

საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი

საერთაშორისო რეცენზირებადი მულტილინგვური

სამეცნიერო ჟურნალი

„Scripta manent“

საქართველო

№3 (39)

2018

ჟურნალი დაფუძნებულია
ღია დიპლომატიის ასოციაციის მიერ



GEORGIAN TECHNICAL UNIVERSITY
ГРУЗИНСКИЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Multilingual Reviewing International Scientific Magazine
Международный рецензионный мультилингвальный научный журнал

„Scripta manent“

GEORGIA

ГРУЗИЯ

№ (39)

2018

OPEN DIPLOMATIC ASSOCIATION

АССОЦИАЦИЯ ОТКРЫТОЙ ДИПЛОМАТИИ

ISSN 1987-7390
UDK (უაკ) 81+82
S-41

სარედაქციო კოლეგია:

მაია ჩხეიძე

მთავარი რედაქტორი

რუსუდან თაბუკაშვილი

მთავარი რედაქტორის მოადგილე

ია ჩიქვინიძე

პასუხისმგებელი მდივანი

რედაქციის წევრები:

ვიტა ჟურცელაძე, ჰანს რუდოლფ ფლუპი, კულაშუ ხეიბიტოვა, სილვია ბოტევა,
ტანია ბრისჰამერი, ქეთევან გაბუნია, მარია მიხაილოვა, ტატიანა მებრელიშვილი,
ალბა ბრანცინო, ალესანდრა სპაღაფორა, გიორგი ყუფარაძე,
რუსუდან ბოცინიძე.

მისამართი:

საქართველო, თბილისი, 0175, კოსტავას 77, კორპუსი VI, სართული VIII

ტელ. : 236 51 76

E-mail. : r. tabukashvili@gmail. com

ტექნიკური უზრუნველყოფა: კარინა ხარაზიშვილი

E-mail. : k-kharazishvili@mail. ru

scripta.manentmagazine@gmail. com

ჟურნალის ელექტრონული ვერსია განთავსებულია ღია დიპლომატიის ასოციაციის ვებგვერდზე:
[www. odageorgia.ge](http://www.odageorgia.ge)

Editorial Board:

Maia Chkheidze, Viola Purtseladze, Rusudan Tabukashvili, Ia Chikvinidze, Hans Rudiger Fluck,
Kulpash Beibitova, Tania Grieskhammer, Ketevan Gabunia, Maria Mikhailova,
Silvia Boteva, Tatiana Megrelishvili, Alba Graziano, Alessandra Spadafora, Georgi Kuparadze, Rusudan Gotsiridze.

Address: Kostava str. 77, 0175, Tbilisi, Georgia
Tel. : (995 32) 236 51 76
E-mail: r. tabukashvili@gmail. com

Electronic version: [www. odageorgia. ge](http://www.odageorgia.ge)

Редакционная коллегия:

Майя Чхеидзе, Виола Пурцеладзе, Русудан Табукашвили, Ия Чиквинидзе, Ганс Рудигер Флук,
Кульпаш Бейбитова, Таня Грисхаммер, Кетеван Габуня, Мария Михайлова,
Сильвия Ботева, Татьяна Мегрелишвили, Альба Грациано, Алессандра Спадафора, Георгий Купарадзе,
Русудан Гоциридзе.

Адрес: Ул. Костава 77, 0175, Тбилиси, Грузия
Тел. : (995 32) 236 51 76
E-mail: r. tabukashvili@gmail. com

Электронная версия: [www. odageorgia. ge](http://www.odageorgia.ge)

რედაქციისაბან

„Scripta manent“ საერთაშორისო რეცენზირებადი მულტილინგუური სამეცნიერო ჟურნალია, რომელიც აქვეყნებს ჰუმანიტარულ და სოციალურ მეცნიერებათა როგორც ტრადიციულ, ისე თანამედროვეობაზე დაფუძნებულ თეორიულ თუ პრაქტიკულ ნაშრომებს. ამას გარდა, იგი ადგილს უთმობს რეცენზიებს, თარგმანებსა და სხვადასხვა ტიპის შემოქმედებით ნაშრომს.

პროფესიონალთა ნაშრომების გამოქვეყნების გარდა ჟურნალი მიზნად ისახავს ჰუმანიტარულ და სოციალურ მეცნიერებათა პოპულარიზაციას მომავალ თაობებში. ჟურნალის რედაქლეგია განსაკუთრებული ინტერესითა და ყურადღებით ეკიდება დოქტორანტთა და ახალგაზრდა მეცნიერთა ნაშრომებს.

ჟურნალი რეცენზირებადია, უარყოფითი რეცენზიით ნაშრომი ავტორს არ უბრუნდება. ჟურნალის სამუშაო ენებია: ქართული, რუსული, ინგლისური, გერმანული, ფრანგული, ესპანური და იტალიური.

სარედაქციო კოლეგიის წევრები მოღვაწეობენ საქართველოს (თბილისი), გერმანიის (ბოხუმი, ბერლინი), რუსეთის (მოსკოვი), ყაზახეთის (ასტანა), ბულგარეთის (სოფია) და იტალიის (ტუსცია) უნივერსიტეტებში.

სარჩევი

ფილოლოგია

ციური ახვლედიანი, ქეთევან გაბუნია

ფრანკო-აფრიკული ბილინგვიზმის ფონეტიკური თავისებურებანი..... 10

ნატო ბერძული

თხრობითი ტექსტის მოდელები თანამედროვე ქართულ პროზაში..... 16

რუსუდან გოცირიძე

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება როგორც ენის
შესწავლის ეფექტური საშუალება..... 20

მარინა ზორანიანი

ინგლისურის სპეციფიკური მიზნებით შემსწავლელ სტუდენტთა ინტერკულტურული
კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარების აუცილებლობა მსოფლიო
გლობალიზაციის კონტექსტში..... 24

თინა ფირცხალაიშვილი

კონცეპტუალური მეტაფორის სახვითი-ვერბალური გამოხატულებები
რეკლამის დისკურსში..... 29

თინა ფირცხალაიშვილი

მულტიმოდლობა რეკლამის დისკურსში..... 34

მაია ჯაფახიძე

ქართული ლექსის იტალიურენოვანი თარგმანის შესახებ..... 38

მაია ჩხეიძე

კონცეპტი და დომენი: მატრიცული და ქსელური მოდელები..... 47

მაია ჩხეიძე

თანამედროვე კოგნიტური ლინგვისტიკა..... 51

სოციალური მეცნიერებები

ნინო ბუჯიაშვილი

მულტიკულტურალიზმის კონცეფციის განხორციელება საქართველოს განათლების
სისტემაში..... 55

Contents

Philology

Tsiuri Akhvlediani, Ketevan Gabunia

Phonetic Peculiarities of Franco-African Bilingualism 10

Nato Berdzuli

Models of Narrative Text in Modern Georgian Prose 16

Rusudan Gotsiridze

Problem Based Learning as an Opportunity to Promote Language Acquisition 20

Marina Zoranyan

The Necessity to Develop Intercultural Communicative Competence of ESP Students in the Context of World Globalization 24

Tina Pirtskhalaishvili

Lingvocultural Analyses of The Essence of Pictorial Metaphor in Advertising 29

Tina Pirtskhalaishvili

Multimodality in Commercial Discourse 34

Maia Javakhidze

About Translation of Georgian Poems into Italian 38

Maia Chkheidze

Concept and Domain: Matrix and Net Models 47

Maia Chkheidze

Contemporary Cognitive Linguistics 51

Social Sciences

Nino Bujiashvili

Implementation of the Conception of Multiculturalism in the Educational System of Georgia 55

Содержание

Филология

Циури Ахвледиани, Кетеван Габуня Фонетические особенности франко-африканского билингвизма	10
Нато Бердзули Модели речевых текстов в современной грузинской прозе	16
Русудан Гоциридзе Проблемное обучение как возможность поощрения языкового обучения	20
Марина Зоранян Необходимость развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов изучающих английский для специальных целей (ESP) в контексте мировой глобализации	24
Тина Пирцхалайшвили Визуальные выражения концептуальной метафоры в рекламном дискурсе	29
Тина Пирцхалайшвили Мультимодальность дискурса рекламы	34
Майя Джавахидзе О переводе грузинских стихотворений на итальянском языке	38
Майя Чхеидзе Концепт и Домен: матричная и сетевая модели	47
Майя Чхеидзе Современная когнитивная лингвистика	51

Социальные науки

Нино Буджиашвили Осуществление концепции культурного многообразия в системе образования Грузии	55
--	----

ფილოლოგია

Philology

Филология

ფრანკო-აფრიკული ბილინგვიზმის ფონეტიკური თავისებურებანი

ციური ახვლედიანი
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
ჭავჭავაძის გამზ. №36, 0179, თბილისი,
საქართველო
ტელ. 599 508 607
E-mail: tsiuriakhvlediani@yahoo.com

ქეთევან გაბუნია
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
ჭავჭავაძის გამზ. №36, 0179, თბილისი,
საქართველო
ტელ.: 599 201 099
E-mail: keti_gabunia@yahoo.com

რეზიუმე

სტატიაში წარმოდგენილია ინტერფერენციის ფონეტიკურ და ფონოლოგიურ დონეებზე მოქმედი მექანიზმები; შედარებულია ხმოვან და თანხმოვან ბგერათა წარმოქმნის თავისებურებანი ფრანგული ენის აფრიკულ სახესხვაობებში. შედარებათა შედეგად გამოვლინდა, რომ ინტერფერენცია შეიძლება წარმოიშვას არა მხოლოდ ლინგვისტურ, არამედ სოციოკულტურულ მიზეზთა შედეგადაც.

საკვანძო სიტყვები:

ენობრივი პოლიტიკა, ნასესხობები, ვოკალიზმი, კონსონანტიზმი, მეტყველების მელოდიკა.

შესავალი

აფრიკაში ფრანგული ენა არ წარმოადგენს ნაციონალურ ვარიანტს, რადგან იგი არ არის ადგილობრივი მოსახლეობის

მშობლიური ენა. მიუხედავად ამისა, მასში (აფრიკულ ფრანგულში), ისევე როგორც ფრანგული ენის ნაციონალურ ვარიანტებში (მაგ., ფრანგული ენა საფრანგეთში, ბელგიაში, შვეიცარიაში), წარმოიქმნა საერთოფრანგული ნორმისაგან განსხვავებული რეგულარული სახესხვაობანი (თავისებურებანი) წარმოქმნის, ლექსიკის, გრამატიკისა და მეტყველების სტილისტური გაფორმების პლანში.

ძირითადი ნაწილი

აფრიკის ტერიტორიაზე, ფრანგული ენის ფონეტიკური თავისებურებანი, ძირითადად, წარმოადგენენ უცხოურენოვან ფონეტიკურ სისტემათა ინტერფერენციის შედეგს. აღსანიშნავია, რომ ფონეტიკურ დონეზე ინტერფერენციის ინტენსივობა დამოკიდებულია მთელ რიგ სოციოლინგვისტურ ფაქტორებზე (საკონტაქტო ენების სტატუსსა და თანაფარდობაზე, ენობრივი პოლიტიკის თავისებურებებზე და სხვ.) და ურთიერთობის პირობებზე (ენის ფლობის ხარისხზე, ურთიერთობის სიტუაციებზე, მოლაპარაკეთა სოციალურ კუთვნილებაზე და სხვ.). განმასხვავებელი ნიშნები, რომლებიც წარმოიშვება არამშობლიური ენის ბგერით წყობაში, ახასიათებენ მთელი ენობრივი კოდექტივის მეტყველებას, თუმცა მათი რაოდენობა დამოკიდებულია მეტყველთა ოჯახურ და სოციალურ-ყოფით ტრადიციებზე, ასევე მოლაპარაკის განათლების დონეზე. ო. გულიგას აზრით, ფონოლოგიაზე დაკვირვება შესაძლებელს ხდის, რომ გამოვაკლინოთ სპეციფიკური, სოციოსიტუაციური ვარიანტები; ზეპირმეტყველება ავლენს მოლაპარაკის სოციალურ სტატუსს [ო. გულიგა:112]. თუმცა აუცილებელია აღვნიშნოთ ის ფაქტიც, რომ ყოველი ადგილობრივი თავისებურება

ვისებურება არ განიხილება განსაზღვრული სოციალური ჯგუფისადმი კუთვნილების დასტურად. წარმოთქმის ინდივიდუალური ან ჯგუფური ნიშნის გადასვლა ზოგადტერიტორიალური ნიშნის ფუნქციაში, აცილებს მას სოციალურ შეფერილობას და მეტყველებს სალიტერატურო წარმოთქმის ადგილობრივი ვარიანტის წარმოქმნაზე.

აფრიკაში ფრანგული ენის წარმოთქმის თავისებურებანი ვლინდება ხმოვანთა სისტემაში (ვოკალიზმში) და თანხმოვანთა სისტემაში (კონსონანტიზმში), ასევე მეტყველების პროსოდიულ მახასიათებლებში (მახვილში, რიტმში, მეტყველების მელოდიკაში).

განმასხვავებელ ნიშანთა არსებობა მოწმობს, რომ აფრიკაში ჩამოყალიბდა სალიტერატურო წარმოთქმის ახალი სტილი, რომელიც არ არის სტანდარტული ფრანგულის მსგავსი; თუმცა, წარმოთქმის ახალი სახესხვაობა არ არის იგივე, რასაც წარმოადგენს საფრანგეთის სალაპარაკო ენის სტილი, რადგან აფრიკული ფრანგული გამოიყენება ხალხური მეტყველების სხვა სახეობებში.

ვიდრე აფრიკული ფრანგული ენის წარმოთქმის სპეციფიკურ ნიშანთა აღწერაზე გადავიდოდეთ, მოკლედ დავახასიათებთ საფრანგეთის ფრანგული ენის საწარმოთქმო ნორმებს.

ფრანგული ენის ფონეტიკური სისტემა წარმოდგენილია ფონემათა ორი ჯგუფით: ხმოვნებითა და თანხმოვნებით. ამ ჯგუფებად დაყოფა ხდება სამი კრიტერიუმის მიხედვით: ფიზიოლოგიურით, აკუსტიკურით და ფონემატურით.

ხმოვანი ბგერები წარმოდგენილია სუფთა და ცხვირისმიერი ფონემებით. ფრანგულ ენაში 12 სუფთა ხმოვანია: [i], [a], [α], [e], [É], [o], [ɔ], [y], [u], [ø], [œ], [ə] და 4 ცხვირისმიერი ფონემა: [ĩ], [õ], [ẽ], [œ].

თანხმოვანთა სისტემა მოიცავს 20 ფონემას: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [m], [n], [ɲ], [l], [ʎ], [j], [Y], [w].

ფრანგულ ხმოვანთა სისტემა რაოდენობრივად აღემატება სხვა რომანულ ენათა ანალოგიურ სისტემებს. ხმოვან ბგერათა დიდი რაოდენობა ფრანგული ვოკალიზმის არამდგრადობის, ზოგიერთი ბგერის ხმარებიდან გამოსვლის, არსებულ ოპოზიციებს შორის ფონოლოგიურ განსხვავებათა გაქრობის ერთ-ერთი მიზეზთაგანია. ხმოვანთა სისტემისაგან განსხვავებით, ფრანგული ენის თანხმოვანთა სისტემა შედარებით სტაბილურობით გამოირჩევა.

მიუხედავად ამისა, აფრიკულ არეალში, ცოცხალი მეტყველებისას, შეინიშნება მრავალი ცვლილება და მერყეობა როგორც ხმოვანი, ასევე თანხმოვანი ბგერების რეალიზაციის დროს. ფრანგული ენის აფრიკული ვარიანტის ფონეტიკური სისტემა ფლობს ზოგიერთ ისეთ ნიშანს, რომელიც არ არის დამახასიათებელი საფრანგეთის ფრანგული ენისათვის.

მრავალ ნასესხობაში, იმათშიც კი, რომლებიც ითვლებიან სრულად ინტეგრირებულად ენის სისტემაში, შეინიშნება ისეთი ფონემების გაჩენა, რომლებიც არ არის წარმოდგენილი ფრანგული ენის ძირითად ვარიანტში; მაგალითად, ყრუ ველარული (უკანასასისმიერი) [x] სიტყვებში: caaxanerie „კეხნა, ტრაბახი“, xala „ბოროტი ბედისწერა“, xalam „მუსიკალური ინსტრუმენტი“, xessal „სახის გამათეთრებელი საცხი“, xata „სოფელი“. აფრიკულ ფრანგულში გაჩენილი ეს ფონემა არ წარმოადგენს სირთულეს ფრანგულენოვანი აფრიკელებისათვის, რომელთა ერთი ნაწილი თავისუფლად იყენებს მეტყველებაში ამ ყრუ ველარულ [x]–ს, მეორე ნაწილი კი – მას წარმოთქვამს ფრანგული მანერით, იყენებს რა ყრუ მსკდომ თანხმოვან [k]–ს, რომელიც წერისას დამწერლობაში გადმოიცემა ასოშეერთებით kh: khessal „სახის გამათეთრებელი საცხი“.

რეგიონალური ფრანგული ენის კიდევ ერთი დამახასიათებელი ნიშანია აპიკალური [r]–ს დომინირება უგულარულ ნაპრალოვან

[R]-ზე, რაც მას განსაკუთრებულ კოლორიტს სძენს. ეს თავისებურება შეინიშნება როგორც ფრანგული ენის ძირეულ მატარებლებში, ასევე – არაძირეულებშიც. კერძოდ, აფრიკაში ეს ბგერა შეიძლება შეგვხვდეს შორისდებულში rekk „მხოლოდ“. საფრანგეთში წარმოდგენილია ორივე ვარიანტი - [r] და [R], მაგრამ ისტორიულად ჩამოყალიბებული სიტუაციის მიხედვით, უფრო აქტიურად იხმარება [R], რომელსაც უწოდებენ [R] parisien –ს (პარიზული [R]). რაც შეეხება [r] –ს, დღესდღეობით, გარდა აფრიკისა, იგი გვხვდება საფრანგეთის სამხრეთის რიგ რეგიონებში. ბგერა [R] აფრიკელებისათვის წარმოადგენს განსაზღვრულ სირთულეს და ამიტომაც მათ მეტყველებაში დომინირებს [r]. ამის მიზეზია როგორც საკუთრივ აფრიკული საარტიკულაციო ბაზისის სპეციფიკა, ასევე მრავალი აფრიკელის სურვილი, რომ თავიანთი განსაკუთრებული წარმოთქმით ხაზი გაუსვან საკუთარ ნაციონალურ წარმოშობას. [r] –ს წარმოთქმის ცვლილებები წმინდა ფონეტიკური ხასიათისაა და არ ეხება ამ ფონემის ფონოლოგიურ სტატუსს თანხმოვანთა სისტემაში.

გარდა ზემომოყვანილი ნიმუშებისა, აღსანიშნავია ასევე აფრიკულ ნასესხობათა ფონოლოგიური გაფრანგულების მრავალი შემთხვევა; მაგალითად, პრენაზალიზებულ თანხმოვანთა (ცხვირისმიერი + ხშული, ცხვირისმიერი + ნაპრალოვანი) ჯგუფების [mb], [mp], [mpf], [mbv], [nd], [nt], [ns], [nz], [ng], [nk], [nts], [mz] განსაკუთრებული წარმოთქმა და მათი შეკვეცა მარტივ მსკდომებამდე [b], [t], [p], [f], [v], [d], [g], [k], [ts], [z]. პრენაზალიზებული ფონემების არსებობა ფრანგულ მეტყველებაში შეინიშნება ფრანგულენოვანი აფრიკის მხოლოდ იმ რეგიონებში, სადაც მსგავსი მოვლენა არსებობს ადგილობრივ ენებშიც. ბგერათა ასეთი შეერთებები გვხვდება როგორც სიტყვის შიგნით (nungu „წიწაკა“ – კონგოში), ასევე სიტყვის თავკიდურშიც (ndamba „ძროხის ჯიშა“ –

ბენინში, კოტ-დ’ივუარში, მალიში, სენეგალში, ტოგოში); mbulamadi „კოლონიზატორი“ – რუანდაში). მსგავს ბგერაშეერთებათა წარმოთქმა არ ახასიათებს ფრანგული ენის ძირითად ვარიანტს. თანხმოვანთა ასეთი ჯგუფები შენარჩუნებულია ნასესხებ საკუთარ სახელებშიც და ამასთანავე ისინი ასევე იხმარებიან ფრანგული ენის ძირითად ვარიანტშიც (Nganga, Nkala, Ntsiala). რაც შეეხება საზოგადო სახელებს, მათი წარმოთქმა ვარირებს აფრიკის რეგიონისდა მიხედვით. მაგალითად, ცენტრალურ აფრიკაში, თანხმოვანთა თავკიდური ჯგუფი შენარჩუნებულია როგორც წარმოთქმაში, ასევე დამწერლობაშიც: ndoki „კაციჭამია“, mbuta „მოხუცი“, nguiri „ტომარა“ – კონგოში. მრავალი ლინგვისტი მხარს უჭერს იმ აზრს, რომ ეს ბგერები წარმოადგენენ ფონემთა განსაკუთრებულ ჯგუფებს. ე.პ. მაკუტა-მბუკუ მიიჩნევს, რომ ისინი ცალკეული ფონემებია [ე.პ. მაკუტა-მბუკუ:178].

განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი, რომლებშიც ჩანს განსხვავებანი ევროპულ და აფრიკულ წარმოთქმებს შორის იმ სიტყვებსა და სიტყვაშეერთებებში, რომლებშიც გვხვდება თანხმოვანთა მსგავსი კომპლექსები: les ambassadeurs – (ფრანგ.) [lezãbasadœ:R] (აფრიკ.) [lezãbasadœ:R]; les envelopes - [lezãvlop] (აფრიკ.) [lezãmbvelop]; bambou - (ფრანგ.) [bã:bu] (აფრიკ.) [bãmbu]; un peu de viande - (ფრანგ.) [œpød(ə)vjã:d] (აფრიკ.) [Ëmpedevjã:nd(ə)]; deux entonnoirs – (ფრანგ.) [døzã:tonwa:R] (აფრიკ.) [dezãntonwa:r]; la mangue - (ფრანგ.) [lamã:g] (აფრიკ.) [lamãng(ə)]; campement - (ფრანგ.) [kã:pmã] (აფრიკ.) [kãmpemã]; il a encore volé – (ფრანგ.) [ilã:ko:Rvole] (აფრიკ.) [ilãankorvole].

მოცემულ მაგალითებში შეინიშნება აფრიკელების მიერ ცხვირისმიერი ხმოვნის შეცვლა ცხვირისმიერი თანხმოვნით, რომელიც სპეციფიკურად უერთდება მომდევნო ხშულ ან ნაპრალოვან ბგერას. ამასთანავე

აღსანიშნავია, რომ თუ ცხვირისმიერი ხმოვანი სიტყვის ბოლოკიდურშია, მაშინ იგი შენარჩუნებულია ფრანგულენოვან აფრიკელთა წარმოთქმაში.

შემდეგი აფრიკული თავისებურება ვლინდება ცხვირისმიერი [n]-ს წარმოთქმაში, აფრიკის ფრანგულ ენაში ზოგიერთი სრულად ინტეგრირებული ნასესხობის თავკიდურ პოზიციაში; მაგალითად, niama-niama „საუზმე“, გაგრცელებული აფრიკის კონტინენტის დასავლეთ ნაწილში. მსგავსი ფონეტიკური სპეციფიკა ფრანგული ენისა აფრიკაში ვლინდება საკმაოდ მრავალ შემთხვევაში და შეიძლება წარმოადგენდეს ტიპურ იდეოლექტურ გამოვლენას. არცთუ იშვიათად შეინიშნება ცხვირისმიერი თანხმოვნის წინამორბედი ხმოვნის ნაწილობრივი ან სრული დენაზალიზაცია, როგორც მაგალითად, სიტყვაში *samba-linguere*, რომლის მნიშვნელობაც სენეგალში არის „კეთილშობილი და გულუხვი ადამიანი“. გარდა ამისა, მიუხედავად ფრანგული ენის ძირითადი ვარიანტის ტრადიციისა, ცხვირისმიერ ხმოვანთა ისტორიული გრძლიობა აფრიკაში ხშირად არ არის დაცული; ცხვირისმიერები [ṁ], [ṅ] და [ṅ̃], სიტყვებში *lande* „ქვიშიანი დაბლობი“, *ombre* „ჩრდილი“, *peinture* „მხატვრობა“, არა გრძლად – როგორც ამას მოითხოვს ძირითადი ფრანგული ნორმა, არამედ – მოკლედ, რის შედეგადაც ხდება მათი დენაზალიზაცია. ცხვირისმიერობის ნიშნის ნაწილობრივი ან სრული დაკარგვა შეიძლება განპირობებული იყოს ადგილობრივ ენათა გავლენითაც, რომელთაც არ გააჩნიათ მსგავსი (ცხვირისმიერი) ბგერები. აღსანიშნავია, რომ, თუმცა დენაზალიზაცია ახასიათებს მოსახლეობის მხოლოდ ზოგიერთ სოციალურ ფენას, იგი მაინც რეალურ საფრთხეს წარმოადგენს ფრანგული ენის სიწმინდისათვის. აფრიკის ფრანგულენოვანი მოსახლეობის უმეტესთა ენობრივი პრაქტიკა ადასტურებს, რომ ფრანგული ენის ნაზალურობა შენარჩუნებულია.

როგორც ცნობილია, XX საუკუნის მეორე ნახევრის საფრანგეთში, შესამჩნევი იყო ცხვირისმიერ ხმოვანთა ფონოლოგიური ქვესისტემის ცვლილებები, სახელდობრ, ხმოვან [ṁ] -ის ფონოლოგიური ნიშნის დაკარგვა. ცნობილია, რომ საფრანგეთში, უმეტეს შემთხვევაში, ეს ხმოვანი იცვლება [ṅ] ხმოვნით: *brun* [brṁ] „ყავისფერი“ და *brin* [brṅ] „ღერო, ყლორტი“. როგორც ა. სოვაჟო მიუთითებს, ცხვირისმიერი [ṁ]-ის დაკარგვამ არ შეიძლება გამოიწვიოს არავითარი სტრუქტურული მერყეობა ხმოვანთა სისტემის მთლიანობაში, რადგან ეს ფონემა იშვიათად გვხვდება და პრაქტიკულად განმასხვავებელია მხოლოდ ზემომოყვანილი ორი სიტყვისათვის [ა. სოვაჟო: 55]. საფრანგეთისაგან განსხვავებით, აფრიკაში მსგავსი გარდაქმნები ეხება ასევე ფონემა [ṁ]-ს [ṅ] -ად; მაგალითად, სიტყვა *emprunter* „სესხება“ შეიძლება ჟღერდეს როგორც [āprṅte].

ბანტუს ენათა გავლენა ფრანგული ენის ფონოლოგიაზე ვლინდება სუფთა ხმოვნებს შორის არსებულ განსხვავებათა გაქრობით. საქმე იმაშია, რომ ბანტუს ენები ორ ტიპად იყოფა; ერთი ტიპის ფონეტიკური სისტემა შეიცავს 5 ხმოვანს, მეორე ტიპისა კი – 7 ხმოვანს, ანუ ორივე შემთხვევაში ნაკლები ხმოვანია, ვიდრე ფრანგულ ენაში. ხუთხმოვნიანი სისტემის ბგერებია [i], [e], [a], [o], [u], შვიდხმოვნიანი სისტემისა კი - [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], [u]. ბანტუს ენათა უმეტესობა, გარდა ევონდოსი (კამერუნი) და რუნდისა (ბურუნდი), მიეკუთვნება პირველ სისტემას. აქედან შეიძლება გავაკეთოთ დასკვნა, რომ ბანტუს ენებში, ხმოვანთა ფონოლოგიური სისტემები უფრო მყარია, ვიდრე ფრანგულ ენაში. ბანტუს ენათა უმეტესობას არ ახასიათებს: 1. ოპოზიცია [i] / [y]; 2. ოპოზიციები [e] / [ɛ], [e] / [ø]; 3. ოპოზიცია სუფთა / ცხვირისმიერი ბგერა; თუმცა ზოგიერთ ენაში, შეინიშნება სუფთა ხმოვანთა ცხვირისმიერი რეალიზაციები; 4. ბანტუს ენათა მხოლოდ მცირე

რაოდენობას ახასიათებს ოპოზიცია [e] / [E], [o] / [O].

