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

№36

Language and Culture

Scientific Peer Reviewed Journal

https:enadakultura.com
www. enadakultura.blogspot.com

ქუთაისი 2026 Kutaisi

ISSN: 1987-7323

E-ISSN: 2720-7900

ჟურნალი ინდექსირებულია:

1. Google shcolar-ის მონაცემთა ბაზებში;
2. იმფაქტფაქტორის ბაზაში: SJIF 2026: 8.679; 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 (ქრჟ) 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, ა. ბერდიჩევსკი, ლ. ბრანიშტე, ნ. გელდიაშვილი, მ.თანდაშვილი, ა. იუსუფ, ნ. კაკაურიძე, თ. მახარობლიძე, ნ. ჟანპეისოვა, ა. ჟდანოვიჩი, გ. სანიკიძე, პ. სურგულაძე, მ. უგრეხელიძე, ბ. 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 sciencies, full professor
Responsible Editor: **Tamar Lomtadze,** Doctor of Philologhy, full professor

Editorial board:

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

Head of the Board of Translators: Kvirikadze N.

Languages of scientific journal: Georgian, Russian, English, German, Franch, 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.

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.

თანდაშვილი მანანა - ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.

ატია 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 ჰიროკატე - ისტორიისა და არქეოლოგიის დოქტორი, პროფესორი, ტოკიოს მეტროპოლიოტენის 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.
ჟანპეისოვა ნაზია – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ს. ბაიშევის სახელობის აკტიუბინსკის უნივერსიტეტი, ალმა-ატა, ყაზახეთი.
ჟდანოვიჩი 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.
ჰენზელმანი მარტინი - ფილოლოგიის მეცნიერებათ დოქტორი, გრაიფსვალდის უნივერსიტეტი, გერმანია

Editorial Board :

Arabuli Avtandil - Doctor of Linguistics. Professor. Arn. Chikobava Institute of Linguistics. Georgia**.**
Arutunian Eduard - Doctor of Philisophy 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.Jfvfkhishvili State University.
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 Psycological 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.
Tandashvili Manana - Doctor of Linguistics. Professor. **Tbilisi,**. Georgia.
Ugrekhelidze 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, ფრაკიის 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 უნივერსიტყეტი, 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.

დაცევიჩი ლუდმილა – ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ბელოსტოკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, პოლონეთი.

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.

ეკშებეევა 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 რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმი, საქართველო

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

იზბულე ვ. – 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.

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

ლეშაკი 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.

მაღლაკელიძე 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.

პილიშეკი 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

სტარიჩენოკი 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, ალმა-ატის კასპიისპირეთის საზოგადოებრივი უნივერსიტეტი, ალმა-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
ხეჩინაშვილი გიორგი – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
ხეჩინაშვილი თამარ – მედიცინის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, თბილისი, საქართველო.
ხუდანიან ჰარუტინ – ფილოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი, ერევნის ისტორიის ინსტიტუტი, ერევანი, სომხეთი.

Expert Review Board of the Journal:

Avanesian Grant - Doctor of psychology. 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.
Datcevich Ludmila – - Doctor of Art. Professor. Belostok. Poland.
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. Khmelnitsky 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 Universiry. Armenia.
Sirbiladze Marina - Doctor of Psychology. Assos.- Professor. Akaki Tseretely State University. Georgia.
Sitchinava Neli - Doctor of Linguistics. Accoc. Professor. Kutaisi Akaki Tsereteli State University. Georgia.
Shaikenova S. - Doctor of Law. Docent. Alma-ata Universitety. 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 Tseretely State University. Georgia.

ენათმეცნიერება Linguistic

A Linguistic Analysis of Facebook Comments: Political Discourse and Trolling Strategies

Tamari Alpaidze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: Tamar.alphaidze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.01
SJIF 2026: 8.679

This paper examines the language of comments that Georgian Facebook users write under public political posts, concentrating on the tactics that appear in heated, adversarial exchanges and in comments that slide into trolling. The central question is how people write when they argue about politics online, and which rhetorical moves keep recurring in quarrels, confrontation and troll-like behavior. The framework combines critical discourse analysis, the pragmatics of computer-mediated communication and (im)politeness theory, which allows such comments to be treated not merely as expressions of individual hostility but as socially situated and strategic acts. The data are comments under public political posts on elections, legislative initiatives and foreign policy, analyzed at the lexical-semantic and pragmatic levels, with each comment read within its whole thread. The analysis identifies five recurring strategies: provocation, name-calling, whataboutism, discrediting of authority and competence, and slogan repetition, accompanied by irony and sarcasm as pragmatic devices that make criticism difficult to rebut. The paper sets out a typology of these strategies and describes the function each performs in polarized political discourse, showing how aggression, mockery, irony and manipulative rhetoric operate in online political talk. It also considers how platform features such as anonymity, comment ranking and the like system encourage confrontational rhetoric, and why irony complicates automated moderation. The findings suggest that trolling is rarely spontaneous and relies on recurring formulas that combine argumentation with emotional manipulation. The proposed typology may be applied in media-literacy education and in the design of moderation policy.

Keywords: discourse analysis; social media; Facebook; political discourse; trolling; impoliteness theory; online communication.

1. Introduction

Facebook, and social media more broadly, has changed what political communication looks like. Traditional media kept political talk formal and tightly controlled by institutions. On social networks,

ordinary citizens speak directly and can answer a politician, a journalist or another user as it happens. This can be seen as a democratizing change, but it brings problems too: aggressive rhetoric, social polarization, and what is usually called trolling.

"Trolling" is a fishing term: a lure is dragged behind a boat until a fish bites. Online the idea is much the same. A troll posts something provocative and waits for someone to "bite," that is, to react emotionally. The term first covered posts written to provoke, where the whole point was to get an emotional reaction out of other people [Hardaker, 2010]. Since then it has widened well beyond openly destructive behavior to include subtler strategies. These can look like ordinary argument while actually working to discredit an opponent and throw the discussion off course [Hardaker, 2010].

The paper aims to describe the linguistic markers and pragmatic devices of political discourse in Georgian-language Facebook. This breaks down into three tasks: (a) to identify the lexical and stylistic features typical of political comments; (b) to describe the discursive strategies of trolling and build a typology of them; and (c) to look at how these strategies relate to the communicative context and to features of the platform, namely the degree of anonymity, the way comments are arranged, and the "like" system.

2. Theoretical Framework

The study draws on three connected approaches: Critical Discourse Analysis, the pragmatics of computer-mediated communication (CMC pragmatics), and (im)politeness theory.

Critical discourse analysis does not treat language as a neutral channel. It sees language as one of the means by which power relations are carried out [Fairclough, 1995; Wodak & Meyer, 2016]. On this view a political comment is already a statement of ideological position. Word choice, presuppositions and implied meanings show where the author stands and help draw the line between "us" and "them" [Van Dijk, 1998].

CMC pragmatics asks how the ordinary rules of pragmatics change once communication goes digital [Herring, 2004]. Online writing is often anonymous and spread out in time, which weakens people's sense of social accountability and makes disinhibited behavior more likely. This is the "online disinhibition effect," which psychological and sociolinguistic research counts among the main causes of aggression in online discourse [Suler, 2004].

(Im)politeness theory, and impoliteness in particular, gives a way to study the strategies speakers use on purpose to damage an interlocutor's "face," or public self-image [Culpeper, 1996]. Impoliteness of this kind differs from accidental rudeness because it is strategic and usually serves a goal: discrediting an opponent, strengthening solidarity inside one's own group, or winning public support [Culpeper, 2011].

Taken together, the three approaches let trolling be treated as more than antisocial behavior. It becomes a structured discursive practice with recognizable lexical, syntactic and pragmatic patterns.

3. Research Methodology

The material is made up of comments left under public political posts. The posts were chosen to cover different topics (elections, legislative initiatives, foreign policy), and the authors' anonymity was protected: the examples used in the analysis are de-personalized and contain no personal data or details that could identify a user.

The analysis had two stages. The first was quantitative: comments were sorted by tone (neutral, critical, aggressive) and by function (argumentation, mockery, provocation, expression of solidarity). The second was a qualitative discourse analysis, a close reading of the lexical, syntactic and pragmatic makeup of selected comments, including markers of irony, sarcasm and veiled insult.

The study has one limitation that should be stated. Intent is hard to establish in online discourse, and what one reader takes as irony another reads as a plain statement. To reduce the problem, the analysis works with the whole thread rather than with isolated statements: the original post, the comment, and the replies it received. This gives the interpretation more to rest on.

4. Linguistic Features of Political Discourse on Facebook

4.1. Lexical-Semantic Level

Polarized vocabulary is one of the most visible features of political comments. These are words that label an event or a person as plainly good or bad before any argument has been made (for example "treason," "sellout," "patriot," "traitor"). Such choices do framing work, because they fix in advance how the reader is supposed to interpret the event.

Example: "This law isn't just a reform, it's a betrayal of the country." The word "betrayal" sets the reader's attitude to the event before any argument is offered.

Dehumanizing and stigmatizing vocabulary is common as well. Opponents are described through animal metaphors or through forms with pejorative suffixes. This pushes the opponent symbolically outside the circle of legitimate participants and devalues their arguments beforehand, which makes it a version of the classic ad hominem move.

Example: "Those [members of the political group] just move around in a herd, not one of them has an opinion of their own." The animal metaphor excludes the opponent from the category of rational subjects.

4.2. Syntactic and Stylistic Features

Facebook comments are usually built from short, fragmented constructions. Rhetorical questions and expressive punctuation (ellipses, strings of exclamation marks, words in all caps) stand in for the

intonation and facial expression that writing lacks, and they carry emotional intensity. Ellipsis and unfinished sentences are frequent too. They make a comment feel spontaneous and direct, but they also make it harder to reconstruct the logic of the argument.

Code-switching also appears. English political terms ("fake news," "hater," "troll" and similar) fit easily into Georgian syntax, which shows how global internet culture seeps into local political discourse.

4.3. Pragmatic Level: Irony and Sarcasm

Irony and sarcasm serve two purposes in political comments. They let the author criticize in a fairly safe way, without open insult. But the same indirectness often makes them better at discrediting an opponent, since there is little to rebut: the author can always say it was "just a joke" [Culpeper, 2011]. This is why irony is such a handy tool for trolling.

Example: "Oh great, another 'historic' decision — the tenth this month." In context, "historic" in quotation marks means the opposite of what it says, and the criticism is dressed up as praise.

5. Trolling Strategies and Typology

The analysis found five main strategies typical of trolling. They partly overlap.

5.1. Provocation and Emotionally Charged Statements

Provocative comments are built to get a quick, unreflective emotional reaction [Hardaker, 2010]. Typical features are sweeping generalizations ("everyone who thinks this way..."), openly evaluative vocabulary, and loaded presuppositions put into the grammatical form of a question that in fact already contains a finished accusation.

Example: "Isn't this law basically treason — or is it not?" The rhetorical question presents the accusation as settled and does not really need an answer.

5.2. Name-calling and Stigmatization

Here a humiliating label takes the place of engagement with the opponent's argument. Name-calling often merges with markers of political identity and divides the discussion into two camps. Whatever the opponent says is discounted in advance because of the "side" they belong to, whatever the content of the discussion actually is.

Example: "You're just a bot for [party name], you don't understand anything." The author does not answer the argument but "shuts down" the opponent with a label, after which there is no point in continuing.

5.3. Whataboutism

In whataboutism, the response to a criticism is to point to a supposedly comparable, but often disproportionate or unrelated, "example" from the other camp. The original issue is set aside and the

discussion turns into a secondary comparison. Linguistically it often takes the form of a rhetorical question or a parallel construction ("and when... happened, why didn't you...").

Example: "When I criticize, fine, but where were you when [the other party] did the exact same thing?" The original issue is pushed aside and the discussion moves to a secondary comparison.

5.4. Discrediting Authority and Competence

What gets challenged here is not the substance of the argument but the author's competence, education or the reliability of their source, for instance an ironic jab at how "informed" someone really is, or a direct accusation of bias [Culpeper, 1996]. It is the classic ad hominem move adapted to the digital environment.

Example: "I wonder, do you even have any education on this topic?" What is challenged is the author's competence, not the argument.

5.5. Slogan Repetition and Sloganized Communication

The last pattern found is a user repeating the same slogan-like phrase under different comments without adapting it to the specific context. It resembles argumentation but is really the mechanical spread of an already fixed position, and it is often linked to coordinated or semi-automated, bot-driven activity.

Example: the same user repeating an identical slogan under dozens of different posts, with no real connection to the topic of each.

6. Discussion of Results

The strategies identified suggest that trolling in Facebook's political discourse is seldom spontaneous or unstructured. The linguistic patterns point instead to something strategic. They rely on recurring rhetorical formulas that combine argumentation and emotional manipulation fairly effectively.

Features of the platform itself help these strategies spread: whether comments are ordered chronologically or by popularity, the visible count of "likes," and how fast content can be shared [Herring, 2004]. Highly emotional comments tend to draw more likes and replies, which raises their visibility algorithmically and gives users a reason to keep producing confrontational rhetoric [Suler, 2004].

Irony and sarcasm also complicate moderation and automated toxicity detection. Algorithms built around direct lexical markers (offensive words) often miss indirect, ironic insults, so automated monitoring of political discourse is especially hard.

A linguistic and cultural point follows from the results as well. In the Georgian-language segment, mockery and discrediting often rely on historical and cultural allusions. Understanding them takes more than linguistic knowledge; it needs background sociocultural knowledge. A purely formal approach to the linguistic analysis of trolling, one that ignores context, is therefore unlikely to work.

7. Conclusion

The study shows that political discussion on Facebook relies on lexical, syntactic and pragmatic devices that are closely linked to one another. Trolling is not random or chaotic. It follows recurring strategies (provocation, name-calling, whataboutism, discrediting authority, sloganized communication) that operate alongside the pragmatic devices of irony and sarcasm.

In practice, the typology could be used in media-literacy education and in shaping moderation policy for social media. Understanding how manipulation shows up at the linguistic level is a necessary first step toward healthier public discourse.

Future research could use longitudinal data to follow how these strategies change over time, for example during election periods or other politically tense moments. Comparative work across platforms (Facebook, X/Twitter, YouTube comments) could also show how platform-specific structure shapes the character of the discourse.

References:

1. Culpeper, J. (1996). Towards an Anatomy of Impoliteness. Journal of Pragmatics, 25(3), 349–367.
2. Culpeper, J. (2011). Impoliteness: Using Language to Cause Offence. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Longman.
4. Hardaker, C. (2010). Trolling in Asynchronous Computer-Mediated Communication: From User Discussions to Academic Definitions. Journal of Politeness Research, 6(2), 215–242.
5. Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), Designing for Virtual Communities in the Service of Learning (pp. 338–376). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. CyberPsychology & Behavior, 7(3), 321–326.
7. Van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage.
8. Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2016). Methods of Critical Discourse Studies (3rd ed.). London: Sage

თამარი ალფაიძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: Tamar.alphaidze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.01
SJIF 2026: 8.679

Facebook-ის კომენტარების ლინგვისტური ანალიზი:პოლიტიკური დისკურსი და ტროლინგის სტრატეგიები

რეზიუმე

ნაშრომში განხილულია ქართველი ფეისბუქ-მომხმარებლების მიერ საჯარო პოლიტიკური პოსტების ქვეშ დაწერილი კომენტარების ენა, განსაკუთრებული ყურადღება გამახვილებულია იმ ტაქტიკებზე, რომლებიც ჩნდება მწვავე, დაპირისპირებულ დისკუსიებსა და ტროლინგში გადაზრდილ კომენტარებში. ნაშრომის ძირითადი კითხვაა, როგორ წერენ ადამიანები, როდესაც ონლაინ პოლიტიკაზე კამათობენ და რომელი რიტორიკული სვლები მეორდება ჩხუბში, დაპირისპირებასა და ტროლისათვის დამახასიათებელ ქცევაში. თეორიული ჩარჩო აერთიანებს კრიტიკული დისკურსის ანალიზს, კომპიუტერით შუამავლობილი კომუნიკაციის პრაგმატიკას და (არა)თავაზიანობის თეორიას, რაც ამ კომენტარებს განიხილავს არა მხოლოდ ინდივიდუალური მტრობის გამოხატულებად, არამედ სოციალურად განპირობებულ და სტრატეგიულ აქტებად. მონაცემებია საჯარო პოლიტიკური პოსტების ქვეშ დაწერილი კომენტარები, რომლებიც არჩევნებს, საკანონმდებლო ინიციატივებსა და საგარეო პოლიტიკას ეხება; ისინი გაანალიზებულია ლექსიკურ-სემანტიკურ და პრაგმატიკულ დონეზე, ამასთან ყოველი კომენტარი განხილულია დისკუსიის მთლიანი ნაკადის კონტექსტში. ანალიზის შედეგად გამოიყო ხუთი განმეორებადი სტრატეგია: პროვოკაცია, შეურაცხმყოფელი სახელდება, (whataboutism), ავტორიტეტისა და კომპეტენციის დისკრედიტაცია და ლოზუნგების გამეორება; მათ თან ახლავს ირონია და სარკაზმი, როგორც პრაგმატიკული საშუალებები, რომლებიც კრიტიკის გაბათილებას ართულებს. ნაშრომში წარმოდგენილია ამ სტრატეგიების ტიპოლოგია და აღწერილია თითოეულის ფუნქცია პოლარიზებულ პოლიტიკურ დისკურსში; ნაჩვენებია, როგორ მოქმედებს აგრესია, დაცინვა, ირონია და მანიპულაციური რიტორიკა ონლაინ პოლიტიკურ საუბარში. ასევე განხილულია, როგორ უწყობს ხელს კონფრონტაციულ რიტორიკას პლატფორმის ისეთი მახასიათებლები, როგორიცაა ანონიმურობა, კომენტარების რანჟირება და „მოწონების“ სისტემა, და რატომ ართულებს ირონია ავტომატურ მოდერაციას. კვლევის შედეგები მიუთითებს, რომ ტროლინგი იშვიათად არის სპონტანური და ეყრდნობა განმეორებად ფორმულებს, რომლებიც არგუმენტაციას ემოციურ მანიპულაციასთან აერთიანებს. შემოთავაზებული ტიპოლოგიის გამოყენება შესაძლებელია მედიაწიგნიერების სწავლებასა და მოდერაციის პოლიტიკის შემუშავებაში.

საკვანძო სიტყვები: დისკურსის ანალიზი; სოციალური მედია; ფეისბუქი; პოლიტიკური დისკურსი; ტროლინგი; (არა)თავაზიანობის თეორია; ონლაინ კომუნიკაცია.

რეცენზენტი: პროფესორი ახად მამედი

ენათმეცნიერება Linguistic

ფერის თვისებათა სპარსულ სახელწოდებათათვის

ფატმან ანთაძე-მალაშხია, გიორგი ჯგერენაია
ივ.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: fati.antadze@yahoo.com
e-mail: giorgi.jgerenaia818@hum.tsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.02
SJIF 2026: 8.679

ფერის ზოგად თვისებათა შესაბამისი სპარსული ზედსართავები ორი ჯგუფითაა წარმოდგენილი:

*I - **ნათლის, ბრწყინვალების, გამჭვირვალობის, უფერულობისა** (35 ერთეული) და II - **სიბნელე-სიმუქის, სიმქრქალის** (21 ერთეული) აღმნიშვნელი სახელწოდებებით.*

ეს სიტყვები განხილულია ეტიმოლოგიური წარმომავლობის, მორფოლოგიური სტრუქტურის, სტილისტური მარკირებისა და პოლისემიურობის მიხედვით.

ორივე ჯგუფში ერთიანად წარმოდგენილია 23 არაბიზმი, 16 არქაიზმი, 4 კოლოკვიალიზმი, 12 სუფიქსური დერივატი, 2 კომპოზიტოიდი და 12 კომპოზიტი.

I ჯგუფი 30 პოლისემანტს მოიცავს. მათ შორის 11 გრამატიკული და 10 თემატური პოლისემანტია. II ჯგუფში წარმოდგენილ 17 პოლისემანტთა მწკრივში 6 ერთეული გრამატიკულ, 14 კი თემატურ პოლისემანტად გვევლინება.

*გრამატიკული პოლისემანტები მეტწილად აერთიანებენ არსებითისა და ზედსართავის მნიშვნელობებს. იშვიათად გვხვდება ზმნიზედური მნიშვნელობაც (მაგალითად, **صاف** [sāf] ზედ. სახ. 1) „ნათელი; სუფთა; გამჭვირვალე“; 2) „უბოროტო“; არს. სახ. 3) სასაუბრო „ანკარა და უნალექო/შეუმღვრეველი ღვინო“; ზმნზდ. 4) სასაუბრო „პირდაპირ, მიკიბ-მოკიბვის გარეშე; ღიად, გულწრფელად“).*

*საკვლევ სახელწოდებათა გაარსებითებისას გვხვდება ანთროპონიმიზაციის შემთხვევებიც (მაგალითად, ქალის საკუთარი სახელი **تابان** [tābān] „ნათელი; მბრწყინავი; ელვარე“; მამაკაცის საკუთარი სახელი **فرمند** [farmand] 1) „კაშკაშა, მბრწყინავი, ელვარე“; 2) „მცოდნე, ბრძენი“).*

*მცირედად დასტურდება შეზღუდული ვალენტობის ზედსართავებიც (მაგალითად, **داج** [dāj] მოძვ. „უკუნი, კუნაპეტი, ძალიან ბნელი (ითქმის ღამეზე)“.*

***ნათელი** და **ელვარე** თემატური პოლისემიის შემთხვევებში ასოცირებულია გამჭვირვალობასთან, ზოგადად ღია ფერთან, სითეთრესთან, ასევე ნაცრისფერ-ფერფლისფერთან, წითელთან და მწვანესთან (მაგალითად, **اشهب** [ašhab] მოძვ. 1) „ნათელი; თეთრი“; 2) „შავ-თეთრი, ნაცრისფერი“; **افروخته** [afruxte] 1) „ნათელი, ანთებული“; 2) „აწითლებული - ბრაზისგან“; **سرسبز** [sarsabz] 1) „მწვანე; ამწვანებული; 2) მოძვ. „ნათელი, ელვარე“).*

*არათემატური ტიპის პოლისემიურ კავშირებში ჩანს **ნათლისა** და **ელვარეს** მიმართება დადებითი ან ნეიტრალური კონოტაციის სიტყვათმნიშვნელობებთან (მაგალითად, **صاف** [sāf] 1) „ნათელი; სუფთა; გამჭვირვალე“; 2) „უბოროტო;“; 3) „გლუვი“).*

ნათლისა *და* ***ელვარების*** *მნიშვნელობათა საფუძველზე განვითარებულ სიტყვათმნიშვნელობებში იშვიათად ჩანს უარყოფითი კონოტაცია* **آذررنگ** *[āzarrang] 1) ზედ. სახ. „ნათელი, ელვარე“; 2) არს. სახ. „დარდი; ტანჯვა“. აქ* ***დარდისა*** *და* ***ტანჯვის*** *მნიშვნელობა ეფუძნება ნათლისა და ელვარების ასოციაციას ცეცხლთან, წვასთან).*

თემატური ტიპის პოლისემიისას ***სიბნელე*** *და* ***სიმუქე*** *ასოცირებულია სიმქრქალესთან, შავ, მუქ ლურჯ, ნაცრისფერ, ხორბლისფერ და ასევე მწვანე ფერებთან (მაგალითად,* **خشین** *[khašin] 1) „მუქი ლურჯი; 2) „შავი“; 3) „ნაცრისფერი“; 4) „მუქი ფერის“;* **سبزارنگ** *[sabzārang] მოძვ. 1) „მწვანე“; 2) „შავგრემანი; ხორბლისფერი“). გვაქვს ენანტიოსემიის შემთხვევაც –* **گندمی** *[gandomi] 1) „თეთრსა და მწვანეს შორის“, ანუ* ***ღია, ბაცი****; 2) „მუქი“.*

სიბნელისა *და* ***სიმუქის*** *აღმნიშვნელ ზედსართავებში არათემატური პოლისემიის საფუძველი* ***სიბნელისა*** *და* ***სიმუქის*** *ასოციაციაა უარყოფითი შინაარსის სხვადასხვა ცნებებთან (მაგალითად,* **مظلم** *[mozlem] მოძვ. 1) „ბნელი“; 2) „პირქუში, საშიში“).*

დასტურდება ერთი შემთხვევა, როცა ***სიბნელე*** *და* ***სიმუქე*** *ასოცირდება დადებით კონოტაციასთან –* **موژان** *[mužān] მოძვ. 1) „ბნელი, მუქი“ (ითქმის თვალზე); 2) „მიბნედილი; კეკლუცი“.*

ნაცრისფრისა *და* ***მწვანის*** *პოლისემიური კავშირი ანტონიმური შინაარსის* ***ნათელთან*** *და* ***მუქთან*** *ასახავს ამ ორი სახელწოდების მიმართებას ფერის როგორც* ***ნათელ****, ასევე* ***მუქ*** *ტონალობებთან.*

საკვანძო სიტყვები: *ფერის ზედსართავები, ფერის სპარსული ზედსართავები*

ფერთა აღმნიშვნელი სახელწოდებების შესწავლა მრავალი ათეული წელია ენათმეცნიერთა განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს როგორც ზოგადთეო-რიული გააზრების, ასევე კონკრეტული ენობრივი მასალის ანალიზის კუთხით.

ფერთა ლექსიკის კვლევის მეთოდოლოგია საკმაოდ განსხვავებული გზებითაა წარმოდგენილი. ხსენებული განსხვავებები ძირითადად გულისხმობს რელატივისტურ, კერძოდ, სემანტიკურ სტრუქტურათა ფარდობითობაზე დაფუძნებულ (სეპირი, 1921; უორფი, 1956) მიდგომასა და ამ მიდგომის საპირისპიროდ სემანტიკურ უნივერსალიებზე ორიენტირებულ ხედვას (ბერლინი; ქეი, 1969). რიგ ენათმეცნიერთა მიერ ორივე მიდგომა კრიტიკულად გადააზრებულია (ვეჟბიცკა, 1996: 231-290; ლუსი, 1997; ფრუმკინა, 1984).

ვფიქრობთ, კონკრეტული ენის ფერთა ლექსიკის კვლევა, პირველ რიგში, წმინდა ლინგვისტურ ანალიზს უნდა ეფუძნებოდეს, რაც მოიცავს სემანტიკურ, მორფოლოგიურ, სტილისტურ და ეტიმოლოგიურ მხარეებს.

ფერთა აღმნიშვნელი სპარსული სახელწოდებები საფუძვლიანად გამოიკვლია ქართველმა ირანისტმა თ. ფაშალიშვილმა თავის მეტად მნიშვნელოვან ნაშრომში. მან საკვლევი მასალა გააანალიზა მორფოლოგიური სტრუქტურის, სემანტიკური შინაარსისა და სიმბოლიკის თვალსაზრისით (ფაშალიშვილი, 1991). მოგვიანებით გამოქვეყნდა სხვა ნაშრომებიც ფერთა აღმნიშვნელ სპარსულ სახელწოდებათა სიმბოლიკის შესახებ (ალიაქბარი, 2025, ამუზადე, 2012; ღაფელი, 2013). ცალკეული სტატია მიეძღვნა ზოგადად ფერის ცნების გამოხატულებას სპარსულში (ანთაძე-მალაშხია, 2026). დაიწერა სამაგისტრო ნაშრომი, რომელშიც ყურადღება

ძირითადად ფერთა აღმნიშვნელ სპარსულ სახელწოდებებათა ურთიერთმიმართებებზეა გამახვილებული (ჯგერენაია, 2026).

წინამდებარე სტატიაში განხილულია ფერის თვისებათა აღმნიშვნელი სპარსული სახელწოდებები.

გერმანელმა ფიზიოლოგმა ე. ჰერინგმა ერთმანეთისგან განაცალკევა ქრომატული/ფერადი და აქრომატული/უფერული ფერები. მისი კონცეფციის მიხედვით, აქრომატული ფერებს შორის განსხვავებას მხოლოდ სინათლის/განათების ხარისხი განაპირობებს, ხოლო ქრომატულ ფერებს კი ერთმანეთისგან განასხვავებს სინათლის/განათების ხარისხი, ელფერი და სისავსე/ნაჯერობა. თეთრი, შავი და ნაცრისფერი ჰერინგმა აქრომატულ ფერთა ჯგუფს, სხვა ფერები კი ქრომატულ ჯგუფს მიაკუთვნა (ჰერინგი, 1920).

ფერის ზოგადი თვისებები, კერძოდ, სინათლე-სიკაშკაშე, ბრწყინვალება, გამჭვირვალობა, უფერულობა და სიბნელე-სიმუქე სპარსულში შესაბამისი ზედსართავებითაა გამოხატული. ამ ტიპის სპარსულ ლექსიკას თამარ ფაშალიშვილი ნაწილობრივ განიხილავს თეთრთან და შავთან მიმართებაში, როგორც მათ დამატებით ელფერებს. სინათლე-სიკაშკაშის, ბრწყინვალების, გამჭვირვალობის და უფერულობისა აღმნიშვნელი სახელწოდებები დაჯგუფებულია თეთრი ფერის აღმნიშვნელ სიტყვებთან და შესაბამისად, გააზრებულია როგორც თეთრი ფერის სპეციფიკური სახეობა (ფაშალიშვილი,1991: 35-42), ხოლო სიბნელე-სიმუქესთან დაკავშირებული ლექსიკა შავი ფერის აღმნიშვნელ სიტყვათა ჯგუფშია გაერთიანებული (ფაშალიშვილი, 1991 : 29-33).

წინამდებარე ნაშრომში ამგვარი სახელწოდებები ცალკეულ ჯგუფებად გამოვყავით, რამდენადაც სინათლე-სიკაშკაშის, ბრწყინვალების, გამჭვირვალობის, უფერულობისა და სიბნელე-სიმუქის აღმნიშვნელი ლექსიკა მხოლოდ თეთრთან და შავთან არაა ასოცირებული.

ნათლისა და ელვარეს მნიშვნელობით მოძიებულია 35 ზედსართავი:

آذرنگ [āzarang] *მოძვ.* „ნათელი, ელვარე“; **اشهب** [ašhab] *არაბ. მოძვ.* „ნათელი“; **افروخته** [afruxte] „ნათელი“; **انور** [anvar] *არაბ.* „ნათელი, კაშკაშა“; **براق** [barrāq] *არაბ.* „ელვარე, მბრწყინავი“; **بیضاء** [beizā] *არაბ. მოძვ.* „ნათელი, ელვარე“; **پرنور** [pornur] *არაბ.-სპარს.* „ნათელი, კაშკაშა“; **تابان** [tābān], **تابدار** [tābdār], **تابناک** [tābnāk] და **تابنده** [tābande] „ნათელი; მბრწყინავი; ელვარე“; **درخشان** [deraxšān]/**درخشانده** [deraxšānde] „მანათობელი, ელვარე“; **روشن** [roušan] 1) „ნათელი“; 2)„მოკაშკაშე, მოელვარე“; **روشنای** [roušanā(i)] „ნათელი; ელვარე“; **زاهر** [zāher] *არაბ. მოძვ.* „ნათელი; ელვარე“; **ساطع** [sāte’] *არაბ.* „ნათელი; კაშკაშა, ელვარე“; **سرسبز** [sarsabz] *მოძვ.* „ნათელი, ელვარე“; **شفاف** [šāfaf] *არაბ.* „ნათელი; კაშკაშა, ელვარე“; **شوخرنگ** [šurxrang] „ძალზე კაშკაშა, მყვირალა (ფერზე)“; **صاف** [sāf] *არაბ.* „ნათელი; სუფთა; გამჭვირვალე“; **فرمند** [farmand] *მოძვ.* „კაშკაშა, მბრწყინავი, ელვარე“; **فروغبخش** [foruqbaxš] „კაშკაშა, მბრწყინავი“; **فروغمند** [foruqmand] 1)„კაშკაშა, ელვარე“; 2)„ნათელი“; **فروغناک** [foruqnāk] *მოძვ.* „ნათელი; კაშკაშა“; **لامع** [lāme’] *არაბ. მოძვ.* „ნათელი; მბრწყინავი; ელვარე“; **لماع** [lamā’] *არაბ. მოძვ.* „თვალისმომჭრელად ელვარე“; **متجلی** [motajalli] „ბრწყინვალე, კაშკაშა, ელვარე“; **مشعشع** [moša'ša'] *არაბ.* „კაშკაშა, მბრწყინავი“; **منجلی** [monjali] *არაბ.* „ელვარე; კაშკაშა“; **منور** [monavvar] *არაბ.* „განათებული, გაბრწყინებული; ნათელი“; **منیر** [monir] *არაბ.* „ნათელი, ელვარე“; **نورانی**

[nurāni] *არაგ.-სპარს.* „ნათელი“; **نير** [nayyer] *არაგ.* „ნათელი; ელვარე“; **وهاج** [vahāj] *არაგ. მოძვ.* „ელვარე; თვალისმომჭრელად კაშკაშა“.

წარმოდგენილ ლექსიკურ ჯგუფში დომინანტურია **روشن** [roušan], **تابان** [tābān], **تابدار** [tābdār], **تابنده** [tābande] და **درخشان** [deraxšān] ლექსემები.

ეს ჯგუფი ფაქტობრივად ქმნის სინომიმურ მწკრივს, რომელსაც ჰიპონიმურად ექვემდებარება **شوخرنگ** [šuxrang] „ძალზე კაშკაშა, მყვირალა (ფერზე)“, **لماع** [lamā’] „თვალისმომჭრელად ელვარე“ და **وهاج** [vahāj] „ელვარე; თვალისმომჭრელად კაშკაშა“.

დასტურდება გამჭვირვალობის 3 და უფერულობის აღმნიშვნელი 4 ზედსართავი:

آبگون [ābgun] *მოძვ.*, **شفاف** [šāfaf] „გამჭვირვალე“ **زلال** [zolāl] „გამჭვირვალე, ანკარა (წყალზე)“;

کمرنگ [kamrang] „მკრთალი; უფერული“, **رنگپریده** [rangparide], **نیمرنگ** [nimrang] „მკრთალი, ფერწასული“ და **زرد** [zard] *ზედ. სახ.* 1)„ყვითელი“; 2)„უფერული (ითქმის სახეზე)“.

زلال [zolāl] და **زرد** [zard] შეზღუდული ვალენტობის ზედსართავებია, რამდენადაც ერთი მიმართებაშია მხოლოდ წყლის გამჭვირვალობასთან, მეორე კი სახის უფერულობასთან.[1]

განსახილველი ლექსიკური ჯგუფის რიგი კომპონენტები არაერთგვა-როვანია ეტიმოლოგიური წარმომავლობის, მორფოლოგიური სტრუქტურისა და სტილისტური მარკირების მიხედვით.

18 სიტყვა არაბულიდანაა სპარსულში შესული:

اشهب [ašhab]; **انور** [anvar]; **براق** [barrāq]; **بیضاء** [beizā]; **ساطع** [sāte’]; **شفاف** [šāfaf]; **صاف** [sāf]; **زاهر** [zāher]; **زلال** [zolāl]; **لامع** [lāme]; **لماع** [lamā’]; **متجلی** [motajalli]; **مشعشع** [moša'ša']; **منجلی** [monjali]; **منور** [monavvar]; **منیر** [monir]; **نیر** [nayyer]; **وهاج** [vahāj].

ჰიბრიდული სიტყვებია კომპოზიტი **پرنور** [pornur] და სუფიქსური დერივატი **نورانی** [nurāni]. **پرنور** [pornur]-ის პირველი კომპონენტი **پر** [por] „სავსე“ საკუთრივ სპარსული სიტყვაა, მეორე კომპონენტი **نور** [nur] „სხივი“ კი არაბიზმია. მიმართებითობის მაწარმოებელ სუფიქს -āni-ის მეშვეობით **نور** [nur]-იდანაა ასევე წარმოქმნილი **نورانی** [nurāni].

მოძველებულ სიტყვებს განეკუთვნება 10 ლექსიკური ერთეული: **آبگون** [ābgun], **آذرنگ** [āzarang], **اشهب** [ašhab], **بیضاء** [beizā], **زاهر** [zāher], **سرسبز** [sarsabz], **فرمند** [farmand], **لامع** [lāme’], **لماع** [lamā’] და **وهاج** [vahāj]. დანარჩენი სიტყვები სტილისტურად ნეიტრალურია.

გვაქვს 10 დერივატი – გაზედსართავებული აწმყოს მიმღეობები **تابان** [tābān] და **درخشان** [deraxšān], რომლებიც შედგება **تابیدن** [tābidan] და **درخشیدن** [deraxšidan] ნახევარსუფიქსთაგან/ზმნათა აწმყოს ფუძეებისგან **تاب** [tāb], **درخش** [deraxš][2] და აწმყოს მიმღეობის მაწარმოებელ სუფიქს -**ān**-ისგან. **تابنده** [tābande] და **درخشنده** [deraxšande] კი მიღებულია აწმყოს მიმღეობის სხვა მაწარმოებელ სუფიქს -**ande**-ს დართვით. გვაქვს ასევე ნამყოს მიმღეობის სუფიქს -**e**-თი ნაწარმოები **افروخته**

[1] შეზღუდული ვალენტობა, ანუ სუსტი დისტრიბუცია გულისხმობს, რომ ამა თუ იმ ზედსართავს მიმართება აქვს მხოლოდ ერთ საგანთან, ცნებასთან ან საგანთა და ცნებათა ძალზე მცირე ჯგუფთან. მის საპირისპიროდ, ფართო ვალენტობის, ანუ მძლავრი დისტრიბუციის ზედსართავი ფარავს საგანთა თუ ცნებათა ვრცელ ჯგუფს, როგორც მაგალითად, **زرد** [zard]-ის პირველადი მნიშვნელობა „ყვითელი“.

[2] **تابیدن** [tābidan] 1)„ბრწყინვა - ბრწყინავს“; 2)= **تافتن** [tāftan] „გახურება - ახურებს; ხურდება“ და **درخشیدن** [deraxšidan] 1)„ბრწყინვა - ბრწყინავს; ელვა - ელავს“; 2) „ვარვარი - ვარვარებს“.

[afruxtan] ზმნის[1] გაზედსართავებული ნამყოს მიმღეობა **افروخته** [afruxte] და **تاب** [tāb], **فروغ** [foruq], **فر** [far]- ზე [2] –**nāk** და -**mand** სუფიქსების დართვით ნაწარმოები **تابناک** [tābnāk], **فروغناک** [foruqnāk], **فروغمند** [foruqmand] და **فرمند** [farmand], ასევე სუფიქს -āni-ით ნაწარმოები **نورانی** [nurāni].

დასტურდება 7 დეტერმინანტული კომპოზიტი, რომელთაგან ზოგიერთში წარმოდგენილია ზოგადად ფერის აღმნიშვნელი ლექსემები **رنگ** [rang] და *მოძვ.* **گون** [gun]:

آبگون [ābgun] *სიტყვასიტყვით* „წყლისფერი“**; آذرنگ** [āzarang] *სიტყვასიტყვით* „ცეცხლისფერი“**, پرنور** [pornur] *სიტყვასიტყვით* „სხივით სავსე“**, سرسبز** [sarsabz] *სიტყვასიტყვით* *„თავი მწვანე“**; شوخرنگ** [šuxrang] *სიტყვასიტყვით* „ლამაზი, მხიარული ფერისა“**; کمرنگ** [kamrang] *სიტყვასიტყვით* „ფერნაკლული“**; نیمرنگ** [nimrang] *სიტყვასიტყვით* „ნახევარფერისა“ და **پریدن** [paridan][3] ზმნის ნამყოს მიმღეობით წარმოებული **رنگپریده** [rangparide] *სიტყვასიტყვით* „ფერგაფრენილი; ფერგამქრალი“.

გვაქვს 2 კომპოზიტოიდი, ანუ სპარსულში ნახევარსუფიქსად ფუნქციონი-რებადი ზმნის აწმყოს ფუძით (აქ **baxš**-ითა და **dār**-ით) ნაწარმოები სიტყვა:

فروغبخش [foruqbaxš] *სიტყვასიტყვით* „ნათლის, სხივის გამცემი“ და **تابدار** [tābdār] *სიტყვასიტყვით* „ნათლის, სხივის მქონე“.

ნათლის, ბრწყინვალის, გამჭვირვალისა და უფერულის მნიშვნელობის მქონე ზედსართავთა ვრცელ ლექსიკურ ჯგუფში 29 სიტყვა პოლისემიურია. ამ ჯგუფის პოლისემანტთა სიტყვათმნიშვნელობების მაქსიმალური რიცხვი 14-ს აღწევს:

آبگون [ābgun] *მოძვ. ზედ. სახ.* 1) „წყლისფერი“; 2) „ცისფერი; ლაჟვარდისფერი“; 3) „გამჭვირვალე“;

آذرنگ [āzarang] *მოძვ.ზედ. სახ.* 1) „ნათელი, ელვარე“; *არს. სახ.* 2) „დარდი; ტანჯვა“; 3) ქალის ან მამაკაცის საკუთარი სახელი;

اشهب [ašhab] *მოძვ.ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; თეთრი“; 2) „შავ-თეთრი, ნაცრისფერი, ფერფლისფერი“; *არს. სახ.* 3) „ნაცრისფერი ცხენი“;

افروخته [afruxte] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი, ანთებული“; 2) „გაბრაზებული; აწითლებული“;

انور [anvar] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი, კაშკაშა“; 2) „პატივსაცემი“; *არს. სახ.* 3)მამაკაცის საკუთარი სახელი;

بیضاء [beizā] *ზედ. სახ.* 1) „თეთრი“; 2) „ნათელი, ელვარე“; *არს. სახ.* 3) „სითეთრე; ნათელი; ელვარება“;

تابان [tābān] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; მბრწყინავი; ელვარე“; *არს. სახ.* 2) გამოსხივება; 3) ქალის საკუთარი სახელი;

تابناک [tābnāk] *ზედ. სახ.* 1) „მიმზიდველი და შესამჩნევი“; 2) „ნათელი, ელვარე“; 2) „საუკეთესო; ძვირფასი“;

درخشان [deraxšān] *ზედ. სახ.* 1) „მანათობელი, ელვარე“; 2) „თვალშისაცემი, ყურადღების მიმქცევი“; 3) „წარმატებული“; 4) „მდიდრული, აყვავებული, დიდებული“;

---

[1] **افروختن** [afruxtan] „გაბრწყინება - აბრწყინებს; განათება - ანათებს“.

[2] **تاب** [tāb] „ბრწყინვალება, ნათება“; **فروغ** [foruq] „ბრწყინვალება, ნათება, ელვარება“; **فر** [far] „ნათელი, ნათება, სხივი; დიდებულება“.

[3] 1)„გაფრენა - მიფრინავს“; 2)„აორთქლება/გაქრობა - ორთქლდება/ქრება“.

روشن [roušan] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი“; 2) „ანთებული“; 3) „დაძრული, ამუშავებული“; 4)„მოკაშკაშე, მოელვარე“; 5) „ღია ფერის“; 6) „აშკარა, ცხადი, გასაგები“; 7) „მცოდნე, ჩახედული, გათვიცნობიერებული“; 8) *მოძვ.* „მხედველი“; 9) *მოძვ.* „გახარებული“; 10) *მოძვ..* „პატიოსანი“; 11) *მოძვ. გადატ.* „პატიოსანი“; 12) *მოძვ. გადატ.* „ცნობილი“; *მოძვ.ზმნზდ.* 13) „ცხადად, გარკვევით“; *არს. სახ.* 14) ქალის საკუთარი სახელი;

روشنای [roušanā(i)] *ზედ. სახ.* 1) *მოძვ.* „ნათელი; ელვარე“; *არს. სახ.* 2) „განათებული ადგილი“; 3) „სარკმელი“;

زاهر [zāher] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი, ელვარე“; 2) „ცხადი“; 3) „გამორჩეული“; 4) „აყვავებული, ქორფა, არომატული“;

زرد [zard] *ზედ. სახ.* 1)„ყვითელი“; 2)„უფერული (ითქმის სახეზე)“;

ساطع [sāte'] *ზედ. სახ.* 1) „ელვარე, მანათობელი“; 2) *მოძვ.* „აშკარა, ცხადი“; 2) *მოძვ.* „გაფანტული; გამოქვეყნებული“;

سرسبز [sarsabz] *ზედ. სახ.* 1) „მწვანე; ამწვანებული; ახლად შეღერებული; გაფუ-რჩქვნილი, აყვავებული“; 2) „კეთილდღეობაში მყოფი; აყვავებული“; 3) „სიცოცხ-ლით სავსე, ხალისიანი“; 4) *მოძვ.* „ნათელი, ელვარე“;

شفاف [šafāf] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; კაშკაშა, ელვარე“; 2) „გამჭვირვალე“;

صاف [sāf] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; სუფთა; გამჭვირვალე“; 2) „მზიანი; უღრუბლო“; 3) „კეთილხმოვანი; მელოდიური“; 4) „ანკარა და უნალექო“; 5) „გლუ-ვი“; 6) „სწორი; ბრტყელი“; 7) „სუფთა გულის, უბოროტო; წრფელი“; 8) „ცხადი, აშკა-რა“; *ზმნზდ.* 9) *მოძვ. სასაუბრო* „ჯიუტად, თავხედურად“; 10) *სასაუბრო* „პირდაპირ, მიკიბ-მოკიბვის გარეშე; ღიად, გულწრფელად“; 11) *სასაუბრო* „სუფთად, პირწმინ-დად, სრულად“; *არს. სახ.* 12) *მოძვ. სასაუბრო* „ანკარა და უნალექო/შეუმღვრეველი ღვინო“;

فرمند [farmand] *ზედ. სახ.* 1) „დიდებული, მნიშვნელოვანი“; 2) „მცოდნე, ბრძენი“; 3) „კაშკაშა, მბრწყინავი, ელვარე“; *არს. სახ.* 4) მამაკაცის საკუთარი სახელი;

فروغ بخش [foruqbaxš] *ზედ. სახ.* 1) „დიდებული, მნიშვნელოვანი“; 2) *გადატ.* „მცოდნე, ბრძენი“ 3) „კაშკაშა, მბრწყინავი“;

فرئغمند [foruqmand] *ზედ. სახ.* 1)„კაშკაშა, ელვარე“; 2) „ნათელი“;

کمرنگ [kamrang] *ზედ. სახ.* 1) „მკრთალი; უფერული“; 2) *გადატ.* „სუსტი“;

متجلی [motajalli] *ზედ. სახ.* 1) „აშკარა, ცხადი, თვალნათელი“; 2) „ბრწყინვალე, კაშკაშა, ელვარე“; 2) „აღმოჩენილი, გამოვლენილი“; 3) *იშვ.* „შეცვლილი, გარდაქმნილი“;

مشعشع [moša'ša'] *ზედ. სახ.* 1) „ელვარე, მანათობელი“; 2) „ბრწყინვალე, საუკეთესო“;

منجلی [monjali] *ზედ. სახ.* 1) „ელვარე; კაშკაშა“; 2) „აშკარა, ცხადი“;

منور [monavvar] *ზედ. სახ.* 1) „განათებული, გაბრწყინებული; ნათელი“; *არს. სახ.* 2) ქალის საკუთარი სახელი;

منیر [monir] *ზედ. სახ.* 1) „მანათობელი“; 2) „ნათელი, ელვარე“;

نورانی [nurāni] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; ბრწყინვალე“; 2) „სიწმინდით გასხივოსნებული“; 3) „სიმპათიური, სანდომიანი“; *არს. სახ.* 4)„სულიერი არსება, ანგელოზი“; 5) „სიწმინდე“;

نیر [nayyer] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; ელვარე“; *არს. სახ.* 2) „ვარსკვლავი“; 3) ქალის საკუთარი სახელი.

وهاج [vahāj] *ზედ. სახ. მოძვ.* 1) „ელვარე; თვალისმომჭრელად კაშკაშა“; 2)„ბასრი, მჭრელი“;

ნათელთან ასოცირებული ეს ვრცელი ჯგუფი მოიცავს 19 არაბიზმს, 9 დერივატს, 7 დეტერმინანტული კომპოზიტსა და 2 კომპოზიტოიდს.

მოძიებულია 11 გრამატიკული პოლისემანტი:

آذرنگ [āzarrang] **اشهب** [ašhab]; **انور** [anvar]; **بیضاء** [beizā]; **تابان** [tābān]; **روشن** [roušan]; **روشنای** [roušanā(i)]; **صاف** [sāf]; **فرمند** [farmand]; **منور** [monavvar]; **نیر** [nayyer].

გრამატიკულ პოლისემანტთაგან 7 ლექსემა (4 საკუთრივ სპარსული სიტყვა – **آذرنگ** [āzarrang], **تابان** [tābān], **روشن** [roušan], **فرمند** [farmand] და 3 არაბიზმი – **انور** [anvar], **منور** [monavvar], **نیر** [nayyer]) მოიცავს ანთროპონიმულ მნიშვნელობასაც. ამათგან 4 ანთროპონიმი ქალის საკუთარ სახელად გვევლინება (**تابان** [tābān], **روشن** [roušan], **منور** [monavvar], **نیر** [nayyer]), 2 ანთროპონიმი კი მამაკაცის საკუთარი სახელია (**انور** [anvar] და **فرمند** [farmand]), ერთი კი (**آذرنگ** [āzarrang]) დასტურდება როგორც ქალის, ასევე მამაკაცის საკუთარ სახელად. [1]

ზოგიერთი ლექსემა ზედსართავული მნიშვნელობის პარალელურად, არსებითის გარდა, იშვიათად მოიცავს ზმნიზედურ მნიშვნელობასაც, იხ. ზემოთ **روشن** [roušan] და **صاف** [sāf].

روشن [roušan] მხოლოდ ზედსართავსა და ზმნიზედასთანაა მიმართებაში, ხოლო **صاف** [sāf]-ის შემთხვევაში ზედსართავულის პარალელურად დასტურდება როგორც არსებითის, ასევე ზმნიზედის მნიშვნელობა.

ზმნიზედური მნიშვნელობები სტილისტურად მარკირებულია. **روشن** [roušan] „ცხადად, გარკვევით“ მიეკუთვნება მოძველებულ სიტყვათა რიგს, ხოლო **صاف** [sāf]-ის სამივე ზმნიზედური მნიშვნელობა 1) „ჯიუტად, თავხედურად“; 2) „პირდაპირ, მიკიბ-მოკიბვის გარეშე; ღიად, გულწრფელად“; 3) „სუფთად, პირწმინდად, სრულად“ კოლოკვიალიზმადაა ნიშანდებული, ანუ მიკუთვნებულია სასაუბრო სტილს.

თემატური პოლისემია ჩანს 13 პოლისემანტში:

آبگون [ābgun] 1) „წყლისფერი“; 2) „ცისფერი; ლაჟვარდისფერი“; 3) „გამჭვირვალე“; **اشهب** [ašhab] 1) „ნათელი; თეთრი“; 2) „შავ-თეთრი, ნაცრისფერი, ფერფლისფერი“; 3) „ნაცრისფერი ცხენი“; **افروخته** [afruxte] 1) „ნათელი, ანთებული“; 2) „გაბრაზებული; აწითლებული“; **بیضاء** [beizā] 1) „თეთრი“; 2) „ნათელი, ელვარე“; 3) „სითეთრე; ნათელი; ელვარება“; **تابان** [tābān] 1) „ნათელი; მბრწყინავი; ელვარე“; 2) „გამოსხივება“ **روشن** [roušan] 1) „ნათელი“; 2) „ანთებული“; 3) „დაძრული, ამუშავებული“; 4)„მოკაშკაშე, მოელვარე“; 5) „ღია ფერის“; **روشنای** [roušanā(i)]; 1) „ნათელი; ელვარე“; 2) „განათებული ადგილი“; 3) „სარკმელი“; **زرد** [zard] 1) „ყვითელი“; 2) „უფერული (ითქმის სახეზე)“; **سرسبز** [sarsabz] 1) „მწვანე; ამწვანებული; ახლად შეღერებული; გაფურჩქვნილი, აყვავებული“; 2) „კეთილდღეობაში მყოფი; აყვავებული“; 3) „სიცოცხლით სავსე, ხალისიანი“; 4) *მოძვ.* „ნათელი, ელვარე“; **شفاف** [šafāf] 1) „ნათელი; კაშკაშა, ელვარე“; 2) „გამჭვირვალე“; **صاف** [sāf] 1) „ნათელი; სუფთა; გამჭვირვალე“; 2) „ანკარა და უნალექო“; 3) „ანკარა და

[1] ნათელთან დაკავშირებული ანთროპონიმები არაერთ ენაში გვხვდება. იხ. მაგალითად ქართული **ნათელა**, **შუქია**.

უნალექო/შეუმღვრეველი ღვინო“; **فرئغمند** [foruqmand] *ზედ. სახ.* 1)„კაშკაშა, ელვარე“; 2) „ნათელი“; **نورانی** [nurāni] *ზედ. სახ.* 1) „ნათელი; ბრწყინვალე“; 2) „სიწმინდით გასხივოსნებული“; 3) „სიმპათიური, სანდომიანი“; *არს. სახ.* 4)„სულიერი არსება, ანგელოზი“; 5) „სიწმინდე“.

ამ პოლისემანტთა მიხედვით, სინათლის/ნათლისა და სიკაშკაშე-ელვარების მნიშვნელობები ასოციაციის საფუძველზე სემანტიკურად ებმის ერთმანეთს, ასევე გამჭვირვალობას, სიანკარე-შეუმღვრევლობას, ზოგადად ღია ფერს, სითეთრეს, ნაცრისფერ-ფერფლისფერს. ნათლისა და ნაცრისფრის ურთიერთმიმართება განპირობებულია ნაცრისფრის ღია, ბაცი ტონალობით, რომელიც მას განასხვავებს მისივე სპექტრის, მაგრამ მუქი ტონალობის რუხისგან.[1] ნაცრისფრის გარდა, **اشهب** [ašhab]-ში შავ-თეთრთანაც ჩანს სემანტიკური ბმა, რისი მიზეზი ნაცრისფრის, როგორც შავსა და თეთრს შორის არსებულ გარდამავალ ფერად გააზრება უნდა იყოს.

ნათელი და სიკაშკაშე-ელვარება ასევე მიმართებაშია მწვანესთან, სავარაუდოდ, მის ბაც, ღია ტონალობის, აყვავებასა და სიქორფესთან ასოცირებულ ელფერთან, იხ. ზემოთ **سرسبز** [sarsabz].

წითელიც ასოცირებულია სიკაშკაშე-ელვარებასთან, იხ. შეზღუდული ვალენტობის, მხოლოდ მძაფრ ემოციებთან, კერძოდ, ბრაზთან ასოცირებული **افروخته** [afruxte].

ნათლისა და სიკაშკაშე-ელვარების თემატურ-სემანტიკური ბმებია ვლინდება გრამატიკულ პოლისემანტებშიც, რომლებიც მოიცავენ ნათლის ცნების გამომხატველ ზედსართავულ მნიშვნელობებსა და იმ არსებით სახელებს, რომლებშიც ასახულია როგორც ნათლის, ასევე ნათელთან ასოცირებული ამა თუ იმ ფერის ცნება. იხ. ზემოთ აბსტრაქტული და კონკრეტული შინაარსის სუბსტანტივური მნიშვნელობები – „სითეთრე; ნათელი; ელვარება“, „გამოსხივება“, „სიწმინდე“; „განათებული ადგილი“, „სარკმელი“, „ნაცრისფერი ცხენი“.

გამჭვირვალობა გარდა სინათლის, სიკაშკაშისა და ელვარებისა, ასოცირდება წყლისფერთან, ცისფერთან და ლაჟვარდისფერთან, იხ. ზემოთ **آبگون** [ābgun].

საკვლევ მასალაში სახის **სიფერმკრთალე** მიმართებაშია **სიყვითლესთან**. ფერის ამ ორი მახასიათებლის მიმართება ცხადად ჩანს ქართულშიც, თუმცა ფერწასულობა აქ უფრო გაფითრება-გათეთრებასთან ასოცირდება. თავად **გაფითრება** ნაწარმოებია ნაწარმოებია ერთ-ერთი მცენარის თეთრი ფერის ნაყოფის სახელწოდებიდან - **ფითრი**.

არათემატური პოლისემიის მაგალითები ცხადყოფს, რომ ნათლის, ბრწყინვალის, გამჭვირვალისა და უფერულის აღმნიშვნელი რიგი პოლისემიური ზედსართავები მოიცავს როგორც დადებითი კონოტაციის, კერძოდ, აყვავებულობის, სიქორფის, არომატულობის, დიდებულების, მდიდრულობის გამორჩეულობის, ხატოვნად ბრწყინვალების, წარმატებულობის, სიწრფელის, სიწმინდის,ზოგადად საუკეთესოობისა და კარგი ზნეობრივ-

[1] ქართულში ამ ტონალობათა სხვაობა ფორმალურადაცაა ასახული – მუქი **რუხი** (ძირეული მონოლექსემა) და ღია, ბაცი **ნაცრისფერი** (მიმართებითი და **ნაცრისგან** ნაწარმოები ლექსემა). ეს გარემოება მიგვითითებს, რომ ბერლინისა და ქეის მიერ ბაზისურად მიჩნეულ ფერთა მონოლექსემურობა ან თუნდაც რომელიმე ფერის სახელწოდების მყარი ბაზისურობა (ბერლინი; ქეი, 1969) არ წარმოადგენს უნივერსალურ ენობრივ ფენომენს.

გონებრივი თვისებების მნიშვნელობებს, ასევე მეტ-ნაკლებად ნეიტრალური შინაარსის, ვთქვათ, სიგლუვის, სისწორის, სიცხადის, თვალში საცემობისა და გაფანტულობის [1] მნიშვნელობებსაც.

სამ შემთხვევაში ნათლის, კაშკაშის მნიშვნელობის საფუძველზე განვითარებულ სიტყვათმნიშვნელობებში ჩანს უარყოფითი კონოტაცია:

ئازرنگ [āzarrang] 1) *ზედ. სახ.* „ნათელი, ელვარე“; 2) *არს. სახ.* „**დარდი**; **ტანჯვა**“. აქ „დარდისა და ტანჯვის“ მნიშვნელობა განპირობებული უნდა იყოს ნათლისა და ელვარების ასოციაციით ცეცხლთან (შდრ. ქართ. „გულზე ცეცხლი მედება“);

افروخته [afruxte] 1) „ნათელი, ანთებული“; 2) *გადატ.* „გაბრაზებული; აწითლებული“, სადაც „ნათელი, ანთებული“ ასოცირებულია სიწითლესთან. (შდრ. მძაფრი ემოციის, გაბრაზების მიმართება სიწითლესთან – *ქართ.* „აჭარხლებული“ და „აპილპილებული“. ამ უკანასკნელის მნიშვნელობა, შესაძლოა, ეფუძნებოდეს პილპილის როგორც სიწითლეს, ასევე სიცხარეს);

صاف [sāf] *ზმნზდ. მოძვ. სასაუბრო* „ჯიუტად, თავხედურად“;

ამ პოლისემანტის სხვა სიტყვათმნიშვნელობები დადებითი ან ნეიტრალური კონოტაციისაა (იხ. ზემოთ). ვფიქრობთ, მნიშვნელობა „ჯიუტად, თავხედურად“ უნდა მომდინარეობდეს ნეიტრალური მნიშვნელობისგან „პირწმინდად, სრულად“, რადგან ჩანს მიმართებები პირწმინდობას, როგორც შეუფარაობასა და თავხედობას შორის, ასევე სისრულე გარკვეულწილად უკავშირდება კატეგორიულობას და შესაბამისად ჯიუტობას.

کمرنگ [kamrang]-ის ძირითადი და **زرد** [zard]-ის მეორეული მნიშვნელობა „ფერმკრთალიც“ უარყოფითი კონოტაციის შინაარსს მოიცავს, რადგან ფერმკრთალობა, ფერწასულობა სისუსტესა და ავადობას უკავშირდება.

დასტურდება სიმუქე-სიბნელის აღმნიშვნელი შემდეგი ლექსემები (21 ერთეული):

اسمر [asmar] *არაბ. მოძვ.* „მუქი, ბნელი“; **تار** [tār] „ბნელი, მუქი“; **تاریک** [tārik] „ბნელი; მუქი“; **تارین** [tārin] *იშვ.* „ბნელი“; **تیره** [tire]/**تیره رنگ** [tirerang] „მუქი; ბნელი“; **تیره‌وتار** [tirevotar] „ბნელი“; **خشین** [khašin]/**خشینه** [khašine] *მოძვ.* „მუქი ფერი“; **داج** [dāj] *არაბ. მოძვ.* „უკუნი, კუნაპეტი, ძალიან ბნელი (ითქმის ღამეზე)“; **دودی** [dudi] „მუქი“; **دیجور** [deijur] *არაბ. მოძვ.* „ძალიან ბნელი“; **سبزه** [sabze]/ **سبزه‌رو** [sabzeru]/**سبزارنگ** [sabzārang] *მოძვ.* „შავგრემანი; ხორბლისფერი; მუქი ფერის(ითქმის კანზე)“**; سیاه** [siyāh] *ზედ. სახ.* 1) „ბნელი; კუნაპეტი“; 3) „მუქი, ბურუსით მოცული“; **ظلمت زده** [zolmatzade] *არაბ.-სპარს.* „ძალიან ბნელი“; **عودی** [udi] *არაბ.-სპარს.* „მუქი“; **کبود** [kabud] „ბნელი, ბუნდოვანი“; **کدر** [kader/keder] „მქრქალი, გაუმჭვირვალე“; **گندمگون** [gandomgun] „შავგვრემანი“; **گندمی** [gandomi] „მუქი, ხორბლისფერი“; **مظلم** [mozlem] *არაბ. მოძვ.* „ბნელი“; **موژان** [mužān] *მოძვ.* „მუქი (ითქმის თვალზე)“.

ამ ლექსიკურ ჯგუფში გავრცელებულობის მიხედვით დომინანტურია **تاریک** [tārik][2] და **تیره** [tire].

ჩამოთვლილ სიტყვათაგან 10 ერთეული (**اسمر** [asmar]; **تار** [tār]; **تاریک** [tārik]; **تارین** [tārin]; **تیره**

[1] გაფანტულობის შინაარსი, როგორც ჩანს, სინათლის ამ თვისების გამოა წარმოდგენილი ნათლისა და ბრწყინვალების აღმნიშვნელ პოლისემიურ ზედსართავებში, იხ, **ساطع** [sāte’] 1) „**ელვარე**, **მანათობელი**“; 2) *მოძვ.* „აშკარა, ცხადი“; 2) *მოძვ.* „**გაფანტული**; გამოქვეყნებული“;

[2] **تار** [tār] და **تارین** [tārin] არ გვევლინებიან ჯგუფის დომინანტებად, რამდენადაც პირველს აქვს ომონიმები, ხოლო მეორე იშვიათად ხმარებულია.

[tire]/**تیره رنگ** [tirerang]; **تیره‌وتار** [tirevotar]; **مظلم** [mozlem] ფაქტობრივად ქმნის სინონიმურ მწკრივს, რომლის ჰიპონიმებად მოიაზრება:

სიბნელის ხარისხის გამომხატველი სინონიმები **دیجور** [deijur], **ظلمت زده** [zolmatzade] „ძალიან ბნელი“, **کبود** [kabud] „ბნელი, ბუნდოვანი“ და შეზღუდული ვალენტობის ლექსემები – **داج** [dāj] „უკუნი, კუნაპეტი, ძალიან ბნელი (ითქმის ღამეზე)“; **سبزه** [sabze]/**سبزارنگ** [sabzārang] /**گندمگون** [gandomgun]/**گندمی** [gandomi] „შავგვრემანი; ხორბლისფერი, მუქი ფერის(ითქმის კანზე)“ და **موژان** [mužān] *მოძვ.* „მუქი (ითქმის თვალზე)“.

მუქისა და ბნელის მნიშვნელობის ზედსართავები ეტიმოლოგიური თვალსაზრისით, მეტწილად ერთგვაროვანია. გვხვდება 4 არაბიზმი: **اسمر** [asmar], **داج** [dāj], **دیجور** [deijur], **مظلم** [mozlem] და 2 ჰიბრიდული (არაბულ-სპარსული) სიტყვა - **ظلمت زده** [zolmatzade] (*არაბ.* **ظلمت** [zolmat] „სიბნელე, წყვდიადი, უკუნი“+*სპარს.* **زده** [zade] „*ნამყოს მიმღეობა* დაკრული“) და **عودی** [udi] (*არაბ.* **عود** [ud] „ალოეს ხე“+*სპარს. სუფიქსი* **ی** [-i]).

სტილისტურად მარკირებულია 8 ლექსიკური ერთეული – 7 არქაიზმი: **اسمر** [asmar], **خشین** [khašin], **داج** [dāj], **دیجور** [deijur], **سبزارنگ** [sabzārang], **مظلم** [mozlem] და **موژان** [mužān] და ერთი იშვიათად ხმარებული სიტყვა – **تارین** [tārin].

წარმოდგენილია 7 დერივატი:

სუფიქს -**i**-თი ნაწარმოები **دودی** [dudi] (*სიტყვასიტყვით* „კვამლისა“); **عودی** [udi] (*სიტყვასიტყვით* „ალოეს ხისა“), **گندمی** [gandomi] (*სიტყვასიტყვით* „ხორბლისა“), -**in**-ით ნაწარმოები **تارین** [tārin], სადღეისოდ არაპროდუქტიული -**ik** სუფიქსით ნაწარმოები და **تاریک** [tārik], -**e** სუფიქსით ნაწარმოები **خشینه** [khašine] და **سبزه** [sabze].

تار [tār]-ზე -**in** და -**ik** სუფიქსთა დართვამ არ შეცვალა მისი შინაარსი და **تار** [tār]/ **تارین** [tārin]/ **تاریک** [tāriik] ერთი და იმავე მნიშვნელობის მქონე სიტყვის ფონეტიკურ ვარიანტებად გვევლინება. ანალოგიურად სუფიქსური დერივატი **خشینه**[khašine] წარმოადგენს **خشین** [khašin]-ის ფონეტიკურ ვარიანტს. ამგვარი ვითარება იყო თავდაპირველად სუფიქსური **سبزه** [sabze]-ს შემთხვევაში, რომლის სადღეისოდ მოძველებული მნიშვნელობა „მწვანე“ სრულად ემთხვეოდა **سبز** [sabz]-ის შინაარსს (ანვარი, 2002). შემდგომ **سبزه** [sabze]-მ ხორბლისფრის, შავგვრემანის მნიშვნელობაც მიიღო.

დასტურდება 5 კომპოზიტი:

ორი სინონიმისაგან შემდგარი კოპულატური **تیره‌وتار** [tirevotar]; დეტერმინანტული **تیره‌رنگ** [tirerang] (*სიტყვასიტყვით* „მუქი ფერისა“); **گندمگون** [gandomgun] (*სიტყვასიტყვით* „ხორბლისფერისა“); **سبزه‌رو** [sabzeru] (*სიტყვასიტყვით* „მწვანე>ხორბლისფერი სახისა“); **سبزارنگ** [sabzārang] (*სიტყვასიტყვით* „მწვანე>ხორბლისფერისა“); და ასევე დეტერმინანტული და ნამყოს მიმღეობით (**زده** [zade]) ნაწარმოები **ظلمت‌زده** [zolmatzade] *(სიტყვასიტყვით* „სიბნელედაკრული, წყვდიადდაკრული“).

سبزه [sabze]**سبزه‌رو** / [sabzeru]**سبزارنگ** / [sabzārang]/**گندمی** [gandomi]/**گندمگون** [gandomgun] ქმნიან სინონიმურ მწკრივს.

პოლისემიურია განსახილველი ჯგუფის 17 ლექსემა:

اسمر [asmar] *ზედ. სახ. მოძვ.* 1) „მუქი, ბნელი“; 2) „ხორბლისფერი“;

تار [tār] *ზედ. სახ.* 1) „ბნელი; მუქი“; 2) „მქრქალი, გაუმჭვირვალე“; 3) „ცუდად მხედველი“; 4) *ზმნზდ.* „დაბინდულად (მხედველობაზე)“;

تاریک [tārik] *ზედ. სახ.* 1) „ბნელი“; 2) „შავი ფერის, მუქი“; 3) „უიმედო, სასოწარკვეთილი“; 4) „არეული, მშფოთვარე“; 5) *მოძვ.* „მცდარი, ცუდი“ 6) *მოძვ.* „სევდიანი“; 7) *მოძვ.* „ფლიდი, გზასაცდენილი, ავისმქნელი“;

تیره [tire] *ზედ. სახ.* 1) „შავი, მოშავო“; 2) „მუქი; მკვრივი“; 3) „ბნელი“; 4) „დასვრილი, ბინძური“; 5) „გაფუჭებული, დანგრეული“; 6) *მოძვ. გადატ.* „ტანჯული, სევდიანი“; 7) *მოძვ.* ბრმა;

تیره‌وتار [tirevotar] *ზედ. სახ.* 1) „შავ-ბნელი (ფერისა)“; 2) „ბნელი“; 3) „გაფუჭებული; დანგრეული“;

خشین [khašin]/**خشینه** [khašine] *ზედ. სახ.* 1) „მუქი ლურჯი; 2) „შავი“; 3) „ნაცრისფერი“; 4) „მუქი ფერის“; *არს. სახ.* 5) „შევარდენი შავ-თეთრი ბუმბულებით“; 6) „შევარდენი, რომლის ზურგი მუქი ლურჯი ან შავია და შავი თვალები აქვს“;

داج [dāj] *მოძვ.* 1) *ზედ. სახ.* „უკუნი, კუნაპეტი, ძალიან ბნელი (ითქმის ღამეზე)“; *არს. სახ.* 2) „უკუნი, კუნაპეტი ღამე“; 3) „სიბნელე, წყვდიადი“;

دودی [dudi] *ზედ. სახ.* 1) „ღია შავი ფერი; მონაცრისფრო შავი“; 2) „მუქი“; 3) „შებოლილი“; 4) „კვამლიანი“; 5) „მწეველი“;

دیجور [deijur] *ზედ. სახ. მოძვ.* 1) „ძალიან ბნელი“; *არს. სახ.* 2) „ბნელი, უმთვარო ღამე“;

سبزارنگ [sabzārang] *მოძვ.* 1) „მწვანე“; 2) „შავგრემანი; ხორბლისფერი“; *არს. სახ.* 3) *მუსიკ.* „ბარბადის (ხოსროვ ფარვიზის კარის ცნობილი მუსიკოსის) ერთ-ერთი მოტივთაგანი“; 4) *მუსიკ.* „ერთ-ერთი ძველებური ირანული მოტივი“;

سبزه [sabze] *არს. სახ.* 1)მწვანილი, მწვანე ბალახი; *ზედ. სახ.* 2)ხორბლისფერი; შავგვრემანი;

سیاه [siyāh] *ზედ. სახ.* 1) „შავი“; 2) „ბნელი; კუნაპეტი“; 3) „მუქი, ბურუსით მოცული“; 4) *სასაუბრო* „ბნელი, მტანჯველი“; 5) „ავისმომასწავებელი“; 6) *სასაუბრო* „პესიმისტური; უღიმღამო“; 7) *სასაუბრო* „ღირებულებას მოკლებული, მდაბიური“; 8) *სასაუბრო* „ცოდვიანი, ცოდვილი“; 9) *სასაუბრო* „ჭუჭყიანი, დასვრილი“; *არს. სახ.* 10) „შავკანიანი“; 11) *მუს.* „მუსიკალური ბგერის ხანგრძლივობის აღმნიშვნელი ტერმინი, შეესაბამება ერთ მეოთხედს“; 12) *მოძვ.* „შავი ცხენი“; 13) *სასაუბრო* „შავი ქსოვილი ან სამოსი; ძაძა“;

عودی [udi] *ზედ. სახ.* 1) „შავი; 2) „მუქი“;

کبود [kabud] *ზედ. სახ.* 1) „ლურჯი“; 2) „ცისფერი, ლაჟვარდისფერი“; 3) „მოცისფრო; მონაცრისფრო“; 4) „შევერცხლილი, ჭაღარა“; 5) „ნაცრისფერი (ითქმის ცხენის ფერზე)“; 6) „დალურჯებული, ჩაშავებული“; 7) „ბნელი, ბუნდოვანი“;

کدر [kader/keder] *ზედ. სახ.* 1) „მქრქალი, გაუმჭვირვალე“; 2) „მღვრიე“; 3) „უგუნებოდ მყოფი, ნაღვლიანი; განაწყენებული“; 4) „პირქუში, მოღუშული“;

گندمی [gandomi] *ზედ. სახ.* 1) „ხორბალთან დაკავშირებული“; 2) „თეთრსა და მწვანეს შორის“; 3) „მუქი“;[1] *არს. სახ.*4) „ოთახის მარადმწვანე მცენარის სახეობა **مظم** [mozlem] *ზედ. სახ. მოძვ.* 1) „ბნელი“; 2) „პირქუში, საშიში“;

[1] **گندمی** [gandomi] მოიცავს ენანტიოსემიურ მნიშვნელობებს 1) „თეთრსა და მწვანეს შორის“, ანუ **ღიასა** და 2) „მუქს“.

موژان [mužān] *მოძვ.* 1) „ბნელი, მუქი“ (ითქმის თვალზე); 2) „მიბნედილი; კეკლუცი“;

პოლისემანტთა სიტყვათმნიშვნელობების მაქსიმალური რაოდენობა 7.

დასტურდება 6 გრამატიკული პოლისემანტი:

تار [tār]; **خشین** [khašin]/**خشینه** [khašine]; **داج** [dāj]; **دیجور** [deijur]; **سیاه** [siyāh]; **گندمی** [gandomi].

ექვსივე სიტყვა მოიცავს როგორც სუბსტანტივურ, ასევე ზედსართავულ მნიშვნელობას. **تار** [tār] გვევლინება შეზღუდული ვალენტობის ზმნიზედადაც მნიშვნელობით – „დაბინდულად (მხედველობაზე)“.

თემატური პოლისემია 14 ლექსემითაა წარმოდგენილი:

اسمر [asmar]; **تار** [tār]; **تاریک** [tārik]; **تیره** [tire]; **تیره و تار** [tirevotar]; **خشین** [khašin]/**خشینه** [khašine]; **دودی** [dudi]; **سبزارنگ** [sabzārang]; **سیاه** [siyāh]; **عودی** [udi]; **کبود** [kabud]; **گندمگون** [gandomgun]; **گندمی** [gandomi]; **موژن** [mužān].

თემატურ პოლისემანტებში სიბნელე-სიმუქე ასოცირებულია სიმქრქალესთან (შდრ. საპირისპიროდ ნათლის მიმართება გამჭვირვალობასთან), შავ, მუქ ლურჯ, მწვანე, ხორბლისფერ და ასევე ნაცრისფერ ფერებთან.

სიბნელე-სიმუქის ხორბლისფერთან, ნაცრისფერთან, ცისფერთან, ლაჟვარდისფერთან, მწვანესთან, თეთრთან, შევერცხლილთან და ჭაღარასთან მიმართებისას გარკვეულწილად საქმე გვაქვს ენანტიოსემიასთან, რაც გულისხმობს პოლისემანტში ან ერთსა და იმავე სინონიმური ტიპის ჯგუფში საპირისპირო, ანტონიმურ მნიშვნელობათა თანაარსებობას.

ხსენებული ენანტიოსემია თვალნათლივია პოლისემანტში **کبود** [kabud], რომელიც მოიცავს ნათელთან ასოციაცირებული ნაცრისფრისა და ცისფრის სიტყვათმნიშვნელობებს.

რაც შეეხება ხორბლისფერს, **اسمر** [asmar]-ში ის ასოცირებულია მწიფე, შესაბამისად, მუქი ფერის ხორბალთან, ხოლო ენანტიოსემიური **گندمی** [gandomi]-ის შემთხვევაში მოუმწიფებელ მომწვანო თეთრი ფერის მოუმწიფებელ ღია, ბაც ხორბალთან და მწიფე და მუქი ფერის ხორბალთანაც. მუქი ფერის მნიშვნელობას მოიცავს ასევე

ბნელისა და მუქის აღმნიშვნელ ზედსართავთა არათემატური პოლისემია განპირობებულია სიბნელე-სიმუქის ასოციაციით უარყოფითი შინაარსის სხვადასხვა ცნებებთან: სიბრმავესთან, ჭუჭყთან, სევდასთან, ტანჯვასთან, მშფოთვარებასთან, პირქუშობასთან, წახდენასთან, ავის ქმნასთან.

ერთ შემთხვევაში სიბნელე-სიმუქე ასოცირებულია სიმკვრივესთანაც:

تیره [tire] 1) „შავი, მოშავო“; 2) „მუქი; **მკვრივი**“; 3) „ბნელი“; 4) „დასვრილი“, ბინძური; 5) „გაფუჭებული, დანგრეული“; 6) „ტანჯული, სევდიანი“; 7) *მოძვ. გადატ.* „ბრმა“.

სიბნელე-სიმუქის ხორბლისფერთან, ნაცრისფერთან, ცისფერთან, ლაჟვარდისფერთან, მწვანესთან, თეთრთან, შევერცხლილთან და ჭაღარასთან მიმართებისას გარკვეულწილად საქმე გვაქვს ენანტიოსემიასთან, რაც გულისხმობს პოლისემანტში ან ერთსა და იმავე სინონიმური ტიპის ჯგუფში საპირისპირო, ანტონიმურ მნიშვნელობათა თანაარსებობას. ერთ შემთხვევაში ჩანს სიბნელე-სიმუქის ასოცირება სიმკვრივესთანაც.

ამრიგად, ფერის თვისებათა სახელწოდებები ქმნიან პოლისემიურ სისტემას, რომელშიც ნათლად იკვეთება თემატური და არათემატური მიმართებები.

ლიტერატურა:

1. ანთაძე-მალაშხია, ფ. (2026). ფერის ცნებისათვის სპარსულში, კულტურის ისტორიის საკითხები, 39, 71-87, თსუ-ის გამომცემლობა.
2. ალიაქბარი, მ. (2025) – Aliakbari M., Khosravian F., A Corpus Analysis of Colour-Term Conceptual Metaphors https://www.researchgate.net/publication/257718052_A_Corpus_Analysis_of_Color-Term_Conceptual_Metaphors_in_Persian_Proverbs
3. ამუზადე, მ. (2012) – Amouzadeh, M., Tavangar, M.&Sorahi, M. A Cognitive Study of Colour Terms in Persian and English//Procedia – Social and Behavioral Sciences 32, pp. 238-245.
4. ბერლინი, ბ. (1969) – Berlin, B.&Kay, P. Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
5. ვეჟბიცკა (1996) – Вежбицка, А. Язык, культура, познание, Москва: Русские словари.
6. ლუსი, ჯ. (1997) – Lucy, J. The Linguistics of 'Colour'//Colour Categories in Thought and Language, Cambridge University Press, pp. 320-346.
7. სეპირი, ე. (1921) – Sapir, E. An Introduction to the Study of Speech, New York: Harcourt, Brace
8. ფაშალიშვილი, თ. (1991). ფერის აღმნიშვნელი ლექსიკა სპარსულ ენაში, თბილისი (სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილი ფილოლოგიის მეცნიერებათა კანდიდატის სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად).
9. უორფი, ლ. (1956) – Whorf, L. – Language, Thought, and Reality Selected Writings, Cambridge, Masachtsetts: The Mit Press
10. ფრუმკინა, რ. (1984) – Фрумкина, Р. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа,11, Москва: Наука.
11. ღაფელი (2014) – Ghafel, B., Mirzaie, A. Colours in Everyday Metaphoric Language of Persian Speakers//Procedia – Social and Behavioral Sciences 136, pp. 133-143.
12. ჯგერენაია, გ. (2025) – ფერის აღმნიშვნელ რიგ სპარსულ სახელწოდებათა ლექსიკურ-სემანტიკური და დერივაციული დახასიათება (სამაგისტრო ნაშრომი) ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
13. ჰერინგი, ე. (1920) – Hering, E., Grundzüge der Lehre vom Lichtsinn, Berlin: Springerlllllllll

გამოყენებული ლექსიკონები:

1. აბადისი – Abadis Dictionary https://abadis.ir
2. ანვარი (2002) – Anvari, H.(Ed.), Sokhan Comprehensive Dictionary (فرهنگ بزرک سخن), vol. I-VIII, Tehran, 1381/2002.
3. რუბინჩიკი, ი. (1985) – Рубинчик, Ю. Персидско-русский словарь, т. I-II, Москва: Русский язык.

Fatman Antadze, Giorgi Jgerenaia
Iv.Javakhishvili Tbilisi State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: fati.antadze@yahoo.com
e-mail: giorgi.jgerenaia818@hum.tsu.edu.ge

https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.02
SJIF 2026: 8.679

Persian Names of Colour Properties

Abstract

Persian adjectives corresponding to the general properties of colour are divided into two groups:

I - terms denoting **lightness, brilliance, transparency, and colourlessness** (35 lexical units), and II - designations expressing **darkness, depth of colour and dullness** (21 lexical units).

These words are examined in terms of their etymological origin, morphological structure, stylistic marking and polysemy.

The two groups together comprise 23 Arabic loanwords, 16 archaisms, 4 colloquialisms, 12 suffixal derivatives, 2 compound-like formations and 12 compounds.

The first group embraces 30 polysemantic units. Among them, 11 are grammatically polysemantic and 10 are thematically polysemantic units. The second group consists of 17 polysemantic units, out of which 6 are grammatically polysemantic and 14 are thematically polysemantic units.

Grammatically polysemantic units are mostly comprised of nominal and adjectival meanings. In rare cases, there are adverbial meanings as well (e.g., **صاف** [sāf] *adj.* 1) "clear, pure, transparent"; 2) "benign "; *noun* 3) *colloquial* "pure and sediment-free wine"; *adverb* 4) *colloquial* "directly, openly, earnestly").

In case of nominalization of the units under analysis, certain anthroponyms have been found (for instance, female proper name **تابان** [tābān] "bright, clear, shining"; male proper name **فرمند** [farmand] 1) "bright, clear, shining"; 2) "wise, knowledgeable").

There are rare cases of adjectives of restricted valency (e.g., **داج** [dāj] *archaic* "dark, pitch-dark (referring to night)".

Clear and **bright** are, in case of thematic polysemy, associated with transparency, light colour in general, whiteness, as well as grey-ashen, red and green (e.g., **اشهب** [ašhab] *archaic* 1) "light, white"; 2) "black and white, grey"; **افروخته** [afruxte] 1) "clear, lit"; 2) "flushed with anger"; **سرسبز** [sarsabz] 1) "green; lush green; 2) *archaic* "clear, shining").

Non-thematic polysemantic associations reveal the connection of **clear** and **shining** with meanings of positive or neutral connotation (for instance, **صاف** [sāf] 1) "clear, pure, transparent"; 2) "benign"; 3) "smooth").

In rare cases, the meanings based on the concepts of **brightness** and **shining** have negative connotation **آذررنگ** [āzarrang] 1) *adj.* "clear, shining"; 2) *noun.* "sorrow, suffering". In this case, the meaning of **sorrow** and **suffering** is based on the association of brightness and shining with fire and burning.

