

მურიელ სავილიე-ტროიკე

შესავალი მეორე ენის ათვისებაში

მეორე გამოცემა

 CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS



წიგნი ითარგმნა „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრის მიერ“ Tempus-ის (ევროკომისია) საერთაშორისო პროექტის „მულტილინგვურ მასწავლებელთა მომზადების პროგრამების შექმნა და დანერგვა საქართველოსა და უკრაინის უნივერსიტეტებში“ ფარგლებში.

პროექტის ნომერი: 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

პროექტის კოორდინატორი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი



კონსორციუმის წევრები: გოეთეს ფრანკფურტის უნივერსიტეტი (გერმანია);
ლატვიის უნივერსიტეტი (ლატვია); ვილნიუსის უნივერსიტეტი (ლიტვა);
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); სამცხე-ჯავახეთის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი (საქართველო); „სამოქალაქო ინტეგრაციისა და
ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი“ (საქართველო), ოლეს
ჰონჩარის სახ. დნეპროპეტროვსკის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (უკრაინა);
ლვოვის ივან ფრანკოს სახ. ეროვნული უნივერსიტეტი (უკრაინა).

მთარგმნელი: ქეთევან გოჩიტაშვილი

*ყველა საავტორო უფლება დაცულია. გამომცემლობის ნებართვის გარეშე
აკრძალულია ამ გამომცემის ნებისმიერი ნაწილის კოპირება, შენახვა საძიებო
სისტემაში, გადაგზავნა ნებისმიერი ფორმით ან საშუალებით, იქნება ეს
ელექტრონული, მექანიკური, ფოტოასლი, ჩანაწერი თუ სხვა.*

ქართული თარგმანის საავტორო უფლებას ფლობს:

© სამოქალაქო ინტეგრაციისა და ეროვნებათშორისი ურთიერთობების ცენტრი;

რედაქტორი კახა გაბუნია.

მისამართი: ქ. თბილისი, მცხეთის ქუჩა № 8/90; ვებგვერდი: www.cciir.ge

შესავალი მეორე ენის ათვისებაში

წიგნი დაწერილია სტუდენტებისათვის, რომლებიც ამ საკითხს პირველად ეხებიან. ეს არის გასაგები და პრაქტიკული შესავალი მეორე ენის ათვისების საკითხის შესახებ (SLA). არატექნიკური ენის გამოყენება იძლევა ახსნას, როგორ ხდება მეორე ენის ათვისება; რა უნდა იცოდეს მეორე ენის შემსწავლელმა და რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული. მურიელ სავილე-ტროიკეს პოპულარული წიგნის მეორე გამოცემა ნაბიჯ-ნაბიჯ წარმოგვიდგენს თანამედროვე ფუნდამენტური კონცეპტების ფართო სპექტრს, როგორებიცაა: მეორე ენა ზრდასრულებისა და ბავშვებისათვის ფორმალურ და არაფორმალურ სასწავლო კონტექსტსა და მრავალფეროვან სოციო-კულტურულ გარემოში. ინტერდისციპლინარული მიდგომა სტუდენტებს შესაძლებლობას აძლევს, განიხილონ მეორე ენის ათვისება ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური პერსპექტივიდან. წიგნი ქმნის მყარ საფუძველს მეორე ენის ათვისების საკითხებში, რის გამოც ლინგვისტიკის, ფსიქოლოგიის, განათლების მეცნიერებებისა და პროფესიონალი ენის მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვან სახელმძღვანელოს წარმოადგენს.

მურიელ სავილე-ტროიკე არიზონას უნივერსიტეტის ემერიტუს პროფესორია, რომელიც პენსიაზე გასვლამდე დასახელებული იყო ინგლისური ენის რეგენტ პროფესორად. მას მნიშვნელოვანი წვლილი აქვს შეტანილი სოციოლინგვისტიკისა და გამოყენებითი ლინგვისტიკის სფეროებში. სხვადასხვა დროს მუშაობდა ტეხასის A & M უნივერსიტეტში, ტეხასის უნივერსიტეტში, ჯორჯთაუნისა და ილინოისის უნივერსიტეტებში. მის წინა ნაშრომებს შორის აღსანიშნავია „კომუნიკაციის ეთნოგრაფია: შესავალი“ (მესამე გამოცემა, 2003).

კემბრიჯის შესავალი ენასა და ლინგვისტიკაში

სახელმძღვანელოების ახალი სერია უზრუნველყოფს სტუდენტებსა და მათ მასწავლებლებს იმ საგნების უმეტესობათა შესავალ კურსებში, რომლებსაც ისინი ენისა და ლინგვისტიკის სწავლის პროცესში შეხვდებიან. იმის გათვალისწინებით, რომ საგანში წინასწარი ცოდნა სტუდენტებს არ გააჩნიათ, წიგნი შექმნილია იმგვარად, რომ მისი გამოყენება ლექციაზე ან სემინარზე ადვილი იყოს. თითოეულ წიგნში შეთავაზებულია იდეალური შესავალი მასალა სათანადო კურსისათვის, სტუდენტებს წარმოუდგენს იმ ძირითადი საკითხების მიმოხილვას, რომლებსაც კურსის განმავლობაში შეისწავლიან, საჭირო ტერმინების გლოსარიუმს, შესავალ და დასკვნით თავებს, დამატებით საკითხავ მასალასა და სავარჯიშოებს. თითოეულ წიგნს ახლავს ვებგვერდი.

ამ სერიის გამოქვეყნებული წიგნები

ფონოლოგიის შესავალი

შესავალი მეტყველებასა და ენაზე მუშაობისას

ფონეტიკის მეცნიერების შესავალი

შესავალი მეორე ენის ათვისებაში

ინგლისური ენათმეცნიერების შესავალი

მორფოლოგიის შესავალი

სემანტიკის შესავალი

დევიდ ოდენი

ჯონ კოლემანი

მაიკლ აშბი და ჯონ მეიდმენტი

მურიელ სევილ-ტროკიე

ჩარლზ. ფ. მეიერი

როჩელ ლიებერი

ნიკ რეიმერი

იბეჭდება:

ენის ტიპოლოგიის შესავალი

შესავალი ფსიქოლინგვისტიკაში

ედიტ მორავჩიკი

პოლ ვარენი

შესავალი მეორე ენის ათვისებაში

მეორე გამოცემა

მურიელ სავილიე-ტროიკე

University Printing House, Cambridge CB2 8BS, United Kingdom
Cambridge University Press is part of the University of Cambridge.
It furthers the University's mission by disseminating knowledge in the pursuit of
education, learning and research at the highest international levels of excellence.

www.cambridge.org

Information on this title: www.cambridge.org/9781107648234

© Muriel Saville-Troike 2012

This publication is in copyright. Subject to statutory exception
and to the provisions of relevant collective licensing agreements,
no reproduction of any part may take place without
the written permission of Cambridge University Press.

First published 2006

8th printing 2010

Second edition 2012

3rd printing 2015

Printed in the United Kingdom by Bell and Bain Ltd, Glasgow

A catalogue record for this publication is available from the British Library

Library of Congress Cataloguing in Publication data

Saville-Troike, Muriel, 1936–

Introducing second language acquisition / Muriel Saville-Troike. – 2nd ed.

p. cm. – (Cambridge introductions to language and linguistics)

ISBN 978-1-107-01089-5 (hardback)

1. Second language acquisition. I. Title.

P118.2.S28 2012

418.0071 – dc23 2012002648

ISBN 978-1-107-01089-5 Hardback

ISBN 978-1-107-64823-4 Paperback

Additional resources for this publication at www.cambridge.org/saville-troike

Cambridge University Press has no responsibility for the persistence or accuracy of URLs for
external or third-party internet websites referred to in this publication, and does not guar-
antee that any content on such websites is, or will remain, accurate or appropriate.

შინაარსი

წიგნის შესახებ	vii
მადლიერების გამოხატვა	ix
1. შესავალი მეორე ენის ათვისებაში	1
რა არის მეორე ენის ათვისება	2
რა არის მეორე ენა?	3
რა არის პირველი ენა?	4
სწავლის პროცესისა და შემსწავლელთა მრავალფეროვნება	4
თავის შეჯამება	5
აქტივობები	6
2 მეორე ენის ათვისების საფუძვლები	7
მეორე ენების სამყარო	8
ენის შესწავლის ბუნება	12
პირველი ენის შესწავლა მეორე ენის შესწავლის საპირისპიროდ	16
ენის შესწავლის ლოგიკური პრობლემა	21
მეორე ენის ათვისების კონცეფცია	24
თავის შეჯამება	29
აქტივობები	30
დამატებითი საკითხავი	31
3 მეორე ენის ათვისების ლინგვისტიკა	32
ენის ბუნება	33
ადრეული მიდგომები მეორე ენის ათვისების კვლევებში	35
უნივერსალური გრამატიკა	49
ფუნქციონალური მიდგომა	57
თავის შეჯამება	69
აქტივობები	69
დამატებითი საკითხავი	73
4 მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგია	75
ენები და ტვინი	76
სწავლის პროცესი	82
სირთულის თეორია	92
განსხვავებანი შემსწავლელთა შორის	93
მულტილინგვიზმის ეფექტი	106
თავის შეჯამება	108
აქტივობები	109
დამატებითი საკითხავი	111
5 მეორე ენის ათვისების სოციალური კონტექსტი	112
კომუნიკაციური კომპეტენცია	113
მიკროსოციალური ფაქტორები	115
მაკროსოციალური ფაქტორები	134
თავის შეჯამება	145
აქტივობები	146
დამატებითი საკითხავი	

6 მეორე ენის გამოყენების ცოდნის ათვისება	150
კომპეტენცია და გამოყენება	151
აკადემიური კომპეტენცია ინტერპერსონალურის საწინააღმდეგოდ	152
ენის ცოდნის კომპონენტები	155
რეცეფციული აქტივობები	172
პროდუცირების აქტივობები	181
თავის შეჯამება	189
აქტივობები	190
დამატებითი საკითხავი	191
7 მეორე ენის სწავლა და სწავლება	195
პერსპექტივათა ინტეგრირება	196
მშობლიურის მსგავსი კომპეტენციის მიღწევა	201
მეორე ენის სწავლისა და სწავლების შედეგები	202
თავის შეჯამება	203
გლოსარიუმი	204
გამოყენებული ლიტერატურა	222
ინდექსი	234

წიგნის შესახებ

ეს წიგნი მოკლე, მაგრამ ყოვლისმომცველი შესავალია მეორე ენის ათვისების სფეროში. განკუთვნილია, ძირითადად, ბაკალავრიატის სტუდენტებისათვის, თუმცა გამოსადეგია მაგისტრანტებისათვისაც, რომელთაც ლინგვისტიკაში ან საერთოდ არა აქვთ წინასწარი ცოდნა, ან მათი ცოდნა ძალიან შეზღუდულია.

წიგნის დაწერისას სამმაგი მიზანი მქონდა:

- (1) ჰუმანიტარულ, სოციალურ და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტების სტუდენტებისათვის მიმეწოდებინა საბაზისო ცოდნა მეორე ენის სწავლის პროცესის, როგორც მათი ზოგადი განათლების ნაწილის, შესახებ;
- (2) მეორე ენის სწავლის სტიმულირება და შემდგომში სწავლის პროცესში დახმარება;
- (3) მეორე ენის შემსწავლელებისა და მომავალი მასწავლებლებისათვის პრაქტიკული დახმარების შეთავაზება.

ჩარჩო და პერსპექტივა

წიგნში შეტანილია მეორე ენის ათვისების პროცესის უფრო მეტი ასპექტი, ვიდრე ჩვეულებრივ: მეორე ენის სწავლის პროცესი როგორც ზრდასრულებში, ისე ბავშვებში, როგორც ფორმალურ (სასწავლო), ისე არაფორმალურ (ბუნებრივ) გარემოში და მრავალფეროვან სოციო-კულტურულ კონტექსტში. ვინაიდან ჩემი პროფესიული მიდგომა ინტერდისციპლინარულია, სახელმძღვანელოში ხაზგასმულია ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური პერსპექტივების ინტეგრირების მნიშვნელობა მეორე ენის ათვისების პროცესში, მიუხედავად იმისა, რომ ვაღიარებ მათ განსხვავებულ როლსა და წვლილს. შევეცადე, დამეცვა ბალანსი რაოდენობასა და ხარისხს შორის. წიგნი ფოკუსირებულია მეორე ენის ათვისების „კომპეტენციაზე“, თუმცა განხილულია განსხვავებული პოზიციებიდან: „ლინგვისტური კომპეტენცია“ (ხაზს უსვამს გრამატიკულ ცოდნას); „კომუნიკაციური კომპეტენცია“ (კულტურული რეკვიზიტების ცნებებისა და სხვა ცოდნისა დამატებით, რაც ენის სწორად გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა); ცოდნა, რომელიც აუცილებელია კომუნიკაციურ აქტივობებში მონაწილეობისათვის: კითხვა, მოსმენა, წერა და ლაპარაკი.

სტრუქტურა

წიგნის თითოეულ თავში განხილულია სამი ძირითადი შეკითხვა:

რა უნდა შეისწავლოს მეორე ენის შემსწავლელმა? როგორ იძენს სტუდენტი ამ ცოდნას? რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული?

1-ელ თავში წარმოდგენილია საბაზისო ტერმინები და კონცეპტები, დაწყებული საკითხიდან -რა არის მეორე ენის ათვისება. მე-2 თავში წარმოდგენილია სასაფუძვლო ინფორმაცია მულტილინგვიზმის ბუნებისა და ფუნქციონირების შესახებ, საზოგადოდ მიღებული ცნებები პირველი და მეორე ენების ათვისების პროცესში განსხვავებების შესახებ. თავი სრულდება მეორე ენის ათვისების განსხვავებული თეორიული ჩარჩოების მიმოხილვით.

მე-3 -მე-5 თავებში განხილულია განსხვავებული პერსპექტივები: ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური.

მე-6 თავში წარმოდგენილია კომპეტენციები, რომლებიც აუცილებელია აკადემიური და ინტერპერსონალური კომუნიკაციისათვის და შინაარსის, კონტექსტისა და ლინგვისტური ცოდნის ურთიერთდამოკიდებულების საკითხი. ბოლო თავი მოკლედ აჯამებს და უპასუხებს კითხვებს **რა, როგორ და რატომ**, რომლებიც წიგნშია დასმული.

თითოეულ თავს ახლავს წინასიტყვაობა და შეჯამება. 1-დან მე-6 თავების ჩათვლით, ბოლოში, წარმოდგენილია თვითშემოწმებისათვის, საკლასო დისკუსიებისა და თვითშესწავლისათვის განკუთვნილი აქტივობები.

მე-2 - მე-6 თავები შეიცავს რეკომენდაციებს დამატებით წასაკითხი მასალის შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია თავის ძირითად საკითხებთან. ჩამონათვალი წარმოდგენილია იმის მიხედვით, რა მიმდევრობითაც ისინი გვხვდება ტექსტში. მნიშვნელოვანი ტექნიკური კონცეპტები წარმოდგენილია თანმიმდევრულად ძირითად ტერმინებთან ერთად, რომლებიც ჩამოთვლილია თავის დასაწყისში და წარმოდგენილია განმარტებებითა და მაგალითებით.

გლოსარიუმში წარმოდგენილია სტუდენტებისათვის, უზრუნველყოფს ინტეგრაციასა და საკითხის კონცეპტების შესახებ ცოდნის გამყარებას, აგრეთვე დისციპლინის შესახებ სხვადასხვა პერსპექტივის გააზრებას. ყველა ტერმინი, რომლებიც წარმოდგენილია გლოსარიუმში, გამოყოფილია ტექსტში, მიუხედავად იმისა, შედიან თუ არა ისინი ძირითად ტერმინთა სიაში. იგივე საკითხები, პერსპექტივები და სტრუქტურაა შენარჩუნებული მეორე გამოცემაში. ძირითადი ცვლილება დაკავშირებულია შინაარსთან, რომელიც განახლებულია 2005 წლის შემდეგ, როდესაც პირველი ხელნაწერი გადავეცი Cambridge University Press-ს პირველი გამოცემისათვის.

რადგან ბოლო წლებში წიგნის პირველ გამოცემაში განხილულ საკითხებთან დაკავშირებით ახალი ნაშრომები გამოქვეყნდა, ჩემი მიზანი იყო დამატებინა ინფორმაცია, რომელიც შეიცავდა ერთ ახალ პერსპექტივას თითო დისციპლინასთან დაკავშირებით (ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური), რომლებიც, ჩემი აზრით, მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანს მეორე ენის ათვისების კვლევასა და პრაქტიკაში ოცდამეერთე საუკუნის დასაწყისში. ლინგვისტიკას (თავი 3) დავამატე ლინგვისტური ინტერფეისი, რომლის მიმართ ინტერესი და მნიშვნელობა იზრდება ჩომსკის ტრადიციების მიხედვით. ფსიქოლოგიას (თავი 4) დავამატე სირთულის თეორია, რომელიც ახალ გზებს გვთავაზობს კრიტიკული კითხვების დასმისა და მათზე პასუხების მოძებნის დროს. სოციალური მიდგომის საკითხს დავამატე კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია, უმთავრესად, იმიტომ, რომ ის ცვლის ჩვენს წარმოდგენას „ენობრივი კოლექტივის“ შესახებ და გავლენას ახდენს სწავლების ხერხებზე.

სხვა ცვლილებები განხორციელდა, ძირითადად, იმ შინაარსის გადასამოწმებლად ან დასაზუსტებლად, რომელიც წარმოადგენს პასუხს მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხეში მცხოვრები მკითხველების რჩევებსა და კომენტარებზე. ჩემთვის ძალიან მნიშვნელოვანია დიალოგი მკითხველთან, რომელიც პირველი გამოცემისთანავე დაიწყო და ახლაც გრძელდება. იმედი მაქვს, ამგვარი ურთიერთობა კვლავაც გაგრძელდება.

ვებგვერდი

დამატებითი წყაროები ხელმისაწვდომია წიგნის ვებგვერდზე და მათი ჩამოწერაც შესაძლებელია. ეს წყაროები შეიცავს თავების ბოლოს მოცემულ მასალას (კითხვები თვითშესწავლისათვის, აქტიური კითხვისა და დამატებითი საკითხავი მასალის შეთავაზებებს) და პასუხებს თვითშესწავლისათვის განკუთვნილ კითხვებზე. აქვე წარმოდგენილია დამხმარე სასწავლო მასალა და პროფესიული რესურსები, რომლებიც წიგნში არ არის წარმოდგენილი. სწავლების პროცესისათვის სექციაში „უფრო აქტიური სწავლა“ წარმოდგენილია სააზროვნო კითხვები თითოეული თავისათვის, რომლებიც კრიტიკული აზროვნების განვითარებას უწყობს ხელს. ეს კითხვები შეიძლება გამოიყენოთ სტუდენტების ესეს სათაურებად, საკლასო დებატების საკითხებად და, ზოგ შემთხვევაში, მცირე კვლევითი პროექტებისათვის. სტუდენტებისათვის, რომლების ცოდნის დონე უფრო მაღალია, წარმოდგენილია ანოტირებული ჩამონათვალი, „პირველადი რჩევები შემდგომში წასაკითხად“, რომელშიც შესულია სტატიები დარგში მიმდინარე კვლევების შესახებ (განახლებულია მეორე გამოცემისათვის). ბოლოს კი, დაინტერესებული სტუდენტებისა და მასწავლებლებისათვის მოცემულია პროფესიული ორგანიზაციების, ჟურნალებისა და ინსტიტუციების ჩამონათვალი.

მადლიერების გამოხატვა

ნებისმიერი დარგის შესავალი კვლევა ვალშია ბევრი წყაროს წინაშე და არც ესაა გამონაკლისი (დამოწმებული ლიტერატურის ვრცელი სიაც ამას მოწმობს). განსაკუთრებული მადლობა მინდა გადავუხადო კარენ ბარტო-სისამოუთს, რომელიც ძალიან დამეხმარა ამ ნაშრომის შესრულებისას. მან შემომთავაზა დამატებითი საკითხავები და თავების ბოლოს წარმოდგენილი აქტივობები. მისივე შექმნილია წიგნის ვებგვერდი და მნიშვნელოვანი წვლილი აქვს შეტანილი სხვა ასპექტების კონცეპტუალიზაციასა და განვითარებში. დიდი მადლობა მინდა გადავუხადო კოლეგებსა და მკითხველებს (განსაკუთრებით რუდი ტროიკეს) თავიანთი რეკომენდაციების, შესწორებებისა და კომენტარებისათვის და ნადია მორაგლიოს პროფესიული კორექტურისათვის. ჩემი ახლანდელი და ყოფილი სტუდენტები არიზონის უნივერსიტეტიდან ძალიან დამეხმარნენ რელევანტური მაგალითების მოძებნაში. ისინი მიმანიშნებდნენ, ჩემი პრეზენტაციის რომელი ნაწილი მოითხოვდა დაზუსტებას. მათ არ ჩამოვთვლი, მაგრამ ყველას მადლობას ვუხდით.

ჩვენ ყველანაირად ვეცადეთ, რომ მიგველო თანხმობა საავტორო მასალების გამოყენების შესახებ, მაგრამ ზოგ შემთხვევაში საავტორო უფლების მქონე პირთა მიგნება შეუძლებელი აღმჩნდა. თუ ჩვენ მიერ გამოტოვებული მასალის შესახებ ინფორმაციას მივიღებთ, აუცილებლად გადავუხდით მადლობას შემდგომ გამოცემებში.

1

შესავალი მეორე ენის ათვისებაში

თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

მეორე ენის ათვისება (SLA);
მეორე ენა (L2);
მეორე ენის არაფორმალური გზით შესწავლა;
მეორე ენის ფორმალური გზით შესწავლა ;
ლინგვისტური კომპეტენცია;
ლინგვისტური პერფორმანსი;
პირველი ენა;
მშობლიური ენა;
დედა ენა (L1);
სინქრონიული მულტილინგვიზმი;
ასინქრონიული / თანმიმდევრული მულტილინგვიზმი.

როდესაც თქვენ ძალიან პატარა იყავით, დაიწყეთ მინიმუმ ერთი ენის ათვისება - ამას ლინგვისტები პირველ ენას უწოდებენ - სავარაუდოდ, მასზე ბევრს არ ფიქრობდით და გონების დამაბვაც ნაკლებად გჭირდებოდათ. ამავე დროს, თქვენ შეიძლება აითვისეთ დამატებითი ენა - თქვენი მეორე ენა - შესაძლებელია, ბუნებრივი გზით, ენა, რომელსაც იყენებდნენ თქვენ ირგვლივ, მაგრამ იმავე ძალისხმევით, რაც დაგჭირდათ ცოდნის სხვა სფეროების შესაძენად, რათა გამხდარიყავით „განათლებული“ პიროვნება. ეს წიგნი ენების დამატების შესახებაა. შესავალ ნაწილში განვმარტავ რამდენიმე ძირითად ტერმინს, რომლებსაც ჩვენ გამოვიყენებთ და წარმოვადგენ სამ საბაზისო კითხვას, რომლებსაც განვიხილავთ ამ წიგნში.

რა არის მეორე ენის ათვისება (SLA)?

მეორე ენის ათვისება გულისხმობს როგორც ინდივიდების ან ჯგუფების მიერ (რომლებიც ადრეულ ბავშვობაში მშობლიური ენის სწავლის მერე სწავლობენ რაიმე ენას) ენის **შესწავლას (შედეგს)**, ასევე ამ ენის შესწავლის **პროცესსაც**. დამატებით ენას მეორე ენა ეწოდება, თუმცა ის შეიძლება იყოს მესამე, მეოთხე ან მეათე. ძალიან ხშირად მას **სამიზნე ენასაც** უწოდებენ, რაც ნიშნავს ენას, რომლის შესწავლაცაა მიზნად დასახული.

არსებობს მეორე ენის **ბუნებრივი გზით** შესწავლის შესაძლებლობა, რომელიც ბუნებრივ გარემოში ხდება და **ფორმალური გზით** შესწავლის შესაძლებლობა (საკლასო გარემოში); არსებობს მეორე ენის ათვისების შერეული გზაც, რაც გულისხმობს ზემოთ დასახელებული გარემოებების ერთდროულად არსებობას.

მაგალითად, „არაფორმალური გზით შესწავლას“ ადგილი აქვს, როდესაც იაპონელი ბავშვი ჩაჰყავთ აშშ-ში და ინგლისურს ითვისებს თამაშისას და ინგლისურენოვან ბავშვებთან ერთად სკოლაში სიარულის დროს, ყოველგვარი ენის სპეციალიზებული გაკვეთილების გარეშე. ასევე, როდესაც ზრდასრული გვატემალელი ემიგრანტი კანადაში ინგლისურს სწავლობს ინგლისურენოვან ადამიანებთან საუბრით ან იმ თანამშრომლებთან ურთიერთობით, რომლებიც საუბრობენ ინგლისურად.

„ფორმალური გზით მეორე ენის შესწავლისას“ უნივერსიტეტის სტუდენტი ინგლისში ირჩევს ფრანგულ ენას საგნად, ან მაგისტრანტი რუსეთში - არაბულის კურსს, ხოლო კოლეჯშიაში ადვოკატი დადის ინგლისური ენის სადამოს კურსებზე...

ფორმალური და არაფორმალური სწავლის კომბინირებას ადგილი აქვს, როცა ამერიკელი სტუდენტი ჩინური ენის კურსს ირჩევს ტაიპეიში ან პეკინში და, ამავე დროს, ჩინურს იყენებს კლასგარეშე სოციალურ ინტერაქციასა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში; ანდა - ეთიოპიელი ზრდასრული ემიგრანტი ისრაელში სწავლობს ებრაულს როგორც სპეციალურ გაკვეთილებზე, ისე თანამშრომლებსა და სხვა ადამიანებთან ივრითზე ინტერაქციით. „ფორმალური გზით შესწავლის“ აღსაქმელად ჩვენ ვეძებთ პასუხებს სამ საბაზისო შეკითხვაზე:

- 1) რა უნდა იცოდეს მეორე ენის შემსწავლელმა?
- 2) როგორ იძენს შემსწავლელი ამ ცოდნას?
- 3) რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული?

ამ კითხვებზე მარტივი პასუხები არ არსებობს. ფაქტობრივად, არ არსებობს პასუხები, რომლებსაც მეორე ენის ყველა მკვლევარი სრულიად დაეთანხმებოდა. ჯერ ერთი, იმიტომ, რომ მეორე ენის ათვისება თავისი ბუნებით ძალიან რთული მოვლენაა და, მეორეც - იმიტომ, რომ მკვლევრები, რომლებიც მეორე ენის ათვისებას სწავლობენ, „მოდიან“ აკადემიური დისციპლინებიდან, რომელთა თეორიული საფუძვლები და კვლევის მეთოდები მნიშვნელოვნად განსხვავებულია.

უკანასკნელი ნახევარი საუკუნის განმავლობაში განვითარებულმა მულტიდისციპლინურმა მიდგომამ მრავალი მნიშვნელოვანი ახსნა მოგვცა, თუმცა, კვლავაც ბევრი გადაუჭრელი საკითხი რჩება. ყოველდღიურად კვლევის ახალი შედეგების არსებობა ამ დარგის შესწავლას საინტერესოს ხდის. პასუხების უწყვეტი ძიების პროცესი არა მხოლოდ მეორე ენის ათვისების პროცესისთვისაა მნიშვნელოვანი, არამედ ის ნათელს ჰფენს მომიჯნავე დარგებში არსებულ საკითხებსაც. უფრო მეტიც, ამ კითხვებზე პასუხების გაცემას უდიდესი პრაქტიკული ღირებულება აქვთ იმათთვის, ვინც სწავლობს ან ასწავლის მეორე ენას.

მეორე ენის ათვისება, როგორც დარგი, წარმოიშვა ლინგვისტიკისა და ფსიქოლოგიის (და მათი ქვედარგების: გამოყენებითი ენათმეცნიერების (რომელიც გვთვალავს მეორე ენის ათვისებას), ფსიქოლინგვისტიკის, სოციოლინგვისტიკისა და სოციალური ფსიქოლოგიის ბაზაზე. ის იყო იმ ძალისხმევის შედეგი, რომლის გაწევაც მეცნიერებს უწევდათ, რომ პასუხი

გაეცათ ზემოთ წარმოდგენილ რა, როგორ და რატომ კითხვებზე. შესაბამისად, თითოეული ამ სფეროს წარმომადგენელი მეცნიერები აქცენტს სხვადასხვა საკითხზე აკეთებენ:

- ლინგვისტები ხაზს უსვამენ მსგავსებებსა და განსხვავებებს, რომლებიც არსებობს შესასწავლ ენებს შორის და შემსწავლელის ლინგვისტურ კომპეტენციას (ცოდნაზე მითითებით) და ლინგვისტურ პერფორმანსს (რეალურ გამოყენებას) შორის ენის ათვისების სხვადასხვა დონეზე.
- ფსიქოლოგები და ფსიქოლინგვისტები აქცენტს აკეთებენ მენტალურ ან კოგნიტურ პროცესებზე, რომლებიც ჩართულია ათვისების პროცესში.
- სოციოლინგვისტები განიხილავენ ცვლილებებს შემსწავლელის ენობრივ პერფორმანსში და დარგის შესწავლის საზღვრებს აფართოებენ კომუნიკაციურ კომპეტენციამდე (განიხილავენ, თუ რა დამატებითი ცოდნაა საჭირო ენის გამოყენებისათვის, ანუ პრაგმატულ კომპეტენციას).
- სოციალური ფსიქოლოგები განიხილავენ ისეთ მოვლენებს, როგორებიცაა იდენტობა და სოციალური მოტივაცია, აგრეთვე სწავლის ინტერაქციულ და უფრო ფართო სოციალურ კონტექსტებს.

გამოყენებითი ლინგვისტიკის სპეციალისტები, რომლებიც მეორე ენის ათვისების საკითხებზე მუშაობენ, შესაძლებელია, განიხილავდეს ნებისმიერ და კიდევ უფრო მეტ პერსპექტივას, მაგრამ დაინტერესებულები არიან თეორიებისა და კვლევის შედეგებით მეორე ენის სწავლების პროცესში. თითოეული დისციპლინა და ქვედისციპლინა მეორე ენის ათვისების კვლევისათვის განსხვავებულ მეთოდებს იყენებს მონაცემთა შეგროვებისა და ანალიზისათვის, მიმართავს განსხვავებულ თეორიულ ჩარჩოებს და კვლევის შედეგების მისაღწევად განსხვავებულ გზებს ირჩევს.

გასაკვირი არ არის, რომ რომ ეს შეხედულებები, რომლებიც განსხვავებული დარგების პერსპექტივებიდან მომდინარეობს, ერთმანეთს ეწინააღმდეგება და მოგვაგონებს ცნობილ აზიურ ზღაპარს, რომელშიც სამი უსინათლო ადამიანი აღწერს სპილოს: ერთი, რომელიც კუდს ეხება, აღწერს მას, როგორც თოკს, მეორე, რომელიც გვერდს ეხება, ამბობს, რომ სწორია და რეზინისაა, ხოლო მესამე მათგანი ხორთუმზე შეხების შემდეგ ამბობს, რომ რეზინის სარწყავი მილია. მიუხედავად იმისა, რომ სამივე მათგანის აღქმა, თავისთავად, სწორია, მათ ვერ შეძლეს მთელი ცხოველის სურათის დახატვა ჰოლისტიკური ან ინტეგრირებული პერსპექტივის არარსებობის გამო.

საბოლოოდ, მეორე ენის ათვისების დამაკმაყოფილებელ ანალიზში ინტეგრირებული უნდა იყოს მრავალფეროვანი პერსპექტივა. ეს წიგნი სწორედ ამ მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯია. როგორც სპილოს შესახებ აზიურ ზღაპარში, აქაც სამი განსხვავებული პერსპექტივაა წარმოდგენილი: ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური. მე არ ვაპირებ, გამოვთქვა ვარაუდი, რომ რომელიმე წარმოდგენილი პერსპექტივიდან უფრო „გამართლებული“ ან პრივილეგირებულია, არამედ მჯერა, რომ ყველა მათგანი საჭიროა მეორე ენის ათვისების რთული ფენომენის სრულყოფილად გასაგებად.

რა არის მეორე ენა?

მეორე ენის ათვისება განმარტებული მაქვს ყველა იმ მოვლენასთან კავშირში, რომლებიც ჩართულია ამ ენის სწავლის პროცესში. ზოგჯერ ჩვენთვის აუცილებელია, ვიცოდეთ ის განსხვავებები, რაც განპირობებულია იმით, თუ რაში გამოვიყენებთ მეორე ენას ცხოვრებაში, რადგან ეს უკანასკნელი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რას ვსწავლობთ. ამ სხვაობებმა შესაძლოა განსაზღვროს ლექსიკის ცოდნის რომელი სპეციფიკური სფეროების ცოდნაა საჭირო, მეორე ენის გრამატიკული კომპეტენციის რა დონეს უნდა მივაღწიოთ, თუ უფრო მნიშვნელოვანია ლაპარაკისა და კითხვის უნარების განვითარება...

ქვემოთ მოცემული განსხვავებები ხშირადაა წარმოდგენილი ლიტერატურაში:

- მეორე ენა, როგორც წესი, ოფიციალური ან დომინანტური ენაა, რომელიც საჭიროა განათლების, დასაქმების ან სხვა მიზნებისათვის. ხშირად მას სწავლობენ ემიგრანტების უმცირესობათა ჯგუფების წარმომადგენლები, რომელთა მშობლიური ენაც სხვა არის. ამ შემთხვევაში ტერმინი განსხვავდება სხვა ტერმინებისაგან, რომლებიც ჩამონათვალში გვხვდება.
- უცხო ენა ფართოდ არ გამოიყენება შემსწავლელთა უშუალო სოციალურ კონტექსტში, თუმცა შეიძლება გამოყენებულ იყოს მოგზაურობისას ან ინტერკულტურულ საკომუნიკაციო სიტუაციაში, ან შეიძლება წარმომადგენდეს სასკოლო პროგრამის მოთხოვნას ან იყოს არჩევითი საგანი სკოლაში, მაგრამ არ ხერხდება მისი სწრაფად ან/და პრაქტიკულად გამოყენება.
- ბიბლიოთეკის ენა გამოიყენება, როგორც სასწავლო ინსტრუმენტი, როდესაც ცოდნის სრულყოფისათვის გამოიყენება კითხვა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც შესასწავლის სფეროს შესახებ წიგნებისა და სამეცნიერო ჟურნალების რაოდენობა შემსწავლელის მშობლიურ ენაზე შეზღუდულია.
- დამხმარე ენა - ენა, რომელიც შემსწავლელს სჭირდება უშუალო პოლიტიკურ გარემოში ოფიციალური ფუნქციით ან უფრო ფართო კომუნიკაციისათვის, თუმცა იყენებს მშობლიური ენას ყველა სხვა ცხოვრებისული საჭიროებისათვის.

სხვა შეზღუდული ან სპეციფიკური ფუნქცია მეორე ენისათვის კონკრეტული დანიშნულებისაა (მაგალითად, ფრანგული სასტუმროს მენეჯმენტისათვის, ინგლისური საავიაციო ტექნოლოგიებისათვის, ესპანური სოფლის მეურნეობისათვის და ა.შ.). მათი შესწავლა მიზნად ისახავს ვიწრო, სამუშაო გარემოში, მათ გამოყენებას.

რა არის პირველი ენა?

ზოგჯერ საჭირო ხდება განვასხვაოთ კონცეპტები: **პირველი ენა, მშობლიური ენა, ძირითადი ენა და დედაენა**, თუმცა, ისინი, ჩვეულებრივ, გამოიყენება, როგორც სინონიმური ტერმინები. განსხვავებები ყოველთვის მკვეთრი არაა. ჩვეულებრივ, პირველ ენად მიჩნეულია ენა, რომელსაც ბავშვობაში ითვისებენ - როგორც წესი, სამი წლის ასაკამდე და ეს ენა შეისწავლება ბავშვის ზრდის პროცესში, იმ ადამიანების გარემოცვაში, რომლებიც ამ ენაზე საუბრობენ. ერთ ენაზე მეტის ათვისებას ბავშვობისას ეწოდება **სინქრონიული მულტილინგვიზმი**, რომელიც განსხვავდება **ასინქრონიული მულტილინგვიზმისაგან**, ანუ როდესაც დამატებით ენას სწავლობენ, როდესაც პირველი ენა უკვე იციან (აქ გამოყენებული „მულტილინგვიზმი“ მოიცავს „ბილინგვიზმს“). სინქრონიული ბილინგვიზმის შედეგად პიროვნება ერთზე მეტ „მშობლიურ“ ენას ფლობს, თუმცა, ეჭვგარეშეა, ასეთი შემთხვევები გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე ასინქრონიული მულტილინგვიზმისა. ასევე, მნიშვნელოვანი სხვაობები იჩენს თავს ენის ათვისების პროცესში/შედეგებში, როდესაც ენას ითვისებენ პატარა ბავშვები და ზრდასრულები. ეს საკითხი ჯერ კიდევ ღიაა დებატებისათვის და ჩვენც განვიხილავთ შემდგომ თავებში.

სწავლის პროცესისა და შემსწავლელთა მრავალფეროვნება

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გარემოებები, რომლებშიც მეორე ენის ათვისების პროცესი მიმდინარეობს, ზოგჯერ გასათვალისწინებელია, თუმცა ძალიან ხშირად ისინი მიჩნეულია რაღაც ისეთად, რაც, თავისთავად, იგულისხმება და იგნორირებულია. რას სწავლობენ მეორე ენაში და როგორ სწავლობენ, ძალიან ხშირად განპირობებულია შემდეგით: სიტუაციაში ჩართულები არიან თუ არა არაფორმალურად სხვა ენაზე მოლაპარაკებები, იმ გარემოში „ჩაძირვა“, სადაც ადამიანს სჭირდება ახალი

ენის შესწავლა თავისი ძირითადი მიზნების შესასრულებლად, ანუ ფორმალური სასწავლო გარემო სკოლაში. ყველა ეს სასწავლო გარემო ძალიან ხშირად ძლიერი სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური ფაქტორების მნიშვნელოვან გავლენას განიცდის, რაც ზემოქმედებს როგორც ენების, ისე შემსწავლელების სტატუსზე.

დამაინტრიგებელი შეკითხვა: რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი უფრო წარმატებული, ვიდრე სხვა? - მოითხოვს, რომ ცნება „შემსწავლელს“ განხილვისას მოვაცილოთ ზოგიერთი „განზომილება“.

ლინგვისტებმა, შესაძლებელია, განარჩიონ შემსწავლელთა კატეგორიები მათი იდენტობისა და იმის მიხედვით, თუ რა ურთიერთობა აქვს მათს პირველ ენას მეორე ენასთან. ფსიქოლოგებმა, შესაძლებელია, განსხვავების შესახებ იმსჯელონ მეორე ენის შესწავლის ინდივიდუალური შესაძლებლობების მიხედვით, პიროვნული ფაქტორების, მოტივაციის სიძლიერის, განსხვავებული სასწავლო სტრატეგიების გათვალისწინებით. სოციოლინგვისტებმა შემსწავლელს შორის განსხვავების საფუძვლად შეიძლება გამოიყენონ სოციალური, ეკონომიკური და პოლიტიკური განსხვავება და მათი გამოცდილება ინტერქაციის თვალსაზრისით. სოციალურმა ფსიქოლოგებმა კატეგორიზაცია შეიძლება მოახდინონ შემდეგი ასპექტების გათვალისწინებით: შემსწავლელთა ჯგუფური იდენტობა და სამიზნე ენაზე მოლაპარაკების მიმართ დამოკიდებულება; დამოკიდებულება თავად მეორე ენის მიმართ. ყველა ეს ფაქტორი, სხვა ფაქტორებთან ერთად, განხილული იქნება შემდგომ თავებში.

თავის შეჯამება

მეორე ენის ათვისება მოიცავს ენის შესწავლის ფართო კონტექსტს, შემსწავლელთა მახასიათებლებსა და გარემოებებს. ამ წიგნში სწორედ ეს საკითხებია განხილული სამი განსხვავებული (ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური) პერსპექტივიდან. მეორე ენის ათვისების კვლევების განსხვავებული მიდგომები განხილულია თითოეული ამ პერსპექტივიდან, რათა უპასუხოს სამ საბაზისო შეკითხვას: 1) რა უნდა იცოდეს მეორე ენის შემსწავლელმა? 2) როგორ იძენს შემსწავლელი ამ ცოდნას? 3) რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული (ნაკლებად წარმატებული)?

აქტივობები

კითხვები თვითშესწავლისათვის

1. დაუკავშირეთ მოცემული ტერმინები შესაბამის განმარტებებს:

1. სამიზნე ენა
2. მეორე ენა
3. პირველი ენა
4. უცხო ენა
 - ა. არ გამოიყენება უცხად ან აუცილებლად პრაქტიკულად, შესაძლებელია მოგვიანებით მისი გამოყენება მოგზაურობისას და მოითხოვება სკოლაში
 - ბ. ენის სწავლის მიზანი ან ამოცანა
 - გ. ოფიციალური ან სოციალურად დომინანტი ენა(არა მოლაპარაკეების პირველი ენა), რომელიც საჭიროა განათლების, დასაქმების ან სხვა საბაზისო მიზნებისათვის
 - დ. ათვისება ხდება ბავშვობისას

2. ენის სასაფუძველე ცოდნას ეწოდება _____.

3. ენის რეალურ პროდუცირებას ეწოდება _____.

აქტიური სწავლა

1. ჩამოთვალეთ ენები, რომელთა გამოყენებაც შეგიძლიათ. თავდაპირველად გამიჯნეთ პირველი ენა და მეორე ენა. შემდეგ ეტაპზე მეორე ენის(ენების) კლასიფიკაცია მოახდინეთ შემდეგი ჯგუფების მიხედვით: „მეორე ენა“, „უცხო ენა“, „ბიბლიოთეკის ენა“, „დამხმარე ენა“, „ენა სპეციფიკური მიზნებისათვის“. ბოლო ეტაპზე განსზღვრეთ, როგორ შეისწავლეთ თითოეული მათგანი: არაფორმალური გზით, ფორმალური გზით (ინსტრუქტაჟით) თუ ორივე ამ გზის კომბინაციით.
2. როგორ ფიქრობთ, მეორე ენის „კარგი“ შემსწავლელი ხართ თუ „სუსტი“? რატომ ფიქრობთ ასე? იმსჯელეთ, თქვენი წარმატება მეორე ენის ათვისების პროცესში განპირობებულია ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური თუ სოციალური ფაქტორებით (სოციალური გულისხმობს ინსტრუქციების ტიპს, პირველი და მეორე ენისადმი თქვენს დამოკიდებულებას).
3. იცნობთ თუ არა ადამიანებს, რომლებიც პირველ ენას ვერ აღიქვამენ, როგორც მშობლიურს? ან ადამიანებს, რომლებმაც მოგვიანებით აითვისეს ენა და ფლობენ როგორც მშობლიურს? რა განაპირობებს, თქვენი აზრით, ამას?

მეორე ენის ათვისების საფუძვლები

თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

მულტილინგვიზმი

/ ბილინგვიზმი;

მონოლინგვიზმი;

მულტილინგვური
კომპეტენცია;

მონოლინგვური კომპეტენცია;

შემსწავლელის ენა;

დადებითი ტრანსფერი;

უარყოფითი ტრანსფერი

გაქვავება;

სტიმულების სიმწირე.

მრავალი ჩვენგანისათვის, განსაკუთრებით კი ისეთ ქვეყნებში, რომლებშიც ინგლისური უმრავლესობის ენაა, უცნობია, რამდენადაა გავრცელებული მულტილინგვიზმი; არც მეორე ენის სწავლის გავრცელების მასშტაბებია ჩვენთვის ნაცნობი თანამედროვე მსოფლიოში... მეორე თავს სწორედ ამ საკითხების მიმოხილვით დავიწყებთ, ხოლო შემდეგ ავხსნით ენის სწავლების ბუნებას, რამდენიმე მთავარ მსგავსებასა და განსხვავებას პირველ და მეორე ენებს შორის და „ენის ათვისების ლოგიკურ პრობლემას“.

ამ საკითხების ცოდნა საფუძველია მეორე ენის ათვისების ლინგვისტურ, ფსიქოლოგიურ და სოციალურ პერსპექტივებზე მსჯელობისათვის, რომლებიც შემდგომ თავებშია წარმოდგენილი. ჩვენ ამას განვიხილავთ თეორიულ ჩარჩოსთან ერთად და იმ ინტერესების გათვალისწინებით, რომლებიც უმნიშვნელოვანესია მეორე ენის ათვისების შესწავლისას თითოეული პერსპექტივიდან.

მეორე ენების სამყარო

მულტილინგვიზმი ნიშნავს უნარს, გამოიყენო ორი ან მეტი ენა (ზოგი ლინგვისტი და ფსიქოლოგი იყენებს ტერმინს **ბილინგვიზმი**, როდესაც პიროვნებას ორი ენის გამოყენების უნარი აქვს, ხოლო მულტილინგვიზმს - ორზე მეტის შემთხვევაში. ჩვენ ამგვარ განსხვავებას არ ვაკეთებთ). **მონოლინგვიზმი** აღნიშნავს მხოლოდ ერთი ენის გამოყენების უნარს. არავის არ შეუძლია დარწმუნებით თქვას, რამდენი ადამიანია მულტილინგვალის, თუმცა, არსებული შეფასებებით, მსოფლიო მოსახლეობის მინიმუმ ნახევარი ამ კატეგორიაში შედის. მულტილინგვიზმი არ არის იშვიათი მოვლენა, არამედ ეს არის ჩვეულებრივი ვითარება მსოფლიოს უდიდეს ნაწილში. ფრანსუა გროსჯინის მიხედვით, ეს ვითარებაა იმ დროიდან, რაც ენის გამოყენების შესახებ რაიმე სახის ჩანაწერები არსებობს:

ბილინგვიზმი გვხვდება მსოფლიოს პრაქტიკულად ყველა ქვეყანაში, საზოგადოების ყველა ფენასა და ყველა ასაკობრივ ჯგუფში. ფაქტობრივად, ძნელია იპოვო საზოგადოება, რომელიც სრულიად მონოლინგვურია. ეს მოვლენა არსებობს მას შემდეგ, რაც კაცობრიობის ისტორიაში ენა გაჩნდა. ფაქტია, რომ არც ერთი ენობრივი ჯგუფი არ არსებობს სხვა ენობრივი ჯგუფებისაგან იზოლირებულად. ენების ისტორიები სავსეა მაგალითებით, რომელთა მიხედვითაც ენათა კონტაქტების შედეგად ყალიბდება ბილინგვიზმის გარკვეული ფორმა (1982:1).

უფრო თანამედროვე სიტუაციის გათვალისწინებით, გ. რიჩარდ ტაკერი ასკვნის, რომ თანამედროვე მსოფლიოში გაცილებით მეტი ბილინგვალის ან მულტილინგვალის, ვიდრე მონოლინგვალის. უფრო მეტიც, მსოფლიოში გაცილებით მეტი ბავშვია, რომლებმაც განათლება მიიღეს და აგრძელებენ ამ პროცესს მეორე ან მოგვიანებით ათვისებულ ენაზე (მინიმუმ თავიანთი განათლების გარკვეული ნაწილს), ვიდრე ისინი, ვინც ექსკლუზიურად პირველ ენაზე იღებენ განათლებას (1999:1).

მულტილინგვური მოსახლეობის რაოდენობისა და მსოფლიოში მათი განაწილების გათვალისწინებით, უცნაური იყო ის სამეცნიერო ინტერესი, რომელსაც იჩენდნენ, უხშირეს შემთხვევაში, ენის ათვისებასთან დაკავშირებით მონოლინგვურ პირობებში და პირველი ენის ათვისებასთან მიმართებით. მაშინ, როდესაც არსებობს საინტერესო მსგავსებები პირველი და მეორე ენების ათვისებასთან დაკავშირებით, პროცესი არ შეიძლება გავაიგივოთ. ასევე, მულტილინგვიზმი არ შეიძლება განვიხილოთ, როგორც იმავე უნარებისა და ცოდნის გამოყენება, რაც მონოლინგვიზმის დროს გვხვდება. თუმცა არსებობს საინტერესო მსგავსებები პირველი და მეორე ენების ათვისებას შორის, ამ პროცესების გაიგივება დაუშვებელია, ისევე, როგორც დაუშვებელია მოსაზრება, რომ მულტილინგვიზმი მოიცავს იმავე უნარებსა და ცოდნას, რასაც მონოლინგვიზმი, ოღონდ ერთზე მეტ ენაზე!

ეს დამაჯერებლად არის წარმოდგენილი ვივიან კუკის მიერ, რომელმაც შემოგვთავაზა მულტილინგვური კომპეტენციის კონცეფცია (მისი ტერმინია „მულტიკომპეტენცია“), რომელიც აღნიშნავს „ტვინის მდგომარეობას, რომელშიც ინტეგრირებულია ორი (ან მეტი) ენის გრამატიკული სტრუქტურა (1991:112). მულტიკომპეტენცია განსხვავდება მონოლინგვური კომპეტენციისაგან (კუკის ტერმინოლოგიით „მონოკომპეტენციისაგან“), რომელიც მოიცავს მხოლოდ ერთი ენის ცოდნას.

მეორე ენის მომხმარებლები განსხვავდებიან მონოლინგვალისაგან პირველი ენის ცოდნის თვალსაზრისით. მეორე ენის მაღალ საფეხურზე მცოდნენი განსხვავდებიან მონოლინგვალისაგან მეორე ენის ცოდნით. მეორე ენის მომხმარებლებს აქვთ მონოლინგვალისაგან განსხვავებული მეტალინგვისტური ცნობიერება. მათი კოგნიტური პროცესებიც განსხვავებულია. ეს, თითქოსდა შეუმჩნეველი, განსხვავებები მიგვანიშნებს, რომ რომელიმე პიროვნება, აღჭურვილი მულტიკომპეტენციებით - არ არიან მარტივად ორი მულტილინგვალის ეკვივალენტური, არამედ წარმოადგენს უნიკალურ კომბინაციას (კუკი, 1992 :557).

ცხრილი 2.1 პირველი და მეორე ენების სავარაუდო განაწილება რაოდენობრივად დომინანტ ენებში		
	პირველ ენაზე მოლაპარაკეები (მილიონებში)	მეორე ენაზე მოლაპარაკეები (მილიონებში)
ჩინური	1 200	15
ინგლისური	427	950
ესპანური	266	350
ჰინდი	182	350

მსოფლიოს დემოგრაფიული სიტუაციიდან გამომდინარე, მეორე ენის ათვისება უაღრესად მნიშვნელოვანია სოციალური, პრაქტიკული და აკადემიური მიზნებიდან გამომდინარე. მსოფლიოში დაახლოებით 6 000 ენაზე ლაპარაკობენ, მათი გავრცელების არეალი მნიშვნელოვნად განსხვავებულია. თითქმის ყველა მათგანი ისწავლებოდა, როგორც მეორე ენა მათი წარმომადგენლების გარკვეული რაოდენობის მიერ. 2000 წლისათვის 4 ყველაზე გავრცელებული ენა იყო ჩინური, ინგლისური, ესპანური და ჰინდი, რომელთაც ფლობს 2 მილიარდზე მეტი ადამიანი, როგორც პირველ ენას და 1.7 მილიარდზე მეტი ადამიანი, როგორც მეორე ენას, როგორც ეს 2.1 ცხრილშია წარმოდგენილი (დაფუძნებულია ჟუს, 2001 და კრისტალის, 1997b მონაცემებზე).

თვით ამ ოთხ ყველაზე გავრცელებულ ენას შორისაც კი დიდი ვარიაციულობა არსებობს. ჩინური პირველი ენა გაცილებით მეტი ადამიანისათვის, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ენა, ხოლო ინგლისური - ყველაზე გავრცელებული მეორე ენაა. ბრიტანეთის საბჭოს შეფასებით, 1 მილიარდზე მეტი ადამიანი სწავლობს ინგლისურს, როგორც მეორე (/ უცხო) ენას (კუკი, 2002:3). ეს რაოდენობა 1.75 მილიარდამდე გაიზრდება, თუკი მხედველობაში მივიღებთ ენის ყველა სახესხვაობას (მაკარტური, 2001). მხოლოდ ჩინეთში 150 მილიონი ადამიანი სწავლობს ინგლისურს და რამდენიმე მილიონით იზრდება მათი რიცხვი ინგლისურის დაწყებით სასკოლო საფეხურზე დანერგვის გამო. ამჟამად 15 მილიონი ადამიანი ლაპარაკობს ჩინურს, როგორც მეორე ენას, თუმცა ჩინეთის მზარდ ჩართულობასა და გავლენას მსოფლიო ეკონომიკასა და პოლიტიკაში მოჰყვას იმ ადამიანების რაოდენობის ზრდა, რომლებსაც მანდარინის ენის მიმართ ინტერესი და საჭიროება აქვთ (მანდარინი ოფიციალური სახელმწიფო ენაა ჩინურში, სხვა ვარიანტები, მაგალითად, კანტონური და ტაივანური, ისე განსხვავდება ერთმანეთისაგან, როგორც გერმანული და შვედური). ამ ტენდენციის ინდიკატორი აშშ-ში ის არის, რომ **თანამედროვე ენების ასოციაციამ** თავის ანგარიშში აღნიშნა, რომ 1998 წლისათვის ჩინური გახდა რიგით მეექვსე ენა, რომელსაც ყველაზე ხშირად სწავლობენ ამერიკის კოლეჯებსა და უნივერსიტეტებში და ეს რაოდენობა სულ უფრო და უფრო იზრდება. სკოლებს მთელი ქვეყნის მასშტაბით უფრო და უფრო ხშირად შეაქვთ ჩინური ენა დაწყებითი და საბაზო სკოლების კურიკულუმებში.

რადგანაც მულტილინგვიზმი გვხვდება ყველა ქვეყანაში, განსხვავებული სოციალური მიზეზების გამო, ენის მრავალმხრივი გამოყენების თვალსაზრისით არათანაბარი ვითარება აღინიშნება. ზოგ ქვეყანაში, მაგალითად, ისლანდიაში, ძალიან ცოტა ადამიანი ლაპარაკობს მეორე ენაზე, როცა სხვა ქვეყნებში, მაგალითად, დასავლეთ აფრიკაში, მოსახლეობის თითქმის 100 პროცენტი ლაპარაკობს როგორც მშობლიურ, ისე სხვა ენაზე. ის ადამიანები, რომლებსათვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ფიქრობენ, რომ ინგლისურით „ფონს გავლენ“ მთელ მსოფლიოში ტურისტული მოგზაურობისას, ბიზნესსაქმიანობაში, დიპლომატიურ საქმიანობაში და ნაწილობრივ ამ მიზეზითაც იშვიათად ეუფლებიან რომელიმე სხვა ენას სრულყოფილად.

ისინი, ვინც იზრდებიან მულტილინგვურ გარემოში, ითვისებენ მულტილინგვურ კომპეტენციას ბუნებრივი გზით, ორი ან მეტი ენის გამოყენებით, ბავშვობიდან გარშემომყოფი ადამიანებისაგან და მიაჩნიათ, რომ ეს სრულიად ნორმალურია. მეორე ენის შესწავლა

მოზრდილ ასაკში ხშირად მოითხოვს მნიშვნელოვან ძალისხმევას და, ამგვარად, ესაჭიროება მოტივაცია. მოტივაცია შეიძლება წარმოიშვას სხვადასხვა პირობის შედეგად. ესენი შეიძლება იყოს:

- ქვეყანაში შეჭრა ან მისი დაპყრობა იმ ქვეყნის მიერ, რომელშიც სხვა ენაზე ლაპარაკობენ;
- სხვა ენაზე მოლაპარაკებთან კონტაქტის საჭიროება ან სურვილი ეკონომიკის ან სხვა სფეროებში;
- ემიგრირება ქვეყანაში, სადაც პიროვნების პირველი ენისაგან განსხვავებული ენა გამოიყენება;
- იმ რელიგიის მიღება და რელიგიური წესებით ცხოვრება, რომელიც მოითხოვს სხვა ენის გამოყენებას;
- განათლების მიღების საჭიროება ან სურვილი, რაც შესაძლებელია მხოლოდ სხვა ენის ცოდნის შემთხვევაში;
- სამსახურებრივი ან სოციალური წინსვლა, რისთვისაც სხვა ენის ცოდნა აუცილებელია;
- სხვა ხალხების კულტურის შესახებ მეტი ინფორმაციის მიღების სურვილი და მათი ტექნოლოგიური მიღწევების ან ლიტერატურის გაცნობის ინტერესი.

(კრისტალი, 1997b)

იმ ადამიანების რიცხვი, რომელთათვისაც ესა თუ ის ენა პირველი ან მეორეა, მხოლოდ მიახლოებით შეიძლება შევაფასოთ. ამ უზუსტობის მიზეზი რაოდენობის დადგენისას შეიძლება ზოგ შემთხვევაში იყოს სოციალური და პოლიტიკური მნიშვნელობისა, ხოლო ზოგ შემთხვევაში - არაზუსტი ან არაერთმნიშვნელოვანი ტერმინოლოგია. მაგალითად:

1. ხშირად ენობრივი მონაცემები არ არის ოფიციალურად რეგისტრირებული

აღწერის კითხვარები ძალიან ბევრ ქვეყანაში არ შეიცავს კითხვას ენობრივი მონაცემების შესახებ, სავარაუდოდ, იმიტომ, რომ არ არსებობს განსაკუთრებული ინტერესი ამ ტიპის ინფორმაციის მიმართ, რადგან მისი შეკრება არაპრაქტიკულია ან მიაჩნიათ მგრძნობიარე საკითხად. იმ შემთხვევებში, როდესაც პასუხებით ენა იდენტიფიცირებას უკეთებს უმცირესობის ჯგუფის წევრებს, მგრძნობელობა შეიძლება იყოს როგორც პერსონალური, ისე პოლიტიკური: პერსონალური მგრძნობელობა შეიძლება წარმოიშვას, როდესაც იდენტიფიკაციას მოჰყვება არასასურველი პირადი, ოჯახური ან საზოგადოებრივი შედეგები; პოლიტიკური მგრძნობელობა შესაძლებელია იყოს იმის გამო, რომ მთავრობას არ უნდა აღიაროს, რამდენი უმცირესობათა ენაზე მოლაპარაკეა ქვეყანაში, რათა დააკნინოს ჯგუფის პოლიტიკური მნიშვნელობა ან ხაზი გაუსვას კულტურულ/ლინგვისტურ ჰომოგენურობასა და ერთიანობას კულტურული/ლინგვისტური მრავალფეროვნების არარსებობის წარმოჩენით.

2. ლინგვისტური ინფორმაციის შეკრებისათვის განკუთვნილი კითხვები,

შესაძლოა, არ იყოს სანდო

რესპოდენტებს, შესაძლოა, არ ჰქონდეთ სურვილი, რომ იდენტიფიცირებულნი იყვნენ, როგორც უმცირესობათა ენების წარმომადგენლები. მაგალითად, ასეთი შემთხვევა დაფიქსირდა რამდენიმე წლის წინ ჩატარებული კვლევის დროს კალიფორნიის სასოფლო დასახლებების სასკოლო გაერთიანებაში. კვლევის ფარგლებში წინასასკოლო ასაკის ბავშვების მშობლებს დაუსვეს შეკითხვა ენის (ენების) შესახებ, რომელსაც სახლში იყენებდნენ, რათა განესაზღვრათ სამომავლოდ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სასწავლო პროგრამის საჭიროებები. მრავალი ესპანური წარმოშობის მშობელი ამტკიცებდა, რომ სახლში ძირითადად ინგლისურად საუბრობდნენ, მაშინაც კი, როდესაც ინტერვიუერის შეკითხვებს მეორე ენის საფუძვლების შესახებ იგებდნენ და მათზე პასუხი შეეძლოთ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როდესაც ისინი ესპანურად იყო ფორმულირებული. მათი არასწორი ლინგვისტური „რეპრეზენტაცია“, როგორც ჩანს, განპირობებული იყო იმით, რომ ინგლისურის არცოდნას მოჰყვებოდა შეკითხვა აშშ-ს მოქალაქეობის შესახებ (მათი მხრიდან შიში გასაგებია, თუმცა ეს არ არის სკოლის საქმე). სხვა შემთხვევაში რესპოდენტები ამბობენ, რომ დომინანტ ენას იყენებენ უფრო ხშირად, ვიდრე

ამას სინამდვილეში აკეთებენ, რადგან ისინი უარყოფენ ან რცხვენიათ საკუთარი ეთნიკური წარმომავლობისა და ასიმილირების სურვილი აქვთ. ასევე, შესაძლოა, მათ ეშინიათ მთავრობის ზეწოლის ან სოციალური სტიგმატიზაციისა...

სხვები, შესაძლოა, დომინანტი ენის გამოყენების შესახებ გადაჭარბებულ ინფორმაციას იძლევიან იმის გამო, რომ მიიღონ სოციალური პრივილეგიები, მაგალითად, ხმის მიცემის უფლება არჩევნებში. მეორე მხრივ, რესპონდენტები გადაჭარბებულ ინფორმაციას იძლევიან უმცირესობისა და წინაპართა ენის გამოყენების შესახებ, რადგან ეს მემკვიდრეობა მათი სიამაყის საგანია. სხვა შემთხვევაში ამის მიზეზი შეიძლება იყოს მეტი აღიარების, რესურსების ან მომსახურების მიღების სურვილი იმ ჯგუფებისათვის, რომლებთანაც ისინი იდენტიფიცირებას ახდენენ.

ენობრივი მონაცემების არასანდოობისა და მისი გამოყენების არასწორი შეფარდების მიზეზზე ხშირად გავლენას ახდენს ის, თუ როგორ არის ფორმულირებული შეკითხვა. მაგალითად, ქვემოთ მოცემული შეკითხვების მიზანი, შესაძლოა, არის პირველ ენაზე მოლაპარაკეთა გამოვლენა, მაგრამ ერთი და იმავე რესპონდენტმა შესაძლოა სხვადასხვაგვარად უპასუხონ იმისდაკვალად, თუ რომელ კითხვას უსვამენ:

- რომელია თქვენი მშობლიური ენა?
- რომელია თქვენი დედა ენა?
- რომელი ენა ისწავლეთ პირველად პატარაობაში?
- ჩვეულებრივ, რომელ ენაზე საუბრობდნენ თქვენს სახლში, როდესაც ბავშვი იყავით?
- რომელ ენას იყენებთ ყველაზე ხშირად ოჯახის წევრებსა და მეგობრებთან?
- რომელი ენა იცით ყველაზე უკეთ?

3. არსებობს პრობლემები ტერმინთა განმარტებებსა და საიდენტიფიკაციო კრიტერიუმებზე შეთანხმებისას

ზოგი ადამიანისათვის, შესაძლოა, რთული იყოს პასუხი გასცეს მარტივ კითხვას, რომელსაც აღწერის დროს სვამენ: „რომელია თქვენი მშობლიური ენა?“ მაგალითად, იმ შემთხვევაში, როდესაც მათ მულტილინგვური კომპეტენცია ათვისებული აქვთ ორ ენაში პარალელურად. ამ შემთხვევაში ორივე პირველი ენაა და შეიძლება ჩაითვალოს „მშობლიურ ენად“. ეს შეკითხვა პრობლემატურია იმ პიროვნებებისთვისაც, რომელთა ენის დომინანტობა (ან სრულყოფილი ცოდნა) პირველი ენიდან შეიცვალა იმ ენის დომინანტობით, რომელიც შემდგომში შეისწავლეს. შემდეგი საკითხია მულტილინგვიზმის ხარისხი. ცოდნის რა დონეა საჭიროა, სანამ პიროვნება ჩათვლის, რომ მულტილინგვური კომპეტენცია აქვს ან „იცის“ მეორე ენა? ითვლება თუ არა მხოლოდ კითხვის ცოდნა, თუ პიროვნებას უნდა შეეძლოს საუბარი? რა შეიძლება ითქვას ენაზე, რომელიც ადამიანმა იცის მხოლოდ შეზღუდული სფეროსთვის ან კონკრეტული მიზნისათვის? მოითხოვს თუ არა მულტილინგვიზმი სხვადასხვა ენის გამოყენებაში ბალანსის არსებობას თუ გულისხმობს მეორე ენის ცოდნის ადრეულ ეტაპებსაც (ეს აზრია გატარებული მეორე ენის ათვისების შესახებ არსებული კვლევების უმრავლესობაში)?

ალბათ, სტატისტიკის არასანდოობა უმთავრესი განმაპირობებელია სიტყვა „ენის“ არამკაფიო განმარტებისა, რადგან ცალკე ენად გამოყოფა დაფუძნებულია სოციალურ და პოლიტიკურ (ისევე როგორც ლინგვისტურ) კრიტერიუმებზე.

მაგალითად, რელიგიური განსხვავებებისა და განსხვავებული წერილობითი სისტემების არსებობის გამო ჰინდი და ურდუ ინდოეთში მიჩნეულია სხვადასხვა ენად, მიუხედავად იმისა, რომ მათი სახესხვაობები გასაგებია ერთმანეთისათვის. მეორე მხრივ, „დიალექტები“, რომელთა წარმომადგენლებს ერთმანეთის არ ესმით (როგორებიცაა მანდარინი და კანტონური) მიჩნეულია ერთ ენად, როდესაც ნაციონალური ერთიანობის ხაზგასმა სურთ. მსგავსი მაგალითები არსებობს, როდესაც ენების გადაკვალიფიცირება ხდება პოლიტიკურ ცვლილებებთან ერთად. მაგალითად, იუგოსლავიის, როგორც პოლიტიკური ერთეულის, დაშლამ გამოიწვია ორი ოფიციალური ენის - ბოსნიურისა და მონტენეგროულის - წარმოშობა,

რომლებიც მანამდე კატეგორიზებული იყო სერბულ-ხორვატულად (თავისთავად, ეს იყო ერთი ენა, რომელიც დაყოფილი იყო ეროვნულ ვარიანტებად, ხოლო განსხვავება ემყარებოდა რელიგიური სხვადასხვაობიდან გამომდინარე განსხვავებული ანბანების გამოყენებას). გარკვეულ როლს შეიძლება თამაშობდეს სოციალური სტატუსი ან პრესტიჟი. ეს შემთხვევა გვაქვს, როდესაც საქმე ეხება ჰაიტის კრეოლურის დამოუკიდებელ ენად აღიარებას ან მის ფრანგულის ვარიანტად მიჩნევას. კრეოლური წარმოქმნილია აფრიკულ ენაზე მოლაპარაკე აფრიკელი მონების ენისა და ფრანგულად მოლაპარაკე მონებით მოვაჭრეებისა და კოლონიზატორების ენის კონტაქტის შედეგად. სწორედ ამის შედეგად განვითარდა ამ ენაში თავისებური გრამატიკული წყობა, ხოლო ლექსიკა ძირითადად შეთვისებულია ფრანგულიდან. ლინგვისტები კრეოლურს ცალკე ენად გამოყოფენ, რადგან მისი გრამატიკული წყობა და გამოყენების არე საკმაოდ განსხვავებულია ფრანგულისგან. ზოგი კრეოლურს არ მიიჩნევს „ნამდვილ“ ენად, არამედ მას ფრანგულის „მდაბიურ“ ვარიანტად მიიჩნევს.

ამ და სხვა კრეოლური ენების სრულფასოვან ენებად აღიარება ლინგვისტური ანალიზის მიღმა მიდის, რადგან ასეთი აღიარება აძლიერებს ამ ენებზე მოლაპარაკეთა სოციალურ იდენტობასა და სტატუსს.

არსებობს, აგრეთვე, პოტენციურად მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო შედეგები. მაგალითად, როდესაც მასწავლებლები აღიარებენ, რომ ჰაიტურ კრეოლურზე მოლაპარაკეები მართლა სწავლობენ მეორე ენას ფრანგულის ათვისებით, ისინი, ჩანს, იყენებენ განსხვავებულ ინსტრუქციულ მეთოდებს. მასწავლებლები აღარ მიიჩნევენ თავიანთი მოსწავლეების „ცუდი ფრანგული“ „შესწორებას“ ან „გაწმენდას“ თავიანთ ამოცანად, არამედ ფიქრობენ, რომ მეორე ენა შეიძლება მარტივად დაემატოს მათ პირველ ენას და არა ჩაანაცვლოს იგი. სამწუხაროდ, განათლების სფეროს წარმომადგენელთა შორის არსებობს გავრცელებული მიდგომა, ზოგჯერ თითქმის რელიგიური სიმწვავეთ, რომ სოციალურად ენების არაპრესტიჟული ან „გაუნათლებელი“ ვარიანტები მორალურ საფრთხეს წარმოადგენს და საჭიროა მათი სრული ლიკვიდირება.

ენის შესწავლის ბუნება

თქვენ პირველი ენის უდიდესი „ნაწილი“ სკოლაში შესვლამდე შეისწავლეთ. ჩვეულებრივ, ეს ხდება განსაკუთრებული გონებრივი ძალისხმევის გარეშე. ექვსი თვისთვის ჩვილს შეუძლია ყველა ხმოვნისა და თითქმის ყველა თანხმოვნის წარმოთქმა მსოფლიოს ყველა ენაზე, მათ შორის იმ ენის (ენების) ბგერებისა, რომლებზეც მისი მშობლები არ ლაპარაკობენ. თუკი ბავშვს ესმის ინგლისური, ის სწავლობს იმ ბგერების გარჩევას, რომლებიც ინგლისური სიტყვებს შორის მნიშვნელობებს განასხვავებს (ფონემებს) და იგნორირებას უკეთებს იმ ბგერებს, რომლებსაც ეს უნარი არ აქვთ. თუ ბავშვს ესპანური ესმის, ის სწავლობს იმ ბგერების გარჩევას, რომელთაც ინგლისურენოვნები ვერ აღიქვამენ. მაგალითად, ისინი აღიქვამენ განსხვავებებს **რ** ბგერების ხმარება **pero**-სა (მაგრამ) და **perro**-ს (ძაღვს) შორის, ხოლო ყურადღებას არ აქცევენ განსხვავებებს ინგლისურ **sh**-სა და **ch**-ს შორის სიტყვებში **share** და **chair**.

საშუალოდ, ბავშვები თავიანთი პირველი ენის სიტყვათგანმასხვავებელ ბგერებს სწავლობენ სამ წლამდე, ხოლო დისკურსის ნიმუშებს (მაგალითად, კომუნიკაციის პროცესში რიგის დაცვას) - კიდევ უფრო ადრე. ბავშვები აკონტროლებენ თავიანთი პირველი ენის გრამატიკული მოდელების უმრავლესობას ხუთი წლის ასაკისათვის, ხოლო რთული გრამატიკული სტრუქტურების განვითარება გრძელდება სკოლაში სწავლის განმავლობაში.

ასევე ბუნებრივად და თითქმის ძალისხმევის გარეშე მიმდინარეობს სწავლის პროცესი, როდესაც ადრეულ ბავშვობაში ადამიანს ორ ენასთან აქვს მნიშვნელოვანი კონტაქტი. თუ პატარა ბავშვს ესმის ორი (ან მეტი) ენა და რეაგირებს მასზე, შედეგი იქნება სინქრონიული მულტილინგვიზმი (პირველი ენა ათვისებულია სამი წლისათვის). როგორც პირველ თავში იყო

აღნიშნული, სინქრონიული მულტილინგვიზმი არ გვხვდება მეორე ენის ათვისების ჩვეულებრივ ჩარჩოში, რომლის მიზანია ასინქრონიული მულტილინგვიზმი (მეორე ენის ათვისება პირველი ენის შემდეგ). ჩვენი წარმოდგენა (და მსჯელობა) იმის შესახებ, როგორ აღწევნენ ენის პირველი ენის საფუძვლიან ცოდნას ადრეულ ასაკში, რადიკალურად შეიცვალა უკანასკნელი თხუთმეტი წლის განმავლობაში, ძირითადად, ლინგვისტიკისა და ფსიქოლოგიის დარგების მნიშვნელოვანი ცვლილებების გავლენით. ერთ დროს ვარაუდობდნენ, რომ პირველი ენის ათვისება, დიდწილად, განპირობებული იყო იმით, რომ ბავშვები ცდილობდნენ ესაძინებინათ მოსიყვარულე მშობლებისთვის, რომლებიც მოუთმენლად ელოდნენ, რომ მათი შვილები წარმოთქვამდნენ სიტყვებს გასაგებად. თუმცა, შედარებით ინდიფერენტული მშობლების შვილებიც იმავე ტემპში ითვისებდნენ ენას. სხვები ამტკიცებდნენ, რომ ბავშვების მიერ ენის ათვისება მიზანმიმართულია. ისინი ენობრივად ვითარდებიან, რადგან მათ აქვთ ძლიერი სურვილი, შეატყობინონ თავიანთი სურვილები და საჭიროებები ადამიანებს, რომლებიც მათზე ზრუნავენ. ეს განმარტება არ არის მიჩნეული ადეკვატურად, რადგან ვინაიდან პატარა ბავშვების აქტივობების სფეროები შეზღუდულია, მათი კომუნიკაციური საჭიროებების თითქმის მთლიანად დაკმაყოფილება შესაძლებელია ჟესტებითა და ისეთი არავერბალური ბგერებით, როგორებიცაა: კვილი, სლუკუნი, ზუზუნი და ტირილი.

მეოცე საუკუნის შუა წლებში ყველაზე ხშირად განიხილავდნენ თვალსაზრისს, რომ ბავშვები ენას სწავლობენ იმიტაციით (სტიმულებისა და პასუხების თეორია). შესაძლებელია, დასაწყისში ბავშვების მიერ ენის შესწავლაში გარკვეულ როლს თამაშობდეს იმ ბგერებისა და სიტყვების იმიტაცია, რომლებიც მათ ესმით. ბევრი მათგანის წარმოთქმა კი ორიგინალურია და არ შეიძლება იმიტაციით აიხსნას, რადგან მანამდე ისინი არასოდეს გაუგიათ. პიროვნება იბადება ენის შესწავლის ბუნებრივი უნარით ან თანდაყოლი შესაძლებლობით. ამგვარი მიდრეკილება უნდა ჩაითვალოს რამდენიმე ფაქტის ახსნად:

- ბავშვები იწყებენ თავიანთი პირველი ენის შესწავლას ერთსა და იმავე ასაკში და დიდწილად - ერთი და იმავე გზით, არ აქვს მნიშვნელობა, ეს ენა ინგლისურია, ბენგალიური, კორეული თუ მსოფლიოს ნებისმიერი სხვა ენა.
- ბავშვები „ხელოვნებიან“ თავიანთი პირველი ენის ძირითად ფონოლოგიურ და გრამატიკულ ოპერაციებში დაახლოებით ხუთი-ექვსი წლის ასაკში. როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, არ აქვს მნიშვნელობა, რომელია მათი პირველი ენა.
- ბავშვებს შეუძლიათ გაიგონ და შექმნან ახალი სიტყვები. ისინი არ იზღუდებიან მხოლოდ იმის გამეორებით, რაც გაგებული აქვთ და ხშირად მათი წარმოთქმული სისტემურად განსხვავდება იმისგან, რასაც უფროსები მათ გარშემო ამბობენ.
- არსებობს გარკვეული ასაკი, რომლის შემდეგაც პირველი ენის ათვისების სრულყოფა შეუძლებელია.
- პირველი ენის ათვისება არ არის მარტივად და ცალსახად დაკავშირებული ზოგადი ინტელექტის დონესთან.

როდესაც განვიხილავთ ენის ათვისების ბუნებრივ უნარს, ჩვენ ვამბობთ, რომ ენობრივი სტრუქტურის გარკვეული ნაწილი ნებისმიერ ბავშვს გენეტიკურად „ემლევს“. ნებისმიერი ენა იმდენად რთულ სისტემას წარმოადგენს, რომ ვერც ერთი ბავშვი ვერ შეითვისებდა მას ადრეულ ასაკში იმ დონემდე, რომელსაც ისინი რეალურად აღწევნენ, მათ რომ „ესწავლათ“ ეს ენა ამ სიტყვის პირდაპირი, ჩვეულებრივი მნიშვნელობით. ბავშვების აქვთ უნარი, შექმნან ახალი გამონათქვამები და კიდევ უფრო უკეთესად შეუძლიათ მიხვდნენ, რომ სიტყვების მიმდევრობა არ წარმოადგენს გრამატიკულად გამართულ წინადადებას. მაგალითად, ბავშვებს, რომლებიც ითვისებენ ინგლისურს, როგორც პირველ ენას, თავიანთი ცხოვრების ძალიან ადრეულ ეტაპზევე შეუძლიათ მიხვდნენ, რომ „Cookies me give“ გრამატიკულად გაუმართავია. რა თქმა უნდა, მათთვის არავის უთქვამს, რომ სიტყვების გარკვეული ჯგუფი არ ქმნის ინგლისურ წინადადებას, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მათ ეს იციან. ბავშვს რომ შეესწავლა აბსტრაქტული პრინციპები, სიტყვების რომელი მიმდევრობა ქმნის წინადადებას და რომელი - არა, მხოლოდ

განსაკუთრებით ნიჭიერები ისწავლიდნენ ლაპარაკს და ამას გაცილებით მეტი დრო დასჭირდებოდა, ვიდრე სინამდვილეში სჭირდება. ეს „ენის ათვისების ლოგიკური პრობლემის“ ნაწილია და განხილულია მოგვიანებით.

იმ ჰიპოთეზის მიხედვით, რომელსაც ბევრი ლინგვისტი და ფსიქოლოგი ეთანხმება, ეს აბსტრაქტული პრინციპები საერთოა ყველა ენისათვის, განსხვავებით იმ პრინციპებისაგან, რომლებიც სპეციფიკურია ამა თუ იმ ენისათვის. ამ ამ შეხედულების მიხედვით, ეს უნივერსალური პრინციპები „ჩაპროგრამებულია“ ყველა ბავშვში მხოლოდ იმის გამო, რომ ისინი ადამიანები არიან. ეს ხსნის ბავშვების უნარს, რომ გაერკვნენ გაგონილი ბგერებისა და სიტყვების მრავალფეროვნებაში და „შექმნან“ თვისობრივად იგივე სტრუქტურები, როგორებსაც სხვა ბავშვები ქმნიან. იმისათვის, რომ ავხსნათ, რატომ არის დამახასიათებელი პირველი ენის განვითარებისათვის არსობრივად ერთი და იგივე მიმდევრობა, შესაძლოა, ბავშვების ენობრივი განვითარება უნდა განვიხილოთ თანდათანობით (ეტაპობრივ) პროცესად, როდესაც ისინი თანდათანობით უფრო და უფრო რთულ სტრუქტურებსა და წესებს ითვისებენ მათ გასაერთიანებლად. ვინაიდან ენობრივი განვითარების საფეხურებისა და დონეების განსაზღვრა და შესწავლა შესაძლებელია, შეიძლება ვიმსჯელოთ ბავშვების გრამატიკაზე: ეს არის იმ გამონათქვამების ტიპების სისტემური აღწერა, რომელთა გაგება და წარმოთქმა შეუძლია მომწიფების ასაკში ბავშვს. ბავშვებისა და ზრდასრულების მიერ გამოყენებულ გრამატიკულ სტრუქტურებს შორის არსებული სხვაობა არ უნდა განვიხილოთ ბავშვის შეცდომებად. ეს ნორმალური მოვლენაა მათი განვითარების მოცემულ საფეხურზე. როცა ბავშვები იზრდებიან, უმჯობესდება მათი ენობრივი უნარებიც. რადგან ზოგი გრამატიკული პროცესი სხვებზე რთულია, მათი ათვისება შესაძლებელია უფრო დიდ ასაკში, ვიდრე მარტივი გრამატიკული სტრუქტურებისა. როგორც ჟან პიაჟე (Jean Piaget) შენიშნა რამდენიმე ათწლეულის წინ (იხ. მაგ. 1926), იმისათვის, რომ ბავშვებმა აითვისონ თავიანთ პირველ ენაში არსებული სირთულეები, რომლებიც მათთვის გაუგებარია გარკვეულ ეტაპზე, მათ სჭირდებათ დამატებითი დრო და არა დამატებითი სტიმულები. ენობრივი განვითარების საფეხურებზე პროგრესის ტემპი შეიძლება განსხვავებული იყოს ბავშვებს შორის, მიუხედავად იმისა, რომ განვითარების მიმდევრობა თითქმის იგივეა ნებისმიერი ბავშვისა და ენისათვის. ამის ახსნა იმით შეიძლება, რომ განვითარების ტემპზე, შესაძლოა, გავლენას ახდენდეს ინდივიდუალური ფაქტორები, მაშინ როდესაც მიმდევრობა „ძირითადად განპირობებულია კონსტრუქციების სემანტიკური და გრამატიკული სირთულეების ხარისხით“ (ბრაუნი, Brown 1973 :59).

იმის თქმა, რომ პირველი ენის ათვისებისას არსებობს ასაკობრივი ზღვარი, ნიშნავს, რომ ნორმალური განვითარების არსებობა შეუძლებელია, თუკი პროცესი ბავშვობიდან არ იწყება. მაშინაც კი, როდესაც ათვისების პროცესი ადრეულ ასაკში იწყება, არსებობს მტკიცებულებები, რომ ენობრივი განვითარების პროცესში მკვეთრი პროგრესი, ჩვეულებრივ, ხდება დაახლოებით პუბერტეტის ასაკში, არა აქვს მნიშვნელობა, ენის ფლობის რა დონე ჰქონდა ბავშვს მანამდე. ძლიერი გონებრივი ჩამორჩენილობის მქონე ბავშვები, რომელთაც განვითარების დაბალი ტემპი აქვთ (მაგრამ მიმდევრობა თითქმის იგივეა), ვერასოდეს აღწევენ გრამატიკული სტრუქტურების ცოდნის იმ დონეს, რომელსაც მოზრდილები, სწორედ ამ მიზეზით. ასაკის გავლენა პირველ და მეორე ენებზე განხილულია მე-4 თავში (გადამწყვეტი (კრიტიკული) პერიოდის ჰიპოთეზა). ენის რთული ბუნების გამო, გასაკვირი არ არის, რომ ზრდასრულები, მიუხედავად ინტელექტუალური სიმწიფისა, იშვიათად აღწევენ მეორე ენის სრულყოფილად ცოდნას. ხოლო ყველა ბავშვი, მიუხედავად იმისა, რომ მათი მეხსიერება, სააზროვნო უნარები შეზღუდულია და ანალიტიკური აზროვნებაც ჯერ არ აქვთ სათანადოდ განვითარებული, სრულყოფილად ითვისებენ ნებისმიერ ენას, რომელსაც მათ ადეკვატური გზით სთავაზობენ და რომელზეც ურთიერთობენ სხვებთან. ენის ათვისება არ არის დამოკიდებული მხოლოდ ინტელექტუალურ შესაძლებლობებზე, რადგან ბავშვები, რომლებსაც მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობები აქვთ, ლაპარაკს აუცილებლად სხვებზე ადრე არ იწყებენ და არც უკეთესი შედეგები აქვთ, ვიდრე ნორმალური ინტელექტუალური შესაძლებლობების მქონე ბავშვებს.

სოციალური გამოცდილების როლი

პირველი ენის ათვისების უნარი მთლიანად თანდაყოლილი არ არის. ენის სწავლებასაც გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. თუკი ენის უნივერსალური თავისებურებები ჩაპროგრამებულია ბავშვში, მათ მაინც უნდა შეისწავლონ ყველა ის მახასიათებლები, რომლებიც მათ პირველ ენას გამოარჩევს სხვა ენებისაგან. ბავშვები ვერასოდეს აითვისებენ ამგვარ კონკრეტულ ენობრივ ცოდნას, თუკი ისინი და მათ გარშემო სხვები არ იყენებენ ამ ენას და ისინი ისწავლიან მხოლოდ იმ ენას(ენებს), რომლებსაც მათ გარშემო იყენებენ, მიუხედავად მათი ლინგვისტური მემკვიდრეობისა.

კორეული ან ბერძნული წარმოშობის ამერიკაში დაბადებული ბავშვები ვერასოდეს ისწავლიან თავიანთი პაპებისა და ბებიების ენას, თუკი მხოლოდ ინგლისურის გარემოცვაში ცხოვრობენ. მათთვის წინაპრების ენის შესწავლა ისეთივე რთული იქნება, როგორც ნებისმიერი ინგლისურენოვანი ადამიანისათვის, თუკი მოზრდილობაში შეეცდებიან შესწავლას. სათანადო სოციალური გამოცდილება, პირველ ენაზე ინტერაქცია და მისი შენატანი აუცილებელი პირობაა მისი ათვისებისათვის. პირველი ენის მიზანმიმართული სწავლება პატარა ბავშვებისათვის არაა აუცილებელი და, შესაძლოა, მნიშვნელოვანი შედეგი არ მოიტანოს. ზოგი მშობელი „უსწორებს“ თავის შვილს არასწორად წარმოთქმულ სიტყვებსა და გრამატიკულ შეცდომებს, თუმცა უმეტესობა ამას არ აკეთებს. ეს შესამჩნევ გავლენას არ ახდენს ენის ათვისების დროზე. ზოგი ზრდასრული ამარტივებს გრამატიკულ წყობასა და ლექსიკის არჩევანს და უფრო რთულ ენობრივ სტრუქტურებს ისევე წარმოთქვამს, როგორც ამას ბავშვები აკეთებენ. მაგრამ მოზარდების წარმოდგენა „სიმარტივეზე“ არ შეესაბამება ენის ათვისების რეალურ მიმდევრობას. ზოგი უფროსი აკეთებს ბავშვების ენის იმიტაციას, ზოგჯერ კი ავრცობენ ბავშვების მიერ წარმოთქმულ წინადადებას (მაგალითად, თუ ბავშვი ამბობს „დიახ, ეს ძაღლია“, მშობელი პასუხობს: „დიახ, ეს დიდი ყავისფერი ძაღლია“). ამგვარი გავრცობილი ფრაზები, შესაძლოა, გავლენას ახდენდეს ბავშვის უნარზე, გაიგოს ახალი ფორმები, მაგრამ არ შეიძლება ჩაითვალოს სავალდებულოდ, რადგან ბავშვების უმეტესობა ამგვარ შენატანს არ იღებს და ენობრივად, რეალურად, იმავე ტემპში ვითარდება.

პირველ ენაში შენატანი და მასზე ინტერაქციის საშუალებები მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული კულტურულ და სოციალურ ფაქტორებზე. დედის საუბარს ხშირად მიიჩნევენ ენაში შენატანის ყველაზე მნიშვნელოვან წყაროდ ადრეულ ასაკში, თუმცა ბევრ საზოგადოებაში მამასა და უფროს დედამამიშვილებსაც მნიშვნელოვანი მოვალეობები აკისრიათ ბავშვის აღზრდაში და მათი წვლილიც მნიშვნელოვანია. ბევრ საზოგადოებაში შეძლებულ ოჯახებს ბავშვის აღსაზრდელად ძიძვები და მოსამსახურეები ჰყავთ. სხვა ბავშვების გავლენა განსხვავებულია სხვადასხვა კულტურაში, ისევე როგორც სოციალური ინსტიტუციებისა (მაგალითად, საბავშვო ბაღის).

მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვები იღებენ შესაბამის ინტერაქციას პირველ ენაზე იმ ადამიანებისგან, რომლებიც მათ გარშემო ტრიალებენ, მათი ფონოლოგიური და გრამატიკული განვითარების ტემპი და მიმდევრობა სისტემატურად არ იცვლება შესაბამისი წყაროს გავლენით, თუმცა ბავშვების წარმოთქმაზე, ბუნებრივია, გავლენას ახდენს მისი პირველი ენის რეგიონული და სოციალური ვარიანტები ან სტილი, რომელიც მას ესმის.

ლექსიკის ცოდნა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული სოციალურ კონტექსტზე, რადგან ლექსიკა ისწავლება სოციალურ გამოცდილებასთან ერთად. გარკვეულ დონემდე სხვაობის მიზეზი შეიძლება იყოს ისიც, თუ ადრეულ ეტაპზე ლაპარაკის რომელ ფუნქციას იყენებენ ბავშვები, სოციალური კონტექსტის მიხედვით. მაგალითად, პირადად მე შენიშნული მაქვს, რომ საბავშვო ბაღის მოსწავლეებს უფრო კარგად აქვთ განვითარებული ვერბალური უნარები, რომლებიც საჭიროა სხვა ბავშვების კონტროლისა და მათი მანიპულაციისათვის, ვიდრე იმ ბავშვებს, რომლებიც ოჯახებში იზრდებიან და არა აქვთ თანატოლებთან ურთიერთობის გამოცდილება.

როდესაც პატარა ბავშვებს ურთიერთობა აქვთ ადამიანებთან, რომლებიც ორ ან მეტ ენას იყენებენ, მათ აქვთ იგივე თანდაყოლილი შესაძლებლობა, ისწავლონ ორივე ან ყველა მათგანი, ისევე როგორც თითოეული მათგანის სპეციფიკური მახასიათებელი ყოველგვარი ინსტრუქციის გარეშე. სხვა ენების ათვისებაში ადრეული ბავშვობის შემდეგ არსებობს რამდენიმე მნიშვნელოვანი სხვაობა, რომლებსაც ამ ნაწილში განვიხილავთ.

პირველი ენის შესწავლა მეორე ენის შესწავლის საპირისპიროდ

პირველი და მეორე ენების შესწავლის ეს მოკლე შედარება დაყოფილია სამ ფაზად. პირველი არის დაწყებითი ფაზა. ბევრი ლინგვისტი და ფსიქოლოგი მიიჩნევს, რომ ამაში შედის ენობრივი სტრუქტურისა და პრინციპების საფუძვლების ცოდნა, რომელიც ყველა ადამიანის გონებაში დევს პირველი ან მეორე ენის ათვისების დასაწყისი ეტაპიდანვე. მეორე ფაზა, საშუალო დონე, მოიცავს ენის საბაზისო განვითარების ყველა ეტაპს. ესენია: ზრდის პროცესის ცვლილებები, რომლებიც მიმდინარეობს „ბავშვის გრამატიკაში“ (როგორც მე მას ვუწოდებ) და იცვლება „მოზრდილის გრამატიკით“ და მეორე ენის განვითარების მიმდევრობა, რომელიც შემსწავლელის ენის (აგრეთვე, შუალედური/ინტერენის) სახელითაა ცნობილი.

ამ ფაზისათვის ჩვენ შევადარებთ პირველი და მეორე ენების განვითარების პროცესებს, ხოლო შემდეგ შევადარებთ პირობებს, რომლებიც აუცილებელია ან ხელს უწყობს ენის შესწავლას. მესამე ფაზა ფინალური საფეხურია, რომელიც პირველი და მეორე ენების შედეგებს წარმოადგენს.

ცხრილი 2.2. პირველი ენის განვითარება მეორე ენის განვითარების საპირისპიროდ	
პირველი ენა	მეორე ენა
საწყისი საფეხური	
თანდაყოლილი უნარი	თანდაყოლილი უნარი? პირველი ენის ცოდნა; სამყაროს ცოდნა; უნარები ინტერაქციისათვის
შუა საფეხური	
ბავშვის გრამატიკა	შემსწავლელის ენა
მომწიფება/ზრდა	ტრანსფერი
აუცილებელი პირობები	
შენატანი რეცეფციული ინტერაქცია	შენატანი
ხელისშემწყობი პირობები	
	უკუკავშირი ნიჭი/უნარი მოტივაცია ინსტრუქტაჟი
საბოლოო საფეხური	
მშობლიური კომპეტენცია	მულტილინგვური კომპეტენცია

ამ სამი ფაზის გამარტივებული ვარიანტი წარმოდგენილია 2.2. ცხრილში პირველ და მეორე ენებს შორის არსებულ ძირითად განმასხვავებელ ნიშნებთან ერთად, რომლებსაც ჩვენ აქ განვიხილავთ.

საწყისი საფეხური

თითქმის დარწმუნებით შეიძლება ითქვას, რომ პირველი ენის საწყისი საფეხურის ათვისება ბავშვის თანდაყოლილ უნარს უკავშირდება, მეორე ენის ათვისების შემთხვევაში ზუსტი პასუხი, არსებობს თუ არა ამგვარი თანდაყოლილი უნარი, არ არსებობს (ამიტომაც არის კითხვის ნიშანი 2.2 ცხრილში). ზოგი ლინგვისტი და ფსიქოლოგი ფიქრობს, რომ გენეტიკური მიდრეკილება, შეისწავლონ ენა, რომელიც მათ დაბადებიდან აქვთ, რჩება მთელი ცხოვრების განმავლობაში, ხოლო პირველი და მეორე ენების ცოდნის საბოლოო შედეგი შეიძლება სხვა ფაქტორების გავლენით იყოს განპირობებული.

ზოგი მიიჩნევს, რომ თანდაყოლილი უნარის ზოგიერთი ასპექტი გავლენას ახდენს შემდგომი ენების ათვისებაზე, თუმცა ამ ბუნებრივი უნარის ზოგიერთი ასპექტი იკარგება ასაკის მატებასთან ერთად. ზოგი მკვლევარი ფიქრობს, რომ ენის ათვისების თანდაყოლილი უნარი ადამიანს არ უნარჩუნდება ბავშვობის ასაკის შემდეგ და ახალ ენას სწავლობს იმავე გზით, რა გზითაც იძენს ცოდნას ნებისმიერ სხვა სფეროში, მაგალითად - მათემატიკაში ან ისტორიაში. ვინაიდან შეუძლებელია, პირდაპირ დავაკვირდეთ ენის ათვისების გონებრივ უნარს, განსხვავებული წარმოდგენები დიდწილად ეყრდნობა თეორიულ ვარაუდებს და მათ შესამოწმებლად გამოიყენება არაპირდაპირი მეთოდები. მკვლევრები, რომლებიც სხვადასხვა სფეროს მიეკუთვნებიან, შეიძლება არ ეთანხმებოდნენ მათ. მაგალითად, ბევრი ლინგვისტი ენდობა შემსწავლელის უნარს, განსაზღვროს, რომელი გამონათქვამის გამოყენება არ შეიძლება მეორე ენაში (როგორც ეს იყო „მომეცის მე ნამცხვრებად“ შემთხვევაში), რაც წარმოადგენს ბავშვების პირველი ენის კომპეტენციას და განპირობებულია თანდაყოლილი უნარით. ბევრი, ვინც სოციალური პერსპექტივის ტენდენციას იყენებს (არა)გრამატიკული მოსაზრების უარსაყოფ დაამატკიცებელ საბუთად, ამბობს, რომ ის ხელოვნური ამოცანების შედეგია, რომლებიც არ მოიცავს მეორე ენის ინტერპრეტაციისა და გამოყენების რეალურ გარემოებებს.

ხოლო ისინი, ვინც ფსიქოლოგიურ პერსპექტივას იყენებენ, უარყოფენ სოციალურად კონსტრუირებულ მტკიცებულებებს (როგორცაა ბუნებრივი ენის გამოყენება), იმის გათვალისწინებით, რომ შეუძლებელია ბევრი იმ სახესხვაობის ექსპერიმენტული გამოკვლევა, რომლებიც თავს იჩენს რეალური სოციალური ინტერაქციისას.

ძალიან საინტერესო და მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, საკითხი, ენის ათვისების რომელი თანდაყოლილი უნარი გადადის მეორე ენის ათვისების პროცესში; თუმცა, როგორც ჩანს, ის მომავალი რამდენიმე წლის განმავლობაში გადაუჭრელი დარჩება. ამავე დროს, არსებობს სრული თანხმობა იმ საკითხთან დაკავშირებით, რომ, ვინაიდან მეორე ენის ათვისების პროცესი მოსდევს პირველი ენის ათვისებისას, მეორე ენის ათვისების საწყის ეტაპზე პირველი ენის ცოდნა ამ პროცესის ძირითადი კომპონენტი უნდა იყოს. ეს გულისხმობს იმის ცოდნას, როგორ ფუნქციონირებს (ზოგადად) ენა; ისევე, როგორც სპეციფიკური ენობრივი მახასიათებლების ფლობას, რომლებიც მხოლოდ ნაწილობრივია რელევანტური მეორე ენის გამოყენებისას. ეს წინასწარი ცოდნა არის საფუძველი (მიზეზი) პირველი ენიდან მეორე ენაზე ენობრივი ტრანსფერისა, რასაც ჩვენ განვიხილავთ პირველი ენის შესწავლა მეორე ენის შესწავლის საწინააღმდეგოდ მეორე ფაზის შემადგენელ ნაწილად.

მეორე ენის შემსწავლელები უკვე იცნობენ რეალურ სამყაროს ენის შესწავლის საწყის ფაზაზე, ხოლო პირველი ენის ათვისებისას ბავშვებს ამგვარი ცოდნა არ გააჩნიათ. ეს დაკავშირებულია კოგნიტიურ განვითარებასა და გამოცდილებასთან, რომელიც ასაკთან ერთად მოდის. ენის სწავლის საწყის ეტაპზე შემსწავლელმა უკვე იცის გზები მოთხოვნის, ბრძანების, პირობის დადების ან ბოდიშის მოხდისათვის, რომლებიც განვითარებულია პირველ ენაში, თუმცა პირველი ენის ათვისების ეტაპზე ადამიანისათვის უცნობია.

პირველი ენის ათვისების საწყის ფაზაზე, ამგვარად, ადამიანს აქვს მხოლოდ და მხოლოდ თანდაყოლილი უნარი ენის შესწავლისა, რომელიც შეიძლება გადავიდეს ან არ გადავიდეს მეორე ენის ათვისების პროცესში, ან მხოლოდ რამდენადმე შეიზღუდოს. მეორე ენის შესწავლის

საწყის ეტაპზე, მეორე მხრივ, ადამიანს აქვს კომპეტენცია პირველ ენაში, სამყაროს ცოდნა და ფლობს ინტერაქციის ხერხებს. ამან შეიძლება ითამაშოს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი როლი.

შუა საფეხური

როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელებისათვის საშუალო საფეხური არის შუალედური ეტაპი, რომელსაც ისინი გადიან ლინგვისტური სისტემების ჩამოყალიბების საწყისი ფაზიდან საბოლოო ფაზამდე. პირველი და მეორე ენების განვითარების პროცესებს შორის არსებობს ბევრი სისტემური მსგავსება, მაგალითად, ბევრი მოვლენის პროგნოზირებადი მიმდევრობა ენებში, ის, რომ როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელები შემოქმედებით როლს თამაშობენ ენის განვითარების პროცესში და იმის უბრალო იმიტაციას არ აკეთებენ, რაც ესმით ან რასაც ასწავლიან.

პროცესები

განვითარების პროცესი, როგორც უკვე ვნახეთ, სპონტანური და დიდწილად გაუცნობიერებელი პროცესია „ბავშვის გრამატიკის“ შესწავლისას პირველ ენაში და მჭიდრო კორელაციაშია კოგნიტურ ზრდასთან. როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, ბავშვის ზრდასთან ერთად, იზრდება მისი ენობრივი უნარები. ამის საპირისპიროდ, შემსწავლელის ენა (ინტერენა) მეორე ენის შესწავლის პროცესი იმ ასაკს ემთხვევა, როდესაც კოგნიტური სიმწიფე არ შეიძლება მიჩნეული იყოს მნიშვნელოვან ფაქტორად. მეორე ენის შემსწავლელები უკვე ზრდასრულობის იმ დონეზე არიან, როდესაც შეუძლიათ რთული გამონათქვამების წარმოთქმა და გაგება თავიანთ პირველ ენაზე, ხოლო სიმწიფის ხარისხი არ არის ენისათვის სპეციფიკური. მეორე ენის განვითარების პროცესის ასახსნელად სხვა პროცესები უნდა განვიხილოთ. როგორც არ შეგვიძლია გონებრივ შესაძლებლობებზე პირდაპირი დაკვირვება, ასევე არ შეგვიძლია დავაკვირდეთ განვითარების პროცესებს, თუმცა დასკვნების გამოტანა, თუ რა პროცესებს შეიძლება ჰქონდეს ადგილი, შეგვიძლია იმ გამონათქვამების მიხედვით, რომლებიც შემსწავლელებს ესმით ან რომლებსაც წარმოთქვამენ სხვადასხვა საფეხურზე. ეს მიემართება მეორე ენის ათვისების ფუნდამენტურ კითხვას „როგორ?“, რომელსაც მომდევნო თავებში სხვადასხვა პერსპექტივიდან განვიხილავთ. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კითხვაზე პასუხები განსხვავებულია, ყველა თანხმდება, რომ ენათა შორის გავლენები, ანუ წინარე ცოდნის პირველი ენიდან მეორე ენაში ტრანსფერი, ერთ-ერთი იმ პროცესთაგანია, რომელიც ენათაშორის განვითარებაში გარკვეულ როლს თამაშობს.

არსებობს ტრანსფერის ორი ძირითადი სახე:

- **პოზიტიური ტრანსფერი** - პირველი ენის ენობრივი სტრუქტურები ან წესები გამოიყენება მეორე ენაში და მათი გამოყენება ადეკვატური და უშეცდომოა მეორე ენისათვის.
- **უარყოფითი ტრანსფერი** (ინტერფერენცია) - პირველი ენის ენობრივი სტრუქტურები ან წესები გამოიყენება მეორე ენაში და მათი გამოყენება არაადეკვატური და მცდარია მეორე ენისათვის.

ენათა შორის გავლენები გვხვდება პირველი ენის ყველა დონეზე: ლექსიკაში, წარმოთქმაში, გრამატიკაში, ზოგადად, ენობრივი სტრუქტურისა და მისი გამოყენების ყველა ასპექტში. პოზიტიური ტრანსფერი აადვილებს მეორე ენის შესწავლას, რადგან პირველი ენის იმ ენობრივი სტრუქტურებისა და წესების შესწავლა აღარ არის საჭირო, რომლებიც მეორე ენისათვისაც გამოსადეგია. მაგალითად, სიტყვა, რომელსაც ერთი და იგივე ფორმა და შინაარსი აქვს ორივე ენაში, შესაძლებელია სწორად გადავიდეს პირველი ენიდან მეორეში: სიტყვა „ექსტერიერი“ არსებობს ინგლისურშიც და ესპანურშიც. ისინი განსხვავებულად წარმოითქმის, მაგრამ ერთი და იგივე მნიშვნელობა აქვთ და ერთნაირად იწერება.

პირველი ენის მახასიათებლების ნეგატიური ტრანსფერის შედეგად მეორე ენაში გამოიყენება ფორმები, რომლებიც არ ჰგავს იმ ფორმებს, რომლებსაც ამ ენის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე გამოიყენებდა ან წარმოადგენს ისეთ ინტეგრაციას, რომელიც მონოლინგვურ მეტყველებაში არ გვხვდება.

პირველი ენის წარმოთქმის არასწორი ტრანსფერი მეორე ენაში თავის იჩენს არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა „უცხოურ აქცენტში“. ჩვეულებრივ, ეს არის პირველი ენის გავლენის ყველაზე ხშირი და ადვილად ამოსაცნობი ასპექტი. გრამატიკულ დონეზე ინტერფერენციის შემთხვევები მოცემულია ქვემოთ წარმოდგენილ მაგალითებში, რომლებიც ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელებს ეკუთვნით. ისინი, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ამ ტიპის შევდომებს არ უშვებენ:

Can I assist to your class?

I have been always to class on time.

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ პირველი ენის კომპეტენციასთან ერთად, მოზრდილ ბავშვებსა და ზრდასრულებს აქვთ სამყაროს ცოდნა, რომელიც მათ შეიძინეს კოგნიტური განვითარებისა და გამოცდილების გზით. ამ ცოდნის გამოყენება შესაძლებელია მეორე ენის შესწავლის საშუალო საფეხურზე. სამყაროს საფუძვლიანი ცოდნის გამომხატველი კონცეპტების ადეკვატურად გადმოცემა ძალიან რთულია მეორე ენის შეზღუდული უნარების პირობებში. თუმცა, შესაძლოა, კონტექსტი ნაწილობრივ შეიცავდეს მათ და ამან სტიმულირება გაუკეთოს მეორე ენის ლექსიკის შესწავლას. მაგალითად, ემიგრანტთა ოჯახების შვილებს, რომლებიც გადადიან ამერიკის სკოლაში, შესაძლოა ამა თუ იმ საგანში (მაგალითად, საბუნებისმეტყველო საგნებში ან მათემატიკაში) ჰქონდეთ იმავე დონის ან უფრო მეტი ცოდნა, როგორც აშშ-ს სასკოლო კურიკულუმი ითვალისწინებს, მაგრამ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის კომპეტენციის ნაკლებობის გამო ვერ შეძლონ იმის წარმოჩენა, რაც იციან... მათ საგნის კონცეპტების ხელახლა შესწავლა კი არ სჭირდებათ, არამედ მხოლოდ და მხოლოდ ენობრივი ფორმების ათვისება ცოდნის მეორე ენაზე გადმოსაცემად. საინჟინრო და კომპიუტერული მეცნიერებების უცხოელი სტუდენტებისათვის უფრო ადვილია მეორე ენაზე იმ ტერმინების ათვისება, რომელთა კონცეპტებიც მათ უკვე შესწავლილი აქვთ, ვიდრე ინგლისურენოვანი სტუდენტებისათვის, რომლებიც ამ კონცეპტების ათვისებას იწყებენ. ამერიკაში ემიგრირებულმა ადამიანებმა იციან მანქანის მართვა და აქვთ პროფესიული უნარები და ცოდნა, რომლის ტრანსფერსაც ახდენენ ახალ სოციალურ სიტუაციაში. სანამ აშშ-ს მართვის მოწმობის მისაღებად გამოცდას ჩააბარებენ, მათ უნდა შეისწავლონ ინგლისური ენა გარკვეული მოცულობით და, ასევე, ზოგიერთი წესი და კანონი, თუმცა არ სჭირდებათ მანქანის მართვის თავიდან შესწავლა. ზუსტად ასევე, პროფესიული ინგლისურის სწავლა შედარებით ადვილია წინარე პროფესიული ცოდნისა და უნარების გათვალისწინებით. ცოდნისა და უნარების მეორე ენის გარემოში ტრანსფერი ცალსახად უფრო ადვილია, როდესაც ადამიანს აქვს ეს ცოდნა პირველ ენაზე და როდესაც ამ ენებში ძირითადი ტერმინები საერთოა. თუმცა, კონცეპტუალური ტრანსფერს ადვილი აქვს ნებისმიერ შემთხვევაში.

სოციალური ინტერაქციისათვის საჭირო მრავალი უნარი, რომლებიც ადამიანს განვითარებული აქვს პირველ ენაზე, ხშირად გადადის მეორე ენაში. ეს ხშირად პოზიტიურ ტრანსფერს განაპირობებს და აიოლებს მეორე ენის განვითარების პროცესს, თუმცა, ზოგი მათგანი შეუსაბამოა მეორე ენის კონტექსტისათვის. მე-5 თავში მოცემულია, როგორ არის შესაძლებელი კომუნიკაცია შეზღუდული ზიარი ლინგვისტური საშუალებებით.

აუცილებელი პირობები

ენობრივი შენატანის არსებობა აუცილებელია როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელებისათვის. ბავშვებისათვის აუცილებელია პირდაპირი, ორმხრივი ინტერაქცია პირველი ენის შესასწავლად. მათ არ შეუძლიათ ენის შესწავლა რადიოგადაცემების მოსმენით ან ტელევიზორის ყურებით. ამისგან განსხვავებით, მიუხედავად იმისა, რომ უშუალო სოციალური ინტერაქცია, ზოგადად, აიოლებს მეორე ენის ათვისების პროცესს, ის არ არის აუცილებელი

პირობა ამ უკანასკნელისათვის. ზოგი ადამიანი მეორე ენის ფლობის ძალიან მაღალ დონეს აღწევს მხოლოდ და მხოლოდ რადიოს, ტელევიზიისა და წერილობითი ტექსტების გამოყენების საშუალებით. ასეთი მაგალითების პოვნა შეიძლება იმ პიროვნებებს შორის, რომელთაც მეორე ენის შესწავლის მაღალი მოტივაცია აქვთ, ხოლო სასწავლო რესურსებად იყენებენ მხოლოდ ელექტრონულ მედიასაშუალებებსა და წიგნებს, პოლიტიკური ან გეოგრაფიული იზოლაციის გამო. მეორე ენის ათვისებაში შენატანისა და სოციალური ინტერაქციის როლიც მე-5 თავში განხილული.

გამაიოლებელი პირობები

პირველ ენას ბავშვები სწავლობენ ინსტრუქციების გარეშე, პირველი ენის შესწავლის ტემპი არ არის მნიშვნელოვნად დამოკიდებული შესწორებებზე, რომლებსაც ბავშვები იღებენ და მოტივაციაზე, რომ ილაპარაკონ. მეორე ენაში ტემპიც და მეორე ენის ცოდნის მაღალი (ბოლო ფაზის) დონის მიღწევა შეიძლება გაიოლდეს ან შეფერხდეს მრავალი სოციალური და პიროვნული ფაქტორის გამო. გამაიოლებელი პირობების გამოვლენა და ახსნა არსობრივად უკავშირდება მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ კითხვას, რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული?

შემდგომ თავებში განხილულია შემდეგი საკითხები:

- უკუკავშირი (მეორე ენის შემსწავლელის შეცდომების ჩათვლით);
- უნარები (მეხსიერებისა და ანალიტიკური შესაძლებლობების ჩათვლით);
- მოტივაცია ან ენის შესწავლის საჭიროება და სურვილი;
- ინსტრუქტაჟი ან მიზანმიმართული სწავლება სასკოლო გარემოში.

ბოლო საფეხური

პირველი და მეორე ენის სწავლის შედეგი ბოლო საფეხურის მიღწევაა. პირველი ენის ათვისების ბოლო საფეხური, განმარტების მიხედვით, მშობლიური ენის კომპეტენციას გულისხმობს. თუკი ლექსიკისა და ენობრივი რეგისტრების (მაგალითად, ფორმალური აკადემიური წერის სტილი) დაუფლების პროცესი შეიძლება მოზრდილობაშიც გაგრძელდეს, ნებისმიერი ენის, რომელიც ბავშვებს ესმით, ფონოლოგიური და გრამატიკული სისტემის, ლექსიკური ერთეულების კომუნიკაციური ფუნქციების შესასრულებლად საჭირო ინტერაქციული უნარების ათვისება, ძირითადად (როგორც უკვე აღვნიშნეთ), 5-6 წლის ასაკისათვის მიიღწევა. ამას განსაკუთრებული უნარები ან ძალისხმევა არ სჭირდება. მეორე მხრივ, მეორე ენის განვითარების ბოლო საფეხური, კვლავ ფართოდ გაზიარებული განმარტების მიხედვით, არ შეიძლება იყოს სრულყოფილი. მშობლიური ენის კომპეტენცია და ცოდნის დონე, რომელსაც აღწევენ შემსწავლელები, მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ზოგი შემსწავლელი მეორე ენაში აღწევს „მშობლიურთან მიახლოებულ“ ან „მშობლიურის მსგავს“ კომპეტენციას. უმრავლესობა კი ჩერდება რომელიღაც წერტილში და ვეღარ პროგრესირებს, რისი შედეგიცაა ბოლო საფეხურზე პირველი ენიდან ტრანსფერის შემთხვევები ან იმგვარი სტრუქტურების გამოყენება, როგორებსაც ადამიანი, რომლისთვისაც ეს ენა მშობლიურია, არ გამოიყენებდა (გაყინვის პერიოდი, რომელსაც მეორე ენის ათვისებაში გაქვავების პერიოდს უწოდებენ).

იმ ფაქტორთა ერთობლიობა, რომლებიც მულტილინგვური განვითარების ბოლო საფეხურის მიღწევაზე ახდენს გავლენას, მეორე ენის ათვისების თეორიისა და მეორე ენის სწავლების მეთოდის ინტერესის საგანია (იხილე, მაგ. დევისი, 2003; ჰანი და ოლდინი, 2006). კითხვა, რომელიც მეორე ენის ათვისების თეორეტიკოსთა და მკვლევართა სულ უფრო და უფრო მზარდ ინტერესს იმსახურებს, შემდეგია: სწავლობენ თუ არა მეორე ენის განსაკუთრებულად წარმატებული შემსწავლელები ენას იმ დონეზე, რა დონეზეც მშობლიური ენა იციან? ეს შესაძლებლობა აბუნდოვანებს „მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის“ ტრადიციულ გაგებას.

ენის შესწავლის ლოგიკური პრობლემა

როგორ აღწევნენ ბავშვები პირველი ენის ცოდნის ბოლო საფეხურს მარტივად და სრული წარმატებით უმცროს ასაკში მაშინ, როდესაც გრამატიკული სისტემები, რომლებსაც ისინი ითვისებენ, ხასიათდება საკმაო სირთულეებით და მათი კოგნიტური შესაძლებლობებიც არ არის ჩამოყალიბებული? ამ კითხვას მივყავართ ენის შესწავლის ლოგიკურ პრობლემამდე. „პრობლემა“, როგორც ლინგვისტების მიერაა ფორმულირებული, ძირითადად, სინტაქსურ მოვლენებთანაა დაკავშირებული. როგორც წინა ნაწილში იყო აღნიშნული, ლინგვისტებისა და ფსიქოლოგების უმრავლესობა ვარაუდობს, რომ ეს მიღწევა განპირობებული უნდა იყოს თანდაყოლილი/სპონტანური ენის შესასწავლი კონსტრუქციების/პროცესების არსებობით. ნაომ ჩომსკი (1957, 1965) მხარს უჭერდა მოსაზრებას, რომ თანდაყოლილი ლინგვისტური ცოდნა საფუძვლად უდევს ენის ათვისების უნარს. შედეგად მან შექმნა უნივერსალური გრამატიკის თეორია, რომელმაც დიდი გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების თეორიაზე (განიხილება მე-3 თავში). ამ მოსაზრებას მხარს უჭერს შედეგი არგუმენტები:

1. ენა, რომელიც ბავშვებმა იციან, იმაზე მეტია, რასაც ისინი იღებენ შენატანიდან

არსობრივად, ეს სტიმულების სიმწირის არგუმენტია. ამ არგუმენტის მიხედვით, ბავშვებს ხშირად ესმით არასრული ან არაგრამატიკული გამონათქვამები (გრამატიკულთან ერთად). ისინი რადანაირად ახერხებენ, რომ გაფილტრონ ენა, რომელიც ესმით და არაგრამატიკული ფორმები არ ჩართონ თავიანთი მშობლიური ენის სისტემაში. გარდა ამისა, ბავშვებს ესმით გამარტივებული ენა უფროსებისაგან, რომელიც არ მოიცავს ყველა იმ ენობრივ სირთულეს, რომლებიც უფროსების ლინგვისტურ კომპეტენციაში შედის. დასასრულ, ბავშვებს ესმით შესაძლო გრამატიკული წინადადებების მხოლოდ შემოსაზღვრული რაოდენობა, თუმცა ახერხებენ ძირითადი პრინციპებისა და შეზღუდვების განზოგადებას და ამის საშუალებით ისეთი წინადადებების უსასრული რაოდენობით ინტერპრეტირებასა და წარმოთქმას, რომლებიც მანამდე არ გაუგონით. კიდევ უფრო აღსანიშნავია, რომ ბავშვების ლინგვისტური კომპეტენცია მოიცავს იმის ცოდნას, როგორი წინადადებების გამოყენება არ შეიძლება, თუმცა ამგვარი ინფორმაცია მათ არ მიეწოდებათ: ანუ, შენატანი არასაკმარისად განსაზღვრავს გრამატიკულ სისტემას, რომელიც ვითარდება. თითქმის პირველი ენის მთელი შენატანი პოზიტიური შესწორებები ან სხვა ადამიანების ბუნებრივი გამონათქვამებია, რომლებსაც, როგორც მინიმუმ, ბავშვები ნაწილობრივ მაინც აღიქვამენ. მეორე ენის შემსწავლელებისაგან განსხვავებით, ბავშვები თითქმის არასოდეს არ იღებენ ექსპლიციტურ ინსტრუქტაჟს პირველი ენის შესწავლის ადრეულ წლებში. აგრეთვე, ისინი იშვიათად იღებენ ნეგატიურ ინფორმაციას ან შესწორებებს (და თუკი იღებენ, ხშირად არ აქცევენ ყურადღებას).

2. შეზღუდვებისა და პრინციპების სწავლა შეუძლებელია

ასე იმიტომ ხდება, რომ თანდაყოლილი პრინციპების გამო ბავშვები მიღებული ინფორმაციის (შენატანის) ორგანიზებას ახდენენ კონკრეტული მიმართულებით და არა სხვანაირად. ზემოთ აღნიშნული ნეგატიური შესწორების არარსებობის გარდა, შეზღუდვებისა და პრინციპების სწავლა შეუძლებელია იმის გამოც, რომ ბავშვები პირველ ენას ითვისებენ ისეთ ასაკში, როდესაც მათ არ შეუძლიათ მსგავსი აბსტრაქციების აღქმა; აკრძალვები და პრინციპები ზოგად ინტელექტთან დაკავშირებული სწავლის პროცესის სფეროს მიღმაა. ჯეკენდოფი (1997) ბავშვების ამ უნარს აფასებს, როგორც „ენის ათვისების პარადოქსს“.

ზოგადი ინტელექტი რომ საკმარისი იყოს მენტალური გრამატიკის პრინციპების გამოცალკევებისათვის, ლინგვისტები (ან ფსიქოლოგები, ან კომპიუტერული მეცნიერებების წარმომადგენლები), როგორც მინიმუმ, იმათ შორის, ვისაც აქვთ საშუალოზე მაღალი ზოგადი ინტელექტი, ამ პრინციპებს დიდი ხნის წინ აღმოაჩენდნენ.

ის ფაქტი, რომ ჩვენ კვლავ ვიკვლევთ და ვკამათობთ, ხოლო ნებისმიერი ნორმალური ბავშვი ამ პრინციპებს ითვისებს სხვების დახმარების გარეშე, გვაფარაუდებინებს, რომ ჩვეულებრივი ბავშვი იყენებს რაღაც სხვას და არა ზოგად ინტელექტს (გვ. 5).

3. განვითარების უნივერსალური მოდელი ვერ აიხსნება კონკრეტული ენისათვის სპეციფიკური შენატანით

ლინგვისტური მექანიზმი შედგება ბგერებისაგან, სიტყვებისაგან, ფრაზებისაგან, წინადადებებისა და ენის ზედაპირული დონის სხვა ერთეულებისგან. თუმცა, შენატანში არსებული განსხვავებების (იმ დონისა, რომ სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკებებს არ ესმით ერთმანეთის) მიუხედავად, მსოფლიოს ნებისმიერი ენის ათვისების შემთხვევაში, ბავშვებში გვხვდება ათვისების უნივერსალური მექანიზმები. ეს მსგავსებები იძლევა იმ ვარაუდის საფუძველს, რომ ლინგვისტური უნივერსალები არ არის მხოლოდ იდეა ენათმეცნიერების დახვეწილი თეორიებიდან და ანალიზიდან, არამედ ის თანდაყოლილად არსებობს ნებისმიერი ბავშვის გონებაში.

ენის შესწავლის ლოგიკური პრობლემა

დიდი ხნის განმავლობაში ადამიანები ფიქრობდნენ, რომ ბავშვები ენას სწავლობდნენ თავიანთ გარშემომყოფთა იმიტირების გზით. თანამედროვე შეხედულებების მიხედვით, ბავშვებს აქვთ თანდაყოლილი ენობრივი უნარები. არსებობს ამ თვალსაზრისის მხარდამჭერი სამი ძირითადი არგუმენტი. პირველ ყოვლისა, ბავშვები ხშირად ამბობენ ისეთ რამეს, რასაც უფროსები არ ამბობენ. განსაკუთრებით ხშირად ასეთი შემთხვევები შეინიშნება, როდესაც პატარები იყენებენ მრავლობითის ან წარსული დროის ჩვეულებრივ წარმოებას, როდესაც ეს სიტყვები წარმოადგენენ ჩვეულებრივი წარმოებიდან გამონაკლისებს. მაგალითად, ინგლისურენოვანი ბავშვები იყენებენ ზმნას *goed* ნაცვლად *went*-ისა, *man*-ს, ნაცვლად *men* ფორმისა და ა.შ. ბუნებრივია, ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ მათ გარშემო ვინმე ასე წარმოთქვამდეს სიტყვებს. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვები იმიტირების გზით არ სწავლობენ ენას, თუნდაც იმიტომ, რომ როდესაც მათ სთხოვენ ამას, ძალიან ცუდ იმიტაციას აკეთებენ (კრისტალი, 1997b:236).

ბავშვი: He taked my toy! (მან აიღო ჩემი სათამაშო! - *ამბობს შეცდომით*);

დედა: No, say "he took my toy." (არა, მან აიღო ჩემი სათამაშო, უსწორებს შეცდომას);

ბავშვი: He taked my toy! (მან აიღო ჩემი სათამაშო!);

(დიალოგი მეორდება შვიდჯერ);

დედა: No, now listen carefully: say "He took my toy" (არა, ყურადღებით მომისმინე და თქვი: „მან აიღო ჩემი სათამაშო“);

ბავშვი: Oh! He taked my toy! (ოჰ, მან აიღო ჩემი სათამაშო, ამბობს შეცდომით).

შემდეგი: ბავშვები ენას იყენებენ ზოგადი უნივერსალური წესების მიხედვით, მიუხედავად იმისა, რომ მათ ჯერ კიდევ არა აქვთ განვითარებული კოგნიტური უნარები ამ წესების გასაგებად. ამიტომაც ჩვენ ვხვდებით, რომ ეს წესები მათ არა აქვთ შესწავლილი ან იმიტირებული.

დაბოლოს, ბავშვის ენობრივი განვითარების მექანიზმი არ არის უშუალოდ განსაზღვრული იმ ინფორმაციით (შენატანით), რომელსაც ის იღებს. ასაკი, როდესაც ბავშვები იწყებენ კონკრეტული ენობრივი ელემენტების გამოყენებას, არ შეესაბამება მითებული ინფორმაციის რაოდენობას. ამგვარად, უნდა ვივარაუდოთ, რომ, შენატანის გარდა, არსებობს რაღაც, რაც ბავშვების ენობრივი განვითარების მიმდევრობას განაპირობებს.

