

87-168
3

საქართველო
ბიბლიოთეკა

თეორია განათლებისათვის

გრეგ დიმიტრიადისი და ჯორჯ კამბერელისი

თეორია განათლებლისათვის

გრეგ დიმიტრიადისი და ჯორჯ კამბერელისი



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი — 2010 წელი

თეორია განათლებისათვის
გრეგ დიმიტრიადისი და ჯორჯ კამბერელისი

Theory for Education
Greg Dimitriadis and George Kamberelis

All Rights Reserved. Authorized translation from English language edition
published by Routledge, Inc., part of Taylor & Francis Group LLC.



European Commission

TEMPUS

სახელმძღვანელო ითარგმნა და დაიბეჭდა ტემპუსის პროგრამით
დაფინანსებული პროექტის – თუნინგის მიდგომების გამოყენება
საქართველოს უმაღლესი განათლების სისტემაში – მიერ.

© 2010 ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

რედაქტორი: ნინო ჯავახიშვილი

კორექტორი: ნინო კურტანიძე

კომპიუტერული

უზრუნველყოფა: ნინო თოფურია, ქეთევან გოგავა

ISBN 978-9941-18-008-8

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
ქაქუცა ჩოლოყაშვილის 3/5, თბილისი, 0162, საქართველო

ILIA STATE UNIVERSITY PRESS
3/5 Cholokashvili Ave, Tbilisi, 0162, Georgia

კითხვა

შესავალი v

წინამორბედაბი

1. ჯონ დიუი 13
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
2. ზიგმუნდ ფროიდი 27
მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. დალი ბერეკაშვილი
3. კარლ მარქსი 41
მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. დალი ბერეკაშვილი
4. ფერდინანდ დე სოსიური..... 49
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. ნათელა იმედაძე

თეორეტიკოსები

5. მიხეილ ბახტინი 59
მთარგმნ. გიორგი ლაცაბიძე, რედ. ნათელა იმედაძე
6. ბეზილ ბერნსტაინი 73
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. ნათელა იმედაძე
7. პიერ ბურდიო 81
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
8. ჯერომ ბრუნერი..... 91
მთარგმნ. გიორგი ლაცაბიძე, რედ მარინა ჯაფარიძე
9. ჯუდიტ ბატლერი 97
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
10. ჟილ დელიოზი და ფელიქს გუატარი 103
მთარგმნ. ცირა ბარქაია, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
11. ჟაკ დერიდა..... 117
მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
12. მიშელ ფუკო 129
მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი

13. პაულო ფრეირი 137
 მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
14. კლიფორდ გერცი 143
 მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
15. ანტონიო გრამში 149
 მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
16. სტიუარტ ჰოლი 157
 მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
17. ბელ ჰუკსი 165
 მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
18. ჟაკ ლაკანი 173
 მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
19. ჟან პიაჟე 191
 მთარგმნ. გიორგი ლაცაბიძე, რედ. მარინა ჯაფარიძე
20. ედუარდ სეიდი 203
 მთარგმნ. ნანული ჩიტაშვილი, რედ. დალი ბერეკაშვილი
21. გაიატრი ჩაკრავორტი სპივაკი 211
 მთარგმნ. ეკა მიქაძე, რედ. ნინო ჯავახიშვილი
22. ლევ ვიგოტსკი 217
 მთარგმნ. გიორგი ლაცაბიძე, რედ. მარინა ჯაფარიძე
23. რეიმონდ უილიამსი 227
 მთარგმნ. ცირა ბარქაია, რედ. დალი ბერეკაშვილი

განათლება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული პრაქტიკაზე. იმის გამო, რომ სტუდენტებს ხშირად კონკრეტული პროფესიული ამოცანისათვის – მასწავლებლად ამზადებენ, ის დიდი ხნის განმავლობაში მიჩნეული იყო კვლევის „გამოყენებით“ სფეროდ. გასაკვირი არ უნდა იყოს, რომ ამის შემდეგ სტუდენტები (და პროფესორები) ხშირად ეწინააღმდეგებიან თეორიის გამოყენებას. პრაქტიკის აუცილებლობის გამო, თეორია ხშირად უსარგებლო ფუფუნებად და რეალური საქმისგან ყურადღების გადამტანად მიიჩნევა. თუმცა, ეს თეორიის გავების სრულიად შეზღუდული გზაა. თეორიები არის შეხედულებებისა და მტკიცებების აბსტრაქტული წყობა, რომელიც ფსიქოლოგიური, სოციალური, კულტურული და ისტორიული პროცესების ინტერპრეტირებისა და ზოგჯერ ახსნისათვის გამოიყენება. თეორიები იარაღია, რომელიც მოვლენების ახლებურად გააზრებაში გვეხმარება. კარგი თეორიები სასარგებლოა.

თავიდანვე არ ვეთანხმებით მათ, ვინც განათლების სფეროში თეორიასა და პრაქტიკას შორის მკაფიო ხაზს ავლებს. ჩვენთვის თეორიასა და პრაქტიკას შორის, ეგრეთ წოდებულ სუფთა და გამოყენებითი სახის განათლებას შორის განსხვავება ცრუ და დამასუსტებელია. ამგვარი განსხვავების შენარჩუნება განათლების მესვეურებს ბევრ ასპექტში ხელს უშლის. ეს მარგინალიზებას უწევს მასწავლებლების და პრაქტიკოსების შრომას, რადგან მიიჩნევა, რომ ისინი ერთმანეთთან დაუკავშირებელ სტრატეგიებს იყენებენ წინასწარ შედგენილი კურიკულუმის სწავლებისათვის. ის მარგინალიზებას უწევს თეორეტიკოსების შრომასაც, რადგან უშვებს, რომ მათი პრობლემები არ უკავშირდება რეალური სამყაროს მოთხოვნებს, შეზღუდვებსა და ბრძოლებს.

ამასთან ერთად, ამგვარი განსხვავება არ ემსახურება განათლების კვლევით დაინტერესებულთა ინტერესებს. აქ იმ საშიშროებას ვხედებით, რაზედაც ს. რაით მილსი მიუთითებდა და „აბსტრაქტულ ემპირიციზმს“ უწოდებდა, ანუ დაუკავშირებელ კვლევებს, რომლებიც ინდივიდუალურ ემპირიულ კითხვებს უფრო დიდი „კვლევითი წარმოსახვის“ კონტექსტის გათვალისწინების გარეშე იღებენ. თეორია გვეხმარება დავინახოთ კვლევა, როგორც უფრო დიდი პროექტის ნაწილი, როგორც სოციალური და პოლიტიკური მნიშვნელობის მქონე უფრო ექსპანსიური საკითხების წყების დიალოგი. კარგი თეორია სასარგებლოა ყველა სფეროში. როგორც სტიუარტ პოლი და ლოურენს გროსბერგი (სხვებთან ერთად) ასაბუთებდნენ, თეორიის მეშვეობით „არაპირდაპირ“ (შემოვლით) გზებს ვიღებთ. ჩვენ არ ვქმნით თეორიებს თეორიზაციისთვის. ჩვენ ვახდენთ თეორიზებას, რათა ახლებურად გავიგოთ ზოგიერთი ფენომენი ან პროცესი. თეორია გვაძლევს სათვალევებს, რომ სამყარო განსხვავებულად და-



ვინახოთ, ის გვაძლევს სათვალეებს, რომლებიც შეგვიძლია ვაფასოთ თოთ და მოვისხნათ. განათლებაზე კრიტიკული ფიქრი საშუალებებს გვაძლევს ახლებურად და შემოქმედებითად გაუუმკლავდეთ ყოველდღიურ კონცეპტუალურ და პრაქტიკულ გამოწვევებს.

„თეორია განათლებისათვის“ გვაძლევს მნიშვნელოვანი თანამედროვე თეორეტიკოსების შრომის მოკლე მიმოხილვას განათლებაზე მათი შეხედულებების ჩათვლით. ჩვენ ყურადღებას ვამახვილებთ მათზე, ვინც განავითარა ბოლო პერიოდის „პოსტ“ მიმდინარეობები — პოსტმოდერნიზმი, პოსტსტრუქტურალიზმი და პოსტკოლონიალიზმი. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ვეხებით უფრო ადრეულ თეორეტიკოსებსაც, რომლებიც მოღვაწეობდნენ მეოცე საუკუნის პირველ პერიოდში, ამ მოაზროვნეების შრომამ განსაკუთრებული რეზონანსი გამოიწვია (ბახტინი, ვიგოტსკი და გრამსი). „პოსტ“ თეორეტიკოსები განსხვავდებიან თავიანთი შეხედულებებითა და ინტერესებით, თუმცა, ყველა მათგანი აკრიტიკებს ერთ, დიდ ნარატივს, რომელიც ხსნის ადამიანთა ისტორიას და ბრძოლას. ყველა ეწინააღმდეგება იდეას, რომ არსებობს მხოლოდ ერთი „ნარატივი“, რომელიც ყველაფერს ახსნის. ლიოტარის სიტყვებს თუ გავიმეორებთ, ბევრი განსხვავებული, უფრო პატარა ისტორია არსებობს.

აქ განხილული ნაშრომების უმეტესობა სხვა სფეროებიდან მოდის. ეს სფერო, სხვა ტრადიციულ დისციპლინებთან შედარებით, ყოველთვის დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში არსებობდა. განათლების დეპარტამენტები თავშესაფარია ისეთი კონცენტრაციებისთვის, როგორიც არის ინგლისური ენა, მათემატიკა, განათლების სოციოლოგია და განათლების ისტორია. თითოეულ შემთხვევაში, ეს კონცენტრაცია განსაზღვრავს თავის საკუთარ ტრადიციურ განათლების სფეროში, რომელიც შევსებულია მისი ჟურნალებით, ნიგნების სერიებითა და კონფერენციებით. და მაინც, მსგავსი კონცენტრაციები მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მიმდინარე დიალოგზე, რომელიც დაინყო და გაგრძელდა უფრო ტრადიციულ დისციპლინებს შორის, ამიტომ სფეროს გარეთ ძიება არ არის ახალი განათლების სფეროს სწავლულებისთვის. უფრო მეტიც, ჩვენ გვსურს, რომ გავაფართოვოთ მეტად ექსპანსიური დიალოგი იმ მნიშვნელოვანი აღმოჩენებით, რომლებიც ამ სფეროს გარეთ მოღვაწე თანამედროვე თეორეტიკოსებმა შემოგვთავაზეს. გვინდა ვნახოთ, სად მიგვიყვანს ამგვარი კავშირები.

ვენების

რა თქმა უნდა, ნებისმიერი მსგავსი მოქმედება ნაწილობრივ შერჩევითია. მიზანი იმ ავტორების ნარმოდგენაა, რომლებიც, ჩვენი აზრით, სტუდენტებმა აუცილებლად უნდა გაიგონ და იცოდნენ, რათა თანამედროვე პრობლემებსა და მიმდინარეობებში ერკვეოდნენ. ამიტომ, ჩვენ შევიტანეთ ოთხი ძირითადი წინამორბედი და ოცი ნამ-

ყვანი თეორეტიკოსი. ვცადეთ, მოკლედ და გასაგებად წარმოგვიდგინა ეს ადამიანები – მათი ბიოგრაფიები, მათი ძირითადი წვლილი შესაბამის დისციპლინაში და მათი ძირითადი მოსაზრებები. ამასთან ერთად, ჩვენ ხაზი გავუსვით მათ კონკრეტულ კავშირს განათლების სფეროსთან, მათ ნაშრომს განათლებაზე, ან როგორ გამოიყენეს სხვებმა მათი ნაშრომი განათლების სფეროში, ასევე იმ გზებს, რომელთა მეშვეობითაც შეიძლება გამოვიყენოთ მათი ნაშრომი შემდგომი თეორიზაციის, კვლევის და პრაქტიკისათვის. წინამორბედები არიან ჯონ დიუი, ზიგმუნდ ფროიდი, კარლ მარქსი და ფერდინანდ სოსიური. თეორეტიკოსები არიან მიხეილ ბახტინი, ბეზილ ბერნსტაინი, პიერ ბურდიო, ჯერომ ბრუნერი, ჯუდიტ ბატლერი, ჟილ დელიოზი და ფელიქს გუატარი, ჟაკ დერიდა, პაულო ფრეირი, მიშელ ფუკო, კლიფორდ გერცი, ანტონიო გრამში, სტიუარტ ჰოლი, ბელ ჰუკსი, ჟაკ ლაკანი, ჟან პიაჟე, ედუარდ სეიდი, გაიატრი ჩაკრავორტი სპივაკი, ლევ ვიგოტსკი და რეიმონდ უილიამსი.

ბევრ ასპექტში, ამ ტექსტს მივუდევით არა როგორც ერთიან, ყველაფრის მომცველ ნარატივს, არამედ როგორც თავსატეხის ნაწილებს. უნდა გადაგვეწყვიტა თავსატეხის რომელი ნაწილი იყო უფრო მნიშვნელოვანი და როგორ შეესაბამებოდნენ ისინი ერთმანეთს. ამიტომ, ეს წიგნი განსხვავებულია ჩვენი უკანასკნელი წიგნისგან „კვლევის თვისებრივი მეთოდები“ (2005), თუმცა, ის მსგავს ინტერესებს იზიარებს. წინა წიგნში ჩვენ განვიხილავდით იმ გზებს, რომლითაც სხვადასხვა თეორიული ორიენტაცია ასაზრდოებს კვლევისადმი მიდგომას, განსაკუთრებით განათლების სფეროში. გთავაზობთ სამყაროს გაგების ოთხ ისტორიულ და დროში განთავსებულ გზას: ობიექტივიზმი, ინტერპრეტივიზმი, სკეპტიციზმი და დეფამილიარიზაცია. თითოეული მოიცავს სხვადასხვა შეხედულებას მსოფლიოზე, ცოდნაზე, ადამიანზე, ენასა და მნიშვნელობაზე. თითოეული შეიძლება წავიკითხოთ თანამედროვე თეორიული მოძრაობების მიხედვით ან მათ ფონზე. ამ წიგნში ჩვენ განსხვავებული მიდგომა ავირჩიეთ, ვარჩიეთ წინა პლანზე წამოგვეწია კონკრეტული სწავლულებისა და თეორეტიკოსების შრომა, ხაზი გავუსვით მათ ტრანექტორიებს და იმას, თუ როგორ აიტაცეს სხვებმა მათი იდეები. გვსურს, ეს წიგნი წავიკითხოთ, როგორც ერთმანეთის გადამკვეთი „ფრენის ხაზები“.

როგორ უნდა გამოვიყენოთ ეს წიგნი

ეს წიგნი შეიძლება წავიკითხოთ თავიდან ბოლომდე. ის შეიძლება წავიკითხოთ შერჩევითაც, კონკრეტულ თეორეტიკოსზე ინფორმაციის გასაგებად. მკითხველს ასევე შეუძლია თვალი მიადევნოს იმას, თუ როგორ იცვლებოდა იდეები სხვადასხვა თეორეტიკოსთა ნაშრომებში სხვადასხვა დროს, მაგალითად, მარქსიზმში კარლ მარქსიდან ანტონიო გრამშიამდე და სტიუარტ ჰოლამდე. მკითხველს ასევე შეუძლია იპოვოს საკვანძო თემები და ნახოს, თუ როგორ ვითარდებოდა ისინი,



ასევე შეუძლია ნახოს, თუ როგორ იღებდნენ ამ იდეებს ინდივიდუალურ და იყენებდნენ მათ განათლების თეორიასა და პრაქტიკაში.

თითოეული თავი იწყება „საკვანძო ცნებების“ ჩამონათვალით, რაც აუცილებელია ამ მნიშვნელოვანი თეორეტიკოსების ნაშრომების გასააზრებლად. ისინი არიან „საგზაო რუკები“ მომდევნო აზრების გაგებისათვის. ისინი გამუქებულადაა დაბეჭდილი, როდესაც პირველად გვხვდება ტექსტში. ამის შემდგომ, ჩვენ გთავაზობთ ბიოგრაფიულ ინფორმაციას თითოეული თეორეტიკოსის შესახებ და მოგიტხრობთ მათი ინდივიდუალური წვლილის შესახებ.

