

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ნიკოლოზ ფარჯანაძე

პრაბმატიკული მნიშვნელობის წარმოშობის სპეციფიკა
(ინგლისური და ქართული ენების მასალაზე)

10.02.04 – გერმანიკული ენები

დისერტაცია ფილოლოგიის დოქტორის ხარისხის მოსაკრებლად

სამეცნიერო ხელმძღვანელი
ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
მადონა მეგრელიაშვილი

ქუთაისი

2010

შინაარსი

შესავალი	5
თავი I	16
პრაგმატიკის კვლევის სფერო – ისტორიული წანამკვრები და თეორიები	
1.1 პრაგმატიკა როგორც ლინგვო-სემიოტიკური ცნება და მისი გენეზისი	16
1.2. პრაგმატიკის ცნების შინაარსი	18
1.3. სამეტყველო ქმედებები და სამეტყველო მოვლენები	23
1.3.1 სამეტყველო ქმედება და მისი სტრუქტურული ასპექტები – ლოკუცია, ილოკუცია, პერლოკუცია	25
1.3.2. ილოკუციური ძალის ინდიკატორი და მისი მექანიზმი	28
1.3.3. სამეტყველო სიტუაცია და წარმატებული კომუნიკაციის პირობები	29
1.4 სამეტყველო ქმედებების კლასიფიკაცია	35
1.5 კონტექსტი და სამეტყველო ქმედებები	40
1.5.1 სამეტყველო კონტექსტი და სამეტყველო ქმედება	40
1.5.2 მოცემული თუ აგებული კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი	43
1.5.3 ლიმიტირებული თუ არალიმიტირებული კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი	46
1.5.4 ობიექტური და კოგნიტური კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი	49
1.5.5 კონტექსტის ინტეგრალური სტრუქტურა და კომუნიკაციური არჩევანი ...	54
1.6 სამეტყველო ქმედება და კონტექსტის ურთიერთმონაცვლეობა	56
1.7 სუბიექტის კატეგორია – პრაგმატიკული კვლევის ცენტრალური ობიექტი ...	60
თავი II	66
დისკურსი – თანამედროვე ლინგვო-სემიოტიკის ცენტრალური ობიექტი:	
მისი სტრუქტურული ანალიზის ასპექტები	66
2.1 დისკურსის ცნება	66

2.1.1 დისკურსი და სოციალური რეალობა	69
2.1.2 დისკურსი და მისი გავლენა სოციალური რეალობაზე	70
2.1.3 დისკურსი და კულტურა	76
2.2 დისკურსი და მისი ანალიტიკა	77
2.2.1 ფონური ცოდნა	78
2.2.2 კულტურული სქემები და მათი გავლენა დისკურსზე	81
2.3 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი როგორც დისკურსი და მისი ანალიზი	82
2.4 დისკურსის კრიტიკული ანალიზი როგორც მეთოდი	87
თავი III	91
საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი აქსეპტუალური ანალიზი	91
3.1 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტები როგორც დისკურსი და მისი აქსეპტუალური პარამეტრები	91
3.2 საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დოკუმენტთა კლასიფიკაცია	92
3.2.1 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტის შესაძლო ორაზროვნება და მისი კრიტიკული ანალიზი	97
3.2.2 ლინგვისტური იდეალიზმი	100
3.3 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი როგორც ტექსტი და დისკურსი	103
3.4 ენის მატერიალისტური გაგება და დისკურსის თეორიები	121
3.5 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტის დისკურსული ანალიზი	126
3.6 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი ინტეგრარული სტრუქტურა: პროცესი და პროდუქტი	133
3.7 ნეოლიბერალური საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი ანალიზის საკვანძო სიტყვები	135
დასკვნები	150

გამოყენებული ლიტერატურა154

შესავალი

1. სადისერტაციო ნაშრომის თემა და პრობლემატიკა

წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომი ეძღვნება პრაგმატიკული მნიშვნელობის წარმოშობის სპეციფიკის კვლევას. ჩვენ შევისწავლით მნიშვნელობის რაობას, კერძოდ კი, პრაგმატიკულ მნიშვნელობას, და ინგლისური და ქართული საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების მაგალითზე წარმოვადგენთ იმ ფაქტორების ანალიზს, რომლებიც არსებით როლს თამაშობენ პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესში სოციალური რეალობის ფორმირების ფონზე.

დაახლოებით 50-წლიანი ისტორიის მანძილზე პრაგმატიკამ და პრაგმატიკული კვლევის ობიექტმა მრავალი ცვლილება განიცადა სიტყვის მნიშვნელობის შესწავლიდან დისკურსის ანალიზამდე (Austin 1962, Bach and Harnish 1979, Grice 1967, Leech 1980, Levinson 1983, Searle 1969). დისკურსში ასახული სოციალური რეალობის კრიტიკული კვლევა ენათმეცნიერების შედარებით ახალი მიმართულებაა (Fairclough 1992, Foucault 1996, Van Dijk 1997). მასში პრაგმატიკული ასპექტი განსაკუთრებით სპეციფიკურია და, თუმცა ამ მიმართულებით არსებობს კვლევები დასავლურ კონტექსტში (Van Dijk 1981; Yule 2000), ჩვენთვის ხელმისაწვდომი სამეცნიერო ლიტერატურის საფუძველზე შეიძლება მივიჩნიოთ, რომ ქართულ რეალობაში არ არის დისკურსის კრიტიკული ანალიზის მეთოდის შესაბამისად ჩატარებული კვლევა. ასევე არ არის სამეცნიერო შრომები საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების ლინგვისტური შესწავლის მიმართულებით. აქედან გამომდინარე, ძალზედ მნიშვნელოვანია გამოვიკვლიოთ ის პრაგმატიკული ასპექტები, რომლებიც განაპირობებენ საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის პრაგმატიკული და კომუნიკაციური მნიშვნელობების გენერაციას, რომლებიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენენ სოციალური რეალობის ფორმირებაზე.

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის პრაგმატიკული ასპექტი საინტერესო ენობრივი მოვლენაა, რადგანაც იგი მოიცავს როგორც საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის მნიშვნელობებს, ასევე სოციალურ

ურთიერთობებს. დისკურსში ჩართულნი არიან სოციალური სუბიექტები, რომლებიც მოქმედებენ თავიანთ სოციალურ კონტექსტში, როგორც დისკურსის თანაშემოქმედი და თანამოქმედი ელემენტები. აქედან გამომდინარე, დისკურსის კრიტიკული ანალიზი არის არა მარტო მნიშვნელობის მინიჭების რეტროსპექტული შესწავლა, არამედ მოქმედი სუბიექტის მიერ შექმნილი დისკურსის საშუალებით რეალობის ფორმირების კვლევა.

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის პრაგმატიკული და კრიტიკული ანალიზის პერსპექტივათა სინთეზი აუცილებელია, რათა შევისწავლოთ ის ასპექტები, რომლებიც ღიად არ არის მოცემული, არამედ გამოხატულია დისკურსის მიერ. დისკურსის პრაგმატიკული მნიშვნელობის სრული გააზრებისათვის კვლევა უნდა გასცდეს ინტერაქციის სოციალური ასპექტების შესწავლას, რათა მან მოიცვას ტექსტის ფორმისა და სტრუქტურის მიღმა არსებული ცნებები:

- კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის კომუნიკაციური ინტენცია;
- კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის ფონური ცოდნა;
- კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის რწმენა და მისწრაფებები.

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი არის თანამედროვე დისკურსის ერთ-ერთი ტიპი, რომელშიც ნათლად აისახება ენაში მიმდინარე ლექსიკო-სემანტიკური, სოციალური თუ ფსიქოლოგიური მოვლენები. საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის ანალიზი საშუალებას მოგვცემს შევისწავლოთ ენის სტრუქტურაში ასახული ინდივიდის ენობრივი კომპეტენცია, სოციალური ურთიერთობები და კონტექსტი. მოცემული ცნებების კვლევის ფონზე გამოიკვეთება ის ასპექტები, რომლებიც განაპირობებენ პრაგმატიკული მნიშვნელობის წარმოშობის სპეციფიკას.

სამეტყველო ქმედებების სწორი და სათანადო ინტერპრეტაციისათვის არსებობს კონტექსტუალური გარემოებები. ამათგან ზოგიერთი საერთოა ნებისმიერი სახის კომუნიკაციისათვის. მაგალითად, მეტყველებისა და სმენის უნარი და კომუნიკანტების საუბარი ერთსა და იმავე ენაზე. ამავე დროს მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ ენა არის სოციალური ფენომენი და ენის

კვლევამ აუცილებლად უნდა მოიცვას ენის სოციალური ბუნება და საზოგადოებრივ კონტექსტში მისი გამოყენება.

კონტექსტსა და სამეტყველო ქმედებას შორის ურთიერთმიმართება არის საკმაოდ რთული და მრავალწახნაგოვანი. წინამდებარე კვლევის ამოცანაა, გავაანალიზოთ კონტექსტის ინტერაქტიული ბუნება და გავარკვიოთ ამ ინტერაქტიულ მოვლენაში მონაწილე ინდივიდებს შეუძლიათ თუ არა კონტექსტუალური სიტუაციების კონსტრუირება. ფორმალურ სიტუაციებისა და ინსტიტუციური როლების შემთხვევაში შესაბამისი სოციალური მონაწილეები და ძალაუფლების მინიჭების პროცესი მკაცრად არის დადგენილი და იზოლირებულია ყოველდღიური ინტერაქციისაგან, ხოლო არაფორმალურ სიტუაციებში კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდი თავისუფალია სამეტყველო ქმედება თავისი სუბიექტური შემეცნების შესაბამისად გააანალიზოს.

ინდივიდის მიერ სამეტყველო ქმედების სუბიექტური შეფასების შესაძლებლობამ მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა თანამედროვე ენათმეცნიერების კვლევის საგნის ფორმირებაში. ლინგვისტური თეორიების სიმრავლემ წარმოშვა აუცილებლობა – მოიძებნოს შემაკავშირებელი რგოლი ანუ ცენტრი. სწორედ სუბიექტურობა ანუ სუბიექტის კატეგორია შეიძლება იყოს ლინგვისტურ თეორიათა ცენტრი. სუბიექტის კატეგორია იქცა თანამედროვე ლინგვისტიკის ცენტრალურ კატეგორიად (Coward & Ellis 1977). შესაბამისად, თანამედროვე ლინგვისტიკის ინტერესთა ცენტრში დადგა ადამიანი და მის მიერ შესრულებული სამეტყველო ქმედება. სამეტყველო ქმედების ინტერპრეტაციის შესახებ თეორიების შემუშავება პრაგმატიკის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს. ინტერპრეტაციის ობიექტი არის პრაგმატიკული მნიშვნელობა, რომლის ჩამოყალიბებაზე გავლენას ახდენს მრავალი ფაქტორი. ჩვეულებრივ, სემანტიკური კონცეფციები აგებულია ენობრივ ერთეულებსა და იდეალიზებულ კატეგორიებს (ცნებებს, საგანთა კლასს) შორის ურთიერთობებზე, პრაგმატიკა კი თავის ყურადღებას მიმართავს სუბიექტისა და მის ენობრივ ქმედებას შორის არსებული დამოკიდებულების შესწავლისაკენ. სუბიექტური ფაქტორის მიმართ ინტერესი გამოწვეულია კვლევის ერთეულის შეცვლით. ენათმეცნიერები აანალიზებენ არა სიტყვისა და წინადადების მნიშვნელობას, არამედ გამონათქვამის კომუნიკაციურ შინაარსს. პრაგმატიკის წინაშე დადგა ამოცანა –

შეისწავლოს ის კანონზომიერებანი, რომლებიც განაპირობებენ სუბიექტურ მნიშვნელობათა წარმოშობას, და დაადგინოს მათი კონვენციურობის ხარისხი.

ენის კვლევის ცენტრალურ კატეგორიად სუბიექტის კატეგორიის აღიარებით წინა პლანზე წამოიწია ენის სოციალურმა ბუნებამ. ენაში აისახება სოციალური ურთიერთობები, კაცობრიობის ისტორია და საუკუნეების განმავლობაში დაგროვებული გამოცდილება, რომელიც აყალიბებს მეტყველი სუბიექტის ენობრივ კომპეტენციას. ენობრივი კომპეტენცია არ არის მხოლოდ გამონათქვამების გამოსატვის ან სამეტყველო ქმედებების შესრულების უნარი. სოციალური ინტერაქცია გაცილებით უფრო რთული ფენომენია, ვიდრე ზემოთ მოყვანილი ქმედებების რეალიზება. მოცემულ მტკიცებულებას მივყავართ თანამედროვე ენათმეცნიერების საკვანძო პრობლემამდე – მოიძებნოს კვლევის ის ობიექტი, რომელიც მოიცავს როგორც ენის სუბიექტურობას, ასევე ენის სოციალურ ბუნებასა და სოციალურ ურთიერთობებს. როგორც კვლევამ აჩვენა, სწორედ ამ ფაქტორმა განაპირობა თანამედროვე ენათმეცნიერების საკვლევი ერთეულის ცვლილება და მრავალი მიმართულების შესწავლის ობიექტი არის არა სიტყვა, ან გამონათქვამი, ან თუნდაც ცალკეული სამეტყველო ქმედება, არამედ დისკურსი, რომელიც მოიცავს მეტყველ ინდივიდს, სამეტყველო კონტექსტსა და სოციალური ურთიერთობებს.

კვლევისათვის მნიშვნელოვანი გახდა დისკურსის ისეთი განმარტების შემუშავება, რომელიც ნათლად წარმოაჩენს თავად დისკურსის ცნებას და რომელსაც დაუფუძნება მოცემული კვლევა. დისკურსი მოიცავს მნიშვნელობასა და სოციალურ ურთიერთობებს. ისინი ქმნიან როგორც სუბიექტურობას, ასევე ძალაზე დაფუძნებულ ურთიერთობებს (Ball 1990).

დისკურსი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, რთული და კომპლექსური ცნებაა. კვლევის ორგანიზებულობისა და თანმიმდევრულობის თვალსაზრისით აუცილებელია კვლევის ობიექტის დადგენა, რომელიც შექმნის ანალიზის კონცეპტუალურ ჩარჩოს. ჩვენი ინტერესებიდან გამომდინარე, კვლევის ერთეულად შევარჩიეთ საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი, რომელიც არის თანამედროვე დისკურსის ერთ-ერთი ტიპი და რომელშიც ნათლად აისახა ენაში მიმდინარე ლექსიკო-სემანტიკური, სოციალური თუ ფსიქოლოგიური მოვლენები.

1980-იანი წლები მნიშვნელოვანი ხანა იყო ენის კვლევის სფეროში არსებითი გარდატეხის თვალსაზრისით (Luke 1995). ამ პერიოდამდე საგანმანათლებლო კვლევები ეფუძნებოდა ისეთ დისციპლინებს, როგორებიცაა სოციოლინგვისტიკა, კომუნიკაციის ეთნოგრაფია და ეთნომეთოდოლოგია. ისინი ძირითად აქცენტს აკეთებდნენ ენის მიზეზ-შედეგობრიობასა და კულტურულ ნაირფეროვნებაზე. 1980-იანი წლებიდან მოყოლებული მეცნიერულ ინტერესთა ყურადღების ცენტრში მოექცა ენის განვითარების კვლევა და დისკურსსა და მნიშვნელოვან სოციალურ ფორმაციათა შორის ურთიერთობები. კვლევის ახალი მიდგომა ცდილობს ენა გააანალიზოს იმ კუთხით, რომელიც საშუალებას მოგვცემს ავხსნათ ინდივიდთა ფსიქოლოგიური მიზნები და ზრახვები, მათი მოტივაცია, გამოცდილება და უნარ-ჩვევები. თვისობრივად ახალი ტიპის კვლევა არის მცდელობა – ავხსნათ, თუ როგორ აყალიბებს სისტემურად დისკურსი სოციალურ და ბუნებრივ სამყაროს (Williams 1992). საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის ანალიზი საშუალებას მოგვცემს შევისწავლოთ ენის სტრუქტურაში ასახული ინდივიდის ენობრივი კომპეტენცია, სოციალური ურთიერთობები და კონტექსტი, რომლებიც განაპირობებენ პრაგმატიკული მნიშვნელობის წარმოშობის სპეციფიკას.

2. პრობლემის აქტუალობა

წინამდებარე ნაშრომის პრობლემის აქტუალობას განაპირობებს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი. შესაბამისად, აუცილებელია მათი მკაფიოდ ფორმულირება, რაც ხელს შეუწყობს თავად ნაშრომის მიზნებისა და ამოცანების ნათლად წარმოჩენას.

ა) მიუხედავად იმისა, რომ პრაგმატიკა უკვე რამდენიმე ათწლეულია ფუნქციონირებს, როგორც კვლევის დამოუკიდებელი და თანმიმდევრული მიმართულება, მაინც არის დისკუსია იმის შესახებ, აქვს თუ არა ამ დისციპლინის ფარგლებში წარმოებულ კვლევას თვითმყოფადი ხასიათი. ჩვენს მიერ წარმოდგენილი ნაშრომი არის მცდელობა, კიდევ ერთხელ მოხდეს პრაგმატიკული თეორიის ჭრილში შექმნილი ლინგვისტური კვლევების მიმოხილვა, რაც საშუალებას მოგვცემს განვსაზღვროთ, მნიშვნელობის რა

ასპექტები უნდა მოიცვას პრაგმატიკულმა ანალიზმა. მოცემული საკითხი მეტად მნიშვნელოვანია, რადგან პრაგმატიკა არის ენის ფუნქციონალური თვალსაზრისით კვლევა, რომლის მიზანიც არის ლინგვისტური სტრუქტურების ახსნა არალინგვისტურ მიზეზებსა და ფაქტორებთან კავშირში. ეს განაპირობებს ჩვენი ნაშრომის აქტუალობის ერთ-ერთ ასპექტს, რადგან ენის ფუნქციონალურობის თვალსაზრისით კვლევა მეტად პრობლემურია და ძნელია ერთმანეთისაგან გავმიჯნოთ პრაგმატიკა და სხვა დისციპლინები (მაგალითად, ფსიქოლინგვისტიკა და სოციოლინგვისტიკა), რომლებიც დაინტერესებული არიან ენის მიმართ ფუნქციონალური მიდგომით.

ბ) ჩვენს ნაშრომში დასმული პრობლემა აქტუალურია ლინგვისტური თვალსაზრისით, რადგანაც მასში ნათლად არის დაყენებული და გაანალიზებული ენათმეცნიერების კვლევის საგნის ევოლუცია ცალკეული სიტყვების ენობრივი შესწავლიდან დისკურსის ანალიზამდე. ენის კვლევა არ შეიძლება შემოიფარგლოს მხოლოდ ცალკეული ნიშნების ანალიზით, რადგან ენა არ არის მხოლოდ სახელდების პროცესი. იგი არ არის ნიშნების სტატიკური ერთიანობა, რომელთა მეშვეობითაც ინდივიდები რეაგირებენ გარე სამყაროზე. ნაშრომში დაყენებულია აქტუალური საკითხი, რომ ენა არის სოციალურ პრაქტიკათა ერთობლიობა, რომლის მეშვეობითაც ხალხი აგებს ინდივიდებისა და საგნების აზრიან სამყაროს.

გ) მნიშვნელოვანია ნაშრომში წარმოჩენილი ენის ქმედითი ბუნება. პერფორმატივების თეორია უკვე აღარ წარმოადგენს სიახლეს. მაგრამ, რაც ნაშრომის აქტუალობას განაპირობებს, არის ის, რომ იგი ახდენს არა ცალკეული გამონათქვამების პერფორმატიული მახასიათებლების ანალიზს, არამედ მთელი დისკურსი წარმოდგენილია, როგორც ერთი მთლიანი სოციალური პერფორმატივი. მნიშვნელოვანია დისკურსის ენის ქმედითობის ჭრილში კვლევა, რადგან იგი ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ დისკურსი არის შინაგანად მოწესრიგებული სტრუქტურა, რომელიც გავლენას ახდენს არა მარტო ფორმაზე, არამედ გადმოცემული ინფორმაციის შინაარსზე, ანუ ავლენს კომუნიკაციისა და აზროვნების ლეგიტიმურ საშუალებებს.

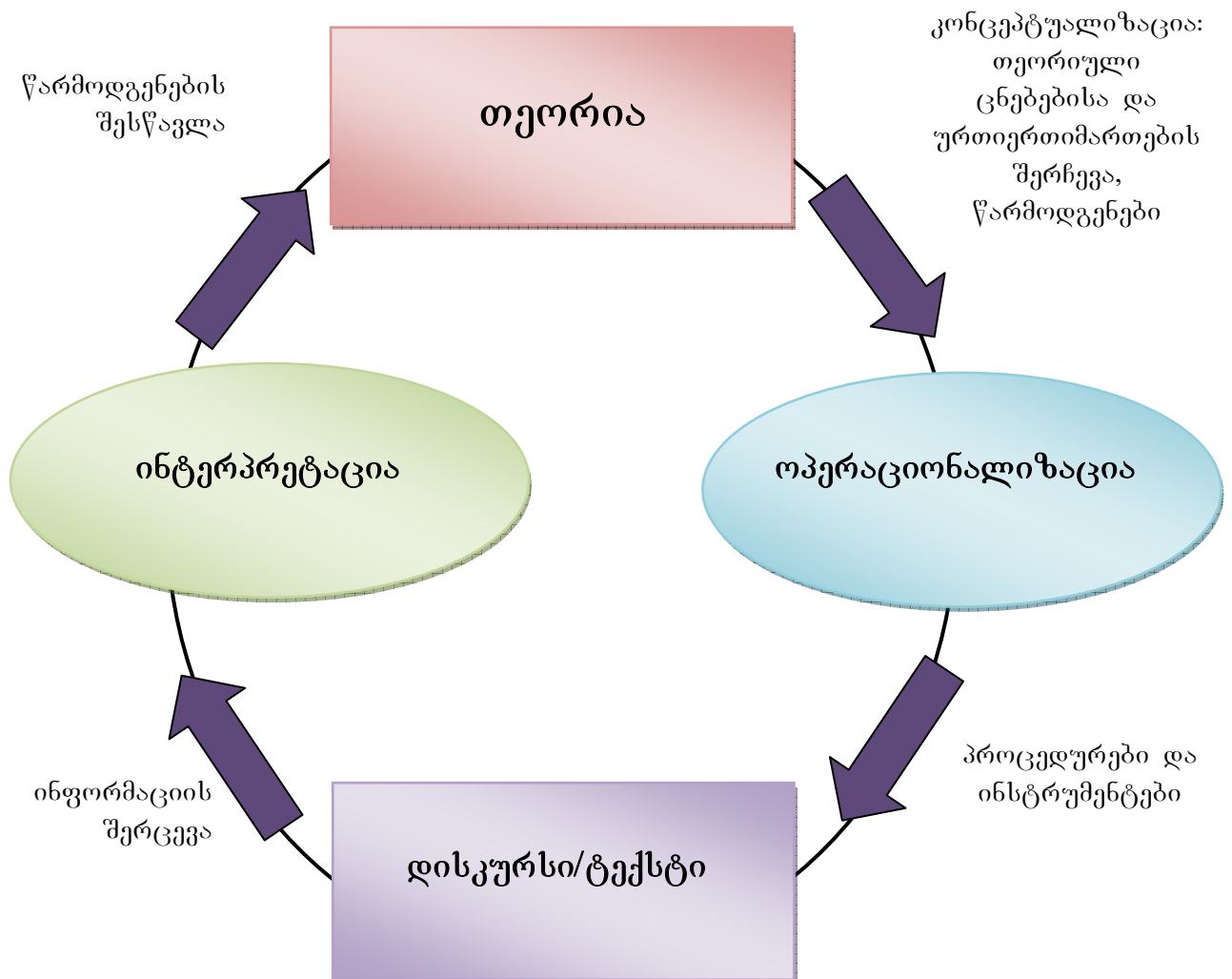
დ) მოცემული ნაშრომის აქტუალობას ასევე განაპირობებს ენის ცნების კვლევა ენის მატერიალისტური პარადიგმის ჭრილში. ენა არ არის მხოლოდ წესებისა

და სტრუქტურების სისტემა ან კიდევ მხოლოდ სოციალური ფენომენი. სწორედ აქედან გამომდინარე, ნაშრომში გამოკვეთილია აუცილებლობა, რომ დისკურსის სოციალური და პოლიტიკური თეორიები აუცილებლად უნდა შეერწყას დისკურსის ანალიზის ლინგვისტურ მიდგომებს. ეს მოითხოვს კვლევის ფოკუსირებას რეალურ ტექსტებში ენის გამოყენებაზე. ასევე უნდა მივაქციოთ ყურადღება იმ ურთიერთიმიმართებას, რომელიც არსებობს ამ ტექსტებსა და უფრო მასშტაბურ დისკურსულ და სოციალურ პრაქტიკებს შორის. აუცილებელია ენა განვიხილოთ როგორც დისკურსი და სოციალური პრაქტიკა. ანალიზს უნდა დაექვემდებაროს არა მხოლოდ ტექსტი ან დისკურსის შექმნისა და ინტერპრეტაციის პროცესი, არამედ ის ურთიერთობა, რომელიც არსებობს ტექსტებს, პროცესებსა და მათ სოციალურ პირობებს შორის. ამ უკანასკნელში ერთიანდება სიტუაციური კონტექსტის უშუალო გარემოებები და ინსტიტუციური და სოციალური სტრუქტურების უფრო შორეული პირობები. ნაშრომში აქტუალურია იმ კუთხითაც, რომ მოცემული საკითხები განხილულია მე-20 და 21-ე საუკუნეების ინგლისური და ქართული საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების ანალიზზე დაყრდნობით, რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ქართულ კონტექსტში მიმდინარე საგანმანათლებლო რეფორმების ფონზე.

3. კვლევის მეთოდოლოგია და გამოყენებულ მეთოდთა სისტემა

ნაშრომის კვლევის საგანმა და დასმულ საკითხთა ხასიათმა განაპირობა გამოყენებული მეთოდოლოგიისა და მეთოდების ტიპის შერჩევა. პრაგმატიკული მნიშვნელობის წარმოშობას განაპირობებს მრავალი ფაქტორი, რომლის კვლევაც ერთი თეორიის ფარგლებში წარმოუდგენლად მიგვაჩნია. მნიშვნელობის მრავალწახნაგიანობა საჭიროებს კომპლექსურ მიდგომას და კვლევაც დაეფუძნა ლინგვო-სემიოტიკურ მეთოდოლოგიას, რომელიც მნიშვნელობის გენერაციის პროცესს იკვლევს ანთროპოცენტრისტული და კომუნიკაციური პარადიგმის ჭრილში. ამიტომ კვლევის მეთოდად ავირჩიეთ დისკურსის კრიტიკული ანალიზი. იგი არის ინტერდისციპლინური კვლევა და აერთიანებს იმ დისციპლინებს, რომლებიც აწარმოებენ ლინგვო-სემიოტიკურ და სოციალური პროცესებისა და სოციალური ცვლილებების ანალიზს. დისკურსის კრიტიკული ანალიზის მეთოდოლოგია მოიცავს საზოგადოებისა და ძალაუფლების, სოციალური

შემეცნების, გრამატიკისა და სემიოტიკური ასპექტების შემსწავლელ თეორიებს – ენათმეცნიერება, ფსიქოლინგვისტიკა, სემანტიკა, პრაგმატიკა, სოციოლინგვისტიკა და ტექსტის ლინგვისტიკა. მოცემულ მეთოდებთან ერთად, დისკურსის კრიტიკულ ანალიზში დიდ როლს თამაშობს ჰერმენევტიკა, რომელიც მნიშვნელოვანია ტექსტის ინტერპრეტაციისა და ტექსტისა და მკითხველის ურთიერთიმამრთების შესწავლის პროცესში. მოცემული თეორიები საშუალებას იძლევა ემპირიული კვლევა გაწარმოთ სტრუქტურული, დისკურსული, ტექსტუალური, ინტერტექსტუალური, სოციო-კულტურული და სოციო-კოგნიტური ანალიზის მეთოდების მეშვეობით. ეს ემპირიული კვლევა არის წრიული პროცესი, რომელიც რამდენიმე შრეს მოიცავს:



ნახ. 1 ემპირიული კვლევა როგორც წრიული პროცესი (Merton 1967: 43)

4. ნაშრომის სიახლე

მოცემული ნაშრომის მეცნიერულ სიახლეს განაპირობებს რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ მთავარი სიახლეა თავად ნაშრომის ემპირიული კვლევის ობიექტი, კერძოდ კი – საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი. სწორედ ამ მთავარი სიახლის ფონზე იკვეთება სიახლეთა უფრო კონკრეტული მომენტები:

- ა) ნაშრომში პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესის კვლევისას მოხდა თეორიათა მთელი სპექტრის შეჯერება, რაც არის პრაგმატიკული მნიშვნელობის შესწავლის თვისობრივად ახლებური, ინტერდისციპლინური კვლევა. იგი საშუალებას იძლევა ყურადღების ფოკუსირება მოვახდინოთ და შევისწავლოთ დისკურსის კომუნიკაციური მნიშვნელობა, რომლის ფორმირებასაც განაპირობებს როგორც ენობრივი ასპექტები, ასევე არაენობრივი ფაქტორები და გარემოებები.
- ბ) ნაშრომში ახლებურად არის წარმოჩენილი დისკურსის კონტექსტუალური კვლევის შესაძლებლობა. დისკურსისა და კონტექსტის ურთიერთმიმართების შესწავლა არ არის ახალი მიმართულება ლინგვისტიკაში. სიახლეს წარმოადგენს დისკურსის თეორიათა პარადიგმაში თავად კონტექსტის ცნების ახლებური ინტერპრეტაცია, რათა მან მოიცვას როგორც ლინგვისტური მოვლენები, ასევე სოციალური პრაქტიკები და კულტურული განზომილებები, რაც საშუალებას გვაძლევს მნიშვნელობა შევისწავლოთ უფრო ფართო სპექტრით.
- გ) ნაშრომში შემუშავებული სოციო-კოგნიტური მიდგომა კიდევ ერთი ინოვაციური ასპექტია, რომელმაც კვლევაში შემოიტანა სოციო-ფსიქოლოგიური განზომილება. სოციო-კოგნიტური მიდგომა საშუალებას გვაძლევს დისკურსი განვიხილოთ, როგორც კომუნიკაციური მოვლენა, რომელიც მოიცავს როგორც წერილობით, ასევე ვერბალურ ტექსტს, მის კონვერსაციულ (სასაუბრო) ინტერპრეტაციასა და სემიოტიკურ განზომილებას. მოცემული მიდგომა შესაძლებელს ხდის დისკურსის ფუნქციურ-სტრუქტურულ ანალიზს.
- დ) კვლევაში სუბიექტის კატეგორია (მოსაუბრე ინდივიდი, ან ინტერპრეტატორი) ორ სხვა მედიუმთან ერთად (დისკურსი და კონტექსტი)

წარმოჩენილია, როგორც პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის განმაპირობებელი ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი. სოციოლოგიური და ლინგვისტური თეორიების პარადიგმის მეშვეობით ჩვენ შევეცადეთ აგვეხსნა ინდივიდის მიერ შესრულებული ქმედების როლი სოციალური სტრუქტურის ფორმირებასა და დამკვიდრებაში.

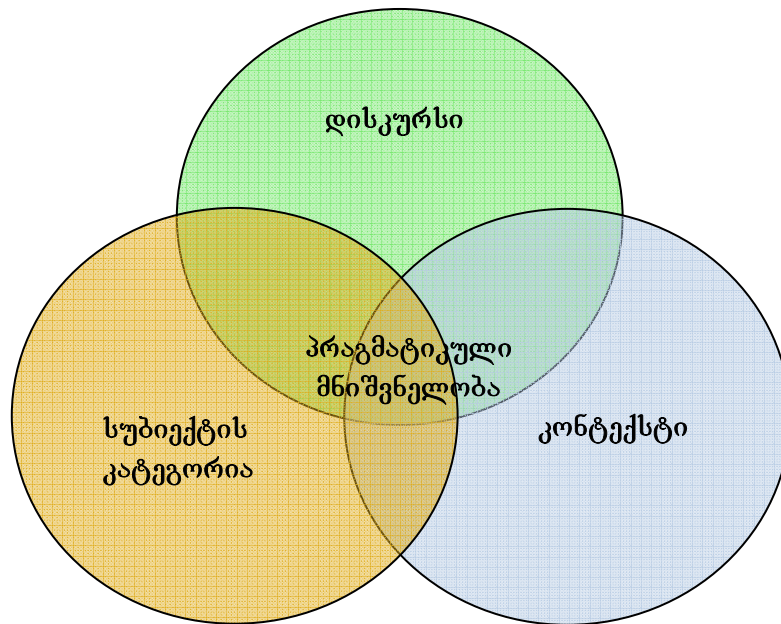
5. ნაშრომის თეორიული ღირებულება

ნაშრომის თეორიულ ღირებულებას განსაზღვრავს მასში მოცემული პრაგმატიკულ თეორიათა შესახებ დღემდე არსებული ნაშრომების შეჯერება-ანალიზის მცდელობა. მნიშვნელობის კვლევა კაცობრიობის არსებობის მთელი ისტორიის განმავლობაში უწყვეტი კამათისა და დისკუსიის ფონზე მიმდინარეობს. მოცემულ ნაშრომში ჩვენ შევეცადეთ აგვეხსნა მნიშვნელობის კვლევის ყველაზე სადავო ასპექტები და მათი ანალიზის ფონზე აგვეგო ის ცნებითი შრეები, რომლებიც არსებით ფაქტორებს წარმოადგენენ პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესში.

6. ნაშრომის პრაქტიკული ღირებულება

ჩვენს ნაშრომს ხელშესახები პრაქტიკული მნიშვნელობაც გააჩნია. იგი ნათელყოფს, რომ სხვადასხვა ტიპის მნიშვნელობის შინაარსის სრულყოფილი კვლევისათვის აუცილებელია სხვადასხვა ლინგვისტურ და არა-ლინგვისტურ თეორიათა შეჯერება. ეს თავისთავად განაპირობებს მათი სწავლების აუცილებლობას, რაც ხელს შეუწყობს კომუნიკაციის ენობრივი და არა-ენობრივი ასპექტების შესახებ ჩვენი ცოდნის გაღრმავებას. ნაშრომის თეორიული მხარე და კვლევის შედეგები შეიძლება გამოვიყენოთ სხვადასხვა საუნივერსიტეტო კურსებში სემანტიკის, პრაგმატიკის, ტექსტის ლინგვისტიკის, სოციოლინგვისტიკისა და დისკურსის ანალიზის სწავლებისას.

7. კონცეპტუალური ჩარჩო



ნახ. 1 კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო

მოცემული კონცეპტუალური ჩარჩო წარმოადგენს ჩვენ მიერ ჩატარებული თეორიული სამუშაოს ცნებით სქემას. კვლევის საგნიდან და სპეციფიკიდან, ასევე პირადი ინტერესიდან გამომდინარე, თეორიული ძიება დაეფუძნა სამ ძირითად ცნებას – დისკურსი, სუბიექტის კატეგორია და კონტექსტი. სამეცნიერო ლიტერატურის ანალიზისა და ინტერპრეტაციის შედეგად ჩვენი ნაშრომი ძირითადად ემყარება დისკურსის ანალიზის თეორიას, კერძოდ კი, დისკურსის კრიტიკულ ანალიზს. ჩვენ ვიზიარებთ მოცემული თეორიის მიდგომას, რომლის მიხედვითაც თანამედროვე სამყაროში დისკურსი მნიშვნელოვნად განაპირობებს არა მარტო სოციალური რეალობის ფორმირებას, არამედ თავად მეტყველი სუბიექტის მიერ ამ რეალობის აღქმისა და ინტერპრეტაციის პროცესს. დისკურსი თავად აგებს სოციალური რეალობის მნიშვნელობებს. მეტყველი სუბიექტი დისკურსის სტრუქტურიდან გამომდინარე, ამავე სტრუქტურის მიხედვით, ახდენს მნიშვნელობის ინტერპრეტაციას დისკურსის მიერ ფორმირებული სოციალური კონტექსტის შესაბამისად.

თავი I

პრაგმატიკის კვლევის სფერო – ისტორიული წინამძღვრები და თეორიები

1.1 პრაგმატიკა როგორც ლინგვო-სემიოტიკური ცნება და მისი გენეზისი

პრაგმატიკულ მნიშვნელობაზე საუბრისას, უპირველეს ყოვლისა, აუცილებელია გაირკვეს, თუ რას ნიშნავს თავად ტერმინი პრაგმატიკა და მნიშვნელობის რა ასპექტებს მოიცავს იგი. არსებობს საზოგადო შეთანხმება, რომ ტერმინ **პრაგმატიკის** თანამედროვე გამოყენება უკავშირდება ფილოსოფოს ჩარლზ მორისს (Levinson 1983; Yule 1996). მან, რომ სემიოტიკის (მეცნიერება ნიშნების შესახებ) განხილვისას, **პრაგმატიკა** გამოყო სემიოტიკის ერთ-ერთ მიმართულებად, როგორც ნიშნების ინტერპრეტატორებთან მიმართების კვლევა. მის მიერ შემუშავებული ტრიქოტომიის ორი დანარჩენი მიმართულება არის **სინტაქტიკა** (ან სინტაქსი) და **სემანტიკა**. პირველი, მან განიხილა, როგორც „ნიშნებს შორის ფორმალური მიმართების კვლევა“, ხოლო მეორე წარმოადგინა, როგორც „კვლევა ნიშნების იმ საგნებთან კავშირისა, რომელთა მიმართაც ეს ნიშნები გამოიყენება“ (Morris 1938: 6).

პრაგმატიკულ მნიშვნელობაზე საუბრისას, ლევისონი (Levinson 1983) განმარტებით, ასევე აუცილებელია გაავითვალისწინოთ, რომ **პრაგმატიკა** გამოიყენება ორი რადიკალურად განსხვავებული გაგებით. მორისისეული გააზრებით, პრაგმატიკა არის ძალიან ფართო ცნება, რომელიც იკვლევს ნიშნების ფუნქციონირებისას მიმდინარე ფსიქოლოგიურ, ბიოლოგიურ და სოციალურ პროცესებს. პრაგმატიკის ასეთი გაგება ძალიან ფართოა და ამ პოზიციის გაზიარების შემთხვევაში იგი მოიცავდა ენის ისეთ ასპექტებს, რომლებსაც ახლა იკვლევენ ლინგვისტიკის დამოუკიდებელი დისციპლინები: ფსიქოლინგვისტიკა, სოციო-ლინგვისტიკა და მრავალი სხვა (Levinson 1983).

მეორე მხრივ, მოხდა პრაგმატიკის ჩარჩოების დავიწროება და ამ კუთხით დიდი როლი ითამაშა ფილოსოფოსმა და ლოგიკოსმა კარნაპმა (Carnap 1938

ციტირებული Levinson 1983: 2). მისი აზრით, თუკი გამონათქვამის მნიშვნელობის კვლევისას ხდება მოსაუბრის ღია მოხსენიება, ასეთ შემთხვევაში ანალიზი მიმდინარეობს პრაგმატიკის ჭრილში. პოზიციას, რომლის მიხედვითაც პრაგმატიკა არის ენის იმ ასპექტების კვლევა, რომლებიც აუცილებლად მოითხოვენ ენის მომხმარებლის რეფერენციას, მივყავართ ტერმინის მეტად ვიწრო გაგებასთან. ლევისონის (Levinson 1983) მტკიცებით, ფილოსოფოსებისათვის, განსაკუთრებით კი ლოგიკოსებისათვის, პრაგმატიკის ამგვარი განმარტება შეუძლებელს გახდიდა ენის გამოყენების სრულყოფილ კვლევას, თუნდაც დეიქტური და ინდექსური სიტყვების შესწავლას, როგორცაა მაგალითად, პირის ნაცვალსახელები **მე** და **შენ** (ან **თქვენ**). ამ ფაქტორების გათვალისწინებით, პრაგმატიკა განიმარტა, როგორც კვლევა ბუნებრივი და ხელოვნური ენებისა, რომლებიც შეიცავენ ინდექსურ ან დეიქტურ სიტყვებს. მეორე მხრივ, რადგანაც ნებისმიერ ბუნებრივ ენაში მოიპოვება დეიქტური სიტყვები, მათი კვლევის მხოლოდ პრაგმატიკის ჩარჩოებში მოქცევა მიუღებელი არის ლინგვისტიკისათვის, რადგანაც ეს ლოგიკურად იმის მიმანიშნებელი იქნებოდა, რომ ბუნებრივ ენებს არ გააჩნიათ სემანტიკა და მნიშვნელობას მხოლოდ სინტაქსი და პრაგმატიკა იკვლევს (Gazdar 1979). ამიტომაც, როგორც ლევისონი ამტკიცებს, თუკი ლინგვისტიკისათვის მნიშვნელოვანია ტრიქტომიის (სინტაქსი, სემანტიკა, პრაგმატიკა) არსებობა, მაშინ აუცილებელია პრაგმატიკისათვის სათანადო ჩარჩოს დადგენა, რათა ლინგვისტურმა კვლევამ მოიცვას კონტექსტის არსებითი ასპექტები (Levinson 1983). ენაში დეიქტური და ინდექსური სიტყვების (მაგალითად, **მე**, **შენ**, **აქ**, **ახლა**) არსებობა აკანონებს კონტექსტის აუცილებლობას სამეტყველო ქმედების სრული და მართებული ინტერპრეტაციის პროცესში. კონტექსტმა უნდა მოიცვას დროისა და სივრცის პარამეტრები, კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა პიროვნებები, მათი რწმენა და მისწრაფებები, ცოდნა, განათლება და ინდივიდუალური ზრახვები. ამდენად, მნიშვნელოვანია მოძიებულ იქნას პრაგმატიკის ისეთი განმარტება, რომელიც ამ დისციპლინისათვის კვლევის სათანადო ჩარჩოებს დაადგენს და შესაძლებელს გახდის მნიშვნელობის სრულ და თანმიმდევრულ შესწავლას.

12. პრაგმატიკის ცნების შინაარსი

პრაგმატიკის სათანადო განმარტების შემუშავება განაპირობებს პრაგმატიკული მნიშვნელობის კვლევის ჩარჩოებს, რადგანაც პრაგმატიკის დეფინიციის გარეშე შეუძლებელი იქნება თავად პრაგმატიკულ მნიშვნელობაზე საუბარი. მე-20 საუკუნის 70-იან წლებში ბევრს საუბრობდნენ, როგორც ამას ლევისონი (1983) განმარტავს, რომ პრაგმატიკა არ გამოხატავს რაიმე სპეციფიურს; იგი უბრალოდ არის ერთ-ერთი იმ ტერმინთაგანი, რომელსაც ხშირად შეიმუშავენ ხოლმე მეცნიერები, რათა შექმნან ილუზია, თითქოს აღწერენ რაიმე სიღრმისეულს. ლაიონზის აზრით (Lyons 1977), ბუნებრივი ენების აღწერისას განსხვავება სინტაქსს, სემანტიკასა და პრაგმატიკას შორის არის საკმაოდ ბუნდოვანი. თუმცა ათწლეულის შემდეგ სულ უფრო ნაკლებად აყენებდნენ ეჭვქვეშ პრაგმატიკის დამოუკიდებელ დისციპლინად ჩამოყალიბებისა და არსებობის საკითხს (Porter 1986; Yule 2000), მაგრამ ხშირია დავა იმის შესახებ, მნიშვნელობის რა ასპექტები უნდა მოიცვას პრაგმატულმა კვლევამ. ამდენად, პრაგმატიკის სფეროში მომუშავე ენათმეცნიერთა ამოცანა იყო, შეემუშაებინათ პრაგმატიკის ისეთი განმარტება, რომელიც ამ დისციპლინის კვლევის სფეროს დაადგენდა და დაუმკვიდრებდა მას ადგილს ლინგვისტიკის წიაღში.

არსებობს პრაგმატიკის უამრავი განმარტება. ჩვენთვის მნიშვნელოვანია განვიხილოთ რამდენიმე მათგანი, წარმოვაჩინოთ მათი დადებითი და უარყოფითი ფაქტორები და შევიშალოთ პრაგმატიკის ერთი განმარტება, რომელსაც დაეყრდნობა მოცემული ნაშრომი.

ლევისონის (Levinson 1983: 7) მიერ შემოთავაზებული ერთ-ერთი განმარტებით, პრაგმატიკა არის იმ პრინციპების კვლევა, რომლებიც გვეხმარებიან გავერკვეთ ზოგიერთი წინადადების ან გამონათქვამის ანომალურობაში. მაგალითად:

(1) Come there please!

(2) I order you not to obey this order.

ამ წინადადებების სრული კომუნიკაციური მნიშვნელობის გააზრება ან მათი ლოგიკურად წვდომა შესაძლებელია მხოლოდ გარკვეული კონტექსტის არსებობის შემთხვევაში. ამდენად, თუმცა ეს წინადადებები საკმაოდ კარგად ახდენენ იმ პრინციპების დემონსტრირებას, რომლებსაც პრაგმატიკა სწავლობს, იგი ნამდვილად ვერ გამოდგება ამ დისციპლინის ექსპლიციტურ დეფინიციად, რადგანაც მათში პრაგმატიკული ანომალიები მხოლოდ ნაგულისხმევია, სიღრმისეულ სტრუქტურაშია მოცემული და არ ხდება მათი ღია, ექსპლიციტური განმარტება.

იულეს (Yule 2000) მიერ მოცემული ერთ-ერთი განმარტების შესაბამისად, პრაგმატიკა არის მოსაუბრის (ან მწერლის) მიერ გადმოცემული და მსმენელის (ან მკითხველის მიერ) ინტერპრირებული მნიშვნელობის კვლევა. შესაბამისად, პრაგმატიკა მოიაზრება, როგორც ადამიანის, ინდივიდის მიერ გამოხატულ გამონათქვამში ჩადებული ზრახვის ანალიზი და არა თავად ამ გამონათქვამში შემავალი სიტყვებისა თუ ფრაზების ანალიზი. ეს განმარტება ეხმიანება გრაისის თეორიას (Grice 1957), რომლის შესაბამისადაც იგი განასხვავებს მოსაუბრის მნიშვნელობასა და გამონათქვამის მნიშვნელობას. ამდენად, ამ განმარტების მიხედვით, პრაგმატიკა არის მოსაუბრის მნიშვნელობის კვლევა.

ლევინსონის (Levinson 1983) მიერ შემოთავაზებული პრაგმატიკის მომდევნო განმარტების მიხედვით, ეს დისციპლინა არის ენის კვლევა ფუნქციონალური თვალსაზრისით და იგი არის მცდელობა ახსნას ლინგვისტური სტრუქტურები არალინგვისტურ მიზეზებსა და ფაქტორებთან კავშირში. თუმცა, ლინგვისტური პრაგმატიკის ასეთი გააზრება პრობლემური იქნება, რადგან ასეთ შემთხვევაში ძნელია ერთმანეთისაგან გავმიჯნოთ პრაგმატიკა და სხვა დისციპლინები (რომლებიც დაინტერესებული არიან ენის მიმართ ფუნქციონალური მიდგომით), მაგალითად, ფსიქოლინგვისტიკა ან სოციოლინგვისტიკა.

პრაგმატიკა იკვლევს ადამიანთა მიერ განსაზღვრულ კონტექსტში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას და, აგრეთვე, თუ რა გავლენა აქვს კონტექსტს ნათქვამზე (Yule 2000). ასეთ შემთხვევაში, ყურადღება უნდა მიექცეს, თუ როგორ ახდენს მოსაუბრე ინდივიდი მისთვის სასურველი სათქმელის ორგანიზაციას იმის შესაბამისად, თუ ვის ესაუბრებიან, სად, როგორ და რა პირობებში ხდება სათქმელის გამოხატვა. ნათქვამიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ

პრაგმატიკა არის კონტექსტური მნიშვნელობის კვლევა. თუმცა ეს განმარტება საჭიროებს შემდგომ დაზუსტებას. უდავოა, რომ კონტექსტის ერთადერთი ფუნქცია არ არის გამონათქვამის შესაძლო მნიშვნელობებიდან ერთ-ერთი შესაფერისი ინტერპრეტაციის არჩევა. უფრო მეტიც, კონტექსტმა თავად შეიძლება წარმოშვას გამონათქვამის სხვადასხვაგვარად ინტერპრეტაციის აუცილებლობა. ამ ლოგიკით, ლევინსონის (Levinson 1983) აზრით, შეიძლებოდა იმის მტკიცება, რომ ენის გრამატიკა (ტერმინის ფართო გაგებით, რომელიც მოიცავს ფონოლოგიას, სინტაქსსა და სემანტიკას) არის ლინგვისტური ფორმებისათვის კონტექსტისაგან დამოუკიდებელი მნიშვნელობის მინიჭების კვლევა, მაშინ როცა პრაგმატიკა არის კონტექსტში ამ ფორმების სხვადასხვაგვარი ინტერპრეტაციის კვლევა. სამწუხაროდ, ეს განმარტებაც არ არის სრულყოფილი და მასში თავს იჩენს ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა. ძალიან ხშირად, საკმაოდ რთულია კონტექსტზე დამოკიდებული (პერფორმანსი) და კონტექსტისაგან თავისუფალ (კომპეტენცია) ინტერპრეტაციების ერთმანეთისაგან გამიჯვნა. ამის ყველაზე ნათელი ილუსტრაციაა კატის (Katz 1977) ცნობილი მაგალითი, სადაც ის ერთმანეთს უპირისპირებს *rabbit* და *bunny*, ან *dog* და *doggy*. ამ წყვილების მეორე წევრი სხვადასხვა ტიპის კონტექსტის პირობებშიც კი გამოიყენება ბავშვების მიერ ან მათთან მიმართებაში. ამდენად, როგორც ჩანს ანალოგიური ინტერპრეტაციები ენის სტრუქტურაშივე არის მოცემული. ამდენად,

პრაგმატიკა არის ენასა და კონტექსტს შორის არსებული იმ ურთიერთმიმართების კვლევა, რომელიც გრამატიზებულია ან კოდირებულია ენის სტრუქტურაში.

(Levinson 1983: 9)

თავად ლევინსონს ეს განმარტება არ მიაჩნია სრულყოფილად, რადგან იგი, სხვა ზემოთ მოყვანილი დეფინიციების მსგავსად, ზღუდავს პრაგმატიკის ჩარჩოებს და შესაძლებელს ხდის დისციპლინამ მოიცვას მხოლოდ დეიქსისის, პრესუპოზიციებისა და სამეტყველო ქმედებების კვლევა. სამწუხაროდ, იგი ვერ მოიცავს ენის გამოყენების იმ პრინციპებს, რომლებიც ენის გრამატიკაში არ არის გამოხატული, მაგალითად – სასაუბრო იმპლიკაცია.

სასაუბრო იმპლიკაციასთან უშუალოდ არის დაკავშირებული იულებს (Yule 2000) პოზიცია, რომლის აზრითაც პრაგმატიკა აუცილებლად იკვლევს მსმენელის მცდელობას ჩასწვდეს და გაიაზროს ნათქვამი, რათა მოახდინოს მოსაუბრის გამონათქვამის სწორი ინტერპრეტაცია. ეს მიდგომა იკვლევს, თუ როგორ ხდება კომუნიკაციის პროცესში გაცილებით მეტი ინფორმაციის მიღება, ვიდრე წარმოთქმულ წინადადებაში ან გამონათქვამში შემავალი სიტყვების ჯამური მნიშვნელობაა. ამდენად, იულებს (Yule 2000: 3) აზრით, პრაგმატიკა არის უხილავი მნიშვნელობის კვლევა.

პრაგმატიკის ზემოთ მოყვანილი ბოლო განმარტებიდან შეიძლება მივიღეთ იმ დასკვნამდე, რომ ამ ტერმინმა უნდა მოიცვას როგორც ენის სტრუქტურის კონტექსტზე დამოკიდებული ასპექტები, ასევე ენის გამოყენებისა და გააზრების პრინციპები, რომელთაც ლინგვისტურ სტრუქტურებთან არანაირი კავშირი გააჩნიათ. თუმცა საკმაოდ ძნელია, მაგრამ აუცილებელია შევიმუშაოთ პრაგმატიკის ისეთი განმარტება, რომელშიც გაერთიანებული იქნება ყველა ეს კომპონენტი, რათა მოხდეს ენის სტრუქტურასა და ენის გამოყენების პრინციპებს შორის ურთიერთმიმართების კვლევა.

პრაგმატიკის შესაძლო განმარტებების უმეტესობიდან აქცენტი ხშირად კეთდება გამონათქვამის მხოლოდ კომუნიკაციურ მნიშვნელობაზე. აქედან გამომდინარე, არც თუ იშვიათად მიიჩნევენ, რომ პრაგმატიკა ძირითადად არის ენის გამოყენების პრინციპების კვლევა და იგი არ ახდენს ლინგვისტური სტრუქტურების აღწერას. ლევინსონის (Levinson 1983) განმარტებით, ეს არის ამ დისციპლინის ვიწრო გაგება, რომელიც საკმაოდ ზღუდავს პრაგმატიკის კვლევის სფეროს. პრაგმატიკის ამგვარი ინტერპრეტაცია ასევე უკავშირდება ჩომსკის (Chomsky 1965) დიქტომიას კომპეტენციასა და პერფორმანსს (ქმედებას, შესრულებას) შორის, რომლის მიხედვითაც პრაგმატიკა ლოგიკურად მოიაზრება, როგორც ენის გამოყენების პერფორმანსული (ქმედითი) პრინციპების კვლევა. თუმცა, როგორც უკვე ითქვა, ეს განმარტება საკმაოდ ავიწროებს ენათმეცნიერების ამ დარგის საზღვრებს. ჩვენთვის იგი მნიშვნელოვანია, იმდენად, რამდენადაც მასში ხაზგასმულია ენის არა მარტო აღწერითი, არამედ ქმედითი ბუნება.

ენის ქმედითი ბუნება და პრაგმატიკის ენობრივი ქმედების შემსწავლელ დისციპლინად წარმოჩენა ხაზგასმულია კაცის (Katz 1977: 19) მიერ მოცემულ პრაგმატიკის განმარტებაში:

... პრაგმატიკული თეორიები ... არ ხსნიან ლინგვისტურ კონსტრუქციებსა თუ გრამატიკულ სტრუქტურებს ... ისინი სწავლობენ მოსაუბრისა და მსმენელის მოტივაციას წინადადება გაიაზრონ კონტექსტთან მიმართებაში. ამდენად, პრაგმატიკული თეორია არის პერფორმანსის ნაწილი.

მოსაუბრისა და მსმენელის მოტივაცია – გაიგონ და გაიაზრონ იმაზე მეტი, რაც გამონათქვამში პირდაპირ არის გადმოცემული, განაპირობებს მათ არჩევანს – გაიგონ და გადმოსცენ რაიმე სახის ინფორმაცია თუ თავი შეიკავონ კომუნიკაციისაგან. ამისი მიზეზი არის დისტანციის ცნება. იულეს (Yule 2000) აზრით, ფიზიკური, სოციალური თუ კონცეპტუალური სიახლოვე განაპირობებს თანაზიარ გამოცდილებას. იმის მიხედვით, თუ რამდენად ახლოს არიან ერთმანეთთან კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდები, მოსაუბრე აკეთებს არჩევანს, რა მოცულობის ინფორმაცია გადმოსცეს. ამდენად, პრაგმატიკა არის ფარდობითი დისტანციის კვლევა.

ზემოთ მოყვანილი მსჯელობიდან გამომდინარე, ნათლად ჩანს, რომ ძნელია მოძიება ერთი სრულყოფილი განმარტებისა, რომელიც მოიცავს პრაგმატიკის, როგორც ენათმეცნიერების დამოუკიდებელი დისციპლინის ყველა კომპონენტს. მეორე მხრივ, თითოეული ეს განმარტება გულისხმობს ენის იმ ასპექტებს, რომლებიც აუცილებელია მნიშვნელობის სრული და თანმიმდევრული კვლევისათვის. უდავოა, რომ კონტექსტი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კომუნიკაციაში. აქ არანაკლებ მნიშვნელოვანია კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა ფაქტორი. ამდენად, პრაგმატიკა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ლინგვისტურ ნიშნებსა და მათ გამომყენებელთა შორის ურთიერთმიმართების კვლევა. უფრო მეტი კონკრეტულობისათვის გამოგვადგება ლიჩის (Leech 1980: 2) განმარტება: პრაგმატიკა არის „იმ ურთიერთმიმართების კვლევა, რომელიც არსებობს ლინგვისტური გამონათქვამის აბსტრაქტულ მნიშვნელობასა და იმ კომუნიკაციურ ძალას შორის, რომელიც გამონათქვამს წარმოთქმის სიტუაციაში გააჩნია.“ კომუნიკაცია კი, ლევისონის დაკვირვებით (1983), შედგება გამონათქვამის „შემქმნელისა“ და გამონათქვამის „მიმღებისაგან“, სადაც

„შემქმნელი“ ცდილობს „მიმღებში“ გამოიწვიოს ფიქრი, ან აიძულოს იგი შეასრულოს რაიმე სახის ქმედება. კომუნიკაციის პროცესი არის განზრახვის რთული ტიპი. იგი მიიღწევა მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი ხდება „შემქმნელისა“ და „მიმღების“ ზრახვათა და ინტერესთა თანხვედრა. ასეთ შემთხვევაში ხდება საერთო **ზიარი ცოდნის** შექმნა (როგორც მას ლევინსონი უწოდებს), როდესაც კომუნიკაციაში მონაწილე ორივე მხარემ იცის, რომ „შემქმნელს“ გააჩნია გარკვეული განზრახვა. „შემქმნელის“ ფაქტორი უკავშირდება ზემოთ უკვე ნახსენებ გრაისის (Grice 1957) დიქტომიას, სადაც იგი განასხვავებს **მოსაუბრის მნიშვნელობასა და გამონათქვამის მნიშვნელობას**. გრაისის კვლადაკვალ, შიფერი (Schiffer 1972) ამტკიცებს, რომ პრაგმატიკა ეს არის **მოსაუბრის მნიშვნელობის** კვლევა, ხოლო **გამონათქვამის მნიშვნელობა** განეკუთვნება სემანტიკის კვლევის სფეროს.