In case of thematic polysemy, **darkness** and **dark colour** are associated with dullness, black, dark blue, grey, wheaten and green (e.g., **خشین** [khašin] 1) "dark blue"; 2) "black"; 3) "grey"; 4) "dark-coloured"; **سبزارنگ** [sabzārang] *archaic* 1) "green"; 2) "dark-skinned; wheaten"). There is one case of enantiosemy – **گندمی** [gandomi] 1) "between white and green", i.e. **light-coloured**; 2) "dark".

The basis of non-thematic polysemy in case of **darkness/dark colour** is the association with various negative concepts (for instance, **مظلم** [mozlem] *archaic* 1) "dark"; 2) "gloomy, threatening").

In one case, **darkness/dark colour** is associated with positive connotation – **موژان** [mužān] *archaic* 1) "dark, dark-coloured" (referring to eyes); 2) „languorous; flirtatious."

The polysemantic connection of **grey** and **green** with **light** and **dark** reflects the association of these two units with both **light** and **dark** hues of colour.

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე კოვტუნი

სამეცნიერო–რეფერირებადი ჟურნალი "ენა და კულტურა"
SCIENTIFIC PEER REVIEWED JOURNAL "LANGUAGE AND CULTURE" N36, 2026

ენათმეცნიერება Linguistic

საქართველოს ებრაელთა მულტილინგვიზმი[1]

თამარ ლომთაძე
ივ.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: tamrikolomtadze@uahoo.com
დავით ბოთერა (ბოთერაშვილი)
ხაიფას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ხაიფა,ისრაელი
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.03
SJIF 2026: 8.679

საქართველოში მაცხოვრებელი ებრაელები სხვადასხვა ეთნიკურ ჯგუფებს მიეკუთვნებოდნენ: ქართველი ებრაელი, აშქენაზები და მიზრახთა განშტოებანი - ქურთისტანელი ე.წ. ლახლუხი ებრაელები და მთიელი, ე.წ. ყუბელი ებრაელები. ბუნებრივია, ისინი სხვადასხვა ენას ფლობდნენ, რომლებსაც შერჩევითად იყენებდნენ და იყენებენ განსხვავებულ სიტუაციებში მათი ეთნიკური წარმომავლობისა და საცხოვრებელი გარემოს შესაბამისად.

ქართველი ებრაელების ძირითადი ენა საქართველოში უმეტესად ქართული იყო. თემის შიდა საკომუნიკაციო ებრაელთა ქართულს იყენებდნენ, ხოლო ებრაული იყო რელიგიისა და ლოცვის ენა. რუსიფიკატორულმა პოლიტიკამ მათ დიდ ნაწილს რუსულზე გადასვლის საშუალება მისცა. აფხაზეთის, ცხინვალის, ახალციხისა და სამეგრელოს ტერიტორიებზე მოსახლე ებრაელებმა დაბალი ან საშუალო კომპეტენციით იცოდნენ აფხაზური, ოსური, სომხური, მეგრული.

აშქენაზი ებრაელებისათვის მშობლიური ენა უმეტესად იყო რუსული, უფროსი თაობისათვის იდიშიც რუსულთან ერთად. მათ შედარებით დაბალი კომპეტენციით იცოდნენ ქართული. ქართულის ცოდნის დონე განსახლების ადგილზეც იყო დამოკიდებული. ცხინვალსა და აფხაზეთში მოსახლეებმა საშუალო ან დაბალი კომპეტენციით ოსური და აფხაზურიც იცოდნენ.

მიზრახთა ერთ-ერთი განშტოების ქურთისტანელი ე.წ.ლახლუხების საოჯახო ენა იყო ნეო-არამეული (სალმასის დიალექტი), უფროსმა თაობამ ასევე იცოდა სპარსული და ზოგჯერ არაბული. საქართველოში მათ საკმაოდ კარგად შეისწავლეს რუსულიცა და ქართულიც.

[1] ნაშრომი შესრულებულია შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის ფინანსური მხარდაჭერით. გრანტის ნომერი FR-25-4446 „ ებრაელთა ქართულის დოკუმენტაცია II“

მთიელი, ე.წ. ყუბელი ებრაელების მშობლიურ ენად საქართველოში რუსული ითვლებოდა, თუმცა ბევრი მათგანი საოჯახო ენად იყენებდა ჯუხურს, ხოლო ლოცვის ენად ებრაულს.

ისრაელსა და საზღვარგარეთის სხვა ქვეყნებში მიგრირების შემდეგ იერარქიის სათავეში მოექცა იმ სახელმწიფოს ოფიციალური ენა, რომელშიც ცხოვრობენ: ისრაელში ებრაული, ამერიკაში ინგლისური, ავსტრიაში - გერმანული, რუსეთში -რუსული და ა. შ. სხვადასხვა ქვეყანაში მაცხოვრებლებმა ასევე კარგად იციან ივრითიც.

ქართული და რუსული, ასევე ზოგჯერ იდიში, ჯუხური, ნეო-არამეული დარჩა მემკვიდრეობით ენად. თუმცა ინგლისურის როგორც ლინგვა ფრანკას ზეწოლამ და აქტიურმა გლობალიზაციამ ძალიან შეამცირა და თითქმის აღარ ხდება ახალ თაობაზე მემკვიდრეობითი ან საოჯახო ენების გადაცემა. აფხაზური, ოსური, მეგრული, სომხური, სპარსული მთლიანად დაიკარგა.

საკვანძო სიტყვები: ქართველი ებრაელები, მულტილინგვიზმი

საერთაშორისო ებრაულ საზოგადოებას საერთო ებრაული ისტორია, რიტუალები, კანონები და ღირებულებები აერთიანებს, თუმცა ებრაული თემების ისტორიები და მათი კონტაქტები სხვა კულტურულ გავლენებთან განასხვავებს ებრაულ ეთნიკურ ჯგუფებს, რაც თითოეულს აძლევს ებრაელობის უნიკალურ იდენტობას. ებრაელებს შორის ყველაზე დიდი ეთნიკური ჯგუფებია:

- აშქენაზები - ცენტრალური და აღმოსავლეთ ევროპის, ასევე უკრაინისა და რუსეთის ებრაელობა.
- სეფარდები - ესპანეთისა და პორტუგალიის, შემდეგ კი ხმელთაშუაზღვისპირეთში მიმოფანტული ებრაელები. სეფარდი ებრაელი სიტყვასიტყვით ნიშნავს ესპანელ ებრაელს, სიტყვიდან *სფარად*, რაც ებრაულად ნიშნავს ესპანეთს. ეს სიტყვა ასევე გვხვდება ბიბლიის ძველი აღთქმის წიგნებში, აბდია 1:20. თანამედროვე რეალობაში ამ ტერმინმა თავისი ტრადიციული მნიშვნელობა დაკარგა, მისი შინაარსიც გაფართოვდა და დღეს იგი თავისუფლად გამოიყენება ნებისმიერი ებრაელის აღსანიშნავად, რომლებიც სეფარდული ტრადიციების მატარებელია.
- მიზრახებად წოდებული ებრაელები აღმოსავლეთის ქვეყნებიდან, რომელიც ფართო გაგებით მოიცავს სპარსელ, არაბ, ეთიოპელ, ბუხარელ, მთიელ, ქურთისტანელ ებრაელებს.
- ასევე, სხვა ეთნიკური ჯგუფებს წარმოადგენენ ინდოელი ებრაელები, რომაელები, იტალიელი ებრაელები (რომიმები) და სხვანი (გულედანი 2019:25-26).

საქართველოში მაცხოვრებელი ებრაელები ყოველთვის მულტილინგვიზმით გამოირჩეოდნენ, რასაც თავისი ობიექტური და სუბიექტური საფუძვლები ჰქონდა:

- საქართველოს ებრაელები, რომლებიც ისტორიის სხვადასხვა ეტაპზე მსოფლიოში არსებულ სამ უმსხვილეს ეთნიკურ დაჯგუფებას – ე.წ. ქართველ ებრაელობას, აშქენაზებსა და მიზრახთა განშტოებებს წარმოადგენდნენ, თავისთავად გულისხმობდა მათ მიერ სხვადასხვა ენის ფლობას;
- მუდმივი გარე და შიდა მიგრაციები სხვადასხვა ენის/ენობრივი ნაირსახეობის შეთვისებას განაპირობებდა.
- მათი ცხოვრების სტილი სხვადასხვა სიტუაციებში სხვადასხვა ენის/ენობრივი ნაირსახეობის გამოყენებას მოითხოვდა;
- ოჯახები ხშირად წინასწარ, გამიზნულად გეგმავდნენ შვილების მრავალენიანობას.

ქართველი ებრაელები ისრაელში რეპატრიაციამდე. სტატისტიკური აღწერები ებრაელთა რაოდენობის შესახებ საქართველოში მეცხრამეტე საუკუნიდან გვაქვს. 1832 აღწერის მიხედვით საქართველოში 4,000 ებრაელია, რაც საერთო მოსახლეობის 0.5% შეადგენს. 1865 წლის აღწერის მიხედვით 7,800; - საერთო მოსახლეობის 0.6%; 1886 წლის აღწერა - 11,700/ საერთო მოსახლეობის 0.7%; 1897 წელი - 17,200/ მოსახლეობის 0.9%; მეოცე საუკუნის 1926 წლის აღწერის მიხედვით საქართველოში 30,389 ებრაელია, რაც საერთო მოსახლეობის 1.1პროცენტია. 1939 წელი - 42,300, მოსახლეობის 1.2 პროცენტი; 1959 წლის აღწერის მიხედვით, საქართველოში 51,582 ებრაელია, საერთო მოსახლეობის 1.3%; 1970 წელი - 55,382 მოსახლეობის 1.2%; 1979 წელი - 28,298, რაც საერთო მოსახლეობის 0.6%-ია; 1989 წელს 24,795 ებრაელია, მოსახლეობის 0.5%; 2002 წელს მხოლოდ 2,333, ხოლო 2014 წელს -1,405 (ლევინი, კონსტანტინოვი 2025:162-182).

ტერმინი *ქართველი ებრაელი* (სეფარდული ტრადიციის მატარებლები) გამოიყენება საქართველოში ისტორიულად ყველაზე ხანგრძლივი თანაცხოვრების მქონე ებრაელების აღსანიშნავად, რომლებიც ძველი წელთაღრიცხვის 586 წელს ბაბილონის მეფის, ნაბუქოდონოსორ II-ის მიერ იერუსალიმის პირველი ტაძრისა და სამეფოს დაპყრობის შემდეგ, უნდა გადმოსახლებულიყვნენ საქართველოში. ამას ძველი და ახალი წელთაღრიცხვების მიჯნაზე მეორე დიდი ტალღა უნდა მოჰყოლოდა (იხ. ყაუხჩიშვილი1955:15-16, 1973:53, მელიქიშვილი 1970:452-453, მამისთვალაშვილი 1995:22, ლომთაძე 2005:63, ლომთაძე ენოხი 2019:1-4, ლომთაძე კვირიკაშვილი 2024:83-85). ენობრივი სხვაობა პირველი და მეორე ტალღის ებრაელებს შორის არსებითია: პირველი ტალღის ებრაელები საქართველოში ებრაული ენით უნდა მოსულიყვნენ, ხოლო მეორე ტალღისა - არამეული ენით, რადგან ამ დროს პალესტინაში ებრაულად უკვე აღარ საუბრობდნენ, მას მხოლოდ ლოცვის ენად იყენებდნენ და არამეული იყო ლინგვა ფრანკა რეგიონში (ლომთაძე, გულედანი 2022). აქედან გამომდინარე, სავარაუდოა, რომ ქართველი ებრაელების ენები საქართველოში მოსვლისა და დამკვიდრების პერიოდში უნდა ყოფილიყო ებრაული და არამეული.

მართალია, მომდევნო პერიოდის წყაროები ებრაელთა ენობრივ მდგომარეობაზე ცნობებს თითქმის აღარ გვაძლევს, მაგრამ XI-XII საუკუნეებში არსებული თორის ზეპირი თარგმანი (თავსილი) სწორედ იმაზე მიგვანიშნებს, რომ ებრაელთა უმეტესობამ ამ პერიოდისათვის ებრაული კარგად უკვე აღარ იცოდა და მხოლოდ ლოცვის ენად იყენებდა. ამასთანავე ისიც ფაქტია, რომ მორწმუნე, რელიგიური ებრაელები ბიბლიის ებრაულის ცოდნას ყოველთვის ინარჩუნებდნენ. თავსილის ანალიზი, რომელიც შემოგვთავაზა რეუვენ ენოხმა, შემდეგია: თავსილი თაობიდან თაობას გადაეცემოდა ზეპირი გზით და მისი შექმნის თარიღი დაახლოებით XII საუკუნე უნდა ყოფილიყო. თავსილში დადასტურებული ენობრივი თავისებურებები აჩვენებს, რომ იმ დროისათვის უკვე ებრაელები ქართულზე დამყარებულ ენობრივ ნაისრსახეობას იყენებდნენ, რომელიც ებრაულ-არამეული სიტყვების გამოყენებითა და ზოგიერთი გრამატიკული ნიშნით იყო განსხვავებული ქართულისაგან (ენოხი 2008).

XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოში არსებულ იეშიბებში (ებრაულ სკოლებში), სადაც ებრაული ისწავლებოდა, იმაზე მიანიშნებს, რომ ებრაული ენა საქართველოში ყოველთვის არსებობდა. ებრაულის მცოდნეთა არსებობას ადასტურებს ასევე ებრაული ეპიტაფიების არსებობა საქართველოში XVIII, XIX, XX საუკუნეების ებრაელთა საფლავებზე (ბაბალიკაშვილი 1971), ებრაულს თავშესაფარი მისცა ასევე ქართულის საფუძველზე შექმნილმა ებრაელთა ქართულმა, რომელიც უხვად შეიცავდა რელიგიასთან, ადათ-წესებთან, ტრადიციებთან დაკავშირებულ ებრაიზმებს. ებრაულის საფუძველზე შეიქმნა საიდუმლო-სავაჭრო ენა XIX-XX საუკუნის საქართველოში. ამ პერიოდში საქართველოში უკვე

ცხოვრობენ აშქენაზი ებრაელები. პაპისმედოვის (პაპისმედოვი 1945) მიერ დამოწმებული სავაჭრო ენისათვის დამახასიათებელი ებრაიზმების ანალიზი გვაჩვენებს, რომ მასში არსებულ სიტყვათა ერთი ნაწილი სწორედ აშქენაზური წარმოშობის უნდა იყოს (ქსივა) (დუმბაძე 1979:28-37).

XX საუკუნის დასაწყისში ზაქარია ჭიჭინაძე მიუთითებდა, რომ ქართველი ებრაელები ებრაული ენით ლოცულობდნენ, ხოლო ქადაგებისთვის და საკომუნიკაციოდ ქართულს იყენებდნენ (ჭიჭინაძე 1970). თუმცა XX საუკუნის დასაწყისში (1920-30-იანი წლები) როზა თავდიდიშვილის მიერ ქუთაისელ ებრაელებთან ჩაწერილი ეთნოგრაფიულ-ფოლკლორულ მასალა გვაჩვენებს, რომ ებრაელებს ჰქონდათ არაებრაელი მოსახლეობისაგან განსხვავებული მეტყველება, რომელიც უხვად შეიცავდა ებრაიზმებს, არამეიზმებს, მიგრაციულ დიალექტიზმებს, არქაიზმებს და სხვა ლინგვისტურ თავისებურებებს (ლომთაძე 2019, ლომთაძე, ენოხი 2019) თანამედროვე კვლევები აჩვენებს, რომ ქართველ ებრაელთა მეტყველებრივი ნაირსახეობა, ეფუძნება ქართულს, უფრო ზუსტად ქართულის რომელიმე დიალექტს, ფონეტიკური, გრამატიკული და ლექსიკური თავისებურებებით და წარმოადგენს ქართულის ებრაულ ეთნოდიალექტს (გულედანი და სხვები 2022, ლომთაძე, კვირიკაშვილი 2024).

XX საუკუნის დასაწყისში საქართველოსთვის დიდი ისტორიული ფორმაციები მოხდა: იგი გათავისუფლდა რუსეთის იმპერიისაგან, მოიპოვა დამოუკიდებლობა მცირე დროით და შემდეგ გახდა საბჭოთა კავშირის ნაწილი. აღნიშნულმა გარემოებებმა საფუძველი ჩაუყარა ქართველ ებრაელთა შორის რუსულის გავრცელებას. მოგვიანებით, 50-60-იანი წლებიდან ებრაელთა ერთი ნაწილი რუსულზე გადავიდა. ბავშვები შეიყვანეს რუსულ ბაღებსა და სკოლებში, უმაღლეს სასწავლებლებში ძირითადად რუსეთში აბარებდნენ. მაგალითად, რუსული სამედიცინო განათლება უფრო პრესტიჟულად ითვლებოდა და პაციენტებიც უმეტესად ებრაელ ექიმებს მიმართავდნენ. რუსულის შესწავლა ასევე მნიშვნელოვანი იყო მათი ძირითადი საქმიანობისათვის - ვაჭრობა (ლომთაძე 2018: 329-335, ლომთაძე 2021:322-331).

ქართველი ებრაელები გამოირჩეოდნენ როგორც ებრაელებთან, ასევე არაებრაელ მოსახლეობასთან მეგობრობით. მათ საქართველოში მაცხოვრებელ სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან ყოველთვის ჰქონდათ კარგი დამოკიდებულება. სწორედ ებრაელების ცხოვრების წესსა და საქმიანობას უკავშირდებოდა ცხინვალელი ებრაელების მიერ ოსურის, აფხაზეთში მაცხოვრებლებისათვის აფხაზურის, ახალციხელი ებრაელებისათვის სომხურისა და სამეგრელოს ებრაელებისათვის მეგრულის შესწავლა. განსაკუთრებით მოვაჭრე ებრაელებს სჭირდებოდათ ნდობის მოსაპოვებლად ამა თუ იმ კუთხის მაცხოვრებელთა ენაზე საუბარი. როგორც ლევინი და კონსტანტინოვი მიუთითებს, 1989 წლის აღწერის მიხედვით საქართველოს ებრაელობის 100 პროცენტი ცხოვრობდა ქალაქებში (ლევინი, კონსტანტინოვი 2025). თბილისში, ახალციხესა თუ ქუთაისში, სოხუმსა თუ ბათუმში ებრაელები ე.წ. იტალიურ ეზოებში ცხოვრობდნენ, სადაც მათ გარდა დაახლოებით 6-8 ოჯახი მოსახლეობდა. სწორედ ვაჭრობა და საცხოვრებელი ადგილი უნდა ყოფილიყო მთავარი მიზეზიცა და მიზანიც სხვა უმცირესობათა ენების ათვისებისა.

საბჭოთა სკოლებში ქართული და რუსული ენები დაწყებითი კლასებიდანვე ისწავლებოდა, ასევე სავალდებულო იყო უცხო ენა მეოთხე კლასიდან. უცხო ენა იყო ინგლისური, გერმანული ან ფრანგული (გოგოლაშვილი 2009). მართალია, უცხო ენის ფლობის დონე სკოლის დასრულების შემდეგ არ იყო მაღალი, თუმცა ებრაელი მოსწავლეების მცირე ნაწილმა, ისევე როგორც სხვა არაებრაელმა მოსწავლეებმა იცოდნენ რომელიმე უცხო ენა.

ამდენად, ქართველ ებრაელთა ენები საქართველოში ცხოვრებისას იყო: ყველაზე მაღალი კომპეტენციით ქართული და ამასთანავე ქართულის რომელიმე დიალექტზე დამყარებული ებრაელთა ქართული ეთნოლექტი. ასევე საქართველოს თითქმის მთელ ტერიტორიაზე მოსახლე ებრაელთა დიდმა ნაწილმა მაღალი კომპეტენციით იცოდა რუსული. მორწმუნე ებრაელთა ერთმა ნაწილმა იცოდა ებრაული. თვითშეფასების მიხედვით, საკმაოდ მაღალი კომპეტენციით. თუმცა ებრაულის ცოდნა უმეტესად პირდაპირპროპორციული იყო მათი რელიგიურობისა. ეს ცონდა უმეტესად ბიბლიის ებრაულს ან ლოცვებს ეფუძნებოდა. საქართველოს შესაბამის კუთხეში მაცხოვრებელმა ებრაელებმა ასევე საშუალო ან დაბალი კომპეტენციით იცოდნენ მეგრული, აფხაზური, ოსური, სომხური. განათლებულ ებრაელთა ძალიან მცირე ნაწილი ფლობდა საშუალო კომპეტენციით რომელიმე უცხო ენას (ინგლისური, გერმანული ან ფრანგული).

ენათა ცოდნის დონეები დამოკიდებული იყო ასევე საცხოვრებელ ადგილზე. მაგალითად, თბილისელმა, სოხუმელმა, ცხინვალელმა და ბათუმელმა ებრაელებმა უმეტესად მაღალი კომპეტენციით იცოდნენ რუსული (ყველა თაობამ). ქუთაისელი, ვანელი, საჩხერელი, კულაშელი, რაჭველი, ლეჩხუმელი და ა. შ. ებრაელთა ნაწილს რუსულის საშუალო კომპეტენციის დონე ჰქონდათ.

შეიძლება ვთქვათ, რომ ქართველი ებრაელებისათვის ქართული იყო საქართველოს მოსახლეობასთან და ოფიციალური ურთიერთობისათვის საკომუნიკაციო ენა, ებრაელთა ქართული ეთნოლექტი - ადგილობრივი იდენტობის ენა. ებრაული -ლოცვის, რელიგიური სწავლებისა და წმინდა ტექსტების ენა; რუსული - მოგვიანებით ებრაელთა ნაწილთან განათლების და ზოგ ქალაქებში ასევე საკომუნიკაციო ენად იქცა. აფხაზური, ოსური, სომხური, მეგრული - ეთნიკური თანაცხოვრების ენები.

აშქენაზები: საქართველოში არსებული ისტორიული, ლიტერატურული თუ სტატისტიკური მონაცემები ძირითადად ეხება ქართველ ებრაელებს და მათ შესახებ გვაწვდის უხვ ცნობებს. სხვა ეთნიკური ჯგუფების ებრაელებზე შედარებით ნაკლებადაა ცნობილი.

XIX საუკუნის დასაწყისიდან საქართველოში რუსეთიდან და აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებიდან (უმეტესად რუსეთის გავლით) ჩამოსახლება დაიწყეს აშქემაზებმა. XIX საუკუნის სტატისტიკური აღწერის მიხედვით, 1897 წელს საქართველოში მცხოვრებ ებრაელთაგან (18,574) ორი მესამედი იყო აშქენაზი - უმეტესობა ექიმები, ფარმაცევტები, ფოტოგრაფები, მკერავები, მესაათეები, იუველირები, მშენებელი ინჟინრები, მწარმოებლები და ა. შ. ეს იმას ნიშნავს, რომ აშქენაზები იმთავითვე უფრო მაღალ სოციალურ ფენას მიეკუთვნებოდნენ, ვიდრე ქართველი ებრაელები (გულედანი 2019:25-26, ლომთაძე, გულედანი 2022);.

1902 წელს თბილისში დაარსდა რელიგიური სკოლა ქართველ ებრაელთა შვილებისთვის. ამავე პერიოდში დავით ბააზოვმა გამოსცა გაზეთი „ებრაული ხმა“, რომელიც ხელს უწობდა ებრაელი ახალგაზრდობის ებრაული იდენტობის განვითარებას. თბილისში 1920-იან წლებში თბილისში ფუნქციონირებდა სკოლა ივრითზე, ხოლო 1930-იანი წლების შუა რიცხვებამდე ებრაული სკოლა იყო იდიშის სწავლებით; 1910-იანი წლებიდან 1940-იანი წლების დასაწყისამდე თბილისში არსებობდა აშქენაზთა სამოყვარულო თეატრალური დასი. ამდენად, აშქენაზი ებრაელები უფრო ებრაული იდენტობის მატარებლები იყვნენ, ვიდრე ქართველი ებრაელები (ლომთაძე, გულედანი 2022).

1926 წლის აღწერის მიხედვით, საქართველოში 30,534 ებრაელი ცხოვრობდა, მათგან 9,637 - აშქენაზი. 1930-იანი წლების დასაწყისში უკრაინის კრიზისისა და შიმშილობის გამო აშქენაზების რიცხვი საქართველოში ისევ იზრდება. ისინი სახლდებიან თბილისისა და ბათუმის გარდა

ქუთაისში, ცხინვალში, ფოთში, სოხუმში, ძირითადად საქართველოს დიდ ქალაქებში. ქართველი ებრაელებისაგან განსხვავებით ისინი საცხოვრებლად მცირე რაიონულ ცენტრებსა და სოფლებს არ ირჩევდნენ. მომდევნო წლების სტატისტიკა აღარ გვაძლევს ცალკეულ რიცხვებს ქართველი და აშქენაზი ებრაელების შესახებ, მაგრამ 1989 წლის სტატისტიკური მონაცემების მიხედვით მხოლოდ თბილისში 13500 აშქენაზი ცხოვრობდა (ლევინი, კონსტანტინოვი 2025).

აშქენაზ ებრაელთა ძირითადი საკომუნიკაციო ენა როგორც ოჯახში, ასევე სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან იყო რუსული (უფროსი თაობის ნაწილი საოჯახო ენად იდიშს იყენებდა). განათლებასაც რუსულად იღებდნენ, სწავლობდნენ რუსულ ბაღებსა და სკოლებში, შემდეგ უმაღლესი განათლების მისაღებად სწავლას უმეტესად რუსეთში ან საქართველოში რუსულენოვან სექტორებზე აგრძელებდნენ. მიუხედავად იმისა, რომ 1921 წელს საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკის სახელმწიფო ენად ქართული გამოცხადდა, რაც 1922 წლის საბჭოთა საქართველოს კონსტიტუციაშიც აისახა, აშქენაზ ებრაელთა დამოკიდებულება ქართული ენის მიმართ არ შეცვლილა. ისინი კვლავ რუსულენოვანები დარჩნენ, რასაც ხელს უწყობდა ქვეყანაში არსებული რუსიფიკატორული ენობრივი პოლიტიკაც. ამგვარი მდგომარეობა გაგრძელდა საქართველოს დამოუკიდებლობის აღდგენამდე (1991 წელი).

ამდენად, თბილისში, სოხუმში, ცხინვალში, ბათუმში და ა.შ. მაცხოვრებელმა აშქენაზები მაღალი კომპეტენციით ფლობდნენ რუსულს, უფროსი თაობა საუბრობდა იდიშზეც. მათმა მცირე ნაწილმა იცოდა ქართული საშუალო ან დაბალი კომპეტენციით. განსხვავებული ვითარება იყო დასავლეთ საქართველოს, კერძოდ, ქუთაისში, ვანში, ზესტაფონში, ტყიბულში და ა. შ. მაცხოვრებელ აშქენაზებთან. მათ სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან საკომუნიკაციოდ ქართულის შესწავლა მოუხდათ. აფხაზეთში, ცხინვალსა და ახალციხეში მცხოვრებმა აშქენაზებმა რუსულისა და იდიშის გარდა იცოდნენ დაბალი კომპეტენციით ქართული, აფხაზური, ოსური, სომხური.

მიზრახთა განშტოებანი

ლახლუხები: ქართულ სამეცნიერო კვლევებში არამეულენოვან ებრაელებზე ყურადღება მეოცე საუკუნის ბოლომდე თითქმის არ გამახვილებულა.

როგორც თ. კურტანიძე (2020) მიუთითებს, არამეულ ენაზე მოსაუბრე ქართველ ებრაელთა ჯგუფები XIX საუკუნეში გამოჩნდნენ საქართველოში, სადაც ამ თემმა მიიღო უცნაური სახელწოდება ლახლუხები. ესენი არიან ბასრადან (ბასრა მდებარეობს თურქეთს, ერაყს, სირიასა და ირანს შორის. XII საუკუნეში ამ რეგიონში დაახლოებით ასამდე ებრაული საზოგადოება არსებობდა) წამოსული ებრაელი მოსახლეობა, რომელთა ნაწილი საქართველოში ჩამოვიდა ურმიის (ირანი), კერძოდ, სალმასის (სალმასი იყო პატარა სოფელი სპარსეთში, ურმიის ტბის მახლობლად, რომელიც დასახლებული იყო ნეო-არამეულ ენაზე მოსაუბრე ებრაელებითა და ქრისტიანებით. სწორედ ამ დიალექტზე საუბრობდნენ საქართველოში მაცხოვრებელი ლახლუხი ებრაელები) და ვანის (ამჟამინდელი თურქეთი) მიმდებარე ტერიტორიიდან. თბილისში მცხოვრები არამეულენოვანი ებრაელების შესახებ ცნობები გვხვდება ვილნოში გამომავალ ებრაულ ჟურნალში "ჰაკარმელი", (1862 წელი). 1894 წელს ლ. ლოპოტინსკიმ გამოაქვეყნა სტატია კავკასიაში მცხოვრები ბასრელი ებრაელების შესახებ და აღნიშნა, რომ 1828 წელს, რუსეთ-სპარსეთის ომის შემდეგ, რამდენიმე ებრაული ოჯახი, სხვა ქრისტიან ასირიელ ოჯახებთან ერთად, ირანული აზერბაიჯანიდან გადავიდა კავკასიაში, ზოგი მათგანი დასახლდა თბილისში. ირინე გარბელის მიხედვით, სალმას საზოგადოება მთლიანად ევაკუირებულ იქნა 1916 წელს. ამ დროსა კიდევ ერთი ნაკადი მოადგა თბილისს. მათ თბილისის შემდეგ ჩამოაყალიბეს ახალი დასახლებები რუსთავში, მანგლისსა და კოჯორში. კრუპნიკი და კუპოვეცკი

აღნიშნავენ, რომ ლახლუხები ამიერკავკასიაში XIX–XX საუკუნეების მიჯნაზე სახლდებოდნენ, მათ შორის თბილისში, ბაქოში, ქუთაისსა და სხვა ქალაქებში. თბილისში მათ საკუთარი სინაგოგაც ჰქონდათ.

ლახლუხი ებრაელების ენობრივი რეპერტუარი ასახავდა როგორც მათ ახლო აღმოსავლურ წარმომავლობას, ასევე ადგილობრივ მოსახლეობასთან ადაპტაციას. ისტორიულად ქურთისტანელი ებრაელები ნეო-არამეულ დიალექტებზე საუბრობდნენ, რომლებიც მათი ძირითადი ენა იყო და რელიგიურ, კულტურულ და საზოგადოებრივ მნიშვნელობას ატარებდა. ამასთან, რეგიონის მიხედვით იცოდნენ არაბული ან სპარსული ენა. მათ ეს ენები ჩამოიტანეს საქართველოში. საქართველოში მათ დიდხანს არ მოუწიათ ცხოვრება. თუმცა ეს დრო საკმარისი იყო აღნიშნული ენების შესანარჩუნებლად და ასევე საქართველოში იმ პერიოდში საჭირო რუსული და ქართული ენების შესასწავლად. შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოში ლახლუხი ებრაელების ენობრივი რეპერტუარი გამდიდრდა.

XX საუკუნის 20-იან წლებში ისინი ოჯახებში საკუთარ ენაზე (ნეო-არამეული) საუბრობდნენ, მაგრამ ყველა მათგანმა იცოდა ასევე სპარსული. ამას მოწმობს მათი მონათხრობები, ზეპირი ისტორიები. საქართველოში ისწავლეს რუსული და ქართული. როგორც ირინე გარბელმა თავის წიგნში დაწერა: სალმასის დიალექტზე მოსაუბრე ყველა ადამიანი მრავალენოვანია, რადგან მშობლიური დიალექტის გარდა ისინი საუბრობენ აზერბაიჯანული თურქულით, ასევე ქურთულით და გარკვეულწილად სპარსულით. საქართველოში მცხოვრები სალმას ხალხის დიალექტზე გავლენა მოახდინა რუსულმა ენამ. მცირე პერიოდი არ იყო საკმარისი, რომ ქართული გავლენები ასახულიყო. ბავშვები დადიოდნენ რუსულ ან იშვიათად ქართულ სკოლებში (გარბელი).

30-იანი წლების ბოლოს ქურთისტანელი ებრაელების ნაწილი გადაასახლეს თბილისიდან ბაქოში. მაგრამ ამ მოსახლეობის ყველაზე დიდი იძულებითი გადასახლება მოხდა 1951 წელს ალმაატაში. 50-იანი წლების ბოლოს, სტალინის გარდაცვალების შემდეგ, ამ მოსახლეობის მცირე ნაწილი თბილისში დაბრუნდა. ძირითადად, ის ხალხი, რომლებსაც თბილისში ოჯახები და ნათესავები ჰყავდათ. უმეტესობა დარჩა ყაზახეთში, სადაც მათი შთამომავლები დღემდე ცხოვრობენ. ნაწილი მოსახლეობა კი 70-იანი წლებიდან მოყოლებული ისრაელში გადავიდა საცხოვრებლად.

დღესდღეობით საქართველოში არამეულ ენაზე მოსაუბრე ებრაული საზოგადოება აღარ სახლობს. შემორჩენილია მხოლოდ შერეული ოჯახების რამდენიმე შთამომავალი და მათ, როგორც წესი, ნეო-არამეული არ იციან.

ამდენად, საქართველოში ცხოვრებისას ე.წ. ლახლუხ ებრაელებთან ახალარამეული, უფრო ზუსტად, სალმასის დიალექტი გამოიყენებოდა ოჯახის, თემის შიდა ურთიერთობის, კულტურული იდენტობის ენად. ზოგი ოჯახი წარმოშობის მიხედვით გამოიყენებდა სპარსულს ან არაბულს. საქართველოში ცხოვრების პერიოდში მათი განათლებისა და ფართო საზოგადოებასთან საკომუნიკაციო ენა გახდა რუსული, თბილისელმა ლახლუხებმა ასევე კარგად ისწავლეს ქართული.

მთიელი ებრაელები: მეორე დიდი განშტოება მიზრახთა ჯგუფისა არიან საქართველოში მაცხოვრებელი მთიელი ებრაელები, რომლებსაც ქართველები ყუბელ ებრაელებს ეძახდნენ. საქართველოში მთიელი ებრაელები გამოჩნდნენ XIX ს. ბოლოსა და XX საუკუნეებში და უმეტესად შერეული ქორწინებისა და ეკონომიკური ცხოვრების გაუმჯობესების მიზნით. მთიელი ებრაელები ისტორიულად ცხოვრობდნენ კავკასიის მთიან რეგიონებში, მათ შორის

დაღესტანსა და აზერბაიჯანში, კერძოდ, მთიან ყუბანში. საქართველოში სწორედ აქედან ჩამოვიდა ყველაზე მეტი ებრაელი და ამიტომაც იყო, რომ ჯუხურად მოლაპარაკე ყუბანიდან თუ კავკასიის სხვა რეგიონებიდან მიგრირებულ მთიელ ებრაელებს ერთი ზოგადი სახელით - ყუბელი ებრაელის სტატუსით აერთიანებდნენ (მიუხედავად იმისა, რომ მათი ნაწილი საერთოდ არ იყო ყუბანიდან). მათი ენობრივი რეპერტუარი მათი იდენტობის ცენტრალურ ნაწილს წარმოადგენდა. ისინი ტრადიციულად ოჯახებში საუბრობდნენ ჯუხურზე (ან ებრაელთა-თათურზე), ებრაული შეინარჩუნეს ძლიერი სიმბოლური და ლიტურგიული როლით, ხოლო რუსული მნიშვნელოვანი გახდა საბჭოთა პერიოდში. ქართული მხოლოდ ძალიან დაბალი კომპეტენციით შეისწავლეს, რადგან მათი უმეტესობა ძირითადად ქალაქებში მოსახლეობდნენ და ქართული სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან საკომუნიკაციოდ არ სჭირდებოდათ.

ამდენად, საქართველოს მთიელი ებრაელებისათვის ჯუხური იყო მხოლოდ მთიელ ებრაელებთან და ოჯახში საკომუნიკაციო ენა, რუსული იყო სხვა ეთნიკურ ჯგუფებთან და ასევე განათლების ენა, რელიგიისა და წმინდა ტექსტების ენა.

საქართველოს ებრაელთა ენობრივი მრავალფეროვნება ისრაელში რეპატრიაციის შემდგომ

მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში ებრაელები არაებრაელ მოსახლეობასთან საკმაოდ მეგობრულად და ჰარმონიულად თანაცხოვრობდნენ, მათ ისტორიულ სამშობლოში დაბრუნების სურვილი იმაზე ადრე გაუჩნდათ, ვიდრე ისრაელის სახელმწიფო დაარსდებოდა. ამიტომ ყოველი ახალი წელი (ებრაული როშაშანა) მათთვის იწყებოდა გამოთქმით: **הבאה בירושליםבשנה**(be Shana haba'a biruShalaim) "მომავალ წელს იერუსალიმში" და ყოველ შაბათს იმეორებდნენ ფრაზას: **..אם אשכחך ירושלים תשכח ימיני**('im eshqaxex ierushalaim tishqax iamini) "თუ დაგივიწყო იერუსალიმ, დამივიწყოს მარჯვენამ ჩემმა" (გულედანი, ლომთაძე 2019:123-124).

ისრაელის სახელმწიფოს დაარსების შემდეგ (1948 წელი), მიუხედავად საბჭოთა რეჟიმისა მათ დაიწყეს საუბარი „ისრაელის ალიაზე" (ისრაელში ასვლა, რაც ისრაელში რეპატრიაციას ნიშნავდა). 1967 წელს საქართველოდან 18 ოჯახი გადავიდა საცხოვრებლად ისრაელში, რასაც მოგვიანებით დიდი 70-იანი და 90-იანი წლების ალია მოჰყვა (გულედანი, ლომთაძე 2019:123-124)

.

ისრაელში რეპატრირებულმა ებრაელებმა შექმნეს მეტ-ნაკლებად კომპაქტური დასახლებები სხვადასხვა ქალაქში. ებრაელთა ერთი ნაწილი რუსეთში (უმეტესად მოსკოვსა და სანტ-პეტერბურგსი), უკრაინაში (ოდესა, კიევი) გადავიდა საცხოვრებლად. ნაწილი კი ისრაელიდან ევროპაში - უმეტესად ავსტრია (ვენა), ბელგია (ანტვერპენი), ასევე კანადასა (ტორონტო, მონტრეალი) და აშშ (ნიუ-იორკი) წავიდა და დასახლდა.

ისრაელში 70-იან და 80-იან წლებში რეპატრირებული ებრაელების უფროსი თაობის მხოლოდ მცირე ნაწილმა შეისწავლა ივრითი. მათთვის ისეთივე ენობრივი იერარქია ისეთივე დარჩა, როგორიც საქართველოში ჰქონდათ იმ განსხვავებით, რომ დაბალი კომპეტენციით დაემატა ივრითი, უფრო ზუსტად, მათი ეთნოლექტს დაემატა მეტი რაოდენობით ივრითიდან შესული სიტყვები (კვირიკაშვილი, ლომთაძე 2024:1-14). საშუალო და უმცროსი ასაკის წარმომადგენლებისთვის კი მთავარი ენა გახდა თანამედროვე ებრაული (ივრითი) ან იმ ქვეყნის სახელმწიფო ენა, სადაც ცხოვრობენ (გერმანული, ფრანგული, ინგლისური...); უფროსი და საშუალო თაობის ერთმა ნაწილმა შესაბამისად შეინარჩუნა და იცის იგივე ენები, რომლებსაც საქართველოში ფლობდნენ: ქართული, რუსული, ებრაული, იდიში, ნეო-არამეული, ჯუხური. დღემდე უმეტესად მოხუცები ან საშუალო თაობის ნაწილი ფლობს და თაობებს თითქმის აღარ

გადასცემს ქართულს, რუსულს, სპარსულს, ნეო-არამეულს, ჯუხურს, იდიშს, აფხაზურს, ოსურს, სომხურს, მეგრულს.

მიგრაციის შემდეგ ფუნქცია შეეცვალა ქართულსა და რუსულს. ეს ენები გახდა ქართველ ებრაელთა მემკვიდრეობითი, ისტორიული მეხსიერების ენები და თანდათან გადავიდა დომინანტური ენის ფუნქციიდან მემკვიდრეობის ენის ფუნქციაში.

განსხვავებული ვითარებაა იდიშთან დაკავშირებით. იდიში ისრაელსა და აშშ-ში ძირითადად ხასიდურ თემებშია მნიშვნელოვანი. საქართველოს აშქენაზები ხასიდები არასოდეს ყოფილან. ამიტომ იდიში მათთან შედარებით მარტივად იკარგება.

ისრაელში მცხოვრები ზოგიერთი ბასრული წარმოშობის ებრაული თემი, ბოლო დროს განსაკუთრებით ამაყობს თავიანთი უნიკალური და უძველესი ისტორიითა და ენით და ცდილობენ მის გადარჩენას. მიუხედავად ამისა, ქურთისტანელი ებრაელების ენობრივი მრავალფეროვნება (სპარსული, არაბული, ქურთული, ნეო-არამეული, ქართული) თითქმის ისტორიად იქცა. ყაზახეთში მაცხოვრებელი მოსახლეობა ოჯახებში კვლავ ლაპარაკობს ნეო-არამეულად, მაგრამ ახალგაზრდების უმეტესობა ამ ენას აღარ სწავლობს და მხოლოდ მათმა მცირე ნაწილმა იცის წინაპრების ენა. 1980-იანი წლების შუაში დაახლოებით 2,000 ლახლუხი ცხოვრობდა თბილისსა და ალმა-ატაში ერთად, ხოლო შემდგომ მათი მნიშვნელოვანი ნაწილი ისრაელში წავიდა (Электронная еврейская энциклопедия ОРТ).

ემიგრაციის შემდეგ, განსაკუთრებით ისრაელში, შეერთებულ შტატებსა და დასავლეთ ევროპაში, ბევრი მთიელი ებრაელი ებრაულზე ან დომინანტურ ადგილობრივ ენებზე გადაერთო. თუმცა, უფროსი თაობები კვლავ ინარჩუნებენ ჯუხურის ცოდნას, რაც ამ ენას თაობათა და დიასპორული იდენტობის ნიშნად აქცევს. დღეისათვის ჯუხურის ცოდნა დამოკიდებულია ოჯახურ წარმომავლობაზე, სოციალურ ჩართულობასა და შემდგომ დემოგრაფიულ ცვლილებებზე. თუმცა უმეტეს ადგილას ის საფრთხეში მყოფია.

შეიძლება ითქვას, რომ დღეს საქართველოს ებრაელთა ენობრივი რეპერტუარი ასახავს როგორც მემკვიდრეობის მდგრადობას, ასევე მრავალფეროვან სოციოლინგვისტურ გარემოსთან ადაპტაციას.

დასკვნა

საქართველოს ებრაელთა ენობრივი რეპერტუარის კვლევისას არსებითი მნიშვნელობა ენიჭება ეთნიკურობას, მიგრაციის დროს, განათლების დონეს, რელიგიას, ებრაული მოსახლეობის კონცენტრაციის ხარისხი.

საქართველოში ცხოვრების განმავლობაში ებრაელები გამოირჩეოდნენ ენობრივი მრავალფეროვნებით, რაც დაკავშირებული იყო მათ ეთნიკურ წარმომავლობასთან.

ქართველი ებრაელების ძირითადი ენა საქართველოში უმეტესად ქართული იყო. თემის შიდა საკომუნიკაციო ენად ქართულის ებრაული ეთნოდიალექტი მიიჩნევა. ებრაული ბოლომდე დარჩა რელიგიისა და ლოცვის ენად. რუსიფიკატორულმა პოლიტიკამ მათ დიდ ნაწილს რუსულზე გადასვლის საშუალება მისცა. საქართველოს სხვადასხვა კუთხეში მოსახლე ებრაელების კეთილმეზობლური დამოკიდებულებითა და პროფესიით (ვაჭრობით) უნდა აიხსნას ის, რომ აფხაზეთის, ცხინვალის, ახალციხისა და სამეგრელოს ტერიტორიებზე მოსახლე ებრაელებმა დაბალი ან საშუალო კომპეტენციით იცოდნენ აფხაზური, ოსური, სომხური, მეგრული.

აშქენაზი ებრაელებისათვის მშობლიური ენა უმეტესად იყო რუსული. უფროსი თაობის აშქენაზი ებრაელების ნაწილი მშობლიურ ენად იდიშს მიიჩნევდა. მათ შედარებით დაბალი

კომპეტენციით იცოდნენ ქართული, უმეტესად სასაუბრო. თუმცა ქართულის ცოდნის დონე განსახლების ადგილზეც იყო დამოკიდებული. ცხინვალსა და აფხაზეთში მოსახლეებმა დაბალი კომპეტენციით ოსური და აფხაზურიც იცოდნენ.

ლახლუხების საოჯახო ენა იყო ნეო-არამეული (სალმასის დიალექტი), უფროსმა თაობამ ასევე იცოდა სპარსული და ზოგჯერ არაბული. საქართველოში მათ საკმაოდ კარგად შეისწავლეს რუსულიცა და ქართულიც.

მთიელი, ე.წ. ყუბელი ებრაელების მშობლიურ ენად საქართველოში რუსული ითვლებოდა, თუმცა ბევრა მათგანი საოჯახო ენად იყენებდა ჯუხურს, ხოლო ლოცვის ენად ებრაულს.

ისრაელსა და საზღვარგარეთის სხვა ქვეყნებში მიგრირების შემდეგ იერარქიის სათავეში მოექცა იმ სახელმწიფოს ოფიციალური ენა, რომელშიც ცხოვრობენ: ისრაელში ებრაული, ამერიკაში ინგლისური, ავსტრიაში - გერმანული, რუსეთში -რუსული და ა. შ. თუმცა მათმა ნაწილმა კარგად იცის ივრითიც. ქართული და რუსული, ასევე ზოგჯერ იდიში, ჯუხური, ნეო-არამეული დარჩა მემკვიდრეობით ენად. აფხაზური, ოსური, მეგრული, სომხური, სპარსული მთლიანად დაიკარგა.

საუკუნეთა მიჯნაზე გაზრდილმა მიგრაციებმა, ინგლისურის როგორც ლინგვა ფრანკას ზეწოლამ და აქტიურმა გლობალიზაციამ ძალიან შეამცირა და თითქმის იშვიათი გამონაკლისის გარდა, აღარ ხდება ახალ თაობაზე მემკვიდრეობითი ან საოჯახო ენების გადაცემა. ამიტომ ეს ენები და ენობრივი ნაირსახეობები დღეს უმეტესად საფრთხეში მყოფია.

ლიტერატურა:

ბაბალიკაშვილი ნ. 1971 ებრაული ეპიგრაფიკა საქართველოში (XVIII-XIX საუკუნეები), დისერტაციის ავტორეფერატი,თბილისი.

კ. დუმბაძე, ლექსიკური ებრაიზმები ქართულ ქალაქურ ჟარგონში, ჯევანმარდი 2, თბილისი 1979, გვ. 28-37

Габриелова А.Г. 1969 - Образец арамеикой речи салмазсских есреев, Восточная филологиа, Тбилиси

გოგოლაშვილი გ. 2009 -ქართული სალიტერატურო ენა (ისტორია და თანამედროვეობა). თბილისი. გამომცემლობა „მერიდიანი“.

გულედანი ლ, კურტანიძე თ. 2014. -Guledani & Kurtanidze 2014: Lali Guledani & Tamar Kurtanidze. “Pronouns and Pronominal Suffixes in the Neo-Aramaic of Jews from Salmas.” *The 10th Congress of the EAJS*, Paris, 20–24 July.

გულედანი ლ. 2019 აშქენაზები საქართველოში, მესამე საერთაშორისო კონფერენციის “სემიტოლოგიური ძიებანი”თეზისები, თბილისი 25-26

გულედანი ლ. ლომთაძე თ. 2019 Guledani, Lali, and Tamar Lomtadze,2019 ‘Going Up/Aliyah to Israel (On the Structure and Origin of the Expression)’, *Bulletin of the Georgian National Academy of Sciences*, 13/03 (2019), 123–29

გულედანი და სხვები 2022. ქართველ ებრაელთა მეტყველება ისრაელში (გულედანი ლ. **ენოხი რ. კვირიკაშვილი ა. ლომთაძე თ** (რედაქტორი), ჯანჯღავა ც, ჯაიანი რ.) თბილისი, ივ. ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

Enoch, Reuven. 2008. Tavsili: The Traditional Oral Translation of the Bible in Judeo Georgian (Genesis). Jerusalem: Magnes Press.

კვირიკაშვილი ა. ლომთაძე თ. 2024. Kvirikashvili, A. & Lomtadze, T. 2024. “Lexical Influences of Modern Hebrew on Judeo-Georgian”. *International Journal of Linguistics and Communication,* 12(1), pp. 1-14

კურტანიძე თ. 2020 - Kurtanidze T., Neo-Aramaic speaking jews in Georgia. ." *The 10th Congress of the EAJS*, Paris, 20–24 July.

Крупники И., Куповецки М. 1988 – «*Лахлухи» — курдистанские евреи в СССР*, Советская этнография, 1988, №2, გვ. 102–111.

ლევინი ზ. კონსტანტინოვი ვ. 2025 - Levin & Konstantinov 2025: Zeev Levin & Viacheslav Konstantinov. Native, but Unique: Jews of Georgia, Azerbaijan, Uzbekistan and Their Neighbors Revealed Through Their Twentieth Century Demographic Profiles." *Central Asian Survey*, 44/2: 162-182.

ლომთაძე თ. 2005, ქუთაისური ქართული. ქუთაისი. აწსუ გამომცემლობა.

ლომთაძე თ. 2018 - Lomtadze 2018: Tamari Lomtadze. ""Russicisms in Judeo-Georgian Speech*". Languages. Cultures. Translation*, Issue 6. Selected Papers from the International Conference *Languages. Cultures. Translation*. Moscow: Moscow State University Press, 329-335

ლომთაძე თ. ენოხი რ. 2019. Lomtadze, Tamar, and Reuven Enoch , 'Judeo-Georgian Language as an Identity Marker of Georgian Jews', *Journal of Jewish Languages*, 7 (2019), 1–26

ლომთაძე თ. 2020 ქართველ ებრაელთა ლინგვისტური რეპერტუარი. იბერიულ-კავკასიური ენათმეცნიერება XLVIII.

ლომთაძე თ. 2021 - Lomtadze 2021. "Russophone Georgian Jews." *New Trends in Slavic Studies:* Selected Papers from the 5th International Conference *Andalusian Slavic Studies Workdays*, 322-331.

ლომთაძე თ. 2022 - Lomtadze 2022. "The Languages of Ethnic Minorities in Post-Soviet Georgia." *Minorities in the Post-Soviet Space Thirty Years After the Dissolution of the USSR*. Eds. Paola Bocale, Daniele Brigadoi Cologna, & Lino Panzeri. "Ledizioni" LediPublishing, 145-161.

ლომთაძე თ. გულედანი ლ. 2022 - Lomtadze, Tamar, and Lali Guledani, Linguistic Competencies of the Ethnic Subgroups of the Jews in Georgia". IJLC8 Jewish Languages Conference, Jerusalem 08/02-04/.2022

ლომთაძე თ. კვირიკაშვილი ა. 2024 - Lomtadze, Tamari, and Ani Kvirikashvili, 'The Dual Status of Judeo-Georgian', *Forum for Linguistic Studies*, 6/5 (2024), 83–93

Лопотинский Л.1894- Евреиско-Арамеиские тексты, Заметка к ним. Сборник материалов для описания местней племион Кавказа, Тифлис

მამისთვალაშვილი ეი 1995. ქართველ ებრაელთა ისტორია, თბილისი, 1995, გვ. 22

პაპისმედოვი ი. 1945 - საქართველოს ებრაელთა აღებ-მიცემის ისტორიისათვის, საქ. ებრაელთა ისტორიულ-ეთნოგრაფიული მუზეუმის შრომები, ტ. 3, თბილისი

საქართველოს ისტორიის ნარკვევები, ტ 1, რედაქტორი აკად. გ. მელიქიშვილი, თბილისი, 1970, გვ. 452-453

ქართლის ცხოვრება - ტექსტი დადგენილი ყველა ძირითადი ხელნაწერის მიხედვით ს. ყაუხჩიშვილის მიერ, I, თბილისი, 1955, გვ. 15-16.

ქართლის ცხოვრება - ბატონიშვილი ვახუშტი, აღწერა სამეფოსა საქართველოსა. ტექსტი დადგენილი ყველა ხელნაწერის მიხედვით ს. ყაუხჩიშვილის მიერ, 4, თბილისი, 1973, გვ. 53.

ზ. ჭიჭინაძე, ქართველი ებრაელები საქართველოში. თბილისი 1970

Tamar Lomtadze
Iv.Javakhishvili State University, Tbilisi, Gerogia
e-mail: tamrikolomtadze@uahoo.com
David Botera (Boterashvili)
Haifa State University, Haifa, Israel
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.03
SJIF 2026: 8.679

Multilingualism among Jewish Communities in Georgia[1]

Abstract

The current work has been supported by Shota Rustaveli National Science Foundation (SRNSF), grant No FR-25-4446 Documenting Judeo-Georgian II

The Jews living in Georgia belonged to different ethnic groups: Georgian Jews, Ashkenazi Jews, and branches of Mizrahi Jewry, including Kurdish Jews, known as Lahluh, and Mountain Jews, known as Quban Jews. Naturally, they spoke different languages, which they selectively used and continue to use in different situations, depending on their ethnic origins and living environments.

For Georgian Jews, the primary language in Georgia was generally Georgian. They used Georgian for internal communication within the community, while Hebrew was the language of religion and prayer. Russification policies facilitated the shift to Russian for a large proportion of the community. Jews living in Abkhazia, Tskhinvali, Akhaltsikhe, and Samegrelo had varying levels of proficiency in Abkhaz, Ossetian, Armenian, and Mingrelian.For Ashkenazi Jews, the first language was generally Russian, while older generations also spoke Yiddish alongside Russian. Their proficiency in Georgian was relatively limited, and their level of competence depended partly on their place of residence. Those living in Tskhinvali and Abkhazia also spoke Ossetian and Abkhaz, respectively, with varying degrees of proficiency. For the Kurdish Jews, known as Lahluh, who constitute one branch of Mizrahi Jewry, the household language was Neo-Aramaic (the Salmas dialect). Older generations also spoke Persian and, in some cases, Arabic. In Georgia, they acquired a fairly good command of both Russian and Georgian. For Mountain Jews, known as Quban Jews, Russian was considered their native language in Georgia, although many used Juhuri as their household language and Hebrew for prayer. Following migration to Israel and other countries, the official language of the country of residence assumed the dominant position in the linguistic hierarchy: Hebrew in Israel, English in the United States, German in Austria, Russian in Russia, and so on. Members of these communities living in different countries also have a good command of Hebrew. Georgian and Russian, as well as, in some cases, Yiddish, Juhuri, and Neo-Aramaic, have remained heritage languages. However, the dominance of English as a lingua franca and the accelerating processes of globalization have considerably reduced the transmission of heritage and household languages to younger generations, and such eventually transmission has almost ceased. Abkhaz, Ossetian, Mingrelian, Armenian, and Persian have been entirely lost.

Keywords: Multilingualism, Jewish Communities in Georgia

რეცენზენტი: პროფესორი ნაზია ჟანპეისოვა

[1] The current work has been supported by Shota Rustaveli National Science Foundation (SRNSF), grant No FR-25-4446 Documenting Judeo-Georgian II”

ენათმეცნიერება Linguistic

Репрезентация общественных ценностей Литвы и Хорватии в политическом медиадискурсе

Виктория Макарова
Вильнюсский университет, Литва
e-mail: viktorija.makarova@flf.vu.lt,
orcid.org/0000-0002-4226-4755
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.04
SJIF 2026: 8.679

В статье сопоставляются особенности литовского и хорватского медиадискурсов периода президентских выборов 2024 года. На материале 173 публикаций выявлены различия в репрезентации кандидатов и общественно значимых тем. Показано, что хорватский медиадискурс характеризуется повышенным вниманием к семье, национальной идентичности и проблеме эмиграции, тогда как литовский сосредоточен на политических позициях кандидатов и вопросах безопасности. Полученные результаты интерпретируются с привлечением культурных измерений Г. Хофстеда.

Ключевые слова: медиадискурс; президентские выборы; Литва; Хорватия; ценности; культурные измерения Хофстеда.

Введение

Медиадискурс является важным инструментом формирования общественного мнения и репрезентации социальных ценностей. В период избирательных кампаний медиа не только информируют аудиторию о ходе избирательной кампании, но и конструируют определенные интерпретации политической реальности, акцентируя одни темы и оставляя в тени другие. Анализ медиадискурса, таким образом, позволяет исследователю выявить ценностные ориентиры общества. Теоретической основой исследования послужили работы Э. Лассан [3], рассматривающей медиадискурс как пространство репрезентации общественно значимых смыслов, а также исследования Т. ван Дейка [1], Н. Фэркло [5] и Е. А. Кожемякина [2], подчеркивающих связь дискурсивных практик с социальным и культурным контекстом. В настоящей работе медиадискурс понимается как совокупность текстов и коммуникативных практик, посредством которых интерпретируется политическая действительность и транслируются общественные ценности.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей репрезентации общественных ценностей в литовском и хорватском медиадискурсах в период предвыборных кампаний 2024 года. Материалом исследования послужили посвященные президентским выборам 173 публикации литовских и хорватских медиапорталов. Для интерпретации выявленных различий результаты исследования сопоставляются с культурными измерениями Г. Хофстеда [6].

Основная часть

Право кандидата на прямую речь

Сопоставление литовской и хорватской выборки свидетельствует о различном статусе медиапортала как посредника в отношениях кандидатов и их избирателей. Литовские пользователи порталов LRT и “Respublika” с гражданской позицией кандидатов в основном знакомятся опосредованно – сквозь призму осмысления фактов действительности и их описания журналистами (подробнее об особенностях литовского предвыборного медиадискурса см. [4]). В хорватском же корпусе текстов цитирование кандидатов довольно обширно. Например, портал “Index” публиковал монологи кандидатов с изложением их взглядов на мир, а портал “Večernji list” публиковал стенограммы дебатов. Так, например, звучит заголовок одного текста, написанного самим кандидатом: *Zašto bi građani trebali glasati za mene* (‘Почему именно меня должны выбрать избиратели’). Более широкое присутствие прямой речи кандидатов в хорватских медиа может косвенно коррелировать с более высокой дистанцией власти в хорватской культуре (по шкале Г. Хофстеда индекс 73[1] для Хорватии – против 42 для Литвы), предполагающей большую значимость политических фигур в публичной коммуникации.

Оценка деятельности действующего президента

По этому параметру также разительно отличаются литовский и хорватский предвыборные дискурсы. В литовских текстах, попавших в нашу выборку, практически не встречается оценок деятельности действующего президента Литвы (кандидата Г.Н.), тогда как в хорватском корпусе о кандидате З.М., занимавшем на момент предвыборной кампании должность президента Хорватии, содержится множество негативных оценочных суждений о его работе, высказанных как кандидатами-конкурентами, так и другими политиками и политическими обозревателями. Например: *srušio sve vrijednosti hrvatske države* (‘разрушил все ценности хорватского государства’); *kršitelj Ustava* (‘нарушитель Конституции’).

Тема войны

Само слово «война» неоднократно повторяется и в литовском, и в хорватском предвыборных дискурсах. В литовском медиадискурсе тема войны связана прежде всего с российско-украинским конфликтом, вопросами безопасности и возможными угрозами для Литвы. Например: *agresorius perjungia pavarą ir ciniškai traiško demokratinį pasaulį* (‘Агрессор переключает передачи и цинично

[1] Индексы приводятся по данным 2015 г.: https://geerthofstede.com (доступ: 3.10.2026).

растаптывает демократический мир'); *Ukraina jau dabar stabdo Rusijos agresijos plitimą į Europą* ('Уже сейчас Украина сдерживает распространение российской агрессии в Европу').

В то же время лейтмотивом хорватского медиадискурса является *Domovinski rat* – Отечественная война за независимость Хорватии в 90-е годы XX века. О военном конфликте России-Украины лишь упоминается несколько раз. Кандидаты на пост президента Хорватии выражают свое отношение к выстраиванию отношений со своими соседями – БиГ и Сербией – в контексте осмысления результатов Отечественной войны за независимость Хорватии. Например, кандидатам во время дебатов задают вопрос о возможном вступлении Сербии в ЕС, и, предлагая блокировать эту идею, субъекты дискурса оперируют такими понятиями, как агрессивная политика сербского мира, сербский империализм и проч. Например: *obrana Hrvatske od velikosrpskog okupatora* ('защита Хорватии от великосербского оккупанта'); *srpski imperijalizam, od kojega nam zubi trnu već stotinjak godina* ('сербский империализм, от которого у нас зубы стынут уже сотню лет).

Различия в интерпретации военной тематики частично соотносятся с показателями долгосрочной ориентации культур (в терминах теории Г. Хофстеда): для Литвы (индекс 82) характерен акцент на будущих рисках и стратегическом планировании, тогда как хорватский дискурс чаще обращается к коллективной памяти о событиях прошлого (индекс 58).

Проблема эмиграции населения

Тема эмиграции регулярно присутствует в хорватском предвыборном дискурсе, но практически отсутствует в проанализированном нами литовском корпусе. В хорватской выборке тема проблемы эмиграции, как показал анализ, проходит красной нитью сквозь многие тексты. Например: *dok se naši ljudi iseljavaju u potrazi za boljim životom* ('пока наши люди уезжают за лучшей жизнью'); *nitko od nas ozbiljno ne zagovara povratak iseljenika, a to je ključna prilika za našu zemlju* ('никто из нас всерьез не поддерживает возвращение эмигрантов, а это ключевая возможность для нашей страны').

Повышенное внимание хорватских медиа к теме эмиграции может быть связано с более коллективистской ориентацией хорватской культуры (индекс 33), при которой особое значение имеют судьба сообщества и сохранение национальной общности. Для Литвы также актуальна проблема массовой эмиграции населения, однако в предвыборном дискурсе эта тема не затрагивается, вероятно, из-за индивидуалистической ориентации литовской культуры с ценностями личной автономии и индивидуальной ответственности индивида (индекс 60).

Приверженность семейным ценностям

Во время литовской предвыборной кампании семейные связи кандидатов практически не демонстрировались ими и не анализировались журналистами. В хорватском же медиадискурсе освещаются семейные связи кандидатов и происхождение членов их семей. Особое внимание уделяется национальной принадлежности родственников, прежде всего наличию сербских корней

или связей. Например, в публикациях упоминается, что кандидатка И. К. замужем за сербом (*udata je za Srbina*), а в отношении кандидата М. Б. обсуждается его возможное сербское происхождение.

Выявленные нами различия согласуются с показателями индивидуализма по теории Г. Хофстеда: Литва характеризуется более высоким уровнем индивидуализма (индекс 60), тогда как Хорватия (33) демонстрирует более выраженную коллективистскую ориентацию, что проявляется в повышенном внимании к семье, происхождению и родственным связям политиков.

Выводы

Сопоставление литовского и хорватского предвыборных медиадискурсов показало различия в способах репрезентации в них политических деятелей и общественно значимых тем. В хорватском корпусе шире представлены прямая речь кандидатов, эксплуатируются темы семейных связей, национальностей политиков, а также проблема эмиграции населения. В литовском медиадискурсе больше внимания уделяется позициям кандидатов по актуальным политическим вопросам, прежде всего связанным с безопасностью и войной в Украине.

Выявленные различия частично соотносятся с культурными измерениями Г. Хофстеда. Более выраженный коллективизм хорватской культуры коррелирует с повышенным вниманием к семье, происхождению и судьбе соотечественников за рубежом, тогда как более высокий уровень индивидуализма и долгосрочной ориентации в литовской культуре проявляется в акценте на политических позициях кандидатов и будущих вызовах. Вместе с тем ряд особенностей может объясняться спецификой национальных медиасистем и текущей политической повесткой.

Литература

1. ДЕЙК ван, Т. А., 1989. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс.

2. КОЖЕМЯКИН, Е. А., 2010. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования. *Вопросы журналистики*, 12 (83), 13–21.

3. ЛАССАН, Э. Р., 2011. *Лингвистика ставит диагноз...* Вильнюс: Изд-во Вильнюсского ун-та.

4. МАКАРОВА, В. В., 2025. О конструировании медиаобраза кандидата на пост президента Литвы посредством контекстуальной аргументации. In SŁADKIEWICH, Ż., KLIMKIEWICH, A. (red.). *Perswazja językowa w różnych dyskursach.* T. 8. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 149–157.

5. FAIRCLOUGH, N., 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

6. HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. and MINKOV, M., 2010. *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.

Источники

“Index” – www.index.hr (доступ: 24.04.2025).

LRT – www.lrt.lt (доступ: 10.05.2024).

“Respublika” – www.respublika.lt (доступ: 10.05.2024).

“Večernji list” – www.vecernji.hr (доступ: 24.04.2025).

Viktoria Makarova
Vilnius State University, Lithuania
e-mail: viktorija.makarova@flf.vu.lt,
orcid.org/0000-0002-4226-4755
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.04
SJIF 2026: 8.679

The Representation of Public Values in Lithuania and Croatia in Political Media Discourse

Abstract

This article compares the characteristics of Lithuanian and Croatian media discourse during the 2024 presidential election campaigns. Based on an analysis of 173 media publications, differences in the representation of candidates and socially significant issues were identified. The study demonstrates that Croatian media discourse places greater emphasis on family, national identity, and the issue of emigration, whereas Lithuanian media discourse focuses primarily on candidates’ political positions and security-related issues. The findings are interpreted through the lens of Geert Hofstede's cultural dimensions.

Keywords: media discourse; presidential elections; Lithuania; Croatia; social values; Hofstede's cultural dimensions.

Рецензент: профессор Назия Жанпеисова

ენათმეცნიერება Linguistic

კრებითი სახელები ქართულ ჟესტურ ენაში

თამარ მახარობლიძე
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: tamar.makharoblidze@i;iauni.edu.get
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.05
SJIF 2026: 8.679

კრებითი სახელები ჟესტურ ენებში იგივე მორფო-სემანტიკის ფორმებია, რაც სამეტყველო ენებში. ქართული ჟესტური ენის სახელთა მორფოლოგია გამოირჩევა შერეული სახის ფორმებით. კერძოდ, აქ გვაქვს როგორც წმინდა ჟესტური ენებისთვის დამახასიათებელი სინქრონული მორფოლოგიის ამსახველი ფორმები, ასევე სეგმენტური მორფოლოგიისთვის დამახასიათებელი მორფემების მაგალითები. რაც შეეხება ამ ენაში სიმრავლის ასახვას, უნდა ითქვას, რომ ენა გამოიყენებს მრავალფეროვან საშუალებებს. ადამიანთა კლასისთვის გვაქვს მრავლობითობის ნიშანი, კერძოდ ეს არის ადამიანის აღმნიშვნელი ჟესტი, რომელიც დელექსიკალიზებულია როგორც მრავლობითობის ნიშანი. ეს ჟესტი დაერთვის ძირითად ლექსიკურ ჟესტს. მრავლობითობის გადმოსაცემად ხშირად მოსალოდნელია ამ ჟესტის ორჯერ ან რამდენჯერმე გამეორება.

ქართულ ჟესტურ ენაში კრებითი სახელები ძირითადად იწარმოება ორი ფორმით ან სიმრავლის აღმნიშვნელი მორფემული ნიშნით, ორხელიანი სიმეტრიული დინამიკური ჟესტით ან კომპოზიტურად — ასეთ შემთხვევაში ძირითად ლექსიკურ ჟესტს ემატება სიტყვა-ჟესტი ჯგუფი. მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ ეს ორი ფორმა ხშირად ენაცვლება ერთმანეთს, თუმცა ორივე ერთად არ გვხვდება. გამოსაკლევია ადგილობრივ ყრუთა თემში მათი გამოყენების სიხშირე და გამოყენების დამატებითი სპეციფიკა (თუკი ასეთი რამ არსებობს).

საკვანძო სიტყვები: კრებითი სახელები, ჟესტური ენა, მორფო-სემანტიკის ფორმები

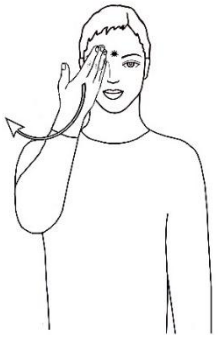
კრებითი სახელები ჟესტურ ენებში იგივე მორფო-სემანტიკის ფორმებია, რაც სამეტყველო ენებში. ქართული ჟესტური ენის სახელთა მორფოლოგია გამოირჩევა შერეული სახის ფორმებით. კერძოდ, აქ გვაქვს როგორც წმინდა ჟესტური ენებისთვის დამახასიათებელი სინქრონული მორფოლოგიის ამსახველი ფორმები, ასევე სეგმენტური მორფოლოგიისთვის დამახასიათებელი მორფემების მაგალითები. რაც შეეხება ამ ენაში სიმრავლის ასახვას, უნდა

ითქვას, რომ ენა გამოიყენებს მრავალფეროვან საშუალებებს. ადამიანთა კლასისთვის გვაქვს მრავლობითობის ნიშანი, კერძოდ ეს არის ადამიანის აღმნიშვნელი ჟესტი:



ადამიანი — მოაზროვნე ცოცხალი არსება

ერთხელიანი, დინამიკური, ჟესტი, ხელისგული მიმართულია პირდაპირ და ქვევით, ოდნავ მოხრილი საჩვენებელი და ცერი თითები გამოსახავენ ღია წრეს, ხელი ქვევით ეშვება. ჟესტი სრულდება მკერდისა და მხრების დონეზე. აღნიშნული ჟესტი დელექსიკალიზებულია როგორც მრავლობითობის ნიშანი და ეს ჟესტი დაერთვის ძირითად ლექსიკურ ჟესტს. მრავლობითობის გადმოსაცემად ხშირად მოსალოდნელია ამ ჟესტის ორჯერ ან რამდენჯერმე გამეორება. საგულისხმოა, რომ ქართულ ჟესტურ ენაში ცალკე ფორმითაა წარმოდგენილი ლექსიკური მნიშვნელობა *ხალხი*:



ხალხი — ადამიანთა სიმრავლე, მრავალი ადამიანი ერთად, ადამიანები

ერთხელიანი, დინამიკური ჟესტი, მარჯვნივ მიმართულია ხელისგული გაშლილი და ზევით აღმართული თითებით, ხელი ეხება შუბლს, სრულდება რკალური ტრაექტორიის მოძრაობა მარჯვნივ და ქვევით. ჟესტი წარმოდგენილია სახის დონეზე. ეს ზემოთ მოცემული ფორმა (სიტყვა-ჟესტი *ხალხი*) გახლავთ მაგალითი სინქრონული მორფოლოგიისა, სადაც დამატებითი მორფემის გარეშე, ახალი ლექსიკური ჟესტით გადმოცემულია სიმრავლე.



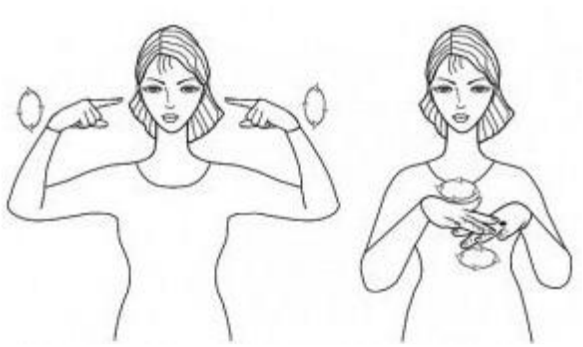
ამ ფოტოებით წარმოდგენილია სიტყვა-ჟესტი *ხალხები*. აქ სიტყვა-ჟესტ *ხალხის* აღმნიშვნელ პირველ ფოტოს ემატება ზოგადი მრავლობითობის ნიშანი, რომელიც მოცემულია ბოლო ფოტოზე. ხოლო მეორე და მესამე ფოტოებზე მოცემულია კუთვნილების ჟესტი, რომელიც ვერ ჩაითვლება გრამატიკულად მიზანშეწონილად, რადგანაც ეს უკანასკნელი გადმოგვცემს სიმრავლის ნიშნის კუთვნილებას *ხალხის* მიმართ. ცხადია, რომ კუთვნლების ნიშანი ზედმეტი მორფემაა მოცემულ ვითარებაში. ამ ტიპის ცთომილებები საკმაოდ ხშირია ქართულ ჟესტურ ენაში, რადგანაც ამ ენაში ჯერ არ გვაქვს სტანდარტიზაცია. აღსანიშნავია, რომ ეს ჟესტური ფორმა (*ხალხები*) პარალელურად გვხვდება მოლოდ პირველი და უკანასკნელი ფოტოების სახითაც, რაც უფრო სწორი ვერსიაა ამ კონკრეტული ჟესტისთვის.

ქართულ ჟესტურ ენაში უსულო საგანთა სიმრავლეს გამოხატავს სიტყვა-ჟესტი *ჯგუფი*:



ჯგუფი — რამდენიმე ერთმანეთთან ახლოს მყოფი ვინმე (ან რამე), გუნდი

ორხელიანი, სიმეტრიული, დინამიკური ჟესტი, ერთმანეთისკენ მიმართულია ხელისგულები, გაშლილი და წრიულად მოხრილი თითებითა და ზევით აწეული ცერებით, ორივე ხელით სინქრონულად სრულდება მოძრაობა ერთმანეთისკენ. ჟესტი წარმოდგენილია მკერდის დონეზე. საინტერესოა, რომ ცხოველთა კრებული ხშირად წარმოდგენილია სიმრავლის იმავე ელემენტით, რომელიც გვაქვს ფორმაში *ხალხი* (მაგ. სიტყვა-ჟესტი *ფარა*). თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ აქ ასევე პარალელურად გვხვდება ჟესტი *ჯგუფიც*.



ფარა — ცხვრის ჯოგი

ორნაწილიანი ჟესტის პირველი ნაწილია ორხელიანი, სიმეტრიული, დინამიკური სიტყვა-ჟესტი ‘ცხვარი’ — ქვევით მიმართულია ხელისგულები, გაშლილი და თავისკენ მიმართულია საჩვენებელი თითები, დანარჩენი თითები შეკრულია მუშტებად, ორივე ხელით სინქრონულად სრულდება განმეორებადი, წრიული მოძრაობა; ჟესტის მეორე ნაწილია ორხელიანი, სიმეტრიული, დინამიკური სიტყვა-ჟესტი ‘სიმრავლე (ცხვრის)’ / ‘კრებითობა’ — ხელისგულები ქვევითაა მიმართული ფართოდ გაშლილი თითებით, ორივე ხელით სრულდება განმეორებადი წრიული მოძრაობა და ზევით განთავსებული მარჯვენა ხელი ეხება მარცხენა ხელისგულის ზურგს. ჟესტი წარმოდგენილია სახისა და მკერდის დონეზე.

ზემოთ მოცემული ჟესტის (*ფარა*) მეორე ნაწილი არის ამ ენაში ზოგადად სიმრავლის გამომხატველი ერთ-ერთი ჟესტი. ეს იგივე ჟეტია, რომელიც გვხვდება ფორმაში *ხალხები*. უნდა ითქვას, რომ ენაში შეინიშნება გარკვეული ლექსიკური სიმწირე. საერთო ჟესტია ისეთი ლექსიკური ერთეულებისათვის, როგორებიცა ‘გუნდი’, ‘დასი’, ‘ბანდა’ და ‘ჯგუფი’.

ამრიგად, ქართულ ჟესტურ ენაში კრებითი სახელები ძირითადად იწარმოება ორი ფორმით:

ა. სიმრავლის აღმნიშვნელი მორფემული ნიშნით, ორხელიანი სიმეტრიული დინამიკური ჟესტით (მაგ., როგორიცაა სიტყვა-ჟესტი *ხალხები* — ბოლო ჟესტი) ;

ბ. ან კომპოზიტურად — ასეთ შემთხვევაში ძირითად ლექსიკურ ჟესტს ემატება სიტყვა-ჟესტი *ჯგუფი*.

მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ ეს ორი ფორმა ხშირად ენაცვლება ერთმანეთს, თუმცა ორივე ერთად არ გვხვდება. გამოსაკლევია ადგილობრივ ყრუთა თემში მათი გამოყენების სიხშირე და გამოყენების დამატებითი სპეციფიკა (თუკი ასეთი რამ არსებობს).

გამოყენებული ლიტერატურა:

დემეი, კუიჯი 2008: Demey, E. & van der Kooij, E. Phonological patterns in a dependency model: Allophonic relations grounded in phonetic and iconic motivation. Lingua, 118, 1109–1138.

ემორეი 2003 : Emmorey, K. (Ed.). Perspectives on classifier constructions in sign languages. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

ემორეი, გრაბოვსკი, მაკქულოუფი, დამასიო, პონტო, ჰიჩვა, ბელუგი 2004 : Emmorey, K., Grabowski, T., McCullough, S., Damasio, H., Ponto, L., Hichwa, R., & Bellugi, U. (2004). Motor-iconicity of sign language does not alter the neural systems underlying tool and action naming. Brain and Language, 89, 27–37.

მახარობლიძე 2015: მახარობლიძე თამარ. ქართული ჟესტური ენის ლექსიკონი. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი. თბილისი. ISBN 978-9941-16-225-5 1368 გვ

მახარობლიძე 2012: მახარობლიძე თამარ. ქართული ჟესტური ენა. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. USAID, Save The Children International. თბილისი 610-გვ·

მახარობლიძე 2026: მახარობლიძე თამარ. ქართული ჟესტური ენის სახელთა მორფოლოგია. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი. თბილისი.

მახარობლიძე 2015: მახარობლიძე თამარ. ქართული ჟესტური ენის ლექსიკის შესახებ. იკე, ტ. 43. ა. ჩიქობავას სახელობის ენათმეცნიერების ინსტიტუტი. თბილისი. 2015 გვ.116-144

მეირი 2010 : Meir, I. (2010). Iconicity and metaphor: Constraints on metaphoric extension of iconic forms. Language, 86. 865–986.

პერნისი, ლუ, მორგანი, ვიგლიოკო 2019 : Perniss, P., Lu, J. C., Morgan, G., & Vigliocco, G. (2017). Mapping language to the world: The role of iconicity in the sign language input. Developmental Science, 21(2), e12551.

თაუბი 2001 : Taub, S. (2001). Language from the Body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Tamar Makharoblidze
Ilia State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: tamar.makharoblidze@i;iauni.edu.get
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.05
SJIF 2026: 8.679

Collective Nouns in Georgian Sign Language (GESL)

(Abstract)

Collective nouns in sign languages are the same morpho-semantic forms as those in spoken languages. The nominal morphology of Georgian Sign Language (GESL) is characterized by mixed forms. Specifically, it features both forms reflecting the synchronic morphology typical of genuine sign languages and examples of morphemes characteristic of segmental morphology of spoken languages. Regarding the expression of plurality in GESL, it employs a variety of means. For the human class, there is a plurality marker — specifically, a sign denoting "*person*" that has undergone delexicalization to function as a marker of plurality. This sign is added to the base lexical sign. To convey plurality, it is often appropriate to repeat this sign twice or several times.

In GESL, collective nouns are primarily formed in one of two ways: using a morphemic plurality marker, which is a symmetrical two-handed dynamic sign, or through a compound construction, and in such a case, the sign for "*group*" is added to the main lexical sign. It is important to note that these two forms often alternate, however, we do not encounter both of them together. The frequency of their usage within the local Deaf community and any additional specific nuances regarding their use (if such exist) requires future scrutiny.

რეცენზენტი: პროფესორი ელენე ბუნიაკოვა

ენათმეცნიერება Linguistic

ქუთაისელ ებრაელთა ქართული მრავალენოვანი ეპიტაფიები

მანანა მიქაძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: mananamikadze123@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8490-4813
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.06
SJIF 2026: 8.679

ეპიგრაფიკის შესწავლა საინტერესო ცნობებს იძლევა სხვადასხვა დარგისათვის – ფილოლოგიისათვის, ისტორიისათვის, რელიგიის ისტორიისათვის, ეთნოგრა-ფიისათვის, ონომასტიკისათვის. ეპიგრაფიკულ ძეგლებში, როგორც წარსულის რეალურ ნაშთში, ასახულია ამა თუ იმ ქვეყნის ადრინდელი კულტურულ-ისტორიული ვითარება ყოველგვარი შესწორების გარეშე. მეცნიერებად ეპიგრაფიკა XIX საუკუნეში ჩამოყალიბდა, როდესაც მკვლევრებმა დაიწყეს ბერძნული და ლათინური წარწერების კორპუსების გამოცემა, აღმოსავლეთის ქვეყნებში აღმოჩენილ წარწერათა გაშიფრვა-პუბლიკაცია. ამ მკვლევართა შორის არიან: დიუბუა დე მონპერე, მ. ბროსე, ნ. მარი, დ. ბაქრაძე, ე. თაყაიშვილი, პ. იოსელიანი, ა. ხახანაშვილი და სხვ. ეპიგრაფიკული ძეგლების შესწავლას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საქართველოს ისტორიის ზოგიერთი საკითხის გამორკვევისთვის. ისინი ზოგჯერ ერთადერთ წერილობით წყაროს წარმოადგენენ. მათ ფაქტების ფიქსაციის დიდი სიზუსტე ახასიათებთ და მთელი რიგი საინტერესო ისტორიული ცნობების დადგენის შესაძლებლობას გვაძლევენ.

საკვანძო სიტყვები: ქუთაისელი ებრაელები, საფლავის ქვები, ეპიტაფიები

საყოველთაოდ ცნობილია, ეპიგრაფიკის შესწავლა საინტერესო ცნობებს იძლევა სხვადასხვა დარგისათვის – ფილოლოგიისათვის, ისტორიისათვის, რელიგიის ისტორიისათვის, ეთნოგრაფიისათვის, ონომასტიკისათვის. ეპიგრაფიკულ ძეგლებში, როგორც წარსულის რეალურ ნაშთში, ასახულია ამა თუ იმ ქვეყნის ადრინდელი კულტურულ-ისტორიული ვითარება ყოველგვარი შესწორების გარეშე. მეცნიერებად ეპიგრაფიკა XIX საუკუნეში ჩამოყალიბდა, როდესაც მკვლევრებმა დაიწყეს ბერძნული და ლათინური წარწერების კორპუსების გამოცემა, აღმოსავლეთის ქვეყნებში აღმოჩენილ წარწერათა გაშიფრვა-პუბლიკაცია.

ამ მკვლევართა შორის არიან: დიუბუა დე მონპერე, მ. ბროსე, ნ. მარი, დ. ბაქრაძე, ე. თაყაიშვილი, პ. იოსელიანი, ა. ხახანაშვილი და სხვ. ეპიგრაფიკული ძეგლების შესწავლას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება საქართველოს ისტორიის ზოგიერთი საკითხის გამორკვევისთვის. ისინი ზოგჯერ ერთადერთ წერილობით წყაროს წარმოადგენენ. მათ ფაქტების ფიქსაციის დიდი სიზუსტე ახასიათებთ და მთელი რიგი საინტერესო ისტორიული ცნობების დადგენის შესაძლებლობას გვაძლევენ. ისინი წარმოადგენენ წარსულის პირველად წერილობით უტყუარ წყაროს, რომელთაც გადამწერთა ჩასწორებები არ შეხებიათ.

კულტურული ცხოვრების ეპოქისთვის დამახასიათებელი სინამდვილე წაიშლება. საფლავის ქვები, როგორც ეპიგრაფიკული ძეგლები, გლობალიზაციის ეპოქაში საფრთხის ქვეშ მყოფი კულტურული მემკვიდრეობაა, ამდენად, მისი აღწერა-შესწავლა საშური საქმეა.

