

ჰუმანიტარულ და პედაგოგიკურ მეცნიერებათა განვითარების ფონდი
Foundation For Development of Art and Pedagogical Sciences

ISSN 1987-7323

E- ISSN 2720-7900



<https://doi.org/10.52340/lac>
<https://journals.4science.ge/index.php/enadakultura>

სამეცნიერო რეფერირებადი ჟურნალი ენა და კულტურა

№34

Language and Culture
Scientific Peer Reviewed Journal

<https://enadakultura.com>
www.enadakultura.blogspot.com

ქუთაისი 2025 Kutaisi



TOGETHER WE REACH THE GOAL

ISSN: 1987-7323

E-ISSN: 2720-7900



ჟურნალი ინდექსირებულია:

1. Google scholar-ის მონაცემთა ბაზებში;
2. იმფაქტფაქტორის ბაზაში: SJIF 2025: 8.584; 2024: 8.268; 2023: 8.029; 2022: 7.838; 2021: 6.505; 2020: 6.029; 2019: 6.406; 2018: 6.096; 2017: 6.336;
3. საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკის ციფრული ბიბლიოთეკის „ივერიელის“ კოლექციაში;
4. ქართულ რეფერატულ ჟურნალში (ქრე) www.techinformi.ge.
5. Scilit –ის მონაცემთა ბაზებში;
6. ასოციაცია მეცნიერებისათვის მონაცემთა ბაზებში
7. გააჩნია დოის ინდექსი: <https://doi.org/10.52340/lac>

მთავარი რედაქტორი: მანანა მიქაძე, პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

პასუხისმგებელი რედაქტორი: თამარ ლომთაძე, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი

სარედაქციო კოლეგია: ა. არაბული, ე. არუტუნიანი, ვ. ასათიანი ც. ახვლედიანი, მ. ახმადი, მ. ბახტაძე, ა. ბერდიჩევსკი, ლ. ბრანიშტე, ნ. გელდიაშვილი, ა. იუსუფ, ნ. კაკაურიძე, თ. მახარობლიძე, ნ. ჟანპეისოვა, ა. ჟდანოვიჩი, გ. სანიკიძე, პ. სურგულაძე, მ. უგრეხელიძე, ზ. ხაბეიშვილი, ტ. ხოლუმენკო, მ. ჰენზელმანი, მ. ჰიროკატე

მთარგმნელთა საბჭოს ხელმძღვანელი: ნ. კვირიკაძე

ჟურნალის სამუშაო ენები: ქართული, რუსული, ინგლისური, გერმანული, ფრანგული, ესპანური

ავტორის პოზიცია შეიძლება არ დაემთხვეს სარედაქციო კოლეგიის მეცნიერულ აზრს.

Chief Editor: **Manana Mikadze**, Doctor of pedagogical sciences, full professor
 Responsible Editor: **Tamar Lomtadze**, Doctor of Philology, full professor

Editorial board:

Arabuli A., Arutuniani E., Asatiani V., Akhvlediani Ts., Akhmadi M., Bakhtadze M., Berdichevski A., L.Branishte, Geldiashvili N., Henzelmann M., Kakauridze N., Maeda H., Makharoblidze T., Janpeisova N., Jdanovich A., Sanikidze G., Surguladze P., Ugrehelidze M., Shabeishvili B., Skolumenko T., Youseif A.

Head of the Board of Translators: Kvirikadze N.

Languages of scientific journal: Georgian, Russian, English, German, French, Spanish.
 Possition of authors may be out of the possition of Editorial Board.

ჟურნალის სარედაქციო კოლეგია:

- არაბული ავთანდილ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკადემიკოსი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- არუტუნიანი ედუარდ** – ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ერევნის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.
- ასათიანი ვალერი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ახვლედიანი ციური** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ახმადი მამედი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ტ. მორადესის სახელობის თეირანის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თეირანი, ირანი.
- ბახტაძე მიხეილ** – ისტორიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ბერდიჩევსკი ალენ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბურგენლანდის საერთაშორისო ეკონომიკურ ურთიერთობათა ინსტიტუტი, ავსტრია.
- ბრანიშტე ლუდმილა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, იასის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, რუმინეთი.
- გელდიაშვილი ნუნუ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, იაკობ გოგებაშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თელავი, საქართველო.
- აბია იუსუფ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, აშშ, კოლუმბიის უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი
- კაკაურიძე ნანული** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ლომთაძე თამარ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო
- მაედა ჰიროაკატე** – ისტორიისა და არქეოლოგიის დოქტორი, პროფესორი, ტოკიოს მეტროპოლიტენის უნივერსიტეტი, ტოკიო, იაპონია
- მარგველაშვილი ვლადიმერ** – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი საქართველო.

- მახარობლიძე თამარ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- მიქაძე მანანა** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ჭანჭიშვილი ნაზია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ს. ბაიმევის სახელობის აკტიუბინსკის უნივერსიტეტი, ალმა-ატა, ყაზახეთი.
- ქდანოვიჩი ანასტასია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელორუსია.
- სანიკიძე გუბაზ** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- სურგულაძე პაატა** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- უგრეხელიძე მინდია** – იურიდიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სტრასბურგი, ევროპის უნივერსიტეტი, საფრანგეთი.
- ხაბეიშვილი ბელა** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ხოლუმენკო ტიმოთე** – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ხარკოვის საერო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, უკრაინა.
- ჭენჭელიძე მარტინი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, გრაიფსვალდის უნივერსიტეტი, გერმანია

Editorial Board :

- Arabuli Avtandil** - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.
- Arutunian Eduard** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Yerevan State University. Armenia.
- Akhvlediani Tsiuri** - Doctor of Linguistics. Professor. Tbilisi Javakhishvili State University. Georgia.
- Akhmadi Mamed** - Doctor of Linguistics. Professor. Teiran T. Moradesi State University. Iran.
- Asatiani Valeri** - Doctor of Art. Professor. Tbilisi I.Jvfkishvili State University.
- Bakhtadze Mikhail** - Doctor of Historical sciences. Professor. Tbilisi Javakhishvili State University. Georgia.
- Berdichevsky Alen** - Doctor of Linguistics. Professor. Burgeland International Economic Institute. Austria.
- Branishte Ludmila** - Doctor of Linguistics. Professor. Iasi State University, Rumania.
- Geldiashvili Nunu** - Doctor of Linguistics. Professor. Telavi State University. Georgia.
- Henzelmann Martin** - Doctor of Linguistics. Professor. University of Greifswald, Germany
- Janpeisova Nazia** - Doctor of Art. Professor. S. Baishevi Actiubin National university. Kazakstan.
- Jdanovich Anastasia** - Doctor of Linguistics. Professor. Minsk State University. Belorussia.
- Attia Youseif** - Doctor of Linguistics. Accos.- Professor. USA, Kolumbis University
- Kakauridze Nanuli** - Doctor of Art. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Khabeishvili Bela** - Doctor of Linguistics. Professor. Tbilisi Javakhishvili State University. Georgia.
- Kholumenko T.** - Doctor of Psychological sciences. Professor. Kharkov National Pedagogical University. Ukrain.
- Lomtadze Tamar** - Doctor of Linguistics. Accot.- Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Maeda Hirokate** - Professor History and Archeology, Tokyo Metropolitan University, Japan, Tokio
- Makharoblidze Tamar** - Doctor of Linguistics. Professor. Ilia State University. Georgia.
- Margvelashvili Vladimer** - Doctor of medicine. Professor. Javakhishvili State University. Tbilisi. Georgia.
- Mikadze Manana** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Sanikidze Gubaz** - Doctor of Historical sciences. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Surguladze Paata** - Doctor of Historical sciences. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Ugrekheldidze Mindia** - Doctor of Law. Professor. Tbilisii. Georgia.

ჟურნალის ექსპერტ-რეცენზენტთა საბჭო:

- ავანესიანი გრანტ** – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ერევანი, სომხეთი.

- აიდუკოვიჩი იან** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბელგრადის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, სერბია.
- ანისიმოვა დარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, მოსკოვის სლავისტიკის სამეცნიერო კვლევითი ინსტიტუტის სწავლული მდივანი, რუსეთი.
- არსლან ხ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სტამბულის ოკანის უნივერსიტეტი, სტამბული, თურქეთი.
- აფანასიადი მარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ფრაკის დემოკრიტეს სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქ. კომოტინი, საბერძნეთი.
- ბარხალოვი გ.** – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ბაქოს სლავისტიკის უნივერსიტეტი, ბაქო, აზერბაიჯანი.
- ბახტაძე დალი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ბუნიაკოვა ე.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ქ. ალბის სალენტოს უნივერსიტეტი, ალბა, იტალია.
- გავრილინა მარია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, საერო უნივერსიტეტი, ლატვია.
- განკევიჩი ვიქტორ** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვ. ვერნადსკის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- გერსამია რუსუდან** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, ილიაუნი, თბილისი, საქართველო.
- გოგოლაშვილი გიორგი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- გუსევა ოლგა** – პედაგოგიკურ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, სტამბულის ფატიხის უნივერსიტეტი, თურქეთი.
- დიომიდოვა ანა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვილნიუსის უნივერსიტეტი, ვილნიუსი, ლიტვა.
- დროზდოვა-დიესი ტ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მადრიდის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მადრიდი, ესპანეთი.
- დუმილოვი ევგენი** – იურიდიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, რუსეთის ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა აკადემიის აკადემიკოსი, როსტოვი, რუსეთი.
- ეკშებევა ლ.** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ალ ჰარაბის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, ალმა-ატა, ყაზახეთი.
- ვასილევა ნელი** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვარნის ნ. ვანცაროვის სახელობის სამხედრო-საზღვაო ინსტიტუტი, ვარნა, ბულგარეთი.
- ზვიადაძე ნათია** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- თავდგირიძე ლელა** – პედაგოგიკის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, შოთა რისთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი, საქართველო.
- თუმანიშვილი ხათუნა** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- იზბულე გ.** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, რიგის პრაქტიკული ფსიქოლოგიის უმაღლესი სკოლა, რიგა, ლატვია.
- კაიცუნი რობერტ** – ფილოსოფიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, პროფესორი, ერევნის ვ. ბრიუსოვის სახელობის სახელმწიფო ენათმეცნიერების უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.
- კარტოზია ალექსანდრე** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- კვირიკაძე ნინო** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- კირვალიძე ნინო** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილიას უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- კიროვა ლ.** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ქ. ტირნის წმინდა კირილისა და მეთოდეს სახელობის უნივერსიტეტი, ტირნა, ბულგარეთი.

- კობეშავიძე მარინე** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- კოვტუნი ალექსანდრე** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ვილნიუსის ვიტაუტას დიდის სახელობის უნივერსიტეტი, ვილნიუსი, ლიტვა.
- კორენოვსკა ლ.** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, კრაკოვის პედაგოგიური უნივერსიტეტი, კრაკოვი, პოლონეთი.
- კოროტკაია სვეტლანა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელორუსია.
- კოჭლოშვილი ნინო** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, იაკობ გოგებაშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თელავი, საქართველო.
- ლევინიკი ალექსანდრე** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, კიევის ტ. შევჩენკოს სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- ლუშაკი ოლეგ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ი. კონოვსკის სახელობის ჰუმანიტარულ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა უნივერსიტეტი, ქ. კელცე, პოლონეთი.
- მამადოვი აზად** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აზერბაიჯანის ენათმეცნიერების სამეცნიერო-კვლევითი ინსტიტუტი, აზერბაიჯანი.
- მალაქელიძე ნათელა** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- მახმუდოვა გ.** – ხელოვნებათმცოდნეობის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ბაქოს სამუსიკო აკადემია, ბაქო, აზერბაიჯანი.
- მუჯირი სოფიო** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასისტენტ პროფესორი, ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისი, საქართველო.
- ნადარეიშვილი აკაკი** – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- ნიკოლეიშვილი სოფიო** – ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორი, მისური კოლუმბიის უნივერსიტეტი, აშშ; მადრიდის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ესპანეთი.
- პეტროსიანი ემმა** – ისტორიულ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, სომხეთის მეცნიერებათა აკადემიის წევრი, ერევანი, სომხეთი.
- პილიშვილი ს.** – ფსიქოლოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ხმელნიცკის სახელობის საერო უნივერსიტეტი, კიევი, უკრაინა.
- ჟოლნეროვიჩი პეტრე** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, მინსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელორუსია.
- როვენკო ალექსანდრე** – ხელოვნებათმცოდნეობის მეცნიერებათა დოქტორი, ოდესის სახელმწიფო კონსერვატორია, ოდესა, უკრაინა.
- სვანიძე რამაზ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- სიგუა სოსო** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, შოთა რუსთაველის ლიტერატურის ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- სიმიანი ტიგრან** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, ერევნის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ერევანი, სომხეთი.
- სირბილაძე მარინა** – ფსიქოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- სიჭინავა ნელი** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- სტარიჩენოვი ვასილ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, მ. ტანკას სახელობის სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, მინსკი, ბელორუსია.
- ტოკარევი გრიგოლ** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ლ. ტოლსტოის სახელობის ტულის სახელმწიფო პედაგოგიური უნივერსიტეტი, ტულა, უკრაინა.
- ფაზიევი შოხრუდ** – იურიდიულ მეცნიერებათა დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი, ტაშკენტი, უზბეკეთი.
- ფაღავა მამია** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, შ. რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი, საქართველო.
- ღარიბაშვილი მანანა** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, იაკობ გოგებაშვილის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თელავი, საქართველო.

- შაიკენოვა ს.** – იურიდიულ მეცნიერებათა კანდიდატი, დოცენტი, აღმა-ატის კასპისპირეთის საზოგადოებრივი უნივერსიტეტი, აღმა-ატა, ყაზახეთი.
- შენგელია ვაჟა** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, აკადემიკოსი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, თბილისი, საქართველო.
- ჩერნოვატი ლ.** – პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ხარკოვის საერო უნივერსიტეტი, უკრაინა.
- ჩიხლაძე ნინო** – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ქუთაისი, საქართველო.
- ჭუმბურიძე იოსებ** – ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო
- ხერინაშვილი გიორგი** – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- ხერინაშვილი თამარ** – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
- ხუდანაძე ჰარუტინ** – ფილოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ერევნის ისტორიის ინსტიტუტი, ერევანი, სომხეთი.

Expert Review Board of the Journal:

- Avanesian Grant** - Doctor of pshiqology. Professor. Yerevan. Armenia .
- Aidukovich Ian** - Doctor of Linguistics. Professor. Belgradi State University. Serbia.
- Anisimova Daria** - Doctor of Linguistics. Dosent. Moscow Academy of Sciences, Institute of Slavistic. Russia.
- Arslan Kh.** - Doctor of Art. Professor. Stambuli State University. Turkey.
- Aphanasiadi Maria** - Doctor of Art. Professor. Frakia Democrite State University. Greece.
- Barkhalovi G.** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Baku State University of Slavistics. Azerbaidjan.
- Bakhtadze Dali** - Doctor of Linguistics. Professor. I.Chavchavadze State University. Tbilisi. Georgia
- Buniakova E.** - Doctor of Linguistics. Professor. Alba, Salento State Universiry. Italy.
- Chernovati L.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Kharkovi National University. Ukrain.
- Chikhladze Nino** - Doctor of Law. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Chumburidze Josef** - Doctor of Art. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Garibashvili Manana** - Doctor of Linguistics. Professor. Telavi State University. Georgia.
- Gavrilina Maria** - Doctor of Art. Professor. State University. Latvia.
- Gankevish Victor** - Doctor of Historical sciences. Vernadsky National University. Ukrain.
- Gersamia Rusudan** - Doctor of Linguistics. Accot.- Professor. Tbilisi. Georgia.
- Gogolasvili George** - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.
- Guseva Olga** - Kandidat of Pedagogical sciences. Dotcent. Stambuli Fatikh University. Turkey.
- Diomidova Ann** - Doctor of Linguistics. Professor. Vilnius State University. Litvua.
- Drozdova-Dies T.** - Doctor of Art. Professor. Madridi State University, Spain.
- Dumilovi Evgeni** - Doctor of Law. Professor. Russia.
- Ekshembeeva L.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Al Harabi National University. Kazakhstan.
- Vasilieva Neli** - Doctor of Linguistic sciences. Professor. Varna Vantsarova State Army and Flot Institute. Bulgaria.
- Izbule V.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Riga Psicological Institute. Latvia.
- Jolnerovich Petr** - Doctor of Art. Professor. Minsk State University. Belorussia.
- Kaitsuni Robert** - Doctor of Philosophy sciences. Professor. Yerevan Briusov State Linguistic University. Armenia.
- Kartozia Aleksandre** - Doctor of Art. Professor. Tbilisi Ivane Javakhishvili State University. Georgia.
- Kvirikadze Nino** - Doctor of Art. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Kirvalidze Nino** - Doctor of Linguistics. Professor. Tbilisi. Illia State University. Georgia.
- Kirova L.** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Tirna St. Kiril and Mefodi State University. Bulgaria.
- Khechinashvili George** - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Khechinashvili Tamar** - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Kobeshavidze Marine** - Doctor of Linguistics. Assist. Professor. Tbilisi Iv. Javakhishvili State University. Georgia.

- Kochloshvili Nino** - Doctor of Art. Professor. Telavi State University. Georgia.
- Kovtuni Aleksandr** - Doctor of Linguistics. Professor. Vilnius Vitautas Grait National University. Litva.
- Korenovska L.** - Doctor of Art. Professor. Krakov State Pedagogical University. Poland.
- Korotkaia Svetlana** - Doctor of Linguistics. Professor. Minsk State University. Belorussia.
- Khudanyan Harutyun** - Doctor of Historical sciences. Professor. Erevan. Armenia–
- Levitsky Aleksandr** - Doctor of Art. Professor. Kievi T. Shevchenko National University. Ukrain.
- Leshak O.** - Doctor of Linguistics. Professor. Konovsky Humanitarian University. Keltse. Poland.
- Maglakelidze Natela** - Doctor of Pedagogical sciences. Professor. Tbilisi Chavchavadze State University. Georgia.
- Makhmudova G.** - Doctor of Art. Baku musical academy. Azerbaidjan.
- Mudjiri Sophia** - Doctor of Linguistics. Assist.- Professor. Tbilisi Iv. Javakhishvili State University. Georgia.
- Nadareishvili Akaki** - Doctor of medicine. Professor. Tbilisi. Georgia.
- Nikoleishvili Sophia** - Doctor of Philosophy. Misuri-Columbia University. USA.
- Fayziev Shohrud** - Doctor of Science in Law. Associate Professor. Chief editor at Tadqiqot.uz., Tashkent, Uzbekistan
- Pagava Mamia** - Doctor of Linguistics. Professor. Shota Rustaveli State University. Batumi. Georgia.
- Petrosiani Emma** - Doctor of Historical sciences. Professor. Armenia.
- Pilishek S.** - Doctor of Psychology. Docent. Khmel'nitsky National University. Ukrain.
- Rovenko Aleksandr** - Doctor of Art. Odessa State Conservatory. Ukrain.
- Sigua Soso** - Doctor of Art. Professor. Tbilisi Shota Rustaveli Institute of Literature. Georgia.
- Simiani Tigran** - Doctor of Art. Docent. Yerevan State University. Armenia.
- Sirbiladze Marina** - Doctor of Psychological sciences. Assos.- Professor. Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Sitchinava Neli** - Doctor of Linguistics. Accoc. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
- Shaikenova S.** - Doctor of Law. Docent. Alma-ata University. Kazakstan.
- Shengelia Vaja** - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia.
- Starichenko Vasil** - Doctor of Art. Professor. Tanka State Pedagogical University. Minsk. Belorussia.
- Tavdgiridze Lela** - Doctor of Pedagogical Sciences. Professor. Shota Rustaveli State University. Batumi. Georgia.
- Tumanishvili Khatuna** - Doctor of Linguistics. Accos.- Professor. Tbilisi Iv. Javakhishvili State University. Georgia.
- Zviadadze Natia** - Doctor of Linguistic. Assist.- Professor. Akaki Tsereteli State University. Georgia.

ენათმეცნიერება **Linguistic****The influence of Social media on language development****Tamari Alpaidze**

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: tamari.alpaidze@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.01>SJIF 2024: **8.268**

In our contemporary world lots of social networks have emerged having an immense influence on the language development. Facebook, Twitter, Tiktok and others not only change the way we communicate, but also fundamentally transformed the nature of the language. Generally, the nature of the language development has always been a slow process. What once took decades or centuries now happens in months or years. New words, phrases, and expressions can spread globally within hours through viral posts, memes, and trending hashtags But social media significantly accelerates this process. The speed of spreading new words and terms is getting higher and higher. The dictionaries, academic institutions, and formal media—no longer control the pace of linguistic innovation. Linguistic innovations like Memes, Hashtags and viral phrases create new forms of language that don't conform to traditional linguistic norms. Social media has made the trend toward informal language use much quicker and inevitable. Casual spelling, grammar, and vocabulary that were once characteristics of personal correspondence are now common in public discourse. Social media has indeed dismantled traditional boundaries between formal and informal language registers. As language evolution is a gradual process it requires our great attention to follow the changes that can determine the true nature of the language.

Key words: social networks, language development

The 21st century is the milestone in the development of our society. lots of social networks have emerged having an immense influence on the language evolution. Facebook, Twitter, Tiktok and others not only change the way we communicate, but also fundamentally amended the nature of the language. Generally, the nature of the language development has always been a slow process. What once took decades or centuries now happens in months or years. New words, phrases, and expressions can spread globally within hours through viral posts, memes, and

trending hashtags But social media significantly accelerates this process. The speed of spreading new words and terms is getting higher and higher. The dictionaries, academic institutions, and formal media—no longer control the pace of linguistic innovation. Linguistic innovations like Memes, Hashtags and viral phrases create new forms of language that don't conform to traditional linguistic norms.

Social media is an excellent way to pick up new terms or popularize linguistic innovations. Teenagers on TikTok, Twitter users, and online communities can create expressions that eventually enter mainstream vocabulary. This has created a more diverse and dynamic linguistic landscape. Here are some examples: on TikTok the most frequently used terms are:

"Slay" (to do something exceptionally well) spread from LGBTQ+ communities

"No cap" (no lie/for real) originated in hip-hop communities

Twitter innovations:

"Stan" (to be an obsessive fan) evolved from Eminem's song but was popularized and redefined through Twitter fan communities

"Subtweet" (indirectly referencing someone without tagging them) emerged from Twitter's specific platform dynamics

"Ratio" (when a reply gets more engagement than the original post) became part of broader internet vocabulary

Gaming and online communities:

- "Cringe" transformed from a verb to an adjective describing awkward content

- "Touch grass" (go outside/get offline) originated in gaming forums as advice to spend time in reality

Breaking geographical barriers through social media triggers a linguistic diversity.

Georgian-English code-switching on social media is of great importance:

- Young Georgians frequently use English words when texting, online, or casually talking with friends:

- Georgian TikTokers mixing "ფორიუ" (foriu) - a Georgianized version of "for you" in hashtags like #ფორიუ

- "ოკეი ბრო" (okay broo) - combining English "okay bro" with Georgian linguistic patterns

Platform-specific Georgian innovations:

- Instagram captions alternating between Georgian and English within the same post

- Georgian hashtags mixed with English: #საქართველო (Georgia) combined with #travel or #food

- TikTok creators using Georgian script to write English sounds for comedic effect

- "Like-ო მომეცე" (give me a like) - mixing English platform terminology with Georgian grammar

Visual and Multimodal Communication

The integration of emojis, GIFs, memes, and other visual elements has created new forms of communication that blend text with imagery. This kind of communication style is influencing how people express themselves even in face-to-face interactions. The rise of multimodal communication through social media has fundamentally transformed how we express meaning, creating new forms that blend visual and textual elements.

Emojis as semantic enhancers and replacements:

- The (skull) emoji evolved from literal death to meaning "I'm dying of laughter" or expressing something extremely funny
- (clown) became a way to call someone foolish without using words
- Generational emoji meanings: 🤡 used by Gen Z to express laughter, not sadness

This multimodal evolution has created a generation that thinks and communicates in much more interesting way, where a single emoji can convey complex emotional states and cultural understanding that would require paragraphs of text to explain traditionally.

Compression and Efficiency

Character limits on platforms like Twitter (now X) have encouraged linguistic compression. This has led to creative abbreviations, acronyms, and new grammatical structures. The need for brevity has made language more efficient in some ways, while also creating new challenges for clarity and comprehension. Character limits on social media platforms have fundamentally reshaped how we construct meaning within constrained spaces, leading to innovative linguistic compression techniques and new grammatical patterns. Here are key examples:

Creative abbreviations and acronyms:

- "oomf" (one of my followers/friends) - creating intimacy without naming
- "tbh" (to be honest) becoming a discourse marker rather than literal honesty indicator
- "fr fr" (for real for real) - emphasis through repetition of abbreviation

Vowel deletion and compression:

- "pls" instead of "please"
- "ur" replacing both "you're" and "your"
- "luv u" for "love you"

Grammar restructuring for brevity:

- Dropping articles: "saw movie last night" instead of "I saw a movie last night"
- Eliminating auxiliary verbs: "you coming?" instead of "are you coming?"
- Using present tense for past events: "so I step into the store and this guy says..."

Punctuation as meaning compression:

- Multiple question marks for emphasis: "really???"
- Period at end of short statements for finality or passive aggression: "ok."
- All caps for emphasis without additional words: "STOP"

Social media has accelerated the trend toward informal language use. Casual spelling, grammar, and vocabulary that were once confined to personal correspondence are now common in public discourse. Social media has indeed dismantled traditional boundaries between formal and informal language registers.

Casual spelling becoming mainstream:

- "ur" replacing "your/you're" in professional contexts
- "ppl" for "people" appearing in business communications
- "thru" instead of "through" in official announcements
- "b4" for "before" in academic discussions

Vocabulary informalization:

- "Guys" addressing mixed-gender professional groups

- "Totally" instead of "completely" in academic writing
- Slang terms like "salty" (bitter) or "lit" (exciting) in news reporting
- "My bad" replacing formal apologies in professional settings

Punctuation casualization:

- Multiple exclamation points in business emails!!!
- Ellipses for dramatic effect in formal writing...
- Excessive comma usage for conversational flow

Social media influence is a complex and diverse process including a combination of positive and negative aspects. In general, it's a fundamental transformation encouraging new challenges . language development is an ongoing process and social media provides it with new directions. Our purpose is not fighting against this process, on the contrary, our primary aim is to perceive, analyze and create an authentic linguistic environment including all digital realities.

References :

1. Internet Slang Dictionaries (Know Your Meme, Urban Dictionary).
2. Peachanan R. (2022). "How TikTok is changing language". BBC Culture.
3. <https://www.bbc.com/future/article/20240123-what-tiktok-voice-sounds-like-internet-influencer>
4. Sites: "Know Your Meme", "Urban Dictionary", .

თამარი ალფაიძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: tamari.alpaidze@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.01>

SJIF 2024: 8.268

ჩვენს თანამედროვე მსოფლიოში არაერთი სოციალური ქსელი არსებობს, რამაც უდიდესი გავლენა მოახდინა ენის განვითარებაზე. ფეისბუქმა, ტვიტერმა, ტიკტოკმა და სხვებმა არა მხოლოდ შეცვალეს ჩვენი ურთიერთობის წესი, არამედ ძირეულად გარდაქმნეს ენის ბუნება. ზოგადად, ენის განვითარების პროცესი ყოველთვის განგძლივი და თანდათანობითი პროცესი იყო. ის, რასაც ადრე ათწლეულები ან საუკუნეები სჭირდებოდა, ახლა თვეებში ან წლებში ხდება. ახალი სიტყვები, ფრაზები და გამოთქმები საათების განმავლობაში ვრცელდება მსოფლიო მასშტაბით ვირუსული პოსტების, მიმების და ტრენდული ჰეშთეგების მეშვეობით. მაგრამ სოციალური მედია ამ პროცესს მნიშვნელოვნად აჩქარებს. ახალი სიტყვებისა და ტერმინების გავრცელების სიჩქარე სულ უფრო და უფრო იზრდება. ლექსიკონები, აკადემიური დაწესებულებები და ფორმალური მედია უკვე ვერ აკონტროლებენ ენობრივი ინოვაციების ტემპს.

ენობრივმა ინოვაციები, როგორიცაა მიმები, ჰემთეგები და ვირუსული ფრაზები, ქმნიენ ენის ახალ ფორმებს, რომლებიც ტრადიციულ ენობრივ ნორმებს არ ექვემდებარება. სოციალურმა მედიამ უფრო სწრაფი გახადა არაფორმალური ენის გამოყენების ტენდენცია. შემოკლებული მართლწერა, გრამატიკა და ლექსიკა, რომლებიც ერთ დროს პირადი მიმოწერისთვის იყო დამახასიათებელი, ახლა საზოგადოებრივ დისკურსშია გავრცელებული. სოციალურმა მედიამ მართლაც დაანგრია ტრადიციული საზღვრები ფორმალურ და არაფორმალურ ენობრივ რეგისტრებს შორის. რადგან ენის განვითარება თანდათანობითი პროცესია, მას დიდი ყურადღება სჭირდება, რათა ადეკვატურად მივყვეთ ცვლილებებს, რომლებსაც შეუძლიათ ენის ნამდვილი ბუნების განსაზღვრა.

საკვანძო სიტყვები: სოციალური მედია, ენის განვითარება

რეცენზენტი: პროფესორი პეტრე ჟოლნეროვიჩი

ენათმეცნიერება Linguistic

ძველრომაული ლათინურის განვითარება და მისი მემკვიდრეობა რომანულ ენებში

ციური ახვლედიანი, მარია ბურჩაკ-აბრამოვიჩი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო

e-mail: tsiuri.akhvlediani@tsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.02>

SJIF 2025: 8.584

ლათინური ენა, რომელიც თავდაპირველად გავრცელდა უძველესი ლაციუმის პატარა ტერიტორიაზე, აპენინის ნახევარკუნძულის ცენტრალურ ნაწილში, თანდათანობით გარდაიქმნა დასავლეთ რომაული იმპერიის უმნიშვნელოვანეს ენად და საწყისად იქცა რომანულ ენათა ფართო ოჯახისა, რომელიც მოიცავს მთელი სამყაროს დაახლოებით 900 მილიონ ადამიანს. მისი მრავალსაუკუნოვანი ევოლუცია წარმოადგენს უნიკალურ ლინგვისტურ ფენომენს, რომელიც დემონსტრირებს როგორც ენობრივ ფორმათა მდგრადობას, ასევე მათ გარდაუვალ ტრანსფორმაციას ისტორიულ პროცესთა გავლენით.

განვიხილავთ ლათინურ ენას, მის ისტორიულ პერიოდებს, ასევე ძველრომაულ ლათინურს, კლასიკურ ლათინურს, ხალხურ (ვულგარულ) ლათინურს, რეგიონალურ ვარიანტებს, გვიან ლათინურს, პროტო-რომანულ ენას, რომანულ ენებს, რომანულ ენათა კლასიფიკაციას, რომანულ ენათა გეოგრაფიული გავრცელებას.

საკვანძო სიტყვები: ლათინური ენა, რომანული ენები

ლათინური ენა და მისი ისტორიული პერიოდები. ლათინური ენა განეკუთვნება ინდოევროპულ ენათა ოჯახის იტალიურ შტოს. მისი ისტორია ტრადიციულად იყოფა რამდენიმე პერიოდად: არქაული ანუ ძველლათინური ეპოქა (ჩვენს ერამდე III საუკუნემდე), ძველრომაული პერიოდი (ჩვენს ერამდე III - I საუკუნემდე), კლასიკური ლათინური (ჩვენს ერამდე I საუკუნიდან - ჩვენს ერის II საუკუნემდე), გვიანი ლათინური (III-VI საუკუნეები) და შუასაუკუნეების ლათინური (VI საუკუნე და შემდეგ).

სალიტერატურო და ოფიციალური ლათინურის პარალელურად, არსებობდა ხალხური ანუ ვულგარული ლათინური (**sermo vulgaris** – «ჩვეულებრივი მეტყველება»), რომელიც წარმოდგენილი იყო ენის სალაპარაკო ფორმით და გამოიყენებოდა თანამედროვე რომანულ ენათა საფუძვლად. ამ დიქოტომიამ, წერით და ზეპირ ენათა

შორის, ასევე სალიტერატურო და ხალხურ ფორმათა შორის, მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ევროპის ლინგვისტურ ისტორიაში. რომაელთა მიერ დაპყრობილ ვრცელ ტერიტორიებზე, გავრცელდა ლათინური ენა და იქცა ადმინისტრაციის, სამართლის, მეცნიერებისა და რელიგიის ენად. დასავლეთ რომის იმპერიის დაცემისა და შემდგომ ევროპული სივრცის ფრაგმენტაციისას, ხალხური ლათინურის სხვადასხვა ვარიანტებმა თანდათან ევოლუცია განიცადეს ცალკეულ რომანულ ენებთან, ამავდროულად კლასიკური ლათინური აგრძელებდა საეკლესიო ენის, განათლებისა და საერთაშორისო ურთიერთობების სახით გამოყენებას XVII-XVIII საუკუნეებამდე.

ძველრომაული ლათინური. ძველრომაული ანუ არქაული ლათინური არსებობდა ჩვენს ერამდე III საუკუნის ჩათვლით. ეს პერიოდი ხასიათდებოდა მნიშვნელოვანი ცვლილებებით როგორც ფონეტიკის, ასევე გრამატიკისა და ლექსიკის სფეროებში. ადრეულ ლათინურის ანბანი (ალფაბეტი) შეიცავდა 21 ასოს, ანუ განსხვავდებოდა კლასიკური ლათინურის 23 ასოიანი ანბანისაგან. C/K/Q გამოიყენებოდა [k] ბგერის აღსანიშნავად მომდევნო ხმოვნის მიხედვით: C – [e] და [i] - ის წინ, K – [a] - ს წინ, Q – [o] და [u] -ს წინ. ეს ტრადიცია მომდინარეობდა ეტრუსკების გავლენით.

ასო G გვიან გაჩნდა, სავარაუდოთ, ჩვენს ერამდე III საუკუნეში, როგორც ასო C - ს მოდიფიკაცია მცირე ჰორიზონტალური ხაზით. უფრო ადრე ასო C გამოიყენებოდა როგორც მჟღერი [g] - ს, ასევე ყრუ [k] - ს აღსანიშნავად. ასო G - ს შემოყვანის შემდეგ, ასო C აღნიშავდა ყრუ თანხმოვან [k] - ს, G – კი მჟღერ [g] - ს.

კლასიკური ლათინური. კლასიკური ლათინური წარმოადგენს ლათინური ენის სალიტერატურო ფორმას, რომელიც აღიარებულია რომის იმპერიის მწერალთა სტანდარტად. ლათინურის განვითარების ეს პერიოდი მოიცავს დაახლოებით ჩვენს ერამდე 75 წლიდან ჩვენი ერის III საუკუნემდე.

ხალხური (ვულგარული) ლათინური. ხალხური ლათინური (ლათინურიდან **sermo vulgaris** “ჩვეულებრივი მეტყველება”) - წარმოადგენს ლათინური ენის სალაპარაკო დიალექტთა საერთო სახელწოდებას, რომლებიც ძირითადად გამოიყენებოდა რომის იმპერიის დასავლეთ პროვინციებში.

ხალხური ლათინური განსხვავდება გვიანი ლათინურისაგან, რომელიც წარმოადგენს ენის სალიტერატურო ფორმას და გამოიყენება კლასიკური პერიოდის შემდეგ, თუმცა გვიან ლათინურში აისახებოდა ხალხური ლათინურის ელემენტების გამოყენებაც.

რეგიონალური ვარიანტები. ევროპაში, რომანულენოვანი ტერიტორიის დიდი ნაწილი ტრადიციულად წარმოადგენდა დიალექტურ კონტინუუმს, რომელშიც ერთი ადგილის სამეტყველო სხვადასხვაობა ოდნავ განსხვავდებოდა მეზობელი მოსახლეობის მეტყველებისაგან, მაგრამ დიდი მანძილით დაშორების შემთხვევაში, განსხვავებები იმატებდა და გარდაიქმნებოდნენ ცალკეულ ენებად.

ხალხური ლათინური არ იყო ერთგვაროვანი მთელ იმპერიაში, რადგან ხდებოდა ადგილობრივ ენათა და დიალექტთა გავლენა სხვადასხვა პროვინციაში. ეს

რეგიონალური განსხვავებანი წარმოადგენდნენ რომანულ ენათა მომდევნო დიფერენციაციის საფუძველს. მაგალითად, გალიაში, ხალხურმა ლათინურმა განიცადა კელტურ ენათა გავლენა, იბერიაში - იბერიულ ენათა გავლენა, დაკიაში (თანამედროვე რუმინეთში) კი - დაკიური და სხვა ბალკანურ ენათა გავლენა.

გვიანი ლათინური. გვიანი ლათინური წარმოადგენს გვიან ანტიკურ ლათინურის სალიტერატურო ენას. იბერიის ნახევარკუნძულზე, გვიანლათინური თარიღდება ჩვენი ერის III საუკუნიდან VI საუკუნამდე.

გვიანი ლათინური ფორმირდებოდა პოლიტიკურ, სოციალურ და რელიგიურ ცვლილებათა კონტექსტში რომაულ იმპერიაში. გვიანი ანტიკურობის პერიოდი ხასიათდებოდა კრიზისული მოვლენებით იმპერიაში, ქრისტიანობის გავლენის გაძლიერებით, ცენტრალური ხელისუფლების თანდათანობითი დასუსტებით და ბარბაროს ხალხთა მზარდი გავლენით იმპერიის საზღვრებში.

პროტო-რომანული ენა. პროტო-რომანული ენა წარმოადგენს შედარებითი მეთოდის გამოყენების შედეგს რომანულ ენათა ბოლო საერთო წინაპრის რეკონსტრუქციისათვის. ასეთი რეკონსტრუქცია ასახავს ენის რეალურ მდგომარეობას. სასაუბრო გვიანი ლათინური იყო უახლოესი რეალური ანალოგი.

რომანული ენები. რომანული ენები გახლავთ ინდოევროპულ ენათა ენობრივი ოჯახი. ისინი წარმოიქმნენ ხალხური ლათინურისაგან. რომანულ ენათაგან ყველაზე მეტად გავრცელებულია ესპანური, პორტუგალიური, ფრანგული, იტალიური და რუმინული. ისინი იწოდებიან «რომანულ ენებად», რადგან წარმოიშვნენ ლათინური ენისაგან, რომელზეც ლაპარაკობდნენ დასავლეთ რომაულ იმპერიაში. გრამატიკულ ფლექსიათა მათი სისტემა გამარტივდა, რადგან დაიკარგა კლასიკური ლათინურის რთულ ბრუნვათა სტრუქტურის დიდი ნაწილი.

რომანულ ენათა კლასიფიკაცია. არსებობს რომანულ ენათა კლასიფიკაციისადმი რამოდენიმე მიდგომა. ყველაზე მეტად გავრცელებულია მათი დაყოფა რამოდენიმე ძირითად ჯგუფად: 1. დასავლეთრომანული ენები - იბერო-რომანულები (ესპანური, პორტუგალიური, გალისიური, ასტურლეონური/მირანდული, არაგონული, ლადინო); 2. ოქსიტანურ - რომანული (კატალანური/ვალენსიური, ოქსიტანური); 3. გალო - რომანული (ფრანგული/ოილური ენები, ფრანკო-პროვანსალური (არპიტანური); 4. რეტორომანული (რომანული, ლადიური, ფრიულიური); 5. გალო - იტალიური (პიემონტური, ლიგურიული, ლომბარდიული, ემილიანური, რომანიოლური); 6. ვენეტური (კლასიფიკაცია სადავოა); 7. იტალო - დალმატური (იტალიური, სიცილიური, ნეაპოლიტანური, დალმატური, ისტრიული).

1. აღმოსავლეთრომანული ენები: რუმინული, არომუნული, მეგლენორუმინული, ისტრორუმინული.

2. სარდული ენა: კამპიდანური, ლოგუდორული.

სარდული ენა ხშირად იხილება როგორც რომანულ ენათა ცალკე შტო მისი არქაული ნიშნებისა და განსხვავებებისა სხვა რომანულ ენათაგან.

გეოგრაფიული გავრცელება. რომანული ენები გავრცელდნენ მთელ მსოფლიოში ევროპული კოლონიალიზმის პერიოდის წყალობით, XV საუკუნეში; მთელ მსოფლიოში 900 მილიონზე მეტი ადამიანი მეტყველებს რომანულ ენებზე, უმეტესად ამერიკასა, ევროპასა და აფრიკის ზოგიერთ ნაწილში. ასევე არსებობს მრავალი რეგიონალური რომანული ენები და დიალექტები.

ყველაზე მეტად გავრცელებული ხუთი რომანული ენა ასევე წარმოადგენენ ევროკავშირის ოფიციალურ ენებს:

ესპანური (489 მილიონი): ოფიციალური ენა ესპანეთში, მექსიკაში, ეკვატორიალურ გვინეაში, კუბაში, დომინიკანურ რესპუბლიკაში, პუერტო-რიკაში, ცენტრალურ და სამხრეთ ამერიკაში.

პორტუგალიური (240 მილიონი): ოფიციალურია პორტუგალიაში, ბრაზილიაში, პორტუგალიურენოვან აფრიკაში, აღმოსავლეთ ტიმორში და მაკაოში.

ფრანგული (74 მილიონი): ოფიციალურია 26 ქვეყანაში.

იტალიური (67 მილიონი): ოფიციალურია იტალიაში, ვატიკანში, სან-მარინოში, შვეიცარიაში.

რუმინული (25 მილიონი): ოფიციალურია რუმინეთში, მოლდოვეთში და სერბიაში.

ლიტერატურა:

Borovsky M., Boldyrev A. Manuel de langue latine, Moscou, 1975

Litvinov V. Manuel de grammaire latine. Kiev, 2008

Tronsky I, Grammaire historique de la langue latine, Moscou, 2001

Yarko V. Langue latine, M., 2010

Tsiuri Akhvlediani, Mariam Burchak-Abramovich

Iv.Javakhishvili Tbilisi State University
Tbilisi, Georgia

e-mail: tsiuri.akhvlediani@tsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.02>

SJIF 2025: 8.584

The development of Latin in the Ancient Roman Empire and its Legacy in the Romance

Abstract

Latin, originally spoken in the small territory of ancient Lazio in the central Italian Peninsula, gradually developed into an important language of the Romance Empire and became the source of the large family of Romance languages, encompassing approximately 900 million speakers. Its centuries-long evolution represents a unique linguistic phenomenon, demonstrating both the stability of its forms and their inevitable transformation under the influence of historical processes.

We will analyze the Latin language, its historical periods, as well as the Latin of ancient Romance, Classical Latin, Popular (Vulgar) Latin, regional variants, Late Latin, Proto-Romance, Romance languages, the classification of Romance languages, the geographical spread of Romance languages.

რეცენზენტი: პროფესორი აზად მამაძოვი

ენათმეცნიერება Linguistic

ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლა და მისი ისტორიული და
კულტურული მნიშვნელობა

მარინე კობეშავიძე, ნინო ჭრიკიშვილი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, საქართველო

marine.kobeshavidze@tsu.ge

nino.chrikishvili@tsu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.03>

SJIF 2025: 8.584

ტოლედოს აღება ესპანეთის ისტორიაში ერთ-ერთი უმთავრესი მოვლენაა. ტოლედოს აღებით ესპანელებმა არა მხოლოდ ძველი დედაქალაქი გაათავისუფლეს მუსულმანებისგან, არამედ ქრისტიანთა ხელში აღმოჩნდა ტოლედოს ბიბლიოთეკაში დაცული უმნიშვნელოვანესი ანტიკური და აღმოსავლური ტექსტების არაბული და ებრაული თარგმანების ნაწილიც.

მეფე ალფონსო VI-ის ტოლერანტული რელიგიური პოლიტიკის წყალობით, რაც გულისხმობს ტოლედოში სამი რელიგიის აღმსარებლებისათვის მშვიდობიანი თანაცხოვრების პირობების შექმნას, შესაძლებელი გახდა, რომ ქრისტიანებს, მუსულმანებსა და ებრაელებს ერთობლივი ძალებით აღნიშნული უმნიშვნელოვანესი ნაშრომები ეთარგმნა ლათინურად და გაეტანათ ევროპაში. ტოლედო აღმოჩნდა ის ქალაქი, სადაც თარგმნეს და საიდანაც მეზობელ ქრისტიანულ სამეფოებში გაიტანეს დიდი ხნის წინ მივიწყებული ბერძნულ-ლათინური მემკვიდრეობა და იმ პერიოდის ევროპისთვის ახალი, აღმოსავლური (სპარსული, არაბული, ებრაული, ინდური) ცოდნა. სწორედ ტოლედოს სკოლამ გაახსენა ევროპას არისტოტელე სხვა ბერძენ მოაზროვნეებთან ერთად და გააცნო მას აღმოსავლური ცივილიზაცია. ტოლედოს მთარგმნელობითმა სკოლამ მისცა ბიძგი შუა საუკუნეების დოგმატური შეხედულებებისგან ევროპის გამოფხიზლებას და მოამზადა ის ევროპული რენესანსისათვის.

რაც შეეხება ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლის მნიშვნელობას ადგილობრივ დონეზე, მოგვიანებით დაწყებულმა ტექსტების მხოლოდ ესპანურ ენაზე თარგმნამ, რაც ალფონსო X ბრძენის ინიციატივა იყო, ერთი მხრივ, საფუძველი ჩაუყარა უმნიშვნელოვანესი ნაშრომების

შექმნას ესპანურ ენაზე, ხოლო მეორე მხრივ, გამართა და დახვეწა „ახალგვადგმული“ კასტილიური ენა და აქცია ის სამწერლობო ენად, ლიტერატურისა და მეცნიერების ენად.

საკვანძო სიტყვები: კორდობის სახალიფო, რეკონკისტა, ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლა, ალფონსო X ბრძენი.

VIII საუკუნის დასაწყისში პირენეის ნახევარკუნძულზე გამოჩნდნენ არაბები. არაბებმა რამდენიმე წელიწადში დაიპყრეს ნახევარკუნძულის უდიდესი ნაწილი და შექმნეს **კორდობის საამირო**. არაბთა დაპყრობას გადაურჩა მხოლოდ ნახევარკუნძულის ჩრდილოეთი. ჩრდილოეთის მთიან ნაწილში (კანტაბრიის მთები), სადაც ვესტგუთი დიდებულები და მათი მომხრეები გაიხიზნნენ, იქმნება **ასტურიის სამეფო**, საიდანაც იწყება ესპანელების **რეკონკისტის ბრძოლა (რეკონკისტა)** ნახევარკუნძულის უკან დასაბრუნებლად.

ასტურიის სამეფო ნელი ნაბიჯებით, მაგრამ მაინც ახერხებდა მეზობელი ტერიტორიების შემოერთებას და 910 წელს ასტურიის გაფართოებული სამეფო ცხადდება **ლეონის სამეფოდ**. ჩრდილოეთით მოძლიერებული ლეონის სამეფოს წინააღმდეგ საბრძოლველად და ამ ბრძოლაში წარმატების მისაღწევად, კორდობის ამირა აბდ არ-რაჰმან III-მ მიზანშეწონილად ჩათვალა, რომ ისლამური ესპანეთის და მისი მეთაურის სტატუსი შეეცვალა და ამით ხაზი გაესვა მისი სიძლიერისა და ავტორიტეტისათვის. 929 წელს აბდ არ-რაჰმან III-მ კორდობის საამირო **კორდობის სახალიფოდ** გამოაცხადა, ხოლო თავის თავი - **კორდობის ხალიფად**. აბდ არ-რაჰმან III-მ ქრისტიანების სამხრეთით წინსვლა შეაჩერა და აიძულა ისინი, ეღიარებინათ კორდობის პირველობა.

აბდ არ-რაჰმან III-ის (912-961) და მისი შვილის ჰაქამ II-ის (961-976) მმართველობის წლებში ისლამურმა ესპანეთმა (უკვე კორდობის სახალიფოს სახელწოდებით) ძლიერების ზენიტს და ეკონომიკურ-კულტურული აყვავების მწვერვალს მიაღწია. ამ პერიოდის კორდობაში (სახალიფოს დედაქალაქი) თითქმის ნახევარი მილიონი ადამიანი ცხოვრობდა. აბდ არ-რაჰმან III-ისა და ჰაქამ II-ის პერიოდის კორდობის სახალიფო ბევრად განვითარებული იყო როგორც ეკონომიკური, ისე საგანმანათლებლო და სამეცნიერო თვალსაზრისით, ვიდრე ჩრდილოეთის ქრისტიანული სამეფოები. ჩნდება კითხვა, რამ განაპირობა ასეთი მაღალი კულტურულ-საგანმანათლებლო-სამეცნიერო დონე კორდობის სახალიფოში? ისლამური ესპანეთი კულტურულად მიბმული იყო აზასიანთა ბაღდადის სახალიფოსთან, სადაც იმ ხანად სამეცნიერო საქმიანობა ჰყვავდა, ეს კი თავის მხრივ, განათლების მაღალ დონესთან იყო დაკავშირებული. ყველაფერი, რაც ამ მიმართულებით კეთდებოდა ბაღდადის სახალიფოში, კორდობელი ხალიფების დიდ ყურადღებას იწვევდა და ხშირად იგივეს აკეთებდნენ ისინი კორდობის სახალიფოშიც.

X-XI საუკუნეებში, როცა დასავლეთ ევროპის ქვეყნებში განათლება მხოლოდ საეკლესიო წრეების პრივილეგიად რჩებოდა, ისლამურ ესპანეთში წერა-კითხვა მოსახლეობის უმრავლესობამ იცოდა. გადმოცემის თანახმად, ხალიფა ჰაქამ II-ს (961-976) **კორდობაში 27 სკოლა** გაუხსნია. კორდობის მეჩეთში ფუნქციონირებდა უნივერსიტეტიც, სადაც განათლებას იღებდნენ ახალგაზრდები სხვადასხვა ქვეყნიდან. ჰაქამ II-მ კორდობის „**მეჩეთ-უნივერსიტეტი**“ კეთილმოაწყო (ამ დროს ჯერ არ არის უნივერსიტეტები ევროპაში) და იქ სამუშაოდ ცნობილი მეცნიერები მიიწვია. ხალიფა ყველაფერს აკეთებდა მეცნიერების განვითარებისათვის. განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა მათემატიკას, მედიცინას, ასტრონომიასა და ფილოსოფიას. ისლამურ ესპანეთში კითხულობდნენ და იკვლევდნენ არისტოტელეს, პლატონს და ანტიკური ხანის სხვა მოაზროვნეების ტექსტებს (ნათარგმნს არაბულ ენაზე) მაშინ, როცა ევროპას დიდი ხნის მივიწყებული ჰყავდა ანტიკური ხანის ფილოსოფოსები. ისტორიამ ჰაქამ II-ის კორდობა შეაფასა როგორც „*el mayor centro cultural y científico de la europa occidental*“.

განსაკუთრებით უნდა აღნიშნოს **კორდობის ბიბლიოთეკა**, სადაც თავს იყდიდა მთელი დასავლური (ანტიკური სამყარო) და აღმოსავლური (ინდური, სპარსული, არაბული) ცოდნა. ჰაქამ II-ის მმართველობის დროს კორდობის ბიბლიოთეკის ხელნაწერთა რიცხვი 400 ათასამდე ავიდა. ხელნაწერებს შორის იყო: ა) ევროპელებისგან მივიწყებული ძველი ბერძნული და ძველი ლათინური ტექსტების (არისტოტელე, პლატონი, ჰიპოკრატე, გალენოსი, ევკლიდე, პტოლემე...) არაბული და ებრაული თარგმანები; ბ) დამასკოსა და ბაღდადში არაბულ ენაზე შექმნილი უმნიშვნელოვანესი სამეცნიერო ნაშრომები ფილოსოფიაზე, მედიცინაზე, მათემატიკასა და ასტრონომიაზე (ალ-ქინდი, ალ-ფარაბი...), ასევე სხვადასხვა აღმოსავლური (სპარსული, ინდური) ტექსტების არაბული თარგმანები (მაგალითად, „ქილილა და დამანას“ არაბული თარგმანი); გ) კორდობის სახალიფოს მუსულმანებისა და ებრაელების მიერ საკუთარ ენებზე შექმნილი სამეცნიერო ნაშრომები ფილოსოფიაზე, მედიცინაზე, ისტორიაზე, მათემატიკაზე, გეოგრაფიასა თუ ასტრონომიაზე.

კორდობა იყო უმნიშვნელოვანესი კულტურული ცენტრი (უნივერსიტეტით, ბიბლიოთეკით, სკოლებით, უამრავი სწავლულით და მეცნიერით) ისლამურ ესპანეთში (ამავდროულად იყო ისლამური ესპანეთის დედაქალაქი), მაგრამ არა ერთადერთი. მნიშვნელოვანი კულტურული და სამეცნიერო საქმიანობა მიმდინარეობდა კორდობის სახალიფოს სხვა დიდ ქალაქებშიც. ერთ-ერთი ასეთი ქალაქი იყო ტოლედო. ანტიკური და აღმოსავლური ტექსტების არაბულ-ებრაული თარგმანების ნაწილი ტოლედოს ბიბლიოთეკაშიც იყო ხელმისაწვდომი. ტოლედოს ბიბლიოთეკაში თავმოყრილი ცოდნა ქრისტიანთა ხელში აღმოჩნდა მას შემდეგ, რაც ტოლედო ქრისტიანებმა აიღეს (1085). მოგვიანებით გაათავისუფლეს კორდობაც (1236), მაგრამ კორდობაში ძველი ცოდნა აღარ დახვდათ, რადგან აღმანსურმა, რომელიც მართავდა კორდობის სახალიფოს ჰაქამ II-ის გარდაცვალების შემდეგ, კორდობის ბიბლიოთეკაში დაცული ნაშრომების დიდი ნაწილი ერეტიკულ ლიტერატურად გამოაცხადა და გაანადგურა.

1008-1031 წლებში პირენეის ნახევარკუნძულზე კორდობის სახალიფოს დაშლის პროცესი მიმდინარეობს. 1031 წელს უმაიანთა სახალიფო გაუქმდა და იმ ტერიტორიაზე აღმოცენდა რამდენიმე დამოუკიდებელი ისლამური სამეფო, იგივე **ტაიფები**. მას შემდეგ, რაც კორდობის სახალიფო დაიშალა ტაიფებად, ისარგებლეს ჩრდილოეთის ქრისტიანულმა სამეფოებმა და დაიწყეს მიზანმიმართული და კარგად ორგანიზებული ბრძოლა მუსულმანების წინააღმდეგ. **1085 წელს ალფონსო VI-მ აიღო ტოლედო** და საზღვარი მდ. ტახომდე (იგივე ტეჟუ) ჩამოწია. ტოლედოს აღება უმნიშვნელოვანესი მოვლენა იყო ქრისტიანებისათვის.

ალფონსო VI-ს ტოლედოდან მუსულმანები არ გაუძევებია. მეფემ მუსულმანებს ტოლედოში დარჩენის უფლება მისცა. შესაბამისად, ტოლედოში დარჩნენ მუსულმანი მეცნიერებიც, რომელთაც ადგილობრივ ებრაელ სწავლულებთან ერთად განაგრძეს სამეცნიერო საქმიანობა. ტოლერანტული რელიგიური პოლიტიკის წყალობით ტოლედოში შეიქმნა სამი რელიგიის აღმსარებლებისათვის მშვიდობიანი თანაცხოვრების პირობები. მშვიდობიანი გარემო კი სამეცნიერო საქმიანობის გაგრძელებისათვის იყო უმნიშვნელოვანესი. ამ პერიოდის ტოლედოს ისტორიკოსები მოიხსენიებენ როგორც „**CIUDAD DE TRES CULTURAS**“.

ტოლედოში მიმდინარე აქტიური სამეცნიერო საქმიანობა უყურადღებოდ არ დარჩენია **ტოლედოს არქიეპისკოპოს რაიმუნდოს**.¹ მან ჩათვალა, რომ ნაშრომები, რაც ტოლედოში იქმნებოდა მუსულმანი და ებრაელი სწავლულების მიერ და ძველი კლასიკური და აღმოსავლური ტექსტების თარგმანები, რაც ტოლედოში იყო ხელმისაწვდომი, საინტერესო იქნებოდა როგორც საფრანგეთის, ისე ევროპის დანარჩენი ქრისტიანული სამეფოებისთვისაც, სადაც ისლამური ცივილიზაციის მიღწევებზე ბევრი არაფერი იცოდნენ, ხოლო კლასიკური (ბერძნულ-ლათინური) ტექსტები დიდი ხნის დავიწყებული ჰქონდა.

იმისათვის, რომ არაბული და ებრაული ტექსტები ევროპაში გასაგები ყოფილიყო, ტექსტები უნდა ეთარგმნათ ლათინურ ენაზე, მაგრამ არც მუსულმანმა და არც ებრაელმა სწავლულებმა ლათინური არ იცოდნენ. თუმცა, იცოდნენ კასტილიური. გადაწყდა, რომ მასალა ჯერ უნდა გადათარგმნილიყო კასტილიურად. კასტილიურად თარგმნა ხდებოდა მუსულმანი და ებრაელი სწავლულების მიერ ზეპირად და სიტყვასიტყვით (*oralmente y palabra por palabra*).² ზეპირი თარგმანის დროს იქვე მყოფი ლათინურის მცოდნე პირი ამ ყველაფერს ასევე სიტყვასიტყვით თარგმნიდა წერილობით ლათინურად, რომელიც იყო „*la lengua final*“. ისტორიკოსები თარგმნის ამ მეთოდს უწოდებენ „*el de dos intérpretes*“ ან „*a cuatro manos*“. საქმე, რომელიც ტოლედოს

¹ Raimundo de Sauvetat - ფრანგული წარმოშობის არქიეპისკოპოსი, ტოლედოს არქიეპისკოპოსია 1125-1152 წლებში, ჰქონდა ევროპის არაერთი სამეფო კართან ურთიერთობის გამოცდილება.

² აღნიშნული ფაქტი მიუთითებს, რომ მართალია ზეპირად, მაგრამ კასტილიური ენა უკვე ცდილობს რთული ნააზრების გადმოცემას. თუმცა, ჯერ კიდევ დიდი გზა აქვს გასავლელი, სანამ სამწერლობო ენად ჩამოყალიბდება. ამ პროცესს კი თავის თავზე იღებს ალფონსო X ბრძენი.

არქივისკოპოსმა რაიმუნდომ წამოიწყო, მომდევნო ათწლეულებშიც აქტიურად მიმდინარეობდა (მაღალი რანგის სხვა საეკლესიო პირების ხელმძღვანელობით). სწორედ ასე ითარგმნა არაბულიდან და ებრაელთა ენიდან ჯერ კასტილიურად (ოლონდ ზეპირად) და შემდეგ ლათინურად (უკვე წერილობით) ერთი მხრივ, ძველი ანტიკური სამყაროს უდიდესი მოაზროვნეების (არისტოტელე, პლატონი, ჰიპოკრატე, გალენოსი, ევკლიდე, პტოლემე...), ხოლო მეორე მხრივ, აღმოსავლეთის დიდი მოაზროვნეების (მაგალითად, ავიცენა, იგივე იბნ სინა) ტექსტები, რასაც ემატებოდა ისლამურ ესპანეთში მოღვაწე მუსულმანი და ებრაელი მეცნიერების (ავეროისი, იგივე იბნ რუშდი, მაიმონიდი ...) ნაშრომებიც.

XII საუკუნის ტოლედოში ყველაზე ცნობილ მთარგმნელებს შორის იყო **ხუან ისპანო** (nombre de nacimiento: Iohannes Avendehut / judío converso, 1130-1180) და **დომინგო გუნდისალვო** (clérigo cristiano, 1110-1181). ტექსტს ჯერ ხუან ისპანო თარგმნიდა კასტილიურად (ზეპირი გზით), ხოლო შემდეგ კასტილიურიდან ლათინურად თარგმნიდა (წერილობით) გუნდისალვო.¹ სწორედ ასე თარგმნეს არაბულიდან ჯერ კასტილიურად (ზეპირად) და მერე ლათინურად (უკვე წერილობით) **არისტოტელეს** ნაშრომების არაბულად ნათარგმნი ტექსტები და **ავიცენას** ნაშრომები. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ გუნდისალვო არა მარტო ლათინურად თარგმნიდა, არამედ ლათინურადვე კომენტარებსაც უკეთებდა არისტოტელეს ნაშრომებს, ანუ თარგმანის გარდა, იკვლევდა კიდევ. თარგმანები, რომლებიც ამ დროს ტოლედოში გაკეთდა, საუკუნეების განმავლობაში გამოიყენებოდა სახელმძღვანელოებად უნივერსიტეტებში, რომელთა დაარსებაც სხვადასხვა ევროპულ ქალაქებში სწორედ ამ პერიოდში იწყება.

კასტილიისა და ლეონის მეფეები სამხრეთით წინსვლას აგრძელებდნენ. განსაკუთრებული მნიშვნელობის იყო XIII საუკუნის I ნახევარი, როცა ფერნანდო III el Santo-მ, კასტილიისა და ლეონის სამეფოების საბოლოოდ გაერთიანების შემდეგ (1230), ერთმანეთის მიყოლებით აიღო რამდენიმე დიდი ქალაქი, მათ შორის: კორდობა (1236), მურსია (1241) და სევილია (1248). კასტილია-ლეონის წარმატებული წინსვლა სამხრეთით ნიშნავდა იმას, რომ კასტილიელთა ხელში უფრო და უფრო მეტი ცოდნა იყრიდა თავს.

1252 წელს კასტილია-ლეონის მეფე გახდა ალფონსო X (1252-1284). ალფონსო X-ის მმართველობა პოლიტიკურ დონეზე შეფასებულია როგორც “un fracaso” (საერთაშორისო ასპარეზზე მარცხი, დაპირისპირება მეორე შვილთან...). რადიკალურად განსხვავებული და წარმატებული იყო ალფონსოს კულტურული და სამეცნიერო საქმიანობა. მისი მოღვაწეობის სწორედ ეს მხარე იწვევს უდიდეს ინტერესს და აქცევს მას ესპანეთის ისტორიაში ერთ-ერთ ყველაზე გამორჩეულ ფიგურად. მეფედ, რომელიც ქვეყნის ისტორიაში ბრძენის (el Sabio) მეტსახელით შევიდა - Alfonso X el Sabio.

¹ მთარგმნელთა ვინაობის და თარგმნის მეთოდოლოგიის შესახებ ვგებულებთ ერთ-ერთი ნაშრომის წინასიტყვაობიდან, სადაც თარგმნის მეთოდთან ერთად მოხსენიებულია ზემოაღნიშნული ორი მთარგმნელის - ხუან ისპანოს და დომინგო გუნდისალვოს - სახელებიც.

ალფონსო X ბრძენი კულტურისა და მეცნიერების დიდი მოყვარული იყო. მან გადაწყვიტა, აღარ დაეხარჯათ რესურსი კასტილიაში თავმოყრილი ცოდნის ლათინურად თარგმნაზე. გადაწყვიტა, რომ ეს ცოდნა ეთარგმნათ მხოლოდ კასტილიურ ენაზე და უკვე კასტილიურად ნათარგმნ ტექსტებზე დაყრდნობით შეეცნათ ისეთი ფუნდამენტური ნაშრომები, ასევე კასტილიურ ენაზე, რომლებიც კასტილიის განვითარებას, კასტილიაში კულტურისა და მეცნიერების განვითარებას მოხმარდებოდა.

პირველ რიგში, უნდა აღინიშნოს, რომ ალფონსო X ბრძენმა სამეფო კარზე შემოიკრიბა იმ ეპოქის ყველაზე ცნობილი **სწავლულები და მეცნიერები განურჩევლად რელიგიური და ეთნიკური კუთვნილებისა** და მათთან ერთად შეუდგა მუშაობას. რაც შეეხება, ალფონსოს და მისი მეცნიერ-მთარგმნელების მუშაობის პრეციფიკას, ალფონსო X ბრძენი იყო ერთგვარი არქიტექტორი. მას ჰქონდა იდეა და მონახაზი იდეის სისრულეში მოსაყვანად, ხოლო სამეფო კარზე მოღვაწე მთარგმნელები, მეცნიერები და სწავლულები - მეფე ალფონსო X-ის იდეის განმახორციელებლები. მეფე პირველ დავალებას აძლევდა მთარგმნელებს, რომელთაც კონკრეტული საკითხის გარშემო არსებული გაბნეული მასალები (მაგალითად, ესპანეთის ისტორიის შესახებ არსებული მასალები სხვადასხვა ენობრივ წყაროებში) უნდა მოეძიებინათ და ეთარგმნათ კასტილიურ ენაზე. კასტილიურ ენაზე ნათარგმნ მასალებს მეფე აძლევდა დარგის სპეციალისტებსა და სწავლულებს, რომელთაც ნათარგმნი მასალების სისტემატიზირება და შეჯამებული ინფორმაციის ნაშრომის სახით წარმოდგენა ევალებოდათ. შექმნილი ნაშრომების რედაქტირებას მეტწილად პირადად მეფე ალფონსო აკეთებდა. ის პირადად იყო ჩართული ნაშრომების საბოლოო ვარიანტის ჩამოყალიბებაში.

როგორც ისტორიკოსები აღნიშნავენ, ალფონსოს მფარველობითა და ზედამხედველობით განხორციელებულ მთარგმნელობით და სამეცნიერო საქმიანობაში კარგად ჩანს მონარქის ფიქრი და ზრუნვა მისი ქვეყნისა და ხალხის წარსულზე (ისტორიული ნაშრომები), აწმყოსა (საკანონმდებლო კოდექსი) და მომავალზე (მეცნიერება). მეფე ალფონსო X ბრძენი იყო არაერთი უმნიშვნელოვანესი პროექტის სულისჩამდგმელი. ესპანელი ისტორიკოსების მიერ ალფონსოს სამეფო კარი შეფასებულია როგორც „*uno de los focos de mayor actividad intelectual del mundo civilizado*“. ალფონსო X ბრძენის სახელთან არის დაკავშირებული ისეთი დიდი პროექტები, როგორებიცაა:

ისტორიული ნაშრომები: ა) **Estoria de España** (როგორც მას მენენდეს პიდალი უწოდებს Primera Crónica General) არის ესპანეთის პირველი ისტორია დაწერილი ესპანურ ენაზე. ნაშრომი მოიცავს პერიოდს უძველესი დროიდან ფერნანდო III el Santo-ს მმართველობამდე (atiende a todos los reinos de la península Ibérica). რასაკვირველია, ესპანეთის ისტორიაზე მანამდეც იწერებოდა ნაშრომები, მაგრამ ზოგი იყო ლათინურად და თან ფრაგმენტულად, ზოგი კი - არაბულად (ისლამურ ესპანეთზე მუსულმანი ისტორიკოსები წერდნენ). ტოლედოს სწავლულებმა კასტილიურად თარგმნეს ლათინური და არაბული ტექსტები, დაამუშავეს ისინი და შექმნეს ერთგვარი

შემაჯამებელი ნაშრომი, რომელიც მთელი მომდევნო საუკუნეები გამოიყენებოდა ესპანური ისტორიოგრაფიის მთავარ ნაშრომად; ბ) **Grande e General Estoria** არის მსოფლიო ისტორია (historia universal desde la creación del mundo). მოიცავს პერიოდს სამყაროს შექმნიდან ახალ აღთქმამდე.

საკანონმდებლო კოდექსი: უმნიშვნელოვანესი ნაშრომია “**Las siete partidas**”. „Las siete partidas“ არის კანონთა კრებული, რომლის შექმნის მიზანიც კასტილია-ლეონის ტერიტორიების საკანონმდებლო ურთიერთშესაბამისობაში მოყვანა და სამეფოს ერთი საკანონმდებლო „ქოლგის“ ქვეშ მოქცევა იყო, რაც ბუნებრივია, სამეფოს ერთიანობის სიმტკიცისათვის იყო საჭირო (unidad jurídica del reino). აღნიშნული კრებულით ხდებოდა მოძველებული კანონების ჩანათვლება ახალი, ახალ რეალობასთან მორგებული კანონებით. კანონთა კრებული აწესრიგებდა საზოგადოების ყველა ფენის ყოფაცხოვრებას. ნაშრომი შვილი ნაწილისგან შედგებოდა და მოიცავდა ყველა საკვანძო საკითხს: კანონიკური/საეკლესიო სამართალი (derecho canónico / derecho de la Iglesia), ადმინისტრაციული და პოლიტიკური სამართალი, სამართლებრივი ურთიერთობები სენიორსა და ვასალს შორის (derecho político y administrativo / relaciones jurídicas entre señores y vasallos), საპროცესო სამართალი და სამოქალაქო სამართალი (derecho procesal y derecho civil), საქორწინო სამართალი (derecho matrimonial / del matrimonio), სავაჭრო სამართალი (derecho mercantil), მემკვიდრეობის სამართალი (derecho testamentario y de herencia), სისხლის სამართალი (derecho penal). ნაშრომს განსაკუთრებით საყურადღებოს ხდის ის ფაქტი, რომ ალფონსოს კანონთა კრებულში საუბარი იყო გამონაკლის შემთხვევებზე (რაც არ იყო დამახასიათებელი შუა საუკუნეებში შემქნილი კანონთა კრებულებისათვის), მაგალითად, ნაკლები სასჯელი დანაშაულის ჩამდენ პირს იმ შემთხვევაში, თუ მას ფსიქიკური აშლილობა აწუხებდა (non lo faze con seso). ამასთან, საუბარი იყო, რომ სხვადასხვა სიმძიმის სასჯელით უნდა დასჯილიყო ერთი და იგივე დანაშაულის ჩამდენი მოზრდილი და არასრულწლოვანი და ა.შ.

საკანონმდებლო კოდექსზე 1256-1265 წლებში დაიწერა და მის შექმნაში მონაწილეობდნენ ეპოქის ყველაზე სწავლული იურისტები. ნაშრომს თავდაპირველად უწოდეს „**Libro de las leyes**“. მართალია, კრებულზე მუშაობა დასრულებული იყო 1265 წლისათვის, მაგრამ ალფონსომ ახალი კანონების ამოქმედება ვერ მოახერხა (რადგან ახალი კანონებით ფეოდალთა უფლებები იზღუდებოდა). კანონთა ახალი კრებული ძალაში შევიდა 1348 წელს (ალკალას განკარგულება, მეფე ალფონსო XII). ამავე პერიოდში შეიცვალა ნაშრომის სახელწოდება და მას უწოდეს “Las siete partidas” (por las secciones en que se encuentra dividida). მეფე ალფონსო ბრძენის ხელმძღვანელობით შექმნილი კანონთა კრებული “Las siete partidas” იყო ყოვლისმომცველი და ყველაზე ხანგრძლივი მოქმედების. ძალაში იყო XIX საუკუნემდე.

ასტრონომიული ნაშრომები: ალფონსოს ყურადღებას ასტრონომიაც იპყრობდა. ალფონსომ ტოლედოში ცნობილი მუსულმანი და ებრაელი ასტრონომებისგან შექმნა ჯგუფი და მათ დაუკვეთა, ებრაელი და მუსულმანი მეცნიერების ძველი და ახალი

თემატური ნაშრომის კასტილიურ ენაზე თარგმნა. ერთ-ერთი ასეთი ნაშრომი იყო XI საუკუნის (1061-1069) ტოლედოში ასტრონომების ჯგუფის მიერ შექმნილი ნაშრომი „*Tablas toledanas*“. აღნიშნული ნაშრომი ალფონსოს დაკვეთით თარგმნეს კასტილიურად, დახვეწეს, განავრცეს და შექმნეს „*Las tablas alfonsinas*“ (ასე მეფის საპატივსაცემოდ ეწოდა). ნაშრომში მთელი რიგი ასტრონომიული გამოთვლები იყო თავმოყრილი. ნაშრომი მალევე მოექცა ყურადღების ცენტრში და ის ლათინურ ენაზე თარგმნეს. ნაშრომი იყო მთავარი საყრდენი აღორძინების ხანის ასტრონომ-მეცნიერებისათვის.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მეფე ალფონსო X-მ სამუშაო ენად კასტილიური გამოაცხადა. ტექსტების თარგმნაც და შემდეგ ნაშრომების შექმნაც მხოლოდ კასტილიურ ენაზე ხდებოდა. მაგრამ, იყო კი კასტილიური ენა მზად ამ უდიდესი გამოწვევისათვის? XIII საუკუნის კასტილიური ენა „ახალფეხადგმულია“. ამ პერიოდის კასტილიური ლექსიკურად საკმაოდ ღარიბია, ამავდროულად სავსეა ლათინიზმებით და არ აქვს პროზის შექმნის გამოცდილება (სამწერლობო ენა იყო ლათინური). თუმცა, აღნიშნულს ალფონსო X ბრძენი არ შეუშინდა. მეფე ალფონსო X ბრძენის გადაწყვეტილებამ ტექსტების მხოლოდ ესპანურად თარგმნის შესახებ წარმოდგენილად გააძლიერა კასტილიური ენა. ინტენსიურმა მთარგმნელობითმა სამუშაოებმა შედეგად მოგვცა ის, რომ კასტილიური ენა ლათინიზმებისგან გაიწმინდა და შეიქმნა უამრავი სამეცნიერო ტერმინის თუ არასამეცნიერო ლექსიკური ერთეულის კასტილიური ეკვივალენტი. ლექსიკურად ღარიბი კასტილიური ენა გამდიდრდა, დაიხვეწა და იმდენად გამართული გახდა როგორც ლექსიკურად, ისე სინტაქსურად, რომ ამ ენაზე ნებისმიერი სირთულის ნააზრების გადმოცემა გახდა შესაძლებელი. ალფონსომ და მისმა თანამოაზრეებმა კასტილიური ენა სამწერლობო ენად, ლიტერატურისა და მეცნიერების ენად აქციეს. აქციეს ენად, რომელსაც ჰქონდა რესურსი შეექმნა მდიდარი მხატვრული, სამეცნიერო, პოლიტიკური თუ პუბლიცისტური ლიტერატურა. ალფონსო X ისტორიაში შევიდა როგორც „*el padre (o el fundador) de la prosa castellana*“.