თუ ამ ლოგიკურ ამოცანას მშობლიური ენის შესწავლიდან განვავრცობთ მეორე ენის შესწავლაზე, მივიღებთ ასეთ შეკითხვას: როგორ ყალიბდება ადამიანში მულტილინგვური ცოდნა, რომელიც აღემატება სწავლის პროცესში მიღებულ სტიმულებს? სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მეორე ენის შესწავლისასაც ხდება ამ ენის შესახებ ცოდნის ისეთი სისტემების გამომუშავება, რომლების არც პირდაპირი სწავლება მომხდარა და ვერც მათი ლოგიკურად გამოთვლა იქნებოდა შესაძლებელი (ვაითი, 1996). თუმცა, ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ რამდენიმე არსებითი ნიშნის მიხედვით, მშობლიური და უცხო ენების შესწავლა ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად განსხვავდება. ენის კანონზომიერების თანდაყოლილი ცოდნის არსებობას ვერ დავასკვნიდით L2 შემსწავლელთა განხილვით, რადგან მეორე ენის შესწავლა ყოველთვის წარმატებული ვერ არის, თანაც, მოსწავლეს ცნობიერად ხშირად უფრო განვითარებულია, შეიძლება ხელი მიუწვდებოდეს ფორმალურ გაკვეთილებზე და მათ შორის - შეცდომების მითითებაზეც, და საერთოდ - იყოს მრავალი ისეთი ფაქტორის გავლენის ქვეშ, რომლებიც მშობლიური ენის შესწავლისას არ მოქმედებს. დღეს ფართოდ არის მიღებული მოსაზრება, რომ მშობლიური ენის შესწავლაში ნამდვილად მონაწილეობს ბავშვის თანდაყოლილი ლინგვისტური უნარები (თუმცა, ამ უნარების ხასიათის ჩომსკისეულ ფორმულირებას ბევრი ეწინააღმდეგება). გაცილებით ნაკლებია რწმენა, რომ ეს თანდაყოლილი უნარები შენარჩუნებულია მეორე ენის შესწავლისასაც. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ამ უნარების შენარჩუნებას არ ვირწმუნებთ, მაინც ასახსნელი დაგვრჩება, თუ რატომ აღემატება მულტილინგვური ცოდნა სწავლისას მიღებულ სტიმულებს, და რატომ ვიღებთ მეორე ენის შესწავლისას ესოდენ ფართოდ განსხვავებულ შედეგებს: როდესაც ზოგ შემთხვევაში მეორე ენის ფლობა, ფაქტობრივად, არ განირჩევა მშობლიურის ფლობისგან, ხოლო სხვა შემთხვევებში ის მნიშვნელოვნად შეზღუდულია. ამ მნიშვნელოვანი კითხვის გათვალისწინება დაგვჭირდება მეორე ენის შესწავლის თეორიებისა და კვლევების შემდგომი მიმოხილვისას, რადგან სწორედ ამ საკითხის კვლევას დაეთმო ამ მიმდინარეობის ისტორიის დიდი ნაწილი.

რაც ჩვენ ამ დროისათვის ვიცით „პირველი ენის სწავლა მეორე ენის სწავლის წინააღმდეგ“ შესახებ, ემყარება იმას, რომ პირველ ენას სწავლობენ პატარა ბავშვები, ხოლო მეორე ენას - უფრო მოზრდილები ან ზრდასრულები. რა თქმა უნდა, ზოგჯერ ძნელია იზოლირება გაუკეთო განმასხვავებელ ფაქტორებსა და შედეგებს, რომლებიც შეიძლება მიეწეროს როგორც ასაკს, ისე მრავალი ენის შესწავლას. ბევრი ჩვენგანი ფიქრობს, რომ თუ ბავშვი 0-დან 3 წლამდე იწყებს მრავალი ენის შენატანის მიღებას (ენის შესწავლას), შეუძლია სინქრონიულად ისწავლოს ერთზე მეტი ენა თითქმის იმავე პროცესის გავლითა და შედეგით (იხილეთ ჩემი პირადი მოსაზრება პირველ თავში). ეს მოსაზრება, სავარაუდოდ, მართალია, მაგრამ ის არ ითვალისწინებს ფაქტს, რომ ბევრი ასეთი ბავშვი ვერ აღწევს საბოლოო დონეს თითოეულ ენაში.

პატარა ბავშვებში მულტილინგვურობის განსხვავებული დონეების მიღწევის გააზრება მოითხოვს მეტ ყურადღებას ენის განვითარების გამაიოლებელი პირობების შესაქმნელად (სოციალური, კოგნიტური, თანდაყოლილი და ასაკის მატების ფაქტორები - იხ. ელისი, 2008: 628-31) მეორე ენის ათვისების ყოველმხრივი მოდელის განსახილველად, რომელიც შეიცავს უნივერსალურ გრამატიკას და დე ჰოუვერის (2009) ხედვას განსხვავებული სოციალური გარემოს გავლენის შესახებ. თუმცა, ეს რწმენა, სავარაუდოდ, ჭეშმარიტია, ის იგნორირებას უკეთებს იმ ფაქტს, რომ მრავალი ასეთი ბავშვი ვერ აღწევს ერთსა და იმავე საბოლოო დონეს ყველა ენაში. მცირეწლოვან ბავშვებში მულტილინგვური მიღწევების დიფერენციალური დონეების გაგება მოითხოვს მეტ ყურადღებას ენის განვითარების პირობების ხელშესაწყობად, მათ შორის სოციალურ და კოგნიტურ, ისევე, როგორც თანდაყოლილ და მომწიფების ფაქტორებს.

ცხრილი 2.3 მეორე ენის ათვისების კვლევების ჩარჩო (კონცეფცია)			
დრო	ლინგვისტური (თავი მე-3)	ფსიქოლოგიური (თავი მე-4)	სოციალური (თავი მე-5)
1950-იანი წლები და უფრო ადრე	სტრუქტურალიზმი	ბიჰევიორიზმი	სოციოკულტურული თეორია
1960-იანი წლები	ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა	ინფორმაციის ნეიროლინგვისტური დამუშავება.	კომუნიკაციური ვარიაციების თეორიის ეთნოგრაფია.
1970-იანი წლები	ფუნქციონალიზმი	ჰუმანისტური მოდელები	აკულტურაციის თეორია; აკომოდაციის თეორია
1980-იანი წლები	პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი	კონექციონიზმი	სოციალური ფსიქოლოგია
1990-იანი წლები	მინიმალისტური პროგრამა	დამუშავების შესაძლებლობა	ინტერაქციონალისტული მიდგომები
2000-იანი წლები	ინტერფეისები	სირთულის თეორია	კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია

მეორე ენის ათვისების კონცეფცია

მეორე ენის სწავლისა და გამოყენების მიმართ ინტერესი მრავალი საუკუნის წინ გაჩნდა (იხ. მაგ. მაკარტი, 2001), მაგრამ მხოლოდ 1960-იანი წლებიდან დაიწყო სისტემური თეორიებისა და მოდელების ჩამოყალიბება, რომლებიც მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ სამ ძირითად შეკითხვას მიემართება და რომლის შესახებაც ჩვენ პირველ თავში ვისაუბრეთ: 1) რა უნდა იცოდეს მეორე ენის შემსწავლელმა? 2) როგორ იძენს შემსწავლელი ამ ცოდნას? 3) რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული?

როგორც უკვე აღვნიშე, მეორე ენის ათვისების კვლევების კატეგორიზაცია, ძირითადად, ეფუძნება ლინგვისტიკას, ფსიქოლოგიასა და სოციალურ მეცნიერებებს. თითოეული ეს პერსპექტივა ცალკეული თავების განხილვის საგანია. აგრეთვე, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ამ პერსპექტივებს შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირი არსებობს. მნიშვნელოვანი პრინციპები, რომლებმაც გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების მიდგომებზე და რომლებსაც ჩვენ განვიხილავთ, მოცემულია 2.3 ცხრილში. ისინი განაწილებულია იმ დისციპლინების მიხედვით, რომლებთანაც ძირითადად ასოცირდებიან. მოცემულია აგრეთვე დრო, როდესაც მათ შეიძინეს რელევანტური აკადემიური აღიარება.

1960 წლამდე მეორე ენის შესწავლის ინტერესში შედიოდა მხოლოდ მეორე ენის სწავლების პრობლემები. 1950-იან წლებში დომინანტური მოდელი სტრუქტურალიზმი იყო (იხ. მაგალითად, ბლუმფილდი, 1933), რომელიც აღწერს მეტყველებაში არსებულ სხვადასხვა დონეს: ფონოლოგიურს (ბგერათა სისტემა), მორფოლოგიურს (სიტყვების შედგენილობა), სინტაქსურს (სიტყვებს შორის გრამატიკული კავშირი წინადადების ფარგლებში, მაგალითად, სიტყვათა რიგი ან შეთანხმება), სემანტიკურს (მნიშვნელობა) და ლექსიკურს (ლექსიკა). ყველაზე გავლენიანი კოგნიტური მოდელი ენის სწავლებაში იყო ბიჰევიორიზმი (სკინერი, 1957), რომელიც ხაზს უსვამდა ცნებას **ჩვევის ჩამოყალიბება**, რაც იყო სტიმულების-პასუხებისა და გამყარების შედეგი (S-R-R): სტიმულები გარემოდან (როგორებიცაა ლინგვისტური ინფორმაცია, შენატანი), მათზე პასუხი და გამყარება, თუკი პასუხის შედეგად მიიღწევა რაიმე სასურველი შედეგი.

განმეორებადი S-R-R მიმდევრობა „შეისწავლება“ (მაგალითად, ძლიერი სტიმული-პასუხის კავშირი ხდება „ჩვევა“). ამ ორი მოდელის გადაკვეთით შეიქმნა ჩარჩო ენის სწავლების

აუდიოლინგვური მეთოდისათვის - მიდგომა, როდესაც ენის სწავლება ხდება გამეორებითა და ჩვევის ჩამოყალიბებით. მეთოდი ფართოდ გამოიყენებოდა მსოფლიოს უდიდეს ნაწილში, მინიმუმ, 1980-იან წლებამდე. თუმცა მეორე ენის საკითხებთან დაკავშირებით ჯერ არ გამოიყენებოდა. მეოცე საუკუნის შუა ხანებში ფართოდ იყო გავრცელებული ვიგოცკის სოციოკულტურული თეორიაც (1962 წლის ინგლისური თარგმანი), როგორც სასწავლო თეორია. ამ თეორიის მიხედვით, სხვა ადამიანებთან ინტერაქცია სასწავლო პროცესის გადამწყვეტ ფაქტორად მიიჩნეოდა. ეს შეხედულება დღემდე ძალიან პოპულარულია მეორე ენის ათვისების მეთოდებში. სწორედ მასთანაა დაკავშირებული შენატანის როლი და ინტერაქცია.

ლინგვისტიკა

1960-იანი წლებიდან ლინგვისტური პერსპექტივიდან მეორე ენის ათვისების კვლევებში 2 ძირითად ასპექტზე მახვილდებოდა ყურადღება: *შინაგან* და *გარეგან* აქცენტებზე. შინაგან აქცენტზე აპელირებისას ეყრდნობიან ნაომ ჩომსკისა და მის მიმდევრებს. ის კვლევებისთვის აყალიბებს მიზნებს და ითვალისწინებს შემსწავლელების ენის შინაგან, საბაზისო ცოდნას (ლინგვისტური კომპეტენცია) და არა ზედაპირული სტრუქტურის ერთეულების აღწერას, როგორც ეს უფრო ადრე - სტრუქტურალიზმში ხდებოდა.

მეორე ენის ათვისების კვლევებში, გარეგან აქცენტებზე ფოკუსირებისას, ყურადღებას ამახვილებენ ენის გამოყენებაზე (ენის ფუნქციონირების ჩათვლით), რომლის რეალიზებასაც შემსწავლელი ახდენს ენის ცოდნის სხვადასხვა საფეხურზე.

შინაგანი აქცენტი

პირველ ლინგვისტურ საფუძველს შინაგან აქცენტთან დაკავშირებით წარმოადგენს ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა (ჩომსკი, 1957, 1965). ამ ნაშრომის გამოჩენამ ლინგვისტურ თეორიაზე რევოლუციური გავლენა მოახდინა როგორც პირველი, ისე მეორე ენების კვლევათა თვალსაზრისით. ჩომსკი დამაჯერებლად ამტკიცებდა, რომ ენის ათვისების ბიჰევიორისტული თეორია მცდარია, რადგან ვერ ხსნის ჩვენი ლინგვისტური უნარების შემოქმედებით ასპექტებს. მან ყურადღება გაამახვილა „ენის ათვისების ლოგიკურ პრობლემაზე“ (რომელიც ზემოთ განვიხილეთ) და ამტკიცებდა, რომ აუცილებელი იყო იმის გათვალისწინება, რომ ბავშვები იწყებენ თანდაყოლილი, ბიოლოგიურად გადაცემული უნარებით. ეს თვალსაზრისი დღემდე დომინანტურია მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური პერსპექტივების უმრავლესობისათვის. ამ ჩარჩოს (საფუძველს) მოჰყვა პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი და მინიმალისტური პროგრამა, რომელიც, ასევე, ჩომსკის მიერაა ფორმულირებული.

მეორე ენის ათვისებისას „თანდაყოლილი უნარების“ დახასიათებაში გარკვეული ცვლილებები შევიდა, კერძოდ, მხედველობაში მიიღეს ზოგადი პრინციპებისა და აკრძალვების უფრო აბსტრაქტული ცნებები, რომლებიც საერთოა ყველა ენისათვის, როგორც უნივერსალური გრამატიკის ნაწილი. მინიმალისტური პროგრამა განასხვავებს ლექსიკური და ფუნქციონალური კატეგორიების განვითარებას და მეტ აქცენტს აკეთებს სპეციფიკურ აღწერებზე, როგორც ლექსიკური ცოდნის შემადგენელ ნაწილზე. შემდეგი საკითხი, რომელიც ამ თეორიული მიდგომის საზღვრებში განიხილება, არის ლინგვისტური ინტერფერენცია ენის ისეთ მოდულებს შორის, როგორებიცაა: ლექსიკა და მორფოლოგია, სინტაქსი და სემანტიკა და სემანტიკა და დისკურსის პრაგმატიკა. ინტერფერენციის ზოგი მოვლენა უფრო პრობლემატურია მეორე ენის შემსწავლელისათვის და შეიძლება გამოიწვიოს განვითარების შეფერხება და ენების ინტერფერენცია.

გარეგანი აქცენტები

მეორე ენის ათვისების გარეგანი აქცენტების შესახებ მიდგომაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ფუნქციონალიზმმა, რომელიც მეოცე საუკუნის დასაწყისში ჩამოყალიბდა პრადის აღმოსავლეთ ევროპულ სკოლაში. ამ სკოლის წარმომადგენლები ჩომსკისაგან განსხვავებულ მიდგომას გვთავაზობენ და ენას, უპირველეს ყოვლისა, საკომუნიკაციო სისტემად განიხილავენ. ზოგი მათგანი ხაზს უსვამს მსოფლიო ენებს შორის არსებულ მსგავსებებსა და განსხვავებებზე და უკავშირებს მას ენის შესწავლის სირთულეებს. ზოგი მათგანი ათვისების პროცესს განიხილავს, როგორც ლინგვისტური ფუნქციებისა და ფორმების ურთიერთშესაბამისობას (კავშირს), რაც განპირობებულია კომუნიკაციური საჭიროებებით. ზოგი კი ხაზს უსვამს შემსწავლელის რეპერტუარში არსებულ ხერხებს, რომლებითაც ის ინფორმაციის სტრუქტურირებას ახერხებს მეორე ენის პროდუცირებისას და თუ როგორ უკავშირდება ეს ათვისების პროცესს. ფუნქციონალურ თეორიაზე დაფუძნებული მიდგომა წამყვანი იყო როგორც ევროპულ, ისე მთელ მსოფლიოში არსებულ კვლევებში.

ფსიქოლოგიური აქცენტები

მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიურ პერსპექტივაში სამი ძირითადი აქცენტი არსებობს: ენა და ტვინი, სწავლის პროცესი და განსხვავებული შემსწავლელელები.

ენა და ტვინი

მეცხრამეტე საუკუნიდან ბიოლოგები და ფსიქოლოგები იკვლევენ, რა ადგილი უჭირავს ენას ტვინში. ნეიროლინგვისტიკის განვითარების შედეგად ეს დარგი პირველი იყო, რომელმაც გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების კოგნიტურ პერსპექტივაზე 1960-იანი წლებიდან, როდესაც მისი სისტემური შესწავლა დაიწყო. ლენებერგის (1967) მტკიცებამ, რომ არსებობს ენის ათვისების გადამწყვეტი პერიოდი, რომელსაც ნეიროლინგვისტური საფუძველი აქვს, დიდი ყურადღება დაიმსახურა. მეორე ენის ათვისების ასაკთან დაკავშირებული კვლევების უმეტესობა ამ კონცეფციას ეყრდნობა. როგორც მე-4 თავშია ნაჩვენები, მულტილინგვურ პაციენტებში ტვინის ქირურგიულ პროცედურებზე დაკვირვებამ და თანამედროვე არაინვაზიური წარმოსახვითი ტექნოლოგიების განვითარებამ მნიშვნელოვნად აამაღლა ცოდნის დონე ამ სფეროში.

სწავლის პროცესი

სწავლის პროცესზე აქცენტი განიცდის კომპიუტერზე დაფუძნებული ინფორმაციის დამუშავების (IP) ძლიერ ზეგავლენას, რომელიც ჩამოყალიბდა კოგნიტურ ფსიქოლოგიაში 1960-იანი წლებისათვის. მეორე ენის ათვისების მოვლენის ახსნა, ამ კონცეფციის ფარგლებში, შეიცავს ვარაუდს, რომ მეორე ენის ფლობა უკიდურესად რთული უნარია და რადიკალურად არ განსხვავდება სხვა რთული უნარების განვითარების პროცესისაგან.

მიიჩნევა, რომ დამუშავება (ენისა და ნებისმიერი სხვა სფეროსი) „იწვევს“ სწავლას. მეორე ენის ათვისების რამდენიმე მიდგომა სწორედ ინფორმაციის დამუშავებას (IP -ს) ეყრდნობა. რამდენიმე მათგანს მე-4 თავში განვიხილავთ. ისინი განსაკუთრებით პროდუქტულია შემდეგ შეკითხვასთან მიმართებით: როგორ ითვისებენ შემსწავლელელები მეორე ენას? აგრეთვე, ენობრივი განვითარების მოვლენების მიმდევრობის ახსნისას.

დამუშავების შესაძლებლობა ბოლო პერიოდში ჩამოყალიბებული კონცეფციაა, რომელიც აფართოებს სწავლის IP კონცეფციას და იყენებს მას მეორე ენის სწავლების პროცესში.

კონექციონიზმი სწავლების პროცესთან დაკავშირებული კიდევ ერთი კოგნიტური კონცეფციაა, რომელიც 1980-იან წლებში წარმოიშვა და სულ უფრო პოპულარული ხდება. ის მეორე ენის ათვისების ყველა სხვა კონცეფციისაგან იმით განსხვავდება, რომ ენის სწავლებაში არ მოიაზრება არც თანდაყოლილი უნარები და არც წესებისა და პრინციპების აბსტრაქტიზების

უნარი. ამ კონცეფციის მიხედვით, ენის სწავლა არის სტიმულებსა და პასუხებზე ასოციაციების (კავშირების) გაზრდის შედეგი. ეს კონცეფცია განიხილავს შენატანის ოდენობას სწავლის პროცესის მნიშვნელოვან ფაქტორად და ქმნის თეორიულ საფუძველს მეორე ენის სწავლების კვლევებისათვის.

ფსიქოლოგიური ჩარჩოები, რომლებიც აქცენტს სწავლის პროცესზე აკეთებენ, უკვე დიდი ხანია აღიარებენ თავიანთ რთულ ბუნებას, თუმცა 21-ე საუკუნეში მეორე ენის ათვისების თეორიები და კვლევები უფრო მკვეთრად უსვამს ხაზს ამ რთული სისტემის ბუნებასა და ეფექტზე. (იხ. მაგ. ლარსენ-ფრიმანი და კამერონი, 2008). ისინი ყურადღებას ამახვილებენ მათ დინამიკურ და არასწორხაზოვან ბუნებაზე, მათ მიმართებაზე თვითორგანიზების უნართან და სხვა რთული ბუნების მქონე სისტემებთან ურთიერთქმედებაზე.

კაუზალურობის (მიზეზ-შედეგობრიობის) ტრადიციული განმარტების შესახებ ჩნდება კითხვის ნიშნები, ხოლო კონტექსტი (თავისთავად რთული სისტემა) იძენს უფრო დიდ მნიშვნელობას, ვიდრე ფსიქოლოგიური პერსპექტივის მიხედვით შექმნილ წინა პერიოდის ნაშრომებში.

განსხვავებული შემსწავლელი

მეორე ენის ათვისების პროცესში განსხვავებული შემსწავლელის საკითხის გარშემო ძირითადი აქცენტი კეთდებოდა საკითხზე, რატომ არის ზოგიერთი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული. ნაწილობრივ, ეს მოდის ფსიქოლოგიაში არსებული ხანგრძლივი ისტორიის მქონე ჰუმანისტური კონცეფციიდან. მეორე ენის ათვისების თეორიაზე მნიშვნელოვან ზეგავლენას კი მხოლოდ მე-20 საუკუნის 70-იანი წლებიდან ახდენს (იხ. ვილიამსი და ბურდენი, 1997). ამ კონცეფციაში განხილულია ემოციური ჩართულობის როლი სწავლის პროცესში, ზეგავლენის მოხდენის ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: დამოკიდებულება, მოტივაცია და შიშის დონე. ამავე კონცეფციაში განხილულია ბიოლოგიური სხვაობები: ასაკი და სქესი, აგრეთვე, განსხვავებები დამუშავების პროცესში.

სოციალური აქცენტები

ზოგიერთი კონცეფცია, რომელთა კატეგორიზაციასაც სოციალური პერსპექტივის ფარგლებში ვახდენ, შეიძლება ლინგვისტურადაც ჩაითვალოს, რადგან დაკავშირებულნი არიან ენობრივ ფორმასა და ფუნქციასთან. ზოგი მათგანი შეიძლება კოგნიტურ პერსპექტივასაც მივაკუთვნოთ, ვინაიდან იკვლევენ სწავლის პროცესს ან დამოკიდებულებასა და მოტივაციას. ჩვენ ამ საკითხსაც განვიხილავთ, რადგან (ლინგვისტურ და კოგნიტურ ფაქტორებთან ერთად) ის ხაზს უსვამს სოციალური კონტექსტის როლს ენის ათვისებისა და გამოყენების საკითხში.

მეორე ენის ათვისების კვლევებში ამ პერსპექტივიდან არსებობს ორი აქცენტი: მიკროსოციალური და მაკროსოციალური.

მიკროსოციალური აქცენტი

მიკროსოციალური აქცენტი დაკავშირებულია ენის ათვისებასა და პროდუქციის, ინტერპრეტაციისა და ინტერაქციის სოციალურ კონტექსტებში გამოყენებასთან.

კონცეფციები, რომლებსაც ცვლილებებისა და აკომოდაციის თეორიები გვთავაზობს, მოიცავს სისტემური ცვლილებების შესწავლას შემსწავლელის მეტყველებაში, რაც

დამოკიდებულია გამოყენების კონტექსტზე. ამ თეორიებში განხილულია, რომ მეორე ენის ათვისების მიზანი შეიძლება განსხვავებული იყოს ერთი ჯგუფის ფარგლებში, რომლებიც, თითქოს, ერთსა და იმავე „ენას“ სწავლობენ. ამ თეორიაზე გავლენა მოახდინა ვიგოცკის სოციოკულტურულმა თეორიამ, რომლის მიხედვითაც ინტერაქცია ენის გენეზისის საფუძველია.

ინტერაქციონალისტური კონცეფცია, რომლისადმი ინტერესიც განახლდა მეოცე საუკუნის ოთხმოცდაათიან წლებში, პირდაპირ უკავშირდება ამავე საუკუნის 50-იანი წლებისა და უფრო ძველ სოციოკულტურულ თეორიებს.

დიდწილად ამ მიდგომის გაცოცხლება დაკავშირებულია ვიგოცკის ადრეული შრომების სხვა ენებზე სრულყოფილად თარგმნასა და ინტერპრეტაციებთან. დიდი როლი ითამაშა, აგრეთვე, ინტერაქციის როლის შესახებ მეორე ენის ათვისების პროცესში, სოციოლინგვისტური ტრადიციების გათვალისწინებით ჩატარებულმა ინტენსიურმა კვლევებმა.

მეორე ენის სწავლა-სწავლების პროცესში კომპიუტერის, როგორც სასწავლო ინსტრუმენტის, გამოყენებას ორმოცდაათზე მეტი წლის ისტორია აქვს, თუმცა სისტემატური სახით პროცესისა და შედეგების კვლევა შედარებით გვიანდელი პერიოდში გახდა შესაძლებელი. ამ მიდგომას ჰქვია კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია და მეორე ენის ათვისების სოციალური პერსპექტივის თვალსაზრისით, ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ხაზს უსვამს მეორე ენის გამოყენებასა და ინტერპრეტაციას ვირტუალურ საზოგადოებაში, ინტერაქციას მის წევრებს შორის და ხშირად როგორც ფორმალურ, ისე ფუნქციონალურ მიზნებს. დღესდღეობით მეორე ენის შესასწავლი მრავალი პროგრამა არსებობს, რომელთა შედეგებიც მნიშვნელოვნად განსხვავებულია. ამის ახსნა საჭიროა თეორიითაც და პრაქტიკითაც. ეს კონცეფცია ერთგვარი ხიდია მაკროსოციალური ბუნების მქონე საკითხებს შორის, ინტერაქციაში ჩართული საზოგადოების გათვალისწინებით.

მაკროსოციალური აქცენტი

მაკროსოციალური თვალსაზრისით, ენის ათვისებისა და გამოყენების პროცესი ფართო ეკოლოგიურ კონტექსტთანაა დაკავშირებული და შეიცავს კულტურულ, პოლიტიკურ და საგანმანათლებლო გარემოს. კომუნიკაციის ეთნოგრაფიის კონცეფციაში მეორე ენის ათვისების პროცესში შესასწავლი მასალის ცნება სცდება ლინგვისტურ და კულტურულ ფაქტორებს და მოიცავს სოციალურ და კულტურულ ცოდნას, რაც აუცილებელია ენის სწორად გამოყენებისათვის. ამის გათვალისწინებით, მეორე ენის შემსწავლელებს მივიჩნევთ ჯგუფისა თუ საზოგადოების წევრებად, გარკვეული სოციოპოლიტიკური და ლინგვისტური საზღვრების შიგნით.

აკულტურაციის თეორია და სოციალური ფსიქოლოგია გვთავაზობს იმის უფრო ფართო გაგებას, თუ როგორ ახდენს იდენტობა, სტატუსი და ღირებულებები მეორე ენის ათვისების შედეგებზე ზეგავლენას. შემდეგ სამ თავში (იხ. ცხრილი 2.4) განხილულია აქცენტები და კონცეფციები, რომლებიც მეოცე საუკუნის სამოციანი წლებიდან ჩამოყალიბდა. ამ საკითხების უფრო ღრმად შესწავლისას, როგორც ვიცით, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ არც ერთ პერსპექტივასა და კონცეფციას (მათ შორის ამ წიგნში განხილულს) არ აქვს „საბოლოო პასუხი“ და არც ერთი მათგანი არ არის უფრო პრივილეგირებული. ყველა მათგანი მნიშვნელოვანია მეორე ენის ათვისების პროცესის ადეკვატურად გასაგებად.

ცხრილი 2.4 პერსპექტივები, აქცენტები და კონცეფციები		
პერსპექტივა	აქცენტი	კონცეფცია
ლინგვისტური.	შინაგანი. გარეგანი.	ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა; პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი; მინიმალისტური პროგრამა; ინტერფეისები. ფუნქციონალიზმი.
ფსიქოლოგიური.	ენა და ტვინი. სწავლის პროცესი. ინდივიდუალური განსხვავებები.	ნეიროლინგვისტიკა. ინფორმაციის დამუშავება; დამუშავების შესაძლებლობა; კონექციონიზმი; სირთულის თეორია. ჰუმანისტური მოდელი.
სოციალური.	მიკროსოციალური. მაკროსოციალური.	განსხვავებათა ვარიაციულობის თეორია; აკომოდაციური თეორია; სოციოკულტურული თეორია; კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია. კომუნიკაციის ეთნოგრაფია; აკულტურაციის თეორია; სოციალური ფსიქოლოგია.

თავის შეჯამება

ადამიანების უმრავლესობამ მთელ მსოფლიოში, სხვადასხვა მიზეზის გამო, ერთზე მეტი ენა იცის. ადამიანები პირველ ენას, თითქმის უგამონაკლისოდ, ძალისხმევით გარეშე სწავლობენ და წარმატებასაც თითქმის ყველა აღწევენ. მეორე ენის შესწავლაში გასათვალისწინებელია ბევრი სხვადასხვა პირობა და პროცესი, ხოლო წარმატება გარანტირებული არ არის. შესაძლებელია, ნაწილობრივ ამის მიზეზი ის იყოს, რომ მოზრდილ შემსწავლელებს აღარ აქვთ ენის ათვისების ისეთივე ბუნებრივი უნარი, როგორც პატარებს. გარდა ამისა, მეორე ენის შესწავლაზე გავლენას ახდენს პირველი ენა და ბევრი სხვა ინდივიდუალური და კონტექსტუალური ფაქტორი. ამ თავში განხილულია რამდენიმე თეორიული კონცეფცია, რომლებიც საფუძველს ქმნის მეორე ენის ათვისების კვლევების სხვადასხვა მიდგომისათვის. ყველა ეს მიდგომა მიმართულია საბაზისო კითხვებისაკენ: **რა? როგორ? და რატომ?**, რომლებიც ჩვენ წარმოვადგინეთ. მათ აქვთ ინტერესისა და ყურადღების განსხვავებული ფოკუსი. ლინგვისტური ჩარჩოები განსხვავდება ენაზე შინაგანი ან გარეგანი აქცენტის გაკეთებით; ფსიქოლოგიურ კონცეფციაში განხილულია შემდეგი საკითხები: ენა და ტვინი, სწავლის პროცესი, ინდივიდუალური განსხვავებები. სოციალურ კონცეფციაში განიხილება მიკრო და მაკროსოციალური ფაქტორები სწავლის პროცესში. მეორე ენის ათვისება მრავალგანზომილებიანი პროცესია და თითოეული ეს განზომილება ერთმანეთს ავსებს.

მიუხედავად ყველაფრისა, კვლავ ბევრი კითხვა რჩება უპასუხოდ, რაც შემდგომი კვლევების სტიმულაციას ახდენს.

აქტივობები

კითხვები თვითშესწავლისათვის

1. ჩამოთვალეთ მინიმუმ ხუთი მამოტივირებელი ფაქტორი ენის შესასწავლად მოზრდილ ასაკში.
2. ზგერებს, რომლებსაც სიტყვათგანმასხვავებელი ფუნქცია აქვთ, ეწოდება_____.
3. დააკავშირეთ მოცემული ტერმინები შესაბამის განმარტებებთან:

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. თანდაყოლილი უნარი; | ა. როდესაც მეორე ენა სწავლობენ მშობლიურის ათვისების შემდეგ; |
| 2. თანმიმდევრული ბილინგვიზმი; | ბ. როდესაც პატარა ბავშვები ერთზე მეტ ენას პარალელურად ითვისებენ; |
| 3. სინქრონიული ბილინგვიზმი | გ. ბუნებრივი უნარი |

4. რა არის ენის ფლობის საწყისი დონე პირველი და მეორე ენისათვის?
5. რა არის აუცილებელი პირობა ენის შესწავლისათვის? (პირველი ენა და მეორე ენა).
6. დაასახელეთ მინიმუმ 2 მიზეზი, რის გამოც ბევრ მეცნიერს სჯერა ენის შესწავლის თანდაყოლილი უნარისა.
7. ლინგვისტები გამოყოფენ შინაგან და/ან გარეგან ფოკუსს ენის ათვისების კვლევებში. რა განსხვავებაა მათ შორის?

აქტიური სწავლა

1. თქვენ იყენებთ ორ ან მეტ ენას, რატომ? რა მიზნით შეისწავლეთ მეორე ენა (ენები)? თქვენ მხოლოდ ერთი ენის გამოყენება შეგიძლიათ, რატომ არ ისწავლეთ სხვა ენები? შეადარეთ თქვენი პასუხები სხვებისას და შეადგინეთ მულტილინგვიზმის ან მონოლინგვიზმის მიზეზების ჩამონათვალი. მოახდინეთ მიზეზების კატეგორიზაცია: პიროვნების პრეფერენციისა და საჭიროების მიხედვით გამოწვეული ან სოციალური და პოლიტიკური გარემოებებით განპირობებული.
2. გაიხსენეთ ამ თავში განხილული ენის შესწავლის გამაიოლებელი პირობები. დაგხმარებიათ თუ არა რომელიმე მათგანი სწავლის პროცესში? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, დაასახელეთ - რომელი. ხომ არ არის სხვა ფაქტორებიც, რომლებმაც გავლენა მოახდინა თქვენზე ენის შესწავლისას? 1-ლი თავის მე-2 კითხვაზე პასუხში შეეხეთ თუ არა რომელიმე ამ პირობას?
3. თქვენი პირადი და საგანმანათლებლო გამოცდილებიდან გამომდინარე, მეორე ენის ათვისების რომელ პერსპექტივას (ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური, სოციალური) მიაჩნებდით უპირატესობას? რატომ? რა სტრატეგიებს გამოიყენებდით იმ პერსპექტივების მისაღებად, რომლებსაც უპირატესობას არ ანიჭებთ?
4. საკამათო საკითხია, ენის ცოდნის რა დონეა საჭირო, რომ ადამიანი ჩაითვალოს მულტილინგვიზური კომპეტენციის მქონედ ან მეორე ენის მცოდნედ. როგორ გადაწყვიტეთ, რა უნდა ჩაითვალოს მეორე ენად (ენებად) პირველი თავის პირველ კითხვაში? გაქვთ თუ არა გამოცდილება სხვა ენაში, რომელიც ჩამონათვალში არ შეგიტანიათ? დადებითი პასუხის შემთხვევაში ახსენით, რატომ. ახლა, როდესაც უკვე წაკითხული გაქვთ მე-2 თავი, შეგეცვალათ თუ არა წარმოდგენა, რა იგულისხმება მეორე ენის ცოდნაში?
5. წაიკითხეთ დიალოგი 22-ე გვერდზე, რომელიც წარმოადგენს ბავშვის მეტყველებას, რომელიც ნამდვილად არ არის უფროსის მეტყველების მოდელის გავლენს შედეგი. ის უშუალოდ ამ ბავშვის მიერ არის აგებული გრამატიკულ მოდელებზე დაყრდნობით. შეგიძლიათ თუ არა დაასახელოთ ამ ტიპის მაგალითი თქვენი ნაცნობი ბავშვის მეტყველებიდან? რას იტყვით მეორე ენის შემსწავლელის მეტყველებაში არსებულ მსგავს შემთხვევაზე?

დამატებითი საკითხავი

ა. დავიესი - Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*; Clevedon: Multilingual Matters.

დავიესი სიღრმისეულად იკვლევს რამდენიმე რთულ საკითხს, რომლებიც ეხება მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკისა და მეორე ენის შემსწავლელის კავშირს. ის მხოლოდ თეორიულ საკითხებს კი არ გვთავაზობს, არამედ სწავლებისა და შეფასების პრაქტიკულ შედეგებსაც.

მთავარი მტკიცება ის არის, რომ მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებული განმარტებები და დაშვებები არაადეკვატურია.

პ. მ. ლაითბოუნი, ნ. სპადა - Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (Second Edition). Oxford : Oxford University Press.

ლაითბოუნი და სპადა გვთავაზობენ მეორე ენის შესწავლის პროცესის მიმოხილვას და განიხილვენ სწავლის თეორიებსა და იმ ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენს მეორე ენის შესწავლაზე. გარდა ამისა, ისინი განიხილვენ მეორე ენის სწავლასა და სწავლებას სასკოლო გარემოში და პოპულარულ მითებს მეორე ენის სწავლებაზე.

ე. ბიალისტოკი, კ. ჰაკუტა - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.

პირველი თავი, „პირველი სიტყვა“, წარმოადგენს შესავალს მეორე ენის ათვისების საკითხებში ფსიქოლოგიური და სოციალური პერსპექტივებიდან. მაგალითად, რატომ არსებობს განსხვავებები სწავლის პროცესში სხვადასხვა შემსწავლელს შორის, რომლებიც არიან სხვადასხვა ასაკის, ითვისებენ მონათესავე ან არამონათესავე ენებს, ან აქვთ განსხვავებული საგანმანათლებლო გამოცდილებები.

მეორე ენის ათვისების ლინგვისტიკა

თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

ინტერფერენცია;

შუალედური/ინტერენა;

ბუნებრივი რიგი;

უნივერსალური გრამატიკა;

ენობრივი მექანიზმი;

პრინციპები; პარამეტრები;

საწყისი საფეხური;

ბოლო საფეხური;

მარკირება;

გრამატიკალიზაცია.

ამ თავში განხილულია მეორე ენის ათვისების კვლევებში არსებული რამდენიმე მიდგომა, რომლებმაც ლინგვისტიკის ძლიერი გავლენა განიცადეს მეოცე საუკუნის შუა ხანებიდან. დასაწყისში დახასიათებულია ენის ბუნება და განხილულია, რა ცოდნა და უნარები უნდა ჰქონდეს ადამიანს, რომ ნებისმიერი ენა თავისუფლად გამოიყენოს. ამის შემდეგ განხილულია მეორე ენის ათვისების ადრეული ლინგვისტური მიდგომები - თავდაპირველად განხილულია კონტრასტული ანალიზი, ხოლო შემდეგ რამდენიმე თვალსაზრისი, რომლებიც შინაგან აქცენტებს აკეთებს შემსწავლელის მიერ ენის შემოქმედებითად აგებაზე: შეცდომების ანალიზი, ინტერენა, მორფემების რიგის თეორია, მონიტორინგის მოდელი. ჩვენ საგანგებო ყურადღებას ვამახვილებთ უნივერსალური გრამატიკის განხილვაზე და რა აყალიბებს ტვინში ენობრივ მექანიზმს. დაბოლოს, წარმოვადგენთ მიდგომებს, რომლებიც შეიცავს ენის ათვისების გარეგან ფაქტორებს: სისტემური ლინგვისტიკა, ფუქციონალური ტიპოლოგია, ფუნქციისა და ფორმის დაკავშირება, ფუნქციის ფორმაში ასახვა და ინფორმაციის ორგანიზება.

ენის ბუნება

რას ვსწავლობთ ჩვენ ენის შესწავლის პროცესში? თუ ლექსიკონებს ჩავხედავთ, სიტყვა „ენის“ განმარტებაში მის სიტყვიერ მახასიათებლებს (ზეპირი და წერილობითი), კომუნიკაციაში მის ფუნქციასა და მის ადამიანურ ხასიათზე ამოვიკითხავთ. ლინგვისტთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ ყველა ბუნებრივი ენისათვის საზიაროა შემდეგი მახასიათებლები:

- ენა სისტემაა, რომელიც შედგება განმეორებადი ელემენტებისაგან, რომლებისათვის დამახასიათებელია ურთიერკავშირის რეგულარული (გარკვეული) მოდელები. ყოველ ენას აქვს შესაძლო წინადადებათა განსაზღვრული რაოდენობა და გამოყენებულ წინადადებათა დიდ უმრავლესობას ადამიანები არ იმახსოვრებენ. ისინი იქმნება წესებისა და პრინციპების მიხედვით, რომელთაც მოლაპარაკეები გაუცნობიერებლად - და უფრო მეტიც, ცოდნის გარეშე - იყენებენ, თუ ენა (ენები) ადრეულ ბავშვობაში აქვთ ათვისებული. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ სიტყვების ერთსა და იმავე მარაგს მუდმივად ვიმეორებთ, თამამად შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ, მაგალითად, სიტყვათა კონკრეტული კომბინაციების უმეტესობა, რომლებიც წინადადებებს ქმნიან და გამოყენებულია გაზეთის ერთ ნომერში, მანამდე არასოდეს გამოუყენებიათ. მაშინ, როგორ ვიგებთ მათ? ვიგებთ, რადგან ვიცით პრინციპები, რომლებითაც სიტყვები ერთმანეთს უკავშირდება აზრის გადმოსაცემად. ბგერებიც კი, რომლებსაც ჩვენ წარმოვთქვამთ ლაპარაკისას და მათი მიმდევრობებიც სისტემური სახითაა ორგანიზებული და ჩვენ არ ვიცით, თუ რა გზით.
- ენები სიმბოლური ხასიათისაა. ბგერების ან ასოების მიმდევრობა თავისთავად არ შეიცავს მნიშვნელობას. ენებში სიმბოლოების მნიშვნელობები მომდინარეობს მოლაპარაკეთა ჯგუფებში ტაქტიკური შეთანხმებებიდან. მაგალითად, არ არსებობს მსგავსება ოთხფეხა ცხოველს შორის, რომელიც იკვებება თევით და წარმოთქმულ სიმბოლოს [hors] ან წერილობით სიმბოლოს horse (ცხენი) შორის, რომელსაც ჩვენ ვიყენებთ ინგლისურში. ინგლისურად მოსაუბრეები თანხმდებიან, რომ თევის მჭამელ ცხოველს ჰქვია a horse, ესპანურად მოსაუბრეები - caballo-ს, გერმანელები - Pferd-ს, ჩინელები - ma-ს, ხოლო თურქები - at-ს უწოდებენ.
- ენები სოციალური ხასიათისაა. ნებისმიერ ენაში ასახულია იმ საზოგადოების სოციალური მოთხოვნები, რომელიც ამა თუ იმ ენას იყენებს. არ არსებობს სტანდარტი იმის შესაფასებლად, რომ რომელიმე ერთი ენა უფრო ეფექტურია კომუნიკაციისათვის, ვიდრე მეორე, გარდა იმისა, რომ მოლაპარაკე აღწევს წარმატებას მის წინაშე მდგარი სოციალური ამოცანების შესრულებაში. მიუხედავად იმისა, რომ პირველი ენის ათვისების შესაძლებლობა ყველა ადამიანს თანდაყოლილი აქვს, ამ პოტენციალის განვითარება შეუძლებელია იმ სოციუმის წევრებთან ინტერაქციის გარეშე, რომელშიც ის იზრდება. ჩვენ ენას ვიყენებთ კომუნიკაციისათვის, საგნების, მოვლენებისა და პროცესების დახარისხებისათვის. შესაძლოა, ენის სათანადოდ განმარტებისათვის (ყოველ შემთხვევაში, გარკვეულწილად მაინც) შემდეგი ფორმულა გამოვიყენოთ: „კულტურის გამოხატული განზომილება“. აქედან გამომდინარეობს, რომ ადამიანები, რომლებიც ერთზე მეტ კულტურულ კონტექსტში ფუნქციონირებენ, უფრო ეფექტურ კომუნიკაციას დაამყარებენ, თუ ერთზე მეტი ენა იციან. აღწერისა და ანალიზისათვის

ლინგვისტები ენას რამდენიმე დონედ ყოფენ, თუმცა რეალური გამოყენებისათვის ყველა ეს დონე ურთიერთქმედებს და ფუნქციონირებს თანადროულად.

ადამიანის მიერ ენის (ენების) შესწავლა დიდ მიღწევად უნდა ჩაითვალოს, თუკი განვიხილავთ ცოდნის სფეროების თუნდაც გამარტივებულ ჩამონათვალს, რომლებიც პირველი და მეორე ენის შემსწავლელებმა სხვადასხვა დონეზე უნდა აითვისონ:

➤ **ლექსიკა**

- სიტყვის მნიშვნელობა;
- წარმოთქმა (და წერილობითი ფორმა);
- გრამატიკული კატეგორია (მეტყველების ნაწილი);
- სხვა სიტყვებთან შესაძლო კომბინაცია და იდიომები, რომლებშიც ისინია გამოყენებული.

➤ **ფონოლოგია(ბგერათა სისტემა)**

- სამეტყველო ბგერები, რომლებსაც მნიშვნელობის განმასხვავებელი უნარი აქვთ (ფონემები);
- თანხმოვნებისა და ხმოვნების შესაძლო მიმდევრობები (მარცვლების სტრუქტურა);
- ინტონაციური მოდელები (მახვილი, სიმაღლე და ხანგრძლივობა) და, შესაძლოა, ტონი.

➤ **მორფოლოგია (სიტყვების აგებულება)**

- მნიშვნელობის მქონე სიტყვათა ნაწილები(მორფემები);
- გრამატიკული კატეგორიები (დრო და რიცხვი);
- პრეფიქსები და სუფიქსები, რომლებიც გამოიყენება სიტყვის მნიშვნელობის ან გრამატიკული კატეგორიის შესაცვლელად.

➤ **სინტაქსი**

- სიტყვათა რიგი;
- წინადადების შემადგენელ ელემენტებს შორის შეთანხმება (მაგალითად, რიცხვში შეთანხმება სახელებსა და ზმნასთან);
- კითხვების დასმის გზები, მტკიცების უარყოფა, ინფორმაციის სიტყვიერი ფორმულირება წინადადების ფარგლებში.

➤ **არავერბალური სტრუქტურები** (ჩვეულებრივი, ენისათვის სპეციფიკური მნიშვნელობით)

- მიმიკა;
- სივრცეში ორიენტაცია და ადგილი;
- ჟესტები და სხეულის სხვა მოძრაობები.

➤ **დისკურსი**

- წინადადებების დაკავშირების გზები და ინფორმაციის ორგანიზება წინადადებების საზღვრებს მიღმა;
- ამბის მოყოლის სტრუქტურა, საუბარში ჩართვა და ა.შ.
- ჩანაწერები ინტერქციისა და მოვლენების გადმოსაცემად.

ამ ყველაფრის ცოდნა ავტომატურად ხელმისაწვდომია ბავშვებისთვის თავიანთ პირველ ენაზე და, როგორც წესი, მათი ათვისებისათვის გონებრივი ძალისხმევა საჭირო არ არის. მეორე

ენის პირველი ენის დონეზე ცოდნა იშვიათად მიიღწევა, მიუხედავად იმისა, რომ სწავლაზე შეიძლება ბევრი დრო და ძალისხმევა დაიხარჯოს. თუმცა, მსოფლიოში ფართოდ გავრცელებული მულტილინგვური კომპეტენცია ამტკიცებს მეორე ენის ათვისების მექანიზმების პოტენციურ ძალასა და ეფექტურობას. ამ მექანიზმების ახსნა სხვადასხვა ლინგვისტური პოზიციიდან მეორე ენის ათვისების კვლევების მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს. ტრადიციულ ლინგვისტურ ანალიზში არავერბალური სტრუქტურები ხშირად არ განიხილება, თუმცა ისინი მნიშვნელოვანი კომპონენტებია იმისა, რასაც პირველ და მეორე ენებში ითვისებენ. ამ საკითხის მიმართ ყურადღება გაიზარდა გამოყენებითი ენათმეცნიერების კვლევებში (იხ. მაგ. გულბერგი და მაკკაფერტი, 2008).

ადრეული მიდგომები მეორე ენის ათვისების კვლევებში

დავიწყოთ **კონტრასტული ანალიზის** მიმოხილვით. ეს უკანასკნელი წინ უსწრებდა მეორე ენის ათვისების სფეროს სისტემური კვლევების საგნად ჩამოყალიბებას (მეოცე საუკუნის 60-იანი წლებიდან). იგი ძალიან მნიშვნელოვანი საწყისი წერტილია, რადგან დღესაც კი მეორე ენის ათვისების ბევრ კვლევაში კონტრასტული ანალიზის პროცედურები გამოიყენება და, ამავე დროს, გვთავაზობს ამ კვლევებისათვის წამყვან თემას: პირველი ენის გავლენას მეორე ენაზე. ნაომ ჩომსკიმ შემოგვთავაზა რეგოლაციური სიახლე თავის თეორიაში (1957), როდესაც მეორე ენის ათვისების კვლევების ძირითადი ყურადღება გადაიტანა შინაგან აქცენტებზე (ფაქტორებზე). ამ ნაწილში წარმოდგენილია ადრეული ხანის (1980 წლამდე) ანალოგიური მიდგომები.

კონტრასტული ანალიზი

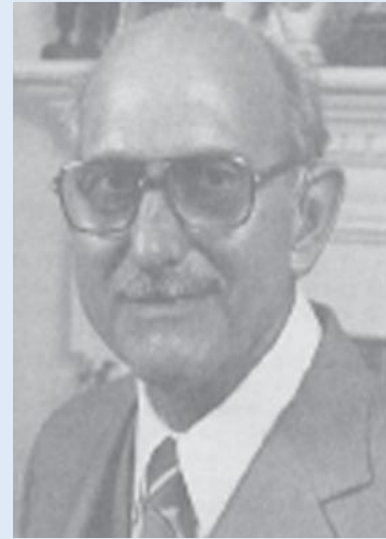
კონტრასტული ანალიზი წარმოადგენს მიდგომას, რომელიც გამოიყენება მეორე ენის ათვისების კვლევებში და წინასწარ განსაზღვრავს და ხსნის შემსწავლელების პრობლემებს პირველი და მეორე ენების შედარების გზით, რათა განსაზღვროს მსგავსებები და განსხვავებები. თეორია განიცდის იმ თეორიების ძლიერ ზეგავლენას, რომლებიც აშშ-ში ლინგვისტიკასა და ფსიქოლოგიაში დომინანტური იყო მეოცე საუკუნის 40-50-იან წლებში - სტრუქტურალიზმისა და ბიჰევიორიზმის. კონტრასტული ანალიზის მიზნები (ისევე, როგორც მეორე ენის შესწავლის სხვა ადრეული თეორიები), უპირატესად, პედაგოგიური ხასიათისა იყო და მეორე ენის სწავლებისა და ტესტირების ეფექტურობის ზრდას ემსახურებოდა. რობერტ ლადო ამის შესახებ ნათლად მსჯელობს თავისი წიგნის - „ლინგვისტიკა კულტურათა გავლით“ (1957) - შესავალში. ეს ნაშრომი გახდა კლასიკური სახელმძღვანელო ამ მეთოდისათვის. წიგნი ეყრდნობა ვარაუდს, რომ შესაძლებელია შესასწავლი ენისა და კულტურის და შემსწავლელის მშობლიური ენის შედარების გზით იმ მოდელების (პატერნების) წინასწარ განსაზღვრა და აღწერა, რომლებიც სწავლის პროცესში სირთულეებს იწვევს და რომლებიც არ ქმნის არავითარ პრობლემას. ჩვენი აზრით, პედაგოგიური და ექსპერიმენტული მასალების განახლებისას ამგვარ შედარებას უნდა დაეყრდნოს (vii გვ.). მიჰყვება რა სტრუქტურული ენათმეცნიერების ცნებებს, კონტრასტული ანალიზის თეორიაში ყურადღება გამახვილებულია პირველი და მეორე ენების ზედპირული დონის ერთეულებზე, ხოლო ერთმანეთს შეპირისპირებულია ერთი და იმავე დონის ერთეულები - პირველი ენის ფონოლოგია - მეორე ენისას, შემდეგ

მორფოლოგია, სინტაქსი. რაც შეეხება ლექსიკას, არავერბალურ სტრუქტურებსა და დისკურსს, შედარებით ნაკლები ყურადღება აქვთ დათმობილი. „ქვემოდან ზემოთ“ (მცირედან დიდი ერთეულებისაკენ) პრინციპი გამოცხადებულია პრიორიტეტულად ენის შესწავლის პროცესში - სტრუქტურები მნიშვნელობების წინ. გამოყენებითი სტრუქტურული ლინგვისტიკის მეორე ენის სწავლებაში დანერგვის ცნობილი მკვლევარი ჩარლზ ფრიზი ამ პრიორიტეტის შესახებ წერდა: „ენის შესწავლისას... პირველი რიგის პრობლემა არ არის ლექსიკის შესწავლა. პირველ რიგში, საჭიროა ბგერათა სისტემაში დაოსტატება... მეორე კი იმ მექანიზმების დაუფლებაა, რომლებიც ენობრივ სტრუქტურებს ქმნის (ფრიზი, 1945 :3). იზიარებდნენ რა ბიჰევიორისტულ ფსიქოლოგიაში არსებულ ცნებებს, კონტრასტული ლინგვისტიკის ადრეული წარმომადგენლები ვარაუდობდნენ, რომ ენის ათვისება მნიშვნელოვანწილად გულისხმობს სტიმული-პასუხი-გამყარების (S-R-R) პროცესში ჩვევების ჩამოყალიბებას. შემსწავლელელები უპასუხებენ სტიმულებს (ლინგვისტურ შენატანს) და გამყარების პროცესი აძლიერებს (ჩვევად აყალიბებს) პასუხს. ისინი იმიტირებას უკეთებენ და იმეორებენ ენას, რომელიც ესმით და სწორედ ეს არის სწავლის პროცესი. დასკვნა შემდეგია: „გამეორება ცოდნის დედაა“. ამ თეორიის კიდევ ერთი დასკვნა შემდეგია: სწავლის პროცესში მოსალოდნელია ტრანსფერი: მეორე ენის ათვისების პროცესში იგულისხმება პირველ ენაში ათვისებული ელემენტების გადატანა სამიზნე ენაში. ტრანსფერს პოზიტიური (გამაიოლებელი) ეწოდება, როდესაც ერთი და იგივე ენობრივი სტრუქტურა ორივე ენისათვისაა დამახასიათებელი. მაგალითად: ესპანურში სახელების მრავლობითის აღმნიშვნელი სუფიქსია - s, რაც საერთოა ინგლისურთან (შდრ. *lenguajes* და *languages*). უარყოფითი ეწოდება ტრანსფერს (ინტერფერენციას), როდესაც პირველი ენის სტრუქტურები არასწორადაა გამოყენებული მეორე ენაში, როგორცაა, მაგალითად ესპანური მრავლობითის - s სუფიქსის გადატანა გარკვეულ სიტყვათშეთანხმებებში, მაგ. *lenguajes modernas* (ესპანური) და *Moderns Languages* (ინგლისურში პირველი სიტყვა არ მოითხოვს მრავლობითის სუფიქსს, მაგალითი აღებულია წერილიდან, რომელიც სამხრეთ ამერიკიდან მივიღე), ან „greens beans“ ნაცვლად „green beans“-ისა (წარწერა ნანახი მაქვს ამერიკაში, მექსიკის საზღვართან მდებარე ერთ-ერთ კაფეტერიაში). კონტრასტული ანალიზი აღწერს პირველ და მეორე ენებს ყველა დონეზე და ადარებს და აანალიზებს ენის ისეთ სემანტიკებსა და ელემენტებს, რომელთაც შეუძლიათ შემსწავლელელებში პრობლემა შექმნან. ეს ინფორმაცია გამოიყენება ენის გაკვეთილის საფუძვლად, რომელშიც ყურადღება გამახვილებულია ისეთ სტრუქტურებზე, რომლებიც მოითხოვს ყველაზე დიდ ყურადღებას და ვარჯიშს. გარდა ამისა, რიგითობის მიხედვითაა გაანალიზებული მეორე ენის სტრუქტურაში არსებული სირთულეები. წარმოვადგენთ ლადოს პოზიციის (1957) მოკლე შეჯამებას: მეორე ენის უმარტივესი სტრუქტურები (რომელთაც, სავარაუდოდ, დასაწყისში სწავლობენ) ისინია, რომლებიც პირველ ენაშიც არსებობს იმავე ფორმით, მნიშვნელობითა და დისტრიბუციით და შესაძლებელია მათი პოზიტიური ტრანსფერი მეორე ენაში. ნებისმიერი სტრუქტურა, რომელიც მეორე ენაში წარმოდგენილია იმ ფორმით, რომელიც პირველ ენაში არ გვხვდება, საჭიროებს შესწავლას. იმ შემთხვევაში, თუ პირველ ენაში იმავე მნიშვნელობითა და დისტრიბუციით გვხვდება, როგორც მისი „ეკვივალენტი“ პირველ ენაში, ეს ძნელი არ უნდა იყოს. ყველაზე რთულ სტრუქტურებს შორისაა ისინი, რომლებიც სრულ ადეკვატს კი არ წარმოადგენს, არამედ, რომლებშიც ფორმის, მნიშვნელობისა და/ან განაწილების თვალსაზრისით ნაწილობრივი გადაფარვა ხდება. დიდი ალბათობით, სწორედ ეს იწვევს ინტერფერენციას.

რობერტ ლადო (დაბადების ადგილი ტამპა, ფლორიდა) 1915–1995

ლინგვისტიკა

რობერტ ლადოს ნოვატორული ნაშრომი კონტრასტული ანალიზის დარგში, „ლინგვისტიკა კულტურათა გავლით“, გამოქვეყნდა 1957 წელს. ლადო იყო გამოყენებითი ენათმეცნიერების სანიმუშო წარმომადგენელი. ის მუშაობდა იმ პრობლემების აღმოჩენაზე, რომლებსაც უცხო ენის შემსწავლელები სწავლის პროცესში ხვდებიან. 1960-80 წლებში მუშაობდა ჯორჯთაუნის უნივერსიტეტში, ხოლო 1961-73 წლებში იყო ენებისა და ენათმეცნიერების სკოლის პირველი დეკანი. საერთო ჯამში დაწერილი აქვს 100-ზე მეტი სტატია და 60-ზე მეტი წიგნი ენისა და ლინგვისტიკის შესახებ.



საინტერესო ინფორმაცია: რობერტ ლადო დაიბადა ამერიკაში, ესპანელი ემიგრანტების ოჯახში და გაიზარდა ესპანეთში. აშშ-ში უკვე ზრდასრული დაბრუნდა უნივერსიტეტში სწავლის გასაგრძელებლად. ჩარლზ ფრეისთან ერთად სწავლობდა მიჩიგანის უნივერსიტეტში.

ლადო გვთავაზობს მაგალითებს ინგლისურიდან და ესპანურიდან ამ შეპირისპირებების ზოგიერთი სხვაობის აღსაწერად. ეს მაგალითები ჩართულია თანმხლებ წიგნში. ისინი გავანაწილე ყველაზე ნაკლებ მოსალოდნელიდან დიდი ალბათობით მოსალოდნელი სირთულის მიხედვით (ერთ-ერთი ამ ენის მატარებლისათვის, რომელიც სწავლობს, შესაბამისად, მეორე ენას).

ინტერფერენციის ტიპები: ესპანური და ინგლისური იგივე მნიშვნელობა, განსხვავებული დისტრიბუცია

ესპანური: la paloma blanca „მტრედი თეთრი“; las palomas blancas (მრ) „მტრედები თეთრები“

ინგლისური: the white dove; (თეთრი მტრედი); the white doves (თეთრი მტრედები)

-s მორფემა და მრავლობითი რიცხვის მნიშვნელობა ორივე ენაში ერთი და იგივეა, მაგრამ მათი დისტრიბუცია და გამოყენების შემთხვევები - განსხვავებული. ესპანურში -s გამოყენებულია არტიკლებთან, ზედსართავსა და არსებით სახელებთან, ხოლო ინგლისურში - მხოლოდ არსებით სახელებთან.

ეს იმავე ტიპის განსხვავებაა, რომელიც ჩვენ წარმოვადგინეთ Moderns Languages და greens beans შემთხვევებში (სხვაობები სიტყვათა რიგში ანალიზის სხვა დონის საკითხია).

იგივე მნიშვნელობა, განსხვავებული ფორმა:

ესპანური: iré „(მე) წავალ“

ინგლისური: I will go „მე წავალ“

მომავალი დრო ამ ორ ენაში სხვადასხვა გრამატიკული ელემენტითაა გამოხატული. ესპანურში ის გადმოიცემა მომავალი დროის გამოხატველი - é სუფიქსით, რომელიც ემატება ზმნის ინფინიტიურ ფორმას ir (წასვლა), ხოლო ინგლისურში გადმოიცემა დამხმარე ზმნის მეშვეობით (პირველი პირის ნაცვალსახელით გადმოცემული სუბიექტის გამოყენება ინგლისურში აუცილებელია, ხოლო ესპანურში მას - é სუფიქსი გადმოსცემს. ეს კიდევ ერთი განსხვავებაა).

იგივე მნიშვნელობა, განსხვავებული ფორმა და დისტრიბუცია

ესპანური: agua „წყალი“

ინგლისური water „წყალი“

ინგლისური სიტყვა water „წყალი“ შეიძლება იხმარებოდეს როგორც სახელი გამოთქმაში a glass of water (ერთი ჭიქა წყალი), როგორც ზმნა წინადადებაში water the garden (მორწყე ბაღი) და მსაზღვრელი შესიტყვებაში water meter (წყლის მრიცხველი).

ესპანური სიტყვა agua შეიძლება შეგვხვდეს მხოლოდ არსებითი სახელის მნიშვნელობით, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც ის იცვლის ფორმას, ე. ი. მისი გამოყენება უფრო შეზღუდულია, ვიდრე მისი ინგლისური ეკვივალენტისა.

განსხვავებული ფორმა, მნიშვნელობების ნაწილობრივი გადაფარვა

ესპანური: pierna „ადამიანის ფეხი“; pata „ცხოველის ან ავეჯის ფეხი“, etapa „დოლის ან მოგზაურობის ადგილი, სტენა“

ინგლისური: leg „ფეხი“

ინგლისური leg ფარავს ესპანურის სამი განსხვავებული სიტყვის მნიშვნელობას. არც ერთ ამ ენაში არ არის შესაძლებელი ზუსტი ეკვივალენტის გამოყენება.

იგივე ფორმა, განსხვავებული მნიშვნელობა

ესპანური: asistir (დასწრება)

ინგლისური: assist (დახმარება)

მსგავს სიტყვებს „ცრუ მეგობრებს“ უწოდებენ. მათი არსებობა ხშირად იწვევს დიდ სირთულეებს, როდესაც ერთი ენის წარმომადგენლები სხვა ენას სწავლობენ. ვინაიდან სიტყვები ძალიან ჰგავს ერთმანეთს, მეორე ენის შემსწავლელები ვარაუდობენ, რომ მათი მნიშვნელობებიც ერთნაირი იქნება.

კონტრასტული ანალიზის შედეგების გამოყენება შესაძლებელია როგორც პირველი, ისე მეორე ენებისათვის, თუმცა არ ივარაუდება, რომ ეს განმარტებები ან ინტერფერენციის ტიპები, რომლებიც ინგლისურისა და ესპანურისათვის გამოდგება, რელევანტური იქნება ტიპოლოგიურად განსხვავებული ენებისათვისაც. „ერთი და იგივე ფორმა და მნიშვნელობა“, მაგალითად, მრავლობითის -s სუფიქსი ინგლისურსა და ესპანურში, შესაძლებელია მხოლოდ ასე მჭიდროდ დაკავშირებული ენებისათვის. მრავლობითის გადმოსაცემად შესაძლებელია გამოყენებული იყოს სხვადასხვა სუფიქსი, მაგალითად: ესპანური -s და ებრაული -im. როდესაც განზოგადების უფრო მაღალი ხარისხი გვხვდება, ყველა ენა, რომელშიც მრავლობითი წარმოდგენილია სახელების ფორმებში გარკვეული ნიშნით, შეიძლება დავუპირისპიროთ იმ ენებს, რომლებშიც მრავლობითის გადმოსაცემად ზმნური ფორმებია გამოყენებული ან ამ რიცხვის საწარმოებლად გრამატიკული ნიშანი საერთოდ არ გამოიყენება. თუკი კონტრასტული ანალიზი ხაზს უსვამს სწავლის პროცესში პოტენციურ პრობლემებს, ბიჰევიორისტული სწავლების თეორია მეორე ენის შემსწავლელთა წარმატებას მიაწერს, ნაწილობრივ მაინც, პირველ და მეორე ენებს შორის ურთიერთობას (ნეგატიური და პოზიტიური ტრანსფერის დაპირისპირებას), რომლებიც ხელს უწყობენ კარგი ჩვევების ჩამოყალიბებას.

ფრიერი ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, უშეცდომოდ გამოყენების საკითხს უკავშირებს პრიორიტეტებს, რომლებიც მან დასახა სწავლის პროცესისათვის: „ადამიანმა შეიძლება მიაღწიოს უცხო ენის თავისუფლად ცოდნას ძალიან მალე... სტუდენტები, რომლებმაც კარგად იციან ლექსიკა, მაგრამ სათანადოდ ვერ ფლობენ შესასწავლი ენის ბგერათა სისტემასა და ლინგვისტურ სტრუქტურებს, ძალიან დიდი ალბათობით, ვერ მიაღწევენ ინგლისურის დამაკმაყოფილებელ ცოდნასაც კი“ (1945:3). 1940-60 წლებში არსებული კონტრასტული ანალიზის მიდგომები ნაწილობრივ არაადეკვატური იყო მეორე ენის ათვისების კვლევებისათვის, რადგან ბიჰევიორისტული თეორია, რომელთანაც ის დაკავშირებულია, ვერ ხსნის ენის შესწავლის ლოგიკურ პრობლემას (მე-2 თავი), საიდან იციან შემსწავლელებმა იმაზე მეტი, ვიდრე გაგებული ან ნასწავლი აქვთ. მეორე წინააღმდეგობა ისაა, რომ კონტრასტული ანალიზი ყოველთვის არ იყენებდა რეალური შემსწავლელების მიერ დაშვებულ შეცდომებს. მეორე ენასთან დაკავშირებული ბევრი პრობლემა, რომლების არსებობაც კონტრასტული ანალიზის თეორიაში ნავარაუდევია, რეალურად არ წარმოშობილა. კონტრასტულ ანალიზში არ არის გათვალისწინებული შემსწავლელების ბევრი შეცდომა და წინასწარ ნავარაუდევი პოზიტიური ტრანსფერის ბევრი შემთხვევაც არ რეალიზებულა. ძირითადი შეზღუდვა, რომელიც სწავლების პროცესში ამ მიდგომის გამოყენებას უკავშირდება, შემდეგია: ამ მიდგომების მიერ შექმნილი სასწავლო მასალები კონკრეტული ენებისათვისაა სპეციფიკური და არ გამოდგება იმ შემსწავლელებისათვის, რომლის მშობლიური ენა განსხვავდება ამ ენებისაგან. მიუხედავად ამისა, კონტრასტულმა ანალიზმა სტიმული მისცა ასობით კომპარატივისტული გრამატიკის შექმნას (მათ შორის ბევრია გამოუქვეყნებელი სამაგისტრო ნაშრომი და სადოქტორო დისერტაცია მთელ მსოფლიოში) და მისი ანალიტიკური მეთოდები წარმატებითაა გამოყენებული აღწერით კვლევებსა და თარგმანში, მათ შორის კომპიუტერულ თარგმანში. შემდგომში ბევრი უფრო თანამედროვე ნაშრომი შეიქმნა კონტრასტული ანალიზის პროცედურების გამოყენებით, ისეთი, როგორიცაა, მაგალითად, ენების შედარება უფრო აბსტრაქტულ დონეებზე და ამ ანალიზის პრინციპების გამოყენება გაფართოვდა კულტურათა შორის კომუნიკაციისა და რიტორიკის დონეზეც. მეორე ენის ათვისების პროცესში პოზიტიური ტრანსფერის მიმართ ინტერესი ბოლო ხანებშიც განახლდა (იხ. მაგ. რინგბომი, 2007).

შეცდომების ანალიზი

შეცდომების ანალიზი პირველი ცდაა მეორე ენის ათვისების კვლევებში, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს შემსწავლელის შემოქმედებით უნარზე, „ააგოს“ ენა. ის ემყარება რეალურ შემსწავლელთა მიერ მეორე ენაში დაშვებული შეცდომების აღწერასა და ანალიზს და არა წარმოსახვით ლინგვისტურ სტრუქტურებს (როგორც კონტრასტულ ანალიზში). შეცდომების ანალიზმა მეოცე საუკუნის 70-იანი წლების დასაწყისში გადაასწრო ან ჩაანაცვლა კონტრასტული ანალიზი შემდეგი მიზეზების გამო:

- კონტრასტული ანალიზის მიერ შემოთავაზებული ვარაუდები ხშირად არ რეალიზდება რეალურ შემსწავლელთა შეცდომებში, როგორც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ. უფრო მნიშვნელოვანი კი ისაა, რომ, შესაძლოა, შემსწავლელთა შეცდომები არ იყოს გამოწვეული პირველი ენიდან მეორე ენაში ტრანსფერით.
- ლინგვისტური თეორიის ცვლილებასთან ერთად, ენის ზედაპირული სტრუქტურების მიმართ ექსკლუზიური ინტერესი სტრუქტურული ლინგვისტიკის წარმომადგენლებმა გადაიტანეს სიღრმისეულ წესებზე. ბიჰევიორისტების ვარაუდი, რომ ჩვევის ჩამოყალიბება მნიშვნელოვანია ენის ათვისებისათვის, ბევრმა ლინგვისტმა და ფსიქოლოგმა სერიოზული კითხვის ნიშნის ქვეშ დააყენა. ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებულ განმარტებებში მენტალიზმისკენ შეიცვალა ყურადღება, რომლის მიხედვითაც, უფრო მნიშვნელოვანია ენის შემსწავლელის თანდაყოლილ უნარი, ვიდრე გარეგანი ფაქტორების გავლენა.
- მეორე ენის ათვისების კვლევები აღარ იყო იმდენად ძლიერად ორიენტირებული სწავლების საკითხებზე, როგორც კონტრასტული ანალიზის შემთხვევაში. მეორე ენის შესწავლას, გარკვეულ დონემდე, აღიქვამდენ მეორე ენის სწავლებისაგან დამოუკიდებლად და მკვლევრები მეორე ენის ათვისების საკითხებს აცალკევებდნენ პედაგოგიურისაგან. თავის მხრივ, სწავლის პროცესი გახდა ინტერესის მნიშვნელოვანი საგანი.

ენის ზედაპირული სტრუქტურებიდან ინტერესის გადატანა სიღრმისეულზე და, პარალელურად, ათვისების პროცესის ანალიზისას ბიჰევიორიზმის მიდგომების მენტალიზმით შეცვლა შეიძლება მნიშვნელოვანწილად მიეწეროს ჩომსკის შესავალს ტრანსფორმაციულ-გენერაციულ გრამატიკაში (1957, 1965). ჩომსკი ამტკიცებს, რომ ენებში იმ წესების შედარებით მცირე რაოდენობა არსებობს, რომლებიც მნიშვნელოვანია მისი წინადადებების სტრუქტურებისათვის და პლუს ტრანსფორმაციული წესების შეზღუდული რაოდენობა, რომლებიც ამ წინადადებების მოდიფიცირების საშუალებას იძლევა (რადაციის მოკლებით, დამატებით, შენაცვლებით ან სიტყვათა რიგის ცვლილებით). ძირითადი წესებისა და ტრანსფორმაციების სასრული რაოდენობა ნებისმიერ ენაში შესაძლებლობას იძლევა (გაითვალისწინეთ, რომ ეს „წესები“ მხოლოდ და მხოლოდ აღწერს იმას, რასაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებები ამბობენ და არა იმას, რასაც ვიღაც ფიქრობს, რომ უნდა ამბობდეს). ენის „ცოდნად“ განიხილებოდა ამ წესების ცოდნა და არა ზედაპირული სტრუქტურების დამახსოვრება. ვინაიდან მოლაპარაკეს ესმის და წარმოთქვამს მილიონობით წინადადებას, რომლებიც არასოდეს გაუგია, უბრალოდ, შეუძლებელია სხვების ნათქვამის იმიტირება. ისინი იყენებენ საბაზისო წესებს ახალი კონსტრუქციების შესაქმნელად. ამდენად, ენა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც წესებით მართული ქცევა. ლინგვისტიკისა და მასთან დაკავშირებული ფსიქოლოგიის სფეროში აღმოჩენების გავლენით პირველი ენის ათვისების კვლევებმა შეითვისა ცნებები, რომ „შინაგან ძალებს“ (ინტერაქცია გარემოში) მივყავართ შესწავლამდე და რომ ბავშვი აქტიური და შემოქმედებითი მონაწილეა ამ პროცესისა და არა ენის პასიური

მიმღები ენისა. ბავშვების ენობრივი სტრუქტურები, როგორც გრამატიკული სისტემები, თავის მხრივ, მოითხოვს აღწერასა და ანალიზს, ნაცვლად იმისა, რომ ვთქვათ, რამდენად „არასრულყოფილები“ არიან ისინი მოზრდილთა ენობრივ ნორმებთან შედარებისას (მილერი, 1964; მაკნელი, 1966). მსგავსი ცნებების გამოყენება მეორე ენის შესწავლასთან დაკავშირებულ კვლევებში თითქმის იმავე პერიოდში იწყება, ნაწილობრივ, იმ მიზნით, რომ პასუხი გაცემულიყო კითხვაზე, რა მსგავსებები და განსხვავებები არსებობს პირველი და მეორე ენების ათვისებისას. ყველაზე მნიშვნელოვანი პუბლიკაცია, რომელმაც საფუძველი დაუდო შეცდომების ანალიზს, როგორც ერთ-ერთ მიდგომას მეორე ენის ათვისების დარგში, იყო ს. პიტ კორდერის სტატია „შემსწავლელთა შეცდომების მნიშვნელობა“ (ს. პიტ კორდერი, 1967), რომელშიც ავტორი მოუწოდებდა გამოყენებითი ლინგვისტიკის წარმომადგენლებს, მეორე ენის შემსწავლელთა შეცდომები განეხილათ არა როგორც რაღაც უარყოფითი, რომელიც უნდა აღმოიფხვრას, არამედ როგორც სწავლის პროცესის ხელშემწყობი მოვლენა. კორდერი ამტკიცებდა, რომ შეცდომები გვაწვდის იმ ენობრივი სისტემის მონაცემს, რომელსაც შემსწავლელი იყენებს მეორე ენის განვითარების გარკვეულ ეტაპზე და სტრატეგიებსა და პროცედურებს, რომლებსაც შემსწავლელი იყენებს „ენის აღმოჩენის“ პროცესში. გარკვეული თვალსაზრისით, შეცდომები ენის შემსწავლელის ტვინში არსებული ფანჯრებია. ამ მიდგომის მიზანია, შემსწავლელის ენა განხილოს, როგორც პირველი და მეორე ენებისაგან პოტენციურად დამოუკიდებელი ერთეული და შემსწავლელის ენობრივი ცოდნა შეფასდეს, როგორც გარდამავალი კომპეტენცია მეორე ენის ათვისების გზაზე. შემდეგ კორდერი ამტკიცებს, რომ შეცდომების დაშვება მნიშვნელოვანია, რადგან ის თავისთავად არის სწავლის პროცესის ნაწილი: „ამ გზით შემსწავლელი ამოწმებს თავის წარმოდგენას იმ ენის შესახებ, რომელსაც სწავლობს“. ეს გულისხმობს იმის შემოწმებასაც, პირველი ენის რომელი ასპექტების გამოყენებაა შესაძლებელი მეორე ენაში. ამდენად, შეცდომები არის იმის ნიშანი, რომ შემსწავლელი (შესაძლოა გაუცნობიერებლად) „იკვლევს“ ახალ სისტემას და უბრალოდ არ ვარჯიშობს ძველი ჩვევების „ინტერფერენციაში“. შემსწავლელთა ანალიზის პროცესი მოიცავს შემდეგ საფეხურებს (ელისი, 2008):

✓ **მაგალითების შეგროვება შემსწავლელთა ენიდან.**

მაგალითების უმრავლესობა, რომლებიც შეცდომების ანალიზშია გამოყენებული, შეიცავს მონაცემებს სხვადასხვა ადამიანის მიერ შესრულებული ერთი და იმავე დავალებიდან ან ტესტიდან (როგორც, მაგალითად, მორფემათა მიმდევრობის კვლევაში, რომელიც შემდგომში იქნება განხილული). ზოგ კვლევაში გამოყენებულია ნიმუშები რამდენიმე შემსწავლელის მეტყველებიდან, რომლებიც შეგროვებულია კვირების, თვეებისა და წლების განმავლობაშიც კი, რათა განსაზღვრულიყო შეცდომების დაშვების ცვლილებების მექანიზმი მეორე ენის ცოდნის გაუმჯობესების ფონზე.

✓ **შეცდომების იდენტიფიცირება.**

ანალიზის პირველი საფეხური მოითხოვს შემსწავლელთა ენის მაგალითებიდან იმ ელემენტების განსაზღვრას, რომლებიც განსხვავდება სამიზნე ენისგან რომელიმე თვალსაზრისით. კორდერი (1967) განასხვავებს სისტემურ შეცდომებს [errors] (რომლებიც მეორე ენის არასაკმარისი ცოდნიდან მომდინარეობს) და შეცდომებს [mistakes] (რომლებიც გარკვეული არასწორი პროცესებიდან, მაგალითად, შეცდომით დამახსოვრებიდან) მომდინარეობს და რომლებსაც ის ანალიზის პროცესში არ განიხილავს.

✓ **შეცდომების აღწერა.**

ანალიზისათვის, ჩვეულებრივ, საჭიროა შეცდომების კლასიფიცირება იმის მიხედვით, თუ რომელ ენობრივ დონეს მიეკუთვნება ისინი (ფონოლოგიურს, მორფოლოგიურს, სინტაქსურს

და ა.შ.), ზოგადი ლინგვისტური კატეგორიები (პასიური წყობა, უარყოფითი წინადადებები) ან უფრო კონკრეტული ლინგვისტური ელემენტები (მაგ. არტიკლები, წინდებულები, ზმნათა ფორმები).

✓ **შეცდომების ახსნა.**

შეცდომების მიზეზების ახსნა მეორე ენის ათვისების პროცესის ყველაზე მნიშვნელოვანი ეტაპია. შეცდომების გამომწვევი ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი მიზეზი უნდა იყოს ენათაშორისი (ინტერენობრივი) ფაქტორები, რომლებიც პირველი ენიდან უარყოფითი ტრანსფერის (ინტერფერენციის) შედეგია და ინტრაენობრივი (ერთი ენის შიგნით) ფაქტორები, რომლებიც არ იხსნება კროსლინგვისტური გავლენებით. ინტერენობრივი შეცდომები განიხილება განვითარებისათვის დამახასიათებელ შეცდომებად და ხშირად მეორე ენის წესების არასრულყოფილი ცოდნის ან მათი არასწორი განზოგადების შედეგია. ინტერენობრივი და ინტრაენობრივი შეცდომების განსხვავება იმპლიციტურად ემყარება კონტრასტულ ანალიზს, რადგან განსხვავება მოითხოვს პირველი და მეორე ენების შედარების უნარს. მაგალითად, ეს პასაჟი ამოღებულია წერილიდან, რომელიც დაწერილია კორეელის მიერ. შეცდომები ხაზგასმული და დანომრილია.:

The weather is been(1) very hot in the(2) Washington D.C. There climate(3) last week warm.

(1) is-ის გამოყენება has-ის ნაცვლად been-თან (ინტრაენობრივი, განვითარებისათვის დამახასიათებელი შეცდომა). ეს ამტკიცებს, რომ წერილის ავტორი სწავლობს ინგლისურის დამხმარე ზმნებს, თუმცა ჯერ არ არის იმდენად დაოსტატებული, რომ გაარჩიოს, რა შემთხვევაში უნდა გამოიყენოს be და have, რაც უცხო მოვლენაა კორეულისათვის.

(2) გეოგრაფიულ სახელთან the-ს გამოყენება (ინტრაენობრივი, განვითარებისათვის დამახასიათებელი შეცდომა). ეს მაგალითი წარმოაჩენს, რომ წერილის ავტორი სწავლობს სახელების წინ არტიკლების გამოყენებას (უცხო ენობრივი მოვლენა კორეულისათვის), თუმცა, ჯერ არ უსწავლია, რომ გეოგრაფიულ სახელთა უმრავლესობასთან ისინი არ გამოიყენება.

(3) There climate არის კორეული ფრაზის პირდაპირი თარგმანი. სწორედ ასე იქნებოდა კორეულში ფორმულირებული ეს წინადადება (ინტერენობრივი, ინტერფერენციით გამოწვეული შეცდომა).

✓ **შეცდომების შეფასება.**

შეიცავს იმის ანალიზს, თუ რა გავლენას ახდენს შეცდომები; მაგალითად: რამდენად „სერიოზულია“ შეცდომა, რამდენად ახდენს გავლენას გაგების პროცესზე, რამდენად მისაღებია სოციალურად (მაგალითად, სამსახურში აყვანის დროს). შეცდომები, რომლებიც წერილში გვხვდება, არ არის სერიოზული. ჩვენ მეგობრები ვართ და მის მიერ დაშვებული შეცდომები არ მოქმედებს ჩვენს ურთიერთობაზე. გარდა ამისა, ამ შეცდომების გამო შინაარსის არასწორად გაგება არ არის მოსალოდნელი.

შეცდომების ანალიზი მეორე ენის ათვისების კვლევებისათვის საჭირო პროცედურაა, თუმცა გარკვეული ნაკლოვანებები ახასიათებს და მათი გათვალისწინება აუცილებელია. ესენია:

- **ორაზროვნება კლასიფიკაციაში.** ძალიან ძნელია განვსაზღვროთ, მაგალითად, ადამიანი, რომლისთვისაც ჩინური პირველი ენაა და იგნორირებას უკეთებს რიცხვისა და დროის ნიშნებს ინგლისურში, თავისი მშობლიური ენის გავლენით (ჩინური არ არის ფლექსიური ენა), თუ უნივერსალური განმავითარებელი პროცესის გამო (რომელიც პირველ ენაშიც გვხვდება), რომლის შედეგადაა გამარტივებული ან „დეპეშის ტიპის“ გამონათქვამები.

- **დადებითი მონაცემების ნაკლებობა.** ყურადღების გამახვილება მხოლოდ შეცდომებზე არ გვაწვდის სრულყოფილ ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რა აქვს შესწავლილი მეორე ენის შემსწავლელს (ჩემ მიერ მოყვანილ მაგალითში ამ საკითხს არც მე შევხებივარ). ამის გამო შეიძლება მხედველობიდან გამოგვრჩეს სწორად გამოყენებული ფორმები.
- **თავიდან აცილების პოტენციალი.** შეცდომების არარსებობა შეიძლება იყოს იმის შედეგი, რომ შემსწავლელი თავს არიდებს რთული სტრუქტურების გამოყენებას და შეცდომების ანალიზში ის ვერ მოხვდება. იხ. მაგ. შალტერი, (1974) მიიჩნევს, რომ ჩინურ და იაპონურენოვანი შემსწავლელები უმნიშვნელო რაოდენობის შეცდომებს უშვებენ ინგლისურში დამოკიდებული წინადადებებში, რადგან თავს არიდებენ მის გამოყენებას.
- **მეორე ენის კურიკულუმის გავლენა.** მეორე ენის ზოგი მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ მოსწავლეთა შეცდომების ვარიანტები შესაძლოა განპირობებული იყოს შემსწავლელის წინა გამოცდილებიდან, რომელიც მას მეორე ენის შესწავლასთან დაკავშირებით აქვს: ეს იყო არაფორმალური თუ ფორმალური სწავლება, ფორმალური სასწავლო პროცესის შემთხვევაში, გრამატიკის სწავლებას მეტი ყურადღება ექცეოდა თუ - კომუნიკაციურ აქტივობებს, წერის უნარის განვითარებაზე მუშაობა იყო დომინანტური თუ - ზეპირმეტყველებისა. იმ შემთხვევაშიც, თუკი სწავლის პროცესში მსგავსი მეთოდები გამოიყენება, მასწავლებლები და სახელმძღვანელოები შეიძლება შემსწავლელებს სთავაზობდნენ განსხვავებულ შინაარსს, აქცენტებსა და მიმდევრობებს. ეს და სხვა განსხვავებები კურიკულუმებში შეიძლება განაპირობებდეს მოსწავლეთა შეცდომების ხასიათს, თუმცა ბევრ მათგანს არასაკმარისი ყურადღება აქვს დათმობილი ნაშრომებში, რომლებიც იკვლევს, რატომ არის ზოგიერთი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული.

ინტერენა (შუალედური ენა)

კორდერის მსგავსად, ლარი სელინკერის კვლევები (ლარი სელინკერი, 1972) ლინგვისტიკისა და ფსიქოლოგიის ზეგავლენას განიცდის. სწორედ ამ დისციპლინებს ეყრდნობა მისი კონცეფციები და პროცესები, რომლებსაც შეცდომების ანალიზისას იყენებს. სელინკერს ეკუთვნის ტერმინი **ინტერენა**, რომელიც აღნიშნავს შუალედურ საფეხურს, რომელსაც შემსწავლელი გადის, სანამ სამიზნე მეორე ენის ცოდნას მიაღწევს. როგორც შეცდომების ანალიზსა და მეოცე საუკუნის 60-70-იანი წლების პირველი ენის შესახებ კვლევებში გვხვდება, სელინკერისა და სხვათა აზრით, ინტერენის განვითარებას შემოქმედებით პროცესად მიიჩნევენ, რომელიც განპირობებულია შინაგანი უნარების (ძალებისა) და გარემო ფაქტორების ურთიერთქმედებით და განიცდის როგორც პირველი ენის, ისე მეორე ენაზე არსებული ინფორმაციის (შენატანის) ზეგავლენას. პირველი და მეორე ენების სისტემათა გავლენა შემსწავლელის შუალედურ ენაზე აღიარებულია, ხოლო რაც შეეხება შუალედურ ენას, მიუთითებენ, რომ ეს არის მესამე ენობრივი სისტემა, რომელიც განსხვავდება როგორც პირველი, ისე მეორე ენებისაგან და ენობრივი განვითარების პროცესში ყალიბდება. ინტერენის მახასიათებლებია:

- **სისტემურობა.** განვითარების ნებისმიერ კონკრეტულ წერტილსა თუ საფეხურზე ინტერენა იმართება წესებით, რომლებიც შემსწავლელის შინაგანი გრამატიკის კონსტანტირებას ახდენს. ამ წესების აღმოჩენა შეიძლება იმ ენის ანალიზით, რომელსაც

შემსწავლელი იყენებს კონკრეტული დროისათვის – რისი თქმა და ინტერპრეტირება შეუძლია უშეცდომოდ და, აგრეთვე, სად უშვებს შეცდომებს.

- **დინამიკურობა.** ენის შესწავლის პროცესში შემსწავლელის გონებაში არსებული გრამატიკული წესების სისტემა ხშირად იცვლება, რის შედეგადაც გვაქვს „შუალედური გრამატიკების“ მიმდევრობა. ამ შუალედური გრამატიკების ცვალებადობას სელინკერი ახასიათებს არა როგორც უწყვეტ ტრანსფორმაციას, არამედ როგორც ნახტომებს ერთი „სტაბილური მწვერვალიდან“ მეორე „სტაბილურ მწვერვალამდე“ (სელინკერი, 1992 :226).
- **ცვალებადობა.** თუმცა ინტერენა სისტემურია, კონტექსტუალური განსხვავებების გამო, ენის გამოყენების მოდულები შესაძლოა განსხვავებული იყოს (განხილულია მე-5 თავში).
- **როგორც ფორმოზრივად, ისე ფუნქციურად შეზღუდული სისტემა.** ფორმოზრივი შეზღუდულობა გულისხმობს, რომ ინტერენაში, როგორც წესი, გვხვდება ნაკლებად რთული გრამატიკული სტრუქტურები, ვიდრე სამიზნე ენისათვისაა დამახასიათებელი (მაგალითად, მორფემების გამოტოვება, ვთქვათ, წარსული დროის სუფიქსისა – ინგლისურში). შეზღუდული ფუნქცია აღნიშნავს ნაკლებ კომუნიკაციურ საჭიროებებს, რომლებსაც ინტერენა აკმაყოფილებს (განსაკუთრებით, თუ შემსწავლელს ურთიერთობა აქვს თავის პირველ ენაზე მოსაუბრებთან). სელინკერი (1972) აღნიშნავს, რომ მეორე ენის ათვისების პროცესში და ბავშვის მიერ პირველი ენის ათვისების დროს ინტერენის განვითარებისას არსებობს განსხვავებები, რაც გულისხმობს სხვაობებს კოგნიტურ პროცესებშიც (მაკლაგლინი, 1987 :61):
- ენოზრივი ტრანსფერი პირველი ენიდან მეორეში.
- სწავლების ტრანსფერი, ანუ როგორ ასწავლიან მეორე ენას.
- მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიები, ანუ როგორ უდგება შემსწავლელი სასწავლო მასალებსა და დავალებებს.
- კომუნიკაციური სტრატეგიები მეორე ენის გამოყენებისას, ანუ რა გზებს იყენებს შემსწავლელი მეორე ენაზე კომუნიკაციისათვის.
- სამიზნე ენის ლინგვისტური ინფორმაციის ზედმეტი განზოგადება, რაც იწვევს მეორე ენის წესების ზედმეტად გამოყენებას (შეიცავს ზოგ ინტრაენოზრივ ან განვითარების პროცესისათვის დამახასიათებელ შეცდომებს, რომლებიც წინა ნაწილშია წარმოდგენილი). ასევე, პირველი ენის ათვისებისაგან განსხვავებით, მეორე ენის შემსწავლელელებში „გაქვავების“ დიდი ალბათობა არსებობს – გარკვეული თვალსაზრისით, ისინი შეაჩერებენ ინტერენის განვითარებას, სანამ სამიზნე ენის ცოდნას მიაღწევენ, მიუხედავად იმისა, რომ მეორე ენის შესახებ ცოდნის მიწოდება შეიძლება გრძელდებოდეს და სწავლის დაწყებიდანაც უფრო მეტი დრო იყოს გასული. ეს მოვლენა უკავშირდება შემსწავლელის ასაკსაც, უფროსი ასაკის შემსწავლელელებში ასეთი „გაქვავების“ ალბათობა უფრო მაღალია. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, სოციალური იდენტობისა და კომუნიკაციის საჭიროებები იხ. მაგ. სელინკერი, 1992). ეს ფაქტორები არსობრივად უკავშირდება მსჯელობას, თუ რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე უფრო წარმატებული. ამ მიდგომაში „შედარებითი წარმატება“ შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ინტერენის განვითარების დონე, რომელიც მიიღწევა, სანამ სწავლის პროცესი შეჩერდება. სქემატურად წარმოდგენილია 3.1 სურათზე.

ნახატი 3.1

პირველი ენა ___ | | ___ მეორე ენა

ინტერენის კონტექსტი

ინტერენა

ინტერენის საწყის და საბოლოო წერტილებად უნდა მივიჩნიოთ, შესაბამისად, დრო, როდესაც შემსწავლელი პირველად ცდილობს აზრის მეორე ენაზე გადმოცემას და როდესაც განვითარება „საბოლოოდ/პერმანენტულად“ ჩერდება. რასაკვირველია, ზუსტი საზღვრების დადგენა რთულია. ვიზუალური გამოსახულება იხილეთ 3.1. სურათზე. მეორე ენის განვითარების საწყისი და ადრეული საფეხურები ბუნებრივ (სკოლისა და ფორმალური სასწავლო გარემოს მიღმა) გარემოში ძალიან ხშირად გულისხმობს მეორე ენის ცალკეული სიტყვებისა და დაზეპირებული ენობრივი ფორმების ჩართვას პირველი ენის სტრუქტურულ ჩარჩოში გარკვეული პერიოდის განმავლობაში. მაგალითად, ქვემოთ მოყვანილია მაგალითები იმ ბავშვების მეტყველებიდან, რომლებსაც ინგლისურის შესწავლა ახალი დაწყებული აქვთ (სავილიე-ტროიკე, პენი და დუტკოვა, 1995):

პირველი ენა ჩინურია: Zheige delicious. „ეს გემრიელია“ (მხოლოდ ხაზგასმულ სიტყვას წარმოთქვამს ინგლისურად).

პირველი ენა ნავაჯოა: L1: Birthday cake deeda, a'. „ჩვენ ვჭამეთ დაბადების დღის ნამცხვარი“ (ინგლისურად წარმოთქვამს მხოლოდ ხაზგასმულ ორ სიტყვას).

პირველი ენა ჩეხურია: Yili sme bowling. „ჩვენ წავედით ბოულინგის სათამაშოდ“ (ამ შემთხვევაში ინგლისურად წარმოთქვამს ბოლო სიტყვას).

ალბათ, არ შეიძლება ითქვას, რომ შუალედური / ინტერენის გამოყენება დაწყებულია მანამ, სანამ არს შევამჩნევთ ზოგიერთ სისტემურ ცვლილებას გრამატიკაში. ძნელია ინტერენის საბოლოო წერტილის იდენტიფიცირება, რადგან დამატებითმა დრომ და განსხვავებულმა გარემოებებმა შესაძლოა სწავლის პროცესის განახლება გამოიწვიოს. ინტერენის განვითარების „გაქვავებისა“ და წყვეტის პროცესის იდენტიფიცირება, სანამ სამიზნე ენის ნორმების ცოდნა მიიღწევა, კიდევ უფრო საკამათოა (უფრო სოციალური და პოლიტიკური, ვიდრე ლინგვისტური მიზეზებით). უნდა მივიჩნიოთ თუ არა პიროვნებები „გაქვავების სტადიაზე მყოფებად“, თუ ისინი ინარჩუნებენ აქცენტს, თუმცა სხვა ასპექტებს სრულყოფილად ფლობენ? (შეიძლება გაგვახსენდეს მსახიობი და პოლიტიკოსი არნოლდ შვარცნეგერი, რომელსაც ძლიერი ავსტრიულ-გერმანული აქცენტი ახასიათებს, ან ლექტორები და სტუდენტები, რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიური არ არის, თუმცა ზოგჯერ უფრო თავისუფლად ლაპარაკობენ და წერენ, ვიდრე ბევრი ინგლისურენოვანი ადამიანი. შესაძლოა, აქცენტის შენარჩუნებას თავისი დადებითი მხარეც ჰქონდეს, რადგან „მშობლიურმა ჟღერადობამ“ შეიძლება ამ ენაზე მოლაპარაკებებს აფიქრებინოს, რომ მოსაუბრეს აქვს შესაბამისი სოციალური და კულტურული ცოდნა). საგულისხმოა, აგრეთვე, რას გულისხმობს „სამიზნე ენა“ მეორე ენის ათვისების მიზანთან მიმართებით. ეს განსაკუთრებით აქტუალურია ინგლისურისათვის მსოფლიოს იმ ქვეყნებში, რომლებშიც ინგლისური გამოიყენება როგორც დამხმარე ან ოფიციალური ენა, თუმცა განსხვავდება ბრიტანული ან ამერიკული ვარიანტებისაგან (იხ. კაჩრუ და ნელსონი, 1996). „მშობლიურის მსგავსად“ საუბარი ბევრ ადამიანს არც სურს და არც მათ მიზანს წარმოადგენს. იმის თქმა, რომ ეს არის ან უნდა იყოს შემსწავლელის საბოლოო მიზანი, რამდენადმე იმპერიალისტურადაც კი შეიძლება მივიჩნიოთ.

კონცეფცია, რომ ინტერენა არის ნაწილობრივ დამოუკიდებელი სისტემა პირველი და მეორე ენებისაგან, ძალიან აქტიურად გამოიყენება მეორე ენის ათვისების კვლევებში. ამჟამად ის, ზოგადად, მიჩნეულია, თავისთავად არსებულ ფაქტად, თუმცა საკამათოდ რჩება მისი სპეციფიკური ბუნების საკითხი და, აგრეთვე, ის, უნდა გაიზომოს თუ არა „პროგრესი“ მშობლიური ენაზე მოლაპარაკეთა ენობრივ ნორმებთან მიმართებით (მაგ. ეუბანკი, სელინკერი და შარვუდ სმიტი; ჯონსონი და ჯონსონი, 1998 :174–76).

მორფემათა რიგის კვლევები

მნიშვნელოვანი შეკითხვა მეორე ენის ათვისების კვლევებში, რომელიც წინ წამოიწია მეოცე საუკუნის 70-იან წლებში და დაკავშირებულია ინტერენასთან, შემდეგია: არსებობს თუ არა ბუნებრივი რიგი (ან უნივერსალური მიმდევრობა) მეორე ენის შემსწავლელთა გრამატიკის ათვისების პროცესში. ეს საინტერესოა, რადგან თუ აღმოჩნდება, რომ შემსწავლელები მეორე ენის ერთსა და იმავე ელემენტებს სწავლობენ პირველად (მიუხედავად მათი მშობლიური ენისა), შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ პირველი ენიდან ტრანსფერი ნაკლებად მნიშვნელოვანია, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუკი ჩვენ აღმოვაჩენდით, რომ ცოდნის ათვისების მიმდევრობა განსხვავებულია სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკეთათვის. თუკი მეორე ენის ათვისებისას იგივე პროცესები დაფიქსირდება, როგორც ბავშვის მიერ პირველი ენის შესწავლისას, შესაძლოა დავასკვნათ, რომ ათვისების პროცესი შესაძლოა ძალიან მსგავსი იყოს ყველა ენისათვის.

რა არის ფლექსია?
 ფლექსიის პროცესში სიტყვის მთავარ მნიშვნელობას ემატება ერთი ან მეტი ელემენტი და სიტყვა იძენს უფრო სპეციფიკურ მნიშვნელობას. ამ გზით ვაწარმოებთ მრავლობით რიცხვს, წარსულ დროსა და განგრძობით ასპექტს ინგლისურში.

	ძირითადი ფორმა	აზროვნების ერთეული	აზროვნების ერთეულის მნიშვნელობა	მაგალითები
სახელები	Cat (კატა)	-s	მრავლობითი	Three cats (სამი კატა)
ზმნები	Walk (სიარული)	-ing	განგრძობითი	We were walking (ჩვენ მივდიოდით)

როჯერ ბრაუნმა (1973) წარმოადგინა პირველი საბაზისო ინფორმაცია პირველი ენის ათვისების მიმდევრობაზე სამ ბავშვზე დაკვირვებით, რომლებიც ეუფლებოდნენ გრამატიკული მორფემების გამოყენებას ინგლისურში, მათ შორის იყო ზმნათა დროის აღმნიშვნელი და სახელთა მრავლობითი რიცხვის აღმნიშვნელი მორფემები. მის შრომებში გადმოცემული აზრები მალევე დამტკიცდა ინგლისურის, როგორც პირველი ენის შემსწავლელ მრავალ ბავშვზე დაკვირვებით. მტკიცება, რომ ამ მიმდევრობაში ბუნებრივი რიგი (მიმდევრობა) წარმოდგენილია ორივე შემთხვევაში - ინგლისურის, როგორც მეორე, ისე პირველი ენისათვის, პირველად შემოგვთავაზეს ჰეიდო დულაიმ და მარინა ბარტმა. მათი მოსაზრება დაფუძნებული იყო ინგლისურენოვან და ჩინურენოვან ბავშვებზე დაკვირვებაზე, რომლებიც სწავლობდნენ ინგლისურს. ბრაუნმა (1973) და დულაიმ და ბარტმა (1974) შექმნეს მორფემათა ჩამონათვალი, რომლებიც 3.1. ცხრილშია წარმოდგენილი. შედეგების მიხედვით, განგრძობითის სუფიქსი -ing და მრავლობითის -s ინგლისურის როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელებმა პირველ რიგში უნდა შეისწავლონ. შემდეგ ეტაპზე ინგლისურის, როგორც პირველი ენის შემსწავლელებმა უნდა შეისწავლონ არაწესიერი ზმნების წარსული დრო და კუთვნილებითი ბრუნვა. რაც შეეხება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შემსწავლელებისათვის, ამის გაკეთება შედარებით მოგვიანებით, be და a/the-ს ათვისების შემდეგაა რეკომენდებული.

ცხრილი 3.1. ინგლისური, როგორც პირველი ენა და ინგლისური, როგორც მეორე ენა, მორფემების ათვისების მიმდევრობა			
ინგლისური, როგორც პირველი ენა	მორფემა	მაგალითი	ინგლისური, როგორც მეორე ენა
1	განგრძობითის -ing	He is talking ის ლაპარაკობს	3
2	მრავლობითის -s	There are two cats აქ ორი კატაა	4
3	არაწესიერი წარსული	We ate	7
4	კუთვნილებითი ბრუნვა	The child's toy ბავშვის სათამაშო	8
5	არტიკლები a/the	A sunny day/The cat მზიანი დღე/კატა	1
6	წარსული -ed	They talked მათ ილაპარაკეს	6
7	მესამე პირის -s	He sings ის მღერის	9
8	კოპულა be	He's tall ის მაღალი არის	2
9	დამხმარე ზმნა be	She's singing. ის მღერის	5

მორფემათა ათვისების მიმდევრობა, მართალია, არ არის იდენტური, მაგრამ მსგავსია პირველ და მეორე ენებში. გარდა ამისა, მიმდევრობა, ფაქტობრივად, ერთი და იგივე იყო ესპანურ და ჩინურენოვან ბავშვებში, რომლებიც ინგლისურს, როგორც მეორე ენას, სწავლობენ. „ბუნებრივი რიგის/მიმდევრობის“ არსებობა ამყარებს ვარაუდს, რომ ათვისების პროცესი შიგნიდან იმართება. ამას დულაი და ბარტი (1973) **შემოქმედებით აგებას** უწოდებენ. მათი აზრით, მეორე ენის შემსწავლელეები არც გაგონილს იმეორებენ და არც ისაა აუცილებელი, რომ პირველი ენის სტრუქტურების ტრანსფერს მიმართონ ახალი კოდის შესაქმნელად. ისინი (გაუცნობიერებლად) ქმნიან მენტალურ გრამატიკას, რომელიც საშუალებას აძლევს მათ, შექმნან და ინტერპრეტირება გაუკეთონ გამონათქვამებს, რომლებიც მანამდე არც გაუგიათ. არსებობს თვალსაზრისი, რომ მორფემათა რიგის მსგავსება მხარს უჭერს იგივეობის ჰიპოთეზას (პირველი ენა=მეორე ენას): პირველი და მეორე ენების ათვისების პროცესები ერთი და იგივეა. ეს ჰიპოთეზა უარყოფილია, ძირითადად, იმის გათვალისწინებით, რომ მეორე ენის ათვისებისას შესასწავლი მასალა ითვალისწინებდა მხოლოდ ინგლისური მორფემების შესწავლას და არ ჩანდა მათი კავშირი ინლისური ენის სხვა ასპექტებთან ან სხვა ენებთან. გასათვალისწინებელია, აგრეთვე, გამოყენებული კვლევის მეთოდების სისუსტე.

ბუნებრივი მიმდევრობის კონცეფცია ძალიან მნიშვნელოვანია მეორე ენის ათვისების პროცესის შესასწავლად როგორც ლინგვისტური, ისე კოგნიტური პოზიციიდან. მორფემების ათვისების თეორიის შემდეგ განვითარდა ახალი თეორია, რომლის მიხედვითაც რეგულარული მიმდევრობა არსებობს სინტაქსური კონსტრუქციების ათვისებისასაც (მაგ. უარყოფა, კითხვების

დასმა, ქვეწყობილი წინადადებები). ეს ვარაუდები გახდა ერთ-ერთი საფუძველი მსჯელობისათვის, რომ ენის შესწავლის თანდაყოლილი მექანიზმები მხოლოდ ადრეული ბავშვობით არ შემოისაზღვრება.

მონიტორინგის მოდელი

ეკუთვნის სტეფან კრაშენს (1978). ის ექსპლიციტურად და არსობრივად იყენებს ცნებას *ენის ათვისების მოწყობილობა* (LAD). ამ მეტაფორას ჩომსკი იყენებდა ბავშვების ენის ათვისების თანდაყოლილი ცოდნის მიმართ. კრაშენის მიდგომა წარმოადგენს ხუთი ჰიპოთეზის ნაკრებს და შეიცავს ძირითად მტკიცებებსა და ვარაუდებს იმის შესახებ, როგორ ხდება მეორე ენის კოდის ათვისება. კრაშენის მოდელს ხშირად აკრიტიკებენ მისი ზოგიერთი კონცეფციის გამო (მაგ. რა არის *გასაგები შენატანი*). აგრეთვე, ბუნდოვანია დასკვნები სწავლასა და ათვისებას შორის განსხვავების შესახებ. გარდა ამისა, რამდენიმე ვარაუდის შემოწმება შეუძლებელია (იხ. მაკლაგლინი, 1987). ეს მოდელი ეყრდობა შემდეგ ჰიპოთეზებს:

- *ათვისება-სწავლის ჰიპოთეზა*. უნდა განვასხვავოთ ათვისებისა და სწავლის პროცესები. ათვისება ქვეცნობიერია და მოიცავს ენის ათვისების თანდაყოლილ ინსტრუმენტს, რომლის საშუალებითაც ხდება პირველი ენის ათვისება. სწავლა ცნობიერი პროცესია. მისი მაგალითია მეორე ენის შესწავლა საკლასო გარემოში.
- *მონიტორინგის ჰიპოთეზა*. „ნასწავლი“ მხოლოდ „მონიტორინგისთვის“ გამოდგება - არსებულში ცვლილებების შესატანად და ან მისი რედაქტირებისათვის.
- *ბუნებრივი მიმდევრობის ჰიპოთეზა*. ენაში არსებული წესებს შემსწავლელები პროგნოზირებადი მიმდევრობის მიხედვით ითვისებენ.
- *შენატანის ჰიპოთეზა*. ენის ათვისებას ხელს უწყობს გასაგები შენატანის არსებობა. გასაგები და საკმარისი შენატანი აუცილებელი გრამატიკული ცოდნის მიღებასაც უზრუნველყოფს.
- *ემოციური ფილტრის ჰიპოთეზა*. შენატანის მიღებისათვის დამაბრკოლებელ ფაქტორად შეიძლება იქცეს ემოციური ფილტრი (მაგ. ფორმალურ საგანმანათლებლო გარემოში მორიდებული პიროვნებისათვის).

მიუხედავად მწვავე კრიტიკისა, კრაშენის მოდელმა მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა ენის სწავლებაზე ამერიკაში მეოცე საუკუნის 80-90-იან წლებში (მათ შორის იყო გრამატიკის ექსპლიციტური სწავლება). მოგვიანებით კვლავ გააქტიურდა ფორმალური გრამატიკის სწავლების ტენდენცია, განსაკუთრებით ზრდასრულ შემსწავლელებთან, რომელთათვისაც ხშირ შემთხვევაში გრამატიკული წესების ახსნა შედეგიანია. მეორე ენის ათვისების ადრეულ პერიოდში (რომელიც ჩვენ ზემოთ განვიხილეთ) მიმდინარეობდა ცხარე დებატები სხვადასხვა მიდგომის მომხრეთა შორის, თუმცა რამდენიმე მნიშვნელოვან საკითხზე კონსენსუსი არსებობდა. ესენია:

- მეორე ენის ათვისების პროცესში ადამიანი ითვისებს „წესებით მართულ“ ენობრივ სისტემას. მეორე ენის განვითარება გულისხმობს დინამიკური შუალედური ენობრივი სისტემის ჩამოყალიბებას. ის მნიშვნელოვნად განსხვავდება როგორც პირველი, ისე მეორე ენებისაგან. მეორე ენის საბოლოო საფეხურზე ცოდნისასაც კი, მეტად თუ ნაკლებად, არსებობს

განსხვავება მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკისა და მეორე ენაზე მოლაპარაკის ენობრივ სისტემებს შორის.

- მეორე ენის ათვისებაში მონაწილეობს შემოქმედებითი გონებრივი პროცესები. როგორც პირველი, ისე მეორე ენების განვითარება მიჰყვება პროგნოზირებად მიმდევრობას, რაც გვაპარაუდებინებს, რომ პირველი და მეორე ენების ათვისების პროცესები საგრძნობლად ჰგავს ერთმანეთს.
- რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე მეტად (ნაკლებად) წარმატებული? წარმატება-წარუმატებლობა, უმთავრესად, დაკავშირებულია შემსწავლელის ასაკთან. ამ კვლევაში 80-ან წლებამდე მიღწევას, ჩომსკის თეორიულმა ლინგვისტიკამ ყველაზე მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების კვლევებზე. უნივერსალური გრამატიკის მიდგომა კი დომინანტური გახდა ამ კვლევებში.

უნივერსალური გრამატიკა

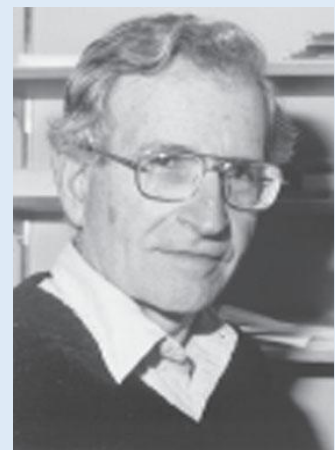
უნივერსალური გრამატიკა აგრძელებს ტრადიციას, რომელსაც ჩომსკი თავის ადრეულ ნაშრომში გვთავაზობს. განსაკუთრებული ყურადღება ექცეოდა ორ კონცეპტს:

- (1) მეორე ენის ათვისებაში პროცესში მხედველობაში უნდა მივიღოთ ლინგვისტური კომპეტენცია ან მოლაპარაკის/მსმენელის საბაზისო ენობრივი ცოდნა. გარკვეულ შემთხვევებში ეს განსხვავდება ლინგვისტური პერფორმანსისაგან ან მოლაპარაკე/მსმენელის მიერ ენის რეალური გამოყენებისაგან.
- (2) ამგვარი ენობრივი ცოდნა განსხვავდება იმ შენატანისგან, რომელსაც ადამიანები იღებენ. ეს არის ენის შესწავლის ლოგიკური პრობლემა, ან სტიმულების სიმწირის არგუმენტი.

ნაომ ჩომსკი (ფილადელფია) 1928

ლინგვისტიკა

მასაჩუსეტის ტექნოლოგიური ინსტიტუტის ემერიტუს-პროფესორი. ჩომსკიმ რევოლუციური გავლენა მოახდინა ლინგვისტიკაზე. მისი ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა პირველი ლინგვისტური კონცეფცია იყო, რომელმაც შინაგან აქცენტებზე გაამახვილა ყურადღება. მისი თეორიების განვითარების შედეგად წარმოიშვა პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი და მინიმალისტური პროგრამა.



საინტერესო ინფორმაცია: ჩომსკიმ წინადადება „უფერულ მწვანე იდეებს სძინავთ მრისხანედ“ (Colorless green ideas sleep furiously) შექმნა იმის დასამტკიცებლად, რომ გრამატიკულად გამართული წინადადება შეიძლება უაზრო იყოს. მოგვიანებით, 1985 წელს, ეს წინადადება გამოიყენეს ლიტერატურულ კონკურსში. კონკურსის მონაწილეებს ევალებოდათ, ექციათ ის აზრიანად 100 ან ნაკლები სიტყვის გამოყენებით.

ჩომსკი და მისი მიმდევრები მეოცე საუკუნის 50-იანი წლებიდან ამტკიცებდნენ, რომ მოლაპარაკების/მსმენელების კომპეტენცია თავიანთ მშობლიურ ენაში აიხსნება მათი თანდაყოლილი ცოდნით, რომლითაც ადამიანები გენეტიკურად არიან დაჯილდოებულნი. ისინი ამტკიცებდნენ, რომ (მინიმუმ) ბავშვები ენის ათვისებისას იყენებენ ამ ზოგად ცოდნას, რომელიც ყველა ენისათვის საერთოა. მათ შორისაა შეზღუდვები, რომელთა მიხედვითაც ხდება ნებისმიერი ბუნებრივი ენის სტრუქტურირება. ამ თანდაყოლილ ცოდნას ჩომსკი უწოდებს „ენის ძალას“. „ენის ძალა“ ადამიანის გონების ნაწილია, ხოლო ფიზიკურად წარმოდგენილია ტვინში და ბიოლოგიური უნარია“ (ჩომსკი, 2002 :1). უნივერსალური გრამატიკა ეწოდება იმას, რაც ყველა ენისათვის საერთოა.

თუ „ენის ძალა“ ნამდვილად არსებობს, ის შეიძლება იყოს გასაღები „ლოგიკური პრობლემის“ გადაჭრისათვის. მისი არსებობა უნდა ნიშნავდეს, რომ ბავშვებს უკვე ჩამოყალიბებული აქვთ ენობრივი ცოდნის სისტემა, რომელსაც ისინი იყენებენ პირველი ენის შესწავლისას. მათ არ სჭირდებათ სასაფუძვლო სისტემის შესწავლა, არამედ აყრდნობენ მას „სხვა შინაგანი რესურსების საფუძველს, რომლის გააქტიურებაც ხდება შეზღუდული ან ფრაგმენტული ლინგვისტური გამოცდილებით“ (ჩომსკი, 2002: 8). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, როდესაც ბავშვები ითვისებენ კონკრეტულ ენას, რომელზეც მისი მშობლები და სოციალური გარემოს სხვა წევრები ლაპარაკობენ, საჭიროა შენატანი ამ ენაში. ათვისება შესაძლებელია (და, თითქმის გამონაკლისის გარეშე, წარმატებულია), რადგან ბავშვები ფლობენ თანდაყოლილ უნარს. უნივერსალური გრამატიკის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელიც მეორე ენის ათვისების კვლევებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია, შემდეგია - მოქმედებს თუ არა ეს შინაგანი რესურსი, როდესაც ადამიანი, რომელიც გასცდა ადრეული ბავშვობის ასაკს, სწავლობს ახალ ენას. მეოცე საუკუნის 70-იანი წლების ბოლომდე ამ მიდგომის მომხრეები ვარაუდობდნენ, რომ ათვისების პროცესში ჩართულია ბავშვთა ინდუქციური ცოდნა კონკრეტული ენის წესების სისტემისა იმ შენატანის საფუძველზე, რომელსაც ისინი იღებენ. ეს პროცესი იმართება უნივერსალური გრამატიკის მიერ. კვლავ გამოცანად რჩება, როგორ ხდება ეს (ლინგვისტური შენატანი გონების „შავ ყუთში“ შედის, იქ რაღაც ხდება და ბრუნდება კონკრეტული ენის გრამატიკულ სისტემად). ათვისების პროცესის შესახებ მოსაზრებამ მნიშვნელოვანი ცვლილება განიცადა ჩომსკის (1981) უნივერსალური გრამატიკის რეკონცეპტუალიზაციაში, რომელიც პრინციპებისა და პარამეტრების კონცეფციაშია წარმოდგენილი (რომელსაც ხშირად მართვისა და აუცილებლობის მოდელს უწოდებენ. ამას მოჰყვა ჩომსკის რიგით მესამე - მინიმალისტური პროგრამა (1995).

პრინციპები და პარამეტრები

დაახლოებით მეოცე საუკუნის 80-იანი წლებიდან უნივერსალურ გრამატიკად მიიჩნევა წესების კრებული, რომელიც საერთოა მსოფლიოში არსებული ყველა ენისათვის. ამ პრინციპებიდან ზოგიერთი მოიცავს პარამეტრებს ან პუნქტებს, სადაც არჩევანი შეზღუდულია (ეს დამოკიდებულია კონკრეტულ ენაზე). ვინაიდან პრინციპებისა და პარამეტრების ცოდნა მიჩნეულია თანდაყოლილ უნარად, ივარაუდება, რომ ბავშვებს აქვთ მიღებული ინფორმაციის ინტერპრეტირებისა და გაუცნობიერებელი ანალიზის უნარი და შეუძლიათ პირველი ენის გრამატიკული წესების სწორად „აგება“. ამ ანალიზისა და „შენების“ პროცესი მკაცრადაა

განსაზღვრული და იმართება უნივერსალური გრამატიკის მიერ. სწორედ ამით შეიძლება აიხსნას, რატომ ითვისებენ ბავშვები პირველ ენას შედარებით სწრაფად და ნებისმიერ შემთხვევაში - წარმატებულად. ბავშვები არასოდეს არ არღვევენ ძირითად პრინციპებს და არ ირჩევენ პარამეტრებს, რომლებიც უნივერსალური გრამატიკის მიღმაა, თუმცა, შესაძლებელია სხვა ლოგიკური შესაძლებლობების არსებობაც. მაგალითები, რომლებსაც ჩომსკი წარმოადგენს თავის ადრეულ პრინციპებში, გვეუბნება, რომ ყველა ენაში ფრაზები შეიცავს ერთსა და იმავე ელემენტებს და ყველა ფრაზისათვის დამახასიათებელია მეთაური სიტყვა; მაგალითად, სახელური ფრაზაში მეთაურია სახელი, ზმნურ ფრაზაში - ზმნა, წინდებულიან ან თანდებულია ფრაზაში - წინდებული ან თანდებული და ა.შ. ერთადერთი არჩევანი, ან პარამეტრების ნაკრები, რომლებიც მოლაპარაკეებს სხვადასხვა ენაში აქვთ, გულისხმობს მეთაური სიტყვის მიმართულებას ანუ მის განლაგებას ფრაზის სხვა ელემენტების მიმართ. არსებობს ორი შესაძლო არჩევანი: მეთაური სიტყვა თავში ან მეთაური სიტყვა ბოლოში. ბავშვები, რომლებიც ინგლისურს, როგორც პირველ ენას, სწავლობენ, მიღებული შენატანის მიხედვით აცნობიერებენ, რომ ინგლისურისათვის, ძირითადად, დამახასიათებელია მეთაური სიტყვის თავში გამოყენება. მათ ესმით შემდეგი ტიპის წინადადებები:

ა. John [kicked the ball] ზმნური ფრაზა „ჯონმა დაარტყა ბურთს“

კვადრატული ფრჩხილები გამოყენებულია ზმნური ფრაზის გამოსაყოფად, ხოლო ფრაზის მეთაური სიტყვა (ზმნა) ხაზგასმულია. ამ ზმნური ფრაზის სიტყვათა წყობა გამოდგება იმის საილუსტრაციოდ, რომ ინგლისურისათვის დამახასიათებელია მეთაური სიტყვის თავში გამოყენება, რადგან ზმნა kicked წინ უსწრებს სიტყვას ball.

ბ. John rode [in the car] წინდებულიანი ან თანდებულიანი ფრაზა.

კვადრატული ფრჩხილები გამოყენებულია წინდებულიანი ფრაზის გამოსაყოფად, მისი მეთაურია წინდებული in. ეს მაგალითი დამატებით არგუმენტს წარმოადგენს იმის სამტკიცებლად, რომ ინგლისურისათვის დამახასიათებელია მეთაური სიტყვის თავში გამოყენება, რადგან ფრაზაში წინდებული in გამოყენებულია სიტყვა car-ის წინ.

ამის საწინააღმდეგოდ, ბავშვები, რომლებიც სწავლობენ იაპონურს, როგორც პირველ ენას, ითვისებენ, რომ იაპონურისათვის დამახასიათებელია მეთაური სიტყვის ბოლოში გამოყენება. ისინი ისმენენ წინადადებს, რომელთაც შემდეგი ტიპის სიტყვათა რიგი ახასიათებს:

ა. John-wa [booru-wo ketta] ზმნური ფრაზა (სიტყვასიტყვითი თარგმანი „John ball kicked“). ეს ამტკიცებს, რომ იაპონურისთვის დამახასიათებელია მეთაური სიტყვის ბოლოში გამოყენება, რადგან ზმნა ketta „დაარტყა“ დგას booru-wo „ბურთი“ სიტყვის შემდეგ ზმნურ ფრაზაში.

ბ. John-wa [kuruma- ni] PP notta (სიტყვასიტყვითი თარგმანი: 'John car-in rode') დამატებითი მტკიცებულებაა, რომ იაპონურისათვის დამახასიათებელია ბოლოდან-თავისკენ წყობა, რადგან წინდებული - ni „ში“ kuruma „მანქანა“ სიტყვის შემდეგ წინდებულიან ფრაზაში.

სიტყვათა რიგი იაპონურსა და ინგლისურში დიდწილად (თუმცა არა სავსებით) ერთმანეთის მიმართ „სარკისებურ ასახვას“ წარმოადგენს. ბავშვებს, რომლებიც ინგლისურს ან იაპონურს ითვისებენ, როგორც პირველ ენას, სჭირდებათ მცირე მოცულობის შენატანი, რომ ამ

პრინციპებისათვის საჭირო პარამეტრები სწორად განსაზღვრონ. პარამეტრების ნაკრები, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს მათ, სიტყვათა სწორი თანმიმდევრობა გამოიყენონ ნებისმიერი რაოდენობით გამონათქვამში, რომლებიც მათ მანამდე არასოდეს გაუგონიათ, რადგან ზოგადი პრინციპები გულისხმობს, რომ ენაში არსებულ ყველა ფრაზას, ძირითადად, ერთი და იგივე სტრუქტურა აქვს (თუმცა, ყველა ენა არ არის სრულად კონსისტენტური. ინგლისურსა და ჩინურში, მაგალითად, ვინაიდან მსაზღვრელები უსწრებენ მეთაურ სახელს, სახელური ფრაზა თავიდან-ბოლოსკენ წყობისაა, მაგრამ ობიექტი მოჰყვება ზმნას). სხვა პრინციპები და პარამეტრები, რომლებიც განაპირობებს განსხვავებებს ენებს შორის, შემდეგია: უნდა იყოს თუ არა სუბიექტსა და ზმნას შორის შეთანხმება გამოხატული ფორმობრივად და აუცილებლად უნდა იყოს თუ არა სუბიექტი წარმოდგენილი („ნულოვანი“ სუბიექტი). მაგალითად, ინგლისურში გვაქვს It is raining (წვიმს), სადაც მნიშვნელობის არმქონე სუბიექტი აუცილებლადაა წარმოდგენილი. რაც შეეხება ჩინურს, სუბიექტი გამოტოვებულია Xia yu „Down rain“, ასევეა ესპანურში: Está lloviendo. აქ სრულად არ არის წარმოდგენილი უნივერსალური გრამატიკის ინვარიანტებისა და პარამეტრების არჩევანის პრინციპები და, სავარაუდოდ, არც არასოდეს იქნება შესაძლებელი, რადგან მათ იდენტიფიკაციასთან დაკავშირებული მოსაზრებები იცვლება თეორიის განვითარებასთან ერთად. ნებისმიერ შემთხვევაში, უნივერსალური პრინციპებისა და პარამეტრების სპეციფიკაციები თეორიული მიღწევებისა და გააზრებების რელევანტურია და, შესაძლოა, მათ გამოყენებას მეორე ენის სწავლებისას პრაქტიკული დანიშნულება ჰქონდეს. თუმცა, რასაკვირველია, ბავშვები ასეთ ჩამონათვალს არ იყენებენ და ვერც გაიგებდნენ მათი არსებობის შემთხვევაში. პრინციპები და პარამეტრები, თავისთავად, არ ისწავლება, არ შეიძლება ისწავლებოდეს პირველი ენის ათვისების პროცესში და არც ამის საჭიროება არსებობს, რადგან ივარაუდება, რომ ისინი ჩართულია ენის ათვისების მექანიზმში, რომელიც ჩვენ დაბადებიდან გვაქვს. შესაძლოა, ეს ვარაუდი, გარკვეულწილად, შეესაბამებოდეს მეორე ენის უფრო მოზრდილ შემსწავლელებსაც, თუმცა, პარამეტრების ნაკრების ათვისებას, შესაძლოა, ხელი შეუწყოს შენატანზე ფოკუსირებამ და ამან გაამარტივოს სწავლის პროცესი.