მე-19 საუკუნის 60-იან წლებში საფიჩხიის დღევანდელი სასაფლაო არ არსებობდა, ეს ადგილი იყო ტყის მასივი, სადაც ადამიანები ფიჩხის შესაგროვებლად თუ მიდიოდა. ქალაქის ზრდამ გამოიწვია ამ ადგილის განაშენიანება. საუკუნენახევრის წინ ე.წ. გაუკაფავ ტყის ნაწილში მოეწყო „ინტერნაციონალური“ (ქართველების, კათოლიკეების, სომხების, ებრაელების და სხვა) სასაფლაოები (გაზეთი „ინდუსტრიული ქუთაისი“, 1967 წლის 16 ნოემბერი, ავტორი შ. ლომთაძე).

ქუთაისის საფიჩხიის სასაფლაოზე, რომელიც ქართველ მართლმადიდებელთა და კათოლიკეთა ძველ ისტორიულ სასაფლაოს წარმოადგენს, ერთი დიდი მონაკვეთი უკავია ქუთაისელ ებრაელთა საფლავებს, საკითხი შესწავლილი არ არის და იგი ამდენად ძალიან საინტერესოა ქართულ-ებრაული ურთიერთობების მრავალსაუკო-ნოვანი ტრადიციის შესასწავლად. საფიჩხიის სასაფლაოზე დაკრძალულთა შორის არიან ებრაელი მწერლები, ექიმები, მასწავლებლები, ადამიანები, რომლებიც ქართველებთან ერთად ქუთაისის ისტორიას ქმნიდნენ.

საფლავის ქვა გავრცელებული მემორიალური კულტურის ძეგლია. ის ერის მატერიალური და სულიერი კულტურის თავისებურებათა ამსახველი მნიშვნელოვანი ობიექტია. ეპიტაფიებთან დაკავშირებით დავძენთ, რომ ქვის წარწერები აღნიშნავენ

არა მხოლოდ ადამიანთა ვინაობას, სქესს, დაბადებისა და გარდაცვალების დროს, არამედ გვიყვებიან სოციალური მდგომარეობის, გავრცელებული გვარების, ქალისაგან დაოჯახების შემდეგ გვარის შეცვლის, ანთროპონიმების, ტოპონიმიის, ლექსიკა-ფრა-ზეოლოგიის, დიალექტიზმების შესახებ, ასევე, ადამიანთა სევდის, წუთისოფელთან დამოკიდებულების, პროფესიის, რელიგიური და იდეოლოგიური გავლენების შესახებ. სხვადასხვაგვარი ფორმის, ზომის ქვები პირველწყაროა კალიგრაფიისა და ქვაზე კვეთის, ორნამენტის, სიმბოლიკის, კულტურათა გავლენა-შერევის, ეკონომიკური მდგომარეობის შესახებ.

საფიჩხიის ებრაელთა სასაფლაოზე ეპიტაფიები ივრითულ რუსულ, ქართულ ენებზეა შესრულებული, ან ერთდროულად ორ ენაზე ივრითსა და ქართულად, ან ქართულად და რუსულად, ან მხოლოდ ქართულად, ან მხოლოდ ივრითზე. ამ სტატიაში რუსულენოვან ეპიტაფიებზე მსჯელობა არ გვექნება.

საანალიზო ნაშრომში განვიხილავთ ჩვენ მიერ ქუთაისში, კერძოდ საფიჩხიის სასაფლაოზე საფლავის ქვებზე დატანილი ეპიტაფიის სახე-ფორმებს, რომლებიც შეიძლება ასე დავაჯგუფოთ:

1. თხრობითი ეპიტაფიები;

2. ლექსის ტიპის ეპიტაფიები, სადაც გამოიყოფა ორი ქვეჯგუფი:

ა) ჭირისუფლის მიერ დაწერილი ლექსები, ბ) პოეტთა ცნობილი ლექსები
ан ციტატები გამოჩენილ ადამიანთა შემოქმედებიდან;
3. ლოცვის პერიფრაზები ეპიტაფიად.

1.თხრობითი ეპიტაფიები Narrative epitaphs

საფიჩხიის ებრაელთა საფლავები:

ა) ზედა მხარეს ქვას წარწერა აქვს ივრითზე, ხოლო მის გასწვრივ ქართულად, რომელიც ასე იკითხება:

„აქ განისვენებს გაბრიელ
მეორე აბზაცი - არიამინის ძე რიჟინაშვილი
მესამე აბზაცი – შობილი დაბადებიდან 34 წლის, გარდაიცვალა 1920 წელსა“ (სურათი #1)



სურათი N1

ბ) ამ საფლავის წარწერა მხოლოდ ქართულენოვანია: „აქ განისვენებს სარა ყღ...უ (ასოები წაშლილია) (# 4119, 4121)

მეორე ხაზი - ხის ყიური შვილის ასული მეუღლე
მესამე ხაზი – გაბრიელ ელიგულაშვილისა
მეოთხე ხაზი - 30 აგვისტო 1912 შობილი დაბადებიდან 34 წლის, გარდაიცვალა 1920 წელსა“

ეს სიტყვები ღრმა შთაჭრით არის ამოტვიფრული, ქვას ირგვლივ აქვს ვაზის მტევნების 4 ბარელიეფი. საფლავის ლოდი ჰორიზონტალური თეთრი თლილი ქვაა, სიგრძე – 2 მეტრი, სიმაღლე – 1,80 მ. გამოყოფილია სიმაღლის 3 ფენა-ძირი, შუა ფენა

– წარწერისათვის, რაც შეეხება წარწერას, იგი შთაკვეთითაა შესრულებული, ღრმად ამოჭრილი ასოები შესრულებულია გოგებაშვილის 4-ხაზოვანი კალიგრაფიით.

საფიჩხიის სასაფლაოზე საკმაო რაოდენობის საფლავის ქვებია ვაზის ბარელიეფებით, რაც იმის მანიშნებელია, რომ ებრაელები საკმაოდ ადრეულ საუკუნეებში ეზიარნენ ქართულ

კულტურას, ისინიც ქართველების მსგავსად წურავდნენ და აყენებდნენ ღვინოს, თუმცა მათი ღვინო ქართული ღვისინასაგან განსხვავებულია და მას ქაშერს უწოდებდნენ.

გვხვდება საფლავები, რომელზედაც მხოლოდ მიცვალებულთა სახელი, გვარი, დაბადება-გარდაცვალების თარიღები და ვინ დაადო ქვა, ეს ინფორმაციაა მოცემული:

ა) მარცხენა მხარეს ივრითული წარწერაა, მარჯვენა მხარეს კი ქართული წარწერა:

პირველი ხაზი - თინა შინელის ასული

მეორე ხაზი - შალომა

მესამე ხაზი – რიჟინაშვილისა 11 ნოემბერი 1979 (სურათი #2)



სურათი N2

ბ)პირველი ხაზი - თიკო ბენიამინის ასული
მეორე ხაზი - თავიდაშვილი
მესამე ხაზი – ფიჩხაძე
მეოთხე ხაზი – 1910-1988 (სურათი #3)



სურათი N3

2.ლექსის ტიპის ეპიტაფიები

2.1. ჭირისუფლის მიერ დაწერილი ლექსები

გვხვდება ეპიტაფიები, რომლებსაც პირობითად შეიძლება ვუწოდოთ ლექსი, რადგან უმრავლესობა რითმის, რიტმისა და მხატვრული სახეებისაგან სრულიად დაცლილი „ვითომ ლექსია“ :

პირველი ხაზი - წვრილი ცოლშვილი
მეორე ხაზი - რომ ამიტირეს
მესამე ხაზი – საწყალი მამა
მეოთხე ხაზი - მოხუცებული ჩემი
მეხუთე ხაზი - სიკვდილით
მეექვსე ხაზი - ატირებული ჩემს
მეშვიდე ხაზი - საფლავთან მოდის
მერვე ხაზი - დამტირის და ჩემსკენ
მეცხრე ხაზი - აქვს სული და გული (სურათი #4)



სურათი N4

ეპიტაფია თანამედროვე მხედრულია, ცალ-ცალკე ასოები გადაბმის გარეშეა. შესრულებულია ორხაზოვანი სისტემით, ყველა ასო ერთმანეთის ტოლია. მარმარილოს დაფის თავსა და გვერდებზე ფოთლოვანი ტოტებია წარმოდგენილი, შუაში – ოვალური სურათი.

ჩვენ მიერ დადასტურებული ეპიტაფიები საინტერესოა არა მხოლოდ ენობრივი, არამედ მენტალობის, მსოფლმხედველობის კვლევის თვალსაზრისით; ისინი გამოხატავენ ზოგადად ეთნოსის და არა მხოლოდ ინდივიდთა ფსიქოლოგიას. შეიძლება ითქვას, რომ საფლავის ქვებზე ადამიანის ზოგადად სოფელ-ქვეყანაზე ცხოვრების ისტორიის დაწერის ტრადიცია დღესაც მეტ-ნაკლებად გრძელდება, მაგრამ თანდათან შეიძლება ყოველივე ეს დაიკარგოს.

ლიტერატურა:

1.არაბული 2007: არაბული ა., თათარაიძე ე., *შენდობით მომიხსენიეთ*. თბილისი, 2007.
2. შ. ლომთაძე, სტატია გაზეთში „ინდუსტრიული ქუთაისი“,16 ნოემბერი, 1967;

Manana Mikadze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: mananamikadze123@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8490-4813
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.06
SJIF 2026: 8.679

Georgian Multilingual Epitaphs of the Jews of Kutaisi

Abstract

Tombstones are important monuments that refect the features of national material and spiritual culture. “Stone inscriptions” not only indicate the identity, gender, dates of birth and death of individuals, but also inform us about the social status, surnames, anthroponyms, toponymy, vocabulary, phraseology, and dialectisms widespread in a given village or community; they also show the human relationship with the earthly life, and indicate their profession, and religious as well as ideological infuences. Stones of various forms and sizes represent the source of calligraphy, stone carving, ornaments, cultural infuences, and blending. The proposed paper deals with the analysis of types and forms of epitaphs refected on tombstones (dated back to the 19th–20th cc.), discovered by us during expeditions in diferent parts of Georgia, specifcally:

1. narrative epitaphs;

2. rhyme-type epitaphs: a) rhymes authored by mourners; b) celebrated verses

of poets and quotations of famous individuals;

3. Paraphrased prayers. of writing the stories of life on tombstones, to a greater or lesser extent, is still alive. However, it may disappear. In such a case, monotony will prevail. Tombstones, similar to the epigraphic monuments, represent cultural legacy afected by threats in the ghreats in the globalization era. Therefore, it is crucial to ensure their description and examination.

Epitaphs at the Sapichkhia Jewish cemetery are inscribed in Hebrew, Russian and Georgian – either in two languages smultaneously (Hebrew and Georgian or Georgian and Russian) or in Georgian and Hebrew alone.In this article we will not discuss Russian-language epitaphs.

რეცენზენტი: პროფესორი იოლანტა ხომკო

ენათმეცნიერება Linguistic

გრამატიკალიზაცია და ენის ცვლილების მექანიზმი

ნათია ნემსაძე
ივ.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: natianemsadze@hotmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.07
SJIF 2026: 8.679

*წინამდებარე ნაშრომი განიხილავს გრამატიკალიზაციას — ენის ცვლილების ფუნდამენტურ პროცესს, რომლის დროსაც ლექსიკური ერთეულები და დამოუკიდებელი კონსტრუქციები დროთა განმავლობაში გრამატიკულ ფუნქციებს იძენენ. **ცნების არსი და ისტორია:** ტერმინი პირველად ანტუან მეიემ (1912) შემოიტანა. გრამატიკალიზაცია არ არის უეცარი მოვლენა; იგი მოიცავს სემანტიკურ, მორფოსინტაქსურ და ფონოლოგიურ თანდათანობით ტრანსფორმაციებს. **ძირითადი მექანიზმები და პრინციპები:** პროცესს ახასიათებს სემანტიკური გაფერმკრთალება, დეკატეგორიზაცია, ფონოლოგიური ეროზია, სავალდებულოობის ზრდა და სუბიექტივიზაცია (ლემანისა და ჰოპერის თეორიებზე დაყრდნობით). **კორპუსული კვლევები:** გრამატიკალიზაცია ეფექტიანად შეისწავლება რაოდენობრივი და დიაქრონიული კორპუსებით (მაგ., ინგლისური ენის ისტორიული კორპუსები, Google Books Ngram Viewer), სადაც ფიქსირდება გამოყენების სიხშირის ზრდა და კოლოკაციური ცვლილებები. **ციფრული დისკურსი:** სოციალური მედია აჩქარებს ახალი დისკურსული მარკერებისა და პრაგმატიკული ნაწილაკების (მაგ., because + noun, low-key, literally) ფორმირებას. **შუალედური ეტაპი (Bridging Context):** ლექსიკური ერთეულები გრამატიკულ ფუნქციებს მყისიერად არ იძენენ. ისინი გადიან გარდამავალ ფაზას (მაგ., ძვ. ინგლისური willan „სურვილი“ შუა ინგლისურის ამბივალენტობა თანამედროვე will მომავალი დროის დამხმარედ), სადაც ძველი და ახალი მნიშვნელობები თანაარსებობს. **ენტროპია და კომპლექსური სისტემები:** შუალედური ეტაპი ხასიათდება მაღალი ენტროპიით (გაურკვევლობით). ავტორი ილია პრიგოჟინის თეორიაზე (ფლუქტუაცია და ბიფურკაცია) დაყრდნობით მიუთითებს, რომ ენის, როგორც ღია და ადაპტაციური სისტემის ცვლილებები წარმატებით აიხსნება ფიზიკისა და ინფორმაციის თეორიის ცნებებით. ენათმეცნიერებაში ენტროპიისა და პრიგოჟინის თეორიის სინთეზი აჩვენებს, რომ ენობრივი ცვლილებები (როგორიცაა გრამატიკალიზაცია) ქაოსური ან სრულიად შემთხვევითი არ არის; პირიქით, ისინი ღია სისტემის ბუნებრივ თვითორგანიზაციას წარმოადგენენ, სადაც სტაბილურობა გარდამავალი*

ფაზებით (რომლებიც მაღალი ენტროპიით ხასიათდება) ირღვევა და შემდგომში ახალ წონასწორობას პოულობს.

საკვანძო სიტყვები: გრამატიკალიზაცია, სემანტიკური, მორფოსინტაქსური და ფონოლოგიური ტრანსფორმაციები.

გრამატიკალიზაცია არის ენობრივი ცვლილების პროცესი, რომლის დროსაც ლექსიკური ერთეულები და დამოუკიდებელი კონსტრუქციები იძენენ გრამატიკულ ფუნქციებს და დროთა განმავლობაში გადაიქცევიან გრამატიკის უფრო მეტად შეკავშირებულ და სავალდებულო ელემენტებად. ეს ტერმინი პირველად შემოიტანა Antoine Meillet-მა 1912 წელს, რომელმაც გრამატიკალიზაცია განსაზღვრა, როგორც „ავტონომიური სიტყვისთვის გრამატიკული ხასიათის მინიჭება“ [Meillet, 1912:390].

თანამედროვე მიდგომების მიხედვით გრამატიკალიზაცია არც უეცარი და არც მკაცრად ერთმიმართულებიანი პროცესია; იგი წარმოადგენს თანდათანობით ცვლილებას, რომელიც მოიცავს სემანტიკურ, მორფოსინტაქსურ და ფონოლოგიურ ტრანსფორ-მაციებს. Paul Hopper-ისა და Elizabeth Closs Traugott-ის (2003) მიხედვით, გრამატიკალიზაცია არის „პროცესი, რომლის დროსაც ლექსიკური ერთეულები და კონსტრუქციები გარკვეულ ენობრივ კონტექსტებში იწყებენ გრამატიკული ფუნქციების შესრულებას, ხოლო გრამატიკალიზაციის შემდგომ აგრძელებენ ახალი გრამატიკული ფუნქციების განვითარებას“. გრამატიკალიზაციის კვლევა ისტორიული ლინგვისტიკის, კორპუსული ლინგვისტიკისა და ენის გამოყენებაზე დაფუძნებული თეორიების ერთ-ერთ ცენტრალურ მიმართულებად იქცა, რადგან იგი ნათელს ჰფენს ლექსიკონს, გრამატიკასა და ენობრივ გამოყენებას შორის არსებულ დინამიკურ ურთიერთობას.

გრამატიკალიზაციის მექანიზმები

მკვლევრები გამოყოფენ რამდენიმე განმეორებად მექანიზმს, რომლებიც გრამატიკალიზაციის პროცესს ახასიათებს: **სემანტიკური გაფერმკრთალება (semantic bleaching)** — კონკრეტული ლექსიკური მნიშვნელობის თანდათანობითი დაკარგვა; **დეკატეგორიზაცია (decategorization)** — ლექსიკური კატეგორიებისთვის დამახასიათებელი მორფოსინტაქსური თვისებების დაკარგვა; **ფონოლოგიური რედუქცია (phonological reduction)** — ფორმის შემოკლება ან ფონეტიკური ეროზია; **გაფართოება (extension)** — ფორმის გავრცელება ახალ ენობრივ კონტექსტებში; **სავალდებულოობის ზრდა (obligatorification)** — გრამატიკული ფორმის ქონის აუცილებლობის გაძლიერება კონკრეტულ კონსტრუქციაში; **სუბიექტივიზაცია (subjectification)** — ისეთი მნიშვნელობების განვითარება, რომლებიც მეტყველი სუბიექტის დამოკიდებულებასა და პერსპექტივას გამოხატავს.

Christian Lehmann (2015) გრამატიკალიზაციის გასაზომად ექვს პარამეტრს გვთავაზობს: მთლიანობას (integrity), პარადიგმატულობას (paradigmaticity), პარადიგმატულ ვარიაბელობას (paradigmatic variability), სტრუქტურულ მოცულობას (structural scope), შეკავშირებულობას (bondedness) და სინტაგმურ ვარიაბელობას (syntagmatic variability). გრამატიკალიზაციის

პროგრესთან ერთად ფორმები, როგორც წესი, უფრო მჭიდროდ ინტეგრირდებიან გრამატიკულ სისტემაში და ნაკლებად ინარჩუნებენ სემანტიკურ ავტონომიას.

Paul Hopper (1991) გამოყოფს გრამატიკალიზაციის ხუთ ძირითად პრინციპს:

1. **შრეობრიობას (Layering)** — ძველი და ახალი ფორმები თანაარსებობენ;
2. **დივერგენციას (Divergence)** — თავდაპირველი ლექსიკური ფორმა აგრძელებს არსებობას გრამატიკალიზებულ ფორმასთან ერთად;
3. **სპეციალიზაციას (Specialization)** — ფორმა უპირატესად გამოიყენება კონკრეტული ფუნქციებით;
4. **პერსისტენტობას (Persistence)** — თავდაპირველი მნიშვნელობის კვალი კვლავ შესამჩნევია;
5. **დეკატეგორიზაციას (Decategorialization)** — ლექსიკური თვისებების დაკარგვა.

გრამატიკალიზაციის კორპუსული მტკიცებულებები

გრამატიკალიზაცია განსაკუთრებით ხელსაყრელია კორპუსული კვლევისთვის, რადგან მის შედეგებზე რაოდენობრივი დაკვირვება შესაძლებელია.

ძირითადი კორპუსული ინდიკატორებია:

- გამოყენების სიხშირის ზრდა;
- ახალი სინტაქსური გარემოების ათვისება;
- ლექსიკური მნიშვნელობების შემცირება;
- ფონოლოგიური ეროზია;
- კოლოკაციური შეზღუდვების ზრდა;
- მორფოლოგიური ვარიაბელობის შემცირება;
- გრამატიკული სავალდებულოობის ზრდა.

გრამატიკალიზაციის კვლევაში ფართოდ გამოიყენება შემდეგი დიაქრონიული კორპუსები:

- Helsinki Corpus of English Texts;
- Corpus of Historical American English;
- Parsed Corpus of Early English Correspondence;
- Penn-Helsinki Parsed Corpora;
- Google Books Ngram Viewer.

მაგალითად, *be going to*-ის კორპუსული კვლევა შეიძლება მოიცავდეს:

1. პირდაპირი მოძრაობის მნიშვნელობებისა და მომავლის მნიშვნელობიანი გამოყენების სიხშირის შედარებას;
2. კოლოკაციური მოდელების ცვლილებების ანალიზს;
3. ისეთი შემოკლებული ფორმების წარმოშობისა და გავრცელების შესწავლას, როგორიცაა *gonna*.

ეს რაოდენობრივი მოდელები ადასტურებს, რომ გრამატიკალიზაცია არის თანდათანობითი, გამოყენებაზე დაფუძნებული პროცესი და არა ერთჯერადი სტრუქტურული ცვლილება.

გრამატიკალიზაცია ციფრულ კომუნიკაციაში

თანამედროვე ციფრული დისკურსი გრამატიკალიზაციის პროცესზე რეალურ დროში დაკვირვების ახალ შესაძლებლობებს ქმნის. სოციალური მედიის პლატფორმები აჩქარებს ინოვაციური კონსტრუქციების გავრცელებას და ხელს უწყობს ახალი დისკურსული მარკერებისა და პრაგმატიკული ნაწილაკების ფორმირებას.

მაგალითები:

- *because + noun* (*because science*);
- *low-key* წინადადების ზმნიზედად;
- *literally* როგორც გამაძლიერებელი ერთეული;
- *like* როგორც დისკურსული მარკერი.

ეს მაგალითები ცხადყოფს, რომ გრამატიკალიზაცია თანამედროვე ინგლისურში კვლავ აქტიური პროცესია და მისი ეფექტიანი შესწავლა შესაძლებელია ფართომასშტაბიანი ციფრული კორპუსების საშუალებით.

ლექსიკური წყაროდან გრამატიკულ ფორმამდე გადასვლის ქვემოთ მოცემული მოდელები ნათლად ასახავს გრამატიკალიზაციის ძირითად ეტაპებს:

ლექსიკური წყარო	**თავდაპირველი ლექსიკური მნიშვნელობა**	**შუალედური ეტაპი**	**გრამატიკული ფუნქცია**	**თანამედროვე ფორმა**
willan (ძველი ინგლისური)	სურვილი, ნდომა	განზრახვის მარკერი	მომავალი დროის დამხმარე ზმნა	**will**
go	ფიზიკური გადაადგილება	მიზნობრივი მოძრაობის კონსტრუქცია	მომავალი დროის მარკერი	**be going to, gonna**
have	ფლობა, ქონა	ვალდებულების კონსტრუქცია	ნახევრად მოდალური ფორმა	**have to**
do	კეთება, შესრულება	ემფატიკური გამოყენება	დამხმარე ზმნა	**do**
let	ნებართვის მიცემა	ჰორტატიული კონსტრუქცია	შეთავაზების/მოწოდების მარკერი	**let's**

ზემოაღნიშნული ცვლილებები შემდეგი სემანტიკური ტრაექტორიებით შეიძლება აღიწეროს:

- **სურვილი → განზრახვა → პროგნოზი/მომავალი დრო**
- **მოძრაობა → განზრახვა → მომავალი დრო**
- **ფლობა → ვალდებულება**
- **ქმედება → გრამატიკული მხარდაჭერა**
- **ნებართვა → მოწოდება/შეთავაზება**

ეს ტრაექტორიები ასახავს უნივერსალურ ტენდენციას, რომლის მიხედვითაც კონკრეტული, ლექსიკური მნიშვნელობები დროთა განმავლობაში უფრო აბსტრაქტულ და გრამატიკულ ფუნქციებად გარდაიქმნება.

შუალედური ეტაპის მნიშვნელობა

თანამედროვე გრამატიკალიზაციის თეორია ხაზს უსვამს, რომ ლექსიკური ერთეულები გრამატიკულ ფუნქციებს მყისიერად არ იძენენ. ისინი გადიან გარდამავალ ფაზას, რომელსაც

ხშირად **შუალედურ ეტაპს** ან **გარდამავალ კონტექსტს** (*bridging context*) უწოდებენ. Bernd Heine-ის მიხედვით, გარდამავალი კონტექსტი ისეთი ენობრივი გარემოა, რომელშიც თავდაპირველი ლექსიკური მნიშვნელობა და ახალი გრამატიკული ფუნქცია ერთდროულად არის შესაძლებელი.

willan →will

I ეტაპი: ლექსიკური მნიშვნელობა — ნდომა, სურვილი

Drihten, gif þu wilt, þu miht me gehælan.

„უფალო, თუ მოისურვებ, შეგიძლია ჩემი განკურნება.“

ამ მაგალითში *wilt* აშკარად აღნიშნავს „სურვილს“ ან „ნდომას“ და ჯერ კიდევ სრულფასოვანი ლექსიკური ზმნაა.

II ეტაპი: განზრახვა (გარდამავალი კონტექსტი)

I wol yow telle a myrie tale.

ეს წინადადება ორ ინტერპრეტაციას იძლევა:

- „მე მსურს/განზრახული მაქვს თქვენთვის ამბის მოყოლა“;
- „მე მოგიყვებით ერთ მხიარულ ამბავს.“

მნიშვნელობათა ეს თანაარსებობა წარმოადგენს **სემანტიკურ ამბივალენტობას**, რომელიც გრამატიკალიზაციის ერთ-ერთი ძირითადი მექანიზმია.

III ეტაპი: მომავალი დროის დამხმარე ზმნა

It will rain tomorrow. „ხვალ იწვიმებს.“

ამ ეტაპზე ნდომის ან სურვილის მნიშვნელობა მთლიანად გაქრა და *will* მხოლოდ მომავალი დროის მარკერის ფუნქციას ასრულებს.

აღნიშნული ცვლილება შეიძლება ასე შევაჯამოთ:

სურვილი →განზრახვა →პროგნოზი/მომავალი დრო

ეს პროცესი წარმოადგენს **სემანტიკური გაფერმკრთალების** (*semantic bleaching*) კლასიკურ მაგალითს, რომლის დროსაც თავდაპირველი ლექსიკური მნიშვნელობა თანდათან სუსტდება და საბოლოოდ მეორეხარისხოვანი ხდება.

will-ის ევოლუცია შეესაბამება გრამატიკალიზაციის კლასიკურ მოდელს, რომელიც შემუშავებულია Paul Hopper-ისა და Elizabeth Closs Traugott-ის მიერ:

ლექსიკური ერთეული →გრამატიკული ერთეული →კლიტიკა →აფიქსი

თანამედროვე ინგლისურ ენაში *will* გრამატიკული სიტყვის ეტაპზე იმყოფება, თუმცა ჯერ არ ქცეულა აფიქსად. ამასთანავე, თავდაპირველი ლექსიკური მნიშვნელობის კვალი კვლავ შეინიშნება:

- *Will you help me?* — გსურს/თანახმა ხარ დამეხმარო?
- *If you will excuse me...* — თუ ნებას დამრთავთ...
- *He will not cooperate.* — ის უარს ამბობს თანამშრომლობაზე.

ეს მაგალითები ასახავს ჰოპერის **პერსისტენტობის პრინციპს** (*persistence*), რომლის მიხედვითაც, გრამატიკალიზაციის შემდეგაც კი თავდაპირველი მნიშვნელობის ელემენტები გარკვეულ კონტექსტებში შენარჩუნებულია.

გრამატიკალიზაციის პროცესები განსაკუთრებით ხელსაყრელია ენტროპიაზე დაფუძნებული ანალიზისთვის, რადგან ლექსიკური და გრამატიკული მნიშვნელობები ხშირად ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში თანაარსებობს. ამის კლასიკური მაგალითია *willan*-ის განვითარება მომავლობის აღმნიშვნელ დამხმარე ზმნად *will*.

ეტაპი	დომინანტური ფუნქცია	ენტროპიის დონე
ძველი ინგლისური	სურვილი, ნება	დაბალი
შუა ინგლისური	სურვილი + მომავლობა	მაღალი
თანამედროვე ინგლისური	მომავლობის დამხმარე ზმნა	დაბალი

შუალედური ეტაპი, რომელსაც გრამატიკალიზაციის თეორიაში **გარდამავალ კონტექსტს** (*bridging context*) უწოდებენ, მაქსიმალური გაურკვევლობითა და, შესაბამისად, მაღალი ენტროპიით ხასიათდება. ენტროპიის ცნება სულ უფრო მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს ენის ცვლილების თანამედროვე კვლევებში, განსაკუთრებით რაოდენობრივი ლინგვისტიკის, ინფორმაციის თეორიის, კორპუსული ლინგვისტიკისა და ენის, როგორც კომპლექსური ადაპტაციური სისტემის, კვლევის ფარგლებში. ტერმინი პირველად მათემატიკოსმა და ინფორმაციის თეორიის ფუძემდებელმა კლოდ შენონი შემოიტანა 1948 წელს გამოქვეყნებულ ნაშრომში *A Mathematical Theory of Communication*. შენონის მიხედვით, ენტროპია სისტემაში არსებული გაურკვევლობის, არაპროგნოზირებადობისა და ინფორმაციული დატვირთვის საზომია.

ლინგვისტიკაში ენტროპია გამოიყენება ენობრივი ვარიაციის რაოდენობრივი შეფასებისა და დროში ენის ცვლილების დინამიკის შესასწავლად. ჩემ ადრინდელ სტატიებში გამოყენებული ნობელის პრემიის ლაურეატის, ილია პრიგოჟინის, მიერ ფიზიკასა და ინფორმაციის თეორიაში დამკვიდრებული ცნებები - ენტროპია და ნეგატიური ენტროპია - სავარაუდოდ მოქმედებს ენაშიც, როგორც ღია სისტემაში, რომლებიც მუდმივად ვითარდება და მოძრაობს. ენის განვითარების პროცესის ახსნა ზოგადად შესაძლებელია პრიგოჟინის თეორიის საფუძველზე. ეს თეორია ზუსტად აღწერს ზემოაღნიშნულ პროცესს, რომელიც შეიძლება შევადაროთ ფლუქტუაციისა (შუალედურ მდგომარეობა) და ბიფურკაციის პროცესებს, რომლებიც აღწერენ ენასა და მეტყველებაში მიმდინარე პროცესებს მაგალითად ამ სტატიაში აღწერილ გრამატიკალიზაციის პროცესს.

წინამდებარე ნაშრომში განხილულია **გრამატიკალიზაცია** — ენობრივი ცვლილების ფუნდამენტური პროცესი, რომლის დროსაც ლექსიკური ერთეულები და დამოუკიდებელი კონსტრუქციები დროთა განმავლობაში გრამატიკულ ფუნქციებს იძენენ.

ლიტერატურა:

1. Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press.

2. Heine, B., & Kuteva, T. (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge University Press.

3. Hopper, P. J. (1991). "On Some Principles of Grammaticalization." In E. C. Traugott & B. Heine (Eds.), *Approaches to Grammaticalization*.

4. Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge University Press.
5. Lehmann, C. (2015). *Thoughts on Grammaticalization* (3rd ed.). Language Science Press.
6. Meillet, A. (1912). "L'évolution des formes grammaticales." *Scientia*, 12, 384–400.
7. Traugott, E. C., & Dasher, R. B. (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge University Pre
8. ნათია ნემსაძე „ენის ცვლილების მექანიზმი". საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალი „ინტელექტუალი", #19. გვ.23-28. www.inteleqtuali.ge

Natia Nemsadze
Iv.Javakhishvili State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: natianemsadze@hotmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.07
SJIF 2026: 8.679

Grammaticalization and the Mechanism of Language Change

Abstract

The present paper discusses **grammaticalization**—the fundamental process of language change whereby lexical items and independent constructions acquire grammatical functions over time. **Essence and History of the Concept:** The term was first introduced by Antoine Meillet in 1912. Grammaticalization is not a sudden phenomenon; it involves gradual semantic, morphosyntactic, and phonological transformations. **Core Mechanisms and Principles:** The process is characterized by semantic bleaching, decategorization, phonological erosion, increasing obligatorification, and subjectification (based on the theories of Lehmann and Hopper). **Corpus Studies:** Grammaticalization is effectively studied using quantitative and diachronic corpora (e.g., historical corpora of the English language, Google Books Ngram Viewer), where an increase in usage frequency and collocational shifts are observed. **Digital Discourse:** Social media accelerates the formation of new discourse markers and pragmatic particles (e.g., *because + noun*, *low-key*, *literally*). **The Bridging Context (Intermediate Stage):** Lexical items do not acquire grammatical functions instantaneously. They go through a transitional phase (e.g., Old English *willan* "desire" Middle English ambiguity Modern English *will* as a future auxiliary), where old and new meanings coexist. **Entropy and Complex Systems:** The intermediate stage is characterized by high entropy (uncertainty). Drawing on Ilya Prigogine's theory (fluctuation and bifurcation), the author points out that changes in language as an open, adaptive system can be successfully explained through the concepts of physics and information theory. The synthesis of entropy and Prigogine's theory in linguistics shows that language changes (such as grammaticalization) are not chaotic or entirely random; rather, they represent the natural self-organization of an open system, where stability is disrupted by transitional phases (characterize).

Keywords: grammaticalization, semantic, morphosyntactic, and phonological transformations

რეცენზენტი: პროფესორი ლუდმილა დაცევიჩი

ენათმეცნიერება Linguistic

გამეორება, როგორც ექსპრესიულობის გამოხატვის სტილისტური ფიგურა კრისტა ვოლფის მოთხრობაში "რა რჩება"

თეონა ნიჟარაძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: nisharadseteona@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.08
SJIF 2026: 8.679

ნაშრომში განხილულია გამეორება, როგორც ექსპრესიულობის გამოხატვის მნიშვნელოვანი სტილისტური ფიგურა კრისტა ვოლფის მოთხრობაში „რაც რჩება“ (Was bleibt). კვლევის მიზანია ნაწარმოებში გამოყენებული გამეორების სხვადასხვა ფორმის გამოვლენა, მათი სტრუქტურული თავისებურებებისა და ფუნქციური დატვირთვის განსაზღვრა. კვლევა ეფუძნება ტექსტის ლექსიკურ, მორფოლოგიურ-სიტყვათწარმოებით და სინტაქსურ დონეებზე განხორციელებულ სტილისტურ ანალიზს.

ნაშრომში გაანალიზებულია გამეორების ისეთი ფორმები, როგორიცაა ეპიცეუქსისი, ანადიპლოზისი, კიკლოსი, ანაფორა, ეპიფორა, პოლიპტოტონი, figura etymologica და სინტაქსური პარალელიზმი, მათ შორის იზოკოლონი. ნაჩვენებია, რომ აღნიშნული სტილისტური ფიგურები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან როგორც ფორმალური სტრუქტურით, ისე ფუნქციური დატვირთვით, თუმცა მათ აერთიანებთ ტექსტის ექსპრესიულობის გაძლიერებისა და მკითხველის ყურადღების კონცენტრირების ფუნქცია. გამეორების საშუალებით ავტორი ხაზს უსვამს მნიშვნელოვან სიტყვებსა და აზრობრივ ერთეულებს, აძლიერებს ემოციურ ინტენსივობას, ქმნის ტექსტის რიტმულ ორგანიზაციას და უზრუნველყოფს მის შინაგან კოჰეზიას.

განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა გამეორების ფსიქოლოგიურ ფუნქციას. ნაწარმოებში გამეორებითი სტრუქტურები მჭიდროდ უკავშირდება პერსონაჟის შინაგან მდგომარეობას და გამოხატავს შიშს, დაძაბულობას, გაუცხოებას, დაურწმუნებლობასა და თვითრეფლექსიას. ერთი და იმავე სიტყვების, ფრაზებისა და სინტაქსური კონსტრუქციების გამეორება ხშირად ქმნის მონოტონურ, წრიულ ან დაძაბულ რიტმს, რომელიც პერსონაჟის ფსიქოლოგიურ გამოცდილებას ენობრივად ასახავს. ამდენად, გამეორება ქრისტა ვოლფის ინდივიდუალური სტილის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მახასიათებლად გვევლინება და მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ნაწარმოების ემოციური და მხატვრული მთლიანობის შექმნაში.

საკვანძო სიტყვები: გამეორება, ექსპრესიულობა, კრისტა ვოლფი, მოთხრობა „რაც რჩება“ (*Was bleibt*).

კრისტა ვოლფი გერმანული ლიტერატურის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წარმომადგენელია. მისი შემოქმედება არაერთხელ გამხდარა როგორც გერმანელი, ისე უცხოელი ლიტერატურათმცოდნეებისა და ენათმეცნიერების კვლევის საგანი. მწერლის შემოქმედებისადმი არსებულ ფართო სამეცნიერო ინტერესზე მეტყველებს ის ფაქტიც, რომ 1995 წელს გამოცემულ მეორად ლიტერატურულ ბიბლიოგრაფიაში მის შესახებ 3565 ნაშრომია შეტანილი [შტეფანი, 1991:7].

მიუხედავად კრისტა ვოლფის შემოქმედების შესახებ არსებული მრავალრიცხოვანი კვლევისა, მისი მხატვრული ენისა და სტილისტური თავისებურებების ზოგიერთი ასპექტი ჯერ კიდევ საჭიროებს დამატებით შესწავლას. წინამდებარე სტატიის მიზანია გამეორების, როგორც ექსპრესიულობის გამოხატვის სტილისტური ფიგურის, ფუნქციისა და თავისებურებების ანალიზი კრისტა ვოლფის მოთხრობაში „რაც რჩება“.

მოთხრობაში ასახულია ადამიანის შინაგანი მდგომარეობა მუდმივი დაკვირვებისა და ფსიქოლოგიური ზეწოლის პირობებში. შესაბამისად, ტექსტის ენობრივი სტრუქტურა მჭიდროდ უკავშირდება პერსონაჟის შინაგან სამყაროს. შიში, გაუცხოება, დაძაბულობა, დაურწმუნებლობა და თვითრეფლექსია არა მხოლოდ სიუჟეტურ დონეზე, არამედ ტექსტის სინტაქსურ და ლექსიკურ სტრუქტურაშიც ვლინდება.

ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს გამეორება. იგი კრისტა ვოლფის ტექსტში მხოლოდ ერთი და იმავე სიტყვის ან კონსტრუქციის მექანიკურ გამეორებას არ წარმოადგენს. გამეორება სხვადასხვა ფორმითა და ფუნქციით გვხვდება და ხელს უწყობს როგორც ცალკეული აზრის გამოკვეთას, ისე ტექსტის რიტმული და ემოციური სტრუქტურის ჩამოყალიბებას.

თავდაპირველად უნდა აღინიშნოს, რომ გამეორება, ისევე როგორც სხვა სტილისტური ფიგურები, კრისტა ვოლფის ინდივიდუალური სტილის ერთ-ერთი დამახასიათებელი ნიშანია. მატი ლუუკაინენის მიხედვით, „Wie auch die anderen Hinzufügungsfigurationen dient besonders die Wiederholung der Hervorhebung und Verlebendigung sowie der Gedankenverflechtung und Kohärenz im Text“ [ლუუკაინენი, 1997: 231]. ამგვარად, გამეორების ძირითადი ფუნქციები დაკავშირებულია აზრის ხაზგასმასთან, ტექსტის გაცოცხლებასთან, ცალკეულ აზრთა ურთიერთდაკავშირებასა და ტექსტის კოჰეზიის უზრუნველყოფასთან.

გარდა ამისა, გამეორება ხელს უწყობს ტექსტის რიტმულ სტრუქტურირებას და კრისტა ვოლფის თხრობას განსაკუთრებულ მუსიკალურ ჟღერადობას ანიჭებს.

გამეორების კვლევისას უნდა განვასხვაოთ, თუ რომელ დონეებზე გვევლინება ის. მორფემატულ-ლექსიკურ დონეზე საქმე გვაქვს სიტყვათა ან სიტყვათა ჯგუფების გამეორებასთან, ხოლო სინტაქსურ დონეზე მეორდება წინადადების ან მისი ცალკეული ნაწილების სტრუქტურა. ორივე შემთხვევაში გამეორებით ტექსტის ექსპრესიულობა იზრდება.

სიტყვათა გამეორების ერთ-ერთი ყველაზე ექსპრესიული ფორმაა ეპიცეუქსისი (Epizeuxis). იგი გულისხმობს ერთი და იმავე სიტყვის ან ფრაზის ზედიზედ, უშუალოდ გამეორებას, მათ შორის სხვა სიტყვების ჩართვის გარეშე. ეპიცეუქსისის ძირითადი ფუნქციაა ემოციური ფონის გაძლიერება, სათქმელის ხაზგასმა და მკითხველის ყურადღების კონცენტრირება. ლუუკაინენიც აღნიშნავს, რომ ეპიცეუქსისი გამოხატვის შთამბეჭდაობასა და ინტენსივობას ზრდის და ზოგჯერ ერთფეროვნების, უარყოფის, შეუპოვრობისა და დაჟინებულობის განცდას ქმნის [ლუუკაინენი, 1997: 234].

კრისტა ვოლფი ეპიცეუქსისს იშვიათად იყენებს მოთხრობაში. ამის ნათელი მაგალითია შემდეგი წინადადება: „Die famose innere Stimme schwieg, schwieg, schwieg“ [ვოლფი, 2007: 53].

ზმნის *schwieg* სამჯერ გამეორება არა მხოლოდ ფაქტს აღნიშნავს, არამედ ამ დუმილის ხანგრძლივობასა და ემოციურ სიმძაფრესაც აძლიერებს. ერთჯერადი *schwieg* ნეიტრალურ ინფორმაციას გვაწვდის, ხოლო სამმაგი გამეორება ქმნის დაძაბულობისა და ხანგრძლივი დუმილის შთაბეჭდილებას.

გამეორების შემდეგი მნიშვნელოვანი ფორმაა ანადიპლოზისი (Anadiplosis), რომლის დროსაც ერთი წინადადების ან სინტაქსური ერთეულის დასასრულს გამოყენებული სიტყვა ან ფრაზა მომდევნო წინადადების დასაწყისში მეორდება [5]. ამგვარი სტრუქტურა წინადადებებს ერთმანეთთან მჭიდროდ აკავშირებს და ტექსტის აზრობრივ უწყვეტობას აძლიერებს.

ანადიპლოზისის საშუალებით გამეორება ერთდროულად ასრულებს როგორც ექსპრესიულ, ისე ტექსტობრივ-კოჰეზიურ ფუნქციას. ერთი წინადადების დასასრული მომდევნო წინადადების საწყის წერტილად იქცევა და ამგვარად ტექსტში აზრის მოძრაობა უფრო მკაფიო ხდება.

კრისტა ვოლფი ხშირად იყენებს ანადიპლოზისს, განსაკუთრებით დიალოგურ და ყოველდღიურ მეტყველებაში: „Die Kollegin K. stand bereit. Ja leider. Leider sei es nötig gewesen, polizeilichen Schutz zu nehmen“ [ვოლფი, 2007: 86].

აქ *leider*-ის გამეორება არა მხოლოდ აზრობრივ კავშირს უზრუნველყოფს, არამედ ემოციურ დატვირთვასაც ზრდის.

ანადიპლოზისის შემდეგი მაგალითია: „Auf welche Weise wird man Gedanken los. Indem man sie denkt. Denkt und wieder denkt. Durchdenkt zu Ende denkt“ [ვოლფი, 2007: 60].

denkt-ის გამეორება ხაზს უსვამს აზროვნების უწყვეტ პროცესს. აქ გამეორება შინაარსობრივადაც მნიშვნელოვანია: პერსონაჟი თითქოს ცდილობს ფიქრისგან გათავისუფლდეს სწორედ ფიქრის საშუალებით.

თუ ანადიპლოზისის შემთხვევაში გამეორება ორი მომიჯნავე წინადადების დასასრულსა და დასაწყისს აკავშირებს, კიკლოსში (Kyklos) მას განსხვავებული, ჩარჩოსებური ფორმა აქვს. კიკლოსი ისეთი სტრუქტურაა, როდესაც წინადადება ან ფრაზა ერთი და იმავე სიტყვით ან სიტყვათა ჯგუფით იწყება და მთავრდება. სწორედ ამიტომ მას ხშირად „წრიულ“ ან „რგოლურ“ გამეორებადაც მოიხსენიებენ [ლუუკაინენი, 1997: 238].

კრისტა ვოლფი კიკლოსს შედარებით იშვიათად იყენებს, თუმცა მისი გამოყენება ტექსტში განსაკუთრებულ სტილისტურ ეფექტს ქმნის: „Aber was soll ich denn sonst machen, fragte ich mich, während ich den Briefkasten im Hausflur aufschloß, Post und Zeitungen herausnahm, was soll ich denn sonst machen“ [ვოლფი, 2007: 46].

გამეორებული კითხვა ტექსტის დასაწყისსა და დასასრულს ერთგვაროვან ჩარჩოს ქმნის. ამასთან, წრიული სტრუქტურა პერსონაჟის შინაგანი მდგომარეობის ჩაკეტილობასაც გამოხატავს — კითხვა დასაწყისში ჩნდება და პასუხის გარეშე კვლავ იმავე ფორმით ბრუნდება.

გამეორების უფრო ფართო ტექსტობრივ ფორმებს წარმოადგენს ანაფორა და ეპიფორა. ანაფორად ითვლება უშუალოდ მომდევნო წინადადებების ან აბზაცების დასაწყისში ერთი და იმავე სიტყვის, ფრაზის ან სტრუქტურის გამეორება [6], ეპიფორა კი გულისხმობს გამეორებას წინადადებების ან ფრაზების დასასრულში [7].

კრისტა ვოლფი „რაც რჩება“-ში განსაკუთრებით ხშირად მიმართავს ანაფორას. ამის ერთ-ერთი მაგალითია: „Folgte der Name meines Freundes. Folgte die Mitschrift unseres Gesprächs ...“ [ვოლფი, 2007: 43].

ზმნის *folgte*-ს გამეორება ორ წინადადებას ერთ სტრუქტურულ მოდელში აქცევს. შედეგად, მოვლენათა თანმიმდევრობა უფრო მკაფიო ხდება და ტექსტი რიტმულ ორგანიზებულობას იძენს.

ანაფორული სტრუქტურა გვხვდება შემდეგ მაგალითშიც:„Fremd bin ich eingezogen. Fremd ziehe ich wieder aus“ [ვოლფი, 2007: 91].

აქ *Fremd*-ის გამეორება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ღებულობს. ერთი და იგივე სიტყვა აერთიანებს ორ სხვადასხვა დროით მდგომარეობას და ხაზს უსვამს პერსონაჟის გაუცხოების მუდმივობას.

ანაფორულ გამეორებას მიეკუთვნება შემდეგი მაგალითიც: „Nicht denken, nicht arbeiten. Nichts herausfinden, nichts wissen wollen“ [ვოლფი, 2007: 59]

აქ უარყოფითი კონსტრუქციების გამეორება ქმნის შეკუმშულ, რიტმულად ორგანიზებულ მეტყველებას. მოკლე სტრუქტურები ერთმანეთის მიყოლებით აძლიერებს აკრძალვისა და შინაგანი წინააღმდეგობის განცდას.

კრისტა ვოლფი გამეორების ექსპრესიულ შესაძლებლობებს იყენებს არა მხოლოდ დამოუკიდებელი სიტყვების, არამედ კავშირებისა და წინდებულების გამეორების დროსაც. მაგალითად: „Aus einem Ort war die Stadt zu einem Nicht-Ort geworden, ohne Geschichte, ohne Vision, ohne Zauber, verdorben durch Gier, Macht und Gewalt“ [ვოლფი, 2007: 31]

მოცემულ მაგალითში გამოყენებული წინდებული ohne სამჯერ მეორდება ერთმანეთის მომდევნო სინტაქსური ერთეულების დასაწყისში. ეს გამეორება ხაზს უსვამს ქალაქის სულიერ და კულტურულ სიცარიელეს.

ეპიფორა „რაც რჩება“-ში შედარებით იშვიათად გვხვდება. მისი ერთ-ერთი მაგალითია შემდეგი მონაკვეთი: „Wenn er sich dann fragte, was er über dieses Objekt jetzt wusste, was er vorher nicht gewußt hatte, so mußte er sich ehrlicherweise sagen: nichts. Und wenn er sich weiter fragen würde, was er erreichen würde, was er erreicht hätte, würde er sich abermals sagen müssen: nichts.“ [ვოლფი, 2007: 44]

აქ *nichts*-ის გამეორება წინადადებების დასასრულში განსაკუთრებით ძლიერ ეფექტს ქმნის. იგი ხაზს უსვამს უშედეგობისა და სიცარიელის განცდას. ამგვარად, ეპიფორა არა მხოლოდ ტექსტის სტრუქტურულ ერთიანობას უზრუნველყოფს, არამედ მნიშვნელობის გაძლიერებასაც ემსახურება.

ზემოთ განხილული ფორმებისგან განსხვავებული ტიპის გამეორებას წარმოადგენს პოლიპტოტონი (Polyptoton) და figura etymologica. პოლიპტოტონის შემთხვევაში ერთი და იგივე სიტყვა სხვადასხვა ფლექსიური, ანუ გრამატიკული ფორმით მეორდება [8]. Figura etymologica-ს შემთხვევაში კი ერთმანეთს უკავშირდება ერთი და იმავე ფუძის მქონე, მაგრამ სიტყვათწარმოებით განსხვავებული სიტყვები; ხშირად ეს არის ზმნა და მისგან ნაწარმოები არსებითი სახელი [9].

პოლიპტოტონის ნათელ მაგალითს წარმოადგენს შემდეგი მონაკვეთი მოთხრობიდან:

„Ruhig auf dem Rücken liegen, die Augen schließen, atmen. Atmen: Ich atme.“ [ვოლფი, 2007: 69]

ამ მაგალითში atmen – Atmen – atme ერთი ფუძის გამეორება სხვადასხვა გრამატიკულ ფუნქციაშია წარმოდგენილი. მისი პოლიპტოტონად მიჩნევა atmen/atme წყვილის საფუძველზეა შესაძლებელი.

მსგავსი მაგალითია: „Was ist mit uns, hörte ich mich denken, mehrmals untereinander, sonst fehlten mir die Worte, sie fehlen mir bis heute“ [ვოლფი, 2007: 69].

აქ fehlten – fehlen ერთი და იმავე ზმნის სხვადასხვა დროითი ფორმაა. ეს ფორმის ცვლილება წარსულსა და აწმყოს შორის კავშირს ქმნის.

პოლიპტოტონის შემდეგი მაგალითი ტექსტის ექსპრესიულობას მნიშვნელოვნად აძლიერებს:„Viele Wochen lang lief ich durch namenlose Straßen einer namenlosen Stadt“ [ვოლფი, 2007: 29].

აქ ზედსართავი სახელის *namenlose* გამეორება ხაზს უსვამს სივრცის გაუცხოებულ და ანონიმურ ხასიათს. ის ფაქტი, რომ ქალაქსა და ქუჩებს სახელი არ აქვთ, შეიძლება მივიჩნიოთ პერსონაჟის შინაგანი გაუცხოების სიმბოლურ გამოხატულებად.

გამეორების განხილვა სრულყოფილი ვერ იქნება, თუ ყურადღებას არ მივაქცევთ სინტაქსურ დონეზე მის გამოვლინებას. ამ დონეზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სინტაქსური პარალელიზმი, რომლის ერთ-ერთ სახესაც იზოკოლონი წარმოადგენს.

იზოკოლონი სინტაქსური პარალელიზმის ისეთი სახეა, რომლის დროსაც ერთმანეთის გვერდით მდგომი წინადადების ნაწილები ან ფრაზები დაახლოებით თანაბარი სიგრძისა და მსგავსი აგებულებისაა [10]. უფრო ფართო ცნება — პარალელიზმი — გულისხმობს სინტაქსურად ან სემანტიკურ-სინტაქსურად მსგავსი კონსტრუქციების გამეორებას [11]. მსგავსი კონსტრუქციები ტექსტს რიტმს და მუსიკალურობას ანიჭებს და ხშირად მათში გამოხატულ აზრობრივ ურთიერთმიმართებასაც უსვამს ხაზს.

კრისტა ვოლფი პარალელიზმს ხშირად იყენებს სხვა სტილისტურ ფიგურებთან კომბინაციაში. ამის მაგალითია: „Dazu schwieg Frau K., und sah auf den Schreibtisch. Da schwieg ich auch und sah auf den Schreibtisch“ [ვოლფი, 2007: 77].

ორივე წინადადება თითქმის იდენტური სინტაქსური მოდელითაა აგებული. სინტაქსური პარალელიზმი აქ არა მხოლოდ რიტმულ, არამედ შინაარსობრივ ფუნქციასაც ასრულებს.

შემდეგ მაგალითში კი უარყოფითი კონსტრუქციის გამეორება და სინტაქსური პარალელიზმი განსაკუთრებულ რიტმს ქმნის: „Kein fremder Mensch, kein fremder Blick, vielleicht nicht einmal ein fremdes Ohr folgte mir in diesem Raum“ [ვოლფი, 2007: 59].

გამეორებული kein fremder კონსტრუქცია წინადადების ნაწილებს ერთმანეთთან აკავშირებს და ამავდროულად აძლიერებს პერსონაჟის სურვილს, თავი დააღწიოს უცხო მზერას, კონტროლსა და დაკვირვებას.

ამგვარად, სინტაქსური გამეორება კრისტა ვოლფის ტექსტში ისეთივე მნიშვნელოვანი ექსპრესიული საშუალებაა, როგორც ლექსიკური გამეორება. განსხვავება მხოლოდ იმაშია, რომ აქ ექსპრესიული ეფექტი ერთი და იმავე სიტყვის გამეორებით კი არა, სინტაქსური მოდელის გამეორებით მიიღწევა.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ კრისტა ვოლფის მოთხრობაში „რაც რჩება“ გამეორება მრავალფუნქციურ მხატვრულ ხერხად გვევლინება, რომელიც მონაწილეობს როგორც მნიშვნელობის შექმნაში, ისე ემოციური ინტენსივობისა და ტექსტის რიტმული სტრუქტურის ჩამოყალიბებაში. ის ერთდროულად ასრულებს ექსპრესიულ, რიტმულ, კოჰეზიურ და ფსიქოლოგიურ ფუნქციებს. იგი არა მხოლოდ ხაზს უსვამს ცალკეულ სიტყვებსა და აზრებს, არამედ მონაწილეობს პერსონაჟის შინაგანი სამყაროს შექმნაში. შესაბამისად, გამეორება ქრისტა ვოლფის ინდივიდუალური სტილის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მახასიათებლად შეიძლება მივიჩნიოთ.

ლიტერატურა:

1. Fleischer, W; Michel (1993): Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.

2. Luukkainen, M. (1997): These, Antithese, Synthese: zu Wandel und Beständigkeit des Sprachstils im Werk von Christa Wolf 1961-1996. Buske Verlag, Tübingen.

3. Stephan, A. (1991): Christa Wolf. Stuttgart.

4. Wolf, Ch. (2007): Was bleibt. Frankfurt am Main.

5. Dudenredaktion: „Anadiplose“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Anadiplosis (abgerufen am: 08.11.2026).

6. Dudenredaktion: „Anapher“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Anapher (abgerufen am: 08.11.2026).

7. DWDS: „Epiphora“. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/wb/Epiphora (abgerufen am: 08.11.2026).

8. Dudenredaktion: „Polyptoton“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Polyptoton (abgerufen am: 08.11.2026).

9. Dudenredaktion: „Figura etymologica“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Figura_etymologica (abgerufen am: 08.11.2026).

10. Dudenredaktion: „Isokolon“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Isokolon (abgerufen am: 08.11.2026).11. Dudenredaktion: „Parallelismus“. Duden online. https://www.duden.de/rechtschreibung/Parallelismus (abgerufen am: 08.11.2026).

Teona Nijaradze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: nisharadseteona@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.08
SJIF 2026: 8.679

Repetition as a Stylistic Device of Expressiveness in Christa Wolf's Novella *What Remains*

Abstract

The paper examines repetition as an important stylistic device of expressiveness in Christa Wolf's novella *Was bleibt* (*What Remains*). The aim of the study is to identify the various forms of repetition used in the work and to determine their structural characteristics and functional significance. The research is based on a stylistic analysis of the text at the lexical, morphological-derivational, and syntactic levels.

The paper analyzes such forms of repetition as epizeuxis, anadiplosis, kyklos, anaphora, epiphora, polyptoton, figura etymologica, and syntactic parallelism, including isocolon. It demonstrates that these stylistic devices differ in their formal structure and functional significance, while sharing the function of intensifying expressiveness and focusing the reader's attention. Through repetition, the author emphasizes important words and semantic units, intensifies emotional expression, creates the rhythmic organization of the text, and contributes to its internal cohesion.

Particular attention is devoted to the psychological function of repetition. In the novella, repetitive structures are closely connected with the protagonist's inner state and express fear, tension, alienation, uncertainty, and self-reflection. The repetition of the same words, phrases, and syntactic constructions often creates a monotonous, circular, or tense rhythm that linguistically reflects the protagonist's psychological experience. Thus, repetition represents one of the important characteristics of Christa Wolf's individual style and plays a significant role in creating the emotional and artistic integrity of the work.

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე კარტოზია

ენათმეცნიერება Linguistic

Вопрос о сочетаниях плавных согласных р, л с гласными полного образования и редуцированными гласными (Предмет исторической грамматики русского языка в грузинской аудитории вуза)

Надежда Каджая
Государственный университет Акакия Церетели
Кутаиси, Грузия
a-mail: nadejdakajaia@mail.ru
ORCID: 0000-0000-0000-0000
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.09
SJIF 2026: 8.679

Изучение исторических дисциплин русского языка, в частности вопросов исторической фонетики, в грузинской аудитории вуза Грузии происходит по программе с сокращённым количеством часов. Это обязывает сжато, но доходчиво представлять исторические языковые явления, по возможности проводя параллели с фактами национального языка, в том числе и на современном этапе.

Рассматривая вопросы фонетики по линейному принципу, следует чётко разграничивать явления праславянского и старославянского периодов. Особого внимания требуют такие факторы праславянского периода, которые легли в основу фонетической системы как старославянского языка, так и начального периода древнерусского языка:

1) **з**акон **о**ткрытого **с**лога (ЗОС, IX-X в.) - СЛЫ-ША-ТИ; ПРИ-Зъ-ВА-Въ; Съ-ГРѣ-ШИ-Хъ;

2) закон восходящей звучности (ЗВЗ);

3) закон слогового сингармонизма (ЗСС)

и тенденция к палатализации исконно твердых согласных.

Первый из этих факторов следует иметь в виду при изучении таких важнейших разделов фонетики, как:

1) монофтонгизация дифтонгов;

2) происхождение и употребление носовых гласных;

3) сочетания плавных согласных с гласными полного образования и редуцированными гласными, и др.

Второй фактор проявляется:

1) в законах смягчения заднеязычных согласных;

2) изменениях согласных и групп согласных в сочетании с j.

На этих вопросах и следует, на наш взгляд, сосредоточить основное внимание при изучении фонетики в курсе истории русского языка (вопросы старославянского, древнерусского языков).

СОЧЕТАНИЯ ГЛАСНЫХ ПОЛНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПЛАВНЫМИ СОГЛАСНЫМИ Р, Л

Следует различать сочетания гласных полного образования с плавными согласными Р, Л: а) между согласными, б) в начале слова.

В первом случае речь идет об образовании так называемых старославянских неполногласных сочетаний типа В**РА**ГЪ, ГЛАВА, ВРАТА, соответствующих древнерусским полногласным (в**оро**гъ, голова, ворота). Некоторые из подобных образований проникли из русского языка в языки Кавказа, например, имя собственное Карл в грузинском – Карло не является исконным, как и в славянских языках. Оно заимствовано из германского Karl (имя императора Карла Великого – VШ – IX вв.) и получило “славянский облик” – для южных славян К**РА**ЛЬ (неполногласная форма), а для восточных славян К**ОРО**ЛЬ (полногласная форма).

Источники и соответствия старославянских неполногласных и древнерусских полногласных сочетаний удобно представить в виде следующей таблицы:

Индоевропейские сочетания	*tort	*tolt	*tert	*telt
Праславянские формы (предлолаг.)	*gŏrdъ	*gŏlva	*birgъ	*shĕlmъ
Старославянские неполногласные сочетания	**–РА–** Г**РА**ДЪ	**–ЛА–** Г**ЛА**ВА	**–РЪ–** Б**РЪ**ГЪ	**–ЛЪ–** Ш**ЛЪ**МЪ
Древнерусские полногласные сочетания	**–ОРО–** Г**ОРО**ДЪ	**–ОЛО–** Г**ОЛО**ВА	**–ЕРЕ–** Б**ЕРЕ**ГЪ	**–ЕЛО–** (**–ОЛО–**) Ш**ЕЛО**МЪ
Соответствия из др. инд. – евр. языков	готск. ***gardo*** «двор»	лат. ***calva*** «череп»	нем. ***berg*** «гора»	нем. ***helm*** «шлем»

Рассматривая эту таблицу, следует иметь в виду:

1. Неполногласные и полногласные сочетания развивались в положении между согласными в соответствии с законом открытого слога (ЗОС). В таблице буква **t** условно обозначает любой согласный.

Известно, что в южнославянской группе языков, в том числе и старославянском, открытие слога шло путём перестановки гласного и плавного согласного (метатеза), его удлинения. Причем краткий гласный **o** удлинялся в **a**, а **e** – в **ѣ**.

2. Следует избегать распространенной ошибки, будто древнерусские сочетания развились из старославянских. Те и другие образовались из праславянских.

Например:

древняя форма ***bergъ** < сс. БР**Ѣ**ГЪ;
др. – р. *бер**е**г**ъ* > Б**ЕРЕ**ГЪ; совр. русск. > б**ере**г.

3. О достоверности восстанавливаемых праславянских форм говорят соответствия из других индоевропейских языков, в которых сохранился первичный порядок (**гласный + плавный**), не разрушенный законом открытого слога.

4. В ряде слов сочетаниям типа **РА, ЛѢ** не соответствуют сочетания **оро, ере**. В этом случае имеем исконные образования, унаследованные от праславянской эпохи и общие для старославянского, древнерусского и других славянских языков: ср. сс. и др.-р.: С**ЛѢ**ДЪ, С**ЛА**ВА, П**ЛА**КАТИ, СТ**РА**ХА. В строении слога здесь изменений не было, потому что он всегда был открытым. Праславянская форма для слова С**ЛѢ**ДЪ, например, будет **** slīdъ***.

В древних сочетаниях перед согласными (условно t >***ort, *olt**) у начальных ***or–**, ***ol–** по закону открытого слога также наблюдается метатеза с удлинением о в а: **** orbota –***

сс. **РАБОТА**. Ср. первичный порядок звуков в нем. ***Arbeit.*** В др.-рус. языке метатеза не сопровождалась удлинением гласного: **робота (**ср. совр. русск. робот**).** Однако в слове **лаком(ый)** сочетание **ла** прослеживается в ряде славянских языков.

Вопросы и задания для контроля:

1. В каком из слов-омонимов **ГРАДЪ** (в значении «**город**») и **ГРАДЪ** (атмосферное явление) сочетание **РА** является исконным? Восстановите общеславянские формы этих слов.

2. Напишите старославянские соответствия современным русским словам:

перегородить, **молоко, плен, брат, возглас, ограда, чрезмерно, прохлада, превращать, среда, дерево, вред.** Образец: **ограда – оградъ – *gordъ**.

3. Пользуясь данной выше таблицей, восстановите праславянские формы следующих старославянских слов: **ЗЛАТО, КРАВА, ВРѢМА, ПЛѢМА.**

4. Какого происхождения начальные **ра–, ла–, ро–, ло–** в следующих словах: **растение, ровный, ладья, лодка, раб, роба**. Что можете сказать о языке – источнике этих слов?

5. Чем объяснить сохранение праславянского ***ŏr–** в сс. **ОР*А*ТИ**?

СОЧЕТАНИЯ РЕДУЦИРОВАННЫХ ГЛАСНЫХ С ПЛАВНЫМИ СОГЛАСНЫМИ Р, Л

При рассмотрении данных сочетаний особого внимания требуют следующие моменты.

1. Графически все старославянские сочетания редуцированных гласных и плавных согласных построены так, что буквы **Ъ** и **Ь** стоят после **Р, Л.** При этом такие сочетания находятся между согласными (**tрьt, tльt, trъt, tlъt**): ДЛЪГЪ, ПРЬВЪ, КРЪВЬ, ПЛЪТЬ. В древнерусском языке редуцированные употреблялись как после плавных (К**РЪ**ВЬ, П**ЛЬ**ТЬ), так и перед плавными (Д**ЪЛ**ГЪ,

П**ЬР**ВЪ). Как видим, в одних случаях порядок сочетания редуцированного и плавного в старославянском языке совпадает с древнерусским (К**РЬ**ВЬ, П**ЛЬ**ТЬ), в других он различен (сс. Д**ЛЪ**ГЪ, др. – р. Д**ЪЛ**ГЪ). Этот факт может послужить отправной точкой для различения старославянских сочетаний, имеющих различную природу.

2. В тех сочетаниях, которые имели тот же порядок, что и в древнерусском языке, имеем два звука – обычные плавные согласные **р, л** в сочетании с редуцированными **ъ, ь**: П**ЛЪ**ТЬ, К**РЪ**ВЬ, К**РЪ**ХА, Б**ЛЪ**ХА, С**ЛЬ**ЗА. Исконность (первичность) этого порядка подтверждается индоевропейскими параллелями с таким же порядком звуков. Ср., сс. К**РЬ**СТЪ и др. – нем. *K**ri**st* и под. [Хабургаев, 1974:137, 138].

3. В тех сочетаниях, которые по своему расположению отличаются от древнерусских (сс.Г**РЪ**ЛО и др. – русск. Г**ЪР**ЛО; сс. З**РЬ**НО и др. – русск. З**ЬР**НО), сочетания **РЪ, ЛЪ, РЬ, ЛЬ** были обозначениями слоговых плавных согласных (**Р, Л**). Поскольку в старославянском языке в таких случаях слоговыми были **Р и Л**, а **Ъ и Ь** обозначали лишь неслоговые призвуки, в памятниках письменности наблюдается их смешение. Ср. сс.: В**РЬ**ХЪ и В**РЪ**ХЪ. Первичность порядка расположения плавного и редуцированного (препозиция / постпозиция), а также ряд последнего (передний – ь, задний – ъ) могут быть подтверждены индоевропейскими соответствиями. Например, для старославянского В**РЪ**ХЪ, В**РЬ**ХЪ и древнерусского В**ЬР**ХЪ таким соответствием является лит. ***virš**us* «**верх**», где, во-первых, гласный ***i*** предшествует плавному ***r*,** во-вторых, гласный ***i*** по образованию относится к переднему ряду. Отсюда следует, что древнерусская форма более близка к индоевропейскому источнику. Подобное явление указывает на предшествующее положение редуцированного гласного плавному согласному (см.****vьrchъ***) в неисконных образованиях праславянского периода.

4. Что касается судьбы редуцированных гласных в рассматриваемых сочетаниях, следует помнить, что в неисконных сочетаниях к XI веку они утратились (В**РЬ**ХЪ > В**Р**ХЪ), как и в ряде славянских языков, а в исконных изменились в зависимости от положения в слове (см. выше).

Вопросы и задания для контроля:

1. Подберите индоевропейские соответствия старославянскому Д**РЬ**ТЪ (порок, недостаток) и древнерусскому Д**ЬР**ТЪ и укажите на исконность этого образования в старославянском языке.
2. В какой из данных форм (сс. В**РЬ**БА, В**РЬ**БИЮ, др. – рус. В**ЬР**БА) имеем первичный порядок расположения плавного согласного и редуцированного гласного? Что для ответа на этот вопрос даёт лит. ***virbus***?
3. Какова природа плавного сонорного **r** в названии города **Brno**? Восстановите праславянскую форму этого слова.

4. На каком языке (старославянском, древнерусском) написаны слова:

Г**РЪ**ЛО, К**РЪ**ВЬ, Ж**ЛЬ**ТЪ, Б**РЪ**ВЬ, Д**ЛЪ**ГЪ, Б**РЬ**ВЬНО?

ლიტერატურა:

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956.
2. Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. М., 1965.
3. Дементьев А.А. Сборник задач и упражнений по старославянскому языку. Москва, "Просвещение", 1975. № 124 –128; 132, 133.
4. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. Учебник для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» – М., 1990.
5. Иванов В.В. Историческая фонология русского языка. М., "Просвещение", 1968.
6. Каджая Н.Д. Символика старославянских и древнерусских букв. სამეცნიერო ჟურნალი "მოამბე". №15. ქუთაისის საერო ინსტიტუტი "გელათი". 2005 წ., გვ. 89–94.
7. Каджая Н.Д. Некоторые особенности преподавания старославянского языка в национальной аудитории. აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. პედაგოგიური ფაკულტეტი. საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემია. მეორე ერთობლივი სამეცნიერო კონფერენციის შრომები. ქუთაისი – თბილისი. 2008 წ., გვ. 294-197.
8. Каджая Н.Д. Варианты числа, стилистические особенности и исторические корни. აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. ჰუმანიტარული ფაკულტეტის პერიოდული სამეცნიერო ჟურნალი. ტომი X. ქუთაისი. 2009 წ., გვ. 241-246.
9. Хабургаев Г.А. Старославянский язык. Учебное пособие для студентов пед. ин-та по специальности № 2101 «Русский язык и литература». М., «Просвещение», 1974. 432 с. с карт.

ნადეჟდა ქაჯაია
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
a-mail: nadejdakajaia@mail.ru
ORCID: 0000-0000-0000-0000
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.09
SJIF 2026: 8.679

გლუვი თანხმოვნების r, l კომბინაციების საკითხი სრული და შემცირებული ფორმირების ხმოვნებთან (რუსული ენის ისტორიული გრამატიკის საგანი უნივერსიტეტის ქართულ აუდიტორიაში)

რეზიუმე

რუსული ენის ისტორიული დისციპლინების, კერძოდ, ისტორიული ფონეტიკის საკითხების შესწავლა უნივერსიტეტის ქართულ აუდიტორიაში ხორციელდება შემცირებული საათობრივი პროგრამით. ეს მოითხოვს ისტორიული ენობრივი მოვლენების ლაკონურ, მაგრამ გასაგებ წარმოდგენას, სადაც შესაძლებელია პარალელების გავლება ეროვნული ენის ფაქტებთან.

ფონეტიკის საკითხების წრფივ საფუძველზე განხილვისას, მკაფიოდ უნდა განვასხვავოთ ფრესლავური და ძველი სლავური პერიოდების ენობრივი მოვლენები.

განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს ფრესლავური პერიოდის სხვადასხვა ფაქტორებს, რომლებიც ქმნიდნენ როგორც ძველი საეკლესიო სლავური ენის, ასევე ძველი რუსული ენის საწყისი პერიოდის ფონეტიკური სისტემის საფუძველს.

ფონეტიკის ისეთი მნიშვნელოვანი მოვლენების შესწავლისას ამ ფაქტორებისგან გასათვალისწინებელია:

1) დიფთონგების მონოფთონგიზაცია;

2) ცხვირის ხმოვანთა წარმოშობა და გამოყენება;

3) გლუვი თანხმოვნების r, l კომბინაციების საკითხი სრული და შემცირებული ფორმირების ხმოვნებთან და ა.შ.

რეცენზენტი: პროფესორი დარია ანისიმოვა

ენათმეცნიერება Linguistic

არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნები „ვისრამიანში“

ვიოლა ხარაბაძე
შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ბათუმი, საქართველო
a-mail: Kharabadze.viola@teachers.gov.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.10
SJIF 2026: 8.679

ნაშრომი მიზნად ისახავს „ვისრამიანში“ გამოვლენილი არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნების სემანტიკური და გრამატიკული თავისებურებების შესწავლას, მათი კონტექსტური მნიშვნელობების განსაზღვრასა და თანამედროვე ქართულში შემორჩენილ ფორმებთან შედარებას. კვლევის საფუძველს წარმოადგენს 1938 წელს გამოცემული ტექსტი, რომლის ელექტრონული ვერსია საქართველოს ეროვნული ბიბლიოთეკის ციფრულ საცავშია ხელმისაწვდომი. ენობრივი მასალა დაჯგუფებულია ზმნური ფორმებისა და მათი სემანტიკის მიხედვით. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა ზმნებს „ძეს“, „მიდგან“, „უჩს“ და „მაქუს“. ანალიზმა აჩვენა, რომ „ძეს“ ძირითადად საგნის სივრცობრივ მდებარეობას გამოხატავს და თანამედროვე ქართულში მას შეესაბამება „დევს“, „ძევს“ ან „მდებარეობს“. ფორმა „მიდგან“ კონტექსტის მიხედვით აღნიშნავს ყოფნას, არსებობასა და სიცოცხლის შენარჩუნებას; მისი მნიშვნელობა დღეს ნაწილობრივ შენარჩუნებულია გამოთქმაში „სული მიდგას“. ზმნა „უჩს“ სუბიექტის აღქმასა და შეფასებას გადმოსცემს და თანამედროვე ქართულში „ეჩვენება“ და „მიაჩნია“ ფორმებით გამოიხატება. „მაქუს“ კი ფლობის მნიშვნელობას ინარჩუნებს, როგორც კონკრეტულ საგნებთან, ისე აბსტრაქტულ ცნებებთან მიმართებით, თანამედროვე ფორმით „მაქვს“. კვლევა ცხადყოფს, რომ არქაიზაცია ყოველთვის არ გულისხმობს სემანტიკური მნიშვნელობის გაქრობას: ზოგი ფორმა მცირედი ფონეტიკური ან მორფოლოგიური ცვლილებით შემორჩა, ზოგის ფუნქცია კი სხვა ლექსიკურმა ერთეულებმა გადაიბარეს. შესაბამისად, ძველი ქართული ტექსტების შესწავლისას არსებითია ზმნური ფორმების კონტექსტური ანალიზი და მათი ისტორიულ-შედარებითი განხილვა. ფორმათა შესწავლა წარმოაჩენს სტატიკურობის სემანტიკურ მრავალფეროვნებას და ადასტურებს, რომ ერთი ზმნური ფორმის ფუნქცია მხოლოდ

ლექსიკური მნიშვნელობით ვერ განისაზღვრება. მასზე გავლენას ახდენს სინტაქსური ფუნქცია და ტექსტის შინაარსი.

საკვანძო სიტყვები: ზმნური არქაიზმი, „ვისრამიანი“, სტატიკური ზმნა

სტატიკური ზმნების კვლევას დიდი როლი აქვს ქართული ენის ისტორიული განვითარების კანონზომიერებების გამოვლენისა და გააზრებისთვის. ამ სახის ზმნები მიუთითებს საგნის მდგომარეობაზე, არსებობაზე, კუთვნილებაზე, სივრცობრივ მდებარეობასა, ან სუბიექტის მიმართ რაიმე ვითარებისა თუ ნიშნის არსებობაზე. ლელი ბარამიძე აღნიშნავს, სტატიკური ვნებითის ცალკე გამოყოფა მიზანშეუწონლად არის მიჩნეული **(ბარამიძე, 1998:125).** ხოლო ა. შანიძის აზრით, „ძნელია ზღვარის გავლება მედიოპასივსა და სტატიკურ ზმნებს შორის“, რომ გრამატიკული მნიშვნელობის მხრივ არ არის არავითარი განსხვავება მათ შორის“, მაგრამ სტატიკური ზმნების საშუალ გვარ-თან ერთად ერთ ჯგუფში მოქცევა მაინც შეუძლებლად მიაჩნია, რადგან მაშინ საშუალ გვარში გაერთიანდებოდა სულ სხვადასხვა ტიპის ზმნები, რომლებიც სხვადასხვა-გვარად იკეთებენ მწკრივის ფორმებს **(შანიძე, 1973: 116).** „დინამიკური და სტატიკური ზმნები ქართული ზმნების ერთ-ერთი ძირითადი საკლასიფიკაციო ერთეულებია. ამ დებულებით ქართული ზმნები ორ ძირითად ჯგუფად იყოფა: დინამიკურ და სტატიკურ ზმნებად. დინამიკური ზმნა შეიძლება იყოს გარდამავალიც და გარდა-უვალიც, სტატიკური - გარდაუვალი“- აღნიშნავს ბესარიონ ჯორბენაძე **(ჯორბენაძე,1975:15).**

ძველი ქართული მწერლობის ძეგლებში უხვად გვხვდება სტატიკური ზმნები, რომლებიც თანამედროვე ქართულში აღარ გამოიყენება, შენარჩუნდა შეცვლილი სახით, ან მხოლოდ განსაზღვრულ კონტექსტში აქვს თავდაპირველი, არქაული მნიშვნელობა.

„ვისრამიანი“ ერთ-ერთი თვალსაჩინო მაგალითია, რომელიც ნათლად წარმოაჩენს სტატიკური ზმნების სემანტიკურ და გრამატიკულ თავისებურებებს. XI საუკუნის სპარსელი პოეტის, ფახრ-ა-დინ ასად გორგანის სამიჯნურო პოემის „ვის ო რამინის“ პროზაული თარგმანი - „ვისრამიანი“ შუა საუკუნეების ქართული მწერლობის მნიშვნელოვან ძეგლს წარმოადგენს. ლიტერატურული ტრადიციის თანახმად, სპარსულიდან ნაწარმოები თარგმნა სარგის თმოგველმა.

„ვისრამიანი“ საინტერესო და მრავალფეროვან ენობრივ მასალას იძლევა სტატიკური ზმნების ისტორიულ ფორმებსა და მათ ფუნქციებზე. ნაწარმოებში ყურადღებას იქცევს არქაული სტატიკური ზმნები, რომლებიც ახასიათებდა ძველ ქართულს, აგრეთვე, ზმნები, რომელთა შინაარსიც თანამედროვე ქართულ ენაში სხვა ლექსიკური ერთეულებით გამოიხატება. ტექსტში

სტატიკური ზმნები გამოყენებულია სხვადასხვა სემანტიკური მნიშვნელობით, მათ შორის სივრცობრივი მდებარეობის, კუთვნილების, სუბიექტის აღქმა/შეფასების გადმოსაცემად.

„ვისრამიანის“ ტექსტი გამოიცა 5-გზის, 1884, 1938, 1960, 1962 და 1964 წლებში. ბოლო გამოცემები ნაკლებადაა ხელმისაწვდომი. ამიტომ ჩვენ ვეყრდნობით 1938 წლის (მეორე) გამოცემას, რომლის ელექტრონული ვერსიაც ხელმისაწვდომია საქართველოს ეროვნული ბიბლიოთეკის ციფრულ ვერსიაში „ივერიელი“.

არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნების ანალიზისას ენობრივი მასალა დაჯგუფდა ზმნური ფორმებისა და მათი კონტექსტური მნიშვნელობების შესაბამისად. რამაც შესაძლებელი გახადა ფორმის არქაულობის, ლექსიკური ერთეულის შენარჩუ-ნებისა და მისი სემანტიკური მნიშვნელობის შესაძლო ცვლილების დადგენა.

ზმნა „ძეს“: „ძეს“ გამოხატავს საგნის სივრცობრივ მდგომარეობას:

„ნახე თქუენითა ბეჭდითა დაბეჭდული კარი დაკლიტული; ერთისა წელიწადისა მტუერი ***ზედა ძეს“*** *(1938, 147).*

„ჩემი გული წყალსა შიგან რვალივითაა და ***შეუძრავად ძეს*** *სიყუარულისა ხანიერობისათუის“ (1938, 210).*

ამ კონტექსტში „ძეს“ მიუთითებს სტატიკურობის ერთ-ერთ სემანტიკურ სახეზე, სივრცობრივ მდგომარეობაზე, საგნის, ობიექტის მდებარეობის ადგილზე, სტატიკურ ვითარებაზე. თანამედროვე ქართულში მისი ლექსიკური შესატყვისია „დევს“. ამასთანავე, კონტექსტის გათვალისწინებით, თანამედროვე ქართულში შესაძლებელია სხვა ვარიანტიც იყოს შემუშავებული, მაგალითად, „მდებარეობს“ ან სხვა ფორმით წარმოდგენილი შესაბამისი ზმნა. ეს მეტყველებს არა მნიშვნელობის სრულ დაკარგვაზე, არამედ მისი გამოხატვის საშუალებების ისტორიულ ცვლილებაზე. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ დღემდე გამოიყენება მისი ოდნავ შეცვლილი ვარიანტი „ძევს“. მათემატიკაში: „C წერტილი ძევს A და B წერტილებს შორის“. ამდენად, „ძეს“ სტატიკური მნიშვნელობის ზმნაა, რომლის ფუნქციაა ობიექტის მდებარეობის წარმოჩენა. თანამედროვე ქართულში მისი შესატყვისებია: „დევს“, „ძევს“, „მდებარეობს“.

ზმნა „მიდგან“. „ვისრამიანში“ გამოყენებული არქაული სტატიკური ზმნაა „მიდგან“, რომელიც დღეს არ გამოიყენება. მისი მნიშვნელობა კონტექსტის მიხედვით სხვადასხვაგვარია.

„მე სამნი გრძეულნი ***შინ მიდგან,*** *რომელ თუითო მათგანი ეშმათა ლაშქარს მოერევის გრძნეულობითა“* ***(1938, 132).***

ამ წინადადებაში „მიდგან“ გამოხატავს მოქმედების ობიექტის არსებობას, ყოფნას მოსაუბრის სახლში, მის სივრცეში ან განკარგულებაში, ან სიცოცხლის შენარჩუნებასაც კი. თანამედროვე ქართულით წინადადების აზრი ასეთია: „სამი გრძნეული ჩემთან სახლში არის“, ან

„სამი გრძნეული ჩემს სახლში იმყოფება“, ან შეიძლება ნიშნავდეს იმასაც, რომ „შინ სამი გრძნეული მყავს“. აქ გადამწყვეტია ის, თუ რას ესმევა ხაზი, ობიექტის სივრცობრივ მდებარეობას, ყოფნას თუ მოსაუბრის მიმართ პირების კუთვნილებას.

„მიდგან“ სტატიკური ზმნის თანამედროვე შესატყვისების მრავალფეროვნებას უსვამს ხაზს „ვისრამიანი“ შემდეგი მაგალითი:

*„მე ვირე **სულნი მიდგან,** შენსა და ჩემსა საკუთრობასა არ გარდავსწყუედ“ (1938, 180).*

*„მე, ვიდრე **სულნი მიდგან,** შენ ვერ გაგწირავ“ **(1938,69).***

*„მე ესე სიხარული, ვირე **სულნი მიდგან,** ღმრთისა წყალობად მეყოფის“ (1938, 84).*

ამ წინადადებებში „მიდგან“, „მედგნენ“ გამოყენებულია სიცოცხლის შენარჩუნების მნიშვნელობით. „ვირე სულნი მიდგან“, ე.ი. „სანამ ცოცხალი ვარ“, „სანამ სული მიდგას“. „მიდგან“ შეიძლება მიუთითებდეს ობიექტის ყოფნასა და არსებობაზე და მეორე მხრივ - სიცოცხლის შენარჩუნებაზეც. ეს ნიშნავს, რომ ერთი და იგივე ზმნური ფორმა სხვადასხვა კონტექსტში განსხვავებულ კონკრეტულობას იძენს. „მიდგან“ სტატიკური ზმნის კონკრეტულ მნიშვნელობას განსაზღვრავს წინადადების შინაარსი.