ამრიგად, რომ შევაჯამოთ, ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლის ისტორია ორ ეტაპს მოიცავს: ა) პირველი ეტაპი მოიცავს XII საუკუნეს. ამ დროს ძირითადად აინტერესებთ ფილოსოფიური ტექსტები, რომელთაც ლათინურ ენაზე თარგმნიან და გააქვთ ევროპის სხვა ქრისტიანულ სამეფოებში. პირველი ეტაპის საკვანძო ფიგურა და ზოგადად ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლის დამაარსებელი არის ტოლედოს არქიეპისკოპოსი რაიმუნდო; ბ) მეორე ეტაპი მოიცავს XIII საუკუნეს. მეორე ეტაპის მთავარი ფიგურაა ალფონსო X ბრძენი, რომელიც მეცნიერების არაერთი დარგით იყო დაინტერესებული და რომელმაც ლათინური ენა კასტილიური ენით ჩაანაცვლა. ამ გადაწყვეტილებით ალფონსომ უდიდესი წვლილი შეიტანა კასტილიური ენის სამწერლობო ენად ქცევაში. უკვე კასტილიურად ნათარგმნ მასალებზე დაყრდნობით კი სწავლულებთან ერთად შექმნა რამდენიმე უმნიშვნელოვანესი ნაშრომი.

რაც შეეხება ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლის საერთაშორისო მნიშვნელობას, ტოლედო არის ის ქალაქი, სადაც თარგმნეს და საიდანაც ევროპაში გავრცელდა დიდი

ხნის წინ მივიწყებული ბერძნულ-ლათინური მემკვიდრეობა და იმ პერიოდის ევროპისთვის ახალი, აღმოსავლური (ინდური, სპარსული, არაბული, ებრაული) ცოდნა. სწორედ ტოლედოს სკოლამ გაახსენა ევროპას არისტოტელე სხვა ბერძენ მოაზროვნეებთან ერთად და გააცნო მას ისლამური ცივილიზაცია. ტოლედოს მთარგმნელობითმა სკოლამ მისცა ბიძგი შუა საუკუნეების დოგმატური შეხედულებებისგან ევროპის გამოფხიზლებას და მოამზადა ის ევროპული რენესანსისათვის.

და ბოლოს, მთელ ამ პროცესში უმნიშვნელოვანესი იყო კასტილიური ენის როლი, რადგან სწორედ კასტილიური ენა იყო შუამავალი ენა, ერთგვარი ხიდი, რომლის გავლითაც ითარგმნა არაბულიდან ლათინურად როგორც დასავლეთის, ისე აღმოსავლეთის უდიდესი ცოდნა.

ლიტერატურა:

მერაბ ტიკაძე, არაბთა ისტორია (V-XV სს.), თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2008

Alfonso X, Antología (prólogo y selección de Alejandro Bermúdez Vivas), Ediciones ORBIS, S.A. 1983

Alfonso X, Antología (prólogo y selección de Alejandro Bermúdez Vivas), Ediciones ORBIS, S.A. 1983

Rafael Lapesa, Historia de la lengua española, editorial Gredos, Madrid, 198

Marine Kobeshavidze, Nino Tchrikishvili

Ivane Javakhishvili Tbilisi state University

Tbilisi, Georgia

marine.kobeshavidze@tsu.ge

nino.chrikishvili@tsu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.03>

SJIF 2025: 8.584

The Toledo School of Translation and its Historical and Cultural Significance

Abstract

The capture of Toledo is one of the most important events in Spanish history. By capturing Toledo, the Spanish not only liberated the old capital from the Muslims, but some of the Arabic and Hebrew translations of the most important ancient and oriental texts preserved in the Toledo library also ended up in the hands of Christians.

Thanks to king Alfonso VI, which meant creating conditions for peaceful coexistence for the followers of 3 religions in Toledo, it became possible that Christians, Muslims and Jews should

work together to translate these important works into Latin and bring them to Europe. Toledo turned out to be the city where the long-forgotten Greco-Latin heritage was translated and exported to neighboring Christian Kingdoms and new to Europe at that time, Eastern (Persian, Arabic, Hebrew, Indian) knowledge. It was the School of Toledo that reminded Europe of Aristotle, along with other Greek thinkers and introduced it to Eastern civilization. The Toledo School of Translation gave impetus to Europe's awakening from the dogmatic views of the Middle Ages and prepared it for the European Renaissance.

The later translation of texts into Spanish only, which was an initiative of Alfonso X the Wise, on the one hand, laid the foundation for the creation of important works in Spanish, he maintained and refined the “new developed” Castilian language and turned it into a written language, the language of literature and science.

Key words: Caliphate of Cordoba, reconquista, The Toledo School of Translation, Alfonso X the Wise.

რეცენზენტი: პროფესორი ახმად მამედი

ენათმეცნიერება Linguistic

სასამართლო ლინგვისტიკის ძირითადი მიზნები

ნათია ნემსაძე

ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო

e-mail: natianemsadze@hotmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.04>

SJIF 2025: 8.584

სასამართლო ლინგვისტიკა სწრაფად მზარდი ინტერდისციპლინარული სფეროა, რომელიც ენობრივ ცოდნას, მეთოდებსა და შეხედულებებს იყენებს სამართლებრივ და სისხლის სამართლის სისტემებში. ეს ნაშრომი იკვლევს სასამართლო ლინგვისტიკის თეორიულ საფუძვლებს და მის პრაქტიკულ გამოყენებას, დისკურსის ანალიზს სამართლებრივ კონტექსტში და ენობრივი მტკიცებულებების ინტერპრეტაციას სისხლის და სამოქალაქო საქმეებში. ეს ნაშრომი იკვლევს ლინგვისტური თეორიისა და მეთოდოლოგიის გამოყენებას სასამართლო ექსპერტიზის კონტექსტებში და გვთავაზობს ენის ანალიზს - კერძოდ, იხილავს თუ როგორ ფუნქციონირებს ენა როგორც მტკიცებულება და სამართლებრივი ურთიერთქმედების საშუალება. სასამართლო ლინგვისტიკა, რომელიც ენისა და სამართლის გზაჯვარედინზეა, მოიცავს ქვესფეროების ფართო სპექტრს, მათ შორის ავტორობის დადგენას, სასამართლო ფონეტიკას, სოციოლინგვისტურ პროფილირებას და სამართლებრივი ტექსტების დისკურსის ანალიზს. კორპუსის ლინგვისტიკაზე, სტილისტიკასა და პრაგმატიკაზე დაყრდნობით, კვლევა სწავლობს მუქარის წერილებში სადავო ავტორობას, მოწმეთა ჩვენებების ენობრივ ნიმუშებს და პოლიციისა და ექვმიტანილის ინტერვიუებში ძალაუფლების ასიმეტრიას. მეთოდოლოგიური ჩარჩო აერთიანებს კორპუსზე დაფუძნებულ რაოდენობრივ ტექნიკას თვისებრივ დისკურსის ანალიზთან, რათა შეაფასოს ენობრივი ვარიაცია და მოლაპარაკის სპეციფიკური მარკერები.

ძირითადი ფოკუსის სფეროებია წერილობითი და ზეპირი ტექსტების ანალიზი, როგორცაა პოლიციის დაკითხვის ოქმები, სასამართლო დისკურსი, მუქარის შემცველი წერილები და ანონიმური შეტყობინებები. სტატიაში ასევე მოცემულია ეთიკური მოსაზრებები და სასამართლოში ენობრივი მტკიცებულებების წარდგენის სირთულეები. ლინგვისტიკის

როლი მნიშვნელოვანია გამოძიებებსა და სასამართლო პროცესებში; ლინგვისტურ ანალიზს შეუძლია მტკიცებულებების გამყარება, ადამიანის უფლებების დაცვა და სამართლიანობის ხელშეწყობა. სასამართლო ლინგვისტიკა დაკავშირებულია არა მხოლოდ იურისპრუდენციასთან, არამედ ბევრ სხვა დისციპლინასთან. ლინგვისტიკის ეს დარგი განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს და მისი თეორიული და პრაქტიკული განხილვა შემდგომ სტატიებში გაგრძელდება.

საკვანძო სიტყვები: სასამართლო ლინგვისტური ექსპერტიზა, სპეციალური ცოდნა, ტექსტის ინტერპრეტაცია

სასამართლო ლინგვისტიკა ენათმეცნიერების შედარებით ახალი დარგია. ლინგვისტური ექსპერტიზის წარმოშობის დადგენაც რთულია. ჯერ კიდევ ძველი საბერძნეთის დრამატურგები ხშირად ადანაშაულებდნენ ერთმანეთს პლაგიატორობაში. ამა თუ იმ წერილობითი ტექსტის ნამდვილი ავტორის დადგენა კაცობრიობას შემდგომშიც აინტერესებდა: მაგალითად, არსებობდა თუ არა სინამდვილეში შექსპირი ან ვინ იყო ბიბლიის ავტორი და ა.შ. XIX საუკუნეში ავტორობის დადგენის მეთოდების განზოგადების მცდელობა ჰქონდათ მეცნიერებს თ.კ. მენდენჰოლს, ავგუსტუს დე მორგანს და ადნი იულს. ეს მეთოდები ეფუძნებოდა მაგალითად სიტყვისა და წინადადების საშუალო სიგრძის დადგენას. მაგრამ ამ წესების პრაქტიკაში გამოყენება და ენათმეცნიერებასთან მისადაგება რთული აღმოჩნდა. ტერმინი „სასამართლო ლინგვისტიკა“ პირველად გამოიყენა შვედმა ენათმეცნიერმა იან სვარტვიკმა 1968 წელს თავის თემატურ კვლევაში „ევანსის მტკიცებულებები: სასამართლო ლინგვისტიკის სასარგებლოდ არსებული არგუმენტები“. ამ წელს ის მუშაობდა ლონდონის უნივერსიტეტში ერთ-ერთ გახმაურებულ საქმეზე, რომელიც ოციოდე წლით ადრე მოხდა ლონდონში, კენსინგტონის რაიონში. ეს საქმე ეხებოდა რამდენიმე ქალის მკვლელობას, რის გამოც ქუჩის სახლწოდებაც კი შეცვალეს. ამ საქმემ დასაბამი მისცა სასამართლო ლინგვისტიკის განვითარებას. სვარტვიკმა გააანალიზა 4 განცხადება, რომელიც გააკეთა 1950 წელს სიკვდილით დასჯილმა ტიმოთი ევანსმა დაკავების შემდეგ. რაოდენობრივი და ხარისხობრივი მეთოდების გამოყენებით სვარტვიკმა გვიჩვენა, რომ ამ განცხადებებს შორის იყო მნიშვნელოვანი სტილისტური განსხვავებები, რაც ეჭვს ქვეშ აყენებდა იმ ფაქტს, რომ ისინი ერთი ავტორის დაწერილი იყო. სვარტვიკის კვლევის გამოქვეყნებამდე ოციოდე წლით ადრე ნახსენები იყო ტერმინი „სასამართლო ინგლისური“ ფილბრიკის წიგნში „ენა და სამართალი: სასამართლო ინგლისურის სემანტიკა“.

ტიმოთი ჯონ ევანსი გაასამართლეს მკვლელობის გამო და სასჯელის უმაღლესი ზომა - ჩამოხრჩობა მიუსაჯეს. ამ პიროვნების ბედი მოსვენებას არ აძლევდა ცნობილ ჟურნალისტს ლუდოვიკ კენედის, რომელიც 60-იან წლებში ამ საქმის გამოძიების მასალებს დაუბრუნდა და დახმარება სთხოვა შვედ ლინგვისტ იან სვარტვიკს. სვარტვიკი გახდა ერთ-ერთი პირველი ლინგვისტი, რომელმაც მის მიერ შეგროვებული უამრავი მონაცემის ლინგვისტური ექსპერტიზა ჩაატარა. მან დაადგინა, რომ ტიმოთი ჯონ ევანსის მიერ დაწერილი განცხადებები ორი სხვადასხვა სტილით არის დაწერილი,

უმრავლესობა კი - ე.წ. პოლიციური რეგისტრით არის შესრულებული. მან რაოდენობრივი ანალიზის შედეგად დაადგინა, რომ მის ნაწერებში ოფიციალური და სასაუბრო სტილი შერწყმული იყო ერთმანეთთან.

ზოგ განცხადებაში გამოყენებულია მხოლოდ სასაუბრო სტილი, თუმცა ზოგჯერ გვხვდება ისეთი სალიტერატურო გამოთქმები, როგორიცაა «incur a debt» (ვალის დადება), «terrific argument» (არნახული სკანდალი) და ა.შ. ევანსი ასეთი გამოთქმებს ვერ გამოიყენებდა, რადგანაც არ გააჩნდა სათანადო განათლება; ის უფრო რამე სასაუბრო გამოთქმას გამოიყენებდა, მაგალითად «bloody row» (თაქი აიწია). ლინგვისტმა დაამტკიცა, რომ მიცემულ ჩვენებებს ევანსი ვერ უკარნახებდა ჩამწერს. სვარტვიკის ექსპერტიზამ აიძულა შინაგან საქმეთა მინისტრი მოეხსნა მისთვის ბრალდება და გაემართლებინა იგი სიკვდილის შემდეგ. ისტორიამ დაადასტურა ამ გადაწყვეტილების სამართლიანობა. დიდი ხნის განმავლობაში ინგლისის კანონმდებლობაში მოქმედებდა წესების ნუსხა, რომელიც მოწმეების გამოკითხვას ეხებოდა, კერძოდ, კი ამ გამოკითხვის (დაკითხვის) მიმდინარეობას (ჩატარებას). ამ წესებს ერქვა მოსამართლეთა წესები (Judges' Rules), რომელთა მიხედვით 1) ეჭვმიტანილებს ჩვენებები პოლიციის თანამშრომლებისთვის უნდა ეკარნახათ; 2) პოლიციელებს არ ჰქონდათ ეჭვმიტანილების საუბრის შეწყვეტის უფლება; 3) ჩვენებების მიცემის ეტაპზე არავის ჰქონდა ეჭვმიტანილებისთვის კითხვის დასმის უფლება - უმნიშვნელო განმარტებების მოთხოვნის გარდა.

მაგრამ პრაქტიკაში, როგორც წესი, ასე თითქმის არასდროს ხდებოდა. პოლიციის თანამშრომელი სვამდა შეკითხვებს, ინიშნავდა მათ და შემდეგ თვითონ იწერდა ან ბეჭდავდა ეჭვმიტანილის ჩვენებებს. და რაც მთავარია, ამ დროს იყენებდა არა ეჭვმიტანილის ლექსიკას, არამედ ტექსტს პოლიციის მიერ დადგენილი წესითა და ფორმით. ამიტომაც პოლიციის ანგრიშებში ბევრია ისეთი ფრაზები, როგორიცაა I then observed, რაც ოფიციალური მეტყველებისთვის არის დამახასიათებელი, მაგრამ არა სასაუბრო ენისთვის. ეს სტილი ცნობილია „პოლიციური რეგისტრის“ სახელით და თავისთავად ექსპერტ-ლინგვისტების შესწავლის ობიექტს წარმოადგენს.

ჩვენებების მიცემის წესის დამდგენი მოსამართლეები ვერც აცნობიერებდნენ, რომ ჩვენების კარნახი და მათი სტენოგრაფირება წარმოადგენს ძალიან რთულ ამოცანას ჩვეულებრივი ადამიანისთვის. განსაკუთრებით რთულია კარნახის სწავლა და ამ დროს თანმიმდევრული და დეტალური თხრობის შენარჩუნება, ხარვეზების გარეშე. მაგრამ განმცხადებლის ამოცანაც არანაკლებ რთულია. როგორც წესი, ადამიანები ჩვენებას არ იძლევიან თანმიმდევრულად და სტრუქტურირებულად: ისინი ხშირად სწრაფად ლაპარაკობენ, ტოვებენ მნიშვნელოვან დეტალებს, უხვევენ თემიდან, ანიჭებენ დიდ მნიშვნელობას ემოციებს და ა.შ. ამის შედეგად, აღარ მუშაობს მოსამართლეების წესი და პოლიციელები თავისებურად ახდენენ ინფორმაციის ინტერპრეტირებას და ხშირად ეს არ ხდება ეჭვმიტანილის სასარგებლოდ. ამიტომაც, სასამართლო ლინგვისტიკის განვითარების პირველ ეტაპზე ექსპერტები ძირითადად მუშაობდნენ პოლიციური გამოკითხვის დროს მიცემული ჩვენებების ავთენტურობის დადგენაზე (მოახდინეს თუ არა ზეგავლენა ეჭვმიტანილზე). პირველად ამ საკითხებთან დაკავშირებული ჩვენებები ექსპერტ-ლინგვისტებმა 1989 წელს მკვლელობის საქმეზე გამართულ სასამართლო პროცესზე მისცეს. ექსპერტ-ლინგვისტმა დაამტკიცა „პოლიციური რეგისტრის“ არსებობა იმ ჩვენებაში, რომელიც ეჭვმიტანილის დანაშაულის მთავარ მტკიცებულებას წარმოადგენდა.

დღესდღეობით ტერმინი „სასამართლო ლინგვისტიკა“ გამოიყენება როგორც ზოგადი ტერმინი, რომელიც ეხება კვლევებსა და პრაქტიკას ყველა იმ სფეროში, სადაც იკვეთება იურიდიული და ლინგვისტური იტერესები. ზოგადად, ეს შესიტყვება ეხება ენის როლს, ფორმას და ღირებულებას იურიდიულ და სასამართლო-სამედიცინო დაწესებულებებში. კონკრეტულად კი, ეს სფეროებია: ურთიერთქმედების ორგანიზაცია სამართლებრივ გარემოში (მაგალითად, დაკითხვა პოლიციაში); მეტყველების სტილი სასამართლო დარბაზში (მაგალითად, ჯვარედინი დაკითხვის სტრუქტურა, ინსტრუქციები მსაჯულებისთვის); იურიდიული ინსტრუმენტების სტრუქტურა და სემანტიკა, იურიდიული ტერმინოლოგია, იურიდიული ზეპირი და წერილობითი თარგმანები; იურიდიული ინსტრუმენტების გამჭვირვალობა - მაგალითად, პოლიციური გაფრთხილებები და დროებითი სასამართლო ამკრძალავი ბრძანებები; ენობრივი უმცირესობებისა და ადამიანის ენობრივი უფლებები; ავტორობის სასამართლო ანალიზი; დავები სავაჭრო ნიშნების შესახებ; სასამართლო-სამედიცინო ექსპერტიზა და სხვ. სასამართლო ლინგვისტიკას ხანდახან სასამართლო სტილის-ტიკასაც უწოდებენ.

სასამართლო ლინგვისტური ექსპერტიზის, როგორც ექსპერტიზის დამოუკიდებელი დარგის გამოყენება საქართველოში XX საუკუნის 90-იან წლებში დაიწყო. თანამედროვე საზოგადოებაში სამართალწარმოება წარმოუდგენელია პროფესიული ექსპერტიზის გარეშე. ამის გააზრების შედეგად გაერთიანდა სხვადასხვა პროფესიის (კრიმინალისტების, სასამართლო ექსპერტების და ლინგვისტების) წარმომადგენელთა ძალისხმევა და შემუშავდა ლინგვისტური ექსპერტიზის ჩატარების მეთოდოლოგიური პრინციპები, რომელთა საფუძველზე დგება ექსპერტული დასკვნები. პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ ტექსტი შეიძლება იყოს მტკიცებულებითი ინფორმაციის წყარო, რომელიც აუცილებელია არა მხოლოდ სისხლის სამართლის საქმეების გამოძიებისას, არამედ სამოქალაქო საქმეების განხილვის დროსაც; აშკარაა, რომ სპეციალური ლინგვისტური ცოდნის გამოყენება აუცილებელია ისეთი საქმეების გადაწყვეტისას, რომლებიც დაკავშირებულია ენობრივი სიძულვილის და მტრობის, ენობრივი აგრესიის გამოხატვასთან, ბილწისტყვაობასთან, სამეტყველო თაღლითობასთან, სიტყვის თავისუფლების შელახვასთან. სამეტყველო ნაწარმოების შინაარსობრივ-აზრობრივი და ფორმალური მხარის ლინგვისტური ანალიზი არის ისეთი ენობრივი კონსტრუქციებისა და ერთეულების გამოვლენის საშუალება, რომლებსაც შეიძლება ჰქონდეს შესაბამისი საკანონმდებლო ნორმით გათვალისწინებული კონკრეტული დანაშაულის თვისებები.

ლინგვისტური ექსპერტიზის ამოცანებია: სიტყვის, შესიტყვების, ფრაზეოლოგიზმის ან სხვა ენობრივი ერთეულის მნიშვნელობის განხილვა და მისი წარმოშობის განმარტება; ენობრივი ერთეულის მთავარი და კონოტაციური მნიშვნელობის დადგენა კონკრეტულ კონტექსტში; ტექსტის (ფრაზის, აზრის და ა.შ.) კვლევა მისი აზრობრივი დანიშნულების დადგენის მიზნით. ნახსენები ამოცანები კონკრეტდება საქმეების სხვადასხვა კატეგორიების მიხედვით, ანუ ლინგვისტური ექსპერტიზის შინაარსი და ამოცანები აბსოლუტურად იდენტურია სხვა ლინგვისტური კვლევების ამოცანების. უბრალოდ, აქ საქმეების კატეგორიები განსაზღვრავს ლინგვისტური ექსპერტიზის ამოცანებს.

ექსპერტმა-იურისტმა არ უნდა გადაწყვიტოს სამართლებრივი საკითხები, რაც მათ კომპეტენციას სცდება: მაგალითად, შეიცავს თუ არა გავრცელებული ინფორმაცია დამაზიანებელ ფაქტებს და ესადაგება თუ არა ეს მონაცემები სინამდვილეს.

ლინგვისტური ექსპერტიზის ჩატარების მოთხოვნა დამოკიდებულია შესაბამის საჭიროებებზე. ტექსტის ლინგვისტიკური ანალიზის შედეგად უნდა განისაზღვროს: 1) არის თუ არა ნახსენებ ფრაზებში უარყოფითი მონაცემები ამა და ამ პირის შესახებ, თუ არის, როგორი ფორმით არის ისინი გამოხატული (მტკიცებულება, კითხვა თუ რამე სხვა ფორმით); 2) მტკიცდება თუ არა ტექსტის ლინგვისტიკური ანალიზით, რომ ის შეიცავს ინფორმაციას (მტკიცებულებითი ფორმით) ეჭმიტანილის მიერ მოქმედი კანონმდებლობის, მიღებული საზოგადოებრივი ნორმების დარღვევის შესახებ; 3) რა მნიშვნელობით არის გამოყენებული ნახსენები სიტყვა, შესიტყვება, კონსტრუქცია და ა.შ.; რა სტილისტური ხერხებია გამოყენებული ტექსტში და როგორ ახასიათებენ ისინი ტექსტის ავტორს; ტექსტში მოცემული ინფორმაცია ფაქტების კონსტატაციას წარმოადგენს თუ არა - თუ კი, მაშინ რა ფაქტების კონსტატაციაა? თუ ტექსტში მოცემული ინფორმაცია წარმოადგენს ავტორის შეფასებით მსჯელობას? რა ემოციურ-ექსპრესიული ენობრივი ხერხებია გამოყენებული? შეფასებითი მსჯელობის შემოწმება შეუძლებელია ფაქტების კონსტატაციისგან განსხვავებით.

ფორმალურ-სემანტიკური მიდგომა ტექსტის ანალიზისას გულისხმობს გამონათქვამის კომუნიკაციური ფუნქციის გამოვლენას. ტექსტში ისეთი კონსტრუქციების არსებობა, როგორიცაა „მგონია“, „დავუშვათ“, „ჩემი აზრით“ მიუთითებს სუბიექტური შეფასების ექსპლიკაციაზე.

პრაგმატიკული მიდგომა გულისხმობს ავტორის მსოფლმხედველობის ანალიზს ტექსტის შექმნის პერიოდში და ადრესატის მიერ მის აღქმას. პრაგმატიკული ანალიზის შედეგები არ უნდა ეწინააღმდეგებოდეს სემანტიკური მიდგომის მონაცემებს. პრაგმატიკული მიდგომა შესაძლებლობას გვაძლევს გავაფართოვოთ და შევავსოთ სემანტიკური ანალიზი ფარული სამეტყველო ზემოქმედების გამოვლენის გზით. მაგალითად, შეხედულების მარკერების შემცველი გამონათქვამები არ ითხოვს მკითხველისგან პრობლემის განხილვას, ის ითხოვს წარმოდგენილი ფაქტების უაპელაციო მიღებას.

სასამართლო ლინგვისტიკის ქვესფეროებია:

- ავტორობის დადგენა - სადავო ტექსტის ავტორის იდენტიფიცირება ან დადასტურება ლინგვისტური მახასიათებლების გამოყენებით.
- დისკურსის ანალიზი: მნიშვნელობის შესწავლა სამართლებრივ გარემოში, ისეთში, როგორიცაა. მაგალითად, სასამართლო ან პოლიციის დაკითხვები.
- სასამართლო ფონეტიკა: მეტყველების მახასიათებლების ანალიზი მომხსენებლების იდენტიფიცირების ან ჩანაწერების ავთენტურობის დასადგენად.
- პროფილირება - სასამართლო ლინგვისტიკის მეთოდების გამოყენების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი სფეროა სადავო ტექსტების სავარაუდო ავტორის დადგენა; ენობრივი მახასიათებლების (მაგ., სინტაქსის, დიალექტის) გამოყენება ანონიმური ავტორების ან მოსაუბრის მახასიათებლების დასადგენად.

ანალიზისას ლინგვისტები ადარებენ ენობრივ მახასიათებლებს - ისეთებს, როგორიცაა ლექსიკა, სინტაქსი, პუნქტუაცია და დისკურსის მარკერები. მნიშვნელოვანია

აღინიშნოს აშშ-ში მომხდარი ცნობილი „ამფეტექზლის საქმე“ („უნიზომბერის“) (1996). გამოძიების ფედერალური ბიუროს ლინგვისტიკებმა შეადარეს დამნაშავეს მიერ გამოქვეყნებული მანიფესტი ექვმიტანილი ტედ კაჩინსკის პირად ნაწერებს. ისეთი გამორჩეული მახასიათებლები, როგორიცაა იშვიათი ფრაზები და სინტაქსური ნიმუშები ხელს უწყობდა მის ანონიმურ ტექსტებთან დაკავშირებას, რამაც მნიშვნელოვნად შეუწყო ხელი მის დაპატიმრებას. ეს საქმე ეხებოდა აშშ-ში მომხდარ ამფეტექზების სერიას, რომლის დროსაც „უნიზომბერად“ ცნობილმა დამნაშავემ 35 000 სიტყვიანი მანიფესტი გაავრცელა სახელწოდებით „ინდუსტრიული საზოგადოება და მისი მომავალი“. გამოძიების ფედერალური ბიუროს ლინგვისტიკებმა მანიფესტი შეადარეს ტედ კაჩინსკის ლინგვისტიკებმა ბევრი სტილისტური მსგავსება აღმოაჩინეს - მაგალითად, სიტყვების, როგორიცაა „ცივი ლოგიკოსები“ და „ინდივიდის“ თანმიმდევრული გამოყენება „პიროვნების“ ნაცვლად. ენობრივმა მტკიცებულებების შედეგად გამოიცა ჩხრეკის ორდერი და საბოლოოდ კაჩინსკი დააპატიმრეს და მან დანაშაული აღიარა.

ლინგვისტიკებს ასევე შეუძლიათ ავტორობის პროფილირება, ისეთი მახასიათებლების საფუძველზე, როგორიცაა რეგიონი, ასაკი ან განათლების დონე. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს არა მხოლოდ რეგიონის, არამედ ქალაქის უბნის მეტყველების მახასიათებლებიც, რომლებიც ხშირად გამოუყენებიათ პროფილირებისთვის. მაგ. თბილისის ვაკის უბნის მკვიდრის მეტყველება vs ნაძალადევის უბნის მკვიდრის მეტყველება.

მეთოდოლოგია და ტექნიკა

სტილომეტრიული ანალიზი, რომელიც მოიცავს სტილის სტატისტიკურ ანალიზს, მათ შორის ლექსიკურ პრეფერენციებს, წინადადების სიგრძეს, პუნქტუაციას და სინტაქსურ სტრუქტურებს.

სასამართლო ფონეტიკა და მოლაპარაკის იდენტიფიკაცია. სალაპარაკო ენის მტკიცებულებები (მაგ. მუქარის შემცველი ზარები, ფარული ჩანაწერები) ხშირად საჭიროებს ექსპერტულ ანალიზს. სასამართლო ფონეტიკა მოიცავს ტონის, ინტონაციის, აქცენტის, რიტმის შესწავლას მოსაუბრეთა შესადარებლად. ის გადამწყვეტ როლს თამაშობს ანონიმური პირების იდენტიფიცირებისას, განსაკუთრებით გამოსასყიდის ან მუქარის შემცველი შეტყობინებების ანალიზისას. ანალიტიკოსები ადარებენ ადამიანის ხმის ცნობილ და უცნობ ნიმუშებს.

კორპუსის ლინგვისტიკა იძლევა ენობრივი ნიმუშების სისტემატური ანალიზის საშუალებას.

სასამართლო ლინგვისტიკის მეთოდების გამოყენება - სასამართლო ლინგვისტიკები მონაწილეობენ შანტაჟის ან გამოსასყიდის შესახებ შეტყობინებების, ცილისწამების და ონლაინ მუქარის შემცველი საქმეების გამოძიებაში. ტექსტური ნიმუშების ანალიზს შეუძლია ექვმიტანილის ანონიმურ შეტყობინებებთან დაკავშირება ან მოწმის ჩვენებებში სიცრუის გამოვლენა.

ლინგვისტიკები აანალიზებენ სასამართლო ენას, რათა შეაფასონ სასამართლო პროცესების სამართლიანობა, განსაკუთრებით კი ის ფაქტი, თუ რა გავლენა შეიძლება მოახდინოს დაკითხვის სტილმა მოწმეებზე ან მიკერძოებულ ნაფიც მსაჯულებზე.

კიბერდანაშაული და ონლაინ სიძულვილის ენა - სასამართლო ლინგვისტიკა გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა მუქარის შემცველი კომუნიკაციების, სიძულვილის ენისა

და კიბერდავების ანალიზისთვის. ექსპერტები იყენებენ კორპუსის ლინგვისტიკას, დისკურსის ანალიზს და ენის დამუშავების ტექნიკას იმის დასადგენად, ნამდვილად მუქარის შემცველია თუ არა შეტყობინება, ვის შეიძლება ის დაეწერა და რა განზრახვაა კოდირებული მის ენაზე. მაგალითად, საჯარო პირების წინააღმდეგ ონლაინ გამოქვეყნებული მუქარების გამოძიებისას სასამართლო ლინგვისტიკები ეხმარებიან პოლიციას შეტყობინებების IP მისამართების მიკვლევაში, ავტორების იდენტიფიცირებაში, სოციალურ მედიაში შეურაცხყოფელი შინაარსის პოსტების კლასიფიკაციაში.

ციფრული კომუნიკაციების გავრცელებამ, გააფართოვა სიძულვილის ენის გამოყენების არეალი. ლინგვისტიკები აქაც ეხმარებიან იურისტებს იმის დადგენაში არღვევს თუ არა გამოყენებული ლექსიკა სამართლებრივ წესებს და როგორ შეიძლება ციფრული ანონიმურობის მიღწევა.

მზარდი მნიშვნელობის მიუხედავად, სასამართლო ლინგვისტიკა რამდენიმე გამოწვევის წინაშე დგას: 1) სასამართლოში დასაშვებობა - ლინგვისტური მტკიცებულებები უნდა აკმაყოფილებდეს სამეცნიერო სანდოობის სტანდარტებს. 2) მიკერძოება და სუბიექტურობა - ლინგვისტურ ინტერპრეტაციაზე შეიძლება გავლენა იქონიოს ანალიტიკოსის მიკერძოებამ. 3) კონფიდენციალურობა და თანხმობა: პერსონალური ლინგვისტური მონაცემების გამოყენება ეთიკურად მიუღებელია. 4) ახალი ტენდენციები და ხელოვნური ინტელექტისა და ბუნებრივი ენის დამუშავების (NLP) სფეროში მიღწეული წარმატებები ცვლის სასამართლო ლინგვისტიკას.

ახლა კონკრეტულად განვიხილოთ სასამართლო ლინგვისტური ანალიზის ნიმუშები. როგორც უკვე აღინიშნა, ასეთ კვლევას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სოციალური ქსელების ასე ფართოდ გამოყენების ეპოქაში.

ელექტრონული ფოსტით ანონიმური მუქარების გავრცელება - ერთ-ერთი ორგანიზაციის თანამშრომელმა მიიღო ანონიმური მუქარის შემცველი ელექტრონული წერილი, რომელშიც ნათქვამი იყო, რომ ის უკანონოდ გაათავისუფლეს თანამდებობიდან და ამ უსამართლო ფაქტის გამო ის „სიცოცხლეს გაუმწარებდა“ ორგანიზაციის დირექტორს და მის მოადგილეებს. არსებობს რამდენიმე ეჭვიმტანილი - კონკურსში მონაწილე პირები, რომლებსაც უარი ეთქვათ თანამდებობის დაკავებაზე. 1) შეისწავლეს ამ პირების საუბრის მანერა, სტილი, ლექსიკა, შესიტყვება „სიცოცხლეს გაგიმწარებთ“; - გამოყენებული აქვთ თუ არა მათ ასეთი შესიტყვებები ადრეულ წერილებში. ეს ყველაფერი კავშირში უნდა იყოს ამ პირების მოტივებთანაც. 2) გაანალიზეს სინტაქსი: მაგალითად, გამოყენებული იყო მარტივი მოკლედ წინადადებები; პუნქტუაცია უჩვეულო იყო, ყველა წინადადება მთავრდებოდა ძახილის ნიშნით. ამ სტილს ვადარებთ ეჭვიმტანილი პირების წინა ნაწერებს. 3) ორთოგრაფია და გრამატიკა: მაგალითად, ერთ-ერთი ეჭვიმტანილი იყენებდა არსებით სახელებს მრავლობით რიცხვში რიცხვითი სახელის „ბევრი“ შემდეგ. 4) პრაგმატიკა. რა განზრახვა ჰქონდა ეჭვიმტანილს. როგორი ტიპის მუქარა იყო - პირდაპირი თუ ირიბი. 5) ლექსიკური ერთეულები. მდიდარია თუ არა ელ. ფოსტის ავტორის სიტყვათა მარაგი. თანხვედრაშია თუ არა ის ეჭვიმტანილის საუბრის მანერასთან. ანალიზის დასკვნა ეყრდნობა სტილისტურ, ლექსიკურ, სინტაქსურ და პრაგმატიკულ მახასიათებლებს, რომლებიც ადასტურებენ ან უარყოფენ, რომ კონკრეტული ეჭვიმტანილი პირები არიან განსახილველი ელექტრონული ფოსტის ავტორები. ზოგადად, ლინგვისტური მტკიცებულებები მაღალი ხარისხის ნდობით ხასიათდება.

თანამედროვე სამყაროში ძალიან ხშირია ცილისწამების, მუქარისა და სიძულვილის ენის შემცველი ტექსტების ანონიმურად გავრცელება სოციალურ ქსელებში. ამიტომ ასეთი ტიპის ტექსტების ანალიზიც ძალიან ხშირია სამართალდამცავ ორგანოებში. ანალიზის მიზანია დადგინდეს, არის თუ არა განცხადება ცილისმწამებლური ან დისკრიმინაციული, ხდება თუ არა ძალადობის წახალისება. მაგალითად, პოლიტიკოსს ბრალი ედება სოციალურ მედიაში საჯარო პირის ცილისწამებაში. ლინგვისტი აფასებს იმას, ფაქტია თუ მოსაზრება ნახსენები განცხადება; აყენებს თუ არა ის ზიანს პირის რეპუტაციას; ასეთი ანალიზის შედეგი ეხმარება სამართალდამცავებს დაადგინონ სცილდება თუ არა განცხადება სამართლებრივ ჩარჩოებს.

ძალიან მნიშვნელოვანია ზეპირი ტექსტების ანალიზი, სადაც ლინგვისტის როლი ფასდაუდებელია. უნდა მოხდეს მოლაპარაკის იდენტიფიცირება ან მისი ავტორობის გამორიცხვა მისი ხმისა და მეტყველების ნიმუშების საფუძველზე. მაგალითად, ხდება ჩაწერილი სატელეფონო ზარის ანალიზი ადამიანის გატაცების სააქმეში. ანალიზებენ მოლაპარაკის აქცენტს, ტონს, რიტმს, იდიოლექტს, საუბრის ფონეტიკურ მახასიათებლებს. ანალიზის შედეგი ადასტურებს ან უარყოფს მოსაუბრის ვინაობას.

სასამართლო ლინგვისტიკა ღირებულ ინფორმაციას გვაწვდის ენისა და სამართლის გადაკვეთის სფეროს შესახებ. მის წვლილს სულ უფრო მეტად აღიარებენ სისხლის სამართლის გამოძიებებში, ფაქტების სამართლებრივ ინტერპრეტაციასა და საბოლოო ჯამში, სამართლიანობის დადგენაში. ეს სფერო სწრაფად ვითარდება და ამიტომ მისდამი ინტერდისციპლინარული მიდგომა სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანია მისი ეფექტიანი გამოყენებისათვის.

ამრიგად, სასამართლო ლინგვისტიკა თავიდან გამოიყენებოდა სასამართლო საქმის წარმოების დროს, ისიც გამოძიების სტადიაზე, რომელიც ხდება ჩადენილი დანაშაულის აღმოჩენის შემდეგ. დღესდღეობით სასამართლო ლინგვისტიკა აღარ შემოიფარგლება კონკრეტული სოციალური გარემოთი; ის პროაქტიული გახდა და ლინგვისტები ჩართულები არიან დანაშაულებრივი ჯგუფების კვლევა-გამოვლენაში. სასამართლო ლინგვისტიკა დაკავშირებულია არა მხოლოდ იურისპრუდენციასთან, არამედ ბევრ სხვა დისციპლინასთან. ლინგვისტიკის ეს დარგი განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს და მისი თეორიული და პრაქტიკული განხილვა ჩემს შემდგომ სტატიებში გაგრძელდება.

ლიტერატურა:

- Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2017). *An Introduction to Forensic Linguistics*. Routledge.
- Grant, T., & MacLeod, N. (2020). *Forensic Linguistics: Foundations and Future Directions*. *Annual Review of Linguistics*, 6, 383–401.
- Shuy, R. W. (2006). *Linguistics in the Courtroom: A Practical Guide*. Oxford University Press.

Natia Nemsadze

Iv. Javakhishvili Tbilisi State University

Tbilisi, Georgia

e-mail: natianemsadze@hotmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.04>**SJIF 2025:** 8.584

The Primary Goals of Forensic Linguistics

Abstract

This paper explores the theoretical foundations and practical applications of forensic linguistics, including authorship attribution, discourse analysis in legal contexts, and the interpretation of linguistic evidence in criminal and civil cases. Key areas of focus include the analysis of written and spoken texts, such as police interviews, courtroom discourse, threatening letters, and anonymous messages. The study also examines ethical considerations and the challenges of presenting linguistic evidence in court. Through case studies and recent developments, this paper highlights the crucial role linguists play in investigations and legal proceedings, demonstrating how language analysis can support or challenge evidence, protect individuals' rights, and contribute to justice.

This paper investigates the application of linguistic theory and methodology within forensic contexts, offering a comprehensive analysis of how language functions as both evidence and a medium of legal interaction. Forensic linguistics, situated at the intersection of language and law, encompasses a range of subfields, including authorship attribution, forensic phonetics, sociolinguistic profiling, and discourse analysis of legal texts. Drawing on corpus linguistics, stylistics, and pragmatics, the study examines casework involving disputed authorship in threatening letters, deceptive linguistic patterns in witness statements, and power asymmetries in police-suspect interviews. The methodological framework combines quantitative corpus-based techniques with qualitative discourse analysis to assess linguistic variation and speaker-specific markers.

Key words: Forensic linguistic analysis, special knowledge, text analysis

რეცენზენტი: პროფესორი ნაზია ჟანპეისოვა

ენათმეცნიერება Linguistic

იტალიურ-ქართული ლიტერატურული დიალოგის პრობლემები

მაია ტურაბელიძე

შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ბათუმი, საქართველო

e-mail: maia.turabelidze@libero.it

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.05>

SJIF 2025: 8.584

სტატიაში განხილულია თარგმანი როგორც კულტურულ-სემიოტიკური პროცესი, რომელიც სცილდება მხოლოდ ლინგვისტურ გადატანას და ქმნის დიალოგს ორ განსხვავებულ კულტურას შორის. იტალიურ-ქართულ ლიტერატურულ ურთიერთობათა ისტორია შუა საუკუნეებიდან დღემდე სხვადასხვა ფორმით ვითარდებოდა: რელიგიურ-საეკლესიო კონტაქტებიდან, ჰუმანიზმისა და აღორძინების ეპოქის ირიბი გავლენებით დაწყებული, XIX საუკუნის ეროვნული მოძრაობების პარალელურად გაგრძელებული და საბჭოთა პერიოდით დასრულებული, როდესაც თარგმანს იდეოლოგიურად კონტროლდებოდა. დამოუკიდებლობის შემდეგ კი ურთიერთობები უფრო მრავალფეროვანი გახდა, თუმცა კვლავ რჩება პრობლემები თარგმანის ხარისხისა ეროვნული კოლორიტის გადმოცემისას.

ავტორი გამოყოფს ლიტერატურული თარგმნის მთავარ სირთულეებს: სტილისტური მრავალფეროვნების, ტექსტის რიტმულობის, ინტერტექსტუალური მინიშნებებისა და კულტურული რეალიების გადმოტანის პრობლემას. განსაკუთრებულად რთულია იტალიური ფრაზეოლოგიის, სოციალური კოდეებისა და ირონიის ადეკვატური გადმოცემა ქართულში. წარმატებული თარგმნის წინაპირობად სახელდება ტექსტლინგვისტური ანალიზი, რომელიც ითვალისწინებს ჟანრს, სტილს, დისკურსს და ემოციურ ნიუანსებს.

პირადი გამოცდილებიდან ავტორი აღწერს იტალიელი მწერლების – ბრანკატის, კალვინოს, მარაინის, ბუცატის, ამანიტის – თარგმნისას გამოვლენილ სირთულეებსა და შესაბამის სტრატეგიულ გადაწყვეტილებებს, აყალიბებს რეკომენდაციას – ინტერდისციპლინარული

მთარგმნელობითი ლაბორატორიების შექმნა, რომლებიც ხელს შეუწყობენ წარმატებულ კულტურათა დიალოგს ადამიანების დ აკავშირების მიზნით.

საკვანძო სიტყვები: ლიტერატურული თარგმანი, სტილისტური მრავალფეროვნება, ტექსტის რიტმულობა, ინტერტექსტუალური მინიშნებები, კულტურული რეალიების გადმოტანა.

თარგმანი როგორც კულტურულ-საინტერპრეტაციო პრაქტიკა. თანამედროვე თარგმნის თეორიამ მნიშვნელოვნად გადააფასა ტრადიციული ხედვები მთარგმნელის როლზე. თარგმნა არ არის მხოლოდ ლინგვისტური გადატანა, არამედ კულტურულ-სემიოტიკური აქტი, რომელიც ორ განსხვავებულ კულტურას შორის დიალოგს ქმნის. მთარგმნელი, როგორც შუამავალი, მხოლოდ ენების ცოდნით არ შემოიფარგლება, ის ქმნის კულტურული აზრის ხიდს ორ ტრადიციას შორის.

იტალიურ-ქართულ დიალოგზე საუბრისას აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ კულტურული კონტექსტის ღრმა ინტერპრეტაცია. იტალიური ლიტერატურის მდიდარი ლექსიკის, ისტორიული ფენების, ლიტერატურული ტრადიციებისა და ინტერტექსტუალური განზომილებების ქართულ კონტექსტში გადატანა საჭიროებს არა მხოლოდ ენობრივ, არამედ კულტურულ ადაპტაციასაც.

ისტორიული კონტექსტი: იტალიურ-ქართული ლიტერატურული კავშირების ქრონოლოგია. იტალიურ-ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების კვლევა იწყება შორეული ისტორიული პერიოდიდან, თუმცა რეალური კონტაქტები ლიტერატურის დონეზე შედარებით გვიან შემუშავდა. მიუხედავად ამისა, ორივე ერი მრავალი საუკუნის განმავლობაში იზიარებდა ზოგად ევროპულ სულიერ და კულტურულ ტრადიციებს — ქრისტიანობით დაწყებული, ჰუმანიზმითა და აღორძინებით დასრულებული.

შუა საუკუნეები და რელიგიური პარალელები. შუა საუკუნეებში ქართულ და იტალიურ კულტურებს შორის ურთიერთობები, ძირითადად, რელიგიურ-საეკლესიო კავშირებს ეფუძნებოდა — საქართველოდან საეკლესიო პირები დასავლეთ ევროპაში მოგზაურობდნენ; ლათინურენოვანი ტექსტები კი, ბიბლიური და ზოგადად თეოლოგიური შინაარსის, ქართულად ითარგმნებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ პერიოდში პირდაპირი ლიტერატურული გავლენები მწირი იყო, ერთგვარი კულტურულ-რელიგიური სულიერი საფუძველი მაინც იქმნებოდა.

აღორძინებისა და ჰუმანიზმის ეპოქა — ქვეცნობიერი დიალოგი. იტალიის ჰუმანიზმისა და რენესანსის ეპოქამ მთელი ევროპული სივრცე ახალი ცნებებით

დაახლოვა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ პერიოდის იტალიური ლიტერატურის ნიმუშები ქართულად არ ითარგმნებოდა, ქართული საგანმანათლებლო ელიტა ირიბად მაინც ეცნობოდა ამ მიმდინარეობებს რუსულ, ფრანგულ, ინგლისურ ან სხვა შუალედურ ენებზე. განსაკუთრებით აღსანიშნავია დანტე ალიგიერის, პეტრარკასა და ბოკაჩოს შემოქმედება, რომელთა ნაწარმოებები XIX საუკუნეში უკვე აქტიურად ითარგმნებოდა რუსულად, რაც ქართული კულტურის ერთ-ერთი წყარო იყო.

XIX საუკუნე და ეროვნული აღორძინება. XIX საუკუნის II ნახევარში, ქართულ ლიტერატურაში შეინიშნება ევროპული, კერძოდ, იტალიური იდეების გავლენა, რაც ეროვნული თვითშეგნების პროცესთან არის დაკავშირებული. ქართველ მოღვაწეებში იტალიის პოლიტიკური და სოციალური მოძრაობა (რიზორჯიმენტო) აღფრთოვანებას იწვევდა, რადგან პარალელურად ჰპოვებდნენ დაყოფილი საქართველოს მდგომარეობასთან. ამ პერიოდში უკვე ფიქსირდება ცალკეული თარგმანები იტალიური ენიდან, თუმცა კვლავ რუსულის გავლით. ერთ-ერთი პირველი მნიშვნელოვანი შემთხვევა იყო დანტეს "ღვთაებრივი კომედიის" ცალკეული მონაკვეთების შემოტანა ქართულ ლიტერატურულ ცნობიერებაში.

საბჭოთა ეპოქა და სახელმწიფო კონტროლირებადი თარგმნა. საბჭოთა პერიოდში ლიტერატურული დიალოგი ინსტიტუციური, თუმცა მკაცრად იდეოლოგიზებული ფორმით განვითარდა. იტალიური ლიტერატურა — განსაკუთრებით რეალისტი და ანტიფაშისტი ავტორები — ითარგმნებოდა და პოპულარიზირდებოდა, ქართული ლიტერატურის იტალიურ სივრცეში შესვლის მცდელობები კი იშვიათი იყო. აღსანიშნავია, მაგალითად, იტალიური ენაზე პაოლო იაშვილისა და გრიგოლ რობაქიძის ცალკეული ტექსტების არსებობა, თუმცა დიალოგი ისევ ერთმხრივი რჩებოდა და არ იყო სისტემურად გამართული.

დამოუკიდებლობის შემდგომი პერიოდი — ახალი შესაძლებლობები. 1990-იანი წლებიდან, საქართველოს დამოუკიდებლობის აღდგენის შემდეგ, ლიტერატურული კავშირები ნელ-ნელა მრავალფეროვანი გახდა. დამოუკიდებელი გამომცემლობები და კულტურული ორგანიზაციები იწყებენ თანამშრომლობას იტალიელ კოლეგებთან. ბოლო წლებში ჩატარდა არაერთი ფესტივალი, ლიტერატურული პრეზენტაცია და თარგმნითი პროექტი, თუმცა პრობლემების დიდი ნაწილი ჯერ კიდევ ძალაში რჩება, თარგმანის ხარისხის, მკითხველის დაინტერესებისა და ფინანსური მხარდაჭერის თვალსაზრისით.

ძირითადი პრობლემები ლიტერატურულ თარგმანში. ლიტერატურული თარგმანის ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევა ტექსტის ესთეტიკური და სემანტიკური

მთლიანობის შენარჩუნებაა. ჩემი პრაქტიკისა და კვლევის ფარგლებში გამოვყავი რამდენიმე ძირითადი სირთულე, რომლებიც განსაკუთრებით აქტუალურია იტალიური ლიტერატურის თარგმნისას. ესენია:

სტილისტური მრავალფეროვნება – იტალიური ლიტერატურა ხშირად იყენებს მრავალსიტყვიან რთულად შედგენილ წინადადებებს, მეტაფორებსა და კულტურულად დატვირთულ გამოხატვებს, რაც პირდაპირ ქართულ ენაზე ვერ გადმოიცემა სტილისტური სიმბოლის გარეშე.

ტექსტის მუსიკალურობა და რიტმიკა – ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პოეზიისა და პროზაული ტექსტებისთვის, სადაც ხმა, რიტმი და ინტონაცია სემანტიკურ როლს ასრულებს.

ინტერტექსტუალობა – იტალიური ლიტერატურა ხშირად მჭიდროდაა დაკავშირებული ევროპული კულტურის კლასიკურ ფენებთან. ამ მინიშნებებისა და ციტატების გადმოტანა ქართულ სივრცეში ხშირად საჭიროებს დამატებით კულტურულ კომუნიკაციას.

ლინგვოკულტუროლოგიური პრობლემები. იტალიური ენიდან ქართულად თარგმნისას ხშირად ვაწყდები ლინგვოკულტუროლოგიურ სირთულეებს, როდესაც ერთი ენისა და კულტურის ნიშანი არავითარ პარალელს არ პოულობს მეორეში. მაგალითისთვის შემიძლია დავასახელო კულტურული რეალიები და კონცეპტები, იტალიური კულტურისთვის დამახასიათებელი სოცოკულტურული ტერმინები, როგორიცაა: *Tutto il mondo è paese* - მთელი სამყარო ქვეყანაა ანუ ეს ნიშნავს იმას, რომ ცხოვრებისეული პრობლემები ყველგან გვხვდება, *Bella figura* - ლამაზი ფიგურა, ეს ნიშნავს ვინმეზე კარგი შთაბეჭდილების დატოვებას, *Anni di Piombo* - ტყვიის წლები, ეს კი განმარტავს იტალიის პოლიტიკური არასტაბილურობისა და ტერორიზმის პერიოდს 1960-80-იან წლებში. მსგავსი გამონათქვამები ხშირად ვერ იღებს ზუსტ ანალოგს ქართულში და საჭიროებს აღწერით თარგმანს ან ადეკვატურ ეკვივალენტობას.

გენდერული როლი და სოციალური კოდები – იტალიური ტექსტები ხშირად ასახავენ იმ სოციალურ ნორმებსა და კულტურულ მახასიათებლებს, რომლებიც განსხვავდება ქართული კულტურისგან და მოითხოვს მკითხველზე მორგებულ ინტერპრეტაციას.

ნარატიული ტონალობა და ირონია – იტალიური ლიტერატურა ხშირად იყენებს დახვეწილ იუმორსა და ირონიას, რომელიც კონტექსტის გარეშე იკარგება და საჭიროებს დამატებით კულტურულ ახსნას ან ტექსტის სტრუქტურულ გადამუშავებას.

ტექსტის ლინგვისტური ანალიზის აუცილებლობა. წარმატებული თარგმანის საფუძველი ყოველთვის ტექსტილინგვისტური ანალიზია. ეს მოიცავს:

- ტექსტის ჟანრულ-სტილისტური მახასიათებლების იდენტიფიცირებას;
- ავტორისეული სტილისტიკის, რიტორიკისა და დისკურსის გათვალისწინებას;
- ტექსტის დინამიკისა და სემანტიკური სტრუქტურების გაგებას.

მაგალითად, ჩემ მიერ თარგმნილ და ლიტერატურულ ჟურნალ „ახალ საუნჯეში“ დაბეჭდილ, იტალიელი მწერლის ელზა მორანტეს მოთხრობაში „დეიდაშვილი ვენანციო“ („Il cugino Venanzio“), ავტორის მიერ არჩეული მარტივი სტილი ცხოვრებისეული ტრაგიზმის ფონზე განსაკუთრებულ ესთეტიკურ ეფექტს ქმნის. ამ სტილისტური პარადოქსის ქართულად გადმოტანა მხოლოდ ტექსტის ზედაპირული თარგმანით არ ხერხდება, მთარგმნელის მიერ საჭიროა ანალიზი, რომელიც მიზნად ისახავს დისკურსის ემოციური ნიუანსების შენარჩუნებას.

კონკრეტული მაგალითები პირადი გამოცდილებიდან. ჩემი პროფესიული გამოცდილება მოიცავს როგორც თეორიულ, ისე პრაქტიკულ მუშაობას თანამედროვე და კლასიკური იტალიური ლიტერატურის თარგმნაში. მიმუშავია ისეთი მნიშვნელოვანი ავტორების ნაწარმოებებზე, როგორებიც არიან ვიტალიანო ბრანკატი, იტალო კალვინო, დაჩა მარაინი, დინო ბუცატი, ნიკოლო ამანიტი და სხვ. თითოეულ მათგანთან მუშაობის პროცესში გამოვლინდა განსხვავებული თარგმნის სტრატეგიული საჭიროებები, რაც კიდევ ერთხელ ცხადყოფს ლიტერატურულ კომპლექსურობას.

ზოგჯერ ერთი წინადადება იმაზე მეტს ამბობს, ვიდრე მთელი აბზაცი. ტექსტების თარგმნისას სირთულე სიჩუმის, პაუზისა და შინაგანი ინტონაციის გადმოცემაა, რასაც შეიძლება ქართულ ენაში პირდაპირი განმეორება არ ჰქონდეს. ამ დროს ტექსტის სინტაქსურ რედუქციას ვაკეთებ ხოლმე, რაც ქართველ მკითხველს ავტორის ჩანაფიქრს უკეთ მიახვედრებს და ინტერესს არ დააკარგვინებს.

პრაქტიკული საქმიანობისას რამდენიმე მაგალითი განსაკუთრებით დამამახსოვრდა:

ვიტალიანო ბრანკატის ნაწარმოებებში ხშირად გვხვდება ფაშიზმის ეპოქის ირონიული და სატირული შრე, რაც ქართულ რეალობაში მექანიკურად არ გადმოდის. საჭირო გახდა ისტორიული ალუზიების გაშლა და ფაქიზი ინტერპრეტაცია მკითხველზე მორგებული ფორმით.

იტალო კალვინოს შემოქმედებაში პოსტმოდერნისტული სტილისტიკა, ინტერტექსტუალობა და მეტათხრობა ქმნის სირთულეს თარგმნისას, განსაკუთრებით ნაწარმოებებში „ამბავი ერთი ბეცისა“ და „ამბავი ერთი მკითხველისა“, რომლებიც

ლიტერატურულ ჟურნალ „აფრაში“ დაიბეჭდა. აქ თარგმნის პროცესი ეჯახება არალინეარულ ნარატივსა და მრავალგზის ხმა-პერსპექტივას, რაც ქართულ ენაში მხოლოდ ტექსტის სტრუქტურულად გადახედვის გზით შეიძლება გადმოიცეს.

დაჩა მარაინის ფემინისტური პროზა და დრამატურგია საჭიროებს კულტურული კონტექსტების სიღრმისეულ გააზრებას, რადგან ქალის სახე იტალიურ კულტურულ სისტემაში ხშირად განსხვავდება ქართველი საზოგადოების მიერ აღქმულისაგან. თარგმნისას საჭიროდ ჩავთვალე ინტრატექსტუალური მინიშნებების კონტექსტუალიზაცია.

დინო ბუცატის მოთხრობებში რეალობისა და ფანტასტიკის შეჯახება ქმნის განსაკუთრებულ ატმოსფეროს, რომელთა ქართულად გადმოსაცემად მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ სიტყვათა შერჩევა, არამედ ნარატივის რიტმის შენარჩუნება. მოთხრობების „ძალი, რომელმაც ღმერთი ნახა“ და „გაფიცვა სატელეფონო სადგურში“ თარგმნისას ეს პრობლემა მკაფიოდ გამოვლინდა.

ნიკოლო ამანიტი თანამედროვეობის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მწერალია. მისი ენა კომბინირებულია ახალგაზრდულ სლენგთან, პოპულარულ კულტურასთან, მჭიდრო სოციალურ რეალიებთან. ამ სტილში ნავიგაცია ქართულად მხოლოდ თანამედროვე ენობრივი ფორმების ოსტატურად შერჩევით გახდა შესაძლებელი.

მნიშვნელოვანია აღვნიშნო, რომ გარდა იტალიელი ავტორებისა, მიმუშავია ქართველი ავტორების, კერძოდ სალომე გოგოლაძის ტექსტის თარგმნაზე, ქართულიდან იტალიურად, რაც გულისხმობდა რეციპიენტისთვის სრულიად უცხო სოციალური და ფსიქოლოგიური ფენების ადაპტირებას.

ეს პრაქტიკული გამოცდილება ნათლად აჩვენებს, რომ ლიტერატურული თარგმანი არის არა მხოლოდ ორენოვანი გადმოსახედიდან მუშაობა, არამედ მუდმივი კულტურულ-სემიოტიკური მოლაპარაკება ორ ცივილიზაციას შორის.

კვლევის მიგნებები და რეკომენდაციები. იტალიასა და შვეიცარიაში გატარებულმა კვლევითმა სტაჟირებამ, მთარგმნელებთან, ლიტერატორებსა და პედაგოგებთან საუბარმა კიდევ ერთხელ დამარწმუნა, რომ მთარგმნელის პროფესია დღეს მოითხოვს:

კულტურათაშორისი კომპეტენციის განვითარებას;

ორენოვანი ლიტერატურული ინსტინქტის ფორმირებას;

თარგმანის ეთიკისა და ავტორიტეტული ინტერპრეტაციის დაბალანსებას.

ჩემი რეკომენდაცია კი ქართული უნივერსიტეტებისთვის შემდეგია:

1. შეიქმნას მულტიდისციპლინური თარგმნის ლაბორატორიები, სადაც თარგმნა გათვალისწინებული იქნება როგორც კრეატიული პრაქტიკა, და არა მხოლოდ ლინგვისტური პროცესი;

2. თარგმნის პროცესში ჩართული იყოს რედაქტორთა გუნდი, რომელიც ორი ენისა და კულტურის ექსპერტებისგან იქნება შემდგარი.

3. მეტი სტრუქტურული მხარდაჭერა გამოვლინდეს ლიტერატურული ურთიერთგაცვლისა და თანამშრომლობისთვის, როგორც აკადემიურ, ისე საგამომცემლო სივრცეში.

დასკვნა. იტალიურ-ქართული ლიტერატურული დიალოგი მოითხოვს მუდმივ დაკვირვებას, კულტურული საზღვრების გაფართოებასა და განვითარებას. მთარგმნელი ამ დიალოგის კრიტიკული ფიგურაა, რომელიც ქმნის ახალ სინთეზს ორ კულტურას შორის.

თარგმანი უნდა დარჩეს იმედის სივრცედ, სადაც სიტყვები არა მხოლოდ ენიდან ენაში, არამედ ადამიანიდან ადამიანამდე გადაინაცვლებს.

ლიტერატურა და წყაროები:

1. ბუცატი დინო, „მაღლი, რომელმაც ღმერთი ნახა“, მთარგმნელი მაია ტურაბელიძე, ლიტერატურული ჟურნალი „ახალი საუნჯე“, 2020 წ.
2. გოგოლაძე სალომე, „Un destino portato dal vento (Ricordi di una moglie lupo“, მთარგმნელი მაია ტურაბელიძე, ქალაქ ბარის ყოველდღიური გაზეთი „Quotidiano di Bari“, თებერვალი, 2020 წ.
3. აროშიძე მარინე, აროშიძე ნინო, „თარგმნის თეორიის საფუძვლები“, ბსუ, რიდერი, 2022 წ.
4. ოშიაძე სალომე, „ქართული დისკურსის ლინგვოკულტურულ შემადგენელთა სტრუქტურა, სემანტიკა და ფუნქციონირება“, თბილისი, არნ. ჩიქობავას ენათმეცნიერების ინსტიტუტი, 2006 წ.
5. ქავთარაძე ნინო, „თარგმანის თეორია და პრაქტიკა“, თბილისი, 2012 წ.
6. ღაღანიძე ნაირა, „თარგმანის კულტუროლოგიური ასპექტები“, ფილოლოგიის კვლევები, 2018 წ.
7. Buzzati Dino, „Il cane che ha visto Dio“, Milano, Mondadori, 1950.
8. Gogoladze Salomé, „Un destino portato dal vento“, „Quotidiano di Bari“, 2020.
9. Mounin Georges, „Teoria e storia della traduzione“. Torino, Einaudi, 1990..
10. Umberto Eco, „Dire quasi la stessa cosa: Esperienze di traduzione“. Milano, Bompiani, 2003.

საერთაშორისო თეორიული წყაროები:

1. Bassnett Susan, „Translation Studies. 4th ed“, London, Routledge, 2013.
2. Jakobson Roman, “On Linguistic Aspects of Translation”, „On Translation, edited by Reuben Brower, Harvard University Press, 1959, pp. 232–239.
3. Venuti Lawrence, „The Translator’s Invisibility: A History of Translation“. London, Routledge, 1995.

Maia TurabelidzeShota Rustaveli Batumi State University
Batumi, Georgia

e-mail: maia.turabelidze@libero.it

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.05>**SJIF 2025: 8.584****Problems of the Italian-Georgian Literary Dialogue****Abstract**

The article discusses translation as a cultural and semiotic process that goes beyond mere linguistic transfer and creates a dialogue between two different cultures. The history of Italian-Georgian literary relations has developed in various forms from the Middle Ages to the present: from religious and ecclesiastical contacts, through the indirect influences of Humanism and the Renaissance, followed by parallels with the national movements of the nineteenth century, and culminating in the Soviet period, when translation was ideologically controlled. After the restoration of independence, these relations became more diverse; however, problems still persist in terms of translation quality and the transmission of national color.

The author identifies the main challenges of literary translation: the rendering of stylistic diversity, textual rhythm, intertextual references, and cultural realia. Particularly difficult is the adequate transfer of Italian phraseology, social codes, and irony into Georgian. Successful translation presupposes text-linguistic analysis that takes into account genre, style, discourse, and emotional nuances.

Drawing on personal experience, the author describes the difficulties encountered in translating Italian writers such as Brancati, Calvino, Maraini, Buzzati, and Ammaniti, and outlines the

corresponding strategies. She concludes with a recommendation: the establishment of interdisciplinary translation laboratories that would facilitate a fruitful dialogue between cultures and foster human connection.

რეცენზენტი: პროფესორი თამარ ლომთაძე

ენათმეცნიერება Linguistic

ფონეტიკურ-ფონოლოგიური ცვლილებები XIX საუკუნის ქართულ სალიტერატურო ენის ნიმუშების მაგალითზე

თამარ წულაია

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო

e-mail: tamari.tsulaia@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.06>

SJIF 2024: 8.268

წარმოდგენილი კვლევა ეხება XIX საუკუნის ქართულ სალიტერატურო ენაში განხორციელებულ ძირითად ფონეტიკურ-ფონოლოგიურ ცვლილებებს. **ვსაუბრობთ**, ერთ-ერთ არსებით ცვლილებაზე ქართული ენის სამწევრა (ხმოვანი, თანხმოვანი, ნახევარხმოვანი) ბგერითი სისტემის ორწევრა (ხმოვანი, თანხმოვანი) სისტემაზე გადასვლის საკითხზე. სამეცნიერო ლიტერატურაში ეს მოვლენა შეფასებულია, როგორც გამარტივებისკენ სწრაფვის გამოვლინება. მართალია, ნახევარხმოვნების დაკარგვის ფონეტიკური მიზეზი იყო მათი სუსტი (უმახვილო) პოზიცია, მაგრამ შედეგი იყო ბგერითი სისტემის გამარტივება და, შესაბამისად, ცვლილებაც ამ ტენდენციის ფარგლებში განხორციელდა.

ნაშრომში განხილულია, რომ ფონემების დაკარგვამ შედარებით გაამარტივა ენის ფონემატური სისტემა, სამაგიეროდ დაამძიმა ორთოგრაფიის სფერო. შუა საუკუნეების ზოგიერთი გადაწყვეტილება, რომელსაც ცოცხალ მეტყველებაში უკვე აღარ ესმოდა შესაბამისი ბგერები, მათი აღმნიშვნელი გრაფემების გამოყენების წესებში ვეღარ ერკვეოდა და ხშირად მათ წერდა უფუნქციოდ. ასე თანდათან იჩინა თავი სხვადასხვა სახის ორთოგრაფიულმა შეცდომამ: შებრუნებულმა დაწერილობებმა, კონტამინირებულმა დაწერილობებმა, „იოტამეტობამ“ და ა. შ. ეს გრაფიკული ნიშნები სალიტერატურო ენას XIX საუკუნის II ნახევრამდე (და ნაწილობრივ შემდეგაც) შემოჰყვა. ამ გრაფემების უფუნქციო გამოყენება იყო ერთ-ერთი არსებითი ნაწილი იმ მემკვიდრეობისა, რომელიც XIX საუკუნის ქართულ სალიტერატურო ენას გადმოეცა.

საკვანძო სიტყვები: ფონეტიკურ-ფონოლოგიური ცვლილებები, ქართული სალიტერატურო ენა, სამწერვა და ორწერვა სისტემა.

ერთ-ერთი არსებითი ცვლილება, რაც განხორციელდა ფონეტიკა-ფონოლოგიის სფეროში, იყო ქართული ენის სამწერვა (ხმოვანი, თანხმოვანი, ნახევარხმოვანი) ბგერითი სისტემის ორწერვა (ხმოვანი, თანხმოვანი) სისტემაზე გადასვლა. ენაში მოიშალა ნახევარხმოვნები: **ღ** და უმარცვლო **უ**, რასაც ბუნებრივად მოჰყვა დიფთონგების მოშლა: **ღ**-ს ხარჯზე - დაღმავალი დიფთონგების, ხოლო უმარცვლო **უ**-ს ხარჯზე - აღმავალი დიფთონგების. სამეცნიერო ლიტერატურაში ეს მოვლენა შეფასებულია, როგორც გამარტივებისკენ სწრაფვის გამოვლინება (Gigashvili, 2023; Gigashvili, 2024). მართალია, ნახევარხმოვნების დაკარგვის ფონეტიკური მიზეზი იყო მათი სუსტი (უმახვილო) პოზიცია, მაგრამ შედეგი იყო ბგერითი სისტემის გამარტივება და, შესაბამისად, ცვლილებაც ამ ტენდენციის ფარგლებში განხორციელდა.

ე დაღმავალი დიფთონგის მოშლამ, თავის მხრივ, გავლენა იქონია **ფ** გრაფემის გამოყენების წესზეც, რომელიც სწორედ აღნიშნული დიფთონგის გრაფიკულ სიმბოლოს წარმოადგენდა, ხოლო **უ** დაღმავალი დიფთონგის მოშლამ - **ჟ** გრაფემის გამოყენების წესზე, რომელიც ასევე **უ** დიფთონგს გამოხატავდა გრაფიკულად. მართალია, **ფ**-ს ფუნქციაზე სხვადასხვა აზრია გამოთქმული (ჯავახიშვილი, 1949: 201; ყაუხჩიშვილი, 1944: 417, 420; ძიძიშვილი, 1960: 26-27; კაკაბაძე, 1929: 16; ქავთარაძე, 1964: 53) მაგრამ უძველეს წერილობით ძეგლებში ის, ძირითადად, **ე** დიფთონგის გადმოსაცემად იხმარება (სარჯველაძე, 1984: 277).

ფონემატური სისტემის გამარტივება წარიმართა კიდევ ერთი ფონემის - **ჟ** თანხმოვნის დაკარგვით. ძველ ქართულში იგი უპირისპირდებოდა **ხ** თანხმოვანს, რომელმაც შემდგომში მისი ადგილი დაიკავა ყველა შესაძლო შემთხვევაში. ჰესპელმათის თეორიას თუ მოვიშველიებთ, დაიკარგა ნაკლები ხმარების სიხშირით გამორჩეული ბგერა.

ფონემების დაკარგვამ შედარებით გაამარტივა ენის ფონემატური სისტემა, სამაგიეროდ, დაამძიმა ორთოგრაფიის სფერო. შუა საუკუნეების ზოგიერთი გადამწერი, რომელსაც ცოცხალ მეტყველებაში უკვე აღარ ესმოდა შესაბამისი ბგერები, მათი

აღმნიშვნელი გრაფემების გამოყენების წესებში ვეღარ ერკვეოდა და ხშირად მათ წერდა უფუნქციოდ. ასე თანდათან იჩინა თავი სხვადასხვა სახის ორთოგრაფიულმა შეცდომამ: შებრუნებულმა დაწერილობებმა, კონტამინირებულმა დაწერილობებმა, „ოტამეტობამ“ და ა. შ. ეს გრაფიკული ნიშნები სალიტერატურო ენას XIX საუკუნის II ნახევრამდე (და ნაწილობრივ შემდეგაც) შემოჰყვა. ამ გრაფემების უფუნქციო გამოყენება იყო ერთ-ერთი არსებითი ნაწილი იმ მემკვიდრეობისა, რომელიც XIX საუკუნის ქართულ სალიტერატურო ენას გადმოეცა. თუ შუა საუკუნეების გადამწერები ვეღარ ერკვეოდნენ Զ-ს გამოყენების წესებში, ეს მით უფრო ითქმის XIX საუკუნის მწერლებსა და ინტელიგენციის სხვა წარმომადგენლებზე. ამ პერიოდის ტექსტებისთვის განსაკუთრებით ნიშანდობლივია უჴ დაწერილობა, სადაც Զ გრაფემა ე-ს ეკვივალენტია. ზურაბ სარჯველაძე ამ დაწერილობას Զ-ს „უწესო“ ხმარების მაგალითად თვლის. იგი სალიტერატურო ენაში X საუკუნიდან იჩენს თავს (სარჯველაძე, 1984: 281).