რასაც პირველი ენის ათვისების პროცესში ვსწავლობთ, არ არის უნივერსალური გრამატიკა. უნივერსალური გრამატიკა დაბადებიდან თან დაჰყვება ნებისმიერ ადამიანს, როგორც „ენობრივი მექანიზმის“ თანდაყოლილი შემადგენელი ნაწილი, თუმცა, ამ შესაძლებლობის გამოსავლენად საჭიროა მომწიფება და გამოცდილება. ბავშვის მიერ კონკრეტული ენის ათვისება შეიცავს არჩევანის გაკეთებას უნივერსალური გრამატიკის შეზღუდული პარამეტრებიდან (შესაბამება პარამეტრებს, რომელთაც ბავშვი ეცნობა ლინგვისტური შენატანის გზით).

თავისი ადრეული ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკის რადიკალური ცვლილების შემდეგ, ჩომსკიმ უარყო შეხედულება, რომ ათვისების პროცესი მოიცავს კონკრეტული ენების წესების სისტემას, რომელიც ეყრდნობა შენატანს და განიმარტება უნივერსალური გრამატიკის მიერ. ის ამტკიცებს, რომ არსებობს უნივერსალური გრამატიკის უკიდურესად ზოგადი პრინციპები და არჩევანი, საიდანაც ხდება შერჩევა. მის მოგვიანო თეორიაში ლექსიკის ათვისებას გაცილებით მეტი ყურადღება ექცეოდა, რადგან ლექსიკური ერთეულები, საყოველთაოდ არსებული მოსაზრების თანხმად, შეიცავს ბევრ ინდივიდუალურ მახასიათებელს, რომლებიც მნიშვნელოვანია პარამეტრების ნაკრებისა და სხვა გრამატიკული მახასიათებლების გასაგებად,

ისევე, როგორც სემანტიკური მნიშვნელობის ინტერპრეტაციისათვის. მაგალითად, არსებითი სახელის ფუძის „ცოდნა“ ინგლისურში გულისხმობს იმის ცოდნას, როგორ წარმოითქმის, რას აღნიშნავს, რომ ის არის სახელი და შესაძლოა იყოს სახელური ფრაზის მეთაური, შესაძლოა ჰქონდეს მრავლობითი რიცხვის არაწესიერი წარმოება. ჩინურში ზმნა *chi* „ჭამა“ ნიშნავს, რომ იგი მისი წარმოთქმა და მნიშვნელობა, რომ ის ზმნაა და შესაძლებელია იყოს მეთაური სიტყვა ზმნურ ფრაზაში და, როგორც წესი, მოითხოვს „ფიქტიურ ობიექტს“ *fan*-ს (სიტყვასიტყვით „ბრინჯი“). ბავშვის მიერ პირველი ენის ათვისების საწყისი წერტილი (ან საწყისი საფეხური) არის უნივერსალური გრამატიკა თანდაყოლილ სწავლის პრინციპებთან ერთად, რომელიც, ასევე, „მიერთებულია“ ტვინის ენობრივ ძალასთან. კონკრეტული ენის განვითარების პროცესში ხდება შენატანის (განსაკუთრებით ლექსიკურის) ათვისება, რასაც შემსწავლელი აკავშირებს უნივერსალური გრამატიკის შესაძლებლობებთან. საბოლოო პროდუქტი ენის ფლობის ბოლო საფეხურია (რომელსაც „სტაბილურ მდგომარეობასაც“ უწოდებენ). განვითარების საშუალო საფეხურებს ეწოდება „საფეხური L“ (L 1, L 2, L 3, . . .). ჩომსკის შეფასებით, საწყის საფეხურზე ცვლილებებს განაპირობებს გამოცდილება და გონებრივი მომწიფების პროცესები, სტაბილიზება ხდება სხვადასხვა პერიოდში, საბოლოოდ კი, როგორც ჩანს, პუბერტეტის ასაკისათვის სრულდება. საწყისი ეტაპი (ენის ნიჭისა) შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც მოწყობილობა, რომლითაც გამოცდილება აისახება L-საფეხურზე „ენის ათვისების მოწყობილობით“ (LAD). (2002:85) ამ პერსპექტივიდან, ბავშვის მიერ ენის ათვისება არის „ბუნებრივი“, „ინსტინქტური“ და „მინაგანი შემეცნებითი პროცესების“ საშუალებით. მეორე ენის ათვისებისაგან განსხვავებით, დამოკიდებულება, მოტივაცია და სოციალური კონტექსტი (აუცილებელია მხოლოდ მინიმალური შენატანი) არავითარ როლს არ თამაშობს. კითხვა - რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული - არარელევანტურია პირველი ენის შესწავლის პროცესში, რადგან ამ თვალსაზრისით მშობლიურ ენაში ყველა ერთსა და იმავე საბოლოო შედეგს აღწევს (ამ კონცეფციაში გათვალისწინებული არ არის ენობრივი რეგისტრები, რომლებიც შემდგომში ვითარდება, მაგალითად, სპორტული რეპორტაჟების ან ოფიციალური წერილობითი ენა).

უნივერსალური გრამატიკა და მეორე ენის ათვისება

უნივერსალური გრამატიკის პერსპექტივიდან განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სამი შეკითხვა:

- რას გულისხმობს საწყისი საფეხური მეორე ენის ათვისებაში?
- როგორია შუალედური ენის (ინტერენის) ბუნება და როგორ იცვლება ის დროთა განმავლობაში.
- რა არის საბოლოო საფეხური მეორე ენის ათვისებაში?

საწყისი საფეხური

როგორც განხილულია თავში „პირველი ენა მეორე ენის წინააღმდეგ“ - როდესაც ადამიანი იწყებს მეორე ენის შესწავლას, მან უკვე იცის თავისი პირველი ენა, გაკეთებული აქვს პირველი ენის სწორი პარამეტრების არჩევანი (უნივერსალური გრამატიკით კონტროლირებული). დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ მეორე ენაში ხდება პირველი ენის გარკვეული ნაწილის ტრანსფერი, თუმცა, რა და რა რაოდენობით გადადის, როგორც ჩანს, დამოკიდებულია

პირველი და მეორე ენების მიმართებაზე (შესაძლოა, შეიცავდეს მახასიათებლების მარკირებულობასაც, რასაც ჩვენ ფუნქციონალურ ტიპოლოგიაში განვიხილავთ), მეორე ენის შესწავლის პირობები და სხვა ფაქტორები. როდესაც პირველ და მეორე ენებში პარამეტრების ნაკრებები ერთი და იმავე პრინციპებითაა აგებული, მოსალოდნელია პოზიტიური ტრანსფერი პირველიდან მეორე ენაში; ხოლო თუ ეს მონაცემები განსხვავებულია, შესაძლებელია ნეგატიური ტრანსფერი (ანუ ინტერფერენცია). მაგალითად, ერთხელ გავიგე, რომ ნავაჯოელი გოგონა (რომელსაც ახალი დაწყებული ჰქონდა ინგლისურის შესწავლა), თავის მასწავლებელს უხსნიდა, თუ სად იყო თოჯინა შემდეგი სიტყვებით: „Dollie is wagon in.“ ბავშვის მიერ წარმოთქმული ფრაზა „wagon in“ პოსტპოზიციურია, მეთაური წინდებული in მოთავსებულია ვაგონის შემდეგ. ეს არ შეესაბამება ინგლისურისათვის ბუნებრივ მიმდევრობას, რომლისთვისაც დამახასიათებელია თავიდან-ბოლოსკენ წყობა, რომელიც მოითხოვს მეთაურ in-ს ფრაზის დასაწყისში. ნავაჯოს ენისთვის (იაპონურის მსგავსად) დამახასიათებელია თავიდან-ბოლოსკენ განლაგება და wagon in არის ნავაჯოური სიტყვათა წყობის პირდაპირი თარგმანი tsinaab ,a ,as bi-i? ბავშვმა, რომელმაც წარმოთქვა ინგლისური წინადადება, არასწორად გადმოიტანა თავისი პირველი ენიდან მეორე ენაში სიტყვათა წყობა. მეორე ენის შემსწავლელი, შესაძლოა, იყენებდეს უნივერსალურ გრამატიკასა და პირველ ენას მეორე ენის ათვისების ადრეულ საფეხურზე, თუმცა ამ საკითხზე შეთანხმება არ არსებობს. განიხილავენ 4 შესაძლებლობას: (იხ. მაგ. კუკი, 1988):

- (1) შემსწავლელი ინარჩუნებს უნივერსალური გრამატიკის, როგორც „თანდაყოლილი / ბუნებრივი მეგზურის“, გამოყენების უნარს, მაშინაც კი, როდესაც ის სწავლობს ახალ ენას თავისი პირველი ენის შემდეგ.
- (2) შემსწავლელი ნაწილობრივ იყენებს უნივერსალურ გრამატიკას, „ინახავს“ მის გარკვეულ ნაწილს, ხოლო ნაწილს - არა.
- (3) შემსწავლელები არაპირდაპირი გზით ინარჩუნებენ უნივერსალური გრამატიკის გამოყენების უნარს (იმ ცოდნის საშუალებით, რომელიც მათ პირველ ენაში შეიძინეს), თუმცა პირდაპირი წვდომა აღარ აქვთ.
- (4) შემსწავლელებს აღარა აქვთ წვდომა უნივერსალურ გრამატიკასთან და მეორე ენის შესასწავლად მათ უნდა გამოიყენონ იმ ხერხებისაგან სრულიად განსხვავებული გზები, რომლებსაც ისინი პირველი ენის შესწავლისას იყენებდნენ.

შუალედური ენის ბუნება და მისი განვითარება

შუალედური ენა განსაზღვრულია პრინციპებისა და პარამეტრების პერსპექტივიდან, როგორც შუალედური საფეხური მეორე ენის განვითარების პროცესში (შუალედური ენა 1, (შუალედური ენა2, (შუალედური ენა3 და ა.შ.). ის შეესაბამება ამავე ცნებას, რომელსაც „დროებითი / შუალედური გრამატიკის“ თეორიები გვთავაზობდნენ მეოცე საუკუნის 60-70-იან წლებში. თუ შემსწავლელები უნივერსალური გრამატიკის გამოყენების გარკვეულ შესაძლებლობას მაინც ინარჩუნებენ, შუალედური ენის განვითარების პროცესში, შუალედური ენის განვითარება დიდწილად მოითხოვს პარამეტრების შეცვლას ახალ ენაში შენატანის საფუძველზე. მაგალითად, მათ, ვისთვისაც იაპონური ან ნავაჯო მშობლიური ენაა, მოუწევთ **ბოლოდან-თავისკენ** პარამეტრი შეცვალონ **თავიდან-ბოლოსკენ** პარამეტრით, როდესაც საქმე ეხება მეთაური სიტყვის მიმართულებას და პირიქით, როდესაც ინგლისურენოვანი

შემსწავლელი სწავლობს იაპონურს ან ნავაჯოს. შემსწავლელი პარამეტრების განლაგებას (ჩვეულებრივ, გაუცნობიერებლად) ცვლიან, რადგან მეორე ენის შენატანი, რომელსაც ისინი იღებენ, არ შეესაბამება მათი პირველი ენის პარამეტრების განლაგებას. თუ შემსწავლელისათვის კვლავ ხელმისაწვდომია უნივერსალური გრამატიკის გამოყენება, ის აუცილებლად შეზღუდავს მათ არჩევანს (როგორც პირველ ენაში) და შუალედური გრამატიკის გამოყენებისას არასოდეს გადაუხვევს უნივერსალური გრამატიკით ნაკარნახევ წესებს. სწავლის პრინციპები, რომლებიც ენობრივი ნიჭის შემადგენელი ნაწილია, კვლავ მოქმედებს, მათ შეუძლიათ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია მიიღონ დადებითი მაგალითებიდან, მაგ. მეორე ენის გამოყენებით ბუნებრივ გარემოში ან ფორმალურ გარემოში შესწავლის დროს. მეორე ენის შემსწავლელებს ხშირად უწევთ შეხება უარყოფით მაგალითებთან, მათ შორისაა ექსპლიციტური შესწორებები (განსაკუთრებით საკლასო გარემოში), რაც ასევე ეხმარება მათ პარამეტრების გადაწყობაში (განსაკუთრებით მოზრდილ შემსწავლელებს). (სხვადასხვა მაგალითი, როგორ და რატომ ხდება პარამეტრების გადაწყობა, აღწერილი აქვთ გრეგს, 1996 და ვაითს, 2003). კონსტრუქტივიზმი, როგორც მეორე ენის ათვისების მიდგომა, ჩამოყალიბდა ჩომსკის მინიმალისტური პროგრამის ფარგლებში, (მაგ. ჰერჩენსონი, 2000) შუალედური ენის განვითარებას განიხილავს როგორც მეორე ენის ლექსიკასა და მორფოლოგიურ მახასიათებლებში (სიტყვების ფორმებში) მზარდ დახელოვნებას, რაც ლექსიკური ცოდნის ნაწილს წარმოადგენს. თუ უნივერსალურ გრამატიკაში წარმოდგენილი პრინციპებისა და პარამეტრებს სწავლა არ სჭირდება, ლექსიკონს ეტაპობრივად უნდა დაემატოს მორფოლოგიური პარამეტრები და სიტყვები“ (ვაიტი, 2003: 194). შუალედური ენის განვითარების პროცესში სხვადასხვა საფეხურისა და სხვადასახვაობების გათვალისწინება საჭიროა, რადგან შემსწავლელებს აქვთ ამ მახასიათებლების არასრული ცოდნა. თუკი პარამეტრების სეთინგები და მორფოლოგიური მახასიათებლებში გაწაფვა დაკავშირებულია პირველ ენასთან, ამ მიდგომის მიხედვით, მეორე ენის ზრდასრულ შემსწავლელებში ეს ასე არაა. შემსწავლელებს უჭირთ ლექსიკური მახასიათებლების სრული სპეციფიკაციების ათვისება. სწორედ ეს უნდა იყოს ძირითადი მიზეზი, რის გამოც მეორე ენის შემსწავლელი „ქვავდებიან“ საშუალო დონეზე და ვერ აღწევენ მშობლიურთან მიახლოებულ კომპეტენციას. უნივერსალური გრამატიკის მიდგომაში მეორე ენის შემსწავლელისა და მასწავლებლისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პარამეტრების (გადა)წყობისათვის და გრამატიკის სხვა ასპექტებისათვის ინფორმაციის მიწოდებისას ლექსიკის ათვისება. ეს არის მკვეთრი განსხვავება სტრუქტურალისტებისა და ბიჰევიორისტების პოზიციასგან, რომელიც ჩვენ განვიხილეთ ამ თავის დასაწყისში და, რომლის მიხედვითაც, ყველა ძირითად გრამატიკული სტრუქტურა უნდა ისწავლებოდეს (და ეს მართლაც ასეა) მინიმალურ ლექსიკასთან კავშირში. თუ შემსწავლელი უნივერსალურ გრამატიკას ვეღარ იყენებს ან ენობრივი ნიჭით განპირობებული სწავლის პრინციპები აღარ არის ხელმისაწვდომი მეორე ენის ათვისების პროცესისათვის, მაშინ შუალედური ენის განვითარება აიხსნება, როგორც ფუნდამენტურად განსხვავებული, ვიდრე პირველი ენის შემთხვევაში. არსებობს მტკიცებულებები, რომ შუალედური ენა არ არღვევს უნივერსალური გრამატიკის აკრძალვებს და ის არ შეიძლება ჩაითვალოს სრულ მიზეზად არც პირველი ენის ტრანსფერისა და არც მეორე ენის შენატანისათვის. ეს მტკიცებულებები გამოიყენება იმის საწინააღმდეგოდ, რომ წვდომა არ არსებობს.

ბოლო საფეხური

შეკითხვა, რატომ არის ზოგი შემსწავლელი უფრო წარმატებული, ვიდრე სხვები, არ არის რელევანტური პირველი ენისათვის (რადგან ყველა ბავშვი აღწევს „ბოლო საფეხურს“), თუმცა ის ძალიან აქტუალურია მეორე ენის ათვისებისათვის. ყველა მიდგომა, რომლებიც ამ საკითხთან დაკავშირებით არსებობს, გათვალისწინებული უნდა იყოს, რათა აიხსნას დიდი მრავალფეროვნება, რომელიც არსებობს მეორე ენის შემსწავლელელების ენის საბოლოო საფეხურის ათვისებასთან დაკავშირებით. უნივერსალური გრამატიკის ფარგლებში არსებობს სხვადასხვა შესაძლებლობა. ესენია:

- შესაძლოა, ყველა შემსწავლელი ერთი და იმავე დოზით არ იყენებს • პირველ და მეორე ენებს შორის განსხვავებული მიმართებები შესაძლოა, იწვევდეს განსხვავებულ ენობრივ ტრანსფერში ან ინტერფერენციაში.
- ზოგი შემსწავლელი, შესაძლოა, იღებს რაოდენობრივად მეტ შენატანს სხვებისაგან.
- ზოგი შემსწავლელი უკეთ აღიქვამს შეუსაბამობებს მეორე ენის შენატანსა და არსებულ პირველი ენის პარამეტრების სეთინგებს შორის.
- სხვადასხვა შემსწავლელმა შესაძლოა მიაღწიოს განსხვავებულ დონეს ლექსიკური მახასიათებლების სპეციფიკაციების შესწავლისას.

ლინგვისტური ინტერფეისი

ლინგვისტური ინტერფეისები მეორე ენის ათვისების პროცესში წარმოადგენს ჩომსკის გენერაციული ლინგვისტიკის თეორიის თანამედროვე განვითარებას. ის იყენებს ინტერფეისის ცნებებს ენის სწავლების შინაარსთან, პროცესებსა და შედეგებთან დაკავშირებით. თუკი უნივერსალური გრამატიკის თეორიასა და კვლევებში ძირითადი აქცენტი სინტაქსზეა გაკეთებული, ლინგვისტური ინტერფეისი უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებს ლექსიკურ, გრამატიკულ, სემანტიკურ და პრაგმატულ/დისკურსულ მნიშვნელობებს (სალბაკოვა, 2010). ამ მიდგომაში გაზიარებულია ჩომსკის ადრეული მიდგომა, რომ ენობრივი ნიჭი მოდულარულია (ცალ-ცალკე კომპონენტებადაა წარმოდგენილი სინტაქსი, ფონოლოგია, სემანტიკა და ა. შ.). ამ მიდგომის ფარგლებშია შექმნილი პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი (1981), რომლის მიხედვითაც, საბაზისო სისტემა დაკავშირებულია ფონოლოგიურ და სემანტიკურ მოდულებთან (როთმენი და სლაბაკოვა; 2011). ლექსიკური მნიშვნელობა „ცხოვრობს“ სიტყვებში, რომლებიც ინახება ჩვენს „გონებაში არსებულ ლექსიკონებში.“ ახალი ენის შესწავლისას ზოგიერთი სიტყვა ამ ენაზე და ჩვენს მშობლიურ ენაში ერთმანეთის ეკვივალენტურია, ზოგი - არა. ეს მაგალითი განხილულია კონტრასტული ანალიზის თავში, სადაც ვნახეთ, რომ ინგლისური „leg“ (ფეხი) ფარავს სამ მნიშვნელობას ესპანურში - ადამიანის ფეხს, ცხოველის თათს და დოლის ან მოგზაურობის ადგილს, სცენას.

გრამატიკულ მნიშვნელობას ხშირად მორფოლოგიური ელემენტები შეიცავენ. მათ შორისაა ისეთი გრამატიკული კატეგორიები, როგორებიცაა რიცხვი, სქესი, დრო და ასპექტი. მაგალითად, სიტყვა „კატები“ შეიცავს ლექსიკურ მნიშვნელობას **კატა** პლუს გრამატიკულად მარკირებულ მრავლობითს (-ებ ბოლოსართით გამოხატულს). ამ მოკლე სიტყვის ინტერპრეტირებაც კი მოითხოვს ლექსიკურ-მორფოლოგიურ გააზრებას (დამუშავებას).

სემანტიკური მნიშვნელობა ფრაზისა და წინადადების დონეზე მოითხოვს ამ ფრაზებსა ან წინადადებაში შემავალი ყველა კომბინირებული ლექსიკური და გრამატიკული მნიშვნელობის

დამუშავებას და პლუს სიტყვათა რიგს, რომელიც სინტაქსურ-სემანტიკურ ინტერფეისს წარმოადგენს. პრაგმატიკულ/დისკურსული მნიშვნელობა მოითხოვს კონტექსტის გათვალისწინებას და რეალური სამყაროს ცოდნას და შეიძლება განვიხილოთ, როგორც სინტაქსურ-პრაგმატული/დისკურსული ინტერფეისი. შესაძლოა, ამ ინტერფეისების ზოგი ასპექტი უნივერსალური იყოს და სწავლას არ მოითხოვდეს, ზოგ შემთხვევაში პირველ და მეორე ენებს შორის მკვეთრი სხვაობაა. ეს შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი ფაქტორი ენებს შორის ტრანსფერისა და, ასევე, გავლენა ჰქონდეს მეორე ენის არასრულყოფილად შესწავლაზე (იხილე „გაქვავება“) უცხო ენის „ათვისების“ დროს ლექსიკური და გრამატიკული მნიშვნელობები უდიდეს გამოწვევას წარმოადგენს, რადგან სწორედ ეს მოდულები შეიცავს ენის ვარიაციულობას. მეორე ენაში სემანტიკა ფრაზისა და წინადადების დონეზე ხშირად მოითხოვს პარამეტრების გადაწყობას, მაგრამ ასარჩევი ვარიანტი ცოტაა და პრინციპები კი - საერთოა ყველა ენისათვის. სემანტიკურ-პრაგმატულ/დისკურსულ ინტერფეისში მეორე ენის შემსწავლელი ხშირად მიმართავენ უნივერსალური მახასიათებლების ტრანსფერს. „იმისთვის, რომ მეორე ენაში მნიშვნელობა გავიაზროთ, უნდა ვიცოდეთ მორფემები; შესაბამისად, მორფოლოგია ათვისების პროცესისთვის ძალიან მნიშვნელოვანი და რთული უბანია. ფრაზეოლოგიური და ლინგვოპრაგმატული მნიშვნელობის ცოდნა უფრო თავისუფლად მოდის“ (სლაბაკოვა, 2010: 244). (იხ. აგრეთვე, ვაითი, 2009, 2011 და როტმენი და სლაბაკოვა, 2011). მიუხედავად იმისა, რომ მნიშვნელობას ძალიან დიდი როლი ენიჭება, მეორე ენის ათვისებაში კვლავ რჩება საკითხები, რომლებსაც უნივერსალური გრამატიკა ყურადღებას არ უთმობს ან რომელთა მიმართაც არასაკმარის ინტერესს იჩენს. ეს უკანასკნელი მიდგომა ძირითად აქცენტს აკეთებს შემსწავლელის მენტალურ პროცესებზე. ჩვენ შემოგთავაზებთ რამდენიმე ალტერნატიულ ხედვას.

ფუნქციონალური მიდგომა

მიუხედავად იმისა, რომ უნივერსალური გრამატიკა მრავალი წლის განმავლობაში მეორე ენის ათვისების დომინანტური მიდგომა იყო, ბევრმა მკვლევარმა ყურადღება გადაიტანა ენის გარეგან ფაქტორებზე ენის შესწავლის პროცესში. მათ შორის ყველაზე ცნობილი მიდგომები ეყრდნობა ფუნქციონალიზმის კონცეფციას.

ფუნქციონალური მოდელები მეოცე საუკუნის დასაწყისში გაჩნდა პრადის ლინგვისტურ სკოლაში. ისინი განსხვავდება სტრუქტურალისტური და ადრეული გენერაციული მოდელებისაგან იმით, რომ ხაზს უსვამს გამონათქვამების ინფორმაციულ შინაარსს და ენას, უპირველეს ყოვლისა, განიხილავს, როგორც საკომუნიკაციო სისტემას და არა წესების ნაკრებს.

ტერმინ „ფუნქცია“ ლინგვისტიკაში რამდენიმე მნიშვნელობა აქვს, მათ შორის - სტრუქტურული ფუნქცია (მაგალითად, ენობრივი სტრუქტურის რომელი ელემენტი შეიძლება იყოს სუბიექტი / ობიექტი ან მოქმედი პირი / სამოქმედო ობიექტი) და პრაგმატული ფუნქცია (ინფორმაციის გადაცემა, სხვების საქციელის კონტროლი ან ემოციის გადმოცემა). მიუხედავად იმისა, რომ მეორე ენის ათვისების ფუნქციონალური მიდგომების აქცენტებსა და

განმარტებებში არსებობს გარკვეული განსხვავება, ყველა იზიარებს ქვემოთ მოცემულ შეხედულებებს, რომლებიც ჩომსკის თეორიების საპირისპიროა:

- აქცენტი გაკეთებულია ენის რეალურ სიტუაციაში გამოყენებაზე (პერფორმანსზე) და სასაფუძვლო/საბაზისო ცოდნაზე (კომპეტენციაზე). ამ ორს შორის მკვეთრი სხვაობა არ არსებობს.
- მეორე ენის ათვისების კვლევები ეყრდობა ვარაუდს, რომ ენის ძირითადი ფუნქცია არის კომუნიკაცია და ენობრივი ცოდნის განვითარება (როგორც პირველ, ისე მეორე ენაში) მოითხოვს კომუნიკაციის პროცესში გამოყენებას.
- კვლევის ინტერესი სცდება წინადადების დონეს და მოიცავს დისკურსულ სტრუქტურასა და საკითხს, თუ როგორ გამოიყენება ენა ინტერაქციაში, აგრეთვე, არაენობრივი კომუნიკაციის ასპექტებს (ტომლინი, 1990).

მეორე ენის ათვისების კვლევებზე მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა ოთხმა ფუნქციონალურმა მიდგომამ: სისტემურმა ლინგვისტიკამ, ფუნქციონალურმა ტიპოლოგიამ, ფუნქციის-ფორმაში-ასახვამ და ინფორმაციის ორგანიზებამ..

სისტემური ლინგვისტიკა

სისტემური ლინგვისტიკა წარმოიშვა მეოცე საუკუნის 50-იან წლებში. მისი ფუძემდებელი იყო მ.ა.კ. ჰალიდეი. ამ მოდელის მიხედვით, ენა არჩევანის შესაძლებლობების ურთიერთდაკავშირებული სისტემაა, რომელიც გამოიყენება აზრის გადმოსაცემად. ამ მიდგომის საფუძველს წარმოადგენს ცნება, რომელიც გამოყო ანთროპოლოგმა მალინოვსკიმ. მისი აზრით, შეუძლებელია ენობრივი სტრუქტურების იდეალიზება და შესწავლა, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ მისი გამოყენების გარემოებებს, მათ შორის - ექსტრალინგვისტურ სოციალურ კონტექსტს. ამ ფუნქციონალური მიდგომის მიხედვით, ენის ათვისება... უნდა განვიხილოთ, როგორც ლინგვისტურ ფუნქციებში დახელოვნება. მშობლიური ენის შესწავლა ნიშნავს ენის გამოყენების, აზრის, უფრო ზუსტად კი, აზრის გადმოცემის პოტენციალთან დაკავშირებული ასოციაციების შესწავლას. სტრუქტურები, სიტყვები და ბგერები სწორედ ამ აზრის გადმოცემის პოტენციალის რეალიზაციაა. ენის შესწავლა ნიშნავს იმის სწავლას, თუ როგორ იაზროვნო (ჰალიდეი, 1973 :345).

ამ ცნებასა და შეკითხვისათან (არსებითად რას ითვისებენ ენის შემსწავლელები) დაკავშირებით, ჰალიდეის აზრით, მნიშვნელოვანია არა იმ წესების სისტემა, რომელიც ენობრივ სტრუქტურებს მართავს, არამედ „აზრის პოტენციალი“: „რა შეუძლია მოლაპარაკეს/მსმენელს (ან, თუ გნებავთ, რა შეიძლება იგულისხმოს) და არა რა იცის მან“ (ჰალიდეი, 1973: 346). ათვისების პროცესი გულისხმობს „ენის კონკრეტულ საბაზისო ფუნქციებში დახელოვნებას და თითოეული მათგანისათვის „აზრის გადმოცემის პოტენციალის“ განვითარებას (ჰალიდეი, 1975 :33).

ჰალიდეი პირველი ენის ათვისების ადრეულ პროცესში აღწერს ქვემოთ ჩამოთვლილ პრაგმატულ ფუნქციების ევოლუციას (ის მას უწოდებს „ენის, როგორც მთლიანობის ფუნქციებს“), რომლებიც უნივერსალურია ყველა ბავშვისათვის:

- *ინსტრუმენტული* – ენა გამოიყენება, რათა რაღაც შესრულდეს (პირველი, რაც ვითარდება): „მინდა ფუნქცია“.

- *მარეგულირებელი* – ენა გამოიყენება სხვების ქცევის დასარეგულირებლად: „გაკეთე, როგორც მე გითხარი“ ფუნქცია.
- *ინტერაქტიული* – ენა გამოიყენება საკუთარ თავსა და სხვებთან ინტერაქციისათვის: „მე და შენ“ ფუნქცია.
- *პიროვნული* – ენა, როგორც პიროვნული იდენტობის საშუალება: „აი, მოვდივარ!“ ფუნქცია
- *ევრისტიკული* – ენა, როგორც სწავლის ინსტრუმენტი: „მითხარი რატომ“ ფუნქცია.
- *რეპრეზენტატიული* – შეთავაზებების გამოხატვის ან სხვა ტიპის კომუნიკაციის საშუალება (ვითარდება ბოლოს): „რადაც მაქვს შენთვის სათქმელი“ ფუნქცია.

ლინგვისტური სტრუქტურები, რომელთა გამოყენებაშიც ადამიანები განმავითარებელი პროცესის დროს ხელოვნდებიან, არის „პირდაპირი ასახვა“ ენის ფუნქციებისა. მათი განვითარება მჭიდროდაა დაკავშირებული სოციალურ და პიროვნულ საჭიროებებთან, რომლებსაც ისინი გადმოსცემენ. ჰალიდის მოდელი (უფრო ზუსტად, მისი ერთ-ერთი აპექტი), რომელიც მეორე ენის ათვისების კვლევებში გამოიყენება, მეორე ენის შესწავლას განიხილავს როგორც პროცესს, როდესაც პირველ ენაში ათვისებულს ემატება აზრის მულტილინგვურად გადმოცემის პოტენციალი. ეს მიდგომა მე და ჩემს კოლეგებს გამოყენებული გვაქვს ჩვენს კვლევებში. ჩვენ მივედით დასკვნამდე, რომ „მეორე ენის ათვისება დიდწილად გულისხმობს ახალი ლინგვისტური ფორმების სწავლას იმავე ფუნქციების შესასრულებლად (რომლებიც უკვე ათვისებული გვაქვს და ვიყენებთ პირველ ენაში) განსხვავებულ სოციალურ გარემოში (სავილიე ტროიკე, მაკკლურე და ფრიტიცი, 1984:60). იმ ბავშვებზე დაკვირვება, რომლებიც ახალი ჩამოსულები არიან აშშ-ში სხვადასხვა ქვეყნიდან, აჩვენებს, რომ ყველა მათგანს შეუძლია მრავალფეროვანი კომუნიკაციური ფუნქციის შესრულება, მაშინაც კი, როდესაც ინგლისური მნიშვნელობები შეზღუდულად იციან. რამდენიმე თვის განმავლობაში ჩვენ ვაკვირდებოდით ჩვენი კვლევის მონაწილე თითოეულ ბავშვს და მივედით დასკვნამდე, რომ თითოეულ მათგანს ახალი ფუნქციები კი არ უვითარდებოდა (როგორც პირველი ენის ადრეულ განვითარებაშია მოსალოდნელი), არამედ ახალი ენობრივი სტრუქტურები, რომლებიც აფართოებდა უკვე არსებული სტრუქტურების გამოხატვის შესაძლებლობას. სტრუქტურული გაფართოების პროცესი ემორჩილება ერთსა და იმავე მიმდევრობას თითოეული ფუნქციისათვის (არ განსხვავდება პირველი ენის ადრეული საფეხურისაგან). მაგალითად:

1. არავერბალური

მარეგულირებელი: (ურტყამენ ბავშვს, რომელიც აბრაზებს).

ინტერაქტიული: Unh? (იყენებენ მისალმებისას).

ევრისტიკული: (ობიექტის თითოთ ჩვენება [ცნობისმოყვარე გამომეტყველებით] კითხულობენ ინგლისურ სიტყვას, რომელიც ამ საგანს აღნიშნავს).

2. მეორე ენის ფორმულა, ანუ რაც უნდა დაიმახსოვრო

მარეგულირებელი: Don't do that!

ინტერაქტიული: Hi!

ევრისტიკული: What's it?

3. მეორე ენის ცალკეული სიტყვა:

მარეგულირებელი: He! (მასწავლებელს თითოთ აჩვენებს ბავშვს, რომელიც აბრაზებს).

ინტერაქციული: Me? (თამაშის დროს დაპატიჟება).

ევრისტიკული: What? (ეკითხება საგნის შესაბამის ინგლისურ სიტყვას).

4. მეორე ენის ფრაზა ან კლაუზა

მარეგულირებელი: That bad!

ინტერაქციული: You me play?

ევრისტიკული: What name this?

5. მეორე ენის რთული კონსტრუქცია

მარეგულირებელი: The teacher say that wrong!

ინტერაქციული: I no like to play now.

ევრისტიკული: What is name we call this?

გარდა ამისა, მეორე ენის ათვისების შესახებ ნაშრომებში ჰალიდის მეთოდი გამოყენებულია სოციალურ კონტექსტში სწავლისა და გამოყენების კვლევებში. ეს პერსპექტივა განხილულია მე-5 თავში.

ფუნქციონალური ტიპოლოგია

ფუნქციონალური კონცეფციის კიდევ ერთი მიდგომა ფუნქციონალური ტიპოლოგიაა, რომელიც მსოფლიოს მრავალი ენის შედარებით კვლევებს ეყრდნობა. ეს კვლევები მოიცავს ენათა და მათ მახასიათებელთა კლასიფიკაციას კატეგორიებად (ან ტიპებად, საიდანაც მომდინარეობს ტიპოლოგია). მისი მთავარი მიზანია, აღწეროს ენებს შორის არსებული მსგავსებები და განსხვავებები, განსაზღვროს, რომელი ტიპი და მოდელები გვხვდება უფრო ხშირად ან იშვიათად, ან რომელია უნივერსალური. ამ მეთოდს „ფუნქციონალური“ ჰქვია, რადგან ანალიზის პროცესში გაერთიანებულია ენობრივი სტრუქტურების, მნიშვნელობისა და გამოყენების კვლევა.

ფუნქციონალური ტიპოლოგია მეორე ენის ათვისების კვლევებში ყველაზე აქტიურად გამოიყენება მეორე ენის ათვისების განმავითარებელი საფეხურებისათვის. რატომ არის მეორე ენის ზოგი კონსტრუქცია სხვებზე მარტივი ან რთული ასათვისებლად და კროსლინგვისტური გავლენების ან ენობრივი ტრანსფერის შესაძლეველად (მაგ. რატომ გადადის ზოგი ენობრივი ელემენტი პირველიდან მეორე ენაში და რატომ არ გადადის სხვები)? ყველაზე მნიშვნელოვანი კონცეფცია, რომელიც ამ საკითხთანაა დაკავშირებული, **მარკირებულობაა**. მარკირებულობა ნიშნავს, გრამატიკულად გამოხატულია (მარკირებულია) თუ არა (არამარკირებულია) ესა თუ ის ენობრივი მახასიათებელი. „არამარკირებულ“ ენობრივ ერთეულად მიიჩნევა ის ელემენტი, რომელიც უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ამავე კატეგორიის მისი კონტრასტული ელემენტი, თუ ის სტრუქტურულად ან კონცეპტუალურად ნაკლებად რთულია, ან ის უფრო „ნორმალურია“ და „მოსალოდნელია“ (რამდენიმე სხვა ასპექტთან ერთად). მაგალითად:

- **ფონოლოგია:** მსოფლიოს ენებში მარცვლის ყველაზე გავრცელებული სტრუქტურაა CV (თანხმოვანს + ხმოვანი, როგორც ეს არის ინგლისურ სიტყვებში me და ba-nana. ამდენად, ეს სტრუქტურები „არამარკირებულია“. ნაკლებად გავრცელებულია წყობა, როდესაც მარცვლის დასაწყისში ან ბოლოში რამდენიმე თანხმოვანია წარმოდგენილია.

ამ თვალსაზრისით, ინგლისურში არსებული *street* [str i:t] ან *fence* [fɛ nts] მარკირებულია.

- **ლექსიკის** გამოყენებისას, წინდებული *in* ინგლისურში აღნიშნავს ადგილმდებარეობას, ადგილს, ხოლო *into* უფრო რთულია და აღნიშნავს ადგილმდებარეობასა და მიმართულებას. ამგვარად, *into* *in*-თან მიმართებით „მარკირებულია“ როგორც სტრუქტურულად, ისე კონცეპტუალურად, რადგან უფრო რთულია.
- **სინტაქსი:** სიტყვათა განლაგების ძირითადი მიმდევრობა ენების უმრავლესობაში არის SVO (სუბიექტი-ზმნა-ობიექტი) და არა SOV. ასე რომ, SVO „არამარკირებულია“ და SOV - „მარკირებული“.
- **დისკურსი:** ინგლისურში მოკითხვის ფორმულაზე *How are you?* მოსალოდნელია არამარკირებული *Fine* (მნიშვნელობა არ აქვს, როგორ გრძნობს რესპონდენტი თავს). პასუხი, რომელიც მოიცავს ინფორმაციას ადამიანის ჯანმრთელობის მდგომარეობის ან სხვა პირადი მდგომარეობის შესახებ, ამ კითხვის პასუხად არ ივარაუდება და ის „მარკირებულია“. ასევე, „არამარკირებული“ პასუხია საჭირო კითხვაზე, რომელიც ინფორმაციის მიღების თხოვნას შეიცავს ამავე თემაზე. სიჩუმე ან კომენტარი სხვა თემაზე იქნება „მარკირებული“ პასუხი, რადგან ის არ შეესაბამება „ჩვეულებრივ“/“ნორმალურ“ საკომუნიკაციო წესებს.

ათვისების პროცესში მიმდევრობისა და შედარებითი სირთულის გათვალისწინებით, ბავშვები თავიანთ პირველ ენაში თავდაპირველად უნდა ითვისებდნენ არამარკირებულ ელემენტებს, ხოლო შემდეგ - მარკირებულს (იაკობსონი, 1941). ასევე, ეს უფრო ადვილი იქნება შემსწავლელისათვის მეორე ენის ათვისების პროცესშიც.

ფონოლოგია: მაგალითად, პატარას ტიტინსა და ბავშვის მიერ წარმოთქმულ პირველ სიტყვებში მის პირველ ენაზე მარცვლები CV (თანხმოვანი-ხმოვანი) სტრუქტურისაა (მნიშვნელობა არა აქვს, რომელია ბავშვის მშობლიური ენა), ხოლო მარკირებული CC (თანხმოვანი-თანხმოვანი) მიმდევრობა უფრო მოგვიანებით ჩნდება. დიდი ალბათობით, მეორე ენის შემსწავლელისათვის CC მიმდევრობის პროდუცირება უფრო რთული უნდა იყოს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ ეს სტრუქტურა არ არის დამახასიათებელი მათი პირველი ენისათვის. მარკირებულობა გავლენას ახდენს პირველი ენიდან მეორე ენაში შერჩევით ტრანსფერზე (ეკმანი, 1977) **მარკირებით დიფერენცირებულ ჰიპოთეზაში.** მოსალოდნელია, რომ პირველი ენის არამარკირებული მახასიათებლები გადავიდეს მეორე ენაში. ასევე, სავარაუდოა, რომ მეორე ენის მარკირებული ობიექტების შესწავლა უფრო რთული იქნება.

ამ ჰიპოთეზის გამარტივებული შეჯამება წარმოდგენილია 3.2. ცხრილში. მაგალითად, თანხმოვანთა მარკირებული მიმდევრობა [sk] სიტყვაში school ძნელი იქნება იმ შემსწავლელისათვის, რომელთა მშობლიური ფონოლოგიური სისტემა ინგლისურთან შედარებით „მარტივია“, რადგან შეუძლებელია ორი ყრუ თანხმოვნის ერთად წარმოდგენა. იმ ადამიანებისათვის, რომელთათვისაც ესპანური მშობლიური ენაა, [sk] კომბინაციას, ჩვეულებრივ, ორ მარცვლად ყოფენ და სიტყვას წარმოთქვამენ, როგორც [es-kul] და ამგვარად თავიდან იცილებენ მარკირებულ სტრუქტურის გამოყენებას. სამაგიეროდ, ესპანურის, როგორც

მეორე ენის შემსწავლელებს არ ექნებათ მსგავსი პრობლემა escuela [es-kwe-la] „სკოლა“-ს წარმოთქმისას, რადგან არ შეიცავს კონსონანტურ მარცვლებს.

ცხრილი 3.2. მარკირებით დიფერენცირების ვარაუდები მეორე ენის ათვისებისას		
პირველი ენის ერთეული	მეორე ენის ერთეული	ვარაუდი
მარკირებული	არამარკირებული	მეორე ენის ამ ერთეულის სწავლა ადვილი იქნება;
		ერთეული გადავა პირველიდან მეორე ენაში;
არამარკირებული	მარკირებული	ერთეული გადავა მეორე ენაში.

ფუნქციონალური ტიპოლოგია ჰგავს კონტრასტულ ანალიზს იმ თვალსაზრისით, რომ ერთმანეთს ადარებს განსხვავებული ენების ელემენტებს, რათა ივარაუდოს ან ახსნას პირველიდან მეორე ენაში ტრანსფერი, თუმცა ის სცდება ზედაპირული დონის ერთეულების აღწერას (როგორც ეს კონტრასტულ ანალიზშია) და უფრო აბსტრაქტულ მოდელებს, პრინციპებსა და აკრძალვებს (შეზღუდვებს) შეისწავლის. მარკირებულობით დიფერენცირების თეორიაც აღემატება ტრადიციულ კონტრასტულ ანალიზს შემდეგი თვალსაზრისით:

ეკმანის ნაშრომის მიხედვით, ტრანსფერი ყოველთვის არ არის ორმხრივი პროცესი, როგორც კონტრასტული ანალიზის მიდგომაშია წარმოდგენილი. ეს ნაშრომი ლინგვისტური უნივერსალების შესახებ ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ მიზეზი, რის გამოც პირველი ენის ზოგიერთი სტრუქტურა გადადის მეორე ენაში და ზოგიერთი - არა, დაკავშირებულია სტრუქტურების მარკირებულობის ხარისხთან სხვადასხვა ენაში.

(მაკლაგლინი, 1987 :90)

ამ მიდგომის მიხედვით, ზოგიერთი ენის ზოგი ასპექტის შესწავლა უფრო რთულია, ვიდრე სხვებისა, განსხვავებით ლინგვისტიკაში არსებული ტრადიციული მტკიცებისა, რომ ყველა ენა თანაბრად რთულია. მეორე საკითხი, რომლის შესახებაც შეიძლება ვიმსჯელოთ, შემდეგია: რატომ არის პირველი და მეორე ენების ზოგი მოდელი და ერთეული უფრო ხშირად გამოყენებული. ფუნქციონალური ახსნის მიხედვით, ეს ხშირად დაკავშირებულია ექსტრალინგვისტურ ან არაენობრივ ფაქტორებთან. ეს ფაქტორები შეიძლება იყოს: პერცეფციული სიცხადე, კოგნიტური დამუშავების სიმარტივე, ფიზიკური შეზღუდვები (მაგ. ადამიანის სახმო ტრაქტის ფორმა) და კომუნიკაციური საჭიროებები (იხ. რამათი, 2003 სტატიების კრებული, რომელიც შეიცავს ლინგვისტური ანალიზის ყველა დონეს).

ფუნქციის ფორმაში ასახვა

ფუნქციის ფორმაში ასახვა კიდევ ერთი ფუნქციონალური მიდგომაა, რომელიც გამოყენებულია შუალედური ენის აღსაწერად და ანალიზისათვის და აქცენტს აკეთებს ფუნქციის ფორმაში ასახვაზე ათვისების პროცესში (რიგის, მიმდევრობის თვალსაზრისით). ამ პერსპექტივის მთავარი კონცეფცია შემდეგია: როგორც პირველი, ისე მეორე ენის ათვისება

მოიცავს გრამატიკალიზაციის პროცესს, როდესაც გრამატიკული ფუნქციები (როგორცაა, მაგალითად, წარსული დროის გამოხატვა) თავდაპირველად გადმოიცემა საზიარო ექსტრალინგვისტური ცოდნის მეშვეობითა და დისკურსის კონტექსტის მიხედვით, შემდეგ ლექსიკურის საშუალებებით (მაგალითად, სიტყვით *გუშინ*) და მხოლოდ მოგვიანებით - გრამატიკული ნიშნებით (როგორცაა, მაგალითად, სუფიქსი -ed ინგლისურში). თუ ინგლისურის შემსწავლელს, რომელსაც ახალი დაწყებული აქვს ენის შესწავლა, ჰკითხავთ, რა გააკეთა ერთი დღის წინ, შეიძლება გიპასუხოთ „I play soccer“. ის ეყრდნობა კონტექსტს, რომელიც შეიცავს წარსული დროის შინაარსს. ენის ოდნავ უკეთ მცოდნემ შეიძლება გიპასუხოთ „Yesterday I play soccer“, ენის კიდევ უფრო უკეთ მცოდნის პასუხი შეიძლება იყოს: „I played soccer“, რომელშიც გამოყენებულია გრამატიკული მორფემა (სუფიქსით -ed). გრამატიკულ ფორმებზე დაყრდნობის ზრდისა და კონტექსტისა და ლექსიკური ერთეულების გამოყენების შემცირების ზოგადი პრინციპი ისეთი კატეგორიის გადმოსაცემად, როგორცაა, მაგალითად, დრო, მოქმედებს ყველა ენაში. ჩინურის, როგორც მეორე ენის, შესწავლისას შემსწავლელები ხშირად იყენებენ ზმნიზება jiu-ს (შემდეგ) მოვლენების დროებითი მიმდევრობის გადმოსაცემად, სანამ ისინი გამოიყენებენ გრამატიკულ ნიშანს le („დასრულებული“) ამ ცნების გამოსახატავად. ქვემოთ მოცემული გამონათქვამები ეკუთვნით დამწყებ შემსწავლელებს (ა) და შედარებით დაწინაურებულ შემსწავლელებს (ბ), რომლებიც ყველაზე ნაწილობრივ ფილმის ერთსა და იმავე ეპიზოდს (იანგი, 2002):

ა. Ta kan neige ne haizi de shihou, ta jiu shuai xia, ta shuiguo jiu diao xiagu . „როდესაც მან შეხედა იმ გოგოს, ის შემდეგ ვარდება (ველოსიპეტიდან), მისი ხილი შემდეგ იყრება (მიწაზე)“.

ბ. Suoyi tade zixingche shui dao le , suoyi suoyou de neige shuiguo dou diao xialai le . „ამგვარად, მისი ველოსიპედი დავარდა და მთელი ხილი დაიყარა“.

ტალმი ჯივონი (1979) გვთავაზობს აზრის გამოხატვის სტილებს შორის სხვაობას: პირველი მნიშვნელოვნად ეყრდნობა კონტექსტს (მკვლევარი მას უწოდებს პრაგმატულ ხერხს) და მეორე - ფორმალურ გრამატიკულ წესებს (სინტაქსური ხერხი). ის ჩამოთვლის სხვა განსხვავებებსაც, გარდა ზემოთ ილუსტრირებული მაგალითებისა. ესენია:

- თემა-რემის სტრუქტურიდან სუბიექტ-პრედიკატის სტრუქტურისაკენ. სუბიექტ-პრედიკატის სტრუქტურა შეიცავს უფრო მეტ გრამატიკულად მარკირებულ ელემენტს, რადგან წინადადების წევრებს შორის შეთანხმება აუცილებელია. რაც შეეხება თემა-რემის სტრუქტურას, არ მოითხოვს ასეთ მარკირებულობას იმის სათქმელად, თუ რა არის თემა და შემდეგ იძლევა ინფორმაციას მის შესახებ.
- არამყარი კავშირებიდან (მხოლოდ „და“ კავშირით დაკავშირებული ელემენტები) უფრო მჭიდრო კავშირებამდე (ელემენტები, რომლებიც დაკავშირებულია „რადგან“ და „ამდენად“ კავშირებით).
- მიწოდების დაბალი სიჩქარიდან (რამდენიმე ინტონაციური კონტურით) ცვლილება სწრაფ მიწოდებამდე (მხოლოდ ერთი ინტონაციური კონტურით).
- სიტყვათა წყობიდან, რომელიც, ძირითადად, იმართება პრაგმატული პრინციპით - თავდაპირველად ძველი ინფორმაცია და შემდეგ - ახალი (როგორცაა თემა-რემის სტრუქტურა) ცვლილება სიტყვათა წყობისკენ, რომელიც მიანიშნებს სემანტიკური ბრუნვების ფუნქციებზე (როგორცაა სუბიექტი ან ობიექტი).

- დისკურსში ზმნებისა და სახელების ერთი ერთზე მკაცრად დაცული პროპორციის შეცვლა ზმნასთან შედარებით სახელების გამოყენების რაოდენობის ზრდით. სახელების გამოყენების რაოდენობის ზრდა ზმნებთან შედარებით მიუთითებს, რომ მეტი სემანტიკური ბრუნვის ფუნქციაა გადმოცემული. მაგ. არა მხოლოდ სუბიექტი (მხოლოდ ერთი სახელი ერთ ზმნასთან), არამედ ობიექტიცა და ირიბი ობიექტიც (სამი სახელი ჯამში).

ამ მიდგომის მიხედვით, ენის ათვისების პროცესი აუცილებლად შეიცავს ლინგვისტური ფორმების განვითარების პროცესს სემანტიკური და პრაგმატული ფუნქციის შესასრულებლად. გრამატიკალიზაცია განპირობებულია კომუნიკაციური საჭიროებითა და კომუნიკაციის პროცესში გამოყენებით და, როგორც ენის შესწავლის ნაწილი, დაკავშირებულია უფრო ეფექტური კოგნიტური გადამუშავების განვითარებასთან (მაგ. ავტომატიზაცია). ამ მიდგომის მიხედვით, ენის ათვისების პროცესში მნიშვნელოვანია ლინგვისტური ფორმების განვითარება სემანტიკური ან პრაგმატული ფუნქციების შესასრულებლად. გრამატიკალიზაცია განპირობებულია კომუნიკაციური საჭიროებით. ენის ათვისების ეს ასპექტი განხილულია მე-4 ნაწილში.

ინფორმაციის ორგანიზება

ტერმინი ინფორმაციის ორგანიზება აღნიშნავს ფუნქციონალურ მიდგომას, რომელიც აქცენტს აკეთებს გამონათქვამის სტრუქტურაზე, ან „გზას, რომლითაც შემსწავლელები სიტყვებს ერთმანეთთან აკავშირებენ“ (კლეინი და პერდუე, 1993 :3). ამ პერსპექტივიდან, მეორე ენის ათვისების კვლევები მოიცავს შუალედური ენის (ინტერენის, როგორც კლეინი და პერდუე უწოდებენ) სტრუქტურების აღწერას, გარკვევას, რა ორგანიზაციული პრინციპები განაპირობებს შემსწავლელების პროდუცირების უნარს განვითარების სხვადასხვა დონეზე და იმის ანალიზს, როგორ ურთიერთქმედებენ ეს პრინციპები ერთმანეთზე. ამ აღწერისა და ანალიზის მტკიცებულებები მომდინარეობს ევროპის სამეცნიერო ფონდის (European Science Foundation - ESF) პროექტებიდან (მაგ. კლეინი და პერდუე, 1992; პერდუე, 1993). თითქმის სამი წლის განმავლობაში კლეინი, პერდუე და სხვა ლინგვისტები რეგულარულად იწერდნენ ექვს სხვადასხვა პირველ ენაზე მოლაპარაკეთა პროდუცირებულ მონაცემებს მეორე ენაზე (სწავლობდნენ ხუთ სხვადასხვა მეორე ენას). ყველა შემსწავლელი იყო ევროპაში ემიგრირებული ადამიანი, რომლებსაც მეორე ენის გამოყენება კომუნიკაციისათვის სჭირდებოდათ, თუმცა ამ ენაზე საკმარისი ფორმალური ინსტრუქცია არ ჰქონდათ მიუღებელი. პირველი და მეორე ენების რაოდენობა ამ კვლევისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ეს მკვლევრებს შუალედური ენის ბუნების განზოგადების საშუალებას აძლევს. იმ შემთხვევაში, ყველა შემსწავლელი ერთი და იმავე პირველი ენის წარმომადგენელი რომ ყოფილიყო, ან ყველას ერთი და იგივე მეორე ენა რომ შეესწავლა. მშობლიური და სამიზნე ენების კომბინაციები ნაჩვენებია 3.2. სურათზე (კლეინისა და პერდუეს (კლეინისა და პერდუეს, 1992:50 მიხედვით).

სურათი 3.2.

ენები ECF

პროექტში

პირველი (მშობლიური) ენები	მეორე (სამიზნე) ენები
პუნჯაბი	ინგლისური
იტალიური	გერმანული
თურქული	ჰოლანდიური
არაბული	ფრანგული
ესპანური	შვედური
ფინური	

ეს ჩამონათვალი აჩვენებს, რომ მონაწილეები არიან ადამიანები, რომელთა მშობლიური ენა არის პუნჯაბი და იტალიური და სწავლობენ ინგლისურს; იტალიური და თურქული - სწავლობენ გერმანულს, ან თურქულ და არაბულენოვანი ადამიანები, რომლებიც სწავლობენ ჰოლანდიურს; არაბულენოვნები და ესპანურენოვნები, რომლებიც სწავლობენ ფრანგულს და ადამიანები, რომელთათვისაც ესპანური და ფინური მშობლიური ენებია და სწავლობენ შვედურს.

მეორე ენების უმრავლესობა გერმანიკული ენაა, მაგრამ პირველი ენები მიეკუთვნება ძალიან განსხვავებულ ენათა ოჯახებს: ალათაურ-თურქულს (თურქული), სემიტურს (არაბული), ინდოირანულს (პუნჯაბი), რომანულს (იტალიური და ესპანური) და უნგრულ-ფინურს (ფინური).

განვითარების დონეები

ამ კვლევის მონაწილე ყველა შემსწავლელი, მიუხედავად იმისა, რომელია მათი მშობლიური ენა, გადის განვითარების ერთსა და იმავე ფაზებს შუალედურ ენაში. მაგალითებად მოყვანილია ნარატივი ინგლისურად ჩარლზ ჩაპლინის ფილმიდან, რომელსაც შემსწავლელები ჰყვებიან (ჩაწერილია ჰუბნერის, კაროლისა და პერდუეს მიერ, 1992).

- ნომინალური გამონათქვამის ორგანიზება (NUO). შემსწავლელები იწყებენ სუბიექტებისა და ობიექტების, ერთი შეხედვით, დაუკავშირებელ სახელდებას (ანუ სახელებს და ნაცვალსახელებს ანუ „ნომინალებს“ ასახელებენ). მათ შეიძლება გამოიყენონ ზმნიზედებიცა და ზედსართავებიც ან სხვა ელემენტებიც, მაგრამ იშვიათად იყენებენ ზმნას გამონათქვამის ორგანიზებისათვის.

პირველი ენა - პუნჯაბი: charlie and girl accident

პირველი ენა - იტალიური: this man one idea from the window

- ინფინიტიური გამონათქვამის ორგანიზება (IUO). შემსწავლელები თავიანთ გამონათქვამებს უმატებენ ზმნებს, თუმცა იშვიათად იყენებენ გრამატიკულ მორფემებს

დროის, პირის ან რიცხვის გადმოსაცემად (ზმნა მორფემების გარეშეა წარმოდგენილი, ანუ „ინფინიტიურია“). იზრდება გრამატიკული მაკავშირებლების, მაგალითად, წინდებულების გამოყენების რაოდენობაც. ამ ეტაპზე შემსწავლელებს განვითარებული აქვთ შუალედური ენის გრამატიკა, რომელსაც ბაზისურ მრავალფეროვნებას უწოდებენ. ამ ეტაპზე ზოგიერთ კონტექსტში მათ შეუძლიათ ადეკვატურად გამოხატონ სათქმელი და ყველა შემსწავლელი აღარ აგრძელებს განვითარებას ამ დონის შემდეგ.

პირველი ენა - პუნჯაბი: *charlie and girl and policeman put on the floor*

პირველი ენა - იტალიური: *the blonde friend tell other woman about the son*

- დასრულებული გამონათქვამის ორგანიზება (FUO). შემსწავლელები, რომლებიც აგრძელებენ განვითარებას ინფინიტიური განვითარების შემდგომ, მომდევნო ეტაპზე ამატებენ მორფემებს ზმნებს (ანუ ზმნები ხდება მოროლოგიურად მარკირებული ანუ „დასრულებული“). ეს არის პროგრესული გრამატიკალიზაციის პროცესი, რომელიც აღწერილია წინა ნაწილში, ფუნქციის ფორმაში ასახვისას.

პირველი ენა - პუნჯაბი: *after she said to charlie "you eat dinner"*

პირველი ენა - იტალიური: *he has finished the work*

სტრუქტურული განვითარების მიმდევრობა განიცდის მინიმალურ ენათაშორის (კროსლინგვისტურ) გავლენას ნომინალური გამონათქვამის ორგანიზებისა და ინფინიტიური გამონათქვამის ორგანიზების დონეზე. ყველა ენაზე მოლაპარაკეები ამ მოდელს ემორჩილებიან. რაც უფრო მეტ ენობრივ რესურსს ფლობენ და რთული გამონათქვამების პროდუცირებას ახდენენ შემსწავლელები მეორე ენაზე, პირველი ენიდან ტრანსფერის რაოდენობა იმატებს (პერდუე, 2000).

ორგანიზაციული პრინციპები

არსებობს პრინციპთა შეზღუდული რაოდენობა, რომლებსაც შემსწავლელები იყენებენ ინფორმაციის ორგანიზებისათვის. ისინი ურთიერთქმედებენ და მათი გამოყენების რაოდენობა და ბალანსი იცვლება შუალედური ენის განვითარების პროცესში. ამ პრინციპების კლასიფიცირება შეიძლება შემდეგნაირად:

- **ფრაზეოლოგიური შეზღუდვები** ან შეზღუდვები ფრაზების მოდელების გამოყენებისას შესაძლებელია გამოყენებული იყოს. როდესაც ზმნის ცოდნა გამყარებულია, მაგალითად, ძირითადი მოდელი არის სახელური ფრაზა პლუს ზმნა (NP + V). ზმნას, შესაძლოა, მოჰყვეს მეორე სახელური ფრაზა. არსებობს შეზღუდვები თითოეული ფრაზული კატეგორიის შედგენისას. მაგალითად, განვითარების ერთ ეტაპზე სახელური ფრაზა (NP) შესაძლოა შედგებოდეს მხოლოდ ერთი სახელის (N) ან ნაცვალსახელისაგან. შემდეგ საფეხურზე ის შეიძლება შეიცავდეს მსაზღვრელს (მაგ. the) პლუს სახელი (D + N) ან ზედსართავს პლუს სახელი (Adj + N), მაგრამ არა დეტერმინერი + ზედსართავი + სახელი (D + Adj + N). ფრაზის აგებულება რთულდება განვითარების დონესთან ერთად.
- **სემანტიკური შეზღუდვები** ან კატეგორიის მახასიათებლები, მაგალითად, სახელური ფრაზა, რომლებიც განსაზღვრავენ თავიანთ პოზიციას წინადადებაში და რა ბრუნვის ფუნქციას ასრულებენ (მაგ. აგენსი, მოქმედების „შემსრულებელი“ თუ პაციენსი,

მოქმედების მიმღები). როდესაც გამონათქვამი შეიცავს ერთზე მეტ სახელურ ფრაზას, შემსწავლელები ამ სემანტიკურ ფაქტორებს მიმართავენ იმ გადაწყვეტილების მისაღებად, რომელი მათგანი უნდა იყოს პირველ ადგილზე წარმოდგენილი. პრინციპი, რომელსაც შემსწავლელები იყენებენ, შემდეგია: პირველ ადგილზე აყენებენ აგენს ან სახელურ ფრაზას, რომელიც გადმოსცემს იმას, რაც აკონტროლებს სხვა რეფერენტებს.

- **პრაგმატული შეზღუდვები**, რაც გულისხმობს შეზღუდვებს, რომლებიც უკავშირდება წინა ნათქვამს ან მოლაპარაკის ვარაუდს, თუ რა შეიძლება უკვე იცოდეს მსმენელმა. ზოგადი პრაგმატული პრინციპი შემდეგია: პირველ ადგილს იკავებს ის, რაც ცნობილია (თემა) და ბოლო ადგილს - ახალი ინფორმაცია, რომელზეც მოლაპარაკე აკეთებს აქცენტს. შემსწავლელები გამონათქვამის ორგანიზებისას იყენებენ ერთსა და იმავე პრინციპებს, თუმცა არსებობს სხვაობები, რომლებიც ნაწილობრივ განპირობებულია იმით, თუ როგორ გამოიყენება ეს პრინციპები შემსწავლელების პირველ ენაში და რა გავლენას ახდენენ ისინი შუალედური ენის გამოყენებაზე. ეს შეზღუდვები არ განიხილება, როგორც განმსაზღვრელი, არამედ, „როგორც რაღაც „წამყვანი ძალა“, რომლის ურთიერთქმედებაც ფორმას აძლევს გამონათქვამს“ (პერდუე, 1993: 25). შემაჯამებელ შედეგებში კლეინი და პერდუე (1993: 261–266) გვთავაზობენ ათვისების მიმდევრობის „ახსნის ოთხ პაკეტს“, რომლებიც მათ დაადგინეს და თუ რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე უფრო წარმატებული.
- **კომუნიკაციური საჭიროებები**. დისკურსის ამოცანები უბიძგებს გამონათქვამის სტრუქტურას, ნაწილობრივ გადალახოს კომუნიკაციური შეუსაბამობები. ლინგვისტური მნიშვნელობების ათვისება ხდება ადრეულ საფეხურზე აზრის გამოხატვისას არსებული შეზღუდვების გადასალახავად.
- **კროსლინგვისტური გავლენა**. პირველი ენის გავლენა მოქმედებს შუალედური ენის განვითარების სიჩქარეზე (დროზე) და საბოლოო დონის მიღწევაზე, თუმცა არა ათვისების მიმდევრობაზე. პირველი ენის გავლენა გარკვეულ როლს თამაშობს ტემპსა და შედეგებზე, რადგან მეტ-ნაკლებად, აიოლებს მეორე ენაზე მიღებული ინფორმაციის ანალიზსა და შესაძლო სტრუქტურებიდან არჩევანის გაკეთებას.
- **გარეგანი ფაქტორები**. ბაზისური მრავალფეროვნების მიღმა პროგრესი დამოკიდებულია როგორც „მისწრაფებაზე“ (მაგალითად, მოტივაცია და დამოკიდებულებები), ისე გარემო ფაქტორებზე (გარემო, რა ფორმითაც ეცნობიან შემსწავლელები მეორე ენას). ამ დონეზე შემსწავლელებზე ყოველდღიურ გარემოს უფრო დიდი გავლენა აქვს, ვიდრე საკლასო გარემოში სწავლას.
- **დამუშავების საზღვრები**. შუალედური ენა, რომელიც შემსწავლელებს ათვისებული აქვთ, „მზად უნდა იყოს“ ახალი ლინგვისტური მახასიათებლების ინტეგრირებისათვის, ან ისინი ვერ ჩაერთვება კომუნიკაციის პროცესში უშუალოდ. შეუძლებელია, რომ შემსწავლელმა ყველა ტიპის კომუნიკაციური სიტუაცია ერთდროულად გაიაროს.

კლეინი და პერდუე ასკვნიან:

შემოქმედებითი შემსწავლელი არის ის, ვინც არ ცდილობს, ზედმიწევნითი, მაქსიმალურად მიახლოებითი ასლი გააკეთოს იმ სტრუქტურული მახასიათებლებისა, რომლებსაც იღებს სოციალური გარემოდან, არამედ იღებს მის გარკვეულ ნაწილს თავისი საკუთარი ენის „შესაქმნელად“. ის მუდმივი გამოწვევის წინაშე დგას, ერთი მხრივ, ახალი ინფორმაციის

უწყვეტი ნაკადისა და, მეორე მხრივ, სხვადასხვა სტრუქტურული შეუსაბამობის გამო. თუ რა დონეზე როგორ უმკლავდება ამ გამოწვევებს შემსწავლელი, დამოკიდებულია კონკრეტულ შემსწავლელსა და იმ ენებზე, რომლებიც ამ პროცესში არიან ჩართული (1993: 38–39).

გარდა ამისა, განვითარებასთან დაკავშირებული სტრუქტურების ორგანიზების გასაგებად, როგორც მინიმუმ, თალმიდან (თალმი, 1975) მოყოლებული, განიხილავენ ენების ტიპოლოგიურ კლასიფიკაციას იმის მიხედვით, თუ როგორაა მოვლენათა სემანტიკური კომპონენტები დეკოდირებული ზმნებში ან სხვა გრამატიკულ სტრუქტურებში. ენებში არსებობს განსხვავებული მოდელები იმის გადმოსაცემად, თუ 1) რა სახის მოქმედება გვხვდება მოვლენაში, 2) როგორია მიმართება მოვლენაზე ლაპარაკის მომენტს (დროსა) და ამ მოვლენის მიმდინარეობას შორის, 3) როგორია მოლაპარაკის სივრცული პერსპექტივა მოვლენისადმი.

არსებობს მოქმედების აღმნიშვნელები სიტყვების დეკოდირების განსხვავებული მოდელები. მაგალითად, ინგლისური ენა ლექსიკალიზაციისას უპირატესობას ანიჭებს მოძრაობის მანერის/სახის ამსახველ ზმნებს, რომლებიც, მიმართულების გამოსახატავად, მოითხოვენ წინდებულთან წინადადებას (მაგ. *The girl danced into the room*). განსხვავებული ვითარებაა იაპონურში, სადაც უპირატესობა ენიჭება მოძრაობის მიმართულების ასახვას ზმნაში, ხოლო გეზის გამოსახატავად - დამხმარე ან სატელიტურ სტრუქტურაში ლექსიკალიზაციას (მაგ. *The girl entered the room while she was dancing*).

გადაწყვეტილების მიღება, თუ რომელი კომპონენტი (კომპონენტები) ან ცნებები უნდა იყოს ლექსიკურად გამყარებული და რომელთა გადმოცემა შესაძლებელი პერიფერიული სტრუქტურებით, ჩვეულებრივ, შეუძლიათ ადამიანებს, რომლებმაც მეორე ენა ძალიან კარგად იციან (პირველ და მეორე ენაში შერჩევისას გამოყენებული განსხვავებული მოდელებისა და ფაქტორების შესახებ იხ. კაროლი და ვონ სტუტერჰეიმი, 2003). ამ ფუნქციონალური მიდგომის სწავლებაში გამოყენების საკითხს განიხილავენ კადიერნო და რობინსონი (2009). მეორე ენის სწორი ლინგვისტური ფორმების გამოყენების შესწავლა ზოგიერთი მოვლენისთვის (როგორცაა, მაგალითად, მოქმედების ტიპები), შესაძლოა, მოითხოვდეს იმის შესწავლასაც, რომ მათ განსხვავებულად მიუვდგეთ: მაგალითად, ყურადღება გავამახვილოთ სხვადასხვა დეტალზე. ინსტრუქციების წარმატების ალბათობა უდავოაა დამოკიდებული პირველი და მეორე ენების ტიპოლოგიურ დამოკიდებულებაზე, მაგრამ შემსწავლელის მიერ მეორე ენის ფლობის დონე უფრო პრობლემატურია. აქ განხილული ყველა ფუნქციონალური მიდგომა თანხმდება შემდეგზე:

- ✓ მეორე ენის ათვისების პროცესში სწავლობენ აზრის გადმოცემის სიტემას;
- ✓ ენის ათვისების პროცესში აუცილებელია შემოქმედებითი შემსწავლელის ჩართულობა კომუნიკაციაში;
- ✓ მეორე ენის ათვისების პროცესის გაგება შეუძლებელია, თუ შემსწავლელს არა აქვთ მათი გამოყენების პირობები.

თუმცადა, ბევრი მკვლევარი, რომლებიც ფუნქციონალურ მიდგომას იზიარებენ, მიიჩნევენ: კომუნიკაციური მნიშვნელობით და კონტექსტით დაკავება არ აღმოფრხვის იმის რწმენას, რომ არსებობს თანდაყოლილი (შესაძლოა, კონკრეტული ენით განსაზღვრული) ნიჭი, როგორც ამხსნელი მექანიზმი, და რომ შემსწავლელებმა როგორღაც იციან უფრო მეტი ენის შესახებ, ვიდრე მიღებული ინფორმაციიდან შეიძლება იცოდნენ.

თავის შეჯამება

ენის გამოყენების უნარი მოითხოვს კომპლექსურ ცოდნასა და უნარებს, რომლებიც ავტომატურად ხელმისაწვდომია ყველასთვის, ვინც პირველ ენას ბავშვობაში ითვისებს. თუმცა, შესაბამისი დონე იშვიათად მიიღწევა მეორე ენაში, თუნდაც შემსწავლელი ბევრ დროსა და ძალისხმევას ხარჯავდეს შესწავლისათვის. მეორე ენის ათვისების პროცესთან დაკავშირებულ ძირითად შეკითხვებს განსხვავებული ლინგვისტური მიდგომებით შეისწავლიან. ყურადღება მახვილდება როგორც გარეგან, ისე შინაგან ფაქტორებზე. თვალსაზრისები, თუ რა შეიძლება იყოს შესწავლილი მეორე ენაზე, განსხვავებულია - უკიდურესად აბსტრაქტული ლინგვისტური პრინციპებისა და აკრძალვების საფუძვლების ცოდნიდან - ინფორმაციის სტრუქტურირებამდე და აზრის გადმოცემამდე. მეორე ენის ათვისებისას ყურადღებას ამახვილებენ უწყვეტი თანდაყოლილი უნივერსალური გრამატიკის შესაძლებლობებზე ენის შესწავლის პროცესში ან კომუნიკაციური დამუშავების მოთხოვნებზე; შეხედულებები, თუ რატომ არის ზოგიერთი შემსწავლელი უფრო მეტად ან ნაკლებად წარმატებული, მერყეობს ენისა და აზროვნების შინაგანი ფაქტორებით გამოწვეული მიზეზიდან ახსნამდე, რომლებიც შეიცავს კომუნიკაციურ საჭიროებებსა და შესაძლებლობებს. წმინდა ლინგვისტური მიდგომები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებს ფსიქოლოგიურ და სოციალურ ფაქტორებს. მეორე ენის ათვისების პროცესის ღრმა, „სტერეოსკოპული“ სურათის მისაღებად, უდავოდ საჭიროა პროცესის განხილვა ერთზე მეტი პერსპექტივიდან. ამჟამინდელი გაურკვეველი ვითარებიდან გამომდინარე, საჭიროა მეტი დახვეწილი თეორიული მოდელი და დამატებითი კვლევა.

აქტივობები

კითხვები თვითშესწავლისათვის:

1. მოკლედ ახსენით, რატომ არის ენა ა) სისტემური, ბ) სიმბოლური
გ) სოციალური
2. დააკავშირეთ მოცემული ლინგვისტური ტერმინები შესაბამის სინონიმებთან/განმარტებებთან:

1. ლექსიკა	ა. სიტყვის სტრუქტურა
2. ფონოლოგია	ბ. გრამატიკა
3. მორფოლოგია	გ. სიტყვათა მარაგი
4. სინტაქსი	დ. ბგერათა სისტემა

დააკავშირეთ თეორიები და პიროვნებები:

- | | |
|---------------------------|------------------|
| 1. კონტრასტული ანალიზი | ა. კრაშენი |
| 2. გადაცდომების ანალიზი | ბ. დული და ბარტი |
| 3. შუალედური ენა | გ. კორდერი |
| 4. მორფმატა რიგის კვლევა | დ. ჩომსკი |
| 5. მონიტორინგის მოდელი | ე. ლადო |
| 6. უნივერსალური გრამატიკა | ვ. სელინკერი |

4. როდესაც შუალედური ენის განვითარება სრულდება, სანამ შემსწავლელი მიაღწევს სამიზნე ენის ნორმებს, არის _____.

5. ჩომსკის უნივერსალური გრამატიკის თეორიის მიხედვით, რა განსხვავებაა ენობრივ პერფორმანსსა და ლინგვისტურ კომპეტენციას შორის?

6. ფუნქციონალისტური პერსპექტივის მიხედვით, რა არის ენის უმთავრესი მიზანი?

7. ინფორმაციის ორგანიზების კონცეფციის მიხედვით, განვითარების რომელ დონეს შეესაბამება ქვემოთ მოცემული წინადადებები (ნომინალური გამონათქვამის ორგანიზება; ინფინიტიური გამონათქვამის ორგანიზება; დასრულებული გამონათქვამის ორგანიზება):

- ა. my manager say I get raise
- ბ. they have eaten
- გ. girl nice but she not pretty
- დ. later we talked
- ე. he call his mother, say "come over"
- ვ. man wife restaurant

8. დაკავშირება: განიხილეთ ინტერფერენციის განსხვავებული ტიპები ლადოს (1957) კონტრასტული ანალიზის ჰიპოთეზიდან (გვ. 37-39) და დააკავშირეთ მოცემული მაგალითები ინტერფერენციის შესაბამის ტიპთან.

- ა. იგივე ფორმა და აზრი, განსხვავებული დისტრიბუცია;
- ბ. იგივე მნიშვნელობა, განსხვავებული ფორმა;
- გ. იგივე მნიშვნელობა, განსხვავებული ფორმა და დისტრიბუცია;
- დ. განსხვავებული ფორმა, მნიშვნელობის ნაწილობრივი გადაფარვა;
- ე. იგივე ფორმა, განსხვავებული მნიშვნელობა.

1. ადამიანი, რომლისათვისაც ლაოსური მშობლიური ენაა, ამბობს: „I have two son“ ნაცვლად „sons.“ ლაოსურში სახელების რიცხვი მრავლობითი რიცხვის გადმოსაცემად ეყრდნობა რიცხვებს, რაოდენობის შემცველ სხვა სიტყვებს ან კონტექსტს.

2. ადამიანი, რომლისთვისაც იტალიური მშობლიური ენაა და ყელი სტკივა, ინგლისურად იტყვის: „I do not have voice“ ნაცვლად „I lost my voice“, რაც პირდაპირი თარგმანია იტალიური გამონათქვამისა „non avere voce“.

3. ფრანგულად მოლაპარაკე ამბობს: „He reads always novels“ (Il lit toujours des romans) ნაცვლად „He always reads novels“. ამის მიზეზი ისაა, რომ ზმნიზედას ფრანგულსა და ინგლისურში წინადადებაში განსხვავებული ადგილი უკავია.

4. ინგლისურენოვან მოსწავლეს, რომელიც გერმანულს სწავლობს, უნდა უთხრას თავის მასწავლებელს, რომ მთელი დღე მოემზადება ტესტის ჩასაბარებლად. ის იყენებს გამონათქვამს *alle Tage*, რაც ნიშნავს „ყოველდღე“. მას ეს ნაწილი ჰქონდა ადრე და ვარაუდობდა, რომ ნიშნავს „მთელ დღეს“, რადგან ჰგავს ინგლისურ ფორმას all.

5. ადამიანი, რომლისთვისაც ამერიკული ინგლისური არ იყო მშობლიური ენა, ექიმის ნათქვამზე - „You’ll need to ice your foot twice a day“ - დაიბნა, რადგან არასოდეს უფიქრია, რომ „ice“ შეიძლება იყოს ზმნა. მის ენაში „ice“ მხოლოდ სახელია და საჭირო იქნებოდა ზმნური გამონათქვამი „apply ice to foot“, ან „take ice, put on foot“.

6. ადამიანი, რომლისთვისაც იტალიური მშობლიური ენაა, ამბობს: „My climbing shoes are easier to carry than these“ (საუბარია მაღალქუსლიან ფეხსაცმელზე, რომელიც მას აცვია). (იტალიური ზმნა *portare* შეესაბამება ინგლისურ „to carry“-ს და „to wear“-ს.)

7. ადამიანი, რომლისთვისაც იტალიური მშობლიური ენაა, ამბობს: „that’s a good way to hold up it“ ნაცვლად „hold it up“. (მსგავსი ზმნები უცნობია იტალიურისათვის, ნაცვალსახელი „it“ (lo) წარმოდგენილი იქნებოდა ინფინიტივის ბოლოს (tener)- tenerlo).

9. დაკავშირება: წაიკითხეთ მოცემული წინადადებები და ხაზი გაუსვით თითოეულ გრამატიკულ მორფემას 3.1 ცხრილიდან, რომელიც 47-ე გვერდზეა წარმოდგენილი. შემდეგ დააწერეთ მორფემის შესაბამისი რიცხვი სიტყვის თავზე (ინგლისურის, როგორც პირველი ენის ათვისების მიმდევრობიდან).

მაგ.: 5 2 9 1

The cats are meowing.

1. The boys walked to the store to buy cookies.
2. The lovely flowers in Jane’s garden all died.
3. Larry’s son talks louder than the other boys.
4. The clouds are fluffy today, and the wind is blowing.
5. The students began their projects early.

აქტიური შესწავლა

1. წაიკითხეთ მოცემული სცენარები და გადაწყვიტეთ, ენის რომელ ასპექტზეა საუბარი თითოეულ მათგანში (ლექსიკა, მორფოლოგია, ფონოლოგია და სინტაქსი).

ა. თუ ინგლისური სიტყვა *talks* წარმოდგენილია ცალკე, კონტექსტის გარეშე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ის შედგება ძირისაგან *talk* და მრავლობითის სუფიქსისაგან *-s*, რომელიც ქმნის არსებით სახელს (ერთზე მეტი საუბარი, დისკუსია/მიმართვა) ან შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ის შედგება ძირისაგან *talk* და მრავლობითი რიცხვისაგან *-s*, რომლებიც ქმნიან ზმნას (მაგალითად: *he talks, she talks* ან *it talks*).

ბ. ინგლისურ სიტყვას *talk* აქვს ახლო სინონიმები: *speak, say, express, shout, yell* და *whisper*.

გ. ინგლისური სიტყვა *talk* შეიძლება განსხვავებულად წარმოითქვას მოლაპარაკის გეოგრაფიული მდებარეობების მიხედვით.

დ. ინგლისურ ენაში სიტყვათა სწორი წყობა არის სუბიექტი-ზმნა-ობიექტი (*The man was talking to the child*). იაპონურში სიტყვათა წყობა შემდეგია: სუბიექტი-ობიექტი-ზმნა, ასე რომ წინადადებას შემდეგი სახე ექნება: „*The man the child to was talking.*“

2. წაიკითხეთ „სტიმულების სიმწირის არგუმენტი“ და თქვენი სიტყვებით გადმოეცით ამ თეორიის განმარტება. როგორ ფიქრობთ, ეს თეორია სწორია როგორც მეორე, ისე პირველი ენის ათვისებასთან მიმართებით? ახსენით, რატომ არის სწორი ან არასწორი.

3. შექმენით გრაფიკი, რომელშიც მიუთითებთ, ქვემოთ მოცემული თეორიები და და სკოლები როდის იყო პოპულარული (წარმატებული) ამ ტექსტში მოცემული ინფორმაციის მიხედვით. იფიქრეთ თეორიების განვითარების შესახებ. როდის შეიცვალა ისინი, ეყრდნობიან ძველ თეორიებს თუ უარყოფენ მათ? შეარჩიეთ ერთი თეორია და ახსენით, როგორ ეყრდნობა ან უარყოფს იმ თეორიებს, რომლებიც მათ გაჩენამდე არსებობდა.

ა. კონტრასტული ანალიზი

ბ. ბიჰევიორიზმი

გ. სტრუქტურალიზმი

დ. შეცდომების ანალიზი

ე. უნივერსალური გრამატიკა

ვ. სისტემური ლინგვისტიკა

ზ. ფუნქციის ფორმაში ასახვა

თ. მენტალიზმი

ი. შუალედური ენა

კ. მორფემების რიგის კვლევები

ლ. მონიტორინგის მოდელი

მ. კონსტრუქციონიზმი

ნ. ფუნქციონალური ტიპოლოგია

ი. ინფორმაციის ორგანიზება

4. მოუსმინეთ ადამიანს, რომელიც თქვენს მშობლიურ ენაზე ლაპარაკობს, როგორც მეორე ენაზე. ჩაიწერეთ მათ მიერ წარმოთქმული არაგრამატიკული შეცდომები. გამოიყენეთ კონტრასტული ანალიზის პრინციპები და შეცდომათა ანალიზის პროცედურები (გვ. 40-42); შეეცადეთ თითოეული შეცდომის

კლასიფიცირებას. გაითვალისწინეთ, რომ შესაძლოა „ზუსტი“ პასუხი არ იყოს, ეს მხოლოდ თქვენი ვარაუდებია.

5. თუ თქვენ ნასწავლი გაქვთ მეორე ენა, გაიხსენეთ, რომელ ლინგვისტურ ელემენტებში დახელოვნება იყო ყველაზე ძნელი (მორფოლოგია, ფონოლოგია, სინტაქსი და ა. შ.)? რატომ ფიქრობთ ასე?

6. უნივერსალური გრამატიკის მიმდევრები მიიჩნევენ, რომ ენობრივი უნარი თანდაყოლილია, ფუნქციონალისტები მიიჩნევენ, რომ ჩვენ ენობრივად, უმთავრესად, ვვითარდებით კომუნიკაციის საჭიროების გამო. რომელ თეორიას ეთანხმებით? რატომ?

7. გამოიყენეთ მორფემები 3.1 ცხრილიდან (გვ. 47) და შეადგინეთ წინადადებები მაქსიმალურად ბევრი მორფემის გამოყენებით.

მაგალითი:

5 2 9 1 2 6 3 4

The cats were meowing while their owners cleaned and made the guest's bed.

რომელი მორფემების გამოყენებაა წინადადებაში ადვილი? რომლების არა? რა უნდა იყოს ამის მიზეზი?

8. ზოგი მასწავლებელი შემსწავლელთა სხვადასხვაგვარ შეცდომას მიაწერს მათ სასწავლო გამოცდილებას - სწავლის პროცესი ფორმალურ გარემოში მიმდინარეობდა თუ არაფორმალურში, კომუნიკაციური მეთოდებით თუ გრამატიკაზე ორიენტირებული, ვინ იყო მასწავლებელი და რომელ სახელმძღვანელოებს იყენებდნენ. როდესაც თქვენს შემთხვევას განიხილავთ, ფიქრობთ თუ არა, რომ მეორე ენის შესწავლის პროცესში ამ ფაქტორებმა მოახდინა გავლენა? მოიყვანეთ კონკრეტული მაგალითები.

დამატებითი საკითხავი:

ს. პინკერი - Pinker , S. (2007). The Language Instinct: How the Mind Creates Language (P.S.). New York : Harper Perennial Modern Classics .

ძალიან პოპულარული ნაშრომი თანამედროვე ლინგვისტიკის შესახებ, რომელშიც ბევრი საკითხის ახსნაა შემოთავაზებული. მე-4, მე-5 და მე-6 თავები ეხება სინტაქსის, მორფოლოგიის, ფონოლოგიისა და სხვა ენობრივ საკითხებს.

მ. იაგუელო - Yaguello , M. (1981 / 1998). Language through the Looking Glass: Exploring Language and Linguistics. Oxford : Oxford University Press.

წიგნში ახსნილია ლინგვისტიკის კლასიკური საკითხები (ფონოლოგია, მორფოლოგია, სემანტიკა, სინტაქსი) ენობრივი უნივერსალიების საკითხებთან ერთად. მაგალითები მოყვანილია ლიტერატურული ნაწარმოებებიდან ელისის შესახებ

ლ. სელინკერი - Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.

სელინკერი თავდაპირველად განიხილავს კონტრასტული ანალიზისა და შეცდომათა ანალიზის საკითხებს. საბოლოოდ ის მიდის შუალედური ენის კონცეფციამდე. გარდა ამისა, ის განიხილავს „გაქვავების“ მოვლენას და როგორ გამოიყენება შუალედური ენის კონცეფცია დღესდღეობით მისი შექმნის დროისგან (1972 წელი) განსხვავებით.

მ. ბეიკერი - Baker, M. (2001). *The Atoms of Language*. New York : Basic Books .

ბეიკერი ჩომსკის პრინციპებისა და პარამეტრების თეორიას ხსნის ფართო აუდიტორიისათვის გასაგებად.

ე. ბიალისტოკი და კ. ჰაკუტა - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York : Basic Books.

მე-2 თავში, რომლის სახელიცაა „ენა“, ავტორები თვალნათლივ წარმოადგენენ იმ ლინგვისტურ საფუძვლებს (ჩომსკისა და ფუნქციონალისტური პერსპექტივების განხილვით), რომლებიც საჭიროა მეორე ენის ათვისების, როგორც სამეცნიერო დისციპლინის, გასაგებად თანამედროვე ეტაპზე.

რ. მიტჩელი და ფ. მაილსი - Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Functional/pragmatic perspectives on second language learning*. *Second Language Learning Theories (Second Edition)* (pp. 100–20). London: Arnold .

მიმოხილულია რამდენიმე ფუნქციონალური პერსპექტივა და მათი კავშირი პირველი ენის განვითარებასა და მეორე ენის შესწავლასთან. აქვე წარმოდგენილია მოკლე ანალიზი, თუ რა როლს თამაშობს ფუნქციონალიზმი მეორე ენის ათვისების პროცესის შესწავლაში.

მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგია

თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

სასწავლო სტრატეგიები;
ლატერალიზაცია;
გადამწყვეტი პერიოდის
ჰიპოთეზა;
ინფორმაციის დამუშავება;
ავტომატური დამუშავება;
რესტრუქტურირაცია;
შენატანი;
შედეგი;
U-ს ფორმის განვითარება;
კონექციონიზმი;
მიდრეკილება;
მოტივაცია;
კოგნიტური სტილი.

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ მეორე ენის ათვისების რამდენიმე მიდგომას, რომელთაც ფსიქოლოგიის მნიშვნელოვანი გავლენა განიცადეს. ისინი წარმოდგენილია შემდეგი თანამიმდევრობით: თავდაპირველად განხილულია მიდგომები, რომლებიც აქცენტს ენებსა და ტვინზე აკეთებს; შემდეგ განხილულია სწავლის პროცესი, რომელიც ჩართულია მეორე ენის ათვისებაში და ბოლოს - განსხვავებანი შემსწავლელებს შორის. ენებისა და ტვინის შემსწავლელი მეცნიერება მნიშვნელოვანწილად ეფუძნება ნეიროლინგვისტურ კონცეფციას. ის ცდილობს, პასუხი გასცეს კითხვას, როგორ შეიძლება განსხვავდებოდეს ენის ორგანიზება და ტვინის წყობა ერთენოვან და მრავალენოვან ადამიანებში და, აგრეთვე, ადამიანებში, რომლებმაც მეორე ენა სხვადასხვა ასაკსა და ვითარებაში აითვისეს... პირველ რიგში, ათვისებული მასალა შესწავლილია ფიზიკური გაგებით: რა ემატება ან იცვლება ადამიანების ნევროლოგიურ „გაყვანილობაში“, როდესაც ისინი ახალ ენას სწავლობენ?

სწავლის პროცესის შესახებ კვლევებში განსაკუთრებული აქცენტი გაკეთებული ინფორმაციის დამუშავებასა (IP) და კონექციონიზმზე და შეიცავს კითხვებს ათვისების საფეხურებსა და მიმდევრობაზე. ეს აქცენტები მიმართულია საკითხისკენ, როგორ მიმდინარეობს ათვისების პროცესი, არსებობს თუ არა ენის ძალა ტვინში (როგორც ეს მოცემული იყო წინა თავში) თუ შესწავლის ყველა პროცესში ჩართულია ერთი და იგივე მექანიზმები? უკანასკნელ ხანს სირთულის თეორია პასუხობს ამ კითხვებზე კომპლექსურად - ლინგვისტური, სოციალური და ტრადიციული ფსიქოლოგიური საკითხების განხილვის გზით.

შემსწავლელთა განსხვავებულობის შესახებ კვლევები წარმოიშვა ჰუმანისტური ტრადიციებიდან, რომლებიც ემოციურ ფაქტორებს განიხილავს, თუმცა ზოგი მკვლევარი განიხილავს ისეთ ფაქტორებს, როგორებიცაა: ასაკი, სქესი და შესაძლო ინდივიდუალური სხვაობა ენის შესწავლის მიდრეკილებაში. მესამე ფაქტორი მიემართება შეკითხვას - რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული? არის თუ არა განსხვავება, როდესაც შემსწავლელი ათი წლისაა თუ ოცის, როდესაც ენის შესწავლას იწყებს? ქალია თუ კაცი ან კომუნიკაბელურია თუ ინტრავერტი?

ბოლოს კი ჩვენ წარმოგიდგენთ, როგორ შეიძლება იმოქმედოს მულტილინგვიზმმა ადამიანების აზროვნების წესზე და როგორ აბარებენ მულტილინგვალები ინტელექტის ტესტებს.

ენები და ტვინი

წარმოდგენა, რომ ტვინის კონკრეტული ნაწილი შეიძლება სპეციალიზებული იყოს ენის ფუნქციონირებაზე, გაჩნდა, სულ მცირე, მეცხრამეტე საუკუნეში. პაულ პიერ ბროკამ (1861, 1865) აღმოაჩინა, რომ მარცხენა წინა ტვინის ზონა (ე.წ. „ბროკას ზონა“) პასუხისმგებელი უნდა ყოფილიყო ლაპარაკის უნარზე. მანვე შენიშნა, რომ ტვინის მარცხენა ნახევრის დაზიანება უფრო იწვევს ლაპარაკის უნარის დაკარგვას, ვიდრე მარჯვენასი. ვერნიცემ (1874) მოგვიანებით იდენტიფიცირება გაუკეთა მეზობელ ზონას, რომელიც თავის ტვინის ქერქთან არის შერწყმული და ამუშავებს აუდიოინფორმაციას (ვერნიცის ზონა) და ცენტრალური ადგილი უჭირავს ენის დამუშავების პროცესში. არსებობს გამონაკლისები, თუმცა ადამიანთა აბსოლუტური უმრავლესობის შემთხვევაში ენა `წარმოდგენილია“ ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროში (ბროკასა და ვერნიცის ზონებში). მომდევნო კვლევებმა გამოავლინა, რომ ენობრივ აქტივობებში ტვინის კიდევ ბევრი ნაწილია ჩართული, ვიდრე ადრე ფიქრობდნენ: ენობრივი აქტივობები არ არის ლოკალიზებული, თუმცა ძირითადი ლინგვისტური პროცესები განთავსებულია მარცხენა ნახევარსფეროში. ტვინის ორი ნახევარსფეროს ასეთ სპეციალიზაციას ლატერალიზაციის სახელითაა ცნობილი და გარკვეული მოცულობით ჩვილებშიც გვხვდება (მილსი, კოფეიკორინა და ნევილე, 1993). ეს სპეციალიზაცია იმატებს, როდესაც ტვინი ვითარდება და ნაკლებად ელასტიკური ხდება: ასე მაგალითად, ტვინის ერთ ზონას ნაკლები შესაძლებლობა აქვს, აიღოს მეორის ფუნქციები, თუკი ეს უკანასკნელი დაზიანდება.

ლენებერგმა (1967) წამოაყენა ვარაუდი, რომ ბავშვებს მხოლოდ შეზღუდული რაოდენობის წლებში შეუძლიათ პირველი ენის უზადოდ ათვისება, თუ ენასთან დაკავშირებული ტვინის ზონა დაუზიანდათ. ტვინის პლასტიკურობა ტვინის სხვა ნაწილებს დაზიანებული ნაწილების ფუნქციის აღდგენის საშუალებას აძლევს, თუმცა გარკვეული წლების შემდეგ ნორმალური ენობრივი განვითარება შეუძლებელია. ეს არის გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზა, რომელზეც მე-2 თავში ვისაუბრეთ, ხოლო მოგვიანებით განვიხილავთ მეორე ენის ათვისების პროცესზე ასაკის გავლენის შესახებ საუბრისას.

პაულ პიერ ბროკა (დაბ. სანტ-ლა-გრანდში, საფრანგეთი) 1824-1889

ნეირომეცნიერება

მას შემდეგ, რაც პაულ პიერ ბროკა პარიზის უნივერსიტეტის პროფესორი და მკვლევარი გახდა, მან გააკეთა ტვინის ანატომიის ყველაზე მნიშვნელოვანი აღმოჩენა: მან აღმოაჩინა მეტყველების ცენტრი, რომელიც ახლა **ბროკას ზონის** სახელითაა ცნობილი. აღმოჩენამდე ბროკა მივიდა იმ პაციენტების ტვინის შესწავლით, რომლებსაც აფაზია (მეტყველების უნარის არქონა) აწუხებდათ.



საინტერესო ინფორმაცია: ბროკა მიჩნეული იყო ვუნდერკინდად და ბაკალავრის ხარისხი მიიღო ლიტერატურაში, მათემატიკასა და ფიზიკაში. 17 წლის ასაკში სამედიცინო ფაკულტეტზე დაიწყო სწავლა, ხოლო 20 წლისამ დაამთავრა. ამ ასაკში სამედიცინო ფაკულტეტის სტუდენტები მხოლოდ იწყებენ სწავლას.

საკომუნიკაციო ფუნქციები, რომლებზეც ტვინის თითოეული ნახევარსფეროა უმთავრესად სპეციალიზებული, მოცემულია 4.1 ცხრილში. წარმოდგენილია პირველი ენის კვლევების შედეგები, რომლებსაც ობლერი და გჯერლოუ მიმოიხილავენ (ობლერი და გჯერლოუ. 1999):

ცხრილი 4.1 მარჯვენა და მარცხენა ნახევარსფეროების მთავარი საკომუნიკაციო სპეციალიზაციები	
ნახევარსფეროების ძირითადი სპეციალიზაციები	
მარცხენა ნახევარსფერო	მარჯვენა ნახევარსფერო
ფონოლოგია	არავერბალური (როგორცაა ბავშვების ტირილი);
მორფოლოგია	მხედველობით-სივრცული ინფორმაცია;
სინტაქსი	ინტონაცია;
დამხმარე სიტყვები და ფლექსიური ელემენტები	არალიტერატურული მნიშვნელობა და არაერთაზროვნება;
ტონი	ბევრი პრაგმატული უნარი;
ლექსიკური ცოდნის დიდი ნაწილი	ლექსიკური ცოდნის მცირე ნაწილი.

ნახევარსფეროების სპეციალიზაციის განხილვისას ობლერი და გჯერლოუ აღნიშნავენ, რომ „ენობრივი მოვლენების ტვინში ლოკალიზაციის საკითხის შესწავლა ნეიროლინგვისტიკის საბოლოო მიზანია. ჩვენ ვფიქრობთ, რომ არ არსებობს ტვინის ზონები, რომლებიც სრულად „პასუხისმგებლები“ არიან ენაზე ან, თუნდაც, დომინანტურები არიან ენისათვის იმ ზონებთან შედარებით, რომლებსაც არავითარი შეხება არ აქვთ მასთან“ (ობლერი და გჯერლოუ, 1999:11-12).

ნახევარსფეროების სპეციალიზაცია ერთი და იგივეა, მიუხედავად იმისა, ადამიანს შეუძლია ლაპარაკი თუ არა. ძირითადი ლინგვისტური ფუნქციები, რომლებსაც მუნჯები იყენებენ თავიანთ ნიშნების ენაში, განთავსებულია, ასევე, ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროში. მარჯვენა ნახევარსფეროსთან დაკავშირებული ვიზუალურ-სივრცული ინფორმაცია, რომელიც 4.1 ცხრილის მარჯვენა მხარესა მოთავსებული და მიუთითებს მოძრაობაზე, რომელიც, შესაძლოა, აზრის / მნიშვნელობის მქონე იყოს, თუმცა თავისი ბუნებით არაა ლინგვისტური. როდესაც მოძრაობა ერთიანდება ფონოლოგიის, მორფოლოგიისა და სინტაქსის ლინგვისტურ ერთეულებთან (როგორც ეს ხდება ნიშნების ენაში), ეს მარცხენა სფეროზეა დაყრდნობილი (ემორეი, 2002). ძირითადი ფუნქციების ტიპური დისტრიბუცია, ალბათ, გამოწვეულია იმით, რომ მარცხენა ნახევარსფერო გამოთვლების თვალსაზრისით უფრო ძლიერია, ვიდრე მარჯვენა და უფრო შეესაბამება ენის უაღრესად რთული ელემენტის დამუშავებას.

ინტერესი, თუ როგორ არის ტვინი ორგანიზებული მრავალი ენის ცოდნის შემთხვევაში, გაჩნდა მეცხრამეტე საუკუნეში (იხ. მაგ. ფროიდი, 1891). თავდაპირველად კითხვები გაჩნდა იმ პროცესებზე დაკვირვებით, თუ როგორ მიმდინარეობდა ტვინის დაზიანების გამო ენის დაკარგვისა (შეწყვეტა) და აღდგენის პროცესი მულტილინგვალეზში. ადამიანების უმრავლესობა ენებს კარგავდა და უკან იბრუნებდა ერთნაირად (პარადისი, 1987), მაგრამ ზოგ შემთხვევაში ეს ხდებოდა გარკვეული რიგის მიხედვით, ზოგ შემთხვევაში - ზოგი ენის აღდგენა საერთოდ აღარ ხდებოდა (პირველი ან მეორე ენის).

ამ კვლევების შედეგად გაჩნდა ვარაუდი, რომ ორი ან მეტი ენა შესაძლოა განლაგებული იყოს ტვინის სხვადასხვა ადგილას და/ან ჰქონდეს აქტივაციის სხვადასხვა ქსელი. ამ შესაძლებლობამ სტიმული მისცა დაკვირვებებისა და ცდების ჩატარებას წინა საუკუნეში, აგრეთვე, კვლევის პროცედურები რადიკალურად შეიცვალა ტექნოლოგიურ ცვლილებებთან ერთად. მონაცემთა შეგროვების მეთოდები შეიცავს:

- ტვინის დაზიანებული ნაწილისა და ენის დაკარგვის/აღდგენის ფორმების კავშირი იმ შემთხვევაში, როდესაც ენები განსხვავებულ ზემოქმედებას განიცდიან.
- სტიმულები განსხვავებული ენებიდან იმის გამოსაკვლევად, ტვინის რომელი ნახევარია თითოეული ენის ათვისების პროცესში უფრო მეტად ჩართული. იმის დამუშავება, რაც მარჯვენა არემია განთავსებული, უფრო ჩქარა და უშეცდომოდ მოხდება მარცხენა ნახევარსფეროში და პირიქით.
- ტვინის ზედაპირის მოხაზვა ქირურგიული ოპერაციისას, რომლის დროსაც იყენებენ ელექტრულ სტიმულაციას კონკრეტულ წერტილებში და აღწერენ, მეტყველების რომელ ასპექტში ტვინის რომელი ზონაა ჩართული (მოხაზვის ეს პროცედურა ხშირად გამოიყენება სიმსივნის ან სხვა პრობლემების არსებობის შემთხვევაში ტვინის ქსოვილის მოცილების წინ ან უშუალოდ მის დროს, რაც საშუალებას აძლევს

ნეიროქირურგებს, თავიდან აიცილონ ენისათვის ზიანის მიყენება, რამდენადაც ეს შესაძლებელია).

- პოზიტრონ-ემისიური ტომოგრაფია (PET-scans), ფუნქციური მაგნიტურ-რეზონანსული გამოკვლევა (fMRI) და სხვა არაინვაზიური გამოსახულებების არსებობა იძლევა პირდაპირი დაკვირვების შესაძლებლობას იმ ზონებზე, რომლების გააქტიურებაც ხდება სხვადასხვა ენობრივი სტიმულითა და დავალებით.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევები საკმაოდ დიდი ხნის განმავლობაში მიმდინარეობს, ზოგიერთი შეკითხვა კვლავ პასუხგაუცემელი რჩება ან სადავოა. ნაწილობრივ იმიტომ, რომ კვლევაში ჩართული იყო ადამიანების შეზღუდული რაოდენობა და არსებობს მნიშვნელოვანი ინდივიდუალური განსხვავებები, თუ რა კავშირშია ტვინი... ნაწილობრივ კი იმიტომ, რომ კვლევებში მონაცემთა შეგროვებისა და დამუშავებისათვის გამოყენებული არ ყოფილა იგივე პროცედურები. ამდენად, შედეგების სრულყოფილად შედარება არ შეიძლება. მიუხედავად ამისა, არსებობს შედეგები, რომლებმაც ნათელი მოჰფინა ტვინში რამდენიმე ენის ლოკალიზაციისა და ორგანიზაციის საკითხს. ქვემოთ მოცემულია კონკრეტული კითხვები და მოკლე შეჯამების სახით წარმოდგენილია კვლევის პროცესში მიღებული შედეგები.

1. რამდენად დამოუკიდებელნი არიან ერთმანეთისგან ენები, რომლებზეც მულტილინგვალეები საუბრობენ?

ამ კითხვებზე ცალსახა პასუხი არ არსებობს, რადგან მოლაპარაკეთა შორის არსებობს ინდივიდუალური განსხვავებები და არსებობს ძალიან რთული ფაქტორები, რომელთა მხედველობაში მიღება აუცილებელია. ყველაზე შესაფერისი შემდეგი დასკვნა უნდა იყოს - სხვადასხვა ენის სისტემები არც სრულად განცალკევებულნი არიან და არც შერწყმულნი.

ერვინსა და ოსგულს (1954; ვაინრაიხის შემდგომ (1953) გამოთქმული აქვთ ვარაუდი, რომ არსებობს სამი ტიპის შესაძლებლობა, რა გზითაც ენები ადამიანის ტვინში არიან დაკავშირებულნი. ესენია: ორმხრივი (კოორდინაციული) ბილინგვიზმი, შედგენილი ბილინგვიზმი და სუბორდინაციული ბილინგვიზმი. კოორდინაციული აღნიშნავს პარალელურ ლინგვისტურ სისტემებს, რომლებიც ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლები არიან; შედგენილი - შერწყმულ გაერთიანებულ სისტემებს, ხოლო სუბორდინაციული - როდესაც ერთი ლინგვისტური სისტემა ხელმისაწვდომია მეორის საშუალებით.

ერვინი და ოსგული ამტკიცებენ, რომ ეს განსხვავებები ნაწილობრივ ენების შესწავლის განსხვავებული კონტექსტების შედეგია. უკიდურესი ფორმის კოორდინაციული ბილინგვიზმის შემთხვევა იშვიათად შეგვხვდება. ამ დროს ადამიანს ორი ან მეტი ენა ნასწავლი აქვს განსხვავებულ კონტექსტებში და არ შეუძლია (გონების დაძაბვის შემთხვევაშიც კი) მათ შორის თარგმანი გააკეთოს. უფრო გავრცელებული იქნება შედგენილი ბილინგვიზმი, რომელიც, ბევრის აზრით, სინქრონული ბილინგვიზმის გამოხატულებაა ადრეულ ბავშვობაში (სამ წლამდე ასაკში) და სუბორდინაციული ბილინგვიზმი, რომელიც, როგორც ფიქრობენ, არის მეორე ენის შესწავლა, რა დროსაც პირველი ენა გამოყენებულია მედიუმად (როგორც ეს ხდება მეორე ენის სწავლების გრამატიკულ-მთარგმნელობითი მეთოდის შემთხვევაში). არსებობს მტკიცებულებები, რომლებიც იძლევა იმ ვარაუდის გამოთქმის საფუძველს, რომ ურთიერთობა, შესაძლოა, დაკავშირებული იყოს მეორე ენის ცოდნის დონესთან. ცოდნის დონის ამაღლებასა

და უნარების განვითარებასთან ერთად, შედგენილი ან სუბორდინაციული ბილინგვიზმი იცვლება კოორდინაციულით (კროლი და სტიუარტი, 1994).

სხვა მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ ენების ურთიერთდამოკიდებულება და განცალკევებაც შესაძლებელია შენარჩუნებული იყოს მრავალი მიზნით. ობლერი და გჯერლოუ ასკვნიან, რომ სხვადასხვა ენობრივი სისტემა „მხოლოდ იმდენად არის დამოუკიდებელი, რამდენადაც ეს საჭიროა და უნდა დაეყრდნო ერთ სისტემას, როდესაც კი ეს შესაძლებელია“ (ობლერი და გჯერლოუ, 1999: 140). თანამედროვე კვლევები აქცენტს აკეთებენ მეხსიერების ორი განსხვავებული სისტემის არსებობაზე, რომლებიც, შესაძლოა, მოიცავდეს პირველი და მეორე ენის გრამატიკების განსხვავებულად ასახვას (იხ. მაგ. გრინის ნაშრომის მიმოხილვა, 2008).

2. როგორ არის რამდენიმე ენის სტრუქტურა ორგანიზებული ტვინში ერთმანეთთან მიმართებით? ორივე ენა ტვინის ერთსა და იმავე ზონაშია განთავსებული?

ამ შემთხვევაშიც მოლაპარაკეთა შორის საგულისხმო სხვაობები არსებობს. ზოგი მოლაპარაკის (როგორც მინიმუმ) შემთხვევაში ჩანს, რომ პირველი და მეორე ენები განლაგებულია ტვინის სხვადასხვა ზონაში, მაგრამ უმეტესად (სავარაუდოდ, ნაწილობრივი დამთხვევაც ხდება) ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროში. თუმცა, შესაძლოა მარჯვენა ნახევარსფერო უფრო მეტად იყოს ჩართული მეორე ენის პროცესებში, ვიდრე პირველისაში. მკვლევრებმა სტიმულირება გაუკეთეს ტვინის გარკვეულ სეგმენტებს ქირურგიული პროცედურების დროს (ოჯემანი და ვაიტაკერი, 1978) და აღმოაჩინეს, რომ ტვინის ზოგიერთი წერტილის გაღიზიანება ბლოკავს ადამიანების შესაძლებლობას, დაასახელონ საგნები ორივე ენაზე, ხოლო სხვა წერტილების გაღიზიანებას იგივე ეფექტი არ გამოუწვევია. ზონა, რომელიც საერთოა პირველი და მეორე ენების განლაგებისათვის, ახლოს არის მარცხენა ნახევარსფეროს სილვიის ღართან (რომელიც მიჩნეულია ენის ძირითად ზონად მონოლინგვალეებისათვის, ბროკას და ვერნიკეს ზონების ჩათვლით), მაგრამ მხოლოდ პირველი ენა ან მეორე ენა (უფრო მეორე) ზიანდება სილვიის ღარიდან მოშორებული წერტილების სტიმულაციისას. ესპანელ-ინგლისელ პირზე პოზიტრონ-ემისიური ტომოგრაფიის გამოყენებით (ფედიო და სხვ., 1992) აღმოაჩინა, რომ მეორე ენის შემთხვევაში ტვინის აქტივაცია უფრო გავრცელებულია, ვიდრე პირველი ენის შემთხვევაში და ჩართულია განსხვავებული ზონები. მკვლევრებმა გამოთქვეს ვარაუდი, რომ მეორე ენის შესწავლის პროცესში უფრო მეტადაა ჩართული სიტყვებისა და ფრაზების დამახსოვრების პროცესი (პირველი ენის საწინააღმდეგოდ, სადაც მნიშვნელობის გასაგებად სიტყვების პირდაპირი დამუშავების პროცესი გვხვდება).

2. განსხვავდება თუ არა ტვინის ორგანიზების ფორმა მეორე ენაში პირველ ენასთან მიმართებით ათვისების ასაკის, ათვისების გზებისა და ცოდნის მიღწეული დონის თვალსაზრისით?

პასუხი, სავარაუდოდ, არის **დიახ** სამივე საკითხთან დაკავშირებით, რადგან ბევრი მტკიცებულება აჩვენებს, რომ ათვისების ასაკი გავლენას ახდენს ტვინის ორგანიზებაზე მეორე ენის შემსწავლელეებში (იხ. ვატერნდორფი და ფესტმანი, 2008). ბილინგვალეების ლატერალიზაციის შესახებ ჩატარებული კვლევის განხილვისას ვაიდი (1983) ასკვნის, რომ იმ ადამიანის სწავლის პროცესში, რომელიც მეორე ენას ცხოვრების მოგვიანო ეტაპზე ითვისებს, ჩართულია უფრო მეტად ტვინის მარჯვენა ნახევარსფერო. ამ მოსაზრების მხარდასაჭერად უილემინმა და რიჩარდსმა (1994) წარმოადგინეს დამატებითი მტკიცებულებები. ბავშვების,

რომლებიც მეორე ენას ითვისებდნენ 9-12 წლების შუალედში, სწავლის პროცესში უფრო მეტად იყო ჩართული ტვინის მარჯვენა ნახევარსფერო, ვიდრე იმათში, ვინც მეორე ენა ოთხი წლის ასაკამდე ათვისდა. კუკი ვარაუდობს, რომ გზა, რომლითაც ადამიანები ენას სწავლობენ, შეიძლება იყოს ერთ-ერთი ფაქტორი: „მარჯვენა ნახევარსფეროს ჩართულობა შესაძლოა გამოწვეული იყოს იმით, რომ შემსწავლელებს არ ჰქონდეთ ერთი კონკრეტული გზა მეორე ენის შესწავლისა: ის შეიძლება ისწავლებოდეს მრავალი გზით და არა ერთი რომელიმეთი, როგორც პირველი ენის შემთხვევაში და, აქედან გამომდინარე, ნახევარსფეროებში უფრო ფართოდ გავრცელდეს“ (1992: 572). ჰული და ვაიდი (2007) მიუთითებენ პირველი და მეორე ენების ათვისების მოცულობისა და ხანგრძლივობის მნიშვნელობაზე. იმის გამო, რომ მათ უფრო მეტი გამოცდილება აქვთ ორი ენის გაგებისა და პროდუცირებისა, შესაძლოა „ადრეული ასაკიდან ბილინგვალეების შემთხვევაში გაძლიერდეს და აჩქარდეს ენის დამუშავების ავტომატიზების პროცესი“ (ვატენდორფი და ფესტმენი, 2008: 16).

4. ტვინის დაზიანების შემთხვევაში ორი ან მეტი ენა ერთნაირად იკარგება და ფერხდება? როდესაც სახეზეა დაზიანების ან აღდგენის პროცესი, რომელი ენა აღდგება პირველად?

როგორც ამ თავის პირველ ნაწილშია აღნიშნული, ტვინის დაზიანებას მოჰყვება ენის დაკარგვისა და აღდგენის ერთი და იგივე ან ძალიან მსგავსი პროცესები ორივე / ყველა ენაში - მულტილინგვალეებში, თუმცა ბევრი გამონაკლისიცაა აღწერილი. ერთ-ერთი ადრეული ჰიპოთეზა შემდეგი იყო: ტვინის დაზიანების შემთხვევაში პირველად ავიწყდებათ ენა, რომელსაც ბოლოს სწავლობენ, შემდეგ ის, რომელსაც ბოლოს შესწავლილი ენის წინ სწავლობენ და ა. შ. პირველი ენა ყველაზე დიდხანს შენარჩუნდება. აღდგენის შემთხვევაში კი ჯერ პირველი ენა აღდგება. სინამდვილეში ეს არის მხოლოდ თეორიული შესაძლებლობა, ყოველ შემთხვევაში, აღდგენის მიმდევრობასთან დაკავშირებით. ობლერი და გჯერლოუ (1999) ასკვნიან, რომ თავდაპირველი აღდგენისათვის გადამწყვეტია, თუ რომელ ენას იყენებდა ადამიანი უფრო ხშირად რამდენიმე წლის განმავლობაში ინციდენტამდე, რომელმაც ტვინის დაზიანება გამოწვია და არა პირველი თუ მეორე ენა.

ამ საკითხის შესახებ კვლევები აჩვენებს, რომ არა მხოლოდ სხვადასხვა ენამ შეიძლება განიცადოს სხვადასხვანაირი გავლენა, არამედ სხვადასხვა უნარი ერთ ენაში შეიძლება სხვადასხვანაირად დაზიანდეს. მაგ.: სინტაქსი - ლექსიკის საპირისპიროდ, პროდუცირება - გაგების საპირისპიროდ, ან ვერბალური - წერითი სახეობის საპირისპიროდ. ეს დაკვირვება შესაძლოა გამოყენებული იყოს იმ ვარაუდის განსამტკიცებლად, რომ ენის სხვადასხვა ელემენტი ტვინის სხვადასხვა ნაწილშია ლოკალიზებული.

შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ის, რაც ტვინს ემატება მეორე ენის ათვისების პროცესში, ძალიან არ განსხვავდება და არც სრულადაა იზოლირებული იმისგან, რაც პირველი ენის დროს გაჩნდა ტვინში. თუმცა, არსებობს დამაინტრიგებელი სხვაობებიც: ზოგი განსხვავება, შესაძლოა, გამოწვეული იყოს მეორე ენის ფლობის დონით, ზოგი - მეორე ენის შესწავლის პირობებით და ზოგიერთი კი იმის გამო, რომ ჩვენი ტვინები არ არის ზუსტად ერთნაირად „მოწყობილი“. ამ სფეროში მიმდინარე კვლევები სწრაფად განვითარდა ტვინის სკანირების ტექნოლოგიების განვითარების წყალობით. ეს იძლევა იმედს, რომ უფრო მეტი პასუხის გაცემა გახდება შესაძლებელი ნევროლოგიური პოზიციიდან კითხვაზე, როგორ ისწავლება მეორე ენები და რატომ არის ზოგიერთი შემსწავლელი სხეებზე წარმატებული.

სწავლის პროცესი

ფსიქოლოგია გვთავაზობს სამ ძირითად კონცეფციას სწავლის პროცესთან დაკავშირებით: ინფორმაციის დამუშავება (IP), კონექციონიზმი და სირთულის თეორია. ინფორმაციის დამუშავების ჯონ ანდერსონისეულმა კონცეფციამ (1983) უფრო დიდი გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების კვლევებზე, ვიდრე სხვა ფსიქოლოგიურმა მიდგომებმა. სამივე მიდგომა ამტკიცებს, რომ ენის ათვისება არსობრივად არ განსხვავდება ნებისმიერი სხვა ცოდნის ათვისებისაგან: მათემატიკის, მანქანის მართვის ან იაპონურის შესწავლა არ უკავშირდება არსობრივად განსხვავებულ მენტალურ აქტივობებს. სწავლა სწავლაა. ჩვენ ზოგადად გადავხედავთ ინფორმაციის დამუშავების კონცეფციას და შემდეგ განვიხილავთ მასზე დამყარებულ სამ მიდგომას: **მრავალგანზომილებიან მოდელს, დამუშავების შესაძლებლობასა და კონკურენციის მოდელს.** კონექციონიზმის კონცეფციაც ამტკიცებს, რომ „სწავლა სწავლაა“, თუმცა სწავლის პროცესს განიხილავს, როგორც ასოციაციების გაძლიერების საკითხს და არა წესებისა და პრინციპების განზოგადებას. სირთულის თეორია აქცენტს აკეთებს პროცესებსა და ცვლილებებზე სხვადასხვა კუთხით. როგორც უკვე აღვნიშნეთ ენის განვითარებასთან დაკავშირებით, ეს მეთოდი სხვა ფსიქოლოგიური მიდგომებისაგან განსხვავდება იმით, რომ მნიშვნელობას ანიჭებს 1) სოციალურ, კონტექსტუალურ და კოგნიტურ ფაქტორებს და 2) ცვალებადობის როლს.

ინფორმაციის დამუშავება (IP)

ინფორმაციის დამუშავებაზე დამყარებული მიდგომები განიხილავს მენტალურ პროცესებს, რომლებიც მეორე ენის სწავლისა და გამოყენების პროცესშია ჩართული. ეს მოიცავს ახალი ინფორმაციის აღქმასა და შენატანს; მენტალური წარმოდგენების ფორმირებას, ორგანიზებასა და მოწესრიგებას; ასევე, გამოსწორებისა და საბოლოო პროდუქტის მიღების სტრატეგიებს. ინფორმაციის დამუშავების მიდგომაში არსებობს რამდენიმე ვარაუდი (მაკლაგლინი, 1987):

- (1) მეორე ენის შესწავლა რთული კოგნიტური უნარის ათვისებაა. ამ თვალსაზრისით, ენის შესწავლა სხვა რთული უნარების ათვისების მსგავსია.
- (2) რთული უნარები შეიძლება დაიყოს უფრო მარტივ უნარებად, რომლებიც იერარქიულადაა განაწილებული. დაბალი რანგის კომპონენტების ცოდნა წინასწარი პირობაა უფრო მაღალი რანგის ელემენტების შესასწავლად.
- (3) სწავლა საწყის ეტაპზე მოითხოვს შემსწავლელის ყურადღებას, რაც შეიცავს კონტროლირებულ დამუშავებას.
- (4) კონტროლირებული დამუშავება მოითხოვს მნიშვნელოვან გონებრივ „სივრცეს“ და ყურადღებას.
- (5) ადამიანს შეზღუდული აქვს დამუშავების უნარის მოცულობა. მათ შეუძლიათ ყურადღების გამახვილება მხოლოდ ერთი კონტროლირებული დამუშავების მოთხოვნაზე ერთ მომენტში.
- (6) შემსწავლელები კონტროლირებული დამუშავებიდან ავტომატურად მიდიან პრაქტიკის საშუალებით. ავტომატური დამუშავება მოითხოვს ნაკლებ მენტალურ „სივრცეს“ და ყურადღებას.

- (7) სწავლის პროცესი მოიცავს შემადგენელი უნარების კონტროლირებულიდან ავტომატურამდე განვითარებას. ეს იძლევა საშუალებას, კონტროლირებული დამუშავების შესაძლებლობები ახალი ინფორმაციის მიღებისა და უფრო მაღალი რანგის უნარების გამომუშავებისათვის იყოს გამოყენებული.
- (8) კონტროლირებულიდან ავტომატურ დამუშავებამდე განვითარების გარდა, სწავლის პროცესი მოიცავს გონებრივი (მენტალური) წარმოდგენების რესტრუქტურისა და რეორგანიზებას.
- (9) მენტალური წარმოდგენების რეორგანიზება, როგორც სწავლის პროცესის ნაწილი, ხელს უწყობს სტრუქტურების კოორდინირებას, ინტეგრირებასა და ეფექტურობას. ეს ეხება რეაქციის დროსაც მათი აქტივიზაციის პროცესში.
- (10) მეორე ენის ათვისების პროცესში მეორე ენის შიდა რეპრეზენტაციების რესტრუქტურირება (მეხსიერებაში არსებულ უფრო ფართო მოცულობის ინფორმაციასთან ერთად) მნიშვნელოვანია მეორე ენის თავისუფლად ფლობის მისაღწევად.

გონებრივი შესაძლებლობების გამოყენების საჭიროება კონტროლირებული დამუშავების პროცესისათვის აშკარაა, როდესაც მეორე ენის ათვისებას ვიწყებთ და გვჭირდება ყურადღების კონცენტრირება ძირითადი ლექსიკისა და სინტაქსური სტრუქტურების აღსაქმელად ან პროდუცირებისათვის. მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ეს პროცესები ავტომატიზებულია, შესაძლებელი ხდება უფრო რთულ, მაღალი რანგის მახასიათებლებსა და შინაარსზე ფოკუსირება. შესაძლებლობების შეზღუდვის მსგავსი ვითარება გვაქვს (ჩვენ ადვილად ვხვდებით „ინფორმაციის სიჭარბეს“), როდესაც ვსწავლობთ ახალ „ენას“ ტექსტის კომპიუტერული დამუშავებისათვის. საწყის ეტაპზე ჩვენ უნდა გამოვიყენოთ კონტროლირებული პროცესი სიმბოლოების სწორად შესარჩევად და სწორი წესების გამოსაყენებლად. ძალიან ძნელია, ან თითქმის შეუძლებელია, ამავდროულად ყურადღება გავამახვილოთ უფრო მაღალი დონის შინაარსზე ან შემოქმედებით დამუშავებაზე. მას შემდეგ, რაც დაბალი დონის უნარები ავტომატიზებულია, შესაძლებელი ხდება საჭირო უნარების „გადამისამართება“ უფრო მაღალი დონის აზრების დამუშავებისათვის. ადამიანებს, ჩვეულებრივ, არ შეუძლიათ შექმნან „ონლაინ“ წერილობითი ტექსტი, სანამ ავტომატიზებული არ აქვთ ტექსტის დამუშავებისათვის საჭირო ისეთი დაბალი დონის კომპიუტერული უნარები, როგორებიცაა: ბეჭდვა, დოკუმენტის შენახვა და ფონტის შეცვლა. მაგალითების მოყვანა შეიძლება სხვა რთული არავერბალური უნარებიდან, მაგალითად, მანქანის მართვისა და თხილამურებით სრიალის სწავლის საწყის ეტაპზე აუცილებელია ყურადღების კონტროლი, რომელიც, პრაქტიკასთან ერთად, გამოცდილებაში გადაიზრდება; ამის შემდეგ ისინი ცნობიერი ცოდნის მიღმა არიან, თუ რაიმე უჩვეულო შემთხვევა არ დააბრუნებს კონტროლირებული დამუშავების პროცესში. ყურადღების კონტროლის ქვეშ მიმდინარე პროცესები ცვალებადია, თუმცა მას შემდეგ, რაც ავტომატურად გარდაიქმნება, უფრო ეფექტური და ძნელად შესაცვლელი ხდება. ფაქტობრივად, მეორე ენის გაქვავების (სწავლის პროცესის შეწყვეტის) ერთ-ერთი ახსნა ინფორმაციის დამუშავების პოზიციიდან შემდეგია: მეორე ენის გარკვეული ასპექტების ავტომატიზება შესაძლებელია მანამ განხორციელდეს, სანამ შემსწავლელი სამიზნე დონეს მიაღწევს. პოზიტიური შენატანი (ინფორმაცია) აღარ არის საკმარისი ენის

გაუმჯობესებისათვის. ინფორმაციის დამუშავებაში გამოიყოფა სამი საფეხური, როგორც ეს 4.2. ცხრილშია წარმოდგენილი (სკეპანი, 1998):

ცხრილი 4.2 ინფორმაციის დამუშავების საფეხურები		
შენატანი	ცენტრალური დამუშავება	შედეგი
აღქმა	კონტროლირებული- ავტომატური დამუშავება	პროდუცირება
	დეკლარირებული- პროცესუალური ცოდნა	
	რესტრუქტურზაცია	

შენატანი მეორე ენაში არის ნებისმიერი მაგალითი, რომელიც შემსწავლელს მიეწოდებათ, თუმცა მისი დამუშავება არ ხდება, სანამ შემსწავლელი რეალურად არ შენიშნავს მას, ანუ არ მიაქცევს ყურადღებას. ამის შემდეგ ხდება მისი ენაში მიღება. შენატანის აღქმის ამ დონეზე პრიორიტეტები დიდწილად განსაზღვრულია და ყურადღებაც კონკრეტული მიმართულებითაა გადანაწილებული. რიჩარდ შმიდტი (1990) ჩამოთვლის მახასიათებლებს, რომლებიც, მისი აზრით, გავლენას ახდენს აღქმის ან გაგების ხარისხზე:

- რამდენად ხშირად ვხვდებით ობიექტებს;
- საგნების აღქმის სიცხადე;
- ინსტრუქციული სტრატეგიები, რომლებითაც შესაძლებელია შემსწავლელის ყურადღების სტრუქტურირება;
- დამუშავების უნარი (მიდრეკილების შემადგენელი ნაწილი), რომელიც პიროვნებებს აქვთ;
- კონკრეტული ობიექტების ცნობის/შემჩნევისათვის მზადყოფნა (დაკავშირებულია სირთულის იერარქიასთან);
- მოთხოვნები ამოცანის შესასრულებლად ან იმ აქტივობების ხასიათი, რომლებშიც შემსწავლელი ჩართული.