თანამედროვე ქართულში „მიდგან“ სტატიკური ზმნის ყველა მნიშვნელობა არ დაკარგულა, არ განუცდია სრული არქაიზაცია. ის მცირე ცვლილებით შენარჩუნებულია, როცა სიცოცხლის გაგრძელებაზეა საუბარი. მაგალითად: „სული მიდგას“ „სულნი მიდგან“ სიტყვათა შეთანხმების სემანტიკურ გაგრძელებად შეიძლება ჩაითვალოს.

ზმნა „უჩს“. „ვისრამიანში“ არქაული სტატიკური ზმნა „უჩს“ გამოყენებულია აღქმის, შეფასების, შთაბეჭდილების მნიშვნელობით.

*„ჩინეთს ქვაზედა სწერია, ვითა: მიჯნურთა ჯოჯოხეთი **სამოთხედ უჩს“** (1938, გვ. 110).*

*„მიჯნური მთრვალსა ჰგავს, რომელ, რა კაცსა ეთროს, ჭირი და ლხინი ყუელა **სწორად უჩს“** (1938, გვ. 110).*

პირველ შემთხვევაში „უჩს“ აღნიშნავს იმას, რომ შეყვარებულ ადამიანებს ტანჯვა სამოთხედ ეჩვენება. აქ საუბარია მიჯნურის მიერ განსაზღვრული ვითარების აღქმაზე. მეორე წინადადებაში არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნა „უჩს“ მიუთითებს ვითარებების თანაბრად აღქმაზე, რომ მიჯნური ჰგავს მთვრალ ადამიანს, რომელსაც ჭირი და ლხინი ერთნაირ მდგომარეობებად მიაჩნია. ამ კონტექსტში საყურადღებოა მონაკვეთები:

*„გზისა სიგრძე მოკლედ, და კუშტი ლომი **მელად უჩს.** მიჯნურობისა სიხრზე ასე გაჰკდის, რომელ უნაყოფო მინდორი ვენაჯად, მთა **მთად უჩს** და ზღუა რუდ“ (1938,141).*

*„მინდორი **ვენაჯად უჩს,** თოვლი წალკოტად“ (1938, 110).*

*„რაზომიცა სისხლი ქმნილა, მას საუკუნოსა ყუელა შენ გეკითხუის, და თუ, **რა უჩს,** ეშმა შენდა არ მორეულა... (1938, 34).*

*„საწუთროსა ლხინი **აღარად მიჩს,** მიჯნურობასა წინათ ძლიერი ვიყავ..“ (1938, 114).*

*„იგი წალკოტი **ჯოჯოხეთად უჩნდა“** (1938, 158).*

„უჩს“ სტატიკური ზმნის თანამედროვე შესატყვისებია „მიაჩნია“, „ეჩვენება“, „აღიქვამს“. ამასთანავე, ყველა შემთხვევაში არაა შენარჩუნებული სემანტიკური იგივეობა. „ეჩვენება“ უშუალო შთაბეჭდილებაზე მეტყველებს, როცა „მიაჩნია“ შეფასებაზე, განსჯაზე მიუთითებს.

„უჩს“ ზმნა გამოირჩევა სემანტიკური მნიშვნელობით, რამდენადაც დაკავშირე-ბულია ადამიანის შინაგან სამყაროსთან, აღქმებთან. სტატიკურობა აქ ვლინდება არა მხოლოდ ფიზიკური მდგომარეობით, არამედ სუბიექტის შინაგანი აღქმისა და შეფასების სახითაც. სუბიექტი აფასებს განსაზღვრულ ვითარებას. ზემოთგანხილულ ორ წინადა-დებაში ზმნა „უჩს“ გამოყენებულია მხატვრული დატვირთვითაც. ერთ წინადადებაში ჯოჯოხეთი აღქმულია სამოთხედ, მეორე წინადადებაში ჭირი და ლხინი გათანაბრებუ-ლია ერთმანეთთან, რაც სიყვარულის ემოციურ ძალაზე მიუთითებს. „უჩს“ სტატიკური ზმნა თანამედროვე ქართულში არ გამოიყენება, თუმცა მისი სემანტიკური მნიშვნელობები გადმოიცემა სიტყვებით „მიაჩნია“, „ეჩვენება“.

ზმნა „მაქუს“. არქაულ სტატიკურ ზმნებს შორის „ვისრამიანში“ საყურადღებოა „მაქუს“, რომელიც აღნიშნავს ფლობას, ქონას, პირის განკარგულებაში არსებობას.

*„ვირე **ვარდი მაქუს,** იასა არ უსუნებ; ვირე მთუარეა, მასკულავთა სინათლესა არ შევეპოებიო “ (1938, გვ. 187).*

მოცემულ წინადადებაში „მაქუს“ მიუთითებს ობიექტის (ვარდის) ფლობაზე. თანამედროვე ქართულში მას შეესაბამება ფონეტიკურად შეცვლილი ფორმა „მაქვს“, სემანტიკური მნიშვნელობა შენარჩუნებულია, ეს ზმნა ავლენს სემანტიკურ მდგრადობას. „მაქუს“ სტატიკური ზმნა შეიძლება გადმოსცემდეს აბსტაქტული ცნების, გრძნობების ქონასაც:

*„თუცა საწუთროსაგან სნეული ვარ, მისისავე მკურნალობისაგან **მაქუს იმედი“** (1938, გვ 180).*

*„ეგრე ეგრე არის, მაგრა ჩემისა გედისაგან **იმედი არა მაქუს“** (1938, 180).*

*„აზომ უმეცარი ხარ, რომელ ყოვლისა კაცისაგან ცარიელი დარჩომილ ხარ და არცა ესე იცი, თუ ნაცუალი **რა გაქუს“** (1938, 228).*

*რა **სიამე აქუს** ესეთსა ყოფნასა, რომელ ცრემლთაგან მიწყით წყალსა შიგან ვიყო და შენ ცეცხლსა? (1938, 230).*

ამ წინადადებებში ფლობის საგანია არა ფიზიკური ობიექტი, არამედ აბსტრაქტული მდგომარეობა, იმედი, შიში, მთქმელის შინაგანი განცდა. ეს მაგალითები ადასტურებს, რომ ფლობის სემანტიკური მნიშვნელობა ფართოა და მოიცავს როგორც ფიზიკურად კონკრეტულ, ხელშესახებ საგნებს, ისე ზოგად, განყენებულ ცნებებსაც.

„ვისრამიანის“ დადასტურებული არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნების ანალიზი ცხადყოფს მათ სემანტიკურ მრავალფეროვნებას. აღნიშნული ტიპის სტატიკური ზმნებით შეიძლება გამოიხატოს პირის, საგნის არსებობა, ყოფნა, სივრცეში მდებარეობა, ფლობა, სიცოცხლის შენარჩუნება, სუბიექტური აღქმა. ამიტომაც არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნები უნდა გაანალიზდეს კონტექსტის გათვალისწინებით. ერთი და იმავე არქაულ სტატიკურ ზმნას შეიძლება ჰქონდეს სხვადასხვა სემანტიკური მნიშვნელობა და თანამედროვე შესატყვისი.

„ვისრამიანის“ ტექსტი მნიშვნელოვან მასალას იძლევა სტატიკურ ზმნათა ისტორიის შესწავლისთვის.

ლიტერატურა:

1. აბულაძე, 1973: აბულაძე ილია, ძველი ქართული ენის ლექსიკონი, თბილისი. 1973.
2. ბარამიძე, 2008: ბარამიძე ლელი, „ქართული ენის ისტორიული გრამატიკის საკითხები“, თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, თბილისი. 2008.
3. დათუკიშვილი, 1996: დათუკიშვილი ქეთევან, „ვნებითის ყალიბის მქონე სტატიკური ფორმები ქართულში“, საენათმეცნიერო ძიებანი, ტ.V, თბილისი.1996.
4. დანელია, 1996: დანელია ნანა, „უნიშნო ვნებითის მწკრივთა წარმოების ზოგი საკითხისათვის საშუალ ქართულში“, საენათმეცნიერო ძიებანი, ტ.V, 1996.
5. ვისრამიანი, 1938: რომანი. ალ. ბარამიძის, პ.ინგოროყვას, კ. კეკელიძის რედაქციითა და შესავალი წერილით. ლექსიკონი ი. აბულაძისა. მეორე გამოცემა. ტფილისი: სახელგამი, ძველი ქართული მხატვრული მწერლობა, 420 გვ. 1938.
6. იმნიშვილი,1996: იმნაიშვილი ივანე, იმნაიშვილი ვახტანგ, „ზმნა ძველ ქართულში“, ნაწილი I, მაინის ფრანკფურტი. 1996.
7. საღინაძე, 2008: საღინაძე რუსუდან, „ძველი ქართული ენა“ (V-XI საუკუნეები), თბილისი. 2008.
8. სუხიშვილი,1976: სუხიშვილი მურმან, სტატიკური ზმნები ქართულში, გამომცემლობა „მეცნიერება“, თბილისი.1976.

Viola Kharabadze

Public school of ZemoTsinsvla
Georgia
a-mail: Kharabadze.viola@teachers.gov.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.10
SJIF 2026: 8.679

Stative Verbs that Have Become Archaisms in "Visramiani"

Abstract

The article examines stative verbs that have become archaisms in the Georgian text „Visramiani". It identifies their contextual meanings and compares their functions with forms used in modern Georgian. The study is based on the 1938 edition of „Visramiani", available digitally through the National Parliamentary Library of Georgia. The material is classified according to verbal forms and contextual functions, with attention given to „ძეს", „მიდგან", „უჩს" and „მაქუს". The analysis shows that „ძეს" expresses an object's spatial position and corresponds to modern Georgian „დევს", „ძევს" or „მდებარეობს". Depending on context, „მიდგან" denotes presence, existence, or the continuation of life; part of its meaning survives in the expression „სული მიდგას" ("I am alive"). The verb „უჩს" conveys a subject's perception or evaluation and is expressed by equivalents meaning "seems" or "considers". The form „მაქუს" retains the meaning of possession, referring to concrete objects and abstract notions, and corresponds to modern „მაქვს". The findings demonstrate that archaization does not necessarily entail semantic loss. Some forms have survived with phonetic or morphological changes, whereas other functions are conveyed by lexical items. The study highlights the importance of contextual analysis and historical comparison for understanding stative verbs and the development of Georgian grammar.

Keywords: verbal archaisms,"Visramiani", stative verb

რეცენზენტი: პროფესორი თამარ ლომთაძე

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია
Literature and Literary Theory

„ჭალას ჩიტის“ ინტერტექსტუალური სემანტიკა: თამაზ ჭილაძის პიესისა და ინგა ბახტაძის ნოველის შედარებითი ანალიზი

გურანდა გობიანი
ევროპის ცენტრალური უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
ელ. ფოსტა:gurandagobiani@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.11
SJIF 2026: 8.679

კვლევა მიზნად ისახავს ,,ჭალას ჩიტის“ ფოლკლორული ფორმულის ინტერტექსტუალური ფუნქციისა და სემანტიკური ტრანსფორმაციის შესწავლას თამაზ ჭილაძის პიესაში ,,ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო“ და ინგა ბახტაძის ნოველაში ,,ჭალას ჩიტი ჩამკვდარიყო“. ნაშრომის აქტუალობას განსაზღვრავს საერთო ფოლკლორული პირველწყაროს განსხვავებული მხატვრული ინტერპრეტაციისა და ორი ტექსტის ურთიერთმიმართების კვლევა. ნაშრომის მეცნიერული სიახლე მდგომარეობს ერთი და იმავე ფოლკლორული კოდის ფუნქციონირების შედარებით ანალიზში დრამატულ და პროზაულ ტექსტებში. კვლევა ეფუძნება კომპარატივისტულ, ინტერტექსტუალურ და ჰერმენევტიკულ მეთოდებს. ანალიზი წარმოაჩენს, რომ ჭილაძის პიესაში ,,ჭალას ჩიტის“ ფორმულა სოციალური, პოლიტიკური და ეთიკური კრიზისის, თავისუფლების დაკარგვისა და ზნეობრივი არჩევანის ტრაგიზმის გამომხატველ კოდად გარდაიქმნება. ბახტაძის ნოველაში კი იგი მეხსიერების, კულტურული იდენტობისა და პიროვნული არსებობის თანდათანობითი რღვევის სემანტიკურ ველში გადაინაცვლებს. სათაურებში გამოყენებული ფორმები — ,,მომკვდარიყო“ და ,,ჩამკვდარიყო“ — ამ განსხვავებული მხატვრული მოდელების გააზრების მნიშვნელოვან საფუძველს ქმნის. კვლევა აჩვენებს, რომ ფოლკლორული ფორმულა ლიტერატურულ ტექსტებში არა მხოლოდ კულტურული მეხსიერების მატარებელია, არამედ ახალი მნიშვნელობების წარმოქმნისა და ტრაგიკული გამოცდილების განსხვავებული მოდელების ორგანიზების მექანიზმიც.

საკვანძო სიტყვები: *ფოლკლორული ფორმულა, ინტერტექსტუალობა, სემანტიკური ტრანსფორმაცია, კულტურული მეხსიერება, ტრაგიზმი, თამაზ ჭილაძე, ინგა ბახტაძე.*

ფოლკლორული ტექსტების ინტერტექსტუალური რეპრეზენტაცია თანამედროვე ლიტერატურაში კულტურული მეხსიერების ფუნქციონირების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან

ფორმად მიიჩნევა. ტრადიციული სიტყვიერების ცალკეული სახეები, მოტივები თუ სიმბოლოები ახალ მხატვრულ სისტემებში არა მხოლოდ ინარჩუნებს თავდაპირველ სემანტიკურ შრეს, არამედ განსხვავებული ისტორიულ-კულტურული კონტექსტების ზემოქმედებით მნიშვნელობათა ახალ ველებსაც წარმოქმნის. ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს ხალხურ ლექსში დაფიქსირებული ფორმულა — „ჭალას ჩიტი“, რომელიც ქართულ ფოლკლორულ ცნობიერებაში ტრაგიკული განცდის, დანაკარგის, სულიერი ტკივილისა და სიცოცხლისეული ჰარმონიის რღვევის სიმბოლოდ არის დამკვიდრებული.

თანამედროვე ქართულ ლიტერატურაში აღნიშნული ფოლკლორული კოდის ერთ-ერთ ყველაზე საინტერესო ტრანსფორმაციას ვხვდებით თამაზ ჭილაძის პიესაში „ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო“ და ინგა ბახტაძის ნოველაში „ჭალას ჩიტი ჩამკვდარიყო“. ორივე ტექსტი ერთსა და იმავე კულტურულ პირველწყაროს უკავშირდება, თუმცა განსხვავებული ჟანრული ბუნების, ავტორული ესთეტიკისა და მსოფლმხედველობრივი პარადიგმის პირობებში სრულიად განსხვავებულ სემანტიკურ კონფიგურაციებს ქმნის. ამდენად, ფოლკლორული ტექსტი ორივე შემთხვევაში გვევლინება არა მხოლოდ ციტირების ან ალუზიის წყაროდ, არამედ ტექსტის მნიშვნელობის ორგანიზების მნიშვნელოვან მექანიზმად.

ინტერტექსტუალობის თანამედროვე თეორიები (მ. ბახტინი, ი. კრისტევა, ჟ. ჟენეტი) ტექსტს განიხილავენ, როგორც მრავალხმიან კულტურულ სივრცეს, სადაც ყოველი ახალი ტექსტი წინამორბედ ტექსტებთან მუდმივ დიალოგში იმყოფება. როლან ბარტი აღნიშნავს, რომ „ყოველი ტექსტი წარმოადგენს ინტერტექსტს, სხვა ტექსტები მასში არსებობენ სხვადასხვა დონეზე, რომელთა დადგენა შესაძლებელია, როგორც ტექსტში ადრე არსებული კულტურის, ისე გარე კულტურათა კოდების მიხედვით. ყოველი ტექსტი წარმოადგენს ახალ ქსოვილს, შექმნილს ძველი ციტატებისგან“ (ბარტი, 1994:78, ციტირებულია: კინწურაშვილი, 2009:17). ინტერტექსტუალური მიმართებების კვლევისას მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ წინარე ტექსტის ამოცნობა, არამედ იმის დადგენაც, თუ როგორ გარდაიქმნება მისი მნიშვნელობა ახალ მხატვრულ კონტექსტში. იულია კრისტევას ინტერტექსტუალობის კონცეფცია ტექსტს კულტურული და ტექსტობრივი ურთიერთქმედების სივრცედ წარმოაჩენს, ხოლო ჟერარ ჟენეტის ტექსტებს შორის მიმართებების თეორია საშუალებას იძლევა, უფრო კონკრეტულად განვიხილოთ წინარე ტექსტთან დაკავშირების ფორმები და მათი გარდაქმნა (Kristeva, 1980; Genette, 1997).

ამ კონცეფციის ჭრილში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმის დადგენა, თუ როგორ გარდაიქმნება ერთი და იგივე ფოლკლორული კოდი სხვადასხვა ავტორის მხატვრულ სისტემაში და როგორ იცვლება მისი სემანტიკური ფუნქცია განსხვავებულ კულტურულ თუ იდეოლოგიურ კონტექსტებში. აღნიშნულ საკითხს განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს კულტურული მეხსიერების კვლევაც (იან და ალეიდა ასმანები), რომლის თანახმად, ლიტერატურული ტექსტი კოლექტიური გამოცდილების შენახვისა და ხელახალი ინტერპრეტაციის ერთ-ერთ ძირითად მექანიზმად გვევლინება.

თამაზ ჭილაძის პიესა „ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო“ და ინგა ბახტაძის ნოველა „ჭალას ჩიტი ჩამკვდარიყო“ დღემდე არ გამხდარა ერთიანი შედარებითი კვლევის საგანი, მიუხედავად სათაურებსა და მხატვრულ სისტემებში გამოვლენილი აშკარა ინტერტექსტუალური კავშირისა.

შესაბამისად, კვლევის მეცნიერული სიახლე განისაზღვრება არა მხოლოდ ორი განსხვავებული ჟანრის ტექსტის პირველად შეპირისპირებით, არამედ „ჭალას ჩიტის“ ფოლკლორული კოდის, როგორც ინტერტექსტუალური მექანიზმის, ფუნქციონირებისა და სემანტიკური ტრანსფორმაციის გამოვლენით. კვლევა მიზნად ისახავს დაადგინოს, როგორ იქცევა საერთო ფოლკლორული პირველწყარო განსხვავებულ მხატვრულ სისტემებში ტრაგიკული გამოცდილების მნიშვნელობის მაორგანიზებელ პრინციპად და როგორ წარმოშობს იგი სოციალური, ეთიკური, მეხსიერებითი და ეგზისტენციალური სემანტიკის განსხვავებულ მოდელებს.

კვლევის ჰიპოთეზის თანახმად, საერთო ფოლკლორული პირველწყაროს მიუხედავად, „ჭალას ჩიტის“ სახე ორივე ტექსტში განსხვავებულ მხატვრულ ფუნქციას ასრულებს: თამაზ ჭილაძესთან იგი სოციალური და ეთიკური კრიზისის სიმბოლოდ გვევლინება, ხოლო ინგა ბახტაძესთან — კულტურული მეხსიერების, პიროვნული იდენტობისა და არსებობის თანდათანობითი რღვევის მეტაფორად. შესაბამისად, ერთი და იმავე ფოლკლორული ფორმულის საფუძველზე ავტორები ქმნიან ტრაგიზმის განსხვავებულ მოდელებს, რომლებიც თანამედროვე ქართული ლიტერატურის მსოფლმხედველობრივ მრავალფეროვნებას წარმოაჩენს.

კვლევა ეფუძნება კომპარატივისტულ, ინტერტექსტუალურ და ჰერმენევტიკულ მეთოდებს. ამ მეთოდთა ერთობლიობა შესაძლებელს ხდის გამოვლინდეს, თუ როგორ წარმოშობს ერთი და იგივე ფოლკლორული ფორმულა სხვადასხვა ჟანრულ სისტემასა და ავტორულ მოდელში ტრაგიკული გამოცდილების განსხვავებულ სემანტიკურ კონფიგურაციებს.

ამ თვალსაზრისით, განსაკუთრებულ ყურადღებას იმსახურებს ხალხური ლექსის ფორმულა:

„ზღაპარ იყო, ზღაპარ იყო, / ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო,

დიდ ქვაბში არ ეტეოდა, / პატარაში ლაღად იყო,

ასმა კაცმა ვერ შეჭამა, / ერთი კაცის ლუკმა იყო“.

(ხალხური)

აღნიშნულ ტექსტში ერთმანეთთან შეპირისპირებულია ისეთი სემანტიკური ნიშნები, რომლებიც ლოგიკური თვალსაზრისით ურთიერთგამომრიცხავია: უზარმაზარი და მცირე, მრავლობითი და ერთობითი, შეუძლებლობა და შესაძლებლობა. სწორედ ამ წინააღმდეგობრივ კონსტრუქციაზეა აგებული ხალხური ფორმულის პარადოქსული ბუნება. თუმცა მისი მნიშვნელობა მხოლოდ ლოგიკური შეუსაბამობის ეფექტით არ განისაზღვრება. ფოლკლორული ტექსტის ძალა სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ პარადოქსული სურათი მკითხველის/მსმენელის ცნობიერებაში წარმოშობს დამატებით მნიშვნელობრივ ასოციაციებს და კონკრეტულ საგნობრივ რეალობას განაზოგადებს.

„ჭალას ჩიტი“ ამ ფორმულაში განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე სახეა. ჩიტის სახე ქართულ ფოლკლორულ და ზოგადად ლიტერატურულ ტრადიციაში დაკავშირებულია სიცოცხლის, მოძრაობის, თავისუფლებისა და ხმის სემანტიკურ ველებთან. ამდენად, მისი სიკვდილი ბუნებრივად ქმნის საპირისპირო მნიშვნელობათა კონფიგურაციას: სიცოცხლის შეწყვეტას, მოძრაობის გაჩერებას, ხმის დადუმებასა და თავისუფლების დაკარგვას. ამასთან, მოცემულ ხალხურ ტექსტში ჩიტის სიკვდილი თავისთავად არ არის აღწერილი; იგი წარმოდგენილია პარადოქსული სურათის ცენტრში და სწორედ ამ გზით იძენს განზოგადებულ, მეტაფორულ მნიშვნელობას.

საყურადღებოა ასევე სივრცითი კომპონენტი — „ჭალა“. ჭალა, როგორც ბუნებრივი და სიცოცხლისუნარიანი სივრცე, ქმნის იმ გარემოს, რომელშიც ჩიტის არსებობა ბუნებრივად აღიქმება. ამ კონტექსტში ჩიტის სიკვდილი მხოლოდ ცალკეული არსების დაღუპვა აღარ არის; იგი შეიძლება აღქმული იქნეს როგორც იმ სივრცის ბუნებრივი წესრიგის დარღვევის ნიშანი, რომელშიც სიცოცხლე, მოძრაობა და ხმა უნდა არსებობდეს. შესაბამისად, „ჭალას ჩიტი“ ფოლკლორულ ფორმულად უკვე შეიცავს ტრაგიკული გამოცდილების პოტენციალს, რომლის აქტუალიზაცია სხვადასხვა ლიტერატურულ ტექსტში განსხვავებული მიმართულებით არის შესაძლებელი.

განსაკუთრებით საინტერესოა ფორმულის შემდგომი ტრანსფორმაცია თანამედროვე ქართულ ლიტერატურაში. თამაზ ჭილაძის პიესის სათაური — „ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო“ — პირდაპირ იმეორებს ხალხური ლექსის საკვანძო ფორმულას. ავტორის ტექსტში ხალხური ლექსი უშუალოდ არ არის მხოლოდ ციტირებული; იგი დრამატული სამყაროს სემანტიკურ ფონად ფუნქციონირებს. პიესის დასაწყისში ანდროს რეპლიკა — „ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო…“ — ქმნის ინტერტექსტუალურ კავშირს, რომელიც შემდგომ მთელი დრამის მნიშვნელობრივ სტრუქტურას გასდევს. ამგვარად, ხალხური ტექსტი დრამაში ერთდროულად დაუსწრებელი და მუდმივად მოქმედი ტექსტია: იგი სიტყვასიტყვით არ განაგრძობს საკუთარ თხრობას, მაგრამ მისი პარადოქსული სემანტიკა ახალ დრამატულ რეალობაში განახლებული მნიშვნელობით ფუნქციონირებს. თამაზ ჭილაძის პიესაში ეს ფოლკლორული ფორმულა უკავშირდება ძალაუფლების, ღალატის, ზნეობრივი კომპრომისისა და თავისუფლების დეფორმირებული გაგების პრობლემატიკას (გობიანი, 2023).

პიესის ინტერტექსტუალური ბუნების განსაზღვრისას არსებითია ის გარემოება, რომ ფოლკლორული ტექსტი ნაწარმოებში მთლიანად არ მეორდება. ხალხური ლექსის პარადოქსული ფორმულა დრამატული რეალობის პირდაპირი აღწერის ნაცვლად მისი სემანტიკური მოდელის ფუნქციას ასრულებს. ხალხურ ტექსტში ერთმანეთთან შეპირისპირებული „დიდი“ და „პატარა“, „ბევრი“ და „ერთი“, სიცოცხლისა და სიკვდილის მოტივები ქმნის წინააღმდეგობათა სისტემას, რომელიც ჭილაძის პიესაში უკვე ადამიანის, ძალაუფლებისა და თავისუფლების ურთიერთმიმართების სფეროში გადაინაცვლებს. ამგვარად, ფოლკლორული ტექსტის პარადოქსული სტრუქტურა დრამატულ ტექსტში სოციალური და ეთიკური პარადოქსების გამომსახველ მექანიზმად გარდაიქმნება.

ამ ტრანსფორმაციის საფუძველზე „ჩიტის“ სახე პიესაში თანდათან სცილდება ბუნების კონკრეტულ სურათს და ადამიანის მდგომარეობის მეტაფორად ყალიბდება. ჩიტი, როგორც მოძრაობის, თავისუფლებისა და სიცოცხლის სახე, საპირისპირო მნიშვნელობას იძენს მაშინ, როდესაც მისი „მოკვდინება“ ძალაუფლებისა და იძულების სივრცეში ხდება შესაძლებელი. ამიტომ პიესის სათაურში წარმოდგენილი სიკვდილი შეიძლება წავიკითხოთ არა მხოლოდ როგორც ფიზიკური განადგურების, არამედ თავისუფალი ნების, შინაგანი წინააღმდეგობისა და ზნეობრივი პასუხისმგებლობის ჩახშობის ნიშნად. ამ თვალსაზრისით, ფოლკლორული ფორმულა ახალ ტექსტში უკვე არა თავად სიკვდილის ფაქტს, არამედ იმ მექანიზმებს გამოხატავს, რომლებიც ადამიანის თავისუფლების დაკარგვას განაპირობებს.

პიესის პერსონაჟთა ურთიერთმიმართება ამ სემანტიკურ მოდელს კონკრეტულ დრამატულ შინაარსს აძლევს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ანდროსა და ბაადურის ურთიერთობა, რადგან მათი წარსული საერთო ღირებულებით საფუძველზეა აგებული, ხოლო შემდგომი გზები ამ საფუძვლის თანდათანობით რღვევას აჩვენებს. ერთ დროს თავისუფლებისთვის მებრძოლი ადამიანის ხელისუფლების სივრცეში გადასვლა და ძალაუფლების მიერ საკუთარი თავდაპირველი ღირებულებების ჩანაცვლება ქმნის იმ ტრაგიკულ წინააღმდეგობას, რომელსაც პიესის სათაური ფოლკლორული პარადოქსის ფორმით წინასწარ გვამცნობს. ჭილაძის დრამატულ სამყაროში თავისუფლების იდეა სწორედ მაშინ იძენს განსაკუთრებულ სიმძაფრეს, როდესაც იგი ძალაუფლების მიერ დეფორმირებულ არჩევანს უპირისპირდება.

ამ კონტექსტში მნიშვნელოვანია „მოკვდინების“ ორმაგი პერსპექტივაც. ერთი მხრივ, „ჭალას ჩიტი“ შეიძლება აღიქმებოდეს როგორც თავისუფლების სიმბოლო, რომელსაც გარე ძალა ანადგურებს; მეორე მხრივ, მისი სიკვდილი იმ ადამიანის შინაგანი ტრანსფორმაციის შედეგია, რომელიც თავად ხდება ძალაუფლების სისტემის მონაწილე. ამდენად, პიესაში „ჩიტის სიკვდილი“ მხოლოდ მსხვერპლის მდგომარეობას არ გამოხატავს — იგი პასუხისმგებლობის პრობლემასაც აყენებს. ადამიანი შეიძლება ერთდროულად აღმოჩნდეს ძალადობრივი სისტემის მსხვერპლიც და მისი მოქმედი სუბიექტიც. სწორედ ამ წინააღმდეგობაში იძენს ფოლკლორული ფორმულა თანამედროვე დრამატურგიულ მნიშვნელობას.

ამგვარად, თამაზ ჭილაძის პიესაში „ჭალას ჩიტი“ წარმოადგენს ფოლკლორულ-ინტერტექსტუალურ კოდს, რომლის საშუალებითაც ხალხური ტექსტის პარადოქსული მოდელი სოციალური, პოლიტიკური და ეთიკური რეალობის გააზრების ინსტრუმენტად გარდაიქმნება. „მომკვდარიყო“ ამ კონტექსტში მხოლოდ სიკვდილის აღმნიშვნელი ზმნური ფორმა აღარ არის; იგი უკვე მიღებული შედეგის, დასრულებული ტრაგედიისა და თავისუფლების დაკარგვის სიმბოლურ ნიშნად ფუნქციონირებს.

ამავე დროს, სწორედ ეს ფორმულა ქმნის მნიშვნელოვან წინაპირობას ინგა ბახტაძის ნოველის ინტერტექსტუალური წაკითხვისთვის: ბახტაძის მიერ სათაურში „მომკვდარიყო“-ს ნაცვლად „ჩამკვდარიყო“-ს გამოყენება გვთავაზობს არა ფოლკლორული კოდის უბრალო გამეორებას, არამედ მის ახალ სემანტიკურ კონფიგურაციაში გადატანას. ამ განსხვავების კვლევა შესაძლებლობას იძლევა, დავაკვირდეთ, როგორ იცვლება „ჭალას ჩიტის“ მნიშვნელობა

სოციალური და პოლიტიკური ტრაგიზმის სივრციდან მეხსიერების, პიროვნული იდენტობისა და ეგზისტენციალური გამოცდილების სფეროში.

ნოველის სათაური თავიდანვე ქმნის ინტერტექსტუალურ მოლოდინს. მოქმედება ვითარდება ძველი თბილისის კულტურულ სივრცეში, სადაც ლარას ოჯახური სახლი მხოლოდ საცხოვრებელი ნაგებობა კი არ არის, არამედ წარსულის მატერიალური და სულიერი მეხსიერების მატარებელი სივრცე. ძველი სახლის არქიტექტურული დეტალები, ავეჯი, ნივთები, მუსიკალური ინსტრუმენტები და ოჯახური ყოფის ნარჩენები დაკარგულ სამყაროს აცოცხლებს. სახლი ძველი თბილისის სახეს ატარებს, ხოლო მასში დარჩენილი ნივთები „წარსულის მემატიანის“ ფუნქციას იძენენ. ძველი სახლი არა მხოლოდ საცხოვრებელი სივრცეა, არამედ წარსულის მეხსიერების მატარებელი კულტურული სივრცე, რომლის თითოეული ნივთი დაკარგულ დროსთან კავშირის შენარჩუნებას ემსახურება. ამგვარად, ნოველაში „ჭალას ჩიტის“ კოდი თანდათან უკავშირდება არა მხოლოდ ინდივიდის, არამედ მისი კულტურული გარემოს რღვევას. ლარას სახლი დახურული მეხსიერების სივრცეა, რომელშიც წარსული ჯერ კიდევ აგრძელებს არსებობას. მისი ოჯახის ისტორია ძველი თბილისის კულტურულ გარემოსთან არის დაკავშირებული, ხოლო ლარა ამ სამყაროს „ბოლო მემკვიდრედ“ წარმოჩნდება. სწორედ ამიტომ მისი პირადი ბედი ნოველის ფარგლებში თანდათან სცილდება ინდივიდუალური ცხოვრების ფარგლებს: ლარას დაკარგვა იმ კულტურული სამყაროს დაკარგვასთანაც ასოცირდება, რომლის უკანასკნელ მატარებლადაც იგი გვევლინება. ამგვარად, ნოველის დასაწყისშივე ერთმანეთს უკავშირდება სივრცე, მეხსიერება და დაკარგვის განცდა.

ამ პროცესს თან ახლავს კულტურული სივრცის ფიზიკური გარდაქმნაც. ძველი თბილისი იცვლება ახალი ურბანული გარემოთი, ხოლო ძველი სახლის ნგრევა და მის ადგილას ახალი საცხოვრებელი სივრცის გაჩენა მხოლოდ არქიტექტურული ცვლილება აღარ არის. ავტორისეულ მხატვრულ სისტემაში ეს ცვლილება ძველი კულტურული მეხსიერების რღვევის ნიშანია. ნოველაში პირდაპირ არის ხაზგასმული, რომ ძველი თბილისისგან განსხვავებული „კორპუსული“ ყოფა ქალაქის სახესა და სულს ცვლის და გაუცხოებისა და გულცივობის განცდას აძლიერებს. ამდენად, ინდივიდუალური მეხსიერების სივრცის ნგრევა კულტურული მეხსიერების სივრცის ნგრევის პარალელურ პროცესად იკითხება.

ამ ფონზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ლარას შინაგანი გზა. მისი ცხოვრებისეული გამოცდილება თანდათან იძენს ეგზისტენციალურ განზომილებას. დედის გარდაცვალება, ძველი სახლის დაკარგვა, წარსულისგან მოწყვეტა და საკუთარი ცხოვრების საზრისის ძიება პერსონაჟს იმ კითხვებთან აპირისპირებს, რომლებიც ნოველაში უშუალოდ არის დაკავშირებული არსებობასთან, არჩევანთან, სიკვდილთან, შიშთან, ზრუნვასა და თავისუფლებასთან. ამდენად, ბახტაძის ტექსტში სიკვდილის მოტივი მხოლოდ ფიზიკური დასასრულის აღმნიშვნელი არ არის; იგი ადამიანის არსებობის შინაგანი საფუძვლების რღვევის პრობლემასაც მოიცავს.

ლარას პასუხი ამ კრიზისზე გაქცევა კი არა, განმარტოებაა. იგი ტოვებს კონსერვატორიას, უარს ამბობს იმ ცხოვრებაზე, რომელიც მანამდე მის იდენტობას განსაზღვრავდა, და ბავშვთა სახლში აღმზრდელის საქმიანობას ეძლევა. ამ გადაწყვეტილებაში შეიძლება დავინახოთ

პერსონაჟის მიერ არსებობის ახალი ფორმის ძიება: თუ ძველი კულტურული და ოჯახური სივრცე დაინგრა, ლარა საკუთარი არსებობის საზრისს სხვაზე ზრუნვის გზით ცდილობს მიაგნოს. ამგვარად, მისი ტრაგიკული გამოცდილება მხოლოდ პასიური მსხვერპლის მდგომარეობით არ განისაზღვრება; იგი მუდმივი არჩევანის პროცესში იმყოფება.

ამ თვალსაზრისით, განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ნოველის მეორე ნახევარში შემოსული ბავშვი. პატარა ბიჭის გამოჩენა ლარას ცხოვრებაში შემთხვევითი ეპიზოდის ფუნქციას არ ასრულებს. დედის მზრუნველობასა და მამის გამოცდილებას მოკლებული ბავშვი თავადაც მიტოვებისა და სოციალური დაუცველობის მსხვერპლი ხდება. ლარა მასზე ზრუნვას იწყებს და ამგვარად საკუთარ არსებობას სხვისი სიცოცხლის შენარჩუნებას უკავშირებს. ეს ეპიზოდი ნოველის ეგზისტენციალურ სემანტიკაში მნიშვნელოვანი გარდატეხაა: არსებობის საზრისის ძიება აბსტრაქტული ფილოსოფიური მსჯელობიდან კონკრეტულ ეთიკურ ქმედებაში გადადის. თუმცა ამგვარი მცდელობა საბოლოოდ ვერ აჩერებს ლარას იზოლაციის პროცესს. გარემო, რომელშიც იგი ცხოვრობს, თანდათანობით კარგავს იმ კულტურულ და ადამიანურ ნიშნებს, რომლებთანაც მისი წარსული იყო დაკავშირებული. განსაკუთრებით სიმბოლურია ძველი სახლის დანგრევა და მისი ჩანაცვლება ახალი კორპუსით. ამ პროცესში იცვლება არა მხოლოდ სივრცე, არამედ ადამიანთა ურთიერთობის ფორმაც: ძველი თბილისური თანაცხოვრების ნაცვლად ჩნდება გაუცხოებული, დაქსაქსული და ურთიერთუნდობლობაზე აგებული ყოფა.

სწორედ აქ იწყებს გამოვლენას „ჩიტის ჩაკვდომის“ სემანტიკა. თუ ჩიტი სიცოცხლის, ხმისა და თავისუფალი მოძრაობის კულტურულ ნიშნად აღვიქვამთ, მისი „ჩაკვდომა“ ბახტაძის ნოველაში შეიძლება დავუკავშიროთ იმ პროცესს, რომლის დროსაც თანდათან ქრება ხმა, მეხსიერება, კავშირი და საბოლოოდ — თვით არსებობის განცდაც. ეს არ არის ერთჯერადი სიკვდილი; პირიქით, ნოველის სტრუქტურა აგებულია დანაკარგების თანმიმდევრობაზე. ჯერ ირღვევა ოჯახური სამყარო, შემდეგ ქრება ძველი სახლი და კულტურული გარემო, შემდეგ იცვლება სოციალური სივრცე, ხოლო საბოლოოდ ქრება თავად ლარაც.

ამიტომ სათაურის ზმნური ფორმა — „ჩამკვდარიყო“ — განსაკუთრებულ ინტერპრეტაციულ მნიშვნელობას იძენს. იგი ტექსტის ფინალის მიმართაც ახდენს რეტროსპექტულ მოქმედებას: მკითხველი ნოველის დასასრულს უკვე თავიდან გადააფასებს იმ პროცესებს, რომლებიც ლარას ცხოვრების განმავლობაში მიმდინარეობდა. „ჩაკვდომა“ ამ შემთხვევაში შეიძლება განიმარტოს როგორც სულიერი, მეხსიერებითი და კულტურული სიცოცხლის თანდათანობითი განელება. შესაბამისად, სათაური ნოველის დასასრულს უკვე არა მხოლოდ ერთ ფოლკლორულ სახეს, არამედ მთელი ტექსტის შინაგან დინამიკას აჯამებს.

ამ სემანტიკურ პროცესს განსაკუთრებულად ამძაფრებს ნოველის ფინალი. ლარას ძველი მეგობრები მასთან მიდიან, მაგრამ აღმოჩნდება, რომ იგი უკვე აღარ არის იმ სახლში, სადაც ადრე ცხოვრობდა. ახალი მცხოვრები მათ ეუბნება, რომ ლარა ფსიქიატრიულ საავადმყოფოშია, ხოლო შემდეგ ირკვევა მისი გარდაცვალების შესახებ. ამგვარად, პერსონაჟის ფიზიკური სიკვდილი მხოლოდ საბოლოო წერტილია იმ ხანგრძლივი პროცესისა, რომელიც ტექსტში გაცილებით ადრე დაიწყო.

ნოველის დასასრულს მთხრობელი გვიჩვენებს დამშრალი მდინარის ჭალას და პატარა ბორცვზე დამაგრებულ წარწერას, რომელიც ასე სრულდება: „თოლიები ნავსადგურში კვდებიან, მგალობელი ჩიტები — ჭალაში“. ამას მოსდევს ზღაპრის ფორმულა: „ზღაპარი იყო, ზღაპარი იყო...“ (ბახტაძე, 2023:264). ტექსტი კვლავ ზღაპრული ფორმულის რიტმში ბრუნდება და ამ წრიულობით ნოველის დასასრული დასაწყისთან და ხალხური ტექსტის კულტურულ მეხსიერებასთან ერთიანდება.

თამაზ ჭილაძის პიესისა და ინგა ბახტაძის ნოველის შედარებითმა ანალიზმა ცხადყო, რომ „ჭალას ჩიტის“ ფოლკლორული ფორმულა თანამედროვე ქართულ ლიტერატურაში დინამიკურ ინტერტექსტუალურ კოდად ფუნქციონირებს. მისი მნიშვნელობა თითოეულ ტექსტში გარდაიქმნება შესაბამისი ჟანრული და მსოფლმხედველობრივი კონტექსტის მიხედვით. ჭილაძესთან „მომკვდარიყო“ სოციალური, პოლიტიკური და ეთიკური კრიზისის, თავისუფლების დაკარგვისა და ზნეობრივი არჩევანის ტრაგიზმს გამოხატავს, ხოლო ბახტაძესთან „ჩამკვდარიყო“ ამავე ტრაგიკული კოდის მეხსიერებით და ეგზისტენციალურ განზომილებაში გადააზრებას გვთავაზობს. ამდენად, „მომკვდარიყო“ და „ჩამკვდარიყო“ არა მხოლოდ ლექსიკური, არამედ სემანტიკური განსხვავების გამომხატველი ფორმებია: პირველი დამდგარ ტრაგიკულ შედეგს, მეორე კი მის თანდათანობით პროცესს წარმოაჩენს. კვლევამ დაადასტურა, რომ ერთი ფოლკლორული პირველწყარო სხვადასხვა ავტორულ ტექსტში განსხვავებული ტრაგიკული მოდელების ფორმირების საფუძველი ხდება და ამ გზით კულტურული მეხსიერების უწყვეტობასთან ერთად მისი მუდმივი სემანტიკური განახლების შესაძლებლობასაც ავლენს.

ლიტერატურა:

1. ბახტაძე, ი., - ,,თალხი პერანგი: ნოველები, ესეები“. თბილისი. 2023. 351 გვ.

2. გაფრინდაშვილი, ნ., - ,,შედარებითი ლიტერატურათმცოდნეობის თეორიული საფუძვლები“. თბილისი: მერიდიანი. 2012

3. გობიანი, გ., - ხალხური პარადოქსი და ,,დაინვალიდებული“ თავისუფლების ცნება თამაზ ჭილაძის პიესაში - ,,ჭალას ჩიტი მომკვდარიყო“ , VIII საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენცია"ენა და კულტურა" ,შ რ ო მ ე ბ ი, ნაწილი I. ქუთაისი, 2023. გვ. 101-106.

4. კინწურაშვილი, მ.,- ,,ენა, ტექსტი, ინტერტექსტი“. თბილისი: გამომცემლობა სიესტა. 2009. 300 გვ.

5. სიხარულიძე, ქ., - .,,ქართული საბავშვო ფოლკლორი“. სერია „ქართული ფოლკლორი“. თბილისი. 1928

6. ცაგარელი, ლ.,- ინტერტექსტუალობა, როგორც ფიქციონალობის სიგნალი. სამეცნიერო ჟურნალი ,,სემიოტიკა“ N3. თბილისი. 2008

7. ჭილაძე, თ. (2014). *ჩემი თეატრი*. თბილისი: ინტელექტი.

8. Kristeva, J. (1980). Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. Edited by L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press

9. Genette, G. (1997). Palimpsests: Literature in the Second Degree. Translated by C. Newman and C. Doubinsky. Lincoln: University of Nebraska Press.

Guranda Gobiani
Central European University
Kutaisi, Georgia
e-meil: gurandagobiani@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.11
SJIF 2026: 8.679

The Intertextual Semantics of "The Bird in the Meadow": A Comparative Analysis of Tamaz Chiladze's Play and Inga Bakhtadze's Novella

Abstract

This study examines the intertextual function and semantic transformation of the folkloric formula "The Bird in the Meadow" in Tamaz Chiladze's play The Bird Had Died in the Meadow and Inga Bakhtadze's novella The Bird Had Faded Away in the Meadow. The relevance of the research lies in exploring the different artistic interpretations of a shared folkloric source and the interrelationship between the two literary texts. The scholarly novelty of the study consists in a comparative analysis of the functioning of the same folkloric code in dramatic and prose texts. The research employs comparative, intertextual, and hermeneutic methods. The analysis demonstrates that, in Chiladze's play, the folkloric formula "The Bird in the Meadow" is transformed into a code expressing social, political, and ethical crises, the loss of freedom, and the tragedy of moral choice. In Bakhtadze's novella, the same formula shifts into a semantic field associated with memory, cultural identity, and the gradual disintegration of individual existence. The verbal forms used in the two titles—momkvdariqo ("had died") and chamkvdariqo ("had faded away")—provide an important basis for interpreting these distinct artistic models. The study demonstrates that, in literary texts, a folkloric formula functions not only as a carrier of cultural memory but also as a mechanism for generating new meanings and shaping different models of tragic experience.

Keywords: folkloric formula, intertextuality, semantic transformation, cultural memory, tragedy, Tamaz Chiladze, Inga Bakhtadze.

რეცენზენტი: პროფესორი: ლუდმილა ბრანიშტე

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია
Literature and Literary Theory

საუფლო ნიშანი და ადამიანური დრამა: წმინდა გიორგის არქეტიპი კონსტანტინე გამსახურდიას რომანში ,,დიდოსტატის მარჯვენა“

ინგა გორგაძე
სუხუმის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
ელ.ფოსტა: gorgadze7525@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.12
SJIF 2026: 8.679

მოდერნისტული ლიტერატურა ხშირად მიმართავს მითოსურ და რელიგიურ არქეტიპებს არა მხოლოდ დიდაქტიკური მიზნებით, არამედ ადამიანის შინაგანი გახლეჩის, სულიერი ძიებისა და ისტორიული ტრაგედიის საჩვენებლად.

კონტექსტი: კონსტანტინე გამსახურდიასთან წმინდა გიორგის სახე არ არის მხოლოდ დოგმატური ხატი; ის იქცევა ზნეობრივ ზომად, ეპიცენტრად, რომელთანაც პერსონაჟები ზომავენ საკუთარ სინდისსა და შემოქმედებას.

2. მთავარი ნაწილი: არსაკიძის დრამა და წმინდა გიორგის სახე

შემოქმედი და ზეადამიანური იდეალი: დიდოსტატი კონსტანტინე ცდილობს შექმნას ისეთი ტაძარი (სვეტიცხოველი), რომელიც ღვთაებრივ სიდიადესთან მიახლოვდება. მისთვის წმინდა გიორგი არის სრულყოფილების სიმბოლო.

ეჭვი და თავისუფლება: მოდერნიზმისთვის დამახასიათებელია ეჭვი ავტორიტეტებისა და დოგმების მიმართ. დიდოსტატი შემოქმედების პროცესში განიცდის ტანჯვას — ხელოვანი ხშირად უპირისპირდება კანონიკურ წესებს, რათა საკუთარი, ინდივიდუალური ხედვა დაამკვიდროს. წმინდა გიორგის სახე ამ პროცესში არის როგორც შთაგონების წყარო, ისე სულიერი მსაჯული.

3. ძირითადი დასკვნები

წმინდა გიორგის სახე მოდერნისტულ ტექსტში ფუნქციონირებს როგორც კულტურული კოდი, რომელიც აკავშირებს წარსულსა და აწმყოს, სულიერსა და მატერიალურს, შემოქმედის თავისუფლებასა და ეროვნულ მოვალეობას.

საკვანძო სიტყვები: მოდერნისტული მითოსი, ხელოვანის სინდისი, კონსტანტინე გამსახურდიას რომანი ,,დიდოსტატის მარჯვენა“

მთავარი იდეა: მოდერნისტული ლიტერატურა ხშირად მიმართავს მითოსურ და რელიგიურ არქეტიპებს არა მხოლოდ დიდაქტიკური მიზნებით, არამედ ადამიანის შინაგანი გახლეჩის, სულიერი ძიებისა და ისტორიული ტრაგედიის საჩვენებლად.

კონტექსტი: კონსტანტინე გამსახურდიასთან წმინდა გიორგის სახე არ არის მხოლოდ დოგმატური ხატი; ის იქცევა ზნეობრივ ზომად, ეპიცენტრად, რომელთანაც პერსონაჟები ზომავენ საკუთარ სინდისსა და შემოქმედებას.

2. მთავარი ნაწილი: არსაკიძის დრამა და წმინდა გიორგის სახე

შემოქმედი და ზეადამიანური იდეალი: დიდოსტატი კონსტანტინე ცდილობს შექმნას ისეთი ტაძარი (სვეტიცხოველი), რომელიც ღვთაებრივ სიდიადესთან მიახლოვდება. მისთვის წმინდა გიორგი არის სრულყოფილების სიმბოლო.

ეჭვი და თავისუფლება: მოდერნიზმისთვის დამახასიათებელია ეჭვი ავტორიტეტებისა და დოგმების მიმართ. დიდოსტატი შემოქმედების პროცესში განიცდის ტანჯვას — ხელოვანი ხშირად უპირისპირდება კანონიკურ წესებს, რათა საკუთარი, ინდივიდუალური ხედვა დაამკვიდროს. წმინდა გიორგის სახე ამ პროცესში არის როგორც შთაგონების წყარო, ისე სულიერი მსაჯული.

3. ძირითადი დასკვნები

წმინდა გიორგის სახე მოდერნისტულ ტექსტში ფუნქციონირებს როგორც კულტურული კოდი, რომელიც აკავშირებს წარსულსა და აწმყოს, სულიერსა და მატერიალურს, შემოქმედის თავისუფლებასა და ეროვნულ მოვალეობას.

მოდერნისტული მითოსი და ხელოვანის სინდისი

XX საუკუნის ქართული მოდერნისტული პროზა თვალსაჩინოდ ცდილობს საუკუნეების მანძილზე დამკვიდრებული კანონიკური, რელიგიური თუ ისტორიული არქეტიპების გადაფასებას. კონსტანტინე გამსახურდიას „დიდოსტატის მარჯვენა“ ამ მხრივ უნიკალური ტექსტია, სადაც ისტორიული ეპოქა და რელიგიური სიმბოლიკა არ გამოიყენება მხოლოდ დიდაქტიკური ფონის შესაქმნელად. პირიქით — ღვთაებრივი და საუფლო ნიშნები აქ ხდება ის ზნეობრივი პრიზმა, რომლის მეშვეობითაც ავტორი ადამიანური არსებობის, შემოქმედებითი ტანჯვისა და სულიერი გახლეჩის სიღრმეებს აშიშვლებს. განსაკუთრებულ დატვირთვას იძენს წმინდა გიორგის სახე, რომელიც რომანის მხატვრულ სივრცეში ცალკეული პერსონაჟების შინაგანი სამყაროსა და მთელი ერის სულიერი ზომის ეტალონად გვევლინება.

შემოქმედი, მაცხოვრისა და წმინდანის ხატი: კონსტანტინე არტასელის დრამა

რომანის ცენტრალური ფიგურა, დიდოსტატი კონსტანტინე, თავისი არსით მოდერნისტული ეპოქისთვის დამახასიათებელი ტრაგიკული ხელოვანის არქეტიპია. მისთვის

ტაძრის მშენებლობა არ არის მხოლოდ არქიტექტურული პროცესი; ეს არის მცდელობა, შექმნას მარადიულობა, რომელიც ღვთაებრივ სიდიადეს გაუტოლდება.

წმინდა გიორგის სახე არტასელის ცნობიერებაში არ არის უბრალოდ შორეული, მიუწვდომელი ზეციური მფარველი. წმინდანი მისთვის არის უმაღლესი სინდისი, უსიტყვო მსაჯული და ამავდროულად — შთაგონება. ხელოვანი, რომელიც თავადაც ქმნის წმინდანთა სახეებს ფრესკებზე თუ ქვაში, მუდმივ კონფლიქტშია საკუთარ სისუსტეებთან. წმინდა გიორგის არქეტიპი რომანში ფუნქციონირებს როგორც ძალა, რომელიც ადამიანურ ამბიციებსა და ეგოიზმს ზომავს. კონსტანტინე არტასელის მთელი ცხოვრება და შემოქმედებითი წვა არის რთული გზა — გარკვეულწილად, საკუთარ „დემონებთან“ ბრძოლა იმ იდეალის პირისპირ, რომელსაც წმინდა გიორგის სახე ასახიერებს.

საუფლო ნიშანი და ისტორიული პასუხისმგებლობა

მოდერნისტული რომანისთვის დამახასიათებელია ძალაუფლებისა და სულიერების დაპირისპირება. ვახტანგ მეფისა და გიორგი ჭყონდიდელის ურთიერთობა, მთლიანად ერის ბედისწერა, მოქცეულია იმავე ზეციური ღერძის გარშემო. წმინდა გიორგი საქართველოსთვის ტრადიციულად საუფლო ნიშანი, ერთიანობისა და გადარჩენის სიმბოლოა.

კონსტანტინე გამსახურდია აჩვენებს, თუ როგორ იჭრება ეს საუფლო ნიშანი პერსონაჟების ყოველდღიურობაში. როდესაც მეფე ვახტანგი ან სვეტიცხოვლის მშენებელი რთული ისტორიული არჩევანის წინაშე დგანან, მათი შინაგანი მონოლოგი თითქმის ყოველთვის მიმართულია უმაღლესი სამართლიანობისკენ. წმინდა გიორგის სახე აქ იქცევა ზნეობრივ „ფილტრად“, რომელშიც გადის თითოეული გმირის საქციელი. ისტორიული დრამა სწორედ იქ იწყება, სადაც პერსონაჟი ცდილობს, მიუახლოვდეს ამ ზნეობრივ სიმაღლეს, მაგრამ ადამიანური სისუსტეების გამო ხშირად მარცხდება.

კონსტანტინე გამსახურდიას „დიდოსტატის მარჯვენაში“ წმინდა გიორგის არქეტიპი სცილდება კანონიკური რელიგიური პერსონაჟის ფარგლებს და იქცევა მოდერნისტული ესთეტიკის მძლავრ მხატვრულ ინსტრუმენტად. ის აკავშირებს ერთმანეთთან შემოქმედის თავისუფლებას, ადამიანურ ტრაგედიასა და ეროვნულ თვითშეგნებას. წმინდანის სახე რომანში არის მარადიული შეხსენება იმისა, რომ მიწიერი დიდება და მატერიალური ქმნილება უმნიშვნელოა სულიერ სრულყოფილებასთან და ზნეობრივ სინდისთან შედარებით — სწორედ ეს აქცენტები აქცევს ნაწარმოებს არა მხოლოდ ისტორიულ ქრონიკად, არამედ ადამიანის სულის უმნიშვნელოვანეს სამეცნიერო-ლიტერატურულ გამოსახულებად.

1. შესავალი: მოდერნისტული მიფოპოეტიკა და ისტორიული მეხსიერება ქართულ პროზაში

XX საუკუნის ქართული მოდერნისტული პროზა თვალსაჩინოდ ცდილობს საუკუნეების მანძილზე დამკვიდრებული კანონიკური, რელიგიური თუ ისტორიული არქეტიპების გადაფასებას. ტრადიციული ფორმებიდან და სქემებიდან თავის დაღწევის სურვილი მწერლებს უბიძგებს, ახლებურად გადააზრონ ეროვნული წარსული და მითოლოგიური კოდები.

კონსტანტინე გამსახურდიას „დიდოსტატის მარჯვენა“ ამ მხრივ უნიკალური და მრავალშრიანი ტექსტია, სადაც ისტორიული ეპოქა და რელიგიური სიმბოლიკა არ გამოიყენება მხოლოდ ზედაპირული დიდაქტიკური ფონის შესაქმნელად.

პირიქით — ღვთაებრივი და საუფლო ნიშნები აქ ხდება ის ზნეობრივი პრიზმა, რომლის მეშვეობითაც ავტორი ადამიანური არსებობის, შემოქმედებითი ტანჯვისა და სულიერი გახლეჩის სიღრმეებს აშიშვლებს. განსაკუთრებულ დატვირთვას იძენს წმინდა გიორგის სახე და კერძოდ, ძელიცხოვლის წმინდა გიორგის ფენომენი, რომელიც რომანის მხატვრულ სივრცეში სცილდება უბრალო რელიგიური ატრიბუტის ფარგლებს და ცალკეული პერსონაჟების შინაგანი სამყაროსა და მთელი ერის სულიერი ზომის ეტალონად გვევლინება.

2. შემოქმედი, მაცხოვრისა და წმინდანის ხატი: კონსტანტინე არსაკიძის ტრაგიკული დრამა

რომანის ცენტრალური ფიგურა, დიდოსტატი კონსტანტინე არსაკიძე, თავისი არსით მოდერნისტული ეპოქისთვის დამახასიათებელი ტრაგიკული ხელოვანის არქეტიპია. მისთვის ტაძრის მშენებლობა არ არის მხოლოდ ტექნიკური ან არქიტექტურული პროცესი; ეს არის ფაუსტური მცდელობა, შექმნას მარადიულობა, რომელიც ღვთაებრივ სიდიადეს გაუტოლდება. შემოქმედი მუდმივად იმყოფება ზღვარზე — მიწიერ შეზღუდვებსა და ზეციურ სრულყოფილებას შორის.

წმინდა გიორგის სახე არსაკიძის ცნობიერებაში არ არის უბრალოდ შორეული, მიუწვდომელი ზეციური მფარველი. წმინდანი მისთვის არის უმაღლესი სინდისი, უსიტყვო მსაჯული და ამავდროულად — შემოქმედებითი შთაგონების უსასრულო წყარო. ხელოვანი, რომელიც თავადაც ქმნის წმინდანთა სახეებს ფრესკებზე თუ ქვაში, მუდმივ შინაგან კონფლიქტშია საკუთარ სისუსტეებთან, ამბიციებთან და ადამიანურ ტკივილთან. წმინდა გიორგის არქეტიპი რომანში ფუნქციონირებს როგორც ზნეობრივი ფილტრი, რომელიც ზომავს ადამიანის ეგოიზმსა და მის სულიერ მისწრაფებებს შორის არსებულ უფსკრულს.

3. ძელიცხოვლის წმინდა გიორგი: საუფლო ნიშანი და ერის სულიერი მონოლითი

რომანის სივრცეში განსაკუთრებულ სიმბოლურ დატვირთვას იძენს ძელიცხოვლის წმინდა გიორგის ხატი და მასთან დაკავშირებული რელიგიურ-ისტორიული კონტექსტი. თუ ზოგადად წმინდა გიორგი ქართველი კაცის რწმენის განსახიერებაა, ძელიცხოვლის სიწმინდე იქცევა იმ აბსოლუტურ ღერძად, რომლის გარშემოც ქვეყნის პოლიტიკური და სულიერი გადარჩენის საკითხი წყდება.

ავტორისეული თხრობით, ძელიცხოვლის წმინდა გიორგი არ არის სტატიკური საკულტო საგანი; ის არის ცოცხალი ძალა, რომელიც ზნეობრივ ზომას აძრობს ერის წინამძღოლებსა და მოღვაწეებს. როდესაც სახელმწიფოში იწყება შუღლი, პოლიტიკური ამბიციები და მორალური დეგრადაცია, ძელიცხოვლის ხატი გვევლინება უმაღლეს მსაჯულად, რომელიც ზომავს არა მხოლოდ მეფეთა ძლევამოსილებას, არამედ მათ სულიერ სინდისს. ეს არის მოდერნისტული გააზრება იმისა, თუ როგორ გარდაიქმნება მითიური და რელიგიური არტეფაქტი ეროვნული თვითშეგნების კრიტიკულ ინსტრუმენტად.

4. ძალაუფლება, სულიერება და ისტორიული დილემები

მოდერნისტული რომანისთვის დამახასიათებელია სახელმწიფოებრივი ძალაუფლებისა და სინდისის დაპირისპირების მოტივი. ვახტანგ მეფისა და გიორგი ჭყონდიდელის ურთიერთობა, ისევე როგორც მთლიანად საქართველოს ბედისწერა, მოქცეულია სწორედ ძელიცხოვლისა და ზეციური სამართლის ღერძის გარშემო.

კონსტანტინე გამსახურდია ოსტატურად აჩვენებს, თუ როგორ იჭრება ეს საუფლო ნიშანი პერსონაჟების ყოველდღიურობასა და პოლიტიკურ დილემებში. როდესაც მეფე ვახტანგი რთული ისტორიული არჩევანის წინაშე დგას, მისი შინაგანი ბრძოლა მიმართულია იმისკენ, რომ არ უღალატოს იმ დიდ სულიერ პასუხისმგებლობას, რასაც ძელიცხოვლის წმინდა გიორგის წინაშე დებატები და ფიცი გულისხმობს. ძალაუფლება, თავისი ბუნებით, ხშირად კომპრომისულია, მაშინ როცა ძელიცხოვლის იდეა აბსოლუტურ სისუფთავესა და თავგანწირვას მოითხოვს.

5. მოდერნისტული ესთეტიკა და მითის ფსიქოლოგიური ტრანსფორმაცია

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, თუ როგორ ახდენს კონსტანტინე გამსახურდია ტრადიციული რელიგიური მითოსის მოდერნიზებას. წმინდა გიორგისა და ძელიცხოვლის სახეები არ არის სტატიკური იკონოგრაფიული ელემენტები; ისინი დინამიკური ფიგურებია, რომლებიც ცოცხლდება პერსონაჟთა ხილვებში, ეჭვებსა და სულიერ ტანჯვაში. მოდერნიზმი მოითხოვს, რომ განყენებული იდეალი ადამიანის შინაგან სამყაროში აისახოს და არა უბრალოდ გარედან მოხვეულ დოგმად დარჩეს.

ავტორი მიმართავს ფსიქოლოგიური სიღრმის პრინციპს: ძელიცხოვლის ხატის წინაშე დგომა თითოეული გმირისთვის იქცევა შინაგანი აღსარების მომენტად. ეს მიდგომა ტექსტს მრავალშრიანს ხდის და საშუალებას გვაძლევს, რელიგიური სიმბოლო სრულიად ახალი — ეგზისტენციალური და ფსიქოლოგიური კუთხიდან დავინახოთ.

კონსტანტინე გამსახურდიას „დიდოსტატის მარჯვენაში“ წმინდა გიორგისა და ძელიცხოვლის არქეტიპი სცილდება კანონიკური რელიგიური პერსონაჟის ფარგლებს და იქცევა მოდერნისტული ესთეტიკის მძლავრ მხატვრულ ინსტრუმენტად. ის წარმატებით აკავშირებს ერთმანეთთან შემოქმედის თავისუფლებას, ადამიანურ ტრაგედიასა და ეროვნულ თვითშეგნებას. ძელიცხოვლის წმინდა გიორგის სახე რომანში არის მარადიული შეხსენება იმისა, რომ მიწიერი დიდება, პოლიტიკური ამბიციები და მატერიალური ქმნილება უმნიშვნელოა სულიერ სრულყოფილებასთან და ზნეობრივ სინდისთან შედარებით.

სწორედ ეს ღრმა ფილოსოფიური და ესთეტიკური აქცენტები აქცევს ნაწარმოებს არა მხოლოდ ისტორიულ ქრონიკად, არამედ ადამიანის სულის უმნიშვნელოვანეს მხატვრულ-ინტელექტუალურ გამოვლენად, რომელიც აჩვენებს, რომ მოდერნისტული ლიტერატურა უდიდესი წარმატებით იყენებს რელიგიურ არქეტიპებს ადამიანური არსებობის მარადიული საიდუმლოებების ასახსნელად. ასევე კონსტანტინე გამსახურდია “ დიონისოს ღიმიში” გვხვდება

წმინდა გიორგის სახე.ავტორმა კონსტანტინე გამსახურდიამ თავის პირველ მოდერნისტულ-ფსიქოლოგიურ შედევრში, „დიონისოს ღიმილში“, ევროპული კულტურული სივრცისა და ქართული ეროვნული ფესვების დიალოგი/დაპირისპირება ღრმა ფილოსოფიური შრეებით აჩვენა. ამ კონტექსტში, წმინდა გიორგის სახე-ხატი რომანში არ წარმოადგენს მხოლოდ ყოფით, რელიგიურ ატრიბუტს — ის არის უმაღლესი სულიერი ჰარმონიის, ეროვნული ხსნისა და ზნეობრივი გადარჩენის მეტაფორა.ქვემოთ წარმოდგენილია სტატიის გაღრმავებული, ვრცელი და დამუშავებული ვარიანტი, რომლის ინტეგრირებაც თავისუფლად შეგიძლიათ მთავარ ტექსტში:წმინდა გიორგის სახე და მისი ფილოსოფიური დატვირთვა კონსტანტინე გამსახურდიას „დიონისოს ღიმილში“ XX საუკუნის დასაწყისის ქართული ლიტერატურა, განსაკუთრებით კი კონსტანტინე გამსახურდიას შემოქმედება, მკვეთრად სულიერი ძიებებითა და ეროვნული იდენტობის გადაფასების კრიზისით ხასიათდება. „დიონისოს ღიმილის“ მთავარი გმირი, კონსტანტინე სპარელი, დასავლეთ ევროპაში (გერმანიაში, შვეიცარიაში) განათლებამიღებული, ეგზისტენციალური მარტოობითა და სულიერი ქაოსით შეპყრობილი ახალგაზრდაა. დასავლური ცივილიზაციის დეკადენტური ნიშნები, ინდივიდუალიზმი და ე.წ. „დიონისური ღიმილი“ (რომელიც ხშირად სულიერ ნგრევასა და ცინისტურ თავისუფლებას ფარავს) უცხო და დამთრგუნველი აღმოჩნდება ქართველი კაცის ფესვებისთვის. ამ სულიერი უდაბნოს ფონზე, რომანში განსაკუთრებულ სიმბოლურ დატვირთვას იძენს წმინდა გიორგის სახე. 1. წმინდა გიორგი, როგორც სამშობლოს, მამის და ზნეობრივი საწყისის განსახიერებარომანის ტექსტში წმინდა გიორგის ხსენება მჭიდროდ ერწყმის მშობლიურ კუთხეს, მამის სახესა და დაკარგული სულიერი წონასწორობის ძიებას. ევროპის მეტროპოლიების ცივ და ინტელექტუალური სქემებით გაჭედილ სივრცეში მცხოვრები გმირისთვის წმინდა გიორგი იქცევა იმ უკანასკნელ ფსიქოლოგიურ და ზნეობრივ საყრდენად, რომელიც აკავშირებს მას მიწასთან, წინაპართა ანდერძთან და ეროვნულ ეთიკასთან. ეს არის არა დოგმატური, არამედ ღრმად ლირიკული და სულიერი კავშირი ღვთაებრივ და ეროვნულ საწყისთან. 2. დიონისური ქაოსი და გიორგობრივი მედეგობა (ორი მსოფლმხედველობის შეჯახება)სათაურიდანვე („დიონისოს ღიმილი“) იკვეთება ანტიკური, წარმართული, ზოგჯერ დამანგრეველი სტიქიის სიმბოლიკა, რომელიც ადამიანის გრძნობების უკიდურეს თავისუფლებასა და ტრაგიზმზე მიანიშნებს. დასავლური მოდერნიზმი გმირს აყენებს ნიჰილიზმის წინაშე. ამის საპირისპიროდ, ქართული მართლმადიდებლური ცნობიერების კოდი, რომლის უმაღლესი სიმბოლოც წმინდა გიორგია, გმირს სთავაზობს არა ნგრევასა და ქაოსს, არამედ შინაგან სიმტკიცეს, თავგანწირვასა და ბოროტებასთან ბრძოლის უნარს. წმინდა გიორგი – მხედარი, რომელიც გველს ზდის – კონსტანტინესეულ კონტექსტში არის ადამიანის სულის სიღრმეში არსებულ სიბნელესთან და ეგზისტენციალურ შიშებთან მებრძოლი ძალა. 3. ეროვნული ხსნისა და სულიერი განწმენდის მეტაფორაკონსტანტინე გამსახურდიასთვის წმინდა გიორგის სახე ერის ისტორიული მეხსიერების უმნიშვნელოვანესი ნაწილია. რომანის პერსონაჟების სულიერი „ჩასვლა ჯოჯოხეთში“ (თანამედროვეობის კრიზისები, ევროპული ემიგრაცია, შინაგანი გაორება)

მოითხოვს კათარზისს — განწმენდას. წმინდა გიორგის სახე-ხატი ამ ტრაგედიაში გვევლინება როგორც შუქურა, რომელიც ქართველ ადამიანს შეახსენებს მის უმთავრეს იდენტობას: მიუხედავად ეპოქალური ქარტეხილებისა, სულიერი გადარჩენა მხოლოდ ფესვებთან, ზნეობრივ სიწმინდესთან და რწმენასთან დაბრუნებითაა შესაძლებელი.

Inga Gorgadze
Sokhumi State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: gorgadze7525@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.12
SJIF 2026: 8.679

The Divine Sign and the Human Drama: The Archetype of Saint George in Konstantine Gamsakhurdia's Novel *The Right Hand of the Grand Master*

Abstract

Main Idea: Modernist literature often draws on mythological and religious archetypes not merely for didactic purposes, but also to represent the fragmentation of the human self, the spiritual quest, and historical tragedy.

Context: In Konstantine Gamsakhurdia's work, the figure of Saint George is not merely a dogmatic icon; rather, it becomes an ethical measure and a focal point against which the characters assess their own conscience and creative work.

2. Main Section: Arsakidze's Drama and the Figure of Saint George

The Creator and the Transcendent Ideal: The master architect Konstantine Arsakidze strives to create a cathedral (Svetitskhoveli) that approaches divine grandeur. For him, Saint George symbolizes perfection.

Doubt and Freedom: A defining characteristic of modernism is its questioning of established authorities and doctrines. In the process of creation, the master architect experiences profound suffering—the artist often confronts canonical conventions in order to establish his own individual vision. Within this process, the figure of Saint George functions both as a source of inspiration and as a spiritual judge.

3. Main Conclusions

The figure of Saint George in the modernist text functions as a cultural code that connects the past and the present, the spiritual and the material, the artist's creative freedom and national responsibility.

Keywords: modernist mythology; the artist's conscience; Konstantine Gamsakhurdia's novel *The Right Hand of the Grand Master*

რეცენზენტი: პროფესორი ნინო კოჭლოშვილი

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია
Literature and Literary Theory

მწერლის მსოფლმხედველობის და პოეტიკის ზოგიერთი თავისებურების ურთიერთგანპირობებულობა უილიამ ფოლკნერის ნოველაში ,,იყო ერთი დედოფალი“

ნინო დონდოლაძე
შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ბათუმი, საქართველო
ელ.ფოსტა: Nino.dondoladze@bsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.13
SJIF 2026: 8.679

უილიამ ფოლკნერის რომანის პოეტიკის ერთერთი მთავარი მახასიათებელია, რომ მწერლის მსოფლმხედველობრივი მომენტები ზესემანტიკურ დონეზე აისახება მისი რომანების მხატვრულ ქსოვილში. ამ მხრივ, გამონაკლისს უილიამ ფოლკნერის არცერთი რომანი არ წარმოადგენს. თუმცა ადრეულ რომანებში მახასიათებელი – მსოფლმხედველობრივი მომენტის გამოხატვა წინადადების აგებულებით ჩანასახის სახით შეიმჩნევა. ფოლკნერის რომანში წინადადების თავისებური სტრუქტურით, სიტყვების ნიუანსირებული გამოყენებით მწერალი გამოხატავს თავის ისეთ მნიშვნელოვან სათქმელს, როგორიცაა დროის კონცეფცია, ის, რომ ცოდვიანი საწყისი მარცხდება, შეხედულებას, რომ ადამიანი გადარჩება და გაიმარჯვებს. უილიამ ფოლკნერი თავად წერდა, ვცდილობ ყველაფერი ერთი წინადადებით ვთქვაო. იგივე თავისებურებით ხასიათდება ფოლკნერის მცირე პროზაც. სტატიაში ნაჩვენებია, რომ. ნოველის პირველივე აბზაცის მხატვრულ ქსოვილში აირეკლება დროის ხანგრძლივი მონაკვეთი და უილიამ ფოლკნერის დროის კონცეფცია. სტრუქტურული ალუზიით (ბიბლიის ტექსტზე) გამოიხატება შეხედულება, რომ წარსულის სამყარო არ ტოვებს ადამიანებს და ისიც, რომ ადამიანი არა მხოლოდ გადარჩება, არამედ გაიმარჯვებს. რომ არა რელიგიური პლანი, რთული იქნებოდა ამ ნოველის პირქუშ გარემოში ადამიანის გამარჯვების რწმენის დანახვა. ნოველაში დროის ხანგრძლივი მონაკვეთი ხდება გმირის ამწუთიერი მდგომარეობის განმსაზღვრელი, მისი აწმყო. იგივე ხდება უილიამ ფოლკნერის ცნობილ მოთხრობაში ,,ვარდი ემილისათვის.“ განსაკუთრებით საინტერესოა ასევე პირველი წინადადება უილიამ ფოლკნერის ნოველისა ,,მიღმა“. ეს წინადადება საკმაოდ გრძელია და დროითი პლასტების ზედდებით გამოხატავს უილიამ ფოლკნერის დროის კონცეფციას. უილიამ ფოლკნერის შემოქმედებითი მეთოდის ეს თავისებურება, რომ მწერლის მსოფლმხეველობა განაპირობებს წინადადების აგებულებას ისევე

როგორც ტექსტის ზოგიერთ მორფოლოგიურ თავისებურებას ახასიათებს როგორც მწერლის რომანებს ასევე მოთხრობებს.

საკვანძო სიტყვები: მწერლის მსოფლმხედველობა, პოეტიკა, უილიამ ფოლკნერი, ნოველა ,,იყო ერთი დედოფალი“

უილიამ ფოლკნერის ნოველა ,,იყო ერთი დედოფალი“ არ არის მწერლის პოპულარული ნაწარმოები. ნოველა 1933 წელს გამოქვეყნდა. გამოქვეყნებამდე ფოლკნერს რამდენჯერმე უთხრეს მის დაბეჭდვაზე უარი. ნოველა შეეხება სარტორისების ოჯახის დაცემის ისტორიას და ფაქტიურად გაგრძელებაა ფოლკნერის რომანისა ,,სარტორისი“. ნოველაში მოქმედება მიმდინარეობს სამოქალაქო ომის შემდგომ პერიოდში. მწერლის მიერ გამოგონილ სამყაროში, იოკნაპატოფაში, კონკრეტულად, სამხრეთის ქალაქ ჯეფერსონში. ნოველის მოქმედება კონცენტრირებულია მის ჯენი დუ პრეზე. იგი სარტორისების ოჯახის უხუცესი მატრიარქია, შინაგანად იბრძვის შეინარჩუნოს ძველი სამხრეთის ხსოვნა, იყოს მისი ტრადიციების ერთგული მიუხედავად იმისა, რომ მის ირგვლივ სამყარო იცვლება და ახალგაზრდა თაობა განსხვავებულ გზებს ირჩევს. მის ჯინ დუ პრე ძველი სამხრეთის სახეა. ნოველიდან ნათელი ხდება, რომ დედოფალში მის ჯინ დუ პრე იგულისხმება და მისი სამეფო სარტორისების ოჯახია. ნოველის ბოლოს ჯინ დუ პრეს ფიზიკური არსებობა სრულდება და ნარცისა სარტორისი ხდება ახალი მატრიარქი. იგი თითქოს ახალი სამყაროს წარმომადგენელია, მაგრამ მისი მორალი ყალბია, თუმცა თავად ამას ვერ აცნობიერებს. ძველი სამყაროს ღირსება და დიდებაც მოჩვენებითია იმიტომ, რომ ეს სამყარო მონათმფლობელურია და არისტოკრატიული სამხრეთის წარმომადგენელი გმირები ილუზიების გამო რეალობას ვერ ხედავენ-- არც ჯინ დუ პრემ და არც ნარცისა სარტორისმა იციან, რომ ელნორა (აფროამერიკელი მოსამსახურე) უკანონო სარტორისია. ელნორა უფრო ახლოს მიდის რეალობასთან, ვიდრე ნარცისა სარტორისი და ჯინ დუ პრე. იგი შელამაზების გარეშე ჩაწვდება ნარცისა სარტორისის ფარისევლურ მორალს. როგორც მარგინალური ჯგუფის წარმომადგენელმა, ელნორამ იცის, რომ მონათმფლობელური სამყარო არ მიიღებს სრულფასოვან წევრად. ამიტომ , როცა ნარცისა სარტორსზე ამბობს, რომ იგი ვერასოდეს გახდება სარტორისი [Faulkner, 1995:338], ელნორა ვერ აღიარებს, რომ თავად სარტორისია. ამავე დროს ელნორას უყვარს მის ვირჯინია დუ პრე. ამ ნოველაშიც, ისვე როგორც , ,,ხმაურსა და მრისხანებაში“ (სადაც აფროამერიკელი დილზია აშკარად გამოხატული ქრისტიანული თვისებების მატარებელი და ამით გამოირჩევა იგი რომანის სხვა გმირებისგან), აფროამერიკელი გმირი, ვინც თავად ტრამვირებულია და არა ტრამვის გამომწვევი, დგას რაღაცით უფრო მაღლა ვიდრე სამხრეთული არისტოკრატიის წარმომადგენლები. ელნორას მნიშვნელობაზე მიანიშნებს ის ფაქტიც, რომ ნოველა იწყება და სრულდება ელნორას გამოჩენით. რელიგიური პლანის შემომყვანიც ნაწარმოებში ელნორაა (ამ მომენტს ქვემოთ განვიხილავ). სხვა სათქმელთან ერთად. ამ ნოველის ერთერთი მთავარი სათქმელი კარმის მომენტის გადმოცემაა ეს, თავის მხრივ უილიამ ფოლკნერის მსოფლმხედველობის განუყოფელი ნაწილია. ფაქტიურად, მთელი

იოკნაპატოფას ციკლის ნაწამოებები ადასტურებს, რომ მონათმფლობელური სამხრეთი მარცხდება, რადგან ცოდვიან საწყისზე დგას, ,,სამყაროს ლოგიკა“ (ტერმინი გამოიყენა გიორგი ნათაძემ თავის ესეში ხელოვნების შესახებ) მოითხოვს მის დამარცხებას,

უილიამ ფოლკნერის შემოქმედებითი მეთოდის თავისებურებაა, რომ მისი მსოფლმხედველობრივი მომენტების გამოხატვა ხდება როგორც შინაარსის, ასევე ზესემანტიკურ დონეზე, კონკრეტულად, თავისებური წინადადების სტრუქტურით, გრამატიკული და ნიუანსირებულად გამოყენებული ვერბალური საშუალებებით. ამ მხრივ გამორჩეულია უილიამ ფოლკნერის რომანი ,,აბესალომ, აბესალომ!“, რომელშიც ნაწარმოების პირველივე წინადადებაში ხდება დროითი, სუბიექტური, შემფასებლური პოზიციების და მათი მატარებლების ცვლა და ამ გზით წინადადებაში პირდაპირ ვლინდება მწერლის მსოფლმხედველობის ქვაკუთხედი, მისი დროის კონცეფცია [დონდოლაძე, 2013:134], რომელიც მწერალმა ლოგიკურ ცნებებში გამოხატა: არ არსებობს ,,იყო“, არსებობს მხოლოდ ,,არის“, რადგან ,,იყო“ რომ არსებობდეს, ტანჯვა-წუხილი გაქრებოდაო [ფოლკნერი, 1984:69]. იგივეს ამბობს რომანის ,,აბესალომ, აბესალომ!“ გმირი კვენტინ კომპსონი: ,,Maybe nothing ever happens once and is finished” [Faulkner, 1982:249]. ფოლკნერის მსოფმხედველობის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მომენტია, რომ ადამიანი გადარჩება. მწერალმა ეს არაერთხელ გამოხატა და აღნიშნა ნობელის პრემიის მიღებისას ბანკეტზე წარმოთქმულ სიტყვაში: „I believe that man will not merely endure: he will prevail.“ [Faulkner,1950].

ნოველაში ,,იყო ერთი დედოფალი“, როგორც ავღნიშნე, მონათმფლობელური წარსული ხელს უშლის სარტორისების ოჯახის წარმომადგენლებს დაინახონ რეალობა. ეს გარკვეულწილად ნოველის სათაურშივე ჩანს სუპერსემანტიკურ დონეზე. რთული არ არის სათაურში ,,იყო ერთი დედოფალი“ ზღაპრის დასაწყისის ამოცნობა(Once upon a time there was a . . .), ფოლკნერის სათაურში განუსაზღვრელია არტიკლიც, ისევე როგორც ზღაპარში, სადაც ერთი რომელიმე მონარქის ამბავს გიყვებიან.

ნოველა, როგორც ავღნიშნე ელნორას გამოჩენით იწყება. ნოველის პირველი აბზაცია: „Elnora entered the back yard, coming up from her cabin. In the long afternoon the huge , square house, the premises, lay somnolent, peaceful, as they had lain for almost a hundred years, since John Sartoris had come from Carolina and built it. And he had died in it and his son Bayard had died in it, and Bayard's son John and John's son Bayard in turn had been buried from iti even though the last Bayard didn't die there.“ [Faulkner, 1953:23]. მეორე წინადადებაში ფრაზა ,,long afternoon“ სუბიექტურ პოზიციას მიანიშნებს. შემდეგ იგივე წინადადებაში ჩნდება დროის 100 წლიანი მონაკვეთი მთელი თავისი ხანგრძლივობით და მთავარი გმირით (სახლი და მისი შემოგარენი თითქმის 100 წელია უცვლელად დგას იქ, სადაც ჯონ სარტორისმა ააგო). მთხრობელის სუბიექტურ პოზიციის გამოხატვასთან ერთად ხანგრძლივი დროის მონაკვეთის შემოყვანა ხდება. . ეს ასწლოვანი მონაკვეთი ვიღაცისთვის ცოცხალია იმ მომენტში, როცა ელნორა ეზოში შემოდის, წარსული არსებობს ახლაც. დროის კონცეფციის გამომხატველი წინადადებები, რომლებშიც სხვადასხვა

დროითი პლასტი მონაწილეობს , არაა ისე დახუნძლული სხვადასხვა პოზიციებით და მათი მატარებლებით, როგორც ზოგიერთი წინადადება ფოლკნერის რომანში ,,აბესალომ, აბესალომ!“ (რომანი გამოქვეყნდა ნოველის გამოქვეყნების შემდეგ, 1936 წელს) თუმცა დროითი პლასტების ზედდება ხდება და ეს მაინც მიანიშნებს და აირეკლავს მწერლის დროის კონცეფციას. პირველი აბაზაცის გარდა სხვა მონაკვეთშიც არის წინადადებები განსხვავებული დროითი პლასტებით, რომელთა არსებობაც აწმყოში წარსულის არსებობას მიანიშნებს. ნოველაში ასევე ხშირადაა გამოყენებული სრული წარსული დროის ფორმა და ხშირად დროის მონაკვეთის მითითებით (რაც ხაზს უსვამს ადამიანის დამოკიდებულებას ფიზიკურ დროზე). ზოგიერთ შემთხვევაში ისეა გამოყენებული, რომ მკითხველს შინაარსის გასაგებად ეს ინფორმაცია არ ჭირდება. ნამყოს სრულ დროსთან ერთად და სხვა წარსულ ფორმასთან ერთად მიყოლებით რამდენჯერმე განმეორებითაა ნახსენები, მაგალითად, 12 წელი (she had not entered in five years, had gone on so for years, it was almost twelve years ago, one afternoon, after twelve years, agent had had them twelve years, He had had them for twelve years.[Faulkner, 337-344]12 წელიწადი ხაზს უსვამს წარსულის ამ ინტერვალის მნიშვნელობას გმირისთვის. ნოველაში ხშირადაა გამოყენებული სიტყვა ,,dead”, რაც ასევე წარსულის შემოჭრას მიანიშნებს თავისი სემიანტიკით. არის წინადადება სუბიექტური პოზიციის ცვლითაც. თუმცა, უნდა ავღნიშნო, რომ ამ ნოველაში არ ჩანს წარსულის გამო ისეთი ტრაგიკული განცდა, როგორც ფოლკნერის სხვა ნაწარმოებებშია მიუხედავად იმისა, რომ ნოველის დასაწყისშივე აღნიშნულია , რომ სარტორისების ოჯახში მამაკაცი აღარ დარჩა. ნოველა უფრო აღწერილობითია და აქცენტი გადატანილია იმაზე, რომ ძველ სამყაროს ახალი ცვლის (თუმცა, ეს ახალი არ არის მიმზიდველი).