თითოეულ თავს ვამთავრებთ საკითხავი ლიტერატურის მითითებით, რაც მოიცავს თითოეული თეორეტიკოსის მნიშვნელოვან ნაშრომებს, მათ შორის განათლების სფეროს ნაშრომებს და ნაშრომებს მათ შესახებ. ზოგიერთ შემთხვევაში, ჩვენ შევიტანეთ ისეთი ნაშრომები, რომლებიც ექსპლიციტურად არ ეხებიან რომელიმე კონკრეტულ ავტორს, მაგრამ იყენებენ მის იდეებს რელევანტური ან შემოქმედებითი გზით. მნიშვნელოვანი შესავალი ტექსტები ვარსკვლავით მოვნიშნეთ.

ამ წიგნის მიზანია საგანმანათლებლო სფეროს იდეები ფართო სპექტრისთვის „გავხსნათ“, რათა უფრო ხელმისაწვდომი გავხადოთ ისინი. ვთვლით, რომ ეს სასარგებლო იქნება განათლების სპეციალისტებისათვის, რადგან მათ საშუალება ექნებათ ისინი ახალი და განსხვავებული გზებით გამოიყენონ პრაქტიკაში. ჩვენი აზრით, ეს მკვლევრებისათვისაც სასარგებლო იქნება, რადგან მათ თავიანთი კვლევის ობიექტზე ახლებურად ფიქრის შესაძლებლობა მიეცემათ. ორივე შემთხვევაში ვიმედოვნებთ, რომ *თეორია განათლებისათვის* იქნება „შემოვლითი გზა“ თეორიიდან პრაქტიკისკენ გზის გასაკვალავად. ასევე ვიმედოვნებთ, რომ წიგნი მიგვიყვანს ამ თეორეტიკოსთა ორიგინალების ნაკითხვამდე, რადგან ორიგინალს ვერაფერი შეცვლის. ვიმედოვნებთ, რომ ეს წიგნი მკითხველისთვის იქნება დასაწყისი და არა დასასრული.

ლიტერატურა:

Camberelis, G., and Dimitriadis. *On Qualitative Inquiry*. New York: Teachers College Press, 2005

შენიშვნა

ჩვენი მიზანი იყო გადაგვეწერა რათლიჯის გამომცემლობის შესანიშნავი ნაშრომის პირველი ტომი, უილიამ ე. დილისა და ტიმოთი კ. ბილის „თეორია 4, თეორია რელიგიური სწავლებებისთვის“. ზოგიერთ შემთხვევაში თითოეული თავის თხრობის ხაზი შევინარჩუნეთ, მხოლოდ შენიშვნებს ვამატებდით, ზოგჯერ მოკლეს, ზოგჯერ – უფრო გრძელს, განათლების სფეროში მათი მნიშვნელობის გამოსახატავად. ამ წიგნში შედიან წინამორბედები: ზიგმუნდ ფროიდი, კარლ მარქსი, ფერდინანდ სოსიური და თეორეტიკოსი ავტორები: მიხეილ ბახტინი, პიერ ბურდიო, ჯუდიტ ბატლერი, ჟილ დელიოზი და ფელიქს გუატარი, ჟაკ დერიდა, მიშელ ფუკო, ჟაკ ლაკანი, ედუარდ სეიდი, გაიატრი ჩაკრაवორტი სპივაკი და რეიმონდ უილიამსი. ზოგიერთ შემთხვევაში ეს თავები მთლიანად თავიდან დაიწერა (მაგალითად, ბახტინის შემთხვევაში). უმეტეს შემთხვევაში კი, განათლების სფეროს მოღვაწეებზე ყურადღების გასამახვილებლად გადავხედეთ მათ. დავამატეთ განათლების სფეროსთვის საკვანძო მნიშვნელობის მქონე ახალი თავები: ბეზილ ბერნსტაინი, ჯერომ ბრუნერი, ჯონ დიუი, პაულო ფრეირი, კლიფორდ გერცი, ანტონიო გრამში, სტიუარტ ჰოლი, ბელ ჰუკსი, ჟან პიაჟე და ლევ ვიგოტსკი.



ქართული
ნაციონალური
ბიბლიოთეკა

წინამორბედები

ჯონ დიუი

საკვანძო ცნებები:

- პრაგმატული ეპისტემოლოგია
- ინსტრუმენტალიზმი
- კვლევა
- პრაგმატული მეტაფიზიკა
- პრაგმატული ეთიკა
- პრაგმატული ესთეტიკა
- განათლება და გამოცდილება
- გონივრული ქმედება
- რეფლექსია
- პროგრესული განათლება

ჯონ დიუი (1859-1952) დაიბადა ბარლინგტონში, ვერმონტში საშუალო სოციალური კლასის ოჯახში. იმხანად ბარლინგტონში ცხოვრობდნენ ძირძველი ინგლისელები, ირლანდიელები და კვებეკელი (პროვინცია და ქალაქი კანადაში) ფრანგი იმიგრანტები. უმაღლესი სკოლის დამთავრების შემდეგ, დიუი გადავიდა ვერმონტის უნივერსიტეტში, სასწავლებელში, რომელიც ხელს უწყობდა სტუდენტებში ინტელექტუალური დამოუკიდებელობის განვითარებას. დიუი პოლიტიკურ, სოციალურ და მორალურ ფილოსოფიაზე საკურსო თემის წერას შეუდგა. 1879 წელს ვერმონტის უნივერსიტეტის დამთავრების შემდეგ იგი ორი წლის განმავლობაში მუშაობდა უმაღლესი სკოლის მასწავლებლად ოილ სიტში, პენსილვანიაში. 1879 წელს ვერმონტში დაბრუნდა, სადაც ასწავლიდა და ამავდროულად აგრძელებდა ფილოსოფიის შესწავლას.

1882 წელს დიუიმ სწავლა გააგრძელა ასპირანტურაში ჯონს ჰოპკინსის უნივერსიტეტში ფილოსოფიის განხრით. მისი პროფესორები იყვნენ ჩარლზ სენდერს პირსი, სტენლი ჰოლი და ჯორჯ სილვესტერ მორისი, ვისმა შრომებმაც ჰეგელისა და კანტის შესახებ დიუიზე უდიდესი ზეგავლენა იქონია. დიუიმ დისერტაცია ემანუელ კანტის ფსიქოლოგიის შესახებ დაწერა.



პირველი აკადემიური თანამდებობა მას მიჩიგანის უნივერსიტეტში ფილოსოფიის კათედრაზე მიენიჭა, სადაც ძირითადად თულეზად მიიჩნეოდა XIX საუკუნის ბრიტანული და კონტინენტური (შუა ევროპული) ფილოსოფია, განსაკუთრებით კი გერმანული იდეალიზმი. 1886 წელს დიუიმ ჟურნალ *Mind*-ში, ორი სტატია გამოაქვეყნა, რომელმაც აკადემიური საზოგადოების დიდი ყურადღება მიიპყრო. სტატიებში გამოკვლევული იყო მსგავსებები ფილოსოფიასა და ფსიქოლოგიას შორის. დიუი ამტკიცებდა, რომ ფილოსოფიას არ სჭირდებოდა სპეციალური მეთოდოლოგია, რადგან ის იყო გაგებითი ფსიქოლოგია, რომლისთვისაც წარმატებული მეთოდოლოგიები უკვე არსებობდა. დიუის პირველი წიგნი „ფსიქოლოგია,“ რომელიც 1887 წელს გამოიცა, ძირითადად ეყრდნობოდა და განავრცობდა ზემოხსენებულ იდეას. ზოგიერთმა მკვლევარმა მოიწონა წიგნი და ის რამდენიმე უნივერსიტეტში სასწავლო სახელმძღვანელოდ გამოიყენებოდა, სტენლი ჰოლმა და უილიამ ჯეიმსმა გააკრიტიკეს ის.

1890-იანი წლების მიწურულს დიუიმ შეიცვალა შეხედულება გერმანული იდეალიზმიდან ახალი ფილოსოფიური პერსპექტივისკენ, რომელსაც შემდგომში პრაგმატიზმი ეწოდა. ის ამავდროულად ძლიერ დაინტერესდა კურიკულუმით. 1900 წლიდან მან ჩიკაგოს უნივერსიტეტში ჩამოაყალიბა 23 სხვადასხვა სასწავლო კურსი ან ხელი შეუწყო ამ კურსების განვითარებას. მან აგრეთვე დიდი წვლილი შეიტანა უნივერსიტეტის სკოლა-ლაბორატორიის დაარსებაში, რომელიც გაიხსნა 1896 წელს. საუკუნის დასასრულს დიუის პროგრამა (რომელიც ახლა განათლების დეპარტამენტად იწოდება) მიჩნეულ იქნა ქვეყანაში ყველაზე სრულყოფილ და ინოვაციურ პროგრამად. საბოლოოდ დიუის საგანმანათლებლო პროგრამამ მას თავისი დროის საუკეთესო საგანმანათლებლო ფილოსოფოსის სახელი მოუხვეჭა.

სკოლა-ლაბორატორიის მმართველობის მნიშვნელოვანი პოლიტიკური განსხვავებულობის გამო 1904 წელს დიუიმ დატოვა თავისი თანამდებობა ჩიკაგოს უნივერსიტეტში. მცირე ხნის შემდეგ იგი გახდა კოლუმბიის უნივერსიტეტის პროფესორი, როგორც ფილოსოფიის ფაკულტეტზე, აგრეთვე მასწავლებელთა კოლეჯში. დიუი აგრძელებდა სწავლებას და კვლევების წარმოებას კოლუმბიაში 1930-იანი წლების ჩათვლით, ვიდრე პენსიაზე გავიდოდა. ნიუ-იორკის და ჩრდილო-აღმოსავლეთის¹ ინტელექტუალური გარემო, როგორც ჩანს, მოტივაციას მატებდა დიუის და მან სწორედ კოლუმბიაში შექმნა თავისი ცნობილი ნაშრომები. ისინი მოიცავდა ფილოსოფიის ისეთ მნიშვნელოვან წიგნებს, როგორებიცაა: *დარვინის გავლენა ფილოსოფიაზე და სხვა ნარკვევები თანამედროვე აზროვნებაში* (1910), *ნარკვევები ექსპერიმენტულ ლოგიკაში* (1916), *რეკონსტრუქცია ფილოსოფიაში* (1920), *ადამიანის ბუნება და ქცევა* (1922), *გამოცდილება და ბუნება* (1925), *ჭეშმარიტების, მტკიცებულების ძიება* (1929),

1 აშშ-ს ჩრდილო-აღმოსავლეთი რეგიონი, რომელშიც შედის ნიუ-იორკი, ახალი ინგლისის შტატები, ზოგჯერ პენსილვანია და ნიუ-ჯერსიც.

ლოგიკა: გამოკვლევის თეორია (1938), შემეცნება და ცოდნა (1929), დიუიმ აგრეთვე გამოსცა ძირითადი სახელმძღვანელოები განათლების შესახებ, რომლებშიც შედიოდა: „როგორ ვფიქრობთ ჩვენ?“ (1910) და „დემოკრატია და განათლება“ (1916). ბევრი ამ წიგნებს მის ყველაზე მნიშვნელოვან ნამუშევრებად მიიჩნევს. დიუი გარდაცვალებამდე აგრძელებდა ფილოსოფიური და საგანმანათლებლო საკითხების შესახებ წერასა და საუბარს.

დიუი ყოველთვის დაინტერესებული იყო ეპისტემოლოგიით ანუ ცოდნის თეორიით და იმით, თუ როგორ ვიძინთ ცოდნას. მისი აზრით ტრადიციული ეპისტემოლოგიები, რაციონალისტები იქნებიან ისინი თუ ემპირისტები, მკაცრად მიჯნავენ ერთმანეთისაგან „გონებას“ და „სამყაროს“, და მან დაიწყო ახალი ეპისტემოლოგიური მოდელის კონსტრუირება, რომელსაც ჩვენ **პრაგმატულ ეპისტემოლოგიას** ვუწოდებთ. ამ პრობლემის ირგვლივ მის ადრეულ ნაშრომში, რომელიც წარმოდგენილია სტატიებში: „არის ლოგიკა დუალისტური მეცნიერება?“ (1890) და „ლოგიკური თეორიის ამჟამინდელი როლი“ (1891), მისი დასკვნა პირდაპირ გამომდინარეობდა ჰეგელის იდეალიზმიდან. ის ვარაუდობდა, რომ ობიექტური სამყარო არ არის აზროვნებისგან განცალკევებული, თუმცა, ის აზროვნების საშუალებით განიმარტება, როგორც მისი ობიექტური მანიფესტაციით. მოგვიანებით, დიუიმ უარყო ეს გადაწყვეტილება გარკვეული მიზეზების გამო. ჰეგელის იდეალიზმს არ შეეძლო ინსაიტის და ექსპერიმენტული მეცნიერების მეთოდების მიღება, რომლებსაც ის იზიარებდა. ამ მხრივ დიუი მოექცა უილიამ ჯეიმსის ეპისტემოლოგიის შესახებ უფრო ნატურალისტური არგუმენტების გავლენის ქვეშ, რომლებიც იდეალიზმს გადაჭარბებულად მიიჩნევდნენ. დიუიმ აგრეთვე დამაჯერებლად მიიჩნია დარვინის ნაშრომი სახეობების წარმოშობის შესახებ, განსაკუთრებით კი ყურადღება, რომელსაც დარვინი ორგანიზმებსა და გარემოს შორის კომპლექსურ ურთიერთობებს უთმობდა. ამრიგად, დიუიმ დაიწყო იმის გააზრება, რომ ადამიანური ცოდნის განვითარება იყო ადაპტაციური, შემგუებლური პასუხი გარემოზე, გარემოს იმგვარი განმარტების მიხედვით, რომ „ნებისმიერი ვითარება, მდგომარეობა გავლენას ახდენს პიროვნულ საჭიროებებზე, სურვილებზე, მიზნებზე და უნარებზე, რათა შექმნას გამოცდილება, რომელიც მას მიეცა“. (Dewey, 1938, გვ. 44).

წინა ეპისტემოლოგიებისგან განსხვავებით, რომელთათვისაც აზრი განიხილებოდა, როგორც გონების მარტივი გამოვლენა, დიუის გენეტიკური ეპისტემოლოგიის მიხედვით აზროვნება ორგანიზმსა და გარემოს შორის ურთიერთობის შედეგს წარმოადგენდა. მისი მოსაზრება მისი თანამედროვეს ჟან პიაჟეს მოსაზრებას გავდა. დიუი აგრეთვე ვარაუდობდა, რომ ცოდნა საფუძველშივე იყო პრაქტიკული ან ინსტრუმენტული – რათა უზრუნველყოს იმ პრობლემების გადაჭრა, რომლებსაც ადამიანი თავისი ცხოვრების მანძილზე აწყდება. ფაქტობრივად, დიუი იყენებდა ტერმინს „ინსტრუმენტალიზმი“, რომ აღენიშნა საკუთარი ეპისტემოლოგიური მიდგომა.



დიუიმ თავის მაორიენტირებელ ნარკვევში „რეფლექსური ნარკვევის“ ცნება ფსიქოლოგიაში“ (1896) განსაზღვრა, თუ რას უწოდებდნენ მოზდა ის ინსტრუმენტალიზმში. ამ ნარკვევში ის გამოდის სწავლის ბიპევიორისტული მიდგომების წინააღმდეგ ფსიქოლოგიასა და სწავლებაში, რადგან ეფუძნება გონებისა და სხეულის მცდარ დუალიზმს. დიუი გვთავაზობს კონსტრუქტივიზმის ადრეულ ვერსიას, როგორც ბიპევიორიზმის ალტერნატივას. ამ ვერსიის მიხედვით ორგანიზმი ურთიერთქმედებაშია გარემოსთან თვით-მართული მოქმედებით, რომელიც კოორდინირებს და აერთიანებს სენსორულ და მოტორულ რეაქციებს.