ზემოთ მოცემულმა მსჯელობამ აჩვენა, რომძნელია შევიმუშაოთ პრაგმატიკის საზოგადოდ მიღებული და სრულყოფილი განმარტება. ამის დასტურია ენის მკვლევართა და ფილოსოფოსთა შორის კამათი. ერთი რამ კი დანამდვილებით შეიძლება ითქვას: პრაგმატიკამ „მნიშვნელობის კვლევის ახალ ერას“ (Cole 1978: xii) დაუღო საფუძველი და განვითარდა, როგორც ენობრივი ქმედების შემსწავლელი საინტერესო, პრაქტიკული და ნაყოფიერი დისციპლინა.

13. სამეტყველო ქმედებები და სამეტყველო მოვლენები

თანამედროვე ენათმეცნიერებაში მიმდინარეობს არა მარტო ცალკეული სიტყვების, ფრაზებისა და თუნდაც ტექსტის კვლევა, არამედ შეისწავლება ენობრივი ქმედებები. საუბრისას მოსაუბრე ინდივიდი არა მარტო ქმნის გამონათქვამებს, რომლებიც შეიცავენ გრამატიკულ სტრუქტურებსა და სიტყვებს, არამედ იგი ამ გამონათქვამების მეშვეობით ასრულებს გარკვეული სახის ქმედებას (Austin 1962; Yule 2000). თუკი ავიღებთ ყოველდღიურ სიტუაციას, რომელშიც თანამედროვე საზოგადოების უდიდესი ნაწილი არის ჩართული, მაგალითად, სამუშაო კონტექსტი, სადაც ხელმძღვანელ პირს გააჩნია

ძალაუფლება, ასეთ შემთხვევაში მის მიერ შესრულებული გამონათქვამი გაცილებით მეტია, ვიდრე უბრალო ინფორმაციის გამოხატვა.

(3) მე თქვენ დაგაწინაურებთ.

ამ მაგალითში მოცემული გამონათქვამი შეიძლება გამოყენებული იყოს მოსამსახურე პირის დასაწინაურებლად. ქმედებებს, რომლებიც სრულდება გამონათქვამების მეშვეობით, ჩვენ ჩვეულებრივ სამეტყველო ქმედებებს ვუწოდებთ. გამოხატული შინაარსის მიხედვით შესაძლებელია მათი კლასიფიკაცია – მობოდიშება, დაჩივლება, შექება, დაპირება, მიპატიუება, მოთხოვნა და ა.შ.

სხვადასხვა ტიპის სამეტყველო ქმედებების ეს დესკრიპტული ტერმინები გამოხატავენ მოსაუბრე ინდივიდის კომუნიკაციურ ინტენციას (განზრახვას), რომლის მიღწევასაც მოსაუბრე ინდივიდი გამონათქვამების მეშვეობით ცდილობს. მოსაუბრე, როგორც წესი, მოელის, რომ მსმენელი ობიექტი სწორად აღიქვამს მოსაუბრის მიერ გამოხატულ კომუნიკაციურ განზრახვას (Yule 2000). ასეთ შემთხვევაში მოსაუბრესა და ასევე მსმენელსაც ეხმარება კომუნიკაციის პროცესში მოცემული გარემოებები. ამ გარემოებებს, რომლებიც ასევე მოიცავენ გარკვეული გამონათქვამების ერთობლიობას, ვუწოდებთ სამეტყველო მოვლენას. იულე (2000) განმარტავს, თავად სამეტყველო მოვლენის ბუნება განსაზღვრავს, შეძლებენ თუ არა კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდები გამონათქვამის იმგვარ ინტერპრეტაციას, რომ იგი აღიქვან, როგორც გარკვეული სამეტყველო ქმედების შესრულება. მაგალითად, თუკი ადამიანი დიდი ხანი ემზადება ოჯახთან ერთად ბუნებაში გასეირნებისათვის და მოულოდნელად დაიწყო წვიმა, ამ ფაქტთან მიმართებაში მოსაუბრე ინდივიდის მიერ შესრულებული ქვემოთ მოცემული გამონათქვამი შეიძლება აღვიქვათ მხოლოდ და მხოლოდ ჩივილად ან სარკაზმად:

(4) რა მშვენიერი ამინდია!

მაგრამ განსხვავებულ გარემოში ეს გამონათქვამი შეიძენს განსხვავებულ შინაარსს. მაგალითად, თუკი წარმოვიდგენთ საპირისპირო სიტუაციას, როდესაც უამინდობის გამო ოჯახი დიდი ხანი ვერ ახორციელებდა ბუნებაში გასეირნების გეგმას, უეცრად დამდგარი კარგი ამინდის შესახებ წარმოთქმული (4)

გამონათქვამი შეიძლება აღვიქვათ აღტაცებად ან შექებად. თუკი შესაძლებელია ერთი და იმავე გამონათქვამის ორ სხვადასხვა სახის სამეტყველო ქმედებად ინტერპრეტირება, აშკარაა, რომ სამეტყველო ქმედების გააზრებისას უფრო მეტ ინფორმაციას ვიღებთ, ვიდრე ეს უბრალო გამონათქვამშია მოცემული.

13.1 სამეტყველო ქმედება და მისი სტრუქტურული ასპექტები – ლოკუცია, ილოკუცია, პერლოკუცია.

ზემოთ მოცემული მსჯელობიდან გამომდინარე, შესაძლებელია ვივარაუდოთ, რომ კომუნიკაცია არ არის მხოლოდ პროპოზიციის (შეთავაზება, მტკიცება) გამოხატვა. მხოლოდ “შიშველი” პროპოზიცია, როგორც მას კრუზი (Cruse 2004: 345) უწოდებს, არ გამოხატავს სრულყოფილ ინფორმაციას. იმისათვის, რომ შედგეს კომუნიკაცია, აუცილებელია პროპოზიციების გარკვეული ილოკუციური ძალით გამოხატვა (ibid). პროპოზიციის ამგვარი გამოყენების შემთხვევაში, მოსაუბრე ინდივიდი ასრულებს სპეციფიური სახის ქმედებას, როგორცაა მტკიცება, გაფრთხილება, შეთავაზება, და ა.შ. ამგვარ ქმედებებს, როგორც ზემოთ ავღნიშნეთ, ვუწოდებთ სამეტყველო ქმედებებს. მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ, თუ რა სახის ქმედებას ასრულებს მოსაუბრე ინდივიდი სამეტყველო ქმედების შექმნის პროცესში. ნებისმიერ შემთხვევაში, გამონათქვამის წარმოთქმის მეშვეობით შესრულებული მოქმედება შედგება სამი ერთმანეთთან დაკავშირებული ქმედებისაგან – **ლოკუციური აქტი**, **პერლოკუციური აქტი** და **ილოკუციური აქტი** (Austin 1962; Cruse 2004; Yule 2000).

ლოკუციური ქმედება არის გამონათქვამის შექმნის აქტი, ანუ სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შინაარსიანი ლინგვისტური გამონათქვამის შექმნის პროცესი. ოსტინის (Austin 1962) განმარტებით, ლოკუციური აქტი არის კონკრეტული ბგერებისა და კონსტრუქციებში სიტყვების გარკვეული აზრითა და რეფერენციით წარმოთქმის აქტი. შესაბამისად, თუკი მოსაუბრე ინდივიდი აწყდება პრობლემას სიტყვების ან ბგერების ფორმირებისას, რაც აუცილებელია აზრის მქონე გამონათქვამის შესაქმნელად, იგი ვერ მოახერხებს ლოკუციური ქმედების შესრულებას.

თავისთავად, ლოკუციური აქტის შექმნის პროცესი მოიცავს გარკვეულ ეტაპებს. ლაიონზის (Lyons 1977) აზრით, ნებისმიერი ლოკუციური აქტის შესრულებისას აუცილებელია სამი საფეხურის გავლა – გამონათქვამის ინსკრიპციის (მონახაზის) შექმნა, წინადადების შექმნა და კონტექსტუალიზაცია. პირველი საფეხური ასახავს საუბრის ფიზიკურ აქტს, ანუ გარკვეული ტიპის ბგერების წარმოქმნას (წერილობითი კომუნიკაციის შემთხვევაში სიმბოლოების შექმნას). მეორე საფეხურზე ხდება ენის გრამატიკის შესაბამისად სიტყვათა თანმიმდევრობის შექმნა. ენობრივი კომპეტენციის შესაბამისად, სხვადასხვა მოსაუბრე ინდივიდი სხვადასხვაგვარი თანმიმდევრულობით ახერხებს გრამატიკულად გამართული გამონათქვამის აგებას. სერლი (1969) ამ პირველ ორ საფეხურს აჯგუფებს ერთად, რადგან ისინი ასახავენ გამონათქვამის უშუალოდ შექმნისა და წარმოთქმის პროცესს. კრუზი (Cruse 2004) განმარტავს, რომ კონტექსტუალიზაციის პროცესი შედგება ორი კომპონენტისაგან: პირველი, ბგერი წინადადება მოიცავს ლექსიკურ ან გრამატიკულ ბუნდოვანებას. როგორც წესი, მოსაუბრე ინდივიდი გამონათქვამს წარმოთქვამს მხოლოდ ერთი განზრახვით. მეორე კომპონენტი კი არის ის ფაქტი, რომ წარმოთქმულ წინადადებასა თუ გამონათქვამში მოცემულ რეფერენტულ ფრაზას გააჩნია კონკრეტული ექსტრალინგვისტური რეფერენტი. ამდენად, თუ წარმოთქმული წინადადება არის თხრობითი, მაშინ ლოკუციური აქტი გამოხატავს ერთ ან მეტ პროპოზიციას (შეთავაზება, მტკიცებულება).

ილოკუციური ქმედება ლოკუციური ქმედების სტრუქტურაშივე არის მოცემული იმ თვალსაზრისით, რომ, თუკი არის შესაფერისი კონტექსტუალური პირობები, ლოკუციური ქმედების შესრულებას თან ახლავს ილოკუციური ქმედებაც (Cruse 2004). მაგალითისათვის განვიხილოთ დაპირება. თუკი ქმარი ეუბნება ცოლს:

(5) გპირდები, რომ გიყიდი ახალ ქურქს.

ამ სიტყვების უბრალო წარმოთქმისთანავე შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ დაპირების ქმედება შესრულდა. როგორც წესი, მოსაუბრე ინდივიდი გარკვეული მიზნით ქმნის გამონათქვამს. გამონათქვამის წარმოთქმისას მოსაუბრე მას მიანიჭებს გარკვეულ სპეციფიურ ფუნქციას. ეს კი უკვე არის სამეტყველო

ქმედების მეორე განზომილება – ილოკუციური ქმედება. ილოკუციური ქმედება სრულდება გამონათქვამის კომუნიკაციური ძალის მეშვეობით. მაგალითად,

(6) დედამ ეს-ესაა სადილი მოამზადა.

ამ გამონათქვამს შეიძლება ჰქონდეს სხვადასხვა ფუნქცია. იგი შეიძლება იყოს მტკიცება, შეთავაზება, ახსნა-განმარტება, ინფორმირება ან სხვა მრავალი კომუნიკაციური მნიშვნელობის მატარებელი გამონათქვამი. სამეტყველო ქმედების ამ განზომილებას ასევე უწოდებენ გამონათქვამის **ილოკუციურ ძალას** (Yule 2000).

პერლოკუციური ქმედება არის იმ სახის ქმედება, რომელსაც მეტყველი სუბიექტი ენის მეშვეობით ასრულებს. იგი, რა თქმა უნდა, არ ქმნის გამონათქვამს მხოლოდ იმისთვის, რომ ის წარმოითქვას, ან ჰქონდეს რაიმე ფუნქცია. იგი სამეტყველო ქმედებას ასრულებს გარკვეული ეფექტის მოსახდენად ან გამოსაწვევად (ibid). აქ საქმე გვაქვს სამეტყველო ქმედების მესამე განზომილებასთან – პერლოკუციურ ქმედებასთან. ლოკუციური აქტის არსებობა ვერ უზრუნველყოფს პერლოკუციურ ქმედებას. მაგალითად, თუკი ვცდილობთ ვინმეს დაყოლიებას ან დარწმუნებას, რა თქმა უნდა, ჩვენ უნდა დაველაპარაკოთ მას. ანუ ადგილი აქვს ლოკუციურ ქმედებას. მაგრამ საუბარი თავისთავად, თუნდაც შესაფერისი განზრახვის არსებობის პირობებში, ვერ უზრუნველყოფს მსმენელი სუბიექტის დარწმუნებას ან დაყოლიებას (Cruse 2004). მოსაუბრე ინდივიდმა შეიძლება წარმოითქვას (6) გამონათქვამი, მიიჩნევს რა, რომ მსმენელი სწორად გაიაზრებს გამონათქვამში ჩადებულ განზრახვას (მაგ. წარმოადგინოს ახსნა-განმარტება, თუ რატომ დგას სახლში გემრიელი სუნი ან დაიყოლიოს მსმენელი მიერთვას დედის მიერ მომზადებული სადილი). დაყოლიების ან დარწმუნების შემთხვევაში კი მსმენელმა ინდივიდმა უნდა შეასრულოს ქმედება, რომლისკენაც მას მოსაუბრე ინდივიდი უბიძგებს. ეს პროცესი ასევე ცნობილია **პერლოკუციური ეფექტის** სახელით (Yule 2000).

ამ სამი განზომილებიდან, როგორც იულებ (ibid) განმარტავს, არც თუ იშვიათად განიხილავენ ილოკუციურ ძალას. ანალოგიურად, სამეტყველო ქმედებას მოიაზრებენ ძალიან ვიწრო გაგებით, რომლის პირობებშიც სამეტყველო ქმედება მოიცავს გამონათქვამის მხოლოდ ილოკუციურ ძალას.

გამონათქვამის ილოკუციური ძალა არის მისი ფუნქცია. ერთი და იგივე სამეტყველო ქმედება შეიძლება სხვადასხვა ფუნქციის მატარებელი იყოს. მაგალითად:

(7) მე შენ ხვალ გნახავ.

ეს გამონათქვამი შეიძლება იყოს დაპირება, დამუქრება, წინასწარმეტყველება, ვარაუდი ან გაფრთხილება. გარემო პირობებისა და კონტექსტის შესაბამისად წარმოდგენილი ამ გამონათქვამის ანალიზი წარმოაჩენს განსხვავებულ ილოკუციურ ძალებს. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ის ფაქტი, რომ ერთსა და იმავე სამეტყველო ქმედებას შესაძლოა ჰქონდეს განსხვავებული ილოკუციური ძალა, რაც პრობლემას ქმნის მისი სათანადოდ ინტერპრეტაციის პროცესში. კითხვა ისმის შემდეგნაირად: როგორ შეიძლება მოსაუბრე დარწმუნებული იყოს, რომ მსმენელი სათანადოდ აღიქვამს განზრახულ ილოკუციურ ძალას? იულეს (2000) განმარტებით, ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად უნდა განვიხილოთ ორი ფაქტორი: ილოკუციური ძალის ინდიკატორი მექანიზმი და წარმატებული კომუნიკაციის პირობები.

13.2. ილოკუციური ძალის ინდიკატორი და მისი მექანიზმი

ილოკუციური ძალის გამომვლენი ყველაზე აშკარა მექანიზმი არის იმ ტიპის ზმნა, რომელიც ექსპლიციტურად ასახელებს შესრულებულ ილოკუციურ ქმედებას (Yule 2000). ასეთ ზმნებს ეწოდებათ **პერფორმატიული ზმნები (Vp)**.

(8) მე (Vp) თქვენ, რომ ...

ზმნები: „გპირდები“, „გაფრთხილებ“, „გთხოვ“, არის შესრულებითი ზმნები, რომლებიც ღიად წარმოაჩენენ ილოკუციური ძალის ინდიკატორ მექანიზმს. მოსაუბრე ყოველთვის არ ასრულებს სამეტყველო ქმედებას ექსპლიციტურად, არამედ აღწერენ მას. მაგალითად:

(9) – გთხოვთ ხმადაბლა ილაპარაკოთ.

– რა ბრძანეთ?

– მე გთხოვეთ ხმადაბლა გელაპარაკათ.

მოცემულ მაგალითში მოსაუბრე აღწერს იმ სამეტყველო ქმედებას, რომელიც მან შეასრულა (თხოვნა) და ყურადღებას ამახვილებს ილოკუციურ ძალაზე (თხოვნა).

უმეტეს შემთხვევაში მოსაუბრე ინდივიდი არ იყენებს პერფორმატიულ ზმნას. ასეთ შემთხვევაში ილოკუციური ძალის ინდიკატორი მექანიზმი შეიძლება იყოს სიტყვათა წყობა (განსაკუთრებით ინგლისურ ენაში), სიტყვაზე დასმული მახვილი ან ინტონაცია და ა.შ. გარდა ამ მექანიზმებისა, ილოკუციური ძალის გამოსავლენად აუცილებელია გარკვეული კონვენციური პირობები, რომლებიც გამოავლენენ სამეტყველო ქმედებაში ჩადებულ ილოკუციურ ძალას.

1.3.3. სამეტყველო სიტუაცია და წარმატებული კომუნიკაციის პირობები

არსებობს გარკვეული მოსალოდნელი ან შესაფერისი გარემოებები, რომლებსაც წარმატებული კომუნიკაციის პირობებს უწოდებენ (Cruse 2004). შესაფერისობის ანუ წარმატებული კომუნიკაციის ეს პირობები აუცილებელია, რათა კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებმა მოახდინონ შესრულებული სამეტყველო ქმედების სწორი და სათანადო ინტერპრეტაცია. ზოგიერთი ასეთი პირობათაგანი, რა თქმა უნდა, საერთოა ნებისმიერი სახის ენობრივი კომუნიკაციისათვის (ibid). მაგალითად, აუცილებელი წინაპირობაა, რომ მოსაუბრესა და მსმენელს ესმოდეთ ერთმანეთის (მაგალითად, უნდა საუბრობდნენ ერთსა და იმავე ენაზე). ასევე აუცილებელია ორივე ინდივიდს ჰქონდეს სმენის უნარი და ა.შ. ზოგიერთ შემთხვევაში სამეტყველო ქმედება იქნება წარუმატებელი, შეუფერებელი, თუკი ქმედება სათანადო (შესაფერისი) პირის მიერ სათანადო (შესაფერის) პირობებში არ არის წარმოთქმული. მაგალითად:

(10) მე თქვენ დამნაშავედ გცნობთ!

თუკი ეს გამონათქვამი მოსამართლის მიერ სათანადო გარემოში არ არის წარმოთქმული, ამ შემთხვევაში, სასამართლო პროცესის დროს სასამართლო

დარბაზში, გამონათქვამი, რა თქმა უნდა, გადმოსცემს ინფორმაციას, მაგრამ იგი მთლიანად მოკლებულია ილოკუციურ ძალას.

სამეტყველო ქმედებებისათვის ყოველდღიურ კონტექსტშიც არსებობს გარკვეული წინაპირობები (Yule 2000). კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებისათვის არის **ზოგადი პირობები**, რომლებიც მათ ენის გააზრებასა და გაგებაში ეხმარება. ასევე არსებობს **შინაარსობრივი პირობები**. მაგალითად, გაფრთხილებისა თუ დაპირების სამეტყველო ქმედების შესრულებისას გამონათქვამის შინაარსი აუცილებლად მომავალს უნდა უკავშირდებოდეს.

მომდევნო ტიპის პირობა არის **მოსამზადებელი პირობები**, რომლებიც შეიძლება განსხვავებული იყოს სხვადასხვა სახის სამეტყველო ქმედებისათვის (Cruse 2004). მაგალითად, დეკლარაციული სამეტყველო ქმედების შემთხვევაში, პიროვნება, რომელიც ასრულებს მოცემულ ქმედებას, უნდა ფლობდეს შესაბამის ძალაუფლებას და, რაც მთავარია, ქმედება უნდა შესრულდეს სათანადო პირობებში სათანადო ქმედებების მეშვეობით. მაგალითად, როგორც კრუზი (ibid: 358) განმარტავს, საკმარისი არ არის გემზე შამპანურის ბოთლის მიხეთქება და წარმოთქმა, *I name this ship Venus*, იმისათვის, რომ გემმა შეიძინოს სახელი. ამ სამეტყველო ქმედების შესასრულებლად აუცილებელია სათანადო ცერემონიის მოწყობა ოფიციალურად აღიარებულ პირთა მონაწილეობით. ანალოგიური მდგომარეობაა ბავშვის მონათვლის შემთხვევაშიც. ან კიდევ: როდესაც მოსაუბრე ინდივიდი იძლევა დაპირებას, რომ შეასრულებს გარკვეული სახის ქმედებას, ასეთ შემთხვევაში არსებობს ორის სახის მოსამზადებელი პირობა: პირველი, მოვლენა, რა თქმა უნდა, თავისთავად არ მოხდება; და მეორე, მოვლენას ექნება პოზიტიური ეფექტი. როდესაც მოსაუბრე ინდივიდი იძლევა გაფრთხილებას, არსებობს შემდეგი სახის მოსამზადებელი პირობები: ნათელი არ არის მსმენელმა იცის თუ არა, რომ გარკვეული სახის მოვლენა მოხდება, მაგრამ მოსაუბრემ კი ნამდვილად იცის, რომ ეს მოვლენა მოხდება, და ამ მოვლენას სულაც არ ექნება პოზიტიური ეფექტი.

მოსაუბრისა თუ მსმენელის მიერ რაიმე მოვლენის გააზრებასა თუ უცოდინარობას უკავშირდება **გულწრფელობის პირობები**. როდესაც მოსაუბრე ასრულებს დაპირების სამეტყველო ქმედებას, მხოლოდ მან იცის საკუთარი გულწრფელობის შესახებ, ნამდვილად აპირებს თუ არა მომავალი ქმედების

შესრულებას. მაგალითისათვის შეიძლება ავიღოთ დიდი ბრიტანეთის ლეიბორისტი პრემიერ მინისტრის, ტონი ბლერის, მიმართვა, რომელიც მან წარმოთქვა 1997 წელს პრემიერ მინისტრად არჩევის შემდეგ, როდესაც მან მიმართა დიდი ბრიტანეთის მოქალაქეებს:

(11) After 18 long years of Opposition, of frustration and despair, I am proud, privileged, to stand before you as the new Labour Prime Minister of our country. I believe in Britain. I believe in the British people. One cross on the ballot paper. One nation was reborn.

(Tony Blair 1997)

18 წლიანი დაპირისპირების, დაძაბულობისა და უიმედობის შემდეგ მე ამაყი ვარ, რადგან გამაჩნია პრივილეგია თქვენს წინაშე ვიდგე, როგორც ამ ქვეყნის ახალი ლეიბორისტი პრემიერ მინისტრი. მე მწამს ბრიტანეთის. მე მწამს ბრიტანელი ხალხის. საარჩევნო ბიულეტენზე დაფიქსირებული არჩევანი და ერთი თავიდან იბადება.

მხოლოდ ათწლეულების შემდეგ შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რამდენად გულწრფელი იყო ტონი ბლერი ამ სიტყვების წარმოთქმისას, მაგრამ იმ კონკრეტულ მომენტში არავის შეეძლო მისი გულწრფელობის განსაზღვრა, გარდა თავად ტონი ბლერისა. საქართველოს კონტექსტშიც განათლების სფეროში არსებულ საკითხებთან დაკავშირებით გამოთქმული დაპირებების რეალურ შედეგებზე საუბარს მხოლოდ რამოდენიმე წლის შემდეგ მოვახერხებთ, როდესაც შესაძლებელი გახდება მიღებული შედეგების შეფასება.

(12) ეროვნული სასწავლო გეგმა მხოლოდ სწავლა სწავლისთვის არ შექმნილა, ჩვენი მიზანია ბავშვმა რეალური ზოგადი განათლება მიიღოს და სწორი დამოკიდებულებები და ღირებულებები განუვითარდეს, როგორც მოქალაქეობრივი შეგნების, ასევე პატრიოტიზმის, ანალიზის, ლოგიკური აზროვნების კუთხით.

(დიმიტრი შაშკინი 2010)

იგივე მდგომარეობაა გაფრთხილების შემთხვევაშიც. მოსაუბრეს ნამდვილად სწამს, რომ მომავალ ქმედებას არ ექნება პოზიტიური ეფექტი. თუკი გულწრფელობის პირობები არ არის დაკმაყოფილებული, სამეტყველო ქმედება, რა თქმა უნდა, სრულდება, მაგრამ ასეთ შემთხვევაში ადგილი აქვს მსმენელი ინდივიდის რწმენის ბოროტად გამოყენებას (Cruse 2004: 358).

მომდევნო ფაქტორი, რაც აუცილებლად უნდა ვახსენოთ, არის **არსებითი (მნიშვნელოვანი) პირობა**, რომელიც სრულად მოიცავს იმ ფაქტს, რომ დაპირების წარმოთქმით მოსაუბრე ინდივიდს სურს შექმნას ვალდებულება, რომელიც მას დაპირებული ქმედების განხორციელებას აიძულებს (ibid). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სწორედ გამონათქვამი ანუ სამეტყველო ქმედების შესრულება ახდენს დაპირებული ქმედების განხორციელების შესახებ ვალდებულების დაკისრებას.

(13) Today I want to set an ambitious course for this country. To be nothing less than the model 21st century nation, a beacon to the world. It means drawing deep into the richness of the British character. Creative. Compassionate. Outward-looking. Old British values, but a new British confidence. We can never be the biggest. We may never again be the mightiest. But we can be the best. The best place to live. The best place to bring up children, the best place to lead a fulfilled life, the best place to grow old.

(Tony Blair 1997)

დღეს მე მსურს დავსახო ამბიციური მომავალი ჩვენი ქვეყნისათვის. ჩვენ უნდა გავხდეთ 21-ე საუკუნის სანიმუშო ერი, მთელი მსოფლიოს შუქურა. ამისათვის ჩვენ ღრმად უნდა ჩავწვდეთ ბრიტანული ხასიათს. შემოქმედებითი. შემწყნარებელი. ფართოდ მოაზროვნე. ძველი ბრიტანული ღირებულებები, მაგრამ ახალი თავდაჯერებულობა. შესაძლოა ჩვენ ველარასოდეს გავხდეთ ყველაზე დიდი ერი. შესაძლოა ვერასოდეს ვიქნეთ ყველაზე ძლიერად მოსილი. მაგრამ ჩვენ ხელგვეწიფება ვიყოთ საუკეთესო. ბრიტანეთი შეიძლება საუკეთესო ადგილი იყოს საცხოვრებლად, სადაც თაობები გაიზრდებიან, სადაც იცხოვრებენ წარმატებული ცხოვრებით, სადაც ყველაზე სასურველი იქნება ხანდაზმულობის წლების გატარება.

მსგავსი ვითარებაა გაფრთხილების შემთხვევაში. არსებითი პირობის შესაბამისად, მოსაუბრის მდგომარეობა იცვლება უმოქმედობიდან მოქმედებისაკენ, რაც გულისხმობს მოსაუბრის მიერ მსმენელის ინფორმირებას მომავალი არასასიამოვნო მოვლენის შესახებ. ამდენად, არსებითი პირობა განსაზღვრავს, თუ რა შინაარსი უნდა იყოს მოცემული გამონათქვამში და რა კონტექსტში უნდა იქნეს ეს გამონათქვამი წარმოთქმული (Yule 2000). იგი ასევე ასახავს მოსაუბრის ზრახვებს. ყველა ეს კომპონენტი აუცილებელია, რათა სპეციფიური სამეტყველო ქმედება შესაბამისად (წარმატებით) წარმოითქვას.

ბოლოს, გვინდა განვიხილოთ კრუზის მიერ გამოყოფილი სამეტყველო ქმედებისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორები (Cruse 2004: 358). მისი აზრით, რასაც ჩვენც ვეთანხმებით, მსმენელმა აუცილებლად უნდა გაათვითცნობიეროს განზრახვა მოსაუბრისა, რომელსაც სათანადო სიტყვების წარმოთქმის მეშვეობით სურს შეასრულოს ილოკუციური ქმედება. ამ პროცესს კრუზი **გაგებას** (uptake – გაგება, გააზრება, მიღება) უწოდებს. აუცილებლად უნდა განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან **გაგება** და **მიღება**. წარმოვიდგინოთ სიტუაცია, რომ ვიღაცამ ჩადენილი ცუდი საქციელის გამო მოგვიბოდიშა.

(14) We have opened up opportunity at every stage of life. But we have not yet broken the link between social class and achievement. No society can afford to waste the talent of its children and citizens. So major challenges at each key phase of life remain.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 6)

ჩვენ შევქმენით ახალი შესაძლებლობები ცხოვრების ყოველ ეტაპზე. მაგრამ ჯერჯერობით მთლიანად ვერ დავძლიეთ კავშირი სოციალურ კლასსა და წარმატებას შორის. არც ერთ საზოგადოებას არ აქვს უფლება დაკარგოს მისი მოქალაქეებისა და ახალგაზრდა თაობის ნიჭი. ამდენად, ცხოვრების თითოეულ მნიშვნელოვან ფაზაზე კვლავ რჩება მნიშვნელოვანი პრობლემები.

ჩვენი უფლება არის მივიღოთ ან არ მივიღოთ მობოდიშება. მაგრამ მობოდიშების უკუგდება არ ნიშნავს, რომ ჩვენ ვერ გავიგეთ ან ვერ გავიაზრეთ მოსაუბრის განზრახვა (მისი განზრახვა იყო ბოდიშის მოხდა). როგორც კრუზი განმარტავს, ზოგადად მიაჩნიათ, რომ გაგება არ არის სამეტყველო ქმედებისათვის აუცილებელი ელემენტი. მაგრამ კრუზი თავად ეწინააღმდეგება ამ მოსაზრებას. მაგალითად, ზემოთ ვახსენეთ ტრაბახი. ლოგიკურია, რომ არავინ იტრაბახებს, თუკი იფიქრებს, რომ მსმენელი მის ტრაბახს არ დაიჯერებს. გამარჯვებული პოლიტიკის გამტარებელი მთავრობის თავდაჯერებულობა იგრძნობა ბრიტანეთის განათლების სამინისტროს ხუთწლიანი საგანმანათლებლო სტრატეგიის ტექსტში:

(15) We already have an education system which is among the best in the world, and children's services which make life better for hundreds of thousands of children each year. Since 1997, there has been a step-change in both investment and reform. Spending on education in England has risen from £ 35 billion in 1997-98 to £ 51 billion in 2004-05.¹ As well as transforming life-chances, our reforms have shattered

myths about education and shown that it is possible to make real change and improvement quickly at every phase and stage of learning.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 12)

ჩვენ უკვე გვაქვს ისეთი განათლების სისტემა, რომელიც საუკეთესოა მთელს მსოფლიოში. განათლების სფეროში არსებული სერვისი აუმჯობესებს ათასობით ბავშვის ცხოვრებას ყოველწლიურად. 1997 წლიდან მოყოლებული გატარდა მრავალი ცვლილება როგორც ინვესტიციის თვალსაზრისით, ასევე რეფორმების კუთხითაც. განათლების სფეროს დაფინანსება 1997-98 წლებში 35 მილიარდი ფუნტიდან 2004-2005 წლებში გაიზარდა 51 მილიარდ ფუნტამდე. ცხოვრებისეული შესაძლებლობების ტრანსფორმირების კვალდაკვალ ჩვენმა რეფორმებმა გააქარწყლეს მითები განათლების შესახებ და აჩვენეს, რომ შესაძლებელია რეალური ცვლილებების განხორციელება, რათა სწრაფად გაუმჯობესდეს სწავლების თითოეული ფაზა და ეტაპი.

არის მეორე მომენტიც. თუნდაც ტრაბახის შემთხვევაში, ვერავინ იტყვის წინასწარ მეტყველი სუბიექტი ტრაბახობს თუ არა. მხოლოდ პირობის შეუსრულებლობის შემთხვევაში შეუძლია მსმენელმა თქვას, რომ მეტყველი სუბიექტი ტრაბახობდა. ამდენად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სამეტყველო ქმედების წარმატებით გახორციელებისათვის სამეტყველო ქმედების შესრულების შემდეგ მეტყველი სუბიექტის ქმედება შესრულებული სამეტყველო ქმედების შესაბამისი უნდა იყოს. დაპირების შემთხვევაში მეტყველმა სუბიექტმა დანაპირები უნდა შეასრულოს. ბრძანების გაცემის შემთხვევაში ბრძანების გამცემი მეტყველი სუბიექტი კმაყოფილი უნდა იყოს, თუკი რეფერენტმა შეასრულა მიღებული ბრძანება. შეკითხვის დასმის შემთხვევაში მეტყველი სუბიექტი უნდა დაელოდოს პასუხს. მოცემული პირობების დაუკმაყოფილებლობის შემთხვევაში სამეტყველო ქმედებები, რა თქმა უნდა, არ კარგავენ თავიანთ თვისებებს. ანუ არ შეგვიძლია უარყოთ სამეტყველო ქმედების შესრულების ფაქტი, მაგრამ სათანადო პირობების უზღუდბელოდის შემთხვევაში ისინი კარგავენ სასურველი ეფექტის მიღების უნარს (Cruse 2004).

14 სამეტყველო ქმედებების კლასიფიკაცია

ენა გამოიყენება ადამიანთა შორის კომუნიკაციის დასამყარებლად, შესაბამისად, იგი საზოგადოების განუყოფელი ნაწილია და წარმოადგენს მისი არსებობისათვის აუცილებელ ერთ-ერთ მთავარ ელემენტს. ენის საზოგადოებასთან მიმართებაში კვლევის პროცესში ბუნებრივად იბადება კითხვა: ენის გამოყენების რამდენი საშუალება არსებობს? (Searle 1976: 1) ამ შეკითხვაზე პასუხის გაცემის მცდელობისას მნიშვნელოვანია გავარკვიოთ, თუ რას გულისხმობს თავად ენის გამოყენება. რადგანაც ამ ნაშრომში ვეთანხმებით სერლის (ibid) მოსაზრებას, რომ ადამიანთა შორის ენობრივი კომუნიკაციის ერთ-ერთი მთავარი ელემენტი არის ილოკუციური ქმედება, აუცილებელია გავარკვიოთ, ილოკუციური ქმედების რამდენი კატეგორია არსებობს.

სამეტყველო ქმედებების ოსტინისეული კლასიფიკაცია, როგორც სერლი (ibid) განმარტავს, მოიცავს ხუთ ძირითად კატეგორიას: ვერდიქტივები (შეფასებები), ექსპოზიტივები (პოზიციის დიად დაფიქსირება), ექსერსიტივები (ღირექტივების მიცემისა და დამორჩილებისაკენ მოთხოვნის გამომხატველი ქმედებები), ბეჰაბიტივები (სხვა ადამიანთა ქმედებების მიმართ პოზიციის გამომხატველი ქმედებები) და კომისივები (ვალდებულების აღება). სერლი მართებულად არ მიიჩნევს სამეტყველო ქმედებების ამ კლასიფიკაციას რამდენიმე მნიშვნელოვანი მიზეზის გამო. პირველი და, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი მიზეზი არის ის, რომ ეს კლასიფიკაცია ასახავს არა სამეტყველო ქმედებებს ზოგადად, არამედ უბრალოდ წარმოადგენს ინგლისური ილოკუციური ზმნების კლასიფიკაციას. იგი აზრს კარგავს სხვა ენების მეშვეობით შესრულებული სამეტყველო ქმედებების შესწავლისას. სერლი მიიჩნევს, რომ ოსტინისეული ტაქსონომიის ყველაზე დიდი სისუსტე არის ის, რომ ოსტინი არ იძლევა ნათელ და თანმიმდევრულ პრინციპებს, რომელზე დაყრდნობითაც იგი ახდენს სამეტყველო ქმედებების კლასიფიკაციას.

სერლი (ibid) თავად იძლევა სამეტყველო ქმედებების კლასიფიკაციას, რომელსაც სხვა ლინგვისტებიც იზიარებენ (Cruse 2004; Yule 2000). სერლისეული ტაქსონომია (Searle 1976: 10) მოიცავს **რეპრეზენტატივებს, ღირექტივებს,**

კომისიებს, ექსპრესივებსა და დეკლარაციებს. ქვემოთ მოკლედ განვიხილავთ ენის ამ ხუთი ტიპის ფუნქციას.

რეპრეზენტაციები არის იმ სახის სამეტყველო ქმედებები, რომლებიც წარმოადგენენ და ღიად გამოხატავენ მოსაუბრე ინდივიდის რწმენას, ანუ სამყაროს მისეულ აღქმას. მოსაუბრეს სწამს ის, რასაც ღიად გამოხატავს. რეპრეზენტაციების მიერ გამოხატული პროპოზიციები (დებულებები) შეიძლება შევაფასოთ, როგორც მცდარი ან ჭეშმარიტი (ibid). ფაქტების, მტკიცებულებების, დასკვნების გამოხატვისას მოსაუბრე სამყაროს წარმოადგენს მისი რწმენის შესაბამისად, საკუთარ სუბიექტურ სამყაროს. მაგალითად:

(16) დედამიწა არ არის სამყაროს ცენტრი! მზე არის სამყაროს ცენტრი!

თუმცა ეს წინადადება 21-ე საუკუნეში ემყარება მეცნიერულად დამტკიცებულ ობიექტურ ფაქტებს, შუა საუკუნეებში წარმოთქმული (მაგალითად, გალილეო გალილეის მიერ) ისინი ნამდვილად გამოხატავდნენ მოსაუბრის სუბიექტურ სამყაროს, სამყაროს მისეულ ჭერეტას.

რეპრეზენტაციების ცალკე კლასად აღიარების შემთხვევაში, ჩვენ შევძლებთ ვივარაუდოთ, რომ ილოკუციები, რომლებიც პერფორმატული ზმნების მეშვეობით არიან გამოხატული, არ არიან უბრალო „დებულებები“. ისინი შეგვიძლია შევაფასოთ ჭეშმარიტება-მცდარობის თვალსაზრისით (Searle 1976: 11). მაგალითად, „ტრაბახობს“ (boast) და „ჩივის“ (complain) – ორივე ზმნა არის რეპრეზენტაცივი და ისინი გამოხატავენ მოსაუბრის ინტერესებს, ხოლო ზმნები: „დაასკვნის“ (conclude) და „გამოითვლის“ (deduce) ასევე არიან რეპრეზენტაციები, რომლებიც ასახავენ ურთიერთმიმართებას რეპრეზენტატულ ილოკუციურ ქმედებასა და დისკურსს ან გამონათქვამის კონტექსტს შორის. კრუზი (Cruse 2004: 356) ამ კატეგორიის სამეტყველო ქმედებებს **ასერტივებს** (assertive – მტკიცება, განცხადება) უწოდებს. შესაძლოა ეს ტერმინი უკეთ ასახავს ამ ტიპის სამეტყველო ქმედებებს, რადგანაც ისინი არა მხოლოდ გადმოცემენ ან წარმოადგენენ მეტყველი სუბიექტის პოზიციას ან სამყაროსადმი მიმართებას, არამედ აჩვენებენ მის რწმენას, რომ წარმოთქმული პროპოზიცია (შეთავაზება, მტკიცება) არის ჭეშმარიტი. ამდენად, რეპრეზენტაციები არის სამეტყველო

ქმედებები, რომლებიც სიტყვების მეშვეობით ემორჩილებიან გარე სამყაროს, რეალობას.

ღირექტივები არის იმ ტიპის სამეტყველო ქმედება, რომლის მეშვეობითაც მოსაუბრე ინდივიდი ცდილობს მსმენელი ობიექტი დაიყოლიოს და შეასრულებინოს რაიმე სახის ქმედება. ღირექტივები გამოხატავენ მოსაუბრე ინდივიდის სურვილებს. ამ ტიპის სამეტყველო ქმედებებია ბრძანება, მითითება, მოთხოვნა, შეთავაზება. ისინი შეიძლება იყოს დადებითი ან უარყოფითი (Yule 2000). კრუზი (Cruse 2004) მათ განიხილავს „მცდელობებად“ და ამტკიცებს, რომ ღირექტივები შეიძლება იყოს (ა) „მორიდებული მცდელობა“, როდესაც მოსაუბრე ცდილობს დაიყოლიოს მსმენელი და გააკეთებინოს მის მიერ შეთავაზებული ქმედება; და (ბ) „ინტენსიური მცდელობა“, რომლის შემთხვევაშიც მოსაუბრე აიძულებს მსმენელს დაემორჩილოს მის სურვილს.

(17) ა. ერთი ჭიქა წყალი თუ შეიძლება.

ბ. ჩუმად! ნუ ხმაურობ!

ღირექტივები განსხვავდებიან ექსპრესივებისაგან იმით, რომ ღირექტივის სამეტყველო ქმედების შესრულებისას მოსაუბრე ინდივიდი ცდილობს სამყარო და არსებული სიტუაცია დაუქვემდებაროს სიტყვებს. ღირექტივების პროპოზიციული შინაარსი ყოველთვის არის ისეთი მდგომარეობა, რომლის პირობებშიც მსმენელი ასრულებს ან მომავალში შეასრულებს რაიმე ქმედებას (Cruse 2004: 11).

კომისივები არის იმ ტიპის სამეტყველო ქმედება, რომელსაც მოსაუბრე ინდივიდი ასრულებს, რათა გამოხატოს საკუთარი პოზიცია გარკვეული მომავალი ქმედების მიმართ (ibid). კომისივები არის სამეტყველო ქმედებები, რომლებიც გამოხატავენ დაპირებას, მუქარას, ფიცს და ა.შ. ამ ტიპის სამეტყველო ქმედება სრულდება მხოლოდ მოსაუბრე ინდივიდის ან მთელი ჯგუფის წარმომადგენელი მოსაუბრის მიერ (Yule 2000).

(18) ა. ჩვენთვის განათლება ერთ-ერთი უმთავრესი პრიორიტეტია.

ბ. We have three priorities – education, education, education.

(Tony Blair 1997)

კომისიების გამოხატვისას მოსაუბრე ინდივიდი იღებს ვალდებულებას, რომ მოახერხებს გარემო სამყარო შეუხამოს, შეუსაბამოს სიტყვებს.

ექსპრესივები არის იმ ტიპის სამეტყველო ქმედება, რომელიც გამოხატავს მოსაუბრე ინდივიდის გრძნობებს. ისინი გამოხატავენ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას, მოსაუბრე ინდივიდის მიერ განცდილ სიამოვნებას, ტკივილს, სიმპათიას, სიძულვილს, სიხარულს ან მწუხარებას (Searle 1976). იულე (Yule 2000) განმარტავს, რომ, როგორც წესი, ეს ემოციები გამოწვეულია მოსაუბრის, ან მსმენელის მიერ შესრულებული ქმედების მიერ, მაგრამ ისინი მხოლოდ და მხოლოდ მოსაუბრის პირად გამოცდილებას გამოხატავენ.

(19) ა. გილოცავთ!

ბ. ბრწინვაღა!

გ. ძალიან ვწუხვარ ყოველივეს გამო!

იულე ამტკიცებს, რომ (ibid) ექსპრესივების გამოყენებისას მოსაუბრე ინდივიდი სიტყვებს უხამებს არსებულ სამყაროს, რამდენადაც ექსპრესივები არის მოსაუბრის რეაქცია მომხდარ მოვლენაზე ან არსებულ სიტუაციაზე. იულეს აზრი წინააღმდეგობაში მოდის სერლის (Searle 1976) მოსაზრებასთან, რომელიც მიიჩნევს, რომ ექსპრესივები არ გამოხატავენ მოსაუბრის სამყაროსთან მიმართებას. იგი მიიჩნევს, რომ ექსპრესივების შესრულებისას მოსაუბრე არ ცდილობს სამყარო დაუქვემდებაროს სიტყვებს, ან სიტყვები ეხამებოდეს გარე სამყაროს. წარმოთქმული პროპოზიციის ჭეშმარიტება მხოლოდ ივარაუდება. წამოყენებული დებულების ილუსტრირებისათვის სერლი (ibid: 12) ასახელებს თვალსაჩინო მაგალითს. ვთქვათ, მოსაუბრე ინდივიდი ებოდიშება მეორე პიროვნებას იმის გამო, რომ ფეხზე დააბიჯა. ამ შემთხვევაში მოსაუბრე ინდივიდის მიზანი არ არის იმის მტკიცება, რომ ვიღაცას ფეხზე დააბიჯეს, ან განზრახ გამოიწვიოს ფეხზე დაბიჯება. ასეთი შემთხვევები, როგორც სერლი განმარტავს, კარგად არის გამოხატული ინგლისური ენის სინტაქსში. ზმნების ამგვარი პერფორმატიული გამოყენების შემთხვევაში ინგლისური წინადადების სტრუქტურა მოითხოვს გერუნდივს ან სხვა სახელად ფორმას. მაგალითად:

(20) I apologise for stepping on your toe.

(21) I congratulate you on winning the race.

(22) I thank you for paying me the money.

კრუზი (Cruse 2004: 357) ეთანხმება სერლის მოსაზრებას, რომლის მიხედვითაც ექსპრესივები ძირითად აქცენტს აკეთებენ კომუნიკაციაში ჩართულ ინდივიდებზე. ეს პოზიცია აყალიბებს ინტუიტიურად დამაკმაყოფილებელ სტრუქტურას.

დეკლარაციები არის იმ ტიპის სამეტყველო ქმედებები, რომლებიც მათი წარმოთქმის მეშვეობით ცვლიან სამყაროს (Yule 2000). სერლის (Searle 1976) აზრით, დეკლარაციის სამეტყველო ქმედების წარმატებით შესრულება გარანტიას იძლევა, რომ სამეტყველო ქმედების პროპოზიციული შინაარსი შეესაბამება სამყაროს. მაგალითად, თუ მე წარმატებით შევასრულებ ვინმე სუბიექტის თანამდებობაზე დანიშვნის სამეტყველო ქმედებას, ეს ნიშნავს, რომ ამ სუბიექტმა ნამდვილად დაიკავა შესაბამისი თანამდებობა. მაგრამ, ამ საკითხთან დაკავშირებით ერთი რამ აუცილებლად უნდა აღინიშნოს. იმისათვის, რომ სამეტყველო ქმედებამ შეასრულოს ზემოთ დასახელებული ფუნქცია, ამ ქმედების შემსრულებელ ინდივიდს სპეციფიურ კონტექსტში უნდა გააჩნდეს განსაკუთრებული ინსტიტუციური როლი, რათა მან შეძლოს დეკლარაციის სათანადოდ შესრულება. იულებს (Yule 2000: 53) აზრით, სპეციფიურ კონტექსტში გამოხატული განსაკუთრებული ინსტიტუციური როლი კარგად ჩანს შემდეგ მაგალითებში:

(23) a. Priest: I pronounce you husband and wife. (მღვდელი: მე თქვენ ცოლ-ქმრად გაცხადებთ.)

b. Referee: You're out! (მსაჯი: თქვენ გაძევებული ხართ!)

c. Jury Foreman: We find the defendant guilty. (ნაფიც მსაჯულთა მამასახლისი: ჩვენ ბრალდებული დამნაშავედ მიგვაჩნია.)

ამდენად, როგორც ეს მაგალითები აჩვენებენ, სიტყვების მეშვეობით მოსაუბრე ინდივიდი ცვლის სამყაროს, აწესებს ახალ წესრიგსა და რეფერენტ საგნებს ანიჭებს ახალ სტატუსს (Searle 1976: 14).

1.5 კონტექსტი და სამეტყველო ქმედებები

წინა პარაგრაფში წარმოვადგინეთ პრაგმატიკის შესაძლო განმარტებები და ის ასპექტები, რომელიც აუცილებლად უნდა მოიცვას პრაგმატიკულმა კვლევამ. ერთ-ერთი ასეთი ასპექტი არის კონტექსტი. ამ პარაგრაფში ჩვენ განვიხილავთ კონტექსტის სახეობებს და შევეცდებით გავერკვიოთ, თუ რა როლს თამაშობს იგი კომუნიკაციის პროცესში.

სამეტყველო ქმედების თეორია არის ენის ფილოსოფიის ერთ-ერთი დარგი, სადაც ყველაზე პირველად წარმოჩნდა კონტექსტის ცნება. შეიძლება ითქვას, რომ ოსტინი იყო ერთ-ერთი პირველთაგანი, რომელიც შეეცადა გაერკვია კონტექსტის არსი და მისი როლი კომუნიკაციის პროცესში, ანუ შეესწავლა „ტოტალური სამეტყველო ქმედება ტოტალურ სამეტყველო სიტუაციაში“ (Austin 1962: 148). კონტექსტის რაობა დაგვეხმარება გავერკვიოთ თავად სამეტყველო ქმედების არსში, რადგანაც მიგვაჩნია, რომ სამეტყველო ქმედებები არიან კონტექსტის შესაბამისად ცვალებადი სოციალური ქმედებები.

1.5.1 სამეტყველო კონტექსტი და სამეტყველო ქმედება

ენის ქმედითი ბუნება ნათლად ჩანს ოსტინის საპროგრამო ნაშრომში „როგორ ვიმოქმედოთ სიტყვების მეშვეობით“ (Austin 1962), სადაც იგი აჩვენებს, რომ გამონათქვამი არ შეიძლება იყოს პერფორმატიული (არ ჩანს გამონათქვამის ქმედითი ძალა), თუკი იგი შესაფერის გარემოში არ არის წარმოთქმული. სამეტყველო ქმედების კონტექსტს ოსტინი განიხილავს, როგორც არსებული პირობებისა თუ მოვლენების კრებულს, რომლებიც დაკავშირებული არიან გამონათქვამის შექმნის პროცესთან და იმ ძალასთან, რომელიც სასურველია გადმოიცეს ამ გამონათქვამში. უნდა აღინიშნოს, რომ ოსტინი

მკვეთრად არ მიჯნავს ერთმანეთისაგან გარე პირობებსა თუ მოვლენებს (აწმყო ან წარსული სოციალური ქმედება, გარემო ფაქტორები) და კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას. იგი მომეტებულ ყურადღებას აქცევს იმ საკითხს, მოცემული რეალური სიტუაცია აკმაყოფილებს თუ არა სამეტყველო ქმედების წარმატებული საკომუნიკაციის აუცილებელ კონტექსტუალურ პირობებს.

სერლი (Searle 1969, 1979) ეთანხმება ოსტინს იმ ფაქტთან მიმართებაში, რომ კონტექსტმა ნამდვილად უნდა დააკმაყოფილოს წარმატებული კომუნიკაციის პირობები, რათა სამეტყველო ქმედების მეშვეობით წარმატებული კომუნიკაცია მოხდეს. ილოკუციური ქმედებების განხილვისას სერლი კონტექსტს გაიაზრებს არა როგორც არსებული ვითარებების ერთიანობას, არამედ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა პროპოზიციულ მიმართებათა კრებულს – ამ პირობათა უმეტესობა ფორმულირებულია კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა რწმენისა თუ ზრახვების თვალსაზრისით. ამგვარი მიმართება გზას უხსნის კონტექსტის სუბიექტურ ან კოგნიტურ გააზრებას.

სამეტყველო ქმედების თეორიის ფორმულირებისას ბახი და ჰარნიში (Bach and Harnish 1979) ახდენენ სამეტყველო ქმედების დეფინიციას და ამტკიცებენ, რომ კომუნიკაციური თვალსაზრისით სამეტყველო ქმედების წარმატებულობა დამოკიდებულია იმაზე, აღიარებს თუ არა მსმენელი მეტყველი სუბიექტის კომუნიკაციურ განზრახვას. ეს აღიარება თავის მხრივ ემყარება „საერთო (სახიარო) კონტექსტუალურ რწმენას და მსოფლმხედველობას – ეს რწმენა და მოსაზრებები არა მხოლოდ დაკავშირებული არიან გამონათქვამის კონტექსტთან, არამედ სწორედ კონტექსტი ახდენს მათ გააქტიურებას. სამეტყველო ქმედების შესაფერისობის დადებითი შეფასება გულისხმობს სავარაუდო ილოკუციური აქტის წარმატებით შესრულებას. უარყოფით შეფასებას, ანუ წარუმატებელ კომუნიკაციას სამეტყველო ქმედებისათვის მოაქვს განსხვავებული შედეგები იმის მიხედვით, თუ რომელი კომუნიკაციური წესი არის უგულებელყოფილი. მაგალითად, ირღვევა გულწრფელობის პირობა და მოსაუბრე ადრესატს ეუბნება: „თქვენს ადგილას რომ ვიყო, მე აუცილებლად დავთანხმდებოდი ამ შემოთავაზებას“, მაშინ როცა იგი ფიქრობს, რომ ეს სულაც არ არის მომხიბვლელი წინადადება. ან: პოლიტიკოსი არჩევნების წინ ამომრჩეველს

წარუდგენს იმ მომავალი კეთილი საქმეების სიას, რომელსაც იგი არჩევს შემთხვევაში აუცილებლად შეუსრულებს ამომრჩეველს, მაგრამ საბოლოოდ არაფერს აკეთებს. უნდა აღინიშნოს, რომ აქ გულწრფელობის ნაკლებობა სულაც არ ნიშნავს, რომ სამეტყველო ქმედება მოკლებულია კონვენციურ ეფექტს. თუმცა აშკარაა, რომ შეუფერებელი ანუ წარუმატებელი საკომუნიკაციო პირობები სამეტყველო ქმედებებს მიზანმიმართულობას უკარგავენ. მეტყველმა სუბიექტმა მაინც შეასრულა სამეტყველო ქმედება, მაგრამ შეუფერებელ პირობებში და არასასურველი კომუნიკაციური მნიშვნელობით. მაგალითად, სათანადო ძალაუფლების არქონის შემთხვევაში ბრძანება შეიძლება უხეშ მოთხოვნად იქცეს.

სერლი (Searle 1969) იზიარებს პოზიციას, რომ კონტექსტს გააჩნია შემფასებელი როლი და წარმატებული კომუნიკაციის პირობები წარმოადგენს სამეტყველო ქმედების სათანადოდ შესრულებისათვის აუცილებელი პირობების კრებულს. ამ პოზიციის საპირისპიროდ, გრაისი (Grice 1967) ამტკიცებს, რომ გამონათქვამის ჭეშმარიტობა დამოკიდებული არ უნდა იყოს მსჯელობაზე, რამდენად შესაფერისი თუ შეუფერებელია გამონათქვამი. შეუფერებელ გამონათქვამებს გრაისი მიიჩნევს ისეთ გამონათქვამებად, რომელთა სასაუბრო იმპლიკაცია არის მცდარი ან შეცდომაში შემყვანი. ამ პოზიციის მიხედვით, ოსტინის მოსაზრების საწინააღმდეგოდ, კონტექსტი ვერ შეინარჩუნებს შემფასებლურ როლს. წარმატებული კომუნიკაციის პირობებს შორის სერლი (Searle 1969) ასევე ასახელებს „მნიშვნელოვან“ პირობას, რომელიც მოსაუბრე ინდივიდისაგან მოითხოვს სათანადო განზრახვას – დაპირების მიცემის შემთხვევაში ის აუცილებლად უნდა გრძნობდეს პირობის შესრულების პასუხისმგებლობას. ამდენად, წარმატებული საკომუნიკაციო პირობების გათვალისწინება ხელს უწყობს სამეტყველო ქმედებებში აღვიქვათ არა მარტო მათი კონვენციური ეფექტი, არამედ გავიაზროთ ისინი როგორც კომუნიკაციური განზრახვის გამომხატველი გამონათქვამები.

როგორც ზემოთ ნათქვამიდან დავინახეთ, ურთიერთობა კონტექსტსა და სამეტყველო ქმედებას შორის არის საკმაოდ რთული და მრავალწახნაგოვანი. ამ ურთიერთმიმართებაში უკეთ გასარკვევად, სბისას (Sbisa 2002: 424) აზრით, აუცილებელია პასუხი გაეცეს რამდენიმე შეკითხვას.

1. სამეტყველო ქმედების კონტექსტი მოცემულია (არსებობდა სამეტყველო ქმედებამდე ან კომუნიკაციამდე), თუ აგებული (კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდების მიერ შექმნილი)?
2. სამეტყველო ქმედების კონტექსტი არალიმიტირებულია (არ აქვს დადგენილი ჩარჩოები, არ აქვს შეზღუდვა განვითარდეს ნებისმიერი მიმართულებით), თუ ლიმიტირებულია (შეზღუდულია რაიმე პრინციპების შესაბამისად)?
3. სამეტყველო ქმედების კონტექსტი არის ობიექტური (შედგება არსებული რეალობისა და ფაქტებისაგან), თუ სუბიექტური და კოგნიტური (შედგება მოსაუბრის ზრახვებისაგან ან ემყარება კომუნიკაციაში მონაწილე ორივე მხარის რწმენასა და მისწრაფებებს)?

1.5.2 მოცემული თუ აგებული კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი

სამეტყველო ქმედების თეორიის შესაბამისად კონტექსტი ხშირად განიხილება, როგორც წინასწარ მოცემული: მისი შინაარსი არ არის დამოკიდებული იმ სამეტყველო ქმედებაზე, რომლის კონტექსტსაც თავადვე წარმოადგენს; იგი დადგენილია სამეტყველო ქმედების შესრულებამდე. როგორც სბისა (Sbisa 2002) განმარტავს, ოსტინისეული წარმატებული საკომუნიკაციო პირობები სამეტყველო ქმედებისაგან დამოუკიდებლად უნდა იყოს დაკმაყოფილებული მოსაუბრის, ადრესატისა და გამონათქვამის სიტუაციის მიერ ამავე სამეტყველო ქმედების შესრულებამდე. სერლის (Searle 1969) მიხედვით, წარმატებული საკომუნიკაციო პირობები შექმნილია სამეტყველო ქმედებამდე იმ სიტყვებისაგან დამოუკიდებლად, რომლებსაც მეტყველი სუბიექტი წარმოთქვამს, რათა მოცემული სამეტყველო ქმედება შეასრულოს.