ნიმუშები XIX საუკუნის ძეგლებიდან: გიორგი ერისთავის პიესებიდან: „ჩუჭულერივ თქუჴნ სადილთუკან მოისვენეთ და ჩუჴნ გიახელით“ (გიგაშვილი, 2015: 48); „შე პლუტო ქუჴყნის დამღუპაო“ (იქვე, 81); დიმიტრი მელვინეთხუცესოვის პიესებიდან: „ნეტავი ჩუჴნც წავსულიყავით“ (იქვე, 157); „ჩუჴნ არაფერი გაგვიჭირდება“ (იქვე, 162); პლატონ იოსელიანის წერილებიდან: „ერიცა ქართუჴლთა არა დარჩენილ-არს უძრავად“ (გიგაშვილი, ნინიძე, 2019: 16); ისტუმრებს თქუჴნთან“ (იქვე, 17); „საქართუჴლოს აზნაურ-შვილი“ (იქვე, 18); ჟურნალ „ცისკრის“ პუბლიკაციებიდან: „პირუჴლი და უსაშინელესი ჩუჴნი ცოდვა“ (ცისკარი, 1862, #9: 4); „თქუჴნც გაგიგონიათ... ჩუჴნ შორის არის...“ (იქვე); გრიგოლ ორბელიანის წერილებიდან: „ამავე სიტყუჴებითა გლოცავენ ყოველნი თქუჴნნი ნათესავნი და ძველად პატივისმცემელნი თქუჴნისა ოჯახისა“ (გიგაშვილი, ნინიძე, გოცირიძე, 2023: 16); „ეგების დაასწროთ თქუჴნ სხუათა და თქუჴნ ყველაზე პირველად ჰსთხოვოთ“ (იქვე: 58) და სხვ.

რადგანაც გრაფიკას შევხებით, აღვნიშნავთ, რომ ცვლილება უ ბგერის გრაფიკულ გამოსახულებაში უნიფიკაციის ტენდენციის გამოვლინებად მიგვაჩნია. მისი გრაფიკული გამოსახვის წესი განცალკევებით იდგა ყველა სხვა ქართული ბგერის გადმოცემის წესისგან: ძველ ქართულში იგი ორი ასოს საშუალებით ჩაიწერებოდა. შემდეგ და შემდეგ ერთი ასოთი გადმოიცემოდა. აქ ასიმეტრიული სისტემის სიმეტრიულად ქცევის

ტენდენციაც შეინიშნება, რომელიც ზემოთ ვახსენეთ: ცვლილების შედეგად ასიმეტრია მოიმალა და გრაფიკული წესრიგიც აღდგა.

/დ/-ს შემცველი დამავალი დიფთონგების მოშლას ზურაბ სარჯველაძე ხანმეტ ტექსტებში ადასტურებს, პროცესის დასასრულს კი - სინურ მრავალთავში. IX-XIII საუკუნეებში შეინიშნება დარღვევები მისი გამოყენების წესებში (სარჯველაძე, 1984: 285). **ღ** გრაფემის ხმარება XIX საუკუნის ტექსტებში სიხშირით არ გამოირჩევა. ის, ძირითადად, პიესებში გამოიყენება: ნიმუშები ვოდვეილებიდან: „**ვაღ** დედავ“ (გიგაშვილი, 2015ა: 37); „**ვამე**“ (იქვე: 55); „**რაღცა**“ (იქვე: 256); „**ვაღ**, ჩემო შვილებო! **ვაღ** ჩემო მამულებო“ (იქვე: 324); „**ვაღ** ჩემი ბრალი“ (გიგაშვილი, 2015ბ: 75); „**ვამე** მშობელო“ (იქვე); „**აღ**... ვენაცვალე“ (იქვე: 127); „**ვაღ** ჩემო კახურო, **ვაღ** არტალავ ჩემო“ (იქვე: 271) და სხვ.

ჯ გრაფემა უფრო ხშირად იხმარება და, ძირითადად, **უი** აღმავალ დიფთონგს გადმოსცემს, განსაკუთრებით **თჯს** თანდებულში: ჩემთჯს (გიგაშვილი, 2015ა: 40); კაცისათჯს (იქვე: 41); სახლისათჯს (იქვე: 160); ძმისთჯსა (იქვე: 167); დღისთჯსაო (იქვე: 167). იშვიათად **ვი** ბგერათმომდევრობას გამოხატავს, სადაც **ვ** არ არის უმარცვლო **უ** ბგერის ეკვივალენტი: თაჯსთვის (იქვე: 51); „მარჯვნივ სჯმონის სახლსა“ (გიგაშვილი, 2015ბ: 55); „გამოჰპარჯა ცოლსა“ (იქვე: 14); „თაჯსი შესაფერი ცოლი შეურთავს“ (იქვე: 138); „ბიჭი გეურქასი სჯმონიკა“ (180); „გლეხი ცოლ-შჯლითა“ (იქვე); „შოვნა ადჯლი“ (გიგაშვილი, ნინიძე, 2019: 20) და სხვ.

საკმაოდ ხშირია უმარცვლო **უ**-ს გამოყენება XIX საუკუნის ტექსტებში, განსაკუთრებით **უა** კომპლექსში, იმდენად ხშირი და გავრცელებული, რომ ნიმუშებს დავიმოწმებთ კონტექსტებისა და ავტორების მითითების გარეშე: სხუა, რისხუა, სიტყუა, სიყუარული, მჭუალი, ცუალება, თაყუანისცემა, სამზღლუარი, ორგუარი, მოიყუანეს, მეთქუა, მიყუარს, ნათქუამია, აქუს, გუაქუს და სხვა მრავალი.

ჭ გრაფემა გამოიყენება როგორც სიტყვა ჯელში და მისგან ნაწარმოებ სიტყვებში, ისე სხვა ლექსიკურ ერთეულებშიც: „ჩემ ჯელმწიფეს ხანს“ (გიგაშვილი, 2015ა: 46); „ჯელებზედ ისუნავს ცხვირზედ მოივლებს ჯელსა“ (იქვე); „ჯარი შეუშვიათ“ (გიგაშვილი, 2015ბ: 19); „ჯელადა ღვინოს ასმევენ“ (იქვე: 26); „უპატრონო ჯარი“ (იქვე: 27); „ძან საჯრეები აგაყვანო“ (იქვე: 28); „ამ საჯლებსაც“ (იქვე: 66); ჯარჯით“ (გიგაშვილი, ნინიძე, 2019: 31); „ჯმაურობს“ (იქვე: 32) და სხვ.

არცთუ იშვიათად გვხვდება **ფ** გრაფემაც: „რო სმენ შა**ფ**ანც“ (გიგაშვილი, 2015ა: 53); „ხედავს რომ **ფ**ატიმ არ ეშვება“ (იქვე: 59); „**ფ**უ შე უგუნურო“ (იქვე: 63); „ხელით **ფ**იხტოვით შვრება“ (იქვე: 88); ა**ფ**იცერსა ჰკითხე“ (გიგაშვილი, 2015ბ: 182), „ლევციები **ფ**იზიოლოლიდამ“ (გიგაშვილი, ნინიძე, 2019: 126); „შენ ახლა უნდა იყო შენს ქულ**ფ**ათში“ (გიგაშვილი, ნინიძე, 2013: 106); „**ფ**ურაშკას ჰმაღავს გარეთ“ (იქვე: 59); „შენის **ფ**ურაჟისათჳს მე ვერ გიბძანე[ბ]“ (იქვე: 56) და სხვ.

ზურაბ ანტონოვის პიესაში „მზის დაბნელება“ ერთგან გამოყენებულია **ჟ** გრაფემაც, თუმცა უფუნქციოდ: „**ჟ**ი განგებო!“ (გიგაშვილი, 2015ბ: 190).

ფონეტიკური პროცესების თვალსაზრისით, ძველ ქართულსა და ახალ ქართულს შორის მნიშვნელოვანი სხვაობა არ გვაქვს. XIX საუკუნის ქართულშიც ისევა გავრცელებული ასიმილაცია, დისიმილაცია, ბგერის დაკარგვა, ბგერის განვითარება, კუმშვა, კვეცა, მეტათეზისი და ა. შ., როგორც ძველ ქართულში.

ამრიგად, შეიძლება დავასკვნათ, რომ XIX საუკუნის ენაში უფრო მეტად შენარჩუნებულია აღმავალი დიფთონგები **უა** და **უი**. ეს უკანასკნელი გადმოიცემა **ჟ** გრაფემით. თავის მხრივ, **ჟ** ზოგჯერ ისეთ შემთხვევებშიც გამოვლინდება, სადაც უმარცვლო **უ** არ ივარაუდება, როგორიცაა, მაგ., **შჟ**ლი, **თაჟ**სი, **გამოჰჰარჟა**, **სჟმონიკა** და სხვა, რაც მიანიშნებს იმაზე, რომ იგი ინერციის სახითღა იხმარება და ამ პერიოდის მოღვაწეებს არ ესმით მისი ფუნქცია. **ჟ** დასტურდება მხოლოდ **უჟ** კომპლექსში. ეს დაწერილობა, რომელიც **ჟ**-ს უფუნქციოდ ხმარების შემთხვევებს განეკუთვნება, XIX საუკუნემ საშუალო ქართულისგან მიიღო. როგორც ჩანს, ამ გაუმართავი კომპლექსის სიცოცხლისუნარიანობა განაპირობა მისმა სიხშირემ შუა საუკუნეების ძეგლებში და XIX საუკუნის მოღვაწეებმა ის მიიღეს, როგორც ნორმა. **ჟ** გრაფემა საანალიზო პერიოდში აღარ გამოხატავს **ეი** დიფთონგს. **ჟ** გრაფემის შესატყვისი ფონემა XIX საუკუნის ცოცხალ სასაუბრო მეტყველებაში მოშლილია, თუმცა გრაფიკული ნიშანი ინერციის ძალით ჯერ ისევ იხმარება. დასტურდება ისეთ შემთხვევებშიც, სადაც ძველ ქართულში არასდროს გამოიყენებოდა, როგორიცაა **საჟ**ლი, **ჟარჟი**, **ჟმაური** და ა. შ. XIX საუკუნის ტექსტებში გამოვლინდება **ფ** გრაფემაც **ფ**-ს გადმოსაცემად.

Tamar Tsulaia

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: tamari.tsulaia@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.06>

SJIF 2024: 8.268

Phonetic and phonological changes based on the samples of 19th century Georgian literary language

The study presented below, concerns the significant phonetic and phonological changes that occurred in the Georgian literary language of the 19th century.

In particular, we aim to discuss the transition of the Georgian three-member sound system (vowel, consonant, semivowel) into a two-member system (a vowel and a consonant). In scholarly literature, this phenomenon is often perceived as an expression of tendency towards simplification. Even though the reason behind the loss of semivowels was their weak (unstressed) position, the result was a simplification of the sound system; therefore, the change took place within this general tendency.

The paper discusses how the loss of phonemes simplified the phonematic system of the language, while at the same time, complicating the field of orthography. Medieval scribes, who could no longer perceive the corresponding sounds in spoken language, were confused about the rules for using the graphemes that represented them and often utilized them without function. Gradually, it resulted in emergence of various types of orthographic errors—such as reversed spellings, contaminated spellings, etc. These graphic signs remained in the literary language up to the second half of the 19th century (and, to a certain degree, even beyond). The functionless use of these graphemes was one of the essential elements of the linguistic heritage passed down to the Georgian literary language of the 19th century.

Keywords: phonetic and phonological changes; Georgian literary language; three - and two-member sound system.

რეცენზენტი: პროფესორი მარიამ მანჯგალაძე

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

გერცელ ბააზოვის უცნობი პოეტური თარგმანები: ხელნაწერთა ანალიზი და შეფასება

გურანდა გობიანი

ევროპის ცენტრალური უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო

ელ. ფოსტა: gobianiguranda78@gmail.com
<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.07>

SJIF 2025: 8.584

სტატია მიმოიხილავს გერცელ ბააზოვის (1904–1938) პოეტური თარგმანების ნაკლებად შესწავლილ ასპექტს და განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებს იმ ტექსტებზე, რომლებიც დღემდე მხოლოდ ხელნაწერის სახითაა შემორჩენილი და ფართო მკითხველისთვის უცნობია. ბააზოვის მთარგმნელობითი მოღვაწეობა წარმოადგენს მნიშვნელოვან ეტაპს ქართულ-ებრაულ ლიტერატურულ დიალოგში, რადგან იგი ერთ-ერთი პირველი იყო, ვინც ებრაული პოეზია უშუალოდ ივრითიდან გადმოაქართულა.

კვლევის ობიექტს წარმოადგენს სამი გამოუქვეყნებელი ლექსი, დაცული საქართველოს ლიტერატურის მუზეუმში (ინვენტარიზაციის №26622), რომლებიც ეფუძნება დავით ფრიშმანის, იაკობ ფიხმანისა და ხაიმ ნ. ბიალიკის პოეზიას. სტატიაში გაანალიზებულია ბააზოვისეული ინტერპრეტაციის სტილისტური თავისებურებები, მეტრული და ლექსიკური გარდაქმნის მექანიზმები, აგრეთვე მისი ტენდენცია ტექსტის ემოციური ინტონაციის გადმოტანისა.

ბააზოვის თარგმანები სცილდება სემანტიკური შესაბამისობის ჩარჩოებს და ქმნის ორ კულტურას შორის ინტერპრეტაციულ დიალოგს, რომელშიც ებრაული პოეტური არქეტიპები ორგანულად ერწყმის ქართულ მხატვრულ ტრადიციას. შესაბამისად, ბააზოვის პოეტური თარგმანები განიხილება არა მხოლოდ ლიტერატურულ, არამედ კულტურულ მოვლენად, რომელიც ამტკიცებს ქართული და ებრაული სულიერი სივრცეების შინაგან თანხვედრასა და დიალოგურ ბუნებას.

საკვანძო სიტყვები: გერცელ ბააზოვი; ებრაულ-ქართული ლიტერატურული დიალოგი; პოეტური თარგმანი; ინტერპრეტაციული სტრატეგიები; ხელნაწერი კვლევები; კულტურული მედიაცია; შედარებითი პოეტიკა.

გერცელ ბააზოვი (1904–1938) ქართულ-ებრაული კულტურული დიალოგის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფიგურაა. მისმა ლიტერატურულმა და მთარგმნელობითმა საქმიანობამ მნიშვნელოვანწილად განაპირობა ქართული და ებრაული კულტურათა-შორისი კომუნიკაციის ჩამოყალიბება. გერცელის მოღვაწეობა განსხვავებული და გამორჩეულია იმ მხრივ, რომ იგი არ შემოიფარგლება მხოლოდ ეროვნული იდენტობის

მმაფრი ლირიკული გამოხატულებით, ის არა მხოლოდ ეროვნულ-იდეალისტური პროზისა და პოეზიის ავტორი და საზოგადო მოღვაწეა, არამედ ერთ-ერთი პირველი ებრაული ტექსტების მთარგმნელიც, რომელმაც ებრაული თემატიკა და რიტორიკა შემოიტანა და დაამკვიდრა ქართულ ლიტერატურულ სივრცეში.

ბააზოვის მთარგმნელობითი საქმიანობა განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს რამდენიმე მიზეზით: უპირველესად, მას საფუძვლად უდევს ებრაული ტექსტების უშუალოდ ივრითიდან თარგმნის პრინციპი, რაც იმ ეპოქისთვის თითქმის უპრეცედენტო მოვლენას წარმოადგენდა ქართულ ლიტერატურულ სივრცეში და მთარგმნელის მიდგომა ენობრივ, კულტურულ და სტილისტურ დონეზე, რომელიც ეფუძნება არა მხოლოდ შინაარსობრივი ინფორმაციის გადმოცემას, არამედ ორ სხვადასხვა კულტურულ სისტემას შორის ინტერპრეტაციული დიალოგის წარმართვას. გერცელ ბააზოვის ცხოვრებისა და შემოქმედების პირველი სერიოზული მკვლევარი, გიორგი ციციშვილი, ხაზგასმით მიუთითებს ქართველი ებრაელი მწერლის დიდ წარმატებას მთარგმნელობით სფეროში და იმასაც დასძენს, რომ გერცელის მიერ კარგად შესრულებულმა პოეტურმა თარგმანმა (იგულისხმება „გალობათა გალობის“ („ქებათა ქების“) ივრითიდან ქართულ ენაზე თარგმანი), უფრო დიდი გამოხმაურება ჰპოვა, ვიდრე მისმა ცალკეულმა ორიგინალურმა ლექსებმა (ციციშვილი 1964: 10).

განსაკუთრებით საყურადღებოა გერცელ ბააზოვის ის თარგმანები (ლექსები), რომლებიც დღემდე გამოუქვეყნებელია და ინახება ხელნაწერთა სახით. მათ ახასიათებთ ზუსტი მეტრიკული განაწილება და მთარგმნელის მიერ ავტორისეული ემოციური ინტონაციების ერთგული რეპრეზენტაცია. ბააზოვი არ ეწევა მხოლოდ სიტყვიერ გარდაქმნას — ის ქმნის ახალ, კულტურულად ადაპტირებულ ტექსტს, სადაც ებრაული პოეზიის იდენტობა, ხმის ტემბრი და თემატური ფენები ორგანულად ინერგება ქართულ ენასა და პოეტურ ტრადიციაში. მისი დამოკიდებულება თარგმნის პროცესისადმი არის ინტერპრეტაციული და არა ტექნიკური. იგი ცდილობს არა მხოლოდ აზრის, არამედ ატმოსფეროს, ემოციური ენერგიის და ავტორისეული ხედვის გადმოცემას. ამავე დროს, ბააზოვი გვევლინება როგორც კულტურული მედიატორი ორ სამყაროს შორის — ერთის მხრივ, ის სიღმისეულად სწვდება ებრაულ ტექსტებს და მათ შინაგან რიტმს, ხოლო მეორე მხრივ, აცნობიერებს ქართველი მკითხველის მოლოდინებს, გემოვნებას და ენობრივ განწყობას. სწორედ ამ წონასწორობის დაცვით იქმნება ბააზოვის თარგმანები.

ბააზოვის მთარგმნელობითი მემკვიდრეობა შეიძლება პირობითად სამ კატეგორიად დაიყოს: ცნობილი და დადასტურებული თარგმანები (მაგ: ფსალმუნები (ნაწილობრივ), „გალობათა გალობა“ („ქებათა ქება“)), დაკარგული ან არქივში დაცული ხელნაწერები (მაგ: ჩვენ მიერ წინამდებარე ნაშრომში განხილული სამი ლირიკული ლექსი) და შესაძლო სამუშაო ვერსიები (თარგმნის ჩანაწერები, რომლებიც არ იყო საბოლოოდ დასრულებული ან გადასაცემად მზად). მის თარგმანებზე ინფორმაცია ძალიან მწირი და ფრაგმენტულია. რეპრესირებული მწერლის შემოქმედების შესახებ მხოლოდ ის მცირედი ფაქტობრივი მასალაა ხელმისაწვდომი, რომლებიც სასწაულებრივ გადაარჩინეს და შეაგროვეს მწერლის დებმა, ფანი და პოლინა ბააზოვებმა და ის შრომები და პუბლიკაციები, რომლებიც 1955 წლის რეაბილიტაციის შემდეგ დაიწერა და გამოქვეყნდა პერიოდულ პრესაში, ასევე არქივებსა და მუზეუმებში დაცული ხელნაწერები.

წინამდებარე სტატიის მიზანია, გააშუქოს გერცელ ბააზოვის უცნობი პოეტური თარგმანები, როგორც მთარგმნელობითი მემკვიდრეობის არსებითი ნაწილი და წარმოაჩინოს მათი ტექსტოლოგიური, თემატური და სტილისტური თავისებურებები.

ამით შესაძლებელი ხდება მისი მთარგმნელობითი მოღვაწეობის უფრო სრულყოფილი ანალიზი და მისი როლის კიდევ უფრო მკვეთრად განსაზღვრა ქართულ-ებრაულ ლიტერატურულ კონტექსტში.

„გალობათა გალობის“ გარდა, გერცელ ბააზოვს აქვს ლირიკული ლექსების თარგმანებიც, რომლებიც, მართალია, ლიტერატურული ღირებულებით მკვეთრად ჩამოუვარდება აღნიშნული პოემის ბრწყინვალედ შესრულებულ თარგმანს თანამედროვე ქართულ ენაზე, მაგრამ, ვფიქრობთ, მათი მიმოხილვა, მთარგმნელობით სფეროში გერცელ ბააზოვის მოღვაწეობაზე საერთო აზრის შესაქმნელად, აუცილებელია.

იმ უმცირესობათა შორის, რომლებიც ჩვენამდეა მოღწეული, ერთ-ერთი მათგანია „ებრაული მელოდია“, რომელიც რუსულიდან არის თარგმნილი და როგორც პ. ბააზოვი გვაცნობებს, დაბეჭდილი ყოფილა 1922 წელს ონის მოწაფეთა სალიტერატურო წრის ჟურნალ „ონის“ პირველ ნომერში (ლექსი მოთავსებულია ფ. ბააზოვის კრებულში დავით და გერცელ ბააზოვები, იერუსალიმი, თელავი, 1976 წ.).

პოლინა ბააზოვის დასახელებულ მცირე ზომის კრებულში შეტანილია, აგრეთვე, ებრაულიდან თარგმნილი ლირიკული ლექსი „მას“, რომელიც შემოუნახავს გერცელის ყოფილ მოწაფეს მორდებ დანიელოვს და გადაუცია ისრაელში გამგზავრების წინ მოშე დანიელოვისათვის და ამ უკანასკნელის საშუალებით მოხვედრილა მწერლის დის ხელში (ცნობა დაცულია პ. ბააზოვის კრებულში „იუდეველნი“, ხოლონი, 2002წ.).

ამჯერად ყურადღება გვინდა გავამახვილოთ სამ თარგმანზე, რომლებიც დაცულია საქართველოს ლიტერატურის მუზეუმში, გერცელ ბააზოვის ხელნაწერებში (თარგმანები (მთარგმნელის ავტოგრაფით) 26622). ისინი დღემდე არ არის დაბეჭდილი და გამოქვეყნებული. სამივე ლექსი ებრაულიდან არის გადმოქართულებული და არცერთს თარიღი მინიშნებული არა აქვს. მათგან ორი სატრფიალო მოტივზეა დაწერილი, ხოლო ერთი ფსიქოლოგიური ხასიათისაა.

პირველი თარგმანის სათაურია „ღამით“ - ფილოსოფიური ლექსი სიმარტოვის, სიკვდილის და სულიერი ამაოების შესახებ. ლექსი ეკუთვნის ებრაელ პოეტს – დავით ფრიშმანს, მასში საუბარია ამქვეყნიური ცხოვრების ამაოებაზე, უმიზნო და უშედეგო ცხოვრებასა და გარდაუვალ სიკვდილზე. მთარგმნელის ენაში იგრძნობა მდარე ფატალიზმი და სევდიანი ექო.

„საიდუმლოსთან და ოცნებასთან
დავრჩი მარტოკა.

ო, ღმერთო ჩემო, ეს ჩემი ნიჭი
უმიზნოდ ტოკავს?!

ვიცი: მოვკვდები და დამიტირებს
ალბათ არავინ,

წყვდიად სამარეს არ გამიშუქებს
თუგინდ ვარკსვლავი. . .”

ლექსი, საერთო განწყობიდან გამომდინარე, ბოლოვდება მინორული და სევდიანი ნოტით, რითაც ავტორი კიდევ ერთხელ შეგვახსენებს ცხოვრების ულმოებელ კანონზომიერებას.

„მთქნარი ჭიხვინით კვლავ ორი ცხენი
გასწევს ჩემს კუბოს.
და მოვა სეტყვა, რომ ჩემი ტანჯვა

მან დააგუბოს.
 იყო აქ კაცი. მას სწამდა, რაც სხვებს
 ეუცხოება.
 გავა ერთი დღე და მის სიმღერებს
 შთანთქავს ცხოვრება.”

„დავდივარ შენთან“ - ასეთია შემდეგი თარგმანის სათაური, ლექსის ავტორია იაკობ ფიხმანი. ეს არის ინტიმური ლირიკა, სათუთი ემოციის და თავშეკავებული სიყვარულის გამოხატულება. ტექსტი ბანალური, სატრფიალო შინაარსისაა. ლირიკული გმირი გაუმხელელ, დაფარულ სიყვარულს უმღერის. სამივე სტროფს რეფრენად გასდევს შემდეგი სიტყვები: „დავდივარ შენთან მუდამ, ყოველდღე“. ლექსის ავტორი მოკრძალებულ, სათუთ, ნაზ და გულწრფელ გრძნობას ეხება, რომლის აღმოთქმა და გამჟღავნება ძალიან უძნელდება შეყვარებულ გულს:

„დავდივარ შენთან მუდამ, ყოველდღე,
 პირზე კანკალებს სიტყვა სათქმელი,
 მაგრამ ჯერ კიდეთ ვერ გადავწყვიტე
 და თუ გითხარი - ნეტავ თუ ელი?
 დავდივარ შენთან მუდამ, ყოველდღე,
 ბრწყინავს იმედი - გზის გამკაფავი
 და როს ვბრუნდები - მე მანუგეშებს
 მკრთალი სინათლით ჩემი ვარკვლავი
 და მათამაშებს ბედი მაცდური
 იქ სევდის შემდეგ – მიღიმის აქ მე
 დავდივარ შენთან მუდამ, ყოველდღე
 და ვერ მიმხვდარვარ რაშია საქმე“.

მესამე თარგმანი უსათაუროა, ლექსის ავტორია ხ. ნ. ბიალიკი. მასში, განსხვავებით წინა ლექსისაგან, ფაქიზი გრძნობის ნაცვლად ეროტიზმი და ხორციელი ვნების დამღუპველი ძალა მძლავრობს, ეროტიკული დამაბულობის და შემდგომი სიცარიელის პოეტური ტანჯვა, სადაც წინა პლანზე მოდის სხეულის ეშხი და სულის გოდება:

„ეს მშვიერი თვალები მედგრად რომ მოითხოვენ,
 ეს მწყურვალე ტუჩები, რომ ჰკივიან: გვაკოცე!
 ეს ეშხის ძუძუები, რომ ამბობენ: მოგვხვие
 და როგორც ჯოჯოხეთი რომ ხარ გაუმაძლარი.
 მოცულობა სხეულის სავსე ვნების ცახცახით,
 საიდუმლო მშვენება და ეს ტანი დამჭველი,
 მე რომ საზრდოს მაწვდიდენ სანუკრების წყაროდან
 - რომ იცოდეს, ლამაზო, ნეტავ როგორ მომწყინდა“.

ლირიკული გმირი მზადაა, რაღაც მომენტში, მსხვერპლად შესწიროს „სული-გული სპეტაკი და უმწიკლო წარსული“ წამიერ გულის წადილს, ვნებით ანთებულ ლამაზი სხეულის ცახცახს და გახდეს „ბედნიერი უსაზღროდ ერთი წამითა“, მაგრამ მხოლოდ ერთი ავბედითი წამით... ვნება ცხრება, გონება იწმინდება, ხელთ მხოლოდ დამღუპველი უბირი სიცარიელე რჩება და გრძნობს „შვების ამ წუთში მთლად მსოფლიო დაექცა“, მაშინ კი მწარედ ინანებს: „... რა დიდია, ოჰ ფასი-შენს ხორცში რომ მივეცი.“

სამივე თარგმანს ტექსტის ბოლოს დართული აქვს გერცელ ბააზოვის ხელმოწერები. თითოეული თარგმანი ებრაულ კულტურულ და ფსიქოლოგიურ

კონტექსტშია ჩასმული და ჰარმონიულად ერწყმის ქართულ ლექსიკას, რაც ბააზოვის სტილისტიკის დამახასიათებელი ნიუანსია. მთარგმნელი ერიდება გადაჭარბებულ ეკლესიურ ან არქაული სტილის გამოყენებას და ტექსტის ბუნებრიობას ეძებს. მისი თარგმანები არ წარმოადგენს მხოლოდ სიტყვების გადმოტანას, არამედ კონტექსტის, განწყობის და ებრაული სულიერი ლანდშაფტის ქართულ რეალობაში გადმოტანას.

გერცელ ბააზოვის პოეტური თარგმანები წარმოადგენს მისი შემოქმედების იმ ფენას, რომელიც დღემდე ყველაზე ნაკლებად არის შესწავლილი, თუმცა ამავე დროს იძლევა მნიშვნელოვან პერსპექტივებს ქართული და ებრაული ლიტერატურათმცოდნეობის ურთიერთმიმართების ახალი ხედვისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ბააზოვის ბიბლიურ თარგმანებზე მრავალჯერ გამოთქმულა შეფასებები, შედარებით შეზღუდულია მისი პოეტური თარგმანების ფუნქციისა და მნიშვნელობის გააზრება ქართულ ლიტერატურულ კონტექსტში.

ბააზოვის თითოეული თარგმანი ღრმად არის ფესვგადგმული ებრაულ კულტურულ და ფსიქოლოგიურ სივრცეში; ამასთანავე, მისი მხატვრული ტრანსფორმაცია ქართულ პოეტურ ენაში წარმოაჩენს მთარგმნელის ინდივიდუალურ სტილისტურ ხელწერას და ორ ლიტერატურულ სისტემას შორის არსებული შუალედის ინტერპრეტაციულად გადალახვის უნარს.

ამრიგად, გერცელ ბააზოვის უცნობი პოეტური თარგმანები საჭიროებს როგორც ტექსტოლოგიურ, ასევე სტილისტურ-თემატურ კვლევას და აკადემიურ გამოცემას, რაც საშუალებას მისცემს ქართულ ლიტერატურათმცოდნეობას სრულად გაიაზროს მისი როლი ქართულ-ებრაული კულტურული დიალოგის ისტორიულ და ესთეტიკურ სივრცეში.

ლიტერატურა:

1. ანთაძე, დ., - დღეები ახლო წარსულიდან. თბილისი: გამომცემლობა „ხელოვნება“, 1962.
 2. ბააზოვი, პ., - ფურცლები წარსულიდან. თელავი: გამომცემლობა „ურიან“, 2000. 558 გვ.
 3. ბააზოვი, პ., - იუდეველი. ხოლონი: გამომცემლობა თელავის უნივერსიტეტი, 2002.
 4. გობიანი, გ., - გერცელ ბააზოვის როლისა და ადგილისათვის XX საუკუნის 20-30-იანი წლების ქართული ლიტერატურის ისტორიაში (დისერტაცია). ქუთაისი: 2009. 180 გვ.
 5. ნიკოლეიშვილი, ა., - ნარკვევები ქართველ ებრაელთა ლიტერატურულ-პუბლიცისტური მოღვაწეობის ისტორიიდან, წიგნი I. ქუთაისი: გამომცემლობა ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, 2003.
 6. ციციშვილი, გ., - გერცელ ბააზოვი, თბილისი: გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“, 1964.
- საქართველოს გიორგი ლეონიძის სახელობის ქართული ლიტერატურის სახელმწიფო მუზეუმი - გერცელ ბააზოვის თარგმანების ხელნაწერები (მთარგმნელის ავტოგრაფით), ინვენტარი №26622.

Guranda Gobiani

Central European University

e-mail: gobianiguranda78@gmail.com<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.07>**SJIF 2025:** 8.584

Gertsel Baazov's Unpublished Poetic Translations: Analysis and Evaluation of Manuscripts Abstract

The article examines a lesser-studied aspect of Gertsel Baazov's (1904–1938) poetic translations, focusing on texts that have survived only in manuscript form and remain largely unknown to the wider public. Baazov's translation activity represents a significant stage in the development of the Georgian-Hebrew literary dialogue, as he was among the first translators to render Hebrew poetry directly from the original Hebrew language into Georgian.

The study focuses on three unpublished poems preserved at the Georgian Museum of Literature (Inventory No. 26622), based on the works of David Frishman, Jacob Fichman, and Hayim Nahman Bialik. The article analyzes Baazov's stylistic approaches, his strategies of metrical and lexical transformation, and his tendency to reproduce the emotional intonation and spiritual atmosphere of the original texts.

Baazov's translations transcend the boundaries of semantic equivalence, creating an interpretive dialogue between two literary and cultural systems in which Hebrew poetic archetypes are organically integrated into the Georgian artistic tradition. Consequently, Baazov's poetic translations are interpreted not merely as literary artifacts but as a cultural bridge that reaffirms the inner affinity and dialogic nature of the Georgian and Hebrew spiritual worlds.

Keywords: Gertsel Baazov; Hebrew–Georgian literary dialogue; poetic translation; interpretive strategies; manuscript studies; cultural mediation; comparative poetics

რეცენზენტი: იან აიდუკოვი

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

ქალაქის პოეტიკა აკა მორჩილაძის „მადათოვის ტრილოგიაში“)

მარიამ კორინთელი

შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ბათუმი, საქართველო

ელ. ფოსტა: mariam_korinteli@yahoo.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.08>

SJIF 2025: 8.584

XXI საუკუნის ქართულ პროზაში ქალაქი ორ იპოსტასად წარმოგვიდგება - XIX საუკუნის თბილისი და პოსტსაბჭოთა თბილისი. აკა მორჩილაძე იყო ერთ-ერთი პირველთაგანი, ვინც ნამდვილი ურბანული რომანის წერა დაიწყო, ჟანრის ტრადიციების სრული დაცვით; შემდეგ კი მადათოვის ტრილოგიის პირველი წიგნით, „გადაფრენა მადათოვზე და უკან“, XIX საუკუნეში გადაინაცვლა და შექმნა უნიკალური, ლიტერატურული ალუზიებით, ინტერტექსტებით, ალეგორიებით, მისტიფიკაციებით, XIX საუკუნის თბილისური ლეგენდებით სავსე რომანი, რომელიც საუკეთესოდ წარმოაჩენს იმდროინდელ თბილისს.

ნაშრომი იკვლევს ქალაქს, როგორც მხატვრულ სივრცეს, და მის მითოსურ ქსოვილს „მადათოვის ტრილოგიაში“. ქალაქის პოეტიკას აკა მორჩილაძის ნაწარმოებში მნიშვნელოვნად განაპირობებს უნიკალური, ავტორის გამოგონილი მითოსი, რომელიც ნაკვებია იმდროინდელი თბილისური რეალობითა და ურბანული არქექტიპებით. მდიდარი წარსულით გამორჩეულ ქალაქებს საკუთარი მითოსი აქვთ. გამოწვევისი არც თბილისია. თბილისის მითოლოგია ხშირად სახეს იცვლის, იკარგება და გამჟღავნებული მითების ადგილას ურბანული რიტმი ახალ მითებს ბადებს. მითების მიხედვით შეიძლება მსჯელობა ღირებულებებზე, რომლებიც აერთიანებს თბილისში მცხოვრებთა უმრავლესობას.

წიგნის მოქმედების ცენტრია მადათოვის კუნძული - XIX საუკუნის თბილისური მითოლოგიის მთავარი წყარო. რომანის I წიგნი ერთი მკვლევლობის გარშემო ტრიალებს: მადათოვის კუნძულზე თბილისელი მამათმავლის, ხაფო მხატვრის გვამს იპოვიან და საქმის გამოძიება არაერთ ქალაქურ საიდუმლოს ახდის ფარდას. მეორე რომანი, „გაქრები მადათოვზე“, „გადაფრენის“ მოვლენებიდან ათი წლის შემდეგ ხდება და მასში გაცოცხლებულია XX საუკუნის საქართველოს რევოლუციამდელი ვნებათაღელვა.

„ვეშაპი მადათოვზე“ ისევ XX საუკუნის დასაწყისის საქართველოს უტრიალებს და მადათოვის კუნძულის გაქრობის ამბავს გვიამბობს, და სწორედ ამ წიგნის ფინალში ყველაფერი მოულოდნელად თავდაყირა დგება. ნაცვლად უკვე არსებული ურბანული მითოსის გამოყენებისა, ავტორი სრულიად ახალ თბილისურ მითოლოგიას აწარმოებს და ამ პროცესში ქალაქის უნიკალურ ქსოვილს ემნის. ტრილოგიაში ქალაქის პოეტიკის კვლევისას იქმნება მთაბეჭდილება, რომ აკა მორჩილაძესთან ქალაქი ცოცხალი ორგანიზმია და ქვეყნის სოციალურ-პოლიტიკურ-კულტურული ცხოვრების კვალდაკვალ იცვლის სახეს.

საკვანძო სიტყვები: აკა მორჩილაძე, „მადათოვის ტრილოგია“, პოეტიკა, ქალაქური ამბები

საბჭოთა კავშირის დანგრევის შემდეგ ქართულ კულტურაში მეტად საინტერესო პროცესები დაიწყო. გაიხსნა საზღვრები, ითარგმნა მანამდე უცნობი წიგნები, შეიქმნა პოსტმოდერნული ლიტერატურული დაჯგუფებები, ცენზურის არარსებობამ თითქოს ბორკილები ახსნა შედარებით კონსერვატიულ ჩარჩოებში მოქცეულ ქართულ ლიტერატურას და ქართველმა მწერლებმა ხელი მიჰყვეს, როგორც ზურაბ ქარუმიძე აღნიშნავს, პოსტმოდერნის იმპორტს. რამდენად ხარისხიანი იყო ხსენებული „იმპორტი“, ეს ცალკე კვლევის საგანია, მაგრამ ახალი ეპოქის დასაწყისში მნიშვნელოვანი იყო, რომ პრეცედენტი შედგა. ქართულ რომანში ქალაქის ხატი ურბანული რომანის, როგორც ჟანრის განვითარებაზე ბევრად ადრე შემოვიდა. ცენტრალიზაციასა და ქალაქებისკენ სოფლის მოსახლეობის მიგრაციას ბუნებრივად აუბა მხარი ხელოვნების ყველა სივრცემ და მათ შორის - ლიტერატურამ, რომელშიც XIX საუკუნის ბოლოდან სოფლის პეიზაჟები და პასტორალური ყოფა ჩაანაცვლა ქალაქმა, როგორც სიახლის სიმბოლომ. გაჩნდა ქალაქური ტექსტები - ქალაქის ავტორებისეული მოდელი. ქალაქები სამოქმედო ასპარეზად იქცა ევროპულ ლიტერატურაში. ქართული ლიტერატურა შედარებით ნელა გადმოიწყო ქალაქურ მოდელზე. საბჭოთა ლიტერატურა, რომელშიც სჭარბობდა ისტორიული რომანები, ნაკლებად ირჩევდა სამოქმედო და სააზროვნო სივრცედ ქალაქს. თუმცა საბჭოთა იმპერიის აღზევებამ და გაძლიერებამ წარმოშვა ინდუსტრიული რომანები, რომელთა სამოქმედო ასპარეზი ინდუსტრიული ქალაქები იყო. მიხეილ ჯავახიშვილმა, კონსტანტინე გამსახურდიამ, გრიგოლ რობაქიძემ ცალკეულ ნაწარმოებებში აირჩიეს ქალაქი მხატვრულ სივრცედ. შემდეგ დადგა ახალი ეპოქა, რომელმაც ამოაყირავა სამოქალაქო ცნობიერება. ძირეული ცვლილებები, ომი, რომელმაც უძლიერესი არქეტიპი - დანგრეული მთავარი გამზირისა და დაპირისპირებული ქალაქის ხატი წარმოშვა ხელოვნებაში, ვალუტის გაუფასურების ტალღები, ეკონომიკური გამოწვევები იმ პირობებში, როცა ქვეყანას არ გააჩნდა მყარი ქონებრივი საფუძველი, რათა დამოუკიდებელი არსებობა დაეწყო - ეს ყველაფერი იმდენად მატრავმირებელი გამოცდილება აღმოჩნდა, რომ ახალი ათასწლეულის დასაწყისში მთავარ გამოწვევად უკვე არა საბჭოთა, არამედ - პოსტსაბჭოთა პარადიგმიდან თავის დაღწევა აღმოჩნდა. ამ ეპოქას მოჰყვა „პერესტროიკა“ და სრული სტაგნაცია. რასაკვირველია, იყო გარკვეული მცდელობები, თუმცა ოთხმოცდაათიანების დასაწყისში ლიტერატურისთვის ნამდვილად არავის ეცალა. და ამას მოჰყვა დიდი პოსტმოდერნისტული აფეთქება. ქართულ საგამომცემლო სივრცეში გამოჩნდნენ ბიტნიკების შთამომავლები, პოსტმოდერნისტები, თანამედროვე მიმართულებით იწყო განვითარება მთარგმნელობითმა სკოლამ, მუსიკასაც გაეხსნა საზღვრები და დასავლური კულტურა - მანამდე აკრძალული ხილი - ყველასთვის ხელმისაწვდომი გახდა. ქართული ლიტერატურა თითქოს გამოფხიზლდა პოსტსაბჭოთა საღათას ძილიდან და ახალი, დასავლეთში - უკვე მოძველებული, ტენდენციების აყოლა და გლობალურ ოჯახში თავისი ადგილის გამონახვა, თავისი იდენტობის ძიება დაიწყო გლობალურ კონტექსტში.

საბჭოთა კავშირის დანგრევისთანავე დაიწყო ოდესღაც კომფორტული საბჭოური ყოფა-ცხოვრებისა და, საერთოდ, კულტურის კარნავალიზაცია - გადავედით მუდმივი აქციებისა და საპროტესტო გამოსვლების ეტაპზე. თანამედროვე ავტორთა მეხსიერებაში

ჩაბეჭდილია იმ დროის სურათები, რომლებიც თითქმის უკვე წაშლილია კოლექტიური ცნობიერიდან, მაგრამ, რეალურად, ეს წაშლა დროებით მიჩქმალვას, ერთგვარი თავდაცვითი მექანიზმი. ბნელი და მშვიერი ქალაქის სახეს, რომელიც ქუჩაშია გამოსული და პოლიტიკურ შემახილებს სკანდირებს, პოსტმოდერნისტული სიმულაცია ემატება და ვიღებთ თანამედროვე ლიტერატურულ ქალაქს, ავტორთა მეხსიერების საცერში გამოტარებულს. მიტინგები ის საერთო ხაზია, რომელიც ყველა ხუთწლეულის ნაწარმოებებს გასდევს ფონად. არა აქვს მნიშვნელობა, რა აღეღვებს ავტორს - ბნელი ოთხმოცდაათიანები, თბილისის ომი თუ სულ ახლახან მომხდარი ღამის კლუბის დარბევა - არ არსებობს თბილისი მიტინგის გარეშე, რომელი წელიც არ უნდა იყოს შერჩეული ნაწარმოების დროდ. ამ ქარტეხილებმა წარმოშვა მთავარი და საბედისწერო დაპირისპირებული წყვილები: ქალაქი - სოფლის წინააღმდეგ, პატივაცხრილი კოლმეურნეები - ქუჩური გაგების ინტელიგენციის წინააღმდეგ, ინტელიგენცია - ახალი თაობის ხელოვანების წინააღმდეგ. დაიწყო კლიშეების მსხვერვეის ეპოქა და ქართული კულტურა ჰაერში, უნიადაგოდ დარჩა გამოკიდებული. გაჩნდა სრული ქაოსისა და ამორფულობის განცდა. ზურაბ ქარუმიძე აღნიშნავს, რომ იმ წლების ქართული ლიტერატურა ეძებდა დაკარგულ სივრცეს, ისეთ ქრონოტოპს რომლის მეშვეობითაც პოლიტიკური და სოციალური ნგრევის შედეგად გაჩენილი ქაოსის განცდა რაიმენაირ მხატვრულ მიზანშეწონილებასა და სიმწყობრეს შეიძენდა. ასეთ ქრონოტოპად იქცა ქალაქი - ქართველი მწერლებისთვის მანამდე ნაკლებად ათვისებული ტერიტორია. კრიზისულ პერიოდებში ამგვარი „ურბანიზმი“ სხვა ლიტერატურულ სივრცეებშიც გვხვდება: ვთქვათ, პირველი მსოფლიო ომის შემდგომ არეულ წლებში მთავარ ლიტერატურულ ქრონოტოპად წარმოდგება ჯოისის დუბლინი, ანდრეი ბელის პეტერბურგი, ალფრედ დიოზლინის ბერლინი, და მრავალი სხვა. ანალოგიური ქალაქი ახალ ქართულ პროზაში ორ ჰიპოსტასად წარმოდგა - ძველი თბილისი და პოსტსაბჭოთა თბილისი. ორივე ქალაქის საუკეთესო აღმწერი კი აკა მორჩილაძე გამოდგა. მისი ენობრივი რეგისტრი ძალიან ფართოა - განათლებით ისტორიკოსი, იგი კარგად იცნობს როგორც ქალაქის ისტორიას, ისე XIX საუკუნის ქალაქის ენას - სალიტერატუროს, პუბლიცისტურს და ყოველდღიურ სამეტყველო სლენგურ-ქუჩურს. აკა მორჩილაძე იყო ერთ-ერთი პირველთაგანი, რომელმაც თანამედროვე ქართული პროზის წერა დაიწყო, ნამდვილი ურბანული რომანის, ჟანრის ტრადიციების სრული დაცვით: ბნელი ქუჩები, გარჩევები, ბილწისიტყვაობა, ეპატაჟი, სითამამე, ნარკოტიკები - ერთი სიტყვით, ყველაფერი, რაც დამახასიათებელი იყო ოთხმოცდაათიანების დასაწყისის თბილისური რეალობისთვის. შემდეგ კი მადათოვის ტრილოგიის პირველი წიგნით, „გადაფრენა მადათოვზე და უკან“, XIX საუკუნეში გადაინაცვლა და შექმნა უნიკალური, ლიტერატურული ალუზიებით, ინტერტექსტებით, ალეგორიებით, სხვა ნაწარმოებებიდან გადმოსული პერსონაჟებითა და ცნობილი ისტორიული ფიგურებით, მისტიფიკაციებით, მეცხრამეტე საუკუნის თბილისური ლეგენდებით სავსე რომანი, რომელიც საუკეთესოდ წარმოაჩენს იმდროინდელ თბილისს. ეპოქის ამ მოულოდნელი ცვლილების გამო მაღხაზ ხარბედია წერს, რომ აკა მორჩილაძე ორი არსებობს: „ფალიაშვილის ქუჩის ძაღლებისა“ და „ავვისტოს პასიანის“ და „მადათოვის ტრილოგიის“ აკა მორჩილაძე, რომელიც ერთნაირად ოსტატურად აღწერს თანამედროვე, ჩვენთვის კარგად ნაცნობ თბილისსა და XIX საუკუნის დედაქალაქს, თავისი კუნძული მადათოვით, რომელიც დღეს უკვე აღარ არსებობს. აკა მორჩილაძე ალუზიების მოყვარული მწერალია. ის, როგორც ჭეშმარიტი პოსტმოდერნისტი ავტორი, ხშირად იყენებს პოსტმოდერნულ ხრიკებს: ლიტერატურულ

მისტიფიკაციებს, ალუზიებს, ორმაგ კოდირებებს, ავტორის ნიღაბს, თავსატეხებსა და თამაშებს და გვანებივრებს ტრადიციული ჟანრობრივი მრავალფეროვნებით – ნოველა, მოთხრობა, რომანი; დეტექტიური, სათავგადასავლო ნაწარმოებებით. ლალი ავალიანი შენიშნავს, რომ აკა მორჩილადის პროზა „ლიტერატურულ-მხატვრულ-კინემატოგრაფიული „შარადების“ ამოცნობის მოყვარულთათვის, – პირდაპირ სულზე მისწრება“ [ავალიანი, 2005: 139]. აკა მორჩილადის მისტიფიკაციები, ალუზიები, ფანტასმაგორიები კაშკაშა სამყაროა, რომლის უშუალო თანამონაწილეა მკითხველი. მადათოვის ტრილოგიის პირველი წიგნია „გადაფრენა მადათოვზე და უკან“ (1998წ.). მას აქვს ავტორისეული თანდართული კომენტარები (დანართი), რაც ავტორის ნიღბის პაროდირებას წარმოადგენს. აკა მორჩილადის პირველი პოსტმოდერნული რომანი მეტატექსტია, რომელიც ძველს იმეორებს, ნაცნობი თემების პაროდირებას ახდენს, მონტაჟის ტექნიკის გამოყენებით ქმნის კოლაჟებს, იყენებს მთელ თავის ლიტერატურულ ცოდნასა და გამოცდილებას, ლიტერატურული თამაშითა და შარადებით თავბრუს ახვევს მკითხველს. რომანი თავისი ფორმითაც და შინაარსითაც მრავალშრიანია და, მიუხედავად იმისა, რომ მისი მოქმედება გარდასულ დროში ხდება, ბევრ თანამედროვე რომანზე უფრო დროული და ეპოქის შესაბამისია. წიგნის მოქმედების ცენტრია მადათოვის კუნძული - XIX საუკუნის თბილისური მითოლოგიის მთავარი წყარო, რომელიც, როგორც აკა მორჩილადე რომანში აღნიშნავს, ერთ დროს ზღვის ფსკერს წარმოადგენდა, შემდეგ კი ზღვა დაშრა და დარჩა მტკვარი, კუნძული მადათოვითა და მდინარის ფსკერზე მიძინებული ვეშაპით, რომელიც ბოლოს მოუღებს კიდეც კუნძულს. რომანის პირველი წიგნი ერთი მკვლელობის გარშემო ტრიალებს: მადათოვის კუნძულზე თბილისელი მამათმავლის, ხაფო მხატვრის გვამს იპოვიან და საქმის გამოძიება არაერთ ქალაქურ საიდუმლოს ახდის ფარდას. მეორე რომანი, „გაქრები მადათოვზე“, „გადაფრენის“ მოვლენების შემდგომ ათი წლის შემდეგ ხდება და მასში გაცოცხლებულია XX საუკუნის საქართველოს რევოლუციამდელი ვნებათაღელვა. აქ პირველი წიგნიდან გადმოსული პერსონაჟების გვერდით ახალ, საინტერესო გმირებსაც ვხვდებით.

„ვეშაპი მადათოვზე“ ისევ XX საუკუნის დასაწყისის საქართველოს უტრიალებს და მადათოვის კუნძულის გაქრობის ამბავს გვიამბობს, და სწორედ ამ წიგნის ფინალში ყველაფერი მოულოდნელად თავდაყირა დგება და ხდება ის, რის გამოც „მადათოვის“ ტრილოგია ვირტუალური ქალაქების თავში მოხვდა: ნაწარმოების ბოლოს ირკვევა, რომ მადათოვის ოცდაათწლიანი ისტორია სხვა არაფერია, თუ არა ჩვენს საუკუნეში გენიალური ტვინის მიერ შექმნილი კომპიუტერული თამაში, „მეჯიქ პოლისი“, ანუ, თუ თარგმანს ვცდით, „ჯადოსნური ქალაქი“.

XIX საუკუნის მიწურულისა და XX საუკუნის დასაწყისის მხატვრული პროზის სტილისა და პუბლიცისტიკა-ესეისტიკის თავისებურებათა ნაზავია „გადაფრენა მადათოვზე და უკან“, იმავე პერიოდში საკმაოდ გავრცელებული ჟანგონით დაწერილი, რომელსაც საუკეთესოდ ფლობს ავტორი. აკა მორჩილადეს ახასიათებს იმ ეპოქებისა და სივრცეების ღრმა ცოდნა, რომელთაც სამოქმედო არეალად, მხატვრულ დროდ და სივრცედ ირჩევს. გასული საუკუნეების სტილთა, მანერათა და სალაპარაკო ენის გარდა, რომანში პერსონაჟების პროტოტიპებიც ნაცნობია. ბაიარ დიდაყორღანოვი ერთდროულად არტურ კონან დოილის პერსონაჟებსაც მოგვაგონებენ და საქართველოს ისტორიულ პირებსაც. მსგავსი ალუზიებითა და რემინისცენციებით სავსეა რომანი. მადათოვის კუნძული არ არის უბრალოდ კონკრეტულად განსაზღვრული სამოქმედო

ადგილი პერსონაჟთათვის, ან შემთხვევით შერჩეული გარემო. მადათოვის კუნძული ერთგვარად საკრალური ადგილია - ძველი თბილისელებისთვის საყვარელ საქეიფო, დროის სატარებელ ადგილად ითვლებოდა და რომანში თითქოს ქალაქის ძველ დიდებას განასახიერებს. შემდეგ მისი ბედი უცნაურად განვითარდა და კუნძულის გაქრობამ ხელი შეუწყო მისი მისტიკური საბურველით შემოსვას. 1751 წელს მეფე თეიმურაზ მეორემ თავად ორბელიანს უწყალობა გარეთუბანში მდებარე “მეიდნის სასახლის” ადგილი, რის შემდეგაც ამ ადგილს ორბელიანის უბანი ეწოდა. ორბელიანებმა თავიანთ მამულს მტკვარზე არსებული დიდი კუნძულიც შეჰმატეს. XIX საუკუნეში “ორბელიანების კუნძული” გენერალმა მადათოვმა შეისყიდა და დღემდე ეს დაკარგული კუნძული „მადათოვის კუნძულის“ სახელით არის ცნობილი. საინტერესოა, თანამედროვე ქალაქური სოციალური ქსოვილის წარმოსაჩენად რატომ აირჩია აკა მორჩილამ ამ გარდასული დროის თბილისი. მადათოვის ტრილოგიის ბოლო რამდენიმე თავი რომ არა, მას უეჭველად განვიხილავდით მხოლოდ XIX საუკუნის თბილისის აღწერისას, მაგრამ დასკვნითმა თავებმა ისე მოულოდნელად შემოაბრუნა სიუჟეტი, რომ მხატვარი ხაფო, კნუტ ჰამსუნი, გრაფი სეგედი და სხვა ჩვენთვის კარგად ნაცნობი და უცნობი პერსონაჟები, მადათოვის კუნძული თავისი მოექიფე თბილისელებით, დასასვენებელი ბალებითა და იდუმალი მკვლევრობებით ვირტუალურ რეალობად აქცია. ბოლო თავებიდან ირკვევა, რომ XIX საუკუნის თბილისის ფსევდოისტორია დაწერა ვინმე იშმაილ პერანმა, მწერალმა, რომელსაც მიზნად ჰქონდა დასახული, კარგი წიგნი დაეწერა, თუმცა შემოქმედებითი კრიზისი ედგა. ამიტომ ერთ მშვენიერ დღეს თავის პროგრამისტი მეგობრისა და მისი კომპიუტერული გენია მეგობრების სამყოფელს მიაკითხავს, რათა რაიმე ახალი თამაში გამოართვას და გული გადააყოლოს. სწორედ ასე ხვდებიან ერთმანეთს მწერალი და თამაში „მეჯიქპოლისი“, და ამ ეპიზოდით მთლიანად იცვლება მკითხველის დამოკიდებულება ქალაქის მიმართ. „იცი, როგორი თამაშია? „სინსიტი ხო გახსოვს. ქალაქს აშენებ, ოღონდ ეს უფრო ნავაროტკებით არი. უფრო დროის ძველი პერიოდად იწყება და შენ ხარ მერი“ [მორჩილამე, 2018:598].

მაინც რამ გადააწყვეტინა მწერალს, მიემართა სიუჟეტის მოულოდნელი დასასრულისთვის და მკითხველისთვის, რომელსაც თავისი გამოგონილი ქალაქი შეაყვარა, დაენგრია ყველა წარმოდგენა, რომელიც მას თავად შეუქმნა ამ წიგნის განმავლობაში? ამის მიზეზი ალბათ ერთვარი უკმაყოფილებაა რეალობით, ლიტერატურული ესკაპიზმი, სინამდვილისაგან თავის დაღწევის სურვილი. თავში, სახელწოდებით „მეჯიქპოლისი“, მწერალი სწორედ ამ სურვილით ხსნის თამაშით გატაცებას. თებერვლის დღებია, ცოლმა მიატოვა, რომანს ვერ ამთავრებს. ქალაქთან კი, რომელიც ძალიან უყვარს, გაუცხოებულია და იგი აღარ არის მისთვის შთაგონების წყარო. ქალაქი და მწერალი ერთ ენაზე ვეღარ ლაპარაკობენ, თბილისს აღარაფერი აქვს მისთვის გასაზიარებელი. „როცა მეჯიქპოლისის თამაში დავიწყე, ახალი წლის დღეები იყო და ეს დღეები არ მიყვარს ქალაქში გამეფებული უსაზმანო ლოთობისა და ქუჩებში დაყრილი ათასობით დაკლული გოჭის ცქერის გამო“. [მორჩილამე, 2018:620]

„ვეშაპი მადათოვზე“ 2012 წელს დაიწერა. ეს ის პერიოდია, როცა თბილისს, მეტნაკლებად, გადალახული აქვს წინა წლების სირთულეები, კრიმინალი შემცირებულია, უბნებს შორის დაპირისპირება ფაქტობრივად აღარ არებობს, ქალაქის ზოგადი მენტალიტეტი შეიცვალა, ახალგაზრდობა უფრო განათლების მიღებაზე ორიენტირდა, ვიდრე გაურკვეველ ქუჩურ ტრადიციებზე, თუმცა, მეორე მხრივ, არქიტექტურა გამალებით იცვლება, უწესრიგო მშენებლობები ქალაქს ძველ იერსახეს

უკარგავს, სოციალურ-ეკონომიკური პრობლემები ჯერ კიდევ მოსაგვარებელია. შესაძლოა, მწერლის ლონდონში გადასახლებამ გამოიწვია ის, რომ მან და მშობლიურმა ქალაქმა ერთმანეთს ვეღარ გაუგეს. „თამაში თამაშია. ეს იყო ჩვეულებრივი თამაში... ერთი საინტერესო უჯრაც ჩაეხატათ. სწორედ ამ უჯრის გამო უწოდეს თამაშს „მეჯიქი“, ანუ „ჯადოსნური. ამ უჯრას ჯადო-უჯრა ერქვა... მე მხოლოდ ერთი, ზღვის ურჩხული ამოვარჩიე. ურჩხულს მობუსი ერქვა.“ [მორჩილაძე, 2018:648] - სწორედ ურჩხული მობუსი, რომელსაც სახელი მობი დიკის მიხედვით ჰქვია, არის მადათოვის ვეშაპი, რომელზე ლეგენდაც ათწლეულების განმავლობაში თბილისელთა საყვარელი ზღაპარი იყო, ლეგენდა ზღვის ფსკერზე ჩადირულ ქალაქსა და მტკვრის ფსკერზე მობინადრე ვეშაპზე. თავად ავტორს, როგორც წიგნის ბოლოში ირკვევა, იშმაელი ჰქვია, რაც კიდევ ერთი მინიშნებაა ჰერმან მელვილის „მობი დიკზე“. ავტორი იწყებს საკუთარი, იდეალურად საინტერესო ქალაქის შენებას, სახელწოდებით „ისილიბთაუნი“, რაც ანაგრამაა და შეიცავს თბილისის სახელწოდებას. ავტორი განსაკუთრებით აღნიშნავს ვაზის სიყვარულს და ხსნის, რატომ გააშენა მადათოვის კუნძულზე ვენახი. აქ შემოდის ძველქართული სიმბოლიკა, ვაზი, როგორც იმედის, სიკეთის, მარადიული ღირებულებების სიმბოლო. მადათოვის კუნძულს მწერალი ედემად გვიხატავს, თითქოს იგი სამოთხეა, რომელშიც ბოროტების ადგილი არ არის, და სწორედ ამიტომ ხდება გასაკუთრებით შემადრწუნებელი იქ მომხდარი მკვლელობა. ალბათ ედემის ბაღზე მეტისმეტად ბანალური მინიშნება იქნებოდა, მადათოვზე გასაშენებლად ვაშლის ხეები რომ ამოერჩია და ამიტომაც აირჩია ავტორმა ქართველთა უკვდავი ეროვნულობის სიმბოლო. „რა მიყვარს კი დედა - ვაზი. ეგ არი ჩემი პირველი და უკანასკნელი მცენარე“ [მორჩილაძე, 2018:691].

მწერალი აღწერს, როგორ შექმნა თამაშში სხვადასხვა ტოპონიმი და მკითხველი ხვდება, რომ ეს აღწერა რეალურ ლოკაციებს ერგება: მშრალი ხიდი, ჩელუსკინელების ხიდი, დედაენის ბაღი, ორთაჭალა... და გამოდის, რომ ყველაფერი ყოფილა ტყუილი და გამოწაფილი, რომ ამ ქალაქს არც არასოდეს უარსებია და ჩვენ ყველა კომპიუტერული სიმულაციის ნაწილები ვართ.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ტრილოგია მკითხველს უქმნის განცდას, თითქოს რომანში აღწერილი დრო და გარემო იდეალიზებულია, ერთვარი გულისწყვეტაა იმაზე, რაც იყო და აღარ განმეორდება, ან რაც შეიძლებოდა ყოფილიყო, თბილისის განვითარების გზა რომ ასე მტკივნეული არ გამომდგარიყო. ზოგადად, როგორც აღვნიშნეთ, თანამედროვე ქართველი პროზაიკოსების გმირებისა და ქალაქების ურთიერთობების დინამიკა XXI საუკუნის დასაწყისში ერთმანეთს აცდენილია. ურბანული გარემოსი და მათი განვითარება სხვადასხვა გზით მიდის და ქმნის ტკივილიან, სევდიან განწყობას. გმირებს ასეთი ქალაქი - მათი თანამედროვე ქალაქი - არ აურჩევიათ და ბედნიერებას რთულად პოულობენ ბეტონის ჯუნგლებში, უცნაური სეპარატისტული იდეებით შეპყრობილ ცენტრალურ უბნებსა და ჩაკეტილ, კრიმინალურ გეტოებად ქცეულ გარეუბნებში. აკა მორჩილაძის „მადათოვში“ კი ქალაქი და პერსონაჟები ერთმანეთის ორგანული ნაწილები არიან და განვითარების საერთო ხაზს მისდევენ.

ლიტერატურა:

1. ავალიანი ლ., - ჭაბუა ამირეჯიბიდან აკა მორჩილაძემდე. თბილისი: გამომცემლობა „თეთრი გიორგი“. 2005
2. მორჩილაძე ა., - მადათოვი. თბილისი: ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. 2018
3. ქარუმიძე ზ., - პოსტსაბჭოთა საქართველო და პოსტმოდერნიზმი, „არილი“, ივნისი. 2010
4. ხარბედია მ., - კუნძულების გოთიკა. თბილისი: არილი, 2008
- 5.

Mariam Korinteli

Shota Rustaveli State University

Batumi, Georgia

e-mail: mariam_korinteli@yahoo.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.08>**SJIF 2025:** 8.584**The Poetics of the City in Aka Morchiladze's "Madatov Trilogy"**

Abstract

In 21st-century Georgian prose, the city appears in two forms: 19th-century Tbilisi and post-Soviet Tbilisi. Aka Morchiladze was one of the first authors to compose modern Georgian prose in full accordance with the traditions of a true urban novel, the genre. Then, in the first volume of the Madatov trilogy, "Flight to Madatov and Back," he traveled to the nineteenth century and developed a unique novel full of literary allusions, intertexts, allegories, mystifications, and myths of 19th-century Tbilisi, offering the most vivid portrayal of the city in that era.

The work aims to examine the city as an artistic space and unravel its mythic fabric within the *Madatov Trilogy*. Aka Morchiladze's portrayal of the city is shaped by a unique myth he created, inspired by 19th-century Tbilisi and its urban archetypes.

Cities, particularly those with a rich history, have their own myths. Tbilisi is no exception; Tbilisi's mythology is constantly evolving as some myths fade away, while the city's rhythm creates new ones in their place. Myths can be used to discuss the values that unite the majority of Tbilisi residents.

At the heart of the book's story is Madatov Island, one of the main sources of 19th-century Tbilisi's mythology. The first volume of the story is about a murder: the body of a Tbilisi resident, Khapo the artist, is discovered on Madatov Island, and the inquiry uncovers a variety of urban secrets. The second novel, "Disappear on Madatov," is set ten years after the events of "Flight" and recaptures the pre-revolutionary excitement of twentieth-century Georgia.

The Whale on Madatov takes us back to early twentieth-century Georgia and tells the story of Madatov Island's disappearance. The book's ending takes an unexpected turn. Instead of using an existing urban myth, the author creates a whole new myth for Tbilisi, even shaping the city

itself in the process. Throughout the trilogy, it seems that Aka Morchiladze views the city as a living organism, constantly shifting its form in response to the social, political, and cultural changes of the country.

რეცენზენტი: პროფესორი ნელი სიჭინავა

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

პოსტკონვენციური მორალი ვაჟა-ფშაველას ზოგიერთი ეპიკური ნაწარმოების მაგალითზე („ალუდა ქეთელაური“, „ივანე კოტორაშვილის ამბავი“)

ნანა კუპრაძე

საქართველოს უნივერსიტეტი

თბილისი, საქართველო

ელ. ფოსტა: n.kupradze@ug.edu.ge

ORCID: 0009-0002-0913-3734

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.09>

SJIF 2025: 8.584

ლოურენს კოლბერგი პიროვნების მორალური განვითარების პრეკონვენციურ, კონვენციურ და პოსტკონვენციურ დონეებს გამოყოფს. თითოეულ სტადიას ადამიანები თანმიმდევრობით, თუმცა განსხვავებული ტემპით გადიან. პოსტკონვენციურ საფეხურზე პიროვნება აღწევს განვითარების მაღალ დონეს, როცა მას შეუძლია გადაწყვე-ტილებები მიიღოს დამოუკიდებლად, საკუთარი შეხედულებითა და სინდისით.

პოსტკონვენციურ დონეზე მყოფი ადამიანები თვლიან, რომ წესები აუცილებელი, თუმცა ცვალებადი სისტემებია, რომელთა დარღვევა შესაძლებელია, თუ ისინი ეწინააღმდეგებიან ადამიანის ფუნდამენტურ ღირებულებებს.

ვაჟა-ფშაველას ეპიკურ ნაწარმოებებზე დაკვირვებამ გვიჩვენა პოეტის ინტერესთა მდგრადობა ეთიკური პრობლემატიკის მიმართ. პოსტკონვენციური მორალი მკაფიოდ ჩანს ისეთ პოემებში, როგორებიცაა: „ალუდა ქეთელაური“, „სტუმარ-მასპინძე-ლი“, „ივანე კოტორაშვილის ამბავი“, „სისხლის ძიება“ და სხვა.

პოემაში „ალუდა ქეთელაური“ მწერალი პიროვნების მეტამორფოზის რთულ პროცესს აღწერს. ამ გზაზე გმირს უწევს გადააფასოს და დაიცვას მაღალი მორალური ღირებულებები. ალუდა უნებურად აღმოჩნდება დანარჩენი საზოგადოების პირისპირ, რომელიც აიძულებს დაემორჩილოს ტრადიციასა და თემში დადგენილ წესებს.

„ივანე კოტორაშვილის ამბავი“ მკითხველს გააცნობს ახალგაზრდა ჭაბუკს, ივანეს, რომელიც თემში გამორჩეული ვაჟკაცია. საზოგადოება დიდი პატივისცემითა და მოწიწებითაა ივანეს მიმართ განწყობილი. კრიზისულ სიტუაციაში ივანე უარს ამბობს არსებულ წესებზე და მოქმედებს საკუთარი შეხედულებისა და სინდისის კარნახით. ის უპირისპირდება ისეთ საზოგადოებას, რომელიც არაფრად აგდებს ადამიანის ღირსებასა და თავისუფლებას, რომელსაც არაფრად მიაჩნია ადამიანის სიცოცხლე.

პოემის მიხედვით, ახალი დრო ამკვიდრებდა ახალ კანონს, რომელიც მოყვასის სიძულვილს, თვითდამკვიდრების დაუოკებელი ჟინის გამო ღირსულის გათელვას, დასმენასა

და ღალატს ემყარება. ასეთ საზოგადოებასთან ადაპტაცია პიროვნების კვდომის ტოლფასი იყო. ივანესნაირი გმირები ჯერ უპირისპირდებიან თემს და შემდეგ გარდაქმნიან მას.

როგორც ნაწარმოებების ანალიზისას გაირკვა, ვაჟა-ფშაველას იდეალური გმირები მტკიცედ იცავენ პოსტკონვენციურ მორალს და პიროვნების უმთავრეს ღირებულებებს.

საკვანძო სიტყვები: პოსტკონვენციური მორალი, ვაჟა-ფშაველა, „ალუდა ქეთელაური“, „ივანე კოტორაშვილის ამბავი“

ეთიკური პრობლემატიკისადმი ინტერესი ვაჟა-ფშაველას შემოქმედების განმსაზღვრელია. ადამიანის ზნეობრივი იდეალის წარმოსახვას მწერალი ერთდროულად დიდი სიფაქიზითა და პასუხისმგებლობით ეკიდება, რადგან სწორედ ზნეობრივი გმირები ცდილობენ ცხოვრების გაჯანსაღებას, ამავე დროს საზოგადოებაში მაღალი მორალური და ეთიკური ღირებულებების დამკვიდრებას.

ფშავი და მთის საზოგადოება, რომლის ყოფაც ვაჟა-ფშაველამ მკითხველს გააცნო, ყოველთვის გამოირჩეოდა თვითმყოფადი ტრადიციებითა და ცხოვრების წესით. სხვასთან ერთად, მწერლის ერთ-ერთ ღირსებად ისიც უნდა ჩაითვალოს, რომ იგი სიღრმისეულად ჩასწვდა ქართველი ერის ეთნოფსიქოლოგიას და მხატვრული ენით გააცოცხლა ეროვნული ცნობიერების უმთავრესი ზნეობრივი პრინციპები, რომლებიც ბუნებრივად ერწყმის საყოველთაო მორალურ ღირებულებებს. რომ ვაჟა-ფშაველას ზნეობრივი გმირები მორალურ-ეთიკურ საკითხებს პოსტკონვენციურ დონეზე წყვეტენ.

თანამედროვე ეტაპზე ეთიკურ საკითხებს მისი დინამიკური განვითარების პერსპექტივიდან განიხილავენ, რადგან ეს უფრო ამომწურავ და სრულყოფილ სურათს ქმნის. მორალური ქცევის გარკვეული ასპექტების განხილვისას, გასათვალისწინებელია საზოგადოების სოციალური, კულტურული და მენტალური მდგომარეობა, თუმცა ბევრი მორალური ფენომენი, რომელსაც ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპსა და ტრადიციაში ავლენენ ადამიანები, მაინც აუხსნელი რჩება.

ამერიკელი ფსიქოლოგი ლოურენს კოლბერგი გამოყოფს პიროვნების მორალური განვითარების პრეკონვენციურ, კონვენციურ და პოსტკონვენციურ დონეებს, რომელთაგან თითოეული ორ-ორ სტადიას მოიცავს.

პრეკონვენციურ დონეზე ადამიანს ჯერ არ აქვს გათავისებული საზოგადოებრივი წესები და საყოველთაოდ მიღებული ნორმები. მისი ქმედება განისაზღვრება იმის გათვალისწინებით, თუ რა შედეგი მოჰყვება მის ქცევას, - სასჯელი თუ დაჯილდოება.

კონვენციურ დონეზე ადამიანებს გათავისებული აქვთ საყოველთაოდ მიღებული კანონები და ემორჩილებიან მათ. ხშირად კონფორმისტულადაც უდგებიან საკითხს;

პოსტკონვენციურ დონეზე მყოფი ადამიანები კი ფიქრობენ, რომ „წესები საჭირო და ცვალებადი მექანიზმებია,“ რომლებიც უზრუნველყოფენ წესრიგსა და ადამიანის უფლებათა დაცვას, თუმცა თუ ისინი ეწინააღმდეგებიან ადამიანთა ზნეობრივ პრინციპებს, შესაძლებელია მათი შეცვლა [ჯანაშია, 2011:185].

პოსტკონვენციური დონე განსაკუთრებით საინტერესოა, რადგან პიროვნება სვამს კითხვებს იმ წესების ვალიდურობის შესახებ, რომელთაც ის იცავს.

კოლბერგის მიხედვით პოსტკონვენციური მორალი ზრდასრულ ადამიანებს ახასიათებთ და შეესაბამება კვლევის მეხუთე-მეექვსე დონეს (პრეკონვენციური პირველ და მეორე დონეს, კონვენციური - მესამე და მეოთხე დონეს).

V დონის მიხედვით სრულფასოვანი საზოგადოება ყალიბდება იმ ერთგვარი სოციალური შეთანხმების მიხედვით, რომელშიც ადამიანები ნებაყოფლობით ერთვებიან ცხოვრების პირობების გაუმჯობესების მიზნით. ისინი აცნობიერებენ, რომ განსხვავებული სოციალურ ჯგუფებს ღირებულებები და შეხედულებებიც განსხვავებული აქვთ. პრობლემათა გადაჭრისას კი აუცილებლად გასათვალისწინებელია სიცოცხლისა და თავისუფლების უფლება, ასევე ფიქრობენ, რომ ნებისმიერი წინააღმდეგობა უნდა მოგვარდეს ჰუმანური პრინციპების მკაცრი დაცვით. კანონი - მათი აზრით, სოციალური შეთანხმებაა, მაგრამ ის შეიძლება დაირღვეს მორალური მიზეზით, რადგან სიცოცხლე ყველაზე ღირებულია.

VI დონეზე პიროვნების ქმედება ითვალისწინებს მხოლოდ სინდისის ინდივიდუალურ ეთიკურ პრინციპებს, რომელიც თანაბრად ეხება ყველას, განურჩევლად კანონისა და სოციალური შეთანხმებისა.

განვიხილოთ ვაჟა-ფშაველას ზოგიერთი პოემა ამ თვალსაზრისით.

„ალუდა ქეთელაურში“ მუცალის, როგორც კაი ყმის შებრალება, ალუდასთვის გასაღებია იმ კარისა, რომელსაც შეჰყავს ის სრულიად სხვა სამყაროში, რომელიც სრულებით ცვლის ალუდას ზნეობრივ კოდექსს. მისთვის აბსოლუტურად არაეთიკურია გარდაცვლილისთვის მკლავის მოკვეთა, ასევე გაუგებარია მინდიას ქმედებაც, როცა მან თემის წინაშე ალუდას რენომეს აღსადგენად, თემში მუცალის მოკვეთილი მარჯვენა მოიტანა.