ზემოდაფიქსირებულ მონაცემთა მიხედვით, შესაძლებლად მიგვაჩნია დავასკვნათ, რომ ბანტუს ენათა და ფრანგული ენის ფონეტიკურ სისტემათა შეუსაბამობა განსაზღვრავს გარკვეულ სირთულეებს ადგილობრივი მოსახლეობის სწავლისა და სწავლეულის სფეროში.

რაც შეეხება თანხმოვანთა წარმოქმნის თავისებურებებს, პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ ფრანგული ენის ყველა აფრიკულ სახესხვაობაში, ხშირად გამოიყენება აფრიკატები (ნახევარსშულები) [dz], [ts], [tʃ], [dʒ], რომლებიც დაწერილობაში წარმოდგენილნი არიან ასოშეერთებებით dz, ts, tch, dj თავკიდურ პოზიციაში; ისინი განსაკუთრებით ხშირად გვხვდება საკუთარ სახელებში, თუმცა კონგოში საზოგადო სახელებშიც შეინიშნება; მაგალითად, პუენტ-ნუარეში, სადაც გავრცელებულია ვილის ენა, აფრიკატი [tʃ], გვხვდება ისეთ სიტყვებში, როგორებიცაა tchilondo “თევზი”, tchikoumbi „საქორწინო წესი“. ზოგ შემთხვევაში, ამ აფრიკატის რეალიზაცია უკავშირდება ესპანური წარმოშობის ლექსიკას: tchapalo „განსაკუთრებული სახეობის ქერის ლუდი“ (ბენინი, კოტ-დ’ივუარი, ბურკინა-ფასო, მალი, ნიგერი, ტოგო). კონგოს სამხრეთ ნაწილში, ენა ლარის გავლენით, არსებობს Bandza-Ndounga (სოფელია ქვეყნის სამხრეთში), niondzi „წვრილი თევზი“, niandzi „ბუზი; მკბენარი“. აფრიკატი [dʒ] ახასიათებს არაბული წარმოშობის სიტყვებს და არცთუ დიდადაა გავრცელებული „შავ“ კონტინენტზე: djinn „ჯინი“ (მუსულმანურ მითოლოგიაში), kahouadji „კაფეს მკაპტრონი“.

ახალი ფონემების წარმოქმნის გარდა, ფრანგული ენის აფრიკულ ვარიანტებს ახასიათებს უკვე არსებულ ზოგიერთ ფონემათა გამოყენების სიხშირის გაზრდა. საქმე ეხება ბგერებს [j] და [w]-ს, რომლებიც ხშირად გვხვდება თავკიდურ პოზიციაში: yamba „ინდური კანაფი“ (სენეგალი, კოტ-დ’ივუარი,

მალი), wax „მაღალი ხარისხის ქსოვილი“.

აფრიკის ფრანგული ენის ფონეტიკური თავისებურებანი კიდევ ხასიათდება სტანდარტული ენის კანონთა არასრული დაცვით, რაც ვლინდება არტიკულაციის დაჭიმულობის ხარისხში და მჟღერობა/ყრუობის ოპოზიციაში. ამასთანავე, მრავალი გარდაქმნა ხდება ბანტუს ენათა მხრიდან ფონეტიკური ინტერფერენციის შედეგად; მაგალითად, არ არის დაცული ძირითადი ფრანგული ენის წესი, რომელიც ეხება მჟღერი თანხმოვნის შენარჩუნებას ხმოვნებს შორის; გარდა ამისა, ხშირად [ʒ] იცვლება [z]-თი ან [s]-თი, [ʃ] კი – [s]-თი; მაგალითად: toujours „მუდამ“ – tous-sor; joli „ლამაზი“ – soli; bonjour „გამარჯობა“ – bon-sour; mechant „ბოროტი“ – messan; les enfants „ბავშვები“ – les s’enfants; gentille „თავაზიანი“ – zentille; malade „ავადმყოფი“ – malatt.

დასკვნა

ფრანგული ენის აფრიკულ ვარიანტში, ადგილობრივ ენათა გავლენით განპირობებული წარმოქმნითი თავისებურებანი დიდადაა დამოკიდებული მისი მატარებლის სოციალურ სტატუსზე. სავარაუდოა, რომ ფრანგული წარმოქმნის ადგილობრივი თავისებურებანი წარმოდგენენ მოლაპარაკეთა დაბალი დონის განათლების შედეგს; ასევე წარმოქმნითი თავისებურებანი განპირობებულია ადგილობრივი რეგიონების სალაპარაკო ენებითაც.

ლიტერატურა

1. Гулыга О. (2003): Дидактический акцент как проявление социоситуативного варьирования. Москва
2. Makouta-Mboukou J.-P. (1973): Le français en Afrique Noire. Paris
3. Sauvageot A. (1962): Français écrit, parlé. Paris

Phonetic Peculiarities of Franco-African Bilingualism

Tsiuri Akhvlediani
Tbilisi State University
Humanitarian science faculty
36, Chavchavadze ave., 0179, Tbilisi, Georgia
Tel.: 599 508 607
E-mail: tsiuriakhvlediani@yahoo.com

Ketevan Gabunia
Tbilisi State University
Humanitarian science faculty
36, Chavchavadze ave., 0179, Tbilisi, Georgia
Tel.: 599 201 099
E-mail: keti_gabunia@yahoo.com

Abstract

The paper presents the mechanisms represented on phonetic and phonological levels of interference. It compares the pronunciation characteristics of vowels and consonants in the African varieties of French language. The comparisons reflected that interference can be caused not only as a result of linguistic but socio-cultural reasons as well.

Keywords:

language policy, borrowings, vocalism, consonantism, melodic of speech.

Фонетические особенности франко-африканского билингвизма

Ахвледиани Циури Александровна
Тбилисский государственный университет
Факультет гуманитарных наук
Пр. И. Чавчавадзе №36, 0179, Тбилиси, Грузия
Тел.: 599 508 607
E-mail: tsiuriakhvlediani@yahoo.com

Габуня Кетеван Учаевна
Тбилисский государственный университет
Факультет гуманитарных наук
Пр.И. Чавчавадзе №36, 0179, Тбилиси, Грузия
Тел.: 599 201 099
E-mail: keti_gabunia@yahoo.com

Резюме

В статье представлены механизмы интерференции, действующие на фонетическом и фонологическом уровнях. Сравниваются особенности произношения гласных и согласных звуков в африканских разновидностях французского языка. Делается вывод о том, что интерференция может возникать не только вследствие лингвистических, но и социокультурных причин.

Ключевые слова:

языковая политика, заимствования, вокализм, консонантизм, мелодика речи.

თხრობითი ტექსტის მოდელები თანამედროვე ქართულ პროზაში

ნატო ბერძული

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო

უნივერსიტეტი

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ნინოშვილის ქ. №35, 6010, ბათუმი,

საქართველო

ტელ.: 568 222 449

E-mail: leqsitmisteria@mail.ru

რეზიუმე

თხრობა და მოთხრობები ახლავს ადამიანებს ყველა კულტურასა და ისტორიულ ეპოქაში. თხრობა, როგორც პროცესი, ბევრად უფრო ადრე გაჩნდა, ვიდრე მოთხრობები. თხრობა ჩვენი ყოველდღიურობაა, ჩვენ საშუალება გვაქვს შევთხზათ ამბები, გავავრცელოთ, ვთარგმნოთ, გადავაკეთოთ, ანდა ვამუშაოთ ისინი, თხრობითი ტექსტები ჩვენს ირგვლივ არსებობენ და ჩვენ შეგვიძლია მათი გამოყენებით შევქმნათ ახალი სინამდვილე.

თხრობით ტექსტებში სამ მოდელებს გამოყოფენ, ამ მოდელების გააზრების საფუძველზე, სტატიაში განხილულია თანამედროვე ქართული პროზის რამდენიმე მაგალითი.

საკვანძო სიტყვები:

თხრობა, მოთხრობელი, კომუნიკაციური მოდელები, ორშრიანი მოდელები, სამწევრა მოდელები.

შესავალი

თხრობითი ტექსტის შესწავლა საკმაოდ საინტერესო პროცესია, არისტოტელედან მოყოლებული მეცნიერები სისტემატურად მუშაობენ თხრობით ტექსტებზე და აწყდებიან ტექსტების უსასრულო სიმრავლესა და მათდამი მრავალფეროვან მიდგომებს.

ძირითადი ნაწილი

ნარატოლოგიაში გვხვდება თხრობითი ტექსტის სამი მოდელები:

1. კომუნიკაციური მოდელები
2. ორშრიანი მოდელები
3. სამწევრა მოდელები

კომუნიკაციურ მოდელებში გამოკვეთილია თხრობითი კომუნიკაციის თავისებურებები. ამ მოდელებს ქმნის ავტორისა და მკითხველის დონე, მოქმედი პირების შიგა ტექსტობრივი დონე, მაგრამ ლევან ცაგარელის მიანიშნებს იმაზე, რომ ამ დონეებში ჩართულია დამატებითი შიგატექსტობრივი კომუნიკაციური დონე, რომლის ფარგლებშიც ფიქტიური მოთხრობელი მიმართავს ფიქტიურ ადრესატს.

კომუნიკაციური მოდელები გვაძლევს საშუალებას განვასხვაოთ ავტორი და მოთხრობელი, ასევე მკითხველი და ფიქტიური ადრესატი.

კომუნიკაციური მოდელების ერთ-ერთი ყველაზე დადებითი მხარე ისაა, რომ აშკარად ჩანს განსხვავება ერთი მხრივ, ავტორსა და მოთხრობელს შორის, მეორე მხრივ კი მკითხველსა და ფიქტიურ ადრესატს შორის. კომუნიკაციური მოდელები გვეხმარება მრავალდონიან მოთხრობებში გავმიჯნოთ ჩარჩო მოთხრობები და ჩართული მოთხრობები.

თხრობითი ტექსტის მეორე მოდელებს უწოდებენ ე. წ. ორშრიანი მოდელებს. მას საფუძვლად უდევს ლოგიკური განსხვავება მონათხრობსა (რა არის მოთხრობილი? – ამბავი) და თხრობას, ანუ დისკურსს შორის (როგორაა მოთხრობილი? – ამბის პრეზენტაცია).

ლევან ცაგარელს ორშრიანი მოდელების განსაკუთრებულ „დამსახურებად“ მიაჩნია ის, რომ იგი გამოხატავს ნარატოლოგიის ერთ-ერთ ძალიან მნიშვნელოვან დებულებას, რომლის მიხედვითაც ერთი და იგივე ამბა-

ვი შეიძლება სრულიად სხვადასხვაგვარად იქნას მოთხრობილი (განსხვავებული ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით, სხვადასხვა მოქმედი პირის პერსპექტივიდან, სხვადასხვა სტილისა და მედიის გამოყენებით).

კომუნიკაციური მოდელის მსგავსად ორშრიანიც შეიძლება განივრცოს, თუ დისკურსის შრეში დამატებით ერთეულებს გამოვყოფთ, როგორებიცაა გადმოცემის სტრუქტურა და გადმოცემის მედია. პირველი მათგანი უკავშირდება მოქმედების დროით პრეზენტაციას (თანმიმდევრობა, ხანგრძლიობა, სიხშირე), მოქმედ პირთა პრეზენტაციას (დახასიათება), თხრობით და ენობრივ პრეზენტაციას (მთხრობელი ინსტანცია, თხრობის მოდუსი და თხრობის ენა). აგრეთვე განსხვავებული შეიძლება იყოს გადმოცემის მედია: ერთი და იგივე ამბავი შეიძლება გადმოიცეს წიგნად, კინოვილმად და ა.შ.

ჟურარ ჟენეტის სამწევრა მოდელში ამბავსა და დისკურსთან ერთად გამოიყოფა თხრობის კატეგორია. ეს უკანასკნელი აღნიშნავს თხრობის აქტსა და ნამდვილსა და ფიქტიური კომუნიკაციის სიტუაციას, რომლის ფარგლებშიც აღნიშნული აქტი ხორციელდება. ჟენეტის მოდელში სამივე კატეგორია მჭიდროდაა ურთიერთდაკავშირებული: თხრობის შედეგად წარმოიქმნება დისკურსი და გადმოგვცემს ამბავს. ამ მოდელის უპირატესობა ისაა, რომ მასში ერთადაა თავმოყრილი ორშრიანი და კომუნიკაციური მოდელის ძირითადი კატეგორიები: ავტორი, მკითხველი, მთხრობელი და ფიქტიური ადრესატი თხრობის კატეგორიას განკუთვნება, ფოკალიზატორი და იმპლიციტური მაცურებელი – დისკურსის კატეგორიას, მოქმედი პირები კი ერთდროულად დისკურსისა და ამბის კატეგორიებს.

ქართულ მწერლობაში თხრობითი ტექსტის სამ მოდელს იყენებენ ისეთი ავტორები, როგორებიც არიან: დათო ტურაშვილი, აკა მორჩილაძე, ზურაბ ქარუმიძე, კოტე ჯან-

დიერი, ლაშა ბუღაძე და სხვები.

კომუნიკაციური მოდელი გვეხმარება განვასხვაოთ ავტორი და მთხრობელი, ასევე მკითხველი და ფიქტიური ადრესატი. ამ მოდელშივეა წარმოდგენილი ორივე სახეობის მთხრობელი, როგორც ჰეტეროდირექტური, ასევე – ჰომოდირექტური. განვიხილოთ ამ მოდელზე დაყრდნობით რამდენიმე მაგალითი.

დათო ტურაშვილი თავის ნაწერებში ხშირად იყენებს ამ მოდელს, როდესაც ავტორი „ნიდაბსამოფარებული“ ცდილობს მოგვითხროს ისე, რომ არ გამოაჩინოს თავისი ნამდვილი სახე, ამ შემთხვევაში ტურაშვილი ჰეტეროდირექტური მთხრობელია, რომელიც ფიქტიური ინსტანციაა. „გურჯინათუნში“ ავტორი ცდილობს სხვადასხვა დროში, სხვადასხვა პერსონაჟებს აამბობინოს გურჯინათუნის ამბავი.

კოტე ჯანდიერის „მაცვლიანი“ ამგვარი თხრობის საინტერესო ნიმუშია. ავტორი, რომელიც აქტიური „მთხრობელია“, არის შუამავალი რგოლი მკითხველსა და პერსონაჟს შორის. ავტორი ჩვენ გვანდობს გარკვეული დასკვნების გამოტანას. ამასთანავე, ჩვენ ვხდებით ერთ-ერთი რიგითი პერსონაჟი.

აქვე შეიძლება დავასახელოთ აკა მორჩილაძის „სანტაესპერანსა“, „მესაიდუმლის ქამარი“, „მორიდებული ზურმუხტი“, „ობოლე“...

ჰომოდირექტური თხრობის დროს მწერალი დანარჩენ მოქმედ პირებთანაა გათანაბრებული, არ სჭირდება ნიდაბი. თხრობა პირდაპირია, დათო ტურაშვილის „ამერიკული ზღაპრები“, „სხვა ამსტერდამი“, „იყო და არა იყო რა“ ყოველგვარი „ნიღბის“ გარეშე გვიამბობს თავს გადახდენილ ისტორიებს, რომელთაგანაც ზოგი რეალურია, ზოგიც – ფანტაზიის ნაყოფი, მაგრამ ავტორი არ არის ფიქტიური ინსტანცია.

ორშრიან მოდელში მოიაზრება, თურა არის მოთხრობილი და როგორ არის მოთხრობილი. მაგალითად, დათო ტურაშვილი „ტყეების მეფეში“ მოგვითხრობს ამ-

ბავს დავით აღმაშენებლის შესახებ. პრიმიტიულად თუ შევხედავთ, საქართველოს ისტორიაში ყველაზე ცნობილი მეფის შესახებ ყველამ იცის, მაგრამ ტურაშვილი ისეთ დეტალებს, რეალურ თუ არარეალურ ფაქტებს გვაცნობს ამ ტექსტში, ისე დამაჯერებლად გვიყვება მეფის სულიერი მდგომარეობის, პიროვნული თვისებების, უარყოფითი მხარეების შესახებ, გვრჩება შთაბეჭდილება, რომ ავტორი მეფის ყველაზე ახლო მეგობარია. ეს, რა თქმა უნდა, შეუძლებელია, ამიტომ, შესაძლებელია დავასკვნათ, მთავარი ის კი არ არის ნარატივში, რა არის მოთხრობილი, მთავარია, როგორ არის მოთხრობილი.

გამოგონილი კუნძულის „სანტაესპერანსას“ სამყაროში გვამოგზავრებს აკა მორჩილაძე, აქაც ძნელია გამიჯნო რეალური და ფანტაზიით შექმნილი ამბავი.

სამწვერა მოდელი თითქმის ზემოთმოცემული მოდელების თავმოყრას, მასში ერთიანდება როგორც კომუნიკაციური, ასევე, ორშრიანი მოდელის ძირითადი კატეგორიები.

დასკვნა

თხრობა საინტერესო პროცესია. თხრობითი ტექსტის მოდელებზე დაყრდნობით, ჩვენ განვიხილეთ თანამედროვე ქართული პროზის რამდენიმე მაგალითი. კვლევის შედეგად ვასკვნით, რომ თანამედროვე ავტორები აქტიურად იყენებენ თხრობითი ტექსტის სამივე მოდელს.

ლიტერატურა

1. მორჩილაძე ა. (2008): „სანტაესპერანსა“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.
2. მორჩილაძე ა. (2011): „მესაიდუმლის ქა-

მარი“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.

3. მორჩილაძე ა. (2014): „მორიდებული ზურმუხტი“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.

4. მორჩილაძე ა. (2012): „ობოლვე“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.

5. ტურაშვილი დ. (2011): „გურჯიხათუნი“. ბაკურ სულაკაურის გამომც. თბ.

6. ტურაშვილი დ. (2015): „სხვა ამსტერდამი“. ბაკურ სულაკაურის გამომც. თბ.

7. ტურაშვილი დ. (2016): „იყო და არა იყო რა“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.

8. ტურაშვილი დ. (2013): „ტყეების მეფე“. ბაკურ სულაკაურის გამომც., თბ.

9. ცაგარელი ლ. (2011): „ნარატიული ტექსტის ანალიზის პრინციპები“. <https://levant-sagareli.files.wordpress.com/2014/09/textanalyse.doc>

10. ცაგარელი ლ. (2012): ლიტერატურათმცოდნეობის შესავალი. <http://eprints.iliauni.edu.ge/108/>

Models of Narrative Text in Modern Georgian Prose

Nato Berdzuli

Batumi Shota Rustaveli State University

The faculty of Humanities

35 Ninoshvili str., 6010, Batumi, Georgia

Tel.: 568 222 449

E-mail: leqsitmisteria@mail.ru

Abstract

Narration and stories are represented in every culture and historical epoch. Narration as a process appeared much earlier than stories. Narration is our everyday reality, stories are composed, spread, translated, changed or processed. Usage of existing narrative texts can create new reality.

Three models can be distinguished in narrative

texts. On the basis of considering these models, the paper discusses some examples from modern Georgian prose.

Keywords:

narration, narrator, communication model, two-layer model, three-ply model.

Речевые тексты окружают нас и используя их мы можем создать новую реальность.

В нарративных текстах выделяются три модели. На основе осмысления этих моделей, в статье рассмотрены несколько примеров грузинской современной прозы.

Ключевые слова:

нарратив, рассказчик, коммуникативная модель, двухслойная модель, трехчленная модель.

Модели речевых текстов в современной грузинской прозе

Бердзули Нато Владимировна
Батумский государственный университет
им. Шота Руставели
Факультет гуманитарных наук
Ул. Ниношвили №35, 6010, Батуми, Грузия
Tel.: 568 222 449
E-mail: leqsitmisteria@mail.ru

Резюме

Рассказы и речевые действия сопровождают людей в каждой культуре и исторической эпохе. Речь, как процесс, появилась гораздо раньше, чем рассказы. Речевая деятельность является каждодневным занятием, у нас есть возможность создавать, распространять, переводить, перерабатывать или обработать истории.

Problem Based Learning as an Opportunity to Promote Language Acquisition

Rusudan Gotsiridze

Georgian Technical University

Department of Foreign Languages

77 Kostava str., 0175, Tbilisi, Georgia

Tel.: 893 301 342

E-mail: rusudgo@yahoo.com

Abstract

What makes problem-based learning unique is its core focus on learning through solving real, open-ended problems to which there are no fixed solutions. Students work alone or in groups first to understand a particular problem and then to find possible solutions to it. Problem Based Learning offers many opportunities to promote language use and acquisition in real-life contexts.

Keywords:

problem solving process, cognitive and meta-cognitive teaching and learning, learning strategies, student motivation, learner autonomy.

Introduction

For much of the 20th century, educators have devoted their attention to trying to define and teach problem solving skills. In the early 1900s, problem solving was viewed as a mechanical, systematic, and often abstract (de-contextualized) set of skills, such as those used to solve riddles or mathematical equations. These problems often have correct answers that are based on logical solutions with a single correct answer (convergent reasoning). Under the influence of cognitive learning theories, problem solving shifted to represent a complex mental activity consisting of a variety of cognitive skills and actions. Problem solving included higher order thinking skills such as "visualization, association, abstraction, comprehension, manipulation, reasoning, analysis, synthesis,

generalization - each needing to be 'managed' and 'coordinated'" [Garofalo & Lester 1985: 169].

Main Body

Today problem solving includes a complex set of cognitive, behavioral, and attitudinal components. In 1983, Mayer defined problem solving as a multiple step process where the problem solver must find relationships between past experiences and the problem at hand and then act upon a solution. Mayer suggested three characteristics of problem solving:

- Problem solving is cognitive but is inferred from behavior.
- Problem solving results in behavior that leads to a solution.
- Problem solving is a process that involves manipulation of or operations on previous knowledge [Funkhouser and Dennis 1992].

Of course, many problems are too complex to be solved with a single iteration of this process. In these cases, the learner breaks the problem down into intermediate goals and solves each one in turn, using this process. This switching between smaller, intermediate goals and a larger, final goal is an example of a higher order thinking skill called a cognitive strategy. Gagne's (1985) definition of problem solving reflects this principle, and positions problem solving as one kind of higher order thinking skills. He defined problem solving as the synthesis of other rules and concepts into higher order rules which can be applied to a constrained situation. Problem solving also includes attitudinal as well as cognitive components. To solve problems, learners have to want to do so, and they have to believe they can. Motivation and attitudinal aspects such as effort, confidence, anxiety, persistence and knowledge about self are important to the problem solving process [Jonassen and Tessmer 1996].

8 stages and 8 steps can be listed that may be followed when carrying out action research:

- Identification, evaluation and formulation of the problem;
- Preliminary discussion and negotiations among the interested parties;
- A review of the research literature;
- A modification or redefinition of the initial statement of the problem at stage one;
- Selection of research procedures;
- The choice of the evaluation procedures to be used;
- Implementation of the project;
- Overall evaluation of the project.

It becomes increasingly important for students to develop higher order thinking skills. This involves basic skills, but also requires learners to use their knowledge in a variety of domains, perform critical analysis, and solve problems. As educators call for more integrated instruction, problem solving often serves as a core curriculum strand that joins together various disciplines, rules, concepts, strategies, and skills [J. Kirkley 2003].

In problem-based learning classrooms, the roles and responsibilities of both teachers and learners are different from those in more traditional types of school-based learning. Generally, in problem-based classrooms, the teacher acts as a coach or a facilitator of activities that students carry out themselves. The teacher does not simply present information or directly control the progression of work. Instead, the teacher provides students with appropriate problems to work on, assists them in identifying and accessing the materials and equipment necessary to solve the problems, gives necessary feedback and support during the problem solving process, and evaluates students' participation and products, with the goal of helping them develop their problem-solving as well as their language and literacy skills.

Problem-based learning purposefully combines cognitive and meta-cognitive teaching and learning. It is an approach that has been around since the late 1960s [Neufeld & Barrows 1974] and engages language students in learning how to learn while they also learn language and content. Roschelle (1999)

considered problem-based learning to be rooted in John Dewey's project-based pedagogy of the early 20th century [Dewey 1933].

Many works have described the process of problem-based learning from the perspective of students (e.g., Albion & Gibson, 1998; Boud, 1985; Butler, 2003). This process generally includes four main steps:

- being introduced to the problem;
- exploring what they do and do not know about the problem;
- generating possible solutions to the problem;
- considering the consequences of each solution and selecting the most viable solution.

There are some challenges with problem-based learning. One challenge is that students who share a common first language may use that language rather than English when working in groups on the assigned problem. This difficulty can be addressed by placing students of different language backgrounds in the same group. A second concern is that problem-based learning may not be appropriate for beginning or literacy-level students whose English oral and reading skills are minimal. One way to address this concern is to place students with stronger and weaker language skills in the same group, thus allowing those with weaker skills to hear the language and observe the learning strategies of the stronger students, while giving more proficient students opportunities to engage in interactions and negotiate meaning with their peers [S. C. Cismas 2009].

Another way is to pre-teach challenging vocabulary through reading and discussion. Teachers must carefully consider the problems and activities that students are involved in to ensure that the students with limited language and literacy understand and find solutions to the problems. Teachers may face a different kind of challenge when they allow students to negotiate meaning and solve the problem among themselves, without teacher intervention.

Conclusion

As a teaching approach problem based learning has both linguistic benefits and affective benefits in the form of raising student motivation and promoting learner autonomy and transfer of learning beyond the classroom. To achieve these benefits, teachers and administrators must ensure that students understand the principles behind problem-based learning and recognize that they are participating in an effective learning process, even if it is unfamiliar to them.

Literature

1. Albion P. R. & Gibson I. W. (1998): Designing multimedia materials using a problem-based learning design. Retrieved February 16, 2007 from www.usq.edu.au/users/albion/papers/ascilite98.html

2. Boud D. (1985): Problem-based learning in perspective. In D. Boud (Ed.), Problem-based learning in education for the professions. Sydney, Australia: Higher Education Research Society of Australasia.

3. Butler S. M. (2003): Designing a technology-based science lesson: Student teachers grapple with an authentic problem of practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 463–481

4. Cismas S. C. (2009): Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology. Developing Creativity and Problem Solving Skills by English Grammar and Vocabulary Activities in Engineering. <https://pdfs.semanticscholar.org/78ef/eb122eac770a464dd77f3d8d3640bf9cfe3f.pdf>

5. Dewey J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). Boston: D.C. Heath

6. Funkhouser C., & Dennis J. (1992): The effects of problem-solving software on problem-solving ability. *Journal of Research on Computing in Education*. 24 (3). 338-347

7. Gagne R. (1985): *The conditions of learning*. (4th ed.). New York: Holt, Rhinehart and Winston

8. Garofalo J. & Lester F. (1985): Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (3), 163-76

9. Jonassen D. & Tessmer M. (1996): An outcomes-based taxonomy for the design, evaluation, and research on instructional systems. *Training Research Journal*

10. Kirkley J. (2003): *Principles for Teaching Problem Solving A Guide to Incorporating PLATO Instructional Solutions, PLATO Assessment & Accountability Solutions, and PLATO Professional Services into Your School Improvement Interventions Technical Paper #4* Indiana University Copyright, PLATO Learning, Inc., <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8503&rep=rep1&type=pdf>

11. Neufeld V. R. & Barrows H. S. (1974): The McMaster philosophy: An approach to medical education. *Journal of Medical Education*, 49(11):1040–1050.

12. Roschelle J. (1999): Transitioning to professional practice: A Deweyan view of five analyses of problem-based learning. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*. 27(2), 231–240.

