება ენის მიერ გარესამყაროს ხატი. მკვლევარი ბ. ფრაიტაგი უცხოური ენების თანამედროვე სწავლების პროცესში ლიტერატურული ტექსტების დიდაქტიზირებას უწინარეს ყოვლისა იმ მოტივით სთავაზობს და ასაბუთებს მათ აუცილებლობას, რომ ლიტერატურული ტექსტებს ძალუძთ სხვა თვალთ დაანახონ მკითხველს სამყარო, ხედვის პერსპექტივა კინამდვილად ენისა და ამ ენაზე მოლაპარაკე ეთნოსის კულტურულ მეხსიებაზე გადის, რომლის შესწავლა ნიშნავს, რომ შემსწავლელს შეუძლია უცხოს თვალთ დააკვირდეს უცხოურ ენაზე შექმნილ ვერბალურ კომუნიკაციას. სწავლის პროცესში შემსწავლელი ახდენს საკუთარი და უცხო პერსპექტივის დაპირისპირებას, აღქმასა და დიფერენციაციას, საკუთარს პერსპექტივიდან დროებით დისტანცირებას, რათა მოახერხოს უცხოს პერსპექტივის გააზრება და ახალი ინფორმაციის უცხო პრიზმაში მართებულად გარდატეხა და გააზრება (Freitag 2007:148-149). ტექსტისადმი მსგავსი ინტეგრირებული მიდგომა სწავლების პროცესში უცხოური ენის მეტ-ნაკლებად სრულყოფილი დაუფლების საფუძველია.

1.3. 3 ტექსტის სტრუქტურის ცოდნის მნიშვნელობა ტექსტის გაგებისათვის

უცხოური ენის სწავლების დროს ტექსტის სახეობებზე მუშაობისას ენის შემსწავლელს საჭიროა, თანდათან, გავაცნოთ ტექსტის სახეობის სპეციფიკური

ჩარჩოები (ან ტექსტისთვის დამახასიათებელი ნიმუშები) და ტექსტის სეგმენტაცია: შესავალი, მთავარი ნაწილი და დასასრული, რომელსაც, თუ ტექსტი ძალიან მოკლე არაა, ყველა ტექსტის აგებისას ვხვდებით. ორივე ტექსტის მაკროსტრუქტურაა (თემა, აგება, დაყოფა). ხოლო მიკროსტრუქტურას მიეკუთვნება (არტიკლის გამოყენება, პროფორმები, კონექსია (Kast 1999:109) რომელთა შესახებ საუბარი და ანალიზი წინაპირობაა როგორც ტექსტის რეცეფციის, ასევე ტექსტის პროდუცირების დროს.

მხატვრული ტექსტებში სათაური და ჩარჩო ქმედება (ადგილი, დრო, მოქმედი პირები), როგორც შესავალი/დასაწყისის ნიშანი გარკვეულ/ განსაზღვრულ როლს ასრულებს. ვ. ფურცელაძე ასახელებს ტექსტის კომპოზიციური სტრუქტურის ძირითად კომპონენტებს:

1. პრესიგნალი (Präsignal);
2. ტექსტის დასაწყისი (Eingangstext);
3. ძირითადი ტექსტი (Mikrotext);
4. ტექსტის დასასრული (Schlußtext) (ფურცელაძე 1998:47)

მთავარი ნაწილი, რომელიც ყველაზე დიდია, ყველა ტექსტისათვის აუცილებელია. ის ტექსტის მნიშვნელოვან ინფორმაციას შეიცავს. ხშირად, მხატვრულ ტექსტებში საბოლოო შენიშვნები, შეფასებები, როგორც ნაწარმოების დასასრული, გარკვეულ ფუნქციას ასრულებს.

როგორც ზემოთ ვნახეთ, ტექსტის სახეობის ცოდნას/ცნობას მნიშვნელობა აქვს, როგორც ტექსტის რეცეფციის, ასევე ტექსტის პროდუცირების დროს. ამ აზრს იზიარებს ბ. ჰუფაიზენი. ჩვენი ბავშვობის და სიყმაწვილის განმავლობაში არაცნობიერად ვეცნობით და ვიმახსოვრებთ ტექსტის ისეთ სახეობებს, როგორცაა ზღაპარი (რომელთან ერთად ჩვენ ვიზრდებით) თუ რეცეპტი, რომელთაც შედარებით მყარი არქიტექტონიკა აქვთ (მაგ. წერილს დასაწყისში აქვს მიმართვის ფორმა, მას მოსდევს ძირითადი ტექსტი, ბოლოს კი არის ხელმოწერა; კულინარიული რეცეპტი შედგება სათაურისა და ორი ძირითადი ნაწილისაგან: ინგრედიენტთა ჩამონათვალი და დამზადების წესი). როცა ვკითხულობთ ან ვისმენთ მათ, ადვილად ამოვიცნობთ ტექსტის რომელ სახეობაზეა ლაპარაკი. ეს ადვილად ტექსტზე მუშაობას და ტექსტის შინაარსზე კონცენტრირებას. ბ. ჰუფაიზენი თვლის, რომ ჩვენ არა მარტო

ზღაპარის და რეცეპტის ტექსტის ნიმუშები გვაქვს არაცნობიერად დამახსოვრებული, არამედ ისეთი ტექსტებიც, რომლებსაც ჩვენ ყოველდღიურ სიტუაციაში ვხვდებით, როგორცაა წერილი, რეკლამები და ამინდის პროგნოზი. სხვა ტექსტის სახეობას სკოლაში ან უნივერსიტეტში ვსწავლობთ: ავტობიოგრაფია, ახალი ამბები, რეფერატი. ტექსტის ნიმუშის ცოდნა შემოიფარგლება არა მარტო წერილობითი, არამედ ზეპირად დამახსოვრებული პროტოტიპული ტექსტით, საუბრებით და დისკურსების ნიმუშებით (საუბარი ექიმთან, გასაუბრება დამსაქმებელთან სამუშაოს დაწყების წინ და ა. შ.). ცხოვრების განმავლობაში ადამიანი ეცნობა და ქვეცნობიერად იმახსოვრებს ტექსტის სახეობის და დისკურსის ფორმებს, რომელებიც მას მოგვიანებით, საჭიროებისამებრ, ავტომატურად ახსენდება, რომელიც უადვილებს შესაბამისი ტექსტის ნიმუშის არა მარტო გახსენებას, არამედ საკუთარი ტექსტის პროდუცირებაშიც და შესაბამის დისკურსში მონაწილეობის მიღებაშიც ეხმარება (Hufeisen 2008:51).

ტექსტის სახეობის ცოდნა ადამიანებს შორის კომუნიკაციასაც აადვილებს. მაგ. ტექსტი იწყება მიმართვის ფორმით „Sehr geehrte/r...“...“ უკვე ვიცით, ტექსტის რა სახეობასთან გვაქვს საქმე, თუ გავაგრძელებთ და რამდენიმე წინადადებას წავიკითხავთ, მაშინვე მივხვდებით, წერილია (პირადი თუ ოფიციალური) თუ რეკლამა და შესაბამისად ვრეაგირებთ მასზე, ან ბოლომდე ვკითხულობთ ან სანაგვე ყუთში ვაგდებთ.

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, ენის შემსწავლელებს ვასწავლოთ ტექსტის სახეობის ნიმუშების გამოცნობა, რომ მათთვის ადვილი გახდეს კონკრეტულ ტექსტზე რეაგირება და მასზე მუშაობა. განვიხილოთ, როგორაა ტიპიური საგაზეთო სტატია აგებული და როგორ შეიძლება მისი უცხო ენის მეცადინეობაზე შეტანა. მაგ. ვიღებთ ნებისმიერ აქტუალურ სტატიას და ვმსჯელობთ ტექსტის ამ სახეობის კლასიკურ აგებაზე. ჯერ ვურიგებთ სტატიას მითითებების გარეშე, შემდეგ კი ერთად ვამუშავებთ მითითებებს, რომელიც საგაზეთო სტატიების სტრუქტურას გააცნობს და ნათელს გახდის მის აგებას (Kast 2001:92). მარცხენა მხარეს მოთავსდება სტატია, გვერდზე კი - მითითებები:

Keine Hilfe für einen Siebenjährigen



სათაური
იწვევს დაინტერესებას
დდაინტერესებას

dapd- Mi. 10.Aug 2011

**Zugbegleiter verweigert Hilfe für allein
Gelassenen Siebenjährigen**



ქვესათაური
გვაძლევს მეტ ინფორმაციას

**Doberlug-Kirchhain(dapd). Ein
Zugbegleiter der Deutschen Bahn
hat keine Hilfe für einen Siebenjährigen gerufen,
der allein auf einem Bahnhof in Südbrandenburg
zurückgelassen wurde. Der Mann habe
eine Abmahnung erhalten und werde nicht mehr
als Kundenbetreuer eingesetzt, sagte ein
Bahnsprecher am Mittwoch auf Anfrage in Berlin.**



die 6 W

Wer?
Was?
Wann?
Wo?
Wie?
Warum?

Der von seinem Großvater begleitete Junge sei am 29. Juli in Doberlug-Kirchhain aus einem Regionalzug ausgestiegen. Noch ehe der Opa folgen konnte, schlossen sich die Türen. Der Großvater habe den Kundenbetreuer im Zug über den auf dem Bahnsteig stehenden Jungen informiert. Der Zugbegleiter habe aber nichts unternommen.

ტექსტი

Er hätte die Transportleitung der Bahn informieren können, damit Hilfe organisiert wird, sagte der Bahnsprecher: „Wir bedauern den Vorfall sehr.“ Der Sprecher verwies darauf, dass der Zug sehr voll und der Kundenbetreuer stark beschäftigt gewesen sei. Dennoch hätte er auf den Hinweis des Großvaters hin aktiv werden müssen.



ტექსტი

ბ. კასტი თვლის, რომ ეს 6 კითხვა „die 6 W“: ვინ? რა? როდის? სად? როგორ? რატომ? საგაზეთო ცნობის გულია, ამ კითხვებზე პასუხით ვიგებთ მნიშვნელოვან ინფორმაციას, რომელსაც, უმეტესად, ტექსტის დასაწყისში მუქი შრიფტით

დაბეჭდილ ნაწილში ვიგებთ, რომელსაც აქვს ფუნქცია, რომ მოცემულ კონკრეტულ ტექსტზე მკითხველის ინტერესი გამოიწვიოს (Kast 1989:16). მოცემული კითხვები, რომელიც საჭირო დახმარებაა ტექსტის ანალიზის და პროდუქციის დროს, შეგვიძლია ლიტერატურული ტექსტების დამუშავების დროსაც გამოვიყენოთ, რომელთა დახმარებით შესაძლებელია ტექსტში მნიშვნელოვანი ინფორმაციების პოვნა, ტექსტის სტრუქტურირება, ტექსტის მოკლედ გადმოცემა, რომელთა შესახებ დაწვრილებით III თავში ვისაუბრებთ.

საგაზეთო ტექსტისთვის დამახასიათებელი ნიშნები ამ სახეობის ტექსტებისათვის გარეგნულად ამოცნობადია.

ტექსტის შეჯამების- მოკლედ გადმოცემის დროს უნდა გადმოიცეს ტექსტის მნიშვნელოვანი შინაარსობრივი საკითხები. ეს ნიშნავს, რომ არ მოხდეს გამეორება და ისე შემოკლდეს ტექსტის შინაარსი. ამისათვის ენის შემსწავლელელებში უნდა დაეუფლონ ისეთ მნიშვნელოვან ტექნიკას, რომელიც მათ დაეხმარება, ტექსტში არსებითის არაარსებითისაგან განასხვავებაში და ტექსტის შინაარსის შემოკლებაში.

1. ტექსტში არსებითის არაარსებითისაგან განასხვავება:

- ა) თემა-სიტყვები (Thema-Wörter) ე. ი. სიტყვები, რომელიც უკვე სათაურშია მოცემული, მარკირება;
- ბ) საკვანძო სიტყვები/ტექსტში მთავარი ინფორმაციის მატარებელისთვის ხაზგასმა;
- გ) უმნიშვნელოსადმი ყურადღების არ მიქცევა;
- დ) მუშაობა „6 W” კითხვით: კითხვაზე პასუხის გაცემა.

2. ტექსტის შინაარსის შემოკლება:

- ა) კატეგორიების შედგენა;
- ბ) აბსტრაქტირება: მთავარი ცნებების პოვნა (Oberbegriffe finden);
- გ) მაგალითების მხოლოდ ციტირება: z.B. usw. o.Ä. (Kast 2001: 205)

ამ თავში ვისაუბრეთ, უპირველ ყოვლისა, საქმიან ტექსტებზე. ლიტერატურული ტექსტის განხილვის დროს დამატებით გასათვალისწინებელია კიდევ სხვა საკითხები, თვალსაზრისები, რადგან ლიტერატურული ტექსტები თამაშდება არა მარტო ინფორმაციის დონეზე. ლიტერატურული ტექსტები

ითვალისწინებს მკითხველის გრძნობებს და შინაგან თვალთახედვებს/შეხედულებებს, მხატვრული ტექსტები აპელირებენ მკითხველის სუბიექტურ აღქმაზე და პირად ინტერპრეტაციაზე. ხშირად, მხატვრულ ტექსტებში ცენტრალური ინფორმაცია არ არის ერთმნიშვნელოვნად იდენტიფიცირებული, არამედ ნაწილობრივ ჩამალულია მოცემულ ნაწარმოებში.

1.4. ლიტერატურული ტექსტები გერმანული ენის გაკვეთილზე:

მხატვრული ტექსტებით მუშაობის არგუმენტები

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, 70-იან წლებში უცხო ენის დიდაქტიკას განსაზღვრავდა სწავლების კომუნიკაციური მოდელი. ყურადღების ცენტრში იდგა ყოველდღიური სიტუაციებით კომუნიკაცია, რომლის მიზანი იყო რომ ენის შემსწავლელს შეძლებოდა მიზნობრივი ქვეყნის ყოველდღიურ სიტუაციაში შესაბამისი ქმედება, ენობრივი ქმედებების წარმატებით დაძლევა და გაგება. ამ პერიოდში დაწყებული კრიტიკა იმის შესახებ, რომ კომუნიკაციური მოდელი დიალოგებზეა ორიენტირებული და მხოლოდ ლაპარაკის უნარ-ჩვევის განვითარებას ანიჭებს უპირატესობას, იქითკენ მიდიოდა, რომ ენის შესწავლისას ტექსტის სხვა სახეობებიც უნდა ყოფილიყო გათვალისწინებული, მათ შორის ლიტერატურული ტექსტები, რომელთა გამოყენება ხელს შეუწყობდა კითხვის და წერის უნარ-ჩვევების განვითარებას.

80-იანი წლების შუა რიცხვებიდან გერმანიაში იწყება ლიტერატურის რეაბილიტაცია უცხო ენის სახელმძღვანელოებში და უცხო ენის გაკვეთილზე დიდაქტიკოსებმა ბევრი იმსჯელეს კომუნიკაციური უცხო ენის გაკვეთილზე ლიტერატურული ტექსტების შეტანის და გამოყენების შესახებ: უნდა გამოვიყენოთ უცხო ენის შესწავლის დროს ლიტერატურული ტექსტები? რატომ? როდის? როგორი ტექსტები? როგორ შეიძლება უცხოური ენის გაკვეთილზე ლიტერატურული ტექსტებით მუშაობა? რა მნიშვნელობა შეიძლება ქონდეს ასეთ ქმედებას უცხოური ენის შესწავლის პროცესში? თუ მხატვრულ ტექსტებს მეცადინეობაზე გამოვიყენებთ, რა როლს უნდა ასრულებდეს ის? მეცნიერები იმ დასკვნამდე მივიდნენ, რომ ლიტერატურული ტექსტები უცხო ენის შემსწავლელებს უფრო მეტს ეუბნება, აძლევს

მოტივაციას, გამოთქვან საკუთარი თვალსაზრისი, ვიდრე პრაგმატული ტექსტები. ლიტერატურული ტექსტები იძლევა შესაძლებლობას, უცხო სამყაროს და შესასწავლი უცხოური ენის ხელახალი აღმოჩენისა, აადვილებს ენის შესწავლას. ენის შემსწავლელებს აქვთ შესაძლებლობა, სპონტანურად გამოთქვან მოსაზრებები, გააკეთონ ინტერპრეტაცია, გაუჩნდეთ ასოციაცია, იმპროვიზაცია.

უნდა აღინიშნოს, რომ მოსაზრებას მხატვრული ტექსტების მნიშვნელობის შესახებ უცხო ენის სწავლების პროცესში ჰყავს ოპონენტები. არსებობს სერიოზული საფუძვლები/მიზეზები უცხო ენის სწავლა/სწავლების პროცესში ლიტერატურული ტექსტების წინააღმდეგ. ოპონენტებს მიაჩნიათ, რომ მხატვრული ტექსტების ენა არაა ენა, რომლითაც მოსწავლეებმაც უნდა ისაუბრობონ და ისწავლონ და თვლიან, რომ ცოდნა ლიტერატურული ტექსტების შესახებ ნაკლებად დაეხმარება მათ მომავალში უცხო ქვეყანაში ცხოვრებისეული სიტუაციების დაძლევაში. ჰ. გუჩოვი კატეგორიულად მიუთითებს, რომ „ლიტერატურის გაკვეთილი არ არის ენის გაკვეთილი“ (Gutschow 1979:130, ციტირებულია კასტის მიხედვით 1985:27) ამ არგუმენტების საფუძველზე შეიძლება ვიფიქროთ, უცხო ენის შემსწავლელები, ლიტერატურული ტექსტებით არ უნდა გადატვირთოთ/გავაწვალოთ, რომ მათ ტექსტის შინაარსის და ფორმის აღწერა არ შეუძლიათ, თანაც ისინი ამის ნაკლებად გამოყენებას შეძლებენ. აქ შეიძლება დავასახელოთ ვ. ედმონსონი და ქ. ედელჰოფი, მათ მიაჩნიათ, რომ ლიტერატურულ ტექსტებს განსაკუთრებული სტატუსი უცხო ენის გაკვეთილზე არ უნდა ჰქონდეს (Edmondson 1993; Edelhoff 1985). ისინი არ იზიარებენ დიდაქტიკოსების იმ აზრს, რომ მხატვრული ტექსტები უცხო ენის შესწავლას ხელს უწყობს.

უცხოური ენის ტრადიციულ კომუნიკაციურ გაკვეთილზე უპირველესად საუბარია სამიზნე ენის საშუალებით ყოველდღიურ სიტუაციებში ენობრივ ქმედებაზე. ისეთი საკითხები, როგორიცაა: მისაღმება, დამშვიდობება, მაღაზიაში საყიდლების გაკეთება და ა. შ. ქმნიან საფუძველს უცხო ენის სწავლისათვის, ამ სიტუაციასთან დაკავშირებული დიალოგები თამაშდება გაკვეთილზე ან ხდება მათი წაკითხვა და დამუშავება, თანმდევი დავალებებია გამოთქმის, გრამატიკის და სიტყვების ცოდნის დასაუფლებელი სავარჯიშოები. ამ კონცეფციის დროს

თვალშისაცემია ორი რამ: ფაქტი, შინაარსობრივ დონეზე, რომ ამ გაკვეთილზე ძირითადად ენას და არა შინაარს სწავლობენ. სწავლის თეორიის დონეზე ის ფაქტი, რომ, პირველ ყოვლისა, უკვე მშობლიურ ენაზე დაუფლებული ენობრივი ქმედებების უცხო ენაში გადატანა მოხერხდეს.

მაგრამ თუ ენის გაკვეთილზე მხოლოდ ენას სწავლობენ, და სამყაროს ცოდნის გადაცემა/სწავლება არ ხდება- როგორ შეიძლება მოწყენილობას გავექცეთ? შეიძლება ასე ვისწავლოთ ენა? ჯერ კიდევ 1985 წელს წერდა ჰ. ვაინრიხი თავის სტატიაში ამის შესახებ, რომ უცხო ენის გაკვეთილზე უნდა ვასწავლოთ არა მარტო ენა, არამედ მასთან დაკავშირებული თვალსაზრისები და ცოდნა გადავცეთ. ამ დროს მნიშვნელოვანია ლიტერატურული ტექსტების გამოყენება, რადგან მან მეტი შინაარსი შეიძლება მისცეს უცხო ენის გაკვეთილს. ამიტომ მეტი ინტერესი უნდა გაჩნდეს ლიტერატურისადმი და უნდა იყოს მცდელობა ქვეყანათმცოდნეობის ენის სწავლებაში ინტეგრირებისათვის. ეს მოდელი ემსახურება იმას, რომ ენის შემსწავლელისათვის უცხო ენასთან კონტაქტი საინტერესო და მნიშვნელოვანი გახდეს.

ამ თვალსაზრისს იზიარებს პ. რ. პორტმან- ცელიკასი და მიიჩნევს, რომ „ენა საშუალება უნდა იყოს ახლის შესასწავლად, ის უნდა იყოს ჭიშკარი სამყაროსკენ“ (Portmann-Tselikas 2008:10). ენის მეცადინეობა ორიენტირებული უნდა იყოს შინაარსზე და ფაქტებზე. ენის სწავლების მიზნები მიმართული უნდა იყოს არა მხოლოდ ყოველდღიურობაზე, კომუნიკაციურ საბაზისო კომპეტენციის დაუფლებაზე, არამედ ენასთან რეფლექტიურ ურთიერთობაზე, შინაარსის გაგებაზე, მნიშვნელოვანია ასევე მისი გადამუშავება, აზრებისა და კონცეფციების ურთიერთგაცვლა.

დიდაქტიკოსები (ჰ. ვაინრიჰი, ჰ. ჰუნფელდი, რ. კრეჰელი, ბ. კასტი) ფიქრობენ, რომ ენის შესწავლა მძიმე, შრომატევადი და მოსაწყენი საქმეა, რომელიც უფრო მეტადაა დამოკიდებული ენის არსზე, ვიდრე სწავლების პროცესზე. ამიტომ საჭირო იყო სწავლების პროცესის გადახალისება. ენის სწავლებას სჭირდება „სამოქმედო სივრცე“ (Spielraum), რომელიც უნდა იყოს სახალისო და ძალდაუტანებელი პროცესი (Krusche 1991). ლიტერატურული ტექსტებით შეიძლება მოსაწყენი უცხო ენის

გაკვეთილი ცოცხალ, მოტივირებულ, საინტერესო გაკვეთილად ვაქციოთ: „რატომ უნდა სწავლობდეთ წლების განმავლობაში ბანალურ ყოველდღიურ სიტუაციებს, რომელიც შესაძლოა რამდენიმე წელიწადში ერთხელ დაგჭირდეთ გერმანელთან შეხვედრის დროს. ლიტერატურული ტექსტებით კრეატიული მუშაობა იძლევა შესაძლებლობას, თავიდან ავიცილოთ მოსაწყენი ენის გაკვეთილი“ (Kast 1994:4). ლიტერატურული ნაწარმოებები შეიძლება გამოვიყენოთ ენის შეთვისების გაადვილების მიზნით.

დიდაქტიკოსთა ამ მოსაზრებას იზიარებს ჰაინემანიც და თვლის, რომ ერთიდაიგივე ტექსტი ცალკეული მკითხველისაგან განსხვავებულად ინტერპრეტირდება. ჰაინემანის აზრით ეს ინტერპრეტაცია (თვალსაზრისები) ყოველთვის დაკავშირებულია კონკრეტული ტექსტის სტრუქტურასთან, კონკრეტულ მოცემულობასთან. ის გვთავაზობს ჩარჩო სახეს, სათამაშო სივრცეს, რომლის მეშვეობით ტექსტის ადეკვატური გაგება და გააზრება მიმდინარეობს. ეს სათამაშო სივრცე განსაკუთრებით დიდია ლიტერატურული ტექსტების კითხვის დროს, ვიდრე იმ ტექსტებით, რომლებიც არაბელეტრისტიკულ საკომუნიკაციო სფეროს განეკუთვნებიან (Heinemann 2002:106).

მხატვრული ტექსტი წარმოაჩენს ენობრივ სტრუქტურებს და გვიხსნის მათ, ამასთან წარმოგვიდგენს გერმანულ ენობრივ და სოციალურ რეალობას, მნიშვნელოვან ქვეყანათმცოდნეობით ცოდნას (Krusche/Krechel 1984:76).

მ. ბიშოფი, ვ. კესლინგი, რ. კრეხელიც მიიჩნევენ, რომ „ლიტერატურული ტექსტის ხარისხი, მისი გონივრული არჩევისას, მეტს გვეუბნება კულტურის, იქ მცხოვრები ხალხის და მათი ცხოვრების შესახებ ვიდრე ცარიელი რიცხვები და ფაქტები“ (Bischof/Kessling/Krechel 1999:61).

მხატვრული ტექსტები სინამდვილეს მარტივად კი არ გამოხატავენ, არამედ აქვთ საკუთარი თამაშის წესი ამბის/ისტორიის გადმოსაცემად, სინამდვილის უჩვეულოდ გამოხატვის, ისე რომ მკითხველის ინტერესი გაადვიდოს, კლიშეები შეასწოროს, რაღაც ღიად დატოვოს, რომ ამით მკითხველის ცნობისმოყვარეობა აღძრას (Bischof et al., 1999:16). მკითხველიც თავისი შეხედულებებს რთავს თამაშში,

ასე რომ, ნაწარმოებში აღწერილი ამბავი და მოქმედი პირები აღიქმება პიროვნული განცდების, მოლოდინის და ფონური ცოდნის დახმარებით.

3. კრუმი შემდეგნაირად ასაბუთებს უცხო ენის მეცადინეობაზე ლიტერატურული ტექსტებით მუშაობის აუცილებლობას:

1. ლიტერატურული ტექსტების უპირატესობა ე. წ. ყოველდღიური (პრაგმატული) ტექსტებისაგან განსხვავებით ისაა, რომ ის ყველა უნარ-ჩვევის მობილიზებას მოითხოვს. მხატვრული ტექსტებზე მუშაობის დროს, წესით, ტექსტის უბრალოდ გაცნობა და გადამუშავება არ კმარა, მნიშვნელოვანია მასზე რეაგირება, მნიშვნელობების გაგება-დამუშავება, განსხვავებული კულტურული ქცევების, დამოკიდებულებების შესახებ დისკუსია/საუბარი. ეს იმას ნიშნავს, რომ მხატვრული ტექსტებით მუშაობა კომპლექსური სასწავლო დავალებების გამოყენების საშუალებას გვაძლევს, რასაც მივყავართ ინტეგრირებული უნარ-ჩვევების მობილიზაციისაკენ.

2. მხატვრული ტექსტებით საუბარი, კამათი/მსჯელობა სცილდება რეცეფციას და მრავალფეროვანი წერილობითი და ზეპირი აქტივობის ჩატარების საჭიროებას წარმოაჩენს და ინტერაქციის შესაძლებლობებს იძლევა. წინა პლანზე წამოიწევს ისეთი აქტივობები, როგორებიცაა: ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის, ინტერაქცია მკითხველებს შორის, რომელიც ტექსტის საშუალებით წარმოდგენილი კონტექსტით ინტენსიურად ისწავლება და ვარჯიშდება, რომელიც გაკვეთილის ბირთვს უნდა შეადგენდეს, ამის გარდა ვარჯიშდება მიზნობრივი ენის გრამატიკულად კორექტულად გამოყენება. მხატვრული ტექსტები განსაკუთრებით მნიშვნელოვან ენობრივ პოტენციალს გვთავაზობენ (Krumm 2 2001: 321).

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, სავსებით გაუგებარია, როცა ამტკიცებენ, რომ მხატვრული ტექსტებით მუშაობა, თითქოს, უყურადღებოდ ტოვებს და უკანა პლანზე გადასწევს ენის გამოყენებას და ენობრივ ფორმებს და რომ ის რეცეპტიული აქტივობაა.

უცხო ენის გაკვეთილზე მხატვრული ტექსტებით მუშაობაზე დიდი გავლენა იქონია მკითხველის რეცეფციის ესთეტიკის (**Rezeptionsästhetik**) აღმოჩენამ. ვ. იზერის აზრით ტექსტებს თავისთავად კი არა აქვთ აზრი, არამედ აზრი იბადება/ჩნდება ტექსტის და მკითხველის ერთობლივი თამაშის შედეგად. მკითხველი აძლევს

ტექსტს აზრს, რადგან თითოეული მკითხველი თავისი პერსპექტივიდან კითხულობას და იგებს ტექსტს, შედეგად ვლუბულობთ ტექსტის სხვადასხვა, განსხვავებულ ინტერპრეტაციებს (Iser 1972; Bischof et al., 1999:17). ლიტერატურული ტექსტი არ არის სტატიკური, თავის თავში ჩაკეტილი, რომელსაც შეცდომით ან სწორად ვიგებთ, არამედ „კითხვის აქტის“ დროს მხოლოდ მკითხველის მეშვეობით ხდება დინამიური, ღია, პროცესზე ორიენტირებული. მას არა აქვს დამოუკიდებლობის (Selbständigkeit) პრეტენზია, არამედ ის მკითხველის და ტექსტის შეხვედრის პროდუქტია „კითხვის აქტის“ განმავლობაში (Krumm 1985:10).

ამ აზრს იზიარებს ჰაინემანიც, ის თვლის რომ „ტექსტებს არა აქვთ მნიშვნელობა, ფუნქცია თავისთავად, არამედ ეს ყოველთვის დამოკიდებულია როგორც ინტერაქტიულ კონტექსტთან, ასევე ქმედებაში მონაწილეებზე: ტექსტის შემქმნელთან და მკითხველთან“ (Heinemann/Viehweger 1991:126).

კომუნიკაციის პროცესი დიდად არაა დამოკიდებული იმ ფაქტზე, თუ რა სურს ზეპირი თუ წერილობითი ტექსტის შემქმნელს, არამედ უფრო მეტადა იმაზე თუ რას გააკეთებენ რეციპიენტები შემოთავაზებული ტექსტისაგან. ტექსტის კითხვის პროცესში როგორ/რას გაიაზრებენ, რას და როგორ გაიგებენ. რადგან ტექსტი ყოველთვის წამის შემთხვევითი დაფიქსირებაა, შეიძლება ერთიდაიგივე ტექსტი სხვადასხვა მკითხველის მიერ სხვადასხვა გზით დამუშავდეს და გაგებულ იქნას (Heinemann 2002:105).

კითხვა ინტერაქციაა მკითხველსა და ტექსტს შორის (Bischof et al., 1999:20). მკითხველმა უნდა ამოიცნოს ტექსტში ჩამალული დამოკიდებულებები/კავშირები, ის შესაბამის ქვეყანათმცოდნეობით ფონურ ცოდნას უნდა ფლობდეს და შეეძლოს ამ ცოდნის კონკრეტულ ფიგურებთან, სიტუაციასთან და მოვლენასთან დაკავშირება, რათა ამით ტექსტი მისთვის გასაგები გახდეს. განსაკუთრებით მხატვრული ტექსტი იძლევა ამის შესაძლებლობას.

ლიტერატურული ტექსტი შეიცავს მთელ რიგ მინიშნებებს/სიგნალებს, რომლებიც მკითხველის ყურადღებას მიიპყრობს და განაწყობს მას სამოქმედოდ იმისთვის, რომ კითხვები დასვას, კავშირი დაინახოს ტექსტის ელემენტებს შორის. სიგნალი, მინიშნება ტექსტში, რომელსაც მკითხველისათვის მინიშნების/მითითების

ფუნქცია აკისრია, შეიძლება იყოს სიტყვა, ნაწარმოების ფიგურის ქცევა ან სიტუაციისათვის დამახასიათებელი ნიშანი. სიგნალები მკითხველის ცნობისმოყვარეობას აღძრავენ, მართავენ მის აღქმას და შეუძლიათ მკითხველში სხვადასხვა აქტივობები გამოიწვიონ, რომ ამით ლიტერატურული კომუნიკაცია შედგეს, დამყარდეს.

1. 4. 1 ლიტერატურული ტექსტები უცხო ენის მეცადინეობაზე. მათი გამოყენების საფუძველი და მეთოდები

მიუხედავად მწვავე კრიტიკისა, ლ. ბრედელა ფიქრობს, რომ უფრო მეტი მტკიცებულებების ჩამოთვლა შეიძლება ლიტერატურული ტექსტების გაკვეთილზე შეტანის სასარგებლოდ. აქვე აღსანიშნავია, რომ ჩვენ უნდა ვისაუბროთ უცხოური ენის სწავლების დროს მხატვრული ტექსტების არა მარტო კითხვაზე, არამედ ტექსტების წერაზეც (Bredella 1985:354). იგი დასძენს, რომ თავისთავად გასაგებია, რომ აქ ბევრს არ უნდა ველოდეთ, რომ საუბარია ძალიან მორიდებულ ქმედებაზე, რომელიც, როგორც ჩვენ ვნახავთ, უმნიშვნელო არ არის.

ლიტერატურული ტექსტების შესახებ ზემოთმოცემულ კითხვებზე პასუხი დამოკიდებულია იმაზე, როგორ განვსაზღვრავთ ჩვენ ლიტერატურულ ტექსტებს, როგორ შევიტანთ მათ სასწავლო პროცესში და როგორ ვიმსჯელებთ მათში განვითარებული სიუჟეტების შესახებ.

აქამდე, არც თუ ისე იშვიათად, გაკვეთილზე მოსწავლეთა ქმედებები და რეაქცია იგნორირებული იყო. ყურადღების კონცენტრაცია ხდებოდა არა ტექსტის და მკითხველის ინტერაქციაზე, არამედ ტექსტის ფორმაზე და შინაარსზე. ასეთი მიდგომით ტექსტი უცხოვდება მკითხველისთვის და საუბარი გაკვეთილზე ლიტერატურული ტექსტის შესახებ მოსწავლისათვის კარგავს მნიშვნელობას. ლ. ბრედელას უცხო ენის მეცადინეობაზე მხატვრული ტექსტების შეტანა მნიშვნელოვანად მიაჩნია, რადგან ამ დროს ენის შემსწავლელი ყურადღებას აქცევს კითხვის საკუთარ გამოცდილებას, თავის ქმედებას და რეაქციას შეიცნობს, ცდილობს უცხო ენაზე არტიკულაციას, ახსნას და ახერხებს დიფერენცირებას, შედარებას. ასეთი

გზით შეიძლება მოხერხდეს ნამდვილი საკომუნიკაციური სიტუაციის შექმნა. მსგავსი ქმედება ხელს უწყობს არა მარტო მოტივაციის ამაღლებას უცხო ენის მეცადინეობაზე, არამედ პედაგოგიური თვალსაზრისითაც მნიშვნელოვანია.

ლ. ბრედელა მიაჩნია, რომ ლიტერატურული ტექსტების კითხვას და წერას უცხო ენის მეცადინეობაზე მნიშვნელოვანი ფუნქციის შესრულება შეუძლია, თუ ჩვენ მას ტრადიციულისაგან განსხვავებით სხვანაირად შევიტანთ, თუ გავითვალისწინებთ მეთოდებს, რომლებიც ენის შემსწავლელების წარმოდგენებს, ფანტაზიას, თვალთახედვას და გრძნობებს შეესაბამება. ტრადიციული მეთოდებით ნაკლებ ყურადღებას ვაქცევთ მოსწავლის კითხვის გამოცდილებას და კონცენტრაციას ვახდენთ, პირველ ყოვლისა, ლიტერატურულ ტექსტზე და ენის შემსწავლელს ტექსტის ფორმის და შინაარსის აღწერას ვთხოვთ. როგორც რეცეფციის თეორიამ (Rezeptionstheorie) გერმანიაში და (Response Theory) ამერიკაში გვიჩვენა, ტექსტით ასეთი შემოსაზღვრა არაა საკმარისი. ჩვენი ყურადღება უნდა მივმართოთ არა ტექსტზე, როგორც ობიექტზე, არამედ მკითხველის აღქმის რეაგირებაზე მივაპყროთ ყურადღება. ეს ცნება მოიცავს არა მარტო გრძნობებს და აფექტებს, არამედ ითვალისწინებს მკითხველის ქმედებებს და რეაქციებს რომელიც წაკითხულიდან აზრის გამოსატანადაა საჭირო (Bredella 1985:355).

ლ. ბრედელას აზრით მნიშვნელობა ენიჭება, არა მხატვრულ ტექსტს, არამედ მკითხველის ქმედებას, როცა ის წინარე ცოდნით კავშირს ამყარებს მასთან და აგებს მოლოდინს/ვარაუდს ტექსტის შინაარსის შესახებ, რომელიც კითხვის პროცესის განმავლობაში მართლდება, ახდენს მოდიფიცირებას ან კითხვის მსვლელობის დროს ამოწმებს გამართლდა თუ არა მისი მოლოდინი და ასწორებს გამოთქმულ ვარაუდებს. ეს წარმოდგენა ეწინააღმდეგება უცხო ენის სწავლების არსებულ მეთოდებს, რომელიც იქიდან გამომდინარეობს, რომ ტექსტი ერთი სახეობის ჭურჭელია, საიდანაც მნიშვნელობებს ვიგებთ (Bredella 1985:355). ლ. ბრედელას მიაჩნია, რომ მოსწავლის აზრის მაკონსტრუირებელი ქმედებები წინა პლანზე უნდა წამოვწიოთ და არ უნდა შევალხოთ დიდი დრო ტექსტის შინაარსის გასაგებად ლექსიკური და სინტაქსური სიძნელეების გადალახვას, რომელთაც უცხო ენის გაკვეთილზე განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობენ.

ლ. ბრედელა იზიარებს იმ აზრს, რომ ტექსტი თავისთავად არ არსებობს, როგორც საგანი, არამედ ის მხოლოდ მკითხველის საშუალებით ხდება ტექსტი. ამიტომ, კითხვის პროცესში მთავარია არა ტექსტი, არამედ ის, რაც მკითხველსა და ტექსტის ინტერაქციის დროს წარმოიშობა/ჩნდება. ტექსტის განსაკუთრებული სტრუქტურა და მისი სტილისტური მახასიათებლები გაგების პროცესში არაა პირველადი, უფრო მნიშვნელოვანია მკითხველისათვის შესაძლებლობის მიცემა კითხვის რეაქციით მიღებული/გამოწვეული ანალიზის შეცნობისა (Bredella 1985:361).

მხატვრული ტექსტი პედაგოგიური თვალსაზრისითაც მნიშვნელოვანი ხდება, როცა შევიცნობთ, რომ მკითხველი თავისი წინარეცოდნით, გონებრივი ქმედებით, განსჯის უნარით, თავისი გრძნობებით და ხედვით/თვალსაზრისებით მონაწილეობს აზრობრივ კონსტრუქციაში (Bredella 1985: 362).

მხატვრული ტექსტი მკითხველის ქმედებებს და უნარებს ააქტიურებს, მის გრძნობებს, შეხედულებებს, ღირებულებებს შეესაბამება, ამავე დროს ანიჭებს მკითხველს სიხარულს და სიამოვნებას. მხატვრული ტექსტები პედაგოგიური თვალსაზრისით იმითაცაა მნიშვნელოვანი, რომ ისინი მკითხველის გრძნობებს და თვალთახედვებს ესადაგება. ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური თვალსაზრისით კი მოგვეთხოვება, რომ ენის შემსწავლელების გამოცდილება გავითვალისწინოთ (Bredella 1985:362).

დასახელებული მიზეზების გარდა, თუ რატომ უნდა მივმართოთ მხატვრულ ტექსტებს უცხოური ენის მეცადინეობაზე, ლ. ბრედელას მოჰყავს არგუმენტების მთელი რიგი:

- უცხოური ენა არა მარტო პრაგმატული მიზნებისათვის გამოიყენება, არამედ ენის შემსწავლელებს შეუძლიათ გამოთქვან თვალსაზრისები, შეხედულებები, გაუზიარონ სხვებს საკუთარი შთაბეჭდილებები, გაიგონ თუ როგორი რეაქციაა აქვთ სხვებს ამა თუ იმ საკითხზე.

- მხატვრული ტექსტის ინტერპრეტაციის დროს კითხვით გამოწვეულ რეაქციის შედაგად ნამდვილი კომუნიკაციური აქტი/სიტუაცია იქმნება. მოსწავლეები ცდილობენ გამოხატონ საკუთარი რეაქცია და სხვას გაუზიარონ, რადგან მათ სხვებთან დამოკიდებულებაში უჩნდებათ ინტერესი, შეიტყონ, თუ როგორ

რეაგირებენ სხვები მოცემულ ტექსტზე და რას ნიშნავს ის მათთვის, რადგან ადამიანის ელემენტარული მოთხოვნილებაა, შეიტყოს, რას ფიქრობენ და გრძნობენ სხვები ამა თუ იმ საკითხზე (Bredella 1985:365).

როცა ჩვენ მოსწავლეებს შესაძლებლობას ვაძლევთ, გამოხატონ თავისი აზრი და თავის შესახებ სხვებს გააგებინონ, ვქმნით წინაპირობას იმისათვის, რომ უცხო ენის მეცადინეობა თავისთავად საინტერესო გახდეს და მოსწავლეთა მოთხოვნილებები დააკმაყოფილოს (Bredella 1985:365). ზოგიერთი მასწავლებელი ფიქრობს, რომ მოტივაციისათვის საკმარისია მოსწავლის სურვილი, ისწავლოს უცხოური ენა, რომ მომავალი ცხოვრებისეული სიტუაციის დაძლევა შეძლოს. მაგრამ გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მარტო ეს არ კმარა.

ლ. ბრედელა ფიქრობს, რომ კითხვის გამოცდილების გათვალისწინება სწავლების პრაქტიკაში დამწყებ საფეხურზეა გასათვალისწინებელი. შესაძლებელია ისეთი სავარჯიშოების შექმნა, რომლიც ენის შემსწავლელებს განაწყობს ტექსტის წასაკითხად და საშუალებას აძლევს მოლოდინები და ვარაუდები გამოთქვან იმაზე, რაც წაიკითხეს და მასზე კრეატიულად რეაგირება მოახერხონ. უნდა შეეძლოს მოთხოვნილი ამბავი დაასრულონ, შეავსონ ნაკლები ტექსტი, ალტერნატივა განავითარონ, ლექსში წინადადებები სრულყონ, სურათები და ლიტერატურული ტექსტი ერთმანეთთან დაალოგონ, თვითონ დაწერონ ლექსი, მხატვრული ტექსტი სცენარისთვის გამოიყენონ და როლურ თამაშებში გაითამაშონ. ასეთი გზით შესაძლებელია, უცხო ენის მეცადინეობაზე არა მარტო მეთოდები დავხვეწოთ, არამედ გავაადვილოთ გადასვლა მხატვრული ტექსტის გაგებიდან ტექსტის დაწერამდე (Bredella 1985:366).

ჩვენი აზრით, ზემოაღნიშნულ ავტორების მოსაზრებებზე დაყრდნობით მიგვაჩნია, რომ ლიტერატურული ტექსტის გაგების და ენის სწავლების პროცესი ერთმანეთანაა დაკავშირებული. მხატვრული ტექსტის შეტანა უცხოური ენის მეცადინეობაზე უცხოური ენის შემსწავლელებისათვის ძალდაუტანებელ, საინტერესო, მოტივირებულ, ლალ მეცადინეობად აქცევს, სადაც ტექსტის გაგება შეგვიძლია ვაქციოთ, როგორც ენობრივი ინტერაქციის შედეგი უცხო ენის მეცადინეობაზე.

1.4.2 კოგნიტური და ემოციური სწავლების კავშირი ლიტერატურული ტექსტების საშუალებით

კომუნიკაციური დიდაქტიკის პირველი ეიფორიის შემდეგ, რომელიც 70-იანი წლებში იყო გამეფებული, დამოკიდებულება მხატვრული ტექსტების მიმართ ტოლერანტული გახდა. ამ პერიოდის სახელმძღვანელოებში აქა-იქ შეტანილია პატარა ლექსები და იგავები, განსაკუთრებით ისეთები, რომლებიც საშუალებას იძლევა გრამატიკული სავარჯიშოებისათვის, როგორცაა მაგალითად ლექსები, კონკრეტული პოეზიის ნიმუშები. ამ პერიოდიდან პროცედურული ცოდნა უფრო მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე დეკლარაციული. ჰ. კრუმი თვლის, რომ კოგნიტურ-სამეცნიერო ორიენტირებამ უცხო ენის გაკვეთილის სფეროში თავდაპირველად სამი პროცესი დააჩქარა, რომელსაც შედეგად ლიტერატურული ტექსტებისაკენ შემობრუნება მოჰყვა: 1) გაძლიერებული პროფესიული ორიენტაცია; 2) ეგრეთწოდებული საკვანძო კვალიფიკაცია თუ სტრატეგიული კომპეტენციის სწავლება, რომელსაც ჩვენ დღეს სწავლის სტრატეგიების ნათლად ჩვენების ფორმით ახალ სახელმძღვანელოში ვხვდებით; 3) დამოუკიდებელი სწავლის მხარდაჭერა (Krumm 2001: 313).

ეს პროცესი მნიშვნელოვანია სწავლა/სწავლებაში შედეგების მისაღწევად, რათა ამით ენის შემსწავლელებმა უცხო ენის დახმარებით, მუდმივად ცვალებად სამყაროში და ინფორმაციის არნახულ მატებაში გზის გაკვლევა დამოუკიდებლად შეძლოს.

მაგრამ ამავდროულად, ამ პროცესმა მიგვიყვანა ენის სწავლების სხვა ცენტრალური ფაქტორების უყურადღებოდ მიტოვებამდე, რადგან სწავლა/სწავლებისადმი მიძღვნილ დებატებში და საერთოდ, უცხო ენის სწავლების კონცეფციაში უგულებელყოფილია ენის სწავლების ემოციები, კრეატიულ-ესთეტიური და სოციო-კულტურული განზომილებები (Krumm 2001: 314).

ამ აზრს იზიარებს ი. ც. შვერდტფეგერიც, რომელიც საუბრობს „დაკარგული ემოციების ძიებაზე“ (1997) და შეგვახსენებს, რომ ადამიანები სამყაროს კოგნიტურად

და ემოციურად შეიცნობებ/ალიქვამენ და გადაამუშავებენ. კონკრეტულობა, სოციალური სწავლა, კრეატიულობა და პიროვნების განვითარება ის ცნებებია, რომლებიც კოგნიციაზე მიმართულ სწავლის წარმოდგენებს გაგვიზიარებდა. თუ გავაგრძელებთ კოგნიციის დეფინიციაზე საუბარს, მას მიეკუთვნება აგრეთვე ისეთი უნარები, როგორცაა არსებითის არაარსებითისაგან გარჩევა/განსხვავება, მნიშვნელობების შესახებ დისკუსია, მიღებული გამოცდილების ახალ შემოთავაზებასთან დაკავშირება, სასწავლო გარემოში ენობრივი რესურსების მობილიზების შესაძლებლობა, სტრატეგიების განვითარება და გამოყენება. ეს მოითხოვს ისეთი ტექსტების ყურადღებით და სიფრთხილით არჩევას, რომელიც მოზარდში აღტაცებას, აღფრთოვანებას გამოიწვევს და ცნობისმოყვარეობას გააღვიძებს (Krumm 2001: 314). აქედან გამომდინარე, ჰ. კრუმი განსაკუთრებულ შანსს კოგნიტური და ემოციური სწავლების კავშირში ხედავს, ისეთ ტექსტებში და შინაარსში, რომლებიც საკუთარი იდენტურობის გაძლიერებას შეუწყობს ხელს და ეს მიაჩნია გერმანული ენის შესწავლისას მხატვრული ტექსტების ადრეულ ფაზაში შეტანის მნიშვნელოვან არგუმენტად (Krumm 2001:314).

ჰ. კრუმი აქვე შენიშნავს, რომ, ლიტერატურული ტექსტების ფუნქცია არა მარტო მათი, როგორც სამოტივაციო ელემენტების გათვალისწინება, მაღალი დონის ენის შემსწავლელისთვისაა მიზანშეწონილი, არამედ უცხო ენის სწავლების, როგორც ცენტრალური შემადგენელი ნაწილი, უკვე ადრეულ სტადიაზეცაა შესაძლებელი (Krumm 2001: 313).

მის აზრს იზიარებს ჰ. ვაინრიხი: „ლიტერატურა ეკუთვნის არა მხოლოდ ენის სწავლების ზედა საფეხურს, არამედ ჯერ კიდევ პირველ მეცადინეობაზეა შესაძლებელი” (Weinrich 1983:203). ენობრივი უნარის განვითარება, ჩამოყალიბება ნაბიჯ-ნაბიჯ მიიღწევა, მარტივიდან და ელემენტარულიდან რთულისაკენ. რადგან ეს გზა დამაბული და შეცდომებითაა სავსე და დაჩქარება მოტივაციას უშლის ხელს, ზოგიერთი დიდაქტიკოსი თვლის, რომ არ შეიძლება შინაარსობრივად პრეტენზიული ლიტერატურული ტექსტების უცხო ენის სწავლა/სწავლების პროცესში გამოყენება. ამ მიდგომის მიხედვით, უცხო ენის სწავლების საწყის საფეხურზე მხატვრული ტექსტები საერთოდ არ უნდა შევიტანოთ. ამ

თვალსაზრისის გათვალისწინებით პრაქტიკაში ჯერ კიდევ გამეფებულია ტენდენცია, რომ თავდაპირველად ენობრივი ელემენტებს დავაუფლოთ ენის შემსწავლელი, რომ მათ უკვე შესწავლილის ენობრივად და შინაარსობრივად მარტივ სიტუაციებში გამოყენება შეძლონ, მოგვიანებით კი მხატვრული ტექსტების კითხვაც გახდეს. ამიტომ, დღემდე ენის სწავლა/სწავლების მკვლევარები მოითხოვენ, რომ უცხო ენის შესწავლა უნდა მიმდინარეობდეს მოკლე ნაბიჯებად, მორფოლოგიურ-სინტაქსური სწავლების საფეხურებად (Krumm 2001:314). დღემდე სამწუხაროდ ჩვენი სახელმძღვანელოები ამ ჰიპოთეზის მტკიცებაა: უცხოური ენის სწავლების პირველ საფეხურზე შესასწავლი ენა მცირე მასალებად და დანაწევრებული, გრძელი ტექსტები იშვიათობას წარმოადგენს. თანამედროვე სახელმძღვანელოებს ახასიათებს შინაარსობრივი გაუბრალოება და სიმარტივე, ისევე დომინირებს ბანალური ყოველდღიური სიტუაციები. რაც სახელმძღვანელოებს უმეტესად აკლია, ესაა გრძელი ტექსტები, რომელთა საშუალებითაც სწავლების საწყის სტადიაზე სწავლის სტრატეგიების განვითარება შესაძლებელი და იმის აღმოჩენა, რომ კითხვას უცხო ენაზე შეუძლია სიამოვნების განცდა და ახლის აღმოჩენამდე მიყვანა (Krumm 2001:316).

ენის შემსწავლელისათვის ახალი ენის შესწავლა საწყის ეტაპზე უნდა იყოს ენის შესწავლის თავგადასავალი (Bausch/Heid 1990:14). მაგრამ თუ თომას მანის „ტონიო კრიოგერიტ“ ან თომას ბერნჰარდის ან ელფრიდე იელინეკით დავიწყებთ ეს იქნება „ლიტერატურული შოკი“ (Bredella 2001: 315; Weinrich 1983:201). საბავშვო და საყმაწვილო ლიტერატურა გამოდგება ასეთი თავგადასავლებისათვის და ლიტერატურულ შოკსაც არ გამოიწვევს. მსგავსი ტექსტები მათი ენობრივი სტრუქტურებით მარტივია. მიუხედავად მათი სიმარტივისა, აზრობრივი და თემების რეპერტუარის მიხედვით არანაკლებ მნიშვნელოვანია, ვიდრე ლიტერატურა მოზრდილთათვის. გერმანული საბავშვო და საყმაწვილო ლიტერატურა, მათი თემატიკით, ზრდასრულთა ლიტერატურის მსგავსია, მხოლოდ მოქმედება ისე მიმდინარეობს, რომ ყმაწვილებზე მომხიბლავ ზემოქმედებას ახდენს (Otrakul 1999:2). როცა ლიტერატურული და საქმიანი ტექსტებით ცოდნას ნაბიჯ-ნაბიჯ გადავცემთ და კითხვის სტრატეგიებს ვავარჯიშებთ, მაღალი საფეხურის ენის შემსწავლელს

შეუძლიათ „პრეტენზიული“ ლიტერატურული ნაწარმოებებიც წაიკითხონ, ისე რომ ლიტერატურული შოკი არ განიცადონ (Mummert/Krumm 2001:953).

გ. ვესტჰოფიც გვიჩვენებს, რომ უცხო ენის შემსწავლელებს უფრო გამოადგებათ, თუ ისინი ხანგრძლივი დროის განმავლობაში მრავალფეროვან ენობრივად „ნორმალურ“ ტექსტებს წაიკითხავენ, ვიდრე ცნობილი ავტორების ძნელ ნაწარმოებებს (Westhoff 1997: 86).

ამ აზრს იზიარებს ჰ. ე. პიფოც, ის მიიჩნევს, რომ უპირველესი მიზანი ის კი არ უნდა იყოს, რომ ენის შემსწავლელებს ცნობილი ავტორები გავაცნოთ, არამედ ის, რომ მათ ისეთი უნარები გავუწვრთნათ, რომ შეძლებისდაგვარად, დამოუკიდებლად შეძლონ ახალ ენასთან მისასვლელი იპოვონ და თავისუფლად და პროდუქტიულად შეძლონ ტექსტის სამყაროში მოძრაობა (Häusserman/Piepho 1996:379).

1. 4. 3 ლიტერატურული ტექსტების წვლილი უცხოური ენის სწავლების პროცესში

80-იან წლებში გერმანიაშიც იწყება ცხოველი დისკუსია იმის შესახებ, როგორ შეიძლება ლიტერატურული ტექსტებით ენის მეცადინეობაზე მუშაობა, რაში მდგომარეობს ლიტერატურული ტექსტების უპირატესობა. ქვემოთ ჩვენ შევეხებით საკითხს, თუ რისთვის გამოიყენება ლიტერატურული ტექსტები უცხოური ენის შესწავლის დროს და რა წვლილის შეტანა შეუძლიათ მათ ქვეყანათმცოდნეობითი კომპეტენციის განვითარების თვალსაზრისით. მხატვრულმა ტექსტებმა შეიძლება სახელმძღვანელოს ტექსტების ყველა ფუნქცია, თავის თავზე აიღოს:

მხატვრული ტექსტები უცხო ენის გაკვეთილზე შეიძლება გამოვიყენოთ საბაზად **ლაპარაკისთვის, საუბრისათვის**. ლიტერატური ტექსტების საშუალებით შეიძლება უცხო ენის შესწავლის დროს **კომუნიკაციური კომპეტენციების** განვითარება. კითხვის კომუნიკაციური მიზნებია: საუბარი, დისკუსია, აზრის გაზიარება... ლიტერატური ტექსტებით მუშაობა აცოცხლებს ფანტაზიის უნარს. მოსწავლეებს შეუძლიათ სპონტანურად გამოხატონ აზრი, შეძლონ ინტერპრეტაცია, მოიყვანონ ასოციაციები, შეძლონ იმპროვიზაცია: „დრამატული ტექსტი უპირველეს ყოვლისა გვთავაზობს შესაძლებლობას, ლაპარაკი და მოქმედება ერთმანეთს

დავუკავშიროთ“ (Müller 1985:404). ტექსტის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლეები ყოველთვის ცდილობენ, თავისი რეაქცია გამოხატონ და სხვებს გაუზიარონ- იქნება ეს განცდები, შეხედულებები, გემოვნება, ოცნებები, თვალსაზრისები თუ საყვარელი პერსონაჟები. ისინი ეცნობიან უცხოენოვან თანატოლთა სულიერ სამყაროს, მათ საქმიანობას, რითაც შეძლებენ ისწავლონ სხვა პიროვნებათა დაფასება. ეს ხელს შეუწყობს მათ იყვნენ უფრო შემწყნარებლები ერთმანეთის და სხვების მიმართ.

ლიტერატურული ტექსტებით შესაძლებელია ახალი სიტყვების შეთვისება, რადგან ყოველი მხატვრული ტექსტი შეიცავს უამრავ სიტყვას და გამოთქმას. შესაძლებელია სიტყვების სხვადასხვა ფორმების წარმოება, მნიშვნელობების დაზუსტება, შემოწმება, წინადადებების შედგენა და ა. შ.

მხატვრული ტექსტები შეიძლება კულტურის და ქვეყანათმცოდნეობის სფეროში მნიშვნელოვანი ინფორმაციების გადაცემის საშუალებად გამოვიყენოთ. ეჭვგარეშეა, რომ მხატვრული ტექსტები გამოდგება იმისათვის, უცხოელ მკითხველთან, უცხო ქვეყნის კულტურა ახლოს მივიტანოთ. ის აღვიძებს ინტერესს იმ ქვეყნის მიმართ, რომლის ენასაც მოსწავლე სწავლობს. ABCD-თეზისებში (1990:3) ქვეყანათმცოდნეობის როლისათვის უცხო ენის გაკვეთილზე ვკითხულობთ: „მხატვრული ტექსტებით მუშაობას მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს გერმანულენოვანი ქვეყნების კულტურების შეთვისების საქმეში“. მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ, დააკვირდნენ ტექსტებში ასახულ კულტურულ, საყოფაცხოვრებო რეალიებს, ღირშესანიშნეობებს, პიროვნებებს შორის ურთიერთობებს, გამოხატონ თავისი დამოკიდებულება, გამოთქვან შეფასებები, გაავლონ პარალელები საკუთარ კულტურულ გამოცდილებასა თუ გარემოსთან, მშობლიურ და უცხო კულტურებს შორის. ასეთი სახის აქტივობები მოსწავლეებს გაუღრმავებს კულტურული კუთვნილების განცდას, გაუცნობიერებს კულტურულ მრავალფეროვნებას, ასწავლის საკუთარი და უცხო კულტურის დაფასებას. მოსწავლე ხდება ტოლერანტული კულტურული და ინდივიდუალური განსხვავებების მიმართ, სწავლობს სტერეოტიპული შეფასებების ამოცნობას.

სხვა სახეობის ტექსტებისგან განსხვავებით მხატვრულ ლიტერატურას შეუძლია შემსწავლელებს ენის შეგრძნება განუვითარონ. ლიტერატურულ ტექსტებს,

სხვა ტექსტებთან განსხვავებით, ის უპირატესობაცა აქვთ, რომ ისინი სიამოვნებით და სიხარულით იკითხება.

ლიტერატურულ ტექსტებს უფრო მეტად შეუძლიათ ცნობიერების და თანაგრძნობის გაღვივება და განვითარება, ვიდრე მხოლოდ ფაქტიურ ინფორმაციას, ეს კი იწვევს დამოკიდებულებათა თანდათანობით შეცვლას.

ლიტერატური ტექსტებით შეიძლება 5 მიმართულების (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა), რომელიც ემსახურება სამეტყველო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას და კულტურათა დიალოგი გამომუშავებას.

შესაძლებელია გაკვეთილზე, შესაბამისად, სემინარზე ლიტერატურული ტექსტით ახალი **გრამატიკული მასალა** შევიტანოთ. ზოგიერთი დიდაქტიკოსი ფიქრობს, რომ შესაძლებელია, გაკვეთილზე, შესაბამისად სემინარზე, ლიტერატურული ტექსტით ახალი გრამატიკული მასალა შევიტანოთ. „ვერ ვხედავ იმის მიზეზს, თუ რატომ არ შეიძლება ლიტერატურულმა ტექსტებმა ეს ფუნქცია თავის თავზე აიღონ. თითოეული ტექსტი, მათ შორის მხატვრული ტექსტები, შეიცავს ისეთი ფენომენებს, როგორებიცაა უღლება, ბრუნება, სიტყვათწარმოება და ა.შ.“ (Butzkamm 1985:119)- ამტკიცებს ვ. ბუცკამი და გვიჩვენებს კონკრეტული პოეზიის ნიმუშების მაგალითებს, როგორ შეიძლება გრამატიკა, ლექსების საშუალებით, თამაშით შევისწავლოთ. დ. კრუმე და რ. კრეჰელიც იზიარებენ ამ აზრს და უცხო ენის გაკვეთილზე კონკრეტული პოეზიის შეტანისას პრაგმატული ასპექტებს ითვალისწინებენ და თვლიან, რომ ენის სწავლების საწყის ან ბოლო სტადიაზე უნდა გამოვიყენოთ გრამატიკული თემების ასახსნელად (Krusche/Krechel 1984:82).