ალუდა რამდენჯერმე არღვევს თემში განმტკიცებულ წესებსა და ტრადიციებს, როცა:

- მუცალს მარჯვენას არ სჭრის;
- ცხედარს პატრონობს და დასტირის მოკლულს;
- არ ჰყრის იარაღებს;
- ლოცავს მას, მის გამზრდელსა და გვარს;
- „ქავის კარის“ დანახვისას, საუბრობს უსამართლობაზე; წყევლის ყველას,

ვისაც მტრობა სურს;

- საუბრობს ქისტის ცხოვნებაზე;
- თემის წინაშე სიბრალულს გამოხატავს ქისტის მიმართ;
- ეჭვქვეშ აყენებს თემის წესების სისწორეს;
- გმობს მინდიას ქმედებას;
- კურატი მიჰყავს მიცვალებულის სულის საცხოვნებლად;
- თანაგრძნობას სთხოვს ბერდიას და მისი მიუღებლობის შემდეგ, არღვევს

სარწმუნოებრივ ადათს, როცა საკუთარი ხელით კლავს კურატს.

კარგი ყმის ახლოდან დანახულმა სიკვდილმა და მისმა ღირსეულმა ქმედებამ, როცა სიკვდილის წინ ალუდას დაუტოვა იარაღი, რითაც მისი, ანუ მკვლელის, ვაჟკაცობა აღიარა, მოშალა ყოველგვარი ბარიერი: ეთნიკურიც, სარწმუნოებრივიც და ალუდა დაარწმუნა იმაში, რომ ადამიანის პიროვნული ღირსების საწყაო მხოლოდ მისივე პირადი ღირსებაა. ალუდა ნებიჯ-ნაბიჯ რწმუნდება თემის ადათ-წესების სიმრუდეში, გმობს მათ და დგება პოსტკონვენციური აზროვნების ეტაპზე. მის ქმედებას წარმართავს არა გარკვეული დოგმები და წესები, არამედ სინდისი.

ვაჟა-ფშაველას შეეძლო „მკაცრი ადათობრივი ნორმებით შეზღუდული ეპოქის სულიერი ფასეულობანი ზეადამიანურ ქმედებათა დამაჯერებელი ჩვენებით უკვდავებისთვის ეზიარებინა“ [არაბული 1990:5].

ვაჟა-ფშაველას გმირებს ვაჟკაცობისა და გმირობის საკუთარი საზომი აქვთ. „ივანე კოტორაშვილის ამბავში“ მთხრობელი ძველი დროის უპირატესობაზე საუბრობს, როცა კაცის ღირსება სხვა კრიტერიუმებით იზომებოდა. დაფსებული იყო: თანადგომა, თავდაჭერილობა, ღირსეულის დაფასება, „საქვეყნოზე და არა საპირადოზე“ ზრუნვა, თუმცა რადიკალურად განსხვავებულია აწმყო.

ახალი დრო ამკვიდრებს ახალ კანონს, რომელიც მოყვასის სიძულვილს, თვითდამკვიდრების დაუოკებელი ჟინის გამო ღირსეულის გათელვას, დასმენასა და ღალატს ემყარება.

„თუ კბილ-მოსაჭიდი გაუჩნდა ერთსა სხვასთანა, მირბიან თავ-გადაგლეჯით სუდია-ნაჩალნიკთანა. ჩივიან, ფიქრად ისა აქვთ, ერთმა მეორე გათელოს და ამით კაი ბიჭობა ვითომ „თავის მტერს“ აჩვენოს“ [ივანე კოტორაშვილის ამბავი, 2012]

ამ გულწრფელ დიალოგს მოსდევს აღიარება, რომლის თანახმადაც საზოგადოების დამანაწევრებელი და გამხრწნელია:

- უგულობა („გულის და გონების კარი ურდულით დაუკეტია...“ „როგორ გაცუდდა საწყლისა ფიქრი და გულის ძგერანი!...“)
- დაუნდობლობა („ძველად ერთ-ურთი გვიყვარდა, დანდობაც იყო მეტია...“)
- ურწმუნოება („ახლა ხალხს ღმერთი გაუწყრა, თავზე დაესხა რეტია: თუნდ აიაზმა ასხურე, თუნდა დაარტყი კეტია...“)
- მორჩილება, შიში და სიმხდალე („კაცს ახლანდელს დროს ქვეყნისთვის თავი ვერ გაუმეტია...“)
- ღირსების დაკარგვა („ვინლა დაემებს ამ დროში, კაცობას, ანუ სახელსა...“)

ესე იგი საზოგადოება პრეკონვენციურ სტადიაზეა, ასეთი საზოგადოების მორჩილება წახდენა და კვდომაა. ამ ვითარებაში მთხრობელი თვლის, რომ საზოგადოება, მხოლოდ გულის კარნახით უნდა მოქმედებდეს, ესე იგი კონვენციური სტადიის გვერდის ავლით. იდეალური ყოფა სწორედ ესაა. ასეთ საზოგადოებას ივანესნაირი გმირი უნდა დაპირისპირებოდა. მისი გულანთებულიობა, გულწრფელობა, სისადავე მკვეთრ კონტრასტს ქმნის მასის უგრძნობლობასთან.

ამ საზოგადოების ფონზე ივანეს ღირსებები უფრო ნათლად ჩანს.

ივანეს ცხოვრების თავისი წესები აქვს, რომლებიც მთლიანად მორალურ საწყისებს ეფუძნება. ესენია:

- თავმდაბლობა („არა დროს იმას გმირობა, არსად არ დაუკვებია...“, „არას დასდევდა ტანთ-ჩაცმას, არც რო სახელსა ჰყვარობდა...“ „მეფისგან ჰქონდა ნამღვწევი, ივანეს სამი ხალათი, მაგრამ ივანეს ბეჭებმა არა იცოდა ამათი, შინ ეწყვენ, იმჭვარტლებოდენ, საცა ეკიდა კალათი...“ „არ უყვირია სხვებსავით – „ეს მაღლი დამითესია“, ყოფილა ჩუმიად თავისთვის, როგორც ვაჟკაცის წესია...“)

- შეუპოვრობა („მრავალი ტყვეობას გადურჩენია, ქართველი კაცის მას სისხლი მტრისთვის არ შაურჩენია...“ „დღე და ღამ სოფლის დარაჯსა, ერთხელ არ დაუკვნესია...“ „გული ხომ ედვა ლომისა...“)
- კეთილშობილება („ბევრის სიკეთის მოქმედსა, თავი არ დაუჩენია...“)
- გონიერება („ლონესთან ჭკუაც დიდ ჰქონდა...“)
- სილალე და თავდაჯერებულობა („წესი არ იყო საფერხედ ცხენ-ჯორის ყოლა იმისა. ქვეითა იყვის მგელივით, ქორ-შავარდენზე მარდია...!“)

ივანე არ ემორჩილება თემში არსებულ წესს და მარჯვენას არ სჭრის მოკლულ მტერს, მოქმედებს საკუთარი შეხედულების თანახმად („მას არა ჰქონდა წესადა, მტრისად მოეჭრა მარჯვენა...“), რადგან უღისობად მიაჩნდა ცხედრის „წვალება“ („რა ჭკვაში მოსახდენია! რა ბიჭობაა, უსულოს ლეშს კიდევ სისხლი ვადინო...“).

როგორც ალუდა ქეთელაურისთვის „ღვთის კანონია“ უმთავრესი („ღვთისშვილთ უკეთეს იცინ, ყველანი მართალს ამბობენ, განა ვინაცა ჰფიცინ?!...“), ასევე ივანესთვის ღვთის ნებაა უმთავრესი („რა გაიგება, უფალსა, იქნებ ამით რამ ვაწყინო?!...“)

ივანესთვის ამოსავალია არა საკუთარი სახელზე ზრუნვა, არამედ სინდისიერი ქმედება. სწორედ ასეთი ინდივიდუალურობა გამოარჩევს სხვათაგან. მას საკუთარი კანონები აქვს, რომელიც ვაჟკაცურ, რაინდულ „რჯულს“ ექვემდებარება, რომლის თანახმადაც : მტრის მიპარვით მოკვლა უღირსი საქციელია, მიცვალებულის წამება „ღვთის საწყენი ქმედებაა“, საკუთარი ღირსების წარმოჩენა, - უღირსობაა.

ვაჟა-ფშაველას ეპიკურ ქმნილებებში გვხვდებიან თავშეკავებული, ადამიანური ჰუმანიზმით შთაგონებული, ფიქრიანი, სამართლიანი ადამიანები, რომლებიც სხვათაგან სწორედ მორალურ-ეთიკური ღირებულებებით განსხვავდებიან. ასეთი გმირების მაგალითები ჯერ განარისხებს თემს, შემდეგ კი გარდაქმნიან მას.

მხატვრული ლიტერატურის დანიშნულება ისიცაა, რომ დასახოს ზნეობრივი იდეალი და საზოგადოებაში გააღვივოს მისი მიღწევის სურვილი; დაარწმუნოს მკითხველი, რომ პიროვნული სრულყოფილების მოპოვების მცდელობა ადამიანის უმთავრესი მოთხოვნილება და დანიშნულებაა.

ლიტერატურა:

1. არაბული, ა. ვაჟა-ფშაველას პოეტურ სამყაროში. გვ.5. თბილისი: მეცნიერება.1990.
2. ჯანაშია, ნ. იმედაძე, ნ. გორგოძე, ს. - განვითარებისა და სწავლის თეორიები. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის შრომები. ტ.1 გვ.185. თბილისი: 2011.

სასარგებლო ბმულები:

ივანე კოტორაშვილის ამბავი, 2012 <https://tagiweb.wordpress.com/2012/02/27/ivane-kotorashvilis-ambavi-17.10.2025>

„ალუდა ქეთელაური“, 2011 <https://tagiweb.wordpress.com/2011/12/15/aluda-qethelauri-17.10.2025>

Nana Kupradze

University of Georgia

Tbilisi, Georgia

e-mail: n.kupradze@ug.edu.ge

ORCID: 0009-0002-0913-3734

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.09>**SJIF 2025:** 8.584

**Post-conventional morality on the example of some epic works of Vazha-Pshavela
("Aluda Ketelaure", "The Story of Ivane Kotorashvili")
(Abstract)**

Lawrence Kohlberg distinguishes pre-conventional, conventional, and post-conventional levels of a person's moral development. People go through each stage sequentially, although at a different pace. At the post-conventional level, a person reaches a high level of development, when he can make decisions independently, taking into account his own views and conscience.

People at the post-conventional level believe that rules are necessary, but changeable systems that can be violated if they contradict fundamental human values.

Observation of Vazha-Pshavela's epic works has shown us the poet's persistence in his interest in ethical issues. Post-conventional morality is clearly visible in such poems as: "Aluda Ketelaure", "Guest-Host", "The Story of Ivane Kotorashvili", "The Search for Blood" and others.

In the poem "Aluda Ketelaure", the poet describes the difficult process of metamorphosis of a person. On this path, the hero has to reassess and defend high moral values. Aluda involuntarily finds herself face to face with the rest of society, which forces her to obey tradition and the rules established in the community.

"The Story of Ivane Kotorashvili" introduces the reader to a young man, Ivane, who is a distinguished man in his community. Society treats Ivane with great respect and awe. In a crisis situation, Ivane also refuses the existing rules and acts according to the dictates of his own views and conscience. He confronts a society that disregards human dignity and freedom, that considers human life as nothing.

According to the poem, the new time was establishing a new law based on hatred of one's neighbor, trampling on the worthy due to the insatiable desire for self-establishment, oppression, and betrayal. Adapting to such a society was tantamount to the death of a person. Heroes like Ivane first confront the community and then transform it.

As it became clear during the analysis of the works, the ideal heroes of Vazha-Pshavela firmly defend post-conventional morality and the most important human values.

რეგენზენტი: პროფესორი ლუდმილა ბრანიშტე

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

ფუტურიზმი ლიტერატურაში: წარმოშობა, განვითარება და ქართული გამოცდილება

მარიამ ლაზარაშვილი

ივ.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო

ელ. ფოსტა: mariam.lazarashvili.mariamo@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.10>

SJIF 2025: 8.584

სტატია „ფუტურიზმი ლიტერატურაში: წარმოშობა, განვითარება და ქართული გამოცდილება“ წარმოადგენს საფუძვლიანი კვლევის მცდელობას იმ დინამიური კულტურული მოძრაობის შესახებ, რომელმაც XX საუკუნის დასაწყისში რადიკალურად შეიცვალა ლიტერატურული ასპარეზი. სტატიაში ხაზგასმულია, რომ ფუტურიზმი აღიქმება არა მხოლოდ ესთეტიკურ მიმართულებად, არამედ ეპოქის ტექნოლოგიურ, სოციალურ და ფილოსოფიურ გარდატეხებზე რეაგირების ერთ-ერთ პირველ და ყველაზე აგრესიულ მცდელობად. სტატიაში აღნიშნულია, რომ ფუტურიზმმა უარყო ტრადიციული ნარატივები, გრამატიკული ნორმები და ფორმები, რათა ტექსტში განეხლებინა სიჩქარის, ტექნიკის, ურბანული ხმაურისა და თანამედროვე ცხოვრების დინამიკა.

იტალიური ფუტურიზმი, მარინეტის მანიფესტებზე დაყრდნობით, აყალიბებს ახალ ესთეტიკას, რომელიც ქალაქის ენერგიასა და ტექნოლოგიურ პროგრესს ლიტერატურის მთავარ თემად აქცევს. რუსული ფუტურიზმი კი, კრუჩენიხსა და ხლეზნიკოვის „ზაუმის“ კონცეფციით, არღვევს მნიშვნელობათა ტრადიციულ ზღვრებს, პოეტურ ენას აქცევს ბგერით მატერიალად და ავითარებს თეატრალურ-სცენოგრაფიულ სინთეზს, რითაც აფართოებს ტექსტის აღქმის საზღვრებს. სტატიაში აღწერილია, რომ ქართულ ლიტერატურაში ფუტურიზმი სრულფასოვან სკოლად არ ჩამოყალიბებულა, თუმცა მისმა შემოსვლამ, ურბანიზაციამ, ფორმალურმა ექსპერიმენტებმა და აჩქარებულმა რიტმმა მნიშვნელოვანი კვალი დატოვა. საბჭოთა კულტურულმა პოლიტიკამ მკვეთრად შეამცირა ავანგარდული ძიებების სივრცე, თუმცა ცალკეულ ავტორებთან ფუტურისტული ესთეტიკის გავლენები კვლავ იკვეთება.

საკვანძო სიტყვები: ფუტურიზმი; ლიტერატურა; ავანგარდი; ექსპერიმენტი; ურბანიზაცია; ტექნოლოგიური პროგრესი; კულტურული ტრანსფორმაცია; ქართული გამოცდილება

ფუტურიზმი XX საუკუნის დასაწყისის ერთ-ერთი ყველაზე ავანგარდული და ინოვაციური მოძრაობაა, რომელმაც ლიტერატურა მოყვა ახალ ენაზე- სიჩქარის, მანქანის, ქალაქის რიტმის, ხმაურის ენაზე. მან ტრადიციული თემატიკა და ფორმა ჩაანაცვლა დინამიკისა და ექსპერიმენტის ესთეტიკით, სიტყვათა თავისუფალი განლაგებით, სინტაქსის გათავისუფლებით, ფონეტიკური თამაშებით, ტიპოგრაფიის დრამატიზაციითა და „მრავალხაზოვნებით“ (Marinetti, 1909/2009; Poggi, 2009). იტალიიდან სწრაფად გავრცელებულმა იმპულსმა მნიშვნელოვანი ინტერპრეტაციები მიიღო რუსეთში, რასაც მოჰყვა ავანგარდის ფართო ეკოსისტემა. ქართულ ლიტერატურაში ფუტურიზმი სრული სკოლის სახით არ ჩამოყალიბებულა, მაგრამ მისმა ესთეტიკურმა ნიშნებმა- ურბანული თემატიკა, ფორმალური რისკი, რიტმული აგრესია სოლიდური კვალი დატოვა (იტალია- მანიფესტიდან „სიტყვების თავისუფლებამდე“).

ფილიპო ტომაზო მარინეტის „ფუტურისტული მანიფესტი“ (Le Figaro, 1909) განიხილება ფუტურიზმის საწყის ტექსტად. მარინეტი აცხადებს: „სამყაროს ბრწყინვალეობა გამდიდრდა ახალი სილამაზით: სიჩქარის სილამაზით“ (Marinetti, 1909/2009). ამ დეკლარაციამ ლიტერატურას მისცა ახალი თემები- მანქანა, ავიაცია, მეტროპოლისი, ელექტრობა, ომის, როგორც ჰიგიენის პარადოქსული აპოლოგია და, რაც მთავარია, ახალი „ხმა“.

1912 წლის „ლიტერატურის ტექნიკური მანიფესტი“ ფუნდამენტურად ესხმის თავს სინტაქსს „გვაქვს სიტყვები, რომლებიც უნდა გავათავისუფლოთ ყველაფერი ზედმეტისგან პუნქტუაციისა და გრამატიკის ჩათვლით“ (Marinetti, 1912/2009). ლიტერატურულ პრაქტიკაში ვხვდებით: სიტყვების თავისუფალ, არაწესიერ განლაგებას; ტიპოგრაფიულ დრამატურგიას- შრიფტის ზომისა და განლაგების სემანტიზებას; ქალაქისა და მანქანის ხმაურის ტექსტში გადმოტანას; მრავალხაზოვნებას, სადაც ერთდროულად მრავალი სცენა ცოცხლდება.

პოგი აღნიშნავს „მარინეტი ენას ექცევა, როგორც მატერიას, რომელის ენერგია ვიზუალურ-ბგერით ეფექტებში კონცენტრირდება“ (Poggi, 2009). ამ პროცესებმა ლიტერატურაში გააძლიერა ხილვადობა, რადგან სიტყვამ მიიღო სურათის ფორმა და პირიქით (Drucker, 1994).

რუსული ტრანსფორმაციები- კუბო-ფუტურიზმი; ეგო-ფუტურიზმი და ზაუმი

იტალიური იმპულსი განსაკუთრებით ნაყოფიერ ნიადაგზე მოხვდა რუსეთში. 1912 წლის მანიფესტმა საზოგადოებრივი გემოვნების მოშლა სცადა, პირდაპირი პროვოკაციით შემოიჭრა კლასიკურ მიმდინარეობასთან. „პუშკინი, დოსტოევსკი, ტოლსტოი და სხვანი გადავყაროთ თანამედროვეობის ორთქლმავლიდან“ (Burliuk, Kruchenykh, Khlebnikov & Mayakovsky, 1912/1988). რადიკალიზმის ეფუძნებოდა არა მხოლოდ დეკლარაცია, არამედ ენობრივი ექსპერიმენტი. კრუჩენიხისა და ხლენიკოვის ტექსტი „სიტყვა როგორც ასეთი“ (1913) ამის ნათელი მაგალითია „ვაცხადებთ ენას, რომელიც თავისუფლდება მნიშვნელობათა ტყვეობიდან“ ე.წ. ზაუმი „გონების-ზედა“ ენაა, სადაც ბგერა, როგორც მატერია თავად ქმნის პოეტურ ენერგიას (Kruchenykh & Khlebnikov, 1913/1988).

რუსულ ფუტურიზმს თან ახლდა თეატრალური და ოპერული ექსპერიმენტები («Победа над солнцем»/ „მზეზე გამარჯვება“, 1913), სადაც ტექსტი, მუსიკა, სცენოგრაფია და ტიპოგრაფია ერთიანდება „საექსპერიმენტო სინთეზში“ (Markov, 1968; Bowlt, 2014). მაიაკოვსკის ლექსი და ორატორული ჟესტიკა აქცევს პოეზიას ქალაქის პლატფორმად, სადაც „ლექსში დაილექება ეპოქის ტემპი“- „ჩვენ ლექსში ვდებთ დროის რიტმს, რომელსაც გუშინდელი დღე ვერ იტევს“ (ib. Lawton, 1988).

ქართულ ლიტერატურაში შემოსვლა: გზები, დიალოგები, შეზღუდვები ფუტურიზმის ქართულ კულტურულ სივრცეში შემოსვლის არხები მრავალგვარია. პირველი- ენობრივი კავშირები რუსეთთან, 1910-1920-იან წლებში თბილისი იქცა ავანგარდული წრეების ერთგვარ „ტრანზიტულ პუნქტად“, სადაც მუშაობდნენ და ბეჭდავდნენ რუს და კავკასიელ ავანგარდისტებს (Bowlt, 2014). ამის შედეგად ტექსტუალურ-ტიპოგრაფიული ექსპერიმენტი და ურბანული თემატიკა ქართული ლიტერატურის ჰორიზონტზეც გამოჩნდა. მეორე- ევროპული მოდერნიზმის ზოგადი იმპულსები, რომლებმაც ქართულ სივრცეში განსაკუთრებით ავანგარდულ წრეებს გაუხსნეს დისკურსი ფორმალური ექსპერიმენტებისკენ. მართალია, „ცისფერყანწელები“ პირდაპირ ფუტურისტული სკოლა არ იყო, თუმცა მათი ქალაქური სენსიბილობა, განწყობა და ფრაზების დაჩქარება შეგვიძლია ზოგად ავანგარდისტულ ინტონაციებად ჩავთვალოთ. ასევე, მესამე ხაზად თეატრისა და ვიზუალური ხელოვნების გავლენა შეგვიძლია დავასახელოთ, კონსტრუქციულ-გეომეტრიული მადიებლობა, ეს არის ტექსტის ტექნიკური ინსცენირება.

ამასთანავე, ქართულ კონტექსტში განისაზღვრა სპეციფიკა. ფუტურიზმი, როგორც „გავლენა და არა ძლიერი სკოლა“, იგი დარჩა გავლენის მატარებელ მიმდინარეობად. გამოკვეთა სოციალურ-პოლიტიკური ვექტორები 1930-იანი წლების საბჭოთა კულტურულმა პოლიტიკამ და სოციალისტურმა კოდიფიკაციამ მკვეთრად შეამცირა ექსპერიმენტული ძიებები. ბევრი მწერალი ადაპტირდა ახალ ნორმებთან (Rayfield, 2000).

ქართული მეტრისა და რიტმის ტრადიციამ, ასევე ხმოვანების მდიდარმა სისტემამ, ექსპერიმენტი ნაწილობრივ ფონეტიკური თამაშებისკენ გადახარა. „ზაუმი“ კი დარჩა, როგორც იდეა, ვიდრე მასობრივი პრაქტიკა. ქართული ლიტერატურისთვის ფუტურიზმი იყო დოზირებული რისკის ენა, თემატური გაბედულობა და ზომიერი დესტაბილიზაცია, მეტი დიალოგით სხვა ავანგარდულ ნაკადებთან, ვიდრე თავად ახალი სკოლის დამკვიდრება.

თანამედროვე რეფლექსიები, კონტექსტები: მსოფლიო და საქართველო

მსოფლიო ლიტერატურაში ფუტურიზმის გავლენა ინსტიტუციონალიზებულია რამდენიმე მიმართულებით. ფონეტიკური ექსპერიმენტები და პერფორმატიული ტექსტები „ავითრებს ენას, როგორც მასალას“, პოეზიის ვიზუალიზაცია პირდაპირ ფუტურისტული ხაზია, აქვია, ალგორითმული გენერაცია, ჰიპერტექსტი, კიბერპანკი, პოსტჰუმანური ნარატივები, რომლებიც იზიარებენ ტექნო ენის პოეტიკას, რომლის პირველი აგრესიული გამოხატულება სწორედ ფუტურიზმი იყო. როგორც ბიურგერი აღნიშნავს ავანგარდის გეგმა ხელოვნების შერწყმა იყო ყოველდღიურობასთან. (Nicholls, 1995; Bürger, 1984). დღევანდელი მედიალური გარემო სწორედ ამ მიმართულებით ვითარდება, რადგან ტექსტის გავრცელებას ვხვდებით ყველგან, სცენაზე, ეკრანზე, ხელოვნებასა თუ ცხოვრების ყველა, სხვა სივრცეში, რაც ფუტურიზმის კვლავ ფუნქციონირებაზე მიუთუთებს.

ფუტურიზმმა ლიტერატურას მისცა სიჩქარისა და მატერიალური ენის პოეტიკა. იტალიური მანიფესტებიდან რუსული ზაუმის ექსპერიმენტებამდე მან უარყო წესები და შექმნა პროცესი. ქართულ ლიტერატურაში ფუტურიზმი გამოიხატა ურბანულ სენსიბილობაში და ზომიერ, მაგრამ არსებით ფორმალურ გამბედაობაში. დღეს, ციფრულ და პერფორმანსულ კულტურაში მისი დნმ უფრო მეტად მოქმედია. იტალიური, რუსული და ქართული ფუტურიზმი ერთ მოძრობას მიეკუთვნება, მაგრამ წარმოშობის კონტექსტი, ტონალობა და თემატიკა მნიშვნელოვნად განსხვავებულია.

იტალიური ფუტურიზმი ტექნოლოგიების, ქალაქის დინამიკის, სიჩქარის, ძალისა და ომის რომანტიზებას ცდილობდა და აქტიურად უარყოფდა წარსულს, რომლის მიზანი ხელოვნების განახლება იყო ძველის/ტრადიციულის ნგრევით.

რუსული ფუტურიზმის ძირითადი მახასიათებელი ენობრივი ექსპერიმენტები იყო, რომელიც გაუგებარი ენის შექმნითა და მისი დამკვიდრების მცდელობით ხასიათდებოდა. სოციო-რევოლუციური ნარატივი კი ინდუსტრიული თემების წინ წამოწევით გამოიხატებოდა. იგი უფრო სოციალური და მეტად პოლიტიკური იყო ვიდრე იტალიური.

ქართული ფუტურიზმი ევროპული და რუსული მიმდინარეების სინთზს წარმოადგენდა. აქ არის მეტი ლირიზმი, სინაზე, ადგილობრივი მითოლოგიისა და ფოლკლორის გავლენები, ნაკლები-ინდუსტრიალიზაცია, ტექნიკა და აგრესია.

ქართული ფუტურიზმი კარგი შერწყმაა ძველისა და ახლის, ნაკლებადაა ძველის უარყოფა ან მოსპობის მცდელობა.

იტალიაში ფუტურიზმის გავლენა ვიზუალურ ხელოვნებაში დღესაც იგრძნობა, ტექსტებშიც შეინიშნება ტექნოლოგიური ნარატივები. რუსულ ხელოვნებაში კვლავ გამოიყენება ზაუმი, მაგრამ ამჯერად იგი ფრაგმენტულობაში ვლინდება და არა პირდაპირი წესით „ენის“ დამკვიდრების მცდელობაში. რაც ეხება საქართველოში ფუტურიზმის გავლენებს, აქაც მკრთალი ხაზები შეგვიძლია გავავლოთ. ქართულ ლიტერატურაშიც ვხვდებით ენობრივ ექსპერიმენტებს, ურბანულ თემატიკას, თავისუფალ რიტმს ამის ნათელი მაგალითი კი ზვიად რატიანია. მართალია, პირდაპირ „ფუტურისტული მანიფესტები“ აღარ იწერება, მაგრამ ფორმისა და რიტმის თამაში, ტექნიკური მეტაფორები და ქალაქის სივრცის აღწერა ცალსახად მემკვიდრეობს.

ფუტურისტული ესთეტიკა დღეს უფრო ხშირად შერწყმულია პოსტმოდერნისტულ ან კიბერპანკურ ელემენტებთან, რომელიც გამოხატულია ფრაგმენტულობაში, ტექნოლოგიურ მეტაფორებში, ქალაქის ხმაურის აღწერაში, რაც აქტიურად გვხვდება, როგორც თანამედროვე მსოფლიოში, ისე ქართულ ლიტერატურაში.

ფუტურიზმი ლიტერატურაში იყო ეპოქალური გარდატეხის გამოხატულება, რომელმაც ტრადიციული ფორმები დაანგრია და ახალი ესთეტიკა შექმნა. მისი გზავნილები დღესაც აქტუალურია და ახალ ფორმებში ვლინდება. ქართულმა ფუტურიზმმა ლიტერატურაში მოკლე, თუმცა საინტერესო კვალი დატოვა, რომელიც ჯერ კიდევ შესასწავლი და შესაფასებელია.

ლიტერატურა:

- ავალიანი, ლ. (2017) მონოგრაფია-ესეები. თბილისი: პალიტრა L.
- გრიგოლ რცხილაძე, შალვა აფხაიძე და სხვ. (1924). 41° (მანიფესტი). თბილისი.
- სიგუა, ს. (1994). ავანგარდიზმი ქართულ ლიტერატურაში. თბილისი: დიდოსტატი.
- ტიციან ტაბიძე, გიორგი ლეონიძე და სხვ. (1924) H2SO4 (მანიფესტი) თბილისი.
- Boccioni, U. (1912). *Manifesto tecnico della scultura futurista*. Milano.
- Bowl, J.E. (2014). *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism, 1902-1934 (Rev.ed.)* Thames&Hudson.
- Bürger, P. (1984). *Theory of Avant-Garde (M.Shaw, Trans.)*. University of Minnesota Press.
- Burliuk, D., Kruchenykh, A., Khlebnikov, V., Mayakovsky, V. (1988). *A Slap in the Face of Public Taste (1912)*. In A. Lawton (Ed.), *Russian Futurism through its Manifestoes, 1912-1928*. Cornell University Press.
- Drucker, J. (1994). *The Visible Word: Experimental Typography and Modern Art, 1909-1923*. University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press.
- Kruchyonikh, A., Khlebnikov, V. (1912). *Slovo kak takovoe*. Moscow.
- Marinetti, F.T. (1909). *Fondazione e Manifesto del Futurismo*. Le Figaro.
- Marinetti, F. T. (2009). *The Founding and Manifesto of Futurism (1909)*. In L. Rainey, C. Poggi, L. Wittman, *Futurism: An Anthology* (pp. 49-53). Yale University Press.
- Marinetti, F. T. (2009). *Technical Manifesto of Futurist Literature (1912)*. In L. Rainey, C. Poggi, L. Wittman, *Futurism: An Anthology* (pp. 108-115). Yale University Press.
- Markov, V. (1968). *Russian Futurism: A History*. University of California Press.

- Mayakovsk, V. (1913). *Oblakov v shtanakh*. Petrograd.
- Nicholls, P. (1995). *Modernisms: A Literary Guide*. Palgrave Macmillan.
- Poggi, C. (2009). *Inverting Futurism: The Art and Politics of Artificial Optimism*. Princeton University Press.
- Rayfield, D. (2000). *The Literature of Georgia: A History*. Curzon Press.
- Rainey, L., Poggi, C., Wittman L. (2009). *Futurism: An Anthology*. Yale University Press.

Mariam Lazarashvili

Iv. Javakhishvili Tbilisi state University
Tbilisi, Georgia

e-mail: mariam.lazarashvili.mariamo@gmail.com
<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.10>

SJIF 2025: 8.584

Futurism in Literature: Origins, Development, and the Georgian Experience

Abstract

The article “Futurism in Literature: Origins, Development, and the Georgian Experience” represents an attempt at a comprehensive study of the dynamic cultural movement that radically transformed the literary field at the beginning of the twentieth century. The paper emphasizes that Futurism should not be viewed solely as an aesthetic direction but also as one of the earliest and most aggressive attempts to respond to the technological, social, and philosophical shifts of its era. It is highlighted that Futurism rejected traditional narratives, grammatical norms, and forms in order to renew literature with the speed, mechanics, urban noise, and dynamism of modern life.

Italian Futurism, based on Marinetti’s manifestos, established a new aesthetics that turned the energy of the city and technological progress into the main themes of literature. Russian Futurism, through Kruchenykh and Khlebnikov’s concept of zaum, disrupted conventional semantic boundaries, transformed poetic language into a material of sound, and developed a theatrical-scenographic synthesis, thereby expanding the limits of textual perception. The article describes how Futurism in Georgian literature did not form a complete school, yet its arrival-through urbanization, formal experimentation, and accelerated rhythms-left a significant mark. Soviet cultural policies sharply reduced the space for avant-garde exploration; nevertheless, traces of Futurist aesthetics remain visible in the works of individual authors.

Keywords: Futurism; Literature; Avant-garde; Experimentation; Urban sensibility; Technological Progress; Cultural Transformation; Georgian experience

რეცენზენტი: პროფესორი მარია გავრილინა

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

სულხან-საბა ორბელიანის იგავების რაფიელ ერისთავსეული პოეტური ვერსიები

ნანა ფრუიძე

საქართველოს უნივერსიტეტი

a-mail: nan.pruidze@ug.edu.ge

ORCID: 0009-0003-0358-2974

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.11>

SJIF 2025: 8.584

2024 წელს აღინიშნა დიდი ქართველი მწერლისა და საზოგადო მოღვაწის, რაფიელ ერისთავის დაბადებიდან 200 წლის იუბილე. მისი „სამშობლო ხევსურისა“ დღემდე რჩება პატრიოტული ლირიკის ერთ-ერთ საუკეთესო ნიმუშად. რაფიელი, სამოციანელთა უფროსი თანამედროვე და თანამოაზრე გახლდათ. არ დარჩენილა იმ დროისათვის აქტუალური არცერთი საკითხი, რომელსაც რაფიელ ერისთავი არ შეხებია თავის თხზულებებში. თავის დროზე ძალზე პოპულარული იყო არა მარტო მისი პოეზია, არამედ მოთხრობები, პიესები და ვოდევილები.

ისევე, როგორც სამოციანელებს, რაფიელ ერისთავსაც სწამდა, რომ სიტყვაკაზმული მწერლობა, პირველ რიგში, საზოგადოებრივი ინტერესების სამსახურში უნდა მდგარიყო და ადამიანების სულიერი თუ ზნეობრივი გაუმჯობესებისათვის უნდა შეეწყო ხელი. რაფიელ ერისთავი ჩინებულად ხვდებოდა, თუ რაოდენ დიდი მორალურ-ესთეტიკური ზემოქმედების უნარი გააჩნდა იგავს. ამდენად, ლოგიკურია მისი დაინტერესება ამ ჟანრით. მან სულხან საბა ორბელიანის „სიბრძნე სიცრუისას“ მიხედვით 1878 წელს გალექსა 15 იგავი; ასევე, ერთ-ერთმა პირველმა თარგმნა ი.ვ. კრილოვის იგავ-არაკები.

საგულისხმოა, რომ კრებულის წინასიტყვაობაში რაფიელი აკონკრეტებს, თუ რატომ შეაჩერა არჩევანი სულხან-საბა ორბელიანის კრებულზე. რაფიელი თავის სამიზნე ჯგუფად პირველ რიგში ბავშვებს მოიაზრებს. მისი თქმით, ამ იგავების წაკითხვის შემდგომ ახალგაზრდები ზნეობრივად უფრო ამაღლდებიან და, რაც მთავარია, სასაუბრო ენას გაიმდიდრებენ. ამავე მიზნით ჩაურთავს მას თითოეული იგავის მორალში ხალხური ანდაზები.

რაფიელი იგავების გადაკეთებისას მეტ-ნაკლებად თავისუფად ეპყრობა საბას ტექსტს: ზოგ შემთხვევაში ცვლის არა მარტო სათაურს, არამედ გარკვეულად აკორექტირებს იგავის მთავარ სათქმელსაც. ამგვარი თავისუფლებს საშუალებას ისიც იძლევა, რომ რ. ერისთავი იგავებს სიუჟეტისაგან დამოუკიდებელ მხატვრულ ერთეულებად წარმოგვიდგენს. ცხადია, მას რომ მთლიანად გაეღექსა სულხან-საბა ორბელიანის თხზულება, ასე ვეღარ მოიქცეოდა. რაც შეეხება იგავების პოეტური ვერსიების შესრულების ხარისხს, უნდა ითქვას, რომ რაფიელმა ღირსეული მეტოქეობა გაუწია საბას, თუმცა თხრობის მისეული დახვეწილი სტილის შეარჩუნება ყოველთვის ვერ მოახერხა.

საკვანძო სიტყვები: სულხან-საბა ორბელიანი, იგავ-არაკები, რაფიელ ერისთავი, პოეტური ვერსიები

2024 წელს აღინიშნა დიდი ქართველი მწერლისა და საზოგადო მოღვაწის, რაფიელ ერისთავის დაბადებიდან 200 წლის იუბილე. რაფიელი, სამოციანელთა უფროსი თანამედროვე და თანამოაზრე გახლდათ. არ დარჩენილა იმ დროისათვის აქტუალური არცერთი საკითხი, რომელსაც რაფიელ ერისთავი არ შეხებია თავის თხზულებებში. თავის დროზე ძალზე პოპულარული იყო არა მარტო მისი პოეზია, არამედ მოთხრობები, პიესები და ვოდევილები.

ისევე, როგორც სამოციანელებს, რაფიელ ერისთავსაც სწამდა, რომ სიტყვაკაზმული მწერლობა, პირველ რიგში, საზოგადოებრივი ინტერესების სამსახურში უნდა მდგარიყო და ადამიანების სულიერი თუ ზნეობრივი გაუმჯობესებისათვის უნდა შეეწყო ხელი. რაფიელ ერისთავი ჩინებულად ხვდებოდა, თუ რაოდენ დიდი მორალურ-ესთეტიკური ზემოქმედების უნარი გააჩნდა იგავს. ამდენად, ლოგიკურია მისი დაინტერესება ამ ჟანრით.

1878 წელს ქართველმა მკითხველმა მიიღო გრ. ჩარკვიანის მიერ გამოცემული სულხან-საბა ორბელიანის იგავების რაფიელისეული პოეტური ვერსია. რაკილა თავის სამიზნე ჯგუფად პირველ რიგში ბავშვებს მოიაზრებდა, ავტორი დარწმუნებული იყო, რომ პატარა მკითხველის წარმოსახვაზე, მის ცნობიერებაზე იგავური ენით მოთხრობილი საგულისხმო ამბავი უფრო მეტ ზეგავლენას მოახდენდა, თუკი პოეტურად იქნებოდა გარდათქმული. კრებულის წინასიტყვაობაში რაფიელი აღნიშნავს, რომ საბას თხუთმეტი რჩეული იგავი გალექსა **„იმ განძრახვით, რომ ყრმათა დაინერგონ კეთილი ზნეობა, განშორდნენ ბოროტსა მიმოდრეკილებასა და შეისწავლონ ძველებული ქართული მდაბიო ენა, რომლითაც საბა ორბელიანი გვიხატავს არაკებში მოქმედთა პირთა“**. რაფიელი იმედოვნებს, რომ ამ იგავების წაკითხვის შემდგომ ახალგაზრდები ზნეობრივად ამაღლდებიან და, რაც მთავარია, ლექსიკას გაიმდიდრებენ. ასევე, პატარა მკითხველის მხრიდან იგავის მორალის უფრო ადვილად აღქმის მიზნით ჩაურთავს ტექსტებში ხალხური ანდაზები - **„იგავის ასახსნელს მუხლებში, მაგალითად, ჩაურთე ქართული ანდაზები“**, - წერს ის.

რაფიელი იგავების გალექსვისას საკმაოდ თავისუფად ეპყრობა საბას ტექსტს: ზოგ შემთხვევაში ცვლის არა მარტო სათაურს, არამედ გარკვეულად აკორექტირებს იგავის მთავარ სათქმელსაც. სავარაუდოდ, ამის საშუალებას ისიც იძლევა, რომ რ. ერისთავი იგავებს „სიბრძნე-სიცრუისას“ სიუჟეტისაგან დამოუკიდებელ მხატვრულ ერთეულებად წარმოგვიდგენს. ცხადია, მას რომ მთლიანად გაეღებოდა სულხან-საბა ორბელიანის თხზულება, ასე ვეღარ მოიქცეოდა. მაგალითად, იგავს „ნალბანდი მგელი“ რაფიელმა უწოდა „ვირი და მგელი“. ცხადია, მხოლოდ ეს ფაქტი არსებითად არაფერს ცვლის; მთავარი სხვა რამაა: საბასეულ ვერსიაში დასახელებულ იგავს ლეონი მოგვითხრობს მას შემდეგ, რაც მას და რუქას მეფე ფინეზი ურთერთქიშპის გამო საყვედურს ეტყვის: **„თქვენი სიტყვა თუცა ერთი იყოს, დაემყაროს მეფობა ჩემი. და რადგან მტერნი ხართ, ჩემს საქმეს წაუხდენელს არ გაუშვებთ“** [ორბელიანი, 1970: 88]. ლეონი თავს იმართლებს: რუქას გამო სანაწებლად დამირჩა, რომ თქვენთან ყოფნას დავთანხმდით და ყველა იგავს, რომელიც უბრალოდ მთავრდება ფრაზით: **„მამაჩემი ხარაზი იყო და მე ნალბანდობას რა მრჯიდაო“** [ორბელიანი, 1970:90]. რაფიელი კი უმატებს ე.წ. მორალისტურ დასკვნას და სრულიად სხვა დატვირთვას აძლევს იგავს:

„ეს ზღაპარი ჩვენ გვასწავლის,
რომ მწე უნდა იყო მოძმის,
მაგრამ იმით, რაც იცია,
რაც ღმერთს ნიჭად მოუცია,
ან მით, რისაც ხარ მქონეა...

(მე ასე გამიგონია).

ანდაზათაც ნათქომია:

„რაც არ ექმნას მამაშენსა,

ნურც შენ დახევ მარმაშებსა“ [ორბელიანი, 1878:1-2].

იგავს „ობოლი და მისი დედა“ საბასთან გვიამბობს რუქა. მისი მიზანია, ჯუმბერს დელიკატურად უსაყვედუროს, რომ მასზე მეტად ენდობა პრაქტიკულად უცნობ ადამიანს, ლეონს: **„ეს არაკი ამად მოგახსენე: თუ აგრე სიტყვის გამსინჯავი ხარ, მოუწონებელს კაცს რად ეუბნები და აქამდის რად ვერ მოიგონე ჩემი უბრობა?“** [ორბელიანი, 1970:167]. რაფიელი ამჯრადაც განავრცობს იგავის ფინალს და განსხვავებულ აქცენტს აკეთებს:

„ვხედავთ, აქ ფონს დააბრალეს, რადგან შორს იყო ხიდიო,

(ქვრივმა ეს სთქვა მიზეზათა).

მაგრამ თქმულა ანდაზათა:

„შორი გზა მოუარეო და შინ მშვიდობით მიდიო“ [ორბელიანი, 1878:3].

რასაკვირველია, იგავიდან მსგავსი მორალის გამტანაც შესაძლებელია, მაგრამ ამგვარი ინტერპრეტაცია დედნის მიზანდასახულებას რამდენადმე სცილდება.

მსგავსი ვითარებაა იგავში „კუ და მორიელი“. საბასთან მას მეფე ფინეზი გვიამბობს. მისი მიზანია, რუქას შეაგონოს, რომ არ ღირს მისი მხრიდან ლეონთან დაპირისპირება, რადგან თავიდანვე განწირული იქნება დამარცხებისთვის: **„რუქავ, შენნი მსგავსნი ყოველნი მტრისა და მოყვრის მკბენარნი არიან; მაგრა შენ ეს მაინც დამიჯერე. ასეთს საკბენს უკბინე, ან კბილი მოჰკიდო და ან წყალში არ დაირჩო“** [ორბელიანი, 1970:138]. რაფიელი გაცილებით მარტივად აჯამებს იგავის სათქმელს:

„დაისწავლე, მე იგავით რა გიანზე, რა მოვჩმახე

და მეგობრათ კარგი კაცი მეზობლებში მოინახე,

თორემ მორიელის ძმობა, ვინა თქვა რომ კაიაო?

ნათქვამია: „ავი კაცი აღდგომასაც ავიაო“ [ერისთავი, 1878:4].

სულხან-საბა ორბელიანის იგავის - „დათვი და მონადირეები“ - სათაური მცირედ შეცვლილია და რაფიელის კრებულში „დათვი და გლეხი“ ჰქვია. საბასთან ამ იგავს ჯუმბერი ყვება და მისი მიზანია დაამოშმინოს რუქა, რომელიც თვლის, რომ ლეონი ავიწროვებს და გასაქანს არ აძლევს: **„...შენ არავის ეშვები და არ აწყენარებ, თვარა შენი საუბარი არცა ვის ეამება და არცა ვის ეხალისება“** [ორბელიანი, 1970:166]. რაფიელი აბსოლუტურად განსხვავებული ინტერპრეტაციით გვთავაზობს ამ იგავის მორალს:

„ახლა მიინდა შესაფერი ანდაზები ჩამოვჩმახო:

„დათვი როცა მოგერიოს, უნდა მამა დაუძახო“.

გლეხი გლეხს ვერ მიეშველა, იქნება დათვის შიშითა,

„არ გაიკითხვენ გოგოსა ტირილითა და ვიშითა“

„სხვათა ჭირიო -

ღობეს ჩხირიო“ (ერისთავი, 1878:4-5).

განსაკუთრებით შეუფერებლად მიგვაჩნია პირველი ანდაზა - „დათვი როცა მოგერიოს, უნდა მამა დაუძახო“. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში იგავის შინაარსი არანაირად არ იძლევა ამგვარი დასკვნის გამოტანის საშუალებას. ჩვენი აზრით, არანაკლებ შეუფერებელი მეორე ანდაზაც - „არ გაიკითხვენ გოგოსა ტირილითა და ვიშითა“, რაც შეეხება მესამეს, კიდევ შეიძლება მეტ-ნაკლებად მიესადაგოს იგავს, თუმცა დედნის მიზადასახულებას არც ის პასუხობს.

ქვემოთ ცხრილის სახით გთავაზობთ როგორც სულხან-საბა ორბელიანისეულ, ისე - რაფიელ ერისთავის მიერ შეთხზულ მორალისტურ დასკვნებს საყოველთაოდ ცნობილ იმ იგავებზე, რომლებიც 1878 წელს გამოცემულ კრებულშია შეტანილი.

იგავი	სიბრძნე-სიცრუისა	რაფიელ ერისთავი
ხარბი ქორი (ქორი, იხვი და კაკაბი)	„ახლა თქვენმან რუქამან რომ ავკაცობა გაუშვას და სიკეთეს გამოუდგეს, მას ველარ მოეწევა და ისიც დაეკარგება, მას ქორსავით დაემართება და საბრალო შეიქმნება“ [ორბელიანი,1970:313]	„ხარბის თვალი რით გაძლება..“ (ნუ თუ თქვენ არ იცითაო? ნათქომია ძველის-ძველათ: „მხოლოდ შავი მიწითაო“. [ერისთავი,1878:5].
ქურდი მკერვალი	„ამისთანა მეფის ძის ზრდა ვის უნახავს და ან ვის ასმია?... მეფის შესმენას ცდილობდა“ [ორბელიანი,1970:42]	„ნულარა მკითხავთ: „ავ კაცსა ხელი რათ გაუბრუნდაო“. ანდაზათ უთქვამთ: „კაი მთქმელს კაი გამგონი უნდაო“. იტყვიან: „კაი შინაურს“ და „მადლი მატლათ ექცაო“არ იქნა, ავი ვერ მოვსპეტდამბადებელსა ვფიცავო“ [ერისთავი,1878:6].
მეხილე და მწყემსი	„ჩემი აქ ყოფნა ვისიც ან ზიანი, ან სარგებელი, ან საწყენი და ან სასიამოვნოა, მე კარგად ვიციო“ [ორბელიანი,1970:94]	„და ეს იგავი არ გაგვაოცებს, ასახსენლათაც განა ძნელია, ჩვენ ამის პასუხს ანდაზა გვაძლევს: „ნამუსიც კარგი საქონელია“ [ერისთავი,1878:7].
ენა (უტკბესი და უმწარესი)	„აწ მეფეო, ხელმწიფეთა წინა მდგომი კაცი სანთელია: თავსა თვისსა დასწავს და სხვათ გაუნათლებს; მეფისა საყვარელსა კაცსა სხვანი სძულობენ და ხრიკითა მასცა შეაძულებენ“ [ორბელიანი,1970:35]	„ანდაზათაც ნათქომია: (მე სიმართლეს დავადგები) „ენა ტკბილი, ენა მწარე, ენა ქვეყნის ამომგდები“ [ერისთავი,1878:8].
მეფე და მხატვარი	„დღეს ენახე ნიშანი წახდენისა ჩემისა. მე მონა ვარ და დაგემონო. ძისა შენისა გაწვრთნა არ ძალმიც...“ [ორბელიანი,1970:40]	„არაკი ესე ჩვენ გვამცნევს ჭკუას, ანდაზაც უბნობს მასზედ სწორესა: „ხერხი სჯობია-უთქვამთ - ღონესა, თუ კაცი დროზედ მოიგონებსა“ [ერისთავი,1878:9].
სასწაულთ-მოქმედნი (მღმერთობელი მეფე და მისი ვაზირი)	„ჯუმბერ რომ უფლისწულია და ლეონ ოსტატი, ესეც დიდია. თხა-თიკანთ საქმე უსწავლებია და ყველაყას მოწონებაც გვამრთებს, თვარა დავუწუნოთ, შერცხვინდება და მერმე ზოოხა-კამეჩის საქმეს ველარ ასწავლის“ [ორბელიანი,1970:137]	„ამ იგავის ამხსნელი ანდაზაა ძველიო: „რა ნაირიც მღვდელიო, იმ ნაირი ერიო“ [ერისთავი,1878:10].
მეფე და მისი შვილები (ძალა ერთობისა)	„თუცა ერთად ხართ და ერთსა პირსა სდგებართ, მტერი ეგრე ვერ გაგტყვის“ [ორბელიანი,1970:88]	„ნათქომიც არის ამისთვისაო: „ძმა ძმისთვისაო, შავდლისთვისაო“. „ამხანაგი ნუ გძულსო, საშოვარი ნუ გშურსო...“

		იზარალებს ყოველთვის, ვინც არ უსმენს ბატონსაო. „მგელი ცხვარში დაერია, ვაი ერთის პატრონსაო!“ [ერისთავი,1878:11].
მეფე და მისი შვილი	„რუქას ეგრე ჰგონია, ჯერეთ ესრე სჯობსო. მერმე სიკეთეს ვიქმნო. ეს კი არ იცის, სოფელი მოკლეა და მოუსწრობს. აენაქმნარი და კაის უქმნელი დარჩება“ [ორბელიანი,1970:312]	„ეს თქმა, თუ გესმის, გვასწავლის: ვაცხოვნოთ ჩვენი სულია, ვიდრე ვცოცხალვართ გლახაკსა შეუმსუბუქოთ წყლულია, ნათქომიც არის: „გქონდესო შენ ლმობიერი გულია,“ „რასაც გასცემ შენია, რაც არა - დაკარგულია“. [ერისთავი,1878:12].
ორნი ძმანი	„სამადლო საქმე მალვით სჯობს“ [ორბელიანი,1970:105]	„დამიჯერე, საყვარელო, „კარგი ჰქმენ და წინ დაგხვდება“ [ერისთავი,1878:13].
განძის უფალი და მეზვერი (ძუნწი და ოქრო)	„არქონება არ ვარგა და ავად ქონება უარესია“ [ორბელიანი,1970:98]	„რომ ვიფიქროთ, ეს იგავი რას გვასწავლის, ჩვენ რას გვამცნევს? ნათქომია: „ავი ძალი არც თითონ სჭამს, არც სხვას აჭმევს“. გამოჩენილის სიმდიდრის ხარჯვა, ხმარება - ჭკვისაა, „მიწას დაფლული განძი კი - იტყვიან - ეშმაკისაა“ [ერისთავი,1878:14].
ზეგნელი (მთიული და კაკლის ხე)	„ეგებ ის კაცი უკეთ იქმოდეს და ისრე სჯობდეს და შენ მეფის წინ სრულ მის აუგს იტყვი“ [ორბელიანი,1970:51].	„იგავი ამას გვასწავლის, სულელურს ნუ რას ჰბოდავო, ანდაზაც ამბობს: „კაცი ბჭობს, ღმერთი კი იცინოდაო“ [ერისთავი,1878:15].

მკვლევარი თ. ჯაგოდნიშვილი მონოგრაფიაში „რაფიელ ერისთავი“ უთითებს: „... რაფიელ ერისთავი სოციალური ბოროტების მოსპობის გზად ამ პერიოდში ადამიანის ზნეობრივ-ეთიკურ სრულქმნას მიიჩნევდა... [მას] ქართულ მწერლობაში უკვე დახვდა მყარი ტრადიციები სულხან საბა ორბელიანისა და დავით გურამიშვილის სახით. ... იგავ-არაკული ჟანრისადმი პოეტის საგულდაგულო ინტერესის გამოხატულებას წარმოადგენდა არა მარტო ორიგინალური ნართაულობის იერის მქონე ლექსების თხზვა („მომკალი და კელა“, „დათვი და ცხვრები“ და სხვ.), არამედ სულხან-საბა ორბელიანის „სიბრძნე -სიცრუისადმი“ მიქცევაც“ [ჯაგოდნიშვილი, 1986:81-82]. მკვლევარი არ განიხილავს რაფიელის მიერ გალექსილი იგავების ავ-კარგს. ჩვენი მხრიდან კი შეგვიძლია თამამად განვაცხადოთ, რომ, სავარაუდოდ, რაფიელ ერისთავს მიზნად არ დაუსახავს საბა ორბელიანის იგავების ზედმიწევნითი სიზუსტით გადმოცემა. პირიქით, როგორც ჩანს, მან გადაწყვიტა, ყველასათვის კარგად ნაცნობი სიუჟეტებისათვის ახლებული სული შთაებერა და სწორედ ამით უნდა ავხსნათ იგავთა მორალის მისეული, ხშირად სრულიად განსხვავებული ინტერპრეტაციების შემოთავაზება. რაც შეეხება იგავების პოეტური ვერსიების შესრულების ხარისხს, უნდა ითქვას, რომ რაფიელმა

ღირსეული მეტოქეობა გაუწია საბას, თუმცა თხრობისას დედნისეული დახვეწილი სტილის შეარჩუნება, ვფიქრობთ, ყოველთვის ვერ მოახერხა.

ლიტერატურა:

1. ერისთავი რ., იგავ-არაკნი. გამოკრებულნი „სიბრძნე-სიცრუდგან“ და გალესილნი. თფილისი, ენფიჯანიანის სტამბა, 1878.
2. ორბელიანი ს.-ს., სიბრძნე სიცრუისა, გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“, თბილისი. 1970.
3. ჯაგოდნიშვილი თ., რაფიელ ერისთავი, გამომცემლობა „ნაკადული“, თბილისი, 1986.

ნანა ფრუიძე

University of Georgia

a-mail: nan.pruidze@ug.edu.ge

ORCID: 0009-0003-0358-2974

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.11>

SJIF 2025: 8.584

Rafiel Eristaviuli's poetic versions of Sulkhan-Saba Orbeliani's fables

Abstract

The year 2024 marked the 200th anniversary of the birth of the great Georgian writer and public figure, Rafiel Eristavi. His work, "Homeland of Khevsuri", remains one of the best examples of patriotic poetry to this day. Rafiel was an elder contemporary and like-minded person of the 60's generation. There was no topical issue of that era that Rafiel Eristavi failed to address in his writings. In his time, not only his poetry but also his short stories, plays, and vaudevilles were extremely popular. Just like the 60's generation, Rafiel Eristavi believed that literary writing should primarily serve public interests and contribute to the spiritual and moral improvement of people. Rafiel Eristavi perfectly understood the great moral and aesthetic impact that the fable genre possessed. Therefore, his interest in this genre was logical. Based on Sulkhan-Saba Orbeliani's "Wisdom of Lies", he versified 15 fables in 1878. He was also one of the first to translate the fables of I.V. Krylov.

It is noteworthy that in the preface to the collection, Rafiel specifies why he chose Sulkhan-Saba Orbeliani's work. Rafiel considered children to be his primary target group. According to him, after reading these fables, young people would be morally elevated and, most importantly, enrich their conversational language. For this same purpose, he included folk proverbs in the moral of each fable.

When reworking the fables, Rafiel treated Saba's text with relative freedom: in some cases, he changed not only the title but also somewhat adjusted the fable's main message. This kind of freedom was possible because R. Eristavi presented the fables as artistic units independent of the plot. Obviously, had he versified the entirety of Sulkhan-Saba Orbeliani's work, he would not have been able to take such an approach. As for the quality of the poetic versions of the fables, it must be said that Rafiel offered worthy competition to Saba, although he was not always able to maintain Saba's own refined style of narration.

რეცენზენტი: პროფესორი ნინო კოჭლაშვილი

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია Literature and Literary Theory

მონომითი ჰერმან მელვილის რომანში „მოზი დიკი“ ანუ „თეთრი ვეშაპი“

ედუარდ ციკოლია

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: educikolia1990@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.12>

SJIF 2024: 8.268

სტატიაში განხილულია ჯოზეფ კემპბელის გმირის მოგზაურობის მოდელის მხატვრული ხორცშესხმის თავისებურებანი ჰერმან მელვილის რომანში მოზი დიკი ანუ თეთრი ვეშაპი. კემპბელის ნაშრომი გმირი ათასი სახით (1949) ავითარებს მონომითის (Monomyth) კონცეფციას, რომლის მიხედვითაც სხვადასხვა კულტურის მითოლოგიური ნარატივები დაყვანილია ერთიან არქეტიპულ სტრუქტურაზე. მონომითის ფუნდამენტური ეტაპები — გამგზავრება, განსაცდელი და დაბრუნება — ეფუძნება კარლ გუსტავ იუნგის ფსიქიკის მთლიანობის კონცეფციას, სადაც პიროვნული განვითარება გულისხმობს განშორებას, დაპირისპირებასა და შემდგომ ინტეგრაციას. როდესაც ინდივიდის ძველი წარმოდგენები, ემოციური შაბლონები და ღირებულებები აღარ შეესაბამება ახალ გამოცდილებას, „მოწოდება თავგადასავლისკენ“ გარდაუვალ საჭიროებად იქცევა და არა არჩევნად. ამგვარი გადასვლის მნიშვნელობა განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ამერიკულ ტრანსცენდენტალიზმში, რომლის ერთ-ერთი მთავარი პრინციპია „მე“-ს შეცნობისა და საღი აზროვნების აუცილებლობა. ჰერმან მელვილის რომანში მოზი დიკი ანუ თეთრი ვეშაპი კაპიტან აქაბის ფიგურა მკვეთრად წარმოაჩენს გონებასა და ვნებას შორის დაპირისპირებას: გადარჩენა და სწორი მოქმედება დამოკიდებულია ფაქტების რაციონალურ შეფასებაზე, მოვლენების გაანალიზებაზე, განსხვავებული პოზიციების მოსმენასა და შესაძლო რისკების წინასწარ გათვლაზე. ისმაილი კი, რომანის დასაწყისიდან ბოლო ეპიზოდამდე, გადის საკუთარი პიროვნებისა და სამყაროს შეცნობის ურთულეს გზას. მოზი დიკი ორგანულად აერთიანებს ინდივიდუალურობის ფსიქოლოგიურ დინამიკას, ამერიკული ტრანსცენდენტალიზმის ფილოსოფიას და მონომითის არქეტიპულ სტრუქტურას, რითაც ავტორი ქმნის ღრმა ფილოსოფიური თხრობის სტრუქტურას.

საკვანძო სიტყვები: მონომითი, არქეტიპი, ინდივიდუაცია, გმირი.

კარლ გუსტავ იუნგი, შვეიცარიელი ფსიქიატრი და ანალიტიკური ფსიქოლოგიის ფუძემდებელი, ცნობილია, როგორც ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი ფიგურა

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში. იუნგის ერთ-ერთი საკვანძო კონცეპტია კოლექტიური არაცნობიერი, ანუ გონების ფენომენი, რომელიც ინდივიდუალურ გამოცდილებას აღმატება და ადამიანთა ფსიქიკის უნივერსალურ, მემკვიდრეობით სტრუქტურებს ეხება. იუნგის მიხედვით, არაცნობიერი არ შემოიფარგლება მხოლოდ ინდივიდუალური გამოცდილებით. ფსიქიკის ამ შრეში, რომელსაც კოლექტიური არაცნობიერი ჰქვია, დაცულია მთელი კაცობრიობის გამოცდილება, ინსტინქტები და სიმბოლოები, რომლებიც თაობიდან თაობამდე გადმოიცემა.

კარლ გუსტავ იუნგის ანალიტიკურ ფსიქოლოგიაში არქეტიპი „მე“ (The Self) წარმოადგენს არა უბრალოდ ცალკეულ ფსიქიკურ კომპონენტს, არამედ პიროვნების ცენტრალურ, მთლიან, ტრანსცენდენტულ არქეტიპს, ყველა სხვა არქეტიპული ელემენტის სინთეზს. იუნგი მას უწოდებს "psychic totality" (Jung, 1957: 141) — ფსიქიკის მთლიანობას, რომელიც აერთიანებს ცნობიერსა და არაცნობიერს. „მე“ არის ერთეული, რომელიც აღმატებულია ცნობიერ ეგოზე; იგი მოიცავს როგორც ეგოს, ისე არაცნობიერს და წარმოადგენს ფსიქიკის მთლიანობას: "I have elected to call it the "self," by which I understand a psychic totality and at the same time a center, neither of which coincides with the ego but includes it, just as a larger circle encloses a smaller one" (Jung, 1957: 141).

„მე“ არ არის მხოლოდ ის, რასაც ადამიანი ფიქრობს, რომ არის, არამედ შინაგანი ორბიტაა, რომლის გარშემოც სხვა მენტალური პროცესები ბრუნავენ. „მე“-ს არქეტიპი მჭიდროდ არის დაკავშირებული ინდივიდუაციის კონცეფციასთან — "The goal of the individuation process is the synthesis of the self" (Jung, 1957: 160). ეს არის ფსიქოლოგიური და სულიერი პროცესი, რომლის მიზანიც პიროვნების შინაგანი მთლიანობის მიღწევაა. მისი მიზანი არა სრულყოფილება, არამედ მუდმივი განვითარებაა. „მე“ განისაზღვრება, როგორც ცოცხალი პროცესი, რომელიც მოითხოვს შერიგებას დაპირისპირებულ პოლუსებს შორის.

ამერიკული ტრანსცენდენტალისტების ერთ-ერთი ამოსავალი წერტილიც საკუთარი თავის, „მე“-ს შეცნობა იყო. რომანტიკული მსოფლმხედველობის ერთ-ერთი უმთავრესი ძირითად საკითხი „სალი აზრის“ მნიშვნელობის ხაზგასმა იყო. ჰერმან მელვილი, როგორც ამერიკული ტრანსცენდენტალური ლიტერატურის წარმომადგენელი, რომანში *მოზი დიკი ანუ თეთრი ვეშაპი*, კაპიტან აქაბის სახით გვიჩვენებს, რომ სწორად ცხოვრებისათვის და გადარჩენისათვის ადამიანისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა საღად აზროვნებას, ფაქტებისა და მოვლენების გადაფასებას, სხვისი აზრის მოსმენასა და გათვალისწინებას, მოსალოდნელი რისკების რაციონალურად შეფასებას ენიჭება. ამ თეორიის მიხედვით, „მე“ და ბუნება მუდმივ ჰარმონიაში არიან. მელვილი აქაბის პერსონაჟით ერთგვარად ეწინააღმდეგება ემერსონსა და სხვა რომანტიკოსებს, რომელთაც სჯეროდათ, რომ ადამიანს ბუნების ხმა ესმის. ემერსონის ამ ოპტიმისტურ განწყობილებას აქაბი არ იზიარებს. მას არათუ ესმის ბუნების, არამედ მის ძალებშიც შეაქვს ეჭვი და გაშმაგებული ცდილობს საკუთარი ძალების დემონსტრირებას. აქაბის საბედისწერო შეცდომა ბუნებასთან არასწორი დამოკიდებულებაა, მას არ ესმის, რომ ბუნება არასოდეს იღებს ადამიანის წინააღმდეგობას.

პიროვნული ინდივიდუაციის სირთულე და ეტაპები, რომელსაც გმირი გამოივლის, კარგად არის აღწერილი ჯოზეფ კემპბელის კვლევაში *გმირი ათასი სახით* (*The Hero with a Thousand Faces*, 1949). ეს ნაშრომი მითოლოგიისა და ლიტერატურის ურთიერთმიმართების სიღრმეების გამოსაკვლევად მნიშვნელოვანი გზამკვლევაა.

ავტორი ავითარებს უნივერსალურ თეორიას, რომლის მიხედვითაც მსოფლიოს მრავალფეროვანი მითები შესაძლებელია დაიყვანოს ერთიან, არქექტიპულ ნარატიულ სტრუქტურამდე, იგივე მონომითამდე. კემპბელი, სხვადასხვა ეპოქებისა და კულტურების მითოლოგიურ და რელიგიურ ტექსტებზე დაყრდნობით, ამტკიცებს, რომ ყველა გმირი, მიუხედავად მისი გეოგრაფიული ან კულტურული წარმომავლობისა, მიყვება ერთიან რუკას, რომელიც სამ ძირითად ეტაპად იყოფა: გამგზავრება (Departure), განსაცდელი (Initiation) და დაბრუნება (Return). ეს ციკლი არაა უბრალოდ გეოგრაფიული მოგზაურობა და თავგადასავალი, იგი შინაგანი ტრანსფორმაციის პროცესია, რა დროსაც გმირი გადადის ცნობილიდან უცნობში, უპირისპირდება დაბრკოლებებს, მოიპოვებს შინაგან სიბრძნეს და საბოლოოდ ბრუნდება საზოგადოებაში ახალი ცოდნით, რომელიც მან სხვებს უნდა გაუზიაროს. კემპბელის თეორია მნიშვნელოვანწილად ჩამოყალიბებულია იუნგის არქექტიპული ფსიქოლოგიისა და ფროიდის ფსიქოანალიზის ზეგავლენით, რაც ამ სტრუქტურას სიმბოლურ და ფსიქოლოგიურ სიღრმეს ანიჭებს.

ჯოზეფ კემპბელის მიხედვით, გმირის ფსიქოლოგიური მდგომარეობა „გამგზავრებამდე“ რამდენიმე მნიშვნელოვან ეტაპს გადის. მათგან უმნიშვნელოვანესია „მოწოდება თავგადასავლისაკენ“ (Call to adventure) (Campbell, 1949: 45). ეს გმირის მოგზაურობის საწყისი, გარდამტეხი მომენტია. ამ დროს გმირი იწყებს განშორებას მისთვის აქამდე ჩვეულებრივ სამყაროსთან და მიემგზავრება უცნობისაკენ, რომელიც სავსეა განსაცდელით, ცდუნებებით და გარდაქმნებით. ეს არის შინაგანი აუცილებლობის სიმბოლური გამოხატულება, გმირის ცნობიერი ილტვის იმისკენ, რაც პიროვნულ ზრდას მოითხოვს. მოწოდება თავგადასავლისკენ, ერთდროულად გამოხატავს სულიერ კვდომასა და ხელახლა დაბადებას. კემპბელი ამტკიცებს, რომ ეს უნივერსალური ფენომენია და მსოფლიოს სხვადასხვა კულტურის მითოლოგიებიდან მოჰყავს მაგალითები, სადაც ფიგურები: მოსე, ბუდა, ან ოდისეისი სიცოცხლის რაღაც ეტაპზე იღებენ გამგზავრების მოწოდების წასახალისებელ ხილვებს, ხმებს, ზებუნებრივ მოვლენებს (Campbell, 1949: 46). ეს შეიძლება იყოს პირდაპირი გამოცხადება, მოულოდნელი სულიერი და მენტალური კრიზისი, ან თუნდაც მძიმე შეცდომა. მითებში მოწოდება ხშირად მოდის ზებუნებრივი წარმომავლობის მქონე ფიგურებისგან, გზავნილების, მაცნეების ან გამოცხადებების სახით.

კემპბელისეული მოწოდების მიზანი ძალიან გავს იუნგის ინდივიდუაციისკენ მისწრაფებას. ორივე მათგანი აუცილებელს ხდის განშორებას, დაპირისპირებას და შემდგომ ხელახალ ინტეგრაციას. როდესაც ცხოვრებაზე ძველი წარმოდგენები, იდეალები და ემოციური შაბლონები აღარ ემთხვევა ახალ მდგომარეობას, ეს მიგვანიშნებს, რომ მოწოდება მხოლოდ არჩევანი არ არის გმირისთვის, ეს აუცილებლობაა. თუ გმირი უარს იტყვის გადაკვეთის „საზღვარი“ (threshold), სიცოცხლე მისთვის აზრს დაკარგავს (Campbell, 1949: 46).

„მოწოდება“ ყოველთვის არ გამომდინარეობს ღვთაებრივი ან ზებუნებრივი გამოცხადებიდან. ის შეიძლება იყოს უმნიშვნელო, ყოველდღიური წვრილმანი უსიამოვნებებით გამოწვეული. შემთხვევით სიტყვას, მოწყენილობისას მოსმენილ სევდიან ისტორიას, დეპრესიას ასევე შეუძლია აღძრას პიროვნებაში სულიერი მოთხოვნილებებისგან გამოწვეული „გამგზავრების“ სურვილი. აქედან გამომდინარე, გმირობა ყოველთვის არ გულისხმობს ვინმესთან ფიზიკურ შერკინებას, ურჩხულების დამარცხებას, გმირი შეიძლება იყოს ის, ვინც გადაწყვეტს იკვლიოს უპირველესად

საკუთარი ცნობიერი და მისი როლი ამ სამყაროში. „გმირული მოგზაურობა“ არის როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქოლოგიური პროცესი.

ჰერმან მელვილის რომანის *მოზი დიკი ანუ თეთრი ვეშაპი* მთავარი გმირის - ისმაილის შემთხვევაში მოწოდება მოგზაურობისკენ განპირობებულია შფოთვით, შინაგანი გაურკვევლობით, მის სულში ფესვებგადგმული „ნესტიანი ნოემბრით“, მისი იმჟამინდელი ცხოვრების აბსურდულობით:

I thought, I would sail about a little and see the watery part of the world. It is a way I have of driving off the spleen and regulating the circulation. Whenever it is a damp, drizzly November in my soul; whenever I find myself involuntarily pausing before coffin warehouses, and bringing up the rear of every funeral I meet; and especially whenever my hypos get such an upper hand of me, that it requires a strong moral principle to prevent me from deliberately stepping into the street, and methodically knocking people's hats off-then, I account it high time to get to sea as soon as I can. (Melville, 1984: 795)

გადავწყვიტე ხომალდში ჩავმჯდარიყავი და გზას გავდგომოდი, რომ ქვეყნიერებისათვის ზღვიდან შემეხედა. ეს ჩემი ნაცადი ხერხია, სევდას ასე ვიქარვებ და სისხლს ასე ვიწყნარებ. ყოველთვის, როცა სახე მომედრუბლება; როცა სულში ნესტიანი და წვიმიანი ნოემბერი დაიბუდებს; როცა ვამჩნევ, რომ მეკუბოვეთა აბრების თვალიერებას ვიწყებ და ყოველ სამგლოვიარო პროცესიას ავედევენები ხოლმე; განსაკუთრებით კი მაშინ, როცა იპოქონდრია ისე წამომივლის, რომ მხოლოდ ჩემი მკაცრი მორალური პრინციპები არ მაძლევს ნებას, ქუჩაში გამოსულმა ყოველ გამვლელს ქუდი მიწაზე დავუნარცხო, ვხვდები, დროა, ზღვას მივაშურო და რაც შეიძლება მალე. (მელვილი, 2014: 25)

პეკოდი ისმაილისათვის ხილული საზღვარია, რომელიც მის წარსულსა და მომავალს, ერთმანეთისგან უკიდურესად განსხვავებულ ორ ცხოვრებას შორის გავლელბულა. ხომალდზე ასვლა ისმაილის ხელახლა დაბადებაა.

საგულისხმოა, რომ, კემპბელის აზრით, გმირი ყოველთვის ვერ იღებს მოწოდებას. ის შეიძლება უარყოფილ იქნეს, დაგვიანებული ან საერთოდ არასწორად აღქმული. ამას იგი უწოდებს მოწოდების უარყოფას (Refusal to the call) (Campbell, 1949: 54). მოწოდების უარყოფა არ არის პიროვნული მარცხი. ამ წინააღმდეგობის ფესვები ხშირად ღრმა და ლეგიტიმურ ღირებულებებშია: ოჯახური ვალდებულებები, საზოგადოებისგან გარიყვის შიში, ტრადიციებისადმი ერთგულება ან უსაფრთხო ცხოვრების დათმობის უუნარობა. მსგავსი „მოგზაურობა“ ზედმეტად ბევრს მოითხოვს. გმირის შინაგანი განწყობა და მისი პერსონის დამოუკიდებლობის ხარისხი გადამწყვეტი ფაქტორებია მსგავსი სიტუაციაში.