ლიტერატურა, რომელიც კონტექსტს განიხილავს ვერბალური ინტერაქციის (კომუნიკაციის) ანალიზის ჩარჩოში, როგორც ამას დურანტი და გუდვინი განმარტავენ (Duranti & Goodwin 1992), მხარს უჭერს კონტექსტის კონსტრუირებულ ბუნებას (კონტექსტი სამეტყველო ქმედებამდე არის აგებული). ამ მოსაზრების საპირისპიროდ, სბისას (Sbisa 2002) მიაჩნია, რომ კომუნიკაციაში

მონაწილე ინდივიდები წინასწარ არ ამოწმებენ, თუ რამდენად შესაფერისია სამეტყველო ქმედება იმისათვის, რათა აღიარონ, რომ ეს სამეტყველო ქმედება ნამდვილად შესრულდა. სბისას მოსაზრებას ეთანხმება კრუზიც (Cruse 2004: 384). მისი აზრით, გამონათქვამის ინტერპრეტაციისათვის აუცილებელი სათანადო კონტექსტი წინასწარ არ არის მოცემული. კონტექსტს ირჩევს კომუნიკაციაში მონაწილე მსმენელი ინდივიდი. კრუზი მიიჩნევს, რომ სწორი ანუ სათანადო კონტექსტი არის იმ ვარაუდთა ერთობლიობა, რომელიც საბოლოოდ იძლევა ადეკვატურ კონტექსტუალურ ეფექტს.

(24) ეთიკის კოდექსის საფუძველზე თითოეული სკოლა შინაგანაწესს შეიმუშავებს და მისი დაცვა ყველა მასწავლებლისთვის, მოსწავლისთვის და დირექტორისთვის აუცილებელი იქნება. ვინც შინაგანაწესს არ დაემორჩილება, დამრღვევების წინააღმდეგ ადეკვატური ზომები გატარდება. სკოლის უსაფრთხოების კონცეფციის ფარგლებში, ახალი სასწავლო წლიდან თბილისისა და ბათ მის ყველა სკოლაში სერტიფიცირებული მანდატურები შევლენ. წლის ბოლომდე კი ზუგდიდის, რუსთავის, ქუთაისისა და გორის სკოლებს მოიცავენ.

(საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო 2010)

ჩვენ წინასწარ სეკსტიკურად არასოდეს ვართ ხოლმე განწყობილი თანამოსაუბრის მიერ გადმოცემული ინფორმაციის ან შესრულებული სამეტყველო ქმედების მიმართ, თუკი გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ჩვენ არ მოველით, ან ინტუიტიურად არ ვხვდებით, რომ კომუნიკაციაში მონაწილე მეორე მხარემ შეიძლება მოგვატყუოს.

ადამიანი ხშირად მიიჩნევს, რომ ჩვენი თანამოსაუბრის მიერ წარმოთქმული სიტყვები ქმნიან შესაფერის სამეტყველო ქმედებას (Goffman 1971). ამავე პოზიციას იზიარებს კრუზიც (Cruse 2004) და მიიჩნევს, რომ მეტყველ სუბიექტს კომუნიკაციაში წამყვანი როლი აქვს. მეტყველ სუბიექტს გააჩნია გარკვეული წარმოდგენა მსმენელის ცოდნისა თუ გონებრივი შესაძლებლობების შესახებ და ცდილობს იმგვარად გადმოსცეს სასურველი ინფორმაცია და შეასრულოს სამეტყველო ქმედება, რომ მსმენელმა მინიმალური კოგნიტური დანახარჯებით მოახერხოს ნათქვამის სწორი ინტერპრეტაცია. მაგალითისათვის განვიხილოთ რჩევა, რომელიც ერთმა ადამიანმა შეიძლება მისცეს მეორე ადამიანს – „თუკი თქვენ გსურთ საინტერესო წიგნი წაიკითხოთ, მე გირჩევდით სტეინბეკის „ზამთარი ჩვენი მღელვარებისა““. ადრესატი, რომელიც ამ გამონათქვამს

აღიქვამს, როგორც რჩევას, მიიჩნევს, რომ ადრესანტი არა მხოლოდ ზოგადად კარგად ერკვევა მხატვრულ ლიტერატურაში, არამედ დარწმუნებულია, რომ მოცემული წიგნი ნამდვილად დიდ სიამოვნებას მიანიჭებს მკითხველს. ან, თუკი პოლიციის ფორმაში გამოწყობილი ადამიანი აჩერებს მძღოლს და სთხოვს საბუთების წარდგენას, მძღოლი ამ მოთხოვნას ბრძანებად აღიქვამს და ეჭვქვეშ არ აყენებს პოლიციელის ძალაუფლებას მოცემულ კონტექსტში. პირველი მაგალითის შემთხვევაში, ადამიანმა, რომელსაც რჩევა მისცეს, არ იცის და ვერც ამოწმებს, თუ რამდენად კომპეტენტურია რჩევის მიმცემი ინდივიდი ამ კონკრეტულ საკითხთან მიმართებაში. სავარაუდოდ, სამეტყველო ქმედების შესრულებამდე არც მრჩეველი აფასებს ხოლმე საკუთარ კომპეტენტურობას რჩევის მიცემის თვალსაზრისით. მეორე შემთხვევაში კი, ძნელად თუ ვინმე შეიტანს ეჭვს, რომ პოლიციის ტანისამოსში გამოწყობილი ადამიანი ნამდვილად არის თუ არა პოლიციელი. მოცემული მაგალითების მიხედვით, კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდები მიიჩნევენ, რომ სამეტყველო ქმედება თავისთავად აკმაყოფილებს წარმატებული კომუნიკაციის პირობებს.

წარმატებული კომუნიკაციის პირობების მსგავსად, კონტექსტი ასევე თავისთავად აკმაყოფილებს პრესუპოზიციებს. ეს მოსაზრება წარმოიშვა იმ ფენომენიდან, რომელსაც ლუისი (Lewis 1979) უწოდებს „აკომოდაციას“ (განთავსება) – როდესაც წარმოთქმული გამონათქვამი მოითხოვს გარკვეული ტიპის პრესუპოზიციას, ამ პრესუპოზიციის სრულ გააზრებამდე ადრესატი მას ათავსებს თავის ფონურ ვარაუდებში. პირისპირ საუბარი, მედია კომუნიკაციები თუ სხვადასხვა ჟანრის წერილობითი კომუნიკაცია პრესუპოზიციის აკომოდაციას (განთავსება) იყენებს, რათა ადრესატი ჩაწვდეს ფონურ ინფორმაციას ან მიიღოს ახალი ინფორმაცია ყოველგვარი დამატებითი დისკუსიის გარეშე. თუკი ჩვენ, მაგალითად, შემთხვევით მოვისმინეთ ორ ადამიანს შორის საუბარი, რომელიც აღწერს ვინმე დავითისათვის (პირობითი პერსონაჟი) ავტომობილის მოპარვის ფაქტს, ჩვენ იოლად გამოვიტანთ დასკვნას, რომ დავითს (თუმცა ჩვენ მას საერთოდ არ ვიცნობთ) ყავდა ავტომობილი.

ამდენად, თუკი კომუნიკაციის მონაწილეებს არ სჭირდებათ წინასწარ განიხილონ დაკმაყოფილებულია თუ არა წარმატებული კომუნიკაციის პირობები ან პრესუპოზიციები, ადრესატს შეუძლია თავად სამეტყველო ქმედებიდანვე

გამოიტანოს სამეტყველო ქმედების კონტექსტის შესახებ საჭირო ინფორმაცია. კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის როლი შედარებით პასიურია. იგი ცდილობს განიხილოს მის ხელთ არსებული კონტექსტები და გამოიყენოს მხოლოდ ის კონტექსტი, რომელიც მას საშუალებას მისცემს მოახდინოს მეტყველი სუბიექტის მიერ შესრულებული სამეტყველო ქმედების სწორი ინტერპრეტაცია (Cruse 2004). მაშასადამე, მიგვაჩნია, რომ მცდარია ის პოზიცია, რომელიც კონტექსტს წინასწარ მოცემულ რეალობად განიხილავს. პირიქით, მნიშვნელოვანია გავიაზროთ, რომ კონტექსტი არის ინტერაქტიული მოვლენა, რომელსაც თავად კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდები ქმნიან ურთიერთობის განვითარების შესაბამისად.

1.5.3 ლიმიტირებული თუ არალიმიტირებული კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი

ხშირად ზედმეტად მიაჩნიათ კითხვა იმის შესახებ, კონტექსტი უნდა იყოს ლიმიტირებული, თუ უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა განივრცოს ყოველი მიმართულებით და ამდენად იყოს ყოველისმომცველი. ფიქრობენ, რომ კონტექსტმა აუცილებლად უნდა მოიცვას ყველაფერი, რაც „აუცილებელია“ იმ ამოცანის შესასრულებლად, რისთვისაც ჩვენ კონტექსტი გვესაჭიროება (Kaplan 1989: 591), იქნება ეს გამონათქვამის ინტერპრეტაცია თუ შეფასება. ამ თვალსაზრისით, რა თქმა უნდა, მართებულად არ მიგვაჩნია დაწესდეს ლიმიტი იმ „აუცილებელ“ კომპონენტებზე, რომელიც კონტექსტმა უნდა მოიცვას. მაგრამ, მეორე მხრივ, როლი, რომელიც სამეტყველო ქმედების კვლევაში შეიძლება მიანიჭოს კონტექსტს, მნიშვნელოვნად იცვლება იმის მიხედვით, თუ როგორ აღვიქვამთ კონტექსტს – ლიმიტირებულად თუ არალიმიტირებულად. არალიმიტირებული კონტექსტი ჩვენ საშუალებას გვაძლევს მოვახდინოთ სამეტყველო ქმედების ინტერპრეტაცია. მაგრამ, როგორც სბისა (Sbisa 2002) ამტკიცებს, არალიმიტირებული კონტექსტის პირობებში შეუძლებელია სამეტყველო ქმედების შეფასება. უფრო მეტიც, მისივე აზრით, სამეტყველო ქმედების შეფასება კონტექსტიდან გამომდინარე მნიშვნელოვნად განსხვავდება მთელი მსოფლიო გამოცდილების გათვალისწინებით მიმდინარე შეფასებისაგან,

თუკი, რა თქმა უნდა, კონტექსტი სრულიად არ მოიცავს ამ მსოფლიო გამოცდილებას.

ოსტინის (Austin 1962) მიხედვით, სამეტყველო ქმედების კონტექსტი ლიმიტირებულია, რადგან წარმატებული კომუნიკაციის წესები მკაცრად ადგენენ სიტუაციის იმ ასპექტებს, რომელთა შესაბამისადაც უნდა შეფასდეს სამეტყველო ქმედების შესაფერისობა. იმისათვის, რომ დავადგინოთ რაიმე მტკიცებულება ჭეშმარიტია თუ მცდარი, აუცილებლად უნდა მივიღოთ მხედველობაში ის სიტუაცია, რომლის პირობებშიც მოხდა ამ მტკიცებულების წარმოთქმა. აქვე აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა მიზნები და ამოცანები. ოსტინის აზრით (ibid: 143-145), მტკიცებულება „France is hexagonal” (საფრანგეთი არის ექვსკუთხოვანი) შეიძლება აღვიქვათ, როგორც ჭეშმარიტი, თუკი ეს მტკიცებულება წარმოთქმეს რაიმე კონკრეტული მიზნის შესაბამისად (თუკი, მაგალითად, იგულისხმება, თუ რამდენი მხრიდან არის მოსალოდნელი მტრის თავდასხმა ომის შემთხვევაში); ან მცდარი, თუკი მტკიცებულება წარმოთქმეს რაიმე სხვა მიზნით (მაგალითად, იგულისხმება საფრანგეთის საზღვრების გეოგრაფიული მოხაზულობა). ამდენად, როგორც ამ მაგალითებიდან ჩანს, ლოგიკურია ვამტკიცოთ, რომ კომუნიკაციის მიზნები განაპირობებენ ერთი და იმავე მოვლენის რომელი ასპექტების მიხედვით უნდა შეფასდეს სამეტყველო ქმედების ჭეშმარიტება ან მცდარობა. სბისას აზრით (Sbisa 2002), თავად ის ფაქტი, რომ ეს ასპექტები განსხვავებულია სხვადასხვა შემთხვევაში, გვაჩვენებს, რომ სამეტყველო ქმედების სიტუაციურობა და მისივე კონტექსტი დელიმიტირება ერთმანეთთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული. სერლი (Searle 1969: 57) სამეტყველო ქმედების წარმატებულად შესრულებისათვის აუცილებელ „ნორმალურ” საკომუნიკაციო პირობებთან ერთად ასახელებს კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა დამოკიდებულებებს, მიმართებებს და სიტუაციურ მახასიათებლებს, რომლებიც დაკავშირებული არიან წარმატებული კომუნიკაციის სპეციფიური წესებით. რამდენადაც, როგორც სერლი თვითონვე განმარტავს, არ არსებობს ამომწურავი განმარტება, თუ რას ნიშნავს „ნორმალური” საკომუნიკაციო პირობები, შეუძლებელია არსებობდეს იმ დეტალების უსასრულო რაოდენობა, რომელიც ჩვენი აზრით უნდა მოიცავს სამეტყველო ქმედების კონტექსტმა. ფაქტობრივად, სერლი (Searle 1979: 130-131)

მიიჩნევს, რომ კონტექსტს ახასიათებს უსასრულოდ გაგრძობის უნარი და პოტენციურად ის არის ყოვლისმომცველი: ყოველ სამეტყველო ქმედებას მნიშვნელობა გააჩნია მხოლოდ ფონური წარმოდგენებისა თუ ცოდნის შესაბამისად, რომელთა რიცხვიც შეიძლება უსასრულო იყოს.

კომუნიკაციის მიმართ სხვა პრაგმატიკული მოსაზრებების მიხედვით, კონტექსტი მუდმივად განივრცობა, თუმცა ემპირიულად იგი დელიმიტირებულია (გააჩნია საზღვრები). სტალკნერის (Stalnaker 1999) აზრით, მოსაუბრის მიერ წარმოთქმული ყოველი პრესუპოზიცია კონტექსტის, როგორც ფონური ინფორმაციის დელიმიტირებას ახდენს. თუმცა სპერბერისა და უილსონის (Sperber and Wilson 1986) აზრით, კონტექსტი დელიმიტირებულია იმ ემპირიული ფაქტით, რომ მოსაუბრის გონებაში ზოგიერთი მოსაზრება აქტიურდება სხვა დამატებითი მოსაზრებებისა და ასოციაციების გააქტიურებით. ამ პოზიციის გაზიარება ნიშნავს იმის აღიარებას, რომ, რაც უფრო მეტი დეტალი შემოდის კონტექსტში, იზრდება სამეტყველო ქმედების უკეთ გაგებისა და გააზრების შესაძლებლობა. ეს კი გულისხმობს, როგორც ზემოთ აღინიშნა, სამეტყველო ქმედების მთელი მსოფლიო გამოცდილების შესაბამისად გააანალიზებას, რაც, რა თქმა უნდა, შეუძლებლად მიგვაჩნია.

აუცილებელია მოვიძიოთ უკეთესი პრინციპები, რომლებიც მოახდენენ სამეტყველო ქმედების დელიმიტაციას. უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელობის კონტექსტზე დამოკიდებულებას ენის ფილოსოფოსები განიხილავენ ინდექსური, დემონსტრაციული, დესკრიპტული სიტყვებისა და მთელი პროპოზიციების ანალიზის პირობებში (Bianchi 1999). კონტექსტზე დამოკიდებულებას უნდა ჰქონდეს რაიმე წყარო, რაც ნათლად ჩანს იმ ფაქტში, რომ ენის გამოყენება უმეტესად არის სიტუაციური. ფაქტობრივად, ენის გამოყენებელი პასუხისმგებელია ენა გამოიყენოს რომელიმე ქმედების ჩარჩოში. სამეტყველო ქმედების ამგვარი სიტუაციურობა ლიმიტირებულ კონტექსტს მოითხოვს. თუკი სამეტყველო ქმედების რომელიმე კონტექსტის შესაბამისად შესრულება და გააზრება მას სიტუაციურ მოვლენად წარმოადგენს, მიგვაჩნია, რომ ეს სამეტყველო ქმედება ამავე კონტექსტის მიხედვით უნდა შეფასდეს. უფრო მეტიც, იმისათვის, რომ მოხდეს სამეტყველო ქმედების განსაზღვრული შეფასება (შესაფერისობა/შეუფერებლობის, ჭეშმარიტება/მცდარობის თვალსაზრისით),

თავად კონტექსტი უნდა იყოს დელიმიტირებული, ანუ მკაფიოდ უნდა იყოს განსაზღვრული, თუ რა განეკუთვნება კონტექსტს და რა არა. ყოველსმომცველი კონტექსტი ვერ უზრუნველყოფს სიტუაციურობას და, როგორც ოსტინი (Austin 1962: 146) განმარტავს, იგი სამეტყველო ქმედებას აქცევს კარიკატურულ კონსტატივად – „იდეალურ გამონათქვამად, რომელიც შესაფერისი იქნებოდა ყოველი სიტუაციისათვის, ნებისმიერი მიზნისათვის, ნებისმიერი აუდიტორიისათვის და ა.შ.“.

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარე, ცხადი ხდება, რომ კონტექსტის ნებისმიერი კონცეფცია, რომელიც არ მოიცავს დელიმიტირების კრიტერიუმებს, შეიძლება მივიჩნიოთ არადაამაკმაყოფილებლად. სბისას (Sbisa 2002) განმარტებით, უნდა მოხდეს კონტექსტის დელიმიტირება თუკი ჩვენ გვსურს, რომ სიტუაციურობა გახდეს სამეტყველო ქმედების ინტეგრალური მახასიათებელი.

1.5.4 ობიექტური და კოგნიტური კონტექსტი: კომუნიკაციური არჩევანი

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი, რომელიც უნდა განვიხილოთ კონტექსტთან მიმართებაში, არის მისი ობიექტური თუ კოგნიტური ბუნება. კონტექსტს გააჩნია ობიექტური ბუნება, თუკი მას განსაზღვრავს არა კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა ზრახვები, არამედ რეალურ ცხოვრებაში მომხდარი სიტუაციები, რომელთა არსებობის შესახებ შესაძლოა კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებს წარმოდგენაც არ ჰქონდეთ. გოკერი (Gauker 1998:153) ობიექტურ კონტექსტს აღწერს, როგორც „გონებისათვის ტრანსცენდენტულ“ ცნებას, კოგნიტური კონტექსტი კი შედგება კომუნიკაციის ერთი ან რამდენიმე მონაწილის ინტენციური (განზრახული) მდგომარეობისა ან მდგომარეობებისაგან. იგი აღიქმება „კოგნიტურად“, რადგანაც ეს სიტუაციები არის წარმომადგენლობითი. სბისას (Sbisa 2002: 428) მიაჩნია, რომ სამეტყველო ქმედების თეორია უარყოფს ობიექტურ კონტექსტს და მას განმარტავს, როგორც პროპოზიციული მიმართებების ერთობლიობას. კონტექსტის კოგნიტურ ბუნებას საკმაოდ ბევრი მხარდამჭერი ჰყავს თანამედროვე ენათმეცნიერებაში (Penco 1999). თუმცა, სბისა (Sbisa 2002) ამტკიცებს, რომ ეს მიმართება არ გამოდგება

სამეტყველო ქმედებების, როგორც სოციალური აქტების, კვლევის პროცესში. მისი აზრით, ყოველივე ეს ნათლად ჩანს, თუკი კონტექსტის როლს განვიხილავთ სამეტყველო ქმედებების შეფასებისას.

კონტექსტი რომ მხოლოდ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა ზრახვებისაგან შედგებოდეს, სამეტყველო ქმედების წარმატებული კომუნიკაციის პირობების დასაკმაყოფილებლად ამ ინდივიდთა მონაწილეობა მინიმალური იქნებოდა (Sbisa 2002). რა თქმა უნდა, მათ აუცილებლად უნდა ჰქონდეთ გარკვეული ინტენციური (ზრახვითი) მდგომარეობა, მაგრამ ამ ინდივიდთა კომუნიკაციაში ჩართულობა არ იძლევა სიტუაციის სრული გააზრებისა და მართვის გარანტიას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, მხოლოდ მოსაუბრე ინდივიდის რწმენა ან ცოდნა არ არის საკმარისი, რომ მან რაიმე გამონათქვამისათვის შექმნას შესაფერისი სიტუაცია ან კონტექსტი. მაგალითად, იმისათვის, რომ ადამიანი გასცეს კარის დახურვის ბრძანება, საკმარისია მას სწამდეს, რომ კარი არის ღია. ან: თუკი ინდივიდი მოიბოდიშებს იმის გამო, რომ მან მთლიანად შეჭამა ჩემი საყვარელი ტკბილეული, საკმარისია ინდივიდს სწამდეს, რომ მან შეჭამა ტკბილეული. მაგრამ, აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ მხოლოდ ინდივიდის რწმენა არ არის საკმარისი, რომ თანამოსაუბრემ სამეტყველო ქმედება წარმატებულად მიიჩნიოს. თუკი, მაგალითად, მე ვიცი, რომ კარი უკვე დაკეტილია, მოსაუბრე ინდივიდის მიერ შესრულებული სამეტყველო ქმედება (მოცემულ შემთხვევაში ბრძანება) ვერ მაიძულებს მე კარის დაკეტვას. თუკი მე ასევე ვიცი, რომ ჩემმა მეგობრის ბავშვებმა შეჭამეს ჩემი საყვარელი ტკბილეული, ასეთ შემთხვევაშიც, მოსაუბრე ინდივიდის მიერ შესრულებული სამეტყველო ქმედება (მობოდიშება) ვერ ჩაითვლება წარმატებით შესრულებულად. სბისას (Sbisa 2002) მტკიცებით, სამეტყველო ქმედების წარმატებული კომუნიკაციის პირობების დასაკმაყოფილებლად არც ის არის საკმარისი, თუკი კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებს გააჩნიათ საერთო რწმენა (იზიარებენ ერთმანეთის რწმენასა და შეხედულებებს). იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი კომუნიკანტებს თანაბრად სწამთ, რომ კარი არის ღია, ბრძანება კარის დახურვის შესახებ აუცილებლად აღმოჩნდება შეუფერებელი, როდესაც კომუნიკანტები დარწმუნდებიან, რომ კარი არის დახურული. აქ, რა თქმა უნდა, უნდა აღინიშნოს, რომ სამეტყველო ქმედების წარმოთქმისას, კომუნიკანტთა რწმენაზე დაყრდნობით, სამეტყველო ქმედება არის სათანადოდ შესრულებული,

რადგან კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებს სწამთ, რომ კარი არის ღია. ასეთ შემთხვევაში ხდება სუბიექტური რწმენის ობიექტური რეალობით გაბათილება, რის შედეგადაც ხდება სამეტყველო ქმედების შესრულებისას არსებული წარმატებული კომუნიკაციის პირობების გაბათილება. მობოდიშების შემთხვევაში, თუკი წარმოვიდგინოთ, რომ მე არ ვიცი, ვინ შეჭამა ჩემი საყვარელი ტკბილეული, მობოდიშების აქტი არის წარმატებით შესრულებული. მაგრამ ვერ მოხერხდება მობოდიშების კონვენციური ეფექტის მიღწევა (დანაშაულის გამოსწორების მცდელობა), თუკი ეს დანაშაული რეალურად არ არსებობს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, როგორც კი გაირკვევა სიმართლე, რომ ჩემი მეგობრის შვილებმა შეჭამეს ჩემი საყვარელი ტკბილეული, აუცილებელი გახდება მთელი სიტუაციის გადააზრება. თუკი ჩვენთვის აუცილებელი არის შესაფერისი პირობების არა ფორმალურად არსებობა (პირობები პირობებისათვის), არამედ ვისწრაფვით, რომ ეს პირობები ეყრდნობოდნენ რეალობას, რათა მიღწეულ იქნეს კონვენციური ეფექტი, ასეთ შემთხვევაში ჩვენ კონტექსტი უნდა გავიაზროთ არა როგორც კოგნიტური მდგომარეობების ან ინტენციური (ზრახვითი) მიმართებების ერთიანობა, არამედ კონტექსტი უნდა წარმოვადგინოთ, როგორც ექსტერნული (გარე) პირობების მთლიანობა – მატერიალური თუ სოციალური ფაქტორების ერთობლიობა. ამ მტკიცებიდან ლოგიკურად გამომდინარეობს, რომ სამეტყველო ქმედებების, როგორც სოციალური აქტების, კვლევისას კონტექსტი უნდა აღვიქვათ, როგორც ობიექტური ცნება.

კონტექსტის ობიექტური ბუნება უკეთ წარმოჩინდება, თუკი განვიხილავთ იმ მოთხოვნებს, რომელთაც ლინგვისტური პრესუპოზიცია სამეტყველო ქმედების კონტექსტს უყენებს. ამ შემთხვევაში პასუხი უნდა გაეცეს მნიშვნელოვან შეკითხვას: იმისათვის, რომ სამეტყველო ქმედება იყოს შესაფერისი, არის თუ არა საკმარისი, რომ მეტყველმა სუბიექტმა წარმოთქმული წინადადების მიერ შექმნილი პრესუპოზიცია აღიქვას ჭეშმარიტად? ჩემი სუბიექტური რწმენა, რომ ვთქვათ, ბრიტანეთს ჰყავს დედოფალი, ჩემს მიერ წარმოთქმულ თხრობით წინადადებას ვერ აქცევს შესაფერის მტკიცებულებად. თუკი კომუნიკაციის სხვა მონაწილეებიც იზიარებენ ჩემს წარმოდგენებსა და რწმენას, იქმნება შესაფერისობის ეფექტი. მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ყოველივე ვერ ქმნის

სამეტყველო ქმედების რეალურ შესაფერისობას. ამდენად, სამეტყველო ქმედების შესაფასებლად აუცილებელი ფონი უნდა იყოს ობიექტური და არა კოგნიტური.

ინფორმაციის გადმოსაცემად პრესუპოზიციების გამოყენება კონტექსტის ობიექტურ ბუნებას უსვამს ხაზს (Sbisa 2000). კოგნიტური კონტექსტის ჩარჩოში ინფორმაციული პრესუპოზიციის ახსნის ერთ-ერთ სტრატეგიათა შორის არის პოზიცია, რომლის მიხედვითაც, პრესუპოზიციის ინფორმაციული გამოყენებისას მოსაუბრეს მიაჩნია, რომ ადრესატი თავიდანვე იზიარებს გარკვეულ წარმოდგენებს (Stalnaker 1974). მაგრამ ამ მტკიცებულების საპირისპიროდ საკმაოდ გონივრულად მიგვაჩნია გოკერის აზრი, რომელიც მიიჩნევს, რომ თუკი ადრესატი და ადრესანტი თავიდანვე იზიარებენ წარმოდგენებსა თუ მოსაზრებებს, ასეთ შემთხვევაში, ალბათ ლოგიკური და ბუნებრივი იქნება, თუკი ვიტყვით, რომ სულაც არ არსებობს ამ მოსაზრების არტიკულაციის (წარმოთქმის) აუცილებლობა (Gauker 1998). საკმაოდ საინტერესოა, თუ როგორ ვახერხებთ კომუნიკაციის დროს წარმოსახვით შესაფერისობასა და რეალურ შესაფერისობას შორის არჩევანის გაკეთებას. სბისას (Sbisa 2002) მტკიცებით, ეს საკითხი დღემდე გადაუჭრელი რჩება. კომუნიკაციის უკეთ გააზრების მეორე სტრატეგია გვთავაზობს პრესუპოზიციის განმარტების გაფართოებას ისე, რომ მან მოიცვას არა მხოლოდ ის რწმენა და მიმართებები, რომელთაც კომუნიკანტები იზიარებენ, არამედ ის წარმოდგენებიც, რომელთა აღქმისათვის ადრესანტი სათანადოდ არის განწყობილი (Soames 1982). მაგრამ, ამ შემთხვევაში ჩნდება შეკითხვა, როგორ უნდა მოვექცეთ იმ ინფორმაციულ პრესუპოზიციებს, რომელთა მიმართაც ადრესანტს არ გააჩნია რაიმე წინასწარი განწყობა, ან ისეთ პრესუპოზიციებს, რომელთა მიღება-გაზიარება ადრესანტს არ სურს (მაგალითად, ადრესანტს მიაჩნია, რომ ეს პრესუპოზიციები მცდარია)? წარმოვიდგინოთ, მე მწამს, რომ საქართველოს საგანმანათლებლო რეფორმა მხოლოდ და მხოლოდ ქართული რეალობისათვის არის შექმნილი და გათვლილი: ასეთ შემთხვევაში მე უბრალოდ უკუვაგდებ ყოველგვარ საპირისპირო მოსაზრებას მისი შეუფერებლობის მოტივით, ან შესაძლოა მე ეჭვი შემეპაროს საკუთარი წარმოდგენებისა და რწმენის სისწორეში და მივემხრო ჩემი თანაკომუნიკანტის მიერ მოწოდებულ მოსაზრებას. ამდენად, ინფორმაციული პრესუპოზიცია ადრესანტს წარუდგება, როგორც მოსაზრება,

რომელიც მან აუცილებლად უნდა გაიზიაროს ყოველგვარი ადრინდელი განწყობის მიეხედვად (Sbisa 1999).

მაშასადამე, ობიექტური კონტექსტი იძლევა შესაძლებლობას ავსნათ ინფორმატიული პრესუპოზიცია. სბისას (Sbisa 2002) განმარტებით, როდესაც **S** წარმოთქვამს თხრობით წინადადებას **p** და **p** (მასში ჩადებული პრესუპოზიციური ინდიკატორის გამო) გულისხმობს **q**-ს, თუკი ობიექტური კონტექსტი ვერ დააკაყოფილებს **q**-ს, **S**-ს მიერ წარმოთქმული გამონათქვამი ვერ გახდება შესაფერისი მტკიცებულება. თუკი მივიჩნევთ, რომ **S**-ის მიერ წარმოთქმული გამონათქვამი არის სათანადოდ გამოხატული მტკიცებულება, მაშინ ჩვენ ასევე უნდა მივიჩნიოთ, რომ **q** არის არა უბრალოდ **S**-ის რწმენის შედეგი, არამედ მას ასევე აკმაყოფილებს ობიექტური კონტექსტი. კომუნიკაციის პროცესში ჩვენ გვწამს, რომ **S**-ის მიერ წარმოთქმული თხრობითი წინადადება ქმნის წარმატებით გადმოცემულ მტკიცებულებას. ჩვენ მტკიცედ ვართ განწყობილი იმისათვის, რომ ვირწმუნოთ **q**. ამდენად, ინფორმატიული პრესუპოზიციები ზუსტად და ზედმიწევნით მიიღება გამონათქვამშივე მოცემული ლინგვისტური ინდიკატორებისაგან, რადგანაც ისინი წარმოადგენენ იმ პირობებს, რომლებიც ობიექტურმა კონტექსტმა უნდა დააკმაყოფილოს. ლინგვისტური ინდიკატორებისაგან ინფორმატიული პრესუპოზიციების მიღების პროცესი ხსნის, თუ რატომ ინახავს მათ ადრესანტი როგორც პრესუპოზიციებს, ანუ როგორც თავისთავად მოცემულ ინფორმაციას, იმ შემთხვევაშიც კი, თუკი ისინი შეიცავენ სრულიად ახალ ინფორმაციას. ეს პროცესი ასევე იძლევა პასუხს დილემაზე, თუ რატომ ან როგორ წარმოადგენენ პრესუპოზიციები ინფორმაციას სამყაროს შესახებ. კონტექსტის კოგნიტური გააზრების ფარგლებში ადრესანტის რწმენა, რომ მოსაუბრის მიერ წარმოთქმული თხრობითი წინადადება არის სათანადოდ შესრულებული მტკიცებულება, მას მიანიჭებს შესაძლებლობას მივიდეს მხოლოდ იმ დასკვნამდე, რომ მოსაუბრე ფიქრობს ან ვარაუდობს **q**-ს.

1.5.5 კონტექსტის ინტეგრალური სტრუქტურა და კომუნიკაციური არჩევანი

ზემოთ მოცემულ მსჯელობაში შევეცადეთ გვეჩვენებინა, რომ კონტექსტი უნდა იყოს კონსტრუირებული, ლიმიტირებული და ობიექტური. მაგრამ დგება საკითხი, კონტექსტის ეს მახასიათებლები არის თუ არა ერთმანეთთან შეთავსებადი.

კონსტრუირებული ბუნება ძირითადად დამახასიათებელია კოგნიტური კონტექსტისათვის. სბისა (Sbisa 2002) ამტკიცებს, რომ ინტერაქტიულ მოვლენაში მონაწილეები შეიძლება მარტივად შეთანხმდნენ, თუ როგორ განმარტონ ის სიტუაცია, რომელშიც ისინი არიან, ან რომლის შესახებაც ისინი საუბრობენ – სიტუაცია არის არსებულ შესაძლებელ ჩარჩოთაგან ერთ-ერთი, რაც საშუალებას იძლევა გავიაზროთ კონტექსტუალური მინიშნებები. ისინი ეხმარებიან კომუნიკაციის მონაწილეებს კომუნიკაციის დამყარებაში.

(25) But we must also learn the lessons of the past. It is now sixty years since Butler's landmark 1944 settlement, which raised the school-leaving age to 15, and introduced free secondary education, as well as shaping a lasting partnership between Church and State in education. In the same decade, the 1942 Beveridge Report and the 1948 Children Act transformed welfare and children's services. These reforms were colossal; they transformed the landscape of welfare and of public services. Their influence is hard to over-state, and has been overwhelmingly a positive one.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 3)

ჩვენ წარსულიდან უნდა ვისწავლოთ გაკვეთილები. უკვე სამოცი წელი გავიდა ბატლერის 1944 დადგენილებიდან, რომელმაც სკოლის დამთავრების ასაკად დაადგინა 15 წელი და შემოიღო უფასო საშუალო განათლება. მან ასევე ჩამოაყალიბა მტკიცე თანამშრომლობა ეკლესიასა და სახელმწიფოს შორის განათლების საკითხებთან მიმართებაში. იმავე დეკადაში, 1942 წლის ბევერიჯის მოსხენებამ და 1948 წლის აქტმა ბავშვთა შესახებ მომსახურებისა და განათლების სფეროში არსებით ცვლილებებს დაუდეს სათავე. მათი გავლენის გაზვიადებული შეფასება შეუძლებელია და იგი შეიძლება განვიხილოთ მხოლოდ პოზიტიურ კონტექსტში.

მოცემული მაგალითი ნათლად აჩვენებს, რომ კომუნიკაციის პირობებში ტექსტის შემოქმედი ინდივიდი თავად აგებს იმ კონტექსტს, რომლის პირობებშიც სურს ინტერაქციის ინტერპრეტაცია. ჰიპოთეზა ამ ჩარჩოების არსებობის შესახებ საშუალებას იძლევა, ავხსნათ პროცესი, თუ როგორ ახერხებენ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდები მიმართებების და რწმენის ფორმირებასა და გაზიარებას.

მაგრამ, აქვე ისმის შეკითხვა: როგორ შეიძლება კომუნიკანტები ამ ჩარჩოების მეშვეობით ახალი ობიექტური რეალობის კონსტრუირებას? ასეთ შემთხვევაში, ალბათ ლოგიკურია მივიჩნიოთ, რომ კონტექსტის კონსტრუირებისათვის თავად კონტექსტი უნდა იყოს კოგნიტური და არა ობიექტური.

ამ შეუთავსებლობისაგან გამოსავალი შეიძლება იყოს, თუკი მივიჩნევთ, რომ ორივე ტიპის კონტექსტი მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სამეტყველო ქმედებასთან მიმართებაში. მაგრამ აქვე კიდევ ერთხელ უნდა აღინიშნოს, რომ მხოლოდ კოგნიტური და არა ობიექტური კონტექსტი შეიძლება იყოს კონსტრუირებული. ამდენად, მიგვაჩნია, რომ ერთადერთი გამოსავალი არის, თუ ორ განსხვავებულ კონტექსტის ტიპს ასევე ორ განსხვავებულ როლსა და დანიშნულებას მივანიჭებთ: სამეტყველო ქმედების ინტერპრეტაცია დამოკიდებულია კოგნიტურ კონტექსტზე, ხოლო მათი შეფასება კი – ობიექტურ კონტექსტზე. თუმცა, აქვე უნდა ითქვას, რომ ეს დაყოფა არ შეიძლება იყოს მტკიცედ განსაზღვრული და დადგენილი. როგორც ზემოთ აღინიშნა, გამონათქვამის ინტერპრეტაციის ზოგიერთი ასპექტი დამოკიდებულია ობიექტურ ფაქტებზე, მაგალითად, ვინ საუბრობს ან რომელ დროსა თუ სივრცეში ხდება გამონათქვამის წარმოთქმა. უფრო მეტიც, ობიექტური კონტექსტი ჩართულია ინფორმატიული პრესუპოზიციების გააზრების პროცესში, რადგანაც მხოლოდ ობიექტური კონტექსტის პირობებში ახერხებს პრესუპოზიცია ახალი ინფორმაციის გადმოცემას (Sbisa 2002).

კონტექსტის სხვადასხვაგვარ ბუნებას შორის არსებული შეუთავსებლობის გადასაჭრელად არსებობს კიდევ ერთი საშუალება. აუცილებელია ვადიაროთ, რომ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებს შეუძლიათ ააგონ არა მხოლოდ კოგნიტური კონტექსტი, არამედ ობიექტური კონტექსტის გარკვეული ასპექტები (Sbisa 2002). სამყაროში არსებობს სხვადასხვაგვარი ტიპის სიტუაცია, რომელთაგან ზოგიერთი არის კონვენციური, ხოლო ზოგიერთი კი – ინსტიტუციური (Van Gelder 1998). ჩვენ შეგვიძლია გავაანალიზოთ კონვენციური ან ინსტიტუციური სიტუაციები, თუკი დავეყრდნობით პრაქტიკულ შეთანხმებას (და არა კოგნიტურს), რომელიც შეიძლება არსებობდეს რელევანტურ სოციალურ მონაწილეთა შორის (Sbisa 2001). ამდენად, მონაწილეთა შეთანხმება დიდ როლს შეასრულებს, რათა მოვახერხოთ და გავაანალიზოთ (ობიექტურად)

მონაწილეთა უფლებები, ვალდებულებები, ძალა, ავტორიტეტი და ა.შ.. სულაც არ იქნება არათანმიმდევრული, თუკი დავასკვნით, რომ ინტერაქტიულ მოვლენაში მონაწილე ინდივიდებს შეუძლიათ ამ სიტუაციების კონსტრუირება, ან კიდევ, იგივე სიტუაციები განეკუთვნებოდეს მოცემული ინტერაქციის ობიექტურ კონტექსტს. ამ სიტუაციის მაგალითად გამოგვადგება ვინმეს სოციალური ან თანამდებობრივი მდგომარეობა, რომელიც მას უფლებას ანიჭებს გასცეს რაიმე სახის ბრძანება. ძალაუფლება, რა თქმა უნდა, არ არსებობს შესაბამის სოციალურ მონაწილეთა მიერ ამ ძალაუფლების აღიარების გარეშე. ფორმალურ სიტუაციებსა და ინსტიტუციური როლების შემთხვევაში (მაგალითად, მოსამართლე) შესაბამისი სოციალური მონაწილეები და ძალაუფლების მინიჭების პროცესი მკაცრად არის დადგენილი და იზოლირებულია ყოველდღიური ინტერაქციისაგან. მაგრამ, არაფორმალურ სიტუაციებში, კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდი თავისუფალია გააანალიზოს, ვთქვათ რომელიმე ბრძანებითი წინადადება, და მიიჩნიოს იგი შესაფერის ბრძანებად და მიანიჭოს მას შესაბამისი ძალა. ამდენად, ინდივიდს შეუძლია მოახდინოს საკუთარი როლის რედეფინიცია უბრალოდ იმ სამეტყველო ქმედების შესრულებით, რომელიც გულისხმობს (გამონათქვამის სტრუქტურაშია მოცემული) ამ ინდივიდის როლს.

1.6 სამეტყველო ქმედება და კონტექსტის ურთიერთმონაცვლეობა

კონტექსტის ცვლილება ზოგჯერ გამოიყენება, რათა განისაზღვროს სამეტყველო ქმედებები და განამტკიცოს ინტუიტიური (ოსტინისეული) მოსაზრება იმის შესახებ, რომ ისინი არიან ქმედებები (Sbisa 2002) . ქმედებები, როგორც წესი, მოიცავენ შედეგებს – ქმნიან ახალ მდგომარეობებსა თუ სიტუაციებს, ინარჩუნებენ ძველ მდგომარეობებსა თუ სიტუაციებს, ან კიდევ ძველს ანაცვლებენ ახლით. ზოგიერთი მეცნიერი ამტკიცებს, რომ სამეტყველო ქმედებებს შეუძლიათ კონტექსტში ამ ცვლილებების შეტანა (Ballmer 1978, 1981; Gazdar 1981; Sbisa 1987; Stalnaker 1978). გაზდარი (Gazdar 1981: 68-69) სამეტყველო ქმედებებს განმარტავს, როგორც კონტექსტიდან კონტექსტში ცვალებად

ფუნქციებს: ისინი დაკავშირებული არიან კონტექსტთან და თავიანთი ილოკუციური ძალის შესაბამისად ახდენენ მოცემული კონტექსტის ტრანსფორმაციას. ლევინსონი (Levinson 1983) საინტერესოდ მიიჩნევს ამ თეორიას, მაგრამ ასევე გამოთქვამს ეჭვს, რომ იგი სრულად და ამომწურავად აანალიზებს სამეტყველო ქმედების ბუნებას. მისივე განმარტებით, გრაისისეულ-სერლისეური სამეტყველო ქმედებების თეორია სიღრმისეულად არ შეისწავლის სამეტყველო ქმედებების იმ ეფექტებს, რომელზეც წესით სამეტყველო ქმედების შემსრულებელი ინდივიდი არის პასუხისმგებელი. ეს თეორია რეცეპციას (ინფორმაციის მიღებას) განიხილავს ილოკუციური ქმედებებისათვის მნიშვნელოვან ერთადერთ ეფექტად და უგულებელყოფს კონვენციურ ეფექტს, რომელიც წარმოიშობა არა მხოლოდ რეცეფციის მეშვეობით. ამდენად, მნიშვნელოვანი არის განვიხილოთ სამეტყველო ქმედებების კონტექსტის შესაბამისად ცვალებადი ფუნქცია.

უპირველეს ყოვლისა, ჩვენ უნდა გავიაზროთ, თუ რა გავლენას ახდენს კონტექსტის ობიექტური თუ კოგნიტური ბუნება, რათა სამეტყველო ქმედებები განვიხილოთ კონტექსტის შესაბამისად ცვალებადი ქმედებები. ამ შემთხვევაში დაგვეხმარება სტალნაკერის (Stalnaker 1978) მტკიცებულების სამეტყველო ქმედების ანალიზი. მას შემდეგ რაც ხდება მტკიცებულების გამოხატვა, მისი შინაარსი ემატება კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა პრესუპოზიციებს – კოგნიტურ კონტექსტს. მაშასადამე, კონტექსტი შეიცვალა, კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდთა ხელთ არსებულ შესაძლო სამყაროთა რაოდენობაც შემცირდა. როგორც სბისა (Sbisa 2002) განმარტავს, ერთი შეხედვით, სტალნაკერის მიერ მოწოდებული მოსაზრება არის საკმაოდ მარტივი და დამაჯერებელი, მაგრამ მაინც არსებობს გარკვეული ეჭვი მის მიმართ.

უპირველეს ყოვლისა, ძალიან ძნელი არის კონტექსტის ცვლილების ტრანსპოზიცია იმგვარად, რომ კონტექსტის ეს ცვლილება ასევე გავრცელდეს იმ სამეტყველო ქმედებაზე, რომელიც არ არის მტკიცებულება. მაგალითად, თუკი შევასრულებთ სამეტყველო ქმედებას „გთხოვ, დახურე კარი“, რა ინფორმაცია ემატება კონტექსტს? არის იგი ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რა ქმედება სურს მოსაუბრემ შეასრულებინოს იმ ინდივიდს, რომელსაც მიმართავს? ამგვარი მიდგომა კი ნიშნავს, რომ ბრძანება დაკარგავს თავის სრულ ეფექტს და

იგი გახდება ისეთი სამეტყველო ქმედება, რომელიც გვაძლევს ინფორმაციას მხოლოდ მოსაუბრის სურვილის შესახებ.

მეორე, შეიძლება გაუგებრობა წარმოიშვას იმ საკითხთან დაკავშირებით, კონტექსტის ცვლილება ეკუთვნის სამეტყველო ქმედების ილოკუციურ თუ პერლოკუციურ განზომილებას. პრესუპოზიცია არის კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის კოგნიტური მდგომარეობა, ძირითადად რწმენა. მაგრამ აქაც არის გარკვეული წინააღმდეგობა, რაც ჩადებულია სტალნაკერის (Stalnaker 1978) მიერ შემოთავაზებულ თეორიაში კონტექსტის ცვლის შესახებ – რწმენის გამოხატვა არის ტიპური პერლოკუციური ქმედება.

კიდევ ერთი საკითხი, რაც ჩვენთვის შესაძლოა საინტერესო იყოს, არის შეკითხვა – როგორ გამოიხატება მტკიცებულებებში სტალნაკერის მიერ ასახული კონტექსტის ცვლა? ამ შემთხვევაში ვერ გამოდგება გრაისის (Grice 1967) თანამშრომლობის მაქსიმები, რადგანაც ისინი ამტკიცებენ, რომ მოსაუბრემ უნდა სცადოს თქვას სიმართლე (ამ შემთხვევაში იგი თავს არიდებს ისეთი რამის თქმას, რაც მისი რწმენით არის სიცრუე, ან არ გააჩნია მყარი არგუმენტი რაიმე ამტკიცოს). მაგრამ, ეს მაქსიმები არ ამტკიცებენ, რომ მოსაუბრე აუცილებლად მართალი უნდა იყოს (ანუ მის მიერ გამოხატული ინფორმაცია არის ჭეშმარიტება). ამდენად, იმ რწმენის შესაბამისად, რომლის მიხედვითაც მოსაუბრე აუცილებლად იცავს თანამშრომლობის პრინციპს, ჩვენ შეგვიძლია მხოლოდ და მხოლოდ ის დავასკვნათ, რომ მოსაუბრე შეეცადა ეთქვა სიმართლე, რაც არავითარ შემთხვევაში არ გულისხმობს მოსაუბრის მიერ გადმოცემული ინფორმაციის ჭეშმარიტებას. ამდენად, ინფორმაციის მიმღებმა ინდივიდმა შესაძლოა მიიჩნიოს, რომ მოსაუბრე იცავს თანამშრომლობის პრინციპებს, მაგრამ მას თავისუფლად შეუძლია უნდობლობა გამოხატოს თავად მოსაუბრის მიერ გადმოცემული მტკიცებულების მიმართ.

სტალნაკერი ასევე აღიარებს მეორე სახის კონტექსტის ცვლას, რომელსაც იგი უწოდებს „ჩვეულებრივს“ (Stalnaker 1999: 88). შეიძლება მივიჩნიოთ, რომ მართლ ის ფაქტი, რომ მტკიცებულება წარმოითქვა, ხდება კონტექსტი შეცვლის მიზეზი, რადგანაც სიტყვების მეშვეობით გამოიხატა გარკვეული ინფორმაცია, რაღაც სიახლე მოხდა სამყაროში და გამონათქვამის და სამეტყველო ქმედების მეშვეობით კომუნიკაციაში მონაწილე ყველა ინდივიდმა შეიტყო ამის შესახებ.

ეს ასევე იწვევს კონტექსტის ცვლილებასაც: კომუნიკაციაში მონაწილენი უკვე იზიარებენ იმ რწმენას, რომ რაღაც ითქვა. სტაღნაკერის მტკიცებით, კონტექსტის ამგვარი ცვლილება არის ჩვეულებრივი და ფართოდ გავრცელებული. და ეს უკანასკნელი ფაქტი სულაც არ აკნინებს მის მნიშვნელობასა და მისდამი ინტერესს. მაგალითისათვის განვიხილოთ არამტკიცებითი სამეტყველო ქმედებები. “Please close the door” შეცვლის კონტექსტს, თუკი მას დავუმატებთ, “Mary has requested John to close the door”. ინდივიდის მიერ მოთხოვნის გამოხატვა არის არსებული ვითარების უბრალო გამოხატულება. მოთხოვნის გამოხატვა ცვლილებას იწვევს იმ ვალდებულებებში, რომელიც არსებობს კომუნიკაციაში ჩართულ ინდივიდებს შორის. ეს ცვლილება ხორციელდება კონვენციურობით, იმ შეთანხმების მეშვეობით, რომელიც არსებობს შესაბამის სოციალურ ინდივიდებს შორის. ცვლილებას ახორციელებს ილოკუციური ქმედების კონვენციური ეფექტი, რაც, რა თქმა უნდა, მეტია ვიდრე ინფორმაციის უბრალო მიღება ანუ პერლოკუციური შედეგი. ცვლილება ასევე ხორციელდება ობიექტურ კონტექსტში, რადგანაც ვალდებულებები, რწმენა, მისაწრაფებები არის ინტერაქტიული სიტუაციების ობიექტური მახასიათებლები და არა კომუნიკაციის მონაწილეთა უბრალო კონტექსტური მდგომარეობა (Sbisa 2002). ამდენად, თუკი ვაღიარებთ, რომ წინადადების მარტო წარმოთქმაც კი გავლენას ახდენს კონტექსტზე, ჩვენ შევძლებთ დავინახოთ, რომ სამეტყველო ქმედებები არის არა მხოლოდ კომუნიკაციური ზრახვების გამოხატულება, არამედ სრულყოფილი ქმედებები, რომელთაც აუცილებლად მოსდევს შედეგი.

მაშასადამე, ჩანს, რომ კონტექსტი არის მუდმივად ცვალებადი, მაგრამ ინტერაქციის თითოეულ მომენტში შესაძლებელია შესრულებული სამეტყველო ქმედების შეფასება იმ კონტექსტის შესაბამისად, რომელიც აგებულია ინტერაქციის მიზნების მიხედვით. კონტექსტი იცვლება არა მხოლოდ იმის გამო, რომ არავერბალური ქმედებები ან მოვლენები იწვევენ რეალურად არსებული გარემო პირობების ცვლილებას, არამედ იმიტომ, რომ თავად სამეტყველო ქმედებები იწვევენ ცვლილებას კონტექსტის კონვენციურ მახასიათებლებში. შეიძლება ითქვას, რომ კონსტრუირებული, ლიმიტირებული და ობიექტური კონტექსტი გვეხმარება სამეტყველო ქმედებები განვიხილოთ, როგორც კონტექსტის შემცვლელი სოციალური ქმედებები.

1.7 სუბიექტის კატეგორია – პრაგმატიკული კვლევის ცენტრალური ობიექტი

ენა, როგორც სისტემა, ადამიანთა შორის კომუნიკაციისა და აზრის გამოხატვის მიზანს ემსახურება. ეს პროცესი კი გულისხმობს ინფორმაციის გადაცემასა და აღქმას სიტყვების, წინადადებებისა და გამონათქვამების მეშვეობით. ტრადიციულ ენათმეცნიერებაში გამოიყო მრავალი მიმდინარეობა, რომელთა მიზანია მნიშვნელობის სრული და სისტემური შესწავლა. იმ სფეროს მრავალი ასპექტი, რომელსაც მოიცავს ტერმინი „პრაგმატიკა“, დიდი ხნის წინ მოექცა ლინგვისტიკის ინტერესის სფეროში. კერძოდ, ბევრი რამ, რასაც პრაგმატიკას უკავშირებენ, ჯერ კიდევ ძველ საბერძნეთსა და რომში არსებობდა „რიტორიკის“ სახელწოდებით. თავად ტერმინი „პრაგმატიკა“, როგორც უკვე აღინიშნა, შემოიღო ჩარლზ მორისმა. თუმცა აქვე უნდა ვთქვათ, რომ ბევრი მეცნიერი არ იზიარებს იმ მოსაზრებას, რომლის მიხედვით, თანამედროვე ეტაპზე ლინგვისტური პრაგმატიკა არსებობს დამოუკიდებელი და ერთიანი მიმდინარეობის სახით. პრაგმატიკული „ასპექტი“ არ შეიძლება იზოლირებული იყოს ლინგვისტიკისაგან. პრაგმატიკა – ეს არ არის ლინგვისტური კვლევის ასპექტი; იგი არის თავად ლინგვისტიკის არსი (Булыгина 1984).

არსებობს უკვე მტკიცე მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ „სამეტყველო აქტები“ (ლინგვისტური პრაგმატიკის ყველაზე აშკარა კვლევის ობიექტი) ადეკვატურად შეისწავლება მხოლოდ საერთო თეორიის ფარგლებში (Searle 1969). ეს თეორია განიხილავს და შეისწავლის სოციალური ურთიერთობების დამყარების წესებსა და სტრუქტურას. თავად „სამეტყველო აქტების“ თეორია მომდინარეობს იქიდან, რომ კომუნიკაციის მთავარი ერთეული არის არა წინადადება ან რაიმე ენობრივი გამონათქვამი, არამედ გარკვეული სახის ქმედების შესრულება, როგორცაა მტკიცება, თხოვნა, ბრძანება, მაღლიერების გამოხატვა, მობოდიშება, მილოცვა და ა.შ.

ლინგვისტური თეორიების სიმრავლე წარმოშობს საჭიროებას მოიძებნოს შემაკავშირებელი რგოლი ანუ ცენტრი. ასეთი ცენტრი კი შეიძლება იყოს ენის სუბიექტურობა – სუბიექტის კატეგორია, რომელიც არის თანამედროვე პრაგმატიკის ცენტრალური კატეგორია (Coward; Ellis 1977). შესაბამისად, თანამედროვე ლინგვისტიკის ინტერესთა ცენტრში დადგა ადამიანი და მის მიერ

შესრულებული სამტყველო აქტები. მრავალი ენათმეცნიერის აზრით, გამონათქვამის პრაგმატიკულ ინტერპრეტაციას საფუძვლად უდევს თავად მოსაუბრის პირადი „მეს“ დაყოფა შრეებად: „მე“-როგორც წინადადების ქვემდებარე, „მე“ – როგორც მეტყველების სუბიექტი და „მე“ – როგორც შინაგანი ეგო. ამათ პარალელურად შრეებად იყოფა თავად პრაგმატიკაც: ელემენტარული ნაწილი – „მე-ს“ „ლოკაცია“ დროსა და სივრცეში; უფრო რთული ნაწილი – „მე-ს“ „ლოკაცია“ („მე“ როგორც მეტყველების სუბიექტი) საუბრის აქტთან მიმართებაში. და ბოლოს, მოსაუბრე პირის – „მე-ს“ მიმართება თავისი საკუთარი – „ეგოსადმი“, რომელმაც იცის მოსაუბრის მიზნები და მისი განზრახვა თქვას სიმართლე ან ტყუილი (Grice 1968). ბუნებრივია, ჩნდება კითხვა, საიდან იღებს ეს იდეა სათავეს? ყოველივე ზემოთ თქმულმა თავი იჩინა მსატვრულ ლიტერატურაში.

როგორც კაკაბაძე (1968) განმარტავს, თანამედროვე რომანი არის პიროვნული (ფიქტიური) მთხრობელის მიმართ მოწოდებული მონათხრობი ქვეყნიერებაზე, რომელიც მისაწვდომია როგორც პიროვნული გამოცდილება. თხრობაში ჩაბმული უნდა იყოს პიროვნული მკითხველი. ცალკეული რომანი პოვებს დასრულებულ სახეს იმით, რომ იგი რომელიმე მოქმედებას ან ადგილს (ე.ი. ადგილთა სიმრავლეს) აქცევს სტრუქტურის მატარებელ ფენად. მთხრობელი არის ეპიკური ნაწარმოების ნაწილი, მისი არსება მონათხრობთან არის შერწყმული. რომანისტი სინამდვილის ექსტენსიურ მხარეს გამოხატავს, ლირიკოსი – ინტენსიურს, დრამატურგი – ორივეს. რომანი განასახიერებს, გამოხატავს ცხოვრების ექსტენსიურ ტოტალობას. თანამედროვე რომანი მიდრეკილია ინტელექტუალიზმისა და აბსტრაქტულობისაკენ. კლასიკური რომანის ემპირიულმა, ობიექტურმა, ფაქტობრივმა მოქმედებამ გადაინაცვლა პერსონაჟების ცნობიერებაში; უფრო ზუსტად, კლასიკური რომანის ფაქტობრივი, ემპირიული მოქმედება შეცვალა პერსონაჟის ცნობიერებაში მომხდარმა მოძრაობამ. ამას უკავშირდება თანადროულ რომანში არსებული ტენდენცია მატერიალურობის, საგნობრიობის, „ნივთიერობის“ დაშლა-გაქრობის, მასალისაგან განთავისუფლებისა. ახალ რომანში მთხრობელი ათქვეფილია პერსონაჟებსა და მოქმედებაში. თხრობის თუ აღწერის ეს ყაიდა იწვევს მთხრობელის გადასვლა-შერწყმას მოქმედებასა და პერსონაჟებთან. მთხრობელმა იმდენივე იცის, რამდენიც მისმა პერსონაჟებმა. რომანისტს თავის ნაწარმოებში

შემოაქვს ხოლმე ორი სინამდვილე, ორი სიბრტყე, ორი პლანი, ორი ასპექტი: გარეგანი და შინაგანი, ემპირიული და ფილოსოფიური, ფაქტობრივი და სიმბოლური. გარეგანი, ემპირიული პლანი ისაა, რაც მასალით, ფაქტებით, „იმპერიით“ ცოცხლად, უშუალოდ გვეძლევა, ხოლო შინაგანი – ფილოსოფიური სიბრტყე არის ის, რა აზრიც, რა მნიშვნელობაც, რა იდეული დატვირთვაც ენიჭება ამ იმპერიულ ფაქტებს. ეს თავისებრი დუალიზმი, სიმბოლურობა უაღრესად დამახასიათებელია თანამედროვე მხატვრული ლიტერატურისათვის.