ზემოთ მოყვანილ ნაწყვეტს პირველივე აბზაცში მოსდევს: ,,And he had died in it and his son Bayard had died in it, and Bayard’s son John and John’s son Bayard in turn had been buried from iti even though the last Bayard didn’t die there“ [Faulkner, 1953:23]. ეს წინადადება ალუზიაა მათეს სახარების პირველივე წინადადების (ისევე როგორც ძველი აღთქმის ზოგიერთ ნაწყვეტის), რომელშიც იესო ქრისტეს გენეალოგიაა გადმოცემული: **„**The book of the generation of Jesus Christ, the son of David, the son of Abraham. Abraham begat Isaac; and Isaac begat Jacob; and Jacob begat Judas and his brethren; And Judas begat Phares and Zara of Thamar; and Phares begat Esrom; and Esrom begat Aram; And Aram begat Aminadab; and Aminadab begat Naasson; and Naasson begat Salmon…” [Matthew 1; 2-4].

ფოლკნერის ზემოთ მოყვანილ წინადადებას შეიძლება ვუწოდოთ სინტაქსური ალუზია, იგი ზოგად ჟღერადობას აძლევს წინადადებაში გადმოცემულ ფაქტებს და მისი კონკრეტული, ამ კონტექსტში შეძენილი ფუნქციაა მიანიშნოს შეხედულებაზე: ადამიანი უკვდავია და უნდა გადარჩეს. ფოლკნერის მიერ გამოყენებული წინადადება შინაარსით ამქვეყნიური არსებობის დასასრულს გამოხატავს (,,had died”), ბიბლიური წინადადება კი გენეალოგიას დაბადების ასახვით გადმოცემს (,,begat”- შვა), ფოლკნერთან გარდაცვალებაა, ბიბლიაში – დაბადება. მიუხედავად ამ ურთიერთგანსხვავებისა შინაარსში, გვარის ისტორიის თავისებური

სტრუქტურით გადმოცემის გამო წინადადება აღიქმება ბიბლიურ ალუზიად, მკითხველს გაახსენებს იესო ქრისტეს გენეალოგიას. თავისი კონკრეტული ფუნქციით, იესო ქრისტეს გენეალოგიაზე მითითებით, ამ ალუზიას მკითხველთან მოაქვს განცდა და გამოხატავს იმ აზრს, რომ ქრისტემ, ერთმა ადამიანმა აიტანა და გაიმარჯვა, ამიტომ ზოგადად ადამიანს შეუძლია აიტანოს და გადარჩეს. ამ სინტაქსურ ალუზიის გარდა ამ ფუნქციისა ის კონკრეტული დანიშნულებაც აქვს , რომ წარსულის სხვადასხვა დროის გმირთა ჩამონათვალით უილიამ ფოლკნერის დროის კონცეფციას აირეკლავს – წარსულის ამ გმირებზე სუბიექტი, ელნორა ფიქრობს, ეს წარსული მისი აწმყოს აქტიური ნაწილია. ნოველის ბოლოს ელნორა მღერის ხმადაბლა: „. . . and she began to chant in faint sing-song: „Oh, Lawd; oh, Lawd,“ not loud“ [Fauklner; 1995:744]. . ფრაზა „Oh, Lawd; oh, Lawd“ ნიშნავს „Oh, Lord; oh, Lord“. ბიბლიურ ალუზიასთან ერთად რელიგიური პლანის შემოყვანას კვლავ ადამიანის გადარჩენის შესაძლებლობაზე მიანიშნებს.

მწერლის მსოფმხედველობრივი მომენტების გამოხატვა ზესემანტურ დონეზე სხვა ნოველებშიც ხდება. მაგალითად, ასე ხდება ნაწარმოებში ,,ვარდი ემილისათვის“, რომელიც თავისი გოტიკური ელემენტებით ბევრად უფრო მიმზიდველი ნოველა აღმოჩნდა როგორც კრიტიკოსებისათვის, ასევე ჩვეულებრივი მკითხველისათვის. თემურ კობახიძე მოთხრობაზე ,,ვარდი ემილისათვის“ მსჯელობისას აღნიშნავს,რომ ,,უბედურებად ქცეული დროის“ესთეტიკას ფოლკნერი პირქუში სახე-სიმბოლოებით გამოხატავს და მიცვალებულები მოთხრობაში თითქოს არ კვდებიან, სიუჟეტის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირებში და სიმბოლურ მოტივებში ისინი ისევე მონაწილეობენ, როგორც ცოცხლები.[კობახიძე; 2017:127].“ დავამატებ, რომ ნოველაშიც ,,იყო ერთი დედოფალი“. ისე აქტიურად არა როგორც ნოველაში ,ვარდი ემილისთვის“, მაგრამ მიცვალებულები მონაწილეობენ, წინდადების ფარგლებში გმირთა მთელი სამყარო შემოაქვთ და მწერლის მნიშვნელოვან სათქმელს გამოხატავენ თავიანთი არსებობით.

ფოლკნერის მსოფლმხედველობის, კონკრეტულად, მისი დროის კონცეფციის წინადადებაში გამოხატვის ნიმუშია ნოველის ,,მიღმა“ (,,Beyond“) პირველივე წინადადება: ,,THE HARD ROUND ear of the stethoscope was cold and unpleasant upon his naked chest; the room , big and square, furnished with clumsy walnut – the bed where he had first slept alone, which had been his marriage bed, in which his son had been concieved and been born and lain dressed for the coffin – the room familiar for sixty-five years, by ordinary peaceful and lonely and so peculiarly his own as to have the same odor which he had, seemed to be cluttered with people, though there were but three of them and all of them he knew: Lucius Peabody who should have been down town attending to his medical practice, and the two Negroes, the one who should be in the kitchen and the other with the lawn mower on the lawn, making some pretence toward earning the money which on Saturday night they would expect.“ [Faulkner; 1995:119-120]. ამ წინადადებაში ერთად ბრუნავს სხვადასხვა დროის ფენა, წარსულის გმირები და ამ გზით კვლავ გამოიხატება შეხედულება, რომ ეს წამი, წინა წამი, იმის წინა წამი ერთ მთლიანობას, ერთ მომენტს ქმნის და ერთად არსებობს სუბიექტურ დროში

აწმყოში. წინადადებისა და ფრაზის აგებულება ისევე როგორც სხვა გრამატიკული და ვერბალური საშუალებები ზესემანტიკურ დონეზე გადმოგვცემს იმას, რასაც ფოლკნერი ლოგიკური ცნებებით აყალიბებს თავის ინტერვიუებსა და სიტყვით გამოსვლაში. ასე ხდება არა მხოლოდ ფოლკნერის რომანებში, არამედ მეტნაკლებად, თუნდაც ზოგჯერ უფრო შესუსტებული სახით, მცირე პროზაში. ამის ნიმუშია ფოლკნერის ნოველაც ,,იყო ერთი დედოფალი“, რომელშიც ტექსტის ყველა დეტალი ფუნქციონალურია და მწერლის სათქმელი გამოისახება ნაწარმოების მხატვრულ ქსოვილში.

ლიტერატურა:

1. **დონდოლაძე, ნ.** – უილიამ ფოლკნერის მსოფლმხედველობის გამომხატველი ვერბალური საშუალებები. საქართველოს მეცნიერებისა და საზოგადოების განვითარების ფონდ "ინტელექტის" ჟურნალი ,,ინტელექტი”, N2(46); გვ.134-138. თბილისი. 2013.
2. **კობახიძე, თ**. – დროისა და სივრცის აგებულება ფოლკნერის მოთხრობაში ,,ვარდი ემილისათვის“. ყოველწლიური სამეცნიერო ჟურნალი ლიტერატურის თეორიასა და შედარებით ლიტერატურათმცოდნეობაში ,,სჯანი“, N18, გვ.110–129. თბილისი. 2017.
3. **ფოლკნერი, უ.** საუბრები. მთარგმნ. ჩხეიძე პ., ჩხეიძე რ., თბილისი:.გამომცემლობა ,,ნაკადული“. 1984. 216 გვ.
3. **Faulkner, W.** – Absalom, Absalom!. Moscow: Progress Publishers. 1982.
4. **Faulkner, W**. – Collected Stories of William Faulkner. New York: Vintage.Books, A Division of Random House Inc. 1995. 912გვ.
5. **Faulkner,W.–** Banquet speech. [ელექტრონული რესურსი] <https://www.nobelprize.org/ prizes/literature/ 1949/faulkner/speech/ – მოპოვებულია 31.08.2026

Nino Dondoladze
Shota Rustaveli State University
Batumi, Georgia
e-mail: Nino.dondoladze@bsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.13
SJIF 2026: 8.679

The Interplay of the Writer's Worldview and Poetic Features in William Faulkner's *There Was a Queen*

Abstract

One of the main characteristics of the poetics of William Faulkner's novels is that the author's worldview is reflected at the super-semantic level of his works. In this respect, no novel by William Faulkner is an exception. However, in his early novels, the expression of his worldview through sentence structure can be observed only in embryonic form.

Through distinctive sentence structures and the nuanced use of words, Faulkner conveys important aspects of his worldview, such as his concept of time, the importance of intention, and the conviction that humanity will endure and prevail. Faulkner himself wrote that he tried to say everything through a single sentence.

Faulkner's short fiction is characterized by the same feature. The author of the article examines the short story "There Was a Queen" and demonstrates that, through different temporal layers, Faulkner's concept of time is reflected in the very first paragraph of the story. Through a structural allusion to the biblical text, the author expresses the view that the world of the past never truly leaves people and that the man will not merely endure but prevail. Were it not for this religious dimension, it would be difficult to discern a belief in the man's ultimate triumph within the gloomy atmosphere of the story. The same phenomenon—the expression of the author's worldview through sentence structures—occurs in Faulkner's famous story "A Rose for Emily." The first sentence of Faulkner's story "Beyond" is also particularly interesting in this respect. This sentence is quite long and, through its different temporal layers, expresses Faulkner's concept of time at the super-semantic level.

This feature of William Faulkner's creative method—where the writer's worldview dictates sentence structure as well as certain morphological features of the text—characterizes his novels and short stories alike.

Keywords: Writer's Worldview, Poetic Features, William Faulkner „*There Was a Queen*"

რეცენზენტი: პროფესორი ბოჟენა ვრონა

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია
Literature and Literary Theory

პიროვნული იდენტობის დეფორმაცია და ზნეობრივი გაორება ვაჟა-ფშაველას ,,ახუნდის“ მიხედვით

ნანა კუპრაძე
საქართველოს უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: n.kupradze@ug.edu.ge
ORCID: 0009-0002-0913-3734
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.14
SJIF 2026: 8.679

ვაჟა-ფშაველას პოემა ,,ახუნდი“ ნაშრომში განხილულია პიროვნული იდენტობის დეფორმაციისა და ზნეობრივი გაორების ჭრილში. შევეცადეთ წარმოგვედგინა ადამიანის შინაგანი სამყაროსა და ღირებულებითი კონფლიქტის დაპირისპირება, რაც სცილდება გმირის ფსიქოლოგიური მდგომარეობის უბრალო აღწერასა და პირდაპირ ერწყმის ვაჟა-ფშაველას მსოფლხედველობრივ პრობლემატიკას.

სტატიაში წარმოდგენილია ახუნდის, როგორც საზოგადოებრივი იმიჯისა და რელიგიური ავტორიტეტის მქონე პირის, ადამიანური საზრისის რღვევა. შევეცადეთ გვეჩვენებინა შეუთავსებლობა საზოგადოებისათვის შექმნილ სახესა და პერსონაჟის შინაგან მისწრაფებებს შორის.

პოემაში პერსონაჟის მიერ სარწმუნეობრივი დოგმების უგულებელყოფა და ახუნდის ავაზაკად გარდასახვა იწვევს მისი რეპუტაციის შელახვას, სიწმინდის იდეალის გაქრობას. ეს მორალურ-ეთიკური დეგრადაცია არღვევს გმირის პიროვნულ მთლიანობას და იწვევს სულიერ მარცხს. ამავე დროს, ნაწარმოების კითხვისას იგრძნობა, რომ ასეთი ორმაგი სახის ტარება, ურთიერთგამომრიცხავი ნიღბის მორგება, სრულიად ბუნებრივია მისთვის.

ვაჟა-ფშაველას ხედვის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ტექსტში გამოყენებული გროტესკი უფრო მასშტაბური ხასიათისაა, განზოგადებულია, რადგან გვიჩვენებს არა მხოლოდ კონკრეტული პერსონჟის, არამედ საზოგადოებაში არსებული ყალბი ავტორიტეტების სახეებსაც.

სტატიაში განხილულია იდენტობის კრიზისის შრეები, რომელშიც ფარისევლობა წარმოდგენილია, როგორც პიროვნული იდენტობის რღვევის უმთავრესი სახე.

მწერლის მხატვრული მიზანი ეყრდნობა მკვეთრ ირონიასა და სატირულ ხედვას, რაც ამავე დროს, ააშკარავებს პესონაჟის ფასადურ კეთილშობილებასა და მის შინაგან სამყაროს შორის არსებულ სხვაობას.

პოემის ფინალურ ნაწილში შეჯამებულია გმირის ხასიათში არსებული განსხვავების დამანგრეველი შედეგები.

ნაშრომში შევეცადეთ გვეჩვენებინა, რომ ვაჟა-ფშაველას პოემა ,,ახუნდი“ მნიშვნელოვანია პიროვნების ბუნების კვლევის თვალსაზრისით, რადაგან ის გვიჩვენებს ადამიანის გაორების ურთულეს სურათს, რაც თანამედროვე ლიტერატურათმცოდნეობით დისკურსში მეტად აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს.

საკვანძო სიტყვები: ვაჟა-ფშაველა, პოემა ,,ახუნდი“, პიროვნული იდენტობა, ზნეობრივი გაორება

იდენტობა პიროვნების განუყოფელი მეობის აღმნიშვნელი ცნებაა, ერთგვარი კონცეფციაა, რომელიც ინდივიდის თვითმყოფადობას გამოხატავს. მისი შესწავლა თანამედროვე ლიტერატურათმცოდნეობით სფეროში მეტად მრავალწახნაგოვანია და მოიცავს მხატვრულ, სოციალურ და ფსიქოლოგიურ შრეებს, რაც მოითხოვს ტექსტის სხვადასხვა ჭრილში განხილვას.

ადამიანის პიროვნული არსის წარმოჩენა, თავისი მრავალფეროვნებისა და სირთულის გამო, მნიშვნელოვანია მხატვრული ლიტერატურისათვის, რადგან ,,პიროვ-ნება არის უპირატესად ზნეობრივი კატეგორია, რომლის საფუძველზეც დგინდება მიმართება ყოველგვარ ღირებულებასთან“ [ბერდიაევი, 2010:93].

პიროვნული არსი საკუთარ ღირებულებათა ორიენტირის გააზრება-შეცნობისა და ქცევის ურთიერთმიმართების შედეგად წარმოჩნდება. როდესაც ინდივიდის რეალური ბუნება და საზოგადოებრივი იმიჯი არ შეესაბამება ერთმანეთს, იწყება არაჯანსაღი შინაგანი გაორება; ადამიანი კარგავს ღირსებას და ხდება საკუთარი ნიღბის ტყვე. ეს რთული პროცესი მეტად საინტერესოდაა წარმოჩენილი ვაჟა-ფშაველას პოემაში ,,ახუნდი“.

პიროვნებასა და მასთან დაკავშირებულ საკითხებს ხშირად აანალიზებს მწერალი თავის შემოქმედებაში. პიროვნების ფერიცვალების შესახებ ვაჟა-ფშაველა საუბრობს ისეთ ეპიკურ ქმნილებებში, როგორებიცაა: ,,ალუდა ქეთელაური“, ,,გოგოთურ და აფში-ნა“, ,,გველისმჭამელი“, ,,სტუმარ- მასპინძელი“... ,,ვაჟა-ფშაველას პოემებში სხვადასხვა პრობლემატიკით, თვალსაზრისითა და მასშტაბით არის გამოხატული ადამიანის (თუ სხვა რომელიმე არსის) გარდაქმნა-ფერიცვალების აქტი. სხვადასხვა შინაგან თუ გარეგან მიზეზთა და გარემოებათა გამო ფერისცვალებას ესწრაფვიან, ფერს იცვლიან ან ძირფეს-ვიანად გარდაიქმნებიან: აფშინა, ალუდა, ბეღელა, ლუხუმის გველი, ჯოყოლა-აღაზა-ზვიადაური და ბოლოს გველისმჭამელი მინდია“ [ჩხენკელი, 1989:174], თუმცა ,,ახუნდში“ აღწერილი პიროვნული ტრანფორმაცია საპირისპირო შინაარსისაა. ახუნდი თავად ატარებს ორ სახეს, ერთს გამოგონილს, მეორეს-ნამდვილს. ამასთანავე, გარდაქმნა გააზრებულია და წინასწარ გათვლილი.

ახუნდის მხატვრული სახე წარმოადგენს იუნგისეული ,,პერსონის“ [იუნგი, 2026]ლიტერატურულ ანალოგს. საზოგადოების კეთილგანწყობილება აძლიერებს მის ფასადურ თვითმყოფადობას, თუმცა მისი არქეტიპული ,,ჩრდილი“ [იუნგი, 2026] მაინც გამოაშკარავდება.

ახუნდმა საზოგადოებისთვის ნიღაბი მოირგო. დღისით თითქოს ქველმოქმედებ-და და სხვებსაც სიკეთისკენ მოუწოდებდა, ღამით კი ყველას ძარცვავდა. მისი მოჩვენე-ბითი სიკეთე არამიწიერია. სულიერ-უსულოზე თანაბრად მზრუნველი, სხვებს უგულობისთვის ტუქსავდა.

,,ბრიყვნო,უღვთონო,ცოდვილნო!–/უკიჟინებდაგროვასა:

–თავ-აღებულნი რომ გარბით,/წინ დაიხედეთ ცოტასა;

აქ რომ ჭინჭველა მიცოცავს, / ფეხით რად სთელავთ იმასა?

ნეტავ სით დაემალებით / იმ სატანჯელსა ღვთისასა?!“ [ვაჟა-ფშაველა, 2026].

ახუნდი ღამით სხვა ადამიანად გარდაიქმნებოდა. მოლას ტანსაცმელს იხდიდა და დაუნდობლად ძარცვავდა ყველას. ნამუსი არც მაშინ აწუხებდა, როცა მის ნაცვლად უდანაშაულოებს სჯიდნენ.

ახუნდის თვითაღქმა მის სოციალურ მდგომარეობასა და რელიგიურ სტატუსს ეყრდნობა. საზოგადოებაში შექმნილი იმიჯი მას უქმნის ილუზიას, რომ მორალურადაც სრულყოფილია, ამიტომ მას არ აქვს სიღრმისეული ჭვრეტის უნარი.

საინტერესოა ისიც, რომ მიუხედავად რამდენიმე მომჩივანის ჩვენებისა, მეფე ვერ იჯერებს ახუნდის მზაკვრობას და წინააღმდეგობაში ვარდება, რადგან, ერთი მხრივ, სამეფოს რეპუტაცია და წმინდანის ხელშეუხებლობა აფიქრებს, მეორე მხრივ, ხალხის უკმაყოფილება და ვაზირის, ჰუსეინის, რჩევა. საბოლოოდ გადაწყვეტს, სიმართლე გაარკვიოს და გააჩხრეკინოს ახუნდის სახლი.

მომხვეჭელობის სენით შეპყრობილი ახუნდისთვის ნაძარცვი ნივთები მხოლოდ სიმდიდრე არ არის. ხოლო მომდევნო დანაშაულის ჩადენამდე ნაძარცვის მოალერსება, ერთგვარ მედიტაციურ-საკრალურ რიტუალს ჰგავს, რომელიც მას შინაგან კმაყოფილე-ბას უმძაფრებს და ახალი თავდასხმისკენ უბიძგებს.

,,მას ზნედა სჭირდა ერთი რამ: / ვიდრე სადავლოდ გასწევდა,

ინახულებდა სალაროს, / ნივთებს სწმენდდა და არხევდა,

ზოგს აკოცებდა, სხვას, ჰზომდა / ზოგს ორის ხელით ასწევდა “ [ვაჟა-ფშაველა, 2026].

ხალხი მართლაც მიიჭრება ახუნდის სახლში და დარწმუნდება მომჩივანთა სიმართლეში, თუმცა მაშინაც კი, როცა ფაქტზე ამხელენ, ფარისეველი მოლა ცდილობს თავი დაიძვრინოს.

საკუთარი იდენტობის შეცნობა ახუნდს არ შეუძლია, რადგან ამისათვის მან ჯერ უნდა იგრძნოს, შემდეგ აღიაროს დანაშაული, შეაფასოს თავისი ქმედება და შეეცადოს ახალი ცოდნის რეალიზებას, მაგრამ ახუნდი შეგნებული თვალთმაქცია.

მისი მხილების შემდეგ ახალი პრობლემა იჩენს თავს. იკვეთება წინააღმდეგობ-რივი მორალური და ფსიქოლოგიური გაუცხოება, უნდობლობა საზოგადოებასა და სოციალური ფენის

ყველაზე შეუბღალავ ფენას, სასულიერო ხელისუფლებას შორის. ადამიანებს უჭირთ იმის დაჯერება, რომ მათი სულიერი მოძღვარი მძარცველი და მოღალატეა. ღირებულებითი ორიენტაციის ასეთი სიმდაბლე ადამიანებს ანადგურებს. საზოგადოებაზე ამ ფაქტის გავლენის ხარისხის შეფასებისას, მეფის ერთგული ვეზირი, ჰუსეინი, აღნიშნავს:

,,ახუნდი დიდხანს ჩვენს ერსა/ გზას დაუბნელებს სავალსა,
ფურთხს და ლაფს მიაყრევინებს/ ჭეშმარიტთ წმინდანთ ნავალსა.
კარგა ხანს უნდა დამუნჯდეს/ მართალთა კაცთა ენაო,
რა უკუაგდებს მათ ნათქვამს/ერის დამდგარი სმენაო“ [ვაჟა-ფშაველა, 2026].

და კიდევ:

,,მან ერის გულიც გაცარცვა,/ჭკვას ჩაუტეხა ხიდია...“ [ვაჟა-ფშაველა, 2026].

ახუნდის სოციალური იდენტობა მკაცრად ჩამოყალიბებული ინსტუტიციური ძალაუფლების ქვეშაა მოქცეული. იგი არ არის თემის რიგითი წევრი. უფრო მეტიც. ის მოლაა. მას გავლენიანი საზოგადოებრივი მდგომარეობა უჭირავს. ის გვევლინება შუამავლად საღვთო კანონსა და მიწიერ საზოგადოებას შორის.

ვაჟა-ფშაველა თავიდანვე მიჯნავს მას დანარჩენთაგან, რელიგიური წოდება მას უზენაესობის, ხელშეუხებლობისა და ნდობის უფლებამოსილებას ანიჭებს. მისი სიტყვა და აზრი რელიგიურ დოგმას უთანაბრდება. მისი ავტორიტეტი ემყარება არა მხოლოდ რელიგიურ იმიჯს, არამედ მის მიერ წარმოებულ რიტორიკას-ქადაგებას ქვრივ-ობოლთა დახმარების შესახებ. აქამდე ახუნდის ყოველი სიტყვა საზოგადოებისთვის ღვთის გზავნილი იყო მოლას ენით გახმოვანებული. საზოგადოებას სჭირდება ხილული საყრდენი, რომელიც მას შიშს გადაალახვინებს და არა ფარისეველი წინამძღოლი.

ისიც თვალსაჩინოა, რომ ახუნდის გარეგნული სიწმინდე გაზვიადებული და საზოგადოების მიერ ხელოვნურად შექმნილია. ვაჟა-ფშაველა გროტესკულად აღწერს მის გარეგნულ იერსა და ქცევას.

,,თითონ ფეხთ ეჟვნები ება,/ იარებოდა დინჯადა,/რომ მწერთა ცოდვა და სისხლი
წმინდანს არ ეღო კისრადა “ [ვაჟა-ფშაველა, 2026].

ეს თეატრალური, არტისტული ქცევა ფსიქოლოგიური იარაღია ადამიანების დასაბრმავებლად და ნდობის მოსაპოვებლად.

ფასადური კეთილშობილება ახუნდისთვის არის არა სულიერი მოთხოვნილება, არამედ მიზანმიმართული ნიღაბი, კარლ იუნგისეული ,,პერსონა“, რომელიც სჭირდება ნამდვილი არსის დასაფარად. ასეთი იმიჯის შექმნა ემსახურება სოციალური ეჭვის გაბათილებას. მისი აბსურდული გარეგნული სიფრთხილე, მის მიმართ საზოგადოების ნდობას ზრდის.

პოემის საინტერესო ადგილია სამარცვავად მიმავალი ახუნდის ტანისამოსის გამო-ცვლა. საღამოს პერსონაჟი იცვლის რელიგიურ სამოსს და იცვამს საბრძოლო აღჭურვი-ლობას, რაც მისი პიროვნული იდენტობის დამატებითი ნიშანია. რელიგიური სამოსის გახდა უნდა

გულისხმობდეს მის დროებით გასვლას საზოგადოებრივი წესრიგის, ოფიციალური მოვალეობებისა და ეთიკურ-მორალური სივრციდან. აბჯრის ჩაცმა კი უნდა ნიშნავდეს მისი იდენტობის ტრანსფორმაციას.

კარლ გუსტავ იუნგის ანალიზს თუ დავუკავშირებთ [კარლ გუსტავ იუნგი, 2026], ახუნდის ახალი ყოფიერება უნდა აღნიშნავდეს მისი ,,ჩრდილის“, ანუ ბნელი, დაფარუ-ლი ნაწილის გამოღვიძებას, რომელსაც იგი დღისით, თავისი სოციალური სტატუსის გამო, საგულდაგულოდ მალავდა.

დღის განმავლობაში შენიღბული დათრგუნული ვნებები ღამით იღვიძებენ. სიბნე-ლე ის ფონია, სადაც ბოროტი ზრახვები აქტიურდება. ახუნდი გარდაიქმნება ბოროტ ძალად, რომელიც ყოველგავრ კონტროლს კარგავს და ირგვლივ ყველაფერს ანადგურებს. რაც უფრო ხელოვნურია გარეგნული სიწმინდე, მით უფრო აგრესიულია სულის ბნელ კუნჭულში დამალული ჩრდილი, ამიტომაც თავისუფლების ფარგლებში იგი უკონტროლო ხდება.

მწერალი გვიჩვენებს, რომ ორმაგი ეთიკურ-მორალური ნორმებით ცხოვრება და საკუთარი თავის მოტყუება, ადამიანს სულიერი განწმენდის შესაძლებლობას უსპობს. ახუნდი საკუთარი გაორების ტყვედ რჩება და სულიერად კვდება.

მწერალი გვიჩვენებს, რომ როდესაც ადამიანი რელიგიურ და მორალურ წესებს მხოლოდ ნიღბად იყენებს, საკუთარი ბნელი აზრების დამალვით გართული, კარგავს ადამიანურ სახეს. დანაშაული ადრე თუ გვიან გამომზეურდება და გამოგონილი ,,წმინდანის“ რეპუტაცია შეილახება. ორმაგი ბუნება, რომელიც სხვების უბედურებასა და სიცრუეს ეყრდნობა, ვერ იქნება ხანგრძლივი.

ვაჟა-ფშაველას შემოქმედების შეფასებისას აღნიშნავენ, რომ მასში იგრძნობა სევდიანობა. ,,ვაჟას შემოქმედებაში წარმოდგენილი ნაღვლიანი ტონი ასახავს არსებულით უკმაროზის იმ გრძნობას, რომელიც პოეტისთვის იყო დამახასიათებელი“ [კიკნაძე, 1989:26]. ეს გრძნობა კი ადამიანთა უგულობით, გაუტანლობოით, მტაცებლური ბუნებით იყო აღმოცენებული.

მწერალს მკაცრი განაჩენი გამოაქვს თვალთმაქცური და რელიგიური ფარისევლობისათვის. გარგნული სიკეთე და შინაგანი სიბინძურე ვერასოდეს იარსებებს ერთად. ასეთი კონტრასტი ყოველთვის პიროვნების ტოტალური მარცხით სრულდება, როგორც ეს მოხდა ახუნდის შემთხვევაში.

ლიტერატურა:

1. კიკნაძე, გრ., -ვაჟა-ფშაველას შემოქმედება. თბილისი: ,,თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“.1989. 26 გვ.
2. ჩხენკელი, თ., მშვენიერი მძლევარი. თბილისი: ,,თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა“. 1989. 174 გვ.

3. Бердяев, Н., О Назначении Человека (Опыт парадоксальной этики), Москва: издательство ,,Астрель". 2010. стр. 93.

სასარგებლო ბმულები:

1. ვაჟა-ფშაველა, ახუნდი https://tagiweb.wordpress.com/2012/02/27/akhundi/ 2.09.2026
2. კარლ გუსტავ იუნგი https://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/2063882445?profile=original 11.10.2026.
3. კარლ გუსტავ იუნგი https://jungpage.org/learn/jung-lexicon#persona 3.11.2026
4. კარლ გუსტავ იუნგი https://jungpage.org/learn/jung-lexicon#shadow 3.11.2026

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.2026.36.14
SJIF 2026: 8.679

The Deformation of Personal Identity and Moral Duality in Vazha-Pshavela's "Akhundi"

Abstract

In this paper, Vazha-Pshavela's poem "Akhundi" is examined through the lens of the deformation of personal identity and moral duality. We have sought to present the clash between the human inner world and value conflict, which goes beyond a mere description of the protagonist's psychological state and directly merges with Vazha-Pshavela's philosophical and ideological concerns.

The main part of the article presents the collapse of human essence in Akhundi, a figure possessing a public image and religious authority. We aimed to demonstrate the incompatibility between the persona crafted for society and the character's internal aspirations.

In the poem, the character's disregard for religious dogmas and his transformation into a bandit leads to the tarnishing of his reputation and the disappearance of the ideal of sanctity. This moral and ethical degradation disrupts the hero's personal integrity and results in spiritual defeat. At the same time, while reading the work, it is palpable that wearing such a dual face—putting on mutually exclusive masks—is entirely natural to him.

An analysis of Vazha-Pshavela's perspective reveals that the grotesque employed in the text is of a broader, generalized nature, as it depicts not only a specific character but also the archetypes of false authorities existing within society.

The article examines the layers of identity crisis, in which hypocrisy is presented as the primary manifestation of the breakdown of personal identity. The writer's artistic objective relies on sharp irony and a satirical vision, which simultaneously exposes the discrepancy between the character's facade of nobility and his inner world. The final part of the poem summarizes the destructive consequences of the dichotomy existing within the hero's character.

In this paper, we have endeavored to show that Vazha-Pshavela's poem "Akhundi" is significant in terms of studying human nature, as it presents a highly complex picture of human duality—a particularly topical issue in contemporary literary discourse.

Keywords: Vazha-Pshavela, poem "Akhundi", personal identity, moral duality

რეცენზენტი: პროფესორი თამარ ახვლედიანი

.

სამეცნიერო–რეფერირებადი ჟურნალი "ენა და კულტურა"
SCIENTIFIC PEER REVIEWED JOURNAL "LANGUAGE AND CULTURE" N36, 2026

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია
Literature and Literary Theory

ილია ჭავჭავაძის „გლახის ნაამბობის“ პრობლემატიკის გააზრებისთვის

ნანა ფრუიძე
საქართველოს უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
ელ. ფოსტა: nan.pruidze@ug.edu.ge
ORCID: 0009-0003-0358-2974
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.15
SJIF 2026: 8.679

ილია ჭავჭავაძის „გლახის ნაამბობი“ ხშირად განიხილება სოციალური უთანასწორობის, ბატონყმობის ნაშთებისა და ეროვნული ტკივილების კონტექსტში, მაგრამ ამ თხზულებაში ავტორი უდავოდ აყენებს ქალის მდგომარეობის, მისი უუფლებობის საკითხსაც.

პირველ რიგში, ამ მოთხრობაში ვხედავთ უსიყვარულოდ დარჩენილი საზოგადოების ტრაგედიას. ტრაგედიას ადამიანებისა, რომლებიც თავს ქრისტიანული რწმენის აღმსარებლებად მიიჩნევენ, მაგრამ წარმოადგენა არ აქვთ, რას ნიშნავს უფლის, მოყვასის და, ზოგადად, ადამიანის სიყვარული. სიტყვა სიტყვად რჩება და მას საქმე, როგორც წესი, არ მოსდევს.

ილია ნაწარმოებში ძალიან კომპლექსურად აჩვენებს, თუ როგორ ითრგუნება ქალი არა მხოლოდ მამაკაცების, არამედ ზოგჯერ იმავე დამონებული საზოგადოების შიგნით არსებული მყარი, ბრმა ტრადიციების მიერ. ქალის მიმართ ძალადობა აქ არ არის გამონაკლისი - ის ნორმაა, რომელსაც სოციალური წესრიგი ამართლებს.

ილია „გლახის ნაამბობში“ მხოლოდ ზოგად სოციალურ უსამართლობაზე როდი საუბრობდა - მან ერთ-ერთმა პირველმა დაინახა ის ღრმა გენდერული ტრაგედია, რომელიც მომდევნო ათწლეულების ქართულ რეალიზმში მთავარ მტკივნეულ თემად იქცა.

ილია ჭავჭავაძის ,,გლახის ნაამბობში“ თამროს ხვედრი ქართულ რეალისტურ პროზაში ქალთა საკითხის საწყისი ხაზია. მიუხედავად იმისა, რომ ილიასთან თამროს ბედი უცნობი რჩება, ტექსტის შინაგანი ლოგიკა და ეპოქის დაუნდობელი სოციალური წნეხი მკითხველს ზუსტად იმავე ტრაგიკულ ფინალს უწინასწარმეტყველებს, რასაც ათწლეულების შემდეგ ეგნატე ნინოშვილი სრული მხატვრული დამაჯერებლობით აჩვენებს ,,ქრისტინეში“. თამრო და ქრისტინე ერთი და იმავე პატრიარქალური და სოციალური მანქანის მსხვერპლნი არიან - ქალები, რომლებსაც სისტემა არა მხოლოდ არ იცავს, არამედ კოლექტიური მსჯავრითა და თანაგრძნობის სრული დეფიციტით საბოლოოდ განწირულებისკენ უბიძგებს. ბოროტების ბოროტებით

დამარცხების მცდელობა კი მხოლოდ აგრძელებს ძალადობის იმ ჯაჭვს, რომელიც საბოლოოდ ანადგურებს როგორც ინდივიდს, ისე - მთელ საზოგადოებას.

საკვანძო სიტყვები: *ილია ჭავჭავაძე, ქალთა საკითხი, ქრისტიანული ზნეობა.*

„გლახის ნაამბობს“ ილია „თავის პირმშო ძეს“ უწოდებდა. გარემოებამ ისე მოიტანა, რომ ამ თხზულებაზე მუშაობა ავტორს ერთობ გაუგრძელდა, თუმცა, მისივე თქმით, სათქმელი ამომწურავად გადმოსცა: **„რაც მინდოდა, იმას კი ვიტყვი ჩემს გლახის ნაამბობში და კარგად ვიტყვი თუ ცუდად, ამის დარდი ბევრი არ მაქვს“** (ჭავჭავაძე, 1964: 28). რასაკვირველია, არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ილიასათვის მართლაც არ იყო მნიშვნელოვანი, რამდენად კარგად იტყოდა სათქმელს; თხზულების ხელნაწერების შესწავლა და ნაირწაკითხვებისათვის თვალის მიდევნება გვარწმუნებს, თუ რამდენად გულდასმით მუშაობდა ავტორი ტექსტის დახვეწაზე და როგორი პასუხისმგებლობით ეკიდებოდა საქმეს. ზემოთ დამოწმებული ფრაზა მისთვის ჩვეული თავმდაბლობით უნდა ავხსნათ;

ილიამ ჯერ კიდევ 1858 წელს დაიწყო მუშაობა მოთხრობაზე სახელწოდებით „კოლა“, რომელიც სრულიად სამართლიანადაა მიჩნეული „გლახის ნაამბობის“ წინამორბედად. კოლა იგივე დათიკოა, ამდენად, როგორც სათურიდანაც ჩანს, მთავარი აზრობრივი აქცენტი სწორედ ამ პერსონაჟზე ჰქონდა გათვლილი ავტორს. მოთხრობა დაუსრულებელი დარჩა, თუმცა მასში უკვე არიან „გლახის ნაამბობის“ სხვა პერსო-ნაჟებიც - ზაქრო, იგივე გაბრიელი და დათო, იგივე პეპია. შემორჩენილია „კოლას“ მეორე ვარიანტიც, რომელშიც თხრობა უფრო დეტალიზებულია და გამოკვეთილია კოლას მანკიერი თვისება - ქალებისადმი გადამეტებული ინტერესი. „კოლას“ მეორე ვარიანტი, სამეცნიერო წრეებში გაზიარებული შეხედულების თანახმად, 1859 წლისთვის დასრულებული უნდა ყოფილიყო და მისი მთავარი მიზანდასახულება, ერთი მხრივ, ადამიანის ზნეობაზე ბატონყმობის დამღუპველი გავლენა და, მეორე მხრივ, არასწორი აღზრდისა და გაუნათლებლობის შედეგად მისი გადაგვარების ჩვენება უნდა ყოფილიყო.

ტექსტზე მუშაობის შემდგომ ეტაპზე იკვეთება, რომ ავტორმა თავდაპირველი ჩანაფიქრის რამდენადმე ტრანსფორმირება განიზრახა, რასაც სათაურის ცვლილება ადასტურებს. მოთხრობის ამ ვარიანტს „კაკო“ ჰქვია. მასში ვეცნობით კოლას მშობლებს - თავად ლუარსაბ თათქარიძესა და მის მეუღლე ქეთევანს. მათი ერთადერთი ვაჟის, კოლას თანშეზრდილი კი ობოლი გლეხის ბიჭი კაკოა (იგივე გაბრიელი). ლ. მინაშვილის დაკვი-რვებით, „ამ ვარიანტის ჩვენამდე მოღწეული ნაწილიდან სრულიად ცხადად იკვეთება, რომ მომავალი „გლახის ნაამბობი“ 1859 წლისთვის მწერალს მთლიანად აქვს მოფიქრე-ბული, მაგრამ თუ არ მიჰყავს მოთხრობის შექმნა ბოლომდე, მხოლოდ იმიტომ, რომ მუშა-ობის პროცესში წარმოჩნდა ახალი თემები, მოტივები, რომელნიც უკვე დამოუკიდებელ ღირებულებას იძენენ, თავისთავად განსახიერებას მოითხოვენ“ (მინაშვილი, 1995: 376). ჩვენი მხრიდან კი იმას დავამატებდით, რომ თუ ილია ჩანაფიქრს პირვანდელი სახით ბოლომდე დაამუშავებდა, ყველა თემას გაშლიდა და დამატებით პერსონაჟებსაც შემოიყვანდა თხრობაში, მაშინ მოთხრობა კი არა, რომანი უნდა დაეწერა. ასეთ ვრცელ პროზაულ თხზულებაზე მუშაობას სხვაგვარი მოცლა სჭირდებოდა, რისი ფუფუნებაც მას არ ჰქონდა; ვფიქრობთ, ამიტომაც „დაშალა“ თხზულება და ორ დამოუკიდებელ მოთხრობად აქცია.

„კაცია-ადამიანი?!“ გაცილებით ადრე დაიწერა და 1863 წელს „საქართველოს მოამბეში“ დაიბეჭდა კიდეც, „გლახის ნაამბობი“ კი დასრულებული სახით მკითხველმა მხოლოდ ათი წლის შემდეგ, 1873 წელს ჟ. „კრებულის“ ფურცლებზე იხილა. ამ პერიოდში ილია მეუღლეს ატყობინებს: „გლახის ნაამბობი“ გავათავე და იბეჭდება კიდეც. დაბეჭდილს გამოგიგზავნი. ზოგიერთი ადგილები მგონია კარგი გამოვიდა. ამას კი გეტყვი, **რომ მაგის გათავებაზედ გული აღარ მიმწევდა, მაგრამ როგორც იყო, გავათავე და გულიდამ თითქოს ლოდი მომეხსნა**ო“ (ჭავჭავაძე, 1964: 260). რატომ აღარ მიუწევდა გული ილიას ამ მოთხრობაზე სამუშაოდ? სავარაუდოდ, ამისათვის რამდენიმე მიზეზი არსებობდა. ჯერ ერთი ის, რომ „კაცია-ადამიანში?!“ მან უკვე არაჩვეულებრივად წარმოაჩინა ბატონყმობის მთელი საშინელება, მეორეც, როცა ის „გლახის ნაამბობს“ მიუბრუნდა, ანუ 1872 წლის 9 დეკემბერს, ბატონყმობა კარგა ხნის გადავარდნილი იყო და, მაშასადამე, საკითხიც აღარ იყო აქტუალური (ჭავჭავაძე, 1964: 28). ანუ ავტორი სერიოზული გამოწვევის წინაშე აღმოჩნდა: მას ისე უნდა შემოეტრიალებინა თხრობა, რომ მთავარი სათქმელი და აქცენტები განსხვავებულად გადანაწილებულიყო. უნდა ითქვას, რომ ილიამ ეს შესანიშნავად მოახერხა.

„გლახის ნაამბობის“ საბოლოო ვერსია ქრისტიანული ზნეობის საკითხებს ეხება; ესაა, პირველ რიგში, უსიყვარულოდ დარჩენილი საზოგადოების ტრაგედია. ტრაგედია ადამიანებისა, რომლებიც თავს ქრისტიანული რწმენის აღმსარებლებად მიიჩნევენ, მაგრამ წარმოადგენა არ აქვთ, რას ნიშნავს უფლის, მოყვასის და, ზოგადად, ადამიანის სიყვარული. სიტყვა სიტყვად რჩება და მას საქმე, როგორც წესი, არ მოსდევს. ეს პრობლემა „კაცია-ადამიანშიც“ არის წამოჭრილი და უსიყვარულობა „თათქარიძეობის“ ერთ-ერთ არსებით მარკერად მიიჩნევა. ამ მოთხრობაში არავის არავინ უყვარს: არ არსებობს ძმური სიყვარული - ლუარსაბსა და დავითს ერთმანეთისათვის კარგი არაფერი ემეტებათ და რაღა უნდა მოვთხოვოთ რძლებს, დარეჯანსა და ელისაბედს? არც მამაშვილური სიყვარული არსებობს - მომავალ სიძეს მოსე გძელაძემ ისე უმუხთლა, გასაკვირი არ იქნებოდა, ლუარსაბი ბოღმას უდანაშაულო ცოლზე თუ ამოიყრიდა და დარეჯანს ცხოვრებას ჯოჯოხეთად უქცევდა. მოსეს საერთოდ არ ანაღვლებს, რა ბედი ეწევა მის ქალიშვილს; მთავარია, თავიდან მოიცილოს და მზითევიც თავად დაინარჩუნოს. ნათლიდედა ბაბალე, რომლის კამეჩმაც მისივე ნათესავს ყანა გაუოხრა, ყველა ღონეს ხმარობს, რომ მას ზარალი არ აუნაზღაუროს - თუნდაც შიმშილით დაიხოცონ, არ ედარდება; როცა ადამიანებს თავიანთი ახლობლებიც კი არ უყვართ, ცხადია, ვერ შეძლებენ მოყვასის შეყვარებას და უამისოდ კი ვერც უფლის სიყვარულამდე ამაღლდებიან. მიუხედავად ამისა, თავი ყველას სამაგალითო ქრისტიანად მიაჩნია და ეს ყველაზე კარგად ლუარსაბის სიზმარში ჩანს. ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, შეიძლება ვთქვათ, რომ ილიას აზრით, უსიყვარულობა უღმერთობას ნიშნავს, რაც საზოგადოებას ჯერ სულიერად კლავს, მერე კი ფიზიკურადაც ანადგურებს, შესაბამისად, გადაუდებელი ზრუნვა იყო საჭირო ამ პრობლემის მოსაგვარებლად.

„გლახის ნაამბობში“, ჩვენი აზრით, ყველაფერი სწორედ ამ პრობლემის ირგვლივაა კონცენტრირებული. მოთხრობაში თითქმის არავის ესმის, რას ნიშნავს სიყვარული. მიუხედავად იმისა, რომ ახალგაზრდა მღვდელი თავისი სიტყვით თუ საქმით სწორედ ღვთისა და მოყვასის სიყვარულის მაგალითს აძლევს მრევლს, მისი მცდელობა მაინც უშედეგოა. მართალია, ადამიანები მისით მოხიბლულები არიან, უზომო პატივს სცემენ, აფასებენ, მაგრამ საქმე საქმეზე რომ მიდგება, აღარავის ახსენდება არც მისი ქადაგება და არც პირადი მაგალითი. ძალიან დამახასიათებელია მღვდლის მიერ მუშის გადარჩენის ეპიზოდი. კაცი იხრჩობა, წყალს მიაქვს.

უამრავი ადამიანი ადევნებს თვალს ნაპირიდან ამ სანახაობას, სწორედ რომ სანახაობას, რადგან არავის მოსდის აზრად მისი გადარჩენა. მაგრამ როდესაც მღვდელი დაუყოვნებლივ გადაეშვება წყალში მისთვის სრულიად უცნობი ადამიანის დასახმარებლად, მაშინ კი რამდენიმე ახალგაზრდა მიბაძავს მის მაგალითს. გაბრიელის კითხვაზე - რამე რომ მოგსვლოდა, მოხუც დედას რა პასუხს აძლევდიო, მღვდელი პასუხობს: **„კაცი ირჩობა, ღვთის კერძო, შენსავით შვილი ერთის მამა-ღმერთისა, შენ კი გულ-ხელ-დაკრებილი დაჰყურებ, როცა იმის მორჩენა შეგიძლიან, სასახელოა?** ...როცა, ჩემო ძმაო, ადამიანს პირს არიდებ, მითამ ქრისტე-ღმერთისათვის მოგირიდებია პირი... სხვა შენთვის და შენ სხვისთვის, აი, გზა ცხოვრებისა, აი, ხიდი ცხონებისა, აი, გასაღები სამოთხისა!“ (ჭავჭავაძე, 1988:173). გაბრიელმა მოისმინა ეს სიტყვები, თითქოს გულიც შეუძრა, მაგრამ საკუთარი ცხოვრების წესად ვერ აქცია.

გაბრიელი მოძღვარს უსაზღვროდ ემადლიერება, რადგან თვლის, რომ მან გონება გაუხსნა და პირუტყვული ყოფისაგან დაიხსნა. მისი აზრით, სწორედ მოძღვრის საუბრების კეთილისმყოფელი გავლენის შედეგია, რომ მას სიყვარული და ერთგულება შეუძლია; ხიბლავს „ვეფხისტყაოსნის“ გმირული სამყარო და ფიქრობს, რომ მასაც შეუძლია შერმადინობა გაუწიოს თავის ავთანდილს, მაგრამ როგორც მოვლენათა განვითარება გვიჩვენებს, მისი გრძნობებიც ზედაპირულია და არც მოვლენათა სიღრმისეული ანალიზის უნარი აქვს.

ავტორი რამდენჯერმე ათქმევინებს გაბრიელს, რომ დათიკო უყვარს. მისი გულისთვის მზადაა, ტყვიასაც უყოყმანოდ შეუშვიროს მკერდი, თუმცა მისი სიყვარული მხოლოდ ბატონის მამულის გულმოდგინე მოვლასა და მისი შემოსავლის გაზრდაზე ზრუნვაში გამოიხატება. ხედავს, რომ დათიკო არასწორად ცხოვრობს, უზნეო და უკეთურ ადამიანად ყალიბდება, მაგრამ ეს არ ცვლის მისადმი გაბრიელის დამოკიდებულებას - არათუ არაფერს აკეთებს დათიკოს შესაჩერებლად, მისი მხილებაც კი არ მოსდის აზრად და რაც ყველაზე უცნაურია, თავის უმოქმედობას დათიკოს სიყვარულითვე ამართლებს: **„მე რომ ის არ მყვარებოდა, ცუდად დავუმიწებდი იმ მოხდენილ მხარბეჭს, რომ ამოდენა სირცხვილი აჭამა ქვეყანასა!..“** (ჭავჭავაძე, 1988:179). გაბრიელს მხოლოდ მაშინ „დაავიწყდა“ დათიკოს სიყვარული, როცა მათი ინტერესები გადაიკვეთა: **„ჩემი გაუბედავობა, თუ იმისი სიყვარული, ჩემს გულს იმორჩილებდა იმ დრომდინ, მინამ მე და ის ერთს გზაზედ ერთმანეთს არ გადავეხარიხენით. ის მე არ ჩამომეცალა და არ ამიქცია გზა. მეც არ შევეპუე“** (ჭავჭავაძე, 1988:179-180).

გაბრიელს მოძღვარმა „ვეფხისტყაოსნის“ შესწავლა კონკრეტული მიზნით დააწყებინა: „ბევრგან იმის სიტყვები გაჭირებაში გულს მოგფხანენ, **ჭირს გაგიადვილებენ, გულს და გონებას გაგიწვრთნიან და სიკეთისათვის წაგახალისებენ“** (ჭავჭავაძე, 1988:161). სამწუხაროდ, გაბრიელის შემთხვევაში ასე არ მოხდა. ის პოემას კითხულობს, როგორც ამბავს, მაგრამ ვერ იმეცნებს ავტორის მთავარ გზავნილს. ეს არცაა გასაკვირი, რადგან სადაც სოციალური უთანასწორობა და ძალმომრეობა ბატონობს, იქ **სიყვარული, როგორც სულიერი თავისუფლებისა და თანასწორობის უმაღლესი გამოვლინება, უბრალოდ ვერ იარსებებს**. ის ითელება, მახინჯდება და იქცევა იმავე ძალადობრივი მანქანის ნაწილად. გაბრიელის „სიყვარული“ არაფრით ჰგავს ტარიელისა და ავთანდილის ამაღლებულ გრძნობას - ის უფრო ვიწრო, ეგოისტური მესაკუთრეობაა, ვიდრე სიყვარული. დათიკოსთან დაპირისპირება ძალადობის წინააღმდეგ პროტესტი კი არა, საკუთრებაზე უფლების დაცვაა. ისევე, როგორც დათიკოსთვის, გაბრიელისთვისაც თამრო ლამაზი ნივთია, რომლის დაუფლებაც სურს. გავიხსენოთ, როდესაც თავის რჩეულზე საუბრობს გაბრიელი, მხოლოდ თამროს ფიზიკურ სილამაზეზე აკეთებს აქცენტს: „გოგო იყო, შენი ჭირიმე,

რომ თვალი ზედ დაგრჩებოდა: თეთრ-წითური, შავ-თვალ-წარბა, ტანწვრილი და მაღალი. ბევრი თავადის-შვილის ქალი ინატრებდა იმის ჯეირანივით მოღერებულ ყელსა, იმის გიშრის თვალსა, იმის გიშრის თმასა, ლერწამს ტანსა!.“ (ჭავჭავაძე, 1988:180).

გაცნობისას გაბრიელი დამფრთხალ თამროს ასე მიმართავს: „ქალო! რა მიგარბევინებს? მგელი ხომ არა ვარ, **ბიჭი ვარ, ადამიანი“** (ჭავჭავაძე, 1988:181). შეუძლებელია, ამ ფრაზამ არ გაგვახსენოს „ვეფხისტყაოსნიდან“ ავთანდილის სიტყვები, როცა ის ასმათის დამშვიდებას ცდილობს: „ეტყოდა: სულე, რამც გიყავ? კაცი ვარ, ადამიანი“ (238, 1), მაგრამ რა შორსაა გაბრიელის „კაცობა“ ავთანდილისაგან!

როცა მის მომავალ ბედნიერებას საფრთხე დაემუქრება, ნაცვლად იმისა, რომ რამე იღონოს, გაბრიელი პასიური ლოდინის პოლიტიკას ირჩევს, ხოლო როცა მოსალოდნელი გართულებისათვის თვალის არიდება შეუძლებელი ხდება, დათიკოსთან ხვეწნა-მუდარით მიდის. წესით, მან უნდა იცოდეს, რომ დათიკო უკან არ დაიხევს, არც ხვეწნას ექნება მის თვალში ფასი, მაგრამ ნაცვლად იმისა, რომ გონივრული გეგმა შეიმუშავოს, მარტივად წამოეგება პროვოკაციას და ციხეში ამოყოფს თავს. არადა, „ვეფხისტყაოსნის“ ტექსტიდან ტარიელის გამოცდილება უნდა გახსენებოდა - ნეტანის გათხოვების შესახებ სათათბიროდ რომ დაიბარეს, მართალია, სრულიად შეძრა რაინდი ხვარაზმელი სასიძოს მოწვევის ამბავმა, მაგრამ არაფერი შეიმჩნია:

„დამეშალა, ვერ დავშლიდი, დამრჩებოდა უმეცრობა;

თავსა ვუთხარ: მიემოწმე, ჟამად გიჯობს გულმაგრობა“ (539,3-4).

ტყვეობაში ყოფნისას გაბრიელი ძრწოლით ფიქრობს მომავალზე. მას ზარავს იმის წარმოდგენაც კი, რომ შეიძლება კაცის მოკვლა დასჭირდეს და ღმერთს ევედრება, თამრო ხელუხლებელი დაახვედროს. მიუხედავად ამისა, ვერ შეძლებს პეპიას უარი უთხრას და დაიფიცებს, რომ მის თხოვნას შეასრულებს: „შემომფიცე, რომ იმის დამღუპველს მზეს დაუბნელებ! **შემომფიცე, რომ ისე უზიარებლად და შეუნდობარს მოჰკლავ, როგორც მე ვკვდები!** შემომფიცე! თუ ეგ ცოდვა იყოს, ამიღია კისრად“ (ჭავჭავაძე, 1988:208), - ამბობს პეპია. უცნაურია, რომ მშობელ მამასაც თამროს ბედზე მეტად შურისძიება და დათიკოს დასჯა აღელვებს. გაბრიელი მით უფრო არ თვლის საჭიროდ იმაზე ფიქრს, მოვლენათა ყველაზე ცუდად განვითარების შემთხვევაში, როგორ უნდა მოიქცეს თამროსთან მიმართებით.

გაბრიელი მოძღვარზე საუბრისას ვრცლად მსჯელობს, რომ მისმა საუბარმა მეუღლის ავადმყოფობით შეწუხებულ მოხუცებულ ქალთან მნიშვნელოვანი აღმოჩენა გააკეთებინა: „თქვენ რომ როდისმე გაგჭირებოდათ, მაშინ შეიტყობდით - მწუხარისათვის, იმედგაწყვეტილისათვის ცარიელი სიტყვა, თუ ნამეტნავად იმ სიტყვაში გულის სითბო და სიმართლეც ურევია, მაშინ შეიტყობდით, - ის ცარიელი სიტყვა რა ტკივილის დამყუჩავი რამ არის!.. ასე გგონია, იმ სიტყვებმა ნახევარი ნაღველი თან წაიღესო, ისეთი ლოდი აგეცლება გულიდამ. **სიტყვა ხომ არაფერია და კაცს არაფრად უღირს, მაგრამ რამდენი კაცია ქვეყანაზედ — მომმესათვის ისიც არ ემეტება“** (ჭავჭავაძე, 1988:166). გაბრიელს აზრადაც არ მოსდის, რომ თვითონაც სწორედ ასეთია - როდესაც გასაჭირში ჩავარდნილი თამრო ნახა, მისთვის ერთი თბილი სიტყვაც კი ვერ გაიმეტა. როგორც თვითონვე ამბობს, „**ვკარ ხელი შეუბრალებლად იმ უბედურსა და მკერდიდამ, როგორც გველი, ისე მოვიშორე“** (ჭავჭავაძე, 1988:212).

გაბრიელი, მართალია, აცნობიერებს, რომ ადამიანების ძარცვა და მით უფრო კაცის კვლა უმძიმესი ცოდვაა, მაგრამ რატომღაც იმედი აქვს, რომ მშვიდი და ბედნიერი ცხოვრების შანსი არ

დაუკარგავს. მისივე თქმით, კახეთში გადახვეწის შემდეგ თავის ვინაობას სწორედ ამ მიზნით მალავს: „სიცოცხლე **ტკბილი იყო** ჩემთვისაც, როცა **იმედი მქონდა**, რომ ქვეყანაზედ მეც, როგორც იქნებოდა, შრომით თუ ოფლით ვიყიდდი ლუკმა პურსა და ისე დავლევდი წუთის-სოფლის დღესა“ (ჭავჭავაძე, 1988:139). წარმოუდგენელია „სიცოცხლე ტკბილი “ იყოს ადამიანისათვის, რომელმაც ძმასავით საყვარელი ადამიანი მოკლა და სატრფო გაწირა. ეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება შესაძლებელი, თუ იმ გრძნობას, რასაც პერსონაჟი „სიყვარულს“ უწოდებს, ნამდვილ სიყვარულთან საერთო არაფერი აქვს.

სიკვდილის წინ გლახას ოცნება აუხდება: აღსარების თქმის, ცოდვების მონანიებისა და წმინდა ზიარების მიღების საშუალება მიეცემა. მოინანია კაცის მოკვლა და რვა კაცის გაძარცვა, თუმცა თამროს გაწირვა არც გახსენებია. გაბრიელმა შესანიშნავად იცის, რომ თამრო დათიკოს უზნეობის უდანაშაულო მსხვერპლია; უმწეოსა და დაუცველს დათიკოსა და მისი დამქაშებისათვის წინააღმდეგობის გაწევის შესაძლებლობა არ ჰქონდა; გაბრიელმა ისიც შესანიშნავად იცის, ასეთ შემთხვევაში როგორია ხოლმე მსხვერპლისადმი სოციუმის დამოკიდებულება - ნაცვლად იმისა, რომ დაჩაგრულს თანადგომა და დახმარება გაუწიონ, ყველა ხელს ჰკრავს უბედურს და უფსკრულისაკენ უბიძგებს. სავარაუდოდ, სწორედ თანასოფლელთა უგულობამ აიძულა თამრო, ქალაქის გზას დასდგომოდა (მოგვიანებით ეგნატე ნინოშვილი თავის მოთხრობებში ძალზე შთამბეჭდავად გვაჩვენებს, თუ როგორი ჯოჯოხეთი ელით ქალაქში თამროსნაირ გოგონებს). ძნელი სათქმელია, ელოდა თუ არა თამრო გაბრიელისაგან დახმარებას. „შემიბრალე და დამიტირე მე ბედშავიო“,- მხოლოდ ეს ითხოვა, მაგრამ გაბრიელს მისი შებრალებაც არ შეუძლია. ერთხელაც არ დაინტერესებულა, რა ბედი ეწია მის სატრფოს... ერთხელაც არ უნანია, რომ ზურგი აქცია და დახმარების ხელი არ გაუწოდა... ყველაფერს ინანიებს გაბრიელი ამის გარდა... მოუთმენლად ელის ზიარებას... უკანასკნელ წუთებში ზედიზედ ექვსჯერ მიმართავს მღვდელს სიტყვებით -„მაღირსე ზიარება“, მაგრამ ისე გარდაიცვლება, რომ ზიარება არ დასცალდება.

რასაკვირველია, შემთხვევითი არ არის, რომ ავტორმა გაბრიელი უზიარებლად დატოვა. საინტერესოა, რომ თხზულება შემდეგი ფრაზით სრულდებოდა: „თუმცა კაცის მკვლელი იყო, მაგრამ ყველამ იქ მდგომმა ერთხმადა შენდობა და საუკუნოდ განსვენება ვუთხარით“ (ჭავჭავაძე, 1988: 605). საბოლოო ვარიანტში ილიამ ეს წინადადება წაშალა, რადგან კაცი მხოლოდ თოფით კი არა, გულგრილობითა და ზიზღითაც შეიძლება მოვკლათ. გაბრიელმა უყოყმანოდ გაიმეტა სულით და ხორცით დასაღუპად თამრო - სრულიად უდანაშაულო ადამიანი, რომელიც თითქოსდა ქვეყანას ერჩივნა.

„გლახის ნაამბობი“ ხშირად განიხილება სოციალური უთანასწორობის, ბატონყმობის ნაშთებისა და ეროვნული ტკივილების კონტექსტში, მაგრამ ამ თხზულებაში ავტორი უდავოდ აყენებს ქალის მდგომარეობის, მისი უუფლებობის საკითხსაც. თამროს ტრაგედია არ არის მხოლოდ ერთი გლეხის ქალის უბედურება; ჩვენ ვხედავთ სისტემას, სადაც ქალი სრულად არის ობიექტივირებული; ის ნივთია, რომლითაც მანიპულირებენ, რომლის ღირსებაც ფეხქვეშაა გათელილი და რომელსაც თვითგადარჩენისთვის არანაირი რესურსი არ გააჩნია. სისტემის მთავარი ძალა სწორედ მაშინ ვლინდება, როდესაც ის მსხვერპლს საზოგადოების მხრიდან არა თანაგრძნობას, არამედ განკითხვასა და გარიყვას უტოვებს.

ილია ნაწარმოებში ძალიან კომპლექსურად აჩვენებს, თუ როგორ ითრგუნება ქალი არა მხოლოდ მამაკაცების, არამედ ზოგჯერ იმავე დამონებული საზოგადოების შიგნით არსებული

მყარი, ბრმა ტრადიციების მიერ. ქალის მიმართ ძალადობა აქ არ არის გამონაკლისი - ის ნორმაა, რომელსაც სოციალური წესრიგი ამართლებს.

ილია თავის დროზე არა მხოლოდ ზოგად სოციალურ უსამართლობაზე საუბრობდა, არამედ მან პირველმა დაინახა ის ღრმა გენდერული ტრაგედია, რომელიც მომდევნო ათწლეულების ქართულ რეალიზმში მთავარ მტკივნეულ თემად იქცა.

ილია ჭავჭავაძის „გლახის ნაამბობში“ თამროს სახით დასახული დრამა ქართულ რეალისტურ პროზაში ქალთა ტრაგედიის ერთგვარი წინასწარმეტყველება და საწყისი ხაზია. მიუხედავად იმისა, რომ ილიასთან თამროს ბედი უცნობი რჩება, ტექსტის შინაგანი ლოგიკა და ეპოქის დაუნდობელი სოციალური წნეხი მკითხველს ზუსტად იმავე ტრაგიკულ ფინალს უწინასწარმეტყველებს, რასაც ათწლეულების შემდეგ ეგნატე ნინოშვილი სრული მხატვრული დამაჯერებლობით აჩვენებს „ქრისტინეში“. თამრო და ქრისტინე ერთი და იმავე პატრიარქალური და სოციალური მანქანის მსხვერპლნი არიან - ქალები, რომლებსაც სისტემა არა მხოლოდ არ იცავს, არამედ კოლექტიური მსჯავრითა და თანაგრძნობის სრული დეფიციტით საბოლოოდ განწირულებისკენ უბიძგებს.ბოროტების ბოროტებით დამარცხების მცდელობა კი მხოლოდ აგრძელებს ძალადობის იმ ჯაჭვს, რომელიც საბოლოოდ ანადგურებს როგორც ინდივიდს, ისე - მთელ საზოგადოებას.

ლიტერატურა:

1. მინაშვილი ვ., - ილია ჭავჭავაძე, თსუ-ს გამომცემლობა, 1995.
2. ჭავჭავაძე ი., თხზულებათა სრული კრებული (ოც ტომად), ტ. II, თბილისი, გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“, 1988.
3. ჭავჭავაძე ი., თხზულებათა სრული კრებული (ათ ტომად), ტ. X თბილისი, გამომცემლობა „საბჭოთა საქართველო“, 1964.
4. რუსთველი შ., - ვეფხისტყაოსანი (რედ. ა, ჭინჭარაული), თბილისი, 2011

Nana Pruidze
University of Georgia Tbilisi, Georgia
e-mail: nan.pruidze@ug.edu.ge
ORCID: 0009-0003-0358-2974
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.15
SJIF 2026: 8.679

lia ChavchavadzeToward Understanding the Problematics of *The Beggar's Tale* (*Glakhis Naambobi*)

Abstract

Ilia Chavchavadze's *The Beggar's Tale* is frequently examined within the context of social inequality, the remnants of serfdom, and national grief; however, in this work, the author undoubtedly raises the issue of women's status and their disenfranchisement as well.

First and foremost, the novella reveals the tragedy of a society devoid of love—a tragedy of people who consider themselves adherents of the Christian faith, yet have no comprehension of what it means to love God, one's neighbor, or humanity in general. Words remain mere words, as a rule, unaccompanied by deeds.Chavchavadze demonstrates with great complexity how women are oppressed not only by men, but also by rigid, blind traditions rooted within that very same subjugated society. Violence against women here is not an exception—it is a norm justified by the social order.

In *The Beggar's Tale*, Chavchavadze did not merely speak of general social injustice; he was among the first to recognize the profound gender tragedy that would become a central, painful theme in Georgian realism over the ensuing decades.

In *The Beggar's Tale*, Tamro's fate marks the starting point of the "woman question" in Georgian realist prose. Although Tamro's ultimate destiny remains unknown in Chavchavadze's text, the internal logic of the narrative and the ruthless social pressure of the era foreshadow the exact same tragic ending that Egnate Ninoshvili would portray with full artistic conviction decades later in *Kristine*. Tamro and Kristine are victims of the very same patriarchal and social machinery—women whom the system not only fails to protect, but ultimately pushes toward doom through collective condemnation and a complete deficit of empathy. Meanwhile, the attempt to defeat evil with evil merely perpetuates a chain of violence that ultimately destroys both the individual and society as a whole.

რეცენზენტი: პროფესორი ომარ გვეტაძე

ხელოვნებათმცოდნეობა
Art History

ქმედება თუ ხდომილება თეატრალურ ენაზე

თამარ ცაგარელი
საქართველოს შოთა რუსთაველის თეატრისა და კინოს სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
a-mail: ttsagareli@tafu.edu.ge
tamaratsagareli@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1703-216X
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.16
SJIF 2026: 8.679

„თეატრი-ყველაზე მშვენიერია, რამეთუ
იგი ხელოვნებასა და ცხოვრებას შორის მდებარეობს"
თადეუშ კანტორი

XXI საუკუნის ქართული თეატრი პარადოქსულობით გამოირჩევა. მასში აისახა დრო, რომელმაც შექმნა რეალობა და დრო, რომელიც აღზევდა სცენაზე.

მართლაც, რომ პარადოქსულია ჩვენი სინამდვილე. კლასიკურ ღირებულებათა რევიზიამ, თითქმის, ჯვაროსნული ლაშქრობის სახე მიიღო. თავგზააბნეული ადამიანი კრიზისის მიზეზს ტრადიციულ ღირებულებათა წიაღში დაეძებს, რათა თავი გაიმართლოს, საკუთარი უუნარობითაც რომ გააქრო პირველქმნილი ჰარმონია. ადამიანი გაუცხოვდა საკუთარი არსისგან და აგრესიული გახდა. საზოგადოება ვალდებულია გააცნობიეროს რეალობა და განჭვრიტოს პერსპექტივა, მაშინ, „როცა შიმშილის საფრთხე რეალურია, როცა განათლება პრივილეგიაა და არა უფლება, როცა თვითგამოხატვა პროპაგანდაა თან მაშინ, როცა ნამდვილი პროპაგანდა რეალობას გვიყალბებს, როცა არტისტები კულტურული შიმშილით კი არა პურის შიმშილით იღუპებიან" – „ნულარ გამოხვალ ოთახიდან" (დრამატურგი და რეჟისორი ქეთევან სამხარაძე)

ჰოდა, სანამ არ იმოქმედებ, ეს „ნაგავიც" სრულიად დაგაკმაყოფილებს, მით უფრო მაშინ, როცა ჩვენს იქით, არც ევროპაა, არც აზია - ჩვენს იქით უიმედობაა და სანამ ჩვენ ველარ ვიყიდით პურს და ველარ გავაკეთებთ ტყუილ სუპს, ევროპული ოჯახი უარგვყოფს და დავიღუპებით!

ამჯერად კი, ვისაუბროთ პოლიტიკურ ფარსზე და მის შემადგენელ ნაწილებზე, რომელიც, 2025 წლის 6 ივნისს, ქალაქის თეატრმა ქეთევან სამხარაძის რეჟისორობით წარმოგვიდგინა.

საკვანძო სიტყვები: თეატრი, ეპოქა, ქმედება, რეალობა, ხდომილება;

დააფიქსირო ადამიანი საზოგადოების განვითარების კანონებზე, საკუთარი თავისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების გარდაქმანზე - ასეთ მიზანს ისახავს რეჟისორ ქეთევან სამხარაძის პერფომანსი - „ ნუღარ გამოხვალ ოთახიდან“. ხელოვნებამ უკვე არაერთხელ დაგვიმტკიცა, რომ იგი არ და ვერ იმიჯნება პოლიტიკისაგან, თეატრი კი არის ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალება იმისათვის, რომ ყველაზე ხმამაღლა ვისაუბროთ ამ უკანასკ-ნელზე. შედეგად, ათწლეულების წინათ შეიქმნა ტერმინი - პოლიტიკური თეატრი - რომელსაც მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყნებიდან ამდიდრებდნენ და ავრცელებდნენ ისეთი ავტორები, როგორებიცაა, ერვინ პისკატორი, ბერტოლტ ბრეხტი, აუგუსტო ბოალი, ფრიდრიხ ვოლვფი, ვსევოლოდ მეიერხოლდი და ა.შ.

XXI საუკუნის ქართული თეატრი პარადოქსულობით გამოირჩევა. მასში აისახა დრო, რომელიც შექმნა რეალობამ და დრო, რომელიც აღზევდა სცენაზე. ჯერ კიდევ, ფრანგი რეჟისორი და მსახიობი ანტონენ არტო თეორიულ ნაშრომებში საერთო სახელწოდებით „თეატრი და მისი ორეული“ მიზნად ისახავდა მაყურებლის შოკირებას მაგიური რიტუ-ალისათვის დამახასიათებელი ხერხებითა და საშუალებებით, მათ შორის რეჩიტატივით, რასაც უნდა მოყოლოდა მაყურებლის გათავისუფლება შიშისაგან და სხვა სახის ფრუსტაციებისაგან, რის შედეგადაც უნდა წარმოშობილიყო განწმენდა - კათარზისი. არტო ვარაუდობდა, რომ: „წარმოდგენის ფაბულად შესაძლებელია იქცეს ნებისმიერი ცხოვრებისეული ფრაგმენტი. რა მოქმედებაა, ხდომილებაა ქართულ თეატრში?!“[1]

მართლაც, რომ პარადოქსულია ჩვენი სინამდვილე. კლასიკურ ღირებულებათა რევიზიამ, თითქმის, ჯვაროსნული ლაშქრობის სახე მიიღო. თავგზააბნეული ადამიანი კრიზისის მიზეზს ტრადიციულ ღირებულებათა წიაღში დაეძებს, რათა თავი გაიმა-რთლოს, საკუთარი უუნაროზითაც რომ გააქრო პირველქმნილი ჰარმონია. ადამიანი გაუ-ცხოვდა საკუთარი არსისაგან და აგრესიული გახდა. საზოგადოება ვალდებულია, გააცნობიეროს რეალობა და განჭვრიტოს პერსპექტივა, მაშინ, „როცა შიმშილის საფრთხე რეალურია, როცა განათლება პრივილეგიაა და არა უფლება, როცა თვითგამოხატვა პროპაგანდაა თან მაშინ, როცა ნამდვილი პროპაგანდა რეალობას გვიყალბებს, როცა არტისტები კულტურული შიმშილით კი არა პურის შიმშილით იღუპებიან“ – „ნუღარ გამოხვალ ოთახიდან“[2]

ჰოდა, სანამ არ იმოქმედებ, ეს „ნაგავიც“ სრულიად დაგაკმაყოფილებს, მაშინ, როცა ჩვენს იქით, არც ევროპაა, არც აზია - ჩვენს იქით უიმედობაა და სანამ ჩვენ ვეღარ ვიყი-დით პურს და ვეღარ გავაკეთებთ ტყუილ სუპს, ევროპული ოჯახი უარგვყოფს და დავიღუპებით!

ამჯერად კი, ვისაუბროთ პოლიტიკურ ფარსზე, რომელსაც, თამამად შეგვიძლია ვუ-წოდოთ შავი კომედიაც, და მის შემადგენელ ნაწილებზე, რომელიც აერთიანებს დოკუ-მენტურ ფილმებს, ეპიკურ და სასტიკ თეატრს და, ამ ხერხითა და ფორმით ავლენს საქარ-თველოს მკაცრ პოლიტიკურ და სოციალურ-ეკონომიკურ რეალობას. წარმოდგენის - „ნუღარ გამოხვალ ოთახიდან“ - პრემიერა 2025 წლის 6 ივნისს, ქალაქის თეატრმა ქეთევან სამხარაძის რეჟისორობით წარმოგვიდგინა.

[1] Artaud, The Theatre and Its Double, 1938, p.: 17.

[2] ინტერვიუ დრამატურგ და რეჟისორ ქეთევან სამხარაძესთან

„ამ რთულ დროში, როცა დაღლილობა, შიში და უიმედობა ყოველდღიურობას ფონად გასდევს, ერთმანეთთან შეხვედრა და ერთად ყოფნა უკვე თავისთავად წინააღმდეგობაა..

ახლა კიდევ უფრო ნათლად დავინახე, რამდენად აუცილებელია ეს ნაბიჯი, როგორც პოლიტიკურად, ასევე ადამიანურად. ეს არის მხარდაჭერის აქტი და ჩვენი ხმის გაჟღერება...“ - წერს რეჟისორი სპექტაკლის ანონსისთვის.

ეს პერფორმანსი პირველად 2021 წელს დაიდგა მზიურის პარკში, იმ დროს, როცა ქვეყანაში შრომის, სოციოეკონომიკური და კულტურული ჩაგვრა უკვე სისტემურად მუშაობდა. შემდეგ, ეს წარმოდგენა, ორჯერ განმეორდა სხვადასხვა დროსა და ადგილებში. ქალაქის თეატრში კი, იგი ოდნავ სახეცვლილი ბრუნდება, და თან ბრუნდება ისეთი მძიმე რეალობის ფონზე, როგორიც დღევანდელი საქართველოა. ქვეყანაში, სადაც ავტორიტარიზმი ყოველდღიურ რეჟიმად იქცა, სადაც შიმშილის საფრთხე ხელშესახებად გვიახლოვდება, სადაც კულტურის განულება მთავარი პოლიტიკაა.

დღეს ჩვენ ვცხოვრობთ შრომით, მორალურ, სულიერ, ფიზიკურ, კულტურულ ექსპლუატაციაზე აგებულ სისტემაში, რომელიც ქმნის დანაწევრებულ საზოგადოებას. ჩვენ ვხედავთ სტუდენტებს, რომლებიც პროტესტის გამო უნივერსიტეტებიდან გამოყა-რეს, ვხედავთ საჯარო მოხელეებს, რომლებიც სამსახურიდან მოხსნეს თავისუფლად თავისუფალი აზრის დაფიქსირებისთვის; ვხედავთ ჭიათურელ მაღაროელებს და ტყიბულელ მეშახტეებს, რომლებიც სიცოცხლის ფასად მუშაობენ, მაშინ როცა მათი შრომითი უფლებები მუდმივად ირღვევა, ახლა კი შიმშილის საფრთხის წინაშე დგანან, ვხედავთ ხელოვანებს, რომლებიც განიცდიან ცენზურას, დაშინება-რეპრესიებს; ვხე-დავთ, დასახიჩრებულ, უსამართლოდ დატყვევებულ ხალხს; ვხედავთ ადამიანებს, რომლებიც აღარ ყვირიან, რადგან აღარ აქვთ იმედი, რომ მათ ვინმე მოუსმენს.

მსახიობ-შემსრულებლები: ანკა დიდმანიძე/ნინა ყიფშიძე, სალომე ესაძე, ანიკო შურღაია, ლუკა ჩიბუხაია, ნიკა ჯაფარიძე; ხმა: ზუკა ცუხიშვილი; ქორეოგრაფი: Archprincess; კოსტიუმების მხატვარი: ჯაბა ქურთიშვილი; ციფრული დიზაინერი: თამარ სამხარაძე; ვიდეოგრაფი: მარიამ გილაშვილი; ფოტოგრაფი: გიორგი შენგელია; გრიმიორი: გიორგი კლაინის. სპექტაკლში გამოყენებულია ბაჯო ჯიქიძის და თორნიკე ჯაფიაშვილის, ,,ცისფერი ტრიოს” და MADONA-ს მუსიკა.

აქცია - პერფომანსის დასაწყისი: მოგესალმებით, რომ აქ ხართ; ჩვენ დღეს აქ იმისთვის შევიკრიბეთ, რომ ვილაპარაკოთ; ვილაპარაკოთ, საკუთარ თავზე, პროფესიაზე, ქვეყანასა თუ თეატრზე; ვილაპარაკოთ ყველაფერზე, რაც ჩვენს ირგვლივ ხდება; და რაც არ ხდება;

თეატრი არასდროს ყოფილა ,,მხოლოდ სპექტაკლი”. თეატრი ყოველთვის იყო და არის ხალხის ხმის გამჟღერებელი, განსაკუთრებით მაშინ, როცა სხვაგვარად აღარ ისმის ხალხის ხმა. თეატრი ის ადგილია, სადაც შეგვიძლია ვთქვათ, რომ არ შევეგუებით - რომ ვიტანჯებით, რომ ვიბრძვით და რომ გვტკივა; ჩვენ დღეს აქ სალაპარაკოდ შევიკრიბეთ, ჩვენ გვინდა, რომ ამ სპექტაკლით ვცადოთ მაყურებელთან დიალოგი; ამისთვის თქვენი დახმარება დაგჭირდება ჩვენ ახლა კითხვებს დაგისვამთ და თუ სურვილი გექნებათ გვიპასუხეთ. ვის გაქვთ სურვილი, რომ

გვესაუბროს? გთხოვთ აწიოთ ხელი. უსაფრთხო ზონაა, გაზიარების სივრცეა, შეგიძლიათ თამამად ილაპარაკოთ....

სცენა განძარცვულია სცენოგრაფიული ელემენტებით: მხოლოდ, ხუთი მიკროფონი, ოთხი მსახიობი და მაყურებლისთვის დასმული კითხვები - „რა გქვიათ? რას ფიქრობთ თქვენს სამუშაო პირობებზე? გამოიცანით ექთნის საშუალო ხელფასი“. თავიდან ყველა-ფერი თითქოსდა მარტივად და „მსუბუქად“ მიმდინარეობს, მაგრამ, შემდგომ, ერთი „მოხალისე“ - ფინანსურად ძლიერი და კერძო კლინიკის ექთანი - იმყოფება დარბაზში და თავის ისტორიას გვიზიარებს. განწყობა იცვლება. კაპიკებზე მომუშავე, ოცდაოთხ-საათიან რეჟიმში ავადმყოფებზე მზრუნველი მედ. პერსონალი მისი ცხოვრების ერთ დღეს „გვიხატავს“ და.... უეცრად მძიმდება გარემო, ეს, მხოლოდ თეატრი აღარ არის - ეს საქართველოს რეალობაა, ჩვენს თვალწინ, ირონიითა და სარკაზმით, ბრაზითა და „უხეში“ გულწრფელობით საუბრობს „მედდა“.

ამ ყველაფრის უკან ტექსტი სამართებლისებურად ბასრია: „არ დატოვოთ ოთახი ...რადგან ჩვენს მიღმა არ არსებობს ევროპა, არ არსებობს აზია - მხოლოდ უიმედობა ... სანამ პურის ყიდვაც კი არ შეგვეძლება, სანამ წვნიანი ტყუილად არ იქცევა“.

დიახ,ეს პირქუში მონოლოგი, ასევე მოწოდებაა მოქმედებისკენ: არ წახვიდეთ სანამ არ ითამაშებთ.

ჩვენს მიერ ნანახი ისტორიების უმეტესობა რეალურია, მხატვრული რეკონსტ-რუქციის მცირე დრამატურგიული ცვლილებებით. ისინი, მსახიობებისგან, რეჟისორი-სგან ან მათი მეგობრების ისტორიებისგან მოდის. ერთი ეპიზოდი ასახავს სექსიზმს, რომელსაც ახალგაზრდა ქალი „თეატრალურ“ უნივერსიტეტში მოსასმენად აწყდება; მეორე კი, შრომისა და მიგრაციის საკითხებს ეხება, განსაკუთრებით ქალებს, რომლებიც იძულებულნი არიან დატოვონ საქართველო საზღვარგარეთ მოხუცების მოსავლელად გაეშურონ. მსახიობების უკან, პროექტორზე, რეალური ფაქტები ცოცხლდება, რომლებიც ისეთივე შთამბეჭდავია, როგორც წარმოდგენაში გაცოცხლებული ხდომილება თუ ქმედება: ბანკები გასცემენ სესხებს ნებისმიერი ნივთის - თუნდაც უთოსა და მანქანის - მოთხოვნით და ქვეყნები, სადაც ქართველი მიგრანტების უმეტესობა ხვდება.

პერფომანსის ერთ-ერთი ყველაზე შთამბეჭდავი ასპექტი არის ის, თუ რამდენად არაფორმალური და პირდაპირია ნარატივი. რეჟისორი, მსახიობები და ხმის რეჟისორი ერთმანეთთან საუბრობენ მთელი წარმოდგენის განმავლობაში, თითქოს პირდაპირ ეთერში ვუყურებთ მათ შემოქმედებით პროცესს. ეს არღვევს ე.წ. მეოთხე კედელს სცენასა და მაყურებელს შორის, რაც მთელ ამბავს აქტუალურს და აწმყოდ ხდის: ახლა და აქ.

დასკვნა: „ნუღარ გამოხვალ ოთახიდან“ უბრალოდ სპექტაკლი არ არის - ეს შეხსენებაა იმისა, რომ თეატრი შეიძლება იყოს სიმართლის თქმისა და წინააღმდეგობის სივრცე. ის სასაცილო, მძაფრი და მტკივნეულად რეალურია. და ეს ზუსტად ისეთი სპექტაკლია, როგორიც ახლა საქართველოს სჭირდება.