ისმაილის შემთხვევაში ვერ ვხდებით ისეთ დიალოგს, ან მონოლოგს, სადაც გვექნება შესაძლებლობა ვთქვათ, რომ ეს პირდაპირი უარყოფა ან აზრის შეცვლაა გამგზავრებაზე. ავიღოთ მისი პირველადი შთაბეჭდილებები: “Such dreary streets. Blocks of Blackness, not houses, on either hand and here and there a candle moving about in a tomb!” (Melville, 1984: 802) („ნიუ ბრენდფორდზე, ნანტაკენზე, სასტუმრო ვეშაპის შადრევანზე მისთვის პირველი ძლიერი ემოციური შოკია ახალ სამყაროში: რა დაღვრემილი ქუჩები იყო! ორივე მხარეს ჩაბნელებული კვარტალები მიემართებოდა და შუქი კი მხოლოდ აქა-იქ თუ კრთოდა, თითქოს აკლდამის ბნელ ლაბირინთში სანთელს დაატარებდნენ!“ (მელვილი, 2014: 33)). ჩაბნელებული, აყროლებული ქუჩა და სასტუმროები შეიძლება

მისთვის დამატებითი მოტივატორი იყო, რათა რაც შეიძლება მალე გასულიყო ზღვაში, უსასრულოდ ღრმა, ამოუცნობ სივრცეში. ის მტკიცეა თავის გადაწყვეტილებაში, ის მამაცი გმირია, არა მახვილისა და ზებუნებრივი ძალების იმედად მყოფი, არამედ საკუთარი ნებისყოფის, პატიოსნების.

ზღვარის გადაკვეთა, ანუ პეკოდზე ასვლა ერთდროულად მრავალმხრივი ტრანსფორმაციის საწყისია. გარდა შინაგან სამყაროში ცვლილებებისა, ისმაილის ფუნქციაც იცვლება რომანში, ის უკვე აღარ არის მხოლოდ მთხრობელი, ის თანამონაწილეა მისი კაპიტნის დრამატული ბრძოლისა, თუმცა მისგან განსხვავებით ისმაილი მაძიებელია და არა დამპყრობელი. რომანის თხრობა, რომელიც პროგრესულად მეტაფორული და ფილოსოფიური ხდება, ასახავს მის შინაგან ტრანსფორმაციას. ისმაილის გემზე ასვლა არაა მხოლოდ ფიზიკური მდებარეობის ცვლილება. ესაა მისი ჩასვლა მითიურ უფსკრულში, კემპბელის ენაზე „ვეშაპის მუცელში“ (The belly of the Whale) Campbell, 1949: 85). ვეშაპის მუცელი, იმთავითვე იონას სამდღიან დატყვევებას გვახსენებს ძველი აღთქმიდან. მითოსურ ლოგიკაში ეს მუცელი ერთდროულად ძველი იდენტობის გაუქმებისა და განახლების ადგილია. ისმაილის მოგზაურობა ამ ფაზაში არ არის ერთი კონკრეტული ეპიზოდი, ესაა ხანგრძლივი, სიმბოლოებით დატვირთული პროცესი.

კემპბელი კიდევ ერთ საინტერესო ტერმინს გვთავაზობს Self-Annihilation (თვითგანადგურება) (Campbell, 1949: 84). ამ სიტყვას ისმაილთან დაკავშირებით თუ გამოვიყენებთ, ზუსტად ერგება მის, როგორც პერსონაჟის, ერთ-ერთ უმთავრეს ფუნქციას - გზის ჩვენებას ტრანსფორმაციისკენ, სურვილს წარსული დატოვო წარსულში, ამით გააქრო ის შენი ცნობიერიდან. თვითგანადგურების მნიშვნელობა რადიკალურად განსხვავებულად ესმით რომანის პროტაგონისტსა და ანტაგონისტს. ერთი წარსულის დავიწყებას ცდილობს, მეორე კი წარსულის ტკივილსა და ბოლმას შეწირავს საკუთარ თავს, ფიზიკურადაც და სულიერადაც. ისმაილი, აქაბისგან განსხვავებით, „შეურიგდება მამას“ („Atonement with the Father“ (Campbell, 1949: 123)), რაც კემპბელის მონომითის ბოლო ფაზაა. მანამდე გმირი უნდა დაუპირისპირდეს ძალაუფლების უზენაეს წყაროს - მამას, რომელიც შეიძლება ღმერთის ან ბუნების = ძალის სახით იყოს წარმოდგენილი (Campbell, 1949: 123). მამასთან შეხვედრისას გმირი ან უარყოფს საკუთარ ეგოსა და ტრანსცენდენტურ სურვილებს, ან ვერ უძლებს გამოცდას და იღუპება: „The problem of the hero going to meet the father is to open his soul beyond terror to such a degree that he will be ripe to understand how the sickening and insane tragedies of this vast and ruthless cosmos are completely validated in the majesty of Being“ (Campbell, 1949: 123).

ისმაილის განსაცდელის გზა (Road of Trials (Campbell, 1949: 89)) უნიკალურია. ის არაერთგზის უმკლავდება მძიმე გამოცდას ისე, რომ მასში ვერც შური, ვერც ძალაუფლებისადმი მიდრეკილება, ვერც სიხარბე ვერ შეაღწევს. მისი სტრატეგიული მდუმარება, ფიქრი, ფილოსოფიური ჭკრეტა, ანალიზის უნარი, ერთგულება ადამიანური ბუნების და მეგობრის მიმართ, ნამდვილად გმირული „თავგანწირვა“ ღვთისგან შერისხულ ხომალდზე.

ისმაილი საბოლოოდ აგვირგვინებს თავის მოგზაურობას ეპიკური დაბრუნების რიტუალით. რომანის დასაწყისში ისმაილის წარსულზე არაფერი ვიცით, რომანის ბოლოც ისმაილის მომავალთან დაკავშირებით უამრავ კითხვას აჩენს და მრავალმხრივი ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა, თუმცა ერთი რამ ცხადია: მას აქვს ახალი მისია მოყვას ამბავი, რომელიც იქნება ახალი მითი, ახალი სწავლება, ტრადიციულისგან

განსხვავებული არქეტიპებით, რომლებიც ზუსტად არასდროს იმეორებენ სხვების განვლილ გზებს. მეღვილი თითქოს მიყვება კონკრეტულ მითებს, მაგრამ არა ბოლომდე. ამის ერთ-ერთი დასტურია კემპბელის მიერ შემოთავაზებული უმნიშვნელოვანესი ეტაპი - შეხვედრა ქალღმერთთან (Meeting With a Goddess (Campbell, 1949: 111)).

ირლანდიურ მითოლოგიაში ცნობილია ერთი პრინცისა და პრინცესა ტუბერ ტინტის ამბავი. პრინცმა უნდა იხსნას დედოფალი განსაცდელისგან და ამ გზაზე მრავალ ფათერაკს გადააწყდება. გზად მას ზეციური მხსნელი გამოუჩნდება, რომელიც დამოძღვრავს, დაარიგებს და ჩუქნის ძალიან გამხდარ, სიკვდილის პირას მყოფ, ჭუჭყიან ცხენს. ამ ცხენის დამხარებით პრინცი გადალახავს ცეცხლოვან ზღვას, შხამიანი ხეების ტყეს და უვნებლად მიაღწევს საწადელს (Campbell, 1949: 111). სამეფოსათვის დედოფლის გადარჩენას ისეთივე ეგზისტენციალური დანიშნულება აქვს, როგორც მითისათვის თხრობის გადარჩენას. ჭუჭყიანი ცხენი ძალიან ჰგავს ქვიქეგისთვის ძლივს შეკოწიწებულ, თხელი ფიცრებიდან შექმნილ კუბოს. როგორც ლამის სულწასული ცხენისათვის შეუძლებლად მოჩანს ცეცხლოვანი ტალღების გადაკვეთა, ასევე უჩვეულოა კუბოსათვის იყოს სიცოცხლის მხსნელი. ზეციდან მოსული ქალღმერთი კი ისმავისათვის სწორედ ქვიქეგია. ეს არ არის ტრადიციული, რომანტიკული სიყვარული, არც რაიმე მსგავსი, ეს არის სულების მარადიული, სიმბოლური „შეუღლება“. მეღვილს ქალღმერთის არქეტიპი გადააქვს მამაკაცში, კეპრთაყვანისმცემელ მეზარჯეში.

ქვიქეგი მეტად საინტერესო და მრავალმხრივი პერსონაჟია. ის, რასაც კემპბელი ქალღმერთთან შეხვედრას უწოდებს, ძალიან გავს იუნგის ბრძენ მოხუცს (The wise old man). იუნგის მიხედვით, ბრძენი მოხუცი არის ინტუიციური გიდი, რომელიც გმირს ეხმარება ინდივიდუაციის პროცესში. ბრძენი მოხუცის არქეტიპი თითქოს უმცირესია, თითქმის შეუმჩნეველი, თუმცა მას თან სდევს საბედისწერო ძალა. როგორც კი ადამიანი ფუნდამენტურ საკითხებზე იწყებს ფიქრს, როცა დილემის წინაშეა, ის სწორედ მაშინ ჩნდება (Jung, 1957: 213).

ქვიქეგი, სიტყვადუნწი, ძლიერი მეზარჯე, ბრძენი მოხუცის უარყოფითი ემოციებით შემოღის რომანში. მისი პირველი გამოჩენა ნამდვილად რომ ბნელი ძალის მატარებელი დემონის გამოცხადებას გაქვს ისმავის ნომერში, სასტუმრო ვეშაპის შადრევანში. ისმავის ემოციები მისი დანახვისას, სიმძაფრე, რომელიც მეღვილის მეტაფორებს ახლავს, ნამდვილად რომ მხოლოდ დემონურია, თუმცა ქვიქეგი, როგორც უარყოფითი ენერგიის მატარებელი, მალევე ქრება, ის ხდება ყველაზე ერთგული, ღირსეული მეგობარი მთელ თხრობაში. კომმარული პირველი შეხვედრის შემდგომ, ქვიქეგი მხოლოდ დადებით თვისებებს ავლენს. მიუხედავად ენობრივი და კულტურული ბარიერებისა, ისმავი თანდათან სწავლობს მისგან უმთავრეს გაკვეთილს ადამიანის სამყაროსთან ჰარმონიული ურთიერთკავშირის შესახებ. მას სწამს, რომ სულიერი ძალა ნებისმიერ საგანსა და მოვლენაში იმალება, მის ცხოვრებაში ყოველ ქმედებას აქვს სიმბოლური წონა, ტატუირება იქნება ეს, თუ რიტუალებისადმი დამოკიდებულება. იუნგის ბრძენი მოხუცი ცნობილია თავისი პატიოსნებითა და მაღალი მორალური ღირებულებებით: “Apart from his cleverness, wisdom, and insight, the old man, as we have already mentioned, is also notable for his moral qualities“ (Jung, 1957: 213).

მნიშვნელოვანი სცენა, რომელიც ქვიქეგის სულიერ სიღრმეს ავლენს, მისი ავადმყოფობის ეპიზოდი და სარკოფაგის შეკვეთაა. მას არ ეშინია სიკვდილის, არამედ ემზადება ღირსეულად და მშვიდად, თითქოს სიკვდილი მისთვის ამქვეყნიურ წრეზე

გადასვლის დროებითი შემოსაზღვრაა. მისი მიერ გამზადებული კუბო შემდგომში ისმიალის სიცოცხლის გადარჩენის ინსტრუმენტი ხდება, რაც ფუნდამენტურად აყალიბებს ბრძენი მოხუცის ტრანსცენდენტულ ფუნქციას: ის არ ამთავრებს თავის მისიას სიკვდილით, არამედ სიკვდილის შემდეგაც აგრძელებს გმირის დახმარებას. საკრალური, სიკვდილთან ასოცირებული საგანი, რომელიც სიცოცხლის გადარჩენის საშუალებას იძლევა, არაცნობიერის იმ ხატოვან ლოგიკას ეფუძნება, რომლის მიხედვითაც სიკვდილი ხელახალ დაბადებას ნიშნავს. (Campbell 1949: 343) ქვიქეგის, როგორც ბრძენი მოხუცის, არქეტიპული ძალა ვლინდება იმითაც, რომ იგი არასდროს ცდილობს ისმიალის გადარჩენას ან მოსაწყენი გაკვეთილის სტილში მისთვის ლექციების კითხვას. მისი სიბრძნე ჩუმი, ფიზიკურ მოქმედებასა და შინაგან ღირებულებებში გამოხატული. ის არ არის „სწავლული მენტორი“, არამედ სულიერი ფიგურაა, რომელიც უსიტყვოდ ასწავლის მოთმინებას, სიკვდილის მიღებას და ამქვეყნიური საზღვრების მიღმა ჭვრეტას.

მოზი დიკი არქეტიპული სტრუქტურების ცოცხალი ქსელია. ჯოზეფ კემპბელის მონომითის სტრუქტურის შუქზე გაანალიზება ტექსტში მოცემულ სიმბოლოებს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს ავლენს რა ლიტერატურის ძალას, რომელიც არა მხოლოდ რეალობის გამომსახველია, არამედ კოლექტიური, სულიერი გამოცდილების მატარებელი. მელვილი, ცნობიერად თუ არაცნობიერად, ქმნის ტექსტს, რომელიც დაკავშირებულია ადამიანის ფსიქიკის უნივერსალურ სტრუქტურებთან. ამ თვალსაზრისით, *მოზი დიკი* შეიძლება ჩაითვალოს არქეტიპული თხრობის ერთგვარ ენციკლოპედიად, რომანად რომელიც ლიტერატურისა და ფსიქოლოგიის ურთიერთკავშირის მაღალ დონეს განასახიერებს.

ლიტერატურა:

1. მელვილი, ჰერმან. *მოზი დიკი ანუ თეთრი ვეშაპი*. ტომი I. ინგლისურიდან თარგმნა გივი გეგეჭკორმა. თბილისი: პალიტრა L, 2014 (ა).
2. Campbell, Joseph. *Hero with thousand faces*, Princeton University Press, 1949)
3. Jung, C. G. *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton University Press, 1957.
4. Melville, Herman. *Moby-Dick; or, The Whale*. Edited by G. Thomas Tanselle. New York: Literary Classics of the United States, 1984.

Eduard Tsikolia

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: educikolia1990@gmail.com<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.12>

SJIF 2024: 8.268

Monomyth in Herman Melville's *Moby-Dick; or, The Whale*

This article examines Joseph Campbell's model of the Hero's Journey through the lens of Herman Melville's monumental novel *Moby-Dick; or, The White Whale*. Campbell's seminal work *The Hero with a Thousand Faces* (1949) develops the concept of the monomyth, according to which the mythological narratives of diverse cultures are reduced to a unified, archetypal structure. The fundamental stages of the monomyth—Departure, Initiation, and Return—are grounded in Carl Gustav Jung's notion of *psychic totality* (Jung, 1957:141), wherein personal development entails separation, confrontation, and subsequent reintegration. When an individual's prior beliefs, emotional patterns, and value systems no longer correspond to new lived experiences, the “call to adventure” becomes an unavoidable necessity rather than a matter of choice. The significance of such a transformative passage is particularly evident within American Transcendentalism, whose central principles emphasize self-knowledge and the imperative of rational thought. In Melville's *Moby-Dick*, the figure of Captain Ahab sharply embodies the conflict between reason and passion: survival and just action depend upon the rational evaluation of facts, the analysis of events, the consideration of alternative perspectives, and the anticipation of potential risks. Ishmael, by contrast, traverses a profoundly complex path of self-understanding and comprehension of the world, beginning with the early chapters of the novel and culminating in its final episode. *Moby-Dick; or, The Whale* thus synthesizes the psychological dynamics of individuation, the philosophical tenets of American Transcendentalism, and the archetypal structure of the monomyth, enabling Melville to construct a deeply philosophical narrative framework.

Key Words: **Monomyth, Archetype, Individuation, Hero.**

რეცენზენტი: პროფესორი ნაზია ჟანპეისოვა

ფოლკლორი Folklore

კავკასიელთა ქალღვთაებები დედა-ღვთაების არქეტიპის ჭრილში

ლელა ჩოთალიშვილი

ევროპის უნივერსიტეტი/ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო

a-mail: lela.chotalishvili@gmail.com

ORCID: 0009-0003-3205-6981

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.13>

SJIF 2025: 8.584

ნარგიზ ახვლედიანი

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ნიკო ბერძენიშვილის ინსტიტუტი
ბათუმი, საქართველო

a-mail: nargiz.akhvlediani@bsu.edu.ge

ORCID: 0000-0002-3787-0195

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.13>

SJIF 2025: 8.584

წინამდებარე კვლევა ეფუძნება კომპლექსურ მეთოდოლოგიურ მიდგომას და განიხილავს კავკასიელთა ფოლკლორში წარმოდგენილი ქალღვთაებების დედა-ღვთაების კულტთან კავშირს. კავკასიელთა მთავარ ღვთაებას, მსოფლიოს სხვა ხალხების მსგავსად, „დედა“ უნდა რქმოდეს. ამაზე მიუთითებს შედარებითი მასალის საფუძველზე გამოვლენილი მითოსური სახის ერთგვაროვნება და სახელთა იდენტურობა კავკასიის ხალხთა გადმოცემებში – ქალღვთაების სახელწოდება ნანა საერთოკავკასიურ ძირს (-ნანა/-ან) უკავშირდება, რომელიც „დედის“ სემანტიკას ატარებს.

კავკასიელთა მეხსიერებას შემორჩენილი ქალღვთაებები, სხვა ძველი ცივილიზაციების რწმენა-წარმოდგენათა მსგავსად, დიფერენცირებულები არიან თავიანთი ფუნქციითა თუ მოქმედების სფეროთი. მათ სახელებში მეორდება შემდეგი ეპითეტები: „ქალბატონი“, „დედოფალი“, „დედა“, „დიასახლისი“, ასევე, დედის აღმნიშვნელი ძირი „ნანა“ (ჩეჩნ. „უ-ნანა“ და „ხი-ნანა“, აფხაზ. „ანცვა“, „ანანა-გუნდ“ა და სხვ.). ტიტული „ქალბატონი“ დიდი დედა ნანას არ ახასიათებს, თუმცა ქართული მითოლოგიური გადმოცემებით, ნანა „ბატონების“ დედაა. სვანურში კი ნანა (ნან) მნიშვნელოვანი სემანტიკური დატვირთვის მქონე ტერმინია, რომელიც არა მხოლოდ „დედას“, არამედ „ქალბატონსაც“ აღნიშნავს.

ქალის ანთროპომორფული ფიგურები, რომლებიც დიდი დედის გამოსახულებებად მიიჩნევა, კავკასიის ნაყოფიერების კულტის გავრცელების ერთ-ერთ უძველეს კერად წარმოაჩენს. განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს რაჭის სოფელ ლებში ნაპოვნი ბრინჯაოს ბალოთა, რომელზეც ამოტვიფრულია ირმების წყვილს შორის აღმართული ქალღვთაების ფიგურა – ეს იკონოგრაფიული სქემა ზუსტად იმეორებს მედიტერანული ქალღვთაებების (კიბელე, იშთარი) გამოსახვის ტრადიციას, სადაც ღვთაება ლომების ან სხვა ცხოველთა წყვილს შორის არის წარმოდგენილი.

შესაბამისად, კავკასიური დიდი დედის კულტი წარმოდგენს არა იზოლირებულ, შემორჩენილ რელიქტს, არამედ მედიტერანული სამყაროს რწმენა-წარმოდგენების ორგანულ შემადგენელ ნაწილს, რომელმაც ადგილობრივი თავისებურებები შეიძინა, თუმცა შეინარჩუნა არსებითი ფუნქციები და სემანტიკა. ამ კულტის ელემენტები დღემდე ვლინდება კავკასიელ ხალხთა ფოლკლორულ მეხსიერებაში.

საკვანძო სიტყვები: კავკასიელთა ქალღვთაებები, დედა-ღვთაება (Magna Mater), ქალბატონი (Potnia), რწმენა- წარმოდგენები, საერთოკავკასიური ძირი.

მედიტერანულ სამყაროში ფართოდ იყო გავრცელებული დიდი დედის – ნაყოფიერებისა და სიცოცხლის მფარველი ქალღმერთის, ღმერთების დედის, ცხოველების ქალბატონის – კულტი. კავკასიურ მითოლოგიაშიც მნიშვნელოვან ადგილს იკავებენ ქალღვთაებები, რომლებიც თავისი არსითა და ფუნქციებით ამ არქეტიპს უახლოვდებიან. წინამდებარე კვლევა ეფუძნება კომპლექსურ მეთოდოლოგიურ მიდგომას და განიხილავს კავკასიელთა ფოლკლორში წარმოდგენილი ქალღვთაებების დედა-ღვთაების (Magna Mater) კულტთან კავშირს.

დიდი დედა მცირე აზიაში ქუზაბას და მისგან წარმოებული ელინიზირებული ქუბებე/კიბელეს სახელით არის ცნობილი (ძვ. ბერძნ. Κυβέλη, ლათ. Cybele). კიბელეს პრეისტორიული წინამორბედი, ანატოლიური დედა-ღვთაება, ნაყოფიერების კულტს უკავშირდება, თუმცა მატერნალური ფუნქციის გარდა, გამოიკვეთება მისი ცხოველბთან კავშირის ასპექტიც – იგი არის Potnia Theron (ცხოველთა ქალბატონი/დედაუფალი). მკვლევართა აზრით, ქალღვთაება კიბელეს სახელის ძირი დამოწმებულია ძვ. წ. XVII-XVI საუკუნეებიდან ცნობილ სირიულ სახელში Alli Kubaba („ქუზაბა არის ქალბატონი“) [James, 1959:137-138; Roller, 1999:47-49; Vermaseren, 1977:21-22, 24]. ეპითეტი „ქალბატონი“, მოგვიანებით, ზოროასტრულ ტექსტებში, ქალღვთაება ანაჰიტას სახელსაც დაერთო – Anahit bānū [Russell, 1987: 237].

ტერმინს Potnia Theron პირველად ჰომეროსი ახსენებს „ილიადაში“, მაგრამ მანამდე მიკენურ არქივებში გვხვდება მთელი რიგი ქალღვთაებების, რომლებიც ტიტულით po-ti-ni-ja („ქალბატონი“) მოიხსენიებიან. ხშირ შემთხვევაში po-ti-ni-ja ინდივიდუალიზირებულია ეპითეტით, რომელიც აზუსტებს ქალბატონის კონკრეტულ ადგილს ან ფუნქციას:

da-pu2-ri-to-jo po-ti-ni-ja (ლაბირინთის ქალბატონი) – KN Gg 702, Oa 745

po-ti-ni-ja i-qe-ja (ცხენების ქალბატონი) – PY An 1281

po-ti-ni-ja a-si-wi-ja (აზიის ქალბატონი) – PY Fr 1206

si-to-po-ti-ni-ja (მარცვლეულის ქალბატონი) – MY Oi 701, 704

a-ta-na-po-ti-ni-ja (ქალბატონი ათენა) – KN V 5

po-ti-ni-ja არათუ მეორდება, არამედ გამორჩეულ ძღვენის მიმღებად გვევლინება. ეს უნდა მიუთითებდეს მდებრობითი სქესის ღვთაების ჯერ კიდევ განსაკუთრებულ როლზე მიკენურ კულტურასა თუ რელიგიაში, რაც ასახულია ჩვენამდე მოღწეულ ფრესკებზეც [Chadwick and Ventris, 1973; Burkert, 1977:84], თუმცა დიდი დედის კულტი ბერძნული მითოლოგიის გენეალოგიურ სქემაში არ ჯდება, იგი წინაბერძნული წარმოშობის უნდა იყოს, რასაც არქეოლოგიური მონაპოვარიც ადასტურებს – მინოსურ საკულტო სცენებში ხშირად არის წარმოდგენილი ტახტზე მჯდომი ქალღვთაება, როგორც თაყვანისცემის ობიექტი, მისი გამოხატვის ფორმები აქაც არაერთგვაროვანია:

ფრინველების (მტრედების, წეროების, ბატების) ქალბატონი, გველების ქალბატონი, ზღვის ქალბატონი და ა. შ. [ჩოთალიშვილი, 2017:15-23].

კავკასიელთა მეხსიერებას შემორჩენილი ქალღვთაებები, სხვა კულტურების მსგავსად, დიფერენცირებულები არიან თავიანთი ფუნქციითა თუ მოქმედების სფეროთი, მათ სახელებშიც მეორდება ტიტულები: „ქალბატონი“, „დედოფალი“, „დედა“, „დიასახლისი“, მაგ. სამეგრელოში ნადირობის ქალღვთაებას ტყაშმაფა ჰქვია, რაც „ტყის დედოფალს“ ნიშნავს, ადიღეელებთან მას ეწოდება მეზგუაშა („ტყის ქალბატონი“), დაღესტანში ყუმიხებთან – ორმან ესი („ტყის დიასახლისი“). წყალს, მდინარეს კი განაგებს „წყლის დედა“: დაღესტანში – სუვ-ანასი, სამეგრელოში – წყარიშ დიდა, ყაბარდოში – ფსეგუაშა („წყლის ქალბატონი“). აფხაზურ ნართულ თქმულებათა ერთ-ერთი ცენტრალური პერსონაჟის, სათანემს ტიტულიც „ქალბატონია“ – გვამა (*აფხ. Саҭанеи Гааша*). საყურადღებოა, რომ კავკასიურ ქალღვთაებათა სახელებში ასევე მეორდება დედის აღმნიშვნელი ძირი „ნანა“ (ჩეჩნ. უ-ნანა და ხი-ნანა, აფხაზ. ანცვა, ანანა-გუნდა და სხვ.), მაგ. აფხაზურ მითოლოგიაში ანანა-გუნდა მეფუტკრეობასა და ნადირობას უკავშირდება, მისი სახელი ნიშნავს „გუნდის დედას“ (იგულისხმება ფუტკრების გუნდი); ამ ნიშნით იგი მოგვაგონებს მცირეაზიურ ნაყოფიერების ქალღმერთს, რომლის მთავარ ქურუმ ქალს „დედა ფუტკარი“ ერქვა. ჩეჩნებსა და ინგუშებს ჰყავდათ ქალთევზას გარეგნობის „წყლის დედა“ ხი-ნანა, რომელიც ნაკადულებში ცხოვრობდა და ა. შ. [სიხარულიძე, 2006:40, 57, 97, 99, 158].

ტიტული „ქალბატონი“ დიდი დედა ნანას არ ახასიათებს, თუმცა ქართული მითოლოგიური გადმოცემებით, ნანა „ბატონების“ დედაა. სვანურში კი ნანა (ნან) მნიშვნელოვანი სემანტიკური დატვირთვის მქონე ტერმინია, რომელიც არა მხოლოდ „დედას“, არამედ „ქალბატონსაც“ აღნიშნავს. ნანას შესახებ ინფორმაცია ძირითადად ქართულ ზღაპრებსა და ლეგენდებშია შემორჩენილი. ქართული მითოლოგია მეტწილად ზეპირსიტყვიერი ფორმით არის წარმოდგენილი, მისი მეცნიერული დოკუმენტირება საკმაოდ გვიან დაიწყო (XIX-XX საუკუნე). ტერმინი „ბატონი“ ქართულში მომდინარეობს ლათინური სიტყვიდან *patronus* და ნიშნავს „მფარველს“, „მფლობელს“. ქართულ მწერლობაში ეს ტერმინი XV საუკუნიდან მკვიდრდება, შესაბამისად, არ ვიცით, რა ერქვათ ძველ ქართულ გადმოცემებში ნანას შვილებს – რომელი ტერმინი ჩაანაცვლა „ბატონებმა“, თუმცა იგი, სავარაუდოდ, ანალოგიურ სემანტიკას ატარებდა. აღსანიშნავია ისიც, რომ ტერმინამდე „პატრონი“ მპყრობელისა და მეპატრონის აღსანიშნავად ადრეფეოდალურ საქართველოში გამოიყენებოდა „უფალი“, რომელიც იმავდროულად ღმერთის სინონიმსაც წარმოადგენს. შესაბამისად, ნანა „ბატონების“, ანუ ღმერთების დედაა.

დიდი დედის კულტი მსოფლიო მითოლოგიაში მცენარეს უკავშირდება, უპირველეს ყოვლისა „სიცოცხლის ხეს“, რომელიც სიცოცხლის მარადიულ წრებრუნვას ასახავს. ქართული ენის დიალექტებში შემორჩენილი მცენარეებისა და ყვავილების სახელწოდებები ხშირად ბუნების დიდ დედასთანაა დაკავშირებული და მის მცენარეულ სახეს ქმნის. ერთ-ერთი ასეთი სახეა ლერწამი. ხალხურ ზღაპარში „ლერწმის ქალი“ შუაზე გაპოხილი ლერწმის მცენარისგან გადმოდის – შედარებისთვის, ნადირთღვთაება დალიც წიფლის ხიდან გადმოდის. „ლერწმის ქალს“ ღვთაებისთვის დამახასიათებელი თვისებები აქვს: აბრეშუმის ძაფს რთავს და ფასდაუდებელ ქსოვილებს ქსოვს. ქართული ხალხური ეპოსის კიდევ ერთი სახეა „ნათელ მარეხი“, რომელსაც „ველზე გაშლილ ყვავილსა“ და „კანაფის თეთრ ღეროს“ ადარებენ, რაც მის მცენარეულ ბუნებაზე

მიუთითებს. კანაფს, როგორც საკრალურ მცენარეს – ასე იცნობდნენ მას სვანეთში. ამ მხრივ საინტერესოა ტოპონიმიაში მცენარე კანაფთან დაკავშირებული სახელწოდებაც, რომელიც დადასტურებულია ხულოს მუნიციპალიტეტის სოფელ ადამეებში მიკროტოპონიმად, რაც ზანიზმია აჭარულში. მისი სემანტიკა სვანური ენის ლექსიკით იხსნება, სხვა ქართველურ ენებში კი მისი მნიშვნელობა უკვე გაუჩინარებულია და გარკვეულ რემინისცენციებს აღძრავს [ახვლედიანი, 2025: 12-17]. ეს მოტივები ქართული ფოლკლორისთვის უნიკალური არ არის. ძველი ცივილიზაციების რწმენა-წარმოდგენებშიც ლერწამი და კანაფი ქალღვთაებების სიმბოლოებს წარმოადგენს. შუმერულ ტექსტებში მოხსენიებული „წმინდა ლერწმის ქალბატონი“ და ბაბილონური იშთარის ატრიბუტად მიჩნეული ორი გადახლართული ლერწამი ამ ტრადიციის ნაწილია.

ქართული ხალხური ზღაპრების სახელწოდებები ყვავილთა მაგიურ და საკრალურ თვისებებზე მიუთითებს: „ბრდღვიალა ყვავილი“, „ბოჟმის ყვავილი“, „ედემის ყვავილი“ – ყველა მათგანი ღვთაების ჰიპოსტასს, სასწაულთმოქმედ ქალს უკავშირდება. ქალღვთაების საკრალურ მცენარეთა შორის „იას“ და „ვარდს“ განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს. ფოლკლორული სახეები „ია-ხათუნი“ და „იადავარდი“ ამ ყვავილების მაგიურ ძალას ასახავენ – მათი სიცილისას „სულ ია და ვარდი იშლებოდა“ ან „თაიგულები ცვიოდა“.

მინდვრის ყვავილებთან კავშირი კიდევ უფრო ფართო სპექტრს მოიცავს. „ნათელ მარეხი“, „ჰარალე“, „მინდორთ ქალი“, „ველის ყვავილი“ – ყველა ეს სახე ველზე გაშლილ ყვავილებს უკავშირდება. ანალოგიური ეპითეტები უძველეს საკულტო ტექსტებშიც დასტურდება: ხეთური წყაროები „მინდვრის იშთარს“ ახსენებს, შუმერულ ტექსტებში კი ინანას „ველის გვირგვინი“ („მენ-დინა“) ამკობს და „ველის დედოფლად“ მოიხსენიება.

ფოლკლორულ-ეთნოგრაფიულ მასალაში წარმოდგენილი ქალღვთაებების მრავალფეროვანი სახეები ასახავს დედა-ღვთაების თაყვანისცემის დიფერენცირებულ ფორმებს, რომლებიც ადგილობრივ კულტურულ კონტექსტში ჩამოყალიბდა. მათი მცენარეულ სიმბოლიკასთან (ლერწამი, ია, ვარდი, შროშანი, ნაძვი, მინდვრის ყვავილები) კავშირი კი უშუალოდ მიემართება ნაყოფიერებისა და სიცოცხლის მარადიული წრებრუნვის იდეას, რაც მსოფლიო მითოლოგიაში დიდი დედის კულტის უმთავრეს მახასიათებელს წარმოადგენს.

კავკასიელთა მთავარ ღვთაებას, მსოფლიოს სხვა ხალხების მსგავსად, „დედა“ უნდა რქმეოდა. ამაზე მიუთითებს შედარებითი მასალის საფუძველზე გამოვლენილი მითოსური სახის ერთგვაროვნება და სახელთა იდენტურობა კავკასიის ხალხთა გადმოცემებში – დიდი ქალღვთაების სახელწოდება ნანა საერთოკავკასიურ ძირს (-ნან-//-ან) უკავშირდება, რომელიც „დედის“ სემანტიკას ატარებს.¹

ნანას არქეტიპი უნდა იყოს ქალღვთაება იშთარი, რომელიც შუმერულ პანთეონში შემდეგი სახელებითაა ცნობილი: ნინი, ინნინა, ინნანა, ნანა... [წერეთელი, 1924:27] და კიბელეს მსგავსად, ლომებთან ერთად არის გამოსახული. მესოპოტამიური ინანასა და იშთარისგან წარმომავალ ნანა/ნანაიას ხშირად აკავშირებენ მთვარესთან ასოცირებულ ქალღვთაებებთანაც: არტემისტან, ჰეკატესთან, რეასა თუ კიბელესთან [James, 1959:150-160; Vermaseren, 1977:30]. ნან/ნინ ფუძიანი ღვთაებების, აინინასა და დანინა/დანანას კულტი შემოუღია საურმაგ მეფეს (ძვ. წ. III ს.) [ქართლის ცხოვრება, 1955:27]. ქართული წარმართული პანთეონის ამ ორი ღვთაების შესახებ

¹ ასევე საერთოკავკასიური წარმომავლობისაა მეორე ქალღმერთის „დალის“ სახელიც (დალ//დიალ), რაც „ღმერთს, „ღვთაებას“ ნიშნავს.

სამეცნიერო ლიტერატურაში დღემდე აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს. ნიკო მარი ვარაუდობს, რომ აინინა და დანინა ერთი და იმავე ქალღვთაების ვარიანტული სახელებია, კერძოდ, ირანული ანაჰიტასი და არაირანული ნანასი, დანანა კი „და“ კავშირთან შეზრდილი არაირანული ღვთაება ნანას სახელი უნდა იყოს [Mapp, 1902:9].

ნენ/ნან/ნინ ფუძიანი „დედის“ მნიშვნელობის მქონე სიტყვები დადასტურებულია როგორც ქართველურ, ასევე სომხურ ენებში, სპარსულ დიალექტებსა და სანსკრიტში [Тревер, 1958:137]. გარდა ამისა, აღნიშნული ძირი დედის მნიშვნელობით გვხვდება იდენტური გაფორმების მქონე ფუძეების შემადგენლობაში მთელი კავკასიის მასშტაბით [ჩუხუა, 2018:317]:

საერთ. ქართ. ნენ-ა – „დედა//ბებია“
 აჭარ. ნენა-ი//ნენე-ი – „ბებია, დედა“
 ზან. (მეგრ.) ნანა, ნანა-ია – „დედა“
 ლაზ. ნანა – „დედა“, ნან-დიდ-ი – „დიდედა“
 სვან. ნან-აგ//ლან-აგ – „დედულეთი“
 ს. სინდ. ნან-ა – „დედა//ბებია“
 ადიღ. ნანა, ყაბ. ნანა – „ბებია//მოხუცი ქალი“
 უბიხ. ნან (ა) – „დედა“
 აფხაზ. ნან – „დედა“ (მიმართვ. ფორმა)

აღნიშნული ფუძის მნიშვნელობა ვარირებს („დედა“, „ბავშვი“, „ბებია“, „დიდედა“, „დედულეთი“...) [ჩუხუა, 2018:319], მაგრამ ძირეული შინაარსი უცვლელია, იგი ასოცირდება ნაყოფიერებასთან, მატერნალურ ასპექტთან.

შულავერის გორაზე, იმირის გორასა და ხრამის დიდ გორაზე აღმოჩენილი ქალის ანთროპომორფული ფიგურები, რომლებიც დიდი დედის გამოსახულებებად მიიჩნევა, კავკასიას ნაყოფიერების კულტის გავრცელების ერთ-ერთ უძველეს კერად წარმოაჩენს. განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს რაჭის სოფელ ღებში ნაპოვნი ბრინჯაოს ბალთა, რომელზეც ამოტიფრულია ირმების წყვილს შორის აღმართული ქალღვთაების ფიგურა – ეს იკონოგრაფიული სქემა ზუსტად იმეორებს მედიტერანული ქალღვთაებების (კიბელე, იშთარი) გამოსახვის ტრადიციას, სადაც ღვთაება ლომების ან სხვა ცხოველთა წყვილს შორის არის წარმოდგენილი [ხიდაშელი, 1972; ფანცხავა, 1988]. საერთო კულტურული ტრადიციების არსებობაზე მიუთითებს საბერძნეთში, კუნძულ სამოსზე აღმოჩენილი ბრინჯაოს ფიგურაც (ცხენზე, სავარძელში მჯდომი ქალღვთაება ბავშვით ხელში), რომელიც მუხურჩისა და ცაიშის ანალოგიურ ფიგურებთან მნიშვნელოვან იკონოგრაფიულ მსგავსებას ავლენს, რაც მათ საერთო წარმომავლობაზე უნდა მიუთითებდეს. ამ კონტექსტში რ. პაპუაშვილი კოლხეთს ჩრდილო კავკასიასა და ეგეოსურ სამყაროს შორის დამაკავშირებელ შუამავალ როლად განიხილავს [პაპუაშვილი, 2010:50-51]. კავკასიასა და ეგეოსურ სამყაროს შორის კულტურულ კავშირზე მეტყველებს კოლხური ქალღვთაება ფასიანეს კულტიც, რომელიც არიანეს თანახმად, არსით კიბელეს უახლოვდება – ფასიანეს ტახტის ქვეშ წვანან ლომები და თავად ისე ზის, როგორც ფიდიასის ქანდაკება ღმერთების დედის (კიბელეს) ტაძარში [Arrianus, 1855: 11. (9 H)].

ამრიგად, მასალის მულტიდისციპლინურ ჭრილში გაანალიზებამ აჩვენა, რომ კავკასიური ქალღვთაებები თავისი არსითა და ფუნქციებით მედიტერანული დედა-ღვთაების არქეტიპს უახლოვდებიან. არქეოლოგიურ მონაცემებთან ერთად, ლინგვისტური პარალელები – საერთოკავკასიური ძირის (-ნან-/-ან) არსებობა მთელი კავკასიის მასშტაბით და მისი მესოპოტამიურ ინანა/იშთართან კავშირი – ადასტურებს არა მხოლოდ კულტურულ კონტაქტებს, არამედ საკულტო ტრადიციების ორგანულ გავრცელებას ამ რეგიონში. შესაბამისად, კავკასიური დიდი დედის კულტი წარმოდგენს არა იზოლირებულ რელიქტს, არამედ მედიტერანული სამყაროს რწმენა-წარმოდგენების ორგანულ შემადგენელ ნაწილს, რომელმაც ადგილობრივი თავისებურებები შეიძინა, თუმცა შეინარჩუნა არსებითი ფუნქციები და სემანტიკა. ამ კულტის ელემენტები დღემდე ვლინდება კავკასიელ ხალხთა ფოლკლორულ მეხსიერებაში.

ლიტერატურა:

1. ახვლედიანი, ნ. – კვლავ ტოპონიმ „ბოდბე“-ს შესახებ, „თსუ არნ. ჩიქობავას სახელობის ენათმეცნიერების ინსტიტუტის რესპუბლიკური დიალექტოლოგიური სამეცნიერო სესიის მასალები“, გვ. 12-17, თბილისი. 2025.
2. პაპუაშვილი, რ. – ანთროპომორფული გამოსახულებები ცაიშიდან, „კულტურულ საისტორიო ძიებანი“, გვ. 46-58. თბილისი: უნივერსიტეტის გამომცემლობა. 2010.
3. სიხარულიძე, ქ. – კავკასიური მითოლოგია. თბილისი: კავკასიური სახლი. 2006.
4. ფანცხავა, ლ. – კოლხური კულტურის მხატვრული ხელოსნობის ძეგლები. თბილისი: მეცნიერება. 1988.
5. ქართლის ცხოვრება. ტექსტი დადგენილი ყველა ძირითადი ხელნაწერის მიხედვით ს. ყაუხჩიშვილის მიერ, ტ. I. თბილისი. 1955.
6. ჩოთალიშვილი, ლ. – ქალღმერთები თებეს B ხაზოვან წარწერებში. ქართველოლოგია, ტ. 1, გვ. 15-23. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. 2017.
7. ჩუხუა, მ. – იბერიულ-იჩქერიურ ენათა შედარებითი გრამატიკა. თბილისი. 2018.
8. წერეთელი მ. – ხეთის ქვეყანა, მისი ხალხები, ენები, ისტორია და კულტურა. კონსტანტინოპოლი. 1924.
9. ხიდაშელი, მ. – ბრინჯაოს მხატვრული დამუშავების ისტორიისათვის ანტიკურ საქართველოში. თბილისი: მეცნიერება. 1972.
10. Arrianus. – Periplous Euxeinou Pontou. In K. Müller (Ed.), Geographi Graeci minores (Vol. 1). Paris: A. Firmin Didot. 1855.
11. Burkert, W. – Griechische Religion der archaischen und klassischen Epoche. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz. 1977.
12. James, E. O. – The Cult of the Mother Goddess: An Archaeological and Documentary Study. London: Thames and Hudson. 1959.
13. Roller, Lynn E. – In Search of God the Mother: The Cult of Anatolian Cybele. Berkeley: University of California Press. 1999.
14. Russell, James R. – Zoroastrianism in Armenia. Harvard University Press. 1987.
15. Ventris, M., Chadwick J. – Documents in Mycenaean Greek (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press. 1973.
16. Vermaseren, M. J. – Cybele and Attis: The Myth and the Cult. London: Thames and Hudson. 1977.
17. Мapp, Н. Я. – Боги языческой Грузии по древне-грузинским источникам. Записки Восточного Отделения Императорского Русского Археологического Общества, т. XIV, вып. II-III. С-Петербург: Типография Императорской Академии Наук. 1902.
18. Тревер, К. – Очерки по истории и культуре Кавказской Албании в IV до н. э. - VII в. н. э. Москва-Ленинград. 1959.

Lela Chotalishvili

European University/Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

a-mail: lela.chotalishvili@gmail.com

ORCID: 0009-0003-3205-6981

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.13>**SJIF 2025:** 8.584**Nargiz Akhvlediani**

Niko Berdzenishvili Institute of Batumi Shota Rustaveli State University

a-mail: nargiz.akhvlediani@bsu.edu.ge

ORCID: 0000-0002-3787-0195

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.13>**SJIF 2025:** 8.584**Caucasian Female Deities through the Lens of the Mother Goddess Archetype**

Abstract

The present study is based on a complex methodological approach and examines the connection between female deities represented in Caucasian folklore and the cult of the Mother Goddess. The principal deity of the Caucasians, like that of other peoples of the world, must have been called "Mother." This is indicated by the uniformity of the mythological figure and the identity of names in the traditions of Caucasian peoples revealed on the basis of comparative material – the designation of female deities "Nana" is connected to a common Caucasian root (-nan-/-an) which carries the semantics of "mother."

Female deities preserved in the memory of Caucasian peoples, similar to the beliefs and representations of other ancient civilizations, are differentiated by their functions and spheres of activity. Their names contain the following recurring epithets: "queen", "mother", "mistress", as well as the root "nana," denoting mother (Chechen: u-nana and xi-nana, Abkhaz: anc' va, anana-gunda, etc.). The epithet "mistress" (Potnia) is not found for the Great Mother Nana; however, according to Georgian mythological traditions, Nana is the mother of the "batonebi" (i.e., mother of gods). In Svan, nana (nan) is a term with significant semantic weight, denoting not only "mother" but also "mistress." Female anthropomorphic figurines, regarded as representations of the Great Mother, establish the Caucasus as one of the earliest centers for the dissemination of the fertility cult. Of particular interest is a bronze axe discovered in the village of Ghebi in Racha, which bears an engraved figure of a female deity standing between a pair of deer – an iconographic scheme that precisely replicates the representational tradition of Mediterranean goddesses (Cybele, Ishtar), where the deity is depicted between a pair of lions or other animals.

Accordingly, the Caucasian cult of the Great Mother represents not an isolated, surviving relic, but an organic component of the beliefs and representations of the Mediterranean world, which acquired local peculiarities while preserving essential functions and semantics. Elements of this cult are still manifested in the folkloric memory of Caucasian peoples to this day.

Keywords: Caucasian goddesses, Mother Goddess (Magna Mater), Mistress (Potnia), Beliefs and notions, Pan-Caucasian root.

რეცერნზენტი: პროფესორი ვალერიან ასათიანი

პედაგოგიკა Pedagogic

ოჯახისა და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგები
გენდერული თავისებურებების გათვალისწინებით

იაგორ ბალანჩივაძე, მაკა აბულაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: iagor.balanchivadze@atsu.edu.gemaka.abuladze@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.14>

SJIF 2024: 8.268

სტატია ეხება ადრეული და სკოლამდელი განათლების კურიკულუმის სტანდარტის ერთ-ერთი მუხლის - სასწავლო-სააღმწერდელი პროცესში ოჯახისა და თემის მონაწილეობა - მიხედვით ჩატარებულ კვლევას - რომელიც ჩატარდა 2024 წელს, ერთი წლის წინ, თემაზე: ოჯახისა და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგები გენდერული თავისებურებების გათვალისწინებით. კვლევის მიზანია - წარმოაჩინოს ის არსებული გამოწვევები და საჭიროებები რომელიც ხელს უშლის ოჯახისა და თემის წარმომადგენლებს სრულფასოვნად ჩაერთონ სასწავლო-საგანმანათლებლო პროცესებში. ჩატარდა 3 ფოკუს-ჯგუფის დისკუსია, 7 სიღრმისეული ინტერვიუ. თვისებრივ კვლევაში ჩართული იყო 25 რესპონდენტი. მათ შორის 21 ქალი, 4 კაცი.

რესპონდენტების აზრით, ოჯახის მონაწილეობა ბავშვების სასწავლო პროცესზე, მათ ფსიქოემოციურ მდგომარეობაზე დადებითად აისახება. ძალიან სასიხარულო იყო ბავშვებისთვის, როდესაც კვირეულის ფარგლებში „მამა გვიკითხავს ზღაპარს“ ყველაზე მეტად კეთილდღეობის განცდა აქვთ ბავშვებს მაშინ, როდესაც მათ გვერდით მათთვის ძვირფასი ადამიანები არიან.

კვლევის დროს მშობლები ხშირად აღნიშნავენ, რომ აქტიულობაში ჩართულობის შედეგად გახდნენ მეტად თავდაჯერებულები, აქტიურები, მეტი ინფორმაცია მიიღეს ბავშვის მუშაობის შესახებ, გააცნობიერეს, რამდენად შეესაბამება მათი შვილების მდგომარეობა ბავშვის განვითარების არსებულ სტანდარტს, რომლის მიხედვითაც მუშაობს საბავშვო ბაღი.

რაც შეეხება თემთან თანამშრომლობას, თემის რესურსის სრულფასოვნად გამოყენება ბაღს ახალ შესაძლებლობებს უხსნის, ახალ გზებს აჩვენებს, როგორც საკუთარი ორგანიზაციის განვითარების თვალსაზრისით, ისე თანამშრომელთა პროფესიული ზრდის კუთხით, და რაც ყველაზე მთავარია, ამ ყოველივეს ბავშვების სასიკეთოდ გამოყენების თვალსაზრისით ძალიან მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია.

სტატიაში საუბარია ოჯახისა და თემის მონაწილეობის კუთხით არსებული გამოწვევებზე და საჭიროებების გენდერული პროფილზე, მოხმულია კვლევის შედეგად მიღებული დასკვნები და აქვე არის მოცემული ამ კომპონენტის პოზიტიური ზეგავლენის გაუმჯობესებისთვის რა ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა არის მნიშვნელოვანი.

დარწმუნებული ვართ ამ სტატიაში მოცემული კვლევის შედეგები, რეკომენდაციები და ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა გააძულებს ოჯახისა და თემის წვლილს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებებში, რაც ხელ შეუწყობს ბავშვების უკეთ განვითარებას.

საკვანძო სიტყვები. ფოკუს-ჯგუფი, შედეგები, თემის სერვისები, ოჯახი, პერსონალი, აღსაზრდელი.

ოჯახის და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგების კვლევის მიზნით 2024 წლის სექტემბერ-ოქტომბერში ჩატარდა კვლევა - „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტის - კერძოდ, სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესში ოჯახისა და თემის მონაწილეობის კომპონენტის გენდერული ზეგავლენის შეფასება (GLA)“. კვლევის დამკვეთია ქალთა ფონდი „სოხუმი“. კვლევის სამუშაოები განხორციელდა ა(ა)იპი ბალების გაერთიანებასთან შეთანხმებით და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებებთან მჭიდრო თანამშრომლობით. ამ კვლევაში ჩართული ვიყავით, როგორც დარგის სპეციალისტი და მკვლევარი. ჩვენი საკვლევი თემა იყო სტანდარტის ერთ-ერთი მიმართულება - „თემთან თანამშრომლობის ასპექტები ადრეული და სკოლამდელი განათლების სტანდარტის მიხედვით“, კერძოდ ოჯახისა და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგები გენდერული თავისებურებების გათვალისწინებით

კვლევის მიზანია - წარმოაჩინოს ის არსებული გამოწვევები და საჭიროებები რომელიც ხელს უშლის ოჯახისა და თემის წარმომადგენლებს (მათ შორის დასაქმებულ, ემიგრანტ, შშმ და სსმ ბავშვის, ეთნიკური უმცირეობის მშობლებს) სრულფასოვნად ჩაერთონ სასწავლო-საგანმანათლებლო პროცესებში და მოხდეს მათი საჭიროებების გათვალისწინება ნებისმიერი აქტივობისა თუ დაგეგმილი შეხვედრების პროცესში, მათ შორის სხვადასხვა სათემო სერვისების ხელმისაწვდომობის საკითხში.

მეთოდოლოგია - ჩატარდა 3 ფოკუს-ჯგუფის დისკუსია, 7 სიღრმისეული ინტერვიუ. თვისებრივ კვლევაში ჩართული იყო 25 რესპონდენტი. მათ შორის 21 ქალი, 4 კაცი. შესწავლილ იქნა სკოლამდელი დაწესებულებების საქმიანობის მარეგულირებელი დოკუმენტები. **კვლევის სამიზნე ჯგუფი** - მშობლები, პედაგოგები, დარგის ექსპერტები, სერვისის მიმწოდებლები.

ოჯახის და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგების კვლევის მიზნით ჩატარდა ფოკუს-ჯგუფი აღმზრდელებთან. რესპონდენტების აზრით, ოჯახის მონაწილეობა ბავშვების სასწავლო პროცესზე, მათ ფსიქოემოციურ მდგომარეობაზე დადებითად აისახება და მოიყვანეს კონკრეტული მაგალითები, რამდენად სასიხარულო იყო ბავშვებისთვის, როდესაც კვირეულის ფარგლებში „მამა გვიკითხავს ზღაპარს“ მიიღეს მონაწილეობა მამიკოებმა, ჩაერთვნენ აღსაზრდეთა დედმამიშვილები, რომლებიც სკოლაში სწავლობდნენ და გვესტუმრნენ ბაღში, რათა წაეკითხათ ზღაპარი მათი დედმამიშვილების ჯგუფებში. ბავშვების სიხარულს საზღვარი არ ჰქონდა, ასეთი დღეები კიდევ ერთხელ გვარწმუნებს, რომ ყველაზე მეტად კეთილდღეობის განცდა აქვთ ბავშვებს მაშინ, როდესაც მათ გვერდით მათთვის ძვირფასი ადამიანები არიან.

ფოკუს-ჯგუფის დისკუსიაზე გამოიკვეთა საკითხი, როგორ აისახება ბაღის აღმზრდელებზე მშობლების და თემის ჩართულობა, გამოყვეს რამდენიმე დადებითი მხარე, პირველი რომ მათი საქმიანობა, სწორად არის დანახული და სათანადოდ

შეფასებული. მეორე, მშობლებს ეძლევათ საშუალება ჩაერთონ სხვადასხვა აქტივობებში, რა დროსაც აცნობიერებენ. თუ რამდენი მასალა და ძალისხმევაა საჭირო, რათა მართო ჯგუფი, დააინტერესო ბავშვები. ჩართვის შემდეგ მშობლებმა უთქმელად იციან, თუ რა მასალები სჭირდებათ აღმზრდელებს, რა გამოწვევების წინაშე დგანან მათ შვილებთან მუშაობის დროს, ხედავენ 40-45 ბავშვთან როგორ ცდილობს აღმზრდელი დაიცვას თანასწორობისა და სამართლიანობის პრინციპები და ა. შ.

კვლევის დროს მშობლები თავის მხრივ ხშირად აღნიშნავდნენ, რომ ასეთი ჩართულობის შედეგად გახდნენ მეტად თავდაჯერებულები, აქტიურები, მეტი ინფორმაცია მიიღეს ბავშვის მუშაობის შესახებ და, რაც მთავარია, უკეთესად გაიგეს საკუთარი შვილების ფსიქო-ემოციური საჭიროებები განვითარების ამ მნიშვნელოვან ეტაპზე. გააცნობიერეს, რამდენად შეესაბამება მათი შვილების მდგომარეობა ბავშვის განვითარების არსებულ სტანდარტს, რომლის მიხედვითაც მუშაობს საბავშვო ბაღი.

რაც შეეხება თემთან თანამშრომლობას, თემის რესურსის სრულფასოვნად გამოყენება ბაღს ახალ შესაძლებლობებს უხსნის, ახალ გზებს აჩვენებს, როგორც საკუთარი ორგანიზაციის განვითარების თვალსაზრისით, ისე თანამშრომელთა პროფესიული ზრდის კუთხით, და რაც ყველაზე მთავარია, ამ ყოველივეს ბავშვების სასიკეთოდ გამოყენების თვალსაზრისით ძალიან მნიშვნელოვანი ფუნქცია აკისრია.

ფოკუს-ჯგუფის წევრებმა ისაუბრეს, თემის წევრების მეშვეობით როგორ დადგეს საბავშვო ბაღში ატრაქციონი ბავშვებისთვის, როგორ იყენებენ თემის რესურსს, დაყავთ ბავშვები ახლოს მდებარე მუნიციპალურ დაწესებულებებში გასვლით ესკურსიებზე, თუმცა ითქვა, რომ ეს ყველაფერი არ არის საკმარისი და არსებობს უამრავი გამოუყენებელი რესურსი, რომელიც ბავშვებს სოციალურ გარემოში ადაპტაციის უნარებს გამოუმუშავებს.

რესპოდენტების შეფასებით, დედების აქტივობაში ჩართულობა მეტად ინტენსიურია და ბავშვებიც მიჩვეული არიან ამ ჩართულობას. რა თქმა უნდა, ბავშვებისთვის ეს მნიშვნელოვანია, მაგრამ მამების, ბებიების, ბაბუების, ოჯახის სხვა წევრების ჩართულობას კიდევ მეტი დადებითი ემოციები მოაქვს ბავშვებისთვის. ისაუბრეს იმაზე, რომ ჩართულობის მაღალი ხარისხი დადებითად აისახება მათ მუშაობაზე, ხშირ და ეფექტურ კომუნიკაციას მოსდევს ბავშვის ინტერესების, საჭიროებებისა და ძლიერი მხარეების უკეთ გაცნობა, ვინაიდან მშობლების ჩართულობის გარეშე ასეთი ინფორმაციის შეგროვება და სააღმზრდელო მიზნებში გამოყენება უშუალოდ, უფრო მარტივად ხდება ასევე ბავშვის ნდობის მოპოვება, რაც აისახება მათ აკადემიურ და ფსიქო-ემოციურ მიღწევებზე.

ოჯახისა და თემის მონაწილეობის კუთხით არსებული გამოწვევები და საჭიროებების გენდერული პროფილი. რესპოდენტების შეფასებით, საზოგადოებაში არსებული სტერეოტიპები ხშირად გვიბიძგებს გავაკეთოდ არასათანადო აქცენტები სააღმზრდელო ჯგუფში, მაგალითად, დავყოთ საქმიანობები და სათამაშოები გოგოს და ბიჭის, ანუ სქესის მიხედვით. ნიშანდობლივია, რომ ბავშვები სტერეოტიპებით არ იბადებიან, მათ ამ სახის აზროვნებას თავს ახვევენ - უფროსები.

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, მოხდა რესპოდენტების ფოკუსირება თემაზე - რა გამოწვევების წინაშე დგას დღეს საბავშვო ბაღები ოჯახისა და თემის მონაწილეობის კუთხით; როგორია სტანდარტის ზეგავლენა მასთან შემხებლობაში მყოფ ჯგუფებზე.

როგორც ზემოთ უკვე ავღნიშნეთ, მთელი რიგი საკითხები უშლის დღეს მამას, რომ იყოს ჩართული ბავშვის ცხოვრებაში და შვილის აღზრდაში, როგორც ამას აკეთებს დედა,

მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ სწორედ ადრეული ბავშვობის ასაკში, ბავშვის ქვეცნობიერში ჩადებული ის სოციალური სტერეოტიპი მუშაობს, რომელიც ასწავლიდა ბიჭს, რომ ბავშვის აღზრდა დედის საქმეა, ამიტომ თუ საჭიროებებზე უნდა ვისაუბროთ, პირველ რიგში მამების ცნობიერების ამაღლება და იმ მამების პოპულარიზაცია დაგვეხმარება უკეთესად გააცნობიერონ მამებმა შვილების აღზრდის პროცესში მათი ჩართულობის მნიშვნელობა. საზოგადოებამ აღიაროს მისი თანასწორი როლი და მნიშვნელობა შვილის აღზრდისა და განათლების საკითხში.

დასკვნა და რეკომენდაციები: ჩატარებული კვლევა „თემთან თანამშრომლობის ასპექტები ადრეული და სკოლამდელი განათლების სტანდარტის მიხედვით“ ემსახურება ადრეული და სკოლამდელი განათლების სტანდარტით გათვალისწინებულ - აღსაზრდელების მშობლებს, სკოლამდელ დაწესებულებებს და თემს შორის თანამშრომლობის ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტების შესწავლას, არსებული პრაქტიკისა და გამოწვევების გამოვლენას და გენდერული ზეგავლენის კონტექსტში განხილვას.

მან თვალსაჩინო გახადა, რომ ბავშვის სრულფასოვანი აღზრდა-განათლების, მისთვის ინკლუზიური გარემოს შექმნის საკითხებში ოჯახის ყველა წევრი (დედა, მამა, ბებია, ბაბუა, ემიგრანტი მშობლები, ბავშვის კანონიერი წარმომადგენლები) არ არის თანაბრად ჩართული. შესაბამისად, სტანდარტის მოცემულ კომპონენტს პოზიტიური გენდერული ზეგავლენა ვერ ექნება იმ აქტორებზე, რომელთაც ნაკლებად სწვდება სტანდარტით გათვალისწინებული ღონისძიებები. ამის საპირწონედ იკვეთება პოზიტიური შედეგები იმ მშობლებისთვის, ვისაც აქვს სრულფასოვანი კომუნიკაცია და ჩართულია სტანდარტის ინდიკატორებით განსაზღვრულ სააღმზრდელო-საგანმანათლებლო პროცესებში.

სკოლამდელი დაწესებულებები, განსაკუთრებით სახელმწიფო ბაღები ცდილობენ მშობლების წახალისებას. არის მამების ჩართვის პოზიტიური მაგალითები, თუმცა ეს მაინც ფრაგმენტულია და იკვეთება მამების მოსაზიდად უფრო მწყობრი სტრატეგიის აუცილებლობა. კვლევაში გამოიკვეთა იმ ოჯახების საჭიროებები, სადაც ბავშვის მშობელი იმყოფება ემიგრაციაში. რამდენიმე შემთხვევას, როცა ბაღი ეცადა მშობლის დისტანციურად ჩართვას ბაღის ღონისძიებებში, ჰქონდა ძალიან დიდი ეფექტი და გამოკვეთა ამ მიმართულებით მეტი მუშაობის აუცილებლობა. გაჟღერდა მოსქაზრებები, რომ ხელშეწყობილი უნდა იყოს მომუშავე მშობლების სურვილი და მოტივაცია, უფრო აქტიურად იყვნენ ჩართული სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესში.

კვლევის მასალებით თვალსაჩინო გახდა სხვადასხვა კატეგორიის ბავშვების/მათი ოჯახების საჭიროებები სათემო სერვისებზე ინფორმირებულობის და მათი ხელმისაწვდომობის კუთხით. გამოიკვეთა სერვისის მიმწოდებლების და სკოლამდელი დაწესებულებების უფრო მჭიდრო თანამშრომლობის და ინფორმაციის გაცვლის აუცილებლობა, რადგან სპეციალური საჭიროების მიუხედავად, ზოგიერთ ბავშვს არ აქვს შესაბამისი სტატუსი და ვერც სპეციალური ცენტრის სერვისით სარგებლობს და არც ბაღის სპეცპედაგოგს ეძლევა საშუალება, იმუშაოს მასთან.

დაფიქსირდა რესპონდენტების პოზიცია, რომ გადატვირთულ ჯგუფებს ნეგატიური გავლენა აქვთ სააღმზრდელო და საგანმანათლებლო პროცესზე. გამოითქვა სურვილი, სისტემატიური ხასიათი მიეცეს პროფესიული კვალიფიკაციის ასამაღლებელ ღონისძიებებს, ინფორმაციის, გამოცდილების გაცვლის შეხვედრებს, რადგან უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება ბაღის პერსონალის, მათ შორის ფსიქოლოგების, სპეცპედაგოგების

კვალიფიკაციას. ძალიან მნიშვნელოვანია სკოლამდელი დაწესებულებები ფლობდნენ სრულფასოვან ინფორმაციას არსებულ სერვისებზე (ადგილობრივი, ცენტრალური ხელისუფლების, სათემო ორგანიზაციების პროგრამები), რათა შეძლონ მშობლების დროული ინფორმირება და გადამისამართება, თანამშრომლობა და პარტნიორობა ბავშვის და ოჯახის სასიკეთოდ.

კვლევაში ჩართულმა მშობლებმა, სკოლამდელი დაწესებულებების პერსონალმა, სერვისის მიმწოდებლებმა დააფიქსირეს საკუთარი ხედვა, როგორ უნდა ითანამშრომლონ ერთმანეთთან ბავშვის პერსონალმა, მშობლებმა, თემმა და რა უნდა გააკეთდეს, რომ გაჩნდეს ეფექტიანი თანამშრომლობის, ჩართულობის და სისტემატიური ურთიერთობისათვის უკეთესი გარემო, რათა ეს ყველა სიკეთე, საბოლოოდ, აისახოს ბავშვის კეთილდღეობაზე; ჩართულობის და თანამშრომლობის შედეგებმა პოზიტიური ზეგავლენა იქონიოს ბავშვზე და მასთან შემხებლობაში მყოფ პირებზე - პროგრამის განხორციელებაში პირდაპირ/ირიბად მონაწილეთა გენდერული პროფილის გათვალისწინებით.

კვლევის შედეგად გამოვლენილი საჭიროებების მიხედვით, ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტის - კერძოდ, სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესში ოჯახისა და თემის მონაწილეობის კომპონენტის პოზიტიური ზეგავლენის გაუმჯობესებისთვის მნიშვნელოვანია შემდეგი ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა.

- მნიშვნელოვანია, ბავშვებთან მუშაობისას გამოვიყენოთ ისეთი აქტივობები და თამაშები რომლებიც მოგვცემენ შესაძლებლობას, აღმოვაჩინოთ გოგონებისა და ბიჭების ინტერესები, რათა მოხდეს მათი განვითარება და ხელშეწყობა.
- წახალისებული უნდა იყოს ორივე მშობლის თანაბარი ჩართულობა საგანმანათლებლო პროცესებში, ხელი შეეწყოს მამებისა და ბაბუების, ოჯახის სხვა წევრების ჩართვას სხვადასხვა აქტივობებში, მაგ.: ხეების დარგვა, ეზოს კეთილმოწყობა და სხვა.
- უნდა შეიქმნას მშობელთა სკოლები, მათ შორის გაერთიანების ბაზაზეც, სადაც მუდმივად ექნებათ მშობლებს სხვადასხვა სპეციალისტებთან, ფსიქოლოგებთან და ბავშვის განვითარების მიმართულებით მომუშავე ადამიანებთან შეხვედრის შესაძლებლობა, ამ სკოლების აუცილებლობაც, კვლევის მიხედვით გამოვლენილმა მშობელთა დაბალი ცნობიერების მაჩვენებელმა წარმოაჩინა.
- აუცილებელია თემის რესურსის უფრო სწორი გამოყენება, პირველ რიგში, უნდა იყოს უფრო მჭიდრო თანამშრომლობა ადრეული განვითარების ცენტრებსა და ბაღებს შორის, აგრეთვე მერიის ბავშვთა უფლებების დაცვის საამსახურსა და საბავშვო ბაღებს შორის, რაც კიდევ უფრო მეტად გაზრდის მშობელთა ცნობიერებას და უკეთ მიახვედრებს მშობელს, ადრეულ ასაკში სად ინთება წითელი შუქი ბავშვის განვითარებაში და რა არის საჭირო ამ დროს სწორი მიმართულების მისაცემად.
- უნდა გაიზარდოს ემიგრანტი მშობლების მეტ ჩართულობაზე ზრუნვა, მათი, როგორც მშობლის ინტერესები უნდა იყოს დაცული ამ მიმართულებით, შეიძლება მთელი რიგი ღონისძიებების შემუშავება მათი ჩართულობის უზრუნველსაყოფად.

- ჯგუფური შეხვედრების დაგეგმვისას, ასევე დაწესებულებების გარე აქტივობების დროს აუცილებელია გავითვალისწინოთ დასაქმებული მშობლების ჩართულობის მოტივაცია და მოხდეს შეთანხმება ყველაზე ოპტიმალური/მისაღები დროის შერჩევაზე.
- მნიშვნელოვანია ზემდგომმა დაწესებულებებმა მიიღონ შესაბამისი ზომები გადატვირთული ჯგუფების შესამცირებლად, რათა არ დაიკარგოს სკოლამდელი განათლების სერვისის ხარისხი. ეს პრობლემა წამოწეული იყო თითქმის ყველა საკვლევ ჯგუფში.

დარწმუნებული ვართ ამ სტატიაში მოცემული კვლევის შედეგები, რეკომენდაციები და ქმედითი ნაბიჯების გადადგმა გაამუჯობებს ოჯახისა და თემის წვლილს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებაში, რაც ხელ შეუწყობს ბავშვების უკეთ განვითარებას.

ლიტერატურა:

1. ადრეული და სკოლამდელი განათლება ხარისხის სახელმწიფო სტანდარტები 2023. საქართველო. თბილისი;
2. ბარქაია ც, ჯანელიძე ა, ჯიჯავაძე ნ. - ინკლუზიური განათლება (ნაწილი 1, 2, 3) გაეროს ბავშვთა ფონდი, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2019წ.
3. გაეროს ბავშვთა ფონდი-პოზიტიური მშობლობა-2021წ.
4. დოლიძე ხ, ბაქრაძე თ, ჯიჯავაძე ნ. - "ადრეული განათლების კურიკულუმი „თამაში“, ნაწილი I და II. თბილისი 2020წ.
5. ჯიჯავაძე ნ., კუხალაშვილი თ. - ადრეული სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევი გაეროს ბავშვთა ფონდი 2019 წ.

Igor Balanchivadze, Maka Abuladze

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: iigor.balanchivadze@atsu.edu.ge

maka.abuladze@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.14>

SJIF 2024: 8.268

Positive Results of the Family and Community Participation Program, Taking into account gender Characteristics

Abstract

The article refers to a study conducted in accordance with one of the articles of the Early Childhood and Preschool Education Curriculum Standart – Family and Community Participation in the Educational Process – which was conducted in 2024, a year ago, on the topic: “The study positive results of the family and community participation program considering gender specificity” is to demonstrate the needs that prevent families and communities from engaging in educational processes. 3 focus group discussions and 7 in-depth interviews were conducted. 25

respondents were involved in the qualitative research. Among them 21 were women and 4 were men.

According to respondents, family participation has a positive impact on children's learning process and their psycho-emotional state. It was very gratifying for the children, when the activity "Dad reads us a fairy tale" was held within the framework of the week.

As for cooperation with the community, making full use of community resources opens up new opportunities for the kindergarden, showing new paths, both in terms of the development of its own organization and the professional growth of its employees. And most importantly, all of this has a very important function in terms of using it for the benefit of children.

The article discusses the gender profile of challenges and needs in terms of family and community participation. The conclusions drawn from the research are presented.

The research findings, recommendations, and action steps presented in this article will enhance the contribution of families and communities to early childhood and preschool education, which will contribute to better child development.

Key words: focus group, results, community services, family, staff, foster child.

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე როვენკო

პედაგოგიკა Pedagogic

განათლების ფილოსოფიის პრობლემები

ნატო დვალი

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

Email- Email- nato.dvali@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.15>

SJIF 2025: 8.584

განათლების ფილოსოფიის პრობლემები ცივილიზებული მსოფლიო ინტენსიურად ეძებს განათლების სისტემის კრიზისის მიზეზებს და მისგან გამოსვლის გზებს, რომელშიც იგი მეოცე საუკუნის ბოლოს აღმოჩნდა. განათლების დარგის სპეციალისტთა აზრით, განათლების აღნიშნული კრიზისის დაძლევაში ქმედით დახმარებას განათლების ფილოსოფია და ფსიქოლოგია გაუწევს.

განათლების ფილოსოფია არამარტო აყალიბებს და ასახავს პედაგოგიურ აზროვნებას, არამედ წარმოაჩენს მოცემულ ეპოქაში მეცნიერების სხვადასხვა დარგის მიმართებას განათლებასთან. იგი ითვალისწინებს ამა თუ იმ ეპოქის ადამიანის მოთხოვნილებებს და განვითარების შესაძლებლობებს.

საკვანძო სიტყვები: განათლების ფილოსოფია, განათლების და ფსიქოლოგია

ცივილიზებული მსოფლიო ინტენსიურად ეძებს განათლების სისტემის კრიზისის მიზეზებს და მისგან გამოსვლის გზებს, რომელშიც იგი XX საუკუნის ბოლოს აღმოჩნდა. განათლების დარგის სპეციალისტთა აზრით, განათლებას აღნიშნული კრიზისის დაძლევაში ქმედით დახმარებას განათლების ფილოსოფია და ფსიქოლოგია გაუწევს. ამიტომ, გადაუდებელ აუცილებლობად მიაჩნიათ განათლების აღნიშნულ დარგებში კვლევა-ძიების გააქტიურება. XX საუკუნის 20-იანი წლების შემდეგ ყოფილ საბჭოთა კავშირში განათლების ფილოსოფიის მიმართ ინტერესმა იკლო. მხოლოდ 70-80იან წლებში დაიწყო ამ მიმართულებით ნაწილობრივი გააქტიურება, თუმცა გამოქვეყნებულ შრომათა უმრავლესობა დასავლეთში გამოქვეყნებული სტატიებისა და წიგნების კრიტიკას ეძღვნებოდა.

XX საუკუნის 20-იან წლებში ამერიკელმა მეცნიერმა ჯ. დიუი გამოსცა წიგნი “აღზრდის ფილოსოფია”, ხოლო 40-იან წლებში კოლუმბიის უნივერსიტეტში შეიქმნა განათლების ფილოსოფიის საზოგადოება, რომელმაც შემდეგი ამოცანების გადაწყვეტა დაისახა მიზნად:

1. განათლების ფილოსოფიის საკითხების კვლევები
2. თანამშრომლობა პედაგოგებსა და ფილოსოფოსებს შორის

3. განათლების ფილოსოფიაში სასწავლო კურსების შექმნა
4. აღნიშნული მიმართულებით სამეცნიერო კადრების მომზადება
5. საგანმანათლებლო პროგრამების ფილოსოფიური ექსპერტიზა.

აღნიშნულმა საზოგადოებამ მეტნაკლები წარმატებით გადაწყვიტა დასახული ამოცანები. გამოიცა მთელი რიგი წიგნები და სტატიები. შეიქმნა განათლების ფილოსოფიაში სასწავლო კურსები, რომლებსაც კითხულობდნენ ამერიკის, კანადის და ევროპის უნივერსიტეტებში.