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება როგორც ენის შესწავლის ეფექტური საშუალება

რუსუდან გოცირიძე
საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი
უცხოური ენების დეპარტამენტი
კოსტავას ქ. №77, 0175, თბილისი, საქართველო
ტელ.: 593 301 342
E-mail: rusudgo@yahoo.com

რეზიუმე

პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლების უნიკალურობას განსაზღვრავს ძირითადი აქ-

ცენტი რეალური პრობლემების გადაჭრაზე, რომელთა ფიქსირებული გადაჭრის გზებიც ფაქტიურად არ არსებობს. სტუდენტები მუშაობენ დამოუკიდებლად ან ჯგუფურად კონკრეტული პრობლემის გადასაჭრელად. პრობლემაზე დაფუძნებული სწავლება იძლევა შესაძლებლობას, გამოვიყენოთ და შევისწავლოთ ენა რეალური ცხოვრების კონტექსტში.

საკვანძო სიტყვები:

პრობლემის გადაჭრის პროცესი, შემეცნებითი და მეტაკოგნიტური სწავლება და სწავლა, სწავლის სტრატეგიები, სტუდენტების მოტივაცია, შემსწავლელის ავტონომია.

Проблемное обучение как возможность поощрения языкового обучения

*Гоциридзе Русудан Арчиловна
Грузинский технический университет
Департамент иностранных языков
Ул. Костава №77, 0175, Тбилиси, Грузия
Тел.: 593 301 342
E-mail: rusudgo@yahoo.com*

Резюме

То, что делает уникальным исследование на основе проблем - это основное внимание на обучении путем решения реальных проблем, для которых нет фиксированных решений. Студенты

работают самостоятельно или в группах, чтобы найти возможные решения конкретных проблем. Проблемное обучение предлагает множество возможностей для использования и изучения языка в реальных условиях.

Ключевые слова:

процесс решения проблем, познавательное и метакогнитивное обучение и учение, стратегии обучения, мотивация студентов, автономия учащихся.

The Necessity to Develop Intercultural Communicative Competence of ESP Students in the Context of World Globalization

Marina Zoranyan

Georgian Technical University

Department of Foreign Languages

77 Kostava st., 0175, Tbilisi, Georgia

Tel. : 593 783 826

E-mail: marinaziger@gmail.com

Abstract

The article views the necessity to develop intercultural communicative competence of ESP students in the context of world globalization. In the era of globalization, the knowledge of foreign languages, particularly English as a global language, is becoming increasingly important. Proficiency in English is not only a reliable basis for better communication, but also the source of technological progress as it enables rapid exchange of information and research of common global issues. In this connection a great importance acquires teaching ESP to students majoring in other than humanitarian specialties and correspondingly the development of their ICC. Teaching ESP should consist of developing not only the language skills of students, but also their intercultural competences. One cannot have a good command of English without adequate knowledge of the culture of the given language. Thus culture should be the necessary aspect of teaching students ESP, as cultural awareness plays an important role in the raising of their ICC. It is the indispensable condition for achieving effective communication.

Keywords:

globalization, Global English, ESP, intercultural communication, culture, cultural identity, intercultural communicative competence.

Introduction

Nowadays, in the era of globalization, the knowledge of foreign languages, particularly English as a global language, is becoming increasingly im-

portant. A good command of English, being an international language, the readiness to use language properly in different social, professional and cultural contexts is generally recognized as an indispensable part of many professions. Proficiency in English is not only a reliable basis for better communication, but also the source of technological progress as it enables rapid exchange of information and research of common global issues. In this connection a great importance acquires teaching English for special purposes (ESP) to students majoring in other than humanitarian specialties (technical, business, medical, law, etc.) and correspondingly the development of their intercultural communicative competence.

Main Body

Globalization is the major defining feature of modern society. It is a universal and unavoidable process of the development of society that embraces various aspects of human life. The term globalization presupposes the economic, political, social and cultural changes, taking place in the modern world.

Steger describes globalization as a social process “characterized by the existence of global economic, political, cultural, linguistic and environmental interconnections and flows that make the many of the currently existing borders and boundaries irrelevant.” (2009: 180)

One of the main linguistic consequences of globalization is the fact that globalization has resulted in greater competition between languages and the worldwide, rapid and unprecedented spread of English, in comparison with other languages. [Crystal: 2003; Kirkpatrick: 2007] As De Swaan claims in his book “Words of the World” (2001: 230-232), in a view of world globalization, the English language, due to its “communicative potential” transforms from one of the most widespread international languages into the global language of universal com-

munication in all spheres of international activities and, first of all, in science and higher education.

With the expansion of cooperation with other countries in different spheres of life: in business and professional spheres, the role and necessity of intercultural interaction, and consequently of communication has increased. In connection with this, today a great attention is paid to teaching students ESP as the means of intercultural communication, and, consequently, to the developing of their intercultural communicative competence (ICC).

ESP refers to teaching or studying English for a particular career (such as engineering, business, law, medicine, etc.). Its main purpose is to teach future specialists to communicate in professional sphere and to perform particular job-related functions.

Communication is a complex process even between members of the same culture, let alone the interaction among people of different cultural origins. Intercultural communication is the exchange of cultural information between two groups of people with significantly different cultures [Gudykunst: 2003].

ICC is the competence to obtain effective outcomes in intercultural communication situations. It is the ability to know and understand various cultures, and use this understanding and knowledge in communication with people from other cultures successfully. The development of ICC will help ESP students to communicate appropriately and effectively in a multicultural world with their prospective partners and co-workers.

As it is known ESP focuses more on teaching language in context than on grammar and language structures. It embraces different subjects varying from engineering or computer science to economics and business management. The main goal of ESP is that English should not be taught as a subject separated from their professional world it should be included as an integral part into the subject matter area important to the learners. In fact, ESP combines subject matter and English language teaching.

Teaching English to ESP students shouldn't be limited to teaching of language skills such as listening, speaking, reading and writing. Proficiency in

English requires some knowledge about the culture of this language, but teaching culture cannot be considered an extra skill, it has to be a part of teaching language skills.

Byram's statement that "teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence" (1997: 22) shows the close and inseparable relationship between language and culture in English language teaching. Language and culture are closely interrelated with one another. As Kim (2003: 1) states "Without language, culture cannot be completely acquired nor can it be effectively expressed and transmitted. Without culture, language cannot exist". It means that through vocabulary, language promotes the formation of culture. Without language, the cultural identity of people would be lost.

In Sapir's words, "Culture may be defined as what a society does and thinks. Language is a particular how of thought." (2014: 233) Thus culture is "a significant selection made by society", while language is "the particular manner in which society expresses all experience".

The purpose of integrating culture into language teaching is primarily to develop learners' intercultural communicative competence. As Byram (1997) asserts it is necessary to differentiate between the terms intercultural competence and intercultural communication competence. In case of intercultural competence, individuals are able "to interact in their own language with the people from another country and culture," (ibid.:70-71) whereas in the case of intercultural communicative competence they can "interact with people from another country in a foreign language" (ibid.: 71). However, later on Byram et al. (2002: 5) defined intercultural competence as the "ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality".

In Byram's (1997) viewpoint, a human who has developed ICC is able to build relationships while speaking in the foreign language; he communicates effectively, taking into account his own and the other

person's viewpoint and needs; mediates interactions between people of different backgrounds, and seeks to continue developing communicative skills.

According to Neuliep (2014: 456) intercultural communicative competence is defined as "the degree to which you effectively adapt your verbal and nonverbal messages to the appropriate cultural context". It means that when a person communicates with the other person from different culture, he/she needs to adapt his/her message to the other person's culture to be effectively understood.

Chen (1989) identifies four dimensions of intercultural communicative competence: personal attributes, communication skills, psychological adaptation, and cultural awareness. Personal attributes indicate the ability of self-disclosure, self-awareness, self-concept and social relaxation. Communication skills imply the ability to send and receive messages and the ability to demonstrate social skills, flexibility, and interaction management. Psychological adaptation relates to managing frustration, stress, alienation and ambiguity in order to adjust to a new environment. Cultural awareness contributes to understanding social values, customs, norms and systems of interacting cultures. People of different cultures can communicate with each other successfully through intercultural communicative competence (ibid.). It means that competent people "must know not only how to interact effectively and appropriately with people and environment, but also know how to fulfill their own communication goals by respecting and affirming the multilevel cultural identities of those with whom they interact." [Chen & Starosta: 2012].

Since the goal of ESP students in the 21st century is achieving effective and appropriate communication in our globalized world the acquisition of intercultural communicative competence by ESP students becomes of primary importance. In connection with this, the teaching process of ESP students should consist of developing not only the language skills of students, but also their intercultural competences. Foreign / second language teaching should be improved. Teacher should cultivate the students'

ability to communicate with people of other cultures and make them understand and accept different cultural identity. Both teachers and students should be more tolerant to people having different traditions, beliefs and behaviours. To achieve this goal it is necessary to include ICC contents in the curricula and especially ESP course syllabi. The teaching process of ESP students should reflect the needs of a modern society and develop student's critical thinking and competencies.

Conclusion

As it was mentioned above, language and culture are interdependent and closely connected with each other. One cannot have a good command of English without adequate knowledge of the culture of the given language. In connection with this, the cultural awareness of the language under study is as important as the language learning itself. Language reflects culture, and the information about culture is conveyed via language. Thus culture should be the necessary aspect of teaching language to ESP students, as cultural awareness plays an important role in the raising of their intercultural communicative competence. The development of intercultural communicative competence is the indispensable condition for achieving effective and appropriate communication.

Literature

1. Byram M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon. UK: Multilingual Matters. Ltd
2. Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002): Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Brussels: Council of Europe
3. Chen G. M. (1989): Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, volume 37(2)

4. Chen G.M. & Starosta W.J. (2012): Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In Burlinson, B.R. (Ed.), Communication Yearbook 19. New York & London: Routledge
5. Crystal D. (2003): English as a global language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
6. De Swaan A. (2001): Words of the World. The Global Language System. Cambridge: Polity
7. Gudykunst W. B. (2003): Cross-Cultural and Intercultural Communication. 1st edition. USA: SAGE Publications. Inc.
8. Kim L. S. (2003). Exploring the relationship between language, culture and identity. GEMA Online Journal of Language Studies, Volume 3 No. 2 ISSN1675-8021, pp. 64-76. Retrieved May 28. 2018 from <http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/212/185>
9. Kirkpatrick A. (2007): World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press
10. Neuliep J. W. (2014): Intercultural Communication: A Contextual Approach. 6th edition. USA: SAGE Publications. Inc.
11. Sapir E. (2014): Language: An Introduction to the Study of Speech. Reissue edition of 1921. USA: Cambridge University Press
12. Steger M. B. (2009): Globalization: A Very Short Introduction. 2-nd edition. New York: Oxford University Press

Необходимость развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов изучающих английский для специальных целей (ESP) в контексте мировой глобализации

Зоранян Марина Георгиевна
Грузинский технический университет
Департамент иностранных языков
Ул. Костава №77, 0175, Тбилиси, Грузия
Тел.: 593 783 826
 E-mail: marinaziger@gmail.com

Резюме

В статье рассматривается необходимость развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов, изучающих английский для специальных целей (ESP) в контексте мировой глобализации. В эпоху глобализации все большее значение приобретает знание иностранных языков, особенно английского как глобального языка. Знание английского языка является не только надежной основой для лучшего общения, но и источником технического прогресса, поскольку оно позволяет быстро обмениваться информацией и исследовать общие глобальные проблемы. В этой связи большое значение приобретает преподавание ESP студентам, специализирующимся в естественно-научных и технических специальностях, и, соответственно, развитие их межкультурной коммуникативной компетенции. Обучение ESP должно состоять в развитии не только языковых навыков студентов, но и их межкультурных компетенций. Невозможно хорошее владение английским без соответствующего знания культуры данного языка. Таким образом, культура должна быть необходимым аспектом обучения студентов ESP, поскольку знание культуры играет важную роль в развитии их межкультурной коммуникативной компетенции. Это необходимое условие для достижения эффективного общения.

Ключевые слова:

глобализация, глобальный английский язык, английский для специальных целей (ESP), межкультурная коммуникация, культура, культурная самобытность, межкультурная коммуникативная компетенция.

**ინგლისურის სპეციფიკური
მიზნებით შემსწავლელი
სტუდენტთა ინტერკულტურული
კომუნიკაციური კომპეტენციის
განვითარების აუცილებლობა
მსოფლიო გლობალიზაციის
კონტექსტში**

მარინა ზორანიანი

საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი

უცხოური ენების დეპარტამენტი

კოსტავას ქ. №77, 0175, თბილისი,

საქართველო

ტელ.: 593 783 826

E-mail: marinaziger@gmail.com

რეზიუმე

სტატიაში განხილულია ინგლისურის სპეციფიკური მიზნებით შემსწავლელი სტუდენტებისთვის ინტერკულტურული კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარების აუცილებლობა მსოფლიო გლობალიზაციის კონტექსტში. გლობალიზაციის ერაში უცხოური, განსაკუთრებით ინგლისური ენის ცოდნა უფრო და უფრო მნიშვნელოვანი ხდება. ინგლისური ენის თავისუფლად ფლობა უზრუნველყოფს არა მარტო უკეთესი კომუნიკაციის ბაზას, არამედ ტექნოლოგიური პროგრესის წყაროს, რადგან ის იძლევა ინფორმაციის სწრაფი გაცვლისა და გლობალური საკითხების კვლევის საშუალებას. ამასთან დაკავშირებით ინგლისური ენის სპეციფიკური მიზნებით (ESP) სწავლება და, შესაბამისად, სტუდენტების ინტერკულტურული კომპეტენციის განვითარება არაჰუმანიტარული სპეციალობების სტუდენტებისთვის იქნის უაღრესად

დიდ მნიშვნელობას. ESP-ს სწავლება უნდა მოიცავდეს არა მხოლოდ ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარებას, არამედ მათ ინტერკულტურული კომპეტენციის ჩამოყალიბებას. შეუძლებელია ინგლისურ ენას კარგად ფლობდე ამ ენის კულტურის ცოდნის გარეშე. მაშასადამე, კულტურა უნდა იყოს ESP-ს სწავლების სავალდებულო კომპონენტი, რადგან შესასწავლი ენის კულტურის გათვითცნობიერება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სტუდენტების ინტერკულტურული კომპეტენციის დონის გაზრდაში. ეს აუცილებელი წინაპირობაა ეფექტური კომუნიკაციის მისაღწევად.

საკვანძო სიტყვები:

გლობალიზაცია, გლობალური ინგლისური ენა, ინგლისური სპეციალური მიზნებისათვის (ESP), ინტერკულტურული კომუნიკაცია, კულტურა, კულტურული იდენტურობა, ინტერკულტურული კომუნიკაციის კომპეტენცია.

კონცეპტუალური მეტაფორის სახვითი-ვერბალური გამოხატულებები რეკლამის დისკურსში

თინა ფირცხალაიშვილი
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
ნინოშვილის ქ. №35, 6010, ბათუმი, ს
აქართველო
ტელ: 558 994 565
E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

რეზიუმე

რეკლამის დისკურსი, როგორც ზეპირი, ასევე წერილობითი, აქტუალური საკვლევი თემა გახდა ლინგვისტიკისათვის. საგრძნობლად გაიზარდა ინტერესი მისი გადმოცემის ლინგვისტური საშუალებების, სხვადასხვა მეტაფორული ხერხის მიმართ, როგორც ვერბალურ, ისე არავერბალურ დონეზე. მეტაფორის, როგორც არა მხოლოდ ვერბალური ფორმით გამოხატული სტილისტიკური საშუალების შესწავლა, არამედ, მასზე, როგორც არავერბალურ და მულტიმოდალურ კონცეპტუალურ გამოვლინებაზე დაკვირვება მეტაფორული და მულტიმოდლობის გრადაციის საშუალებას მოგვცემს.

საკვანძო სიტყვები:

რეკლამა, სახვითი მოდალობა, კონცეპტუალური მეტაფორა.

შესავალი

რეკლამა იდეალური შესაძლებლობაა სახვითი მეტაფორის ფენომენის გამოსაკვლევად. რეკლამის დისკურსის სიტუაციურ ელემენტებზე დაყრდნობით მეტაფორას, პრედიკატული ხასიათიდან გამომდინარე, ძალუძს გამოხატოს ექსტრალინგვისტური რეალობა, რომელიც არ არის აუცილებელი არსებობდეს. მეტაფორის გააზრება არ გუ-

ლისხმობს მხოლოდ სემანტიკური ელემენტების დადგენას. მის წარმოებასა და ინტერპრეტაციაში ჩართულია მრავალი კონტექსტური ელემენტი, რომელთა მხოლოდ ერთი ნაწილი არის ლინგვისტური ხასიათის. იქიდან გამომდინარე, რომ სიტუაციური კონტექსტი ასრულებს დომინანტურ როლს, მეტაფორის სემანტიკურ ჭრილში განხილვისას აუცილებლად გასათვალისწინებელია პრაგმატიკული მხარე.

ძირითადი ნაწილი

ლინგვისტური კომპონენტების არსებობის საკითხი უდავოა, მაგრამ როგორია სახვითი მეტაფორული გამოხატულება ვერბალური კომპონენტის გარეშე? რეკლამის დისკურსში მხოლოდ სახვითი მოდალობის გამოხატულება არც ისეთი იშვიათია. ფაქტია, რომ თანამედროვე რეკლამამ გამოავლინა ვერბალური და სახვითი გარდაქმნის გზები, მინიმუმამდე დაიყვანა სარეკლამო ტექსტი და ზოგ შემთხვევაში, მხოლოდ რეკლამირებადი პროდუქტია დასახელებული. სარეკლამო გზავნილის ანალიზის დროს გასათვალისწინებელია ვერბალური და სახვითი გამოხატულებები, რასაც ვერ ვიტყვით რადიორეკლამაზე. სახვითი მეტაფორისთვის მიუღებელია სტატიკური ბუნება, მისი ნახვა შესაძლებელია როგორც ბეჭდურ მედიაში, ასევე სატელევიზიო ფორმატშიც. ჟურნალ-გაზეთებისა და ბილბორდების რეკლამები იდეალური ვარიანტია სიტყვისა და სახვითი გამოსახულების ურთიერთობის ანალიზისთვის. ჟურნალ-გაზეთების რეკლამას თან დაერთვის ტექსტი, რაც ბილბორდის რეკლამისთვის მიუღებელი ფორმატია. სიტყვისა და სახვითი გამოხატულების ორმაგი ბუნებიდან გამომდინარე, გადაიჭრება სახვითი გამოხატულებისა და სიტყვის ურთიერთკავშირის საკითხი.

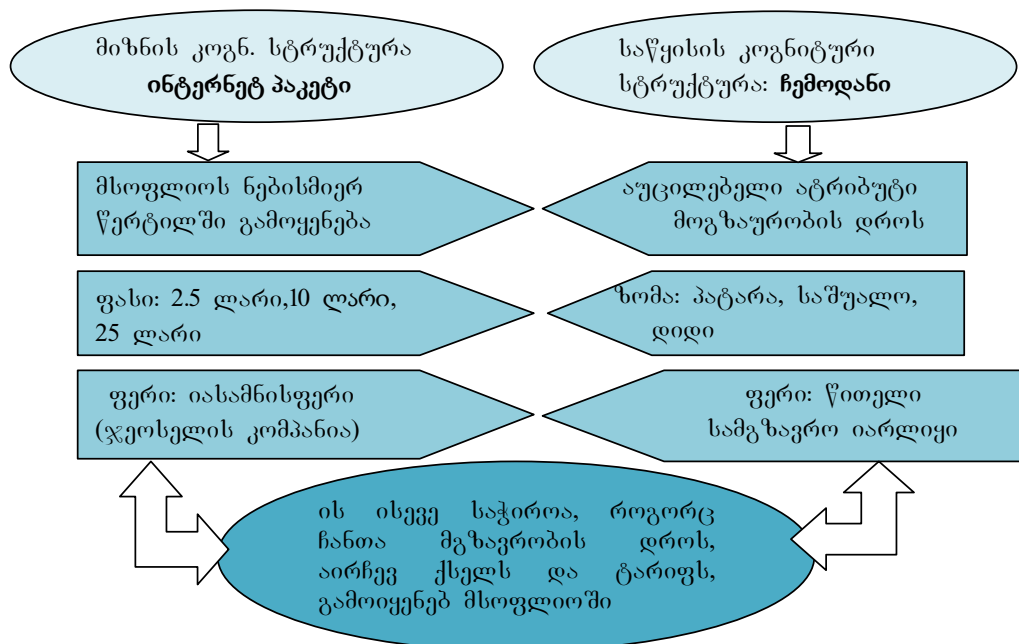
სახვით მოდალობაში მეტაფორისთვის დამახასიათებელია სამი მნიშვნელოვანი, მხატვრულ-გამომსახველობითი ენობრივი თვისება: მეტაფორული გამოხატულების წარმოქმნისთვის საჭიროა, არც მეტი და არც ნაკლები, ორი კოგნიტური სტრუქტურა: „მიზნისა“ და „საწყისის“ კოგნიტური სტრუქტურები, შინაარსის ასაგებად საჭიროა კოგნიტური სტრუქტურის მეტაფორული დაგეგმვა, რაც ითვალისწინებს დადებითი თვისებების პროექტირებას, თუმცა ზოგ შემთხვევაში არ არის გამორიცხული თვისებების გადაცემაც; მეტაფორულ პროექტირებაში ჩართულია როგორც სახვითი, ასევე ვერბალური კომპონენტებიც.

მიზნისა და საწყისის კოგნიტური სტრუქტურების პროექტირების შედეგად გამოიყოფა შემდეგი პროტოტიპები: ინტერირებული, ჰიბრიდული, სახვითი მსგავსება და კონტექსტური მეტაფორები.

ჰიბრიდული მეტაფორის შემთხვევაში, ვიზუალურად მიზნისა და საწყისის კოგნიტური სტრუქტურები გამოხატულია გაერთიანებული სახით, რაც ქმნის „შეუძლებელ/წარმოუდგენელ“ მთლიანობას. ეს არის ერთი ფენომენის გამოხატვა ორი განსხვავებული ნაწილით (რაც სხვადასხვა კოგნიტურ სტრუქტურას ეკუთვნის) წარმოუდგენელი მთლიანობის შესაქმნელად. ჰიბრი-



დული მეტაფორის ინტერპრეტირების დროს ერთი გაიგება მეორის დახმარებით. ჰიბრიდული მეტაფორული გამოხატულებით არის წარმოდგენილი ჯეოსელის სახვითი რეკლამა სლოგანით: „დაივიწყეთ ზედმეტი ხარჯები“, რომელიც გვთავაზობს ინტერნეტ პაკეტებს როუმინგში ყველაზე დაბალ ფასად. მოცემული რეკლამის მიზნის კოგნიტურ სტრუქტურას წარმოადგენს რეკლამირებადი პროდუქტი „ინტერნეტ პაკეტი“, რომელიც გამოხატულია საწყისის კოგნიტური სტრუქტურის სახვითი გამოხატულებით „ჩემოდნების“ სახით. საერთო კოგნიტური პროექტირებიდან ვიღებთ დაბალი ფასებით ინტერნეტით სარგებლობის საშუალებას მსოფლიოს სხვადასხვა წერტილში, რაც მტიციდება რეკლამის ვერბალური გამოხატულებით: „წაიღეთ ინტერნეტ პაკეტები როუმინგში“. მოცემული რეკლამის მეტაფორული პროექტირება წარმოდგენილია შემდეგი სქემით:



კონტექსტური მეტაფორის შემთხვევაში მეტაფორული მიზნის კოგნიტური სტრუქტურა გამოხატულია ვიზუალურად, რაც უბიძგებს მაყურებელს საწყისის კოგნიტური სტრუქტურის ამოცნობისკენ. განვიხილოთ სახვითი კონტექსტური მეტაფორული გამოხატულება: „საქართველოს ბანკი-ლო-



მია“, სადაც მიზნის კოგნიტური სტრუქტურით წარმოდგენილი რეკლამირებადი პროდუქტი „საქართველოს ბანკი“ გამოსახულია „ლომის“ სახით. საწყისის კოგნიტური სტრუქტურის მეშვეობით რეკლამირებად პროდუქტზე გადადის შემდეგი თვისებები: ძალა, გაბედულება და სიბრძნე, ხოლო საბოლოო მეტაფორული პროექტირებიდან ვიღებთ: „საქართველოს ბანკი წამყვანი ფინანსური ინსტიტუტი და დიდი ისტორიის მქონეა“.



მეტაფორული სახვითი მსგავსების შემთხვევაში მიზნისა და საწყისის კოგნიტურ სტრუქტურებში გამოხატული საგნები და თვისებები გამოსახულია გვერდიგვერდ. მათი ამგვარი გამოხატულება აუცილებელია საერთო თვისებების დასადგენად (ფერი, განლაგება, პოზა, ზომა, ტექსტურა და ა. შ). სახვითი-ვერბალური მსგავსებაა გამოხატული ქართული მინერალური წყლის – „ბორჯომის“ რეკლამაში, სადაც ბორჯომის ბოთლი წარმოდგენილია ძველი ნათურის გვერდით. ერთდერითი პროექტირებადი ნიშანი, რომელიც გადმოდის საწყისის კოგნიტური სტრუქტურიდან მიზნის კოგნიტურ სტრუქტურაში, არის „სიძველე“, რასაც ვერბალური ნაწილიც ამტკიცებს: „125 წლიანი ისტორია“.

ინტეგრირებული მეტაფორის შემთხვევაში მიზნის კოგნიტური სტრუქტურა განლაგებულია, მოთავსებულია და გამოხატულია ვიზუალურად საწყისის კოგნიტური სტრუქტურის მსგავსად. ინტეგრირებულ მეტაფორულ გამოხატულებას ვპოულობთ KitKat-ის რეკლამაში, სლოგანით: Have a break. Have a KitKat. მიზნის კოგნიტური სტრუქტურა წარმოდგენილია რეკლამირებადი შოკოლადის ჩხირებით, ხოლო საწყისის კოგნიტური სტრუქტურა მათ სპეციფიკურ განლაგებაზე მიგვიითივებს, საიდანაც იქმნება „პაუზის“ ნიშანი, რომელიც გამოიხატება ყველა ტექნოლოგიურ მოწყობილობაზე პაუზის ნიშნით. რეკლამაში თეთრი ფერის გამოყენება შესვენების, სიწყნარისა და ამოსუნთქვის კონოტაციის მაჩვენებელია.



დასკვნა

იმისათვის, რომ სახვითი გამოსატყულება იყოს წარმოდგენილი, როგორც მეტაფორა, საჭიროა, პირდაპირი სახვითი რეპრეზენტაციის ამოცნობის დროს არ დაიკარგოს მისი პოტენციური მნიშვნელობა. ანომალური შენაცვლების დროს ის უნდა იყოს გაგებული როგორც განზრახვითი დარღვევა და არა როგორც შეცდომა. მიზნისა და საწყისის კოგნიტური სტრუქტურების იდენტიფიცირებისა და მეტაფორული ინტერპრეტაციის შემდგომ საჭიროა სხვადასხვა კონტექსტური დონის გათვალისწინება. ამგვარი კონტექსტური დონეები ნაწილობრივ შიდატექსტურია და ნაწილობრივ გარეტექსტური. რეკლამას აქვს ცალსახა დანიშნულება: გაყიდო ან მხარი დაუჭირო რეკლამირებად საქონელს ან პროდუქტს. ის დაინტერესებულია წარმოდგინოს უკეთესი სქემა სახვითი მეტაფორის მოდელის გასაავითარებლად.

ლიტერატურა

1. Barthes R. (1964): Elements of Semiology. United State of America: Hill and Wang
2. Forceville C. J. (2002): Pictorial Metaphor in Advertising. Routledge
3. Forceville C. J. (2009): Multimodal Metaphor. Applications of Cognitive Linguistics 11. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin
4. Lakoff G., Johnson M. (1980): Metaphors We Live By. The University of Chicago Press. Chicago and London

Lingvocultural Analyses of The Essence of Pictorial Metaphor in Advertising

Tina Pirtskhalaishvili

Batumi Shota Rustaveli State University

Faculty of Humanitarian Sciences

Ninoshvili str. № 35, 6010, Batumi, Georgia

Tel: 558 994 565

E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

Abstract

Deploying metaphor is an attractive and efficient way for advertisers to make positive claims for their products, brands, or services. For a long time, metaphor studies focused almost exclusively on language, but over the past fifteen years, the concept of pictorial (or visual) metaphor has been fairly well developed, particularly in the realm of print advertising and billboards. A pictorial metaphor in a static representation can take different forms, giving rise to at least the following subcategories: hybrid metaphor, contextual metaphor, simile, and integrated metaphor. As for the hypothesis guiding this article, we maintain that the use of pictorial metaphor contributed to a more affective and visual transmission of a number of values promoted by the purchase of a product and use of a service.