სწავლის პროცესში ინფორმაციის დამუშავების მიდგომასთან ერთად, განვითარებისა და შემოწმების სტრატეგიების გამოყენება შენატანის აღქმის გასაუმჯობესებლად და ყურადღების სტრუქტურირებისათვის იყო ძირითადი საყრდენი უცხო ენის ინსტრუქციულ დიზაინსა (მეთოდიკა) და პედაგოგიკაში და ენაში წარმატებულ მიღებას განაპირობებდა.

მეორე ენის ათვისების შედეგი არის ენა, რომლის პროდუცირებასაც შემსწავლელი ახდენს მეტყველებაში / ნიშნებში ან ნაწერში. შედეგის მნიშვნელობა მეორე ენის ათვისების პროცესში სრულყოფილად არის გადმოცემული მერილ სვანის ნაშრომებში (იხ. მაგ, სვანი და ლაპკინი, 1995).

პროდუცირებაში ვარჯიში შემსწავლელს ეხმარება შემდეგნაირად:

- აძლიერებს ენის თავისუფლად ფლობას ავტომატიზმის პრაქტიკით განვითარებით;
- ცოდნაში არსებული ხარვეზების შემჩნევით, როდესაც უხდებათ სემანტიკურიდან სინტაქსურ დამუშავებაზე გადასვლა, რასაც შეუძლია შემსწავლელის ყურადღება წარმართოს რელევანტურ ინფორმაციაზე;

- შუალედური (ინტერენის) განვითარებაზე დაფუძნებული ჰიპოთეზის შემოწმებით, რაც მონიტორინგისა და გადახედვის საშუალებას იძლევა;
- ენის შესახებ საუბრით, რაც მოიცავს რელევანტური ინფორმაციის გამოვლენას და თანამშრომლობის გზით პრობლემების გადაჭრას.

თავისუფლად პროდუცირება მიიღწევა როგორც ავტომატიზებულ წესებზე დამყარებული სისტემის გამოყენებით, ისე დამახსოვრებული ელემენტებით, რომლებიც მაგალითის ან შაბლონის როლს ასრულებენ და „მოძიებულია და გამოიყენება, როგორც ერთი მთელი“ (სკეჰანი, 1998 :60).

ცენტრალური დამუშავება ამ მოდელის გულია, სადაც მიმდინარეობს სწავლის პროცესი. სწორედ აქ გადადიან შემსწავლელები კონტროლირებულიდან ავტომატურ დამუშავებაზე და აქვე ხდება ცოდნის რესტრუქტურირება. შესაძლებელია ავტომატიზაციის ხარისხის შემოწმება, რადგან კონტროლირებული პროცესი მოითხოვს მეტ დროს. კვლევები, რომლებიც ზომავს დროს, რომელიც მულტილინგვალეს სჭირდებათ სიტყვების ან გრამატიკული სტრუქტურების გასახსენებლად, წარმოაჩენს, რომ მეორე ენა, მაშინაც კი, როდესაც ადამიანი ორივე ენას თავისუფლად ფლობს, ჩვეულებრივ, ნაკლებად ავტომატიზებულია, ვიდრე პირველი და, რაც უფრო ცუდად იცის ადამიანმა მეორე ენა, მით უფრო ნაკლებია ავტომატიზაციის ხარისხი.

ანდერსონის მიერ შემოთავაზებულ სწავლის მოდელში (ანდერსონი, 1976) დეკლარაციულიდან პროცედურულ საფეხურზე გადასვლა ბევრი თვალსაზრისით კონტროლირებულიდან ავტომატიზებული დამუშავების განვითარების პარალელურია. დეკლარაციული საფეხური მოიცავს იზოლირებული ფაქტებისა და წესების ათვისებას; დამუშავების პროცესი შედარებით ნელია და ხშირად ყურადღების კონტროლის ქვეშ მიმდინარეობს. პროცედურული საფეხური შეიცავს უფრო გრძელ, ასოციაციურად დაკავშირებულ ერთეულებს და ავტომატიზაციის ზრდას, რომელიც იძლევა ყურადღების რესურსების უფრო მაღალი დონის უნარებში გამოყენების შესაძლებლობას. პროცედურალიზაცია მოითხოვს პრაქტიკას.

როგორც ინფორმაციის შესახებ არსებულ ზემოთ ჩამოთვლილ ვარაუდებშია აღნიშნული, ცენტრალური დამუშავებისას მიმდინარე რესტრუქტურირება მენტალურ წარმოდგენებს (გამოსახულებებს) უფრო კოორდინირებულს, ინტეგრირებულსა და ეფექტურს ხდის. ეს შეიცავს რაოდენობრივ ცვლილებებს, რაც ნიშნავს, რომ მეორე ენის განვითარება არ შეიძლება დავახასიათოთ, როგორც უწყვეტი კონტინუუმი, რომელშიც ახალი ფორმები ემატება ძველს, არამედ ის წყვეტილი სიბრტყეა, რომელშიც ხდება სისტემატური რეორგანიზაცია და რეფორმულირება. შემსწავლელების მეტყველებიდან და ნაწერებიდან ხშირად ორი ტიპის მაგალითი მოჰყავთ. ერთ-ერთი მათგანია ათვისების მიმდევრობა, როდესაც შემსწავლელები პროდუცირებას უკეთებენ მეორე ენის ელემენტებს გაუნალიზებლად და იყენებენ მათ უშეცდომოდ, ხოლო შეცდომას უშვებენ მას შემდეგ, რაც უკვე დამუშავებულ ელემენტებს რესტრუქტურირებას უკეთებენ ახლად ფორმულირებული მოდელებისა და წესების შესაბამისად: ასე, მაგალითად, გრამატიკულად მცდარი ფორმების გამოყენების დაწყება ან მათი რაოდენობის ზრდა გამონათქვამებში ხშირად მეორე ენის ათვისების „პროგრესის“ ინდიკატორია. მსგავსი მტკიცებულება აღმოჩენილია U-ფორმის განვითარებაში. შემსწავლელები დასაწყისში იყენებენ სწორ ფორმას, როგორცაა მრავლობითის feet ინგლისურში, რომელსაც მოჰყვება არასწორი foots, რომელიც საბოლოოდ ისევ feet-ის სახით

წარმოდგება. ამ შემთხვევაში თავდაპირველად feet-ის შესწავლა მოხდა გაუანალიზებლად, შემსწავლელი ვერ ამოიცნობს, რომ ეს არის foot-ისა და პლუს მრავლობითის კომბინაცია. შემდგომში გამოყენებული ფორმა foots სისტემური რესტრუქტურირების მტკიცებულებაა. შემსწავლელი მას იყენებს მრავლობითი რიცხვის -s სუფიქსის შესწავლის შემდეგ. Feet-ის ხელახლა გამოყენებას შემსწავლელი იწყებს მას შემდეგ, რაც სწავლობს გამონაკლისებს მრავლობითი რიცხვის წარმოებისას.

ათვისების თანამიმდევრობასთან დაკავშირებული თეორიები

მეორე ენის ათვისების კვლევებში ფსიქოლოგიური მიდგომების გამოყენებამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა იმის გასაგებად, თუ რატომ ითვისებენ კონკრეტულ ელემენტებს ფიქსირებული მიმდევრობით. ამ მოდელთაგან ერთ-ერთი ყველაზე ცნობილია მრავალგანზომილებიანი მოდელი, რომლის ავტორები არიან მკვლევრები, რომლებიც ZISA-ს პროექტის ფარგლებში დასაწყისიდანვე აკვირდებოდნენ ადამიანებს, რომელთა პირველი ენა იყო იტალიური, ესპანური და პორტუგალიური და სწავლობდნენ გერმანულს, როგორც მეორე ენას (იხ. კლაჰსენი, მისელი და პიენემანი, 1983). ეს მოდელი შეიცავს შემდეგ მტკიცებებს:

- შემსწავლელები ითვისებენ გარკვეულ გრამატიკულ სტრუქტურებს ევოლუციური მიმდევრობით;
- ევოლუციური მიმდევრობა ასახავს, როგორ ახერხებენ შემსწავლელები დამუშავების პროცესის შეზღუდვების გადალახვას;
- ენის სწავლებისას გამოყენებული ინსტრუქციები, რომელთა მიზანია განმავითარებელი მახასიათებლების სწავლება, წარმატებული იქნება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ შემსწავლელი დახელოვნებულია დამუშავების ოპერაციებში, რომლებიც დაკავშირებულია ათვისების წინა საფეხურებთან.

დამუშავების სტრატეგიები, რომლებიც პერცეფციისა და პროდუცირების განვითარების რიგში გარკვეულ როლს თამაშობს, ახსნილი აქვს კრაშენს (1984) ინფორმაციის დამუშავების შეზღუდულ შესაძლებლობებთან კავშირის გათვალისწინებით: „ლინგვისტური სტრუქტურები, რომლებიც მოითხოვს დამუშავების მაღალი დონის უნარებს, ათვისებული იქნება მოგვიანებით“ (კრაშენი, 1984, გვ. 221). რომელი სტრუქტურები მოითხოვს დამუშავების მეტ უნარს (ანუ უფრო რთულია), განისაზღვრება იმის მიხედვით, თუ მათი რომელი საბაზისო კავშირები ნარჩუნდება შედეგში და ნებისმიერი გადანაცვლების აღქმის სიცხადით. კლაშენი აყალიბებს შემდეგ იერარქიას (კრაშენი, 1984: 23):

- (1) კანონიკური მიმდევრობის სტრატეგია: არ გვხვდება გადანაცვლება საბაზისო სიტყვების მიმდევრობაში. სტრუქტურებს, რომლების დამუშავებაც ამ სტრატეგიით ხდება, პირველად ითვისებენ.
- (2) ინიციალიზაცია / დასრულების სტრატეგიები: გადანაცვლებები, რომლებსაც საბაზისო ელემენტები გადააქვს პირველ ან ბოლო პოზიციაზე გრამატიკულ რიგში, აღქმის სიცხადით ხასიათდება და, შესაბამისად, უფრო ადვილია დასამუშავებლად, ვიდრე ცვლილებები შიდა პოზიციაზე.
- (3) ქვეწყობილი წინადადების სტრატეგია: დამოკიდებულ წინადადებაში გადანაცვლება არ არის დასაშვები. ეს გავლენას ახდენს იმაზე, რომ „შემსწავლელები თავდაპირველ ეტაპზე იყენებენ გარკვეულ გადანაცვლებებს მხოლოდ მთავარ წინადადებაში და[...] ამდენად, დამოკიდებულ წინადადებაში ელემენტთა მიმდევრობა ნაკლებად ცვალებადია“.

მრავალგანზომილებიანი მოდელის რეორიენტაცია ცნობილია დამუშავების შესაძლებლობის თეორიის სახელით (ფიენემანი, 1998; ფიენემანი და კესლერი, 2011); მისი მიზანია, აგრეთვე, განსაზღვროს და ახსნას ის მიმდევრობა, რომლითაც დამუშავების უნარები ვითარდება ენის სწავლასთან მიმართებით. ფიენემანი და ჰაკანსონი (1999) გვთავაზობენ დამუშავების უნარის ათვისების იერარქიას:

- (1) ლემაზე/სიტყვაზე წვდომა: სიტყვები (ან ლემები) მუშავდება, თუმცა ჯერ არ ატარებენ არავითარ გრამატიკულ მნიშვნელობას და არც რიგითობის წესებთან არ არიან დაკავშირებულნი.
- (2) კატეგორიზაციის პროცედურა: ლექსიკური ერთეულები კატეგორიზებულია და შესაძლოა დაემატოს გრამატიკული ინფორმაცია (რიცხვი და სქესი სახელებს, დრო - ზმნებს).
- (3) ფრაზული პროცედურა: ოპერაციები ხორციელდება ფრაზის დონეზე. მაგალითად: რიცხვის ან სქესის შეთანხმება ზედსართავსა და სახელს შორის სახელურ ფრაზაში.
- (4) S-პროცედურა: გრამატიკული ინფორმაციის გაცვლა შესაძლებელია ფრაზის საზღვრებს, მაგალითად, რიცხვში შეთანხმება სუბიექტსა და ზმნას შორის.
- (5) წინადადების საზღვარი: მთავარ და დამოკიდებულ წინადადებებში შესაძლოა სხვადასხვა ვითარება გვქონდეს. ეს არის იმპლიკაციური იერარქია იმ თვალსაზრისით, რომ პირველ დონეზე დამუშავების უნარი წინაპირობაა მეორე დონისათვის, მეორე დონე - მესამისთვის და ასე შემდეგ. სტრატეგიების მიმდევრობაში აღწერილია შემსწავლელის გრამატიკის განვითარების პროცესი, კერძოდ, რა არის წინაპირობა გრამატიკული (სინტაქსი და მორფოლოგია) წესების ასათვისებლად მომდევნო ეტაპზე.

ამ მიმდევრობის უნივერსალურობა შემოწმებულია მკვლევრების მიერ და, ძირითადად, შედეგები მხარს უჭერს თეორიას. პიენემანის მიერ ჩატარებული გერმანულის, როგორც მეორე ენის ანალიზისა (პიენემანი, 1998) და და შვედურის, როგორც მეორე ენის შესახებ ადრეული კვლევის მონაცემების ხელახალი ანალიზის (პიენემანი და ჰაკანსონი, 1999) შემდგომ ყველაზე ფართო კვლევები ჩატარდა დანიურ, ნორვეგიულ და შვედურ ენებზე (გლაჰნი და სხვ. 2001). ვარაუდი, რომ მეორე ენის სწავლებისას ინსტრუქციები მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება ეფექტური, თუკი ის შემსწავლელის განვითარების რიგის მომდევნო საფეხურზეა ორიენტირებული (და არა უფრო მაღალ დონეზე), ბევრ ენაშია შემოწმებული მეოცე საუკუნის 70-იანი წლებიდან (განხილული აქვთ სპადასა და ლაითბოუნს, 1999). შედეგები განიხილავს განვითარების მიმდევრობისა და ინსტრუქციების დონის ურთიერთკავშირს და მითითებულია, რომ, ყოველ შემთხვევაში, ზოგი სტრუქტურისა და ზოგიერთი შემსწავლელისათვის უფრო მაღალი დონისათვის შესაბამისი ინსტრუქციების მიწოდება შეიძლება უფრო ეფექტური იყოს. სირთულეები შეინიშნება ინსტრუქტაჟის სახესთან მიმართებითაც (მაგალითად, მიეწოდებათ თუ არა ექსპლიციტური შეპირისპირებითი ინფორმაცია პირველი და მეორე ენების შესახებ) და რა დონეზე შეიძლება იყოს პირველი ენის ცოდნა გამოსაყენებელი... თუმცა, ეს სირთულეები არ აბათილებს ვარაუდს ათვისების თანამიმდევრობის შესახებ; მაშინაც კი, როდესაც შემსწავლელები სარგებელს იღებენ უფრო მაღალი დონისათვის შესაბამისი ინსტრუქციებიდან, მათი პროგრესი მიმდინარეობს განვითარების იმავე მიმდევრობით.

კონკურენციის მოდელი

კიდევ ერთი ფსიქოლოგიური მოდელი, რომლის მიზანია პასუხი გასცეს კითხვას, თუ როგორ სწავლობენ ენას, კონკურენციის მოდელია; (ბეიტსი და მაკვინეი, 1981). ეს არის ფუნქციონალური მიდგომა, რომლის მიხედვითაც ივარაუდება, რომ ნებისმიერი ლინგვისტური პერფორმანსი მოიცავს გარეგნულ ფორმასა და შინაგან ფუნქციას შორის ურთიერთგანპირობებულობას. ლექსიკური ერთეულის ფორმა წარმოდგენილია აუდიალური ფორმით, ხოლო ფუნქცია - სემანტიკის პლანის ელემენტია; ლექსიკურ ნაკადში ერთეულების ფორმები წარმოადგენს სიტყვათა თანამიმდევრობის მოდელს, მორფოლოგიურ ფლექსიას, ხოლო მათი ფუნქცია არის გრამატიკული. მაგალითად, სიტყვა horse-ის ფორმა წარმოდგენილია ბგერებით [hors]. ფუნქციაა ოთხფეხა თივის მჭამელი ცხოველის გადმოცემა. წინადადებაში Horses eat hay (ცხენები ჭამენ თივას) სიტყვათა მიმდევრობები horses ზმნის წინ და hay მის შემდეგ ფორმებია; ფუნქციაა იმის გადმოცემა, რომ Horses არის სუბიექტი, ხოლო hay – ობიექტი. -s, რომელსაც horses შეიცავს, აგრეთვე ფორმაა; მისი ფუნქციაა, გადმოსცეს, რომ ლაპარაკია ერთზე მეტ ცხენზე. ამ მეთოდის მიხედვით, ფორმისა და შინაარსის ურთიერთდამოკიდებულება პირველი ენის ათვისების საფუძველია. მეორე ენის ათვისება შეიცავს პირველ ენაში ათვისებული ურთიერთდამოკიდებულების სისტემის მორგებას იმ სისტემასთან, რომელიც სამიზნე ენისათვის შესაფერისია. ეს მიიღწევა ენობრივ შენატანში იმ სიგნალების გამოვლენით, რომლებიც დაკავშირებულნი არიან კონკრეტულ ფუნქციასთან და იმის ამოცნობით, თუ რა წონა უნდა მიეცეს თითოეულ შესაძლო სიგნალს (სიგნალების სიძლიერე). ინგლისურ ენაში სიგნალია, რომ horses არის სუბიექტი წინადადებაში Horses eat hay. სიტყვათა წყობა – horses დგას ზმნის წინ. იაპონურში სიგნალი იქნებოდა ბრუნვის ნიშანი -ga, რომელიც სიტყვას ბოლოში დაერთვის და ნიშნავს, რომ ეს სიტყვა სუბიექტია (ანუ სახელს აქვს სახელობითი ბრუნვა).

ბრაიან მაკვინეი (დაბ. ნიუ იორკში), 1945 წელს ფსიქოლოგი

ბრაიან მაკვინეის კვლევებმა ენების დამუშავების შესახებ სხვადასხვა ენაში კონკურენციის მოდელის წარმოშობას შეუწყო ხელი. მაკვინეიმ ეს მოდელი ელიზაბეტ ბეიტსთან ერთად შეიმუშავა (მაკვინეი და ბეიტსი, 1989). ამ კვლევაში დამუშავების ბევრი ასპექტია შესწავლილი: მოზარდების მიერ წინადადების დამუშავება, წინადადების დამუშავების პროცესის განვითარება ბავშვებში და აფაზიის მქონე ადამიანების ენის დამუშავების პროცესი. მაკვინეის შექმნილი აქვს კომპიუტერული პროგრამები და ბაზები (CHILDES - Child Language Data Exchange System), რომლებიც გამოყენებულია 800-ზე მეტი მკვლევრის მიერ მსოფლიოს 46 ქვეყანაში.



შენატანში შესაძლებელია რამდენიმე სიგნალის ერთდროულად არსებობა; ენის დამუშავება შეიცავს „კონკურენციას“ სიგნალებს შორის. მაგალითად, სუბიექტის გრამატიკული ფუნქციისათვის შესაძლო სიგნალები არის სიტყვათა რიგი, შეთანხმება, ბრუნვის ნიშანი და სულიერება (ანუ უნარი ნებაყოფლობითი მოქმედებისა). ყველა შესაძლო სიგნალი

წარმოდგენილია შემდეგ წინადადებებში (ზოგი არ არის გრამატიკული ან სათანადოდ გრამატიკული):

- ა. The cow kicks the horse.
- ბ. The cow kick the horses .
- გ. Him kicks the horse.
- დ. The fence kicks the horse.

ინგლისურში სიტყვათა რიგის სიძლიერე, როგორც სიგნალი, შესაძლებელია (სხვა შესაძლებლობებთან ერთად) შემოწმდეს შემდეგნაირად: ადამიანებს, რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ვუთხრათ ამტიპის წინადადებები და ვკითხოთ, განსაზღვრონ სუბიექტი და ობიექტი თითოეულ მათგანში (მაგ. who/ what does the “kicking”). მიუხედავად იმისა, რომ **ბ** და **გ** წინადადებები არაგრამატიკულია, ხოლო **დ** ანომალიურ შემთხვევას აღწერს, ინგლისურის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე, დიდი ალბათობით, ამოიცნობს, რომ პირველი სახელი არის ქვემდებარე, მაშინაც კი, როდესაც **ბ** წინადადებაში ზმნა შეთხზებულია მეორე ადგილას წარმოდგენილ სახელთან და არა პირველთან. **გ** წინადადებაში him ბრუნვის ნიშნით განსაზღვრულია, როგორც ობიექტი (მოქმედების მიმღები) და არა სუბიექტი, ხოლო **დ** წინადადებაში fenceis (ღობეები) უსულო სახელია და პირდაპირი მნიშვნელობით ზმნა kick (წიხლის კვრა) მოქმედ პირად ვერ მივიჩნევთ. ეს წინადადებები რომ სხვა ენებზე გადაგვეთარგმნა, სუბიექტის იდენტიფიცირება განსხვავებული იქნებოდა, იმის მიხედვით, შეთანხმებას აქვს უფრო მეტი წონა, ბრუნვის ნიშანს თუ სულიერების კატეგორიას. მაგალითად, იაპონურში ბრუნვის ნიშანს -ga, რომელიც დაერთვის სახელს, (თუ სხვა -ga არ არის), ექნებოდა მეტი წონა იმის განსაზღვრისას, რომ სწორედ ეს სახელია ქვემდებარე, არა აქვს მნიშვნელობა, რა ადგილი უკავია მას სიტყვათა რიგში. ადამიანმა, რომლისათვისაც ინგლისური პირველი ენაა, შესაძლოა იაპონურის, როგორც მეორე ენის შესწავლისას სიტყვათა ძლიერი რიგის სიგნალის არასწორი ტრანსფერი განახორციელოს ფორმისა და ფუნქციის ურთიერთსახვის საწყის ეტაპზე (და სუბიექტად შეცდომით მიიჩნიოს სახელი, რომელიც პირველ ადგილზეა წარმოდგენილი), ისევე, როგორც ადამიანებმა, რომელთათვისაც იაპონური მშობლიური ენაა, შესაბამისად, შესაძლოა მათი პირველი ენისათვის დამახასიათებელი სიგნალები გადაიტანონ ინგლისურში და შეცდომით აღიქვან ესა თუ ის გრამატიკული კატეგორია. ფორმისა და ფუნქციის დამოკიდებულების სწორად ათვისებას, პირველ რიგში, განაპირობებს ალბათობა, რომ კონკრეტული ფუნქციური ინტერპრეტაციები უნდა შეირჩეს კონკრეტული სიგნალის არსებობისას. თუ ალბათობა მაღალია, სიგნალი საიმედოა. მაკვინეი გვთავაზობს სიგნალის სიძლიერის განსაზღვრის ქვემოთ მოცემულ ნიშნებს (მაკვინეი, 2001 :74–75; აგრეთვე - ელისი, 2008 :473–79):

- ამოცანის სიხშირე: რამდენად ხშირად აქვს ადგილი ფორმისა და ფუნქციის ურთიერთსახვას. ინგლისური წინადადებების აბსოლუტურ უმრავლესობაში სუბიექტი ზმნის წინ არის წარმოდგენილი, ამდენად, სიტყვათა რიგის ფორმისა და სუბიექტის ფუნქციის ურთიერთდამოკიდებულება საკმაოდ ხშირად გვხვდება.
- კონტრასტულობა: როდესაც სიგნალი სახეზეა, აქვს თუ არა მას კონტრასტული ეფექტი. ზემოთ მოცემულ **ა** ნიმუშში, მაგალითად (The cow kicks the horse), მესამე პირის მხოლოდობითის ნიშანი -s ზმნაში ეთანხმება ორივე სახელურ ფრაზას,

ამდენად, შეთანხმების სიგნალი არაფერს გვეუბნება იმის შესახებ, თუ რომელი მათგანია სუბიექტი. იმისთვის, რომ სიგნალი გამოსადეგი იყოს, ის უნდა იყოს კონტრასტული.

- არაწინააღმდეგობრივი: რამდენად ხშირად მოჰყვება ამა თუ იმ სიგნალის გამოყენებას სწორი ინტერპრეტირება (გაგება) სხვა პოტენციურ სიგნალებთან შედარებით.

პირველი ენიდან მეორე ენაში სიგნალების სიძლიერის ტრანსფერი უფრო ხშირად მეორე ენის ათვისების ადრეულ საფეხურზე ხდება, როდესაც სისტემები განსხვავებულია, თუმცა, კვლევები აჩვენებს, რომ ზოგი შემსწავლელი, საბოლოო ჯამში, უარს ამბობს პირველი ენის სიგნალებზე მეორე ენის სასარგებლოდ, ზოგიერთი კომპრომისულ ვარიანტზე მიდის - აერთიანებს ორივე სისტემას, ხოლო ზოგიერთი განასხვავებს ენებს ამ თვალსაზრისით დამუშავებისას.

კონექციონისტური მიდგომები

სწავლისადმი კონექციონისტურ მიდგომებს ბევრი საერთო აქვს ინფორმაციის დამუშავების პერსპექტივასთან, მაგრამ აქცენტებს აკეთებს სტიმულებსა და პასუხებს შორის კავშირების ძალის ზრდაზე და არა „წესებისა“ და რესტრუქტურირების აბსტრაქციების შედეგად გამოტანილ დასკვნებზე. მართლაც, კონექციონისტური მიდგომის თვალსაზრისით, სწავლის პროცესი ამ კავშირების ძალის ზრდაა. ამ იდეის ვერსიები გვხვდება ფსიქოლოგიაში, მინიმუმ, მეოცე საუკუნის 40-50-იან წლებში (იხ. მაკლელანდი, რუმელჰარტი და ჰინტონი, 1986, ისტორიული განვითარების მიმოხილვა), მაგრამ კონექციონიზმმა, როგორც პირველი და მეორე ენის ათვისების მოდელმა, ფართო ყურადღება მიიპყრო მხოლოდ მეოცე საუკუნის 80-იანი წლებიდან. ყველაზე ცნობილი კონექციონისტური მოდელია პარალელურად მიმდინარე დამუშავება (PDP). ამ თვალსაზრისის მიხედვით, დამუშავების პროცესი მიმდინარეობს ტვინის კვანძების ქსელში (ან „ერთეულებში“), რომლებიც ერთმანეთთან არხებითაა დაკავშირებული. როდესაც შემსწავლელს შენატანში რეგულარულად წარუდგენენ ერთეულების მოდელებს, ისინი გამოყოფენ კანონზომიერებებს ამ მოდელებიდან; სავარაუდო კავშირები ყალიბდება და ძლიერდება. კვანძებს შორის კავშირებს ეწოდება კავშირების ძალა ან აქტივაციის მოდელები. კავშირების ძალა იცვლება შენატანის სიხშირის და უკუკავშირის ხასიათის მიხედვით. ვარაუდს, რომ ამგვარი სწავლის პროცესი არ არის დამოკიდებული თანდაყოლილი ცოდნის მარაგზე (როგორცაა უნივერსალური გრამატიკა) ან წესების ჩამოყალიბებაზე, მხარს უჭერს კომპიუტერული სტიმულაციები. მაგალითად, რუმელჰარტმა და მაკლელანდმა (რუმელჰარტი და მაკლელანდი, 1986) წარმოადგინეს, რომ კომპიუტერს, რომელშიც ჩაპროგრამებულია „მოდელების დამაკავშირებელი ქსელი“, შეუძლია ისწავლოს ზმნის საბაზისო ფორმების დაკავშირება წარსულის ფორმებთან ყოველგვარი წინასწარი „წესების“ გარეშე და იმავე წესებით, რომლებითაც ბავშვები ინგლისურს, როგორც პირველ ენას, სწავლობენ. ეს მოდელი წარმოადგენს როგორც წესიერი, ისე არაწესიერი ზმნების ფლექსიისათვის (არაწესიერ ზმნებში ტრანსფერის ჩათვლით) და U-ფორმის განვითარების გზისათვის (განხილულია წინა ნაწილში, ათვისების მიმდევრობის შესახებ) იდეალურ მიდგომას, რომელიც ხშირადაა წარმოდგენილი ლინგვისტურ მოდელებსა და სხვა კოგნიტურ მოდელებში, როგორც წესებზე დამყარებული სწავლის პროცესის მტკიცებულება. დამუშავების პროცესის შესახებ ვარაუდები

კონექციონიზმის/პარალელურად მიმდინარე დამუშავების თვალსაზრისით, განსხვავდება ტრადიციული ინფორმაციის დამუშავების შეხედულებისაგან მნიშვნელოვანი თვალსაზრისით. მაგალითად მოვიყვანო შემდეგს (მაკკლელანდი, რუმელჰარტი და ჰინტონი, 1986; რობინსონი, 1995):

(1) *ყურადღება* არ განიხილება, როგორც ცენტრალური მექანიზმი, რომელიც მიმართავს ინფორმაციას მეხსიერების სხვადასხვა საცავს შორის, რომელიც ინფორმაციის დამუშავების თეორიის მიხედვით, ხელმისაწვდომია კონტროლირებული დამუშავებისათვის, ავტომატურის საპირისპიროდ. ყურადღება არის მექანიზმი, რომელიც „მიმდინარეობს“ დამუშავების პროცესში ლოკალური მოდელების ფარგლებში.

(2) ინფორმაციის დამუშავება თავისი ბუნებით არ არის თანმიმდევრული, ანუ, „ის არ არის მილსადენი, რომელსაც ინფორმაცია გადააქვს ფიქსირებული თანმიმდევრობით ერთი საცავიდან შემდეგში“ (რობინსონი, 1995: 288). სინამდვილეში, დამუშავება პარალელურად მიმდინარეობს: ბევრი კავშირი ერთდროულადაა გააქტიურებული.

(3) ცოდნა ინახება და აღდგება არა როგორც მოდელები (პატერნები), არამედ როგორც „კავშირების ძალა“ ერთეულებს შორის, რომელიც როლს ასრულებს მოდელების (პატერნების) ხელახალ შექმნაში.

ნათელია, რომ პარალელური დამუშავება გამოიყენება, როდესაც ამოცანა ერთდროულად დაკავშირებულია სრულიად განსხვავებულ რესურსებთან, მაგალითად, მობილურ ტელეფონზე საუბარი მოტოციკლეტის მართვისას, მაგრამ ის ნაკლებად მიმდინარეობს ინტეგრირებული ამოცანების პროცესში - ლაპარაკის ან კითხვის დროს, როდესაც ფონოლოგიის, სინტაქსური სტრუქტურების, მნიშვნელობისა და პრაგმატული განზრახვის კოდირება/დეკოდირება ერთდროულად ხდება. ტვინში არსებული მრავალი კავშირის ერთდროულად გააქტიურება საჭირო ენის წარმატებულად პროდუცირებისა და გაგებისათვის და არა მიმდევრობით დამუშავება (ერთი მეორის მიყოლებით). ჩატარდა მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებით ამ მეთოდზე დამყარებული პატარა გამოკვლევა. ვარაუდი შემდეგია: პირველი ენიდან მეორეში ტრანსფერი იმიტომ ხდება, რომ უკვე არსებული მყარი კავშირები აბრკოლებს მეორე ენის ქსელის წარმოქმნას. სიხშირე კავშირების ძალის უპირველესი განმაპირობებელია, ამდენად, შესაძლოა გვევარაუდა, რომ პირველი ენის ყველაზე გავრცელებული მოდელები გამოიწვევდა ინტერფერენციას მეორე ენაში, თუმცა ლინგვისტური პერსპექტივიდან ჩატარებული კვლევა ტრანსფერის შესახებ ამ დასკვნას არ ადასტურებს; პირველი და მეორე ენების ურთიერთობა არ არის ასე მარტივი. ენის ათვისების კონექციონისტური მიდგომის მხარდამჭერები აღნიშნავენ, რომ სიხშირე ყოვლისმომცველი კაუზალური ფაქტორია” (ელისი, 2002: 179), რომელიც ურთიერთქმედებს სხვა გადამწყვეტ ფაქტორებთან, მათ შორის რამდენად თვალსაჩინო ენობრივ მოდელებს შეიცავს შენატანი, რომელსაც შემსწავლელები იღებენ. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, რეგულარულია ეს მოდელები თუ წარმოდგენილია ბევრი სახესხვაობითა და გამონაკლისით. ბევრი ლინგვისტი და ფსიქოლოგი ეწინააღმდეგება აზრს შენატანის სიხშირის გადამწყვეტი როლის შესახებ ენის სწავლებაში. ერთ-ერთი კონტრარგუმენტი ისაა, რომ ზოგი ყველაზე ხშირად გამოყენებული სიტყვა ინგლისურში (ყველაზე ხშირი the-ს ჩათვლით) შედარებით გვიან ჩნდება და ერთ-ერთი უკანასკნელია, რომლის უშეცდომოდ გამოყენებას სწავლობენ (თუკი საერთოდ სწავლობენ). და მაინც, მიუხედავად ვინმეს თეორიული შეხედულებისა, სიხშირის გავლენა მეორე ენის ათვისების პროცესზე იმსახურებს მეტ

ყურადღებას, ვიდრე მათ ჰქონდათ, სანამ ენის სწავლებაში გამეორებით სწავლება მოდიდან არ გადავიდა. მეორე ენის მკვლევრები, რომლებიც სხვადასხვა მიდგომებს იზიარებენ, დაუბრუნდნენ სიხშირის სწავლის პროცესზე გავლენის მნიშვნელობას.

სირთულის თეორია

რასაც მე ლარსენისა და ფრიმენის (2011) გავლენით სირთულის თეორიას ვეძახი, ახლო კავშირშია მეორე ენის ათვისების კვლევებში არსებულ დინამიკური სისტემების თეორიასთან (იხ. მაგ. ფონ გერტი, 2008), რთული სიტემების თეორიასა და ქაოსის თეორიასთან. ეს მიდგომა საფუძველს იღებს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების თეორიულ კვლევებში, სადაც მისი მთავარი მიზანია რთულ სისტემებში (მათ შორის ენაში) მიმდინარე ცვლილებების აღწერა და ახსნა. ლარსენ-ფრიმანი (1997) პირველი იყო, ვინც მეორე ენის ათვისებაში მისი გამოყენება სანდოდ მიიჩნია. მეორე ენის ათვისების ძირითადი შეკითხვა, რომელსაც სირთულის თეორია და მასთან დაკავშირებული სხვა თეორიები უპასუხებენ, 50 წელზე მეტი ხნის განმავლობაში განიხილებოდა, როგორც ეს მითითებული იყო მე-3 თავში: რა თამაშობს როლს ენობრივი განვითარების ხასიათსა და მიმდევრობაზე? როგორც უკვე ვნახეთ, ეს ყველაზე მნიშვნელოვანი კითხვაა ფსიქოლოგიური პერსპექტივისთვისაც. სირთულის თეორია ფუნდამენტურად განსხვავდება ლინგვისტური მიდგომების უმრავლესობისაგან იმით, რომ უარყოფს პირველი და მეორე ენების ასათვისებლად თანდაყოლილი მენტალური ენობრივი უნარის აუცილებლობას. ამ თვალსაზრისით, ის ეთანხმება ფსიქოლოგიაში ფართოდ გავრცელებულ შეხედულებას, რომ სწავლა თვისებრივად ერთი და იგივე პროცესია ნებისმიერ სფეროში (არა მხოლოდ ენაში). სირთულის თეორია სხვა ფსიქოლოგიური პერსპექტივებისგანაც განსხვავდება, თუმცა ის აერთიანებს მოსაზრებებს სოციალური და კონტექსტუალური ფაქტორების შესახებ, კოგნიტურთან ერთად, მეორე ენის ათვისების პროცესის აღსაწერად და ასახსნელად.

სირთულის თეორიის ძირითადი კონცეფცია, რომელიც მეორე ენაში გამოიყენება, შემდეგია - ყველა ენა და ენობრივი სახესხვაობა რთული სისტემაა, რომლებიც შეიცავს შემსწავლელის ენის ურთიერთდაკავშირებულ კომპონენტებსა და ეტაპებს.

მოსაზრება, რომ რთული სისტემა შეიცავს ურთიერთდაკავშირებულ კომპონენტებს, ნიშნავს, რომ ენობრივი დონეები - ფონოლოგია, ლექსიკა და დისკურსი - ურთიერთდაკავშირებულია განვითარების თვალსაზრისით. განვითარების პროცესში, თანდათანობით, სხვადასხვა კომპონენტი უფრო მოწესრიგებული, სტრუქტურირებული და ორგანიზებული ხდება. „მხოლოდ ინტეგრირებული დინამიკური კონცეფციის საშუალებით შეგვიძლია იმის გაგება, როგორ ხდება ეს“ (ელისი, 2008: 233).

ამდენად, როგორც პირველი, ისე მეორე ენების ათვისების პროცესში მოდელების ჩამოყალიბებაზე გავლენას ახდენს დინამიკური პროცესი. ეს არის მნიშვნელოვანი გადახვევა როგორც უნივერსალური გრამატიკის, ისე ფუნქციონალური გრამატიკის თვალსაზრისიდან: რომ ძირითადი გრამატიკული წესები და შეზღუდვები ტვინში „სადენებითაა“ დაკავშირებული. სირთულის თეორიის მიხედვით, „ეს

კანონზომიერებები არ იმართება წესების მიხედვით, არ არსებობს მექანიზმი ზემოდან ქვემოთ მართვისათვის. ისინი წარმოიშობა ენის გამოყენების დინამიკით“.

ლინგვისტური თეორიების უმრავლესობისა და წინა პერიოდის ფსიქოლოგიური პერსპექტივებისაგან განსხვავებით, ენის ცვლილებისა და განვითარების აღწერისა და ახსნისათვის საჭიროა შემდეგი მონაცემების მხედველობაში მიღება: კომუნიკაციური ფუნქციებისა და შესაძლებლობების განსხვავებული გავლენები; პირველი და მეორე ენების სტრუქტურული მიმართება; შემსწავლელისა და სხვების განზრახვები და ქცევა და კიდევ ბევრი შინაგანი და გარეგანი ფაქტორი (მეორე ენის ათვისების დინამიკური ასპექტების სრულყოფილი მიმოხილვისათვის იხ. დე ბოტ ლოვიე და ვერსპური, 2005).

მაშინ, როცა ბევრ ჩვენგანს მეორე ენის ათვისების ეს ჰოლისტიკური მიდგომა მიშვიდველად ეჩვენება, ის ქმნის გარკვეულ პრობლემებს იმ მკვლევრებისათვის, რომლებმაც უნდა აკონტროლონ ცვლადი სიდიდეები, რათა გააკეთონ პროგნოზი შედეგის შესახებ განსხვავებულ სასწავლო პირობებში. ამ ტიპის კვლევების შედეგებში გადმოცემულია ბევრი იდეა ენობრივი განვითარებისა და გამოცდილების შესახებ და სწავლების პრაქტიკის ზოგი ასპექტისათვის ნათელის მოფენის პერსპექტივას იძლევა.

განსხვავებანი შემსწავლელებს შორის

მე-3 თავში განვიხილეთ მნიშვნელოვანი შეკითხვა, თუ რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი უფრო წარმატებული, ვიდრე სხვები. მე-5 თავში კვლავ დავუბრუნდებით ამ საკითხს და განვიხილავთ სწავლის სოციალური კონტექსტის პერსპექტივიდან. ამ კითხვას ვუპასუხებთ ფსიქოლოგიური პერსპექტივიდან, აქცენტს გავაკეთებთ განსხვავებზე თვითონ შემსწავლელებს შორის. განსხვავებები, რომლებსაც აქ განვიხილავთ, შემდეგია: ასაკი, სქესი, მიდრეკილება, მოტივაცია, კოგნიტური სტილი, პიროვნება და სწავლის სტრატეგიები. ზოგ კვლევაში ყურადღება გამახვილებულია ნევროლოგიურ რეპრეზენტაციასა და ორგანიზებაზე (როგორცაა, მაგალითად, ენისა და ტვინის შესახებ თავში განხილული საკითხები), ზოგი ექსპერიმენტული ხასიათისაა (რომელიც განიხილავს სპეციფიკური მახასიათებლებისა და მეორე ენის ათვისების წარმატებული შემთხვევების ურთიერთკავშირს). ამ ტიპის ზოგიერთი კვლევა საკმაოდ ჰიპოთეტურია.

ასაკი

ფართოდ გავრცელებული თვალსაზრისის მიხედვით, ბავშვები უფრო წარმატებით სწავლობენ მეორე ენას, ვიდრე ზრდასრულები, მაგრამ ამ ვარაუდის დამადასტურებელი ფაქტები არ არის თვალსაჩინო. ერთ-ერთი აშკარა შეუსაბამობა კვლევებში ისაა, რომ ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, „წარმატება“ სწავლის საწყისი საფეხურის მიღწევაა (სადაც, პოპულარული აზრისაგან განსხვავებით, უფროსი ასაკის შემსწავლელებს უპირატესობა აქვთ), ზოგი კი საბოლოო მიღწევებს (სადაც შემსწავლელები, რომლებიც ადრეული

ასაკიდან იწყებენ მეორე ენის შესწავლას, გარკვეულ უპირატესობას ფლობენ). გარდა ამისა, ზოგ კვლევაში „წარმატება“ განისაზღვრება იმის მიხედვით, რამდენად ახლოს არის შემსწავლელის გამოთქმა იმათ გამოთქმასთან, ვისთვისაც ეს მშობლიური ენაა. სხვები იმას აქცევენ ყურადღებას, შემსწავლელი მეორე ენაში რამდენად უშეცდომოდ იყენებს გრამატიკულ ფორმებს იმათთან შედარებით, ვისთვისაც ეს ენა მშობლიურია, ხოლო ზოგი კი - თავისუფლად ფლობასა და ფუნქციურ კომპეტენციას. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ურთიერსაპირისპირო მოსაზრებების შეფასებისას ცხადად გვქონდეს ჩამოყალიბებული შეფასების კრიტერიუმები.

ცხრილი 4.3 ასაკობრივი სხვაობები მეორე ენის ათვისებაში	
ახალგაზრდების უპირატესობა	უფროსი ასაკის უპირატესობა
<ul style="list-style-type: none"> • ტვინის ელასტიკურობა 	<ul style="list-style-type: none"> • სწავლის უნარი
<ul style="list-style-type: none"> • არაანალიტიკური 	<ul style="list-style-type: none"> • ანალიტიკური უნარი
<ul style="list-style-type: none"> • ნაკლები აკრძალვები (ჩვეულებრივ) 	<ul style="list-style-type: none"> • პრაგმატული უნარები
<ul style="list-style-type: none"> • ჯგუფური იდენტობის ნაკლებად შეგრძნება 	<ul style="list-style-type: none"> • პირველი ენის კარგად ცოდნა
<ul style="list-style-type: none"> • გამარტივებული ინფორმაცია (შენატანი) (სავარაუდოდ) 	<ul style="list-style-type: none"> • რეალური სამყაროს ცოდნა

კითხვა, ახდენს თუ არა ასაკი გავლენას მეორე ენაზე და თუ ახდენს, როგორ, მეორე ენის ათვისების უმთავრესი პრობლემა იყო ათწლეულების განმავლობაში. რამდენიმე თანამედროვე კვლევაში წარმოდგენილია განსხვავებული თვალთახედვების მიმოხილვა (მაგ. ბირდსონგი, 1999; სქოველი, 2000; სინგლეტონი, 2001). ზოგიერთი უპირატესობა (ახალგაზრდებისათვისაც და ასაკოვანი შემსწავლელებისათვისაც) წარმოდგენილია ცხრილში 4.3. ამ თავის წინა ნაწილში, რომელიც ენასა და ტვინს ეხება, აღვნიშნეთ, რომ არსებობს პირველი ენის ათვისების გადამწყვეტი პერიოდი: ბავშვებს აქვთ წლების შეზღუდული რაოდენობა, როდესაც ნორმალურად ათვისება შესაძლებელია. ამის შემდეგ ფსიქოლოგიური ცვლილებები გავლენას ახდენს ტვინზე და ის კარგავს ელასტიკურობას თუ უნარს, თავის თავზე აიღოს ახალი ფუნქციები, რომელთაც ენის შესწავლა მოითხოვს. პიროვნებები, რომლებიც, გარკვეული მიზეზებით, მოკლებულნი არიან პირველი ენის ათვისების ხელშესაწყობად საჭირო ლინგვისტურ შენატანს გადამწყვეტ პერიოდში, ვერასოდეს ვერც ერთ ენას ნორმალურად ვერ შეისწავლიან. ცნობილი დოკუმენტირებული შემთხვევა, რომელიც ამ მოსაზრების მტკიცებულებას წარმოადგენს (ძალიან იშვიათია), არის ჯინის შემთხვევა, ძალადობის მსხვერპლი გოგონასი, რომელიც იზოლირებული იყო 13 წლამდე ყოველგვარი ენობრივი შენატანისგან. მიუხედავად გამოსწორების მრავალწლიანი მცდელობისა, ჯინმა ვერ ისწავლა თავისი მშობლიური ინგლისური ენა, რომელიც ისეთივე იქნებოდა, როგორც იმ ადამიანებისა, რომლებმაც ენის ათვისება ადრეულ ბავშვობაში დაიწყეს (კურტისი, 1977).

ჯენი

გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზის დამამტკიცებელი საბუთი

ჯენის ტრაგიკული შემთხვევა პირდაპირ უკავშირდება გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზას. ის აღმოაჩინეს 1970 წელს, 13 წლის ასაკში. გოგონა არაადამიანური პირობებში, სრულიად იზოლირებულად იზრდებოდა, იყო საგანგაშო მდგომარეობაში, სრულიად განუვითარებელი და არ შეეძლო ენის შესწავლა. მისი მკურნალობისა და რეაბილიტაციის პერიოდში უზარმაზარი ძალისხმევა გასწიეს, რომ ლაპარაკი ესწავლებინათ. გოგონას 2 წლის ასაკიდან პუბერტეტის ასაკამდე თითქმის არავითარი ლინგვისტური სტიმული არ მიუღია. ამდენად, მისი მაგალითი პირდაპირ უკავშირდება ლენებერგის ჰიპოთეზას. ჯენის ლინგვისტური განვითარების ანალიზის შედეგად გამოვლინდა რამდენიმე სახის ნორმიდან გადახვევა: შესამჩნევი სხვაობა პროდუცირებასა და გაგებას შორის, ცვალებადობა წესების გამოყენებისას, სტერეოტიპული მეტყველება, ჩავარდნები სინტაქსის ათვისებისას და, ზოგადად, განვითარების დაბალი დონე. მრავალი ფსიქოლოგიური ტესტის შედეგებმა ცხადყო, რომ ჯენი იყენებდა ტვინის მარჯვენა ნახევარსფეროს ენისათვის (და რამდენიმე სხვა აქტივობისათვის). ეს შეიძლება იმის შედეგი ყოფილიყო, რომ ენის შესწავლა მან დაიწყო ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს განვითარების გადამწყვეტი პერიოდის დასრულების შემდეგ. თუმცა ეს შემთხვევა მხარს უჭერდა ლენებერგის ჰიპოთეზას, მაგრამ ეს მხარდაჭერა სუსტი იყო... ჯენიმ შეძლო გარდატეხის ასაკის შემდეგ გარკვეულ დონეზე შეესწავლა ენა (პროგრესი აშკარა იყო ლექსიკაში, ითვისებდა მორფოლოგიასა და სინტაქსსაც), თუმცა ამას არ აკეთებდა ჩვეულებრივი გზით (კარტისზე (1977) მითითებით, კრისტალი, 1997b).

ლენებერგი (1967) ფიქრობდა, რომ გადამწყვეტი პერიოდი მეორე ენის ათვისებაშიც არსებობდა, ისევე, როგორც პირველი ენის ათვისების შემთხვევაში; სწორედ ეს განაპირობებს იმას, რომ თითქმის ყველა მეორე ენაზე მოლაპარაკეს, რომელიც ამ ენის შესწავლას კონკრეტული ასაკის შემდეგ იწყებს, აქვს „უცხოური აქცენტი“. სელიგერი (1978) და ლონგი (1990) ვარაუდობენ, რომ სხვადასხვა ეტაპზე ენის სხვადასხვა ასპექტის შეზღუდვები ჩნდება: გარკვეულ პერიოდისათვის ფონოლოგიის შესწავლის შეზღუდვებია დამახასიათებელი და არა სინტაქსურისა. ისინი, აგრეთვე, ვარაუდობენ, რომ ამ პერიოდისათვის არ არის დამახასიათებელი სრული, ე.წ. „cut-off“ („გათიშვის“) წერტილები. უბრალოდ, მეორე ენის ათვისება, დიდი ალბათობით, უფრო სრულყოფილი იქნება, თუ ის დაიწყება ადრეულ ბავშვობაში და არა მოგვიანებით. ეს უფრო სუსტი ვარაუდი შეიძლება გამართლდეს იმით, რომ ზოგმა მოზრდილმა შემსწავლელმა შეიძლება მიაღწიოს მშობლიურთან მიახლოებულ დონეს, თუმცა ისინი, ცალსახად, მეორე ენის შემსწავლელთა უმცირესობას წარმოადგენენ. თუკი უმეტესობა ეთანხმება მოსაზრებას, რომ პატარა შემსწავლელები, საბოლოო ჯამში, აღწევენ მეორე ენის ფლობის უფრო მაღალ დონეს, მტკიცებულებები აჩვენებს, რომ მოზარდები და ზრდასრულები საწყის საფეხურზე უფრო სწრაფად სწავლობენ. თუკი 4.3 ცხრილში „ტვინის ელასტიკურობა“ შეტანილია პატარა ასაკის შემსწავლელთა უპირატესობებში, მოზრდილი შემსწავლელების უპირატესობად მიჩნეულია უფრო კარგად განვითარებული სწავლის უნარები (ლექსიკის უკეთ დამახსოვრების უნარის ჩათვლით). მოზრდილთა უპირატესობად შეიძლება

მივიჩნით უკეთესი ანალიტიკური უნარებიც, მინიმუმ, ხანმოკლე პერიოდისათვის, ვინაიდან მათ შეუძლიათ ექსპლიციტური გრამატიკული წესების გაგება და გამოყენება. მეორე მხრივ, ნიუპორტი (1990) ვარაუდობს, რომ, ამ თვალსაზრისით, „ნაკლი მეტია:“ ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც ახალგაზრდა (პატარა) შემსწავლელებს უვითარდებათ მშობლიურთან მიახლოებული გრამატიკული ინტუიცია, ისაა, რომ მათ ჯერ არ აქვთ განვითარებული ანალიტიკური დამუშავების მოდელი. ეს ითხოვს სხვაგვარ ახსნას: პატარა შემსწავლელები, სავარაუდოდ, უფრო წარმატებულები არიან მეორე ენის არაფორმალური და ბუნებრივი გზით შესწავლისას, ხოლო მოზრდილი შემსწავლელები - ფორმალურ სასწავლო გარემოში.

კიდევ ერთი უპირატესობა, რომელიც ახალგაზრდა შემსწავლელებს შეიძლება ჰქონდეთ, შემდეგია: ისინი მოზრდილ შემსწავლელებთან შედარებით ნაკლებად მორიდებულები არიან და იმ ხალხთან იდენტობის ნაკლები შეგრძნება აქვთ (ოჯახის წევრებისა და მზრუნველების გარდა), რომლებიც მის მშობლიურ ენაზე ლაპარაკობენ. ბავშვები სხვებისგან გამარტივებულ ენობრივ შენატანს იღებენ, რაც, შესაძლოა, ამარტივებს სწავლის პროცესს (ეს საკითხი განხილული იქნება მე-5 თავში). მოზრდილ შემსწავლელთა უპირატესობად შეიძლება მივიჩნიოთ მაღალ დონეზე განვითარებული პრაგმატული უნარები და პირველი ენის კარგად ცოდნა, რომლის პოზიტიური ტრანსფერიც შეიძლება განხორციელდეს მეორე ენაში. რეალური სამყაროს უკეთ ცოდნა ეხმარება მოზრდილ შემსწავლელებს, უკეთ შეასრულონ ესა თუ ის რთული ამოცანა მაშინაც კი, როდესაც მათი ლინგვისტური რესურსები კვლავ შეზღუდულია.

მეორე ენის ათვისებაზე ასაკის გავლენის მრავალმხრივი ახსნისას საბოლოოდ მხედველობაში უნდა მივიღოთ არა მხოლოდ „წარმატების“ შეფასების კრიტერიუმები, რომლებზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, არამედ შესწავლილი ენის სისტემა, მეორე ენის განვითარების საფეხური, როგორც თანდაყოლილი, ისე გარემოფაქტორების გავლენით ჩამოყალიბებული მიდრეკილება, შენატანის სირთულე და ინდივიდუალური სხვაობები (გავლენის მქონე ფაქტორების სრულყოფილი დისკუსია იხ. ჰერშენსონი, 2007).

სქესი

შემსწავლელის სქესსა და მეორე ენის ათვისებას შორის კავშირის შესახებ არსებული კვლევების უმრავლესობა ყურადღებას ამახვილებდა კოგნიტურ სტილზე ან სასწავლო სტრატეგიებზე, აგრეთვე, მეორე ენის რომელი სახესხვაობა იყო ათვისებული ან რა შესაძლებლობები არსებობს შენატანისა და ინტერაქციისათვის (სოციალური ფაქტორები განხილული იქნება მე-5 თავში). დასავლურ კულტურებში არსებობს ფართოდ გავრცელებული წარმოდგენა, რომ ქალები მეორე ენას უკეთ სწავლობენ, ვიდრე მამაკაცები. სინამდვილეში, ეს წარმოდგენა სოციალური წარმონაქმნია და ემყარება შედეგებს, რომლებშიც ასახულია კულტურული და სოციო-ფსიქოლოგიური შეზღუდვები და გავლენები. ენების შესწავლისა და დამუშავების თვალსაზრისით სქესთა შორის არსებობს რამდენიმე განსხვავება, მაგრამ კვლევის შედეგად მიღებული მტკიცებულებები შერეულ სურათს აჩვენებს. მაგალითად, ქალები უკეთესად ახარებენ ტესტებს, რომლებიც ვერბალურ ცოდნას ამოწმებს (მაგალითად, ისეთი სიტყვების პოვნა, რომლებიც კონკრეტულ ასოზე იწყება) და ქალების ტვინი, შესაძლოა, ნაკლებად ასიმეტრიულად იყოს ორგანიზებული ლაპარაკისთვის, ვიდრე კაცებისა (კიმურა, 1992). განსაკუთრებული პოტენციური რელევანტურობა მეორე ენის ათვისებაში აქვს კვლევების შედეგებს მენტალური ასახვის შესახებ ლექსიკასა და გრამატიკაში: ქალები

უკეთესად იმახსოვრებენ რთულ ფორმებს, ხოლო კაცები - უკეთ ახორციელებენ კომპოზიციური წესების გამოთვლებს (მაგ. ჰალპერნი, 2000). სხვა განსხვავებები, შესაძლოა, დაკავშირებული იყოს ჰორმონალურ სხვაობებთან: ანდროგენების მაღალი დონე დაკავშირებულია ავტომატიზების უნარების უკეთ განვითარებასთან, ხოლო ესტროგენების მაღალი დონე - უკეთეს სემანტიკურ/ინტერპრეტაციულ უნარებთან (მაკი, 1992). კიმურა (1992) აღნიშნავს, რომ მაღალი დონის არტიკულაციური და მოტორული უნარები ქალებში დაკავშირებულია ესტროგენების მაღალ დონესთან მენსტრუალური ციკლის განმავლობაში.

მიდრეკილება

ვარაუდი, რომ არსებობს ენის შესწავლის განსაკუთრებული ნიჭი, დიდი ხნის განმავლობაში ფართოდ იყო გაზიარებული. კაროლი (Carroll, 1965) გვთავაზობს შემდეგ ოთხ კომპონენტს, რომლებიც ამ ნიჭის საფუძველია. სწორედ ეს წარმოადგენს მიდრეკილების განმსაზღვრელი ტესტების უმრავლესობის საფუძველს:

- ფონემატური კოდირების უნარი.
- ენის ინდუქციურად შესწავლის უნარი.
- გრამატიკული მგრძნობელობა.
- ასოციაციური მეხსიერება.

ფონემატური კოდირების უნარი - უნარი, ადამიანმა დაამუშაოს აუდიტორული ინფორმაცია სეგმენტებად, რომელთა დამახსოვრება და აღდგენა შესაძლებელია. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სწავლის ძალიან ადრეულ ეტაპებზე, როდესაც ეს უნარი „დაკავშირებულია იმასთან, თუ შენატანის, რომელსაც შემსწავლელი იღებს, რა რაოდენობა გადაიქცევა შენატანად, რომლის დამუშავებაც ღირს, განსხვავებით იმ შენატანისაგან, რომელიც შეიძლება მსმენელისათვის ბუნდოვანი იყოს ან ნაწილობრივ დამუშავდეს“ (სკეჰანი, 1998 :203). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ მსმენელს არ შეუძლია შემოსული მეტყველების ნაკადის ანალიზი ფონემებად, იმისათვის, რომ ამოიცნოს მორფემები, შესაძლოა შენატანმა არ მოიტანოს შედეგი.

ენის ინდუქციურად შესწავლა და გრამატიკული მგრძნობელობა - ორივესათვის მნიშვნელოვანია ცენტრალური დამუშავება. ისინი თავის როლს თამაშობენ ტვინის მიერ სეგმენტირებული აუდიტორული შენატანის შემდგომ დამუშავებაში, აკეთებენ მოდელების იდენტიფიცირებას, განზოგადებას, ამოიცნობენ ელემენტების გრამატიკულ ფუნქციას და აყალიბებენ წესებს. რესტრუქტურირებას ადგილი აქვს ცენტრალურ დამუშავებაში.

ასოციაციური მეხსიერების მოცულობისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია, თუ როგორ ინახება ლინგვისტური ერთეულები და როგორ ხდება მათი გახსენება და გამოყენება შედეგებში. ასოციაციური მეხსიერების შესაძლებლობა განაპირობებს მეორე ენის შენახული ელემენტებიდან ერთეულების სწორად შერჩევას და, საბოლოოდ, ენის თავისუფლად ფლობას. ენის შესწავლისადმი მიდრეკილება არის ჰიპოთეზა, რომ იმის მიხედვით, თუ რა ხარისხით აქვს ეს უნარი ადამიანს, შესაძლებელია იმის ვარაუდი, როგორი წარმატება ექნება ადამიანს მეორე ენაში. სკეჰანი (1998) მიმოიხილავს ნაშრომს, რომელიც მხარს უჭერს ამ ვარაუდს, ამასთან, ის დაასკვნის, რომ ინდივიდუალური უნარები, შესაძლებელია, განსხვავდებოდეს ფაქტორების მიხედვით; მაგ. შემსწავლელს, რომელსაც აქვს ძალიან მაღალი გრამატიკული მგრძნობელობა, შეიძლება ჰქონდეს სუსტი ასოციაციური მეხსიერება ან პირიქით. მეორე ენის შესწავლაში

წარმატების მისაღწევად არ არის აუცილებელი ყველა ფაქტორში ნიჭის ქონა. ზოგი კარგი მოსწავლე წარმატებას აღწევს თავისი ლინგვისტურ-ანალიტიკური უნარების წყალობით, ხოლო ზოგი - მეხსიერებით. ამას გარდა, სკეპანი ასკვნის, რომ ენის შესწავლის მიდრეკილება „არ არის აბსოლუტურად განცალკევებული ზოგადი კოგნიტური უნარებისაგან, როგორც წარმოდგენილია ინტელექტის ტესტში, თუმცა ეს არც იგივეა“ (1998: 209).

დასკვნა, რომ მიდრეკილება მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს წარმატებას მეორე ენაში, მოქმედებს როგორც ენის ბუნებრივი გზით, ისე ფორმალურ საკლასო გარემოში შესწავლისას. ეს არ არის სრულად განმაპირობებელი პირობა, თუმცა ერთ-ერთი ფაქტორია, რომელმაც, შესაძლოა, გავლენა მოახდინოს მეორე ენის სრულყოფილად ცოდნის მიღწევაზე.

მოტივაცია

კიდევ ერთი ფაქტორი, რომელიც ხშირად მოჰყავთ იმის ასახსნელად, თუ რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული, პირადი მოტივაციაა. მოტივაცია მნიშვნელოვნად განაპირობებს იმ ძალისხმევას, რომელსაც შემსწავლელი ხარჯავს მეორე ენის შესწავლის სხვადასხვა საფეხურზე. ხშირ შემთხვევაში ის განაპირობებს ენის ფლობის ბოლო საფეხურის მიღწევას. მოტივაციის მრავალგვარი განსაზღვრება არსებობს, თუმცა, ჩვეულებრივ, გაგებულია, როგორც მინიმუმ, შემდეგი კომპონენტების შემცველი ერთიანობა (იხ. ოქსფორდი და ეკრმენი, 1993; დორნიეი, 2001):

- არსებითი მიზანი და საჭიროება.
- მიზნის მიღწევის სურვილი.
- იმის გააზრება, რომ მეორე ენის შესწავლა მიზნის მიღწევისა ან საჭიროების დაკმაყოფილებასთანაა დაკავშირებული.
- მეორე ენის შესწავლის სავარაუდო წარმატების ან წარუმატებლობის რწმენა.
- პოტენციური შედეგის ღირებულება.

მოტივაციის ფართოდ აღიარებული სახეობებია ინტეგრაციული და ინსტრუმენტული. ინტეგრაციული მოტივაცია ემყარება შემდეგს: მეორე ენის შესწავლის ინტერესს განაპირობებს ადამიანის სურვილი, ისწავლოს ან დაამყაროს კონტაქტი ამ ენაზე მოლაპარაკებთან (მაგ. სასიყვარულო ურთიერთობებისათვის). ასევე, შესაძლოა, ადამიანს ჰქონდეს განზრახვა, ინტეგრირდეს მეორე ენაზე მოლაპარაკეთა საზოგადოებაში. ნებისმიერ შემთხვევაში, ემოციური ფაქტორები გადამწყვეტია. ინსტრუმენტული მოტივაციის დროს მეორე ენის შესწავლას წმინდა პრაქტიკული ღირებულება აქვს. ეს შეიძლება იყოს დასაქმების ან ბიზნესის შესაძლებლობების ზრდა, პრესტიჟისა და გავლენის ამაღლება, ტექნიკურ და სამეცნიერო ლიტერატურაზე ხელმწიფადობა, ან, უბრალოდ, გამოცდის ჩაბარება სკოლაში. არც ერთი აქ ჩამოთვლილი მიზანი არ არის მეორეზე უპირატესი მეორე ენის ათვისების თვალსაზრისით. თუკი რომელიმე მათგანის უკეთესი ეფექტი დამოკიდებულია რთულ პირად და სოციალურ ფაქტორებზე (მაგ. თუ მეორე ენას სწავლობს საზოგადოების დომინანტური ჯგუფის წევრი), შესაძლებელია, ინტეგრაციული მოტივაცია იყოს წამყვანი, ხოლო თუ დაქვემდებარებული ჯგუფის წევრი სწავლობს, შესაძლებელია, ის უფრო მეტად ინსტრუმენტული მოტივაციის გავლენას განიცდიდეს. აგრეთვე, ენობრივი კოლექტივი (თავი 5) მთელ მსოფლიოში ახლა უკვე გულისხმობს ინტერნეტმომხმარებელთა ვირტუალურ საზოგადოებასაც, სადაც, ძირითადად, ინგლისურს, როგორც მეორე ენას, იყენებენ. ამ შემთხვევაშიც ინტეგრაციული და

ინსტრუმენტული მოტივაციისათვის იგივე ზოგადი წესი მოქმედებს. აღწერილია სხვა ტიპის მოტივაციებიც, რომელთა შორისაა: ალტრუისტული მიზეზები, კომუნიკაციური საჭიროებები, მოგზაურობის სურვილი და ინტელექტუალური ცნობისმოყვარეობა (სკეპანი, 1989; ოქსფორდი და ეკრმენი, 1993).

ამ საკითხთან დაკავშირებული კვლევების უმრავლესობა იყენებდა კითხვარებიდან მიღებულ მონაცემებს. ამ კითხვარებში შემსწავლელებს სთხოვდნენ, დაესახელებინათ სხვა ენის შესწავლის მიზეზები. ამ ინფორმაციის სანდოობა კითხვის ნიშნის ქვეშ იდგა, თუმცა აღწერილი მოტივაციისა და მეორე ენის მიღწეულ დონეს შორის კორელაცია გვაჩვენებს, რომ მათ შორის კავშირი საკმაოდ მნიშვნელოვანია. ნებისმიერი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი არის თუ არა „ქათმისა და კვერცხის“ შემთხვევა, არ არის ცნობილი. განაპირობებს თუ არა მაღალი მოტივაცია მეორე ენის ცოდნის მაღალი დონის მიღწევას თუ ამას განაპირობებსკმაყოფილება, რომელიც მოსდევს მეორე ენის შესწავლაში წარმატებას, ამაღლებს მოტივაციას? ენის სწავლების პროცესში (რომელიც, ჩვეულებრივ, რამდენიმე წელს მოითხოვს), არსებობს, სავადაუდოდ, ურთიერთდამოკიდებული ეფექტი. მეორე ენის ათვისების თეორიის შედარებით ახალ კვლევებში (შუმანი, 1997, 2001) გამოთქმულია ვარაუდი, რომ მეორე ენის ათვისების პროცესში მოტივაცია, მისი წარდგენა და დამუშავება კონტროლდება ნევროლოგიური მექანიზმებით. ჩვენი ტვინის სპეციფიკური ზონები ახდენს „სტიმულების შეფასებას“, რითაც ფასდება მოვლენების მოტივაციური შესაბამისობა, სხვა სტიმულები და განსაზღვრავება, როგორი იქნება ჩვენი პასუხი მათზე (იმის ჩათვლით, როგორია ჩვენი დამოკიდებულება და რა მაქსიმალური ძალისხმევა იქნება გამოყენებული). მოტივაციის პოტენციური ძალა ჩანს იშვიათ შემთხვევებში, როდესაც მოზრდილი შემსწავლელებიც კი ახერხებენ, ისწავლონ გამოთქმა მშობლიურთან მიახლოებულ დონეზე, თუკი ეს მნიშვნელოვანია.

კოგნიტური სტილი

კოგნიტური სტილი აღნიშნავს გზას, რომელსაც პიროვნება უპირატესობას ანიჭებს დამუშავების პროცესში. ესენია: აღქმა, კონცეპტუალიზაცია, ორგანიზება და ინფორმაციის გახსენება. ასაკის, მიდრეკილების და მოტივაციის ფაქტორებისაგან განსხვავებით, კარგად არ არის გარკვეული მისი როლი იმ საკითხთან მიმართებით, თუ რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული, თუმცა ზოგიერთი „ექსტრავაგანტული“ მტკიცება ამ საკითხთან დაკავშირებით მოითხოვს სკეპტიკურ და ყურადღებიან დამოკიდებულებას. ცნობილია, რომ რა სახის ურთიერთობაც არ უნდა არსებობდეს კოგნიტურ სტილსა და წარმატებას შორის, ის მოიცავს რთულ (და აქამდე ნაკლებად შესწავლილ) ინტერაქციას მეორე ენისათვის სპეციფიკურ სოციალურ და სასწავლო კონტექსტებთან.

ცხრილი 4.4 კოგნიტური სტილები		
სფეროზე დამოკიდებული	—	სფეროსაგან დამოუკიდებელი
გლობალური	—	კერძო
ჰოლისტიკური	—	ანალიტიკური
დედუქციური	—	ინდუქციური
აქცენტი შინაარსზე	—	აქცენტი ფორმაზე

კოგნიტური სტილი უშუალოდაა დაკავშირებული და ურთიერთქმედებს პიროვნულ ფაქტორებსა და სასწავლო სტრატეგიებთან, რასაც ქვემოთ განვიხილავთ.

კოგნიტური სტილის კატეგორიები ხშირად განიხილება, როგორც მახასიათებელთა წყვილი კონტინუუმის საპირისპირო ბოლოებზე. ინდივიდუალური შემსწავლელელები განიხილებიან არა როგორც ან ერთ, ან მეორე ბოლოზე მყოფნი, არამედ ისინი ამ კონტინუუმის პოლუსებს შორის იმყოფებიან. მკვლევრები, ჩვეულებრივ, შეფარდებას აკეთებენ პიროვნების კოგნიტური სტილის განსხვავებული განზომილების ხარისხსა და მეორე ენის ფლობის ხარისხის სხვადასხვა საფეხურს შორის. ზოგიერთი მახასიათებელი მოცემულია 4.4 ცხრილში.

სფეროზე დამოკიდებულება/სფეროსგან დამოუკიდებლობის განზომილება ძალიან ხშირად გამოიყენება მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ კვლევებში (განხილულია ჩეპელსა და გრინთან, 1992). ეს განსხვავება პირველად შემოგვთავაზეს ვიტკინმა და სხვებმა (1954) კვლევაში, რომელიც ეხებოდა საკითხს, თუ როგორ უკავშირდება პიროვნული განსხვავებები აღქმაში ზოგად კოგნიტურ პროცესებს და მხოლოდ მოგვიანებით გამოიყენეს ენის შესწავლასთან დაკავშირებით. ფართოდ გამოყენებულ სფეროზე დამოკიდებულების ან სფეროსაგან დამოუკიდებლობის დასადგენ დავალებაში ჩართულია ფიგურების ტესტი, რომელიც მოითხოვს უფრო მარტივი ფორმის პოვნას რთულ დიზაინში. ადამიანები, რომელთაც პრობლემა აქვთ, გამოყონ ფიგურა მთლიანობიდან (ან სფეროდან), რომელშიც ისინი ჩართულნი არიან, ფასდებიან, როგორც სფეროზე შედარებით დამოკიდებულნი, ხოლო ისინი, ვისაც ამ ტესტთან დაკავშირებით პრობლემები არა აქვთ - დამოუკიდებელნი. კოგნიტური ამოცანებია დაშალონ ან ააწყონ ვიზუალური სტიმულები და დაეყრდნონ შინაგან და არა გარეგან მიმართებებს. რადგან ეს განზომილება გამოიყენება სწავლის პროცესში, სფეროზე დამოკიდებული პიროვნებები ახალი ინფორმაციის დამუშავებისას უფრო ზოგად და ჰოლისტიკურ ხერხებს იყენებენ, ხოლო სფეროსაგან დამოუკიდებლები კი - უფრო კერძოსა და ანალიტიკურს. ფიქრობენ, რომ სფეროზე დამოკიდებული შემსწავლელელები მეორე ენის ათვისებაში უფრო მეტ წარმატებას აღწევენ ძლიერად კონტექსტუალიზებული ინტერაქციულ-კომუნიკაციური გამოცდილების გზით, რადგან ეს უკანასკნელი უკეთ შეესაბამება მათ ჰოლისტიკურ „კოგნიტურ სტილს“. სფეროსაგან დამოუკიდებელ შემსწავლელელებს კი უფრო მეტი სარგებლის მიღება შეუძლიათ არაკონტექსტუალიზებული ანალიტიკური მიდგომებისა და ფორმალური ინსტრუქციებისგან. რაც შეეხება ინფორმაციის დამუშავების მოდელით სწავლას, სფეროსაგან დამოუკიდებელ შემსწავლელელებს, შესაძლოა, ჰქონდეთ უკეთესი ყურადღების უნარი (სკეჰანი, 1998). ეს განსხვავება ზოგმა მკვლევარმა მეტაფორულად გადაიტანა კულტურულ განსხვავებულობაზე ზოგადად ეროვნულ და ეთნიკურ მოსახლეობებს შორის, რაც არ უნდა იყოს სანდო.

კიდევ ერთი, ნაწილობრივ დაკავშირებული, განზომილება შემდეგია - დამუშავების რომელ (დედუქციურ თუ ინდუქციურ) მოდელს ანიჭებს პიროვნება უპირატესობას? დედუქციური (ანუ „ზემოდან ქვემოთ“) დამუშავება იწყება ვარაუდით ან წესით და შემდეგ გამოიყენება ინფორმაციის გარკვეული მოცულობის გასაგებად. ინდუქციური (ანუ „ქვემოდან ზემოთ“) დამუშავების პროცესი იწყება მიღებული ინფორმაციის შესწავლით, რათა გამოიკვეთოს ზოგიერთი მოდელი და შემდეგ ყალიბდება განზოგადება ან წესი, რომელიც შემდგომში შეიძლება დედუქციურად იყოს გამოყენებული. ინდუქციური კოგნიტური სტილი დაკავშირებულია ლინგვისტურ-ანალიტიკურ უნართან, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ,

როგორც ენებისადმი მიდრეკილების ერთ-ერთი კომპონენტი და რომელსაც თავისი წვლილი შეაქვს მეორე ენის წარმატებით ათვისებაში როგორც ბუნებრივ, ისე ფორმალური საკლასო გარემოს პირობებში.

არსებობს არგუმენტები როგორც მნიშვნელობაზე მეტი აქცენტის გაკეთების, ისე ფორმაზე მეტად აქცენტირების სასარგებლოდ. განსაკუთრებულად ნიჭიერი მეორე ენის შემსწავლელების შესახებ კვლევებში, მაგალითად, ნოვამ, ფეინმა და ობლერმა (1988) აღმოაჩინეს, რომ ისინი ფლობენ „კოგნიტურ სტილს, რომლის საშუალებითაც უკეთ შეუძლიათ ფოკუსირება ფორმაზე, ვიდრე შინაარსზე - თუმცა, რასაკვირველია, მნიშვნელობასთან კავშირში“ (ობლერი და ჰანიგენი, , 1996 :512-13).

შემდეგი განსხვავება კოგნიტურ სტილში, შესაძლოა, დაკავშირებული იყოს ასაკთან. ელენ ბილისტოკი (1997) ვარაუდობს, რომ მეორე ენის შემსწავლელებს აქვთ ორი არჩევანი, როდესაც ადაპტაციას უკეთებენ ლინგვისტური სტრუქტურების არსებულ კატეგორიებს ახალი ენის სტრუქტურების ადეკვატურად რეპრეზენტაციისათვის. პირველი შესაძლებლობაა არსებული კატეგორიების გაფართოება, რომ ჩაერთოს ახალი ელემენტები მეორე ენიდან: ფონოლოგიურ სტრუქტურაში მეორე ენის ბგერები, რომლებიც, რეალურად, ოდნავ განსხვავდება პირველი ენის იმავე ბგერებისაგან, შესაძლოა იდენტიფიცირებული იყოს, ერთი და იგივე ბგერები და წარმოითქვას ისევე, როგორც პირველ ენაში წარმოითქმის. ეს ქმნის უცხოურ აქცენტს. მეორე შესაძლებლობა არის ახალი კატეგორიების შექმნა: ფონოლოგიურ სტრუქტურაში მეორე ენის ოდნავ განსხვავებული ბგერები აღიქმება, როგორც ფონეტიკურად განსხვავებული და მათი პირველი ენის მსგავსი (და ხშირად ფუნქციურად ეკვივალენტური) ბგერები განსხვავებულად წარმოითქმის. მაგალითად, როგორც ინგლისურ, ისე ესპანურ ენებს აქვთ ბგერა, რომელსაც ჩვენ ვუწოდებთ [t]-ს. თუმცა ინგლისური [t], ჩვეულებრივ, წარმოითქმის ენის ზედა ნაწილის შეხებით მაგარ სასაზე, ხოლო ესპანური [t] -ს წარმოითქმის დროს ენა უფრო წინ წაიწევს და კბილის უკანა ნაწილს ეხება. თუკი ესპანურის შემსწავლელმა, რომლისათვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ვერ მოახერხა ამ განსხვავებულობის აღქმა და ბგერები ისევე წარმოითქვა, როგორც თავის ენაში, ესპანურად საუბრისას მისი აქცენტი იქნება ინგლისური. თუ ისინი ამოიცნობენ განსხვავებას და ისწავლიან, როგორ აკონტროლონ ენა, რომ ესპანური [t] განსხვავებულად წარმოითქვან, მათი ესპანური უფრო ახლოს იქნება ამ ენის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა ენასთან (რა თქმა უნდა, ასეთივე პროცესი და მისგან გამოწვეული ესპანური აქცენტი გვხვდება, როდესაც ესპანელი სწავლობს ინგლისურს, როგორც მეორე ენას).

ბილისტოკი ამტკიცებს, რომ ზრდასრულებისათვის უფრო დამახასიათებელია არსებული კატეგორიების განვრცობა (მცირე სხვაობების ვერშემჩნევა), ხოლო ბავშვები ამჩნევენ განსხვავებებს და, შესაბამისად, ქმნიან ახალ კატეგორიებს. ის ვარაუდობს, რომ კოგნიტურ სტილში ეს განსხვავება (და არა გადამწყვეტი ან მგრძნობიარე პერიოდი), შესაძლოა თავის როლს თამაშობდეს იმ აზრის ჩამოყალიბებაში, რატომაც ბევრ ადამიანს მიაჩნია, რომ ბავშვები უკეთესები არიან მეორე ენის შესწავლაში. ვინაიდან ასაკი-სტილის ურთიერთდამოკიდებულება უფრო მიდრეკილებაზეა დამოკიდებული და არ არის აბსოლუტური, ბავშვებსაც შეიძლება ჰქონდეთ უცხოური აქცენტი მეორე ენაზე ლაპარაკისას (თუმცა, ნაკლებად სავარაუდოა) და ზრდასრულებმაც შეიძლება მიაღწიონ, რომ მეორე ენაზე თითქმის უაქცენტოდ ილაპარაკონ (თუმცა, ამის ალბათობაც ნაკლებია). თუმცა, როგორც

შემდეგ თავში ვნახავთ, ბავშვებმა, შესაძლოა, განგებ ილაპარაკონ უცხოური აქცენტით მეორე ენაზე სოციალური ფაქტორების გამო.

კიდევ ერთი განზომილება, რომელიც ზოგჯერ კოგნიტური სტილის საკითხად განიხილება, არის უპირატესობის მინიჭება შენატანის სენსორული დამუშავებისათვის: ვიზუალური, აუდიტორული, კინესთეტიკური (მოძრაობაზე ორიენტირებული) ან ტაქტილური (შეხება). დამუშავების არც ერთ გზას არა აქვს აშკარა უპირატესობა დანარჩენებთან შედარებით, თუმცა მეორე ენის შემსწავლელები აღნიშნავენ, რომ თავს უფრო კომფორტულად გრძნობენ, როდესაც მასწავლებლები სწავლებისას იყენებენ სტრატეგიებს, რომლებიც შეესაბამება მათ სენსორულ პრეფერენციებს. ეს განზომილება შესაძლოა იყოს ასაკთან დაკავშირებული, მაგალითად, უმცროსი შემსწავლელები უპირატესობას ანიჭებენ კინესთეტიკურ და შეხებით სახეობებს (ციტირებულია რეიდისგან, 1987).

კოგნიტური სტილისა და მეორე ენის ინსტრუქციებში მათი გამოყენების შესახებ კვლევების კრიტიკა ძირითადად მიმართულია სფეროზე დამოკიდებულებისა და სფეროსაგან დამოუკიდებლობის განსხვავებაზე მათთან დაკავშირებულ კონტინუუმებზე. კრიტიკა გამოთქმულია იმასთან დაკავშირებით, რომ ჩართული ფიგურის ტესტი, რომელიც გამოიყენება მახასიათებლების შესაფასებლად, არ არის გამოსადაგი ენის ათვისებისათვის და, ამდენად, არარელევანტურია. კიდევ ერთი კრიტიკული შეფასებაა გამოთქმული იმასთან დაკავშირებით, რომ ანალიზის პროცესი ხშირ შემთხვევაში ერთი კოგნიტური მახასიათებლის კორელაცია და იყენებს ენის ფლობის განსაზღვრის მხოლოდ ერთ საზომს ისე, რომ მხედველობაში არ იღებს გავლენის მქონე სხვა ფაქტორებსა და მისი პერფორმანსის სირთულეებს. კრიტიკული დამოკიდებულებაა გამოთქმული იმასთან დაკავშირებითაც, რომ ნაკლები ყურადღებაა გამახვილებული კულტურულ განსხვავებულობებზე, წინა საგანმანათლებლო გამოცდილებაზე, დროის გასვლასთან ერთად მოსალოდნელ ცვლილებებზე და ენის შესწავლის საფეხურებზე. მიუხედავად იმისა, რომ კოგნიტური სტილები საინტერესოა და, საბოლოო ჯამში, ზოგიერთ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია მეორე ენის ათვისების შედეგების ასახსნელად... ამ ეტაპზე დასკვნების გამოტანისას ძალიან ფრთხილად უნდა ვიყოთ.

პიროვნება

ზოგჯერ კოგნიტურ სტილს უმატებენ პიროვნულ ფაქტორებს უფრო ზოგადი სწავლის სტილის დასახასიათებლად. მეორე ენის ათვისებაზე მსჯელობა და კვლევები შეიცავს ქვემოთ მოცემულ ფაქტორებს, აგრეთვე, ხშირად ხასიათდება, როგორც კონტინუუმის ბოლო წერტილი, როგორც 4.5 ცხრილშია ნაჩვენები. ადამიანთა უმრავლესობა, კოგნიტური სტილების თვალსაზრისით, უკიდურესი წერტილების შუაშია მოქცეული. ცხრილში მუქად ნაბეჭდი წარმოაჩენს მეორე ენის შესწავლის წარმატებასთან პოზიტიურ კორელაციას. ამ სფეროს კვლევები თითქმის ყოველთვის კორელაციურია: პიროვნებები ფასდებიან პიროვნული მახასიათებლების მიხედვით (კითხვარებისა და სკალების გამოყენებით). ქულებსა და მეორე ენის ცოდნის დონეს შორის კავშირის ძალა გამოთვლილია. მტკიცებულებები ზოგ შემთხვევაში ძალიან შეზღუდული ან წინააღმდეგობრივია.

ცხრილი 4.5 პიროვნული მახასიათებლები		
შეშინებული	—	თავის თავში დარწმუნებული
არ რისკავს	—	რისკავს
მორცხვი	—	თამამი
ინტროვერტი	—	ექსტროვერტი
შიგნით მიმართული	—	სხვებზე მიმართული
წარმოსახვის უნარის მქონე	—	არაცნობისმოყვარე
დაფიქრებული	—	იმპულსური
შემოქმედებითი	—	არაშემოქმედებითი
ემპათიური	—	სხვების მიმართ გულგრილი
ეგუება გაურკვევლობას	—	დასრულებაზე ორიენტირებული

შიშის (ღელვისა) და მისი არარსებობის საკითხს მეორე ენის ათვისების კვლევებში დიდი ყურადღება ეთმობა და მიიჩნევა თვითრწმენის უმნიშვნელოვანეს კომპონენტად (იხ. ჰორვიტი, 2001). შიში უარყოფით გავლენას ახდენს მეორე ენის შესწავლაზე, მათ შორის - გაკვეთილზე მიღებულ ნიშნებზე, რაც იმის ნიშანია, რომ რაც უფრო მეტად აქვს შიშის გრძნობა შემსწავლელს, მით უფრო ნაკლები წარმატება აქვს მეორე ენის შესწავლისას. თავდაჯერებულობასთან ერთად, ნაკლები შიში (ღელვა) შესაძლებელია გამოხატული იყოს რისკიან და თამამ საქციელში.

როდესაც ვკითხულობთ ან ვხსნით შიშის შესახებ კვლევებს, უნდა გვახსოვდეს რამდენიმე რთული საკითხი:

(1) მიზეზისა და შედეგის მიმართულება არ არის გარკვეული. შიშის ნაკლები დონე, შესაძლებელია, აიოლებდეს ენის შესწავლას; და პირუკუ, წარმატებული ენის შემსწავლელები მეორე ენის სწავლისა და გამოყენების სიტუაციებში, შესაძლოა, ნაკლებად ღელავდნენ (ნაკლებად ეშინოდეთ) და, ამდენად, უფრო თავდაჯერებულები იყვნენ.

(2) სწავლების კონტექსტი და დავალებები გავლენას ახდენს ღელვის ხარისხზე. მაგალითად, უცხო ენის გაკვეთილები და ტექსტები, რომლებიც ვერბალურ დავალებებს შეიცავს, ჩეულებრივ, უფრო მეტად იწვევს სტუდენტებში ღელვას, ვიდრე წერიტი დავალებები. მოსწავლეებისათვის პატარა ჯგუფებში დავალებების შესრულება ნაკლებად სანერვიულოა, ვიდრე მთელ კლასში.

(3) თუმცა, პიროვნული ფაქტორები განისაზღვრება ინდივიდუალური მახასიათებლების მიხედვით, შემსწავლელთა ჯგუფებს შორის გამოვლენილია სისტემატური კულტურული სხვაობები. მაგალითად, ვერბალური ამოცანების შესრულება ინგლისურის გაკვეთილზე წარმოშობს შედარებით მეტ ღელვას კორეელ შემსწავლელებს შორის (თრუითი, 1995), ვიდრე თურქ სტუდენტებში (კუნტი, 1997). ეს, შესაძლოა, განპირობებული იყოს კონცეპტ „იმიჯის“ გაგების თვალსაზრისით არსებული კულტურული განსხვავებით (მაგალითად, დადებითი

იმიჯის დემონსტრირება, იხ. ლიუ, 2001), ან საკლასო პრაქტიკასა და გამოცდილებას შორის არსებული კულტურული განსხვავებებით.

(4) ნაკლები შიში და მაღალი თავდაჯერებულობა ამაღლებს სწავლის მოტივაციას და ზრდის იმის ალბათობას, რომ მეორე ენას არასაკლასო გარემოშიც გამოიყენებენ. თუმცა, დადგენილი არ არის, სწავლაში წარმატებას ნაკლები დელევა განაპირობებს თუ მაღალი მოტივაცია და მეტი სოციალური ინტერაქცია. ნაწილობრივი კავშირი არსებობს პერსონალურ მახასიათებლებთან - ინტროვერტები უკეთესად სწავლობენ სკოლაში, ხოლო ექსტროვერტები მეტს ლაპარაკობენ. მეორე ენის ათვისების ზოგი მკვლევარი აყენებდა ჰიპოთეზას, რომ ექსტროვერტები უფრო წარმატებული ენის შემსწავლელები უნდა ყოფილიყვნენ, თუმცა არც ერთი მახასიათებლის აშკარა მხარდამჭერი მაგალითები არ არსებობს. სამეცნიერო ლიტერატურაში გამოიყენება თითქმის სინონიმური წყვილები და „დაფიქრებული/ იმპულსური“. პიროვნების შემსწავლელ ბევრ კვლევაში უფროსების საკითხი შესწავლილია, თუმცა, როდესაც ეს განზომილება შევისწავლე სხვადასხვა ქვეყნის ბავშვებთან დაკავშირებით, ვერ აღმოვაჩინე მნიშვნელოვანი კორელაცია ამ მახასიათებლებსა და ინგლისურის აკადემიურ მიღწევას შორის (სავილიე-ტროიკე, 1984). ჩემს კვლევაში ნაჩვენებია, რომ გოგონებს შორის, რომელთათვისაც იაპონური პირველი ენაა, უკეთესი შედეგები ჰქონდათ ენაში მათ, ვინც უფრო ნაკლებად პასიური, მორიდებული და უფრო დამოუკიდებელია ინგლისურის შესწავლისას არსებული გამოწვევების გამკლავებისას. თუმცა, ეს ტენდენცია არ ჩანს სხვა ჯგუფების შემთხვევაში (არაბულის, ებრაულის, ისლანდიურის, კორეულის, პოლონურისა და ესპანურის) და არც იაპონელ ბიჭებში.

მცირე კვლევები ჩატარებულია სხვა პიროვნული ფაქტორებისა და მეორე ენის შედეგების კავშირის შესახებ. არსებობს რამდენიმე მტკიცებულება, რომ წარმოსახვის უნარი, შემოქმედებითობა, ემპათიურობა და განსხვავებული აზრის მიმართ შემწყნარებლობა მომგებიანია.

სასწავლო სტრატეგიები

მეორე ენის შედეგებში არსებულ სხვაობებზე შესაძლოა გავლენას ახდენდეს პიროვნების სასწავლო სტრატეგიები: ქცევა და ტექნიკები, რომლებსაც ისინი იყენებენ მეორე ენის შესწავლის პროცესში. შესაძლო სტრატეგიებიდან ერთ-ერთის შერჩევა ხშირად შემსწავლელების მხრიდან ცნობიერი პროცესია, თუმცა მნიშვნელოვნად არის შეპირობებული შემსწავლელის მოტივაციის ტიპით, კოგნიტური სტილით, პიროვნებით, ისევე, როგორც ენის გამოყენების სპეციფიკური კონტექსტითა და სწავლის შესაძლებლობებით. სხვა განმასხვავებლები, რომელთა შესახებაც ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ ამ თავში – ასაკი, სქესი და მიდრეკილება – ასევე თამაშობს როლს სტრატეგიების შერჩევაში. ბევრ სასწავლო სტრატეგიას კულტურული საფუძველი აქვს: ადამიანები სწავლობენ, თუ როგორ ისწავლონ, როგორც თავიანთი სოციალიზაციის პროცესის გამოცდილების შემადგენელ ნაწილს. აგრეთვე, სტრატეგიები, რომლებსაც ითვისებენ სხვა სფეროებში, ჩვეულებრივ, გადადის ენის შესწავლაზეც, რომელიც შესაძლებელია მიმდინარეობდეს ძალიან განსხვავებულ პირობებში, ზოგჯერ უცხოურ საგანმანათლებლო სისტემაშიც კი.

ყველა სტრატეგია არ არის თანაბარმნიშვნელოვანი: ზოგი მათგანი ბუნებრივად სხვებზე უფრო ეფექტურია, ზოგი კი უფრო შესაბამისია კონკრეტული სასწავლო კონტექსტისა თუ განსხვავებული მიდრეკილებებისა და სასწავლო სტილის მქონე ადამიანებისათვის. მეორე ენის ათვისების კვლევების ერთ-ერთი მიზანია, გაარკვიოს, რომელ სტრატეგიებს იყენებენ შედარებით უკეთესი შემსწავლელები, იმისთვის, რომ შესაძლებელი გახდეს მათი სწავლება ან გამოიყენონ სწავლის პროცესის გასაძლიერებლად.

ენის შესწავლის სტრატეგიების ტიპოლოგიის ფორმულირება ეკუთვნით ო'მალეისა და ჩამოტს (1987):

- მეტაკოგნიტური: სასწავლო აქტივობის დაწყებამდე იდეის ან კონცეფციის წინასწარი მიმოხილვა; ყურადღების გამახვილება წინასწარ შენატანის სპეციფიკურ ასპექტებზე; იმ ლინგვისტური ელემენტების გამეორება, რომლებიც მომავალ დავალებებში გამოიყენება; პროგრესისა და ცოდნის დონის თვითმონიტორინგი.
- კოგნიტური: ენის მოდელის გაცნობის შემდეგ გამეორება; პირველი ენიდან თარგმნა; მეორე ენის სიტყვების დამახსოვრება პირველი ენის მსგავსი ჟღერადობის სიტყვებთან დაკავშირებით ან ცოცხალი გამოსახულებების შექმნით; ახალი მასალის მნიშვნელობის გამოცნობა ლოგიკური დასკვნების საშუალებით.
- სოციალური/ ემოციური: იმ ადამიანებთან ინტერაქცია, ვისთვისაც შესასწავლი ენა მშობლიურია; სხვა შემსწავლელებთან თანამშრომლობით მუშაობა უკუკავშირის მისაღებად ან იფორმაციის შესავსებად; კითხვების დასმა დაზუსტების მისაღებად; გამეორების, ახსნის ან მაგალითების მოთხოვნა.

მეტაკოგნიტურია სტრატეგიები, რომელთა გამოყენებითაც ენის სწავლა რეგულირდება დაგეგმვითა და მონიტორინგით; კოგნიტურ სტრატეგიებში გამოიყენება ლინგვისტური მასალების პირდაპირი ანალიზი ან სინთეზი; სოციალური/ემოციური სტრატეგიები მოიცავს სხვებთან ინტერაქციას.

თვითანგარიში გავრცელებული საშუალებაა იმ ინფორმაციის შესაგროვებლად, თუ რომელ სტრატეგიებს ირჩევენ შემსწავლელები; ჩვეულებრივ, მიმდინარეობს კითხვარებისა და ინტერვიუების გამოყენებით და არკვევს, რა აქვთ გაკეთებული ან რას აკეთებენ ჩვეულებრივ (რეტროსპექტული ანგარიში) ან შეიცავს „იფიქრე ხმამაღლა“ აქტივობებს, რომლის დროსაც შემსწავლელები ლაპარაკობენ, რას აკეთებენ მეორე ენის სასწავლო ამოცანებზე მუშაობისას (ვითარების შესახებ ანგარიში). თვითანგარიშის დროს ზოგჯერ შემსწავლელებს სთხოვენ ჟურნალებისა და დღიურების შევსებასა და ჩაწერას, რას განიცდიან სწავლის პროცესში. ვინაიდან ზრდასრულთა მიერ გამოყენებული სტრატეგიები, ჩვეულებრივ, არ არის აშკარა (თვალთ შესამჩნევი), ამ დაკვირვებას შეზღუდული ღირებულება აქვს, თუმცა ხშირად გამოიყენება ბავშვების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებაში. ზოგი მკვლევარი (მაგ. კლეიფგენი, 1986) იყენებს „play-back“ ტექნიკას ბავშვებთან, ანუ ვიდეოფირზე იღებენ შემსწავლელებს მეორე ენის დავალებების შესრულების პროცესში და შემდეგ ინტერვიუში მშობლიურ ენაზე ხსნიან, რომელ სტრატეგიებს იყენებდნენ (პარალელურად უყურებენ თავიანთ ვიდეოჩანაწერს). კოგნიტური ხასიათის შემცველ ამოცანებზე მუშაობისას კერძო საუბრის ჩაწერა შეუმჩნეველი უკაბელო მიკროფონით ინფორმაციის შეგროვების სასარგებლო პროცედურაა ბავშვებში, რომლებსათვისაც დამახასიათებელია საკუთარ თავთან საუბარი (მაგ. სავილიე-ტროიკე, 1988). ზოგი სამი წლის ბავშვი, რომლებსაც მე ვაკვირდებოდი, ნაზად იმეორებდა ახალ ენობრივ

ფორმებს, ისინი იყენებდნენ თავიანთ შექმნილ მოდელებს პრაქტიკისათვის, მეორე ენიდან პირველ ენაზე თარგმნილ ფორმებს, ვარჯიშობდნენ იმაში, რის თქმასაც აპირებდნენ საუბრის დაწყებამდე და თამაშობდნენ თამაშებს, რომლებიც დაფუძნებული იყო ახალი ენის ბგერებზე (ამ კვლევის მაგალითები მოყვანილია შემდეგ თავში).

ასაკს, შესაძლოა, ჰქონდეს გავლენა სასწავლო სტრატეგიებზე; მაგალითად, ბავშვები მიდრეკილნი არიან ხშირი გამეორებისაკენ, ხოლო ზრდასრულები უფრო მეტად სინთეზს მიმართავენ. შემსწავლელთა სქესიც, შესაძლოა, მნიშვნელოვანი იყოს. ქალებისათვის დამახასიათებელია შედარებით უფრო ხშირად სოციალური/ემოციური სტრატეგიების გამოყენება, ვიდრე კაცებისათვის, ისევე როგორც უფრო მეტი მეტაკოგნიტური სტრატეგიის გამოყენება მოსმენის დავალებებში. სხვადასხვა დასკვნის მიხედვით, „კარგ შემსწავლელებს“ აქვთ შემდეგი ძირითადი მახასიათებლები (ელისი, 2008 :708):

- ყურადღებას ამახვილებენ ენობრივ ფორმაზე (და ამავე დროს შინაარსზე).
- ყურადღებას ამახვილებენ კომუნიკაციაზე.
- დავალებებისადმი აქტიური მიდგომა.
- სწავლის პროცესის გააზრება.
- დავალების შესაბამისი სტრატეგიების გამოყენების უნარი.

როგორც სხვა კორელაციურ კვლევებში, აქაც ძნელია მიზეზობრივი კავშირების ან, თუნდაც, მიმართულების დადგენა: მაგალითად, „კარგი შემსწავლელები,“ შესაძლოა, ენობრივ დავალებებს უფრო აქტიურად ასრულებენ იმიტომ, რომ უკეთ იციან ეს საკითხები (არ არიან უკეთესები იმიტომ, რომ უფრო აქტიურები არიან), ან იმიტომ, რომ უფრო დარწმუნებულები არიან საკუთარ თავში. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი კვლევა არსებობს „კარგი შემსწავლელის“ თვისებების აღსაწერად, რა დონეზე შეიძლება იყოს სტრატეგიებთან დაკავშირებული ქცევა ინიცირებული ან შეიცვალოს სწავლის პირობებში, ჯერ კიდევ არ არის დადგენილი. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ერთ-ერთი პრობლემა არის იმის განსაზღვრა, არის თუ არა სტრატეგიები მეორე ენის შესწავლისას წარმატების შედეგი. კიდევ ერთი პრობლემაა სხვა განმასხვავებლების კომპლექსი, რომელთა მხედველობაში მიღებაც აუცილებელია. ეს „პრობლემა“ სირთულის თეორიის „კონტექსტის“ გულია. ის შედარებით ახალი მიმართულებაა მეორე ენის ათვისების თეორიაში და განხილულია ამ თავში. სტრატეგიების სწავლების ჩართვა მეორე ენის ათვისების პროცესში ნებისმიერ შემთხვევაში დადებითად განიხილება. ამასთან დაკავშირებით არსებობს საფუძვლიანი მოლოდინი, რომ სტრატეგიული შესაძლებლობების კარგად ცოდნა მეორე ენის შემსწავლელისათვის სასარგებლო ინფორმაციაა და შესაძლოა დაეხმაროს მათ საკუთარ სწავლის პროცესზე კონტროლის აღებაში (იხ. ოქსფორდი, 1992; ჯოუნსი, 1998). არსებობს საშიშროება, რომ მკვლევარს ან მასწავლებელს წინასწარ ჰქონდეს შექმნილი თვალსაზრისი, „რა მუშაობს“ და ზიანი მიაყენოს შემსწავლელის წარმატებულ სტრატეგიას ახლის შეთავაზებით (მიდრეკილების, მოტივაციის, კოგნიტური სტილების, პიროვნებისა და სასწავლო სტრატეგიების ფართო მიმოხილვა იხ. დორნიეი, 2005, 2006).

მულტილინგვიზმის ეფექტი

მულტილინგვიზმის სხვა კოგნიტურ უნარებსა ან პროცესებთან ურთიერთობის შესაძლო სარგებელი დიდი ხნის განმავლობაში იყო განხილვისა და შესწავლის საკითხი. დროთა განმავლობაში ეს აღქმა პოზიტიური ურთიერთობისაკენ შეიცვალა და ამაში თავისი წვლილი შეიტანა ფილოსოფიურმა და პოლიტიკურმა ფაქტორებმა და სამეცნიერო აღმოჩენებმა.

ფილოსოფიური თვალთახედვით, მულტილინგვიზმს რომ დადებითი გავლენა ჰქონდა კოგნიტურ განვითარებაზე, ტრადიციულად დაკავშირებული იყო რწმენასთან, რომ უცხო ენის შესწავლა (განსაკუთრებით ბერძნულისა და ლათინურისა) კარგია „ტვინის სავარჯიშოდ“; დედამიწის ბევრ ნაწილში დღემდე არსებობს წარმოდგენა, რომ მულტილინგვიზმი „განათლებული“ და „კულტურული“ ადამიანის ძირითადი მახასიათებელია.

საწინააღმდეგო გაგებამ, რომ მულტილინგვიზმს უარყოფითი გავლენა აქვს ზოგად ინტელექტზე, თავის ზენიტს მიაღწია ამერიკაში ჩატარებული იმიგრანტების შესახებ გამოკვლევაში მეოცე საუკუნის 30-იან წლებში, რომელიც მოტივირებული იყო იმხანად არსებული ძალიან მხარდი ქსენოფობიური და იზოლაციური გრძნობებით. კვლევა ემყარებოდა იმ დროს ძალიან ფართოდ გავრცელებული ინტელექტის სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებს, რომლებშიც ემიგრანტებს, რომელთათვისაც მშობლიური ენა ინგლისური არ იყო, ძალიან დაბალი ქულები ჰქონდათ. რამდენიმე წლის განმავლობაში არსად არ აღუნიშნავთ, რომ ეს ტესტები ადმინისტრირებული იყო ენაზე, რომელზეც სუბიექტები ვერ ლაპარაკობდნენ თავისუფლად ან არ ესმოდათ კარგად და მათი ტესტირება არ ჩატარებულა მათსავე მშობლიურ ენაზე. 1960-იანი წლებიდან კვლევები ფართოდ უჭერდა მხარს თვალსაზრისს, რომ მულტილინგვიზმს პოზიტიური გავლენა აქვს ინტელექტზე. ეს თვალსაზრისი ეყრდნობა „კონცეპტუალური განვითარების შემოქმედებითობის, მეტალინგვისტური ცოდნის, სემანტიკური განვითარებისა და ანალიტიკური უნარების გაზომვას“ (დიაზი, 1985 :18). ქვემოთ მოცემულია პოზიტიური შედეგების ჩამონათვალი (დიაზი და კლინგერი; 1991 :184):

- ბილინგვალური ბავშვები წარმოაჩენენ თანამიმდევრულ უპირატესობას ვერბალურ და არავერბალურ ამოცანებში.
- ბილინგვალური ბავშვები წარმოაჩენენ უკეთეს მეტალინგვისტურ უნარებს, განსაკუთრებით ენის დამუშავების კონტროლის თვალსაზრისით.
- კოგნიტური და მეტალინგვისტური უპირატესობები თავს იჩენს ბილინგვურ სიტუაციებში, რაც გულისხმობს ორი ენის გამოყენებას (ბილინგვური განათლება ან სინქრონიულად ათვისების გარეშე).
- ბილინგვიზმის კოგნიტური ეფექტი თავს იჩენს ბილინგვალად ჩამოყალიბებამდე შედარებით ადრე და არ მოითხოვს არც მაღალი დონის და არც ბალანსირებულ ბილინგვიზმს.
- ბილინგვალური ბავშვებს უპირატესობა აქვთ ენის ვერბალური მედიაციისათვის გამოყენებაში, რაც გამოიხატება პირადი საუბრისას გამონათქვამების უფრო მაღალ სიხშირეში და ამ საუბრების უფრო ფართო ფუნქციებში.

დღესდღეობით ყურადღება ამახვილებენ იმაზე, რომ ბილინგვიზმი პოზიტიურ გავლენას ახდენს მეხსიერებაზე. ეს მოსაზრება მართებულია როგორც ბავშვების, ისე ზრდასრულების მიმართ (მაგ. კორმი-ნოური და ნილსონი, 2003; ბიალისტოკი, კრაიკი, კლეინი და ვისვანატანი, 2004). შედარებით ახალი უარყოფითი დამოკიდებულება მულტილინგვიზმთან დაკავშირებით

ძირითადად მიმართულია ენის ათვისებისა და გამოყენების შეზღუდულ უნარზე და შეიცავს მტკიცებულებას, რომ სინქრონიულმა ბილინგვიზმმა ბავშვობისას შესაძლოა გამოიწვიოს ლექსიკური განვითარების დავიწროება ორივე ენაში. მეორე ენის ინტენსიურმა და უწყვეტად გამოყენებამ კი შესაძლოა შეამციროს პირველ ენაზე წვდომა. თუმცა, მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში გავრცელებული და სტაბილური მულტილინგვიზმი იძლევა იმ ვარაუდის საფუძველს, რომ როგორც არ უნდა იყოს შეზღუდვები, არც ერთი მათგანი არ არის ბიოლოგიური ხასიათისა. მე-5 თავში განხილულია მულტილინგვიზმისა და კოგნიტური განვითარების სხვა ასპექტებისა და აკადემიური მიღწევების ურთიერთგავლენის საკითხი.

ყველაზე საინტერესო ისაა, რომ უარყოფითია თუ დადებითი მტკიცებულება (როგორც წესი, დადებითია), არსებობს განსხვავებები მულტილინგვალების მიერ კოგნიტური ამოცანების შესრულების გზებში. პიროვნებას, რომელმაც იცის ერთზე მეტი ენა, შეუძლია სამყარო აღიქვას ერთზე მეტი პერსპექტივიდან: „როგორც უარყოფითი, ისე დადებითი შედეგები იმის ნიშანია, რომ მეორე ენის მომხმარებლები მონოლინგვალებისაგან განსხვავებულად აზროვნებენ... მულტიკომპეტენცია ტვინის განსხვავებული მდგომარეობა“ (კუკი, 1992: 565). განსხვავებების გამომწვევი მიზეზები მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიური მიდგომის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს გამოწვევად რჩება.

თავის შეჯამება

ფსიქოლოგიური პერსპექტივები იმის შესახებ, თუ რას ითვისებენ მეორე ენაში, დამოკიდებულია დამატებებსა ან ცვლილებებზე, რომლებიც ნევროლოგიურ სტრუქტურაში მიმდინარეობს და, ასევე, იმაზე, თუ როგორ არის ორგანიზებული მულტილინგვალების ტვინი. როგორც ვნახეთ, მეორე ენის ფიზიკური მდგომარეობა (განთავსება ტვინში) დიდად არ განსხვავდება პირველი ენისაგან, მაგრამ განსხვავება არსებობს ტვინის ორგანიზებაში, რაც დაკავშირებულია იმასთან, თუ როგორ ხდება ადამიანი მეორე ენის თავისუფლად მცოდნე და როგორ სწავლობს მეორე ენას. ჩომსკის ვარაუდის საწინააღმდეგოდ, რომ არსებობს ენის ათვისების ინსტრუმენტი (LAD), ფსიქოლოგები, საზოგადოდ, ფიქრობენ, რომ მეორე ენის შესწავლა მოიცავს იმავე პროცესებს, რასაც სხვა, რთული ცოდნისა და უნარების ათვისების პროცესი: „სწავლა არის სწავლა“. ზოგს მიაჩნია, რომ ეს პროცესი დიდწილად წესებისა და პრინციპების აბსტრაქტიზებას უკავშირდება, ზოგს კი მიაჩნია, რომ უფრო მეტად - ასოციაციური ქსელებისა და კავშირების ფიზიკურ-ნევროლოგიური განვითარებას. კითხვას, რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვაზე წარმატებული, მივყავართ თავად შემსწავლელებს შორის არსებული განსხვავებების შესწავლამდე. ჩვენ გამოვიკვლიეთ, რომ ენის შესწავლის შედეგებზე გავლენას ახდენს ასაკი, მიდრეკილება და მოტივაცია. პიროვნების სწავლის სტილი და სტრატეგიებიც დაკავშირებულია მეორე ენის ათვისების წარმატების ხარისხთან, მაგრამ ნაკლებად დარწმუნებულები უნდა ვიყოთ მიზეზშედეგობრივ კავშირებში. ადამიანები თავიანთი არსით სოციალური არსებები არიან და ძნელია ენის შესწავლის ინდივიდუალური კოგნიტური ფაქტორების შეფასება შემსწავლელის სრული სოციალური კონტექსტის გარეშე. ამ საკითხს შემდგომში შევხებით.

აქტივობები

კითხვები თვითშესწავლისათვის

1. დააკავშირეთ მეორე ენის ათვისების თეორიისა და კვლევის ქვემოთ მოცემული უბნები და შესაბამისი განმარტებები:

1. სწავლის პროცესი:

ა. განიხილავს მიდრეკილებას სწავლის პროცესში, როგორ არის დაკავშირებული სწავლა ასაკსა და სქესთან და რატომ არის მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული;

2. ნეიროლინგვისტიკა

ბ. შეისწავლის ენის ათვისების საფეხურებსა და მიმდევრობას, როგორ მიმდინარეობს ათვისების პროცესი;

3. განსხვავებული შემსწავლელი

გ. შეისწავლის, როგორ შეიძლება განსხვავდებოდეს ენის ლოკაცია და ორგანიზება მონოლინგვალისა და მულტილინგვალის თავებში, რა ემატება და იცვლება ადამიანების ტვინში, როდესაც ისინი სხვა ენას სწავლობენ.

2. ბროკას ზონა პასუხისმგებელია _____ უნარზე, ხოლო ვერნიკეს ზონა პასუხისმგებელია _____ დამუშავებაზე.

3. დააკავშირეთ ქვემოთ მოცემული ტერმინები შესაბამის სიტუაციასთან:

1. კოორდინაციული ბილინგვიზმი

ა. მარია თავისუფლად ლაპარაკობს ფრანგულად და ინგლისურად და ხშირად იყენებს „ფრანგლისურს“, ანუ ინგლისურისა და ფრანგულის ნაზავს თავის ბილინგვალ მეგობრებთან. ის ენების ამ ნაზავს უკეთესად იგებს და უფრო ადვილად უკეთებს პროდუცირებას.

2. სუბორდინაციული ბილინგვიზმი

ბ. ურსულა თავისუფლად ლაპარაკობს ფრანგულად და გერმანულად, მაგრამ არ შეუძლია ერთიდან მეორეზე თავისუფლად გადართვა. ის ან გერმანულად უნდა გელაპარაკოს ან ფრანგულად, მაშინაც კი, თუ შენც ორივე ენა იცი.

3. შედგენილი ბილინგვიზმი

გ. შანესთვის ინგლისური მშობლიური ენაა, ხოლო გერმანული - მეორე ენა. ყოველთვის, როდესაც გერმანულად რაღაც ახალს სწავლობს, თარგმნის ინგლისურად, რათა დაიმახსოვროს ზუსტი თარგმანი და შეადაროს ინგლისურ მნიშვნელობასა და სტრუქტურას.

4. შენატანად განიხილება მეორე ენის ნებისმიერი მაგალითი, რომელიც შემსწავლელს მიეწოდებათ. ინფორმაციის დამუშავების კონცეფციის მიხედვით, რა

უნდა გააკეთოს შემსწავლელმა, რომ ეს შენატანი დამუშავებისათვის ხელმისაწვდომი გახდეს? რა ტერმინი გამოხატავს ამ ტიპის შენატანს?

5. სვეინი ამტკიცებს, რომ _____ აუცილებელია მეორე ენის წარმატებით შესასწავლად, ვინაიდან ის ეხმარება ავტომატიზმის ჩამოყალიბებას პრაქტიკის (ვარჯიშის) გზით და სტუდენტებს საშუალებას აძლევს, შენიშნონ, რა არ იციან.
6. _____ მიდგომა აქცენტს აკეთებს ასოციაციების გაძლიერებაზე სტიმულებსა და პასუხებს შორის, განიხილავს სწავლას, როგორც ამ ასოციაციების ძალის ცვლილებას.
7. მეორე ენის ათვისებას განიხილავს, როგორც ენობრივი კომპონენტებისა და საფეხურების ურთიერთდაკავშირებულ სისტემას შემსწავლელის ენისა, ----- აერთიანებს ლინგვისტიკას, ენის ათვისების სოციალურ და ფსიქოლოგიურ წარმოდგენებს.
8. _____ მოტივაცია მოიცავს მეორე ენის შესწავლის ემოციურ მიზეზებს, როგორებიცაა: მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებასთან ურთიერთობა ან მასში ინტეგრირება. _____ მოტივაცია გულისხმობს სწავლის წმინდად პრაქტიკულ მიზანს, როგორიცაა დასაქმების შესაძლებლობა ან სკოლაში ამ საგანში შეფასების მიღება.

აქტიური სწავლა

1. თუ გისწავლიათ უცხო ენა, რომელ ასაკში დაიწყეთ მისი შესწავლა? ახლა უფრო წარმატებული ხართ ენების სწავლაში თუ მაშინ, როდესაც იწყებდით? თქვენი გამოცდილებიდან გამომდინარე, რას ფიქრობთ გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზაზე? იცნობთ თუ არა ადამიანებს, რომელთა გამოცდილება მხარს დაუჭერს ან უარყოფს ამ ჰიპოთეზას?
2. როგორ ფიქრობთ, მეორე ენის შესწავლის პროცესთან დაკავშირებული რომელი მოდელი გამოგადგებოდათ თქვენი მეორე ენის (ენების) შესწავლის პროცესის ასახსნელად? რომელიმე მათგანი უფრო დამაჯერებლად ხომ არ მიგაჩნიათ? დაასაბუთეთ, რატომ მიგაჩნიათ ასე ან რატომ არ მიგაჩნიათ.
3. როგორც ინტეგრაციულ, ისე ინსტრუმენტალურ მოტივაციას შეუძლია გავლენის მოხდენა მეორე ენის შესწავლის სურვილზე. რა გავლენა მოახდინა როგორც ერთი, ისე მეორე ტიპის მოტივაციამ თქვენზე? თუ თქვენ ერთზე მეტი მეორე ენა გაქვთ ნასწავლი, თუ იცნობთ სხვა ადამიანებს, რომელთაც მეორე ენა იციან, ჰკითხეთ, რა ფაქტორებმა მოახდინა მათზე გავლენა და შეადარეთ თქვენსას.
4. ზოგიერთ კვლევა მეორე ენის ათვისებაში „წარმატებას“ განსაზღვრავს სწავლის საწყისი საფეხურის მიხედვით, ზოგი - საბოლოო საფეხურის მიღწევის მიხედვით, ხოლო ზოგი - რამდენად უახლოვდება შემსწავლელი მშობლიურის მსგავს გამოთქმას ან მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებთან მიახლოებულ გრამატიკულად სწორ გამონათქვამებს. თქვენ როგორ განმარტავთ მეორე ენაში „წარმატებას“ ზოგადად. შეადარეთ იმ განმარტებას, რომელსაც თქვენი წარმატების განმარტებისათვის იყენებთ. ემთხვევა თუ არა თქვენეული განმარტება იმ სტანდარტებს, რომლებითაც თქვენ გაფასებდნენ თუ მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოების (თქვენი მასწავლებლები, თანაკლასელები, მეგობრები და ა. შ.) წევრებს სხვა განმარტება აქვთ მეორე ენის ათვისებაში წარმატების გადმოსაცემად?
5. არსებობს აზრი, რომ ახალგაზრდა შემსწავლელელები უფრო წარმატებული არიან არაფორმალურ, ბუნებრივ გარემოში ენის შესწავლის დროს, ხოლო უფროსი ასაკის შემსწავლელელები - ფორმალურ სასწავლო გარემოში. ეთანხმებით თუ არ ეთანხმებით ამ მოსაზრებას? არგუმენტად გამოიყენეთ თქვენი პირადი გამოცდილება, გაერთიანებული იმ თეორიულ მოსაზრებებთან, რომლებიც ამ თავშია წარმოდგენილი.

დამატებითი საკითხავი

- ე. ბიალისტოკი, კ. ჰაკუტა - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York: Basic Books.
ბიალისტოკი და ჰაკუტა მე-3 და მე-4 თავებში განიხილვენ გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზას და ენის დამუშავების განსხვავებულ მოდელებს.
- დ. ბირდსონგი - Birdsong, D. (ed.) (1999). Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
სხვადასხვა მკვლევრის სტატიების კომპილაციაა, რომელშიც გადამწყვეტი პერიოდის ჰიპოთეზის შესახებ განსხვავებულ თვალსაზრისებია წარმოდგენილი და მკითხველს საშუალებას აძლევს, მრავალგვარ არგუმენტს გაეცნოს, სანამ რომელიმე თვალსაზრისამდე მივა.
- ლ. კ. ობლერი და კ. გჯერლოუ - Obler, L. K. & Gjerlow, K. (1999). Language and the Brain. Cambridge: Cambridge University Press.
პირველ თავში მოცემულია ნეიროლინგვისტიკის ისტორიისა და თანამედროვე მდგომარეობის მიმოხილვა, ხოლო მე-2 თავი წარმოადგენს შესავალს ტვინისა და ენასთან დაკავშირებული ზონების კვლევების შესახებ. მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულია მე-10 თავი, რომელიც ბილინგვიზმის საკითხს ეხება და მე-11 თავი, რომელშიც განხილულია ლინგვისტურ თეორიასა და ნეიროლინგვისტიკას შორის კავშირი.
- ს. პინკერი, Pinker, S. (2007). The Language Instinct: How the Mind Creates Language (P.S.). New York: Harper Perennial Modern Classics.
ენის ათვისების სხვადასხვა ასპექტის შესახებ მსჯელობა იხ. 1-ლ- მე-3, მე-7, მე-10 და მე-13 თავებში.
- დ. ლარსენ-ფრიმენი და ლ. კამერონი- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
ეს არის პირველი შესავალი წიგნი სირთულის თეორიასა და გამოყენებით ლინგვისტიკაში. წიგნი ეხმარება მკითხველს განსაზღვროს, რა არის რთული სისტემა და რით განსხვავდება იგი მარტივისაგან, ხსნის რთული სისტემების კვლევის ისტორიას და გვაჩვენებს მაგალითებს, როგორ გამოიყენება სირთულის თეორია გამოყენებითი ლინგვისტიკის სხვადასხვა სფეროში (მაგ. პირველი და მეორე ენის ათვისებაში, მეორე ენის სწავლებაში).
- კ. სანზი - Sanz, C. (ed.) (2005). Mind and Context in Adult Second Language Acquisition. Washington, DC: Georgetown University Press.
წიგნი წარმოადგენს სხვადასხვა ავტორის სტატიების კრებულს ინფორმაციის დამუშავების თემაზე. წიგნი შეიცავს ენის კოგნიტური ნეირომეცნიერების თანამედროვე შეხედულებებს (თავი 5), სწავლის პროცესს (თავი 6) და შემსწავლელელების ინდივიდუალურ სხვაობებს (თავი 4).
- პ. სკეჰანი - Skehan, P. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
ეს ტომი შეიცავს ფსიქოლინგვისტიკისა და განსხვავებული შემსწავლელელების საკითხების განხილვას ენის შესწავლასთან მიმართებით. აქცენტი გაკეთებულია შემეცნებაზე და არა ლინგვისტიკაზე.

5 მეორე ენის ათვისების სოციალური კონტექსტი

თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

კომუნიკაციური კომპეტენცია;
ენობრივი კოლექტივი;
უცხოელის საუბარი;
პირდაპირი შესწორება;
არაპირდაპირი შესწორება;
ინტერაქციის ჰიპოთეზა
სიმბოლური მედიაცია;
პიროვნებათაშორისი
ურთიერთქმედება;
მიახლოებითი/პროქსიმალური
განვითარების ზონა;
ხარაჩოს პრინციპი;
აკულტურაცია;
დამატებითი ბილინგვიზმი;
სუბსტრატციული
ბილინგვიზმი.

როდესაც ვსაუბრობთ საკითხზე, თუ რა უნდა იყოს შესწავლილი მეორე ენის ათვისების პროცესში, საკმარისი არ არის მხოლოდ თავად ენის შესახებ საუბარი, არამედ აუცილებელია ენაში „ჩაშენებული“ სოციალური და კულტურული ცოდნაც, რაც აუცილებელია ენის სწორად გამოყენებისათვის. რა უნდა იცოდნენ და რა უნდა გააკეთონ მეორე ენის შემსწავლელებმა იმისათვის, რომ ეფექტური კომუნიკაცია დაამყარონ? ერთ-ერთი ასპექტი გულისხმობს ობიექტებისა და მოვლენების კატეგორიზაციისა და გამოცდილების გამოხატვის სხვადასხვა გზას. თუმცა, ყველაზე მნიშვნელოვანი მომენტი, რომ შემსწავლელებს ესმოდეთ საკუთარი და სხვების როლი, როგორც სოციალურ-პოლიტიკური და ლინგვისტური საზღვრების მქონე ჯგუფის ან საზოგადოების წევრისა. რა განსხვავებებს ქმნის ჯგუფის წევრობა და იდენტობა შესწავლილთან მიმართებით, სწავლის გზებთან დაკავშირებით და, აგრეთვე, რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული? ამ თავში ყურადღებას გავამახვილებთ ორ ასპექტზე, რომლებიც გავლენას ახდენს ენის შესწავლაზე: მიკროსოციალურსა და მაკროსოციალურზე. მიკროსოციალური აქცენტის დროს ყურადღება გამახვილებულია განსხვავებული უშუალო გარემოპირობების გავლენაზე, ხოლო მაკროსოციალური აქცენტისას - უფრო ფართო კულტურულ, პოლიტიკურ და საგანმანათლებლო გარემოზე.

კომუნიკაციური კომპეტენცია

სოციალური პერსპექტივის თვალსაზრისით, ლინგვისტური კომპეტენციის ცნება, რომელიც პირველ თავში განვიხილეთ, არაადეკვატურია ნებისმიერი ენისთვის, რომლის გამოყენებასაც აპირებენ კომუნიკაციური მიზნებისათვის, შესწავლილის თვალსაზრისით. დელ ჰიმესმა (1966) შექმნა კონცეფცია, რომელსაც კომუნიკაციის ეთნოგრაფია უწოდა. მისი დაკვირვებით, ადამიანები, რომელთაც შეუძლიათ ნებისმიერი სწორი გრამატიკული წინადადების პროდუცირება (რაც აკმაყოფილებს ჩომსკის 1965 წლის განმარტებას „კომპეტენციის“ შესახებ), იქნებოდნენ ინსტიტუციონალიზებული, თუკი ისინი ამის გაკეთებას შეეცდებოდნენ.