მაგრამ დიდაქტიკოსთა უმრავლესობა (ჰ. ი. კრუმი, გ. ვესტჰოფი, რ. კრეხელი, ლ. ბრედელა, ბ. კასტი) არ ეთანხმება აზრს მხატვრული ტექსტებით გრამატიკის სწავლების შესახებ. ჰ. ი. კრუმი თვლის, რომ იმედია, ის დრო წავიდა, როცა ტექსტები მხოლოდ საშუალება იყო გამოთქმებზე ვარჯიშისათვის, სიტყვების სასწავლად თუ გრამატიკის სავარჯიშოდ. მას მიაჩნია, რომ უცხო ენაზე ადამიანებს შორის კომუნიკაციის მნიშვნელოვანი ფორმებია. იცვლება დამოკიდებულებები: გრამატიკა უნდა გავიგოთ, როგორც

დამხმარე საშუალება ტექსტზე სამუშაოდ. ტექსტების გაგება ამოსავალი წერტილია, საკუთარი ტექსტების პროდუცირება კი მიზანი ენის გაკვეთილზე. ტექსტს აქვს დომინანტური როლი უცხო ენის გაკვეთილზე (Krumm 1990:20).

ამ აზრს იზიარებს გ. ვესტჰოფი, რომელიც ამბობს რომ „ტექსტების კითხვის გაგების ტრენინგი უფრო მეტია, ვიდრე გრამატიკის და სიტყვების ვარჯიში“. (Westhoff 1997:7).

ჩვენც მიგვაჩნია, რომ ტექსტთან დაკავშირებული სავარჯიშოები უნდა დაეხმაროს სტუდენტს, რომ ტექსტი გაიგოს (მისი სტრუქტურით, მისი იდეით) და არა მისი საშუალებით გრამატიკული მასალა ავხსნათ: „ტექსტი გრამატიკული სავარჯიშოებისათვის არ უნდა იყოს ბოროტად გამოყენებული“ (Bischof/ Kessling/ Krechel 1999:61) რადგან ამ დროს მხატვრული ტექსტები მომხიზვლელობას კარგავს.

1. 4. 3. 1 მხატვრული ლიტერატურიდან კულტურათა გაზიარებამდე

უცხო ენის შესწავლა და მისი სრულყოფილად დაუფლება მრავალმხრივი და შრომატევადი პროცესია. ენის შესწავლა მხოლოდ მისი სტრუქტურების სრულყოფილად დაუფლებას როდი ნიშნავს, ის, უპირველეს ყოვლისა, განსხვავებული კულტურული ცნობიერებისა და ენობრივ-კულტურული თვითმყოფადობის დაფასებასა და პატივისცემას გულისხმობს. უცხო ენის გაკვეთილზე მოსწავლემ უნდა აითვისოს არა მარტო ამა თუ იმ თემატიკისათვის საჭირო ლექსიკური მარაგი თუ ესა თუ ის გრამატიკული მასალა, არამედ უცხო კულტურული ინფორმაციების ათვისების საფუძველზე ამ სტრუქტურების შესაბამის სიტუაციებში გამოყენებაშიც უნდა დაოსტატდეს.

წარმატებულ კომუნიკაციას სხვა კულტურის წარმომადგენლებთან მოსწავლე მხოლოდ მაშინ შეძლებს, თუ ის სხვადასხვა კატეგორიის უნარ-ჩვევას დაეუფლება: სამეტყველო უნარ-ჩვევებთან (მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა, წერა) და ენობრივ საშუალებებთან (ლექსიკა, გრამატიკა, ფონეტიკა, მართლწერა) ერთად უცხო კულტურის გაგების, ინდივიდუალურ განსხვავებათა დაფასების და პატივისცემის უნარს შეიძენს. „უცხო ენის სწავლა ნიშნავს უცხო სამყაროში შესვლას, ცხოვრების განსხვავებული წესების, ტრადიციების აღმოჩენას, განსხვავებული ღირებულებების,

მენტალობების გაგებას. ამდენად, წარმატებული კომუნიკაცია დამოკიდებულია არა მხოლოდ სამეტყველო უნარ-ჩვევებზე, არამედ განსხვავებული კულტურული კონტექსტების გაგების და პატივისცემის უნარზეც“ (ეროვნული სასწავლო გეგმა 2007: 3).

1.4.3.2. ინტერკულტურული კომუნიკაცია მხატვრული ტექსტების საშუალებით

ყველასათვის ნათელია, რომ უცხოური ენის გაკვეთილის უმნიშვნელოვანეს მიზანს ენობრივი ქმედების, შესაბამისად კომუნიკაციური კომპეტენციის უნარის განვითარება შეადგენს, მაგრამ „უცხოური ენის სწავლა ნიშნავს არა მარტო ენის, არამედ ამ ქვეყნის კულტურის შესწავლას. ენობრივ ერთეულებთან ერთად უნდა ისწავლებოდეს კულტურისთვის დამახასიათებელი ცოდნა, რომელიც ამ ენობრივ ერთეულებთან განუყოფლადაა დაკავშირებული. მაშასადამე, ენობრივი და კულტურული გაგება და ქმედება ერთმანეთისაგან განუყოფელია“ (Bachmann 1995:8).

უცხოურ ენას არა მხოლოდ იმიტომ ვასწავლით, რომ ვინმემ ამ ენაზე კორექტული წინადადებების პროდუცირება შეძლოს, არამედ აგრეთვე ვასწავლით და ვსწავლობთ ამ ენას კონკრეტულ კულტურულ კონტექსტში და შესასწავლი ქვეყნის ენის პოლიტიკური და კულტურულ ისტორიასთან და თანამედროვეობასთან ერთად (Otrakul 1999; Krumm 2001). 3. კრუმი თვლის, რომ „უცხოური ენის სწავლა ამავე დროს ნიშნავს კულტურის შესწავლას... ვინც ენას სწავლობს, ალებს ფანჯარას და კარებს იმ სამყაროში, სადაც გერმანულენოვანი მოსახლეობა ცხოვრობს“ (Krumm 2001:317).

ამ მოსაზრებას იზიარებს 3. ქრისტიც, მას მიაჩნია, რომ „წარმატებული კომუნიკაცია მხოლოდ მას შეუძლია, ვინც პარტნიორის კულტურულ წინაპირობებს/სამყაროს იცნობს, მათ მნიშვნელობას აფასებს და ახერხებს მის დაკავშირებას და შედარებას საკუთარ კულტურასთან“ (Christ 1994:107).

უცხოური ენის მეცადინეობა, უნდა ქმნიდეს ნამდვილ გასაღებს სამყაროს და ენის კომპლექსურობისაკენ, სხვა კულტურული სივრცისაკენ, რომლის თემები და შინაარსი ენის შემსწავლელებს სასაუბროდ უნდა განაწყობდეს. აქედან გამომდინარე, ენის სწავლებასთან ერთად უცხოური ენის გაკვეთილის მთავარი დავალება ისეთი

უნარის განვითარებაა, რომ მოსწავლემ კულტურული განსხვავებებისაგან თავის გართმევა შეძლოს (Krumm 2001:322).

აქვე გვინდა შევნიშნოთ, რომ ხშირად, რაც უფრო ახლოს დგას ადამიანი საკუთარ ენასთან და კულტურასთან და მათთან დაკავშირებულ აზროვნების, ქცევის და კულტურულ ფასეულობებთან, მით უფრო უჭირს სხვა კულტურის მიღება/აღქმა, არ შეუძლია განსხვავებების და წინააღმდეგობების, როგორც ნორმალურის მიჩნევა/მოაზრება. აქედან გამომდინარე, უცხოური ენის გაკვეთილს მოზარდებისათვის უმნიშვნელოვანესი ფუნქცია ეკისრება: აზროვნების ღიაობა, მათი მკაცრი ეთნოცენტრიზმისგან დაცვა, მათთვის, აგრეთვე, ენის ისტორიული სიდიდის ახსნა. ამით გაკვეთილის მიზანი კულტურაზე ყურადღების მიქცევა ხდება (Krumm 2001:318).

ს. ბახმანი თვლის რომ, როცა ბავში მშობლიურ ენას სწავლობს, ენასთან ერთად, შეუცნობლად, ითვისებს მისი კულტურის სპეციფიურ სამყაროსეულ ხედვას, უცხოური ენის სწავლების დროს კი ენის და კულტურის ეს მჭიდრო კავშირი არ არის შეთავაზებული. მნიშვნელოვანია, რომ ეს ახალი კულტურული მნიშვნელობის ერთეულები ენის სწავლების დროს შევიცნოთ და ვასწავლოთ. გასათვალისწინებელია, რომ მშობლიურ ენაში უკვე არსებული ცნებების და ენობრივი ქმედების ფორმა (Bachmann 1995:8) აძნელებს ამ პროცესს. ამას ემატება ის, რომ უცხო ენის გაკვეთილს შეუძლია უცხო რეალობის მხოლოდ პატარა ნაწყვეტი/მონაკვეთი უჩვენოს, თუ სერიოზულად ცდილობს, კავშირი ენასა და კულტურას შორის ნათელი გახადოს.

გამომდინარე აქედან, შეიძლება მივიდეთ ინტერკულტურული დიდაქტიკის შემდეგ ასპექტებამდე:

- უცხო ენის მეცადინეობაზე ინტერკულტურული კომუნიკაცია მიმდინარეობს, ძირითადად, სხვანაირად, ვიდრე კომუნიკაცია ამ კულტურის მოსაუბრეებს შორის.

- გაკვეთილზე/სემინარზე შეიძლება ყოველთვის ისეთი სავარჯიშოებით მუშაობა, რომლებიც გვიჩვენებს, რომ მოცემული კონკრეტული მაგალითი ტიპიურია სამიზნე ქვეყნისთვის, მხოლოდ ამ გზით შეიძლება უცხო სინამდვილის ასპექტების

(Aspekte der fremden Wirklichkeit) გაშუქება. ამ დროს შეთვისებულ ცოდნას კი უცხო გაგებისაკენ მივყავართ (Bachmann 1995: 8)..

ეს ასპექტები ნათლად გვიჩვენებს მთავარ განსხვავებას „კომუნიკაციურ“ და „ინტერკულტურულ“ დიდაქტიკას შორის. ყოველდღიური კომუნიკაციის ინტერკულტურული დიდაქტიკის მოდელი ენის მატარებლებს შორის არ შეიძლება ადვილად გადავიტანოთ ინტერკულტურული კომუნიკაციის სიტუაციაზე, რადგან უხვად დაგროვილ ქვეყანათმცოდნეობით (ყოველდღიურ) ცოდნას ავტომატურად ვერ მივყავართ სხვა ქვეყნის კულტურის გაგებამდე. (Bachmann 1995:8). ამიტომ დაგროვილ შესასწავლი ენის ქვეყნის კულტურულ ცოდნაზე მეტად, რომელიც ყოველთვის ხარვეზად შეიძლება დარჩეს, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ამ ქვეყანაში ვიცხოვრეთ, უფრო მნიშვნელოვანია, ამ შეძენილი ცოდნის, თვალსაზრისების გამოხატვის, უნარები და სტრატეგიები უცხო გაცნობისათვის და გაგებისათვის დამუშავდეს და გაიწვრთნას.

აქედან გამომდინარე ინტერკულტურული სწავლების ფართო და ყოვლისმომცველი მიზნებია:

- უცხო კულტურაში ორიენტირების უნარი და
- ინტერკულტურულ სიტუაციაში ენობრივად ადეკვატურად ქმედების/ქცევის უნარი.

უცხოური ენის სწავლა/სწავლების საყოველთაო მიზანია, რომ ენის შემსწავლელმა გერმანული ენა აღიქვას, როგორც საშუალება უცხოთან ურთიერთობისა, ფიქრის, ქმედების და საუბრისა (Bachmann 1995:9). უცხოური ენის გაკვეთილის საშუალებით ენის შემსწავლელმა უნდა შეძლოს უცხოთან პრაქტიკული ურთიერთობის დამყარების უნარის გამომუშავება.

ამას რომ მივაღწიოთ, ცნობიერების გარკვეული/განსაზღვრული პროცესები უნდა ავამოქმედოთ და გავააქტიუროთ. ენის შემსწავლელმა საკუთარი ქვეყნის კულტურის შესწავლის და ქმედების წინაპირობა უნდა შეიცნონ, თვალსაზრისების ინტერპრეტაცია, აღქმის მექანიზმების მოპოვება და რეალობის აღქმა უნდა ისწავლონ, საკუთარი რეალობის ჩაწვდომა შეძლონ, როგორც რეალობისა სხვების

გვერდით, რადგან მხოლოდ საკუთარ ენასთან და კულტურასთან მუდმივ ურთიერთობაშია შესაძლებელი სხვების გაგება.

უცხოს პერსპექტივის კომპონენტების აღქმა, მნიშვნელობების გაგება, შედარება, კომუნიკაციის პროცესის წარმართვა, რომელიც ქმნის სწავლა/სწავლების შინაარსს, სათანადო სავარჯიშოების საშუალებითაა მიღწევადი. ტექსტების და დავალებების საშუალებით შეიძლება ენის შემსწავლელების იმ დონემდე მიყვანა, ენასთან დაკავშირებული სამუშაოს გვერდით, საკუთარი აზრის გამოხატვა, ქცევა, აზროვნება/ფიქრი და გრძნობის რეფლექტირება და მათი კულტურის შეცნობა, ასევე უცხოსთან ურთიერთობის სტრატეგიების განვითარება შეძლონ.

აქედან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ინტერკულტურული სწავლების მიზნებია:

1. აღქმის ვარჯიში (Wahrnehmungsschulung);
2. მნიშვნელობის გაგების სტრატეგიების შესწავლა;
3. კულტურების შედარების უნარი;
4. ინტერკულტურულ სიტუაციაში დისკურსის უნარი.

უცხო ენის სწავლება/სწავლის უმნიშვნელოვანესი მიზნებია: უცხო კულტურაში ორიენტირების უნარი და კომუნიკაციური კომპეტენცია ინტერკულტურულ სიტუაციაში ეტაპობრივად უნდა მიმდინარეობდეს. ენაზე ინტენსიური ნორმალური მუშაობა (ახსნა, ვარჯიში და გამოყენება) ინტერკულტურულ სწავლის სპეციფიკურ მიზნებთანაა დაკავშირებული (Bachmann 1995:9).

უცხო კულტურის შინაარსი, მხოლოდ საკუთარი სათვალეების საშუალებით აღქმული, ადეკვატურ ინტერპრეტაციამდე და შეფასებამდე ვერ მიგვიყვანს (Bachmann 1995:9).

ენის შემსწავლელებისათვის ნათელი უნდა გახდეს, რომ ენაში ცნებების შინაარსი კულტურის თავისებურებითაა განპირობებული და ისტორიულად წარმოშობილი/წარმოქმნილი საზოგადოების ცხოვრებისეულ პრაქტიკას აირეკლავს. ახალ ენასთან ერთად ახალი სინამდვილე, ცნებების, დამოკიდებულებების ახალი სისტემა უდა ისწავლებოდეს. ამ ახალი მნიშვნელობების სისტემის

შესწავლა/შეთვისება უნდა მოხდეს ეტაპობრივად, როგორც ეს მშობლიური ენაში მნიშვნელობის შეთვისების დროს თანდათან ხდება, ჰიპოთეზების წამოყენების და მათი შემოწმების პერმამენტული პროცესის შედეგად (Bachmann 1995:9).

მიგვაჩნია, რომ უცხო სინამდვილის ასპექტების გაშუქება, უცხო კულტურაში ორიენტირების უნარი და კომუნიკაციური კომპეტენციის გამომუშავება შესაძლებელია მხატვრული ტექსტების დახმარებით, თანდართული შესაბამისი სავარჯიშოების მეოხებით.

1.4.3.3 ლიტერატურა, როგორც მნიშვნელოვანი ინფორმაციის წყარო კულტურისა და ქვეყანათმცოდნეობის სფეროში

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მხატვრულ ტექსტებს შეუძლია სამიზნე ქვეყნის კულტურის შესახებ ცოდნის გადაცემა. ტრადიციულ ქვეყანათმცოდნეობის მეცადინეობაზე სამიზნე ქვეყნის ფაქტების ცოდნა შეისწავლება, როგორცაა მაგალითად მოსახლეობის რაოდენობა თუ ქვეყნის გეოგრაფიული მონაცემები (Bischof et al., 1999:13). მაგრამ ცნება ქვეყანათმცოდნეობა მოიცავს სავსებით განსხვავებულ სფეროებს: კულტურას, ისტორიას, გეოგრაფიას, პოლიტიკას, ყოველდღიური სიტუაციების ცოდნას, როგორცაა სამგზავრო ბილეთის ყიდვა, ქცევა კაფეში თუ დაპატიჟების დროს, მოკლედ ყველაფერს, რაც საჭიროა, რომ უცხო ქვეყანაში ნაკლებად უცხოდ იგრძნო თავი. ქვეყანათმცოდნეობაზე საუბრის დროს არა მარტო სამიზნე ქვეყნის კულტურის ფაქტებს ვგულისხმობთ, როგორცაა ციფრები და მონაცემები მოსახლეობის შესახებ, არამედ აგრეთვე ადგილობრივი მოსახლეობის ფასეულობებს, რწმენას, სივრცის/ადგილის და დროის კონცეფციებს, შეხედულებებს (Bischof et al., 1999:7).

გეოგრაფიული მახასიათებლების, სამიზნე ქვეყნის ისტორიის და საზოგადოების, ადამიანების და მათი ქცევის წესების შესახებ და ა. შ. ცოდნა გადაიცემა არა მარტო საქმიანი ტექსტებით, ფილმებით და სურათებით, არამედ მხატვრული ტექსტებითაც (Bischof et al., 1999:7). როგორ შეიძლება ლიტერატურული ტექსტებით ქვეყანათმცოდნეობითი ინფორმაციები ხელმისაწვდომი გახდეს, როგორ

აღვიწერს/გვიჩვენებს და გადმოგვცემს მხატვრული ტექსტი ქვეყანათმცოდნეობით თემას? ამ საკითხზე დაწვრილებით ქვემოთ შევჩერდებით.

ჩვენი გამოცდილებიდან ვიცით, რომ ადამიანები რეალობას სხვადასხვანაირად აღიქვამენ. გააჩნია, ვისი პერსპექტივიდანაა ესა თუ ის ფაქტი დანახული და გადმოცემული. ერთი და იგივე რეალობა სხვადასხვა პირის მიერ განსხვავებულადაა აღქმული, ამას აქვს ინდივიდუალური და კულტურის თავისებურებების საფუძვლები (Bischof et al., 1999:9). მკითხველს, რომელიც უცხოურ ენაზე კითხულობს ლიტერატურას, შეუძლია შეიტყოს რას ფიქრობენ შესასწავლი ენის ქვეყნის ადამიანები, რა პრობლემები აქვთ თუ ქონდათ, რის შესახებ ლაპარაკობენ, ოცნებობენ და როგორ ახშობს/კლავს პოლიტიკური თუ სოციალური ურთიერთობები მსგავს ოცნებებს (Bischof et al., 1999:13).

ქვეყანათმცოდნეობა უცხო ენის გაკვეთილზე ორ განსხვავებულ მიზანს ემსახურება:

1. გავხსნათ მიდგომა უცხო სამყაროსკენ და ტექსტის კრიტიკული განხილვით ეს უცხო სამყარო და მისი მრავალფეროვანება სინამდვილის პერსპექტივიდან დავინახოთ,

2. სასწავლო გარემოში სხვა მკითხველებთან აზრების გაცვლით, ისე რომ ენის შემსწავლელეები ამას უკვე მათზე აღბეჭდილი საკუთარი კულტურულ გამოცდილების საფუძველზე მოახერხებენ და ნათელს გახდიან (Bischof et al., 1999:16).

ქვეყანათმცოდნეობა მეტია, ვიდრე ფაქტების ცოდნის გადაცემა. ის მოკლედ გადმოქცემს ფაქტებს, გვიქმნის პირველ შთაბეჭდილებას ისტორიული, პოლიტიკური, სოციალური დამოკიდებულებების შესახებ და შესასწავლი ენის ქვეყნის ადამიანების ფიქრების, ქმედებების და აღქმის შესახებ (Bischof et al., 1999:16). მხატვრული ტექსტებთან ურთიერთობით კი ვახერხებთ სამიზნე ქვეყნის შესახებ უფრო მეტის შეტყობას და უკეთესად გაგებას, შესაბამისად, უფრო ღრმა გაგებას, ვიდრე საქმიანი და პრაგმატული ტექსტებით.

გასათვალისწინებელია, რომ ზოგიერთი ტექსტი მეთოდურად მოითხოვს დამუშავებულ თემის დაწვრილებით განხილვას. აქ შეიძლება სხვა სასწავლო

რესურსი მოვიშველიოთ, როგორცაა კონკრეტულ სიტუაციასთან დაკავშირებული საქმიანი ტექსტები, სურათები. ამით შეიძლება ცოდნა, რომელიც ჩვენ კონკრეტული ტექსტიდან მივიღეთ გაფართოვდეს.

1.4.4 ტექსტის შერჩევის კრიტერიუმები

თეორიულად კარგი არგუმენტები არსებობს, თუ რატომ უნდა გამოვიყენოთ მხატვრული ლიტერატურა უცხო ენის გაკვეთილზე, მაგრამ პრაქტიკულად საკმაოდ ძნელია, შესაფერისი ტექსტის არჩევა. როგორ შეიძლება გერმანულის კომუნიკაციურ მეცადინეობაზე მხატვრული ლიტერატურის შეტანა, რა დოზით, რომელი თემებია რელევანტური გაკვეთილისათვის, შესაბამისად მოსწავლეებისათვის თუ სტუდენტებისათვის, როგორ შეიძლება შევარჩიოთ ტექსტები, დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, როგორცაა:

- ენის შემსწავლელები დამწყებები არიან თუ მაღალი დონის?
- ენის შემსწავლელები მოსწავლეები არიან, სტუდენტები თუ ზრდასრულები?
- რა ინტერესები აქვთ მათ?
- არიან თუ არა ისინი გერმანულენოვან ქვეყნებში ნამყოფები?
- რა წინარე ცოდნა აქვთ მათ მოცემულ კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებით? რა დამატებითი ინფორმაციაა (შინაარსობრივი თუ ქვეყანათმცოდნეობის სახის) საჭირო ტექსტის გასაგებად.
- რამდენ ინფორმაციას შეიცავს ტექსტი? რომელი ჯგუფისთვის შეიძლება კონკრეტული თემა საინტერესო იყოს?
- როგორია მოსწავლის ცხოვრებისეული გამოცდილება ტექსტის თემასთან დაკავშირებით. როცა მოსწავლეებს თემასთან არავითარი გამოცდილება არა აქვთ, შეიძლება ტექსტი მათთვის უინტერესო აღმოჩნდეს.
 - ეხება თემა ენის შემსწავლელების ინტერესებს? განაწყობს მათ სასაუბროდ?
 - რომელ განსაკუთრებულ ენობრივ პრობლემას გვთავაზობს ტექსტი (ახალი სიტყვები, წინადადების წყობა, თუ ინფორმაცია)?

- რამდენი ახალი სიტყვა უნდა დაძლიოს, რომ ტექსტი გლობალურად გაიგოს?
- რამდენი აკადემიური საათია მასწავლებლის განკარგულებაში?
- რას გააკეთებს მასწავლებელი ამ ტექსტით?
- გვთავაზობს ტექსტი საბაზს ენის შემსწავლელის შემდგომი ენობრივი ქმედებებისათვის (როლური თამაშები, დისკუსია, ტექსტის გაგრძელება, მოხსენების დაწერა...).

თემა უნდა სთავაზობდეს ენის შემსწავლელს კავშირის დამყარების შესაძლებლობას საკუთარ ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან და უცხო სამყაროს შესახებ ახლის იმ დოზით შეთავაზებას, რომ ენის შემსწავლელს ინტერესი აღეძრას მოცემული ტექსტის კითხვისადმი. შეიძლება ინტერესი უფრო გავუღვიძოთ, თუ შევთავაზებთ ისეთ ტექსტებს, როცა გერმანელი მოზარდები თვითონ ყვებიან თავისი ცხოვრების და გამოცდილების შესახებ ან ტექსტში მათ შესახებაა საუბარი.

აღსანიშნავია, რომ ტექსტის შერჩევის დროს დიდი მნიშვნელობა აქვს, რამდენ უცნობ სიტყვას შეიცავს ტექსტი, ნაცნობია თუ არა ძირითადი ცნებები. გ. ნოინერი ფიქრობს, რომ ამას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ტექსტის გლობალური კითხვის დროს. თუ ტექსტში ბევრი უცნობი სიტყვაა და მოსწავლეს კითხვის გამოცდილება ნაკლებადა აქვს, ეს მასში შიშს აღძრავს. რაც არ უნდა დაძაბული და საინტერესო თემა იყოს, თუ ტექსტში ყოველი მეოთხე სიტყვა უცნობია, მოსწავლეს ვერ დავაინტერესებთ (Neuner 1990:17).

ამ აზრს იზიარებს გ. ვესტჰოფიც, იგი თვლის რომ საკითხავი მასალა საშუალებას უნდა აძლევდეს ენის შემსწავლელს ვარაუდები გამოთქვას/ჰიპოტეზები გამოიმუშაოს და შემდეგ შეამოწმოს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ტექსტი უნდა შეიცავდეს უცნობს და საკმარისად ნაცნობს, რომ ამით ენის შემსწავლელმა შეძლოს ძველიდან/ნაცნობიდან გამომდინარე უცნობთან/ახალთან დაკავშირებული ჰიპოთეზები წამოაყენოს და მოგვიანებით შეამოწმოს. მოკლედ რომ ვთქვათ, ტექსტები არ უნდა იყოს ძალიან ძნელი, ისინი შედარებით ადვილი უნდა იყოს ენის შემსწავლელისათვის (Westhoff 1997:75).

უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ტექსტები მარტივი წინადადების წყობით უკეთესად ახდენენ კონცენტრაციას შინაარსზე, ვიდრე რთული წინადადების კონსტრუქციების შემცველი ტექსტები, ან გადახვევა სტანდარტული ენიდან, მაგ. თუ არის გამოყენებული განსაკუთრებული გამოხატვის ფორმები, წინადადების წყობა, რომლებიც მოსწავლეებისათვის უცნობია, ბლოკავენ ტექსტზე კონცენტრაციას.

მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლების დროს ტექსტების არჩევა უნდა მოხდეს მოსწავლეებთან თანამშრომლობით. ტექსტის არჩევის დროს ფსიქოლოგიურად რთული ასპექტია მასწავლებელს და მოსწავლეს შორის ასაკობრივი სხვაობა (Nissen 99:28), ამიტომ ტექსტის არჩევის დროს მასწავლებელი უნდა ამოვიდეს მოსწავლეთა მოთხოვნილებებიდან, სურვილებიდან, შესაძლებლობებიდან. ტექსტის არჩევის დროს გათვალისწინებული უნდა იქნას მოსწავლის შემდეგი მოტივები: მათ სურთ იმსჯელონ თავიანთ ცხოვრებაზე, მომავალზე, პრობლემებზე, გასათვალისწინებელია მათი სულიერი სამყარო, ასაკი. ამ დროს დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლეებთან/სტუდენტებთან დიალოგს და თანამშრომლობას, რომ ამით მასწავლებელმა მეტი შეიტყოს მოზარდის შესაძლებლობების შესახებ. მასწავლებელმა უნდა შეძლოს მათი ცოდნის, უნარ-ჩვევების და პოტენციალის შეფასება. ენის შემსწავლელის საჭიროებათა შეფასება ხდება რეგულარული ურთიერთობის და მისი მუშაობის ფორმალური და არაფორმალური შეფასების შედეგად. მნიშვნელოვანია, მოვუსმინოთ მათ და გავიგოთ მათი ინტერესებისა და პრიორიტეტების შესახებ, სწავლების რა მეთოდებსა და სტრატეგიებს ირჩევენ ისინი.

გაკვეთილზე შესატანი ტექსტის არჩევის დროს მთავარი პრინციპი უნდა იყოს ტექსტის ავთენტურობა. გ. ნოინერი თვლის, რომ მოსწავლეები, რომლებიც სახელმძღვანელოს ენობრივად „გაფილტრული“ ტექსტებით მუშაობდნენ, უნდა მიეჩვიონ კითხვის სხვა მიზნებს და სტრატეგიებს, როცა ავთენტური ტექსტებით მუშაობენ. მათ ნათლად უნდა გავაგებინოთ, რომ როცა ტექსტს გლობალურად კითხულობენ, არ უნდა თარგმნონ ის სიტყვასიტყვით; ამასთან ერთად ყურადღების კონცენტრაცია უნდა გაკეთდეს არა უცნობ, არამედ ნაცნობ სიტყვებზე, საყრდენ/საკვანძო სიტყვებზე, რომლებიც ზოგიერთ ტექსტში ხაზგასმულია, ან

გამოყოფილი შრიფტითაა ნაბეჭდი, გამუქებული ან დახრილი შრიფტითაა მოცემული.

ქ. ედელჰოფი თვლის, რომ ხშირად, უცხო ენის სწავლების დროს მოსწავლეებს ისეთ ტექსტებს სთავაზობენ, რომლებიც მხოლოდ სახელმძღვანელოში გვხვდება და მხოლოდ ლექსიკის და გრამატიკის სავარჯიშოდ გამოიყენება, ისე რომ ტექსტის გაგება და დამუშავება არ ხდება. ხშირად ტექსტის ორგანოზომილებიანი დეფინიცია უგულებელყოფილია და მოსწავლეებს სთხოვენ, მხოლოდ, ენობრივი ფორმების გამოცნობას და გამოყენებას, შინაარსს ნაკლებად ექცევა ყურადღება. ხშირად გამოყენებულია ისეთი ტექსტები, რომელთაც აკლიათ ისეთი მნიშვნელოვანი მახასიათებლები, როგორცაა ენის ავთენტურობა. ენის შემსწავლელებს ტექსტის სახეობის გამოცნობა ცხოვრების შემდგომ წლებში და სკოლის გარეთ მისი გამოყენება უჭირთ. ეს შესამჩნევი ხდება მაშინ, როცა ენის შემსწავლელი ამყარებს ცოცხალ კონტაქტს უცხო ენასთან, იქნება ეს აუდიოვიზუალური მედიის თუ ზეპირი ინტერაქციის საშუალებით. მხოლოდ მაშინ ხვდება ის, რომ რაც ისწავლა, არ არის გერმანული, უფრო სწორად- სკოლის გერმანულია, რომლსაც ცხოვრებაში ვერ გამოიყენებ (Edelhoff 1985:7). ამიტომ აუცილებელია, გაკვეთილზე, შეძლებისდაგვარად, უკვე თავიდანვე ავთენტური ტექსტები შევიტანოთ, რომ ენის შემსწავლელისათვის ადვილი იყოს ურთიერთობა „ცოცხალ“ ენასთან. ამის საწინააღმდეგოდ, არსებობს სხვა მოსაზრებებიც, მაგ გ. ნოინერი ხაზს უსვამს, რომ ყველა ავთენტური ტექსტი ვერ გამოდგება უცხო ენის მეცადინეობისათვის, ყველა ვერ ემსახურება დიდაქტიკურ მიზნებს და ყველა ავთენტური ტექსტი ენის შემსწავლელის მოტივაციას ვერ გამოიწვევს, მხოლოდ იმიტომ რომ ის ავთენტურია (Neuner 1993:119).

ტექსტის არჩევის დროს მასწავლებელმა აქცენტი ძირითადად უნდა გააკეთოს რესურსებზე. ამ შემთხვევაში რესურსებში იგულისხმება, თუ რა შეუძლია ენის შემსწავლელს, რა უყვარს, რა აინტერესებს, რა მოსწონს, რა მოტივაცია აქვს. შეეცადოს, „სამყარო მოსწავლის თვალთ დაინახოთ“, გამოხვიდეთ მისი პოზიციიდან. ასეთი მიდგომა, ტექსტის არჩევის დროს, უდაოდ, ხელს შეუწყობს მასწავლებელს, აირჩიოს ამა თუ იმ ჯგუფისათვის შესაფერისი ტექსტი.

ტექსტების არჩევის დროს ჰ. ი. კრუმი გვთავაზობს კრიტერიუმებს, რომელიც უნდა გავითვალისწინოთ:

1) მიზანმიმართული გადატვირთვა (Überforderung), მაგრამ არა ისე, რომ ენის შემსწავლელებში ახლის შიში და ენის მიმართ იმედგაცრუება გამოიწვიოს, აუცილებელია ისეთი აქტივობებით დავიწყოთ, რომელიც ენის შემსწავლელებს ცნობისმოყვარეობას გაუღვიძებს და ახლის აღმოჩენის სურვილს გაუჩენს.

2) ტექსტები ისე უნდა შეირჩეს, რომ ის სტუდენტებს მრავალფეროვან საკითხებს, თემებს უნდა სთავაზობდეს, რომელიც მათ ინტერესებს და გამოცდილებას შეესაბამება: ისეთი თემები და მოტივები, რომლებიც ცნობისმოყვარეობას აღუძრავს მათ უცხოური ენის და სხვა ადამიანების მიმართ, რომელთა გასაცნობად გერმანული ენის მეცადინეობა გზას გაუკვლევს (Krumm 2001:321).

აქედან გამომდინარე, მასწავლებელმა, უცილობლად, უნდა გაითვალისწინოს ის გარემოება, რომ უცხო ენის ისეთი გაკვეთილი ნამდვილად არ შეიძლება იყოს საინტერესო, რომელიც კონცენტრირებულია უკვე ნაცნობი მასალის რეცეფციაზე, როცა მასწავლებელი ვერ იყენებს ენის შემსწავლელის არსებულ ცოდნას და კომპეტენციას. ამიტომ, აუცილებელია, რომ მასალის შერჩევის დროს მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს „განვითარების უახლესი და აქტუალური ზონები.“ განვითარების აქტუალური ზონა არის ის ზონა, რომელშიც იმყოფება ენის შემსწავლელი სწავლის მიმენტში. ხოლო უახლესი ზონა არის ის, რომელსაც ადვილად მიაღწევს ის, თუ მისი სასწავლო პროცესი სწორად იქნება დაგეგმილი (ვიგოდსკი 1982, ციტირებულია „განმარტებითი ლექსიკონი განათლების სპეციალისტებისათვის“ 2007 მიხედვით), აქედან გამომდინარე მასწავლებელმა მასალის, ჩვენს შემთხვევაში ტექსტის ამორჩევის დროს აქცენტი უნდა გააკეთოს, სწორედ, განვითარების უახლოეს ზონაზე და არა აქტუალურ ზონაზე.

ტექსტების ამორჩევის დროს ჩვენ უპირატესობა მივანიჭეთ მცირე ზომის მოთხრობებს, ნოველებს, მცირე პროზას, ლექსებს. მცირე ზომის მოთხრობებით

(Kurzgeschichte) მუშაობა უცხო ენის გაკვეთილზე რამდენიმე მიზეზის გამოა მნიშვნელოვანი:

- მცირე მოთხრობები მათი სიმოკლის გამო ადვილია გაკვეთილზე შესატანად და ტექსტზე სამუშაოდ, რადგან შესაძლებელია ერთ ან ორ გაკვეთილზე დაუშავდეს, ისე რომ სახლში არ დასჭირდეს ენის შემსწავლელს მომზადება;
- აქტუალურია, გადმოგვცემენ რეალურ ისტორიებს, თხრობის მანერის და თხრობის ენის გამო;
- მათი ღიაობის გამო: არ აქვთ მზა პასუხები. არამედ მკითხველისაგან ითხოვენ დამოუკიდებლად გაერკვეს კონკრეტულ ტექსტში მოცემულ პრობლემაში. ტექსტის გასაგებად მკითხველმა უნდა ჩართოს გამოცდილება, წინარეცოდნა და გრძნობები.

უცხო ენის გაკვეთილისთვის ტექსტის არჩევის დროს, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გასათვალისწინებელია არა მხოლოდ კოგნიტური, არამედ ემოციური სწავლების კავშირი, ისეთი ტექსტები და თემები, რომლებიც საკუთარი იდენტურობის გაძლიერებას შეუწყობს ხელს.

I თავის დასკვნები

მხატვრული ტექსტები გვთავაზობენ მისასვლელს უცხო კულტურასთან და ამ კულტურის შიგნით სხვადასხვა პერსპექტივის დანახვას. ისინი ეხებიან არა მხოლოდ ცალკეულ ფაქტებს, არამედ ეს ფაქტები ყოველთვის დანახულია გარკვეული პოზიციიდან. ეს შეიძლება იყოს მთხრობელის თუ ნაწარმოებში ფიგურის/მოქმედი პირების პოზიცია.

ლიტერატურული ტექსტი მრავალიმნიშვნელოვანია და ბევრ რამეს ღიად ტოვებს. ეს ღიად დარჩევი კითხვები განაწყობს მკითხველს სხვადასხვა აქტივობებისათვის. მხატვრულ ტექსტებს შეუძლიათ მკითხველის დაბნევა, დაურწმუნებლობა გამოიწვიონ, ისინი ბადებენ მოლოდინს, ტოვებენ ბევრ რამეს გაურკვეველად. ამ ხელისშემლის პოტენციალში, იმავდროულად, სწავლის ეფექტურობა დევს, რადგან თავდაპირველად მკითხველმა კავშირი, ბმულობა უნდა

ეძებოს, რომელიც შესაძლებლობას იძლევა მოვლენები დააღაგოს. ტექსტის ღიაობა შესაძლებლობას აძლევს მკითხველს, რომ ტექსტის გაგება გააუმჯობესოს ანუ შინაარსობრივად მეტი გაიგოს, თავისი თვალთახედვის შესაბამისად სხვადასხვა სოციალურ, ყოველდღიურ და პირადად გამოცდილ სიტუაციებს დაუკავშიროს, ისე რომ ტექსტი მისთვის გასაგები გახდეს.

ფიქციონალური ტექსტები ღიაა კითხვის სხვადასხვა სახეობისთვის, ისინი მუშაობენ ცარიელი/ღია ადგილებით, რომელთაც თითოეული მკითხველი, თავისი წინარეცოდნიდან და საკუთარი გამომცდილებიდან გამომდინარე, ავსებს.

ლიტერატურული ტექსტის გაგება უცხო პერსპექტივისკენ ნაბიჯ-ნაბიჯ მიახლოვებაა. ის, რომ მკითხველი ტექსტს სხვადასხვა თვალთახედვიდან და სინამდვილიდან, თავისი საკუთარი კულტურით დაღდასმული გზით უახლოვდება, ეკუთვნის ლიტერატურულ-ესთეტიკურ თამაშს, რომელიც მას მომხიბვლელობას ანიჭებს.

კითხვა ბალანსირება და შედარებაა იმისა, რაც მკითხველს საკუთარი კულტურული ცოდნიდან მოაქვს და რასაც ტექსტიდან- უცხო ენაზე მკითხველის პერსპექტივიდან- შეიტყობს. კითხვის დროს ხდება საკუთარი კულტურის ცოდნის ბალანსირება და შედარება იმ ინფორმაციასთან რასაც ენის შემსწავლელი კითხვის პროცესში ღებულობს.

ზემოთნათქვამიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ უცხოური ენის სწავლა/სწავლების მიზნების მიღწევა: ა) უცხო კულტურაში ორიენტირების უნარი და ბ) ინტერკულტურულ გარემოში კომუნიკაციის კომპეტენცია, უპირველეს ყოვლისა, ძალუბთ მხატვრულ ტექსტებს.

თავი II

დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტი

2.1. ექსპერიმენტის სტრუქტურა, შინაარსი და მსვლელობა

ჩვენი კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში არსებული მდგომარეობის შესასწავლად ჩავატარეთ, როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისობრივი დიაგნოსტიკური კვლევა, რათა დაგვედგინა, თუ რა მდგომარეობაა საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში უცხო ენაზე ტექსტების კითხვის თვალსაზრისით მხატვრული ტექსტების მაგალითზე. შევადგინეთ კითხვარები, როგორც სტუდენტების ისე მასწავლებლებისათვის, რომელთა მიზანი იყო შეგვესწავლა არსებული მდგომარეობა და დაგვედგინა:

- 1) იყენებენ თუ არა მხატვრულ ტექსტებს მეცადინეობებზე უცხო ენის სწავლების დროს.
- 2) რატომ უჭირთ უცხო (მხატვრული) ტექსტის გაგება ენის შემსწავლელებს, რა არის ძირითადი ხელისშემშლელი ფაქტორები.

ამასთან, საჭიროდ ჩავთვალეთ გამოგვეკვლია:

- ა) რომელი სახეობის ტექსტებს კითხულობენ/ამუშავენ მეცადინეობებზე;
- ბ) კითხვის რომელ სტრატეგიებს იყენებენ;
- გ) კითხვის რომელ ტექნიკას იყენებენ;
- დ) ტექსტის გასაგებად კითხვის რომელ სახეებს/სტილს იყენებენ;
- ე) ტექსტთან დაკავშირებით რომელ სავარჯიშოებს ასრულებენ;
- ფ) ავლებენ თუ არა პარალელებს კულტურებს შორის.

დიაგნოსტიკური კვლევის მიმდინარეობის აღწერა

რაოდენობრივი კვლევა ჩავატარეთ საქართველოს სამ უნივერსიტეტში: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, შოთა რუსთაველის სახელობის ბათუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტში და სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტში გერმანიისტიკის ფაკულტეტზე 2010- 2011 სასწავლო წლებში შემოდგომის და გაზაფხულის სემესტრებში. ამ მიზნით შევადგინეთ კითხვარი და მასში მონაწილეობის მიღება ვთხოვეთ გერმანიისტიკის ფაკულტეტის

მასწავლებლებსა და სტუდენტებს. გამოკითხვა ტარდებოდა ჯგუფებში და ინდივიდუალურად (მასწავლებლები). გამოკითხვაში მონაწილეობა მიიღო ამ უმაღლესი სასწავლებლების 70 სტუდენტმა და 20 მასწავლებელმა. თითოეული აზრი (სულ 90) დაფიქსირებულ იქნა წერილობით ანონიმურობის დაცვით. კითხვარი შედგებოდა 7 კითხვისაგან, თითოეული კითხვა შიცავდა რამდენიმე პუნქტს (იხ. დანართი 1).

2. 2 დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტის შედეგები და დიდაქტიკურ-მეთოდური ანალიზი

საქართველოს სამ უმაღლეს სასწავლებელში ჩატარებული დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტის შედეგები დავამუშავეთ და გავანალიზეთ. მონაცემების დამუშავების შემდეგ ასეთი სურათი მივიღეთ: მასწავლებელთა უმრავლესობას გათვითცნობიერებული აქვს ის ფაქტი, რომ მხატვრული ტექსტები შეიცავენ მდიდარ ინფორმაციულ მასალას, როგორც ენობრივი, ისე შინაარსობრივი თვალსაზრისით, მაგრამ მეცადინეობებზე ნაკლებად მიმართავენ პარალელების გავლებას კულტურებს შორის, არ ხდება ტექსტის სრულყოფილი აღქმა. როგორც მოსალოდნელი იყო, აუდიტორიაში ძირითადად მიმდინარეობს ტექსტის შინაარსის გამოკითხვა: სტუდენტები თარგმნიან და ყვებიან წაკითხულ ტექსტს, პასუხობენ შეკითხვებზე. ეს ხერხები გამოიყენება უცხო ენის სწავლების ყველა ეტაპზე.

რაოდენობრივი კვლევის შედეგად დადგინდა/აღმოჩნდა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა მეცადინეობებზე იყენებს ტექსტებზე მუშაობის ძველ, ტრადიციულ მეთოდებს, რომლებიც ხელს ვერ უწყობს კითხვის უნარ-ჩვევების გამომუშავებას და განვითარებას. კითხვის დროს, მასწავლებლები ვერ ან არ იყენებენ კითხვის სტრატეგიებს და შესაბამისად, სტუდენტები ვერ ეუფლებიან მათ. ტრადიციულ უცხო ენის მეცადინეობაზე ენის შემსწავლელებს მოეთხოვებათ ჯერ მხატვრული ტექსტის შინაარსის მოყოლა, რომლის დროსაც იგნორირებულია კითხვის გამოცდილება. ამას მოჰყვება კითხვების სია, რითაც მოწმდება, თუ როგორ გაიგეს მოსწავლეებმა ტექსტი. ბოლოს ხდება ტექსტის ინტერპრეტაცია და მხოლოდ ამის

შემდეგ ეძლევათ ენის შემსწავლელებს საკუთარი აზრის გამოხატვის საშუალება. ეს მეთოდი მიაჩნიათ ბუნებრივად და თავისთავად გასაგებად. ზოგიერთები ეწინააღმდეგებიან ამას, თეორიულად ემხრობიან რეცეფციის თეორიას, მაგრამ პრაქტიკაში ვერ იყენებენ მას იგნორირებულია კითხვის გამოცდილება და კონცენტრაცია კეთდება ტექსტის შიარსობრივ და ფორმალურ ელემენტებზე. ამ დროს საუბარია ტექსტის შეცნობაზე და არა ტექსტის და მკითხველის ინტერაქციის შეცნობაზე.

რესპოდენტებმა კითხვაზე, თუ როგორ მუშაობენ მეცადინეობებზე ტექსტებზე უპასუხეს, რომ მასწავლებლის დახმარებით თარგმნიან ტექსტებს მშობლიურ ენაზე (მასწავლებელთა 34% და სტუდენტთა 46%), მასწავლებელი უხსნის ყველა სიტყვას კითხვის პროცესში (მასწავლებელთა 35% და სტუდენტთა 30% პასუხობს დადებითად), აყოლებს სტუდენტებს ტექსტის შინაარსს (მასწავლებელთა 40% და სტუდენტთა 54%), პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს (მასწავლებელთა 65% და სტუდენტთა 51%).

კვლევის მონაცემების მიხედვით მასწავლებელთა მხოლოდ 20% აღნიშნავს, რომ იყენებს ჩუმი კითხვის ტექნიკას, უმრავლესობა იყენებს ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას (მასწავლებელთა 50%), დანარჩენები იყენებენ კითხვის ორივე ტექნიკას. ზოგიერთი მასწავლებელი ფიქრობს, რომ ტექსტის მიხედვით არჩევს, თუ რომელ ტექნიკას გამოიყენებს.

მასწავლებელთა მცირე ნაწილი იყენებს უცნობი ტექსტის კითხვის დროს ისეთ მეთოდს, როგორცაა უცნობი სიტყვებისადმი ყურადღების არმიქცევა და კონცენტრაციის გაკეთება მხოლოდ ნაცნობ სიტყვებზე. ტექსტის კითხვის დროს ყურადღებას არ ამახვილებს უცნობ სიტყვებზე მასწავლებელთა 20% და სტუდენტთა მხოლოდ 4% და ამ მეთოდით ცდილობს ტექსტის გაგებას.

კვლევამ გვიჩვენა, რომ ტექსტის წაკითხვის წინ სათაურების მიხედვით ვარაუდებს გამოთქვამს მასწავლებელთა 40% და მხოლოდ სტუდენტთა 17% პასუხობს, რომ ცდილობს სათაურის მიხედვით გაარკვიოს, რაზეა ტექსტში საუბარი და გამოთქვამს ვარაუდებს შინაარსის შესახებ. მასწავლებელთა 50% პასუხობს, რომ ილუსტრაციებს, სურათებს, რომელიც ხშირად ტექსტს თან ახლავს, აკვირდებიან და

ცდილობენ მასზე დაყრდნობით ტექსტიდან აზრი გამოიტანონ შესაძლო შინაარსის შესახებ, მაგრამ მხოლოდ სტუდენტების 4% ადასტურებს მასწავლებელთა მიერ ამ პუნქტზე დადებითად გამოთქმულ პასუხებს.

მასწავლებელთა 65% პასუხობს დადებითად კითხვაზე, რომ პარალელურად ავლებენ მშობლიურ და უცხო კულტურებს შორის, ხოლო სტუდენტთა, მხოლოდ, 18% პასუხობს ამ კითხვაზე დადებითად. მაგრამ მათი კომენტარებიდან გამომდინარე, ვთვლით, რომ ზოგიერთმა მათგანმა არ იცის, როგორ უნდა შედგეს ინტერკულტურული კომუნიკაცია. შეკითხვაზე „როგორ ფიქრობთ, რომელი ტექსტებით შეიძლება ინტერკულტურული კომუნიკაცია (კულტურათა დიალოგი) შედგეს?“ გთავაზობთ რამდენიმე კომენტარს: „სახელმძღვანელოს ტექსტები ძალიან დაგვეხმარება ამაში. ის გვაძლევს ამის საშუალებას. მასში მოცემული ბიოგრაფიები... დაგვეხმარება, რომ შედგეს კულტურათა დიალოგი“. მასწავლებელთა ნაწილი საქმიან ტექსტებს ანიჭებს უპირატესობას და თვლის, რომ „ამ ტექსტებში გვხვდება ავთენტური სიტუაციები. ამ სიტყვების გაცნობით ენის შემსწავლელს უვითარდება სოციო-კულტურული უნარ-ჩვევები და უადვილდება ინტეგრირება შესასწავლი ენის ქვეყანაში.“

სტუდენტების ნაწილი (30%) აღნიშნავს, რომ ტექსტები მათთვის უინტერესოა, რაც იმაზე მიგვანიშნებს, რომ სტუდენტთა სურვილები და ინტერესები არაა გათვალისწინებული ტექსტის შერჩევის დროს.

როგორც კვლევის შედეგებიდან გამოიკვეთა, მასწავლებელთა უმრავლესობა ვერ/არ იყენებს კითხვის სხვადასხვა სტილს/სახეს (გლობალური/გაცნობითი, სელექციური/ძიებითი, დეტალური/შესწავლითი კითხვა) და არ მიმართავს ტექსტის წაკითხვისას ვარაუდების გამოთქმის მეთოდს არც ტექსტის წაკითხვის წინ და არც კითხვის მსველელობისას, რადგან ისინი ტექსტს აკითხებენ მთლიანად (მასწავლებელთა 55% და სტუდენტთა 50%).

მხოლოდ სახელმძღვანელოს ტექსტებით მუშაობს მასწავლებელთა 20%, სტუდენტთა 63%, სახელმძღვანელოს და დამატებით მხატვრული ტექსტებით - მასწავლებელთა 35% და სტუდენტთა 17%. მასწავლებელთა 75% უპირატესობას ანიჭებს სახელმძღვანელოს ტექსტებს, სამივეს (სახელმძღვანელოს, მხატვრული და

საქმიანი ტექსტებს) იყენებს მასწავლებელთა მხოლოდ 20%. სახელმძღვანელოს ტექსტებს რომ ანიჭებენ უპირატესობას ეს კარგად ჩანს მასწავლებელთა კომენტარებიდან, რომლის გამოთქმის შესაძლებლობა მათ კითხვარის 3 და 7 კითხვების ბოლოს ჰქონდათ. უცვლელად გთავაზობთ მასწავლებელთა რამდენიმე კომენტარს: „სახელმძღვანელოში ინტეგრირებულია ტექსტის სხვადასხვა სახეობა“, „სახელმძღვანელოების მასალა აკმაყოფილებს იმ პირობას, რაც მოეთხოვება სტუდენტს შესაბამის საფეხურზე“, „კმაყოფილი ვარ სახელმძღვანელოთი, ვფიქრობ, რომ სრულყოფილია.“ იმ მასწავლებლებიდან ვინც სახელმძღვანელოს და მხატვრულ ტექსტებს ანიჭებს უპირატესობას, ზოგიერთს მხოლოდ იმიტომ შეაქვს ეს მასალა, რომ „მხატვრული ტექსტების კითხვისას სტუდენტები ორიგინალში ეცნობიან კლასიკოს გერმანელ მწერალთა ნაწაროებებს, რაც მათთვის ბევრის მომცემია.“

ცხრილი 1. მასწავლებელთა დამოკიდებულება ტექსტების მიმართ

მხოლოდ სახელმძღვანელოს ტექსტებით მუშაობენ	20%
სახელმძღვანელოს და დამატებით მხატვრული ტექსტებით	35%
სახელმძღვანელოს და საქმიანი ტექსტებით	20%
სამივეს იყენებს	20%
უპირატესობას ანიჭებს სახელმძღვანელოს ტექსტებით მუშაობას	75%
უპირატესობას ანიჭებს მხატვრული ტექსტებით მუშაობას	25%

ცხრილი 2. მასწავლებელთა გამოკითხვის შედეგები ტექსტზე მუშაობის მეთოდების შესახებ

მასწავლებელი უხსნის ყველა სიტყვას კითხვის პროცესში	35%
მასწავლებელი სტუდენტებს აყოლებს ტექსტის შინაარსს	40%
მასწავლებლის კითხვებზე პასუხობენ	65%
სათაურების მიხედვით ვარაუდების გამოთქვამენ	40%
გამოიციან მთავარ აზრს	65%
გამოიციან სურათების მიხედვით ტექსტის შინაარსს	50%
ყურადღებას არ ამახვილებენ უცნობ სიტყვებზე	20%
მთლიანად აკითხებენ ტექსტს	55%
ნაწილ-ნაწილ აკითხებენ ტექსტს	40%
ავლებენ პარალელურ კულტურებს შორის	65%
თარგმნიან ტექსტს მშობლიურ ენაზე	34%
იყენებენ ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას	55%

ცხრილი 3. სტუდენტთა გამოკითხვის შედეგები

სემინარებზე მხოლოდ სახელმძღვანელოებით მუშაობენ	63%
სახელმძღვანელოებით და დამატებით მხატვრული ტექსტებით	17%
მათთვის ტექსტები საინტერესოა	30%
უნდა ყველა სიტყვა გაიგოს და ეკითხება მასწავლებელს	30%
ცდილობს სათაურის მიხედვით გაარკვიოს, რაზეა ტექსტში საუბარი	17%
ცდილობს ამოიცნოს ტექსტის მთავარი აზრი	30%
სურათების მიხედვით გამოიცნოს, რაზეა ტექსტში საუბარი	4%
ყურადღებას არ ამახვილებს უცნობ სიტყვებზე	4%
მთლიანად კითხულობს ტექსტს ზოგადი შინაარსის გასაგებად	50%
ნაწილ-ნაწილ კითხულობს	40%
ხმამალა კითხულობენ ტექსტს	46%
ჩუმად კითხულობენ	54%
თარგმნიან ტექსტს კითხვის პოცესში	46%
ყვებიან ტექსტს	54%
პასუხობენ მასწავლებლის ტექსტთან დაკავშირებულ შეკითხვებს	51%
ავლებენ პარალელურ მშობლიურ	18%

დავინტერესდით, ზემოთაღნიშნული სამ უნივერსიტეტიდან რომელში აღინიშნებოდა უკეთესი მონაცემები. ქვემოთ წარმოდგენილი ჩვენი რაოდენობრივი კვლევის შედეგების შედარების შედეგად მივიღეთ შემდეგი სურათი:

სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტში (გამოკითხულია 8 მასწავლებელი და 17 სტუდენტი) მასწავლებლის დახმარებით თარგმნიან ტექსტებს მშობლიურ ენაზე (8 მასწავლებლიდან 3 და 17 სტუდენტდან 12 პასუხობს დადებითად), მასწავლებელი უხსნის ყველა სიტყვას კითხვის პროცესში (5 მასწავლებელი და 10 სტუდენტი პასუხობს დადებითად), ხდება ტექსტის შინაარსის თხრობით გადმოცემა (7 მასწავლებელი და 6 სტუდენტი პასუხობს დადებითად), პასუხობენ ტექსტთან დაკავშირებით მასწავლებლის შეკითხვებს (4 მასწავლებელი და 16 სტუდენტი).

როგორც კვლევის შედეგებიდან გამოიკვეთა, ჩუმი კითხვის ტექნიკას იყენებს მხოლოდ 1 მასწავლებელი, დანარჩენი იყენებენ ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას. არც ერთ მასწავლებელს არა აქვს შემოხაზული ანკეტაში პუნქტი “ყურადღებას არ ვამახვილებ უცნობ სიტყვებზე და ვცდილობ ისე გავიგო ტექსტი.” ეს არის ხერხი, რომელიც, როგორც ნაშრომის თეორიულ ნაწილშია აღნიშნული, ძალზე მნიშვნელოვანია კითხვის უნარ-ჩვევის დასახვეწად თუ კითხვის პროცესის გასავითარებლად. მხოლოდ ერთი მასწავლებელი ამახვილებინებს ყურადღებას სათაურზე, 5 მასწავლებელი ავლებს პარალელებს მშობლიურ და უცხო კულტურას შორის. მეცადინეობებზე მხატვრული ტექსტებით მუშაობს 4 მასწავლებელი.

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში (გამოკითხულია 6 მასწავლებელი და 33 სტუდენტი) მასწავლებლის დახმარებით თარგმნიან ტექსტებს მშობლიურ ენაზე (6 მასწავლებლიდან 3 და 33 სტუდენტდან 6 პასუხობს დადებითად ამ პუნქტს), მასწავლებელი უხსნის ყველა უცნობ სიტყვას კითხვის პროცესში (1 მასწავლებელი და 7 სტუდენტი პასუხობს დადებითად), აყოლებს სტუდენტებს ტექსტის შინაარსს (3 მასწავლებელი და 18 სტუდენტი

პასუხობს დადებითად), პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს (4 მასწავლებელი და 24 სტუდენტი პასუხობს დადებითად).

ჩუმი კითხვის ტექნიკას იყენებს მხოლოდ 4 მასწავლებელი, ერთი პასუხობს, რომ ტექსტის მიხედვით არჩევს თუ რომელ ტექნიკას გამოიყენებს. ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას 24 სტუდენტი იყენებს. “ყურადღებას არ ამახვილებს უცნობ სიტყვებზე და ცდილობს ისე გაიგოს ტექსტი” – მხოლოდ 3 მასწავლებელი პასუხობს ამ კითხვას დადებითად და არც ერთი სტუდენტი. 5 მასწავლებელი ავლებს პარალელებს მშობლიურ და უცხო კულტურას შორის. მხატვრული ტექსტებით მუშაობს 6 მასწავლებელი. “სათაურის მიხედვით ცდილობს გაიგოს ტექსტში რაზეა საუბარი”- ამ მეთოდს იყენებს 5 მასწავლებელი და მხოლოდ 3 სტუდენტი პასუხობს ამ პუნქტს დადებითად.

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში (გამოკითხულია 6 მასწავლებელი და 20 სტუდენტი) მასწავლებლის დახმარებით თარგმნიან ტექსტებს მშობლიურ ენაზე (6 მასწავლებლიდან 1 და 20 სტუდენტდან 13 პასუხობს დადებითად ამ პუნქტს), მასწავლებელი უხსნის ყველა სიტყვას კითხვის პროცესში (1 მასწავლებელი და 5 სტუდენტი პასუხობს დადებითად), თხრობით გადმოსცემენ ტექსტის შინაარსს (3 მასწავლებელი და 13 სტუდენტი პასუხობს დადებითად), პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს ტექსტის შინაარსის შესახებ (5 მასწავლებელი და 8 სტუდენტი პასუხობს დადებითად).