„ლოკაციის“ შრეებად დაყოფა მიმდინარეობს „მე-ს“ დაყოფის პარალელურად. შემთხვევითი არ არის, რომ მარსელ პრუსტის რომანი „დაკარგული დროის ძიებაში“ – ესაა თხრობა სხვადასხვა და ამასთანავე თანაარსებულ დროთა შესახებ. მაგალითისათვის შეიძლება ავიღოთ დეკარტეს ცნობილი გამონათქვამი, Cogito, ergo sum (ვაზროვნებ, მაშასადამე ვარსებობ). ამ სენტენციაში არსებობს სულ მცირე ორი სუბიექტი, ორი „მე“. ერთი – ის, ვინც აზროვნებს, ანუ როგორც ეს პრუსტთანაა მოცემული, აღიქვამს სამყაროს, „ემპირიული“, „კონკრეტული“ „მე“. მეორე – ის, ვინც თითქოსდა გვაიძულებს ვთქვათ „მე ვაზროვნებ“ ან „მე აღვიქვამ სამყაროს“.

წინადადება, რომელსაც სუბიექტად გააჩნია „მე“, წარმოადგენს დისკურსისა და, შესაბამისად, პრაგმატიკის როგორც იმპლიციტურ, ასევე ექსპლიციტურ ფოკუსს. ამ ტიპის წინადადებები არსებითად განსხვავდება იმ წინადადებებისაგან, რომელთა სუბიექტიც არ არის „მე“. „მე“ სუბიექტი არ ამყარებს რეფერენციას გარე სამყაროსადმი - „მე“ ერთდროულად არის როგორც გარე სამყაროს საგანი, ასევე აზროვნების სუბიექტი. „მე“-სუბიექტი არ მოითხოვს ინდივიდუალობას ან ინდივიდუალიზაციას: „მე“ ყოველთვის არის ინდივიდი უმაღლეს ხარისხში. იგი არ საჭიროებს არსებობის პრესუპოზიციას – საუბრის აქტი უკვე თავისთავად ნიშნავს მოსაუბრის არსებობას.

ამდენად, დისკურსს გააჩნია ერთი მტკიცე ლოგიკური საფუძველი, ერთი მთავარი პრესუპოზიცია: მოსაუბრე სუბიექტის „ეგოს“ არსებობა განპირობებულია თავად საუბრის აქტის მიერ.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, შეიგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ პრაგმატიკას მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს თანამედროვე ენათმეცნიერებაში.

„cogito” დეკარტესათვის იყო ადამიანის, როგორც მოაზროვნე არსების, არსის გამოხატულება. განსხვავებით ამისგან, ახალი პრინციპი შეიძლება იყოს „loquor” – „მეტყველებ, მაშასადამე ვარსებობ”.

ჩვენ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პრაგმატიკის, როგორც სემიოლოგიური დისციპლინის, შინაარსი განსაზღვრულია. ძველი გააზრებით, ტერმინი პრაგმატიკა აღნიშნავდა სწავლებას ნიშნების (უპირველეს ყოვლისა, სიტყვების) ენის გამომყენებლისადმი მიმართების შესახებ, თანამედროვე პრაგმატიკის ცნება სრულიად განსხვავებულია. იგი ახლა განისაზღვრება, როგორც დისციპლინა, რომლის საგანსაც წარმოადგენს დინამიკაში მოცემული გაბმული და საკმაოდ გრძელი ტექსტი – დისკურსი, რომელიც უკავშირდება მთავარ სუბიექტს, მთელი ტექსტის „ეგოს”, ტექსტის შემოქმედ ადამიანს. ადამიანი არის მოვლენების ავტორი, იმ მოვლენებისა, რომლებიც მოცემულია მეტყველებაში.

სამეტყველო აქტსა და პროზაულ ტექსტს შორის გარკვეული პარალელიზმი არსებობს. პროზის სპეციფიკა პოეზიისაგან განსხვავებით მომდინარეობს მისი კომუნიკაციური ხასიათიდან. ყოველდღიური ადამიანური ურთიერთობების მსგავსად, ლიტერატურული კომუნიკაციისათვის დამახასიათებელია პრაგმატიკული პარამეტრები: მეტყველი სუბიექტი, ადრესატი და ადრესატთან დაკავშირებული პერლოკუციური ეფექტი (ესთეტიკური ზემოქმედება). შემთხვევითი არ არის, რომ მინიმალური, დასრულებული მსატვრული ტექსტი – აფორიზმები, სენტენციები და მაქსიმები გადმოცემულია არა მხოლოდ თხრობითი ფორმით, არამედ შეკითხვისა და ბრძანებების (იმპერატივების) მეშვეობით, რომლებიც აშკარად არის მიმართული ადრესატისაკენ.

სამეტყველო ქმედების ინტერპრეტაციის შესახებ თეორიების შემუშავება პრაგმატიკის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს. ინტერპრეტაციის ობიექტი არის პრაგმატიკული მნიშვნელობა. მის ჩამოყალიბებაზე გავლენას ახდენს მრავალი ფაქტორი. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი:

(26) When a diplomat says ‘yes’, he means ‘perhaps’. When he says ‘perhaps’, he means ‘no’. And when he says ‘no’, he is not a diplomat.

When a lady says 'no', she means 'perhaps'. When she says 'perhaps', she means 'yes'. And when she says 'yes', she is no lady.

როდესაც დიპლომატი ამბობს „დიახ“, ის გულისხმობს „შესაძლოა“. როდესაც მანდილოსანი ამბობს „შესაძლოა“, იგი გულისხმობს „დიახ“, და როდესაც იგი ამბობს „დიახ“, იგი არ არის მანდილოსანი.

ამ ხუმრობაში მოცემულია ძირითადი პრაგმატიკული ფორმულა, რომელსაც ზოგჯერ „მოსაუბრის მნიშვნელობას“ უწოდებენ. ჩვეულებრივ, სემანტიკური კონცეფციები აგებულია ენობრივ ერთეულებსა და იდეალიზებულ კატეგორიებს (ცნებებს, საგანთა კლასს) შორის ურთიერთობებზე. პრაგმატიკა კი თავის ყურადღებას მიმართავს სუბიექტისა და მის ენობრივ ქმედებას შორის დამოკიდებულებისაკენ. სემანტიკური ფორმულა არის A word means – „სიტყვა ნიშნავს“, პრაგმატიკული ფორმულა კი შეიძლება იყოს A speaker means – „მოსაუბრეს სურს თქვას“. ამ ფრაზას პ. გრაისი განმარტავს, როგორც მოსაუბრის სურვილს, გავლენა მოახდინოს მსმენელზე და აცნობოს მას თავისი განზრახვის შესახებ (Grice 1957). „მოსაუბრის მნიშვნელობა“ უმეტესად არ ემთხვევა წინადადების ობიექტურ შინაარსს (Searle 1975).

სუბიექტური ფაქტორის მიმართ ინტერესი, როგორც უკვე ვახსენეთ, გამოწვეულია კვლევის ერთეულის შეცვლით. ენათმეცნიერები იკვლევენ არა სიტყვისა და წინადადების მნიშვნელობას, არამედ გამონათქვამის კომუნიკაციურ შინაარსს. პრაგმატიკის წინაშე დგას ამოცანა, შეისწავლოს ის კანონზომიერებები, რომლებიც განაპირობებენ სუბიექტური მნიშვნელობების წარმოშობას, და დაადგინოს მათი კონვენციურობის ხარისხი.

დავუბრუნდეთ ზემოთ მოყვანილ მაგალითს, რომელიც ეხება დიპლომატებსა და ქალბატონებს. როგორც ჩანს, ეს დებულებები, თუნდაც ხუმრობით ნათქვამი, არ ვრცელდება ყველა სამეტყველო სიტუაციაზე, რომლებშიც დიპლომატები და ქალბატონები მონაწილეობენ. მანდილოსანი არ დაკარგავს თავის ქალურ ბუნებას, როცა ქორწინების ცერემონიაზე იტყვის „დიახ-ს“. თუკი ის იტყვის „შესაძლოა“, იგი ნამდვილად ვერ გამოხატავს თანხმობას. სამეტყველო ქმედების პრაგმატიკული მნიშვნელობა მგრძნობიარეა არა მარტო მეტყველი სუბიექტის მიმართ, არამედ იმ სოციალური გარემოს

მიმართაც, რომელშიც იგი ხორციელდება. აქვე არ უნდა დაგვავიწყდეს „ადრესატის ფაქტორიც“. როგორც მოყვანილი მაგალითიდან დავინახეთ, მანდილოსნებისა და დიპლომატების პასუხები განპირობებულია ადრესატის ფაქტორის მიერ: მხოლოდ გარკვეული ტიპის ადრესატი, რომელიც კომუნიკაციაში მონაწილეობს არა როგორც გლობალური პიროვნება, არამედ თავისი გარკვეული ამპლუით, შეესაბამება თანამოსაუბრის ასპექტს. ჩვეულებრივ სამეტყველო სიტუაციაში მეტყველი სუბიექტისა და ადრესატის პარამეტრები ერთმანეთს უნდა შეესაბამებოდეს. მაგალითად: მასწავლებელი – მოსწავლე; ქმარი – ცოლი; მამა – შვილი; კომუნიკაციას ასევე არეგულირებს სასაუბრო სიტუაცია და საკომუნიკაციო გარემო – მეგობრები, მეზობლები, თანამგზავრები, თანატოლები, კოლეგები. ზოგჯერ, რა თქმა უნდა, ხდება ასიმეტრიზაცია, როდესაც არის განსხვავება გამოყენებას, ასაკსა და სოციალურ მდგომარეობას შორის. უნდა აღინიშნოს, რომ თავად ტერმინი „ადრესატიც“ არ არის შემთხვევითი. იგი კარგად გამოხატავს არსს, რადგანაც მისი ფაქტორი ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ სამეტყველო ქმედება გამიზნულად არის მიმართული მსმენელი სუბიექტისაკენ. ამასთან, მეტყველი სუბიექტი და მსმენელის საკომუნიკაციო ასპექტები აუცილებლად უნდა ემთხვეოდეს ერთმანეთს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ყოველი სამეტყველო ქმედება გათვლილია ადრესატის განსაზღვრულ მოდელზე. ადრესატის პრესუპოზიციის დაკმაყოფილება მეტყველების ეფექტურობის ერთ-ერთი მთავარი წინაპირობაა.

თავი II

დისკურსი – თანამედროვე ლინგვო-სემიოტიკის ცენტრალური ობიექტი: მისი სტრუქტურული ანალიზის ასპექტები

2.1 დისკურსის ცნება

ვიდრე დეტალურად ვისაუბრებთ დისკურსის ანალიზზე, აუცილებელია განვმარტოთ თავად ტერმინი დისკურსი, რათა მოვახერხოთ მისი არსის სრული გააზრება. ეს დაგვეხმარება, ერთი მხრივ, იმ ასპექტების დადგენაში, რომელთა კვლევა უნდა მოიცავს დისკურსის ანალიზმა, ასევე იგი მნიშვნელოვან წვლილს შეიტანს კვლევის ჩარჩოს ნათლად ჩამოყალიბებაში.

დისკურსი არის ტერმინი, რომელიც სულ უფრო მეტად გამოიყენება ცხოვრების ყველა სფეროში, ყოველდღიურ სასაუბრო სიტუაციებშიც კი, სადაც იგი აღნიშნავს „საუბარს“ ან „მეტყველებას“. აქ ჩვენ ვეცდებით შევიმუშაოთ დისკურსის განმარტება, რომელსაც დაეფუძნება ჩვენი მსჯელობა.

Discourses are composed of people, of objects (like books), and of characteristic way of talking, acting, interacting, thinking, believing, and valuing, and sometimes characteristic ways of writing, reading, and/or interpreting. Discourses are out in the world, like books, maps and cities.

(Gee 1992: 20)

„დისკურსი შედგება ხალხისგან, საგნებისაგან (მაგალითად წიგნებისაგან) და საუბრის, ქმედების, ურთიერთობის, ფიქრის, რწმენის, შეფასების დამახასიათებელი მანერისაგან. ზოგჯერ დისკურსი ასევე შედგება წერის, კითხვისა და ინტერპრეტაციის დამახასიათებელი მანერისაგან. დისკურსი არსებობს სამყაროში წიგნების, რუკებისა და ქალაქების მსგავსად.“

დისკურსის ეს განმარტება საკმაოდ ტევადია და იგი მოიცავს მრავალ ცნებას. იგი ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ დისკურსი არ გულისხმობს მხოლოდ მეტყველების აქტს. იგი მოიცავს როგორც ზეპირსიტყვიერ, ასევე წერილობით კომუნიკაციას და კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს ენის ქმედით (პერფორმატულ) ბუნებას – ქმედებას მეტყველების მეშვეობით.

დისკურსი არ არის მხოლოდ სიტყვების ერთობლიობა. ის არის იმ წესების ერთობლიობა, რისი თქმაც მეტყველ სუბიექტს შეუძლია ან არ შეუძლია. ის ასევე განსაზღვრავს, თუ რა უნდა თქვას მეტყველმა სუბიექტმა. (... a 'discourse' is not just a set of words, it is a set of rules about what you can and cannot say and about what.) (Apthorpe & Gasper 1996: 4)

ეს განმარტება ნათლად წარმოაჩენს იმ ფაქტს, რომ დისკურსი არის შინაგანად მოწესრიგებული სტრუქტურა, რომელიც გავლენას ახდენს არა მარტო ფორმაზე, არამედ გადმოსაცემი ინფორმაციის შინაარსზე.

Discourse includes not only language, but also what is represented through language. A discourse identifies appropriate and legitimate ways of speaking and thinking.

(Grillo 1997: 13)

დისკურსი მოიცავს არა მარტო ენას, არამედ იმას, რაც გამოხატულია ენის მეშვეობით. დისკურსი ადგენს საუბრისა და აზროვნების სათანადო და ლეგიტიმურ საშუალებებს.

მოცემული განმარტებები ცხადყოფს, რომ დისკურსი არის გაცილებით უფრო მეტი, ვიდრე საუბარი და წერა. დისკურსი არის წესებისა და ქმედების დამახასიათებელი, სათანადო და ლეგიტიმური საშუალებების ერთობლიობა.

ლინკის (Link 1983: 60) მიხედვით, დისკურსი შეიძლება განვმარტოთ, როგორც მეტყველების ინსტიტუციონალიზებული მანერა, რომელიც აწესრიგებს და ხელს უწყობს ქმედებას და, ამდენად, აძლიერებს ძალაუფლებას. ამ განმარტების თვალსაჩინო მაგალითია დისკურსი, რომელიც წარმოდგენილია დროთა განმავლობაში აკუმულირებული ცოდნის სახით. სხვადასხვა დისკურსი მჭიდროდ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული და ქმნიან ერთიან საზოგადოებრივ დისკურსს. დისკურსთა ეს ერთობლიობა გამუდმებით იზრდება და მდიდრდება.

დისკურსი არ არის მხოლოდ საზოგადოებრივი პრაქტიკის გამოხატულება, არამედ იგი ემსახურება გარკვეულ მიზნებს, კერძოდ კი ძალის პრაქტიკულ რეალიზებას (Jäger, Maier 2009: 35). ძალის ცნება ასახავს „განსაკუთრებული მექანიზმების (როგორც საზღვრული, ასევე განსაზღვრული) მთელ სერიას, რომელსაც შეუძლია ქმედებებისა და სხვადასხვა დისკურსის სტიმულირება”

(Foucault 1996: 394). დისკურსი უზრუნველყოფს საზოგადოებაში ძალაუფლების გამოყენებას, რადგანაც ის არეგულირებს საუბარს, აზროვნებასა და ქმედებას.

დისკურსისა და ძალის ურთიერთმიმართებას, რომელიც მოცემული განმარტებებიდან გამოიკვეთა, უფრო დეტალურად განვიხილავთ მოგვიანებით. ერთი ფაქტორი, რაც აუცილებლად უნდა ვახსენოთ დისკურსსა და ძალასთან დაკავშირებით, არის დისკურსისა და იდეოლოგიის ურთიერთმიმართება. ფუკო ერთმანეთთან აიგივებს დისკურსსა და იდეოლოგიას (Foucault 1972). უფრო სწორად, იგი იდეოლოგიის ცნებას ჩაანაცვლებს დისკურსის ცნებით. ფუკოს მიხედვით დისკურსი არის ერთ-ერთი იმ მრავალრიცხოვან პრაქტიკათაგან, რომელთა ყველაზე მნიშვნელოვანი ერთეულია როგორც წერილობითი, ასევე ზეპირსიტყვიერად შესრულებული მნიშვნელოვანი სამეტყველო ქმედებები. დებულებები არის გარკვეული ტიპის მოვლენები, რომლებიც უკავშირდებიან ისტორიულ კონტექსტს, მაგრამ ასევე არსებობს იმის შესაძლებლობა, რომ ისინი გამეორდნენ. საინტერესოა, თუ როგორ განმარტავს დისკურსს თავად ფუკო (ibid: 49):

Discourses are composed of signs but what they do is more than use these signs to designate things. It is this move that renders them irreducible to the language and to speech. It is this “move” that we must reveal and describe.

დისკურსი შედგება ნიშნებისაგან, მაგრამ იგი არა მარტო აღნიშნავს საგნებს ამ ნიშნების გამოყენებით, არამედ გაცილებით მეტი ფუნქცია გააჩნია. დისკურსში მოცემულია მოძრაობა, რომელიც მას ენისა და მეტყველებისაგან განუყოფელად აქცევს. სწორედ ეს „მოძრაობა” უნდა გამოვააშკარაოთ და შევისწავლოთ.

ამდენად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დისკურსი „მოიცავს მნიშვნელობასა და სოციალურ ურთიერთობებს; იგი ქმნის როგორც სუბიექტურობას, ასევე ძალაზე დაფუძნებულ ურთიერთობებს” (... embody meaning and social relationships, they constitute both subjectivity and power relations) (Ball (a) 1990: 2). თუმცა დისკურსი მოიცავს ნიშნებს და შედგება საგნების კონცეპტუალიზაციის რთული სტრუქტურისაგან, რომელიც რეფერენციის ჩარჩოს იდეის ანალოგიურია, დისკურსის ანალიზი არ შეიძლება გავაიგივოთ ოსტინისა და სერლის მიერ წარმოებულ ენის კვლევასთან (Olssen et al. 2004). ფუკოს (Foucault 1972: 27) აზრით, რომელიმე დისკურსული ფაქტის ენობრივი ანალიზისას დასმული შეკითხვა არის ის, თუ რა წესების მიხედვით შეიქმნა რომელიმე კონკრეტული დებულება

(გამონათქვამი) და რომელი წესების შესაბამისად შეიძლება შევქმნათ სხვა მსგავსი ტიპის დებულებები. ფუკოს დაკვირვებით, დისკურსის მოვლენების აღწერა სულ სხვა ტიპის შეკითხვით არის დაინტერესებული. დისკურსული ანალიზისათვის მნიშვნელოვანია პასუხი კითხვაზე, თუ რატომ შეიქმნა სწორედ მოცემული ტიპის და არა სხვა ტიპის დებულება ან გამონათქვამი. ამდენად, დისკურსის ანალიზის ცენტრალური ელემენტი არის დისკურსულ და ექსტრადისკურსულ მოვლენებს შორის ურთიერთმიმართება. დისკურსულ მოვლენებს ენისა და ტექსტუალობისაგან განასხვავებს მისი გარდაუვალი კავშირი კონტექსტთან (Barrett 1988). ეს ფაქტორი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჩვენთვის, რადგან პოლიტიკური დისკურსის (ჩვენს შემთხვევაში საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების დისკურსი) ანალიზისას ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვაოთ პოლიტიკის დანერგვისა და პოლიტიკის ფორმირების კონტექსტი.

2.1.1 დისკურსი და სოციალური რეალობა

როგორც აღინიშნა, რომ დისკურსის ანალიზისას მნიშვნელოვანია შევისწავლოთ დისკურსული მოვლენების კონტექსტთან, რეალობასთან კავშირი. მსჯელობისას ამოსავალი წერტილი უნდა იყოს ის ფაქტი, რომ დისკურსი რეალობას არ ასახავს უბრალოდ. დისკურსი არა მარტო აყალიბებს რეალობას, არამედ აკანონებს სოციალურ რეალობას (Olssen et al. 2004: 23). ამ დებულებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ დისკურსის გარეშე სოციალური რეალობის არსებობა წარმოდგენილია. ამდენად, დისკურსი შეიძლება გავიაზროთ, როგორც მატერიალური რეალობა. ამასთან, ის არ არის მეორეხარისხოვანი მატერიალური რეალობა, „ნაკლებად მატერიალური“, ვიდრე „ნამდვილი“ რეალობა (Jäger, Maier 2009: 36). დისკურსი სრულმნიშვნელოვანი და სრულფასოვანი მატერიალური რეალობაა (Link 1992). ამდენად, დისკურსი არ შეიძლება განვიხილოთ, როგორც „მცდარი ცნობიერების“ ან „რეალობის დამახინჯებული ადქმის“ ცნება (Jäger, Maier 2009: 37). რამდენადაც დისკურსი თავისთავად არის მატერიალური რეალობა, შესაბამისად, დისკურსის, როგორც მატერიალური რეალობის მახასიათებელი თავისთავად გულისხმობს, რომ

დისკურსის თეორია არის მატერიალისტური თეორია. იგი გსწავლობს მატერიალისტურ თეორიებს და არა „უბრალო“ იდეებს. დისკურსის კონცეფცია შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ, როგორც პროდუქციის საზოგადოებრივი საშუალება. ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, დისკურსი არ არის „უბრალო იდეოლოგია“; იგი წარმოშობს საზოგადოებრივ სუბიექტებს, საზოგადოებრივ თემებსა და რეალობას (ibid: 37).

ზემოთ მოყვანილი მსჯელობიდან გამომდინარე, ჩვენ მივიჩნევთ, რომ სხვადასხვა ტიპის დისკურსი განსაზღვრავს რეალობას. თუმცა, რა თქმა უნდა, ამ პროცესში ჩართული არიან სოციალური სუბიექტები, რომლებიც მოქმედებენ თავიანთ სოციალურ კონტექსტში, როგორც დისკურსის თანაშემოქმედი და თანამოქმედი ელემენტები. სოციალურ სუბიექტებს შეუძლიათ ამ პროცესში მონაწილეობა, რადგანაც ისინი ინტეგრირებული არიან დისკურსში და, ამდენად, მათ განკარგულებაშია სათანადო ცოდნა. შესაბამისად, შესაძლებელია იმის მტკიცება, რომ დისკურსის ანალიზი არის არა მარტო მნიშვნელობის მინიჭების რეტროსპექტული ანალიზი, არამედ მოქმედი სუბიექტების მიერ გამოხატული დისკურსის საშუალებით რეალობის შექმნის ანალიზი.

2.1.2 დისკურსი და მისი გავლენა სოციალური რეალობაზე

დისკურსისა და რეალობის ურთიერთმიმართების შესახებ ზემოთ მოცემული მსჯელობის შემდეგ ჩვენ შეგვიძლია განვიხილოთ დისკურსთან მჭიდროდ დაკავშირებული ცნება – ძალა (ძალაუფლება). უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ, როგორც ერთი მხრივ არსებობს დისკურსის ძალა, ასევე მეორე მხრივ არსებობს ძალა, რომელიც დისკურსზე მაღლა დგას.

დისკურსის ძალა მდგომარეობს იმაში, რომ დისკურსი გამოხატავს „პოზიტიურ“ დებულებათა ერთობლიობას, რომელთა ღიად გამოხატვაც შესაძლებელია (Jäger, Maier 2009: 37). ეს კი ნიშნავს, რომ დისკურსი გამოხატვადი დებულებების გადმოცემის პარალელურად ბლოკავს ისეთ დებულებებს, რომელთა ღიად წარმოთქმაც შეუძლებელია (Link, Link-Heer 1990). რადგანაც დროის დინების პარალელურად იზრდება დაგროვილი ცოდნის მოცულობა,

სხვადასხვა დისკურსი განსაზღვრავს, თუ როგორ ახდენს საზოგადოება რეალობის ინტერპრეტაციასა თუ დისკურსული და არა-დისკურსული პრაქტიკის ორგანიზებას (მომავალ საუბარს, აზროვნებასა თუ მოქმედებას). მაგალითად, ბრიტანეთის რეალობაში ტონი ბლერი ხალხის მიმართ თავის მიმართვეში ცდილობს ერთ დროს არა-პოპულარული ლეიბორისტული პარტიის მსოფლმხედველობა განსხვავებულად წარმოადგინოს, მოახდინოს მისი ახლებური ინტერპრეტაცია, მიანიჭოს მას ახალი მნიშვნელობა და აქციოს გამარჯვებული ხალხის იდეოლოგიად:

(27) The size of our victory imposes a very special responsibility on us. To be a government of high ideals and hard choices. Not popular for one time but remembered for all time. Not just a better government than the Tories but one of the great, radical, reforming Governments of our history. To modernise Britain as we modernised the Labour Party. To build a Britain, not for a few, but for all the people. And it will require change. Hard choices. I know this country can make them if we show how and why. The British don't fear change. We are one of the great innovative peoples.

(Tony Blair 1997)

ჩვენი გამარჯვების მასშტაბები განსაკუთრებულ ვალდებულებებს გვაკისრებს. ჩვენ უნდა ვიყოთ მთავრობა, რომელიც საზრდოობს მაღალი იდეალებით, რაც საჭიროებს რთული არჩევანის გაკეთებას. არჩევანი, რომელიც შეიძლება იყოს არაპოპულარული, მაგრამ რომელიც დიდ ხანს ემასსოვრებათ. ჩვენი მიზანი არ არის ვიყოთ ტორებზე უკეთესი. ჩვენ უნდა შევქმნათ ერთ-ერთი საუკეთესო, დიდებული, რადიკალური, რეფორმატორი მთავრობა, რაც კი ოდესმე არსებულა ჩვენი ისტორიის მანძილზე. ლეიბორისტული პარტიის მოდერნიზების მსგავსად ჩვენ უნდა მოვახდინოთ ბრიტანეთის მოდერნიზება. ეს კი მოითხოვს ცვლილებებს. მძიმე არჩევანია. მაგრამ მე ვიცი, რომ ეს ქვეყანა განახორციელებს ამ ცვლილებებს, თუკი ჩვენ მათ ვაჩვენებთ, თუ რა უნდა გაკეთდეს, როგორ და რატომ. ბრიტანელებს არ გვეშინია ცვლილებების. ჩვენ ვართ ერთ-ერთი დიდი ინოვაციური ხალხთაგანი.

იეგერი და მაიერი (Jäger, Maier 2009: 37) განმარტავენ, რომ შესაძლოა განვასხვავოთ დისკურსის ორი ეფექტი: პირველი, დისკურსი ახდენს ინდივიდუალური თუ მასობრივი ცნობიერების ფორმირებას და, მაშასადამე, აყალიბებს ინდივიდუალურ თუ კოლექტიურ სუბიექტებს; მეორე, რამდენადაც ცნობიერება განსაზღვრავს ქმედებას, შესაბამისად დისკურსი განსაზღვრავს

ქმედებას. ეს ადამიანური ქმედება კი, როგორც იეგერი და მაიერი (ibid) განმარტავენ, ქმნის მატერიალიზაციას. ამდენად, დისკურსი წარმართავს რეალობის ინდივიდუალურ და კოლექტიურ ფორმირებას.

დისკურსის თეორიის თვალსაზრისით, სუბიექტი კი არ ქმნის რეალობას, არამედ დისკურსი აყალიბებს სუბიექტებს. იეგერი და მაიერი (ibid) ხაზს უსვამენ იმ ფაქტს, რომ ეს პოზიცია გამაღიზიანებელია იმ მეცნიერთათვის, რომლებიც იცავენ ინდივიდის უნიკალურობის იდეას. დისკურსის თეორიის მიხედვით, სუბიექტი საინტერესოა არა როგორც მოქმედი პირი, არამედ როგორც დისკურსის პროდუქტი. ფუკოს (Foucault 1980: 117) კამათობს, რომ:

(28) One has to dispense with the constituent subject, to get rid of the subject itself, that's to say, to arrive at an analysis which can account for the constitution of the subject within a historical framework. And this is what I would call genealogy, that is, a form history which can account for the constitution of knowledges, discourses, domains of objects etc.

კვლევისას უნდა ვცადოთ თავიდან მოვიშოროთ სუბიექტი, ანუ უნდა მივმართოთ ისეთ ანალიზს, რომელიც მოგვეხმარება ისტორიულ ჭრილში შევისწავლოთ სუბიექტის ჩამოყალიბების პროცესი. ამას მე ვუწოდებ გენეალოგიას, ანუ ისტორიის ისეთ ფორმას, რომელიც ნათლად დაგვანახებს, თუ როგორ ყალიბდება ცოდნა, სხვადასხვა სახის დისკურსი და ზოგადად ობიექტების სფერო.

ფუკოს ეს მოსაზრება, რა თქმა უნდა, სწორად აკეთებს აქცენტს დისკურსის როლზე რეალობისა და საერთოდ სუბიექტების ჩამოყალიბების პროცესში. მაგრამ, აუცილებელია სწორად გავიაზროთ დისკურსისა და სუბიექტის ურთიერთმიმართების საკითხი. ჩვენ ზემოთ ვაჩვენეთ, რომ სუბიექტი არის ლინგვისტური და, კერძოდ, პრაგმატიკული კვლევის მთავარი ერთეული (იხ. 1.8 სუბიექტის კატეგორია). მართალია, დისკურსი დიდ როლს თამაშობს როგორც რეალობის ჩამოყალიბებაში, ასევე სუბიექტის ფორმირებაში, მაგრამ ყოველი სუბიექტი მეტ-ნაკლები ინდივიდუალობით აღიქვამს რეალობას და მათი რეაქციაც შექმნილ რეალობაზე არ არის ერთგვაროვანი (ისეთი შემთხვევებიც ხომ არის, როდესაც სუბიექტი საერთოდ უკუაგდებს რეალობას და საკუთარ სუბიექტურ რეალობაში არსებობას ანიჭებს უპირატესობას).

ფუკოს დისკურსის თეორია სულაც არ უარყოფს სუბიექტს. იგი მიზნად ისახავს გააანალიზოს სუბიექტის ჩამოყალიბება მის ისტორიულ და სოციალურ

კონტექსტში სინქრონულ და დიაქრონულ ჭრილში (Jäger, Maier 2009: 38). მნიშვნელოვანი კითხვებია: ვინ აღიქმებოდა სუბიექტად დროის ერთ კონკრეტულ ეტაპზე? როგორ ხდებოდა აღქმის ეს პროცესი? მაგალითად, წარსულისაგან განსხვავებით, ქალებსა და ბავშვებს დასავლურ საზოგადოებაში დღეს გააჩნიათ სუბიექტის სტატუსი. თანამედროვე მენეჯმენტში, ტრადიციული ბიუროკრატიისაგან განსხვავებით, თანამშრომლები მოიაზრებიან სუბიექტებად. მათ მინიჭებული აქვთ ძალა, მაგრამ ამ ძალას თან ახლავს შესაბამისი პასუხისმგებლობა. მოკლედ რომ ვთქვათ, ფუკოს დისკურსის თეორია ეჭვქვეშ აყენებს დამოუკიდებელი, ავტონომიური სუბიექტის არსებობას, მაგრამ არ უარყოფს სუბიექტს, არ არის მისი არსებობის წინააღმდეგი. აქტიური ინდივიდი მთლიანად არის ჩართული, როდესაც საქმე ეხება პრაქტიკაში ძალის რეალიზებას. ინდივიდი ფიქრობს, მსჯელობს, გეგმავს, მონაწილეობს ინტერაქციაში და ქმნადობის პროცესში. მაგრამ ეს ინდივიდი ასევე აწყდება თვითდამკვიდრების პრობლემას, როდესაც მან საკუთარი ადგილი უნდა მოიპოვოს საზოგადოებაში.

როდესაც ვაანალიზებთ დისკურსის ძალის ეფექტს, აუცილებლად უნდა დავინახოთ სხვაობა ტექსტის ეფექტსა და დისკურსის ეფექტს შორის. ჩვენ მოგვიანებით უფრო დაწვრილებით ვისაუბრებთ ტექსტსა და დისკურსზე, კერძოდ კი საგანმანათლებლო პოლიტიკურ ტექსტებსა და დისკურსზე, მაგრამ მიგვაჩნია, რომ მოცემულ ეტაპზე მოკლედ უნდა განვიხილოთ ტექსტისა და დისკურსის ურთიერთმიმართება. ცალკეულ ტექსტს გააჩნია მინიმალური ეფექტი, რომელიც ძალიან ძნელი შესამჩნევი და შესასწავლია. ტექსტის საპირისპიროდ, დისკურსს, მისი განმეორებადი შინაარსით, სიმბოლოებითა და სტრატეგიებით, მიყვავართ ცოდნის წარმოქმნასა და ჩამოყალიბებამდე და, ამდენად, გააჩნია გაცილებით უფრო ძლიერი ეფექტი, ვიდრე ნებისმიერ ცალკეულ ტექსტს (Jäger, Maier 2009: 39). მნიშვნელოვანი არის არა ცალკეული ინდივიდუალური ტექსტი, არამედ დებულებებისა და გზავნილების გამუდმებით გამეორება, რათა მივაღწიოთ მაქსიმალურ ეფექტს. კლემპერერმა აღმოაჩინა, რომ ამ მექანიზმის პირველი ნიშნები ჯერ კიდევ მე-20 საუკუნის 30-იან წლებში გამოჩნდა ნიცისტების ენაში. მესამე რაიხის ენის ანალიზისას იგი აღნიშნავს, რომ ფაშისტების ენას ჰქონდა დარიშხანის მცირე დოზების გამუდმებული მოქმედების მსგავსი ეფექტი და მისი უარყოფითი შედეგი გამოჩნდა სრულად მხოლოდ გარკვეული პერიოდის შემდეგ

(Klemperer 2000/2006). მსგავს მეთოდს ხშირად მიმართავენ თანამედროვე პოლიტიკოსები, რომლებიც თავიანთ პოლიტიკურ მიმართებებში იმეორებენ თემებსა და ცნებებს მათი დისკურსი ეფექტის მაქსიმალიზაციისთვის.

(29) ... We are free to build that model 21st Century nation, to become that beacon to the world...

... Again my vision for post-Empire Britain is clear. It is to make this country pivotal, a leader in the world. To use the strengths of our history to build our future. With the US our friend and ally. Within the Commonwealth. In the United Nations...

(Tony Blair 1997)

... ჩვენ თავისუფალნი ვართ ვაშენოთ 21-ე საუკუნის ნაცია, რათა გავეხდეთ თანამედროვე მსოფლიოს შუქურა ...

... და ისევ, მე მაქვს ნათელი წარმოდგენა, თუ როგორი უნდა იყოს პოსტ-იმპერიული ბრიტანეთი. ჩემეული ხედვის შესაბამისად, აეს ქვეყანა უნდა გახდეს საპილოტო, მსოფლიოს ლიდერი. ჩვენ უნდა გამოვიყენოთ ჩვენი ისტორიის დადებითი გამოცდილება, რათა ვაშენოთ მომავალი შეერთებულ შტატებთან ერთად, რომელიც არის ჩვენი მეგობარი და მოკავშირე. ასევე, ჩვენ უნდა ვითანამშრომლოთ თანამეგობრობასთან, გაერთიანებულ ერებთან ...

რაც შეეხება დისკურსზე მაღლა მდგომ ძალას, სხვადასხვა ინდივიდებსა და ჯგუფებს ზემოქმედების მოხდენის განსხვავებული შანსი და საშუალება გააჩნიათ. თუმცა, საგულისხმოა, რომ არც ერთ მათგანს მარტივად არ შეუძლია წინ აღუდგეს დომინანტ დისკურსს და ასევე არც ერთ მათგანს აქვს დისკურსზე სრული კონტროლი. დისკურსი ინდივიდზე მაღლა დგას. ყველა თანამონაწილეობს დისკურსის შექმნაში, მაგრამ ცალკეულ ინდივიდსა თუ ჯგუფს არ შეუძლია დისკურსის გაკონტროლება. ასევე არავის შეუძლია ზუსტად განსაზღვროს დისკურსის მოსალოდნელი საბოლოო ეფექტი (Jäger, Maier 2009). დისკურსი წარმოშობის შემდეგ თვითონვე აგრძელებს დამოუკიდებლად არსებობას. იგი გაცილებით უფრო მეტი ცოდნის მატარებელია, ვიდრე ერთი სუბიექტი. ამდენად, დისკურსის ძალის ეფექტი არ შეიძლება განვიხილოთ როგორც რომელიმე კონკრეტული ინდივიდისა თუ ჯგუფის ცნობიერება ან მანიპულირებადი განზრახვა. შესაძლებელია, მოსაუბრის მიერ რომელიმე კონკრეტული დისკურსის გამოყენების მიზეზი

განსხვავდებოდეს ამგვარი ქმედების სოციალური მნიშვნელობისაგან (Burr 2003: 61).

დისკურსის ძალის ეფექტი ძალიან დიდია და მას უპირატესობა გააჩნია სოციალური რეალობის ჩამოყალიბების პროცესში. თუმცადა, ასევე უნდა აღვნიშნოთ ის ფაქტი, რომ ავტორიტეტულ პოლიტიკოსებსა თუ ძალაუფლების მქონე სხვა ჯგუფებს საბოლოოდ შეუძლიათ ცვლილებები შეიტანონ დისკურსში. მაგალითად, ვარდების რევოლუციის შემდეგ მოსულმა ახალმა მთავრობამ საქართველოს სოციალურ რეალობაში, სხვადასხვა სფეროში, მათ შორის, განათლების სივრცეში შემოიტანა მრავალი ახალი დისკურსი.

(30) ... სისტემის რეორგანიზაციის მიზანი იყო გადაწყვეტილების მიღებისა და კონტროლის ადგილობრივ დონეებზე გადატანა, ამავე დროს, ეროვნული სტანდარტების დაწესება და ხარისხის კონტროლის უზრუნველყოფა. ამჟამად საშუალო სკოლების მართვას ზედამხედველობას უწევს არჩეული სამეურვეო საბჭო, ხოლო უნივერსიტეტებში პასუხისმგებელი ორგანოა წარმომადგენლობითი საბჭო. შედეგად, ადგილობრივი თემები, მშობლები, მასწავლებლები, ლექტორები და სტუდენტები მეტი უფლებამოსილებით აღიჭურვნენ, რათა სკოლებისა და უნივერსიტეტების მართვასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები მიიღონ.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 7)

(31) ... რეფორმები შეეხო სახელმწიფო დაფინანსების სტრუქტურასაც და ახლა ფუნქციონირებს მოდელი “ფული მისდევს სტუდენტს”. სკოლის ბიუჯეტი პირდაპირ არის დამოკიდებული მოსწავლეთა რაოდენობაზე, ხოლო თუ მოსწავლე სკოლას შეიცვლის, დაფინანსებაც მას მიჰყვება. ამ სისტემით, საშუალო სკოლებს საკუთარი წლიური ბიუჯეტის მართვის მეტი ავტონომია აქვთ და, ამგვარად, შეუძლიათ პრიორიტეტების დასახვა გარკვეული სამართლებრივი შეზღუდვების ფარგლებში.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 48)

ეს მაგალითი აჩვენებს იმ ფაქტს, რომ გარკვეულ ჯგუფებსა თუ ინდივიდებს გააჩნიათ უფრო მეტი ძალა, რომლის მეშვეობითაც ისინი გავლენას ახდენენ დისკურსზე. იეგერისა და მაიერის (Jäger, Maier 2009) აზრით, ამის მიზეზი არის ის, რომ გარკვეულ ჯგუფებსა თუ ინდივიდებს გააჩნიათ პრივილეგია, რომლის პირობებშიც მათ ხელი მიუწვდებათ მედია საშუალებებსა თუ ფინანსურ რესურსებზე. მათივე დაკვირვებით (ibid: 39):

... discourses exert power because they transport knowledge on which collective and individual consciousness feeds. This knowledge is the basis for individual and collective, discursive and non-discursive action, which in turn shapes reality.

დისკურსს გააჩნია ძალა, რადგანაც იგი არის იმ ცოდნის მატარებელი, რომელიც კვებას კოლექტიურ და ინდივიდუალურ ცნობიერებას. ეს ცოდნა არის ინდივიდუალური და კოლექტიური, დისკურსული და არადისკურსული ქმედების საფუძველი, რომელიც თავის მხრივ აყალიბებს რეალობას.

2.1.3 დისკურსი და კულტურა

წინა თავებში ჩვენ განვიხილეთ მოსაუბრე ინდივიდი და კონტექსტის თავისებურებანი. არსებობს მრავალი ფაქტორი, რომლებიც განსაზღვრავენ თუ რა და როგორ უნდა თქვას მოსაუბრე ინდივიდმა. მან საკუთარი სათქმელის ორგანიზება უნდა შეძლოს იმის მიხედვით, რაც, მათივე აზრით, მსმენელმა იცის ან არ იცის. მან ასევე უნდა მოახდინოს მისთვის სასურველი ინფორმაციის თანმიმდევრულად დალაგება და გადმოცემა. თუკი იგივე მოსაუბრე მის მიერ გადმოცემული ინფორმაციის წერილობით დაფიქსირებას გადაწყვეტს, მას უკვე აღარ ჰყავს მსმენელი, რომელიც დაუყოვნებლივ ინტერაქტიულად რეაგირებს. შესაბამისად, მოსაუბრე ინდივიდმა უნდა სცადოს გამოიყენოს ექსპლიციტური სტრუქტურული მექანიზმი, რათა მოახდინოს საკუთარი ტექსტის ორგანიზება. ამ საკმაოდ გაფართოებულ კონტექსტში, მოსაუბრე და მწერალი უკვე აღარ განიხილება ენის **ინტერპერსონალური ფუნქციით** გამოიყენებლად. ენის ინტერპერსონალურ ფუნქციაში იგულისხმება ენის გამოყენება სოციალურ ინტერაქტივში. ასეთ შემთხვევაში მოსაუბრე და მწერალი ენას იყენებს ტექსტუალური ფუნქციით – ქმნის სათანადოდ ორგანიზებულ ტექსტს. იგი ასევე იყენებს ენას იდეური ფუნქციით – თანდამიმდევრულად წარმოადგენს ფიქრებს, მისწრაფებებსა და გამოცდილებას. ზეპირსიტყვიერად ან წერილობით გამოხატული სათქმელის ფორმისა და ფუნქციის კვლევას უწოდებენ **დისკურსის ანალიზს**, რასაც დეტალურად განვიხილავთ ამ თავში.

2.2 დისკურსი და მისი ანალიტიკა

დისკურსის ანალიზი მოიცავს ქმედებათა საკმაოდ ფართო სპექტრს. როგორც ლევინსონი (Levinson 1983: 286) განმარტავს, მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს ზედმეტად გამარტივების საშიშროება, შესაძლებელია დისკურსის ანალიზისადმი ორი მიდგომა – **დისკურსის ანალიზი და კონვერსაციის (საუბრის) ანალიზი**. ორივე სახის ანალიზის ძირითადი ამოცანაა შეისწავლოს, თუ როგორ ხდება დისკურსის ორგანიზება და მისი თანმიმდევრულობისა და ლოგიკურობის უზრუნველყოფა. თუმცა ლევინსონი (ibid) უპირატესობას დიალოგის ანალიზს ანიჭებს, იგი ასევე მიზანშეწონილად მიიჩნევს კვლევის ორივე მიდგომის სინთეზს, რათა მოხდეს დისკურსის სრული და სისტემური კვლევა. იგი თვლის, რომ დისკურსის ანალიზი არის მცდელობა, მნიშვნელობის კვლევამ მოიცვას გაცილებით უფრო დიდი ერთეული, ვიდრე წინადადებაა. ასეთ შემთხვევაში აუცილებელია კვლევა გასცდეს წინადადების ფარგლებს, რათა შესაძლებელი გახდეს ისეთი სამეტყველო ქმედებების შესწავლა, რომლებიც არ არიან რეალიზებული თანმიმდევრული თუ კარგად ფორმირებული დისკურსის მეშვეობით (Van Dijk 1972).

მართალია იულე (Yule 2000) არ იზიარებს დისკურსის კვლევის ლევინსონისეულ დიქტომიას (დისკურსის ანალიზი თუ დიალოგის ანალიზი), მაგრამ იგიც აღიარებს დისკურსის ანალიზისადმი ორგვარი მიდგომის შესაძლებლობას. ვიწრო ინტერესების შესაბამისად ანალიზმა შეიძლება მოიცვას კვლევა, თუ როგორ გამოიყენება ცალკეული სიტყვები ან ფრაზები კომუნიკაციაში. უფრო ფართო სპექტრის შესაბამისად, დისკურსის ანალიზი შეიძლება იყოს ამა თუ იმ კულტურაში გარკვეულ ეტაპზე სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში, მაგალითად, პოლიტიკაში ან განათლების სფეროში გაბატონებული დომინანტური იდეოლოგიის კვლევა. როდესაც დისკურსის ანალიზი შემოიფარგლება წმინდა ლინგვისტური საკითხებით, იგი კონცენტრირებულია გამოიკვლიოს წერილობითი ან ზეპირსიტყვიერი კომუნიკაციის პროცესი, სადაც ენა გამოიყენება გარკვეულ კონტექსტში გარკვეული ინტენციის (განზრახვის) გამოსახატად (ibid).

ბუნებრივია, რომ დიდი ინტერესი არსებობს დისკურსის სტრუქტურის მიმართ. განსაკუთრებულ მნიშვნელოვანია საკითხი, თუ რა ასპექტები განსაზღვრავენ დისკურსის სრულყოფილ ფორმირებას. დისკურსის ამ სტრუქტურულ ჭრილში განხილვისას, რა თქმა უნდა, უმთავრესი აქცენტი კეთდება ისეთ საკითხებზე, როგორცაა გაბმულ ტექსტში შემავალ წინადადებებს შორის ექსპლიციტური კავშირი, რაც კრავს ტექსტს და ქმნის გაბმულ შინაარსსა და წინადადებებს შორის ლოგიკურ კავშირს. ასევე მნიშვნელოვანია კვლევა ტექსტის ორგანიზაციის იმ ელემენტებისა, რომლებიც თხრობისათვის არის დამახასიათებელი და წარმოადგენს მის განუყოფელ ნაწილს.

რაც შეეხება დისკურსის ანალიზს, პრაგმატიკული ასპექტი აქ უფრო სპეციფიკურია (Yule 2000: 84). პრაგმატიკული კვლევა უმთავრეს აქცენტს აკეთებს იმ ასპექტებზე, რომლებიც ღიად არ არის მოცემული, თუმცა დისკურსის (წერილობითი თუ ზეპირსიტყვიერი) მეშვეობით არის გამოხატული. იმისათვის რომ მოხდეს დისკურსის სრული პრაგმატიკული გააზრება, კვლევა უნდა გასცდეს ინტერაქციის სოციალური ასპექტების შესწავლას. აუცილებელია ყურადღების გამახვილება ტექსტის ფორმისა და სტრუქტურის მიღმა არსებულ ცნებებზე: კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის ფონური ცოდნა, რწმენა თუ მისწრაფებები. ამდენად, როგორც უკვე აღვნიშნა, დისკურსის პრაგმატიკული გააზრებისათვის აუცილებელია კომუნიკანტი ინდივიდის ინტენციის (განზრახვის) კვლევა.

2.2.1 ფონური ცოდნა

ენის კომუნიკაციური ფუნქციის შესწავლის კუთხით წარმოებული კვლევები ნათლად აჩვენებენ, რომ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდს ნამდვილად გააჩნია არაპირდაპირ გამოხატული ინფორმაციისა თუ გზავნილის სათანადოდ ინტერპრეტაციის შესაძლებლობა. კომუნიკანტი ინდივიდის ეს შესაძლებლობა უნდა ემყარებოდეს კომუნიკაციის აქტამდე არსებულ ფონურ ცოდნას, ანუ ცოდნის სტრუქტურებს, როგორც მას იუღე უწოდებს (Yule, 2000: 85). ეს

სტრუქტურები ფუნქციონირებენ, როგორც არსებული წინარე გამოცდილებიდან შექმნილი კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდისათვის ნაცნობი საკომუნიკაციო მოდელები, რომლებსაც კომუნიკანტი გამოიყენებს ახალი გამოცდილების გააზრებისა და ინტერპრეტაციის პროცესში. ამ ტიპის მოდელის ყველაზე ზოგადი ტერმინია სქემები (ibid). ამდენად, სქემები შეიძლება განვმარტოთ, როგორც გონებასა და მეხსიერებაში არსებული წინარე ცოდნის სტრუქტურა.

თუკი არსებობს სქემების ფიქსირებული, სტატიკური მოდელი, მას ასევე უწოდებენ ჩარჩოს (ibid). ჩარჩო, რომელსაც ამა თუ იმ სოციალური ჯგუფის ყველა წევრი იზიარებს, ფუნქციონირებს, როგორც პროტოტიპული ვერსია. ამ ჩარჩოს ილუსტრაციისათვის იუღე (Yule 2000: 86) განიხილავს გასაქირავებლად წარმოდგენილ ბინის მაგალითს. როდესაც საუბარი არის ბინის გაქირავებაზე, დაინტერესებული ინდივიდი ბინის ცნებასთან დააკავშირებს აუცილებელ კომპონენტებს, როგორებიცაა სამზარეულო, სააბაზანო და საძინებელი. მაგრამ, საკუთარი გამოცდილებიდან შემოძლია ვამტკიცო, ეს კომპონენტები ხშირად ღიად არ არის მოცემული გამონათქვამში და შეიძლება გაუგებრობის მიზეზიც გახდეს, მაგალითად განცხადებაში:

(32) Apartment for rent. 600 pounds.

ქირავდება ბინა. 600 ფუნტი.

32-ე მაგალითში მოცემული დისკურსის მცირე ფრაგმენტის ნორმალური (ლოკალური) ინტერპრეტაცია, როგორც ამას იუღე (2000) უწოდებს, გადმოცემული ინფორმაციის გააზრების პროცესში ემყარება არა მხოლოდ 'ბინის' ჩარჩოს (32-ე წინადადება – ბინის ცნებასთან ასოცირებულია სააბაზანო, საძინებელი და სამზარეულო), არამედ 'ქირავდება ბინა' გამონათქვამის ჩარჩოსაც. განცხადების ავტორს მხოლოდ ასეთი ჩარჩოების არსებობის შემთხვევაში ექნება გარანტია, რომ მკითხველი შეავსებს ინფორმაციას, რომელიც განცხადებაში არ არის მოცემული – 600 ფუნტი არის ბინის ერთი თვის და არა ერთი წლის ქირა. თუკი (32-ე) დისკურსის მკითხველი ჩათვლის, რომ მოცემული თანხა არის ბინის ერთი კვირის ქირა, ასეთ შემთხვევაში უნდა ვივარაუდოთ, რომ იგი სარგებლობს სრულიად განსხვავებული ჩარჩოთი. მაგალითად, მას ბინის დაქირავების სრულიად სხვა გამოცდილება გააჩნია.

უნდა ვთქვათ, რომ ასეთ შემთხვევაში დიდი მნიშვნელობა არ აქვს, თუ რომელ ჩარჩოს ეფუძნება ინდივიდის მიერ დისკურსის ინტერპრეტაცია. პრაგმატიკული არსი ყოველთვის ერთი და იგივე იქნება – განცხადების მკითხველი წინარე ცოდნის სტრუქტურას იყენებს, რათა მოახდინოს იმ ინფორმაციის ინტერპრეტაცია, რომელიც განცხადებაში ღიად არ არის მოცემული.

როდესაც მოცემულია სქემების უფრო დინამიური ტიპები, მათ ძირითადად განიხილავენ **სკრიპტებად** (Yule 2000: 86). სკრიპტი არის წინარე არსებული ცოდნის სტრუქტურა, რომელიც მოიცავს მოვლენათა თანმიმდევრობას. როგორც წესი, სკრიპტები გამოიყენება მომხდარი მოვლენების ინტერპრეტაციისათვის. მაგალითად, როგორც იულე (ibid) განმარტავს, ჩვეულებრივ, ადამიანების განკარგულებაშია სკრიპტები ყველა იმ შემთხვევისათვის, რაც ჩვეულებრივ ხდება ადამიანის ცხოვრებაში. ასეთი შემთხვევებია: ექიმთან ვიზიტი, მაღაზიაში, კინოში, თეატრში, რესტორანში წასვლა და ა.შ. მაგალითად:

(33) მართალია სტუდენტი გავხდი, მაგრამ დავიქანცე.

ამ გამონათქვამის ავტორის 'სტუდენტად გახდომის' ნორმალური სკრიპტის ნაწილი არის გამოცდების ჩაბარება. ყოველივე დანარჩენი – გამოცდებისათვის მზადების ხანგრძლივი და დამღლევი პროცესი, გამოცდების პერიოდში გადატანილი სტრესი და დაღლილობა არის მოვლენათა თანმიმდევრობა, რომელთა აღქმასა და ინტერპრეტაციას უზრუნველყოფს ფონური ცოდნა. ანუ, მოსაუბრე ინდივიდი მიიჩნევს, რომ მსმენელმა ინდივიდმა იცის, რომ სტუდენტად გახდომის გარდაუვალი პირობა არის, ვთქვათ, საქართველოს კონტექსტში, ეროვნული გამოცდების ჩაბარება. პირადი გამოცდილების, ან სხვათა მონათხრობის საფუძველზე მსმენელ ინდივიდს შეუძლია გაიაზროს (16) გამონათქვამი, მოახდინოს მისი სათანადო ინტერპრეტაცია და მიხვდეს, თუ რატომ არის მოსაუბრე ინდივიდი დაქანცული.

სკრიპტის ცნება არის უბრალო საშუალება, რომელიც გვეხმარება რაიმე მოვლენაში ამოვიცნოთ ქმედებათა მოსალოდნელი თანმიმდევრობა. ამდენად, რადგანაც მიიჩნევა, რომ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდებმა იციან გარკვეულ კონტექსტში რომელიმე სკრიპტის შემადგენელი დეტალები, ნაკლებად მოსალოდნელია სკრიპტის ამ დეტალების კომუნიკაციაში ღიად დაფიქსირება.

ერთი და იმავე კულტურის წევრთათვის თანაზიარი სკრიპტების არსებობა მათ საშუალებას აძლევს გამონათქვამის მეშვეობით გადმოსცენ გაცილებით მეტი ინფორმაცია, ვიდრე ეს ღიად არის მოცემული გამონათქვამში (Yule 2000). თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ განსხვავებული კულტურის წარმომადგენელთათვის შეუძლებელია ერთმანეთთან კომუნიკაცია იმავე ეფექტურობითა და წარმატებით. ასეთ შემთხვევაში, კომუნიკაციაში ჩართულ ინდივიდებს აუცილებლად უხდებათ გაცილებით მეტი გამონათქვამის წარმოთქმა, რათა უზრუნველყონ გადმოცემული ინფორმაციის სწორი ინტერპრეტაცია და თავიდან აიცილონ კომუნიკაციური გაუგებრობა.

2.2.2 კულტურული სქემები და მათი გავლენა დისკურსზე

აღბათ, ყველა ადამიანს მიუღია გამოცდილება, რასაც პოპულარულ ენაზე უწოდებენ კულტურულ შოკს. ეს არის შემთხვევა, როდესაც ინდივიდი საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით რაიმე მოვლენასა თუ ფაქტთან მიმართებაში იქმნის წინასწარ ხატებას ან მოლოდინს და აწყდება მოულოდნელობებს, რომლებიც გამოწვეულია კულტურული სხვაობით. ზემოთ მოყვანილი მსჯელობიდან გამომდინარე, ეს კულტურული შოკი შეიძლება ავსსნათ სათანადო სკრიპტის არქონით. მაგალითად, ბრიტანეთში მაგისტრატურის კურსის გავლისას, ერთ-ერთი კულტურულ შოკთაგანი იყო, როდესაც პროფესორმა მთხოვა მისთვის მხოლოდ სახელით მიმემართა. ქართული კულტურის წარმომადგენლისათვის მიმართვის ასეთი ფორმა უცხო და მიუღებელი იყო. 'პროფესორის სკრიპტი' ქართულ კულტურაში აუცილებლად მოითხოვს 'ბატონო' მიმართვის ფორმის არსებობას. თუმცა, ახალი კულტურის პირობებში ცხოვრების შემდეგ მხოლოდ სახელით მიმართვა თანდათან მისაღები გახდა ჩვენთვისაც. მოყვანილი მაგალითიდან გამომდინარე აშკარაა, რომ ჩვენი ფონური ცოდნის სტრუქტურები, სამყაროს აღქმის სქემები, როგორც ამას იულებ (Yule 2000) მიიჩნევენ, განისაზღვრება კულტურით. მას იგი კულტურულ სქემებს უწოდებს (ibid: 87). ადამიანი თავის გამოცდილებაზე დაყრდნობით გამოიმუშავებს კულტურულ სქემებს.

როდესაც განსხვავებები აშკარად არის მოცემული, ინდივიდს, როგორც ჩანს, გააჩნია უნარი მოახდინოს კულტურული სქემების დეტალების მოდიფიცირება (ჩემს შემთხვევაში მალე მიეჩნეოდა “ბატონო” ან “ქალბატონო” მიმართვის ფორმის გარეშე ასაკით ან ცენზით უფრო მაღლა მდგომ ადამიანთან ურთიერთობას). სხვა, უფრო შეფარული განსხვავებების არსებობის შემთხვევაში, ძალიან ძნელია იმის გააზრება, რომ განსხვავებული სქემების პირობებში შესაძლებელია მცდარი ინტერპრეტაცია. მაგალითად, ბრიტანეთში ყოფნისას ბიბლიოთეკაში განთავსებულმა განცხადებამ ჩემში გაუგებრობა გამოიწვია:

(34) The library will be closed from December 23 till December 27.