ცოდნა და სწავლა შესაბამისად წარმოიქმნება გარემოს აქტიური მანიპულაციის შედეგად. ამგვარი ხედვისთვის უილიამ ჯეიმსის მიმართ მადლიერების გამოხატვით, დიუი აგრძელებდა ამ ძირითადი პოზიციის სრულყოფასა და განვითარებას თავის სხვა ბევრ ნარკვევშიც. ეს გახდა მისი პრაგმატიზმის განსაკუთრებული ვერსიის ძირითადი ელემენტი. დიუის პრაგმატიზმის ფუნდამენტურ როლს **კვლევა** ასრულებს. დიუის მიხედვით კვლევა მოიცავს სამ ფაზას: (ა) პრობლემურ სიტუაციას, (ბ) სიტუაციის პარამეტრების იდენტიფიკაციას და (გ) რეფლექსიას ამ პარამეტრებსა და თვით სიტუაციაზე გადაწყვეტილების გამომწვევ მიზანთან ერთად. დიუი ხაზგასმით აღნიშნავდა, რომ პრობლემური სიტუაციის პერტურბაცია არ არის

მანცდამანც კოგნიტური, მაგრამ არის პრაქტიკული და ეგზისტენციური. შესაბამისად, პრობლემური სიტუაციის გადაწყვეტა არ არის ფუნდამენტურად კოგნიტური, თუმცა შემეცნებას აშკარად მოიცავს. სამაგიეროდ ეს არის პრაქტიკული მოქმედება, მცდელობა გადაადგილო, აამოძრავო რაიმე ან კვლავ აამუშავო. ეს შეხედულება დღემდე უპირისპირდება უმეტეს იდეალისტ ეპისტემოლოგების მოსაზრებებს, სადაც ერთმანეთისგან გათიშულია აზროვნება და ქცევა. არაიდეალისტურის გარდა დიუის პოზიცია ანტიფუნდამენტალისტური იყო. მისი მტკიცება, რომ ფოლიბილიზმი – იდეა, რომ მთელი ცოდნა არის პირობითი, ქეშმარიტია მხოლოდ მანამ, სანამ სანინააღმდეგო დადასტურდება – პრაგმატიზმის ძირითად ელემენტს წარმოადგენს.

წლების განმავლობაში დიუი ხვენდა და აღრმავებდა ინსტრუმენტალიზმს, ტრადიციული განათლების ეპისტემოლოგების ძირითადი პრინციპების საკუთარ ჭრილში განხილვის შედეგად. მაგალითად, ის ამტკიცებდა, რომ ტრადიციული ქეშმარიტების ფარდობითობის თეორია – იდეა, რომ ჩვენ შეგვიძლია ფაქტების აღმოჩენა და ობიექტური რეალობის აპრიორი ფაქტების წარმოდგენა – მხოლოდ ითხოვს წარმოდგენის არსებულ რეალობასთან „შესაბამისობის“ საკითხს. დიუის მტკიცებით ნებისმიერი შესატყვისობა წარმოდგენასა და შიშველ ფაქტს შორის ქეშმარიტია მხოლოდ მაშინ, თუ ის ეფექტური რეალური ცხოვრების პრობლემების გადაჭრაში. ქეშმარიტების ეს პრაგმატული თეორია ძლიერ წინააღმდეგობას წააწყდა, განსაკუთრებით ენის და ლოგიკის ისეთი ბრიტანელი ფილოსოფოსების მხრიდან, როგორცაა მაგალითად ბერტრან რასელი. დიუი ეჭვის

თვალთ უყურებდა ამ კრიტიკას, რადგან ეს კრიტიკა ძირითადად ორიენტირებული იყო მოდერნისტულ ვარაუდებზე, განსაკუთრებით სუბიექტისა და ობიექტის განცალკევების იდეაზე და პრივილეგიას ანიჭებდა ამ უკანასკნელს. მან ფოლიბალიზმი მოგვიანებით შეცვალა ცნებით „მტკიცებულების გარანტირებულობა,“ როგორც იდეების „ჭეშმარიტების“ გამოსარკვევი საცდელი ტესტი, რომელიც შედგენილია ნარმატიული გამოკითხვის საფუძველზე. მნიშვნელოვანია, რომ ამ გადასვლამ იწინასწარმეტყველა ძირითადი ეპისტემოლოგიური მტკიცებულებები, რომლებიც ამჟამად სამეცნიერო კვლევებში ცნობილია „თვისებრივი პარადიგმის“ სახელწოდებით.

ცოდნის, როგორც მიზანმიმართული მოქმედების რეზულტატად განხილვისას აპრიორი ფსიქოლოგიური ან ონტოლოგიური ფენომენის ნაცვლად, დიუიმ შეცვალა კლასიკური მეტაფიზიკის აბსოლუტიზმი და გაუხსნა კარი ემპირიულად ჩამოყალიბებულ მეტაფიზიკას. დიუიმ წარმოადგინა თავისი პრაგმატული მეტაფიზიკა ნაშრომში „უშუალობის ემპირიული პოსტულატი“ (1905). მნიშვნელოვანია, რომ მან შეიმუშავა ფენომენოლოგიური საფუძველი მეტაფიზიკისთვის, იმის მტკიცებით, რომ ემპირიულად განცდილი რამ არის ის, თუ როგორ იქნა ის განცდილი. რომ განემარტა თუ რას გულისხმობდა ამ სიტყვებში, დიუიმ შემოგთავაზა შემდგომი მაგალითი. პიროვნებას ესმის ხმა ბნელ ოთახში. თავიდან ხმა შიშის მომგვრელად მიიჩნევა, გამოკვლევის შემდეგ (მაგალითად, სინათლის ანთება და გარშემო დათვალიერება) დგინდება, რომ ხმა როგორც ჩანს გამონეული იყო ფანჯრის დარაბის ბრახუნით, რაც არ ქმნიდა შიშის საფუძველს. ამ მაგალითის არსი არის ის, რომ ცოდნა ყალიბდება სამყაროსთან ჩვენი ურთიერთობების პროცესში. ხმა თავიდან იყო შიშის მომგვრელი, მაგრამ ეს შიში ამ შემთხვევაში იყო ამჟამინდელი ცოდნის არაადეკვატურობის ეფექტი, რომ ნარმატივით გადაეჭრა ამ შემთხვევაში ამჟამინდელი მდგომარეობის, ვითარების პრაგმატული მოთხოვნა.

შემდგომმა კვლევამ ვერ გამოააშკარავა ახალი რეალობა არსებული ხილვადობის მიღმა. სანაცვლოდ, მან დინამიკური კავშირი შეცვალა მე-სა და ალქმას შორის და შესაბამისად იმოქმედა რეალობის შეცვლაზეც. მან საწყისი შიშის გამოცდილება ჩადო შინაარსში, მისი მნიშვნელობისა და ძალის ცვლილების გათვალისწინებით.

დიუის შეხედულებამ მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია მეტაფიზიკაზე. უპირველესად იგი გარდაქმნის არასტაბილურ და შესაძლო ცოდნას ვალიდურად ან კანონიერად და, შესაბამისად, კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს მეტაფიზიკის იდეალისტურ ვერსიებს. (მაგალითად პლატონის *eidos* (იდეები) ან კანტის ნმინდა გონება). მეორე მხრივ, ფაქტი, რომ ცოდნა იცვლება განახლებული გამოკვლევის საშუალებით, რომელიც წინ უძღვის ბუნებრივი შემთხვევის, მოვლენის ადეკვატურ გაგებას, ვარაუდობს, რომ ჩვენი გამოცდილება სამყაროს მიმართ ნებისმიერ მოცემულ დროს მთლიანად მცდარი არ არის. ასე რომ, სკეპტიციზმი გამოცდილების სანდოობისადმი გაუმართლებელია. გრძნობები, ჰიპოთეზები, იდეები, ხელახალი წარმოდგენები და ასე შემდეგ, ყველა პოტენციურად ცოდნის ღირებულ შუამავალს, მე-

F 287.108 3





დიატორს წარმოადგენს. წარმატებული გამოკვლევის საშუალებების მედიატორები ქრებიან, წყვეტენ არსებობას და ააშკარავენ მათებსა „მოქმედი პირისთვის ყველაზე რეალური სადა ბუნებრივი ფორმით.“ უმთავრესი აქ არის იდეა, რომ ნებისმიერი სახის გამოცდილება ფასეული და ღირებულია ცოდნის აგების პროცესში. საგულისხმოა, რომ ამ ნარკვევებმა წინასწარ განსჭვრიტეს მარტინ შაიდეგერის ცნობილი ჰერმენევტული წრის არტიკულაცია, სადაც ყოველგვარი ცოდნის საფუძველად პრაქტიკული მონანილეობა გვევლინება *Das-ein*-ში (ყოფნაში) ანუ სამყაროში.

შესაძლოა დიუის პრაგმატული მეტაფიზიკა ყველაზე სრული სახით ჩამოყალიბებულია „გამოცდილება და ბუნება“-ში (1925). ამ ტომში დიუი ასაბუთებს, რომ სოციალური ურთიერთობები მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ სოციალური თეორიის განვითარებაში, არამედ აგრეთვე მეტაფიზიკის განვითარებაშიც, რადგან ადამიანთა კოლექტიური აქტივობების შედეგად დგინდება, რომ გონება თავად გამოვლინდება საგანმანათლებლო ტრადიციისგან განსხვავებით, რომელიც განიხილავდა გონებას, როგორც პრიმიტიულ, ინდივიდუალურ თვისებას და წინასწარ განზრახული მოქმედების წინაპირობას. დიუი აყალიბებს გენეტიკურ შეხედულებას, რომლის მიხედვითაც გონება არის კოლექტიური აქტივობის შედეგი სიმბოლოების, განსაკუთრებით კი ენის შუამავლობით. ამ მხრივ მისი აზროვნება შესამჩნევად ახლოსაა როგორც სიმბოლური ინტერაქციონისტიების მოსაზრებებთან, როგორცაა მაგალითად ჯორჯ ჰერბერტი ვისთან ერთადაც იგი მუშაობდა, აგრეთვე, ლევ ვიგოტსკისთან, მის თანამედროვესთან, ვის შესახებაც ალბათ დიუიმ არაფერი იცოდა. ყველა ამ მოაზროვნისათვის ცნობიერება და ცოდნა ინარმოება სამყაროში სოციალურად და სემიოტიკურად გაშუალებული აქტივობის მეშვეობით.

დიუის თეორია კვლევის შესახებ შეუძლებელია სრულად იქნეს გაგებული, თუ მისი პრაგმატული ეთიკის შესახებ არაფერი ვიცით. ის უარყოფდა რაციონალისტურ ინტერესზე დაფუძნებულ ეთიკის სისტემებს (მაგალითად თომას ჰობსის სოციალური კონტრაქტი) რადგან მიაჩნდა, რომ ინდივიდუალური აზროვნების და მოქმედების საკითხი სოციალურ გამოცდილებებს შორის პირველ ადგილზე დგას. დიუის მიხედვით ეთიკის კარნახი აძლევს ადამიანის მოქმედებას მიმართულებას, იმ მხრივ, რომ იგი აკმაყოფილებს ინდივიდს საკუთრივ თავის სოციალურ კონტექსტში. დიუის ეთიკა არის უფრო გამომხატველობითი ვიდრე სისტემური, იგი გვთავაზობს ეთიკური თავსატეხისადმი მიდგომის მეთოდს და არა განსაკუთრებულ პრინციპებს, ან ალგორითმებს, რომელთაც უნდა მივყვეთ. მართლაც, იგი ცდილობდა თავი აერიდებინა მისი აზრით სხვა მორალისტი ფილოსოფოსების მცდარი პრაქტიკისთვის, ანუ მათგან ვინც ეძიებდა კანტის კატეგორიული იმპერატივის რომელიმე ვერსიას მორალური ცხოვრებისათვის.

დიუის მიხედვით ეთიკა წარმოადგენს საფუძველს ცხოვრების დემოკრატიული ფორმებისთვის, რაშიც ის გულისხმობდა თანამშრომლობისა და საჯარო ინტერესის განვითარებას, რომელსაც შეუძ-

ლია ინდივიდებისგან კოლექტივების შექმნა, რომლებიც უზრუნველყოფდნენ ცხოვრების გაუმჯობესებას უფრო ექსპერიმენტულ და შემოქმედების გზით, ვიდრე ერთი და იგივე დოგმის გაზიარებით. დიუის აზრით, ამგვარი ეთიკის მიყოლა შესაძლებელია მაშინ, როდესაც, დემოკრატიული ჩვევების განვითარებას ბავშვის სოციალიზაციის ადრეულ ასაკში, სკოლიდან ეყრება საფუძველი. დიუისთვის სკოლაში სიარული თვით სამოქალაქო საზოგადოების გაგრძელებას ნარმოადგენდა. რაც უფრო მნიშვნელოვანია, მას სკოლა მიაჩნდა ადგილად, სადაც მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართულნი თანამშრომლობის გზით ერთობლივი მიზნების, და როგორც საკუთარი, ასევე სხვების ინტერესების განხორციელებაში. დიუი დარწმუნებული იყო, რომ პედაგოგიური აქტივობა, რომელიც ამგვარად არის ორგანიზებული, შეგნებული, პასუხისმგებელი, დემოკრატიული მოქალაქეების საუკეთესო მომზადების სანინდარს ნარმოადგენს.

დიუის „ხელოვნება როგორც გამოცდილება“ (1934) მრავალმხრივ უცნაური ნიგნია, თუმცა მის ერთ ნაწილში აღინიშნება პრაგმატული ესთეტიკის განვითარების მცდელობა. მისი ეპისტემოლოგიური, მეტაფიზიკური და ეთიკური თეორიების მსგავსად მისი ესთეტიკის თეორია გენეტიკურად არის და პრაგმატულიც. მაგალითად ის ამტკიცებდა, რომ ესთეტიკური გამოცდილების ფესვები ყოველდღიური ცხოვრების ზოგად გამოცდილებაშია. როცა კი მნიშვნელობების ხარისხობრივი, თვისებრივი ერთობის და ღირებულებების გამოცდა ხდება ნინა გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ამ გამოცდილებას განსხვავებული ესთეტიკური თვისება ენიჭება. სხვა საკითხებთან ერთად, ეს პერსპექტივა არღვევს ელიტარულ განსხვავებულობას „მაღალ“ და „დაბალ“ ხელოვნებასა და კულტურას შორის. ხელოვანის შემოქმედებითი საშუალო აღარ არის უფრო შესანიშნავი, ვიდრე ჩვეულებრივ ადამიანთა ყოველდღიური გამოცდილება. პრობლემების შესაძლო გადაწყვეტილებების წარმოსახვითი განვითარება, რომელსაც გამოცდილების დამაკმაყოფილებელ რეკონსტრუქციამდე მივყავართ არის შემოქმედებითი აქტივობა. ის, რაც ხელოვნების შემოქმედებითობას სხვა ფორმის შემოქმედებისგან განასხვავებს უფრო რაოდენობრივია ვიდრე თვისებრივი. მას საქმე უნდა ჰქონდეს ხელოვანის უნართან მიიღოს სიამოვნება, დატკბეს უნიფიცირებული თვისობრივი სირთულით, იმის დანყობითა და განწმენდით, რაც უფრო მეტია, ვიდრე ადამიანის ცხოვრების მნიშვნელობა და ღირებულების უშუალო, ლოკალური და კონკრეტული შესაძლებლობები. ხელოვანი ხელოვნების ნიმუშში ემოციის საშუალებით არკვევს და აცოცხლებს ამ ელემენტებს – არა მყისიერი, უშუალო, დაუმუშავებელი ემოციის საშუალებით, არამედ იმ ემოციის, რომელიც ფრიად რეფლექსურია და ნინ უძღვის შემოქმედების პროცესს.

მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორ ავლებს პარალელს დიუის ესთეტიკის თეორია მის ეპისტემოლოგიასთან, მეტაფიზიკასთან და ეთიკასთან. ყველა მათგანი პრაგმატული ან ინსტრუმენტურია, როგორც ინდივიდუალურ ასევე კოლექტიურ დონეზე. იგი ამტკიცებს, რომ ხელოვნება არის კულტურული პროდუქტი, რომლის მეშვეობითაც ადა-



მიანები გამოხატავენ საკუთარი ცხოვრების მათთვის მნიშვნელოვან ფაქტებს ისევე, როგორც მხიარულებას, ტანჯვას, იმედებსა და იდეალებს. ხელოვნების შექმნა და მოხმარება ახლოს არის ისეთ ჩვეულებრივ ადამიანურ გამოცდილებასთან როგორიცაა მაგალითად, ჭამა, სეირნობა, მებაღეობა ან ოჯახის მოვლა. ეს სიახლოვე ეთანხმება ხელოვნების კრიტიკულ მადემოკრატიზებელ როლს გაბატონებულ სოციალურ ვითარებასთან კავშირში. როდესაც აზრიანი, დამაკმაყოფილებელი ცხოვრების შესახებ არსებული შეხედულებები განხორციელდება ან ყალიბდება ხელოვნებაში, თუმცა ამავდროულად არ რეალიზდება ადამიანთა მიერ, ამ შემთხვევაში ხელოვნება ასრულებს თუნდაც ამ სოციალური ვითარების მდგომარეობის მხილების ფუნქციას. დიუის იდეები აქ მოტივირებულია ამერიკის ინდუსტრიალიზაციის მცდელობით, რასაც იგი იმ პერიოდში თითქმის ყველგან ხედავდა თავის გარშემო. ეს მცდელობა მოითხოვდა მუშათა ჩაბმას მათთვის უაზრო, განმეორებად, არადამაკმაყოფილებელ სამუშაოში, რომელიც მათ მათი სამუშაოსგან გამიჯნავდა და მიღწევის და პიროვნული სიამაყის გრძნობისკენ არ უბიძგებდა. დიუის დაჟინებული მტკიცების თანახმად ხელოვნება და ყოველდღიური ცხოვრება ერთი და იგივე ძაფისგან არის მოქსოვილი სტრატეგიული პოლიტიკური მიზნებისათვის. როდესაც ხელოვნება რეალური ცხოვრებისაგან განცალკევებულად მიიჩნევა, მაშინ ტრანსფორმაციული, კონტრ-ჰეგემონური პოტენციალი მკრთალდება, ბრწყინვალეობას კარგავს ან, სულაც უკუივდება.

დიუის განათლებისა და გამოცდილების თეორია გამომდინარეობს მისი პრაგმატული ეპისტემოლოგიიდან, მეტაფიზიკიდან, ეთიკიდან და ესთეტიკიდან. დიუისთვის განათლების მიზანს წარმოადგენს ინდივიდის ინტელექტუალური, სოციალური, ემოციური და მორალური განვითარება დემოკრატიულ საზოგადოებაში. ამ საკითხების განვითარება ერთი მხრივ დამოკიდებულია და მეორე მხრივ, ხელს უწყობს მზარდ დემოკრატიულ და მადემოკრატიზებელ კონტექსტს. განათლება სოციალურია, იგი უზრუნველყოფს ინდივიდების პიროვნულ ინვესტიციებს „სოციალურ ურთიერთობებში და კონტროლში, აგრეთვე ფსიქიკურ ჩვევებში, რაც იცავს სოციალურ ცვლილებებს, მათში სოციალური არეულობისა და უნესრიგობის შეტანის გარეშე“ (1916/1944, გვ. 99). განათლება და გამოცდილება ერთი მასალისგან არის შექმნილი: „გამოცდილების რეკონსტრუქცია ან რეორგანიზაცია, რომელიც მნიშვნელობას მატებს გამოცდილებას და რომელიც ზრდის უნარს მიმართოს კურსი მომდევნო გამოცდილებისკენ“ (1916/1944, გვ.74). განათლება გამოცდილებაზე უნდა იყოს დაფუძნებული და არა გარეშე ფაქტორებით გამოწვეული, რადგან: „რეალური გამოცდილების პროცესსა და განათლებას შორის ძალიან ღრმა და აუცილებელი კავშირი არსებობს“ (1938, გვ. 20). დიუის დამოკიდებულება გამოცდილების, როგორც განათლებისთვის უმნიშვნელოვანესი საფუძველის მიმართ ემყარება ურთიერთობას და გაგრძელებადობის პრინციპებს. პიაჟეს მსგავსად, დიუის მიაჩნდა, რომ ყოველი ახალი გამოცდილება ივება და ეფუძნება წინა გამოც-

დილებას. ის მტკიცედ აცხადებდა, რომ მასწავლებლის პასუხისმგებლობა განსაზღვროს მიმართულება, რომელშიც ნამყვანი ადგილი გამოცდილებას დაეკისრება. ამასთანავე, მას მიაჩნდა, რომ გამოცდილებები (და მათი ათვისება) ესაძლებელია იყოს განათლებადი და არაგანათლებადი. მან განათლებადი გამოცდილება განმარტა, როგორც ცოდნის და გამოცდილების ჰორიზონტის გაფართოების საწინდარი, რომელსაც სწორი მიმართულებით მიყვავართ გააზრებული ქმედებისაკენ. გააზრებული ქმედება შეიცავს განვითარებისა და წარმატებისკენ მუდმივად სწრაფვის უნარს, განვითარების მდგრადობისა და უცვლელობის საწინააღმდეგოდ. ის უფრო წინასწარ განზრახულ პროცესს წარმოადგენს, ვიდრე იმპულსურს. გარდა ამისა იგი გააზრებულია. ამის საპირისპიროდ, არაგანათლებადი გამოცდილება „აღყვევებს და არღვევს“ განვითარებას. ის ავლენს უზრუნველ, არარეფლექსურ, მხოლოდ საკუთარ თავზე ორიენტირებულ ხასიათს. ის ინდივიდს მიმართავს „რუტინული მოქმედებებისაკენ“ და „ავიწროვებს მის სფეროს, მისი მიზნების ან ღირებულების თვალსაწიერის შეზღუდვით და გადაფარავს პრობლემური გამოცდილების შესაძლო გადაწყვეტას. არაგანათლებადი გამოცდილება არც უშვებს და არც ხელს უწყობს მე-ს ცნობიერებას, შეგნებას ან საზოგადოებრივ ურთიერთობებს და ზოგად სოციო-პოლიტიკურ ეკოლოგიას, რომელშიც ის (ინდივიდი) ცხოვრობს. ის ართულებს იმ გზების დანახვას, რომლითაც ინდივიდების მოქმედებებს დადებითი ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია ზემოთ ხსენებულ ეკოლოგიაზე.

„კვლევა“ არის ტერმინი, რომელსაც დიუი ყველაზე ხშირად იყენებდა სწავლების გამოცდილების შესახებ საუბრისას. მისი ხედვა კვლევის ბუნებისა და ფუნქციების შესახებ სრულად არის ჩამოყალიბებული ნაშრომში: *ნარკვევები ექსპერიმენტული ლოგიკის შესახებ და ლოგიკა: კვლევის თეორია* (1953), რომელშიც იგი ამტკიცებს კვლევის ცვლადობას ცხოველური ორგანიზმებიდან ადამიანის ჩათვლით. დიუიმ კვლევის ყველა ფორმა განიხილა, როგორც არსებითი საჭიროებების მიღწევის მიზნით გამოწვეული ადაპტაციური პასუხი გარემო ვითარებაზე. მან ადამიანურ კვლევას უწოდა „ინტელექტუალური კვლევა“, რომლის დამახასიათებელი ნიშანია ენით გაშუალებულიობა. რადგან ენა სრულიად სიმბოლურია, ის რეალურ სამყაროში ადაპტური ქცევის ჰიპოთეტური გამოცდის საშუალებას იძლევა ამ ქცევის რეალურ დანერგვამდე. დიუის მიხედვით ლოგიკური ფორმა, ტრადიციული ლოგიკის შესწავლის განსაკუთრებული საგანი, ეფუძნება არა გონებას, არამედ ფუნქციურ ღირებულებებს. ლოგიკური ფორმა მოიცავს პრობლემური სიტუაციის შესაბამის თავის გართმევის თვალსაჩინოებას, რომელიც ნააქეზებს კვლევას და აკონტროლებს იმ პროცესებს, რომლებიც ჩართულია ამ სიტუაციის მიმართ მრავალმხრივი ჰიპოთეტური გადაწყვეტილებების შემუშავებაში. ისევ და ისევ, ეს იყო დიუის კვლევასთან დაკავშირებული უნიკალური ხედვა (პერსპექტივა), რომელიც კვლავ უარყოფდა კლასიკურ დუალიზმს (მაგალითად: სუბიექტი/ობიექტი, უნივერსალური/განსაკუთრებული, რაციონალიზმი/ემპირიზმი) და კითხვის ქვეშ აყე-



ნებდა იდეას, რომ ადამიანის არსებობის გამართლება მხოლოდ ქვე-მარტივების დანერგვაში მდგომარეობს. გამოკვლევის შესახებ დიუის ფორმულირებებმა მნიშვნელოვანი ზეგავლენა იქონია ფილოსოფიურ საზოგადოებაზე და დასაბამი მისცა შემდგომი შრომების გაჩენას ლოგიკის თეორიაში.

დიუის კვლევის იდეის ათვლის ნერტილად გვევლინება მისი განსაკუთრებული ხედვა განსჯის, რეფლექსიის ბუნებისა და ფუნქციების შესახებ. მან რეფლექსია განმარტა, როგორც „ნებისმიერი სახის რწმენის ან ცოდნის სავარაუდო ფორმის აქტიური და ფრთხილი განხილვა, რომელიც იცავს მას და იმ შემდგომ დასკვნებს, რომლებსაც ეწოდება მიემართება“ (1938 გვ. ამონარიდი ორიგინალიდან). რამდენადაც ამგვარი რეფლექსია დევს „ინტელექტუალური ნყოფის და დისციპლინირებული გონების ცენტრში“ (1938, გვ 87) დიუისთვის რეფლექსია არის აზროვნების სახე, „რომელიც შინაარსის გონებრივად დამუშავებასა და მის სერიოზულ და თანმიმდევრობით გააზრებაში მდგომარეობს.“ იგი წარმოსახვით აზროვნებას ემორჩილება და მოიცავს „უნყვეტ სწრაფვას მარტივი დასასრულისკენ“ (1933, გვ. 5). დიუიმ რეფლექსიის ოთხი ძირითადი კრიტერიუმი ჩამოაყალიბა. პირველი, მოიცავს მნიშვნელობისა და მიზნის უწყვეტ აგებას, რომელსაც შემსწავლელი გადაყავს ერთი გამოცდილებიდან მეორეზე, გამოცდილებებსა და იდეებს შორის კავშირების უფრო ღრმა და საფუძვლიანი გაგებით. იგი ცოდნის გაღრმავებას და გაგებას უზრუნველყოფს უწყვეტობის საშუალებით. მეორე, რეფლექსია არის გააზრებული, დისციპლინებული და ზუსტი. მესამე, რეფლექსია არის თანამონაწილეობითი. ის წარმოგვიდგება ხანგრძლივი პრაქტიკისა და დაუზარელი შრომის საფუძველზე საზოგადოებაში და წინ უძღვის საერთო მიზნების მიღწევისკენ სწრაფვას. ბოლოს, რეფლექსია ემყარება იმ განწყობებს (ატიტუდებს) რომელთათვისაც ღირებულია როგორც პიროვნული, ისე კოლექტიური ზრდა და კეთილდღეობა.

დიუის მიხედვით, რეფლექსია, როგორც გამოკვლევის ყველაზე ამაღლებული ფორმა მოიცავს 6 ძირითად ფაზას: ა) პრობლემური გამოცდილება, ბ) გამოცდილების ინტუიციური ან სპონტანური ინტერპრეტაცია, გ) გამოცდილების საფუძველზე წარმოდგენილი ცალკეული პრობლემების განსაზღვრა ან დასახელება დ) ამ პრობლემების გადაჭრის სავარაუდო განმარტებების ჩამოყალიბება ე) განმარტებების გააზრება ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებისათვის, პრობლემური სიტუაციებისთვის თავის გართმევის მიზნით, და ვ) ჰიპოთეზური შემოწმება ინტელექტუალური და პრაგმატული ღირებულების განსაზღვრის მიზნით (ანუ გონებრივი ქმედება).

ამ პროცესში უმნიშვნელოვანესია გარკვეულობა. მოვლენა არ ნიშნავს აუცილებლად იმას, რაც იგულისხმება, სანამ მათ შორის ლოგიკური ურთიერთკავშირი არ ჩამოყალიბდება. დიუისთვის სწავლა არის „აზროვნების სწავლა“ და „შედგება აზროვნების ვრცელი, ფრთხილი, დეტალურად გააზრებული ჩვევებისგან“ (1933, გვ.78) ამ მხრივ დიუი კრიტიკული იყო ისეთი სასკოლო განათლების მიმართ, რომელიც არ უზრუნველყოფს პროცესსა და პროდუქტს შორის კავ-

შირს და ლოგიკურად ჩამოყალიბებულ, მზა ინფორმაციას, ინსტრუქციას უცვლელი სახით აწვდის მოსწავლეს.

ამის საპირისპიროდ, იგი აფასებდა იმგვარ განათლებას, რომელშიც აზროვნება მიჩნეულია ხელოვნებად და „აზროვნების პროცესზე სისტემატურ ზრუნვად“ იმისთვის, „რომ აზროვნების პროცესი ჭეშმარიტად რეფლექსური გახდეს“ (1933, გვ. 85).

მან მასწავლებლებისთვის შეიმუშავა მოსწავლეებში რეფლექსური გონებრივი ჩვევების განვითარების უნიკალური მეთოდი, ხერხი რომელიც ცნობილია „სოციალური კონტროლის“ სახელით. დიუის „სოციალური კონტროლის“ მიხედვით, როდესაც მასწავლებელი მოქმედებს როგორც „მიმთითებელი გაცვლით სასწავლო პროცესებში, რომელშიც ყველა მოსწავლეს მიუძღვის წვლილი, იგი ერთპიროვნული მმართველის და დიქტატორის ფუნქციას კარგავს და ჯგუფური აქტივობებში ლიდერის როლში გვევლინება“ (1938, გვ. 59). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ მასწავლებლის მიზანი არის ექსპერიმენტული სწავლის შესაძლებლობების უზრუნველყოფა. მასწავლებლები და სტუდენტები თანაარსებობენ დიალოგურ ურთიერთობაში (ბახტინის გაგებით) ან შესაძლოა ფუნქციონირებენ უახლოესი განვითარების ზონაში (ვიგოტსკის ტერმინოლოგიით). მასწავლებლებიც და მოსწავლეებიც არიან შემსწავლელები სოციალური ჯგუფის ან საზოგადოებრივი პრაქტიკის მიღმა და თუმცა მასწავლებელს შესაძლოა მეტი ცოდნა ან გამოცდილება (თუნდაც უახლოესი განვითარებისას) ჰქონდეს, მას მწყემსის და ფასილიტატორის როლი უნდა ჰქონდეს და არა ავტორიტეტული ფიგურის ან ექსპერტის. მოცემულ კონტექსტში შემსწავლელები თანამშრომლობენ მასწავლებლებთან და თანატოლებთან საკუთარი მიზნების შექმნის პროცესში, ისევე როგორც იმის გარკვევაში თუ რას ან როგორ სწავლობენ. დიუი რუკის მეტაფორას იყენებდა ამ მოსაზრების გატარების მიზნით: „რუკა, შინარსი, ნინა გამოცდილების წესრიგში მოყვანა და სწორად გააზრება, შემდგომი გამოცდილების გზამკვლევს წარმოადგენს, ის აჩვენებს მიმართულებას, და ეხმარება კონტროლის განხორციელებაში, ამოო მცდელობების შემცირების ხარჯზე“ მაგრამ „რუკა ვერ დაიკავებს მოგზაურობის ადგილს“ (1902, გვ. 199)

პლატონის (მაგალითად – მენონი, სახელმწიფო) შემდეგ სხვა ფილოსოფოსებზე მეტად დიუი იკვლევდა და განავრცობდა საგანმანათლებლო საკითხებს თავისი მოღვაწეობის მანძილზე. და თუმცა მას არ შეუქმნია ტერმინი „პროგრესული განათლება“, იგი მაინც ასოცირდება პროგრესულ განათლებასთან. დიუი დარწმუნებული იყო, რომ განათლება და სოციალური დემოკრატია თანაზიარია. მისი აზრით, სკოლები შეფასებაზე უფროა კონცენტრირებული ვიდრე ცოდნის გადაცემაზე. სტუდენტებს ცოდნის მოპოვებაში უნდა დავეხმაროთ, რომ შემდგომ მათ შეძლონ სხვებთან ერთად თანამშრომლობის გზით ცხოვრება ან მუშაობა და გადანყვებილების მიღება, რაც მათ სწავლაზე მოახდენს ზეგავლენას. ამასთანავე იგი კარგად აცნობიერებდა, რომ სკოლები ხშირად რეპრესიულ სასწავლო დაწესებულებებს წარმოადგენენ, რომლებიც არ აღვივებენ ან არ იძლევი-



ან გამოკვლევებისა და ზრდის საშუალებას. მისი მოღვაწეობებიდან აღსანიშნავია ჩიკაგოს უნივერსიტეტის ექსპერიმენტული დაბლოკვის რიული სკოლის დაარსება. დიუი აგრეთვე იცავდა მასწავლებლების უფლებებსა და აკადემიურ თავისუფლებას. და ბოლოს, ამ წიგნში წარმოდგენილ არა ერთ სხვა თეორეტიკოსს შორის, დიუიმ დატოვა მემკვიდრეობა, რომელიც უზრუნველყოფს მაღალი დონის თეორიული, პედაგოგიური და კვლევითი აქტივობების საფუძვლებს, ისეთ მრავალფეროვან სფეროში როგორცაა კურიკულუმის (სასწავლო გეგმის) თეორია, გამოკითხვა, სწავლა, მასწავლებლის განათლება და საგანმანათლებლო საზოგადოება.