ყოფილ საბჭოთა კავშირში განათლების ფილოსოფიის პრობლემების კვლევა 90-იანი წლებიდან გააქტიურდა. ამას ერთი მხრივ ხელი შეუწყო არსებული ტოტალიტარული რეჟიმის რღვევამ, ამასთან ერთად აღსანიშნავია იუნესკოს განსაკუთრებული როლი, რომელმაც განათლების განვითარების კონცეფციის შემუშავება XXI საუკუნის პრიორიტეტად გამოაცხადა. 1993 წელს განათლების ფილოსოფიის პრობლემათა კვლევას მიემდგნა, მოსკოვის საერთაშორისო კონფერენცია, რომელშიც ევროპელ მეკავშირეებთან ერთად ამერიკის შეერთებული შტატების და კანადის წარმომადგენლებიც მონაწილეობდნენ.

განათლების ფილოსოფიის მკვლევარები მყარად თანხმდებიან ორ უმნიშვნელოვანეს საკითხზე, თუ რისთვის უნდა გაღრმავდეს ამ მიმართულების კვლევა-ძიება. ამათგან პირველია - XXI საუკუნის განათლების კონცეფციის შემუშავებაში დახმარების აღმოჩენა შეუძლია სწორედ განათლების ფილოსოფიას, ხოლო მეორე - აღნიშნული პრობლემების დამუშავება ხელს შეუწყობს პოსტკომუნისტური ქვეყნების საგანმანათლებლო სისტემების ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში ინტეგრაციას.

განათლების ფილოსოფიის პრობლემათა მასშტაბურობა ნათლად დადასტურებული 1994 წელს ოქსფორდში გამოცემული განათლების 12-ტომიან ენციკლოპედიაში. მასში წარმოდგენილი სტატიების უბრალო დასახელებაც ნათლად მიუთითებს განათლების ფილოსოფიის მნიშვნელობაზე: ამდენად, ევროამერიკულ საგანმანათლებლო სივრცეში აქტიურად იკვლევენ განათლებისა და პედაგოგიკის ფილოსოფიურ პრობლემებს. მათ მიერ განიხილება, როგორც კონკრეტული და კერძო საკითხები, ისე ზოგადი და გლობალური პრობლემებიც.

განათლების ფილოსოფიის პრობლემათა კვლევა-ძიების თვალსაზრისით გარკვეული მცდელობები ჰქონდათ XIX საუკუნის ქართველ მოღვაწეებს (ს. დოდაშვილი, ი. ჭავჭავაძე, ი. გოგებაშვილი, ნ. ნიკოლაძე), ხოლო XX საუკუნის პირველ ნახევარში სერიოზული შრომები შექმნეს დ. უზნაძემ, შ. ნუცუბიძემ, კ. ბაქრაძემ და სხვებმა. მაგრამ ტოტალურმა სახელმწიფო სისტემამ ხელი შეუშალა ამ სფეროს ბუნებრივ განვითარებას.

ამდენად, განათლების ფილოსოფიის ჩარჩოებში შესაძლებელია, როგორც კერძო, ისე ზოგადი ხასიათის პრობლემათა გადაწყვეტა. განათლების ფილოსოფია არის განათლების შესახებ შეხედულებათა განზოგადებაც და რეფლექსიაც. იგი განათლების პრობლემის გააზრება და ფილოსოფიური ანალიზია.

განათლების ფილოსოფია განიხილავს და იკვლევს, განათლების ტენდენციებში და ფუნდამენტურ კატეგორიებში მის პარადიგმას, ადამიანის მდგომარეობას და ტრანსფორმაციას განათლების გავლენით.

განათლების ფილოსოფია არა მარტო აყალიბებს და ასახავს პედაგოგიურ აზროვნებას, არამედ წარმოაჩენს მოცემულ ეპოქაში მეცნიერების სხვადასხვა დარგის მიმართებას განათლებასთან. იგი ითვალისწინებს ამა თუ იმ ეპოქის ადამიანის მოთხოვნილებებს და განვითარების შესაძლებლობებს.

სხვადასხვა ეპოქაში განათლების ფილოსოფიის იდეების გამომხატველები იყვნენ კაცობრიობის უდიდესი მოაზროვნეები: დემოკრიტე, პლატონი, არისტოტელე, კონფუცი, კვინტილიანე, ი. კომენსკი, ჯ. ლოკი, ჟ. რუსო, ი. კანტი, კ. უშინსკი, ლ. ტოლსტოი. განათლების ფილოსოფიას საქართველოში გარკვეული საფუძველი შეუქმნეს გიორგი მთაწმინდელმა, იოანე პეტრიწმა, ს.ს. ორბელიანმა, დ. გურამიშვილმა, ი. ჭავჭავაძემ, ი. გოგებამშვილმა, ნ. ნიკოლაძემ, დ. უზნაძემ, შ. ნუცუბიძემ, კ. შაქარაძემ და სხვებმა.

განათლების ფილოსოფიის სპეციფიკური პრობლემები კიდევ ბევრია, რომელთა გადაჭრაზეა დიდად არის დამოკიდებული გლობალიზაციის პირობებში საგანმანათლებლო სივრცის განვითარება და პიროვნებაზე ორიენტირებული განათლების სისტემის ფუნქციონირება.

განათლების ფილოსოფია არსებობს არა მარტო მისი ფართო გაგებით (საზოგადოებრივი შეგნება), არამედ კონკრეტული ადამიანის პიროვნულ დონეზე, რომელიც მის განათლებასთან მიმართებაში გამოიხატება. ხოლო რამდენად გახდება პიროვნული პოზიცია საზოგადოებრივად მნიშვნელოვანი, პირველ რიგში თვით ადამიანის პიროვნებაზეა დამოკიდებული.

განათლების ფილოსოფია განიხილება აგრეთვე სხვადასხვა საზოგადოებრივი მოვლენების კვალდაკვალ. თვით იდეა განათლების ფილოსოფიის შესახებ, ზოგჯერ თავისებურად გარდაისახება განათლების იდეოლოგიაში. განათლების იდეოლოგია გავლენას ახდენს განათლების პოლიტიკაზე, ხოლო განათლების პოლიტიკას სახელმწიფო განსაზღვრავს. განათლების პოლიტიკა დამოკიდებულია განათლების თეორიასთან, რომელიც თავის მხრივ კავშირშია განათლების პრაქტიკასთან. აქვე, ისიც უნდა გავითვალისწინოთ, რომ განათლების ფილოსოფიამ შეიძლება იმგვარად დაამყაროს კავშირი, განათლების თეორიასთან, რომ ნაწილობრივ გვერდი აუაროს იდეოლოგიას და პოლიტიკას.

განათლების ფილოსოფია მოიცავს, როგორც მეთოდოლოგიურ პრობლემებს, ისე განათლების მთლიან გააზრებასთან დაკავშირებულ საკითხებს, მაგრამ სულ სხვა განზომილებით და იგი უთუოდ ფილოსოფიური განზომილება იქნება.

ლიტერატურა:

1. ა. ასათიანი - უმაღლესი სკოლის პედაგოგიკა, თბ. 2008წ.
2. ნათელა ვასაძე - პედაგოგიკის ისტორია 2004წ.
3. ი. ბასილაძე - განათლების, სწავლა-სწავლებისა და აღზრდის საკითხები. ქუთაისი, 2021წ.

Nato Dvali

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

Email- nato.dvali@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.15>**SJIF 2025:** 8.584

Problems of the Philosophy of Education

Abstract

The civilized world is actively seeking the causes of the crisis in the education system and ways to overcome it — a crisis that emerged at the end of the 20th century. According to experts in the field of education, philosophy and psychology of education can provide effective assistance in overcoming this crisis. The philosophy of education not only shapes and reflects pedagogical thinking, but also reveals the relationship between education and various branches of science in a given era. It takes into account the needs of individuals in each historical period as well as their developmental potential.

Key words: Philosophy of Education. Psychology of education

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე როვენკო

პედაგოგიკა Pedagogic

სქესობრივი განათლების შედარებითი ანალიზი მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანასა და საქართველოში

ანა ოქროპირიძე

შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ბათუმი, საქართველო

e-mail: ana.okro8@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.16>

SJIF 2025: 8.584

სქესობრივი საკითხების სწავლება მრავალი ქვეყნის განათლების სისტემის განუყოფელი ნაწილია, განსაკუთრებით ევროპაში, სადაც იგი მიზნად ისახავს ცნობიერების დონის ამაღლებას, ჯანმრთელობის რისკების პრევენციას და ადამიანის უფლებების დაცვას. ყოვლისმომცველი სქესობრივი განათლება არ შემოიფარგლება მხოლოდ რეპროდუქციული ჯანმრთელობით. იგი მოიცავს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა გენდერი, ურთიერთობები, ემოციური და ფსიქოლოგიური ჯანმრთელობა, კეთილდღეობა და თანხმობა. კვლევა მიმოიხილავს ნორვეგიის, ესპანეთის, კანადის და სინგაპურის სქესობრივი განათლების ძირითად მახასიათებლებს და ადარებს მათ საქართველოს გამოცდილებას. მაშინ როდესაც ნორვეგიასა და სინგაპურში სქესობრივი განათლება სავალდებულო საგანია და მასწავლებლებისთვის სპეციალური გადამზადების პროგრამები მოქმედებს, საქართველოში აღნიშნული მიდგომა, ჯერჯერობით, არ არის დანერგილი, რაც კონსერვატიული საზოგადოებრივი განწყობებით არის განპირობებული. კვლევის შედეგად გამოვლინდა ძირითადი გამოწვევები, როგორიცაა სასკოლო პროგრამებში საკითხების სიმწირე, მასწავლებელთა არასაკმარისი მომზადება და თემის საჯარო განხილვისადმი საზოგადოების სიფრთხილე. საერთაშორისო საუკეთესო პრაქტიკის გათვალისწინებით, კვლევა ასკვნის, რომ საქართველოში საჭიროა უფრო ყოვლისმომცველი და ინკლუზიური სქესობრივი განათლების დანერგვა, რათა შემცირდეს ადრეული ქორწინება,

არასრულწლოვანთა ორსულობა და სექსუალური ძალადობის შემთხვევები. ნაშრომი ხაზს უსვამს პოლიტიკის რეფორმის, მასწავლებელთა გადამზადების და საზოგადოების ჩართულობის აუცილებლობას, რაც ხელს შეუწყობს ინფორმირებული და ჯანსაღი საზოგადოების ჩამოყალიბებას.

საკვანძო სიტყვები: სქესობრივი განათლება, საქართველო, შედარებითი ანალიზი.

შესავალი:

სქესობრივი განათლება დღევანდელ მსოფლიოში ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი საკითხია, რომელიც პირდაპირ უკავშირდება მოზარდებისა და ახალგაზრდების ჯანმრთელობას, ადამიანის უფლებების დაცვასა და უსაფრთხოებას. თანამედროვე გლობალიზაციის პირობებში მოზარდები სხვადასხვა წყაროდან იღებენ ინფორმაციას სქესობრივ საკითხებზე, იქნება ეს მეგობრებისგან, ინტერნეტ წყაროებიდან თუ სოციალური ქსელებიდან მიღებული ინფორმაცია. რის გამოც, ხშირად, ახალგაზრდები ფლობენ არაზუსტ და არასანდო ინფორმაციას, რომელიც შეიძლება საზიანო აღმოჩნდეს მათთვის.

მოზარდთა ადრეული სქესობრივი აქტიურობის, არასრულწლოვანთა ორსულობისა და სქესობრივი გზით გადამდები ინფექციების გავრცელების შემთხვევები გვაფიქრებინებს, რომ აუცილებელია, სანდო და მეცნიერულად გამყარებული განათლების უზრუნველყოფა საქართველოში.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ სქესობრივი განათლება სექსუალური ძალადობისგან, არასასურველი ორსულობისგან, სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებების გავრცელებისგან თავის არიდების ერთ-ერთი პრევენციული ზომაა. ის აგრეთვე ხელს უწყობს გენდერული თანასწორობის დამკვიდრებას, ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ ჯანმრთელობას, მოსწავლეებს უყალიბებს ჯანსაღ დამოკიდებულებებს გენდერული როლებისა და ურთიერთპატივისცემის მიმართ.

კვლევის მიზნები:

სხვადასხვა ქვეყნის (ნორვეგია, ესპანეთი, კანადა, სინგაპური) სქესობრივი განათლების ძირითადი მახასიათებლების ანალიზი.

- უცხოეთის გამოცდილების შედარება საქართველოსთან.
- საქართველოს განათლების სისტემაში არსებული გამოწვევების იდენტიფიკაცია სქესობრივი განათლების კუთხით.

- საერთაშორისო საუკეთესო პრაქტიკის გათვალისწინებით საქართველოსთვის რეკომენდაციების შემუშავება.

კვლევის ამოცანები:

- საერთაშორისო სამეცნიერო ლიტერატურაზე დაყრდნობით სქესობრივი განათლების მნიშვნელობის განსაზღვრა.
- სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემაში სქესობრივი განათლების სწავლების ფორმების ანალიზი.
- საქართველოში არსებული მდგომარეობის შეფასება და მისი შედარება სხვა ქვეყნების პრაქტიკასთან.
- სქესობრივი განათლების გაუმჯობესებისთვის რეკომენდაციების შემუშავება.

კვლევის მეთოდები: კვლევისას გამოვიყენეთ დოკუმენტების ანალიზის მეთოდი.

მიმოვიხილეთ და შედარებითი ანალიზი გავუკეთეთ ნორვეგიის, ესპანეთის, კანადის, სინგაპურისა და საქართველოს სქესობრივი განათლების პოლიტიკას ოფიციალური დოკუმენტებისა და სამეცნიერო წყაროების საფუძველზე.

სქესობრივი განათლების სწავლებას საკმაოდ დიდი ისტორია აქვს მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში, განსაკუთრებით კი ევროპაში. დროის ცვლილებასთან, კაცობრიობისა და ადამიანის უფლებების დაცვის განვითარებასთან ერთად საჭირო გახდა სქესობრივი განათლების დანერგვაც, რომელიც მიზნად ისახავს მოსწავლეებისა და ახალგაზრდების ცნობიერების დონის ამაღლებას, უნარების განვითარებას, რათა მათ შეძლონ გაცნობიერებული, ჯანსაღი, პასუხისმგებლიანი, საკუთარი და სხვისი უფლებების დამცველი არჩევანის გაკეთება ურთიერთობებთან, ემოციურ თუ ფიზიკურ ჯანმრთელობასთან დაკავშირებით [Michielsens & Ivanova, 2022:11]. ჯანდაცვის მსოფლიო ორგანიზაცია აღიარებს, რომ სქესობრივი განათლება გადამწყვეტ როლს თამაშობს ახალგაზრდების რეპროდუქციული ჯანმრთელობის დაცვაში. მიღებული განათლების შედეგად მოზარდები თავს იკავებენ ადრეულ ასაკში სქესობრივი აქტიურობისკენ, დროული სქესობრივი ურთიერთობების დაწყების დროს კი იციან უსაფრთხოების წესები, ჯანმრთელობის მოფრთხილების გზები და საკუთარი უფლებების დაცვა. სქესობრივი განათლება მოზარდებს ასევე ეხმარება საკუთარი თავის ემოციურ მართვაში, ამზადებს ცვლილებებისთვის, პუბერტატისთვის, ამცირებს ძალადობისა და ექსპლუატაციის რისკებს და სხვა [World Health Organization, 2025]¹.

¹ (<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>)

ყოვლისმომცველი სქესობრივი განათლება საკმაოდ მრავლისმომცველია და მისი სწავლებისას ყურადღება მხოლოდ ჯანმრთელობის დაცვაზე არ მახვილდება. ის მოიცავს აგრეთვე ნაყოფიერების, რეპროდუქციის, სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებების, გენდერის, ძალადობის, უსაფრთხოების, კეთილდღეობის, ემოციების, ურთიერთობების, ცხოვრების სტილის, ღირებულებების, უფლებების, ფსიქოლოგიური ჯანმრთელობის, პირადი სივრცის, თანხმობის, საკუთარი და სხვისი უფლებების დაცვის თემებსაც [Michielsen & Ivanova, 2022:12], რისი სწავლებაც, დღესდღეობით, ძალიან მნიშვნელოვანია ნორმალური სოციალური ცხოვრებისთვის და განვითარებისთვის.

ამგვარად, საერთაშორისო სამეცნიერო ლიტერატურაზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სქესობრივი განათლება ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს როლს თამაშობს პიროვნების განვითარება-ჩამოყალიბებაში, საზოგადოების ცნობიერების, კეთილდღეობის დონის ამაღლებაში, ადამიანის უფლებების დაცვასა და ძალადობისა და დაავადებათა გავრცელების პრევენციული ზომების მიღებაში.

საქართველო განვითარებადი ევროპული ქვეყანაა, რომელსაც მჭიდრო კავშირი აქვს მსოფლიოს განვითარებულ ქვეყნებთან, არაერთი საერთაშორისო საკანონმდებლო დოკუმენტის ხელმძღვრე ქვეყანაა, რომელიც ეხება ადამიანის უფლებათა დაცვას. ჩვენი საზოგადოებისთვის მნიშვნელოვანია განათლების სისტემაში წარმატებული ქვეყნების გამოცდილების გაზიარება და ცხოვრების დონის ამაღლება, რაც სხვა რიგ მნიშვნელოვან საკითხებთან ერთად, ქვეყანაში სქესობრივი განათლების უფრო მასშტაბურად დანერგვასაც გულისხმობს, ვიდრე ეს რეალურად ხორციელდება.

საქართველოს მოსახლეობის დიდი ნაწილი კონსერვატიული და ტრადიციების მიმდევარია, რამაც გამოიწვია ის, რომ ჩვენს ქვეყანაში სქესობრივი განათლება ტაბუდადებული თემაა და საზოგადოების ფართო მასები მასზე თითქმის არ საუბრობს. თუმცა ბოლო წლებში მეცნიერებმა, ფსიქოლოგებმა, ექიმებმა, პედაგოგებმა, მოსწავლეებმა დაიწყეს საუბარი მის საჭიროებაზე. საქართველოსთვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა ჯანდაცვის სფერო. ჩვენ ხშირად ვხვდებით არასრულწლოვანთა ქორწინების, ორსულობის, აბორტების, მშობიარობის ფაქტებს. აგრეთვე გენდერული უთანასწორობის ნიშნით ჩადენილ დანაშაულებს, არასრულწლოვნებზე სექსუალური ძალადობის ფაქტებს და სხვა. სწორედ ამ მნიშვნელოვანი გამოწვევების გამკლავების ერთ-ერთი გონივრული და ეფექტიანი გზაა განათლების სისტემის რეფორმა და სქესობრივი განათლების

მეტი დოზით დანერგვა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ისე, როგორც ეს ევროპული ქვეყნების უმეტესობაშია დანერგილი.

სქესობრივი განათლება სხვადასხვა ქვეყანაში.

ნორვეგია: ნორვეგია ერთი-ერთია იმ ქვეყნებს შორის, სადაც ყველაზე ადრე დაიწყო სქესობრივი განათლების დანერგვა. მკვლევარ ბ. გოლდშმიდტ-გერლოვის სამეცნიერო სტატიაში აღნიშნულია, რომ ნორვეგიულ სკოლებში 1960-იან წლებში ისწავლებოდა სქესობრივი განათლების რეპროდუქციული ასპექტები, 1970-იან წლებში გენდერული თანასწორობა, 2013 წლიდან კი სექსუალურ ძალადობასთან დაკავშირებული საკითხები [Goldschmidt-Gjerlow, 2022:167]. სწავლების თემატიკა ნელ-ნელა იხვეწებოდა და ფართოვდებოდა დროის მოთხოვნებთან და მოზარდების საჭიროებებთან ერთად.

ნორვეგიულ განათლების სისტემაში სქესობრივი საკითხები ინტეგრირებულია სხვადასხვა საგანში და მისი სწავლება სავალდებულოა. სწავლება იწყება ადრეული ასაკიდან, დაწყებითი კლასებიდანვე და გრძელდება საშუალო საფეხურზეც. მშობლებს არ აქვთ უფლება შვილები მოარიდონ სქესობრივი განათლების სწავლებას. აღსანიშნავია ისიც, რომ ნორვეგიაში ისწავლება არამხოლოდ ბიოლოგიური, არამედ გენდერული, სოციალური, თანხმობისა და ჯანსაღი ურთიერთობების ასპექტებიც [Wellings & Parker, 2006:1]. მნიშვნელოვანია ისიც, რომ ნორვეგიელი მშობლები აქტიურად არიან ჩართულნი სწავლების პროცესში და თანამშრომლობენ სკოლებთან.

სკანდინავიურ ქვეყანაში სქესობრივი განათლების სწავლების კუთხით არსებული პრაქტიკა, მეცნიერული კვლევები და სამეცნიერო ლიტერატურა ცხადყოფს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ნორვეგიული განათლების სისტემა საკმაოდ მრავალფეროვან თემებს მოიცავს სქესობრივ განათლებაში, მოსწავლეები მაინც ითხოვენ უფრო მეტი ინფორმაციის მიღებას, დისკუსიებს და დიალოგს დარგის სპეციალისტებთან. ეს ყველაფერი მიუთითებს სწავლების აქტუალობაზე და ახალგაზრდების საჭიროებებზე.

ესპანეთი: ესპანეთმა სქესობრივი განათლების დანერგვამდე საკმაოდ რთული გზა განვლო. ქვეყანას ჰქონდა პოლიტიკურ-სოციალური სირთულეები, დიქტატორული მართვის რეჟიმი და შესაბამისად, სათანადო ყურადღება ვერ ექცეოდა სქესობრივ განათლებას, მაშინ, როცა ევროპის სხვა ქვეყნებს ამ საკითხებზე ზრუნვა უკვე დაწყებული ჰქონდათ. გარდა პოლიტიკური სირთულეებისა, ესპანეთში სქესობრივი განათლების დანერგვას ხელს უშლიდნენ და ეწინააღმდეგებოდნენ ქვეყანაში არსებული კონსერვატიული პარტიები, პოლიტიკოსები, აგრეთვე ეწინააღმდეგებოდა კათოლიკური

ეკლესია. სქესობრივი განათლების მოწინააღმდეგეთა მთავარი არგუმენტი ის იყო, რომ მოზარდების მორალურ განვითარებაზე უარყოფითი გავლენა ექნებოდა ამგვარი საკითხების სწავლებას [Ketting & Ivanova, 2018:3].

ა. კუნა-ოლივეირას და სხვათა ავტორობით გამოცემულ სამეცნიერო სტატიაში ვკითხულობთ, ესპანეთში სქესობრივი განათლება საკვლევ საკითხად XX საუკუნის 90-იანი წლებიდან იქცა. თანდათანობით საკანონმდებლო დონეზეც მიექცა ყურადღება ადამიანის უფლებების დაცვას და სქესობრივი განათლების სწავლებასთან დაკავშირებით სკოლებში სახელმწიფოს მხრიდან გაიცა რეკომენდაცია. ესპანეთის სახელმწიფოს არ აქვს ცენტრალიზებული და ერთიანი მიდგომა სკოლებში სქესობრივ განათლებასთან დაკავშირებით. ამიტომ, ქვეყნის რეგიონები სარგებლობენ ავტონომიით და თავად არეგულირებენ თუ რა დოზით და როგორი ფორმით უნდა მიაწოდონ მათთვის საჭირო, ასაკის შესაბამისი ინფორმაცია მოზარდებს. ზოგ შემთხვევაში საკითხები ინტეგრირებულია სხვადასხვა საგნებში, ზოგჯერ კი მას არაფორმალური განათლების სახე აქვს და თემასთან დაკავშირებული შეხვედრები და ვორქშოპები ტარდება ახალგაზრდულ სივრცეებში, არასამთავრობო ორგანიზაციებში და სხვა [Aliete, et al., 2021:2]. რიგ შემთხვევებში მშობლებიც მონაწილეობენ შვილების სქესობრივ განათლებაში, თუმცა, როგორც მკვლევრები ე. კეტინგი და ო. ივანოვა აღნიშნავენ, ეს საკმაოდ იშვიათად ხდება [Ketting & Ivanova, 2018:4].

კანადა: კანადა მსოფლიოში ერთ-ერთი წამყვანი და მრავალმხრივ წარმატებული ქვეყანაა, რომელიც აქტიურად მონაწილეობს მსოფლიო პოლიტიკის წარმართვაში. კანადაში ცხოვრების დონე და მოსახლეობის ბედნიერების ინდექსი საკმაოდ მაღალია, პრიორიტეტული მიმართულებებია განათლება და ჯანდაცვა. ის ერთ-ერთი მიმზიდველი ქვეყანაა მიგრანტებისთვის. ჩვენი ნაშრომისთვის საინტერესოა თუ როგორ ხასიათდება კანადის სქესობრივი განათლება.

კ. ბრიუსის სტატიაში „ბავშვთა სექსუალური განათლება კანადაში“ აღნიშნულია, რომ კანადის პროვინციებს არ აქვთ ერთიანი მიდგომა სქესობრივ განათლებასთან დაკავშირებით. განსხვავებულია ამა თუ იმ პროვინციის სასწავლო თემატიკა, კურიკულუმები და არც მათი კონტროლის რაიმე ერთიანი მექანიზმი არსებობს ქვეყანაში [Bruce, 2021:392]. თუმცა ფაქტია, ის რომ კანადაში არსებობს სქესობრივი განათლება და კანადელ ახალგაზრდებს სკოლაში ამაზე ხელი მიუწვდებათ. ლ. უოლტერსისა და ე. ლავერტის მიერ ჩატარებულმა კვლევებმა ცხადყო, რომ მიუხედავად იმისა, რომ კანადის განათლე-

ბის სისტემა თუნდაც ადგილობრივი თვითმმართველობების დონეზე ითვალისწინებს სქესობრივი საკითხების სწავლებას, ახალგაზრდები მაინც ითხოვენ, რომ გაფართოვდეს თემატიკა და უფრო მეტი ინფორმაცია მიიღონ ოფიციალური და სანდო წყაროებიდან, როგორცაა მაგალითად სკოლა და არა ინტერნეტ არხებიდან თუ სამეგობრო წრიდან [Walters & Laverty, 2022:19].

სინგაპური: ბოლო ათწლეულების განმავლობაში სინგაპური ძალიან სწრაფად განვითარდა. ის აზიის და მსოფლიოს ერთ-ერთი ყველაზე წარმატებული ქვეყანაა, რომელმაც ძალიან სწრაფად შეძლო ეკონომიკური წინსვლა და აღიარება მოიპოვა მსოფლიო საბანკო და საფინანსო სისტემებში. სინგაპური გარდა ფინანსური და ეკონომიკური სიძლიერისა გამოირჩევა აგრეთვე განათლების მაღალი დონით. ბოლოდროინდელი საერთაშორისო PISA და PIRLS-ის კვლევებში სინგაპური პირველ ხუთეულში მაინც ხვდება. მიღწეული შედეგები ცხადყოფს, რომ აზიის ამ გამორჩეულ სახელმწიფოს ეფექტიანი განათლების სისტემა აქვს. საინტერესოა თუ რა ვითარებაა სქესობრივი განათლების თვალსაზრისით.

დოქტორ უ. მ. ლიუს სტატიიდან, რომელიც ეხება სქესობრივ განათლებას სინგაპურში, ვიგებთ, რომ ქვეყანაში სქესობრივი განათლების საკითხების სწავლება 2000 წელს დაიწყო და სავალდებულოა ყველა სახელმწიფო საგანმანათლებლო დაწესებულებისთვის, ეს ეხება როგორც სკოლებს, ისე კოლეჯებსა და უნივერსიტეტებს. მასწავლებლები გადიან სპეციალურ მოსამზადებელ კურსს, რათა უფლება ჰქონდეთ ასწავლონ სქესობრივი განათლების საკითხები. მნიშვნელოვანია ის ფაქტიც, რომ მშობლებს უფლება აქვთ უარი თქვან მათი შვილების სქესობრივ განათლებაზე [Liew, 2014:705]. სინგაპურში, ესპანეთისა და კანადისგან განსხვავებით, ცენტრალიზებული საგანმანათლებლო სისტემაა.

მიუხედავად იმისა, რომ ქვეყანაში ცენტრალიზებულად და მაღალ დონეზე ისწავლება სქესობრივი განათლება, ერთ-ერთ მწვავე პრობლემად მაინც დგას შიდსის და სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებების გავრცელება, რისი აღმოფხვრაც მკვლევართა აზრით, სქესობრივი განათლების გაფართოებას შეუძლია [Yun, H. U., Lian, W. M., Prema, V., Loke, W. M., P, 2012:2].

საქართველო, შედარებითი ანალიზი:

წინამდებარე სტატიაში მიმოხილული ქვეყნებისგან განსხვავებით საქართველოში სქესობრივი განათლების საკითხების სწავლებას დიდი ისტორია არ აქვს, რაც თავისი

ლოგიკური მიზეზებითაა განპირობებული. ესპანეთის მძიმე ისტორიული გამოცდილების მსგავსად, საქართველოს რთული 90-იანი და 2000-იანი წლების I ნახევარი ჰქონდა, ქვეყანაში იყო შიდა პოლიტიკური დაპირისპირებები, მძიმე ეკონომიკური პირობები, სამოქალაქო ომი და სხვა რიგი მნიშვნელოვანი სირთულეები. შესაბამისად, იმდროინდელ საქართველოში განათლებას სათანადო ყურადღება ვერ ექცეოდა.

საქართველოში განათლება ესპანეთისა და კანადის განათლების სისტემებისგან განსხვავებით, ცენტრალიზებულია. ქვეყანაში არსებობს განათლების სამინისტროს მიერ შემუშავებული ერთიანი დოკუმენტი „ეროვნული სასწავლო გეგმა“, რომლის დაცვაც თითოეული საჯარო და კერძო სკოლისთვის სავალდებულოა. ქართული განათლების სისტემისთვის ერთ-ერთი პრიორიტეტულია ჯანსაღი ცხოვრების წესი, რაზედაც ყურადღება მახვილდება ეროვნულ სასწავლო გეგმაში. ჯანსაღი ცხოვრების წესი, გარდა ჯანსაღი კვების, ვარჯიშის, დღის და ძილის რეჟიმის, ჰიგიენის დაცვის საკითხებისა, თავისთავად მოიცავს სქესობრივი განათლების საკითხებსაც. მაგალითად, როგორცაა რეპროდუქციული სისტემის ჰიგიენა, სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებები და მათგან თავის დაცვის საშუალებები, ადრეული ქორწინებით გამოწვეული ჯანმრთელობის პრობლემები, ადრეულ ასაკში სქესობრივი გააქტიურება და სხვა. ეროვნული სასწავლო გეგმა კი ყოვლისმომცველი სქესობრივი განათლების საკითხებიდან მოიცავს მხოლოდ ადრეულ ასაკში ქორწინების, რეპროდუქციული სისტემის და სქესობრივი გზით გადამდები ინფექციების თემატიკას.

ნორვეგიას, რომელსაც წინამდებარე სტატიაში მიმოხილული ქვეყნებისგან განსხვავებით, სქესობრივი განათლების საკითხების სწავლების ყველაზე დიდი გამოცდილება აქვს, სწავლებას იწყებს დაწყებითი კლასებიდანვე, ადრეულ ასაკში, საქართველოში კი ეს საკითხები მხოლოდ საბაზო საფეხურზე (VII-IX კლასები) იწყება და სრულდება სწავლება. ჩვენგან განსხვავებით, სინგაპური სწავლებას აგრძელებს საშუალო, პროფესიულ და უმაღლეს სასწავლებლებშიც, რაც საკითხის მნიშვნელობაზე მიუთითებს. ქართული გრიფირებული სახელმძღვანელოები მიჰყვება ეროვნული სასწავლო გეგმის პროგრამას და მხოლოდ ზემოთ ჩამოთვლილი (ადრეული ქორწინება, ქალისა და მამაკაცის რეპროდუქციული სისტემა, სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებები) საკითხებით შემოიფარგლება.

საქართველოში სქესობრივი განათლების საკითხები ძირითადად, ინტეგრირებულია ორ საგანში, მოქალაქეობასა და ბიოლოგიაში. რაიმე დამატებითი სავალდებულო

საგანი, სემინარები ან სამუშაო შეხვედრები აღნიშნული საკითხების სწავლებისთვის სახელმწიფოს მხრიდან ნაკლებადაა გათვალისწინებული.

მოქალაქეობის საგანი ძირითადად მოიცავს ადრეულ ქორწინებასთან დაკავშირებულ საკითხებს, ინფორმაციას აწვდის მოსწავლეებს ადრეული ქორწინებით გამოწვეულ პრობლემებსა და საფრთხეებზე, ხოლო ბიოლოგიის საგანი მხოლოდ IX კლასში მოიცავს ადამიანის რეპროდუქციულ სისტემას და ზედაპირულად აწვდის ინფორმაციას მოზარდებს სქესობრივი გზით გადამდებ დაავადებებზე.

სინგაპურში მასწავლებელმა სპეციალური მოსამზადებელი კურსი უნდა გაიაროს, რათა მიიღოს სქესობრივი განათლების საკითხების სწავლების უფლება. საქართველოში, სამწუხაროდ, მსგავსი პრაქტიკა არ არის დანერგილი და საკითხებს რაკი სამოქალაქოსა და ბიოლოგიის საგნებშია ინტეგრირებული, შესაბამისად, სამოქალაქოსა და ბიოლოგიის მასწავლებლები ასწავლიან.

ევროპული, სინგაპურისა და კანადის გამოცდილება გვაჩვენებს, რომ სქესობრივი განათლების საკითხების სწავლებისას მასწავლებლებთან ერთად ჯანდაცვისა და არასამთავრობო ორგანიზაციები, მშობლებიც აქტიურად არიან ჩართულნი სასწავლო პროცესში, რაც სწავლებას კიდევ უფრო ეფექტიანს ხდის. საქართველოზე, ამის თქმა ცოტა გაგვიჭირდება, რადგან კიდევ უფრო მეტი და მჭიდრო კომუნიკაცია, კონსულტაციების გავლაა საჭირო განათლების, ჯანდაცვის სამინისტროებს, არასამთავრობო ორგანიზაციებს, მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მშობლებს შორის. მჭიდრო კავშირების და ხშირი კომუნიკაციის შედეგად, შედარებით ადვილია პრობლემების იდენტიფიცირება და სირთულეებიდან საუკეთესო გამოსავლის პოვნა.

დასკვნები და რეკომენდაციები:

წინამდებარე ნაშრომში მიმოხილული ქვეყნების გამოცდილება გვაჩვენებს, რომ ქვეყნებში სხვადასხვა ორგანიზაციათა ჩართულობით დანერგილი სქესობრივი განათლების შედეგად შემცირდა არასრულწლოვანთა ორსულობის, მშობიარობის, აბორტების, შიდსის, სქესობრივი გზით გადამდები ინფექციების, არასრულწლოვანთა მიმართ სექსუალური ძალადობის ფაქტები. ჩამოთვლილი პრობლემები საქართველოსთვის აქტუალურ გამოწვევად რჩება. 2000-იანი წლების დასაწყისში კიდევ უფრო მძიმე მდგომარეობა იყო ქვეყანაში. ქორწინების მიზნით იტაცებდნენ არასრულწლოვან გოგონებს, ადრეულ ასაკში ქორწინება ჩვეულებრივ მოვლენად ითვლებოდა, ინფორმაციის ნაკლებობა ჰქონდათ მოზარდებს სქესობრივი გზით გადამდები დაავადებების შესახებ,

არ იცოდნენ ძალადობისგან დაცვის საშუალებები, ვისთვის უნდა მიემართათ ასეთ დროს და ხშირად დაშინებულნიც კი იყვნენ მოძალადის მხრიდან და ვერ ბედავდნენ ძალადობრივი ფაქტების გამჟღავნებას. საზოგადოების ცნობიერების დონეც არ იყო სათანადოდ მაღალი და მსგავს შემთხვევებს გაგებითა და შემწყნარებლურად ეკიდებოდა.

დღეს, შედარებით უკეთესი მდგომარეობაა ქვეყანაში, მას შემდეგ, რაც სკოლებში ისწავლება, რომ ადრეული ქორწინება მიუღებელია და კანონშიც შევიდა ცვლილება, რომელიც კრძალავს 18 წლამდე ასაკის მოზარდების ქორწინებას. საქართველოში მდგომარეობის გაუმჯობესებას იმანაც შეუწყო ხელი, რომ მოზარდების ძალიან დიდ უმრავლესობას ადვილად მიუწვდება ხელი ინტერნეტზე, ციფრულ მოწყობილობებსა და მათთვის საინტერესო ინფორმაციაზე. სახელმძღვანელოებში შეტანილი სქესობრივი საკითხების სწავლებისა და მოზარდთა თვითგანათლების შედეგად, იკლო ადრეულმა ქორწინებამ, მაგრამ ეს არ არის საკმარისი. მოზარდებს სჭირდებათ, რომ ფლობდნენ ინფორმაციას და მიიღონ პრევენციული ზომები პედოფილიისგან, სექსუალური ძალადობისგან, სექსუალური შევიწროებისგან, გაუპატიურებისგან, სქესობრივი გზით გადამდები ინფექციებისგან თავის დასაცავად. ქართულ სკოლებში, ახალგაზრდებისთვის არ არის საკმარისი ადამიანის რეპროდუქციული სისტემისა და ორგანოთა ბიოლოგიური ფუნქციების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება. რეალური ცხოვრებისთვის და სოციალურ სათანადო ინტეგრაციისთვის მოსწავლეებს სჭირდებათ ჯანსაღი ურთიერთობების, დამოკიდებულებების, პირადი სივრცის ცნების, გენდერული როლების, უსაფრთხოების, ემოციების, და სხვა რიგი საკითხების ცოდნა და პრაქტიკაში გამოყენება.

ქართული სქესობრივი განათლების სრულყოფისთვის რეკომენდებულია, რომ განათლების სამინისტრომ ჯანდაცვის სამინისტროსთან, მასწავლებლებთან, მშობლებთან, მოსწავლეებთან კონსულტაციებით გადახედოს ეროვნულ სასწავლო გეგმას და შეიტანოს მასში გარკვეული ცვლილებები, სასწავლო კურიკულუმებში დაამატოს ყოვლისმომცველი სქესობრივი განათლების საკითხები, გადაამზადოს მასწავლებლები, საკითხების სწავლება მსურველებისთვის დანერგოს არაფორმალურ განათლებაშიც, გააქტიუროს მედია და საზოგადოებრივი მაუწყებელი მოსახლეობის ცნობიერების დონის ასამაღლებლად, მეტი ფუნქციით დატვირთოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ექიმები და ექთნები, სასწავლო პროგრამები შეიმუშაოს სკოლამდელ განათლებაში და ზოგადი განათლების დაწყებით და საშუალო საფეხურებზე, ტრენინგების, სემინარების თუ სხვადასხვაგვარი აქტივობების გამართვის გზით იზრუნოს

მოსახლეობის განათლებისა და ცნობიერების დონის ამაღლებაზე, რაც თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს ქვეყანაში სისტემური, თანმიმდევრული, ასაკის შესაბამისი სქესობრივი განათლების დანერგვას.

ლიტერატურა:

- Aliete, C.-O., Camarneiro, A. P., Sagrario, G.-C., Carmen, C.-C., Pina Queirós, P. J., Cardoso, D., . . . Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The Integration of Gender Perspective into Young People's Sexuality Education in Spain and Portugal: Legislation and Educational Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1-27. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Downloads/ijerph-18-11921-v2.pdf>
- Bruce, C. (2021). Childhood Sex Education in Canada. *Canadian Journal of Family and Youth*, 391-396. Retrieved from <https://journals.library.ualberta.ca/cjfy/index.php/cjfy/article/view/29712/21665>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 163-178. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2020.1869072?needAccess=true>
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in the WHO European Region*. Cologne: Federal Centre for Health Education. Retrieved from https://www.bzgawhocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_CountryFactsheet_Spain.pdf?fbclid=IwY2xjawJLeT9leHRuA2FlbQIxMAABHfQet-yaX-BnO5IaxmQw1s3kCEykLyDkObUBr8d_gnKe7iMPPMbn-Nz5Ng_aem_iu0P9wvsW_hqjUKHJ3-q8Q
- Liew, W. M. (2014, September). Sex (education) in the city: Singapore's sexuality education curriculum. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 705-717. Retrieved from <file:///C:/Users/User/Downloads/Liew2014-Sexeducationinthecity.pdf>
- Michielsen, K., & Ivanova, O. (2022). *Comprehensive sexuality education: why is it important?* February. Retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU\(2022\)719998_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/719998/IPOL_STU(2022)719998_EN.pdf)
- UNESCO. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education Global status report*. Paris. Retrieved from <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2021-11/Journey-towards-comprehensive-sexuality-education-Global-status-report-en.pdf>
- Walters, L., & Laverty, E. (2022, February). Sexual health education and different learning experiences reported by youth across Canada. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 18-31. Retrieved from <https://utppublishing.com/doi/pdf/10.3138/cjhs.2021-0060>

Wellings, K., & Parker, R. (2006). *Sexuality Education in Europe*.

World Health Organization. (2025, 03). Retrieved from World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>

Yun, H. U., Lian, W. M., Prema, V., Loke, W. M., P. (2012). Do parents talk to their adolescent children about sex?—findings from a community survey in Singapore. *Annals of the Academy of Medicine-Singapore*, 239-246. Retrieved from https://annals.edu.sg/pdf/41VolNo6Jun2012/V41N6p239.pdf?origin%3Dpublication_detail

Ana Okropiridze

Batumi Shota Rustaveli State university

e-mail: ana.okro8@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.16>

SJIF 2025: 8.584

Comparative analysis of sex education in different countries of the world and in Georgia

Abstract

In many national curricula, particularly in European contexts, sex education is recognized as an integral educational component aimed at raising awareness, mitigating health-related risks, and upholding fundamental human rights. Comprehensive sexuality education adopts a holistic approach, incorporating aspects of gender, emotional and mental health, relationships, consent, and personal well-being, rather than focusing solely on reproductive health. This study examines the key features of sex education in Norway, Spain, Canada, and Singapore, and compares them with the Georgian context. In countries such as Norway and Singapore, sex education is a compulsory component of the school curriculum, supported by specialized teacher training programs. In contrast, Georgia has yet to adopt a similar approach, largely due to prevailing conservative attitudes within society that continue to influence educational policy. This study identified several key challenges, including the limited presence of sex education topics within school curricula, inadequate teacher training, and societal reluctance to engage in open discussions on the subject. Considering international best practices, the study concludes that

Georgia must adopt a more comprehensive and inclusive approach to sexuality education in order to address issues such as early marriage, teenage pregnancy, and sexual violence. The paper emphasizes the necessity of policy reform, teacher training, and community engagement to foster the development of an informed and healthy society.

Keywords: Sex education, Georgia, comparative analysis.

რეცენზენტი: პროფესორი ელენა ეკუმბეევა

პედაგოგიკა Pedagogic

ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიური პედაგოგიკის მნიშვნელობა

ნინო სოხაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: nino.sokhadze@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.17>

SJIF 2024: 8.268

სტატიაში, ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიური პედაგოგიკის მნიშვნელობა, აღნიშნულია, რომ პედაგოგიკა როგორც სხვა მეცნიერებები, ფილოსოფიის წიაღში ჩაისახა. ფილოსოფიური ანთროპოლოგია პასუხობს კითხვას რა არის ადამიანი? შეიქმნა ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიაზე დაფუძნებული ახალი პედაგოგიკა, რომელსაც პედაგოგიურ ანთროპოლოგიას ეძახიან. ნაშრომში განხილულია რა განსხვავებაა პედაგოგიკასა და ანთროპოლოგიურ პედაგოგიკას შორის.

პედაგოგიური ანთროპოლოგია სწავლობს ბავშვის არსს, რომელსაც მჭიდრო კავშირი აქვს ფილოსოფიასა და ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიასთან. ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა წარმოგვიდგენს ადამიანის არსის განხილვას ახლებურად, ანუ როგორც მოაზროვნე არსება, ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა, პიროვნებას თავისუფალ არსებად მიიჩნევს, რომელსაც დიდი პასუხისმგებლობა აქვს საზოგადოების წინაშე.

ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა აცნობს ადამიანს მის საზრისს, მის ამქვეყნიურ ვალს და დანიშნულებას.

საკვანძო სიტყვები: ფილოსოფიური ანთროპოლოგია, ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა, ადამიანის არსი

საგანმანათლებლო სისტემა მძიმე ჭრილში იმყოფება. აღზრდას ოდითგანვე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა. არსებობს აღზრდის შესახებ შემდეგი თეორემები: ნატივიზმი, ემპირიზმი, კონვერგენცია. ამ თეორემებიდან სრულად ვერც ერთი ვერ სცემს პასუხს აღზრდის წარმოშობაზე. აღზრდა გაჩნდა მაშინ, როცა ადამიანმა დაიწყო განყენებული აზროვნება, როცა მან ფიქრი დაიწყო ხვალისდელ დღეზე. ე.ი. როცა გაჩნდა ცეცხლი, ცეცხლის გაჩენამ გააჩინა სირცხვილი. ადამიანმა დაიწყო პრიმიტიული სამოსის შექმნა, ტვინის განვითარება, საკვების უკეთ დამუშავება და ნელ-ნელა ადამიანის საზოგადოებაში ჩნდება იერარქიული კიბე. ჩნდება ბატონობის პრინციპი. ეს პრობლემა კარგად აქვს მოცემული ჯემალ ქარჩხაძეს ნაწარმოებში, "იგი", სადაც ჯერ კიდევ პრიმიტიულ საზოგადოებაში იკვეთება ინდივიდუალიზმი. იგი ნელ-ნელა, მაგრამ შესამჩნევად სწორდება, ეს არ არის იოლი. ეს იყო ძალდატანებითი, იძულებითი, მაგრამ აუცილებელი. იგის ცვლილებას ამჩნევს სხვები და მუქარა მოდის მათი მხრიდან.

ასეა დღესაც არ უყვართ მოაზროვნე ადამიანი, ინდივიდი. ასეთი ადამიანი მათ ერთფეროვნებას არღვევს, შენც გაიძულებს იაზროვნო, სხვაგვარი გახდე, იგის გაგრძელება აქვს. ქარჩხადის მსგავსი მწერლები იგის მხარეზე არიან. იგის სიძლიერე ეს ჭკვიანი ერის სიძლიერეა, რომ ცხოვრება თავისუფლებაა და თავისუფლება აზროვნების გარეშე არ არსებობს. როგორც ვიცით, პირველი ადამიანი გაჩნდა აფრიკაში და ის „სამხრეთის მაიმუნის“ სახელით არის ცნობილი. აქედან წამოვიდა ნეანდერტალელი. ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა იმ მაიმუნს, როცა პირველყოფილმა ადამიანმა დაიწყო კითხვის დასმა. ვითარდება მეტყველება, გერმანიაში შტადელის გამოქვაბულში ნახეს ამის ამსახველი ფაქტები. აღზრდის პირველი ფორმა იყო მიბადვა. ჩნდება უთანასწორობა, ჩნდება კერძო საკუთრება და გონებრივი შრომის გამოყოფა ფიზიკური შრომისაგან. როგორი იყო ამ პერიოდში სასწავლო პროცესი? ის მიმდინარეობდა ოჯახებში ან საეკლესიო სკოლებში. თემს ჰყავდა ბელადი, რომელიც გამორჩეული იყო თავისი სიბრძნით. ჩნდება პირველი სკოლები, რომლებსაც ედუბა ეწოდებოდა. ეს ხდება შუმერის და აქადის ქვეყნებში. სამწუხაროდ, სწავლა მხოლოდ მდიდრების საკუთრება იყო. ძალიან დიდი მნიშვნელობა მისცა კაცობრიობას ბერძნულმა ფილოსოფიამ.

ფილოსოფიამ, რომელმაც კაცობრიობას ასწავლა აზროვნება. აქ ვგულისხმობთ სოკრატეს, რომელიც ერთმანეთისაგან განასხვავებდა ნამდვილ ცოდნას და ცოდნას. პლატონმა და არისტოტელემ დააარსეს ლიცეუმი და აკადემია, რომელიც იყო განათლების მიღების წყარო. ასევე მნიშვნელოვანია ელინიზმი, რომელიც წარმოადგენს ელინური და აღმოსავლური კულტურის ნაერთს. მარკუს კვინტილიანემ და მისმა ტრაქტატმა „ორატორის აღზრდის შესახებ“ დიდი აღიარება მოიპოვა. ის იყო ჰუმანური პედაგოგიკის ფუძემდებელი. „სქოლასტიკური“ აღზრდის მიზანი იყო რწმენის და ცოდნის შერწყმა.

ცნობილია სარაინდო აღზრდა ანუ შვიდი სარაინდო სიქველის ცოდნა.

პირველი უნივერსიტეტი გაიხსნა იყალთოში XI საუკუნეში, სადაც ასწავლიდნენ შვიდ სარაინდო სიქველეს.

ფრანსუა რაბლე და მისი რომანი „გარგანტუა და პანტაგრუელი“ აკრიტიკებს სქოლასტიკურ განათლებას.

ცალკე უნდა გამოვყოთ „აღმოსავლური რენესანსი და ქართული რენესანსი, რომელიც წინ უსწრებს ევროპულს.

ეს არის მოკლედ ის გზა, რომელიც გაიარა პედაგოგიურმა აზროვნებამ. აღზრდა-განათლება ძალიან აქტუალური გახდა XX საუკუნის II ნახევარში და ეს გამოწვეული იყო ტექნიკური რევოლუციით. ყველაზე დიდი პრობლემა მეცნიერულ-ტექნიკური რევოლუციის არის გაუცხოებული ადამიანი. რატომ უცხოვდება ადამიანი. ტექნიკამ და ადამიანმა ადგილები შეცვალეს, ჰომო საპიენსი გადაიქცა ჰომო-ფაბერად.

ადამიანს დაავიწყდა ურთიერთობები, სულიერება, სიახლოვე. ყველაფრის საფუძველი გახდა ფინანსური მოგება, მომხვეჭელობა, ცბიერება და უარის თქმა იმ ქრისტიანულ ღირებულებებზე, როგორიც არის სიკეთე, მიტევება, სულიერი სიმშვიდე, სიყვარული, მშვენიერება. ხელოვნური ინტელექტი კი ახალ ხელოვნურ „მიღწევებს“ გვპირდება.

რით განსხვავდება პედაგოგიკა და ანთროპოლოგია? როგორც ვიცით, პედაგოგიკა სწავლობს ადამიანის აღზრდას, სწავლებას, განათლებას. ეს გახლავთ პედაგოგიკის სამი ძირითადი ცნება ანუ კატეგორია. ანთროპოლოგია სწავლობს ადამიანის არსს, უფრო

კონკრეტულად პედაგოგიკა ცდილობს ბავშვს ასწავლოს კითხვა და სხვადასხვა მეთოდების გამოყენება. ანთროპოლოგიას კი აინტერესებს ბავშვის შესაძლებლობები, მისი მენტალური, სოციალური, ფსიქოლოგიური მდგომარეობა და ამის შესაბამისად იწყებს კითხვის სწავლებას.

ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა სწავლობს ადამიანის არსს, რომ ადამიანს აქვს მხოლოდ გაცნობიერებული თავისი არსებობა. ე.ი. ის აზროვნებს. ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა ადამიანს თვლის თავისუფალ არსებად. როგორც სარტრი იტყოდა თავისუფლება ეს არის ადამიანი.

საინტერესოა საკითხი ანთროპოლოგია და მსოფლმხედველობა. არსებობს ფილოსოფიური მსოფლმხედველობა. რა არის მსოფლმხედველობა? მსოფლმხედველობა არის ადამიანის შეხედულება გარე სამყაროზე. ყველა ადამიანს აქვს თავისი მსოფლმხედველობა და ის შეესაბამება მისი განათლების დონეს. ფილოსოფიური ანთროპოლოგია თვლის რომ ადამიანი არის თავისუფალი, როცა ადამიანი ვერ აზროვნებს, იქ მთავრდება მისი საზრისი.

ამდენად, თანამედროვე მეცნიერება არის ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა, რომელიც ცემს პასუხს რა ვასწავლოთ და ვის ვასწავლოთ.

ლიტერატურა:

1. ასათიანი ა., ბალანჩივაძე რ. პედაგოგიკის ფილოსოფიური საფუძვლები. გამომცემლობა უნივერსიტეტი.
2. თევზაძე გ., ახალი ფილოსოფიის ისტორია, გამომცემლობა, GARPE DIEM, თბილისი 2010
3. კაკაბაძე ზ., ფილოსოფიური საუბრები, გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“. თბილისი, 1988 წ.
4. ბასილაძე ი., მოწინიძე ქ., ჭოხონელიძე ნ., განათლების სწავლა სწავლებისა და აღზრდის საკითხები, I ნაწილი, ქუთაისი, 2021წ.

Nino Sokhadze

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

Email- nino.sokhadze@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2024.34.17>**SJIF 2025:** 8.584

The Importance of Philosophical Anthropological Pedagogy

Abstract

The article "The importance of Philosophical - Anthropological Pedagogy" emphasizes that, Pedagogy, like other sciences, originated within the framework of Philosophy. Philosophical anthropology seeks to answer the fundamental question: What is human being? On the basis a new pedagogy has emerged - one founded on philosophical anthropology - known as pedagogical anthropology. The paper discusses this distinction between traditional pedagogy and anthropological pedagogy.

Pedagogical anthropology studies the essence of the child, which is closely connected with philosophy and philosophical anthropology. Anthropological pedagogy presents a new understanding of the human essence - as a thinking, free being who bears great responsibility before society. Anthropological pedagogy helps a person to recognize their own viewpoint, earthly duty, and purpose.

Key words: Philosophical – Anthropology, Anthropological Pedagogy, Human essence

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე როვენკო

პედაგოგიკა Pedagogic

კონფლიქტები და მათი პრევენცია სკოლაში

ქეთევან ძოჭენიძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

e-mail: ketevan.dzotsenidze@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.18>

SJIF 2025: 8.584

სკოლის მოსწავლეებს შორის კონფლიქტური სიტუაციები, მისი სახეები, აგრესიის გამომწვევი მიზეზები და მათი მოგვარების გზები. წინამდებარე სტატიაში დეტალურადაა განხილული წამოჭრილი პრობლემა - კონფლიქტური სიტუაციების სიხშირე სკოლაში, გარდატეხის ასაკის თავისებურებები მოსწავლეებში, თანმიმდევრულად არის აღწერილი პრობლემის გადაჭრის ალტერნატიული გზები.

სტატიაში დასაბუთებულია თემის აქტუალობა, კვლევის მიზანი და ამოცანები, განსაზღვრულია კვლევის ობიექტი. ჩამოყალიბებულია პრობლემის პრაქტიკული მნიშვნელობა.

თეორიულ მასალაში განხილულია კონფლიქტების ძირითადი მიზეზები სასკოლო გარემოში, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს ინტერპერსონალურ საკითხებს, კულტურულ განსხვავებებს, ზეწოლას და ა.შ. ასევე გამოკვლეულია კონფლიქტების მოგვარების სხვადასხვა სტრატეგიები, რომლებიც გამოიყენება სკოლებში; ღონისძიებები, რომლებიც სკოლებს შეუძლიათ განახორციელონ კონფლიქტების თავიდან ასაცილებლად, როგორცაა: თანაგრძნობის ხელშეწყობა, სკოლაში პოზიტიური კლიმატის განვითარება, კონფლიქტის მოგვარების ტრენინგი პერსონალისთვის.

სკოლებში კონფლიქტების გავრცელებისა და გავლენის გათვალისწინებით, არსებობს ემპირიული კვლევის აუცილებლობა კონფლიქტების გამომწვევი მიზეზების უკეთ გასაგებად და ეფექტური პრევენციისა და მოგვარების სტრატეგიების გამოსავლენად.

ეს ნაშრომი ცდილობს ხელი შეუწყოს არსებულ ცოდნას მიმდინარე პრაქტიკის შესწავლით, კონფლიქტის მოგვარების სხვადასხვა სტრატეგიის ეფექტურობის შესწავლით და რეკომენდაციების შეთავაზებით კონფლიქტების პრევენციის მცდელობების გაძლიერების მიზნით სკოლის პირობებში.

სკოლებში კონფლიქტების გავრცელებისა და გავლენის გათვალისწინებით, არსებობს ემპირი-ული კვლევის აუცილებლობა კონფლიქტების გამომწვევი მიზეზების უკეთ გასაგებად და ეფექტური პრევენციისა და მოგვარების სტრატეგიების გამოსავლენად.

კონფლიქტის მოგვარების სხვადასხვა სტრატეგიის ეფექტურობის შესწავლით და რეკომენდაციების შეთავაზებით კონფლიქტების პრევენციის მცდელობების გაძლიერების მიზნით სკოლის პირობებში.

საკვანძო სიტყვები: სკოლის მოსწავლეები, მათ შორის კონფლიქტური სიტუაციები, მისი სახეები, აგრესიის გამომწვევი მიზეზები და მათი მოგვარების გზები.

სასკოლო კონფლიქტები (ლათ. Conflicts - შეჯახება) თანამედროვე რეალობაში საკმაოდ აქტუალური პრობლემაა. ამას ადასტურებს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში შექმნილი ვითარება. პრობლემის სათავედ შეიძლება მივიჩნიოთ ბავშვის აღზრდა და გარემო პირობები. თითოეული ასაკი თვისობრივად განვითარების განსხვავებული ეტაპია და ხასიათდება მრავალი ცვლილებით, რომელიც განაპირობებს თავისებურებებს. ნაშრომში საუბარია სწორედ იმ მიზეზებსა თუ გამოწვევებზე, რომლებსაც მოზარდობის პერიოდში ვაწყდებით, ასევე იმ ფაქტორებზე, რომლებიც იწვევს სასკოლო კონფლიქტს.

სასკოლო სისტემის ფარგლებში კონფლიქტი განსხვავდება სხვა ნებისმიერი ორგანიზაციის კონფლიქტისაგან, რადგან მასში ბავშვები მონაწილეობენ. კლასში, სადაც სხვადასხვა ინტერესების მოსწავლეები არიან ან განსხვავებული მოსაზრებები აქვთ ამა თუ იმ თემასთან დაკავშირებით, უდაოდ ჩნდება კონფლიქტისთვის „ხელსაყრელი“ გარემო.

პრობლემა მართლაც აქტუალურია და მეტისმეტად სენსიტიური, იმიტომ რომ, ყოველივე უკავშირდება ადამიანის ფორმირების პროცესს, პიროვნებად ჩამოყალიბებას.

ნებისმიერი კონფლიქტი თუ ძალოდობა მოზარდებს შორის, შეიძლება გახდეს მაპროვოცირებელი ზრდასრულობის ასაკში სხვადასხვა კომპლექსებისა, ფსიქოლოგიური დარღვევებისა თუ სხვა პრობლემებისა. ამიტომაც, არსებითად მნიშვნელოვანია, სასკოლო კონფლიქტების აღმოფხვრა მოხდეს ლოკალურად მაქსიმალურად მოკლე დროში კონსტრუქციული გზით. ამისთვის კი აუცილებელია ამ მიმართულებით მოსწავლის, მშობლის, ზოგადად სკოლის, ასევე, საზოგადოების ინფორმირებულობა. წინამდებარე სამაგისტრო ნაშრომიც შეიძლება ერთ-ერთ მოკრძალებულ წვლილად ჩაითვალოს სასკოლო კონფლიქტების და მათი გადაჭრის გზების შესახებ ცნობიერების ამაღლების საქმეში. უშუალოდ სასკოლო ცხოვრებასთან რომ არ გვეკონდეს შეხება, მხოლოდ მასობრივი ინფორმაციის საშუალებებზე დაყრდნობითაც ვიცით, რომ დღესდღეობით სასკოლო კონფლიქტების პრობლემა მეტისმეტად აქტუალურია.

პრობლემის აქტუალობას რამდენიმე ფაქტორი განაპირობებს: თანამედროვე რეალობაში თავი იჩინა მშობლებსა და შვილებს შორის გაუცხოების პრობლემამ, რაც მათ შორის ნაკლები კომუნიკაციით აიხსნება. ოჯახში არსებულ ატმოსფეროს ბავშვის ფსიქიკურ-ფიზიოლოგიურ თუ სულიერ განვითარებაზე უდიდესი და გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ოჯახის წევრებს ბავშვი აკვირდება როგორც მოდელებს, მათგან ითვისებს ყოველგვარ საქციელს. მოზარდისთვის მშობლების ნებისმიერი სახის ქცევა იქცევა ნორმად, რასაც შემდგომ საკუთარი საქციელით ავლენს, იქნება ეს მისაღები თუ მიუღებელი. ამგვარად, მსგავსი პრობლემის მქონეთ უჭირთ თანატოლებთან ჯანსაღი ურთიერთობის დამყარება.

მოზარდის ჩამოყალიბებაზე ზემოქმედებას ახდენს სოციალური გარემოც:
ხალხური

ანდაზის მიხედვით „ხარი ხართან რომ დააბა, ან ზნეს იცვლის ან ფერსაო“ - ამგვარად,

მოზარდის პიროვნული ფორმირება ხდება საზოგადოების ზეგავლენითაც.

ზემოთქმულთან ერთად მეტად ხშირი და უმნიშვნელოვანესია ე. წ. „გაჯეტების“ როლი მოზარდის ფსიქიკური ჩამოყალიბების პროცესში. ტექნიკური მოწყობილობების ინტენსიურმა გამოყენებამ ბავშვები მიდრიკა სოციალური იზოლაციისკენ, ხოლო

ურთიერთობის დეფიციტმა გამოიწვია აგრესიული, ეგოისტური დამოკიდებულება ერთმანეთის მიმართ. აღნიშნულიდან გამომდინარე, პრობლემის სენსიტიურობისა და აქტუალობის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია მისი ფართოდ გაშუქება, ღრმა ანალიზი და გადაჭრის გზების ძიება. სწორედ ხსენებულ მიზანს ემსახურება სამაგისტრო ნაშრომი.

ჩვენი მიზანია დეტალურად განვიხილოთ სკოლაში გავრცელებული კონფლიქტები, ასევე, დავსახოთ პრობლემის გადაჭრის ალტერნატიული გზები. თემა „კონფლიქტები სკოლაში“ ჩემთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი და საინტერესოა, რამდენადაც მასთან უშუალოდ მიწევს შეხება. რამოდენიმე წელია, რაც სკოლაში ვმუშაობ და ჩართული ვარ მიმდინარე სასწავლო პროცესებში, ვაანალიზებ მოსწავლეთა ქცევის თავისებურებებს. საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით, თამამად შემიძლია დავასკვნა, რომ სასკოლო კონფლიქტების პრობლემა თანდათან უფრო ღრმავდება და მასშტაბურ ხასიათს იძენს. რა იწვევს აღნიშნულ პრობლემას? - პასუხი არაერთგვაროვანია.

მრავალ მიზეზთაგან იკვეთება რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, კერძოდ, ოჯახური გარემო, სოციალური გარემო და მაღალგანვითარებული ტექნოლოგიების ხშირი გამოყენება, ამასთან ერთად, მიიჩნევა, რომ სასკოლო კონფლიქტები გამოწვეულია ასაკობრივი სირთულეებისგან.

ყველა ასაკში თავისებური სირთულეები ახასიათებს, ბავშვის ცხოვრების პირობების თავისებურებებით, მისი განვითარების მოცემულ ეტაპზე წარდგენილი მოთხოვნებით, გარემომცოვ ადამიანებთან მისი დამოკიდებულების თავისებურებით, ბავშვის პიროვნების ფსიქოლოგიური სტრუქტურის განვითარების დონით, მისი ცოდნისა და აზროვნების საფეხურითა და განსაზღვრულ ფიზიოლოგიურ თავისებურებათა ერთობლიობით. ასაკობრივი მახასიათებლები ბავშვზე მოქმედებს არაპირდაპირ. ერთსა და იმავე გარემო პირობებს სხვადასხვაგვარი გავლენა აქვს სხვადასხვა ბავშვზე იმის მიხედვით, თუ როგორია მათი ფსიქოლოგიური მზაობა.

კონფლიქტის ერთ-ერთი გავრცელებული მიზეზია მოზარდთა აგრესიული ქცევა.

ადამიანის აგრესიულ პიროვნებად ჩამოყალიბებას განაპირობებს ცხოვრების განმავლობაში ნეგატიური ფაქტორების ზემოქმედება, რასაც გულისხმობს ალბერტ

ბანდურა თავის სოციალური დასწავლის თეორიაში: ადამიანის ქცევის მექანიზმები, დაწყებული ჩვილობის ასაკიდან, ყალიბდება სხვა ადამიანების ქცევაზე დაკვირვების შედეგად. ერთი მხარის აგრესიული ქცევა, მეორე, შედარებით სუსტი მხარის მიმართ

იქცევა ბულინგად. როლანდის (Roland, 1988) განმარტებით, ბულინგი ესაა ხანგრძლივი ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ძალადობა, ერთი ინდივიდის ან ჯგუფის მხრიდან მეორე ინდივიდზე, რომელსაც არ შეუძლია თავის დაცვა კონკრეტულ სიტუაციაში. ეს განმარტება სრულად აღწერს საკითხის პრობლემურობას სასკოლო ასაკში. აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, მიუხედავად პრობლემის აქტუალობისა და საკითხთან დაკავშირებით არსებული ლიტერატურა მცირე აღმოჩნდა. სამაგისტრო ნაშრომზე მუშაობის პროცესში შესაბამისი თეორიული მასალის მოძიებისას, მივაკვლიეთ შედარებით ძველი პერიოდის და ამ თემით დაინტერესებულ ფსიქოლოგთა ნაშრომებს. საკითხთან დაკავშირებით თანამედროვე მეცნიერული კვლევა და მოქმედი

სპეციალისტების ნაშრომები მწირია.

ნაშრომზე მუშაობისას მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა საკუთარმა პირადმა სამუშაოგამოცდილებამ, რადგანაც, როგორც ზემოთ აღვნიშნე, უშუალო შეხება მაქვს საკვლევ საკითხთან. სამუშაო გამოცდილების გათვალისწინებით, ასევე თემასთან დაკავშირებით მოძიებული ლიტერატურისა და ინფორმაციის საფუძველზე, მიზნად დავისახეთ შემდეგი სახის ამოცანების გადაჭრა: გვეჩვენებინა სასკოლო კონფლიქტების

გამომწვევი მიზეზები, ტიპები, აგრეთვე დაგვესახა სასკოლო კონფლიქტების გადაჭრის გზები.

ნაშრომზე მუშაობისას გამოვიყენეთ კვლევის შემდეგი მეთოდები: 1) ისტორიული და პედაგოგიკური ლიტერატურის შესწავლა; 2) ანკეტირება: 2) მონაცემთა შედარებითი ანალიზი. მოზარდებს შორის კონფლიქტის საფუძვლიანი შესწავლისათვის აუცილებელია საკითხის ძირეული კვლევა.

Ketevan Dzotsenidze

Akaki Tsereteli state University

e-mail: ketevan.dzotsenidze@atsu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.18>**SJIF 2025:** 8.584

Conflicts and their prevemtion at school

Abstract

This article discusses in detail the problem raised – the frequency of conflict situations at school, the characteristics of the transitional age among students, and consistently describes alternative ways to solve the problem

The main causes of conflicts in the school environment are discussed, which may include interpesonal issues, cultural differences, pressure etc. The various conflict resolution strategies used in schools are expored. Measures that schhools can take to prevent conflicts include: promoting empathy, developing a positive school climate, and providing conflict resolution training for staff.

The article seeks to contribute to existing knowledge by examining current practices, examining the effectiveness of different conflict resolution strategies, and offering recommendations to strengthen conflict prevention efforts in school settings.

Key words: school pupils, including conflict situations, its types, causes of aggression and ways to resolve them

რეცენზენტი: პროფესორი ოლგა გუსევა

პედაგოგიკა Pedagogic

კვლევის ეთიკის საფუძვლები და ტრადიციული პედაგოგიური სააზროვნო მოდელი, როგორც გზამკვლევი

ხათუნა ჭანიშვილი

კავკასიის უნივერსიტეტი

თბილისი, საქართველო

e-mail: kchanisvili@cu.edu.ge<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.19>

SJIF 2025: 8.584

არსებობს კვლევის ეთიკის ძირითადი განმსაზღვრელი კრიტერიუმები, რომლებიც სამეცნიერო ტექსტში გამჭვირვალობას, მასალის დამოწმების სიზუსტესა და ინდივიდუალიზმის მნიშვნელოვნებას გამოკვეთს, რაც ბუნებრივად გასაგები და გასაზიარებელი პრინციპებია, მაგრამ არის ამ ეთიკური ნორმების, განსაკუთრებით ინდივიდუალიზმის დამდგენი საზომები, რაც კვლევითი ტექსტის მაკულატურად ქცევას ეწინააღმდეგება და რაც, ჩვენი აზრით, პრინციპულად უპირატესია კვლევის ეთიკური ნორმების მდგენელ წინაპირობათა შორის. შესაბამისად, ჩვენი ინტერესის სფეროს ამ თემაზე ფიქრისას შეადგენს იმ საზრისის დადგენა თუ არა, მიახლოება მაინც, თუ როგორ ხდება პედაგოგიურ სააზროვნო ტრადიციულ და თანამედროვე მეთოდების კვალ კვლევის ეთიკის საფუძვლის, ინდივიდუალური, საავტორო ხმის დაბადება, დაკავშირებულია თუ არა ეს პროცესი მეთოდოლოგიასთან. ამ საკითხის გასარკვევად კი მოგვიწევს მივაკითხოთ დასავლური და ბუნებრივად ქართული ფიქრის ისტორიის საფუძველმდებარე პრინციპებს, სადაც ასეთი დებულებაა გაქდერებული, რომ (პლატონი, 2019, გვ.58) აღნიშნული დებულების შინაარსი დიალექტიკის, არგუმენტირებული განსჯისა და მეცნიერული დასაბუთების აუცილებლობითაა ნასაზრდოები. ეს უკანასკნელი კი გამორიცხავს სასწავლო პროცესში, გამოთქმული სოფისტური ვარაუდების დაუსაბუთებლად მიღებასა და ლეგიტიმურად აღიარებას, რადგან გონება ეჩვევა მცდარი წანამძღვრების მართებულად მიღებას, რაც შედეგად ამახინჯებს რეალობას, აუარესებს როგორც სასწავლო პროცესს, ისე სახელმწიფოსა და უფრო დიდ დროსა და სურათში ხედვისას სამყაროსაც, სადაც შემეცნების სიხარულისთვის ადგილი აღარ რჩება. ზიანდება ცოცხალი ცოდნისა და ნამდვილი საქმის შექმნის საფუძველი.

აღნიშნულ სააზროვნო ტრადიციაში უმაღლესი ადგილი ეთმობა გონებას, ანუ ლოგიკურ განსჯას, შემდეგ ობიექტური რეალობის აღმოჩენას. სწორედ აქ გაიღება ხიდი შემეცნების სიხარულთან, რისი გამოწვევაც მხოლოდ აღნიშნულ სააზროვნო მოდულს ძალუმს, რადგან ამ ტრადიციაში გონება დაწმენდილი და უკომპრომისოა. მხოლოდ მას შეუძლია გამოიწვიოს ადამიანში ღირსების სტრუქტურების გააქტიურება, აღფრთოვანება. ამ სქემას მიჰყვება ქართული ტრადიციული პედაგოგიური ილია-გოგებაშვილისეული საგანმანათლებლო თეორიათა მოდელიც, რაც უსათუოდ გასაცოცხლებელია და საბოლოოდ, კვლევის ეთიკურობის მდგენელი.

საკვანძო სიტყვები: კვლევის ეთიკა, პედაგოგიური სააზროვნო მოდელი გზამკვლევი

არსებობს კვლევის ეთიკის ძირითადი განმსაზღვრელი კრიტერიუმები, რომლებიც სამეცნიერო ტექსტში გამჭვირვალობას, მასალის დამოწმების სიზუსტესა და ინდივიდუა-ლიზმის მნიშვნელოვნებას გამოკვეთს, რაც ბუნებრივად გასაგები და გასაზიარებელი პრინციპებია, მაგრამ არის ამ ეთიკური ნორმების, განსაკუთრებით ინდივიდუალიზმის დამდგენი საზომები, რაც კვლევითი ტექსტის მაკულატურად ქცევას ეწინააღმდეგება და რაც, ჩვენი აზრით, პრინციპულად უპირატესია კვლევის ეთიკური ნორმების განმსაზღვრელ წინაპირობათა შორის. შესაბამისად, ჩვენი ინტერესის სფეროს ამ თემაზე ფიქრისას შეადგენს იმ საზრისის დადგენა, როგორ ხდება პედაგოგიურ სააზროვნო ტრადი-ციულ და თანამედროვე მეთოდების კვალდაკვალ, კვლევის ეთიკის საფუძვლის, ინდივი-დუალური, საავტორო ხმის დაბადება, დაკავშირებულია თუ არა ეს პროცესი მეთოდოლო-გიასთან. ამ საკითხის გასარკვევად კი მოგვიწევს მივაკითხოთ ანტიკური და ბუნებრივად ქართული ფიქრის ისტორიის საფუძველმდებარე პრინციპებს, სადაც ასეთი დებულებაა გაჟღერებული, რომ „ჩვენს აღსაზრდელებს არამც და არამც არ უნდა დავრთოთ რაიმე არასრულყოფილის ან იმის შესწავლის ნება, რასაც ჩვენს მიერ დასახული მიზნისაკენ არ მივყავართ, რომელსაც უნდა მიეღწეოდეს ყველა“ (პლატონი, 2019, გვ.58) აღნიშნული დებულების შინაარსი დიალექტიკის კანონთა ცოდნით, არგუმენტირებული განსჯისა და მეცნიერული დასაბუთების აუცილებლობითაა ნასაზრდოები. ეს უკანასკნელი კი გამორიცხავს სასწავლო პროცესში გამოთქმული სოფისტური ვარაუდების დაუსაბუთებლად მიღებასა და ლეგიტიმურად აღიარებას, რადგან გონება ეჩვევა მცდარი წანამძღვრების მართებულად წარმოდგენას, რაც შედეგად ამახინჯებს რეალობას, აუარესებს როგორც სასწავლო პროცესს, ისე სახელმწიფოსა და უფრო დიდ დროსა და სურათში ხედვისას, სამყაროსაც, სადაც შემეცნების სიხარულისთვის ადგილი აღარ რჩება. ზიანდება ცოცხალი ცოდნისა და ნამდვილი საქმის შექმნის საფუძველი.