კომუნიკაციური კომპეტენცია გახდა იმ დროისათვის ახალი დარგის, სოციოლინგვისტიკის, ძირითადი დოგმატი, ხოლო სულ მალე გამოიყენეს მეორე ენის ათვისების სფეროსა და ენის სწავლების სპეციალისტებმა. ეს ტერმინი შეიძლება მარტივად განიმარტოს: „ის, რისი ცოდნაც სჭირდება მოლაპარაკეს იმისათვის, რომ კონკრეტულ ენობრივ კოლექტივთან სწორად დაამყაროს კომუნიკაცია“ (სავილიე-ტროიკე, 2003). ეს გულისხმობს არა მხოლოდ ლექსიკის, ფონოლოგიის, გრამატიკის ან ლინგვისტური სტრუქტურების სხვა ასპექტების ცოდნას (თუმცა, ისინი ენის ცოდნის უმნიშვნელოვანესი კომპონენტებია), აგრეთვე როდის ვილაპარაკოთ (ან არ ვილაპარაკოთ), ვის რა ვუთხრათ, როგორ ვთქვათ (სიტუაციისდა შესაბამისად). გარდა ამისა, ის გულისხმობს სოციალურ და კულტურულ ცოდნას, რომელიც, ივარაუდება, რომ მოლაპარაკეს უნდა ჰქონდეს და რომელიც მას საშუალებას აძლევს, გამოიყენოს და გაიგოს ლინგვისტური ფორმები.

ტერმინი ენობრივი კოლექტივი აღნიშნავს ადამიანთა ჯგუფს, რომლის წევრებმაც იციან ერთი და იგივე ენა, გარკვეულ დონეზე მაინც. მულტილინგვალეები ხშირად ერთზე მეტ ენობრივ კოლექტივს მიეკუთვნებიან - ძირითადად, განსხვავებულ დონეზე - არა იმისდა მიხედვით, თავიანთი ლინგვისტური ცოდნის რომელი სეგმენტიდან აკეთებენ არჩევანს, არამედ ინტერაქციის რომელ უნარებს იყენებენ და კულტურული ცოდნის რომელი მახასიათებლების აქტივაციას ახდენენ... როგორც უკვე ვნახეთ, არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა კომპეტენცია შესაძლოა საგრძნობლად განსხვავდებოდეს მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა კომპეტენციისაგან, თუნდაც ისინი იყვნენ ერთი და იმავე ან თანმხვედრი ენობრივი კოლექტივის წევრები. ეს შეიძლება შეიცავდეს შემდეგს: სტრუქტურული განსხვავებები ლინგვისტურ სისტემაში, წერისა და საუბრის განსხვავებული წესები და, ზოგ შემთხვევაში, „ერთი და იმავე“ ლექსიკური ერთეულის პოლისემია. მულტილინგვალეების საერთო კომპეტენცია განსხვავდება მონოლინგვალეებისაგან, რაც მოიცავს ენის სწორად შერჩევის წესების ცოდნას, ერთი ენიდან მეორეზე გადართვას მოცემული სოციალური კონტექსტისა და კომუნიკაციური მიზნების მიხედვით. კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია (CMC) მეორე ენის სწავლებისას კიდევ უფრო მეტ სირთულეს ჰმატებს ჩვენს თეორიას ენობრივი კოლექტივისა და ენის ფუნქციისა და ფორმის შესახებ. მიუხედავად იმისა, რომ ეს არის ვირტუალური საზოგადოება კომპიუტერულ სამყაროში, მეორე ენის ძალიან ბევრი შემსწავლელისათვის მათი გამოცდილების რეალური კომპონენტია. სასწავლო ინტერაქტიული საზოგადოების წევრობა შეზღუდულია იმ სტუდენტებით, რომლებიც სწავლობენ ენას (ან ახალბედები არიან) მეორე ენაში, თუმცა შემსწავლელებს შორის შესაძლებელია მნიშვნელოვანი სხვაობა არსებობდეს მათი პირველი და მეორე ენების ფლობის თვალსაზრისით. არსებობს ამ საზოგადოებების ექსპერტული ნაწილი - როგორც წესი, მასწავლებლები, ხშირად ვისთვისაც ენა, რომელსაც ასწავლის, მშობლიურია და ეხმარება ენობრივ პერფორმანსში ახალბედებს, თუ მათ ამის სურვილი აქვთ. ყველა წევრი გარკვეულ დონემდე მულტილინგვალეა.

ენის გამოყენების ფუნქციას ამ ვირტუალურ გარემოში ყოველთვის აქვს მეტალინგვისტური ელემენტი (ენის გამოყენება ენის სასწავლოდ), თუმცა, შესაძლოა, იყოს აზრების გამოხატვა, ინფორმაციის გაზიარება, ტექსტის შექმნაზე ერთობლივი მუშაობა და სხვა შემსწავლელელების მიმართ სოლიდარულობის ზრდა. მასწავლებლები მას იყენებენ სასწავლო გამოცდილების გასამდიდრებლად და გასამრავალფეროვნებლად, მოსწავლეთა პროგრესის შესაფასებლად და, შესაძლოა, სტუდენტთა ცოდნის დონეზე თავიანთი ინსტრუქციების მოსარგებად. კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაციაში გამოყენებული ენა ისეთივე რთულია, როგორც მისი საზოგადოებრივი და ფუნქციური კონსტრუქციები. ეს შესაძლოა იყოს წერილობითი ან ზეპირი, შეიცავდეს სინქრონიულ ან დაყოვნებულ კომუნიკაციას, სასუბრო ან ოფიციალური სტილის ენას. მეორე ენის შესწავლის გრძელვადიანი გეგმები (სამოგზაუროდ, ბიზნესისათვის, აკადემიური მიზნებისათვის) მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ამ ცვალებადობაზე. მონოლინგვალესა და მულტილინგვალეს შორის კომუნიკაციურ კომპეტენციას შორის სხვაობის მიზეზი, ნაწილობრივ, პირველი და მეორე ენების შესწავლის სხვადასხვა სოციალური ფუნქცია და სასწავლო კულტურაა. ბავშვებისათვის პირველი ენის შესწავლა არის თავიანთ მშობლიურ საზოგადოებაში სოციალიზაციის არსებითი ნაწილი: ენა, ჩვეულებრივ, მათი მშობლიური კულტურის ნაწილია და, ამდენად, საფუძველია მათი ცოდნისა, დამოკიდებულებებისა და უნარებისა, რომლებიც თაობიდან თაობას გადაეცემა და, ამავე დროს, ძირითადი მედიუმი, რომლის საშუალებითაც კულტურის სხვა ასპექტები გადაეცემა და ხდება სოციალური ურთიერთობების შენარჩუნება. მეორე ენის შესწავლა შესაძლოა იყოს მეორე კულტურის შესწავლისა და ადაპტაციის ნაწილი, თუმცა მეორე ენის ათვისების მიმართება სოციალური საკითხებისა და კულტურის სწავლისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავდება სხვადასხვა გარემოების მიხედვით. მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური პერსპექტივების განხილვისას ძირითადად ვიყენებდი „მეორე ენის შესწავლას“, რაც გულისხმობს პირველ (მშობლიურ) ენაზე ახალი ენის დამატებას, მაგრამ ამჯერად მნიშვნელოვანია დავუბრუნდეთ განსხვავებებს, რომლებიც არსებობს მეორე ენის სწავლას, უცხო ენის სწავლასა და დამხმარე ენის სწავლას შორის, რასაც ჩვენ შევხებით მე-2 თავში. ეს რელევანტურია არა მხოლოდ განსხვავებული განხილვებისათვის იმის შესახებ, რისი შესწავლა ხდება მეორე ენის ათვისების პროცესში სოციალური პერსპექტივიდან, არამედ როგორ ხდება შესწავლა და რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული.

იმას, რასაც ჩვენ მეორე ენას ვუწოდებთ, ძირითადად, სწავლობენ და იყენებენ ენობრივ კოლექტივში, რომლის წევრების ძირითადი რაოდენობისათვის ის მშობლიური ენაა; ის საჭიროა ამ საზოგადოებაში სოციალური, აკადემიური, პოლიტიკური და ეკონომიკური მიზნებისათვის. მაგალითად მოყვანილია მეორე ენის ესპანურენოვანი შემსწავლელელების სიტუაცია, რომლებიც აშშ-ში ინგლისურს სწავლობენ; თურქულენოვნები, რომლებიც გერმანიაში გერმანულს სწავლობენ და კორეელები, რომლებიც ჩინეთში ჩინურს სწავლობენ. მეორე ენის კომუნიკაციური კომპეტენცია ხშირად მოითხოვს ფართო საზოგადოების კულტურისა და სოციალური სტრუქტურის კარგად ცოდნას, თუმცა, შემსწავლელელები შეიძლება დაფიქრდნენ გადაწყვეტილების მიღებისას, რომელი ნაწილის მიღება სურთ, როგორც თავიანთი იდენტობის ნაწილისა. ამის საპირისპიროდ, უცხო ენას თავიანთ მშობლიურ კულტურულ კონტექსტში სწავლობენ და ხშირად ძალიან მცირე შესაძლებლობა აქვთ იმ ადამიანებთან ინტერაქციისა, ვისთვისაც ეს ენა მშობლიურია (თუ ისინი საზღვარგარეთ არ სწავლობენ) და, როგორც წესი, მცირე შესაძლებლობა (და სურვილი) აქვთ, ამ ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოების სრულყოფილი წევრები გახდნენ - ყველაზე ხშირად ამ ენის შესწავლის ერთდერთი მიზეზი ისაა, რომ გათვალისწინებულია სასწავლო პროგრამაში. დამხმარე ენას სწავლობენ პოლიტიკური ან ტექნოლოგიური მიზნებით და მათი გამოყენება შემოფარგლულია ამ სფეროებით; დამხმარე ენა პირისპირ ინტერაქციისთვის გამოიყენება

ლინგვისტურად მრავალფეროვან სიტუაციებში, რაც მოითხოვს, მონაწილეებმა გამოიყენონ საერთო ენობრივი კოდი შეზღუდული დიაპაზონის სოციალური ფუნქციისათვის. მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ ინგლისური, რომელსაც ტაილანდურ ენაზე მოლაპარაკე იყენებს საერთაშორისო ვაჭრობისათვის, იგბოს ენაზე მოლაპარაკე ნიგერიაში, რომელიც მონაწილეობს პოლიტიკურ შეხვედრაში ან ჩინურად მოლაპარაკე, პან-აზიურ ეკონომიურ კონფერენციაზე. კომუნიკაციური კომპეტენციის განსაზღვრა, იმის დადგენა, „რისი ცოდნა სჭირდება მოლაპარაკეს“, ისევე, როგორც შეფასება ამ ცოდნის მიღების შეფარდებითი წარმატების შესახებ, დამოკიდებულია იმ სოციალურ კონტექსტზე, რომელშიც შემსწავლელი სწავლობს და იყენებს ენას.

მიკროსოციალური ფაქტორები

მიკროსოციალური ფაქტორების განხილვისას პირველი საკითხი იქნება მეორე ენის ვარიაციები. ამ საკითხს მნიშვნელოვანი ყურადღება ეთმობა 1970-იანი წლებიდან, როდესაც მეორე ენის ათვისების სპეციალისტებმა სოციოლინგვისტიკის საკითხებზე დაიწყეს მუშაობა. ჩვენ შევისწავლით, როგორ არის დაკავშირებული კონტექსტუალური განზომილებები მეორე ენის ვარიაციებთან და რატომ ირჩევენ სამიზნედ მეორე ენის განსხვავებულ ვარიაციებს მეორე ენის ათვისებისას, მაშინაც კი, როდესაც ჯგუფის წევრები „ერთსა და იმავე“ ენას სწავლობენ. მეორე საკითხი იქნება შენატანი და ინტერაქცია, სადაც განვიხილავთ, თუ ხშირად როგორ „ცვლიან“ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეები თავიანთ ენას, როდესაც მეორე ენის შემსწავლელებთან აქვთ კომუნიკაცია, როგორ განსხვავდება მეორე ენის შემსწავლელთა ინტერაქციული სტრატეგიები რეალურსა და ვირტუალურ კომუნიკაციაში, როგორ გავლენას შეიძლება ახდენდეს სოციალური და კულტურული ფაქტორები შენატანის რაოდენობასა და ხარისხზე და როგორ არის ჩართული კულტურის ცოდნა და წინა გამოცდილება შენატანის დამუშავებას და გაგებაში. მესამე საკითხად განხილულია, როგორ განიხილავს ვიგოცკის სოციოკულტურული თეორია ინტერაქციას, როგორც ენის გენეზისის ძირითად საფუძველს და განხილულია, როგორ მოილაპარაკებენ მნიშვნელობაზე შემსწავლელები და აღწევენ პრაგმატულ მიზნებს მაშინაც კი, როდესაც მათი ლინგვისტური რესურსები საკმაოდ შეზღუდულია.

შემსწავლელის ენობრივი ვარიაციები

მეორე ენის შემსწავლელის ენის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია მისი ენის მნიშვნელოვანი ცვალებადობა. ზოგიერთი ცვალებადობის განმაპირობებელია ის ცვლილებები, რომლებიც ხდება შემსწავლელთა ცოდნის თვალსაზრისით და, ასევე, იმ თვალსაზრისით, რისი პროდუცირებაც შეუძლიათ მათ მეორე ენის ცოდნის გაუმჯობესებასთან ერთად. ამასთანავე, არსებობს შემსწავლელების მეორე ენის პროდუცირებაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები თითოეულ ეტაპზე, რაც შეიძლება მნიშვნელოვანწილად მიეწეროს მათ სოციალურ კონტექსტს. სოციოლინგვისტიკის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი წვლილი იმის დემონსტრირებაა (ლაბოვი, 1965), რომ იმის უმეტესობა, რაც უფრო ადრინდელი პერიოდის ლინგვისტებს ენის პროდუცირებაში არასისტემურ შეცდომებად მიაჩნდათ, შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც რეგულარული და პროგნოზირებადი მოდელები, როდესაც მათ განვიხილავთ, როგორც ცვალებად მახასიათებლებს. ესენია მრავალგვარი ლინგვისტური ფორმები, რომლებსაც სისტემატურად იყენებენ მოლაპარაკეები და რომელთა გამოყენებაც პროგნოზირებადია სხვადასხვა მოლაპარაკის მხრიდან ან ერთი და იმავე მოლაპარაკის მიერ სხვადასხვა დროს იმავე (ან ძალიან მსგავსი) მნიშვნელობით ან ფუნქციით. ისინი გვხვდება ყველა ენობრივ დონეზე:

ლექსიკაში, ფონოლოგიაში, მორფოლოგიაში, სინტაქსში, დისკურსში; ისინი მოიცავს როგორც სტანდარტულ („სწორ“), ისე არასტანდარტულ ვარიანტებს და დამახასიათებელია ყველა ბუნებრივი ენის პროდუცირებისათვის, მიუხედავად იმისა, პირველი ენაა თუ მეორე. მაგალითად, მათ, ვისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, შეიძლება თქვან: *I ate dinner* ან *I ate supper* (განსხვავებული ლექსიკა); *She was coming* ან *She was comin* (განსხვავებული ფონოლოგია); *She has sewed* ან *She has sewn* (განსხვავებული სინტაქსი) და *That is a big book* ან *That a big book* (განსხვავებული სინტაქსი); წარდგენის შემდეგ მათი პასუხი შეიძლება იყოს *Hi* ან *I am very pleased to meet you* (განსხვავებული დისკურსი). რომელ განსხვავებულ მახასიათებელს გამოიყენებს თითოეული მოლაპარაკე (მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე თუ ენის შემსწავლელი) პროდუცირებისას, დიდწილადაა დამოკიდებული კომუნიკაციურ კონტექსტზე, რომელშიც მან შეისწავლა ენა და რომელშიც იყენებს მას. ზოგიერთი რელევანტური კონტექსტუალური განზომილებაა:

- ლინგვისტური კონტექსტი: ენის ფორმისა და ფუნქციის ელემენტები, რომლებიც დაკავშირებულია ცვალებად ელემენტთან. ზემოთ მოცემულ მაგალითში, მაგალითად, ფონოლოგიურად ცვალებადი [ɪ] უფრო ხშირად გამოიყენება უკანა თანხმოვნით დაწყებული სიტყვის ან პაუზის წინ. ცვალებადი [n] *comin*'-ში - წინა თანხმოვანთან. მეტყველების ნაწილიც შესაძლებელია იყოს ენობრივი კონტექსტის რელევანტური: [ɪ] ყველაზე ხშირად ისეთ ერთმარცვლიან სახელებში წარმოითქმის, როგორებიცაა *ring* ან *song* და [n] ზმნის განგრძობით ფორმებში: *I'm workin*'.
- ფსიქოლოგიური კონტექსტი: ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია ყურადღების რაოდენობასთან, რომელიც ენობრივ ფორმებს ეთმობა პროდუცირების პროცესში, დამუშავების პროცესში ავტომატიზმის დონე (კონტროლირებულის საწინააღმდეგოდ) და კონკრეტული ამოცანისათვის საჭირო ინტელექტუალური მოთხოვნები. შემსწავლელების მიერ პროდუცირების პროცესში კოპულა *That is a big book*-ში შეიძლება შეგვხვდეს მეორე ენის ფორმალურ გაკვეთილზე ან წერით დავალებაში, მაგრამ შესაძლოა გამოტოვებული იყოს არაფორმალური კომუნიკაციისას, მეორე ენის ფლოზის იმავე დონეზე. ანალოგიურად, ცვალებად [ɪ]-ს უფრო ხშირად პირველ და მეორე ენაზე მოლაპარაკეები იყენებენ, როდესაც ისინი აქცენტს აკეთებენ გამოთქმაზე ფორმალურ გარემოში და არა არაფორმალური კომუნიკაციისას.
- მიკროსოციალური კონტექსტი: გარემოს/სიტუაციის და ინტერაქციის მახასიათებლები, რომლებიც დაკავშირებულია კომუნიკაციურ მოვლენებთან, რომლის ფარგლებშიც ენის პროდუცირება, გაგება და მოლაპარაკება ხდება. ეს შეიცავს ფორმალობის ხარისხსა და მონაწილეთა ერთმანეთთან ურთიერთობას, ინტერაქცია საჯაროა თუ პირადი. ეს მახასიათებლები მნიშვნელოვნად ურთიერთქმედებს ყურადღების რაოდენობაზე, რომელიც ენობრივ ფორმას ეთმობა, რაც ილუსტრირებულია ზემოთ, როდესაც კოპულა ან [ɪ] და არა [n] არის პროდუცირებული, ასევე განსხვავებები *see*-ს, *saw*-ს და *have seen*-ს შორის მუდამ იქნება.

მიკროსოციალურმა ფაქტორებმა, რომლებსაც შემდგომში განვიხილავთ, შესაძლოა გავლენა იქონიოს ლინგვისტურ სახესხვაობებზე. ეს მოიცავს უფრო დიდ პოლიტიკურ გარემოს, რომელშიც ენის ათვისება და მისი გამოყენება მიმდინარეობს; ენის მომხმარებელთა სოციალურ სტატუსსა და როლს (ემიგრანტი, უცხოელი სტუდენტი თუ სტუმრად მყოფი მაღალი თანამდებობის პირი); საზოგადოებრივი დამოკიდებულება კონკრეტული ენისა თუ, ზოგადად, მულტილინგვიზმის მიმართ და ორგანიზაციული სტრუქტურა (განათლების, დასაქმებისა და პოლიტიკურ

ცხოვრებაში მონაწილეობა). მაგალითად, მეორე ენის სტანდარტულსა და პრესტიჟულ ფორმებს უფრო ხშირად იყენებენ უცხოელი სტუდენტები და დიპლომატები თავიანთი ამ სოციალური როლის შესრულებისას, ვიდრე მაშინ, როცა იგივე ადამიანები რაღაცას ყიდულობენ ან ტურისტულ ადგილებს სტუმრობენ. შემსწავლელთა ენის ვარიაციები, რომლებიც ჩნდება მაშინ, როდესაც მათი ლინგვისტური კომპეტენციაც მაღლდება, განსაკუთრებული დაინტერესების საგანია ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური პერსპექტივიდან, რადგან მასში ასახულია განვითარების კონტინუუმი. ეს ინტერესი გაიზარდა ფსიქოლოგიური მიდგომის ფარგლებში, სირთულის თეორიის შემდეგი მტკიცების გამო: „ცვალებადობის ხარისხი არ შეიძლება აიხსნას გარე სამყაროს ზეგავლენით, რადგან ზოგიერთი სახის ცვალებადობა შინაგანი ბუნებისაა და თვითორგანიზებული, დინამიკური სისტემის მახასიათებელია“ (ვერსპუერი, ლოვიე და ვან დიჯკი, 2008: 229). ვარიაციები, რომლებიც გვხვდება სხვადასხვა კონტექსტში, დროის ერთსა და იმავე მომენტში, უფრო საინტერესოა სოციალური პერსპექტივიდან, რადგან ხშირად ის შეესაბამება ენობრივ რეგისტრთან ასოცირებულ ფორმალურ და არაფორმალურ მახასიათებლებს.

მიკროსოციალური კონტექსტის გავლენის შესახებ კვლევების მნიშვნელოვანი ნაწილი ეფუძნება აკომოდაციის თეორიის კონცეფციას. მოლაპარაკებები (ხშირად გაუცნობიერებლად), იცვლიან წარმოთქმასა და გამოყენებული წინადადებების გრამატიკულ სირთულესაც კი, რათა დაემსგავრონ თანამოსაუბრეს. ეს, ნაწილობრივ, თავის როლს თამაშობს იმაშიც, რომ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებები აიოლებენ თვითნებურ ენას, როდესაც ესაუბრებიან მეორე ენის შემსწავლელს, რომელიც თავისუფლად ვერ ფლობს ამ ენას (ამ საკითხს შემდგომში განვიხილავთ) და იმაშიც, თუ რატომ ითვისებენ მეორე ენის შემსწავლელები ენის სხვადასხვა ვარიანტს, როდესაც მათ სხვადასხვა მეგობარი ჰყავთ (იხ. გილესი, ქოუპლენდი და კოუპლენდი, 2010).

მიკროსოციალური კონტექსტის გავლენა შესაძლოა დავინახოთ მაშინაც, როდესაც შემსწავლელები ითვისებენ „ერთი და იმავე“ სამიზნე ენის განსხვავებულ ვარიანტებს. ერთი და იმავე ლინგვისტურ, ფსიქოლოგიურ და მიკროსოციალურ კონტექსტში, მაგალითად, აშშ-ში მცხოვრებმა ემიგრანტმა ქალებმა შეიძლება გაიგონ და გამოიყენონ უფრო მეტი სტანდარტული ვარიანტი, ვიდრე ემიგრანტმა მამაკაცებმა, რომლებიც იმავე ენობრივ და კულტურულ სამყაროს მიეკუთვნებიან - ნაწილობრივ ამას განაპირობებს ის ფაქტი, რომ ქალები საქმდებიან საშუალო ან მაღალი ფენის ოჯახებში ან სერვისის სფეროში, ხოლო კაცები, ძირითადად, შავ სამუშაოს პოულობენ. სამუშაო ადგილის სტრატეგიკაცია გავლენას ახდენს როგორც ენობრივ შენატანზე, ისე ჯგუფურ იდენტობაზე.

მეორე ენის ათვისების სოციალური კონტექსტის კვლევები

ერთ-ერთ კვლევაში ადამსონმა და რეგანმა (Adamson and Regan, 1991), გამოიკვლიეს *-ing*-ის წარმოთქმა კამბოჯელი და ვიეტნამელი ემიგრანტების ენაში ვაშინგტონის რეგიონში. მამაკაცები, რომლებისთვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა, ამჟღავნებენ ტენდენციას, *-ing* წარმოთქვან, როგორც *-in'*, ხოლო ქალებისათვის ეს ნაკლებად დამახასიათებელია, ალბათ, იმიტომ, რომ ქალებისათვის სტატუსი უფრო მნიშვნელოვანია და უნდათ, რომ უფრო პრესტიჟული ფორმები გამოიყენონ. ვიეტნამელები და კამბოჯელები საერთო ჯამში ნაკლებ *-in'*-ს წარმოთქვამენ, ვიდრე მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებები, თუმცა გენდერული განსხვავება აქაც სახეზეა: მამაკაცები *-in'*-ს უფრო ხშირად წარმოთქვამენ, ვიდრე ქალები. ადამსონი და რეგანი გამოთქვამენ ვარაუდს, რომ კამბოჯელი და ვიეტნამელი ემიგრანტი მამაკაცები გაუცნობიერებლად ცდილობენ, რომ მათი მეტყველება დაემსგავსოს იმ მამაკაცების მეტყველებას, რომელთათვისაც ინგლისური მშობლიური ენაა. წარმოთქმის ვარიანტების სოციალური მნიშვნელობის შემსწავლელ დარგს სოციოფონეტიკა ჰქვია (იხ. ჰეი და დრაგერი, 2007).

-in'-ის სიხშირე მოლაპარაკეთა სქესის მიხედვით		
სუბიექტი	სქესი	პროდუცირების საერთო %
მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეები	ქალები	20
	მამაკაცები	65
	საერთო რაოდენობა	58
არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეები	ქალები	15
	მამაკაცები	23
	საერთო რაოდენობა	20

ჰ.დ. ადამსონი და ვ. რეგანი, 1991, 13:1–22.

მაკროსოციალური კონტექსტის უფრო მნიშვნელოვანი გავლენის აღმოჩენა შესაძლებელი მეორე ენის ცვალებად პროდუცირებაში იმ შემსწავლელებს შორის, რომელთა პირველი ენაც მეტ-ნაკლებად პრესტიჟულია ფართო საზოგადოებაში და, აგრეთვე, რომლებიც ამ ენას სწავლობენ დამხმარე ენად ტექნიკური ან პოლიტიკური ფუნქციით და არა როგორც მეორე ენას ადგილობრივ მაცხოვრებლებთან გამოსაყენებლად. პრესტიჟულ პირველ ენაზე მოლაპარაკებმა, შესაძლოა, ნაკლებად პრესტიჟულ მეორე ენაში გამოიყენონ საკუთარი ენის წარმოთქმა და ლექსიკური ნასესხობა, ვიდრე იმათ, ვისი პირველი ენაც ნაკლებად პრესტიჟულია. დამხმარე ენის შემსწავლელებისათვის სამიზნე ენის გრამატიკა შესაძლოა არ იყოს ამ ენის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მსგავსი, არამედ ახლოს იყოს თავიანთ ქვეყანაში მცხოვრებ განათლებულ ადამიანთა მეორე ენის გრამატიკასთან (კაჩრუ, 1986); შემსწავლელს შესაძლოა არ ჰქონდეს იმ ენობრივ კოლექტივთან სრულად იდენტიფიცირებისა და მის ცხოვრებაში მონაწილეობის მიღების სურვილი, რომლისთვისაც მეორე ენა პოლიტიკურად დომინანტურია. ეს ფაქტორები განხილულია ამავე თავში მაკროსოციალურ აქცენტზე საუბრისას.

პირველი ენის პროდუცირების ზოგი ვარიანტი (რომლებსაც თავისუფალი ვარირება ეწოდება), ნარჩუნდება მას მერეც კი, როცა გათვალისწინებულია ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური კონტექსტები. მას შეუძლია ნათელი მოჭვინოს განვითარების პროცესის შესახებ მოსაზრებებს. ელისი ვარაუდობს, რომ „თავისუფალ ვარირება წარმოადგენს გრამატიკული სტრუქტურების ათვისების მნიშვნელოვან საფეხურს“ (ელისი, 1997:19). ის ვარაუდობს, რომ ცვალებადობის (მრავალფეროვნების) ხასიათი იცვლება მეორე ენის განვითარების პროცესში შემდეგი ეტაპების მიხედვით:

1. ერთი ფორმა გამოყენებულია სხვადასხვა ფუნქციით.
2. სხვა ფორმებიც ათვისებულია, მაგრამ დასაწყის დონეზე ხდება ურთიერთშენაცვლება (მაგალითად, როგორც „თავისუფალ ვარირებაში“).
3. იწყება ვარიანტული ფორმების სისტემატური გამოყენება (დამოკიდებულია ფორმის მიმართ ყურადღების რაოდენობაზე ან სიტუაციურ კონტექსტზე).
4. არასამიზნე ფორმები იგნორირებულია. თავისუფალი შენაცვლებადობის აცილება პირველ ენას უფრო რაციონალურს ხდის.

სოციოლინგვისტური პერსპექტივის შეჯამება: (1) ის, რასაც მეორე ენაში ითვისებენ, მოიცავს განსხვავებულ ლინგვისტურ სტრუქტურებს და იმის ცოდნას, როდის გამოვიყენოთ თითოეული მათგანი; (2) ათვისების პროცესი შეიცავს საფეხურების მიხედვით პროგრესს, რომლის დროსაც

სხვადასხვა ტიპის ცვალებადობები გვხვდება. (3) მიზეზი, თუ რატომ არის ზოგი შემსწავლელი უფრო წარმატებული, განპირობებულია შემდეგი ფაქტორითაც: რამდენად კარგად შეუძლიათ მათ აღიქვან და გაათანაბრონ გამოყენება სამიზნე სისტემასთან მიმართებით.

პირველი ენის განვითარებისა და გამოყენების პროცესში არსებული განსხვავებული მახასიათებლებისა და ყველა კონტექსტუალური განზომილების გათვალისწინებით, რომლებიც გავლენას ახდენს მათზე, ჩვენ კვლავ გიზიარებთ აზრს, რომელიც წინა თავებშია გამოთქმული, რომ მეორე ენის ათვისების თანამიმდევრობა დიდწილად იგივეა ნებისმიერ პირობებში.

შენატანი და ინტერაქცია

ენობრივი შენატანი აუცილებელია როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელისათვის, თუმცა ის მაინც რჩება კამათის საგნად. ლინგვისტური მიდგომის ფარგლებში (მე-3 თავი), მაგალითად, ბიჰევიორისტული სწავლის თეორიის მიმდევრები განიხილავენ შენატანს აუცილებელი სტიმულებისა და უკუკავშირის ფორმირების საშუალებად, რომელსაც შემსწავლელი პასუხობენ და იმიტაციას უკეთებენ. კრაშენის მონიტორის მოდელის მიმდევრები აღქმად შენატანს მიიჩნევენ არა მხოლოდ აუცილებელ, არამედ თავისთვად საკმარის პირობად მეორე ენის ათვისების პროცესში თავისი წვლილის შესატანად. უნივერსალური გრამატიკის მხარდამჭერები შენატანს მიიჩნევენ აუცილებელ იმპულსად შინაგანი მექანიზმების გასააქტიურებლად, თუმცა ფიქრობენ, რომ ენის ბევრი ასპექტისათვის მინიმალური მნიშვნელობა აქვს (საწყისი საფეხურის გარდა). ფსიქოლოგიურ მიდგომაში, რომელიც მე-4 თავშია განხილული, IP კონცეფციაზე მომუშავე ადამიანები შენატანს მიიჩნევენ უმნიშვნელოვანეს მონაცემად ენის დამუშავების ნებისმიერ ეტაპზე. ადამიანები, რომლებიც კონექციონიზმის კონცეფციაზე მუშაობენ, შენატანის სტრუქტურების რაოდენობასა და სიხშირეს მიიჩნევენ ათვისების თანამიმდევრობის განმსაზღვრელად, თუმცა ეს ნაწილობრივ ეწინააღმდეგება რეალურ სიხშირეს. სოციალურ მიდგომებში, რომლებიც ამ თავშია განხილული, ზოგიერთი მკვლევარი შენატანს, ძირითადად, განიხილავს, როგორც „მონაცემს“, არსობრივად თანდაყოლილი ენობრივი და/ან კოგნიტური პროცესისათვის. ზოგი უფრო მეტ მნიშვნელობას ანიჭებს შენატანს იმის განსაზღვრისას, ენის რა მახასიათებლები ისწავლება და როგორ. სოციალური მიდგომები, აგრეთვე, განიხილავს ინტერაქციის ხასიათსა და როლს ათვისების პროცესში და როდის ეხმარება ის შემსწავლელს. ის, შესაძლოა, აუცილებელიც კია მეორე ენის ცოდნის მაღალი დონის მიღწევისათვის. სოციალური პერსპექტივიდან ინტერაქცია განიხილება, როგორც ძირითადი რამ, რაც შემსწავლელს უზრუნველყოფს გარეგანი ენობრივი შენატანის ხარისხითა და რაოდენობით და აუცილებელია შინაგანი დამუშავებისათვის, რომელიც შემსწავლელის ყურადღების ფოკუსირებას აკეთებს მეორე ენის იმ ასპექტებთან მიმართებით, რომლებიც განსხვავდება სამიზნე ენის ნორმებისა და მიზნებისაგან. ის შემსწავლელს უზრუნველყოფს თანამშრომლობითი ერთობლივი საშუალებებით, რომ ააგონ დისკურსის სტრუქტურა და გამოთქვან აზრი, რომელიც აღემატება მათ ლინგვისტურ კომპეტენციას მოცემულ ეტაპზე.

შენატანის მოდიფიკაციების ბუნება

ენა, რომელსაც პირველ ენაზე მოლაპარაკე იყენებს მეორე ენაზე მოლაპარაკესთან, ძალიან ხშირად სისტემურად განსხვავდება იმ ენისგან, რომელსაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკესა ან მეორე ენის თავისუფლად მცოდნესთან იყენებს. მეტყველებაში გამოყენებულ მოდიფიციურ ვარიანტს უცხოელის საუბარი ეწოდება; მისი მახასიათებლები მოცემულია 5.1 ცხრილში (ეფუძნება ლონგს, 1996).

ცხრილი 5.1 უცხოელის საუბრის მახასიათებლები

მარტივი ლექსიკა, მაღალი სიხშირის ფრაზების გამოყენება
გრძელი პაუზები
მეტყველების ნელი ტემპი
გულმოდგინე არტიკულაცია
მაღალი ხმა
საკვანძო სიტყვების აქცენტირება
გამარტივებული გრამატიკული სტრუქტურები
თემატიზაცია (თემა დასაწყისში, შემდეგ - კომენტარი მის შესახებ)
სინტაქსური რეგულაციების დიდი რაოდენობა
სრული ფორმების შენარჩუნება (ნაკლები შემოკლებები, ნაცვალსახელები)

მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა გამონათქვამები, რომლებსაც ისინი მიმართავენ ენის შემსწავლელებთან საუბრისას, ჩვეულებრივ, გრამატიკულია, მათში გამარტივებული შენატანი გამო შეიძლება მნიშვნელოვანი ელემენტები იყოს გამოტოვებული. მაგალითად, ჯონ კლეიფგენმა (1986) ჩაიწერა ქვემოთ მოყვანილი გამონათქვამები, რომლებითაც ინგლისურენოვანი მასწავლებელი მიმართავდა მეორე ენაზე მოლაპარაკე ბავშვებს, რომლებიც ხელოვნების აქტივობებში იყვნენ ჩართულები:

___ Mommy look at your work? (ტოვებს does-ს)

___ You have Indians in Korea? (ტოვებს do-ს)

Would you give us ___ pencil? (ტოვებს a-ს)

See, Siti's made ___ mouth real scary. (ტოვებს the-ს)

Baby sitter take ___ care of baby. (ტოვებს -s-ს)

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლის მიერ მოდიფიცირებული შენატანი დიდწილად გაუცნობიერებელი იყო, მან ოსტატურად მოარგო თავისი ენა მოსწავლეების ენის ცოდნის დონეს. ეს გულისხმობს არა მხოლოდ გრამატიკული ელემენტების დაკლებას, რომლებიც ამ მაგალითებშია წარმოდგენილი, არამედ უფრო მოკლე წინადადებებსა და ნაკლებად მრავალფეროვან ლექსიკას, რომელსაც ენის ყველაზე სუსტად მცოდნეებთან იყენებდა. ეს შერჩევითი მოდიფიკაცია შესაძლოა მივიჩნიოთ მასწავლებლის პირადი „კომუნიკაციური კომპეტენციის“ ნაწილად, რომელიც მისი მრავალწლიანი გამოცდილების შედეგია და ინგლისურის პატარა ასაკის შემსწავლელებთან მუშაობის შედეგად დაუფროვდა.

არ არსებობს პირდაპირი მტკიცებულება, კლეიფგენის კვლევაში აღწერილი მოდიფიკაციები აუმჯობესებს თუ არა ბავშვის გაგების უნარს, მაგრამ არსებობს ანგარიშები, რომელთა მიხედვითაც, ზრდასრული შემსწავლელის შემთხვევაში აუმჯობესებს. როდესაც ჩვენ ვიკვლევდით უცხოელ სტუდენტებს ამერიკის უნივერსიტეტებში იმის გასარკვევად, თუ რომელი პროფესორის გაგება უადვილდებოდათ, მაგალითად, ისინი, ვისაც დიდი გამოცდილება ჰქონდა მეორე ენის კონტექსტში (და შესაფერისი მოდიფიკაციების შექმნაში), შეაფასეს, როგორც ადვილად გასაგები. უნივერსიტეტის სტუდენტებისათვის განკუთვნილი მოდიფიკაციებიც, ძირითადად, გაუცნობიერებელია, თუმცა, როგორც ჩანს, გამომდინარეობს იქიდან, რომ პედაგოგს გაცნობიერებული აქვს, როგორ მიმართოს კლასს, რომელშიც საწყის ეტაპზე მყოფი მეორე ენის შემსწავლელები არიან და როგორ მიმართოს მათ, ვინც უფრო მაღალ დონეზე იციან ენა, ან ენის შეზღუდულად მცოდნეებს და მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეებს. ასეთ სიტუაციებში ხშირად ვიმეორებ აზრს, რომელიც მნიშვნელოვნად მიმაჩნია და აქცენტს ვაკეთებ ძირითად ტერმინებზე და ვცდილობ „გადავთარგმნო“ ისინი უფრო მარტივ ლექსიკურ ერთეულებზე.

ცხრილი 5.2. მოდიფიკაციები აკადემიურ ტექსტში
ხშირად გამოყენებული ორგანიზაციული ნიშნები, როგორებიცაა სათაურები და კავშირები
ნათლად ჩამოყალიბებული მთავარი აზრი/თეზისი
საკვანძო ტერმინების გამოყოფა და სინონიმებისა და პერიფრაზირების გამოყენება
ჩამონათვალში მოცემული ძირითადი მოსაზრებების ბულეტებით ან ციფრებით დანომვრა
იმ სექციების დამუშავება, რომლებიც მოითხოვს კულტურის სპეციფიკის ფონურ ცოდნას
ვიზუალური დახმარებები, როგორებიცაა ილუსტრაციები და გრაფიკები
ცხადად ჩამოყალიბებული შეჯამებები რეგულარულად
კითხვები, რომლების გამოყენებაც შესაძლებელია გაგების შესამოწმებლად

მეორე ენის შემსწავლელთან საუბრისას გამოყენებული ადაპტირების ნაირსახეობანი გარკვეული თვალსაზრისით ჰგავს „პატარა ბავშვის მეტყველებას, რომელსაც პატარებთან იყენებენ ბევრ ენაში“ (ფერგიუსონი, 1971). ზოგი ლინგვისტური მოდიფიკაცია „ჩნდება“ იმისთვის, რათა სწავლის ადრეულ ეტაპზე გაგებაში დაეხმაროს შემსწავლელს: ასე, მაგალითად, შემსწავლელმა შესაძლოა დაიმახსოვროს მაღალი სიხშირით გამოყენებული ფრაზები, რომელთა დამუშავებაც ავტომატურად მოხდება. სწორ ადგილას გამოყენებული პაუზა ეხმარება მსმენელს, ამოიციოს შემადგენელი ნაწილების სტრუქტურები; მეტყველების დაბალი ტემპი მეტ დროს აძლევს ინფორმაციის აღდგენისა და კონტროლირებული დამუშავებისათვის; თემატიზება ეხმარება იმის იდენტიფიცირებაში, რის შესახებაცაა წინადადება და რომელი ნაწილი შეიცავს ახალ ინფორმაციას. მეორე მხრივ, გავრცელებული პრაქტიკა, რომ მეორე ენის შემსწავლელს ხმამაღლა ელაპარაკებინან (თითქოს პიროვნებას უჭირდეს გაგება), სავარაუდოდ, აბსოლუტურად არ არის პოზიტივის მომტანი. რაც შეეხება წინადადების გამარტივებას, მან შეიძლება ლექსიკური მრავალფეროვნება დააზარალოს.

მეორე ენის შემსწავლელების წერილობითი შენატანის მოდიფიკაციები, ჩვეულებრივ, შეიცავს კონტროლირებულ ლექსიკას და უფრო მოკლე, მარტივი წინადადებების სტრუქტურებს. წერილობით აკადემიურ ტექსტებში მოდიფიკაციები წაკითხულის გასაგებად მეორე ენაზე მოლაპარაკე სტუდენტებისათვის არსობრივად იგივეა, რაც სახელმძღვანელოებში ინგლისურის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთათვის. ეს შეიცავს მე-5.2 ცხრილის ჩამონათვალში მოცემულ აქტივობებსაც.

როგორც ვერბალურ შენატანში, მხოლოდ წინადადების სტრუქტურის „გამარტივების“ ღირებულება წერილობითი ტექსტის გასაგებად კითხვის ნიშნის ქვეშაა (იხ. ფლოიდი და კარელი, 1987). გაგების დამუშავების პროცესისათვის გაცილებით მნიშვნელოვანია რელევანტური ცოდნისა და მოდიფიკაციებით უზრუნველყოფა, რომლებიც დაეხმარება მკითხველს მნიშვნელოვან ტერმინებსა და ცნებებზე ფოკუსირებაში.

შენატანის მოდიფიკაციების ხასიათში ჩვენ ვხედავთ მსგავსებებსა და განსხვავებებს როგორც პირველი, ისე მეორე ენის შემსწავლელებში. ზოგმა ვერბალურმა მოდიფიკაციამ შეიძლება ათვისების პროცესი გაამარტივოს, თუმცა პირველი ენის ყველა და მეორე ენის ბევრმა შემსწავლელმა შედეგს შეიძლება მათ გარეშე მიაღწიოს. მოდიფიკაციები წერილობით შენატანში, რომლებიც აუმჯობესებს გაგებას, ერთი და იგივეა პირველი და მეორე ენების სტუდენტებისათვის, მაგრამ კვლევები მეორე ენის ათვისების პროცესში მათი ეფექტურობის შესახებ საკმაოდ შეზღუდულია.

ინტერაქციული მოდიფიკაციების ხასიათი

შენატანთან ერთად, სოციალური ინტერაქციაც მნიშვნელოვანია პირველი ენის ათვისებისათვის: არც ერთ ბავშვს არ შეუძლია თავისი საწყისი ენის შესწავლა მხოლოდ ჩანაწერებისა და რადიოგადაცემების მოსმენით ან სატელევიზიო პროგრამების ყურებით. ამის საპირისპიროდ, მეორე ენის ბევრი შემსწავლელი ცოდნის გარკვეულ დონეს მაინც აღწევს სამიზნე ენაზე მოლაპარაკებთან პირისპირ კომუნიკაციის გარეშე და ზოგი მაღალი მოტივაციის მქონე ან ძალიან ნიჭიერი შემსწავლელის დონე შესაძლოა ძალიან მაღალიც კი იყოს. მაგალითად, გავიხსენებ შეხვედრას ჩინურ დელეგაციასთან, რომლის წევრებიც ინგლისურზე, როგორც მეორე ენაზე, ლაპარაკობდნენ, ქვეყნის კულტურული რევოლუციიდან არც ისე დიდი ხნის შემდეგ, რომლის შედეგადაც აიკრძალა თითმის ყველანაირი კონტაქტი უცხოელებთან ოცდახუთი წლის განმავლობაში. ჩინური დელეგაციის წევრები აღნიშნავდნენ, რომ ინგლისური ისწავლეს ენის ლაბორატორიაში (ხშირად პოლიტიკური ლოზუნგების თარგმნით) და „ბიზისის“ გადაცემებით. მათ ინგლისურად ინტერაქცია არ ჰქონიათ ამ ტურამდე. ზოგიერთი დელეგატის ინგლისურის ცოდნის დონე განსაკუთრებულად მაღალი იყო, ამდენად, ისინი უნდა მივიჩნიოთ წარმატებულ შემსწავლელებად. ეს დაკვირვებები არ მეტყველებს სოციალური ინტერაქციის დადებითი ეფექტების საწინააღმდეგოდ მეორე ენის ათვისების პროცესში, თუმცა გარკვეულ როლს თამაშობს იმ დასკვნის ჩამოყალიბებაში, რომ სოციალური ინტერაქცია უპირობოდ აუცილებელი არ არის.

ინტერაქციული მოდიფიკაციები, რომლებსაც პირველ ენაზე მოლაპარაკებები მეორე ენაზე მოლაპარაკებთან საუბრისას მიმართავენ, უფრო მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს მათ, ვიდრე ზეპირი შენატანის მოდიფიკაციები, რომლებიც ზემოთაა ჩამოთვლილი. სასარგებლო მოდიფიკაციის ზოგი ტიპი შეიცავს 5.3 ცხრილის ჩამონათვალში აღწერილ აქტივობებს, ინგლისურ სასწავლო კონტექსტში თითოეული მათგანის მაგალითებთან ერთად (აღებულია პირადი დაკვირვებებიდან).

მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მიერ მათი წინა გამონათქვამების ნაწილის ან მთელი გამონათქვამების გამეორება არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს მეტ დროს აძლევს დამუშავებისათვის. ის, აგრეთვე, შესაძლებლობას აძლევს მათ, დაადასტურონ ან გაასწორონ გაგებული. მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მიერ პერიფრაზირება საშუალებას აძლევს არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს, უფრო დიდი ქსელი შექმნან იმ სიტყვებისა, რომლებიც მათ ესმით და გაიუმჯობესონ ლექსიკური მარაგი; მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მიერ ნათქვამის განვრცობა და დაწვრილებითი ახსნა იძლევა კონტექსტუალურად რელევანტური გამონათქვამის მოძებნას, რომლებიც შეიძლება აღემატებოდეს არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის დაუყოვნებელი პროდუცირების უნარს; წინადადების სრულყოფა (შევსება) და შენაცვლების სტრუქტურები უზრუნველყოფს არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს სიტყვებითა და მზა მყარი ფრაზებით მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთაგან, რომლებიც მათ შეუძლიათ გამოიყენონ შემდგომში საუბრისას; ვერტიკალური კონსტრუქციები საშუალებას აძლევს მათ, ააგონ დისკურსის მიმდევრობა იმ საშუალებების მიღმა, რომლებიც მათ მოცემული ეტაპისათვის აქვთ („ხარაჩოს პრინციპთან“ დაკავშირებული იდეა, რომელიც შემდგომშია განხილული). მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა მიმართ გაგებულის შემოწმება და განმარტების მოთხოვნა არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა ყურადღებას მიმართავს წინადადების იმ ნაწილებისაკენ, რომლებიც გაუგებარია. ეს შემოწმებები და გამარტებები მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს კი მიაჩნებენ, სადა არის საჭირო გამეორება, პერიფრაზირება ან დამატებითი ფონური ინფორმაციის მიწოდება. ეს სერიოზული ინსტრუმენტია მნიშვნელობაზე შეთანხმებისათვის მშობლიურ და არამშობლიურ ენებზე მოლაპარაკეთა შორის, რაც ხელს უწყობს კომუნიკაციური ჩავარდნების თავიდან

აცილებას ან აღდგენას. კიდევ ერთი ინსტრუმენტია ისეთი თემის შერჩევა, რომელიც მოსაუბრისთვისაც ნაცნობია ან თემის შეცვლა კომუნიკაციური ჩავარდნის აღსადგენად.

უკუკავშირი

ინტერაქციის სხვა ტიპი, რომელსაც შეუძლია მეორე ენის ათვისების პროცესის ხელშეწყობა, შეიცავს მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა უკუკავშირს, რომელიც მიანიშნებს არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს, რომ მათ მიერ გამოყენებული ენა გარკვეული თვალსაზრისით მიუღებელია და სთავაზობს „შესწორებების“ მოდელს. რამდენადაც ბავშვები ამგვარ შეფასებებს იშვიათად იღებენ პირველ ენაში და არ სჭირდებათ ის მშობლიური ენის ცოდნის საბოლოო კომპეტენციის მისაღწევად, კორექციული უკუკავშირი უფრო გავრცელებულია მე-2 ენაში და ნამდვილად საჭიროა შემსწავლელთა უმრავლესობისათვის, რომ მიაღწიოს ენის ცოდნის მშობლიურთან მიახლოებულ დონეს, როდესაც ეს მათი მიზანია.

ცხრილი 5.3 ინტერაქციული მოდიფიკაციები	
მემ=მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე; აემ=არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე	
გამეორება	
მემ: This is your assignment for tomorrow.	
აემ: What?	
მემ: This is your assignment.	
პერიფრაზირება	
მემ: This is your assignment for tomorrow.	
აემ: What?	
მემ: This is homework.	
ახსნა და დაზუსტება	
აემ: Hot.	
მემ: Yes, it's very hot today.	
წინადადებების დასრულება	
აემ: For tell how old tree is, you count...	
მემ: Rings. Tree rings.	
შენაცვლების ჩარჩო-სტრუქტურა	
მემ: How old are you?	
აემ: Five old are you.	
ვერტიკალური კონსტრუქცია	
აემ: Taki. (სხვა სტუდენტის სახელი)	
მემ: What did Taki do?	
აემ: Pencil.	
მემ: What did Taki do with the pencil?	
აემ: Throw. (ასრულებს გადაგდების გამომხატველ მოქმედებას)	
მემ: Taki, don't throw pencils.	
გაგებულის შემოწმება და განმარტების მოთხოვნა	
მემ: Subtract, and write the remainder here.	
აემ: What is "remain"?	

მეორე ენის შემსწავლელებისათვის მიწოდებულ უარყოფით უკუკავშირს შეიძლება ჰქონდეს პირდაპირი ხასიათი და შეიცავდეს მსგავსი ტიპის გამონათქვამებს: *ეს სიტყვა არასწორია;*

მითითებებს, რისი თქმა არ შეიძლება და რისი თქმაა სავალდებულო; აგრეთვე, გრამატიკისა და პრაქტიკულ საკითხებთან დაკავშირებულ ახსნებს. უარყოფითი უკუკავშირი შეიძლება იყოს არაპირდაპირი შესწორება, რომელიც შეიცავს რამდენიმე ინტერაქციულ მოდიფიკაციას მე-5.3 ცხრილის ჩამონათვალთან, მაგრამ ამ შემთხვევაში მათ განსხვავებული ფუნქცია აქვთ. მაგალითად:

- რაც სიტყვასიტყვით შეიძლება ნიშნავდეს გაგებულის შემოწმებასა და განმარტების მოთხოვნას, სინამდვილეში შეიძლება გულისხმობდეს, რომ არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის გამონათქვამი არასწორია.

აემ: *I can't assist class.* (გულისხმობს „*I can't attend class.*“)

მემ: *You can't what?* (გულისხმობს: „*არასწორი სიტყვა გამოიყენე. ხელახლა სცადე.*“)

- კითხვის დასმა აწეული ხმის ტონით, როდესაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე იმეორებს მეორე ენის შემსწავლელის გამონათქვამის ნაწილს ან მთელ გამონათქვამს („ეჰ“ შეკითხვები), რაც ხშირად მიანიშნებს/ნიშნავს რომ გამონათქვამი არასწორია (ამის საწინააღმდეგოდ, როდესაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე დადმავალი ტონით იმეორებს, ჩვეულებრივ, გამონათქვამის სისწორეს ადასტურებს). მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე, ჩვეულებრივ, მახვილს უსვამს გამეორებული ფორმის ზოგიერთ ნაწილს ორივე შემთხვევაში:

ა. აემ: *John goed to town yesterday.*

მემ: *John goed to town?* (იგულისხმება, რომ სიტყვა *goed* არასწორია)

ბ. აემ: *This book is hard.*

მემ: *This book is hard.* (იგულისხმება, მართალი ხარ, რთულია).

- არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის გამონათქვამის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის მიერ პერიფრაზირების მიზანი შესაძლოა იყოს, უბრალოდ, იმის ჩვენება, როგორ უნდა ითქვას იგივე ალტერნატიული გზით და არა შეცდომაზე მითითება, თუმცა ძალიან ხშირად პერიფრაზირებას იყენებენ არასწორი ელემენტების სწორით შესაცვლელად.

აემ: *John goed to town yesterday.*

მემ: (უსწორებს): *Yes, John went shopping.*

მეორე ენის შემსწავლელისათვის პოტენციური პრობლემა ისაა, რომ ზოგჯერ ისინი ვერ ხვდებიან, როდის არის არაპირდაპირი უკუკავშირი კორექციული. ინგლისური ფრაზები OK და all right (როდესაც პაუზა მოჰყვებათ), ხშირად გამოიყენება, როგორც დისკურსული მარკერი, რომელიც წინ უძღვის შესწორებას და არ გულისხმობს, რომ წინა გამონათვამი სწორი იყო. ბევრი ინგლისური ენის გამოცდილი მასწავლებელიც კი ვერ აცნობიერებს დაბნეულობის ამ პოტენციურ წყაროს, რომელიც კიდევ ერთხელ წარმოაჩენს მეორე ენის დისკურსული შეთანხმებების, ისევე როგორც ლექსიკისა და სინტაქსის ცოდნის მნიშვნელობას.

კომპიუტერული ინტერაქცია

თუმცა კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია არ უზრუნველყოფს წინა ნაწილში აღწერილი ტიპის პირისპირ ინტერაქციას მეორე ენაზე, არსებობს როგორც მსგავსებები, ისე განსხვავებები კორექციულ უკუკავშირში, რომელიც მეორე ენის შემსწავლელს ამ შემთხვევაში მიეწოდებათ. განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია შეიცავს სინქრონიულ ვერბალურ ინტერაქციას, გვხვდება შესწორებების იგივე სახეები: აღდგენები, გაგებულის შემოწმება და განმარტებების თხოვნა. ისინი იმავე ფორმით გვხვდება, როგორც ამ მეორე ენაზე მშობლიურად მოლაპარაკესთან, ისე მეორე ენის სხვა შემსწავლელთან

ინტერაქციისას. (ჯეფსონი, 2005). როდესაც კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაცია წერილობითი სახით მიმდინარეობს, უკუკავშირის კიდევ ერთი ტიპია შეთანხმება ფორმაზე და შემსწავლელები უფრო მეტ ყურადღებას უთმობენ თვითშესწორებას (ჩაპელი, 2007).

ვირტუალურ საზოგადოებაში მონაწილეობა შესაძლოა ზოგიერთი შემსწავლელისათვის მეორე ენის შესწავლის უკეთეს გარემოს ქმნიდეს, ვიდრე პირისპირ ინტერაქცია (ამ მოსაზრების გამოთქმისას ვეყრდნობი ჩემს პერსონალურ გამოცდილებას, რომელიც სწავლების პროცესში დამიგროვდა და, აგრეთვე, გამოქვეყნებული კვლევების შედეგებს, მაგ. ბლეიკი, 2007). შემსწავლელებს, რომლებიც კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაციაში მონაწილეობენ, შეუძლიათ დარჩნენ ანონიმურად. მათ შეუძლიათ ფსევდონიმის გამოყენება და ისეთი „სახით“ დაფიქსირება, როგორსაც თავად აირჩევენ და შექმნიან. ანონიმურობას შეუძლია მოშალოს სოციალური წესები/ მანდატები, რომლებიც ქალი შემსწავლელებისა და ნაკლებად პრესტიჟული მამაკაცი შემსწავლელების მიმართ არსებობს და მათ მეორე ენის კომპეტენციის გამოვლენის საშუალებას არ აძლევს პროდუცირებისას. ეს აკრძალვები განსაკუთრებით ძლიერია, როდესაც უცხოელი სტუდენტების ჯგუფის წევრები ერთი და იმავე ქვეყნიდან ენობრივად ნაკლებად კომპეტენტურები არიან, მაგრამ მეტი პოლიტიკური ძალა აქვთ. ანონიმურობამ შეიძლება პროდუცირებისა და ინტერაქციისათვის წახალისოს მეორე ენის შემსწავლელები, რომლებიც თავიანთი ბუნებით ნაკლებად რისკიანები არიან და მოშალოს ინტერაქტიულ მონაწილეობის ხელისშემშლელი სხვა სოციალ

შენატანი კოგნიტური დამუშავებისათვის

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ენობრივი შენატანი ადამიანმა შეიძლება ერთ ყურში შეუშვას და მეორიდან გამოუშვას. შენატანი ათვისებაზე მხოლოდ იმ შემთხვევაში მოქმედებს, როდესაც ის ტვინამდე აღწევს დამუშავებისათვის, ე. ი. ხდება მიღება. ინტერაქციული ჰიპოთეზის ვარაუდების მიხედვით, მოდიფიკაციები და ურთიერთანამშრომლობა, რომელსაც ადგილი აქვს სოციალურ ინტერაქციაში, ეხმარება მეორე ენის ათვისებას, რადგან ხელს უწყობს შენატანის მისაწვდომობას კოგნიტური დამუშავებისათვის: „მნიშვნელობაზე შეთანხმება, და განსაკუთრებით შეთანხმების პროცესი, რომელიც იწვევს ინტერაქციულ რეგულირებებს მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის ან უფრო კომპეტენტური თანამოსაუბრისაგან, აიოლებს ათვისებას, ვინაიდან აკავშირებს შენატანს შემსწავლელის შინაგან შესაძლებლობებს (განსაკუთრებით შერჩევით ყურადღებას) და შედეგს“ (ლონგი, 1996 :151–52).

ინტერაქციონალისტური პერსპექტივა რომ შევაჯამოთ: ის, რასაც მეორე ენაში ითვისებენ, შეიცავს მეორე ენის შენატანის მხოლოდ გარკვეულ ნაწილს, „რომელიც ასიმილირებულია და გამოკვებილია პირველი ენის სისტემაში“ (ელისი, 1985 :159); მეორე ენის ათვისება ხდება გარეგანი შენატანისა და შინაგანი პროცესების დინამიკური ურთიერთქმედების შედეგად. ინტერაქცია აიოლებს (მაგრამ არ იწვევს) მეორე ენის ათვისებას; მიზეზი, რის გამოც ზოგიერთი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებულია, შეიცავს იმასაც, თუ რა დოზით აქვთ მათ სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობა, რაც მათ აძლევს მნიშვნელობაზე შეთანხმებასა და კორექციულ უკუკავშირზე წვდომას. თუმცა, ორმხრივი ინტერაქცია, როგორც სწავლის წყარო და სტიმული, უგულებელყოფს „თვითშემსწავლელებს“, რომლებიც თავად სწავლობენ წიგნებითა და ჩანაწერებით. გარდა ამისა, ეს პერსპექტივა ნაწილობრივ შეესაბამება მეორე ენის შესწავლის უნივერსალური მიმდევრობის მონაცემებს.

ინტერაქცია, როგორც ენის წარმოშობი

მეორე ენის ათვისებაში ინტერაქციის როლზე ალტერნატიული შეხედულება ეყრდნობა სოციოკულტურულ თეორიას (ვიგოცკი, 1962, 1978; იხ. აგრეთვე: ლანტოლფი და თრონი, 2006). ამ მიდგომის საკვანძო კონცეფცია შემდეგია: ინტერაქცია არა მხოლოდ აიოლებს შესწავლას, არამედ ის ათვისების პროცესის მამოძრავებელი ძალაა. უფრო მეტიც, სწავლის პროცესი განხილულია, როგორც სოციალური პროცესი, რომელიც დაფუძნებულია სოციოკულტურულ გარემოში. სოციოკულტურული თეორია ლინგვისტური მიდგომების უმრავლესობისაგან იმით განსხვავდება, რომ შედარებით ნაკლებ ყურადღებას აქცევს მეორე ენის სტრუქტურულ მოდელებს, რომლებსაც შემსწავლელი სწავლობენ. გარდა ამისა, შემსწავლელის აქტივობასა და ჩართულობას მეტ ყურადღებას აქცევენ, ვიდრე თანდაყოლილ და უნივერსალურ მექანიზმს. რაც შეეხება ფსიქოლოგიურ მიდგომებს, მათი უმეტესობისაგან განსხვავდება იმით, რომ განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებს იმ ფაქტორების მიმართ, რომლებიც არ არის შემსწავლელის თავში. გარდა ამისა, ის უარყოფს, რომ შემსწავლელი დიდწილად ავტონომიური დამუშავებელია. ის, აგრეთვე (როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ), განსხვავდება სხვა სოციალური მიდგომებისაგან იმით, რომ ინტერაქციას განიხილავს სწავლის პროცესის წამყვან ძალად და არა უბრალოდ ხელშემწყობ პირობად.

სოციოკულტურული თეორიის მიხედვით, სწავლის პროცესს ადგილი აქვს მაშინ, როდესაც მარტივი თანდაყოლილი გონებრივი აქტივობები გარდაიქმნება „მაღალი რანგის“, უფრო რთულ მენტალურ მოქმედებებად. ეს გარდაქმნა, ჩვეულებრივ, შეიცავს სიმბოლურ მედიაციას, რომელიც პიროვნებისათვის იმ ეტაპისათვის დამახასიათებელი მენტალური მდგომარეობისა და უფრო მაღალი რიგის მოქმედებების მაკავშირებელია, რაც, უპირველესად, უზრუნველყოფილია ენით. ეს მიიჩნევა სწავლის ჩვეულებრივ გზად, იმის მიუხედავად, თვით ენა ისწავლება თუ ცოდნის რაიმე სხვა სფერო.

მედიაციის გზით სწავლის შედეგები შეიცავს იმასაც, რომ შემსწავლელი უკეთ აცნობიერებს საკუთარ გონებრივ შესაძლებლობებს და უკეთესად აკონტროლებს საკუთარ სწავლის პროცესს.

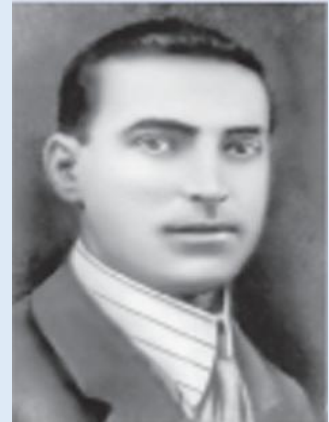
ინტერპერსონალური ინტერაქცია

აქამდე ტერმინ „ინტერაქცია“ ვიყენებთ პიროვნებათაშორისი ინტერაქციის გადმოსაცემად: კომუნიკაციური მოვლენებისა და სიტუაციებისა, რომლებიც ადამიანებს შორის არსებობს. სიმბოლური მედიაციისათვის ერთი მნიშვნელოვანი კონტექსტი არის ინტერაქცია შემსწავლელსა და ექსპერტს შორის („ექსპერტი“ გულისხმობს მასწავლებლებსა და უკეთესად მცოდნე შემსწავლელებს). იმ დონეს, როდესაც ამ ტიპის მედიაციის დიდი ნაწილი მიმდინარეობს, ვიგოცკი მიახლოებითი განვითარების ზონას უწოდებს. ეს არის პოტენციური განვითარების ის სფერო, რომელშიც შემსწავლელს ამ პოტენციალის მიღწევა მხოლოდ სხვისი დახმარებით შეუძლიათ. სოციო-კულტურული თეორიის მიხედვით, გონებრივი ქმედებები, რომელიც პიროვნების იმჟამინდელ დონეზე მაღალია, შესაძლებელია შესრულდეს სხვა ადამიანებთან თანამშრომლობით, სანამ შემსწავლელი დამოუკიდებლობას არ მიაღწევს.

ლევ ვიგოცკი (ორშა, ამჟამინდელი ბელორუსი), 1869-1934

სოციალური ფსიქოლოგია

ვიგოცკის ეკუთვნის შეხედულება, რომ ბავშვები სწავლობენ საზოგადოებაში და არა ინდივიდუალურად. მისი ყველაზე ცნობილი მოსაზრებაა *„მიახლოებითი განვითარების ზონა*, რომლის მიხედვითაც ბავშვები უფრო მეტს სწავლობენ უფროსების დახმარებით. საერთაშორისო პოლიტიკის გამო ვიგოცკის შრომები ხელმისაწვდომი არ იყო რუსეთის გარეთ მისი გარდაცვალებიდან დიდი ხნის შემდეგაც.



საინტერესო ინფორმაცია: ვიგოცკის ნაშრომები 1936 წლიდან 1956 წლამდე აკრძალული იყო სსრკ-ში, რადგან შეიცავდა ფსიქოლოგიის იმ თეორიების კრიტიკას, რომლებიც ოფიციალურად იყო აღიარებული, განსაკუთრებით - მარქსისტული ფსიქოლოგიისას.

ერთ-ერთი გზა, რომლითაც შემსწავლელს სხვები ეხმარებიან მიახლოებითი განვითარების ზონის ეტაპზე, არის „ხარაჩოს პრინციპი“. იგი მოიცავს „ვერტიკალურ მშენებლობას“, რომელზეც ზემოთ ვისაუბრეთ. ეს არის მოდიფიცირებული ინტერაქცია მშობლიურ და არამშობლიურ ენებზე მოლაპარაკებებს შორის, როდესაც ექსპერტები, ჩვეულებრივ, სთავაზობენ ფრაგმენტებს/ნაწყვეტებს მეტყველებიდან, რომელთა გამოყენებაც შემსწავლელებს შეუძლიათ იმ აზრების გადმოსაცემად, რომლებსაც დამოუკიდებლად ვერ მოახერხებდნენ. ამ ტიპის მედიაციას ადგილი აქვს მაშინაც, როდესაც თანამშრომლობენ ადამიანები, რომელთა კომპეტენცია ჩამორჩება იმ დონეს, რომელიც საჭიროა მათი კონკრეტული ენობრივი ამოცანების შესასრულებლად.

ზოგადად, მეტაფორა „ხარაჩოს გამოყენება“ აღნიშნავს ვერბალურ დახმარებას, რომელსაც ექსპერტი უწევს შემსწავლელს ნებისმიერი ამოცანის შესასრულებლად ან შემსწავლელების ვერბალური თანამშრომლობა იმ ამოცანის შესასრულებლად, რომელიც თითოეული მათგანისათვის ინდივიდუალურად რთული იქნებოდა (იხ. ბრუნერი, 1985). ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ხარაჩოს გამოყენებისას შემსწავლელი არ არის პასიური მიმღები, არამედ ის აქტიური მონაწილეა.

ხარაჩოს გამოყენება

ქვემოთ მოცემული დიალოგი (დონატო, 1994) მაგალითია ვიგოცკის ხარაჩოს გამოყენების ცნებისა (ამ შემთხვევაში თანასწორების ჯგუფისა და არა უფროსის მიერ უმცროსის მიმართ). ცალკე ამ ჯგუფის თითოეულ წევრს აკლია ცოდნა იმისათვის, რომ ფრანგულად წარმოთქვას „თქვენ გახსოვდათ“ (Tu t'es souvenu) გრამატიკულად სწორი ფორმით. თუმცა, ჯგუფის თითოეულ წევრს ჰქონდა გარკვეული ცოდნა, რომელზე დაყრდნობაც შეეძლოთ გადაწყვეტილებამდე მისვლამდე.

(კლასში, მეორე დღის პრეზენტაციის მომზადებისას)

მოლაპარაკე 1:მე ვიტყვი.... *tu as souvenu notre anniversaire de mariage* თუ უნდა ვთქვა *mon anniversaire?*

მოლაპარაკე 2: Tu as. . .

მოლაპარაკე 3: Tu as. . .

მოლაპარაკე 1: Tu as souvenu . . . შენ გახსოვდა?

Reflexive 3: დიახ, მაგრამ ეს უკუქცევითი არ არის? Tu t'as. . .

მოლაპარაკე 1: უი, tu t'as souvenu.

მოლაპარაკე 2: tu es არის.

მოლაპარაკე 1: Tu t'es souvenu.

როგორც პირველ, ისე მეორე ენაზე მოლაპარაკეებს შეუძლიათ მეორე ენის შემსწავლელის დახმარება მედიაციით. თანაშემსწავლელები, რომლებიც ერთსა და იმავე ამოცანაზე ერთდროულად მუშაობენ, ხშირად თავიანთ საერთო პირველ ენაზე ურთიერთობენ, რაც ეფექტური (და ზოგჯერ უმნიშვნელოვანესი) მედიუმია პრობლემების გადაჭრისათვის და აუმჯობესებს როგორც მეორე ენის, ისე ნებისმიერი აკადემიური დისციპლინის შესწავლას, რომელიც მეორე ენაზე ისწავლება. სიმბოლური მედიაცია შესაძლოა ინტერაქციული იყოს პირისპირ კომუნიკაციის გარეშე: თუმცა ჩვენ ამ საკითხზე ასე არ ვფიქრობთ, მაგრამ კითხვა, რეალურად, გულისხმობს ინტერაქციას მკითხველსა და ტექსტის ან წიგნის ავტორს/ავტორებს შორის, რასი შედეგიც არის ცოდნის მდგომარეობის ცვლილება. სიმბოლური მედიაციისათვის არ არის აუცილებელი (თუმცა, ჩვეულებრივ, გამოიყენება) ენა, არამედ შესაძლოა მისი მიღწევა ისეთი არავერბალური სიმბოლოებით, როგორებიცაა: ქესტები, დიაგრამები, ილუსტრაციები და მათემატიკური სიმბოლოები.

ინტრაპერსონალური ინტერაქცია

ინტრაპერსონალური ინტერაქციის გარდა, სოციო-კულტურული თეორია აუცილებლად მიიჩნევს ინტრაპერსონალური ინტერაქციის განხილვას: ანუ კომუნიკაციისას, რომელიც შემსწავლელის ტვინში მიმდინარეობს. ვიგოცკი ამასაც სოციო-კულტურულ ფენომენად განიხილავს. „კითხვის დროს, მაგალითად, ჩვენ ჩართული ვართ როგორც ინტრაპერსონალურ, ისე ინტერპერსონალურ აქტივობებში: “ჩვენ ინტერაქტიულად ვიყენებთ ჩვენს უნარს ნაბეჭდის დეკოდირებისა, იმ ენის ცოდნას, რომელზეც ვკითხულობთ და შინაარსობრივ სქემას, რომლის საშუალებითაც ხდება სიტყვების ცოდნის ორგანიზება“ (ელისი, 1999 :1).

ინტრაპერსონალური ინტერაქციის მეორე ტიპი ხშირად გვხვდება მეორე ენის შესწავლის საწყის საფეხურებზე – და გვიან საფეხურზე, როდესაც მეორე ენის შენატანის შინაარსი და სტრუქტურა ფართოვდება და გადის არსებული ენობრივი კომპეტენციის მიღმა. ეს ხდება საკუთარი თავისთვის თარგმანის საშუალებით.

კიდევ ერთი ტიპი (რაც ვიგოცკის განსაკუთრებით აინტერესებდა) არის პრივატული საუბარი. ეს არის საუბარი საკუთარ თავთან, რასაც ბევრი ბავშვი (განსაკუთრებით) მიმართავს და რომელსაც მიყვართ ე.წ. „შინაგან საუბართან“, რომელსაც ზრდასარული ადამიანები იყენებენ ფიქრისა და ქცევის გასაკონტროლებლად. თუმცა, შინაგანი საუბარი არ არის აუცილებლად დაკავშირებული არც ერთი ენის ზედაპირულ ფორმებთან, პირადი (საკუთარ თავთან) საუბარი თითქმის ყოველთვის ვერბალიზებულია პირველ და/ან მეორე ენაზე. პირადი საუბრის შესწავლა, როდესაც მისი გაგება შესაძლებელია, ფაქტობრივად, მკვლევრებისათვის „ფანჯარაა ტვინში“,

რომლის საშუალებითაც ჩვენ შეგვიძლია დავაკვირდეთ ინტრაპერსონალურ ინტერაქციას და, შესაძლოა, დავადგინოთ მისი ფუნქციები მეორე ენის ათვისებაში.

მე გამოვიყენე ეს შესაძლებლობა და რამდენიმე კვირის განმავლობაში ვიწერდი ბავშვებს, რომლებიც იწყებდნენ ინგლისურის სწავლას (სავილიე-ტროიკე, 1988). განსაკუთრებით მაინტერესებდა იმის დადგენა, იყენებდნენ თუ არა ბავშვები ინგლისურს თავიანთთვის და თუ იყენებდნენ, რისთვის, როდესაც ისინი, ზოგადად, ძალიან უხალისოდ ლაპარაკობდნენ სხვებთან ახალ ენაზე. ვინაიდან პირადი საუბარი გაცილებით ხმადაბალია, ვიდრე ინტერაქციული და ხშირად მისი ჩაწერა არ ხერხდება (გარდა იმ შემთხვევისა, როდესაც დამკვირვებელი მხოლოდ რამდენიმე ინჩითაა დაშორებული მოლაპარაკისგან), ეს ბავშვები აღვჭურვე უკაბელო მიკროფონებით ჩასაწერად. უფრო პატარებისათვის ინგლისური იყო რაღაც, რითაც თამაში შეიძლებოდა. მაგალითად, სამი და ოთხი წლის ძმები, რომელთათვისაც ჩინური პირველი ენა იყო (დადი და გეგე, რაც ნიშნავს „უმცროს ძმას“ და „უფროს ძმას“ ჩინურად), ძირითად აქცენტს აკეთებდნენ მეორე ენის ბგერებზე და, როგორც ჩანდა, სიამოვნებას იღებდნენ გარკვეული სიტყვების წარმოთქმისაგან. მათ პირად ლექსიკონში მაღალი სიხშირის სიტყვები იყო *butter pecan*, *parking lot*, *skyscraper* და *Cookie Monster*. ორივე ბავშვი ბგერების მიმართ თავიანთ ყურადღებას გამოხატავდა ინგლისური ფონოლოგიური სისტემის მიხედვით ახალი სიტყვების შექმნით. ეს სიტყვებია: *otraber*, *goch*, *treer* და *trumble* – რაც მათი პირველი ენისათვის შეუძლებელი მიმდევრობაა. ბგერებზე აქცენტს ისინი არც თუ იშვიათად მიჰყავდა თამაშამდე: ისინი რიტმულად მღეროდნენ ან წარმოთქვამდნენ სიტყვებს თავიანთთვის. მაგალითად:

დადი: *Jelly bean, jelly bean. Jelly, jelly, jelly, jelly.*

გეგე: *Yucky. Yucky scoop. Scoop scoop yucky scoop. Yucky yucky yuck-yucky.*

ზოგიერთი უფრო მოზრდილი ბავშვი ინგლისურს იყენებდა მიმდინარე მოვლენების კომენტარებისათვის. ისინი აჩვენებდნენ მეორე ენის შესწავლასთან დაკავშირებით გონებრივი აქტივობის უფრო მაღალ დონეს თავიანთ გამონათქვამებში გრამატიკასა და ბგერებზე აქცენტირებით. ეს აშკარაა ქვემოთ მოყვანილ მაგალითში, რომელიც შეიცავს მოდელზე ვარჯიშს, რომელსაც ხუთი წლის იაპონელი ბავშვი მიმართავდა საბავშვო ბაღის ჯგუფში. როდესაც ის (ა) საუბრობდა თავისთვის, ვარჯიშობდა ინგლისურ დამხმარე ზმნებში; მისი ვარჯიშის პროცესზე დაკვირვება აჩვენებს, რომ მან სწორად მიაკუთვნა *have*-სა და *am*-ს ერთი და იგივე სინტაქსური ფუნქცია და ამოიცნო, რომ შემოკლებული *I'm* არის *I am*-ის ეკვივალენტი. (ბ) მაგალითი წარმოადგენს „მშენებლობის“ შემთხვევას, როდესაც იგივე ბავშვი ვარჯიშობდა ობიექტის დამატებაში, რომ წინადადება უფრო გრძელი გამხდარიყო.

ა. *I finished. I have finished. I am finished. I'm finished.*

ბ. *I want. I paper. Paper. Paper. I want paper.*

შედარებით უფროსი ბავშვები, რომლებიც მე ჩავწერე, ფოკუსირებულები იყვნენ, აგრეთვე, მეორე ენის ფორმებზე, მაგრამ უფრო ხშირად იყენებდნენ თვითმმართველ ენას, ვიდრე მათზე უმცროსები. შემდეგი მაგალითი წარმოადგენს რვა წლის გოგონას (პირველი ენა - ჩინური) მიერ პროდუცირებულ მოდელს, რომლებსაც ის იყენებდა წინადადებებების წერისას თავის სავარჯიშო რვეულში. თავდაპირველად ის თავისთვის „აშენებდა“ ნაწილებს, შემდეგ კი ასახელებდა ასოებს მათი წერის პროცესში და საბოლოოდ იმეორებდა შედეგს.

I see a, elephant. E, L, E, P, H, A, N, T.

I see a elephant. I see a elephant nose?

Is in the, water. W, A, T, E, R. Water.

თამაშთან ერთად, უფრო პატარა ასაკის ბავშვებიც კი იყენებდნენ პირად (საკუთარ თავთან საუბარს), როგორც ინტრაპერსონალურ სიმბოლურ მედიაციას, როგორც ეს ქვემოთაა

ილუსტრირებული მაგალითებში. აქ ისინი იყენებენ თავიანთ პირველ ენას, რათა „საკუთარ თავს გადაუთარგმნონ“ ახალი ენის ფორმების გამოყენებისას.

დიდი (როდესაც უყურებს სხვა ბავშვს, რომელიც ტირის):

Look? Let's stop? Stop? Stop? Stop? Stop?

Ting a .

(„გაჩერდი.“)

Stop?

Bu yao ku .

(„ნუ ტირი.“)

გეგე(სეირნობს სამთვლიანი ველოსიპედით):

Dao skyscraper Chicago .

(„წადი ცათამბჯენ ჩიკაგოსკენ“).

Wo yao dao Chicago le .

(„მე მინდა ჩიკაგოში წასვლა“).

ამ ბავშვების პირადი (საკუთარ თავთან) საუბარი იძლევა კარგ მტკიცებულებას, რომ მაშინაც კი, როდესაც მათ არ ჰქონდათ სხვებთან ინტერაქცია, მეორე ენის შენატანის მხოლოდ პასიურ ასიმილაციას არ აკეთებდნენ. ისინი იყენებდნენ ინტრაპერსონალურ ინტერაქციას და მეორე ენის შენატანს იღებდნენ აქტიურ პროცესში; ვარჯიშობდნენ საკუთარი კომპეტენციის გაძლიერებაში. მსგავსი ხმოვანი მტკიცებულებების მოპოვება უფროსი ასაკის შემსწავლელებისაგან უფრო ძნელი იქნება (ნაწილობრივ იმის გამო, რომ არსებობს სოციალური აკრძალვა საკუთარ თავთან საჯაროდ საუბრისა), მაგრამ ბევრი იწერს საკუთარი შინაგანი მეტყველების გამეორებისა და ესპერიმენტირების სტრატეგიებს, ხოლო ზოგი კი - გაბმულ პირად საუბარს (ხშირად ბუტბუტით), როდესაც სხვებს მათი ლაპარაკის გაგება არ შეუძლიათ.

პირადი ჩაწერა, რომლის გაგება შესაძლებელია, მოზრდილ შემსწავლელებში შეიძლება შეგვხვდეს საგანგებო, სოციალურად სანქცირებულ გარემოში, სადაც იმიტაცია ან სხვა კონტროლირებადი რეაქცია (პასუხი) ლინგვისტურ შენატანზე მიჩნეულია „ნორმალურ“ საქციელად. ხმადაბალი ბუტბუტის გაგება ხშირადაა შესაძლებელი ენის ლაბორატორიებში, რომლებშიც შემსწავლელები ატარებენ ყურსასმენებს, როდესაც ისინი კაბინებში სხედან და მარტო ვარჯიშობენ ენაში. მაგალითად, ოჰტას (2001) ჩაწერილი ჰყავს სტუდენტები ენის საკლასო ოთახში, როდესაც ისინი პასუხობდნენ შესწორებებს, მაშინაც კი, როდესაც მათ პირდაპირ არ მიმართავდნენ. სოციალური შეზღუდვები, რომლებიც განსაზღვრავს, რა ტიპის სიმბოლური მედიაციაა მისაღები კონკრეტულ სიტუაციებში, განსაზღვრავს მისი, როგორც სოციო-კულტურული და მენტალური ფენომენის, ბუნებას.

გავრცელებული ინტრაპერსონალური აქტივობა, რომელიც მჭიდროდაა დაკავშირებული პირად (საკუთარ თავთან) საუბართან, არის „პირადი წერა“, რომელშიც პიროვნებები აღწერენ ენობრივ ფორმებს და მნიშვნელობის მქონე სხვა სიმბოლოებს წერილობით, რათა გაუადვილდეთ მათი დამახსოვრება, დაალაგონ აზრები, გადაჭრან პრობლემები, ოღონდა სხვებთან კომუნიკაციის განზრახვა არა აქვთ. შემსწავლელებს შესაძლოა ჰქონდეთ, მაგალითად, პირადი ჟურნალები ან დღიურები საკუთარი სასწავლო გამოცდილების შესახებ, შენიშვნა-მინაწერები რვეულის არეზე, ახალი სიტყვების სია მნემონიკური დახმარებით, ტექსტის ხაზებს შუა პირველ ენაზე თარგმანი და მნიშვნელოვანი ადგილების გახაზვა. ენის ბევრი მასწავლებელი ჩამოთვლის გაკვეთილში ჩართულ ძირითად საკითხებსა და აქტივობებს პირადი ნაწერის ფორმით და მათ შეუძლიათ დაამატონ ფონეტიკური სიმბოლოები სტუდენტების სახელებს თავიანთი კლასის სიაში, რომელთა წარმოთქმაც სხვანაირად შეიძლება ვერ დაიმახსოვრონ.

საერთოდ, სოციოკულტურული თეორია ამტკიცებს, რომ ენა ისწავლება აქტივობებით, რომელშიც ჩართულია სოციალური მედიაცია. სოციოკულტურული თეორია მხარს უჭერს თვალსაზრისს, რომ ზოგი შემსწავლელი შესაძლოა უფრო წარმატებული იყოს, ვიდრე სხვები, რადგან მათ უფრო მეტად მიუწვდებათ ხელი სასწავლო საზოგადოებაში ჩართვაზე. შესაძლოა, ეს დამოკიდებული იყოს იმ მედიაციის რაოდენობაზე, რომელსაც ისინი იღებენ ექსპერტების ან თანაშემსწავლელების მხრიდან და, აგრეთვე, იმაზე, რამდენად კარგად იყენებენ ისინი ამ დახმარებას.

ათვისება ინტერაქციის გარეშე; ინტერაქცია ათვისების გარეშე

თუმცა, მეორე ენის ათვისების სოციოკულტურული აქცენტების შემცველ მოსაზრებებთან დაკავშირებით არსებობს გამოწვევებიც. ქვემოთ მოცემული ორი ფაქტი ძნელი ასახსნელი იქნება, თუ ჩვენ მკაცრად გავიზიარებთ პოზიციას, რომ სოციალური ინტერაქცია მეორე ენის შესწავლის ძირითადი განმაპირობებელი ფაქტორია:

- (1) ზოგ პიროვნებას შეუძლია მიაღწიოს მეორე ენის ფლობის შედარებით მაღალ დონეს ინტერპერსონალური კომუნიკაციისა და სხვებთან მნიშვნელობაზე მოლაპარაკების შესაძლებლობების გარეშე.
- (2) ზოგი პიროვნება ერთვება სხვა ენაზე მოლაპარაკებთან ინტენსიურ ინტერაქციაში, თუმცა იმ ენას მნიშვნელოვან დონეზე ვერ სწავლობს.

პირველი მოვლენა შესაძლოა ავხსნათ შემსწავლელის ტექსტსა და ელექტრონულ მედიასთან, როგორც „სოციალური ინტერაქციის“ ერთ-ერთ სახესთან, კავშირით, ან ინტრაპერსონალური კომუნიკაციით, რომელიც პირადი (საკუთარ თავთან) საუბრით ან წერით რეალიზდება. ამ ტიპის შემსწავლელებს არ ექნებათ „ხარაჩოთი დახმარების“ უპირატესობის გამოყენების შესაძლებლობა, რომელსაც სხვა ადამიანები გაუწევდნენ, თუმცა კორექციული უკუკავშირი და შეცდომების გამოსწორების სხვა პოტენციური საშუალებების მიღება შეუძლიათ სხვა გზით.

ჩვენ კვლავ ვამტკიცებთ, რომ რეალური პირისპირ კომუნიკაცია აიოლებს მეორე ენის შესწავლას - როგორც მინიმუმ, ადამიანთა უმრავლესობისათვის, მაგრამ ეს არ არის აუცილებლობა. იმის ახსნა, როგორ ამყარებს ზოგი პიროვნება წარმატებულ ინტერაქციას სხვებთან, როდესაც უვითარდება ძალიან მცირე კომპეტენცია (ან საერთოდ არა) საერთო ლინგვისტურ კოდში, მოითხოვს იმის განხილვას, რა სტრატეგიებს იყენებს კომუნიკაციისათვის. ეს მოიცავს შემდეგს:

- წინასწარი ცოდნა და გამოცდილება, რომელიც ეხმარება პიროვნებებს ახალი ინფორმაციის ორგანიზებასა და იმის მიხვედრაში, რა ხდება და რა მოხდება შემდეგში.
- ზოგადი სიტუაციის ან მოვლენის გაგება, რაც მოიცავს მის მიზანს, მონაწილეებს შორის ურთიერთობებს და რის გაკეთებას ან თქმას ელიან.
- ექსტრალინგვისტური კონტექსტი, ფიზიკური გარემოსა და საგნების ჩათვლით.
- ჟანრისათვის სპეციფიკური დისკურსის სტრუქტურის ცოდნა: მაგ. ინტერაქციის რა წესებია მიღებული საუბრისას (სასკოლო გაკვეთილისაგან განსხვავებით) და მოქმედებების რა მიმდევრობაა მოსალოდნელი.
- შესტები, მიმიკები და სხვა არავერბალური ნიშნები.
- ტონისა და მახვილის პროსოდიული ნიშნები ემოციური მდგომარეობის გადმოსაცემად.

მიუხედავად ამ ელემენტებს შორის არსებული კულტურული სხვაობებისა, ხშირად არსებობს საერთო, რაც, ყოველ შემთხვევაში, გარკვეულ დონეზე მაინც იძლევა საშუალებას, რომ კომუნიკაცია დაამყარონ ადამიანებმა, რომლებიც ერთსა და იმავე ენაზე არ ლაპარაკობენ, მაგრამ აქვთ ურთიერთობისა და გაგების სურვილი. გამოცდილება, რომელიც პირადად მივიღე ტაივანში,

აჩვენებს, როგორ კარგად შეიძლება იმუშაოს არალინგვისტურმა ფაქტორებმა. მივიღე შეთავაზება, იქ ინგლისური მესწავლებლინა და ჩავედი ქვეყანაში ჩინურის ცოდნის გარეშე. ჩემი პირველი მიზანი იყო, წერილი გამეგზავნა ჩემს ოჯახთან ამერიკაში და შემეტყობინებინა, რომ მშვიდობით ჩავედი. სტუდენტმა, რომელიც ცოტა ინგლისურად ლაპარაკობდა, მიმასწავლა ფოსტის ადგილმდებარეობა და წავედი. ფიზიკური გარემო შენობაში საკმაოდ ნაცნობი იყო - გრძელი დახლი ფართო, თითქმის ცარიელი ოთახის მოპირდაპირე მხარეს. წინა გამოცდილებიდან ვიცოდი, რომ უნდა მეყიდა მარკა და კაცი, რომელიც ჩემ წინ მდებარე დახლის უკან იდგა, უნდა ყოფილიყო ფოსტის თანამშრომელი, რომელსაც შეეძლო ჩემთვის მისი მოყიდვა; ხალხი, რომელიც ჩემ წინ იდგა რიგში, კლიენტები იყვნენ. მე შევასრულე „წესი“ - დავდექი რიგში და დაველოდე, როდის მოვიდოდა ჩემი ჯერი. როდესაც ჩემი რიგი მოვიდა, ფოსტის თანამშრომელმა რაღაც მითხრა (მე ვვარაუდობ, რომ „შემიძლია, დაგეხმაროთ?“) და მე ინგლისურად ვთხოვე მარკა, ხელში მეჭირა კონვერტი და ვუთითებდი მის მარჯვენა კუთხეზე, სადაც მარკას ათავსებენ. მან გამომართვა წერილი და კიდევ რაღაც მითხრა (ჩემი ვარაუდით, კონვერტის ფასი, რასაც ამ მოვლენის მიმდევრობა მოითხოვდა). ხელში მეჭირა ერთი მუჭა ჩინური ხურდა ფული, თუმცა წარმოდგენა არ მქონდა, რამდენი მითხრა მან და მე რამდენს ვთავაზობდი. თანამშრომელმა აიღო რამდენიმე და დანარჩენი უკან დამიბრუნა. მან რაღაც მითხრა, სახის გამომეტყველებაზე ეტყობოდა, რომ კმაყოფილი იყო, მაღლობა გადავუხადე და წამოვედი. საქმე წარმატებით დასრულდა საერთო ლინგვისტური ცოდნის გარეშე, თუმცა გამოვიყენეთ სხვა კომუნიკაციური სტრატეგიები, რომლებიც ზემოთ ჩამოვთვალე.

კომუნიკაციური მოვლენების დასრულება შეუძლებელია საერთო ენის გარეშე ნაცნობი კონტექსტისა და რეკვიზიტების არარსებობის პირობებში, ან როდესაც არაპროგნოზირებადი ინფორმაცია უნდა გადაიცეს. სტუდენტები, რომლებიც სწავლობენ უცხოეთში, მაგალითად, ვერ იგებენ ან ვერ გადმოსცემენ აბსტრაქტულ იდეებს აკადემიურ საგნებში მეორე ენის ცოდნის ან პირველ ენაზე თარგმანის გარეშე. თუმცა, მათ შეუძლიათ ადეკვატურად მოქცევა სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციაში მაშინაც კი, როდესაც შეზღუდულ ლინგვისტურ რესურსებს ფლობენ. თუ პიროვნებებს აქვთ საჭიროება და შესაძლებლობა, განუვითარდეთ მეორე ენის კომპეტენცია, ისინი ამას გააკეთებენ. თუ არა აქვთ მოტივაცია, ისწავლონ მეორე ენა, შეიძლება არ ისწავლონ, თუნდაც საკმარისი სოციალური შესაძლებლობა ჰქონდეთ.

საკმაოდ გრძელი ინტერაქციის მაგალითი, რომელსაც ათვისების პროცესი არ მოჰყვება, გეგეს და დიდის, პატარა ჩინელი ძმებისგან (რომლებიც ზემოთ გაგაცანით) არის აღებული. ისინი მხოლოდ საკუთარ თავთან არ ლაპარაკობდნენ საბავშვო ბაღში, არამედ ჩინურად მიმართავდნენ თავიანთ მასწავლებლებსა და ბავშვებს, რომლებმაც მხოლოდ ინგლისური იცოდნენ და ზოგ შემთხვევაში, რაც არ უნდა გასაკვირი იყოს, წარმატებულადაც. სამი წლის დიდი მიდის მასწავლებელთან და აჩვენებს თავის გახეთქილ ბუმტს.

დიდი: *Kan. Kan. Wo zhe mei le. Kan. Kan.*

(„უყურე. უყურე. ჩემი გაფუჭდა. უყურე. უყურე“)

მასწავლებელი: *Oh, it popped, didn't it? All gone.*

(„ოჰ, ის გასკდა!, ასე არ არის? ყველა წავიდა“)

მასწავლებელმა გაიგო დიდის ნათქვამის აზრი, რადგან ბავშვს ეჭირა გახეთქილი ბუმტი და აჩვენებდა მას და კომენტარიც აშკარად ბუმტის მდგომარეობას ეხებოდა.

ოთხი წლის გეგემ შეხედა შლანგს, რომელიც სათამაშო მოედანზე ეგდო.

გეგე: *Zhege shi shenme guanzi a?*

(„ეს როგორი შლანგია?“)

მასწავლებელი: *That's a fire hose.*

(„ეს სახანძრო შლანგია?“)

გეგეს კითხვაც გასაგები იყო, რადგან იქვე იყო ადვილად შესამჩნევი ნივთი და მასწავლებელმა ივარაუდა, რომ კითხვა მის შესახებ იყო.

ამის საპირისპიროდ, შემდეგი მაგალითი წარუმატებელია:

დიდი: *Laoshi, qu na shui.*

(„მასწავლებელო, წავიდეთ, წყალი ავიღოთ“)

მასწავლებელი: *What do you want? (რა გინდა?)*

დიდი: *He shui.*

(„წყლის დაღევა“)

მასწავლებელი: *He shui. Um.*

დიდი: *Laoshi, qu na shui.*

(„მასწავლებელო, წავიდეთ, წყალი ავიღოთ“)

ამ შემთხვევაში დიდი ცდილობს მასწავლებელს გააგებინოს, რომ მას წყლის დაღევა უნდა. დიდი ცდილობს თავისი შეტყობინების გადაცემას გამეორებისა და პერიფრაზირების გამოყენებით. მასწავლებელი იმეორებს მის ჩინურ გამონათქვამს *He shuiin*, რაც ცხადი ნიშანი იმისა, რომ ის ცდილობს ნათქვამის გაგებას ან დაზუსტებას. ბავშვის ხმის ტონის მიხედვით მასწავლებელი მიხვდა, რომ ბიჭს რაღაც უნდოდა, მაგრამ კომუნიკაცია არ შედგა, რადგან ხელმისაწვდომი არ იყო კონტექსტუალური სიგნალები, რომლებიც შესაძლებელს გახდიდა იმის იდენტიფიცირებას, რაც ბავშვს უნდოდა.

ჩემ მიერ ამ თავში მოყვანილი ბოლო მაგალითი აჩვენებს, რომ ბავშვებს შეუძლიათ არალინგვისტური სიგნალების გამოყენება გასაგები ინტერაქციისათვის ერთმანეთს შორის. ამ შემთხვევაში ინგლისურენოვანი მაიკლი (აგრეთვე ოთხი წლის) მივიდა სათამაშო სახლთან საბავშვო ბაღის ეზოში და სწორად გაიგო გეგეს ჩინური გამონათქვამი, რომელიც მან 2-ჯერ გაიმეორა და რომლითაც ის უბრძანებდა მაიკლს, შესულიყო სახლში. მაიკლმა ეს ბრძანება არ შეასრულა. ამის შემდეგ გეგემ „შეარბილა“ დაპატიჟება პერიფრაზირების გზით და მაიკლი დაეთანხმა. თუმცა ამ საუბარში არც ერთ ბავშვს არ ესმოდა, რას ამბობდა მეორე, მათ შეძლეს მიეღწიათ შეთანხმებისათვის, რასაც მოჰყვა რამდენიმეწუთიანი ერთობლივი თამაში.

გეგე: *Yao jinlai cai yao kai.*

(„[თუ შენ] გინდა შემოსვლა, გააღე [კარი].“)

Yao jinlai cai yao kai.

(„[თუ შენ] გინდა შემოსვლა, გააღე [კარი].“)

მაიკლი: *I don't have to.*

გეგე: *Ni yao bu yao jinlai?*

(„გინდა შემოსვლა?“)

მაიკლი: *Okay.*

[შედის სათამაშო სახლში.]

სტრატეგია, რომელიც ჩინურად და ინგლისურად მოლაპარაკე ოთხი წლის ბავშვებმა გამოიყენეს ამ შემთხვევაში, შემდეგია: პერიფრაზის გამოყენება/გაგება, რომელსაც „შემარბილებელი“ ეფექტი ჰქონდა. გეგეს აშკარა შეუპოვრობა, შეენარჩუნებინა ვერბალური ინტერაქცია, შესაძლოა, მაიკლმა აღიქვა, როგორც „მეგობრული“ მცდელობა, მიუხედავად იმისა, თუ რას ამბობდა ან გულისხმობდა გეგე.

გარკვეული დროის შემდეგ დიდმა და გეგემ გააცნობიერეს, რომ სხვებს არ შეეძლოთ მათი გაგება. მართლაც, როდესაც მათგან ჩინურად აიღეს ინტერვიუ, გეგემ ეს ღიად თქვა და გამოთქვა

ინგლისურის შესწავლის სურვილი. რამდენიმე წელში დიდი და გეგე თავისუფლად ლაპარაკობდნენ ინგლისურად, იმ დონემდე, რომ პრობლემები ჰქონდათ ჩინურად კომუნიკაციაში, მაგრამ ეს სხვა საკითხია. მოყვანილ მაგალითში, რომელშიც ათვისება არ ხდება, სხვა მონაწილეების შესახებაც არის ინფორმაცია მოცემული. მიუხედავად იმისა, რომ ბაღის მასწავლებლები და თანაჯგუფელები დიდისა და გეგესთან წარმატებულად ურთიერთობდნენ რამდენიმე თვის განმავლობაში, სანამ ისინი ინგლისურს ისწავლიდნენ, არც ერთ მათგანს არ უსწავლია არც ერთი ჩინური სიტყვა, როგორც ამ ინტერაქციის შედეგი. მასწავლებელიც და მეგობრებიც სრულად ეყრდნობოდნენ კონტექსტს, არავერბალურ სიგნალებსა და შინაგან ინფორმაციას, რომ შინაარსის შესახებ გარკვეული დასკვნა (აზრი) გამოეტანათ. მათ ჰქონდათ შანსი, რომ ესწავლათ, თუმცა არ ჰქონიათ არც ამის საჭიროება და არც მოტივაცია.

მაკროსოციალური ფაქტორები

ახლა გადავინაცვლებთ მაკროსოციალური ფაქტორების განხილვაზე, რათა დავინახოთ, რა გავლენას ახდენს სოციალური კონტექსტი მეორე ენის ათვისებაზე. ძირითადად დავეყრდნობით კომუნიკაციის ეთნოგრაფიასა და სოციალურ ფსიქოლოგიას. კვლევებსა და თეორიულ ნაშრომებში წარმოდგენილი ეს ფართო სოციალური მიდგომები შესაძლებლობას იძლევა, შევისწავლოთ ისეთი საკითხები, როგორებიცაა: როგორ ახდენს იდენტობა, სტატუსი და ღირებულებები გავლენას მეორე ენის შედეგებზე და რატომ.

მაკროსოციალური ფაქტორები, რომლებსაც ჩვენ განვიხილავთ, მეორე ენის ათვისების ეკოლოგიური კონტექსტის სხვადასხვა დონეს მიეკუთვნება:

- პირველი და მეორე ენების საერთაშორისო და ეროვნული სტატუსი.
- საზღვრები და იდენტობები.
- არსებული ძალები და შეზღუდვები.
- სოციალური კატეგორიები.
- სწავლის პირობები.

საერთაშორისო და ეროვნულ დონეზე მეორე ენაზე ზეგავლენა მოიცავს შემსწავლელის მშობლიური და სამიზნე ენების გავლენასა და სტატუსს, არიან თუ არა ისინი წარმოდგენილები ოფიციალურ პოლიტიკაში, თუ რეალიზებულნი არიან მხოლოდ კულტურულ ფასეულობებსა და პრაქტიკაში. სოციალური საზღვრები, რომლებიც რელევანტურია მეორე ენის ათვისებისათვის, შეიძლება ემთხვეოდეს სახელმწიფო საზღვრებს, თუმცა ისინი არსებობს მის ფარგლებშიც და ფარგლებს გარეთაც, რადგანაც ისინი აერთიანებს მოლაპარაკეებს, როგორც ენობრივი კოლექტივის წევრებს და რიცხავს გარეშეებს ამ საზოგადოებიდან. მეორე ენის ათვისებაზე გავლენას ხშირად ახდენს მშობლიური და სამიზნე ენების ჯგუფებს შორის ურთიერთობა, ისევე როგორც საზოგადოებრივი საზღვრების ღიაობა და გამტარობა. ერების ფარგლებში ინსტიტუციური ძალები და შეზღუდვები ხშირად ახდენს გავლენას მეორე ენის გამოყენებასა და ცოდნაზე ისეთ მოვლენებთან კავშირში, როგორებიცაა: სოციალური კონტროლი, პოლიტიკური და რელიგიური სისტემები და ეკონომიკური და საგანმანათლებლო შესაძლებლობები. ასაკი, სქესი და ეთნიკური კუთვნილება განმსაზღვრელი ფაქტორებია სოციალური ჯგუფის წევრობისათვის, რაც პოტენციურად შესაძლებელია რელევანტური იყოს მეორე ენის ათვისებისათვის. დაბოლოს, სწავლის პირობებმა შესაძლოა გავლენა მოახდინოს მეორე ენის ათვისებაზე. მათ შორისაა: შემსწავლელის წინა საგანმანათლებლო გამოცდილება; მეორე ენის შესწავლა ფორმალურ გარემოში მიმდინარეობს თუ არაფორმალურში; ფორმალური გარემოს შემთხვევაში რომელი ტიპის საგანმანათლებლო მოდელებზე მიუწვდებათ ხელი შემსწავლელებს

და როგორია მათი მასწავლებლებისა და ადმინისტრაციის წარმომადგენლების პედაგოგიური ორიენტაცია.

პირველი და მეორე ენების საერთაშორისო და ეროვნული სტატუსი

ენებს აქვთ ძალა და სტატუსი საერთაშორისო და ეროვნულ დონეებზე როგორც სიმბოლური, ისე პრაქტიკული მიზეზების გამო. ენის მნიშვნელოვანი სიმბოლური ფუნქციაა პოლიტიკური იდენტიფიკაცია და ერთობა. ჩვენ ამას ვხედავთ აშშ-ში, სადაც ინგლისური ერთადერთი ეროვნული ენაა და ხალხის უმრავლესობა ეროვნული ერთიანობისათვის მნიშვნელოვნად მიიჩნევს, რომ ყველა მოქალაქეს შეეძლოს ერთი და იმავე ენის გამოყენება. ემიგრანტებს, რომლებსაც სხვადასხვა მშობლიური ენა აქვთ, მოეთხოვებათ ინგლისურის შესწავლა მოქალაქეობის მისაღებად, ის მათ სჭირდებათ დემოკრატიულ პროცესებში მონაწილეობის მისაღებად, ეკონომიკური მობილურობისათვის, განათლებისა და სხვა სოციალური მომსახურებების მისაღებად. სხვა ადგილობრივი და ემიგრანტების ენების გამოყენება არ არის ფართოდ მხარდაჭერილი, ხშირად - პირიქითაა. მართლაც, ეროვნული სიამაყე, მასთან დაკავშირებული ენის გამოყენებასთან ერთად, შესაძლოა განვიხილოთ, როგორც ძალიან საშიში მოვლენა დომინანტური ჯგუფისათვის და სეპარატიზმისა და ერთიანობის მოშლის სიმბოლო. არაინგლისურ ენაზე ლაპარაკი შეიძლება განხილული იყოს, როგორც არაპატრიოტული და „არაამერიკული“ მოვლენა. საერთოდ, ინგლისურის შესწავლა აუცილებელია და ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, სწავლებას ემიგრანტებისათვის მხარს უჭერს და/ან ავალდებულებს სახელმწიფო ან ფედერალური სააგენტოები. ამის საწინააღმდეგოდ, სახელმწიფოსა და ფედერალური სააგენტოების მიერ სხვა ენების სწავლების მხარდაჭერა სპორადული და, ზოგადად, არაეფექტურია.

პოლიტიკური იდენტიფიკაციისა და ერთიანობისათვის ენის სიმბოლური ფუნქციონირება კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია იმ ქვეყნებისათვის, რომლებიც ერის ჩამოყალიბების პროცესში არიან. მაგალითად, ებრაულის ოფიციალურად გამოყენება სიმბოლური თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი იყო ისრაელის სახელმწიფოს შესაქმნელად, მიუხედავად იმისა, რომ იმ დროს მხოლოდ რამდენიმე მოქალაქე ლაპარაკობდა მასზე, როგორც მშობლიურ ენაზე. იმისთვის, რომ ემიგრანტებისათვის ესწავლებინათ ებრაული, როგორც მეორე ენა, ძალიან დიდი ძალისხმევა აღმოჩნდა საჭირო. არსებობდა სოციალური სანქციები იდიშის ან ნებისმიერი სხვა ენის გამოყენებისათვის, რომლებსაც შეეძლოთ კონკურენცია გაეწიათ ებრაულისათვის ეთნიკური იდენტობის ან რელიგიური დანიშნულების თვალსაზრისით. მცდელობები განხორციელდა ეთნიკური იდენტობისათვის ირლანდიურისა და უელსურის ცოდნისა და გამოყენების გასავრცელებლად, თუმცა ეს მცდელობები წარუმატებელი აღმოჩნდა.

მეორე ენას პოლიტიკური ფუნქცია ჰქონდა დაპყრობებისა და იმპერიების შექმნის ეპოქაში. მაგალითად: ნორმანების დაპყრობებმა ბრიტანეთში შეიტანა ფრანგული, როგორც მეორე ენა. კოლონიური ექსპანსიის შედეგად ინგლისური, როგორც მეორე ენა, გავრცელდა აფრიკასა და აზიაში, ხოლო ფრანგული, როგორც მეორე ენა - აფრიკაში. მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ სსრკ-ს დომინანტური მდგომარეობის შედეგად რუსული, როგორც მეორე ენა, გავრცელდა აღმოსავლეთ ევროპის ბევრ ქვეყანაში. ეს სამი მაგალითი წარმოაჩენს მნიშვნელოვან განსხვავებებსაც შედეგებში, რომლებიც შეიძლება მოჰყვეს ენის გავრცელების პერიოდებს. ნორმანელი დამპყრობლების შემდეგ ინგლისურში დარჩა ფრანგული ლექსიკა (რომელიც უკვე აღარ იყო მეორე ენის ელემენტები), რომელიც ინტეგრირებულია ინგლისურში. აფრიკასა და აზიაში ბრიტანული კოლონიური მმართველობის დასრულების შემდეგაც კი ზოგ ახალშექმნილ დამოუკიდებელ ქვეყანაში ინგლისური რჩება დამხმარე ან ოფიციალური ფუნქციების მქონე ენად.

ნიგერიასა და ინდოეთში, მაგალითად, ინგლისური შეირჩა ოფიციალურ ეროვნულ ენად (ინდოეთში ჰინდისტან ერთად), რადგან ის ფართოდ გამოიყენებოდა და ხელმისაწვდომი იყო, თუმცა არ წარმოადგენდა მშობლიურ ენას მოქალაქეთა არც ერთი დიდი ჯგუფისათვის (და, ამდენად, ეთნიკურად ნეიტრალური იყო). ამის საპირისპიროდ, რუსული საგრძნობლად კარგავდა მნიშვნელობას, როდესაც უკრაინული, ყირგიზული, ყაზახური და ყოფილი სსრკ-ს შემადგენელი სხვა რესპუბლიკების ენები ეროვნულობის სიმბოლოები გახდა. მართლაც, სიტუაცია შეიცვალა, როდესაც ახლად შექმნილ დამოუკიდებელ ქვეყნებში მცხოვრებმა რუსულენოვანმა მოქალაქეებმა გააცნობიერეს, რომ სჭირდებოდათ ეროვნული ენის დამატება თავიანთი ლინგვისტური რეპერტუარისათვის და საჭირო იყო მისი, როგორც მეორე ენის, შესწავლა.

ისტორიული და თანამედროვე ვითარებაც გვაჩვენებს, რომ ეროვნულ დონეზე მეორე ენის შესწავლის საჭიროება უფრო დიდია, როდესაც სხვა ენის წარმომადგენელთა ჯგუფები ემიგრირდებიან ქვეყანაში ამ ქვეყნის ოფიციალური ან დომინანტური ენის ცოდნის გარეშე ან მაშინ, როდესაც ოფიციალური ან დომინანტური ენა იცვლება დაპყრობის, რევოლუციის, სხვა მნიშვნელოვანი პოლიტიკური ცვლილების გამო. საერთაშორისო დონეზე მეორე ენის შესწავლის საჭიროება მოტივირებულია კომერციისა და ინფორმაციის/ტექნოლოგიის სფეროებში რესურსების კონტროლისა და წვდომის სურვილით. კონკრეტული მეორე ენის შესწავლის შესაძლებლობები და მოტივაცია ხშირადაა დამოკიდებული მის შეფარდებით ძალასა და სტატუსზე (როგორც სიმბოლურზე, ისე პრატიკულზე). ჩვეულებრივ, ამის გამიჯვნა არ შეიძლება ეკონომიკური ან სამხედრო ძალისაგან ან მისი წარმომადგენელი საზოგადოების სტატუსისაგან. ამ მიზეზით, შესაძლოა ვივარაუდოთ, რომ გაიზრდება ჩინურის, როგორც მეორე ენის, შესწავლის მიმართ ინტერესი, ვინაიდან ჩინეთის ეკონომიკური სტატუსი იზრდება. იქ, სადაც კონკრეტული მეორე ენის შესწავლა მცირე ეკონომიკურ ან სოციალურ სარგებელს იძლევა, ამ ენის შესწავლის მოტივაცია დაბალია.

საზღვრები და იდენტობები

ენის საიდენტიფიკაციო ფუნქციას ნაწილობრივ აყალიბებს ეროვნული საზღვრების შექმნა და გაძლიერება, თუმცა ლინგვისტური საზღვრები ხშირად ეროვნული საზღვრების შიგნით ან მის გარეთაც არსებობს. ისინი, ერთი მხრივ, აერთიანებს მოლაპარაკეებს ერთ ენობრივ კოლექტივში და, მეორე მხრივ, გარეშეებს რიცხავს ამ კოლექტივის წევრებს შორის კომუნიკაციიდან. უნიფიკაციის ფუნქციის ილუსტრაციაა ებრაულის ოფიციალური გამოყენება ისრაელში და ინგლისურისა ნიგერიაში, როგორც ეროვნული სახელმწიფოების შექმნის პროცესის შემადგენელი ნაწილებისა. ამის საპირისპიროდ, გარიცხვის მაგალითის საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ ესპანელი დამპყრობლების გადაწყვეტილება, რომ მექსიკაში არ ესწავლებინათ ადგილობრივი ინდიელებისათვის კატალანური ენა. ასევე, მონღოლი დამპყრობლების მაგალითი, რომლებმაც არ ასწავლეს ჩინელებს მონღოლური. ენობრივმა კოლექტივმა შესაძლოა გააძლიეროს თავისი საზღვრები მეორე ენის პოტენციურ შემსწავლელელებში იმ მოსაზრების გავრცელებით, რომ მათი ენა ძალიან რთულია, ან შეუსაბამო სხვებისათვის. როდესაც ხელოვნურად შექმნილი ეროვნული საზღვრები კვეთენ ენობრივ საზღვრებს (როგორც ეს აშშ-ს სამხრეთ-დასავლეთის ყოფილი კოლონიური ტერიტორიების უმეტესობის შემთხვევაშია), სოციალურმა და პოლიტიკურმა დამაბულობამ შესაძლოა ხელი შეუწყოს უმცირესობის ენებზე მოლაპარაკეთა დისკრიმინაციას და დომინანტი ენის სწავლების გაძლიერებას.

სხვა ენობრივი კოლექტივის წევრად გახდომისათვის ლინგვისტური საზღვრების გადალახვა და ამ კოლექტივის წევრად იდენტიფიცირება მოითხოვს ამ ენის შესწავლას. ის ერთდროულად არის ამ კოლექტივში მონაწილეობის საშუალება და „ბილეთი“, რომელიც იქ შესვლის საშუალებას

იძლევა. სრულყოფილი მონაწილეობა, ჩვეულებრივ, მოითხოვს ამ საზოგადოების კულტურის შესწავლას და მათი ფასეულობებისა და ქცევის ნორმების ათვისებას, ანუ **აკულტურაციას**. ეს მოხდება თუ არა, დიდწილად დამოკიდებულია ჯგუფის მოტივაციაზე.

მე-4 თავში ჩვენ განვიხილეთ მოტივაცია, როგორც განმასხვავებელი ფაქტორი პიროვნებებს შორის, რომელიც გარკვეულ როლს თამაშობს იმ ფაქტში, თუ რატომაა მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული. მოტივაცია, აგრეთვე, გარეშე სოციალური ფაქტორების მნიშვნელოვან ზეგავლენას განიცდის. სოციალური ფსიქოლოგები, რომლებიც მეორე ენის ათვისებას სწავლობენ, საგანგებოდ იკვლევენ მოტივაციის შედეგს იმ ფაქტზე, ინტეგრირდებიან თუ არა კულტურულად და ენობრივად ემიგრანტებისა და ეროვნული უმცირესობების ჯგუფები დომინანტ საზოგადოებაში. მოტივაციის გამომწვევი იგივე ზოგადი ფაქტორები მოქმედებს იმაზე, თუ რატომ არ სწავლობენ დომინანტური ჯგუფის წევრები ხშირად უმცირესობის ენებს საერთოდ ან საკმარისად კარგად, გარდა იმ შემთხვევისა, როდესაც მათ სურთ იდენტიფიცირება უმცირესობის საზოგადოებათან. ვალას ლამბერტი (1991:220) ვარაუდობს: ამის გამოა, რომ მოსწავლეები, რომელთათვისაც ინგლისური პირველი ენაა, კანადაში ფრანგულის, როგორც მეორე ენის, იმერსიულ პროგრამებში აჩვენებენ ფრანგულის შეზღუდულ ცოდნას მისი სწავლის დაწყებიდან (სწავლას ისინი ბავშვობიდან იწყებენ) რამდენიმე წლის შემდეგაც კი, ხოლო ზოგიერთი მათგანის ფრანგულ გამოთქმაში რეგრესიც კი შეინიშნება, როდესაც ისინი მაღალ კლასებში გადადიან.

თავის აკულტურაციულ მოდელში ჯონ შუმანი (1978) აკეთებს იმ ჯგუფური ფაქტორების იდენტიფიკაციას, რომლებიც ნეგატიურ გავლენას ახდენს მეორე ენის ათვისების შედეგებზე. მაგალითად, ფაქტორები, რომლებიც სოციალურ დისტანციას აყალიბებს შემსწავლელსა და სამიზნე ჯგუფს შორის, ზღუდავს აკულტურაციას და, ამდენად, ზღუდავს მეორე ენის სწავლას, შემდეგია: ერთი ჯგუფის დომინირება მეორეზე, სეგრეგაციის მაღალი დონე ჯგუფებს შორის და შემსწავლელთა ჯგუფის სურვილი, შეინარჩუნოს საკუთრი ცხოვრების წესი. აშშ-ს სამხრეთ-დასავლეთში ინგლისურად მოლაპარაკეები ხშირად ცხოვრობენ და მუშაობენ ესპანურად მოლაპარაკეთა გვერდით, ისე რომ ამ ენის მხოლოდ რამდენიმე სიტყვას სწავლობენ. ესპანურად მოლაპარაკეები პარაგვაიში, რომლებსაც სამუშაოზე აჰყავთ გუარანიზე მოლაპარაკეები მოსამსახურებად, იშვიათად სწავლობენ ამ ენაზე ორიოდ სიტყვის გარდა რამეს.

ინსტიტუციური ძალები და შეზღუდვები

ერებსა და საზოგადოებებში არსებული სოციალური ინსტიტუტები წარმოადგენს სისტემებს, რომლებიც იქმნება კანონმდებლობის ან ადათ-წესების მიხედვით, რათა დაარეგულიროს და ორგანიზება გაუწიოს ხალხის ცხოვრებას ისეთ საზოგადოებრივ სფეროებში, როგორებიცაა: პოლიტიკა, რელიგია და განათლება. ბევრი მათგანი შეიცავს მეორე ენის ათვისებასთან დაკავშირებულ ძალას, ძალაუფლებასა და გავლენას. ძალა და აკრძალვები, რომლებიც ჩვენ განსაკუთრებით გვინტერესებს, ეს არის ენასთან დაკავშირებული სოციალური კონტროლი, დეტერმინირება ცოდნის წვდომაზე და ენობრივი პრივილეგიებისა და დისკრიმინაციის სხვა შემთხვევები.

ენობრივი სოციალური კონტროლის ყველაზე ნათელი მაგალითია ოფიციალური ან არაოფიციალური პოლიტიკა, რომელიც არეგულირებს, რომელი ენა უნდა იყოს გამოყენებული კონკრეტულ სიტუაციებში. მაგალითად, ეროვნული ენის გამოყენება ხშირად აუცილებელი მოთხოვნაა პოლიტიკურ შეხვედრებზე და ზოგჯერ უფრო დაბალი დონის ბიუროკრატიული ფუნქციების შესასრულებლად: სხვადასხვა ტიპის ნებართვის მისაღებად განაცხადის გასაკეთებლად ან მოლაპარაკებებზე სოციალური მომსახურების მისაღებად. ეროვნული ენის

მაღალ დონეზე ცოდნა აუცილებელი მოთხოვნაა პოლიტიკურ თანამდებობაზე ასარჩევად ან დასანიშნად. არსებობს ტენდენცია, რომ გაძლიერდეს ზოგი ჯგუფის ძალაუფლება სხვა ჯგუფებზე და ეს დაკავშირებული ენასთან, რომელზეც ისინი ლაპარაკობენ. მეორე მხრივ, რამდენადაც პოლიტიკური თანამდებობის პირები სხვა ენებზე მოლაპარაკების წარმომადგენლებიც არიან (ან უნდა მიიღონ ხმები მათგან), ამ ენების ცოდნა შესაძლოა ფასეული იყოს და ზოგჯერ აუცილებელიც. მაგალითად, აშშ-ში საპრეზიდენტო არჩევნების კამპანიებისას ზოგჯერ კანდიდატები ესპანურად (ხშირად ცუდად) ლაპარაკობენ, ისევე, როგორც ინგლისურად ლაპარაკობენ რეგიონებში, სადაც ამომრჩევლები ესპანურენოვანი მოქალაქეები არიან, მიუხედავად იმისა, რომ ეროვნულის სტატუსი მხოლოდ ინგლისურს აქვს. რამდენიმე ესპანური სიტყვის ან ფრაზის გამოყენება სიმბოლური მესიჯია, რომ კანდიდატისთვის მნიშვნელოვანია მოსახლეობის ეს სეგმენტი. ამის საპირისპიროდ, ბოლივიასა და გვატემალაში აქამდე ესპანური მშობლიური ენა მხოლოდ უმცირესობისათვის იყო, მაგრამ მათი ეკონომიკური სტატუსისა და ესპანურის ოფიციალურ ენად ინსტიტუციონალიზაციამ საშუალება მისცა მათ, შეინარჩუნონ კონტროლი კერუაზე/აიმარაზე და მაიას ენაზე მოლაპარაკე უმრავლესობებზე.

თუ დავაკვირდებით ენასთან დაკავშირებულ სოციალურ კონტროლს სამართლისა და სოციალური მომსახურების სფეროებში, დავინახავთ რომ ენობრივმა პოლიტიკამ შესაძლოა შედეგად მოიტანოს აშკარა დისკრიმინაცია, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც განსასჯელს არ ესმის სასამართლოს ენა, ან როდესაც ოფიციალურად მითითებული „მომსახურების“ ენას ისინი, ვისთვისაც ეს მომსახურებაა განკუთვნილი, არ ფლობენ თავისუფლად. ამას განსაკუთრებით უარყოფითი შედეგი უნდა ჰქონდეს ემიგრანტებზე იმ ქვეყნებში, სადაც უმცირესობების ენებზე ოფიციალური კომუნიკაცია არ არსებობს. გვერდითი ეფექტის სახით, მულტილინგვურ კომპეტენციებში განსხვავებამ ემიგრანტთა ოჯახებში შესაძლოა გამოიწვიოს ტრადიციული ოჯახური სტრუქტურის მოშლა, რადგან ბავშვები, რომლებიც სკოლაში სწავლობენ დომინანტ ენას, ხდებიან მთარგმნელები და შუამავლები თავიანთი მშობლებისათვის მომსახურების საკითხებთან შეხებისას. ამით ძალაუფლების სტრუქტურა იცვლება და მშობლების ავტორიტეტსაც საფუძველი ეცლება.

უმცირესობის ენებზე მოლაპარაკეთათვის, შესაძლოა, შეზღუდული იყოს განათლებაზე ხელმწიფადობა, რადგან ამ ინსტიტუციებში შესვლა მოითხოვს აპლიკანტისაგან, რომ წარმოაჩინოს ენის „სათანადოდ/სწორად“ გამოყენების უნარი. ზოგ მულტილინგვურ საზოგადოებაში ეს ნიშნავს, რომ ლინგვისტურ კომპეტენციად მიიჩნევა მხოლოდ ის, რაც დემონსტრირებულია ოფიციალურ ან დომინანტი ჯგუფების პრესტიჟულ ენაში; დისკრიმინაციის პოტენციალი მრავალშრიანია, რადგან სოციალური შესაძლებლობებისათვის საჭირო ენაზე წვდომა შესაძლოა შეფერხდეს ადრეულ საფეხურზე ფინანსური ბარიერებით. მაგალითად, უნივერსიტეტებსა და პროფესიულ სკოლებში მისაღებად ზოგ ქვეყანაში აუცილებელია უცხო ენის (ხშირად ინგლისურის) წინასწარ შესწავლა (შესაბამისი ხარისხითა და ოდენობით), რაც შესაძლებელია მხოლოდ ექსკლუზიურ მოსამზადებელ დაწესებულებებში. ეს, თავის მხრივ, შესაძლოა მოითხოვდეს ენის წინასწარ სწავლას, რასაც სახელმწიფო განათლების სისტემა არ უზრუნველყოფს და ხელმისაწვდომია მხოლოდ იმ ბავშვებისათვის, რომელთა მშობლებსაც აქვთ ფინანსური შესაძლებლობა, თავიანთი შვილები კერძო სკოლებში შეიყვანონ. ამდენად, მატერიალურმა მდგომარეობამ და სოციალურმა სტატუსმა შესაძლოა განსაზღვროს მეორე ენის ათვისების შესაძლებლობები.

ხელმისაწვდომობა (ან ბარიერები) ენის სწავლის პროცესში შესაძლოა განპირობებული იყოს სხვა პოლიტიკური მიზეზებით. მაგალითად, 1970-იან წლებში სოვეტოში, სამხრეთ აფრიკაში აჯანყებები ნაწილობრივ იყო პროტესტი ენობრივი პოლიტიკის მიმართ, რომლის მიხედვითაც

ინგლისურად ელემენტარული საბაზისო განათლებაც არ იყო გათვალისწინებული. ეს აღქმული იყო, როგორც ამ რეგიონში მცხოვრები შავკანიანი ხალხისათვის გაერთიანებისა და საერთაშორისო ხმის ჩამორთმევა (ამის შესაძლებლობას ინგლისური იძლევა, ხოლო აფრიკაანსი - არა). არც თუ ისე დიდი ხნის წინ მეორე ენის ცოდნაზე განსხვავებული წვდომის შესახებ ცნობილი გახდა ისრაელში მცხოვრები პალესტინელებისგან. ისინი აღნიშნავენ, რომ სკოლაში მაღალ დონეზე ინგლისური ენის შესწავლის შეზღუდული შესაძლებლობა აქვთ, რის გამოც ხელი ეშვებათ ქვეყნის კარგ უნივერსიტეტში შესვლისას, რადგან მისაღებ გამოცდაზე მოეთხოვებათ ინგლისურის ცოდნა.