მიუხედავად იმ ფაქტისა, რომ დანამდვილებით ვიცი, ბრიტანეთშიც, მრავალი სხვა ქვეყნის მსგავსად, შობას აღნიშნავენ 25 დეკემბერს, მაინც მცდარად გავიაზრე ბიბლიოთეკაში განთავსებული ეს განცხადება და ვიფიქრე, რომ ბიბლიოთეკა იხურებოდა რაიმე ტექნიკური მიზეზის გამო.

2.3 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი როგორც დისკურსი და მისი ანალიზი

1980-იანი წლები მნიშვნელოვანი ერა იყო სოციალურ მეცნიერებებში ენის კვლევის სფეროში არსებითი გარდატეხის თვალსაზრისით (Luke 1995). სსენებულ პერიოდამდე საგანმანათლებლო კვლევები ეფუძნებოდა ისეთ დისციპლინებს, როგორებიცაა: სოციოლინგვისტიკა, კომუნიკაციის ეთნოგრაფია და ეთნომეთოდოლოგია. ამ კვლევების უმეტესობა ძირითად აქცენტს აკეთებდა ენის მიზეზ-შედეგობრიობაზე და კულტურულ ნაირფეროვნებაზე. 1980-იანი წლებიდან მოყოლებული მეცნიერულ ინტერესთა ყურადღების ცენტრში მოექცა ენის განვითარების კვლევა და დისკურსსა და მნიშვნელოვან სოციალურ ფორმაციათა შორის ურთიერთობა (ibid: 8). კვლევის ახალი მიდგომა ცდილობს ენა გააანალიზოს იმ კუთხით, რომელიც საშუალებას მოგვცემს ავხსნათ ინდივიდთა ფსიქოლოგიური მიზნები და ზრახვები, მათი მოტივაცია, გამოცდილება და უნარ-ჩვევები. თვისობრივად ახალი ტიპის კვლევა არის

მცდელობა გაეარკვიოთ, თუ სისტემურად როგორ აყალიბებს დისკურსი სოციალურ და ბუნებრივ სამყაროს (Williams 1992).

განათლების სფეროში დისკურსზე დაფუძნებულ კვლევაზე გავლენა მოახდინა სულ მცირე სამმა მნიშვნელოვანმა თეორიულმა მიმდინარეობამ. პირველი, ფსიქოლინგვისტიკის გამოჩენამ მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა განათლების სფეროზე. ფსიქოლინგვისტური კვლევა განსხვავდება ბიჰევიორისტული (ენის ქმედითი ბუნება) მიდგომისაგან და ამტკიცებს, რომ ინდივიდი დაბადებიდანვე შემოქმედებითად იყენებს ენას და მისი ენობრივი კომპეტენცია საშუალებას მოგვცემს გავანალიზოთ მის მიერვე შექმნილი ტექსტი. მეორე, სოციოლინგვისტიკამ და კომუნიკაციის ეთნოგრაფიამ ხაზი გაუსვა ენის გამოყენების სოციალურ ხასიათს (Gumperz & Hymes 1972; Hymes 1995). კვლევის ამ პროგრამამ ენის განვითარება სისტემურად დააკავშირა სოციალიზაციასთან, ხოლო ენის გამოყენება დააკავშირა ნორმებსა და წესებთან. თითოეული ამ მოდელთან თავის მხრივ წარმოადგენს ტექსტისა და დისკურსის კონტრასტულ ახსნას. მაშინ, როცა ფსიქოლინგვისტური მოდელი ენის პროდუცირებას (შექმნას) ხსნის მოსაუბრის შინაგან სინტაქტიკურ და სემანტიკურ შესაძლებლობებთან კავშირში, სოციოლინგვისტური მოდელი ცდილობს ტექსტი ახსნას წესებით მართული სოციალური ინტერაქციისა და ქმედების მეშვეობით, რომელსაც მოსაუბრე სწავლობს სოციალურ გარემოში.

მესამე მოძრაობა, რომელმაც მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა დისკურსის კვლევის პროცესში, ეფუძნება სოციალური ისტორიისა და თანამედროვე კულტურის პოსტსტრუქტურულ ანალიზს, რომლის მიხედვითაც დისკურსს გააჩნია კონსტრუქციული ბუნება. დისკურსის კონსტრუქციულ ბუნებას ხაზს უსვამს ფუკო, რომელსაც მიაჩნია, რომ, როგორც ფართო სოციალური ფორმაციების პირობებში, ასევე ლოკალური გამოყენებისას დისკურსი განმარტავს, აგებს და განსაზღვრავს ადამიანის, როგორც სუბიექტის ადგილს (Foucault 1972).

(35) ჰუმანური განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს შესაძლებლობათა და არჩევანის მრავალფეროვნებას. დოვლათი, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანი ფაქტორია აღნიშნულ შესაძლებლობათა შესაქმნელად, მაგრამ არა ერთადერთი. ჰუმანური განვითარება ასევე გულისხმობს პოლიტიკურ თავისუფლებას,

განათლებას, ჯანდაცვასა და უსაფრთხოებას. პიროვნების თავისუფლებასა და ინდივიდუალურ არჩევანს არსებითი მნიშვნელობა აქვს ალტერნატივის არსებობისათვის. ცუდი ჯანმრთელობის გამო, შესაძლოა, შეიზღუდოს ადამიანის ფიზიკური უნარები. განათლება ადამიანს უფრო ფართო სარბიელს სთავაზობს. ხოლო უსაფრთხოება და მდგრადობა პიროვნების არჩევანის შედეგების დასაცავად არის საჭირო.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 1)

(36) ცხადია, რომ განათლებას არსებითი მნიშვნელობა აქვს საზოგადოების ეფექტიანობისათვის. განათლებას შეუძლია უთანასწორობის შემსუბუქება ღარიბთათვის შესაძლებლობების შეთავაზების გზით. განათლებას ასევე გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ადამიანთა ჩართულობისა და უფლებამოსილებით აღჭურვისათვის.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 7)

(37) Our new society will have the same values as it ever did. Fighting poverty and unemployment. Securing justice and opportunity. It should be a compassionate society. But it is compassion with a hard edge. A strong society cannot be built on soft choices. It means fundamental reform of our welfare state, of the deal between citizen and society. It means getting money out of social breakdown and into schools and hospitals where we want to see it. The new welfare state must encourage work not dependency.

(Tony Blair 1997)

ჩვენი ახალი საზოგადოება შეინარჩუნებს თავის ღირებულებებს, მაგალითად, სიღარიბესთან და უმუშევრობასთან ბრძოლა, სამართლიანობის უზრუნველყოფა და სათანადო შესაძლებლობების შექმნა. ეს საზოგადოება აღსავსე უნდა იყოს თანაგრძნობით. მაგრამ თანაგრძნობა დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. ამიტომ, ძლიერმა საზოგადოებამ უნდა იმოქმედოს გაბედულად და გააკეთოს სწორი არჩევანი. ყოველივე ეს მოითხოვს მზრუნველი სახელმწიფოს ფუნდამენტურ რეფორმას, საზოგადოებასა და მოქალაქეებთან არსებული ურთიერთობების გადახედვას. ჩვენ არ უნდა დავაბანდოთ ფული წარუმატებელ სოციალურ რეფორმებში, არამედ უნდა გავზარდოთ სკოლებისა და სავადმყოფოების დაფინანსება, რათა პასუხი გავცეთ დგროვილ სოციალურ პრობლემებს. ახალმა მზრუნველმა სახელმწიფომ ხელი უნდა შეუწყოს შრომას და არა უსაქმურობას.

ფუკოს აზრით, დისკურსი სისტემურად აყალიბებს იმ ობიექტებს, რომელსაც ის აღწერს. ამასთანავე დისკურსი ინსტიტუციური კატეგორიზაციისათვის აგებს იერარქიებს, რომელშიც ადამიანებს თავიანთ

ადგილს უმკვიდრებს. ცოდნასა და ძალას (ძალაუფლებას) შორის ეს ურთიერთმიმართება მიიღწევა სოციალური და ბუნებრივი სამყაროს შესახებ „ჭეშმარიტების“ კონსტრუქციის (აგების) მეშვეობით (ibid: 49). დისკურსის მიერ აგებული ეს ჭეშმარიტება აყალიბებს თავისთავად ცხად განმარტებებსა და კატეგორიებს, რომელთა მეშვეობითაც მთავრობები მართავენ და აკონტროლებენ თავიანთ მოსახლეობას. ეს ასპექტები მნიშვნელოვანია სახელმწიფოს პოლიტიკაში და იგი, რა თქმა უნდა აისახება განათლების სისტემაშიც:

(38) განათლების სფეროში რეფორმები მიზნად ისახავდა, ერთი მხრივ, კონტროლის დეცენტრალიზაციას, ხოლო მეორე მხრივ, ცენტრალიზებული სტანდარტებისა და ზედამხედველობის მექანიზმის შემოღებას. კორუფცია საერთოდ აღმოიფხვრა სისტემის ზოგიერთ ნაწილში და ძალისხმევა იხარჯება სკოლებსა და უნივერსიტეტებში სწავლების უფრო მაღალი სტანდარტების დამკვიდრებისათვის. ეს უადრესად პოზიტიური მიღწევებია ჰუმანური განვითარების თვალსაზრისით.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 54)

(39) ... And all of this depends, as we have set out, on a radically reshaped system for delivering education and children's services, and in particular a reshaped role for Local Government and for my Department, moving away from direction towards an enabling and empowering role. It depends on freedom for those at the front line to personalise services and to improve them. And it depends on Ministers like me holding our nerve and being able to resist the lure of the next initiative in favour of a system that drives its own improvement more and more.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 5)

... როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ყოველივე ეს დამოკიდებულია სრულიად ახლებურად ჩამოყალიბებულ სისტემაზე, რომელიც უზრუნველყოფს განათლებისა და ბავშვთა სერვისის მიწოდების საკვებით განსხვავებულ ფორმას. რადიკალურად შეიცვალა ადგილობრივი მმართველობისა და დეპარტამენტის როლი და პრიორიტეტად იქცა ძალაუფლებით აღჭურვისა და პასუხისმგებლობის გადანაწილების საკითხები. მოცემული ფაქტორები დამოკიდებულია იმ პირთა თავისუფლებაზე, რომელთა უშუალო ფუნქციაა მოცემული საგანმანათლებლო მომსახურების გაწევა და გაუმჯობესება. ეს ასევე დამოკიდებულია მინისტრებზე, რომელთაც უნდა ჰქონდეთ უნარი მიიღონ სწორი გადაწყვეტილებები საგანმანათლებლო სისტემის გაუმჯობესები კუთხით.

ეს იერარქია ასევე ქმნის ჩარჩოს, რომელსაც ინდივიდი იყენებს საკუთარი თავისა და სხვების დახასიათებისა და კატეგორიზაციისათვის. ფუკო თვლის, რომ ზემოდან იდეოლოგიური მანიპულაცია მართულია. მას მიაჩნია, რომ

წინააღმდეგობითა თუ თანამონაწილეობით საზოგადოება მონაწილეობას დისკურსის ფორმირებაში თავიანთი მორალური ღირებულებების შესაბამისად.

დისკურსი და დისკურსული ურთიერთობები ქმნიან სკოლებსა და სხვა მნიშვნელოვან სოციალურ დაწესებულებებს (Luke 1995). ფუკოს ნაშრომები განათლების სფეროში მოღვაწე ინდივიდებს სთავაზობს ახალ მნიშვნელოვან პლატფორმას, საიდანაც მათ ახლებურად შეუძლიათ აღიქვან ტექსტები და დისკურსი. ეს ახლებური ხედვა საშუალებას გვაძლევს ტექსტი და დისკურსი აღვიქვათ არა როგორც ამ დისკურსისა თუ ტექსტის შემქმნელის არტეფაქტი, რომელსაც კონკრეტულმა კონტექსტმა მისცა დასაბამი, არამედ შეგვიძლია ძირითადი აქცენტი გავაკეთოთ იმაზე, თუ როგორ ქმნიან ტექსტები სოციალურ ფორმაციებს, საზოგადოებასა თუ სოციალურ ინდივიდებს (Gore 1993). „ინდივიდის“ ცნება არის დისკურსის ახლებური აგების მეთოდი, რომელიც ემსახურება კონკრეტულ პოლიტიკურ და სამთავრობო მიზნებს. თუმცა დისკურსში არის მეორე მომენტიც, რომელიც ინდივიდის ჩამოყალიბების პროცესში იღებს მონაწილეობას და ცხოვრების ტრაექტორიაში ამ ინდივიდს გარკვეულ პოზიციას ანიჭებს (Foucault 1979).

მაშასადამე, თუკი ენის კვლევისას ძირითადი აქცენტი კეთდება სოციალურ ასპექტზე, რომელიც დისკურსში არის რეალიზებული, მაშინ საგანმანათლებლო კვლევამ ქმედების, უნარ-ჩვევებისა და გონების კვლევის გვერდით მნიშვნელოვანი ყურადღება უნდა მიაქციოს დისკურსს, როგორც ინდივიდის ჩამომყალიბებელ კატეგორიას.

აუცილებლად უნდა ავღნიშნოს ისიც, რომ, როგორც ლუკი (Luke 1995: 10) განმარტავს, რომ განათლების სფეროს მკვლევარების წინაშე დგას ერთი მნიშვნელოვანი შეკითხვა. რას შეიძლება ეწოდოს დისკურსის ანალიზი საგანმანათლებლო სფეროში?

მრავალი სოციოლინგვისტური და ლინგვისტური ანალიზი დიდ ყურადღებას აქცევს და სწავლობს ენის მოდელებს მათი გამოყენების პროცესში. ამგვარი კვლევის გვერდით აუცილებლად უნდა ვცადოთ შევისწავლოთ და ავხსნათ, თუ რა პოლიტიკური და იდეოლოგიური შედეგები გააჩნია დისკურსის გამოყენებას ლოკალურ კონტექსტში (Gee, Michaels &

O'Connor 1992). ამგვარად, დისკურსის ანალიზისადმი თანამედროვე მიდგომების მთავარი ამოცანაა, შეისწავლოს დისკურსის მიკროპოლიტიკა და წარმოადგინოს მისი თეორიული დასაბუთება, შეისწავლოს ენის გამოყენების მოდელები, მაგრამ იმგვარად, რომ დისკურსის ლოკალური გამოყენება დააკავშიროს უფრო მასშტაბურ პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და კულტურულ ფორმაციებთან (McHoul & Luke 1989). ამდენად, დისკურსის კრიტიკული სოციოლოგიური ანალიზისას მნიშვნელოვანია შევისწავლოთ, თუ როგორ ხდება დისკურსისა და ძალის ფორმაციების მანიფესტაცია ტექსტის ყოველდღიური, ყოფითი გამოყენებისას. საინტერესოა შევისწავლოთ, თუ რა გავლენას ახდენს სოციალური რეპროდუქციის მასშტაბური მოდელები ყოველდღიურ საგანმანათლებლო პროცესზე.

მოცემულ საკითხებზე პასუხის გასაცემად აუცილებელია დისკურსის კრიტიკული ანალიზი, რომელიც არის ენის კრიტიკული კვლევის პროცესი (Fairclough, 1989; Fairclough 1995; Luke 1995). საინტერესოა, რა პოტენციალი და ღირებულება გააჩნია დისკურსის სოციოლოგიურ ანალიზს, რათა გამოვიკვლიოთ, თუ რა წვლილი შეაქვს საგანმანათლებლო ცოდნასა და კომპეტენციას ძალისა და სუბიექტურობის ჩამოყალიბების პროცესში. დისკურსის კრიტიკულ ანალიზს შეუძლია მოგვაწოდოს მნიშვნელოვანი ინფორმაცია – თუ როგორ აყალიბებს წერილობითი თუ ზეპირსიტყვიერი ტექსტები საგანმანათლებლო პოლიტიკასა და წესებს, რომლებიც არეგულირებენ საზოგადოებისათვის ცოდნის მიწოდების პროცესს, აყალიბებენ ინდივიდებს და სოციალურ იერარქიაში უმკვიდრებს ადგილს.

2.4 დისკურსის კრიტიკული ანალიზი როგორც მეთოდი

არსებობს დისკურსის კრიტიკული ანალიზის სხვადასხვა ვერსია, რომელთაც მრავალი თეორიული ტრადიცია შემოაქვთ სოციალურ თეორიაში. (Van Dijk 1997;) ფეარკლოფი (Fairclough 2003) განასხვავებს ტექსტის ანალიზის მიმართ რამდენიმე მიდგომას – ტექსტზე ორიენტირებული დისკურსის ანალიზი და ანალიზი, რომელიც ტექსტზე არ არის ორიენტირებული. მეორე ტიპის

ანალიზი, როგორც ზემოთ უკვე განვიხილეთ, სათავეს იღებს ფუკოსაგან. იგი ძირითადად ყურადღებას ამახვილებს ტექსტის ისტორიულ და სოციალურ კონტექსტზე და ნაკლებად ინტერესდება ტექსტის ლინგვისტური მახასიათებლებით. ფეარკლოფი აკრიტიკებს ტექსტის ანალიზის მიმართ ასეთ მიდგომას. მისი აზრით, აუცილებელია ანალიზი დაეფუძნოს სხვადასხვა დისციპლინის თეორიებსა და ტექნიკას, რათა მოხდეს სხვადასხვა მიდგომის შეჯერება და შესაძლებელი გახდეს ტექსტის სრულყოფილი კვლევა. ფეარკლოფი (Fairclough 2001: 29) აღნიშნავს, რომ, მისი აზრით, დისკურსის კრიტიკული ანალიზი უნდა იყოს ინტერდისციპლინური კვლევა, რომელიც “... opens a dialogue between disciplines concerned with linguistic and semiotic analysis ... and disciplines concerned with theorizing and researching social processes and social change” (არის დიალოგი იმ დისციპლინათა შორის, რომელიც აწარმოებენ ლინგვისტურ და სემიოტიკურ ანალიზს ... და იმ დისციპლინათა შორის, რომელთა ამოცანაა სოციალური პროცესებისა და სოციალური ცვლილებების კვლევა).

დისკურსის კრიტიკული ანალიზის ამოცანაა, შეისწავლოს დისკურსულ პრაქტიკებს, მოვლენებს, ტექსტებსა და უფრო მასშტაბურ სოციალურ და კულტურულ სტრუქტურებს, ურთიერთობებსა და პროცესებს შორის არსებული ურთიერთმიმართება. დისკურსის კრიტიკული ანალიზი იკვლევს, თუ როგორ ახდენს ტექსტი სამყაროს, სოციალური ურთიერთობებისა და სოციალური ინდივიდების კონსტრუირებას (Taylor 2004). დისკურსის კრიტიკული ანალიზი განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებს იმაზე, თუ როგორ აყალიბებს ძალასა და ძალაუფლებასთან დაკავშირებული ურთიერთობები იდეოლოგიურად საზოგადოებრივ პრაქტიკებსა და ტექსტებს.

დისკურსის თეორიის პერსპექტივები დიდ გავლენას ახდენს საგანამანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების ანალიზის თანამედროვე მიდგომებზე (Ball (b) 1990; Taylor 1997; Taylor et al. 1997). ამ პერსპექტივის შესაბამისად, პოლიტიკის შექმნის პროცესი განიხილება როგორც მნიშვნელობის გამო ბრძოლა და პოლიტიკას კი აღწერენ როგორც განსხვავებული მიზნების მქონე მოწინააღმდეგეთა ბრძოლის შედეგს, სადაც ენა, უფრო კონკრეტულად კი, დისკურსი, ტექტიკურად გამოიყენება (Fulcher 1989: 7). ამ ტიპის მიდგომა შედეგიანია, რადგანაც იგი გვეხმარება პოლიტიკის სფეროში გავაანალიზოთ

დისკურსის პოლიტიკა და შევისწავლოთ პოლიტიკური დოკუმენტის ტექსტსა და მის ისტორიულ, პოლიტიკურ, სოციალურ და კულტურულ კონტექსტებს შორის ურთიერთმიმართება (Taylor 2004).

დისკურსის კრიტიკული ანალიზი განსაკუთრებით ხელსაყრელია პოლიტიკის კრიტიკული ანალიზისათვის, რადგანაც იგი საშუალებას გვაძლევს დეტალურად შევისწავლოთ ენის სხვა სოციალურ პროცესებთან ურთიერთმიმართება. ის ასევე გვეხმარება დავინახოთ, თუ როგორ ფუნქციონირებს ენა ძალაუფლებასთან დაკავშირებულ ურთიერთობებში. დისკურსის კრიტიკული ანალიზი უზრუნველყოფს სისტემური ანალიზისათვის აუცილებელ ჩარჩოს – მკვლევარს შეუძლია აჩვენოს, თუ როგორ ფუნქციონირებს პოლიტიკა კონკრეტულ კონტექსტში (ibid). მაგრამ, მნიშვნელოვანია, რომ დისკურსის როლი სოციალურ გარემოში არ დავინახოთ როგორც თავისთავად ცხადი მოვლენა. ფეარკლოფს მიაჩნია, რომ დისკურსის როლი სოციალურ გარემოსთან მიმართებაში უნდა გამოვლინდეს ანალიზის მეშვეობით (Fairclough 2001: 234). დისკურსის კრიტიკული ანალიზი კლვევის განსაკუთრებით ხელსაყრელი მეთოდია, რადგან იგი არის ლინგვისტური და სოციალური კლვევის კომბინაცია. მის მნიშვნელობას კიდევ უფრო ზრდის ის ფაქტი, რომ ის არის ექსპლიციტურად კრიტიკული (Taylor 2004).

დისკურსის კრიტიკული ანალიზის ეფექტურობასა და ამ მეთოდის შესაძლებლობას – იყოს კრიტიკული – ჰყავს მოწინააღმდეგენიც. ჯონსონი (Jones 2007: 338) მიიჩნევს, რომ დისკურსის კრიტიკულ ანალიზში ყველაზე დიდი პრობლემა არის თავად დისკურსის ანალიზი. მისი აზრით, კატეგორიები, ელემენტები და პროცედურები, რომლებიც სხვადასხვა ფორმითაა ჩართული „დისკურსის ანალიზში“, და ეფუძნება კონვენციურ დისკრიპტულ ლინგვისტიკასა და პრაგმატიკას, არიან კომუნიკაციის პროცესის კრიტიკულად შეფასების შესაძლებლობას მოკლებული. მისი აზრით, ანალიზის ასეთი ჩარჩოები ემყარება ენის შესახებ ისეთ რწმენას, რასაც ჰარისი (Harris 1996) „ენის მითს“ უწოდებს. მითი, ჰარისის მოსაზრებით, ნიშნავს, კომუნიკაციური პრაქტიკების სოციალურ პროცესებში ინტეგრაციის შეუძლებლობას. ხოლო ენა არ არის ისეთი სიტყვა, რომელიც უნდა გამოვიყენოთ კონკრეტული ინდივიდის შემოქმედებითი კომუნიკაციური მცდელობების ასაღწერად. იგი არის ტერმინი,

რომელიც ასახავს მნიშვნელობებისა და ფორმების აბსტრაქტულ, ჩაკეტილ სისტემასა და წესებს, რომელთა არსებობა გარდაუვალი წინაპირობაა ლინგვისტური კომუნიკაციის აქტების წარმატებული რეალიზაციისათვის. ჯონსი (Jones 2007) ასევე მიიჩნევს, რომ მსოფლიოში არ არსებობს ლინგვისტური ანალიზის ისეთი მეთოდი, რომელიც ენის გამოყენებულს მიუთითებს, თუ როგორ აღიქვას რომელიმე კონკრეტული გამონათქვამი (მაგ. შეკითხვა, შეთავაზება, ბრძანება) და რა რეაგირება გააკეთოს მასზე.

დისკურსის კრიტიკული ანალიზი არის მეთოდი, რომელიც (ა) ცდილობს წარმოაჩინოს ძალაუფლებასთან დაკავშირებული ურთიერთობების დისკურსული აგების პრინციპები და (ბ) მოწოდებულია პროგრესული საზოგადოებრივი ცვლილებებისაკენ (Fairclough 2001).

დისკურსის კრიტიკული ანალიზი არის ხელსაყრელი მეთოდი, რათა შევისწავლოთ და გავაანალიზოთ პოლიტიკურ დოკუმენტებში ასახული ახალი ტექსტუალური ფორმაციები (Taylor 2004). ფეარკლოუს (Fairclough 2001: 229) მიაჩნია, რომ დისკურსის კრიტიკული ანალიზი არის „... a resource which can be used in combination with others for researching change in contemporary social life” (არის რესურსი, რომელიც შეგვიძლია გამოვიყენოთ სხვა რესურსებთან კომბინაციაში, რათა გამოვიკვლიოთ თანამედროვე სოციალურ რეალობაში მიმდინარე ცვლილებები). ასეთი თანამედროვე ცვლილებების გამომხატველი დისკურსია, მაგალითად, „გლობალიზაციის”, „სოციალური არათანასწორობის”, „მართვის სტილის ცვლილების” ამსახველი ტექსტები. სწორედ ამგვარი ცნებები (და არა კონკრეტული ლექსიკური თუ სტილისტური საშუალებები) არის ჩვენი კვლევის ძირითადი ინტერესის საგანი.

თავი III

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი ასპექტუალური ანალიზი

3.1 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტები როგორც დისკურსი და მისი ასპექტუალური პარამეტრები

წინა თავებში ჩვენ განვიხილეთ ენის ინფორმატიული დანიშნულება, მისი კომუნიკაციური ფუნქცია და ქმედითი ბუნება. ენა არის მედიუმი, რომელიც მეტყველ სუბიექტს აძლევს საშუალებას, გადმოსცეს ინფორმაცია, დაამყაროს კომუნიკაცია და შეასრულოს სამეტყველო ქმედებები, რისი მეშვეობითაც ინდივიდი ახერხებს სოციალურ კონტექსტში საკუთარი სურვილების, მისწრაფებებისა და ზრახვების მატერიალიზაციას. ჩვენი ნაშრომის ძირითადი მიზანია ენის ამ ფუნქციების შესწავლა საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების მაგალითზე. ამდენად, ამ თავში საგანმანათლებლო პოლიტიკის ტექსტის მიხედვით განვიხილავთ საგანმანათლებლო პოლიტიკის დისკურსულ განზომილებებს. ოლსენის (Olssen et al. 2004) პოზიციის კვალდაკვალ ჩვენ ვაღიარებთ ენის მატერიალისტურ თეორიას, როგორც ენის კრიტიკული ანალიზის საფუძველს.

მართალია, ენის კრიტიკული ანალიზის საფუძველად ავირჩიეთ ენის მატერიალისტური თეორია, მაგრამ აუცილებელია კვლევა გასცდეს ერთი კონკრეტული თეორიისა თუ პარადიგმის ფარგლებს და იყოს ფართო სპექტრის, რათა მოიცვას სოციალური სივრცის მრავალი ასპექტი. უნდა ვაღიაროთ, რომ, როგორც ოლსენი (ibid: 59) აღნიშნავს, ზოგიერთი მკვლევარი გამოდის “პოლიტიკის სოციოლოგიის”, როგორც დისკურსის სოციალურ ასპექტში კვლევისათვის შეუფერებელი მეთოდის წინააღმდეგ. მაგალითად, ტროინას (Troyna 1994: 71) მიაჩნია, რომ პოლიტიკის სოციოლოგია არის კვლევის შეუფერებელი მიდგომა, რადგან იგი „არაფრით განსხვავდება პოლიტიკის სხვა სოციალური თუ პოლიტიკური ანალიზისაგან” (is no different from other social and political analyses of policy). სხვაობა კი ნამდვილად არის. დისკურსის კრიტიკულ ანალიზს დისკურსის სხვა ტიპის კვლევისაგან განსხვავებს მისი

მულტიდისციპლინარული ბუნება (Taylor 2004). დისკურსის კრიტიკული ანალიზი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პოლიტიკური დისკურსის კვლევის განსაკუთრებულად ხელსაყრელი მეთოდია, რადგან იგი არის ლინგვისტური და სოციალური ანალიზი. ლუკი (Luke 2002) მიიჩნევს, რომ აუცილებელია მეთოდების ასეთი სინთეზი, რათა შევძლოთ ტექსტის ფორმაციის სრულყოფილი კვლევა. ტექსტის ფორმაციის ეს პროცესი, რომელიც პოლიტიკურ ტექსტებში არის მოცემული, შესაძლებელია სრულყოფილად შევისწავლოთ დისკურსის კრიტიკული ანალიზის მეშვეობით. ამდენად, დისკურსის კრიტიკული ანალიზი არის კვლევის მეთოდთა ერთობლიობა, რომელიც გამოიყენება პოლიტიკური ტექსტების შესწავლისას (Ball 1990 (b); 1993; 1994). ამდენად, პოლიტიკის კრიტიკული ანალიზი არის სოციალურ მეცნიერებათა კრიტიკული მიდგომა პოლიტიკური დისკურსის მიმართ (Ozga 2000). აქვე აუცილებლად უნდა განვმარტოთ, თუ რა იგულისხმება ტერმინ „კრიტიკულში“. ეს არის კრიტიკის ისეთი ფორმა, რომლის მიზანია რეალობის ლოკალური კვლევა და ბრძოლა დამთრგუნველი, დესპოტური სოციალური სტრუქტურების წინააღმდეგ. იგი არის პრაგმატიკული კვლევა, რომელიც ასახავს კრიტიკული თეორიის ტრანსფორმაციას. კვლევის ეს მეთოდი უკუაგდებს ლინგვისტურ იდეალიზმს და ხაზს უსვამს ენის მატერიალისტურ ბუნებას, რაც გამოიხატება ძალაუფლების შექმნასა და პრაქტიკულ რეალიზებაში (Rehg and Bohman 2001).

3.2 საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დოკუმენტთა კლასიფიკაცია

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტები განიხილება, როგორც პოლიტიკური მიზნებისა და სამოქმედო კურსის გამოხატულება და იგი არეგულირებს პოლიტიკის შემოქმედთა და ადმინისტრატორთა მოქმედებას (Codd 1988). მაგალითად, დიდი ბრიტანეთის კონტექსტში რაიმე კონკრეტული პოლიტიკური ინიციატივის პრაქტიკულ რეალიზებამდე მთავრობა გამოსცემს მწვანე დოკუმენტს, რომელიც წარმოდაგენს მთავრობის მიერ შემუშავებულ კანონპროექტს, რომლის შედეგადაც უნდა გახორცილედეს სიახლე. ამ ტიპის დოკუმენტები ხშირად ინტერაქტიული სტილისაა. ავტორი, უმეტეს შემთხვევაში

კი, ავტორთა ჯგუფი, მიმართავს მკითხველს, მოქალაქეებს, აუდიტორიას, რომელთაც პირდაპირ შეეხება მოცემული დოკუმენტის შედეგად განხორციელებული ცვლილებები. მწვანე დოკუმენტი არის მთავრობის მცდელობა მოქალაქეებს გააცნოს და მოაწონოს ახალი კანონი, რომელიც დაარეგულირებს სახელმწიფოსა და მის მოქალაქეთა შორის ურთიერთობას სხვადასხვა სოციალურ სფეროში.

(40) ... As we develop our strategy for the next five years for children's services, and for education and lifelong learning, we need to think about that future – about the kind of world we want our children to grow up in. ... The central characteristic of such a new system will be personalisation – so that the system fits to the individual rather than the individual having to fit to the system. This is not a vague liberal notion about letting people have what they want. It is about having a system which will genuinely give high standards for all – the best possible quality of children's services, which recognise individual needs and circumstances; the most effective teaching at school, which builds a detailed picture of what each child already knows, and how they learn, to help them go further; and, as young people begin to train for work, a system that recognises individual aptitudes and provides as many tailored paths to employment as there are people and jobs. And the corollary of this is that the system must be both freer and more diverse – with more flexibility to help meet individual needs; and more choices between courses and types of provider, so that there really are different and personalised opportunities available.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 4)

... ჩვენი ხუთწლიანი გეგმის შემუშავებისას, რომლის მიზანია ცვლილებების შეიტანოს ბავშვთა მომსახურების, განათლებისა და უწყვეტი სწავლების სფეროში, ჩვენ აუცილებლად უნდა ვიფიქროთ მომავალზე, თუ რა ტიპის გარემოში გვსურს გაიზარდონ ჩვენი შვილები...
... ამ სისტემის მთავარი მახასიათებელი იქნება პერსონალიზაცია, ისე, რომ სისტემა მოერგება თითოეული ინდივიდის მოთხოვნებს და მას არ მოუწევს გამოიჩინოს ძალისხმევა, რათა თავად შეეგუოს სისტემას. ეს არ არის ბუნდოვანი ლიბერალური ცნება იმის შესახებ, თუ რა სურს მიიღოს ხალხმა. ეს ინიციატივა გულისხმობს ისეთი სისტემის შექმნას, რომელიც ნამდვილად დაადგენს ყველასათვის მისაღებ მაღალ სტანდარტებს – საუკეთესო ხარისხის სერვისი ბავშვთა მომსახურების სფეროში, რომელიც აღიარებს ინდივიდუალურ მოთხოვნებსა და საჭიროებებს; ყველაზე ეფექტური სკოლა, სადაც ნამდვილად მიმდინარეობს სწავლების პროცესი. ამ პროცესში რეალურად გამოჩნდება თითოეული ბავშვის არსებული ცოდნა და დაისახება სტრატეგიები, თუ როგორ ისწავლოს კიდე უფრო მეტი. როდესაც ახალგაზრდა ხალხი დაიწყებს მომავალი სამუშაოსათვის მომზადებას, სისტემა შეისწავლის ინდივიდის შესაძლებლობებს და დასახავს მრავალ მიმართულებას, რომელიც აუცილებლად შესაბამისობაში მოვა ცალკეული პიროვნების შესაძლებლობებს, სურვილებსა და მიზნებთან. მთავარი პირობა ამ შემთხვევაში არის ის, რომ სისტემა უნდა იყოს უფრო თავისუფალი და

უფრო მრავალფეროვანი, რათა მან მოახერხოს თითოეული ინდივიდის მოთხოვნების დაკმაყოფილება. რაც უფრო მეტ არჩევანს წარმოადგენს სისტემა, მითი მეტი შესაძლებლობა მიეცემა ახალგაზრდას.

ამგვარი ინტერპრეტაციის შესაბამისად, პოლიტიკური დისკურსის ანალიზი არის დოკუმენტის ტექსტის მიღმა მდებარე ავტორისეული განზრახვის ძებნის მცდელობა. კვლევის ამ პარადიგმაში ჩართული ელემენტები არიან პოლიტიკური დისკურსის მკვლევარი ინდივიდი, პოლიტიკის შემქმნელი და პოლიტიკის უშუალო მომხმარებელი. მათ ენიჭებათ განსხვავებული ფუნქციები: პოლიტიკური დისკურსის მკვლევარი ინფორმაციას გადმოსცემს ყოველგვარი პირადი ინტერესების გარეშე, პოლიტიკის შემქმნელი ინდივიდია ის, ვინც ქმნის პოლიტიკურ დისკურსს, ხოლო პოლიტიკის მომხმარებელი არის ინდივიდი ან ინდივიდთა ჯგუფი, რომელიც პასუხისმგებელია პოლიტიკის ინტერპრეტაციასა და განხორციელებაზე. თავად პოლიტიკური დოკუმენტი განიხილება, როგორც პოლიტიკური დისკურსის შექმნის, ინტერპრეტაციისა და განხორციელების პროცესში ჩართულ ინდივიდთა შორის კომუნიკაციის საშუალება (ibid: 237).

პოლიტიკის ქმნას ტრადიციულად ახასიათებენ, როგორც ტექნიკურ-ემპირიულ პროცესს, სადაც მკვლევარმა უნდა შექმნას გარკვეული მოცულობის ცოდნის ბაზა, რომელიც მოიცავს როგორც ფაქტობრივ ახსნა-განმარტებებს, ასევე იმ ცნებებს შორის ურთიერთკავშირს, რაც აუცილებელია პოლიტიკური შემოთავაზებების ფორმულირებისა და თავად პოლიტიკური დოკუმენტების შექმნისათვის (Olssen 2004). პოლიტიკის მკვლევარი ქმნის იმ სტრუქტურებთან დაკავშირებულ ზოგად კანონებსა და თეორიებს, რომლებიც საგანმანათლებლო პროცესს მართავენ. პოლიტიკის შემოქმედმა სწორად უნდა განსაზღვროს „საუკეთესო საშუალებები“ დასახული მიზნების რეალიზების უზრუნველსაყოფად (Codd 1988). ამდენად, როგორც ფეი განმარტავს (Fay 1975: 57), პოლიტიკის ანალიზს ენიჭება ინსტრუმენტალური ფუნქცია:

(41) A policy science is supposed to be a device for organizing political thought in a rational way, merely a method for clarifying empirical relationships among alternative actions and for sorting out their likely consequences, and a procedure for making ‘correct’ decisions; as such, it is supposed to be employable by anyone, regardless of his political views ... and its results are supposed to be impartial in the sense of not being dependent upon the particular evaluations of the policy scientists for their truth.

პოლიტიკური მეცნიერება არის პოლიტიკური აზრის რაციონალურად ორგანიზაციის საშუალება; იგი არის მხოლოდ მეთოდი, რომელიც გვეხმარება ავხსნათ ალტერნატიულ ქმედებებს შორის არსებული ურთიერთმიმართება და გავთვალთ ამ ქმედებების საგარაუდო შედეგები, რათა უზრუნველყოთ „სწორი“ გადაწყვეტილების მიღება. იგი შეიძლება გამოიყენოს ნებისმიერმა, მიუხედავად მისი პოლიტიკური მრწამსისა. პოლიტიკური მეცნიერების კლევვის მიერ წარმოჩენილი ჭეშმარიტება უნდა იყოს მიუკერძოებელი იმ გაგებით, რომ მათი შეფასება არ უნდა ეფუძნებოდეს პოლიტიკის სფეროში მოღვაწე მეცნიერთა შეფასებებს.

მარტივად რომ ვთქვათ, პოლიტიკის ფორმირების შესახებ ტექნიკურ-ემპირისტული ხედვა საგანმანათლებლო პროცესს გაიაზრებს, როგორც დასახული მიზნების მისაღწევად აუცილებელ საშუალებას. ეს საშუალებები არის საგანმანათლებლო მიზნების გამოსატყულება, რომელიც ასევე მოიცავს საგანმანათლებლო ღირებულებებს. მაგალითად, მართალია საქართველოს კონტექსტში საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების სტილი შედარებით მშრალი და ფორმალურია, მაგრამ მათში გამოსატყული ღირებულებები ნათელი და ხელმისაწვდომია მკითხველის ფართო სპექტრისათვის.

(42) ზოგადი განათლების ხარისხის ამაღლების, სასწავლო პროცესის გამჭვირვალობისა და სტაბილურობის მიზნით, 2010-2011 სასწავლო წლისთვის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები შევიდა. დახვეწილი ეროვნული სასწავლო გეგმა საშუალებას იძლევა მოსწავლე სკოლას დაუბრუნდეს, ზოგადი ხარისხიანი განათლება მიიღოს და თავისუფლად აირჩიოს მომავალი ცხოვრების გზა.

(ეროვნული სასწავლო გეგმა 2010)

საგანმანათლებლო პოლიტიკის მიმართ ტექნიკურ-ემპირიული მიდგომის შესაბამისად, პოლიტიკური დებულებები, ანუ პოლიტიკური დოკუმენტები, კლევის შედეგებიდან გამომდინარე, საგანმანათლებლო მიზნებს, ღირებულებებსა და ამოცანებს აკავშირებენ ფაქტობრივ ინფორმაციასთან. ამის გამო, ეს დებულებები უნდა განმარტონ იმ ინდივიდებმა, ვისი პასუხისმგებლობაცაა ამ კონკრეტული პოლიტიკის განხილვა ან დანერგვა. მაგალითად, დიდი ბრიტანეთის შემთხვევაში, ახალი კოალიციური მთავრობა გამოვიდა ინიციატივით, რომ ყველა სკოლას აქვს შესაძლებლობა გახდეს საქალაქო აკადემია. მოცემულ კონტექსტში, აკადემია ნიშნავს საშუალო საფეხურის განათლების მიმწოდებელ დაწესებულებას, რომელსაც გააჩნიათ გაცილებით დიდი თავისუფლება, ვიდრე ჩვეულებრივ საშუალო სკოლებს.

მთავრობა ამ ინიციატივაში ხედავს გაზრდილ შესაძლებლობებს სკოლებისათვის თვითონვე აირჩიონ და განავითარონ თავიანთი სასწავლო პროგრამები და თავი დაადწიონ ადგილობრივი მმართველობის კონტროლს. მაგრამ, წინააღმდეგობა წარმოიშობე მოცემული პოლიტიკის ინტერპრეტატორებთან მიმართებაში, რომლებიც მოცემულ ინიციატივაში ხედავენ დიდ საფრთხეებს და ამის საფუძველს მათ აძლევს საკუთარი გამოცდილება:

(43) ... The independent academies can opt out of national pay negotiations and set their own curriculum, despite being largely state-funded.

(Michael Gove, Education Secretary 2010)

(44) ... Schools in deprived urban areas can apply to become academies if they raise £2m from private sponsors. The government then tops this up, typically by about £25m. The NASUWT union will present reports from its representatives at seven of the existing 17 academies to ministers this week. They say some are trying to bypass unions in negotiations. Some are causing staff to work longer hours and supervise lunch hours, according to documents seen by the Guardian newspaper. The union confirmed the content of the documents but declined to discuss it. Two academies had asked staff to sign clauses to stop them "disclosing academy business".

... დამოუკიდებელ აკადემიებს საშუალება აქვთ გათავისუფლდნენ დაფინანსების ეროვნული გეგმისაგან და საკუთარი თავისათვის დაადგინონ თავიანთი კურიკულუმი მიუხედავად იმისა, რომ მათი დაფინანსების ძირითადი წყარო იქნება სახელმწიფო ბიუჯეტი.

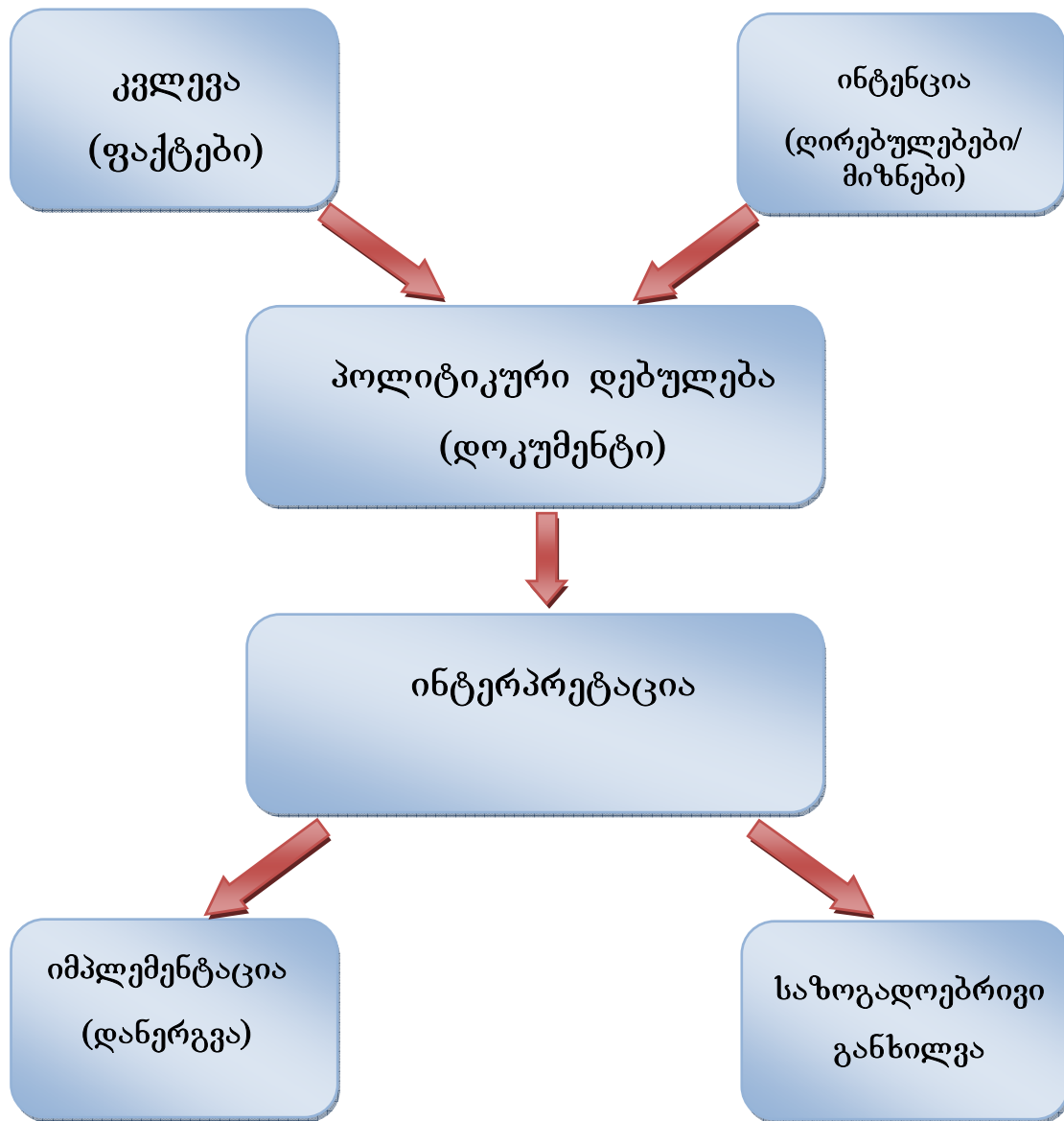
... ქალაქის შეჭირვებულ რაიონებში განთავსებულ სკოლებს საშუალება აქვთ მიიღონ აკადემიის სტატუსი, თუკი ისინი კერძო სპონსორებისაგან შეაგროვებენ 2 მილიონ ფუნტს. ამის შემდეგ, მთავრობა შეავსებს მათ ბიუჯეტს 25 მილიონ ფუნტამდე. NASUWT (ქალ მასწავლებელთა სკოლის დირექტორთა კავშირის ეროვნული ასოციაცია) მოამზადებს მისი წარმომადგენლების მოხსენებებს არსებული 17 აკადემიებიდან 7 აკადემიის შესახებ. ისინი ამტკიცებენ, რომ ეს აკადემიები ცდილობენ მოლაპარაკება წარმართონ კავშირის გვერდის ავლით. ზოგიერთი თანამშრომლებს აიძულებს იმუშაონ დადგენილ საათებზე უფრო მეტი ლანჩისათვის გამოყოფილი საათების ჩათვლით. კავშირმა დაადასტურა, რომ არის შემთხვევები, როდესაც აკადემიები აიძულებს თანამშრომლებს ხელი მოაწერონ შეთანხმებას, რომლითაც ისინი იღებენ ვალდებულებას სააშკარაოზე არ გამოიტანონ „აკადემიების საქმიანობა“.

მოცემული მსჯელობის საფუძველზე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პოლიტიკური დოკუმენტები არის სპეციფიური ინფორმაციის, იდეებისა და

ზრახვების გამოხატულება. ამდენად, დისკურსის ანალიზის ამოცანაა ტექსტის *სწორი ინტერპრეტაცია* (Codd 1988). როდესაც რომელიმე პოლიტიკურ დისკურსთან მიმართებაში წამოიჭრება ახრთა სხვადასხვაობა, მიიჩნევენ, რომ მკითხველმა არასწორად გაიგო დოკუმენტში მოცემული ინფორმაცია თუ გზავნილი. კოდი თვლის, რომ პოლიტიკის ანალიტიკოსის ამოცანაა ამგვარი გაუგებრობების აღმოფხვრა, რათა დაამკვიდროს მოცემული დისკურსის ავტორიტეტული ინტერპრეტაცია. მოცემული პოზიცია ემყარება როგორც ზრახვების, ასევე ენის ბუნების მცდარ იდეალისტურ გაგებას (მოცემულ საკითხს დეტალურად განვიხილავთ მომდევნო ქვეთავში).

3.2.1 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტის შესაძლო ორაზროვნება და მისი კრიტიკული ანალიზი

ჩვენ უკვე ვთქვით, რომ პოლიტიკური დოკუმენტები გამოხატავენ ზრახვებს. ეს პოზიცია ცნობილია როგორც გამიზნული სიცრუე (Wimsatt & Beardsley 1954). გამიზნული სიცრუე ნიშნავს, რომ პოლიტიკური ტექსტი შეესაბამება ტექსტის ავტორის განზრახვას, ანუ ტექსტი არის ტექსტის შემოქმედის ზრახვების გამოხატულება (Codd 1988). გამიზნული სიცრუე მომდინარეობს იდეალისტური პოზიციიდან, რომელიც ამტკიცებს, რომ „ზრახვებს“ გააჩნია რელევანტური მნიშვნელობა (Lyas 1973). კოდი (Codd 1988) ამტკიცებს, რომ, უპირველეს ყოვლისა, მცდარია პოზიცია, რომლის მიხედვითაც ზრახვები არის პირადი მენტალური მოვლენები. მეორე ფაქტორი, რაც აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ, არის ის, რომ ზრახვები და ზრახვების ფორმულირება ერთმანეთთან არ უნდა გავაიგიოთ. და ბოლოს, რაც ასევე მნიშვნელოვანი და საყურადღებოა არის ის საკითხი, რომ ერთმანეთისაგან უნდა განვასხვავოთ ინტენცია, როგორც წინასწარ შემუშავებული გეგმა თუ მოქმედების ჩარჩო, და ქმედება, რომელიც განზრახს სრულდება. ამდენად, ტექსტის ინტერპრეტაცია უნდა დაეფუძნოს ინტენციის გარემოებით აზრს და არა ნომინალურ აზრს (ibid).



ნახ. 2. პოლიტიკური ტექსტის ანალიზის ტექნიკურ-ემპირიული მოდელი (Codd 1988: 238)

ავტონომიური (დამოუკიდებელი) ტექსტის ცნება არ შეესაბამება დისკურსის ანალიზის მიზნებსა და ამოცანებს. მართალია, არსებობს პოზიცია, რომელიც უარყოფს ავტორის ცნების აუცილებლობას ანალიზის პროცესში, მაგრამ მიგვაჩნია, რომ კომუნიკაციის პროცესი, რომლის ერთ-ერთი სახეობაა პოლიტიკური დოკუმენტი, აუცილებლად უნდა მოიცავდეს როგორც ტექსტის შემოქმედს, ასევე ტექსტის ინტერპრეტატორს (იხ. 2).

მნიშვნელოვანია ის მომენტი, რომ დარწმუნებით არაფრის თქმა შეიძლება ავტორისეულ ზრახვებზე, ამიტომ ანალიზი ეფუძნება ტექსტობრივ მახასიათებლებსა და კონტექსტს, რომელშიც ხდება დისკურსის ინტერპრეტაცია. ზოგიერთი სტრუქტურალისტი უფრო შორს წავიდა იმის მტკიცებაში, რომ ანალიზისას სრულიად უგულებელყოფილი უნდა იყოს ავტორისეული ცნება.

... a text is not a line of words releasing a single 'technological' meaning but a multi-dimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. ... a text's unity lies not in its origin but in its destination ... the birth of the reader must be at the cost of the death of the Author.

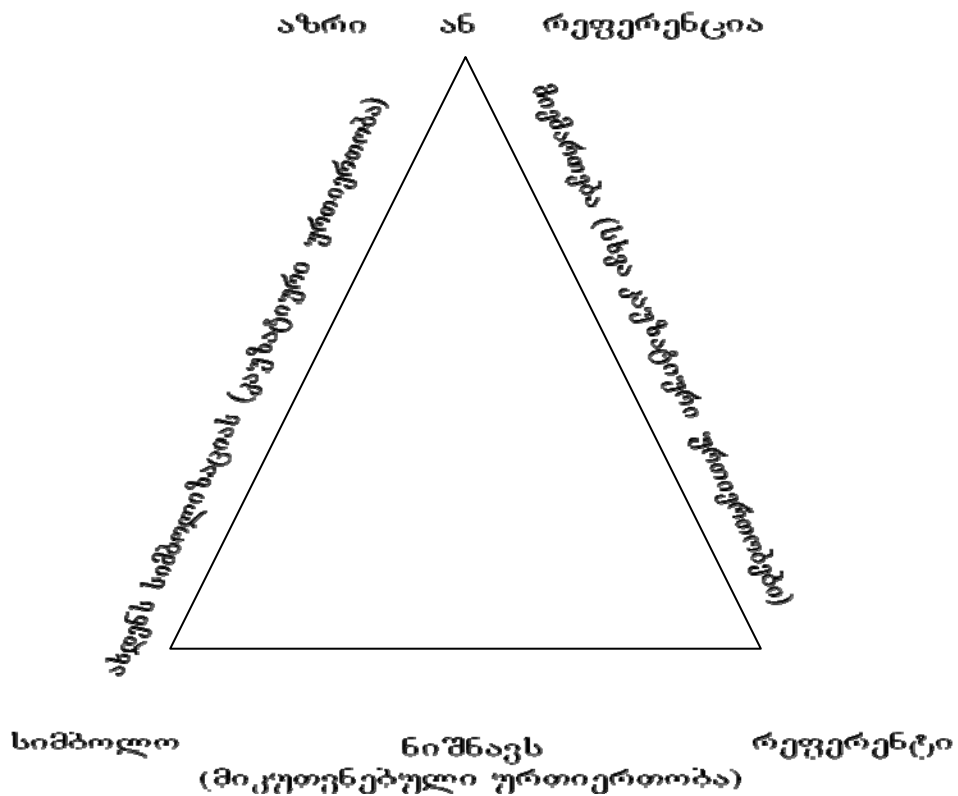
(Barthes 1977: 148)

... ტექსტი არ არის სიტყვების ერთობლიობა, რომელიც წარმოშობს ერთადერთ „ტექნოლოგიურ“ მნიშვნელობას. იგი არის მრავალგანზომილებიანი სივრცე, სადაც წერილობითი გზავნილები, რომელთაგან არც ერთი არაა ორიგინალური, ერთმანეთს ერწყმიან და ეჯახებიან. ... ტექსტის მთლიანობა განპირობებულია არა მისი წარმომავლობით, არამედ მისი დანიშნულებით. ... მკითხველის დაბადება ხდება მწერლის სიკვდილის ხარჯზე.

პოლიტიკურ დოკუმენტთან მიმართებაში ეს პოზიცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. უნდა გავითვალისწინოთ ის ფაქტი, რომ უმეტეს შემთხვევაში პოლიტიკურ დოკუმენტს არ გააჩნია ერთი კონკრეტული ავტორი, არამედ ავტორთა ჯგუფი (Ball 1993; Codd 1988). ამას გარდა, ნებისმიერი პოლიტიკური დოკუმენტი გათვლილია მკითხველთა გარკვეულ რაოდენობაზე და არა ერთ კონკრეტულ მკითხველზე. ამიტომ მხოლოდ ავტორისეული ზრახვების კვლევის ნაცვლად უმჯობესია პოლიტიკის ანალიზი ორიენტირებული იყოს იმის გამოსაკვლევად, თუ რა განსხვავებული ეფექტი შეიძლება ჰქონდეს პოლიტიკურ დოკუმენტს, როდესაც მის ინტერპრეტაციას მკითხველთა განსხვავებული კატეგორია ახდენს. უმჯობესი იქნება, ამგვარი ანალიზი წარიმართოს ენის მატერიალისტური თეორიის ფარგლებში (Codd 1988: 239). ამისათვის აუცილებელია განვიხილოთ ის ლინგვისტური ფაქტორები, რომლებიც მოცემულია პოლიტიკის შექმნის ტრადიციულ ტექნიკურ-ემპირიულ მიმართებაში.

3.2.2 ლინგვისტური იდეალიზმი

პოლიტიკური დოკუმენტების ანალიზი მათში მოცემული იდეებისა და ზრახვების ახსნისა და განმარტების თვალსაზრისით გულისხმობს ენის იმ თეორიის გამოყენებას, რომელსაც შეიძლება ეწოდოს იდეალისტური, რადგანაც იგი ასახავს ურთიერთობას სიტყვებს, აზრებსა და საგნებს შორის (Codd 1988). ეს ურთიერთმიმართება ასახეს ოგდენმა და რიჩარდსმა (Ogden & Richards 1923:11) თავიანთ ცნობილ „სემიოტიკურსამკუთხედში“.



ნახ. 3 სემიოტიკური სამკუთხედი

ოგდენი და რიჩარდსი მიიჩნევენ, რომ ენას გააჩნია ირიბი ურთიერთმიმართება რეალური სამყაროს მიმართ, ხოლო მიმართება ენასა და აზრს შორის არის პირდაპირი და კაუზატური (ibid: 10-11). ისინი თვლიდნენ, რომ საუბრის პროცესში მოსაუბრე ინდივიდი იყენებს სიმბოლიზმს, რომელიც გამოწვეულია ნაწილობრივ ჩვენ მიერ შესრულებული რეფერენციით და

ნაწილობრივ კი სოციალური და ფსიქოლოგიური ფაქტორებით – მიზანი, რის გამოც ჩვენ ვახდენთ რეფერენციას, ჩვენი სიმბოლოების სავარაუდო ეფექტი სხვა ადამიანებზე და ჩვენი საკუთარი დამოკიდებულება სამყაროს მიმართ. ამ მსჯელობის შესაბამისად, კონცეპტუალური ჭეშმარიტება დამოკიდებულია აზრის გადმოცემისას ენის სწორ გამოყენებასა და სათანადო ინტერპრეტატორის მიერ ენის ადეკვატურად მოხმარებაზე. ამდენად, ენის ამ თეორიის შესაბამისად, სიმბოლური ჭეშმარიტება (ლოგიკური თანმიმდევრულობა) განსხვავდება რეფერენტული ჭეშმარიტებისაგან (შესაბამისობა). ეს ნიშნავს, რომ შესაძლებელია პროპოზიცია იყოს ემპირიულად მცდარი, მაგრამ იგი სწორად გადმოსცემდეს მოსაუბრის ნააზრევს. ინფორმაციის კონცეპტუალური გააზრება არ არის დამოკიდებული ემპირიულ ჭეშმარიტებაზე.