Keywords:

commercial discourse, multimodality, pictorial metaphor.

Визуальные выражения концептуальной метафоры в рекламном дискурсе

Пирицхалайшвили Тина Теймуразовна
Батумский Государственный университет
имени Шота Руставели
Факультет гуманитарных наук
ул. Ниношвили № 35, 6010, Батуми, Грузия
Тел.: 558 994 565
E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

Резюме

Рекламный дискурс как словесный, так и письменный, актуальная тема исследования для лингвистов. Значительно возрос интерес его пе-

редачи лингвистическими средствами, разными способами метафор, как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Не только изучение метафоры, выраженной в вербальной форме, но и наблюдение за ней, как невербальное и мультимодально концептуальное проявление, даёт возможность осуществить градацию её метафорической мультимодальности.

Ключевые слова:

Реклама, мультимодальность, концептуальная метафора.

მულტიმოდლობა რეკლამის დისკურსში

თინა ფირცხალაიშვილი
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი
ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი
ნინოშვილის ქ. №35, ბათუმი, 6010,
საქართველო
ტელ: 558 994 565
E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

რეზიუმე

ბოლო დროის ტექნოლოგიურმა ცვლილებებმა იმოქმედა რეკლამის გამოსატყულების ხერხებზე. ამგვარად, რეკლამის დისკურსის სრულფასოვნად შესწავლისთვის საჭირო გახდა მასში არსებული მონომოდალური და მულტიმოდალური გამოსატყულების ამოცნობა და „მოდლობის“ საკითხის განსაზღვრა. ლინგვისტური თვალსაზრისით შეიქმნა ინფორმაციის ვერბალური და არავერბალური გადმოცემის საშუალებები, რაც ლინგვისტიკისთვის ყველაზე აქტუალური საკვლევი თემა გახდა.

საკვანძო სიტყვები:

რეკლამის დისკურსი, მულტიმოდლობა, ტექნოლოგიური პროგრესი.

შესავალი

რეკლამა თანამედროვე კომუნიკაციის ყველაზე აპრობირებული მარკეტინგული ხერხია. „მულტიმოდალურ“ გამოსატყულებაში იოლად ამოცნობა სხვადასხვა გამოსატყულების ხერხები. ლინგვისტურად რომ ვიმსჯელოთ, გამოსატყულების ეს საშუალებები შეიძლება დაეფოთ ვერბალურ და არავერბალურ დისკურსებად. ის არის გადმოცემის ზუსტი, ლაკონური და თვალშისაცემი საშუალება. რამ გაზარდა ინტერესი მულტიმოდლობის საკითხისადმი ბოლო 10 წლის განმავლობაში? დამწერლობის შექმნამდე

გამოიყენებოდა არსებული ინფორმაციის გადაცემის ვიზუალური ხერხი, რომელიც უძველესი დროიდან ადამიანის კულტურის განუყოფელი ნაწილია. ბოლო დროის სოციალურ და ეკონომიკურ, კულტურულსა და ტექნოლოგიურ სფეროებში არსებულმა ცვლილებებმა გამოიწვია კომუნიკაციური მეთოდების მუდმივი ცვალებადობა. სემიოტიკის ზეგავლენა აშკარაა ყველა სფეროში, მასმედიაში (შეტყობინების გავრცელების ხერხები), ტექნოლოგიურ სფეროში (ციფრული და ელექტრონული საშუალებების გამოყენება), სახვით სფეროში (წერილობითი ხერხის გამომსახველობითზე გადატანა).

ძირითადი ნაწილი

რით განსხვავდება მონომოდალური რეკლამა მულტიმოდალურისგან? მონომოდალური გზავნილი ერთი მოდლობით გამოხატება. რადიორეკლამა ზეპირი მეტყველებით მონომოდალურია, ხოლო მასზე მუსიკალური ფონის დამატებით ის მულტიმოდალურ გამოსატყულებად გარდაიქმნება. ბილბორდებისა და სარეკლამო ფლაიერების მეშვეობით გადმოცემული ინფორმაცია ხშირ შემთხვევაში მულტიმოდალურია, რადგანაც მასში გამოიყენება ვერბალური და ვიზუალური გადმოცემის ხერხები. რადიო ვერ იყენებს გამოსატყულების ვიზუალურ ასპექტებს, რაც ტელევიზიასა და ფილმისთვის მომგებიანი სტრატეგიაა. ტელევიზია რეკლამის გადმოცემის ყველაზე მულტიმოდალური საშუალებაა, თუმცა ის ვერ გადმოსცემს ისეთ შეგრძნებებს, როგორებიცაა ყნოსვა და შეხება.

იმისათვის, რომ გავარჩიოთ მულტიმოდლობა მონომოდლობისგან, საჭიროა ტერმინის „მოდლობა“ გააზრება. ეს არც ისე იოლი საკითხია, რადგან მოდლობაში იგულისხმება სხვადასხვა ფაქტორების კომ-

პლექსი. მოდალობა არის ნიშანთა სისტემა, რომლის ინტერპრეტაცია ხორციელდება სპეციფიკური აღქმის პროცესებზე დაყრდნობით. ამგვარი აქცეპტაცია უკავშირდება მოდალობის ხუთ შეგრძნებას. ესენია: სახვითი ან ვიზუალური გადმოცემის ხერხი; სმენითი ან აკუსტიკური; ყნოსვითი შეგრძნება; გემოს შეგრძნება; შეხება, გრძნობა.

მოცემული ასპექტების ზუსტი კლასიფიკაცია შეუძლებელია, რადგანაც სმენით მოდალობაში შესაძლებელია იყოს ნაგულისხმევი სალაპარაკო ენა, მუსიკა და არავერბალური ჟღერადობა. დასაშვებია წერითი გამოხატულებისა და აქუსტიკულაციის სახვით მოდალობაში გაერთიანება, იქედან გამომდინარე, რომ მათი სმენით აღქმა, ყნოსვა, დაგემოვნება ან შეხება შეუძლებელია.

ობიექტური კლასიფიკაციისთვის საჭიროა წარმოსახვისა და აქუსტიკულაციის, წერითი და სამეტყველო, ჟღერადობისა და მუსიკის ასპექტების გასამიჯნად დამატებითი ფაქტორების გათვალისწინება. პრობლემურია მუსიკასა და ჟღერადობას შორის ზღვარის დადგენა. ანაბექტის ორმაგი ბუნებიდან გამომდინარე, ის შეიძლება აღვიქვათ, როგორც წერილობითი ან სახვითი გამოსახულება.

ამგვარად, „მოდალობის“ ზუსტი დეფინიცია და მისი ტიპების კლასიფიკაცია პრობლემურია, რასაც ვერ ვიტყვით მოდალობის ნიშნების განსაზღვრის შესახებ; გრაფიკული ანუ სახვითი ნიშნები, წერითი ნიშნები, სამეტყველო ნიშნები, აქუსტიკულაცია, ჟღერადობა, მუსიკა, ყნოსვა, დაგემოვნება, შეხება.

სარეკლამო დისკურსის ფორმირებაში ძირითადად ხუთი სახის მოდალობაა ჩართული: ვიზუალური, წერითი, მეტყველება, არავერბალური ჟღერადობა და მუსიკა. კინემატოგრაფიას ძალუძს ორი განსხვავებული ფენომენის ერთ მოდალობად შერწყმა. მაგალითად, გამოხატოს სტატიკური და დინამიკური მოვლენები შერწყმული სახით (ფერი, ტექსტურა, განლაგება, პოზა, სა-

ხის გამოხატულება და ა. შ.), რაც ფოტოგრაფიისა და ნახატისთვის მიუწვდომელია. კამერის ოპტიკური შუშის მოძრაობით შესაძლებელი გახდა ორი განსხვავებული ნივთის ერთი რაკურსით გადაღება და წარმოუდგენელი მსგავსების შექმნა. თანდართული ჟღერადობა გამოიხატება სამეტყველო ენით, მუსიკით ან არავერბალური ჟღერადობით. იქედან გამომდინარე, რომ ტელევიზია იყენებს ხუთივე მოდალობას ერთდროულად, ის მიჩნეულია რეკლამის დისკურსის მაღალგანვითარებულ მულტიმოდალურ მედიუმად.

სარეკლამო რგოლში დასაშვებია ერთნაირი სიმსხვილის კადრების თანმიმდევრული მონტაჟი (ყოველგვარი სამიჯნე კადრების გარეშე), დასაშვებია რაკურსების და კადრის სიმსხვილის მკვეთრი ცვლა. ასეთი ხერხები მოქმედების სწრაფი განვითარების ილუზიას ქმნის, ამასთან, ასრულებს ვიზუალური გამაღიზიანებლის როლს და აიძულებს მაყურებელს ყურადღებით დააკვირდეს ეკრანს. სარეკლამო რგოლში მნიშვნელოვანი როლი აკისრია ხმოვან პარტიტურას. მუსიკისა და ხმაურების გონივრული გამოყენება პროდუქტის „ხმოვან ხატს“ ქმნის, აძლიერებს აღქმას და ხელს უწყობს რეკლამის უკეთ დამახსოვრებას. ზოგჯერ შეიძლება მუსიკა სარეკლამო იდეის შემდგომი ხორცშესხმის საფუძველიც გახდეს.

ხმაურის გამოყენება, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება რეკლამირებული ობიექტის მიერ გადმოცემულ მოქმედებას, ესმარება მაყურებელს, რეალურად წარმოიდგინოს მისთვის შეთავაზებული პროდუქტი, ქმნის სინამდვილის შეგრძნებას და არწმუნებს მომხმარებელს. ადამიანი უკეთ აღიქვამს მის თვალწინ ეკრანზე მომდინარე სარეკლამო სახის ბაგეებიდან გამომავალ ინფორმაციას, ვიდრე იმ ინფორმაციას, რომელიც სადღაც კადრს მიღმა ისმის.

ხმა აკუსტიკურ მოდალობაში გამოსახულების გარეშე წარდგება, რაც რადიო დისკურსისთვისაა დამახასიათებელი. ამ შემთხვევაში ერთი ან სხვადასხვა ხმის

ნარეკს მაყურებელი ვირტუალურ რეალობაში გადაჰყავს. მონტაჟური აზროვნების დაუფლება ანუ კონცეპტის მეშვეობით შინაარსის მიგნება რეჟისორისათვის პირველხარისხოვანი ამოცანაა; იგი უნდა ფლობდეს ანალიზისა და სინთეზის უნარს; მონტაჟი არ ნიშნავს უბრალოდ შეერთებას, ეს ნიშნავს მოვლენათა არსის, მიზეზებისა და მათი კავშირების გამოვლენას.

თანამედროვე ტელეაუდიტორია, რომელსაც რეკლამა პოტენციურ მომხმარებლად განიხილავს, ტელე/ვიდეო და ინტერნეტ სივრცის მოხმარების ცვლილებების მიუხედავად, რეკლამისთვის ყველაზე სასურველ „სათანადო“ სივრცეს წარმოადგენს. რადგანაც ადამიანის მიერ მიღებული ინფორმაციის 80 % მხედველობის ორგანოებით აღიქმება, ჯერჯერობით ეკრანი (კომპიუტერის, მობილურის, ტელევიზორის...) და ვიზუალური ინფორმაციის აღქმის სხვა საშუალებები რეკლამას ისევ აძლევს შემოქმედებითი ნოვაციების სტიმულს.

დასკვნა

როგორც ვხედავთ, ტექნოლოგიური პროგრესის ზეგავლენა ადამიანის აზროვნებაზე გარდაუვალია. უამრავი ინფორმაციით სავსეა მედია: ფილმებად ქცეული წიგნები, თანამედროვე ბეჭდური და ციფრული ფორმატით შენაცვლებული ძველი ტექნოლოგიები და ვიზუალური გარდაქმნით გამოსახული წერილობითი გამოსატყულება. ცვლილებები შესამჩნევია ყველა სფეროში, ამიტომაც მულტიმოდალობა ყველაზე აქტუალური თემაა განსახილველად.

ლიტერატურა

1. ზუბალაშვილი ვ. (2015): სარეკლამო სახე/ხატის შექმნის აუდიო-ვიზუალური

ტექნოლოგიები XX საუკუნის 80-90-იანი წლების ქართულ სატელევიზიო რეკლამაში.

2. Forceville C. J. (2009): Multimodal Metaphor, Applications of Cognitive Linguistics 11. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin

3. Kress G. (2010): Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication. TJ International LTD

4. O’Keeffe A., Taylor F. (2006): Investigating Media Discourse. e-Library

5. Snoek M G., Worrying M. (2005): Multimodal Video Indexing: A review of the State of the art. Multimedia Tools and Applications

Multimodality in Commercial Discourse

Tina Pirtskhalaishvili

Batumi Shota Rustaveli State University

Faculty of Humanitarian Sciences

Ninoshvili str. № 35,6010, Batumi, Georgia

Tel: 558 994 565

E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

Abstract

Language can be both perceived visually and aurally. There is good reason to do justice to the important differences between these two manners of perception by giving the status of a different mode to “written language” and “spoken language.” In order to be able to use the concept “mode”, it will first be necessary to characterize it more precisely. The instantiations of “mode” just given (pictures, language, music, sound, smell, touch) all pertain to the senses. Commercial mass-medial type of discourse use the following modes: spoken language; written language; pictures; music, non-verbal sound; smell; taste; and touch. Thus, the influence of technological progress is obvious.

Keywords:

Commercial discourse, multimodality, technological progress.

Мультимодальность дискурса рекламы

Пирихалайшвили Тина Теймуразовна
Батумский Государственный университет
имени Шота Руставели
Факультет гуманитарных наук
ул. Ниношвили № 35, 6010, Батуми, Грузия
Тел.: 558 994 565
E-mail: Tiniko_Pirtskha@mail.ru

Резюме

В последнее время технологические изменения значительно повлияли на методы изображения рекламы. Таким образом, для полного изучения дискурса рекламы необходимо определить

в нём проблему существующей мономодальной и мультимодальной задачи изображения и проблему „модальности“. С лингвистической точки зрения были созданы вербальные и невербальные средства передачи, что для исследования лингвистов стало самой актуальной темой.

Ключевые слова:

Реклама, мультимодальность, технологический прогресс.

ქართული ლექსის იტალიურენოვანი თარგმანის შესახებ

მაია ჯავახიძე

თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი

ი. ჭავჭავაძის გამზ. №36, 0179, თბილისი,

საქართველო

ტელ: 599 104 315

E-mail: maiajava@yahoo.com

რეზიუმე

სტატიაში განხილულია იტალიურ ენაზე შესრულებული თანამედროვე ქართველი პოეტების ლექსების თარგმანები. განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა ოკაზიონალურ შესიტყვებათა კომპონენტური ანალიზისა და მნიშვნელობის ბირთვის შემადგენელ დაშლის ანალიზის მეთოდებით განხორციელებულ კვლევას.

საკვანძო სიტყვები:

ლექსი, თარგმანი, ოკაზიონალური შესიტყვებები, მნიშვნელობის ბირთვი, სემა, ძირითადი მადიფერენცირებული სემა.

შესავალი

ყველას კარგად მოგვესხენება, თუ რაოდენ რთულია კარგი პოეტური თარგმანის შესრულება. პოეტურ ტექსტს გააჩნია ისეთი პარამეტრები, როგორცაა ლექსის მეტრი, რიტმი, რითმა, მელოდიკა, ბგერათა სიმბოლიზმი, მუსიკალობა. შესაბამისად, თეორიულად კარგ თარგმანად შეიძლება ჩაითვალოს ისეთი თარგმანი, რომელშიც მთარგმნელმა შეძლო ამ პარამეტრების გადმოცემა, შექმნა დედნისათვის დამახასიათებელი განწყობილება და, რა თქმა უნდა, ეს ყველაფერო მოახერხა დედნის შემადგენელი ერთეულების (ლექსიკური ერთეულების, შესიტყვებების და განსაკუთრებით ოკაზიონალური შესიტყვებების) სემანტიკის მაქსიმალური შენარჩუნებით. ძალიან მნიშვნელოვანია, რითმიანია ლექსი თუ ურითმო,

ვინაიდან ეს დიდ როლს თამაშობს სემანტიკური სიზუსტის დაცვაში; ურითმო ლექსი შედარებით „ადვილი სათარგმნია“. თუ მთარგმნელი ცდილობს რითმიანი ლექსი ისევე რითმიანით გადმოსცეს, ეს აუცილებლად გამოიწვევს ტექსტში გარკვეულ ლექსიკურ ცვლილებებს.

ძირითადი ნაწილი

ამ ბოლო წლების განმავლობაში იმატა ქართული პოეზიის იტალიურ ენაზე შესრულებული თარგმანების რაოდენობამ, რაც, თავისთავად, ძალიან სასიხარულო ფაქტია. ამჯერად გვინდა ყურადღება შევაჩეროთ ნუნუ გელადის მიერ შესრულებული თანამედროვე ქართველი პოეტების თარგმანებზე. თავიდანვე მინდა აღვნიშნო, რომ როგორც არამონათესავე ენები, იტალიური და ქართული ენები ძალიან განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ენის ყველა დონეზე: ფონოლოგიურზე, მორფოლოგიურზე, სინტაქსურზე. ძალიან დიდი სხვაობაა ამ ორ ენას შორის პოეზიისათვის ისეთი მნიშვნელოვანი პარამეტრების თვალსაზრისით, როგორცაა ბგერათა უღერადობა, მახვილი, სიტყვათა სიგრძე-სიმოკლე, ვინაიდან ეს პარამეტრები განსაზღვრავენ სწორედ ლექსის რითმას, რიტმს, მელოდიკას. მაგალითად, თუ ისევე გრამატიკულ განსხვავებებს დავუბრუნდებით, ქართულში არ არის წარმოდგენილი გრამატიკული სქესი, შესაბამისად, თუნდაც ისეთი ლექსი, როგორცაა მანანა ჩიტიშვილის „შვილისადმი“, უკვე პრობლემის წინაშე აყენებს მთარგმნელს, როგორ თარგმნოს - „A mio figlio“ (ჩემს ვაჟიშვილს) თუ „A mia figlia“ (ჩემს ქალიშვილს), რადგანაც იტალიურში არ არსებობს ქართული „შვილის“ შესატყვისი ლექსემა (დარწმუნებული ვარ, ამ კონკრეტულ შემთხვევაში მთარგმნელმა ავტორთან დაახუსტა, ვის ეძღვნებო-

და ლექსი და ისე გააკეთა არჩევანი პირველის სასარგებლოდ).

სანამ კონკრეტული შემთხვევების განხილვაზე გადავიდოდე, მინდა აღვნიშნო, რომ საერთოდ ნუნუ გელაძის თარგმანების მახასიათებელია სემანტიკური თვალსაზრისით დედნის ერთგულების პრინციპი; მთარგმნელი, როგორც წესი, უადრესად ერთგულად იცავს ქართული ლექსის სემანტიკურ სიზუსტეს. ეს შედარებით „ადვილია“ ურთიმო ლექსის თარგმნის დროს და ძალიან რთულია რითმიანი ლექსის თარგმნისას. მთლიანობაში მთარგმნელი ძალიან კარგად აღწევს იმას, რომ შეინარჩუნოს რიტმი და ინტონაცია, კონკრეტული ლექსის განწყობილება.

ქვემოთ მოყვანილი ანა კალანდაძის ლექსის თარგმანი კარგი მაგალითია რითმის შენარჩუნების, რაც აძლევს საშუალებას პოეტს შეინარჩუნოს ასევე ლექსის ინტონაცია, ამას ყველაფერს ერთვის სემანტიკური სიზუსტეც; ქართული ლექსის სახუმარო და მსუბუქი განწყობა ძალიან კარგად იგრძნობა მის იტალიურ თარგმანშიც. მთარგმნელი ინარჩუნებს რითმას პირველ ორ და ბოლო ოთხ ტაქტში, რაც ზოგადად უნარჩუნებს ლექსს რიტმს; ამგვარი რითმა (la rima baciata) – aa-bb-cc – განსაკუთრებით დამახასიათებელია იტალიური ხალხური პოეზიისათვის:

<p>რომ აველოდი გულისთქმას, ჭკუას არ დავიხმარებდი, შენთან დავლევდი ჩემს დღეებს, შენს გულში გავიხარებდი... ზურგს საფქვავს წამოვიგდებდი, გზას წისქვილისკენ გავლევდი, პატარაც რამე გწყენოდა, სულს ხოხობივით დავლევდი...</p>	<p>Se avessi obbedito al mio cuore e non avessi vigilato la ragione con te solamente sarei invecchiata nel tuo cuore avrei gioito... A portar farina sulle spalle in una sacca Avrei consumato verso il mulino la strada, Se qualcosa ti avesse un pò turbato, Come un fagiano l'anima avrei esalato...</p>
---	---

შემდეგ მაგალითშიც ათმარცვლიანი ქართული ლექსი და ჯვარედინი რითმა ნაწილობრივ შენარჩუნებულია, უნდა აღვნიშნოთარ

ნოს კვლავ ზედმიწევნითი სიზუსტე სემანტიკური თვალსაზრისით:

ოთარ ჭილაძე

<p>მე ყველა სიტყვის წარმოთქმა მტანჯავს, თვალს ყოველ დილით ტკივილით ვახელ და სანამ ქარი მისინჯავს მაჯას, მიშვერილი მაქვს წვიმისთვის სახე.</p>	<p>Pronunciare ogni parola mi fa soffrire Apro gli occhi con dolore ogni mattino E mentre il vento m'esamina il polso, Alla pioggia porgo il mio viso.</p>
--	--

სხვა შემთხვევაში, მაგალითად, ვახტანგ ჯავახიძის „გალაკტიონის დასაფლავებაში“, კარგად არის გადმოცემული ლექსის მელოდიკა, რომელიც განპირობებულია „ტ“, „რ“ ბგერების ალიტერაციით, „ო“ ხმოვნის სიხშირით: „მარტო“, „პალტო“, მარტოდმარტო“, „ტატნობს“ „პატრონს“. ეს იტალიურში გა-

დმოცემულია “-to” და “-do” დაბოლოებებით, “r”- ს ალიტერაციით; იტალიურ თარგმანშიც, ქართულის მსგავსად, ძალიან ჭარბობს „ო“ ბგერა და მთარგმნელი ამგვარ მუსიკალურ მსგავსებას აღწევს ორიგინალსა და თარგმანს შორის:

<p>ოპერიდან გამოვიდა მარტო (ჯერ შორს იყო მარტი) იუბილარს ეცვა მუქი პალტო (ჯერ შორს იყო მარტი) რუსთაველზე იდგა მარტოდმარტო (ჯერ შორს იყო მარტი) თვალი ფრთხილად გააყოლა ტატნობს (ჯერ შორს იყო მარტი) და სახლისკენ წაბარბაცდა მარტო (ჯერ შორს იყო მარტი) მხოლოდ ჩრდილი მიყვებოდა პატრონს (ჯერ შორს იყო მარტი) დადგა მარტიც, ამაღლებულს, ჩაძინებულ არწივებთან... მთაწმინდისკენ, ნახევარი საქართველო აცილებდა...</p>	<p>Uscì da solo dal teatro (era ancora lontano il marzo) Indossava un cappotto nero il festeggiato (era ancora lontano il marzo) Vagò sul Corso Rustaveli il segregato (era ancora lontano il marzo) Seguì l'orizzonte con un dolce sguardo (era ancora lontano il marzo) Barcollò verso casa da tutti isolato (era ancora lontano il marzo) e solo dalla propria ombra scortato (era ancora lontano il marzo) Venne il marzo e verso aquile assonate volò in alto... Lo accompagnò metà Paese al Panteon di Monte Sacro...</p>
--	--

ზოგადად, ფონეტიკური სიმბოლიზმი ძალიან მნიშვნელოვანი მოვლენაა პოეზიაში. „ნომინაცია - სიტყვის გარეგანი ფორმა... გამოსატყავს დამატებით ინფორმაციას, რაც დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ ურთიერთობაში აღმოჩნდებიან სიტყვის ბგერები სხვა ბგერებთან, როგორია მათი ადგილი

ტექსტში ლექსის რითმასთან, რიტმთან თუ მეტრთან მიმართებაში და ა.შ.” (2; 164). განვიხილოთ ალიტერაციის ზემოქმედებისა და მისი გადმოცემის კიდევ ერთი შემთხვევა:

ანა კალანდაძე
ქეთევან დედოფალი

<p>რვალის ქვაბი მოეთრია ქონდაქარსა, ცეცხლს აგზნებდა კაცთა გრძნობის ქონდაქარი... ზე მიჰქონდა, ღრუბლებისკენ ცეცხლი ქარსა, ქროდა ქარი...</p>	<p>Trascinava il boia La marmitta di rame E le appiccava il fuoco... Il vento portava verso le nubi le fiamme, Soffiava il vento.</p>
---	---

ქართველ მკითხველში შესიტყვება „ქარის ქროლა“ უკვე განსაკუთრებულ ასოციაციებს იწვევს; თავად სიტყვების უღერადობა მათ მნიშვნელობას ეხმიანება. ამ შემთხვევაში ქართულში გვაქვს „ქ“ და „რ“ ბგერების ალიტერაციით მიღებული აკუსტიკური ეფექტი: „რვალის ქვაბი“, „მოეთრია ქონდაქარსა“, „გრძნობის ქონდაქარი“, „ქარსა“, „ქროდა ქარი“, ამას გარდა ყურადღება მივაქციოთ „ქონდაქარისა“ და „ქროდა ქა-

რის“ მსგავსებას: ორივე ოთხმარცვლიანი სიტყვაა და „ქ“ და „რ“ ბგერების გამეორებით ხასიათდება, ამას თან ერთვის „ც“ ბგერის სისშირეც. აღნიშნულს იტალიურში კარგად ეხმიანება ჯერ “r” და “m” და შემდეგ „f” ბგერების ალიტერაცია: trascinava, la marmitta di rame, portava; fuoco, fiamme, soffiava.