საერთაშორისო დონეზე ინგლისურად მაღალი დონის განათლების მიცემის უნებლიე შედეგი, მეორე მხრივ, შესაძლოა იყოს ზოგ აკადემიურ სფეროში ცოდნაზე წვდომის შეზღუდვა. დღესდღეობით არსებობს პრობლემა ინგლისურის ძლიერი პოზიციის გამო სამეცნიერო კონფერენციებსა და პუბლიკაციებში, მაგალითად, რადგან ეს სტატუსი ბევრ სფეროში პრივილეგიურულ მდგომარეობაში აყენებს ადამიანებს, რომელთაც განათლება ინგლისურენოვან უნივერსიტეტებში აქვთ მიღებული. მიუხედავად იმისა, მეორე ენის ათვისება (როგორც რაღაცის შემატება) განიხილება ლინგვისტური და ფსიქოლოგიური პერსპექტივიდან, სოციალური პერსპექტივის მხრიდან ის, შესაძლოა, პრობლემატური იყოს სხვადასხვა მიზეზის გამო. დომინანტური მეორე ენის შესწავლამ შეიძლება მიგვიყვანოს უმცირესობის პირველი ენის რეალურ დაკარგვამდე ან „გამოფიტვამდე“, რასაც მოჰყვება პიროვნების პირველი ენის წარმომადგენელთა ჯგუფთან გაუცხოება და უმცირესობის ენის საბოლოო გაქრობა. აგრეთვე, ცოდნის მეორე ენაზე მიღების გამო შესაძლოა შემსწავლელმა ვეღარ შეძლოს ცოდნის გამოხატვა/გადმოცემა თავის პირველ ენაზე. მაგალითად, არაბულ ან ჩინურენოვანმა ადამიანმა, რომელიც ლინგვისტიკას ინგლისურენოვან ქვეყანაში სწავლობს, თავის ქვეყანაში დაბრუნების შემდეგ შესაძლოა აღმოაჩინოს, რომ მშობლიურ ენაზე საგნის სწავლების ან ტრადიციული ტიპის ლინგვისტებთან ურთიერთობისათვის საკმარისი უნარები არ აქვს.

სოციალური კატეგორიები

ადამიანების დაყოფა მრავალი სოციალური განზომილების მიხედვითაა შესაძლებელი: ასაკი, სქესი, ეთნიკური კუთვნილება, განათლების დონე, თანამდებობა და ეკონომიკური სტატუსი. ამგვარი კატეგორიზება ხშირად ახდენს გავლენას, რა გამოცდილება აქვთ მათ, როგორ აღიქმებიან სხვების მიერ და რას ელიან მათგან. როდესაც ისინი მეორე ენის შემსწავლელები არიან, სხვადასხვა სოციალური კატეგორიების წარმომადგენლები ხშირად სხვადასხვა სასწავლო პირობებში არიან და მათ მიმართ განსხვავებული დამოკიდებულება და აღქმა არსებობს როგორც მშობლიურ, ისე სამიზნე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებებში. ამიტომაც არსებობს სხვა დონე, რომელიც უნდა განვიხილოთ მეორე ენის ათვისების მაკროსოციალურ კონტექსტში.

ასაკი ერთ-ერთი მაგალითია. მე-4 თავში ჩვენ განვიხილეთ ასაკი, როგორც ბიოლოგიური ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს მეორე ენის შესწავლაზე, მაგრამ, ამავე დროს, ის სოციალურია. მეორე ენის პატარა შემსწავლელები უკეთესად სწავლობენ ენას ბუნებრივ გარემოში, ვიდრე საკლასო გარემოში. ისინი მეორე ენას იყენებენ ძლიერად კონტექსტუალიზებულ პირისპირ სიტუაციებში, ვიდრე დეკონტექსტუალიზებულ აკადემიურ ენას ან წერასა და კითხვასთან დაკავშირებულ „ენას“. არ არის ნათელი, ეს ბავშვებს ზრდასრულებთან შედარებით უპირატეს მდგომარეობაში აყენებს თუ არა, მაგრამ აყენებს განსხვავებულ მოთხოვნებს და შეიცავს განსხვავებულ სასწავლო დავალებებს.

სოციალური გარემოს ზოგი ასპექტი, რომლებშიც მეორე ენის ათვისება მიმდინარეობს, შესაძლოა განსაკუთრებით არახელსაყრელი (წამგებიანი) იყოს მცირე ასაკის

შემსწავლელებისათვის. ემიგრანტი ბავშვები, რომლებიც „ჩადირულები“ არიან დომინანტი მეორე ენის გარემოში, საბოლოო ჯამში, ნაკლებად სწავლობენ მეორე ენასაც და აკადემიურ დისციპლინებსაც მეორე ენაზე, ვიდრე ბავშვები, რომლებიც ემიგრირდნენ საბაზისო განათლების მშობლიურ ენაზე მიღების შემდეგ და მეორე ენის შესწავლა უფრო მოზრდილ ასაკში დაიწყეს. მაგალითად, გონსალესს (1986, ილინოისსა და კალიფორნიაში მექსიკიდან ემიგრირებული ბავშვების მაგალითზე) ნაჩვენები აქვს, რომ იმ ბავშვებს, რომლებიც აშშ-ში ემიგრირებამდე ორი წლის განმავლობაში მექსიკაში დადიოდნენ სკოლაში, უფრო მაღალი ქულები ჰქონდათ ინგლისურ კითხვაში მეექვსე კლასში, ვიდრე იმ ესპანურენოვან ბავშვებს, რომელთაც სწავლა აშშ-ში დაიწყეს. მოკლედ რომ ვთქვათ, ბავშვები, რომლებიც ორი წლით ნაკლები დროის განმავლობაში სწავლობდნენ ინგლისურს, უკეთეს შედეგებს აჩვენებდნენ, ვიდრე ისინი, ვინც ორი წლით უფრო დიდხანს სწავლობდნენ ენას აშშ-ში. ანალოგიური დასკვნები აქვს კუმინსს (Cummins, 1981) იაპონელი ემიგრანტი მოსწავლეებისათვის კანადაში.

ამ შედეგების დამაჯერებელი ახსნა მწელია, ფრთხილად უნდა ვიყოთ გამარტივებულ ერთგანზომილებიან ინტერპრეტაციებთან დაკავშირებით. კოგნიტური და აკადემიური კომპეტენციების განვითარებას თავიანთ პირველ ენაზე (მექსიკელ ბავშვებს განუვითარდათ მექსიკაში და იაპონელებს - იაპონიაში), შესაძლოა ჰქონდეს მნიშვნელოვანი გავლენა ამ უნარების ინგლისურად ტრანსფერის პროცესში, რაც საშუალებას აძლევს მათ, წარმატებას მიაღწიონ ამერიკასა და კანადაში ინგლისურენოვან სკოლებში. ამავე დროს, ამ ბავშვების მიმართ არ არსებობს ადრეული ასაკისათვის დამახასიათებელი უარყოფითი მოლოდინები ან ასიმილაციის წნეხი სკოლასა და მის გარეთ, რასაც მათი თანატოლები ხშირად ახორციელებენ ძირითადად ინგლისურენოვან გარემოში, რამაც შესაძლოა უარყოფითი გავლენა მოახდინოს მათი სწავლის დონესა და ხარისხზე.

მეორე ცნობილ შემთხვევაში, ფინელი ბავშვები, რომლებიც შვედეთის სკოლაში დადიოდნენ და ნეგატიურად აღიქმებოდნენ, როგორც უმცირესობის წევრები, უფრო ცუდად სწავლობდნენ, ვიდრე ფინელი ბავშვები ავსტრალიაში, სადაც ისინი აღიქმებოდნენ დადებითად, როგორც სკანდინავიელები.

ბიოლოგიური ფაქტორი, რომელიც, ზოგადად, უპირატესობას აძლევს მეორე ენის ათვისებისას პატარა შემსწავლელებს, შესაძლოა ჩანაცვლებული იყოს კონტექსტებით, რომლებშიც მოზრდილი შემსწავლელები მეორე ენის ათვისებისას იმ დონეს აღწევენ, რომ „უსწრებენ“ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს (მათ შორის გამოთქმაში), როდესაც სოციალური მოტივაცია ძალიან ძლიერია. მაგალითად, კვლევები, რომლებიც ჩატარებულია ინგლისური პირველი ენისა და გერმანული პირველი ენის მქონე შერეული წყვილების შესახებ, აჩვენებს, რომ ახალ ენასთან პირველი შეხება საბოლოო უნარის ვარაუდთან დაკავშირებით ნაკლებად მნიშვნელოვანია, ვიდრე ასაკი, როდესაც მეორე ენის შესწავლა ნამდვილად მნიშვნელოვანი ხდება შემსწავლელისათვის და აქტიურ პასუხისმგებლობას იღებს მის შესწავლაზე (პილერი, 2002).

შემდეგი მაგალითია სქესი, რომელიც ჩვენ, ასევე, მე-4 თავში განვიხილეთ, როგორც ბიოლოგიური ფაქტორი სწავლის პროცესში. ესეც სოციალური კატეგორიაა. ჩვენ შეგვიძლია შევნიშნოთ, რომ სხვადასხვა დამოკიდებულება და სწავლის პირობები ქალებისა და კაცების შემთხვევაში მეორე ენის ათვისებისას შესაძლოა უფრო მომგებიანი იყოს ერთ ჯგუფისათვის სხვადასხვა თვალსაზრისითა და სხვადასხვა საზოგადოებაში, თუმცა არც ერთ ჯგუფს არა აქვს თანდაყოლილი უპირატესობა. მაგალითად, ემიგრანტი ფერმის მუშების ბიჭები უფრო კარგად ფლობენ თავიანთ პირველ ენას, ესპანურს, და ინგლისურსაც უკეთ სწავლობენ, ვიდრე მათივე ასაკის გოგონები. ჩემ მიერ ჩატარებულ კვლევაში აღწერილია, რომ ბიჭებს ნებას აძლევდნენ ეთამაშათ გარეთ, სხვა ბავშვებთან შრომითი ბანაკების ეზოებში, სანამ სკოლაში შევიდოდნენ,

ხოლო გოგონები სახლებში იყვნენ ჩაკეტილი, რადგან მათ მოვალეობაში შედიოდა უმცროს დაძმებზე ზრუნვა და, გარდა ამისა, ამას მათივე უსაფრთხოების მიზნით აკეთებდნენ. თუმცა, სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობების ადრეული შეზღუდვები გადალახული იყო მომდევნო გამოცდილების საშუალებით, გოგონები საწყის ეტაპზე ენის შესწავლის თვალსაზრისით არამომგებიან პოზიციაზე იმყოფებოდნენ. მეორე მხრივ, გოგონებს მეორე ენის შესწავლისას საკლასო გარემოში უპირატესობა ჰქონდათ ბიჭებთან შედარებით (ვილეტი, 1995). გოგონებს უფლებას აძლევდნენ, ერთად დამსხდარიყვნენ, ერთობლივად ემუშავათ და დახმარებოდნენ ერთმანეთს. ბიჭი ცალკე დასვეს მისი სქესისათვის დამახასიათებელი განსხვავებული საქციელის გამო, მას არ შეეძლო დახმარების მიღება ბილინგვალი მეგობრებისაგან.

განსხვავებული სასწავლო პირობები მდედრობითი და მამრობითი სქესისათვის მხოლოდ ბავშვებში არ გვხვდება. ზოგი მდედრობითი სქესის სტუდენტი, რომელიც ჩრთულია საზღვარგარეთის უნივერსიტეტების სასწავლო პროგრამაში, გვატყობინებს, რომ მათ მამრობითი სქესის წარმომადგენელ სტუდენტებზე ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ, „ჩაეფლონ“ უცხო ენაში და მიიღონ კულტურული გამოცდილება, რაც, შესაძლოა, აზრკოლებდეს მეორე ენის უნარების განვითარებას. ამის მიზეზი შესაძლოა ის იყოს, რომ ქალებისათვის უფრო მეტი შეზღუდვა არსებობს არაკონტროლირებად საქმიანობებზე, ან ქალი სტუდენტები თავს არიდებენ ისეთ სიტუაციებს, რომლებშიც შესაძლოა სექსუალურ შევიწროვებას ჰქონდეს ადგილი (იხ. პოლანაი, 1995).

ეთნიკურმა კატეგორიამ შესაძლოა გავლენა მოახდინოს მეორე ენის ათვისებაზე, პირველ რიგში, სოციალურად ჩამოყალიბებული დამოკიდებულების გამო, რომელშიც მშობლიური და სამიზნე საზოგადოებები, როგორც შედეგი ისტორიული ან მიმდინარე ჯგუფებს შორის ურთიერთობებისა, უკავშირდება სოციალურ საზღვრებს და ეს დამოკიდებულებები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს, მეორე ენის შემსწავლელი რა შენატანს მიიღებს და გამოიყენებს, ისევე როგორც მისი ინტერაქციის ხასიათს შესასწავლი ენის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებასა და სხვა შემსწავლელებთან.

განსხვავებული ეთნიკური კატეგორიების წარმომადგენლებს შორის ურთიერთობა ხასიათდება ორი განზომილებიდან ერთ-ერთით, როდესაც განსხვავებული კატეგორიები თანაარსებობენ ჰეტეროგენულ საზოგადოებებში: ჯგუფებს შორის ჰორიზონტალური დისტანცია ან ერთი ჯგუფის მეორესთან შედარებით უფრო მეტი ძალაუფლება და პრესტიჟი. ეთნიკური ჯგუფების წარმომადგენლები, რომლებიც საერთოს ხედავენ ერთმანეთთან, ინტერაქციას ამყარებენ ერთმანეთთან და სწავლობენ ერთმანეთის ენას. მილერი (2000) ავსტრალიაში უფროსკლასელებზე ჩატარებულ კვლევაში აღწერს, რომ ეთნიკურობა ერთ-ერთი ფაქტორი იყო განსხვავებულობის აღქმისას. მან აღმოაჩინა, რომ ევროპელები, რომლებსაც ღია ფერის თმები ჰქონდათ და ფიზიკურად ჰგავდნენ თვიანთ ავსტრალიელ თანატოლებს, უფრო ადვილად უმეგობრდებოდნენ თავიანთ თანაკლასელებს და ინტეგრირდებოდნენ მათთან, ვიდრე ფიზიკურად განსხვავებული აზიელი მოსწავლეები. სხვა ფაქტორები, რომლებიც პოტენციურად გავლენას ახდენს სოციალურ დისტანციაზე, რელიგია და კულტურაა, აგრეთვე ქცევის ნორმები, რომლებიც მისაღებად მიიჩნევა უცხოებთან ან ახალგაგნობილ ადამიანებთან ურთიერთობისას. ჩემს კვლევაში, რომელიც უმცროსი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებთან ჩავატარე (სავილიე-ტროიკე, 1984), აღწერილი მაქვს, რომ სამხრეთ ამერიკელი, ახლო აღმოსავლელი და ევროპელი ბავშვები უფრო ადვილად უმეგობრდებიან ამერიკელ ბავშვებს, ვიდრე ჩინელი, იაპონელი და კორეელი. პირადად მე ამას უფრო ინტერაქციული მოდელების კულტურული თანხვედრით ავხსნიდი, ვიდრე ფიზიკური გარეგნობით.

ის, რომ ერთი ეთნიკური კატეგორიის წევრები, მეტად თუ ნაკლებად, პრივილეგირებულები არიან, ვიდრე მეორე, დიდწილად განსაზღვრულია იმით, რომელი ჯგუფია პოლიტიკურად და ეკონომიკურად დომინანტური მულტიეთნიკურ საზოგადოებაში. ხშირად ეს უმრავლესობის სტატუსის მქონე ჯგუფია. მეორე ენის ათვისებისას ორი შედეგი, რომლებიც დაკავშირებულია ამასთან, არის ბილინგვიზმის ტიპები, რომლებიც შესაძლოა კონტაქტებს მოჰყვეს (ლამბერტი, 1974; გარდნერი, 2002): დამატებითი ბილინგვიზმი, როდესაც დომინანტი ჯგუფის წევრები სწავლობენ დაქვემდებარებული ჯგუფის ენას, რაც საფრთხეს არ წარმოადგენს მათი პირველი ენისა და ეთნიკური იდენტობისათვის ან სუბტრაქციული ბილინგვიზმი, როდესაც დაქვემდებარებული ჯგუფის წევრები სწავლობენ დომინანტურ ენას, როგორც მეორე ენას და კარგავენ ეთნიკური იდენტობის ნაწილს და პირველი ენის უნარებიც უსუსტდებათ - განსაკუთრებით ბავშვებს. არსებობს სხვა სოციალური ცვლადები, რომლებიც განაპირობებს დამატებითი და სუბტრაქციული ბილინგვიზმის ხასიათსა და შედეგებს. ესენია (ემიგრანტთა ჯგუფებისათვის) თავიანთ სამშობლოსთან უწყვეტი ურთიერთობის შესაძლებლობა, ოჯახის შემადგენლობა (მაგ. ჰყავთ თუ არა ბებია-ბაბუები და უფროსი ასაკის ნათესავები) და პირველი ენა კვლავ გამოიყენება თუ არა ინსტიტუციური ფუნქციით (მაგალითად, რელიგიური მიზნებით).

ვალას ლამბერტი (დაბადების ადგილი ახალი შოტლანდია), 1922 -2009 წწ.

სოციალური ფსიქოლოგია



ვალას ლამბერტის მრავალმხრივი განათლებითა და გამოცდილებით აიხსნება მისი წარმატება ისეთ რთულ და მგრძობიარე სფეროებში, როგორებიცაა ბილინგვიზმი და ბიკულტურიზმი. ლამბერტმა (1974) განარჩია დამატებითი და სუბტრაქციული ბილინგვიზმები. ის ცნობილია თავისი ნაშრომით მოტივაციის შესახებ (გარდნერთან ერთად. იხ. გარდნერი, 1985). ამასთან ერთად, ცნობილია მისი ნაშრომი შერჩეული იერის შესახებ (ლამბერტი, ჰოდგსონი, გარდნერი და ფილენბაუმი, 1960). ამ ნაშრომში გამოკვლეულია მსმენელთა რეაქციები ბილინგვალ მოლაპარაკებებზე, რომლებიც კითხულობენ ნაწყვეტებს ორ ენაზე. მსმენელები არ არიან გაფრთხილებულები, რომ ერთი და იგივე ადამიანი ლაპარაკობს. მათ სთხოვენ, შეაფასონ პიროვნებები, რომლებიც თითოეულ პასაჟს კითხულობენ, ამით შესაძლოა გამოვლინონ თავიანთი პირადი მიმართება ან დამოკიდებულება იმ ჯგუფის მიმართ, რომელსაც, მათი აზრით, მოლაპარაკე მიეკუთვნება.

საინტერესო ინფორმაცია: სტუდენტობისას ლამბერტი ფსიქიატრიულ სოციალურ სამუშაოს ასრულებდა, მსახურობდა ჯარში, სწავლობდა ფსიქოლოგიას, სოციოლოგიასა და ანთროპოლოგიას სხვადასხვა ქვეყანაში (კანადაში, აშშ-სა და საფრანგეთში).

სწავლის პირობები

ჩვენ მიერ განხილული ბოლო მაკროსოციალური ფაქტორი მეორე ენის ათვისების ეკოლოგიურ კონტექსტში სასწავლო პირობებია. დავიწყოთ შემსწავლელის წინა საგანმანათლებლო გამოცდილებიდან. ეს არის ერთი ნაწილი უფრო ფართო სოციალური

კონტექსტისა, რომლის ფარგლებშიც მიმდინარეობს მეორე ენის ათვისება, რადგან სწავლა იწყება ბავშვების პირველი გამოცდილებიდან ოჯახში, რომელშიც ისინი დაიბადნენ, საზოგადოებაში, რომელსაც მიეკუთვნებიან და კულტურულ გარემოში, რომელშიც ცხოვრობენ. ხუთი-ექვსი წლის ასაკისათვის, როდესაც ბავშვები იწყებენ ფორმალურ განათლებას, მათ უკვე ათვისებული აქვთ თავიანთი მშობლიური კულტურის ძირითადი ფასეულობები და რწმენა-წარმოდგენები, ნასწავლი აქვთ ქცევის წესები, რომლებიც საზოგადოებაში მათი როლის შესაბამისად მიიჩნევა და იციან სოციალიზაციისათვის საჭირო პროცედურები. მათ ნასწავლი აქვთ, როგორ უნდა ისწავლონ.

მე-3 თავში აღვნიშნეთ, რომ შემსწავლელთა შორის კოგნიტურ სტილებსა და სასწავლო სტრატეგიებს შორის განსხვავება ნაწილობრივ ამ გამოცდილებას ეყრდნობა. განსხვავება დარგზე (სფეროზე) დამოკიდებულ და დარგისგან (სფეროსგან) დამოუკიდებელ კოგნიტურ სტილებში, მაგალითად, კორელაციაშია იმასთან, როგორ არიან ბავშვები გაზრდილები. ამ საკითხის შესახებ დასკვნები რამდენადმე ჰიპოთეტურია, მაგრამ სფეროზე დამოკიდებული სტილი გვხვდება სასოფლო დასახლებებში, კოოპერატიულ გარემოში, ხოლო სფეროსგან დამოუკიდებელი - კონკურენტულ, ქალაქის გარემოში. როგორც ჩანს, სფეროზე დამოკიდებული კოგნიტური სტილი დაკავშირებულია უფრო დაბალ ეკონომიკურ კატეგორიასთან, ხოლო დამოუკიდებელი - უფრო შეძლებულთან. ზოგი კოგნიტური სტილის სასარგებლოდ კულტურული ღირებულებები თამაშობს როლს.

კულტურის სწავლის სტრატეგიებზე გავლენის ნათელი მაგალითია აზიელ სტუდენტთა უნარი, რომ ისწავლონ დაზეპირებით, რადგან სწავლების მეთოდები, რომლებიც შეიცავს დამახსოვრებას, მათთვის ნაცნობია. ჩინელი სტუდენტები მნიშვნელოვნად მაღალ ქულებს იღებენ, ვიდრე ამერიკელები და ევროპელები ტესტებში, რომლებიც ამოწმებს რიცხვების დამახსოვრების უნარს, რაც იმის შედეგია, რომ სკოლის დაწყებით კლასებში მათ ასწავლეს, თუ როგორ ისწავლონ. ეს უპირატესობა იკარგება, თუ ჩინელი ბავშვები ევროპაში ან ამერიკის სკოლებში სწავლობენ. ეს ამტკიცებს, რომ მათი მიღწევები გამოწვეულია წინა საგანმანათლებლო გამოცდილებით და არა გენეტიკური ბუნებით. ჩინელი მოსწავლეებმა, რომლებიც სწავლობენ ინგლისურს, შესაძლოა უფრო ეფექტურად და პროდუქტულად ისწავლონ დამახსოვრების გზით, ხოლო იმ სტუდენტებისათვის, რომლებიც ნაკლებად არიან მიჩვეული ამ სასწავლო სტრატეგიას, შესაძლოა ეს მიდგომა წარუმეტებელი იყოს.

კიდევ ერთი ფუნდამენტური განსხვავება სიტუაციურ გარემოებებში შემდეგი სახისაა: მეორე ენის სწავლის პროცესი ფორმალური სახისაა თუ არაფორმალური ან ბუნებრივია თუ მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს. არაფორმალური/ბუნებრივი სწავლის პროცესი, ზოგადად, მიმდინარეობს გარემოში, რომელშიც ხალხს აქვს კონტაქტი და სჭირდება ინტერაქცია სხვა ენაზე მოლაპარაკებთან. ამის მიზეზი შესაძლოა იყოს შემდეგი: ადამიანები ცხოვრობენ მულტილინგვურ საზოგადოებაში; მათი ოჯახური და სამეგობრო წრე მულტილინგვურია და/ან თავიანთი ცხოვრების წესიდან გამომდინარე, მოგზაურობენ ან ცხოვრობენ საზღვარგარეთ ტურისტულად ან საქმიანი მიზნებით. ფორმალური/მასწავლებლის ხელმძღვანელობით სწავლის პროცესი, ძირითადად, მიმდინარეობს სკოლაში, სოციალურ ინსტიტუციაში, რომელიც ჩამოყალიბებულია მათი კულტურული გარემოს საჭიროებების, წარმოდგენების, ღირებულებებისა და წესების შესაბამისად.

მეორე ენის შემსწავლელებს, რომლებიც პირველი ენის უმრავლესობას წარმოადგენენ, ხშირად წვდომა აქვთ მხოლოდ უცხო ენების ისეთ პროგრამებზე, რომლებიც მეორე ენას სთავაზობს, როგორც აკადემიურ დისციპლინას და სტუდენტებს კომუნიკაციური კომპეტენციის სრულყოფილად განვითარების მცირე შესაძლებლობას აძლევს. თუმცა, ისეთ სოციალურ კონტექსტში, რომელშიც მულტილინგვალიზმი დაფასებული და მოსალოდნელია, შესაძლოა პროგრამებში ჩართული იყოს ისტორიისა და მეცნიერებების მეორე ენაზე სწავლებაც, იმერსიის პროგრამები, რომლებშიც ყველაფერი მეორე ენაზე ისწავლება ან ორმხრივი ბილინგვური პროგრამები, რომლებშიც მოსწავლეები, რომლებსაც განსხვავებული მშობლიური ენები აქვთ, სწავლობენ ერთმანეთის ენებს და საგნებსაც ორივე ენაზე გადიან. თუ ფინანსური საშუალება არსებობს, შესაძლოა საზღვარგარეთ სწავლისა და სტუდენტთა გაცვლითი პროგრამებიც მოქმედებდეს.

უმცირესობის პირველი ენის წარმომადგენლებს, რომლებიც განათლებას მეორე ენაზე იღებენ მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებაში, როგორც წესი, აქვთ საკმაოდ რთული გამოცდილება. თავდაპირველად, იმის გამო, რომ უმცირესობებისათვის მეორე ენაზე სწავლება (ინსტრუქციები) მიმდინარეობს დომინანტური სოციალური ჯგუფის მიერ დაარსებულ და კონტროლირებულ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სწავლის მეთოდები და სასწავლო მასალები შესაძლოა კონფლიქტში მოდიოდეს იმ გზებთან, რომლებიც უმცირესობის წარმომადგენლებს ნასწავლი აქვთ იმისთვის, თუ როგორ ისწავლონ. სოციალური დამოკიდებულებები ეთნიკური საზღვრებისა და იდენტობების მიმართ გავლენას ახდენს იმაზე, სტუდენტები სეგრეგირებულნი იქნებიან მეორე ენის წარმომადგენელი თანატოლებისაგან თუ ინტეგრირებულნი იქნებიან საგანმანათლებლო გამოცდილებებში. სოციალური დამოკიდებულება მოსწავლეთა პირველი ენის ფასეულობებისა და ვალიდურობის მიმართ მნიშვნელოვნადაა განპირობებული იმ გარემოებით, შეიცავს თუ არა სწავლების მიზნები მულტილინგვურ კომპეტენციას, მეორე ენის შესწავლასთან ერთად ნარჩუნდება და უმჯობესდება პირველი ენა თუ ხდება სრული გადართვა მეორე ენაზე. აშშ-ში ე.წ. „ბილინგვური“ სასკოლო პროგრამების უმრავლესობა სწავლების ენად იყენებს პირველ ენას, როგორც მხოლოდ დროებით ღონისძიებას, სანამ მოსწავლეების სრულად გადაყვანა არ იქნება შესაძლებელი მეორე ენაზე, რის შემდეგაც პირველ ენას აღარ იყენებენ.

მეორე ენის ათვისების მაკროსოციალურ კონტექსტში არც ერთი კერძო ფაქტორის სხვებისგან იზოლირება არ შეიძლება. სწავლის გარემო პირობები დაკავშირებულია იმ ერსა და მის ისტორიასთან, რომელშიც შემსწავლელი ცხოვრობს, კულტურასა და გეოპოლიტიკურ პოზიციასთან, საზოგადოების სოციალურ და ეკონომიკურ კატეგორიზაციასთან, რომელიც, თავის მხრივ, დაკავშირებულია ისტორიულ, ინსტიტუციურ და პოლიტიკურ ძალებსა და შეზღუდვებთან. თითოეული მათგანი კი დაკავშირებული და ასახულია მასში ჩართული ენის სტატუსთან ან განსაზღვრავს ამ სტატუსს. ყველა ეს ფაქტორი ძლიერ ზეგავლენას ახდენს სწავლის მიკროსოციალურ კონტექსტზე, განსაზღვრავს, ვის აქვს ან არ აქვს მეორე ენის შენატანის მიღების შესაძლებლობა და რა სახისაა ეს შენატანი; როგორია მეორე ენის შესწავლის სავარაუდო შედეგები. ინდივიდუალურ შემსწავლელებს ხშირად მცირე არჩევანი აქვთ (ან საერთოდ არა აქვთ) ისეთ საკითხებში, როგორებიცაა: იქნება თუ არა მეორე ენის ფორმალური გზით შესწავლა ხელმისაწვდომი, რომელი ენა იქნება ეს, როგორ ასწავლიან ამ ენას და რა დონეზე, ენის ფლობის რა დონეა მოსალოდნელი ან მოთხოვნილი და რა იქნება ენის სწავლის ან არსწავლის შედეგები ან უპირატესობები. ადამიანის დაბადების ადგილის მიხედვით შეიძლება განისაზღვროს,

არაფორმალური გზით რომელი მეორე ენების ათვისება იქნება მისთვის ხელმისაწვდომი ან, სავარაუდოდ, რა ღირებულება ან მნიშვნელობა ექნებათ მათ ადამიანის ცხოვრებისეულ შანსებზე გავლენის მოსახდენად. ეს ფაქტორები პიროვნების კონტროლის მიღმაა, მაგრამ არჩევანის არსებობა-არარსებობას, პიროვნების პირველ და მეორე ენას (ენებს) მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს ადამიანის ცხოვრებაზე.

თავის შეჯამება

კომუნიკაციური მიზნებით მეორე ენის შესწავლა მოითხოვს მისი სწორად გამოყენების ცოდნასა და უნარებს, ისევე როგორც ლინგვისტური ფორმების ასპექტების ცოდნას და იმის ცოდნასაც, თუ როგორ არიან ისინი ორგანიზებული. სოციალური პერსპექტივის განხილვისას ჩვენ გავეცანით, რა გავლენას ახდენს კონტექსტუალური ფაქტორები მეორე ენის ინტერპრეტირებასა და პროდუცირებაზე, როგორ შეუძლია სოციალური ინტერაქციის ხასიათს გააადვილოს ან შეზღუდოს მეორე ენის ათვისება და როგორ შეიძლება სწავლის შედეგები განისაზღვროს მეორე ენის ათვისების ფართო ეკოლოგიური კონტექსტით. ჩვენმა პირველმა ენამ და ჩვენსავე წარმატებას ან წარუმატებლობას მეორე ენის შესწავლისას (ფორმალური ან არაფორმალური გზით), შეუძლია მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინოს ჩვენს ცხოვრებაზე. ჩვენ შევისწავლეთ, რა გავლენას ახდენს მიკროსოციალური კონტექსტი, რომელიც ძირითადად გვხვდება კომუნიკაციური მოვლენების დროს, რომელშიც შემსწავლელი მონაწილეობს და მოიცავს შემდეგს: ვისთან ან რის შესახებ აქვთ ინტერაქცია და როგორ არის მნიშვნელობების შესახებ მოლაპარაკება მიღწეული სხვადასხვა გარემოში.

განხილული გვაქვს, აგრეთვე, მაკროსოციალური კონტექსტის გავლენა ენის ძალასა და პრესტიჟზე, ჯგუფის საზღვრებისა და იდენტობის საკითხები, ინსტიტუციური ძალა და შეზღუდვები და სხვა გარემოებები, რომლებიც გავლენას ახდენს სწავლის პროცესზე. ახლა უკვე მეორე ენის ათვისება განხილული გვაქვს სამი დისციპლინის პერსპექტივიდან: ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური. ვინაიდან ეს პერსპექტივები გვთავაზობს განსხვავებულ ფოკუსებსა და გაგებას, ეს მრავალფეროვანი სპექტრი გვაახლოვებს მეორე ენის შესწავლის ჰოლისტიკური გაგებასთან.

<p>აქტივობები კითხვები თვითშესწავლისათვის 1. 1. დააკავშირეთ ქვემოთ მოცემული ტერმინები და შესაბამის მაგალითებთან:</p>	
<p>1. დამხმარე ენა 2. უცხო ენა 3. მეორე ენა</p>	<p>ა. ფრანგი მოსწავლე გერმანულს სწავლობს ექვსი წლის განმავლობაში, რადგან ეს სასკოლო სისტემის მოთხოვნაა. ბ. ჩინური ოჯახი ემიგრირდება კანადაში და სწავლობს ინგლისურს, რომ შეძლონ სკოლაში სწავლა და სამუშაოს დაწყება. გ. ინდოეთში ტამილურ ენაზე მოლაპარაკებები სწავლობენ ინგლისურს, რათა მონაწილეობა მიიღონ ოფიციალური ინდოეთის სამთავრობო საქმიანობაში.</p>
<p>2. მეორე ენაში სხვაობები შესაძლებელია გამოწვეული იყოს ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური ან სოციალური მიზეზებით. დააკავშირეთ ქვემოთ მოცემული კომუნიკაციური კონტექსტები მეორე ენის სხვაობების შესაბამის აღწერას(აღწერებს). ორ კითხვას აქვს ერთზე მეტი შესაძლო პასუხი, გაითვალისწინეთ ეს და ახსენით, თითოეული თქვენი პასუხის მიზეზი.</p>	
<p>1. ლინგვისტური 2. ფსიქოლოგიური 3. მიკროსოციალური</p>	<p>ა. შეკითხვაზე “what are you doing?” ბავშვი პასუხობს “I’m dancing” და „dancing“-ის ბოლო მარცვალს წარმოთქვამს, როგორც „ing“-ს. შემდეგ ბავშვი ქმნის წინადადებას “I’m dancing with my doll” და „dancing“-ის ბოლო მარცვალს წარმოთქვამს, როგორც „in“-ს. ბ. იგივე ბავშვი სათამაშო მოედანზე თანაკლასელს ეუბნება: “Yesterday I was dancing with my doll,” და „dancing“-ის ბოლო მარცვალს წარმოთქვამს, როგორც „in“-ს. მოგვიანებით მასწავლებელს ეუბნება ზუსტად იმავეს და „dancing“-ის ბოლო მარცვალს წარმოთქვამს, როგორც „ing“-ს. გ. მოსწავლე A-ს არასოდეს ავიწყდება ინგლისური ზმნების აწმყო დროის ზმნებთან მესამე პირის ნიშნის „s“-ს გამოყენება წერის პროცესში. ის წერს: “John walks to school,” თუმცა ლაპარაკისას ხშირად ტოვებს ამ ნიშანს: “John walk to school.”</p>

3. _____ თეორიის მიხედვით, ინტერაქცია აუცილებელია ენის ათვისებისათვის და სწავლა სოციალური პროცესია.
4. _____ წარმოადგენს პოტენციური განვითარების არეს, რომელშიც შემსწავლელი უფრო მეტს სწავლობს მასწავლებელსა და ენის უკეთ მცოდნე სხვა შემსწავლელთან ინტერაქციით.
5. _____ მოდელი იდენტიფიკაციას უკეთებს იმ ფაქტორებს, რომლებიც სოციალურ დისტანციას წარმოშობენ შემსწავლელსა და სამიზნე ჯგუფებს შორის და საბოლოოდ ზღუდავს მეორე ენის შესწავლას (ეს შეიძლება იყოს ერთი ჯგუფის დომინანტობა მეორეზე, შემსწავლელების ჯგუფის სურვილი, შეინარჩუნოს თავისი ცხოვრების სტილი).
6. _____ ბილინგვიზმის დროს დომინანტური ჯგუფის წარმომადგენლები სწავლობენ უმცირესობების ენას თავიანთი პირველი ენის კომპეტენციის ან ეთნიკური იდენტობის დაკარგვის საფრთხის გარეშე. _____ ბილინგვიზმის დროს უმცირესობის წარმომადგენლები სწავლობენ დომინანტ ენას, როგორც მეორე ენას და არსებობს ალბათობა, რომ გარკვეულწილად დაკარგავენ ეთნიკურ იდენტობასა და პირველი ენის უნარებს.
7. _____ სწავლა არის ხელმძღვანელობით სწავლა, რომელიც სასკოლო გარემოში მიმდინარეობს. _____ სწავლა არის ბუნებრივი პროცესი, რომელიც მიმდინარეობს იქ, სადაც ხალხს კონტაქტი აქვს და სჭირდება სხვა ენაზე მოლაპარაკებთან ინტერაქცია.

აქტიური სწავლა

1. ავტორი ამტკიცებს, რომ პირისპირ ინტერაქცია არ არის სავალდებულო მეორე ენის ათვისებისათვის. რას ფიქრობთ ამის შესახებ? დაასაბუთეთ ან უარყავით ეს მოსაზრება საკუთარი გამოცდილებიდან გამომდინარე.
2. კომუნიკაციური კომპეტენცია განმარტებულია შემდეგნაირად: „რისი ცოდნაც სჭირდება მოლაპარაკეს, რომ ენობრივ კოლექტივში დაამყაროს სწორი კომუნიკაცია“. რით განსხვავდება ეს წმინდა ლინგვისტური კომპეტენციისაგან? როგორ ფიქრობთ, ლინგვისტური კომპეტენცია საკმარისია ეფექტური კომუნიკაციისათვის თუ ეთანხმებით მოსაზრებას, რომ კომუნიკაციური კომპეტენცია აუცილებელია? მოიყვანეთ მაგალითები რეალური ცხოვრებიდან თქვენი პოზიციის დასადასტურებლად და დააკავშირეთ ისინი თავში მოცემულ განმარტებებთან.
3. სუბსტრატული ბილინგვიზმი განისაზღვრება შემდეგნაირად: უმცირესობის ჯგუფის წევრები სწავლობენ დომინანტ ენას, როგორც მეორე ენას და ამის გამო კარგავენ ეთნიკურ იდენტობასა და პირველი ენის უნარებს. რა გამოწვევები არსებობს ეთნიკური იდენტობისა და პირველი ენის უნარების შესანარჩუნებლად, როდესაც მეორე ენას სწავლობენ მეორე ენის გარემოში? შესაძლებელია თუ არა, იყო უმცირესობის ჯგუფი მეორე ენის დომინანტურ გარემოში და შეიძინო დამატებითი ბილინგვიზმი (როდესაც პირველი ენის

უნარები და იდენტობა შენარჩუნებულია)? დაასაბუთეთ თქვენი მოსაზრება საკუთარი და თქვენი ნაცნობების გამოცდილებით.

4. საკუთრი და თქვენთვის კარგად ნაცნობი ადამიანების გამოცდილების გათვალისწინებით, გჯერათ თუ არა „ხარაჩოსა“ და მიახლოებითი განვითარების ზონის პრინციპებისა? აღწერეთ მაგალითები თქვენი ცხოვრებიდან, როდესაც თქვენ, როგორც შემსწავლელს, დაგჭირვებიათ „ხარაჩოს პრინციპით“ დახმარება და როდესაც თქვენი ცოდნის დონე აღემატება სხვა შემსწავლელისას ან მასწავლებელი ხართ და შემსწავლელს სთვაზობთ მეტ შესაძლებლობებს განვითარებისათვის.
5. კომპიუტერის საშუალებით მედიაციისათვის დამახასიათებელი ანონიმურობა განიხილება, როგორც დიდი უპირატესობა, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს შემსწავლელებს, განვითარდნენ თავიანთი სოციალური როლისა და პიროვნული თვისებების მიუხედავად. შეესაბამება თუ არა ეს აზრი თქვენს პირად გამოცდილებას? (არა აქვს მნიშვნელობა, კომპიუტერის საშუალებით მედიაციას იყენებდით როგორც შემსწავლელი თუ როგორც მასწავლებელი)? თუ ამგვარი გამოცდილება არ გაქვთ, შეგიძლიათ თუ არა წარმოიდგინოთ შემთხვევები, როდესაც ეს მეთოდი სარგებლობის მომტანი იქნებოდა თვენთვის ან თქვენი მოსწავლეებისათვის?

დამატებითი საკითხავი

მ. სავილიე-ტროიკე - Saville-Troike , M. (2003). The Ethnography of Communication: An Introduction (Third Edition). Oxford : Blackwell .

ტექსტში შემოთავაზებულია კომუნიკაციის ეთნოგრაფიის ძირითადი პრინციპები და ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი, კომუნიკაციური კომპეტენცია. მე-2 თავში „ძირითადი ტერმინები, პრინციპები და საკითხები“, საგანგებოდაა განმარტებული კომუნიკაციური კომპეტენცია (გვ. 18-22) ისეთ ცენტრალურ მოსაზრებებთან ერთად, როგორებიცაა კომუნიკაციური ფუნქციები და ანალიზის ერთეულები.

ე. ბიალისტოკი და კ. ჰაკუტა - Bialystok , E . & Hakuta , K . (1994). In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York: Basic Books.

მე-5 („მე თვითონ“) და მე-6 („კულტურა“) თავებში წარმოდგენილია მეორე ენის ათვისების პროცესში სოციალური ფაქტორების შესახებ მსჯელობა.

რ. ელისი - Ellis, R. (1999). Learning a Second Language through Interaction. Amsterdam: John Benjamins.

ყოფილ სტუდენტებთან ერთად, ელისი განიხილავს ინტერაქციის როლს მეორე ენის სწავლის პროცესში. თუმცა ზოგჯერ ენას ინტერაქციის გარეშე სწავლობენ, ელისი ღიად უჭერს მხარს მოსაზრებას, რომ შემსწავლელთა უმრავლესობა შენატანს ინტერაქციიდან იღებს და რომ ინტერაქციიდან მიღებული შენატანი უფრო ადვილად ხელმწიფისაწვდომი იქნება შემსწავლელისათვის ათვისების პროცესში.

ს. სანზი - Sanz, C. (ed.) (2005). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

მეშვიდე თავში, „შენატანი და ინტერაქცია“, შემოთავაზებულია ინტერაქციის ჰიპოთეზის ძირითადი თეორიული განმარტებები და განხილულია დარგის კვლევები.

ჯ.პ. ლანტოლფი - Lantolf, J. P. (ed.) (2004). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

წიგნი შეიცავს ვიგოცკის თეორიის გამოყენების მრავალი პერსპექტივის აღწერას (მაგ. პირადი საუბარი, აქტივობის თეორია, „ხარაჩოს პრინციპი“ და მიახლოებითი განვითარების ზონა) მეორე ენის ათვისების სხვადასხვა სფეროში.

რ. ჯ. ბლეიკი - Blake, R. J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.

წიგნი დაწერილია ცნობილი მკვლევრებისა და ციფრული კურიკულუმის გამოჩენილი ავტორების მიერ და გვთავაზობს ტექნოლოგიების გამოყენებას მეორე ენის ათვისების პროცესში. შეიცავს, აგრეთვე, კომპიუტერის საშუალებით ენის შესასწავლი პროგრამის შეფასებას და კომპიუტერის საშუალებით კომუნიკაციის პროგრამებს.

ს. პინკერი - Pinker, S. (2007). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language (P.S.)*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

მე-12 და მე-13 თავებში განხილულია ენის ათვისებისა და შესწავლის სოციალური ასპექტები.

ნ. ჰ. ჰორნბერგერი და ს. ლ. მაკკეი - Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (eds.) (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Bristol: Multilingual Matters.

მეორე თავში, „ენა და საზოგადოება“, განხილულია, როგორ ახდენს საზოგადოებრივი ასპექტები გავლენას ენის აღქმაზე, სახესხვაობებსა და გადაწყვეტილებაზე, რომელი ენა ისწავლონ და რომელი - არა. შეიცავს თავებს მულტილინგვიზმის, ენობრივი დაგეგმვისა და პოლიტიკის შესახებ.

6 ცოდნის ათვისება მეორე ენის გამოსაყენებლად

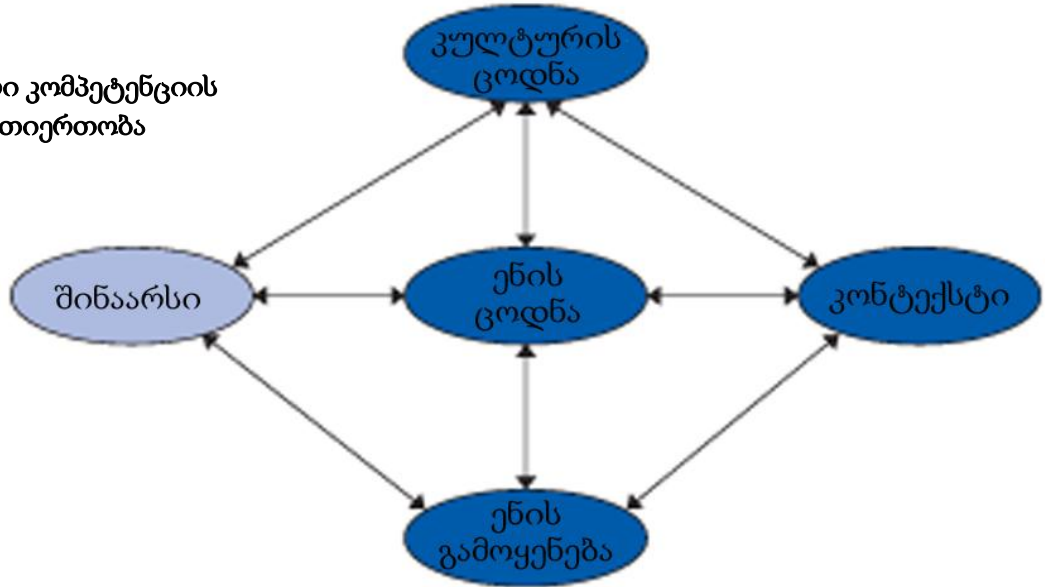
თავის წინასიტყვაობა

ძირითადი ტერმინები:

პრაგმატული კომპეტენცია;
აკადემიური კომპეტენცია;
ინტერპერსონალური
კომპეტენცია;
კოპეზია;
ჟანრი;
ქვემოდან ზემოთ დამუშავება;
ზემოდან ქვემოთ დამუშავება;
კონტექსტი;
სქემები;
სამეტყველო აქტი;
კონტექსტუალიზაციის
სიგნალები;
კომუნიკაციური სტრატეგიები.

ამ თავში გავაგრძელებთ მსჯელობას კომუნიკაციური კომპეტენციის ათვისებისა და იმ ცოდნის შესახებ, რომელიც მეორე ენის გამოყენებისათვისაა საჭირო. დავიწყებთ კომუნიკაციური კომპეტენციის საერთო მიმოხილვით და დავინახავთ, რომ უნდა განვასხვავოთ ცოდნა, რომელიც საჭიროა 1) აკადემიური ფუნქციების შესასრულებლად და 2) ინტერპერსონალური ფუნქციებისათვის. საჭირო ცოდნის სფეროები შემდგომ კატეგორიზებული და პრიორიტეტების მიხედვით განაწილებულია ტრადიციული ენობრივი დონეების მიხედვით (ლექსიკა, მორფოლოგია, ფონოლოგია, სინტაქსი, დისკურსი) და აქტივობების ტიპების მიხედვით (კითხვა, მოსმენა, წერა, ლაპარაკი). ამ თავში გაერთიანებული და ინტეგრირებულია მეორე ენის ათვისების კვლევების ელემენტები, რომლებიც ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური კონცეფციის ფარგლებში შევისწავლეთ წინა თავებში.

ნახატი 6.1.
კომუნიკაციური კომპეტენციის
სფეროების ურთიერთობა



კომპეტენცია და გამოყენება

მე-5 თავში შემოთავაზებული კომუნიკაციური კომპეტენციის განმარტება ფართო გაგების მომცველი და ინკლუზიურია: „ყველაფერი ის, რაც მოლაპარაკეს სჭირდება იმისათვის, რომ კონკრეტული საზოგადოებისათვის შესაფერისი კომუნიკაცია შეძლოს.“ ეს აერთიანებს ენის ცოდნას (ლინგვისტური კომპეტენცია - ენის სპეციფიკური კომპონენტებისა და დონების ცოდნა) და ცოდნას, რომელიც საჭიროა კომუნიკაციურ აქტივობებში მათ სწორად გამოსაყენებლად. კომპეტენცია ფართო გაგებით მოითხოვს, აგრეთვე, კულტურის „ენციკლოპედიურ“ ცოდნას, რომელიც ეხება ნათქვამის ან დაწერილი ტექსტის შინაარსს და იმ კონტექსტის სოციალური მნიშვნელობის ამოცნობას, რომელშიც ენა გამოიყენება. კულტურის ცოდნა გულისხმობს შინაარსის, კონტექსტისა და ლინგვისტური ელემენტების ცოდნას, ისევე როგორც იმ ფართო სოციალური სტრუქტურებისა და პროცესების გაგებას, რომლებიც გავლენას ახდენს ენის გაგებისა და გამოყენების წესებსა და ნორმებზე. ამ სფეროთა ურთიერთმიმართება წარმოდგენილია მე-6.1 ნახატზე.

ენის სწორად გამოყენების უნარი მოიცავს პრაგმატულ კომპეტენციას. ეს უკანასკნელი შეიძლება განიმარტოს შემდეგნაირად: ის, რაც ადამიანმა უნდა იცოდეს იმისათვის, რომ გაიგოს და გადასცეს აზრი კომუნიკაციურ სიტუაციებში: ცოდნა, რომელსაც წვლილი შეაქვს „არჩევანში, რომელსაც ადამიანები აკეთებენ, შეზღუდვები, რომლებსაც ხვდებიან ენის გამოყენებისას სოციალური ინტერაქციის დროს და ზემოქმედება, რომელსაც მათ მიერ ენის გამოყენება ახდენს სხვა კომუნიკაციური აქტის სხვა მონაწილეებზე“ (კრისტალი, 1997ა:301).

შინაარსს, კონტექსტს, კულტურას, ენობრივ ფორმებსა და სტრუქტურებს, ენის გამოყენების სფეროებს შორის ურთიერთობა დინამიკური, ინტერაქტიული და კონსტრუქციული პროცესია. შეცდომა იქნებოდა, ენის გამოყენება მხოლოდ სხვა სფეროების პროდუქტად მიგვეჩნია, რადგან გამოყენება ძირითად როლს თამაშობს მის შექმნაში, შენარჩუნებასა და ცვლილებაში.

ცოდნა, რომლითაც მეორე ენის შემსწავლელი იწყებს ენის შესწავლას, მოიცავს ყველაფერს, რაც მას ადრე ჰქონდა ათვისებული, როგორც მისი ზოგადი კოგნიტური განვითარებისა და სოციალური გამოცდილების ნაწილს, ისევე, როგორც მისი პირველი ენის ათვისებას. ეს

წინასწარი ცოდნა ნაწილობრივ ხსნის იმ უპირატესობებს, რომლებიც უფროს შემსწავლელებს (მაგალითად, კოლეჯის სტუდენტებს), ჩვეულებრივ, აქვთ ბავშვებთან შედარებით, როდესაც საქმე ეხება ინფორმაციის შინაარსის გადმოცემასა და გაგებას მეორე ენის წერილობით ტექსტებსა და მეტყველებაში, წერილობითი ტექსტის ავტორის/მოსაუბრის განზრახვის გაგებასა და კომუნიკაციის ინტერაქტიული და ინსტრუმენტული მიზნების შესრულებას. ეს ნაწილობრივ თავის როლს თამაშობს ინტერფერენციაში, რომელსაც შესაძლოა ადგილი ჰქონდეს, როდესაც შინაარსის, კონტექსტისა და კულტურის (ისევე, როგორც პირველი ენის ლინგვისტური ელემენტების) წინასწარი ცოდნა არასწორადაა გამოყენებული მეორე ენით სარგებლობისას.

ამ თავში კომუნიკაციური კომპეტენციის ასპექტები განხილულია სამი საბაზისო კითხვის პერსპექტივიდან, რომელთა მიხედვითაც ეს წიგნია ორგანიზებული. ჩვენ აქცენტს ვაკეთებთ იმაზე, თუ ენის რა/როგორი ცოდნა აუცილებელი მისი სხვადასხვა სახით გამოყენებისათვის; როგორ მიიღწევა მეორე ენის კითხვის, მოსმენის, წერისა და ლაპარაკის აქტივობები და რატომ აღწევნენ შემსწავლელები ცოდნის სხვადასხვა დონეს ენის გამოყენებაში.

აკადემიური ინტერპერსონალური კომპეტენციის საწინააღმდეგოდ

პირველი ენის კომპეტენცია შეიცავს ცოდნის ფართო რეპერტუარს, რომელიც ადამიანებს სჭირდებათ სხვადასხვა მიზნით სწორად კომუნიკაციისათვის თავიანთ მშობლიურ ენობრივ კოლექტივში. მეორე ენის კომპეტენცია, ჩვეულებრივ, და, შესაძლოა, აუცილებლადაც, ბევრად შეზღუდულია, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მეორე ენის ათვისება მიმდინარეობს უცხო ენის გარემოში. ადამიანთა უმრავლესობისათვის მეორე ენა გამოიყენება ბევრად შეზღუდული საჭიროებებისათვის, ვიდრე მათი პირველი ენა, იმ სიტუაციისდა მიხედვით, რომელშიც ისინი იმყოფებიან. მაგალითად, აშშ-ში ადამიანებმა, რომელთა მშობლიური ენაც ინგლისურია, შესაძლოა ისწავლონ ესპანური, როგორც მეორე ენა, რადგან მათი სამსახური მოითხოვს საერთაშორისო ვაჭრობასა და მომსახურებაში ჩართვას ან დასაქმებულნი არიან სოციალური მომსახურების სფეროში და ყოველდღიურად უწყვეტ კომუნიკაცია ესპანურენოვან ადამიანებთან, ან აკადემიური ინტერესი აქვთ - სწავლობენ თანამედროვე მსოფლიო ისტორიას და უნდა გაეცნონ საარქივო დოკუმენტებსა და სამეცნიერო პუბლიკაციებს, რომლებიც ესპანურ ენაზე არსებობს. მეორე მხრივ, ჩინეთში ადამიანებს, რომელთათვისაც ჩინური მშობლიური ენაა, შესაძლოა სჭირდებოდეთ ინგლისურის, როგორც მეორე ენის შესწავლა, რათა მოემზადონ ინგლისურენოვან ვიზიტორებთან კომუნიკაციისათვის, საერთაშორისო კომიტეტებში, სადაც ინგლისური გამოიყენება სამუშაო ენად; სამუშაოდ ან ინგლისურენოვან ქვეყანაში უმაღლესი განათლების მისაღებად. ადამიანებმა, რომელთათვისაც თურქული მშობლიური ენაა, შესაძლოა ისწავლონ გერმანული, როგორც მეორე ენა, რათა შეძლონ ტექნოლოგიურ საკითხებზე ინფორმაციის გაცვლა, თურქეთში გერმანელი ტურისტებთან ექსკურსიამდლოად მუშაობა ან გერმანიაში რომელიმე კომპანიაში დასაქმება. თითოეული ეს მოტივაცია გულისხმობს ლინგვისტური და კულტურის ცოდნის განსხვავებულ კომბინაციებსა და ცოდნის დონისა და ტიპის განსხვავებულ სახეებს.

მეორე ენის გამოყენების პრიორიტეტები

როდესაც ვმსჯელობთ მიზნებზე, რისთვისაც ადამიანები მეორე ენას სწავლობენ, უნდა განვასხვავოთ კომუნიკაციური კომპეტენციის მინიმუმ ორი ძირითადი ტიპი: **აკადემიური კომპეტენცია და ინტერპერსონალური კომპეტენცია.**

აკადემიური კომპეტენცია შეიცავს ცოდნას, რომელიც სჭირდებათ შემსწავლელებს იმისათვის, რომ მეორე ენა გამოიყენონ სხვა საგნების შესასწავლად, ან როგორც ინსტრუმენტი სამეცნიერო გამოკვლევაში, ან როგორც მედიუმი კონკრეტულ პროფესიულ ან სამსახურებრივ სფეროში. შემსწავლელებმა, რომლებსაც ეს მიზნები აქვთ, უპირველეს ყოვლისა, ყურადღება უნდა გაამახვილონ თავიანთი სფეროსა და საგნის სპეციფიკური ლექსიკის ათვისებასა და იმ ცოდნაზე, რომელიც თავიანთი სფეროს ტექსტების თავისუფლად წაკითხვის შესაძლებლობას მისცემს. თუ შემსწავლელი გეგმავს უნივერსიტეტში მეორე ენაზე სწავლას, სპეციფიკური ლექსიკის ცოდნასა და კითხვის უნარებთან ერთად, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს მეორე ენის ვერბალური შენატანის დამუშავებას ლექციებისა და გაკვეთილებზე მიმდინარე დისკუსიებში, ანუ აკადემიური ტექსტების მოსმენის უნარზე. გარდა ამისა, მათ სჭირდებათ მეორე ენის აკადემიური წერის ცოდნა, იმისთვის, რომ წარმოაჩინონ თავიანთი ცოდნა უნივერსიტეტის მისაღებ გამოცდებზე (თუ გამოცდის ჩაბარება მოეთხოვება) ან აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად. ბევრ სტუდენტს მეორე ენის წერის უნარის განვითარება სჭირდება საკურსო ნამუშევრების ან დიპლომის დასაწერად, ხოლო მკვლევრებს - სტატიების გამოსაქვეყნებლად საერთაშორისო ჟურნალებში. თუმცა, მეორე ენის აკადემიური კითხვის, მოსმენის, წერის ცოდნის განვითარება აუცილებლად არ მოითხოვს თავისუფლად ლაპარაკის უნარს, განსაკუთრებით იმ შემსწავლელებისათვის, რომლებიც მეორე ენას სწავლობენ უცხო ენის კონტექსტში.

ინტერპერსონალური კომპეტენცია მოიცავს ცოდნას, რომელიც შემსწავლელებს სჭირდებათ იმ შემთხვევაში, თუ მეორე ენის გამოყენებას, უპირველეს ყოვლისა, აპირებენ პირისპირ კომუნიკაციისას. როგორც აკადემიური კომპეტენციისას, ლექსიკა ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია ენის ცოდნისა, რომელიც ამ შემსწავლელებმა უნდა აითვისონ, თუმცა ლექსიკის უბნები ძალიან განსხვავებული იქნება. ცოდნა, რომელიც საშუალებას აძლევს მათ, ჩაერთონ მოსმენისა და ლაპარაკის პროცესში, იმსახურებს უმაღლეს პრიორიტეტს ინტერპერსონალური კონტექსტისათვის. მათ უნდა შეეძლოთ, დაამუშაონ ტექსტი სწრაფად, „ონლაინ“ (გადახედვისა და განხილვის გარეშე, რისი შესაძლებლობაც მათ აქვთ კითხვისა და წერის დროს), ისევე, როგორც იმ სტრატეგიების ცოდნა, რომლებიც დაეხმარება მნიშვნელობის დაზუსტებასა და მნიშვნელობაზე შეთანხმებაში პირისპირ ინტერაქციისას. სიტუაციიდან გამომდინარე, გამოყენებული ენა შესაძლოა იყოს ფორმალური ან არაფორმალური. წერა და კითხვა შესაძლოა საჭირო იყოს ზოგიერთ ინტერპერსონალურ სიტუაციაში, მაგრამ ლაპარაკი და მოსმენა წამყვან როლს თამაშობს ინტერპერსონალურ პროდუცირებასა და ინტერპრეტაციებში (გაგებაში).

მე-6.1 ცხრილში ნაჩვენებია მეორე ენის კომუნიკაციური აქტივობებისას პრიორიტეტებს შორის კონტრასტები აკადემიური და ინტერპერსონალური საჭიროებების დროს. მთავარი განსხვავება ისაა, რომ კითხვა, ჩვეულებრივ, გაცილებით მნიშვნელოვანია აკადემიური საჭიროებებისათვის, ვიდრე ინტერპერსონალურისა. მეორე მხრივ, ლაპარაკი გაცილებით მნიშვნელოვანია ინტერპერსონალური მიზნებისათვის.

ცხრილი 6.1 მეორე ენის აქტივობების პრიორიტეტები	
აკადემიური კომპეტენცია	ინტერპერსონალური კომპეტენცია
1. კითხვა	1. მოსმენა
2. მოსმენა	2. ლაპარაკი
3. წერა	3. კითხვა
4. ლაპარაკი	4. წერა

ცხრილი 6.2 მეორე ენის იმ აქტივობების კლასიფიკაცია, რომელიც შეიცავს ენის გამოყენებას		
	წერიტი სახეობა	ზეპირი სახეობა
რეცეფციული	კითხვა	მოსმენა
პროდუქტიული	წერა	ლაპარაკი

როგორც მე-6.2 ცხრილშია ნაჩვენები, ენის გამოყენებაში ჩართული ოთხი აქტივობა, რომლებიც მე-6.2 ცხრილშია ნაჩვენები, შესაძლებელია კლასიფიცირებული იყოს ორ ჯგუფად: რეცეფციულ და პროდუცირების აქტივობებად და და კომუნიკაციისას გამოყენებული იყოს წერილობითი ან ზეპირი ფორმით. აკადემიურ კომპეტენციაში უფრო პრიორიტეტულია რეცეფციული (კითხვა და მოსმენა) კომპეტენციები, რომლებიც ფუნქციონირებენ, უპირველეს ყოვლისა, შენატანის დამუშავების პროცესში. ინტერპერსონალური კომპეტენციისათვის უფრო მნიშვნელოვანია ზეპირი (მოსმენა და ლაპარაკი) სახეობები, რომლებიც ფუნქციონირებს როგორც შენატანის, ისე გამოხატვის დამუშავებისას. თუმცა ეს კომუნიკაციური აქტივობები (კითხვა, წერა, ლაპარაკი და მოსმენა), მეორე ენის ცოდნის სხვადასხვა დონეზე, გარკვეულწილად, დამოუკიდებლები არიან. ცოდნის „მარაგები“, რომლებსაც ეს ოთხი სფერო იყენებს, „გადაფარვაშია“, ანუ საერთო ელემენტები აქვთ (რაც არ ნიშნავს, რომ ზუსტად ერთ იდა იგივეა, უბრალოდ ერთმანეთს კვეთენ/გადაფარავენ)

ნებისმიერ ენაში რეცეფციული უნარების განვითარება, ნორმალურად, წინ უსწრებს პროდუცირების უნარების განვითარებას, მაგრამ ამ ძირითადი რიგის მიღმა, მეორე ენის განვითარების რიგი დამოკიდებულია სოციალურ გარემოებებზე. შესაძლებელია, რომ შემსწავლელს განუვითარდეს ცოდნის მაღალი დონე რეცეფციულ აქტივობებში მონაწილეობისათვის, ხოლო პროდუცირების უნარი ძალიან შეზღუდული ჰქონდეს, ან შეეძლოს ზეპირ და წერილობით აქტივობებში ჩართვა და არ ჰქონდეს სხვა სახის აქტივობებში მონაწილეობის უნარი კარგად განვითარებული. მსოფლიოში ძალიან ბევრმა ბილინგვალმა, რომლებიც თავისუფლად ლაპარაკობენ ამ ენებზე, არ იციან წერა-კითხვა ერთ-ერთ ან არც ერთ ამ ენაზე. შემსწავლელების აკადემიური და ინტერპერსონალური კომპეტენცია, რომელიც საფუძვლად უდევს მათ უნარს, ჩაერთონ ამ აქტივობებში, ჩვეულებრივ, ვითარდება განსხვავებული ხარისხით და აუცილებელი არ არის, რომ ერთ-ერთი მათგანი წინ უსწრებდეს მეორეს. თუმცა, ცნობილია, რომ პირველ ენაში წიგნიერება (და სასკოლო განათლება) აადვილებს მეორე ენის კომპეტენციების ათვისებას ფორმალური სწავლების პირობებში.

ენის ცოდნის კომპონენტები

აღწერისა და ანალიზის მიზნით ლინგვისტები ტრადიციულად ენას ყოფენ შემდეგ ექვს კომპონენტად (მოცემულია მე-3 თავში):

- ლექსიკა;
- მორფოლოგია (სიტყვების აგებულება);
- ფონოლოგია (ბგერათა სისტემა);
- სინტაქსი (გრამატიკა);
- არავერბალური სტრუქტურები;
- დისკურსი (წინადადებების დაკავშირებისა და ინფორმაციის ორგანიზების გზები).

ყველაზე უფრო განათლებული ზრდასრულები, მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკების შემთხვევაშიც კი, არ არის მოსალოდნელი, რომ სრულყოფილ დაოსტატებას მიაღწევენ თავიანთი ენის ყველა პოტენციური შესაძლებლობის თვალსაზრისით. ამგვარი მოლოდინი მეორე ენის შემსწავლელთა აბსოლუტური უმრავლესობის მიმართ სრულიად არარეალისტურია. განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში, როდესაც მეორე ენა საჭიროა მხოლოდ შეზღუდული ფუნქციებით, გადაწყვეტილება, რა უნდა ისწავლებოდეს, მნიშვნელოვანი საკითხია როგორც მასწავლებლებისათვის, ისე მოსწავლეებისათვის. შემსწავლელთა ნებისმიერი ჯგუფის მეორე ენის სპეციფიკური საჭიროებების განსაზღვრისათვის საჭიროა იმ ლინგვისტური ელემენტების ქვესიმრავლეების განსაზღვრა, რომლებიც დაკავშირებულია კონკრეტულ სიტუაციაში გამოყენებული ენის ვარიანტებთან (რეგისტრებთან). ბოლო წლებში ამ ამოცანის შესასრულებლად გამოიყენება „კორპუსის“ (წერილობითი და ზეპირი ტექსტების ვრცელი კოლექცია) კომპიუტერული ანალიზი (იხ. მაგ. ბაიბერი, კონრადი და რეპენი, 1998). ამ ტიპის კორპუსული ლინგვისტური ანალიზი განსაკუთრებით გამოსადეგი შეიძლება იყოს ლექსიკური ერთეულებისა და გრამატიკული მოდელების სიხშირის განსასაზღვრად. ამის საფუძველზე კი მიიღება გადაწყვეტილება, რა უნდა ისწავლებოდეს კონკრეტული მიზნის მიხედვით.

ლექსიკა

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ლექსიკის შესწავლა ყველა შემსწავლელისათვის ყველაზე მნიშვნელოვანია, მიუხედავად იმისა, მათი მიზანი აკადემიური კომპეტენციის განვითარებაა თუ ინტერპერსონალურის, ან უფრო ფართო მოცულობის კომუნიკაციური კომპეტენცია, რომელიც ვრცელდება ორივეში... ენაში არსებობს მაღალი სიხშირის სიტყვების ბირთვი, რომელთა სწავლაც ყველას სჭირდება, მაგრამ, ამის გარდა, რომელი სპეციფიკური ლექსიკური ელემენტების შესწავლა სჭირდებათ შემსწავლელებს, დამოკიდებულია იმაზე, მეორე ენის გამოყენებას ძირითადად აკადემიური ფუნქციით აპირებენ თუ ინტერპერსონალურით.

ნებისმიერ ენაში ლექსიკის ბირთვი შეიცავს დამხმარე სიტყვების, ტერმინების შეზღუდულ რაოდენობას, რომლებიც ძირითადად გრამატიკულ ინფორმაციას შეიცავს. მაგალითად, ინგლისურში ყველაზე ხშირად გამოყენებული სიტყვებია: the, that, this; წინდებულები - to, of, for; კავშირები - and, but; ნაცვალსახელები - I, it, he, she, you; და დამხმარე ზმნები - is/ was/ be, have/ has/ had. ინგლისურში ზეპირ (მაგრამ არა წერილობით) ენაში ყველაზე ხშირად გამოყენებული სიტყვებია: შორისდებულები - yeah, oh; შემოკლებები - it's, that's, don't; და პირადი შეხედულებისა და გრძნობების გამომხატველი ზმნები - know, like, think. ინგლისურ ზეპირ და წერილობით ენებში ყველაზე ხშირად გამოყენებული 50-50 სიტყვა მოცემულია 6.3 ცხრილში.

ინგლისური სიტყვები, რომლებიც ხშირად გვხვდება აკადემიურ (და არ გვხვდება ინტერპერსონალურ) კონტექსტში, შეიცავს ისეთ განსაზღვრებებს, როგორებიცაა analytical , explanatory და implicit. აგრეთვე, სამეცნიერო ცნებებს, როგორებიცაა: data, hypotheses და correlation. აკადემიური ლექსიკის სხვა ერთეულები წერილობითი ტექსტებიდან თავმოყრილია University Word List-ში (ქსუე და ნეიშენი, 1984). ამ სიტყვების ნაწილი წარმოდგენილია მე-6.4 ცხრილში. ყოველი სფეროსათვის საჭიროა ბევრი ტერმინის შესწავლა. მაგალითად, ლინგვისტიკისათვის ეს ტერმინებია: ლექსიკა, მორფოლოგია, ფონოლოგია და დიკურსი. დამწყები სტუდენტები (პირველ თუ მეორე ენაზე მოლაპარაკეები), ჩვეულებრივ, ამ დარგობრივ ტერმინებს და შესაბამის კონცეპტებს ეცნობიან შესავალ კურსებში. ლექსიკური გამოწვევების ნაწილი მეორე ენის კარგად მცოდნე სტუდენტებისა და დარგის მკვლევრებისათვის არის მეორე ენაზე იმ კონცეპტების სახელების შესწავლა, რომლებიც, შესაძლოა, უკვე ნასწავლი აქვთ თავიანთ პირველ ენაზე. ზოგიერთი მათგანის გაგება შესაძლებელია სწავლის გარეშეც კი, რადგან სამეცნიერო და ტექნოლოგიური ტერმინოლოგიის სესხება ერთი ენიდან მეორეში ხშირია. თუცა, ეს ყოველთვის ასე არ არის და განსხვავებამ შესაძლოა შექმნას დამატებითი სირთულეები სხვადასხვა პირველი ენის მქონე შემსწავლელებისათვის. მაგალითად, ინგლისური linguistics ფრანგულად არის la linguistiquein, ესპანურად - la lingüísticain, ხოლო გერმანულად იგივე სიტყვა იქნება Sprachwissenschaftin, ხოლო ჩინურად - yuyanxuein. ნათელია, რომ ინგლისურისა და ფრანგულის ან ესპანურის შემთხვევაში ლინგვისტიკის სფეროში უფრო ადვილი სიტუაციაა, ვიდრე ნებისმიერ ამ ენასა და გერმანულს ან ჩინურს შორის.

ცხრილი 6.3 ორმოცდაათი ყველაზე გავრცელებული სიტყვა წერილობით და ზეპირ ინგლისურში

რიგი	წერილობითი	ზეპირი	რიგი	წერილობითი	ზეპირი
1	the	the	26	by	we
2	to	I	27	me	he
3	of	you	28	her	do
4	a	and	29	they	got
5	and	to	30	not	that's
6	in	it	31	are	for
7	I	a	32	an	this
8	was	yeah	33	this	just
9	for	that	34	has	all
10	that	of	35	been	there
11	it	in	36	up	like
12	on	was	37	were	one
13	he	is	38	out	be
14	is	it's	39	when	right
15	with	know	40	one	not
16	you	no	41	their	don't
17	but	oh	42	she	she
18	at	so	43	who	think
19	his	but	44	if	if
20	as	on	45	him	with
21	be	they	46	we	then
22	my	well	47	about	at
23	have	what	48	will	about
24	from	yes	49	all	are
25	had	have	50	would	as

წერილობითი მონაცემები აღებულია კემბრიჯის საერთაშორისო კორპუსიდან (CIC); ზეპირი მონაცემები - CANCODE (მაკკარტი და კარტერი, 1997:23-24).

ცხრილი 6.4 ზოგადი აკადემიური სიტყვების სია (ნეიშენი და ვარინგი; Nation & Waring 1997 :16)				
accompany	formulate	index	major	objective
biology	genuine	indicate	maintain	offer
comply	hemisphere	individual	maximum	passive
deficient	homogeneous	job	modify	persist
edit	identify	labour	negative	quote
feasible	ignore	locate	notion	random

მეორე მხრივ, „ყოველდღიური“ ლექსიკა და გამოთქმები ძალიან განსხვავებულია ენებში, რომლებიც ერთმანეთთან არ არიან დაკავშირებულნი, რადგან მათი სესხება იშვიათად ხდება. ამგვარად, როდესაც ინგლისური **good** გერმანულად არის **gut**, **bon** ფრანგულად, **bueno** ესპანურად, ხოლო ჩინურად - **hao**, თუმცა, მსგავსებები ნასესხებ ან ძირეულ მონათესავე სიტყვებში ზოგჯერ შეიცავს მოულოდნელ „ხაფანგებს“ შემსწავლელებისათვის - გერმანული **gross** ინგლისურად იქნება **large**, ხოლო ესპანური **largo** ინგლისურად იქნება **long**, მაშინ, როდესაც ესპანური **embarazada** ინგლისურად არის **pregnant** (ორსული). ამდენად, მეორე ენის ლექსიკის შესწავლა ჩვეულებრივი არაფორმალური ინტერპერსონალური ინტერაქციისათვის ზოგჯერ წარმოაჩენს მეტ სირთულეს, ვიდრე პროფესიული ლექსიკა აკადემიური ან სამეცნიერო მიზნებისათვის.

ინტერპერსონალური სიტუაციები შეიძლება დაიყოს ქვეჯგუფებად: ადამიანები, რომელთა უმთავრესი მიზანი ემოციურია (ინტერაქციულია) და ადამიანები, რომლებიც ამოცანაზე ორიენტირებულნი (ტრანზაქციულნი) არიან. თითოეული კონკრეტული კონტექსტი განსაზღვრავს ლექსიკის შესწავლის პრიორიტეტებს (ხშირად გამოყენებული საბაზისო ლექსიკის მიღმა). გავრცელებული მისაღმების, დამშვიდობების, დაპატიჟების, უარის თქმისა და გაფრთხილების მიღმა, ლექსიკისა და ფრაზეოლოგიის თვალსაზრისით რადიკალური განსხვავება იქნება, ვთქვათ, ზღვის სანაპიროზე მოწყობილ წვეულებასა და მანქანის ძრავის შეკეთების ინსტრუქციის გამოყენების თვალსაზრისით. სოციალურმა კონტექსტმა შესაძლოა განაპირობოს სხვადასხვა ენობრივი რეგისტრის გამოყენება: ზოგ შემთხვევაში შესაძლოა მისაღები იყოს **How are you today?**, ხოლო ზოგ შემთხვევაში - **How're ya doin'?**. ან **I'm fine, thank you** და არა **Just great** ან რომელიმე გამონათქვამი თანამედროვე სლენგზე. არაფორმალურ ინტერაქციულ დონეზე რეგიონალური განსხვავებები უფრო საგრძნობია, ვიდრე უფრო ფორმალურ და აკადემიურ დონეებზე. ფართოდ გავრცელებული ენების ეროვნულმა ვარიანტებმა შესაძლოა გავლენა იქონიოს ტექნიკურ ტრანზაქციებზე, ისე როგორც ეს ხდება მანქანის ნაწილებთან დაკავშირებით ამერიკულ და ბრიტანულ ინგლისურს შორის. ასევე, საკვებთან დაკავშირებული ტერმინების მნიშვნელობები შეიძლება განსხვავდებოდეს ესპანეთსა და ლათინური ამერიკის ქვეყნებს შორის.

ცალკეული ლექსიკური ერთეულების გარდა (მარტივი და რთული სიტყვები), სიხშირის მიხედვით განსხვავებული სხვა ლექსიკური ერთეულებია: იდიომები, მეტაფორები და რამდენიმე სიტყვისგან შემდგარი სხვა კომბინაციები, რომლებიც, როგორც წესი, ერთად გვხვდება (კოლოკაციები). ამ ერთეულებს, ჩვეულებრივ, იმახსოვრებენ, როგორც ჰოლისტიკურ ერთეულებს, ცალკეული სიტყვების მნიშვნელობის ამოცნობისა და იმის ანალიზის გარეშე, როგორაა ისინი ერთმანეთთან დაკავშირებული. ზოგიერთ მათგანი, რომლებიც ინგლისურ

აკადემიურ მეტყველებაში გვხვდება (საკლასო მეცადინეობებსა და დისკუსიებში), შემდეგია: **bottom line, the big picture, take at face value, და a ballpark guess.** სხვებს აქვთ ორგანიზაციული ფუნქცია და მიანიშნებენ ლოგიკურ კავშირზე საკლასო დისკუსიის სემინტებს შორის ან აქცენტის ცვლილებაზე. ასეთებია: **go off on a tangent, on that note და train of thought** (სიმპსონი და მენდისი, 2003).

თუმცა ამგვარი გამონათქვამები იშვიათად ისწავლება ენის გაკვეთილებზე, მათი სწორად გაგება შესაძლოა ძალიან მნიშვნელოვანი იყოს იმ საგნის შესწავლისათვის, რომელიც მეორე ენაზე ისწავლება. ინგლისურში ყველაზე ხშირად გამოყენებული სიტყვათა კომბინაციები შეიცავს მისაღმებასა და სხვა ფორმულა-გამონათქვამებს და ისეთ „შემავსებლებსა“ თუ „ზღუდეებს“, როგორებიცაა **as you know, kind of და never mind.**

ლექსიკის ცოდნის ათვისება სხვადასხვა დონეზე ხდება შემდეგნაირად: შემსწავლელი პირველად ამოიცნობენ იმ სიტყვებს, რომლებსაც ხედავენ ან ესმით, შემდეგ აკეთებენ მათ პროდუცირებას შეზღუდულ კონტექსტში, ხოლო საბოლოოდ (შეიძლება) სრულად გააკონტროლონ მათი ზუსტი და სათანადო გამოყენება. მეორე ენაზე მოლაპარაკებმა შესაძლოა ზოგიერთი სიტყვა ბოლომდე ვერასოდეს აითვისონ, მით უმეტეს, არასოდეს გახდეს მათი პროდუქციული რეპერტუარის ნაწილი. სიტყვების ცოდნის უკანასკნელი ტიპია სიტყვათა შეთანხმება (კოლოკაცია), ანუ რომელი სიტყვა რომელთან გამოიყენება, მეტაფორული გამოყენება, სინონიმებთან დაკავშირებული კონოტაციები და სტილისტური შეზღუდვები რეგისტრში (იხ. ნეიშენი, 1990).

იმ სიტყვათა რაოდენობა, რომლებსაც მეორე ენაზე მოლაპარაკეები სწავლობენ, ისევე როგორც ამ ლექსიკური ერთეულების ცოდნის დონე, დამოკიდებულია მათ უნარზე, „ამოკრიფონ“ ეს ინფორმაცია კონტექსტიდან (როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი), რომლებშიც ეს სიტყვები გამოიყენება, ისევე როგორც ექსპლიციტური ახსნიდან. ლექსიკის შესწავლისას კონტექსტის ეფექტურ გამოყენებაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს შემდეგი ტიპის ცოდნა (ნაგი, 1997):

- ლინგვისტური ცოდნა: სინტაქსური ინფორმაცია; სიტყვის შესაძლო მნიშვნელობები; სიტყვის აგებულების მოდელები; მიმდებარე სიტყვების მნიშვნელობები;
- სამყაროს ცოდნა: იმ ცნებების ცოდნა, რომლებსაც სიტყვა გადმოსცემს; დაკავშირებული კონცეპტუალური კონცეფციების ცოდნა; სოციალური კავშირების გაცნობიერება;
- სტრატეგიული ცოდნა: კოგნიტური რესურსების კონტროლი.

სიტყვების ცოდნის მიღმა, ენის თავისუფლად გამოყენება მოითხოვს ავტომატიზმის გარკვეულ დონეს, რაც მისი სტრუქტურებისა და მნიშვნელობების დამუშავების შესაძლებლობას იძლევა რეალურ დროში. ეს მზარდი მიღწევაა, რომელზეც საბოლოოდ დამოკიდებულია ყველა ენობრივ აქტივობაში ეფექტურად ჩართულობა.

მორფოლოგია

მეორე ენის შესწავლა მორფოლოგიის (სიტყვათა აგებულების) დონეზე მნიშვნელოვანია ლექსიკის განვითარებისა და გრამატიკული სიზუსტის მისაღწევად. ეს დონე ძალიან მნიშვნელოვანია ინგლისურის შესასწავლად, სადაც, მაგალითად, ათასობით სიტყვაა ფორმირებული უფრო პატარა სიტყვების შეერთებით (მაგ. wind+shield= windshield [ბრიტანული windscreen]) ან პრეფიქსებისა და სუფიქსების დამატებით (დერივაციული მორფოლოგია), რომლითაც სიტყვები ახალ მნიშვნელობას იძენენ (მაგ. un- +kind=unkind) ან ცვლიან მეტყველების ნაწილს (მაგ. friend [სახელი]+-ly = friendly [ზედსართავი]). მაგალითად ისევე ინგლისურს

გამოვიყენებთ - სიტყვები, რომლებიც აკადემიური კომუნიკაციისათვის (განსაკუთრებით წერისას) გამოიყენება, უფრო გრძელია, ვიდრე სიტყვები, რომლებიც ინტერპერსონალური (განსაკუთრებით ზეპირი) კომუნიკაციისას გამოიყენება და მათი გამოყენება მოითხოვს ამ სიტყვამაწარმოებელი ელემენტებისა და პროცესების ცოდნას. აფიქსები, რომლებიც ხშირად გვხვდება ინგლისურ სამეცნიერო ტერმინოლოგიაში, არის სუფიქსი **-ology** (sociology, psychology, biology) და პრეფიქსი **bio-**, „სიცოცხლე“ (biology, biodiversity, biochemical) ან „**geo-**მიწა“ (geography, geology, geomorphism). სუფიქსებმა შესაძლოა ზედსართავები გადააქციონ ზმნად ან სახელად; ზმნები - სახელებად; სახელები - ზედსართავებად ან ზმნებად და ზედსართავები - ზმნიზებებად, როგორც ეს გვხვდება **divers-ifi-cation-al-ly**-ში ან **operat-ion-al-ize-abil-ity**-ში (რეალურად, ამ რთული ფორმების მნიშვნელობების ავტომატურად გამოთვლის სწავლა უმაღლესი განათლების მიღების პროცესში მეორე ენის გამოცდილებას ჰგავს მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთათვისაც კი).

გრამატიკული სიზუსტე ბევრ ენაში მოითხოვს სიტყვათა იმ ნაწილების ცოდნას, რომლებიც ისეთ მნიშვნელობას გადმოსცემს, როგორებიცაა: დრო, ასპექტი და რიცხვი (ფლექსიური მორფოლოგია ან ფლექსია). მაგალითად ინგლისური **kicked**, **coming** და **books**. როგორც ლინგვისტური, ისე კოგნიტური პერსპექტივის მკვლევრებს მნიშვნელოვანი ყურადღება აქვთ გამახვილებული, როგორ ხდება მათი ათვისება (განხილულია მე-3 და მე-4 თავებში). ეს პროცესი განსაკუთრებით საინტერესოა მეორე ენის ათვისების კვლევებისათვის, რადგან მორფოლოგიის დონეზე შეცდომები ნარჩუნდება მრავალი წლის შემდეგაც კი, რაც პიროვნება სწავლობს არსებით ლექსიკას და ხელოვნდება მეორე ენის სინტაქსის ელემენტების უმრავლესობაში.

ფლექსიური მორფოლოგია და მასთან დაკავშირებული მოვლენები, როგორებიცაა სქესი და რიცხვი შეთანხმება (რომანულ ენებში, გერმანულსა ან რუსულში) შესაძლოა დიდხანს დარჩენს პრობლემატურად მეორე ენის შემსწავლელისათვის, ნაწილობრივ იმიტომ, რომ ინფორმაცია, რომლებსაც ისინი შეიცავს, აღემატება ენის გამოყენების რეალურ კონტექსტში არსებულს და, ამდენად, არ არის არსებითი მნიშვნელობის გასაგებად (განსაკუთრებით პირისპირ ინტერაქციისას). ფლექსიური მორფოლოგიის დიდი ნაწილის ლოგიკური აუცილებლობის არარსებობა ჩანს იმ ფაქტიდან, რომ ჩინურსა და ტაილანდურში ის თითქმის არ გვხვდება. თუმცა, ენებში, რომლებსაც ის აქვთ (მათ შორისაა თითქმის ყველა ევროპული ენა), მორფოლოგიის პროდუცირებისას სიზუსტე, ჩვეულებრივ, ივარაუდება, როგორც აკადემიური ენის კარგად განვითარებული კომპეტენციის ნაწილი, ან მეორე ენაზე მოლაპარაკეთა ინტერპერსონალური კომპეტენციისას, როდესაც მათ უნდათ ან სჭირდებათ, რომ კარგი განათლების მქონე პიროვნებებად გამოჩნდნენ ან მიიღონ ისინი ჯგუფის წევრებად.

ფონოლოგია

მეორე ენის ბგერით სისტემაში დახელოვნება სწავლებისა და სწავლის მთავარ პრიორიტეტად მიიჩნეოდა მეოცე საუკუნის შუა წლებში (ფრიესი, 1945, ციტირებულია მე-3 თავში). ენის ამ დონეს ბევრად ნაკლები ყურადღება ეთმობოდა მეოცე საუკუნის მეორე ნახევარში, როდესაც ლინგვისტურ თეორიაში ძირითადი ინტერესი ფონოლოგიიდან სინტაქსზე გადავიდა. **კრიტიკული პერიოდის ჰიპოთეზა**, რომელიც გაზიარებული თეორია იყო, ამტკიცებდა, რომ შემსწავლელები, რომლებმაც პუბერტეტის ასაკი გაიარეს, დიდი ალბათობით, ვერ შეძლებენ მიაღწიონ მშობლიურის მსგავს წარმოთქმას - არ აქვს მნიშვნელობა, რამდენ ძალისხმევას დახარჯავენ ისინი ამ ამოცანის მისაღწევად. უკანასკნელ ხანებში, თუმცა, განახლდა ინტერესი ფონოლოგიური აღქმისა და პროდუცირების თვალსაზრისით

ლინგვისტური, კოგნიტური და სოციალური პერსპექტივებიდან. ამავე დროს (ყოველ შემთხვევაში, გამოყენების ზოგიერთ კონტექსტში), აქცენტი ხელახლა კეთდება წარმოთქმაზე მეორე ენის სწავლებაში.

ფონოლოგიური აღქმის, როგორც აკადემიური კომპეტენციის ნაწილის, თავისუფლად ფლობა აუცილებელი მოთხოვნაა მოსმენისათვის, როდესაც სხვა საგნებს სწავლობენ მეორე ენაზე და, როგორც მინიმუმ, გასაგები წარმოთქმა საჭირო უმეტეს საგანმანათლებლო გარემოში. პროდუცირებაში გაწაფულობის გაცილებით მაღალი დონეა საჭირო, თუკი მკვლევრები ან სტუდენტები მეორე ენას იყენებენ სხვებისათვის სწავლების ენად ან პროფესიულ კონფერენციებში მონაწილეობის მისაღებად, სხვა შემთხვევაში წარმოთქმა შედარებით ნაკლებად პრიორიტეტულია ლექსიკასა და სინტაქსთან შედარებით.

ფონოლოგიურ აღქმაში გაწაფულობა და გასაგებად პროდუცირება, როგორც ინტერპერსონალური კომუნიკაციის ნაწილი, მნიშვნელოვანია წარმატებული სამეტყველო კომუნიკაციისათვის, თუმცა „უცხოური აქცენტი“ (მათ შორის საკმაოდ ძლიერი) მისაღებია შემთხვევათა უმრავლესობაში, თუ ის გაგებას არ უშლის ხელს. მშობლიური ან მშობლიურთან მიახლოებული წარმოთქმა, ჩვეულებრივ, საჭიროა, როდესაც შემსწავლელებს სურთ სოციალური იდენტიფიცირება მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებასთან ემოციური მიზნებით, ან როდესაც მათი საკომუნიკაციო მიზნები მოითხოვს ამგვარ იდენტიფიცირებას მსმენელებისაგან. ბევრი ამერიკული და ბრიტანული ფირმა აარსებს სატელეფონო სერვისცენტრებს დედამიწის სხვადასხვა კუთხეში. შესაძლებელია, იმ ქვეყნებში თანამშრომლებს დასჭირდეთ ამერიკული ან ბრიტანული ინგლისურის სპეციფიკურ რეგიონულ მახასიათებლებში დაოსტატება თავიანთი სამსახურიდან გამომდინარე, რათა მომხმარებლებს შეუქმნან ილუზია, რომ მათ ზარებს თავიანთ ქვეყანაშივე პასუხობენ.

პირველი და მეორე ენების ბგერათა სისტემების შემდეგ ასპექტებს შორის განსხვავებაა მოსალოდნელი:

- რომელი სამეტყველო ბგერებია ფონოლოგიური სისტემის მნიშვნელობის მქონე კომპონენტები (ფონემები);
- თანხმოვნებისა და ხმოვნების შესაძლო მიმდევრობები (ფონოტაქტიკა);
- რომელ სამეტყველო ბგერებს შეუძლიათ ან არ შეუძლიათ ერთმანეთთან კომბინირება, რომელ მარცვალსა და სიტყვათა განლაგებაში;
- ინტონაციური მოდელები (მახვილი, სიმალლე და ხანგრძლივობა);
- რიტმული მოდელები (პაუზები და დასრულებები).

პირველიდან მეორე ენის ფონოლოგიაში ტრანსფერი ხდება რეცეფციასა და პროდუცირებაში და, ამდენად, წარმოადგენს ფაქტორს როგორც მოსმენისას, ისე ლაპარაკისას. ტრუბეცკოი (1939|1958) მეორე ენის სამეტყველო ბგერების პერცეფციას ახასიათებდა შემდეგნაირად: ისინი „იფილტრება“ პირველი ენის ფონოლოგიური სისტემის გავლით, რომელიც „საცერის“ როლს თამაშობს. განსაკუთრებით - ათვისების ადრეულ ეტაპზე მეორე ენის შემსწავლელი მეორე ენის წარმოთქმას აღიქვამენ პირველი ენის ფონემატური კატეგორიების პოზიციიდან. პირველი და მეორე ენების სისტემებს შორის პოტენციური შეუსაბამობა დახასიათებულია, როგორც კონტრასტი ფონემატურ შესატყვისობაში (ჰაუგენი, 1956), როგორც ეს ნაჩვენებია მე-6.5 ცხრილში.

ეს კონტრასტული მოდელი წარმოაჩენს, რომ ადამიანებს, რომელთათვისაც ინგლისური პირველი ენაა, სირთულეები ექმნებათ ესპანურის, როგორც მეორე ენის შესწავლისას, როდესაც საქმე ეხება *pero*-ს „მაგრამ“ (flapped /r̥/-თი) და *perro*-ს „ძაღვი“ (წამღერებული/r̄/-თი) აღქმასა

და წარმოთქმას, რადგან ინგლისური არ განარჩევს /r/-ს ფონოლოგიურად ღირებულ ვარიანტებს. ესპანურის შესწავლა ინგლისურის მოლაპარაკეებისაგან მოითხოვს ამ განსხვავებების დაფიქსირებას და ათვისებას. იტალიელებისათვის პრობლემა იქნება ინგლისურ meet /შეხვედრა/ და mitt /ხელთათმანი/ შორის განსხვავების შემჩნევა, რადგან იტალიურში ამ ორ ხმოვანს შორის არ არსებობს მნიშვნელობის მხრივ სხვაობა. მეორე მხრივ, ესპანურენოვნებმა, რომლებიც სწავლობენ ინგლისურს, შესაძლოა თავიდან ზედმეტად განასხვავონ ფონემა /r/, ხოლო ინგლისურად მოლაპარაკეებმა, რომლებიც სწავლობენ იტალიურს, როგორც მეორე ენას - ფონემა /i/, მაგრამ მეორე ენის სწავლის პროცესისთვის საჭიროა კონვერგენცია. ნათელია, რომ კონვერგენცია გაცილებით იოლია, ვიდრე დივერგენცია მეორე ენის სწავლის პროცესში.

Table 6.5 ფონემატური შესატყვისობების ტიპები

ტიპი	მაგალითები:	
	პირველი ენა	მეორე ენა
დივერგენტული	ინგლისური /r/	ესპანური /r̄/ და /r̃/
კონვერგენტული	ინგლისური /i/ და /I/	იტალიური /i/
ახალი	ინგლისური –	გერმანული /x/; ნავაჯო /g/
მსგავსი	ინგლისური /t/	ესპანური /t/

ახალი ფონემები აღიქმება, თითქოს მათ ის მახასიათებლები აქვთ, რაც პირველი ენის სამეტყველო ბგერებს, რომლებიც ყველაზე ახლო შესატყვისის წარმოადგენენ: გერმანულ ich/ix/ „მე“-ს ინგლისელი შემსწავლელი აღიქვამს, როგორც /ik/, ხოლო ნაჯავურ hogan/hoyan/-s “სახლს“ - როგორც /hogan/-ს, რადგან ინგლისურ ფონემატურ სისტემაში არ არსებობს ბგერები, რომლებიც /x/ და /g/-ს შესატყვისია, ხოლო /k/ და /g/ მათი უახლოესი ეკვივალენტებია. ინგლისური /t/ და ესპანური /t/ არ შექმნის პრობლემას მოსმენის დროს, თუმცა თავის როლს ითამაშებს ლაპარაკისას „უცხოური აქცენტში“. ინგლისური /t/ წარმოითქმის ენით, რომელიც ეხება ნუნის უკანა ნაწილს, ხოლო ესპანური /t/ წარმოითქმება ენის შეხებით კბილების უკანა მხარეზე.

ტრანსფერი გვხვდება ფონოლოგიური სისტემის სხვა ასპექტებშიც, მათ შორის მარცვლების სტრუქტურაშიც. დასაწყისში თანხმოვანთა ისეთი მიმდევრობა, როგორიცაა, მაგალითად /sk/ ინგლისურ school-ში, დაუშვებელია ესპანური მარცვლის სტრუქტურაში, როგორც ადრე აღვნიშნეთ. შესაძლოა, რომ ესპანურენოვანმა სიტყვა წარმოთქვას, როგორც ორი მარცვალი, /es-kul/, რათა მოარგოს ესპანურ მოდელს. პირიქით, ინგლისურენოვნებისათვის შესაძლოა რთული იყოს წარმოთქვას /ts/, რომელიც გავრცელებული მიმდევრობაა სიტყვების ბოლოს ინგლისურში (cats), როდესაც ის სიტყვის თავში გვხვდება, მაგალითად, გერმანულ სიტყვაში zehn „10.“ ინტონაცია ხშირად შეიცავს მნიშვნელობის მნიშვნელოვან ელემენტებს, რომლების გადმოცემაც აქვს განზრახული მოსაუბრეს და რომლებიც შეიძლება დაიკარგოს ან არაიდენტიფიცირებული დარჩეს სხვადასხვა ენაში. აგრეთვე, მახვილი, რომელიც იძლევა ინფორმაციას მეტყველების გრამატიკულ ერთეულებად დაყოფის შესახებ სიტყვებსა და ფრაზებში, შესაძლოა არასწორად იყოს აღქმული ან პროდუცირებული. ინგლისურენოვანი მოლაპარაკეებისათვის, რომლებიც მიჩვეულები არიან ხმოვნების რედუცირებას უმახვილო მარცვლებში, გაურკვეველ ნეიტრალურ თანხმოვნამდე, შესაძლოა პრობლემა იყოს ესპანურში უმახვილო მარცვლების გარჩევა hermano-

სა „ძმა“ და **hermana**-ში „და“. ისინი, ვისთვისაც ევროპული ენები პირველი ენაა, ხმის სიმძლავრეს შორის განსხვავებას იყენებენ, ძირითადად, წინადადების ან ფრაზის ინტონაციისათვის. მათთვის ძალიან ძნელია აღიქვან ან წარმოთქვან განმასხვავებელი ტონები, რომლებიც აუცილებელია ჩინურში ცალკეული სიტყვების გასარჩევად.

როგორც მე-3 თავში ვნახეთ, პირველი და მეორე ენების კონტრასტული ანალიზი ყოველთვის არ ითვალისწინებს შემსწავლელების ყველა შეცდომას, ხოლო ბევრი პრობლემა, რომლებიც ნავარაუდევია, საერთოდ არ გვხვდება. თუმცა, მიდგომა ყველაზე სანდოა მეორე ენის ფონოლოგიის ათვისების პროცესში პირველი ენის გავლენის შესახებ ვარაუდების გამოთქმისას და გამოსადეგია არამშობლიური აღქმითი მოდელების ასახსნელად (მაგ. არსებობს კონტრასტული მონახაზები ოცზე მეტი ენისათვის, რომლებიც გამოქვეყნებულია ინგლისურის მასწავლებლებისათვის; სვანი და სმიტი, 2001).

ფონემების, როგორც სიტყვათგანმასხვავებელ ნიშანთა „ნაკრების“, კონცეფცია (ჩომსკი და ჰალე, 1968) ასევე რელევანტურია იმ თვალსაზრისით, თუ რატომ აღიქმება მეორე ენის სამეტყველო ბგერები პირველი ენის კატეგორიების მიხედვით. ამ თვალსაზრისით, ენის ყოველი ფონემა შედგება განმასხვავებელ ნიშანთა „ნაკრებისაგან“, რომლებიც მას საგრძნობლად განასხვავებს სხვა ფონემებისაგან ამ ენაზე მოლაპარაკებისათვის. მახასიათებლების შესაძლო ნაკრები უნივერსალურია. ის მახასიათებლები, რომლებიც განასხვავებენ ფონემებს ნებისმიერ პირველ და მეორე ენაში, წარმოადგენს ქვესიმრავლებს. ზოგი ანალიტიკოსი ამტკიცებს, რომ ეს მახასიათებლები გავლენას აღქმაზე უფრო ახდენს, ვიდრე ფონემატურ სტრუქტურაზე (იხ. ბრაუნი, 2000).

კიდევ ერთი ასპექტი მეტყველების სეგმენტების აღქმასა და პროდუცირებაში, რომელმაც მნიშვნელოვანი ყურადღება დაიმსახურა, არის voice onset time (*VOT*), რომელიც დაკავშირებულია ფონემათა ზღვარზე მდებარეობასთან და თანხმობანთა შემართვისა და დამართვის თავისებურებებთან (სპირანტია, აფრიკატია თუ ხშულ-მსკდომი თანხმობანი...) ფონემათა ზღვარზე მდებარეობა მულტილინგვალისათვის ხშირად შეიცავს კომპრომისს *VOT* დონეზე პირველ და მეორე ენებს შორის. ეს პროცესი ხშირად არ არის მარტივი ტრანსფერი პირველიდან მეორე ენაში, არამედ აკუსტიკურ-ფონეტიკური სივრცის იმგვარი რეკონსტრუქცია, რომ იგი მოიცავდეს ორივე სისტემას. (ლეთერი და ჯეიმსი, 1996). ამის საწინააღმდეგოდ, კიდევ ერთი ეფექტი, რომელიც შენიშნულია, არის **გადაჭარბება**, როდესაც შემსწავლელები ზოგჯერ აკეთებენ განსხვავებების აქტივიზაციას პირველ და მეორე ენებს შორის. მაგალითად, ფლეგს (1980) შენიშნული აქვს, რომ ისინი, ვისთვისაც არაბული პირველი ენაა, უფრო გრძლად, მკვეთრი კონტრასტით წარმოთქვამენ ბგერას /p/ და /b/-ს შორის ინგლისურად (როგორც მეორე ენაზე) მეტყველებისას, ვიდრე ინგლისურის, როგორც პირველი ენის მოლაპარაკეები (მიუხედავად იმისა, რომ არაბულს არა აქვს მსგავსი /p-/b/ განსხვავება). გასი (1984) აღნიშნავს, რომ იტალიურენოვანი შემსწავლელები აკეთებენ ფონეტიკური კონტრასტის მაქსიმიზაციას იტალიურ /b/-სა და ინგლისურ /p/-ს შორის, როდესაც ინგლისურზე, როგორც მეორე ენაზე ლაპარაკობენ: „თავდაპირველად შემსწავლელები იდენტიფიკაციას აკეთებენ, რომ რაღაც აქვთ სასწავლი და შემდეგ ამუშავებენ დეტალებს, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში შეიცავს ახალი ელემენტებისა და კონტრასტების მახასიათებლების მაქსიმიზაციას“ (გასი, 1996:328). ინდივიდუალურ, სოციოლინგვისტურ და სოციოკულტურულ ფაქტორებს შესაძლოა ჰქონდეთ მნიშვნელოვანი გავლენა მეორე ენის ფონოლოგიაზე. ეს საკითხები განხილული იყო მე-4 და მე-5 თავებში.

სინტაქსი

ჩვენ მიერ შერჩეული თეორიული ლინგვისტიკის პერსპექტივის მიხედვით, მეორე ენის სინტაქსის ათვისება განხილული იყო მესამე თავში, როგორც ახალი კონსტრუქციული მოდელების, გენერაციული წესების, თანდაყოლილი პრინციპების განსხვავებული პარამეტრების ან კოლოლაციური შესაძლებლობებისა და აკრძალვების ათვისება. ნებისმიერი ანალიზისას პროცესი იწყება იმის ამოცნობით, რომ წინადადება არ არის მხოლოდ სიტყვების კომბინაცია და რომ ყოველ ენას აქვს სპეციფიკური შეზღუდვები და მოთხოვნები ელემენტების შესაძლო რიგსა და განაწილებაზე. კონტრასტული ანალიზი გვთავაზობს, რომ ველოდოთ პრობლემებსა და სირთულეებს - ან მათ არარსებობას - რომლებსაც შესაძლოა შევხვდეთ ახალი ენის ათვისების პროცესში.

პირველი ნაბიჯია იმის გააზრება, რომ ენის გარკვეული ასპექტები უნივერსალურია, თუმცა მათ გამოხატვაში შესაძლოა მნიშვნელოვანი განსხვავებები არსებობდეს. ყველა ენას აქვს სტრუქტურები აზრის გამოთქმის, შეკითხვების დასმისა და მტკიცება/უარყოფის გადმოსაცემად. ყველა ენაში წინადადებები შედგება სუბიექტისა და პრედიკატისაგან. პრედიკატი შედგება ზმნისაგან ან ზმნისა და ერთი ან ორი ობიექტისაგან, პლუს სხვა შესაძლო ფრაზებისაგან, რომლებიც გადმოსცემს დროს, ადგილს, სიხშირეს, მოქმედების წესს, მიზანს, წყაროს ან ამოცანას. თუმცა, ელემენტების მიმდევრობა და მიმდევრობაში მოქნილობის ხარისხი შესაძლოა რადიკალურად განსხვავდებოდეს. S გამოყენებულია სუბიექტისათვის, V - ზმნისათვის, ხოლო O - ობიექტისათვის. ლინგვისტები ენების კლასიფიკაციას აკეთებენ იმ ტიპური მიმდევრობის მიხედვით, რომლებშიც ეს კომპონენტები გვხვდება. მაგ.:

S V O ინგლისური, ჩინური, ფრანგული, რუსული

S O V იაპონური, თურქული, ირანული, ფინური

V S O ირლანდიური, უელსური, სამოანი, საპოტეკი

(გერმანული გამონაკლისია იმ თვალსაზრისით, რომ აქვს შერეული სისტემა, სიტყვათა რიგი SVO გვხვდება ჩვეულებრივ, ხოლო SOV - დაქვემდებარებულ წინადადებაში).

ეს მიმდევრობები სტატისტიკურად ყველაზე გავრცელებულია, თუმცა ენების უმრავლესობას შეუძლია შეცვალოს ეს ძირითადი მიმდევრობა გარკვეულ დონემდე სხვადასხვა მიზეზით: აქცენტის, ინფორმაციის სტრუქტურის ან სტილის გამო. ზოგი ენა, მაგალითად ინგლისური და იაპონური, საკმაოდ ხისტია მიმდევრობაში ვარიაციის თვალსაზრისით. რაც შეეხება რუსულსა და ლათინურს, ისინი უკიდურესად მოქნილები არიან. ინგლისურში, მაგალითად, SVO მიმდევრობა ხშირად არსებითია სუბიექტისა და ობიექტის გასარჩევად. წინადადებაში - **William hit Peter** - ჩვენ სიტყვათა რიგის მიხედვით ვიცით, რომ უილიამი ამ მოქმედების ინიციატორია, ხოლო პიტერი - დაზარალებული. თუ მიმდევრობას შევბრუნებთ - **Peter hit William** - ჩვენ საწინააღმდეგო დასკვნას გამოვიტანთ. ისეთ ენებში, როგორცაა, მაგალითად, რუსული და გერმანული, ბრუნვის ნიშნები სახელებთან ან არტიკლი მიუთითებს სუბიექტისა და ობიექტის ფუნქციის შესახებ, ამდენად, ნებისმიერი მიმდევრობა შესაძლებელია, რადგან ინფორმაცია მაინც აშკარა (გასაგები) იქნება (ამ შემთხვევაში მორფოლოგიისა და სინტაქსის ურთიერთკავშირს აქვს ადგილი).

ინგლისური, რომელზეც ათასი წლის წინ ლაპარაკობდნენ (ძველი ინგლისური), რუსულისა და ლათინურის მსგავსი იყო, როგორც ამას ეს წინადადება აჩვენებს: **Se cyning seah ðone bisceop** (The king saw the bishop - მეფემ ნახა ეპისკოპოსი). რადგან განსაზღვრული არტიკლი (se vs ð one)

იდენტიფიკაციას უკეთებს, სახელი სუბიექტია (ნომინატიური ბრუნვა) და ობიექტი (აკუზატიური ბრუნვა), მიმდევრობა შესაძლოა შეიცვალოს ძირითადი მნიშვნელობის შეცვლის გარეშე:

ðone bisceop seah se cyning.
Se cyning ðone bisceop seah.
ðone bisceop se cyning seah.

თანამედროვე ინგლისურს დაკარგული აქვს ეს მოქნილობა, რადგან the-ს ინვარიანტული ფორმა აღარ ასახავს სახელის ფუნქციას წინადადებაში.

თუმცა, გაითვალისწინეთ, რომ სიტყვათა რიგი ძველ ინგლისურში არ იყო აბსოლუტურად თავისუფალი, რადგან არტიკლის გადანაცვლება სახელთან არ შეიძლება. ამდენად, ჩვენ ვერ ვიტყვიტ

***King the saw bishop the.**

ამ სიტყვების მიმდევრობის გადანაცვლებაც არ შეიძლება. ასე რომ, თვით ყველაზე მოქნილ ენებშიც კი ელემენტების მიმდევრობა შემადგენელ ფრაზებში შესაძლოა საკმაოდ ხისტი იყოს:

ინგლისური	იაპონური
In Tokyo	Tokyo de
*Tokyo in	*de Tokyo

ინგლისურ ენაზე მოლაპარაკეები განარჩევენ გრამატიკული სქესისა და რიცხვის ცნებებს, რაც განსაზღვრავს ნაცვალსახელების არჩევანს და სახელი მარკირებული უნდა იყოს, როგორც მხოლობითი თუ მრავლობითი:

მხოლობითი		მრავლობითი	
the boy	he/him	the boys	they/them
the girl	she/her	the girls	
the tree	it/it	the trees	

გერმანულში, როგორც ეს ადრე ინგლისურში იყო, არტიკლის ფორმა უნდა ეთანხმებოდეს სახელს სქესსა და რიცხვში და, დამატებით, შესაძლოა აღნიშნავდეს იმასაც, სახელური ფრაზა გამოყენებულია როგორც სუბიექტი, ობიექტი თუ განსაზღვრება (გენეტივი):

მხოლობითი	მრავლობითი
der Arm ‘the arm’	die Arme ‘the arms’
die Reise ‘the trip’	die Reisen ‘the trips’
das Kind ‘the child’	die Kinder ‘the children

ინგლისურენოვნებს, სავარაუდოდ, სირთულეები ექმნებათ ამასთან დაკავშირებით (რადაც, რასაც ჩვენი ენობრივი წინაპრები თავისთავად ნაგულისხმევად მიიჩნევდნენ!), როდესაც გერმანულენოვნები, რომლებიც სწავლობენ ინგლისურს, ბევრად იოლ ამოცანებს ხვდებიან,

რადგან მათ მარტივად შეუძლიათ იგნორირება გაუკეთონ არტიკლის შეთანხმების საჭიროებას. რუსულ, ჩინურ და იაპონურენოვნიდან, მეორე მხრივ, ძალიან რთული იქნება ამ გამარტივებულ the-ში დაოსტატება, რადგან მათ არ გააჩნიათ ზუსტი ეკვივალენტი.

ინგლისურენოვნებმა რომანული ენების (მაგალითად, ესპანურის) ათვისებისას უნდა ისწავლონ ყველა სახელის კატეგორიზება ორ სქესად ისე, რომ არ დაიბნენ მათი შეცდომაში შემყვანი დასახელებებით, „მამრობითით“ და „მდედრობითით“, ისეთი არტიკლების შერჩევასა, რომლებიც ეთანხმება სახელს სქესსა და რიცხვში და ასევე შეთანხმება ზედსართავებთან (და ამ ზედსართავების მოთავსება სიტყვის შემდეგ და არა მის წინ):

მამრობითი	მდედრობითი
<i>El</i> edificio blanco	<i>La</i> casa blanca
<i>Los</i> edificios blancos	<i>Las</i> casas blancas

ესპანურენოვნები მრავლობითი რიცხვის წარმოებისას ნაკლებ პრობლემებს აწყდებიან:

the white building	the white house
the white buildings	the white houses

სამაგიეროდ, მათ უნდა ისწავლონ, როდის გამოიყენონ განსაზღვრული არტიკლი:

****I always enjoy the rap music.***

ჩინურენოვნებისა და უმრავლეს აზიურ ენაზე მოლაპარაკეთათვის მრავლობითის აღნიშვნა სახელებში გამოწვევა იქნება, რადგან ეს მათ ენებში არ გვხვდება, ისევე როგორც არ გვხვდება განსხვავება სქესის მიხედვით (გარდა წერისას ხელოვნურად არსებული ფორმებისა) ან სუბიექტისა და ობიექტის ფუნქცია ნაცვალსახელებში:

ინგლისური	ჩინური
he/him	ta
she/her	ta
it/it	ta

ინგლისურენოვნებს, მეორე მხრივ, მართალია, იოლი ეჩვენებათ ჩინური ნაცვალსახელების ათვისება, მაგრამ მოუწევთ იმის სწავლაც, რომ ისინი, როგორც წესი, არ გამოიყენებიან... ასევე, მოუწევთ ათვისონ სქესის სრულიად განსხვავებული სისტემა, რომელიც დამყარებულია საგნების ფორმაზე, მაგ:

ინგლისური	ჩინური	
a book	yiben shu	საგნების ნაკრები
a table	yizhang zhuozi	ბრტყელი საგანი
a pen	yizhi bi	გრძელი, თხელი საგანი

კიდევ ერთი განსხვავება ინგლისურსა და სხვა ენებს შორის: არის თუ არა სიტყვების გადანაცვლება საჭირო წინადადებაში **ღიახ/არა** პასუხის მქონე და **WH** (როდის? სად? ვინ? რატომ? როგორ, რა?) კითხვების ფორმირებისათვის? როგორ იწარმოება ვნებითი? როგორ არის უარყოფა მარკირებული (საჭიროა თუ არა „ორმაგი უარყოფა“, როგორც ეს რომანულ ენებშია)? როგორ აღინიშნება დრო და სივრცე ზმნურ სისტემაში?

ეს მხოლოდ რამდენიმე მაგალითია გრამატიკული საკითხებისა, რომლებთან შეხვედრაც პირველ ენაზე მოლაპარაკებებს მეორე ენის ათვისებისას უხდებათ მხოლოდ მარტივი წინადადების ფარგლებში, თუმცა, აკადემიური კომპეტენცია მოითხოვს გაცილებით გრძელი და უფრო რთული წინადადებების დამუშავებას, ვიდრე ინტერპერსონალური კომპეტენცია. აკადემიური წინადადებები ხშირად გრამატიკულად რთულია, მოიცავს სხვადასხვა ტიპის დაქვემდებარებას. გარდა ამისა, პასიური კონსტრუქციებია გამოყენებული იმისათვის, რომ წინა პლანზე წამოიწიოს ობიექტმა და შედეგებმა და უკანა პლანზე გადაინაცვლოს მოქმედების აგენტმა (ან გამოტოვოს მთლიანად, როგორც ეს აწმყო პასივის შემცველ წინადადებაშია). აკადემიურ დისკურსში სპეციფიკური შინაარსის მიწოდების ზოგადი საჭიროება აისახება ლინგვისტურ ექსპანსიასა (გაფართოება) და განვითარებაში, რაც მოიცავს (მაგალითად, ბევრ ევროპულ ენაში) პრეპოზიციური ფრაზების გამოყენებას რელატიური კლაუზის სახელების ცვლილებებისათვის. აკადემიური ნაწერების იმპერსონალური ხასიათი (განსაკუთრებით ევროპულ ენებში) განაპირობებს უფრო აბსტრაქტული გამონათქვამების გამოყენებას, რომლებიც ხაზს უსვამენ მდგომარეობას და არა ქმედებას.

ერთი გზა ინგლისურში ამის მისაღწევად არის ნომინალიზაციის გამოყენება, რომლის შედეგადაც მთელი წინადადება ტრანსფორმირდება **ვილერად** სახელური ფრაზის პოზიციაში.

Edison invented the phonograph.	= => Edison's invention of the phonograph
Caesar conquered Gaul.	= => Caesar's conquest of Gaul
I analyzed the report.	= => My analysis of the report
Someone constructed the Sphinx.	= => The construction of the Sphinx
Bacteria exist in the mouth.	= => The existence of bacteria in the mouth
The war was widely opposed.	= => Wide opposition to the war

პროცესი საშუალებას იძლევა, რამდენიმე მარტივი წინადადება გაერთიანდეს ერთ წინადადებად და ზრდის გადაცემული ინფორმაციის სიმჭიდროვეს. მაგალითად:

Scientists were working in a laboratory.
The laboratory was in Chicago.
Scientists discovered something.
Bacteria exist in the mouth.
This is what they discovered.
Someone reported this event last month
= => The discovery of the existence of bacteria in the mouth by scientists in a laboratory in Chicago was reported last month.

ამ შემთხვევაში ექვსი წინადადებაა კონდენსირებული ერთში, 30 სიტყვა შემცირებულია 21-მდე, თუმცა ეს ხდება მიღებული წინადადების სინტაქსური სირთულის ზრდისა და აბსტრაქტული სახელების - **discovery** და **existence** - ხარჯზე, რომლებსაც, შესაძლოა, ნაკლებად იცნობდეს ზოგი მკითხველი და არ იცოდეს, როგორ დაამუშაოს სხვა სიტყვების კავშირი მათთან და ვერ აცნობიერებდეს, რომ რთული წინადადება შეიძლება დაიშალოს (უკუპროცესი მოხდეს) უფრო მარტივ წინადადებად.

ამის საპირისპიროდ, გრამატიკული სტრუქტურები, რომლებიც გამოყენებულია ინტერპერსონალური ფუნქციით, ჩვეულებრივ, უფრო მოკლე, მარტივი წინადადებებია. ხშირად ისინი დასრულებული წინადადებებიც კი არ არის. ასე მაგალითად: **OK, Right** და **Me too**. გავრცელებულია შემოკლებული ფორმები - **I'm, it's** და **don't**, ხოლო დირექტივები წინადადების ყველაზე გავრცელებული სახეა. აფექტური, ემოციური მიზნებისათვის გამოყენებული ენა ხშირად მოლაპარაკის შეხედულების გადმოცემის ფუნქციას ასრულებს და არა რეფერენციული ინფორმაციისა. ეს ფუნქციური განსხვავება განაპირობებს ისეთი ზმნური კონსტრუქციების გამოყენების მაღალ სიხშირეს, როგორებიცაა: **is going to, is supposed to, needs to, and wants to** (შეიბმენი, 2002). ასევე, ხშირად გამოიყენება ზმნები **know, think, and say** (იხ. ცხრილი 6.3).

რადგან ინტერპერსონალური კომუნიკაციისათვის დამახასიათებელი მრავალი გრამატიკული სტრუქტურა განსხვავდება წერილობით აკადემიურ ტექსტებში გამოყენებულთაგან, ამიტომ ყოველდღიური ინტერაქციული მიზნებისათვის საჭირო ენის თავისუფლად ფლობა არ იძლევა გარანტიას, რომ შემსწავლელი ათვისებს სინტაქსურ ცოდნას, რომელსაც აკადემიური კომპეტენცია მოითხოვს. არც აკადემიური ნაწერების ფორმალური, რთული სტრუქტურები არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ შემსწავლელი შეძლებს სწორი ფორმით მიიღოს მონაწილეობა არაფორმალურ საუბრებში, რომელთათვისაც დამახასიათებელია ფრაგმენტული წინადადებები და შემოკლებები, აზრების სწრაფად გაცვლა და „ყოველდღიური“ ლექსიკა. ძირითადი საერთო სტრუქტურების მიღმა, სინტაქსური ცოდნა თითოეული ამ სფეროსათვის მოითხოვს ვრცელ შენატანს, რომელიც დამახასიათებელია მათი გამოყენების კონტექსტისათვის.

არავერბალური სტრუქტურები

არავერბალურ სტრუქტურებს, ისევე, როგორც ლინგვისტურს, საკუთარი წვლილი შეაქვს ენობრივი მნიშვნელობის გადმოცემაში, როდესაც მოსაუბრე და/ან მსმენელები ერთმანეთს ხედავენ, ეს იქნება პირისპირ კომუნიკაცია თუ ელექტრონული გამოსახულება. ამაში შედის: სახის გამომეტყველება, მზერა, ჟესტები, სხეულის პოზიცია და სივრცეში ორიენტაცია ანუ პროქსემიკა (მაგ. ფიზიკური დისტანცია სხვებისაგან). ზოგიერთ მათგანს უნივერსალური მნიშვნელობა აქვს და, ზოგადად, არ განსხვავდება პირველ და მეორე ენებში, თუმცა ზოგი წარმოადგენს პირობით სიმბოლოს და სხვადასხვა ენასა და კულტურაში სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს. კომუნიკაციაში მათ ფუნქციას ათწლეულების განმავლობაში სწავლობდნენ ფილოსოფოსები, ფსიქოლოგები და ანთროპოლოგები, ხოლო მეორე ენის ათვისების სპეციალისტთა სერიოზული ყურადღება მხოლოდ უკანასკნელ წლებში დაიძახებოდა. გამოკვლევების უდიდესი ნაწილი ეხება ჟესტების არსებობასა და მათ როლს (მაგ. გულბერგი, Gullberg, 2006; მაკკაფერტი; McCafferty, 2008 ; მაკკაფერტი და სტემი, McCafferty and Stam, 2008).

ჟესტები უფრო ხშირად გვხვდება მოზრდილებში, მეორე ენაზე კომუნიკაციისას, ვიდრე პირველ ენაზე კომუნიკაციის პროცესში. მე უკვე წარმოვადგინე მაგალითი, თუ რა როლს თამაშობენ ისინი შინაარსის გადასაცემად, მაშინაც კი, როდესაც მოლაპარაკეებს საერთო ენა არა

აქვთ. ამავე საკომპენსაციო ფუნქციის გამოყენება გრძელდება, როდესაც შემსწავლელებმა არ იციან, როგორ გადმოსცენ ვერბალურად კონცეფტი. მათ იყენებენ მასწავლებლები და ადამიანები, რომლებიც მეორე ენაზე თავისუფლად ლაპარაკობენ, რათა შინაარსის შესახებ მეტი სიგნალი მიაწოდონ, როდესაც ისინი მიმართავენ მეორე ენის ცუდად მცოდნე შემსწავლელებს. გარდა ამისა, მასწავლებლები ხშირად იყენებენ ჟესტებს, რათა სტუდენტებს ყურადღება გაამახვილებინონ გაკვეთილის მნიშვნელოვან ასპექტზე ან ინფორმაციაზე. ბოლოდროინდელ კვლევებში გამოთქმულია ვარაუდი, რომ შემსწავლელთა მიერ ჟესტების გამოყენებამ შესაძლოა დადებითი გავლენა იქონიოს ახალი სიტყვების დამახსოვრებაზე (მაკედონია, მიულერი და ფრიედერიცი).

ჩვენ მიერ არავერბალური ქცევების გამოყენება კომუნიკაციისას უმრავლეს შემთხვევაში გაუცნობიერებელია და, ამდენად, ჩვენი კონტროლის მიღმაა, თუმცა მათი გაცნობიერება კვლევისა და სწავლების ერთ-ერთი პოტენციური შედეგია. ამის გაკეთება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როდესაც მათ აქვთ სპეციფიკური ენობრივი და კულტურული მნიშვნელობა, რამაც, შესაძლოა, გავლენა მოახდინოს შინაარსისა და მიზნის არასწორ გაგებაზე. ჰელს (1959) წარმოდგენილი აქვს კლასიკური და ძალიან საინტერესო დისკუსია კულტურულ გაუგებრობებზე, რომლებიც გამოწვეულია არავერბალური კომუნიკაციის განსხვავებული ტიპებით.

აქამდე მეორე ენის ათვისებაში ამ სტრუქტურების შესახებ მკვლევართა ყურადღება ძირითადად მიმართული იყო იმისკენ, თუ რა უნდა შეესწავლა მეორე ენის შემსწავლელს ამ მიმართულებით. თუ როგორ ისწავლება არავერბალური სტრუქტურები, დამოკიდებულია მეორე ენის ბუნებრივად მატარებელთა ინტერაქციასა და უკუკავშირზე მეორე ენის გარემოში და, შეიძლება, არ იყოს მისაწვდომი და, ალბათ, არც საჭირო, უცხო ენის კონტექსტში. რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული მეორე ენის არავერბალური სტრუქტურების პროდუცირებისას, როგორც ჩანს, დამოკიდებულია პიროვნებასა და კონკრეტულ პირად ფაქტორებზე, ისევე როგორც სასწავლო კონტექსტსა და მიდრეკილებაზე, თუმცა ამის მტკიცებულება ჯერ კიდევ ეპიზოდურია.