It is often of great importance to distinguish between false and incorrect propositions. An incorrect symbol is one which in a given universe of discourse causes in a suitable interpreter a reference different from that symbolized in the speaker.

(Ogden & Richards 1923: 102)

ძალიან მნიშვნელოვანია ერთმანეთისაგან განვასხვავოთ მცდარი და არასწორი პროპოზიცია. არასწორია ისეთი სიმბოლო, რომლის გამოც დისკურსის მოცემულ სივრცეში წარმოდგენილი ინტერპრეტატორი ახდენს რეფერენციას, რომელიც გასხვავებულია მოსაუბრის მიერ სიმბოლიზებული რეფერენციისაგან.

პოლიტიკური დისკურსის ანალიტიკოსები ანალიზის პროცესში ხშირად იყენებენ ენის იმგვარ კონცეფციას, რომლის მიზანიცაა, ენის სწორად გამოყენების მეშვეობით ენა გახადონ გამჭვირვალე, რათა ტექსტის სხვადასხვა მკითხველმა შეძლოს ჩასწვდეს ტექსტის მნიშვნელობას. ამ ტიპის ანალიტიკოსები ენას მიიჩნევენ გამოცდილების გამოსახატავად აუცილებელ გამჭვირვალე საშუალებად (Codd 1988). თუმცა ამ მიდგომას გააჩნია თავისი სისუსტე, რომელიც აუცილებლად უნდა გავაანალიზოთ.

ჩვენ ვეთანხმებით კოდის (ibid) მოსაზრებას, რომლის თანახმად, რომ ენის შესახებ ემპირიულ-იდეალისტური პოზიცია სრულყოფილად ვერ ასახავს იმ

ფაქტს, რომ ენა თავისთავად არის სოციალური ფენომენი, რომლის სტრუქტურაშიც მოცემულია მატერიალური პირობები, სადაც ხდება ენის რეალიზება. აუცილებელია ენის ალტერნატიული შემეცნება, რომელიც აღიარებს, რომ სამეტყველო ქმედებებსა თუ ტექსტებში მოცემულ სიტყვებს გაცილებით დიდი ფუნქცია გააჩნია, ვიდრე საგნებისა თუ უკვე არსებული იდეების უბრალო დასახელებაა. მაგალითად, ხშირია დიდი ბრიტანეთის შემთხვევაში ბრალდებები კურიკულუმისა და მასწავლებლების მიმართ იმის თაობაზე, რომ, თუნდაც ისტორიის სწავლების შემთხვევაში, ხდება ისტორიული ფაქტების გაფილტვრა მთავრობისათვის მისაღებ ჭრილში და ხდება სტუდენტების იდეოლოგიური დამუშავება.

(45) Rather than delivering impartial information, the Corruption of the Curriculum report argues that too many lessons have an ideological message - and that pupils are missing out on academically-rigorous lessons.

The way science is taught has "more to do with media studies than hard science", claims the report - with accusations that it has become a place to debate issues such as nuclear power, rather than learn objective scientific facts.

In history, the report claims that pupils are "taught through a filter of politically-correct perspectives" - which fails to give them a meaningful, chronological grasp of the narrative of history.

Geography is accused of getting onto the environmental bandwagon and failing to arm pupils with enough information to form their own independent opinions.

(The BBC News 2007)

ობიექტური ინფორმაციის მიწოდების ნაცვლად, კურიკულუმის კორუმპირების შესახებ მოხსენება ამტკიცებს, რომ ძალიან ბევრი გაკვეთილი შეიცავს იდეოლოგიურ გზავნილებს და მოსწავლეებს სულ უფრო ნაკლებად ეძლევათ საშუალება მოისმინონ აკადემიური სიზუსტის მქონე გაკვეთილები.

მეცნიერების სწავლებისას „საქმე უფრო მეტად გვაქვს მას მედიის შესწავლასთან, ვიდრე ზუსტ მეცნიერებასთან“, როდესაც განსახილველი საკითხებია დავა ბირთვული ძალის შესახებ და ნაკლებად ისწავლება ობიექტური მეცნიერული ფაქტები.

სტუდენტებს ისტორიას ასწავლიან „პოლიტიკურად კორექტული პერსპექტივების ჭრილში“, რის გამოც არ ხერხდება მათთვის აზრიანი, ქრონოლოგიურად გამართული ისტორიის მიწოდება.

გეოგრაფიის სწავლების შემთხვევაში საქმე გვაქვს გარემოს დაცვის საკითხებზე კონცენტრაციასთან, რაც საშუალებას არ აძლევს სტუდენტებს მიიღონ საკმარისი ინფორმაცია და თვითონვე ჩამოაყალიბონ დამოუკიდებელი ობიექტური მოსაზრება.

ჩვენ კარგად უნდა გავიაზროთ, თუ რა რეალური სოციალური ეფექტის მოხდენა შეუძლია ენის გამოყენებას. პოლიტიკური დისკურსის შემთხვევაში მნიშვნელოვანია შევეცადოთ ავხსნათ, თუ როგორ შეუძლია ენას იყოს პოლიტიკური არა მხოლოდ პოლიტიკურ მოვლენებთან მიმართებაში გამოყენების შემთხვევაში, არამედ ეფექტის თვალსაზრისით, რადგან იგი არის ძალისა და ძალაუფლების ინსტრუმენტი და ობიექტი. ენის ამგვარმა ალტერნატიულმა გაგებამ გავლენა უნდა იქონიოს სახელმწიფოს მიერ სახელმწიფოსათვის შექმნილი პოლიტიკის ანალიზზე. მნიშვნელოვანია ყურადღება გავამახვილოთ ენის იდეოლოგიურ ეფექტზე, რომელიც გამოიყენება არსებული სოციალური ფორმაციების შესანარჩუნებლად. ენის ამგვარი მატერიალისტური ცნება ეფუძნება ენის სხვადასხვა თეორიებს, რომლებსაც მომდევნო თავებში განვიხილავთ.

3.3 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი როგორც ტექსტი და დისკურსი

პოლიტიკის კვლევა განსაკუთრებულად რთული საკითხია და ანალიზის პროცესზე დიდ გავლენას ახდენს ის ფაქტორი, თუ როგორ ადვილად თავად ცნებას. მოცემულ ნაშრომში ჩვენ პოლიტიკას განვიხილავთ როგორც **ტექსტს** და როგორც **დისკურსს**. ვიდრე უშუალოდ გავაანალიზებთ პოლიტიკის ამ ორ განზომილებას, ხაზი უნდა გავუსვათ იმ ფაქტს, რომ, როგორც ბოლი (Ball 1993: 11) აღნიშნავს, პოლიტიკა არ არის „საგანი“ (ნივთი). იგი ასევე მოიცავს ისეთ ელემენტებს, როგორცაა პროცესი და შედეგი.

პოლიტიკის ცნებას ხშირად განმარტავენ, როგორც „მართვის ტექნოლოგიას“ (Lather 2006). სახელმწიფოსათვის იგი არის საშუალება, რათა მოქალაქეებისათვის შექმნას ქცევის მისაღები ჩარჩო, დააკანონოს საერთო მიზნები და ამოცანები, შექმნას საერთო ხედვა, რისი მეშვეობითაც იგი

(სახელმწიფო) უზრუნველყოფს სტაბილურობასა და უსაფრთხოებას. საქართველოს რეალობაში შექმნილი ეროვნული სასწავლო გეგმის მაგალითზე შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, თუ როგორ წარმოუდგენია სახელმწიფოს მისი მოქალაქეების ბედი განათლების მიღების ფონზე.

(46) 2011-2012 სასწავლო წლიდან ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შეტანილი ცვლილებები ამოქმედდება. 150-ზე მეტი ექსპერტის მიერ შექმნილი ნორმატიული დოკუმენტი შედეგზეა ორიენტირებული, რაც იმას ნიშნავს, რომ სკოლის დამტავრების შემდეგ ბავშვი რეალურ ზოგად განათლებას მიიღებს. ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაწერილ პრიორიტეტებს წიგნიერება, მედიაწიგნიერება, ციფრული წიგნიერება, რაოდენობრივი აზროვნება, პლურილინგუური კომპეტენცია, სოციალური და სამოქალაქო უნარ-ჩვევები და სივრცით აზროვნება წარმოადგენს. ყოველივე ეს ბავშვებს სამომავლოდ თვითრეალიზებაში დაეხმარება.

(ბარაბადე 2010)

(47) ... In a fundamental shift away from old-school Tory elitism, thousands of secondary schools would be opened with a focus on the most deprived pupils.

... The fact that in some parts of our country there are not good schools available to local parents is a disgrace. In one of the richest economies in the world it really shouldn't be so difficult to get a good state education. It's something we'll give big priority too.

(David Cameron 2009)

... ჩვენ გვინდა განვახორციელოთ ფუნდამენტური ცვლილება, რაც განსხვავებული იქნება ტორების ძველი ელიტარული სკოლების პოლიტიკისაგან. ათასობით საშუალო სკოლა გაიხსნება, რომლებიც კონცენტრირებული იქნებიან ყველაზე შეჭირვებულ მოსწავლეებზე.

... ის ფაქტი, რომ ჩვენი ქვეყნის ზოგიერთ ნაწილში არ არის კარგი სკოლა, როელიც ხელმისაწვდომი იქნება ადგილობრივი მოსწავლეებისა და მშობლებისათვის, არის ჩვენი სირცხვილი. მაშინ, როდესაც ჩვენ გვაქვს ერთ-ერთი უმდიდრესი ეკონომიკა მსოფლიოში, ასე ძნელი არ უნდა იყოს კარგი სახელმწიფო განათლების მიღება. ეს ჩვენთვის ერთ-ერთი ყველაზე პრიორიტეტული საკითხი იქნება.

მაგრამ, ამავე დროს, პოლიტიკა ახდენს სახელმწიფოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ინტერვენციის ლეგალიზებას (Ball 2008; Lather 2006). პოლიტიკა არის „პროცესი და არა პროდუქტი, რომელიც მოიცავს მუდმივ დიალოგსა და სხვადასხვა საზოგადოებრივ ჯგუფების ინტერესთა ბრძოლას“ (Ozga 2000: 2).

პოლიტიკა ასევე ხშირად განიხილება, როგორც ბრძოლის, კომპრომისისა თუ ავტორიტეტული ინტერპრეტაციის მეშვეობით მიღწეული კოდირებული გამოხატულება. მისი დეკოდირების პროცესიც ასევე მრავალმხრივია – პოლიტიკის ინტერპრეტატორები დეკოდირებას ახდენენ საკუთარი ინტერპრეტაციის შესაბამისად, რომელიც ეფუძნება ისტორიას, გამოცდილებას, უნარ-ჩვევებს, რესურსებსა და, რა თქმა უნდა, კონტექსტს.

პოლიტიკა, როგორც ტექსტი საკმაოდ რთული ცნებაა, რადგან იგი არის განსხვავებული ტიპისა და ფორმის, განსხვავებული მიზნებისა თუ ზრახვების მატარებელი; ასევე განსხვავებულია პოლიტიკის შექმნისა თუ რეალიზების კონტექსტი (Berkhout & Wielemans 1999; Hodgson & Spours 2006). თუმცა მაინც შეგვიძლია მივიდეთ მეტ-ნაკლებად მისაღებ განმარტებამდე, რომლის მიხედვითაც, პოლიტიკის ტექსტი არის „პოლიტიკური ზრახვებისა“ (Berkhout & Wielemans 1999: 420) და „პოლიტიკური მიზნების“ (Olssen, Codd and O’neill 2004: 60) გამოხატულება. იგი არის დებულებების, ფაქტობრივი ინფორმაციისა და ზრახვების ერთობლიობა. მაგრამ, როგორც უკვე აღინიშნა, ესენი ძალიან იშვიათად არიან „კერძო მენტალური მოვლენები“ (ibid: 61) და, ამდენად, მათი სათანადო ინტერპრეტაცია მნიშვნელოვანია პოლიტიკის იმპლემენტაციის პროცესში.

პოლიტიკა მუდმივი კამათის საგანია, რის შედაგადაც იგი ხშირად იცვლება. ნებისმიერი ტექსტისათვის მკითხველთა მრავალრიცხოვანება ნიშნავს მრავალმხრივი ინტერპრეტაციის შესაძლებლობას (... for any text a plurality of readers must necessarily produce a plurality of readings) (Codd 1988: 239). პოლიტიკის ეს კონცეფცია პრივილეგიას ანიჭებს მკითხველ სუბიექტს. თუმცა ეს ნამდვილად არ ნიშნავს, რომ პოლიტიკის შემოქმედი ვერანაირად აკონტროლებს მათ მიერ შექმნილი ტექსტის აზრსა და მნიშვნელობას. პოლიტიკის ავტორები ყოველნაირად ცდილობენ მათ ხელთ არსებული ყველა საშუალებით გააკონტროლონ მკითხველზე პოლიტიკური ტექსტის სავარაუდო ეფექტი. გიდენსი (Giddens 1987: 106) მიიჩნევს, რომ „ჩვეულებრივ საუბარში, მოსაუბრეს ყოველთვის აქვს საშუალება პირდაპირი შეკითხვისა თუ რეფორმაციის დახმარებით გადაამოწმოს, სწორად აღიქვა თუ არა მსმენელმა კომუნიკაციური განზრახვა. სულაც არ არსებობს საფუძველი ვამტკიცოთ, რომ ჩვენ არ

შეგვიძლია იგივე საშუალება გამოვიყენოთ ტექსტთან მიმართებაში.” ერთ-ერთი კვლევისათვის ინტერვიუს მიცემისას მკვლევარმა მიმართა მოცემულ ხერხს, რათა თავიდანვე სწორი მიმართულებით წაეყვანა ჩვენი მსჯელობა.

(48) – Our interview will touch some aspect of emotional intelligence of leaders.

– That sounds interesting.

– Are you familiar with the concept of emotional intelligence?

როგორც უკვე აღინიშნა, გიღენსს მიაჩნია, რომ დამატებით კითხვის დასმა შეიძლება გამოვიყენოთ ტექსტთან მიმართებაში. მაგრამ სირთულე ის არის, რომ როგორც ადრე აღვნიშნეთ, პოლიტიკურ დოკუმენტს არ ჰყავს ერთი ავტორი (იხ. 3.2). ამდენად, მნიშვნელოვანია გავიაზროთ, რომ პოლიტიკა და, შესაბამისად, პოლიტიკური ტექსტები არ არის სრულიად ნათელი, ან დასრულებული ან სრულყოფილი (Ball 1993). ტექსტი არის ტექსტის შექმნის სხვადასხვა ეტაპზე მიღწეული კომპრომისების შედეგი. პოლიტიკის და შესაბამისად, პოლიტიკური დოკუმენტის შექმნა მის საბოლოო არტიკულაციამდე გაივლის რამდენიმე რგოლს – საწყისი იმპულსი თუ საჭიროება (რომელიც განაპირობებს ახალი პოლიტიკის შემუშავების აუცილებლობას), საკანონმდებლო ფორმულირების მიკროპოლიტიკა, საპარლამენტო განხილვები და ბოლოს თავად დაინტერესებულ მხარეთა მიერ ამ პოლიტიკის არტიკულაცია.

(49) ... We must do better to tackle the pockets of deep educational disadvantage...

... Now I want us to lift our ambitions. We will continue to put more money into our schools, and complete the reforms we began so that in time we have a system of independent, self-governing state schools, with fair funding and fair admissions, but driven above all by the needs of pupils, wishes of parents and the dynamism of our best teachers...

(Tony Blair 2005)

... ჩვენ უფრო მეტი უნდა გავაკეთოთ, რათა აღმოვფხვრათ საგანმანათლებლო სფეროში არსებული უთანასწორობა ...

... მე მინდა ღიად განვაცხადო ჩვენი ამბიციების შესახებ. ჩვენ გავაგრძელებთ ჩვენი სკოლების დაფინანსების გაზრდას, და დავასრულებს იმ რეფორმებს, რომლებიც დავიწყეთ. ასე რომ, ჩვენ გვექნება დამოუკიდებელი, თვითმმართველი სახელმწიფო სკოლები, სამართლიანი დაფინანსების სისტემითა და სკოლაში ჩარიცხვის

სამართლიანი პროცედურებით, რომლებიც ორიენტირებულნი იქნებიან მოსწავლეთა საჭიროებებზე, მშობელთა მოთხოვნებზე და ჩვენი საუკეთესო მასწავლებლების დინამიურობაზე ...

პოლიტიკის შექმნა მიმდინარეობს სახელმწიფოს შიგნით წარმოებული მოლაპარაკებებისა და შეთანხმების შესაბამისად, რაც გავლენას ახდენს პოლიტიკის ფორმულირების პროცესზე. აუცილებელია იმის გააზრება, რომ დიდი განსხვავებაა, ერთი მხრივ, დღის წესრიგისა და იდეოლოგიური პოლიტიკის კონტროლსა და, მეორე მხრივ, პოლიტიკის ზემოქმედების პროცესსა და პოლიტიკური ტექსტის შექმნის პროცესს შორის. ბოლი (ibid: 11) აღნიშნავს, რომ ხშირად ძალიან რთულია ანალიტიკურად იმის გააზრება, თუ რა არის პოლიტიკა და რა მიზნების მიღწევა სურთ რომელიმე კონკრეტული პოლიტიკის მეშვეობით.

პოლიტიკა არის მუდმივი ცვალებადობის პროცესი. იგი იცვლის თავის მნიშვნელობას ცვალებადი გარემოს კონტექსტში. პოლიტიკისა და მისი მნიშვნელობის ცვლილებას იწვევს მისი ინტერპრეტაციების ცვალებადობაც. სახელმწიფოს წიაღში პოლიტიკას გააჩნია თავისი მამოძრავებელი თუ სულის ჩამდგმელი ძალა. შესაბამისად დროთა განმავლობაში იცვლება მისი მიზანი და ამოცანები და ხდება მისი გადამუშავება თუ რეორიენტაცია. ეს გამოწვეულია იმ ფაქტით, რომ სახელმწიფო ცდილობს მის მიერ შემუშავებული პოლიტიკა შეუსაბამოს გარე სამყაროს და მასში მიმდინარე ცვლილებებს. ძალაუფლების მქონე სხვადასხვა მოქმედი პირები თუ მათი ინტერესები განაპირობებენ პოლიტიკის ცვლილებას. მაგალითად, დიდი ბრიტანეთის წიაღში, ძალაუფლებაში მოსული სხვადასხვა ძალის შესაბამისად შეიქმნა ახალი პოლიტიკური ხედვა და შესაბამისად შემუშავდა ახალი კურსი და მიდგომები. მაგალითად, კენეთ ბეიკერმა საგრანტო სკოლები დაუპირისპირა მარგარეტ ტეთჩერისეულ სასკოლო რეფორმას. მარგარეტ ტეთჩერმა შემოიღო ეროვნული კურიკულუმი სახელმწიფოს წინაშე დაყენებული საგანმანათლებლო პრობლემების გადასაჭრელად (Ball 2008). ახალი კოალიციური მთავრობის პირობებშიც დიდ ბრიტანეთში მიმდინარეობს პოლიტიკური დოკუმენტებისა და ტექსტების ახლებური რეინტერპრეტაცია ახალი პოლიტიკური პროგრამების მიზნებისა და ამოცანების შესაბამისად. მაგალითად, ახალი ინიციატივა – ყველა სკოლამ მიმართოს მთავრობას აკადემიის სტატუსის მოსაპოვებლად. ამ

მოწოდებაში არაპირდაპირ ჩადებულია მთავრობის განზრახვა, რომელიც რეალურად გულისხმობს ძველი პოლიტიკის ახალ ინიციატივად რეინკარნაციას, მთავრობის მიერ ინდვივიდუალურ სკოლებზე პასუხისმგებლობის გადაბარების სურვილს.

პოლიტიკის პროცესებში პოლიტიკის შემოქმედი, პოლიტიკის ინტერპრეტატორი და მისი უშუალო მომხმარებელი, პოლიტიკის სხვადასხვა ინტერპრეტაციისა და „ინტერპრეტაციათა ინტერპრეტაციების“ მომსწრეა (Rizvi & Kemmis 1987). ამდენად, საგანმანათლებლო პოლიტიკური ტექსტები არ წარმოიშობა არაფრისგან. მათ გააჩნიათ კონკრეტული ინტერპრეტაციისა და რეპრეზენტაციის ისტორია (Ball 1993). აქვე ლოგიკურია ვამტკიცოთ, რომ პოლიტიკური ტექსტები არ აღმოჩნდებიან სოციალურ თუ ინსტიტუციურ ვაკუუმში. როგორც ტექსტს, ასევე მის მკითხველსა და იმ კონტექსტს, სადაც ხდება ტექსტის ანუ პოლიტიკის რეალიზება, ყველას უკლებლივ თავისი ისტორია გააჩნია. პოლიტიკა იბადება არსებულ სოციალურ გარემოში, რომელიც ასახავს ადგილობრივ საზოგადოებრივ ურთიერთობებს. შესაძლოა პოლიტიკური დოკუმენტი არ იყოს საზოგადოებისაგან ლოგიკურად და ბუნებრივად წამოსული მოთხოვნების პროდუქტი, მაგრამ იგი უმეტეს შემთხვევაში არის სოციალური რეალობის, შექმნილი პოლიტიკური, კულტურული თუ ეკონომიკური ვითარების გამოძახილი. მაგალითად, ქართულ რეალობაში, სოციალური შეჭირვების ფონზე მომხდარი ცვლილებების ფონზე შეიქმნა პოლიტიკური, საგანმანათლებლო, კულტურული და ეკონომიკური სფეროების რეფორმირების აუცილებლობა. საგანმანათლებლოს სფეროში შეიქმნა საგანმანათლებლო სპექტრის დეცენტრალიზაციის ინიციატივა. თავად იდეა მომდინარეობს მსოფლიო ბანკისა და სხვა დონორი ორგანიზაციებისაგან, რომელთა მეშვეობითაც დაიწყო საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელება. თავად რეფორმის ტიპიც ნაკანრახვეი არის ხსენებული დონორი ორგანიზაციების მიერ, და იგი არ მომდინარეობს ხალხის გააზრებული მოთხოვნისაგან. თუმცა, არსებული მსოფლიო გამოცდილების ფონზე, საქართველოს მთავრობამ მიზანშეწონილად მიიჩნია დეცენტრალიზაციის პოლიტიკის დანერგვა ქართულ რეალობაში საგანმანათლებლო სისტემის რეფორმირების მიზნით.

(50) განათლების სფეროში რეფორმები მიზნად ისახავდა, ერთი მხრივ, კონტროლის დეცენტრალიზაციას, ხოლო მეორე მხრივ, ცენტრალიზებული სტანდარტებისა და ზედამხედველობის მექანიზმის შემოღებას. კორუფცია საერთოდ აღმოიფხვრა სისტემის ზოგიერთ ნაწილში და ძალისხმევა იხარჯება სკოლებსა და უნივერსიტეტებში სწავლების უფრო მაღალი სტანდარტების დამკვიდრებისათვის. ეს უადრესად პოზიტიური მიღწევებია ჰუმანური განვითარების თვალსაზრისით. დაფინანსების საერთო დონე კვლავ პრობლემატურია. მანამ, სანამ მთავრობა იმედოვნებს, რომ აღნიშნულ რეფორმებს მოჰყვება შემდგომი გაუმჯობესება განათლების სფეროში არსებული დანახარჯების მნიშვნელოვანი გაზრდის გარეშე.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 54)

პოლიტიკური დოკუმენტი არის პრაქტიკაში განხორციელებული ტექსტუალური ინტერვენცია (Ball 2008). მაგალითად, საგანმანათლებლო პოლიტიკის შემთხვევაში მასწავლებლები და პოლიტიკის სხვა მომხმარებლები უმეტეს შემთხვევაში არ არიან ჩართულები პოლიტიკის ფორმირების პროცესში და მათ მიერ ტექსტის ინტერპრეტაცია ხშირად განსხვავდება კონკრეტული პოლიტიკური ტექსტის შემოქმედის მიზნებისა და ზრახვებისაგან. შესაბამისად, საგანმანათლებლო პოლიტიკა ხშირად პრობლემას უქმნის მათ მომხმარებელ სუბიექტებს, ამიტომ ინტერპრეტაციის პრობლემა უნდა აღმოიფხვრას კონტექსტში, რადგან წინასწარ შეუუძლებელია იმის განსაზღვრა, თუ რა რეაქცია მოჰყვება რომელიმე კონკრეტულ ინიციატივას. ასევე შეუძლებელია წინასწარ თქმა პოლიტიკის რეალიზატორს უტოვებს თუ არა პოლიტიკური ტექსტით განსაზღვრული მოქმედების ჩარჩო თავისუფალი მანევრირების საშუალებას. მაგალითად, ეროვნული სასწავლო გეგმას დიდი ბრიტანეთის პირობებში ადარებენ „გიუების მოსარჯულელებელ პერანგს“, რადგან განათლების დარგში მოღვაწე პროფესიონალებს, მასწავლებლებსა თუ დირექტორებს, მიაჩნიათ, რომ იგი მათ არ აძლევს შემოქმედებითი მიდგომის გამოყენების საშუალებას (Arnot, 1991). მაგრამ პოლიტიკის შემქმნელებს ეს ბრალდება არ მიაჩნიათ სამართლიანად და მიიჩნევენ, რომ ეროვნული კურიკულუმი საკმაოდ დიდ თავისუფლებას ანიჭებს სკოლებსა და მასწავლებლებს.

(51) A good secondary school has effective teaching at its core. Teaching is tailored to the needs to individual pupils, with progress regularly assessed. The National Curriculum is not regarded as a constraint or a straitjacket – it is the foundation for a wide range of curriculum options and for a variety of learning experiences and

styles. Successful schools know that learning continues beyond the formal day or week, with a wide choice of options and experiences beyond the classroom.

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 59)

კარგი საშუალო სკოლისათვის მთავარი არის ეფექტური სწავლება. სწავლების პროცესი მორგებულია ინდივიდუალურ მოსწავლეზე და ხდება მისი პროგრესის უწყვეტი შეფასება. ეროვნული სასწავლო გეგმა არ აწესებს შეზღუდვებს და იგი არ არის „გიჟების მოსარჯულებელი პერანგი“ – იგი კურიკულუმის მეშვეობით იძლევა ფართო არჩევანის საშუალებას სწავლის სტილისა და გამოცდილების თვალსაზრისით. წარმატებულმა სკოლებმა იციან, რომ სწავლა გრძელდება სწავლების ფორმალური პროცესის დამთავრების შემდეგაც, როდესაც სასკოლო კლასის გარეთ იქმნება უამრავი არჩევანი და შესაძლებლობა.

თუკი პარალელს გავავლებთ, საქართველოში ეროვნული სასწავლო გეგმა დასავლური ინიციატივის შედეგად დაინერგა. იგი მიზნად ისახავს განათლების სფეროს რეფორმასა და სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას, საგანმანათლებლო სტანდარტების ამაღლებას.

(52) სასწავლო პროგრამებს ქმნის ახლად შექმნილი ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. ყველა სახელმწიფო და კერძო სკოლა ვალდებულია, შეასრულოს ეროვნული სასწავლო გეგმათა მიზნები და დაიცვას განსაზღვრული კრიტერიუმები, თუმცა, სასწავლო გეგმების 25%-ზე გადაწყვეტილებას თვითონ სკოლა იღებს. მიუხედავად ამისა, სახელმწიფო შეაფასებს სკოლის მიღწევებს და, საჭიროების შემთხვევაში, მონაწილეობას მიიღებს სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებაში.

(გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP) 2008: 49)

საქართველოშიც ეროვნული სასწავლო გეგმის მიმართ არაერთგვაროვანი დამოკიდებულებაა. ჩვენ მიერ 2008 წელს ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ პედაგოგთა ნაწილის აზრით, იგი არის კარგად ფორმირებულ ინსტრუქციათა ერთობლიობა, რომელშიც ნათლად არის გამოხატული მიზნები, ამოცანები და მოსალოდნელი შედეგები. ნაწილი კი თვლის, რომ ეროვნული სასწავლო გეგმა არ არის მორგებული საქართველოს საგანმანათლებლო კონტექსტს და საჭიროებს დახვეწას (Parjanadze 2008). მაგრამ აქაც, დიდი ბრიტანეთის მაგალითის მსგავსად, ეროვნული სასწავლო გეგმის შემქმნელთა მოსაზრება განსხვავებულია.

(53) ... ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მნიშვნელოვანი ცვლილებები შევიდა. დახვეწილი ეროვნული სასწავლო გეგმა საშუალებას იძლევა

მოსწავლე სკოლას დაუბრუნდეს, ხარისხიანი ზოგადი განათლება მიიღოს და თავისუფლად აირჩიოს მომავალი ცხოვრების გზა.

(ეროვნული სასწავლო გეგმა 2010: 3)

საგანმანათლებლო პოლიტიკურ ტექსტზე საუბრისას აუცილებლად უნდა ნათელვყოთ, რომ, მართალია, პოლიტიკური დოკუმენტი ადგენს სამოქმედო ჩარჩოს, მაგრამ იგი არ ზღუდავს მოქმედების თავისუფლებას. ინტერპრეტატორმა თუ პოლიტიკის მომხმარებელმა პოლიტიკის მიმართ უნდა გამოიჩინოს შემოქმედებითი მიდგომა (Ball 1993). პოლიტიკური ტექსტის კონტექსტში პრაქტიკული რეალიზება უნდა მოხდეს პროდუქტიული გააზრებისა და ადაპტაციის მეშვეობით. პოლიტიკა, როგორც წესი, არ იძლევა მკაცრ მითითებებს, თუ რა უნდა გააკეთო კონკრეტულად. როგორც ბოლი განმარტავს, საგანმანათლებლო პოლიტიკა წარმოადგენს პირობებს, რომლებიც ქმნიან სამოქმედო არჩევანს. არჩევანის არსებობა გულისხმობს შემოქმედებით სოციალურ აქტივობას და არა მექანიკურ ქმედებას. ამდენად, საგანმანათლებლო ტექსტის რეალიზება ეფუძნება გაგება-გააზრებას, უნარ-ჩვევებს, გამოცდილებას, რესურსებს, თანამშრომლობასა და, რაც მთავარია, ინტერტექსტუალურ შესაბამისობას. ინტერტექსტუალურ შესაბამისობაში ვგულისხმობთ, რომ ხშირად პოლიტიკის ინტერპრეტატორი თუ მომხმარებელი ანალიტიკურად ფოკუსირებულია ერთ კონკრეტულ ტექსტზე, რომელიც არის უფრო ფართო პოლიტიკური დისკურსისა თუ დისკურსული მოვლენის ერთი კონკრეტული ელემენტი, და მხედველობაში არ მიიღება ამ ფართო დისკურსის სხვა კომპონენტი ტექსტები. ეს კიდევ ერთხელ აჩვენებს ფონური ცოდნის აუცილებლობას ტექსტის, უფრო ფართოდ კი – დისკურსის მნიშვნელობის სრული და ამომწურავი გააზრებისას. იდეოლოგიურად რაც უფრო აბსტრაქტულია პოლიტიკა, რაც უფრო დაშორებულია პრაქტიკისაგან, მით უფრო ძნელია მისი პრაქტიკულ კონტექსტში რეალიზება. ეს ფაქტორიც ხაზს უსვამს კონტექსტის მნიშვნელობას.

ზოგიერთ პოლიტიკურ ტექსტს შეუძლია ცვლილებები შეიტანოს იმ პირობებში, რომელშიც ხდება მისი პრაქტიკული რეალიზება. მაგრამ არც ერთ პოლიტიკურ ტექსტს არ შეუძლია ყველა გარემოების შეცვლა (Riseborough 1992). თუმცადა, როდესაც ცვლილება ნამდვილად ხორციელდება, ამ პროცესში ჩართულია ძალა, რომლის მატარებელიც არის პოლიტიკური ტექსტი.

ტექსტუალურ ინტერვენციას მნიშვნელოვანი ცვლილებების განხორციელება შეუძლია (Ball 1993: 13). მაგრამ აქვე უნდა გავითვალისწინოთ, რომ განხორციელებული ცვლილებები ხშირად განსხვავებულია იმ საგარაუდო ცვლილებებისაგან, რომელთა მიღწევაც რომელიმე კონკრეტული პოლიტიკის ავტორს სურდა. ძალა, როგორც ამას ფუკო (Foucault 1981: 94) აღნიშნავს, არის პროდუქტიული.

(54) ... relations of power are not in superstructural positions, with merely a role of prohibition or accompaniment; they have a directly productive role, wherever they come into play. Policies typically posit a restructuring, redistribution and disruption of power relations, so that different people can and cannot do different things.

... ძალაუფლებასთან დაკავშირებული ურთიერთობები არ არის ზესტრუქტურულ პოზიციაში და არ გააჩნია აკრძალვის ან თანხლების მარტივი როლი; როდესაც საქმე ეხება ამ ურთიერთობების ეფექტს, მათ აქვთ პროდუქტიული როლი. როგორც წესი, პოლიტიკა არეგულირებს ძალაუფლებრივი ურთიერთობების რესტრუქტურისაციას, გადანაწილებასა თუ ნეიტრალიზებას ისე, რომ განსხვავებულ ადამიანებს ანიჭებს განსხვავებულ შესაძლებლობებს.

ძალაუფლებრივი ურთიერთობები სხვა ურთიერთობებთან (ეკონომიკური პროცესები, ცოდნის მოცულობა თუ სქესთა ურთიერთმიმართება) მიმართებაში არ არის გარეგან პოზიციაში, არამედ შერწყმულია მათთან (ibid). ძალა არის მრავალწახნაგოვანი, ინტერაქტიული და რთული ფენომენი. საგანმანათლებლო პოლიტიკური ტექსტი ვერ ცვლის ძალაუფლებრივ ურთიერთობებს, არამედ ხდება მისი ნაწილი (Ball 1993). აქედან გამომდინარე, პოლიტიკის მიზნებს, ტექსტებს, ინტერპრეტაციებსა და რეაქციებს შორის ურთიერთმიმართება მეტად რთული ხასიათისაა. ამიტომ, პოლიტიკის ანალიზი უნდა იყოს არა შეზღუდვებისა თუ უფლებების შესწავლა, არამედ ამ შეზღუდვებსა და უფლებებს შორის არსებული ურთიერთობების მუდმივ ცვალებადობის კვლევა. ამგვარმა ანალიზმა უნდა მოიცვას აგრეთვე პოლიტიკის როგორც მთლიანი, ისე ლოკალური შედეგების კვლევა.

დისკურსის კრიტიკული ანალიზის გამოყენება საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის კვლევისას სოციოლინგვიტიკისა და ეთნომეთოდოლოგიის კვალდაკვალ იზიარებს იმ პოზიციას, რომ ენის გამოყენების პროცესი უნდა შევისწავლოთ სოციალურ კონტექსტში (Drew &

Heritage 1992). წერილობითი და ზეპირსიტყვიერი ტექსტების დისკურსის კრიტიკული ანალიზი დისკურსს განიხილავს ორი სახით: კრიტიკულად და კონსტრუქციულად. ჩვენ ვიყენებთ ორივე მიდგომას. ძალაუფლების სისტემური ასიმეტრიები მოსაუბრესა და მსმენელს და მკითხველსა და მწერალს შორის შეგვიძლია დავაკავშიროთ სტრატეგიციურებული (კლასობრივი) პოლიტიკური და ეკონომიკური ინტერესების პროდუცირება-შექმნასა და რეპროდუცირებასთან. ინსტიტუციურ კონტექსტში დისკურსი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც სოციალურ პროდუცირებაში ძალისმიერი ურთიერთობების ნატურალიზაციის საშუალება. ეს ნიშნავს, რომ თანამედროვე კულტურებში დომინანტი დისკურსები წარმოადგენენ იმ სოციალურ ფორმაციებსა და ძალისმიერ ურთიერთობებებს, რომლებიც არიან ისტორიის, სოციალური ფორმაციისა და კულტურის შემოქმედნი, თითქოს ისინი არიან ორგანული და ბიოლოგიური აუცილებლობის პროდუქტი (Luke 1995). ამდენად, დისკურსის კრიტიკული ანალიზი თვითონვე არის პოლიტიკური ქმედება, ინტერვენცია საუბრისა და ტექსტის ბუნებრივ დინებაში.

მაღალი ტემპის კაპიტალისტურ საზოგადოებებში ცხოვრება არის ტექსტის გაჯერებული მატერია. ყოველი ცხოვრებისეული მომენტი ჩართულია ტექსტში. ტექსტი აქ უნდა განვმარტოთ, როგორც ენა გამოყენებაში, ნებისმიერი სახის წერილობითი თუ ზეპირსიტყვიერი ენა, რომელსაც გააჩნია ლოგიკური თანმიმდევრობა და კოდირებული შინაარსი (Halliday & Hasan 1985). თუკი ბუნებრივი ენები და მათთან დაკავშირებული ნიშანთა სისტემები არის კომუნიკაციის ნედლეული, მაშინ ტექსტი არის არტეფაქტი, რომელსაც სუბიექტი ქმნის მნიშვნელობისა და სოციალური ურთიერთობების ფორმირების პროცესში (Voloshinov 1986). რადგანაც ტექსტი არის ინტერსუბიექტურობის მომენტი – სუბიექტებს შორის სოციალური და დისკურსული ურთიერთობები – ისინი მოიცავენ მწერლებსა და მკითხველებს, მოსაუბრესა და მსმენელს, ანუ ინდივიდებს, რომელთა განზრახვა საკომუნიკაციო განზრახვა თავისთავად ცხადი არ არის მეორე ტექსტთან კავშირის გარეშე. წერა-კითხვა, მოსმენა-საუბარი დამოკიდებულია ინტერტექსტუალობაზე, განმეორებად სიტყვათა წყობაზე, დებულებებზე და თემებზე, რომლებიც მეორდება სხვადასხვა ტექსტებში (Fairclough 1992 (b)).

ყველა ტექსტი განთავსებულია ძირითად სოციალურ ინსტიტუტებში (ოჯახი, სკოლა, ეკლესია, სამუშაო ადგილი, მასმედია, მთავრობა და ა.შ.). სუბიექტები იყენებენ ტექსტს, რათა მნიშვნელობა შესძინონ თავიანთ სამყაროს და განახორციელონ სოციალური ქმედებები. ამავე დროს, ტექსტი აგებს ინდივიდს, მიუჩენს მას ადგილს სოციალურ კონტექსტში და ახდენს მნიშვნელობების კონსტრუირებას (Luke 1995). ამ მხრივს საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტები წინააღმდეგობრივია. პოლიტიკა როგორც ტექსტი მხარს უჭერს თანასწორობასა და თანაბარუფლებიანობას.

(55) ... Behind these headlines is a fundamental weakness in equality of opportunity. Those from higher socio-economic groups do significantly better at each stage of our system than those from lower ones – indeed, socio-economic group is a stronger predictor of attainment than early ability...

(Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 15)

... ამ სათაურებს მიღმა იმალება ძირითადი სისუსტე შესაძლებლობების თანასწორობის თვალსაზრისით. მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური ფენიდან გამოსულებს გაცილებით უკეთესი შედეგები აქვთ ჩვენი საგანმანათლებლო სისტემის თითოეულ ეტაპზე დაბალი ფენებიდან გამოსულ სტუდენტებთან შედარებით. ნამდვილად, სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფი უკეთესი მაჩვენებელია, ვიდრე სხვა რაიმე მონაცემი ...

თუმცა დისკურსის მეშვეობით ფორმირებული სოციალური რეალობა განსხვავებულია. დიდი ბრიტანეთის კონტექსტში საზოგადოების სტრატეგიკაცია საკმაოდ დიდ პრობლემას წარმოადგენს, რადგან ხდება სკოლებისა და მოსწავლეების დიფერენცირება, როდესაც სკოლას ხშირად ირჩევენ უბნების მიხედვით, ხოლო სკოლები კი, თავის მხრივ, მოსწავლეთა სელექციას აწარმოებენ მათი საზოგადოებრივი და სოციალური კლასის მიხედვით.

(56) Yes, we are New Labour. Yes, our policies and attitudes have changed. But there are no Old Labour or New Labour values. There are Labour values. They are what make us the Party of compassion; of social justice; of the struggle against poverty and inequality; of liberty; of basic human solidarity; and the day we cease to be those things is the day we keep the name of the Labour Party but lose the reason for its existence.

(Tony Blair 1997)

დაიხ, ჩვენ ვართ ახალი ლეიბორისტული პარტია. დაიხ, ჩვენი პოლიტიკა და დამოკიდებულება შეიცვალა. მაგრამ, არ არსებობს ძველი და ახალი ლეიბორისტული ღირებულებები. არსებობს ზოგადად

ლეიბორისტული ღირებულებები. ისინი ჩვენ გვაქცევენ თანადგომისა და თანაგრძნობის პარტიად, სოციალური სამართლიანობის პარტიად; ჩვენ ვიბრძვით სიღარიბისა და უთანასწორობის წინააღმდეგ, ძირეული ადამიანური სოლიდარობისათვის; და როდესაც ჩვენ შევწყვეტთ ამ ღირებულებებისათვის ბრძოლას, ჩვენ შევინარჩუნებთ ლეიბორისტული პარტიის სახელს, მაგრამ არ გვექნება არანაირი საფუძველი ამ პარტიის არსებობისათვის.

წერილობითი ან ზეპირსიტყვიერი ტექსტის მეშვეობით აგებული სოციალური ინტერაქცია ქმნის დისკურსულ მოვლენებს. რომელიმე კონკრეტული ტექსტი შეიძლება გამოვიყენოთ რომელიმე უფრო ფართო მასშტაბის მოვლენის კონტექსტში, რომელიც მოიცავს კომუნიკაციის მონაწილეთა შორის ინტერაქციას. თითოეული სუბიექტისათვის ტექსტი არის არა უბრალოდ ის, რასაც ისინი წარმოთქვამენ როგორც „ბავშვი“, „მოსწავლე“, „სტუდენტი“, „მასწავლებელი“ ან „მშობელი“ მათი ფიქსირებული როლის შესაბამისად. ტექსტი არის კომუნიკაციის ის უშუალო საშუალება, რომლის მეშვეობითაც არის აგებული მათი სოციალურად კონსტრუირებული იდენტურობა ანუ სუბიექტურობა (Henriques et al. 1984).

სოციალური სუბიექტურობა არ არის უნიტარული ან ერთჯერადი ფენომენი. ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ კონტექსტში ჩვენ დისკურსში ვიკავებთ სხვადასხვა პოზიციას და დისკურსიც გვთავაზობს შესაძლებლობას განსხვავებული, მრავალმხრივი და ჰიბრიდული სუბიექტურობისათვის, რომელიც სუბიექტმა შეიძლება შეათავსოს ტექსტობრივი კონსტრუირების, ინტერპრეტაციისა და პრაქტიკის პროცესში (Lee 1992). სუბიექტურობა ტექსტობრივ პრაქტიკაში სტრატეგიულად ფორმირებადი ფენომენია, რომელიც ყალიბდება ყოველდღიური ცხოვრების დინამიკაში.

ტექსტი არ არის შემთხვევითი ან სპონტანური, არც იზოლირებლად მდგომი ერთეული, რომელიც ნულოვანი ბაზისიდან იწყება ყოველ დისკურსულ მოვლენაში. ტექსტები ერთმანეთთან არიან დაკავშირებული და ეხმიანებიან ერთმანეთს ზოგჯერ სისტემურად, ზოგჯერ – არასისტემურად, ან კიდევ ავტორისეული მიზანდასახულობის შედეგად და ზოგჯერ კი შემთხვევითობიდან გამომდინარე. ყოველი ტექსტი შედგება განმეორებადი დებულებებისაგან: მტკიცებულებების, პროპოზიციებისა და სხვადასხვა სიტყვიერი

ფორმულირებისაგან. ეს დებულებები მეორდება სხვადასხვა ტექსტში და აყალიბებს ინტერტექსტუალობას (Luke 1995).

პოლიტიკა, როგორც დისკურსი, უფრო მეტია, ვიდრე ფაქტობრივი ინფორმაციის, მიზნებისა თუ ზრახვების სემანტიკური გამოხატულება. იგი მოიცავს როგორც „ნიშნების ფორმალურ სისტემას, ასევე იმ სოციალურ პრაქტიკას, რომელიც განაგებს მათ გამოყენებას“ (... both the formal system of signs and the social practices which govern their use) (Olssen, Codd & O'Neill 2004: 65). დისკურსი აგებს რეალობასა და მისი ინტერპრეტაციისათვის აუცილებელ კონცეპტუალურ ჩარჩოს. სხვადასხვა ეპოქას მოაქვს სხვადასხვა დომინანტური დისკურსი, როგორცაა მაგალითად ნეოლიბერალიზმი თუ მენეჯერიალიზმი, რომლებიც უმეტესწილად განსაზღვრავენ პოლიტიკურ ტექსტში მოცემულ მიზნებს, ზრახვებსა თუ ღირებულებებს (Lauder 1991). დისკურსი არის ენის გამოყენების და ამდენად ცოცხალი გამოცდილების სფერო (Olssen, Codd and O'Neill 2004: 65). ნათქვამიდან გამომდინარე, პოლიტიკური ტექსტი არის პოლიტიკური დისკურსის მიერ შექმნილი რეალობის სემანტიკური გამოხატულება. პოლიტიკა, როგორც ტექსტი, ეხება ძალაუფლებას, ხოლო პოლიტიკა, როგორც დისკურსი, ასახავს სტრუქტურას (Ozga 2000: 94). მართალია ეს ორი კატეგორია ერთმანეთისაგან გასხვავდება, მაგრამ მაინც მათი ცალ-ცალკე არსებობა წარმოუდგენელია (Ball 2006).

როდესაც ვსაუბრობთ პოლიტიკაზე, როგორც დისკურსზე, აუცილებელად უნდა გვახსოვდეს, რომ სტრუქტურაში მოცემულია საზოგადოებრივი ძალა და საზოგადოებრივი ზრახვები თუ მისწრაფებები. სუბიექტები ქმნიან გარკვეული ძალის მატარებელ პოლიტიკური ზრახვების გამომხატველ მნიშვნელობას, რომლის ინტერპრეტაციაზე გავლენას ახდენს სხვადასხვა კონტექსტი. ამდენად, პოლიტიკური დისკურსის ანალიზი იკვლევს პოლიტიკის შემოქმედი სუბიექტის ნააზრევს. პოლიტიკა და მასთან დაკავშირებული ინიციატივები ახორციელებენ ძალაუფლებას დისკურსის მიერ შექმნილ რეალობაში. დისკურსული პრაქტიკა ეტაპობრივად აყალიბებს იმ ობიექტებს, რომლებსაც იგი ასახავს. შესაბამისად, დისკურსი განსაზღვრავს, თუ რისი თქმა შეიძლება, როგორი ინტერპრეტაცია არის მისაღები. იგი ასევე არეგულირებს, თუ ვინ, სად და რა ძალაუფლებით შეიძლება ისაუბროს. დისკურსის ანალიზი კი იკვლევს ყველა ამ კომპონენტს.

დისკურსი მოიცავს არა მარტო მნიშვნელობასა და აზრს, არამედ პროპოზიციებისა და სიტყვების გამოყენებას. აქედან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ დისკურსი თავად აგებს ინტერპრეტაციის ჩარჩოს და თავადვე განსაზღვრავს სიტყვათა წყობასა და კომბინაციას. „დისკურსი არ ემორჩილება ენასა და მეტყველებას” (Foucault 1974: 49). მეტყველი სუბიექტი არ საუბრობს დისკურსს. პირიქით, დისკურსი განაპირობებს ჩვენს სათქმელს. მეტყველი სუბიექტი არის დისკურსის მიერ კონსტრუირებული სუბიექტურობა, ხმა, ცოდნა, ძალაუფლებრივი ურთიერთობების პროდუქტი. მეტყველმა სუბიექტმა „არ იცის”, რას ამბობს; მეტყველი სუბიექტი „არის” ის, რასაც ამბობს და აკეთებს (Ball 1993: 14). ეს კი ნიშნავს, რომ მეტყველი სუბიექტი ასახულია პოლიტიკის მეშვეობით და იგი ამავე პოლიტიკით იჭერს მისთვის განსაზღვრულ ადგილს. ეს არის საზოგადოებრივი პრაქტიკის, ღირებულებებისა და ეთიკის სისტემა. „დისკურსი ახორციელებს ამოცანებს და იკრებს ძალაუფლებას” (Said 1986: 152).

საგანმანათლებლო პოლიტიკათა ერთობლიობამ შეიძლება მოიცავს, მაგალითად, ბაზარი, მენეჯმენტი, შეფასების პროცესი როგორც „ჭეშმარიტების რეჟიმი”, რომლის მეშვეობითაც ადამიანები მართავენ თავიანთ თავსა და სხვებს (Ball 1993). ეს პროცესი ემყარება როგორც ჭეშმარიტებისა და მცდარობის ეფექტის შექმნასა და ტრანსფორმაციას, ასევე განათლების სფეროში არსებული პრობლემების მიმართ მეცნიერებისა და იერარქიულობის გამოყენებას. ასეთი საგანმანათლებლო პრობლემები შეიძლება იყოს სტანდარტები, დისციპლინა, სწავლების ხარისხი, რესურსების ეფექტური გამოყენება და ა.შ. (Smart 1986). დისკურსის ანალიზისას მნიშვნელოვანია იმ ცნებების შესწავლა, რომელიც დომინირებს თანამედროვე საგანმანათლებლო დისკურსში. (ჩვენ ქვემოთ განვიხილავთ საგანმანათლებლო დისკურსის ამ დომინანტ თემებს.)

საგანმანათლებლო პოლიტიკის, სხვა ნებისმიერი პოლიტიკის მსგავსად, ინტერპრეტაცია და დანერგვა ხორციელდება ნამდვილი ბრძოლის ფონზე. მაგრამ მთელი პროცესი მიმდინარეობს ცვალებადი დისკურსული ჩარჩოს ფარგლებში. ეს დისკურსული ჩარჩო ახდენს ინტერპრეტაციისა და დანერგვის პროცესში არსებული შეზღუდვებისა თუ შესაძლებლობების არტიკულაციას (Ball 1993). პოლიტიკის მკითხველი, ინტერპრეტატორი და გამომყენებელი ხშირად კითხულობს პოლიტიკას და რეაგირებს მასზე გარკვეული დისკურსული

გარემოებების შესაბამისად. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ კითხვისა და ინტერპრეტაციის პროცესში ხშირად არ ხდება რაიმე დისკურსული პრაქტიკის გავლენის სრული გააზრება. პოლიტიკური დისკურსის ანალიზისას ასევე უნდა გავითვალისწინოთ შესრულებული ინტელექტუალური სამუშაო, რომელიც განახორციელებს პოლიტიკის შემოქმედებმა და მხარდამჭერებმა. აგრეთვე მნიშვნელოვანია ფენომენიც იმ სუბიექტთა, რომლებიც არიან ახალი ძალისმიერი ურთიერთობების ბენეფიციარები. ამდენად, მსჯელობა აჩვენებს, რომ პოლიტიკის ეფექტი არის დისკურსული. „ის ცვლის ჩვენს ხელთ არსებულ საშუალებებს, რომელთა მეშვეობითაც გვეძლევა „სხვაგვარად“ ფიქრის შესაძლებლობა“ (ibid: 15). ბოლი ასევე აღნიშნავს, რომ პოლიტიკას, როგორც დისკურსს, „ხმათა“ გადანაწილების ეფექტი გააჩნია. ამ შემთხვევაში იგი გულისხმობს, რომ მნიშვნელობა არ აქვს, ვინ რას ამბობს ან ფიქრობს. მხოლოდ გარკვეულ ინდივიდთა „ხმა“ იქნის აზრსა და ავტორიტეტს. თანამედროვე რთულ საზოგადოებაში არსებობს უამრავი წინააღმდეგობრივი და არათანმიმდევრული დისკურსი, ამიტომაც მნიშვნელოვანია, რომ ამ კომპლექსურ კონტექსტში გათვალისწინებული იყოს სუბიექტთა ცოდნა და მისწრაფებებიც. თუმცა, მიუხედავად ამისა, როგორც ბოლი განმარტავს (ibid: 15), უნდა ვაღიაროთ, რომ სოციალურ პოლიტიკაში მაინც არსებობს „დომინანტი დისკურსები“. ასეთებია მაგალითად, ნეო-ლიბერალიზმი, მენეჯმენტის თეორია და შესაბამისად წამოიჭრება საკვანძო თემები, რაც აუცილებლად უნდა განვიხილოთ.

თანამედროვე კულტურისა და სოციალური ურთიერთობების გავლენა კომუნიკაციურ ქმედებებზე ნათლად ჩანს დისკურსის ტექნოლოგიზაციაში, გლობალიზაციაში და ინტერნაციონალიზაციაში (Fetzer & Weizman 2006). ამ ფაქტორების გავლენა ასევე ჩანს პოლიტიკური დისკურსის კონვერსიონალიზაციაში და პროფესიონალიზაციაშიც (Clayman & Heritage 2002; Fairclough 1998). პრაგმატიკული პერსპექტივის ინტეგრაცია პოლიტიკური დისკურსის კვლევაში არის მცდელობა, კვლევამ მოიცვას ტექსტისა და საუბრის წარმოშობისა და რეცეფციის (აღქმის) თავისებურებები. ამ ამოცანის გადაჭრაში ჩართულია სამი კომპონენტი (Fetzer & Weizman 2006: 144). პირველი, კომუნიკაციური პროცესისა და კომუნიკაციური პროდუქტის შეჯერებული

სტატუსის ექსპლიციტური აღწერა. ამ ეტაპზე ჩვენ ვაანალიზებთ, თუ ვინ არის პოლიტიკური დისკურსის სავარაუდო მიმღები და როგორ ხდება აზრისა და მნიშვნელობის შეჯერება კომუნიკაციაში ჩართულ სხვადასხვა ინდივიდთა შორის. მეორე, პრაგმატიკული პერსპექტივა იკვლევს დისკურსის შექმნისა და გააზრებისათვის აუცილებელ სპეციფიურ კონტექსტუალურ შეზღუდვებსა თუ მოთხოვნებს. ამ ეტაპზე ასევე მიმდინარეობს კვლევა, თუ როგორ იღებს აუდიტორია მოსაუბრის კომუნიკაციურ ზრახვებს. მესამე, პრაგმატიკული პერსპექტივა ხსნის და აანალიზებს კონტექსტზე დამოკიდებულ მნიშვნელობას. კონტექსტი კი მოიცავს კომუნიკაციურ მოვლენასა და ქმედებაზე სოციალურ და სოციოკულტურული ფაქტორების ზემოქმედებას. იგი ასევე მოიცავს კომუნიკაციის თანამონაწილეთა კომუნიკაციურ ქმედებებს, როგორც მთლიანი კომუნიკაციური კონტექსტის შემადგენელ კომპონენტებს.

კომუნიკაციური ქმედებების შესწავლის პროცესში აუცილებლად უნდა მივაქციოთ ყურადღება პერლოკუციური ქმედებისა (Austin 1962) და პერლოკუციური ეფექტების (Searle 1969) დუალობას, რადგანაც იგი ერთმანეთისაგან განასხვავებს ა) განზრახულ და მიღწეულ ეფექტებსა და ბ) აუდიტორიას, როგორც მთლიანსა და მსმენელების ქვეკატეგორიებს, როგორც ამ მთლიანი აუდიტორიის შემადგენელ ნაწილებს (Fetzer & Weizman 2006). კომუნიკაციური განზრახვისა და კომუნიკაციური ეფექტის დუალობის გააზრების აუცილებლობას ასევე ხაზს უსვამენ ჩილტონი და შეფნერი (Chilton & Schaffner 2002: 11), რომლებიც ერთმანეთთან აკავშირებენ პოლიტიკური დისკურსის მიმართ პრაგმატიკულ მიდგომასა და დისკურსის ანალიზს, და განმარტავენ, რომ პერლოკუციური ეფექტი „... is of crucial importance in political discourse analysis in particular, because it points to the potential discrepancy between intended effect (that is, effect that some hearers may infer to be intended) and the actual effect on the hearer” (პერლოკუციური ეფექტი მეტად მნიშვნელოვანია პოლიტიკური დისკურსის ანალიზისას, რადგანაც იგი მიუთითებს შესაძლო განსხვავებაზე, რომელიც პოტენციურად არსებობს განზრახულ ეფექტსა (ეფექტი, რომელიც მსმენელს მიაჩნია, რომ არის განზრახული) და მსმენელზე მოქმედ რეალურ ეფექტს შორის). შესაძლებელია ამ კატეგორიზაციის კიდევ უფრო დახვეწა, თუკი ყურადღებას გავამახვილებთ კომუნიკაციურ ჩარჩოში კომუნიკაციის

თანამონაწილეთა სტატუსზე (Goffman 1974; Levinson 1988). პოტენციური და ფაქტობრივი პერლოკუციური ეფექტის არსებობა გულისხმობს, რომ წარმატებული კომუნიკაციისათვის აუცილებელი პირობაა მეტ-ნაკლებად სპეციფიური აუდიტორიის წევრთა თანამონაწილეობა, რომელთაც ექნებათ შესაბამისი სტატუსი – კომუნიკაციის მონაწილეები, რომელთაც არ მიმართავენ და რატიფიცირებული მონაწილენი. აქედან გამომდინარე, შეიძლება მივიჩნიოთ, რომ დისკურსის აუდიტორია არ არის ერთგვაროვანი. პირიქით, იგი დაყოფილია ქვეკატეგორიებად – რატიფიცირებული თუ არა-რატიფიცირებული, უბრალო დამკვირვებელი თუ უშუალო მონაწილე და მომსწრე. პოლიტიკური დისკურსის შემთხვევაში მოცემული ქვეკატეგორიები კიდევ უფრო მრავალფეროვანია. მაგალითად, რომელიმე პოლიტიკური პარტიის წევრები, ამ პარტიის ოპონენტები, ობიექტური აუდიტორია, და ბოლოს, შემთხვევითი აუდიტორია (Fetzer & Weizman 2006). პოლიტიკურ ინტერაქციაში მყოფ რატიფიცირებულ თანამონაწილეთაგან განსხვავებით, პოლიტიკური დისკურსის სხვა მონაწილეები პირდაპირ და უშუალო გავლენას ვერ ახდენენ დისკურსის აზრსა და მნიშვნელობაზე. ისინი ასევე უძღურნი არიან კომუნიკაციაში განსაზღვრონ თავიანთი სტატუსი. მათ უბრალოდ წარუდგენენ პოლიტიკური დისკურსის საბოლოო პროდუქტს, რომელსაც შეუძლიათ დაეთანხმონ ან არ დაეთანხმონ. თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ პოლიტიკური ინტერაქციის არარატიფიცირებული მონაწილეები პირდაპირ გავლენას ვერ ახდენენ მთლიან პოლიტიკურ კომუნიკაციაზე, მათ მაინც აქვთ საშუალება, გარკვეულ ეტაპზე გავლენა მოახდინონ აუდიტორიის სხვა წევრების აზრებსა და პოზიციაზე (Ball 2008). ამდენად, აუდიტორიის სხვადასხვა წევრებზე გავრცელებული პერლოკუციური ეფექტი შესაძლებელია დაუკავშირდეს იმ ზრახვებს, რომლებიც გამოხატულია ვერბალურად ან არავერბალურად.