წარმატებული თარგმანის კიდევ ერთ მაგალითად გვესახება ოთარ ჭილაძის შემდეგი ლექსიც:

ოთარ ჭილაძე
დავიწყებული მოტივი

<p>აღბათ მობეზრდა ჩვენი ფუსფუსი, არაფრის გამო და არაფრისთვის, ჩვენი უაზრო ჟივილ-ხივილი, ჩვენი უმიზნო აყალ-მაყალი... და მიდის, მიდის, არც იცის, საით, რომ დაეყუდოს გამწვრალ ხატივით, სადმე, კლდეებში და ყინულებში. მაინც არ არის ჩვენი საშველი, თუ ისევ იმან არ მოგვაქცია გზასაცდენილნი და დაქსაქსულნი. თუ ისევ იმან არ გაგვახსენა, რანი ვიყავით და რანი დავრჩით. თუ ისევ იმან არ გვაპატია ეს გუღგრილობა გასაოცარი.</p>	<p>Forse e' annoiata dal nostro sfaccendare per niente dal nostro rumoreggiare insensate, dal nostro tumultuare senza scopo... E cammina , non sa nemmeno verso dove... Per recludersi da qualche parte in una grotto agghiacciata come un'icona offesa. Non c'e' tuttavia la nostra salvezza, se lei stessa non ci converte, noi, sviati e disgregati; se lei stessa non ci fa ricordare chi eravamo e come siamo ridotti; se lei stessa non ci perdona la nostra indifferenza crudele.</p>
---	--

როგორც ვხედავთ, მთარგმნელი დედნის მსგავსად მიმართავს ხმაბაძვით ზმნებს (აყალ-მაყალი - rumoreggiare, ჟივილ-ხივილი - tumultuare), ტაეპის გამეორებას. ის ძალიან

იშვიათად „ღალატობს“ ტექსტს იმისათვის, რომ შეინარჩუნოს რითმა, რიტმი, ინტონაცია. აი ერთ-ერთი ამ ძალიან იშვიათი მაგალითებიდან:

მანანა ჩიტიშვილი
ქსანზე რომ

<p>შენ ნუ იფიქრებ, რომ დავიდალე, ან წვიმა შემაკრთობს სადმე მარტოს, ქსანზე რომ ბოკვრებს გავზრდი ხვალე, ჩემს საქართველოს შეემატოს.</p> <p>შენ ნუ მიმატოვებ ოღონდ ნურსად, ქარში ფრიალებენ პეპლები... ქსანზე რომ ბალახს ხელს გადაეუსვამ, მთელ საქართველოს ვეფერები.</p>	<p>Tu non pensare che io sia stanca, che mi spaventino le tempeste, i leoncini che alleverò domani sulla riva di Ksani saranno degni della mia Georgia.</p> <p>purchè tu non mi abbandoni, resisto al vento maligno sfiorando l'erba sulla riva di Ksani accarezzo tutta la mia Georgia.</p>
--	---

ამ კონკრეტულ შემთხვევაში დაკარგულია „ქარში ფრიალებენ პეპლები“, რომელიც გადმოცემულია შემდეგნაირად: „ეუძლებ ბოროტ ქარს“ (resisto al vento maligno), გაძლიერებულია „ქარის“ უარყოფითი ზემოქმედება (ბოროტი, ცუდისმომტანი ქარი),

რამაც ქარში მოფარფატე პეპლების ხატი შეცვალა.

განვიხილოთ მანანა ჩიტიშვილის კიდევ ერთი ლექსი:

შვილისადმი

A mio figlio

<p>თუმცა იღბალი იმგვარად მთარსავს, ბევრჯერ ჩამატყდა ხელში ჭინჭილა, ნუ გეშინია, არ წავალ არსად, ვიდრე შენ კაბის ბოლო გიჭირავს.</p> <p>შენ ჩემს სუყველა იარას შეველი, არა ტკივილი არ გეურჩება და ვგრძნობ, რომ შენი პატარა ხელით თვითონ სიცოცხლე მებღაუჭება.</p> <p>ახლა ამ ზეცას მლოცველის მსგავსად შევეყურებ რწმენით, განა-იჭვითა... ნუ გეშინია, არ წავალ არსად, ვიდრე შენ კაბის ბოლო გიჭირავს.</p>	<p>Malgrado che la sorte mi imprechi e la mia vita riduca in frantumi; non spaventarti, finché mi cerchi, starò sempre con te, non andrò da nessuna parte</p> <p>Sei un rimedio di tutti i miei mali col tuo animo angelico cancelli i miei dolori e sento che con la tue esile mano la vita stessa mi trattiene.</p> <p>Come una orante guardo il cielo con fiducia, non con diffidenza; non spaventarti, finché mi cerchi, starò sempre con te, non andrò da nessuna parte.</p>
--	---

როგორც ჩანს, რითმის შესანარჩუნებლად, მთარგმნელმა ემოციურად ძალიან დატვირთული – „ნუ გეშინია, არ წავალ არსად, **ვიდრე შენ კაბის ბოლო გიჭირავს**“ – თარგმნა როგორც “finché mi cerchi” – „სანამ მე მეძებ, (მეძიებ, გჭირდები“, (რადგანაც გაირითმოს “cerchi” - “imprechi”). ეს ის შემთხვევაა, როდესაც ფორმის შესანარჩუნებლად მთარგმნელი ალბათ იძულებული გახდა, ამგვარ დათმობაზე წასულიყო.

პოეზიაში ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს ოკაზიონალურ შესიტყვებებს და ისინი აუცილებლად უნდა განვიხილოთ როგორც ტექსტის კომპონენტი მაკროკონტექსტში. კომპონენტური ანალიზისა და მნიშვნელობის ბირთვის სემებად დაშლის მეთოდის გამოყენებით [ი. მერაბიშვილი 2005: 88] საინტერესო შედეგებამდე მივალთ. იუ. ლევიანის თეორიის მიხედვით, მნიშვნელობა შედგება სემებისაგან, მაქსიმალური წონის სემები ქმნიან სიტყვის მნიშვნელობის ბირთვს, ხოლო ნაკლები წონის სემები კი გარს ერტყმიან მას. პოეტურ ტექსტში ხდება მნიშვნელობის დაშლა სემებად

და მისი ტრანსფორმაცია კონტექსტის გავლენის შედეგად. ასეთი ტრანსფორმაცია გამოწვეულია სიტყვების ურთიერთზეგავლენით როგორც შინაარსის პლანში, ისე გამოხატულების პლანში. მაშასადამე, პოეტურ ტექსტში ხდება მნიშვნელობის გადაკეთება: ჩნდება ახალი ბირთვი და ახალი მეორადი მახასიათებლები, ახალი ბირთვი შედგება სემებისაგან – ა) რომლებიც ადრე შედიოდნენ ბირთვში; ბ) რომლებიც ადრე იყვნენ მეორეხარისხოვანი, ანუ ხდება მათი **აქცენტირება**. ბირთვის ახალ გარემოცვაში შეიძლება შევიდნენ: ა) ყოფილი ბირთვული სემები; ბ) ყოფილი სემები გარემოცვიდან; გ) ახალი სემები. ამ უკანასკნელთა შესახებ ვიტყვით, რომ ისინი **ინდუცირებული** არიან კონტექსტით [4:212].

მაშასადამე, პოეტურ ტექსტში მნიშვნელობა იშლება სემებად და კონტექსტის გავლენით იქმნება ახალი ბირთვი (მნიშვნელობის), რომლის ირგვლივ განლაგდებიან ყოფილი ბირთვული სემები, გარემოს ყოფილი სემები და ახალი სემები - კონტექსტით ინდუცირებული (შექმნილი, განპირო-

ბებულები) სემები. ჩვენთვის მნიშვნელოვანია ასევე ბირთვის შემადგენელი ძირითადი მადიფერენცირებელი სემის ცნება [2: 87] - რომელიც განაპირობებს სიტყვის, როგორც

ოთარ ჭილაძე
გამოთხოვება

<p>...მერე რა მოხდა, თუ უცხო თვალი, ჩვენი უცნაურ სეირით მთვრალი ბაგეს გადასცემს დამცინავ ღიმილს და იმ ღიმილის უხეში ქიმი გაგვივლის გულში...</p>	<p>Ma che importa se gli occhi altrui Sbranzi nel vedere il nostro teatro Inoltrano alle labbra il sorriso beffardo E il veleno di questo sorriso trafiggerà il tuo cuore</p>
---	---

„იმ ღიმილის უხეში ქიმი“ თარგმნილია როგორც „იმ ღიმილის შხამი“.

„ქიმის“ ძირითადი მადიფერენცირებელი ბირთვული სემაა „გამოშვერილი, წაწვეტებული ნაპირი (რისამე)“ (ქეგლი), ამ ბირთვული სემის გარშემო განლაგდებიან მეორეხარისხოვანი სემები: გაპობა, გახლეჩა, გაკვეთა. სწორედ ეს სემა არის აქტუალიზებული შემდეგ: „გაგვივლის გულში“. თარგმანში „ღიმილის ქიმი“ გადმოცემულია „ღიმილის შხამით“, თუმცა არის „გაგვივლის გულში“

ოთარ ჭილაძე
ოთახი

<p>ქალი ტირიდა. გარეთ კი თოვდა და გროვდებოდა თოვლი რაფაზე, და ქალთან რაღაც საერთო ჰქონდა ზამთრის სიმკაცრეს და სიკაპასეს.</p> <p>შეშფოთებულნი ჩანდნენ საგნებიც, ან თოვლის შუქზე მოჩანდნენ ასე და, რა თქმა უნდა, ჩემზე ნაკლებად იტანჯებოდნენ ტირილის ხმაზე...</p>	<p>Piangeva una donna. Fuori nevicava, avvolgeva la neve il davanzale e l'inverno algido e severo qualcosa in comune aveva con quella donna</p> <p>Apparivano turbati gli oggetti o al chiarore di luna lo sembravano e al pianto della donna, certamente, meno di me soffrivano.</p>
--	---

შინაარსობრივი კომპლექსის განუმეორებელ ინდივიდუალურ სახეს.

ზემოთქმულის კონტექსტში განვიხილოთ ოკაზიონალური შესიტყვება ოთარ ჭილაძის ლექსში:

- trafiggere (გარჭობა, ჩარჭობა, ჩასობა, გამავალი ჭრილობის მიყენება) il cuore. “trafiggere il cuore” იტალიურში შესიტყვებაა და ნიშნავს „გულის ტკენას“, შესაბამისად, დაკარგულია ის მნიშვნელობა, რომელიც გააქტიურდებოდა იმ შემთხვევაში, თუ შხამის ნაცვლად იქნებოდა რაიმე მატერიალური იარაღი, რაც რეალურ ჭრილობას მიაყენებდა გულს.

განვიხილოთ სხვა მაგალითიც:

ეს არის ათმარცვლიანი ლექსი ჯვარედინი რითმით და ჯვარედინი რითმის გადმოცემას ახერხებს მთარგმნელი მეორე კუბლეტში. რაც შეეხება დედნის ოკაზონალური შესიტყვების – „**თოვლის შუქზე** მოჩანდნენ ასე“ – თარგმანში ჩანაცვლებულია ამგვარად: „**მთვარის შუქზე** მოჩანდნენ ასე“. ამგვარ ჩანაცვლებას შემოაქვს ლექსში დამის სემა. „თოვლის შუქი“ წარმოადგენს ე.წ. ოკაზონალურ შესიტყვებათა პირველ კლასს [ი. მერაბიშვილი 2005], რაც ნიშნავს, რომ ამ შესიტყვების წევრებს ენის, როგორც სისტემის, თვალსაზრისით საერთო სემა ან სემები გააჩნიათ; სიტყვის „თოვლი“ ძირითადი მადიფერენცირებელი სემაა: „ატმოსფერული ნალექების ერთ-ერთი სახე – სხვადასხვა ფორმის წყლის კრისტალები, ყინვისაგან შეკავშირებული თეთრ ფიფქებად, ფარტენებად“ (ქეგლი); სიტყვის მეორეხარისხოვანი სემებია თეთრი, ქათქათა, ნათელი, მზინვარე.

ენაში, როგორც სისტემაში, შუქის მადიფერენცირებელი ბირთვული სემაა „თვალის მიერ აღქმული სხივური ენერგია, რის მეოხებითაც ირგვლივ მყოფი საგნები ხილული ხდება, – სინათლე“ (ქეგლი). ხოლო მეორეხარისხოვანი სემებია: ნათელი, კაშკაშა, სუსტი, მკრთალი და ა.შ., ამგვარად, „თოვლისა“

და „შუქის“ გამაერთიანებელი სწორედ ეს მეორეხარისხოვანი სემა ხდება.

სხვა შემთხვევაში მთარგმნელი ოკაზონალური შესიტყვების შენარჩუნებას ძალიან კარგად ახერხებს. მაგალითად, ანა კალანდაძის ლექსში, „ბროწეულები“, გხვდებით ოკაზონალურ შესიტყვებას: „მზაკვარი სხივი“. ლექსემის „მზაკვარი“ ბირთვის მადიფერენცირებელი სემა ქეგლის მიხედვით არის – ცბიერი, ფლიდი; ვერაგი, მუხთალი, მუხანათი; ეს მნიშვნელობა კარგად არის გააქტიურებული აღნიშნულ კონტექსტში, ვინაიდან სხივის „მზაკვრობა“ დასტურდება ისეთი ლექსიკური ერთეულით, როგორიცაა „ქირქილებს“, ან კიდევ: „იმას ჰგონია, აქ განზრახ შეხვდნენ ჩვენი გულები“. თარგმანში „მზაკვარი“ თარგმნილია როგორც „scaltro“, რომლის ძირითადი მადიფერენცირებელი სემა არის – ეშმაკი, როგორც ჭკვიანი, გამოცდილი, მოხერხებული, პრაქტიკული, მაგრამ, ამასთან ერთად ცბიერიც (Che, nell'agire, nel comportarsi o nel parlare mostra di possedere astuzia, avvedutezza, esperienza, unite a una certa malizia, Zingarelli), აღნიშნულ მნიშვნელობას ააქტიურებს აგრეთვე ლექსემის „ქირქილებს“ კარგი იტალიური შესატყვისი – „sghignazza“.

ანა კალანდაძე
ბროწეულები

<p>მზაკვარი სხივი როგორ ქირქილებს ბროწეულებზე: იმას ჰგონია, აქ განზრახ შეხვდნენ ჩვენი გულები... ჩქარა წავიდეთ, თორემ სიჩუმით დაქანცულები პირს რომ გახსნიან, ალბათ გაგვცემენ ბროწეულები!</p>	<p>Come sghignazza il raggio scaltro di melograni: crede che apposta si sono incontrati qui i nostri cuori... Su, andiamo, se no, di silenzio stanchi appena aprono le bocche, riveliranno il nostro segreto i melograni!</p>
--	--

ეს თხუთმეტმარცვლიანი ლექსია, რომელიც დატეხილია ათმარცვლიან და ხუთმარცვლიან სტრიქონებად: პირველი სტრიქონი იტალიურ თარგმანშიც ათმარცვლიანია და მეორე, როგორც ქართულში – ხუთმარცვლიანი, ამას ხელს უწყობს ისიც, რომ ქართული „ბროწეულები“ და იტალიური „I melograni“ – ორივე ხუთმარცვლიანია, შემდეგ იტალიური თარგმანი ვერ ინარჩუნებს მარცვალთა ამგვარ შემადგენლობას, მაგრამ მთლიანობაში ძალიან კარგად ჟღერს.

მთელ რიგ შემთხვევებში მთარგმნელი ერთგულად ინარჩუნებს პოეტისეულ ოკაზიონალურ შესიტყვებებს, აი, თუნდაც, რამდენიმე მაგალითი: „ფიფქების ჩრჩილი“ – “le tarme dei fiocchi”, „ნიჭმა – კაუჭმა – ოქროს თევზის ამოსაყვანმა“ – “Talento – l’amo per pescare il pesce d’oro...” (ლელა სამნიაშვილი),

„გქონდა სიხუმის მწველი ხმა“ – “avevi la voce ardente del silenzio”, „და თვალებია ღამეების შავი სქოლიო“ – “e gli occhi sono la nota nera a piè di pagina delle notti”, „ფუჭი მარადისობის დიდი სხეული ტკივილებით მოასვირინგო“ – “per tatuare coi colori il grande corpo di questa futile eternità” (რეზო გეგიაშვილი) და ბევრი სხვა.

დასკვნა

პოეზიის თარგმანი ურთულესი ხელოვნებაა. ძალიან სასიხარულოა, რომ ბოლო დროს იმატა ქართული პოეზიის იტალიურ ენაზე შესრულებულმა თარგმანებმა. მთარგმნელი ნუნუ გელაძე ძალიან კარგად ართმევს თავს ამ ამოცანას – ქართული ლექსის იტალიურ ენაზე აქედრებას, ამას ადასტურებს ქართველი პოეტების – ანა კალანდაძის, ოთარ ჭილაძის, ბესიკ ხარანაულის, ვახტანგ ჯავახიძის და სხვათა ლექსების არაჩვეულებრივი თარგმანები; მთელ რიგ შემთხვევებში მთარგმნელი ახერხებს შეძლოს შეუძლებელი, დაიცვას ლექსის რითმა, რიტმი და ასევე მისი სემანტიკური მნიშვნელობის ერთგული დარჩეს.

1. თანამედროვე ქართველი პოეტების მოკლე ანთოლოგია (2014): თბილისი
2. მერაბიშვილი ი. (2005): პოეტური თარგმანის ლინგვისტიკა. თბილისი
3. ქეკელი (1850-64): რვა ტომეული. თბილისი
4. Левин Ю. И. (1966): О некоторых чертах плана содержания в поэтических текстах. В сб. Структура типологии языков. Наука. Москва
5. Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli (2011): Zanichelli. Bologna
6. “Vite e Tralci” – Antologia di Poeti Georgiani Contemporanei (2014): Giuliano Ladolfi Editore

About Translation of Georgian Poems into Italian

Maia Javakhidze
Tbilisi State University
Humanitarian science faculty
36 Ilia Chavchavadze ave., 0179, Tbilisi, Georgia
Tel.:599 104 315
E-mail: maiajava@yahoo.com

Abstract

This article represents the analyses of Italian translations of Georgian poems. The object of the author’s special interest are the individual expressions of the poets, that are analyzed on the bases of component analyses and theory of Iu. Levin, who identifies the center and semes of the meaning.

Keywords:

poem, translation, occasional phrases, the charge of the meaning, sema, the main diferencial sema.

О переводе грузинских стихотворений на итальянском языке

*Джавахидзе Майя Анзоровна
Тбилисский государственный университет
Факультет гуманитарных наук
Пр. И. Чавчавадзе №36, 0179, Тбилиси, Грузия
Тел.: 5599 104 315
E-mail: maiajava@yahoo.com*

Резюме

В статье рассмотрены переводы стихотворе-

ний современных грузинских поэтов на итальянском языке. Особое внимание уделено исследованию компонентного анализа окказиональных словосочетаний и семантическому анализу основ значения.

Ключевые слова:

стих, перевод, окказиональное словосочетание, основа значения, сема, основная дифференциация семы.

კონცეპტი და დომენი: მატრიცული და ქსელური მოდელები

მაია ჩხეიძე
საქართველოს უნივერსიტეტი
ევროპული ენებისა და ფილოლოგიის
დეპარტამენტი
კოსტავას ქ. №77ა, 0175, თბილისი,
საქართველო
ტელ.: 599 90 68 60
E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

რეზიუმე

სტატიაში განხილულია კოგნიტური ლინგვისტიკის ძირითადი ცნებების - კონცეპტების, დომენების, მატრიცული და ქსელური მოდელების თავისებურებები. კონცეპტი გააზრებულია როგორც ენობრივი გამოსატყულების მნიშვნელობის ანალოგი, დომენი კი მიჩნეულია კონცეპტის იდენტიფიკაციისათვის აუცილებელ ცნებობრივ კონტექსტად. ერთმანეთში „ჩაშენებული“ დომენები ქმნიან მრავალდონიან სტრუქტურას, რომელიც შეიძლება წარმოვიდგინოთ მატრიცული ან ქსელური მოდელების სახით.

სტატიაში გაანალიზებულია კოგნიტური ლინგვისტიკისათვის ფუძემდებლურ მეთოდოლოგიურ დებულებათა არსი.

საკვანძო სიტყვები:

სემანტიკა, კონცეპტი, დომენი, კონცეპტუალური მოდელი, მატრიცა, ქსელი.

შესავალი

კოგნიტური ლინგვისტიკა წარმოადგენს ლინგვისტური სემანტიკის გაგრძელებას. კოგნიტურ ლინგვისტიკასა და ლინგვისტურ სემანტიკას შორის არსებული სხვაობა კი შემდეგში მდგომარეობს: ლინგვისტური სემანტიკისაგან განსხვავებით, კოგნიტური

ლინგვისტიკის ორიენტირს წარმოადგენს განზოგადების უფრო მაღალი დონის მქონე სემანტიკური (კონცეპტუალური) მოდელები. ეს უკანასკნელნი ჩვენს აზროვნებაში ინფორმაციის ორგანიზების მოდელების ანალოგიურია. ისევე როგორ სემანტიკისათვის, კოგნიტური ლინგვისტიკისათვისაც ძირითად ობიექტს წარმოადგენს ენისა და მეტყველების ერთეულთა მნიშვნელობა.

კუბრიაკოვას თვალსაზრისით, „მნიშვნელობა არის ნიშნით დაჭერილი კონცეპტი, ან ნიშანში განსხვავებული ინფორმაციის კვანტი [6]. კონცეპტი, სხვა სიტყვებით, ინფორმაციის კვანტი „სახლობს“ არა ენაში, არამედ აზროვნებაში. ენის ფუნქცია კი კონცეპტის აქტივაციაა.

ძირითადი ნაწილი

კოგნიტური ლინგვისტიკის ფარგლებში კონცეპტი გააზრებულია როგორც აზროვნების ნებისმიერი ერთეული, რომელიც შეიძლება ითვალისწინებდეს და არც ითვალისწინებდეს მკაფიო ლოგიკური ფორმის არსებობას. კონცეპტად შეიძლება მიჩნეულ იქნას ცნება, ხატი, მოქმედების სქემა, გეშტალტი და სურათი [3: 141]. მთავარი ისაა, რომ ყოველერების გაცნობიერებისას ადამიანი იყენებს კონცეპტს როგორც მთლიანობას. კონცეპტი, როგორ სამყაროს შემეცნების ერთეული, შეიძლება ხასიათდებოდეს ინფორმაციული სიმჭიდროვის სხვადასხვა ხარისხით. მიუხედავად ამ ფაქტისა, კონცეპტი ყოველთვის რჩება მთლიანურ წარმონაქმნად, რომელსაც შეუძლია „შევსება“, შეცვლა და ადამიანის გამოცდილების ასახვა. ამდენად, კონცეპტი წარმოადგენს ისეთ ერთეულთა ჰიპერონიმს, როგორცაა: ხატი, მოქმედების სქემა, გეშტალტი და ცნება.

კოგნიტურ ლინგვისტიკაში კონცეპტის ცნება უკავშირდება დომენის ცნებას. ხსნიან რა დომენის არსს, თ. კლაუზნერი და უ. კროფტი აღნიშნავენ, რომ აზროვნებაში შენახული კონცეპტები არ წარმოადგენს იზოლირებულ ერთეულებს. კონცეპტების გააზრება შესაძლებელია მხოლოდ ფონური ცოდნის სტრუქტურათა კონტექსტში. სწორედ ამ ტიპის სტრუქტურათა აღნიშვნისათვის გამოიყენება ტერმინი „დომენი“ [1: 7]. რ. ლენეკერის თვალსაზრისით, დომენები კოგნიტური ერთეულები, მენტალური გამოცდილება, რეპრეზენტაციული სივრცეები და კონცეპტუალური კომპლექსებია. დომენი შეიძლება იყოს ნებისმიერი კონცეპტი ან გამოცდილების სფერო [2: 44]. დომენის ცნება მჭიდრო კავშირშია ასოციაციურ ველთან. საბოლოო ჯამში, დომენი წარმოადგენს ფართო კონცეპტს, რომლის ფონზეც იდენტიფიცირდება ინფორმაციული პლანის თვალსაზრისით უფრო ვიწრო კონცეპტი. რ. ლენეკერის ძირითადი იდეა დომენების თაობაზე რეალიზდება კონცეპტუალური ორგანიზაციის დონეების ცნებაში. ლენეკერის თვალსაზრისით, კონცეპტი ქმნის პოტენციალს სხვა, უფრო სპეციფიკური კონცეპტების არსებობისათვის, თავის მხრივ კი, ეს კონცეპტები ქმნიან დომენებს, რომელთა ფარგლებშიც ჩნდებიან სხვა კონცეპტები და ეს პროცესი გრძელდება დაუსრულებლად [2: 147].

სხვადასხვა დონის დომენები ქმნიან კონცეპტუალურ სფეროს - მთლიან ცნებობრივ სივრცეს. დომენი წარმოადგენს კონცეპტუალური სფეროს საზღვრებში არსებულ ინფორმაციულ კვანძს. პარცელა დომენის საზღვრებში არსებული კვანძია; კონცეპტი გააზრებულია როგორც პარცელას კონსტიტუენტი, რომელიც აღინიშნება სიტყვით ან სხვა ტიპის ენობრივი ერთეულით. კონცეპტუალურ სფეროში ცნებობრივი სივრცეების მეშვეობით მიმდინარეობს „ინფორმაციის გრანულაცია“ [3: 2]. ამ ტიპის მო-

დელი შეიძლება წარმოვიდგინოთ მატრიცის ან ქსელის სახით. დომენების კრებულია სტრუქტურა. კომპლექსურ მატრიცაში დომენები არსებობენ არა იზოლირებულად, არამედ ფენებად ედებიან ერთმანეთს [2: 47].

კონცეპტუალური სფერო, როგორც ვერბალიზებული ინფორმაციის ფრაგმენტი, წარმოადგენს „ქსელს ქსელში“, რომელსაც გააჩნია შემდეგი ტიპის იერარქიული სტრუქტურა: კონცეპტუალური სფერო წარმოადგენს დომენების ქსელს, თითოეული დომენი წარმოადგენს რამდენიმე პარცელას ქსელს, თითოეული პარცელა წარმოადგენს კონცეპტების ქსელს, თითოეული კონცეპტი წარმოადგენს მახასიათებელ ნიშანთა ქსელს.

მატრიცული და ქსელური მოდელები მოიცავს სამყაროს შესახებ არსებული ცოდნის კონცეპტუალურ ჩარჩოებს, სხვა სიტყვებით, ცოდნის კლასტერებს, ცოდნის ერთეულებს. აღნიშნული ჩარჩოები, კლასტერები და ერთეულები წარმოადგენს იმ განზოგადებებს, რომლებშიც ვლინდება სამყაროს შესახებ არსებული ცოდნის სტრუქტურირების წესი.

ცოდნა აისახება ღირებულებებში, სტანდარტებში – ცოდნა გადადის ხარისხში, რომელიც ცოდნის რაოდენობაზე არ არის დამოკიდებული. მაგრამ თავად მონაცემების შეკრება, ინფორმაციის ანალიზი, სინთეზი და მისი გარდაქმნა ცოდნად ერთი მთლიანი იერარქიული პროცესია. ამ პროცესის მთლიანი სტრუქტურის საფუძველზე ცოდნა შეიძლება განესაზღვროთ როგორც მოდელი, რომელიც გამოიყენება ინტერპრეტაციისა და პროგნოზირებისათვის და რომელიც წარმოადგენს დეკლარაციული (ფაქტები) და პროცედურული (მეთოდები) მტკიცებულებების ნაერთს.

არის თუ არა მატრიცული და ქსელური მოდელები ქაოსური? ქაოსური გვეჩვენება მხოლოდ ის რთული სისტემები, რომელთაც გააჩნიათ თავისუფლების მაღალი ხარისხი,

თუმცა ქაოსი წარმოადგენს მარტივი და მოწესრიგებული სისტემების მარკერსაც.

ფაქტია, რომ ქაოსი თავს იჩენს ძალიან მარტივ სისტემებშიც კი, რომელთაც გააჩნიათ თავისუფლების საკმაოდ დაბალი ხარისხი. ქაოსის შეცნობის პრობლემა, ერთი შეხედვით, კონფლიქტში მყოფი ცნებების – უწესრიგობისა და დეტერმინიზმის ერთმანეთთან მორგებაში მდგომარეობს. ამგვარი შეცნობა ეფუძნება ინტუიციურ გაგებას. ინტუიციური გაგება გულისხმობს სისტემის ქმედების დახასიათებას ზემოქმედებისა და რეაქციის ცნებათა მეშვეობით. აქ ვგულისხმობთ იმ „ბიძგებს“, რომელზეც ფიქსირდება „ასოციაციური რეაქციები“.

სისტემებში ზოგიერთმა ცვლილებამ შესაძლოა ბიძგი მისცეს ისეთ კომპლექსურ პროცესს, რომელსაც ჩვენ ქაოსს ვუწოდებთ. ერთი შეხედვით, ქაოსური მოუწესრიგებლობის უკან დგას გარკვეული კანონზომიერება, სხვა სიტყვებით, ერთი შეხედვით ქაოსური სისტემის მიღმა იკვეთება სრულიად დეტერმინისტული სისტემა.

დასკვნა

ჩვენი მენტალური გამოცდილების დაუსრულებელი განვითარების წყალობით ჩნდებიან მოცულობითა და სირთულით განსხვავებული კონცეპტუალური იერარქიები. იერარქიულად ორგანიზებულ კონცეპტუალურ სივრცეთა ანალიზისას ჩნდება სხვადასხვა დონის დომენების ერთმანეთისაგან გამიჯვნის აუცილებლობა.