ლიტერატურა:

1. Artau, Antonin., - The Theatre and Its Double, New York, 1938.
2. Berger, J., - The Sense of Sight, New York, 1985.
3. **ინტერნეტრესურსები:**
4. Antonin Artaud, The Living Theatre, https://www.britannica.com/topic/The-Living-Theatre 09/04/2026

Tamar Tsagareli
Shota Rustaveli Theatre and Film Georgia State University,
Tbilisi, Georgia
a-mail: ttsagareli@tafu.edu.ge
tamaratsagareli@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1703-216X

https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.16
SJIF 2026: 8.679

Action or Event in Theatrical Language

Abstract

„Theatre is the most beautiful, because
it is located between art and life"
Tadeusz Kantor

The Georgian theater of the 21st century is distinguished by its paradox. It reflects the time that created reality and the time that rose on the stage.

Indeed, our reality is paradoxical. The revision of classical values has almost taken the form of a crusade. A confused person will look for the cause of the crisis in the bosom of traditional values in order to justify himself, even if by his own inability he destroys the originally created harmony. A person has become alienated from his own essence and has become aggressive. Society is obliged to realize the reality and foresee the future, when „the threat of hunger is real, when education is a privilege and not a right, when self-expression is propaganda, when real propaganda falsifies reality, when artists die not from cultural hunger but from hunger for bread" – „Don't Leave the Room" (playwright and director Ketevan Samkharadze)

So, until you act, this „garbage" will completely satisfy you, especially when beyond us, there is neither Europe nor Asia - beyond us there is hopelessness and until we can no longer buy bread and make fake soup, the European family will reject us and we will perish!

This time, let's talk about the political farce and its components, which was presented on June 6, 2025, by the City Theater, directed by Ketevan Samkharadze.

Key words: Theater, Era, Action, Reality, Happening;

რეცენზენტი: პროფესორი გორდ მახმუდოვი

ამერიკისმცოდნეობა American Studies

თემი როგორც სოციალურ-კულტურული და სივრცითი პროცესი და მისი როლი ამერიკულ საზოგადოებაში

თინათინ გოგინავა
ივ.ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: goginavatinatin@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.17
SJIF 2026: 8.6798

სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში „თემის“ ცნება მნიშვნელოვან კონცეპტუალურ ტრანსფორმაციას განიცდის: გეოგრაფიულად შემოსაზღვრული და შედარებით სტატიკური ერთეულის ნაცვლად, თემი სულ უფრო მეტად განიხილება როგორც დინამიკური სოციალურ-კულტურული და სივრცითი პროცესი. ამ პერსპექტივით, თემი არ განისაზღვრება მხოლოდ ტერიტორიული სიახლოვით ან წინასწარ მოცემული სოციალური კავშირებით; იგი ყალიბდება და გარდაიქმნება საერთო ნარატივების, ღირებულებების, იდენტობების, სიმბოლოებისა და კოლექტიური პრაქტიკების მეშვეობით. შესაბამისად, თემის თანამედროვე გააზრება აუცილებლად მოითხოვს კულტურასთან მისი ურთიერთმიმართების ანალიზსაც.

სტატიის მიზანია, თემის ცნების თეორიული გააზრება ამერიკული საზოგადოების ისტორიული გამოცდილების ანალიზის მეშვეობით. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა თემის ფორმირების მრავალფეროვან მექანიზმებსა და იმ სოციალურ-კულტურულ პროცესებს, რომელთა მეშვეობითაც იქმნება კოლექტიური კავშირები, იდენტობები და სოლიდაროზის ფორმები. იმის დასტურად თუ როგორ იქცევა სივრცე პოლიტიკური მოქმედებისა და წინააღმდეგობის არეალად, ხოლო სიმბოლოები და კოლექტიური ნარატივები - სოციალური კავშირებისა და საერთო იდენტობის ფორმირების საშუალებებად, სტატიაში განხილულია შავკანიანთა სოციალური მოძრაობები და ის გზები, რომელთა საშუალებითაც მარგინალიზებული ჯგუფები სტრუქტურული უთანასწოროზის პირობებში წინააღმდეგობის და სოლიდარობის სივრცეებს ქმნიან.

სტატიაში ასევე გაანალიზებულია ამერიკულ საზოგადოებაში თვითორგანიზების და „ვოლუნტარიზმისა“ ტრადიციები, როგორც თემის ფორმირების მნიშვნელოვანი მოდელები. ამასთანავე, ყურადღება ეთმობა ციფრული და ვირტუალური თემების განვითარებას, რომლებიც სოციალური ურთიერთქმედებისა და საზოგადოებრივი აქტივიზმის ახალ შესაძლებლობებს ქმნის.

საკვანძო სიტყვები: თემის ცნება, თვითორგანიზება, ამერიკული საზოგადოება, სოციალური მოძრაობები, სოციალურ-კულტურული პროცესი

ანთროპოლოგები და სოციოლოგები „თემს“ განსაზღვრავენ როგორც ერთობას, რომელიც შემოსაზღვრულია მრავალი გზით: გეოგრაფიული, დროითი, მაგრამ ამავე დროს ენით, ჩვეულებებით, იდეოლოგიით ან სხვა გაზიარებული სოციალურ-პოლიტიკური ცხოვრების ასპექტით (Fenn e tal. 2015:352). თემი გულისხმობს ინდივიდების გაერთიანებას და საერთო ღირებულებების გაზიარებას, რომლებსაც ხშირად საერთო კულტურული და ისტორიული მემკვიდრეობა აქვს (Noyes, 1995: 449).

სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში „თემის“ ცნება განიცდის ფუნდამენტურ ტრანსფორმაციას - მკაცრად შემოსაზღვრული, სტატიკური, გეოგრაფიული ერთეულიდან ის იქცევა დინამიკურ, მრავალგანზომილებიან სოციალურ-კულტურულ და სივრცულ პროცესად. ტრადიციული მიდგომებით თემის აღქმის საზღვრები ირღვევა და თემი ხდება მუდმივად მიმდინარე პრაქტიკა, მნიშვნელობათა წარმოებისა და სოციალური ურთიერთქმედების ცოცხალი ველი.

სოციოლოგი რობერტ ვაზნოუს სიტყვებით, თემი არ არის მხოლოდ ფიზიკური ადგილი და სოციალური კავშირების ნაკრები, ის ასევე კულტურული კონსტრუქციაა (Wuthnow,1989). თემის როგორც სოციალურ-კულტურული პროცესის არსებობა ვაკუუმში შეუძლებელია. სოციალური ურთიერთობები და გამოცდილება მხოლოდ სივრცეშია შესაძლებელი, რაც სივრცეს მნიშვნელობასა და ღირებულებას ანიჭებს. სოციალურ ურთიერთობებზე გავლენას ახდენს სივრცის ფიზიკური და კულტურული მოწყობა (Walsh & High,1999:258). სივრცულ კონტექსტში თემი ჩვეულებრივ, ნეიტრალურ ფიზიკურ გარემოს გარდაქმნის განცდილ და მნიშვნელობით სავსე ადგილად. როდესაც ადამიანები იკრიბებიან რიტუალების, კოლექტიური ზეიმების ან კრიზისული მომენტების დროს, ისინი თავიანთი ყოფით და კულტურული პრაქტიკებით ტერიტორიას ანიჭებენ ახალ, ემოციურ და სოციალურ განზომილებას. ამგვარად, სივრცე ხდება იმ ენერგიისა და სოლიდარობის მატარებელი, რომელსაც თემი აწარმოებს.

თემის თანემედროვე გაგება აუცილებლად მოითხოვს, რომ მასთან მიმართებით დამატებით ვიკვლიოთ კულტურის ცნებები. კულტურა ისევე, როგორც თემი, არის ცნება, რომლის გარშემოც მკვლევრების ერთიანი შეჯერებული აზრი არ არსებობდა. ისეთი მოაზროვნეები, როგორიცაა ვილიამსი, გეერცი, პიერ ბურდიე (Williams, Geertz, and Pierre Bourdieu) და მრავალი სხვა თვლიდნენ, რომ კულტურა მეტია, ვიდრე გამოსახულებები, მოძრაობები, ხმები და სივრცეები, რასაც ის აწარმოებს. კულტურა არის ხედვის, კვლევის და პასუხის გაცემის საშუალება იმ სტრუქტურებისა და მოვლენებისთვის, რაც გარს ერტყმის ინდივიდს, ოჯახს, თემს და სახელმწიფოსაც კი. ამ არსით კულტურა - ეს არის სამყაროს წარმოსახვითი თანხმობა. უოლში და ჰაი თვლიან, რომ თემის აღქმაც კულტურის მსგავსია. თემიც ყველა იმ ნიშნის გათვალისწინებით უნდა იქნას შესწავლილი, რაც მნიშვნელობის მატარებელია (Walsh & High 1999: 269-270). თემის ცნება თავის განსაზღვრებაში უნდა მოიცავდეს „კულტურულ და წარმოსახვით ელემენტებს“ და აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ საზოგადოების მუდმივად ცვალებადი შემადგენლობა ის, რასაც უოლში „დინამიკურ პროცესს“

(*fluid process*) უწოდებს (Walsh & High 1999:258). თემის ნებისმიერი განსაზღვრების ცენტრალური ნაწილი კი იდენტობის და გამოცდილების ფორმაციაა, რომელიც გამყარებულია ურთიერთობებით.

სოციალური ჯგუფი ან სისტემა აწარმოებს ფართო სპექტრის სივრცულ მარკერებსა და სიმბოლოებს, რაც ძალაუფლების უფრო დიდ ისტორიულ სისტემებს აირეკლავს. როგორც ვიქტორ ტერნერი აღნიშნავს, კულტურული ფორმები ადამიანებს უზრუნველყოფს შაბლონებისა და მოდელების ერთობლიობით, რომლებიც რეალობის პერიოდულ გადათამაშებას წარმოადგენს. ისინი არ შემოიფარგლებიან მხოლოდ აბსტრაქტული კლასიფიკაციებით, არამედ აქვთ პერფორმატიული ძალა, ისინი ადამიანებს ერთდროულად ფიქრისა და მოქმედებისკენ უბიძგებენ (Turner, 1966:128-129). სიმბოლოების მნიშვნელობა თემის იდეის კვლევისთვის აუცილებელი, რადგან საერთო სიმბოლოების სისტემის გაგება თემის გაგების წინაპირობაა (McMillan & Chavis 1986:10).

ლოიდ ვარნერმა და მისმა გუნდმა თავიანთ კლასიკურ ნაშრომში „ჯოუნსვილი" ("Jonesville"), შუადასავლური თემის (midwestern community) კვლევის დროს დაასახელეს ისეთი კოლექტიური რეპრეზენტაციების საშუალებები, როგორიცაა: მითები, სიმბოლოები, რიტუალები, ცერემონიები და დღესასწაულები. მათი კვლევის თანახმად, იმისთვის რომ თანამედროვე საზოგადოებაში თემმა შეინარჩუნოს შეუფერხებელი ფუნქციონირება და ინტეგრაცია, განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც ეს საზოგადოება ჰეტეროგენულია, თემს უნდა ჰქონდეს საერთო სიმბოლოთა სისტემა (Warner, 1949).

ჯგუფები ხშირად იყენებენ სოციალურ კონვენციებს (სადღესასწაულო რიტუალებს, ენას, ჩაცმულობას) როგორც საზღვრებს, რომლის მიზანიცაა მის წევრებსა და არაწევრებს შორის გარკვეული სოციალური დისტანციის შექმნა (McMillan & Chavis 1986:11). მაგალითად, ამერიკის საზოგადოებაში შავკანიანი ლიდერები იყენებდნენ სიმბოლოებს შავკანიანთა თემის გასაერთიანებლად. სამეზობლოს სიმბოლოებად შესაძლოა მივიჩნიოთ მათი დასახელება (სახელწოდება), ორიენტირი, ლოგო ან არქიტექტურული სტილი. ხოლო ეროვნულ დონეზე კი ასეთი სიმბოლოებია: დღესასწაულები, დროშა, ენა, რაც მნიშვნელოვან ინტეგრაციულ როლს ასრულებს. უფრო ფართო შკალით კი ძირეული არქეტიპებია სიმბოლოები, რომლებიც კაცობრიობას აერთიანებს (Jung, 1916).

ვიქტორ ტერნერის თეორიის მიხედვით, თემის კულტურულ პროდუქტებსა და რიტუალებს აქვთ „მრავალხმიანი" (*multivocal*) ხასიათი. ეს ნიშნავს, რომ ერთსა და იმავე სიმბოლოს, რიტუალს ან სივრცით ნიშანს შეუძლია ერთდროულად ატარებდეს მრავალ მნიშვნელობას და ადამიანებზე მოქმედებდეს სხვადასხვა (ფსიქობიოლოგიურ, სოციალურ და კოსმოლოგიურ) დონეზე (Turner, 1966:129). საერთო სიმბოლოს სისტემა თემის არსის შექმნასა და შენარჩუნებაშიც მნიშვნელოვან ფუნქციებს ასრულებს. ერთ-ერთი მათგანი ჯგუფის საზღვრების შენარჩუნებაა. ნისბეტი და პერინი აღნიშნავდნენ, რომ სოციალურ კავშირში, პირველი და უმნიშვნელოვანესი, ყველა ჭეშმარიტი ქცევისა და ინტერაქციის სიმბოლური ბუნებაა (Nisbet & Perrin, 1977:47). ვაითმა კი სიმბოლო განსაზღვრა, როგორც, „საგანი, რომელსაც არსი ან ღირებულება ენიჭება მათ მიერ, ვინც მას იყენებს" (White 1949: 22).

ამერიკული საზოგადოება და მისი მრავალფეროვანი ისტორია შესანიშნავ ილუსტრაციას გვაძლევს იმისა, თუ როგორ ყალიბდება თემი, როგორც სოციალურ-კულტურული და სივრცითი პროცესი.

შეერთებული შტატების ისტორიაში სოციალური მოძრაობები ხშირად ასახავს იმას, თუ როგორ ცდილობს მარგინალიზებული ჯგუფი ახალი სივრცისა და სიმბოლოების შექმნას სტრუქტურული უსამართლობის წინააღმდეგ. ამ შემთხვევაში მაგალითად მოვიყვან შავკანიანთა სოციალურ მოძრაობებს. რასაც კარგად ეხმიანება ამერიკელი სოციოლოგის რობერტ პატნამის ფრაზა, რომ ორგანიზება გულისხმობს პირადი ტკივილისა და პრობლემების გარდაქმნას კოლექტიური მოქმედების საერთო ხედვად (Putnam et al., 2004:243)

სივრცის პოლიტიკური წარმოება: ფრანგი ფილოსოფოსისა და სოციოლოგის, ანრი ლეფევრის (Henri Lefebvre), ნაშრომში „სივრცის წარმოება“ (*La production de l'espace*, 1974) განვითარებული კონცეფციის თანახმად, სივრცე არ წარმოადგენს მხოლოდ ფიზიკურ გარემოს, რომელშიც სოციალური ცხოვრება მიმდინარეობს. იგი თავად არის სოციალური ურთიერთობების, ძალაუფლებრივი სტრუქტურების, ეკონომიკური ინტერესებისა და პოლიტიკური პროცესების შედეგად წარმოებული. ამასთანავე, სივრცე არა მხოლოდ სოციალური ურთიერთობების პროდუქტია, არამედ თავადაც მონაწილეობს მათ ჩამოყალიბებასა და კვლავწარმოებაში. ერთი და იგივე ფიზიკური სივრცე სხვადასხვა სოციალური ჯგუფისთვის განსხვავებულ მნიშვნელობასა და დატვირთვას იძენს (Lefebvre, 1991). ლეფევრის ამ თეორიული ხედვის საილუსტრაციოდ შეიძლება განვიხილოთ ამერიკის სამოქალაქო უფლებებისთვის ბრძოლის ისტორია. კერძოდ, 1965 წელს, ალაბამას შტატში, მარტინ ლუთერ კინგისა და სამოქალაქო უფლებების მოძრაობის სხვა აქტივისტების მიერ ორგანიზებული მარში “სელმადან“ „მონტგომერიმდე“, მარშის მონაწილეები უბრალოდ არ „გადაადგილდებოდნენ“ გზაზე, მათ არსებული გეოგრაფიული სივრცე პოლიტიკური წინააღმდეგობის, სამოქალაქო უფლებებისთვის ბრძოლისა და კოლექტიური სოლიდარობის გამოხატვის სივრცედ გარდაქმნეს. სივრცის პოლიტიკური წაროება მხოლოდ სივრცისთვის ახალი მნიშვნელობის მინიჭებას არ გულისხმობს, იგი არსებული სივრცითი წესრიგის გადახედვასაც გულისმობს. ამიტომ, აღნიშნული მარში შეიძლება განვიხილოთ, როგორც საჯარი სივრცის ხელახალი პოლიტიკური ათვისება.

სიმბოლოების ძალა: ამერიკული დროშა, ეკლესიები, საპროტესტო ჰიმნები („*We Shall Overcome*“) წარმოადგენდა მრავალხმიან სიმბოლოებს (*multivocal*), რომლებმაც მილიონობით ადამიანის ფსიქობიოლოგიურ და ემოციურ დონეზე იმოქმედეს, დაარღვიეს რასობრივი სტრუქტურის ბარიერები და შექმნეს ახალი, სოლიდარული თემ(ებ)ი.

ციფრული და ვირტუალური თემი და თანამედროვე ამერიკული აქტივიზმი: მოძრაობა „Black Lives Matter“ (BLM) ციფრული ეპოქისა და დეტერიტორიალიზაციის კლასიკური მაგალითია, ციფრული სივრცეებიდან წარმოშობილი სოციალური თემების. მოძრაობა, რომელიც თავდაპირველად ჰეშთეგით *#BlackLivesMatter* დაიწყო სოციალურ ქსელებში, გადაიზარდა გლობალურ, ამერიკული საზოგადოების ყველაზე მასშტაბურ სოციალურ პროცესში. ადამიანები, რომლებიც ფიზიკურად ათასობით მილის დაშორებით იყვნენ, ციფრული სიმბოლოების (მიმები,

ლოზუნგები, ვირუსული ვიდეოები) მეშვეობით ერთიანდებოდნენ. ვირტუალური „თემი“ მალევე გადავიდა მატერიალურ სივრცეში — ქალაქების ცენტრალურმა მოედნებმა, ძეგლებმა და ქუჩებმა მიიღეს ახალი სიმბოლური დატვირთვა, რაც აჩვენებს, თუ როგორ ებრძვის დინამიკური თემი მოძველებულ ინსტიტუციურ სტრუქტურას. ამ მაგალითის გააზრება საშუალებას იძლევა, თემის ცნების ტრანსფორმაცია დავინახოთ იმ პირობებში, როდესაც კოლექტიური კავშირების ჩამოყალიბება აღარ არის დამოკიდებული მხოლოდ საერთო გეოგრაფიულ სივრცეზე.

ამერიკულ საზოგადოებაში თვითორგანიზებისა და „ვოლუნტარიზმის“ (Voluntarism) ძლიერი ტრადიციის ხაზგასასმელად კიდევ ერთი საინტერესო მაგალითის მოყვანა არის შესაძლებელი.

კრიზისული და სტიქიური სოლიდარობა ე.წ. Disaster Communities: ამერიკულ სოციოლოგიაში არსებობს ფენომენი, რომელსაც კატასტროფის ჟამს წარმოშობილ/დაბადებულ თემებს უწოდებენ (მაგალითად, ქარიშხალი კატრინას დროს ნიუ-ორლეანში ან 11 სექტემბრის ტერაქტების შემდეგ ნიუ-იორკში). როდესაც ჩვეული სოციალური სტრუქტურა და ინსტიტუტები ინგრევა ან კრიზისში ვარდება, ამერიკულ საზოგადოებაში ავტომატურად ირთვება წარმოუდგენელი სათემო სულისკვეთება. ადამიანები, რომლებიც მანამდე ერთმანეთს არ იცნობდნენ, წამებში ქმნიან ეგზისტენციალურ, თანასწორუფლებოვან ერთობას. კრიზისი ანგრევს ყოველდღიურ სტრუქტურას, მაგრამ აფეთქებს ღრმა, სოლიდარულ სათემო ენერგიას, სადაც სხვისი გადარჩენა და მხარდაჭერა მთავარი ფასეულობა ხდება.

ამერიკული საზოგადოებისა და მისი ისტორიული გამოცდილების მაგალითზე თვითორგანიზების პროცესი განსაკუთრებით თვალსაჩინოა. ალექსის დე ტოკვილის მიერ აღმოჩენილი ვოლუნტარიზმისა და სამოქალაქო ჩართულობის კულტურა გვიჩვენებს, რომ ამერიკაში თემის იდეის სიძლიერე სწორედ ქვემოდან წამოსულ თვითორგანიზებაში (*grassroots*) მდგომარეობს. საზოგადოება არ ელოდება მხოლოდ „ზემოდან“ კარნახს, ის თავად ქმნის და აცოცხლებს სოციალურ სივრცეებსა და ინსტიტუტებს (Tocqueville, 1966).

ამერიკულ კულტურასა და საზოგადოებაში „თემის“ (Community) იდეა ღრმად არის ფესვგადგმული და ისტორიულად ქვეყნის გადარჩენის, განვითარებისა და იდენტობის ერთ-ერთ მთავარ საყრდენს წარმოადგენს. ამ ფენომენის ჩამოყალიბებაზე დიდი გავლენა იქონია ამერიკის თავისებურმა ისტორიულმა და სოციალურმა კონტექსტმა. აქ კი უმთავრესი ფაქტორი „პირველმოსახლეები“ და მათ მიერ დაარსებული თემებია. ადრეულ ამერიკაში, პირველმოსახლეებს (Pioneers) ძალიან მძიმე პირობებში უწევდათ ცხოვრება, რამაც წარმოშვა ურთიერთდახმარების, ერთობლივი ძალისხმევისა და კოლექტიური პასუხისმგებლობის კულტურა. მეორე ფაქტორი არის რელიგიური და ადგილობრივი თვითმმართველობა. ადრეული ევროპელი ემიგრანტების (განსაკუთრებით „პურიტანების“) თემები აგებული იყო თვითმმართველობის პრინციპზე. მესამე კი, არაერთხელ ნახსენები სამოქალაქო ასოციაციების ტრადიციაა, რომლის შესახებაც ყველაზე კარგად თავის კლასიკურ ნაშრომში *„დემოკრატია ამერიკაში“* ალექსის დე ტოკვილი აღნიშნავდა, რომ ნებისმიერი ასაკის, ხედვისა და მდგომარების ამერიკელს აქვს უნიკალური უნარი, შექმნას ან/და შეუერთდეს საზოგადოებრივ ორგანიზაციებს ნებისმიერი პრობლემის მოსაგვარებლად (Tocqueville,1966:40) .

თანამედროვე თემის სტრუქტურა ფესვებს იღებს წარსულიდან და გრძელდება მომავალში, ის არ არის მემკვიდრეობით მიღებული, სტატიკური წერტილი რუკაზე ან კულტურის მიერ თავს მოხვეული იდეა, ის ადამიანთა განსაკუთრებული უნარის პროდუქტია, რაც გულისხმობს რაციონალურობას, თავისუფალ ნებას და მეხსიერებას, ყოველივე ეს კი საზოგადოებრივი ცხოვრების გამოცდილებით ვითარდება (Turner, 1966:188). თემი არის მუდმივად ცოცხალი და დინამიკური პროცესი.

თუკი ტრადიციული საზოგადოებები მკაფიოდ ფიქსირებულ, ტერიტორიულ სივრცეებსა და მატერიალურ სიმბოლოებზე იყვნენ დამყარებული, თანამედროვე გლობალიზებულმა და ციფრულმა ეპოქამ საფუძვლიანად შეცვალა თემის, როგორც სოციალურ-კულტურული პროცესის ბუნება. თემი არ არის მიბმული მხოლოდ კონკრეტულ ადგილზე ან რიტუალურ სივრცეზე - ის შეიძლება წარმოიშვას იქ, სადაც საერთო ინტერესები, ემოციები და კულტურული კოდები იკვეთება. თანამედროვეობაში ეს სათემო სულისკვეთება წარმატებით სცილდება ფიზიკურ საზღვრებს და ერთდროულად მკვიდრდება როგორც რეალურ, ისე ვირტუალურ სივრცეებში, რაც ადასტურებს, რომ თემი — როგორც კულტურული და სივრცითი პროცესი ადამიანური ყოფის ურყევი და მუდმივად განახლებადი ფუნდამენტია.

ლიტერატურა

1. Fenn, J., D. Blandy, T. J. Arnold, et al. “Training Community-Engaged Culture Workers at a Public University.” *The Journal of American Folklore* 128, no. 509 (2015): 351–68.
2. Lefebvre, Henri. *The Production of Space*. Translated by Donald Nicholson-Smith. Blackwell, 1991.
3. McMillan, David W., and David M. Chavis. “Sense of Community: A Definition and Theory.” *Journal of Community Psychology* 14, no. 1 (1986): 6–23.
4. Nisbet, Robert A., and Robert G. Perrin. *The Social Bond*. 2nd ed. Alfred A. Knopf, 1977.
5. Noyes, Dorothy. “Group.” *The Journal of American Folklore* 108, no. 430 (1995): 449–78.
6. Putnam, Robert D., Lewis M. Feldstein, and Don Cohen. *Better Together: Restoring the American Community*. Simon & Schuster Paperbacks, 2004.
7. Tocqueville, Alexis de. *Democracy in America*. Harper & Row, 1966. Originally published in 1835.
8. Turner, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Cornell University Press, 1966.
9. Walsh, J., and S. High. “Rethinking the Concept of Community.” *Social History* 32, no. 64 (1999): 258-70
10. Warner, W. Lloyd. *Democracy in Jonesville: A Study in Quality and Inequality*. Harper, 1949.
11. White, Leslie A. *The Science of Culture: A Study of Man and Civilization*. Farrar, Straus & Cudahy, 1949.
12. Wuthnow, Robert. *Communities of Discourse: Ideology and Social Structure in the Reformation, the Enlightenment, and European Socialism*. Harvard University Press, 1989.

Tinatin Goginava
Iv.Javakhishvili State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: goginavatinatin@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.17
SJIF 2026: 8.6798

Community as a Socio-Cultural and Spatial Process and Its Role in American Society

Abstract

In the social sciences and humanities, the concept of *community* is undergoing a significant conceptual transformation. Rather than being understood as a geographically bounded and relatively static entity, community is increasingly viewed as a dynamic socio-cultural and spatial process. From this perspective, community is defined not merely by territorial proximity or pre-existing social ties, but is formed and reshaped through shared narratives, values, identities, symbols, and collective practices. Accordingly, contemporary understandings of community necessarily call for an examination of its relationship with culture.

The purpose of this article is to explore the concept of community theoretically through the analysis of the historical experience of American society. Particular attention is paid to the diverse mechanisms of community formation and the socio-cultural processes through which collective bonds, identities, and forms of solidarity are created. To illustrate how space turns into a field of political action and resistance, and how symbols and collective narratives serve as instruments for forging social ties and a shared sense of identity, the article examines Black social movements and the ways in which marginalized groups create spaces of resistance and solidarity under conditions of structural inequality.The article also examines traditions of *voluntarism* and self-organization in American society as vital models of community formation. Attention is also drawn to the development of digital and virtual communities, which create new opportunities for social interaction and civic activism.

Ultimately, the article aims to present community not as a pre-determined and unchanging social entity, but as a historically and culturally evolving process. Although its forms continue to change, community retains its significance as a fundamental framework for the formation of collective ties, identity, and solidarity.

Keywords: *Concept of Community, Self-Organization, American Society, Social Movements, Socio-Cultural Process*

რეცენზენტი: პროფესორი ელენა ეკშებეევა

პედაგოგიკა Pedagogic

ალმანახი „ცდა“ XIX საუკუნის ბოლოს ქართული პედაგოგიური აზრისა და ეროვნული განათლების კონტექსტში

მაია ახვლედიანი, იმერი ბასილაძე, სოფიო მორალიშვილი
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: maia.akhvlediani@atsu.edu.ge
imer.basiladze@atsu.edu.ge
sophio.moralishvili@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.18
SJIF 2026: 8.6798

სტატიაში განხილულია ალმანახ „ცდის“ ისტორიულ-პედაგოგიური მნიშვნელობა XIX საუკუნის ბოლოს ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში. მიზნად დავისახეთ ალმანახში გამოქვეყნებული მასალების საფუძველზე ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგთა წვლილის წარმოჩენა ქართული პედაგოგიური აზრის განვითარებაში. სტატიაში გაანალიზებულია ალმანახში 1889-1891 წლებში გამოქვეყნებული ისტორიული, ლიტერატურული, პედაგოგიური და მთარგმნელობითი მასალები. მათი შესწავლა საშუალებას გვაძლევს, გამოვკვეთოთ ალმანახის საგანმანათლებლო და საზოგადოებრივი დანიშნულება, დავინახოთ, როგორ უკავშირდებოდა საგანმანათლებლო საქმიანობა ეროვნული კულტურისა და საზოგადოებრივი ცნობიერების განვითარებას. კვლევა აჩვენებს, რომ ალმანახი „ცდა“ განათლებას განიხილავდა არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემის, არამედ ეროვნული თვითშეგნების, ისტორიული მეხსიერების, ზნეობრივი ღირებულებების ჩამოყალიბების მნიშვნელოვან საფუძვლად. ამდენად ალმანახი წარმოადგენს კარგ ისტორიულ-პედაგოგიურ წყაროს XIX საუკუნის მიწურულის ქართული განათლებისა და პედაგოგიური აზრის შესასწავლად.

საკვანძო სიტყვები: ალმანახი „ცდა“, ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლა

აქტუალობა და პრობლემის დასმა

XIX საუკუნის II ნახევარი ქართული ეროვნული განათლების განვითარების ისტორიაში განსაკუთრებული მნიშვნელობის პერიოდია. რუსეთის იმპერიის მმართველობის პირობებში ქართული სკოლა და მასწავლებელი იქცა არა მხოლოდ ცოდნის გადაცემის, არამედ ეროვნული თვითშეგნების, კულტურული მეხსიერებისა და მოქალაქეობრივი ღირებულებების დაცვის მნიშვნელოვან ინსტიტუციად. ამ პროცესში განსაკუთრებული წვლილი შეიტანეს ქუთაისის

სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგებმა, რომელთა მრავალმხრივმა საქმიანობამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა ქართული განათლებისა და ეროვნული პედაგოგიკური აზრის განვითარებაში.

ამ ისტორიულ კონტექსტში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ალმანახი „ცდა“, რომელიც 1889-1891 წლებში გამოიცა და ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგთა საგანმანათლებლო კულტურულ, საზოგადოებრივ ინტერესებს და საქმიანობას ასახავს. ალმანახში გამოქვეყნებული ისტორიული, ლიტერატურული და პედაგოგიური მასალები წარმოაჩენს ავტორთა პროფესიულ შეხედულებებს, ეროვნულ იდეალებსა და აღმზრდელობით პრინციპებს. ამდენად, „ცდა“ მხოლოდ ლიტერატურუ-ლი კრებული არ არის, იგი XIX საუკუნის მნიშვნელოვანი ისტორიული წყაროა. მიუხედავად ამისა, ალმანახის შინაარსის ისტორიულ-პედაგოგიური ანალიზი სამეცნიერო ლიტერატურაში სათანადოდ არა არის წარმოდგენილი, რაც მის მიზანმიმართულ შესწავლას საჭიროებს.

კვლევის მიზანია ალმანახი „ცდის“ ისტორიულ-პედაგოგიური ანალიზის საფუძველზე წარმოჩინდეს ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგთა წვლილი ეროვნული პედაგოგიკური აზრის განვითარებაში, მათი საგანმანათლებლო შეხედულებები და ის აღმზრდელობითი პრინციპები, რომლებიც ალმანახის პუბლიკაციებში აისახა.

კვლევის ამოცანები

- ალმანახი „ცდის“ გამოცემის ისტორიული კონტექსტის დადგენა;
- კრებულში გამოქვეყნებული მასალების თემატური, ისტორიულ-პედაგოგიური ანალიზი და მათში ასახული საგანმანათლებლო, ეროვნული და საზოგადოებრივი იდეების გამოვლენა და შეფასება.

კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევა ეფუძნება ისტორიულ-პედაგოგიურ მიდგომას. გამოყენებულია წყაროთმცოდნეობითი ანალიზი და თემატური კონტენტ-ანალიზი, რომელთა საშუალებითაც შესწავლილია ალმანახ „ცდაში“ გამოქვეყნებული ისტორიული ლიტერატურული და პედაგოგიური მასალები, მათი შინაარსი და საგანმანათლებლო მნიშვნელობა.

ქუთაისის სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგთა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინიციატივა იყო ალ. გარსევანიშვილის მიერ ქართული ლიტერატურის მოყვარულთა წრის დაარსება. წრის საქმიანობა, მხოლოდ ლიტერატურის ინტერესებით არ შემოიფარ-გლებოდა. იგი ქართული სიტყვისა და ისტორიის შესწავლას, ეროვნული ცნობიერების გაძლიერებასა და საზოგადოებაში საგანმანათლებლო ინტერესის გავრცელებას ემსახურებოდა. სწორედ ამ საქმიანობის საფუძველზე 1889 წელს გამოიცა ალმანახის „ცდა“ პირველი კრებული, რომელიც შემდგომ სამ წიგნად გამოიცა (1889-1891). წრის საქმიანობისადმი პოლიციის ყურადღება კი იმდროინდელ პოლიტიკურ გარემოში ეროვ-ნული საგანმანათლებლო ინიციატივების განხორციელების სირთულეზე მიუთითებდა. ამგვარად, პედაგოგთა ინიციატივამ სასკოლო სივრციდან საზოგადოებრივ-საგანმანათლებლო საქმიანობაში გადაინაცვლა.

გამოცემის ისტორია

ალმანახის გამოშვების მთელი სიმძიმე ქართული სკოლის პედაგოგიურმა კოლექტივმა იტვირთა. მისი ავტორები იყვნენ პედაგოგები: ს. ხუნდაძე, ს. ყიფიანი, ბ. ნიჟარაძე, თ. მთავრიშვილი, ს. დათეშიძე, პ. კვიცარიძე, ბ. კვიცარიძე, დ. კარიჭაშვილი, ბ. ვოლსკი და სხვები. რუსული კოლონიალურ რეჟიმში ერთგვარ გაბედულებასთან იყო დაკავშირებული თანამშრომლობა ისეთ ეროვნული ხასიათის კრებულში, რომელმაც განიზრახა წარსულის ნათელი და საამაყო ეპიზოდების მხატვრულ-ლიტერატურული წარმოჩენა. ამასთანავე არსებული ვითარების ნაკლოვანებების კრიტიკული გააზრება და მომავლის პერსპექტივაზე ორიენტირებული საზოგადოებრივი აქტიურობის წახალისება. კრებულის გამოცემამ დიდი რეზონანსი მოიტანა, ამიტომ პედაგოგების გარდა, ალმანახის საქმიანობაში ჩაერთვნენ საზოგადოების სხვა წარმომადგენლებიც მამია გურიელი, გიორგი წერეთელი, ეფრო კლდიაშვილი. საყურადღებოა ისიც, რომ გიორგი წერეთელმა მისი „პირველი ნაბიჯი“ პირველად „ცდის “ III წიგნში გამოაქვეყნა 1891 წელს. (ზოგ წყაროში „პირველი ნაბიჯი“ მოხსენიებულია „ქუთათურ კრებულში“ დაბეჭდილ რომანად, იგულისხმება ალმანახი „ცდა“. (მ.ა.)

ეროვნული ცნობიერება და ისტორიული მასალები კრებულში

კრებული „ცდის“ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მიმართულებად უნდა მივიჩნიოთ საქართველოს ისტორიისა და ეროვნული წარსულის წარმოჩენა. ალმანახში მოცემული საქართველოს გმირული წარსულის ამსახველი მასალა მკითხველში, ერთგვარ სიამაყის გრძნობას აღვივებს და აწმყოს პრობლემებზეც აფიქრებს. ამ მხრივ ყურადსაღებია პედაგოგ ალ. გარსევანიშვილის ისტორიული მონოგრაფია „ერეკლე მეორე, როგორც სარდალი“ (ცდა, 1889, წიგნი I, გვ.1-46).

ნარკვევს საინტერესოს ხდის ამომწურავი პასუხი კითხვებზე: სად შეისწავლა პატარა კახმა სამხედრო ხელოვნება, როგორ განვითარდა მისი რაინდული ნიჭი, როდის, ევროპისა და აზიის რომელ ქვეყნებში სცადა მისი შესაძლებლობების გამოვლენა? ნაშრომში მოცემულია ერეკლეს არა ერთი ბრძოლა ეროვნული დამოუკიდებლობისათვის, თავგანწირვა მამულისა და სჯულის დასაცავად, მეფე-მებრძოლისათვის დამახასიათებელი თვისებები: გამბედაობა, შეუპოვრობა, გულწრფელობა, საკუთარი სიცოცხლის დაუზოგაობა, სხვისი ღირსების თაყვანისცემა, რაც ნათელს ხდის ერეკლე მეფის რაინდულ საიდუმლოებას, რომელიც ბრძოლის ველზე, მძიმე წუთებში მებრძოლებს აღანთებდა ქვეყნისათვის თავგანწირვისათვის.

ალექსანდრე გარსევანიშვილის ნარკვევის ისტორიულ-პედაგოგიური მნიშვნელობა ისაა, რომ ერეკლე მეორის პიროვნებისა და ქვეყნის დამოუკიდებლობისთვის ბრძოლის წარმოჩენით ავტორი ისტორიულ თხრობას ზნეობრივი და პატრიოტული აღზრდის მი-ზანს უკავშირებს. ერეკლე მეფე წარმოდგენილია სამშობლოსადმი ერთგულების, გამბე-დაობისა და საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობის მაგალითად. ამგვარად, ისტორიული მასალა არა მხოლოდ წარსულის შესახებ ცოდნას ავრცელებს, არამედ ეროვნული თვითშეგნებისა და პიროვნული ღირსებების ჩამოყალიბებასაც ემსახურება.

ისტორიული წარსულის გააზრების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მაგალითია კრებულის 1891 წლის N3-ში გამოქვეყნებულია დავით კარიჭაშვილის ისტორიული წერილი „როსტომ მეფე“(ცდა, 1891, წიგნი III, გვ.157-195).

ავტორი თანმიმდევრულად, დოკუმენტებზე დაყრდნობით მოგვითხრობს, რა მძიმე მდგომარეობას ქმნიდა საქართველოში შიდა აშლილობა და ურთიერთუნდობლობა. წერილში მოწონებულია როსტომ მეფის პოლიტიკა, მისი ხასიათი და მიმართულება.

შაჰ-აბას პირველის არაერთგზის შემოსევამ ააოხრა და დააუძლურა ქართლ-კახეთი. ურთიერთდაპირისპირებით მეტად სუსტდებოდა ქვეყანა. მშვიდობიანი ცხოვრება სურდა ხალხს, დაკარგული ძალების აღორძინებაზე ოცნებობდა, რასაც ვერ მიაღწევდა სპარსეთის ე. ი. უცხო ძალის გარეშე. როსტომ მეფის პირადი თვისებები და ურთიერთობანი ყაენთან დიდ სარგებლობას მოუტანდა ქვეყანას, მაგრამ მხოლოდ პირადით დაინტერესებული ერისთავები და კახეთის მეფე თეიმურაზი, რომელსაც რუსული ორიენტაცია ჰქონდა, არ იძლეოდნენ საქვეყნო საქმეთა მშვიდობიანად მოგვარების საშუალებას.

ამ კონტექსტში მნიშვნელოვანია როსტომის მოღვაწეობის კულტურულ-რელი-გიური ასპექტიც. მიუხედავად გამაჰმადიანებისა, მეფე ქრისტიანულ ეკლესიებს მფარ-ველობს. მას უკავშირდება ახალქალაქის აღმშენებლობა, სიონის, სვეტიცხოველის, ალავერდისა და ურბნისის საყდრების შეკეთება.მისი მმართველობის პერიოდში სპარსული კულტურისა და განათლების გავრცელებაც ხდებოდა: ხოსრო თურმანიძის მიერ ითარგმნა ფირდოუსის „შაჰნამე“ და ფარსადან-გორგიჯანიძის მიერ - წიგნი „ყურანი“.

აღნიშნული მაგალითები აჩვენებს, რომ როსტომ მეფის მოღვაწეობის შეფასებისას ავტორი ყურადღებას ამახვილებს ქვეყნის პოლიტიკურ, კულტურულ და რელიგიურ ვი-თარებაზე. ისტორიული ფიგურა წარმოდგენილია არა მხოლოდ პოლიტიკური საქმი-ანობის, არამედ კულტურული თანაარსებობის, ურთიერთ შემწყნარებლობისა და ქვეყ-ნის საერთო ინტერესების კონტექსტში.

ისტორიული წარსულს ადიდებს გ. წერეთლის მიერ სვანურიდან გადმოკეთებული „სიმღერა“ (ცდა, 1890, წიგნი II, გვ.12), სადაც დიდი თამარის ერთ-ერთი იმედიანი ლაშქ-რობის სურათს წარმოგვიდგენს. ტექსტში თამარ მეფის მეომრული სახე და ისტორიული გამარჯვების მოტივი ეროვნული ერთიანობასა და სამშობლოს დაცვა უკავშირდება.

ალმანახის ისტორიულ ტექსტებში წარსული წარმოდგენილია არა მხოლოდ ისტორიული ცოდნის წყაროდ, არამედ ეროვნული თვითშეგნებისა და მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობის ფორმირების საშუალებად. ამასთან, პუბლიკაციებში ნაკლებად იკვეთება სოციალური კონფლიქტებისა და საზოგადოებრივი წინააღმდეგობების სიღრმისეული ანალიზი, რაც ალმანახის ისტორიული ხედვის ერთ-ერთ თავისებურებად შეიძლება მივიჩნიოთ.

კრიტიკა კრებულის ფურცლებზე და მისი პოზიცია

რეაქციის პირობებში, მეფის რუსეთის ცენზურის ბატონობისას, როცა თვით ილიას, აკაკის, იაკობ გოგებაშვილს, დიმიტრი ყიფიანს და სხვებს უჭირდეკდნენ შედევრებს, ეროვნული პრობლემატიკის გაგრძელებად შეიძლება განვიხილოთ კრებულში გამოქვეყნებული პედაგოგ სილოვან ხუნდაძის უსათაურო ლექსი „პოეტის გოდება“. პოეტი სათაყვანო ერის შვილებს

ჩაგრულად, დამონებულად და გადაგვარებულად წარმოგვი-დგენს. ჩივილი წარსულშია გადატანილი და თითქოს ერეკლე მეფის ეპოქას ეხება, თუმცა რუსეთის ცარიზმის უღელქვეშ მოქცეული ქართველის სახე იმდენად ნათლად იკვეთება, რომ მკითხველისთვის ლექსის რეალური ადრესატი ადვილად ამოსაცნობი ყოფილიყო.

პოეტი ხედავს, როგორ დაივიწყა ქართველმა გმირული წარსული, სულით დაეცა და დადუმდა, წაერთვა წინააღმდეგობის ძალა. ძლივს გამოჩნდა ერთი ხანდაზმული გმირი, რომელმაც ხმა აღიმაღლა მტრის წინააღმდეგ. მხცოვან გმირს არავინ ამოუდგა გვერდით. ჩვენი აზრით, მხცოვან მამულიშვილში ნაგულისხმევია, დიმიტრი ყიფიანი, რომელიც 1887 წლის 24 ოქტომბერს გამოასალმეს სიცოცხლეს. ლექსის დაწერის თარიღად 1886 წლის დეკემბერის მითითება შესაძლოა, რეალური ადრესატის დაფარვის მცდელობას უკავშირდებოდეს (მ.ა.).

გმირის თანამედროვეებმა წარსულის შეუპოვრობა და სიმამაცე დაივიწყეს, შეურაცხმყოფლებს პასუხი არ გასცეს. ამიტომ ავტორი თანამემამულეებს მკაცრად მიმართავს: „ხართ სხვისი ჭური-გუდები, არ გეფიცებათ ულვაში, აღარ გახურავთ ქუდები“ (ცდა, 1890, წიგნი II, გვ.152).

პოეტი ვერ ურიგდება მორჩილებას და უმოქმედობას. მისი აზრით, ერის სულიერი მიძინება აძლიერებს მასზე ზემოქმედების ძალას. იგი აკრიტიკებს ქართველის გულგრი-ლობას, პირად კეთილდღეობაზე ორიენტაციას, სამშობლოს სამსახურის ნაცვლად საკუთარი თავის გადარჩენის არჩევას, სინდისისა და ღირსების დაკარგვას. ამგვარი ყოფის კრიტიკით პოეტი ერის შვილებს მოქმედებისა და გააქტიურებისაკენ მოუწოდებს.

პედაგოგი სილოვან ხუნდაძე მისი პედაგოგიური, საზოგადოებრივი და სამეურნეო საქმიანობით კარგად იხდიდა მამულიშვილურ ვალს ერის წინაშე, ამავე დროს გაბედული ლირიკული ნაწარმოებებით ეროვნული სული შეჰქონდა, იმედს უღვივებდა მკითხველს. „ცდის“ 1890 წლის II კრებულში გამოქვეყნებული მისი ლექსი (უსათაურო) (ცდა,1890,წიგნი II, გვ. 178). ეროვნული ტკივილებით დამძიმებული ხალხის ჩივილს გამოხატავს. დასტირის ქართული ტაძრებისა და მშობლიური მიწის განადგურებას, ქვეყნის ისტორიისა და თვითმყოფადობის დავიწყების საფრთხეს, თუმცა იმედს არ კარგავს: „არ წაიშლება აღბეჭდილი ღვთისგან სახელი“. ლექსის დასასრულიც სწორედ ამ მორალურ პასუხისმგებლობას უსვამს ხაზს:

„ქვეყნის ორგულნო! / მომავალი თქვენს ხელთ არ არი, შორს ჩვენგან! /ანკი ამას შემდეგ რა გაქვს საერთო?! /თავის ხელითვე გაითხარეს იმათ სამარი... / არა იციან, რას შვრებიან: შეუნდე ღმერთო“.

ლექსი ცხადყოფს, რომ მხოლოდ ისტორიული წარსულის წარმოჩენით არ შემოიფარგლებოდა და თანამედროვეობის კრიტიკაც ისახებოდა. ეროვნული ტკივილისა და საზოგადოებრივი გულგრილობის მხილება ხშირად ირიბი, მხატვრული ფორმით გამოიხატებოდა, რაც იმდროინდელი ცენზურის პირობებში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენდა.

ეროვნული თვითშეგნების ფორმირებას „ცდა“ მხოლოდ ისტორიული გმირებისა და მოვლენების წარმოჩენით არ ცდილობდა. კრებულში მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია ხალხურ კულტურას, ეთნოგრაფიულ მასალასა და საქართველოს კუთხეთა წარმოჩენას.

სილოვან ხუნდაძის ლექსების ისტორიულ-პედაგოგიური მნიშვნელობა მათში გამოხატულ ზნეობრივ და მოქალაქეობრივ პოზიციაში ვლინდება, წარსულის გმირობისა და თანამედროვეთა უმოქმედობის დაპირისპირებით პოეტი მკითხველს სამშობლოსა და საზოგადოების წინაშე საკუთარი პასუხისმგებლობის გააზრებისკენ უბიძგებს. ამგვარად ლექსები ზნეობრივი თვითშეფასებისა და ეროვნული თვითშეგნების ჩამოყალიბებას ემსახურება არა პირდაპირი დარიგებით, არამედ ემოციური ზემოქმედებითა და მკითხველის განსჯის გააქტიურებით.

მიუხედავად იმისა, რომ კრებული შუაგულ იმერეთში, ქუთაისში გამოდიოდა, მასში შეუმცდარად ქართული საზოგადოებრივი აზრი ირეკლებოდა. ერთნაირი სიყვარულით იწერებოდა წერილები და მხატვრული ქმნილებები შორეული სვანეთიდან ბარად ჩამოსულ ვაჟკაცებზე, თბილ და სტუმართმოყვარე იმერლებზე, ენაკვიმატ გურულებზე, დინჯ რაჭველებზე. ყველა კუთხისათვის დამახასიათებელი თვისებები კრებულში ეთნოგრაფიული სიზუსტითაა გადმოცემული. კრებულის ავტორები ხედავ-დნენ, რომ ურთიერთპატივისცემა და სიყვარული გადაარჩენდა ერს, მის მთლიანობას.

არც ხალხური სიბრძნის მიმართ იყო ალმანახი გულგრილი. თითქმის ყველა ნომერშია წარმოდგენილი ხალხური შემოქმედების ნიმუშები. საყურადღებოა პედაგოგ ს. დათეშიძის მიერ თანამედროვე ჟღერადობის დაწერილი ლექსი, რომელიც შევიდა „ცდის“ 1890 წლის II წიგნში „ჟღელეს ჩამოდგა ოსი და მდვალი“. რაჭის საზღვარზე ჟღელეს ხეობას მიადგა ოსი და მდვალი, ომი გაჩაღდა, გამთენიის ხანს შეიქნა ხმლის ქნევა და შუბის ძგერება, სისხლში აცურდა ორპირი ხმლები. მტერმა მომხდურმა ზურგი აქცია ქართველ მებრძოლებს, მაგრამ მას ცოცხალს არ უშვებენ, ის ვერ მიუტანს ცოლს ლაშქრის ამბავს და ნადავლს. ქართველთა ლაშქრის მეომრები კი თავდამსხმელებზე გამარჯვებულები შინ მშვიდობით ბრუნდებიან. დამარცხდა ხარბი თავდამსხმელი.

პედაგოგიური და საგანმანათლებლო საკითხები

კრებულის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიმართულებაა ზნეობრივი აღზრდა. „ცდის“ მხატვრულ ტესტებში წამოჭრილია სიკეთისა და ბოროტების, სამართლიანობისა და უსამართლობის, პასუხისმგებლობისა და პირადი ინტერესის დაპირისპირება.

დუტუ მეგრელის (დიმიტრი ხოშტარია) მოთხრობა „დედა და შვილი“, რომელიც გამოქვეყნდა, ცდის 1891 წლის III წიგნში, ასახავს უსამართლობისა და განუკითხაობის მსხვერპლად მიტანილი ღარიბი ახალგაზრდის ბედს. ნაწარმოები ამხელს სოციალურ უთანასწორობას, ძალადობას და სამართლის უსამართლოდ აღსრულებას. მკითხველი თანაუგრძნობს უსამართლობის მსხვერპლს და ჰგმობს ძალაუფლების თვითნებობას.

ბოროტებამ არ უნდა იზეიმოს! - ესაა კრებულის ავტორთა დევიზი. ამავე იდეის მატარებელია სილოვანის მოთხრობა „მეზობლები“, გამოქვეყნებულია - ცდის 1890 წლის II წიგნში. მოთხრობაში დამაჯერებლადაა გადმოცემული ბოროტებისა და სიკეთის ჭიდილი. ავტორის აზრით კეთილი უძლეველია.

ამავე ზნეობრივი და ეროვნულ იდეალს აგრძელებს ფაზელის (მამია გურიელი) უსათაურო ლექსი, რომელიც სატრფოსთან გაბაასების სტილშია მოცემული. ლექსი თავდადებისაკენ მოუწოდებს ერის შვილებს. მომავლის იმედით აღვსილი სატრფო იმედგაცრუებულ „ბედით შავ“ პო-

ეტს ანუგეშებს: იშრომოს, შეიძლება იგი მსხვერპლად შეეწიროს მიზანს, და-ძმებით გარშემორტყმული, მაგრამ ნუ იდარდებს, ერი არ დაივიწყებს, გააღმერთებს მას, ამით უკვდავყოფს მის სახელს. ლექსის შინაარსი გვკარნახობს, რომ აუცილებელია ყველამ თავისი საქმე აკეთოს. პოეტი სიმართლის გამომზეურებით ეზიარება უკვდავებას.

ალმანახი ყურადღებას უთმობდა სასკოლო განათლებას და თარგმანებს. „ცდის“ პუბლიკაციებში განსაკუთრებულ ინტერესი იწვევს პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერები-სადმი, პრაქტიკოს პედაგოგთა საქმიანობისადმი და სასკოლო ცხოვრებისადმი მიძღვნილი გამოქვეყნებები. როგორც აღინიშნა, კრებულის ავტორთა აბსოლუტური უმრავლესობა ქუთაისის ქართული სათავადაზნაურო სკოლის (1905 წლიდან გიმნაზიის) პედაგოგი იყო. მათი სამსახურებრივი და მოქალაქეობრივი მოწოდება ახალგაზრდობის აღზრდა-განათლების საკითხებთან იყო დაკავშირებული, ამიტომ ბუნებრივია, კრებულის დაინტერესება პედაგოგიკით და სასკოლო ცხოვრებით.

ამ თვალსაზრისით საყურადღებოა სათავადაზნაურო სკოლის პედაგოგის თომა მთავრიშვილის მიერ თარგმნილი „პესტალოცის ცხოვრება“, რომელიც გამოქვეყნდა კრებულ „ცდის“ პირველ ტომში (1889). თარგმანი მკაფიოდ წარმოაჩენს პესტალოცის ცხოვრებისეულ გზას. მის ჰუმანისტურ იდეალებსა და პედაგოგიური მოღვაწეობის ძირითად პრინციპებს. ნაშრომში წინა პლანზეა წამოწეული საზოგადოების ინტერესებისათვის პირადი მსხვერპლის გაღების, სწავლებისა და აღზრდის მისეული ორიგინალური მეთოდების შედეგები. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა სწავლებისა და აღზრდის ორიგინალურ მეთოდებს და ჰარმონიულად განვითარებული პიროვნების ჩამოყალიბების იდეას.

პუბლიკაციის მნიშვნელობა მხოლოდ ბიოგრაფიული ინფორმაციის მიწოდებით არ შემოიფარგლებოდა. იგი მკითხველს აცნობდა პედაგოგიურ იდეებს, პიროვნების ჰარმო-ნიული განვითარების პრინციპებს და სწავლებისა და აღზრდის ურთიერთკავშირს. ამგვარად უცხოელი პედაგოგის გამოცდილების გაცნობა ალმანახის საგანმანათლებლო მიმართულების გაღრმავებას ემსახურებოდა.

თუ „პესტალოცის ცხოვრება“ პედაგოგიური იდეალის წარმოჩენას ემსახურება, „სკოლა და ცხოვრება“ უკვე ქართული სკოლის რეალურ მდგომარეობას აკრიტიკებს. ცდის 1891 წლის III წიგნში გამოქვეყნებული წერილი „სკოლა და ცხოვრება“ ავტორი ნარი (ნოე ჟორდანია). გასული საუკუნის 80-90-იანი წლების სახალხო განათლების შესახებ ნათელ წარმოდგენას იძლევა. ავტორს აღწერილი აქვს, როგორი სიხარული და რა დონის ტკივილი მოყვა სოფლად სკოლის გახსნას. მოცემულ შემთხვევაში სამმა სოფელმა ერთი სკოლა დააარსა. სკოლის შესანახ ფულს სოფლის მოსახლეობა იხდის (50-60 კაპიკი კომლზე) სკოლაში ჩარიცხვის 300 მსურველია, სკოლა კი 60 ბავშვზეა გაანგარიშებული, ისიც, მხოლოდ ვაჟებზე. გოგონები თავიდანვე განწირულნი არიან, ვერ მიიღებენ განათლებას. კენჭისყრით ხდება მოსწავლეთა შერჩევა. სკოლაში ჩარიცხვის 5 მსურველიდან მხოლოდ 1-ის დაკმაყოფილებაა შესაძლებელი, 4 დანარჩენი იმედგაცრუებული უბრუნდება კერას.

მაგრამ, გავა დრო და თანდათან აშკარა ხდება, რა მოაქვს სკოლას, მუნჯურ მეთოდს. განიათესებიან მოსწავლეები, რაც სწავლების დაბალი დონითაა ავტორისაგან ახსნილი. სკოლის დამთავრების შემდეგ ბავშვები ვერ ახერხებენ ხელთნაწერის ამოკითხვას, აზრის ქაღალდზე გადატანას. სკოლათა გაუმართლებელი დაპროგრამება, სწავლების მიუღებელი მეთოდები, მასწავლებელთა მოუმზადებლობა ტანჯავს მოზარდსაც და მის მშობლებსაც, ამიტომაა განთესვის შემთხვევები. მშობელთა უმრავლესობა ამჯობინებს კერძო პირს - მღვდელს ან მედუქნეს - მიაბაროს შვილი, იქნებ რაიმე შეასწავლოს.

სწავლა-განათლების მოწყურებულმა ქართველმა ხალხმა ცოდნით დაპურება მოიწადინა. შიმშილის ძალა შეიძინა განათლების მიღების სურვილმა, მაგრამ რუსულ ყაიდაზე მოწყობილ სკოლებში უჭირთ ცოდნის შეძენა მოზარდებს. პირად დაკვირვებაზე დაყრდნობით ასკვნის წერილის ავტორი: „შესაძლოა ჭკვიანმაც დაგიწუნოს სუფრა, კუჭიც რომ შიმშილით უხმებოდეს, თუ რომ თქვენ ჩახოხბილ-ჩასაცივებულ ქათამ-ინდაურის მაგივრად მოხრაკულ ბაყაყს და მჟავიან ლოკოკინებს მიართმევთ, რომელთაც ჩვენი ხალხი, რაც უნდა შიოდეს, არ გეახლება“. დედააზრი ადვილი ასახსნელია. ქართველისათვის შეუსაბამო იყო იმ დროის სასკოლო პროგრამები და სწავლების მეთოდები.

ეროვნული ტკივილებით დამძიმებულ ქართულ პედაგოგებს არ შეიძლებოდა მთელი არსებით არ ეგრძნოთ ეს და მკაცრი ცენზურის პირობებშიც არ გამოეხატათ მათი აზრი სწავლა-განათლების მახინჯ მხარეებზე.“ რიგიანი პროგრამა და რიგიანი აღსრულება მისი. აი სკოლის ქვაკუთხედი“ („ცდა“, 1891 წიგნი III), ასე ფიქრობს წერილის ავტორი და გაბედულ მიმართულებას აძლევს მკითხველს, რომ ერის ნათელი მომავლისთვის ეროვნული ნიადაგი, მშობლიური ენა, ეროვნული ტრადიციებია საიმედო საყრდენი და არა გადამთიელთაგან თავს მოხვეული მიზანდასახულებანი.

წერილის „სკოლა და ცხოვრება“ ისტორიულ-პედაგოგიური ღირებულება იმაშია რომ იგი სასკოლო განათლების პრობლემებს მოსწავლეთა რეალური შესაძლებლობების, სწავლების ხარისხისა და განათლების ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით წარმოაჩენს. საყურადღებოა წინააღმდეგობა მოსახლეობის განათლების სურვილსა და სასკოლო სის-ტემის შეზღუდულ შესაძლებლობებს შორის. ამგვარად, ავტორი ხაზს უსვამ, რომ სრულ-ფასოვანი განათლება მოითხოვს არა მხოლოდ სკოლის არსებობას, არამედ სწავლების სათანადო შინაარსს, მეთოდებსა და ეროვნულ საჭიროებებთან მას შესაბამისობას.

ამავე კონტექსტში შეიძლება განვიხილოთ ს. ხუნდაძის ლექსი, „ქალი“ რომელიც გამოქვეყნდა „ცდის“ 1890 წლის II წიგნში. ლექსში ქალი წარმოდგენილია ოჯახის სიმტ-კიცის საფუძვლად, ხოლო მისი უმთავრესი მოვალეობა შვილების ღირსეულად აღზრდას უკავშირებს. ამ აზრს გამოხატავს სტრიქონებიც: „ შვილების აღზრდით აწმყოს ახარებს, მყოფადს აშენებს“. ამგვარად ავტორი აღზრდას ქვეყნის მომავლის შენებას უკავშირებს. ეს ხედვა ავსებს ალმანახში განხილულ სასკოლო განათლების პრობლემებს: წარმოჩენილია აღზრდის იდეალი და - არსებული საგანმანათლებლო რეალობის კრიტიკა. ამ კონტექსტში ნათლად იკვეთება ალმანახის პედაგოგიური პოზიცია.

კრებულის 1889 წლის I კრებულში საინტერესო მასალაა „ქართული ალექსანდრიანის“ შექმნის შესახებ. ავტორი პეტრე კვიცარიძე ისტორიულ ასპექტში განიხილავს „ალექსანდრეს რომანის“ ქართული ვარიანტების შექმნის საფუძვლებს, იგი შედარებულია ევროპულ და აზიურ ვარიანტებთან. წარმოდგენილია ქართველი ავტორის ვინაობა, მითითებულია შემონახულ ხელ-ნაწერთა ადგილსამყოფელი წერილი შთააგონებლად გვაუწყებს, თუ რად ჭირდება ერს წარსუ-ლის მაგალითები.

კრებული უხვად აწვდის მკითხველს თარგმანებს, ისინი ადასტურებენ პედაგოგ ავტორთა ღრმა და მრავალმხრივ განათლებას, ენების ცოდნას, ზნეობრივ პრინციპების თაყვანისცემას და ერთგულებას. ცდის 1889 წლის I წიგნში გამოქვეყნებულია მირამონის „და-ძმის“ პ. კვიცარიძისეული თარგმანი და ე. შპილმანის „დონპედრო კასტილიელის“ ეფრო კლდიაშვილის თარგმანი, ცდის 1890 წლის II წიგნში - ჰომეროსის „ილიადას“ ფაზელისეული თარგმანი, ხოლო ცდის 1891 წლის III წიგნში შექსპირის „მეფე ციმბელენის“ სამსონ ყიფიანისეული თარგმანი და სხვა.

ამგვარი მასალა ცხადყოფს, რომ „ცდის“ ავტორები განათლებას განიხილავდნენ არა მხოლოდ, როგორც სკოლის ფარგლებში მიღებულ ცოდნას, არამედ, როგორც კულტურულ პროცესს, რომელიც მოიცავს ლიტერატურის, ისტორიის, თარგმანისა და ეროვნული მემკვიდრეობის გააზრებას.

დასკვნა

- ალმანახი „ცდა“ (ბიბლიოგრაფიულ იშვიათობა) წარმოადგენს მნიშვნელოვან, თუმცა ჯერ კიდევ არასაკმარისად შესწავლილ წყაროს XIX საუკუნის მიწურულის ქართული პედაგოგიური აზრისა და ეროვნული განათლების ისტორიისათვის.
- ალმანახ „ცდის“ პუბლიკაციები ქმნის ერთიან ისტორიულ-პედაგოგიურ სურათს, რომელშიც განათლება, ეროვნული თვითშეფასება, ზნეობრივი აღზრდა, ისტორიული მეხსიერება და კულტურული თვითმყოფადობა ერთმანეთთანაა დაკავშირებული.
- კრებულში ისტორიული წარსული გამოყენებულია ეროვნული თვითშეგნების გასაღვივებლად, მხატვრული ნაწარმოებები - ზნეობრივი ღირებულებების დასამ-კვიდრებლად, პედაგოგიური წერილები - არსებული სასკოლო სისტემის პრობლემების წარმოსაჩენად, თარგმანები და კულტურულ-ისტორიული მასალები კი - მკითხველის ინტელექტუალური და კულტურული ჰორიზონტის გასაფართოებლად.
- კრებულის ავტორთა აბსოლუტური უმრავლესობა ქუთაისის ქართული გიმნაზიის პედაგოგი იყო, რომელთა საგანმანათლებლო, საზოგადოებრივი და ლიტერატურული საქმიანობა არა მხოლოდ პროფესიულ მოვალეობას, არამედ ერისა და საზოგადოების წინაშე პასუხისმგებლობასაც გამოხატავდა.
- ალმანახი რუსული მმართველობის ცენზურის პირობებში მოქმედებს ირიბი ენით და იშვიათად სცილდება იდეალიზებულ ნარატივს. მისი რეალური გავლენის მასშტაბი და სხვა თანამედროვე გამოცემებთან ურთიერთმიმართება შემდგომი კვლევის საგანი უნდა გახდეს.
- ალმანახ „ცდის“ მნიშვნელობა ცალკეული პედაგოგების საგანმანათლებლო და საზოგადოებრივი მოღვაწეობის წარმოჩენით არ შემოიფარგლება იგი ასახავს იმდროინდელი

ქართული ინტელექტუალური წრის მცდელობას, განათლება დააკავშიროს ეროვნული კულტურის შენარჩუნებასთან, საზოგადოებრივი ცნობიერების განვითარებასთან და ქვეყნის მომავალთან. ამ თვალსაზრისით, ალმანახი წარმოგვიდგება, როგორც პედაგოგიური აზრისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ურთიერთკავშირის ამსახველი გამოცემა.

- ალმანახი „ცდა“ მნიშვნელოვანი ისტორიულ-პედაგოგიური წყაროა XIX ს-ის მიწურულის ქართული პედაგოგიური აზრის, ეროვნული განათლებისა და საზოგადოებრივი ცნობიერების შესასწავლად. იგი კონკრეტული ისტორიული მომენტის დოკუმენტია, რომელიც წარმოაჩენს რუსული მმართველობის პირობებში ქართული პედაგოგიური აზრის მიღწევებსა და მის შეზღუდვებს.

ლიტერატურა:

1. **ახვლედიანი, მ. ქუთაისის ქართული სკოლა გიმნაზია XIX-XX საუკუნეთა მიჯნაზე. ქუთაისი, 2009.**
2. **ცდა.** 1889. *წიგნი I.* ქუთაისი: თავად პეტრე წულუკიძის სტამბა. საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა. https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/385135
3. **ცდა.** 1890. *წიგნი II.* ქუთაისი: თავად პეტრე წულუკიძის სტამბა. საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკის ციფრული კოლექცია. https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/385137
4. **ცდა.** 1891. *წიგნი III.* ქუთაისი: დ. დ. ღამბაშიძის სტამბა. საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკის ციფრული კოლექცია. https://dspace.nplg.gov.ge/handle/1234/385141

Maia Akhvlediani, Imer Basiladze, Sophio Moralishvili
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: maia.akhvlediani@atsu.edu.ge
imer.basiladze@atsu.edu.ge
ophio.moralishvili@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.18
SJIF 2026: 8.6798

The Almanac „Tsda“ in the Context of Georgian Pedagogical Thought and National Education in the Late XIX Century

Abstract

The article examines the historical and pedagogical significance of the almanac “Tsda” in the Georgian educational context of the late XIX century. Its aim is to highlight the contribution of the teachers of the Kutaisi Noble School to the development of Georgian pedagogical thought, based on materials published in the almanac. The article analyzes historical, literary, pedagogical, and translation materials published in the almanac between 1889 and 1891. Their examination enables us to identify the almanac’s educational and social purpose and to explore how educational activities were connected with the development of national culture and public consciousness. The study demonstrates that the almanac “Tsda” viewed education not merely as a means of transmitting knowledge, but also as an important means of fostering national self-awareness, historical memory, and moral values. Thus, the almanac represents an important historical and pedagogical source for studying Georgian education and pedagogical thought in the late XIX century.

რეცენზენტი: პროფესორი ოლგა გუსევა

პედაგოგიკა Pedagogic

დაკვირვება და მონაცემების შეგროვება სკოლამდელ ასაკში

იაგორ ბალანჩივაძე, ბაია ბალანჩივაძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: iagor.balanchivadze@atsu.edu.ge;
baiabalanchivazde@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.19
SJIF 2026: 8.679

სტატიაში საუბარია თუ როგორ მიმდინარეობს დაკვირვება და მონაცემების შეგროვება სკოლამდელ ასაკში. ბავშვზე დაკვირვება უკეთ გაცნობთ ბავშვის ხასიათს, თვისებებსა თუ საჭიროებებს. მნიშვნელოვანია განვასხვაოთ ორი პროცესი: მონაცემთა შეგროვება და გ) მონაცემთა შეფასება. პირველი არის ობიექტური დაკვირვების გზით შეგროვებული და დოკუმენტირებული ინფორმაცია ბავშვზე, ხოლო მეორე მოიცავს შეგროვებული მონაცემების სინთეზს, ინტერპრეტაციას, ანალიზს და შესაბამის დასკვნებს. ამ პროცესში კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ეტაპია - დაკვირვების და მონაცემთა შეგროვების დაგეგმვა, რომლის დროსაც აღმზრდელ-პედაგოგი განსაზღვრავს დასაკვირვებელ საკითხს და შესაბამის მეთოდებს არჩევს.

ინფორმაციის შეგროვების და დაკვირვების ორი მეთოდი არსებობს: ფორმალური და არაფორმალური. ფორმალური მეთოდებია სტანდარტიზებული ტესტები და კვლევის ინსტრუმენტები. არაფორმალური მეთოდებია კითხვარები, ცხრილები, ჯგუფში ბავშვებზე დაკვირვება, ჩანაწერების წარმოება, ბავშვების ნამუშევრების ნიმუშების შეგროვება, მშობლებთან ინტერვიუ, ბავშვებთან საუბარი, აუდიო-ვიდეო ჩანაწერები, ფოტოები.

დაკვირვებისა და მონაცემთა შეგროვების მეთოდის შერჩევის სამი მოსაზრება არსებობს. პირველი, მეთოდის შერჩევა დამოკიდებულია ქცევის, საკითხის ტიპზე, რა გაინტერესებს, რისი დაკვირვება გსურს და რამდენად დეტალური ინფორმაცია გჭირდება. მეორე, ერთ ბავშვზე იღებ მონაცემებს თუ მთელ ჯგუფზე. მესამე, რა ოდენობის ყურადღებას საჭიროებს დასაკვირვებელი საკითხი.

ადრეული განათლების პროგრამებში სხვადასხვა საშუალებები გამოიყენება მონაცემების შესაგროვებლად და დასაკვირვებლად. ესენია: ჩანაწერები (შემთხვევის ჩანაწერი, მიმდინარე ჩანაწერი, ჟურნალი, რეფლექსური დღიური), კითხვარები (ჩეკლისტები, რეიტინგული სკალები), ცხრილები (მონაწილეობის ცხრილი, სიხშირეების დათვლა, დროის გაზომვა), ბავშვების ნამუშევრები (მაგ. ნიმუშები, ნახატები), ფოტოსურათები, აუდიო და ვიდეო ჩანაწერები.

აღმზრდელებს ასევე შეუძლიათ გამოიყენონ მშობლებთან ინტერვიუ მონაცემების შესაგროვებლად.

ბავშვებზე დაკვირვებითა და მონაცემების შეგროვებით ჩვენ ვიღებთ ინფორმაციას, რომლებიც მნიშვნელოვანია შეფასებისა და კურიკულუმის დაგეგმვისთვის. ბავშვების ინტერესების, შესაძლებლობებისა და საჭიროებების შესახებ მიღებული ინფორმაცია გვაძლევს სრული სურათის დანახვის საშუალებას. პროცესის გაანალიზების შემდეგ ვიცით, რა ტიპის აქტივობები, რესურსები შევთავაზოთ ბავშვებს მათი შემდგომი განვითარებისთვის. ჩვენს მიერ დაგეგმილი აქტივობების, მასალების, ინტერაქციის პრაქტიკაში განხორციელების შემდეგ კვლავ ვაგრძელებთ ბავშვებზე დაკვირვებას და ვგებულობთ, რამდენად წარმატებულია დაგეგმილი პროცესი და პასუხობს თუ არა ის ბავშვების საჭიროებებს. ეს ეტაპიც შეფასებით სრულდება, შემდგომი კი კვლავ იგეგმება, რაც ნიშნავს, რომ ეს მუდმივი და შრომატევადი პროცესია.

საკვანძო სიტყვები: დაკვირვება, შეფასება, შეგროვება, ფორმალური, არაფორმალური, ჩანაწერები, კითხვარები, ინტერვიუ.

სააღმზრდელო პრაქტიკაში დაკვირვებასა და მონაცემთა შეგროვებაზე საუბრისას, მნიშვნელოვანია განვასხვაოთ ორი პროცესი: ა) **მონაცემთა შეგროვება** და ბ) **მონაცემთა შეფასება**. **მონაცემთა შეგროვება** ეს არის ობიექტური დაკვირვების გზით შეგროვებული და დოკუმენტირებული ინფორმაცია ბავშვზე, ბავშვებზე, სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესზე, რომელიც არის ფაქტობრივი, აღწერითი და არ შეიცავს ვარაუდს, დასკვნებს, სუბიექტურ შთაბეჭდილებებს. **მონაცემთა შეფასების** პროცესი მოიცავს შეგროვებული მონაცემების სინთეზს, ინტერპრეტაციას, ანალიზს და შესაბამის დასკვნებს, რომელიც გამოიყენება შემდგომი დაკვირვების ან პრაქტიკული საქმიანობის დასაგეგმად. ამ პროცესში კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ეტაპია - დაკვირვების და მონაცემთა შეგროვების **დაგეგმვა**, რომლის დროსაც აღმზრდელ-პედაგოგი განსაზღვრავს დასაკვირვებელ საკითხს და შესაბამის მეთოდებს არჩევს. თუმცა, ყოველდღიურ პრაქტიკაში დაუგეგმავადაც აწყდება აღმზრდელ-პედაგოგი მრავალ ფაქტს, რომელთა ჩაწერა და დაფიქსირება მნიშვნელოვანია.

ინფორმაციის შეგროვების და დაკვირვების ორი მეთოდი არსებობს: ***ფორმალური*** და ***არაფორმალური***. ეს ორი მეთოდი ერთმანეთისგან იმით განსხვავდება, თუ რამდენად ხდება პირობების კონტროლი მათი გამოყენებისას. ფორმალური მეთოდებია სტანდარტიზებული ტესტები და კვლევის ინსტრუმენტები. ისინი მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაძლევს, მაგრამ ამ მეთოდების გამოყენება საჭიროებს სპეციალიზებულ ტრენინგს და გაწაფვას, რათა მონაცემთა აღება წინასწარ შემუშავებული ფორმით ხდებოდეს. ასეთივე სპეციალიზება სჭირდება ფორმალური მეთოდებით შეგროვებული მონაცემების ანალიზს და ინტერპრეტაციას.

ადრეული განათლების სპეციალისტები **არაფორმალური** დაკვირვებისა და მონაცემების შეგროვების მეთოდებს იყენებენ. ასეთი მეთოდები შედარებით მარტივი გამოსაყენებელია და უფრო მეტად შეესაბამება პროგრამის დაგეგმვას. არაფორმალური მეთოდებია კითხვარები, ცხრილები, ჯგუფში ბავშვებზე დაკვირვება, ჩანაწერების წარმოება, ბავშვების ნამუშევრების

ნიმუშების შეგროვება, მშობლებთან ინტერვიუ, ბავშვებთან საუბარი, აუდიო-ვიდეო ჩანაწერები, ფოტოები.

დაკვირვებისა და მონაცემთა შეგროვების მეთოდის შერჩევა. არსებობს მეთოდის შერჩევის სამი მოსაზრება. პირველი, მეთოდის შერჩევა დამოკიდებულია ქცევის, საკითხის ტიპზე, რა გაინტერესებს, რისი დაკვირვება გსურს და რამდენად დეტალური ინფორმაცია გჭირდება. მეორე, ერთ ბავშვზე იღებ მონაცემებს თუ მთელ ჯგუფზე. მესამე, რა ოდენობის ყურადღებას საჭიროებს დასაკვირვებელი საკითხი.

მაგალითად, თუ გაინტერესებს განვითარების ერთერთ სფეროზე დაკვირვება, მაშინ შესაძლებელია კითხვარი უფრო მისაღები იყოს, სადაც დეტალურად იქნება ამ სფეროს განვითარების ინდიკატორები და მისი შემადგენელი ქცევები მოცემული. თუ ერთ კონკრეტულ ქცევაზე ან უნარზე გეგმავ დაკვირვებას, მაშინ უფრო ფოკუსირებული დაკვირვება გამოგადგება და მეტი თვისობრივი ინფორმაციის ჩაწერა იქნება პროდუქტიული.

აღმზრდელმა ბავშვების შესახებ მონაცემების შესაგროვებლად სხვადასხვა მეთოდი უნდა გამოიყენოს. მათი გამოყენება უფრო ობიექტური და მრავალფეროვანი ინფორმაციის შეგროვებაში დაგეხმარებათ. ასევე, ინფორმაციის სხვადასხვა წყაროს გამოყენება ამცირებს შეცდომის ალბათობას მიღებული იფნორმაციის ინტერპრეტაციის და შეფასების დროს.

წლის დასაწყისში მნიშვნელოვანია **პირველადი მონაცემების** შეგროვება. ამ მონაცემებს თითოეულ ბავშვთან გამოიყენებთ. ამ დროს მნიშვნელოვანია იმის გააზრება და დაშვება, რომ ყველა ერთი ასაკის ბავშვი არ არის ერთნაირი, რომ არსებობს განსხვავებები განვითარებაში და განვითარების დინამიკაში. განსხვავებას განაპირობებს ასევე კულტურა, ეკონომიური სტატუსი, ოჯახური მდგომარეობა, რომელიც აისახება ბავშვის განვითარებაზე. ამრიგად, პირველადი მონაცემების შეგროვებისა და დაკვირვების მიზანია ჯგუფის თითოეული ბავშვის შესახებ ზოგადი სურათის შექმნა. პირველადი მონაცემების შეგროვებისას უნდა გაიგოთ რაც შეიძლება მეტი ბავშვების შესახებ. ზედმიწევნით შეისწავლეთ თითოეული ბავშვის პირადი მონაცემები. განიხილეთ ოჯახური მდგომარეობის დოკუმენტი. წაიკითხეთ წინა აღმზრდელის ჩანაწერები მშობლებთან შეხვედრების შესახებ (ასეთის არსებობის შემთხვევაში). თუ შესაძლებელია ესტუმრეთ სახლში. მშობლებთან თანამშრომლობა მნიშვნელოვანია, რადგან ისინი ინფორმაციის ღირებულ წყაროს წარმოადგენენ. მშობლებს შეუძლიათ სასარგებლო ინფორმაცია მოგაწოდოთ თავიანთი შვილის საჭიროებებისა და ინტერესების შესახებ.

პირველადი მონაცემების შეგროვების შემდეგ უნდა აწარმოოთ **მიმდინარე** დაკვირვება და მონაცემთა შეგროვება როგორც ინდივიდუალურ ბავშვზე, ისე მთელ ჯგუფზე. ერთი დაკვირვება და ინფორმაციის ერთჯერადად შეგროვება არ მოგცემთ საკმარის და ზუსტ მონაცემებს თავისებურებების, უნარებისა თუ შესაძლებლობების შესახებ. მიმდინარე დაკვირვებას და მონაცემების შეგროვებას უფრო მეტი დრო სჭირდება, მაგრამ უფრო სიღრმისეულ ინფორმაციას იძლევა. შესაბამისად დოკუმენტირებული მიმდინარე მონაცემები თითოეული ბავშვის დროში ცვლილებასა და პროგრესს უნდა ასახავდეს. ეს მონაცემები წარმოადგენს მტკიცებულებას ბავშვის სწავლისა და განვითრების შესახებ. ეს ინფორმაცია დაგეხმარებათ მიიღოთ სწორი

გადაწყვეტილება როგორ გაამდიდროთ ან მოდიფიცირება გაუკეთოთ პროგრამას და გარემოს მაშინ, როდესაც ეს საჭიროა.

მონაცემების შეგროვება შეგიძლიათ სააღმზრდელო პროცესის ნებისმიერ დროს. დააკვირდით ბავშვებს, როდესაც მუშაობენ სხვადასხვა პროექტებზე და თამაშობენ. მოუსმინეთ, როდესაც ბავშვებო ყვებიან ამბებს ან საუბრობენ. დააკვირდით, როდესაც აწყობენ ფაზილს, ან აშენებენ კუბებით. ყურადღებით იყავით თავისუფალი თამაშის დროს. გააკეთეთ ჩანაწერები ბავშვებზე. ბავშვები თავიანთ პიროვნულ და განვითარების თავისებურებებს განსაკუთრებით თავისუფალი თამაშის დროს ავლენენ.

დაკვირვებისა და მონაცემების შეგროვების ინსტრუმენტები. ადრეული განათლების პროგრამებში სხვადასხვა საშუალებები გამოიყენება მონაცემების შესაგროვებლად და დასაკვირვებლად. ესენია: **ჩანაწერები** (შემთხვევის ჩანაწერი, მიმდინარე ჩანაწერი, ჟურნალი, რეფლექსური დღიური), **კითხვარები** (ჩეკლისტები, რეიტინგული სკალები), **ცხრილები** (მონაწილეობის ცხრილი, სიხშირეების დათვლა, დროის გაზომვა), **ბავშვების ნამუშევრები** (მაგ. ნიმუშები, ნახატები), **ფოტოსურათები**, **აუდიო და ვიდეო** ჩანაწერები. აღმზრდელებს ასევე შეუძლიათ გამოიყენონ **მშობლებთან ინტერვიუ** მონაცემების შესაგროვებლად.

განვიხილოთ თითოეული არაფორმალური მეთოდი. **ჩანაწერები** პირდაპირი დაკვირვების მარტივი ფორმაა. **შემთხვევის ჩანაწერი** კონკრეტული ინციდენტის მოკლე, ნარატიული ჩანაწერია, რომელიც ხშირად გამოიყენება ბავშვის ქცევის გასაგებად. ეს ჩანაწერი არ საჭიროებს ცხრილებს ან სპეციფიურ ფორმას, ჩარჩოს. ჩანაწერების გაკეთება შესაძლებელია ნებისმიერ გარემოცვაში და არ საჭიროებს სპეციფიური უნარების გაწაფვას. რაც გჭირდება ეს არის ქაღალდი, საწერი კალამი და ფაქტების ობიექტური ჩაწერა. ეს ჩანაწერი მოკლე მოთხრობას გავს, რომელსაც აქვს დასაწყისი, შუა და დასასრული. შემთხვევის ჩაწერა საჭიროებს დაკვირვებულ თვალს და სწრაფი ჩაწერის უნარს, რომ დეტალები დაფიქსირდეს. ამ დროს უნდა ჩაიწეროთ თუ ვინ არის ჩართული, რა, როდის და სად ხდება. ჩანაწერი უნდა გაკეთდეს სწრაფად და აკურატულად.

დაკვირვების ნარატიული ფორმის გამოყენებისას აღმზრდელის თვალები და ყურები ვიდეო კამერის ფუქნციას უნდა ასრულებდეს. ჩანაწერები იმ სურათს უნდა აღწერდეს, რასაც ხედავ, თამაშის, მუშაობის და ინტერაქციის დროს. უნდა ჩაიწეროთ თუ როგორ კომუნიკაციას ამყარებენ ბავშვები, როგორ გამოიყურებიან, რას აკეთებენ, როგორია მათი ჟესტები და მოძრაობები. ასევე იწერება მათი ურთიერთობა სხვა ბავშვებთან, უფროსებთან, მასალებთან. უნდა ჩაიწეროთ რაც შეიძლება მეტი დეტალი.