კიდევ ერთხელ გაგუსვათ ხაზი იმ მოსაზრებას, რომ პოლიტიკური დისკურსის სივრცეში აუდიტორიას არ გააჩნია პირდაპირი გავლენა მნიშვნელობის ფორმირების პროცესზე. აუდიტორიის შემადგენელ წევრებს საშუალება არ აქვთ პირდაპირი გავლენა მოახდინონ პოლიტიკურ ტექსტზე. მაგრამ მათ შეუძლიათ რეაგირება არაპირდაპირი გზით, რაც გულისხმობს პოლიტიკური დისკურსის შესახებ კომენტარის გაკეთებასა და აუდიტორიის სხვა წევრებთან აზრებისა და იდეების გაზიარებას. სწორედ ამ ფაქტორების

გამო, როგორც ფეტცერი და ვაიზმანი განმარტავენ (Fetzer & Weizman 2006), თანამედროვე პოლიტიკურ დისკურსს მიანიჭეს მედირებული (შუამავლობითი) დისკურსის სტატუსი.

პოლიტიკური დისკურსის ორმაგი სტატუსი არ შემოიფარგლება მხოლოდ პოლიტიკის დისკურსად თუ ტექსტად დაყოფით. ორმაგი სტატუსი მოქმედებს კომუნიკაციურ მოვლენაში ჩართულ აქტიურ თანამონაწილეთა შემთხვევაშიც (ibid). პოლიტიკოსები, ჟურნალისტები, პოლიტიკის ინტერპრეტატორები თუ იმპლემენტატორები ასევე არიან შუამავალი და საზოგადოებრივი სტატუსის მატარებლები. მათი ორმაგი სტატუსი არის ერთ-ერთი გადამწყვეტი ფაქტორი, რომელიც განსაზღვრავს მათ უფლებებსა და ვალდებულებებს. ეს უკანასკნელი მათ განასხვავებს უბრალო აუდიტორიისაგან. პოლიტიკურ სივრცეში პოლიტიკოსებს აქვთ უფლება განსაზღვრულ გარემოებებში ღიად დააფიქსირონ თავიანთი არჩევანი – მონაწილეობა მიიღონ თუ არა რაიმე მოვლენაში. მაგრამ რისი უფლებაც მათ არ აქვთ, არის ღუმილი. თუკი ისინი აირჩევენ ღუმილის პოლიტიკას, მათ ხშირად ხატავენ, როგორც არაგულწრფელ და თანამშრომლობის პრინციპების წინააღმდეგ ინდიციდებს (Fetzer 2002). უფრო მეტიც, მიიჩნევენ, რომ ისინი არ ასრულებენ თავიანთ მოვალეობას, რაც გულისხმობს საზოგადოების ინფორმირებას სათანადო ფორმით.

დისკურსი, ამდენად, შედგება ტექსტში განმეორებადი დებულებებისა თუ სხვადასხვა სიტყვიერი ფორმულირებისაგან. ისინი ქმნიან მნიშვნელობის ცნობად სისტემებსა და ცოდნისა და რწმენის სფეროს (Kress 1989). დისკურსები ფუნქციონირებენ ერთიანობისა და მთლიანობის განსხვავებული ხარისხით და გააჩნიათ სპეციფიურობის განსხვავებული დონე.

3.4 ენის მატერიალისტური გაგება და დისკურსის თეორიები

დისკურსის კრიტიკული ანალიზი, როგორც უკვე ვახსენეთ, არის კვლევის მულტიდისციპლინარული მეთოდი (იხ. 2.4). შესაბამისად, მასზე გავლენა

მოახდინა ენის სხვადასხვა თეორიამ, რომლებიც აუცილებლად უნდა განვიხილოთ, რათა ნათელი გახდეს კვლევის მიზნები და ამოცანები.

ენის კვლევის სფეროში უდიდესი როლი ითამაშა სოსიურმა. მისმა შრომებმა მთავარი გავლენა იქონიეს სტრუქტურალისტურ ტრადიციებზე, რომლის მიხედვითაც გარკვეულ ეტაპზე ენა წინ უსწრებს გამოცდილებას და ცნებებს შორის განსხვავების წარმოჩენით საცნაურს ხდის სამყაროს (Saussure 1974). ჩვენი მიზანი არ არის ენის სტრუქტურალისტური თეორიების დეტალური განხილვა, მაგრამ, რაც აუცილებლად უნდა ვთქვათ, არის ის, რომ ენის თეორიის ამ ტრადიციამ სრულიად უარყო იდეა, რომ ენა ახდენს ინდივიდის გამოცდილებისეული რეალობის სიმბოლიზაციას და დისკურსში გამოხატავს ამ რეალობას, რომელიც მოგვიანებით სხვა ინდივიდებისათვის საცნაური ხდება, როგორც რეალობა (Codd 1988).

სოსიური აკრიტიკებდა ენის იმგვარ გაგებას, რომლის მიხედვითაც სიტყვები გამოხატავენ წინარე არსებულ იდეებს. იგი ასევე ეწინააღმდეგებოდა იმ მოსაზრებას, რომ ენა შეიძლება შემოიფარგლოს მხოლოდ სახელდების პროცესით. სოსიური ამტკიცებდა, რომ ენა არ არის ნიშნების სტატიკური ერთიანობა, რომელთა მეშვეობითაც ინდივიდები ერთმანეთს გადასცემენ ინფორმაციას გარეგანი ფაქტორებით ფორმირებული „საგნების“ სამყაროს შესახებ (Saussure 1974). პირიქით, ენა არის სოციალურ პრაქტიკათა ერთობლიობა, რომლის მეშვეობითაც ხალხი ინდივიდებისა და საგნების აზრიან სამყაროს აგებს. შესაბამისად, სოსიურმა ერთმანეთისაგან განასხვავა ლანგი (langue – ენის კონვენციათა (პირობითობის) ნორმატიული წესები) და პაროლე (parole – კონკრეტულ სიტუაციებში მოსაუბრის მიერ შესრულებული გამონათქვამები).

ენის იდეალისტური თეორიის საპირისპიროდ სოსიური ამტკიცებდა, რომ ენობრივი ნიშანი აერთიანებს არა საგანსა და სახელს, არამედ ცნებასა და ბგერით გამოხატულებას. სოსიურს მიაჩნდა, რომ ენა არის სოციალურ ძალთა პროდუქტი. იგი არის როგორც ნიშანთა შემთხვევითი სისტემა, ასევე სოციალურად კონსტრუირებულ (აგებული) პრაქტიკათა (ქმედებათა) წიაღი. სხვა ნებისმიერი სოციალური ინსტიტუტის მსგავსად იგი შეიცვლება დროთა განმავლობაში, მაგრამ ყოველთვის სოციალური და დროითი ლიმიტების

ფარგლებში. ასეთი ლიმიტები, ანუ სტრუქტურები, ერთი მხრივ, ქმნიან და, მეორე მხრივ, აკონტროლებენ იმ არჩევანს, რომელიც გააჩნიათ ენის გამოყენებებს (Saussure 1974).

ენა აკონტროლებს არა მხოლოდ კოლექტიურობის ცნება, არამედ დროც. ეს ორი ფაქტორი მტკიცედ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული. მიუხედავად იმისა, რომ ყოველთვის არსებობს სოლიდარობა წარსულთან მიმართებაში, იგი არ ზღუდავს არჩევანის თავისუფლებას (Olssen et al. 2004). ჩვენ ვამბობთ *წიგნი* ან *მაგიდა* იმიტომ, რომ ჩვენმა წინაპრებმა წარსულში თქვეს *წიგნი* და *მაგიდა*. ეს ფაქტი, როგორც უკვე აღინიშნა, არ უშლის ხელს ორ ანტითეტიკურ ძალას შორის არსებულ კავშირს. რადგანაც ნიშანი არის შემთხვევითი, იგი ტრადიციის გარდა სხვა კანონს არ ემორჩილება და, რადგანაც იგი ტრადიციას ეფუძნება, სწორედ ამიტომ ნიშანი არის შემთხვევითი (Saussure 1974).

სოსიურის შრომებმა საფუძველი მოუმაზადეს ენის მატერიალისტურ თეორიას, რომლის ფარგლებშიც ტერმინი დისკურსი მოიცავს როგორც ნიშანთა ფორმალურ სისტემას, ასევე სოციალურ პრაქტიკას, რომელიც მართავს ამ ნიშანთა გამოყენებას (Codd 1988). ამ გაგებით, დისკურსი ითავსებს არა მარტო ენის მნიშვნელობას, არამედ ენის გამოყენების რეალურ ეფექტებს, ენის მატერიალურობას. შესაბამისად, ენა ხდება იდეოლოგიური. იდეოლოგია ჩადებულია ენაში და არა სიმბოლიზებული (Althusser 1969). იმავე აზრს ეთანხმება კოდი და ამტკიცებს, რომ დისკურსი არ არის დოქტრინათა ერთობლიობა ან რწმენათა და წარმოდგენათა სისტემა, რომლებიც ინდივიდმა შეიძლება მიიღოს ან უკუაგდოს (Codd 1988: 242).

Ideology is inscribed in the discourse in the sense that it is literally written or spoken in it; it is not a separate element which exists independently in some free-floating realm of 'ideas' and is subsequently embodied in words, but a way of thinking, speaking, experiencing.

(Belsey 1980: 5)

იდეოლოგია ჩადებულია ენაში იმ გაგებით, რომ იგი პირდაპირ ჩაწერილია ან ნათქვამია ენაში. იგი არ არის დამოუკიდებელი ელემენტი, რომელიც იდეების სამყაროში თავისუფლად ლივლივებს

და მოგვიანებით განხორციელებულია სიტყვებში. დისკურსი ეს არის აზროვნების, საუბრისა თუ გამოცდილების საშუალება.

რადგანაც ხალხი მონაწილეობს სხვადასხვა დისკურსში (პოლიტიკური, სამეცნიერო, რელიგიური), არსებობს მრავალი საშუალება, რომელთა მეშვეობითაც იგი აღნიშნავს და წარმოადგენს ამ ინდივიდთა გამოცდილებას. მაგრამ ეს მიდგომა არ ახდენს დისკურსის სუბიექტური გამოცდილებისაგან იზოლირებას. პირიქით, დისკურსი თავად აგებს სუბიექტურ გამოცდილებას და სუბიექტურობის კონსტრუირების პროცესში წარმოადგენს მატერიალურ ძალას (McDonell 1986).

როდესაც ვსაუბრობთ მატერიალურ ძალაზე, აუცილებლად უნდა გამოვკვეთოთ ენასა და იდეოლოგიას შორის ურთიერთმიმართება, რადგანაც იდეოლოგია არის ენის მატერიალური ძალის რეალიზება. იდეოლოგია მოიცავს ყველა იმ საშუალებას, რომელთა მეშვეობითაც მნიშვნელობა ახდენს დომინირების რეალიზებას (Thompson 1984). როდესაც ვსაუბრობთ დისკურსის დომინირების ცნებაზე, აუცილებლად უნდა ვახსენოთ დისკურსული ძალა. მხოლოდ ენის მატერიალისტური პოზიციიდან არის შესაძლებელი ვაჩვენოთ, თუ როგორ ახორციელებს დისკურსი ძალაუფლების გამოყენებას. ენა არ არის მხოლოდ კომუნიკაციისა და თუნდაც ცოდნის ინსტრუმენტი, იგი ასევე არის ძალის ინსტრუმენტი. ინდივიდი ცდილობს, რომ არა მარტო გასაგები გახდეს მის მიერ შესრულებული მეტყველების აქტი, არამედ მას სურს, რომ მისი სწამდეთ, ემორჩილებოდნენ, პატივს სცემდნენ და, შესაბამისად, იყოს გამორჩეული (Bourdieu 1977).

იმისათვის, რომ გავიგოთ, როგორ შეიძლება ენა იყოს ძალის ინსტრუმენტი, აუცილებელია გავავრცოთ თავად ძალის ცნება. გარკვეულ დონეზე ძალა თავიდანვე შეიძლება გავიაზროთ, როგორც უხეში ძალა ან შეზღუდვა. ძალის ცნებაში უფრო რთულია იმის გააზრება, თუ როგორ ხორციელდება ძალა ნებაყოფლობით, ანუ იდეოლოგიური ჰეგემონია (Codd 1988). ძალის შესწავლა სუვერენობისა თუ ექსპლუატაციის თვალსაზრისით არის ნაკლებად პრობლემატური, ვიდრე ძალის იმ ფორმების შესწავლა, რომელიც აღწევს ცნობიერებაში. ძალის ეს ფორმები ნორმატიულად ხორციელდება

კომუნიკაციის სტრუქტურებში თუ საზოგადოებრივი რეალობის კონსტრუქციებში.

ძალა, რომელიც დისკურსის მეშვეობით ხორციელდება, არის ძალის ის ფორმა, რომელიც აღწევს სამოქალაქო საზოგადოების ყველა ასპექტში და ქმნის მატერიალურ პირობებს, რომელშიც ინდივიდები ფორმირდებიან როგორც სუბიექტები და ობიექტები. ეს არის ძალის ისეთი ფორმა, რომელიც ხორციელდება სხვადასხვა დისკურსის მეშვეობით, როგორცაა მაგალითად სამართლის დისკურსი, მედიცინის, ფსიქოლოგიის, განათლების დისკურსი და ა.შ. (Codd 1988).

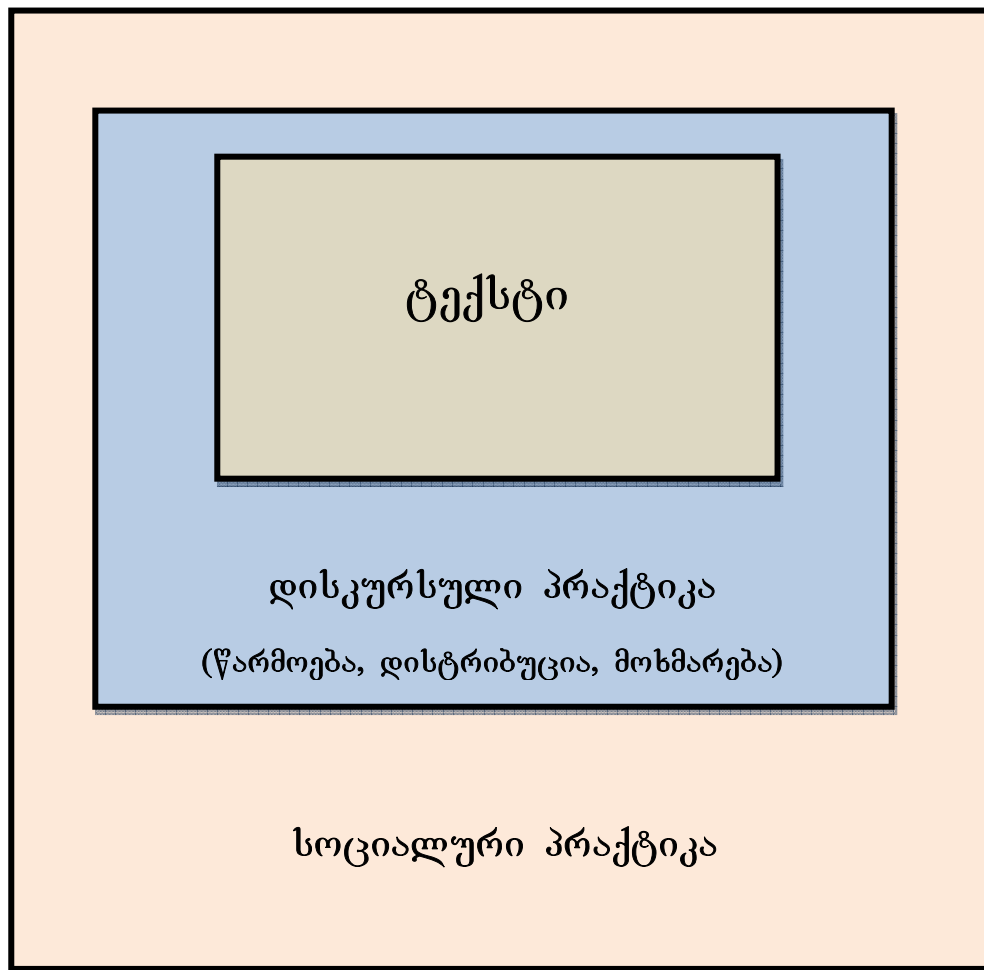
თანამედროვე საზოგადოებაში სახელმწიფო აკონტროლებს განათლების სისტემას, მაგრამ იგი ასევე ცდილობს შეინარჩუნოს ძალისმიერი ურთიერთობები მთლიანად მთელს საზოგადოებაში. ამის გამო, საგანმანათლებლო პოლიტიკასთან დაკავშირებული სახელმწიფოს ოფიციალური დისკურსი (მაგალითად კურიკულუმი, უწყვეტი განათლება, პროფესიული განვითარება, სასკოლო მენეჯმენტის შეფასება და ა.შ.) არის ის კონკრეტული სფერო, სადაც დისკურსი ხდება ძალის ინსტრუმენტი და ობიექტი. საგანმანათლებლო დაწესებულებებში დისკურსი მოქმედებს სხვადასხვა დონეებზე. მაგალითად მასწავლებლებს გააჩნიათ თავიანთი საკუთარი პროფესიული დისკურსი, რაც დაკავშირებულია პედაგოგიურ პრაქტიკასთან. ეს დისკურსი აკონტროლებს საკლასო საქმიანობასა და დისციპლინას. მთლიანად სასკოლო პროცესები კი არის დისკურსის დისტრიბუციის, კონტექსტზე მორგებისა და სტრატეგიკაციის აპარატი. კურიკულუმში განხორციელებული დისკურსის გარდა არსებობს მრავალი თეორიული დისკურსი, რომლებიც მოიცავენ განათლების ფენომენს, რაც აუცილებელია ძალისა და ძალაუფლების რეალიზაციისათვის და გაცილებით უფრო გრძელვადიანი ეფექტი გააჩნია განათლების პროცესზე.

3.5 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტის დისკურსული ანალიზი

ენის თეორიების განხილვა აუცილებელი იყო ანალიზის კონცეპტუალური ჩარჩოს ჩამოსაყალიბებლად. შწორედ ამ ჩარჩოს ფარგლებში მიმდინარეობს ჩვენი კვლევა. საგანმანათლებლო პოლიტიკური ტექსტების დისკურსული ანალიზის ჩარჩოს ფორმირებისას აუცილებელია კიდევ ერთხელ დავაფიქსიროთ ჩვენი პოზიცია: რიგი მეცნიერების მსგავსად (Ball 2008; Codd 1988; Olssen et al. 2004), ჩვენ მიგვაჩნია, რომ დისკურსი არ უნდა ჩაითვალოს როგორც მხოლოდ „ტექსტი“ ან უბრალოდ სოსიურისეული **langue** ან **parole**, არამედ ფენომენტა ერთობლიობა, რომელშიც და რომლის მეშვეობითაც მიმდინარეობს მნიშვნელობის სოციალური პროდუცირება. დისკურსი არის კომპლექსური განზომილება, რომელიც ეფუძნება არსებული პოლიტიკური თუ ეკონომიკური ვითარების ექსტრა-დისკურსულ პირობებს. ექსტრა-ლინგვისტური განზომილების ძალა და ეფექტურობა უდავოა, თუმცა აუცილებელია გამოვკვეთოთ, რომ მოცემული ექსტრა-დისკურსულობა ეფექტურია მხოლოდ დისკურსში, დისკურსის მეშვეობით, და სხვა დისკურსთა ფონზე, რომლებიც გავლენას ახდენენ დისკურსის წარმოშობისა და ფორმირების პირობებზე (Olssen et al. 2004). ამ გაგებით, სოციალური პრაქტიკის ანალიზი ყოველთვის წარმოშობს დისკურსული ანალიზის აუცილებლობას, რადგან სოციალური პრაქტიკა დისკურსულად არის რეალიზებული. შესაბამისად, პოლიტიკური დისკურსი უფრო მეტია, ვიდრე უბრალო „ტექსტი“. პოლიტიკური დისკურსი არის დომინანტი დისკურსისა და სოციალური პრაქტიკის კომპონენტი. მაშინ როდესაც რეალობის მატერიალური წესრიგი ინარჩუნებს ავტონომიურ ონტოლოგიურ არსებობას, ეპისტემოლოგიური თვალსაზრისით, რეალობა ყოველთვის განხორციელებულია დისკურსულად. ამგვარი პოზიცია ხელსაყრელია, რადგან იგი საშუალებას იძლევა თავიდან ავიცილოთ ლოგოცენტრიზმი და ტექსტუალური რედუცირება (Codd 1988). ეს ნიშნავს, რომ ჩვენ არ უარყოფთ ექსტრა-დისკურსული რეალობების ონტოლოგიურ სტატუსს და ასევე არ შემოვიფარგლებით ტექსტუალობით.

დისკურსის მატერიალისტური ცნების გააზრება აუცილებელია დისკურსის ანალიზის პროცესში (Fairclough 1995). ანალიზი არ უნდა შემოიფარგლოს

დისკურსული პრაქტიკების, როგორც წესების სისტემის სოციალური და პოლიტიკური ანალიზით. კვლევამ აუცილებლად უნდა მოიცვას საუბრის ან წერის რეალური შემთხვევების ტექსტუალური ანალიზი (Olssen et al. 2004). დისკურსის სოციალური და პოლიტიკური თეორიები აუცილებლად უნდა შეერწყას დისკურსის ანალიზის ლინგვისტურ მიდგომებს. ეს მოითხოვს კვლევის ფოკუსირებას რეალურ ტექსტებში ენის გამოყენებაზე. ასევე უნდა მივაქციოთ ყურადღება იმ ურთიერთიმამართებას, რომელიც არსებობს ამ ტექსტებსა და უფრო მასშტაბურ დისკურსულ და სოციალურ პრაქტიკებს შორის. ფეარკლოფის (Fairclough 1989) აზრით, აუცილებელია ენა განვიხილოთ როგორც დისკურსი და სოციალური პრაქტიკა. ანალიზს უნდა დაექვემდებაროს არა მხოლოდ ტექსტი ან დისკურსის შექმნისა და ინტერპრეტაციის პროცესი, არამედ ის ურთიერთობა, რომელიც არსებობს ტექსტებს, პროცესებსა და მათ სოციალურ პირობებს შორის. სოციალურ პირობებში ერთიანდება სიტუაციური კონტექსტის უშუალო პირობები და გარემოებები და ინსტიტუციური და სოციალური სტრუქტურების უფრო შორეული პირობები. დისკურსის ანალიზის ეს აუცილებელი პირობები ფეარკლოფმა (Fairclough 1992 (a): 73) ასახა მის მიერ შემუშავებულ დისკურსის სამ-განზომილებიან კონცეფციაში:



ნახ. 4 დისკურსის სამგანზომილებიანი კონცეფცია (Fairclough 1992 (a): 73)

მოცემული გრაფის მეშვეობით ფეარკლოფმა სცადა გამოეხატა დისკურსის სამგანზომილებიანი კონცეფცია, რომლის მეშვეობითაც იგი ცდილობს სამი სახის ანალიზის შეჯერებას: ტექსტის ანალიზი, დისკურსული პრაქტიკის ანალიზი და სოციალური პრაქტიკის ანალიზი. მოცემული ჩარჩოს მიხედვით, ტექსტი არის წერილობითი თუ ზეპირსიტყვიერი ენის სპეციფიური შემთხვევა. იგი დისკურსული მოვლენის ერთ-ერთი განზომილებაა. მეორე განზომილება მოიცავს სოციალურ (პოლიტიკურ, იდეოლოგიურ, საგანმანათლებლო, რელიგიურ) პრაქტიკას. დისკურსის, როგორც ტექსტის ანალიზი ფოკუსირებულია ლინგვისტურ მოვლენებზე, მაშინ როცა დისკურსის, როგორც დისკურსული პრაქტიკის ერთი მცირე ნაწილის ანალიზი, სცილდება

ტექსტის ლინგვისტურ მახასიათებლებს და იკვლევს ტექსტის წარმოქმნის, დისტრიბუციისა და მოხმარების პროცესზე. ყველა ეს პროცესი არის სოციალური ხასიათის და მოითხოვს კავშირს კონკრეტულ ეკონომიკურ, პოლიტიკურ და ინსტიტუციურ კონტექსტთან, რომელთა პირობებშიც წარმოიქმნება მოცემული დისკურსი.

საგანმანათლებლო პოლიტიკის დისკურსის ანალიზი შეიძლება ეფექტურად დაეფუძნოს მოცემულ ჩარჩოს. ის საშუალებას იძლევა მოხდეს დისკურსის სხვადასხვა ტიპის დიფერენციაცია და აგვისხნას, რატომ არის ენა საგანმანათლებლო პოლიტიკის კვლევისას პოლიტიკურად მნიშვნელოვანი. დისკურსის ანალიზისას აუცილებელია გავერკვეთ, დისკურსის რომელი ტიპი დომინირებს განათლების სოციალურ სფეროში და, ამდენად, რომელი სოციალური პრაქტიკა არის იდეოლოგიურად ძლიერი. დისკურსის კრიტიკული ანალიზის ერთ-ერთი მთავარი მიზანია „ტექსტის დენატურალიზაცია“, რომელიც ისწრაფვის ღიად წარმოაჩინოს, თუ როგორ ფარავენ ტექსტში მოცემული რეპრეზენტაციები მათი სტატუსისა და ძალაუფლების წყაროს (Luke 1995: 19).

პოლიტიკური დისკურსის ანალიზისას მნიშვნელოვანია არა მარტო თემები, რომელიც ჩნდება და მკვიდრდება ახალი დისკურსის ინიციაციის შედეგად, არამედ ენის სემიოტიკური ასპექტები, რადგან დისკურსის კრიტიკული ანალიზი, როგორც უკვე ზემოთ აღინიშნა, არის ლინგვისტურ-სემიოტიკური ანალიზისა და სოციალური ურთიერთობების ანალიზის სინთეზი (იხ. 3). ამგვარი სინთეზის მომხრეა ფეარკლოფი (Fairclough 2001). იგი ასაბუთებს, რომ დასახული კვლევის მიზნებიდან და ამოცანებიდან გამომდინარე, აუცილებელია სხვადასხვა სოციალური ანალიზის შერწყმა.

სოციალურ ასპექტებზე დაფუძნებული კვლევის ჩარჩო განსაზღვრავს იმ ცნებებს, განსაკუთრებით კი სოციალურ პრაქტიკას, რომელიც უნდა მოიცვას დისკურსის კრიტიკულმა ანალიზმა. ერთმანეთთან დაკავშირებული სოციალური პრაქტიკები, ერთი მხრივ, ქმნიან სოციალურ წყობას, მეორე მხრივ კი, თავად ყალიბდებიან მოცემული სოციალური წყობის მიერ. „ახალ დროში“ ფორმირებული სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკის ანალიზი უნდა დაეფუძნოს გლობალური კონტექსტის ლოკალურ ვერსიას (Taylor 2004).

დისკურსის კრიტიკული ანალიზის ჩარჩოს სემიოტიკური ასპექტები მოიცავს სოციალურ პრაქტიკებთან დაკავშირებულ ძირითად სემიოტიკურ ცნებებს – ჟანრთა, დისკურსთა და სტილთა ნაირსახეობა:

- ჟანრი – ინტერაქციისა და ურთიერთმიმართების მანერა;
- დისკურსი – რეპრეზენტაციის მანერა;
- სტილი – არსებობის მანერა, იდენტობა.

მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ ეს სამი ცნება ერთმანეთთან დიალექტიკურად არიან დაკავშირებული, რადგანაც „დისკურსი რეალიზებულია ჟანრში, დისკურსი დანერგულია სტილში, ხოლო ქმედებები და იდენტობა წარმოდგენილია დისკურსში და დისკურსის მეშვეობით” (Fairclough 2003: 20). სოციალური წყობის სემიოტიკური ასპექტი არის დისკურსის წყობა, რომელიც თავისთავად არის ის საშუალება, რომლითაც განსხვავებული ჟანრი და დისკურსი უკავშირდება ერთმანეთს.

პოლიტიკური დისკურსის კრიტიკული ანალიზი გვიჩვენებს, თუ როგორ უკავშირდება ტექსტის სემიოტიკური და ლინგვისტური მახასიათებლები სოციალურ ინტერაქციაში მიმდინარე მოვლენებს (Fairclough 2001: 240). სოციალური ანალიზი (ტექსტის ექსტერნალური (გარეგანი) ურთიერთობები) შერწყმულია სემიოტიკურ-ლინგვისტურ ანალიზთან (ტექსტის შინაგანი ურთიერთობები). ანალიზის ამ ორი შრის შედეგად მიღებული ინტერდისკურსული ანალიზის ძირითადი ამოცანაა გაარკვიოს, რა ჟანრი და დისკურსია გამოყენებული ტექსტში და როგორ ურთიერთქმედებენ ისინი ტექსტში.

პოლიტიკური ტექსტის შექმნისა და ფორმირების პროცესში ყოველთვის არის სემიოტიკური და ლინგვისტური არჩევანი (Taylor 2004). პოლიტიკური ტექსტები არის რიტორიკა და მეტაფორა, რომელთა ამოცანაც არის მკითხველზე ზემოქმედების მოხდენა. ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რაც აუცილებლად უნდა გვახსოვდეს პოლიტიკური დისკურსის ანალიზისას, არის პოლიტიკური ტექსტის იდეოლოგიური ეფექტი, რომლის მიზანიცა ცნებების რეპრეზენტაცია, ურთიერთდაკავშირება და იდენტიფიკაცია. ასევე საინტერესო საკითხია, თუ იდეოლოგიურად როგორ აგებენ და ინარჩუნებენ პოლიტიკური

ტექსტები ძალისმიერ ურთიერთობებს. არანაკლებ ფასეულია პოლიტიკურ ტექსტში წარმოდგენილი ღირებულებები. მოცემული საკითხების შესასწავლად აუცილებელია ტექსტის შემდეგი ასპექტების კვლევა:

- მთლიანი ტექსტის ორგანიზაცია (სტრუქტურა, მაგ. თხრობა, არგუმენტირება და ა.შ.);
- წინადადებების კომბინაციები (მთავარი და დამოკიდებული წინადადებების ორგანიზება და კომბინაცია);
- სიტყვები (მაგ. ლექსიკა, კოლოკაციები, მეტაფორების გამოყენება და ა.შ.).

ტექსტის რეპრეზენტატიული ბუნების ექსპოზიციის პარალელურად დისკურსის კრიტიკული ანალიზის მიზანია აჩვენოს, თუ როგორ განსაზღვრავს და განაგებს ტექსტი მკითხველსა და მსმენელს და რა პოზიციას ანიჭებს მათ. ის, თუ როგორ ავსხნით პოლიტიკის გარკვეულ ტიპებს ისტორიული პერსპექტივის ჭრილში, მჭიდროდ არის დაკავშირებული კლასის, რასისა და სქესის რეალობების სტრუქტურულ ფორმულირებასთან. პოლიტიკური დოკუმენტები ასახავენ და გამოხატავენ ამ სტრუქტურულად ფორმირებად რეალობებს. პოლიტიკური დოკუმენტები ასევე მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ პოლიტიკური კონსენსუსის ლეგიტიმაციის თვალსაზრისითაც (Olssen et al. 2004). პოლიტიკური კონსენსუსები ნათლად აისახა დასავლურ პოლიტიკურ დისკურსში. მაგალითად, 1970-იანი წლების დასავლური სამყაროს პოლიტიკური დოკუმენტები გამოხატავენ ლიბერალ-ჰუმანისტურ რეაქციას 1950-იანი-1960-იანი წლების ტექნოკრატიულ დისკურსზე. თავის მხრივ, 1980-იანი წლების კეინსისეულმა მზრუნველმა სახელმწიფომ კრაზი განიცადა და დაიწყო ახალი ნეო-ლიბერალური მანიტარისტული დისკურსისა და შესაბამისი მსოფლმხედველობის აღორძინება, რაც ნათლად აისახა მრავალ სახელმწიფო პოლიტიკასა და პოლიტიკურ დისკურსში (Angus 2004; Arnot 1991; Power 2007). დისკურსის ცნება ჩვენ საშუალებას გვაძლევს მოვახდინოთ იმ ურთიერთობების კონცეპტუალიზაცია, რომელიც არსებობს ინდივიდუალურ პილიტიკურ ტექსტსა და ფართო სოციალურ და პოლიტიკურ სისტემებს შორის. თუკი პოლიტიკა არის სახელმწიფოს დისკურსი, იგი თავისთავად ბუნებით არის პოლიტიკური და უნდა გავიაზროთ, როგორც საზოგადოების პოლიტიკური სტრუქტურა და

პოლიტიკური ქმედების ფორმა. კიდევ ერთხელ გვინდა ხაზი გავუსვათ ერთ ფაქტს. თუ ვაღიარებთ, რომ სახელმწიფოს გააჩნია გავლენა საზოგადოების სხვადასხვა ჯგუფებსა და სექტორზე, მაშინ ეჭვგარეშეა, რომ თავისი ბუნებითა და გავლენით პოლიტიკა არის იდეოლოგიური. ამ ნაშრომის ხასიათიდან გამომდინარე აქცენტს ვაკეთებთ საგანმანათლებლო იდეოლოგიაზე. კურიკულუმთან, შეფასების სისტემასთან, ადამიანურ შესაძლებლობებთან, ადამიანურ ფსიქოლოგიასთან თუ ქმედებასთან დაკავშირებული იდეოლოგიები გამოხატული არის ოფიციალურ საგანმანათლებლო დოკუმენტებში თავად ამ დოკუმენტების მეშვეობით (Olssen et al. 2004). მაგალითად, მეორე მსოფლიო ომის შემდეგ საგანმანათლებლო სისტემებს განიხილავდნენ დაგეგმილი ეკონომიკის ტექნოლოგიური იმპერატივების თვალსაზრისით, რომლებშიც სახელმწიფო თავად ახდენდა საკუთარი თავის რეალიზებას, როგორც განათლების გაუმჯობესების ხელშემწყობი. მოგვიანებით, 1980-იან 1990-იან წლებში, საბაზრო-ლიბერალური დისკურსის შემოღებამ მოიტანა მრავალი ცვლილება, რადგანაც განათლების პოლიტიკური დისკურსი ჩანაცვლებულია ბიზნესისა და ეკონომიკის დისკურსით (Gunter 2008). დისკურსის ეს ახალი ტიპი საგანმანათლებლო პროცესისა და წარმატების რადიკალურად ახალ მოდელს ქმნის. ეს რედეფინიცია, ცვლილება და ტრანსფორმაცია აისახება არა მხოლოდ საგანმანათლებლო პოლიტიკის ენაში, არამედ იმ პროცედურულ პოლიტიკაში, რომელსაც სახელმწიფო უჭერს მხარს. პოლიტიკა აქ აღნიშნავს ნებისმიერი მოქმედების კურსს, რომელიც უკავშირდება მიზნების არჩევას, ღირებულებების განსაზღვრასა და რესურსების გადანაწილებას. ამდენად, პოლიტიკა არის პოლიტიკური ძალაუფლების განხორციელება და ენა, რომელიც გამოიყენება ამ პროცესის ლეგიტიმაციისათვის (Olssen 2004). შესაბამისად, პოლიტიკის ანალიზი არის, ერთი მხრივ კვლევა, რომელიც უზრუნველყოფს იმ ინფორმაციული ბაზისის ფორმირებას, რასაც პოლიტიკა ეფუძნება, და, მეორე მხრივ, არსებული პოლიტიკის კრიტიკული ანალიზი. პირველ პოზიციას ეწოდება პოლიტიკისათვის წარმოებული ანალიზი, ხოლო მეორეს – პოლიტიკის ანალიზი (Gordon et al. 1977).

პოლიტიკის ეს ორგვარი გაგება გვეხმარება პოლიტიკის დისკურსის ბუნება გავიაზროთ მოცემული დისკურსის ენის მეშვეობით. საზოგადოებრივი პრაქტიკის დონეზე (პოლიტიკა და იდეოლოგია) პოლიტიკა უფრო მეტია, ვიდრე ცოდნის როდუცირება. იგი თავად არის პოლიტიკური ქმედების ფორმა. ამ

თვალსაზრისით, საგანმანათლებლო პოლიტიკა მოქმედებს და ეფექტურია როგორც სახელმწიფო დონეზე, სადაც ხდება მოცემული პოლიტიკის ფორმულირება და ინტერპრეტაცია, და ასევე სკოლისა თუ ადგილობრივი კონტექსტის მიკრო დონეზე, სადაც ხდება პოლიტიკის განხილვა, გაკრიტიკება, ადაპტირება, მიღება თუ უკუგდება და იმპლემენტაცია-რეალიზება. სწორედ ეს ფაქტორები აყალიბებენ ანალიზის ჩარჩოს, რომელიც პოლიტიკის კონცეფციას განიხილავს როგორც ტექსტს, როგორც დისკურსსა და სოციალურ პრაქტიკას.

3.6 საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი ინტეგრირებული სტრუქტურა: პროცესი და პროდუქტი

პოლიტიკური დისკურსი ხშირად განიხილება როგორც პროცესი და როგორც პროდუქტი. თუმცა, ვიდრე უშუალოდ ამ საკითხს განვიხილავთ, აუცილებელია გავარკვიოთ, რას ასახავს ცნება „პოლიტიკური“. პოლიტიკაზე საუბრისას ამ ფენომენს განმარტავენ როგორც ძალაუფლებისათვის ბრძოლას, რომელიც უზრუნველყოფს სპეციფიური იდეებისა და ინტერესების დაცვასა და პრაქტიკულ რეალიზებას (Schaffner 1996). ეს პროცესი არის პოლიტიკური ნების მანიფესტაცია და კონკრეტულ სოციალურ ქმედებად ტრანსფორმაცია. პოლიტიკური ქმედება მზადდება და კონტროლდება ენის მეშვეობით მისი მუდმივი თანხლებითა და გავლენის პირობებში.

პოლიტიკური დისკურსის, როგორც პროცესისა და პროდუქტის, ანალიზი გულისხმობს ენის კონტექსტში გამოყენების კვლევას, რაც, თავის მხრივ, მოითხოვს პრაგმატიკული პრინციპების გამოყენებას. პრაგმატიკული პრინციპები აუცილებელია, რათა გამოვავლინოთ განსხვავება პირდაპირ (სიტყვა სტყვით) მნიშვნელობასა და ნაგულისხმევ ინფორმაციას შორის. უფრო მეტიც, საჭიროა პრაგმატიკულმა კვლევამ მოიცვას იმ კოგნიტური პროცესების ანალიზი, რომელიც ააშკარავებს კომუნიკაციურ ინტენციებს (ზრახვებს) და ახდენს მათს შეჯერებას. ამდენად, მნიშვნელობა არ არსებობს განყენებულად, არამედ მისი რეკონსტრუირება ხდება ინტერაქციის პროცესში. ენის, როგორც პროცესისა და პროდუქტის, შემეცნებისათვის აუცილებელი პირობაა იმის გააზრება, რომ

ლინგვისტური სისტემა არ არის ავტონომიური, არამედ იგი ინტერაქტიული სისტემაა, რომელიც დაკავშირებულია ლინგვისტურ, სოციალურ, სოციოკულტურულ და კოგნიტურ კონტექსტებთან (Fetzer & Weizman 2006: 148). „პრაგმატიკა ყოველთვის მგრძნობიარეა კონტექსტის მიმართ: იგი შეისწავლის საგანთა სპეციფიკას დროისა და ადგილის ფაქტორთა გათვალისწინებით” (Scannell 1998: 257). კვლევის პრაგმატიკულ ჩარჩოში ენა არის სოციალური ქმედებების, კერძოდ კი, კომუნიკაციური ქმედებების ანუ სამეტყველო ქმედებების შესრულების საშუალება. ენა სტრატეგიულად გამოიყენება, რათა შესრულდეს ლოკუციური, ილოკუციური და პერლოკუციური ეფექტები ან წარმოთქმის ქმედებები, პროპოზიციული ქმედებები და ილოკუციური ქმედებები (იხ. 3.2). ჩვენ ვეთანხმებით სკანელის პოზიციას, რომელსაც მიაჩნია, რომ დისკურსის კვლევის მიმართ პრაგმატიკული მიდგომის მთავარი მოთხოვნაა კვლევამ წარმოაჩინოს „ნდობის ჰერმენევტიკა” (Scannell 1998: 258). ნდობის ჰერმენევტიკა, ანუ გრაისისეული ტერმინით რომ ვთქვათ, თანამშრომლობის პრინციპი და სხვა მაქსიმები მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ პრაგმატიკული კვლევისას, თუმცა ისინი ვერ უზრუნველყოფენ დისკურსის სრულ და ამომწურავ ანალიზს (იხ. 3.2). თანამშრომლობის პრინციპის მაქსიმათაგან კომუნიკაციის პროცესში შეიძლება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყოს ხარისხის მაქსიმა, რომელიც ითვალისწინებს მხოლოდ ჭეშმარიტი დებულების ფორმირებას. მაგრამ, როგორც უკვე აღვნიშნეთ (იხ. 3.2), იგი უზრუნველყოფს მხოლოდ მოსაუბრის მიერ რატიფიცირებულ და არა აბსოლუტურ ან ობიექტურ ჭეშმარიტებას. პრაგმატიკული კვლევის თვალსაზრისით ასევე მნიშვნელოვანია კიდევ ორი მაქსიმა. არის პოსტულატი, რომელიც მოსაუბრისაგან მოითხოვს არ გადმოსცეს ისეთი ინფორმაცია, რაც მისი რწმენით არის მცდარი ან კიდევ არ წარმოადგინოს მტკიცებულება ადეკვატური მყარი საფუძვლის გარეშე. ეს ფაქტორები მოცემული უნდა იყოს იდეალური და გამჭვირვალე კომუნიკაციის პირობებში, რაც სოციალურ რეალობაში, სამწუხაროდ, იშვიათი შემთხვევაა. თუკი ჩვენ გვაქვს აშკარა საფუძველი ვამტკიცოთ, რომ თანამშრომლობის მაქსიმები განზრახ არის დარღვეული, ბუნებრივად წარმოიქმნება სასაუბრო იმპლიკაციის არსებობის წინაპირობა. სასაუბრო იმპლიკაციის პირობებში კი დისკურსის ანალიზის მიზანია არაპირდაპირი მნიშვნელობის მოძიება, კვლევა და ანალიზი. ექსტრა-ლინგვისტური და მეტა-ლინგვისტური ცოდნის სხვა ტიპები

ასევე შეიძლება გააზრებული იყოს, როგორც არაპირდაპირობა. არაპირდაპირობა კი, თავის მხრივ, კომუნიკაციის თანამონაწილეებისაგან მოითხოვს დისკურსის პრობლემატური მონაკვეთის რეკონტექსტუალიზაციას, რათა მათ მოახერხონ მოსაუბრის ალტერნატიული მნიშვნელობის რეკონსტრუქცია (Fetzer & Weizman 2006).

ენის გამოყენებისა და კომუნიკაციური ქმედებების შესწავლის პროცესში ლინგვისტური ქმედების შემქმნელი და მიმღები არ შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ანალიტიკური პრაიმი (ibid). ისინი უნდა შევისწავლოთ კომუნიკაციის ჩარჩოში მათი როლისა და სტატუსის შესაბამისად. ამ ჩარჩოში მოსაუბრე, მსმენელი და აუდიტორია ყალიბდება მათი ინტერაქციული, სოციალური, სოციოკულტურული და ინსტიტუციური როლის შესაბამისად. მსმენელისა და აუდიტორიის კატეგორია საჭიროებს დამატებით დიფერენციაციას რატიფიცირებული და არარატიფიცირებული სტატუსის თვალსაზრისით (იხ. 3.3).

თანამედროვე სამყაროში პოლიტიკური დისკურსი ავლენს ფოკუსის დუალობას, ანუ იგი ორიენტირებულია კომუნიკაციურ მოვლენასა და დისკურსის წყობაზე (Fairclough 1998). დისკურსის კრიტიკული ანალიზის მიხედვით კი, რაც არაერთხელ აღვნიშნეთ, ტექსტი ახდენს სოციალური სისტემების კონსტრუირებასა და რეკონსტრუირებას. თუკი გავითვალისწინებთ თანამედროვე პოლიტიკურ დისკურსს, მასში, ერთი მხრივ, მოცემულია პროფესიონალი პოლიტიკოსების პროფესიონალური დისკურსი (რომელთა განკარგულებაშია თანამედროვე საშუალებები და პერსონალური თუ ტექნიკური მხარდაჭერა) და, მეორე მხრივ, პოლიტიკის გამოყენებლები, რომლებსაც შეიძლება მიენიჭოთ „ნაწილობრივი ექსპერტების“ სტატუსი (Fetzer & Weizman 2006: 149). რაც შეეხება პროფესიონალურ პოლიტიკურ დისკურსს, ამ ჩარჩოში გაერთიანებული ინდივიდები ატარებენ ექსპერტების სტატუსს და სარგებლობენ ავტორიტეტული რეპუტაციით. ექსპერტის სტატუსი ინტერაქტიულია დისკურსის შემადგენელ სხვა სისტემებთან – სოციალური კლასი, სქესი, კულტურა.

3.7 ნეოლიბერალური საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი და მისი ანალიზის საკვანძო სიტყვები

პოლიტიკური დისკურსის ანალიზისას, უპირველეს ყოვლისა, უნდა განისაზღვროს კვლევის საგანი. მკვლევრები ხშირად დავობენ, რომ საგანმანათლებლო პლიტიკის კვლევა ხშირად კონცენტრირებულია მხოლოდ ორ ძირითად თემაზე: საგანმანათლებლო თანასწორობა და საგანმანათლებლო დაწესებულებების მართვა (Mitchell 1984). ამ დებულების ფორმირებიდან დიდი ხანი გავიდა და საგანმანათლებლო დისკურსის კვლევაში გამოჩნდა მრავალი ახალი თემა, რომელთა კვლევა ქმნის დისკურსის ანალიზის ბირთვს. თანასწორობა-თანაბარუფლებიანობისა და საგანმანათლებლო დაწესებულებების მართვის გვერდით წარმოიშვა ახალი თემები, მაგალითად: სწავლა და სწავლების პროცესი და საგანმანათლებლო დაწესებულებების ეკონომიკა. კვლევა და ანალიზი, თავის მხრივ, შეიძლება დაიყოს ორ ნაწილად: ა) მკვლევრები, რომლებიც დაინტერესებული არიან პოლიტიკის ფორმირებისა და იმპლემენტაციის პროცესის კვლევით, ბ) მკვლევრები, რომლებიც იკვლევენ კონკრეტული პოლიტიკის შინაარსსა და მის ეფექტსა და გავლენას.

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი არ არის განზრახვის უბრალო დეკლარაცია. იგი გავლენას ახდენს სახელმწიფო საგანმანათლებლო პოლიტიკაზე, წარმოადგენს ფაქტობრივ ინფორმაციას, მიღწევების შეფასებას და სახავს მომავალ პრიორიტეტებსა და მიზნებს.

მოცემული პოლიტიკური დოკუმენტის ენა არის საკმაოდ ფორმალური, თუმცა მკითხველის მიმართ მეგობრული დამოკიდებულება ტექსტის სტრუქტურაშია ჩადებული. თხრობის ფორმალური სტილი შენარჩუნებულია მოცემული პოლიტიკური დოკუმენტის მთელს ტექსტში და ეს თანმიმდევრულობა ზრდის პოლიტიკურ დოკუმენტში განხილული საკითხების მნიშვნელობას. პოლიტიკური დოკუმენტის ავტორი, თუ ავტორთა ჯგუფი ზედმიწევნითი სიფრთხილით არჩევენ სიტყვებს, რომლებიც სრულ შესაბამისობაში არიან ნეოლიბერალურ საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დისკურსთან და ასახავენ მოცემული დისკურსის ღირებულებებს. დოკუმენტის ვერბალური მხარე გათვლილია ნებისმიერი სოციალური ჯგუფისა თუ განათლების მქონე

აუდიტორიაზე. დოკუმენტი იოლად შეუძლია წაიკითხოს განსხვავებული სოციალური ფენისაგან გამოსულმა ინდივიდებმა, რომელთაც გააჩნიათ განსხვავებული განათლება თუ პროფესია. თუმცა, ავტორი, როგორც უკვე აღვნიშნეთ (იხ. 14), სრულიად ვერ აკონტროლებს, თუ როგორ მოახდენს მკითხველი მოცემული დოკუმენტის ინტერპრეტაციას.

ტექსტი სტრუქტურულად არის გამართული, რაც აიოლებს მის წაკითხვას. მცირე აბზაცები, პუნქტებად მოცემული იდეები და იოლად გასაგები სათაურები გათვლილია, რომ იოლად მიიპყროს მკითხველის ყურადღება და ჩასწვდეს შინაარსს. ტექსტის შინაგანი თანმიმდევრულობა ერთმანეთთან აკავშირებს განსხვავებულ თემატიკას და უზრუნველყოფს მკითხველის კონცენტრაციას კითხვის მთელი პროცესის განმავლობაში. თხრობაში გამოსჭვივის ენთუზიაზმი, რომელიც ყალიბდება იმის შეგნებით, რომ მრავალი პოზიტიური ცვლილება იქნა განხორციელებული და ისიც ნათელია, თუ რა არის კიდევ გასაკეთებელი.

დოკუმენტი იწყება წარმატებული რეფორმების მოკლე ანალიზით, რაც, რა თქმა უნდა, ეფექტური დასაწყისია და თავიდანვე პოზიტიურად განაწყობს მკითხველს. მთავრობის მიერ განხორციელებული წარმატებული რეფორმები ზრდის მკითხველი აუდიტორიის ნდობას. მოცემულ საგანმანათლებლო დოკუმენტში ავტორი იყენებს პირველი პირის მრავლობითი რიცხვის ნაცვალსახელს „ჩვენ“, რაც მიუთითებს როგორც მთავრობის, ასევე მათ მიერ განხორციელებული ქმედებებისა თუ პროექტების შინაგან თანმიმდევრულობაზე. „ჩვენ“ იმის მიმანიშნებელია, რომ მიღწევები არის არა შემთხვევითი, არამედ კარგად ორგანიზებული და ეფექტური გუნდური მუშაობის შედეგი. პოლიტიკური დოკუმენტი განიხილავს რეფორმის ცალკეულ ეტაპებს. იგი არის ახალი ლეიბორისტული მთავრობის პირველი ეტაპის შეჯამება და აცნობებს მკითხველს, რომ, მიუხედავად „არასახარბიელო“ მემკვიდრეობისა, „ჩვენ“ (მთავრობა, როგორც კარგად ფორმირებული და ორგანიზებული გუნდი) ახერხებს პრობლემების დაძლევას და მრავალმხრივ წარმატებულია.

პოლიტიკური დოკუმენტი მოიცავს საკითხთა ფართო სპექტრს. იგი ხაზს უსვამს იმ ფაქტს, რომ სახელმწიფომ გაზარდა განათლების დაფინანსება. განათლების სფეროში სტანდარტების გაზრდა ერთ-ერთ მთავარ პრიორიტეტად არის წარმოდგენილი. ასევე წინა პლანზეა წამოწეული განათლების სფეროში

მომუშავე პროფესიონალთათვის წამახალისებელი ფაქტორების შექმნა. ეს ინიციატივა მოცემულ დოკუმენტში წარმოდგენილია წარმატებული მართვისა და ლიდერობის ერთ-ერთ მთავარ კომპონენტად. დოკუმენტი წარმოაჩენს, თუ რამდენად სიღრმისეულად აქვს გათვითცნობიერებული მთავრობასა და სახელმწიფოს თითოეული მოზარდისა და ახალგაზრდის მოთხოვნები და საჭიროებები. ჯანმრთელობისა და უსაფრთხოების საკითხებს განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა. ცალკეული სტუდენტისა და მოსწავლისათვის, ისევე როგორც მშობლისათვის, არჩევანის შექმნა რეფორმის მთავარ უპირატესობად არის წარმოჩენილი.

თავად თხრობა გულწრფელი და ობიექტურია. იგი რეალისტურად ასახავს განათლების სისტემის არსებულ მდგომარეობას. წარმატების ენთუზიაზმით სავსე აღწერის გვერდით ასევე მოცემულია წარუმატებლობის ასპექტებიც. კიდევ მრავალი ამოცანაა გადასაჭრელი განათლების სისტემაში არსებული პრობლემების დასაძლევად. მიუხედავად გარკვეული მიმართულებებით მიღწეული წარმატებებისა, სისტემა კვლავ ვერ ასახავს სრულყოფილად სოციალურად დაუცველი და შეჭირვებული ახალგაზრდების ინტერესებს. დოკუმენტში ნათლად არის გააანალიზებული ის ფაქტი, რომ მოწინავე სტუდენტებზე გაკეთებული აქცენტი ასევე მზრუნველობის მიღმა ტოვებს საშუალო წარმატების მაჩვენებელ სტუდენტებს, რომლებიც მთლიანი სტუდენტების 40 პროცენტს შეადგენს (Five Year Strategy for Children and Learners 2004: 16). დოკუმენტი აღიარებს იმ ფაქტს, რომ დახვეწა სჭირდება მთლიანად მთელს სისტემას, რათა მოიცვას ყველა სოციალური და ეკონომიკური ჯგუფისა და განსხვავებული ინტელექტუალური თუ გონებრივი შესაძლებლობების მქონე ახალგაზრდები. დოკუმენტი ასევე ხაზგასმით აჩვენებს სახელმწიფოს დიდ დაინტერესებას სწავლების პერსონალიზაციასა და არჩევანის გაზრდის აუცილებლობაზე, რათა სისტემამ მოახერხოს დააკმაყოფილოს სისტემაში შემავალი ყველა ინდივიდის ინტერესები.

პოლიტიკური დოკუმენტი, როგორც დისკურსი, გაცილებით უფრო მეტს გამოხატავს, ვიდრე თემებისა და პრობლემების უბრალო ჩამოთვლაა. ნებისმიერ პოლიტიკურ დოკუმენტს გააჩნია ონტოლოგიური და სემანტიკური ძალა (Ball 2008). მოცემული დოკუმენტიც არ არის გამონაკლისი. იგი გავლენას ახდენს

სახელმწიფოს საგანმანათლებლო პოლიტიკის ფორმირებაზე, რომელიც ყალიბდება კონკრეტულ სოციო-ეკონომიკურ და პოლიტიკურ კონტექსტში. პოლიტური დისკურსი, ერთი მხრივ, განსაზღვრავს, ხოლო, მეორე მხრივ, განმარტავს სახელმწიფოს როლს.

ბოლო ათწლეულები მომსწრეა განსხვავებული პოლიტიკური დისკურსებისა, რომლებიც თავიანთი იდეოლოგიისა და მსოფლმხედველობის მიხედვით სხვადასხვაგვარად წარმოადგენენ სახელმწიფოსა და ინდივიდს შორის ურთიერთმიმართებას (Whitty 2002). აქ აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ საბჭოთა კავშირის დაშლის შემდეგ საბაზრო ეკონომიკამ მტკიცედ მოიკიდა ფეხი, რამაც საფუძველი დაუდო მსოფლიოს მასშტაბით ახალი პოლიტიკის ფორმირებას (Kivisto & Faist 2007). ბაზარი, მენეჯმენტი და ქმედითუნარიანობა ის ცნებებია, რომელთაც საფუძველი დაუდეს ნეო-ლიბერალურ პოლიტიკურ დისკურსებს მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. ახალმა პოლიტიკურმა დისკურსმა უზრუნველყო „მზრუნველი“ სახელმწიფოს ცნების „ახალი მენეჯერიალიზმით“ ჩანაცვლება (Angus 2004). შესაბამისად, სახელმწიფო პოლიტიკასაც განსაზღვრავს „ბაზრის პრინციპები“ (ხაზი ჩვენია). თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ პოლიტიკათა უმეტესობა სავსეა წინააღმდეგობებით და მოცემული დოკუმენტიც არ არის გამონაკლისი.