მატრიცული და ქსელური მოდელები არსებითად დეტერმინისტული სისტემებია, სხვა სიტყვებით, დროისა და სივრცის კონკრეტულ მონაკვეთში შესაძლებელია ამგვარ სისტემათა მდგომარეობის ზუსტი ცოდნა. სწორედ ეს ცოდნა იძლევა საშუალებას ვინანსწარმეტყველოთ, თუ როგორი იქნება სისტემა მომავალში.

ლიტერატურა

1. Clausner T. C. (1999): Domains and image schemas / T.C. Clausner, W. Croft // Cognitive Linguistics. No 10/1
2. Langacker R. W. (2008): Cognitive Grammar. A basic introduction / Langacker, R. W. – New York : Oxford University Press
3. Кубрякова Е. С. (1991): Роль человеческого фактора в языке. М. : Наука

Concept and Domain: Matrix and Net Models

Maia Chkheidze

University of Georgia

Department of European Languages and Philology

77a, Kostava str., 0175, Tbilisi, Georgia

Tel.: 599 906 860

E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

Abstract

The article deals with the analysis of the essential concepts of cognitive linguistics: concepts, domains, matrix and net models are implied. Concept is considered to be the analogue of the lingual expression of the meaning, while domain is defined as conceptual context necessary for identifying the concept. Being “installed” in each other, domains create multilevel structure which can be presented in the form of matrix or net models.

The article deals with the analysis of some methodological provisions being fundamental for cognitive linguistics.

Keywords:

Semantics, concept, domain, conceptual model, matrix, net.

Концепт и Домен: матричная и сетевая модели

Чхеидзе Майя Михайловна

Университет Грузии

Департамент европейских языков и филологии

Ул. Костава №77а, 0175, Тбилиси, Грузия

Тел.: 599 906 860

E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

Резюме

В статье объясняются такие базовые для когнитивной лингвистики понятия, как концепт, домен, матричная и сетевая модели. Концепт определяется как аналог значения языкового выражения, а домен – как понятийный контекст, необходимый для идентификации концепта.

Домены, будучи «встроены» друг в друга, образуют многоуровневую структуру, которую можно представить в виде матричной и сетевой моделей.

Статья ставит целью объяснение некоторых методологических положений, являющихся базовыми для когнитивной лингвистики.

Ключевые слова:

семантика, концепт, домен, концептуальная модель, матрица, сеть.

თანამედროვე კოგნიტური ლინგვისტიკა

მაია ჩხეიძე
საქართველოს უნივერსიტეტი
ევროპული ენებისა და ფილოლოგიის დე-
პარტამენტი
კოსტავას ქ. №77ა, 0175, თბილისი,
საქართველო
ტელ.: 599 906 860
E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

რეზიუმე

კოგნიტური ლინგვისტიკა მოიცავს სხვადასხვა თეორიულ მიდგომას, რომელთაც აერთიანებს შემდეგი იდეა: ასახავს რა სოციალურ, კულტურულ, ფსიქოლოგიურ, კომუნიკაციურ და ფუნქციონალურ ასპექტებს, ენის არსის სრულად გააზრება შესაძლებელია მხოლოდ კოგნიტური განვითარებისა და ფსიქიური პროცესების კონტექსტში.

კოგნიტური ლინგვისტიკის ცენტრს წარმოადგენს ენა როგორც ინფორმაციის ორგანიზების, გადამუშავებისა და გადაცემის ინსტრუმენტი.

საკვანძო სიტყვები:

კოგნიტური ლინგვისტიკა, კოგნიტური სემანტიკა, კონსტრუქტი, თეორიული მიდგომები.

შესავალი

ლინგვისტიკის განვითარების ისტორია შეიძლება აღიწეროს როგორც მეცნიერულ პარადიგმათა ცვლის პროცესი. ბუნებრივია, სრულიად შესაძლებელია პარადიგმათა დროში თანაარსებობა და მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში აქვს აზრი მსჯელობას პარადიგმათა სიმკვეთრის მეტ-ნაკლებობაზე. XX საუკუნის დასასრულისა და XXI საუკუნის ლინგვისტიკის ერთ-ერთ მახასიათებელს წარმოადგენს კოგნიტური მეცნიერების გაფლენის ზრდა ლინგვისტიკაზე.

ბოლო ათწლეულების განმავლობაში

კოგნიტური ლინგვისტიკა იქცა ენათმეცნიერების ერთ-ერთ ყველაზე დინამიურად განვითარებად სფეროდ. იმავდროულად, კოგნიტურმა ლინგვისტიკამ შეიცვალა სტატუსიც, უფრო ზუსტად, მან დაკარგა „რევოლუციური სფეროს“ სტატუსი და იქცა „საყოველთაოდ აღიარებულ სფეროდ“.

ძირითადი ნაწილი

კოგნიტური ლინგვისტიკა განიხილავს საკითხთა იმ წყებას, რომლითაც დაკავებული იყო ზოგადი ენათმეცნიერება (ფონოლოგია, პრაგმატიკა, სინტაქსი, სემანტიკა), თუმცა ზოგადი ენათმეცნიერებისაგან განსხვავებით, კოგნიტურმა ლინგვისტიკამ შეითავსა ისეთ მეცნიერებათა ასპექტებიც, როგორცაა: ასაკობრივი ფსიქოლოგია, ნეიროფსიქოლოგია, ნეირობიოლოგია და სოციალური ფსიქოლოგია.

ლინგვოკოგნიტოლოგიის საკვლევე საგანს ენა წარმოადგენს. ჯ. ტეილორის თქმით, ენა „ადამიანური შემეცნების განუყოფელი ნაწილია და ნებისმიერ ენობრივ მოვლენათა ანალიზი უნდა დაეფუძნოს ცოდნას, რომელიც უკავშირდება ადამიანის კოგნიტურ მოღვაწეობას, სხვა სიტყვებით, ნებისმიერ ენობრივ მოვლენათა ანალიზი უნდა დაეფუძნოს კოგნიტურ ლინგვისტიკას. ეს უკანასკნელი წარმოადგენს არა ცოდნას ენის შესახებ, არამედ ენის გზით მიღებულ ცოდნას“ [4: 9].

კოგნიტური ლინგვისტიკის ძირითადი პოსტულატები შემდეგნაირად უდერს:

- ენა, როგორც ინფორმაციის ორგანიზების, დამუშავებისა და გადაცემის ინსტრუმენტი, წარმოადგენს სამყაროს შესახებ არსებული ცოდნის საცავს;
- ენა არის გარე სამყაროს კატეგორიზაციის ინსტრუმენტი;
- ენა, როგორც კატეგორიათა სტრუქტურირებილი კრებული, უზრუნველყოფს

ახალი გამოცდილების მიღებასა და უწინ მიღებული ინფორმაციის შენახვას.

კოგნიტური ლინგვისტიკის ფარგლებში გამოიყოფა კვლევის სამი მიმართულება:

- კოგნიტური გრამატიკა, რომელიც იკვლევს ენას სტრუქტურულ და ორგანიზაციულ დონეებზე (რ. ლენეკერი, ლ. ტალმი, ჩ. ფილმორი, პ. ქეი, ა. გოლდბერგი, ჯ. ლაკოფი, ე. კროფტი, ბ. ბერგენი);

- კოგნიტური სემანტიკა, რომელიც ენის მეშვეობით იკვლევს ადამიანის სააზროვნო ქმედების ისეთ ასპექტებს, როგორცაა: ცოდნის რეპრეზენტაცია და მნიშვნელობათა კონსტრუირება. კოგნიტური სემანტიკა მოიცავს კონცეპტუალური მეტაფორის თეორიას (ჯ. ლაკოფი, მ. ჯონსონი, რ. გიბსი, მ. ტერნერი), მენტალურ სივრცეთა თეორიას (ჟ. ფოკონიე, ბ. დანსაიგერი, შ. კოულსონი), კონცეპტუალური ინტეგრაციის თეორია (ჟ. ფოკონიე, მ. ტერნერი), კოგნიტური ლექსიკური სემანტიკა, რომლის ფარგლებშიც შეიქმნა ლექსიკური კონცეპტებისა და კოგნიტური მოდელების თეორია [2: 462];

- ინტეგრირებული მიდგომა, რომელიც კვლევისას იყენებს აღნიშნულ ორ სფეროს (ვ. ვვანსი, ა. ტეილერი, ე. სვიტსერი) [3: 25].

კოგნიტური ლინგვისტიკის სფეროში გამოიყოფა შემდეგი საკითხები:

- კატეგორიზაციის სტრუქტურული მახასიათებლები (პროტოტიპულობა, სისტემატური პოლისემია, კოგნიტური მოდელები, მენტალური ხატები, მეტაფორები);

- ენობრივი ორგანიზაციის ფუნქციონალური პრინციპები (იკონურობა და ნატურალურობა);

- სინტაქსისა და სემანტიკის კონცეპტუალური ურთიერთქმედება;

- ენის ემპირიული და პრაგმატული საფუძვლები;

- ენისა და აზროვნების მიმართება (რელატივიზმი და კონცეპტუალური უნივერსალიები).

განაზოგადებს რა კოგნიტურ სტრუქტურათა კვლევის შედეგებს და განსაზღვრავს

კოგნიტურ სტრუქტურებს, როგორც ცოდნის ვერბალიზებულ სტრუქტურებს, ა. ჩენკი გამოყოფს სამ კოგნიტურ ერთეულს: ფრეიმს, იდეალიზირებულ კოგნიტურ მოდელს და დომენს. ჩენკი აღნიშნავს, რომ საკმაოდ რთულია, მიაკუთვნო კონსტრუქტი ფრეიმს, იდეალიზირებულ კოგნიტურ მოდელს ან დომენს. მკვლევარის თვალსაზრისით, აუცილებელია კონტექსტუალური ფაქტორებისა და კონსტრუქტის სპეციფიკის გათვალისწინება. სამივე ტერმინი „ფრეიმი“, „იდეალიზირებული კოგნიტური მოდელი“ და „დომენი“ ასახელებს ცოდნის სტრუქტურას, რომელიც წარმოადგენს ლინგვისტურ ფორმათა ინტეგრაციის ფონს [1:184].

იდეალიზირებული კოგნიტური მოდელისა და დომენის დიფერენცირება საკმაოდ რთული პრობლემაა, თუმცა მაინც შესაძლებელია აღნიშნულ კონსტრუქტების ინტეგრალური და დიფერენციალური ნიშნების გამოყოფა:

- სამივე კონსტრუქტი - ფრეიმი, იდეალიზირებული კოგნიტური მოდელი და დომენი - წარმოადგენს ფრეიმული ცოდნის დონეს;

- სამივე კონსტრუქტი - ფრეიმი, იდეალიზირებული კოგნიტური მოდელი და დომენი - წარმოადგენს ფრეიმული ცოდნის სხვადასხვა დონეს.

დასკვნა

კოგნიტური ლინგვისტიკისა და ენისადმი კოგნიტური მიდგომის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს უპირატესობას წარმოადგენს შემდეგი ფაქტი: კოგნიტოლოგია უზრუნველყოფს ენის ხედვის ფართე პერსპექტივას, რაც გულისხმობს, ერთი მხრივ, ენასა და ადამიანს შორის არსებულ მიმართებათა მრავალფეროვნების წვდომას, მეორე მხრივ კი, ენასა და ინტელექტს შორის არსებულ მიმართებათა განსაზღვრას.

კოგნიტივიზმის ფარგლებში ენობრივი ფაქტები განიხილება კოგნიტური სემან-

ტიკის პოზიციიდან. ენობრივი მონაცემები წარმოადგენს მენტალური პროცესების ანალიზისა და მოდელირებისათვის საჭირო მასალას. ეს კი ნიშნავს, რომ კოგნიტივიზმზე ცენტრირებული სემანტიკური თეორია უნდა ასახავდეს იმას, რაც სინამდვილეში ხდება ადამიანის გონებაში.

ლიტერატურა

1. Cienki A. (2007): Frames, idealized cognitive models, and domains. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. New York: Oxford University Press
2. Evans V. (2009): Review: Oxford handbook of Cognitive Linguistics. Cambridge University Press
3. Sweetser E. (1999): Compositionality and blending: semantic composition in a cognitive realistic framework. York: Walter de Gruyter
4. Taylor J. R. (2002): Cognitive Grammar. Oxford University Press Inc., New York

Contemporary Cognitive Linguistics

Maia Chkheidze
University of Georgia
Department of European Languages and Philology
Kostava 77a, 0175, Tbilisi, Georgia
Tel.: 599 90 68 60
E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

Abstract

Cognitive linguistics comprises a wide range of theoretical approaches being united by the following idea: language reflects social, cultural, psychological, communicational and functional aspects. It can be understood only in the context of cognitive development and psychical processes.

Languages as the tool for organizing, processing

and transmitting information is located in the center of cognitive linguistics.

Keywords:

cognitive linguistics, cognitive semantics, construct, theoretical approaches.

Современная Когнитивная Лингвистика

Чхеидзе Майя Михайловна
Университет Грузии
Департамент европейских языков и филологии
Ул. Костава 77а, 0175, Тбилиси, Грузия
Тел.: 599 906 860
E-mail: maia_chkheidze@yahoo.com

Когнитивная лингвистика включает в себя широкий круг теоретических подходов, в основе которых лежит одна идея – язык отражает социальные, культурные, психологические, коммуникативные и функциональные аспекты и может быть понят только в контексте реалистичного взгляда на его овладение, когнитивное развитие и психические процессы.

В центре когнитивной лингвистики стоит язык как инструмент организации, обработки и передачи информации.

Ключевые слова:

когнитивная лингвистика, когнитивная семантика, конструкт, теоретические подходы.

სოციალური მეცნიერებები

Social Sciences

Социальные науки

მულტიკულტურალიზმის კონცეფციის განხორციელება საქართველოს განათლების სისტემაში

ნინო ბუჯიაშვილი

საქართველოს უნივერსიტეტი

სოციალურ მეცნიერებათა სკოლა

კოსტავას ქ. №77ა, 0175, თბილისი,

საქართველო

ტელ.: 599 550 181

E-mail: nino.bujiashvili@yahoo.co.uk

რეზიუმე

სტატია იკვლევს საქართველოს განათლების სისტემაში მულტიკულტურალიზმის კონცეფციის განხორციელების პრობლემას, თუ რამდენადაა თანხვედრაში ის მულტიკულტურალიზმის ზოგად კონცეფციასთან.

სტატიის ძირითად მიზანს წარმოადგენს დადგინდეს, თუ რა მიღწევები და პრობლემები აქვს საქართველოს ინტერკულტურულ განათლებასთან მიმართებაში, რა საერთაშორისო ვალდებულებები აქვს აღებული საქართველოს ამ მიმართულებით, რა საკანონმდებლო ცვლილებებს ახორციელებს და ზოგადად რამდენად ხდება ამა თუ იმ ცვლილებისა თუ აღებული ვალდებულებების იმპლემენტაცია და რამდენად შედეგის მომტანია ეს ყველაფერი იმისათვის, რომ მოხდეს ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების საზოგადოებაში ინტეგრაცია.

კვლევის შედეგად დადგინდა, რომ მიუხედავად საერთაშორისო თანამეგობრობის წინაშე აღებული ვალდებულებისა და შიდა საგანმანათლებლო კანონმდებლობაში ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობის არაერთგზის აღნიშვნისა და განხორციელებული პროექტებისა, საქართველოს მიერ გატარებული საგანმანათლებლო პოლიტიკა ხასიათდება ქაოტურობით და მხოლოდ ნაწილობრივ ითვალისწინებს მულტიკულტურალიზმის კონცეფციას.

საკვანძო სიტყვები:

მულტიკულტურალიზმი, კულტურული მრავალფეროვნება, ინტერკულტურული განათლება, ბილინგვური განათლება.

შესავალი

საქართველო მულტიკულტურული სახელმწიფოა, სადაც ტრადიციულად ცხოვრობენ სხვადასხვა ეთნიკური, ლინგვისტური თუ რელიგიური მახასიათებლების მატარებელი ეთნოსები და კულტურული ჯგუფები. ქვეყნის ეთნიკური შემადგენლობა წლების მიხედვით მუდმივ ტრანსფორმაციას განიცდის.

ამ ფონზე საქართველოში სულ უფრო და უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს მულტიკულტურალიზმის, როგორც კონცეფციის ცხოვრებაში გატარების საკითხი. ეროვნული უმცირესობების საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის მნიშვნელოვან როლს ასრულებს განათლების სისტემა. ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაციისათვის საჭიროა სახელმწიფო ენის ცოდნა და მათი ლინგვისტური და კულტურული იდენტობის დაცვა. განათლების სისტემამ უნდა უზრუნველყოს ზოგადსახელმწიფოებრივი ღირებულებების შესწავლა და მიღება, ასევე ეროვნულ უმცირესობათა კულტურული იდენტურობის დაცვა და ინტერკულტურული განათლება.

აღსანიშნავია ისიც, რომ აკადემიურ ჭრილში არ მიმდინარეობს ამ საკითხის აქტიური განხილვა. ხელისუფლების და საზოგადოების საერთო გამოწვევად და სამოქალაქო ინტეგრაციის პროცესის ხელშემშლელ ფაქტორად უნდა დასახელდეს ქართულ საზოგადოებაში ეთნიკური და კულტურული მრავალფეროვნების საკითხების მიმართ დაბალი ცნობიერება, სწორედ ესაა კვლევის მთავარი მიზანიც, რომ მულტიკულტურალიზმის საკითხმა კიდევ უფრო წინ

წამოიწიოს, გამოკვლეულ და განხილულ იქნას აკადემიურ ჭრილში.

დღესდღეობით საქართველოს წარმატებული განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წინაპირობა არის სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენელთა ჰარმონიული თანაცხოვრება, ეს კი მაშინაა შესაძლებელი, თუ მეტი ვიციტ ერთმანეთის კულტურის შესახებ. ასეთი ცოდნა კი ხელს შეუწყობს კულტურული მრავალფეროვნების, როგორც ფასეულობის დამკვიდრებას და კულტურათაშორისი კომუნიკაციის უნარის გამომუშავებას.

ამ პროცესების ფონზე მულტიკულტურულ საზოგადოებაში მშვიდობიანად ცხოვრების, ეფექტური კომუნიკაციისა და განვითარებისათვის ადამიანების მომზადება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი გახდა. შესაბამისად, სულ უფრო საგრძნობი ხდება ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობა და საჭიროებაც. მულტიკულტურული საზოგადოების გამოწვევები აისახა ინტერკულტურული განათლების თეორიასა და პრაქტიკაში, რომელიც მიზნად ისახავს, მოამზადოს მომავალი მოქალაქე თანამედროვე მულტიკულტურულ გარემოში ცხოვრებისა და საქმიანობისათვის.

პირითადი ნაწილი

მულტიკულტურალიზმი – კონცეფციის განსაზღვრება

ინტერესი კულტურული მრავალფეროვნებისადმი სულ უფრო და უფრო აქტუალური ხდება. კულტურული მრავალფეროვნება თანამედროვე მსოფლიოს ერთ-ერთი მთავარი დამახასიათებელი ნიშანი და თანამედროვე ცხოვრების რეალობაა. დღეს პრაქტიკულად წარმოუდგენელია ქვეყანა, სადაც თუნდაც ერთი კულტურული უმცირესობა არ არსებობდეს. კაცობრიობა არასდროს ყოფილა ერთგვაროვანი. დღესდღეობით კი გლობალიზაციის პრო-

ცესმა მჭიდროდ დააკავშირა ერთმანეთთან მსოფლიოს ცალკეული ნაწილები და ეს მრავალფეროვნება უფრო თვალსაჩინო გახდა. დღეს მსოფლიოში ქვეყანათა უდიდესი უმრავლესობა კულტურულად მრავალფეროვანია.

მულტიკულტურალიზმთან დაკავშირებული პრობლემატიკა XX საუკუნის და ჩვენი თანამედროვეობის ერთ-ერთი ყველაზე აქტუალური სფეროა, რომელიც ინტერესს იმსახურებს. საერთაშორისო სისტემაზე ზედაპირული დაკვირვებაც კი საკმარისია იმის ნათელსაყოფად, რომ თანამედროვე ეპოქის სახელმწიფოთა უმრავლესობა კულტურულად ჰეტეროგენულია.

1960-იანი წლებიდან მულტიკულტურალიზმი წამყვანი პარადიგმა იყო დასავლეთისათვის. ეს კონცეფცია გავლენას ახდენდა პოლიტიკაზე - საერთაშორისო ურთიერთობებით დაწყებული, იმიგრაციის პოლიტიკითა და დემოკრატიული პროცესებით დამთავრებული. 1970-იანი წლებიდან მულტიკულტურალიზმი დასავლეთის არაერთი ქვეყნის ოფიციალურ პოლიტიკად იქცა. მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკა გულისხმობდა უმცირესობათა დაცვასა და მათი უფლებების აღიარებას, მათთვის თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფას.

„მულტიკულტურალიზმი არამარტო იწონებს და ადასტურებს კულტურულ პლურალიზმს, არამედ ცდილობს ხელი შეუწყოს სხვა ეთნიკური და კულტურული ჯგუფების აღიარებასა და პატივისცემას კონკრეტულ სახელმწიფოში. ის გულისხმობს აქტიურ მხარდაჭერას კულტურული განსხვავებულობისადმი და ეწინააღმდეგება მათ მიმართ გამოხატულ ყოველგვარ მტრობასა და უარყოფას, რათა მოხდეს მათი სრული ჩართვა საზოგადოებრივ სფეროში“.

[Modood T. 2013: 64]

დღესდღეობით მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკის განვითარება და ხარისხის გაზომვა ხდება მულტიკულტურალიზმის

პოლიტიკის ინდექსის (MPI) მეშვეობით, რომელიც შემუშავებულია ცნობილი კანადელი მეცნიერის და მულტიკულტურალიზმის დარგის სპეციალისტის უილ კიმლიკას მიერ.

აღნიშნული ინდექსი წარმოადგენს სამეცნიერო-კვლევით პროექტს, რომელიც აკვირდება მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკის განვითარებას 21 სახელმწიფოში. აღნიშნული ინდექსი იყენებს რვა ინდიკატორს, რომლითაც ხდება შეფასება, თუ როგორი ურთიერთობა არსებობს სახელმწიფოსა და უმცირესობებს შორის.

ინდექსში გამოყენებული ინდიკატორები მოიცავს შემდეგს: მულტიკულტურალიზმის კონსტიტუციური და საკანონმდებლო განმტკიცება ცენტრალურ, რეგიონალურ და მუნიციპალურ დონეზე, მულტიკულტურალიზმის მიღება სკოლის სასწავლო გეგმაში, ეთნიკური წარმომადგენლების ჩართვა მედია ლიცენზირებაში, გათავისუფლება სამოსის შეზღუდვებისგან, ორმაგი მოქალაქეობის დაშვება, ეთნიკური ჯგუფების ორგანიზაციების დაფინანსება კულტურული ღონისძიებების მხარდასაჭერად, ბილინგვური განათლების დაფინანსება, პოზიტიური ქმედებები დაუცველი ემიგრაციული ჯგუფებისადმი.

ინდიკატორების ჩამონათვალიც ნათლად მიუთითებს, რომ მულტიკულტურულ განათლებას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს. თანამედროვე განათლების სისტემა დგას მნიშვნელოვანი ამოცანისა და გამოწვევის წინაშე - ხელი შეუწყოს სხვადასხვა კულტურულ ჯგუფებს შორის მშვიდობიან თანაარსებობას და განახორციელოს მულტიკულტურალიზმის კონცეფცია საგანმანათლებლო სისტემაში.

დებატები იმის თაობაზე, თუ რამდენად რელევანტურია მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკა, რათა უპასუხოს თანამედროვე გამოწვევებს, უკვე გვიანი XX საუკუნიდან დაიწყო. კრიტიკოსების მოსაზრებით, მულ-

ტიკულტურალიზმმა ვერ უპასუხა კითხვებს, რომელიც დაკავშირებულია მთელ რიგ თემებთან, როგორებიცაა: სეგრეგაცია, ეთნიკური კონფლიქტები და სხვა. 2001 წლის 11 სექტემბრის ტერორისტული აქტის შემდეგ კი მსოფლიო გაცილებით მტრულად განეწყო მულტიკულტურალიზმის წინააღმდეგ. კრიტიკოსები აცხადებდნენ, რომ მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკამ ხელი შეუწყო გარკვეული ეთნიკური და რელიგიური ჯგუფების რადიკალიზაციას და გაზარდა ე.წ. „საშინაო ტერორიზმის“ საფრთხე. ზოგიერთი ექსპერტი უფრო შორს წავიდა, ამტკიცებდნენ რა, რომ „მულტიკულტურულმა ექსპერიმენტმა“ არ გაამართლა და საჭირო იყო ახალი პროგრამებისა და პოლიტიკის მიღება, რომელიც გააძლიერებდა ინტეგრაციასა და ერთობას. კრიტიკული რიტორიკა გავრცელდა ევროპის ლიდერების გამოსვლებში. 2010 წელს გერმანიის კანცლერმა ანგელა მერკელმა თავის განცხადებაში თქვა, რომ მულტიკულტურალიზმი სრულად დამარცხდა. ამას მოჰყვა საფრანგეთის პრეზიდენტის ნიკოლა სარკოზის განცხადება, რომ მულტიკულტურალიზმი იყო წარუმატებელი. 2011 წლის თებერვალში კი ბრიტანეთის პრემიერ-მინისტრმა დევიდ კამერუნმა საკმაოდ ყურადღისაღები განცხადება გააკეთა, დააკავშირა რა მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკის მარცხი ისლამური ექსტრემიზმის ზრდასთან.

ბოლო წლებში აღმოცენდა ახალი პარადიგმა, რომელიც ინტერკულტურალიზმის სახელითაა ცნობილი. აკადემიურ დებატებში არაერთხელ არის ხაზგასმული ის ფაქტი, რომ ინტერკულტურალიზმი ესაა ახალი, ინოვაციური, რეალისტური ხედვა, რომელიც მიმართულია მულტიკულტურალიზმის, როგორც გადაღლილი, დისკრედიტებული მიდგომის წინააღმდეგ.

მულტიკულტურალიზმი იღწვის კულტურული უფლებების აღიარებისთვის, ხოლო ინტერკულტურალიზმი ცდილობს აღმო-

ფხვრას ყველა ის დაბრკოლება, რომელიც ხელს უშლის ინტერაქციას.

ზემოაღნიშნულიდან ნათლად ჩანს, რომ დღევანდელი მსოფლიოსთვის საკმაოდ აქტუალურია უმცირესობა-უმრავლესობისა და ზოგადად კულტურული მრავალფეროვნების საკითხი. მულტიკულტურალიზმისა და ინტერკულტურალიზმის პარადიგმების გარშემო არსებული დებატებიც ამის აშკარა მაგალითია. მსოფლიოს ლიდერები სხვადასხვა გზით ცდილობენ გაუმკლავდნენ იმ გამოწვევებს, რომლის წინაშეც დღევანდელი მულტიკულტურული სახელმწიფოები დგანან.

ამ გამოწვევების ფონზე ინტერკულტურულ განათლებას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება, რადგან განათლებას უდიდესი როლი შეუძლია შეასრულოს პიროვნების სოციალურ ცხოვრებაში მონაწილეობის მიმართულებით.