დამატებითი საკითხავი დიუის ავტორობით

1902. *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1959.
1902. *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
1910. *The Influence of Darwin on Philosophy: Essays in Contemporary Thought*. New York: P. Smith, 1951.
1915. * *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1943.
1916. *Essays in Experimental Logic*. New York: Dover, 1953.
1916. * *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press, 1966.
1922. *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. Amherst, MA: Prometheus, 2002.
1925. *Experience and Nature*. London: Open Court.
1929. *The Quest for Certainty*. New York: Minton Balch.
1929. * *My Pedagogic Creed*. Washington, DC: Progressive Education Association.
1932. *Ethics*. New York: Henry Holt.
1933. * *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.
1934. * *Art as Experience*. New York: Minton Balch.
1938. * *Experience and Education*. New York: Touchstone/Simon and Schuster, 1997.
1938. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
1948. *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon, 1957.
1949. *Knowing and the Known (with A. P. Bentley)*. Boston: Beacon.
- 1967-1991. *The Collected Works of John Dewey, edited by J. A. Boydston. 37 vols.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

დევის შესახებ

- Alexander, T. M. *The Horizons of Feeling: John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*. Albany: SUNY Press, 1987.
- Boisvert, R. D. *Dewey's Metaphysics*. New York: Fordham University Press, 1988.
- * Boisvert, R. D. *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany: SUNY Press, 1998.
- Bullert, G. *The Politics of John Dewey*. Buffalo, NY: Prometheus, 1983.
- * Campbell, J. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago and La Salle: Open Court, 1995.
- Casparay, W. R. *Dewey on Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2000.
- Damico, A. J. *Individuality and Community: The Social and Political Thought of John Dewey*. Gainesville: University of Florida Press, 1978.
- Dykhuizen, G. *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973.
- Gouinlock, J. *John Dewey's Philosophy of Value*. New York: Humanities Press, 1990.
- Hickman, L. *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- Sleeper, R. *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. New Haven: Yale University Press, 1987.
- * Tanner, L. N. *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York: Teachers College Press, 1997.
- * Tiles, J. E. *Dewey*. London: Routledge, 1988.

განათლებისათვის რელევანტური

- Althouse, R., M. H. Johnson, and S. T. Mitchell. *Colors of Learning: Integrating the Visual Arts into the Early Childhood Education Curriculum*. New York: Teachers College Press, 2003.
- Arcilla, R. V. „Why Aren't Philosophers and Educators Speaking to Each Other?“ *Educational Theory* 52 (2002): 1-11.
- Dwight, J., and J. A. Garrison. „A Manifesto for Instructional Technology: Hyperpedagogy.“ *Teachers College Record* 105 (2002): 699-728.
- Fendler, L. „Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences of Political Reverberations.“ *Educational Researcher* 32 (2003): 16-25.
- Fishman, S. „Deweyan Hopefulness in a Time of Despair.“ *JAC: A Journal of Composition Theory* 22 (2002): 765-804.
- Gallagher, C. W. *Radical Departures: Composition and Progressive Pedagogy*. (Refiguring English Studies.) Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2002.
- Garrison, W. „Democracy, Experience, and Education: Promoting a Continued Capacity for Growth.“ *Phi Delta Kappa* 84 (2003): 525-529.
- Girod, M., and D. Wong. „An Aesthetic (Deweyan) Perspective on Science Learning: Case Studies of Three Fourth Graders.“ *Elementary School Journal* 102 (2002): 199-224.

- Girod, M., C. Rau, and A. Schepige. „Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding.“ *Science Education* 87 (2003): 574-587.
- Gosselin, C. „In a Different Voice’ and the Transformative Experience: A Deweyan Perspective.“ *Educational Theory* 53 (2003): 91-105.
- Halliday, J., and P. Hager. „Context, Judgment, and Learning.“ *Educational Theory* 52 (2002): 429-443 .
- Johnston, J. S. „John Dewey and the Role of the Scientific Method in Aesthetic Experience.“ *Studies in the Philosophy of Education* 21 (2003): 1-15.
- Mullen, c., and A. R. Kohan. „Beyond Dualism, Splits, and Schisms: Social Justice for a Renewal of Vocational-Academic Education.“ *Journal of School Leadership* 12.6 (2002): 40-62.
- O’Brien, L. „Teacher Education for a Democratic Society: Issues in Education.“ *Childhood Education* 79 (2003): 376-378.
- Roberts, G. T. „An Interpretation of Dewey’s Experiential Learning Theory.“ Washington, DC: ERIC Document Reproduction Service No. ED481922, 2003.
- Rodgers, C. „Defining Reflection: Another Look at Dewey and Reflective Thinking.“ *Teachers College Record* 104 (2002): 842-866.
- Schechter, C. „Deliberation: The Communal Negotiation of Meaning in Schools.“ *Planning and Changing* 33 (2002): 155-170.
- Smith, J. P., and M. Girod. „John Dewey and Psychologizing the Subject Matter: Big Ideas, Ambitious Teaching, and Teacher Education.“ *Teaching and Teacher Education* 19 (2003): 295-307.

ზიგმუნდ ფროიდი

საკვანძო ცნებები

- ფსიქოსექსუალური მდგომარეობის თეორია
- ოიდიპოსის კომპლექსი
- იდი, ეგო და სუპერეგო
- არაცნობიერი
- დაცვითი მექანიზმები
- სიზმრები
- ფსიქოანალიზი
- მკურნალობა საუბრის მეშვეობით

ზიგმუნდ ფროიდი (1856-1939) დაიბადა ებრაულ ოჯახში გერმანიის ქალაქ ფრაიბურგში. მისი მამა, მატყლით მოვაჭრე, ძალიან განათლებული და იუმორის მქონე პიროვნება იყო. დედა, ფროიდის მამის მეორე ცოლი, ენერგიული ქალი და ქმარზე ოცი წლით ახალგაზრდა იყო. ფროიდს ჰყავდა ორი უფროსი ნახევარძმა და ექვსი მასზე პატარა და-ძმა. როცა ზიგმუნდი ოთხი წლის გახდა, იგი თავის ოჯახთან ერთად გადავიდა ვენაში, სადაც თავისი ცხოვრების უმეტესი ნაწილი გაატარა.

სკოლის წლებში ფროიდი გამორჩეული სტუდენტი იყო. მან 1878 წელს წარჩინებით დაამთავრა გიმნაზია (საშუალო სკოლა) და მიიღო სამედიცინო ხარისხი ვენის უნივერსიტეტში 1881 წელს. ფროიდი იყო გამორჩეული მკვლევარი მეცნიერი. მისი პირველი ნაშრომები იყო ნეიროფსიქოლოგიის სფეროში. მან გამოიგონა უჯრედის შეფერვის განსაკუთრებული ტექნიკა. 1885 წელს მიიღო მცირე სამედიცინო დაფინანსება, რამაც საშუალება მისცა გამგზავრებულიყო პარიზში და ემუშავა ცნობილ ჟან-მარტინ შარკოსთან (1825-1893) სალპეტრიერის საავადმყოფოში. ფროიდი მოხიბლული იყო შარკოს მუშაობით ისტერიაზე, რომელსაც იგი დაავადებად მიიჩნევდა, ასევე შარკოს მიერ ჰიპნოზის გამოყენებით, რომლის საშუალებითაც პაციენტებში ისეტირიის სიმპტომებს იწვევდა. 1886 წელს ფროიდმა დაიწყო მკურნალად მუშაობა, ვენაში, ძირითადად ნერვულ დარღვევებზე. ის ვენაში ცხოვრობდა 1938 წლამდე, შემდეგ იძულებული



გახდა ინგლისში გაქცეულიყო, ავსტრიაში ფაშისტების მიერ ძალადუფლების მოპოვების გამო. ფროიდი იყო ფსიქოანალიზის ფუძემდებელი. 1922 წელს ფართო საზოგადოებისთვის განკუთვნილ ესეში („ენციკლოპედიის ორი სტატია“) იგი წარმოადგენდა ფსიქოანალიზის სამ ერთმანეთთან დაკავშირებულ განსაზღვრებას: ა) დისციპლინა, რომელიც იკვლევს არაცნობიერს, ბ) თერაპიული მეთოდი, რომელიც მკურნალობს ნერვულ დარღვევებს და გ) კვლევის მონაცემთა მზარდი ინფორმაცია. ეს სამივე განსაზღვრება ერთად წარმოადგენს სასარგებლო შესავალს ფროიდის შრომების გასაგებად.

ფროიდის წიგნებმა და ლექციებმა მას მოუტანეს როგორც პოპულარობა, ისე გარიყვა (ოსტრაკიზმი) სამედიცინო საზოგადოების ძირითადი ნაწილის მხრიდან. მან მიიზიდა რამოდენიმე გამოჩენილი მომხრე, რომლებიც მისი ფსიქოანალიტიკური მოძრაობის ბირთვის წარმოადგენდნენ. სამწუხაროდ, ფროიდს ჰქონდა მიდრეკილება ჩამოშორებოდა იმ ადამიანებს, ვინც მას ბოლომდე არ ეთანხმებოდა. ზოგი შორდებოდა მას მეგობრულად, ზოგი კი მიდიოდა და აარსებდა სანინაალმდეგო აზრის მქონე სკოლებს.

ფროიდს სჯეროდა, რომ სექსუალური ენერგია (ლიბიდო) იყო ძირითადი სამოტივაციო ძალა განვითარებისთვის არა მხოლოდ ზრდასრულებში, არამედ ბავშვებსა და ჩვილებშიც. მისი სექსუალობის ცნება იყო საკმაოდ ფართო და მოიცავდა ყველა სახის სიამოვნების სხეულებრივ შეგრძნებას. ფროიდის მიხედვით, ჩვილობის პერიოდში, უდდეს სიამოვნებას ინვესს ნოვა, განსაკუთრებით ძუძუს ნოვა. უფრო მეტიც, ბავშვებს აქვთ მიდრეკილება, რომ მიიტანონ პირთან ყველაფერი, რასაც კი ნააწყდებიან. მოგვიანებით ბავშვის ცხოვრებაში უდიდესი სიამოვნება, როგორც ჩანს, მდებარეობს ანალურ რეგიონებში და გულისხმობს მის შეკავებას და მოშვებას. ოთხი-ხუთი წლის ასაკში სიამოვნება გამონეუულია გენიტალიის შეხებით ან ხახუნით. მხოლოდ ცხოვრების გვიანდელ ეტაპზე ხდება უდიდესი სხეულებრივი სიამოვნების დაკავშირება სექსუალურ აქტივობასთან.

ფროიდმა განავითარა თავისი დაკვირვებები და მოსაზრებები პიროვნების განვითარების ფსიქოსექსუალურ თეორიაში. ამ თეორიის მიხედვით, განვითარების პირველი საფეხური არის ორალური, რომელიც გრძელდება დაბადებიდან თერამეტ თვემდე. სიამოვნების ცენტრი არის პირი: ნოვა, კენა, ლეჭვა, ლოკვა. შემდეგი არის ანალური საფეხური, რომელიც გრძელდება დაახლოებით თერამეტი თვიდან სამ ან ოთხ წლამდე: სიამოვნების ცენტრი არის ანუსი. შემდეგი, ფალოსური საფეხური გრძელდება სამი ან ოთხი წლიდან ექვს ან შვიდ წლამდე. სიამოვნების ცენტრი არის გენიტალია და მასტურბაცია ციპურად იწყება ამ საფეხურზე. ფსიქოსექსუალური განვითარების შემდეგი საფეხური არის ლატენტური საფეხური, რომელიც უხეშად რომ ითქვას, იწყება ექვსი ან შვიდი წლიდან და გრძელდება სექსობრივ მომნიფებამდე. ფროიდს სჯეროდა, რომ ამ საფეხურზე, სექსუალური იმპულსი ჩახშობილია სწავლის ხარჯზე, თუმცა, მასტურბაცია არ არის იშვიათი. გენიტალური საფეხური იწყება სექსობრივი სიმ-

წიფის ასაკში და წარმოადგენს ახალგაზრდობის სქესობრივ-გამოვლიცოცხლების სტიმულს. ფროიდისთვის, რომელიც განიხილავდა მანქურბაციას, ორალურ სექსს, ჰომოსექსუალიზმს და ბევრ სხვა რამეს, რომელსაც ჩვენ დღეს ნორმალურად ვთვლით, როგორც მოუმწიფებელს, სექსუალური ურთიერთობები იყო ამ საფეხურის გვირგვინი.

ფროიდის თეორია ფსიქოსექსუალური განვითარების შესახებ არის ჭეშმარიტად საფეხურებრივი თეორია. ფროიდიანელებს სჯერათ, რომ ყველა ადამიანი გადის ამ საფეხურებს ერთი და ამავე თანმიმდევრობით და დაახლოებით ერთი და იმავე ასაკში. ფროიდმა შეიმუშავა განმარტებები ანუ არსი თითოეული საფეხურისთვის, მათი ცენტრალური ობიექტისთვის და ერთი საფეხურიდან მეორეზე გადასვლის ფსიქიკური მექანიზმებისთვის, რაც დღეს ფრიად უცნაურად გვეჩვენება. თითოეული საფეხური მოიცავს გარკვეულ პრობლემას ან საკითხს, რომელზედაც უნდა მოხდეს მუშაობა. ორალურ საფეხურზე ეს არის ბავშვისთვის ძუძუს გადაჩვევა. ანალურ საფეხურზე ეს არის საპირფარეშოს გამოყენების სწავლება. ფალოსურ საფეხურზე ეს არის ოიდიპოსის კომპლექსი. ოიდიპოსის კომპლექსი პრაქტიკულად მნიშვნელოვანია, რათა გაგებულ იქნეს ორივე, როგორც ადამიანის ცნობიერება, ისე ნევროზთა უმეტესობის წარმოშობის წყარო. ეს სახელი მოდის ბერძნული ლეგენდიდან ოიდიპოსზე, რომელმაც შემთხვევით მოკლა მამა, ცოლად შეირთო დედა და როცა გაიაზრა თავისი საქციელი, თავი დაიბრმავა.