აღნიშნულ სააზროვნო ტრადიციაში უმაღლესი ადგილი ეთმობა გონებას, ანუ ლოგიკურ განსჯას, შემდეგ ობიექტური რეალობის აღმოჩენას. სწორედ აქ გაიდება ხიდი შემეცნების სიხარულთან, რისი გამოწვევაც მხოლოდ აღნიშნულ სააზროვნო მოდულს ძალუძს, რადგან ამ ტრადიციაში გონება დაწმენდილი და უკომპრომისოა. მხოლოდ მას შეუძლია გამოიწვიოს ადამიანში ღირსების სტრუქტურების გააქტიურება და აღფრთოვანება.

დავბრუნდეთ, როგორც ძველები იტყოდნენ, პირველსა სიტყუასა ზედა და ვცადოთ საფეხურებრივად მივაკვლიოთ იმ მთავარ პრინციპებს, თუ როგორ შეიძლება მეთოდოლოგია აღმოჩნდეს ის მთავარი ხელსაწყო, რომელიც შემეცნების სიხარულისა და კვლევის ეთიკის ზღვართან გადაიკვეთება. შედეგად კი დიალექტიკური მიზეზ-შედეგობრივ კავშირის გააზრებასთან მიგვიყვანს.

მთავარი კითხვა ასე შეიძლება ჩამოყალიბდეს: შესაძლებელია თუ არა საგანმანათლებლო სისტემამ შექმნას ის აპრიორული საყრდენები, რაც კვლევის არაეთი-კურობას აღკვეთს და საფუძველშივე მონიშნავს კვლევის ეთიკურობის, როგორც

გარდაუ-ვალი აუცილებლობის გააზრების შესაძლებლობას? პასუხიც აქვე შეიძლება ჩამოყალიბდეს, რომ ჩვენი აზრით, შესაბამისი საგანმანათლებლო პროცესის აგებით, დიახ, შესაძლებელია და შევეცდებით გავიაზროთ, რას ნიშნავს შესაბამისი საგანმანათლებლო პროცესი.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კვლევა მაშინ არის ეთიკური, თუ ისმის საავტორო ხმა, ანუ აღბეჭდილია ინდივიდუალიზმით. ამ შემთხვევაში, ხელოვნური ინტელექტიც ნაკლებად იტვირთება და იღლება, რადგან ინდივიდუალიზმი ეთიკურობასაც გულისხმობს და იმთავითვე გამორიცხულია მკვლევრის შესაძლო სურვილის არსებობაც კი, რომ რაიმე არაეთიკური ქცევა დაგეგმოს. ოღონდ აქვე ჩნდება მეორე კითხვა, როგორ შეიძლება განათლების სისტემამ დაიხსნას შეგირდი ნებისმიერი იდეოლოგიური თუ სხვა გავლენებისგან და მასში ინდივიდი გააღვიძოს, რომელიც უსათუოდ ცხოვრობს თითოე-ულში. აქ გასაგებია, რომ დიდ დროში მოგვიწევს გახედვა და იმ უმთავრეს საფუძვლებიდან ამოსვლა, ნებისმიერი სისტემური სტრუქტურის საყრდენს რომ წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში ჩვენი საყრდენი ევროპული ცივილიზაციის ერთ-ერთი უმთავრესი სააზროვნო ტექსტი იქნება, სადაც განათლების მნიშვნელობისა და რაობის შესახებ დეტალური განსჯაა აღწერილი. ვგულისხმობთ პლატონის „სახელმწიფოს“ მეშვიდე თავს, საიდანაც შემდეგ დებულებას კვლავ გავიმეორებ, რომ, „ჩვენს აღსაზრდელებს არამც და არამც არ უნდა დავრთოთ რაიმე არასრულყოფილის ან იმის შესწავლის ნება, რასაც ჩვენ მიერ დასახული მიზნისაკენ არ მივყავართ, რომელსაც უნდა მიეღწეოდეს ყველა“ (პლატონი, 2019, გვ.58). გასაგებია, რომ ამ კონკრეტულ დებულებაში სიტყვა სრულყოფილი აქ და ახლა ყურს ჭრის, რადგან ჩვენთვის ცოდნა მაინც პირობითი მოცემულობაა, თუმცა მარტივად თუ ვიტყვით, აქ იგულისხმება ის ცოდნა, რომელიც მყარ ლოგიკურ სტრუქტურებს ეფუძნება და არაფერს ალოგიკურის, არაარგუმენტირებულის მიღების ნებას არ დართავს, აღსარდელის გონებას, არ დაუშვებს შეურაცხყოფს იგი ფუჭი, არა მიზეზ-შედეგობრივი ვითომ განაზრებებით. აქ მეთოდოლოგიურად ჩვენ ვხვდებით დაწმენდილი, უშეღავთო, ღირსეული გონების ჩამოყალიბების სამუშაო პროცესს, რომელიც შეიძლება ითქვას, ეთიკურ პრინციპებს ააქტიურებს ადამიანში და სულსაც აფხიზლებს. როგორც იმავე ტექსტშია ნათქვამი ხდება „სულის აღმასვლა გონით საწვდომი სამყაროს მიმართ“ (პლატონი, 2019, 43). როგორც საბუნებისმეტყველო, ისე სიცოცხლის შემსწავლელ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებებშიც ლოგიკურმა სააზროვნო მოდელმა უნდა იმუშაოს, როგორც ჩვენი ყოფის, რეალობის, ან თუ გნებავთ, სამყაროს აღმწერმა მეთოდმა. თითოე-ული საგაკვეთილო თემა უნდა ამოდიოდეს იმ პრინციპიდან, რომ ნებისმიერი კანონი ჩვენს სამყაროში არსებულ კანონებს აღწერს, როგორც კანონთა კრებულს, რომელიც ჩვენი განზრახვების, განწყობებისა თუ სოფისტური საუბრების მიუხედავად, აპრიორულად მუშაობს. აქ შეიძლება ლაპარაკი ნამდვილ ლიტერატურაზეც, როგორც კანონთა კრებულზე, სადაც სიუჟეტი უსათუოდ მიუყვება ტექსტის დაწყებამდე უკვე სადღაც არსებულ გმირის გზასა თუ თავგადასავალს. დიდი მწერალებისგან ვიცით, რომ

მიუხედავად მათი სუბიექტური განზრახვებისა გმირის თავგადასავლისა თუ ბედისწერის მიმართ, ისინი მიჰყვებიან იმ აუცილებელად არსებულ სიუჟეტურ ქარგას, რომლის მთავარი ნიშნულები უკვე დადგენილია და როგორც კი შეეცდებიან მის დაკორექტირებას, ტექსტი აუცილებლად გაფუჭდება, მდარე ხარისხის, ან უკეთეს შემთხვევაში, საბაზრო პროდუქტად გადაიქცევა, იმ წამსვე შეწყვეტს ცოცხალ ლიტერატურად არსებობას. ასე რომ, სრულყოფილ ცოდნაში იგულისხმება ნებისმიერი საგნისა თუ დისციპლინის იმ მეთოდით სწავ-ლება, რომელიც მხოლოდ ლოგიკასა და მყარ არგუმენტირებულ კონსტრუქტებს ეფუძნება. მხოლოდ შემეცნების ასეთ პროცესს ხელეწიფება აღსაზრდელი სიხარულით ადავსოს, რომელიც მთელი არსებით არა მარტო გაიაზრებს, არამედ შეიგრძნობს აპრიორულ, საფუძველმდებარე წესრიგს და მისი აღმოჩენისას სიხარულთან ერთად პასუხისმგებლობის გრძნობა თუ მოვალეობაც გაუცოცხლდება. შეიძლება ითქვას, შემეცნების პროცესში დაიბა-დება ადამიანად, რომელიც საკუთარი თავის დაკორექტირებასა და გამოქანდაკებას იწყებს. სწორედ ეს გახლავთ სიცოცხლის ყველაზე ენერგიულ წერტილში მოხვედრის ბედნიერება, რომელიც ეთიკურობას უკვე საკუთარ თავშივე გულისხმობს და ინდივიდუალიზმსაც.

აღნიშნული სააზროვნო მოდუსის გავლისას ხელოვნურ ინტელექტთან შეხვედრა მხოლოდ ფუნქციური, დამხმარე საშუალება შეიძლება გახდეს და არა პრიმიტიული და მექანიკური პლაგიატორობა. ხელოვნური ინტელექტიც ხომ თავისთავად იმ აპრიორულ სქემებზეა აწყობილი, რაც მის მუშაობას განაპირობებს, ხელოვნური ინტელექტის მუშაობის პრინციპების გააზრებაც ამყარებს იმ ანტიკურ დებულებას, რომ ცოდნა სრულყოფილი უნდა იყოს და არა სოფისტური. თუ არისტოტელურად ვიტყვით „მშვენიერია ის, რაც თავისთავად მშვენიერია“. მხოლოდ აზრის ასეთ გაგებას ძალუძს დიალოგის დაწყება, მოსმენის კულტურის ჩამოყალიბება, რაც სახელმწიფოს უკეთესობისკენ შეცვლის პირველადი პირობაა. ამგვარ აზროვნებაში გავარჯიშებული გონება, მწყურვალეობით ელის კონტრარგუმენტებში გარკვევის პროცესს და უშიშრად, ღირსეულად ეგებება ნებისმიერს არა! მხოლოდ მყარი არგუმენტებით გაჯერებულ ანტითეზებს და იმ სააზროვნო სივრცეში აღმოჩნდება, სადაც თავისუფლება მართლაც არა მარტო შეიგრძნობა, არამედ იაზროვნება კიდევ და თავისთავად დიდ შარაგზებს ხსნის. სწორედ ამ დროს ბლუმის ტაქსონომიის დაისმის ლეგიტიმური კითხვები და პასუხების ძიებისას ჩნდება საავტორო ხმა. სხვა შემთხვევაში საქმე გვაქვს უსიცოცხლო, მექანიკურ ცოდნასთან, სადაც გონება გადაქცეულია მკვდარი თეორიების სკივრად, დაზუთხულ მექანიკურ კონსტრუქტებად, სადაც კვლევა მხოლოდ მაკულატურაა და ეკოლოგიის დამაზიანებელიც.

შეჯამებისას ილია ჭავჭავაძე შემოგვხიდება, როგორც შემეცნების აღნიშნული ტრადიციის ერთგული გამგრძელებელი, რომელიც წერს, რომ „ეხლანდელი სკოლა მარტო იმის ცდაშია, რომ პატარა ბავშვის თავში, რაც შესაძლოა, ბევრი ცოდნა დასტიოს, ყმაწვილს ბევრი რამ ასწავლოს მარტო ცოდნისა და სწავლისათვის და არა კაცის გაადამიანებისათვის, ამიტომაც არც კაცად ღა ვარგობენ ეხლანდელი ყმაწვილები და არც

იმათის სწავლა-ცოდნიდამ გამოდის რამ. ამიტომაც სკოლაში მიღებული სწავლა-ცოდნა მეტი ბარგია იმათთვის და არც-კი ენანებათ, რომ ცხოვრების გზაზედ ეს ბარგი დღე-და-დღე ეკარგებათ, როგორც მეტი რამ“ (ჭავჭავაძე, 2019, 512) და იმასაც დასძენს „ჭეშმარიტი განათლება განვითარებულ გონების და გაწურთვნილის ზნეხასიათის ერთმანეთთან შეუღლებაა განუყრელად. თუ კაცს ან ერთი აკლია, ან მეორე, იგი განათლებული არ არის და, ჩვენი ფიქრით, ისევ გონებაგანუვითარებელი და ზნე-ხასიათ გაწურთნილი კაცი სჯობია, ვიდრე გონებაგანვითარებული და ზნე-ხასიათ გაწურთვნილი.“(ჭავჭავაძე, 2019,509)

აქვე მოვიხმობთ მასაჩუსეტის ტექნოლოგიური ინსტიტუტის ემერიტუსი პროფესორის სტივენ ვან ერვერას მოსაზრებასაც წიგიდან „მეთოდების სახელმძღვანელო პოლიტიკის მეცნიერების სტუდენტებისთვის“. ევერა აღნიშნავს: „დისკურსის ცივილუ-რობა უნდა იყოს უზრუნველყოფილი. არგუმენტები მტკიცედ უნდა წამოვჭრათ, მაგრამ პიროვნული თავდასხმები მინიმუმამდე უნდა იყოს დაყვანილი. არგუმენტები უნდა ეყრდ-ნობოდეს შემთხვევის მტკიცებულებას და ლოგიკას. წინააღმდეგ შემთხვევაში დისკურსი დეგრადირდება...ჩვენი ვალდებულებაა დავიცვათ ჩვენი ყველაზე მწვავე ოპონენტის მოსმენის უფლება. სამოქალაქო დისკურსი ნადგურდება, თუ ამას ვერ ვუზრუნველყოფთ“ (ევერა,2024,157). იგი იმასაც დასძენს, რომ მსოფლიოს უკეთესობისკენ მხოლოდ კეთილ-გონიერი, არა გონიერი, არამედ კეთილგონიერი ადამიანები ცვლიან, რაც ილიას თეზისსაც ეხმიანება და ამ შემთხვევაში ქართული ენის ეტიმოლოგიურ სიღრმესაც ცხადყოფს.

და ბოლოს, ასეთი კითხვით დავასრულებდით: მომავალში შესაძლო იქნება თუ არა, თვით ხელოვნურმა ინტელექტმა განიცადოს შემეცნების სიხარული და აღკვეთოს კვლევებ-ში არაეთიკურობა, არა როგორც მხოლოდ ტექსტუალური პლაგიატი, არამედ კვლევის ეთიკურობის არსის მდგენელადაც ჩამოყალიბდეს. იქნებ, სწორედ ხელოვნური ინტელექტი დაგვეხმაროს ეთიკურობის, როგორც სიცოცხლის აღმნიშვნელი ცნების არსის გააზრებაში, ოღონდ, ჩვენი ფიქრით, ეს შეიძლება მოხდეს მაშინ, თუკი, ახალი განათლების სისტემა ვერ მოახერხებს იმ მეთოდებითა და ტექსტებით დატვირთოს სწავლების პროცესი, რომ შემეცნების პროცესი ახალი სამყაროსეული წესრიგის კანონთა აღმოჩენის სიხარულით აღიბეჭდებოდეს. ცხადია, ამ გზასთან მისაბრუნებლად დიდი დროისა და სივრცის კვლავ დალაშქვრა მოგვიწევს და ჩვენს დროსთან (აქ და ახლა) ჩამაგრება, რაც ურთულესი, მაგრამ უფაქიზესი, უნატიფესი და უმშვენიერესი სამუშაოა, რომელიც, ვფიქრობთ, მხოლოდ სიცოცხლისდამამკვიდრებელი აღმოჩნდება ჩვენთვისაც და მომავლიდან მომზირალ-თათვისაც.

ლიტერატურა:

ევერა, ს. მეთოდების სახელმძღვანელო პოლიტიკის მეცნიერებათა სტუდენტებისთვის, (მთარგმნელი ე. აკობია) თბილისი, კავკასიის უნივერსიტეტის გამომცემლობა. 2024, გვ.157-158.

პლატონი, სახელმწიფო, შესავალი თანამედროვე აზროვნებაში, წიგნი პირველი, თბილისი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი 2019, გვ.43.

ჭავჭავაძე, ი. რჩეული წერილები, შესავალი თანამედროვე აზროვნებაში, წიგნი პირველი, თბილისი, ილიას სახ. უნივერსიტეტი. 2019, გვ.509.

Khatuna Chanishvili

Caucasus University

Tbilisi, Georgia

e-mail: kchanishvili@cu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.19>

SJIF 2025: 8.584

Fundamentals of Research Ethics and the Traditional Pedagogical Thinking Model as a guide

Abstract

There are key determinant criteria of research ethics that emphasize significance of transparency, accuracy of material references and individualism in the scientific text and naturally, these are clearly understandable principles that should be shared, though, there are the measures of these ethical norms especially – individualism that prevent turning of the research text into the waste paper and that, in our opinion, is principally dominating, among the prerequisites composing research ethical norms. Hence, in consideration of this issue, the sphere of our interest is, if not establishing, at least getting closer to the view of how the ethic's basis, individual, author's voice emerges with the pedagogical traditional and modern methods. Whether this process is related to the methodology. And to clarify this issue, we need to regard the basic principles of the western and, naturally Georgian thought history, where there is offered the position that “nothing imperfect should be taught”. The contents of this statement is conditioned by dialectics, grounded judgment and scientific justification necessity. And the latter excludes acceptance of the expressed sophistic hypotheses without justification and their recognition as legitimate ones, as the brain gets used to acceptance of the wrong prerequisites as reasonable ones, resulting in distortion of reality, thus worsening the learning process, as well as the state and the world seen in greater time and scopes, where no room is left for the delight of cognition. The basis for vivid knowledge and creation of the actual work is harmed.

In the mentioned thinking tradition, the highest point is given to the mind, i.e. logical judgment, further – discovery of the objective reality. And here the bridge between cognition and delight emerges and this can be caused by the mentioned thinking mode, as in this tradition, the mind is clear and uncompromised. Only this can cause activation of the structures of dignity in the individual and sense of delight. Georgian traditional model of education theories, accepted by Ilia and Gogebashvili follows this scheme and this must be inevitably revived and finally comprise the component of ethical nature of research.

Key words: Research of Ethics, Pedagogical Thinking Model

რეცენზენტი: პროფესორი ლაურა ჩერნოვატი

სწავლების მეთოდოლოგია Methodic of Teaching

Curriculum Development for Teaching Georgian Language to International Medical Students in Georgia: Needs, Challenges, and Educational Strategies

Maia Abuladze, Mariam Dalakishvili, Salome Tcharbadze

Alte University, International School of Medicine

Tbilisi, Georgia

e-mail: Maia.abuladze@alte.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.20>

SJIF 2025: 8.584

As Georgia emerges as a hub for international medical education, the need for effective Georgian language instruction tailored to international medical students has become increasingly urgent. This study explores the unique linguistic, academic, and professional challenges faced by foreign students enrolled in Georgian medical universities. While many institutions provide basic language courses, these often fail to address the specific communicative needs required in clinical and academic settings, such as doctor-patient interactions, comprehension of medical terminology, and participation in practical internships.

*This research also responds to the requirements of **Clause 11 of Section 4 (Teaching, Learning, and Assessment) of the Sectoral Characteristics**, which mandates that foreign-language medical education programs must include **Georgian language instruction for effective communication with patients and medical staff, totaling no less than 12 ECTS credits**.*

The research employs a mixed-methods approach, combining surveys of international medical students with interviews of Georgian language instructors and medical faculty. It investigates students' experiences with current language instruction, identifies key obstacles in acquiring Georgian within a medical context, and evaluates the adequacy of existing curricula. The study also draws from best practices in Language for Specific Purposes (LSP) and models of curriculum development from comparable multilingual educational environments.

Findings highlight a pressing need for targeted language instruction that goes beyond everyday communication to include professional and culturally sensitive language use in healthcare settings. The paper proposes a flexible, tiered curriculum structure that integrates medical vocabulary, clinical communication skills, and contextual learning opportunities such as hospital shadowing and role-plays.

Ultimately, this research contributes to the advancement of language education policy in Georgia and supports the academic and professional success of international medical students through evidence-based curriculum design.

Keywords: approaches; methods; language; teaching; learning; curriculum development; Georgian as a foreign language; medical education; international students; language for specific purposes (LSP)

Introduction

In recent years, Georgia has become a prominent destination for international students pursuing medical degrees. With English-language programs offered at multiple universities, the country attracts thousands of students, particularly from India, the Middle East, and Africa. However, despite receiving instruction in English, international students must still navigate everyday life and clinical practice in Georgian—a language unfamiliar to most upon arrival.

This linguistic gap becomes especially critical in clinical environments, where students are expected to communicate with patients, understand medical records, and collaborate with healthcare staff. These interactions demand not only a basic understanding of the Georgian language but also fluency in medical terminology and culturally appropriate communication. Georgian medical universities do include language instruction in their curricula, yet feedback from students and instructors suggests that current syllabuses often lack alignment with real-life medical communication needs.

In response to this concern, Clause 11 of Section 4 (Teaching, Learning, and Assessment) of the *Sectoral Characteristics for Higher Medical Education Programs in Georgia* mandates that all foreign-language medical education programs provide a minimum of 12 ECTS credits in Georgian language instruction. This instruction must be specifically aimed at enabling effective communication with patients and medical staff. Despite this regulatory framework, practical implementation varies significantly across institutions, and many students complete several semesters without acquiring sufficient communicative competence in Georgian. Sectoral Benchmark Statement of Higher Education in Medicine (2022).

This research investigates the effectiveness of current Georgian language courses offered to international medical students, with a focus on curriculum relevance, teaching strategies, and student outcomes. The study adopts a **mixed-methods approach**, using surveys, interviews with language instructors, and analysis of existing syllabuses. It draws upon theories of **Language for Specific Purposes (LSP)** and curriculum development, as well as international best practices in teaching host-country languages within medical education.

By identifying gaps in current programs and highlighting best practices, this paper aims to inform the development of a more targeted and flexible Georgian language curriculum. Such a curriculum should balance foundational linguistic skills with clinical communication needs, and prepare students not only for academic success but also for ethical and effective patient care.

Methodology and Results

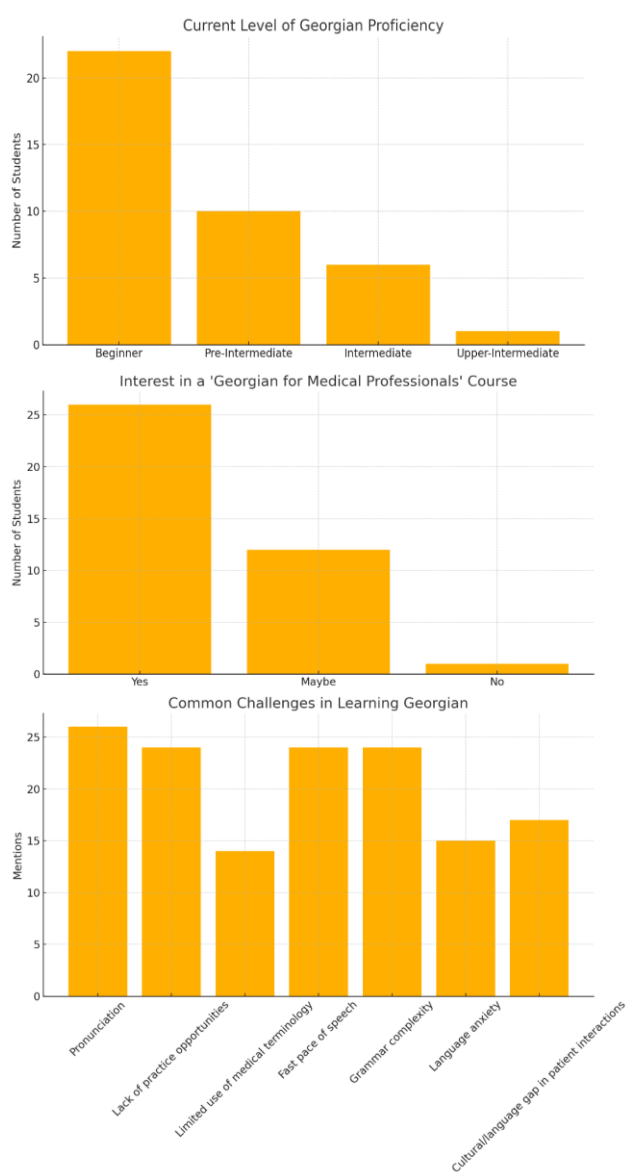
1. Curriculum-Student Alignment: Timing and Content Gaps

A key challenge identified in the teaching of Georgian to international medical students is the temporal and functional misalignment between language instruction and clinical practice. Georgian language courses are typically delivered during the first three semesters of the medical

curriculum. These semesters coincide with the pre-clinical phase of training, during which students have limited or no direct patient contact. However, clinical engagement and communication become essential in subsequent semesters, particularly in the clinical and internship phases.

Despite having completed two or three semesters of language study, most students rate their Georgian proficiency as beginner or pre-intermediate. Few students report confidence in using Georgian effectively during hospital rotations. This gap highlights the lack of longitudinal language support extending into the clinical years, where practical communication—such as symptom explanation, diagnosis discussion, and patient instructions—becomes essential. The curriculum structure thus limits students’ ability to apply learned language skills in professional contexts.

Attachment 1.1



2. Instructional Challenges and Methodologies

Data from instructors and students indicate a shortage of medical-specific Georgian teaching resources. While instructors adopt varied methods—including grammar-translation, communicative approaches, and task-based learning—they largely rely on generic textbooks and self-developed materials. There is a lack of standardized content focused on clinical dialogue, symptom descriptions, and medical vocabulary.

Students express the need for Georgian-English medical dictionaries, digital tools, bilingual instructional materials, and opportunities for authentic clinical language practice. Instructors also report that instructional tools do not adequately reflect real-life hospital communication and that the absence of structured medical language content hinders effective teaching.

Interviews with clinical instructors further confirm that international students frequently struggle to communicate with patients due to limited Georgian proficiency. These difficulties, observed in clinical teaching settings, impede students' ability to take patient histories, respond appropriately to clinical scenarios, and participate in diagnostic processes.

3. Key Obstacles in Language Acquisition

Analysis of survey responses identifies several recurrent challenges in acquiring Georgian:

- Complexity of grammar structures
- Pronunciation difficulties
- Rapid pace of native speech in clinical environments
- Inadequate focus on medical terminology in coursework
- Limited access to practical language-use scenarios

These challenges are compounded by academic demands from concurrent core medical subjects. The limited integration of language learning with clinical content contributes to reduced motivation and performance.

Students indicate a preference for interactive and contextualized learning methods over passive or rote approaches. Simulations, collaborative tasks, and real-life scenarios are viewed as more effective for preparing students to engage in clinical communication.

4. Curriculum Gaps and Strategic Recommendations

The current Georgian Language syllabuses provides foundational linguistic skills but lacks sufficient emphasis on medical language acquisition. Medical vocabulary and clinical communication are generally introduced only in the final semester of instruction, with minimal reinforcement thereafter. This structure fails to equip students with the language proficiency required during their clinical training.

To address these deficiencies, several recommendations can be proposed:

- Introduce a distinct course in “Georgian for Medical Professionals” beginning in the first semester, integrating medical vocabulary and communication scenarios progressively.
- Extend Georgian language instruction into the clinical phase of medical education to support patient interaction during internships.

- Develop standardized, bilingual teaching materials, including vocabulary lists, medical case templates, and structured dialogues.
- Strengthen collaboration between language and clinical faculty for joint curriculum planning and content delivery.
 - Include structured clinical communication practice through simulations, hospital shadowing, and case-based role-plays.

Implementing these strategies would not only enhance student readiness for clinical interaction but also support compliance with national academic standards, including the requirement for at least 12 ECTS credits in Georgian language instruction for foreign-language medical programs.

5. Teaching Methods and Innovative Approaches in Language Instruction

The integration of contemporary foreign language pedagogy is essential for improving Georgian language education for medical students. Traditional methods, with a focus on grammar memorization and translation, offer limited support for the practical demands of clinical communication.

Communicative Language Teaching (CLT) emphasizes real-world interaction and functional language use. In medical education, CLT can be applied through structured role-plays, patient simulations, and clinical dialogue activities to build students' communication fluency. The study demonstrated that students preferred interactive and practical approaches to English learning (Rahmatillah, 2019).

Task-Based Language Teaching (TBLT) involves the use of real-life tasks as the basis for language learning. In a medical context, relevant tasks include writing case summaries, conducting mock patient interviews, and translating clinical instructions. According to Murad (2024), "TBLT encourages learners to take ownership of their learning process and make decisions about how to approach and complete the writing tasks".

Content and Language Integrated Learning (CLIL) enables students to acquire language skills through content relevant to their discipline. For medical students, this may include reading simplified case studies, interpreting lab results, or discussing symptoms and diagnoses in Georgian. The goal of CLIL can be different. „The reasons for CLIL implementation include diversifying methods and forms of classroom practice; building intercultural knowledge and understanding; enabling students to access international certification. giving added value to the learning of content; preparing for future studies and working life; and, enhancing school and region profiles “(Marsh, Frigols, 2012, p. 5). In CLIL, students' motivation to learn a language grows alongside their interest in the subject matter.

Technological Integration further enhances language acquisition. Tools such as customized mobile apps, audiovisual materials, pronunciation software, and interactive learning platforms (e.g., Quizlet, Kahoot, Padlet) offer supplementary support beyond the classroom and promote independent learning.

Collaborative Learning methodologies—including pair work, peer feedback, and small-group projects—foster interaction and encourage students to practice language in a structured yet low-anxiety environment.

Formative Assessment approaches, such as weekly speaking tasks, clinical role-plays, and reflective language journals, provide continuous feedback and promote sustained engagement with the language. These assessment strategies align with communicative learning outcomes and reinforce the professional application of Georgian language skills.

Conclusion

This study has examined the current state of Georgian language instruction for international medical students in Georgia, highlighting structural, pedagogical, and curricular challenges that impede effective communication in clinical contexts. The findings indicate a clear disjunction between the timing of language instruction and the periods during which students are expected to interact with patients, resulting in underdeveloped communicative competence at critical stages of medical training.

Feedbacks underscore the need for more targeted, professionally oriented language instruction. The absence of standardized materials for teaching medical Georgian—such as bilingual glossaries, patient dialogue models, and diagnostic scenarios—further exacerbates the difficulty of achieving functional proficiency. Moreover, clinical instructors report that language limitations directly hinder students' performance and learning during hospital practice.

To bridge these gaps, the study recommends a restructured curriculum that integrates Georgian language learning throughout the academic program, extending into clinical semesters. It advocates for the adoption of modern, interactive, and task-based teaching methodologies, alongside the development of specialized resources tailored to medical settings. Strengthening collaboration between language and medical faculty is also essential to ensure that language instruction reflects real-life communicative demands in healthcare environments.

By aligning language education with the professional needs of international students and the expectations of the Georgian healthcare system, educational institutions can enhance the quality of medical training, improve patient care outcomes, and fulfill national regulatory standards. Ultimately, a well-designed, context-specific Georgian language curriculum serves as a vital component in the academic and professional integration of international medical students in Georgia.

Acknowledgments

I would like to express my sincere gratitude to all the international medical students and Georgian language instructors who generously shared their time, experiences, and insights during this research. Your honest feedback and thoughtful participation were invaluable to the success of this study.

This research would not have been possible without the engagement of everyone involved—thank you for contributing to the ongoing improvement of Georgian language education for international medical students.

References:

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford University Press.
- Marsh, D., & Frigols, M. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*.
- Murad, T. (2024). Task-based language teaching (TBLT) as an alternative method for teaching writing: Teachers' perspective. *International Journal of Advanced Education and Research*, 9(1), 21–27. <https://www.researchgate.net/publication/380036560>
- National Center for Educational Quality Enhancement. (2022). *Sectoral benchmark statement of higher education in medicine (Level VII of the National Qualifications Framework / II Level of Higher Education)*. <https://eqe.ge/>
- Rahmatillah, K. (2019). Communicative language teaching (CLT) through role play and task-based instruction. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 4(2), 162–177. <https://doi.org/10.24903/sj.v4i2.339>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

მაია აბულაძე, მარიამ დალაქიშვილი, სალომე ჭარბაძე

ალტე უნივერსიტეტი, მედიცინის საერთაშორისო სკოლა

თბილისი, საქართველო

a-mail: Maia.abuladze@alte.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.20>

SJIF 2025: 8.584

ქართული ენის სწავლების კურიკულუმის შემუშავება საერთაშორისო სამედიცინო სტუდენტებისთვის საქართველოში: საჭიროებები, გამოწვევები და საგანმანათლებლო სტრატეგიები

რეზიუმე

ქართული ენის ეფექტური სწავლების აუცილებლობა, რომელიც მორგებული იქნება საერთაშორისო სამედიცინო სტუდენტებზე, სულ უფრო მწვავე ხდება, გამომდინარე იქედან, რომ საქართველო იქცა საერთაშორისო სამედიცინო განათლების მიზიდულობის ცენტრად. ეს კვლევა შეისწავლის ენობრივ, აკადემიურ და პროფესიულ გამოწვევებს, რომლებსაც აწყდებიან უცხოელი სტუდენტები ქართულ სამედიცინო უნივერსიტეტებში. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება უზრუნველყოფს ენის ძირითად კურსებს, ეს ხშირად ვერ პასუხობს სპეციფიკურ კომუნიკაციურ საჭიროებებს, რომლებიც აუცილებელია კლინიკურ და აკადემიურ გარემოში, როგორცაა ექიმისა და პაციენტის ურთიერთობა, სამედიცინო ტერმინოლოგიების გაგება და პრაქტიკულ საქმიანობაში მონაწილეობა.

ეს კვლევა ასევე პასუხობს დარგობრივი მახასიათებლების მე-4 ნაწილის 11-ე პუნქტის (სწავლება, სწავლა და შეფასება) მოთხოვნებს, რომელიც ავალდებულებს, რომ უცხოენოვანი სამედიცინო განათლების პროგრამები უნდა შეიცავდეს ქართული ენის სწავლებას პაციენტებთან და სამედიცინო პერსონალთან ეფექტური კომუნიკაციისთვის, სულ მცირე 12 ECTS კრედიტის ოდენობით.

კვლევაში გამოყენებულია კვლევის შერეული მეთოდები, რომელიც აერთიანებს საერთაშორისო სამედიცინო სტუდენტების გამოკითხვას ქართული ენის ინსტრუქტორებისა და სამედიცინო ფაკულტეტის წარმომადგენლებთან ჩაღრმავებულ ინტერვიუებს. იგი იკვლევს სტუდენტების გამოცდილებას მიმდინარე ენობრივ ინსტრუქციებთან დაკავშირებით, აღმოაჩენს ქართული ენის სამედიცინო კონტექსტში ათვისების მთავარ დაბრკოლებებს და აფასებს არსებული კურიკულუმების სათანადოობას. კვლევა ასევე ეყრდნობა სპეციფიკური დანიშნულების ენისა (LSP) და კურიკულუმის შემუშავების მოდელებს შესაფერისი მრავალენოვანი საგანმანათლებლო გარემოდან.

დასკვნები ხაზს უსვამს მიზნობრივი ენობრივი ინსტრუქციის გადაუდებელ საჭიროებას, რომელიც სცდება ყოველდღიური კომუნიკაციის ფარგლებს და მოიცავს პროფესიულ და კულტურულად მგრძნობიარე ენის გამოყენებას ჯანდაცვის დაწესებულებებში. ნაშრომი გვთავაზობს მოქნილ, სხვადასხვა დონეების მიხედვით განსაზღვრული კურიკულუმის სტრუქტურას, რომელიც აერთიანებს სამედიცინო ლექსიკონს, კლინიკური კომუნიკაციის უნარებს და კონტექსტურ სწავლის შესაძლებლობებს, როგორცაა საავადმყოფოში დაკვირვება და როლური თამაშები.

საბოლოო ჯამში, ეს კვლევა ხელს უწყობს საქართველოში ენობრივი განათლების მიდგომების განვითარებას და მხარს უჭერს საერთაშორისო სამედიცინო სტუდენტების აკადემიურ და პროფესიულ წარმატებას მტკიცებულებაზე დაფუძნებული კურიკულუმის შემუშავების მეშვეობით.

საკვანძო სიტყვები: მიდგომები; მეთოდები; ენა; სწავლება; სწავლა; კურიკულუმის შემუშავება; ქართული, როგორც უცხო ენა; სამედიცინო განათლება; საერთაშორისო სტუდენტები; ენა სპეციფიკური დანიშნულებისთვის (LSP)

რეცენზენტი: პროფესორი ელენა ეკშებეევა

სწავლების მეთოდოლოგია Methodic of Teaching

Intergrating AI Tools into the ELT classroom: Pedagogical Implication

Sophia Buziashvili, Mzia Giorgadze, Sophio Cheishvili

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: sophio.buziashvili@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.21>

SJIF 2025: 8.584

The challenges of AI integration in education are multifaceted, involving technical, ethical, and pedagogical dimensions. To navigate them successfully, teachers need more than access to digital tools - they need continuous professional learning, clear ethical frameworks, and institutional support. Schools and policymakers should prioritize teacher preparation, ensuring that educators feel confident and competent in using AI responsibly. Ultimately, the goal is not to replace teachers with technology but to empower them to use AI as an ally in creating more inclusive, engaging, and effective learning environments. With thoughtful implementation and ongoing reflection, AI can enhance the human aspects of education rather than diminish them.

AI integration into English language classrooms has grown in importance over the last decades. Many teachers have realized its potential to enhance learning and assessment. It is evident that AI offers the most significant benefit in writing and immediate feedback, also interactive services. Teachers have integrated AI into their pedagogical skills, such as in designing curriculum, innovating teaching methods, and encouraging collaboration. The existence of AI has transformed the way teachers teach and students learn. AI improves student's learning efficiency by facilitating quick access to educational resources, reducing the time needed to find information and helping them organize their academic activities better.

Key words: involving technical, ethical, and pedagogical dimensions

We are living in digital age and the integration of AI is significant stage in this digital progression. As it is a modern technology, students should develop 21st century abilities and be ready for the future. It has helped simplify educational processes by providing students access to suitable courses, enhancing teacher-student communication, and freeing up more of their time to focus on other activities.

There are three ways of AI usage in education:

1. Creating courses.

AI produces interactive content with ease. It streamlines the curation of courses, saving money and efforts while contributing significantly to curriculum development and evaluation. AI in curriculum development evaluates students' past academic performance, enabling educators to customize lessons to individual student's needs and address knowledge gaps for the best possible learning programs.

2. Offering personalized learning

Personalization is a significant trend in education . To ensure that every student gets the most out of their learning, AI may adapt to their knowledge level and desired learning goals. AI identifies areas of strength and weakness, and suggests improvement courses, giving them several opportunities to personalize their learning.

3. Automating Tasks

AI can be a great help from class management to administrative and organizational tasks. In addition, to making progress reports and organizing resources and materials for lectures. They grade tests, evaluate homework, complete necessary paperwork, and manage instructional materials. Teachers can now free up more time to focus on teaching aspects by automating manual activities with the use of automation technologies and solutions.

There are five actionable steps to help schools and universities incorporate AI effectively:

1. **Build a strong foundation with AI knowledge.** Provide instructors with opportunity for professional development first. Encourage educators to enroll online courses to determine how AI might be applied to various subjects. Based on how your students use AI on a daily basis in the real world, determine which AI tools are most applicable and easily available to them. For instance, language arts and social studies classes could use tools like chatbots, AI-powered writing aids, and virtual assistants.

2. **Revise the curriculum to incorporate AI Concepts.** Review your existing curriculum and identifying areas where AI concepts could enhance learning objectives.

Perception: Understanding how AI senses the world.

Representation and reasoning: Teaching how AI models knowledge to solve problems.

Learning: Exploring how AI systems learn from data.

Natural Interaction: An introduction to natural interaction.

Societal Impact: Talking about the advantages and disadvantages of AI for the society.

To promote a comprehensive understanding of AI, make sure these ideas are incorporated into a variety of topics.

3. **Set clear learning objectives and New Assessment criteria.**

Indicate precisely how students' understanding of AI is leading to improvement in the solving, critical thinking and creativity sides of student operations. To come up with new standards for assessing both general learning objectives such as teamwork and creativity, use formative assessment mechanism such as projects, quizzes and discussions on AI to measure progress.

4. **Design engaging, interactive AI learning activities.** Create practical, project-based exercises that expose students to AI applications in the real world. For instance, assign students to design basic AI applications, develop predictive models or evaluate data using AI technologies. Provide opportunities for students to explore AI through case studies, simulations, and collaborative project that make learning interactive fun.

5. Evaluate, iterate and continuously improve. Evaluate student comprehension and the success of integrating AI into your program regularly.

Use a combination of traditional assessments (tests, quizzes) and innovative methods (student reflections, AI project reviews). Adjust the curriculum based on student interest and evolving AI trends to keep the content relevant and engaging.

While using and working with AI and AI tools may sound like modern, interesting and fun, there are number of challenges which teachers as well as students may experience.

Teachers' challenge. The growth of artificial intelligence has brought significant transformation to the teaching and learning process, it has transformed the way teachers teach and students learn. AI is reshaping classroom practices and offering new possibilities for innovation. AI has the power to enrich education , but only if teachers are prepared and supported in its integration. While AI tools can help personalized learning , save time and provide instant feedback, they also bring several challenges that teachers must overcome.

One of the biggest difficulties is the lack of training and digital knowledge. Many teachers are not yet confident in using AI tools effectively or solving technical problems that may appear in class. This can lead to frustration and hesitation in trying new methods, they may feel unprepared or even anxious about integrating technology into their daily teaching routines. Without proper guidance, AI can quickly become a source of confusion rather than support. Teachers need structured professional development approaches that focus on both the technical aspects of AI and its pedagogical applications. Training should also emphasize critical thinking about when and why to use AI, rather than simply 'how'.

Another challenge is protecting students' privacy and using AI ethically. Since many AI systems collect data about students, teachers need to make sure this information is used safely and responsibly. Teachers often act as the first line of defense in protecting students' personal information. Clear policies and ethical guidelines are needed to help educators to maintain trust and transparency in an AI supported classroom.

Unequal access to technology or the digital device remains another significant issue. Not all schools or students have equal access to reliable internet, up-to-date devices , or high quality AI tools. This inequality can deepen existing educational gaps and create frustration for teachers who strive to integrate AI tools effectively. Educational institutions must ensure that infrastructure supports the learners and the access to resources is equitable.

In addition, both teachers and students may become too dependent on AI which can reduce creativity and critical thinking. AI tools can automate many classroom tasks while this can save time , it may also lead to over-reliance. Both teachers and students may start depending too heavy on AI generated materials and responses, and as a result it may reduce opportunities for personal interaction . Striking the right balance between human judgment and technological assistance is therefore crucial.

As AI becomes a regular part of classroom practice, despite the challenges its integration in education offers numerous benefits that can enhance both teaching and learning. Automated system can handle routine tasks such as grading or attendance, allowing teachers to focus more on creative and interactive activities. AI tools can help teachers personalize instructions by analyzing students needs and adjusting materials to match individual learning styles and levels.

Additionally, AI-powered platform can provide instant feedback, support language learning, and offer access to global educational resources. When used thoughtfully, AI not only

improves efficiency but also encourages innovation and student engagement , making the learning experience more dynamic and inclusive.

Students' challenge. AI offers students new ways to learn , research and communicate. Since they have generative writing tasks tools like ChatGPT, AI has become an integral part of modern learning process. However, AI also creates new challenges that hinders genuine learning and academic growth.

One of the biggest challenges students face in the AI era is over-reliance on AI with tools capable of writing essays, or generating project ideas, it becomes tempting for students to submit AI-generated work without fully understanding it. This over-reliance can weaken critical thinking, creativity and problem-solving skills. Consequently, educators now struggle to detect AI-assisted work and make it hard to assess genuine understanding.

Another problem is inequality in Access to AI tools . not all students have equal access to reliable internet. Those from rural areas may be left behind , unable to benefit from the same technological opportunities as their peers.

AI platforms often collect large amount of personal data, including students' performance and even emotional responses. Not many students are aware of how this data is stored, or used. This raises serious privacy issues.

AI tools cannot replace the empathy, understanding and mentorship that teachers and peers offer. Debating, teamworking will be overshadowed by digital efficiency.

Further challenge can be the lack of AI literacy which can lead to misuse – such as blindly trusting incorrect information.

Implication for students

Be proactive: ask your institution about its AI policy, how you are expected to use AI tools, and what constitutes acceptable use.

Develop your own critical-thinking skills, not just rely on AI outputs. Use AI as a tool, but ensure you engage with the content.

If you have limited access (device, internet), seek help-inequities in access will matter more as AI becomes more central in education .

Be aware of the ethical and privacy dimensions: when you use AI tools, check what data you are providing and what you are giving up.

AI in education is not going away. For students, the key lies in navigating *how* to use AI meaningfully – not just to compete tasks more quickly, but to enhance learning, understanding, and skill development. It also means holding institutions accountable for equitable access , transparent policies, ethical safeguards, and pedagogically sound integration. If managed well, the union of AI and human teaching can offer powerful learning experiences that benefit students. If not, the risks (academic integrity issues, widening divides, superficial learning) are also real.

References

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 setting – PMC, "AI Ethics, vol. 2, pp. 431-440.
- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Education AI rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.
- UNESCO. (2023) Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Zhao, Y. (2023). "The promise and Peril of Artificial Intelligence in Education " Educational Leadership, 80 (7), 10-15.

სოფიო ბუზიაშვილი, მზია გიორგაძე, სოფიო ჭეიშვილი

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: sophio.buziashvili.@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.21>

SJIF 2025: 8.584

ხელოვნური ინტელექტის ინსტრუმენტების ინტეგრირება ინგლისური ენის სწავლებისას: პედაგოგიური შედეგები რეზიუმე

განათლებაში ხელოვნური ინტელექტის ინტეგრაციის გამოწვევები მრავალმხრივია და მოიცავს ტექნიკურ, ეთიკურ და პედაგოგიურ ასპექტებს. მათ წარმატებით გასავლელად, მასწავლებლებს ციფრულ ინსტრუმენტებზე წვდომაზე მეტი სჭირდებათ - მათ სჭირდებათ უწყვეტი პროფესიული სწავლება, მკაფიო ეთიკური ჩარჩოები და ინსტიტუციური მხარდაჭერა. სკოლებმა და პოლიტიკის შემქმნელებმა პრიორიტეტი უნდა მიანიჭონ მასწავლებლების მომზადებას, უზრუნველყონ, რომ პედაგოგებმა თავი თავდაჯერებულად და კომპეტენტურად იგრძნონ ხელოვნური ინტელექტის პასუხისმგებლობის გამოყენებაში. საბოლოო მიზანი არ არის მასწავლებლების ტექნოლოგიებით ჩანაცვლება, არამედ მათი უფლებამოსილების მიცემა, რათა გამოიყენონ ხელოვნური ინტელექტი, როგორც მოკავშირე უფრო ინკლუზიური, მიმზიდველი და ეფექტური სასწავლო გარემოს შესაქმნელად. გააზრებული განხორციელებითა და მუდმივი რეფლექსიით, ხელოვნურ ინტელექტს შეუძლია გააძლიეროს განათლების ადამიანური ასპექტები და არა შეამციროს ისინი. ხელოვნური ინტელექტის ინტეგრაცია ინგლისურენოვან კლასებში ბოლო ათწლეულების განმავლობაში გაიზარდა მნიშვნელოვნად. ბევრმა მასწავლებელმა გააცნობიერა მისი პოტენციური სწავლისა და შეფასების გასაუმჯობესებლად. ამკარაა, რომ ხელოვნური ინტელექტი ყველაზე მნიშვნელოვან სარგებელს გვთავაზობს წერილობით და დაუყოვნებლივ უკუკავშირში, ასევე ინტერაქტიულ სერვისებში. მასწავლებლებმა ხელოვნური ინტელექტი ინტეგრირეს თავიანთ პედაგოგიურ უნარებში, როგორცაა სასწავლო გეგმის შემუშავება, სწავლების მეთოდების ინოვაცია და თანამშრომლობის წახალისება. ხელოვნური ინტელექტის არსებობამ შეცვალა მასწავლებლის სწავლებისა და სტუდენტების სწავლის წესი. ხელოვნური ინტელექტი აუმჯობესებს სტუდენტების სწავლის ეფექტურობას საგანმანათლებლო რესურსებზე სწრაფი წვდომის ხელშეწყობით, ინფორმაციის მოძიებისთვის საჭირო დროის შემცირებით და აკადემიური აქტივობების უკეთ ორგანიზებაში დახმარებით.

რეცენზენტი: პროფესორი ოლგა გუსევა

სწავლების მეთოდოლოგია
Methodic of Teaching

The Role of a Teacher in Teaching a Foreign Language

Tamar Grigalashvili, Lida Oboladze, Anna Pipia

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: tamar.grigalashvili@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.22>

SJIF 2025: 8.584

The article deals with the role of the teacher in today's language classroom. It is evident that language teaching and investigation are progressing at a very accelerating rate. Previously, it was believed that the only basic tool a language teacher needed was a sound knowledge of the language. Now we know that linguistics is not the only area in which a language teacher should be trained. The importance of sociology and psychology and an extensive training in pedagogy is being recognized. The importance of these disciplines can be seen by analyzing the three main areas in which the approach to language teaching has recently changed.

Emphasis on the individual learner. *Each learner is seen as an individual with distinct needs, learning styles, and attitudes. Not only do different learners have different learning styles, but an individual learner utilizes different approaches to learning at different stages in the learning process.*

Eclecticism. *Having come to the realization that each learner possesses distinct cognitive and personality traits, it can be concluded that one teaching methodology will not be appropriate for all students. The recent tendency has been towards eclecticism, selecting materials and methods from various sources. This puts a much larger responsibility on the teacher, for now he should be familiar with a wider range of materials, exercises and activities.*

Communication in a Social Context. *One must also possess the appropriate schemata regarding the culture of the language in order to understand the communication and be able to respond properly. Recent research shows that communicative language teaching is among the most successful methods for enhancing learners' communication skills due to its emphasis on real-world communication and student participation.*

In conclusion, it is evident that the role of the language teacher today is not as simple as it once was. Teachers should have a broad background knowledge of the social environment of their students, different

pedagogical techniques, social and cultural aspects of the language. For a language is much more than lists of vocabulary and sets of grammar rules.

Key words: the role of the teacher, language classroom

Language teaching and investigation are progressing at a very accelerating rate. Previously, it was believed that the only basic tool a language teacher needed was a sound knowledge of the language. Now we know that linguistics is not the only area in which a language teacher should be trained. The importance of sociology and psychology and an extensive training in pedagogy is being recognized. The importance of these disciplines can be seen by analyzing the three main areas in which the approach to language teaching has recently changed.

Emphasis on the individual learner. The focus has shifted from the teacher to the learner. The focus on communicative language teaching has been to ‘promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events’ (Savignon, 2006:675) and to develop a pedagogy based on learners’ needs. Teacher acts as a facilitator in the learning process.

Learners are at the center of instruction. That means that the teacher’s role has changed when compared to previous methodologies such as Audiolingualism and the Direct Method. The teacher is now seen as a facilitator in the learning process, and some of the responsibilities attributed to them are:

- a. Setting the communicative context of the lesson;
- b. Managing learners and creating opportunities for communication;
- c. Maintaining learner motivation;
- d. Establishing a welcoming and safe environment;
- e. Giving instructions and setting activities;
- f. Monitoring learning and providing constructive feedback;

Each learner is seen as an individual with distinct needs, learning styles, and attitudes. Not only do different learners have different learning styles, but an individual learner utilizes different approaches to learning at different stages in the learning process.

Eclecticism. Having come to the realization that each learner possesses distinct cognitive and personality traits, it can be concluded that one teaching methodology will not be appropriate for all students. The recent tendency has been towards eclecticism, selecting materials and methods from various sources. This puts a much larger responsibility on the teacher, for now he should be familiar with a wider range of materials, exercises and activities.

Communication in a Social Context. Previously, students demonstrated “linguistic competence” (Chomsky) but not “communicative competence” (Hymes). Now we recognize the

importance of what a language does (function) as well as what it is (structure) and what a language does is enable us to communicate. It is not enough to acquire knowledge of linguistic structure .One must also possess the appropriate schemata regarding the culture of the language in order to understand the communication and be able to respond properly. Recent research shows that communicative language teaching is among the most successful methods for enhancing learners' communication skills due to its emphasis on real-world communication and student participation. CLT is a superior method because it gives students the resources they need to thrive in various linguistic and cultural contexts. This method enables students to use the vocabulary and structure that corresponds to a specific social situation. Hence the growing importance of sociology in language teaching.

We have already mentioned that a teacher is now seen as a facilitator in the learning process, she must manipulate much more information in several different areas of knowledge. The problem lies not only in the amount of information to be mastered but in the application of that knowledge to a practical situation. In order to help learners improve their communicative competence, it is important to provide a range of practice activities. Although the ultimate aim is genuine communication, there is room for activities and exercises that ensure students practice language in a more controlled manner, focusing on the development of accuracy. These should not, however, be the only source of language practice. Activities that focus on the development of fluency are a vital part of a Communicative Approach lesson, as they give learners the opportunity to communicate meaning. The language teacher should have access to three main types of information about her students: 1) psychological factors, 2) personal needs, 3) social factors.

The first type of psychological information the teacher must be aware of is knowledge structures her students possess. This knowledge will help the teacher determine the average level of the class and identify which students may need extra work to bring them up to this level and which students are beyond it and could therefore better concentrate on more advanced projects.

The second type of information required for effective teaching is students' needs. What do the learners want and need to get from the course? Will they have to read scientific texts or do they simply want to learn a few phrases for their vacation? Do they need general or medical vocabulary? It is important for the teacher to discuss these needs with them for different reasons. It will help her to select and present materials in the most appropriate way. Second, by voicing these needs, students will clarify them in their own minds and be able to formulate realistic goals to work towards (L. Champeau de Lopez, 1994: 17).

The social factors are the third major type of information important for the teacher. The teacher should be aware of important factors in the students' social environment that might affect the process of learning. Psychological factors such as attitudes and self-esteem are known to affect language learning, but these attitudes and self-images are largely influenced by the people closest to us: family, friends, professional colleagues, etc. Accordingly, the lack of progress of a student in a language course may not be due only to a lack of language aptitude.

In conclusion, it is evident that the role of the language teacher today is not as simple as it once was. Teachers should have a broad background knowledge of the social environment of their students, different pedagogical techniques, social and cultural aspects of the language. For a language is much more than lists of vocabulary and sets of grammar rules.

Language is a form of communication among individuals in a specific context. It is a way of thinking and processing information. It is a symbol of a culture and of personal identity.

Reference:

1. Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing." *Applied Linguistics*, I, no. 1, 1 Mar. 1980, pp. 1-47, doi:10.1093/applin/i.1.
2. Cheryl L. Champeau de Lopez. "The Role of The Teacher in Today's Language Classroom". Teacher Development. Selected Articles from the English Teaching Forum, edited by Thomas Kral, 1994, pp. 9-17.
3. Hymes, Dell H. "On Communicative Competence." *Sociolinguistics: Selected Readings*, edited by John Bernard Pride and Janet Holmes, Penguin, 1985, pp. 269-293.
4. Paulston, Christina Bratt. *Linguistics and Communicative Competence: Topics in ESL*. Multilingual Matters, 1992
Cheryl L. Champeau de Lopez. "The Role of The Teacher in Today's Language Classroom". Teacher Development. Selected Articles from the English Teaching Forum, edited by Thomas Kral, 1994, pp. 9-17.

თამარ გრიგალაშვილი, ლიდა ობოლაძე, ანა ფიფია

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

ORCID:0000-0001-8490-4813

e-mail: mananamikadze123@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.22>**SJIF 2025:** 8.584**მასწავლებლის როლი უცხო ენის სწავლებაში
რეზიუმე**

სტატია ეხება მასწავლებლის როლს თანამედროვე ენის გაკვეთილზე. ცხადია, რომ ენის სწავლება და კვლევა უაღრესად დაჩქარებული ტემპით განიცდის პროგრესს. წინათ მიიჩნევდნენ, რომ ერთადერთი მთავარი ინსტრუმენტი რასაც უცხოური ენის მასწავლებელი საჭიროებდა იყო ენის მყარი ცოდნა. ახლა ჩვენ ვიცით, რომ ლინგვისტიკა არ არის ერთადერთი სფერო, რომელიც ენის მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს შესწავლილი. აღიარებულ იქნა სოციოლოგიაში, ფსიქოლოგიაში და პედაგოგიაში ინტენსიური მომზადების აუცილებლობა. ამ დისციპლინების მნიშვნელობას დავინახავთ, თუ გავანალიზებთ 3 ძირითად სფეროს, რომლებშიც ენის სწავლებისადმი დამოკიდებულება ბოლო დროს საგრძნობლად შეიცვალა.

აქცენტი ინდივიდუალურ მოსწავლეზე. თითოეული მოსწავლე განიხილება, როგორც ინდივიდი გამორჩეული საჭიროებებით, სწავლის სტილითა და დამოკიდებულებით. არა მხოლოდ სხვადასხვა მოსწავლეს გააჩნიათ ერთმანეთისგან განსხვავებული სწავლის სტილი, არამედ თითოეულ ინდივიდს აქვს განსხვავებული მიდგომა სწავლისადმი სწავლების პროცესის სხვადასხვა ეტაპებზე.

ეკლექტიზმი. იმის გაანალიზების საფუძველზე, რომ თითოეულ მოსწავლეს გააჩნია გამორჩეული კოგნიტური და პიროვნული თვისებები, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ერთი სწავლების მეთოდოლოგია ვერ იქნება მორგებული ყველა სტუდენტზე. ბოლოდროინდელი ტენდენცია არის ორიენტირებული ეკლექტიზმზე, რაც მდგომარეობს მასალებისა და მეთოდების შერჩევაში სხვადასხვა წყაროებიდან. ეს ბევრად მეტ პასუხისმგებლობას აკისრებს მასწავლებელს, რადგანაც ასეთ შემთხვევაში ის

უნდა იცნობდეს და იყენებდეს მასალების, სავარჯიშოებისა და აქტივობების უფრო ფართო სპექტრს.

კომუნიკაცია სოციალურ კონტექსტში.

იმისათვის, რომ შედგეს კომუნიკაცია და შევძლოთ სათანადოდ რეაგირება, საჭიროა გვეჩვენოს შესაბამისი წარმოდგენა ენის კულტურაზე. ბოლოდროინდელი კვლევა გვიჩვენებს, რომ კომუნიკაციური მიდგომით ენის სწავლება ითვლება ერთერთ ყველაზე წარმატებულ მეთოდად ენის შემსწავლელთა კომუნიკაციური უნარების გასაძლიერებლად, რადგანაც აქცენტი კეთდება რეალურ გარემოში კომუნიკაციაზე და სტუდენტთა ჩართულობაზე.

დასკვნის სახით შეგვიძლია განვაცხადოთ, რომ უცხოური ენის მასწავლებლის როლი არც ისე მარტივია, როგორც ერთ დროს იყო. მასწავლებლისთვის აუცილებელია გარკვეული ფონური ცოდნა, თავისი სტუდენტების სოციალური გარემოსა და ენის სოციალურ კულტურული ასპექტების შესახებ, ასევე პედაგოგიური მეთოდების ფლობა, რადგანაც ენა ბევრად უფრო მეტია ვიდრე ლექსიკა და გრამატიკული წესების ერთობლიობა.

საკვანძო სიტყვები: მასწავლებელი, როლი, უცხო ენის გაკვეთილი

რეცენზენტი: პროფესორი: ელენე აკშებაევა

სწავლების მეთოდика Methodic of Teaching

ეფექტური სტრატეგიები ინგლისური ენის სწავლის გასაუმჯობესებლად სასწავლო გარემოში

ლიდა ობოლაძე, ანა ფიფია, თამარ გრიგალაშვილი

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

ORCID:0000-0001-8490-4813

e-mail: mananamikadze123@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.23>

SJIF 2025: 8.584

სტატიაში განხილულია ინგლისური ენის შესწავლის ეფექტური სტრატეგიები თანამედროვე სასწავლო გარემოში, სადაც ყურადღება გამახვილებულია იმ მიდგომებზე, რომლებიც ხელს უწყობს როგორც ენობრივი კომპეტენციის განვითარებას, ისე მოსწავლეთა ჩართულობის ამაღლებას. განსაკუთრებული ადგილი ეთმობა კომუნიკაციურ მეთოდს, რომელიც ერთ-ერთ ყველაზე წარმატებულ საშუალებად მიიჩნევა იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ ინგლისური ენის გამოყენება რეალურ სიტუაციებში და არა მხოლოდ გრამატიკისა და ლექსიკის მექანიკური დამახსოვრება. სტატიაში ხაზგასმულია მოტივაციისა და ემოციური ჩართულობის მნიშვნელობა უკეთესი შედეგების მისაღწევად. მასწავლებლებს მოეთხოვებათ შექმნან პოზიტიური და მხარდამჭერი გარემო, სადაც შეცდომის დაშვება აღიქმება როგორც განვითარების საშუალება. დამატებით, განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა კულტურული ელემენტების ინტეგრაციას, რაც ენის შემსწავლელებს ეხმარება არა მხოლოდ ენის, არამედ ინგლისურენოვანი სამყაროს ღირებულებებისა და ტრადიციების უკეთ გააზრებაში.

საკვანძო სიტყვები: ეფექტური სტრატეგია, ინგლისური ენა, სასწავლო გარემო

თანამედროვე განათლების სისტემაში უცხო ენების, განსაკუთრებით კი ინგლისურის სწავლება, ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან მიმართულებად იქცა. გლობალიზაციისა და ინფორმაციული ტექნოლოგიების განვითარების ეპოქაში

ინგლისური ენა აღარ განიხილება მხოლოდ სასწავლო საგნად, ის წარმოადგენს საკომუნიკაციო და პროფესიული წარმატების მთავარ ინსტრუმენტს. სწორედ ამიტომ, ინგლისური ენის სწავლების ეფექტური სტრატეგიების დანერგვა სასწავლო გარემოში დღეს გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს. სწავლის პროცესის შედეგიანობა დამოკიდებულია არა მხოლოდ სასწავლო მასალასა და გაკვეთილების რაოდენობაზე, არამედ იმაზე, თუ როგორ არის ორგანიზებული სწავლება, რამდენად მოტივირებულნი არიან მოსწავლეები და რამდენად ეფექტურად იყენებს მასწავლებელი თანამედროვე მეთოდებსა და ტექნოლოგიებს.

ერთ-ერთ ყველაზე წარმატებულ მიდგომად ითვლება **კომუნიკაციური** სწავლება, რომლის მთავარი მიზანია არა მხოლოდ გრამატიკისა და ლექსიკის დამახსოვრება, არამედ მოსწავლის უნარის განვითარება, რომ მან შეძლოს ენის გამოყენება რეალურ სიტუაციებში. კომუნიკაციური მიდგომა ამყარებს სწავლების ბუნებრივ გარემოს, სადაც მოსწავლეები მონაწილეობენ დისკუსიებში, თამაშებში, როლურ სიტუაციებში და ჯგუფურ დავალებებში. ასეთი აქტივობები ხელს უწყობს ენობრივი ბარიერის დაძლევას და მოტივაციის ამაღლებას.

ინგლისური სწავლების პროცესში ასევე დიდ მნიშვნელობას იძენს **კოლაბორაციული**, ანუ თანამშრომლობაზე დაფუძნებული სწავლება. ჯგუფური და წყვილური აქტივობები ხელს უწყობს მოსწავლეებს ერთმანეთისგან სწავლასა და კომუნიკაციის უნარის განვითარებაში. ერთობლივი პრეზენტაციები, დიალოგები, პრობლემის გადაჭრის დავალებები და ჯგუფური პროექტები აძლევს თითოეულ მოსწავლეს შესაძლებლობას მონაწილეობა მიიღოს საერთო მიზნის მიღწევაში.

ინგლისური ენის სწავლების მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა **კულტურული** ასპექტების ინტეგრაცია. ინგლისურენოვანი კულტურის ელემენტების - ფილმების, სიმღერების, ლიტერატურისა და ტრადიციების შესწავლა მოსწავლეებს ეხმარება ენის უკეთ გააზრებაში და ამავედროულად უყალიბებს გლობალური მოქალაქეობის შეგრძნებას.

ციფრული **პლატფორმები** - Duolingo, Quizlet, BCC Learning English და სხვა, აძლევს მოსწავლეებს საშუალებას დამოუკიდებლად გაიმყარონ ცოდნა, გაიმეორონ ლექსიკა, ისწავლონ ახალი გამოთქმები და პრაქტიკაში გამოიყენონ ცოდნა. (researchgate.net)

შეიძლება ითქვას, რომ სწავლის სტრატეგია გულისხმობს შემეცნებითი პროცესების მიზანმიმართულ გამოყენებას სწავლის დროს. იგი აიოლებს ახალმიღებული ინფორმაციის აღქმას, გადამუშავებას და გონებაში შენახვას. სწავლის ეფექტური სტრატეგიები, როგორიცაა, მაგალითად, ინფორმაციის ორგანიზება, დამუშავება, შეჯამება და დასკვნების გამოტანა, ჩანაწერების გაკეთება, საკუთარი სწავლის პროცესის მონიტორინგი, სამუშაოს განაწილება-დაგეგმვა და სხვა, მოსწავლეს მაღალ სააზროვნო უნარებს (ტრანსფერის უნარს, ანალიტიკურ, შემოქმედებით და კრიტიკულ აზროვნებას)

უვითარებს, მაგრამ, სამწუხაროდ, მოსწავლეები უმეტესად სწავლის ისეთ პრიმიტიულ და ნაკლებ ეფექტურ სტრატეგიას იყენებენ, როგორიცაა მასალის გამეორება.

სწავლის სტრატეგიებს შორის ერთ-ერთი ცენტრალური ადგილი უჭირავს **კოგნიტურ** სტრატეგიებს, რომელთა საშუალებითაც მოსწავლე ცოდნას მოიპოვებს, გააანალიზებს, კრიტიკულად შეაფასებს, გონებაში ჩაიბეჭდავს, საჭიროების შემთხვევაში გამოიხმობს და სხვადასხვა სიტუაციაში გამოიყენებს.

არანაკლებ მნიშვნელოვანია **მეტაკოგნიტური** სტრატეგიები. მოსწავლის უნარი, გამოიტანოს დასკვნა იმის თაობაზე, რა და როგორ ისწავლა და დაგეგმოს საკუთარი თვითგანვითარება, მეტაკოგნიტური სტრატეგიაა. რაც უფრო მაღალია მოსწავლის მეტაკოგნიტური აზროვნება, მით უფრო ადეკვატურად იყენებს იგი სწავლის ეფექტიან სტრატეგიებს.

ეფექტიანი სწავლა მნიშვნელოვანწილად არის დამოკიდებული სწავლის **ემოციურ-მოტივაციურ** სტრატეგიებზეც, რომლებიც სწავლის პროცესს მუხტსა და ენერგიას აძლევს (Deci/Ryan 1993; Kuhl 1987) და მოსწავლეს შესასწავლი საკითხისადმი დადებით განწყობას უქმნის.

ეფექტიანი სწავლა **სოციალური ინტერაქციის** გზით მიიღწევა. შესაბამისად, სასწავლო გარემოში ცოდნის კონსტრუირების საუკეთესო საშუალებაა თანამშრომლობითი სწავლების გამოყენება, მაგალითად, ჯგუფური მუშაობა, დისკუსიები, ურთიერთსწავლება და სხვ.

რესურსების მოხმარება – რესურსებზე დაფუძნებულ სტრატეგიებს მიეკუთვნება სამუშაო კუთხე, მულტიმედიური, ქსელური სასწავლო საშუალებები, მაგალითად, ბიბლიოთეკები, ინტერნეტი და სხვ. მნიშვნელოვან რესურსს წარმოადგენს სასწავლო დროც, რომლის სწორად გამოყენება ეფექტიანი სწავლის ერთ-ერთი აუცილებელი პირობაა.

კრიტიკული შეკითხვების ნაცვლად, შემაჯამებელი **უკუკავშირის** მიმცემი შეკითხვები ეხმარებათ მოსწავლეებს სწავლაში, შემაჯამებელი შეკითხვებით ნასწავლ მასალას მოსწავლე მომავალშიც წარმატებით გამოიყენებს. (Kuhl 1987)

იყავი **ინფორმირებული** – მაგალითად, ჯგუფური მუშაობის დროს, მასწავლებელი ჯგუფის შიგნით კლიმატს გონებით უნდა აკონტროლებდეს. რომელი მოსწავლე ან მოსწავლეები არიან დომინანტები, ვინ არ არის ჩართული მუშაობაში, ვინ უფრო ეფექტურად მუშაობს ჯგუფში.

გაკეთე **მკაფიო სტრუქტურა** – მუშაობის პროცესში აუცილებელია დაეხმაროთ მოსწავლეებს მკაფიო და კონკრეტული მითითებებით.

იყავით **მზად სტარტის დასაწყებად** – ყურადღებით დაგეგმილი თანამშრომლობაც კი შეიძლება არასწორად წარიმართოს. სწრაფად უნდა მოინახოს გზა პრობლემის დასაძლევად, კონფლიქტის მოსაგვარებლად გამოიყენეთ დადებითი ტონი. მათთან

ერთად უნდა ვიპოვოთ გზები, თუ როგორ გავაუმჯობესოთ ურთიერთთანამშრომლობა. (www.researchgate.net)

ძნელი სათქმელია, ჩამოთვლილ სტრატეგიათაგან რომელია ყველაზე მნიშვნელოვანი ეფექტიანი სწავლისთვის, რადგან მათ მეტწილად კომპლექსურად იყენებენ (Oxford 2010). შესაძლოა, სწავლის პროცესში შეინიშნებოდეს სწავლის რომელიმე სტრატეგიის დეფიციტი, მაგრამ მისი კომპენსირება მოხერხდება, თუ სხვა სტრატეგიები მაღალ დონეზე იქნება განვითარებული. თუმცა არსებობს ისეთი რთული და კომპლექსური დავალებები, რომელთა შესასრულებლად სწავლის ყველა სტრატეგიის ცოდნა და გამოყენებაა აუცილებელია.

საბოლოოდ, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ინგლისური ენის სწავლის წარმატება დიდწილად დამოკიდებულია სწავლების მიდგომებსა და გარემოზე. მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს მრავალფეროვანი მეთოდები, რომლებიც აერთიანებს კომუნიკაციურ პრაქტიკას, ტექნოლოგიურ რესურსებს, მოტივაციის სტიმულირებას, ჯგუფურ მუშაობასა და კულტურულ გამოცდილებას. სწავლის პროცესის ცენტრში უნდა იდგეს მოსწავლე, როგორც აქტიური მონაწილე, რომელსაც ეძლევა შესაძლებლობა გამოავლინოს ინტერესები, იმუშაოს საკუთარი ტემპით და გამოიყენოს ენა რეალურ კონტექსტში.

Bibliography

1. Deci/Ryan 2000- Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation
2. Kuhl J. 1987- Action Control: The Maintenance of Motivational State
3. Oxford R.-2010- Adult Language Learning: Personality type, Strategy
4. www.researchgate.net

Tamar Grigalashvili, Lida Oboladze, Anna Pipia

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: tamar.grigalashvili@atsu.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.23>

SJIF 2025: 8.584

The effective strategies for enhancing English language learning in

Abstract

The article deals with the effective strategies for enhancing English language learning in the modern classroom, focusing on approaches that promote both linguistic competence and student engagement. It highlights the communicative method as one of the most successful ways to develop learners' ability to use English in real-life situations rather than merely memorizing grammar and vocabulary. The article

also emphasizes the significance of motivation and emotional involvement in achieving better learning outcomes. Teachers should create positive, supportive environments where mistakes are viewed as opportunities for growth. Another essential aspect discussed is the inclusion of cultural elements, which help students understand not only the language but also values and traditions of English-speaking societies.