მულტიკულტურალიზმის ერთ-ერთი მთავარი სპეციალისტის, კანადელი მკვლევარის უილ კიმლიკას ნაშრომებში, დეტალურადაა აღწერილი მულტიკულტურალიზმის თეორიის მნიშვნელოვანი ასპექტები. განსაკუთრებით საყურადღებოა უილ კიმლიკას ცნობილი ნაშრომი „The Rights of Minority Cultures“ (1992). აღნიშნულ წიგნში უილ კიმლიკა განასხვავებს ორი სახის მულტიკულტურალიზმს: მრავალეროვან სახელმწიფოებს; ესაა სახელმწიფოები, სადაც ეროვნული უმცირესობები ცხოვრობენ. ეს უმცირესობა განსხვავებული ეროვნული ჯგუფია, საკუთარი ენით, კულტურითა და ტერიტორიით. მეორე, ესაა „პოლიეთნიკური სახელმწიფოები“, ანუ ქვეყნები, რომლებიც განიცდიან იმიგრაციას. ეს იმიგრანტები არიან ეთნიკური და არა ეროვნული ჯგუფები, რადგან მათ აქვთ ენა და კულტურა, მაგრამ არ გააჩნიათ განსაზღვრული ტერიტორია და არც აქვთ ამ საკითხზე პრეტენზია. ეთნიკური ჯგუფები, როგორც წესი,

ინტეგრირდებიან ფართო საზოგადოებაში და ეს ინტეგრაცია ხდება მათი სურვილის შესაბამისად. ბევრი სახელმწიფო ერთდროულად მრავალეროვანიცაა და პოლიეთნიკურიც, როგორცაა მაგალითად: კანადა – ფრანგი და ინგლისელი იმიგრანტებითა და ინუიტი ეროვნული ჯგუფით; როგორც წესი, ამგვარ ჯგუფებს აქვთ განსხვავებული მოთხოვნები. მაგალითად: ეროვნულ ჯგუფებს ხშირად აქვთ თვითგამორკვევისა და ავტონომიის პრეტენზია. ეთნიკურ ჯგუფებს აქვთ საკუთარი ენისა და კულტურის დაცვის პრეტენზია, ისე, რომ დიდ კულტურაში ინტეგრაციამ ზიანი არ მიაყენოს ზემოხსენებულ მოთხოვნებს. თუმცა ორივე ჯგუფმა შეიძლება მოითხოვოს სპეციალური წარმომადგენლობა ცენტრალური ხელისუფლების ორგანოებში, რათა უკეთ დაიცვან საკუთარი უფლებები.

საინტერესოა ასევე ჯორჯ კროუდერის წიგნი „Theories of Multiculturalism“, სადაც ერთ-ერთ ქვეთავში ის უილ კიმლიკას თეორიას განიხილავს. კიმლიკა, როგორც ყველა ლიბერალი, ხაზს უსვამს უნივერსალური ფასეულობების მნიშვნელობას, როგორც ბიაცა: ადამიანის უფლებები, შეზღუდული მთავრობა, თანასწორობა და კერძო საკუთრება. კიმლიკა მომხრეა სახელმწიფოს მხრიდან უმცირესობათა კულტურების დაცვის როლის გაზრდისა. ტრადიციული ლიბერალური პოლიტიკისგან განსხვავებით, რომელიც პასიურ ტოლერანტობას ემხრობა, კიმლიკა ხაზს უსვამს აქტიური პოლიტიკის მნიშვნელობას, რაც სახელმწიფოს მხრიდან უმცირესობათა კულტურული ჯგუფების აღიარებასა და მათთვის დახმარების გაწევას გულისხმობს. ტრადიციული ლიბერალიზმი, თვით მისი ეგალიტარული მიმართულებაც ნეგატიურადაა განწყობილი კულტურული ჯგუფების განსხვავებულად მოპყრობისადმი და ამ ყველაფერს ორი მიზეზით ხსნიან.

პირველი – ლიბერალები ჯგუფურ უფლე-

ბებს აიგივებენ კოლექტიურ უფლებებთან, რაც საფრთხეს უქმნის ინდივიდუალურ უფლებებს.

მეორე – ლიბერალური ტრადიცია სიფრთხილითაა განწყობილი კულტურული და ეთნიკური განსხვავებულობის პოლიტიკურ თემად გარდაქმნისადმი, რადგან ეს ხშირად დაკავშირებულია არარაციონალურ და არასამართლიან დისკრიმინაციასთან, როგორცაა რასობრივი სეგრეგაცია, რომელსაც ადგილი ჰქონდა სამხრეთ ამერიკაში და სამხრეთ აფრიკაში. კიმლიკა ამტკიცებს, რომ ჯგუფი ან საზოგადოება ფასეულია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუკი მას სარგებელი მოაქვს მისი წევრებისათვის. ჯგუფს, როგორც ასეთი, არ აქვს უფლებები, ესაა მისი შემადგენელი ინდივიდები, რომელთაც გააჩნიათ ეს უფლებები. კიმლიკასთვის ჯგუფის უფლებები იგივეა, რაც ინდივიდთა უფლებები და ამრიგად, შეთავსებადია ტრადიციულ ლიბერალურ მოსაზრებებთან. [Crowder 2013: 39-42].

კიდევ ერთი ფუნდამენტური ლიბერალური მოსაზრება, კიმლიკას ინტერპრეტაციით, ესაა ინდივიდუალური თავისუფლება. ლიბერალური ეგალიტარიანიზმი თავისუფლების ეკონომიკურ პირობებს ამტკიცებს, ხოლო კიმლიკა განსაკუთრებულ ყურადღებას თავისუფლების კულტურულ პირობებს უთმობს. მისთვის ინდივიდუალური თავისუფლება უმეტესად ნიშნავს ინდივიდის მიერ საკუთარი ცხოვრების წესის არჩევის თავისუფლებას. ესაა თავისუფლების უძლიერესი შეგრძნება, რომელსაც „პირადი ავტონომია“ შეგვიძლია ვუწოდოთ. ამგვარ ინდივიდებს შეუძლიათ ამოიჩიონ ის ცხოვრების წესი, რაც მათ სწორად მიაჩნიათ ან თუნდაც კრიტიკულად განწყონ მის მიმართ და შემდგომში შეცვალონ კიდევ. რატომ არის ამგვარი თავისუფლება უფრო ფასეული? კიმლიკას მოსაზრებით, ინდივიდებისათვის საჭიროა იმის გაცნობიერება, რომ ისინი სწორად ცხოვრობენ, ეს ცხოვრების წესი კი

მათი შინაგანი გადაწყვეტილებაა, მაგრამ ეს გადაწყვეტილება ექვემდებარება გადახედვას, რადგან ერთხელ შეიძლება დავუშვათ შეცდომა, მაგრამ შეგვიძლია მისი გამოსწორება განსხვავებული ცხოვრების წესის არჩევით. იმისათვის, რომ კარგად ვიცხოვროთ, ჩვენ გვჭირდება თავისუფლება. თავისუფლება იმგვარი, რომელიც საშუალებას მოგვცემს გავაკეთოთ არჩევანი ან/და გადავხედოთ ჩვენს არჩევანს და სურვილის შემთხვევაში შევცვალოთ ის. [Crowder 2013: 47].

აღსანიშნავია ასევე, რომ კიმლიკა დიდად არ ემხრობა ლიბერალი მულტიკულტურალისტების არგუმენტს, რომ მრავალი კულტურის არსებობა ერთ საზოგადოებაში არის უდიდესი ფასეულობა და ზოგადად კულტურული მრავალფეროვნება წარმოადგენს ფასეულობას. ამგვარი მოსაზრება განპირობებულია შემდეგი ფაქტით, რომ მრავალი კულტურის არსებობა ერთ საზოგადოებაში საშუალებას გვაძლევს გავამდიდროთ ჩვენი ცხოვრება თითოეული მათგანისგან გადმოღებული წეს-ჩვეულებებით. თუმცა, კიმლიკას მოსაზრებით, კულტურა არ უნდა აღვიქვათ, როგორც ბაზარსა თუ მაღაზიაში შექმნილი ნივთების ერთობლიობა, რომელთაგანაც შეგვიძლია ჩვენი სურვილისამებრ შევარჩიოთ ჩვენთვის მოსაწონი ნივთი. ის ასკვნის, რომ მიუხედავად იმისა, რომ არსებობს გაკვეული სიმართლის მარცვალი კულტურული მრავალფეროვნების ფასეულობად აღქმის მოსაზრებაში, მაინც შეცდომაა, თუკი ამ მოსაზრებას მივანიჭებდით დიდ მნიშვნელობას.

სტანდარტული ეგალიტარულ-ლიბერალური მოსაზრებით, სახელმწიფოს აქვს მოვალეობა, რომ შექმნას შესაფერისი ეკონომიკური პირობები რეალური ინდივიდუალური თავისუფლების უზრუნველსაყოფად. კიმლიკა კი თვლის, რომ ეკონომიკური პირობების გარდა აუცილებელია კულტურული პირობების შექმნაც. დაუშვებელია სახელმწიფომ დაუცველი დატოვოს ხალხი და

მისცეს მათ ნება თავიანთი შეხედულებებისა-
მებრ მიიღონ გადაწყვეტილებები. ეს მიდ-
გომა საზიანოა, პირველ რიგში, კულტურუ-
ლი უმცირესობებისათვის, როგორებიცაა,
ვთქვათ, ადგილობრივი/მკვიდრი მოსახლეო-
ბა. უსამართლობა იქნებოდა, არ მოხდეს
მათი სხვა ჯგუფებთან შედარებით არა-
მომგებიან პირობებში არსებობის გათვა-
ლისწინება. დომინანტი კულტურის წევრები
ბუნებრივად და თავისთავად იღებენ თავი-
ანთ კულტურას, რომელიც დომინანტურ
პოზიციაშია. მკვიდრი მოსახლეობის არაუ-
პირატეს პოზიციაში არსებობა არის არა
მათი არჩევანის შედეგი, არამედ იმ გარემო
პირობებისა, რომელიც თავად არ აურჩევია-
თ. რა სახის დახმარება შეიძლება გაუწიოს
ამ შემთხვევაში სახელმწიფომ მათ, პირდა-
პირ არის დაკავშირებული იმ პირობებთან,
რა პირობებშიც იმყოფება კონკრეტული უმ-
ცირესობათა ჯგუფი. ეს შეიძლება იყოს ფუ-
ლადი კომპენსაცია, ენობრივი უფლებების
მინიჭება, ტერიტორიული ავტონომია, გარან-
ტირებული წარმომადგენლობა ცენტრალურ
ინსტიტუტებში და სხვა. მნიშვნელოვანი
გარდატეხა და განვითარება კიმლიკას მო-
საზრებებში მოხდა 1995 წელს, როდესაც
გამოსცა ახალი წიგნი „Multicultural Citizen-
ship: A Liberal Theory of Minority Rights“ (1995).
წინა ნაშრომებში კიმლიკა თვლიდა, რომ
ყველა კულტურული უმცირესობა ერთი და
იმავე პირობებში იყო და შედეგად ყველას
მსგავსი უფლებები უნდა ჰქონოდა. თუმცა,
მისი ეს პოზიცია ხშირად იყო კრიტიკის
ობიექტი, რადგან სწორად ვერ ითვალ-
ისწინებდა უმცირესობაში მყოფი ადგილო-
ბრივი-მკვიდრი მოსახლეობის უფლებებს,
იმიგრანტი ჯგუფების უფლებებთან შედა-
რებით. შედეგად მის შემდგომ ნაშრომებში
ის წარმოგვიდგენს განსხვავებას ორი ტი-
პის კულტურულ-ეთნიკურსა და ეროვნულ
– უმცირესობას შორის. ეროვნული უმცი-
რესობები მოიცავს ადგილობრივ/მკვიდრ
მოსახლეობას და რეგიონალურ ჯგუფებს,

როგორებიცაა, მაგალითად, კვებეკელები
ან ბასკები. ამგვარი უმცირესობები გაერ-
თიანდნენ თანამედროვე სახელმწიფოებში
დაპყრობის და კოლონიზაციის შედეგად.
ისინი იბრძოდნენ, რათა შეენარჩუნებინათ
თავიანთი განსხვავებული მყოფადობა. მათ-
გან განსხვავებით, ეთნიკური უმცირესობე-
ბი ესაა იმიგრანტთა ჯგუფები, რომელთა
წევრებმაც თავად აარჩიეს გამხდარიყვნენ
ახალი საზოგადოების წევრები. ამ პროცეს-
ში მათ მოაქვთ საკუთარი რწმენა, ფასეუ-
ლობები, ტრადიციები და სხვა.

ეროვნულ და ეთნიკურ უმცირესობებს
სხვადასხვა ტიპის უფლებები აქვთ. ეროვნუ-
ლი უმცირესობების, ანუ მკვიდრი მოსახლე-
ობის უფლებები გაცილებით ძლიერია, ის
გულისხმობს კულტურის და წეს-ჩვეულებ-
ების შენარჩუნებას, ასევე ხშირად მოიცავს
თვითგამორკვევის უფლებებსაც.

ეთნიკურ უმცირესობებს, ანუ იმიგრანტ-
თა ჯგუფებს გაცილებით სუსტი უფლებები
აქვთ, როგორც მათ კიმლიკა უწოდებს, ე. წ.
„პოლიეთნიკური უფლებები“. ესაა უფლებე-
ბი, რომლებიც მათ ეხმარება ინტეგრაციაში.
ეს უფლებები არ არის უმნიშვნელო, რადგან
მოიცავს ანტი-დისკრიმინაციულ ზომებს,
ტოლერანტობისათვის და ასევე კანონი-
სათვის თავის არიდებაზე (მაგ: ებრაელ-
თათვის და მუსულმანთათვის ე. წ. „ლურჯი
კანონი“, როდესაც მათ კვირა დღე წმინდად
აქვთ გამოცხადებული.) მხარის დაჭერას,
განათლების მიღებას საკუთარ მშობლიურ
ენაზე და სხვა. თუმცა კიმლიკას „პოლიეთ-
ნიკური უფლებები“ მაინც სხვა რამეა, ვი-
დრე თვითგამორკვევის უფლებები.

ინტერკულტურული ურთიერთობების
ექსპერტისა და ბრიტანეთის საზოგადოე-
ბრივი ერთობის ინსტიტუტის პროფესორის
ტედ კენტლის წიგნი “Interculturalism for the
Era of Cohesion and Diversity” საინტერესოდ
წარმოაჩენს მულტიკულტურალიზმისა და
ინტერკულტურალიზმის კონცეფციებს შო-
რის არსებულ ძირითად მსგავსებებსა და

განსხვავებებს. როგორც კენტლი წერს, უმთავრესი განსხვავება ამ ორ კონცეფციას შორის ინტერაქციისა და კომუნიკაციის ხარისხია და ინტერკულტურალიზმზე გადასვლის საჭიროება კიდევ უფრო დააჩქარა გლობალიზაციის პროცესმა. საინტერესოა ასევე წიგნის ის ნაწილი, სადაც ავტორი ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობაზე საუბრობს, სადაც იგი წერს, რომ საჭიროა ახალი მიდგომა და კონცეფცია, რომელიც თანამედროვე რეალობას ასახავს. ეს რეალობა კი წარმოდგენილია გლობალიზაციითა და სუპერ-მრავალფეროვნებით. ინტერკულტურული განათლება და სწავლება არის ერთადერთი საშუალება, რომელიც სათანადო პასუხს გასცემს დღევანდელი ეპოქის ამ მიმართულებით არსებულ ძირითად გამოწვევებს.

აღსანიშნავია ჟერარ ბუშარის სტატია „Quebec Interculturalism and Canadian Multiculturalism“. იგი განსაზღვრავს ინტერკულტურალიზმს და მულტიკულტურალიზმს როგორც პლურალიზმის ორ განსხვავებულ განსახიერებას. მისი წარმოდგენით, ინტერკულტურალიზმის მოდელი ხელს უწყობს: სამოქალაქო უფლებების დაცვას; განსაკუთრებით უმცირესობათა უფლებების და მათთვის შესაფერისი საცხოვრებელი პირობების მინიჭებას; უმცირესობაში მყოფი კულტურების წარმოდგენას. მათ აქვთ უფლება აირჩიონ კულტურა, რომელსაც სურთ მიეკუთვნებოდნენ; საჯარო ადგილებში რელიგიის თავისუფალ გამოხატულებას, უმცირესობების მხარდაჭერის საჭიროებას. [Bouchard 2016].

ინტერკულტურული განათლების შესახებ საკმაოდ საინტერესო წიგნი აქვს ჯეიმს ბენქსს, ერთ-ერთ ცნობილ წარმომადგენელს, რომელიც მულტიკულტურული განათლების მიმართულებით მუშაობს. თავის ნაშრომში „Approaches to Multicultural Curriculum Reform“ [1989] ის სწავლების პროცესში მულტიკულტურული განათლების ასახვის ოთხ განსხვავებულ მიდგომას გვთავაზობს:

კონტრიბუციულს, დამატებითს, ტრანსფორმაციულსა და სოციალური ქმედებისა.

კონტრიბუციული მიდგომა ესაა, როდესაც სასწავლო გეგმაში ჩართულია უმცირესობათა დღესასწაულების, მათი გმირების ისტორიები. ამით მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ განსხვავებული კულტურის შესახებ მიიღონ ინფორმაცია.

მეორე დონე გულისხმობს მეტი ინფორმაციის მიწოდებას და ფაქტიურად ეს მიდგომა ავსებს პირველს.

მესამე, ანუ ტრანსფორმაციული მიდგომა შედარებით განსხვავებულია. ამ მიდგომისას მოსწავლეს საშუალება ეძლევა საკითხს სხვადასხვა კულტურული პერსპექტივიდან შეხედოს. და ბოლოს, ესაა სოციალური ქმედების ეტაპი, რომელიც მოიცავს ტრანსფორმაციული მიდგომის ყველა კომპონენტს და დამატებით გულისხმობს მოსწავლის მიერ გადაწყვეტილების მიღებას და შესაბამის მოქმედებას.

ინტერკულტურული განათლება საქართველოში

ეროვნული უმცირესობების საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის მნიშვნელოვან როლს ასრულებს განათლების სისტემა. ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაციისათვის საჭიროა სახელმწიფო ენის ცოდნა და მათი ლინგვისტური და კულტურული იდენტობის დაცვა. განათლების სისტემამ უნდა უზრუნველყოს ზოგადსახელმწიფოებრივი ღირებულებების შესწავლა და მიღება, ასევე ეროვნულ უმცირესობათა კულტურული იდენტურობის დაცვა და ინტერკულტურული განათლება.

ინტერკულტურული განათლება მხარს უჭერს მრავალფეროვნებას ადამიანური ცხოვრების ყველა სფეროში. მისი უმთავრესი მიზანია შექმნას ისეთი პირობები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ საზოგადოებაში პლურალიზმის დანერგვას. ინტერკულტურული განათლების უმთავრესი მიზანია მოსწავლეებში გააღვივოს გაგებისა და ურთიერთპატივისცემის გრძნობა.

საერთაშორისო საზოგადოება აქტიურად უჭერს მხარს ინტერკულტურულ განათლებას. 1948 წლიდან მოყოლებული ინტერკულტურული განათლების დანერგვისკენ მიმართული რამდენიმე მნიშვნელოვანი დოკუმენტი იქნა მიღებული. ამგვარი დოკუმენტების მთავარი საფუძველი კი არის „ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია“, რომელიც მიღებულ იქნა 1948 წელს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის გენერალური ასამბლეის მიერ. დეკლარაციის 26.2 მუხლი პირდაპირ ინტერკულტურულ ფასეულობებსა და განათლების საკითხებს ეხება. მასში ვკითხულობთ, რომ განათლება მიმართული უნდა იყოს ადამიანის პიროვნების სრული განვითარებისკენ და ადამიანის უფლებებისა და ძირითადი თავისუფლებების პატივისცემისაკენ. გაერომ მას შემდეგ მიიღო არაერთი მნიშვნელოვანი დოკუმენტი, რომელიც ასევე მულტიკულტურული განათლების ხელშეწყობის გაძლიერებას ემსახურება. ამ მიმართულებით ასევე აქტიურად მუშაობს ევროპის საბჭო.

გასული საუკუნის 90-იანი წლებიდან, მას შემდეგ, რაც მსოფლიო საზოგადოების ყურადღების ცენტრში დადგა საკითხი ეროვნული უმცირესობების შესახებ, ევროპის საბჭომ 1995 წელს მიიღო „ეროვნულ უმცირესობათა დაცვის შესახებ“ ჩარჩო კონვენცია, რომლის რატიფიცირებაც საქართველომ 2005 წელს მოახდინა და ამით საერთაშორისო თანამეგობრობის წინაშე აიღო ეროვნული უმცირესობების დაცვის ვალდებულება. ის მრავალმხრივი ინსტრუმენტია, რომელიც იურიდიულ ვალდებულებებს აწესებს და ეხება ზოგადად ეროვნულ უმცირესობათა დაცვას. მისი მიზანია, დაიცვას კონვენციის ხელმომწერი სახელმწიფოების ტერიტორიებზე მცხოვრებ ეროვნულ უმცირესობათა უფლებები. კონვენციის მიზანია, აგრეთვე, ხელი შეუწყოს ეროვნულ უმცირესობათა სრულ და რეალურ თანასწორობას ისეთი პირობების შექმნის გზით, რომ-

ლებიც საშუალებას მისცემს მათ, შეინარჩუნონ და განავითარონ საკუთარი კულტურა და თვითმყოფადობა.

საქართველოში ეთნიკურ უმცირესობათა და კულტურულად მრავალფეროვანი თემების არსებობა ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევად იქცა საქართველოს ხელისუფლებისათვის, ეს გამოწვევა კი მდგომარეობს ადეკვატური და ეფექტური სამოქალაქო ინტეგრაციის პოლიტიკის გატარებაში, მოახერხოს ხარისხიანი განათლების შეთავაზება ეთნიკური უმცირესობებისათვის, ხელი შეუწყოს სახელმწიფო ენის გავრცელებას უმცირესობათა შორის და ამავდროულად იზრუნოს ეთნიკურ უმცირესობათა ლინგვისტური თავისებურებების შენარჩუნება-განვითარებისათვის.

ამ პოლიტიკაზე მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული ის, თუ რამდენად მოახერხებს ქართული პოლიტიკური ორგანიზმი ჩართულობაზე, თანამონაწილეობასა და პლურალიზმზე დაფუძნებული სახელმწიფოს ჩამოყალიბებას.

საქართველომ დამოუკიდებელი განათლების პოლიტიკის განხორციელება მხოლოდ გასული საუკუნის 90-იანი წლებიდან დაიწყო. ინტერკულტურული განათლება და ამ ფორმატში საკითხების აქტიურად განხილვა კი მხოლოდ 2005 წლიდან ხორციელდება. საბჭოთა კავშირის პერიოდში საქართველოში სამოქალაქო ინტეგრაციის საკითხი დღის წესრიგში არ იდგა.

საქართველო გაწევრიანებულია სხვადასხვა საერთაშორისო ორგანიზაციაში, რომელთათვისაც ინტერკულტურული განათლება მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს და საქართველო, როგორც ამ ორგანიზაციების წევრი, უერთდება მათ მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებებს.

ამ მიმართულებით, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა გამოიყოს საქართველოს ის კანონები თუ დოკუმენტები, სადაც ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობაზეა საუბარი.

ამ მიმართულებით უმნიშვნელოვანესია – საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“, „ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნები“, ეს ის კანონებია, რომლებიც ეროვნულ დონეზე არეგულირებენ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მართვასა და სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესს. რაც შეეხება უშუალოდ ინტერკულტურული განათლებისა და სამოქალაქო ცნობიერების გამომხატველ პუნქტებს, მათში აღნიშნულია, რომ „საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემაში მიღებული გამოცდილების საფუძველზე მოზარდმა უნდა შეძლოს ქვეყნის ინტერესების, ტრადიციებისა და ღირებულებების მიმართ საკუთარი პასუხისმგებლობის გააზრება. სასკოლო განათლებამ უნდა განუვითაროს მოზარდს უნარი, რომ სწორად განსაზღვროს საკუთარი ქვეყნის სახელმწიფოებრივი, კულტურული, ეკონომიკური და პოლიტიკური ინტერესები და მისცეს მას სასიკეთო გადაწყვეტილებათა მიღებისა და აქტიური მოქმედების შესაძლებლობა“.

საქართველოს კანონში „ზოგადი განათლების შესახებ“ ასევე განმარტებულია ზოგადი განათლების სახელმწიფო პოლიტიკის ძირითადი მიზნები. კერძოდ ერთ-ერთი საყურადღებო მიზანი, რომელიც მიმართულია მოსწავლეებში ტოლერანტული, სამოქალაქო და სხვა ღირებულებებისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებისკენ, არის შემდეგი: „მოსწავლის გონებრივი და ფიზიკური უნარ-ჩვევების განვითარება, აუცილებელი ცოდნით უზრუნველყოფა, ცხოვრების ჯანსაღი წესის დამკვიდრება, ლიბერალურ-დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებული სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება, მოსწავლის მიერ კულტურულ ფასეულობათა პატივისცემა, ოჯახის, საზოგადოების, სახელმწიფოსა და გარემოს წინაშე უფლება-მოვალეობების გაცნობიერებაში ხელის შეწყობა“.

საყურადღებოა ასევე კანონის ის ნაწილი, სადაც ზოგადსაგანმანათლებლო სკო-

ლის ერთ-ერთ ძირითად ვალდებულებად გაცხადებულია: „ა) მოსწავლეებს, მშობლებს და მასწავლებლებს შორის შემწყნარებლობისა და ურთიერთპატივისცემის დამკვიდრების ხელშეწყობა, განურჩევლად მათი სოციალური, ეთნიკური, რელიგიური, ლინგვისტური და მსოფლმხედველობრივი კუთვნილებისა; ბ) უმცირესობების წევრების ინდივიდუალური და კოლექტიური უფლებების განუხრელი დაცვა. ეს ნიშნავს მათი ფუნდამენტური უფლების – თავისუფლად ისარგებლონ მშობლიური ენით, შეინარჩუნონ და გამოხატონ თავიანთი კულტურული კუთვნილება – ხელშეუხებლობას“.

ეთნიკური უმცირესობებისათვის განათლების საკითხების პრიორიტეტიზაცია სამინისტრომ ჯერ კიდევ 2004 წლიდან მოახდინა, როდესაც დაიწყო კონცეპტუალური და პროგრამული მიდგომები ეთნიკურ უმცირესობებთან დაკავშირებულ სხვადასხვა საკითხებზე. თუმცა აღნიშნული პოლიტიკის მთავარი ხარვეზი მისი არამდგრადობა და არასტაბილურობა იყო, რაც გამოიხატებოდა მიდგომების და მეთოდების ხშირ ცვლასა და არათანმიმდევრულობაში.

მულტიკულტურული განათლების ხელშეწყობის მიმართულებით საქართველოს მიერ გადადგულ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ნაბიჯად შეგვიძლია მივიჩნიოთ 2015 წელს საქართველოს მთავრობის მიერ დამტკიცებული სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგია. დოკუმენტის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გრძელვადიან მიზანს სწორედ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებისათვის ხარისხიანი განათლების მიწოდება და სახელმწიფო ენის ცოდნის გაუმჯობესება წარმოადგენს. დოკუმენტით სახელმწიფო იღებს ვალდებულებას, რომ მოახდენს მცირერიცხოვან და მოწყველად ეთნიკურ ჯგუფთა საგანმანათლებლო და სამართლებრივი საჭიროებების დაკმაყოფილებას, ასევე ამ ჯგუფების ენების სწავლების დანერგვას სასწავლო დაწესებულებებში.

მიუხედავად იმ ფაქტისა, რომ პოლიტიკის დონეზე დეკლარირებულ დოკუმენტებში ასახულია ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობა, პრობლემის არსი მდგომარეობს მათ რეალურ განხორციელებაში. გაცილებით საინტერესოა, თუ რა პრაქტიკული შედეგი მოიტანა ამ ყველაფერმა საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში და შეიძლება თუ არა ჩაითვალოს, რომ საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში გატარებული ქმედებები თანხვედრაში მოდის მულტიკულტურალიზმის კონცეფციასთან.

აქტივობების მიხედვით, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პრიორიტეტებად იკვეთება მასწავლებელთა პროფესიული გადამზადება. ამ თვალსაზრისით აღსანიშნავია 2015 მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ შემუშავებული და დამტკიცებული, ეროვნული უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებული რეგიონების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებელთა პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის მხარდაჭერის პროგრამა.