ჩუმი კითხვის ტექნიკას იყენებს მხოლოდ 4 მასწავლებელი. ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას 10 სტუდენტი პასუხობს დადებითად. ყურადღებას არ ამახვილებს უცნობ სიტყვებზე და ცდილობს ისე გაიგოს ტექსტი მხოლოდ 1 მასწავლებელი და 1 სტუდენტი. 2 მასწავლებელი ავლებს პარალელებს მშობლიურ და უცხო კულტურას შორის. მხატვრული ტექსტებით მუშაობს 2 მასწავლებელი. სათაურის მიხედვით ცდილობს გაიგოს ტექსტში რაზეა საუბარი, ამ მეთოდს იყენებს 6 მასწავლებელი და მხოლოდ 6 სტუდენტი პასუხობს ამ პუნქტს დადებითად.

აღმოჩნდა, რომ სამივე უნივერსიტეტში, თითქმის, თანაბარი მდგომარეობაა, ოდნავ უკეთესი ვითარება შეიმჩნევა ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტში.

II თავის დასკვნები

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში:

ა) მხატვრულ ტექსტებს უცხო ენის სწავლების დროს ნაკლებად ან საერთოდ არ იყენებენ;

ბ) სტუდენტთა უმრავლესობა ვერ ფლობს, შესაბამისად ვერ იყენებს კითხვის სტრატეგიებს;

გ) მეცადინეობებზე უფრო ხშირად ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას მიმართავენ;

დ) ვერ/არ იყენებენ კითხვის სხვადასხვა სტილს/სახეს, რომელიც თავისთავად უარყოფითად მოქმედებს ტექსტის გაგებაზე;

ე) მეცადინეობებზე შეტანილი ტექსტები, უმეტესწილად, არ აღძრავს ინტერესს, შესაბამისად უინტერესოა;

ვ) ტექსტთან დაკავშირებული სავარჯიშოები ვერ ავითარებს კითხვის უნარ-ჩვევას;

ზ) მასწავლებელთა უმრავლესობა მეცადინეობებზე ტექსტის წაკითხვის შემდეგ იყენებს კითხვა-პასუხის მეთოდს;

თ) უცხო ენის სემინარებზე ნაკლებადაა კულტურათა შორის პარალელის გავლება.

გამოკითხულთა პასუხების ანალიზის შედეგად მიღებული დასკვნების საფუძველზე გამოიკვეთა ასეთი სურათი, რომ საქართველოს უმაღლესი სასწავლებლების მასწავლებლების უმრავლესობა ტექსტებზე მუშაობის ტრადიციულ მეთოდებს იყენებს, რომელიც ხელს ვერ უწყობს ტექსტის გაგებას და კითხვის უნარ-ჩვევის წვრთნას; უცხო ენის მეცადინეობაზე კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება, უმეტესწილად, როგორც კვლევებმა გვიჩვენა, ინტუციურად და ტრადიციულად მიმდინარეობს. ჩვენ ვხვდებით სხვადასხვა მეთოდების ნარევს- ეფექტურს თუ გაუაზრებელს, როცა მეთოდების გამოყენება, ხშირად, შემთხვევითია, მასწავლებელი წინასწარ არ გეგმავს, რა მიზანია მისაღწევი კონკრეტული ტექსტის წაკითხვისას და

რა შედეგს უნდა მიაღწიოს. ჩანს, რომ ისინი მასალაზე არიან ორიენტირებულები და არა შედეგზე.

გამოკითხულ მასწავლებელთა უმრავლესობა პასუხობს, რომ ტექსტის კითხვის დროს იყენებს ისეთ სტრატეგიას, როგორცაა ნაწარმოების მთავარი აზრის ამოცნობა, მაგრამ ამავე დროს პასუხობს, რომ ეხმარება სტუდენტებს ტექსტის თარგმნაში. ასეთი ქმედებით მასწავლებელი ვერ გაუწვრთნის სტუდენტს კითხვის უნარ-ჩვევას. პირიქით, ამით ჩვენ ხელს ვუწყოფთ, ცუდი მკითხველის ჩამოყალიბებას, რომელიც დამოუკიდებლად ვერ შეძლებს ტექსტის გაგებას.

საგულისხმოა, რომ მასწავლებელი არ ითვალისწინებს ტექსტის გაგების ისეთ მნიშვნელოვან პრინციპს, როგორცაა წინარეცოდნის დახმარებით ტექსტის გაგება.

ცდისპირთა უმრავლესობა ვერ ან არ იშველიებს ტექსტის შინაარსის გასაგებად ისეთ ელემენტებს, როგორცაა სათაური, ქვესათაური, ილუსტრაცია, აბზაცი..., რომლებშიც, როგორც ნაშრომის თეორიულ ნაწილში განვიხილეთ, ჩამალულია მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ტექსტის შემდგომი მსვლელობის შესახებ და რომელთა მეშვეობით შეგვიძლია ვივარაუდოთ ტექსტის სავარაუდო შინაარსის შესახებ.

როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, უგულებელყოფილია ტექსტის გაგების ისეთი მნიშვნელოვანი სტრატეგია, როგორცაა ყურადღების არ მიქცევა უცნობი სიტყვებისადმი. როგორც უცხო ენის სწავლების მეთოდიკიდან ცნობილია, უცნობი ტექსტის კითხვის დროს კონცენტრაცია უნდა გავაკეთოთ ნაცნობ სიტყვებზე. თუ შევეცდებით, რომ ყველა უცნობი სიტყვა ვთარგმნოთ და ისე გავიგოთ ტექსტი, დროსაც დავკარგავთ, რადგან მაგალითად, თუნდაც გამოცდებზე ამა თუ იმ დავალების შესასრულებლად განსაზღვრული დრო გვეძლევა და ტექსტის გაგებაც გაგვიჭირდება.

როგორც კვლევებიდან დადგინდა, მასწავლებელთა უმრავლესობა სტუდენტებს აძლევს ისეთ დავალებას (სასემინარო და საშინაო), როგორცაა ტექსტის მოყოლა. ტექსტის შინაარსის თხრობით კი სტუდენტის აზროვნებას ვერ ავამოქმედებთ.

მასწავლებლის დახმარებით ტექსტის სიტყვა/სიტყვით თარგმნით, მეცადინეობის დროს უცნობი ტექსტის ხმამაღალი კითხვით ენის შემსწავლელს ვერ

გავუღვიძებთ მოტივაციას და შესაბამისად ვერ შევუნარჩუნებთ მას კითხვის მსვლელობის დროს.

გამოკითხვიდან ჩანს, რომ სტუდენტები ვერ განსაზღვრავენ კითხვის მიზანს, რომელიც წინაპირობაა კითხვის სხვადასხვა სახეობისათვის (გაცნობითი, შესწავლითი, ძიებითი) და შესაბამისად, ვერ ფლობენ და ვერ იყენებენ მას.

დიაგნოსტიკური კვლევიდან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში

- არ გამოიყენება ინტერაქტიული სწავლების სტრატეგიები/ხერხები, სადაც მოსწავლე აქტიურადაა ჩართული სწავლის პროცესში, და სწავლა/სწავლების მონაწილე სუბიექტები თანამშრომლობენ ჯგუფური მუშაობის დროს, აქტიურად ერთვებიან დისკუსიაში, გამოთქვამენ აზრს და ა. შ.
- არ მიმდინარეობს ქმედებით სწავლა/სწავლება, სადაც ხდება ზუსტი ინსტრუქციის მიწოდება ექსპერიმენტის ან სიმულაციისათვის და არა ინფორმაციის მიწოდება. სწავლა არ არის ქმედებაზე ორიენტირებული. ქმედებით სწავლა/სწავლება მიზნად ისახავს ისეთი აქტივობების შესრულებას, რომლებიც ხელს უწყობს უნარ-ჩვევების ფორმირებას.
- სწავლება არ არის სტუდენტზე ორიენტირებული. იგი არ ფოკუსირდება სტუდენტის საჭიროებებზე, შესაძლებლობებზე, ინტერესებზე და სწავლის სტილზე. ტექსტის არჩევის დროს არ არის სტუდენტის სურვილები, ენობრივი დონე, ასაკი გათვალისწინებული.
- მასწავლებელი ვერ იყენებს სწავლების სხვადასხვა მეთოდებს და ხერხებს. კვლევის ანალიზიდან ჩანს, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობა ყველაზე ხშირად იყენებს დიდაქტიკურ მეთოდს, მონოლოგს, დამოუკიდებელ მუშაობას. დანარჩენ მეთოდებს, როგორცაა სოკრატული, პრაქტიკული თითქმის უგულებელყოფილია სწავლა/სწავლებიდან. ისეთ სოციალურ ფორმებს (საქართველოში სოციალურ მეთოდს უწოდებენ), როგორცაა ჯგუფებში და წყვილებში მუშაობა მასწავლებლების უმეტესობა არ/ვერ იყენებს.

- მხატვრული ტექსტების სწავლება არ არის შედეგზე ორიენტირებული. სასწავლო პროგრამები, მეტწილად, განსაზღვრავს მხოლოდ ინფორმაციის მოცულობას, რომელიც სტუდენტმა უნდა შეიძინოს თითოეული კურსის მიხედვით, ასეთი მიდგომა არ გულისხმობს ამ ინფორმაციის მიღების საშუალების შერჩევასა და გამოყენების მნიშვნელობას. სწავლება ორიენტირებული უნდა იყოს შედეგზე, ანუ რა ცოდნასა და უნარ-ჩვევას უნდა ფლობდეს სტუდენტი სწავლის თითოეულ საფეხურზე და ამ შედეგის დემონსტრირებაზე. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ სტუდენტმა უნდა შესძლოს არა მხოლოდ იმის ჩვენება, რომ ის გარკვეულ ინფორმაციას ფლობს, არამედ ისიც რომ მას შეუძლია ამ ინფორმაციის გამოყენება.
- სემინარებზე მასწავლებლების მიზანი უმეტეს შემთხვევაში არის სტუდენტების მიერ სააზროვნო უნარებიდან (ბლუმის ტაქსონომიის მიხედვით) გაგება-გამოყენების მიღწევა. ზედა დონის უნარებიდან ნაკლები ყურადღება ექცევა კრიტიკული აზროვნების (ანალიზი, შეფასება) და საერთოდ არ ექცევა ყურადღება შემოქმედებითი (სინთეზი) აზროვნების განვითარებას.
- და სემინარებზე ტექსტის წაკითხვის შემდეგ ნაკლები ყურადღება ექცევა კულტურათა შორის პარალელების გავლებას.
- ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე აუცილებელ საჭიროებას წარმოადგენს შეგვექმნა ისეთი მოდელი, მხატვრულ ტექსტზე მუშაობის მეთოდოლოგია გერმანული ენის სწავლა/სწავლების პროცესში, რომელიც ხელს შეუწყობს მასწავლებლებს (მხატვრული) ტექსტის გაკვეთილზე შეტანაში, მეცადინეობის ეფექტურად დაგეგმვაში, მხატვრული ტექსტის კრეატიულ დამუშავებაში.

თავი III

კრეატიული სავარჯიშოები ტექსტზე მუშაობის დროს

3.1. კითხვა როგორც ინტერაქტიური და შემოქმედებითი პროცესი

„იკითხო და ვერაფერი გაიგო, იგივეა,
რომ საერთოდ არ
იკითხო.“
კომენსკი

კითხვა პროცესია, რომელიც დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე, როგორცაა მკითხველის ინტერესი, მისი წინარეცოდნა, უნარ-ჩვევების დონე, ტექსტის სახეობა, ტექსტის სირთულე. უცხოურ ენაზე კითხვის პროცესის განხილვისას დიდაქტიკოსები (კილბორნ 1994; კოდა 1994; ბერნჰარდტ/კამილ 1995, ციტირებულია ელერსის მიხედვით Ehlers 1998) მივიდნენ იმ აზრამდე, რომ მშობლიურ ენაზე კითხვისაგან განსხვავებით, უცხოურ ენაზე კითხვის დროს სიტუაცია უფრო რთულდება სხვა ხელისშემშლელი ფაქტორებით, როგორცაა დამოკიდებულება მშობლიურ და უცხოურ ენას შორის, უცხოური ენის ლინგვისტური თავისებურებები, შრიფტი, კომპეტენცია უცხო ენაში, მშობლიურ ენაზე უკვე შეთვისებული კითხვის უნარ-ჩვევა, რომლებიც გავლენას ახდენს უცხოურ ენაზე კითხვის პროცესზე.

70-იანი წლების ბოლოს და 80-იანი წლების დასაწყისში, მომდევნო თაობის კითხვის თეორეტიკოსებს, შემოაქვთ ინტერაქტიური კითხვის მოდელი. მათი აზრით, ტექსტის გაგება უფრო მეტია, ვიდრე ასოების ამოცნობა და სიტყვების გაგებაა, უფრო მეტად ეს არის ტექსტის გაგება და დამუშავება მისგან მიღებულ ინფორმაციებზე დაყრდნობით (Ehlers 1998 23).

ტექსტის რეცეფცია ტექსტის გაგების, შეფასების და გამოყენების კოგნიტიური პროცესის ერთიანობაა (Strohner 2007:190). ამ დეფინიციის მიხედვით ტექსტის გაგება შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც რეცეფციის პროცესი, რომელიც როგორც კოგნიტიურ, ასევე კომუნიკაციურ ასპექტებს მოიცავს და არა მხოლოდ ენობრივ ინფორმაციას შეეხება. უახლესი დროის ფსიქოლინგვისტიკაში ნათელი ხდება, რომ

ტექსტის გაგება არა მარტო კოგნიციის, არამედ კომუნიკაციის ნაწილიცაა (Strohner 2007:190). ტექსტის ენობრივი დამუშავება, მაშასადამე ტექსტის გაგებაც, კოგნიტიური პროცესია, რომლის დროს არ შეიძლება ისეთ მნიშველოვანი ასპექტების, როგორცაა სამყაროსეული ცოდნა და კომუნიკაციური სიტუაცია, უგულებელყოფა.

გ. ვესტჰოფიც იზიარებს ამ აზრს, რომ მენტალური ქმედებების ხარისხი, თვისებები და სახე, რომელსაც ჩვენ კითხვის დროს გავივლით, ერთი შეხედვით, საკმაოდ მარტივი და გასაგები გვეჩვენება: თავდაპირველად ასოების იდენტიფიცირება ხდება, შემდეგ ამ ასოებისაგან სიტყვების კომბინირება და მათი მნიშვნელობის გაგება. ბოლოს დგინდება, რომელი სიტყვები ქმნიან/შეადგენენ წინადადებას და აღმოჩნდება, რომ ცალკეული სიტყვებისაგან წინადადების მნიშვნელობასაც ვხვდებით. ეს სქემა ასე თუ ისე ლოგიკურია. დიდი ხნის განმავლობაში, მშობლიურ ენის სწავლების პროცესშიც ასე ხდებოდა. მოსწავლეები ჯერ ასოების იდენტიფიცირებას სწავლობდნენ, შემდეგ ცალკეული სიტყვებზე ვარჯიში და ბოლოს მთლიანი წინადადებების წაკითხვას სწავლობდნენ, მაგრამ გ. ვესტჰოფს მიაჩნია, რომ „კითხვა უფრო მეტია, ვიდრე ასოების იდენტიფიცირება“ (Westhoff 1997:47). იგი თვლის, რომ კითხვა ინტერაქციული, კონსტრუქციული პროცესია. ეს პროცესი მთელი რიგ მახასიათებლებს მოიცავს, ინფორმაციის გადამუშავება ხდება სხვადასხვა დონეზე/სიბრტყეზე, დაწყებული გრაფიკული სიმბოლოებით, ასოებით, სიტყვებით, წინადადებებით, ტექსტით, მისი მნიშვნელობით, მისი ანალიზით:

- ვიზუალური ანალიზი
- ფონოლოგიური ანალიზი
- სიტყვის მნიშვნელობის გამოცნობა
- სინტაქსური ანალიზი
- სემანტიკური ანალიზი
- ტექსტის ანალიზი

ტექსტის გაგება მოიცავს როგორც ტექსტში მოცემული ინფორმაციის აღქმას, ასევე იმ ცოდნას, რომელსაც კითხვის დაწყებამდე უკვე ფლობს რეციპიენტი და

რომლის საშუალებით ის ტექსტში მოცემულ ფაქტებს ერთმანეთთან აკავშირებს და ამის საშუალებით უკეთესად იგებს ტექსტს (Strohner 2007:188).

ამ აზრს იზიარებს გ. ვესტჰოფი და თავის გამოკვლევაში დაწვრილებით აღწერს წარმატებული კითხვის წინაპირობებს. კითხვის პროცესს აადვილებს ის წინარეცოდნა, რომელსაც ჩვენ უკვე ვფლობთ. რადგან ჩვენ არა მარტო ტექსტიდან ვიგებთ, არამედ ამ პროცესში საკუთარი ცოდნა შეგვიძლია ჩავრთოთ, მაგ. ლოგიკის მოშველიება თუ ცოდნა სამყაროს შესახებ. ინფორმაცია, რომელსაც უკვე ვფლობთ და რომელიც გვხმარება. ამ მოვლენის აღსანიშნავად გ. ვესტჰოფი იყენებს ტერმინს (Redundanz). ის გამოყოფს ხუთ რედუდანტულ ველს:

1. ცოდნა ასოების კომბინაციის შესახებ,
2. ცოდნა წინადადებების შესახებ,
3. ცოდნა სიტყვის კომბინაციის შესახებ,
4. ცოდნა ლოგიკური სტრუქტურების შესახებ,
5. ცოდნა სამყაროს შესახებ.

გ. ვესტჰოფი აღნიშნავს, რომ პირველი სამი ველი მთლიანად ენაზეა დამოკიდებული, ბოლო ორი კი ნაკლებად (Westhoff 1987: 65). უცხოურ ენაზე კითხვის უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების დროს, საქმე ეხება 1, 2, 3 ველში ცოდნის შეძენას, რომელთა გამოყენებას მშობლიურ ენაში უკვე დაუფლებული ვართ. 4 და 5 ველთან მიმართებაში კი საქმე პირიქითაა. აქ უმეტეს შემთხვევაში, ცოდნა სახეზეა. რაც უნდა ვისწავლოთ ეს არის, უპირველეს ყოვლისა, ამ ცოდნის აზრიანად გამოყენება. კარგი მკითხველი სუსტი მკითხველისაგან იმით განსხვავდება, რომ მას წინარე ცოდნის გამოყენება ეფექტურად შეუძლია. მაშასადამე, უცხოური ენის მეცადინეობებზე უმთავრესი ყურადღება მიმართული უნდა იყოს ამ ცოდნის/წინარეცოდნის გამოყენების დაუფლებაზე, რადგან მარტო ცოდნა არ კმარა, ცოდნის გამოყენება უნდა შეგვეძლოს. ზემოთ დასახელებული ცოდნის ხუთი სფერო კითხვის დროს დიდ როლს თამაშობს ტექსტის გაგებისათვის.

ზემოთ ნათქვამიდან გამომდინარე, ტექსტის გაგების პროცესი შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც “კოგნიტიური დინამიკა” (Strohner 2007:193). ტექსტის გაგება დროში შემოსაზღვრული პროცესია, რომელიც მრავალი თანმხლები

პროცესისაგან შედგება (Weinrich 2007:5; Strohner 2007:193). კოგნიტიური სისტემის სენსომოტორიკის, სინტაქსის, სემანტიკის და პრაგმატიკის ცოდნის დონეებზე დაყრდნობით არჩევენ გაგების შემდეგ თანმხლებ პროცესებს:

სენსომოტორული პროცესი, სადაც იგულისხმება გრაფიკული და ფონოლოგიური ინფორმაციების გადამუშავება და მასთან დაკავშირებული არავერბალური და გრაფიკული ინფორმაციების გაგება;

სინტაქსური პროცესი (ტექსტთან დაკავშირებული გრამატიკული ფენომენები), სემანტიკური პროცესი ასრულებს ტექსტის გაგების მთავარ მიზანს, კერძოდ საკითხის ახსნას. სემანტიკური პროცესები მჭიდროდაა სინტაქსურ პროცესებთან დაკავშირებული;

პრაგმატული პროცესები ქმნიან ხიდს კომუნიკაციისათვის და ამით ისინი ტექსტის გაგებასთან დაკავშირებულ სხვა პროცესებთანაა დაკავშირებული (Strohner 2007:193).

მაშასადამე, ტექსტი გაცილებით მეტია, ვიდრე სიტყვების გროვა. ტექსტის გაგება გულისხმობს არა მარტო სიტყვების, არამედ მათ შორის არსებული გრამატიკული თუ სემანტიკური კავშირების გააზრებას. ენის შემსწავლელებს უნდა გავაცნოთ, ვავარჯიშოთ და შევასწავლოთ სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობენ ტექსტის გაგებას, რომლის შესახებ დაწვრილებით შემდეგ თავში ვისაუბრებთ.

კითხვის უნარ-ჩვევა და კითხვის სტრატეგიები

მკითხველი ნაწარმოებიდან ინფორმაციის მიღების დროს, თავის წინარეცოდნას უკავშირებს ახალ ინფორმაციას, ზოგი ავიწყდება, ცდილობს გაიხსენოს, რომ შეძლოს ახალწაკითხულის ძველთან დაკავშირება, ამისათვის მას სჭირდება სტრატეგიები. ს. ელერსი თვლის, რომ გაგების პროცესი სტრატეგიული ბუნებისაა (Ehlers 1998:78). კვლევებმა გვიჩვენა, რომ თითოეული მკითხველი ტექსტს თავისებურად კითხულობს და კითხვის დავალებების შესრულების დროს იყენებს მისეულ სტრატეგიებს. ასე რომ, მკითხველები, ტექსტი რომ გაიგონ, კითხვის სხვადასხვა გზას ირჩევენ. მაგალითად, მკითხველი ერთი და იგივე ტექსტს სხვადასხვა დროს სხვანაირად კითხულობს. შეიძლება, ის ამ დროს ნაკლებად მოტივირებულია და არ არის კონცენტრირებული ან პირიქით, უცბად, იტერესი

უჩნდება მის მიმართ. ან რამდენიმე მკითხველმა ტექსტი შეიძლება ერთნაირად გაიგოს, თუმცა მათ კითხვის დროს სხვადასხვა პროცესი გაიარეს.

ერთ მხრივ, ქმედება კითხვის დროს მოცემულ დავალებებზეა დამოკიდებული, მეორე მხრივ, მკითხველზე და მის პერსპექტივაზე. სტრატეგიები აძლევს მკითხველს საშუალებას, გეგმის მიხედვით იმოქმედოს, უჩვენებს გზას, თუ როგორაა შესაძლებელი ამა-თუ იმ დავალების თანმიმდევრულად და ოპტიმალურად გამოყენება. დავალებაში მოცემული მიზნის მიხედვით ანვითარებს მკითხველი სტრატეგიებს, თუ როგორ შეიძლება მისი მიღწევა (Ehlers 1998:78). სტრატეგიები იერარქიულადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, რომლებიც მკითხველის მიზანთან ერთად იცვლება.

აქ გვინდა შევხვით სტრატეგიას და ტაქტიკას შორის განსხვავებას. ტაქტიკაში იგულისხმება ელემენტარული კოგნიტური პროცესები, როგორცაა შედარება და ხაზის გასმა. სტრატეგია კი ტაქტიკისგან განსხვავებით, შეეხება უნარს, მიზნის შესაბამისად მოქმედების გეგმა დასახო და თითოეული ქმედება თანმიმდევრულად გაიარო. ხოლო ტაქტიკას მიეკუთვნება სწავლის და კითხვის ტექნიკა. ისინი იერარქიულადაა ერთმანეთთან დალაგებული: მარტივიდან რთულისაკენ (მარკირება, ჩანაწერების გაკეთება, დიაგრამის დახატვა...).

სტრატეგიის დამახასიათებელი თვისებაა მოქნილობა, მოქნილობას მიეკუთვნება უნარი - შევცვალოთ გეგმა, თუ აღმოვაჩინოთ, რომ შემოთავაზებული გზა, კონკრეტულ მომენტში, მცდარია. ერთი და იგივე სტრატეგია შეიძლება სხვადასხვა დავალების შესრულების დროს გამოგვადგეს. მაგ.: თავს ვუყრით სხვადასხვა აქტივობიდან სტრატეგიებს: ხატოვანი წარმოსახვის განვითარება, კონკრეტული მაგალითების შედგენა, ან ახალი ცნების ძველთან დაკავშირება. ყველას ერთროულად ვერ გამოვიყენებთ, დავალების, ტექსტისა და სიტუაციის შესაბამისად ავარჩევთ შესაფერის სტრატეგიას. მთავარია, რომ გარემოების მიხედვით შეგვეძლოს ინტერპრეტაცია. ინტერპრეტაციის კომპონენტი თამაშობს ცენტრალურ როლს და არის ერთ-ერთი არგუმენტი ბიჰევიორისტული სწავლის კონცეფციის წინააღმდეგ. პიაჟეს აზრით, მკითხველს კითხვის დროს თან მოაქვს უკვე სტრუქტურირებული ცოდნა, რომელსაც ის სიტუაციის, მოვლენების და ფიგურების

ინტერპრეტაციისათვის იყენებს. უნარი იმისა, რომ გეგმა დაწერო, მისაღწევი შედეგები დასახო, ამ შედეგებს მიაღწიო წარმატებით თუ წარუმატებლად, არის გამომხატულება კომპეტენციისა, რომ საკუთარი კითხვის პროცესის მართვა შეგიძლია (Ehlers 1998:79).

კითხვის პროცესის დროს განასხვავებენ მკითხველის აქტივობას მაგ. მიზანი, ტექსტის დედააზრი გამოიცნო, რომლის მიღწევა სხვადასხვა აქტივობით შეიძლება: ტექსტში საყრდენი სიტყვების მოძებნა, ყურადღების მიქცევა მთავარი შინაარსის მატარებელი სიტყვებისადმი (Inhaltswörter) (არსებითი სახელი, ზმნა, ზედსართავი სახელი) და ნაკლები ყურადღება ფუნქციონალური სიტყვებისადმი (Funktionswörter/Strukturwörter) (ნაცვალსახელი, კავშირი, წინდებულები და ა.შ.). საყრდენი სიტყვების გამოსაცნობად შეიძლება მკითხველმა სათაური დაიხმაროს და ისე მიხვდეს, ივარაუდოს, რაზეა ტექსტში საუბარი. თუ ეს სტრატეგია მკითხველს წარმატებას ვერ მოუტანს, მას შეუძლია პირველი წინადადება წაიკითხოს და დაიხმაროს ტექსტის სხვა მახასიათებლები, როგორცაა ნაწარმოების ფიგურა/მოქმედი პირი, რომელიც ნაწარმოებში შემოდის, არსებითი სახელი, კავშირები. ამ საკითხების შესახებ დაწვრილებით ამ თავის პრაქტიკულ ნაწილში ვისაუბრებთ.

ფსიქოლინგვისტიკაში ცნება სტრატეგია ასე განისაზღვრება: სტრატეგია არის საშუალება მიზნის მისაღწევად და ამით ნაწილი მიზანზე ორიენტირებული, შეგნებული და ინტენციური ქმედებისა (Ehlers 1998:80).

აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ სტრატეგიების რეპერტუარს დაუფლებული ზოგიერთი მკითხველი შემოვლით გზას ირჩევს მიზნის მისაღწევად, სხვები კი-პირდაპირ გზას. დავალების შესრულების ჩქარი გზა მიუთითებს სწავლების ფენომენზე, რომელიც ლ. ვიგოდსკიმ (1934) თავის სწავლების თეორიაში აღწერა. მისი თეორიის მიხედვით, სწავლა იმაში მდგომარეობს, რომ ვარჯიშის შედეგად უნდა მოხდეს უნარ-ჩვევების ავტომატიზაცია. მსგავს მოსაზრებას იზიარებს ი. ანდერსონი (1982) და აღნიშნავს, რომ უნარ-ჩვევების შეთვისება პროცედურული პროცესია და რომლის დროსაც თითოეული უნარ-ჩვევა ავტომატიზირებული ხდება. ანდერსონი აღწერს, როგორ შეიძლება ენის გამოყენება რეალურ სიტუაციაში,

რომელიც საფუძვლად უდევს ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას. იგი განასხვავებს ცოდნის ორ სახეს: დეკლარაციულ და პროცედურულ ცოდნას. დეკლარაციულ ცოდნაში იგულისხმება მაგ. არსებითი სახელები დიდი ასოთი იწერება, ირიბი საუბრის დროს წინადადების სხვადასხვა მოდელები იხმარება (პრაგმატული წესები). პროცედურულ ცოდნაში კი იგულისხმება ცოდნის რეალურ სიტუაციაში გამოყენება და ამით უნარ-ჩვევების დაუფლება, რომ მოსაუბრემ შეძლოს, მაგალითად, პერფექტის გამოყენება, ისე რომ მან საუბრის დროს არ იფიქროს პერფექტის გამოყენების წესზე. აქედან გამომდინარე, სტრატეგიები მიეკუთვნება პროცედურულ ცოდნას. კოგნიტიური უნარ-ჩვევების შესწავლა მიმდინარეობს რამდენიმე სტადიით. პროცესი იწყება დეკლარაციული ცოდნით წესების შესახებ, რომელიც ნაბიჯ-ნაბიჯ გადაიქცევა პროცედურულ ცოდნად. წარმატებული ენობრივი ქმედება არის პროცედურული ცოდნის გამოხატულება. უნარ-ჩვევების ცოდნის გამყარება პრაქტიკით შეიძლება, მის განმტკიცებას კი მივყავართ ავტომატური გამოყენებისაკენ. მკითხველის კომპეტენტური ქმედება კითხვის დროს არის გამოხატულება, რომ იგი ფლობს სტრატეგიების რეპერტუარს, რომელიც დავალებების წარმატებით შესრულების გარანტიაა.

სტრატეგიის გამოყენებას ეკონომიურ მეთოდს უწოდებენ (Ehlers 1998:82). კითხვის სტრატეგიაში განასხვავებენ ორ ქვესტრატეგიას: ზედაპირული სტრატეგიები, რომლებიც მიმართულია ტექსტის ზედაპირული დამუშავებისაკენ და სტრატეგიები, რომლებიც ტექსტის ღრმა დამუშავებაში გვეხმარება. კითხვის დროს თუ შემოვისაზღვრებით მხოლოდ ტექსტის ფაქტებით, გლობალური თემით, ზედაპირული სტრატეგიაა, თუ მკითხველი ტექსტიდან დაწვრილებით ინფორმაციას იღებს, აკეთებს ანალიზს და გამოიცნობს ტექსტში ჩამალულ ინფორმაციას, ღრმა სტრატეგიასთან გვაქვს საქმე.

ტექსტის გაგების რომელ გზას ამოირჩევს მკითხველი დამოკიდებულია თვითონ ტექსტზე, დავალებაზე, სიტუაციაზე, კითხვის მიზნებზე, მკითხველის ინტერესზე. კითხვის სტრატეგიებია: კონტექსტის გამოყენება უცნობი სიტყვის ამოსაცნობად, სინონიმები, ჰიპოთეზების გამოთქმა, ტექსტის ხელახლა წაკითხვა, უკან დაბრუნება და გარკვეული ადგილების ხელახლა წაკითხვა და ა.შ.

სტრატეგიებს, რომლებსაც დავალებების შესასრულებლად ვიყენებთ, კოგნიტურ სტრატეგიებს უწოდებენ. აქედან გამომდინარე, კოგნიტური სტრატეგიები შეიძლება შემდეგი მახასიათებლებით დავახასიათოთ: მათი კომპლექსურობის მიხედვით (მარტივი/რთული), რომელთა ცოდნა ტექსტების განსაზღვრული სახეობებისათვის გამოგვადგება. დიდაქტიკური თვალსაზრისით სტრატეგიაზე ორიენტირებული კითხვის კომპეტენცია მიმართულია ავტონომიურ, საკუთარი კითხვის პროცესის წარმართველ მკითხველის მოდელზე. დიდაქტიკურ მიზნებს მიეკუთვნება, როცა მკითხველი კითხვების დასმას სწავლობს, გეგმებს სახავს და ამით კითხვის საკუთარ მიზნებს განსაზღვრავს.

მეტაკოგნიტური სტრატეგიები

კოგნიტური სტრატეგიების გვერდით არსებობს კიდევ ერთი ჯგუფი სტრატეგიებისა, რომელიც ტექსტის კითხვის და გაგების დროს დიდ როლს თამაშობს და მართვის მნიშვნელოვან ფუნქციას იღებს თავის თავზე.

ფსიქოლოგიაში განვითარდა ისეთი სფერო, რომელიც მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს შეისწავლის. ტერმინი მეტაკოგნიცია/მეტაშემეცნება გულისხმობს „აზროვნებას/ფიქრს იმაზე, თუ როგორ ვაზროვნებთ“. მეტაკოგნიცია (მეტაშემეცნება) მოიცავს ადამიანის ცოდნას და შეხედულებებს საკუთარი კოგნიტური/შემეცნებითი პროცესების შესახებ. იგი აგრეთვე, გულისხმობს ადამიანის აზროვნების იმ პროცესებს და ქცევებს, რომლებსაც ის სწავლის და მეხსიერების გაუმჯობესების მიზნით იყენებს. მეტაკოგნიტურ სტრატეგიაში იგულისხმება უნარი, რომლის ფლობის დროსაც მკითხველს შეუძლია მიზნების დამოუკიდებლად ჩამოყალიბება, კითხვის პროცესის ორგანიზაცია და კითხვის დროს პრობლემების წარმოქმნისას პრობლემის დაძლევის საჭირო გადაწყვეტილების მიღება.

ჯერ კიდევ 20-ე საუკუნის დასაწყისში კითხვის და სწავლის პროცესის დროს ჩატარებული კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ კითხვის დროს თვითკონტროლის და თვითდაკვირვების აქტივობები გარკვეულ როლს თამაშობენ. ისინი თანამედროვე კვლევებში, როგორც მეტაკოგნიციურ უნარ-ჩვევებად აღინიშნება. კითხვა არ არის

მექანიკური, პასიური და არადიფერენცირებული, არამედ აქტიური, დაგეგმილი და დიფერენცირებული პროცესი.

გაწაფული მკითხველი სტრატეგიებს იყენებს დავალების პირობის შესაბამისად, მოქნილად და თავისუფლად. ტექსტის ძნელი ადგილის წაკითხვის დროს ანელებს კითხვას, შედარებით ადვილის დროს ჩქარა კითხულობს. მან იცის, რას უნდა მიაქციოს ყურადღება, თუ ტექსტის გლობალურად გაგება უნდა, როგორ უნდა მოიქცეს, თუ ტექსტიდან დეტალური ინფორმაციების გამოტანა სჭირდება. ცუდი მკითხველი კი პირიქით, საკუთარი კითხვის აქტივობები შეგნებული არა აქვს და თავისი სტრატეგიული ქცევა არ შეუძლია დავალების მოთხოვნას შეუსაბამოს. ცუდმა მკითხველმა არ იცის, რაში მდგომარეობს კითხვის დროს წარმოქმნილი პრობლემა და რა უნდა მოიმოქმედოს ამ პრობლემის გადასაჭრელად. საკუთარი კითხვის პროცესის გაგება უადვილებს მკითხველს, თავის აქტივობებს დააკვირდეს. საკუთარი პროცესის გაგება ნიშნავს, იცოდე, როდის და რატომ, რომელი მეთოდი და სტრატეგია უნდა იქნეს გამოყენებული: მაგ.: იმის ცოდნა, როდისაა მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე კონცენტრირება საჭირო, რომ ძირითადი აზრი გამოიტანო და დაიმახსოვრო; ცოდნა იმის შესახებ, რომ სიტყვის მნიშვნელობის გასაგებად კონტექსტი გეხმარება; ცოდნა, რომ ტექსტის ძნელი ადგილები ნელა წაკითხო და რთული ჩქარა, რომ ტექსტის გასაგებად ყველა სიტყვის გაგება არაა საჭირო.

შეცნობა იმისა, რასაც ჩვენ ტექსტის კითხვის დროს ვაკეთებთ, ვიგებთ და მისგან ვსწავლობთ და ის ფაქტი, რომ შეგვიძლია ამ ცოდნის გამოყენება საკუთარი ქმედების გაკონტროლების და მასზე გალენის მოხდენისათვის, აქტიური სწავლის და გაგების ქცევის დამახასიათებელი ნიშანია (Ehlers 1998:93).

მეტაკოგნიცია უდიდეს როლს ასრულებს სწავლის პროცესში და დაკავშირებულია მოსწავლის/სტუდენტის ფიქრისა და სწავლის უნართან. ძირითადად, მეტაშემეცნება დაკავშირებულია ფიქრთან ფიქრის შესახებ, სადაც ასევე გასათვალისწინებელია სასწავლო პროცესი და მეტაკოგნიციური სტრატეგიების გამოყენება თანამედროვე სწავლა/სწავლებაში, ამიტომ, მასწავლებელს ინსტრუმენტალური როლი აკისრია მეტაშემეცნებითი ცნობიერების ამაღლებაში. (ინკლუზიური განათლება 2008:285). ენის შემსწავლელებს შეიძლება ვასწავლოთ

მეტაკოგნიტური სტრატეგიები, რომლთა საშუალებითაც ისინი შეძლებენ იმის შეფასებას, თუ რამდენად კარგად ესმით ახალი მასალა და რამდენი დრო სჭირდებათ გარკვეული მასალის შესასწავლად. აგრეთვე, შეიძლება ვასწავლოთ საკუთარი აზროვნების პროცესზე ფიქრი და სწავლის პროცესის ეფექტურად დაგეგმვა. განსაკუთრებით ეფექტურია საკუთარი თავისთვის კითხვების დასმის სტრატეგია. მაგალითად, შეგვიძლია მოსწავლეებს ვასწავლოთ, რომ მოთხრობის წაკითხვის დროს ამოიცნონ მთავარი მოქმედი პირები, ადგილები, სადაც მოქმედება ხდება. მოსწავლეებს ჯერ უნდა დავუსვათ კითხვები, რომლებიც მათ ამ მნიშვნელოვანი ელემენტების პოვნაში დაეხმარება. ექსპერტების აზრით, ბავშვები უკეთ გაიგებენ წაკითხულს, თუ მათ ვასწავლით W-კითხვების დასმას, რომელთა შესახებ დაწვრილებით I თავში ვისაუბრეთ.

ჩვენ არა მარტო ვკითხულობთ, არამედ ერთდროულად ვაკვირდებით, რას ვაკეთებთ, როცა ვკითხულობთ, ვაკვირდებით ჩვენს ქცევას კითხვის დროს. ყოველ მკითხველს აქვს საკუთარი თეორია კითხვის შესახებ, რომელიც გავლენას ახდენს მისი კითხვის აქტზე. ამ ფენომენს მეტაკოგნიციურს უწოდებენ. მეტაკოგნიცია კომპლექსური სფეროა, რომელიც შეიცავს ორ პუნქტს: ცოდნას საკუთარ ცოდნაზე. მაგ. როცა მკითხველი ამბობს: მე ფაქტებს ცუდად ვიმახსოვრებ ან კარგი მეხსიერება მაქვს, ეს ჩემთვის ძნელია, ეს დამავიწყდა. ფიქრს იმაზე, თუ რას მოიცავს აზროვნება და სწავლა, ცოდნას ჩვენი მეხსიერების და სწავლის შესაძლებლობების შესახებ. მეორე პუნქტს მიეკუთვნება თვითრეგულაციის მექანიზმი სწავლის თუ კითხვის პრობლემის გადაჭრის დროს:

- სწავლის ეფექტიანი სტრატეგიების ცოდნა და გამოყენება ახალი მასალის ასათვისებლად;
- ცოდნა, თუ რეალურად რისი სწავლა შეგვიძლია მოცემულ დროში, სწავლის პროცესების ეფექტურად დაგეგმვა;
- ცოდნა, თუ რა ვისწავლე და რამდენად კარგად გავიგე დაგეგმვის აქტივობები, მართვა, შემოწმება, მიზნების განსაზღვრა.

რაც უფრო მაღალია მოსწავლეების მეტაკოგნიტური ცნობიერება, მით უფრო ეფექტურად სწავლობენ ისინი და უფრო მაღალია მათი სწავლის შედეგები. ცოდნა

იმის შესახებ, თუ რომელი გონებრივი სტრატეგიებს გამოვიყენებთ ახალი მასალის ეფექტურად ათვისებაში, გვებმარება გარკვეული დროის მონაკვეთში განსაზღვრული მოცულობის ინფორმაციის და ცოდნის შეძენაში და ახალ ტექსტის სწრაფად გაგებაში.

აქტიური მკითხველი აკეთებს ჩანაწერს მიზნების და სტრატეგიების შესახებ, თუ როგორ შეძლებს ამ მიზნის მიღწევას, ამოწმებს შედეგებს, ცვლის სტრატეგიებს, აფასებს, როგორ შეუძლია სიმძნელებს შეხვდეს. კარგი მკითხველი, თუ ენის შემსწავლელი იყენებს სტრატეგიებს დავალებების პირობის შესაბამისად მოქნილად. მაგალითად, ტექსტის რთულ ადგილებს ნელა კითხულობს, ადვილს ჩქარა, საჭიროების შემთხვევაში ხელახლა კითხულობს, ასწორებს საკუთარ შეცდომებს, თუ კითხვის პროცესში დაუშვა, ებადება კითხვები ტექსტის კითხვის დროს, ქმნის მენტალურ სურათებს კითხვის პროცესში, იცის რას მიაქციოს ყურადღება, ზედაპირული ინფორმაცია სჭირდება თუ დეტალების გაგება.

მეტაკონიტური/მეტაშემეცნებითი სტრატეგიები გვებმარება განვავითაროთ კითხვის და წერის უნარ-ჩვევები

სავარჯიშოები კითხვის სტრატეგიების გასავითარებლად

მშობლიურ ენაზე კითხვის დროს ყველას გვაქვს ტექსტთან ურთიერთობის გამოცდილება. დამაბულ ამბებს (ისტორიებს), სასიყვარულო თუ კრიმინალურ რომანებს, არაფერი რომ არ გამოგვრჩეს, ხშირად, სიტყვა-სიტყვით ვკითხულობთ. ჟურნალების კითხვისას ხშირად საკმარისია სათაურები და ფოტოების გადახედვა. დარგობრივ წიგნებში სელექციურად ვეძებთ ცალკეულ თავებს, რომლებსაც შემდეგ დაწვრილებით ვკითხულობთ და ხშირად რამდენჯერმე. ვიყენებთ კითხვის ჩვენთვის ნაცნობ სტრატეგიებს მაგ. ჩვენს ყურადღებას მივაპყრობთ ფოტოებს, ციფრებს, სათაურებს, ქვესათაურებს, რომელებიც შესაძლებლობას გვაძლევს ვივარაუდოთ და გამოვიცნოთ რის შესახებაა ტექსტში საუბარი.

ეს სტრატეგიები, რომლებსაც მშობლიურ ენაში დავეუფლეთ, შეიძლება უცხო ენაშიც გადავიტანოთ. მაგრამ ამას აქვს თავისი წინაპირობა: ტექსტები ისე უნდა შეირჩეს, რომ შესაძლებლობას იძლეოდეს ჰიპოტეზების გამოთქმისათვის და

სტრატეგიების გამოყენებას მოითხოვდეს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ნაზავი იყოს ენის შემსწავლელებისათვის ცნობილი და უცნობისა. აღსანიშნავია, რომ ტექსტის პრეზენტაციის დროს არ შეიძლება, როგორც ზოგიერთ სახელმძღვანელოშია, გრაფიკული ელემენტები იყოს უარყოფილი. კარგია, თუ ხშირად, ტექსტის კითხვა მოსწავლეებს ისე დავაწყებინოთ, რომ არ მივაწოდოთ დამუშავებული უცნობი სიტყვები. ამ შემთხვევაში მოსწავლეებს უნდა მივცეთ საკმარისი დრო, რომ თვითონ, თავიანთი ძალებით, შეძლონ უცნობი ტექსტის გაგება, ამასთან იმუშაონ პატარა ჯგუფებში, რომ ამით შეძლონ კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიების ერთმანეთისათვის გაცნობა.

იმის მიხედვით, თუ რა ინტერესები აქვს ენის შემსწავლელს, რა რეაქცია, სწავლების რა ტიპს მიეკუთვნება, რა მიზნით შეაქვს მასწავლებელს ტექსტი, შეგვიძლია კითხვის სხვადასხვა სტრატეგია შევთავაზოთ (გლობალური/გაცნობითი: ამ დროს ხდება ტექტის და მისი უმნიშვნელოვანესი ინფორმაციების ზოგადად გაგება, დეტალური/შესწავლითი: აქ საჭიროა ტექტის ყველა დეტალის გაგება, მიეზიტი/სელექციური: ამ დროს ხდება ტექსტში გარკვეული ინფორმაციების გაგება). ვფიქრობთ, რომ გარკვეული დროის შემდეგ ვარჯიშის შედეგად, მოსწავლეები ტექტის კითხვის ამ სამ სტრატეგიას შორის განსხვავებას და გამოყენებას დამოუკიდებლად თვითონვე შეძლებენ. დაწვრილებით ამის შესახებ მომდევნო თავში “კითხვის მიზნების, კითხვის სტილი/სახეებისა და კითხვის სტრატეგიების დამოკიდებულება” ვისაუბრებთ.

მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ის, რას იგებს მკითხველი, ან რა უნდა გაიგოს, არამედ როგორ იგებს. ყოველი მკითხველი იგებს ტექსტს იმის მიხედვით, თუ რა გამოცდილება აქვს მას. ჩვენ უკეთესად ვსწავლობთ და ვიგებთ, თუ ახალს ძველთან დაკავშირებას შევძლებთ. ამიტომ, სანამ გაკვეთილზე ახალ მასალას (შესაბამისად ახალ ტექსტს) შევიტანთ, ვესაუბროთ ენის შემსწავლელებს, რა იციან ამ საკითხთან დაკავშირებით. ეს ხელს შეუწყობს ტექსტის უფრო ადვილად გაგებას.

თუ მოსწავლეები მიჩვეულები არ არიან, გამოხატონ თავიანთი სუბიექტური აზრი ან თავიანთ შთაბეჭდილებებზე ისაუბრონ, მაშინ მასწავლებელს შეუძლია განაწყოს ისინი ამისთვის, ყურადღება მიაქცევიან ტექსტის მთავარ პრობლემაზე,

შეცადოს მოტივაცია გაუღვიძოს მოსწავლეს. უცხო ტექსტის კითხვით და მასზე მუშაობით შეიძლება მათ უცხო სამყაროს გაგება გავუადვილოთ, შინაგანი სამყარო გავუმდიდროთ.

სავარჯიშოები კითხვის სტრატეგიების გასავითარებლად მოიცავენ შემდეგ საკვანძო საკითხებს:

ტექსტის მიმართ მოლოდინის შექმნა და ჰიპოთეზების შედგენა/ გამოთქმა: ეს შესაძლებელია ვიზუალური დამატებითი საშუალებებით, როგორცაა სურათები, გრაფიკები, სტატისტიკური მონაცემები, რომლებიც, ხშირად, საშუალებას გვაძლევს მივხვდეთ, რის შესახებაა ტექსტში ლაპარაკი; სათაურის, ქვესათაურის მიხედვით;

- წინარეცოდნის, რომელსაც ენის შემსწავლელი ტექსტან დაკავშირებით ფლობს, გააქტიურება (აქ შეიძლება გამოვიყენოთ ასოციოგრამა, გონებრივი იერიში, კოლაჟი),

ტექსტის სახეობის განსაკუთრებული დამახასიათებელი ნიშნები;

ენის შემსწავლელის მიერ შეკითხვების და მოლოდინის ფორმულირება ტექსტთან დაკავშირებით,

- უცნობი სიტყვების გაგება კონტექსტით ლექსიკონის გარეშე,
- კითხვის სხვადასხვა ფორმის/სტილის გამოყენება/მათი კომბინაცია.
- ტექსტის გაგების კონტროლისათვის შეიძლება შემდეგი სავარჯიშოების გამოყენება:

- საორიენტაციო კითხვის შემდეგ: გამოთქმული ვარაუდების შედარება ტექსტის შინაარსთან: თქვენი გამოთქმული ვარაუდი ემთხვევა ტექსტის თემას? სათაურის ტექსტთან დალაგება.

- გლობალური კითხვის შემდეგ: ტექსტის შინაარსის მოკლედ, გლობალურად გადმოცემა, შეჯამება, შესაძლებელია მშობლიურ ენაზე,

ტექსტის ქვესათაურების ტექსტის აზრაცებთან დალაგება, შესაბამისად,

მათი დალაგება ტექსტის თანმიმდევრობის მიხედვით,

მთავარი ინფორმაციების მონიშვნა/მარკირება/ხაზის გასმა,

მოკლედ გადმოცემული ტექსტის მონაკვეთებთან დალაგება,

- შესწავლითი კითხვის შემდეგ:
კითხვებზე პასუხი შინაარსთან მიმართებაში,
ტექსტის არსებითი შინაარსის გადმოცემა,
ტექსტის/ტექსტის მონაკვეთების შეჯამება, ამასთან არაარსებითისთვის
ყურადღების არ მიქცევა, ტექსტის შინაარსობრივად დაყოფა, საკვანძო
პუნქტების ჩანიშვნა, გაგებული შინაარსის გამოყენება, მაგ. გრაფიკის,
სურათის დახატვა.

ენის შემსწავლელებს შეუძლიათ, ტექსტი დიალოგად გადააქციონ, ტექსტის ავტორთან ან მთავარ მოქმედ პირთან ვირტუალური იტერვიუ აიღონ, მსგავსი ტექსტის დაწერა, პარალელური ტექსტის დაწერა, წერილი ავტორს ან ნაწარმოების გამირებს მისწერონ, შეადგინონ დიალოგი მოქმედ პირებს შორის ან მოქმედ პირებთან, მოქმედი გამირის შინაგანი მონოლოგი დაწერონ, შექმნან სცენარი ტექსტის მიხედვით და გაითამაშონ სცენა ტექსტის რომელიმე ეპიზოდის მიხედვით, გააკეთონ პროექტი ამ თემასთან დაკავშირებით და ა.შ.

კითხვის მიზნების, კითხვის სტილის და კითხვის სტრატეგიების ურთიერთდამოკიდებულება

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ყველა ტექსტს ერთნაირად არ ვკითხულობთ. კითხვის სტილი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა განზრახვით ვკითხულობთ მას. მშობლიური ენაზე კითხვის პრაქტიკიდან ვიცით, რომ ტექსტს ყოველთვის ერთი მიზნით არ ვკითხულობთ. ეს დამოკიდებულია, განსაზღვრულ სიტუაციაში კითხვის ინტერესზე. ცხოვრებაში, გაკვეთილის გარეთ, შეიძლება, კითხვას განსხვავებული ფუნქციები ქონდეს. მაგალითად იმისთვის კითხულობენ, რომ უნდათ განსაზღვრული ინფორმაცია მიიღონ ან განსაზღვრული თემა აინტერესებთ, ან საინტერესო რომანის კითხვის დროს განტვირთვა უნდათ ან ამა თუ იმ ავტორს განსაკუთრებით აფასებენ და უყვართ. ხანდახან გვინდა, დაახლოებით და გლობალურად ვიცოდეთ რა ინფორმაციას შეიცავს ტექსტი. გვსურს, მიმდინარე ამბებზე შთაბეჭდილება შევიქმნათ, რომ თანამოსაუბრესთან ამის შესახებ საუბარი შეგვეძლოს. ამ დროს სავსებით საკმარისია, სტატის დასაწყისი და დასასრული ან

რომელიმე აზრადი წავიკითხოთ. ხანდახან გვინდა ზუსტად ვიცოდეთ, რა არის ტექსტში მოცემული. სხვა შემთხვევაში გვჭირდება სპეციფიური ინფორმაცია და თვალს გადავავლებთ ტექსტს, რომ დავადგინოთ და გავიგოთ, ტექსტის რომელ ნაწილშია ჩვენთვის სასურველი ინფორმაციის მიღების შესაძლებლობა.

ტექსტის კითხვის სხვადასხვა სახის აღსანიშნავად სპეციალურ ლიტერატურაში დამკვიდრდა ტერმინი *კითხვის სტილი*. რომელი კითხვის სტილი უნდა გამოვიყენოთ, ყოველთვის დამოკიდებულია ტექსტის სახეობაზე და კითხვის მიზანზე. გაზეთის სტატია სხვანაირად იკითხება, ვიდრე რომანი და ა. შ. აქედან გამომდინარე, არ შეიძლება ყველა ტექსტის კითხვის დროს ერთნაირი სტრატეგიები გამოვიყენოთ, ტექსტის სახეობის მიხედვით, ზოგჯერ, საკმარისია გლობალური გაგება (ზოგიერთი საქმიანი ტექსტის წაკითხვის დროს, შესაძლებელია მოთხრობის წაკითხვის დროს). ჩამოთვლილ ყველა შემთხვევაში სხვადასხვანაირად ვკითხულობთ. ამიტომ ყველა კითხვის მიზანს განსაზღვრული, მათთვის შესაბამისი კითხვის სტილი (კითხვის სახეები) შეესაბამება. როცა ზუსტად გვინდა ინფორმაცია ვიცოდეთ, ხშირად ამას დეტალურ (detailliertes Lesen) კითხვას უწოდებენ. კითხვას განსაზღვრული ინფორმაციის საპოვნელად ხშირად ძიებით კითხვას (suchendes Lesen) უწოდებენ. კითხვას, რომ შთაბეჭდილება შეიქმნა მოცემული ტექსტის შესახებ, ხშირად გლობალურ კითხვას (globales Lesen) არქმევენ.

რა კავშირი არსებობს ამ განსხვავებულ კითხვის სტილებს და კითხვის სტრატეგიებს შორის და როგორ უნდა გადავწყვიტოთ კითხვის რომელი სტილი ავირჩიოთ? როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კითხვის სტილი და კითხვის მიზანი მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული. როცა მშობლიურ ენაზე ვკითხულობთ, კითხვის მიზანი კითხვის ინტერესთან ერთად ავტომატურად გვეძლევა. მაგალითად, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, საგაზეთო სტატიას ვკითხულობთ, რომ ინფორმირებულები ვიყოთ; განცხადებებს ბინების შესახებ ვკითხულობთ, რადგან ბინას ვეძებთ; მხატვრულ ლიტერატურას ვკითხულობთ, რათა გავერთოთ/მოვდუნდეთ ან გარკვეული ტექსტი ან ავტორი გვანტერესებს. კომპეტენტური მკითხველი ტექსტის გაგებისათვის სტრატეგიების კომბინაციას აკეთებს და იყენებს მას ერთიდაიგივე ტექსტთან, იმის მიხედვით, თუ რას ითხოვენ

მისგან (ტექსტის შინაარსი, ფორმა, მკითხველის აზრის გამოთქმა თუ მკითხველის გაგების ინტენცია).

კითხვის ეს განსხვავებული მიზნები, მათი გაცნობა და კითხვის შესაფერისი სტილის შერჩევა და ვარჯიში უცხო ენის მეცადინეობის შემადგენელი ნაწილი უნდა იყოს.

უცხო ენის მეცადინეობაზე კითხვის სტილი, ხშირად, დავალების პირობაშია მოცემული. ამით არჩევანი გაკეთებულია ავტორების და მასწავლებლების მიერ, მაგრამ ენის შემსწავლელმა მოგვიანებით რეალურ სიტუაციაში თვითონ, დამოუკიდებლად, უნდა გადაწყვიტოს, კითხვის რომელ სტილი სჭირდება კონკრეტული ტექსტის წაკითხვის დროს. ამიტომ, საჭიროა, ენის შემსწავლელებს გავაცნოთ და ვავარჯიშოთ, როგორ შეიძლება არჩევანის გაკეთება, რადგან როგორც ვიცით „უკეთესად ვსწავლობთ, როცა ვიცით, რას ვაკეთებთ“.

ტექსტის კითხვის დროს შესაძლებელია კითხვის სტილის კომბინაცია. მაგალითად, ტექსტს ვიწყებთ გლობალური კითხვით და აღმოჩნდება, რომ ტექსტი ჩვენთვის საინტერესო აღმოჩნდა, ვიდრე ველოდით, მაშინ ვიწყებთ დაწვრილებით კითხვას (დეტალური კითხვა). კვლევების შედეგების მიხედვით დადგინდა, რომ კარგი მკითხველი მოქნილი მკითხველია: ის კითხულობს ტექსტს არა მარტო კითხვის მიზნის შესაბამისად, არამედ კითხვის დროს მუდმივად ყურადღებას აქცევს კითხვის ტემპს, სტრატეგიებს მოთხოვნილების მიხედვით იყენებს. მაგალითად, რომანს დაძაბული სიუჟეტის კითხვის დროს, ჯერ დეტალურად ვკითხულობთ, შემდეგ ცნობისმოყვარეობა გვძლევს და მოსაწყენ პასაჟებს თვალის გადავლებით ვკითხულობთ ან გადავფურცლავთ.

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე შეიძლება დავასკვნათ, რომ კითხვის სტილი ყოველდღიურ კითხვის პრაქტიკაში უმეტესად კომბინირებულად გვხვდება. აქედან გამომდინარე გონივრული და მიზანშეწონილი იქნება, თუ შესაბამის სტრატეგიებზე კომბინირებულად ვივარჯიშებთ. კითხვის სტილი უცხო ენის მეცადინეობაზე, ხშირად, თანმიმდევრობით შეაქვთ: გლობალურიდან, სორტირებულ და დეტალურამდე. ეს ლოგიკურიცაა. იშვიათადაა აზრიანი, ტექსტის მაშინვე დეტალური კითხვით დაწყება. უფრო გონივრულია, ჯერ თუ გლობალურით

დავიწყებთ და დავადგენთ, თუ სადაა ტექსტში მნიშვნელოვანი და რელევანტური ინფორმაცია მოთავსებული. ასეთი დამოკიდებულება უკვე არსებული ცოდნის აზრიანად და მაქსიმალურად გამოყენების საშუალებას იძლევა.

ჩუმი და ხმამაღალი კითხვის ტექნიკა

ენის შემსწავლელებს კითხვა და წაკითხულის გაგება შეიძლება ვასწავლოთ. კითხვის პროცესში განასხვავებენ კითხვის ორი სახის ტექნიკას: ჩუმი და ხმამაღალი კითხვის. კითხვის უნარ-ჩვევების განსავითარებლად მოსწავლეებს უნდა გამოვაცენებინოთ ჩუმი კითხვის ტექნიკა, რომელიც ხელს უწყობს შინაარსის გააზრება-გაანალიზებას და კითხვისას სააზროვნო უნარების ამოქმედებას. რა ხდება მაშინ, როცა მოსწავლეები ტექსტს ხმამაღლა კითხულობენ? ასეთ შემთხვევაში არ არსებობს მსმენელი: ყველას წინ უდევს გადაშლილი წიგნი და თვალს ადევნებს ტექსტს, რომელსაც ერთ-ერთი მათგანი კითხულობს. ჩუმი კითხვის დროს თვალი აღიქვამს წერილობით კოდს და პირდაპირ ტვინს გადასცემს. ტვინი ახდენს მის დეკოდირებას. ჩუმი კითხვის ტექნიკით მკითხველი ოთხჯერ უფრო სწრაფად კითხულობს. ხმამაღალი კითხვისას ინფორმაცია ტვინამდე შემოვლითი გზით მიდის. გონება დაკავებულია ასოების ბგერებთან დაკავშირებით. მთელი ყურადღება მიმართულია იქითკენ, რომ შეცდომა არ დაუშვას. ამიტომ მოსწავლე ვერ ახერხებს შინაარსის გააზრებას. შეიძლება მოსწავლემ სრულიად უშეცდომოდ წაკითხოს ტექსტი, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მან ტექსტი გაიგო. ხმამაღალი კითხვისას მას არ უვითარდება შინაარსის გაგება-წვდომისათვის აუცილებელი სააზროვნო უნარ-ჩვევები. რადგან ხმამაღალი კითხვისას მთელი ყურადღება გადატანილია ლინგვისტური ერთეულების ხმოვან (და არა სემანტიკურ) ასპექტებზე.