ფროიდმა შემდეგნაირად ახსნა ოიდიპოსის კომპლექსი: ბავშვის სიყვარულის პირველი ობიექტი არის დედა. ბავშვს უნდა, რომ მოიპოვოს მისი ყურადღება, სიყვარული, რძე, ალერსი, ანუ უნდა იგი ფართო სექსუალური თვალსაზრისით. პატარა ბიჭები არიან მამების კონკურენტები დედის შემოთავაზებების მიმართ, მაგრამ მათი მამები უფრო დიდები, ძლიერები და უფრო ჭკვიანები არიან ვიდრე ისინი და მამები წვებიან დედებთან. დაახლოებით იმ დროისათვის, როდესაც ბიჭები აცნობიერებენ ამ არქექტიპულ სიტუაციას, ისინი ასევე იწყებენ გოგოების და ბიჭების ზოგიერთი მეორადი სქესობრივი თვისებების აღქმას. მათი გულუბრყვილო ხედვით, ბიჭებსა და გოგოებს შორის ძირითადი განსხვავება არის ის, რომ ბიჭებს აქვთ ფალოსი გოგოებს – არა. ცხოვრების ამ ეტაპზე, რალაციის ქონა უკეთესია ვიდრე მისი არქონა, ამიტომ ბიჭს უხარია, რომ ბიჭია. მას ამავე დროს მოსვენებას არ აძლევს იმაზე ფიქრი, თუ რა შეიძლებოდა მოსვლოდა გოგოების ფალოსს. ეს არის დასაწყისი, როგორც მას ფროიდმა უწოდა, „კასტრაციული შფოთვის“, ტერმინი არასწორად გამოიყენება პენისის დაკარგვის შიშის გამოსახატავად. დავუბრუნდეთ ოიდიპოსს, მამის აღმატებულობიდან გამომდინარე და თავის პენისის გამო შიშით, ბიჭი ებმება ეგოს დაცვაში. დედის მიმართ თავის სექსუალურ იმპულსებს იგი მიმართავს გოგოებისკენ, ხოლო მოგვიანებით ქალებისკენ, იგი აიგივებს საკუთარ თავს თავის მეტოქესთან (ანუ მამასთან) და ცდილობს, დაემსგავსოს მას. რამდენიმე ჩაკეტილი წელიწადის შემდგომ ბიჭები ხდებიან ჭაბუკები და შეაბიჯებენ მომწიფებულ ჰეტეროსექსუალურ სამყაროში.



გოგოებიც დედის სიყვარულით იწყებენ სიცოცხლეს. მათ პრობლემატურად წარმოადგენს თავიანთი სიყვარულის მამებისკენ მიმართული საჭიროება მანამ, სანამ ოიდიპოსის პროცესი დაიწყება. ფროიდმა ეს პრობლემა პენისის შურის თაობაზე კონცეფციით ამოხსნა. როგორც ბიჭები, გოგოებიც ამწნევენ მეორად სქესობრივ თვისებებს და გრძნობენ, რომ ისინი რალაციით ბიჭებზე ნაკლები არიან. მათ უნდათ ჰქონდეთ პენისი და ძალაუფლება, რომელიც თითქოს მოდის მასთან ერთად. სულ მცირე, მათ სურთ პენისის შემცვლელები, როგორებიც არიან ბავშვები. ვინაიდან გოგოებმა იციან რომ მამა, ისევე როგორც დედა საჭიროა ბავშვის ყოლისათვის, ისინი თავიანთ სიყვარულს დედებიდან მამებისკენ მიმართავენ. სამწუხაროდ, მათი მამები დაკავებულნი არიან, ასე რომ მოზარდი გოგონები თავიანთ სურვილებს მამებიდან ბიჭებზე და კაცებზე მიმართავენ. ისინი იწყებენ თავიანთი თავის გაიგივებას დედასთან, ქალებთან, რომლებმაც ის კაცები მიიღეს, რომლებიც ნამდვილად სურდათ. ყურადღება მიაქციეთ, რომ გოგოებში არ არის არანაირი პარალელი კასტრაციასთან დაკავშირებულ შფოთვისთან და ფროიდს სჯეროდა, რომ კასტრაციის შფოთვის არარსებობა ხსნის იმას, თუ რატომ არიან ქალები უფრო ნაკლებად მყარად პეტროსექსუალურები, ვიდრე კაცები და ნაკლებად მორალურები. გასაკვირი არ არის, რომ ამგვარი მტკიცება ძლიერ იყო გაკრიტიკებული და არა მხოლოდ ფემინისტი სწავლულების მიერ.

საბოლოოდ, ოიდიპოსის კომპლექსი ეხება პატარა ბავშვის მიზიდულობას სანინალმდეგო სქესის მშობლების მიმართ და ეჭვიანობას იმავე სქესის მშობლის მიმართ. მიუხედავად იმისა, რომ გოგოები და ბიჭები განიცდიან ამ მიზიდულობას და სხვადასხვაგვარად უმკლავდებიან ამ კომპლექსს. ორივე შემთხვევაში მიზანი არის იმავე სქესის მშობლისადმი ეჭვიანობისგან განთავისუფლება და მათი იდენტიფიცირება საკუთარ თავთან. ფროიდს სჯეროდა, რომ ოიდიპოსის კომპლექსი არის ადამიანის უნივერსალური გამოცდილება და მისი წარმატებით დაძლევის შეუძლებლობა ნევროზის უპირველეს წყაროს წარმოადგენს.

ფროიდისეული ფსიქოლოგიური თეორია ადამიანის მენტალური აქტივობის სამი ძალის ან სფეროს მუდმივ ურთიერთქმედებას მოიცავს, ეს არის: იდი, ეგო, და სუპერეგო. ადამიანის ფსიქოლოგიური რეალობა ფროიდისთვის იწყება ადამიანით, როგორც ორგანიზმით, რომელიც განკუთვნილია იმისათვის, რომ იბრძოლოს გადარჩენისათვის და გამრავლდეს, იგი არის მიმართული ამ მიზნებისაკენ თავისი ძირითადი მოთხოვნილებებით — შიმშილით, ნყურვლით, ტკივილისთვის თავის არიდებითა და სექსით. დაკმაყოფილებისთვის განმსაზღვრელია იდის მოქმედება. ადამიანის გონება, როგორც იდი, გარდაქმნის ორგანიზმის მოთხოვნებს მოტივაციურ ძალებად, რომელსაც ეწოდებათ „ინსტინქტები“ ანუ „ელტოლვები“. იდი მუშაობს სიამოვნების პრინციპის შენარჩუნებით, ან/და მისწრაფებით, რომ დაუყოვნებლივ მიხედოს მოთხოვნილებებს. ჩვილი, ფროიდის აზრით, არის სუფთა ან თითქმის სუფთა იდი ხოლო იდი არის სულ მცირედით მეტი ვიდრე ბიოლოგიის ფსიქიკური ინტერპრეტაცია.

ფროიდი ფიქრობდა, რომ იდი წარმოადგენს სამუდამო სურვილებსა და მოსურვებებს, რომლებიც უნდა დაკმაყოფილებული იქნას. მისი თეორიის მიხედვით, არის საწყისი ანუ პირველადი პროცესი.

არაცნობიერი ლტოლვების გარდა ადამიანის გონებას აქვს ცნობიერი და თვით-ცნობიერი, რომელიც წარმართავს ინდივიდის რეალობის გამოცდილებას შეგრძნებების მეშვეობით. ფროიდი განიხილავდა ცნობიერის ამ დამაკავშირებელ აქტივობას, როგორც **ეგოს**. ეგო მიაკუთვნებს ინდივიდს სხვებს და სამყაროს, რასაც ფროიდი უწოდებდა „რეალობის პრინციპს“. იგი ეძებს ობიექტებს, რათა დაიკმაყოფილოს სურვილები, რომელსაც ქმნის იდი, მაგრამ იგი ამას აკეთებს ფსიქიკაში მიმდინარე ხანგრძლივი პროცესების შედეგად. ეს პრობლემების გადამჭრელი აქტივობა განხილულია, როგორც „მეორადი პროცესი“ და იგი იმართება გონებით. ფროიდის მიხედვით, ზრდასრულის იდეალური მდომარეობა ხასიათდება ძლიერი ეგოთი და მოთხოვნების დაკმაყოფილების გადადების უნარით.

ამასთან, რადგან ეგო იბრძვის, რათა იდი იყოს ბედნიერი, იგი ხვდება როგორც შესაძლებლობებს, ისე დაბროკლებებს, რომლებსაც აღწევს და იმასსოვრებს. ბავშვობაში, მოგონებები ნახალისებაზე და დასჯაზე, რომელიც განხორციელდა ბავშვის დედის ან მამის მიერ, არის პრაქტიკულად მნიშვნელოვანი, რამდენადაც ისინი განაწყოვენ ბავშვს განახორციელოს ან თავი აარიდოს ცალკეულ მოქმედებებს. განწყობების ამ წყებას ეწოდება სუპერეგო და წარმოადგენს საზოგადოებასა და გზებს, რომლითაც საზოგადოებას სურს რომ ინდივიდმა იმოქმედოს. სუპერეგო კარგად არის განვითარებული, როცა ბავშვი არის დაახლოებით შვიდი წლის. თუმცა, ზოგიერთ ადამიანში იგი არასდროს ვითარდება, ზოგიერთში იგი ზედმეტად არის განვითარებული.

არის ორი ძირითადი სფერო სუპერეგოსათვის: ა) ცნობიერი, რომელიც არის გაფრთხილებების და დასჯის ინტერნალიზაცია და ბ) იდეალური ეგო, ანუ ჯილდოებისა და დადებითი გამოცდილების ინტერნალიზაცია. ცნობიერი და ეგო ზემოქმედებენ ეგოს საქმიანობაზე ისეთი გრძნობების მეშვეობით, როგორცაა სიამაყე, სირცხვილი და დანაშაულის გრძნობა.

თუ შევაჯამებთ, ეგო ემსახურება როგორც იდის სურვილებს, ასევე არის სუპერეგოს მაკონტროლებელი, რომელთაგან ორივე არის სურვილის ძალები და რომლებიც ინერნალიზებულნი არიან და ქმნიან პიროვნების ნაწილს. ეგო არის ერთი მხრივ განუხორციელებელი სურვილების (იდის) და მეორეს მხრივ მისაღები სოციალური უერთიერთობებსა და მოქმედებებს შორის (სუპერეგო) არსებული კომპრომისული მხარე.

არაცნობიერის ცნება არ წარმოშობილა ფროიდთან ერთად, მაგრამ იგი ფროიდმა ხელახლა განმარტა და გამოიყენა, რათა ახსნილიყო რიგი ფილოსოფიური, კულტურული, კლინიკური საკითხებისა და პრობლემებისა. არაცნობიერი არის გონების არაცნობიერი ნაწილი, რომელიც ვავლენას ახდენს ცნობიერ ფიქრზე და ქცევაზე, მაგრამ არ არის პირდაპირ ხელმისაწვდომი ინტერპრეტაციებისათ-



ვის. ფროიდისთვის არაცნობიერის უპირველესი ღირებულება არაა არა ზუსტად იმაში, თუ რა არის ის, ან სად შეიძლება მისი მდებარეობა, არამედ იმაში, თუ რამდენად შეიძლება მან ახსნას ფსიქიკური შრომა, რომელიც დამახასიათებელია მთელი ფსიქიკური ცხოვრებისათვის. ეს სამუშაო დიდად არის დამოკიდებული ცნობიერის მოქმედებასა და არაცნობიერ ძალებს შორის ურთიერთქმედებაზე, მაგალითად, როგორც არის სურვილი. არც ერთი ძირითადი ფსიქიკური ცხოვრების სფერო (იდი, ეგო, სუპერეგო) ან მათი ურთიერთქმედება არ შეიძლება იქნეს გაგებული არაცნობიერის გარეშე.

ფროიდის ყველაზე ინოვაციური ნაშრომი არაცნობიერის შესახებ ეხება იმას, თუ როგორ შეიძლება მისი მიიღწევა და ინტერპრეტაცია. ფროიდი ამას აკეთებდა ნამოცდენილი სიტყვების, ხუმრობების, თავისუფალი ასოციაციების და განსაკუთრებით, სიზმრების მეშვეობით, რომელთაც უწოდებდა „სამეფო გზას“ არაცნობიერისკენ. ფროიდის მიხედვით სიზმრები წარმოადგენს არაცნობიერის სურვილების და ლტოლვების ახდენას, რომელიც ცნობიერმა დაბლოკა ვინაიდან სოციალურად ტაბუდადებული იყო ან მე-ს ინტეგრირებას უშლიდა ხელს. ფროიდისთვის, არაცნობიერის შემადგენლობა არის ძირითადად ის ლტოლვები, რომლებიც მიუღებელია ცნობიერისათვის და რომლებიც შესაბამისად გამოდევნილნი არიან ცნობიერიდან სხვადასხვა რეპრესიული მექანიზმების მეშვეობით.

ეს მოიცავს, მაგალითად ლტოლვებს, იმპულსებს და მოგონებებს დაკავშირებულს „პირველ სცენასთან“ (ბავშვობის მოგონება მშობლების სქესობრივი აქტის დანახვის შესახებ) და ტაბუებს დადებულს სურვილებზე, რომლებიც დაკავშირებულია ოიდიპოსის კომპლექსთან. მიუხედავად იმისა, რომ დათრგუნულნი იყვნენ, ლტოლვები მუდმივად ამოტივტივდებიან სიზმრებში, „ფროიდისეულ ნამოცდენებში“, თავისუფალ ასოციაციებსა და სხვა ექსპრესიულ სფეროებში.

ეგოს საქმე აქვს რეალობის მოთხოვნებთან, ასევე აქვთ იდს და სუპერეგოს, რამდენადაც მათ ეს შეუძლიათ. მაგრამ მაშინ, როდესაც შფოთვა ხდება დაუძლეველი, ეგომ საკუთარი თავი უნდა დაიცვას. იგი ამას აკეთებს არაცნობიერად იმპულსების დაბლოკვით, ანდა მათი დანაწევრებით უფრო მისაღებ და ნაკლებად საშიშ ფორმებად. სტრატეგიას, რომლითაც ეგო ამას ახერხებს ეწოდება ეგოს დამცავი მექანიზმი, რომელთაგან ფროიდმა დაასახელა არა ერთი, როგორც არის: უარყოფა, რეპრესია, ასკეტიზმი, იზოლაცია, გადანაცვლება, საკუთარი თავის წინააღმდეგ მობრუნება, პროექცია, ალტრუისტური დანებება, რეაქციის ფორმაცია, უმოქმედობა, ინტროსპექცია, აგრესორთან იდენტიფიცირება, რეგრესია, რაციონალიზაცია და სუბლიმაცია. იმისათვის, რათა გაჩვენოთ დამცავი მექანიზმების ძირითადი ფუნქციები, ჩვენ განვიხილავთ ზოგიერთ მათგანს.

უარყოფა გულისხმობს გარე მოვლენების დაბლოკვას ცნობიერების გარეთ. თუ სიტუაცია ძალიან ტრამეულია, პიროვნება უბ-

რალოდ უარყოფს რომ იგი განიცადა. მაგალითად, სტუდენტმა, რომელიც სასტიკად ჩაიჭრა გამოცდაზე შეიძლება დაიჩემოს ფიქრობს, გამოცდა ადვილი იყო და მან ის ჩააბარა. უარყოფა არის პრიმიტიული და საშიში დაცვა. შეუძლებელია რეალობის სრული უგულებელყოფა და მისგან სამუდამოდ თავის დაღწევა.

გადანაცვლება გულისხმობს ლტოლევებისთვის ან იმპულსებისთვის მიმართულების შეცვლას შემცველი სამიზნისაკენ. ლტოლვა ან იმპულსი არის მისაღები ადამიანისთვის, ვისაც იგი აქვს, მაგრამ ეს პიროვნება შეშინებულია თავისი იმპულსის ობიექტით, ასე რომ იმპულსი მიემართება სიმბოლური შემცველისაკენ. მაგალითად, პიროვნებას შეიძლება სძულდეს მამა, მისი ტირანობის გამო და წარმართოს თავისი სიძულვილი ზოგადად ძალაუფლების მქონე პირების მიმართ (მასწავლებლები, პოლიციელები, დამქირავებლები). შესაბამისად, პროვნება, რომელსაც უნდა ჰქონდეს რომანტიული ურთიერთობები, მაგრამ არ აქვს, მიმართავს თავის სურვილებს ცხოველები-სადმი სიყვარულში.

პროექცია არის პიროვნების ტენდენცია, დაინახოს საკუთარი მიუღებელი ლტოლვები სხვა ადამიანებში. მაგალითად, ქმარი, გატაცებული თავისი თანამშრომლით, გახდება განსაკუთრებით ეჭვიანი ცოლის მიმართ და უმალ დაადანაშაულებს მას ლალატში, ვიდრე აღიარებს საკუთარ დაფარულ სურვილებს.