ინტერკულტურული განათლების ხელშეწყობის პოლიტიკის ფარგლებში სახელმწიფო აგრძელებს არაქართულენოვანი სკოლებისა და არაქართულენოვანი სექტორების არსებობას. უკანასკნელი მონაცემებით, საქართველოში 213 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლა და 77 არაქართულენოვანი სექტორია. 217 არაქართულენოვანი საჯარო სკოლიდან უმეტესობა 117 სომხურენოვან სკოლას წარმოადგენს, 85 აზერბაიჯანულენოვანს, ხოლო 11 რუსულენოვანს. 77 არაქართულენოვანი სექტორიდან კი 31 არის ქართულ-რუსული, 28 ქართულ-აზერბაიჯანულენოვანი, 8 ქართულ-სომხური, 7 ქართულ-სომხურ-რუსული, 3 ქართულ-სომხურ-აზერბაიჯანულენოვანი.

აღსანიშნავია აგრეთვე, რომ 2015 წელს დამტკიცდა განათლებისა და მეცნიერების

მინისტრის ბრძანება 1255, რომლითაც განისაზღვრა სკოლები/კლასები, სადაც დაინერგა მცირერიცხოვანი ეთნიკური უმცირესობების შემდეგი ენების შესწავლა: ოსური, ხუნძური, უდიური, ასურული, ქურთული. 2016 წელს კი ზემოაღნიშნულ 1255 ბრძანებაში შევიდა ცვლილება, რომლის მიხედვითაც განისაზღვრა ჩეჩნური ენის, როგორც არჩევითი საგნის სწავლება კვირაში ორსაათიანი დატვირთვით. ამას გარდა, 2017 წლიდან აფხაზური ენის კურსები ფუნქციონირებს ქალაქ ბათუმის მუნიციპალიტეტის 14 საჯარო სკოლაში და ხელვაჩაურის მუნიციპალიტეტის სოფელ ფერიის საჯარო სკოლაში.

როგორც კვლევის პერიოდში ჩატარებული ინტერვიუს დროს საქართველოს განათლების სამინისტროში განაცხადეს, საქართველოს განათლების სისტემაში იკვეთება მულტიკულტურალიზმის კონცეფცია და ეს კარგად ჩანს ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებში. მთავრობის ეს დადგენილება 2004 წელს იქნა დამტკიცებული და მასში რვა ძირითადი მიზანია ჩამოყალიბებული, რომელთაგანაც ერთ-ერთი მიზანი უშუალოდ ამ საკითხს ეძღვნება: „საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემაში მიღებული გამოცდილების საფუძველზე მოზარდმა უნდა შეძლოს: იყოს კანონმორჩილი, ტოლერანტი მოქალაქე; დღევანდელ დინამიკურ, ეთნიკურ და კულტურულად მრავალფეროვან სამყაროში. საზოგადოების ფუნქციონირებისათვის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ურთიერთპატივისცემის, ურთიერთგაგებისა და ურთიერთშემეცნების ჩვევები. სკოლამ უნდა გამოუმუშავოს მოზარდს ადამიანის უფლებების დაცვისა და პიროვნების პატივისცემის უნარი, რომელსაც იგი გამოიყენებს საკუთარი და სხვისი თვითმყოფადობის შესანარჩუნებლად. მოზარდს უნდა შეეძლოს ადამიანის არსებითი უფლებების შესახებ მიღებული თეორიული ცოდნის განხორციელება და ამ პრინციპებით ცხოვრება. აღსანიშნავია ასევე „ახალი ეროვნული სასწავლო გეგმა, რო-

მელიც 2018–2024 წლებზე გათვლილი და ის საქართველოში მულტილინგუური განათლების დანერგვის აუცილებლობას კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს: თუკი წინა სასწავლო გეგმებში განათლების მიღების ენები მოიცავდა ქართულს და აფხაზურს როგორც სახელმწიფო ენებს და ასევე უცხო ენებს, ახალ სასწავლო გეგმაში გაჩნდა ჩანაწერი „ეთნიკურ უმცირესობათა ენები“. ასევე, მისი თქმით, აღსანიშნავია ამავე დოკუმენტის მეშვიდე მუხლი, სადაც ზოგადი განათლების სწავლა–სწავლების ძირითად მიზნებს შორის დასახელებულია „ენობრივი და კულტურული მრავალფეროვნების გააზრებისა და დაფასების უნარი; საკუთარი და განსხვავებული კულტურის წარმომადგენლებთან/ჯგუფებთან წარმატებული კომუნიკაციის უნარი“.

კულტურულად და ლინგვისტურად მრავალფეროვან საზოგადოებაში მულტილინგუური განათლების პრაქტიკა, მათ შორის ბილინგუური განათლების პრინციპების დანერგვა აპრობირებული მეთოდია და დანერგილია მრავალი ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემაში. ეროვნულ უმცირესობათა ინტეგრაციისათვის საჭიროა ასევე სახელმწიფო ენის ცოდნა და მათი ლინგვისტური და კულტურული იდენტობის დაცვა. ბილინგუური განათლების მიღების დროს, მოსწავლე მეორე ენასთან ერთად, უცხო, მისი მშობლიური კულტურისგან განსხვავებულ კულტურასაც ეუფლება და მადლდება მისი ინტერკულტურული კომპეტენცია. ამ ტიპის განათლების პირობებში იგი ტოლფერანტული ხდება სხვა კულტურების მიმართ. ასევე ეს ეხმარება მას, რომ გამოუმუშავდეს ეთნიკურ ჯგუფებთან კონსტრუქციული თანაცხოვრების ჩვევები. ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენლებს არ უხდებათ კულტურული ორიენტაციის შეცვლა უმრავლესობასთან სრული ინტეგრაციისათვის. ბილინგუური განათლება აძლევს მათ შანსს, რომ შეინარჩუნონ, დაიცვან მშობლიური ენა.

ამ მიმართულებით განათლებისა და მეცნიერების მიერ გადადგმულ მნიშვნელოვან ნაბიჯად შეიძლება გამოიყოს ის ცვლილებები, რომლებიც შევიდა ერთიანი ეროვნული გამოცდების დებულებაში, რომლითაც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებს მიეცათ უფლება, ზოგადი უნარების გამოცდა ჩაებარებინათ სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზეც.

როგორც დარგის ექსპერტები აცხადებენ, უნარების მშობლიურ ენაზე ჩაბარების პოლიტიკის ფაქტორით გაიზარდა ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ჩამბარებელთა რაოდენობაც.

2010 წლიდან საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიციატივით მიმდინარეობს ე.წ. „1+4 პროგრამა“, რომლითაც ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლებს საშუალება აქვთ მიიღონ უმაღლესი განათლება გამარტივებული წესით. ეს საშუალებით პოლიტიკა ითვალისწინებს ზოგადი უნარების გამოცდის ჩაბარებას აფხაზურ, ოსურ, სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე. ახალგაზრდები ერთი წლის განმავლობაში გადიან ქართული ენის მომზადების საგანმანათლებლო კურსს და კრედიტების დაგროვების შემთხვევაში აგრძელებენ სწავლას მათთვის სასურველ ფაკულტეტზე.

აღნიშნული კვორტირების სისტემის ანალიზისას, ექსპერტთა უმრავლესობა თანხმდება, რომ მისი დადებითი მხარე არის სტატისტიკა, რომელსაც გვიჩვენებს არაქართულენოვანი სტუდენტების ქართულ უმაღლეს სასწავლებლებში ჩარიცხვის სიხშირე. თუმცა ბევრი ექსპერტი ენის ცოდნის დაბალი დონის გამო უმაღლეს სასწავლებელში სწავლის გაგრძელების არამზობაზე აკეთებს აქცენტს. შემწყნარებლობისა და სამოქალაქო ინტეგრაციის ეროვნული კონცეფციის და სამოქმედო გეგმის შესრულების მონიტორინგის შედეგებით (2015 წ.) გამოვლინდა, რომ „საშუალებათო პოლიტიკა“ პოზიტიურად აისახა უმცირესობათა მიერ ქართულ უმაღლეს სასწავლებ-

ბლებში უმაღლესი განათლების მიღების მაჩვენებელზე. მაგალითისათვის, 2015 წლის ერთიან ეროვნულ გამოცდებზე ზოგადი უნარების აზერბაიჯანულენოვანი და სომხურენოვანი ტესტების შედეგების საფუძველზე საქართველოს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის გაგრძელების უფლება მოიპოვა - აზერბაიჯანულენოვანი ტესტების საფუძველზე 522-მა აბიტურიენტმა, ხოლო სომხურენოვანი ტესტების საფუძველზე 219-მა აბიტურიენტმა. თუმცა, ამის მიუხედავად, ექსპერტების მოსაზრებებით, აღნიშნულ საშედავათო პრაქტიკას ხარვეზებიც გააჩნია, კერძოდ, ნაკლოვანებებს შორის სახელდება ის, რომ ერთწლიანი მოსამზადებელი კურსი ქართული ენის სრულფასოვნად შესწავლისათვის და საუნივერსიტეტო პროგრამის ქართულ ენაზე დაძლევისათვის საკმარისი არ არის, ასევე კრიტიკის საფუძველი ხდება ის გარემო, რომელშიც ეთნიკური უმცირესობები ხვდებიან აღნიშნული ერთწლიანი კურსის ფარგლებში, კერძოდ, პროგრამა ვერ უზრუნველყოფს აბიტურიენტთა ინტერაქციას ქართველ სტუდენტებთან და გარე საზოგადოებასთან.

2009 წელს შემუშავებულ იქნა მულტილინგვური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა. აღნიშნული დოკუმენტის შემუშავების პროცესში აქტიურად იყო ასევე ჩართული ეუთოს ექსპერტების გუნდი. ამავე წელს მოხდა დოკუმენტის დამტკიცებაც. აღნიშნული პოლიტიკის ფარგლებში 2010 წელს, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო მულტილინგვური განათლების საპილოტე პროგრამა, რომელიც შესაბამის რეგიონებზე იყო ორიენტირებული. პროგრამაში სულ ორმოცი სკოლა მონაწილეობდა. ამ საპილოტე პროგრამის ფარგლებში, ადგილობრივი და საერთაშორისო ექსპერტების ერთობლივი ძალისხმევით, ბილინგვური განათლების რამდენიმე მოდელიც შემუშავდა. თუმცა ამ პროგრამის სუსტ მხარეებზე ინტერვიუს დროს არამარტო შესაბამისი დარგის ექსპერტები, არამედ

ასევე განათლების სამინისტროს თანამშრომლებიც საუბრობენ. მთავარი პრობლემა იყო საკადრო მიმართულებით, კერძოდ: მასწავლებელთა უმეტესობა არ ფლობდა ქართულ ენას A2 დონეზე. ის ენის კურსები კი, რომლებიც მასწავლებლებისათვის იყო შერჩეული, ვერ უზრუნველყოფდა მათი ენობრივი ცოდნის ამაღლებას შესაბამის დონეზე, რადგან ენის სწავლას სჭირდება დრო. შესაბამისად, პროგრამის ვადებიდან და რესურსიდან გამომდინარე, ამ შედეგის მიღწევა თითქმის შეუძლებელი იყო.

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა, რაც ბილინგვური განათლების სისტემასთან დაკავშირებით იკვეთება, ესაა ბილინგვურ სახელმძღვანელოებთან დაკავშირებული საკითხი. უმცირესობათა ენებზე სახელმძღვანელოების თარგმნა 2005 წელს დაიწყო. ეს სახელმძღვანელოები I-IV კლასებისთვის ითარგმნა და არ გავრცელებულა უფრო მაღალ კლასებზე. აღსანიშნავია ისიც, რომ უმცირესობათა ენებზე გამოცემული სახელმძღვანელოები, რომლებსაც დღეს სკოლები იყენებენ, აზერბაიჯანიდან და სომხეთიდან შემოდის. ეს სახელმძღვანელოები შესაბამისი ქვეყნების სასწავლო გეგმების მიხედვით არის შედგენილი და პრობლემას უქმნის ეროვნულ უმცირესობებს საქართველოში სასკოლო გამოსაშვები გამოცდების დროს, რადგან მოსწავლეებს არ აქვთ საგნის სათანადო ცოდნა სომხურ და აზერბაიჯანულ ენებზე, რაც ზოგადი უნარების გამოცდების ჩასაბარებლად მოეთხოვებათ.

დასკვნა

ნაშრომის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საქართველოში ინტერკულტურული განათლების საკითხი მეტად აქტუალურია, რაც ბოლო წლებში საქართველოს მთავრობის მიერ ამ მიმართულებით გადადგმული ნაბიჯებიდანაც იკვეთება.

2000-იანი წლებიდან საქართველოში ინტერკულტურული განათლების პოლიტიკა მეტად თანმიმდევრული გახდა. საქართველო აღიარებს ევროპის საბჭოს მიერ მიღებულ დეკლარაციებსა თუ დოკუმენტებს, რომლებიც ინტერკულტურულ განათლებას ეხება და შესაბამისად, საერთაშორისო საზოგადოების წინაშე ამ მიმართულებით ვალდებულებაც აქვს აღებული. საქართველოს კანონმდებლობაში გაჩნდა ჩანაწერები, რომელშიც ასახულია ინტერკულტურული განათლების მნიშვნელობა და საჭიროება. თუმცა ფორმალურად ის არ წარმოადგენს მულტიკულტურალიზმის პოლიტიკას და არ არის მორგებული მულტიკულტურალიზმის ზოგად კონცეფციას.

მიუხედავად ბოლო წლებში განხორციელებული არაერთი მნიშვნელოვანი პროექტისა, საქართველოში გატარებული საგანმანათლებლო პოლიტიკა არცერთ კონკრეტულ მოდელს არ მიესადაგება და ის ხასიათდება ერთგვარი ქაოტურობით.

არსებული რეალობის გათვალისწინებით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ საქართველოში გატარებული პოლიტიკა არის სპონტანური და არ ითვალისწინებს პოზიტიურ გამოცდილებას. ამგვარი დასკვნის გასაკეთებლად ნათელი მაგალითია თუნდაც ბილინგვური განათლების პროგრამა, რომელმაც ვერ მოიტანა კონკრეტული შედეგები. ამ პოლიტიკით დასახული მიზნების მიღწევა დროისა და ფინანსური რესურსის ნაკლებობის გამო შეუძლებელი აღმოჩნდა. ერთადერთი დადებითი, რაც შეიძლება დავინახოთ ბილინგვური განათლების პოლიტიკის წამოწყებაში, იყო ის, რომ გაიზარდა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ ახალგაზრდებს შორის ქართული ენის შესწავლის მოტივაცია, რამაც გრძელვადიან პერსპექტივაში, შესაძლოა, დადებითი შედეგებიც მოიტანოს.

ამავე დროს უნდა აღინიშნოს, რომ ძირითად გამოწვევებად რჩება სამოქალაქო ინ-

ტეგრაციისა და სრულფასოვანი ჩართულობის ზოგადი პოლიტიკის მთელი რიგი მიმართულებების ეფექტური და შედეგზე ორიენტირებული განხორციელება. ზოგად ინტეგრაციულ პროცესს ხელს უშლის ეთნიკურ უმცირესობათა შორის სახელმწიფო ენის ცოდნის დაბალი დონე და განათლების ხელმისაწვდომობის ნაკლები შესაძლებლობები.

საჭიროა არამარტო საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, არამედ საგანმანათლებლო სისტემის ყველა მონაწილის აქტიური და კოორდინირებული მუშაობა, რათა სამომავლოდ მეტი შედეგი იყოს მიღწეული ინტერკულტურული განათლების ხელშეწყობის მიმართულებით.

ლიტერატურა

1. Banks J. (1989): Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Trotter Review, Vol. 3, No. 5, pp. 6-21. Retrieved June 1, 2018 from https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=trotter_review
2. Barrett M. (ed.) (2013): Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences. Retrieved May 22, 2018 from http://www.academia.edu/24946135/Interculturalism_and_Multiculturalism_Similarities_and_Differences
3. Cante T. (2012): Interculturalism for the Era of Cohesion and Diversity, Basingstoke: Palgrave Macmillan
4. Cameron D. (2011): Speech at the Munich Conference, 5 February 2011. Retrieved May 14, 2018 from <https://www.gov.uk/government/speeches/pms-speech-at-munich-security-conference>
5. Crowder G. (2013): Theories of Multiculturalism. Cambridge: Polity Press
6. Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995). Retrieved May 28, 2018

from <https://rm.coe.int/16800c10cf>

7. Kymlicka W. (1992): *The Rights of Minority Cultures*. Oxford: Clarendon Press. Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Clarendon Press, Oxford.

8. Meer N. & Modood T. & Barrero-Zapata R. (2016): *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines*. Edinburgh: Edinburgh University Press

9. Merkel Angela Speech (2009): Retrieved May 14, 2018 from <https://www.bbc.com/news/world-europe-11559451>

10. Modood T. (2011): *Multiculturalism and Integration: Struggling with Confusions*. European University Institute. Retrieved May 30, 2018, from <https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/mars/source/resources/references/others/38%20-%20Multiculturalisme%20and%20Integration%20-%20Modood%202011.pdf>

11. *Multiculturalism Policy Index in Contemporary Democracies*. Available at <http://www.queensu.ca/mcp/about>

12. Tabachnick D. & Bradshaw L. (2017): *Citizenship and Multiculturalism in Western Liberal Democracies*. London: Lexington Books Press.

13. Taylor C. (2012): *Interculturalism or Multiculturalism? Philosophy and Social Criticism*. Sage Journals, Vol. 38, No. 4-5, pp. 413-423. Retrieved June 8, 2018 from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0191453711435656>

14. *Universal Declaration of Human Rights* (1948). Retrieved May 28, 2018 from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

15. საგანმანათლებლო დაწესებულებების კატალოგი http://catalog.edu.ge/index.php?module=school_info&page=region_list

16. სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგია და 2015-2020 წწ. სამოქმედო გეგმა http://smr.gov.ge/Uploads/20152020_b9886b45.pdf

17. სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და 2016 წლის სამოქმედო გეგმის შესრულების

ანგარიში http://smr.gov.ge/Uploads/Report_2016_c42e4c7a.pdf

18. საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“.

<https://emis.ge/acts/zogadi%20ganatlebis%20shesxeb.pdf>

19. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №42/6 2010 წლის 25 მაისი

20. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №40/6 2016 წლის 18 მაისი. <http://ncp.ge/files/ESG/2016-2021/esg%202018023%20-%20administraciuli%20nawili%20-%201.pdf>

21. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №1255 2015 წლის, 20 ნოემბერი. <http://mes.gov.ge/old/upload/editor/file/Brdzanebebi/2015/numberi/1255.pdf>

22. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება, ა №123/6 „ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ“, 2017 წლის 2 აგვისტო

<http://ncp.ge/files/ESG/NC%202018-2024/40.%E1%83%9C%20%20%E1%83%90%E1%83%AE%E1%83%90%E1%83%9A%E1%83%98.pdf>

23. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგია 2017–2021. 24. საქართველოს მთავრობის დადგენილება №84 2004 წლის 18 ოქტომბერი, „ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების“ დამტკიცების შესახებ“

25. საქართველოს მთავრობის განკარგულება №1740, 2015 წლის 17 აგვისტო, სამოქალაქო თანასწორობისა და ინტეგრაციის სახელმწიფო სტრატეგიისა და 2015-2020 წწ. სამოქმედო გეგმის დამტკიცების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2958879>

Implementation of the Conception of Multiculturalism in the Educational System of Georgia

Nino Budjiashvili

University of Georgia

School of social sciences

77a Kostava st., 0175, Tbilisi, Georgia

Tel.: 599 550 181

E-mail: bujiashvili@yahoo.co.uk

Abstract

The current paper aims to study how the conception of multiculturalism is implemented in the educational system of Georgia and how it corresponds to the general conception of multiculturalism.

The main goal of the paper is to determine both achievements and problems connected with intercultural education in Georgia. What are Georgia's international obligations in this respect, which legal changes are implemented and is the implementation of these changes or the obligations efficient in the process of integration of ethnic minorities in the society.

The studies showed that in spite of the liabilities to the community of nations, emphasis on the importance of intercultural education in the internal educational legislation and implemented projects, Georgian educational policy is characterized by chaos and only partly takes into consideration the conception of multiculturalism.

Keywords:

multiculturalism, cultural diversity, intercultural education, bilingual education.

Осуществление концепции культурного многообразия в системе образования Грузии

Буджиашвили Нино Зазаевна

Университет Грузии

Школа Социальных наук

Ул. Костава №77а, 0175, Тбилиси, Грузия

Tel.: 599 550 181

E-mail: nino.bujiashvili@yahoo.co.uk

Резюме

Статья предусматривает выяснить, насколько осуществляется в системе просвещения Грузии концепция мультикультурализма и насколько сходна она с общей концепцией общего мультикультурализма.

Основной целью является установить достижения и проблемы в Грузии по отношению к интеркультурному образованию. Интересно выявить, какие межкультурные обязанности имеет Грузия в этом направлении, какие она осуществляет законодательные изменения и в общем насколько происходит имплементация взятых обязанностей и изменений и насколько плодотворно все это для интеграции в грузинском обществе представителей этнических меньшинств.

Исследования установили, что несмотря на взятые обязанности перед международным сообществом, на проекты, осуществленные о значении интеркультурного образования во внутриобразовательных законопроектах, все-таки проведенная образовательная политика Грузии хаотична и только частично предусматривает концепцию мультикультурализма.

Ключевые слова:

мультикультурализм, культурная многогранность, интеркультурное образование, билингвальное образование.

ავტორები

- ციური ახვლედიანი** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, რომანული ფილოლოგია, ფილოლოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, ემერიტუს-პროფესორი
- ნატო ბერძული** – ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, დოქტორანტი
- ქეთევან გაბუნია** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, რომანული ფილოლოგიის მიმართულების ხელმძღვანელი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი
- რუსუდან გოცირიძე** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის კადემიური დოქტორი, პროფესორი, ოქსფორდის საუნივერსიტეტო საზოგადოების ასოცირებული წევრი
- მარინა ზორანიანი** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
- თინა ფირცხალაიშვილი** – ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, დოქტორანტი
- მაია ჯავახიძე** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, რომანული ფილოლოგიის მიმართულების ასოცირებული პროფესორი
- ნინო ბუჯიაშვილი** – საქართველოს უნივერსიტეტი, სოციალურ მეცნიერებათა სკოლის დოქტორანტი
- მაია ჩხეიძე** – საქართველოს უნივერსიტეტის ევროპული ენებისა და ფილოლოგიის დეპარტამენტის ხელმძღვანელი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

ქურნალის რედკოლეგია

- მაია ჩხეიძე** – საქართველოს უნივერსიტეტის ევროპული ენებისა და ფილოლოგიის დეპარტამენტის ხელმძღვანელი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
- რუსუდან თაბუკაშვილი** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი
- ვიოლა ფურცელაძე** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
- ია ჩიქვინიძე** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი
- ჰანს რუდიგერ ფლუკი** – ბოხუმის უნივერსიტეტის პროფესორი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი
- კულპაშ ბებიტოვა** – ვერაზის გუმბელიოვის სახ. ეროვნული უნივერსიტეტის პროფესორი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი (ქ. ასტანა)
- ტანია გრისჰამერი** – ფილოლოგიის მაგისტრი (DAAD)
- ქეთევან გაბუნია** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, რომანული ფილოლოგიის მიმართულების ხელმძღვანელი, პროფესორი
- მარია მიხაილოვა** – მოსკოვის ლომონოსოვის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პროფესორი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, რუსეთის საბუნებისმეტყველო აკადემიის აკადემიკოსი
- სილვია ბოტევა** – სოფიის წმინდა კლემენტ ოპრიდელის სახელობის უნივერსიტეტი, რომანული ფილოლოგიის დეპარტამენტის ხელმძღვანელი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
- ტატიანა მეგრელიშვილი** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი
- ალბა გრაციანო** – იტალიის ქ. ტუსციას უნივერსიტეტი, ენების ცენტრის დირექტორი, ფილოლოგიის დოქტორი, პროფესორი
- ალესანდრა სპადაფორა** – იტალიის ქ. ტუსციას უნივერსიტეტი, ენების ცენტრი, ფილოლოგიის დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი
- გიორგი ყუფარაძე** – ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ფაკულტეტი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, ასოცირებული პროფესორი
- რუსუდან გოცირიძე** – საქართველოს ტექნიკური უნივერსიტეტი, უცხოური ენების დეპარტამენტი, ფილოლოგიის აკადემიური დოქტორი, პროფესორი, ოქსფორდის საუნივერსიტეტო საზოგადოების ასოცირებული წევრი

Редколлегия журнала

Майя Чхеидзе – Грузинский университет, руководитель департамента европейских языков и филологии, доктор филологических наук, профессор

Русудан Табукашвили – Грузинский технический университет, департамент иностранных языков, академический доктор филологии, профессор

Виола Пурцеладзе – Тбилисский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили, доктор филологических наук, профессор

Ия Чиквинидзе – Грузинский технический университет, департамент иностранных языков, академический доктор филологии, ассоциированный профессор

Ганс Руддигер Флук – Профессор Бохумского университета, доктор филологических наук, профессор

Кульпаш Бейбитова – Профессор национального университета Евразии им. Гумилева (г. Астана), доктор филологических наук

Таня Грисхаммер – Магистр филологии (DAAD)

Кетеван Габуния – Тбилисский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили, факультет гуманитарных наук, академический доктор филологии, руководитель направления романской филологии, профессор

Мария Михайлова – Московский государственный университет им. М. Ломоносова, доктор филологических наук, профессор, академик Российской Академии Естественных Наук (РАЕН)

Сильвия Ботева – Софийский университет им. Святого Клементя Охридского, руководитель департамента романской филологии, профессор

Татьяна Мегрелишвили – Грузинский технический университет, департамент иностранных языков, доктор филологических наук, профессор

Альба Грациано – Университет г. Тусция (Италия), директор центра языков, профессор

Алессандра Спадафора – Университет г. Тусция (Италия), доктор филологии, ассоциированный профессор центра языков

Георгий Купарадзе – Тбилисский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили, факультет гуманитарных наук, академический доктор филологии, ассоциированный профессор

Русудан Гоциридзе – Грузинский технический университет, департамент иностранных языков, академический доктор филологии, профессор, ассоциированный член Оксфордского Университетского Общества

Scripta manent

Editorial board

Maia Chkheidze – Head of the European Languages and Philology Department of Georgian University, Doctor of Philological Science, Professor

Rusudan Tabukashvili – Georgian Technical University, the department of foreign languages, Academic Doctor of Philology, Professor

Viola Purzeladze – Tbilisis' State University, Doctor of Philological Science, Professor

Ia Chikvinidze – Georgian Technical University, the department of foreign languages, Academic Doctor of Philology, Associated Professor

Hans Rudiger Fluck – Professor of the Bokhums' University, Doctor of Philological Science

Kulpash Beibitova – Gumilev's National Eurasian University (Astana), Doctor of Philological Science, Professor

Tanya Griskhamer – Master of Philology (DAAD)

Ketevan Gabunia – Tbilisis' State University, Faculty of Humanitarian Sciences, Head of the Direction in Romanian Philology, Academic Doctor of Philology, Professor

Maria Mikhailova – Moscow's State University, doctor of Philological Science, the academician of Russian Academy on the Nature Study (RANS)

Sylvia Boteva – Sofia's University of Holy Klement Okhridsky, the leader of the romanian philology department, professor

Tatiana Megrelishvili – Georgian Technical University, Department of foreign languages, Doctor of Philological Science, Professor

Alba Graziano – University of Tuscia, Italy, Language Center Director, Professor

Alessandra Spadafora – University of Tuscia, Italy, Language Center, Doctor of Philology, Associated Professor

Georgi Kuparadze – Tbilisis' State University, Faculty of Humanitarian Sciences, Academic Doctor of Philology, Associated Professor

Rusudan Gotsiridze – Georgian Technical University, the department of foreign languages, Academic Doctor of Philology, professor, the associate member of Oxford's University Society