მიმდინარე ჩანაწერის დროს იგივე ტექნიკა გამოიყენება, რაც შემთხვევის, ინციდენტის ჩაწერისას. ეს არის ფაქტობრივი, დეტალური, წერილობითი ანგარიში რაღაც დროის მონაკვეთზე. მოქმედებები აღწერილია, ფრაზები ციტირებული და მოცემულია რაც შეიძლება მეტი დეტალი. კომენტარები და ინტერპრეტაცია ჩაწერილის შესახებ ცალკეა მოცემულია და არ არის შერეული ანგარიშთან. მიმდინარე ჩანაწერის დროს დამკვირვებელი აკვირდება და იწერს რაღაც ერთ დროის მონაკვეთს და ფოკუსირებას ახდენს ან ერთ ბავშვზე, ან ერთ სათამაშო არეალზე. მიმდინარე ჩანაწერი ჩვეულებრივ იწერება მოვლენის პარალელურად, ხოლო შემთხვევის, ინციდენტის ჩანაწერი ამ მნიშვნელოვანი შემთხვევის შემდეგ მალევე. შემთხვევის

ჩანაწერი პატარა მოთხრობის მსგავსია, დასაწყისით, შუით და დასასრულით. მიმდინარე ჩანაწერი კი შერეულია და გვაძლევს ობიექტურ, წუთიერ შთაბეჭდილებას გარკვეული დროის სეგმენტზე. იწერება ყველაფერი, რაც ამ დროის მონაკვეთში ხდება. რაღაც პერიოდის შემდეგ ჩანაწერი წყდება. ეს არ არის აუცილებელი მოხდეს მოვლენის დასრულების დროს. ეს პროცესი დროის რაღაც მონაკვეთში ვიდეო კამერის ჩართვა გამორთვას ჰგავს.

მიმდინარე ჩანაწერი საჭიროებს ძლიერ კონცენტრაციას და ყურადღების ფოკუსირებას. მიმდინარე ჩანაწერი გამოიყენება ქცევის ან ქცევების დეტალურად ასაღწერად დროის ერთ მონაკვეთში, ერთ ბავშვზე დასაკვირვებლად. მიმდინარე ჩანაწერების გამოყენება შეიძლება განვითარების ყველა სფეროს გასაანალიზებლად. მაგ. ფიზიკური, სოციალური, ემოციური, მეტყველება, საკუთარ თავზე წარმოდგენა, ყურადღების კონცენტრაცია, პრობლემის გადაჭრის უნარები, მეხსიერება, სწავლების სტილი. მიმდინარე ჩანაწრები ოთახის რომელიმე სივრცის შესწავლაში დაგეხმარებათ - თუ რა ხდება ჩვეულებრივ რომელიმე სათამაშო სივრცეში ან არეალში.

ჟურნალი. ჟურნალში ხდება დღის განმავლობაში სპეციფიური, მოკლე ინფორმაციის ჩაწერა თითოეულ ბავშვზე. გამოიყენება ერთი ქცევის ან უნარის დასაკვირვებლად ყველა ბავშვთან.

ჩვეულებრივ აღმზრდელს ახსოვს ძლიერი შთაბეჭდილებები ყოველდღიური პრაქტიკიდან. ჟურნალი ეხმარება აღზრდელს ყველა ბავშვზე გააკეთოს მოკლე ჩანაწერი ერთი კატეგორიის ინფორმაციაზე. ეს მეთოდი შეგიძიათ გამოიყენოთ მთელი ჯგუფის კონკრეტულ უნარზე დასაკვირვებლად მაგ. მაკრატლის გამოყენება, ან რომელიმე მსხვილი მოტორული უნარი, მათმატიკური წარმოდგენა, წიგნიერება, ხატვა.

კითხვარები. მონაცემების შეგროვების მეორე ფორმაა კითხვარები, სადაც მოცემულია ქცევების და უნარების ნუსხა, რომელიც გაერთიანებულია ან განვითარების ზოგადი სფეროების (მოტორიკა, მეტყველება, სოციალური და ა.შ.), ქვესფეორების (პროსოციალური, სოციალური თამაში), და/ან შინაარსობრივი თემატიკის (წერა, წარმოსახვა, წიგნიერება, შემოქმედება) ქვეშ. კითხვარებია ჩეკლისტები და რეიტინგული სკალები.

ჩეკლისტები გამოიყენება სპეციფიური ქცევის, თვისების არსებობის ან არარსებობის ჩასაწერად. ჩეკლისტები ადვილი შესავსებია და განსაკუთრებით კარგი გამოსაყენებელია, როდესაც საჭიროა სხვადასხვა ქცევაზე, უნარზე და სფეროზე დაკვირვება. ჩვეულებრივ ჩეკლისტი მოიცავს სპეციფიური ქცევების ნუსხას, რომელსაც უყურებ დაკვირვების დროს და აღნიშნავ მხოლოდ დასაკვირვებელი ქცევის თუ თვისების არსებობა/არ არსებობას. იმის მიხედვით, თუ რა ფუნქცია აქვს, ჩეკლისტები შეიძლება იყოს სხვადასხვა ზომის და სირთულის. ჩეკლისტის მოფიქრება და შედგენა შესაძლებელია განვითარების ნებისმიერ სფეროზე - ფიზიკური, სოციალური, ემოციური, და კოგნიტური. კარგად მოფიქრებული ჩეკლისტი ბევრ ინფორმაციას გვაძლევს ბავშისა და ჯგუფის შესახებ.

ჩეკლისტების მოფიქრება და შედგენა ხდება ბავშვის ან ბავშვების ჯგუფის გამოსაკვლევად. სამიზნე ქცევები ლოგიკური თანმიმდევრობით არის ჩამოწერილი და ერთნაირი საკითხები

დაჯგუფებულია. შესაბამისად, სწრაფად შეგიძლიათ აღნუსხოთ ქცევების/ინდიკატორების არსებობა ან არ არსებობა.

შესაძლებელია ჩეკლისტების ყიდვა. აღზმრდელები თავადაც აკეთებენ. ბავშის განვითარების საფეხურები შეიძლება გადაკეთეს როგორც ჩეკლისტი და გამოიყენო ინდივიდუალური ბავშვის ან ჯგუფის შესაფასებლად.

რეიტინგული სკალები ჩეკლისტების მსგავსია, რომლის მიზანი სპეციფიური ქცევის აღნუსხვაა. რეიტინგული სკალები გამოიყენება დასაკვირვებელი ქცევის გამოვლენის ხარისხის ჩასაწერად. მაგრამ ამ დროს შეიძლება ობიექტურობა დაირღვეს დამკვირვებლის შეხედულებისამებრ.

ბავშვებზე დაკვირვებითა და მონაცემების შეგროვებით ჩვენ ვიღებთ ინფორმაციას, რომლებიც მნიშვნელოვანია **შეფასებისა და კურიკულუმის დაგეგმვისთვის**. ბავშვების ინტერესების, შესაძლებლობებისა და საჭიროებების შესახებ მიღებული ინფორმაციის საფუძველზე ვაფასებთ მათ, რაც გვაძლევს სრული სურათის დანახვის საშუალებას. პროცესის გაანალიზების შემდეგ ვიცით, რა ტიპის აქტივობები, რესურსები შევთავაზოთ ბავშვებს მათი შემდგომი განვითარებისთვის. ჩვენს მიერ დაგეგმილი აქტივობების, მასალების, ინტერაქციის პრაქტიკაში განხორციელების შემდეგ კვლავ ვაგრძელებთ ბავშვებზე დაკვირვებას და ვიგებთ, რამდენად წარმატებულია დაგეგმილი პროცესი და პასუხობს თუ არა ის ბავშვების საჭიროებებს. ეს ეტაპიც შეფასებით სრულდება, შემდგომი კი კვლავ იგეგმება, რაც ნიშნავს, რომ ეს მუდმივი და შრომატევადი პროცესია.

ლიტერატურა:

1. გორგაძე ნათია - „ბილინგვური განათლების შეფასების გზამკვლევი“. თბილისი, 2020წ.
2. დოლიძე ხათუნა, ცინცაძე ნინო, კუხალეიშვილი თამთა, ჯიჯავაძე ნინო, ბალანჩივაძე იაგორ, გრიგოლია ირმა, აბაკელია ნუგზარ - ,,ბაგა-ბაღის აღზმრდელი პედაგოგის სახელმძღვანელო“ თბილისი, 2015წ.
3. დოლიძე ხათუნა, ბაქრაძე თამარ, ჯიჯავაძე ნინო - ”ადრეული განათლების კურიკულუმი „თამაში“, თბილისი 2020წ.
4. ნიაური ნათია - ,,სკოლამდელი ბავშვის ასაკის შეფასების ფორმა“ 2011წ.
5. როლუნიდი გეი, ჯეიმსი მერლინ - „ფოკუსირებული დაკვირვება“ როგორ დავაკვირდეთ ბავშვებს შეგასებისა და კურიკულუმის დაგეგმვისას. თბილის, 2013 წ
6. საიფერი სტეფენ, ბალანჩივაძე იაგორ, ბაქრაძე თამარ, გაბისონია თამარ, ლაბარტყავა ნინო, ფრუიძე ნინო, ლორია თამარ - ,,სასკოლო მზაობის პროგრამა, თამაში სწავლისა და განვითარებისთვის, აღზმრდელის სახელმძღვანელო“ თბილისი, 2015წ.
7. Riley-Ayers, Shannon, Judi Stevenson-Garcia, Ellen Frede, and Kimberly Brenneman. The Early Learning Scale Guidebook. Carson, CA: Lakeshore Learning, 1011.
8. Snow, Kyle P. Developing Kindergarten Readiness and other Large-Scale Assessment Systems: Necessary Considerations in the Assessment of Young Children. Washington, DC: National. Association for the Education of Young Children, 2011

Iagor Balanchivadze, Baia Balanchivadze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: iagor.balanchivadze@atsu.edu.ge;
baiabalanchivazde@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.19
SJIF 2026: 8.679

Observation and Data Collection in the Preschool Years

Abstract

The article discusses how observation and data collection are conducted during the preschool years. Observing a child provides a better understanding of their character, traits, needs. It is important to distinguish between 2 processes: a) data collection and b) data assessment. The former consists of information about the child that is gathered through objective observation and documented while the latter involves the synthesis, interpretation and analysis of the collected data, as well as the drawing of appropriete conclussions. There is anopther important stage in this process – planning for observation and data collection – during which the educator defines the subject to be observed and selects the appropriate methods.

There are 2 methods for gathering information and conducting observations: formal and informal.

Through observing children and collecting data, we gather information that is essential for assessment and curriculum planning. By analyzing this process, we can determine which types of activities and resources to offer the children to support their further development.

Keywords: observation, assessment, collectio, formal, informal, records, questionnaires, interview.

რეცენზენტი: პროფესორი ალექსანდრე როვენკო

პედაგოგიკა Pedagogic

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების უწყვეტი ციკლი სკოლამდელიდან უმაღლეს განათლებამდე

საბავშვო ბაღის, სკოლისა და უნივერსიტეტის კოორდინირებული თანამშრომლობა

შორენა ტყემალაძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: Shorena.tkemaladze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.20
SJIF 2026: 8.679

წინამდებარე ნაშრომი ეძღვნება დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების უწყვეტ ციკლს სკოლამდელიდან უმაღლეს განათლებამდე. სტატიაში განხილულია საბავშვო ბაღის, სკოლისა და უნივერსიტეტის კოორდინირებული თანამშრომლობის მნიშვნელობა ღირებულებების, ემპათიის, სამოქალაქო პასუხისმგებლობისა და კრიტიკული აზროვნების ჩამოყალიბების პროცესში. გაანალიზებულია განვითარების ფსიქოლოგიისა და ნეიროპედაგოგიკის როლი ადრეულ ასაკში დემოკრატიული პრინციპების ემპირიულად შესწავლაში, აგრეთვე ზოგადი და უმაღლესი განათლების საფეხურებზე არსებულ გამოწვევებსა და ტრანსფორმაციის გზებს პესტელის (PESTEL) ანალიზის გამოყენებით. წარმოდგენილია სისტემური ხარვეზების კუმულაციური ეფექტი პიროზითი პერსონაჟის (ლუკას) მაგალითზე, რაც ცხადყოფს, რომ დემოკრატიული კომპეტენციები წარმოადგენს არა ცალკეულ საგანს, არამედ მთელი ცხოვრების განმავლობაში გასავლელ ცხოვრების წესს.

საკვანძო სიტყვები: დემოკრატიული კულტურა, განათლების უწყვეტი ციკლი, სკოლამდელი აღზრდა, სამოქალაქო პასუხისმგებლობა, კრიტიკული აზროვნება, მედიაწიგნიერება.

დღეს, როდესაც სამყარო მრავალმხრივი და რთული გამოწვევების წინაშე დგას, დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარება აღარ წარმოადგენს მხოლოდ ცალკეულ საგანმანათლებლო არჩევანს. ღირებულებების, ემპათიის, სამოქალაქო პასუხისმგებლობისა და კრიტიკული აზროვნების ჩამოყალიბება არის ერთიანი, უწყვეტი საგანმანათლებლო პროცესი. ეს გზა იწყება სკოლამდელ ასაკში პირველივე სოციალური კონტაქტებითა და თამაშით, გრძელდება სასკოლო გარემოში ტოლერანტობისა და

მედიაწიგნიერების განმტკიცებით და კულმინაციას აღწევს უმაღლეს განათლებაში — აკადემიურად თავისუფალი, ეთიკური და პასუხისმგებლიანი მოქალაქის ფორმირებით.

ევროპის საბჭოს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების ჩარჩო დოკუმენტი (RFCDC) გვაძლევს უნიკალურ ინსტრუმენტს, რათა ეს პროცესი ვაქციოთ რეალურ ცხოვრების წესად განათლების ყველა საფეხურზე. დღეს ჩვენი განათლების სფეროს კომპლექსური გამოწვევაა, რომ ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგმა, სკოლის მასწავლებელმა და უნივერსიტეტის პროფესორმა დაინახონ საერთო კოორდინირებული მიზანი ამ უმნიშვნელოვანეს პროცესში.

განვითარების ფსიქოლოგიისა და ნეიროპედაგოგიკის ჭრილში, ადრეულ ასაკში ბავშვები დემოკრატიულ პრინციპებს სწავლობენ არა ვერბალური დეკლარაციებით ან აბსტრაქტული თეორიებით, არამედ ემპირიულად სხეულით, სენსორული გამოცდილებით, თამაშითა და ქცევითი მოდელირებით.

სიტუაცია: ჯგუფში არის მხოლოდ ერთი სათამაშო მანქანა, ხოლო ბავშვი გაცილებით მეტი. აღმზრდელი იძლევა არა მზა დირექტივას, არამედ სვამს კითხვას: *„როგორ მოვიქცეთ, რომ ყველამ ითამაშოს და არავინ მოიწყინოს?“*

ბავშვები თავად იგონებენ წესს (მაგ. რიგრიგობით თამაში ან ქვიშის საათის დაყენება). როდესაც ბავშვი მონაწილეობს წესის შექმნაში, მისი დაცვის მოტივაცია მაღალია. დილის წრეზე ბავშვები ემოციების ბარათებით ირჩევენ თავიანთ განწყობას, ხოლო ზღაპრის კითხვისას აღმზრდელი სვამს კითხვას: *„რას გრძნობს პერსონაჟი და როგორ დავეხმაროთ მას?“* ჯგუფში წახალისებულია თანაგრძნობის გამოხატვა, სათამაშოს გაზიარება, ემპათია და ნუგეში.

ბავშვები სწავლობენ ორ უმნიშვნელოვანეს რამეს: უმრავლესობის გადაწყვეტილების პატივისცემას და უმცირესობაში დარჩენისას ემოციის მართვასა და წაგების მიღებას. საქართველოს კანონი „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ პირდაპირ ავალდებულებს დაწესებულებებს ბავშვის უფლებების დაცვასა და ძალადობის აკრძალვას (მუხლი 6), დისკრიმინაციის აკრძალვასა და მრავალფეროვნების პატივისცემას, ინკლუზიურ განათლებასა და მშობელთა თანამონაწილეობით მართვას. ეს ქმნის სასკოლო მზაობას, სადაც ბავშვი სკოლაში მიდის თანამშრომლობის, ემოციური სტაბილურობისა და საკუთარი აზრის გამოხატვის უნარით.

სკოლის საფეხურზე ბაღში ჩაყრილი საძირკველი გადადის გააზრებულ სამოქალაქო მონაწილეობაში. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები გვავალდებულებს დემოკრატიული პრინციპების მატარებელი, ტოლერანტი, სამართლიანი და მაღალი სამოქალაქო ცნობიერების მქონე მოქალაქის აღზრდას. მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი პირდაპირ მოითხოვს დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების სტრატეგიების გამოყენებას. ეროვნული სასწავლო გეგმა სამიზნე ცნებებითა და შემოქმედებითი პროექტული დავალებებით უზრუნველყოფს ამ უნარების პრაქტიკაში გაცოცხლებას.

სწავლების სტრატეგიები მოქნილი და მოსწავლის ინტერესებზე მორგებული უნდა იყოს:

- დისკუსიები და სტრუქტურირებული დებატები;
- სასწავლო პროცესის აგება მედიაწიგნიერების კომპეტენციების განვითარებასა და დეზინფორმაციასთან ბრძოლაზე;
- კლუბურ მუშაობასა და მოსწავლეთა თვითმმართველობის ეფექტიან მონაწილეობაზე პრიორიტეტის მინიჭება;
- სასკოლო და სათემო პროექტების ინიცირება და მხარდაჭერა.

უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში მთავარი აქცენტი გადადის აკადემიურ თავისუფლებაზე, ეთიკურ პასუხისმგებლობასა და კვლევაზე დაფუძნებულ სწავლებაზე.

მაგალითი: სხვადასხვა ფაკულტეტის (ბიზნესი, ტექნოლოგიები, ეკონომიკა) სტუდენტები ერთიანდებიან და ქმნიან პროექტს, მაგალითად: ელექტრონული ნარჩენების სეპარირების მოდელს ან ქაღალდის რეციკლირების სოციალურ საწარმოს. ეს პირდაპირ უკავშირდება სამოქალაქო პასუხისმგებლობასა და მდგრადი განვითარების მიზნების (SDGs) ხელშეწყობას. სტუდენტები თავიანთ პროფესიულ ცოდნას უშუალოდ უკავშირებენ საზოგადოებრივ სიკეთეს.

4. PESTEL ანალიზი: გარემო ფაქტორების ტრანსფორმაცია

დემოკრატიული კომპეტენციების ტრანსფორმაციისთვის საჭიროა გარემო ფაქტორების გააზრება PESTEL ჩარჩოს გამოყენებით:

ფაქტორი	რეალობა და გამოწვევა	ტრანსფორმაციის გზა
P – პოლიტიკური	საფეხურებს შორის ერთიანი ხედვის ფრაგმენტაცია.	ჰოლისტური პოლიტიკა: 20-ვე კომპეტენციის ასახვა ყველა საფეხურის სტანდარტში.
E – ეკონომიკური	მეთოდოლოგიური რესურსებისა და ინფრასტრუქტურის არათანაბარი გადანაწილება.	თანასწორი საგანმანათლებლო სივრცეებისა და რესურსების შექმნა.
S – სოციალური	სტიგმები, სტერეოტიპები და ბულინგი.	ინკლუზიური კულტურა, ტოლერანტობა და მრავალფეროვნების პატივისცემა ადრეული ასაკიდან.
T – ტექნოლოგიური	დეზინფორმაცია, ყალბი ამბები და კიბერბულინგი.	მედიაწიგნიერება და საინფორმაციო ჰიგიენა კურიკულუმში.
E – გარემოსდაცვითი	ეკოლოგიური პასუხისმგებლობის ნაკლებობა.	მწვანე სივრცეები, ეკო-კლუბები და საინფორმაციო კამპანიები.
L – სამართლებრივი	კანონმდებლობის ფრაგმენტულობა საფეხურებს შორის.	მონაწილეობითი სამართალი: უფლებების გაცოცხლება (ბავშვის ხმა, მშობელთა გაერთიანებები).

დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების არარსებობა საგანმანათლებლო სისტემაში არის სახელმწიფოებრივი რისკი. იმისათვის, რომ თვალსაჩინოდ დავინახოთ, თუ როგორ გარდაიქმნება ადრეული ასაკიდან დაშვებული მცირე შეცდომები მასშტაბურ სამოქალაქო კრიზისად, განვიხილოთ პირობითი პერსონაჟის - ლუკას ცხოვრების გზა.

1. **სკოლამდელი საფეხური:** ლუკას სოციალიზაცია იწყება საბავშვო ბაღში, სადაც დემოკრატიული ღირებულებების ნაცვლად დამკვიდრებულია ავტორიტარული მიდგომა (*„დაჯექი, იმიტომ რომ მე ასე გითხარი!“*). ეს ადგენს უსიტყვო მორჩილებისა და

შიშის პრეცედენტს. ლუკას ინიციატივა ითრგუნება და ის სწავლობს, რომ საკუთარი ხმა არაფერს წყვეტს.

2. **სასკოლო საფეხური:** სკოლაში ლუკა ხვდება სისტემაში, სადაც მთავარი ორიენტირი ტექსტების მექანიკური დაზეპირება და ქულებია. მას არ ასწავლიან ფაქტების გადამოწმებას, კრიტიკულ აზროვნებასა და ემპათიას, რის გამოც მოწყვლადი ხდება დეზინფორმაციისა და კიბერბულინგის მიმართ.
3. **უმაღლესი საფეხური:** უნივერსიტეტში ლუკა ისმენს ფორმალურ, თეორიულ ლექციებს. თანამშრომლობისა და გუნდური პროექტების ნაცვლად მყარდება კონკურენცია, ფართოვდება პლაგიატი და ფორმალიზმი. ლუკა უნივერსიტეტს ტოვებს მხოლოდ დიპლომით, პრაქტიკული სამოქალაქო კომპეტენციების გარეშე.

პირად დონეზე ლუკა ყალიბდება ტიპურ კონფორმისტად შინაგანი მორალური კომპასის გარეშე. სამოქალაქო დონეზე ხდება პოლარიზებული საზოგადოების ნიჰილისტი წევრი, რომელსაც სჯერა, რომ მისი ხმა არაფერს ცვლის.სახელმწიფო დონეზე მილიონობით ლუკასგან შემდგარი საზოგადოება ხდება მოწყვლადი ჰიბრიდული ომების, პროპაგანდისა და ანტიდემოკრატიული ძალების ზემოქმედების მიმართ.

ლუკას ისტორია ცხადყოფს, რომ დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციები არ არის ერთჯერადად შესასწავლი საგანი ეს არის ცხოვრების წესი. მხოლოდ მაშინ, როდესაც ბაღი უზრუნველყოფს მონაწილეობასა და ემპათიას, სკოლა განავითარებს კრიტიკულ აზროვნებასა და მედიაწიგნიერებას, ხოლო უნივერსიტეტი ჩამოაყალიბებს აკადემიურ თავისუფლებასა და ეთიკურ პასუხისმგებლობას, შევძლებთ ჯანსაღი, დემოკრატიული და ძლიერი საზოგადოების მშენებლობას.

ლიტერატურა:

1. საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო. (2018). *ეროვნული სასწავლო გეგმა (III თაობა).* თბილისი.
2. საქართველოს განათლების, მეცნიერებისა და ახალგაზრდობის სამინისტრო. *მოქალაქეობის საგნობრივი სტანდარტი.*

Shorena Tkemaladze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: Shorena.tkemaladze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.20
SJIF 2026: 8.679

Coordinated Cooperation among Kindergarten, School, and University

Abstract

This paper is dedicated to the continuous cycle of developing democratic culture competences from preschool to higher education. It discusses the importance of coordinated cooperation among kindergartens, schools, and universities in fostering values, empathy, civic responsibility, and critical thinking. The author analyzes the role of developmental psychology and neuropedagogy in the empirical learning of democratic principles at an early age, as well as the challenges and transformation pathways across general and higher education levels using PESTEL analysis. The paper clearly illustrates the cumulative effect of systemic flaws through the case study of a hypothetical character (Lukas), demonstrating that democratic competences are not merely a standalone subject, but a lifelong way of life.

Keywords: Democratic culture, continuous education cycle, preschool education, civic responsibility, critical thinking, media literacy.

პროფესორი ლელა თავდგირიძე

პედაგოგიკა Pedagogic

უნივერსიტეტებს შორის თანამშრომლობის როლი ბავშვთა უფლებების დაცვის გაძლიერებაში

ინტერდისციპლინური მიდგომები, ინოვაციური პრაქტიკა და აკადემიური ქსელი CRANG-ი

ნატო ქობულაძე, შორენა ტყემალაძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: nato. kobuladze@atsu.edu.ge
Shorena.tkemaladze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.21
SJIF 2026: 8.679

ბავშვის უფლებების დაცვა თანამედროვე ცივილიზებული საზოგადოებისა და სახელმწიფოებრივი განვითარების ფუნდამენტური მაჩვენებელია. გლობალურ და ეროვნულ დონეზე მიმდინარე საგანმანათლებლო და სოციალური რეფორმების პირობებში, სულ უფრო იზრდება მოთხოვნა სპეციალიზებულ პლატფორმებსა და აკადემიურ ცენტრებზე, რომლებიც უზრუნველყოფენ არა მხოლოდ თეორიული ცოდნის შექმნასა და გავრცელებას, არამედ პროფესიული და საზოგადოებრივი ცნობიერების ამაღლებას. ამ პროცესში უნივერსიტეტებს ენიჭებათ განსაკუთრებული, სტრატეგიული პასუხისმგებლობა, როგორც კვლევით კერებსა და მომავლის პროფესიონალების მომზადების ძირითად სივრცეებს.

დღესდღეობით ბავშვთა უფლებრივი მდგომარეობის გაუმჯობესება მოითხოვს მულტიდისციპლინურ ჭრილში მუშაობას, სადაც იურიდიული, საგანმანათლებლო, ფსიქოლოგიური, სამედიცინო და სოციალური მეცნიერებები ერთობლივად აანალიზებენ არსებულ გამოწვევებს. იზოლირებული, უწყებრივი თუ დისციპლინური მიდგომები აღარ არის საკმარისი რთული სოციო-კულტურული და ინსტიტუციური ბარიერების დასაძლევად. შესაბამისად, უნივერსიტეტებს შორის მჭიდრო პარტნიორობისა და აკადემიური ქსელების ჩამოყალიბება ხდება სისტემური ცვლილებების მთავარი მამოძრავებელი ძალა.

საკვანძო სიტყვები: ბავშვის უფლებები, უნივერსიტეტების თანამშრომლობა, CRANG ქსელი, ინტერდისციპლინური კვლევა, პროფესიული განვითარება.

საქართველოში ბავშვის უფლებების დაცვის სისტემური გაძლიერების გზაზე მნიშვნელოვან ისტორიულ ეტაპს წარმოადგენს 2025 წელი, როდესაც UNICEF-ის (გაეროს ბავშვთა ფონდის) მხარდაჭერითა და ინიციატივით შეიქმნა საქართველოს ბავშვის უფლებათა აკადემიური ქსელი — CRANG (Child Rights Academic Network Georgia). აღნიშნულ ინტერდისციპლინურ ქსელში გაერთიანდა საქართველოს 12 წამყვანი უნივერსიტეტი. CRANG-ის ჩამოყალიბების ძირითად მიზანს წარმოადგენს უნივერსიტეტების ბავშვის უფლებების ცენტრების შესაძლებლობების გაერთიანება, ინტერსიური აკადემიური თანამშრომლობა და

ბავშვის უფლებების, განათლების, სამეცნიერო კვლევების, საზოგადოებრივი ადვოკატირებისა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პოლიტიკის შემუშავების მხარდაჭერა. ქსელი ქმნის უნიკალურ პლატფორმას, სადაც აკადემიური სექტორი, სახელმწიფო სტრუქტურები, სამოქალაქო საზოგადოება და საერთაშორისო ორგანიზაციები კოორდინირებულად გეგმავენ და ახორციელებენ მაღალი გავლენის მქონე ინტერვენციებს.

CRANG-ის ფარგლებში შემუშავდა უნივერსიტეტებში მოქმედი ბავშვის უფლებების ცენტრების სამოქმედო გეგმები. ცენტრების ეფექტიანი და მდგრადი ფუნქციონირებისათვის **განისაზღვრა შვიდი ძირითადი სტრატეგიული მიმართულება:**

ინსტიტუციური და რესურსული შესაძლებლობების განვითარება

ბავშვის უფლებების ცენტრებისა და აკადემიური ქსელის ეფექტიანობის ფუნდამენტური საფუძველია ადამიანური, მატერიალური და ელექტრონული რესურსების მუდმივი განახლება. ეს გულისხმობს ცენტრის თანამშრომელთა პროფესიულ განვითარებას, ტექნოლოგიური და საბიბლიოთეკო ბაზების გაძლიერებას, აგრეთვე ფინანსური წყაროების დივერსიფიკაციას სახელმწიფო, კერძო და საერთაშორისო დონორების ჩართულობით. ეფექტიანი შიდა მართვის სისტემა უზრუნველყოფს პროგრამების გრძელვადიან დაგეგმვას, განხორციელებასა და მონიტორინგს. **ხარისხიანი ფორმალური განათლება ბავშვის უფლებებში**

ფორმალური განათლების სისტემური გაძლიერება მოითხოვს ბავშვის უფლებების სასწავლო კურსების ინტეგრირებას უმაღლესი განათლების სამივე აკადემიურ საფეხურზე (ბაკალავრიატი, მაგისტრატურა, დოქტორანტურა). პრიორიტეტულია არსებული საგანმანათლებლო პროგრამების მოდერნიზაცია, ინოვაციური პედაგოგიური მეთოდების — პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების (PBL), შემთხვევის ანალიზისა (CBL) და ციფრული მოდულების — დანერგვა. ღია საგანმანათლებლო რესურსების შექმნა სტუდენტებს უვითარებს ადამიანის უფლებებისადმი სენსიტიურობას, კრიტიკულ აზროვნებასა და მაღალ პროფესიულ პასუხისმგებლობას.

არაფორმალური განათლება და უწყვეტი პროფესიული განვითარება

ბავშვის უფლებების სფეროში მომუშავე პრაქტიკოსების — პედაგოგების, სოციალური მუშაკების, ფსიქოლოგების, იურისტების, ჯანდაცვის პერსონალისა და მედიის წარმომადგენლების — უწყვეტი პროფესიული განვითარება კრიტიკულად აუცილებელია. ამ მიმართულებით იქმნება სპეციალიზებული, სერტიფიცირებული ტრენინგ-პროგრამები, რომლებიც უზრუნველყოფენ პრაქტიკოსთა ცოდნის პერიოდულ განახლებას, თანამედროვე საერთაშორისო სტანდარტებთან შეთავსებასა და პრაქტიკული უნარების გაძლიერებას.

ინტერდისციპლინური სამეცნიერო კვლევების წარმოება

სამეცნიერო კვლევა წარმოადგენს ბავშვის უფლებების სფეროს განვითარების ფუნდამენტურ საყრდენს. ქსელის პრიორიტეტია ეროვნული და საერთაშორისო აქტუალური პრობლემების იდენტიფიცირება, ინტერ-, მულტი- და ტრანსდისციპლინური კვლევების განხორციელება, სამეცნიერო პუბლიკაციების მომზადება და სტუდენტური კვლევითი პროექტების მხარდაჭერა. მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ცოდნის გენერირება პირდაპირ უკავშირდება სახელმწიფო პოლიტიკის სწორ დაგეგმვასა და ინსტიტუციური გადაწყვეტილებების მიღებას.

მონაწილეობა პოლიტიკის შემუშავებასა და მონიტორინგში

აკადემიურ ცენტრებს ენიჭებათ ექსპერტული როლი ეროვნული სტრატეგიების, საკანონმდებლო ინიციატივებისა და პოლიტიკის დოკუმენტების მომზადებაში. უნივერსიტეტების კვლევითი პროდუქტები გადაწყვეტილების მიმღებ ორგანოებს აწვდის მტკიცებულებებს, ხოლო მონიტორინგის პროცესებში ჩართულობა უზრუნველყოფს ბავშვის უფლებებზე ორიენტირებული სახელმწიფო პოლიტიკის მდგრად და გამჭვირვალე განხორციელებას.

ეროვნული და საერთაშორისო თანამშრომლობის გაძლიერება

უნივერსიტეტებს შორის პარტნიორობა აფართოებს კვლევებისა და ინტერვენციების მასშტაბს. აუცილებელია ერთობლივი საგრანტო პროექტების განხორციელება, UNICEF-თან, სახელმწიფო უწყებებთან, კერძო და სამოქალაქო სექტორთან მჭიდრო კოორდინაცია. საერთაშორისო აკადემიურ ქსელებთან ინტეგრაცია ხელს უწყობს საუკეთესო გლობალური პრაქტიკისა და ინოვაციების სწრაფ იმპორტს.

საზოგადოების ცნობიერების ამაღლება და ადვოკატირება

ბავშვის უფლებების დაცვა შეუძლებელია საზოგადოების ფართო მხარდაჭერისა და ჩართულობის გარეშე. სტრატეგია მოიცავს ფართომასშტაბიანი საინფორმაციო კამპანიების წარმოებას, ციფრული და მედია არხების გამოყენებას, ახალგაზრდებთან, მშობლებთან და სკოლებთან აქტიურ კომუნიკაციას. ეს უზრუნველყოფს ბავშვზე მორგებული, უსაფრთხო და მხარდამჭერი სოციო-კულტურული გარემოს ჩამოყალიბებას.

უნივერსიტეტი–საზოგადოება–სახელმწიფო პარტნიორობის მოდელი

სტატიაში ხაზგასმულია, რომ ბავშვის უფლებების დაცვის ეფექტიანი სისტემა ემყარება „უნივერსიტეტი–საზოგადოება–სახელმწიფო“ სამკუთხედ პარტნიორობას. უნივერსიტეტი ამ სამკუთხედში ასრულებს ინტელექტუალური და მეთოდოლოგიური ჰაბის ფუნქციას:

სექტორი	ძირითადი როლი	სისტემური სარგებელი / შედეგი
აკადემიური სექტორი (უნივერსიტეტები / CRANG)	ცოდნის გენერირება, მკვლევართა და პროფესიონალთა მომზადება, მეთოდოლოგიის შექმნა.	მტკიცებულებებზე დაფუძნებული კურიკულუმები, ინოვაციური კვლევები და ექსპერტიზა.
სახელმწიფო სექტორი (სამინისტროები / უწყებები)	საკანონმდებლო ჩარჩოს შექმნა, პოლიტიკის დაგეგმვა, სერვისების დაფინანსება.	აკადემიურ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული კანონმდებლობა და მდგრადი რეფორმები.
სამოქალაქო სექტორი და თემი (UNICEF, NGO, მშობლები)	საჭიროებათა იდენტიფიცირება, ადვოკატირება, პრაქტიკული მონიტორინგი.	ბავშვისა და ოჯახის პირდაპირი მხარდაჭერა, საზოგადოებრივი ცნობიერების ამაღლება.

დასკვნა და პერსპექტივები

უნივერსიტეტებს შორის თანამშრომლობისა და ბავშვის უფლებების ცენტრების აკადემიური ქსელის (CRANG) განვითარების ანალიზი ცხადყოფს, რომ ბავშვთა უფლებების დაცვის გარემოს გაძლიერება მოითხოვს ინტეგრირებულ, მრავალდონიან და მუდმივად განახლებად მიდგომას. უნივერსიტეტების მიერ ცოდნის წარმოება, ინტერდისციპლინური კვლევები, ფორმალური და არაფორმალური განათლების მოდერნიზაცია პირდაპირ აისახება პრაქტიკოსი სპეციალისტების მომზადების ხარისხზე.

საბოლოოდ, ბავშვის უფლებების ცენტრებისა და ქსელების სტრატეგიული განვითარება არა მხოლოდ უწყობს ხელს საუნივერსიტეტო ინსტიტუციურ გაძლიერებას, არამედ ქმნის მდგრად ეროვნულ მოდელს, სადაც ბავშვის უფლებები აღიქმება როგორც სახელმწიფოებრივი პრიორიტეტი, ხოლო თითოეული ბავშვისთვის უზრუნველყოფილია უსაფრთხო, ინკლუზიური და ღირსეული გარემო.

ლიტერატურა:

1. **ალდერსონი, პ.** (2016). *ბავშვობის სოციოლოგია და ბავშვის უფლებები.* Routledge.
2. **გაერო.** (1989). *ბავშვის უფლებათა კონვენცია.* გაეროს გენერალური ასამბლეა.
4. **გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი.** (2021). *ზოგადი კომენტარი №25 ბავშვის უფლებების შესახებ ციფრულ გარემოში.* გაერო.
5. **გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP).** (2020). *ადამიანის განვითარების ანგარიში: ბავშვთა გაძლიერება განათლებისა და პოლიტიკის მეშვეობით.* UNDP.
6. **ევროპის საბჭო.** (2016). *ბავშვის უფლებების სტრატეგია (2016–2021).* Council of Europe.
7. **იუნესკო (UNESCO).** (2020). *განათლების გლობალური მონიტორინგის ანგარიში: ინკლუზია და განათლება.* UNESCO.
8. **იუნისეფი (UNICEF).** (2021). *ბავშვებისთვის უკეთესი ცხოვრების შენება: ბავშვის უფლებებისა და კეთილდღეობის გლობალური სტრატეგია.* UNICEF.
9. **ლანსდაუნი, ჯ.** (2019). *ბავშვის უფლებები და განათლება: სკოლების გარდაქმნა ინკლუზიისათვის.* International Journal of Children's Rights.
10. **სეივ დე ჩილდრენი (Save the Children).** (2022). *ბავშვთა დაცვისა და ბავშვის უფლებების მმართველობის ანგარიში.* Save the Children.
11. **ჰოუ, რ.ბ., კოველ, კ.** (2010). *განათლება ბავშვის საუკეთესო ინტერესებისათვის: უფლებებზე დაფუძნებული პერსპექტივა საგანმანათლებლო პოლიტიკაში.* University of Toronto Press.

Nato Kobuladze, Shorena Tkemaladze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: nato. kobuladze@atsu.edu.ge
Shorena.tkemaladze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.21
SJIF 2026: 8.679

The Role of Inter-University Cooperation in Strenhthening the Protection of Children's Rights

Abstract

The protection of children's rights is a fundamental indicator of the development of a modern civilized society and the state. In the context of ongoing educational and social reforms at both global and national levels, there is a growing need for specialized platforms and academic centers that not only generate and disseminate theoretical knowledge but also promote professional and public awareness. In this process, universities assume a special strategic responsibility as research hubs and key institutions for educating and preparing future professionals.

Today, improving the status of children's rights requires a multidisciplinary approach in which the legal, educational, psychological, medical, and social sciences jointly analyze existing challenges. Isolated, sectoral, or discipline-specific approaches are no longer sufficient to overcome complex socio-cultural and institutional barriers. Consequently, establishing close partnerships among universities and developing academic networks are becoming key driving forces behind systemic change.

Keywords: Children's rights, university collaboration, CRANG network, interdisciplinary research, professional development.

რეცენზენტი: პროფესორი ელენე ეკშებეევა

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.2026.36.22
SJIF 2026: 8.679

სტატიაში 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 ფილოსოფიასთან და ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიასთან. ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა პედაგოგიკას წარმოგვიდგენს ადამიანის არსის განხილვას ახლებურად, ანუ მოაზროვნე არსებად. ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა პიროვნებას თავისუფალ არსებად მიიჩნევს, რომელსაც დიდი პასუხისმგებლობა აქვს საზოგადოების წინაშე. ანთროპოლოგიური პედაგოგიკა აცნობს ადამიანს მის საზრისს, მის ადამიანურ ვალს და დანიშნულებას.

საკვანძო სიტყვები: ფილოსოფიური ანთროპოლოგია, პედაგოგიური ანთროპოლოგია

საგანმანათლებლო სისტემა მძიმე ჭრილში იმყოფება. აღზრდას ოდითგანვე დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა. არსებობს აღზრდის შესახებ შემდეგი თეორიები: ნატივიზმი, ემპირიზმი, კონვერგენცია. ამ თეორიებიდან სრულად ვერცერთი ვერ სცემს პასუხს აღზრდის წარმოშობის შესახებ. აღზრდა გაჩნდა მაშინ, როცა ადამიანმა დაიწყო განყენებული აზროვნება, როცა მან ფიქრი დაიწყო ხვალინდელ დღეზე. ე.ი.როცა გაჩნდა ცეცხლი, ცეცხლის გაჩენამ გააჩინა სირცხვილი. ადამიანებმა დაიწყეს 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 .,,იგი’“-ს ცვლილებას ცნობს სხვები და მუქარა მოდის მათი მხრიდან. ასეა

დღესაც, არ უყვართ მოაზროვნე ინდივიდი, ასეთი ადამიანი მათ ერთფეროვნებას არღვევს, შენც გაიძულებს იაზროვნო, სხვაგვარი ადამიანი გახდე. ქარჩხაძის მსგავსი მწერლები იგის მხარეზე არიან. აზროვნების მხარეზე არიან, ,,იგის“ სიძლიერე ეს ქვეყნის ერის სიძლიერეა, რომ ცხოვრება თავისუფლებაა, და თავისუფლება აზროვნების გარეშე არ არსებობს. როგორც ვიცით, პირველი ადამიანი გაჩნდა აფრიკაში და ,,სამხრეთის მაიმუნის“ სახელით არის ცნობილი. აქედან წამოვიდა ნეანდარტალელი. ადამიანები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა იმ მომენტს, როცა პირველყოფილმა ადამიანმა დაიწყო კითხვის დასმა. ვითარდება მეტყველება. გერმანიაში შტადელის გამოქვაბულში ნახეს ამის ამსახველი ფაქტები.

აღზრდის პირველი ფორმა ეს იყო მიბაძვა, ჩნდება უთანასწორობა, ჩნდება კერძო საკუთრება და გონებრივი შრომის გამოყოფა ფიზიკური შრომისგან. როგორი იყო ამ პერიოდში სასწავლო პროცესი? ის მიმდინარეობდა ოჯახებში ან საეკლესიო სკოლებში. თემს ჰყავდა ბელადი, რომელიც იყო გამორჩეული 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. ფილოსოფია, რომელმაც კაცობრიობას ასწავლა აზროვნება, აქ ვგულისხმობთ სოკრატეს, რომელიც ერთმანეთისგან განასხვავებდა ნამდვილ ცოდნას და ცოდნას.

პლატონმა და არისტოტელემ, რომლებმაც დაარსეს ლიცეუმი და აკადემია, რომელიც იყო განათლების მიღების წყარო. ასევე მნიშვნელოვანია ელინიზმი, რომელიც წარმოადგენს ელინური და აღმოსავლური კულტურის ნაერთს. მარკეს კვინტილიანე და მისი ტრაქტატი,,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 იტალიაში XII საუკუნეში, სადაც ასწავლიდნენ შვიდ სარაინდო სიქველეს.

ფრანსუა რაბლე და მისი რომანი ,,გარგანტუა და პანტაგრუელი“აკრიტიკებს სქოლასტიკური განათლება.

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

ეს არის მოკლედ ის გზა, რომლიც გაიარა პედაგოგიურმა აზროვნებამ. აღზრდა - განათლება ძალიან აქტუალური გახდა მე-20 საუკუნის მე-2 ნახევარში და ეს გამოწვეული იყო ტექნიკური რევოლუციითთ. ყველაზე დიდი პრობლემა მეცნიერულ-ტექნიკური რევოლუციის არის გაუცხოებული ადამიანი. რატომ უცხოვდება ადამიანი? ტექნიკამ და ადამიანმა ადგილები შეცვალეს, ჰომოსაპიენსი გახდა ფომო-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 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 კი სწავლობს ადამიანის არსს, უფრო კონკრეტულად პედაგოგიკა ცდილობს ბავშვს ასწავლოს კითხვა და ცდილობს სხვადასხვა

მეთოდების გამოყენებას. ანთროპოლოგიას კი აინტერესებს ბავშვის შესაძლებლობები, მათი მენტალური, სოციალური, ფსიქოლოგიური მდგომარეობა ამის შესაბამისად იწყებს კითხვის სწავლას.

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 დონე.

ფილოსოფიური ანთროპოლოგია თვლის რომ ადამიანი არის თავისუფალი. როცა ადამიანი ვერ აზროვნებს იქ მთავრდება მისი საზრისი.

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

ლიტერატურა:

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

Nino Sokhadze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: nino. Sokhadze@atsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.22
SJIF 2026: 8.679

The Significance of Philosophical-Anthropological Pedagogy

Abstract

The article notes that pedagogy, like other sciences, original within the realm of philosophy, philosopical anthropology addresses the question: what is a human being? A new pedagogy, based on philosophical anthropology – referred to as “pedagogical anthropology” – has emerged. The paper examines the difference between pedagogy and anthropological pedagogy.

Pedagogical anthropology studies the essence of the child and maintains a close connection with philosophy and philosopical anthropology

Antrhropological pedagogy presents a new perspective on the essence of the human being – viewing the human as a thinking being. It regards the individual as a free being who bears a great responsibility toward society. Antrhropological pedagogy introduces the human being to their own meaning, their human duty and their purpose.

საკვანძო სიტყვები: philosopical anthropology, Antrhropological pedagogy

რეცენზენტი: პროფესორი ელენე ეკშებეევა

პედაგოგიკა Pedagogic

The Role of Non-Formal Education in Developing Critical Thinking: A Case Study of a Model United Nations Student Club

Khatia Shevardnadze
David Aghmashenebeli University of Georgia
Tbilisi, Georgia
e-mail: (khshevardnadze@gmail.com)

Keso Mumladze
Student, New York University
New York, USA
e-mail: kesomumladze2808@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.23
SJIF 2026: 8.679

This article examines the role of non-formal education in facilitating the practical application and development of critical thinking, using the Model United Nations (MUN) student club at Montclair State University, USA, as a case study. The aim of the study is to analyze the role critical thinking plays in the club's activities, the extent to which it benefits students, and the opportunities that a non-formal educational environment provides for its practical expression. The study adopts a qualitative case study approach. Empirical data were collected through a group oral interview involving 40 club members, during which each participant had the opportunity to express their individual views, as well as through observation of the club's activities. The study focuses on three main dimensions: the significance of the non-formal educational environment, the relationship between formal and non-formal education, and the practical application of critical thinking. The article presents the MUN club as an educational setting in which students explore international issues, evaluate information, consider different perspectives, formulate arguments, and participate in negotiations and decision-making processes.

Keywords: critical thinking, non-formal education, formal education, student club, higher education.

Introduction

One of the major challenges facing contemporary education is the development of students who are capable of thinking independently, critically evaluating information, engaging in reasoned argumentation, and making well-founded decisions in complex situations.

Formal education provides students with theoretical knowledge and conceptual foundations, while non-formal educational environments create opportunities to apply this knowledge in practice. Discussions, group

and individual activities, problem analysis, and collaborative decision-making help students use the knowledge acquired through the learning process in real or simulated situations. Such experiences are particularly important in facilitating the practical application and development of the various components of critical thinking.

In this regard, the activities of Model United Nations (MUN) student clubs are of particular interest. Model United Nations simulations provide students with opportunities to explore international issues, understand the interests and political positions of different countries, formulate arguments, and participate in negotiations. In this process, students are required not merely to memorize information, but also to analyze it, assess its reliability, consider different perspectives, and justify their own views. This makes the MUN club an important educational setting for examining the practical application of critical thinking.

The research interest in critical thinking is also informed by previous research conducted in Georgia, including a study on the perception of critical thinking among students at Tbilisi Open Teaching University (Moralishvili, Shevardnadze, & Tkeshelashvili, 2019). Examining the higher education environment in the United States provides an opportunity to focus on how critical thinking is manifested in students' practical activities and on the role of non-formal educational activities in this process.

The aim of this article is to examine the role of non-formal education in facilitating the practical application and development of critical thinking, using the Model United Nations student club at Montclair State University, USA, as a case study. Particular attention is paid to how the club's activities create an environment in which students independently research issues, evaluate information, consider different positions, formulate arguments, and participate in collaborative decision-making.

Critical Thinking and Non-Formal Education: Theoretical Foundations

According to Facione (1990), critical thinking is a purposeful and self-regulatory process of judgment that involves interpretation, analysis, evaluation, inference, and the explanation of the reasoning behind one's conclusions. This approach demonstrates that critical thinking involves more than simply possessing information; it requires the thoughtful application of knowledge, the evaluation of evidence, and the analysis of different viewpoints.

The development of critical thinking is not limited to traditional lectures or theoretical instruction. Andreucci-Annunziata et al. (2023) examine various strategies for teaching critical thinking in higher education, emphasizing the importance of active learning, discussion, debate, problem-based approaches, and student engagement.

Non-formal education provides an environment in which students gain experience through active participation and apply acquired knowledge in practical activities. Such an environment

encourages initiative, collaboration, the exchange of ideas, and the discussion of practical problems.

Formal and non-formal education are not alternatives to one another. Formal education provides the theoretical foundation, while non-formal environments offer opportunities to apply this knowledge in practice and enrich it through experience.

Model United Nations as a Practical Environment for Critical Thinking

MUN activities involve several important components of critical thinking:

Information gathering and evaluation. Students are required to seek information on international issues, assess the reliability of sources, and compare different sets of information and evidence.

Multiperspective thinking. Participants represent the positions of different countries, allowing them to examine issues from various political, economic, and social perspectives.

Reasoned argumentation. Students must formulate their positions, support them with relevant evidence, and defend them during discussions.

Discussion and negotiation. Participants listen to different opinions, evaluate opposing arguments, and seek to develop common positions.

Decision-making. When discussing international issues, students must analyze possible solutions and support decisions that take the interests of different parties into account.

The study by Hammond and Albert (2020) examines the educational potential of Model United Nations simulations. The authors investigated how participation in a MUN course relates to students' self-assessments of their critical thinking, teamwork, problem-solving, and communication skills. Their research suggests that MUN simulations can serve as an environment for experiential learning and the practical application of skills.

The study by Jesuit and Strachan (2021) focuses on the relationship between student engagement and learning outcomes in Model United Nations. The authors discuss how student engagement relates to the acquisition of knowledge about the United Nations and the activities of student groups.

Ho et al. (2025) highlight the broader educational potential of Model UN, including its contribution to the development of critical thinking, communication, and global citizenship. The authors argue that Model UN experiences can also be valuable for students from a wide range of academic disciplines.

These studies demonstrate the educational potential of Model United Nations. The present study, however, focuses on how the practical components of critical thinking are manifested in the activities of a specific university's MUN club.

Thus, MUN can be understood not only as a simulation of the work of an international organization, but also as a non-formal educational environment in which students apply different components of critical thinking through practical activities.

Research Methodology

This study adopts a qualitative case study approach. The case selected for analysis is the Model United Nations student club at Montclair State University, USA. The club's activities are examined to explore the relationship between non-formal education and critical thinking.

The aim of the research is to analyze the role critical thinking plays in the activities of the MUN club, the extent to which it supports students' participation in club activities, and the opportunities that a non-formal educational environment creates for the practical expression of critical thinking.

Empirical data were collected through oral interviews conducted in small groups with 40 members of the MUN student club during one of the club's meetings. The interviews took place within the club's non-formal educational environment. Participants had the opportunity to express shared views, while each individual was also given the opportunity to formulate and communicate their own position. The

interviews addressed the role of critical thinking in the club's activities, its practical significance, the opportunities for its expression in a non-formal environment, and the benefits perceived by students.

The study also involved observation of the club's activities, focusing on student engagement, the formats used to discuss issues, the consideration of different perspectives, and the process of reasoned argumentation.

Additional information about the club's activities and materials relevant to the research were provided by the club president, Keso Mumladze, who is also a co-author of this article.

The collected material was analyzed according to three main dimensions: the significance of the non-formal educational environment, the relationship between formal and non-formal education, and the practical application of critical thinking. These dimensions provided a framework for examining the role of critical thinking in the club's activities and the importance of the non-formal environment in creating opportunities for students' practical engagement.

The Significance of the Non-Formal Educational Environment

The research findings showed that students unanimously recognize the importance of a non-formal educational environment. In their view, such an environment is not only important but also essential and decisive for students' development. A common perspective emerged in participants' responses: non-formal education creates a space in which students can freely express their views, exchange ideas, listen to different opinions, and actively engage in the learning process. Thus, the non-formal environment is not merely an additional opportunity for students but an important condition for a comprehensive educational experience.

The Relationship Between Formal and Non-Formal Education

Regarding the second dimension, students' responses clearly demonstrated a shared understanding that formal and non-formal education are not opposing or mutually exclusive processes. On the contrary, they complement each other and are interdependent. According to students' assessments, formal education provides the theoretical foundation, while non-formal education offers opportunities to apply this knowledge in practice. Thus, both forms of education play an important role in the learning process, and their complementary relationship enables students to understand and apply knowledge more comprehensively.

The Practical Application and Significance of Critical Thinking in the MUN Club

The third dimension of the research showed that critical thinking is clearly manifested in the activities of the MUN club and represents an essential skill for students. According to participants' views, critical thinking is necessary for finding and analyzing information, evaluating different positions, formulating arguments, and making well-reasoned decisions.

Participants' discussions also revealed that, for students, critical thinking is not merely a means of carrying out practical activities. It also plays an important role in forming their own views, understanding personal values, and developing an individual philosophy. Therefore, participation in the MUN club provides students with opportunities to apply critical thinking not only when discussing specific issues but also in the process of developing their own intellectual and personal positions.

Summary of the Research Findings

The analysis of students' responses across all three dimensions revealed a common tendency: the non-formal educational environment is an essential and important space for them; formal and non-formal education are complementary processes; and critical thinking is an integral part of the MUN club's activities, playing an important role in developing both practical skills and individual thinking and in shaping a personal philosophy.

Conclusion

In conclusion, the research findings confirm the important role of non-formal education in the practical application and development of critical thinking. The case of the Model United Nations student club at Montclair State University demonstrates that a non-formal educational environment provides an essential space for students' active engagement and practical learning.

The study also shows that formal and non-formal education are complementary and interconnected processes: formal education provides the theoretical foundation, while the non-formal environment creates opportunities to apply acquired knowledge in practice.

Furthermore, critical thinking is an important component of the MUN club's activities. It is manifested in the processes of information analysis, evaluation of different positions, argumentation, and reasoned decision-making. Accordingly, the activities of the MUN club represent an important educational setting that supports the development of students' practical critical thinking skills.

References:

1. Andreucci-Annunziata, P.; Riedemann, A.; Cortés, S.; Mellado, A.; del Río, M. T.; Vega-Muñoz, A. "Conceptualizations and Instructional Strategies on Critical Thinking in Higher Education: A Systematic Review of Systematic Reviews." *Frontiers in Education*, 2023, Vol. 8, Article 1141686. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1141686/full
2. Facione, P. A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.* Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association. California Academic Press, 1990. ERIC Document ED315423. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf
3. Hammond, A.; Albert, C. D. "Learning by Experiencing: Improving Student Learning Through a Model United Nations Simulation." *Journal of Political Science Education*, 2020, Vol. 16, No. 4, pp. 441–458. https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1548967.
4. Ho, S. S. Y.; Cowan, N.; Bache, S.; Nagtzaam, G. "Beyond Diplomats: Why Model UNs Should Be for Everyone—to Advance Education for Sustainable Development and Build Capacity for Intergovernmental Engagement." *Sustainable Earth Reviews*, 2025, Vol. 8, Article 9. https://doi.org/10.1186/s42055-025-00111-3.
5. Jesuit, D. K.; Strachan, J. C. "Student Engagement and Learning Outcomes in the Model United Nations." *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2021, Vol. 18, No. 8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1340544.pdf?utm_source
6. Shevardnadze, K., Moralishvili, S., & Tkeshelashvili, R. (2021). Constructive application of critical thinking skills in higher education Tbilisi Open Teaching University. *Language and Culture*, (26), 159–167. https://doi.org/10.52340/lac.2021.681 https://journals.4science.ge/index.php/enadakultura/article/view/681/695

7. Moralishvili, S., Shevardnadze, K., & Tkeshelashvili, R. (2019). Towards critical thinking and its perception in Georgia (Tbilisi Open Teaching University case). Proceedings of the 18th International Conference on Social Sciences, Lisbon, Portugal, May 17–18, 2019.

ხატია შევარდნაძე
საქართველოს დავით აღმაშენებლის უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: (**khshevardnadze@gmail.com**)

კესო მუმლაძე
ნიუ-ორკის უნივერსიტეტის სტუდენტი
ნიუ-ორკი, აშშ
e-mail: kesomumladze2808@gmail.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.23
SJIF 2026: 8.679

არაფორმალური განათლების როლი კრიტიკული აზროვნების განვითარებაში: გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მოდელირების სტუდენტური კლუბის მაგალითზე

აბსტრაქტი

სტატიაში განხილულია არაფორმალური განათლების როლი კრიტიკული აზროვნების განვითარებაში, აშშ-ის მონტკლერის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მოდელირების (Model United Nations – MUN) სტუდენტური კლუბის მაგალითზე.

ნაშრომის მიზანია, გააანალიზოს, რა როლს ასრულებს კრიტიკული აზროვნება კლუბის საქმიანობაში, რამდენად ეხმარება იგი სტუდენტებს და რა შესაძლებლობებს ქმნის არაფორმალური საგანმანათლებლო გარემო მისი პრაქტიკული გამოვლენისთვის. კვლევა ეფუძნება თვისებრივი შემთხვევის შესწავლის მიდგომას. ემპირიული მასალის შესაგროვებლად გამოყენებულია კლუბის 40 წევრთან ჯგუფური ზეპირი გასაუბრება, რომლის ფარგლებშიც თითოეულ მონაწილეს საკუთარი მოსაზრების გამოხატვის შესაძლებლობა ჰქონდა, აგრეთვე კლუბის საქმიანობაზე დაკვირვება. კვლევა განიხილავს სამ ძირითად მიმართულებას: არაფორმალური საგანმანათლებლო გარემოს მნიშვნელობას, ფორმალური და არაფორმალური განათლების ურთიერთკავშირს და კრიტიკული აზროვნების პრაქტიკულ გამოყენებას. ნაშრომი წარმოაჩენს MUN-ის კლუბს, როგორც საგანმანათლებლო სივრცეს, რომელშიც სტუდენტები იკვლევენ საერთაშორისო საკითხებს, აფასებენ ინფორმაციას, განიხილავენ განსხვავებულ პოზიციებს, აყალიბებენ არგუმენტებს და მონაწილეობენ მოლაპარაკებებსა და გადაწყვეტილებების შემუშავებაში.

საკვანძო სიტყვები: კრიტიკული აზროვნება, არაფორმალური განათლება, ფორმალური განათლება, სტუდენტური კლუბი, უმაღლესი განათლება.

რეცენზენტი: პროფესორი მაია ახვლედიანი

სწავლების მეთოდიკა
Methodic of Teaching

ესთეტიკური ინტელექტი და მხატვრული ლიტერატურის ფუნქცია ენის სწავლებაში

ნინო დონდოლაძე
შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ბათუმი, საქართველო
ელ.ფოსტა: Nino.dondoladze@bsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.24
SJIF 2026: 8.679

სტატია ეხება მხატვრული ლიტერატურის გამოყენების მნიშვნელობას ენის სწავლების პროცესში. სტატიაში აღნიშნულია, რომ მხატვრული ლიტერატურა ენის ფუნქციონირების მნიშვნელოვანი სფეროა. იგი ავთენტური მასალაა და ამდენად შემსწავლელისთვის საინტერესო. ამავე დროს მხატვრული ლიტერატურა რესურსია, საიდანაც კულტურულ ინფორმაციას მოიპოვებს მკითხველი. იგი ფილოსოფიური შეხედულებების გამომხატველია, რაც პიროვნების ზრდას უწყობს ხელს. მიუხედავად ამისა, მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები თითქმის ყოველთვის ამოღებულია დღევანდელი ენის ზოგადი კურსის სილაბუსებიდან. სტატიაში მხატვრული ლიტერატურის შესწავლის მნიშვნელობა განხილულია ჰაუად გარდნერის მრავალმხრივი ინტელექტის ჭრილშიც. ვასაბუთებთ, რომ მხატვრული ლიტერატურა თავისი სპეციფიკით მასალაა, რომელიც სხვადასხვა განსხვავებული ინტელექტის მქონე მოსწავლის საჭიროებებზეა ბუნებრივად მორგებული, მათ შორის განსაკუთრებული დანიშნულებისაა ესთეტიკური ინტელექტი, რომელიც ცალკე გამოყოფილი არ არის გარდნერის მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიაში, თუმცა მიმოფანტულია და მოიაზრება სხვადასხვა ინტელექტის სფეროში. ესთეტიკური ინტელექტის განსაკუთრებული მნიშვნელობის გამო პიროვნების განვითარებაში, ვთვლით, რომ ესთეტიკური ინტელექტი ცალკე უნდა დაემატოს ან ქვეპუნქტად უნდა გამოიყოს ცალკეულ ინტელექტში და ასე შევიდეს გარდნერის მიერ შექმნილი ინტელექტების ჩამონათვალში. ამ კონტექსტში კიდევ ერთხელ ახსნილია მხატვრული ლიტერატურის, როგორც ვერბალური ხელოვნების, როლი ესთეტიკური ინტელექტის განვითარებაში.

მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშების დამატება ადვილად შეიძლება უკვე შემუშავებული უცხო ენის სილაბუსზე. ეს საშუალებას მისცემს მასწავლებელს გახადოს სასწავლო პროცესი უფრო საინტერესო და დააკმაყოფილოს იმ მოსწავლეთა ინტერესი,

ვისთვისაც ხელოვნება უპირველესი მნიშვნელობის საგანია, გაზარდოს მოსწავლეთა მოტივაცია და დაეხმაროს ყველა ტიპის მოსწავლეს ლინგვისტურ-ესთეტიკური ინტელექტის განვითარებასა და ენის შესწავლაში.

საკვანძო სიტყვები: ესთეტიკური ინტელექტი, ლიტერატურა, ენის სწავლება, მრავალმხრივი ინტელექტი

...ადამიანს არ შეუძლია სილამაზის გარეშე ცხოვრება...
ალბერ კამიუ
,,ელენეს გადასახლება“

ენის ფუნქციონირების ერთერთი მნიშვნელოვანი სფეროა მხატვრული ლიტერატურა. ამიტომ, ბუნებრივია, ჩნდება თვალსაზრისი, რომ მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები ისწავლებოდეს უცხო ენის და ზოგადად ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე. დღევანდელი ენის კურსებში (ვგულისხმობ უცხო ენის ზოგად კურსს, როგორც სასკოლოს, ასევე საუნივერსიტეტოს და ზრდასრულთა) შედის სხვადასხვა ტიპის ტექსტი – სტატია, დიალოგი, რეკლამა, ბევრი ავთენტურ ტექსტიც მათ შორის, მაგრამ არ არის ლიტერატურა. უცხო ენის ზოგიერთ სახელმძღვანელოს ახლავს მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები (დამატებით საკითხავი მასალა), მაგრამ, ძირითადად, ლიტერატურის შესწავლის წილი უცხო ენის კურსში დღეს თითქმის არასდროს არის გათვალისწინებული.

მხატვრული ლიტერატურა, თავისი მრავალმხრივი ფუნქციით საინტერესო შესასწავლი წყაროა უცხო ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე. ლიტერატურული ტექსტი, როგორც ასეთი, გარდა იმისა, რომ ლექსიკის გამდიდრების საშუალებაა, საინტერესოა ენის შემსწავლელისთვის (ენის შემსწავლელში ვგულისხმობ როგორც სკოლის მოსწავლეს, ასევე სტუდენტს და ნებისმიერ ზრდასრულ ენის შემსწავლელს), რადგან ავთენტურია. გარდა ამისა, მხატვრული ტექსტი არის წყარო, რომელიც მრავალ საინტერესო კულტურულ ინფორმაციას შეიცავს და საშუალებას აძლევს ენის შემსწავლელს გაიმდიდროს ცოდნა იმ ქვეყნის შესახებ, სადაც ეს ტექსტი შეიქმნა. მხატვრული ლიტერატურის შესწავლა მნიშვნელოვანია ფილოსოფიური თვალსაზრისითაც და შეუძლია ხელი შეუწყოს პიროვნების განვითარებას [Collie, Slater, 2001:3]. მხატვრულ ტექსტზე მსჯელობას შეუძლია განუვითაროს ნებისმიერ მოსწავლეს/შემსწავლელს აზროვნების უნარები. არსებობს სხვა მნიშვნელოვანი მიზეზებიც, რის გამოც მხატვრული ლიტრატურა სასურველია ისწავლებოდეს ენის გაკვეთილზე – ლიტერატურა, როგორც ვერბალური ხელოვნება, ესთეტიკურ ზემოქმედებას ახდენს მკითხველზე. მხატვრული ლიტერატურის ეს ფუნქცია თავის მხრივ , ორი მთავარი მიზეზის გამოა გასათვალისწინებელი ენის სწავლებისას: 1. მეტნაკლებად ყველა ადამიანს აქვს ზოგადად სილამაზესთან და ამიტომ ხელოვნებასთან ურთიერთობის მოთხოვნილება; 2. ესთეტიკური აღქმის და შეფასების უნარები ვითარდება და მხატვრულ ლიტერატურას შეუძლია მათი განვითარება.

ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე ლიტერატურის ფუნქციაზე მსჯელობისას, საინტერესოა მხატვრული ლიტერატურის სწავლებას მასწავლებელთა შორის დღემდე პოპულარულ, ცნობილი ამერიკელი განათლების ფსიქოლოგის ჰაუად გარდნერის

მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიის ჭრილში შევხედოთ. ეს თეორია ჰ. გარდნერმა პირველად გამოაქვეყნა 1983 წელს თავის წიგნში ,,გონების ჩარჩოები: მრავალმხრივი ინტელექტის თეორია". გარდნერის თეორიის მიხედვით, ადამიანს აქვს სხვადასხვა ტიპის ინტელექტი, რომლებიც მუდმივად შეიძლება განვითარდეს. ჰ. გარდნერი წერს: ,,As the earlier quotations from Robert Nozik reminds us, there may be "dumb" capacities at the centre of intelligence; but it is equally true that these capacities must be made "smarter" if one is successfully to interact with the surrounding society." [Gardner, 1993:297]. გარდნერის განმარტებით, მის მიერ დასახელებული ინტელექტის სახეები მეტნაკლებად განვითარებული სახით ჩადებულია ყველა ადამიანში და ადამიანი მას გამოიყენებს ინფორმაციის დასამუშავებლად, პრობლემის გადაჭრისა და ღირებული პროდუქტის შესაქმნელად. ინტელექტის მის მიერ განახლებულ განმარტებაში გარდნერი წერს: Intelligence is „...biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture" [Gardner, 1999:28]. ეს განმარტება ფრაზის "biopsychological potential" გამოყენებით ხაზს უსვამს, რომ ინტელექტის გააქტიურება შესაძლებელია.

თავდაპირველად გარდნერმა გამოყო შვიდი ინტელექტი: ლოგიკურ-მათემატიკური (ლოგიკურად აზროვნების და მათემატიკური ოპერაციების შესრულების უნარი), მუსიკალური (რიტმის, ტონალობის, მელოდიის აღქმის, მუსიკის შეთხზვის უნარი), ლინგვისტურ - ენობრივი (სიტყვების, ენის ოსტატურად გამოყენების უნარი წერასა და საუბარში, კითხვის კარგი უნარი), სივრცული (სივრცის აღქმის, რუკების გაგების, ვიზუალურად აღქმის უნარი), სხეულებრივ-კინესთეტიკური (სხეულის სწრაფად და მოქნილად გამოყენების და კონტროლის, კოორდინაციის უნარი, შეხების შეგრძნების უნარი), ინტერპერსონალური (ემპათიის უნარი, სხვა ადამიანების გაგების და მათთან ურთიერთობის უნარი) და ინტრაპერსონალური (საკუთარ თავზე დაკვირვების, თვითშემეცნების, საკუთარი სურვილების და გრძნობების გაგების უნარი [Gardner: 2011, 77-251]. ეს უკანასკნელი შეადარეთ დ. გურამიშვილის ,,ყმაწვილი უნდა სწავლობდეს საცნობლად თავისადაო" [გურამიშვილი, 2021:10]). გარდნერი არ თვლიდა, რომ ეს ჩამონათვალი სრული იყო და დაუშვა, რომ მომავალში სხვა მკვლევარები დაამატებდნენ ახალ ინტელექტს. გარდნერი თავად წერს, რომ ერთერთმა კოლეგამ შესთავაზა მას დაემატებინა ციფრული ინტელექტი გარდნერის მიერ დასახელებული ინტელექტების ჩამონათვალისთვის. კოგნიტურმა ნეირომეცნიერმა მიქაელ პოზნერმა გამოთქვა მოსაზრება, რომ საჭირო იყო ყურადღების, როგორც ინტელექტის დამატება [Gardner, 2011:XXI]. თავად გარდნერმა დაამატა თავის ჩამონათვალს მერვე ინტელექტიც, ნატურალისტური (ბუნებისა და ველური გარემოს ელემენტების ცნობის და გაგების უნარი [Gardner, 1999:47-49]). გარდნერმა დაუშვა, რომ შესაძლებელი იყო პედაგოგიური ინტელექტის გამოყოფაც. თუმცა. , როგორც თავად აღნიშნა, აღარ ჩაუღრმავდა ამ საკითხს , რადგან ჯერ ერთი, იგი იმჟამად განსხვავებული საკითხებით იყო დაინტერესებული და გარდა ამისა, თვლიდა, რომ, ალბათ, მისი თეორიის გადახედვა და სიახლეების, შესწორებების შეტანა უფრო მეტად უკვე სხვა მეცნიერების საქმე იყო [Gardner, 2011:XX]. გარდნერმა ინტელექტის შესაძლო ვარიანტად დაასახელა სულიერი (თუმცა აღარ ჩათვალა, რომ საჭირო იყო სულიერი ინიტელექტის დამატება) და მორალური ინტელექტიც

[Gardner, 1999:47]. მან ასევე გამოთქვა მოსაზრება მეცხრე, ეგზისტენციური ინტელექტის დამატების შესაძლებლობის შესახებაც [Gardner, 1999:60-64]. ეგზისტენციური ინტელექტის მქონე ადამიანებს განსაკუთრებული მიდრეკილება აქვთ შეისწავლონ ფილოსოფია. მათ აქვთ უნარი დაფიქრდნენ და გაიაზრონ ეგზისტენციის ფუნდამენტალური საკითხები, როგორიცაა სიცოცხლის მნიშვნელობა და ადამიანის ადგილი სამყაროში. გარდნერმა ეგზისტენციურ ინტელექტს თავისი სპეციფიკის გამო ბოლომდე არ უწოდა ინტელექტი და აღნიშნა, რომ ეგზისტენციური ინტელექტის დამატებით 8,5 ინტელექტი გაჩნდა მის სიაში [Gardner, 1999:66]. თუმცა, გარდნერს არც ამ ინტელექტის არსებობა და ფუნქციები შეუსწავლია ბოლომდე, რადგან ახლა უკვე თვლიდა , რომ საბუნებისმეტყველო ინტელექტის აღმოჩენით საბოლოოდ დაასრულა მრავალმხრივი ინტელექტის თეორიაზე მუშაობა.

როგორც გარდნერის თეორიიდან ჩანს, ადამიანს აქვს არა მხოლოდ ერთი, ზოგადი, არამედ სხვადასხვა ტიპის ინტელექტი. თითოეულ შემსწავლელს ზემოთ ჩამოთვლილი ყველა ინტელექტიდან რომელიღაც უფრო მეტად აქვს განვითარებული და ეს არის მისი ძლიერი მხარე. სწავლების პროცესში მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს მოსწავლის (მოსწავლეში ვგულისხმობ ყველა შემსწავლელს) ძლიერი მხარე – ყველაზე უკეთ განვითარებული ინტელექტი, როგორც საშუალება მისი მოტივაციის გაზრდისა და სწავლების ეფექტიანად წარმართვისთვის.

3. გარდნერის თეორია ბევრმა გააკრიტიკა სხვადასხვა მიზეზის გამო. ზოგიერთს თავად ინტელექტის გარდენრისეული განმარტება არ მოეწონა. გარდნერი თავისი წიგნის წინასიტყვაობაში იგონებს თუ როგორ დაიწუნა ეს განმარტება ერთერთმა არაკეთილგანწყობილმა კრიტიკოსმა, როცა აღნიშნა: ,,Trying to change psychology's definition of intelligence is like trying to move gravestones in a graveyard." [Gardner, 1999:XI]. გამოითქვა მოსაზრებები, რომ, არ არსებობს საკმარისი ემპირიული საფუძველი გარდნერის თეორიისთვის, რომ რთულია ინტელექტის შეფასება და რომ, რასაც გარდნერი ინტელექტს უწოდებს, სხვა არაფერია, თუ არა ტალანტი, უნარი [Metzler, 2026]. მიუხედავად ამისა, მრავალმხრივი ინტელექტის თეორია პრაქტიკული თვალსაზრისით საჭირო, მოსწავლეზე მორგებული თეორია აღმოჩნდა. რაც მთავარია, ითვლება, რომ, ეს თეორია ადამიანის უნიკალურობას უსვამს ხაზს და იგი დღემდე რჩება საშუალებად, რომელსაც წარმატებით იყენებენ მასწავლებლები მოსწავლეზე/სტუდენტზე ორიენტირებული სასწავლო გარემოს შექმნის პროცესში.

რაც შეეხება გარდნერის თეორიის და მხატვრული ლიტერატურის მიმართებას, მხატვრულ ტექსტი გარდნერის თეორიის ჭრილშიც საინტერესო რესურსია, რადგან ბუნებრივად, თავისი არსებითი თვისებების გამო მორგებულია სხვდასხვა ინტელექტის მქონე მოსწავლის საჭიროებაზე და კარგი მხატვრული ნაწარმოების გააზრებულ წაკითხვასაც კი მხოლოდ, რომ არაფერი ვთქვათ მრავალფეროვანი დაგეგმილი აქტივობების საშუალებით მიღწეულ შედეგებზე, შეუძლია მოსწავლეს მეტნაკლებად განუვითაროს თითქმის ყველა სახის ინტელექტი (ლინგვისტური, ლოგიკური, ინტერპერსონალური, ინტრაპერსონალური, გარკვეულწილად სივრცული (მაგალითად, გრაფიკული ნაწარმოების ან კომიქსის შემთხვევაში), მუსიკალური (განსაკუთრებით პოეზიის შესწავლისას) და საბუნებისმეტყველო (შესაბამისი შინაარსის მქონე

მხატვრული ტექსტის შემთხვევაში.). ეს კიდევ ერთი მიზეზია თუ რატომ არის მიზანშეწონილი შეისწავლებოდეს ლიტერატურა რაღაც წილით მაინც ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე.

..ჰ. გარდნერის თეორიის წაკითხვისას გამიჩნდა განცდა, რომ ცალკე უნდა გამოიყოს ესთეტიკური ინტელექტი. (ვგულისხმობ *ესთეტიკური მოთხოვნილების, განცდის, აღქმის, განსჯის და შეფასების, გარკვეული პრობლემის გადაჭრის და ესთეტიკური ღირებულების მქონე პროდუქტის შექმნის უნარს*). გარდნერის სიაში ტერმინი ,,ესთეტიკური ინტელექტი“ გამოყენებული არ არის. ჰ. გარდნერი იყენებს სიტყვას ,,მგრძნობელობა“ (,,sensitivity”), რომელშიც სხვა რაღაცეებთან ერთად იგულისხმება ადამიანის უნარი შეამჩნიოს, აღიქვას და განასხვავოს ესთეტიკური თვისებები და რეაგირება მოახდინოს მათზე. გარდნერთან ესთეტიკური აღქმის, განცდის და შეფასების უნარი, ისევე როგორც ხელოვნების ნიმუშის შექმნის უნარი, სხვადასხვა ინტელექტის შემადგენელ ნაწილებადაა წარმოდგენილი, მიმოფანტულია და იგულისხმება. *ესთეტიკური ინტელექტის დიდი მნიშვნელობის გამო ადამიანის საქმიანობის სხვადასხვა სფეროში,* ვფიქრობ, რომ გარდნერის მიერ გამოყოფილ 8 ინტელექტს ან ცალკე უნდა დაემატოს ესთეტიკური ინტელექტი ან ქვეპუნქტად გამოეყოს უკვე დასახელებულ თითოეულ ინტელექტს (და მაშინ შეიძლება ეწოდოს, ვთქვათ, ერთერთს ლინგვისტურ-ესთეტიკური ინტელექტი). ეს დადებითი ცვლილების მომტანი იქნება, რადგან ზოგიერთ შემთხვევაში ესთეტიკური ინტელექტის განვითარება სასწავლო პროცესში უგულებელყოფილია.

ზოგადად, ესთეტიკური განათლება, ესთეტიკური აღქმის და შეფასების უნარის განვითარება რომ მნიშვნელოვანია, ამის შესახებ შორეული წარსულიდან დღემდე უამრავი რამ დაწერილა. მოვიყვან მხოლოდ მეოცე საუკუნის მოაზროვნის, ინგლისელი ხელოვნებისა და ლიტერატურის კრიტიკოსის, პოეტ ჰერბერთ რიდის მოსაზრებას, რომელიც მან გამოთქვა წიგნში „განათლება ხელოვნების მეშვეობით“ (Education Through Art). რიდი აღნიშნავს, რომ მხატვრული და ესთეტიკური განათლება არ ნიშნავს მხოლოდ მხატვრული ტექნიკის ათვისებას და რომ ესთეტიკურ განათლებას შეუძლია წვლილი შეიტანოს მთლიანი პიროვნების განვითარებაში [Read, 1943:7]. ესთეტიკური ინტლექტის განვითარების კონტექსტში მაგონდება სხვა შემთხვევაც ერთერთი იაპონური საგანმანათლებლო დაწესებულებიდან, რომელსაც სახვითი ხელოვნების შესწავლის გაძლიერებული პროგრამა ჰქონდა. სკოლის ერთერთმა სტუმარმა დირექციის წარმომადგენელს ჰკითხა მოელოდნენ თუ არა ისინი , რომ ამ სკოლის ყველა კურსდამთავრებული მხატვარი გახდებოდა. დირექტორმა სტუმარს აუხსნა , ყველა პროფესიონალი მხატვარი ვერ გახდება, მაგრამ თუ ასფალტის დაგება მოუწევს, აუცილებლად ლამაზად დააგებსო.

უცხო ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე ლინგვისტური და ესთეტიკური ინტელექტის ერთდროულად განვითარების საუკეთესო გზაა მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშებზე მუშაობა. ენის სწავლების პროცესში სტუდენტს/მოსწავლეს ჭირდება გაეცნოს ენის გამოყენების მიმზიდველ, საინტერესო და სუბიექტურ ნიმუშებს, სილამაზეს გამოვლინებულს ვერბალურ ფორმაში. ასეთი ნიმუშები ეხმარება მოსწავლეს ენის შეგრძნების განვითარებაში და მათი მოპოვება შეიძლება, უპირველეს ყოვლისა, მხატვრულ ლიტერატურაში. მოკლედ რომ ვთქვათ, ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე მხატვრულ ტექსტი, როგორც ვერბალური ხელოვნების ნიმუში,

სასიცოცხლო უნარების, ლინგვისტური და ესთეტიკური ინტელექტის განვითარების ყველაზე ეკონომიური საშუალებაა.

.. მოსწავლეებს განსხვავებული სწავლის სტილი და ინტერესები აქვთ და მიუხედავად იმისა, ცალკე გამოვყოფთ თუ არა გარდნერის თეორიაში ესთეტიკურ ინტელექტს, ქვეპუნქტად გამოვყოფთ და ერთერთ მათგანს ვუწოდებთ ლინგვისტურ-ესთეტიკურს, გავაერთიანებთ თუ არა ესთეტიკურ ინტელექტს ეგზისტენციურთან და დავარქმევთ ხელოვნების ინტელექტს, რეალობად რჩება ის, რომ ნებისმიერ მოსწავლეს გარკვეულწილად ჭირდება ესთეტიკური განცდა (ამის უნარი ჩადებულია ყველა ადამიანში), მაგრამ ზოგიერთ მოსწავლეს ამ განცდის ხელოვნების ნიმუშის საშუალებით მიღების განსაკუთრებული მოთხოვნილება აქვს. ლიტერატურულ ტექსტთან ურთიერთობა ასეთი მოსწავლის ინტერესებზეა მორგებული. როცა უცხო ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე მხატვრული ლიტერატურის ნიმუში საერთოდ არ შეისწავლება, ბევრი მოსწავლისთვის პროცესი ხდება უღიმღამო და მხოლოდ ფაქტის მიწოდებაზე ორიენტირებული. არიან მოსწავლეები და სტუდენტები, ვისაც ლიტერატურა არ აინტერესებს და ვერბალური ხელოვნების ნიმუშით ესთეტიკური განცდის მიღების უნარიც სუსტად აქვს განვითარებული. ამ შემთხვევაში ადამიანს შეუძლია გააქტიუროს იგი საკუთარ თავში. ენის სწავლების პროცესში მასწავლებლის ხელშეწყობა და მოსწავლის თუ სტუდენტის საჭიროებებზე მორგებული მხატვრული ტექსტები წარმოადგენს შესაძლებლობებს, რომლებიც ენის შემსწავლელს შეუძლია გამოიყენოს საკუთარი ესთეტიკური ინტელექტის განვითარებისთვის.

როგორც გამოცდილებით და მოსწავლეთა და სტუდენტების გამოკითხვის შედეგებით დავინახე, მხატვრული ლიტერატურის შესწავლას ზოგადი უცხო ენის კურსში ბევრი კარგი შედეგი მოაქვს. ვერბალური ხელოვნების ნიმუშებზე მუშაობა საბოლოოდ ლექსიკური მარაგის გამდიდრებასთან, საკუთარ თავში ჩაღრმავების უნარის, ენის შეგრძნების განვითარებასა და სხვა მრავალ დადებით შედეგთან ერთად, იწვევს მოსწავლის/სტუდენტის მოტივაციის გაზრდას ენის შესწავლის პროცესში, მხატვრული ლიტერატურის მიმართ ინტერესის გაზრდას (თუნდაც სუსტის, ზოგიერთ შემთხვევაში), ტექსტსა და. მწერლის სტილზე დაკვირვების, ყურადღებით კითხვის, ესთეტიკური აღქმის და შეფასების უნარების განვითარებას.