როგორც ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევებიდან აღმოჩნდა, მასწავლებელთა უმრავლესობა სემინარებზე ახალ ტექსტს ხმამაღლა აკითხებს: ერთი მოსწავლე კითხულობს, დანარჩენები კი უსმენენ. ამ აქტივობას რამდენიმე უარყოფითი მხარე აქვს: ენის შემსწავლელი, რომელიც ტექსტს კითხულობს, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კონცენტრირებულია იმაზე, რომ შეცდომა არ დაუშვას, კორექტულად გამოთქვას, ინტონაციაზე ამახვილებს ყურადღებას და ტექსტის შინაარსს ვერ იგებს;

მსმენელებისათვის კი, ეს არაა კითხვის აქტივობა, არამედ მოსმენა აქცენტით წაკითხული გერმანული ტექსტის. ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას ენის შესწავლის საწყის საფეხურზე აზრობრივი დატვირთვა აქვს, მაგრამ შემდეგ, მაღალ საფეხურზე გადავდივართ ჩუმი კითხვის ტექნიკაზე. უნდა გვახსოვდეს, რომ ახალი ტექსტი ხმამაღლა არ უნდა წავაკითხოთ, არამედ მოვამზადოთ ტექსტი ხმამაღალი კითხვისათვის. ჯერ მოვასმენინოთ, შემდეგ უნდა მოყვეს მოსმენა და თვალის გაყოლებით ჩუმი კითხვა, ამით ენის შემსწავლელი ახდენს გრაფიკული გამოსახულების და მოსმენილის იდენტიფიცირებას. მხოლოდ ამის შემდეგ ვაკითხებთ ხმამაღლა (Heyd 1991:88).

აქედან გამომდინარე უცხო ენის მასწავლებლებს უნდა ახსოვდეს, რომ

- ხმამაღლა ნაცნობი ტექსტები უნდა წავაკითხოთ, თუ გვინდა გამოთქმებში, ინტონაციაში და ა. შ. ვავარჯიშოთ,
- თუ ახალ ტექსტს ვკითხულობთ, უნდა გამოვიყენოთ ჩუმი კითხვის ტექნიკა.

„თუ გვსურს, მოსწავლეებს განვუვითაროთ შინაარსის გააზრება-განაალიზების უნარი, თუ გვსურს ავამოქმედოთ სააზროვნო უნარები, აუცილებელია, რომ შინაარსის გაგებაზე მუშაობისას მოსწავლეებს ჩუმი კითხვის ტექნიკა გამოვაცენებინოთ. ცხადია, ჩუმი კითხვის ტექნიკის დამკვიდრება არ ნიშნავს სასწავლო პროცესიდან ხმამაღალი კითხვის ტექნიკის ამოღებას” (ჯაყელი 2008:1) აუცილებელია, გვესმოდეს, რას ვაკეთებთ, როგორ ვაკეთებთ, რისთვის ვაკეთებთ. შესაბამისად, რას ვასწავლით მოსწავლეს, გააზრებას თუ გააზრებულის გადაცემას. თუ გააზრებას ვასწავლით, მაშინ ჩუმი კითხვის ტექნიკის უნდა მივმართოთ, თუ გააზრებულის გადაცემას- ხმამაღალი კითხვის ტექნიკას. მნიშვნელოვანია, რომ ერთმანეთში არ ავურიოთ ეს ორი ტიპის სწავლება.

კითხვა არის პროცესი, რომლის დროსაც გამოიყენება სტრატეგიები კითხვის დროს მოცემული დავალებების შესასრულებლად და ტექსტის გასაგებად. კითხვის სტრატეგიების გამოყენება მიმდინარეობს გეგმის მიხედვით, მისი გამოყენება დამოკიდებულია ტექსტთან დაკავშირებულ დავალების სახეობასა და მკითხველის პერსპექტივაზე, თუ რა მიზნით კითხულობს ის ტექსტს.

დიდაქტიკური თვალსაზრისით, კითხვის სტრატეგიაზე ორიენტირებული მოდელი მიმართულია მკითხველზე, რომელიც სააბოლოოდ შეძლებს საკუთარი კითხვის პროცესის დამოუკიდებლად ორგანიზებას, ისწავლის საკუთარ თავს დაუსვას კითხვები, დაწეროს გეგმა და განსაზღვროს კითხვის მისაღწევი მიზნები და ტრენინგის მეშვეობით დაეუფლოს ამ უნარ-ჩვევას.

კითხვის სტრატეგიები ორი სახისაა კოგნიტური და მეტაკოგნიტური; კოგნიტურ სტატეგიებს მაშინ ვიყენებთ, როცა გვინდა, კითხვის დროს ისეთი დავალებები შევასრულოთ, რომლებიც შედგებიან პროცედურებისაგან და ტექნიკებისაგან. მეტაკოგნიტური სტატეგიები ემსახურება თვით კითხვის პროცესის გაკონტროლებას. შევასრულე დავალება თუ არა, რა უნდა გავაკეთო, რომ ეს დავალება შევასრულო, გავიგე თუ არა, მივალწიე მიზანს? როგორ გადავწყვიტე გაგების პრობლემა? მეტაშემეცნება უდიდეს როლს ასრულებს სწავლაში და დაკავშირებულია მოსწავლის ფიქრისა და სწავლის უნართან.

მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს, გაცნობიერებული აქვს თუ არა მოსწავლეს/სტუდენტს, რა არის კითხვის მიზანი და თუ აქვს ინფორმაცია ამ ტექსტის სახეობის შესახებ, რომლის წაკითხვასაც აპირებს; იცის თუ არა საკუთარი ძლიერი მხარეები კითხვასთან დაკავშირებით; ამჟღავნებს თუ არა თვითშეფასების მცდელობებს; ადგენს თუ არა გეგმას; მუშაობს თუ არა დასახული მიზნის მისაღწევად.

მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს, თუ რამდენად არის ესა თუ ის სტრატეგია გამოსადეგი და წარმატებული, რომელიც, შეიძლება მხოლოდ, ტექსტთან/ტექსტის სახეობასთან ურთიერთობით და კითხვის დავალებების შესრულების დროს განისაზღვროს.

კითხვა პროცესია, რომლის დროსაც სტრატეგიები კითხვის დროს დასამუშავებელი დავალებების შესასრულებლად და წამოჭრილი პრობლემების გადასაჭრელად გამოიყენება. კითხვა არ არის მექანიკური, პასიური და არადიფერენცირებული, არამედ აქტიური და შემოქმედებითი პროცესია.

3. 2. ტექსტი, როგორც სწავლა/სწავლების საფუძველი და საშუალება

უცხო ენის მეცადინეობაზე, სხვა უნარ-ჩვევებთან ერთად, განსაზღვრული სტრატეგიების დახმარებით კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარება, უცხოენოვანი მხატვრული ტექსტებით კითხვის უნარ-ჩვევის გამომუშავებაზე მიზანმიმართულად ეფექტურად ვარჯიშიც არის.

არსებობს სწავლების თეორიები, რომლებსაც შეუძლიათ დაგვეხმაროს, ეფექტურად დავგვემოთ შესაბამისი აქტივობები. გარდა ამისა, არსებობს კონკრეტული მითითებები, სავარჯიშოების ეფექტური ფორმები და სასწავლო მასალები, რომელთა შესახებ შევეცადეთ, დაწვრილებით ამ თავში გვესაუბრა.

სწავლების თეორიიდან ცნობილია, რომ შემსწავლელმა, მხოლოდ ინფორმაცია კი არ უნდა მიიღოს, არამედ, უპირველეს ყოვლისა სასწავლო აქტივობები დაგვემოს და განახორციელოს. ასეთი აქტივობები შეიძლება ისეთი სავარჯიშოების საშუალებით, რომლებიც ენის შემსწავლელს მენტალური ოპერაციების შესრულებაში დაეხმარება. რეალური/ნამდვილი სასწავლო მომენტები და ეფექტური სწავლა ხომ, მხოლოდ სავარჯიშოების კეთებითაა შესაძლებელი. ამ სავარჯიშოების შესრულება დამდაბველი, მაგრამ ეფექტურია და ხანგრძლივ დროს მოითხოვს.

ყველა გაკვეთილი უნდა ემსახუროდეს რომელიმე უნარ- ჩვევის განვითარებას. უნდა გვექონდეს მიზანი, თუ რა შედეგს უნდა მივაღწიოთ კონკრეტულ გაკვეთილზე ან სემინარზე. აქედან გამომდინარე, დაისმის კითხვა: უცხო ენის მეცადინეობაზე კითხვის უნარ-ჩვევის განსავითარებლად რა შედეგებს უნდა მივაღწიოთ? მათი მიზანია, რომ ენის შემსწავლელს განუვითაროთ უნარი, დაიკმაყოფილონ ინფორმაციების მიღების მოთხოვნილებები უცხოენოვანი ტექსტების საშუალებით, და მათზე ვარჯიშის შედეგად განუვითაროთ შემდგომში დამოუკიდებლად ტექსტიდან ინფორმაციის მოპოვების უნარ-ჩვევა (Westhoff 1997:7).

როგორც ჩვენი კვლევების შედეგად დადგინდა, მასწავლებელთა უმრავლესობა სემინარებზე ტექსტის წაკითხვის შემდეგ იყენებს კითხვა-პასუხის მეთოდს. ამიტომ საჭიროდ ჩავთვალეთ, დაწვრილებით განგვეხილა ეს საკითხი. როგორც დიდაქტიკოსები აღნიშნავენ არსებობს ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებული კითხვები (inhaltsbezogene Fragen) და ტექსტის შინაარსისგან დამოუკიდებელი

კითხვები (inhaltsunabhängige Fragen) (Westhoff 1997:7). განვიხილოთ რა განსხვავებაა მათ შორის და რომელი უწყობს ხელს კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარებას.

3. 2. 1 ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებული კითხვები

უცხო ენის მეცადინეობაზე კითხვის უნარ-ჩვევის ჩამოსაყალიბებლად უცხო ენის შემსწავლელს უნდა განუვითარდეს უნარი, რომ დამოუკიდებლად შეძლოს ტექსტიდან სასურველი ინფორმაციის მიღება/გაგება.

თვალნათელი რომ გახდეს, რომელი გზაა ამისათვის უმჯობესი, განვიხილოთ ერთი ტექსტი და თანმხლები სავარჯიშოები ქართველი ავტორების 2003-2006 წლებში გამოცემული სამი ნაწილისაგან შემდგარი სახელმძღვანელოდან „Deutsch für georgische Germanistikstudenten“, რომლის შესახებ წინათქმაში ვკითხულობთ, რომ „...ის ახალი ტიპის სახელმძღვანელოა, ჩვენში დღემდე არსებული სახელმძღვანელოებისაგან მრავალმხრივ განსხვავებული.“ (სესიაშვილი 2003:13). პირველი ლექცია იწყება ინგებორგ ბახმანის ნაწარმოებით “Wird es einmal eine einzige Sprache geben?“ (Nach „Simultan“) (გვ. 29), ტექსტის პირველი დავალებაა - წაიკითხეთ და თარგმნეთ. ტექსტის შემდეგ კი მოდის გამოთქმების მწკრივი ქართული თარგმანით. ტექსტის წაკითხვის შემდეგ პირველი სავარჯიშო – Sie haben den Text gelesen und in Ihre Muttersprache übersetzt. Versuchen Sie jetzt, die folgenden Fragen zu beantworten- ისევ ტექსტთან დაკავშირებული კითხვებია. შემდეგ მოცემულია უამრავი გრამატიკული და ლექსიკური სავარჯიშო, სათარგმნი მასალა, როგორც გერმანულიდან ქართულად, ასევე პირიქით ქართულიდან გერმანულზე. წიგნი შედგება ხუთი მონაკვეთისგან და ყველა ლექცია მსგავსი თანმიმდევრობით და სავარჯიშოებითაა შედგენილი. აღსანიშნავია, რომ წიგნის ყველა თავში უხვადაა მხატვრული ტექსტები, მაგრამ ტექსტთან დაკავშირებული ასეთი სავარჯიშოები ვერ შეუწყობს ხელს კითხვის უნარ-ჩვევის ტექსტის კითხვის კომპეტენციის განვითარებას.

მოცემული სავარჯიშოები (ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებული კითხვები) ენის შემსწავლელს უვარჯიშებს უნარ-ჩვევას, რომ მოსთხოვოს სხვა პიროვნებას ტექსტში მოცემული ინფორმაციის დაწვრილებით გაგება და შინაარსის

რეპროდუქციას. ამ უნარ-ჩვევას ენის შემსწავლელი სხვა უცნობი ტექსტის კითხვის დროს ვერ გამოიყენებს.

მსგავსი, შინაარსთან დაკავშირებული კითხვებზე პასუხი უცხო ენის მეცადინეობაზე სავარჯიშოთა ყველაზე გავრცელებული ტიპია. საკითხავია, ამ ტიპის სავარჯიშოები რატომ იმსახურებს ასეთ ყურადღებას, რადგან, ვინც ხშირად კითხვებზე უნდა უპასუხოს, სწავლობს უპირველესად ერთ რამეს: კითხვებზე პასუხის გაცემას. გარდა ამის ენის შემსწავლელს უვითარდება მიხვედრის უნარი, გაიგოს, თუ რისი მოსმენა სურს კითხვის დამსმელს. ამ ფორმის სავარჯიშოს შესრულების დროს ენის შემსწავლელი ეუფლებიან კონცენტრაციის მოკრების უნარს ანუ იმას თუ როგორ გამოიციონ, რა სურს მასწავლებელს იცოდეს და არა ის, რაც ტექსტშია მოცემული.

არსებობს არგუმენტი იმის შესახებ, რომ შინაარსთან დაკავშირებული კითხვებზე პასუხებს შეუძლიათ წვლილი შეიტანოს იმაში, რომ ენის შემსწავლელმა უკეთესად დაიმახსოვროს ტექსტის შინაარსი. მაგრამ ჩვენი მიზანი კითხვის კომპეტენციის განვითარების დროს, ის ხომ არაა, რომ ენის შემსწავლელმა მოცემული ტექსტი ზეპირად ისწავლოს, არამედ რაღაც ისწავლოს, რომელიც მას სხვა ტექსტის კითხვისას გამოადგება/გამოიყენებს. როგორც კვლევის შედეგებმა გვიჩვენა, ტექსტთან დაკავშირებული შინაარსობრივ კითხვებზე პასუხები კითხვის უნარ-ჩვევას ვერ განავითარებს. შინაარსთან დაკავშირებული კითხვები კი მხოლოდ იმის შესაძლებლობას იძლევა, რომ მასწავლებელმა უფრო ადვილად გააკონტროლოს სასწავლო პროცესი და შეაფასოს მოსწავლე. ყველა მასწავლებელმა იცის, რომ თანამედროვე მეთოდების მიხედვით საწავლება ორიენტირებული უნდა იყოს ინტერაქტიული სწავლების სტრატეგიებზე, რომლის დროს სტუდენტი თუ მოსწავლე აქტიურ როლს ასრულებს, თანამშრომლობენ ჯგუფური მუშაობის დროს, აქტიურად ერთვებიან დისკუსიაში, გამოთქვამენ აზრს და ა. შ. ამგვარად ინტერაქტიული მეცადინეობის დროს სტუდენტები და მასწავლებლები აქტიურად ურთიერთობენ. „სწავლა არ არის ინტერაქტიული, როდესაც მასწავლებელი კითხვას უსვამს მოსწავლეს და მოსწავლეები მას პასუხობენ (2007:37 განმარტებითი ლექსიკონი განათლების სპეციალისტებისათვის).

გ. ვესტჰოფი თვლის, რომ ტექსტთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხების გაცემა ენის შემსწავლელმა შეიძლება მხოლოდ უცხო ენის მეცადინეობაზე გამოიყენოს. ცხოვრებისეულ სიტუაციებში ეს ქმედება იშვიათია. ყველას შეგვინიშნავს, რომ, არც საგაზეთო სტატიებს, არც წიგნებსა და რეცეპტებს, არც ინსტრუქციას თუ ანოტაციას და ტექსტის სხვა სახეობებს, რომელთაც ჩვენ ცხოვრებისეულ რეალობაში ვხვდებით, არ აქვს კითხვები დართული (Westhoff 1997:19).

3.2.2 ტექსტის შინაარსზე დამოუკიდებელი კითხვები

ტექსტის მიმართ კითხვების დასმა რა თქმა უნდა შეიძლება და აუცილებელიცაა, მაგრამ თუ გვინდა ენის შემსწავლელს განვუვითაროთ კითხვის უნარ-ჩვევა, უნდა გამოვიყენოთ ტექსტის შინაარსზე დამოუკიდებელი კითხვები, რათა ენის შემსწავლელმა შეძლოს განახორციელოს ტრანსფერი, ე. ი. ერთ სიტუაციაში ნასწავლის განსხვავებულ სიტუაციაში გადატანა. ამ თავში 3-ფაზიანი დიდაქტიკური მოდელის განხილვისას, მესამე ფაზის ნაწილში, ვისაუბრებთ, რომ თუ მოსწავლე ერთხელ გადაჭრის ამოცანას, მას უკვე აღარ უჭირს ანალოგიური ამოცანის გადაჭრა. როგორც დიმიტრი უზნაძე აღნიშნავს, მოსწავლეს „აზროვნების ერთხელ გადაჭრილი ამოცანის ხერხი ანალოგიურ ახალ ამოცანაზე გადააქვს“ (უზნაძე 1967). ქვემოთ განხილული გვაქვს ტექსტი W- კითხვებით, რომელებიც ხელს უწყობს ტრანსფერს. ამ კითხვების საშუალებით შესაძლებელია ტექსტში:

1. მთავარი ინფორმაციის პოვნა;
2. საკვანძო სიტყვების პოვნა;
3. არსებითის არაარსებითისაგან /მნიშვნელოვანის უმნიშვნელოსაგან გარჩევა/განსხვავება;
4. ტექსტის სტრუქტურირება.

ტექსტზე დამოუკიდებელი სტრატეგიული კითხვები შეიძლება ყველა ახალი ტექსტის კითხვის დროს გამოვიყენოთ. როცა ენის შემსწავლელები ისწავლიან - თუ როგორ უნდა დასვან ეს კითხვები, შეიძლება, უმეტესწილად, მათი მეშვეობით ყველა ახალი ტექსტი გაიგონ. ბუნებრივია, რომ ეს კითხვები უნივერსალური არ არის, ხანდახან შეიძლება ყველა სტრატეგიულ კითხვას ვერ ვუპასუხოთ. ამიტომ საჭიროა, რომ ენის შემსწავლელებს შევასწავლოთ კითხვების თავისუფლად ვარირება. თუ გვინდა ენის შემსწავლელებს დავებმართოთ, ტექსტების დამოუკიდებლად გაგება შეძლონ, უკეთესია, თუ ისინი ისწავლიან, ტექსტის მიმართ ან ტექსტის შესახებ (საჭიროების და ინფორმაციის მიღების შესაბამისად) კითხვების დასმას, კითხვების ფორმულირებას. ე.ი. კითხვების დამოუკიდებლად ფორმულირებას, რაც უფრო გამოსადეგია, ვიდრე მზა კითხვებზე პასუხის გაცემა.

მაშასადამე, თუ გვინდა ენის შემსწავლელებს კითხვის უნარ-ჩვევის სტრატეგიები და კომპეტენციები განვუვითაროთ და გავუწვრთნათ, საჭიროა გამოვიყენოთ შინაარსზე დამოუკიდებელი კითხვები, რომელთაც ისინი სხვა ტექსტების კითხვის დროსაც გამოიყენებენ. გამოყენებაზე ორიენტირებულ სავარჯიშოებს/დავალებებს მიეკუთვნება უცნობი სიტყვების კონტექსტით ამოცნობა და ტექსტის სტრუქტურირება.

აქვე გვინდა შევნიშნოთ, რომ ტექსტის წაკითხვამდე კონკრეტულ ლექსიკაზე წასავარჯიშებელი სავარჯიშოების (Vorentlastungsübungen) დროს საუბარია არა კითხვის უნარ- ჩვევის გაწვრთვებაზე, რადგან ამ დროს ისეთი არაფერი ვარჯიშდება, რომელსაც მოგვიანებით გამოყენებას შევძლებთ, არამედ ადვილდება მოცემული კონკრეტული ტექსტის გაგება. მაგრამ ამასაც აქვს დადებითი მხარე: კარგია ამ ტიპის სავარჯიშოები სწავლების გარკვეულ საფეხურზე, როცა ასეთი დამხმარე საშუალების გარეშე ენის შემსწავლელს უძნელდება ტექსტის გაგება, ეს შეიძლება უპირატესობა იყოს, როცა ავთენტური ტექსტები გვინდა შევიტანოთ სწავლების ადრეულ და არა სწავლების ყველა საფეხურზე, ყველა სემინარზე და თითოეული ტექსტის დამუშავების დროს, როგორც ეს ზემოთ აღნიშნულ სახელმძღვანელოს შემთხვევაშია. მასწავლებლისთვის ერთი რამ ნათელი უნდა იყოს: რასაც ლექსიკაზე წავარჯიშებას ვუწოდებთ, არ არის სასწავლო აქტივობა, რომელიც წვლილს შეიტანდა კითხვის რომელიმე სტრატეგიის განვითარებაში. კითხვის დამხმარე საშუალებებმა შეიძლება გაგების უკეთესი პირობები შექმნას, მაგრამ ასეთი სავარჯიშოები ენის შემსწავლელს ვერ დაეხმარება იმ უნარის განვითარებაში, რომ დამოუკიდებლად შეძლოს ტექსტის გაგება. საფრთხეც კი არსებობს, რომ დამხმარე საშუალებების გამოყენება შესაბამის სასწავლო აქტივობებს დაბრკოლებას შეუქმნის. ავტორის ან მასწავლებლის მიერ ტექსტში საყრდენი სიტყვების მარკირება ასრულებს მისი უფრო ადვილად გაგების ფუნქციას. ამავე დროს, ეს არის დამხმარე საშუალება და არა სასწავლო აქტივობა. გ. ვესტჰოფი თვლის, რომ აქტივობა შეიძლება გავწვრთნათ, თუ ენის შემსწავლელებს საყრდენ სიტყვებს თვითონ მოვაძებნინებთ. თუ ისინი ტექსტში წამოწეულია, უნარ-ჩვევას ვერ გავწვრთნით, რომელსაც შემდეგ სხვა ტექსტის წაკითხვის დროსაც

გამოადგებათ. პირიქით, ამით მათ დაუუკარგავთ ინტერესს, რომელიც ენის შემსწავლელებს ტექსტის წაკითხვის დროს უნდა ქონდეთ.

ენის შემსწავლელმა სწავლების მაღალ საფეხურზე და განსაკუთრებით მეცადინეობის მიღმა და მოგვიანებით კი – ცხოვრებაში, უნდა შეძლოს ტექსტის წინასწარი დასამუშავებელი სავარჯიშოების დამოუკიდებლად ორგანიზირება. ტექსტზე თანდართული დამხმარე საშუალებები ვერ განაწყობს მათ იმისათვის, რომ დამოუკიდებლად შეძლონ ლექსიკაზე წავარჯიშება. ისინი გამოცდილებასაც ვერ მიიღებენ, რომ სხვისი დახმარების გარეშე შეძლონ უცნობი სიტყვების მოძებნა. როგორც ზემოთ ვნახეთ, ხშირად, სახელმძღვანელოებში არ არის მოცემული ავტონომიური სწავლის განმავითარებელი მასალა.

აღსანიშნავია ისიც, რომ საქართველოში გამოცემულ სახელმძღვანელოებში ყველა ტექსტის შემდეგ მოცემულია სიტყვების ორენოვანი რიგი, რომელიც ენის შემსწავლელმა უნდა დაიზეპიროს. იგივე ქმედებას მასწავლებლებიც უწყობენ ხელს, როცა მათ დამატებით რაიმე მასალა შეაქვთ, აძლევენ რა ენის შემსწავლელებს დამუშავებულ მასალას, სიტყვების და გამოთქმების სიას ქართული თარგმანით. როგორც მასწავლებლისათვის, ისე სტუდენტისათვის ახალი სიტყვების სია დახმარებაა, რადგან ამით მასწავლებელი ზოგავს დროს სემინარზე. ამიტომ ურჩევნია თვითონ იპოვოს ახალი სიტყვები, თარგმნოს და ისე მიაწოდოს ენის შემსწავლელებს. მაგრამ მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ ასეთი დამხმარე საშუალებები შეიცავს საფრთხეს, რომ ენის შემსწავლელებმა, ასეთი დახმარების გარეშე ვერ შეძლონ სხვა ტექსტის გაგება, ამიტომ, ხშირად, როცა მათ დამოუკიდებლად, მასწავლებლის გარეშე უხდებათ ტექსტის წაკითხვა, ურჩევნიათ არ წაიკითხოთ კონკრეტული ტექსტი და თავს ანებებენ მას. მეხსიერების ფსიქოლოგიიდან ვიცით, რომ სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობასაც მოსწავლეები თვითონ მოძებნიან და იპოვიან, დიდხანს დაამახსოვრდებათ, ვიდრე მზამზარეულად მიცემული სიტყვები და მათი მნიშვნელობები. მასწავლებლის დახმარების გარეშე უცნობი სიტყვების მნიშვნელობების გამოცნობა კონტექსტით თუ სხვა საშუალებებით, არის სწორედ ის, რასაც ენის შემსწავლელები სხვა ტექსტების დამოუკიდებლად დამუშავების დროს და მოგვიანებით რეალურ სიტუაციაში გამოიყენებენ. უცხო ენის მეცადინეობაზე,

კითხვის უნარ-ჩვევების შეთვისებისას ძირითადი დავალება ენის შემსწავლელებისათვის შესაბამისი სტრატეგიების სწავლებაა. ხშირად, სახელმძღვანელოების ბევრ ავტორთან ეს არ არის გათვალისწინებული.

ჩვენ მიერ ჩატარებული კვლევების საფუძველზე შეგვიძლია შემდეგი დასკვნები გავაკეთოთ:

- ✓ სახელმძღვანელოების მიერ შემოთავაზებული სავარჯიშოები ვერ უზრუნველყოფენ კითხვის სტრატეგიების შესწავლა-განვითარებას და რეალურ სიტუაციაში გამოყენებას.
- ✓ დავალებები, რომელსაც სავარჯიშოებს უწოდებენ, ფაქტიურად ხელს ვერ უწყობენ კითხვის უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებას.
- ✓ მსგავსი სავარჯიშოები ხელს ვერ შეუწყობს მოსწავლის აზროვნების აქტივაციას.

3. 3. დიდაქტიკური მოდელი ტექსტის (კითხვის) კომპეტენციის

გასავითარებლად

ჩვენი კვლევების საფუძველზე გამოიკვეთა რამდენიმე ტენდენცია: საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში სემინარებზე ყურადღება ექცევა ტექსტის შეცნობას და არ მიმდინარეობს ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის; უფრო მეტი ყურადღება ექცევა მხატვრული ტექსტის შესახებ მსჯელობას და არა ტექსტის საშუალებით საუბარს. მაგრამ „თუ გვინდა გაკვეთილები ქმედებაზე ორიენტირებული გავხადოთ, წინა პლანზე უნდა იდგეს არა ტექსტების შესახებ ლაპარაკი, არამედ ის, რასაც ტექსტის საშუალებით გავაკეთებთ.“ „Im Mittelpunkt steht nicht das Reden über Texte, sondern das, was man mit Texten tun kann“ (Bischof 1999:162). ამ აზრს იზიარებს კასტიც, იგი მიიჩნევს, რომ „მოსწავლეზე და ქმედებაზე ორიენტირებულ ლიტერატურის გაკვეთილზე მეთოდები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ, სადაც მოსწავლეები, მათი გამოცდილებიდან, წარმოდგენებიდან,

ცოდნიდან გამომდინარე ტექსტის საშუალებით იმოქმედებენ, ე. ი. ტექსტით რაღაცას გააკეთებენ, სადაც არა მარტო ტექსტის შესახებ იქნება საუბარი” (Kast 1994:8).

ლ. ბრედელაც თვლის, რომ მხატვრული ტექსტებით მუშაობა იმითაც არის მნიშვნელოვანი და საინტერესო, რომ ის საშუალებას იძლევა ენის შემსწავლელების კრეატიულობა თამაშში ჩავრთოთ, რადგან მხატვრული ტექსტის ავტორი მკითხველს უფრო მეტ თავისუფლებას აძლევს, ვიდრე საქმიანი ტექსტის ავტორი (Bredella 1996:133). ეს პროცესი დავალებების პირობით უნდა იყოს განპირობებული, ეს იმას ნიშნავს, რომ ტექსტთან დაკავშირებული დავალებები საშუალებას უნდა იძლეოდეს, რომ მიზანმიმართულად განვაწყობთ ენის შემსწავლელი, ვარაუდები გამოთქვან, რომლებსაც მოგვიანებით ერთობლივად შეამოწმებენ და განიხილავენ, ისეთი დავალებები, რომლებიც განაწყობს და აიძულებს მათ, რომ კითხვის დროს საკუთარ რეაქციაზე და ქმედებებზე ისაუბრონ და სხვას გაუზიარონ, რადგან „კითხვის დროს მიღებული ემოციები, რეაქციები და თვალსაზრისები მნიშვნელოვან როლს თამაშობს” (Bredella 1996:133). მნიშვნელოვანია, ისეთი მეთოდები გავითვალისწინოთ, რომლებიც სტუდენტების წარმოდგენებს/ფანტაზიას, თვალსაზრისებს და გრძნობებს შეესაბამება. ტრადიციული მეთოდების მიხედვით კი ყურადღება მახვილდება ლიტერატურულ ტექსტზე, მისი ფორმის და შინაარსის აღწერაზე, ვიდრე კითხვის გამოცდილებაზე.

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, აუცილებლად მივიჩნიეთ ტექსტებზე მუშაობის თანამედროვე მეთოდის შემუშავება და დანერგვა. უცხოური ენის შესასწავლად უნდა შეიქმნას სავარჯიშოების/დავალებების ისეთი სისტემა, რომელიც მასალის გაგებაზე და გამოყენებაზე გააკეთებს აქცენტს და არა უბრალოდ ფაქტების დამახსოვრებაზე და დაზეპირებაზე.

თავდაპირველად გადაწყვიტეთ შეგვექმნა ტექსტზე მუშაობის მოდელი. ეს არის დიდაქტიკური მოდელი, რომელიც ენის შემსწავლელს ეხმარება, დაძლიოს ის მოთხოვნები, რომელსაც მას ტექსტის კითხვის დროს უყენებენ. ს. შმოლცერ-აიბინგერის მიხედვით შექმნილი ეს მოდელი შესაძლებელია, სწავლების სხვადასხვა სიტუაციაში გამოვიყენოთ. ამ მოდელის მიხედვით ტექსტზე მუშაობა მასწავლებელს

ადღევს საშუალებას, რომ ენის შემსწავლელების ტექსტის კომპეტენციის ცოდნა ნაბიჯ-ნაბიჯ ააგოს, განავითაროს და დახვეწოს. ეს მოდელი მოიცავს სამ ფაზას:

- ცოდნის გააქტიურება,
- ტექსტზე მუშაობა,
- ტექსტის ტრანსფერი/სახეცვლილება (Schmölzer-Eibinger 2008: 28)

ამ სამი ფაზით გათვალისწინებულმა დავალებებმა კითხვის, წერის, აზროვნების და ტექსტის შესახებ დისკუსიის ინტენსიური პროცესების მოტივაცია უნდა გამოიწვიოს. ეს მოდელი შესაძლებლობას იძლევა შინაარსობრივი და ენობრივი აქტივობების მჭიდრო კავშირი დამყარდეს, ის ასევე პროდუქტიულ და პროცესზე ორიენტირებულ ქმედებებზეა მიმართული.

სავარჯიშოები ერთმანეთთან თანმიმდევრულად, სისტემის მიხედვით უნდა იყოს დაკავშირებული. მათი კომბინაცია მოსწავლის ინდივიდუალურ მოთხოვნებს უნდა შეესატყვისებოდეს. დავალებები სემინარებზე არ უნდა შევიტანოთ იზოლირებულად, თორემ ამით სწავლების ეფექტი დაიკარგება. ენობრივი და კოგნიტური მოთხოვნები სავარჯიშოების დამუშავების დროს დავალების კონცეფციით უნდა იყოს მართული, აგრეთვე გასათვალისწინებელია ტექსტის კომპლექსურობა: რაც უფრო მარტივია ტექსტი, მით უფრო მარტივია დავალება (Schmölzer-Eibinger 2008:28).

ფაზა 1. წინარე ცოდნის გააქტიურება/დავალებები ტექსტის წაკითხვის წინ:

სანამ უშუალოდ ტექსტზე მუშაობას დავიწყებდეთ, აუცილებელია ენის შემსწავლელების წინარეცოდნის გააქტიურება. საუბარია იმის შესახებ, რომ აზრები, ასოციაციები და მათი მიღებული გამოცდილება და ცოდნა მოცემულ თემასთან დაკავშირებით გავააქტიუროთ და ტექსტზე მუშაობის დროს ხელმისაწვდომი გავხადოთ. ამისათვის ასოციაციური წერის და საუბრის აქტივობები გამოდგება. ასოციაციური საუბრისათვის განკუთვნილ დავალებებში მოსწავლეებს მოეთხოვებათ ზეპირად, სპონტანურად კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებით გამოხატონ აზრი, ასოციაციური წერის დავალების დროს მათ ევალებათ აზრები და იდეები გადმოსცენ ქაღალდზე. წერის იმპულსის მიღების შემდეგ მათ ყველაფერი, რაც თავში მოუვათ,

სულერთია, რომელ ენაზე, დაწერონ. ასოციაციური წერის დავალებები ემსახურებიან იმას, რომ ენის შემსწავლელს კითხვის და წერის ბლოკადა მოეხსნას, ან საერთოდ, არ წარმოიქმნას

ერთ-ერთი სავარჯიშო, რომელიც ხელს უწყობს ცოდნის გააქტიურებას არის ფოკუსირება სათაურზე. შეიძლება დავსვათ ასეთი კითხვები: რა იცით ამ თემის შესახებ? როგორ გგონიათ, როგორ სიტყვებს შეიძლება შევხვდეთ ტექსტში ამ სათაურიდან გამომდინარე? სათაურის მნიშვნელობაზე დაწვრილებით ქვემოთ შევჩერდებით.

დავალებებში წინარეცოდნის გასააქტიურებლად ენის შემსწავლელები თავისუფლად გამოთქვამენ არა მარტო სპონტანურ იდეებს და გამოხატავენ ემოციებს, არამედ საგნობრივი ცოდნაცაა საჭირო. ამ დროს ყურადღება გამახვილდება უპირველესად შინაარსზე და ნაკლებად ენაზე. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, ტექსტის სახეობის ცოდნის გააქტიურება: რა შინაარსობრივი და ფორმალური მოლოდინი გაქვთ მოცემული კონკრეტული ტექსტის შესახებ. ყურადღება მიაქციეთ ტექსტის დაყოფას (სათაური, ქვესათაური და ა.შ.) და ოპტიკური სიგნალები (მუქად და დახრილად დაბეჭდილი სიტყვები, სურათები, ფოტოები, დიაგრამები და ა. შ.). ტექსტის სახეობის ცოდნის მნიშვნელობაზე ვრცლად ნაშრომის I თავში ვისაუბრებთ.

ამ ნაბიჯის გავლის დროს, უმთავრესად, იმაზეა საუბარი, რომ შესაბამისი მენტალური სქემა (ჩარჩო) გააქტიურდეს, რომელიც შემდგომი მუშაობის განმავლობაში დაწვრილებით დაკონკრეტდება და დამუშავდება.

ფაზა 2. ტექსტის კითხვის რეცეფციული ფაზა

ეს ფაზა შეიძლება დავყოთ რამდენიმე ნაწილად:

ტექსტის წაკითხვის დროს: W-კითხვებზე პასუხი ან საყრდენი სიტყვების სქემა ტექსტის გლობალური გაგებისათვის.

ტექსტის დამუშავების მეორე ფაზაში, ტექსტის გლობალურად წაკითხვას მოსდევს ტექსტის დეტალური დამუშავება, აქ ვანსხვავებთ ტექსტის დამუშავებას წინადადების, სიტყვის და ტექსტის დონეზე.

ტექსტის დონეზე

აუცილებელია, ტექსტის გასაგებად სამყაროს ცოდნა ჩავრთოთ და გამოვიყენოთ;

ტექსტის სახეობების ცოდნის მოშველიება: ტექსტის ამოცნობა სხვადასხვა სტრუქტურული მახასიათებლების მიხედვით. (მაგ. წერილს დასაწყისში აქვს მიმართვის ფორმა, მას მისდევს ძირითადი ტექსტი, ბოლოს კი არის ხელმოწერა; მხატვრული ტექსტის ზედაპირული სიგნალები, ფორმულები, რომლითაც იწყება ან მთავრდება თხრობითი ტექსტი: *Es war einmal... Eines Tages... Plötzlich* და ა. შ.).

წინადადების დონეზე

მნიშვნელოვანია, ენის შემსწავლელებს გავამახვილებინოთ ყურადღება იმაზე, რომ ტექსტში ინფორმაციის გაგებისათვის საჭირო არ არის წინადადებაში ყველა სიტყვის გაგება. უცხოურ ენაზე მკითხველებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ სიტყვების ფუნქციის ამოცნობა შეძლონ, რომ ამით შეძლონ განასხვავონ წინადადების მნიშვნელოვანი და უმნიშვნელო სიტყვები.

სიტყვები მისი კოჰერენტული ფუნქციით ამოვიცნოთ და შეგვეძლოს მათი ინტერპრეტირება (მაგ. ნაცვალსახელები, არტიკლები, კონექტორები);

სიტყვების დონეზე

ტექსტის კითხვის დროს ყურადღება მივაქციოთ ანგლიციზმებს და ინტერნაციონალიზმებს, გეოგრაფიული ადგილების დასახელებას, ციფრებს, რომელიც აადვილებს ტექსტის გაგებას;

ნაცვლად ტექსტის სიტყვა-სიტყვით თარგმნისა, მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა სიტყვების მნიშვნელობის კონტექსტიდან ამოცნობა;

მოცემული ტექსტის სახეობის ტექსტის ფუნქცია და გლობალური მიზანი განვსაზღვროთ (მაგ. საგაზეთო სტატიის წაკითხვის დროს ვიცით, რომ ამ ტექსტის სახეობის მიზანია ინფორმაციის მიწოდება მკითხველისათვის; ტიპიური ენობრივი მახასიათებელი ამისათვის ზმნებია, რომელსაც სტატიაში შევხვდებით: *mitteilen, melden, berichten, informieren* და ა. შ.);

შედგენილი სიტყვები მოვძებნოთ და მათი მნიშვნელობა გამოვიცნოთ; სიტყვების შედგენის პრინციპები დავამუშაოთ და რეფლექტირება შეგვეძლოს;

მნიშვნელოვანი სიტყვების უმნიშვნელოსაგან განვასხვაოთ (ამ დროს ყურადღება მივაქციოთ სიტყვების ფუნქციას);

შეიძლება ტექსტში იყოს სალაპარაკო ენა (Umgangssprache) გამოყენებული. ამ დროს შესაძლებელი/სავარაუდო სავარჯიშოები: ენის შემსწავლელებმა უნდა მოიფიქრონ და შეცვალონ სალაპარაკო გერმანული სხვა ფორმალური საუბრისათვის საჭირო სიტყვებით. ასეთ სავარჯიშოებს მიეკუთვნება: სინონიმების და ანტონიმების პოვნა და ნაკლული ტექსტის შევსება;

ტექსტზე მუშაობის მეორე ფაზის დროს ს. შმოლცერ-აიბინგერი, სხვა დიდაქტიკოსებისაგან განსხვავებით, თვლის, რომ ის ამ მოდელის მთავარ ნაწილს შეადგენს. ამ ფაზის სავარჯიშოები ენის შემსწავლელებს განაწყოფს იმისათვის, რომ ტექსტები სხვადასხვა პოზიციიდან აღიქვან და სხვადასხვა კონტექსტში რეფლექტირება, რეკონსტრუირება შეძლონ, გადაამუშაონ ან ხელახლა კონსტრუირება მოახერხონ. მათ მოეთხოვებათ ინფორმაციის სელექტირება, ფოკუსირება, განზოგადება და ადეკვატური, ყველა მკითხველისათვის თავისთვის გასაგები გზით ერთმანეთთან დაკავშირება. ამასთან ამ დავალებების შესრულების ზეპირი და წერილობითი აქტივობები ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული; აქ უკვე, პირველი ფაზისაგან განსხვავებით, ყურადღება ექცევა არა მარტო ენას, არამედ შინაარსსაც. ამ სახით ვარჯიშდება და იწვრთნება ენის შემსწავლელების ტექსტის არა მარტო წერილობითი, არემედ ზეპირი კომპეტენცია.

ფაზა 3. ტექსტის ტრანსფორმაცია/ტრანსფერი (კრეატიული ფაზა):

ს. შმოლცერ-აიბინგერისაგან განსხვავებით ჰ. ე. პიფო, ჰ. ი. კრუმი, ლ. ბრედელა, ბ. კასტი და სხვები კითხვის მესამე ფაზას კრეატიულ ფაზად თვლიან. ჩვენც ვიზიარებთ მათ თვალსაზრისს, რადგან ტექსტზე მუშაობის ეს ბოლო ფაზა იძლევა ენის შემსწავლელისათვის შესაძლებლობას პროდუქტიული, კრეატიული და დამოუკიდებელი მუშაობისათვის. ამიტომ მეორე ფაზა, რომელსაც ს. შმოლცერ-აიბინგერი ტექსტის მუშაობას სამ ნაბიჯად ყოფს, ვთვლით რომ შეესაბამება მესამე

ფაზას: ტექსტის კონსტრუქცია, ტექსტის რეკონსტრუქცია, ტექსტზე ფოკუსირება ტექსტის ექსპანსია, სადაც წინაა წამოწეული ტექსტთან ურთიერთობის სხვადასხვა ასპექტები, როგორცაა ტექსტის, შევსება, კონსტრუირება, გადმოცემა და ასევე ტექსტის ტრანსფორმირება (სახეცვლილება).

ნაბიჯი 1

ტექსტის კონსტრუქციის დავალებების შესრულების დროს ენის შემსწავლელი იღებენ ტექსტის ფრაგმენტებს (ტექსტიდან ცალკეულ წინადადებებს, აზრებს თუ მოკლე პასაჟებს), რომლებიც მათ უნდა დაამთავრონ/სრულყონ. რაც უფრო შემცირებულია მოცემული ტექსტის ფრაგმენტები, მით უფრო მეტი შესაძლებლობა იქმნება კრეატიულობისა და ფანტაზიისათვის და თემასთან დაკავშირებული ასოციაციების და აზრების გამოთქმისათვის. ამ დავალების შესრულება უფრო ადვილია ლიტერატურულ ტექსტებზე მუშაობის დროს, ვიდრე საქმიან ტექსტებთან ურთიერთობისას, რომლის დროს მოგვეთხოვება კონკრეტული თემატური ცოდნა. თუ მოცემული ფრაგმენტები უხვადაა, ენის შემსწავლელისათვის სამოქმედო სივრცე შეზღუდულია/ჩაკეტილია, მაგრამ, ამავე დროს, ტექსტის უფრო დიდმა ფრაგმენტებმა შეიძლება მათ წერის დროს ორიენტაცია მისცეს. ტექსტის ფრაგმენტების შევსების დროს ენის შემსწავლელს მოუწევს მოცემული ტექსტის რამდენჯერმე, ხელახლა წაკითხვა, შემოწმება, გადამუშავება და გაუმჯობესება. ამასთან, მათ საშუალება აქვთ მხოლოდ იმდენი და ზუსტად ის წერონ, რამდენიც მათ შეუძლიათ. გასათვალისწინებელია, რომ დავალებები ამ ფაზაში მათ აქტუალურ ენობრივ მდგომარეობას და ცოდნას უნდა შეესაბამებოდეს. მათი დაწერილი ტექსტები უნდა დაურიგდეს სხვებს და მოხდეს მათი ერთმანეთთან შედარება. ამით ვარჯიშდება და უნვითარდება ენის შემსწავლელს მათი თანაჯგუფელის მიერ შექმნილი ტექსტების შეფასების და უკუკავშირის უნარი და ამით კი საკუთარი ტექსტის გაუმჯობესების გამოყენების უნარი.

რამდენიმე მაგალითი ტექსტის კონსტრუქციისათვის:

1. ენის შემსწავლელები იღებენ ტექსტიდან ნაწყვეტს, რომელზეც უნდა გააგრძელონ მუშაობა წყვილებში და ამ ნაწყვეტის საფუძველზე დაასრულონ ტექსტი
2. შეადარეთ თქვენი ტექსტი სხვა წყვილის ნამუშევარს და ამის საფუძველზე ერთად შექმენით ახალი ტექსტი. 3. შეადარეთ თქვენი ტექსტი ორიგინალს. რას ამჩნევთ? Was fällt euch auf?

ვარიაციები: ტექსტიდან პასაჟი ან წინადადება გამოდგება ახალი ტექსტის დასაწყისად ან დასასრულად; შეიძლება შევთავაზოთ ტექსტის პირველი ან ბოლო წინადადება; ასევე შეიძლება გამოგვადგეს, ტექსტში ყოველი მეორე წინადადება გამოვტოვოთ, შესაბამისად, მხოლოდ ტექსტის აბზაცის დასაწყისი მივცეთ, რომელიც სტუდენტების მიერ გაგრძელდება.

ნაბიჯი 2.

ტექსტის რეკონსტრუქციისათვის გამიზნული დავალებების შესრულების დროს სტუდენტებს მოეთხოვებათ, რომ მოსმენილი ან წაკითხული ტექსტის, რაც შეიძლება ზუსტი რეკონსტრუქცია შეძლონ, რომ მოახერხონ ბმული, გამართული ტექსტის პროდუცირება, სტუდენტებმა უნდა შეძლონ თავიანთი ენობრივი და თემასთან დაკავშირებული ცოდნის მობილიზება, რომელსაც ისინი მოცემულ მომენტში ფლობენ. რეკონსტრუქციის ტექსტი წაკითხულ უნდა იქნას რამდენჯერმე სხვადასხვა პერსპექტივიდან. ამასთან, აზრობრივი კავშირები ხელახლა უნდა შემოწმდეს და ნათელი გახდეს. ამ დროს ვარჯიშდება არა მარტო ტექსტის წერის და გადამუშავების სტრატეგიები, არამედ ინფორმაციების კოჰერენტული გადმოცემის უნარ-ჩვევები. ტექსტის რეკონსტრუქციის დროს ტექსტი ორიგინალთან უნდა იყოს მიახლოებული და კოჰერენტული. ამ დროს ყურადღება ექცევა როგორც ენას, ისე შინაარსსაც. ამ აქტივობების შესრულების დროს რეცეპტიული და პროდუქტიული აქტივობები ერთიანდება. ენის შემსწავლელებს მოეთხოვებათ არა მარტო ტექსტის გაგება და პროდუცირება, არამედ გაგებულის სხვისთვის გაზიარება და თანამოსაუბრის გაგება. ტექსტის რეკონსტრუქციის დროს, ხშირად, არაკოჰერენტული ტექსტები იქმნება, რომლებიც დამუშავების შემდეგ სათანადო აზრობრივ კავშირს იძენენ.

სავარჯიშოები ტექსტის რეკონსტრუქციისათვის (Textpuzzle) ასეთი თანმიმდევრობით უნდა შესრულდეს: ტექსტის სამი მონაკვეთი/ნაწყვეტი ურიგდებათ სტუდენტებს (თითოეული სტუდენტი ღებულობს განსხვავებულ ტექსტის მონაკვეთს) შემდეგი ინსტრუქციით:

1. წაიკითხეთ თქვენი ტექსტის მონაკვეთი ყურადღებით და გვერდზე გადადეთ. მოუყევით სხვებს, რაზეა ამ ტექსტის ნაწყვეტში საუბარი. (ინდივიდუალური მუშაობა)
2. მუშაობა ჯგუფებში: დაალაგეთ თქვენი ტექსტის ნაწყვეტები აზრობრივად თანმიმდევრულად, ისე რომ ორიგინალში არ ჩაიხედოთ.
3. მუშაობა ჯგუფებში: ერთად ტექსტის წერილობით რეკონსტრუქცია, ისე რომ აზრიანი ტექსტი გამოვიდეს.
4. მუშაობა ჯგუფებში: შეადარეთ თქვენი ტექსტი სხვა ჯგუფის ტექსტს და ბოლოს ორიგინალს. რა არის თვალშისაცემი? Was fällt euch auf?

ნაბიჯი 3

დავალებებში ტექსტზე ფოკუსირება, რომელსაც ზოგიერთი ავტორი ტექსტის ექსპანსიას უწოდებს, სტუდენტებს მოეთხოვებათ ტექსტში რელევანტური ინფორმაციის ამოცნობა, ერთმანეთთან დაკავშირება და გაფართოება. ეს მოითხოვს სელექციის, ინტერპრეტაციის, აზრობრივი მონაკვეთების რეორგანიზაციის და ტექსტის ელემენტების შეერთების აქტივობებს. როცა ენის შემსწავლელები ჰიპოთეზებს გამოთქვამენ ან მნიშვნელოვან ინფორმაციას ერთად ან ინდივიდუალურად შეაჯამებენ, იწვრთნება ტექსტზე ფოკუსირების უნარი. ტექსტის შეჯამება ხელს უწყობს, შინაარსი მათი რელევანტურობის მიხედვით შეფასდეს, და ბმულობით წარმოდგინდეს. ამ დროს მოცემული ტექსტი ენის შემსწავლელებმა უმეტესად ყურადღებით უნდა წაიკითხონ და დაამუშაონ.

ტექსტზე ფოკუსირება და ტექსტზე ექსპანსიის სავარჯიშოების თანმიმდევრობა შესაძლებელია ასე გამოვხატოთ:

1. წყვილებში მუშაობა: თქვენი ტექსტის შინაარსობრივი ბირთვის ერთ წინადადებაში წერილობით ფორმულირება.

2. ჯგუფებში მუშაობა: წარუდგინეთ ერთმანეთს ეს წინადადება და შესთავაზეთ გაუმჯობესების გზა. გადაამუშავეთ წინადადება სხვების გამომხატურების მიხედვით.

3. წყვილებში მუშაობა: დაწერეთ ტექსტი ამ თემასთან დაკავშირებით სასკოლო წიგნისათვის.

4. ჯგუფებში მუშაობა: გაცვალეთ ტექსტები და გაუზიარეთ/შეატყობინეთ ერთმანეთს რა მოგეწონათ ამ ტექსტში, შესაბამისად რა არ მოგეწონათ. დაამუშავეთ თქვენი ტექსტი კოლეგების გამომხატურების მიხედვით (Schmölzer-Eibinger 2008: 33).

შეიძლება ენის შემსწავლელებს ჯგუფებში ერთობლივად დავაწერინოთ ტექსტის მოკლედ შეჯამება, რომელსაც შემდეგ ერთმანეთის ნამუშევრებს შეადარებენ და ბოლოს ერთად გადაამუშავენ. ფოკუსირება გავაკეთოთ ცალკეულ საკვანძო სიტყვებზე ან საკვანძო პასაჟზე, რადგან ისინი შინაარსობრივად რელევანტურია და ლოგიკურ ბმულობას თვალნათელს ხდიან. ტექსტის შინაარსის ერთი წინადადებით გადმოცემით დგინდება, რომ სტუდენტებმა მოცემული ტექსტის მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ამოიცნეს და შეუძლიათ გასაგებად გადმოცემა. ამავე დროს, მნიშვნელოვანია წინადადების წერილობით ფორმულირება, რადგან წერილობით გადმოცემის დროს მოგვეთხოვება მეტი სიზუსტე და აზრების უფრო დაწვრილებით გადმოცემა, ვიდრე მოყოლის დროს.

ამ ფაზის დროს ტექსტებს ნაკლებად უნდა ვიყენებდეთ, როგორც მასალას რეკონსტრუქციულ-პროდუქტიული სამუშაოსათვის, არამედ უფრო მეტად იმპულსად ტექსტების ახალი კონცეფციისათვის, უფრო კომპლექსური სწავლა/სწავლებისათვის. ე. ი. მხოლოდ ტექსტის რეპროდუცირებაზე, შემცირება/შემოკლება, გადაამუშავება ან გავრცობაზე არ არის საუბარი, არამედ უფრო მეტად ტექსტების სუბიექტური თვალსაზრისით ინტერპრეტირებაზე, საკუთარი ტექსტების პროდუცირებაზე, ტექსტის თემის სხვა კონტექსტში გამოყენებაზე, ტექსტის ტრანსფერზე/სახეცვლილებაზე.

ტრანსფერი ერთგვარ სიტუაციაში ნასწავლის სხვაგვარ, განსხვავებულ სიტუაციაში გამოყენებას ნიშნავს. დ. უზნაძის აზრით, აზროვნებას ახასიათებს

ტრანსპოზიციის ან გადატანის უნარი. მას შემდეგ, რაც მოსწავლე გადაჭრის ამოცანას, მას უკვე აღარ უჭირს ანალოგიური ამოცანის გადაჭრა (უზნაძე 1967). ტრანსფერი არ ხდება თავისთავად. საჭიროა სწავლების სპეციალურად დაგეგმვა, რომ ტრანსფერი განხორციელდეს. მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ თუ უნარს ვანვითარებთ ერთი ტიპის შინაარსთან მიმართებაში და არ ვითვალისწინებთ იმას, რომ ეს უნარი მოსწავლემ სხვა შინაარსთან მიმართებაშიც უნდა გამოიყენოს, მაშინ მას გაუჭირდება ტრანსფერის გადატანა. ამიტომ სწავლის პროცესში ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ შეძენილი გამოცდილება შესაძლოა გამოყენებულ იქნას სხვადასხვა სიტუაციაში. მაგალითად, ერთ ლიტერატურულ ტექსტზე შესრულებული ოპერაცია მასწავლებელმა ენის შემსწავლელს უნდა დაავალოს სხვა ტიპის ტექსტზე სამუშაოდ.

ს. შმოლცერ-აიბინგერი თვლის რომ სავარჯიშოები ტექსტის ტრანსფორმაციის ფაზაში უმეტესად პროექტზე ორიენტირებული ხასიათისა უნდა იყოს. პროექტზე მუშაობა გვთავაზობს უამრავ შესაძლებლობას, ტექსტიდან მოპოვებული ცოდნა პრაქტიკულად გამოვიყენოთ, ენის შემსწავლელების ყოველდღიურ გამოცდილებას დავუკავშიროთ.

ტექსტის ტრანსფორმაციის სავარჯიშოები:

1. დაწერეთ ტექსტი რომელიმე თემასთან დაკავშირებით, რომელიმე მხატვრული ტექსტიდან, რომელიც წინა მეცადინეობაზე გავიარეთ, შეავსეთ რა ვიცით ამ თემის შესახებ, შესაბამისად, რა შეგიძლიათ იპოვოთ წიგნებში და ინტერნეტში. (წყვილებში მუშაობა)
2. აჩვენეთ ერთმანეთს თქვენი დაწერილი ტექსტი და კომენტირება გაუკეთეთ. (ჯგუფებში მუშაობა).
3. გამოხმაურების მიხედვით გაასწორეთ/გადაამუშავეთ ტექსტი. (წყვილებში მუშაობა).
4. შეაგროვეთ და ილუსტრაციებით გააფორმეთ თქვენი ტექსტები ან გააკეთეთ ინტერნეტგვერდი, შესაბამისად გამოფენა ამ თემასთან დაკავშირებით თქვენს ოთახში/აუდიტორიაში (ჯგუფებში მუშაობა).

საქმიანი ტექსტებიც შეიძლება გამოვიყენოთ, როგორც საფუძველი იგავის, ზღაპრის, სათავგადასავლო ამბის თუ კრიმინალური ისტორიის შესაქმნელად. მაგალითად, ვიღებთ საქმიან ტექსტს რომელიმე კონკრეტულ თემასთან დაკავშირებით (იხ. საგაზეთო სტატია Keine Hilfe für einen Siebenjährigen I თავი) და გავივლით მოცემულ აქტივობებს:

1. გამოიყენეთ მოცემული ტექსტი იმპულსად მოთხრობის დასაწერად. (წყვილებში მოშაობა)
2. ხმამაღლა წაუკითხეთ ერთმანეთს თქვენი დაწერილი ტექსტები და ისაუბრეთ, რა მოგწონთ ან რა არ მოგწონთ ამ ტექსტებში (ჯგუფებში მოშაობა)
3. გადაამუშავეთ თქვენი ტექსტები გამოხმაურების (უკუკავშირის) საფუძველზე. (წყვილებში მოშაობა)
4. შეაგროვეთ და ილუსტრაციებით გააფორმეთ თქვენი ტექსტი და გამოფინეთ აუდიტორიაში (ჯგუფებში მოშაობა).

ამ მოდელის სავარჯიშოები მოსწავლეზე ორიენტირებულია, მრავალმხრივი, მარტივი, ადვილია სხვადასხვა სასწავლო კონტექსტში გამოსაყენებლად, იწვევს ინტენსიურ ენობრივ და შინაარსზე მიმართულ სასწავლო პროცესს და ამით უადვილებს ენის შემსწავლელებს, რომ გაკვეთილზე ტექსტის საშუალებით ისწავლონ.

როგორც მეორე თავში, დიაგნოსტიკური ექსპერიმენტის შედეგების განხილვისას, აღვნიშნეთ უცხო ენის სწავლა/სწავლების პროცესში საქართველოს უმაღლეს სასწავლებლებში მეტი ყურადღება ექცევა აზროვნების განვითარების ქვედა დონეების (ცოდნა, გაგება, გამოყენება) განვითარებას და ნაკლები ზედა დონეების (ანალიზი, სინთეზი, შეფასება) განვითარებას. მიგვაჩნია, რომ ამ მოდელის მიხედვით სწავლა/სწავლება უზრუნველყოფს, სტუდენტი გასცდეს მასალის უბრალო დამახსოვრება-გაზეპირებას და ტექსტის მხოლოდ მოყოლას. ამ მოდელის მიხედვით ცოდნის დაგროვებასთან ერთად სტუდენტი შეძლებს არა მარტო ტექსტის გაგება-გააზრებას, არამედ ამ ცოდნის გაგებას, გამოყენებას, ანალიზს, სინთეზს და ბოლოს შეფასებას (Bloom 1956 ციტირებულია “როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება”

2007:78 მიხედვით). ამ დროს სტუდენტი არა მხოლოდ ფლობს ინფორმაციას, არამედ მას შეუძლია ქმედება.

იმისათვის რომ ენის შემსწავლელებს ეფექტურად კითხვა ვასწავლოთ, უნარ - ჩვევა გავუწვრთნათ, საჭიროა შემდეგ სტრატეგიებზე გავამახვილოთ ყურადღება:

- ნაკლები ენერგია დავხარჯოთ იმაზე, რაც ისედაც იციან ენის შემსწავლელებმა,
- რაც შეიძლება მეტი ცოდნა გავახსენოთ, რომელსაც უკვე ფლობენ,
- სწორი მოლოდინის/ჰიპოთეზების გამოთქმის განვითარება,
- ვარაუდების გამოთქმა და მათი ტექსტის საშუალებით შემოწმება,
- აზრიანად და არა სიტყვა-სიტყვით კითხვა.