რეცენზენტი: პროფესორი: ოლგა გუსევა

სწავლების მეთოდოდიკა Methodic of Teaching

ემოციური მდგომარეობა მშობლიური და უცხო ენების სწავლა/სწავლების დროს

მანანა მიქაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

ORCID:0000-0001-8490-4813

e-mail: mananamikadze123@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.24>

SJIF 2025: 8.584

ენების შესწავლის უპირველესი მოტივაციაა, იგი უზრუნველყოფდეს კომუნიკაციას [Littewood W.,1996:53]. თანამედროვე მსოფლიოსათვის დღეს პრიორიტეტული გახდა ინგლისური ენის ცოდნა. მილიონობით ადამიანს სურს გაიუმჯობესოს ინგლისური ენის ცოდნა. ინგლისური ენის შესწავლის მრავალგვარი გზა არსებობს, მათ შორის: ფორმალური სწავლება, საზღვარგარეთ სწავლა, სწავლა მედიისა და ინტერნეტის საშუალებით. ინგლისური ენის ცოდნისადმი მსოფლიო მოთხოვნამ დღის წესრიგში დააყენა ასობით რესურსის შექმნის აუცილებლობა. თანაც მსოფლიო ბაზარზე დამსაქმებლების უპირველესი მოთხოვნაა ინგლისური ენის თავისუფალი ფლობა, რაც წინსვლა/წარმატების უპირობო მოთხოვნაა.

მშობლიური და უცხო ენის შესასწავლად ადამიანი ნებისმიერ ასაკში საჭიროებს ემოციურ ფონს, მზაობას, რაც ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში არაერთხელ აღნიშნულა და სხვადასხვა მიდგომებით სათანადოდ დამუშავებულია.

საკვანძო სიტყვები: მშობლიური ენის სწავლება, უცხო ენის სწავლება, ემოციური ფონი

ენების შესწავლის უპირველესი მოტივაციაა, იგი უზრუნველყოფდეს კომუნიკაციას [Littewood W.,1996:53]. თანამედროვე მსოფლიოსათვის დღეს პრიორიტეტული გახდა ინგლისური ენის ცოდნა. მილიონობით ადამიანს სურს გაიუმჯობესოს ინგლისურის ცოდნა. ინგლისური ენის შესწავლის მრავალგვარი გზა არსებობს, მათ შორის: ფორმალური სწავლება, საზღვარგარეთ სწავლა, სწავლა მედიისა და ინტერნეტის საშუალებით. ინგლისური ენის ცოდნისადმი მსოფლიო მოთხოვნამ დღის წესრიგში დააყენა ასობით რესურსის შექმნის აუცილებლობა. თანაც მსოფლიო ბაზარზე დამსაქმებლების უპირველესი მოთხოვნაა ინგლისური ენის თავისუფალი ფლობა, რაც წინსვლა/წარმატების უპირობო მოთხოვნაა.

მშობლიური და უცხო ენის შესასწავლად ადამიანი ნებისმიერ ასაკში საჭიროებს ემოციურ ფონს, მზაობას, რაც ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში არაერთხელ აღნიშნულა და სხვადასხვა მიდგომებიც სათანადოდ დამუშავებულია.

შეიძლება ვთქვათ, რომ კომუნიკაციური მიდგომა ენათმეცნიერთა და პედაგოგთა პროდუქტია, რომლებიც უკმაყოფილებას გამოთქვამდნენ ენების სწავლების აუდიოლინგვური და გრამატიკული თარგმანის მეთოდებით. ისინი გრძნობდნენ, რომ ენის შემსწავლელი არ სწავლობდა რეალისტურ, მთლიან ენას. მათ არ იცოდნენ, როგორ ეკონტაქტებოდნენ შესაბამისი სოციალური ენის, ჟესტებისა და გამონათქვამების გამოყენებით; მოკლედ, ისინი ვერ ახერხებდნენ კომუნიკაციას შესასწავლი ენის კულტურაში. XX საუკუნის 70-იან წლებში საკმაოდ პოპულარული გახდა ავთენტური ენის გამოყენება და მისი მთარგმნელობით დონეზე აყვანა, როცა მოსწავლეები/სტუდენტები ერთმანეთთან იყვნენ რეალურ კომუნიკაციაში. „კომუნიკაცია გულისხმობს იმას, რომ ვინმემ გაიგოს, რისი თქმა გსურს, რასაც ხშირად ენობრივ გზავნილს უწოდებენ“ [ტ. ლინჩი, 2001;3].

კონცეპტი „კომუნიკაციური მიდგომა (CA) შეიმუშავა რობერტ ლენგსმა 1970-იანი წლების დასაწყისში. ეს არის ემოციური ცხოვრებისა და ფსიქოანალიზის ახალი თეორია ან პარადიგმა, რომელიც ორიენტირებულია ადამიანის ადაპტაციაზე ემოციურად დამუხტულ მოვლენებზე, რომ ასეთი ადაპტაციები ხდება როგორც ცნობიერებაში, ასევე ცნობიერების გარეთ.

ენის სწავლება იყენებს რეალურ სიტუაციებს, რომლებიც საჭიროებენ კომუნიკაციას. მასწავლებელი აყალიბებს სიტუაციას, რომელსაც მოსწავლეები სავარაუდოდ შეხვდებიან რეალურ ცხოვრებაში. ენის სწავლების აუდიოლინგვური მეთოდისაგან განსხვავებით, რომელიც ეყრდნობა გამეორებას და სავარჯიშოებს, კომუნიკაციურმა მიდგომამ შეიძლება უკანაც დახიოს მოსწავლეები საკლასო ვარჯიშის შედეგთან დაკავშირებით, რომელიც განსხვავდება მათი რეაქციებისა და პასუხების მიხედვით. რეალური სიმულაციები ყოველდღიურად იცვლება. მოსწავლეს/სტუდენტს შეუძლია საკომინიკაციო თემა თავადაც შეარჩიოს და ენის ცოდნა ამ გზით გაიუმჯობესოს.

კომუნიკაციური ენის სწავლების დარგის ექსპერტი მარგი ს. ბერნსი წერს, რომ „ენა არის ურთიერთქმედება; ეს არის ინტერპერსონალური აქტივობა და აქვს მკაფიო ურთიერთობა საზოგადოებასთან. ენა კონტექსტში, როგორც მის ენობრივ კონტექსტში, ასევე მის სოციალურ, ან სიტუაციურ კონტექსტში [Berns, 1984:5].

კომუნიკაციური ენის სწავლება ხასიათდება როგორც სწავლების ფართო მიდგომა და არა როგორც სწავლების მეთოდი მკაფიოდ განსაზღვრული საკლასო/სააუდიტორო პრაქტიკით. როგორც ასეთი, ის ყველაზე ხშირად განისაზღვრება, როგორც ზოგადი პრინციპებისა და მახასიათებლების ჩამონათვალი. პროგრესულია დევიდ ნუნანის მიერ შემუშავებული კომუნიკაციური ენის სწავლების 5 მახასიათებელი:

◆სამიზნე ენაზე ურთიერთქმედების გზით კომუნიკაციის სწავლება;

◆ავთენტური ტექსტების შეტანა სასწავლო სიტუაციაში;

◆სწავლის შესაძლებლობების უზრუნველყოფა მხოლოდ მშობლიურ ენასთან შედარება-შეპირისპირებით;

◆მოსწავლის/სტუდენტის საკუთარი პირადი გამოცდილების გაძლიერება, როგორც მნიშვნელოვანი ხელშემწყობი ელემენტი საკლასო/სააუდიტორო სწავლებაში;

◆საკლასო და კლასგარეშე ენობრივი აქტივობების გაერთიანება

ამ ხუთ მახასიათებელს ამტკიცებენ კომუნიკაციური ენის სწავლების პრაქტიკოსები, რათა აჩვენონ, რომ მათ აინტერესებთ მათი მოსწავლეების/ სტუდენტების საჭიროებები და სურვილები, ისევე როგორც კავშირი ენებს შორის, ნებისმიერი სასწავლო პრაქტიკა, რომელიც ეხმარება შემსწავლელს განავითარონ თავიანთი კომუნიკაციური კომპეტენცია ავთენტურ კონტექსტში, ითვლება სწავლების სასარგებლო ფორმად. კლასში კომუნიკაციური ენის სწავლება წყვილებში და ჯგუფური მუშაობის დროს უფრო საინტერესო სახეს იღებს. მოსწავლეები უფრო თავდაჯერებულები ხდებიან, რადგანაც როლური თამაშებით ისინი ვარჯიშობენ და ივითარებენ ენობრივ ფუნქციებს, ასევე გონიერებას, გრამატიკისა და გამოთქმის ორიენტირებულ აქტივობებს.

როგორც მშობლიური, ისე უცხო ენის სწავლების დროს სასურველია დაიგეგმოს ასეთი ნაბიჯები:

◆სიტუაციის ან კონტექსტის პრეზენტაცია მოკლე დიალოგით ან რამდენიმე მინი დიალოგით, რომელსაც წინ უძღვის მოტივაციური აქტივობა, რომელიც დიალოგს აკავშირებს მოსწავლეთა გამოცდილებასთან და ინტერესებთან. ეს მოიცავს ფუნქციისა და სიტუაციის განხილვას; ადამიანები, როლები, გარემო, თემა.

◆დისკუსია კომუნიკაციური განზრახვის განსახორციელებლად ლექსიკისა და ფრაზეოლოგიზმების გამოყენებით.

◆კითხვა-პასუხი დიალოგის თემაზე და სიტუაციიდან გამომდინარე

◆დიალოგთან ერთად სურათების აღწერა

◆მოდელებით, რეფერატებით საუბრის წარმართვა

◆ზეპირი ამოცნობა და ინტერპრეტაციის აქტივობები, მათ შორის ზეპირი კომუნიკაცია

◆კითხვისა და წერის პრაქტიკის გასაუმჯობესებლად სხვადასხვა ფორმების გამოყენება

◆კითხვა-პასუხებით მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის დიალოგი

◆მოსწავლეთა მიერ ახალი თემების წინ წამოწევა და მათზე ზეპირი და წერიტი დავალებების შესრულება

◆ახალი სიტუაციების დაგეგმვა ენის კომპეტენციების გასაუმჯობესებლად.

კომუნიკაციური ენის სწავლება ასევე გულისხმობს ახალ როლებს კლასში მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის. მოსწავლეებმა მონაწილეობა უნდა მიიღონ საკლასო აქტივობებში, რომლებიც დაფუძნებულია სწავლის მიმართ კოოპერატიულ და არა ინდივიდუალისტურ მიდგომაზე. მოსწავლეებში ინდივიდუალური და ჯგუფური მუშაობის დროს უნდა იყოს აბსოლუტური სმენადობა, მასწავლებლებმა შეცდომების გამოყოფის დროს უნდა გამორიცხონ მოსწავლეთა დაცინვისა და შეჩვენების ფორმა. მასწავლებელმა უფრო მსაჯის ან მონიტორის როლი უნდა შეასრულოს.

მასწავლებელს გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეს, ზოგადად სწავლის, კონკრეტულად ენის სწავლების ბუნება და მოსწავლეს საკუთარი წვლილი მის განვითარებაში. სწავლა ხომ მიმდინარეობს როგორც ინდივიდუალურად, ისე სოციალურად გაზიარებულად. მასწავლებელს ესაჭიროება სხვადასხვა სპეციფიკური უნარ-ჩვევები, რათა გამოიყენოს ეს ცოდნა კლასის სასწავლო გამოცდილებაში, მათ შორის ენის ცოდნის მაღალი ხარისხი; სწავლებისადმი კრიტიკული, მოქნილი და ექსპერიმენტული მიდგომა; ენის შესწავლაში პროცესისა და პროდუქტის ურთიერთქმედების გააზრება და ამ ცნობიერების გამოყენების უნარი საკლასო

პროცედურებსა და ტექნიკაში. კომუნიკაციური კომპეტენციის გასაზრდელად მასწავლებელს აქვს ორი დიდი როლი:

♦ კლასში კომინიკაციის პროცესის ხელშეწყობა

♦ სწავლა-სწავლების ჯგუფში დამოუკიდებელი მონაწილისა. მასწავლებელი რესურსების ორგანიზატორი, მოტივატორი, მრჩეველი, ანალიტიკოსი და მკვლევარია.

კომუნიკაციური მიდგომა ხაზს უსვამს, რომ ენის სათანადოდ გამოყენების უნარი არის კომუნიკაციური კომპეტენციის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი. გრამატიკული კომპეტენცია და ლექსიკური ცოდნა არ არის საკმარისი, მოსწავლეებმა რომ შეძლონ ეფექტურად გამოიმუშაონ სამიზნე ენაზე, მათ უნდა შეეძლოთ იმ სამეტყველო მოვლენის შესაბამისი ენის გამოყენება, რომელშიც აღმოჩნდებიან. კომუნიკაბელური მიდგომა ენას განიხილავს, როგორც კომუნიკაციის საშუალებას.

შეიძლება დავასკვნათ, რომ კომუნიკაციური კომპეტენცია ფართო ცნებაა, რომელიც მიზნად ისახავს მოსწავლის/სტუდენტის კომუნიკაციური კომპეტენციების გაუმჯობესებას.

ლიტერატურა:

1. Berns, S.(1984). Communicative Language.p.5.
2. Coakley and Wolvin. (1991).Listening in the educational environment. P.21-53
2. Littlewood,W.(2007)Communicative Language Teaching. p. 6-35.
3. Littlewood,W.(1996).Foreign and Second Language Learning. Cambridge University Press.P.53-88.
4. Lynch, T.(2001). Communication in the Language Classroom. Oxford University Press.p.3-15.
- 5.Richards,J. Renandya,W.(2001) Methodology in Language Teaching.

Manana Mikadze

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

ORCID:0000-0001-8490-4813

e-mail: mananamikadze123@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.24>

SJIF 2025: 8.584

Emotional State in the Process of Foreign Language Teaching /Learning

Abstract

The primary motive for learning a language is that it provides a means of communication [Littlewood,W.1996.: 53].The ever-growing need for good communication skills in English has created a huge demand of English teaching around the world. Millions of people today want to improve their skills in English. Opportunities to learn English are provided in many different ways such as through formal instruction, study abroad, as well as through the media and the internet. The world-wide need for English has created an enormous demand for quality language teaching materials and recourses. Learners want to be able to master English to a high level of accuracy and fluency. Employers too

insist that their employees have good English language skills, and fluency in English is a prerequisite for success and advancement in many fields of employment in today's world. The demand for an appropriate teaching methodology is therefore as strong as ever.

The full name of the Communicative Approach is "The Communicative-Adaptive approach." This highlights the two most distinctive features of the CA: first, that it is a new way to understand human emotionally-laden communications and second, that it has shown that the primary function of the emotion-processing mind is to cope with - adapt to - immediate emotionally-charged triggering events.

Key words: Teaching/learning native language, teaching/learning foreign language, emotional background

რეცენზენტი: პროფესორი ნაზია ჟანპეისოვა

სწავლების მეთოდოდიკა Methodic of Teaching

Лексика русского языка как иностранного в национальной аудитории вуза

Надежда Каджая

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო

e-mail: nadejdakajaia@mail.ru

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.25>

SJIF 2025: 8.584

რუსულის როგორც უცხო ენის სწავლება უმაღლესი სასწავლებლის ნაციონალურ აუდიტორიაში გულისხმობს სასწავლო მასალის შინაარსის რაციონალიზაციას, ისევე, როგორც მისი პრეზენტაციის სისტემის, ყოველი სემესტრის პირობებში. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, ჩვენი თვალსაზრისით, უცხოენოვანი სტუდენტების (ბაკალავრების) სწავლების პირველი ეტაპი, როდესაც მიმდინარეობს გაძიება, აღდგენა და, ხშირ შემთხვევაში, უცხო ლექსიკის ათვისების ელემენტარული სამეტყველო უნარების ხელახალი ფორმირება. ამდგომარად, ზეპირი პროპედევტიკური კურსი უნდა იყოს მეორე (არამშობლიური) ენის ათვისების კანონზომიერი ეტაპი ნაციონალური აუდიტორიაში. სწორედ ამ კურსის სწავლების პროცესში ხდება ბილინგვების მიერ უცხო ლექსიკის ზეპირი (პედაგოგის მეტყველება, აუდიო ჩანაწერი) აღქმის, ამოცნობის, დამახსოვრების უნარების ფორმირება და შემდეგი უზრალო ლექსიკური ნიმუშების პროდუცირება, თარგმნა და მათი ოპერირება ზეპირი მასალის მომდევნო გართულების მოტივაციით. ენის ლექსიკური მასალის პრეზენტაცია ხდება ზეპირი ფორმით ვიზუალურ – მხედველობითი და პირობითი – გრაფიკული თვალსაჩინოებაზე დაყრდნობით (უცხო ანბანის ცოდნა არის მნიშვნელოვანი წინაპირობა).

საკვანძო სიტყვები: პასიური ზმნის კონსტრუქციები, პოლიტიკური დისკურსი, სიძულვილის ენა, ზიზღის ენა

В последние годы много современных исследований посвящены проблемам обучения национальной аудитории иностранным языкам на основе лексики. Вопрос трудности восприятия иноязычных текстов, специфики работы над ними является актуальным и для грузинской аудитории. При восприятии иноязычного текста много затруднений возникает как на «поверхностном», так и «глубинном» уровне. Непонятности и затруднения объясняются несоответствием национальных знаний, видений и восприятий. Трудности в восприятии текстов национальными читателями обычно

лексического порядка. Они могут быть, как показывает практика работы в аудитории, нескольких типов: социокультурного, лингвострановедческого характера и связанные с различиями в восприятии национальной картины мира. Преподавание русского языка как иностранного в национальной аудитории вуза предполагает рационализацию содержания учебного материала, в равной мере, как и системы его презентации, в условиях каждого учебного семестра. Особенно важен, на наш взгляд, первый этап обучения иноязычных студентов-бакалавров (майнор), когда происходит повторение, восстановление, а чаще всего заново формирование элементарных речевых навыков усвоения иностранной лексики. Вводный устный курс, таким образом, должен являться закономерным этапом в усвоении второго (неродного) языка в условиях национальной аудитории. Именно в процессе изучения этого курса формируются умения и навыки восприятия, распознавания, запоминания иностранной лексики на слух (речь преподавателя, звукозапись – аудирование), а затем продуцирования её простейших лексических образцов, перевод, запоминание и оперирование ими с мотивацией на дальнейшее усложнение устного материала. Лексический языковой материал представляется в устной форме с опорой на зрительную и графическую наглядность (знание иностранного алфавита является важным предварительным условием).

Основными задачами вводного курса иностранного языка является: формирование и становление устной иноязычной речи в пределах, необходимых для последующего обучения чтению (в том числе и интенсивному чтению) и письму (как на элементарном, так и на более высоком уровне правописания), академическому письму; развитие произносительных, лексико-грамматических умений и навыков; выработка способности наблюдения языкового материала, оперирования языковыми фактами (отдельными лексемами, словосочетаниями, на дальнейшем этапе и устойчивыми) и т.п.

Конечно, вводный устный курс лексики имеет свою специфику: здесь в той или иной мере отсутствует опрос как таковой, введение и объяснение нового материала максимально связано с проведением различного рода практических упражнений, тренингов и тестов. Контроль знаний, умений и навыков обучаемых в процессе этого курса также является особым: проверяется, прежде всего, устная речь, произношение, умение замены слов синонимами, антонимами, т.е. умение находить эквиваленты (в пределах изучаемого материала, активной лексики). Система начального этапа устного обучения лексике иностранного языка должна быть рациональной, включать в себя минимум языкового материала и способов его презентации, представленных в практических упражнениях вопросно-ответного характера, на грамматические темы, вводимых при помощи коммуникативных простых предложений, повторяющихся с разных сторон, постепенно обрастающих лексикой, усложняющихся с целью обучения основным активным коммуникативным формулам, в результате овладения которыми, иноязычная аудитория будет готова к восприятию и владению иностранной лексикой для устной речевой деятельности на иностранном языке. Корректировка же каждого конкретного материала обусловлена особенностями конкретной аудитории, её уровня, особенностями родного языка и т.д.

Вводный курс должен рассматриваться как устный, разговорный, по своей сути коммуникативный, который так необходим нашей иноязычной аудитории и поможет ей в формировании элементарных навыков общения на изучаемом языке. В дальнейшем этот курс должен позволить перейти от аудирования и говорения к другим видам речевой деятельности, таким как: интенсивное чтение и письмо. Значимость начального устного

курса в том, что он, предваряя обучение чтению и письму, всё же оперирует разными аспектами иностранного языка: фонетическим, лексическим, грамматическим.

В пределах статьи у нас ограничена возможность рассмотрения всех особенностей начального обучения иностранному языку. Остановимся на отдельных средствах и способах презентации лексико-семантических единиц. Прежде всего, определим, что мы подразумеваем под элементарной лексико-семантической единицей „иностранное слово“ (в нашем случае, как основная единица русской лексики). При определении этой элементарной лексико-семантической единицы обычно исходят из основных положений, принятых в лексикологии: это совокупность, как минимум, трёх показателей: фонетического, лексического (семантического), грамматического. Интерес вызывает представление в иноязычной аудитории лексемы, которая с точки зрения семантики в начале обучения должна быть не многозначна, т.е. не выводима из значений других слов, или, в крайнем случае, будучи неоднозначна, должна быть сведена в одном из своих значений к некоему исходному, для упрощения восприятия и запоминания на начальном этапе, конечно, с дальнейшим усложнением, наращением значений. Верность этого положения подтверждается толкованием значений слов в словарях (деление их на однозначные и многозначные, выделение этих значений, их описание и т.д.). В определении словарной лексико-грамматической единицы можно ограничиться однотомным словарём С.И. Ожегова, равно как и в дальнейшей усложнённой работе уже над рядом слов, списком родственных слов, также данных в толковом словаре, хотя, из практики видно, что удобно и продуктивно в национальной аудитории пользоваться и двуязычным словарём, и учебником-разговорником. По толковому словарю можно сначала выписывать все, нужные по упражнению или простому тексту, элементарные слова, имеющие лишь одно значение; дальше - неоднозначные слова, имеющие ссылку на исходное значение, например *"сакме"* - *"дело"* (*"работа"*, *"деятельность"*, *"занятие"*), а затем *"занятие"* (как *"дело"*, *"работа"*, *"труд"*). И, наконец, определяются однозначные слова через толкования ряда слов. Таким образом, происходит постепенное восприятие, запоминание, выяснение одного основного значения и дальнейшее, уже глубоко обдуманное, мотивированное запоминание, через ряд толковательных слов. И это, думается, эффективный путь обучения иностранной лексике, постепенного её пополнения.

Объяснение значения простого слова возможно через синонимичные формы, т. к. они составляют одну семантическую цепочку, например: *"дакавебулоба, сакмианоба, сакме"* - *"занятость, занятие, дело"*, а также: *"сацховребели, шеноба, сахли"* - *"жильё, здание, дом"*; *"гомбешо, бааки"* - *"жаба, лягушка"* и т.д. Дальше прибегаем к наращению значений, например: *"сахли"*, *"шеноба"*, *"нагебоба"* - *"дом"*, *"здание"*, *"строение"*; и т. Следовательно, у каждого слова, принадлежащего к определенной части речи, можно наглядно проследить конечное число значений, посредством которых можно описать большинство слов данной категории. Подобные значения являются исходными, базовыми для данной части речи, а понимание стержневой семантики, значит лёгкое усвоение этого слова или элементарной лексической единицы лексики иностранного языка.

Базовые значения, конечно, не равны по полноте выражения, по своему объединению в группы, не охватывают больший или меньший ряд слов цепочки и т. д. (например, ряды: *"цами, цути, саати, дге, гаме, дге-гаме, квира, квирис дгееби, тве, целицади,..."* - *"секунда, минута, час, день, ночь, сутки, неделя, дни недели, месяц, год"* - в обоих языках, родном и иностранном, имеют общее название, общее главное значение: *"дро"* - *"время"*. Следовательно, изучаемому иностранному языку (устный на начальном

этапе) необходимо пройти путь от отдельных, элементарных лексем к сложным, многочленным, к их рядам, понятию и запоминанию от простого к сложному. Это наиболее продуктивный способ, как показывает практика обучения иностранной лексике.

Логично в процессе обучения подавать лексико-семантические единицы в последовательности от конкретного к абстрактному (например, *“мама, деда, важишвили, калишвили, бабуа, бебиа”* - *“натесавеби”, “натесаоба”*; *“папа, мама, сын дочь”* - *“родня”*; *“იანვარი, თებერვალი, მარტი”* - *“თვეები”*; *“январь, февраль, март”* - *“месяцы”*). Однако это затрудняет усвоение основного значения, в сравнении со значениями составляющими, охватывающими им.

Само собой, длинный ряд общих названий лексических групп, как правило, порождает ошибки, хотя и минимальные, по причине отнесения их к смысловым, понятийным, которые существуют в каждом языке, как в родном, так и неродном. Трудности и речевые ошибки национальной аудитории, в основном качественного характера, обусловлены системой конкретного родного языка, их прогнозирование в системе изучаемого иностранного языка, конечно, является невозможным, а устранение соответственно более трудным, чем устранение языковых ошибок. Поэтому столь важным на начальном этапе обучения иностранному языку является обучение устной речи, её произносительному аспекту, на начальном материале минимального набора слов, их сочетаний в простых типовых предложениях коммуникативного и описательного характера. Соответственно главное внимание должно обращаться на аудирование (при соответствующем оборудовании, лингафонных кабинетах и т.п.), развитие речи, говорение. Особое внимание следует обращать на ошибки коммуникативного характера, нарушающие и затрудняющие речь, и, исходя из этого, оценивать устный ответ на вопросы или рассказ по картинке, диалог или монолог.

Большую роль, если не основную, в обучении начальному пропедевтическому курсу иностранного языка имеет организация языкового материала с целью овладения механизмом понимания лексики, воспроизведения содержания, продуцирования простейших иноязычных текстов. Это требует перераспределения, перегруппировки иноязычного языкового материала по определённым темам, вокруг ситуаций через пройденные тексты, ситуаций коммуникативного характера, включения формул выражения вежливости, приветствия, прощания и т.д., требует стимулирования речевой деятельности обучаемых на каждом уровне (по предусмотренной стандартной программе обучения иностранному языку). К тому же речь на неродном языке, как правило, продуктивно осуществляется при непосредственной энергичной работе в аудитории преподавателя, когда налицо мотивация, стимул к ней, когда происходит качественная имитация иностранных слов, словосочетаний, предложений вслед за преподавателем, с правильным, чётким произношением, артикуляцией. Немаловажна целенаправленная имитация, например, необходимо внимательно слушать и произносить новую лексику, чтобы затем суметь произвести презентацию своей персоны работодателю при собеседовании и в т.п. жизненных ситуациях. И, наконец, обучению начальному устному лексическому курсу (впрочем, как и всем последующим) должен соответствовать и сопутствовать цельный учебный комплекс: 1) двуязычное учебное пособие со сжатыми методическими указаниями, предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, практическими и текстовыми упражнениями, схемами, переводом, тестами, ключами к ним; 2) наглядный дидактический и раздаточный материал; 3) аудио материал, электронная версия, фильм; 4) литература разного типа; 5) методические, практические

указания преподавателя; 6) техническое оборудование; 7) хорошо отработанная, чёткая система контроля.

ლიტერატურა:

1. გოლეტიანი გ. ქართულ – რუსული სასაუბრო. – თბილისი, 1982.
2. ქაჯაია ნ. მეტყველების განვითარება (რუსული ენის პრაქტიკული გრამატიკა კითხვა-პასუხებში). I, II ნაწილი. – ქუთაისი, 2009–2010.
3. Асадуллин А.Ш. Вводный устный курс русского языка. - Казань, 1964.
4. Горебашвили Я. Государственный язык в грузинских начальных школах. – Тбилиси, 1905.
5. Казесалу Т. А. Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку: АКД. - Москва, 1972.
6. Стрельчук Е.Н. Русский язык как иностранный. Теория и практика. Учебное пособие для иностранных студентов – нефилологов. Издательство "Флинта". Издательство "Наука". - Москва, 2011.

Nadejda Kajaia

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

a-mail: nadejdakajaia@mail.ru

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.25>

SJIF 2025: 8.584

Vocabulary of the Russian language as a foreign language in the national audience of the university

Abstract

Teaching Russian as a foreign language in a national class of a high institution suggests rationalization of both the contents of the material and the system of its presentation during every academic term. The first stage of teaching foreign students (bachelors) is of great importance, as it is the stage when they repeat, revive, most frequently, form elementary speaking skills and acquire foreign vocabulary. Thus, propaedeutic oral course should be the lawful stage in acquiring the second (non-native) language in a national class. In the process of taking the given course bilingual students form the skills of perceiving, distinguishing and remembering foreign vocabulary by listening (the teacher's speech, recordings), then using its simplest lexical examples, translations, remembering and using them in order to make further oral material more difficult and complicated. Language is presented orally with visual and graphic material (the knowledge of the foreign alphabet is of vital importance).

The main tasks of the propaedeutic course of a foreign language are: forming and establishing foreign oral skills for further learning of reading (including intensive reading) and writing skills (on both elementary and higher level of spelling), academic writing; developing pronunciation, lexical and grammatical skills; working out the ability to observe language material, using language facts (separate lexemes, word combinations and, later, set expressions), etc.

Keywords: Passive verb constructions, political disco

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე როვენკო

სწავლების მეთოდოდიკა Methodic of Teaching

ვაჟა ფშაველას „ვერხვის“ სწავლებისათვის

თამარ ღვინიაიძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქუთაისი, საქართველო

e-mail: t.gvinianidze@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.26>

SJIF 2025: 8.584

მე-6 კლასში მხატვრული ტექსტის სწავლებისას პედაგოგმა უნდა გაითვალისწინოს წინა წლების გამოცდილება, მოსწავლეებში დაგროვილი ცოდნა, უნარ-ჩვევები. მათ უნდა შეეძლოს გააზრება იმისა, თუ რატომ უნდა გაეცნოს ამა თუ იმ მხატვრულ ტექსტს, რას უნდა მიაქციონ ყურადღება, რა არის ნაწარმოების მთავარი აზრი, რა როლს თამაშობენ მის გახსნაში პერსონაჟები, მწერლის მიერ გამოყენებული მხატვრული ხერხები, ლექსიკური ერთეულები.

წინამდებარე სტატიაში გაანალიზებულია მე-6 კლასში ვაჟა-ფშაველას „ვერხვის“ სწავლების ორიენტირები. აქცენტი კეთდება შინაარსის ღრმად წვდომასა და არსებული ჩვევების განმტკიცებაზე, მოსწავლეთა აზროვნების გააქტიურებაზე, წაკითხულის გააზრებასა და სოციალიზაციაზე.

საკვანძო სიტყვები: სწავლება, ვაჟა ფშაველა, მოთხრობა „ვერხვი“.

მე-6 კლასში მხატვრული ტექსტის სწავლებისას პედაგოგმა უნდა გაითვალისწინოს წინა წლების შედეგები, რომელთა მიხედვითაც მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ავტორის სათქმელისა და იდეებში წვდომა, მთავარისა და მეორეხარისხოვანის გამიჯვნა, საკვანძო ეპიზოდის სწორად შერჩევა, პერსონაჟების მახასიათებლებისა და შინაგან სამყაროში ორიენტირება, გააზრება იმისა, თუ რატომ უნდა გაეცნოს ამა თუ იმ ტექსტს, რას მისცემს ეს პროცესი მას, რა როლს თამაშობს ნაწარმოების შინაარსის შექმნაში მხატვრული ხერხები, ლექსიკური ერთეულები. ეს ყველაფერი კოგნიტური უნარების განვითარებაა. მიღებულ ცოდნას სჭირდება შემეცნებითი პროცესებისა და აზრების გაცნობიერება და მართვა. ეს კი მეტაკოგნაციაა. თანამედროვე გაკვეთილი ორივე უნარის განვითარებას ემსახურება.

მე-6 კლასში გათვალისწინებულია ვაჟა-ფშაველას მოთხრობის „ვერხვის“ შესწავლა. მწერლის ბიოგრაფიას ბავშვები უკვე იცნობენ, მაგრამ კარგი იქნება, თუ კითხვა-პასუხის საშუალებით გავიხსენებთ მთავარ მომენტებს და განსაკუთრებით

გავამახვილებთ ყურადღებას ბუნებასთან დამოკიდებულებაზე. შეგვიძლია ვაჩვენოთ ვერხვის სურათი და გავარკვიოთ უნახავთ თუ არა ეს ხე და იციან თუ არა, რა ჰქვია მას. საჭიროა მოსწავლეებს ვუთხრათ, რომ ვერხვი ფოთლოვანი მცენარეა სხვადასხვა ზომის ფოთლებით კოლოფივით ნაყოფით, ყვავის გაზაფხულზე, უყვარს მზე, იზრდება სწრაფად, გამოიყენება გასამწვანებლად და ქარისაგან დამცავად. ცნობილია ვერხვის ასამდე სახეობა, საქართველოში კი გავრცელებულია რვა.

განწყობის შესაქმნელად ვიხსენებთ ბუნების თემაზე შექმნილ უკვე შესწავლილ ნაწარმოებებს, რის შემდეგაც ვკითხულობთ მოთხრობის პირველ თავს. ბავშვების მონაწილეობით ვაკეთებთ კომენტარს, ყურადღებას ვამახვილებთ ვერხვის ფიქრებზე, ნიავეთან და ნისლთან გასაუბრებაზე. წუხილზე, რომ ვერ მიაწვდინა ხმა მოძმეებს, ოცნებაზე ქარისა და დელგმის დროს: „აღმომფხვერი აქედან და გადამაგდე იქ ჩემს ძმებთან, ტყეში. დეე,იქ მოვკვდე, იქ დავლპე, დავმიწდე იმათ კალთაზე. თუ ცრემლს არ მაღირსებენ, ქოქოლას ხომ დამაყრიან და დამწყევლიან.“ არც ამ ოცნებას ეწერა ახდენა. ვერხვი იქვე იდგა, მეხისაგან მრავალგზის დაზიანებული. მეორე თავს ვაკითხებთ მოსწავლეებს. გამახვილდება ყურადღება ვერხვის ზრუნვაზე მის ჩრდილქვეშ და ახლომახლოს ამოსულ ყვავილებზე, წუხილზე, რომ მათაც არ აქვთ დიდი ხნის სიცოცხლე, რადგან ძროხა და ცხვარი გადათელავთ. ისინი კი მუდამ სიცოცხლეზე საუბრობდნენ და მზესა და დედამიწას ევედრებოდნენ, „ღმერთო, ნუ მოგვიღებ ბოლოს, დიდხანს გვაცოცხლეო.“ ვერხვი წუხს, რომ მის ტოტებზე ბუდეც კი არ გაიკეთეს ფრინველებმა. ამაყი იყო იმითაც, რომ ზოგჯერ არწივი, ფრინველთა მეფე, ჩამოისვენებდა მის ტოტებზე.

მესამე თავის წაკითხვის შემდეგ ვსვამთ კითხვებს: სად იდგა ვერხვი? რა აწუხებდა მას? საით მიუწევდა გული? რატომ იყო ის თავისი ხვედრით უკმაყოფილო? რატომ თვლიდა, რომ „მკვდარი სიცოცხლე“ ჰქონდა? როგორ ახსნიდა ამ შესიტყვების მნიშვნელობას? მართლა უსარგებლოა ვერხვის არსებობა? როგორ აფასებთ იმ ადამიანების საქციელს, რომლებიც სიცხეში ვერხვის ჩრდილს აფარებდნენ თავს, ზამთარში კი მოჭრეს? როგორია მწერლის დამოკიდებულება ამ ფაქტისადმი? დაგაფიქრათ თუ არა მწერალმა?. რისი თქმა სურს ავტორს ვერხვის პირით? დაასახელებთ ის ადამიანური თვისებები, რომელიც ვაჟამ უსულო საგანს, ხეს, მიაწერა? რა ჰქვია ამ ხერხს? უკვე შესწავლილ რომელ ნაწარმოებებში მიმართავს ვაჟა გაპიროვნებას? როგორ ადამიანს გაგონებთ ვერხვი? რა მიგაჩნიათ ადამიანის ცხოვრებისეულ დანიშნულებად? როგორ აფასებს მწერალი ადამიანისა და ბუნების ურთიერთობას? ამართლებთ თუ არა მწყემსების საქციელს ამ მოთხრობის მიხედვით?

მიუხედავად იმისა, რომ მწყემსებს ეცოდებათ ვერხვი და აზრთა სხვადასხვაობასაც აფიქსირებენ, მაინც გადაწყდა მისი მოჭრა. როგორ აღწერს მწერალი ვერხვის განცდებს? მოიშველიეთ ტექსტიდან შესაბამისი ადგილი. როგორ ფიქრობთ სწორად მოიქცნენ თუ არა მწყემსები, როდესაც თავიანთი საჭიროება წინა პლანზე დააყენეს? უნდა ვუფრთხილდებოდეთ თუ არა ბუნებას? რატომ?

ერთი გაკვეთილი უნდა დავუმოთ შინაარსის თხრობას.საამისოდ კლასთან ერთად უნდა შედგეს გეგმა, რომელმაც შეიძლება ასეთი სახე მიიღოს:

1. მარტოობის ბინადარი
2. ნიავეთან და ხმელ ფოთოლთან საუბარი.
- 3.ვერხვი და მინდვრის ყვავილები.
- 4..ვერხვის ფუნქცია.

5. მწყემსების განაჩენი

6. ვერხვის სიცოცხლის დასასრული.

სასურველია დისკუსიის მოწყობა თემაზე „ბუნება და ადამიანი“, რისთვისაც წინასწარ დავავალებთ მასალების მომზადებას. სწორედ დისკუსიაა ინტერაქტიური სწავლების ეფექტური მეთოდი, რომელიც განაპირობებს ურთიერთობისა და პატივისცემის ატმოსფეროს და თითოეულ მოსწავლეს აძლევს საშუალებას გამოთქვას საკუთარი შეხედულება, ისწავლოს სხვისი მოსაზრების პატივისცემა, განიმტკიცოს საკუთარი თავისადმი რწმენა, მიაგნოს მთავარს.

ასე სიღრმისეულად შესწავლილი მხატვრული ნაწარმოები ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა აზროვნების განვითარებას, წაკითხულის მხატვრულ აღქმას, ჰუმანიზმისა და პატრიოტიზმის, ბუნებისადმი სათუთი დამოკიდებულების აღზრდას.

ლიტერატურა

1. ქართული ენა და ლიტერატურა. საკოლო სახელმძღვანელო. მე-6 კლასი, მოსწავლის წიგნი. ავტ.: ნ. მაღლაკელიძე, ნ. ღონაძე. 2011 მასწ.
2. სწავლებისა და სწავლის ახალი მიდგომები. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. 2005
3. საყვარელიძე რ., ლიტერატურის სწავლება და მისი ფსიქოლოგიური საფუძვლები. თბ., 2004.
4. ქართული ენისა და ლიტერატურის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი. მე-5, მე-6 კლასები. 2024.
5. ღვინიაძე თ., მე-5, მე-6 კლასებში ქართული ლიტერატურის სწავლების საკითხები. ქუთაისი. 2025.
6. ჯინჯიხაძე ჯ., ქართული ენისა და ლიტერატურის სწავლების მეთოდიკა და ტექნოლოგია. თბ. 2014
7. ჯინჯიხაძე ლ., თანამედროვე პედაგოგიური ტექნოლოგიები. თბ., 2012.

Tamar Gvinianidze

Akaki Tsereteli State University

Kutaisi, Georgia

e-mail: t.gvinianidze@gmail.com

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.26>

SJIF 2025: 8.584

For teaching Vazha Pshavela's novel "Poplar"

Abstract

When teaching literary texts in 6th grade, the teacher must take into account the experience of previous years, the knowledge and skills accumulated by students. They should be able to understand why they should read a particular literary text, what they should pay attention to, what is the main idea of the novel, what role do the characters play in its development, the artistic techniques used by the writer and lexical items.

This article analyzes the guidelines for teaching Vazha Pshavela's novel "Poplar" in the 6th grade. The emphasis is on deep understanding of the content and strengthening existing habits, activating students' thinking, reading comprehension and socialization.

Key words: teaching, Vazha Pshavela, novel "Poplar"

რეცენზენტი: პროფესორი ნათელა მაღლაკელიძე

სწავლების მეთოდოდიკა Methodic of Teaching

ზმნის უღლების სისტემის სწავლება ენათა ევროპული ჩარჩოს შესაბამისად (I სერია, აწმყოს წრე)

ნანა შავთვალაძე

საქართველოს უნივერსიტეტი

თბილისი, საქართველო

e-mail: nana.shavtvaladze@ug.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.27>

SJIF 2025: 8.584

ქართულის, როგორც უცხო ენისადმი ინტერესი ამ საუკუნიდან განსაკუთრებით აღინიშნება. რა თქმა უნდა, ადრეც იყო ინტერესი ამ განსაკუთრებული ენის შესწავლისა. ამიტომაც იყო ქართლი ენის შესასწავლი სახელმძღვანელოები გამოცემული. სულ ორიოდ დეკადაა, რაც ქართულ ენაზე საუბრით ბევრი უცხოელი დაინტერესდა. ეს მიდგომა განსხვავდება ქართულის, როგორც მეორე ენის შესასწავლი ფორმატისგან.

ამ ბოლო პერიოდში რამდენიმე სახელმძღვანელო დაიბეჭდა. უდიდესი შრომაა სახელმძღვანელოს შექმნა, თან ქართული ენისა. უცხო ენის შესასწავლი სახელმძღვანელოები მრავალია, უკვე გამოცდილი და შედეგზე ორიენტირებული. ინტერნეტსაშუალებებით ყველა სიახლისა და ახალი მიდგომების აღმოჩენა, მსოფლიო რიტმისთვის ფეხის აწყოზა, აღარაა პრობლემა. სხვადასხვა ენის შესასწავლი მასალის გაცნობისას ბევრ ავტორს გაუჩნდა სურვილი, ირწმუნა საკუთარი თავისა, რომ შეექმნა „ქართულის, როგორც უცხო ენის“ სახელმძღვანელო. ყველა ავტორს განსხვავებული მიდგომა აქვს. დღეს უკვე არჩევანიც და ასპარეზიც დიდია. უცხო ენის შესასწავლი მიდგომები, სწავლების გზა, გამოყენებული მეთოდები, სტრატეგიები, ხერხები, შესაძლებელია, რაღაც კუთხით გამოყენებული იყოს, მაგრამ აუცილებელია, გათვალისწინებული იყოს ქართული ენის სტრუქტურა, გათვალისწინებული იყოს მეთოდური ბადე. სხვა შემთხვევაში, შედეგი მიუღწეველი იქნება. სახელმძღვანელომ გაამართლა თუ არა, ამას მომხმარებელი ადგენს, ეს წარმატება წლებითა და წიგნის გამოცემის რაოდენობით იზომება, თან ქართული ენა და საქართველო ტერიტორიითა და გამოყენების ველით, მსოფლიო მასშტაბის არენაზე არაა დიდი.

ავტორები აქამდე დონის დასადგენად მხოლოდ 2006 წელს მარიკა ოძელის ხელმძღვანელობით გამოცემულ „ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობას“ იყენებდნენ.

მლიერ სასიხარულოა, რომ 2020 წლის 30 ივნისს საქართველოს პარლამენტმა მიიღო დადგენილება №394 ქართული სალიტერატურო ენის ნორმების დამტკიცების შესახებ. დანართი 4. ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობაა: „ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა მოიცავს იმ კრიტერიუმთა ერთობლიობას, რომლითაც განისაზღვრება ქართული ენის ფლობა მოსმენის, კითხვის, მეტყველებისა და წერის შესაბამისი დონის მიხედვით. დოკუმენტი შესრულებულია ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების

რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩოს CEFR ექვსდონიანი სისტემის – A1, A2, B1, B2, C1, C 2 –საფუძველზე. დოკუმენტის მიზანია, ქართული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ერთიანი, უნიფიცირებული სისტემის დანერგვა. ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა სავალდებულოა ქართული ენის სწავლის, სწავლებისა და შეფასების კანონმდებლობით განსაზღვრულ ყველა შემთხვევაში“.

ეს ოფიციალური დოკუმენტი დიდ იმედს იძლევა; ის ახლა უკვე ქართული ენის შეფასებისას ინდიკატორებისა და მტკიცებულებების საყრდენია; მისი საშუალებით შესაძლებელია მასალების, სახელმძღვანელოების, სწავლის შედეგების შესაბამისობის დადგენა ენის ფლობის დონეებთან.

მთავარია, სახელმძღვანელოს კონკრეტული მიზნის განსაზღვრა; სწავლების გზის ასახვა; ლოგიკურად დალაგება; თითოეული საკითხის სტრუქტურულად გაწერა; მეთოდური ბმის უზრუნველყოფა; მარტივიდან რთულისკენ სტრატეგიის დაცვა, ლექსიკის მიზნობრივად დალაგება და ა.შ.

ქართული ენის შემსწავლელს არჩევანი დიდი აქვს, შეუძლია ინტერნეტსივრცეში ატვირთული უფასო სახელმძღვანელოებით სწავლა და სხვადასხვა ავტორის მიერ დაბეჭდილი წიგნებითაც. ასევე, ბევრი ქართული ენისა და ლიტერატურის ფილოლოგი თუ არაფილოლოგი, სხვადასხვა უცხო ენის მასწავლებელი ასწავლის ქართლს, როგორც უცხო ენას. მათთვისაც ძალიან მნიშვნელოვანია სახელმძღვანელოს შერჩევა, რომ სწავლების პროცესი მიზნობრივი იყოს და მათ გზადაგზა არ მოუწიოთ დროის დახარჯვა კონკრეტული მასალის მომზადებისთვის. როგორ უნდა შეარჩიონ სასწავლო პროგრამა, სახელმძღვანელო ან როგორ უნდა მიხვდნენ, თუ რომელი წიგნი გამოადგებათ? ეს რთული პროცესია, მაგრამ შედეგზე გასასვლელად გადამწყვეტი.

ჩვენ 2005 წლიდან ვთავაზობთ მომხმარებელს „ტრადიციული ქართული სასწავლო პროგრამას.“ სერია „ბილიკი“ დაყრდნობილია CEFR -ის ენათა ევროპულ ჩარჩოს სახელმძღვანელოებში განსაზღვრულია მეთოდური ბადე და დაცულია ქართლის, როგორც უცხო ენის დონესთან შესაბამისობა და გამოყენებულია გამოცდილებით მიღებული საინტერესო ხრიკები ენის ადვილად აღსაქმელად. ჩვენს აღწერილობაში მნიშვნელოვანია გამოვლინდეს ენის სწავლების მიზნის გარდა შესაბამისობა სახელმძღვანელოს პროგრამასთან, სილაბუსთან, სასწავლო გეგმასთან, შეფასების კრიტერიუმებთან, მეთოდურ ჩარჩოსთან. თითოეული დონე შედგება სახელმძღვანელოებისგან, სამუშაო რვეულისგან, საკითხავი მასალისგან. გამოყენებულია: ტექსტები, შექმნილი და ავთენტური, გრამატიკული მასალა, ჩარჩოები, შესაბამისი ლექსიკა, სტრუქტურულად და მიზნობრივად გაწერილი, თანამედროვე მეთოდიკაში აღიარებული სხვადასხვა სავარჯიშო, მათ შორის მოსასმენი დიალოგები.

ამჯერად, ჩვენი საკვლევი თემაა ზმნის გამოყენების არეალი. მისაწვდომობა, შინაარსის გაგება, სიტუაციის აღქმა, მიზნობრივი უკუგება შინაარსობრივად გასაგებია და მიღწევადია. ამაში კი ყველა ენა თავის კონსტრუქციას იყენებს, რაც ბუნებრივია.

ქართულში რომ ზმნა არის ჩვენი გრამატიკის ხერხემალი, ამაზე სადავო არაფერია. სხვათა შორის, სხვა ენათა გრამატიკების მნიშვნელოვანი ნაწილი იმავე ქმედებას იმეორებს, მაგრამ ქართლს ამ მხრივ ბადალი არ ჰყავს.

ზმნის პოლისემიურობა, ძირითადი კოორდინატის ფუნქცია, წარმოების სხვადასხვაობა, უღლების ოთხი ტიპი უდიდეს სივრცეს ქმნიან ენაში. როგორ ვალაგებთ ამ აურაცხელ ენობრივ მასალას დონეების მიხედვით, საინტერესოა. პირველ რიგში, გადამწყვეტი არის სიტუაციური თემატიკა. რაც არ უნდა თქვა, მოიფიქრო, ახალს ვერ გამოიგონებ, ყველა ენის სწავლებისას მიღებული პრაქტიკაა თემატიკათა არსებული დოგმა, მით უმეტეს პირველ დონეზე. ყველაფერი იწყება წარდგენით, გაცნობით, ვინაობით, ოჯახით და ა.შ. შემდეგ უკვე განვითარება დამოკიდებულია პროგრამის მიზანზე, ტრადიციული, საერთოერთო ენა უნდა შეასწავლოს მომხმარებელს თუ სპეციფიკური, დარგობრივი.

ჩვენი სერია „ბილიკი“ ტრადიციული, საერთოერთო, პრაქტიკული ენის კურსია, რომელიც, რა თქმა უნდა, ითვალისწინებს გრამატიკას - მორფოლოგიისა და სინტაქსის გათვალისწინებით. გრამატიკა რეალურად დაფარულია, მხოლოდ მინიშნებებით, ცხრილებითა და ლოგიკური ნიმუშებითაა ახსნილი. გრამატიკის გარეშე შემსწავლელი ფონს ვერ გავა, ვერ შეძლებს წინადადების აწყობას, აზრის გამოხატვას და ვერც სასაუბრო ენის გაგებას. ხშირად არის ხოლმე, როცა ენის შესწავლის მსურველი გეუბნება, რომ არ უნდა წერის სწავლა, რადგან არ სჭირდება და არც გრამატიკის ხსენება სწავლებისას, რადგან არ უყვარდა სკოლაში და არც თავისი მშობლიური ენის გრამატიკა იცის. ასეთ დროს ბარიერის წინაშე ვდგავართ, უდავოდ, არავის უნდა ე.წ. კლიენტის დაკარგვა, მაგრამ მისი მოთხოვნა როგორი შესასრულებელია?! ამიტომ ვემზადები დიდი მონოლოგისთვის, ვუხსნი ყველაფერს, რომ სამ გაკვეთელში ისწავლის ანბანს, რომ შეძლებს ყველაფრის მარტივად წაკითხვას და ა.შ. ანბანისა და გრამატიკის შესწავლის აუცილებლობას ვუდასტურებ, თან ვთავაზობ, რომ ამისთვის მაშინ სჭირდება გაკვეთილზე სიარული, ენის შესწავლა და თუ არ თნხმდება იმის სწავლაზე, მაშინ უბრალოდ უნდა შეიძინოს ჩემ მიერ გამოცემული „ფრაზეოლოგიური ლექსიკონი“, რომელშიც ლათინური ტრანსკრიპციითაა თითოეული გამონათქვამი გაწერილი, თემატიკით კი ყველა საჭირო თემაა დაფარული და გამოყენებული ისე, როგორც მსოფლიოში გამოცემული ამ ტიპის ლექსიკონთა უმრავლესობა. ენის შესწავლისთვის აუცილებელია ანბანის, წერის, გრამატიკის მიზნობრივი შესწავლა.

დიდი ფიქრი და განსაკუთრებული ლოგიკა არ სჭირდება იმას, რომ სწავლება პირველივე დონეზე იწყება ანბანის შესწავლით, უმნიშვნელოვანესი პირის ნაცვალსახელებით და „ყოფნა“ ზმნით. შემდეგ უკვე ეს ლექსიკური ჩარჩო ფართოვდება და მიზნობრივადაა გამოყენებული. ზმნის კონსტრუქციის მიხედვით სწავლებას ვიწყებთ თავისებური ზმნებით: „ყოფნა“, „ცოდნა“, „წასვლა“, „მოსვლა“ და „მ“ სისტემის მანიანი, ინვერსიული ზმნები: „დარქმევა“, „ნდომება“. შემდეგ კი შემოდის პირველი ტიპის „ვ“ სისტემის ვინიანი ზმნები.

ეს ვინიანი ზმნები დასმულია სისტემაზე, რადგან ამდენი თავისებური და სხვადასხვა კონსტრუქციის ზმნების სწავლების დასაწყისშივე შესწავლისას აუცილებელია სისტემური და ლოგიკური განვითარების ფორმები. ქართული ზმნები არის დაყოფილი თემის ნიშანთა სისტემის მიხედვით. ჩვენ გვაქვს - ი, -ამ, -ავ, -ებ, -ობ და უთემისნიშნო კატეგორიები ზმნის კონსტრუქციასთან დაკავშირებით. ამ

კატეგორიათაგან ჩვენ ვირჩევთ -ობთემისნიშნიან ზმნებს, რადგან გვაქვს ფუნდამენტური საყრდენი:

1. -ობთემისნიშნიანი ზმნა ბევრია;
2. ამ ზმნების 99%-ს ერთნაირი წარმოება აქვს;
3. გვაქვს 1506 -ობთემისნიშნიანი ზმნა, რომლებიც ერთნაირად აწარმოებს მომავალ დროს „ი“ პრეფიქსის დამატებითა და -ობ თემისნიშნის - ებ თემის ნიშნად ჩანაცვლებით;
4. ლექსიკური კუთხით პირველადი ქმედების გამოვლინებისთვის უმეტესობა ზმნებისას აქვს -ობ თემის ნიშანი.

მაგ.: მუშაობს, ცხოვრობს, ლაპარაკობს, ფიქრობს, თამაშობს, სწავლობს, საუბრობს, სეირნობს, თევზაობს, ნადირობს... ამის შემდეგ შემოდის -ებთემისნიშნიანი ზმნები: აკეთებს, ამზადებს, ათვალერებს, აკლებს, აგრძელებს, აჩერებს, იღებს, ადღეგრძელებს...

ამრიგად, ტიპოლოგიის მიხედვით სწავლება იწყება საჭირო და აუცილებელი ზმნებით, რომლებიც არიან თავისებური წარმოების, შემდეგ შემოდის „მანიანი“ ტიპის ზმნები, შემდეგ „ვინიანი“ ტიპის ზმნები, რომელთაგანაც უპირატესობა ენიჭება „-ობთემისნიშნიანებს“ ზემოაღნიშნული არგუმენტების მიხედვით. შემდეგ კი „-ებთემიანიშნიანები“ და ნელ-ნელა ყველა თემისნიშნიანი ზმნები.

ჩვენ ვისაუბრეთ, როგორ არის შეტანილი ზმნები სერია „ბილიკის“ პირველ დონეზე. პირველ დონეში ვგულისხმობთ A1 და A2 საფეხურებს. ახლა სერიათა მიხედვით, როგორ ხდება მათი გადანაწილება. თითქოს გრამატიკული სისტემის მიხედვით დაყოფილი ზმნათა უღლება, რომელსაც თავისი სისტემა აქვს ჩვენ მიერ დანაწევრებულია. ეს იმიტომ ხდება, რომ ჩვენ არ გვაქვს პრაქტიკული გრამატიკა, სასაუბრო მეტყველებაზე აგებული გრამატიკული კონსტრუქციები, როგორც ცალკე მორფოლოგიური კვლევა. შესაბამისად, პირველი სერია, რომელიც დაყოფილია ორ წრედ: აწმყოს წრე და მყოფადის წრე. ჩვენ ამჯერად ვიმსჯელებთ მხოლოდ აწმყოს წრეზე და მასში შემავალ სამ მწკრივზე: აწმყოს მწკრივი, უწყვეტლის მწკრივი და აწმყოს კავშირებითის მწკრივი.

აწმყოს მწკრივი პირველია, რომელიც შემოდის სწავლების დაწყებისთანავე. როგორც ცნობილია, აწმყო გამოხატავს ახლანდელ დროსა და კილოს კატეგორიასაც. ჩვენ კილოს კატეგორიას არ ვეხებით, მხოლოდ აღვნიშნავთ ახლანდელ დროს, დროს, როცა მოქმედება ხდება ახლა, საუბრისას. საინტერესოა აკაკი შანიძის შედარება. მაგ.:

1. „ხომ ჰხედავ, რომ ვჭამ? – Can you see that I am eating?“
2. მომიტანე და ვჭამ. – Bring me some food and I shall eat.
3. როცა საჭმელი მაქვს, ვჭამ. – When I have food I eat.“

„ამგვარად, ის დროული განსხვავება, რომელიც, ქართულში მხოლოდ წინადადებაში შემავალი სიტყვების საშუალებით არის დამყარებული, ინგლისურის თარგმანმა სამსავე შემთხვევაში ფორმოზღოვდაც გამოამჟღავნა... ეს მაგალითი ამტკიცებს, რომ მწკრივი სხვაა და დრო კიდევ-სხვა“ (ა.შ. გვ.218).

ჩვენ ვიყენებთ აწმყოს მწკრივს დროის ფუნქციის მიხედვით სწავლების A1 დონეზე, რა თქმა უნდა, ყოველი ახალი ზმნა, მიუხედავად წარმოების ტიპისა, ყოველთვის წარმოდგენილია ახლანდელი დროით, აწმყოს მწკრივით.

არჩევანი გავაკეთეთ წარსული დროის სწავლებისთვის, მიზნობრივად, მეთოდური თარგის გამო უარი ვთქვით მეორე სერიის წყვეტილის მწკრივზე. გადაწყვეტიტე შემეტანა პირველი სერიის მეორე მწკრივი: უწყვეტელი. დაბოლოება

საკმაოდ ერთფეროვანი და ლოგიკურია, დასამახსოვრებლად კი ადვილი –დი, –დი, –და; –დით, –დით, –დნენ. ჯერ ხომ სისტემური „ვინიანი“ ზმნებიდან ვააქტიურებთ --- ობთემისნიშნინებს.

უწყვეტელი აჩვენებს წარსულ დროს, თხრობით კილოს გადმოგვცემს და „ზოგჯერ აგრეთვე უსრული ასპექტის გადმოცემა ეკისრება წარსულში სრულ-ასპექტიანი წყვეტილის საპირისპიროდ. მაგალითები: ვსწავლობდი, ვცხოვრობდი, ვწერდი, ვაშენებდი“ (ა.შ. გვ.219). „ბილიკი I“ A1-ის დონეზე შემოდის წარსული დრო, უწყვეტლის მწკრივი, ზმნა „ცხოვრობდა“ (ნ.შ. გვ.107).

მესამე მწკრივია აწმყოს კავშირებითი. აკაკი შანიძე თვლის, რომ ის შედგება ორი ელემენტისგან: დროისა და კილოსგან. დრო ან ახლანდელია, ან მომავალი. კილო – კავშირებითი. „ვამბობთ „აწმყოს კავშირებითიო“ რომ გავარჩიოთ მყოფადის კავშირებითისგან. მაგალითები: ვსწავლობდე, ვცხოვრობდე, ვწერდე, ვაშენებდე. რადგან ეს კავშირებითი პირველ სერიაში შედის, ამიტომ ხშირად მას I კავშირებითს ეძახიან, მაგრამ I სერიაში შედის აგრეთვე მყოფადის კავშირებითიც (ა.შ. გვ.219).

როგორც აღინიშნა, აწმყოს კავშირებითი ორი დროის გამომხატველი შესაძლებელია, როგორც ახლანდელი დროის, ისე მომავალი დროისა. საქმე ეხება სიტუაციასა და მთქმელის მიერ გამოთქმულ აზრს. ასეთ შემთხვევაში ლექსიკა განპირობებულია იდეის, შინაარსის გადაცემაზე. ქართულის, როგორც უცხო ენის შემსწავლელს, კონტექსტიდან ამოღებულს, როგორც ცხრილს, მწკრივის წარმოებას, ვერ შეუტან. სიტუაციურად კავშირებითის მწკრივები გრძნობას, სურვილს, საჭიროებას, ოცნებას, ადამიანურ შიშებს და სხვა გრძნობებს გამოხატავენ დროის მიხედვით. აწმყოს კავშირებითი - რა ვშვრებოდე? ოცნებაა, დიდი სურვილია, როგორც ახლა ასასრულებელი, ისე მომავალში. ნაწილაკის მიხედვით შინაარსობრივად მწკრივის ფორმასთან სწავლებისას ამართლებს. მაგ.: ნეტა, ამას მეც ვაკეთებდე; ნეტა, ქართულს ასე მეც ვწერდე; ნეტა, მეც ასე სწრაფად ვსწავლობდე მათემატიკას; ნეტა, მეც დავითთან ერთად ვმუშაობდე ბანკში.

„ბილიკი IV“ სერიის C1 დონეზეა შემოტანილი აწმყოს კავშირებითის მწკრივი. „ბილიკი IV“ C1 დაიბეჭდება 2025 წლის ბოლოს. ამჯერად მივუთითებთ დამოწმებისთვის, რომ „ბილიკი IV-ის“ მესამე კარიდან შემოდის მწკრივი „აწმყოს კავშირებითი“. მეთოდურად განსაზღვრულია მარტივიდან რთულისკენ ხედვა და ამიტომ ჯერ პირველი ტიპის ზმნებით ვიწყებ და ამ ზმნებით ლექსიკური სივრცის გამოყენებით ვიწყებ ამ მწკრივის შემოტანას ქართულის, როგორც უცხო ენის სერიის „ბილიკის“ სახელმძღვანელოში.

ქართულის, როგორც უცხო ენის სახელმძღვანელოების სერიაში „ბილიკი“ წარმოდგენილია ქართული ენის მასალა, გრამატიკა, როგორც პრაქტიკული ხედვით. მეოთხე წიგნით სრულდება მთლიანი გრამატიკის - მორფოლოგია, სინტაქსი - სწავლება. გაგიზიარებთ როგორ შემოდის ქართული ზმნა სწავლების სახელმძღვანელოებში დონეების მიხედვით და როგორია უკუგება ამ მიდგომასთან.

ლიტერატურა:

1. საქართველოს მთავრობის 2020 წლის 20 ივნისი; დადგენილება # 394/დანართი 4 - ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა, თბილისი, 2020
2. **ოძელი, მ.**, - ქართული ენის ფლობის დონეების აღწერილობა. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და ევროპის საბჭოს ერთობრივექტი. თბილისი, 2016

3. შანიძე, ა., - თხზულებანი თორმეტ ტომად. ქართლი ენის გრამატიკის საფუძვლები. III ტომი, თბილისის უნივერსიტეტის გამოცემა, თბილისი, 1980
4. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“. სერია „ბილიკი“. დონე I, A2. „მოსწავლის წიგნი“ მოსასმენი მასალით. მეხუთე გამოცემა. გამომცემლობა „ფორმა“. 2022 (2019, 2014, 2012, 2006).
5. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“. სერია „ბილიკი“, დონე A1/A2, „სამუშაო რვეული“, მეორე გამოცემა. გამომცემლობა „ფორმა“. 2013 (2008).
6. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“, სერია „ბილიკი“. დონე A1/A2, „ქართული დიალოგები“. საკითხავი მასალა. მესამე გამოცემა. გამომცემლობა „ფორმა“. გამომცემლობა „ფორმა“. 2021 (2014, 2007).
7. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“. სერია „ბილიკი“. დონე I, A 1, „მოსწავლის წიგნი“ მოსასმენი მასალით. მეექვსე გამოცემა. გამომცემლობა „ფორმა“. 2025 (2022, 2019, 2014, 2012, 2006).
8. <https://eqe.ge/ka/page/static/665/profesiuli-standartebi>
9. <http://www.geofl.ge/lego/doneebiLevel.php?parent=56>
10. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
11. <https://rm.coe.int/georgian-reference-level-descriptions-a1-a2-b1-b2-cefr/168077b6f5>

Nana Shavtvaladze

University of Georgi

Tbilisi, Georgia

e-mail: nana.shavtvaladze@ug.edu.ge

<https://doi.org/10.52340/lac.2025.34.27>

SJIF 2025: 8.584

Teaching the Verb System According to the CEFR (Series I: Present Tense Group)

Abstract

Interest in Georgian as a foreign language has become especially prominent in this century. Of course, there was interest in learning this unique language earlier as well. That's why there were textbooks published for learning Georgian. However, it has only been in the past couple of decades that many foreigners have become interested in speaking Georgian. This approach differs from the format of learning Georgian as a second language. Recently, several textbooks have been published. Creating a textbook—especially one for the Georgian language—is a massive undertaking. There are many textbooks for learning foreign languages that are already tested and result-oriented. With internet access, discovering innovations and new approaches, and keeping up with the global pace, is no longer a challenge. Approaches to learning foreign languages—the paths of teaching, the methods used, strategies, and techniques—can in some ways be applied, but it is essential to consider the structure of the Georgian language and a methodical framework. Otherwise, the results will be unattainable.

Whether a textbook proves successful is determined by its users. This success is measured over years and by the number of editions published. Furthermore, the Georgian language and Georgia—by territory and sphere of use—do not occupy a large place on the global stage.

A general description of Georgian language proficiency levels is as follows: “The general description of Georgian language proficiency levels includes a set of criteria used to define proficiency in Georgian according to the corresponding levels of listening, reading, speaking, and writing. The document is based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and its six-level system – A1, A2, B1, B2, C1, C2. The goal of the document is to implement a unified and standardized system for learning, teaching, and assessing the Georgian language. This general description of proficiency levels is mandatory in all cases of Georgian language learning, teaching, and assessment as defined by legislation.” This official document is very promising; it now serves as a foundation for using indicators and evidence when assessing Georgian language skills. Through it, it is possible to determine the alignment of materials, textbooks, and learning outcomes with language proficiency levels.

The most important aspects of a textbook are: defining its specific purpose, outlining the teaching path, organizing content logically, structuring each topic clearly, ensuring methodological consistency, following a strategy from simple to complex, organizing vocabulary purposefully, and so on.

Currently, the subject of our research is the scope of verb usage. Accessibility, comprehension of content, perception of the situation, and purposeful response are conceptually understandable and achievable. Every language uses its own structure to express this—which is natural. That the verb is the backbone of Georgian grammar is undisputed. By the way, many other languages' grammars emphasize the same action, but Georgian has no equal in this regard.

რეცენზენტი: პროფესორი მანანა მიქაძე

შინაარსი

ენათმეცნიერება

თამარი ალფაიძე

სოციალური მედიის როლი ენის განვითარებაზე..... 12

ციური ახვლედიანი, მარია ბურჩაკ-აბრამოვიჩი

ძველრომაული ლათინურის განვითარება და მისი მემკვიდრეობა რომანულ ენებში.....14

მარინე კობეშავიძე, ნინო ჭრიკიშვილი

ტოლედოს მთარგმნელობითი სკოლა და

მისი ისტორიული და კულტურული მნიშვნელობა.....19

ნათია ნემსაძე

სასამართლო ლინგვისტიკის ძირითადი მიზნები29

მაია ტურაბელიძე

იტალიურ-ქართული ლიტერატურული დიალოგის პრობლემები.....38

თამარ წულაია

ფონეტიკურ-ფონოლოგიური ცვლილებები საუკუნის ქართულ სალიტერატურო ენის

ნიმუშების მაგალითზე47

ლიტერატურათმცოდნეობა

გურანდა გობიანი

გერცელ ბააზოვის უცნობი პოეტური თარგმანები: ხელნაწერთა ანალიზი და

შეფასება.....53

მარიამ კორინთელი

ქალაქის პოეტიკა აკა მორჩილაძის „მადათოვის ტრილოგიაში“)59

ნანა კუპრაძე

პოსტკონვენციური მორალი ვაჟა-ფშაველას ზოგიერთი ეპიკური ნაწარმოების

მაგალითზე („ალუდა ქეთელაური“, „ივანე კოტორაშვილის ამბავი“)67

მარიამ ლაზარაშვილი

ფუტურიზმი ლიტერატურაში:

წარმოშობა, განვითარება და ქართული გამოცდილება73

ნანა ფრუიძე

სულხან-საბა ორბელიანის იგავების რაფიელ ერისთავსეული პოეტური ვერსიები79

ედუარდ ციკოლია

მონომიტი ჰერმან მელვილის რომანში „მოზი დიკი“ ანუ „თეთრი ვეშაპი“85

ფოლკლორი

ლელა ჩოთალიშვილი, ნარგიზ ახვლედიანი

კავკასიელთა ქალღვთაებები დედა-ღვთაების არქეტიპის ჭრილში.....93

პედაგოგიკა

იაგორ ბალანჩივაძე, მაკა აბულაძე

ოჯახისა და თემის მონაწილეობის პროგრამის პოზიტიური შედეგები გენდერული თავისებურებების გათვალისწინებით100

ნატო დვალი

განათლების ფილოსოფიის პრობლემები107

ანა ოქროპირიძე

სქესობრივი განათლების შედარებითი ანალიზი მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანასა და საქართველოში111

ნინო სოხაძე

ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიური პედაგოგიკის მნიშვნელობა124

ქეთევან მოწენიძე

კონფლიქტები და მათი პრევენცია სკოლაში128

ხათუნა ჭანიშვილი

კვლევის ეთიკის საფუძვლები და ტრადიციული პედაგოგიური სააზროვნო მოდელი, როგორც გზამკვლევი134

სწავლების მეთოდოლოგია

მაია აბულაძე, მარიამ დალაქიშვილი, სალომე ჭარბაძე ქართული ენის სწავლების კურიკულუმის შემუშავება საერთაშორისო სამედიცინო სტუდენტებისთვის საქართველოში: საჭიროებები, გამოწვევები და საგანმანათლებლო სტრატეგიები	146
სოფიო ბუზიაშვილი, მზია გიორგაძე, სოფიო ჭეიშვილი ხელოვნური ინტელექტის ინსტრუმენტების ინტეგრირება ინგლისური ენის სწავლებისას: პედაგოგიური შედეგები.....	152
თამარ გრიგალაშვილი, ლიდა ობოლაძე, ანა ფიფია მასწავლებლის როლი უცხო ენის სწავლებაში	157
ლიდა ობოლაძე, ანა ფიფია, თამარ გრიგალაშვილი ეფექტური სტრატეგიები ინგლისური ენის სწავლის გასაუმჯობესებლად სასწავლო გარემოში	159
მანანა მიქაძე ემოციური მდგომარეობა მშობლიური და უცხო ენების სწავლა/სწავლების დროს	164
Надежда Каджая Лексика русского языка как иностранного в национальной аудитории вуза	169
თამარ ღვინიაძე ვაჟა ფშაველას „ვერხვის“ სწავლებისათვის	174
ნანა შავთვალაძე ზმნის უღლების სისტემის სწავლება ენათა ევროპული ჩარჩოს შესაბამისად (I სერია, აწმყოს წრე)	177

Contents

Linguistic

Tamari Alpaidze

The influence of Social media on language development9

Tsiuri Akhvlediani, Mariam Burchak-Abramovich

The development of Latin in the Ancient Roman Empire and its Legacy in the Romance18

Marine Kobeshavidze, Nino Tchrikishcili

The Toledo School of Translation and its Historical and Cultural Significance.....27

Natia Nemsadze

The Primary Goals of Forensic Linguistics.....37

Maia Turabelidze

Problems of the Italian-Georgian Literary Dialogue45

Tamar Tsulaia

Phonetic and phonological changes based on the samples
of 19th century Georgian literary language52

Literature and Literary Theory

Guranda Gobiani

Gertsel Baazov's Unpublished Poetic Translations Analysis and Evaluation of Manuscripts58

Mariam Korinteli

The Poetics of the City in Aka Morchiladze's "Madatov Trilogy"65

Nana Kupradze

Post-conventional morality on the example of some epic works of Vazha-Pshavela
("Aluda Ketelauro", "The Story of Ivane Kotorashvili")72

Mariam Lazarashvili

Futurism in Literature: Origins, Development, and the Georgian Experience78

Nana Pruidze

Rafiel Eristaviuli's poetic versions of Sulkhan-Saba Orbeliani's fables84

Eduard TsikoliaMonomyth in Herman Melville's *Moby-Dick; or, The Whale*.....92**Folklore****Lela Chotalishvili, Nargiz Akhvlediani**

Caucasian Female Deities through the Lens of the Mother Goddess Archetype99

Pedagogic**Iagor Balanchivadze, Maka Abuladze**Positive Results of the Family and Community Participation Program,
Taking into account gender Characteristics105**Nato Dvali**

Problems of the Philosophy of Education..... 110

Ana Okropiridze

Comparative analysis of sex education in different countries of the world and in Georgia.....122

Nino Sokhadze

The Importance of Philosophical Antropological Pedagogy.....127

Ketevan Dzotsenidze

Conflicts and their prevemtion at school133

Khatuna Chanishvili

Fundamentals of Research Ethics and the Traditional.....139

Methodic of Teaching

Maia Abuladze, Mariam Dalakishvili, Salome Tcharbadze

Curriculum Development for Teaching Georgian Language to International

Medical Students in Georgia: Needs, Challenges, and Educational Strategies140

Sophia Buziashvili, Mzia Giorgadze, Sophio Cheishvili

Intergrating AI Tools into the ELT classroom: Pedagogical Implication148

Tamar Grigalashvili, Lida Oboladze, Anna Pipia

The Role of a Teacher in Teaching a Foreign Language.....153

Lida Oboladze, Anna Pipia, Tamar Grigalashvili

The effective strategies for enhancing English language learning in154

Manana Mikadze

Emotional State in the Process of Foreign Language Teaching /Learning167

Nadejda Kajaia

Vocabulary of the Russian language as a foreign language in the

national audience of the university173

Tamar Gvinianidze

For teaching Vazha Pshavela's novel "Poplar"176

Nana Shavtvaladze

Teaching the Verb System According to the CEFR (Series I: Present Tense Group)182