დისკურსი

ლინგვისტური ელემენტები დისკურსის დონეზე ფუნქციონირებენ ერთი წინადადების საზღვრებს მიღმა. მიკროსტრუქტურული დისკურსის დონეზე, ეს შეიცავს მიმდევრობის აღმნიშვნელ ინდიკატორებს, ლოგიკურ მაკავშირებლებსა და სხვა საშუალებებს კოჰეზიის (ერთიანობის) შესაქმნელად. მაკროსტრუქტურულ დისკურსულ დონეზე ჩვენ გადავდივართ ლინგვისტური ელემენტებიდან კონკრეტული ჟანრისა და ინტერაქციული სტრატეგიებისათვის დამახასიათებელი ორგანიზაციული მახასიათებლების ცოდნამდე. როგორც მიკროსტრუქტურული, ისე მაკროსტრუქტურული დონე მგრძობიარეა ენობრივი ფორმებისა და იმ კომუნიკაციურ სიტუაციას შორის ურთიერთდამოკიდებულების მიმართ, რომლის ფარგლებშიც ისინი გამოიყენება და მოითხოვს ლინგვისტური ცოდნის მნიშვნელოვან კავშირს შინაარსთან, კულტურასა და კონტექსტთან.

მიმდევრობის აღმნიშვნელი ინდიკატორები ლინგვისტური ელემენტებია, რომლებიც აკავშირებს ფრაზებს, კლაუზებს ან წერილობითი ან ზეპირი ტექსტების უფრო გრძელ ნაწილებს იმის მინიშნებით, თუ რა მიმდევრობითაც ხდება მოქმედებები. ინგლისურში ეს შეიძლება იყოს მიმდევრების ან პაუზების გამოყენებით გადმოცემული, როგორც ეს ქვემოთ მოყვანილ მაგალითშია:

First, we will consider an overall characterization of communicative competence. Then, we will distinguish between knowledge that is required for academic versus interpersonal functions. Next, we will categorize and prioritize areas of knowledge according to traditional levels of language. Finally, we will explore aspects of communicative competence in relation to activity type.

დროითი მიმდევრობის აღმნიშვნელი კიდევ ერთი გავრცელებული ინდიკატორი ინგლისურში არის **before– after** და **yesterday–today–tomorrow**. ურთიერთანმხვედრი ელემენტები მიუთითებს სივრცულ მიმდევრობას და შესაძლოა გამოყენებული იყოს ჩამონათვალში პუნქტების გასამიჯნად (ხშირად პრიორიტეტულობის ან მნიშვნელობის მიხედვით).

ლოგიკური მაკავშირებლები გვხვდება კლაუზებს ან სხვა გრამატიკულ ელემენტებს შორის და მიუთითებს მათ შორის ისეთ ურთიერთდამოკიდებულებას, როგორცაა მიზეზი-შედეგი (მაგ. because; as a result; consequently); კონტრასტი (მაგ. however; on the other hand) და ინფორმაციის დამატება (furthermore; moreover). წერილობითი აკადემიური ინგლისური უპირატესობას ანიჭებს მაკავშირებლების ცხად ვერბალურ გამოხატვას, თუმცა ბევრი სხვა ენა (მაგალითად, ჩინური და კორეული) უპირატესობას ანიჭებს, რომ ამგვარი ურთიერთდამოკიდებულება გადმოსცეს კლაუზების შეპირისპირებით და არა ლინგვისტური ელემენტების დამატებით. ცხადი ლოგიკური მაკავშირებლების გამოყენება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, ერთ-ერთი ასპექტია, რომელიც ბევრი შემსწავლელისათვის პრობლემას წარმოადგენს.

კოჰეზიური მექანიზმები დისკურსის ერთ ელემენტს აკავშირებს მეორესთან და აერთიანებს მათ ერთ მთლიან ტექსტად. ისინი შეიცავს მიმდევრობის აღმნიშვნელ ბევრ ინდიკატორსა და ლოგიკურ მაკავშირებლებს, რომლებიც ზემოთაა ჩამოთვლილი და, აგრეთვე, ისეთ კავშირებს, როგორებიცაა ნაცვალსახელები და ლექსიკური კავშირები, სუბსტიტუცია და ელიფსისი. ინგლისურში ყველაზე ხშირად გამოყენებული საშუალებები აღწერილი აქვთ ჰალიდეისა და ჰასანს (1976). ისინი მოცემულია 6.6 ცხრილში:

ცხრილი 6.6 კოჰეზიის ტიპები ინგლისურში	
საშუალებები:	
ნაცვალსახელები	he, they
ჩვენებითი ნაცვალსახელები; არტიკლები	this, the
შედარების აღმნიშვნელი სიტყვები	same, other
სუბსტიტუცია	
სახელური სუბსტიტუცია	one, all
ზმნური სუბსტიტუცია	do, likewise
კლაუზალური სუბსტიტუცია	So
ელიფსისი	
სახელური ელიფსისი	გამოტოვება მომდევნო ხსენებისას
ზმნური ელიფსისი	
კლაუზალური ელიფსისი	
კავშირი	
დამატებითი	and, as well as
მაპირისპირებელი	yet, but, however
კაუზალური/მაქვემდებარებელი	so, it follows

დროის	then, in the end
განგრძობადი	of course, anyway
ინტონაცია	
ლექსიკური	
იგივე ერთეული	mushroom–mushroom
სინონიმი ან მსგავსი სიტყვა	the ascent–the climb
შინაარსობრივად მეტის მომცველი	a new Jaguar–the car
„ზოგადი“ ნივთი/ერთეული	the rafters–those things
კოლოკაცია	boy–girl, north–south

ზოგიერთი ეს საშუალება მოცემულია შემდეგ აზვაცებში:

Students who acquire second languages do so (1) in many social contexts. For example, they(2) may learn L2s(3) in formal classrooms, or [] (4) in informal interaction with native speakers. Language learners(5) may profit from either setting (6) , but (7) of course (8) not all (9) will have equal success. In the end (10) , motivation as well as (11) aptitude and(12) opportunity is a critical variable (13).

- 1 სუბსტიტუცია **acquire second languages**-ისა.
- 2 ნაცვალსახელური მითითება **for students who acquire second languages**-ისა.
- 3 სინონიმი **acquire second languages**-ისა.
- 4 ელიფსისი **they may learn L2s**-ისა.
- 5 სინონიმი **students who acquire second languages**-ისა.
- 6 სუბსტიტუცია **formal classrooms and informal interaction**-ისა და ა.შ.

ორივე - აკადემიური და ინტერპერსონალური სფეროები მოიცავს პირობით კატეგორიებსა და დისკურსის ტიპებს, რომლებსაც ჟანრი ეწოდება. სხვადასხვა ჟანრისათვის, ჩვეულებრივ, დამახასიათებელია განსხვავებული ფუნქციები ენობრივი კოლექტივის ფარგლებში. ის მოიცავს მონაწილეთა სხვადასხვა სახეს (მოლაპარაკებს/წერილობითი ტექსტის ავტორებს და მსმენელებს), სხვადასხვა თემას და მოითხოვს განსხვავებულ ენობრივ სტილსა და ორგანიზებას. აკადემიური ჟანრი მოიცავს სამეცნიერო სტატიებს, ლექციებსა და წიგნების მიმოხილვას; ინტერპერსონალური ჟანრები გულისხმობს საუბრებს, მომსახურების თხოვნას (მაგ. კერძის შეკვეთას რესტორანში) და წერილებს. ჟანრები დისკურსის „პირობითი“ კატეგორიებია იმ თვალსაზრისით, რომ მათ ბუნებასა და კანონზომიერებებს იზიარებენ ენობრივი კოლექტივის წევრები, როგორც კომუნიკაციური კომპეტენციის კულტურული კომპონენტის ნაწილს.

როდესაც მეორე ენის შემსწავლელებს ენობრივ კოლექტივთან შეერთების სურვილი აქვთ, ხშირად უხდებათ რელევანტური ჟანრისათვის ახალი ორგანიზაციული მახასიათებლებისა და ლინგვისტური ელემენტების შესწავლა. მაგალითად, ინგლისურ ენაზე დაწერილი სამეცნიერო კვლევებში გვხვდება შემდეგი მიმდევრობა (იხ. სვოლესი, 1990):

- (1) საკვლევი პრობლემის დასმა და მისი პოტენციური მნიშვნელობა;
- (2) კვლევის სპეციფიკური საკითხები და ჰიპოთეზები;
- (3) საკითხთან დაკავშირებული კვლევების მიმოხილვა;
- (4) მონაცემების აღწერა და ანალიზი;
- (5) კვლევის შედეგების წარმოდგენა;
- (6) შედეგების განხილვა;
- (7) დასკვნა (ხშირად შეიცავს მომავალი კვლევის საზღვრებსა და შეთავაზებებს).

დისციპლინების მიხედვით გვხვდება განსხვავება მოდელებში/სტრუქტურებში (მაგ. აკადემიური ნაშრომი ფიზიკური მეცნიერებების სფეროს მიეკუთვნება, სოციალურს თუ

ჰუმანიტარულს), თუმცა ინგლისურენოვანი ნებისმიერი სფეროს მკვლევრისათვის უცნაური იქნება, თუ ნაშრომში შედეგები მონაცემების ანალიზის წინ იქნება წარმოდგენილი. აგრეთვე, ნაშრომი, რომელიც ორგანიზაციული თვალსაზრისით მნიშვნელოვნად იქნება განსხვავებული დარგში მიღებული შეთანხმებებისაგან, ვერ შეასრულებს აკადემიური ნაშრომის მოთხოვნებს სრულყოფილად და არ გამოქვეყნდება პროფესიულ ჟურნალში. აკადემიური ჟანრის ორგანიზაციულ მოდელებში კულტურული განსხვავებულობის ნიმუშია, როდესაც ჩინელი მკვლევრები როგორც ჩინურ, ისე ინგლისურ ენაზე შესრულებულ ნაშრომებში საკითხთან დაკავშირებულ სამეცნიერო ლიტერატურას არ მიმოიხილავენ (ტილორი და ჩენი, 1991).

კონტრასტული რიტორიკა კვლევის სფეროა, რომელიც ერთმანეთს ადარებს ჟანრისათვის დამახასიათებელ კონვენციებს სხვადასხვა ენასა და კულტურაში და რომლის ძირითადი მიზანია, წინასწარ განსაზღვროს და ახსნას პრობლემები მეორე ენის აკადემიურ და პროფესიულ წერაში (იხ. კონორი, 1996).

კონვენციური მახასიათებლების მაგალითები, რომლებიც მეორე ენის შემსწავლელებმა უნდა აითვისონ ინტერაქციული ჟანრებისათვის, მოიცავს თავაზიანობისა და რიგითობის სტრატეგიებს საუბრის პროცესში. თავაზიანობის რამდენიმე ზოგადი (და, ალბათ, უნივერსალური) წესი - „ძალა არ დაატანო“ და „დაეხმარე სხვა ადამიანს, შეინარჩუნოს რეპუტაცია“ - წარმოდგენილია ტრაუგოტსა და პრატთან (1980). თუმცა, მსგავსი კომუნიკაციური ქმედება შესაძლოა სხვადასხვა კულტურაში სხვადასხვანაირად იყოს გაგებული. თვისობრივად ერთი და იგივე ქმედება ერთ გარემოში შესაძლოა აღქმული იყოს მეგობრულად, ხოლო მეორეში - უხეშად (მაგალითად, რიგითი ნაცნობისათვის შეკითხვის დასმა მისი პოლიტიკური ან რელიგიური შეხედულების შესახებ, ან ჰყავს თუ არა შვილები). საუბარში რიგითობის დაცვა ზოგ კულტურაში შეიცავს საუბრის შეწყვეტას, დამთხვევას, ერთდროულად საუბარს; ზოგი კულტურა მოითხოვს რამდენიმეწუთიან სიჩუმეს, სანამ სხვა ადამიანი საუბარს დაიწყებს, სხვა შემთხვევაში ეს უხეშობად ან აგრესიულობად აღიქმება.

თავაზიანობისა და რიგითობის წესების ტრანსფერმა პირველი ენიდან მეორეში, ასეთი განსხვავებების არსებობის შემთხვევებში, შესაძლოა, ხელი არ შეუშალოს გზავნილების შინაარსის გამოხატვასა და ინტერპრეტაციას, მაგრამ შესაძლოა გამოიწვიოს მოლაპარაკის მიზნისა და გზავნილის ტონის არასწორად გაგება. ინტერაქციული ჟანრების შედარებითი კვლევა ინტერკულტურული კომუნიკაციის სფეროში (იხ. მაგ. სკოლონი და სკოლონი, 2001).

მეორე ენის დისკურსის ელემენტების სწორად გამოყენების უნარის განვითარება არ განსხვავდება ინტერენის (შუალედური ენის) ინტერენის სხვა ელემენტების განვითარებისაგან. ის მიმდინარეობს თანდათანობით და სისტემატურად. ამის გამო პროდუცირებისას ბევრი შეცდომა შეიძლება იყოს გამოწვეული პირველი ენის ცოდნის მეორე ენაში ტრანსფერის ან მეორე ენის განმავითარებელი მოდელების ფარგლებში (იხ. მაგ. ელისი, 1997). ისევე, როგორც სხვა ელემენტების შემთხვევაში, ენის თავისუფლად ფლობის ხარისხს მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს მიღებული შენატანის ხასიათი და რაოდენობა. აკადემიური დისკურსის კომპეტენციის განვითარება მოითხოვს დიდი რაოდენობით აკადემიური ტექსტების კითხვასა და მოსმენას. სასარგებლოა წერილობით ტექსტებზე მიღებული უკუკავშირი. ინტერპერსონალური დისკურსის კომპეტენციის განვითარება მოითხოვს სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობას, შენატანსა და უკუკავშირს, რომლებიც მის წარმოქმნას უწყობს ხელს.

რეცეფციული აქტივობები

კითხვისა და მოსმენის „რეცეფციულ“ („პროდუცირების“ საწინააღმდეგო) აქტივობებად სახელდება არ ნიშნავს, რომ შემსწავლელები მათ პასიურად და ძალისხმევის გარეშე ახორციელებენ. შემსწავლელებმა აქტიური მონაწილეობა უნდა მიიღონ მეორე ენის შენატანიდან აზრის ჩამოყალიბებაში ან იმის განსაზღვრაში, რომ ნაწერი ქალაქში მოცემული ნიშნებია და მეტყველება კი ხმის ნაკადი, რომელსაც ადამიანები პირის საშუალებით გამოსცემენ. მე-5 თავში ჩვენ ვნახეთ მაგალითი, როდესაც ბავშვებმა და ზრდასრულებმა სხვა ენაზე თითო სიტყვაც კი ვერ ისწავლეს, მაშინაც კი, როდესაც მათ ამის კარგი შესაძლებლობა ჰქონდათ, მაგრამ არ ჰქონდათ მოტივაცია და საჭიროება. მეორე ენის ათვისებისას წარმატება მოითხოვს აქტიურ ჩრთულობას.

წერილობითი ან ზეპირი ენის ათვისება მოიცავს როგორც ზემოდან ქვემოთ, ისე ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესს. ქვემოდან ზემოთ დამუშავებისას საჭიროა ენის სისტემის წინასწარი ცოდნა (მაგ. ლექსიკა, მორფოლოგია, ფონოლოგია, სინტაქსი, არავერბალური სტრუქტურები და დისკურსის სტრუქტურები) და ფიზიკური სიგნალების ინტერპრეტირება (გრაფიკულისა და აუდიტორულის). ლექსიკის ცოდნა საჭიროა სიტყვების ამოსაცნობად და მათი მნიშვნელობის გასაგებად; მორფოლოგიის ცოდნა საჭიროა რთული ლექსიკური ელემენტების გასაგებად, ისევე როგორც იმ გრამატიკული მნიშვნელობის მისაღებად, რომელსაც ფლექსიური ელემენტები გადმოსცემენ; ფონოლოგიის ცოდნა წარმოთქმული სიტყვის ამოსაცნობად, მეტყველების დასაწევრებლად გრამატიკულ ერთეულებად და წერილობითი სიმბოლოების მათ ზეპირ (სამეტყველო) ფორმებთან დასაკავშირებლად; სინტაქსის ცოდნა საჭიროა იმის ამოსაცნობად, თუ როგორ უკავშირდება სიტყვები ერთმანეთს და როგორ ქმნიან ისინი ფრაზებსა და წინადადებებს; არავერბალური სტრუქტურების ცოდნა აუცილებელია სახის გამომეტყველების, შესტებისა და მეტყველების სხვა არახმოვანი ელემენტების გასაგებად; დისკურსის ცოდნა საჭიროა მეტყველების ისეთი უბნების გასაგებად, რომლებიც ერთ წინადადებაზე მეტს შეიცავს.

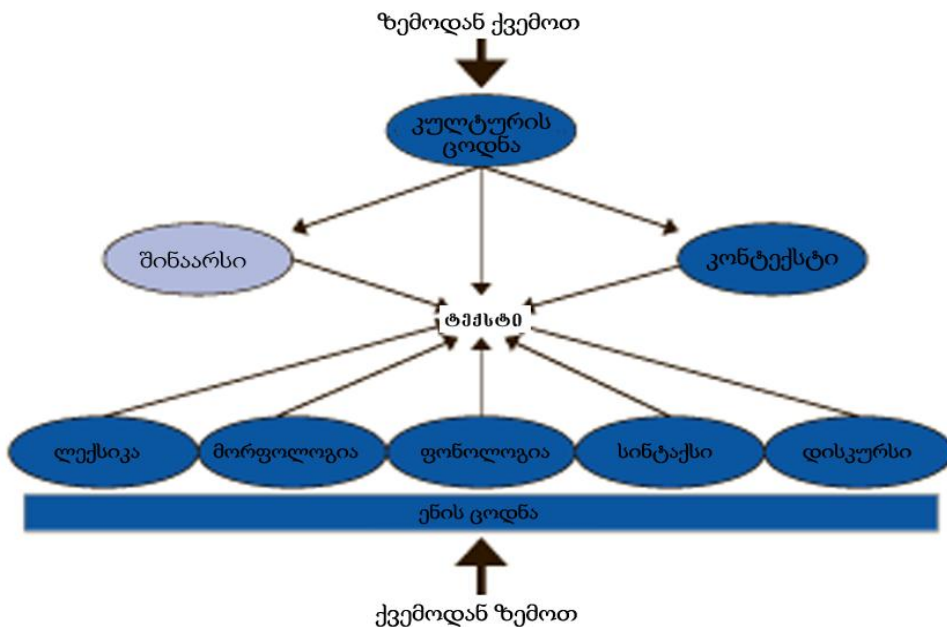
ჩვენ, ზოგადად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ საკმარისი წინასწარი ლინგვისტური ცოდნა - შესაძლოა, ლექსიკის გარდა - ავტომატურად (და გაუცნობიერებლად) ხელმისაწვდომია პირველ ენაზე მოლაპარაკეებისა და მეორე ენის კარგად მცოდნეთათვის, რათა მათ გაიგონ აზრი, თუმცა მეორე ენის შემსწავლელებს ხშირად არასაკმარისი ენობრივი ცოდნა აქვთ ზეპირი ან წერილობითი ინფორმაციის გასაგებად. სწავლის ადრეულ ეტაპზე **ქვემოდან ზემოთ** დამუშავების პროცესი შეზღუდულია გარკვეული რაოდენობის უკვე შესწავლილი სიტყვების ან სიტყვათა კომბინაციების ვიზუალურ ან აუდიტორულ ამოცნობამდე და მარტივ გრამატიკულ კონსტრუქციებამდე. როდესაც მეორე ენაზე ინფორმაცია ამ შეზღუდვებს აღემატება, ხდება ფრაგმენტული გაგება.

ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესმა შესაძლოა ენობრივი შეზღუდვების გარკვეულ დონემდე კომპენსაცია მოახდინოს. ის საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს, მიხვდნენ ისეთი სიტყვების მნიშვნელობას, რომლებიც მანამდე არ შეხვედრიათ და გამოიტანონ გარკვეული აზრი უფრო ფართო მოცულობის წერილობითი ან ზეპირი ტექსტიდან. როგორც პირველ, ისე მეორე ენებზე მოლაპარაკეებში ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესში გამოყენებულია **შინაარსის, კონტექსტისა და კულტურის** წინასწარი ცოდნა, რაც ნაჩვენებია 6.1 ნახატზე და წარმოადგენს კომუნიკაციური კომპეტენციის ძირითად კომპონენტს.

შინაარსის ცოდნა გულისხმობს ფონურ ინფორმაციას იმ თემის შესახებ, რომელიც წაკითხვას ან მოისმინეს; ახალი ინფორმაცია აღიქმება და გაიაზრება მასთან კავშირში. მაგალითად, როდესაც აკადემიური ტექსტი (კითხვის ადრეულ საფეხურზე) დაკავშირებულია საკითხთან, რომელიც მეორე ენის შემსწავლელს შესწავლილი აქვს მშობლიურ ენაზე, ეს წინასწარი ცოდნა „ხარაჩოს“ წარმოადგენს ახალი ტერმინების გასაგებად და ახალი ინფორმაციის შესაბამის კონცეპტუალურ ჩარჩოში მოსაქცევად. მართლაც, მეორე ენის შემსწავლელებმა შესაძლოა, ზოგჯერ ტექსტის თაობაზე მეტი იცოდნენ, ვიდრე პირველ ენაზე მოლაპარაკებმა და, ამდენად, გაიგონ წაკითხულის აზრი, მიუხედავად იმისა, რომ აკლიათ სპეციფიკური სიტყვებისა და გრამატიკული სტრუქტურების ცოდნა.

კონტექსტის ცოდნა მოიცავს ინფორმაციას, რომელიც მიიღეს წაკითხულიდან ან გაიგეს კონკრეტული ტექსტიდან ან სიტუაციიდან, ასევე, იმის გაგებას, რა არის წერილობითი ტექსტის ან მოლაპარაკის მიზნები და დისკურსის რა მოდელებია გამოყენებული. ის შესაძლებლობას იძლევა, ვივარაუდოთ, რა იქნება შემდეგი და როგორ იქნება ინფორმაცია ორგანიზებული.

ფოტო 6.2 რეცეფციული დამუშავება



კულტურის ცოდნასთან დაკავშირებულია შინაარსი და კონტექსტი ბევრი თვალსაზრისით, თუმცა, იგი, აგრეთვე, გულისხმობს უფრო ფართო სოციალური გარემოს გაგებას, რომელშიც კითხვისა და გაგების პროცესს აქვს ადგილი. ზუსტად იმიტომ, რომ ეს ცოდნა თავისთავად არსებულად მიაჩნიათ წაკითხული ტექსტის ავტორებს (და ხშირად მასწავლებლებს საგანმანათლებლო გარემოში), ექსპლიციტურად ძალიან იშვიათად გამოიხატება, ამიტომ მისი როლი გაგების (ან ვერგაგების) პროცესში იშვიათად ამოიცნობა ხოლმე. ზოგადად, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ კულტურის ცოდნის ბევრი განზომილება ავტომატურად ხელმისაწვდომია პირველ ენაზე მოლაპარაკებებისათვის, რომლებიც გაიზარდნენ, როგორც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოების წევრები, თუმცა ეს გამოცდილება არ აქვთ მეორე ენაზე. ყველა სახის ცოდნა, რომელსაც მკითხველები და მსმენელები ტექსტის ინტერპრეტაციისას იყენებენ, თავის როლს თამაშობს იმ სქემებსა და მენტალურ სტრუქტურებზე, რომლებიც საგნებისა და მოვლენების მოსალოდნელ მოდელებს მოხაზავს. ცოდნის ეს ტიპები წარმოდგენილია 6.2 ნახატზე.

კითხვა

კითხვა ყველაზე მნიშვნელოვანი აქტივობაა მეორე ენის აკადემიური კომპეტენციის გასავითარებლად, აგრეთვე ინტერპერსონალური ფუნქციებისა და ნებისმიერ განათლებულ საზოგადოებაში ურთიერთობისათვის. შემსწავლელთა დიდი ნაწილისთვის ის მეორე ენაზე ინფორმაციის მიღების, მისი ლიტერატურისა და მეორე ენის კულტურის სხვა ასპექტების გაცნობის ძირითადი წყაროა. იმ ენის შემთხვევაში, რომელიც ფართო კომუნიკაციისათვის გამოიყენება (როგორცაა, მაგალითად, ინგლისური), კითხვა უზრუნველყოფს მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მიღების შესაძლებლობას ტექნოლოგიების განვითარების, მსოფლიოში მიმდინარე ახალ ამბებისა და სამეცნიერო აღმოჩენების შესახებ. კითხვის უნარი (წიგნიერება), ზოგადად, საჭიროა არა მხოლოდ ბეჭდური რესურსების (წიგნების, ჟურნალების) გასაცნობად, არამედ კომპიუტერისა და ინტერნეტის გამოსაყენებლად. არაკადემიურ სიტუაციებში საჭიროა მიმართულების აღმნიშვნელი წარწერების, პროდუქტებზე არსებული წარწერებისა და, აგრეთვე, მეგობრებისგან გამოგზავნილი წერილებისა და იმეილების გასაგებად.

გრაბეს (1991) ნაშრომში მიმოხილულია ექვსი კომპონენტი და ცოდნა, რომელიც საჭიროა აკადემიური კითხვის თავისუფლად დასაუფლებლად:

- (1) *ავტომატურად ამოცნობის უნარი.* ავტომატურად (გაცნობიერებულის საწინააღმდეგო) სიტყვების აღქმა და იდენტიფიცირება აუცილებელია თავისუფლად კითხვისათვის. არსებობს რამდენიმე დამამტკიცებელი საბუთი, რომ შედარებით დაბალი ხარისხის ავტომატიზმი მნიშვნელოვანია (მაგალითად, ასოების დონეზე), ისევე, როგორც სინტაქსური სტრუქტურების ავტომატური ამოცნობა.
- (2) *ლექსიკა და სტრუქტურული ცოდნა.* თავისუფლად კითხვა მოითხოვს ლექსიკის კარგად ცოდნას (ზოგიერთი შეფასებით, 10000 სიტყვაზე მეტი) და გრამატიკული სტრუქტურების ბგერითი შედგენილობის ცოდნას.
- (3) *ფორმალური დისკურსის სტრუქტურის ცოდნა.* კარგმა მკითხველმა იცის, როგორ არის ტექსტი ორგანიზებული, რაც გულისხმობს (კულტურისათვის დამახასიათებელ) ლოგიკური მოდელების ორგანიზების ცოდნას მიზეზისა და შედეგის, პრობლემისა და მისი გადაჭრის მიმართებების გასაგებად.
- (4) *შინაარსის/სამყაროს ფონური ცოდნა.* კარგ მკითხველებს აქვთ საკითხთან დაკავშირებული მეტი წინასწარი ცოდნა კულტურის ასპექტების თვალსაზრისით და ტექსტთან დაკავშირებული მეტი ინფორმაცია, ვიდრე მათ, ვინც ნაკლებად დახელოვნებულები არიან კითხვაში.
- (5) *სინთეზი და შეფასების პროცესი/სტრატეგიები.* კარგი მკითხველები აფასებენ ტექსტში მოცემულ ინფორმაციას და ადარებენ მას ცოდნის სხვა წყაროებს. ისინი არ იფარგლებიან მხოლოდ წაკითხულის გაგებით.
- (6) *მეტაკოგნიტური ცოდნა და გაგების მონიტორინგი.* მათ, ვინც თავისუფლად კითხულობენ, აქვთ ქვეცნობიერი ცოდნა ენის ცოდნის, ტექსტის გაგებისა და ინფორმაციის დამუშავების შესახებ. მონიტორინგი შეიცავს როგორც ტექსტში მოცემული ინფორმაციის გაგების პროცესში წარმოჩენილი პრობლემის ამოცნობას, ისე იმის გააზრებას, რომ ვერ გაიგეს.

თავისუფლად კითხვის უნარის ჩამოყალიბება მოითხოვს დროს როგორც პირველ, ისე მეორე ენებში. ის აკადემიური კომპეტენციის უმნიშვნელოვანესი ასპექტია. მეორე ენის

შემსწავლელების უმეტესობას უკვე ნასწავლი აქვს კითხვა პირველ ენაზე და ამ უნარის ხელახლა სწავლება არ სჭირდება: ერთი ენიდან მეორეში კითხვის უნარისა და ცოდნის მნიშვნელოვანი ტრანსფერი ხდება. აბსტრაქტული წერილობითი/ბეჭდური სიმბოლოებიდან აზრის გამოტანის ძირითადი კონცეფცია ერთი და იგივეა ენების უმრავლესობაში. იგივეა, აგრეთვე, ზემოდან ქვემოთ სტრატეგიები დასკვნების გამოტანის, წინასწარი ცოდნის გამოყენებისა და განხილვის მიმართულებით. მართლაც, პირველ ენაზე კითხვის უნარი მნიშვნელოვან პროგნოზს იძლევა, რამდენად კარგად ისწავლის შემსწავლელი კითხვას მეორე ენაზე, მაშინაც კი, როდესაც პირველ ენაში განსხვავებული წერილობითი სისტემა (ან ორთოგრაფია) გამოიყენება, ვთქვათ, როდესაც იაპონურ ან ებრაულ ენაზე მოლაპარაკე შემსწავლელებს კითხვის უნარები გადმოაქვთ ინგლისურში (მაგ. სავილიე-ტროიკე, 1984; კოდა, 2005; კოდა და ზეჰლერი, 2007). შინაარსის ცოდნა, რომელიც გამოიყენება ტექსტის ზემოდან ქვემოთ დამუშავებაში, დიდწილად არ არის ენისათვის სპეციფიკური. ცნებები, რომლებიც შეისწავლება ერთი ენის საშუალებით, ტვინში არსებობს და მათზე წვდომა ხორციელდება სხვა მედიუმის (ენის) საშუალებით. (რა თქმა უნდა, ყოველთვის არსებობს შესაძლებლობა, რომ არსებობდეს განსხვავება კონცეპტის პირველ ენაში შესწავლილ სტრუქტურას ან შინაარსს და მეორე ენაში მის წარმოდგენას ან ვარაუდს შორის. დაპირისპირებამ, რომელიც შეიძლება შეუძმწველად მიმდინარეობდეს, შეიძლება მიგვიყვანოს გაუგებრობამდე. ეს დაპირისპირება შესაძლოა არსებობდეს, აგრეთვე, პირველი ენის ვარიანტებს შორის, განსაკუთრებით ლექსიკონის გამოყენებისას).

თავისუფლად კითხვის დაუფლებისათვის საჭიროა ახალი ენის ელემენტების საკმაოდ რაოდენობით ცოდნა (განსაკუთრებით ლექსიკის, აგრეთვე გრამატიკისა და დისკურსის სტრუქტურის), რათა ამოვიცნოთ და გავიგოთ ავტომატურად, გონების დაძაბვის გარეშე. ავტომატური გაგება მოითხოვს ინტენსიურ პრაქტიკას: როგორც სხვა მრავალი სფეროს შემთხვევაში, ადამიანი კითხვას სწავლობს კითხვითვე. მიზანმიმართული აკადემიური კითხვა შესაძლებელია მეორე ენის შესწავლის დასაწყის და საშუალო საფეხურებზე, რადგან სხვადასხვა მიზნით კითხვისათვის საჭიროა სხვადასხვა სახის წინასწარი ლინგვისტური ცოდნა და ავტომატიზმი. გრაბე (2002) ჩამოთვლის შემდეგ ფუნქციებს აკადემიურ გარემოში კითხვისათვის. ისინი შემოთავაზებულია მეორე ენის შემსწავლელებისათვის მათი სავარაუდო სირთულის მიხედვით (მარტივიდან რთულისაკენ):

- *კითხვა ინფორმაციის მოსაძიებლად:* „დასაკანერეთ“ (თვალი გადაავლეთ) ტექსტს კონკრეტული თემის, სიტყვის ან ფრაზის მოსაძიებლად.
- *კითხვა ზოგადად გაგებისათვის:* ძირითადი მოსაზრებისა(იდეის) და მინიმუმ რამდენიმე მხარდამჭერი იდეისა და ინფორმაციის გასაგებად.
- *კითხვა სწავლისათვის:* ძირითადი მოსაზრებების (იდეების) გაგება და მათი და მხარდამჭერი დეტალების თანმიმდევრული ორგანიზება.
- *კითხვა განხილვისა და შეფასებისათვის* (კრიტიკული და შეფასებითი კითხვა): რეფლექსია ტექსტის შინაარსზე, წინასწარ ცოდნასთან მისი დაკავშირება და ტექსტების ხარისხისა და შესაბამისობის განხილვა ტექსტის შესახებ უკვე არსებულ ცოდნასთან მიმართებით.

დამწყებებსაც კი შეუძლიათ ტექსტის „დასაკანერება“ კონკრეტული თემის ან სიტყვის მოსაძიებლად. საშუალო დონეზე უკვე შესაძლებელია ძირითადი იდეისა და მხარდამჭერი ინფორმაციის გაგება, მაგრამ სწავლისათვის კითხვა და კრიტიკული/შეფასებითი კითხვა, ზოგადად, მიიღწევა მეორე ენის ათვისების მაღალ დონეზე (თუმცა, დისკურსული/ტექსტუალური სქემებისა და საერთო ტექნიკური (პროფესიული) ლექსიკის

ცოდნა ზოგჯერ შედარებით ახალბედებსაც აძლევს შესაძლებლობას, მიიღონ სასარგებლო ინფორმაცია სხვა ენაზე შექმნილი ტექსტიდან, რომელიც მსგავს ორთოგრაფიას იყენებს).

მეორე ენაზე კითხვის დაწყება

ის შემსწავლელები, რომელთა პირველ ენაშიც მეორე ენისაგან განსხვავებული ორთოგრაფიული სისტემაა, უნდა დაეუფლონ სამიზნე ენაზე წერილობითი სიმბოლოების ამოცნობას (დეკოდირება) ადრეულ ეტაპზე. თუმცა, გარკვეული სიტყვების ამოცნობა (მათი ვიზუალის მიხედვით), როგორც ერთი მთლიანი ერთეულისა, მათ შესაძლოა ისწავლონ მანამ, სანამ შემადგენელი ნაწილების იდენტიფიცირებას შეძლებენ.

მე-6.7 ცხრილში მოცემულია განსხვავებული წერილობითი სისტემები: ალფაბეტური, სილაბური და ლოგოგრაფიული. ინგლისური (ლათინური), ქართული, ლაოსური და ბერძნული ანბანით, იაპონური სილაბური (მარცვლოვანი) ანბანითა და ჩინური ლოგოგრაფიული სიმბოლოებით მოცემული წინადადებები გადმოსცემს დაახლოებით ერთსა და იმავე აზრს: „ის (მდედრობითი სქესის) წავიდა ბაზარში“.

შემსწავლელები, რომელთათვისაც ინგლისური პირველი ენაა და სწავლობენ ესპანურს ან ფრანგულს, იყენებენ ერთსა და იმავე ლათინურ ანბანს და, ამგვარად, იციან ის სიმბოლოები, რომლებიც გამოიყენება თანხმოვანი და ხმოვანი ბგერების გადმოსაცემად ამ ენებში.

ცხრილი 6.7 მსოფლიოს დამწერლობის სისტემები			
ანბანური	ინგლისური	She went to the market.	
	ქართული	ის წავიდა მაღაზიაში.	
	ლაოსური	າເຮົາໄປສູ່ທາງ	law pa:i thala:t
	ბერძნული	Πήγε στην αγορά	pighe stin aghora
		he/she.went to.the market	
სილაბური	იაპონური	彼女は市場に行ってきました。 kanojo ga maketto ni ikimashita	
		she nom. market to went	
ლოგოგრაფიული	ჩინური	她去市場。 ta qu le shi.chang	
		she go perfect market	

ამის საპირისპიროდ, ინგლისურენოვნებმა, რომლებიც სწავლობენ ლაოსურს ან ბერძნულს, უნდა ისწავლონ განსხვავებული წერილობითი სისტემა, რომ შეძლონ ხმოვნებისა და თანხმოვნების მათ სიმბოლოებთან დაკავშირება. იაპონურის შემსწავლელებმა უნდა ისწავლონ განსხვავებული სიმბოლოები, რათა დააკავშიროს ისინი მარცვალთან (თანხმოვანი+ხმოვანი). ჩინურის შემსწავლელებმა უნდა შეისწავლონ ლოგოგრაფიული სისტემა, რომელშიც სიმბოლოები (ორი ან მეტი სიმბოლოს მიმდევრობა) ჰოლისტიკურადაა დაკავშირებული სიტყვის მნიშვნელობასთან. ამოცანა კიდევ უფრო რთულდება, როდესაც ერთსა და იმავე სიმბოლოს სხვადასხვა ფორმა აქვს ბეჭდურ და ხელნაწერ ვარიანტებში, ზედა და ქვედა მოხაზულობის ასოების გამოყენებისას (ლათინური, ქართული, კირილიცა), პირველი და ბოლო სიტყვების პოზიციის შემთხვევაში (ებრაული და არაბული) და როდესაც გვაქვს „გამარტივებული“ და „გაუმარტივებელი“ ვარიანტები (ჩინური). კიდევ ერთი განსხვავება წერილობით სისტემებში, რომელსაც საწყის ეტაპზე ვხვდებით, წერის მიმართულებაა (მაგ. რა

მიმართულებით უნდა მოხდეს დეკოდირება - მარჯვნიდან მარცხნივ თუ მარცხიდან მარჯვნივ თუ ზემოდან ქვემოთ, წიგნის რომელი ნაწილია „წინა ნაწილი“).

გრაფიკული გამოსახულებების ახალი სისტემის შესწავლა მოითხოვს პუნქტუაციის ახალი სისტემის შესწავლას. პუნქტუაცია გვაწვდის ინფორმაციას გრამატიკული შემადგენლების ფარგლების შესახებ წინადადებაში და როგორ არიან ისინი დაკავშირებულნი. ხშირად ისინი მიგვანიშნებენ იმ მნიშვნელობის შესახებ, რომელსაც სალაპარაკო ენაში ინტონაცია გადმოსცემს. განსხვავებულია წესები იმასთან დაკავშირებით, სად უნდა იყოს გამოყენებული პუნქტუაციური ნიშნები და სად უნდა იყოს ცარიელი ადგილი სიტყვებს შორის (მაგალითად, ტაილანდურსა და ლაოსურში არ გამოიყენება დაშორებები, ჩინურში თანაბრად დაცილებული ასოები, მიუხედავად იმისა, რა ურთიერთმიმართებაში არიან ერთმანეთთან).

იმის მიხედვით, თუ როგორია შემსწავლელის მეორე ენის ვერბალური ცოდნა კითხვის დაწყებამდე, კითხვაში პროგრესის ხარისხი შესაძლოა მნიშვნელოვნად განსხვავებული იყოს. შემსწავლელები, რომლებსაც სათანადო წიგნიერების უნარები აქვთ თავიანთ პირველ ენაში, იციან მეორე ენის ლექსიკის მნიშვნელოვანი ნაწილი და ძირითადი გრამატიკული სტრუქტურები, იღებენ ინფორმაციის საკმაო რაოდენობას ტექსტიდან მაშინვე, როგორც კი მისი გრაფიკული გამოსახულების დამუშავებას შეძლებენ.

შემსწავლელებმა, რომლებიც მეორე ენაზე კითხვას იწყებენ ენის ვერბალური ნაწილის (წინასწარ ან პარალელურად) გაცნობის გარეშე, შესაძლოა უფრო შეზღუდულად შეძლონ წაკითხვის გაგება (დამოკიდებულია წერილობითი სისტემების მსგავსებასა და ამოცნობილი ლექსიკის მოცულობაზე). და მაინც, კითხვის ადრე დაწყება შესაძლოა სარგებლის მომტანი იყოს. სწავლის ტემპი (განსაკუთრებით ლექსიკის), ზოგადად, უმჯობესდება, როდესაც შემსწავლელი იღებს ვიზუალურ ინფორმაციას: საკითხის ფონური ცოდნა ეხმარება შემსწავლელს, გამოიცნოს უცნობი სიტყვების მნიშვნელობა კონტექსტში, რაც აიოლებს სწავლის პროცესს.

მეორე ენაზე კითხვის საწყის ეტაპზე ისწავლება, როგორ უნდა დავაკავშიროთ ენის სხვადასხვა დონეზე არსებული ცოდნა გრაფიკულ გამოსახულებებთან, აგრეთვე ვითარდება უნარი, როგორ უნდა კომპენსირდეს შეზღუდული ლინგვისტური ცოდნა ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესით. ეს დიდწილად მიიღწევა პირველი ენის კითხვის პროცესის ტრანსფერით. ტრანსფერს ძალიან ეხმარება ისეთი თემების შერჩევა, რომლებსაც შემსწავლელი უკვე იცნობენ (კვლევის მიმოხილვა და მისი პრაქტიკაში გამოყენება იხილეთ გრაბესთან (2010)).

აკადემიური კითხვა

მაღალი დონის კითხვის უნარი როგორც პირველ, ისე მეორე ენაში, ჩვეულებრივ, საჭიროა დეტალური ინფორმაციის მისაღებად მეცნიერებების, ტექნოლოგიისა და სხვა სფეროებიდან. მის წინაპირობად ივარაუდება როგორც ლინგვისტური, ისე არალინგვისტური ცოდნა.

მეორე ენის ლინგვისტური ცოდნის წინაპირობაა:

- ✓ *საბაზისო და საგნისათვის სპეციფიკური ტერმინებისა ამოცნობა*, რაც გულისხმობს მათი მნიშვნელობის, გრაფიკული გამოსახულებისა და სხვა ლექსიკურ ერთეულებთან დაკავშირების ალბათობას.
- ✓ *რთული წინადადების სტრუქტურის, ისევე, როგორც პუნქტუაციური წესების ცოდნა*, რაც საჭიროა სინტაქსური დამუშავების პროცესში.

- ✓ ორგანიზაციული მახასიათებლების ცოდნა წინადადების დონეზე, რის საშუალებითაც ხდება ძირითადი ელემენტების იდენტიფიცირება და ძველი და ახალი ინფორმაციის გამიჯვნა.
- ✓ ორგანიზაციული მახასიათებლები დისკურსის დონეზე, მაგალითად, როგორ არის ტექსტი სტრუქტურირებული და ინფორმაცია ორგანიზებული (გრაბე, 2002).

მაღალ დონეზე აკადემიური კითხვის განვითარებისათვის საჭიროა წერილობითი ტექსტების ინტენსიურად გაცნობა, ვინაიდან ლექსიკა, გრამატიკა და დისკურსის სტრუქტურები, რომლებიც გამოიყენება აკადემიური და ინტერპერსონალური მიზნებისათვის, წერილობით და ზეპირ ენაში განსხვავდება ერთმანეთისაგან. აკადემიური ტექსტები იძლევა შესაბამის ინფორმაციას ამ სხვაობის გასააზრებლად. შესაბამისი შინაარსის საგნობრივი სფეროს ტექსტები იძლევა რელევანტური ლექსიკის გაცნობის შესაძლებლობას და ფონურ ცოდნას, რომლის გამოყენებაც მკითხველებს შეუძლიათ შინაარსის ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესში. ენის სტრუქტურის შესახებ ექსპლიციტური ინსტრუქციები მნიშვნელოვანია მეორე ენაში მაღალ დონეზე აკადემიური კითხვის უნარის მისაღწევად, განსაკუთრებით, თუ ეს ინსტრუქციები ფოკუსირებულია რთულ გრამატიკულ ფორმებზე (რაც დამახასიათებელია ამ ტიპის წერილობითი ტექსტებისათვის) და იმ გზებზე, რომლებითაც ორგანიზებულია ინფორმაცია და რომლებიც შესაძლოა განსხვავებული იყოს პირველ ენაში არსებული წესებისაგან. სასაუბრო მეორე ენის გამოყენებაზე აქცენტი და გამარტივებული წერილობითი ტექსტები შემსწავლელებს ადეკვატურად არ ამზადებს მაღალი დონის აკადემიური მიზნების მისაღწევად.

როდესაც შემსწავლელი თავისუფლად კითხვას დაეუფლება, მაღალ დონეზე განვითარებული ეს უნარი შესაძლოა შენარჩუნდეს მასწავლებლის დახმარების გარეშე და მაშინაც კი, როდესაც პირისპირ ინტერაქციისა და მეორე ენაზე ინფორმაციის უწყვეტად მიღების მინიმალური შესაძლებლობა არსებობს.

მოსმენა

მოსმენა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს პირველი ენის ათვისებისას ენობრივი ინფორმაციის მიღებაში, თუმცა მეორე ენის შემსწავლელებს ხშირად ბევრად ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ, მოუსმინონ სამიზნე ენას და, ამდენად, ამ არხით ნაკლებ ინფორმაციას იღებენ. მოსმენა ძალიან მნიშვნელოვანი აქტივობაა როგორც იმათთვის, ვისაც უნდა ან სჭირდება ზეპირი ინტერპერსონალური კომუნიკაცია და იმათთვისაც, ვისაც უნდა ან სჭირდება ინფორმაციის მიღება ისეთი ზეპირი წყაროებიდან, როგორებიცაა ლექციები და მედიატრანსლაციები.

ერთი გზა მოსმენის ამოცანების კლასიფიკაციისა არის ორმხრივი და ცალმხრივი კომუნიკაცია (ლინჩი, 1998). პირისპირ კომუნიკაციაში მონაწილეობა ამ კონტინუუმის ორმხრივი დასასრულია, ხოლო რადიო ან სატელევიზო ახალი ამბების მოსმენა - ცალმხრივი. აკადემიურ ლექციებსა და საკონფერენციო პრეზენტაციებს აქვთ პოტენციალი, მეტ-ნაკლებად იყვნენ ორმხრივი. ეს დამოკიდებულია იმაზე, აქვს თუ არა მსმენელს შესაძლებლობა, დაუსვას კითხვები მოსაუბრეს (სპიკერს) და მონაწილეობა მიიღოს დისკუსიაში. ორმხრივი კომუნიკაცია მოითხოვს შემსწავლელისაგან ლაპარაკს, ისევე როგორც მოსმენასა და თანამშრომლობას მნიშვნელობის შესახებ მოლაპარაკებაში. ცალმხრივი კომუნიკაცია კიდევ უფრო მკაცრ მოთხოვნებს უყენებს მსმენელს იმისათვის, რომ დაამუშავოს ინფორმაცია და გამოიტანოს აზრი „ონლაინ“ ანუ რეალურ დროში, როდესაც მას არა აქვს შესაძლებლობა, სთხოვოს მოლაპარაკეს გამეორება ან დაზუსტება.

მოსმენის აქტივობის კლასიფიკაციის კიდევ ერთი გზაა, როდესაც მსმენელებს ზოგადი ხასიათის თუ შერჩევითი მოსმენა მოეთხოვებათ (ნაიდა, 1953). ზოგადი ხასიათის მოსმენისას მსმენელებს მოეთხოვებათ გზავნილის ზოგადი არსის მიღება, ხოლო შერჩევითი მოსმენა მოითხოვს მნიშვნელოვანი დეტალების აღქმასა და გაგებას. წერითი დავალების ტიპი საერთოა აკადემიური ლექციისათვის, რომლის დროსაც სტუდენტებს მოეთხოვებათ ისეთი ფაქტების ჩანიშვნა, როგორებიცაა: სახელები, ადგილები და თარიღები და, აგრეთვე, ორმხრივი ინტერპერსონალური საუბრისას, მაგალითად, როდესაც ადამიანი მიწვეულია კონკრეტულ ადგილზე კონკრეტულ დროს.

მეორე ენის ათვისების თეორიაში მოსმენის ფენომენთან დაკავშირებით ძირითადი ყურადღება მახვილდება **ინფორმაციის დამუშავებაზე** (იხ. თავი 4) პირველი ეტაპი არის შენატანი (ინფორმაცია) ან აღქმა, რომელიც მოითხოვს რელევანტური აუდიტორული სიგნალების ამოცნობას. ამისათვის მეორე ენაში გაცილებით მეტი ყურადღებაა საჭირო, ვიდრე პირველში, განსაკუთრებით ენის შესწავლის ადრეულ საფეხურზე. შემდეგი საფეხური არის **ცენტრალური დამუშავების პროცესი**, რომელიც შეიცავს როგორც ზემოდან ქვემოთ, ისე ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესებს, რომლებიც ჩვენ უკვე განვიხილეთ. ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესი უნდა მიმდინარეობდეს ყურადღების მაქსიმალური კონტროლის ქვეშ, სანამ მეორე ენის ცოდნის კომპონენტები ავტომატური არ გახდება და სანამ აზრთან დაკავშირებული მრავალი ლინგვისტური სიგნალი მიუწვდომელია, რადგან შემსწავლელის ფონოლოგიური, ლექსიკური და გრამატიკული ინფორმაცია შეზღუდულია. შეზღუდვები გვხვდება მენტალურ „სამუშაო სივრცესთან“ მიმართებითაც, რომელიც საჭიროა გაცნობიერებული დამუშავებისათვის და შედარებით მცირე ადგილს ტოვებს ახალი ინფორმაციისათვის. ქვემოდან ზემოთ ფაქტორები, როგორებიცაა შინაარსის წინასწარი ცოდნა და მოლოდინები, შესაძლოა უკვე ავტომატიზებული და მისაწვდომი იყოს ინტეგრაციისათვის მეორე ენის შესწავლის ადრეულ საფეხურზეც კი. არაცნობიერი და ავტომატური წვდომა, რომელიც შემსწავლელს აქვთ შინაარსთან, კონტექსტსა და კულტურასთან, ზოგადად, აიოლებს გაგების პროცესს, თუმცა შესაძლოა შეუსაბამო იყოს მეორე ენის სიტუაციაში და თავისი წვლილი შეიტანოს გარკვეული გაუგებრობების წარმოშობაში. ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესში წინასწარი ცოდნის შესაძლო არასწორად გადმოტანასთან ერთად, ფართოდ გავრცელებულია პირველი ენის ფონოლოგიური სისტემის ინტერფერენცია ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესში (განხილულია ამ თავის დასაწყისში).

მოსმენის დაწყება მეორე ენაში

დასაწყის ეტაპზე მეორე ენაზე ლაპარაკი აღიქმება, როგორც უბრალო ხმაურის ნაკადი. პირველი ნაბიჯი ადამიანების ნათქვამიდან აზრის გამოსატანად იმ მოდელების ამოცნობაა, რომლებიც ბგერების მიმდევრობებს აქვთ და მათთან მნიშვნელობის დაკავშირებაა. ეს იწყებს მეტყველების ნაკადის მნიშვნელობის მქონე ერთეულებად სეგმენტირების პროცესს: ბგერებად, რომლებიც ქმნიან სიტყვებს, სიტყვებად, რომლებიც ქმნიან ფრაზებს და ფრაზებად, რომლებიც ქმნიან წინადადებებს ან კლაუზებს. მეტყველების სეგმენტირებისათვის საჭიროა არა მხოლოდ ბგერების აღქმა, არამედ მოდელების კონტექსტთან კავშირის დანახვა, რაც გაგების შესაძლებლობას იძლევა. როგორც ჩვენ უკვე ვნახეთ, ეს მოითხოვს შემსწავლელთა აქტიურ ჩართულობას.

მეორე ენის შესწავლისას დამწყებები აუდიტორული ინფორმაციიდან აზრის გამოტანას უფრო ადვილად შეძლებენ, თუ:

- წინასწარ ეცოდინებათ, რის შესახებ აპირებს მოლაპარაკე საუბარს.
- საკვანძო სიტყვებსა და ფრაზებს შეისწავლიან, როგორც ლექსიკის ამოსაცნობ ელემენტებს, სანამ ისინი მეტყველებაში შეხვდებიან.
- მოლაპარაკეები წინადადებების საზღვრებს შორის გააკეთებენ პაუზებს.
- აუდიტორული ინფორმაციას ახლავს ვიზუალური გამოსახულება (ნაწერის ჩათვლით).
- კომუნიკაციური სიტუაცია ორმხრივია, რაც საშუალებას აძლევს მსმენელს, მოითხოვოს გამეორება ან დაზუსტება, ან სთხოვს მოლაპარაკეს, უფრო ნელა ისაუბროს.

ამასთანავე, მეორე ენაში მოსმენილის გაგებაზე გავლენას ახდენს მრავალი ექსტრალინგვისტური ფაქტორი:

- სიგნალის დაბალი ხარისხი (მაგალითად, ბგერების დამახინჯება).
- ხმაურიანი ფონი.
- მსმენელის ყურადღების გაფანტვა.
- ემოციური ფაქტორები, როგორცაა, მაგალითად, შფოთვა (იხ. ლინჩი, 1998).

მოლაპარაკის გამოთქმაც ერთ-ერთი ფაქტორთაგანია, რომელიც გავლენას ახდენს მსმენელზე. ბევრი მსმენელი აღნიშნავს, რომ უფრო ადვილად იგებს მეორე ენის გამონათქვამებს, რომლებსაც წარმოთქვამენ თავიანთ პირველ ენაზე მოლაპარაკეები, ვიდრე მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეებისას. სავარაუდოდ, ამის მიზეზი ისაა, მოლაპარაკის აქცენტი უფრო ახლოსაა მათი ფონოლოგიური აღქმის სისტემასთან. ამ საკითხზე კვლევების მიხედვით, აქცენტის როლი ძალიან მნიშვნელოვანია (ფლოვერდეუ, 1994). უნივერსიტეტებში, რომლებშიც ლექტორები სხვადასხვა რეგიონალურ ვარიანტზე (ან არამშობლიურ აქცენტზე) ლაპარაკობენ, სტუდენტებს შეუძლიათ გაგების უნარი გაიუმჯობესონ საკლასო მასალის აუდიოჩანაწერის გაკეთებით და მათზე „ყურის მიჩვევით“, ისევე როგორც ლინგვისტური სტრუქტურებისა და შინაარსის მიმოხილვით. მეორე ენის ჩანაწერზე პასუხი ეხმარება შემსწავლელებს, „განსაზღვრონ, რა იყო ნათქვამი (როგორც წინაპირობა), სანამ გაიგებდნენ, რა იყო ნაგულისხმევი“ (ლინჩი, 2002:47). მეორე ენის ათვისების პროცესში ინფორმაციის დამუშავება მოითხოვს იმის გათვალისწინებას, რომ გამეორება აუმჯობესებს გაგების პროცესს და გავლენას ახდენს ავტომატიზებაზე, რადგან აიოლებს ინფორმაციის დამუშავებასა და უნარს, გრძელი სეგმენტები დაამუშაონ „სამუშაო მეხსიერებაში“. სხვადასხვა ჟანრის სატელევიზიო პროგრამების ვიდეოჩანაწერები, განსაკუთრებით - თუ მათ აქვთ სინქრონიული სუბტიტრები (მაგალითად, სუბტიტრებიანი ფილმები), მნიშვნელოვანი წყაროა მოსმენაში ვარჯიშისათვის.

აკადემიური მოსმენა

აკადემიური მოსმენა მოითხოვს მეორე ენის იმავე ლინგვისტურ ცოდნას, რასაც აკადემიური კითხვა: როგორც საბაზისო, ისე საგნისათვის სპეციფიკური ტერმინების, რთული წინადადებების სტრუქტურის ცოდნას; ასევე, წინადადებისა და დისკურსის დონეებზე იმ ორგანიზაციული მახასიათებლების ცოდნას, რომელთა მიხედვითაც შესაძლებელია ახალი ინფორმაციის ამოცნობა და მთავარი აზრის ხაზგასმა. გარდა ამისა, აკადემიური მოსმენა ხშირად მსმენელისაგან მოითხოვს უნარს, შეეძლოს როგორც მშობლიურ, ისე არამშობლიურ ენებზე მოლაპარაკეთა განსხვავებული წარმოთქმის დამუშავება, რაც შესაძლოა დიდი გამოწვევა იყოს შემსწავლელისათვის. ფირზე ჩაწერილი ლექციები და არაორმხრივი მოსმენის სხვა

აქტივობები გამოსადეგია როგორც ენის მაღალ საფეხურზე მყოფი შემსწავლელებისათვის, ისე დამწყები შემსწავლელებისათვის „ყურის მიჩვევისა“ და შინაარსის გასაცნობად. ხშირად მაღალი დონის შემსწავლელებსაც კი რამდენიმე კვირა სჭირდებათ, რომ ლექციებზე გაიგონ მთელი ინფორმაცია, თუ არ აქვთ მოსმენის აქტივობებში ინტენსიური გამოცდილება; ჩანაწერები იძლევა იმ ინფორმაციის აღდგენის სშუალებას, რომელიც სხვა შემთხვევაში შესაძლოა დიკარგოს. ის, აგრეთვე, იძლევა იმ საკვანძო ლექსიკური ერთეულების რეკონტექსტუალიზაციის შესაძლებლობას, რომელთა განმარტებაც ან რომლებზეც შემდგომი მუშაობაა საჭირო.

ისევე, როგორც კითხვის, აკადემიური მოსმენის მაღალ დონეზე თავისუფლად ფლობა მოითხოვს ვერბალური ფორმით წარმოდგენილი აკადემიური ტექსტების ინტენსიურ გაცნობას. კითხვის უნარისაგან განსხვავებით, მეორე ენაზე ინფორმაციის უწყვეტად მიღების გარეშე, ჩვეულებრივ, მოსმენის მაღალი დონე არ ნარჩუნდება.

პროდუცირების აქტივობები

ენის გამოყენებისას პროდუცირების აქტივობები მოიცავს ზემოდან ქვემოთ და ქვემოდან ზემოთ დამუშავების იმავე პროცესებს, რომლებსაც რეცეფციული აქტივობები. როგორც წერილობითი, ისე ზეპირი პროდუცირებისათვის (ისევე როგორც გაგებისათვის) საჭიროა ლექსიკის, მორფოლოგიის, ფონოლოგიის, სინტაქსისა და დისკურსის სტრუქტურების წინასწარი ცოდნა, რათა სიტყვების გაგება და მათი გაერთიანება ფრაზებად, კლაუზებად და უფრო გრძელ ერთეულებად შესაძლებელი იყოს. ენის შესწავლის ადრეულ საფეხურზე შეზღუდულმა ლინგვისტურმა ცოდნამ შესაძლოა აზრის პროდუცირებისას (და ინტერპრეტირებისას) პრობლემები გამოიწვიოს, მიუხედავად იმისა, რომ პროდუცირებისა და რეცეფციული აქტივობები ზოგი თვალსაზრისით ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელნი არიან. **ზემოდან ქვემოთ დამუშავების** პროცესში **შინაარსის** წინასწარი ცოდნა იმ ინფორმაციის არსის ცოდნას გულისხმობს, რომლის გადაცემაც წერილობითი ტექსტის ავტორს ან მოლაპარაკეს სურთ; **კონტექსტის** ცოდნა გავლენას ახდენს ტექსტის ავტორის უნარზე, ლინგვისტური არჩევანიდან გამოიყენოს კონკრეტული კომუნიკაციური სიტუაციისათვის შესაბამისი, მათ შორის, რა უნდა ითქვას ან დაიწეროს (ან არ უნდა ითქვას და არ დაიწეროს) შემდგომ; **კულტურის** წინასწარი ცოდნა გულისხმობს ენის გამოყენებაზე კულტურის შიგნით არსებულ შეთანხმებებს.

წერისას, ჩვეულებრივ, ივარაუდება კითხვის უნარიც (თუნდაც, მხოლოდ ინტერპრეტირება), ხოლო ლაპარაკი მიმდინარეობს კონტექსტებში, რომლებშიც ჩართულია მოსმენა. რამდენად სათანადოა და რა არის ნათქვამი, მოითხოვს იმის გაგებას, რა თქვეს სხვებმა და პროგნოზირებას, როგორი იქნება მათი რეაქცია. პროდუცირებისათვის საჭირო ენის ცოდნა წარმოადგენს იმ ქვესიმრავლის ცოდნას, რაც სხვების მიერ გამოყენებული ენის ინტერპრეტირებისათვისაა საჭირო, ანუ რეცეფციული კომპეტენცია ყოველთვის აღემატება პროდუცირების კომპეტენციას.

წერა და ლაპარაკი კითხვისა და მოსმენისაგან ძირითადად იმით განსხვავდება, რომ პიროვნება თავად აგებს ლინგვისტურ ფორმებს, ნაცვლად იმისა, რომ ინტერპრეტირება გაუკეთოს სხვის დაწერილს ან ნათქვამს. ძირითადი განსხვავება ამ ორ აქტივობას შორის

ისაა, რომ 1) ნაწერი ტექსტი, როგორც წესი, იქმნება მკითხველისათვის, ზეპირი - მსმენელისათვის (თუმცა, წერილობითი ტექსტი, შესაძლოა, წაკითხული იყოს ხმამაღლა და ზეპირი ტექსტი - ჩაწერილი და მოგვიანებით წაკითხული), 2) წერისას ავტორს აქვს დრო ნაწერის დასაგეგმად და გასარედაქტირებლად, ხოლო ლაპარაკი ხშირად დაუგეგმავია და მოითხოვს მყისიერად, ანუ „რეალურ დროში“, დამუშავებას და 3) წერა არ არის დაკავშირებული მყისიერ დროსთან, კონკრეტულ ადგილსა და აუდიტორიათთან. მეორე ენის ზოგ შემსწავლელს წერის ათვისება უფრო იოლად მიაჩნია, რადგან მათ აქვთ დრო, რომ გააზრებულად გამოიყენონ ენა და გაარედაქტირონ სხვადასხვა ეტაპზე. თუმცა, ზოგ შემსწავლელს ლაპარაკი უფრო იოლად მიაჩნია, ყოველ შემთხვევაში, იმ თვალსაზრისით, რომ მათ შეუძლიათ ითხოვონ დაზუსტება და სხვა ტიპის ინტერაქციული დახმარება კომუნიკაციური პარტნიორისაგან.

წერა

წერა პროდუქციების ყველაზე მნიშვნელოვანი აქტივობაა მეორე ენის შემსწავლელების განვითარებისათვის, თუ ისინი ენას იყენებენ აკადემიური მიზნებისათვის ან განსაზღვრული ტიპის სერვისის ფუნქციით (მაგ. ანგარიში ხელმძღვანელის ან კლიენტებისათვის). წერა მსოფლიოს დიდ ნაწილში ყველაზე გავრცელებული მედიუმია ცოდნის შესამოწმებლად – მათ შორის მეორე ენის ცოდნისა, მათ შორის - იმ სასწავლო პროგრამებშიც, სადაც ვერბალურ პროდუქციებას დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. მეორე ენაზე მოლაპარაკებებს, რომლებიც ამ ენაზე აპირებენ სწავლას უნივერსიტეტებში, მოეთხოვებათ წერის მაღალ დონეზე ფლობა, სტანდარტიზებული მისაღები გამოცდების ჩაბარება და წერილობითი დავალების შესრულება, რომელსაც მიმღები კომისია ასწორებს. უნივერსიტეტში ჩარიცხვის შემდეგ ამ სტუდენტებს უხდებათ დოკუმენტების შევსება და სხვადასხვა საგანში წერილობითი დავალებების შესრულება. რაც შეეხება გამოცდაზე ესეს დაწერას, ფართოდ გამოიყენება სტუდენტის პროგრესის შესაფასებლად. ბაკალავრიატის შემდგომ საფეხურებზე კიდევ უფრო ვრცელი ტექსტების შექმნაა საჭირო (სამაგისტრო ან სადისერტაციო ნაშრომი) და ბევრ დარგში ამ საფეხურის სტუდენტებმა უნდა გამოაქვეყნონ თავიანთი ნაშრომები მეორე ენაზე გამომავალ ჟურნალებსა ან წიგნებში.

მეორე ენაზე მაღალ დონეზე წერის უნარი საჭიროა მრავალი პროფესიისა და თანამდებობისათვის ოფიციალური კორესპონდენციის ან აპლიკაციებისა და ანგარიშების დასაწერად როგორც პირველ ენაზე მოლაპარაკე პიროვნებებსა და დაწესებულებებთან, ისე სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკებთან მულტინგვურ გარემოში. მეორე ენის მაღალ დონეზე ფლობა საჭიროა ჟურნალისტური და შემოქმედებითი მიზნებისათვის, თუ ტექსტის ავტორს სურს, რომ უფრო ფართო აუდიტორიაზე გავიდეს.

მეორე ენაზე წერის მიზანი, შესაძლოა, იყოს არაფორმალური წერილებისა და იმეილების გაგზავნა, როდესაც შემსწავლელებს სურვილი აქვთ ან სჭირდებათ კომუნიკაცია მათი უშუალო ინტერაქციული გარემოს მიღმა. აგრეთვე, განათლებულ საზოგადოებაში ყოველდღიური ცხოვრებისათვის შესაძლოა აუცილებელი იყოს მეორე ენაზე წერის უნარი, შეზღუდულად მაინც.

თუმცა, არაკადემიურ და არაპროფესიულ სიტუაციებში წერითი დავალებების სტანდარტები განსხვავებულია ფორმალურ გარემოში აკადემიური ნაწერის მოთხოვნებისაგან. აკადემიური და ინტერპერსონალური ფუნქციების შესრულებასთან ერთად, წერის პროცესი

თავისთავად მნიშვნელოვანია, რადგან ის მეორე ენის წარმატებით შესწავლაზე ახდენს გავლენას. ამ საკითხის შესახებ ჩვენ ვისაუბრეთ ინფორმაციის დამუშავების შესახებ თავში (თავი მე-4) და აღვნიშნეთ, რომ ენობრივი შედეგი მეორე ენის ათვისების პროცესს რამდენიმე მიმართულებით აიოლებს (იხ. მაგ. სვეინი და ლაპკინი, 1995). ესენია:

- შენატანის გენერირება.
- შეუფერხებლობის ზრდა ავტომატიზების განვითარებით, რაც მიიღწევა პრაქტიკით.
- სტუდენტების დახმარება, რომ შეამჩნიონ, რა არ იციან, როდესაც მათ უწევთ მეორე ენის ფორმების კოდირება (დაშიფვრა). ეს კი, შესაძლოა, მათ დაეხმაროს, ყურადღება წარმართოს რელევანტური ინფორმაციისაკენ.
- სტუდენტებისათვის ნების დართვა, შეამოწმონ ჰიპოთეზა, რომელიც გამოთქვას. ეს ლინგვისტური სისტემის განვითარების ერთ-ერთი გზაა, რომელიც იძლევა მონიტორინგისა და გადახედვის შესაძლებლობას.
- სხვებისათვის შესაძლებლობის მიცემა, გააკეთონ კომენტარი პრობლემის შესახებ და კორექციული უკუკავშირი.

წერილობითი ტექსტის ავტორებს უხდებათ თავიანთი აზრების გადმოცემისას იმ საგნებსა და მოვლენებზე საუბარი, რომლებიც მათი ან მათი მკითხველების უშუალო ფიზიკურ გარემოში არ არის, არ აქვთ შესტების ან სხვა არავერბალური საკომუნიკაციო საშუალებების გამოყენების შესაძლებლობა და არც დაუყოვნებელი უკუკავშირი ან მსმენელის თანამშრომლობა არ ივარაუდება ნაკლის შესავსებად. წერის პროცესში, შესაძლოა, შემსწავლელებმა თავიანთი ცოდნის მაქსიმუმი გამოიყენონ (კითხვის პროცესისაგან განსხვავებით).

მეორე ენის ათვისების ფუნქციონალურ მიდგომაში (თავი მე-3) ვნახეთ, რომ აზრის გამოსახატავად სიტუაციურ კონტექსტზე მეტად ენის სტრუქტურებზე დაყრდნობა ახასიათებს შემსწავლელის შუალედური ენის სისტემების პროგრესულ ცვლილებას. დიდი ალბათობით, წერის პროცესში ლინგვისტური ცოდნის მაქსიმალური გამოყენება თავის როლს თამაშობს მეორე ენის ათვისებისას სინტაქსური განვითარების სტიმულირებაში.

კომუნიკაციური კომპეტენციის სხვა სფეროებთან ინტერაქციის საჭიროება ნათელია, როდესაც გაწაფული წერის პროცესში ჩართულ ნაბიჯებს განვიხილავთ:

- ძირითადი მენტალური კონცეფტების ფორმულირება მოითხოვს შინაარსის ცოდნას.
- იმის გააზრება, რა შინაარსი იქნება სავარაუდო მკითხველისათვის და რა უნდა გავუზიაროთ, მოითხოვს კონტექსტის ცოდნას.
- ტექსტის შექმნა გამოხატვის ფორმების შესახებ სოციუმის მიერ განსაზღვრული შეთანხმებების გათვალისწინებით (ლინგვისტური ფორმებისა და ორგანიზაციული მოდელების ჩათვლით, რომლებიც შეეფერება თემას, მიზანსა და აუდიტორიას), მოითხოვს **კულტურის** სხვა ასპექტების ცოდნასაც.

ისევე, როგორც კითხვისა და მოსმენის რეცეფციულ აქტივობებში, შინაარსის, კონტექსტისა და კულტურის ცოდნას შეუძლია ნაწილობრივ შეავსოს მეორე ენის ლინგვისტური ელემენტების ცოდნის ნაკლოვანებები. თუმცა, წერა ოთხი ენობრივი აქტივობიდან ყველაზე მეტადაა დამოკიდებული ლინგვისტურ ცოდნაზე.

მეორე ენაზე წერის დაწყება

როგორც კითხვის უნარის განვითარების შემთხვევაში, შემსწავლელებმა, რომელთა პირველი ენა მეორე ენისაგან განსხვავებულ ორთოგრაფიულ სისტემას იყენებს, უნდა შეისწავლონ სიმბოლოები სამიზნე ენის კოდირებისათვის ენის ათვისების ადრეულ ეტაპზე. ახალი ალფაბეტის გამოყენების უნარის განვითარებისათვის (როგორც, მაგალითად, იმ შემთხვევაში, როდესაც ინგლისურენოვანი შემსწავლელი სწავლობს ტაილანდურად ან არაბულად წერას), ახალი სილაბური სისტემა (იაპონური) ან ლოგოგრაფიული (ჩინური) საჭიროა ინტენსიური პრაქტიკა ავტომატიზმის მისაღწევად. ზოგი შემსწავლელი იწყებს დაბალი დონის ამოცანებიდან - კერძოდ, სიტყვების ან ფრაზების კოპირებით, რომლებსაც ისინი მხედველობით ამოიცნობენ ან უკვე გაგონილს, რომელიც გრაფიკულადაა ჩაწერილი. იმის ცოდნა, რომელი სიმბოლო უნდა გამოვიყენოთ კონკრეტული სიტყვის დასაწერად, ლექსიკის ცოდნის ნაწილია (მნიშვნელობასთან, წარმოთქმასა და სიტყვის გრამატიკულ მახასიათებლებთან ერთად).

პირველ ენაში ათვისებული ეფექტური, ენისათვის სპეციფიკური წერის პროცესის ტრანსფერი მეორე ენაში შეუძლებელია მანამ, სანამ მეორე ენის სტრუქტურის ზღვრულ დონეზე ცოდნა არ მიიღწევა.

თუმცა, შინაარსის ცოდნა კონცეპტების ჩამოსაყალიბებლად და გადმოსაცემად და კონტექსტის ცოდნა რელევანტურობისა და შესაბამისობის განსასაზღვრად არ არის ენისათვის სპეციფიკური და მისი მიღწევა შეიძლება მაშინაც კი, როდესაც მეორე ენის ლინგვისტური ელემენტების ცოდნა ძალიან შეზღუდულია. უფრო რთული აზროვნების ჩართვა საჭირო იმ შემთხვევაში, თუკი ეს სფეროები თავიდანვე დაკავშირებულია პირველი ენის ლინგვისტურ სტრუქტურებთან და ამის შემდეგ ხდება დეკოდირება (რამდენადაც ეს შესაძლებელია) მეორე ენაზე. ეს ყურადღების კონცენტრირებას ახდენს შინაარსსა და კონტექსტზე (რადგან პირველი ენის ლინგვისტურ ფორმებზე წვდომა ავტომატურია) და შემდეგ გაცნობიერებულად ჩაენაცვლება მეორე ენის ფორმები.

ძალიან ბევრი შემსწავლელი თავს კომფორტულად გრძნობს, როდესაც წერის ადრეულ ეტაპზე აძლევენ ნიმუშს, რომელსაც მიჰყვებიან, ამდენად, მათ სჭირდებათ მინიმალური ლინგვისტური ცვლილებების შეტანა ამ მოდელში საკუთრი „ტექსტის“ შესაქმნელად. ძალიან ადრეულ ეტაპზე, მაგალითად, მათ შეიძლება სთხოვოთ შეასწორონ რომელიმე ღონისძიების შესახებ დაწერილი ანგარიში და ერთი მონაწილის გარდა, ჩართონ მოქმედებაში რამდენიმე ან შეცვალონ აწმყო დრო წარსულით. ამ ტიპის, კონტროლირებული ხასიათის წერითი სავარჯიშოები პოპულარული იყო, როდესაც ბიჰევიორიზმი დომინანტური თეორია იყო მეორე ენის ათვისებაში. „თავისუფალი“ წერა მიიჩნეოდა შეცდომების დაშვების მიზეზად და „უარყოფითი“ ჩვევების ჩამოყალიბების ხელშემწყობად. კონტროლირებული წერითი სავარჯიშოები რამდენადმე ღირებულია მექანიკური ელემენტების წვდომასა და პროდუცირებაში ავტომატიზმის განსავითარებლად, მაგრამ სტუდენტებს არ უქმნის პირობებს, ბოლომდე გამოიყენონ თავიანთი ლინგვისტური ცოდნა, რომელიც კონკრეტულ ეტაპზე აქვთ; თუმცა, ეს შეიძლება გამოსადეგი იყოს ინტერენის განვითარებისათვის. ამავე დროს, ამ დროს შეიძლება წარმოიშვას ზედმეტი დამოკიდებულება ნიმუშებზე, რაც აფერხებს ინდივიდუალური გზით გამოხატვის შესაძლებლობას განვითარების მოგვიანო საფეხურებზე. ზოგიერთი სტუდენტი წერის პროცესში იმდენად დამოკიდებული ხდება ამ მოდელებზე, რომ ისინი უახლოვდებიან ან კვეთენ „კლაგიატიზმის“ საზღვარს, როდესაც მათ უწევთ ისეთ გარემოში ყოფნა, სადაც მეტი დამოუკიდებლობა და ორიგინალურობა სავალდებულოა.

აკადემიური წერა

ეფექტური აკადემიური წერისათვის საჭიროა ლინგვისტური ელემენტების საკმაო ცოდნა ლექსიკურ, მორფოლოგიურ და სინტაქსურ დონეებზე, ორთოგრაფიული და პუნქტუაციური სისტემებისა და სათანადო ჟანრისათვის დამახასიათებელი სტილური და ორგანიზაციული შეთანხმებების ცოდნა. შედარებით ფორმალური რეგისტრის გამოყენება და პროდუცირების სიზუსტე, ჩვეულებრივ, ძალიან მნიშვნელოვანია. აქტივობა, რომელმაც დიდი ყურადღება მიიპყრო უკანასკნელი წლების განმავლობაში შედარებითი რიტორიკის პერსპექტივიდან (ვისაუბრეთ დისკურსის სექციაში), მოითხოვს შეფასებას (მაგ. ლევი და კარსონი, 1997) და მეორე ენის აკადემიურ წერის კვლევებსა და პედაგოგიკას შორის კავშირს (სვალესი და ფეაკი, 1994).

უშუალოდ აკადემიური წერის კურსებს ამჟამად ძალიან ხშირად სთავაზობენ უნივერსიტეტები და ენის ინსტიტუტები. მასწავლებელთა სატრენინგო პროგრამებშიც გათვალისწინებულია მეთოდური კურსები, რომლებიც ამ აქტივობებზე აკეთებს აქცენტს. წერის შეფასებაც ამჟამად ჩართულია ენის ცოდნის შესამოწმებელ ტესტებში, მათ შორის TOEFL-ის Written English ტესტსა და ბრიტანული საბჭოების IELTS წერილობით ტესტში, აგრეთვე Graduate Record Examination (GRE)-ში.

შედარებით ფორმალური რეგისტრი, რომელიც აუცილებელია აკადემიური წერისათვის, შესაძლოა უპირისპირდებოდეს შედარებით არაფორმალურ რეგისტრს, რომელიც „კომუნიკაციური“ ენის სწავლებისასაა აქცენტირებული. ეს ხაზს უსვამს მასწავლებლებისა და სტუდენტების საჭიროებას, განიხილონ, თუ რისი შესწავლა სჭირდებათ, სანამ სასწავლო პრიორიტეტებს განსაზღვრავენ. მეორე ენის შემსწავლელთათვის მთელ მსოფლიოში უკეთესი იქნება, თუ მიზნად დაისახავენ ფორმალური რეგისტრის შესწავლას არაფორმალურის შესწავლამდე (არც ერთი მათგანი თავისი ბუნებით არ არის უფრო რთული). სავსებით შესაძლებელია (როგორც ენის შემსწავლელთა მრავალ თაობაზე დაკვირვება აჩვენებს), რომ თავისუფლად წერა ისწავლო მოსმენისა და ლაპარაკის მცირე გამოცდილების პირობებშიც (მეორე ენის წერის კომპლექსური მიმოხილვისათვის იხ. ლევი, სილვა და კუმინგი, 2008).

ლაპარაკი

ლაპარაკი (მოსმენასთან ერთად) ძალიან მნიშვნელოვანი აქტივობაა, თუკი შემსწავლელი მეორე ენის გამოყენებას ინტერპერსონალური მიზნებით აპირებს, მიუხედავად იმისა, ისინი პირველ რიგში სოციალურია თუ ინსტრუმენტული. ლაპარაკის საჭიროება არსებობს ფაქტობრივად ყველა სიტუაციაში, რომლებშიც მეორე ენის შემსწავლელი მონაწილეობენ მეორე ენაზე მოლაპარაკეთა საზოგადოებაში: ტურისტებს სჭირდებათ იკითხონ მიმართულება და სასტუმროებისა და გასართობი ადგილების მდებარეობა; ემიგრანტებს სჭირდებათ მალაზიებში საყიდლებზე სიარული და მომსახურების მიღება და შესაბამისი სიმპტომების აღწერა ჯანმრთელობის პრობლემების დროს; სტუდენტებსა და დროებით მაცხოვრებლებს სჭირდებათ საბინაო და კომუნალური გადასახადების გადახდა და ფულის გადახურდავება და აკადემიურ და პროფესიულ ენაზე საუბარი.

მეტყველებისათვის საჭირო ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესში ენის ცოდნა გულისხმობს შესაბამისი ლექსიკის, წარმოთქმის, გრამატიკული მოდელების ცოდნას, რომლებიც გადმოსცემს შინაარსს; აგრეთვე, იმის გააზრებას, როგორ უნდა გავიგოთ

არავერბალური ელემენტები და დისკურსის სტრუქტურების ცოდნას, რომლებიც უზრუნველყოფს კოპეზიასა და კოპერენციას საუბრის ან სხვა საკომუნიკაციო აქტების მსვლელობისას. ზემოდან ქვემოთ დამუშავების პროცესები, რომელიც პარალელურადაა ჩართული მეტყველების პროდუცირებაში, მოითხოვს საკითხის შინაარსის ცოდნას, კულტურის ცოდნას, რომელიც ინფორმაციას გვაწვდის დადგენილი ნორმების შესახებ და ქმნის მაკროსოციალურ კონტექსტს, გამონათქვამებისათვის, როგორებიცაა დაუყოვნებელი კომუნიკაციური აქტივობების მნიშვნელობა, მოლაპარაკის როლი და ურთიერთობა ადრესატებთან და ნათქვამის მიზანშეწონილობა (რა უნდა ითქვას და რა არ უნდა ითქვას).

როგორც მოსმენის შემთხვევაში, ლაპარაკის ამოცანების კლასიფიცირება შესაძლებელია ორმხრივ და ცალმხრივ კომუნიკაციად.

პირისპირ ინტერპერსონალურ ინტერაქციაში მონაწილეობა ამ კონტინუუმის ორმხრივი დასასრულია და ლექციების წაკითხვა და საკონფერენციო მოხსენება - პრეზენტაციის გამართვა ახლოს არის მასთან. ორმხრივი კომუნიკაციისას შემსწავლელმა არა მარტო უნდა მოისმინოს, არამედ უნდა ილაპარაკოს და ითანამშრომლოს მნიშვნელობებზე მოლაპარაკებების დროს. მოსმენისაგან განსხვავებით, ცალმხრივი ვერბალური კომუნიკაცია ნაკლებ მოთხოვნებს უყენებს მოლაპარაკეს რეალურ დროში დამუშავებისას, ვიდრე ორმხრივი, რადგან ამ დროს დრო არის წინასწარი დაგეგმვისათვის. მართლაც, მეორე ენის შემსწავლელს შეუძლია წაიკითხოს ხმამაღლა ტექსტი, რომელიც წინასწარაა დაწერილი.

მეორე ენის ათვისებაში ლინგვისტური მიდგომა, რომელიც ლაპარაკის ფენომენის როლს განიხილავს, ფუნქციონალიზმია (თავი მე-3). ამ თეორიის მიხედვით, შემსწავლელის ენის განვითარებას ხელს უწყობს მისი ინტერაქტიული გამოყენება. ფსიქოლოგიური მიდგომები (თავი მე-4) მეორე ენაზე ლაპარაკში გაწაფულობას ხსნის დამუშავების პროცესის ავტომატიზმის ხარისხით.

სოციალური მიდგომა (თავი მე-5) იკვლევს, რა გავლენას ახდენს კონტექსტური მონაცემები შემსწავლელზე ენის გამოყენების თვალსაზრისით. ამ სოციალური პერსპექტივის მიხედვით, გაწაფულობა და სიზუსტე შესაძლოა განპირობებული იყოს იმ ფაქტით, თუ რამდენად აქცევს ყურადღებას მოლაპარაკე ლინგვისტურ ფორმებს, შესასრულებელი ამოცანის ინტელექტუალურ ხასიათზე, ფორმალობის ხარისხზე, ინტერაქციის გარემოზე (საჯაროა თუ პირადი) და მოლაპარაკისა და ადრესატის ურთიერთობაზე, ისევე როგორც ლინგვისტურ კონტექსტზე.

სამეტყველო აქტები

მეორე ენის ათვისების მნიშვნელოვანი კონცეფცია, რომელიც ფილოსოფიაში ჩამოყალიბდა (სირლე, 1969), შემდეგია: ენის გამოყენება მოლაპარაკეს მიზნის მიღწევაში ეხმარება რაღაცის მოთხოვნის, ბოდიშის მოხდის, დაპირების, უარყოფის, ემოციების გამოხატვის, კომპლიმენტების, საყვედურის და ა. შ. შემცველი გამონათქვამებით. გამონათქვამებს, რომლებიც ამ ფუნქციით გამოიყენება, სამეტყველო აქტები ეწოდება. სწორედ მათ იყენებენ ძირითადად ადამიანები ინტერპერსონალურ კომუნიკაციაში. ეს აქტები შესაძლოა განხორციელდეს ნებისმიერ ენაზე იმ ადამიანებთან, რომლებსაც ესმით ეს ენა, მაგრამ რეალური ფორმები და შეთანხმებები, რა თქმა უნდა, ამა თუ იმ ენისათვის სპეციფიკურია. იმის შესწავლა, თუ როგორ უნდა წარმოვადგინოთ ეს სამეტყველო აქტები მეორე ენაში, ცენტრალურ ადგილს იკავებს ენის შესწავლის პროცესში. რაც შეეხება იმის ცოდნას, როდის უნდა გამოვიყენოთ ისინი, ბაზისია პრაგმატული კომპეტენციისათვის.

მოლაპარაკემ მიზნის მისაღწევად შესაძლოა რამდენიმე ლინგვისტური ფორმა შეარჩიოს, თუმცა სათანადო არჩევანის გასაკეთებლად ყოველ კონკრეტულ სიტუაციაში საჭიროა კულტურისა და კონტექსტის ცოდნა. მაგალითად, სტუდენტმა, რომელსაც სურს სხვა სტუდენტისაგან ინათხოვროს ჩანაწერები ტესტის მოსამზადებლად, შეიძლება თქვას (ინგლისურად):

Give me your notes (მომეცი შენი ჩანაწერები).

Please let me make a copy of your notes (თუ შეიძლება, ნება მომეცი, გავაკეთო შენი ჩანაწერების ასლი).

You are a much better note-taker than I. Would you help me prepare for this test?

(შენ გაცილებით უკეთეს ჩანაწერებს აკეთებ, ვიდრე მე. ხომ ვერ დამეხმარებოდი ტესტის მომზადებაში?).

Could I take a little peek at your notes before the test? (შეიძლება ჩავიხედო შენს ჩანაწერებში ტესტის დაწერამდე?).

სათანადო არჩევანი ამ და სხვა შესაძლებლობებიდან დამოკიდებულია მოლაპარაკისა და ადრესატის სოციალურ სტატუსებზე, რამდენად ახლო ურთიერთობა აქვთ და ერთმანეთთან და როგორია თხოვნის ხარისხი. სხვადასხვა კულტურაში ამ პირობებს სხვადასხვა დატვირთვა აქვს და სხვადასხვანაირად ინტერპრეტირდება. ამდენად, მეორე ენაზე სათანადო ლინგვისტური ფორმების შერჩევა არ ნიშნავს იმის თარგმანს, რაც პირველი ენისათვის მისაღებია და გამართლებულია. კომუნიკაციური კომპეტენციის ამ ასპექტის ასათვისებლად საჭიროა კულტურისა და კონტექსტის ცოდნა (კოჭენი, 1996).

ლაპარაკის კომპეტენციის სხვა ასპექტები

კომუნიკაციური კომპეტენციების სხვა ასპექტები, რომელთა ათვისებაც საჭიროა, განსაკუთრებით საუბრის სამეტყველო ატივობაში წარმატებით მონაწილეობისათვის, შემდეგია:

საუბრის სტრუქტურის ცოდნა. საუბარში მოსაუბრეების რიგის (ვინ საუბრობს პირველი და ვინ - შემდეგ) წესებში შესაძლო განსხვავებების შესახებ უკვე ვისაუბრეთ დისკურსის შესახებ მსჯელობისას: ზოგ ენაში შეწყვეტა, გადაფარვა და პარალელურად საუბარი მისაღებია; ზოგ ენაში სიჩუმის პერიოდი მოსაუბრეების ნათქვამს შორის მიიჩნევა „თავაზიანი“ ინტერაქციის აუცილებელ პირობად. არსებობს ლინგვისტური და კულტურული განსხვავებები იმ რიგში, რომელიც მოსაუბრეებმა უნდა დაიცვან (მაგ. ასაკი ან სოციალური სტატუსი) და სხვა ტიპის სიგნალებში (ვერბალური ან არავერბალური მინიშნებები მსმენელის მხრიდან, რომ ნათქვამი გაიგო ან ვერ გაიგო). საუბრის სტრუქტურის ცოდნა გულისხმობს, აგრეთვე, წესებს, თუ როგორ უნდა შეინარჩუნო საუბრის თემა ან როგორ უნდა შეცვალო ის; რომელი გამონათქვამის შემდეგ რა უნდა თქვა (მაგ. საჭიროა თუ არა კითხვაზე დაუყოვნებელი პასუხი, კომპლიმენტზე მადლობის გადახდა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რომელი პასუხი ან მადლობის რა ფორმით გადახდაა მისაღები ან გაუმართლებელი).

კონტექსტუალიზაციის სიგნალების ცოდნა. კონტექსტუალიზაციის სიგნალები (გუმპერცი, 1977) კომუნიკაციის ელემენტებია, რომლებიც ადამიანებს საშუალებას აძლევს, გამოხატონ ან გაიგონ აზრი იმის მიღმა, რასაც მესიჯის ზედაპირული სტრუქტურა იძლევა. ეს სიგნალები შესაძლოა შეიცავდეს ნებისმიერ რამეს ჩვენ მიერ განხილული ლინგვისტური ცოდნიდან:

ლექსიკის შერჩევას, გამოთქმას, პროსოდიას (ინტონაცია და მახვილი) და რიტმულ მოდელებს (პაუზები და შეჩერებები). ამას გარდა, ის შეიცავს სოციო-კულტურულ ცოდნას, რომელიც აკავშირებს ლინგვისტურს ფორმებს კულტურისათვის სპეციფიკურ მოლოდინებთან და გამოყენებისას აზრის სწორად ინტერპრეტირების საშუალებას იძლევა. ადამიანები ამ ტიპის სიგნალებს ეყრდნობიან, რომ გამოიტანონ დასკვნა იმის შესახებ, რაც ექსპლიციტურად არ არის ნათქვამი და ქვეტექსტების იდენტიფიცირებისას. ვინაიდან კონტექსტუალიზაციის სიგნალების ცოდნა დამოკიდებულია კულტურულ და კომუნიკაციურ გამოცდილებაზე, ის, შესაძლოა, პოტენციური „დანადგომელი ველი“ იყოს ურთიერთგაუგებრობების წარმოქმნის თვალსაზრისით მეორე ენის შემსწავლელებსა და მათ შორის, ვისთანაც ისინი ინტერაქციაში იმყოფებიან. წარმატებით ათვისება ხდება იმ სიტუაციებში, რომლებშიც შემსწავლელს უკუკავშირის მიღების შესაძლებლობა აქვთ კულტურულად მგრძობიარე მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებისაგან, რადგან სიგნალების აღწერა აბსტრაქტულად შეუძლებელია და ფორმალური სწავლების პირობებში მათი სწავლება ნაკლებად შესაძლებელია.

კომუნიკაციური სტრატეგიების ცოდნა. კომუნიკაციური კომპეტენციის ბოლო ასპექტი, რომელსაც ჩვენ განვიხილავთ, იმის ცოდნაა, როგორ უნდა გაუკეთოს შემსწავლელმა კომპენსაცია მეორე ენის ლინგვისტური რესურსების ცოდნას: ანუ ეს არის **კომუნიკაციური სტრატეგიები**.

ცხრილი 6.8 კომუნიკაციური სტრატეგიების ტიპოლოგია	
1. თავის არიდება	
(ა) თემის თავიდან არიდება	იმ საკითხზე საუბრისგან თავიდან არიდება, რომლის შესახებაც შემსწავლელს არასაკმარისი ლექსიკური ცოდნა აქვს
(ბ) შეტყობინებაზე/მესიჯზე უარი	რომელიმე თემაზე საუბრის შეწყვეტა, რადგან მასზე საუბარი ძალიან ძნელია
2. პერიფრაზი	
(ა) მიახლოებითობა	არასწორი სიტყვის გამოყენება, რომელიც აღნიშნავს მსგავს საგანს ან მოვლენას
(ბ) სიტყვის შექმნა	ახალი სიტყვის ან ფრაზის შექმნა საგნის ან მოვლენის აღსაწერად
(გ) მრავალსიტყვაობა / Circumlocution	სათანადო ლექსიკური ერთეულის გამოყენების ნაცვლად საგნის ან მოვლენის აღწერა
3. გაცნობიერებული ტრანსფერი	
(ა) სიტყვასიტყვითი თარგმანი	პირველი ენიდან თითოეული სიტყვის ზუსტი თარგმანი
(ბ) ენის „გადართვა“	პირველი ენის სიტყვების ან ფრაზების ჩართვა მეორე ენაში
4. დახმარების გამოყენება	მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებისათვის შეკითხვის დასმა, ლექსიკონში მოძებნა ან კონსულტაცია სხვა ავტორიტეტულ პირთან
5. მიმიკა	ჟესტების ან სხვა არავერბალური საშუალებების გამოყენება საგნის ან მოვლენის გადმოსაცემად

ეს ცხრილი მოიცავს ინსტრუმენტებს, თუ როგორ შევაფასოთ და გამოვასწორო გაუგებრობები, როგორ გამოვიყენოთ თანამოსაუბრესთან თანამშრომლობა და როგორ შევინარჩუნოთ ინტერპერსონალური ინტერაქცია. მეორე ენის ათვისების ადრეულ საფეხურზე სტრატეგიებთან დაკავშირებულ ძირითად პრობლემას შესაძლოა შემდეგი ფორმულირება მიეცეს: „როგორ ახერხებთ კომუნიკაციას, როდესაც ენის შეზღუდულად გამოყენება შეგიძლიათ?“ (ბილისტოვი, 1990:51). ტერმინ „სტრატეგიის“ გამოყენება მიანიშნებს, რომ პრობლემის გამოსწორების საშუალებები შესაძლოა გაცნობიერებული და წინასწარგანზრახული იყოს, მაგრამ ეს აუცილებელი არ არის.

ელიანე ტარონეს მიერ შემოთავაზებული სტრატეგიები (ტარონე, 1977), თითოეული მათგანის მოკლე აღწერასთან ერთად, მოცემულია მე-6.8 ცხრილში. კომუნიკაციური სტრატეგიების ცოდნა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მეორე ენის შესწავლის ადრეულ ეტაპზე მათთვის, ვისაც უნდა ან სჭირდება საუბარში მონაწილეობის მიღება. ეს საშუალებას აძლევს შემსწავლელებს, გააგრძელონ ლაპარაკი ისეთ სიტუაციებში, რომლებშიც სხვანაირად, შესაძლოა, ვერ მოეხერხებინათ (საუბარი შეწყვეტილიყო). თავის მხრივ, ლაპარაკის გაგრძელება შემსწავლელებს აწვდის მეტ შენატანს, პრაქტიკის შესაძლებლობასა და უფრო მეტ შანსს, ერთობლივად მივიდნენ აზრამდე.

თავის შეჯამება

მეორე ენაზე კომუნიკაციური კომპეტენცია შეიცავს როგორც ენის ელემენტების ცოდნას, ისე იმ მოთხოვნების ცოდნას, როგორ უნდა გამოვიყენოთ ის მეორე ენის კონტექსტში. ამ თავში ჩვენ განვიხილეთ ლინგვისტიკის, კოგნიტური და სოციალური ცოდნის ინტეგრირებული როლი ინტერპრეტაციისა/გაგებისა და აზრის გამოხატვის პროცესში; უფრო ღრმად გავეცანით ენის ცოდნის კომპონენტებს, რომლებიც თავიანთ როლს თამაშობენ აკადემიურ და ინტერაქციულ კომპეტენციებში; შევისწავლეთ, რა ტიპის / რისი ცოდნა განაპირობებს მოლაპარაკის უნარს, მონაწილეობა მიიღოს მეორე ენის აქტივობებში და უნდა აითვისოს შემსწავლელმა ეს ცოდნა.

რა უნდა აითვისონ შემსწავლელმა მეორე ენაში, შესაძლოა, სხვადასხვა იყოს შემსწავლელის მიზნებისა და მიხედვით. შესაძლებელია მეორე ენაში თავისუფლად კითხვის უნარის განვითარება, როდესაც მისი წარმოთქმისა და სწორი სოციალური გამოყენების უნარი შემსწავლელს საკმაოდ შეზღუდული აქვს, თუმცა გრამატიკისა და ლექსიკის ცოდნა განმსაზღვრელია. მეორე მხრივ, თავისუფლად ლაპარაკი, როგორც ინტერაქციული აქტივობა, შესაძლებელია წერისა და კითხვის გარეშე, თუმცა აქაც გრამატიკისა და ლექსიკის როლი მნიშვნელოვანია. თუმცა, გრამატიკული ფორმები და სტრუქტურები, ისევე როგორც ლექსიკა, რომლებიც საჭიროა წარმატებული არაფორმალური ინტერპერსონალური კომუნიკაციისათვის, შესაძლოა ძალზე განსხვავდებოდეს იმისგან, რაც საჭიროა აკადემიური განათლების პროცესში, სადაც მეორე ენა გამოიყენება მედიუმად რთული შინაარსის შესასწავლად, ხოლო წერა - აკადემიური მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. მეორე ენის კურიკულუმები განსხვავებული უნდა იყოს სწავლის მიზნების შესაბამისად, რადგან „ერთ თარგზე მოჭრილმა“ მიდგომამ (მაგალითად, წმინდად

კომუნიკაციურმა მიდგომამ) შესაძლოა სერიოზული ზიანი მიაყენოს შემსწავლელებს, რომელთა უპირველესი საჭიროებაა აკადემიური კითხვის, წერისა და მოსმენის უნარების განვითარება.

მეორე ენის შესწავლა შესაძლებელია გამარტივდეს ან, პირიქით, გართულდეს პირველ და მეორე ენებს შორის არსებული მსგავსებებისა და განსხვავებების გამო ფონოლოგიაში, გრამატიკაში, ლექსიკაში, წერის სისტემებსა და სოციალური გამოყენების წესებში. იაპონურად ან კორეულად მოლაპარაკებისათვის, რომლებმაც უკვე იციან თავიანთ ენებში ნასესხები ჩინური ასოები, შესაძლოა, უფრო ადვილი იყოს ჩინურად თავისუფლად წერისა და კითხვის დაუფლება, ვიდრე ინგლისურენოვანი შემსწავლელისათვის, რომელიც მხოლოდ ლათინურ ანბანს იცნობს. სამაგიეროდ, ინგლისურენოვან შემსწავლელებს უადვილდებათ ფრანგულის ან ესპანურის შესწავლა მსგავსი ანბანების, საზიარო ლესიკისა და გრამატიკული პარალელების საკმაოდ დიდი რაოდენობის გამო (განსაკუთრებით უფრო მაღალი დონის ტექნიკურ და აკადემიურ სფეროებში). ინგლისურის ან ფრანგული ენების ჩინურ, იაპონურ და კორეულენოვანი შემსწავლელისათვის ეს ენები თანაბრად რთულია, რადგან მათ შორის მხოლოდ რამდენიმე მისახვედრი მსგავსება არსებობს და, ასევე, განსხვავებულია ანბანი.

მეორე ენის შემსწავლელებმა, რომლებიც ენას აკადემიური მიზნებისათვის სწავლობენ, აქცენტი უნდა გააკეთონ მოსმენისა და კითხვის რეცეფციული უნარის განვითარებაზე, ამაში კი მნიშვნელოვანი დახმარების გაწევა შეუძლია შინაარსის ცოდნას, რაც აიოლებს ლინგვისტური შენატანის გაგებას. მეორე ენის შემსწავლელებს, რომელთა ძირითადი მიზანი პერსონალური ინტერაქციაა, სჭირდებათ განსხვავებული უნარების განვითარება: ხშირ შემთხვევაში ეს უაღრესად ელიფსური ბუნების და ზოგჯერ ფრაგმენტული საუბრის “ონლაინ“ (მყისიერი) დამუშავებაა, ისევე, როგორც ძალიან განსხვავებული “ყოველდღიური“ ლექსიკისა და მათი სოციალური გამოყენების წესების ცოდნა, რომლებიც, შესაძლოა, კოდირებული იყოს ძალიან დახვეწილი ან ცხადი ლექსიკური და ინტონაციური საშუალებებით.

აქტივობები

კითხვები თვითშესწავლისათვის

1.

_____ კომპეტენცია მოიცავს ცოდნას, რომელიც იმ შემსწავლელისათვისაა აუცილებელი, რომლებიც მას, ძირითადად, სხვა მოლაპარაკებთან პირისპირ კომუნიკაციისას იყენებენ, ხოლო _____ კომპეტენცია მოიცავს ცოდნას, რომელიც იმ შემსწავლელისათვისაა საჭირო, რომლებიც მეორე ენას, ძირითადად, სწავლის, კვლევისა და სამეცნიერო გაცვლის მიზნით იყენებენ.

2. რეცეფციული აქტივობები, როგორებიცაა _____ და _____, ძირითადად შენატანის დამუშავებისას ფუნქციონირებს. პროდუქციული აქტივობები, როგორებიცაა _____ და _____, ჩვეულებრივ, რეცეფციული უნარების განვითარების შემდეგ მოდის.

3. ჰალიდეი და ჰასანი (1976) განიხილავენ კოჭეზიის ტიპებს (რეფერენცია, სუბსტიტუცია, ელიფსისი, კავშირი და ლექსიკური), რომლებიც გამოყენებულია ინგლისურში. წაიკითხეთ ქვემოთ მოყვანილი

აზნაყი და გახაზეთ გამოყენებული კოჰეზიური საშუალებები. შემდეგ თითოეული საშუალების კლასიფიცირება მოახდინეთ ჰალიდეისა და ჰასანის ტიპოლოგიის მიხედვით.

მეორე ენის კომუნიკაციური კომპეტენცია შეიცავს როგორც ლინგვისტური ელემენტების ცოდნას, ასევე იმის ცოდნას, რაც საჭიროა მეორე ენის შესაბამისად(სწორად) გამოსაყენებლად განსხვავებულ კონტექსტებში. ამ თავში ჩვენ განვიხილეთ ლინგვისტური, კოგნიტური და სოციალური ცოდნის ინტეგრირებული როლი აზრის გაგებისა და გამოხატვის პროცესში. ჩვენ უფრო ღრმად გავცანით ენის ცოდნის კომპონენტებს, რომლებიც თავიანთ როლს თამაშობენ აკადემიურ და ინტერაქციულ კომპეტენციებში; ჩვენ შევისწავლეთ, რა ტიპის ცოდნა/რისი ცოდნა განაპირობებს მოლაპარაკის უნარს, მონაწილეობა მიიღოს მეორე ენის აქტივობებში და უნდა აითვისოს შემსწავლელმა ეს ცოდნა.

4. ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესი მოითხოვს ენობრივი სისტემის წინასწარ ცოდნას. დაასახელეთ, მინიმუმ, ერთი გზა, რომელსაც დამუშავების პროცესი მოიცავს ქვემოთ მოცემული ენობრივი დონეებზე: ლექსიკა, მორფოლოგია, ფონოლოგია, სინტაქსი და დისკურსი.

5. ქვემოდან ზემოთ დამუშავების პროცესი იყენებს კომუნიკაციური კომპეტენციის ძირითადი კომპონენტების (შინაარსი, კონტექსტი და კულტურა) წინასწარ ცოდნას... დაასახელეთ მინიმუმ ერთი გზა შინაარსის, კონტექსტისა და კულტურისა, რომელიც ეხმარება ზემოდას ქვემოთ დამუშავების პროცესს.

6. დაასახელეთ სამი გარემო, სადაც მეორე ენის დამწყები საფეხურის შემსწავლელი შეძლებენ აუდიტორული შენატანიდან აზრის გამოტანას.

აქტიური სწავლა

1. აკადემიური და ინტერპერსონალური კომპეტენციები კომუნიკაციური კომპეტენციის ორი სახეა. როდესაც თქვენ თავად სწავლობდით მეორე ენას, რომელ მათგანზე იყო ყურადღება გამახვილებული? როდესაც მეორე ენასთან დაკავშირებით თქვენს გეგმებზე ფიქრობთ, გამართლებული იყო თუ არა ეს თქვენთვის? მოიყვანეთ მაგალითები თქვენი ცხოვრებიდან ამის ასახსნელად.

2. პირველ ენაზე კითხვის უნარის მიხედვით მეორე ენაზე კითხვის უნარის პროგნოზირება დიდი ალბათობითაა შესაძლებელი. ასე იყო თუ არა ეს თქვენს შემთხვევაში? როგორია თქვენი დამოკიდებულება პირველ და მეორე ენებზე კითხვასთან მიმართებით? რატომ?

3. გრძელს მიერ გამოყოფილი კითხვის ოთხი ფუნქცია - კითხვა ინფორმაციის მოსაძიებლად, კითხვა ზოგადად გაგებისათვის, კითხვა სწავლისათვის და კითხვა განხილვისა და შეფასებისათვის - აღწერილია 178-ე გვერდზე. აღწერილთაგან რომელ ფუნქციას იყენებთ მეორე ენაში? რომელია მეტად და ნაკლებად საინტერესო? რატომ?

4. მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა და წერა განიხილება ყველაზე მნიშვნელოვან აქტივობებად მეორე ენის აკადემიურ კონტექსტში გამოსაყენებლად და ხშირად - ინტერპერსონალურ კომუნიკაციაშიც. როგორ ფიქრობთ, თქვენ თვითონ ამათგან რომელიმე უნარი უფრო მეტად ხომ არ გაქვთ განვითარებული მეორე ენაში? რატომ ფიქრობთ ასე?

5. ჩვენ ვნახეთ, რომ მეორე ენის ზოგი შემსწავლელი უფრო დიდ წარმატებას აღწევს ენის შესწავლის პროცესში, ვიდრე სხვები. ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური ფაქტორების განხილვისას, რომელი მათგანი მიგაჩნიათ მეორე ენის ათვისებაში წარმატების მისაღწევად ყველაზე მნიშვნელოვნად? რატომ?

6. ბევრ არავერბალურ სტრუქტურას სხვადასხვა კულტურაში სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს. ასეთებია: მოლაპარაკეთა შორის დასაშვები მანძილი, ვის შეიძლება შეეხოთ ხელით და სახის გამომეტყველება (მიმიკები). გაიხსენეთ შემთხვევა, როდესაც ვიღაცას ესაუბრებოდით და არაკომფორტულად გრძნობდით თავს ან უკმაყოფილების გრძნობა გაგიჩნდათ ამ საუბრისას, თუმცა არ შეიგიძლიათ თქვათ, რატომ. იყო თუ არავერბალური კომუნიკაცია ამის ერთ-ერთი მიზეზი? მაგალითად, პიროვნება ძალიან ახლოს ან შორს ხომ არ იდგა, ან ზედმეტად ხომ არ იღიმებოდა, რაც არაგულწრფელობის განცდას ტოვებდა (რასაც ფრანგები ხშირად ამბობენ ამერიკელებზე)? ახლა კი გაიხსენეთ ადამიანი, ვისთანაც კომუნიკაცია კომფორტულად მიგაჩნიათ და განიხილეთ, როგორ იყენებთ არავერბალურ სტრუქტურებს.

დამატებითი საკითხავი

ე. ჰინკელი - Hinkel, E. (ed.) (1999). Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge : Cambridge University Press.

ნაწილი I, „კულტურა, ინტერაქცია და სწავლა“, შეიცავს სამ თავს, რომლებიც საკლასო გარემოში მეორე ენის კომპეტენციისა და გამოყენების საკითხებს ეხება. 1-ლ თავში განხილულია რამდენიმე შემთხვევა სხვადასხვა კულტურული გამოცდილების მქონე მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის. მე-2 თავში წარმოდგენილია მეორე კულტურის შესწავლა კოგნიტური პერსპექტივიდან. რაც შეეხება მე-3 თავს, მასში განხილულია სხვადასხვა კულტურული გამოცდილების მქონე ადამიანებს შორის ინტერაქცია, საგანგებოდაა შესწავლილი, ესმით თუ არა და როდის ესმით მეორე ენის შემსწავლელებს საუბრის აზრი სამიზნე ენაზე.

კ. რ. როუზი და გ. კასპერი - Rose, K. R. & Kasper, G. (eds.) (2001). Pragmatics in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

ამ ნაშრომში როუზი და კასპერი აქცენტს აკეთებენ პრაგმატიკის სწავლებისა და ტესტირების სიცოცხლისუნარიანობის საკითხზე მეორე ენის სწავლებასა და ტესტირების კვლევებთან ერთად (შეიცავს ინფორმაციას პრაგმატიკის თეორიული და ემპირიული გამოცდილების შესახებ, პრაგმატიკის გაკვეთილებზე სწავლების საკითხებს, სწავლების როლს პრაგმატიკასა და ტესტირებას პრაგმატიკაში).

მ. სავილე-ტროიკე - Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp.351 –82). Cambridge: Cambridge University Press.

სავილე-ტროიკე წარმოადგენს დელ ჰიმესის (Dell Hymes' 1966) ცნებას კომუნიკაციის ეთნოგრაფია, რომელიც მოიცავს შემდეგ საკითხებს: განსხვავებული ენობრივი რეგისტრებისა და მახასიათებლების გამოყენებისათვის შესაბამისი სიტუაციები და მეორე ენაზე წარმატებული კომუნიკაციისათვის საჭირო განსხვავებული კომპეტენციები.

ე. ბიალისტოკი და და კ. ჰაკუტა - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). In *Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.

ამ ავტორთა წიგნის ბოლო თავი, „ბოლო სიტყვა“, განიხილავს ფაქტს, რომ შემსწავლელთა განსხვავებული გამოცდილება და მიზნები განაპირობებს განსხვავებულ შედეგებს მეორე ენის ათვისების პროცესში. თუმცა, ეს განსხვავებული მიზნები და შედეგები არ შეიძლება შეფასდეს როგორც მეტად ან ნაკლებად წარმატებული, ისინი მხოლოდ და მხოლოდ განსხვავებულია ერთმანეთისაგან.

მ. სვანი და ბ. სმიტი - Swan, M. & Smith, B. (eds.) (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

ეს წიგნი გვთავაზობს ინგლისურის ზოგად მახასიათებლებს, რომლებსაც სხვადასხვა ენაზე მოლაპარაკეები ინგლისურში სწავლობენ და პროდუცირებას უკეთებენ.

ს. მაკკაფერტი და გ. სტამი - McCafferty, S. & Stam, G. (eds.) (2008). *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge.

ეს წიგნი, ალბათ, პირველია, რომელიც განიხილავს ჟესტების, როგორც კომუნიკაციის ნაწილის, მნიშვნელობას მეორე ენის ათვისების სფეროში. შეიცავს მეორე ენის კვლევებში არსებულ ჟესტების შესახებ ნაშრომების მიმოხილვასა და ჟესტებს.

მ.კელკე-მურსია და ე.ოლშტეინი - Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

პირველი ნაწილი წარმოადგენს დისკურსის ანალიზის საფუძვლებსა და პრაგმატიკას. მეორე ნაწილი ფარავს ენის ცოდნის რამდენიმე კომპონენტს და შეიცავს თავებს ფონოლოგიის, გრამატიკისა და ლექსიკის შესახებ. მე-3 თავი ეხება რეცეფციულ და პროდუციულ აქტივობებს და შეიცავს თავებს მოსმენის, კითხვის, წერისა და ლაპარაკის შესახებ, ხოლო ეპილოგში წარმოდგენილია ამ ოთხი ასპექტის ინტეგრირების საკითხი.

ჯ. ფლოვერდიუ - Flowerdew, J. (ed.) (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

მიუხედავად იმისა, რომ ეს ტექსტი არ არის განკუთვნილი მეორე ენის ათვისების დარგის დამწყებთათვის, შეიცავს ორიგინალურ კვლევას მეორე ენის აკადემიური მოსმენის შესახებ სხვადასხვა პერსპექტივიდან (ეთნოგრაფია, დისკურსის ანალიზი, თეორიის პედაგოგიკაში გამოყენება).

ს. ლ. მაკკეი - McKay, S. L. (1996). Literacy and literacies . In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 421–45). Cambridge: Cambridge University Press.

ეს სტატია წარმოადგენს წიგნიერებას, როგორც პიროვნულ უნარსა და სოციალურ კონცეფციას. წარმოაჩენს წიგნიერების მრავალ სახეობას, რომლებიც შესაძლოა გვხვდებოდეს სხვადასხვა საზოგადოებასა და კომუნიკაციის სხვადასხვა ასპექტში.

ე. ჰინკელი - Hinkel, E. (ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ამ გამოცემის მეორე ნაწილში აღწერილია, რა გავლენას ახდენს კულტურა წერაზე. მე-4 თავში განხილულია, უნდა ისწავლონ თუ არა მათ, ვისთვისაც ინგლისური არ არის მშობლიური ენა, წერა დასავლური ნორმების მიხედვით, რომლებიც ანგლო-ამერიკული აკადემიური წერის საფუძველია (მაგალითად, როგორცაა არისტოტელეს ლოგიკა). მე-5 თავში ავტორი იყენებს რადიკალურ კვლევას და წარმოადგენს, როგორ ცდილობენ პირველი და მეორე ენის მომხმარებლები შექმნან ობიექტურობისა და სანდოობის განცდა აკადემიურ ნაწერში. მე-5 თავი ეთნოგრაფიული ხასიათის ანგარიშია იმის შესახებ, როგორია კულტურასთან მიმართება ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, წერის გაკვეთილებზე.

თავი

7 მეორე ენის სწავლა და სწავლება

თავის წინასიტყვაობა

რა უნდა იცოდეს კონკრეტულად მეორე ენის შემსწავლელმა? როგორ ითვისებს მეორე ენის შემსწავლელი ამ ცოდნას? რატომ არის ზოგი შემსწავლელი უფრო წარმატებული, ვიდრე სხვები? მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს განსხვავებული მოსაზრებები და ჯერ კიდევ ბევრი რამაა გამოსაკვლევი, ჩვენ უკვე ბევრი რამ ვიცით მეორე ენის ათვისების შესახებ. ამ კითხვებზე პასუხების მიმოხილვას მოჰყვება იმ საკითხების განხილვა, რაც ჩვენ ვიცით მეორე ენის შესწავლის ყველაზე მაღალი („მშობლიურის მსგავსი“) დონის შესახებ. მათ შორისაა: რომელ მახასიათებლებში უნდა დახელოვნდეს შემსწავლელი ყველაზე გვიან, როგორ არის დაკავშირებული საბოლოო მიზნები პიროვნულ და სოციალურ ამოცანებთან/მიზნებთან. თავი სრულდება მნიშვნელოვანი შედეგების მოკლე ჩამონათვალით, რომლებიც მეორე ენის სწავლა-სწავლებისას გამოიყენება.

ცხრილი 7.1 პრიორიტეტები პრიორიტეტების მიხედვით			
	ლინგვისტური	ფსიქოლოგიური	სოციალური
1	რა?	როგორ?	რატომ?
2	როგორ?	რატომ?	რა?
3	რატომ?	რა?	როგორ?

პერსპექტივების ინტეგრირება

მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური პერსპექტივები მიემართება საბაზისო რა, როგორ და რატომ კითხვებს, რომლებიც ამ წიგნში განვიხილეთ. ჩვენ ვნახეთ, რომ თითოეული მათგანისათვის რომელიმე შეკითხვა, სხვებთან შედარებით, უფრო მნიშვნელოვანია. თითოეული დისციპლინისათვის დამახასიათებელი პერსპექტივა მოცემულია მე-7.1 ცხრილში იმ პრიორიტეტებთან ერთად, რომლებიც, მათთან მომუშავე მკვლევრების აზრით, მეორე ენის სწავლებასთან მიმართებაშია/კავშირშია.

ამ პერსპექტივების ფარგლებში და, ასევე, ხსენებული პრიორიტეტების გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანი განსხვავებები არსებობს, რაც განპირობებულია ქვედისციპლინის მიმართულებით. მიუხედავად ამისა, მეორე ენის ათვისების კვლევის დღევანდელ საფეხურზე შესაძლებელია დამაჯერებელი პასუხი გაეცეს ჩვენს შეკითხვებს. სხვების თაობაზე ჯერ კიდევ სავარაუდო პასუხები გვაქვს. შევეცდები, გავაერთიანო სამივე პერსპექტივის შედეგები, რამდენადაც ეს შესაძლებელია, თუმცა მნიშვნელოვან წონას მივანიჭებ ლინგვისტური კონტრიბუციიდან რა შეკითხვას, ფსიქოლოგიურიდან - როგორ-ს, ხოლო სოციალურიდან - რატომ.

რა უნდა იცოდეს კონკრეტულად მეორე ენის შემსწავლელმა?

- მეორე ენის შესახებ სისტემის ცოდნა, რომელიც სცდება იმას, რაც, სავარაუდოდ, ისწავლება. არსებობს მნიშვნელოვანი გადაკვეთები პირველ ენასთან, განსაკუთრებით (1) საბაზისო წესებისა და პრინციპებში, რომლებიც ამ ენებს საერთო აქვთ და (2) ენების პოტენციალში, ჩამოაყალიბონ აზრი. მეორე ენის სისტემა არასოდეს არ არის ზუსტად შემსწავლელის პირველი ენის მსგავსი, ამავე დროს, არც ზუსტად ისეთია, როგორიც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეებისა.
- განმეორებადი ელემენტების მოდელები, რომლებიც შეიცავს მეორე ენის სპეციფიკურ ცოდნას: ლექსიკა, მორფოლოგია (სიტყვების სტრუქტურა), ფონოლოგია (ზგერათა სისტემა), სინტაქსი (გრამატიკა) და დისკურსი (წინადადებების დაკავშირების გზები და ინფორმაციის ორგანიზება). პირველ ენასთან გადაკვეთის რაოდენობა დამოკიდებულია ორ ენას შორის ტიპოლოგიურ და გენეტიკურ ურთიერთობასა და იმაზე, არსებობს თუ არა მათ შორის ნასესხობები ან სხვა ტიპის გავლენები მათ შორის. კონკრეტულად რომელი ელემენტებს აითვისებს შემსწავლელი ამ კომპონენტებიდან, დიდწილად დამოკიდებულია მის მოტივაციასა და სწავლის პირობებზე.
- როგორ მოვახდინოთ კონკრეტული კონცეპტების კოდირება მეორე ენაში, დროის გრამატიკული ცნების, რეფერენტების და ელემენტების სემანტიკური როლის (მაგ. სუბიექტია თუ ობიექტი) ჩათვლით.

- *პრაგმატული კომპეტენცია*, ანუ როგორ გავიგოთ და გადავცეთ აზრი სოციალური ინტერაქციის კონტექსტში.
- *კომუნიკაციურ აქტივობებში მეორე ენის გამოყენების გზები*: მოსმენა, ლაპარაკი, კითხვა და წერა. ბევრ შემსწავლელს განვითარებული აქვს მხოლოდ ვერბალური გზები (მოსმენა, ლაპარაკი), ან მხოლოდ წერილობითი (კითხვა, წერა). არც ერთი ეს გზა არ არის აუცილებელი წინაპირობა მეორისათვის, თუმცა შეუძლიათ ერთმანეთის განმტკიცება. ენის სწავლისას აუცილებელია, სულ მცირე, ერთ რეცეფციულ აქტივობაში (მოსმენა ან კითხვა) მონაწილეობა, სხვანაირად მეორე ენის ათვისებისათვის საკმარისი შენატანი არ იქნება ხელმისაწვდომი.
- *როგორ უნდა გავაკეთოთ არჩევანი ერთზე მეტ ენობრივ სისტემას შორის*, როგორ გადავერთოთ ერთი ენიდან მეორეზე და პირიქით კონკრეტულ სოციალურ კონტექსტში კონკრეტული მიზნის მისაღწევად? ამისათვის საჭიროა სისტემური ცოდნა, როგორ დავამუშაოთ ერთზე მეტი ენა: მულტილინგვური ენის დამუშავების პროცესი რელევანტურია ჩვენი წარმოდგენისა იმის შესახებ, როგორ სწავლობენ ენას.
- *კომუნიკაციური კომპეტენცია*: ყველაფერი, რაც ზემოთ ითქვა, პლუს სოციალური და კულტურის ცოდნა, რომელიც აუცილებელია მეორე ენის ფორმების სწორად გამოყენებისა და გაგებისათვის. მეორე ენის სწავლის პროცესში კომუნიკაციური კომპეტენციის, როგორც მიზნის ან შედეგის, ჩართვა და განმარტება ძალიან ცვალებადია და დამოკიდებულია სწავლის მაკროსოციალურ კონტექსტზე (განხილულია მე-5 თავში), ისევე, როგორც ლინგვისტურ, ფსიქოლოგიურ და ინტერაქციულ ფაქტორებზე.

ძირითადი დავა განსხვავებულ ლინგვისტურ პერსპექტივებს შორის გვხვდება იმ საკითხის განხილვისას, რომელია მეორე ენის სისტემის ცოდნისას ყველაზე მნიშვნელოვანი: (1) საბაზისო წესებისა და პრინციპების აბსტრაქტული სისტემის ცოდნა, (2) ლინგვისტური მოდელებისა და სტრუქტურების ცოდნა თუ (3) ინფორმაციის სტრუქტურირებისა და კომუნიკაციის სისტემის ცოდნა. აზრთა სხვადასხვაობა მომდინარეობს ენისა და ენის სწავლების ბუნების შესახებ განსხვავებული ვარაუდებიდან. სხვადასხვა თეორიული მიდგომიდან წარმოშობილი განსხვავებული ვარაუდები სვამს განსხვავებულ შეკითხვებს, რომლებსაც პასუხი უნდა გაეცეს, საჭიროა კვლევის განსხვავებული მეთოდები და ამ კვლევების შედეგების სხვადასხვაგვარი ინტერპრეტაცია. ამ უთანხმოებების გადაჭრა, როგორც ჩანს, მოკლე დროში არ არის მოსალოდნელი და, შესაძლოა, არც იყოს სასურველი. მე შემოგთავაზებთ, რომ ეს განსხვავებები აღვიქვათ როგორც პლანეტა მარსის ხედები, რომლებსაც განსხვავებული ფერების ფილტრებიდან ვუყურებთ. ისინი ერთმანეთს ავსებს და ყველა მათგანი საჭიროა მეორე ენის ათვისების მრავალგანზომილებიანი ბუნების სრული სურათის მისაღებად.

სამომავლოდ გასათვალისწინებელია, რომ მნიშვნელოვანი აღმოჩენები აქვთ გაკეთებული ნევროლოგებს ათვისების პროცესში ფიზიკური ფაქტორების თვალსაზრისით: კერძოდ, ტვინის სტრუქტურაში მომხდარი ცვლილებები, რომლებიც ახლავს მეორე ენის ათვისებას. თუმცა ეს საკითხი ახალი არ არის, ბევრი რამ ჯერ კიდევ არ არის ცნობილი. ამ კვლევების შედეგებიც არ არის საკმარისად ინტეგრირებული იმ მკვლევართა შრომებში, რომლებიც მეორე ენის ფენომენის თვალსაზრისით განსხვავებულ მიდგომებს ეყრდნობიან.

თანამედროვე ტვინის გამოსახულების მიღების შესაძლებლობები, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მეორე ენის შემსწავლელების დიდ რაოდენობასთან არის გამოყენებული და მეორე ენის განვითარების საფეხურებსაც ასახავს, მომავალი აღმოჩენების პერსპექტივებს ქმნის.

როგორ ითვისებს შემსწავლელი მეორე ენას?