3.3.1. სავარჯიშოების ტაქსონომია

როგორც 3-ფაზიანი მოდელის განხილვის დროს ვნახეთ, ტექსტზე მუშაობის დროს განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს დავალებების მოცემულობას, რადგან სათანადო სავარჯიშოების გარეშე ძნელია ტექსტის გაგება. „არფერია იმაზე უარესი, ვიდრე მასწავლებლის მიერ ტექსტის შინაარსის გამოკითხვა და ცალკეული სიტყვის ახსნა, რადგან ამის შემდეგ უკვე თვითონ ენის შემსწავლელები ცდილობენ ტექსტის სიტყვა- სიტყვით გაგებას” (Krumm 2001:322). ამ საშიშროების თავიდან აცილების მიზნით აუცილებელია, რომ შეიქმნას ისეთი დავალებები/სავარჯიშოები, რომლებიც ენის შემსწავლელებისაგან მოითხოვს, თვითონ მიიღონ გადაწყვეტილება: თვითონ ამოირჩიონ ტექსტი, იპოვონ ნაწყვეტი ტექსტში, რომელიც მათ მოსწონთ და რომელსაც ხმამაღლა წაიკითხავენ; დავალებები, რომლებიც კრეატიულობისაკენ გვიბიძგებს და განგვაწყობს: დრამატიზირება, ტექსტის გაგრძელება, დასრულება...დავალებები, რომლებიც ჯგუფებში ერთობლივად მუშაობის შესაძლებლობას იძლევა და ასევე სავარჯიშოები, რომლებიც, შეძლებისდაგვარად, მრავალფეროვან ენობრივ აქტივობებს საჭიროს და შესაძლებელს ხდის (Krumm 2001: 322).

ტექსტზე მუშაობის დროს, მისი ადვილად დაძლევისათვის, მნიშვნელობა აქვს სავარჯიშოების თანმიმდევრობას. საკმარისი არ არის უბრალოდ ვარჯიში.

სასურველი წარმატების მისაღწევად საჭიროა, ეს სავარჯიშოები მიზნობრივად იყოს დალაგებული და ერთმანეთზე დაშენებული. მეთოდულად განასხვავებენ დავალებების რამდენიმე ტიპს: დახურული სავარჯიშოები, ნახევრად დახურული და ღია სავარჯიშოები. ჯერ დახურულ სავარჯიშოებს ვასრულებთ, მოგვიანებით ნახევრად დახურული და ბოლოს კი, შეიძლება, ღია სავარჯიშოების შესრულება შევთავაზოთ ენის შემსწავლელებს.

ცნობილია სალისტრას სავარჯიშოების სისტემა, როცა სავარჯიშოები ისეა კლასიფიცირებული უნარების და უნარ-ჩვევების გასავითარებლად, ისეა დალაგებული, რომ გამოხატავს ამ უნარების და უნარ-ჩვევების განვითარების თანმიმდევრულ პროცესს, რომელიც ასე დალაგდება:

მოსამზადებელი სავარჯიშოები,

რომელსაც მიეკუთვნება რეცეპტიული სავარჯიშოები (მაგ. მოსმენა/კითხვა, ბგერების და ასოების, ცალკეული ბგერების და ასოების კომბინაციის, სიტყვების ფორმის იდენტიფიცირება და გაგება);

რეპროდუქტიული სავარჯიშოები (მოცემული ენობრივი მასალის ზეპირად და წერილობით გადმოცემა);

პროდუქტიული სავარჯიშოები (სავარჯიშოები, როცა ენის შემსწავლელი მოცემული მასალის მიხედვით თვითონ ადგენს ვარიაციებს. მაგ. ტრანსფორმაციული სავარჯიშო, რომელიც მოითხოვს დამოუკიდებელ მუშაობას).

სავარჯიშოები, რომლებიც ხელს უწყობენ ავტომატიზირებას და ენობრივი გამოხატვის შესაძლებლობების განვითარებას:

რეცეპტიული სავარჯიშოები (მოსმენა/კითხვა და წერილობითი და ზეპირი ტექსტების გაგება)

პროდუქტიული სავარჯიშოები (ლაპარაკი და წერა ნიმუშის გარეშე).

ამ სავარჯიშოების შესრულების დროს ენის შემსწავლელი კონცენტრაციას აკეთებს ენობრივი გამოხატვის შინაარსზე (სალისტრა 1962: 71-75 ციტირებულია ჰაიდის მიხედვით 1998: 118-119)

კითხვის სტრატეგიებზე საუბრისას ჩვენ დაწვრილებით განვიხილეთ, რომ სავარჯიშოები ტექსტზე ურთიერთობისას იყოფა რამდენიმე ძირითად ნაწილად:

სავარჯიშოები ტექსტის გაცნობამდე, ტექსტის კითხვის დროს და ტექსტის წაკითხვის შემდეგ. აქ ჩვენ მხოლოდ ამ დავალებების ფუნქციით შემოვიფარგლებით, დაწვრილებით კი ამის შესახებ ქვემოთ ვისაუბრებთ.

სავარჯიშოებმა ტექსტის წაკითხვის წინ სტიმული უნდა მისცეს, რომ ენის შემსწავლელის წინარეცოდნა, გამოცდილება და სამყაროს შესახებ ცოდნა გააქტიუროს და შესთავაზოს დახმარება ტექსტის გასაგებად.

ხოლო დავალებებმა ტექსტის წაკითხვის შემდეგ (დისკუსია, წაკითხულის საკუთარ გამოცდილებასთან შედარება, პარარელური ტექსტების დაწერა და ა.შ.) ემსახურება მასალის შეთვისებას და განმტკიცებას. ტექსტით მუშაობისას მასწავლებლის ძირითადი ყურადღება უნდა გამახვილდეს, ენის შემსწავლელისთვის თავისუფალი, კითხვის ინტერესზე დამოკიდებულ კითხვის სტილის განვითარებაზე. ამიტომ იშვიათად უნდა მოითხოვდეს ვინმე, ტექსტის სიტყვა-სიტყვით წაკითხვას, უფრო მეტად ყურადღება მიექცეს იმას, რომ ენის შემსწავლელს შეეძლოს, ტექსტიდან განსაზღვრული ინფორმაცია გამოიტანონ/მიიღონ (სელექციური კითხვა), ან გაიგონ რაზეა ტექსტში საუბარი (გლობალური კითხვა), რადგან მნიშვნელოვანი პრინციპი ტექსტის წაკითხვისა და გაგებისა, არა სიტყვა-სიტყვით გაგება, არამედ წინარეცოდნის დახმარებით, ტექსტის მთავარი აზრის გამოტანა/გაგებაა.

3.1.1 სავარჯიშოები მოტივაციისათვის და წინარეცოდნის გასააქტიურებლად

ფსიქოლოგიიდან ცნობილია, რომ განწყობას (მოტივაციას) გაკვეთილზე თუ სემინარზე დიდი დატვირთვა ენიჭება. მასწავლებელმა სანამ მეცადინეობას დაიწყებდეს, უნდა შექმნას განწყობა ამისათვის, რადგან „უნდა გვახსოვდეს, რომ განწყობა პირველად სუბიექტის მზამზარეული მდგომარეობა კი არაა, რომელიც მას სხვა პირობებში შეუმუშავდა და ამიერიდან, ყოველი ახალი ვითარების განცდისას, მარად თან ახლავს და განსაზღვრავს მას. არა! ყოველი ახალი სიტუაცია, რომელიც გარკვეული მოთხოვნილების მქონე სუბიექტზე მოქმედებს, პირველ რიგში მას შესატყვის განწყობას უქმნის, და დანარჩენი... –მისი განცდები და ქცევა- ამ განწყობის ნიადაგზე იქნება აღმოცენებული” (უზნაძე 2006: 94).

როგორც ზემოთ ვისაუბრეთ, „ტექსტი მენტალური პროცესის შედეგია“ (Heinemann 2002:121) და ამაში შედის: კოგნიტიური საფუძვლები, (ცოდნის სისტემის მენტალური ორგანიზაციის, ასევე სწავლის ელემენტების გააქტიურების პრინციპები). რომელიმე საგნის შეხედვისას ან ტექსტში ლექსემის ან მისი სინონიმის წაკითხვისას მკითხველის მიერ შეუცნობლად ხდება ამ საგანთან თუ სიტყვასთან დაკავშირებული ასოციაციების წარმოდგენა, ეს სკრიპტები, როგორც ჩვენს მახსოვრობაში შენახული ქმედების რიგი სტერეოტიპებისა შეიძლება შევადაროთ ფილმის სცენარს. მსგავსი ასოციაციები აადვილებს კომუნიკანტის მოლოდინს და ინტერაქციაში ჩართვას. ის უადვილებს სიტუაციაში მონაწილეებს ორიენტაციას განსაზღვრულ ტიპურ სიტუაციაში და ამით ეს წინაპირობაა შესაბამისი ქმედებისათვის (Heinemann 2002: 124). ეს მენტალური მოდელი ახალ კვლევებში მოხსენიებულია, როგორც სქემა (Schemata). ისინი ქმნიან ასოციაციურ კავშირებს ჩვენს შემეცნებაში/წარმოსახვაში და ის შეიძლება ინდივიდის მიერ მოცემულ კონკრეტულ თუ ინტერაქციულ სიტუაციაში, ასევე კონკრეტული ტექსტის ინტერპრეტაციისათვის იქნას გამოყენებული (Heinemann 2002:124). მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ რაც შეიძლება მეტი ცოდნა დავაგროვოთ და დავიმახსოვროთ. სოლიდური ცოდნა შეიძლება გამოუყენებელი დარჩეს თუ კომუნიკანტს მოცემულ სიტუაციაში არ შეუძლია რელევანტური ცოდნის, მენტალური კონცეფციის გამოყენება, შესაბამისად მისი ჩქარა აქტივაცია და მოცემულ კონკრეტულ სამოქმედო კომუნიკაციურ კონცეფციაში ინტეგრირება (Heinemann 2002:124). ცოდნის აქტივაცია, რომლის წვრთნაც სკოლაში უნდა დავიწყოთ, შეიძლება გამოვიწვიოთ: ასოციოგრამის მიხედვით; მახსოვრობის ლოგიკური პრინციპების მიხედვით: შედარების ოპერაციის, ასევე ინფერენც-პროცესის მიხედვით.

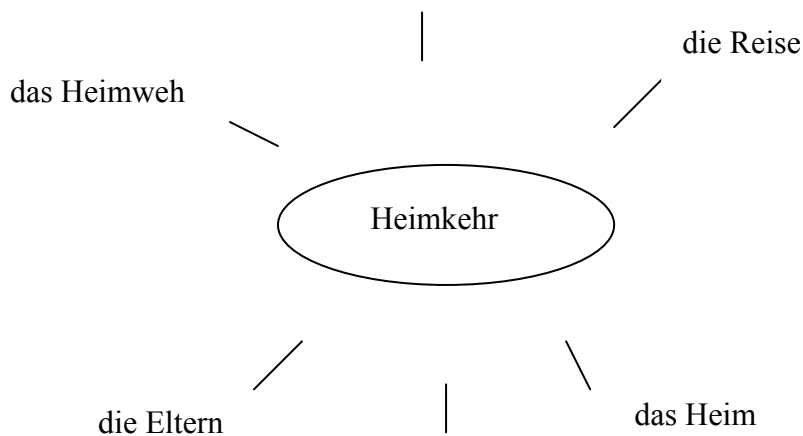
უცხო ენაზე ტექსტის წაკითხვის დროს საჭიროა ენის შემსწავლელმა წინარეცოდნის მობილიზაცია ისწავლოს. ამისათვის მივმართავთ ისეთ აქტივობას, როგორცაა: რაც შეიძლება ხშირად ჰიპოთეზების შედგენა (ანტიპაცია) და მოგვიანებით, ტექსტის კითხვის პროცესში მისი შემოწმება. ვარაუდების გარმოთქმისათვის საჭიროა მათ განუვითაროთ იმის შეგრძნება, თუ ტექსტში რომელი მინიშნება გვაძლევს ამისათვის უკეთეს საშუალებას. უნდა ისწავლონ

აგრეთვე შესაბამისი კითხვის სტრატეგიების გამოყენება, რომ ეს მითითება ტექსტში რაც შეიძლება ჩქარა იპოვონ. ამ მეთოდების გამოსაყენებლად გასათვალისწინებელია რამდენიმე მნიშვნელოვანი წესი: პირველი- ყველა აქტივობა, მათ შორის მენტალური, ქმედებას ეხება და უნარ-ჩვევებიც ქმედებით ისწავლება. ის არ ისწავლება მის შესახებ ინფორმაციის მიწოდებით, არამედ მისი შესრულების პროცესში. რადგან როგორც ცნობილია, სტრატეგიებს უკეთესად მათი გამოყენების დროს ვსწავლობთ. მეორე წესი გვასწავლის, რომ სტრატეგიები საუკეთესოდ ისწავლება მაშინ, როცა სტრატეგიებს ჯერ ნელა და შეგნებულად გამოვიყენებთ, შემდეგ თანდათან უფრო ჩქარა შეგნებული კოგნიტური აქტივობებით, ვიდრე ქმედება ავტომატური არ გახდება.

წინარეცოდნის გააქტიურება ყველაზე ეფექტურია, თუ ენის შემსწავლელებს სავარჯიშოების/დავალებების საშუალებით წინარეცოდნის მობილიზებას ვაძლევთ.

როგორ უნდა მოიქცეს მასწავლებელი, სანამ უცხო ენის მეცადინეობას უშუალოდ ტექსტთან დაკავშირებულ სავარჯიშოებით დაიწყებდეს, რადგან როგორც აღვნიშნეთ, „განწყობის აღმოსაგენებლად მოთხოვნილების შესატყვისი ობიექტური სიტუაციაა აუცილებელი” (უზნაძე 2006:96). მეცადინეობაზე განწყობის შესაქმნელად არსებობს სავარჯიშოები, რომელთაგან რამდენიმეს განვიხილავთ.

ცნობილი სავარჯიშოა ასოციაციების შედგენა ე. ი. სპონტანურად, რაც აზრად მოგვივა თავში სიტყვა, წინადადება თუ გამოთქმა, ვთქვათ და ჩავინიშნოთ. მარტივი ასოციოგრამა შეიძლება სწავლების საწყის სტადიაზეც გავაკეთებინოთ, ამისათვის შეგვიძლია გამოვიყენოთ სიტყვა, წინადადება, სურათი, ფოტოსურათი, ხმაური, მუსიკა, საგანი და სიტყვები რამე თემასთან დაკავშირებით, რომელიც სტიმულს მისცემს. ეს დავალება შეიძლება გავაკეთებინოთ ინდივიდუალურად, წყვილებში, ჯგუფებში, პლენუმში. მაგ. საილუსტრაციოდ ავიღოთ ფრანც კაფკას ნაწარმოების სათაური “შინ დაბრუნება” (“Heimkehr”), რომელსაც კითხვის დაწყებამდე ვწერთ დაფაზე და ვაძლევთ ასეთ დავალებას: რა ასოციაციას იწვევს ეს სიტყვა თქვენში:



აღსანიშნავია, თუ ენის შემსწავლელებს ასოციოგრამას ინდივიდუალურად შევასრულებინებთ, მივიღებთ განსხვავებულ შედეგებს, რომელსაც საფუძვლად უდევს ადამიანების განსხვავებული პირადი გამოცდილება, განსხვავებული წინარეცოდნა, მათი მიდრეკილებები და ა. შ., რომელიც განსხვავებულ ასოციაციებს იწვევს მათში. ჩვენი სამყაროს ცოდნის უმეტესი ნაწილი უნივერსალურია, მაგრამ სოციოკულტურულ სფეროში არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავებები, შესაბამისად, ენის შემსწავლელების წინარეცოდნაც განსხვავებულია. ეს ფაქტი როგორც მეცადინეობაზე, ასევე ტექსტის არჩევის დროს გათვალისწინებული უნდა იქნას.

მოტივაციისათვის და წინარეცოდნის გასააქტიურებლად, შეიძლება, გამოვიყენოთ ისეთი სავარჯიშოები, როგორცაა გონებრივი იერიში (Brainstorming) და აზრობრივი რუკა (Mind-map). ორივე ტექნიკა ასოციოგრამასთანაა ნათესაურ კავშირში, მაგრამ ისინი უფრო კომპლექსურია და გამოდგება/გამოიყენება ენის მაღალი დონის შემსწავლელებთან, ენის უფრო მაღალი საფეხურისათვის. იმ დროს, როცა ასოციოგრამა და აზრობრივი რუკა როგორც ინდივიდუალური ასევე ჯგუფური მუშაობის დროს გამოდგება, Brainstorming-ს გამოვიყენებთ მხოლოდ აუდიტორიასთან მუშაობის დროს დროის გარკვეულ მონაკვეთში: ეს არის გონებრივი იერიში მთელ აუდიტორიაზე. ამ დროს თემასთან დაკავშირებული აზრების დაულაგებლად ჩანიშვნა ხდება არსებული იდეების კრიტიკის გარეშე

(ძირითადად დაფაზე). შემდეგი ნაბიჯია ჩანიშნული აზრების, ასოციაციების შინაარსობრივი სტრუქტურირება, გამორიცხვის გზით იმ იდეების გამორჩევა, მთავარ ცნებებთან დალაგება, რომელიც ყველაზე მეტ შესაბამისობას ავლენს დასმულ საკითხთან, რომელსაც მოგვიანებით ტექსტის პროდუქციისათვის გამოვიყენებთ.

Mind-map (Mind =აზრი, Verstand, Geist; map =ქვეყნის რუკა; გერმანულად მას ხანდახან მახსოვბრობის რუკას Gedächtnis-Karte ან აზრების რუკას Gedanken-Karte უწოდებენ) ამ ტექნიკის დროს აზრები და საკვანძო ცნებები თემასთან იერარქიულად დალაგდება. აღნიშნული მეთოდები ხელს უწყობს პრობლემისადმი შემოქმედებითი მიდგომის განვითარებას.

სტრატეგიების შეგნებულად გამოყენებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ე. წ. ვერბალურ ფაზას. ეს იმას ნიშნავს, რომ გამოყენებული სტრატეგიები უკეთესად გაიგონ და დაიმახსოვრონ. ენის შემსწავლელებისათვის სტრატეგიები ნათელი რომ გახდეს, უმჯობესია, იმსჯელონ ამის შესახებ ან ჩაიწერონ, ტექსტიდან რომელი მითითება, რომელი წინარეცოდნა ან არგუმენტი გამოიყენეს პროგნოზირებისათვის. ამ აქტივობის გამოყენება საჭიროა იმისათვის, რომ ენის შემსწავლელმა შეიცნოს თუ როდგორ მივიდა იგი ამ შედეგამდე და თუ მას გამოყენებული სტრატეგიები შეგნებული არა აქვს, გარანტირებული არ ვიქნებით, რომ ის ამ სტრატეგიის გამოყენებას მსგავსი დავალებების ამოხსნის დროს შეძლებს. გამოკვლევების შედეგად აღმოჩნდა, როცა სწავლის შედეგებით უკმაყოფილონი ვართ, როცა სასურველი მიზანი არ არის მიღწეული, ხშირ შემთხვევაში იმის ბრალია, რომ ვერბალური ფაზა ძალიან ჩქარა გავიარეთ. ამიტომ აუცილებელია, რომ კითხვის ტრენინგის დროს ენის შემსწავლელებს მივცეთ დავალებები, რომ გამოყენებულ სტრატეგიებზე ჯგუფებში ისაუბრონ და/ან ჩაინიშნონ. მხოლოდ ამ გზითაა შესაძლებელი სტრატეგიების შეგნებულად სწავლა, მხოლოდ ასეთი ვარჯიშის შემდეგ შეძლებს ენის შემსწავლელი ამ სტრატეგიების სხვა ტექსტის კითხვის დროს გამოყენებას.

დიაგრამა გვეხმარება არა მარტო ტექსტის გაგება გაგვიადვილდეს, არამედ, ამავე დროს, გვიჩვენებს ენობრივ საშუალებებს რომლითაც ნარატიული ტექსტების სტრუქტურირება შეიძლება.

თითქმის ყველა დისციპლინა, რომელიც გაგებითაა დაკავებული, ხაზს უსვამს წინარეცოდნის მნიშვნელობას. ლ. ბრედელა მიუთითებს იმაზე, რომ ჩვენ უცნობს და ახალს ნაცნობის საშუალებით ვიგებთ, რასაც, ინტერაქციულ პროცესამდე მივყავართ, რომელსაც პიაჟე ასიმილაციის და აკომოდაციის ცნებებთან აკავშირებდა და აღწერდა. წესით, ლიტერატურული ტექსტები სპეციალურ საგნობრივ ცოდნას არ მოითხოვენ, არამედ ისინი, უპირველეს ყოვლისა, ჩვენს სამყაროსეულ ცოდნას შეესაბამებიან, ცოდნას ჩვენი ქმედებების და მათი მოტივების და შედეგების შესახებ, შიშს და იმედს, გრძნობებს დანაშაულის და სასოწარკვეთის შესახებ (Bredella 1985:368).

მკითხველს სჭირდება ეს ცოდნა, რომ კავშირი იპოვოს ცალკეულ ასპექტებს შორის და ამით შეძლოს მოლოდინის აგება და მისი გამოხატვა. სტუდენტისათვის/მოსწავლისათვის ყოველთვის ადვილი არაა, მიხვდეს, როგორ უკავშირდება ლიტერატურული ტექსტი წინარეცოდნას. ამას ემატება გამეფებული მეთოდები, რომელიც ენის შემსწავლელს გაკვეთილზე უფრო აშინებს, ვიდრე ამხნევებს, რომ წინარეცოდნა გამოიყენოს. აქედან გამომდინარე საჭიროა ისეთი მეთოდები, რომლებიც ენის შემსწავლელის წინარეცოდნას გააქტიურებს და დაეხმარება მას ჰიპოთეზების ასაგებად. როგორ შეიძლება მოსწავლის წინარე ცოდნა თამაშში ჩავრთოთ? როგორი მეთოდები შეიძლება წინარეცოდნის გასააქტიურებლად ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობის დროს გამოვიყენოთ? ამას შეიძლება მივაღწიოთ, თუ მოსწავლეებს ტექსტის ნაწილს წავაკითხებთ და შემდეგ ისინი ივარაუდებენ, როგორ შეიძლება შემდეგი მოქმედება წარიმართოს. წესით, ენის შემსწავლელისათვის უფრო ადვილია და ფანტაზიის გამომწვევი, ვარაუდების გამოთქმა ნაწარმოებში ამბის/სიუჟეტის გაგრძელების შესახებ, თუ ისინი წაიკითხავენ ტექსტის დასაწყისს. ამით ენის შემსწავლელი პოულობენ მინიშნებას/მიუთითებას ტექსტში შემდგომი მსვლელობის შესახებ, რომელიც მათ

ფანტაზიას გაუღვიძებს. ბრედელა მიიჩნევს, რომ ამ დავალების პირობას/მოცემულობას დადებითი მხარე აქვს:

- თუ მოცემული ტექსტის პირველი ნაწილი იკითხება გულმოდგინედ, რომ რაც შეიძლება მეტი მინიშნება ვიპოვოთ შემდგომი მოქმედებისათვის და მკითხველის წინარეცოდნა მსგავსი ისტორიისათვის გავააქტიუროთ.
- თუ ტექსტის შემდგომი ნაწილების კითხვის დროს ყურადღება ექცევა, შესრულდა თუ არა ჩვენი მოლოდინი და თუ შესრულდა, როგორ შესრულდა. ამით მივმართავთ ყურადღებას უფრო დიდი აზრობრივი ერთეულისკენ, რომელიც უცხო ენის ტექსტისათვის მნიშვნელოვანია (Bredella 1985:368).

აქვე გასათვალისწინებელია, როცა სუსტ მოსწავლეებს მოთხრობის დასაწყისში სიძნელები აქვთ და ვერ იგებენ, რაზეა საუბარი ტექსტში, ან წყვეტენ ტექსტის კითხვას ან წვალებით აგრძელებენ. ამას თავიდან ავიცილებთ, თუ სიძნელებზე დასაწყისში ვიმსჯელებთ და მოლოდინის აგებაში დავეხმარებით მათ, რომ ამით შეიძლება მათ კითხვის დროს სიამოვნების მიღებაში დავეხმაროთ.

როცა ენის შემსწავლელი ვარაუდებს გამოთქვამენ ტექსტში განვითარებული სიუჟეტის მსვლელობის შესახებ, თავისთავად გასაგებია, რომ ისინი ამბის ნამდვილ/სწორ მიმდინარეობას ვერ ამოიცნობენ, მაგრამ შთაბეჭდილებას შეიქმნიან მოქმედების შესაძლებლობების და პერსპექტივების მრავალფეროვნებაზე, რათა ნაწარმოების ფარგლებში ნამდვილი ამბის უფრო ზუსტად გაგება შეძლონ. ვარაუდების გამოთქმის დროს ნათელი ხდება, რომ ყოველი ჩვენთაგანი ამბის გარკვეულ სქემას ფლობს და სხვადასხვა სიგნალები განსხვავებულ სქემის ჩამოყალიბებას იწვევს და ხანდახან გარკვეული არ არის, რომელი სქემის გამოყენებაა მართებული.

ლ. ბრედელა გვთავაზობს, რომ ვარაუდების გამოთქმის მეთოდი ლექსების დამუშავების დროსაც გამოვიყენოთ, რადგან მიაჩნია, რომ ლექსებს ეს მეთოდი განსაკუთრებით შეესაბამება. ხშირად, მოსწავლეები უარს ამბობენ ლექსებზე და მისი ფორმის და შინაარის აღწერაზე, რადგან ისინი არ ელიან, რომ ლექსებს მათ გრძნობებთან და სურვილებთან რამე კავშირი აქვს. ხშირად, ლექსები მათთვის ხელოვნურია. როცა ლექსის ერთ სტრიქონს წავაკითხებთ და შევეკითხებით, როგორ

შეიძლება ჟღერდეს შემდგომი სტრიქონი, ეს აქტივობა შესაძლებლობას მოგვცემს ენის შემსწავლელების დისტანცირებული ქცევა უფრო ლაღი გავხადოთ და ასეთი მიდგომით შეგვიძლია, მათი ფანტაზია თამაშში ჩავერთოთ (Bredella 1985:370).

ენის შემსწავლელები ლექსებით რომ დავაინტერესოთ, შეიძლება ასე მოვიქცეთ, მნიშვნელოვანი სიტყვები ცალკეული სტრიქონიდან ამოვიღოთ და შევთავაზოთ მათ, რომ შეავსონ ეს ცარიელი/ნაკლები ადგილები (Lücken). (იხ. IV თავი Peter Turrini „Kindheit“). ეს დავალება მათგან მოითხოვს, რომ სიტყვების კონტექსტით გაგება შეძლონ და ამავე დროს ლექსის სტრუქტურა შეიცნონ. მნიშვნელოვანია, რომ ენის შემსწავლელების დაგროვილი გამოცდილების გამოყენება ვასწავლოთ, რომ მათ მათი სამყაროსეული წინარეცოდნის დახმარებით ვარაუდების გამოთქმა შეძლონ. შესაძლებელი და მოსალოდნელია, რომ ტექსტის საშუალებით გამოთქმული ეს ვარაუდები არ დადასტურდეს, მაგრამ ამ შემთხვევაში, ეს არ არის მთავარი, ჩვენი მიზანია, მოსწავლემ თანდათან ისწავლოს საკუთარი აზრის გამოხატვა, ვარაუდების გამოთქმა.

გთავაზობთ ე. ფრიდის ლექსს „ზამთრის ბაღი“ (Wintergarten) მასთან თანდართული სავარჯიშოებით სამივე ფაზის გათვალისწინებით:

ფაზა 1.

Schritt 1. Lesen Sie nur die Überschrift.

Was erwarten Sie aufgrund der Überschrift vom Inhalt? (სტუდენტების მიერ გამოთქმულ ვარაუდებს ჩავინიშნავთ).

ფაზა 2.

Schritt 2. Lesen Sie die erste Strophe. Treffen Ihre Hypothesen zu?

Was glauben Sie, warum hat der Erzähler den Brief eingepflanzt?

Schreiben sie wie der Text weiter geht.

Schritt 3. Lesen Sie jetzt das Gedicht zu Ende und vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.

Schritt 4. Um was für eine Situation handelt es sich?

Schritt 5. Was meinen Sie, wie ist/war die Beziehung der beiden Personen zueinander?

Was meinen Sie, bereut der Verfasser etwas? Und was? Warum? Diskutieren Sie.

Schritt 6. Sind Ihnen die Person und ihr Verhalten fremd oder eher nah/vertraut; /romantisch?

Begründen Sie Ihre Entscheidung.

ფაზა 3. კრეატიული ფაზა

Schriftliche Aufgabe:

1. Erfinden Sie eine Vorgeschichte dazu.
2. Verfassen Sie einen Brief an diese Person
3. Verfassen Sie eine kleine Liebesgeschichte dazu.
4. Was Meinen Sie, welche Erfahrungen/Erlebnisse des Dichters könnten den Hintergrund dieses Gedichts bilden?

3. 3. 1.2 ტექსტი და სურათი/ილუსტრაცია

მიგვაჩნია, რომ ტექსტზე მუშაობის დაწყებამდე მოტივაციისათვის დიდი მნიშვნელოვანი ენიჭება სურათს/ნახატს, რომელიც ტექსტს ახლავს, რადგან ტექსტი და სურათი ერთმანეთს ავსებს. ილუსტრაცია ეხმარება ენის შემსწავლელს ტექსტის აღქმაში, რადგან იგი იძლევა დამატებით მასალას ტექსტის შესახებ და ასახავს ტექსტის განწყობას. „ტექსტის წაკითხვის წინ შეგვიძლია სურათები გამოვიყენოთ. ისინი მიგვანიშნებენ რაღაც მნიშვნელოვანზე, რაც შეიძლება ტექსტში იყოს მოცემული. ასეთი სურათები განეკუთვნებიან ტექსტის სტრუქტურირების სავარჯიშოებს” (Westhoff 1997:96).

ამ დროს შეიძლება ტექსტის ვერბალური და არავერბალური ნაწილების ერთმანეთთან დაკავშირება, ინტერპრეტირება და მსჯელობა მათ ურთიერთმიმართებაზე. ილუსტრაციაზე დაყრდნობით შეიძლება ვარაუდების გამოთქმა უცნობი ტექსტის შინაარსის, თემატიკის, ადგილის, დროის, ამბის, პერსონაჟთა ხასიათების, მათი ურთიერთდამოკიდებულებებისა და ემოციების შესახებ, ხოლო, ტექსტის წაკითხვის მსვლელობის პერიოდში გამოთქმული ჰიპოთეზების შემოწმება და ტექსტის გაცნობის შემდეგ მსჯელობა, თუ რამდენად გამართლდა მათი გამოთქმული ვარაუდი.

გთავაზობთ ჩვენ მიერ ფრანც კაფკას ნაწარმოებთან „*Heimkehr*“ (შინ დაბრუნება) დაკავშირებულ (ტექსტის წაკითხვამდე, წაკითხვის დროს და ტექსტის წაკითხვის შემდეგ) ჩვენს მიერ შედგენილ სავარჯიშოებს:

ფაზა 1

Schritt 1. Schaut bitte erst Rembrandts „Der Rückkehr des verlorenen Sohnes“ an und diskutiert folgende Fragen:



In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?

Welche Situation ist dargestellt? Was ist passiert?

Schritt 2. Könnten Sie aufgrund des Bildes vorhersagen, worum es in diesem Text geht?

Schritt 3. Was erwarten Sie aufgrund der Überschrift vom Inhalt?

ფაზა 2

Schritt 4. Lesen Sie die ersten Sätze der Erzählung. Überprüfen Sie treffen Ihre Vorhersagen

zum Thema des Textes zu?

Schritt 5. Welche Situation ist hier dargestellt?

Schritt 6. Was für ein Mensch ist diese Figur? Warum ist er „sehr unsicher“?

Schritt 7. In welchem Verhältnis steht diese Person zu dem Vater?

Schritt 8. Schaut bitte noch Mals Rembrandts „Der Rückkehr des verlorenen Sohnes“ an. Könnt ihr Gemeinsamkeiten zwischen dem Bild und der Erzählung feststellen? Welche? Diskutiert bitte in den Gruppen.

Schritt 9. Gibt es solche Situationen/Geschehnisse in unserer Gesellschaft?

Wenn nicht, was wäre anders?

Könnte diese Szene so auch heute spielen?

Warum/warum nicht?

ფაზა 3 (კრეატიული ფაზა)

Schriftliche Aufgabe: Schreibt einen Dialog zwischen Vater und Sohn oder aus einer anderen Perspektive: zwischen Sohn und Mutter.

Ihr könnt die Ergebnisse eures Dialogs mit verteilten Rollen vorspielen.

ტექსტის წაკითხვის შემდეგ შეიძლება ენის შემსწავლელებმა თვითონ შექმნან ილუსტრაციები წაკითხული ტექსტის მიხედვით და ისაუბრონ, ახსნან რა კავშირშია მათ მიერ შექმნილი ილუსტრაცია ტექსტთან ან ტექსტის ცალკეულ ეპიზოდთან.

სათაურის მნიშვნელობა ტექსტის გაგებისათვის

გვინდა შევჩერდეთ ტექსტის გაგებისათვის სათაურის მნიშვნელობაზე, რადგან „სათაურს დიდი ფუნქციონალური დატვირთვა აქვს მისი სემანტიკური და ენობრივი სტრუქტურის არანჭირების, მკითხველის დაძაბულობისა და მოლოდინის გამოწვევის თვალსაზრისით“ (ფურცელაძე 1998:55) მასში შეიძლება ჩადებული იყოს ტექსტის ძირითადი იდეა, იგი შეიძლება წარმოადგენდეს თემის ღერძს, რომლის ირგვლივ ვითარდება და იკვრება თემა. სათაურმა შეიძლება სათანადო სიგნალები მოგვცეს ტექსტის გაგებისათვის. უ. ეკოც თვლის, რომ „სათაური... თავისთავადაა ნაწარმოების ინტერპრეტაციის გასაღები.“ (ეკო 2012:690). როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ სათაურის მიხედვით ტექსტის შინაარსის შესახებ მოლოდინის გამოთქმა ერთ-ერთი

სტრატეგიაა. სათაური გვამცნობს, მიგვანიშნებს, რას უნდა ველოდეთ ამა თუ იმ ტექსტში, მისი მეშვეობით შეგვიძლია ტექსტის შესაძლო შინაარსის ამოცნობა. სათაურმა ტექსტისადმი ინტერესი უნდა აღძვრას, მოტივაცია გაუღვიძოს, ვარაუდების გამოთქმის, ტექსტის შინაარსის შესახებ სპეკულირების საშუალება მისცეს მკითხველს: „სათაურმა აზრები კი არ უნდა დაულაგოს მკითხველს, პირიქით, თავგზა უნდა აუბნოს“ (ეკო 2012:692). აღსანიშნავია, რომ ლიტერატურული ტექსტების სათაურები უფრო მეტს გვამცნობენ, ვიდრე დარგობრივი და საქმიანი ტექსტების სათაურები. ისინი გადამწყვეტი აქცენტი, ხშირად თხრობითი ნაწარმოებისათვის მნიშვნელოვანი, ისინი ქმნიან ატმოსფეროს, გვიბიძგებენ, რომ გონებაში ავაგოთ ნაწარმოების შესაძლო სქემა, გეგმა, ესკიზის მონახაზი (Häusserman/Piepho 1996:365).

მოტივაციის გასაღვიძებლად, მიგვაჩნია, რომ აუცილებელია „სპეკულირება ტექსტის სათაურით“ (Häusserman/Piepho 1996). ამიტომ ტექსტზე მუშაობა სათაურით უნდა დავიწყოთ და შევეკითხოთ სტუდენტებს: რა ასოციაციებს და ვარაუდებს იწვევს კონკრეტული სათაური. არის თუ არა სათაური გასაგები? რა პოზიტიურ თუ ნეგატიურ ასოციაციებს იწვევს სათაური თქვენში? შეიძლება შევეკითხოთ, რა ისტორიას/ამბავს ელიან ისინი ასეთი სათაურის მქონე ტექსტში. (იხ. კაფკას „შინ დაბრუნება“). ტექსტის კითხვის მსვლელობაში უნდა შემოწმდეს, გამართლდა თუ არა სათაურის მიხედვით ტექსტის სავარაუდო შინაარსის შესახებ გამოთქმული ვარაუდები, რომელსაც წინასწარ დაფაზე ჩამოვწერთ. ზ. ლენცის ნაწარმოებმა *Die Nacht im Hotel* ამ სათაურმა მესამე კურსის სტუდენტებთან ასეთი ასოციაციები გამოიწვია: მკვლელობა, საიდუმლო შეხვედრა, მოგზაურობა, ტერორისტების მოლაპარაკება, დალატი, გაცნობა.

3. 3.4 მეთოდები ტექსტში საკვანძო სიტყვების ამოცნობის და უცნობი სიტყვების გაგებისათვის

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, არც თუ იშვიათად, ენის შემსწავლელების პირველ ყურადღებას იქცევს უცნობი სიტყვები. ამ დროს მოსწავლეები არ ცდილობენ, მათ

კონტექსტით გაგებას, არამედ ყურადღებას ცალკეულ ელემენტებისაკენ მიმართავენ, რომ მათგან გამოიტანონ ტექსტის აზრი. გასაკვირი არ არის, რომ ასეთი კითხვა და გაგება ნაკლებ სიამოვნებას გვანიჭებს. ამიტომ საჭიროა ენის შემსწავლელებს ვასწავლოთ, რომ ნაკლები ყურადღება მიაქციონ უცნობ სიტყვებს და ყურადღება გაამახვილონ ნაცნობ სიტყვებზე. ტექსტის გაგებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს საყრდენი სიტყვების ამოცნობას. ამ სტრატეგიის სწავლება და ვარჯიში დროს მოითხოვს, რადგან სტუდენტები ვერ ან ნაწილობრივ ფლობენ მას.

როგორ შეიძლება ენის შემსწავლელებს დავებმართოთ, მიუხედავად მათი სიტყვების შეზღუდული ცოდნისა, ავთენტური ტექსტები წაიკითხონ?

ხშირად მოცემულია ასეთი დავალება: ხაზი გაუსვით საყრდენ/საკვანძო სიტყვებს. მაგრამ როგორ ამოვიცნოთ ტექსტში რომელია საყრდენი სიტყვები, რომლის დახმარებითაც შევძლებთ მთავარი ინფორმაციის გაგებას/ამოცნობას. საერთოდ თუ არსებობს ასეთი ამოცნობის რამე მახასიათებელი, რამე სიგნალი ამისათვის?

დიდაქტიკოსები (Neuner et al., 1986:83; Heyd 1991:113; Kast 1999) გვთავაზობენ, რომ საკვანძო ინფორმაციას ტექსტში შეიცავს:

- ტექსტის სათაური,
- ტექსტში მოცემული ციფრები, ადგილის და დროის მონაცემები,
- ზოგჯერ განსხვავებულად ნაბეჭდი სიტყვა.

ამისათვის გვთავაზობენ შემდეგ სავარჯიშოებს:

- დააკვირდით ტექსტის სათაურს და შეეცადეთ გაიგოთ, რაზეა ტექსტში საუბარი.
- დაადგინეთ, ტექსტში მოცემული სიტყვებიდან რომელია სათაურის სინონომი ან ანტონიმი, სიტყვები, რომლებიც მსგავს მნიშვნელობას გამოხატავენ ან ერთიდაიგივე თემის სფეროს ეკუთვნიან.
- რომელი უარყოფითი ინფორმაციაა მოცემული, ნათქვამი ან რა ხდება?
- რომელი ინფორმაციაა განსაკუთრებით წინწამოწეული (შეიძლება რამე გრაფიკული ტექნიკით).

- ადგილის, დროის და რიცხობრივი მონაცემების შესახებ რა ინფორმაციას შეიცავს ტექსტი?
- განსაკუთრებით ყურადღებით წაიკითხეთ ცალკეული მონაკვეთის დასაწყისი, რადგან
 - პირველი წინადადება ხშირად შეიცავს აბზაცის მნიშვნელოვან ინფორმაციას.
 - ხანდახან პირველი წინადადება გადმოგვცემს მონაკვეთის მოკლე შინაარსს. ახალი მონაკვეთის თემატიკა უმეტესად მეორე წინადადებაში შემოდის.
 - კავშირები აბზაცის დასაწყისში, ხშირად, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია.

საყრდენი სიტყვების მოძებნა/პოვნის დროს ყურადღება ექცევა მთავარ სიტყვებს, ნაკლები ყურადღება ფუნქციურ სიტყვებს. საყრდენი (საკვანძო) სიტყვები რომ იპოვოს, მკითხველი სათაურის საფუძველზე გადაწყვეტილებას ღებულობს თემის შესახებ. თუ ეს სტრატეგია წარმატებას ვერ მოუტანს, შეუძლია მკითხველმა თემა პირველ წინადადებაში ეძებოს და ამასთან ტექსტის შემდეგი მახასიათებლები მოიშველიოს: მოქმედი პირი, არსებითი სახელი, განუსაზღვრელი არტიკლი, თუ ეს სტრატეგია არ დაგვეხმარა, რადგან რემა წინადადების დასაწყისშია, მაშინ მკითხველი მიმართავს სხვა გზას დავალების შესასრულებლად. მოქმედების გეგმა/სტრატეგია, რომლებიც სხვადასხვა დავალებების და ტექსტებთან მიმართებაში სწავლის ცვალებად სიტუაციებში ვითარდება, ტექსტში სქემების ინტერპრეტაციის შესაძლებლობას იძლევა.

გერმანულ ენაში განასხვავებენ 1. მთავარი სიტყვების (Inhaltswörter) (არსებითი სახელი, ზმნა, ზედსართავი სახელი) ღია კლასს/ჯგუფს. ღიას იმიტომ უწოდებენ, რომ ისინი მუდმივ განვითარებას განიცდიან, რადგან ახალ საკომუნიკაციო მოთხოვნებს უნდა შეეწყონ. შესაბამისად, წარმოიქმნება ახალი მნიშვნელობები და ახალი სიტყვები. 2. ფუნქციური (Funktionswörter/Strukturwörter) სიტყვების დახურულ კლასს (ნაცვალსახელი, არტიკლი, კავშირი, წინდებულები და ა.შ.). დღესდღეობით ამ კლასის ახალი სიტყვები არ იქმნება და მათი რიცხვი განსაზღვრულია.

სიტყვებს აჯგუფებენ აგრეთვე მთავარ/ძირითად და ნაწარმოებ სიტყვებად. არამთავარ სიტყვებს მიეკუთვნება სიტყვები, რომლებიც სიტყვის წარმოების წესის მიხედვითაა წარმოქმნილი.

ვიციტ, რომ ხარვეზები ძირითადი სიტყვების ცოდნის სფეროში აძნელებს არა მარტო გაგებას, არამედ ხელს გვიშლის საკუთარი ტექსტების პროდუცირებაშიც. ეს ეხება სწავლების ყველა საფეხურს, განსაკუთრებით კი ამას სწავლების მაღალ საფეხურზე აქვს მნიშვნელობა.

უცხო ენის გაკვეთილზე განასხვავებენ აქტიურ, პასიურ და პოტენციურ სიტყვებს. აქტიური სიტყვები მოიცავს სიტყვების იმ მარაგს, რომელთა გამოყენება ენის შემსწავლელს პროდუქტიულად შეუძლია. ხოლო პასიური მოიცავს იმ სიტყვებს, რომლებიც მან ერთხელ ისწავლა, მათი პროდუქტიულად გამოყენება ლაპარაკის და წერის დროს არ შეუძლია, მაგრამ შეუძლია მათი ისევ გახსენება და გაგება კითხვის და მოსმენის დროს. ენის შემსწავლელისთვის პოტენციურ სიტყვებად ითვლება ყველა ნაწარმოები და შედგენილი სიტყვა, რომლებიც მისთვის სავსებით ახალია, მაგრამ შეუძლია მისი ამოცნობა, როცა მისთვის სიტყვის ფუძე ნაცნობია და შესაბამისი სიტყვის შედგენის/წარმოების წესები იცის. ამ პოტენციურ სიტყვებს ენის შემსწავლელისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან მასზეა დამოკიდებული მოსმენის და კითხვის გაგების დონე.

ამის გარდა არსებობს ე. წ. ინტერნაციონალური სიტყვები, რომელთაც მსგავსი მნიშვნელობა აქვთ და რომელთა მნიშვნელობის ამოცნობა ენის შემსწავლელს ადვილად შეუძლია, რადგან მათ მშობლიურ ენაზეც მსგავსი ჟღერადობა აქვთ ან მსგავსად იწერება (მაგ. Telefon, Radio, Telegramm...).

დიდაქტიკოსები თვლიან, რომ ტექსტის გაგებისათვის აუცილებლად საჭირო ლექსიკა, შესაძლებელია, ენის შემსწავლელს ტექსტის დამუშავებამდე მივაწოდოთ ან ტექსტზე მუშაობის პროცესში. მაგრამ აქ გასათვალისწინებელია ენის შემსწავლელის ენობრივი დონე. დამწყებებთან რთული ტექსტის შეტანის დროს გვირჩევენ პირველ გზას, რომ ამით თავიდანვე შეიძლება სიძნელები ავიცილოთ. მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ უცნობი სიტყვები რიგის მიხედვით კი არ უნდა აიხსნას, როგორც ეს ხშირად ხდება ხოლმე, როცა ენის შემსწავლელი ტექსტის

კითხვის დროს პოულობენ უცნობ სიტყვებს და ეკითხებიან მასწავლებელს, არამედ ტექსტის პრეზენტაციამდე საუბრის დროს ან წერილობითი შესავალი ტექსტის კითხვის დროს. შეიძლება ენის შემსწავლელებს ავუხსნათ საგნობრივი და უკანა პლანზე მოთავსებული ინფორმაცია. ამ დროს შეიძლება ასოციაციები გამოვიყენოთ, რომელიც დამახსოვრებას უწყობს ხელს, რადგან, როგორც ზემოთ ვახსენეთ, ასოციაციური კავშირები ჩვენი ბუნებრივი მახსოვრობის მნიშვნელოვანი ტექნიკაა. ფსიქოლოგების მიერ დადგენილია, რომ ადამიანი სქემატურად უკეთესად იმახსოვრებს, ვიდრე კონკრეტულს. ასოციაციები, რომელსაც ენის შემსწავლელები თემასთან დაკავშირებით სპონტანურად გაიხსენებენ, დაიწერება დაფაზე, შეგროვდება, ხოლო მოგვიანებით კი დალაგდება. ამ ხერხით ახალი სიტყვების მასალა აიხსნება და ნაცნობ სიტყვებთან დალაგდება. აქ შეიძლება თემასთან დაკავშირებით გრაფიკული გამოსახულებები დავიხმაროთ: სურათები, კოლაჟი. აქვე უნდა გვახსოვდეს, რომ უცხო ენის მეცადონეობაზე დასაწყის საფეხურზე 8-12 ახალ სიტყვაზე მეტი არ შევიტანოთ. ახალი და უცნობი სიტყვა ყოველთვის ახსნილი უნდა იქნას იმ მოცემულ კონკრეტულ კონტექსტში, რადგან მხოლოდ კონტექსტში შეიძლება უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის გაგება. სიტყვის სხვა დამატებითი მნიშვნელობა, ამ შემთხვევაში, არ უნდა იქნას ახსნილი, რადგან ეს ენის შემსწავლელებს დააბნევს და შეიძლება შეცდომაში შეიყვანოს ისინი. მოგვიანებით, უკვე მეორე საფეხურზე კი შემოვიფარგლებით მხოლოდ მნიშვნელოვანი და ძნელი სიტყვების, განსაკუთრებით საკვანძო სიტყვების ახსნით. სხვა სიტყვები კი უკვე ტექსტზე მუშაობის დროს აიხსნება. მასწავლებელმა გაკვეთილის მომზადების დროს უნდა მოიფიქროს, რომელი სიტყვები უნდა ახსნას. მარკირება გაუკეთოს სიტყვებს, რომელიც თავისი კონკრეტული ჯგუფისათვის უცნობია და ჯგუფის დონის მიხედვით გაითვალისწინოს ტექსტის გაგებისათვის საჭირო ლექსიკა და ლექსიკა, რომელიც ტექსტის გაგებისათვის აუცილებელი არ არის. სიტყვების ეს ორივე ჯგუფი დაიყოფა: ლექსიკა, რომელსაც ენის შემსწავლელები დამოუკიდებლად გაიგებენ და ლექსიკა, რომლის გაგებას დამოუკიდებლად ვერ შეძლებენ. აუცილებელი, მაგრამ დამოუკიდებლად ვერგაგებული ლექსიკის სემანტიზირება ხდება ტექსტის პრეზენტაციის წინ, რომ გაუგებარი არ დარჩეს ტექსტის მნიშვნელოვანი ადგილები.

ლექსიკა, რომელიც ტექსტის გაგებისათვის აუცილებელი არ არის, აიხსნება, ან ენის შემსწავლელი დამოუკიდებლად მოძებნიან ლექსიკონში უშუალოდ ტექსტზე მუშაობის დროს. ხოლო ის სიტყვები, რომელთა გაგება დამოუკიდებლად შესაძლებელი, არ უნდა აიხსნას მასწავლებლის მიერ, ამ შემთხვევაში უმჯობესია, რომ ენის შემსწავლელს გაგების სტრატეგიები ვაჩვენოთ და ვავარჯიშოთ ისინი მის გამოყენებაში და დაუფლებაში.

მაგრამ უნდა გავითვალისწინოთ, ენის შემსწავლელი დამოუკიდებლად კითხვას რომ მივაჩვიოთ, უფრო მაღალ საფეხურზე ვამუშაოთ ჩუმი კითხვის ტექნიკით, ხაზი უნდა გავასმევინოთ სიტყვებს, რომელთა მნიშვნელობა არ არის მიწოდებული, და შემდეგ აუდიტორიაში ერთობლივი ძალებით შევეცადოთ ამ სიტყვების მნიშვნელობის გაგებას. მაღალ საფეხურზე კი ისინი დამოუკიდებლად პოულობენ სიტყვის მნიშვნელობას.

გ. ჰაიდი თვლის, რომ ძლიერ ჯგუფთან/სწავლების მაღალ საფეხურზე ტექსტან დაკავშირებული სიტყვების ახსნა უმჯობესია ტექსტის პრეზენტაციის შემდეგ, რადგან წინასწარ ახსნილი სიტყვები უკარგავს მათ ინტერესს ტექსტის შინაარსის მიმართ და ასევე ტექსტის გაგების წარმატებას ამცირებს (Heyd 1991:85). ამ აზრს იზიარებენ სხვა დიდაქტიკოსები (ჰ. კრუმი, გ. ვესტჰოვი).

ამიტომ, უნდა გვახსოვდეს, რომ თუ გვინდა, რომ ენის შემსწავლელს გავუწვრთნათ კითხვის უნარ-ჩვევა, რათა ენის შემსწავლელმა დამოუკიდებლად, მასწავლებლის დახმარების გარეშე შეძლოს უცხო ტექსტის წაკითხვა, თვითონ, დამოუკიდებლად უნდა მოვაძებნოთ ტექსტში საყრდენი სიტყვები.

ტექსტის კითხვის დროს დიდი მნიშვნელობა აქვს უცხო სიტყვების დამოუკიდებლად გაგების უნარ-ჩვევის განვითარებას. უცხოური ორიგინალური ტექსტის კითხვის დროს მკითხველს ყოველთვის ხვდება უცხო სიტყვები. თუ ენის შემსწავლელი შეეცდება, ყოველი უცხო სიტყვა ლექსიკონში ეძებოს, ის მალე დაკარგავს უცხო ენის შესწავლის სურვილს, რადგან ლექსიკონში ქექვა დამღლეია და ასევე საკმაოდ დროს მოითხოვს. ამიტომ მასწავლებელმა ენის შემსწავლელს, რაც შეიძლება ადრე, უკვე უცხოური ენის სწავლების დასაწყის სტადიაში, უცხო სიტყვების გაგების შესაძლებლობები უნდა გააცნოს და შეასწავლოს.

ენის შემსწავლელს თვითონ დამოუკიდებლად შეუძლია უცხო სიტყვების ამოცნობა:

- თუ ის კარგად იცნობს გერმანული ენის სიტყვის შედგენის მნიშვნელოვან და პროდუქტიულ წესებს.
- ე. წ. ინტერნაციონალური სიტყვებით. ისინი უმეტესად ლათინურიდან და ბერძნულიდანაა აღებული/ნასესხები და ევროპულ ენებში ადვილად ამოსაცნობია.
- კონტექსტით და მოლოდინის საფუძველზე. ხშირად, შეიძლება განსაზღვრული ადგილებში სიტყვას კონტექსტით ლოგიკურად მხოლოდ ერთი განსაზღვრული მნიშვნელობა ქონდეს, ან მოლოდინის საფუძველზე მისი ენობრივი წინარეცოდნიდან გამომდინარე სიტყვა გამოიცნოს.

სანამ ლექსიკონს მოვიშველიებთ, ან მასწავლებელს დასახმარებლად ვუხმობთ, დავფიქრდეთ, ნამდვილად გვჭირდება ამა თუ იმ სიტყვის ცოდნა წინადადების აზრის, შესაბამისად ტექსტის პასაჟის გასაგებად. თუ აუცილებლად გვჭირდება სიტყვის მნიშვნელობა ტექსტის გასაგებად, შევეცადოთ კონტექსტით, სხვა სიტყვებთან ანალოგიით, სიტყვათა წარმოების ცოდნით, გამოცნობით მივხვდეთ. იმ შემთხვევაში, თუ ამ ხერხებით ვერ შევძლებთ სიტყვის მნიშვნელობის გაგებას, ვიყენებთ ლექსიკონს და არა მაშინვე, როგორც კი წინადადებაში უცნობ სიტყვას შევხვდებით.

უახლესმა კვლევებმა სწავლა/სწავლების შესახებ გვიჩვენა, რომ სიტყვების დამახსოვრების ეფექტი მცირეა, როცა ახალი სიტყვების სიას ზეპირად სწავლობენ და ამ მოცემული სიის მიხედვით სრულდება დავალება ან ტექსტში ყოველ უცნობ სიტყვას თარგმნიან. რადგან ჩვენი ტვინი სიტყვებს სხვადასხვა კავშირში იმახსოვრებს/ინახავს (ინდივიდუალურად სავსებით განსხვავებული შეიძლება იყოს სიტყვების დამახსოვრება), ენის სწავლების დროსაც სხვადასხვა კონტექსტში უნდა მოხდეს მათი შეტანა/სწავლება. მაგ. სისტემატიურად, როგორც სინონიმები, ანტონიმები, კოლოკაციები (ენობრივი ერთეულის შინაარსობრივი კომბინირება. მაგ.

მაგ. Hund და bellen, სუბორდინაცია (მსგავსი ცნებების დალაგება მთავარ ცნებასთან, მაგ. Hund, Katze, Pferde= Säugetiere). სიტყვების დამახსოვრების დროს, ასევე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ტექსტი და სიტუაციური კავშირები. მაგ. სიტყვა რომელიც ჯგუფში ყველას დაავიწყდა, ძალიან ადვილად რეაქტივირდება, თუ გავახსენებთ ტექსტს, სადაც ეს სიტყვა შეგვხვდა. როგორ ხდება სიტყვების დამახსოვრება, იმაზეა დამოკიდებული, პირადად ჩვენ რასთან (ცნება, საგანი, ამბავი..) ვაკავშირებთ ამ სიტყვას (Bachmann 1995:31).

ტექსტში უცნობი სიტყვების ამოსაცნობად შემდეგი სტრატეგიები არსებობს:

- გამოტოვებული/უცნობი სიტყვა მეტყველების რა ნაწილია?
- ტექსტში რომელ სიტყვებთან ერთად ადგენს გამოსაცნობი სიტყვა მნიშვნელობის კომბინაციას?
- არსებობს დამოკიდებულება უცნობ სიტყვასა და ტექსტის ნაწილებს შორის?
- ამ სამი შეკითხვის შემდეგ შევეცადოთ გამოვიცნოთ აზრობრივი კავშირი მთლიან კონტექსტში.

მაგრამ ყველა სიტყვას ვერ გამოვიცნობთ ამ ოთხი სტრატეგიული კითხვის სახეობის დახმარებითაც. ხანდახან ისეთი სიტყვაა გამოტოვებული, რომლის ამოცნობა აუცილებელი არ არის ტექსტის კარგად გასაგებად, ამიტომ კითხვის დროს ჩვენს თავს უნდა დავუსვათ კითხვა: მჭირდება ეს სიტყვა აუცილებლად ტექსტის თუ წინადადების გასაგებად?

მაგრამ ყველა შემთხვევაში, სიტყვების გამოცნობაზე სტუდენტები ისეთი სიტყვებით უნდა ვავარჯიშოთ, რომლებიც მნიშვნელოვანია ტექსტის გასაგებად. მსგავსი დავალების შესადგენად გ. ვესტჰოფი გვირჩევს ზემოთმოყვანილ ოთხ სტრატეგიას გამოტოვებული სიტყვის ამოსაცნობად და შემდეგ კრიტერიუმებს გვთავაზობს:

- მოტოვებული სიტყვა მნიშვნელოვანი უნდა იყოს ტექსტისათვის
- გამოტოვებული სიტყვის ამოცნობა უნდა შეიძლებოდეს ე. ი. ენის შემსწავლელს თვითონ უნდა შეეძლოს შესაბამისი სიტყვის პოვნა/გამოცნობა

- ტექსტში 15 სიტყვაზე მეტი არ უნდა იყოს გამოტოვებული, უკეთესია თუ ნაკლები იქნება.

ტექსტში უცნობი სიტყვების ამოცნობის უნარი ენის შემსწავლელებს შეიძლება გავუწვრთნათ, ამისათვის არსებობს შესაბამისი სავარჯიშოები. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სავარჯიშო უცნობი სიტყვების კონტექსტით ამოსაცნობად ლაკუნებიანი ტექსტის (Lückentext) შევსებაა.

იმის ნათელსაყოფად, თუ როგორ შეიძლება უცნობი სიტყვები კონტექსტით ამოვიცნოთ, გთავაზობთ ჩვენს მიერ შედგენილ სავარჯიშოს:

Setzt bitte ein:

rotglühende, flog, beobachtet, verliebt, Schornstein, Schneeflöckchen, Feuerfunken, schaute.

Viktoria Ruika- Franz

Das weiße Sternchen

Prinzessin Schneeflöckchen hatte sich _____. In wen? Ihr werdet es nicht glauben wollen. In den kleinen _____, der unten auf der Erde in der Schmiede wohnte. Sie hatte ihn oft _____, wie er lustig um das glühende Eisen herumtanzte, wenn der schmied mit dem Hammer draufschlug. Und war er besonders übermütig, dann _____ er gar zum Schornstein hinaus und neckte die Abendwolken. Ein lustiger Gesell war das. Und Tag für Tag saß Prinzessin _____ auf ihrem Wolkenzipfelchen, _____ auf die Erde hinab und konnte sich an dem _____ Fünkchen nicht satt sehen.

Der Funke aber flog jeden Abend zum _____ hinaus und grüßte das Schneeflöckchen; denn er hatte auch liebgewonnen.

ჯგუფის სიძლიერის და ტექსტის სიძნელის შესაბამისად შეიძლება საჭირო იყოს ტექსტის გაგებისათვის საჭირო დამხმარე საშუალებების გამოყენება, როგორცაა: ტექსტის გამარტივება, შემოკლება, დაყოფა, ვიზუალიზირება, წინარეცოდნის აქტივაცია, მშობლიური ენის გამოყენება.

შესაბამისად მუშავდება/იწერება ავთენტური ტექსტის პარალელური ტექსტები. მასწავლებელი მუშაობს ამ გამარტივებული, შემოკლებული თუ დაყოფილი პარალელური ტექსტებით ენის შემსწავლელებთან. ამით ტექსტის გლობალურად გაგება ხდება. მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართავს მასწავლებელი

ორიგინალურ ტექსტს და ცდილობს ენის შემსწავლელებმა ტექსტის ცალკეული ნაწილები და ენობრივი ფორმები გაიგონ.