მოკლედ რომ ვთქვათ, ესთეტიკურ ინტელექტს ზოგადად, მათ შორის ლინგვისტურ-ესთეტიკურს ჭირდება განვითარება. მხატვრული ლიტერატურას, როგორც ვერბალური ხელოვნების სახეს, ყველაზე უკეთ შეუძლია ამ ფუნქციის შესრულება ენის სწავლების პროცესში და ამიტომ ლიტერატურა გარკვეულწილად უნდა შედიოდეს ენის კურსში. თუმცა, საკითხის ასე დასმა უკავშირდება პრობლემას, რომელიც ლიტერატურის სწავლების პროცესში ჩნდება. პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ ლიტერატურის შესწავლისას ხშირად ყურადღება ექცევა მხატვრული ტექსტში ფორმალური სტრუქტურების ამოცნობასა და ანალიზს და მნიშვნელოვანწილად იკარგება ერთერთი მთავარი, რის გამოც ლიტერატურა, როგორც ხელოვნების ერთერთი სახე იქმნება--ესთეტიკური მხარე (ამ კონტექსტში ისევ შეიძლება ზემოთ მოყვანილი ჰერბერთ რიდის მოსაზრების გახსენება). არის შემთხვევები, როცა გაკვეთილსა თუ სემინარზე არ ხდება მხატვრული ნაწარმოებით შექმნილ ესთეტიკურ ზეგავლენაზე, მკითხველში გაჩენილ განცდაზე დაკვირვება. როგორც ავღნიშნეთ, ერთერთი მნიშვნელოვანი, რაც უნდა

მოხდეს მხატვრული ტექსტის გაცნობისას, მოსწავლისა თუ სტუდენტის მიერ მისი ესთეტიკური მხარის დანახვა, შეგრძნებაა. მკითხველი აკვირდება ტექსტით მოტანილ განცდას, ზეგავლენას და ამის შემდეგ იწყება ანალიზი თუ რამ შექმნა ეს პირველი ეფექტი. უცხო ენის გაკვეთილსა თუ სემინარზე, მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს სტუდენტს/მოსწავლეს დააკვირდეს და ამოიცნოს ტექსტით შექმნილი შთაბეჭდილება, განცდა (აქ, ჩემი დაკვირვებით, თავად განცდაში რა მოიაზრება, ისიც უნდა დაუზუსტოს მასწავლებელმა მოსწავლეს/სტუდენტს), რომელიც მასთან ვერბალური ხელოვნების ნამდვილ ნიმუშს მოაქვს მარტივი შეკითხვების დასმით. შეკითხვა შეიძლება იყოს: რა განცდა მოიტანმა ლექსმა? რომელი ხატი დაგრჩა გონებაში? რა გრძნობა გააღვიძა შენში ამ სცენამ? და სხვ. ამგვარი შეკითხვებით სხვა საშუალებებთან ერთად შეუძლია მასწავლებელს დაეხმაროს მოსწავლეს/სტუდენტს შეჩერების და ტექსტის მოსმენის უნარის გამომუშავებაში. ტექსტის ანალიზი, როგორც უკვე ავღნიშნე, შემდეგი საფეხურია.

უფრო ვრცლად ლიტერატურის სწავლების შესახებ მიდგომების და აქტივობების განხილვა, ვფიქრობ, ცალკე სტატიის თემაა. დავამატებდი მხოლოდ, რომ, მხატვრული ლიტერატურის სწავლების ჩართვა უცხო ენის სასწავლო კურსში არ ნიშნავს ზოგადი ენის კურსის გადატვირთვას სასწავლო მასალით. ლიტერატურის დამატება შეიძლება სულ უბრალოდ მოხდეს, კვირაში ან ორ კვირაში (ამას მასწავლებელი განსაზღვრავს) ერთხელ მცირე ზომის ლიტერატურული ტექსტის შესწავლით ან საშინაო საკითხავი მასალის დამატებით. შესაძლოა, თავად მასწავლებელმა წაუკითხოს მოსწავლეს/სტუდენტს, ვთქვათ, ლექსი და ამ გზით დაეხმაროს გამოუმუშავოს ლინგვისტურ-ესთეტიკური ინტელექტი. და კიდევ ერთი შენიშვნა: რადგან ესთეტიკური ინტელექტის ასამაღლებლად უცხო ენის გაკვეთილზე სრული ტექსტებია საჭირო და არა ადაპტირებული (ეს უკანასკნელი არსებითად უკვე სხვა ტექსტია განსხვავებული ენით და მასში ორიგინალიდან, როგორც წესი, მხოლოდ სიუჟეტია შენარჩუნებული), როცა შემსწავლელს არ შეუძლია უცხო ენაზე შექმნილი ნებისმიერი ავთენტური ტექსტის გაგება ენის ფლობის დაბალი დონის გამო, კითხვის პროცესის გაადვილება შესაძლებელია ლექსების და მოკლე ნოველების ან ზღაპრების ლექსიკური თვალსაზრისით მარტივი ნიმუშების შერჩევით.

მხატვრული ლიტერატურა თავისი მრავალი ფუნქციით, მათ შორის იმით, რომ იგი ენის გამოყენების მნიშვნელოვანი სფეროა და ამავე დროს შეუძლია ესთეტიკური ზეგავლენა მოახდინოს ადამიანსა და მის პიროვნებაზე, ეკონომიური საშუალებაა სწავლების პროცესის სტუდენტების/ მოსწავლეების ინტერესებზე მორგებისა და მათი ესთეტიკური და ლინგვისტური ინტელექტის განვითარებისთვის. ამიტომ ვფიქრობ, რომ მხატვრული ლიტერატურის ნიმუშები ენის ზოგადი კურსის ფარგლებში უნდა შეისწავლებოდეს.

ლიტერატურა:

1. **გურამიშვილი დ.,** – ,,დავითიანი“. თბილისი: გამომცემლობა ,,პალიტრა“. 2021. გვ.352
2. Camus A., **O'Brien Justin (Translator),** – **The Myth of Sisyphus, and Other Essays. New York: Vintage Books. 1991, 170 გვ.**
3. **Collie J., Slater S.,** – Literature in the Language Classroom, A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 279 გვ.

4. **Gardner H.,** – Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences. New York: BasicBooks. 1993. 481 გვ.
5. **Gardner H.,** – Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. 2011. 529 გვ.
6. Ganrdner H., – **Intelligence Reframed - Multiple Intelligences for The 21st Century. New York: Basic Books. 1999. 283 გვ.**
7. **Gardner H.,** – Multiple Intelligences, The Theory in Practice, A Reader. New York: Basic Books. 1993. 403 გვ.
8. Metzler, M., – **Gardner's Theory of Multiple Intelligences, (ელექტრონული რესურსი): https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html. მოპოვებულია 29.08.2026**
9. **Read H.,** – Education Through Art. New York: Pantheon Books, A Division of Random House. 1943. 422 გვ.

Nino Dondoladze
Shota Rustaveli State University
Batumi, Georgia
e-mail: Nino.dondoladze@bsu.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.24
SJIF 2026: 8.679

Aesthetic Intelligence and Function of Literature in the Language Classroom

Abstract

The article examines the significance of using literature in language teaching. Literature is an important domain of language use. As an authentic source, it is inherently engaging for learners. At the same time, it serves as a resource from which readers can acquire cultural information and encounter philosophical perspectives that contribute to personal growth. Nevertheless, fiction is almost always excluded from the syllabi of contemporary language courses. The article discusses the role of teaching literature through the lens of Howard Gardner's theory of multiple intelligences. It argues that fiction, by its very nature, is *material that fosters the development of various forms of intelligence.* Of particular significance is aesthetic intelligence , which is not identified as a separate category in Gardner's framework, but is dispersed across his theory and implicitly incorporated into various intelligences. Given its special role in personal development, the author argues that aesthetic intelligence should either be identified as a distinct form of intelligence and added to Gardner's list of eight intelligences, or recognized as a subcategory of each of them. Within this context, the role of fiction as a form of verbal art in the development of aesthetic intelligence is underscored.

The author of the article indicates several ways in which literary texts can be easily incorporated into an existing foreign-language syllabus. This would enable teachers to make the learning process more engaging, cater to the interests of learners for whom art is of particular importance, increase students' motivation and help all types of learners nurture their aesthetic and linguistic intelligences.

Key words: aesthetic intelligence, literature, language teaching, multiple intelligences
რეცენზენტი: პროფესორი ლაურა ჩერნოვატი

სამეცნიერო–რეფერირებადი ჟურნალი "ენა და კულტურა"
SCIENTIFIC PEER REVIEWED JOURNAL "LANGUAGE AND CULTURE" N36, 2026

სწავლების მეთოდიკა
Methodic of Teaching

ზეპირი თარგმანის გაკვეთილის მიზნები და წინაპირობები

სოფიო მუჯირი
ივ.ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: sophio.mujiri@tsu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.25
SJIF 2026: 8.679

ნაშრომში ყურადღება გამახვილებულია ზეპირი თარგმნისა და დიდაქტიკის საკითხებზე, რომლებიც მოიცავენ სწავლებისა და სწავლის მიზნებს (ტექსტის გაგებისა და დამახსოვრების გაუმჯობესება, თარგმნისა და ტექსტის რედაქტირებისთვის საჭირო სტრატეგიების გაცნობიერება, ინფორმაციის მოძიების, პროფესიული ეთიკის, კულტურული და ტექსტის კომპეტენციების განვითარება), წინაპირობებს (ენობრივ-კულტურული, ინტელექტუალური, ფსიქიკური და ფიზიკური, პროფესიული ეთიკის წინაპირობები) ასევე სპეციფიკურ მეთოდებს, სწავლებისა და სწავლის შინაარსებს.

საკვანძო სიტყვები: ზეპირი თარგმანი, დიდაქტიკა, მიზნები, წინაპირობები, მეთოდები, შინაარსები

ზეპირი თარგმანის (თარჯიმნობის) გაკვეთილის ეფექტურად დაგეგმვისა და ჩატარებისათვის აუცილებელია ყურადღების გამახვილება როგორც ზეპირი თარგმანის, ასევე დიდაქტიკის საკითხებზე, რომლებიც მოიცავენ სწავლების მიზნებს, სპეციფიკურ მეთოდებს, სწავლებისა და სწავლის შინაარსებს და ა. შ.

თავდაპირველად მოკლედ შევეხებით იმას, თუ როგორი მოთხოვნებია იმ პირთა მიმართ, რომლებსაც სურთ ზეპირი თარგმანის სწავლება და სწავლა, შემდეგში კი განვიხილავთ სწავლისა და სწავლების უმთავრეს მიზნებს.

ისმის კითხვა, თუ *ვის შეუძლია ზეპირი თარგმანის სწავლება?*

ამ კითხვას შეიძლება ზოგადად ვუპასუხოთ: ზეპირი და წერითი მთარგმნელების წინაშე წაყენებული მოთხოვნები თითქმის ერთნაირია. კერძოდ, ორივეს ევალება მშობლიური და უცხოური ენების სრულყოფილი ცოდნა, დარგობრივი სპეციალიზაცია, კულტურული ერუდიცია, სპეციფიკური პროფესიული უნარები, პროფესიული ეთიკა და სხვ.

მაგრამ, მიუხედავად იმისა, რომ ორივე პროფესია საერთო საბაზისო კომპეტენციებს ეფუძნება, მათი სამუშაო სპეციფიკა მაინც მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისაგან.

წერითი მთარგმნელისაგან[1] განსხვავებით, ზეპირ (კონზეკუტიურ ანუ თანმიმდევრულ) მთარგმნელს მეტად მოეთხოვება მაღალი სტრესმედეგობა კონფერენციებსა და მოლაპარაკებებზე, უკეთესი მეხსიერება და კონცენტრაციის უნარი, მოსმენილი ინფორმაციიდან აზრის სწორად და სწრაფად გამოტანა, აქტიური ლექსიკური მარაგი, ჩანაწერების (ნოტაციის) სწრაფად გაკეთების და ორატორული უნარები, ასევე შეძლებისდაგვარად, სათარჯიმნო თემის წინასწარი სიღრმისეული შესწავლა და ა.შ. [2]

ვის შეუძლია ზეპირი თარგმანის სწავლა?

იმ პირებს, რომლებმაც გადაწყვიტეს გახდნენ თარჯიმნები, როგორც წესი, დასრულებული აქვთ საშუალო განათლება და ეუფლებიან რა თარჯიმნობას, გადიან მოსამზადებელ ეტაპს ამ სფეროში მომავალი პროფესიული საქმიანობისათვის. უნდა აღინიშნოს, რომ მომავალი თარჯიმნების მიმართ წაყენებული მოთხოვნები, პირველ რიგში ეხება ენობრივ-კულტურულ წინაპირობებს (მოსმენილის გაგებას, აზრის გამოხატვის უნარს, ენისა და კულტურის ცოდნას) და თარჯიმნის *პიროვნებასთან* დაკავშირებულ სპეციფიკურ წინაპირობებს. ესენია:

- *ინტელექტუალური წინაპირობები:* გონებრივი მოქნილობა,

აზროვნების სისხარტე, მოსწრებული სიტყვა-პასუხი, კომბინირების, აბსტრაქციისა და ანალიზის უნარები; ერუდიცია, მრავალმხრივი ინტერესები, ცოდნის წყურვილი, უწყვეტი სწავლისათვის მზაობა და უცხო დარგობრივ სფეროებში სწრაფად გარკვევის უნარი;

- *ფსიქიკური და ფიზიკური წინაპირობები:* კარგი

მეხსიერება, გამძლეობა, ნორმალური ხმის მონაცემები, კონცენტრაციისა და გადაწყვეტილების სწრაფად მიღების უნარები.

- *პროფესიული ეთიკის წინაპირობები:* მოვალეობისა და

პასუხისმგებლობის გრძნობა, სანდოობა, მოქმედებისადმი მზადყოფნა, თავმდაბლობა, თავდაჯერებული გამოსვლა, კარგი მანერები და ტაქტი, გუნდთან ურთიერთობისა და მუშაობის უნარი, საკუთარზე მეტად სხვისი აზრის გათვალისწინების უნარი, ასევე მიზან-ენაზე სათქმელის ადეკვატურად გამოხატვის უნარი.

თარჯიმნობის გაკვეთილი მიზნად ისახავს სწავლის პროცესში ზემოაღნიშნული წინაპირობების სრულყოფას, თარჯიმნის კომპეტენციის განვითარებისა და პროფესიის წარმატებით დაუფლებისათვის.

---

[1] წერითი მთარგმნელის ძირითადი უნარებია: სტილისტიკის ცოდნა, ტექსტის გამართვისა და რედაქტირების უნარი, ინფორმაციისა და ტერმინების მოძიების უნარი, კონცენტრაციის უნარი, ტექნოლოგიების ცოდნა და სხვ.

[2] თარჯიმნობის გაკვეთილზე ზოგ შემთხვევაში პარალელურად ხდება უცხოური ენის იძულებითი ათვისება ან სრულყოფა. (განსაკუთრებით იმ ენებისა, რომლებიც სკოლაში არ ისწავლებოდა), რაც მიზანშეწონილად არ მიგვაჩნია. თუმცა, პროდუქტიული იქნებოდა უცხო ენის გაკვეთილზე თარჯიმნობის ხელშემწყობი სავარჯიშოების შეტანა.

თუმცა, უნდა ითქვას, რომ სტუდენტებს ამ თვისებებისა და უნარებისადმი, სულ ცოტა, *განწყობა და მიდრეკილება* მაინც უნდა გააჩნდეთ. ამიტომ, ძალიან მნიშვნელოვანია, შემდგომში მათი იმედგაცრუების თავიდან ასაცილებლად, სწავლებისა და პროფესიის დაუფლების პროცესშიც, მათ მივცეთ კვალიფიციური პროფესიული რჩევები (პროფესიული შერჩევისა და უნარების ტესტების, ე. წ. „საცდელი კურსების“ სახით და სხვ.)

რა არის სწავლისა და სწავლების უმნიშვნელოვანესი მიზნები თარჯიმნობის გაკვეთილზე?

თარჯიმნობის გაკვეთილის მიზანი მდგომარეობს იმაში, რომ სტუდენტებში განვავითაროთ თარჯიმნობის კომპეტენცია, რომელიც ყალიბდება ცოდნის საჭირო მარაგის და უნარ-ჩვევების ერთობლიობით. მათი ურთიერთკავშირიდან გამომდინარე უნდა დავსახოთ სწავლისა და სწავლების მიზნები და შევიმუშავოთ შესაფერისი სავარჯიშოები.

თარჯიმნობის კომპეტენციის მნიშვნელოვანი ნაწილია კულტურული კომპეტენცია, რომლითაც ვგულისხმობთ მედიატორობის უნარს საკუთარ და უცხოენოვანი პარტნიორის კულტურათა შორის. თარჯიმანს ზეპირი თარგმნის გარდა, უნდა შეეძლოს (ვიწრო გაგებით) მხარეთმცოდნეობის მრჩევლის ფუნქციის შესრულებაც. მაგალითად, თარჯიმანი, რომელიც თან ახლავს დელეგაციას საზღვარგარეთ მოგზაურობის დროს, მზად უნდა იყოს იმისათვის, რომ დელეგაციის წევრებს მოთხოვნის შემთხვევაში, წინასწარ მიაწოდოს ინფორმაცია მოცემულ ქვეყანაში მოსალოდნელი სირთულეებისა და მოქალაქეებთან ურთიერთობის თავისებურებების შესახებ (ტრადიციები, წეს-ჩვეულებები, ნორმები, კონვენციები, საუბრის რიტუალები, ეტიკეტის ფორმები, დროის მართვა და ა. შ.). აღარაფერს ვამბობთ იმაზე, რომ მისგან ხშირად ელიან ინფორმაციას „ტექნიკური საკითხების“ შესახებაც (მაგ. როგორი ამინდია მოლაპარაკების ადგილას? როგორია ტრანსპორტით გადაადგილების პირობები? თავისუფალი დროის გატარების რა შესაძლებლობები არსებობს? რა ტიპის სასტუმროებია და ა. შ.). ეს იმას ნიშნავს, რომ თარჯიმანს უნდა გააჩნდეს:

- ყოვლისმომცველი, მუდმივად განვითარებადი და აქტუალური ცოდნა როგორც საკუთარი, ასევე უცხო კულტურისა და საკომუნიკაციო საზოგადოების შესახებ;
- უნარი, ამოიცნოს მსგავსებები და განსხვავებები ორ კულტურას შორის და გამოიტანოს შესაბამისი დასკვნები თავისი თარჯიმნობითი საქმიანობისთვის.

თარჯიმნობის კომპეტენციის მეორე მნიშვნელოვანი შემადგენელი ნაწილია ტექსტის კომპეტენცია (ტექსტის გაგების, შექმნისა და პროდუცირების უნარი), როგორც მშობლიურ, ასევე უცხოურ ენაში. თარჯიმნობის გაკვეთილზე სტუდენტები ინტენსიურად უნდა ვარჯიშობდნენ პირველ რიგში, მშობლიურენოვანი ტექსტის კომპეტენციაში, რადგან როგორც წესი, თარჯიმნობა უმთავრესად მშობლიურ ენაზე მიმდინარეობს. ორივე სამუშაო ენებში ტექსტის კომპეტენციის გაუმჯობესება მჭიდროდაა დაკავშირებული თარჯიმნობისთვის სპეციფიკური მეთოდების სწავლებასთან და შესაძლებლობის ფარგლებში, სპეციალური სავარჯიშოების შესრულებასთან. (მოიაზრება სტუდენტების მოხსენებები წინასწარ მოცემული თემის შესახებ როგორც მშობლიურ, ისე უცხო ენაზე, რეალური სიტუაციების სიმულირება, წინასწარი მომზადებით ან მის გარეშე).

თარჯიმნობისათვის სპეციფიკური მეთოდების ცოდნა, რომელსაც სტუდენტებს გადავცემთ თარჯიმნობის სწავლების პროცესში, მოიცავს ერთი მხრივ, ენისა და კულტურათმცოდნეობით, მეორე მხრივ კი, ტრანსლატოლოგიურ ასპექტებს[1]

ეჭვგარეშეა, რომ სწავლებისა და სწავლის მთავარ მიზნად უნდა მივიჩნიოთ მოსმენილის ადეკვატური აღქმა-გაგება და ამ უნარის მაქსიმალურად გაუმჯობესება, რასაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს თარჯიმნის პროფესიული ამოცანების განსახორციელებლად. ასევე მნიშვნელოვანია, საკუთარ სპონტანურ ასოციაციებზე დაყრდნობით, თარჯიმნობის პროცესში, ამოსავალი ტექსტის ჰოლისტური გაგება, ნაცვლად იმისა, რომ ვეძებოთ ამოსავალი ენის სიტყვების ეკვივალენტები მიზან-ენაზე. ეს უნარები განმტკიცებული უნდა იყოს შესაბამისი სავარჯიშოებით.

სწავლების შემდეგი მიზანია, გაგებული ტექსტის დამახსოვრებისა და მეხსიერების უნარის გაუმჯობესება. ამისთვის მიზანშეწონილია მეხსიერების და ნოტაციის გასაუმჯობესებელი სავარჯიშოების გამოყენება. ნოტაციის სავარჯიშოები ნოტაციის ტექნიკის დახვეწასთან ერთად, წარმოადგენენ გაგებისათვის საჭირო სავარჯიშოებს, რომელთა დახმარებით შესაძლებელი ხდება მიზან-ტექსტის ღირებული შინაარსების დამახსოვრება.

სწავლებისა და სწავლის მესამე მნიშვნელოვანი მიზანია სტრატეგიების გაცნობიერება, რომლებიც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამოსავალი ენიდან მიზან-ენაზე თარგმნისათვის და და მიზან-ტექსტის რედაქტირებისთვის. ეს მიზნებიც შესაბამისი სავარჯიშოების გამოყენებით უნდა იქნეს მიღწეული.

სწავლებისა და სწავლის შემდეგი მიზანია - „პროფესიონალური ზეპირი გამოსვლა“. ამ მიზნის განსახორციელებლად აუცილებელია არტიკულაციისა და მეტყველების, ასევე მიზან-ტექსტის ადეკვატური გაჟღერებისათვის სავარჯიშოების შედგენა და შესრულება.

თარჯიმნობის სწავლებისა და სწავლის ერთ-ერთ ცენტრალურ მიზანს წარმოადგენს ძიების კომპეტენციის განვითარება და ამით სამყაროსეული და დარგობრივი ცოდნის გაფართოება, ამ მიზნის შესრულებას ასევე ხელი უნდა შევუწყოთ შესაბამისი სავარჯიშოებით.

და ბოლოს, უნდა დავასახელოთ თარჯიმნობის სწავლებისა და სწავლის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი *მიზანი - პროფესიული ეთიკისა და პროფესიონალური უნარების განვითარება.* ამით პირველ რიგში ვგულისხმობთ, პედაგოგის მიერ სიმულირებული სიტუაციების შექმნას, რომლებშიც სტუდენტები გააცნობიერებენ თარჯიმნობის სპეციფიკას. მაგალითად, სტუდენტებმა უნდა გაითავისონ, რომ აუცილებელია დროის დეფიციტის პირობებში სწრაფად მოიძიონ თარჯიმნობისთვის საჭირო ინფორმაცია. მათ ასევე უნდა იცოდნენ, რომ ზოგჯერ მოუწევთ არასრულყოფილი ინფორმაციებით დაკმაყოფილება და ამის შედეგად არასწორი თარგმნა, ანუ ერთგვარი პროფესიული რისკით ცხოვრება. ამასთან კავშირში, სასურველია გაკვეთილზე თვითშესწორების ტრენინგების ჩატარება გუნდური მუშაობის პირობებში (მაგ. ორი თარჯიმნის მიერ წინასწარ ნათარგმნი მასალის პარალელური პრეზენტაცია).

[1] მათ შორის ფსიქოლინგვისტურ და კომუნიკაციის მეცნიერებებს.

ლიტერატურა:

1. **Koller, Werner / Berg Henjum, Kjetil (2020).** *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 9. Auflage. Tübingen: Narr Francke.
2. **Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hrsg.) (2006).** *Handbuch Translation*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
3. **Kautz, Ulrich (2002).** *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. 2. Auflage. München: Iudicium.
4. **Nord, Christiane (2009).** *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 4. Auflage. Tübingen: Julius Groos.
5. **Kaindl, Klaus / Kadrić, Mira (Hrsg.) (2016).** *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen: Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sophio Mujiri
Iv.Javakhishvili Tbilisi State University
Tbilisi, Georgia
e-mail: sophio.mujiri@tsu.ge

https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.25
SJIF 2026: 8.679

Objectives and Prerequesites For An Oral Translation

Abstract

The paper focuses on issues related to oral translation and didactics, encompassing the goals of teaching and learning. (improving text comprehension and retention; understanding strategies required for translation and text editing; developing skills in information retrieval, professional ethics, and cultural and textual competencies), Prerequisites (linguistic-cultural, intellectual, mental and physical, and professional ethics-related prerequisites), as well as specific methods and the content of teaching and learning.

Keywords: interpreting, didactics, goals, prerequisites, methods, content

რეცენზენტი: პროფესორი ელისო ქორიძე

სამეცნიერო–რეფერირებადი ჟურნალი "ენა და კულტურა"
SCIENTIFIC PEER REVIEWED JOURNAL "LANGUAGE AND CULTURE" N36, 2026

სწავლების მეთოდიკა
Methodic of Teaching

ზედსართავი სახელების სწავლება ქართულში A1-C1დონეების მიხედვით (ენათა ევროპული ჩარჩოს შესაბამისად)

ნანა შავთვალაძე
საქართველოს უნივერსიტეტი
თბილისი, საქართველო
e-mail: nana.shavtvaladze@ug.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.26
SJIF 2026: 8.679

ქართული ენის, როგორც უცხო ენის, სწავლების პროცესში მეტყველების თითოეული ნაწილის გრადაცია მკაცრ მეთოდოლოგიურ ბადეს ეფუძნება. თუკი დამწყებ საფეხურებზე (A1-B1) აქცენტი ძირითადად მარტივ სტრუქტურებზე, მხოლობითი/მრავლობითი რიცხვის შეთანხმებასა და ძირითად თვისების გამომხატველ ზედსართავებზე კეთდება, B2 და C1 დონეებზე სურათი რადიკალურად იცვლება — მახვილი გადადის სინტაქსურ ნიუანსებზე, კომპოზიტებზე, სტილისტურ ფერადოვნებაზე, ზმნიზედურ-ზედსართავი წარმომავლობის ფორმებსა და მეტაფორულ კონტექსტებზე. ჩვენი სტატიის მიზანი კი ერთიანად ამ მეტყველების ნაწილის ფუნქციის, არისა და ქმედების ჩვენების მიზანია. ქართულის, როგორც უცხო ენის სწავლებაში (სერია „ბილიკი“, „სემიტა.ენის სკოლა“) მეტყველების თითოეული ნაწილის გრადაცია მკაცრ მეთოდოლოგიურ ბადეს ეფუძნება. ზედსართავი სახელების წარდგენისა და ფუნქციური განშლის სისტემა ენათა ევროპული ჩარჩოს (CEFR) ექვსდონიანი სკალის შესაბამისად შემდეგნაირად გამოიყურება:

A1 დონეზე ყურადღება ეთმობა ძირითად თვისებებსა და კონკრეტულ ნიშნებს — უმარტივესი ფიზიკური მახასიათებლების, ფერების, ზომისა და გემოს გამოხატვას უშუალო გარემოში მარტივი ზედსართავი სახელების (დიდი, პატარა, წითელი, შავი, კარგი, ცხელი), ძირითადი ბრუნვებისა და არსებით სახელთან შეთანხმების გამოყენებით.

A2 დონეზე იზრდება მოთხოვნა საგნებისა და ადამიანების დეტალურ აღწერაზე, პირველად ფსიქოლოგიურ მდგომარეობასა და შედარებით ხარისხზე, სადაც აქტიურად გამოიყენება შედარებითი ხარისხის წარმოება (უფრო დიდი, ყველაზე კარგი) და ხასიათის/განწყობის აღმნიშვნელი ფორმები (კეთილი, მეგობრული, დაღლილი).

B1 დონე უკვე მოიცავს აბსტრაქტულ ცნებებსა და მრავალკომპონენტიან აღწერებს, რთული ატრიბუტებისა და ხარისხობრივი ნიშნების გადმოცემას, სადაც ერთვება ფუძეწარმოქმნილი და რთული ზედსართავები, ზედსართავთა სუბსტანტივირება (არსებითივით გამოყენება: მშვენიერი / მშვენიერნი) და აბსტრაქტული ცნებები (რთული, ეფექტური, აუცილებელი).

B2 დონეზე ყურადღება გადადის სტილისტურ ნიუანსებზე, რთულ კომპოზიტებსა და ეპითეტებზე, რაც ემსახურება მხატვრული და პუბლიცისტური მეტყველების ელემენტების, ემოციური დამოკიდებულებისა და შეფასების ფაქიზი ნიუანსების ათვისებას მრავალფუძიანი კომპოზიტების (გულმოდგინე, თავდადებული), აფექტურ-ექსპრესიული შეფასებებისა და შემოკლებული ფორმების გამოყენებით.

C1 დონე წარმოადგენს აკადემიურ დისკურსსა და ნატიფ სემანტიკას, სადაც ენის სრულყოფილი ფლობა გულისხმობს აკადემიურ და პროფესიულ სივრცეში სემანტიკური წიაღსვლებისა და კონოტაციების სრულ კონტროლს მაღალი აკადემიური ტერმინოლოგიის, არქაული თუ იშვიათი ფორმების, რთული სინტაქსური კონსტრუქციებისა და ფაქიზი სინონიმური რიგების (გონივრული, საღი, ნააზრევი) მეშვეობით.

ზედსართავი სახელების ათვისება და მათი ენათა ევროპული ჩარჩოს (CEFR) დონეების შესაბამისად ტალღოვნად გადასვლა მომდევნო დონეზე გადამწყვეტია მეტყველებისთვის, რადგან ის დამწყები საფეხურის უმარტივესი ფიზიკური მახასიათებლებიდან აკადემიური დისკურსის ნატიფ სემანტიკამდე აფართოებს მსმენელის ენობრივ შესაძლებლობებს. სწორედ ამ მეტყველების ნაწილის მეშვეობით ხდება საგნების, მოვლენებისა და პიროვნული განწყობების ზუსტი იდენტიფიცირება, შეფასება და ემოციურ-ექსპრესიული ნიუანსების გადმოცემა, რაც უცხო ენის არა მხოლოდ გრამატიკულად გამართულ, არამედ სტილისტურად მდიდარ, ბუნებრივ და სრულყოფილ ფლობას უზრუნველყოფს.

საკვანძო სიტყვები: ქართული ენა, როგორც უცხო ენა, ზედსართავი სახელები, კომპოზიტები, სტილისტური ფერადოვნება, ზმნიზედურ-ზედსართავი წარმომავლობის ფორმები,მეტაფორული კონტექსტები.

ქართულის, როგორც უცხო ენისადმი ინტერესი ამ საუკუნიდან განსაკუთრებით აღინიშნება. დღეს უკვე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ჩვენც, ქართველებს, გვაქვს სახელმძღვანელოები, რომლებიც უკვე გაწერილია დონეების მიხედვით, დასაწყისიდან უმაღლეს დონემდე. დამწყები საფეხურის დაბეჭდილი წიგნები უკვე მრავლად არსებობს ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში. სახელმწიფოს მიერ უზრუნველყოფილია „ქართული სახლი“ და მათ მიერ შექმნილია სახელმძღვანელოთა ინტერნეტვერსია - https://geofl.ge/, ახლახან გამოშვებული ოთხდონიანი პორტალი „ათინათი“ - https://educationhouse.ge/

სახელმძღვანელოებს, ისევე როგორც ადამიანებს, თავიანთი ბედი აქვთ. სახელმძღვანელოს ვარგისიანობას მომხმარებელი ადგენს, ეს წარმატება წლებითა და წიგნის გამოცემის რაოდენობით იზომება, თან ქართული ენა მსოფლიო მასშტაბის არენაზე მოთხოვნის მიხედვით ვერ დაიკვეხნის.

ქართული ენის ფლობის დონეების ზოგადი აღწერილობა უკვე არსებობს ქართულ ენაზე A1 დონიდან C1 დონის ჩათვლით. აქ განსაზღვრულია ქართული ენის ფლობა მოსმენის, კითხვის, მეტყველებისა და წერის შესაბამისი კატეგორიებით. ინგლისურ ენაზე ყველასთვის ხელმისაწვდომია დიდი ბრიტანეთის მიერ წარმოდგენილი დოკუმენტი, რომელიც შესრულებულია ენათა სწავლის, სწავლებისა და შეფასების რეკომენდაციათა საერთო ევროპული ჩარჩოს CEFR ექვსდონიანი სისტემის – A1, A2, B1, B2, C1, C 2 –საფუძველზე. ქართული ენის შინაგანი სტრუქტურის გათვალისწინება, ქართული ენის შეფასების ინდიკატორებსა და მტკიცებულებებზე დაყრდნობა უმნიშვნელოვანესია, რადგან თითოეული სახელმძღვანელოს შედეგები დარდება და დგინდება ენის ფლობის დონეებთან.

„სემიტა.ენის სკოლა“ უკვე სთავაზობს მომხმარებელს ქართულის, როგორც უცხო ენის სახელმძღვანელოთა სერიას „ბილიკი“, რომელშიც წარმოდგენილია ყველა დონე - A1, A2, B1, B2, C1. ზოგადად, სახელმძღვანელოთა აგებულებაზე, შიგთავსსა და სტრუქტურაზე ვისაუბრეთ წინა სტატიებში, დონეების მიხედვით განვსაზღვრეთ ზმნათა უღლების სერიებიც.

ამჯერად, ჩვენი საკვლევი თემაა ზედსართავი სახელი. მისი წარდგენა სწავლების კიბის მიხედვით. ჩვენი ინტერესია დავადგინოთ, თუ რას ეძლევა უპირატესობა ქართულ ენაში დონეებით ზედსართავი სახელის არჩევისას; როგორაა მისი ფუნქციები წარმოდგენილი; აგრეთვე, საინტერესოა შინაარსისა და ფუნქციების განშლა; როგორ ავლენს ქართული სისტემა ამ მეტყველების ნაწილით გრძნობების შეფასებას, დამოკიდებულების განსაზღვრას; მნიშვნელოვანია CEFR აღწერილობასთან შედარება, დადგენა, თუ რას აძლევა უპირატესობა - ფორმას, შედგენილობას თუ შინაარსს.

ენის სწავლების დასაწყის დონეზე საკუთარი თავის წარდგენისა და გაცნობის შემდეგ სამეტყველო ფუნქციისთვის აუცილებელია მინიმალურად მაინც შეფასებითი ფორმულირება. ამიტომ, A1 დონიდან უკვე ვიწყებთ ზედსართავი სახელების მიწოდებას. წარმოჩნდება, თუ როგორ იღებს ენა და ალაგებს ამ შეფასებითი ლექსიკითვის გამოყენებულ მეტყველების ნაწილს.

როგორც ვიცით, ინგლისური ენის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას, GEFR-ის სტანდარტი არ ავლებს წყალგამყოფ ხაზს. სასიხარულოა, რომ ჩვენ მიერ გამოყენებული ზედსართავი სახელები ზუსტად ემთხვევა ინგლისური ენაში გააქტიურებულ ფორმებს, მაგრამ ეს ექვსი წყვილი (ცხელი- ცივი; სწრაფი -ნელი; გრძელი- მოკლე; მარტივი- რთული; სუფთა - ბინძური; მდიდარი -ღარიბი) ჩვენ არ გვაქვს A1-ში, თუმცა A2 დონის სახელმძღვანელოს დასაწყისშივე გააქტიურებულია, ბოლო ორი ნიმუშის გარდა. ამ დონეზე შემსწავლელმა უნდა შეძლოს ამ მარტვი ზედსართავი სახელების გაგება და მათი მარტივად გამოყენება.

სერია „ბილიკის“ სახელმძღვანელოს A2 დონე იწყება მე-13 კარით, ანუ გაგრძელებაა პირველი A1 წიგნისა. პირველივე კარში შემოდის ზედსართავი სახელები: „საბავშვო“; „გასართობი“; „ბოტანიკური“ „ნელი - სწრაფი“ (გვ.156) და ა.შ. 24-ე კარის ჩათვლით.

სერია „ბილიკის“ A2 დონის სახელმძღვანელოში უპირატესობას ვანიჭებთ სიტუაციურ თემებს, რომ შეძლონ კომუნიკაცია შესაფერის დონეზე. ამ დონეზე მხოლოდ მარტივ აღწერას ან დახასიათებას არ გამოხატავს შემსწავლელი. მან უნდა შეძლოს კონკრეტული აზრის, დამოკიდებულებისა და შედარების გამოხატვა ადამიანების, ადგილებისა და საგნების უფრო მეტად აღწერა. ამიტომაც ამ დონეზე ზედსართავის მთავარი ფუნქციაა: აღწერა, შეფასება, შედარება და ემოციის გამოხატვა. კიდევ აღვნიშნავ, რომ ინგლისური ენის, როგორც უცხო ენის სწავლებისას GEFR-ის სტანდარტი ტოვებს გარკვეულ პროცენტულობას, თავისუფლებას ენათა ინდივიდუალური მიდგომის გამო. ჩვენ მიერ გამოყენებული ზედსართავი სახელები ზუსტად ემთხვევა ინგლისური ენაში გააქტიურებულ ფორმებს, მაგრამ ამჯერად, A2 დონეზე, მხოლოდ სამი წყვილი არ გვაქვს გამოყენებული. ესენია: „ძლიერი - სუსტი“; „მშიერი = მწყურვალი“; „სასაცილო“; „ჭკვიანი“. ეს ორი უკანასკნელი აღნუსხულია B1 დონის სახელმძღვანელოში.

სერია „ბილიკის“ B1 დონის სახელმძღვანელოს პირველივე კარში შემოდის ზედსართავი სახელები - „აქაური, იქაური“; „ყურადღებიანი“; „დიპლომატიური“; „მრავალგვარი“; „უჩვეულო“ და ა.შ. მე-16 კარის ჩათვლით. CEFR-ის მიხედვით B1 დონეზე შემსწავლელს უკვე შეუძლია აღწეროს, დაახასიათოს არა მხოლოდ მოვლენები, მარტივი თვისებები, არამედ ემოციები, დამოკიდებულებები, ურთიერთობები, აბსტრაქციული ცნებები და შედარებები.

B1 დონის ზედსართავი სახელები უფრო ემოციურია, შეფასებითია და არგუმენტირებული. ამ დონისთვის ინგლისური ენის სტანდარტით მოწოდებული 40 ზედსართავ სახელთაგან ჩვენს, B2 დონის, „ბილიკს“ ზუსტად დაემთხვა ეს შვიდი სახელი: „ამაყი“; „საშიში“; „ძვირი“; „ჩვეულებრივი“; „პატიოსანი“; „დაღლილი“; „ნერვიული“.

ჩვენ ვითვალისწინებდით მხოლოდ მორფოლოგიურ კატეგორიას - ზედსართავ სახელს. ვითარებითი ზედსართავი სახელები წარმოდგენილია თავიდანვე A1 დონეზე, ფაქტობრივად, ერთიანად ემთხვევა ინგლისური ენის მიდგომას. ენა ენაა, უნდა ითქვას, რომ გამოყენების საშუალებები მსგავსია. ქართულში პირველ დონეზე თითო-ოროლა მიმართებილი ზედსართავი სახელია გამოყენებული. აქ სიტყვაწარმოების პრეფიქს-სუფიქსები ერთვება ფუძეს და ვღებულობთ მიმართებით ზმნიზედებს. მაგალითად, „საინტერესო“. ის საჭირო სიტყვაა და აუცილებლად გვჭირდება დასაწყისშივე. A2 დონიდან მეტია მიმართებითი ზედსართავი სახელის გამოყენების არეალი. უმეტესობა მიმართებითია, სიტყვაწარმოების პრეფიქს-სუფიქსებით. თუმცა, ასევეა ინგლისურშიც, იქ შემოდის გერუნდივის ფორმები, სხვადასხვა თავსართ-ბოლოსართი ან დაბოლოება: -ing, -ed, y და ა.შ. (interesting, tired, sandy...). მართალია, სტრუქტურით არ დაემთხვა ქართული და ინგლისური B1 დონის ზედსართავი სახელები, მაგრამ შინაარსობრივად იმავენაირადაა წარმოდგენილი. უბრალოდ ქართული ამ დონეზე აქტიურად იყენებს ვნებითი გვარის მიმღეობის ფორმებს - წარსული (გაკეთებული), მომავლი (გასაკეთებელი), უარყოფითი (გაუკეთბელი) დროის ფორმებს. ჩვენ მხოლოდ წმინდად ზედსართავ სახელებზე გვქონდა აქცენტი, ამიტომ მიმღეობის ფორმები არ აღგვიწერია ამჯერად. ანუ, კმაყოფილდება B1 დონის მოთხოვნა: ემოციურობა, შედარება, შეფასება, სოციალურ და აკადემიურ თემებში გამოსაყენებელი ზედსართავებისა და მიმღეობის თავისუფლად მოხმარება.

CEFR აღწერილობასთან შედარებულია ეს სამი დონე - A1,A2,B1 – ორივე ენაში. თვალსაჩინოა, რომ A1 დონის ზედსართავი სახელები თითქმის ემთხვევა, როგორც შინაარსის მიხედვით, ასევე გრამარტიკული ფორმითაც (ძირითადად - ვითარებითი ზედსართავებია), მხოლოდ ექვსი წყვილი არ დაემთხვა და ისინი უმალ აქტიურდება A2 დონის დასაწყისშივე. თითქმის ზედმიწევნით თანხვედრაა A2 დონის შედარებისას, სადაც მხოლოდ სამი წყვილი არ გვაქვს გამოყენებული სერია „ბილიკის“A2 დონის სახელმძღვანელოში. აქვე აღვინიშნავ, რომ უპირატესობა ეძლევა ამ დონეზე მიმართებით ზედსართავ სახელებს. მათი ფუნქციები საინტერეოდაა წარმოდგენილი, გაშლილია სტრუქტურაც, რომელიც შინაარსის გადმოსაცემადაა გააქტიურებული. B1 დონეზე, შედარებით მაღალ დონეზე, ქართული სისტემა უმეტესად მიმღობის ფორმებით ახდენს გრძნობების შეფასებას, დამოკიდებულების განსაზღვრას. რეალურად დადგინდა, რომ პირველ დონეზე (A1) იწყება ვითარებითი ზედსართავი სახელებით აღწერისა და შეფასების შინაარსის გადმოცემა; შემდგემ, მეორე დონეზე (A2), ნელ-ნელა ფართოვდება არეალი და მეტწილად გამოყენებულია მიმართებითი ზედსართავი სახელები; მესამე დონის (B1) წარმოდგენისას ფრთებს შლის მიმღეობის ფორმები და უხვადაა გამოყენებული, რათა შემსწავლელმა ზედმიწევნით გამოხატოს ამა თუ იმ რამის შეფასება, დაადგინოს უპირატესობა - ფორმას, შედგენილობასა და შინაარსს შორის.

B2 დონე კიდევ უფრო საინტერესოა ენობრივად და სისტემურად როგორ იხსნება კავშირები სახელმძღვანელოში- „ბილიკი III“- პირველივე კარში შემოდის ზედსართავი სახელები/მიმღეობა: „მთაგორიანი“; „საოცარი“; „ხელოვნური“; „ბუნებრივი“; „ნამდვილი“; „წარმოუდგენელი“; „სახელგანთქმული“; „უცნაური“; „აღფრთოვანებული“ (ნ.შ. გვ.7) და ა.შ. მე-12

კარის ბოლომდე. B2 დონე ორივე ენაში წარმოადგენს მნიშვნელოვან გარდამტეხ ეტაპს (Threshold/Upper-Intermediate), სადაც სწავლების აქცენტი გადადის მარტივი, ფიზიკური აღწერებიდან (A1-A2-B1 დონეები) აბსტრაქტული აზროვნების, ლოგიკური მიმართებების, პროფესიული და აკადემიური დისკურსის ათვისებაზე. მიუხედავად ამ საერთო სემანტიკური მიზნისა, ორივე ენის მორფოლოგიური და სტრუქტურული ბუნება განსხვავებულ გზებს იყენებს: ლექსიკურ-სემანტიკური დამთხვევა: ორივე ენის B2 პროგრამაში ზედსართავები ემსახურება საგნის მნიშვნელობის ხარისხის, ადამიანის შინაგანი თვისებების, პირობითი სტატუსისა და პროცესების ნიუანსების გადმოცემას. გრამატიკული მიდგომაც განსხვავებულია და ინგლისური ენა ეყრდნობა ანალიტიკურ სისტემას და უცვლელ ფორმებს, სადაც აბსტრაქტული და საერთაშორისო ლათინურ-ბერძნული ფუძეები (*effective, complex, responsible*) უცვლელად რჩება მიუხედავად ბრუნვისა თუ რიცხვისა. ქართული ენა კი იყენებს მდიდარ აგლუტინაციურ-ფლექსიურ სტრუქტურას, სადაც ზედსართავი სრულად ეთანხმება არსებით სახელს (ბრუნვა/რიცხვი) და განსაკუთრებით დიდია ზმნური წარმოშობის ფორმების (მიმღეობების) წილი (დაზიანებული, გაბრაზებული, შეფუთული), რაც ენას განსაკუთრებულ დინამიკურობას სძენს.

C1 დონის „ბილიკის“ სახელმძღვანელოში პირველივე კარში შემოდის ზედსართავი სახელები/მიმღეობა: „წარმოდგენილი“; „ძირძველი“; „დახვეწილი“; „აღიარებული“; „სასიხარულო“; „სასირცხვილო“; „სრულყოფილი“; „შემცირებული“; „შენარჩუნებული“; „ჩამოყალიბული“ (ნ.შ. გვ.13) და ა.შ. მე-12 კარის ბოლომდე.

ორივე ენის C1 დონის ეს აკადემიური, ანალიტიკური და შეფასებითი ზედსართავი სახელები სრულ თანხვედრაშია ერთმანეთთან და იდეალურად ავსებს ერთმანეთს. ლექსიკის სტრუქტურული შედარებამ თემატური კატეგორიების მიხედვით აჩვენა, თუ როგორ გამოიყენება ორივე ენაში მსგავსი ნიუანსები მაღალი დონის არგუმენტაციისთვის.

C1 დონის აკადემიური და პროფესიული ზედსართავი სახელების ცნებების ღრმა ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ორივე ენაში ეს ლექსიკა მკაცრად სტრუქტურირებული და მრავალმხრივია. ისინი განკუთვნილია არა ზედაპირული კომუნიკაციისთვის, არამედ რთული, ნიუანსირებული, მტკიცედ არგუმენტირებული აზრის გადმოსაცემად. შესაძლებელია გამოვყოთ ძირითადი კატეგორიები: პირველი, მეთოდოლოგიური და ანალიტიკური კვლევისა და სტრუქტურის აღწერა სამეცნიერო ფუნდამენტია: ქართული „მეთოდოლოგიური, სისტემური, ემპირიული“ და ინგლისური Methodological, Systemic, Empirical აყალიბებს კვლევის მყარ და ფაქტობრივ საფუძველს. მეორე, კრიტიკული აზროვნება და შეფასებითი კატეგორიები, არგუმენტაციის სიმტკიცე, საკვანძო მნიშვნელობები: ქართული „ფუნდამენტური, პრინციპული“ და ინგლისური Pivotal (საკვანძო), Crucial (გადამწყვეტი) გამოიყენება მაშინ, როდესაც საჭიროა პროცესის ან პრობლემის უმთავრესი წერტილების გამოკვეთა. აკადემიური სიზუსტისთვის ინგლისური Rigorous (მკაცრი, ზედმიწევნითი), Plausible (დამაჯერებელი) და Feasible (განხორციელებადი) უზრუნველყოფს მსჯელობის ლოგიკურ გამართულობასა და პრაქტიკულ რეალიზებადობას. მესამე, კონტექსტუალური და დისკურსული დიფერენციაცია (აზრის ფაქიზი ნიუანსები) ფარული და აშკარა შრეები: ინგლისური დაპირისპირება Implicit (ნაგულისხმევი/ფარული) და Explicit (აშკარა/მკაფიო) ტექსტში ქვეტექსტებისა და ავტორის ზუსტი პოზიციის გამოსავლენად შეუცვლელია. ობიექტუროზა და სადავო საკითხები საინტერესოა, რადგან ქართული „ობიექტური / არგუმენტირებული“ და ინგლისური Objective /

Controversial გვეხმარება დისკუსიისა და დებატების ფარგლებში დისტანცირებული და არგუმენტირებული პოზიციის შენარჩუნებაში.

საბოლოოდ, CEFR აღწერილობასთან შედარდა ჩვენი სერია„ბილიკის“ სახელმძღვანელოები დონეების მიხედვით. დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ A1 და A2 დონის ზედსართავი სახელები ზედმოწევნით ემთხვევა,უმცირესი გამონაკლისის გარდა; სტრუქტურით არ დაემთხვა ქართული და ინგლისური B1 დონის ზედსართავი სახელები, მაგრამ შინაარსობრივად იმავენაირადაა წარმოდგენილი. უბრალოდ ქართული ამ დონეზე აქტიურად იყენებს ვნებითი გვარის მიმღეობის ფორმებს - წარსული (გაკეთებული), მომავლი (გასაკეთებელი), უარყოფითი (გაუკეთბელი) დროის ფორმებს. ორივე ენის B2 პროგრამაში ზედსართავები ემსახურება საგნის მნიშვნელობის ხარისხის, ადამიანის შინაგანი თვისებების, პირობითი სტატუსისა და პროცესების ნიუანსების გადმოცემას. გრამატიკული მიდგომა განსხვავებულია ტიპოლოგია.

ქართული ენა კი იყენებს მდიდარ აგლუტინაციურ-ფლექსიურ სტრუქტურას, სადაც ზედსართავი სრულად ეთანხმება არსებით სახელს (ბრუნვა/რიცხვი) და განსაკუთრებით დიდია ზმნური წარმოშობის ფორმების (მიმღეობების) წილი (დაზიანებული, გაბრაზებული, შეფუთული), რაც ენას განსაკუთრებულ დინამიკურობას სძენს. C1 დონის ზედსართავი სახელები ენობრივ აზროვნებას მატებს სიღრმეს, სიზუსტესა და აკადემიურ წონას. მათი სწორი და ადეკვატური შერჩევა ავტორს აძლევს საშუალებას, ტექსტი გახადოს მაქსიმალურად დამაჯერებელი, ლოგიკური და პროფესიული.

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 AI/A2, ,,სამუშაო რვეული”, მეორე გამოცემა. გამომცემლობა ,,ფორმა“. 2013 (2008).
6. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“, სერია ,,ბილიკი”. დონე AI/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. შავთვალაძე ნ., სახელმძღვანელო „ქართული ენა ინგლისურენოვანთათვის“. სერია ,,ბილიკი”. დონე II, B1, „მოსწავლის წიგნი“ მოსასმენი მასალით. მესამე გამოცემა. გამომცემლობა ,,ფორმა“. 2023 (2013, 2008).
9. https://eqe.ge/ka/page/static/665/profesiuli-standartebi
10. http://www.geofl.ge/lego/doneebiLevel.php?parent=56

11. http://www.educationhause.ge/
12. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions
13. https://rm.coe.int/georgian-reference-level-descriptions-a1-a2-b1-b2-cefr/168077b6f5

Nana Shavtvaladze
University of Georgia
www.ug.edu.ge
Tbilisi, Georgia
e-mail: nana.shavtvaladze@ug.edu.ge
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.26
SJIF 2026: 8.679

Teaching Adjectives in Georgian According to A1–C1 Levels

(In Accordance with the Common European Framework of Reference for Languages)

In the process of teaching Georgian as a foreign language, the gradation of each part of speech is based on a strict methodological framework. While at the beginner levels (A1–B1) the focus is primarily on simple structures, singular/plural agreement, and adjectives expressing basic qualities, at the B2 and C1 levels the picture changes radically—the emphasis shifts to syntactic nuances, composites, stylistic coloring, forms of adverbial-adjective origin, and metaphorical contexts. The purpose of our article is to comprehensively demonstrate the function, essence, and action of this part of speech.

In teaching Georgian as a foreign language (the "Biliaki" series, "Semita Language School"), the gradation of each part of speech relies on a rigorous methodological grid. The system of presentation and functional unfolding of adjectives, in accordance with the six-level scale of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), looks as follows:

- **A1 Level** focuses on basic qualities and specific traits—expressing the simplest physical characteristics, colors, size, and taste in an immediate environment using simple adjectives (*big, small, red, black, good, hot*), basic cases, and agreement with nouns.
- **A2 Level** increases the demand for detailed descriptions of objects and people, initial psychological states, and the comparative degree, where the formation of comparatives (*bigger, the best*) and words denoting character/mood (*kind, friendly, tired*) are actively used.
- **B1 Level** already includes abstract concepts and multi-component descriptions, the expression of complex attributes and qualitative features, incorporating root-derived and compound adjectives, the substantivization of adjectives (use as nouns: *the beautiful / the beautiful ones*), and abstract concepts (*difficult, effective, necessary*).
- **B2 Level** shifts focus to stylistic nuances, complex composites, and epithets, serving to master elements of literary and journalistic speech, emotional attitudes, and subtle nuances of evaluation through multi-root composites (*hardworking, dedicated*), affective-expressive evaluations, and abbreviated forms.
- **C1 Level** represents academic discourse and subtle semantics, where full mastery of the language implies complete control over semantic shifts and connotations in academic and

professional settings through high academic terminology, archaic or rare forms, complex syntactic structures, and delicate synonym sets (*reasonable, sound, well-thought-out*).

The acquisition of adjectives and their smooth, wave-like transition to subsequent levels in accordance with CEFR is crucial for speech, as it expands the learner's linguistic capabilities from the simplest physical characteristics of the beginner stage to the subtle semantics of academic discourse. Through this very part of speech, accurate identification, evaluation, and expression of emotional-expressive nuances of objects, events, and personal moods take place, ensuring not only the grammatically correct, but also the stylistically rich, natural, and fluent command of a foreign language.

Keywords: Georgian as a foreign language, adjectives, composites, stylistic coloring, forms of adverbial-adjective origin, and metaphorical contexts.

რეცენზენტი: პროფესორი მანანა მიქაძე

სამეცნიერო–რეფერირებადი ჟურნალი "ენა და კულტურა"
SCIENTIFIC PEER REVIEWED JOURNAL "LANGUAGE AND CULTURE" N36, 2026

სწავლების მეთოდიკა
Methodic of Teaching

აუდიოვიზუალური ტექსტების ინტეგრირება გერმანული ენის სწავლების პროცესში (ლინგვოდიდაქტიკური ასპექტი)

ნინო შარაშენიძე
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისი, საქართველო
e-mail: ninisharashenidze@yahoo.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.27
SJIF 2026: 8.679

უცხო ენის შესწავლის გლობალურ მიზანს თავისუფალი კომუნიკაცია წარმოადგენს. ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით მიზანშეწონილია ვიდეოსავარჯიშოების გამოყენება, რომლებიც ააქტიურებენ ინფორმაციის აღქმის სხვადასხვა არხს, კერძოდ აუდიო, ვიზუალური და კინესიკური არხებს.

დიალოგში ჟესტი ან მიმიკა არც თუ იშვიათად ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც ვერბალურად გამოხატული აზრი. გარდა ამისა ვიდეოსიუჟეტის ვიზუალური მხარე ძალიან დიდ როლს თამაშობს უცხო ენის გაკვეთილის/ ლექციის სტრუქტურულ აგებაში და სწავლის პროცესს გაცილებით ეფექტურსა და საინტერესოს ხდის. ეს განსაკუთრებით ეხება Z და Alpha თაობების წარმომადგენლებს, რომელთა პიროვნული ჩამოყალიბება მჭიდროდ უკავშირდება ბოლო წლებში განვითარებულ ტექნიკურ პროგრესს.

ვიდეოსავარჯიშოების ინტეგრაცია გერმანული ენის სწავლების პროცესში მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც ეს არ არის უბრალოდ თვალსაჩინო საშუალება, არამედ მძლავრი დიდაქტიკური რესურსია, რომელიც უზრუნველყოფს კომუნიკაციური კომპეტენციის ენობრივი, სოციოკულტურული და სტრატეგიული კომპონენტების კომპლექსურ განვითარებას.

სწავლების მეთოდიკის თალსაზრისით ვიდეოსავარჯიშოების გამოყენება მნიშვნელოვანია, ვინაიდან აუდირების მეშვეობით სტუდენტები იოლად ეჩვევიან გერმანული ენის ტემპს, ტიპურ ინტონაციას, წარმოთქმას და სასაუბრო ენის სხვადასხვა თავისებურებას. ვიდეოსავარჯიშოები ახდენენ იმის დემონსტრირებას, თუ რა ლექსიკა, გერმანული ენის კლიშეები, მოდალური ნაწილაკები და მისთ. მიღებულია გაცნობისას, მუშაობისას, მაღაზიაში, თხოვნის ან საკუთარი შეხედულების გამოხატვის დროს. ახალი ლექსიკური ერთეულების ათვისება უნდა ხდებოდეს არა იზოლირებულად, არამედ კონკრეტულ სიტუაციაში, რაც პრინციპულია უცხო ენის მაღალ დონეზე შესწავლისთვის. სტატიაში მოყვანილია კონკრეტული სავარჯიშოების მაგალითები, რომლებიც ხელს უწყობს საინტერესო და ეფექტურ სასწავლო პროცესს და ასევე ვიდეოკლიპები, რომლებიც სტუდენტებმა თავად შექმნეს გერმანულ ენაზე.

საკვანძო სიტყვები: აუდიოვიზუალური ტექსტები, გერმანული ენის სწავლება, ლინგვოდიდაქტიკური ასპექტი

დღესდღეობით, ისე როგორც არასდროს, აუცილებელია უცხო ენის შესწავლა, რასაც ადამიანთა მოღვაწეობის სხვადასხვა სფერო მოითხოვს. ამ მიზნის მისაღწევად გვეხმარება უცხო ენის დიდაქტიკა, რომლის გლობალურ მიზანს კომუნიკაციის სწავლება წარმოადგენს: „Das Globalziel einer Fremdsprachendidaktik ist die Ausbildung von kommunikativer Kompetenz“ [Benő, 2011 : 79]. სამწუხაროდ ხშირად ვაწყდებით იმ ფაქტს, რომ სტუდენტი, რომელიც ბეჯითად სწავლობს გერმანული ენის საკმაოდ რთულ გრამატიკულ წესებს და მრავალრიცხოვან ლექსიკურ ერთეულებს, მაინც ვერ ახერხებს გერმანულ ენაზე აზრის თავისუფლად ჩამოყალიბებას. მხოლოდ სიტყვების დაზეპირება, იქნება ეს არსებითი სახელი, მართვიანი ზმნა თუ სხვა რამ, არ არის საკმარისი იმისათვის, რომ საჭიროებისამებრ ააწყო სტრუქტურულად და ლექსიკურად სწორად ჩამოყალიბებული წინადადება. ეს ვითარება ძევს ხშირ შემთხვევაში იმაში, რომ სტუდენტს საუბრის ერთგვარი კომპლექსი აქვს, ანუ შიში, რომ მის მიერ გამოთქმული აზრი გაუმართავი და შეცდომებით აღსავსე შეიძლება იქნეს. ამ შიშის დასაძლევად ზოგიერთი მასწავლებელი უბიძგებს მოსწავლეს იმისკენ, რომ შეეცადოს ისაუბროს თავისუფლად, თუნდაც გრამატიკული წესების დაცვის გარეშე, რადგან მთავარია, რომ ილოკუციური მიზანი იქნეს მიღწეული. ასეთი მიდგომის შედეგად სტუდენტი ხშირად ეჩვევა იმას, რომ კომუნიკანტი მაინც გებულობს მის ნათქვამს და ენის შემსწავლელი აღარ ცდილობს გრამატიკული კონსტრუქციების დახვეწას, ვინაიდან ეს მისგან ზედმეტ ძალისხმევას მოითხოვს. ეს ერთის მხრივ, ხოლო მეორეს მხრივ, მშრალი წესების დაზუთხვა და გაკვეთილის მონოტონური მსვლელობა ასევე არ უწყობს ხელს უცხო ენის წარმატების დაუფლებას. და სწორედ კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების განვითარებისათვის უპრიანი იქნება გამოვიყენოთ იმ შესაძლებლობების პალიტრა, რომელსაც დღევანდელი ტექნიკა გვთავაზობს. როგორც ფრედერიკ ვესტერი აღნიშნავს, დღეს არსებობს უამრავი საშუალება იმისათვის, რომ სწავლის პროცესში აღქმის სხვადასხვა არხი ჩავრთოთ: „Die Möglichkeiten, im Unterricht mehrere Eingangskanäle anzusprechen, sind heute Legion“ [Vester, 1975 : 152]. ეს შეიძლება იქნეს აუდიო, ვიზუალური, კინესიკური ან აუდიოვიზუალური არხი, რომელიც სამივე ზემოჩამოთვლილის სინთეზს წარმოადგენს. გაკვეთილზე ვიდეოდავალებების გამოყენება უცხო ენის შესავლის დროს იმდენად არის რეკომენდირებული, რამდენადაც ის გვაძევს საშუალებას გავააქტიუროთ აუდიოვიზუალური აღქმა და ასევე დავაკვირდეთ იმ არავერბალურ ელემენტებს, რომლებსაც იყენებენ გერმანელები საუბრის დროს. დიალოგში ჟესტი ან მიმიკა არც თუ იშვიათად ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც ვერბალურად გამოხატული აზრი. გარდა ამისა ვიდეოსიუჟეტის ვიზუალური მხარე ძალიან დიდ როლს თამაშობს უცხო ენის გაკვეთილის/ლექციის სტრუქტურულ აგებაში და სწავლის პროცესს გაცილებით ეფექტურსა და საინტერესოს ხდის. ეს განსაკუთრებით ეხება Z და Alpha თაობების წარმომადგენლებს[1], რომელთა პიროვნული ჩამოყალიბება მჭიდროდ უკავშირდება ბოლო წლებში განვითრებულ ტექნიკურ პროგრესს.

[1] სტატიაში გამოყენებულია მარკ მაკკრინდლის [McCrindle, 2009] მიერ შემოთავაზაბული თაობათა კლასიფიკაცია, სადაც დროითი საზღვრები განიხილება როგორც საორიენტაციო და არა როგორც დაყოფის უნივერსალური სამეცნიერო კრიტერიუმები.

ვიდეოსავარჯიშოების ინტეგრაცია გერმანული ენის სწავლებისას მნიშვნელოვანია იმდენად, რამდენადაც ეს არაა უბრალოდ თვალსაჩინო საშუალება, არამედ არის კომპლექსური დიდაქტიკური რესურსი, რომელიც უზრუნველყოფს კომუნიკაციური კომპეტენციის ენობრივი, სოციოკულტურული და სტრატეგიული კომპონენტების კომპლექსურ განვითარებას.

დიდაქტიკური თალსაზრისით ვიდეოსავარჯიშოების გამოყენება მნიშვნელოვანია, ვინაიდან აუდირების (Hörverstehen) მეშვეობით სტუდენტები იოლად ეჩვევიან გერმანული ენის ტემპს, ენის მტარებლის სხვადასხვა ინტონაციას, წარმოთქმას და სასაუბრო ენის თავისებურებას. ეს ბოლო პუნქტი ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ჯერ კიდევ ოთხმოცდაათიან წლებში, როდესაც საზღრები დაკეტილი იყო და უცხო ქვეყანაში წასვლა იშვიათი მოვლენა იყო, გერმანელი კოლეგები აღნიშნავდნენ, რომ ჩვენი სტუდენტები, მართალია, ძალიან კარგად ფლობენ სალიტერატურო გერმანულს, თუმცა სტილისტური თვალსაზრისით ეს უფრო გოეთეს და შილერის დროინდელ ენას ჰგავს, ვიდრე ცოცხალ ყოველდღიურ საუბარს. ამდენად ვიდეოსავარჯიშოები ახდენენ იმის დემონსტრირებას, თუ რა ლექსიკა ან გერმანული ენის კლიშეებია ტიპური გაცნობისას, მუშაობისას, მაღაზიაში, თხოვნის ან საკუთარი შეხედულების გამოხატვის დროს. ახალი ლექსიკური ერთეულები ისწავლება არა იზოლირებულად, არამედ კონკრეტულ სიტუაციაში, რაც პრინციპულია უცხო ენის მაღალ დონეზე შესწავლისთვის.

აუდიოვიზუალური სავარჯიშოები აჩვენებს სტუდენტებს გერმანული ენისთვის დამახასიათებელი დიალოგების მოდელებს, თავაზიანი საუბრის შაბლონურ ფორმულებს და ა.შ. ვიდეოს დახმარებით სტუდენტები ეცნობიან ქვეყანათმცოდნეობის სხვადასხვა ასპექტებს: გერმანულენოვან კულტურას, ტრადიციებს, ნორმებსა და ყოველდღიური კომუნიკაციის თავისებურებებს, რომლებიც გავრცელებულია გერმანიში, ავსტრიასა თუ შვეიცარიაში.

ვიდეოსიუჟეტი ავითარებს სტუდენტებში უნარ-ჩვევებს, გაიგონ ცოცხალი მეტყველება არასრული ენობრივი კომპეტენციის პირობებშიც კი. ვიზუალური მინიშნებები, მიმიკა და ვიდეოში წარმოდგენილი გარემო ეხმარება ენის შემსწავლელებს გაიგონ ნათქვამის შინაარსი მაშნაც, როცა დიალოგში ბევრი უცხო ლექსიკური ერთეულია. ავთენტური ვიდეომასალები, ფილმები, რეპორტაჟები ან ინტერვიუ ანიჭებენ სასწავლო პროცესს უფრო მიმზიდველ ფორმას. უცხო ენით დაინტერესებული პირები სწავლობენ ვიდეომასალის შინაარსის გაანალიზებას, ვიდეოსიუჟეტის მოქმედი გმირების ილოკუციის განსაზღვრას და საკუთარი აზრის ფორმულირებას გერმანულ ენაზე.

ვიდეომასალების დიდაქტიკური გამოყენება ხელს უწყობს უცხო ენის კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარებას, ვინაიდან უზრუნველყოფს აუდიური და ვიზუალური აღქმის ინტეგრაციას, ვერბალური ან არავერბალური საკომუნუკაციო საშუალებების ინტერპრეტაციას, ლექსიკური მარაგის და სოციოკულტურული კომპეტენციის გაუმჯობესებას.

ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა ტექსტის სიგრძე, მისი სტრუქტურა და მეტყველების სისწრაფე უნდა ეყრდნობოდეს სტუდენტთა წინარე ცოდნას. დიდაქტიკური თვალსაზრისით განსაკუთრებით ეფექტურია მოკლე ვიდეოები, მაგალითად, თავშესაქცევი სკეტჩები, გონებამახვილი სარეკლამო რგოლები, ცალკეული სცენები მხატვრული ფილმებიდან და ა. შ.

სავარჯიშოების შემდეგი მაგალითები გათვალისწინებულია სტუდენტებისთვის, რომლებიც სწავლობენ გერმანულ ენას B2 ან C1 დონეზე:

დავალება 1: მასწავლებელი აჩვენებს აუდიტორიას მოკლე სიუჟეტის დასაწყისს. საილუსტრაციოდ მოყვანილია სკეტჩი [7]. სტუდენტებმა უნდა იმსჯელონ გერმანულად იმის თაობაზე, თუ რა გაგრძელება შეიძლება მოჰყვეს ამ ეპიზოდს, ხოლო შემდგომ ხდება ორიგინალური სიუჟეტის დემონსტრირება, რათა სტუდენტებმა მას თავისი ვარაუდები შეადარონ. ამ სავარჯიშოს შესრულებისას ისწავლება ვარაუდების გამოხატვა რთული გრამატიკული კონსტრუქციების (დამოკიდებული წინადადებების, ინფინიტური კონსტრუქციების, მოდალური ზმნების და ა.შ.) გამოყენებით და საკუთარი შეხედულებების არგუმენტირებული დასაბუთება.

დავალება 2 (ჯგუფური სამუშაო): სტუდენტები უყურებენ მთლიან ვიდეოსიუჟეტს გახმოვანების გარეშე და თითოეული ჯგუფი ადგენს შესაძლო დიალოგს, რომელსაც შემდგომ ორიგინალს ადარებენ [6]. ეს სავარჯიშო ასევე ეხმარება გერმანული ენის შემსწავლელ პირებს უკეთ გაიგონ სხეულის არავერბალური სიგნალები და შექმნან დამოუკიდებელი ტექსტი გერმანულ ენაზე ვიზუალური კონტექსტის გათვალისწინებით.

დავალება 3 (ჯგუფური სამუშაო): მასწავლებელი აჩვენებს სტუდენტებს მოკლე სცენას მხატვრული ფილმიდან [5]. თითო სტუდენტი ირჩევს ერთ პერსონაჟს და ცდილობს დაიმახსოვროს მისი რეპლიკები, ხოლო შემდგომ სტუდენტები დგამენ ამ ცსენას. იმ შემთხვევაში, თუ რომელიმე ფრაგმენტი დავიწყებულია, სტუდენტებს შეუძლიათ თავისი ინტერპრეტაციები ჩასვან. ამ სავარჯიშოს შესრულებისას სტუდენტები ბაძავენ ენის მტარებლების წარმოთქმასა და ინტონაციას, სწავლობენ გერმანული ენისათვის დამახასიათებელ კონსტრუქციებს, განსაკუთრებით კი შორისდებულებისა თუ მოდალური ნაწილაკების გამოყენებას, რაც უცხოელთათვის, როგორც წესი, განსაკუთრებულ სირთულეს წარმოადგენს.

დავალება 4: აუდიტორია უსმენს დიალოგს ვიდეოს გარეშე [8] და აღწერს გერმანულად იმას, თუ როგორ შეიძლება გამოიყურებოდეს თითოეული მოქმედი გმირი. ამის შემდეგ სტუდენტები ეცნობიან მთლიან ვიდეოს, რათა შეამოწმონ თავისი ვარაუდები. ამ სავარჯიშოს შესრულების შედეგად სტუდენტები სწავლობენ გერმანულენოვანი ტექსტის გაგებას ვიზუალური მოქმედების აღქმის გარეშე, ავითარებენ ყურადღებასა და ასოციაციურ აზროვნებას, ცდილობენ გაიგონ არა მარტო მოსმენილის შინაარსი, არამედ მისი ემოციური შეფერილობა, რისი ვერიფიკაციაც ორიგინალური ვიდეოს ნახვის შემდგომ ხდება.

უნდა ითქვას, რომ სტუდენტებს იმდენად მოსწონთ ვიდეოდავალებები, რომ ისინი არა მარტო სასწავლო პროცესის დროს არსულებენ აუდიოვიზუალური სახის სავარჯიშოებს, არამედ თავადაც სიამოვნებით მონაწილეობენ გერმანულენოვანი ვიდეოების გადაღებაში ლექციებისგან თავისუფალ დროს. წარმოდგენილი კლიპები [4], [9], [10], [11] გადაღებულია ქუთაისის ა. წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სტუდენტების მიერ.

უცხო ენის შესწავლის დროს აუდიოვიზუალური სავარჯიშების გამოყენება შესაძლებელია არა მხოლოდ თალსაჩინოებისთის, არამედ კომპლექსური დიდაქტიკური რესურსის სახით, რაც ენის შესწავლას გაცილებით საინტერესოს და ეფექტურს ხდის.

ლიტერატურა:

1. **Benő, E.** – Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. - In: Neue Didaktik (2011) 1, S. 79-96 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-74778 - DOI: 10.25656/01:7477
2. **McCrindle, M.** Research – Generation Alpha: Mark McCrindle Q&A. 2009. https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-mark-mccrindle-q-a-with-the-new-york-times/?utm_source=chatgpt.com (abgerufen am 9.11.2026).
3. **Vester, F.** – Denken, Lernen, Vergessen. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH& Co. KG, München: 23. neu überarbeitete Auflage. 1996. 250 Seiten.

მაგალითების წყარო:

4. **Dieses lustige Studentenleben** https://www.youtube.com/watch?v=iQxJ911l2bM&t=16s (abgerufen am 9.11.2026).
5. **Eine Liebe in Kuba** (2026, 00:19-00.24). https://www.youtube.com/watch?v=8UcEAS51mso (abgerufen am 9.11.2026).
6. **Knallerfrauen mit Martina Hill. Alle sind eingeladen.** https://www.google.com/search?q=Knallerfrauen+mit+Martina+Hill.+(n.d.)+Alle+sind+eingeladen.&oq=Knallerfrauen+mit+Martina+Hill.+(n.d.)+Alle+sind+eingeladen.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQABjvBTIHCAIQABjvBTIHCAMQABjvBTIHCAQQABjvBTIHCAUQABjvBdIBBzgwOWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&source=chrome.ob&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:2dfe6654,vid:hs3IMwcN384,st:0 (abgerufen am 9.11.2026).
7. **Knallerfrauen mit Martina Hill. Und wieso?** Die 3. Staffel. https://www.google.com/search?q=7.+Knallerfrauen+mit+Martina+Hill.+Und+wieso%3F+Die+3.+Staffel.&oq=7.%09Knallerfrauen+mit+Martina+Hill.+Und+wieso%3F++Die+3.+Staffel.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRiPAjIHCAIQIRiPAtIBBzgyMGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&source=chrome.ob&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:f02779f2,vid:cRy51X2miig,st:0 (abgerufen am 9.11.2026).
8. **Kommissar Rex. Stadt in Angst.** (n.d., 00:30–00:35). https://www.youtube.com/watch?v=YhorgjqtlIM (abgerufen am 9.11.2026).
9. **Menschen vs. Technik** https://www.youtube.com/watch?v=qWAD1FWARGY&t=19s (abgerufen am 9.11.2026).
10. **Oh, diese launischen Frauen** https://www.youtube.com/watch?v=o4oTLP0tRQk&t=6s (abgerufen am 9.11.2026).
11. **Oh, diese Männer** https://www.youtube.com/watch?v=dOOfWt6BaMA&t=9s (abgerufen am 9.11.2026).

Nino Sharashenidze
Akaki Tsereteli State University
Kutaisi, Georgia
e-mail: ninisharashenidze@yahoo.com
https://doi.org/10.52340/lac.2026.36.27
SJIF 2026: 8.679

Integrating Audiovisual Texts into the Process of Teaching German (A Linguodidactic Perspective)

Abstract

The ultimate goal of foreign language learning is to achieve fluent communication. In this respect, the use of video-based exercises is particularly effective, as it enables us to activate different channels of information perception, namely auditory, visual and kinesthetic channels.

In dialogue, gestures and facial expressions are quite often just as important as the verbally expressed message. Furthermore, the visual dimension of a video sequence plays a significant role in the structural organization of a foreign language lesson or lecture, making the learning process considerably more effective and engaging. This is particularly relevant to members of Generations Z and Alpha, whose personal development is closely linked to the technological advances of recent years.

The integration of video-based exercises into the process of teaching German is important because they are not merely illustrative aids but powerful didactic resources that facilitate the comprehensive development of the linguistic, sociocultural and strategic components of communicative competence.

From the perspective of foreign language teaching methodology, the use of video-based exercises is particularly valuable because listening activities help students become familiar with the pace of German speech, its characteristic intonation, pronunciation and various features of spoken language. Video-based exercises demonstrate which vocabulary items, conventional German expressions, modal particles and other linguistic elements are commonly used in situations such as making acquaintances, at work, in shops, when making requests or expressing personal opinions. New lexical items should not be acquired in isolation but rather within specific situational contexts, which is essential for achieving an advanced level of foreign language proficiency.

The article presents practical examples of exercises that contribute to an engaging and effective learning process, as well as video clips created by the students themselves in German.

Keywords: Audiovisual Texts, Teaching German, (A Linguodidactic Perspective)

რეცენზენტი: პროფესორი სოფიო მუჯირი

შინაარსი

ენათმეცნიერება

თამარი ალფაიძე
Facebook-ის კომენტარების ლინგვისტური ანალიზი:პოლიტიკური დისკურსი და ტროლინგის სტრატეგიები 15

ფატმან ანთაძე-მალაშხია, გიორგი ჯგერენაია
ფერის თვისებათა სპარსულ სახელწოდებათათვის.....16

თამარ ლომთაძე, დავით ბოთრა (ბოთერაშვილი)
საქართველოს ებრაელთა მულტილინგვიზმი.....30

Виктория Макарова
Репрезентация общественных ценностей Литвы и Хорватии в политическом Медиадискурсе 42

თამარ მახარობლიძე
კრებითი სახელები ქართულ ჟესტურ ენაში.....47

მანანა მიქაძე
ქუთაისელ ებრაელთა ქართული მრავალენოვანი ეპიტაფიები.....53

ნათია ნემსაძე
გრამატიკალიზაცია და ენის ცვლილებების მექანიზმი.....59

თეონა ნიჟარაძე
გამეორება, როგორც ექსპრესიულობის გამოხატვის სტილისტური ფიგურა კრისტა ვოლფის მოთხრობაში „რა რჩება“ 66

ნადეჟდა ქაჯაია
გლუვი თანხმოვნების r, l კომბინაციების საკითხი სრული და შემცირებული ფორმირების ხმოვნებთან (რუსული ენის ისტორიული გრამატიკის საგანი უნივერსიტეტის ქართულ აუდიტორიაში).....78

ვიოლა ხარაბაძე
არქაიზმად ქცეული სტატიკური ზმნები „ვისრამიანში“.....79

ლიტერატურა და ლიტერატურის თეორია

გურანდა გობიანი
„ჭალას ჩიტის“ ინტერტექსუალური სემანტიკა თამაზ ჭილაძის პიესისა და ინგა ბახტაძის ნოველის შედარებითი ანალიზი.....86

ინგა გორგაძე
საუფლონიშანი და ადამიანური დრამა: წმინდა გიორგის ქრეტიპი კონსტანტინეგამსახურდიას რომანში „დიდოსტატის მარჯვენა“.....95

ნინო დონდოლაძე
მწერლის მსოფლმხედველობის და პოეტიკის ზოგიერთი თავისებურების ურთიერთგანპირობებულობა უილიამ ფოლკნერის ნოველაში ,,იყო ერთი დედოფალი“.....102

ნანა კუპრაძე
პიროვნული იდენტობის დეფორმაცია და ზნეობრივი გაორება ვაჟა-ფშაველას „ახუნდის“ მიხედვით.....109

ნანა ფრუიძე
ილია ჭავჭავაძის“გლახის ნაამბობის“ პრობლემატიკის გააზრებისათვის.....116

ხელოვნებათმცოდნეობა

თამარ ცაგარელი
ქმედება თუ ხდომილება თეატრალურ ენაზე 124

ამერიკისმცოდნეობა

თინათინ გოგინავა
თემი როგორც სოციალურ-კულტურული და სივრცითი პროცესი და მისი როლი ამერიკულ საზოგადოებაში 129

პედაგოგიკა

მაია ახვლედიანი, იმერ ბასილაძე, სოფიო მორალიშვილი
სინგაპურის სწავლების მეთოდი ისტორიული ალმანახი „ცდა“ XIX საუკუნის ბოლოს ქართული პედაგოგიური აზრისა და ეროვნული განათლების კონტექსტში.....136

იაგორ ბალანჩივაძე, ბაია ბალანჩივაძე
დაკვირვება და მონაცემების შეგროვება სკოლამდელ ასაკში 147

შორენა ტყემალაძე
დემოკრატიული კულტურის კომპეტენციების განვითარების უწყვეტი ციკლი სკოლამდელიდანუმაღლეს განათლებამდე.....154

ნატო ქობულაძე, შორენა ტყემალაძე
უნივერსიტეტებს შორის თანამშრომლობის როლი ბავშვთა უფლებების დაცვის გაძლიერებაში . ინტერდისციპლინური მიდგომები, ინოვაციური პრაქტიკა და აკადემიური ქსელი CRANG-ი სწავლებაში.....159

ნინო სოხაძე
ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიური პედაგოგიკის მნიშვნელობა.....163

ხატია შევარდნაძე, კესო მუმლაძე
არაფორმალური განათლების როლი კრიტიკული აზროვნების განვითარებაში: გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მოდელირების სტუდენტური კლუბის მაგალითზე 166

სწავლების მეთოდიკა

ნინო დონდოლაძე
ესთეტიკური ინტელექტი და მხატვრული ლიტერატურის ფუნქცია ენის სწავლებაში.....172

სოფიო მუჯირი
ზეპირი თარგმანის გაკვეთილისმიზნები და წინაპირობები 180

ნანა შავთვალაძე
ზედსართავი სახელების სწავლება ქართულში A1, A2 და B1 დონეების მიხედვით (ენათა ევროპული ჩარჩოს შესაბამისად) 185

ნინო შარაშენიძე
აუდიოვიზუალური ტექსტების ინტეგრირება გერმანული ენის სწავლების პროცესში (ლინგვოდიდაქტიკური ასპექტი).....193

Contents

Linguistic

Tamari Alpaidze
A Linguistic Analysis of Facebook Comments:
Political Discourse and Trolling Strategies.....9

Fatman Antadze-Malashkhia, Giorgi Jgerenaia
Persian Names of Colour Properties 28

Tamar Lomtadze, Dabit Botera
Multilingualism among Jewish Communities in Georgia 41

Viktoria Makarova
The Representation of Public Values in Lithuania and
Croatia in Political Media Discourse 46

Tamar Makharoblidze
Collective Nouns in Georgian Sign Language (GESL) 51

Manana Mikadze
Georgian Multilingual Epitaphs of the Jews of Kutaisi.....58

Natia Nemsadze
Grammaticalization and the Mechanism of Language Change 65

Teona Nijaradze
Repetition as a Stylistic Device of Expressiveness
in Christa Wolf's Novella *What Remains* 71

Надежда Каджая
Вопрос о сочетаниях плавных согласных р, л с гласными полного образования и редуцированными гласными (Предмет исторической грамматики русского языка в грузинской аудитории вуза)..... 73

Viola Kharabadze
Stative Verbs that Have Become Archaisms in "Visramiani" 85

Literature and Literary Theory

Guranda Gobiani
The Intertextual Semantics of "The Bird in the Meadow":
A Comparative Analysis of Tamaz Chiladze's Play and Inga Bakhtadze's Novella 94

Inga Gorgadze
The Divine Sign and the Human Drama: The Archetype of Saint George in Konstantine Gamsakhurdia's Novel ***The Right Hand of the Grand Master*** 101

Nino Dondoladze
The Interplay of the Writer's Worldview and Poetic Features
in William Faulkner's *There Was a Queen* 105

Nana Kupradze
The Deformation of Personal Identity and Moral Duality in Vazha Pshavela's
"Akhundi" 112

Nana Pruidze
Ilia ChavchavadzeToward Understanding the Problematics of *The Beggar's Tale* 123

Art History

Tamar Tsagareli
Action or Event in Theatrical Language
…….....128

American Studies

Tinatin Goginava
Community as a Socio-Cultural and Spatial Process and Its Role in
American Society ……..135

Pedagogic

Maia Akhvlediani, Imer Basiladze, Sopio Moralishvili
The Almanac „Tsda" in the Context of Georgian Pedagogical
Thought and National Education in the Late XIX Century.....146

Iagor Balanchivadze, Baia Balanchiadze
Observation and Data Collection in the Preschool Years 153

Shorena Tkemaladze
Coordinated Cooperation among Kindergarten, School, and University 158

Nato Kobuladze, Shorena Tkemaladze
The Role of Inter-University Cooperation
in Strenhthening the Protection of Children's Rights.....162

Nino Sokhadze
The Significance of Philosophical-Anthropological Pedagogy …….. …165

Khatia Shevardnadze, Keso Mumladze
The Role of Non-Formal Education in Developing Critical Thinking:
A Case Study of a Model United Nations Student Club 166

Methodic of Teaching

Nino Dondoladze
Aesthetic Intelligence and Function of Literature in the Language Classroom 179

Sophio Mujiri
Objectives and Prerequesites For An Oral Translation 184

Nana Shavtvaladze
Teaching Adjectives in Georgian According to Language Proficiency
Levels **A1, A2 ,B1** (Based on the CEFR) 191

Nino Sharashenidze
Integrating Audiovisual Texts into the Process of Teaching German
(A Linguodidactic Perspective).....198