უმთავრესი საკითხი, რომელსაც საგანმანათლებლო პოლიტიკა ეხება არის სახელმწიფოს როლის განსაზღვრა, რომელიც საგანმანათლებლო პოლიტიკათა ყველაზე სერიოზული წინააღმდეგობაა (Waks 2006). ეს წინააღმდეგობაც ჩამოყალიბდა დეკადების მანძილზე სახელმწიფოს ტრანსფორმაციის ეტაპებზე. უმთავრესი ცვლილება, რომელიც სახელმწიფო ფორმაციამ განიცადა გლობალიზაციის ეპოქაში, არის კეინსის მზრუნველი სახელმწიფოს ეპოქის დასრულება და ნეო-ლიბერალურ ეკონომიკურ პოლიტიკაზე კურსის აღება, რაც განაპირობებს, რომ სახელმწიფო უკვე აღარ არის „ღამის დარაჯი“ (ibid). გლობალიზაციამ მოიტანა დროის ახალი მოთხოვნები და, შესაბამისად, ახალმა პოლიტიკურმა ცნობიერებამ და დისკურსმა ხელი შეუწყო სამეწარმეო პრინციპების, პრივატიზაციისა და დერეგულაცია-დეცენტრალიზაციის პოლიტიკათა ფორმირებას. დეცენტრალიზაციის პოლიტიკა განათლების სფეროშიც მთავარ ინიციატივად ჩამოყალიბდა. სახელმწიფომ მოახდინა

ადგილობრივ საგანმანათლებლო ერთეულებზე ძალაუფლების გადანაწილება, რომლის მეშვეობითაც ისინი განაგებენ ბიუჯეტსა და მართვასთან დაკავშირებულ სხვა საკითხებს (Welsh and McGinn 1999). სწორედ აქ იჩენს თავს პირველი წინააღმდეგობა – ერთი მხრივ ძალაუფლების გადანაწილება და, მეორე მხრივ, ეროვნული კურიკულუმის, სტანდარტებისა და ცენტრალური კონტროლის შემოღება. შესაბამისად, ინგლისის კონტექსტში ეროვნულ სასწავლო გეგმას ხშირად განიხილავენ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, „გიჟების მოსარჯულებელ პერანგად” და არა სასწავლო პროცესისათვის აუცილებელ და ხელისშემწყობ ჩარჩოდ (იხ. 3.1.2). მოცემული პოლიტიკური დოკუმენტი ნათლად გამოხატავს სახელმწიფოს ძირითად პოზიციას პასუხისმგებლობის მიმართ. სახელმწიფო მზადაა „დიდსულოვნად” (ხაზი ჩვენია) გაინაწილოს პასუხისმგებლობა ადგილობრივ საგანმანათლებლო ერთეულებთან, იმის ნაცვლად, რომ თავად იყოს მთავარი პასუხისმგებლობის მატარებელი.

მარკეტიზაცია არის მეორე ინიციატივა, რაც თან მოიტანა ნეო-ლიბერალურმა დისკურსმა. ბაზრის პრინციპებზე აგებული პოლიტიკა მძლავრად შემოვიდა საგანმანათლებლო სფეროშიც და იგი განსაზღვრავს სკოლის მართვისა და დაფინანსების მეთოდებსა და საშუალებებს. საგანმანათლებლო ბაზრის ამოცანაა შექმნას არჩევანი და კონკურენცია, რომლის პირობებშიც ამაღლდება სტანდარტები და ქმედითუნარიანობა, რასაც თავის მხრივ შედეგად მოჰყვება დადებითი ინიციატივები და მათი პოზიტიური რეალიზება. „გლობალური ცოდნის ასპარეზზე გამართული ომის კონტექსტში” მხოლოდ საუკეთესოები მოიპოვებენ არსებობის უფლებას, თუკი ისინი მოახერხებენ „სერვისის” ნაირსახეობათა ეფექტურად და პროფესიონალურად მიწოდებას (Hasley et al. 1997: 176). შესაბამისად, ცოდნის „მომხმარებლებს” (მშობლები, სტუდენტები და ახალგაზრდები მარკეტიზაციის პოლიტიკური დისკურსის მეშვეობით გახდნენ „მომხმარებლები”) ექნებათ ნამდვილი არჩევანი. ბაზარი დაარეგულირებს საზოგადოებრივი ინკლუზიურობის საკითხსაც.

მარკეტიზაციის მოცემული ღირებულებები, რომლებსაც აქ შევეხეთ, გარეგნულად საკმაოდ პოზიტიურია და გათვლილია საზოგადოების კეთილდღეობაზე. თუმცა მოცემული პოლიტიკური დისკურსი არც მთლად უმტკივნეულოა მრავალ საკითხთან მიმართებაში. პირველ ადგილზე შეიძლება

დავაყენოთ განათლების მიზანი და ღირებულებები. მარკეტიზაციის ჩარჩოში განათლება იქცა სავაჭრო საქონლად – ვინ უნდა შეიძინოს ეს საქონელი, როგორ და რა ფასად – მოცემული საკითხების წარმატებით გადაჭრა გადამწყვეტია განათლების ბიზნესში (Power 2007). მარკეტიზაციის ამგვარ პირობებში საგანმანათლებლო დაწესებულებებს უხდებათ ტაქტიკური მანევრირება, რათა მინიმალური დანახარჯებით მაქსიმალურ ფასად გაყიდონ თავიანთი საქონელი, რათა საკუთარი წარმატება უზრუნველყონ უაღრესად დიდი კონკურენციის პირობებში არსებულ საგანმანათლებლო ბაზარზე.

მაღალი კონკურენციის პირობებში გადარჩენის სურვილი ხშირად ქმნის ისეთ კონტექსტს, რომლის პირობებშიც საგანმანათლებლო დაწესებულები ირჩევენ „ღირსეულ მომხმარებელს“ (ხაზი ჩვენია). საგანმანათლებლო პოლიტიკაში არსებული ლიტერატურა აჩვენებს, რომ ბაზარი პრივილეგირებულ მდგომარეობაში აყენებს საშუალო კლასს და ქმნის სოციალურ არათანასწორუფლებიანობას (Ball 2003; Brown 1990; Ozga 2000; Waks 2006). დიდი ბრიტანეთის პირობებში ხშირად კამათობენ, რომ საგანმანათლებლო პოლიტიკა ასახავს „საშუალო კლასის“ ინტერესებს და აკანონებს საზოგადოებრივ სეგრეგაციას (კლასებად დაყოფას). საგანმანათლებლო დაწესებულებების არჩევანის პოლიტიკა ხშირად ქმნის ისეთ პირობებს, როდესაც რეალური არჩევანის შესაძლებლობა აქვს საზოგადოების მხოლოდ გარკვეულ ჯგუფს, რომელსაც გააჩნია „სოციალური კაპიტალი“, როგორც მას უექსი უწოდებს (Waks 2006). უმეტესად საშუალო კლასის მშობლებს შეუძლიათ განათლებაში კარგი ფასის გადახდა. შესაბამისად, ბაზარიც მხოლოდ მათ მისწრაფებებსა და მოთხოვნებს აკმაყოფილებს.

სისტემა ხშირად იზოლაციას უკეთებს ემიგრანტებს, ეთნიკურ უმცირესობებსა და მუშათა კლასის ოჯახებს, რადგან მათთვის განათლების მიწოდება „ძვირია“ და მიღებული შედეგები კი საკმაოდ დაბალი. თუმცა აკადემიური მოსწრების მიხედვით სელექცია ლეიბორისტული პარტიის ერთ-ერთი პრიორიტეტი იყო, არათანაბარუფლებიანობა სისტემაში დღემდე რჩება (Fitz, Davies & Evans 2006). მშობლებისათვის არჩევანის შექმნის რიტორიკა ხშირად არის მცდელობა, რომ სახელმწიფომ დაფაროს „თავისუფალი ბაზრის პირობებში სოციალური სელექციის შემთხვევები“ (Brown 1990: 75). უფრო მეტიც,

მოცემული რიტორიკა მთავრობას საშუალებას აძლევს თავიდან აიცილოს პასუხისმგებლობა განათლების სფეროში და, თუკი წამოიჭრება თანაბარუფლებიანობის ან ცუდი საგანმანათლებლო შედეგის საკითხი, მხოლოდ მშობლები არიან პასუხისმგებელნი, რათა მათ გააკეთონ სწორი არჩევანი. ჩვენი აზრით, მარკეტიზაცია, თავისუფალი არჩევანი და კონკურენცია სრულებით არ არის საგანმანათლებლო პრობლემების აღმოფხვრის საშუალებები. ნეო-ლიბერალური დისკურსი ვერ უზრუნველყოფს ისეთი სოციალური რეალობის ფორმირებას, რომელშიც შეიქმნება საგანმანათლებლო საკითხების გადაჭრის პირობები.

ამდენად, მოცემული დოკუმენტის მაგალითზე, ჩვენ შეგვიძლია დავინახოთ, რომ საგანმანათლებლო დოკუმენტი – როგორც ტექსტი და როგორც დისკურსი, განსხვავებული ფენომენებია. დოკუმენტი არის შინაგანი ლოგიკური თანმიმდევრობით კარგად ორგანიზებული ტექსტი. იგი აგებულია ნეო-ლიბერალური დისკურსის პრინციპებთან სრული შესაბამისობით. თუმცა დოკუმენტი სავსეა წინააღმდეგობით, მაგრამ ანალიზი აჩვენებს, რომ პრობლემა, როგორც წესი, არის არა ტექსტი, არამედ თავად პოლიტიკური დისკურსი, რომლის წიაღშიც ხდება სახელმწიფო პოლიტიკის ფორმირება.

კონსერვატიული პარტიის მმართველობის დროს დიდ ბრიტანეთში 1979-1997 წლებში, განსაკუთრებით 1986 წლის შემდეგ, მნიშვნელოვანი ცვლილებები განხორციელდა განათლების ორგანიზების კუთხით. ახალი კანონმდებლობისა და სახელმწიფო პოლიტიკის შესაბამისად ცვლილებები შეეხო სკოლებს, კოლეჯებს, უნივერსიტეტებსა და სხვა სახის საგანმანათლებლო დაწესებულებებს (Levin & Young 2000). ყველაზე მნიშვნელოვანი საკანონმდებლო აქტი იყო 1988 წლის აქტი საგანმანათლებლო რეფორმის შესახებ, რომელიც მიიღეს კენეთ ბეიკერის განათლების სახელმწიფო მდივნად მოღვაწეობის დროს. აქტი გულისხმობდა მნიშვნელოვანი ცვლილებების გატარებას სასკოლო პოლიტიკის კუთხით. მისი მეშვეობით დაკანონდა ეროვნული სასწავლო გეგმა და ეროვნული შეფასების სისტემა. მომდევნო მნიშვნელოვანი ცვლილება, რაც ამ რეფორმამ მოიტანა, იყო ფინანსური დეცენტრალიზაცია, რომლის პირობებშიც დაფინანსებას სკოლები იღებენ მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით პირდაპირ ცენტრალური მთავრობიდან ყოველგვარი შუამავალი

რგოლის გარეშე (სკოლის ლოკალური მმართველობა). ახალი რეფორმის გატარებას უნდოდა ახალი, ძლიერი რიტორიკა, რომელიც, რა თქმა უნდა, დაუფუძნა ახალ ნეო-ლიბერალურ დისკურსს. ბეიკერის პოლიტიკური ტექსტი ახალი საგანმანათლებლო დისკურსის მეშვეობით სოციალურ კონტექსტში დასამკვიდრებელი თემებისა და ტერმინების გაცნობის ნათელი დადასტურებაა.

(57) Raising the quality of education in our schools is the most important task. We need to inject a new vitality into that system. It has become producer-dominated. It has not proved sensitive to the demands for change. This Bill will create a new framework, which will raise standards, extend choice and produce a better-educated Britain.

ჩვენს სკოლებში სწავლების ხარისხის გაზრდა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ამოცანა. ჩვენ ახალი სიცოცხლე უნდა შთაგებოთ სისტემას, რადგან მასში დომინანტი პოზიცია განათლების მომწოდებელს უკავია. იგი სათანადო ეფექტურობით ვერ ეხმაურება ცვლილებებისადმი მოთხოვნებს. მოცემული საკანონმდებლო აქტი შექმნის ახალ ჩარჩოს, რომელიც უზრუნველყოფს სტანდარტების ამაღლებას, გაზრდის არჩევანის საშუალებას, რის შედეგადაც ჩვენ მივიღებთ უკეთესად განათლებულ ბრიტანეთს.

ამ სიტყვაში ბეიკერი ცდილობს ხაზი გაუსვას შემოთავაზებული რეფორმის ძლიერ ბუნებას. მისი მეშვეობით შესაძლებელი გახდებოდა ფუნდამენტალური ცვლილებების განხორციელება განათლების სისტემაში. იგი განსაკუთრებულ აქცენტს აკეთებდა ახალი საგანმანათლებლო დისკურსის მეშვეობით შემოტანილ ახალ ცნებებზე – დეცენტრალიზაცია, მშობლებისათვის მინიჭებული არჩევანის უფლება, კონკურენცია. ეს არის ძირითადი ბერკეტები, რომლებიც ახალი რიტორიკის მიხედვით უზრუნველყოფენ სტანდარტების ამაღლებასა და დასახული მიზნების რეალიზებას. ბეიკერი ცდილობს გამუდმებული ხაზგასმით ახალი ცნებების დამკვიდრებას მსმენელ აუდიტორიაში:

(58) The proposals I have outlined to the house today constitute a major change. I would sum up the Bill's 169 pages in three words – standards, freedom and choice.

დღეს ჩემ მიერ ამ პალატაში წარმოდგენილი შემოთავაზებები განაპირობებენ მნიშვნელოვანი ცვლილების გატარებას. მოცემული საკანონმდებლო აქტის 169 გვერდის შეჯამება შესაძლებელია სამი სიტყვით – სტანდარტები, თავისუფლება და არჩევანი.

მოცემულმა აქტმა დააკანონა ცვლილება, რომელსაც დღემდე ეწინააღმდეგებიან იმ მოტივით, რომ განათლების მიღების თვალსაზრისით მოცემული ინიციატივა ზღუდავს არჩევანის თავისუფლებას და სისტემა არის საშუალო და ელიტარული წრეებისათვის ხელსაყრელი სელექციური მეთოდი. კონსერვატიული პარტია უარყოფდა ამ ბრალდებას და ამტკიცებდა, რომ კონკურენციის პირობებში სკოლებს მოუხდებოდათ სწავლების სტანდარტების ამაღლება, რაც ხელსაყრელი იქნებოდა ყველა მოსწავლე ახალგაზრდისათვის. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ საკმაოდ თვალშისაცემია, რომ თანასწორობისა და თანაბარუფლებიანობის თემა სახელმწიფოს ოფიციალურ დებულებებსა და მტკიცებულებებში თითქმის მთლიანად უგულებელყოფილია. თავის ამ ცნობილ მიმართვაში ბეიკერი ერთი სიტყვიტაც არ ეხება თანასწორობისა და თანაბარუფლებიანობის თემას.

მშობლებისათვის არჩევანის უფლების მინიჭების, საგანმანათლებლო დაწესებულებების მრავალფეროვნების, კონკურენციისა და მმართველობითი ძალაუფლების დეცენტრალიზაციის თემები დამახასიათებელია კონსერვატიული პარტიის საგანმანათლებლო პოლიტიკისათვის. მაგალითად 1992 წელს მთავრობამ გამოსცა საკანონმდებლო აქტი *Choice and Diversity: A New Framework for Schools*. იგი ნეო-ლიბერალური დისკურსის დეკლარაციაა:

(59) Our reforms rest on commonsense principles – more parental choice; rigorous testing and external inspection of standards ... transfer of responsibility to individual schools and their governors; and, above all, an insistence that every pupil everywhere has the same opportunities through a good common grounding in key subjects.

(1992: iii)

ჩვენი რეფორმა ეფუძნება საღი აზრით ნაკარნახევ პრინციპებს – გაზრდილი არჩევანი მშობლებისათვის; ზუსტი ტესტირება და სტანდარტების გარე ინსპექცია ... პასუხისმგებლობის გადაცემა სკოლებისა და მათი გამგებლებისათვის; მისწრაფება, რომ ნებისმიერ ადგილას თითოეულ მოსწავლეს მომზადების დონე თანაბარი იყოს ძირითად საგნებში.

როდესაც ვსაუბრობთ საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დოკუმენტებზე, მნიშვნელოვანია გავარკვიოთ, თუ რამდენად მსგავსია განსხვავებულ კონტექსტში ფორმირებული საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების ენა და, სავარაუდოდ, პოლიტიკური აზროვნება, რომელიც ასახულია დოკუმენტის

ენაში. მეორე მნიშვნელოვანი საკითხია ოფიციალური დისკურსის როლის განსაზღვრა საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელებისას.

მსოფლიო ბანკისა და საერთაშორისო ფულადი ფონდის ძალისხმევით მეტწილად ხშირია შემთხვევები, როდესაც დასავლურ კულტურაში ამ კულტურისათვის მორგებული რეფორმა ინერგება სრულიად სხვა კონტექსტში, არც თუ იშვიათად ამ ახალი კონტექსტის წინასწარი თანმიმდევრული შესწავლის გარეშე. საინტერესოა, რა მსგავსებაა ბრიტანულ და ქართულ საგანმანათლებლო რეფორმებს შორის.

ზოგადი ასპექტით, ამ ორ კონტექსტში მოცემული საგანმანათლებლო რეფორმა მსგავსია. ქართული საგანმანათლებლო კანონმდებლობა ძალიან ხშირად ასახავს იმავე თემებს, რასაც ბრიტანული, სადაც მოხდა მოცემული რეფორმის ფორმირება და ინსტიტუციონალიზაცია. ორივე ქვეყნის საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი ასახავს მსგავს თემებს, როგორცაა კონკურენცია, არჩევანი, აკადემიური მოსწრება და პასუხისმგებლობა. ორივე კონტექსტში ერთმანეთთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული საგანმანათლებლო რეფორმა და ეკონომიკური კონკურენტუნარიანობა. მოცემულ რეფორმებს საფუძვლად უდევს წინაპირობა, რომ საგანმანათლებლო სისტემა ვეღარ პასუხობს დროის მიერ წაყენებულ მოთხოვნებს და საჭიროა საგანმანათლებლო სივრცის სრული რეაბილიტაცია. საგანმანათლებლო დისკურსი მოცემულ ორ კონტექსტში ცხადყოფს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია პროფესიონალი ადამიანური რესურსის არსებობა სახელმწიფოს კეთილდღეობისათვის. საგანმანათლებლო დოკუმენტები ხაზგასმით აჩვენებენ, რომ გაზრდილია კონკურენცია სახელმწიფოთა შორის და, შესაბამისად, ძლიერ განათლების სისტემას ანიჭებენ უდიდეს მნიშვნელობას მოცემული კონკურენციის მიერ შექმნილი წინააღმდეგობების დაძლევის პროცესში. თუმცა ეს კონკურენცია, როგორც ამას განათლების კუთხით წარმოებული მრავალი კვლევა აჩვენებს (Giddens 1999; Power 2007; Waks 2006;), წარმოიშობა გლობალური ინტერაქციის ინტენსიფიკაციით, თავად გლობალიზაცია, როგორც ცნება, იშვიათად, ზოგჯერ კი საერთოდ არ აისახება საგანმანათლებლო პოლიტიკის დისკურსში.

ისტორიული პერსპექტივის თვალსაზრისით, უფრო სპეციფიურ კონტექსტში ძნელია საქართველოსა და ბრიტანეთის საგანმანათლებლო

დისკურსის შედარება განვითარების თვალსაზრისით. ბრიტანეთი ლოგიკურად და თანმიმდევრულად მივიდა ნეო-ლიბერალური დისკურსის მიერ ინიციატირებული ცნებების ტექსტობრივ რეალიზაციამდე, მაშინ როცა, ქართულ კონტექსტში მოხდა მზა დისკურსის პირდაპირი დანერგვა. ამან გამოიწვია ცნებებისა და ღირებულებების სწრაფი გადაფასების აუცილებლობა და ამ რეფორმათა სრული გათვითცნობიერება და, შესაბამისად, მათი რეალიზება ჯერ კიდევ საწყის ეტაპზე. ინგლისში კონსერვატიული მთავრობის პოლიტიკური დისკურსი იყო შედარებით თანმიმდევრული მრავალი წლის განმავლობაში. ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მთავრობა გამოყოფდა არჩევანს, დივერსიფიკაციასა და კონკურენციას, როგორც სტანდარტებისა და ხარისხის გაუმჯობესების ძირითად ბერკეტებს (Levin & Young 2000). თუმცა არ შეიძლება გადაჭარბებული წარმოდგენა შეგვექმნას ბრიტანული საგანმანათლებლო რეფორმების თანმიმდევრულობის შესახებ, მაგრამ ერთი რამ ცხადია: კონსერვატიული პროგრამის ძირითადი კომპონენტები, განსაკუთრებით აქცენტი საბაზრო პრინციპებსა და საჯარო შეფასებაზე, ნამდვილად ერთი მთლიან რეფორმათა პაკეტის შემადგენელი ნაწილი იყო და არა შექმნილ გარემოებათა შესაბამისად სპონტანურად განხორციელებული ინიციატივები.

საგანმანათლებლო რეფორმები გარეგნული მახასიათებლებით შესაძლოა ჰგავდეს ერთმანეთს, მითუმეტეს, რომ ქართულ კონტექსტში იგი ტრანსფორმირებულია სწორედ დასავლური ინიციატივის შედეგად, მათ შორის დიდი სხვაობაა ცნებებისა და ღირებულებების დონეზე. სხვაობას განაპირობებს იურისდიქციასა და პოლიტიკურ კულტურათა შორის განსხვავება, რომლებიც, თავის მხრივ, ფორმირებულია ისტორიისა და ინსტიტუციური სტრუქტურების მიერ. თუმცა მაინც არსებობს საერთო თემები, რომლებსაც საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი ფართოდ განიხილავს.

თანასწორობის პოლიტიკას მრავალი მეცნიერი იკვლევს (Arnot 1991; Angus 1993; Hodgson & Spours 2006). 1960-იანი წლებიდან საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის კვლევაში საკმაოდ დიდი ადგილი ეთმობა თანასწორობის ცნებას რასის, სოციალური თუ ეკონომიკური სტატუსის მიხედვით სეგრეგაციის საწინააღმდეგოდ (Mitchell 1984). თანასწორობისა და თანაბარუფლებიანობის პოლიტიკის ანალიზი ასევე განიხილავს მოსწავლე

ახალგაზრდების ლოკაციის პრობლემას (Whitty 2002). მოსწავლეთა საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით სეგრეგაცია ავტომატურად უკავშირდება ფისკალურ უთანასწორობას და მას გააჩნია მრავალი ნეგატიური ეფექტი. სოფლისა და ქალაქის სოციალური ღირებულებების შეუთავსებლობამ თავი იჩინა საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დოკუმენტებში. სახელმწიფო ცდილობს ამ პრობლემებს თავი გაართვას სხვადასხვა სასკოლო რეფორმის მეშვეობით. ტექნიკური განათლების რეგიონალური ცენტრები, სპეციალიზებული სკოლები და დაფინანსების ვაუჩერული სისტემა არის სასკოლო რეფორმების ის ინიციატივები, რომელიც მთავრობამ დანერგა თანასწორობისა და თანაბარუფლებიანობის პრობლემების გადასაჭრელად.

თანასწორობის საკითხი, შეიძლება ითქვას, შედარებით ახალი ფენომენია საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დისკურსში. სამაგიეროდ, სკოლის მართვასთან დაკავშირებული პრობლემები ისეთივე ძველია, როგორც თავად საჯარო განათლება. მიმდინარე პრობლემა არის გადაწყვეტილების მიღებაზე ძალაუფლებისა და პასუხისმგებლობის გადანაწილება სახელმწიფო იერარქიის სხვადასხვა საფეხურსა და რგოლზე. ეს კი მტკივნეული საკითხია როგორც თავად რეფორმატორთათვის, ასევე პოლიტიკის შემოქმედთათვის. წინააღდეგობები, რაც არსებობს იმ სააგენტოთა შორის, რომლებიც პასუხისმგებელნი არიან საჯარო სკოლების მართვაზე, ინტენსიურად აისახება საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსის ანალიზში (Ball 1990, 1993, 2006, 2008; Berkhout & Wielemans 1999; Olssen et al. 2004). საგანმანათლებლო დაწესებულებების მართვა ხშირად განიხილება სისტემის ცენტრალიზაცია-დეცენტრალიზაციის ჭრილში. მოცემულმა ცენტრალიზაცია-დეცენტრალიზაციის ჩარჩომ გამოავლინა სისტემაში არსებული დილემები. მთავარი პრობლემა მდგომარეობს იმ ფაქტში, რომ საგანმანათლებლო სისტემა მოექცა განათლების სფეროს პროფესიონალთა მიერ ავტოკრატიული კონტროლის ქვეშ, რამაც წარმოშვა მოთხოვნა, რომ საგანმანათლებლო პოლიტიკამ და ინიციატივებმა ასახოს არა მხოლოდ ელიტის, არამედ საზოგადოების ყველა ფენის ინტერესები და მისწრაფებები.

სწავლა და სწავლება, მართვასთან ერთად საგანმანათლებლო ანალიზისა და კვლევის უბეველესი თემებია. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ მათი

ექსპლიციტურ პოლიტიკაში ასახვა შედარებით ახალი ფენომენია (Ball 2008). ამის შედეგად საგანმანათლებლო პოლიტიკის ანალიზი კონცენტრირებულია, თუ როგორ ხორციელდება სასკოლო კურიკულუმზე კონტროლის გადანაწილება და როგორ მიმდინარეობს კურიკულუმის სპეციფიური შინაარსის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღება. სტუდენტების შეფასება და ტესტირება ასევე მოექცა უპრეცედენტო ყურადღების ქვეშ და იგი დღემდე რჩება საგანმანათლებლო პოლიტიკის კვლევისა და ქმედების ყველაზე წინააღმდეგობრივი სფერო.

სკოლის პერსონალის ტრენინგი და სერტიფიცირება ბოლო წლებში პოლიტიკის შემოქმედთა ყურადღების მთავარი ობიექტია. ამ ორ საკითხთან უშუალოდ დაკავშირებული თემაა ინდივიდუალური მასწავლებლისა და სასკოლო მოწყობის ეფექტურობა. ეს უკანასკნელი ბოლო პერიოდის საგანმანათლებლო სფეროში წარმოებული კვლევების მთავარი ობიექტია (Abu-Duhou 1999; Edwards et al. 2000; Evarard et al. 2004; Gaynor 1998; Hopkins 2001; Leithwood & Menzies 1998; Sharvashidze 2003).

მარკეტიზაცია კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი თემაა თანამედროვე საგანმანათლებლო პოლიტიკურ დისკურსში. საგანმანათლებლო დაწესებულებების მართვის პროცესში სულ უფრო მეტად შემოდის ბაზრის ელემენტი. საგანმანათლებლო ინსტიტუტები იმართება იმგვარად, თითქოს ისინი არიან ჩვეულებრივი ბიზნეს ობიექტები, რომლებიც ერთმანეთის კონკურენტები არიან თავიანთი პროდუქციის მომხმარებლისათვის მიწოდების პროცესში (Gorard, S. & Fitz 2000). ეს არ არის უბრალო სიმულაცია. მაგალითად, უმაღლესი განათლების სფეროში უნივერსიტეტები ვალდებული არიან კერძო სექტორიდან მოიპოვონ და გაზარდონ თავიანთი დაფინანსება. მაგრამ მრავალი ფაქტორის გამო უნივერსიტეტი არ არის უბრალო ბიზნესი, რადგან მისი დაფინანსების უმეტესი წილი მაინც სახელმწიფო წყაროებიდან მოდის.

განათლების დისკურსის ტექნოლოგიზაცია არის დისკურსული პრაქტიკის სფეროში ინტერვენციის პროცესი. ამ ინტერვენციის მიზანი და ამოცანაა საგანმანათლებლო დაწესებულების წიაღში დისკურსის ახალი წყობის ფორმირება, რათა მოხდეს ინსტიტუციური პრაქტიკისა და კულტურის

რესტრუქტურისაცია. ეს პროცესი მიმდინარეობს დისკურსული პრაქტიკის
ხელახალი სტრუქტურული დაგეგმარებით.

დასკვნები

მოცემული ნაშრომის მიზანი იყო წარმოეჩინა ენის ანალიზისა და ინტერპრეტაციის პროცესისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორები, რომლებიც აუცილებელია პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესში. პრაგმატიკული მნიშვნელობისა და მისი პარამეტრების კვლევის შედეგად ჩვენ მივედით შემდეგ დასკვნებამდე:

1. მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს პრაგმატიკის კვლევის განსხვავებული ჩარჩოები, გამონათქვამის ანალიზმა აუცილებლად უნდა მოიცვას კონტექსტი. ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესისათვის აუცილებელია, რომ კონტექსტი იყოს კონსტრუირებული, ლიმიტირებული და ობიექტური. კონტექსტის კონსტრუირებული ბუნება წარმოიჩინდა იმ ფაქტში, რომ ინტერაქტიულ მოვლენაში მონაწილე სუბიექტები შეიძლება შეთანხმდნენ, თუ როგორ განმარტონ ის სიტუაცია, რომელშიც ისინი არიან ჩართულნი. კომუნიკაციის მონაწილეთა შეთანხმება დიდ როლს ასრულებს მათი უფლებების, ვალდებულებების, ძალისა და ავტორიტეტის ანალიზისას. ძალაუფლება არ არსებობს შესაბამის სოციალურ მონაწილეთა მიერ ამ ძალის აღიარების გარეშე. ფორმალურ სიტუაციებში ძალაუფლების მინიჭების პროცესი მკაცრად არის დადგენილი და იზოლირებულია ყოველდღიური ინტერაქციისაგან. რაც შეეხება არაფორმალურ გარემოს, მონაწილე ინდივიდი თავისუფალია გაანალიზოს ნებისმიერი სახის კომუნიკაციური ქმედება და მოახდინოს საკუთარი როლის რედეფინიცია.

2. კვლევამ აჩვენა, რომ სამეტყველო ქმედების კონტექსტი არის მუდმივად ცვალებადი. მაგრამ ინტერაქციის თითოეულ მომენტში შესაძლებელია შესრულებული სამეტყველო ქმედების შეფასება იმ კონტექსტის შესაბამისად, რომელიც აგებულია ინტერაქციის მიზნებიდან გამომდინარე. კონტექსტი იცვლება არა მხოლოდ იმის გამო, რომ არავერბალური ქმედებები ან მოვლენები იწვევენ რეალურად არსებული გარემო პირობების ცვლილებას, არამედ იმიტომ, რომ თავად სამეტყველო ქმედებები იწვევენ ცვლილებას კონტექსტის კონვენციურ მახასიათებლებში. შეიძლება ითქვას, რომ კონსტრუირებული,

ლიმიტირებული და ობიექტური კონტექსტი გვეხმარება სამეტყველო ქმედებები განვიხილოთ, როგორც კონტექსტის შემცველი სოციალური ქმედებები.

3. დისკურსის სისტემური კვლევა ეფექტურია ენის მატერიალისტური თეორიის ფარგლებში. მატერიალისტური ჩარჩო დისკურსს წარმოადგენს, როგორც ნიშანთა ფორმალურ სისტემას და როგორც სოციალურ პრაქტიკას, რომელიც მართავს ამ ნიშანთა გამოყენებას. დისკურსი მოიცავს არა მარტო ენის მნიშვნელობას, არამედ ენის გამოყენების რეალურ ეფექტებს, ენის მატერიალურობას. ამ კონცეპტუალურ პოზიციაზე დაყრდნობით, ჩვენ ვაჩვენებთ, რომ ენა ხდება იდეოლოგიური. იდეოლოგია ენაში სტრუქტურულად არის მოცემული და იგი არ არის სიმბოლიზებული. დისკურსი არის დოქტრინათა ერთობლიობა, ან რწმენათა და წარმოდგენათა სისტემა, რომელიც ინდივიდმა შეიძლება მიიღოს ან უკუაგდოს.

4. სამეტყველო ქმედებების ინტერპრეტაციის პროცესი ეფუძნება პრაგმატიკულ კვლევას. ინტერპრეტაციის ობიექტი არის სწორედ პრაგმატიკული მნიშვნელობა, რომლის ჩამოყალიბებაზე მრავალი ფაქტორი ახდენს გავლენას. ჩვეულებრივ სამეტყველო სიტუაციაში მეტყველი სუბიექტისა და ადრესატის პარამეტრები ერთმანეთს შეესაბამება. მეტყველი სუბიექტი და მსმენელის საკომუნიკაციო ასპექტი აუცილებლად ემთხვევა ერთმანეთს. ყოველი სამეტყველო ქმედება გათვლილია ადრესატის განსაზღვრულ მოდელზე. ადრესატის პრესუპოზიციის დაკმაყოფილება მეტყველების ეფექტურობის ერთ-ერთი წინაპირობაა.

5. მოცემულმა კვლევამ აჩვენა, რომ პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესის ანალიზისათვის აუცილებელია დისკურსული მოვლენების კონტექსტთან, რეალობასთან კავშირში შესწავლა. მსჯელობისას ამოსავალი წერტილია ის ფაქტი, რომ დისკურსი უბრალოდ არ ასახავს რეალობას. იგი არა მარტო აყალიბებს რეალობას, არამედ აკანონებს კიდევ სოციალურ რეალობას. დისკურსის გარეშე სოციალური რეალობის არსებობა წარმოუდგენელია. იგი არის სრულმნიშვნელოვანი და სრულფასოვანი მატერიალური რეალობა.

6. პრაგმატიკული მნიშვნელობა არ არის ავტონომიური ხასიათის. მართალია არსებობს პოზიცია, რომელიც უარყოფს ავტორის ცნების აუცილებლობას პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაციის პროცესში, მაგრამ მოცემულმა კვლევამ აჩვენა, რომ კომუნიკაცია, რომლის ერთ-ერთი სახეობაა

საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტი, აუცილებლად უნდა მოიცავდეს როგორც ტექსტის შემოქმედს, ასევე ტექსტის ინტერპრეტატორს, რათა მოხდეს პრაგმატიკული მნიშვნელობის სრულფასოვანი რეალიზება და მისი პრაგმატიკული მნიშვნელობის გენერაცია.

- ენის კომუნიკაციური ფუნქციის ანალიზმა გვაჩვენა, რომ კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდს გააჩნია არაპირდაპირ გამოხატული ინფორმაციისა თუ გზავნილის სათანადოდ ინტერპრეტაციის შესაძლებლობა. კომუნიკანტი ინდივიდის ეს შესაძლებლობა ემყარება კომუნიკაციის აქტამდე არსებულ ფონურ ცოდნას, ანუ ცოდნის სტრუქტურებს. ეს სტრუქტურები ფუნქციონირებენ, როგორც არსებული წინარე გამოცდილებიდან შექმნილი კომუნიკაციაში მონაწილე ინდივიდის ნაცნობი საკომუნიკაციო მოდელები, რომლებსაც კომუნიკანტი გამოიყენებს ახალი გამოცდილების გააზრებისა და ინტერპრეტაციის პროცესში.
- საგანმანათლებლო პოლიტიკა სამეტყველო ქმედების თეორიის შესაბამისად უნდა წარმოვადგინოთ, როგორც ერთი მთლიანი გლობალური პერფორმატივი. მნიშვნელოვანი წინაპირობა, რაც უნდა გავითვალისწინოთ არა მარტო საგანმანათლებლო, არამედ ზოგადად პოლიტიკის ანალიზისას არის პოლიტიკური დოკუმენტების ორ ასპექტში განხილვა – პოლიტიკა როგორც ტექსტი და როგორც დისკურსი. პოლიტიკა, როგორც ტექსტი არის სოციალურ კონტექსტში განხორციელებული ტექსტუალური ინტერვენცია. დისკურსი კი წარმოადგენს სოციალურ კონტექსტს და მისი ინტერპრეტაციისათვის აუცილებელ კონცეპტუალურ ჩარჩოს.
- საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების შემთხვევაში, როგორც ბრიტანულ, ასევე ქართულ კონტექსტში, მასწავლებლები და პოლიტიკის სხვა მომხმარებლები უმეტეს შემთხვევაში არ არიან ჩართულები პოლიტიკის ფორმირების პროცესში და მათ მიერ ტექსტის ინტერპრეტაცია ხშირად განსხვავდება კონკრეტული პოლიტიკური ტექსტის შემოქმედის მიზნებისა და ზრახვებისაგან.

7. მოცემულმა კვლევამ აჩვენა, რომ ანალიზი არ უნდა შემოიფარგლოს დისკურსული პრაქტიკების, როგორც წესების სისტემის სოციალური და

პოლიტიკური ანალიზით. მან აუცილებლად უნდა მოიცვას საუბრის ან წერის რეალური შემთხვევების ტექსტუალური ანალიზი. დისკურსის სოციალური და პოლიტიკური თეორიები აუცილებლად უნდა შეერწყას დისკურსის ანალიზის ლინგვისტურ მიდგომებს. ეს მოითხოვს კვლევის ფოკუსირებას რეალურ ტექსტებში ენის გამოყენებაზე. ასევე უნდა მივაქციოთ ყურადღება იმ ურთიერთმიმართებას, რომელიც არსებობს ამ ტექსტებსა და უფრო მასშტაბურ დისკურსულ და სოციალურ პრაქტიკებს შორის.

8. საგანმანათლებლო პოლიტიკური დოკუმენტების მიხედვით, ბრიტანული და ქართული საგანმანათლებლო რეფორმები გარეგნული მახასიათებლებით შესაძლოა ჰგავდეს ერთმანეთს, მითუმეტეს, რომ ქართულ კონტექსტში ნეო-ლიბერალური საგანმანათლებლო პოლიტიკა ტრანსფორმირებულია სწორედ დასავლური ინიციატივის შედეგად. თუმცადა, მათ შორის დიდი სხვაობაა ცნებებისა და ღირებულებების დონეზე. სხვაობას განაპირობებს იურისდიქციასა და პოლიტიკურ კულტურათა შორის განსხვავება, რომლებიც თავის მხრივ ფორმირებულია ისტორიისა და ინსტიტუციური სტრუქტურების მიერ. თუმცა, მაინც არსებობს საერთო თემები, რომლებსაც საგანმანათლებლო პოლიტიკური დისკურსი ფართოდ განიხილავს.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ბარაბაძე ნ. რა სიახლეებს ითვალისწინებს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, გაზეთი 24 საათი, 28 ოქტომბერი, 2010
2. გაეროს განვითარების პროგრამა (UNDP), საქართველოს ჰუმანური განვითარების ანგარიში, რეფორმები და რეფორმებს მიღმა, 2008 http://www.google.co.uk/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.undp.org.ge%2Ffiles%2F24_279_406183_NHDR-08-GEO.pdf&rct=j&q=ganaTlebis%20reforma%20vardebis%20revoluciis%20Semdeg&ei=mx7oTladGsKdOta88J0K&usq=AFQjCNGH8ucSJ5tZtgADA-4h_s7jVrWrMQ&cad=rja
3. ეროვნული სასწავლო გეგმა 2010-2011, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2010
4. კაკაბაძე ნ. თანამედროვე დასავლური რომანი და მისი პოეტიკა. ჟურ. მიმომხილველი. №4-5, 1968.
5. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, რა სიახლეები იქნება 2010-2011 სასწავლო წელს, თბილისი, 2010. <http://mes.gov.ge/content.php?id=1417&lang=geo>
6. შაშკინი დ. რა სიახლეებს ითვალისწინებს ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, თბილისი, 2010. <http://mes.gov.ge/content.php?id=1594&lang=geo>
7. Abu-Duhou, I. *School-Based Management*, Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning. 1999
8. Althusser, L. *For Marx*. trans. Brewster, B. Penguin. London. 1969
9. Angus, L. Democratic Participation or Efficient Site Management: The Social and Political Location of the Self-Managing School. IN Smyth, J. (Ed.) *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. The Falmer Press. London. 1993
10. Angus, L. Globalization and educational change: bringing about the reshaping and re-norming of practice. *Journal of Education Policy*, 19 (1). pp. 23-41. 2004
11. Apple, M. W. Creating Difference: Neo-liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*. SAGE Publications. 2004
12. Apthorpe, R., Gasper, D. (Eds) *Arguing Development Policy: frames and discourses*. Frank Cass. London. 1996
13. Arnot, M. Equality and Democracy: A Decade of Struggle over Education. *British Journal of Sociology of Education*. Taylor & Francis, Ltd. 1991
14. Austin, J.L. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press, 1962.

15. Bach, K., Harnish, R.M. *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge: MIT Press, 1979.
16. Baker, K. Commons Sitting, Orders of the Day, Education Reform Bill, Order for Second Reading. 1 December 1987. vol. 123. cc. 771-868. 1987. The speech can be accessed at: http://hansard.millbanksystems.com/commons/1987/dec/01/education-reform-bill-1#S6CV0123P0_19871201_HOC_227
17. Ball, S.J. (a) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. Routledge. London. 1990
18. Ball, S.J. (b) *Politics and Policymaking in Education*. Explorations in Policy Sociology. Routledge. London. 1990
19. Ball, S.J. What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 13 (2). pp. 10-17. 1993
20. Ball, S. *Education Policy and Social Class The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge. 2006
21. Ball, S.J. *The Education Debate*. The Policy Press. Bristol. 2008
22. Ballmer, Th. *Logical Grammar*. North Holland, Amsterdam: 1978.
23. Ballmer, Th. *Context change and its consequences for a theory of natural languages*. In: Parret, H., Sbisa, M., Verschueren, J. (Eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1981, 17-55.
24. Barrett, M. *The Politics of Truth*. Polity Press. Cambridge. 1988
25. BBC News, Politics ‘Corrupting’ Curriculum, The BBC News, 2007. can be accessed at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6740527.stm
26. Belsay, C. *Critical Practice*. Methuen. London. 1980
27. Berkhout, S. J. and Wielemans, W. Toward Understanding Education Policy: An Integrative approach. *Educational Policy*, 13 (3), 402-420. 1999
28. Bianchi, C. *Three forms of contextual dependence*. In: Bouquet, P., Serafini, L., Brezillon, P., Benerecetti, M., Castellani, F. (Eds.), *Modeling and Using Context*. Berlin: Springer, 1999, 67-76.
29. Blair, T. Speech by Tony Blair, Prime Minister and Leader of the Labour Party to the Labour Party Annual Conference, Brighton, 1997. can be accessed at: <http://www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=47983>
30. Bourdieu, J. The Economics of Linguistic Exchanges. *Social Science Information*. 16 (6). pp. 645-668. 1977
31. Brown, P. The "Third Wave": Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-85. 1990
32. Burr, V. *Social Constructionism*. 2nd edn. Routledge. Hove. 2003

33. Carnap R. *Logische Syntax der Sprache*. Wie, 1934.
34. Chilton, P., Schaffner, C. *Politics as Text and Talk: Analytical Approaches to Political Discourse*. Benjamins. Amsterdam. 2002
35. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.
36. Clayman, S., Heritage, J. *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge University Press. Cambridge. 2002
37. Codd, J.A. The Construction and Deconstruction of Educational Policy Document. *Journal of Education Policy*. 3 (3) pp. 235-247. 1988
38. Cole, P. (ed.) *Syntax and semantics*. 9: Pragmatics. New York: Academic Press, 1978.
39. Coward R., Ellis J. *Language and Materialism*. Developments in semiology and the theory of the subject. London. 1976.
40. Cruse, A. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Second Edition. Oxford University Press. Oxford. 2004
41. Department for Education and Skills, *Five Year Strategy for Children and Learners*. Presented to parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty, 2004
42. Drew, P., Heritage, J. Analyzing talk at work. In: Drew, P., & Heritage, J. (Eds.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press, Cambridge, England. pp. 3-63. 1992
43. Duranti, A., Goodwin, Ch. *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
44. Edwards, T., Fitz, J., Whitty, G. *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. Falmer. Lewes. 1989
45. Edwards, P., Ezzamele, M., McLean, C. & Robson, K. *Budgeting and Strategy in Schools: The Elusive Link. Financial Accountability and Management*. Blackwell Publishers Ltd. 2000
46. Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. *Effective School Management*, London, Paul Chapman Publishing. 2004
47. Fairclough, N. *Language and Power*. Longman. London. 1989
48. Fairclough, N. (a) *Discourse and Social Change*. Polity Press. Cambridge. 1992
49. Fairclough, N. (b) *Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis*. *Discourse and Society*. (3), pp.193 -218. 1992
50. Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman Pearson Education. London. 1995
51. Fairclough, N. *Political Discourse in the Media: analytical framework*. In: Bell, A., Garret, P. (Eds.) *Approaches to Media Discourse*. Blackwell. Oxford. pp. 142-162. 1998

52. Fairclough, N. *The Discourse of New Labour: critical discourse analysis*. In: Wetherall, M., Taylor, S., Yates, S. (eds.) *Discourse as data. A guide for analysis*. Sage/Open University. London. pp. 229-266. 2001
53. Fairclough, N. *Analysing Discourse and Text: textual analysis for social research*. Routledge. London. 2003
54. Fetzer, A. Put Bluntly, You've got something of a credibility problem: sincerity and credibility in political interviews. In: Chilton, P., Schaffner, C. (Eds.) *Politics as Talk and Text: Analytic Approaches to Political Discourse*. Benjamins. Amsterdam. pp. 173-201. 2002
55. Fetzer, A., Weizman, E. Political Discourse as Mediated and Public Discourse. *Journal of Pragmatics*. 38. pp. 143-153. 2006
56. Foucault, M. *The Archeology of Knowledge*. trans. Sheridan Smith, A.M. Routledge. London. 1972
57. Foucault, M. *Discipline and Punish*. Trans. Sheridan, A. Harper. New York. 1979
58. Foucault, M. Truth and Power. In: Gordon, C. (ed) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* by Michael Foucault. Pantheon Books. New York. pp. 194-228. 1980
59. Foucault, M. *The History of Sexuality*. vol.1 Penguin. Harmondsworth. 1981
60. Foucault, M. *What is Critique?* In: Schmidt, J. (Ed.) *What is Enlightenment? Eighteenth-century Answers and Twentieth-century Questions*. University of California Press. Berkeley. pp. 382-398. 1996
61. Fulcher, G. *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Falmer Press. London. 1989
62. Gauker, C. *What is a context of utterance?* *Philosophical Studies* 9, 149-172. 1998
63. Gaynor, C. *Decentralization of Education, Teacher Management*, Washington, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 1998
64. Gazdar G. *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logic Form*. New York: Academic Press. 1979
65. Gazdar, G., *Speech act assignment*. In: Joshi, A.K., Webber, B.L., Sag, I.A. (Eds.), *Elements of Discourse Understanding*. Cambridge University Press, Cambridge. 1981. pp.64-83
66. Gee, J. *The Social Mind: language, ideology and social practice*. Bergin and Garvey. New York. 1992
67. Gee, J.P., Michaels, S., O'Connor, M.C. Discourse Analysis. In: Lecompte, M., Millroy, W.L. & Preissle, J. (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press. New York. pp. 228-291. 1992
68. Giddens, A. *Social Theory and Modern Sociology*. Polity. Oxford. 1987

69. Goffman, E., *Relations in Public*. Basic Books, New York. 1971
70. Goffman, E. *Frame Analysis*. Northeastern University Press. Boston. 1974
71. Gorard, S. & Fitz, J. *Markets and Stratification: A view from England and Wales. Educational Policy*. SAGE Publications. 2000
72. Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. *Schools, Markets and Choice Policies*, London, RoutledgeFalmer. 2003
73. Gore, J. *The Struggle for Pedagogies*. Routledge. New York. 1993
74. Gordon, I., Lewis, J. and Young, K. Perspectives on Policy Analysis. *Public Administration Bulletin*. 25 (1). pp. 26-35. 1977
75. Grice, H.P. Meaning. *Philosophical Review*, 67. 1957
76. Grice, H.P. *Logic and Conversation*. In: Grice, H.P. (Ed.), *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge, 1967. pp. 3-143
77. Grice H.P. *Utterer's meaning, Sentence-meaning and Word-meaning*. Oxford.1968.
78. Gumperz, J.J., Hymes, D. (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart & Winston. New York. 1972
79. Gunter, H. M. *Policy and Workforce in England*. Educational Management Administration and Leadership. SAGE Publications. 2008
80. Harris, R. *Signs, Language and Communication*. Routledge. London. 1996
81. Halliday, M.A.K., Hasan, R. *Language, Context and Text*. Geaking University Press. Geelong, Australia. 1985
82. Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A. S. (eds) *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press. 1997
83. Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., Walkerdine, V. *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and subjectivity*. Methuen. London. 1984
84. Hodgson, A. and Spours, K. An Analytical Framework for Policy Engagement: the Contested Case of 14-19 Reform in England. *Journal of Education Policy*, 21 (6), 679-696. Available at: www.informaworld.com. 2006
85. Hopkins, D. *School Improvement for Real*, London, Routledge. 2001
86. Hymes, D. *Education, Linguistics, Narrative Inequality*. Taylor & Francis. London. 1995
87. Jäger, S., Maier, F. *Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis*. In: Wodak, R., Meyer, M. (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage Publications. Los Angeles. pp. 34-61. 2009
88. Jones, P.E. Why there is no such thing as “critical discourse analysis”. *Language & Communication*. 27. pp. 337-368. 2007

89. Kaplan, D., Afterthoughts. In: Almog, J., Perry, J., Wettstein, H. (Eds.), *Themes from Kaplan*. Oxford University Press, Oxford. 1989. pp. 565-614
90. Katz, J.J. *Propositional Structure and Illocutionary Force*. New York. Crowell. 1977
91. Kivisto, P. and Faist, T. (2007), *Key Themes in Sociology: Citizenship, Discourse, Theory and Transnational Prospects*: Blackwell Publishing.
92. Klemperer, V. *The Language of the Third Reich: LTI – Lingua Tertii Imperii: A Philologist's Notebook*. Continuum. London. 2000/2006
93. Kress, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford University Press, Oxford, England. 1989
94. Lather, P. Foucauldian scientificity: rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. [Online]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 783-791. 2006
95. Lauder, H. Education, Democracy and the Economy. *British Journal of Sociology of Education*. 12 (4), 417-431. 1991
96. Lee, A. *Literacy, gender and curriculum*. Taylor & Francis, London. 1992
97. Leech, Geoffrey N., *Exploration in semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. 1980
98. Leithwood, K. & Menzies, T. *Forms and Effects of School-Based Management: A Review*. *Educational Policy*. Corwin Press, Inc. 1998
99. Levin, B., Young, J. The Rhetoric of Education Reform. *Journal of Comparative Policy Analysis*. 2 (2), ABI/INFORM Global. pp. 189-209. 2000
100. Levinson, S.C. *Pragmatics*. Cambridge University Press. Cambridge. 1983
101. Levinson, S.C. *Putting Linguistics on a Proper Footing: explorations in Goffman's concepts of participation*. In: Drew, P., Wootton, A. (Eds.) *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 161-227. 1988
102. Lewis, D., Scorekeeping in a language game. *Journal of Philosophical Logic*. issue 8. 1979. pp. 339-359
103. Link, J. Was ist und was bringt Diskurstaktik. *Kultur Revolution*. 1: 6-21. 1983
104. Link, J. and Link-Heer, U. Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse. *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*. 77. pp. 88-99. 1990
105. Link, J. *Die Analyse der symbolischen Komponente realer Ereignisse: Ein Beitrag der Diskurstheorie zur Analyse neorassistischer Äußerungen*. In Jäger, S and Janussek, F (Eds). *Der Diskurs des Rassismus*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Oldenburg. Vol.46. pp. 37-52. 1992
106. Luke, A. Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*. 21 (3). pp. 3-48. 1995

107. Lyas, C. Personal Qualities and the Intentional Fallacy. In: Vesey, T. (Ed.) *Philosophy and the Arts*. Macmillan. London. pp. 194-210. 1973
108. Lyons, J. *Semantics*, Vols. 1&2. Cambridge: Cambridge University Press. 1977
109. MacDonell, D. *Theories of Discourse*. Blackwell. Oxford. 1986
110. McHoul, A.W., Luke, A. Discourse as Language and Politics: An Introduction to the Philology of Political Culture in Australia. *Journal of Pragmatics*. 13. pp. 323-332. 1989
111. Merton, R.K. *On Theoretical Sociology*. The Free Press, New York. 1967
112. Mitchell, D.E. Educational Policy Analysis: the State of the Art. *Educational Administration Quarterly*. 20. pp. 129-160. 1984
113. Morris, C.W. *Foundations of the Theory of Sign*. In O. Neurath, R. Carnap & C. Morris (eds.) *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: University of Chicago Press. 1938. pp. 77-138
114. Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A.M. *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. Sage Publications. London. 2004
115. Ozga, J. *Policy Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press. 2000
116. Parjanadze, N. *Decentralisation and Dilemmas in School Leadership. A Case Study of Educational Reform in Georgia*. VDM Publications. Germany. 2008
117. Penco, C. Objective and Cognitive Context. In: Bouquet, P., Serafini, L., Brezillon, P., Benerecetti, M., Castellani, F. (Eds.), *Modeling and Using Context*. Springer, Berlin. 1999. pp. 270-283
118. Porter, J. A. Pragmatics for Criticism. Two Generations of Speech Act Theory. *Poetics*. Elsevier Science Publishers. 15. 1986. 243-257
119. Power, C. Educational Research, Policy and Practice in an Era of Globalisation. *Educational Research for Policy and Practice*, 6 (2). pp. 87-100. 2007
120. Riseborough, G. Primary Headship, State Policy and the Challenge of the 1990s, paper for the Conference Teachers Stories of Life and Work, Chester College. 1992
121. Rizvi, F., Kemmis, S. *Dilemmas of Reform*. Geelong. Deakin Institute for Studies in Education. 1987
122. Said, E. *Foucault and the Imagination of Power*. In: Hoy, D. (Ed.) *Foucault: A Critical Reader*. Blackwell. Oxford. 1986
123. Saussure, F. *Courses in General Linguistics*. Fontana/Collins. London. (Originally published in French 1916.). 1974
124. Sbisà, M., Speech acts and context change. In: Ballmer, Th., Wildgen, W. (Eds.), *Process Linguistics*. Niemeyer, Tubingen. 1987. pp. 252-279

125. Sbisà, M., Ideology and persuasive presuppositions. In: Verschueren, J. (Ed.), *Language and Ideology. Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference*, vol. I. International Pragmatics Association, Antwerp. 1999. pp. 492-509
126. Sbisà, M., Illocutionary force and degrees of strength in language use. *Journal of Pragmatics* 33. 2001. 1791-1814
127. Sbisà, M., Speech Acts in Context. *Language and Communication*. vol.22. 2002. pp. 421-436
128. Scannell, P. *Media-language-world*. In: Bell, A., Garrett, P. (Eds.) *Approaches to Media Discourse*. Blackwell. Oxford. pp. 252-267. 1998
129. Schaffner, C. Political Speeches and Discourse Analysis. *Current Issues in Language and Society*. 3 (3). pp. 201-204. 1996
130. Schiffer, Stephen R., *Meaning*. Oxford. Oxford University Press. 1972
131. Searle J.R. *Speech Acts*. Cambridge University Press. Cambridge. 1969
132. Searle J.R. *A Classification of Illocutionary Acts*. *Language in Society*. Vol. 5 No. 1. pp.1-23. 1976
133. Searle, J.R. *Expression and Meaning*. Cambridge University Press. Cambridge. 1979
134. Sharvashidze, G. (2003) Educational Reform, Curriculum Change and Teacher Education. *Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region: From Vision to Practice*. Final Report of the Sub-Regional Seminar, Tbilisi, UNESCO/International Bureau of Education.
135. Soames, S., How presuppositions are inherited. A solution to the projection problem. *Linguistic Inquiry* 13, 1982. pp. 483-545
136. Smart, B. *The Politics of Truth and the Problem of Hegemony*. In: Hoy, D. (Ed.) *Foucault: A Critical Reader*. Blackwell. Oxford. 1986
137. Sperber, D., Wilson, D., *Relevance*, second ed., Blackwell, Oxford. 1986
138. Stalnaker, R., Pragmatic Presuppositions. In: Munitz, M., Unger, P. (Ed.), *Semantics and Philosophy*. New York University Press, New York, pp. 197-214
139. Stalnaker, R., Assertion. In: Cole, P. (Ed), *Syntax and Semantics* 9. Pragmatics. Academic Press, New York. 1978. pp. 78-95
140. Stalnaker, R., *Context and Content*. Oxford University Press. Oxford. 1999
141. Taylor, S. Critical Policy Analysis: Exploring Contexts, Texts and Consequences. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*. 18 (1). pp. 23-35. 1997
142. Taylor, S. Researching Educational Policy and Change in 'New Times': Using Critical Discourse Analysis. *Journal of Educational Policy*. 19 (4). Taylor & Francis. pp. 433-451. 2004

143. Taylor, S., Lingard, B., Rizvi, F. & Henry, M. *Education Policy and Politics of Change*. Routledge. London. 1997
144. Thompson, J.B. *Studies in the Theory of Ideology*. Polity Press. Cambridge. 1984
145. Van Dijk, T. A., *Some Aspects of Text Grammar*. The Hague: Mouton. 1972
146. Van Dijk, T.A., *Studies in Pragmatics of Discourse*. New York: Mouton. 1981
147. Van Dijk, T.A. (Ed.) *Discourse as Social Interaction*. Sage Publications. London. 1997
148. Van Gelder, T., Monism, dualism, pluarism. *Mind and Language* 13, pp. 76-97. 1998
149. Voloshinov, V.N. *Marxism and the Philosophy of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986
150. Yule G. *Pragmatics*. Oxford Introduction to Language Study. Ed. Widdowson H.G. Oxford University Press. 2000
151. Waks, L. J. Globalisation, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. *Studies in Philosophy and Education*, 25 (5), 403-424. 2006
152. Welsh, T. and McGinn, N. F. *Decentralization in Education: Why, When, What and How?:* UNESCO. 1999
153. Williams, G. *Sociolinguistics: A sociological critique*. Routledge. London. 1992
154. Wimsatt, W., Beardsley, M. Intentional Fallacy. In: Wimsat, W.K. (Ed.) *The Verbal Icon*. Methuen. London. pp.3-18. 1954
155. Whitty, G. *Making Sense of Education Policy Studies in Sociology and Politics of Education*. London: SAGE Publications. 2002
156. Бульгина, Т.В. О граыцах и содержанияий прагматики - в кн. серия литературы и языка. т. 40 (4) с. 333. 1984