ტექსტის გამარტივება არსებობს რამდენიმე გზა:

1. მასწავლებლის ან სახელმძღვანელოს ავტორების მიერ ტექსტში საკვანძო ადგილების მარკირება: ენის შემსწავლელები ამუშავებენ მარკირებულ ადგილს ჯგუფებში ლექსიკონის და მასწავლებლის დახმარებით; ვინც ამ მონაკვეთს გაიგებს, იცის რაზეა ტექსტში ლაპარაკი, რომელიც ტექსტის სათაურთან ერთად ტექსტის თემაზე მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაწვდის. ბოლოს ტექსტი ერთობლივი ძალებით ლექსიკონის საშუალებით დამუშავდება, განიხილება და შესაბამისად შეჯამდება.

2. ტექსტის გაადვილებისათვის ტექსტის სახეობის შეცვლა: მონიშნული საკვანძო ინფორმაციები შეიკრიბება და ენის შემსწავლელები დაწერენ მარტივ ტექსტს, რომელსაც დაუკავშირებენ მოცემულ ავთენტურ ტექსტს.

3. მსჯელობა სათაურის გამონათქვამზე, თუ საჭირო გახდა მშობლიურ ენაზე. საყრდენი სიტყვების დაკავშირდება ისრებით (გადმოსცემენ არგუმენტაციის სტრუქტურას), ამ სიტყვების მნიშვნელობას ამოიცნობენ და ამ საყრდენი სიტყვებით დაიწერება მოკლე ტექსტი. ბოლოს ჯგუფები შეადარებენ ერთმანეთის ნამუშევრებს და დაწერენ ერთად საერთო ტექსტს. ამის შემდეგ ავთენტურ ტექსტს დაამუშავებენ და შეაჯამებენ გერმანულად ან მშობლიურ ენაზე.

შემოკლება- ამ საშუალების გამოყენების დროს ავთენტური ტექსტის გვერდით მოთავსდება შემოკლებული პარალელური ტექსტი.

ტექსტის დაყოფა. ამ დროს ტექსტი ვიზუალურად დაიყოფა ე. ი. აზრობრივ მონაკვეთებად. შეიძლება დიაგრამა იყოს გამოყენებული, რომელიც ტექსტის შინაარსობრივ აგებას გადმოგვცემს.

ვიზუალიზირება. აქ იგულისხმება სურათის/ნახატის, რომელიც ტექსტის სიტუაციას გამოხატავს, ტექსტთან დაკავშირება. ჯერ უნდა მოხდეს სურათის აღწერა (ვინ? რა? რა სურთ სურათზე გამოსახულ პიროვნებებს? რას აკეთებენ? და ა. შ.).

წინარეცოდნის აქტივაციისათვის შეიძლება დამუშავდეს და სისტემატიზირება ჩაუტარდეს მოცემულ სიტუაციაში დარგობრივ ველს, ან საკვანძო

სიტყვის ასოციოგრამის შედგენა. წინარეცოდნის აქტუალიზებისათვის მრავალფეროვან შესაძლებლობებს გვაძლევს კოლაჟის გამოყენება.

მშობლიური ენის გამოყენება შეგვიძლია, როცა ჯგუფის დონე შედარებით დაბალია და გვინდა მნიშვნელოვანი ცნებების ახსნა.

ეს შემოთავაზებული საშუალებები ვერ გამოდგება ტექსტის ყველა სახეობისათვის. ხანდახან ტექსტი ითხოვს ტექსტის გაგებისათვის საჭირო დამხმარე საშუალებების კომბინაციას, მაგალითად ფოტოსურათი და ტექსტის სტრუქტურის სქემა. აქ მოცემული მეთოდების გამოყენებით ენის შემსწავლელი საკვანძო ინფორმაციით და გამარტივებული ტექსტის სტრუქტურით ჩქარა იგებს ტექსტის არსებით ინფორმაციას. ეს უადვილებს მას, უკვე ორიგინალური ტექსტის გლობალურად გაგებას

ყველა შემოთავაზებული მეთოდი არის შესაძლებლობა, რომელიც მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს იმისათვის, რომ ენის შემსწავლელებს ტექსტის გაგება გაუადვილდეს და კითხვის სტრატეგიები განუვითარდეს.

3. 3. 3 რეცეპტული და პროდუქტული უნარ-ჩვევების ურთიერთდამოკიდებულება

კვლევის შედეგებმა ნევროფსიქოლოგიიდან, გვიჩვენა, რომ ჩვენს ტვინში არ არსებობს იზოლირებულად მომუშავე უნარ-ჩვევების ცენტრი. აქედან გამომდინარე მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა და წერა მჭიდროდაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, ეხმარებიან ერთმანეთს და ურთიერთზემოქმედებენ ერთმანეთზე. ამიტომ, უცხო ენის მეცადინეობაზე უნარ-ჩვევების არა ცალ-ცალკე სწავლება, არამედ მათი (მოსმენის, ლაპარაკის, კითხვის, წერის უნარ-ჩვევების) ინტეგრირებულად სწავლება უნდა მიმდინარეობდეს. წერა მჭიდროდაა ჩვენი აზროვნების განვითარებასთან დაკავშირებული. წერა გვეხმარება, რომ ჩვენი ჯერ კიდევ დაულაგებელი არასისტემატიური, ქაოსური აზრების დალაგებაში და სტრუქტურირებაში (Krumm 1989:6; Kast 1999:21).

უკანასკნელი წლების თავის ტვინის კვლევებმა ნათელი გახადა, რომ ჩვენ ჩვენს თავში, არავითარ შემთხვევაში, ასე იზოლირებულად და სწორხაზობრივი თანმიმდევრობით არა გვაქვს ენასთან ურთიერთობა: ჩვენ ვიმახსოვრებთ ენასთან

დაკავშირებულ ბგერით მოგონებებს ენის სენსორულ შემნახველ მარცხენა თავის ტვინის ქერქში. აქ ისინი ნერვების დაბოლოებების საშუალებით წარმოსახვის და წარმოდგენების მთელ ქსელში ჩვენს გამოცდილებასთან და გრძნობებთანაა დაკავშირებული და ენებისგან არაა გამოყოფილი. ჩვენ ენას ვიმახსობრებთ არა მხოლოდ ბგერით, არამედ ჩვენი ტვინი არაენობრივის გარდა ხატოვან შთაბეჭდილებებსაც ინახავს, როგორც სიტუაციურ, ასევე აფექტურ ნიშნებს/მახასიათებლებს იმახსოვრებს. ერთი უნარ-ჩვევის სწავლა ან გამოყენება აამოქმედებს ჩვენს ტვინში დაგროვილ ყველა დანარჩენ უნარ-ჩვევას და უნარს (Krumm 2001:320). ზემოთ განხილული მსჯელობიდან გამომდინარე შეიძლება დავასკვნათ, რომ:

ა) სამეტყველო უნარ-ჩვევები უნდა ისწავლებოდეს არა იზოლირებულად, არამედ ინტეგრირებულად;

ბ) არა მხოლოდ უნარ-ჩვევები უნდა ისწავლებოდეს, გაიწვრთნას და გავარჯიშდეს, არამედ მათთან ურთიერთობაც. მაშასადამე, სტრატეგიული კომპეტენციების დაუფლებაა აუცილებელი.

როგორც აღვნიშნეთ, მოსმენის, ლაპარაკის, კითხვის და წერის უნარ-ჩვევების განვითარება მათი ურთიერთდახმარების შედეგად მიიღწევა. წერა ვითარდება არა მარტო სპეციალური სავარჯიშოების საფუძველზე, არამედ, სწორედ სწავლების საწყის ეტაპზე, სავსებით ბუნებრივად, ლაპარაკის უნარ-ჩვევის და გრამატიკული წესების სწავლების პარალელურად (ზმნის ადგილი მთავარ და დამოკიდებულ წინადადებაში, დამატებების ადგილი, წინადადების ჩარჩო და სხვ.) მიიღწევა. მაგრამ წერის უნარ-ჩვევა ვითარდება, უპირველეს ყოვლისა, უცხოური ტექსტების, როგორც სახელმძღვანელოს, ასევე ავთენტური ტექსტების ხშირად კითხვით. ამით ენის შემსწავლელს თანდათან უვითარდება გერმანული წინადადებების და ტექსტების სტრუქტურის შეგრძნება (Krumm 2001:46). ეს შეგრძნება, შეიძლება შესაბამისი მითითებებით და სავარჯიშოების საშუალებით ცოდნაში გადაიზარდოს, რომელსაც წერის დროს ენის შემსწავლელი, მოგვიანებით, შეგნებულად გამოიყენებს. სწორედ ამ მიზეზით, ბ. კასტი თვლის, რომ ენის შემსწავლელს, რაც შეიძლება ადრე, სწავლების საწყის ეტაპზე, ტექსტის მარტივი სტრუქტურები უნდა გავაცნოთ.

წერის კომპეტენციის განვითარება გამომდინარეობს ტექსტიდან, რომელიც ჯერ უნდა წავიკითხოთ, შემდეგ უკვე ისეთი ნაბიჯები გადავდგათ, რომლებსაც ტექსტის გაგებანდე მივყავართ, რომ ერთდროულად ენის შემსწავლელებმა ცოდნაც მიიღონ და უნარ-ჩვევაც გაიწვრთნან, რომელიც მათ საკუთარი ტექსტის პროდუცირებაში დაეხმარება. ტექსტის კომპეტენცია კი, როგორც უკვე ვახსენეთ, განსაკუთრებით, კითხვით მიიღწევა.

მაშასადამე, წერა ისწავლება არა უშუალოდ წერით, არამედ კითხვის საშუალებით, ამისათვის კითხვა საუკეთესო მოსამზადებელი საქმიანობაა. ამ რეცეპტიული ქმედებით ვითარდება პროდუქტიული კომპეტენცია. მაგრამ, ბუნებრივია, რომ კითხვაც არ არის მხოლოდ რეცეპტიული პროცესი, რადგან თითოეული მკითხველი ტექსტს თავის სუბიექტურ აზრს აძლევს (Kast 2001:66).

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ გადასვლა ტექსტის რეპროდუცირებიდან პროდუცირებაზე არ უნდა იყოს მკვეთრი, უნდა დავიწყოთ ტექსტის მონაკვეთების დასათაურებით, გაკეთებული ჩანაწერების გადაწერით, როგორცაა საკვანძო სიტყვები, მოქმედი პირები.

კითხვის და წერის უნარ-ჩვევების კავშირი საფუძვლად უდევს უამრავ წერით დავალებას. ამისი უმარტივესი ფორმაა **პარარელური ტექსტების წერა**. პარარელური ტექსტებით წერით ვახდენთ ავთენტური ტექსტების ინტერპრეტაციას და ამით მათ უფრო ღრმად გაგებას. ეს მეთოდი ცნობილი საშუალებაა ლიტერატურული ტექსტების პრეზენტაციისათვის. აქ შეიძლება ტექსტის სახეობის შეცვლა, ლექსის საქმიანი ტექსტით, ზღაპრით თუ საგაზეთო სტატიით შეცვლა (Häusermann/Piepho 1996:364). ასეთი წერითი დავალებები შეიძლება სწავლების როგორც საწყის სტადიაზე, ისე მაღალ საფეხურზე. საწყის საფეხურზე ტექსტს ნიმუშის მიხედვით წერენ და მოცემულ ტექსტში გამოყენებული სტრუქტურები გადააქვთ საკუთარ ტექსტში. მაღალ საფეხურზე, მოცემული ნიმუშიდან გამომდინარე, უკვე ნიმუშის დაუხმარებლად უნდა დაწერონ საკუთარი ტექსტი მოცემულ თემასთან დაკავშირებით. პარარელური ტექსტების წერით დავალებას მიეკუთვნება აგრეთვე ისეთი სავარჯიშო, როგორცაა ტექსტის **სხვა დროში** გადაყვანა. (მაგ. მოცემულია ტექსტი პრეტერიტუმში და გადაგვყავს პრეზენტში ან პირიქით). პარარელური

ტექსტებით წერას მიეკუთვნება აგრეთვე **ტექსტის სხვა პირში გადაყვანა**: იღებენ მოცემულ მონაკვეთს და გადაჰყავთ პირველი პირიდან (Ich-Texte) მესამე პირში; ტექსტის დაწერა/მოყოლა **პირდაპირი თქმიდან ირიბ თქმაში**. აქ ვარჯიშდება dass წინადადებების სტრუქტურები (Er/sie sagt, dass...), რადგან როგორც აღვნიშნეთ, ტექსტის მოკლედ გადმოცემა/შეჯამება მნიშვნელოვანია. ეს სავარჯიშოები ფოკუსირებულია ტექსტის ფორმალურ ასპექტებზე. ხოლო ტექსტის შინაარსობრივ გაგებას ხელს უწყობს W-კითხვები, რომლის საშუალებით ხელს ვუწყობთ კონცენტრაციის გაკეთებას ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის ამოცნობაზე, ეს კითხვები ეხმარება ენის შემსწავლელს ტექსტში ინფორმაციის მიზანმიმართულად მოძებნაში. ერთ-ერთი სავარჯიშოა მოცემულ თემასთან დაკავშირებით კომუნიკაციური ტრანსფერი (საკუთარ გამოცდილებაზე საუბარი).

პერსპექტივის შეცვლა, ეს არის სავარჯიშო, რომელიც აგრეთვე მოცემული ტექსტიდან გამომდინარეობს, ენის შემსწავლელები მოგვითხრობენ არა ავტორის/მთხრობელის, არამედ იმ მოქმედი პირების, რომლებიც ტექსტში გვხვდებიან, პერსპექტივიდან. მაგალითად, ზღაპარ “წითელქუდაში” მომხდარი ამბის მოყოლა მგლის, წითელქუდას, მონადირის ან ბებიას პერსპექტივიდან. ეს დავალება შეიძლება წერილობით ან ზეპირად შევასრულებინოთ. აქაც, ვხედავთ, რომ კითხვის უნარ-ჩვევას მივყავართ წერის და ლაპარაკის უნარ-ჩვევამდე.

გამოთქმით „სავარჯიშოებზე ორიენტირებული გაკვეთილი“ („aufgabenorientierter Unterricht“) გამოხატავთ ისეთი ქმედებების მცდელობას, როცა გაკვეთილზე უნარ-ჩვევები არა იზოლირებულად, არამედ ინტეგრირებულად უნდა ისწავლებოდეს, კომპლექსური სასწავლო დავალებები სრულდებოდეს, რომელიც უცხო ენის შემსწავლელისაგან მოითხოვს, ყველა უნარ-ჩვევისა და უნარების, უკვე დაუფლებული ცოდნის და სტრატეგიების მობილიზებას, რათა მოცემული კონკრეტული დავალება შესრულდეს, რომელთა წარმატებით განხორციელებას, უნარჩვევების ინტეგრირებულად სწავლა/სწავლებას და შედეგის მიღწევას ხელს უწყობს ჩვენს მიერ განხილული 3-ფაზიანი დიდაქტიკური მოდელი.

3. 3. 4 გრამატიკა, როგორც ტექსტის გაგების საშუალება

წინადადების დასაწყისი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ტექსტში. ისინი ერთმანეთთან აკავშირებენ ცალკეულ წინადადებებს და მათ შეუძლიათ მკითხველის ყურადღება მართონ.

თვალსაჩინოებისათვის მოვიყვანთ ნაწყვეტს ერთ-ერთი ლიტერატურული ტექსტიდან. ენის შემსწავლელებს ურიგდებათ ცალკეული წინადადებების ვერსია და ორიგინალური ტექსტის ვერსია. მარკირებას გაუკეთებენ განსხვავებებს ამ ორ ტექსტს შორის და განიხილავენ ჯგუფებში მასწავლებელთან ერთად:

Die Mutter kommt zurück in die Küche. Die Mutter bleibt in der Türöffnung einen Moment stehen, legt den Kopf schräg und horcht. Die Mutter zieht die Tür hinter sich zu und setzte sich an den Tisch...

ორიგინალური ტექსტი

Die Mutter kommt zurück in die Küche. In der Türöffnung bleibt sie einen Moment stehen, legt den Kopf schräg und horcht. Dann zieht sie die Tür hinter sich zu und setzte sich an den Tisch... (Bolte 2007:6)

ასეთი შედარების დროს ენის შემსწავლელისათვის ნათელი ხდება, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ზმნისზედებს თუ კონექტორებს კოჰერენტული ტექსტის შექმნაში.

კონექტორები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ ტექსტის გაგების და შექმნისათვის, ისინი მნიშვნელოვანი ინდიკატორია ტექსტის გაგებისათვის, რადგან ისინი ერთმანეთთან აკავშირებენ სხვადასხვა წინადადებას და ამასთან, შინაარსობრივად აკავშირებენ ცალკეულ გამოთქმებს. მათ აქვთ ფუნქცია, რომ ცალკეული წინადადებიდან ტექსტები შექმნან. როცა სტუდენტები კონექტორების გამოყენებას პროდუქტიულად შეძლებენ, შეუძლიათ რისი თქმაც სურთ უკეთესად და გარკვევით გამოხატონ, რადგან „კონექტორები ხიდია“ (Kast 2001:65) წინადადებებს შორის. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება კითხვის დროს ლოგიკური სტრუქტურების ცოდნას, როგორც მშობლიურ, ისე უცხო ენაზე კითხვის დროს, რაც

ტექსტის გაგებაში დიდ როლს თამაშობს. აქ იგულისხმება ისეთ ელემენტები, რომლებიც ტექსტის მონაკვეთების და ტექსტის შინაარსის სტრუქტურირებას ახდენენ. ეს შეიძლება იყოს კავშირები, მაკავშირებელი სიტყვები, აგრეთვე გამოთქმები. კითხვის დროს ყურადღება უნდა მივაქციოთ უფრო მათ ფუნქციას, ვიდრე მათ მნიშვნელობას. მაგალითად ენის შემსწავლელებს ნაკლებად დაეხმარება, როცა მათ იციან რას ნიშნავს weil, უმჯობესია კონცენტრაცია გავაკეთოთ მის ფუნქციაზე საერთოდ.

ერთ-ერთი სავარჯიშო, რომელიც გვიჩვენებს კონექტორების მნიშვნელობას ტექსტში, ნაკლული/ჩასამელი ტექსტია, სადაც მხოლოდ კონექტორები აკლია. სწავლების საწყის საფეხურზე ვაძლევთ ამ კონექტორებს არეულად, რომლებიც შესაბამის ადგილას უნდა ჩასვან. უფრო მაღალ საფეხურზე კი ენის შემსწავლელები ამ ჩამონათვალის გარეშე შეეცდებიან ტექსტის შევსებას. გთავაზობთ ბ. ბრეჰტის ნაწარმოებს “Die unwürdige Greisin” შესავსები ტექსტის სახით, სადაც მხოლოდ კავშირები აკლია:

aber, als, und, und, die, und, der, und, als

Meine Großmutter war zweiundsiebzig Jahre alt, (1) _____ mein Großvater starb. Er hatte eine kleine Lithographenanstalt in einem badischen Städtchen (2) _____ arbeitete darin mit zwei, drei Gehilfen bis zu seinem Tod. Meine Großmutter besorgte ohne Magd den Haushalt, betreute das alte, wacklige Haus (3) _____ kochte für die Mannsleute und Kinder.

Sie war eine kleine Magere Frau mit lebhaften Eidechsenaugen, (4) _____ langsamer Sprechweise. Mit recht kärglichen Mitteln hatte sie fünf Kinder großgezogen – von den sieben, (5) _____ sie geboren hatte. Davon war sie mit den Jahren kleiner geworden.

Von den Kindern gingen die zwei Mädchen nach Amerika, (6) _____ zwei Söhne zogen ebenfalls weg. Nur der Jüngste, (7) _____ eine schwache Gesundheit hatte, blieb im Städtchen. Er wurde Buchdrucker (8) _____ legte sicheine viel zu große Familie zu.

So war sie allein im Haus, (9) _____ mein Großvater gestorben war... (Bertolt Brecht S. 63)

კონექტორებით მუშაობის დროს ჩანს წერის და კითხვის უნარ-ჩვევების ურთიერთკავშირი. ამ დავალების შესრულებისას გავივლით შემდეგ ნაბიჯებს: ახსნა

(Bewusstmachung)- შედარება (Vergleich)- საკუთარი ტექსტის პროდუცირება (eigene Textproduktion) (Kast 2001:66). თვალსაჩინოებისათვის მოვიყვანო ერთ ზღაპარს:

1. ნაბიჯი: ახსნა

მოცემულია მოკლე ამბავი ცალკეულ წინადადებებით, კავშირების გარეშე. ვაჩვენებთ და ვაკეთებთ კომენტარს (Wer? Was? Ist das ein “Text”?).

In einem Dorf am Meer Lebte einst der Fischer Haberich. Er war sehr reich. Er ließ viele arme Fischer und Fischerinnen arbeiten.

Nichts tat er selbst. Er war faul geworden. Er ließ sich in der Früh sogar Strümpfe und Schuh vom Fischer Hansen über seine großen, knorrigen Füße ziehen.

Es war ein Nimmersatt, der Haberich. Für sein Leben gern aß er fette Aalsuppe. Nie konnte er von ihr genug haben. Er saß vor dem Topf. Er hörte nicht zu essen auf. Die letzte Gräte war benagt.

2. ნაბიჯი: შედარება

ურიგდებათ ტექსტის ორიგინალური ვერსია. მარკირებას გაუკეთებენ განსხვავებებს და ამ ორ ვერსიას შორის განსხვავებას განიხილავენ ჯგუფებში, შემდეგ პლენუმში. ტექსტის ვერსიის მნიშვნელოვანი გრამატიკული სტრუქტურები ჩაინიშნება:

Die Aalsuppe

In einem Dorf am Meer Lebte einst der Fischer Haberich. Er war sehr reich, weil er viele arme Fischer und Fischerinnen arbeiten ließ.

Nichts tat er selbst. Er war so faul geworden, dass er sich in der Früh sogar Strümpfe und Schuh vom Fischer Hansen über seine großen, knorrigen Füße ziehen ließ.

Es war ein Nimmersatt, der Haberich. Für sein Leben gern aß er fette Aalsuppe. Nie konnte er von ihr genug haben. Wenn er vor dem Topf saß, hörte er nicht zu essen auf, bevor nicht die letzte Gräte benagt war... (Ruika-Franz 1983:5)

საკუთარი ტექსტის პროდუცირება

ენის შემსწავლელები ღებულობენ ტექსტის გაგრძელებას ცალკეული წინადადებების სახით. შემდეგ ვაძლეთ ფურცელზე დაწერილ საჭირო ელემენტებს (კონექტორები და ზმნისზედები) ტექსტის კონსტრუირებისათვის. თითოეული

ჯგუფი წერს ტექსტის მისეულ ვერსიას, შემდეგ ჯგუფები წარმოადგენენ საკუთარ ვერსიებს, რომელიც ერთობლივად გასწორდება. ბოლოს კი ერთიანი ძალებით შექმნიან ტექსტის საბოლოო ვერსიას.

ტექსტის გაგება ხდება სიტყვიდან წინადადებამდე და ტექსტამდე, რომელიც მეთოდურ-დიდაქტიკური კონცეფციის მოკლე ფორმულაა (Kast 2001:66). ტექსტები შედგება მთავარი და დამოკიდებული წინადადებებისაგან. ერთ-ერთი გრამატიკული პრობლემა, რომელსაც გემანულ ენაში წერის დროს დიდი მნიშვნელობა აქვს, არის ზმნის ადგილი მთავარ და დამოკიდებულ წინადადებაში სხვადასხვა კონექტორებთან კავშირში.

როგორც ვნახეთ, კავშირები და გარკვეული კონექტორები უზრუნველყოფენ ტექსტის კოჰერენტულობას, წინადადებების ერთმანეთთან ლოგიკურ თანმიმდევრობას და თემის შინაარსის განვითარებას.

მაშასადამე, ტექსტის ლინგვისტურ ცალკეულ ფენომენებს, როგორცაა წინადადებების დაკავშირება კონექტორებით, ტექსტში წერილობითი ინფორმაცია, წინადადების წყობა და ა. შ. რომელთა შესახებ ჩვენ მოკლედ ზემოთ ვისაუბრეთ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ტექსტის რეცეფციის და პროდუქციის დროს.

მაგრამ აქვე ხაზგასმით უნდა აღვნიშნოთ, რომ გრამატიკა საშუალება უნდა იყოს და არა მიზანი ტექსტზე მუშაობის პროცესში.

3. 3. 5 სავარჯიშოები ინტერკულტურული კომუნიკაციის გასავითარებლად

როგორც ნაშრომის თეორიულ ნაწილში აღვნიშნეთ, უცხო ენის მეცადინეობაზე ენის შემსწავლელები არა მარტო ენის სტრუქტურების სრულყოფილად დაუფლებას, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, წარმატებულ ინტერკულტურულ კომუნიკაციას უნდა დაეუფლონ. ამისათვის არსებობს სავარჯიშოები და დავალებები, რომელიც ინტერკულტურულ კომუნიკაციის სწავლა/სწავლებას განსაკუთრებით უწყობს ხელს.

სავარჯიშოები და დავალებები ინტერკულტურულ კომუნიკაციისათვის ემსახურება უმნიშვნელოვანეს მიზანს ინტერკულტურული კომპეტენციის, შესაბამისად კომუნიკაციური კომპეტენციის ინტერკულტურულ სიტუაციაში დასაუფლებლად.

1) ზოგიერთი სავარჯიშო/დავალება, პირველ ყოვლისა, ხელს უწყობს აფექტური სწავლის მიზნების მიღწევას, როგორცაა მოცემულ უცხოკულტურულ გარემოში აღქმის უნარის, ემპათიის, კრიტიკული ტოლერანტობის დაუფლება. ასეთმა სავარჯიშოებმა წვლილი უნდა შეიტანოს იმაში, რომ ენის შემსწავლელმა ინტერკულტურულ სიტუაციაში ქმედება და პერსპექტივის შეცვლა შეძლოს.

2) სხვა სავარჯიშო უცხოური ენის სწავლების დროს კოგნიტური სწავლის მიზნების მისაღწევად შეგვაქვს, მიზნობრივი ენის კულტურისთვის სპეციფიკური (სოციოკულტურული) და ენობრივ-სპეციფიური (გრამატიკული და ლექსიკური) ცოდნა, ასევე მშობლიური კურტურული ცოდნის შესათვისებლად. ამის გარდა, ეს შეიძლება სამყაროსეული აზროვნების გაღრმავება-განმტკიცებას და ადამიანის კულტურული დამოკიდებულებების შესახებ ცოდნის შეთვისებას ემსახურებოდეს.

3) ბოლოს, არსებობს სავარჯიშოები, რომლებიც პირველ ყოვლისა, ქმედებაზე ორიენტირებულ სწავლის მიზნების მიღწევას უწყობს ხელს. ამ სავარჯიშოს დახმარებით ინტერპრეტაციის და დამოკიდებულების ჩამოყალიბების სტრატეგიების დაუფლება შესაძლებელია, რომელიც ინტერკულტურულ სიტუაციაში წარმატებულ ქმედებას უწყობენ ხელს, ასევე ისეთი სტრატეგიების გაწვრთნას, რომლებიც უცხო და საკუთარი კულტურული და უცხო და მშობლიური ცოდნის გაფართოებას და დიფერენცირებას უწყობს ხელს. დიდაქტიკოსები გამოყოფენ სავარჯიშოების და დავალებების შემდეგ ფორმებს (Bachmann 1996; Häussermann/Piepho 1996; Grau/Würffel 2002), რომლებიც ზემოთ დასახელებული მიზნების მიღწევას ემსახურება:

ა) სავარჯიშოები და დავალებები **აღქმის** გასაწვრთნელად, რომლებიც უპირველესად **აფექტური** სწავლის მიზნების მიღწევას ემსახურება. მრავალფეროვანი სავარჯიშო საშუალებას იძლევა, ენის შემსწავლელისათვის აღქმის პროცესების სელექციური და ინტერპრეტაციული ხასიათი და დამოკიდებულება უცხო და საკუთარი კულტურული თვალსაზრისებისადმი ნათელი გაგზადოთ. ამ გზით კი შესაძლებელია როგორც კოგნიტური, ასევე ზემოთაღნიშნული აფექტური სწავლის მიზნების მიღწევა. ამ პუნქტის დავალების ფორმებია:

- თავისუფალი ასოციაცია სურათების დახმარებით, სურათების ან ფილმის სცენების თანმიმდევრობით დეტალური აღწერა, რომ ამით ენის შემსწავლელების საკუთარი ხედვის, აღქმის და გაგების პროცესის სენსიბილიზირება შევძლოთ: თავდაპირველად რას აღვიქვამ? რა თვალსაზრისითაა ჩემი ინტერპრეტაცია ჩემი ქვეყნის კულტურასთან კავშირში?

- ჰიპოთეზების შექმნა სურათების მიხედვით მოთხრობილი ქმედების თანმიმდევრობაზე დაყრდნობით, რომ მისი გამომწვევი ნათელი გახდეს.

- სურათის აღწერა სამი ნაბიჯით “აღქმა/აღწერა, ჰიპოთეზების გამოთქმა, პირადი შთაბეჭდილების ფორმულირება”, რათა ავტომატიზმი გამოვრიცხოთ, რადგან სურათის დამთვალეიერებელი, ისე რომ ამაზე არ ფიქრობს, აღქმიდან საკუთარ კულტურაზე დამოკიდებულ შეფასებამდე მიდის (Bachmann 1996:7).

- ერთი და იგივე ისტორიის/ამბის სხვადასხვა პერსპექტივიდან მოყოლა, რათა ენის შემსწავლელებს წარმოსახვის უნარი გაუწვრთნათ.

- დისკუსია თემებზე სხვადასხვა კულტურული წრიდან, რომ საკუთარი გამოცდილება და/ან საკუთარი ცოდნა შევიცნოთ (Häusserman/Piepho 1996:403).

ბ) სავარჯიშოები **ენობრივი რეფლექსიისათვის**, რომლებიც პირველ ყოვლისა **კოგნიტურ**, მაგრამ აგრეთვე, ქმედებაზე ორიენტირებულ მიზნების მიღწევას უწყობს ხელს. ბევრი ტრადიციული სავარჯიშო სიტყვებზე მუშაობის დროს ინტერკულტურული განვითარების საშუალებას იძლევა, ამით სიტყვის კონოტაციური მნიშვნელობა გასაგები ხდება. ამ გზით კი ენის შემსწავლელების ცოდნა უცხოური ენის და მშობლიური ენის ლექსიკის თვალსაზრისით ფართოვდება, და შესაბამისად, მათი ინტერკულტურული კომპეტენციის ენობრივი კომპონენტების შესწავლას ვუწყობთ ხელს. ამავდროულად შევძლებთ ისეთ სტრატეგიებს დავაუფლოთ, რომელსაც ისინი მათი ცოდნის სხვა სფეროში გამოყენებას შეძლებენ (Grau/Würffel 2002:312). სავარჯიშო და დავალების ფორმებია:

- რომელიმე სიტყვის ან გაფართოებული ცნების ველის დამუშავება, რათა ენის შემსწავლელმა სიტყვის კონოტაციური მნიშვნელობები, მისი კავშირი სხვა სიტყვებთან შეიცნოს. მსგავსი ცნების დამუშავება შეიძლება ჯერ ასოციოგრამით დავიწყოთ.

- სიტყვებისაგან კოლაჟების შექმნა, რათა სიტყვის ფუნქცია და მცნება არა მარტო ენობრივად, არამედ ვიზუალურად გამოვხატოთ.

გ) სავარჯიშოები **კულტურათა შედარებისათვის**, რომლებიც კოგნიტური მიზნების მიღწევას უწყობს ხელს და ქმედებაზეა ორიენტირებული:

სავარჯიშოების და დავალებების ფორმების მთელ რიგს შეუძლია დაგვეხმაროს, რომ უცხო სამყარო გავიცნოთ, საკუთარი და უცხო დავაკავშიროთ, შევადაროთ და შევძლოთ კულტურისთვის დამახასიათებელი სპეციფიური აზროვნების, კომუნიკაციის და ქცევის აღმოჩენა და აღწერა, როგორც უცხო, ისე საკუთარ კულტურაში.

სავარჯიშოების და დავალებების ფორმებია

- მხატვრული ტექსტები, როგორც უცხო სამყაროსადმი მიახლოება.
- კულტურისთვის მახასიათებელი ფასეულობების ანალიზი რეკლამაში (მაგ. პროდუქტის რეკლამა, რომლებიც ქვეყნების სპეციფიურობის გამო განსხვავებულია). საკონტაქტო (გაცნობის) განცხადებები (სილამაზის იდეალი, სასურველი ხასიათის თვისებები).
- კულტურათა დროითი თუ სივრცითი კონცეფციის შედარება. ყოველდღიური ცხოვრებისეული ასპექტები (ცხოვრება, საყიდლები და ა.შ.).
- ფილმებში და მხატვრულ ტექსტებში მოცემულ სიტუაციასთან დაკავშირებულ ქცევებზე დაკვირვება, დისკუსია კულტურისთვის მახასიათებელ ქცევაზე საუბარი და მისი ახსნა/გაგება და შედარება საკუთართან.
- გამოთქმების, რომლებსაც ხშირად ინტერკულტურულ გაუგებრობამდე მივყავართ, შეგროვება და დისკუსია ამის შესახებ.

დ) სავარჯიშოები, რომლებიც **ინტერკულტურულ სიტუაციაში კომუნიკაციურ კომპეტენციას** ავითარებს, დავალებები რომლებიც უპირველესად **ქმედებაზე ორიენტირებულ** სასწავლო მიზნებს ემსახურება:

აქ თავმოყრილი სავარჯიშოების და დავალებების ფორმები ენის შემსწავლელებს საშუალებას აძლევს რეალური ინტერკულტურული სიტუაცია განიცადოს და სტრატეგიების გამოყენებაში ივარჯიშოს ან/და სიმულაციური სიტუაციები გაითამაშოს.

- როლური თამაშები, რომელიც სამეტყველო ქმედებების განვითარების შესაძლებლობას იძლევა. ისინი ენის შემსწავლელების გრძნობებზეა მიმართული, რომლებიც აადვილებენ სხვა როლში შესვლას და მასთან დაკავშირებულ პერსპექტივის შეცვლას. ამის გარდა შესაძლებელია არავერბალური კომუნიკაციური საშუალებებისათვის თავის გართმევა და ვარჯიში.

- სიმულაციური სავარჯიშოები, რომლითაც შესაძლებელია უცხო კონტექსტში, სიტუაციაში გათამაშება.

- პროექტები, რომლითაც შესაძლებელია ენის შემსწავლელებს შესასწავლი ენის კულტურული გარემოს კვლევა ან რეგიონებში ინტერნაციონალურ პუბლიკასთან შეხვედრა, როგორცაა აეროპორტები და ტურისტული ცენტრები, შევთავაზოთ.

ეს სავარჯიშოები განსაკუთრებულ თანმიმდევრობას არ საჭიროებს. პირველი სამი ფორმა მცდელობაა იმისა, რომ ინტერკულტურული კომპეტენციის ასპექტები მიზნობრივად იქნას შეტანილი გაკვეთილზე. მეოთხე პუნქტში შემავალი დავალებები გამოხატავენ ინტერკულტურული კომპეტენციის მიახლოებას კომპლექსურობასთან. ამით პირველ სამ პუნქტში თავმოყრილი დავალებები ემსახურება, როგორც მომზადებას, ასევე პერმანენტულ დახმარებას ბოლო პუნქტში დასახულ ქმედებაზე ორიენტირებულ სასწავლო მიზნების მიღწევას.

თვალსაჩინოებისთვის გთავაზობთ თ. გლავინიჩის ნაწარმოებს „შეცდომა“ (Der Irrtum ტექსტი იხ. დანართი 2.) და შევეცდებით ზემოთგანხილული 3-ფაზიანი დიდაქტიკური მოდელის მიხედვით გავიაროთ ზემოთგანხილული ფაზები და გაჩვენოთ ტექსტთან ურთიერთობის ჩვენს მიერ განხილული ნაბიჯები და მასთან დაკავშირებული სავარჯიშოები. შევეცადეთ, რომ დავალებები ისე აგვეგო, რომ სტუდენტებს ტექსტის შინაარსის მოყოლის საშუალება არ მისცემოდათ, არამედ ტექსტის საშუალებით მიღებულ შთაბეჭდილებებზე, ემოციებზე და ტექსტის საშუალებით ესაუბრათ. ვცდილობდით, დაგვესვა ისეთი შეკითხვები, რომლებიც აზროვნების ზედა დონეების ამოქმედებას მოითხოვენ და სტუდენტის ე. წ. კრიტიკულ აზროვნებას განუვითარებენ. ამგვარი შეკითხვები ხელს უწყობს

სტუდენტს, გასცდეს ცოდნისა და გაგების ოპერაციებს და ზრდის მის მიერ ტრანსფერის უნარ-ჩვევების გამოყენების შესაძლებლობას.

ფაზა 1.

Schritt 1. Lesen Sie zuerst die Überschrift. Versuchen Sie vorausszusagen, worum es in diesem

Text geht. (Die geäußerten Vermutungen werden an die Tafel geschrieben).

ფაზა 2.

Schritt 2. Lesen Sie die ersten Sätze der Erzählung. Überprüfen Sie Ihre Vermutungen.

Was vermuten Sie, wie geht die Geschichte weiter?

Schritt 3. Lesen Sie den Text bis „Er hob den Kopf, sah mich kurz an, aß weiter.“ Was glauben Sie, was wird der Schwarze wohl jetzt machen? Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.

Schritt 4. Wie endet die Szene wohl? Schreiben Sie in der Gruppe. Lesen Sie jetzt den nächsten Teil und vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.

Waren Sie überrascht?

Schritt 5. Wie zeigt sich die Freundlichkeit des Schwarzen?

Schritt 6. Wie versucht der Verfasser den von ihm selbst verursachten Irrtum zu entschuldigen?

Schritt 7. Wie finden Sie diese Geschichte?

a) Ist sie interessant/langweilig/spannend?

b) Konnten Sie die Geschichte leicht und flüssig lesen?

c) Sind Ihnen die Personen und ihr Verhalten fremd oder eher nah/vertraut; sympathisch/unsympathisch?

d) Wie finden Sie den Schluss dieser Geschichte?

Schritt 8. Was sagt der Erzähler mit den folgenden zwei Sätzen aus?

„Ich bin kein Rassist. Ich habe nicht das Geringste gegen Ausländer.“

ფაზა 3. ზაკრეატიული ფაზა

დისკუსია

Schritt 9. Diskussion über das Thema „Rassismus“: Ist dieses Thema noch aktuell?

Wie ist das bei uns?

Schritt 9.

Schriftliche Aufgabe:

- Schreiben Sie einen Text aus der Perspektive des Schwarzen.
- Schreiben Sie einen Brief an Erzähler.
- Schreiben Sie einen Dialog zwischen den beiden Personen.
- Nehmen Sie die Perspektive des Schwarzen ein und überlegen Sie sich, was Sie selbst in der Situation machen würden.

III თავის დასკვნები

„კარგი კითხვა“ ნიშნავს ტექსტის მიმართ სწორი მოლოდინის შექმნას. მნიშვნელოვანია ისეთი სტრატეგიების გამოყენება, რომ ნაკლები ენერჯია დავხარჯოთ იმაზე, რაც უკვე ვიცით და ინფორმაციის, რომელსაც უკვე ვფლობთ, ტექსტთან დაკავშირება შეგვეძლოს. კითხვა შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც ინტერაქტიური, კონსტრუქციული პროცესი, სადაც ჩვენი წინარეცოდნა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. რაც უფრო სწორია ჩვენი მოლოდინი, მით უფრო უკეთესია ტექსტის კითხვის შედეგები. სწორი მოლოდინების განვითარება უნდა იყოს უცხო ენის მეცადინეობის მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილი.

„კარგი კითხვა“ ნიშნავს აგრეთვე, რომ მოლოდინების შემოწმება შეგვეძლოს. სუსტ მკითხველს მიდრეკილება აქვს სიტყვა-სიტყვით იკითხოს, კარგი მკითხველი კი აზრიანად კითხულობს. აუცილებელია მასწავლებელმა ეს გაიგოს, რადგან ხშირად მასწავლებელი იმას ასწავლის რაც სუსტი მკითხველისათვისაა დამახასიათებელი. საუკეთესო სწავლის შედეგს მივიღებთ, თუ, შეძლებისდაგვარად, სწრაფად წავაკითხებთ და არა ნელა. ისეთი სავარჯიშოები, რომლებიც ენის შემსწავლელისაგან მოითხოვენ ტექსტის სიტყვა- სიტყვით წაკითხვას, არ არის პროდუქტიული.

ჩვენი მიზანი იყო, ნაშრომში ის შესაძლებლობები მიმოგვეხილა, რომელიც ხელს შეუწყობს ენის შემსწავლელს კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებაში და დამოუკიდებელ მკითხველად გადაქცევაში. ჩვენი მეთოდით შევეცადეთ ხელი

შეგვეწყო ისეთი მკითხველის ჩამოყალიბებაში, რომელიც უცნობ ავთენტურ ტექსტს სხვისი დახმარების გარეშე, ჩქარა და სხვადასხვა მიზნებისათვის წაიკითხავს და გაიგებს, როგორც ვნახეთ ეს მიიღწევა ტექსტზე მუშაობის დროს შესაბამისი სავარჯიშოების დახმარებით, მაგრამ მოითხოვს ხანგრძლივ, მიზანმიმართულ მუშაობას, რომელიც მხოლოდ ერთი სემინარით არ შემოიფარგლება.

სწავლა/სწავლების შესახებ აზრთა სხვადასხვაობის მიუხედავად ყველა თანხმდება იმაზე, რომ სწავლას დრო და ვარჯიში სჭირდება. ამიტომ კითხვის სტრატეგიების ზემოთგანხილული ფორმები ხშირად უნდა გავამეორებინოთ; ხოლო ჯგუფებში მუშაობა შეიძლება ძნელი ტექსტების გაგებაში დაგვეხმაროს.

წინარეცოდნის მობილიზებას და ვარაუდების გამოთქმას (ანტიპაციას) ტექსტის გაგებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს. ამ სტრატეგიის ტრენინგისათვის საჭიროა ისეთი სავარჯიშოები, რომლებიც ენის შემსწავლელებს აიძულებს, ტექსტის შინაარსის გასაგებად წინარეცოდნის მობილიზება შეძლონ. ამისათვის მიზანშეწონილია ლაკუნებიანი ტექსტები, რომლის დროსაც ვარჯიშდება ვარაუდების გამოთქმა, ბოლოს კი შემოწმდება გამოთქმული ჰიპოთეზები.

მკითხველმა/ენის შემსწავლელმა თვითონ უნდა შეძლოს კითხვის დროს პრობლემის შეცნობა და გადაჭრა: ჰიპოთეზების ფორმულირება და შემდეგ უკვე ამ ჰიპოთეზების შემოწმება. ყველაზე უკეთესია საშუალებაა, რომ ჩვენს ენის შემსწავლელებს, ხშირად მივცეთ შესაძლებლობა, ჩვენი დახმარებების გარეშე, წინარეცოდნაზე დაყრდნობით, იწინასწარმეტყველონ ტექსტის შესაძლო შინაარსის შესახებ, შესაბამისად, ტექსტის რეკონსტრუირება შეძლონ. ამისათვის განსაკუთრებით გამოდგება ტექსტები, რომლებიც ერთ მხრივ ბევრ უცნობ სიტყვებს შეიცავენ, მეორე მხრივ კი ისეთ შინაარს ალწერენ, რომლის შესახებ ენის შემსწავლელებმა ბევრი იციან. ისეთი თემები უნდა შეირჩეს, რომლის შესახებაც მათ საკმარისი წინარეცოდნა გააჩნიათ, რათა ენის შემსწავლელს შეეძლოს წაკითხულის თავის ინდივიდუალურ გამოცდილებას დაუკავშიროს, რომ ამით მას მოტივაცია გავუღვივოთ წასაკითხი მასალისადმი და განვაწყობთ ქმედებისათვის.

ენის ეფექტურად სწავლისათვის და კითხვის უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის აუცილებელი და საჭიროა:

- ენის შემსწავლელებს თავიანთი წინარეცოდნის შეგნებულად მობილიზება შეეძლოთ,
- ენის შემსწავლელები უნდა გავამხნეოთ, ერთ მხრივ მათი სამყაროსეული გამოცდილება გამოიყენონ, მეორე მხრივ საკმარისი ქვეყანათმცოდნეობითი ცოდნა გერმანულენოვან ქვეყნების შესახებ შეითვისონ, რათა ტექსტის შესაძლო შინაარსის უკეთესი პროგნოზირება შეძლონ,
- კითხვის ტრენინგი ორმხრივი უნდა იყოს:
 - 1) ცოდნა სიტყვის და ასოების კომბინაციის ალბათობის შესახებ,
 - 2) ლოგიკური სტრუქტურების და სამყაროს ცოდნის გამოყენების შესახებ,
- სწავლა/სწავლების ისეთი აქტივობების გამოყენება, რომელიც მოითხოვს რაც შეიძლება ხშირად ჰიპოტეზების შედგენას (ანტიპაცია) და მათი შემოწმება;
- საკითხავი ტექსტები უნდა იყოს ავთენტური, შედარებით ადვილი, არ შეიძლება, რომ ბევრ უცნობს შეიცავდეს;
- მასწავლებელი უნდა ეხმარებოდეს ენის შემსწავლელებს, რომ აზრიანად კითხვა ისწავლონ.

ჩვენი ნაშრომი მცდელობაა იმისა, რომ შეგვექმნა სავარჯიშოების/დავალებების მოდელი, სწავლების ხერხების ნაკრები ტექსტზე სამუშაოდ, რათა მასწავლებელმა თვითონ, დამოუკიდებლად, შეძლოს თავისი სტუდენტების ენობრივი დონის, სურვილების, მისწრაფებების, მათი ინტერესების, მიზნების გათვალისწინებით კურსისთვის შესაფერისი ავთენტური ტექსტის მოძებნა და ამორჩევა, მისი დიდაქტიზირება ე. ი. ტექსტის მეთოდურად დამუშავება, ტექსტთან დაკავშირებული შესაბამისი სავარჯიშოების შედგენა და მხოლოდ ამის შემდეგ მისი სასწავლო მიზნით გამოყენება. მასწავლებელი არ უნდა იყოს სახელმძღვანელოზე

მიჯაჭვული, კომპეტენტურმა მასწავლებელმა უნდა შეძლოს სახელმძღვანელოში სავარჯიშოების/დავალებების ვარირება, შეუძლია გამოტოვოს ესა თუ ის სავარჯიშო ან შეცვალოს მისთვის და მისი ჯგუფისთვის უფრო საინტერესო დავალებით თუ საკითხით.

თავი IV

სასწავლო- შემაჯამებელი ექსპერიმენტი და მისი შედეგები

თვისობრივი კვლევა ჩავატარეთ სოხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გერმანისტიკის ფაკულტეტზე 2010- 2011 სასწავლო წლებში შემოდგომის და გაზაფხულის სემესტრებში და 2011 შემოდგომის სემესტრში. ექსპერიმენტის ჩასატარებლად ავირჩიეთ მეორე კურსის სტუდენტები. თვისობრივ კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 16 სტუდენტმა გოგონამ.

თავდაპირველად ჩავატარეთ ტესტირება გერმანული ენის ფლობის დონის დასადგენად, რომლის შედეგად დადგინდა, რომ სტუდენტები იყვნენ სხვადასხვა სიძლიერის B1 და B1 პლუს დონის. თვისობრივი კვლევა მიმდინარეობდა სამი სემესტრის განმავლობაში.

ცდისპირთა (სტუდენტების) ენობრივი დონის დადგენის შემდეგ, თავდაპირველად, ჩავატარეთ სემინარი და გადავიღეთ ვიდეოთი. შევიტანეთ ერთი ტექსტი, მივეცით ინსტრუქცია ტექსტთან დაკავშირებით. დავალების პირობა იყო - წაეკითხათ ჩუმად, ყურადღება არ მიექციათ უცნობი სიტყვებისათვის, კონცენტრაცია მოეხდინათ მათთვის ნაცნობ სიტყვებზე და შეეცადათ ასე გაეგოთ მთავარი აზრი. ჩვენ იმთავითვე განვუმარტეთ, რისთვის იყო ეს საჭირო. მიუხედავად ამისა, ყველა ცდილობდა, რომელიმე უცნობი სიტყვის მნიშვნელობა გაეგო და ხმამაღლა გვეკითხებოდა ამის შესახებ. ჩვენს უარზე უკმაყოფილოდ გვპასუხობდნენ, რომ ამის გარეშე ტექსტს ვერ გაიგებდნენ. ერთი ან ორი წაკითხვის შემდეგ უნდა ეპასუხათ კი

და არა კითხვებზე, რომლის შესრულებისას ჩანს, რომ ტექსტი გლობალურად გაგებულია. მხოლოდ ამის შემდეგ ვთხოვეთ, ჯერ უცხო ე. წ. ინტერნაციონალური სიტყვებისათვის მიექციათ ყურადღება და ეპასუხათ W-კითხვებზე. უკვე ამის შემდეგ მათ მიერ ხაზგასმული უცნობი სიტყვები ამოეცნოთ კონტექსტით. დაკვირვების შედეგად გამოიკვეთა შემდეგი ტენდენცია, სტუდენტი ვერ იგებს ტექსტს ან წინადადებას თუ დაწვრილებით არ თარგმნა თითოეული სიტყვა.

შემდგომი ხანგრძლივი სასწავლო ექსპერიმენტისა და დაკვირვებისათვის ჯგუფი დაყვავით ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფად და მასში თანაბარი სიძლიერის 8-8 სტუდენტი გადავანაწილეთ. ორივე ჯგუფში ასწავლიდა ერთი მასწავლებელი, რადგან გვინდოდა პიროვნული ფაქტორი გამორიცხულიყო.

ექსპერიმენტულ ჯგუფში შეგვქონდა პროზაული ნაწარმოებები, ლექსები, ზღაპრები, საგაზეთო სტატიები და ინტერნეტში მოპოვებული მასალა ჯგუფის სიძლიერის შესაბამისი და სტუდენტთა გემოვნების და მათი ინტერესების გათვალისწინებით შერჩეული.

საკონტროლო ჯგუფში შეგვქონდა ჯგუფის სიძლიერის მიხედვით არჩეული სახელმძღვანელოს მასალა.

ექსპერიმენტულ ჯგუფში კი სწავლება მიმდინარეობდა ჩვენს მიერ შემუშავებული თანამედროვე მეთოდიკით, რომელსაც ვთავაზობთ ქვემოთ.

ჩვენი მიზანი იყო თვითეული სტუდენტი აქტიურად ჩაბმულიყო სწავლის პროცესში და ხელი შეგვეწყო მათთვის სასიცოცხლო უნარ-ჩვევების გამომუშავებაში, რომელიც მოსწავლეზე/სტუდენტზე ორიენტირებული სწავლების მოთხოვნაა. ვცდილობდით გამოგვეყენებინა სხვადასხვაგვარი თეორიული და პრაქტიკული მიდგომები და სტრატეგიები, რომლებიც ხელს შეუწყობდა სტუდენტის აზროვნების აქტივაციას. ჩვენი მიზანი იყო, რომ ისინი აქტიურად ყოფილიყვნენ ჩართული აზროვნების პროცესში. ვთავაზობდით მრავალფეროვან აქტივობებს და ვაძლევდით ცოდნის კონსტრუირების (აგების) საშუალებას: მოიკვლიოს ინფორმაცია, დამოუკიდებლად დააკვირდეს ასათვისებელ მასალას, გამოთქვას ვარაუდები, თვითონ აღმოაჩინოს, ამოიცნოს, გაიგოს, ნაცნობთან დააკავშიროს ის, რაც მისთვის უცნობია და შეადაროს ისინი. ვცდილობდით, სტუდენტებს დამოუკიდებლად

გადაეჭრათ ამოცანა, რომელსაც მათ ტექსტი უყენებს, ესწავლათ თანამშრომლობა, განსხვავებული აზრის შეწყნარება, ურთიერთპატივისცემა, საკუთარი აზრის გამოხატვა, მსჯელობა, კამათი, ცოდნის და სტრატეგიების აქტიური გამოყენება. ტექსტის არჩევის და სემინარების დაგეგმვის დროს ვითვალისწინებდით მათ თავისებურებებს, მიდრეკილებებს, სურვილებს, მათ იდივიდუალურ საჭიროებებს, მათ ინტერესთა სფეროს, რომელიც პედაგოგიური მიდგომის თვალსაზრისით აუცილებელი და მნიშვნელოვანია. თანამედროვე მეთოდების მიხედვით ორიენტაციას ვაკეთებდით შედეგზე და არა მასალაზე.

ვცდილობდით შეგვექმნა ისეთი საკომუნიკაციო სიტუაციები, რომლებიც მიმზიდველი იქნებოდა მათთვის. ვხელმძღვანელობდით მოსწავლეზე, ჩვენს შემთხვევაში სტუდენტზე, ორიენტირებული სწავლა/სწავლების პრინციპით. რადგან მოსწავლე/სტუდენტი ყველაზე მნიშვნელოვანი სუბიექტია განათლების მიღების პროცესში და, შესაბამისად, მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება ფოკუსირდება მოსწავლეების საჭიროებებზე. ზემოაღნიშნულ პროცესში უნდა გავითვალისწინოთ მოსწავლის/სტუდენტის გამოცდილება, ცოდნა, უნარ-ჩვევები, შესაძლებლობები, ინტერესები, მისწრაფებები, სწავლის სტილი და დამოკიდებულებები: „გვახსოვდეს, რომ მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლება, პირველ რიგში, მოსწავლეების ინტერესებისა და სურვილების გათვალისწინებას გულისხმობს.“ (იმედაძე, 2008, 70). ამგვარი ხედვა შეესაბამება მოსწავლეზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო ტრადიციებს. მოსწავლეზე ორიენტირებული სწავლა/სწავლების დროს მოსწავლე არის აქტიური, ხოლო მასწავლებელი გეზის, მიმართულების მიმცემი.

4.1. კითხვის უნარ-ჩვევის განმავითარებელი სავარჯიშოები/დავალებები სასწავლო ექსპერიმენტის მსვლელობის პროცესში

ენის შემსწავლელი ტექსტის გაგების სტრატეგიებს, შეუცნობლად თუ შეცნობილად, იყენებს მშობლიურ ენაზე კითხვის დროს, მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს მას, რომ ეს სტრატეგიები მშობლიური ენიდან უცხოურ ენაზე გადაიტანოს, განავითაროს და გამოიყენოს უცხო ენაზე კითხვის დროს. უცხო ენის შემსწავლელი თავის თავში დაურწმუნებლობის გამო, მიდრეკილია იქითკენ, რომ

ტექსტი დეტალურად გაიგოს. უმწეოდ გრძნობს თავს, თუ ტექსტს სიტყვასიტყვით ვერ იგებს და სიძნელეების დროს მაშინვე ლექსიკონს დასწვდება ან მასწავლებელს ეკითხება მოცემულ სიტყვას და ვერ/არ აგრძელებს ტექსტზე მუშაობას, თუ არ გაიგო შესაბამისი მნიშვნელობა.

შესაბამისად მნიშვნელოვანია, რომ მათ გაგების სტრატეგიების მნიშვნელობა დავანახოთ, საჭირო სტრატეგიები გავაცნოთ და შევასწავლოთ. ხშირად, ადვილი არ არის, ძველი, სწავლის ფესვგადგმული ჩვეულებები დავძლიოთ/დავავიწყოთ და ახალს მივეჩვიოთ. ამიტომ დიდხანს ვაწყდებოდით გარკვეულ სირთულეებს აზროვნების ზედა სამი დონის (ანალიზი, სინთეზი, შეფასება) დავალებების შესრულების დროს, რადგან როგორც კვლევებიდან გამოიკვეთა, მასწავლებლები ტრადიციული მეთოდებით მიჩვეულები არიან ცოდნა – გაგება - გამოყენების დონეზე მუშაობას.

ყოველი დავალების დაწყების წინ, ვცდილობდით მკაფიოდ განგვესაზღვრა სტუდენტებისათვის, თუ რას ველოდით მათგან და კონკრეტული დავალების შესრულებამდე მკაფიოდ ვსაზღვრავდით მიზანს, რომელსაც ემსახურებოდა ესა თუ ის დავალება თუ აქტივობა.

ექსპერიმენტულ ჯგუფთან მუშაობის დროს ვასრულებდით ისეთ სავარჯიშოებს/დავალებებს, რომელიც კითხვის უნარ -ჩვევის ტრენინგს უწყობს ხელს, რომელთა მნიშვნელობა და ეფექტურობა დაწვრილებითაა განხილული ნაშრომის III თავში:

- წინარეცოდნის მობილიზაცია,
- ტექსტთან დაკავშირებული W-კითხვები (W-Fragen),
- ტექსტის სტრუქტურის მახასიათებლების/ნიშნების გამოყენება,
- ყურადღების მიქცევა ინტერნაციონალური სიტყვებისადმი და რიცხვებისადმი,
- უცნობი სიტყვების კონტექსტიდან ამოცნობა,
- ტექსტის რეკონსტრუქცია,
- ლაკუნებიანი ტექსტის შევსება.

პირველივე მეცადინეობაზე შევეცადეთ სტუდენტებს ტექსტის სახეობების ამოცნობა შეძლებოდათ მათი მახასიათებლის მიხედვით, რადგან როგორც ზემოთ ვისაუბრეთ, ეს სტრატეგია ტექსტზე სწრაფად რეაგირებას შესაძლებლობას იძლევა და დრო არ იკარგება. ცდისპირები უნდა დაკვირვებოდნენ მთლიანობაში ტექსტის სტრუქტურას, მის სიტყვიერ და არასიტყვიერ მორგანიზებელ ელემენტებს, როგორცაა სათაური, ილუსტრაცია, აბზაცი, ლოგო, ტიპოგრაფიული მახასიათებლები (მაგ. მსხვილი შრიფტი და სხვა) და გამოეყენებინათ საყრდენად ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის მოძიებისას.

ვმუშაობდით, როგორც ლიტერატურული ისე სხვა სახეობის ტექსტებით, მცირე ზომის სხვადასხვა სახის და ჟანრის თხრობითი ტექსტების (მცირე პროზა, ნოველა, მოთხრობა, ზღაპარი, წერილი, ნამდვილი ამბავი...), დამოუკიდებლად წაკითხვას და გაგება-გააზრებაზე, რადგან „შეძლებისდაგვარად, ბევრი კითხვის და განსხვავებული ტექსტების საშუალებით, ვიძენთ თხრობითი ტექსტის სტრუქტურის და ...სტრატეგიების ცოდნას“ (Ehlers 1992:40). საგაზეთო სტატიის მაგალითზე, გავაცანით, ამ სახეობის ტექსტების აგებულება და W-კითხვების დახმარებით ტექსტის გლობალურად გაგება (იხილეთ თავი I და III).

ტექსტის გასაგებად ყურადღების მიქცევა ინტერნაციონალური სიტყვების, გეოგრაფიული, საკუთარი სახელებისადმი და რიცხვებისადმი, რომელიც ტექსტის ადვილად გაგებას უწყობს ხელს, ვიყენებდით საქმიან ტექსტებსაც, „რადგან ინტერნაციონალური სიტყვები უფრო ამ სახის ტექსტებშია, ვიდრე მხატვრულ ტექსტებში“ (Ehlers 98:61).