- *თანდაყოლილი უნარი.* მაშინ, როდესაც არ არსებობს ერთიანი აზრი იმასთან დაკავშირებით, რომ ენის შესწავლის უნარი განსხვავდება ცოდნის რომელიმე სხვა რთული სფეროს შესწავლისაგან, ნათელია, რომ თანდაყოლილი უნარი პოზიტიურ როლს უნდა ასრულებდეს სწავლის პროცესში.
- *ენის შემსწავლელები არ არიან „სტიმულების“ პასიური მიმღებები.* არსებობს შემოქმედებითი „ძალა“, რომელიც მონაწილეობს ენის განვითარებაში (და სხვა სფეროების შესწავლაში), რომელიც თანდაყოლილი ნიჭი უნდა იყოს.
- *წინარე ცოდნის გამოყენება.* მეორე ენის შესწავლის საწყის საფეხურზე ჩართულია პირველი ენის (და, ზოგადად, ენის) ცოდნა. მეორე ენის ათვისებისას დამუშავების პროცესებში ჩართულია ახალი ენის ინტერპრეტირება ამ ცოდნის გამოყენებით. აქვე ხდება ათვისებული ინფორმაციის, როგორც ზოგადი კოგნიტური განვითარების ნაწილის, გამოყენება, ისევე, როგორც სოციალური გამოცდილებისა.
- *ენობრივი შენატანის დამუშავება.* მეორე ენის შენატანის გადამწყვეტი მნიშვნელობა საყოველთაოდაა გაზიარებული, თუმცა ათვისების პროცესში მისი როლის შესახებ განსხვავებული განმარტებები არსებობს და მის წილსაც განსხვავებულად განსაზღვრავენ ალტერნატიულ პერსპექტივებსა და მიმდინარეობებში. ინფორმაციის დამუშავება, თავისთავად, ათვისების პროცესის მნიშვნელოვანი ფაქტორია.
- *ინტერაქცია.* ინტერაქციულ სიტუაციებში მეორე ენის შენატანის დამუშავება აიოლებს (ზოგი მკვლევარი ფიქრობს, რომ განაპირობებს) ენის ათვისების პროცესს. სარგებელი მოაქვს მოდიფიცირებულ შენატანს, აზრის ერთად გამოხატვას, უკუკავშირს (მაკორექტირებელის ჩათვლით) და მნიშვნელობაზე მოლაპარაკებას. მეორე ენის ათვისების პროცესი ფერხდება, როდესაც შემსწავლელებს არა აქვთ მისი გამოყენების შესაძლებლობა. სოციალური პერსპექტივის მიხედვით, მეორე ენის ათვისების პროცესისათვის ძალიან სასარგებლოა შემსწავლელის აქტიური ჩართულობა ინტერაქციაში ან კომუნიკაციურ მოვლენებში მონაწილეობა.
- *მეორე ენის ცოდნის სიტემის რესტრუქტურირება.* მეორე ენის ათვისება პროგრესულად მიმდინარეობს სისტემური საფეხურების გავლით. მეორე ენის ცოდნის განვითარების მანიფესტირება არ ხდება სწორხაზოვანი ლინგვისტური პერფორმანსით, ზოგჯერ ის აჩვენებს მკვეთრ ცვლილებებს შუალედური ენის სიტემაში.
- *მეორე ენის ცოდნის განვითარება* არ არის თანაბარი, გამოკვეთილი ლინგვისტური პერფორმანსის სახის მქონე, არამედ ხშირად გვხვდება მკვეთრი ცვლილებები...
- *შუალედური ენის სისტემა.* ეს მიანიშნებს, რომ მეორე ენის ათვისების პროცესში დროდადრო ადგილის აქვს რეორგანიზებას, სავარაუდოდ, მაშინ, როდესაც მეორე ენაზე მიღებული შენატანი არ თავსდება შემსწავლელის ცოდნის არსებულ სისტემაში. ეს რესტრუქტურირება შემოქმედებითი პროცესია, რომელსაც შინაგანი ძალები და გარემო ფაქტორები მართავს და განპირობებულია როგორც პირველი ენის ცოდნით, ისე მეორე ენის შენატანით.
- *ლინგვისტურ ფუნქციებსა და ფორმებს შორის ასოციაციებისა და ურთიერთკავშირის მოხაზვა.* მეორე ენის (ისევე როგორც პირველის) ათვისების პროცესისათვის დამახასიათებელია გრამატიკულ ფორმებზე ფოკუსირების ზრდა და ლექსიკურ ერთეულებსა და კონტექსტზე ფოკუსირების შემცირება. ეს განპირობებულია

კომუნიკაციური საჭიროებებითა და ენის გამოყენებით, ასევე იმის ალბათობის გაცნობიერებით, რომ კონკრეტული ლინგვისტური ფორმა კონკრეტულ აზრს გადმოსცემს.

- *ავტომატიზაცია.* მაშინ, როდესაც ჩვევის ჩამოყალიბების გამარტივებული ცნებით ენის ათვისების პროცესის ახსნა აღარ არის მისაღები, შენატანის სიხშირე, ისევე როგორც შენატანისა და შედეგის დამუშავებაში ვარჯიში (პრაქტიკა), მიიჩნევა მეორე ენის განვითარების განმაპირობებელ ფაქტორებად. სიხშირესა და პრაქტიკას დამუშავების ავტომატიზამდე მიჰყავს შემსწავლელები. ორივე მათგანი ახალი ინფორმაციის მისაღებად და უფრო მაღალი რიგის პერფორმანსის საჭიროებებისათვის „ათავისუფლებს“ შემსწავლელების დამუშავების პროცესის შესაძლებლობებს. ავტომატიზაცია დამატებითი ფაქტორია, რომელზეც, საბოლოო ჯამში, დამოკიდებულია ყველა ენობრივ აქტივობაში ეფექტური ჩართულობა.

როგორც ფსიქოლოგიურ, ისე ლინგვისტურ პერსპექტივებში აზრთა სხვადასხვაობები გვხვდება, როდესაც ენის ათვისების პროცესის განიხილება, პირველ ყოვლის, როგორც: 1) ენისათვის სპეციფიკური წესების სისტემა; 2) ძალიან ზოგადი პრინციპები, რომელიც არჩევანის შესაძლებლობას იძლევა; 3) ასოციაციების მზარდი ძალა ლინგვისტურ ფორმებსა და მნიშვნელობებს შორის. ეს აზრთა სხვადასხვაობა მომდინარეობს ძალიან მნიშვნელოვანი განსხვავებებიდან თეორიულ ორიენტაციებში და შეთანხმებამდე მისვლა რთულია.

სამომავლოდ მეორე ენის ათვისების რთული ბუნების აღიარებისა და ინდივიდუალური და სიტუაციური განსხვავებულობის თვალსაზრისის ფართოდ გაზიარებასა და აღიარებასთან ერთად, მოსალოდნელია კომპლექსური პასუხები კითხვაზე, როგორ სწავლობენ ენას. შესაძლოა, მკვლევრებისათვის არ იყოს საჭირო გადაწყვეტილება, მეორე ენის ათვისებაში ზოგადი თუ ენისათვის სპეციფიკური ძალებია ჩართული მეორე ენის ათვისებაში, მაგრამ სწავლის პროცესის რომელი სახეობები/ტიპები სრულყოფს ერთმანეთს ან ურთიერთქმედებს ერთმანეთზე, მნიშვნელოვანია.

რატომ არის ზოგი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული?

- *სოციალური კონტექსტი.* წიგნის დასაწყისში ერთ-ერთი აქტივობისას გთხოვთ, საკუთარი თავი დაგეხასიათებინათ, მეორე ენის სწავლისას კარგი მოსწავლე იყავით თუ სუსტი და გემსჯელათ ამის მიზეზებზე. თქვენმა უმრავლესობამ, ალბათ, დაასახელა სოციალურ კონტექსტსა და გამოცდილებასთან დაკავშირებული მიზეზები. მართალი ბრძანდებოდით. სოციალური კონტექსტის მახასიათებლები, რომლებიც გავლენას ახდენს წარმატების მიღწევაზე, მოიცავს: პირველი და მეორე ენების სტატუსს, პირველ და მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოებებს შორის და თვით ამ საზოგადოებებში არსებულ მიჯნებსა და მაიდენტიფიცირებელ ფაქტორებს, ინსტიტუციურ ძალებსა და შეზღუდვებს. ძირითადად სწორედ ეს მაკროსოციალური ფაქტორები ახდენს გავლენას მეორე ენის სწავლის პროცესზე, რადგან ისინი, თავისთავად, გავლენას ახდენს დამოკიდებულებებსა და შესაძლებლობებზე. სწორედ ეს ფაქტორები განსაზღვრავს, ენა ისწავლება როგორც მეორე ენა, უცხო ენა, დამხმარე ენა თუ სპეციფიკური მიზნებისათვის განკუთვნილი ენა.
- *სოციალური გამოცდილება.* მეორე ენის შენატანის რაოდენობა და ხარისხი სოციალური გამოცდილებითაა განპირობებული და ორივე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მეორე ენის შესწავლის საბოლოო წარმატებაზე. ვინაიდან სოციალური ცვლადები რთული ფენომენია და ხშირად მათი კონტროლი შეუძლებელია,

ექსპერიმენტის გზით მიღებული ძალიან ცოტა მტკიცებულება არსებობს ამ დასკვნის მხარდასაჭერად. თუმცა, ამის დამადასტურებლად მრავალი დამაჯერებელი ფაქტი არსებობს.

- *პირველი და მეორე ენების ურთიერთობა.* ნებისმიერი ენის შესწავლა შესაძლებელია, მაგრამ ყველა მეორე ენის ათვისება თანაბრად იოლი არ არის კონკრეტულ პირველ ენებზე მოსაუბრეებისათვის. პირველი ენის ცოდნა ნებისმიერი მეორე ენის კომპეტენციის მნიშვნელოვანი კომპონენტია მის ადრეულ საფეხურზე, მაგრამ გენეტიკური, ტიპოლოგიური და ისტორიული კავშირების მიხედვით პოზიტიური ტრანსფერის განსხვავებული შესაძლებლობები არსებობს პარამეტრების ნაკრებისა და ზედაპირული დონის მახასიათებლების თვალსაზრით, ლექსიკისა და წერის სისტემის ჩათვლით. ეს კვლავ რჩება მეორე ენის ათვისების ნაკლებად შესწავლილ უბნად, თუმცა განსაკუთრებული მნიშვნელობის მხოლოდ რამდენიმე საკითხია.
- *ასაკი.* არსებობს გავრცელებული თვალსაზრისი, რომ ბავშვები უფრო ადვილად სწავლობენ მეორე ენას, ვიდრე ზრდასრულები, თუმცა, როგორც ჩვენ აღვნიშნეთ (თავი 4), მტკიცებულებები არაცალსახაა. ახალგაზრდა შემსწავლელების უპირატესობა, ძირითადად, ტვინის პლასტიკურობა, ნაკლებად ანალიტიკური მიდგომა, ნაკლები აკრძალვები და ჯგუფური იდენტობის სუსტი შეგრძნებაა. აგრეთვე, მათ ბევრი დრო აქვთ ენის შესასწავლად და მაღალი დონის მისაღწევად. უფროსი შემსწავლელების უპირატესობაა სწავლის უნარი, ანალიზის უნარი, პრაგმატული უნარები, თავიანთი პირველი ენებისა და რეალური სამყაროს უკეთესად ცოდნა. შესაძლებელია, თუმცა ნაკლებად სავარაუდო, რომ უფროსი ასაკის შემსწავლელმა მიაღწიოს მშობლიურთან მიახლოებულ კომპეტენციას მეორე ენაში.
- *მიდრეკილება.* ყველა შემსწავლელს მოდელების იდენტიფიცირებისა და განზოგადებისათვის, აგრეთვე ლინგვისტური ელემენტების დამახსოვრებისათვის საჭირო აუდიტორული ინფორმაციის დანაწევრებისა და დამუშავების სხვადასხვა უნარი აქვს. შეიძლება დავასკვნათ, რომ ეს მიდრეკილება განსაზღვრავს მეორე ენის სწავლის პროცესში წარმატებას, თუმცა ეს აბსოლუტურად დეტერმინირებული არ არის.
- *მოტივაცია.* მოტივაცია მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს, თუ რა ძალისხმევას გაიღებს შემსწავლელი მეორე ენის განვითარების სხვადასხვა ეტაპზე და ხშირად ენის ფლობის ბოლო საფეხურის მისაღწევად უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია. მოტივაციის არც ერთ ტიპს (მაგ. ინტეგრაციულს ან ინსტრუმენტულს) არა აქვს უპირატესობა მეორესთან შედარებით მეორე ენის წარმატებით შესწავლის თვალსაზრისით.
- *ინსტრუქცია.* სრულიად აშკარაა, რომ მეორე ენის შესწავლის ფორმალურ კონტექსტში ინსტრუქციის ხარისხი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს, თუმცა, ამ წიგნის მიზანი არ არის სწავლების მეთოდების შეფასება. მეორე ენის ათვისების ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური პერსპექტივების მიხედვით, არც ერთი მეთოდი არ არის მეორეზე უპირატესი, მიუხედავად ამ მეთოდების მხარდამჭერთა მტკიცებებისა. ჩვენ მიერ შესწავლილი უამრავ სოციალურ გარემოებასა და შემსწავლელის ინდივიდუალურ ფაქტორს მივყავართ ვარაუდამდე, რომ „საუკეთესო“ მეთოდი, რომელიც ყველაფერს მოერგება, არ არსებობს და განსხვავებულ მეთოდთა კომბინირება ყველაზე უკეთესი გადაწყვეტილებაა.

აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს მეორე ენის სწავლის პროცესში შედარებითი „წარმატების“ განმარტებისასაც. შეფასების საერთო კრიტერიუმების გარეშე ზოგადი დასკვნების გამოტანა ძალიან ძნელია, რადგან „წარმატების“ კრიტერიუმები (განხილულ განმსაზღვრელ

საკითხებთან, შეფასების სათანადო მეთოდებსა და შედეგების ინტერპრეტირებასთან ერთად) დამოკიდებულია თეორიულ ორიენტაციაზე. ნებისმიერი პასუხი შეკითხვებზე უნდა განიხილებოდეს იმ კონკრეტულ დისციპლინურ ჩარჩოში. სოციალური პერსპექტივიდან განსაკუთრებით პრობლემატურია, როდესაც „წარმატება“ იზომება მხოლოდ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკის ნორმებთან მიმართებით, რადგან არსებობს მნიშვნელოვანი ეთიკური საკითხები, რომელთა გათვალისწინებაც საჭიროა და რომლებიც წარმოადგენს საგანმანათლებლო და ეკონომიკური წინსვლის განმსაზღვრელ ფაქტორებს.

სამომავლოდ კი შეგვიძლია ველოდოთ „წარმატების“ დეფინიციისათვის საჭირო მეტ კრიტერიუმს, უფრო მეტიც, მეტ მსჯელობას სოციალური, ფსიქოლოგიური და ლინგვისტური კრიტერიუმების რთული ურთიერთქმედების შესახებ მეორე ენის შესწავლის შესახებ კვლევებში. ამ მიმართულების განვითარებისათვის გადამწყვეტ ფაქტორად შეიძლება განვიხილოთ იმის აღიარება, რომ მეორე ენის ათვისება ეჭვგარეშე უნდა იყოს მიჩნეული ინტერდისციპლინურ დარგად.

მშობლიურის მსგავსი კომპეტენციის მიღწევა

შეფასება, რომ მეორე ენის შემსწავლელებმა მიაღწიეს „მშობლიურთან მიახლოებულ“ ან „მშობლიურის მსგავს“ კომპეტენციას, ნიშნავს, რომ ძალიან მცირე ან შეუმჩნეველი სხვაობაა მათ და მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა ენობრივ პერფორმანსს შორის. იმის გამო, რომ მეორე ენობრივი სისტემა არასოდეს არ არის ზუსტად იგივე, რაც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა სისტემა (მაშინაც კი, როდესაც განსხვავების აღქმა თითქმის შეუძლებელია), ბევრი ჩვენგანი მეორე ენის განვითარების საბოლოო საფეხურს ვერ მიიჩნევს „მშობლიურად“, რამდენიმე იშვიათი გამონაკლისის გარდა.

ენობრივი პროდუცირებისას, დიდი ალბათობით, ადვილად ამოსაცნობი „უცხოური“ მახასიათებლები ნარჩუნდება წარმოქმნაში, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მეორე ენის შესწავლას ადამიანი 12 წლის შემდეგ იწყებს. შემდეგ მოდის ლექსიკა, კერძოდ, შემსწავლელებს უწევთ არჩევანის გაკეთება უფრო შეზღუდული ლექსიკური რეპერტუარიდან, ვიდრე მათივე განათლების დონის მქონე მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეებს და ფრაზებში სიტყვებს იმავე ალბათობით არ იყენებენ, როგორც მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეები (მაგ. კოლოკაციებს). გარდა ამისა, ვერ ამოიცნობენ კონოტაციებსა და ალუზიებს, რისთვისაც საჭიროა კულტურის ცოდნა და სათანადო გამოცდილება. მეორე ენაში შეუძლებელია სხვაობებს შორის მშობლიურის შესაბამისი ინტერპრეტირების მიღწევა (მაგალითად, ვარიანტების სოციალური მნიშვნელობა და სხვადასხვა რეგისტრისათვის შესაბამისი არჩევანის გაკეთება). როდესაც ინგლისური ზედსართავი *big* სემანტიკურად და გრამატიკულად სრულიად „უშეცდომოა“, შესაძლოა „უცნაურად“ ჟღერდეს წერილობით აკადემიურ ტექსტში. ამ დროს მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკე გამოიყენებდა *large, major, great, considerable, significant* ან რომელიმე სხვა სინონიმს.

ინგლისურში, როგორც მეორე ენაში, გრამატიკული ფორმები, რომელთა დაუფლებაც გვიან ეტაპზე ხდება, კონკრეტული ზმნების შემდეგ გამოიყენებული სიტყვებია (მაგ. *for*-ის გამოყენება *like* ზმნის შემდეგ სწორია: *I like for her to sing*, მაგრამ შეცდომაა *enjoy*-ის შემდეგ **I enjoy for her to sing*); არტიკლების გამოყენება სახელებთან (*the, a*, ან უარტიკლო ფორმა) და წინდებულების სწორად გამოყენება. ამ პრობლემის ახსნა არ შეიძლება შენატანის/ინფორმაციის მიწოდების მიმდევრობით ან სიხშირით, რადგან არტიკლები და წინდებულები პირველი სიტყვებია, რომლებსაც ვეცნობით და გამოიყენების განსაკუთრებულად მაღალი სიხშირე ახასიათებთ. პირადად მე ვერ ვპოულობ დამაჯერებელ საბუთებს, რომლებიც ამ ფენომენზე ახდენს

გავლენას, თუმცა, დარწმუნებული ვარ, რომ ეს შეცდომები დიდწილად გამოუსწორებელი რჩება, რადგან ისინი „ეწინააღმდეგებიან ლოგიკურ დამოკიდებულებას“. როდესაც არამშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებებს მიუთითებენ არტიკლების ან წინდებულების შესახებ, მათ, რომლებიც მაღალ დონეზე ფლობენ ენას, შესაძლოა დასვან კითხვა, რატომ გამოიყენება ერთი ფორმა და არა მეორე. ერთადერთი სწორი პასუხი იქნება „იმიტომ, რომ ასეა...“ და გულისხმობს, რომ გრამატიკული გადაწყვეტილება ემყარება ინტუიციას, რაც მეორე ენის შემსწავლელისგან ძალიან ცოტას შეიძლება ჰქონდეს.

მეორე ენის უფროსი ასაკის შემსწავლელები, რომლებიც „მშობლიურთან მიახლოებულ“ კომპეტენციას აღწევენ, თითქმის დაზუსტებით შეიძლება ითქვას, რომ სარგებლობენ ინტენსიური და მრავალფეროვანი შენატანით; უკუკავშირით, რომელიც შეიცავს შესწორებებს და გრამატიკულ ფორმებზეა ფოკუსირებული; ასევე, მათ აქვთ ძალიან მაღალი მოტივაცია. ამავე დროს, უნდა აღინიშნოს, რომ ბევრი ძალიან ჭკვიანი, შრომისმოყვარე და მოტივირებული შემსწავლელი ამ დონეს ვერ აღწევს.

ენის მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ „მშობლიურის მსგავსი“ პროდუცირება არ არის არც მიზანი და არც სურვილი ბევრი შემსწავლელისათვის, რომელთა მიზანიც არ არის მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებთან იდენტიფიცირება ან მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკეთა ენობრივი კოლექტივის წევრობა. მართლაც, ამ მიზნის დასახვა შესაძლოა „იმპერიალისტურად“ შეფასდეს ბევრ სოციალურ და პოლიტიკურ გარემოში (განხილულია მე-3 და მე-5 თავებში) და, ნებისმიერ შემთხვევაში, არარეალისტურია იმ შემსწავლელთა უმრავლესობისათვის, რომელთაც ენის შესწავლა პუბერტეტის საფეხურის შემდეგ დაიწყეს. ვალიდურობის მისაღწევად, საჭიროა, რომ მეორე ენის მიღწევების შესაფასებელი კრიტერიუმების დადგენისას გათვალისწინებული იყოს მეორე ენის შემსწავლელთა საჭიროებები, მიზნები და გარემოებები.

მეორე ენის სწავლისა და სწავლების შედეგები

ჩვენ ვნახეთ, რომ მეორე ენის ცოდნა აღემატება იმას, რისი სწავლაც ან სწავლებაც გაცნობიერებულად შეიძლება. ჩვენ ვნახეთ, ასევე, რომ, პირველი ენისაგან განსხვავებით, მეორე ენის ათვისება, ჩვეულებრივ, მოითხოვს ძალისხმევას. ამასთანავე, რამდენიმე პიროვნული და სოციალური ფაქტორი მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს საბოლოო შედეგებზე. ამ ფაქტორთა უმრავლესობა ჩვენი კონტროლის მიღმაა, თუმცა მათი მხედველობაში მიღება, შესაძლოა, დადებითად აისახოს მეორე ენის განვითარების ეფექტურობაზე. მეორე ენის ათვისების ამოსავალ წერტილად ენის სწავლისა და სწავლების პროცესში ჩვენი შედეგების მიხედვით შეგვიძლია მივიჩნიოთ:

- პიროვნებებისა და ჯგუფების მეორე ენის შესწავლის მიზნების განხილვა.
- მიზნების შესაბამისი პრიორიტეტების დასახვა.
- სწავლების სტრატეგიებში ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური განზომილებების გათვალისწინება.
- თითოეული შემსწავლელისა და სასწავლო კონტექსტის ძლიერი და სუსტი მხარეების გააზრება და მათი გამოყენების ხელშეწყობა.
- სწავლა/სწავლების პროცედურები. შეზღუდული/ვიწრო აქცენტების მქონე ან დოგმატური ინსტრუქციული მეთოდების მიმართ სიფრთხილე. არ არსებობს „საუკეთესო“ გზა, რომლითაც მეორე ენის სწავლა ან სწავლებაა შესაძლებელი.
- პროგრესის გზაზე მიღწევების აღნიშვნა. გამოიჩინეთ მოთმინება. ენის შესწავლას დროს ესაჭიროება.

თავის შეჯამება

ამ წიგნს ისევე დავასრულებთ, როგორც დავიწყეთ: მეორე ენის ათვისების პროცესების სრული სურათის მისაღებად მულტიდისციპლინური და ინტერდისციპლინური მიდგომები ძალიან მნიშვნელოვანია. ლინგვისტური პერსპექტივა ფოკუსირებულია იმაზე, თუ რა უნდა ისწავლებოდეს; ფსიქოლოგიური პერსპექტივა იმაზე, თუ როგორ უნდა ისწავლებოდეს, ხოლო სოციალური პერსპექტივა - რატომ არის ზოგიერთი შემსწავლელი სხვებზე წარმატებული. ამ პერსპექტივებს შორის ინტეგრირებული მიდგომა რეალისტურ წარმოდგენას გვიქმნის მეორე ენის ათვისებაში ჩართული პროცესებისა და პირობების რთული ბუნების შესახებ და გვცხმარება, სრულყოფილად და ბალანსირებულად გავიაზროთ ეს ფაქტორები და მათი მრავალმხრივი ურთიერთქმედების სახეები.

გლოსარიუმი

- ავტომატიზაცია** (automatization): მეხსიერებაში არსებული კონკრეტული ელემენტების გააქტიურება და მოძიება შესაბამისი ინფორმაციის მიღების შემდეგ.
- ავტომატური დამუშავება** (automatic processing): საწყის საფეხურზე კონტროლირებული დამუშავების შემდეგ მიმდინარე ავტომატური დამუშავება გულისხმობს სწავლის ეტაპს, რომელიც ნაკლებ მენტალურ „სივრცეს“ და ძალისხმევას მოითხოვს შემსწავლელის მხრიდან.
- ათვისება** (acquisition): ტერმინი ეკუთვნის კრამენს და აღნიშნავს მეორე ენის ათვისების ქვეცნობიერ პროცესს, რომელიც შეიცავს ენის ათვისების თანდაყოლილ უნარს (LAD). პროცესი შეესაბამება ბავშვის მიერ პირველი ენის ათვისების პროცესს. ათვისების საპირისპიროა შესწავლა, რომელიც ცნობიერი პროცესია. „ათვისება“ და „შესწავლა“ ამ წიგნში სინონიმებადაა გამოყენებული.
- აკულტურაცია** (acculturation): მეორე ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოების კულტურის შესწავლა და მისი ღირებულებებისა და ქცევის წესების მიღება.
- აკულტურაციის მოდელი** (Acculturation Model): თეორია ეკუთვნის შუმანს (შუმანი, 1978). იგი განსაზღვრავს იმ ფაქტორებს (მაგალითად, იდენტობა და სტატუსი), რომლებიც იწვევს სოციალურ და ფსიქოლოგიურ დისტანცირებას შემსწავლელსა და სამიზნე ენის მოსახლეობას შორის. მისი მტკიცებით, ეს გავლენას ახდენს მეორე ენის ათვისების შედეგებზე. ცნობილია **აკულტურაციის თეორიის** სახელითაც.
- არაპირდაპირი შესწორება** (indirect correction): იმპლიციტური უკუკავშირი ენის შეუსაბამოდ გამოყენების შესახებ. მაგალითად, მოთხოვნის დაზუსტება, როდესაც, სინამდვილეში, ადრესატმა უკვე გაგიგო გამონათქვამის შინაარსი.
- ასოციაციური მეხსიერების უნარი** (associative memory capacity): პოტენციური და შეზღუდვები, თუ როგორ იმახსოვრებს ადამიანი ლინგვისტურ ინფორმაციას და იხსენებს და იყენებს მას საჭიროების შემთხვევაში. ეს უნარი განსაზღვრავს, რამდენად სწორად არჩევს ადამიანი მეორე ენის ელემენტებიდან ადეკვატურს. საბოლოოდ, სწორედ ეს უნარი განაპირობებს ენის თავისუფლად ფლობას.
- აუდიოლინგვური მეთოდი** (Audiolingual Method): ენის სწავლების მეთოდი, რომელიც ორიენტირებულია მოსმენილის გამეორებასა და ჩვევის ჩამოყალიბებაზე. მეთოდი ფართოდ გამოიყენებოდა მსოფლიოს ძალიან ბევრ ქვეყანაში, მინიმუმ, მეოცე საუკუნის 80-იან წლებამდე.
- აქტივაციის მოდელები** (patterns of activation): შესაძლო ასოციაციები, რომლებიც ჩნდება ტვინის ხვეულებში ენის შესწავლის პროცესში. პარალელურად განაწილებული დამუშავების (Parallel Distributed Processing) თეორიის ნაწილი.
- აღქმადი შენატანი** (comprehensible input): ტერმინი ეკუთვნის კრამენს და აღნიშნავს შენატანს, რომელიც გასაგებია მიმღებისათვის.

ბავშვის გრამატიკა (child grammar): ბავშვების გრამატიკა მათი განვითარების (სიმწიფის) სხვადასხვა საფეხურზე, რომელიც უნივერსალურია პროდუცირებისა და გაგების თვალსაზრისით.

ბაზისური მრავალფეროვნება (basic variety): განვითარების საფეხური, როდესაც მეორე ენის შემსწავლელებს უყალიბდებათ შუალედური ენის გრამატიკა. ამ ეტაპზე შემსწავლელი იყენებს ინფინიტიურ ზმნებს და უფრო აქტიურად იყენებს გრამატიკულ მაკავშირებლებს, მაგალითად - წინდებულებს. ეს ეტაპი უპირისპირდება საწყის ეტაპს, როდესაც, ძირითადად, გამონათქვამის ფორმირებისათვის გამოიყენება სახელები და ზედსართავები, ხოლო ზმნები - იშვიათად. ბევრ შემსწავლელს გარკვეულ კონტექსტებში ამ ეტაპზეც შეუძლია საკუთარი აზრის ადეკვატურად გამოხატვა. ამ საფეხურის შემდეგ ბევრი შემსწავლელი აღარ აგრძელებს განვითარებას.

ბიბლიოთეკის ენა (library language): მეორე ენა, რომელიც გამოიყენება მომავალში სწავლის საშუალებად, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ შესასწავლი დარგის ლიტერატურა შემსწავლელის პირველ ენაზე მცირე რაოდენობით არსებობს.

ბილინგვიზმი (bilingualism): ორი ენის გამოყენების უნარი.

ბიჰევიორიზმი (Behaviorism): ყველაზე ცნობილი კოგნიტური კონცეფცია, რომელიც მეოცე საუკუნის 50-იან წლებში ენის სწავლებისას გამოიყენებოდა. ამ კონცეფციის მიხედვით, სწავლა ჩვევების ჩამოყალიბების შედეგია.

ბოლო საფეხური (final state): პირველი ან მეორე ენის შესწავლის შედეგი, ცნობილია, აგრეთვე, როგორც ზრდასრულის გრამატიკის სტაბილური მდგომარეობა.

ბროკას ზონა (Broca's area): მარცხენა წინა ტვინის ნაწილი, რომელიც ლაპარაკის უნარზეა პასუხისმგებელი.

ბრუნვის ნიშანი (case marker): გრამატიკული ნიშანი, რომელიც აღნიშნავს სიტყვის ფუნქციას წინადადებაში, მაგალითად, აგენსია თუ ობიექტი.

ბუნებრივი მიმდევრობა (natural order): ენის შემსწავლელისათვის დამახასიათებელი უნივერსალური მიმდევრობა გრამატიკის შესწავლის პროცესში.

გადაცდომათა ანალიზი - გა (Error Analysis - EA): მიდგომა მეორე ენის ათვისების თეორიაში, რომელიც აქცენტს აკეთებს შემსწავლელის მიერ ენის შემოქმედებით შენებაზე. ეყრდნობა რეალურ შემსწავლელთა მიერ მეორე ენაში დაშვებული შეცდომების აღწერასა და ანალიზს და არა იდეალიზებულ ლინგვისტურ სტრუქტურებს, რომლებიც მიეწერება პირველ ან მეორე ენაზე მოლაპარაკეებს (როგორც ეს კონტრასტულ ანალიზშია).

გადაცდომები (Errors): შეუსაბამო გამონათქვამები, რომლებიც გამოწვეულია მეორე ენის არასრულყოფილი ცოდნით. კორდერი (Corder 1967) განასხვავებს შეცდომებისაგან.

გამონათქვამის სტრუქტურა (utterance structure): მეორე ენის ათვისებაში ინფორმაციის ორგანიზების მიდგომა, რომელიც აქცენტს აკეთებს „იმ წესებზე, რომლითაც შემსწავლელები სიტყვებს ალაგებენ“ (კლეინი და ფერდუ, 1993:3).

განვითარების გადაცდომები (developmental errors): ცნობილია აგრეთვე *შიდაენობრივი შეცდომების* სახელით. არაზუსტი გამონათქვამები, რაც წარმოადგენს მეორე ენის წესების არასრულყოფილად ცოდნის ან მათი გადაჭარბებულად გამოყენების შედეგს.

- გარეგანი აქცენტები** (external focus): მეორე ენის ათვისების კვლევებში გამოყენებული მეთოდი. ეს მეთოდი აქცენტს აკეთებს ენის გამოყენებაზე, რომელიც ენობრივი განვითარების სხვადასხვა დონეზე რეალიზდება შემსწავლელის მიერ.
- გაქვავება** (fossilization): სტაბილური მდგომარეობა მეორე ენის ათვისების პროცესში, როდესაც შემსწავლელი წყვეტენ შუალედური ენის განვითარებას მანამ, სანამ მიაღწევენ ენის ცოდნის საბოლოო საფეხურს, მიუხედავად იმისა, რომ მეორე ენაზე ინფორმაციის (შენატანის) მიწოდება გრძელდება და მის ათვისებაზე დროც იხარჯება.
- გრამატიკალიზაცია** (grammaticalization): განვითარების პროცესი, რომლის დროსაც გრამატიკული ფუნქციები (მაგალითად, წარსული დროის გამოხატვა) პირველად გადმოიცემა საზიარო ექსტრალინგვისტური ცოდნით და დასკვნები კეთდება დისკურსის კონტექსტის მიხედვით, შემდეგ ლექსიკური ერთეულებით (მაგალითად, გამოიყენება სიტყვა „გუშინ“) და მოგვიანებით - გრამატიკული მარკერით (ინგლისურში სუფიქსით - ed).
- გრამატიკული მგრძობელობა** (grammatical sensitivity): იხ. ენის შესწავლის ინდუქციური უნარი.
- დადებითი შესწორება** (positive evidence): სხვა მოლაპარაკებების გამონათქვამები, რომლების ნაწილობრივ აღქმა მაინც შეუძლიათ შემსწავლელებს.
- დამატებითი ბილინგვიზმი** (additive bilingualism): მეორე ენის ათვისების შედეგი სოციალურ კონტექსტში, როდესაც დომინანტი ჯგუფის წევრები სწავლობენ უმცირესობის ენას და ეს საფრთხეს არ წარმოადგენს მათი პირველი ენის კომპეტენციისა თუ მათი ეროვნული იდენტობისათვის.
- დამუშავებადობის თეორია**: Processability (theory): მრავალგანზომილებიანი მოდელის გადააზრიანება. მისი სწავლების კონცეფციები გამოიყენება მეორე ენის სწავლებაშიც. ამ თეორიის მიზანია, განსაზღვროს და ახსნას, რა თანმიმდევრობით ვითარდება დამუშავების უნარები ენის შესწავლასთან კავშირში.
- დამხმარე ენა** (auxiliary language): მეორე ენა, რომლის ცოდნაც შემსწავლელებს სჭირდებათ ოფიციალური ფუნქციების შესასრულებლად თავიანთ უშუალო სოციალურ-პოლიტიკურ გარემოში ან უფრო ფართო კომუნიკაციური მიზნებისათვის, თუმცა სხვა ცხოვრებისეული საჭიროებებისათვის თავიანთ პირველ ენას იყენებენ.
- დეკლარაციული ცოდნა** (declarative knowledge): ერთეული განცალკევებული ფაქტები და წესები. ამ ცოდნის დამუშავება შედარებით ნელი პროცესია და მოითხოვს ყურადღების ჩართვას.
- დედუქციური დამუშავება** (deductive processing): „ზემოდან ქვემოთ“ მიდგომა. პროცესი იწყება ვარაუდის ან წესის გაცნობით და შემდეგ გამოიყენება კონკრეტული ინფორმაციის ინტერფეისების გაგებისათვის.
- დერივაციული მორფოლოგია** (derivational morphology): პრეფიქსები და სუფიქსები, რომლებიც დაერთვის სიტყვებს ახალი მნიშვნელობის მქონე სიტყვების საწარმოებლად.
- დისკურსი** (discourse): ენობრივი ერთეული, რომელიც აღემატება ცალკეულ წინადადებას და შეიცავს: წინადადების დაკავშირების გზებს, ინფორმაციის ორგანიზებას წინადადების საზღვრებს მიღმა და ამბის მოყოლის, საუბრისა და, ზოგადად, ინტერაქციის სტრუქტურირებას.
- დომინანტური ენა** (language dominance): ენა, რომელსაც მულტილინგვალი ადამიანი სხვა ენებთან შედარებით უკეთ ფლობს.

ემოციური ფილტრი (affective filter): კრაშენისეული ცნება. აღნიშნავს მექანიზმს, რომელიც ინფორმაციის მიღებას ხელს უწყობს ან ზღუდავს. როდესაც ემოციური ფილტრი მოქმედებს (სწავლის პროცესი მიმდინარეობს გაცნობიერებულად ან მორიდებული შემსწავლელის შემთხვევაში) - ინფორმაციის დამუშავების პროცესი ფერხდება.

ემოციური სტრატეგიები (affective strategies): მეორე ენის შესწავლის საშუალებები, რომლებიც დაკავშირებულია პიროვნების გრძნობებთან.

ენა კონკრეტული მიზნებისთვის (language for specific purposes): მეორე ენის შეზღუდული ან დარგობრივი ცოდნა. მაგალითად, ფრანგული სასტუმროების მენეჯმენტისათვის ან ინგლისური აკადემიური მიზნებისათვის.

ენათაშორისი გადაცდომები (interlingual errors): გადაცდომები, რომლებიც გამოწვეულია პირველი ენიდან მეორე ენაში ნეგატიური ტრანსფერით. განსხვავდება შიდაენობრივი გადაცდომებისაგან.

ენის ათვისების ლოგიკური პრობლემა (logical problem of language acquisition): საკითხი, როგორ აღწევენ ბავშვები პირველი ენის ფლობის საბოლოო საფეხურს იოლად და წარმატებით, როდესაც ენა ძალიან რთული ლინგვისტური სისტემაა და მათი კოგნიტური შესაძლებლობები კი სრულად არ არის განვითარებული.

ენის ათვისების მექანიზმი - ეამ (Language Acquisition Device - LAD): მეტაფორა, რომელიც ჩომსკიმ გამოიყენა ბავშვის ენობრივი უნარის აღსაწერად. კრაშენმა და სხვებმა მეორე ენის ზრდასრული შემსწავლელების მიმართაც გამოიყენეს.

ენის შესწავლის ინდუქციური უნარი (inductive language-learning ability): ტვინის შესაძლებლობა, გადაამუშაოს სეგმენტირებული აუდიალური (ხმოვანი) ინფორმაცია და აღიქვას სტრუქტურა, საიდენტიფიკაციო მოდელები, განაზოგადოს, ამოიცნოს ელემენტების გრამატიკული ფუნქციები და ჩამოაყალიბოს წესები. მეორენაირად გრამატიკულ მგრძნობელობასაც უწოდებენ.

ენობრივი პერფორმანსი (linguistic performance): ენობრივი ცოდნის გამოყენება რეალურ სიტუაციებში.

ენობრივი კოლექტივი (language community): ადამიანების ჯგუფი, რომელიც ერთ ენაზე საუბრობს (გარკვეულ დონეზე მაინც).

ენობრივი ნიჭი language faculty: ტერმინი ეკუთვნის ჩომსკის და აღნიშნავს „ადამიანის ტვინის კომპონენტს“, რომელიც ბავშვის თანდაყოლილ ენობრივ ცოდნაში თამაშობს როლს.

ვერბალური სახე (oral mode): კომუნიკაციის გზა, რომელიც შედგება სახმო აპარატის მიერ წარმოთქმული ბგერებისგან. შეიცავს მოსმენასა და ლაპარაკს.

ვერნიკეს ზონა (Wernicke's area): მარცხენა წინა ტვინის ნაწილი, რომელშიც ხდება აუდიოინფორმაციის გადამუშავება.

ზემოდან ქვემოთ დამუშავება (top-down processing): აზრის გაგება და გამოთქმა კონტექსტის, კულტურისა და შინაარსის წინასწარი ცოდნის გზით. ეს პროცესი საშუალებას აძლევს შემსწავლელს, გამოიცნოს ისეთი სიტყვების მნიშვნელობაც, რომლებიც მანამდე არ შეხვედრია და აზრი გამოიტანოს მოზრდილი წერილობითი ან ზეპირი ტექსტიდან.

თავისუფალი ვარირება (free variation): ვარირება შუალედურ ენაში, რომელიც არ არის მნიშვნელოვანი ლინგვისტური, ფსიქოლოგიურ ან სოციალურ კონტექსტში.

- თანდაყოლილი უნარი** (innate capacity): ბუნებრივი უნარი, ჩვეულებრივ, აღნიშნავს ბავშვის ბუნებრივ უნარს, ისწავლოს ან აითვისოს ენა.
- თემისა და რემის სტრუქტურა** (topic-comment structure): გრამატიკული ორგანიზება წინადადების დონეზე, რომელიც შედგება თემისა და რემისაგან. ამ მოდელში წარმოდგენილია თემა და შემდეგ მოცემულია ინფორმაცია მის შესახებ. არ მოითხოვს შეთანხმების აღნიშვნას, სუბიექტ-პრედიკატის სტრუქტურისაგან განსხვავებით.
- იგივეობის ჰიპოთეზა / $L_1=L_2$ /** (Identity Hypothesis / $L_1 = L_2$ /): მტკიცება, რომ პირველი და მეორე ენების ათვისებასთან დაკავშირებული პროცესები ერთმანეთს ემთხვევა.
- იდიომი** (idiom): ორი ან მეტი სიტყვისაგან შემდგარი მყარი გამონათქვამი, რომელიც განიხილება, როგორც ერთი ლექსიკური ერთეული.
- ინდუქციური დამუშავება** (inductive processing): ქვემოდან ზემოთ მიდგომა გაგებასა და პროდუცირებაში. თავდაპირველად ხდება მიღებული ინფორმაციის განხილვა, რათა გამოვლინდეს მოდელები. შემდეგ ეტაპზე ხდება შესაბამისი განზოგადების ან წესის ჩამოყალიბება. შემდეგ შესაძლებელია გამოყენებული იყოს დედუქციურადაც.
- ინსტრუქციებით სწავლება** (instruction): ფორმალური სწავლება, რომელიც ხშირად საკლასო გარემოში მიმდინარეობს.
- ინტეგრაციული მოტივაცია** (integrative motivation): მეორე ენის შესწავლის ინტერესი, რომელიც გამოწვეულია იმ ხალხის შესახებ ინფორმაციის გაცნობის ან მათთან დაკავშირების სურვილით, რომელიც ამ ენას იყენებს. შესაძლოა, შემსწავლელს ჰქონდეს განზრახვა, გახდეს ამ ენაზე მოლაპარაკე საზოგადოების წევრი ან ინტეგრირება მოახდინოს მასთან. ამ შემთხვევაში ემოციური ფაქტორები ძირითად როლს თამაშობს.
- ინტერაქციის ჰიპოთეზა** (Interaction Hypothesis): ვარაუდი, რომ მოდიფიკაციები და ერთობლივი მცდელობები სოციალური ინტერაქციის დროს აიოლებს მეორე ენის ათვისების პროცესს, რადგან ხელს უწყობს ინფორმაციის მიღებას, რომელსაც ადამიანი შემდგომში გონებაში ამუშავებს.
- ინტერაქციული მიზანი** (interactional purpose): ინტერპერსონალური მიზნები კომუნიკაციის პროცესში, რომლებიც, ძირითადად, ემოციური ხასიათისაა.
- ინტერკულტურული კომუნიკაცია** (Intercultural Communication): ინტერაქციული პროცესი, რომელიც მიმდინარეობს სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელ ადამიანებს შორის.
- ინტერპერსონალური ინტერაქცია** (interpersonal interaction): საკომუნიკაციო შემთხვევები და სიტუაციები, რომლებსაც ადგილი აქვს ადამიანებს შორის.
- ინტერფერენცია** (interference): პირველი ენის სტრუქტურის ან წესების უარყოფითი გავლენა მეორე ენაზე, უწოდებენ *ნეგატიურ ტრანსფერსაც*.
- ინტონაცია** (intonation): ტონის სახეები ან ბგერების სიმაღლე გაბმულ მეტყველებაში.
- ინფორმაციის გადამუშავება - იგ** (Information Processing - IP): კოგნიტური კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც მეორე ენის ათვისება (როგორც სხვა რთული სფეროებისა) კონტროლირებადი პროცესიდან გადადის ავტომატურში და მოიცავს ცოდნის თანდათანობით რეორგანიზებას.
- ინფორმაციის ორგანიზება** (information organization): როგორ არის სტრუქტურირებული წინადადებები და უფრო დიდი ლინგვისტური ერთეულები, როგორც ინფორმაციის გადაცემის საშუალებები, რომ მოლაპარაკემ/წერილობითი ტექსტის ავტორმა ინფორმაცია გადასცეს მსმენელს/მკითხველს.

კავშირების სიმყარე (connection strengths): სავარაუდო ასოციაციები, რომლებიც ყალიბდება და მყარდება, როდესაც შემსწავლელები ხვდებიან გამეორებად მოდელს ინფორმაციის ერთეულებში და მათი დამუშავებისას ადგენენ კანონზომიერებებს.

კოგნიტური სტილი (cognitive style): დამუშავების სასურველი გზა პიროვნებისათვის, ანუ აღქმა, კონცეპტუალიზაცია, ორგანიზება და ინფორმაციის გახსენება.

კოგნიტური სტრატეგიები (cognitive strategies): მეორე ენის შესწავლის გზა, რომელშიც გამოიყენება ლინგვისტური მასალის პირდაპირი ანალიზი ან სინთეზი.

კოლოკაცია (collocation): იმ სიტყვების კომბინაცია, რომლებიც, ძირითადად, ერთადაა წარმოდგენილი. მათ შორისაა იდიომები და მეტაფორები.

კომპეტენცია (competence): ენის სასაფუძველე ცოდნა.

კომუნიკაცია კომპიუტერის მეშვეობით (Computer Mediated Communication): ტერმინი, რომელიც მოიცავს ყველა სახის ინტერაქციას, რომლებიც კომპიუტერის მეშვეობით ხორციელდება და გამოიყენება მეორე ენის შესწავლისას. შესაძლოა, ენა გამოიყენებოდეს სიტყვიერი ფორმით (აუდიო ან ვიდეოჩათში) ან წერილობითი სახით (ჩათში, ელექტრონულ წერილში, მესიჯების ენაში ან ბლოგებში). ამ პროცესში, როგორც წესი, მონაწილეობენ შემსწავლელები (რომლებსაც, შესაძლოა, ჰქონდეთ განსხვავებული პირველი ენა და სხვადასხვა დონეზე ფლობდნენ მეორე ენას) და მასწავლებლები (რომელთათვისაც ენა, რომელსაც ასწავლიან, შეიძლება იყოს ან არ იყოს მშობლიური).

კომუნიკაციის ეთნოგრაფია (Ethnography of Communication): კონცეფცია ეკუთვნის ჰიმესს (ჰიმესი, 1966). ამ კონცეფციაში გაანალიზებულია ენა და მისი ფუნქციები. ენის გამოყენება უკავშირდება ფართო სოციალურ და კულტურულ კონტექსტებს. მონაცემთა შეგროვებისა და ინტერპრეტაციის ეთნოგრაფიული მეთოდები გამოიყენება ენის ათვისებისა და გამოყენების კვლევებში.

კომუნიკაციური კომპეტენცია (communicative competence): სოციოლინგვისტიკის ძირითადი პრინციპი, რომელიც ფორმულირებულია შემდეგი სახით: “ის, რაც უნდა იცოდეს მოლაპარაკემ, რომ კონკრეტული ენის წარმომადგენლებთან სათანადო ფორმით დაამყაროს კომუნიკაცია“ (სავილე-ტროიკე; Saville-Troike, 2003).

კომუნიკაციური კონტექსტი (communicative contexts): სხვადასხვა კონტექსტი, რომლებშიც შეიძლება შეგვხვდეს ენის სხვადასხვა მახასიათებელი (თავისებურება): ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური, მიკროსოციალური და მაკროსოციალური.

კომუნიკაციური სტრატეგიები (communication strategies): შემსწავლელის მიერ გამოყენებული ტექნიკები მეორე ენაში არსებული შეზღუდული ლინგვისტური რესურსების საკომპენსაციოდ. მაგალითად, გაუგებრობების აღმოფხვრა ან ინტერაქციის გაძლიერება.

კონექციონიზმი (Connectionism): კოგნიტური კონცეფცია, რომელიც ხსნის სწავლის პროცესს. ჩამოყალიბდა მეოცე საუკუნის 80-იანი წლების დასაწყისში და ძალიან პოპულარული გახდა. ამ თეორიის მიხედვით, მეორე ენის ათვისება მიიღწევა სტიმულებსა და რეაქციას შორის კავშირების გაძლიერებით.

კონკურენციის მოდელი (Competition Model): ფუნქციონალური მიდგომა მეორე ენის ათვისებაში, რომლის მიხედვითაც ივარაუდება, რომ ენობრივი პერფორმანსი შეიცავს გარეგანი ფორმებისა და შინაგანი ფუნქციების ურთიერთსახვას.

- კონსტრუქციონიზმი** (Constructionism): მეორე ენის ათვისების ერთ-ერთი მიდგომა, რომელიც ჩამოყალიბებულია ჩომსკის მინიმალისტური პროგრამის ფარგლებში. ამ თეორიის მიხედვით, შუალედური ენის განვითარება არის მეორე ენის სიტყვათა მარაგსა და მორფოლოგიურ მახასიათებლებში (რომლებიც განსაზღვრავს სიტყვის ფორმას) თანდათანობითი დახელოვნების პროცესი. ეს წარმოადგენს ლექსიკის ცოდნის ნაწილს.
- კონტექსტი** (context): ცოდნა, რომელსაც იძენენ კონკრეტული ტექსტის ან სიტუაციის წაკითხვის ან მოსმენის შემდეგ. აგრეთვე, ხვდებიან, რა არის ტექსტის ავტორის / მოლაპარაკის განზრახვა და დისკურსის რა მოდელებია გამოყენებული.
- კონტექსტუალიზაციის სიგნალები** (contextualization cues): კომუნიკაციის ელემენტები, რომლებიც ადამიანს საშუალებას აძლევს, გამოხატოს ან გაიგოს აზრი, რომელიც არ არის გადმოცემული შეტყობინებაში ზედაპირულად, ღიად.
- კონტრასტული ანალიზი - კა** (Contrastive Analysis - CA): ლინგვისტური მიდგომა მეორე ენის ათვისებაში, რომლის მიზანია, წინასწარ განსაზღვროს და ახსნას შემსწავლელის პრობლემები მისი პირველი და მეორე ენების შედარების საშუალებით ლინგვისტური მსგავსებებისა და განსხვავების განსასაზღვრად.
- კონტრასტული რიტორიკა** (Contrastive Rhetoric): დარგი, რომლის მიზანია ერთმანეთს შეადაროს ესა თუ ის ჟანრობრივი მახასიათებელი სხვადასხვა ენასა და კულტურაში კონკრეტული მიზნით - წინასწარ განსაზღვროს და ახსნას პრობლემები, რომლებიც შეიძლება წარმოიშვას მეორე ენაზე აკადემიური და პროფესიული წერის პროცესში.
- კონტროლი** (monitor): მეორე ენის გაცნობიერებული ცოდნის მარაგი, რომელიც სწავლის შედეგად მიიღება (კრაშენის ტერმინი). მისი გამოყენება შესაძლებელია პროდუცირებულის შესასწორებლად ან მასში ცვლილებების შესატანად.
- კონტროლირებული დამუშავება** (controlled processing): სწავლის პროცესის საწყისი ეტაპი, რომელიც შემსწავლელის ყურადღებას მოითხოვს.
- კონტროლის მოდელი** (Monitor Model): მიდგომა მეორე ენის ათვისებაში, რომელიც კრაშენს (კრაშენი, 1978) ეკუთვნის და რომელიც აქცენტს აკეთებს ენის შემოქმედებით შენებაზე.
- კოორდინაციული ბილინგვიზმი** (coordinate bilingualism): როდესაც ტვინში ორი ენა განაწილებულია, როგორც ორი პარალელური სისტემა და პირველი და მეორე ენები დამოუკიდებელნი არიან ერთმანეთისაგან.
- კორპუსული ლინგვისტური ანალიზი** (corpus linguistic analysis): ფართო მოცულობის წერილობითი და ზეპირი ტექსტების ანალიზი, რომლის მიზანია გამოყენებული ლექსიკური ერთეულებისა და გრამატიკული მოდელების სიხშირის განსაზღვრა. ხშირად საფუძვლად უდევს გადაწყვეტილებას, რისი სწავლებაა საჭირო კონკრეტული მიზნის მისაღწევად.
- კოჰეზია** (cohesion): ტექსტის ელემენტებს შორის არსებული კავშირების ლინგვისტური მარკირება, რაც განაპირობებს აზროვნების, ლოგიკისა და სტრუქტურის ერთიანობასა და სიმყარეს.
- კრიტიკული პერიოდი** (critical period): შეზღუდული რაოდენობა წლებისა, როდესაც პირველი ენის ბუნებრივად ათვისებაა შესაძლებელი.
- კრიტიკული პერიოდის ჰიპოთეზა** (Critical Period Hypothesis): მოსაზრება, რომლის მიხედვითაც ბავშვებს აქვთ წლების შეზღუდული რაოდენობა, როდესაც ისინი თავიანთ

პირველ ენას უზადოდ ითვისებენ. თუ ბავშვს დაზიანებული აქვს ტვინის ის ნაწილი, რომელთანაც დაკავშირებულია ენის შესწავლა, ბავშვის ტვინის პლასტიკურობა შესაძლოა აძლევს ტვინის სხვა ზონებს, თავიანთ თავზე აიღონ ის ენობრივი ფუნქციები, რომლებსაც დაზიანებული ნაწილი ვერ ასრულებს, თუმცა, გარკვეული დროის შემდეგ, ნორმალური ენობრივი განვითარება შეუძლებელია. ეს კონცეფცია გავრცელდა მეორე ენის ათვისებაშიც, რომლის მიხედვითაც, მხოლოდ ბავშვებს აქვთ უნარი, მეორე ენაში მიაღწიონ მშობლიური ენის ან მშობლიურთან მიახლოებულ ცოდნის დონეს.

კულტურა (culture): ცოდნა, რომელიც შინაარსობრივ და კონტექსტურ ინფორმაციას მრავალი თვალსაზრისით ახარისხებს (კატეგორიზაციის ახდენს). გულისხმობს, აგრეთვე, ფართო სოციალური გარემოს ცოდნას, რომელშიც კომუნიკაცია მიმდინარეობს.

ლატერალიზაცია (lateralization): ტვინის ნახევარსფეროების ფუნქციების განაწილება. მაგალითად, ტვინის მარცხენა ნახევარსფერო ენის განვითარების გადამწყვეტ ეტაპზე პასუხისმგებელია უმრავლეს ენობრივ აქტივობებზე.

ლატერალური ხვეული (Sylvian fissure): ხვეული, რომელიც ყოფს ტვინს ნახევარსფეროებად.

ლემები (lemmas): დამუშავების თეორიის ჩარჩოს ფარგლებში, ლემა არის სიტყვა, რომლის დამუშავებაც ყოველგვარი გრამატიკული მნიშვნელობის გადმოცემის გარეშე ხდება ან არ არის ასოცირებული არც ერთ მომწესრიგებელ წესთან.

ლექსიკური მარაგი (lexicon): ენის ნაწილი, რომელიც შეიცავს სიტყვებსა და მათ მნიშვნელობებს.

ლინგვისტიკის ფუნქციონალური მოდელები (functional models of linguistics): მიდგომები, რომლებიც ეყრდნობა ფუნქციონალიზმს.

ლინგვისტური ინტერფეისები (linguistic interfaces): ახალი მიდგომები ჩომსკის გენერაციულ ლინგვისტიკაში, რომელიც ცალ-ცალკე განიხილავს ენის ისეთ კომპონენტებს, როგორებიცაა ლექსიკა და მორფოლოგია, თუმცა აღიარებს იმის საჭიროებას, რომ მათი ათვისებისას საჭიროა გარკვეული შეთანხმება. განსხვავებამ, თუ როგორ უკავშირდება ეს კომპონენტები ერთმანეთს სხვადასხვა ენაში, შესაძლოა გავლენა მოახდინოს მეორე ენის ათვისებისას ენობრივ ტრანსფერზე.

ლინგვისტური კომპეტენცია (linguistic competence): ენის საბაზისო ცოდნა, რომელიც მოლაპარაკებებს/მსმენელებს აქვთ. ჩომსკი განარჩევს *ენის პერფორმანსისაგან*.

მაკროსოციალური ფოკუსი (macrosocial focus): სოციალური პერსპექტივა, რომელშიც ხაზგასმულია ფართო კულტურული, პოლიტიკური და საგანმანათლებლო გარემოს გავლენა მეორე ენის ათვისებისა და გამოყენების პროცესზე.

მართვისა და გამყარების მოდელი (Government and Binding (GB) Model): ჩომსკის პრინციპებისა და პარამეტრების კონცეფციის ადრეული სახელი.

მარკირებით დიფერენცირების თეორია (Markedness Differential Hypothesis): ეკმენის (Eckman, 1977) ვარაუდი, რომ არამარკირებული ელემენტების გადატანა პირველ ენიდან მეორეში უფრო მოსალოდნელია და რომ მეორე ენის მარკირებული ობიექტების შესწავლა უფრო რთული იქნება.

მარკირებულობა (markedness): ენათა კლასიფიცირების საფუძველი იმის გათვალისწინებით, არის თუ არა ესა თუ ის ნიშანი უფრო ხშირად გამოყენებული, ვიდრე ამავე კატეგორიის მისი საპირისპირო ელემენტი, სტრუქტურულად ან კონცეპტუალურად ნაკლებად რთული,

უფრო „ნორმალური“ და „მოსალოდნელი“ რამდენიმე სხვა ასპექტთან ერთად. (ამ თვალსაზრისით განიმარტება ენაში „მარკირებულობა“- „არამარკირებულობა“).

მენტალიზმი (Mentalism): მიდგომა, რომლის მიხედვითაც ენის შესწავლის პროცესში უფრო მნიშვნელოვანია ენის შესწავლის თანდაყოლილი უნარი, ვიდრე გარეგანი ფაქტორები.

მეორე ენა - ე2 (second language - L2): ზოგადი მნიშვნელობით აღნიშნავს მეორე ენას, რომელსაც ადამიანი სწავლობს მაშინ, როდესაც პირველი ენის ცოდნა განმტკიცებული აქვს. უფრო ვიწრო მნიშვნელობით, ჩვეულებრივ, აღნიშნავს დამატებით ენას ისეთ გარემოში, რომელშიც ის სოციალურად დომინანტურია და საჭიროა განათლების მისაღებად, დასაქმებისა და სხვა მნიშვნელოვანი მიზნებისათვის. ეს უკანასკნელი განსხვავებულია უცხო ენისაგან, ბიბლიოთეკის ენისაგან, დამატებითი ენისა და კონკრეტული მიზნებისათვის განკუთვნილი ენისაგან.

მეორე ენის ათვისება - მეა (Second Language Acquisition - SLA): ტერმინი ორი მნიშვნელობით გამოიყენება: იმ პიროვნებებისა და ჯგუფების შესახებ კვლევები, რომლებიც სწავლობს ბავშვობაში ათვისებული ენის მომდევნო ენას და ამ ენის შესწავლის პროცესი.

მეორე ენის არაფორმალური გზით შესწავლა (informal L2 learning): მეორე ენის ათვისების პროცესი, რომელიც ბუნებრივ გარემოში მიმდინარეობს.

მეორე ენის ბუნებრივი გზით შესწავლა (naturalistic L2 learning): მეორე ენის არაფორმალური გზით შესწავლის სინონიმი.

მეორე ენის ინსტრუქციებით შესწავლა (Instructed L2 learning): მეორე ენის ფორმალური გზით შესწავლის სინონიმი.

მეორე ენის ფორმალური გზით შესწავლა (formal L2 learning): საკლასო გარემოში მასწავლებლის ხელმძღვანელობით წარმართული სასწავლო პროცესი.

მეტაკოგნიტური სტრატეგიები (metacognitive strategies): მეორე ენის შესწავლის სტრატეგიები, რომლებიც არეგულირებს სწავლის პროცესს დაგეგმვითა და კონტროლით.

მეტაფორა (metaphor): გამონათქვამი, რომლის დროსაც პირდაპირი მნიშვნელობა შენაცვლებულია მსგავსი, მაგრამ ფიგურატიული ენობრივი ელემენტით. მაგალითად: „სიყვარული მდინარეა“ ნაცვლად - „სიყვარული ხანგრძლივი პროცესია“.

მიახლოებითი განვითარების ზონა - მგზ (Zone of Proximal Development - ZPD): პოტენციური განვითარების ზონა, რომელსაც შემსწავლელმა შეიძლება მიაღწიოს დახმარების საშუალებით. ვიგოცკის სოციოკულტურული თეორიის ნაწილი.

მიდრეკილება (aptitude): ინდივიდუალურ მახასიათებელთა ერთიანობა, რომელიც განაპირობებს წარმატებას ენის შესწავლის პროცესში.

მიკროსოციალური აქცენტი (microsocial focus): მიდგომა სოციალურ პერსპექტივაში, რომელიც წარმოაჩენს სხვადასხვა უშუალო გარემო პირობის შესაძლო ეფექტებს მეორე ენის ათვისების პროცესში, მათ შორის - ინტერაქციის სოციალური კონტექსტისა.

მინიმალისტური პროგრამა (Minimalist Program): ლინგვისტური კონცეფცია, რომელიც აქცენტს აკეთებს შიდა პროცესებზე და ეყრდნობა ჩომსკის პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელს. ამ კონცეფციის მიხედვით, გამიჯნულია ლექსიკური და ფუნქციონალური კატეგორიების განვითარება და უფრო მეტი ყურადღება ექცევა ამა თუ იმ მახასიათებლის თავისებურებების ათვისებას, როგორც ლექსიკური ცოდნის ნაწილს.

მნიშვნელობაზე შეთანხმება (negotiation of meaning): ერთობლივი მცდელობა ინტერაქციის პროცესში, რომელიც ხელს უწყობს კომუნიკაციური მარცხის თავიდან აცილებას ან აღადგენს მას, როდესაც კომუნიკაცია მიმდინარეობს მშობლიურ და არამშობლიურ ენებზე მოლაპარაკეთა შორის. მაგალითად, გადამოწმება, რამდენად სწორადაა აღქმული ინფორმაცია ან დაზუსტების თხოვნა.

მონოლინგვიზმი (monolingualism): მხოლოდ ერთი ენის გამოყენების უნარი.

მონოლინგვური კომპეტენცია (monolingual competence): მხოლოდ ერთი ენის ცოდნა.

მორფემა (morpheme): უმცირესი ენობრივი ერთეული, რომელიც ლექსიკურ ან გრამატიკულ მნიშვნელობას გადმოსცემს. სიტყვის ნაწილი.

მორფემათა მიმდევრობის კვლევები (Morpheme Order Studies): მიდგომა მეორე ენის ათვისების კვლევებში, რომელიც ეკუთვნით დულეის და ბარტს (Dulay and Burt, 1974). ამ მიდგომაში აქცენტი გაკეთებულია მიმდევრობაზე, რომლითაც ინგლისურ გრამატიკულ მორფემებს სწავლობენ. ამ თეორიის მიხედვით, არსებობს ბუნებრივი მიმდევრობა. მტკიცებულებები ბუნებრივი მიმდევრობის სასარგებლოდაა გაკეთებული.

მორფოლოგია (morphology): სიტყვათა აგებულება სხვადასხვა ენაში და ამ სისტემების კვლევა.

მოსაზღვრე წყვილები (adjacency pairs): მეტყველების (საუბრის) სტრუქტურის ელემენტები, რომლებშიც კონკრეტული სამეტყველო აქტები გადაჯაჭვულია ერთმანეთთან (მაგალითად, კითხვა და პასუხი, კომპლიმენტი და მადლობის გადახდა).

მოტივაცია (motivation): სწავლის საჭიროება და სურვილი.

მრავალგანზომილებიანი მოდელი: მიდგომა მეორე ენის სწავლებაში, რომლის წარმომადგენლებიც ამტკიცებენ, რომ შემსწავლელები ითვისებენ გრამატიკულ სტრუქტურებს საფეხურებრივი განვითარების მიხედვით და შემდგომ ისინი გადალახავენ გარკვეულ ენობრივ შეზღუდვებს. ასევე, ეს მიდგომის მიხედვით, ენობრივი ინსტრუქციები მხოლოდ მაშინ იქნება წარმატებული, თუკი შემსწავლელები უკვე დაეუფლნენ დამუშავების უნარებს.

მულტილინგვიზმი (multilingualism): ერთზე მეტი ენის გამოყენების უნარი.

მულტილინგვური კომპეტენცია (multilingual competence): „ტვინის მდგომარეობა, ერთდროულად ფლობდეს ორ გრამატიკას“ (კუკი, 1991:112).

ნახევარსფერო (hemisphere): ტვინის ერთი ნახევარი. მარცხენა ნახევარსფერო ეწოდება მარცხენა ნახევარსფერო, ხოლო მარჯვენას - მარჯვენა ნახევარსფერო.

ნეიროლინგვისტიკა (neurolinguistics): დარგი, რომელიც იკვლევს ტვინში მიმდინარე პროცესებს ენასთან მიმართებით. ბიოლოგებისა და ფსიქოლოგების ინტერესის საგანია მეცხრამეტე საუკუნიდან და პირველი დარგი იყო, რომელმაც გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების კოგნიტურ პერსპექტივაზე 1960-იანი წლებიდან, როდესაც მისი სისტემური შესწავლა დაიწყო.

ნომინალიზაცია (nominalization): პროცესი, რომელიც სიღრმულ წინადადებას გადააქცევს სახელურ ფრაზად ენის ზედაპირულ სტრუქტურაში

ორთოგრაფია (orthography): (აქ) სიმბოლოებით წერის სისტემა.

პარამეტრები (parameters): უნივერსალური პრინციპების რეალიზაციის შეზღუდული არჩევანი, რომელიც გავლენას ახდენს მსოფლიო ენებში არსებულ გრამატიკულ სხვაობებზე. ჩომსკის უნივერსალური გრამატიკის თეორიის ნაწილი.

პერფორმანსი (performance): იხ. *ენობრივი პერფორმანსი*.

პირადი საუბარი (private speech): საუბარი საკუთარ თავთან, რომელსაც ბევრი ბავშვი (განსაკუთრებით) მიმართავს. ვიგოცკი ამტკიცებს, რომ ამას მივყავართ შინაგან მეტყველებასთან.

პირდაპირი შესწორებები (direct correction): ენის არასწორად გამოყენების შესახებ ღია შენიშვნების მიცემა.

პირველი ენა/მშობლიური ენა/დედა ენა/ (first language/native language/mother tongue (L1)): ენა, რომელსაც ადრეულ ბავშვობაში სწავლობენ ბუნებრივი გზით. ჩვეულებრივ, ამის მიზეზი ის არის, რომ ძირითადი ენაა ბავშვის ოჯახში. ბავშვს, რომელიც მულტილინგვურ გარემოში იზრდება, შეიძლება ჰქონდეს ერთზე მეტი „პირველი“ ენა.

პლასტიკურობა (plasticity): ტვინის შესაძლებლობა, აილოს ახალი ფუნქციები. თუ ადრეულ ბავშვობაში ტვინის რომელიმე უბანი დაზიანებულია, მის ფუნქციებს სხვა უბანი იღებს პლასტიკურობის საშუალებით.

პოზიტიური ტრანსფერი (positive transfer): პირველი ენის სტრუქტურის ან წესების სწორად ჩართვა მეორე ენის სტრუქტურაში.

პრაგმატული კომპეტენცია (pragmatic competence): ცოდნა, რომელიც აუცილებელია კომუნიკაციურ სიტუაციებში აზრის გადმოსაცემად და გასაგებად.

პრაგმატული ფუნქცია (pragmatic function): რისი მიღწევა შეიძლება ენის გამოყენების საშუალებით, მაგალითად, ინფორმაციას გადაცემა, სხვების ქცევის კონტროლი ან ემოციების გადმოცემა.

პრაგმატული ხერხი (pragmatic mode): აზრის გადმოცემის სტილი, რომელიც მნიშვნელოვნად ეყრდნობა კონტექსტს.

პრინციპები (principles): მსოფლიოს ენების მახასიათებლები. ჩომსკის უნივერსალური გრამატიკის ნაწილი.

პრინციპებისა და პარამეტრების მოდელი (Principles and Parameters model): ლინგვისტური კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც აქცენტი კეთდება შიდა ფაქტორებზე და ჩომსკის ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკას ეყრდნობა. ამ მოდელის მიხედვით შესწორდა სპეციფიკაციები, რომლებიც ქმნის თანდაყოლილ უნარს, კერძოდ, დაემატა ბუნებრივი ენის ზოგადი პრინციპებისა და შეზღუდვების უფრო აბსტრაქტული ცნებები, როგორც უნივერსალური გრამატიკის ნაწილი.

პროდუცირების აქტივობები (productive activities): მეორე ენის გამოყენება, აზრის გადმოცემა წერილობით ან ლაპარაკით.

პროცედურული ცოდნა (procedural knowledge): ცოდნა, რომელიც მოითხოვს საკითხთან დაკავშირებული ვრცელი ერთეულების დამუშავებას და ავტომატიზმის ზრდას დეკლარაციულ ცოდნასთან შედარებით. ეს საშუალებას იძლევა, ყურადღებასთან დაკავშირებულ რესურსები უფრო მაღალი დონის უნარებში გამოვიყენოთ. ამ უნარის ჩამოყალიბება მოითხოვს პრაქტიკას.

ჟანრები (genres): დისკურსის საყოველთაოდ მიღებული კატეგორიები და ტიპები.

რეგისტრი (registers): ენის ნაირსახეობები, რომლებიც სხვადასხვა სიტუაციაში გამოიყენება.

რესტრუქტურირება (restructuring): ცოდნის რეორგანიზება, რომელიც მიმდინარეობს ინფორმაციის გადამუშავების ცენტრალურ საფეხურზე.

- რეცეფციული აქტივობები** (receptive activities): მეორე ენის გამოყენება. სხვების აზრის გაგება კითხვის ან მოსმენის გზით.
- რკალური განვითარება / U-ფორმა** (U-shaped development): პირველი და მეორე ენის ელემენტების ათვისების მიმდევრობა, როდესაც შემსწავლელი თავიდან იყენებს სწორ ფორმას, მაგალითად, feet-ს (თავდაპირველად სიტყვას სწავლობენ გაანალიზების გარეშე), შემდეგ არასწორ foots (რაც იმის ნიშანია, რომ მათ ნასწავლი აქვთ ინგლისურის მრავლობითი რიცხვის წარმოება foot + -s). საბოლოოდ, როდესაც ისინი სწავლობენ გამონაკლისებს მრავლობითი რიცხვის წარმოებაში, უბრუნდებიან სწორ ფორმას - feet.
- საბოლოო მიღწევა** (ultimate achievement): მეორე ენის შესწავლის „საბოლოო“ შედეგი.
- სამეტყველო აქტები** (speech acts): გამონათქვამები, რომლებიც მოლაპარაკის მიზნების შესრულებას ემსახურება. მოლაპარაკის მიზანი შეიძლება იყოს: რაღაცის მოთხოვნა, ბოდიშის მოხდა, დაპირება, უარყოფა, ემოციების გამოხატვა, საყვედურის გამოთქმა და ა. შ.
- სამიზნე ენა** (target language): ენა, როლის შესწავლაც წარმოადგენს მიზანს.
- სასწავლო სტრატეგიები** (learning strategies): ქმედებები და ტექნიკები, რომლებსაც შემსწავლელი ითვისებენ მეორე ენის შესწავლის დროს.
- საწყისი საფეხური** (initial state): ენის ათვისების საწყისი წერტილი. ფიქრობენ, რომ ამ პროცესში ჩართულია ენის სტრუქტურისა და პრინციპების საბაზისო (ძირითადი) ცოდნა, რომელიც ყველა შემსწავლელს აქვს პირველი და მეორე ენის ათვისების დასწყისშივე.
- სემანტიკა** (semantics): მნიშვნელობის სტრუქტურის ლინგვისტური კვლევა.
- თანმიმდევრული მულტილინგვიზმი** (sequential multilingualism): ერთი ან მეტი ენის გამოყენების უნარი. დამატებითი ენის შესწავლა ხდება პირველი ენის განმტკიცების შემდეგ.
- სიგნალები** (cues): იგულისხმება ლინგვისტური სიგნალები, რომლებიც ასოცირებულია კონკრეტულ სემანტიკურ ან გრამატიკულ ფუნქციებთან.
- სიგნალის სიმძლავრე** (cue strength): ფორმისა და ფუნქციის ურთიერთსახვის ნაწილი, როდესაც შემსწავლელი აფიქსირებენ ისეთ სიგნალებს ენობრივ ინფორმაციაში, რომლებიც ასოცირებულნი არიან კონკრეტულ ფუნქციასთან და ხვდებიან, თუ რამხელა მნიშვნელობა მიანიჭონ თითოეულ სიგნალს.
- სიმბოლური შუამავლობა** (symbolic mediation): კავშირი პიროვნების ამჟამინდელ მენტალურ მდგომარეობასა და უფრო მაღალი დონის, მოწესრიგების ფუნქციას შორის, რომელსაც უზრუნველყოფს, პირველ რიგში, ენა. მიჩნეულია სწავლის (როგორც ენის, ისე ზოგადად) გზად. ვიგოცკის სოციოკულტურული თეორიის ნაწილი.
- სინტაქსი** (syntax): წინადადების ფარგლებში სიტყვათა დაკავშირების ლინგვისტური სისტემა, როგორიცაა, მაგალითად, სიტყვათა რიგი და შეთანხმება.
- სინტაქსური ხერხი** (syntactic mode): აზრის გადმოცემის სტილი, რომელიც ეყრდნობა ფორმალური გრამატიკის ელემენტებს.
- სინქრონიული მულტილინგვიზმი** (simultaneous multilingualism): ერთზე მეტი ენის გამოყენების უნარი. დამატებითი ენის შესწავლა ხდება ადრეულ ბავშვობაშივე.
- სირთულის თეორია** (Complexity Theory): მეორე ენის ათვისების ფსიქოლოგიური თეორია, რომელიც ეყრდნობა ქაოსის თეორიის საფუძვლებს და მეორე ენის ათვისებას განსაზღვრავს, როგორც რთულ, ურთიერთდაკავშირებულ და ცვალებად სისტემას.

- სისტემური ლინგვისტიკა** (Systemic Linguistics): ენის ანალიზის მოდელი, რომელიც განიხილავს მას, როგორც აზრის გამოხატვის შესაძლებლობების ურთიერთდაკავშირებულ სისტემას. შექმნილია მეოცე საუკუნის ორმოცდაათიან წლებში ჰალიდის მიერ.
- სოციალური სტრატეგიები** (social strategies): მეორე ენის ათვისების გზა სხვა ადამიანებთან ინტერაქციის საშუალებით.
- სოციალური ფსიქოლოგია** (Social Psychology): სოციალური მიდგომა სამეცნიერო კვლევებსა და თეორიებში, რომელიც ისეთ საკითხებში გარკვევის საშუალებას იძლევა, როგორებიცაა: რა გავლენას ახდენს იდენტობა, სტატუსი და ღირებულებები მეორე ენის შესწავლის შედეგებზე და გამომწვევი მიზეზების ახსნა. დაკავშირებულია ფსიქოლოგიურ და ფილოსოფიურ პერსპექტივებთან.
- სოციოკულტურული თეორია** (Sociocultural (S-C) Theory): ვიგოცკის თეორია, რომლის მიხედვითაც ინტერაქცია არა მხოლოდ აიოლებს ენის შესწავლას, არამედ გადაწყვეტ როლს თამაშობს მის ათვისებაში. სწავლა თავისი არსით სოციალური პროცესია, რომელიც სოციოკულტურულ გარემოში მიმდინარეობს.
- სოციოფონეტიკა** (sociophonetics): წარმოთქმის სხვადასხვაგვარობის სოციალური მნიშვნელობის შემსწავლელი მეცნიერების დარგი.
- ს-რ-გ (სტიმული-რეაგირება-განმტკიცება)** (S-R-R (stimulus-response-reinforcement)): ფაქტორები, რომლებიც, ბიჰევიორიზმის თეორიის მიხედვით, მნიშვნელოვანია სწავლის პროცესისათვის: სტიმულები გარემოდან (მაგალითად, ლინგვისტური ინფორმაცია), პასუხები ამ სტიმულებზე და განმტკიცება (თუ სასურველია - პოზიტიური; თუ არა - ნეგატიური).
- სტიმულების სიმწირე** (poverty-of-the-stimulus): როდესაც ბავშვები მწირ ენობრივ ინფორმაციას იღებენ, ისინი მაინც ეუფლებიან პირველ ენას. ეს უნდა იყოს პირველი ენის ათვისების თანდაყოლილი უნარი.
- სტიმულისა და რეაგირების თეორია** (stimulus-response theory): ფართოდ გავრცელებული შეხედულება მეოცე საუკუნის შუა ხანებში, რომლის მიხედვითაც ბავშვები ენას სწავლობენ იმიტაციის საშუალებით. განიხილავს ს-რ-გ მიმდევრობაში წარმოდგენილ ორ ფაქტორს.
- სტრუქტურალიზმი** (Structuralism): წამყვანი ლინგვისტური მოდელი მეოცე საუკუნის ორმოცდაათიან წლებში. განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მეტყველებაში პროდუცირების სხვადასხვა დონის აღწერას.
- სტრუქტურული ფუნქცია** (structural function): რა როლს თამაშობს წინადადებაში ესა თუ ის სტრუქტურული ელემენტი: სუბიექტსა თუ ობიექტს, აქტორს თუ მიზანს.
- სუბიექტ-პრედიკატული სტრუქტურა** (subject-predicate structure): გრამატიკული წყობა წინადადების დონეზე, რომლის უმთავრესი შემადგენლებია სუბიექტი და პრედიკატი (ქვემდებარე და შემასმენელი). ამგვარი წყობისათვის დამახასიათებელია წინადადების წევრებს შორის დამოკიდებულების გრამატიკულად გამოხატვა.
- სუბორდინაციული ბილინგვიზმი** (subordinate bilingualism): ორი ენის თანაარსებობა, როდესაც ერთი ენის ლინგვისტური სისტემა ხელმისაწვდომია მეორის საშუალებით. განსხვავდება შედგენილი და კოორდინაციული ბილინგვიზმისაგან.

- სუბტრაქციული ბილინგვიზმი** (subtractive bilingualism): მეორე ენის ათვისების შედეგად გარკვეულ სოციალურ გარემოში უმცირესობის ჯგუფების წარმომადგენლები დომინანტი ენის შესწავლის შემდეგ კარგავენ ეთნიკური იდენტობასა და ნაწილობრივ პირველ ენას.
- სფეროზე დამოკიდებული** (field-dependent - FD): სწავლის სტილი, რომელსაც ახასიათებს ახალი ინფორმაციის დამუშავების გლობალური და ჰოლისტიკური მეთოდი.
- სფეროსგან დამოუკიდებელი** (field-independent (FI)): სწავლის სტილი, რომელსაც ახასიათებს ახალი ინფორმაციის დამუშავების ვიწრო (კონკრეტული) და ანალიტიკური მეთოდი.
- სქემები** (schemas): მენტალური სტრუქტურები, რომელიც აწესრიგებს საგნებისა და მოვლენების მოსალოდნელ (სავარაუდო) მოდელებს.
- სწავლის საწყისი სიჩქარე** (initial rate of learning): სიჩქარე, რომლითაც მეორე ენის მასალას სწავლობენ მეორე ენის შესწავლის პროცესის ადრეულ ეტაპზე. ამ თვალსაზრისის მიხედვით, გავრცელებული აზრის საწინააღმდეგოდ, მეორე ენის ათვისებისას მოზრდილ შემსწავლელებს უპირატესობა აქვთ ახალგაზრდა შემსწავლელებთან შედარებით.
- სწავლის სტილი** (learning style): მეორე ენის შემსწავლელის მახასიათებლები, რაც გულისხმობს პიროვნული მახასიათებლებისა და კოგნიტური სტილების კომბინაციას.
- ტიპოლოგია** (typology): იხ. *ფუნქციონალური ტიპოლოგია*.
- ტონი** (tone): ბგერის სიმაღლის დონე, როგორც ფონოლოგიური მახასიათებელი. ზოგ ენაში (მაგ. ჩინურში) ტონებს შორის სხვაობა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სიტყვების იდენტიფიცირებასა და გაგებაში.
- ტრანზაქციული მიზანი** (transactional purpose): პიროვნებათაშორისი ამოცანები კომუნიკაციის პროცესში, რომლებიც მიმართულია კონკრეტული ამოცანის შესრულებათაზე.
- ტრანსფერი** (transfer): ენათაშორისი გავლენები ენის შესწავლის პროცესში: ჩვეულებრივ, პირველი ენის გავლენა მეორეზე. იხ. *პოზიტიური და ნეგატიური ტრანსფერი*.
- ტრანსფორმაციულ-გენერაციული გრამატიკა** (Transformational-Generative Grammar): პირველი ლინგვისტური კონცეფცია, რომელიც შიდა აქცენტებზე ამახვილებდა ყურადღებას და რევოლუციური გავლენა მოახდინა ლინგვისტურ თეორიებზე. სერიოზული გავლენა ჰქონდა აგრეთვე პირველი და მეორე ენის კვლევებზე. ჩომსკი დამაჯერებლად ამტკიცებდა, რომ ენის ათვისების ბიჰევიორისტული თეორია მცდარია, რადგან ვერ ხსნის ენობრივი უნარის შემოქმედებით ასპექტებს. მისი აზრით, ადამიანებს უნდა ჰქონდეთ თანდაყოლილი ენობრივი შესაძლებლობები.
- უარყოფითი ტრანსფერი** (negative transfer): პირველი ენის სტრუქტურის ან წესების უარყოფითი გავლენა მეორე ენაზე. იგივე ინტერფერენცია.
- უარყოფითი შესწორება** (negative evidence): არასწორი გამონათქვამების ექსპლიციტური შესწორება.
- უკანა არხის სიგნალები** (back-channel signals): მსმენელის მიერ ვერბალური ან არავერბალური მითითება, გაიგო თუ არა შეტყობინება.
- უკუკავშირი** (feedback): ინფორმაცია, რომელიც მიეწოდება შემსწავლელს იმის შესახებ, არის თუ არა მის მიერ პროდუცირებული ან გაგებული ენა შესაბამისი. შესაძლოა, ჰქონდეს პირდაპირი შესწორების სახე ან არაპირდაპირი ფორმით იყოს მიწოდებული.
- უნივერსალური გრამატიკა - უგ** (Universal Grammar - UG): ლინგვისტური კონცეფცია, რომლის განვითარებაც, უპირველეს ყოვლისა, უკავშირდენა ჩომსკის სახელს. ამ კონცეფციის

მიხედვით, პირველი ენის შესწავლას განაპირობებს თანდაყოლილი ცოდნა, რომელიც ადამიანებს გენეტიკურად გადაეცემათ (დაჯილდოებულნი არიან). ეს ცოდნა შეიცავს იმასაც, რაც ყველა ენისათვის საერთოა.

უცხო ენა (foreign language): მეორე ენა, რომელიც შემსწავლელის უშუალო სოციალურ კონტექსტში ფართოდ არ გამოიყენება, თუმცა, შეიძლება გამოყენებული იყოს მოგზაურობისას ან სხვა კროსკულტურულ საკომუნიკაციო სიტუაციებში. შესაძლოა, რომელიმე ენის სწავლა გათვალისწინებული იყოს სასწავლო კურიკულუმში ან იყოს არჩევითი საგანი სკოლაში. მისი მოკლე დროში ან აუცილებელი გამოყენება არ ივარაუდება.

უცხოელის საუბარი (foreigner talk): მეტყველების სახე, რომელსაც პირველ ენაზე მოლაპარაკებები იყენებენ მეორე ენაზე მოლაპარაკებთან და მნიშვნელოვნად განსხვავდება იმ ენისგან, რომელსაც იყენებენ მშობლიურ ენაზე მოლაპარაკებთან ან იმ პიროვნებებთან, რომლებმაც ძალიან კარგად იციან ეს ენა, თუმცა მათი მშობლიური არ არის.

ფლექსიური ელემენტი (inflection): ლინგვისტური ელემენტი, რომელიც რაღაცას უმატებს ან მთლიანად ცვლის სიტყვის გრამატიკულ შინაარსს (მაგალითად, დროს, ასპექტსა და რიცხვს).

ფლექსიური მორფოლოგია (inflectional morphology): სიტყვის ნაწილები, რომლებიც გადმოსცემს ისეთ შინაარსს, როგორცაა დრო, ასპექტი და რიცხვი.

ფონემათა კოდირების უნარი (phonemic coding ability): აუდიალური ინფორმაციის დამუშავებისა და სემანტიკად ორგანიზების უნარი, რომელიც შესაძლებელია დაიმახსოვრონ ან აღადგინონ.

ფონემები (phonemes): სამეტყველო ბგერები, რომლებსაც სიტყვათგანმასხვავებელი ფუნქცია აქვთ.

ფონოლოგია (phonology): სხვადასხვა ენის ბგერითი სისტემები და ამ სისტემები კვლევები.

ფონოტაქტიკა (phonotactics): ხმოვნებისა და თანხმოვნების შესაძლო მიმდევრობა ენაში.

ფორმისა და ფუნქციის ურთიერთსახვა (form–function mapping): მეორე ენის ათვისების საფუძველი. პროცესი, რომელიც გულისხმობს გარეგნული ფორმისა და ფუნქციის დაკავშირებას.

ფუნქცია (function): ტერმინს ლინგვისტიკაში რამდენიმე მნიშვნელობა აქვს. იხილეთ სტრუქტურული ფუნქციები და პრაგმატული ფუნქციები.

ფუნქციონალიზმი (Functionalism): ლინგვისტური კონცეფცია, რომელიც გარეგან აქცენტებზე ამახვილებს ყურადღებას. მისი წარმოშობა დაკავშირებულია პრადის აღმოსავლეთ ევროპულ ლინგვისტურ სკოლასთან. ამ კონცეფციის მიხედვით, განსაკუთრებულ მნიშვნელობა ენიჭება ინფორმაციას, რომელსაც გამონათქვამები შეიცავს. ენას, პირველ რიგში, განიხილავს, როგორც საკომუნიკაციო სისტემას. ფუნქციონალური მიდგომა წამყვანი მიმართულება იყო ევროპაში მეორე ენის კვლევებში და ბევრი მიმდევარი ჰყავდა მთელ მსოფლიოში.

ფუნქციონალური სიტყვები (function words): ტერმინთა (ცნებათა) შეზღუდული რაოდენობა, რომლებიც ძირითად გრამატიკულ ინფორმაციას შეიცავს. ნებისმიერ ენაში ეს სიტყვები ქმნის ძირითადი ლექსიკური ფონდის მნიშვნელოვან ნაწილს.

ფუნქციონალური ტიპოლოგია (Functional Typology): ფუნქციონალური მიდგომა, რომელიც გულისხმობს ენებისა და მათი მახასიათებლების კატეგორიებად (ტიპებად, სწორედ აქედან მომდინარეობს სახელწოდება - *ტიპოლოგია*) დაყოფას. მისი ძირითადი მიზანია, აღწეროს მსგავსებები და განსხვავებები ენებს შორის და განსაზღვროს, რომელი ტიპები და მოდელები გამოიყენება უფრო ხშირად ან იშვიათად, აგრეთვე - რომელი მათგანის გამოყენებას აქვს უნივერსალური ხასიათი.

ფუნქციის ფორმაში ასახვა (function-to-form mapping): ფუნქციონალური მიდგომა, რომელიც გამოიყენება შუალედური (ინტერენის) აღსაწერად. მისი ერთ-ერთი ძირითადი კონცეფციაა გრამატიკალიზაცია.

ქვემოდან ზემოთ დამუშავება (bottom-up processing): ენობრივი მნიშვნელობების გაგებისა და გენერირების შესაძლებლობა ენობრივი სისტემის წინასწარი ცოდნისა და ფიზიკური (გრაფიკული ან აუდიტორული) სიგნალების საშუალებით.

შედგენილი ბილინგვიზმი (compound bilingualism): ორი ენის ფლობა, რომლებიც ტვინში შერწყმული ან გაერთიანებული სისტემის სახით არიან წარმოდგენილნი.

შედეგი (output): მეორე ენის ათვისებაში გულისხმობს ენას, რომლის პროდუცირებასაც შემსწავლელები აკეთებენ მეტყველებაში, ნიშნებში ან სწერის პროცესში.

შეკვეცილი ფუნქციები (reduced function): კომუნიკაციური საჭიროებების შეზღუდული დიაპაზონი. როგორც წესი, შუალედური ენა ამ საჭიროებებს აკმაყოფილებს. განსხვავებული სიტუაციაა შემსწავლელის პირველ ენასთან დაკავშირებით.

შემოკლებული ფორმები (reduced form): ნაკლებად რთული გრამატიკული სტრუქტურები, რომლებიც დამახასიათებელია შუალედური ენისათვის (მაგალითად, წარსული დროის ნიშნის გამოტოვება).

შემოქმედებითი კონსტრუირება (creative construction): მენტალური გრამატიკის ქვეცნობიერი გზით შექმნა. სწორედ ეს აძლევს მოლაპარაკეს შესაძლებლობას, გაიგოს ან პროდუცირება გაუკეთოს გამონათქვამს, რომელსაც პირველად იგებს.

შემსწავლელთა მრავალფეროვნება (learner varieties): ტერმინი ეკუთვნით კლეინსა და პერდუსს და აღნიშნავს შუალედურ ენას.

შემსწავლელის ენა (learner language): შუალედური /ინტერენის სინონიმი.

შენატანი (input): ნებისმიერი მაგალითი, რომელსაც მეორე ენის შემსწავლელი იღებს.

შესწავლა (learning): ტერმინი ეკუთვნის კრამენს და აღნიშნავს მეორე ენის ათვისების გაცნობიერებულ პროცესს. ის უპირისპირდება *ათვისებას*, რომელიც გაუცნობიერებელი პროცესია.

შეცდომები (mistakes): არასწორი პროდუცირება ენაში, რაც გამოწვეულია გარკვეული პროცესების წარუმატებლობით, მაგალითად, შეცდომით დამახსოვრებით. კორდერი (Corder, 1967) შეცდომებს უპირისპირებს გადაცდომებს და არ განიხილავს მათ გადაცდომების ანალიზისას.

შიდა აქცენტები (internal focus): აქცენტი მეორე ენის ათვისების კვლევებში, რომელიც, ძირითადად, ეყრდნობა ნაომ ჩომსკისა და მისი მიმდევრების ნაშრომებს. ამ მიდგომის მიხედვით, კვლევა მიზნად ისახავს მეორე ენის სწავლისას, აქცენტი გაკეთდეს თანდაყოლილ „უნივერსალურ გრამატიკაზე“ და არა ენის ზედაპირულ გრამატიკულ

სტრუქტურებზე - როგორც ამას ადრეული სტრუქტურალიზმის წარმომადგენლები აკეთებდნენ...

ინტერპერსონალური კომპეტენცია (interpersonal competence): ცოდნა, რომელიც მოეთხოვება შემსწავლელს, როდესაც გეგმავს მეორე ენის გამოყენებას თანამოსაუბრესთან პირისპირ კომუნიკაციისას.

შიდაენობრივი გადაცდომები (intralingual errors): გადაცდომები მეორე ენის გამოყენებისას, რომლებიც არ არის პირველი ენის ინტერფერენციის შედეგი. ზოგჯერ მას **განვითარებასთან დაკავშირებულ გადაცდომებს** უწოდებენ. ისინი წარმოადგენენ მეორე ენის არასრულყოფილად ცოდნის ან ამ ენის არასაჭიროებისამებრ ზედმეტად გამოყენების შედეგს. განსხვავდება **ენათაშორისი გადაცდომებისაგან**.

შინაარსი (content): ფონური ცოდნა იმ თემის შესახებ, რომელსაც კითხულობენ ან უსმენენ.

შინაგანი საუბარი (inner speech): ტერმინი ეკუთვნის ვიგოცკის და აღნიშნავს გაუხმოვანებელ საუბარს საკუთარ თავთან, რომელსაც ბევრი ზრდასრული ადამიანი იყენებს საკუთარი ფიქრებისა და ქცევის გასაკონტროლებლად.

შუალედური ენა /ინტერენა/ (Interlanguage - IL): შემსწავლელის ენის შუალედური მდგომარეობა ან შუალედური გრამატიკა, სამიზნე მეორე ენის შესწავლის პროცესში. იხილეთ შემსწავლელთა მრავალფეროვნება.

შუალედური კომპეტენცია (transitional competence): მეორე ენის ცოდნის დონე, რომელიც, შესაძლოა, დამოუკიდებელი იყოს როგორც პირველი, ისე მეორე ენისაგან.

ჩასწორება (recast): არაპირდაპირი შესწორება. მისი ერთ-ერთი ფორმაა შემსწავლელის ნათქვამის პერიფრაზირება, რომლის დროსაც შემსწავლელის მიერ დაშვებული შეცდომა გასწორებულია.

ცენტრალური დამუშავება (central processing): ინფორმაციის დამუშავების კონცეფციის ძირითადი ნაწილი, რომელშიც სწავლის პროცესი მიმდინარეობს მაშინ, როდესაც შემსწავლელი კონტროლირებული პროცესიდან გადადის ავტომატურზე და ახდენს ცოდნის რეორგანიზაციას.

ცვალებადი (variable): შემსწავლელის ენის განმსაზღვრელი ფაქტორი, რომელიც არასწორ გავლენას ახდენს განვითარების პროცესთან დაკავშირებულ ცვლილებებზე იმასთან მიმართებით, რაც შემსწავლელმა იცის და რისი პროდუცირებაც შეუძლია და სოციალურ კონტექსტზეც.

ცვალებადი მახასიათებლები (variable features): მრავალფეროვანი ლინგვისტური ფორმები, რომლებიც სისტემატურად ან პროგნოზირებულად იყენებს ლაპარაკისას სხვადასხვა ადამიანი ან ერთი და იგივე ადამიანი სხვადასხვა დროს ერთი და იმავე ან ძალიან მსგავსი ფუნქციით.

ცვლილების თეორია (Variation Theory): მეორე ენის ათვისებაში გამოყენებული მიკროსოციალური კონცეფცია, რომელიც სწავლობს სისტემურ სხვაობებს შემსწავლელის ენაში, რაც დამოკიდებულია გამოყენების კონტექსტზე.

წერილობითი სახე (written mode): კომუნიკაციის სახეობა, რომელიც ხორციელდება გრაფიკული სიმბოლოებით. შეიცავს წერასა და კითხვას.

წესებით მართული ქცევა (rule-governed behavior): ენის გამოყენების დახასიათება მენტალიზმის პერსპექტივიდან. ამ მოსაზრების მიხედვით, ივარაუდება, რომ ეს უნარი

ემყარება ძირითადი კანონზომიერებებისა და წესების შედარებით შეზღუდული რაოდენობის იმპლიციტურ ცოდნას.

ხარაჩოს პრინციპი (scaffolding): ვერბალური დახმარება, რომელსაც სპეციალისტი უწევს შემსწავლელს რომელიმე კონკრეტული დავალების შესრულებისას ან თანამშრომლობის თანამშრომლობა ისეთი დავალების შესრულების პროცესში, რომლის ინდივიდუალურად შესრულება ყველასთვის რთული იქნებოდა.

ხელშემწყობი მოტივაცია (instrumental motivation): მეორე ენის შესწავლის პრაქტიკული ღირებულების გააზრება: დასაქმების შესაძლებლობა, პრესტიჟისა და გავლენის ზრდა, სამეცნიერო და ტექნიკურ ინფორმაციაზე ხელმისაწვდომობა, სასკოლო საგნის გავლა.

ჰუმანისტური /მიდგომები/ (humanistic /approaches/): მცდელობა, სწავლის პროცესი აიხსნას ფსიქოლოგიური პერსპექტივიდან. მეოცე საუკუნის 70-იანი წლებიდან გავლენა მოახდინა მეორე ენის ათვისების სწავლებასა და კვლევებზე. ამ თეორიებში განხილულია ემოციური ჩართულობისა და, ასევე, ბიოლოგიური განსხვავებულობების (ასაკი, სქესი, სწავლის ხერხები) როლი სწავლის პროცესში.

U-ფორმა (U-shaped development): იხ. **რკალური განვითარება**.

ZISA: აკრონიმი კვლევითი პროექტისა „იტალიელი და ესპანელი მუშების მეორე ენის განვითარება“ (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter).

გამოყენებული ლიტერატურა

ადამსონი და რეგანი, 1991 - Adamson, H. D. & Regan, V. M. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 1–22.

ანდერსონი, 1976 - Anderson, J. R. (1976). *Language, Memory and Thought* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
(1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ბაიბერი, 1995 - Biber, D. (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.

ბაიბერი, კონრადი, რეპენი, 1998 - Biber, D. Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus-based approaches in applied linguistics*. *Applied Linguistics*, 15: 169–89.

ბეიკერი, 2001 - Baker, M. (2001). *The Atoms of Language*. New York: Basic Books.

ბეიტსი და მაკვინი, 1981 - Bates, E. & MacWhinney, B. (1981). Second language acquisition from a functional perspective: pragmatic, semantic and perceptual strategies. In H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 190–214). New York: New York Academy of Sciences

ბესტი, 1993 - Best, C. (1993). Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: a window on early phonological development. In B. de Boysson-Bardies (ed.), *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year of Life* (pp. 289–304). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

ბიალისტოკი, 1990 - Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
(1997). *The structure of age: in search of barriers*

to second language acquisition. *Second Language Research*, 13 (2): 116–37.

ბიალისტოკი, კრაიკი, და სხვ., 2004 - Bialystok, E., Craik, R. I. M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19 (2): 290–303.

ბიალისტოკი, ჰაკუტა, 1994 - Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.

ბირდსონგი, 1999 - Birdsong, D. (ed.) (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis: Second Language Research and Methodological Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ბლეიკი, 2007 - Blake, R. J. (2007). New trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 76–97.
(2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.

ბლეი-ვრომანი, 1989 - Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41–68). Cambridge: Cambridge University Press. (2002). Frequency in production, comprehension, and acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2): 209–13.

ბლუმფილდი, 1933 - Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ბრაუნი, 1973 - Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- ბროკა, 1861 - Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'apémie. Bull. Soc. Anat., 6: 330. (1865). Sur le siège de la faculté du langage articulé. Bull. Soc. d'Anthropologie, 6: 337–93.
- ბრუნერი, 1985 - Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (ed.), Cultures, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives (pp. 21–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- გარდნერი, 1985/2002 - Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Arnold. (2002). Social psychological perspective on second language acquisition. In R. B. Kaplan (ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics (pp. 160–69). Oxford: Oxford University Press.
- გასი, 1984 - Gass, S. (1984). Development of speech perception and speech production abilities in adult second language learners. Applied Psycholinguistics, 5(1): 51–74.
- გლანი, ჰაკანსონი და სხვ., 2001 - Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. & Lund, K. (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 23(3): 389–416.
- გონსალესი, 1986 - Gonzalez, L. A. (1986). The effects of first language education on the second language and academic achievement of Mexican immigrant elementary school children in the United States. Ph.D. dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- გრაბე, 1991/2002/2010 - Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research TESOL Quarterly, 25 (3): 375–406. (2002). Reading in a second language. In R. B. Kaplan (ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics (pp. 49–59). Oxford: Oxford University Press. (2010). Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- გრამატიკული თეორია, 2009 - Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge (2009).. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), The New Handbook of Second Language Acquisition (pp. 49–65). Bingley: Emerald Group Publishing.
- გრეგი, 1996 - Gregg, K. R. (1996). The logical and developmental problems of second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 50–81). New York: Academic Press.
- გრინი, 2008 - Green, D. W. (2008). Bilingual aphasia: adapted language networks and their control. Annual Review of Applied Linguistics, 28: 25–48.
- გროსჯინი, 1982 - Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- გულბერგი, 2006 - Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition. International Review of Applied Linguistics, 44: 103–24.
- გულბერგი, მაკაფერტი, 2008 - Gullberg, M. & McCafferty, S. (2008). Introduction to gesture and SLA: toward an integrated approach. Studies in Second Language Acquisition, 30 (2): 133–46.
- გუმპერსი, 1977 - Gumperz, J. J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. In M. Saville-Troike (ed.), Linguistics and Anthropology (pp. 191–211). Washington, DC: Georgetown University Press.
- დე ბოტი, 1996 - de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the Output Hypothesis. Language Learning, 46 (3): 529–55.
- დე ბოტი, ლოვიე, ვერსპური -de Bot, K, Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book. New York: Routledge.
- დევისი, 2003 - Davies, A. (2003). The Native Speaker: Myth and Reality. Clevedon: Multilingual Matters.
- დე ჰოუერი, 2009 - de Houwer, A. (2009). Bilingual First Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- დიაზი, 1985 - Diaz, R. M. (1985). The intellectual power of bilingualism. The Quarterly Newsletter of the

- Laboratory of Comparative Human Cognition, 7: 16 – 22.
- დასი, კლინგერი, 1991 - Diaz, R. M. & Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 167 –92). Cambridge: Cambridge University Press.
- დონატო, 2000 - Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 27 –50). Oxford: Oxford University Press.
- დონატო, მაკკორმიკი, 1994 - Donato, R. & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, 78 (4): 3 –64.
- დულეი, ბარტი, 1973/1974 - Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 24: 245 –58. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Working Papers on Bilingualism*, 4: 71 –98.
- დურნეი, 2001/2005/2006 - Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 43 –59.
- (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19: 42 –68.
- ეკმენი, 1977/1996- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27: 315 –30.
- (1996). A functional typological approach to second language acquisition theory. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 195 –211). New York: Academic Press.
- ელისი, 2002 - Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2): 143 –88.
- ელისი, 1985/2008 - Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. In R. Ellis, *Learning a Second Language through Interaction* (pp. 3 –31). Amsterdam: John Benjamin.
- (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- ემორეი, 2002 - Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, N: Lawrence Erlbaum.
- ერვინი, ოსგუდი, 1954 - Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58: 139 – 45.
- ეუბანკი, სმიტი, 1995 - Eubank, L, Selinker, L. & Sharwood Smith, M. (eds.) (1995). *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins.
- ვაიდი, 1983 - Vaid, J. (1983). Bilingualism and brain lateralization. In S. Segalowitz (ed.), *Language Function and Brain Organization* (pp. 315 –39). New York: Academic Press.
- ვაინრაიხი, 1953 - Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- ვან გეერტი, 2008 - van Geert, P. (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: an introduction. *The Modern Language Journal*, 92 (2): 179 –99.
- ვატენდორფი, ფესტმანი, 2008 - Wattendorf, E. & Festman, J. (2008). Images of the Multilingual Brain: the effect of age of second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 28: 3 –24.
- ვერნიკე, 1874 - Wernicke, C. (1874). *Der aphasische Symptomencomplex*. Breslau, Poland: M. Cohn und Weigert.
- ვერსპური, ლოვიე, ვან დიკი, 2008 - Verspoor, M., Lowie, W. & van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. *The Modern Language Journal*, 92 (2): 214 –31.

- ვიგოცკი, 1962 - Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- იაგუელი, 1981/1998 - Yaguello, M. (1981 /1998). *Language through the Looking Glass: Exploring Language and Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- იაკობსონი, 1941 - Jakobson, R. (1941). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.
- იანგი, 2002 - Yang, J. (2002). *The acquisition of temporality by adult second language learners of Chinese*. Ph.D. dissertation, University of Arizona.
- იუნგი, 1999 - Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19: 105–32.
- კადიერნო, რობინსონი, 2009 - Cadierno, C. & Robinson, P. (2009). Language typology, task complexity and the development of L2 lexicalization patterns for describing motion events. *Cognitive Linguistics*, 7: 245–76.
- კაპლანი, 2002 - Kaplan, R. B. (ed.) (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- კარტერი, ნუნანი, 2001 -Carter, R. & Nunan, D. (eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- კასპერი, როუსი, 2002 - Kasper, G. and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- კაჩრუ, 1986 - Kachru, B. B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- კაჩრუ, ნელსონი, 1996 - Kachru, B. B. & Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 71–102). Cambridge: Cambridge University Press.
- კეროლი, 1965 - Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (ed.), *Training, Research and Education* (pp. 87–136). New York: Wiley.
- კეროლი, ფონ სტუტერჰეიმი, 2003 - Carroll, M. & von Stutterheim, C. (2003). Typology and information organization: perspective-taking and language-specific effects in the construal of events. In A. Ramat (ed.), *Typology and Second Language Acquisition* (pp. 366–402). Berlin: Mouton de Gruyter.
- კიმურა, 1992 - Kimura, D. (1992, September). Sex differences in the brain. *Scientific American*, 119–25.
- კლეიფგენი, 1985/1986 - Kleifgen, J. (1985). Skilled კლასენი, 1984 - Clahsen, H. (1984). The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (ed.), *Second Language: A Cross Linguistic Perspective* (pp. 219–42). Rowley, MA: Newbury House.
- კლასენი, მეისელი, პიენემანი, 1983 - Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- კლეიფგენი, სავილიე-ტროიკე, 1992 - Kleifgen, J. & Saville-Troike, M. (1992). Achieving coherence in multilingual interaction. *Discourse Processes*, 15: 183–206.
- კლეინი, პერდუე, 1992/1993 - Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure: Developing Grammar Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1993). *Utterance structures*. In C. Perdue (ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, Vol. II (pp. 3–40). Cambridge: Cambridge University Press.
- კოდა, 2005 - Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- კოდა, ზეჰლერი, 2007 - Koda, K. & Zehler, A. (eds.) (2007). *Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. London: Routledge.
- კონორი, 1996 - Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.

- კორდერი, 1967 - Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4): 161 –70. Reprinted in S. P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*(pp. 5–13). Oxford: Oxford University Press.
- კორმი-ნოური, მონირი, ნილსონი, 2003 - Kormi-Nouri, R., Moniri, S. & Nilsson, L. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (1): 47 –54.
- კოჰენი, 1996 - Cohen, A. D. (1996). *Speech Acts*. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 383 – 420). Cambridge: Cambridge University Press.
- კრაშენი, 1978 - Krashen, S. (1978). The Monitor Model for secondlanguage acquisition. In R. C. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 1 –26). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- კრისტალი, 1997 - Crystal, D. (1997 a). *Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Fourth Edition). Oxford: Blackwell (ed.) (1997 b). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- კროლი, სტიუარტი, 1994 - Kroll, J. F. & Stewart, E. (1994). Category Interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33: 149 –74.
- კუკი - Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Blackwell. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching* (Second Edition). London: Arnold. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4): 557 –91.
- კუკი, 1988 - Background to the L2 user. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User* (2002; pp. 1 –28). Clevedon: Multilingual Matters.
- კუკი, ნიუსონი, 1996 - Cook, V. & Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction* (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- კუმინსი, 1981 - Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2: 132 –49.
- კუნტი, 1997 - Kunt, N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus*. Ph.D. dissertation, University of Texas at Austin.
- კურტიცი, 1997 - Curtiss, S. (1977). *Genie* New York: Academic Press.
- ლაბოვი, 1965 - Labov, W. (1965). On the mechanisms of linguistic change. *Georgetown University Monographs on Language and Linguistics*, 18: 91 –114.
- ლადო, 1957 - Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- ლაითბოუნი, სპადა, 1999 - Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- ლამბერტი, 1974 - Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (pp. 91 –122). Bellingham, Washington: Fifth Western Symposium on Learning.
- ლამბერტი, ჰოდგსონი და სხვ., 1960 - Lambert, W. E., Hodgson, R. C. Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60: 44 – 51.
- ლანტოლფი, 2004 - Lantolf, J. P. (ed.) (2004). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ლანტოლფი, თორნი, 2006 - Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- ლარსენ-ფრიმენი, 1997 - Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18: 141 –65.
- ლარსენ-ფრიმენი, კამერონი, 2008 - Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- ლეთერი, ჯეიმსი, 1996 - Leather, J. & James, A. (1996). Second language speech. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 269–316). New York: Academic Press.
- ლევი, კარსონი, 1997 - Leki, I. & Carson, J. (1997). “Completely different world”: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31: 39–69.
- ლევი, სილვა, კუმინგი, 2008 - Leki, I., Silva, T. & Cumming, A. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. London: Routledge.
- ლენბერგი, 1967 - Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- ლიუ, 2001 - Liu, J. (2001). *Asian Students’ Classroom Communication Patterns in U.S. Universities*. Westport, CN: Ablex.
- ლინჩი, 1998 - Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 3–19.
- ლონგი, 1990 - Long, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251–85.
- მაკვინეი, 2001 - MacWhinney, B. (2001). The Competition Model: the input, the context, and the brain. In P. R. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 69–90). Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკვინეი, ბეიტსი, 1989 - MacWhinney, B. & Bates, E. (eds.) (1989). *The Cross-linguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკარტური, 2001 - McArthur, T. (2001). World Englishes: Trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching*, 34: 1–20.
- მაკკაფერტი, 2008 - McCafferty, S. (2008). Mimesis and second language acquisition: a sociocultural perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 30: 147–67.
- მაკკარტი, 2001 - McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკკარტი, კარტერი, 1997 - McCarthy, M. & Carter, R. (1997). Written and spoken vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 20–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკკაფერტი, სტამი, 2008 - McCafferty, S. & Stam, G. (eds.) (2008). *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge.
- მაკლელენდი, რუმელჰარტი, ჰინტონი, 1986 - McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. & Hinton, G. E. (1986). The appeal of Parallel Distributed Processing. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland & the PDP Research Group, *Parallel Distributed Processing*, Vol. I (pp. 3–44). Cambridge, MA: MIT Press.
- მაკკეი, 1996 - McKay, S. L. (1996). Literacy and literacies. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 421–45). Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკკეი, ჰორნბერგერი, 1996 - McKay, S. L. & Hornberger, N. H. (eds.) (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- მაკლაგლინი, 1987 - McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- მაკნეილი, 1966 - McNeil, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. A. Miller (eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach* (pp. 15–84). Cambridge, MA: MIT Press.
- მაკედონია, მიულერი, ფრიედერიკი, 2011 - Macedonia, M., Müller, K. & Friederici, A. (2011). The impact of iconic gestures of foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping*, 32: 982–9.
- მაკი, 1992 - Mack, M. (1992). The relationship between neurolinguistics and applied linguistics. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Seattle, Washington.

- მეიჯორი, 2001 - Major, R. C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- მეორე ენის ათვისება და უნივერსალური გრამატიკა, 2003 - *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. (2003).
- მეორე ენის ათვისება..., 2011 - *Second language acquisition at the interfaces* (2011). *Lingua*, 121: 577 – 90.
- მეორე ენის სწავლების სტრატეგიათა კვლევა, 1993 - *Research on second language learning strategies*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993: 175 –87).
- მილერი, 1964 - Miller, G. A. (1964). The psycholinguists. *Encounter*, 23 (1): 29 –37.
- მილერი, 2000 - Miller, J. (2000). Language use, identity, and social interaction: migrant students in Australia. *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1): 69 –100.
- მილეთიჩი და სხვ., 1992 - Miletich, R., Snyder, P., Sato, S. & Kafta, C. (1992). Functional localization of languages in a bilingual patient with intracarotid amytal, subdural electrical stimulation, and Positron Emission Tomography. Paper presented at the International Neuropsychological Society, San Diego, CA.
- მილსი, კოფი-კორინა, ნევილი, 1993 - Mills, D. L., Coffey-Corina, S. A. & Neville, H. J. (1993). Language acquisition and cerebral specialization in 20-month-old infants. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5: 317 –34.
- მიტჩელი, მაილესი, 2004 - Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (Second Edition). London: Arnold.
- ნაიდა, 1953 - Nida, E. (1953). Selective listening. *Language Learning*, 4 (3–4): 92 –101.
- ნეგი, 1997 - Nag, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 64 –83). Cambridge: Cambridge University Press.
- ნეიშენი, 1990 - Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House. Cited in S. M. Gass & L. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (p. 374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ნეიშენი, უორინგი, 1997 - Nation, I. S. P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6 –19). Cambridge: Cambridge University Press.
- ნიუპორტი, 1990 - Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14: 11 –28.
- ნოვოა, ფეინი, ოლბერი, 1988 - Novoa, L., Fein, D. & Obler, L. (1988). Talent in foreign languages: a case study. In L. Obler & D. Fein (eds.), *The Exceptional Brain: Neuropsychology of Talent and Special Abilities* (pp. 249 –302). New York: Guilford Press.
- ობლერი, ჯერლოუ, 1999 - Obler, L. K. & Gjerlow, K. (1999). *Language and the Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ობლერი, ჰანიგანი, 1996 - Obler, L. K. & Hannigan, S. (1996). Neurolinguistics of second language acquisition and use. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 509 –23). New York: Academic Press.
- ოქსფორდი, 1992 - Oxford, R. L. (1992). Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2): 18 –22.
- ოქსფორდი, ეჰრმანი, 1993 - Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1): 188 –205.
- ოჯემანი. ვიტაკერი, 1978 - Ojemann, G. A. & Whitaker, H. A. (1978). The bilingual brain. *Archives of Neurology*, 35: 490 –12.
- ოჰტა, 2001 - Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- პარადისი, 1987 - Paradis, M. (1987). The Assessment of Bilingual Aphasia. (1993). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- პერდუე, 1993 - Perdue, C. (ed.) (1993). Adult Language Acquisition. Cross-Linguistic Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. (2000). Organizing principles of learner varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 299–305.
- პიაჟე, 1926 - Piaget, J. (1926). The Language and Thought of the Child. London: Kegan Paul, Trench, Truber and Company. (Original work published 1923).
- პილერი, 2002 - Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6 (2): 179–206.
- პინკერი - Pinker, S. (2007). The Language Instinct: How the Mind Creates Language (P.S.). New York: Harper Perennial Modern Classics.
- პოლანი, 1995 - Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad: stories from the field. In B. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 271–91). Amsterdam: John Benjamins.
- ჟუ, 2001 - Zhu, X. (2001). Chinese Languages: Mandarin. *Facts about the World's Languages* (p. 146). New York: H. W. Wilson.
- რამატი, 2003 - Ramat, A. G. (ed.) (2003). *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton.
- რეიდი, 1987 - Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1): 87–111.
- რეინოლდსი, 1991 - And then add your two cents' worth. In A. G. Reynolds (ed.), *Bilingualism, ulticulturalism, and Second Language Learning*, (1991; pp. 217–49). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- რინგბომი, 2007 - Ringbom, H. (2007). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning: Comprehension, Learning and Production. Clevedon: Multilingual Matters.
- რიზი და ბათია, 1996 - Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer (1996). In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317–45). New York: Academic Press.
- რობინსონი, 1995 - Robinson, P. (1995). Attention, memory and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45(2): 283–331.
- როტმანი, სლაბოკოვა. 2011 - Rothman, J. & Slabakova, R. (2011). The mind-context divide; on acquisition at the linguistic interfaces. *Lingua*, 121: 568–76.
- როუზი, 2001 - Rose, K. R. & Kasper, G. (eds.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- რუმელჰარტი, მაკკლელანდი, 1986 - Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986). On learning the past tenses of English verbs. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland & the PDP Research Group, *Parallel Distributed Processing*, Vol. II (pp. 216–71). Cambridge, MA: MIT Press.
- სავილიე-ტროიკე, მაკკლურე, ფრიტცი, 1984 - Saville-Troike, M., McClure, E. & Fritz, M. (1984). Communicative tactics in children's second language acquisition. In F. R. Eckman, K. H. Bell & D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 60–71). Rowley, MA: Newbury House.
- სავილიე-ტროიკე, პენი, დუტკოვა, 1995- Saville-Troike, M., Pan, J. & Dutkova, L. (1995). Differential effects of L2 on children's L1 development/attrition. *Southwest Journal of Linguistics*, 14 (1–2): 125–49.
- სავილიე-ტროიკე, 1984/1988/1996/2003 - Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18 (2): 199–219. (1988). Private speech: evidence for second language learning during the “silent” period. *Journal of Child Language*, 15: 567–90. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 351–82). Cambridge: Cambridge University Press. (2002). Extending “communicative” concepts in the second language curriculum: a sociolinguistic perspective. In D. L. Lange & R. Michael Paige (eds.), *Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education* (pp. 3–17). Greenwich, CT: Information Age Publishing. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Third Edition). Oxford Blackwell.

- სანზი, 2005 - Sanz, C. (ed.) (2005). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- სეარლე, 1969 - Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- სელიჯერი, 1978 - Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (ed.), *Second Language Research: Issues and Implications* (pp. 11 – 19). New York: Academic Press.
- სელინკერი, 1972/1992 - Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209 –31. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- სვალესი, 1990 - Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- სვალესი, ფეაკი, 1994 - Swales, J. M. & Feak, C. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- სვანი, სმიტი, 2001 - Swan, M. & Smith, B. (eds.) (2001). *Learner English (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- სვეინი, ლაპკინი, 1995 - Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3): 371 –91.
- სიმფსონი, მენდისი, 2003 - Simpson, R. & Mendis, D. (2003). A corpus based study of idioms in academic speech. *TESOL Quarterly*, 37(3): 419 –41.
- სინგლეტონი, 2001 - Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 77 –89.
- სკეჰანი, 1989/1998 - Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- სკინერი, 1957 - Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- სკოლონი, სკოლონი, 2001 - Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication (Second Edition)*. Oxford: Blackwell.
- სლაბაკოვა, 2010 - Slabakova, R. (2010). Semantic theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 231 –47.
- სპადა, ლაითბოუნი, 1999 - Spada, N. & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 85 (1): 1 –22.
- ტალმი, 1975 - Talmy, L. (1975). Semantic and syntax of motion. In J. P. Kimball (ed.), *Syntax and Semantics, Vol. IV* (pp. 181 –238). New York: Academic Press.
- ტარონე, 1977 - Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In H. Brown, C. Yario & R. Crymes (eds.), *On TESOL '77* (pp. 194 –203). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- ტეილორი, ჩენი, 1991 - Taylor, G. & Chen, T. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12(3): 319 –36.
- ტომლინი, 1990 - Tomlin, R. S. (1990). Functionalism and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 155 –77.
- ტრაუგოტი, პრატი, 1980 - Traugott, E. C. & Pratt, M. L. (1980). *Linguistics for Students of Literature*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ტრუბეტკოვი - Trubetzkoy, N. ([1939] 1958). *Grundzüge der Phonologie (Travaux du cercle linguistique de Prague 7)*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht. (Original work published 1939.)
- ტრუიტი, 1995 - Truitt, S. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: a study of Korean university students learning English*. Ph.D. dissertation, University of Texas at Austin.

- ტუსკერი, 1999 - Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- უაიტი, 1996 - White, L. (1996). Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 85–120). New York: Academic Press.
- უილეთი, 1995 - Willett, J. (1995). Becoming first graders in an L2: an ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly*, 29 (3): 473–503.
- უილიამსი, ბურდენი, 1997 - Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- უიტკინი, ლევისი და სხვ., 1954 - Witkin, H. A., Lewis, H., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. & Wapner, S. (1954). *Personality through Perception*. New York: Harper & Brothers.
- უილემინი, რიჩარდსონი, 1994 - Willemin, D. & Richardson, B. (1994). Right hemisphere involvement in processing later-learned languages in multilinguals. *Brain and Language*, 46: 620–36.
- ვაიმენი, 1998 - Pienemann, M. (1998). Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1: 1–20.
- ვაიმენი, ჰაკანსონი, 1998 - Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach toward the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (3): 383–420.
- ვაიმენი, კესლერი, 2011 - Pienemann, M. & Kessler, J.-U. (eds.) (2011). *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins.
- ფერგუსონი, 1971 - Ferguson, C. A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (pp. 141–50). Cambridge: Cambridge University Press.
- ფლეგე, 1980 - Flege, J. (1980). Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning*, 30: 117–34.
- ფლავერდუი, 1994 - Flowerdew, J. (ed.) (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ფლოიდი, ქარელი, 1987 - Floyd, P. & Carrell, P. C. (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37: 89–108.
- ფრიესი, 1945 - Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- ფროიდი, 1891 - Freud, S. (1891). *Zur Auffassung der Aphasien*, translated into English as *On Aphasia* by E. Stengel, 1953. New York: International University Press.
- ქსუე, ნეიმენი, 1984 - Xue, G. & Nation, I. S. P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3: 215–29.
- შაჩტერი, 1974 - Shachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 27: 205–14.
- შეიბმანი, 2002 - Scheibman, J. (2002). *Point of View and Grammar: Structural Patterns of Subjectivity in American Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- შლეპეგრელი, კოლომბი, 2002 - Schleppegrell M. J. & Colombi, M. C. (eds.) (2002). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- შმიდტი, 1990 - Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2): 129–58.
- შმიდტი, მაკკარტი, 1997 - Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds.) (1997). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- შუმანი, 1978/1007/2001 - Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for second language acquisition. In R. C. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27–50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

- (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 23–42.
- ჩალსე-მურსია, ოლშტეინი, 2000 - Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ჩემოტი, 1987 - Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71–83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ჩეპელი, 2007 - Chappelle, C. (2007). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 98–114.
- ჩეპელი, გრინი, 1992 - Chappelle, C. & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42: 47–83.
- ჩომსკი, 1957/1965/1981/2002 - Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press. (2002). *On Nature and Language*, ed. A. Belletti, & L. Rizzi. Cambridge: Cambridge University Press.
- ჩომსკი, ჰელი, 1968 - Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper Row.
- ჯილესი, კოუპლენდი, კოუპლენდი, 2010 - Giles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (eds.) (2010). *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ჯივონი, 1979 - Givón, T. (1979). From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* (pp. 81–112). New York: Academic Press.
- ჯაკენდოფი, 1997 - Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ჯეფსონი, 2005 - Jepson, K. (2005). Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9 (3): 79–98.
- ჯონსი, 2002 - Johns, Ann M. (ed.) (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ჯონსონი, ჯონსონი, 1998 - Johnson, K. & Johnson, H. (eds.) (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- ჯოუნსი, 1998 - Jones, S. (1998). Learning styles and learning strategies: towards learner independence. *Forum for Modern Language Studies*, 34 (2): 114–29.
- ჰალი, 1959 - Hall, E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- ჰალიდგი, 1973/1975 - Halliday, M. A. K. (1973). The functional basis of language. In B. Bernstein (ed.), *Class, Codes and Control*, Vol. II (pp. 343–66). London: Routledge and Kegan Paul. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- ჰალიდგი, ჰასანი, 1976 - Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- ჰალპერნი, 2000 - Halpern, D. F. (2000). *Sex Differences in Cognitive Abilities (Third Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ჰანი, ოლდინი, 2006 - Han, Z. & Odlin, T. (eds.) (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ჰეი, დრაგერი, 2007 - Hay, J. & Drager, K. (2007). Sociophonetics. *Annual Review of Anthropology*, 36: 89–103.
- ჰეალი, ბურნე (უმცრ.), 1998 - Healy, A. F. & Bourne, L. E. Jr. (eds.) (1998). *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ჰერდინა, ჯესნერი, 2002 - Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- ჰერშენსონი, 2000/2007 - Herschensohn, J. (2000). *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ჰიმესი, 1966 - Hymes, Dell. (1966). On communicative competence. Paper presented at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University.
- ჰინკელი, 1999 - Hinkel, E. (ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ჰაგენი, 1956 - Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society, University of Alabama.
- ჰორვიცი, 2001 - Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 112–26.
- ჰორნბერგერი, მაკკეი, 2010 - Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- ჰუებნერი, ქეროლი, პერდუე, 1992 - Huebner, T., Carroll, M. & Perdue, C. (1992). The acquisition of English. In W. Klein & C. Perdue (eds.), *Utterance Structure* (pp. 61–121). Amsterdam: John Benjamins.
- ჰული, ვეიდი, 2007 - Hull, R. & Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: a meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45: 1987–2008.