რეაქციის სახეცვლა გარდაქმნის მიუღებელ სურვილს მის საწინააღმდეგო ფორმაში. რეაქციის სახეცვლა საკმაოდ ტიპურია ბავშვებში, რომლებიც შედიან განვითარების ფალოსურ საფეხურზე. გოგონები და ბიჭები ხშირად გარდაქმნიან წარმოქმნილ ინტერესებს და სურვილებს საწინააღმდეგო სქესის მიმართ ზიზღში. („გოგონები არიან საზიზღრები!“). შესაბამისად, პიროვნებამ, რომელიც განიცდის ჰომოსექსუალურ სურვილებს შეიძლება ამტკიცოს, თუ რა მცდარი, ბოროტია და საზიზღარია ჰომოსექსუალურობა.

სუბლიმაცია არის მიუღებელი სურვილების ტრანსფორმირება სოციალურად მისაღებ, მომგებიან ქცევებში. მაგალითად, პიროვნება გამოუხატავი სიძულვილით ხდება პოლიციელი, ჯარისკაცი ან ნგრევის ექსპერტი. პიროვნება, რომელიც ყოველთვის გრძნობს, რომ სამყარო ინგრევა მის ირგვლივ, შეიძლება გახდეს ბულალტერი, ბიზნესმენი, ან მეცნიერი.

დამცავი მექანიზმის ყველაზე ცნობილი ფორმა ალბათ არის რეპრესია ანუ მიუღებელი იმპულსებისა და სურვილების განდევნა ცნობიერიდან და მათი არაცნობიერში შენახვა. მაგალითად, პიროვნებამ, რომელიც გრძნობს სექსუალურ მიზიდულობას თავისი საუკეთესო მეგობრის საყვარლის მიმართ, შეიძლება დათრგუნოს თავისი სურვილი. თუმცა, რეპრესია იშვიათად არის სრულიად წარმატებული და რეპრესირებული სურვილი ხშირად ბრუნდება ალტერნატიული იერით, როგორც არის ისტერია ან ნევროტული სიმპტომები. ზოგიერთი ეს სიმპტომი არის ანტისოციალური მანიფესტაცია რეპრე-



სირებული სურვილისა, მაგალითად, როგორც არის ენის განვითარება ან უზრდელური ხმებისა გამოცემა და შესტიკულაცია.

ფროიდის დროის მეცნიერები სიზმრებს განიხილავდნენ არა როგორც ფსიქოლოგიურ, არამედ ბიოლოგიურ ან სომატურ მოვლენას. სიზმრების პოპულარული ახსნა წარმოადგენდა მათ, როგორც სიმბოლურს ან კოდირებულს, ხოლო სიზმრებში წარმოდგენილ გამოსახულებებსა და განცდებს განსაზღვრული და განმარტებითი მნიშვნელობა ენიჭებოდა. გავრცელებული იყო სიზმრების ახსნის ორი მეთოდი. სიზმრები განიხილებოდა ან როგორც რალაც დაფარული მნიშვნელობის გლობალური გამოხატულება, რომელსაც ახსნა სჭირდებოდა, ან თითოეული გამოსახულება ან განცდა სიზმარში აღიქმებოდა, როგორც განსაზღვრული მნიშვნელობის მატარებელი და ითხოვდა დეკოდირებას „სიზმრების ლექსიკონის“ მიხედვით. თითოეულ მოდელს გააჩნდა თავისი პრობლემები. სიზმრების ინტერპრეტაციის უფრო გლობალური მეთოდი ვერ უმკლავდებოდა გაუგებარ და ურთიერთსაინანააღმდეგო შინაარსს, რომლითაც დატვირთულია სიზმრები. უფრო სპეციფიკურ მეთოდს არ გააჩნდა გამოსახულებასა და მნიშვნელობას შორის წინასწარ არსებული კავშირის ვალიდობის შემოწმების უნარი. ამ პრობლემის გადასაჭრელად, ფროიდმა გააერთიანა ეს ორი მეთოდი. კერძოდ, იგი ასაბუთებდა, რომ უადგილო ხატები და სიმბოლოები ავსებდნენ გლობალურ ანალიზს და გლობალური ანალიზი კი ეხმარებოდა სპეციფიკური ხატებისა და სიმბოლოების ინტერპრეტაციის კონტექსტუალიზაციას (და ამგვარად მათი ღირებულების შემოწმებას).

სიზმრები მნიშვნელოვანი იყო ფროიდისათვის, რადგან იგი განიხილავდა მათ, როგორც რეპრესირებული სურვილების სიმპტომატიკას და შესაბამისად, იგი იყო ფანჯარა ნევროზის და სხვა ფსიქოლოგიური აშლილობისკენ. შედეგად, სიზმრების ინტერპრეტაცია აუცილებელი იყო, როგორც ფსიქოლოგიური პრობლემების, ისე ფსიქიკის ბუნებისა და ფუნქციის გასაგებად. სიზმრების ახსნა მოიცავს სამ საფეხურს ან ფაზას. პირველი, სიზმარი დანანევრებულია ძირითადი ელემენტების მიხედვით და ნებისმიერი ასოციაციები, რომელსაც სიზმრის მნახველი აკეთებს თითოეული ელემენტის მიმართ გამოიყენება ინტერპრეტაციების კონტექსტუალიზაციისათვის. მეორე, იმ შეხედულებაზე დაყრდნობით, რომ სიზმარს აქვს შედგენილი ხასიათი, ხდება სიზმრის ელემენტების ურთიერთმიმართების აგება (და მათი კონტექსტუალიზაცია). და ბოლოს, ხდება სიმბოლური დეტალების ინტერპრეტაცია სიზმრის, როგორც დანანევრებული ვერსის, შესაბამისი არაცნობიერი ფიქრის ფსიქიკური ფორმაციის გამოსავლენად.

ამ ინტერპრეტაციული პროცესებით ფროიდი ამტკიცებდა, რომ სიზმრები არის რეპრესირებული სურვილების ფარული ასრულება, და იგი გამოთქვამდა მოსაზრებას, რომ სიზმრებს ორი ფუნდამენტური ფსიქიკური ძალა ამუშავებდა. ერთი ძალა აგებს სიზმარში წარმოდგენილ სურვილს ან წადილს, სხვა – ცენზურას უკეთებს ამ

სურვილს ან ლტოლვა, რაც ამახინჯებს ამ სურვილის გამოსატყვევებას. ამ ორი ძალის ერთდროული მოქმედება არის ის, რაც ხშირად ინვეს დასიზმრებული სცენების გაუგებარ და ურთიერთსანინააღმდეგო ბუნებას და შესაბამისად ქმნის მისი დაფარული მნიშვნელობის გამოვლენის აუცილებლობას.

ფროიდის ახსნა-განმარტებამ ფსიქოსექსუალურ განვითარებასა და ცალკეულ ფსიქოლოგიურ აშლილობებზე (ნევროზი), რომელიც გამოწვეულია განვითარების ბლოკირებით, მიიყვანა იგი ამ აშლილობების კლინიკური მკურნალობის განვითარებამდე, რომელიც ცნობილია როგორც ფსიქონალიზი. როდესაც ადამიანები საუბრობენ ფსიქონალიზზე, ისინი ხშირად გულისხმობენ მხოლოდ კლინიკურ მკურნალობას, თუმცა ტერმინი თანაბრად განეკუთვნება როგორც კლინიკურ მკურნალობას, ასევე თეორიას, რომელიც მას უდევს საფუძვლად. ფსიქონალიზის მიზანია, აღადგინოს ჰარმონიული ურთიერთობა გონების სამ ელემენტს შორის (იდი, ეგო და სუპერ-ეგო) არაცნობიერის რეპრესიული წინააღმდეგობების წამოწვევითა და ამოხსნით. მკურნალობის რეალური მეთოდი, რომელიც დაიწყო ფროიდმა, ეფუძნებოდა იოსებ ბროიერის მუშაობას ისტერიაზე. ბროიერმა აჩვენა, რომ როდესაც ისტერიული პაციენტი ნახალისებულია, ილაპარაკოს თავისუფლად თავისი სიმპტომების ადრეულ გამოვლინებებზე და ფანტაზიებზე, სიმპტომები გაივლის. ხოლო თუ პაციენტი ნაქეზებულია, რომ გაიხსენოს ტრამვა, რამაც გამოიწვია პრობლემა, ეს სიმპტომები საშუალოდ ქრება. იმ შეხედულებაზე დაყრდნობით, რომ რეპრესირებული კონფლიქტები დამალულია არაცნობიერის უღრმეს ღრუებში, ფროიდმა განავითარა ბროიერის ტექნიკა, რომელიც დღეს ფართოდ არის ცნობილი როგორც **საუბრით მკურნალობა**. იგი პაციენტებს ეხმარებოდა, მოდუნებულიყვნენ და ნახალისებდა მათ ესაუბრათ თავისუფლად და მორცხვობის გარეშე იმაზე, რაც მათ თავში მოსდიოდათ (თავისუფალი ასოციაციები). მას სჯეროდა, რომ ამგვარ რელაქსაციურ მდგომარეობაში თავისუფალი ასოციაციები მიიყვანდა მას იმ მასალამდე, რაც საშუალებას მისცემდა, განეჭვრიტა არაცნობიერი ძალები, რომლებიც ამ მასალის უკან იდგა.

კერძოდ, ფროიდს მიაჩნდა, რომ თავისუფალი ასოციაციები განაიარაღებდნენ სუპერეგოს, რაც საშუალებას აძლევდა რეპრესირებულ მასალას, გამოსულიყო არაცნობიერიდან ცნობიერ ფსიქიკაში. იქიდან გამომდინარე, რომ ეს პროცესი აუცილებლად ძნელი და გაჭიანურებულია, ანალიზის უმთავრესი მიზანი იყო რომ დახმარებოდა პაციენტს განერჩია და გადაეღაზა ბუნებრივი დაბრკოლებები და დამცავი მექანიზმები, რომლებიც ხშირად მტრულად წარმოაჩენენ თავს ანალიტიკოსის მიმართ. ამდენად, წინააღმდეგობა ითვლება პროგრესის ნიშნად პაციენტის ავადმყოფობის ძირითადი არაცნობიერი მიზეზების ძიებაში. პაციენტის სიზმრები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ფსიქონალიზისთვის, ვინაიდან ისევე, როგორც თავისუფალი ასოციაციებისას, სუპერეგო წინააღმდეგობა განაიარაღებულია ძილის დროს. ამ მხრივ, ფროიდი განასხვავებს სიზმრების გამოვ-



ლენილ შინაარსს (რასაც ისინი თითქოს წარმოადგენენ) დაქვემდებარულ შინაარსს (დათრგუნული სურვილები და ნადიქნობის ჩვენსაკენ ისინი რეალურად წარმოადგენენ). სიზმრების სწორად ახსნა საშუალებას აძლევს ანალიტიკოსს, იპოვნოს არაცნობიერში რეპრესირებული იდეები და მოვლენები, რომლებიც წარმოშობს ნევროტულ სიმპტომებს. ვინაიდან ფროიდის თეორია არის ფსიქოსექსუალური თეორია, ეს იდეები და მოვლენები გარდაუვლად ეხება დედ-მამასთან პაციენტის ურთიერთობების, ფსიქოსექსუალური განვითარებისა და ლიბიდური შინაარსის კონფლიქტებს. „გამოჯანმრთელება“ არის იმის გაცნობიერება, რომ არსებობს გადაუწყვეტიელი კონფლიქტები, რომელთაც უნდა შეერკინო პირდაპირ და გააკეთო რაიმე პროდუქტიული მათთან ერთად. სხვა სიტყვებით რომ ითქვას, ფსიქოანალიზი საკუთარი თავის გაგების გზაა. ზუსტად რას აკეთებს პაციენტი საკუთარი თავის გაგებასთან ასევე არის შეთანხმებული თერაპიის დროს. ერთ-ერთი სტრატეგია არის სუბლიმაცია, ანუ არაცნობიერი სექსუალური ენერჯის მიმართვა სოციალური, სახელოვნებო ან მეცნიერული საქმიანობისკენ. ფროიდი ხედავდა სუბლიმაციას, როგორც მოტივაციურ ძალას ყველაზე მნიშვნელოვანი სოციალური, კულტურული და მეცნიერული მიღწევებისათვის. სხვა სტრატეგია არის სუპრესია, ანუ ცნობიერის მიერ ადრე რეპრესირებული იმპულსების რაციონალური კონტროლი. მესამე სტრატეგია არის სუპერეგოსა და იმ სოციალური ზემოქმედების დადანაშაულება, რომელსაც იგი შეიცავს და რეპრესირებული სურვილებისა და ლტოლვების დაკმაყოფილება. არ აქვს მნიშვნელობა რომელი სტრატეგია იქნება გამოყენებული, საუბრით მკურნალობა გულისხმობს დაფარული ენერჯის გამოშვებას, რომლის ჩამოყალიბებამაც გამოიწვია ნევროტული დაავადება.

მიუხედავად პრობლემებისა, რომელიც გამოწვეულია ზედმეტი გატაცებით ბიოლოგიური დეტერმინიზმით, მისი პრაქტიკის განსაკუთრებულობითა და გენდერული სიბრძნით, ფსიქოანალიზი გვთავაზობს იმ ფსიქიკური პროცესების ერთ-ერთ საუკეთესო თეორიულ მოდელს, რომელიც განაპირობებს ცვლილებების მიმართ ჩვენს რეზისტენტულობას, იმას, თუ რატომ ვიმეორებთ იგივე ქცევის ხაზს, რომელიც არ არის სასურველი და გვზღუდავს ჩვენ. ამის საპირისპიროდ, ფსიქოანალიზი იყენებს ნებისმიერ შესაძლებლობას რომ გაიგოს შესაძლებლობები და ფორმები ჩვენს შესაცვლელად, რათა მოხერხდეს ჩვევაში გადასული ქცევის ფორმების შეწინააღმდეგება. მათგან გათავისუფლება ხდება არაცნობიერის თეორიის გამოყენებით, რომელიც საჭიროა ნებისმიერი დისკუსიისათვის სოციალურ და იდეოლოგიურ ფორმაციებსა და მოქმედ სუბიექტებს შორის, მათ შორის ურთიერთკავშირის შესახებ. ამასთან დაკავშირებით, უნიტარული სუბიექტის ცნება, ტოტალურად დეტერმინირებული ცნობიერის ცნება, და შეუძლებელი სუბიექტის ცნება წარმოდგენილია არალოგიკურად დასაწყისშივე ფსიქოანალიზის მიერ არაცნობიერი პროცესებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მინიჭების გამო. დამატებით და ამდენადვე მნიშვნელოვანია, რომ ფსიქოანალიზი ხედავს შემეცნებასა და აფექტებს არა როგორც განცალკევებულ ფენომენებს,

არამედ როგორც დიალექტიკურად კომპლექსურად ურთიერთდაკავშირებულს. და ბოლოს, ფსიქონალიზი განმარტავს ორივეს, პროვნების უწყვეტობასა და მოტივაციისა და სურვილის ლოკუსს, რადგან ის განიხილავს ნარსულს ანმყოში ჩართულად. მოკლედ რომ ითქვას, ფსიქონალიზი სრულად ეჭვქვეშ აყენებს სუბიექტის სოციალური გარემოცვიდან გამოყოფისა და მისი თვით-ცნობიერების განცალკევებულად განხილვის ნემისმიერ მცდელობას, სუბიექტურობის განხილვას, როგორც გონივრული ქმედების ზოგად უნარს და იმის უარყოფას, რომ ცალკეულ ინივიდს შეუძლია სოციალური და იდეოლოგიური ძალების ზემოქმედებას შეენიანაღმდეგოს.