მაგალითისათვის მოვიყვანთ ერთ-ერთ, ჩვენს მიერ მეცადინეობაზე დამუშავებული ტექსტს და თანმხლებ სავარჯიშოებს:

Schritt 1. Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie alle internationale Wörter, geographische Begriffe, Eigennamen und Zahlen

Koblenz bereitet größte Evakuierungsaktion seit 1945 vor

1,8-Tonnen-Luftmine soll am Sonntag entschärft werden



AFP – Sa., 3. Dez 2011

Nach dem Fund einer 1,8-Tonnen-Luftmine aus dem Zweiten Weltkrieg laufen in Koblenz die letzten Vorbereitungen für die große Evakuierungsaktion in der Stadt seit Kriegsende. Rund 45.000 Menschen müssen am Sonntagmorgen ihre Häuser verlassen, damit die im Rhein bei Koblenz-Pfaffendorf gefundene britische Bombe gefahrlos entschärft werden kann. Betroffen sind neben den Anwohnern im weiten Umfeld auch 700 Patienten zweier Kliniken und die Bewohner von sieben Altenheimen. Das Koblenzer Gefängnis und mehrere Hotels müssen ebenfalls geräumt werden.

Die Bombe war am 20. November entdeckt worden - infolge des Niedrigwassers, das der Rhein derzeit führt und das an mehreren Stellen im Stromverlauf Blindgänger aus dem Zweiten Weltkrieg ans Tageslicht gefördert hat. Die Luftmine zählt zu den größten, die von den Briten im Zweiten Weltkrieg eingesetzt wurden. Die Sprengkörper sollten großflächige Zerstörungen anrichten - über Wohngebieten wurden derartige Luftminen in Kombination mit Brandbomben abgeworfen. Unweit der Flugmine wurden im Rhein zudem eine 125 Kilo schwere Fliegerbombe und ein Tarnnebelfass aus Weltkriegszeiten gefunden, die ebenfalls am Sonntag entschärft werden sollen.

Insgesamt müssen rund 42 Prozent der Koblenzer Bevölkerung am Sonntagmorgen bis spätestens 09.00 Uhr ihre Wohnungen verlassen, die Luftmine soll nach derzeitigem Stand zwischen 15.00 und 17.00 Uhr entschärft werden. "Bitte verschließen Sie Ihre Häuser/Wohnungen, schließen Sie Ihre Fenster und lassen Sie - falls möglich - die Rollläden an den Fenstern herab", riet die Koblenzer Stadtverwaltung den Betroffenen auf Handzetteln. "Bitte denken Sie daran, eventuell benötigte Medikamente in ausreichender Menge mitzunehmen." Insgesamt sieben Schulen stehen den Koblenzern am Sonntag als Betreuungsstätten zur Verfügung. Verpflegung gibt es dort allerdings nicht.

Wegen der Entschärfung ist am Sonntag auch mit massiven Verkehrsbehinderungen zu rechnen. So werden neben drei Bundesstraßen auch die Bahnstrecken an beiden Rheinufern gesperrt. Im Bahnverkehr könnte die Sperrung bundesweit zu Verspätungen führen.

Schritt 2. Schreiben Sie zu den Zahlen die Wörter, auf die sie beziehen.

Schritt 3. Beantworten Sie jetzt die Fragen: Was ist geschehen? Wann? Warum?

სავარჯიშო ტექსტის რეკონსტრუქციისათვის

რაც უფრო მალე დაიწყებენ ენის შემსწავლელები სავარჯიშოებს ტექსტის სტრუქტურირებისათვის მით უკეთესია, რადგან რაც უფრო ადრე გაეცნობიან ტექსტის სტრუქტურის მნიშვნელოვან ნიშნებს/მახასიათებლებს, მით უფრო ადვილად გაიგებენ ტექსტს. ეს სავარჯიშო არა მარტო კითხვის ტრენინგისათვისაა კარგი, არამედ წერის უნარ-ჩვევის განვითარებაზეც დადებითად მოქმედებს. ასეთი სავარჯიშოებს მიეკუთვნება დანაწევრებული ტექსტის დალაგება და ტექსტის აბზაცებად დაყოფა.

თვალსაჩინოებისთვის მოვიყვანთ ერთ ლიტერატურულ ტექსტს, სადაც ტექსტის თანმიმდევრობა არეულია:

Die Reihenfolge der Absätze dieses Textes stimmt nicht. Lies ihn durch und bringe die Abschnitte in die Reihenfolge.

Thomas Glavinic: **Der Irrtum**

1.

Im Bemühen, mich nicht ausländerfeindlich zu geben, aber dennoch meine Suppe nicht ganz zu verlieren, riss ich meine Semmel in kleine Stücke und begann zu tunken. Ich tunkte und tunkte. Der Schwarze war so „freundlich“, den Teller etwas näher zu mir zu schieben, aber er sah mich nicht mehr an. Ich war ratlos. Wie sollte man solcher Unverschämtheit begegnen? Lärm schlagen? Andere um Unterstützung bitten? Leute, helft mir. Ich bin kein Rassist, aber dieser Mann frisst mir die Gulaschsuppe weg! Lächerlich würde ich mich machen.

2.

Durch mein Geschrei zog ich die Aufmerksamkeit der Leute an den Nachbartischen auf mich. Mein Blick schweifte durchs Lokal- würde sich jemand meiner annehmen, würden wir gemeinsam Jagd auf den Kerl machen?

Und da sah ich am Sessel des Nachbartisches mein Jackett hängen. Meine Gulaschsuppe stand auch da. Unberührt.

3.

Neulich besuchte ich ein Selbstbedienungsrestaurant im obersten Stock eines großen Wiener Kaufhauses. Ich wollte mich bei Toys R Us im dritten Stock nach einem Spielzeugpferd für meinen Neffen umsehen, einem von denen, die blinken und krachen und „Hottehü“ sagen, wenn sie umfallen.

Leider wohne ich in einem Randbezirk, die Fahrt war anstrengend. Ich beschloss, erst einmal eine Kleinigkeit zu essen.

4.

Die Tische in diesen Selbstbedienungsrestaurants sehen aber wirklich alle gleich aus.

5.

Der Kerl hat Nerven, dachte ich, wollen doch mal sehen! Ich tunkte ein Stück Semmel in die Suppe und schob es mir in den Mund, ohne die Augen vom Schwarzen abzuwenden. Er hob den Kopf, sah mich kurz an, aß weiter.

Das ist nicht zu fassen, dachte ich.

6.

Die Schlange vor den dampfenden Behältern war lang. Ich trat von einem Fuß auf den anderen, spähte meinem Vordermann über die Schulter, stöhnte vernehmlich. Endlich kam ich an die Reihe. Ich stellte eine Gulaschsuppe auf mein Tablett, bezahlte, setzte das nicht ganz saubere Tablett auf einem freien Tisch ab, zog mein Jackett aus, hängte es über den Stuhl. Da fiel mir ein, dass ich die Semmel vergessen hatte. Fluchend reihte ich mich noch einmal in die Schlange ein. Ich rieb mir die Schläfen. Die Luft in großen Kaufhäusern macht mir Kopfschmerzen.

7.

Als ich mit der Semmel an meinen Tisch zurück kam, saß dort ein Schwarzer und löffelte genüsslich meine Gulaschsuppe.

Ich bin kein Rassist. Ich habe nicht das geringste gegen Ausländer. Aber meine Suppe lasse ich mir von niemandem wegessen.

Kurz entschlossen setzte ich mich dem Frechling gegenüber und starrte ihn herausfordernd an. Er senkte den Blick und aß weiter.

8.

Eine Minute später war der Teller leer, alle Überlegungen hatten sich erübrigt. Der Schwarze wischte sich den Mund mit meiner Serviette ab. Er nickte mir zu, stand auf und ging. Mit offenem Mund starrte ich ihm nach.

In diesem Moment merkte ich, dass mein Jackett verschwunden war.

„Halt! Bleib stehen!“ schrie ich und sprang hoch. „Haltet ihn auf! Er hat mein Jackett gestohlen!“

A	B	C	D	E	F	G	H
---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--

ლაკუნებიანი ტექსტის შევსება

ეს სავარჯიშო ხელს უწყობს სიტყვების კონტექსტით ამოცნობის ტრენინგს.

Ergänzen Sie die leeren Stellen in dem Gedicht. Verwenden Sie dazu die folgenden Phrasen:

Die Wand, die dich streicheln, ist kindisch, die dich hochheben, verstehen alles falsch, die dich wärmt, Der Mund.

Peter Turrini

Kindheit

Die Kindheit ist ein schreckliches Reich.

Die Hände,, schlagen dich.

....., der dich tröstet, brüllt dich an.

Die Arme,, erdrücken dich.

Die Ohren, die dir zuhören,

Die Decke,....., gehört deinem älteren Bruder.

....., der du ein farbiges Zeichen von dir gibst,

wird einmal im Jahr übermalt.

Der Satz, den du endlich sagst,

Wenn du mit deinen Sätzen und Zeichen

Woanders hingehen willst,

dann heißt es,

das geht die fremden Leute nichts an.

Wohin soll ich gehen,

wenn die eigenen Leute

so fremd zu mir sind?

Ich gehe nirgendwohin.

ექსპერიმენტულ ჯგუფში ტექსტზე ვმუშაობდით შინაარსზე დამოუკიდებელი კითხვებით (W- Fragen). ვავარჯიშებდით, რომ შესძლებოდათ ტექსტის მოკლედ გადმოცემა-შეჯამება, რადგან, როგორც ნაშრომის თეორიულ ნაწილში აღვნიშნეთ, მასალის/წაკითხულის მოკლედ გადმოცემა-შეჯამება ერთ-ერთი ეფექტური სტრატეგიაა. წაკითხულის შეჯამება საკმაოდ რთული პროცესია. იგი მოიცავს არსებითი და არაარსებითი ინფორმაციების განსხვავებას. სტუდენტმა უნდა შეძლოს ინფორმაციის სინთეზი და ცნებებს და იდეებს შორის მნიშვნელოვანი კავშირების დანახვა. არა მარტო სკოლის მოსწავლეს, არამედ ბევრ სტუდენტსაც უჭირს მასალის შეჯამება, ტექსტის მოკლედ გადმოცემა. ამ სტრატეგიის დაუფლების საუკეთესო ხერხია, რეგულარულად დავავალოთ ენის შემსწავლელებს, წაკითხული მასალის შეჯამება და არა ტექსტის მოყოლა. მაგალითად, აუდიტორიაში ჯგუფებში, ნებისმიერ თემაზე მუშაობის დროს, ვთხოვდით, ზეპირი პრეზენტაცია გაეკეთებინათ მოცემულ თემასთან დაკავშირებით; ნაწარმოების ან წაკითხული აბზაცის ერთ ან ორი წინადადებით გადმოცემა შეძლებოდათ; საშინაო დავალებად ვაძლევდით, ინფორმაცია წერილობით მოკლედ გადმოეცათ.

ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებს ვადარებდით ერთმანეთს და ყოველთვის, ექსპერიმენტულ ჯგუფში გაკეთებული შეჯამება ტექსტთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან ინფორმაციას შეიცავდა და ტექსტის უკეთესი გაგება აღინიშნებოდა, ვიდრე საკონტროლო ჯგუფში.

პირველი სემესტრში, უკვე რამდენიმე კვირაში, ექსპერიმენტული ჯგუფის სტუდენტები ტექსტის გასაგებად არ ცდილობდნენ ეთარგმნათ უცნობი სიტყვები და ჩვენც ნაკლებად გვეკითხებოდნენ მათ მნიშვნელობას. ისინი უკვე დამოუკიდებლად ცდილობდნენ ტექსტის შინაარსის გაგებას ტექსტის სხვადასხვა მახასიათებლებზე დაყრდნობით.

პირველ სემესტრში ცდისპირებს ძალიან გაუჭირდათ ტექსტის მოკლედ, რამდენიმე წინადადებით გადმოცემა. ყველა, ძლიერი სტუდენტიც კი ცდილობდა, როგორც მიჩვეულები იყვნენ, მოეყოლათ ტექსტი. შევეცადეთ, ეს აქტივობა ჯგუფებში ან წყვილებში მუშაობით, ერთმანეთთან თანამშრომლობით დაგვეძლია, რამდენიმე პირველ სემესტრშივე თანდათან დაძლია ეს ნაკლი.

პირველი სემესტრის შემდეგ სტუდენტებს უკვე შეეძლოთ ტექსტის გლობალურად გაგება, ტექსტიდან მნიშვნელოვანი, კონკრეტული ინფორმაციის დამოუკიდებლად ამოკრება (სელექციური გაგება). უკვე შეეძლოთ კითხვის ზოგიერთი სტრატეგიის გამოყენება, როგორებიცაა:

- ილუსტრაციაზე და სათაურზე დაყრდნობით ტექსტის შესახებ ვარაუდის გამოთქმა;
- კონკრეტული ინფორმაციის მოძიებისას ტექსტის სტრუქტურის და მისი მორგანიზებული ელემენტების საყრდენად გამოყენება;
- ტექსტში კონკრეტული ინფორმაციის მოძებნა და პოვნა W-კითხვებით;
- უცნობი სიტყვების და გამოთქმების ამოცნობისას კონტექსტის გათვალისწინება;
- ტექსტის შესაბამის მონაკვეთთან დაბრუნება იმ საკითხის დასაზუსტებლად, რაშიც არ არის დარწმუნებული;

ტექსტიდან ინფორმაციის ამოკრება, ზემოაღნიშნულის გარდა, შესაძლებელია სავარჯიშოების კიდევ სხვა ფორმებით. ერთ-ერთი ასეთი სავარჯიშოა ტექსტის აბზაცებად დაყოფა. ვაძლევდით ტექსტს, რომელიც არ იყო აბზაცებად დაყოფილი და შემდეგ ინსტრუქციას: 1. Markieren Sie Absätze im Text. 2. Überlegen Sie sich für jeden Absatz eine passende Überschrift. ასეთი სავარჯიშოთი ვასწავლით ტექსტის სტრუქტურირებას ე. ი. მისი აზრობრივ ერთეულებად sinnvolle Einheiten (=აბზაცებად) დაყოფას. ამის ნათელსაყოფად მოვიყვანთ ჩვენს მიერ შედგენილ სავარჯიშოს:

Kein Wunder

Die Sonne scheint, die Hitze steigt, drei Schwarzarbeiter bauen in Wien für sechs Euro die Stunde ein Haus. Sie bauen schnell. Sie bauen morgens, sie bauen mittags, sie bauen abends. Bezahlt werden sie freitags oder später, so wie der Herr, der sie gemietet hat, es will. Würde er wollen, dass sein Haus bis an den Himmel reicht, würden sie es so hoch bauen. Aber soviel will keiner bezahlen. Der Herr, der sie gemietet hat, ist bescheiden. Nur zwei Stöcke will er, und ein Schwimmbecken. Und bezahlen würde er sie am liebsten später. Also bauen die drei nur zwei Stock hoch, und der Herr im Himmel bleibt ruhig, weil die Löhne so niedrig und die Herren auf Erden so geizig sind, dass keiner mehr Interesse hat, einen Turm bis an den Himmel zu bauen. Die drei Arbeiter kommen aus Osteuropa. Der erste, der Meister ist Tscheche. Seit Fünfzig Winter ist er auf dieser Welt, seit fünf Sommer in Wien. Sein Name ist Karel Nemetz, sein Gesicht noch Jung, seine Augen klein und blau, sein Kopf kahl, seine Gedanken in der Heimat, sein Deutsch gut. Er hat auch in Italien gearbeitet. Mit seinem Vater und seinem Sohn hat er dort gearbeitet. Äpfel haben sie gepflückt. Schwere Arbeit sei das gewesen. Auf die Bäume hätten sie klettern müssen. Auf dem einen sein siebzigjähriger Vater, auf dem anderen sein zweiundzwanzigjähriger Sohn und in der Mitte er, Karel. Nicht nur die Männer der Familie Nemetz, alle Männer der Pobedastraße in Brno hingen in italienischen Apfelbäumen. Hinauf und hinunter hatte man sie gehetzt, für vier Euro die Stunde. Schlimm. Sehr Schlimm. Danach hat Karel in Österreich bessere Arbeit gefunden. Sein Vater sei inzwischen gestorben, sonst hätte er ihn auch hierher mitgenommen. „Er hat’s jetzt ruhig unter der Erde. Keiner kann ihn mehr hetzen, weder hinauf noch hinunter“, sagt Karel, während sie bauen. Der zweite Arbeiter kommt aus Rumänien, heißt Dan, ist achtundzwanzig, lebt seit sieben Jahren illegal in Wien, hat sieben Kilo abgenommen, schickt seinen sieben Geschwistern immer wieder Geld und, obwohl er mit der deutschen Sprache schon gut umgehen kann, weißt er immer noch nicht, was das Wort Wahrheit bedeutet. Er hat es all die Jahre nicht gebraucht. Ein Visum hat er gebraucht, einen Meldezettel, eine Arbeit, aber nie die Wahrheit. Vor ein paar Tagen hat Karel etwas auf Deutsch erzählt und das Wort verwendet. Dan hatte es nicht gekannt. Karel versuchte eine Weile, ihm die Bedeutung des Wortes zu erklären, aber bald gab er auf. Es war nicht so wichtig. Der dritte Arbeiter kennt die Bedeutung vieler Wörter noch nicht. Er heißt Juri, ist dreiunddreißig, kommt aus Moldawien, ist vor einem Jahr in Italien von einem Schiff gestiegen, hat sich unter die Leute gemischt und ist sechs Monate später plötzlich in Wien aufgetaucht. Deutsch spricht er wenig. Am häufigsten gebraucht er zwei Sätze, der er inzwischen tadellos aussprechen kann. Beide sind Fragen. „Kommt der Chef heute?“ lautet die eine, „Wie lange sollen wir noch auf unseren Lohn warten?“ die andere.

Nun bauen alle drei gemeinsam ein Haus. Sie bauen morgens und mittags und abends. Nur bezahlt werden sie, wann der Chef es will. Eines Morgens beginnen Juris Hände zu bluten. Nachts hat

er, während er auf der Baustelle in seinem Schlafsack schlief, Stigmata bekommen. Da er nicht versichert ist und sich nicht getraut, die Wunden einem Arzt zu zeigen, bleibt den Menschen ein Wunder und der Kirsche ein Heiliger vorenthalten. „Es ist vom Schaufeln“, meint Karel und holt Verbandzeug aus der Apotheke. „Schnell, der Chef darf das nicht sehen. Sonst nimmt er einen anderen“, rät ihm Dan. Juri verbindet seine Hände und arbeitet weiter. Die Sonne scheint, die Hitze steigt, drei Schwarzarbeiter bauen in Wien für sechs Euro die Stunde ein Haus. Sie sprechen Deutsch miteinander. Der Erste erzählt viel, am liebsten aber, dass sein Vater nie mehr auf einen Apfelbaum hinauf- oder von einem hinuntergehetzt werden kann. Der zweite erzählt wenig und kennt das Wort Wahrheit immer noch nicht. Der dritte hört zu, schaut mal seine Kollegen an, mal in den Himmel und fragt „Kommt der Chef heute?“ und „Wie lange sollen wir noch auf unseren Lohn warten?“ Gestern hat er Stigmata bekommen. Aber keiner soll etwas davon erfahren. Er verliert sonst seine Arbeit.

მეორე სემესტრში ვმუშაობდით წინა სემესტრში გამომუშავებული კითხვის სტრატეგიების განმტკიცებაზე, რომ თეორიულად ნასწავლი ჩვევაში გადაზრდოდათ. უფრო მეტ დროს ვუთმობდით 3-ფაზიანი დიდაქტიკური მოდელის მესამე ფაზა- ტრანსფერს, რომელზეც მუშაობა და დახვეწა გავაგრძელებთ მესამე სემესტრშიც. ამ ფაზაში კრეატიულ სავარჯიშოებს ექცეოდა ყურადღება, რაც ასე უჭირს ენის შემსწავლელს არა მარტო უცხო ენაზე მუშაობისას. ხშირად, პრობლემას წარმოადგენს მესამე, კრეატიულ ფაზაზე გადასვლა, რადგან ეს ფაზა ენის შემსწავლელებს მაღალ მოთხოვნებს უყენებს: კოჰერენტულობას და ფაქტების ექსპლიციტურად და ზუსტად გამოხატვა, დაკავშირება. ამიტომ, ამ ფაზაში გადასვლა არ უნდა იყოს მკვეთრი, არამედ თანდათან უნდა მოხდეს.

ტექსტის დამუშავების შემდეგ, მესამე ფაზაში, ვასრულებდით ასეთ სავარჯიშოებს: დაასრულეთ ტექსტი; დაწერეთ/მოყევით იგივე ამბავი ტექსტის სხვა პირის/გმირის/პერსონაჟის პერსპექტივიდან; დაწერეთ დიალოგი ნაწარმოების მოქმედ პირებს შორის; აიღეთ წარმოსახვითი ინტერვიუ წაკითხული ტექსტის ავტორთან ან მოქმედ პირთან; მისწერეთ წერილი წარმოსახვით ადრესატს (ნაწარმოების ავტორს, პერსონაჟს). ტრანსფერის ტიპის სავარჯიშოა, აგრეთვე, ტექსტის წარსული დროის ფორმიდან აწმყოში გადაყვანა ან პირიქით. (სავარჯიშოები იხილეთ III თავში).

ამ სავარჯიშოებს ასრულებდნენ როგორც სემინარებზე (წყვილებში ან ჯგუფებში), ისე საშინაო დავალებად. უფრო ეფექტური რომ ყოფილიყო სწავლა/სწავლება, ვესაუბრეთ ტექსტის კოჰერენტულობაზე. ვაჩვენეთ, როგორ გამოიყურება ტექსტი, თუ ტექსტში ბმულობა არაა და იგივე ტექსტი ბმულობით. (იხ. სავარჯიშო გვ. 106, III თავი). ვაჩვენეთ, თუ როგორ შეიძლება ტექსტი კოჰერენტული/ბმული გახდეს, რომ ამ დროს დიდ როლს თამაშობს კონექტორები/კიპოტაქსები (მაქვემდებარებელი და მაცალკავებელი კავშირები), რა ფუნქცია აქვთ მათ, რომ მათი საშუალებით ცალკეული წინადადებებიდან ტექსტების შექმნა შეიძლება. სტუდენტებს ვავარჯიშებდით, რომ კონექტორების გამოყენება პროდუქტიულად შესძლებოდათ, რადგან მათი საშუალებით შესაძლებელია, სათქმელის უკეთესად და გარკვევით გამოხატვა. ვურჩევდით, რომ მათ მიერ პროდუცირებულ ტექსტებში მეტი მნიშვნელობა მიენიჭებინათ შინაარსისათვის, ვიდრე ფორმისათვის. ამ შემთხვევაში, ვითვალისწინებდით ისეთ პედაგოგიურ მიდგომას, როგორცაა შემწყნარებლობა ისეთი ენობრივი შეცდომების მიმართ, რომლებიც შინაარსის გაგებას არ უშლის ხელს, ასეთი მიდგომა ხელს უწყობს, რომ სტუდენტებს მოეხსნათ დამაბულობა შეცდომების მიმართ და შეიცნონ, რომ შეცდომების დაშვება სწავლის პროცესის განუყოფელი ნაწილია.

მეორე სემესტრის ბოლოს უკვე იგრძნობოდა წინსვლა. სტუდენტებს შეეძლოთ სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება ინფორმაციის მოსაძებნად და კონკრეტული საკითხის დასამუშავებლად:

- უცნობი სიტყვების და გამოთქმების მნიშვნელობების ამოცნობა ნაცნობი ელემენტების (ნაცნობი ფუძის, კონტექსტის) დახმარებით;
- ტექსტში მოცემულ სხვადასხვა ინფორმაციას შორის არსებული მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების ამოცნობა;
- ტექსტის უკეთ გააზრების მიზნით კითხვების დასმა წაკითხულთან დაკავშირებით;
- ტექსტში მოცემულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით და საკუთარი გამოცდილების გათვალისწინებით შეკითხვებზე პასუხის გაცემა;

- კითხვების ჩამოწერა ავტორთან წარმოსახვითი ინტერვიუსათვის;

მესამე სემესტრის განმავლობაში ინტენსიურად ვავარჯიშებდით ექსპერიმენტული ჯგუფის სტუდენტებს კითხვის უნარ-ჩვევების დასაუფლებლად 3-ფაზიანი დიდაქტიკური მოდელის (იხ. III თავში) მიხედვით. ვცდილობდით, სტუდენტებს, პირად გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ტექსტში წამოჭრილი/ასახული მათთვის გასაგები და მნიშვნელოვანი პრობლემის შესახებ ემსჯელათ და დისკუსიაში მიეღოთ მონაწილეობა, რომელსაც პერიოდულად ვმართავდით. ამ დროს ჩვენ არ ვაქტიურობდით, მაგრამ მეთვალყურეობას ვუწევდით სემინარის მსვლელობას, ინტერაქციის წარმართვას, ვამღებდით რჩევებს, ჩვენს შეხედულებებს და დამოკიდებულებას ამა თუ იმ საკითხისადმი არ ვახვევდით თავს სტუდენტებს. ვცდილობდით, სტიმული მიგვეცა, ცნობისმოყვარეობა გაგვეღვივებინა, ეთანამშრომლათ და ტოლერანტული ყოფილიყვნენ განსხვავებული აზრის მიმართ. ჩვენი მიზანი იყო ხელი შეგვეწყო სემინარზე ინტერაქციისათვის, რათა სტუდენტებს ენა კომუნიკაციისათვის გამოეყენებინათ: ისეთ აქტივობებს ვთავაზობდით, რომ გამოგვეწვია ისინი უცხო ენაზე საკომუნიკაციოდ. ხელოვნურად ვქმნიდით სიმულაციურ სიტუაციებს, რომ ამეტყველებულიყვნენ. ეს ერთ-ერთი სტრატეგიაა მოტივაციის გამოსაწვევად და უცხო ენაზე მეტყველების განვითარებისათვის. ვცდილობდით, სწორად შეგვეჩვია შეკითხვები, რომ სტუდენტს თავის არიდების საშუალება არ მისცემოდა, ამით კი მისი აზროვნების აქტივაციისათვის შეგვეწყო ხელი.

სწავლა/სწავლების დროს არსებობს სხვადასხვა ხერხი, რომლებიც ენის შემსწავლელებს უღვიძებს სწავლის სურვილს, ჩვენს შემთხვევაში - კითხვის სურვილს, ვქმნიდით ისეთ საკომუნიკაციო სიტუაციას და ვუსახავდით ისეთ საკომუნიკაციო ამოცანას, სადაც სტუდენტებს სურვილი უჩნდებოდათ, გაეგოთ ტექსტი, ეთქვათ რამე ან დაეწერათ მასში განვითარებული სიუჟეტის, ეპიზოდის შესახებ. ამისათვის აუცილებელია, რომ ეს სიტუაცია, გარკვეულწილად, უკავშირდებოდეს მის პირად გამოცდილებას ან მის სასიცოცხლო ინტერესებს. მაგალითად, როცა ენის შემსწავლელს ვთხოვთ, რომ დაწეროს ან მოყვეს წაკითხული ტექსტის შინაარსი, ის ამ დავალებას, მხოლოდ, მოვალეობის გამო

თუ შეასრულებს, მაგრამ მას თუ ვთხოვთ, თავისებურად დაასრულოს ესა თუ ის სიუჟეტი, ის ამ ამოცანას პირადი გამოცდილების საფუძველზე გადაჭრის. გთავაზობთ ჩვენს მიერ ექსპერიმენტულ ჯგუფში შეტანილ ორ ნაწარმოებს ბ. ბრეჰტის ერთ-ერთ ლექსს “ბლის ქურდი”, (*Der Kirschdieb*) და ო. ფონ ჰორვატის მოთხრობას “პატარა სიყვარულის ისტორია” (*Geschichte einer kleinen Liebe*).

თავდაპირველად, როგორც ყველა ლიტერატურული ტექსტის დროს, ლექსის სათაურის მიხედვით ვარაუდები უნდა გამოეთქვათ. მივეცით მხოლოდ სათაური დავალების პირობით:

Der Kirschdieb (1967)

Schritt 1. Lesen Sie zuerst die Überschrift. Was erwarten Sie vom Inhalt?

დაფაზე დახატულ ასოციოგრამაში დავწერეთ სტუდენტების მიერ გამოთქმული ვარაუდები:

Ein Diebstahl, die Frechheit, der Streit, die Kinder, der Garten, der Kirschbaum, die Nachbarin

შინაარსის მსვლელობის შესახებ ვარაუდების გამოთქმის შემდეგ კი მივეცით ლექსის ნახევარი, სადაც ავტორი ყვება, რომ ერთ სისხამ დილით ის სტვენამ გამოაღვიძა, ფანჯარასთან მისულმა დაინახა, რომ მის ბლის ხეზე ახალგაზრდა კაცი დაკემსილი შარვლით ასულიყო, მხიარულად კრეფდა ბაღს და უცქერდა მას ...

An einem frühen Morgen, lange vor

Hahnenschrei

Wurde ich geweckt durch ein Pfeifen

und ging zum Fenster.

An meinem Kirschbaum – Dämmerung

füllte den Garten-

Saß ein junger Mann mit geflickter

Hose

Und pflückte lustig meine Kirschen, mich

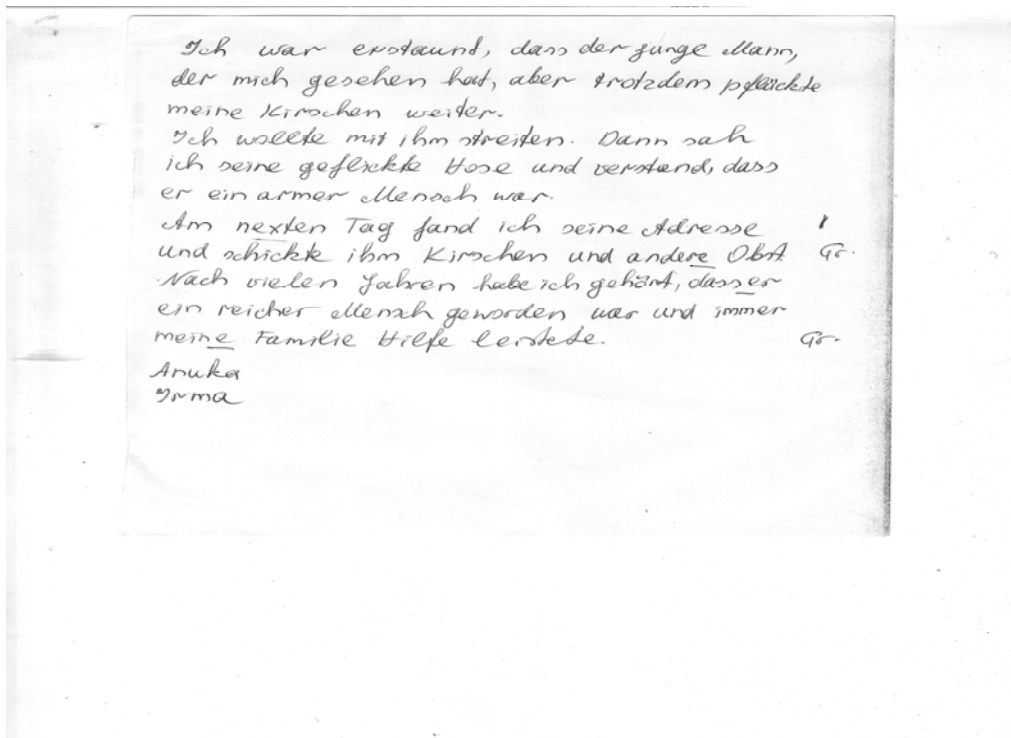
sehend

Schritt 2. Lesen Sie den Teil des Gedichts. Wie geht der Text weiter?

Was glauben Sie, was wird der Erzähler wohl jetzt machen?

Schreiben Sie, wie die Szene wohl endet? (Die Studenten können den zweiten Teil des Gedichts selber weiterschreiben).

ლექსმა სემინარზე დიდი ინტერესი გამოიწვია. დავალებად მივეცით, ჯგუფებში დაეწერათ, როგორ დამთავრდებოდა ეს სცენა და ტექსტი დაესრულებინათ. მივიღეთ ტექსტის დასასრულის განსხვავებული ვარიანტები. გათავაზობთ სტუდენტების მიერ დაწერილი ტექსტის გაგრძელებას:



მხოლოდ ამის შემდეგ მივეცით საკუთარი ტექსტის ორიგინალთან შედარების შესაძლებლობა:

Schritt 3. Lesen Sie jetzt den zweiten Teil des Gedichts und vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.

Nickte er mir zu, mit beiden Händen

Holte er die Kirschen von den Zweigen in seine Taschen.

Noch eine ganze Zeitlang, als ich wieder in meiner Bettstatt lag
Hörte ich ihn sein lustiges kleines Lied pfeifen.

Schritt 4. Waren Sie überrascht?

Was hätten Sie in dieser Situation gemacht?

კრეატიული ფაზა

Schriftliche Aufgabe:

Schreibt jetzt gemeinsam einen Dialog zwischen den beiden Personen.

Schreibt eine Erzählung.

Ödön von Horvath (1901-1938)

Geschichte einer kleinen Liebe

ფაზა I

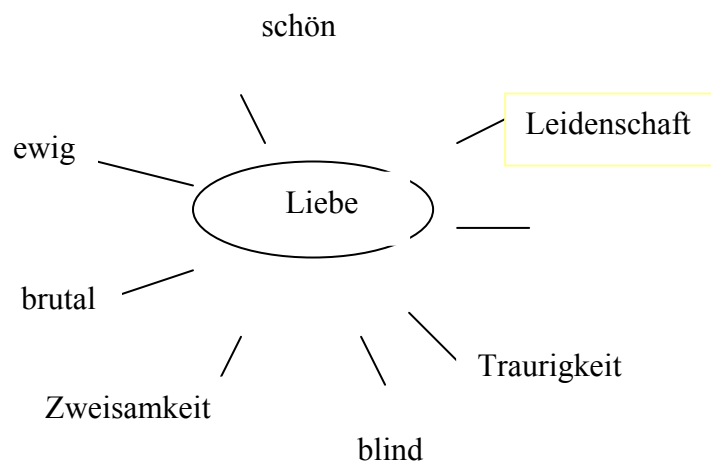
Schritt 1. Sehen Sie sich das Bild vom Gustav Klimt „der Küss“ gemeinsam an. Was fällt Ihnen bei dem Foto auf?

სტუდენტების გამოთქმული ვარაუდები გ. კლიმტის სურათთან დაკავშირებით: eine Liebesgeschichte, ein Liebespaar, ein Dornröschen, kuscheln, die Liebe.



Gustav Klimt „der Küss (1907/08)

Schritt 2. Sammeln Sie Assoziationen zum Wort „Liebe“



Schritt 3. Lesen Sie nur die Überschrift. Was erwarten Sie vom Inhalt?

Schreiben Sie Ihre Hypothesen an die Tafel. (unglückliche Liebe, die Traurigkeit, die Einsamkeit, tragische Liebe).

ფაზა II

Schritt 4. Lesen sie drei Absätze. Wo und wann spielt die Szene?

Wie ist die Atmosphäre?

Schritt 5. Lesen Sie noch einen Absatz und überprüfen Sie Ihre Hypothesen.

Was meinen Sie, wie geht die Geschichte weiter?

Was wird wohl aus der Beziehung?

Schritt 6. Lesen Sie jetzt die Erzählung zu Ende.

Wie ist die Beziehung der beiden Personen zueinander?

Haben Sie dieses Ende erwartet- oder ein anderes?

Wie finden Sie den Schluss dieser Geschichte?

Schritt 7. Was ist passiert? Was meinen Sie, war das eine (keine) Liebe?

Haben diese Personen einander (nicht) geliebt?

Bitte begründen Sie möglichst Ihre Antworten.

Schritt 8. Beschreiben Sie diese Personen. Erscheint Ihnen der Charakter von diesen

Jungen

sympathisch/unsympathisch? Warum? Diskutieren Sie. Ist etwas typisch

jugendlich

an diesem Jungen? Verhalten sich Jugendliche in Ihrem Land

ähnlich?

Schritt 9. Was meinen Sie, bereut der Erzähler etwas, weil er sich an diese Geschichte erinnert?

ფაზა III (კრეატიული ფაზა)

Schritt 10. Schriftliche Aufgaben:

Schreiben Sie einen Brief an Erzähler;

Schreiben Sie einen inneren Monolog von diesem Mädchen.

Mögliche Aufgaben:

Bevor wir Schritt 5 machen lassen, können wir die Erzählung bis zu Zeilen: „Du gefälltst mir eben“, antwortete ich und meine Gemeinheit gefiel mir überallemaßen. Wie gerne hätte ich diese Worte noch einige Male wiederholt!“ lesen lassen.

Und schreiben Sie in den Gruppen, wie die Geschichte weiter geht.

Nachdem der Text zu Ende gelesen wird, werden die in den Gruppen geschriebenen Textteile und Originaltext verglichen.

პირველი სემესტრიდანვე ექსპერიმენტულ ჯგუფში ვთავაზობდით პარალელები გაეცლოთ/შეედარებინათ გერმანული და ქართული კულტურა, რომელიც საბაზი იყო მსჯელობისა და დისკუსიისათვის, ეპოვათ ტექსტის საშუალებით მსგავსება და განსხვავება ამ ორ კულტურას შორის, რადგან როგორც ნაშრომის თეორიულ ნაწილში აღვნიშნეთ, ასეთი სავარჯიშოები ხელს უწყობს უცხო კულტურის გაგების უნარის განვითარებას. საკუთარი მოსაზრების განსამტკიცებლად სტუდენტები იშველიებდნენ რეალურ ფაქტებს, მაგალითებს პირადი ცხოვრებიდან; ასოციაციურად უკავშირებდნენ ერთმანეთს მხატვრულ ამბავს და რეალურ მოვლენას; საშუალებას ვაძლევდით, გადმოეცათ კითხვის პროცესით გამოწვეული განწყობილება და შთაბეჭდილება. (იხ. Reiner Kunze „Fünfzehn“, Ödön von Horvath „Geschichte einer kleinen Liebe“)

ექსპერიმენტის ბოლოს სტუდენტების უმრავლესობას შეეძლო:

- ტექსტიდან აზრობრივი თვალსაზრისით მათთვის მნიშვნელოვანი და საინტერესო ადგილის ამოკრება;
- კითხვის სხვადასხვა სტრატეგიის მიზნობრივად გამოყენება: სხვადასხვა ელემენტის (სურათის, სათაურის, ნაწარმოების დასაწყისის, აბზაცების დასაწყისის, საკვანძო სიტყვების, გამოყოფილი სიტყვების) გამოყენებით ვარაუდების გამოთქმა ტექსტის, ტექსტის მონაკვეთის შინაარსის შესახებ, რა მოლოდინს ქმნის ნაწარმოების დასაწყისი და შემდეგ ტექსტის კითხვისას მოწმდებოდა მართლდება თუ არა ეს მოლოდინი;
- კითხვისას წამოჭრილი სირთულეების დასაძლევად სხვადასხვა საშუალებების გამოყენება – რთული ან მნიშვნელოვანი ნაწილების თავიდან გადაკითხვა, ჩანაწერების გაკეთება, კომენტარებს ტექსტის ცალკეული

მონაკვეთებისადმი; კონტექსტის საშუალებით, სიტყვათა აგებულების ცოდნით, გამოცდილებაზე დაყრდნობით ცდილობდნენ უცხო სიტყვების მნიშვნელობის ამოცნობას და დაზუსტებას;

- უცნობი სიტყვების და ფრაზების სინონიმური განმარტებებით ჩანაცვლება;
- კონკრეტული ინფორმაციის მოსაძიებლად თვალის გადავლება ტექსტის სტრუქტურაზე, სიტყვიერ და არასიტყვიერ ელემენტებზე და მათზე დაყრდნობით მათი ამოკრება,
- ტექსტის რამდენიმე წინადადებით გადმოცემა.

ექსპერიმენტულ ჯგუფში კითხვის მიზნის შესაბამისად სტუდენტების უმრავლესობას შეეძლო კითხვის სახეების/სტილის გამოყენება:

ტექსტის გაცნობისას (გაცნობითი/გლობალური კითხვა) პოულობდნენ საყრდენებს და გამოთქვამდნენ ვარაუდს ტექსტის შინაარსის შესახებ სხვადასხვა ელემენტების მოშველიებით (ილუსტრაცია, სათაური, ქვესათაური, საკვანძო სიტყვები, გამოყოფილი სიტყვები, თავების სათაურები, კითხულობს აზრების პირველ წინადადებას). სტუდენტები ერთხელ კითხულობდნენ ტექსტს და არ ამხვილებდნენ ყურადღებას უცნობ სიტყვებზე და ზოგადი შინაარსის გასაგებად ეყრდნობოდნენ ნაცნობ სიტყვებს, რომ ავთენტური ტექსტის მთავარი ინფორმაცია და აზრი ამოეცნოთ.

შესწავლის მიზნით ნელა კითხულობდნენ ტექსტს, ხელახლა გადაიკითხავდნენ ტექსტის ნაწილებს, აკეთებდნენ ჩანაწერებს და ა. შ. იყენებენ სხვადასხვა სტრატეგიას შესწავლითი/დეტალური კითხვის დროს უცნობი სიტყვის მნიშვნელობის გასაგებად: ინტერნაციონალურ სიტყვებს, გეოგრაფიულ სახელებს, რიცხვით მონაცემებს, კონტექსტს, სიტყვათა აგებულებას, სიტყვის ნაცნობ ფუძეს.

კონკრეტული ინფორმაციის მოძიების მიზნით სწრაფად ჩაიკითხავდნენ ტექსტს (ძიებითი/სელექციური კითხვა) და ამოკრეფდნენ კონკრეტულ ინფორმაციას. შეეძლოთ პარალელების გავლება უცხო და მშობლიურ კულტურებს შორის და მსგავსება-განსხვავებების პოვნა და შედარება.

ჩვენი მიდგომისადმი ინტერესის და მიღწეული შედეგების მდგრადობის შემოწმების მიზნით, ორჯერ ჩავატარეთ ტესტირება ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში პირველი სემესტრის და ექსპერიმენტის ბოლოს.

ტესტი შედგებოდა რამდენიმე ნაწილისაგან, უმაღლესი 100 ქულა უნდა დაეგროვებინათ. ტექსტის სახეობაც და დროც განსაზღვრული იყო: პირველი ნაწილის მიზანი იყო ტექსტის გლობალური კითხვა (10 ქულა). დრო დაახლოებით 20 წუთი. მეორე ნაწილი ტექსტის დეტალური კითხვა (10 ქულა), დაახლოებით 35 წუთში უნდა წაეკითხათ. მესამე ნაწილი- ტექსტის სელექციური კითხვა (10 ქულა). 15 წუთი. მეოთხე ნაწილში მოცემული იყო ლაკუნებიანი ტექსტი 10 ნაკლული ადგილით, ყოველ ნაკლულ (ცარიელ) ადგილისთვის სამი მოცემული სიტყვიდან ერთი სწორი პასუხი უნდა ამოერჩიათ (10 ქულა). მეოთხე დავალებაც ლაკუნებიანი ტექსტისაგან შედგებოდა (10 ნაკლული ადგილი), მაგრამ აქ მოცემული იყო 15 სიტყვა (20 ქულა). მეექვსე დავალება იყო ერთი მცირე ზომის მხატვრული ტექსტის წაკითხვა თანდართული სავარჯიშოებით (20 ქულა), მეშვიდე ნაწილი მოიცავდა კრეატიულ დავალებას გამომდინარე მოცემული მხატვრული ტექსტიდან, რომელიც უნდა შეესრულებინათ წერილობით (20 ქულა).

უკვე პირველი სემესტრის ბოლოს ჩატარებული ტესტირების შედეგების მიხედვით ჩანს განსხვავება ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფების ნამუშევრებს შორის. რადგან დროის ლიმიტი განსაზღვრული იყო, ვაკვირდებოდით, რამდენი დრო დასჭირდა თითოეულ სტუდენტს ტესტის დასამთავრებლად. ექსპერიმენტულ ჯგუფში კითხვის სტრატეგიებს სწორად იყენებდნენ და კითხვის სახეს/სტილს კითხვის მიზნის შესაბამისად სწორად ირჩევდნენ. აქედან გამომდინარე, აშკარა იყო ექსპერიმენტულ ჯგუფის სტუდენტთა უპირატესობა. საკონტროლო ჯგუფის სტუდენტებს დრო არ ეყოთ ტექსტის დასასრულებლად, ვერ იყენებდნენ სტრატეგიებს, ასევე ვერ იყენებდნენ კითხვის სხვადასხვა სტილს და შედეგაც შესაბამისი იყო. უშედეგო აღმოჩნდა საკონტროლო ჯგუფის მიერ ბოლო მეშვიდე სავარჯიშოს დაძლევა, სადაც მათ შემოქმედებითობა მოეთხოვებოდათ.

ექსპერიმენტის ბოლოს ექსპერიმენტულ ჯგუფში ცდისპირებმა მიიღეს შემდეგი ქულები:

ქულები	ექსპერიმენტული	საკონტროლო
	ჯგუფი	ჯგუფი
91-100	2 სტუდენტი	-
81-90	3	1
71-80	3	1
61-70	-	2
51-60	-	3
41-50		1

საბოლოო შედეგები: 91 - 100 ქულა: ექსპერიმენტულ ჯგუფში 2 სტუდენტი, საკონტროლო ჯგუფში არც ერთმა; 81-90 ქულა: ექსპერიმენტულ ჯგუფში 3 სტუდენტი, საკონტროლო ჯგუფში 1 სტუდენტი; 71 - 80 ქულა: ექსპერიმენტულ ჯგუფში 3 სტუდენტი, საკონტროლო ჯგუფში 1 სტუდენტი; 61-70: საკონტროლო ჯგუფში 2 სტუდენტი; 51- 60 ქულა: საკონტროლო ჯგუფში 3 სტუდენტი; 41-50 ქულა: საკონტროლო ჯგუფში 1 სტუდენტი.

თვისებრივი კვლევის შედეგების ანალიზის მიზნით არა მარტო ტესტირება, არამედ ექსპერიმენტის ბოლოს ჩავატარეთ სემინარიც და გადავიღეთ ვიდეოთი. შევიტანეთ ერთი ლიტერატურული ტექსტი რ. კუნცეს მოთხრობა „Fünfzehn“ და მივეცით ინსტრუქცია ტექსტთან დაკავშირებით.

Unterrichtsvorschlag

Aufgaben vor dem Lesen

Schritt 1. Zum Einstieg biete ich meinen Studenten ein Foto von Gabriele Münter an:



Sehen Sie sich es gemeinsam an und diskutieren folgende fragen:

- Wo befindet sich die Person?
- Welche Laune hat sie?
- Was hat sie an?
- Wie alt ist sie? Ist sie allein? Wenn nicht, wer ist noch im Raum und in welcher Beziehung steht er zu dieser Person?
- Welche Gegenstände siehst du im Zimmer?
- Was ist passiert? Wie ist die Stimmung/ Atmosphäre?
- Schreiben Sie bitte gemeinsam einen inneren Monolog der Person.

Schritt 2. Ich verteile den Text.

- Lesen Sie zuerst die Überschrift und versuchen Sie vorausszusagen, worum es in diesem Text geht?
- Was fällt Ihnen zu der folgenden Überschrift und Bild ein?

Aufgaben während des Lesens

Schritt 3.

- Lesen Sie die ersten Sätze der Erzählung. Treffen Ihre Hypothesen zu?
- Wie geht die Geschichte weiter, was vermuten Sie?
- Notieren Sie einige wichtige Punkte in Stichworten.

Schritt 4. Lesen Sie den Text bis zum Ende.

- Charakterisieren Sie kurz das Mädchen.

Diskutieren Sie:

- Erscheint Ihnen der Charakter von diesem Mädchen sympathisch (unsympathisch)? Warum?

Aufgaben nach dem Lesen

Schritt 5.

- Was ist typisch jugendlich an diesem Mädchen?
- Verhalten sich Jugendliche in Ihrem Land ähnlich? - Welche Unterschiede gibt es?
- Suchen Sie Gemeinsamkeiten zu jugendlichen in Georgien.

Schritt 6.

- Beschreiben Sie den Vater. Nennen Sie Textstellen. Beispiel: „...ich ab und zu heimlich ihr Zimmer wische, um ihre Mutter vor Herzkämpfen zu bewahren.“
- Beschreiben Sie das Verhältnis des Mädchens zu Eltern?
- Wie ist das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern in Georgien?
- Schreiben Sie in der Gruppe einen Dialog zwischen Vater und Tochter.

Schritt 7.

- Wie sind die jungen Leute bei uns zu solchen außerordentlich aussehenden Mädchen eingestellt?

- Kosenamen genannt?

- Ausgelacht?

- Nachgemacht?

- Wie wird bei uns von den jungen Menschen die persönliche Freiheit verstanden? Anders/ gleich?

- Wie versuchen bei uns die Eltern ihre Kinder zu erziehen? Auf diese Weise oder anders?

კრეატიული ფაზა

Schritt 8.

- Machen Sie ein fiktives Interview mit dem Mädchen.

- Schreiben Sie in der Gruppe, wie das Leben dieses Mädchens weitergehen könnte?

- Schauen Sie bitte Gabriele Münters Bild noch einmal an. Können Sie Gemeinsamkeiten zwischen ihrem Bild und der Erzählung feststellen?

Weitere Aufgaben:

Schreiben Sie einen Dialog zwischen dem Vater und der Tochter.

Schreiben Sie einen Monolog vom Mädchen.

Nehmen Sie die Perspektive einer Figur ein und überlegen Sie sich, was Sie selbst in der Situation machen würden.

გადაღებულ კადრებში ექსპერიმენტულ ჯგუფის სტუდენტებთან კარგად ჩანს დადებითი შედეგები, როგორ მიყვებიან ტექსტის ინსტრუქციას: თავისუფლად გამოთქვამენ ვარაუდებს სურათის და სათაურის მიხედვით ტექსტის შესაძლო შინაარსის შესახებ, ტექსტის შემდგომი მსვლელობის დროს როგორ ამოწმებენ წამოყენებულ ჰიპოთეზებს. ტექსტის გასაგებად არ ცდილობენ თითოეული სიტყვის გაგებას. შეუძლიათ მსჯელობა ტექსტში დასმული

პრობლემის შესახებ. ასევე შეუძლიათ კულტურათა შედარება, კერძოდ, გამომდინარე კონკრეტული ტექსტიდან მშობლების და შვილების დამოკიდებულება/ურთიერთობა გერმანიაში და საქართველოში. აგრეთვე ჩანს, ცდილობენ თავი გაართვან კრეატიულ სავარჯიშოებსაც.

გადაღებულ კადრებში საკონტროლო ჯგუფის სტუდენტებთან კარგად ჩანს, როგორ უჭირთ ვარაუდების გამოთქმა ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებით, როგორ ცდილობენ ისინი წინადადებებში ყველა სიტყვის გადათარგმნას და ტექსტის ასე გაგებას. ერთ-ერთ ეპიზოდში ჩანს, როგორ ეკითხება სტუდენტი გოგონა უცნობ სიტყვას მასწავლებელს და უკმაყოფილოა, როცა მასწავლებლისაგან ვერ იგებს სიტყვის მნიშვნელობის პირდაპირ თარგმანს. საკონტროლო ჯგუფის სტუდენტებს გაუჭირდათ მსჯელობა ტექსტში დასმული პრობლემის შესახებ, პარალელების გავლება გერმანულ და მშობლიურ კულტურას შორის.

IV თავის დასკვნები

ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევამ გვიჩვენა, რომ მეცადინეობაზე მასწავლებელი დიდად ვერ ეხმარება სტუდენტებს კითხვის უნარ-ჩვევის განვითარებაში, თუკი იგი დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს, რომ ყოველი სიტყვა სწორად იქნას გაგებული. მასწავლებლის ასეთი მოთხოვნა ნელი, სიტყვა-სიტყვით კითხვისაკენ უბიძგებს ენის შემსწავლელს. ასეთი ხანგრძლივი კითხვის დროს კითხვის გამოცდილებას ვერ იძენენ ენის შესწავლელები. ასეთი კითხვით ისინი ვერ გახდებიან წარმატებულნი, დამოუკიდებელი მკითხველები. როგორც უკვე აღვნიშნეთ კითხვის დროს ასეთი ქცევა სუსტი მკითხველისთვისაა ტიპიური.

დიდად ვერ წაადგება ენის შემსწავლელებს ის გარემოებაც, როცა მასწავლებელი მოითხოვს მათგან გულმოდგინედ, დეტალებში წაიკითხონ ტექსტი, რადგან როგორც აღვნიშნეთ, კითხვის სხვადასხვა სტილი და ტექსტის ყველა სახეობა არ მოითხოვს ტექსტის დეტალებში გარკვევას.

როგორც ჩვენი კვლევებიდან გამოიკვეთა სახელმძღვანელოებში იშვიათადაა მხატვრული ტექსტები, და თუ არის, მას თან არ ახლავს შესაბამისი/ადეკვატური სავარჯიშოები/დავალებები, რომელთა საშუალებით შეიძლება ენის შემსწავლელებს კითხვის უნარ-ჩვევა გავუწვრთნათ, კომპეტენტურ მკითხველად ვაქციოთ/აღვზარდოთ, რაც საბოლოოდ ხელს შეუწყობს თითოეული სტუდენტის აზროვნების აქტივაციას.

თუ გვინდა, თვითეული სტუდენტი მეცადინეობაზე აქტიურად ჩაებას სწავლის პროცესში, თუ გვინდა ხელი შევუწყოთ მათ სასიცოცხლო უნარ-ჩვევების გამომუშავებაში, უნდა შევთავაზოთ მრავალფეროვანი აქტივობები და მივცეთ საშუალება, რომ მასწავლებლის ჩარევის გარეშე, დამოუკიდებლად შეძლონ ტექსტის გაგება: დამოუკიდებლად დააკვირდნენ მოცემულ ტექსტს, გამოთქვას ვარაუდები, თვითონ აღმოაჩინონ, ამოიცნონ, ნაცნობთან დააკავშირონ ის, რაც მათთვის უცნობია და შეადარონ ისინი. ჩვენი ჩარევის გარეშე სტუდენტებმა დამოუკიდებლად უნდა გადაეჭრან ამოცანა, რომელსაც მათ ტექსტი უყენებს, ენის შემსწავლელებს უნდა ვასწავლოთ თანამშრომლობა, აზრის გამოხატვა ტექსტში მოცემული ამა თუ იმ მოვლენისადმი, განსხვავებული აზრის გამოხატვისადმი ტოლერანტული დამოკიდებულება. ეს ყველაფერი მიღწევადია, მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ სწავლას გარკვეული დრო, მასწავლებლის მოთმინება და მიზანმიმართული სავარჯიშოები სჭირდება.

დასკვნები და რეკომენდაციები

გაგება არ არის ტექსტიდან ინფორმაციის პასიური მიღება, არამედ აქტიური პროცესი, როცა უცხოურ ენაზე მკითხველს საკუთარი ცოდნა, კითხვის და გაგების საკუთარი სტრატეგიები თან მოაქვს.

კითხვა ბალანსირება და შედარებაა იმისა, რაც მკითხველს საკუთარი კულტურის ცოდნიდან მოაქვს და რასაც ტექსტიდან- უცხოურ ენაზე მკითხველის პერსპექტივიდან- შეიტყობს. კითხვის დროს ხდება საკუთარი კულტურის ცოდნის

ბალანსირება და შედარება იმ ინფორმაციასთან რასაც ენის შემსწავლელი კითხვის პროცესში დებულობს.

კითხვა არის პროცესი, რომლის დროსაც გამოიყენება სტრატეგიები კითხვის დროს მოცემული დავალებების შესასრულებლად და ტექსტის გასაგებად. კითხვის სტრატეგიების გამოყენება მიმდინარეობს გეგმის მიხედვით, მისი გამოყენება დამოკიდებულია ტექსტთან დაკავშირებულ დავალების სახეობასა და მკითხველის პერსპექტივაზე, თუ რა მიზნით კითხულობს ის ტექსტს.

ტექსტის კომპეტენცია არა მხოლოდ კითხვის და წერის კომპეტენციების ერთობლიობაა, არამედ ამ ორი უნარ-ჩვევის ერთმანეთზე ზემოქმედების, ზეგავლენის შედეგი. ტექსტის კომპეტენცია ენობრივი ქმედების კონსტრუქციული, მიზანმიმართული აქტიური პროცესია: პროცედურების კოგნიტური პროცესი, რომლის დროს ტექსტის ინფორმაციის და წინარეცოდნის გააქტიურება, შეჯამება და ახალი ორგანიზაციული ცოდნის სტრუქტურების კონსტრუირება მიმდინარეობს.

აქედან გამომდინარე, ტექსტის კომპეტენცია უცხო ენის გაკვეთილზე არა მარტო რეალურ ცხოვრებაში ენობრივი კომუნიკაციური ქმედებისათვის მომზადებას ნიშნავს, არამედ მთლიანობაში ენობრივი ქმედების ყველა არსებითი ფაზის გააქტიურებას, რათა შედგეს სრულყოფილი საკომუნიკაციო პროცესი ნებისმიერი ფორმით იქნება ეს ზეპირი თუ წერილობითი.

ენა საშუალება უნდა იყოს ახლის შესასწავლად, ის უნდა იყოს ჭიშკარი სამყაროსკენ. ენის მეცადინეობა ორიენტირებული უნდა იყოს შინაარსზე და ფაქტებზე. ენის სწავლების მიზნები მიმართული უნდა იყოს არა მხოლოდ ყოველდღიურობაზე, კომუნიკაციურ საბაზისო კომპეტენციის დაუფლებაზე, არამედ ენასთან რეფლექტიურ ურთიერთობაზე, შინაარსის გაგებაზე. აქედან გამომდინარე, ლიტერატურული ტექსტების კითხვას უცხო ენის მეცადინეობაზე მნიშვნელოვანი ფუნქციის შესრულება შეუძლია, თუ გავითვალისწინებთ მეთოდებს, რომლებიც ენის შემსწავლელების წარმოდგენებს, ფანტაზიას, თვალთახედვას და გრძნობებს შეესაბამება.

მხატვრული ტექსტები სინამდვილეს მარტივად კი არ გამოხატავენ, არამედ აქვთ საკუთარი თამაშის წესი ამბის/ისტორიის გადმოსაცემად, სინამდვილის უჩვეულოდ გამოხატვის, ისე რომ მკითხველის ინტერესი გააღვიძოს, კლიშეები შეასწოროს, რაღაც ღიად დატოვოს, რომ ამით მკითხველის ცნობისმოყვარეობა აღძრას მკითხველიც თავისი შეხედულებებს რთავს თამაშში, ასე რომ, ნაწარმოებში აღწერილი ამბავი და მოქმედი პირები აღიქმება პიროვნული განცდების, მოლოდინის და ფონური ცოდნის დახმარებით.

ლიტერატურული ტექსტების უპირატესობა ე. წ. ყოველდღიური (პრაგმატული) ტექსტებისაგან განსხვავებით ისაა, რომ ის ყველა უნარ-ჩვევის მობილიზებას მოითხოვს. მხატვრული ტექსტებზე მუშაობის დროს, წესით, ტექსტის უბრალოდ გაცნობა და გადამუშავება არ კმარა, მნიშვნელოვანია მასზე რეაგირება, მნიშვნელობების გაგება-დამუშავება, განსხვავებული კულტურული ქცევების, დამოკიდებულებების შესახებ დისკუსია/საუბარი. ეს იმას ნიშნავს, რომ მხატვრული ტექსტებით მუშაობა კომპლექსური სასწავლო დავალებების გამოყენების საშუალებას გვაძლევს, რასაც მივყავართ ინტეგრირებული უნარ-ჩვევების მობილიზაციისაკენ.

ტექსტებს თავისთავად კი არა აქვთ აზრი, არამედ აზრი იბადება/ჩნდება ტექსტის და მკითხველის ერთობლივი თამაშის შედეგად. მკითხველი აძლევს ტექსტს აზრს, რადგან თითოეული მკითხველი თავისი პერსპექტივიდან კითხულობას და იგებს ტექსტს, შედეგად ვღებულობთ ტექსტის სხვადასხვა, განსხვავებულ ინტერპრეტაციებს. ლიტერატურული ტექსტი არ არის სტატიკური, თავის თავში ჩაკეტილი, რომელსაც შეცდომით ან სწორად ვიგებთ, არამედ „კითხვის აქტის” დროს მხოლოდ მკითხველის მეშვეობით ხდება დინამიური, ღია, პროცესზე ორიენტირებული. მას არა აქვს დამოუკიდებლობის პრეტენზია, არამედ ის მკითხველის და ტექსტის შეხვედრის პროდუქტია „კითხვის აქტის” განმავლობაში.

ლიტერატურული ტექსტის გაგება უცხო პერსპექტივასთან ნაბიჯ-ნაბიჯ მიახლოვებაა. ის, რომ მკითხველი ტექსტს სხვადასხვა თვალთახედვიდან და სინამდვილიდან, თავისი საკუთარი კულტურით დალდასმული გზით უახლოვდება,

ეკუთვნის ლიტერატურულ- ესთეტიკურ თამაშს, რომელიც მას მომხიბვლელობას ანიჭებს.

მხატვრული ტექსტების უცხოური ენის სწავლების პროცესში გამოყენებას შეუძლია უცხოური ენის სწავლების ფართო და ყოვლისმომცველი მიზნების მიღწევა: ა) უცხო კულტურაში ორიენტირება და ბ) ინტერკულტურულ სიტუაციაში ენობრივად ადეკვატურად ქმედება.

ლიტერატურული ტექსტის მართებული გაგებისათვის ასევე მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიერ წარმართული მოსამზადებელი ფაზები: ა) ტექსტის ანალიზი, გაგება და ინტერპრეტაცია, რომელიც საფუძვლად უნდა დაედოს შემდგომ ფაზას, კერძოდ, ბ) დიდაქტიზირების სტრატეგიების შერჩევას, რათა მესამე დასკვნით ფაზაში უცხოური ენის შემსწავლელმა დამოუკიდებლად, ექსპერტის ცალკეულ აწ უკვე დიდაქტიზირებულ მინიშნებებზე დაყრდნობით დამოუკიდებლად შეძლოს ტექსტის ინტერპრეტირება, შესაბამისად გაგება. მესამე ეტაპზე ენის შემსწავლელი, იძენს რა ტექსტის გაგების წინამავალ საფეხურზე გარკვეულ კომპეტენციებს, ცდილობს დამოუკიდებლად წარმართოს ტექსტის გაგების საფუძველზე, მისივე ინტერპრეტაცია.

ჩვენი ყურადღება უნდა მივმართოთ არა ტექსტზე, როგორც ობიექტზე, არამედ მკითხველის აზრს, გამოხმაურებას მივაპყროთ ყურადღება. კითხვა უნდა განვიხილოთ, როგორც ინტერაქცია მკითხველსა და ტექსტს შორის. ტექსტი თავისთავად არ არსებობს, როგორც საგანი, არამედ ის მხოლოდ მკითხველის საშუალებით ხდება ტექსტი. ამიტომ, კითხვის პროცესში მთავარია არა ტექსტი, არამედ ის, რაც მკითხველსა და ტექსტის ინტერაქციის დროს ჩნდება.

გაკვეთილზე შესატანი ტექსტის არჩევის დროს მთავარი პრინციპი უნდა იყოს ტექსტის ავთენტურობა. ენის შემსწავლელებს ნათლად უნდა გავაგებინოთ, რომ როცა ტექსტს გლობალურად კითხულობენ, არ უნდა თარგმნონ ის სიტვასიტყვით; ამასთან ერთად ყურადღების კონცენტრაცია უნდა გაკეთდეს არა უცნობ, არამედ ნაცნობ სიტყვებზე, საყრდენ/საკვანძო სიტყვებზე, რომლებიც ზოგიერთ ტექსტში ხაზგასმულია, ან გამოყოფილი შრიფტითაა მოცემული.

თუ გვინდა, რომ ენის შემსწავლელს გავუწვრთნათ კითხვის უნარ-ჩვევა, რათა ენის შემსწავლელმა დამოუკიდებლად, მასწავლებლის დახმარების გარეშე შეძლოს უცხო ტექსტის წაკითხვა, თვითონ, დამოუკიდებლად უნდა შეეცადოს ტექსტში უცნობი სიტყვების კონტექსტით და არა მასწავლებლის დახმარებით გაგებას. ენის შემსწავლელი უნდა მივაჩვიოთ, რომ ა) უცნობი ტექსტის გასაგებად აუცილებელი არ არის ტექსტის სიტყვა-სიტყვით თარგმნა ბ) ტექსტის კითხვის დროს კონცენტრაცია გააკეთოს არა უცნობ, არამედ ნაცნობ სიტყვებზე. უნდა გავამახვილებინოთ ენის შემსწავლელს ყურადღება იმ ფაქტზე, რომ უცნობი ტექსტის გაგება მწირი ლექსიკის ფლობის შემთხვევაშიც შეიძლება, თუ კითხვის შესაბამის სტრატეგიებს და ტექნიკებს დავაუფლებთ მათ.

ტექსტის არჩევის და სემინარების დაგეგმვის დროს მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს მოსწავლეთა თავისებურებები, სურვილები, შესაძლებლობები, გასათვალისწინებელია მათი სულიერი სამყარო, ასაკი, იდივიდუალური საჭიროებები, პრობლემები, მათი ინტერესთა სფერო, რომელიც პედაგოგიური მიდგომის თვალსაზრისით აუცილებელი და მნიშვნელოვანია. ამ დროს დიდი ნიშნელობა ენიჭება მოსწავლეებთან/სტუდენტებთან დიალოგს და თანამშრომლობას, რომ ამით მასწავლებელმა მეტი შეიტყოს მოზარდის შესაძლებლობების შესახებ. მასწავლებელმა უნდა შეძლოს მათი ცოდნის, უნარ-ჩვევების და პოტენციალის შეფასება. ენის შემსწავლელის საჭიროებათა შეფასება ხდება რეგულარული ურთიერთობის და მისი მუშაობის ფორმალური და არაფორმალური შეფასების შედეგად. მნიშვნელოვანია, მოვუსმინოთ მათ და გავიგოთ მათი ინტერესებისა და პრიორიტეტების შესახებ, სწავლების რა მეთოდებსა და სტრატეგიებს ირჩევენ ისინი. თანამედროვე მეთოდების მიხედვით ორიენტაცია გავაკეთოთ შედეგზე და არა მასალაზე.

დავალელები/სავარჯიშოები ერთმანეთთან თანმიმდევრულად, სისტემის მიხედვით უნდა იყოს დაკავშირებული. მათი კომბინაცია მოსწავლის ინდივიდუალურ მოთხოვნებს უნდა შეესაბამებოდეს. დავალელები სემინარებზე არ უნდა შევიტანოთ იზოლირებულად, თორემ ამით სწავლების ეფექტი დაიკარგება.

ენობრივი და კოგნიტური მოთხოვნები სავარჯიშოების დამუშავების დროს დავალების კონცეფციით უნდა იყოს მართული.

შევეცადოთ, სტუდენტებმა დამოუკიდებლად გადაეჭრან ამოცანა, რომელსაც მათ ტექსტი უყენებს, ვასწავლოთ თანამშრომლობა, განსხვავებული აზრის შეწყნარება, ურთიერთპატივისცემა, საკუთარი აზრის გამოხატვა, მსჯელობა, კამათი, ცოდნის და სტრატეგიების აქტიური გამოყენება.

ენის შემსწავლელებს უნდა შეეძლოთ, ტექსტების როგორც ენობრივად, ისე შინაარსობრივად დაძლევა. სწორედ ამიტომ, საჭიროა ოთხივე უნარ-ჩვევის არა ცალ-ცალკე, არამედ ინტეგრირებულად სწავლება. განსაკუთრებით მივიწყებული და

ტექსტისადმი მსგავსი ინტეგრირებული მიდგომა სწავლების პროცესში უცხოური ენის მეტ-ნაკლებად სრულყოფილი დაუფლების საფუძველია.

ტექსტის კომპეტენცია, როგორც ცოდნის შეთვისების საბაზისო უნარი, ცენტრალურ კომპონენტს წარმოადგენს. სწორედ ამის გამო ენის შემსწავლელებისათვის მნიშვნელოვანია ტექსტების სამყაროში ორიენტირების უნარის განვითარება/გაწვრთნა და ამით უცხოური ენის, როგორც აზროვნების, კომუნიკაციისა და სწავლის იარაღად გამოყენება უცხოური ენის სწავლების პროცესში.

გამოყენებული ლიტერატურა

ეკო, უ. (2012): *ვარდის სახელი*. თბილისი: დიოგენე

ეროვნული სასწავლო გეგმები და შეფასების ცენტრი (2007): *ეროვნული სასწავლო გეგმა*, მეორე რედაქცია. თბილისი

ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი (2007): *როგორ ვასწავლოთ მოსწავლეებს აზროვნება* (1 ნაწილი). თბილისი

იმედაძე, ნ. (2008): *განწყობის თეორია*. In: ჯანაშია, ნ.; იმედაძე, ნ.; გორგოძე, ს.; განვითარებისა და სწავლის თეორიები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი. თბილისი: საქართველოს მაცნე. გვ. 64-70

პაჭკორია, თ. (რედ.) (2008): *ვისწავლოთ ერთად. ინკლუზიური განათლება*. თბილისი: ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი.

უზნაძე, დ. (2006): *ზოგადი ფსიქოლოგია*. თბილისი: საქართველოს მაცნე

უზნაძე, დ. (2005): *ბავშვის ფსიქოლოგია. სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია*. თბილისი: მეცნიერება

ფურცელაძე, ვ. (1998): *ტექსტი როგორც ენობრივი მოღვაწეობის წერილობითი გაცხადება*. თბილისი: გამომცემლობა სამშობლო.

ჯანაშია, ნ. & იმედაძე, ნ. & გორგოძე, ს. (2008): *განვითარებისა და სწავლის თეორიები*. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი. თბილისი: საქართველოს მაცნე.

ჯაყელი, თ. (2008): *კითხულობენ, მაგრამ ვაგება უჭირთ*. გაზეთი დიალოგი, 6. ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი.

ABCD- *Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (1990): In: Fremdsprache Deutsch, H. 3/1990. München: Klett Edition Deutsch, S. 60-61.

Adamzik, K. (2001): *Wege zum Verstehen*. Tübingen/Basel: Francke.

Adamzik, K. (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer

Ansen-Verbeke, M. und Vanneste, D. (1999): South Africa: Spatial Transformation in the Post-Apartheid Era. <http://www.kuleuven.ac.be/admin/du/niv3p/du-i33.htm> [Eingesehen am 04.11.2003]

Bachmann, S. (1995): *Sichtwechsel neu*. Allgemeine Einführung. München: Klett

- Baurmann, J. (2007): *Texte verstehen im Deutschunterricht*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H.(Hrsg): *Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: Gruyter. 239-255
- Bausch, K.-R. et al (2003): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke
- Bausch, K.-R. et al (2007): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Bischof, M.& Kessling, V.& Krechel, R. (1999): *Landeskunde und Literatur*. München: Langenscheidt
- Bloom, B.S. (1956): Lernzieltaxonomie. In: www.oezbf.net/cms/te_files.lernzieltaxonomie.pdf
- Blühdorn, H. & Breindl, E. & Weißner, U. H.(Hrsg.)(2007): *Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: Gruyter
- Brecht, B. (2002): *Der Kirschdieb*. In: Brecht, B. *Sämtliche Stücke in einem Band*. Köln: Komet Verlag
- Bredella, L. (1985): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden*. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Kiemler und Hoch S.362-391
- Bredella, L. (1996): *Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens*. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag S.127-151
- Brinker, K. (Hrsg.) (1991): *Aspekte der Textlinguistik* (= Germanistische Linguistik 106/107). Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Brinker, K. (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Busch, A. & Stenschke, O. (2008): *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Butzkamm, W. (1985): *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Kiemler und Hoch S. 114-130
- Christ, H. (1994): *Fremdsprachenlernen für Europa*. In: BMUK (ed.) *Zukunftsforum V: Sprachen lernen – Menschen verstehen*. Wien: BMUK, 100-109.
- De Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dinev, D. (2007): *Kein Wunder*. In: Dinev, D. *Ein Licht über dem Kopf*. München: btb Verlag. S.184-186
- Edelhoff, Ch. (1985): *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. In: Edelhoff, Ch./Piepho, H.-E. (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber. S.7-30

- Edmondson, W. J. (1996): *Textverstehensprozesse/Spracherwerbssprozesse*. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr S.111-126
- Edmondson, W. J. (1993): *Literatur im Fremdsprachenunterricht- Wozu?* In: Tim, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer. S.275-284
- Ehlers, S. (1992): *Lesen als Verstehen*. München: Langenscheidt
- Ehlers, S. (1992): *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett
- Ehlers, S. (1998): *Landeskunde und Literatur*. In: Lothar Bredella/ Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis vom Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis*. Tübingen: Narr
- Engel, U. (2004): *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium
- Ernst, P. (2002): *Pragmalinguistik. Grundlagen. Anwendungen. Probleme*. Berlin: de Gruyter
- Feld-Knapp, I. (2008): *Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur*. In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Langenscheidt S.45-49
- Feld-Knapp, I. (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischen Merkmale für den „DaF“- Unterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Fix, U. (2007): *Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H.(Hrsg): *Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin:Gruyter. 254-276
- Freitag, B.(2007): *Interkultureller Literaturunterricht mit British Fictions of Migration: Perspektivenvielfalt in einer Unterrichtsreihe zu: „Young British Asians.“* In: Bredella, Lotar/Christ, Herbert(Hrsg.) *Fremdverstehen und iterkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr
- Freud, S. (1908-1907/1969): *Der Dichter und das Phantasieren*. In: Studienausgabe. *Bildende Kunst und Literatur*. B. X. S. Fischer. Frankfurt/M.
- Fried, E. (1979): *Wintergarten*. In: Haerkötter, H. (Hrsg.): *Deutsches Lesebuch 2*. Darmstadt: Winklers Verlag
- Funk, H.& Koenig, M.(1995): *sowieso*. *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Lehrerhandbuch1*. München: Langenscheidt.
- Gadamer, H.-G. (1975): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr
- Glavinic, Th. (2009): *Ein Irrtum*. www.thomas-glavinic.de

- Grau, M. & Würffel, N. (2002): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, Karl-Richard et al (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke . S. 312-314
- Гвенцадзе, М. (1986): *Коммуникативная лингвистика и типология текста*. Прогресс. Москва
- Haas, G. (2001): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Hartmann, P. (1968 b): *Zum Begriff des sprachlichen Zeichens*. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 21, 205-222
- Hartmann, Peter (1964): *Text, Texte, Klassen von Texten*. In: *Bogawus* 2/64: 11-25 (wieder abgedruckt in: Koch, Wolfgang (Hrsg.) (1972). *Strukturelle Textanalyse*. Hildesheim/New York: Olms: 1-22).
- Hartung, W. (1974): *Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft*. Berlin: Akademik- Verlag
- Häusserman, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben- Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie*. München: iudicium
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991): *Textgrammatik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002): *Grundlagen der Textgrammatik*. Tübingen: Niemeyer
- Hellwig, P. (1984): *Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution*. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 12/84: 1-20.
- Heyd, G. (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M: Diesterweg
- Horvath, Ö. von (1989): *Geschichte einer kleinen Liebe*. In: *Lektüre zwischen den Jahren*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S.89-91
- Hufeisen, B. (2008): *Textsortenwissen- Testmusterwissen- Kulturspezifik von Textsorten*. In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Langenscheidt S.50-53
- Humboldt, W. von (1907): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihrem Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: *Wilhelm von Humboldts Werke*. Bd.7 Hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin
- Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Isenberg, H. (1984): *Texttypen als Interaktionstypen. Eine Texttypologie*. *Zeitschrift für Germanistik* 3/5/84. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopedie. S. 261-270
- Iser, W. (1984): *Der Akt des Lesens*. München: Fink

- Jakobson, R. (1972): *Linguistik und Poetik*. In: Ihwe, J. (Hrsg.). *Literaturwissenschaft und Linguistik 1*. Frankfurt: Athenäum. S. 99-135
- Janich, N. (2008): *Textgrammatik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr
- Kafka, F. (1983): *Haimkehr*. In: Kafka, F. *Das erzählerische Werk*. Berlin: Rüttern & Loening. S. 345
- Kallmeyer, W. (1980): *Textlinguistik*. In: Althaus, Hans Peter, Helmut Henne, Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer: 242-258. (1. Auflage 1973).
- Kalverkämper, H. (1981): *Orientierung zur Textlinguistik* (= Linguistische Arbeiten 100). Tübingen: Niemeyer
- Kast, B. (1985): *Von der Last des Lernens, der Lust des Lesens und der List der Didaktik. Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: M. Heid (Hrsg.) *Literarische Texte im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Kiemler und Hoch S.132-152
- Kast, B. (1985): *Jugendliteratur in Kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt
- Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. ix.
- Krumm, H. -J. (2001): „*Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?*“ In: Aquado, Karin /Rieger, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie, Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Hohengeren: Schneider Verlag S.313-323
- Krumm, H.-J. (1990): *Vom Lesen fremder Texte*. In: *Fremdsprache Deutsch*. 90, Stuttgart: Klett S. 20-23
- Krusche, D. (1985): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturrräumlichen Distanz*. München: iudicium
- Krusche, D. & Krechel, R. (1984): *Anspiel*. Bonn: Inter Nationes
- Kunze, K. (2005): *Fünfzehen*. In: Karst, T. (Hrsg.): *Geschichten vom Erwachsenwerden*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. S.50
- Lahn, S. & Meister, J. Christoph (2008): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler
- Lenz, S. (1998): *Die Nacht im Hotel*. In: Weber, H. (Hrsg.): *Vorschläge 2. Literarische Texte*. Bonn: Inter Nationes. S. 55-58
- Lewandowski, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch 1-3 (= UTB 1518)*. 5. Auflage. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer

- Linke, A. & Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer
- Lötscher, A. (2007): *Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H.(Hrsg): Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin:Gruyter. S.19-45.
- Meireles, S. M. (2007): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht- Muttersprachlers. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H.(Hrsg): Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin:Gruyter. S. 299-314
- Müller, H. (1985): Plädoyer für eine Pädagogik der Phantasie. In: M. Heid (Hrsg.) Literarische Texte im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht. München: Kiemler und Hoch S. 394-405
- Mummert, I. & Krumm, H. -J. (2001): *Textarbeit*. In: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Gruyter, S. 942-953
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. München: Langenscheidt
- Neuner, G. (1990): *Texte auf dem Prüfstand*. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 2. München: Klett. S. 16-19
- Nissen, R. (2002): *Textauswahl und Lerngespräch*. In: Ligutke, Michael K./Richter, Annette/Ulrich, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Tübingen: Narr S.19-33
- Otrakul, A. (1999): *Einige Gedanken zum landeskundlichen kulturkundlichen Potenzial der modernen deutschsprachigen Jugendliteratur*. TDLV-Forum 1999/4:1-5
- Padro, A. & Biechele, M. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Langenscheidt
- Piaget, J.(1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett
- Piepho, H.-E. (1985): *Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht*. In: Edelhoff, Christoph/Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber. S.31-41
- Piepho, H.-E. (1990): Leseimpuls und Textsaufgabe. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 2, 1990, München: Langenscheidt. S. 4-9
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer- Eibinger, S. (2008): *Textkompetenz* In: Fremdsprache Deutsch. München: Langenscheidt. S.6-16
- Ruika-Franz, V.(1976): *Das weiße Sternchen*. Berlin: der Kinderbuchverlag
- Sessiaschwili, T.& Sessiaschwili, B. (2003): *Deutsch für georgische Germanistikstudenten*. Tbilissi: Bakur Sulakauri Verlag
- Sandig, B. (2006): *Textstilistik des Deutschen* (2. Auflage). Berlin/New York: de Gruyter.
- Scardamalia, Marlene, Carl Bereiter (1987).

- Schmidt, S. J. (1972): *Ist 'Fiktionalität' eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie?* In: Gülich, Elisabeth, Wolfgang Raible (Hrsg.). *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt: Athenäum: 59-71
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): *Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 1, 2008, München: Langenscheidt. 28-33
- Schoenke, Eva (1991): *Didaktik sprachlichen Handelns* (= Reihe Germanistische Linguistik 109). Tübingen: Niemeyer.
- Schoenke, Eva (1996): *Titel und Themenentfaltung in Wirtschaftskommentaren*. In: Schoenke, Eva (Hrsg.). *Wirtschaftskommentare: textlinguistische Analysen - kontrastive Untersuchungen*. Bremen: Universitätsverlag: 11-52.
- Schoenke, Eva (2006): *Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis*. In: Scherner, Maximilian, Arne Ziegler (Hrsg.): 77-93.
- Schoenke, E. (2007): *Textkompetenz*. In: <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlmsd.html> (686868 25. 03. 2011)
- Schnotz, W. (2007): *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik*. In: Hardarik Blühdorn, Eva Breindl und Ulrich H. Waßner (Hrsg.) 2007: *Text-Verstehen*. Berlin: NY. Walter de Gruyter.
- Schouten-Van Parreren, C. (1990): *Wieder das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3/1990. München: Klett, S. 12-16
- Skinner, B. F. (1982): *Was ist Behaviorismus?* Reinbek: Rorholt Verlag
- Strohner, H. (2007): *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*. In: Blühdorn, H./Breindl, E./Waßner, U. H.(Hrsg): *Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin:Gruyter. S. 187-204
- Schwerdtfeger, I. C. (1997): „*Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen.*“ *Info DaF* 24/5. Bonn: iudicium. S.587-606
- Thonhauser, I. (2008): *Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Langenscheidt. S.16-22
- Turini, P. (2002): *Kindheit*. In: Turini, P.: *Ein paar Stücke Zurück: Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wahrig, G. (1987): *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann. S. 1274
- Weinrich, H. (1983): „*Literatur Im Fremdsprachenunterricht- ja, aber mit Phantasie*“. *Die Neueren Sprachen* Bd. 82/3. Frankfurt/M: Diesterweg. S. 200-216

Weinrich, H. (1985): *Von der Langweile des Sprachunterrichts*. In: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. 221-245

Weinrich, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag

Weinrich, Harald (2001): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. (6. veränderte Auflage, 1. Auflage 1964). München: Beck.

Weinrich, H. (2007): *Wie viel Zeit für wie viel Text?* In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H.(Hrsg): *Text- Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin:Gruyter. S.5-16

Westhoff, G. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber

Westhoff, G. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin/München: Langenscheidt

Wigodski, L. (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie-Verlag.

დანართი 1

მასწავლებლის კითხვარი

გვანტერესებს თქვენი აზრი კითხვის უნარ-ჩვევასთან დაკავშირებით. იმისათვის, რომ ეს გავიგოთ თქვენ უნდა შეავსოთ კითხვარი. გაეცანით შეკითხვას და ქვემოთ მოცემულ სავარაუდო პასუხებს. შეარჩიეთ თქვენთვის მისაღები პასუხი და შემოხაზეთ რგოლში. თგვენგან მიღებული ინფორმაცია იქნება ძალზედ სასარგებლო ჩვენი კვლევის მიზნების მისაღწევად. გთხოვთ, უპასუხოთ გულწრფელად. წინასწარ გიხდით მადლობას თანამშრომლობისათვის.

უმაღლესი სასწავლებელი _____

ფაკულტეტი _____

კურსი _____

სახელმძღვანელო (სახელმძღვანელოები), რომლითაც თქვენ ასწავლით:

1. _____
2. _____
3. _____

1. კვირაში რამდენი აკადემიური საათია თქვენს განკარგულებაში?

- 2 საათი 6 საათი
- 4 საათი 8 საათი

2. როგორ ტექსტებს იყენებთ სემინარებზე?

- სახელმძღვანელოს ტექსტებს
- მხატვრულ ტექსტებს
- საქმიან ტექსტებს (Sachtexte)
- სხვა (ჩაწერეთ) _____

3. თქვენ რომელს ანიჭებთ უპირატესობას?

- სახელმძღვანელოს ტექსტებს
- მხატვრულ ტექსტებს
- საქმიან ტექსტებს (Sachtexte)
- სხვა (ჩაწერეთ) _____

რატომ?

4. კითხვის რომელ სტრატეგიებს იყენებთ ტექსტზე მუშაობის დროს?

- ვუხსნი ყველა სიტყვას კითხვის პროცესში
- ვცდილობ სათაურის მიხედვით ვარაუდები გამოთქვან ტექსტის შინაარსის შესახებ

შინაარსის შესახებ

- მთავარი აზრი გამოიგნონ
- ვთხოვ, დააკვირდნენ სურათებს და აზრი გამოიტანონ ტექსტის

შინაარსის შესახებ

- ყურადღებას არ ვამახვილებთ უცნობ სიტყვებზე
 - მთლიანად ვაკითხებ ტექსტს, ზოგადი შინაარსის გასაგებად
 - ნაწილ-ნაწილ ვაკითხებ შინაარსის თანდათან გასაგებად
- სხვა (ჩაწერეთ)_____

5. კითხვის რომელ ტექნიკას იყენებთ სემინარზე ახალ ტექსტზე მუშაობის დროს?

- ხმამაღალი
- ჩუმი

6. როგორ მუშაობთ ტექსტზე სემინარის დროს?

- ეხმარებით ტექსტის მშობლიურ ენაზე თარგმნაში
 - სტუდენტები ყვებიან ტექსტის შინაარსს
 - პასუხობენ მასწავლებლის შეკითხვებს
 - ავლებთ პარალელებს უცხო და მშობლიურ კულტურებს შორის
- სხვა (ჩაწერეთ)_____

7. როგორ ფიქრობთ, რომელი ტექსტებით შეიძლება ინტერკულტურული კომუნიკაცია (კულტურათა დიალოგი) შედგეს?

- სახელმძღვანელოს ტექსტებით
- მხატვრული ტექსტებით
- საქმიანი ტექსტებით
- სხვა (ჩაწერეთ)_____

რატომ ფიქრობთ ასე?

გმადლობთ თანამშრომლობისათვის

სტუდენტის კითხვარი

გვინტერესებს თქვენი აზრი კითხვის უნარ-ჩვევასთან დაკავშირებით. იმისათვის, რომ ეს გავიგოთ თქვენ უნდა შეავსოთ კითხვარი. გაეცანით შეკითხვას და ქვემოთ მოცემულ სავარაუდო პასუხებს. შეარჩიეთ თქვენთვის მისაღები პასუხი და შემოხაზეთ რგოლში. თგვენგან მიღებული ინფორმაცია იქნება ძალზედ სასარგებლო ჩვენი კვლევის მიზნების მისაღწევად. გთხოვთ, უპასუხოთ გულწრფელად. წინასწარ გიხდით მადლობას თანამშრომლობისათვის.

უმაღლესი სასწავლებელი_____

ფაკულტეტი_____

კურსი _____

სქესი

- მდედრობითი
- მამრობითი

1. როგორ ტექსტებს იყენებთ სემინარებზე?

- სახელმძღვანელოს ტექსტებს
- მხატვრულ ტექსტებს

სხვა (ჩაწერეთ) _____

2. კითხვის რომელ სტრატეგიებს იყენებთ ტექსტზე მუშაობის დროს?

- მინდა ყველა სიტყვა გაიგოთ და ვეკითხები მასწავლებელს
- ვცდილობ სათაურის მიხედვით გავარკვიო რაზეა ტექსტში

საუბარი და ვარაუდები გამოვთქვა შინაარსის შესახებ

- მთავარი აზრი გამოვიცნო
- ვაკვირდები სურათებს, რომ რაღაც აზრი გამოვიტანო ტექსტის შინაარსის შესახებ
- ყურადღებას არ ვამახვილებ უცნობ სიტყვებზე
- მთლიანად ვკითხულობ ტექსტს, ზოგადი შინაარსის გასაგებად
- ნაწილ-ნაწილ ვკითხულობ შინაარსის თანდათან გასაგებად
- ვინიშნავ ძირითად საკითხებს
- სხვა (ჩაწერეთ) _____

3. კითხვის რომელ ტექნიკას იყენებთ სემინარზე ახალ ტექსტზე მუშაობის პროცესში?

- ხმამაღალი
- ჩუმი

4. თქვენ როდის იგებთ ტექსტს უკეთესად?

- ხმამაღალი კითხვის დროს
- ჩუმი კითხვის დროს

5. როგორ მუშაობთ ტექსტზე სემინარის დროს?

- თარგმნით ტექსტს მშობლიურ ენაზე
- ყვებით ტექსტის შინაარს
- პასუხობთ მასწავლებლის შეკითხვებს
- ავლებთ პარალელებს უცხო და მშობლიურ კულტურებს შორის
- სხვა (ჩაწერეთ) _____

6. როგორ ფიქრობთ, რომელი ტექსტებით შეიძლება ინტერკულტურული კომუნიკაცია (კულტურათა დიალოგი) შედგეს?

- სახელმძღვანელოს ტექსტებით
- მხატვრული ტექსტებით
- საქმიანი ტექსტებით (Sachtexte)
- სხვა (ჩაწერეთ)_____

რატომ ფიქრობთ ასე?

გმადლობთ თანამშრომლობისათვის

დანართი 2

Siegfried Lenz

Die Nacht im Hotel (1949)

Der Nachtportier strich mit seinen abgeissenen Fingerkuppen über eine Kladde, hob bedauernd die Schultern und drehte seinen Körper zur linken Seite, wobei sich der Stoff seiner Uniform gefährlich unter dem Arm spannte.

„Das ist die einzige Möglichkeit“, sagte er. „Zu so später Stunde werden Sie nirgendwo ein Einzelzimmer bekommen. Es steht Ihnen natürlich frei, in anderen Hotels nachzufragen. Aber ich kann Ihnen schon jetzt sagen, dass wir, wenn Sie ergebnislos zurückkommen, nicht mehr in der Lage sein werden, Ihnen zu dienen. Denn das freie Bett in dem Doppelzimmer, das Sie ich weiß nicht aus welchen Gründen- nicht nehmen wollen, wird dann auch einen Müden gefunden haben.“

„Gut“, sagt Schwamm, „ich werde das Bett nehmen. Nur, wie Sie vielleicht verstehen werden, möchte ich wissen, mit wem ich das Zimmer zu teilen habe; nicht aus Vorsicht, gewiss, denn ich habe nichts zu fürchten. Ist mein Partner- Leute, mit denen man eine Nacht verbringt, könnte man doch fast Partner nennen- schon du?“

„Ja, er ist da und schläft.“

„Er schläft“, wiederholte Schwamm, ließ sich die Anmeldeformulare geben, füllte sie aus und reichte sie dem Nachtportier; dann ging er hinauf.

Unwillkürlich verlangsamte Schwamm, als er die Zimmertür mit der ihm genannten Zahl erblickte, seine Schritte, hielt den Atem an, in der Hoffnung, Geräusche, die der Fremde verursachen könnte, zu hören, und beugte sich dann zum Schlüsselloch hinab. Das Zimmer war dunkel, in diesem Augenblick hörte die Treppe herauskommen, und jetzt musste er handeln. Er konnte fortgehen, selbstverständlich, und so tun, als ob er sich im Korridor geirrt habe. Eine andere Möglichkeit bestand darin, in das Zimmer zu treten, in welches er rechtmäßig eingewiesen worden war und in diesem Bett bereits ein Mann schlief.

Schwamm drückte die Klinke herab. Er schloss die Tür wieder und tastete mit flacher Hand nach dem Lichtschalter. Da hielt er plötzlich inne: neben ihm- und er schloss sofort, dass da die Betten stehen müssten – sagte jemand mit einer dunklen, aber auch energischen Stimme:

„Halt! Bitte machen Sie kein Licht. Sie würden mir einen Gefallen tun, wenn Sie das Zimmer dunkel lieben.“

„Haben Sie auf mich gewartet?“ fragte Schwamm erschrocken; doch er erhielt keine Antwort. Stattdessen sagte der Fremde:

„Stolpern Sie nicht über meine Krücken, und seien sie vorsichtig, dass Sie nicht über meinen Koffer fallen, der ungefähr in der Mitte des Zimmers steht. Ich werde Sie sicher zu Ihrem Bett dirigieren: Gehen Sie drei Schritte an der Wand entlang, und dann werden Sie sich nach links, und wenn Sie wiederum drei Schritte getan haben, werden Sie Bettpfosten berühren können.“

Schwamm gehorchte: er erreichte sein Bett, entkleidete sich und schlüpfte unter die Decke. Er hörte Atemzüge des anderen und spürte, dass er vorerst nicht würde einschlafen können.

„Übrigens“, sagte er zögernd nach einer Weile, „mein Name ist Schwamm.“

„So“, sagte der andere.

„Ja.“

„Sind Sie zu einem Kongress hierhergekommen?“

„Nein. Und Sie?“

„Nein.“

„Geschäftlich?“

„Nein, das kann man nicht sagen.“

„Wahrscheinlich habe ich den merkwürdigsten Grund, den je ein Mensch hatte, um in die Stadt zu fahren“, sagte Schwamm. Auf dem nahen Bahnhof rangierte ein Zug. Die Erde zitterte, und die Betten, in denen die Männer lagen, vibrierten.

„Wollen Sie in der Stadt Selbstmord begehen?“ fragte der andere.

„Nein“, sagte Schwamm, „sehe ich so aus?“

„Ich weiß nicht, wie Sie aussehen“, sagte der andere, „es ist dunkel.“

Schwamm erklärte mit banger Fröhlichkeit in der Stimme: „Gott bewahre, nein. Ich habe einen Sohn, Herr... (der andere nannte nicht seinen Namen), einen kleinen Lausejungen, und seinetwegen bin ich hierhergefahren.“

„Ist er im Krankenhaus?“

„Wieso denn? Er ist gesund, ein wenig bleich zwar, das mag sein, aber sonst sehr gesund. Ich wollte Ihnen sagen, warum ich hier bin, hier bei Ihnen, in diesem Zimmer. Wie ich schon sagte, hängt das mit meinem jungen zusammen. Er ist äußerst sensibel, mimosenhaft, er reagiert bereits, wenn ein Schatten auf ihn fällt.“

„Also ist er doch im Krankenhaus.“

„Nein“, rief Schwamm, „ich sagte schon, dass er gesund ist, in jeder Hinsicht. Aber er ist gefährdet, dieser kleine Bengel hat eine Glasseele, und darum ist er bedroht.“

„Warum begeht er nicht Selbstmord?“ fragte der andere.

„Aber hören Sie, ein Kind wie er, ungeriffelt, in solcher Alter! Warum sagen Sie das? Nein, mein Junge ist auf folgenden Grunde gefährdet: jeden Morgen, wenn er zur Schule geht – er geht übriges immer allein- jeden Morgen muss er vor einer Schranke stehen bleiben und warten, bis der Frühzug vorbei ist. Er steht dann da, der kleine Kerl, und winkt, winkt heftig und freundlich und verzweifelt.“

„Ja und?“

„Dann“, sagte Schwamm, „dann geht er in der Schule, und wenn er nach Hause kommt, ist er verstört und benommen, und manchmal heult er auch. Er ist imstande, seine Schularbeiten zu machen, er mag nicht spielen und nicht sprechen: das geht nun schon seit Monaten so, jeden lieben Tag. Der Junge geht mir kaputt dabei!“

„Was veranlasst ihn denn zu solchem Verhalten?“

„Sehen Sie“, sagte Schwamm, „das ist merkwürdig: Der Junge winkt, und- wie er traurig sieht- es winkt ihm keiner der Reisenden zurück. Und das nimmt er sich so zu Herzen, dass wir – meine Frau und ich- die größten Befürchtungen haben. Er winkt, und keiner winkt zurück; man kann die Reisenden natürlich nicht dazu zwingen, und es wäre absurd und lächerlich, eine diesbezügliche Vorschrift zu erlassen, aber...“

„Und Sie Herr Schwamm, wollen nun das Elend Ihres Jungen aufsaugen, indem Sie morgen den Frühzug nehmen, um dem Kleinen zu winken?!

„Ja“, sagte Schwamm, „ja.“

„Mich“, sagte der Fremde, „gehen Kinder nichts an. Ich hasse sie und weiche ihnen aus, denn ihretwegen habe ich- wenn man es genau nimmt- meine Frau verloren. Sie starb bei der ersten Geburt.“

„Das tut mir leid“, sagte Schwamm und stützte sich im Bett auf. Eine angenehme Wärme floss durch seinen Körper; er spürte, dass er jetzt würde einschlafen können.

Der andere fragte: „Sie fahren nach Kurzbach, nicht wahr?“

„Ja.“

„Und Ihnen kommen keine Bedenken bei Ihrem Vorhaben? Offener gesagt: Sie schämen sich nicht, Ihren Jungen zu betrügen? Denn, was Sie vorhaben, Sie müssen es zugeben, ist doch ein glatter Betrug, eine Hintergehung.“

Schwamm sagte aufgebracht: „Was erlauben sie sich, ich bitte Sie, wie kommen Sie dazu!“ Er ließ sich fallen, zog die Decke über den Kopf, lag eine weile überlegend da und schlief dann ein.

Als er am nächsten Morgen erwachte, stellte er fest, dass er allein im Zimmer war. Er blickte auf die Uhr und erschrak: bis zum Morgenzug blieben ihm noch fünf Minuten, es war ausgeschlossen, dass er ihn noch erreichte.

Am Nachmittag- er konnte es sich nicht leisten, noch eine Nacht in der Stadt zu bleiben- kam er niedergeschlagen und enttäuscht zu Hause an. Sein Junge öffnete ihm die Tür, glücklich, außer sich vor Freude. Er warf sich ihm entgegen und hämmerte mit den Fäusten gegen seinen Schenkel und rief:

„Einer hat gewinkt, einer hat ganz lange gewinkt.“

„Mit einer Krücke?“ fragte Schwamm.

„Ja, mit einem Stock. Und zuletzt hat er Taschentuch an den Stock gebunden und es so lange aus dem Fenster gehalten, bis ich es nicht mehr sehen konnte.“

die Krücke- Stock mit einem Griff und einem Teil, der unter den Arm passt (für jemanden, der Schwierigkeiten beim Gehen hat)

bang(e) – ängstlich; furchtsam

der Lausejunge – kleiner Junge, der besonders lebhaft ist/nicht immer gehorcht

der Bengel- (Lause-)junge

die Glasseele- Seele aus Glas (=zerbrechlich; verletzbar)

📖 1.

Schritt 1. Lesen Sie zuerst die Überschrift. Versuchen Sie vorauszusagen, worum es in diesem Text geht. (Die geäußerten Vermutungen werden an die Tafel geschrieben).

📖 2.

Schritt 2. Lesen Sie die ersten Sätze der Erzählung. Überprüfen Sie Ihre Vermutungen. Was vermuten Sie, wie geht die Geschichte weiter? Was hat Herr Schwamm vor, warum ist er ins Hotel gekommen? Notieren Sie einige wichtige Punkte in Stichworten.

Schritt 3. Lesen Sie die Erzählung bis zu Zeilen „Schwamm drückte die Klinke herab. Er schloss die Tür wieder und tastete mit flacher Hand nach dem Lichtschalter. Da hielt er plötzlich inne...“ und versuchen Sie vorauszusagen, wie die Geschichte weiter geht.

Schritt 4. Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes. Treffen Ihre Hypothesen zu?

Schritt 5. Der unbekannte Mann will offenbar nicht, dass Schwamm ihn sieht. Was könnte er zu verbergen suchen?

Schritt 6. Lesen Sie die Erzählung bis zu Zeilen „Schwamm sagte aufgebracht: „Was erlauben sie sich, ich bitte Sie, wie kommen Sie dazu!“ Was glauben Sie? Was wird der Mann wohl jetzt machen? Schreiben Sie in den Gruppen, wie die Szene wohl endet?

Schritt 7. Lesen Sie den Text zu Ende. Unterstreichen Sie beim Lesen Wörter, die Sie nicht kennen. Erschließen Sie diese Wörter aus dem Kontext, dann vergleichen Sie Ihr Schreiben mit der Fortsetzung des Textes.

Schritt 8. Wie finden Sie die Lösung am Schluss der Erzählung? Waren Sie überrascht? Warum?

Schritt 9. Wie würden Sie die Figuren im Erzählung charakterisieren:

- a) den unbekanntem Mann (rätselhaften Figur),
- b) den Vater, der seinem kleinen Sohn eine Freude bereiten will,
- c) den Jungen, der sich besonders unter einer täglich wiederholenden Enttäuschung leidet.

Schritt 10. Sind Ihnen die Person und ihr Verhalten fremd oder eher nah/vertraut; sympathisch/unsympathisch/romantisch? Begründe deine Entscheidung.

ფაზა 3. კრეატიული ფაზა

Schriftliche Aufgabe:

Schreiben Sie Geschichte:

- a) des Jungen, der eine Glasseele hat, empfindlich und verletzlich ist;
- b) des Fremden, der, wie er sagt, Kinder ihn „nichts angehen“; Warum macht er sich dann auf den Weg, um einem fremden Kind eine Freude zu bereiten? Was veranlasste ihn, selbst die Rolle in dem kleinen Täuschungsspiel zu übernehmen? Warum erwähnt der Fremde manchmal das Wort „Selbstmord?“ und einmal auf den jungen bezogen?

Weitere mögliche Hausaufgabe:

1. Die fiktive Handlungen:

- a) Schwamm hat Namen und Anschrift des Fremden im Hotel erfahren und schreibt ihm einen Brief: Dank für die Freundlichkeit dem Kind gegenüber; Frage nach den Lebensumständen; Einladung zu einem Besuch.
- b) Der Fremde erzählt (telefonisch oder schriftlich) den Hergang an dem fraglichen Morgen.

2. Die Gesprächssituationen können die Lerner mit verteilten Rollen vortragen.

Thomas Glavinic

Der Irrtum

Neulich besuchte ich ein Selbstbedienungsrestaurant im obersten Stock eines großen Wiener Kaufhauses. Ich wollte mich bei Toys R Us im dritten Stock nach einem Spielzeugpferd für meinen Neffen umsehen, einem von denen, die blinken und krachen und „Hottehü“ sagen, wenn sie umfallen.

Leider wohne ich in einem Randbezirk, die Fahrt war anstrengend. Ich beschloss, erst einmal eine Kleinigkeit zu essen.

Die Schlange vor den dampfenden Behältern war lang. Ich trat von einem Fuß auf den anderen, spähte meinem Vordermann über die Schulter, stöhnte vernehmlich. Endlich kam ich an die Reihe. Ich stellte eine Gulaschsuppe auf mein Tablett, bezahlte, setzte das nicht ganz saubere Tablett auf einem freien Tisch ab, zog mein Jackett aus, hängte es über den Stuhl. Da fiel mir ein, dass ich die Semmel vergessen hatte. Fluchend reihte ich mich noch einmal in die Schlange ein. Ich rieb mir die Schläfen. Die Luft in großen Kaufhäusern macht mir Kopfschmerzen.

Als ich mit der Semmel an meinen Tisch zurück kam, saß dort ein Schwarzer und löffelte genüsslich meine Gulaschsuppe.

Ich bin kein Rassist. Ich habe nicht das geringste gegen Ausländer. Aber meine Suppe lasse ich mir von niemandem wegessen.

Kurz entschlossen setzte ich mich dem Frechling gegenüber und starrte ihn herausfordernd an. Er senkte den Blick und aß weiter.

Der Kerl hat Nerven, dachte ich, wollen doch mal sehen! Ich tunkte ein Stück Semmel in die Suppe und schob es mir in den Mund, ohne die Augen vom Schwarzen abzuwenden. Er hob den Kopf, sah mich kurz an, aß weiter.

Das ist nicht zu fassen, dachte ich.

Im Bemühen, mich nicht ausländerfeindlich zu geben, aber dennoch meine Suppe nicht ganz zu verlieren, riss ich meine Semmel in kleine Stücke und begann zu tunken. Ich tunkte und tunkte. Der Schwarze war so „freundlich“, den Teller etwas näher zu mir zu schieben, aber er sah mich nicht mehr an. Ich war ratlos. Wie sollte man solcher Unverschämtheit begegnen? Lärm schlagen? Andere um Unterstützung bitten? Leute, helft mir. Ich bin kein Rassist, aber dieser Mann frisst mir die Gulaschsuppe weg! Lächerlich würde ich mich machen.

Eine Minute später war der Teller leer, alle Überlegungen hatten sich erübrigt. Der Schwarze wischte sich den Mund mit meiner Serviette ab. Er nickte mir zu, stand auf und ging. Mit offenem Mund starrte ich ihm nach.

In diesem Moment merkte ich, dass mein Jackett verschwunden war.

„Halt! Bleib stehen!“ schrie ich und sprang hoch. „Haltet ihn auf! Er hat mein Jackett gestohlen!“

Durch mein Geschrei zog ich die Aufmerksamkeit der Leute an den Nachbartischen auf mich. Mein Blick schweifte durchs Lokal- würde sich jemand meiner annehmen, würden wir gemeinsam Jagd auf den Kerl machen?

Und da sah ich am Sessel des Nachbartisches mein Jackett hängen. Meine Gulaschsuppe stand auch da. Unberührt.

Die Tische in diesen Selbstbedienungsrestaurants sehen aber wirklich alle gleich aus.

Ödön von Horvath (1901-1938)

Geschichte einer kleinen Liebe

Still wirds im Herbst, unheimlich still.

Es ist alles beim alten geblieben, nichts scheint sich verändert zu haben. Weder das Moor noch das Ackerland, weder die Tannen dort auf den Hügeln noch der See. Nichts. Nur, dass der Sommer vorbei. Ende Oktober. Und bereits spät am Nachmittag.

In der Ferne heult ein Hund und die Erde duftet nach aufgeweichtem Laub. Es hat lange geregnet während der letzten Wochen, nun wird es bald schneien. Fort ist die Sonne und die Dämmerung schlürft über den harten Boden, es raschelt in den Stoppeln, als schliche wer umher. Und mit den Nebeln kommt die Vergangenheit. Ich sehe Euch wieder, Ihr Berge, Bäume, Straßen- wir sehen uns alle wieder!

Auch wir zwei, du und ich. Dein helles Sommerkleidchen strahlt in der Sonne fröhlich und übermütig, als hättest du nichts darunter an. Die Saat wogt, die Erde atmet. Und schwül wars, erinnerst du dich? Die Luft summte, wie ein Heer unsichtbarer Insekten. Im Westen drohte ein Wetter und wir weit vom Dorfe auf schmalem Steig, quer durch das Korn, du vor mir- Doch, was geht das Euch an?!

Jawohl, Euch, liebe Leser! Warum soll ich das erzählen? Tut doch nicht so! Wie könnte es Euch denn interessieren, ob zwei Menschen im Kornfeld verschwanden! Und dann gehts Euch auch gar nichts an! Ihr habt andere Sorgen, als Euch um fremde Liebe- und dann war es ja überhaupt keine Liebe! Der Tatbestand war einfach der, dass ich jene junge Frau begehrte, besitzen wollte. Irgendwelche „seelische“ Bande habe ich dabei weiß Gott nicht verspürt! Und sie? Nun, sie scheint so etwas wie Vertrauen zu mir gefasst zu haben,. Sie erzählte mir viele Geschichten, bunte und graue, aus Büro, Kino und Kindheit, und was es eben dergleichen in jedem Leben noch gibt. Aber all das langweilte mich und ich habe des öfteren gewünscht, sie wäre taubstumm. Ich war ein verrohter Bursche, eitel auf schurkische Leere.

Einmal blieb sie ruckartig stehen:

„Du“, und ihre Stimme klang scheu und verwundert, „Warum lässt du mich denn nicht in Ruh? Du liebst mich doch nicht, und es gibt ja so viele schönere Frauen.“

„Du gefällst mir eben“, antwortete ich und meine Gemeinheit gefiel mir überallemaßen. Wie gerne hätte ich diese Worte noch einige Male wiederholt!

Sie senkte das Haupt. Ich tat gelangweilt, kniff ein Auge etwas zu und betrachtete die Form ihres Kopfes. Ihre Haare waren braun, ein ganz gewöhnliches Braun. Sie trug es in die Stirne gekämmt, so wie sie es den berühmten Weibern abgeguckt hatte, die für Friseure Reklame trommeln. Ja, freilich gib es Frauen, die bedeutend schönes Haar haben und auch sonst- aber ach was! Es ist doch immer dasselbe! Ob das Haar dunkel oder heller. Stirn frei oder nicht-

„Du bist ein armer Teufel“, sagte sie plötzlich wie zu sich selbst. Sah mich groß an und gab mir einen leisen Kuss. Und ging. Die Schultern etwas hochgezogen, das Kleid verknüllt-

Ich lief ihr nach, so zehn Schritte, und hielt.

Machte kehrt und sah mich nicht mehr um.

Zehn Schritte lang lebte unsere Liebe, flammte auf, um sogleich wieder zu verlöschen. Es war keine Liebe bis über das Grab, wie etwa Romeo und Julia. Nur zehn Schritte. Aber in jenem Augenblick leuchtete die kleine Liebe, innig und geläutert, in märchenhafter Pracht.

verrohter= brutal

der Schurke- jemand, der böse Dinge tut//hierzu schurkisch

die Gemeinheit- eine gemeine Art, Einstellung= Schlechtigkeit

Reiner Kunze

Fünfzehn

Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, denn schon ein einziges Wort wäre zu lang. Ihr Schal dagegen ähnelt einer Doppelschleppe: lässig um den Hals geworfen, fällt er in ganzer Breite Schienbein und Wade. (Am liebsten hätte sie einen Schal, an dem mindestens drei Großmutter zweieinhalb Jahre gestrickt haben- eine Art Niagara- Fall aus Wolle. Ich glaube, von einem solchen Schal würde sie behaupten, dass er genau ihrem Lebensgefühl entspricht. Doch wer hat vor zweieinhalb Jahren wissen können, dass solche Schals heute Mode sein würden.) Zum Schal trägt sie Tennisschuhe, auf denen sich jeder ihrer Freunde und jede ihrer Freundinnen unterschrieben haben. Sie ist fünfzehn Jahre alt und gibt nichts auf die Meinung uralter Leute- das sind alle Leute über dreißig.

Könnte einer von ihnen sie verstehen, selbst wenn er sich bemühen würde? Ich bin über dreißig.

Wenn sie Musik hört, vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen. Ich weiß, diese Lautstärke bedeutet für sie Lustgewinn. Teilbefriedigung ihres Bedürfnisses nach Protest. Überschallverdrängung unangenehmer logischer Schlüsse. Trance. Dennoch ertappe ich mich immer wieder bei einer Kurzschlussreaktion: Ich spüre plötzlich den Drang in mir, sie zu bitten, das Radio leiser zu stellen. Wie also könnte ich sie verstehen- bei diesem Nervensystem?

Noch hinderlicher ist die Neigung, allzu hochragende Gedanken erden zu wollen.

Auf den Möbeln ihres Zimmers flockt der Staub. Unter ihrem Bett wallt er. Dazwischen liegen Haarklemmen, ein Taschenspiegel, Knautschlacklederreste, Schnellhefter, Apfelstiele, ein Plastikbeutel mit der Aufschrift „Der Duft der großen weiten Welt“, angelesene und übereinandergestülpte Bücher (Hesse, Karl May, Hölderlin). Jeans mit in sich gekehrten Hosenbeinen, halb und dreiviertel gewendete Pullover, Stumpfhosen, Nylon und benutzte Taschentücher. (Die Ausläufer dieser Hügellandschaft

erstrecken sich bis ins Bad und in die Küche.) Ich weiß: Sie will sich nicht den Nichtigkeiten des Lebens ausliefern. Sie fürchtet die

Einengung des Blicks, des Geistes. Sie fürchtet die Abstumpfung der Seele durch Weiderholung! Außerdem wägt sie die Tätigkeiten gegeneinander ab nach dem Maß an Unlustgefühlen, das mit ihnen verbunden sein könnte, und betrachtet es als Ausdruck persönlicher Freiheit, die unlustintensiveren zu ignorieren. Doch nicht nur, dass ich ab und zu heimlich ihr Zimmer wische, um ihre Mutter vor Herzkämpfen zu bewahren- ich muss mich auch der Versuchung erwehren, diese Nichtigkeiten ins Blickfeld zu rücken und auf die Ausbildung innerer Zwänge hinzuwirken.

Einmal bin ich dieser Versuchung erlegen.

Sie ekelt sich schrecklich vor Spinnen. Also sagte ich: „Unter deinem Bett waren zwei Spinnenester.“

Ihre mit lila Augentusche nachgedunkelten Lider verschwanden hinter den hervortretenden Augäpfeln, und sie begann „lix! Ääx! Uh!“ zu rufen, so das ihre Englischlehrerin, wäre sie zugegen gewesen, von soviel Kehlkopfknacklauten- englisch „glottal stops“- ohnmächtig geworden wäre. „Und warum bauen die ihre Nester gerade bei mir unterm Bett?“

„Dort werden sie nicht oft gestört.“ Direkter wollte ich nicht werden, und sie ist intelligent.

Am Abend hatte sie ihr inneres Gleichgewicht wiedergewonnen. Im Bett liegend machte sie einen fast überlegenen Eindruck. Ihre Hausschuhe standen auf dem Klavier. „Die stelle ich jetzt immer dorthin“, sagte sie. Damit keine Spinnen hineinkriechen können.“

Franz Kafka

Heimkehr

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht, an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorsche ich nichts, nur einen leichten Uhrensclag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

Wintergarten

Erich Fried (1921- 1988)

Deinen Briefumschlag
Mit den zwei gelben und roten Marken
Habe ich eingepflanzt
In den Blumentopf

Ich will ihn
Täglich begießen
Dann wachsen mir
Deine Briefe

Schöne
und traurige Briefe
und Briefe

die nach dir riechen

Ich hätte das
früher tun sollen
nicht erst
so spät im Jahr

Dimitre Dinev
Kein Wunder

Die Sonne scheint, die Hitze steigt, drei Schwarzarbeiter bauen in Wien für sechs Euro die Stunde ein Haus. Sie bauen schnell. Sie bauen morgens, sie bauen mittags, sie bauen abends. Bezahlt werden sie freitags oder später, so wie der Herr, der sie gemietet hat, es will. Würde er wollen, dass sein Haus bis an den Himmel reicht, würden sie es so hoch bauen. Aber soviel will keiner bezahlen. Der Herr, der sie gemietet hat, ist bescheiden. Nur zwei Stöcke will er, und ein Schwimmbecken. Und bezahlen würde er sie am liebsten später.

Also bauen die drei nur zwei Stock hoch, und der Herr im Himmel bleibt ruhig, weil die Löhne so niedrig und die Herren auf Erden so geizig sind, dass keiner mehr Interesse hat, einen Turm bis an den Himmel zu bauen.

Die drei Arbeiter kommen aus Osteuropa. Der erste, der Meister ist Tscheche. Seit Fünfzig Winter ist er auf dieser Welt, seit fünf Sommer in Wien. Sein Name ist Karel Nemetz, sein Gesicht noch Jung, seine Augen klein und blau, sein Kopf kahl, seine Gedanken in der Heimat, sein Deutsch gut. Er hat auch in Italien gearbeitet. Mit seinem Vater und seinem Sohn hat er dort gearbeitet. Äpfel haben sie gepflückt. Schwere Arbeit sei das gewesen. Auf die Bäume hätten sie klettern müssen. Auf dem einen sein siebzigjähriger Vater, auf dem anderen sein zweiundzwanzigjähriger Sohn und in der Mitte er, Karel. Nicht nur die Männer der Familie Nemetz, alle Männer der Pobedastraße in Brno hingen in italienischen Apfelbäumen. Hinauf und hinunter hatte man sie gehetzt, für vier Euro die Stunde. Schlimm. Sehr Schlimm. Danach hat Karel in Österreich bessere Arbeit gefunden.

Sein Vater sei inzwischen gestorben, sonst hätte er ihn auch hierher mitgenommen. „Er hat’s jetzt ruhig unter der Erde. Keiner kann ihn mehr hetzen, weder hinauf noch hinunter“, sagt Karel, während sie bauen.

Der zweite Arbeiter kommt aus Rumänien, heißt Dan, ist achtundzwanzig, lebt seit sieben Jahren illegal in Wien, hat sieben Kilo abgenommen, schickt seinen sieben Geschwistern immer wieder Geld und, obwohl er mit der deutschen Sprache schon gut umgehen kann, weiß er immer noch nicht, was das Wort Wahrheit bedeutet. Er hat es all die Jahre nicht gebraucht. Ein Visum hat er gebraucht, einen Meldezettel, eine Arbeit, aber nie die Wahrheit. Vor ein paar Tagen hat Karel etwas auf Deutsch erzählt und das Wort verwendet. Dan hatte es nicht gekannt. Karel versuchte eine Weile, ihm die Bedeutung des Wortes zu erklären, aber bald gab er auf. Es war nicht so wichtig.

Der dritte Arbeiter kennt die Bedeutung vieler Wörter noch nicht. Er heißt Juri, ist dreiunddreißig, kommt aus Moldawien, ist vor einem Jahr in Italien von einem Schiff gestiegen, hat sich unter die Leute gemischt und ist sechs Monate später plötzlich in Wien aufgetaucht. Deutsch spricht er wenig. Am häufigsten gebraucht er zwei Sätze, die er inzwischen tadellos aussprechen kann. Beide sind Fragen. „Kommt der Chef heute?“ lautet die eine, „Wie lange sollen wir noch auf unseren Lohn warten?“ die andere.

Nun bauen alle drei gemeinsam ein Haus. Sie bauen morgens und mittags und abends. Nur bezahlt werden sie, wann der Chef es will.

Eines Morgens beginnen Juris Hände zu bluten. Nachts hat er, während er auf der Baustelle in seinem Schlafsack schlief, Stigmata bekommen. Da er nicht versichert ist und sich nicht getraut, die Wunden einem Arzt zu zeigen, bleibt den Menschen ein Wunder und der Kirsche ein Heiliger vorenthalten. „Es ist vom Schaufeln“, meint Karel und holt Verbandzeug aus der Apotheke. „Schnell, der Chef darf das nicht sehen. Sonst nimmt er einen anderen“, rät ihm Dan. Juri verbindet seine Hände und arbeitet weiter.

Die Sonne scheint, die Hitze steigt, drei Schwarzarbeiter bauen in Wien für sechs Euro die Stunde ein Haus. Sie sprechen Deutsch miteinander. Der Erste erzählt viel, am liebsten aber, dass sein Vater nie mehr auf einen Apfelbaum hinauf- oder von einem hinuntergehetzt werden kann. Der zweite erzählt wenig und kennt das Wort Wahrheit immer noch nicht. Der dritte hört zu, schaut mal seine Kollegen an, mal in den Himmel und fragt „Kommt der Chef heute?“ und „Wie lange sollen wir noch auf unseren Lohn warten?“ Gestern hat er Stigmata bekommen. Aber keiner soll etwas davon erfahren. Er verliert sonst seine Arbeit.

- Schritt 1. Lesen Sie zuerst die Überschrift. Was denken Sie: Was ist das Thema des Textes?
- Schritt 2. Lesen Sie den ersten Absatz der Erzählung. Überprüfen Sie, treffen Ihre Vorhersagen zum Thema des Textes zu?
- Schritt 3. Lesen Sie den Text zu Ende. Wo spielt die Szene? Wie ist die Atmosphäre? Welche Situation ist dargestellt? Welche Beziehung besteht zwischen den Personen?
- Schritt 4. Was erfahren wir über das Leben der drei Schwarzarbeiter? Wie würden Sie die Figuren im Erzählung charakterisieren?
- Schritt 5. Gibt es ähnliche Probleme in eurem Land? Welche? Vergleichen Sie.

Schriftliche Aufgabe:

- a) Schreiben Sie jetzt gemeinsam einen Dialog oder einen inneren Monolog der Person(en).
- c) Verfassen Sie einen Brief an den Herren, der sie gemietet hat.
- d) Schreiben Sie Geschichte der drei Schwarzarbeiter