ფროიდის უდიდესი მიღწევა განათლებაში არის სავარაუდოდ ონტოგენეზის ძირეული სტრუქტურული მოდელი, რომელიც გამოყენებულ იქნა, რათა თეორიულად განხილულიყო ინტელექტუალური, სოციალური და მორალური განვითარება. მისი თეორიები ასევე ფუნდამენტური იყო ფსიქოლოგიურ კონსულტირებასა და სკოლის ფსიქოლოგიაში. ფროიდისეულმა იდეებმა დასაბამი მისცეს ერთიანი სკოლის ლიტერატურული ინტერპრეტაციის შექმნას – ფსიქონალიტიკურ კრიტიკას. მათ საფუძველი ჩაუყარეს პედაგოგიური თეორიების ფართო სპექტრს, მათ შორის ვრცელ ფორმებს ფემინისტური პედაგოგიკისათვის და ხელი შეუწყვეს მოტივაციისა და ჩართულობის თეორიების განვითარებასა და სრულყოფას.

დამატებითი საკითხავი ფროიდის ავტორობით

1953-1974. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, edited by J. Strachey with A. Freud. 24 vols. London: Hogarth.

**The Interpretation of Dreams. First Part. In The Standard Edition*, vol. 4.

Totem and Taboo: Some Points of Agreement between the Mental Lives of Savages and Neurotics. In The Standard Edition, vol. 13.

**Introductory Lectures on Psycho-Analysis. In The Standard Edition. vols. 15-16.*

„*The Uncanny.*“ *In The Standard Edition*, vol. 17.

*1922. „Two Encyclopedia Articles.“ *In The Standard Edition*, vol. 18.

„*The Future of an Illusion.*“ *In The Standard Edition*, vol. 21.

Moses and Monotheism: Three Essays. In The Standard Edition, vol. 23.

ფროიდის შესახებ

- Bettelheim, Bruno. *Freud and Man's Soul*. New York: Knopf, 1982.
- Cavell, M. *The Psychoanalytic Mind: From Freud to Philosophy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- Chessick, R. D. *Freud Teaches Psychotherapy*. Indianapolis: Hackett, 1980.
- Dilman, I. *Freud and the Mind*. Oxford: Blackwell, 1984.
- Edelson, M. *Hypothesis and Evidence in Psychoanalysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- Fancher, R. *Psychoanalytic Psychology: The Development of Freud's Thought*. New York: W. W. Norton, 1973.
- Farrell, B. A. *The Standing of Psychoanalysis*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Frosh, S. *The Politics of Psychoanalysis: An Introduction to Freudian and Post-Freudian Theory*. New Haven: Yale University Press, 1987.
- *Gay, Peter. *Freud: A Life for Our Times*. New York: W. W. Norton, 1988.
- Grunbaum, A. *The Foundations of Psychoanalysis: A Philosophical Critique*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- *Hook, S., ed. *Psychoanalysis, Scientific Method, and Philosophy*. New York: New York University Press, 1959.
- Jones, E. *Sigmund Freud: Life and Work*. 3 vols. New York: Basic Books, 1953-1957.
- MacIntyre, A. C. *The Unconscious: A Conceptual Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul, 1958.
- Mackay, N. *Motivation and Explanation: An Essay on Freud's Philosophy of Science*. Guilford, CT: International Universities Press, 1989.
- Pendergast, M. *Victims of Memory*. New York: Harper Collins, 1997.
- *Ricoeur, p. *Freud and Philosophy: An Essay in Interpretation, translated by D. Savage*. New Haven: Yale University Press, 1970.
- Schafer, R. *A New Language for Psychoanalysis*. New Haven: Yale University Press, 1976.
- Wallace, E. R. *Freud and Anthropology: A History and Reappraisal*. Guilford, CT: International Universities Press, 1983.

განათლებისათვის რელევანტური

- Bowlby, J. *Attachment and Loss*. 2nd ed. New York: Basic Books, 1983.
- Britzman, D. P., and A. J. Pitt. „Pedagogy and Transference: Casting the Past of Learning into the Presence of Teaching.” *Theory into Practice* 35 (1996): 117-123.
- Diaz-de-Chumaceiro, C. L. „Hamlet in Freud's Thoughts: Reinterpretations in the Psychoanalytic Literature.” *Journal of Poetry Therapy II* (1998): 139-153.
- Elkind, D. *Reinventing childhood: Raising and Educating Children in a Changing World*. Rosemont, NJ: Modern Learning, 1998.
- Erikson, E. H. *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton, 1994.
- Ginter, E., and W. Bonney. „Freud, ESP, and Interpersonal Relationships: Projective Identification and the Mobius Interaction.” *Journal of Mental Health and Counseling* 15 (1993): 150-169.

- Gallop, J. *Feminist Accused of Sexual Harassment*. Chapel Hill, NC: Duke University Press, 1997.
- Garcia, J. L. „Freud’s Psychosexual Stage Conception: A Developmental Metaphor for Counselors.” *Journal of Counseling and Development* 73 (1995): 498-502.
- Gartner, S. L. *A Freudian Approach to Education*. Washington, DC: ERIC Document Reproduction Service No. ED339994, 1991.
- Kohlberg, L. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. New York: Harper Collins, 1981.
- Maslow, A. *Toward a Psychology of Being*. 3rd ed. New York: Wiley, 1998.
- Moddelmog, D. A. *Readers and Mythic Signs: The Oedipus Myth in Twentieth-Century Fiction*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1993.
- Mowery, D. „The Phrase of the Phallic Pheonine: Beyond the ‘Nurturing Mother’ in Feminist Composition Pedagogy.” Paper presented at the Annual Meeting of College, Composition, and Communication, San Diego, CA. 1993.
- Munteanu, M. A. „Psychodynamic Interpretations of the Immigrant’s Dream: Comments on Adler’s (1993) Refugee Dreams and Attachment Theory.” *Guidance and Counseling* 10 (1994): 21-24.
- Murphy, A. „Transference and Resistance in the Basic Writing Classroom: Problematics and Praxis.” *College Composition and Communication* 40 (1989): 175-187.
- Quandahl, E. „More than Lessons in How To Read: Burke, Freud, and the Resources of Symbolic Transformation.” *College English* 63 (2001): 633-654.
- Weiland, S. „Erikson after Dewey: Education, Psychology, and Rhetoric.” *Educational Theory* 44 (1994): 341-369.
- Wheeler, R. P. „Psychoanalytic Criticism and Teaching Shakespeare.” *ADE Bulletin* 87 (1987): 19-23

კარლ მარქსი

საკვანძო ცნებები:

- ისტორიული მატერიალიზმი
- დიალექტიკა
- წესი, ურთიერთობები და სანარმოო ძალები
- პროლეტარიატი, კაპიტალიზმი და ბურჟუაზია
- სანარმოო საშუალებები
- ფუძე და ზედნაშენი
- გაუცხოება
- იდეოლოგია

კარლ მარქსი (1818-1883) იყო გერმანელი პოლიტიკური ფილოსოფოსი. იგი დაიბადა გერმანიის ქალაქ ტრიირში ლიბერალურ ებრაელთა ოჯახში. მისი მშობლები გახდნენ პროტესტანტული ევანგელისტური ეკლესიის მიმდევრები, რათა მამამისს გაეგრძელებინა თავისი კარიერა სამართალის სფეროში. 1836 წელს, ბონის უნივერსიტეტში გატარებული წლის შემდეგ, მარქსმა ჩააბარა ბერლინის უნივერსიტეტში, სადაც სწავლობდა ფილოსოფიას. ჰეგელის ნააზრევის დიდი ზეგავლენით, იგი გახდა სტუდენტური ჯგუფის წევრი, რომელიც ცნობილი იყო როგორც ახალგაზრდა ჰეგელიანელები და რომელიც მხარს უჭერდა ჰეგელის დიალექტიკის რადიკალურ ათეისტურ ვერსიას.

მარქსის სადოქტორო თეზისი ბერძნულ ფილოსოფიაზე მიღებულ იქნა 1841 წელს. იმის გამო, რომ ვერ იშოვა ადგილი უნივერსიტეტში, იგი გახდა ჟურნალისტი ლიბერალურ გაზეთში *Rhenish Gazette*. მან დანერგა სტატიები საკითხთა ფართო სპერექტზე, განსაკუთრებით პოლიტიკურ და სოციალურ საკითხებზე. იგი რედაქტორობდა ამ გაზეთს, სანამ იგი პრუსიული მთავრობის ცენზურის ქვეშ არ მოექცეოდა, სხვა მიზეზთა შორის, მუშათა მდგომარეობის შესახებ სტატიების გამოქვეყნების გამო.

1843 წელს ახალდაქორწინებული მარქსი გადავიდა პარიზში, სადაც დაიკავა თანარედაქტორის თანამდებობა ახალ გამოცემლობაში „გერმანულ-ფრანგული მატრიანე“ (*German-French Annals*). ეს ჟურ-



ნალი გამოხატავდა კომუნისტურ იდეებს და ვერ მიიქცია ფრანგულს ყურადღება. ვინაიდან პრუსიულმა მთავრობამ ჩათვალა, რომ განთავსებული ზიანის მომტანი იყო, მოხდა მისი კონფისკაცია, ხოლო მისი რედაქტორები იძებნებოდნენ დასაპატიმრებლად. კვლავ უმუშევრად დარჩენილმა მარქსმა, რომელსაც გერმანიაში დაბრუნების შესაძლებლობა არ ჰქონდა, გადაწყვიტა მთელი თავისი ენერგია მიექცინა პოლიტიკური ფილოსოფიის ნაშრომის წერისათვის, რომელიც მის სოციალისტურ შეხედულებებს გამოხატავდა. ამ დროისათვის (1844) მარქსი დაუმეგობრდა ფრიდრიხ ენგელსს (1820-1895) გერმანელი მენარმის სოციალისტ შვილს, რომელიც გახდა მარქსის თანამშრომელი და დამფინანსებელი მთელი ცხოვრების მანძილზე.

პრუსიის მთავრობის დაჟინებული მოთხოვნით, ფრანგებმა მარქსი და სხვა გერმანელი კომუნისტები პარიზიდან გამოდევნეს. მარქსი გადავიდა ბრიუსელში, სადაც მას ფინანსურ მხარდაჭერას ენგელსი უწევდა. 1847 წელს, მარქსი და ენგელსი ესწრებოდნენ კომუნისტური ლიგის კონგრესს ლონდონში, სადაც მარქსმა დაასაბუთა თავისი შეხედულებები იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა განხორციელდეს კომუნისტური რევოლუცია. ამიტომ, მას და ენგელსს დაავალეს ლიგის სამუშაო დოქტრინების ჩამოყალიბება. ამ კომისიის მუშაობის შედეგად გამოიცა კომუნისტური მანიფესტი. (გამოიცა გერმანულად 1848 წელს).

1848 წლის ფრანგული რევოლუციის შემდეგ, მარქსი ჯერ პარიზში გადავიდა, შემდეგ კიოლნში, შემდეგ ისევ პარიზში, კონსერვატული ძალების მიერ გერმანიაზე კონტროლის დაწესების გამო. 1849 წლის ზაფხულში იგი გაემგზავრა ლონდონში, სადაც ცხოვრების ბოლომდე დარჩა. მარქსი გარკვეული პერიოდი გაჭირვებაში ცხოვრობდა, თუმცა, ენგელსის დახმარებით და საკუთარი ოჯახის მემკვიდრეობით მან მოახერხა კომფორტული ცხოვრება მოენყო ლონდონში ოჯახთან ერთად. იგი აგრძელებდა სოციალური მოძრაობების ორგანიზებასა და წერას. 1852 წელს იგი „ნიუ იორკ ტრიბუნ“-ის რეგულარული თანამშრომელი გახდა, სადაც ათი წელი იმუშავა. მარქსმა „კაპიტალის“ პირველი ტომი, კაპიტალისტური ეკონომიკის კრიტიკა 1867 წელს გამოაქვეყნა გერმანიაში. „კაპიტალმა“ მარქსის იდეების მიმართ მიიქცია ყურადღება და მეორე გამოცემა გამოჩნდა 1871 წელს. მალევე მოხდა მისი თარგმნა სხვა ენებზე, თუმცა, ნიგნი ინგლისური თარგმანით არ გამოჩნდა მარქსის სიკვდილამდე. კაპიტალის ორი მომდევნო ტომი დაუმთავრებელი დარჩა მარქსის გარდაცვალების გამო. მოგვიანებით იგი ენგელსმა დაასრულა.

მარქსიზმი ანუ მარქსისტული თეორია, დაფუძნებულია მარქსისა და ენგელსის მიერ ფორმულირებულ იდეებზე, როგორც ინდუსტრიული რევოლუციის კაპიტალიზმის კრიტიკა. იგი ამახვილებს ყურადღებას სოციალური ისტორიის დამოკიდებულებაზე პოლიტიკურ ეკონომიკაზე, განსაკუთრებით კლასობრივ ბრძოლაზე. მარქსისტული ხედვით, ისტორია არ წარმოადგენს იდეებით, ღირებულებებით ან რაიმე შემოქმედის სულის მიერ. იგი უფრო არის საქმლის, თავშესაფრის, შრომის პროდუქციისა და სანარმოო საშუალებათა კონტროლისათვის

ბრძოლის ანაბეჭდი, რომელიც ეფუძნება მატერიალურ არსებობას მარქსის იდეებს, რომელიც გავრცელდა ნაწილობრივ მრავალწევრი ინტერპრეტაციისა და მარქსიზმის დამუშავების შედეგად, უდიდესი ზეგავლენა ჰქონდა მეოცე საუკუნის პოლიტიკაზე, კრიტიკულ თეორიაზე, ლიტერატურულ თეორიაზე, კულტურულ კვლევებზე, სოციოლოგიაზე, ეკონომიკაზე, ხელოვნებაზე, ფილოსოფიაზე, რელიგიასა და განათლებაზე.

ჩვენ შეგვიძლია განვიხილოთ მარქსისტული თეორია სულ მცირე ორი თვალსაზრისით. პირველი, იგი არის კაპიტალისტური საზოგადოების რევოლუციური კრიტიკა. მარქსი პიროვნულად განიცდიდა სოციალური ცვლილების აუცილებლობას იმით, რომ ხედავდა უსამართლობასა და ჩაგვრას, რაც გამოიწვეული იყო მეცხრამეტე საუკუნის ინდუსტრიული კაპიტალიზმის და მასში არსებული ეკონომიკური ურთიერთობებით. მისი ანალიზი იმის შესახებ, თუ როგორ მოქმედებდა ინდუსტრიული კაპიტალიზმი და როგორ ახორციელებდა იგი ჩაგვრას, ამ სისტემის შეცვლისაკენ და შედეგად ადამიანთა ტანჯვის დასრულებისაკენ იყო მიმართული. მეორე, და უფრო მნიშვნელოვანი ჩვენი მიზნებისათვის, მარქსისტული თეორია არის არა მხოლოდ გზა ეკონომიკური ურთიერთობების გასაანალიზებლად, არამედ იმ ღირებულებებისა და შეხედულებების – რომლებიც იქნებოდა ინდუსტრიული კაპიტალიზმის მიერ და რომელიც გავლენას ახდენდა ვითომ არაპოლიტიკურ სფეროებზე, როგორიც არის განათლება, რელიგია, ლიტერატურა და სხვა კულტურული პროდუქტი და პრაქტიკა. მარქსისტული თეორია ხაზს უსვამს ნებისმიერი ადამიანური ქმედების იდეოლოგიურ ბუნებას.

ამოსავალი წერტილი მარქსისტულ თეორიაში არის მარქსის ისტორიის ფილოსოფია. ცნობილი როგორც **ისტორიული მატერიალიზმი**, იგი ხედავს ისტორიულ ცვლებადობას, როგორც ადამიანთა მოქმედებებს მატერიალურ სამყაროში და არა ღმერთისა ან სხვა ზებუნებრივი სულიერი ძალების მოქმედების შედეგს. ისტორიის ამ მატერიალურ ხედვაში მარქსზე ზეგავლენა მოახდინა ლუდვიგ ფოიერბახმა (1804-1872), რომელიც ყურადღებას ამახვილებდა მსოფლიოს მატერიალურ მდგომარეობაზე და კრიტიკული იყო ჰეგელისეული იდეალისტური აზროვნების მიმართ, რომელიც ხაზს უსვამდა იდეების, სამყაროსა და ისტორიული ცვლილებების სულიერ ბუნებას. მარქსისთვის ისტორიის მამოძრავებელი ძალა არის კლასებს შორის ეკონომიკური და სხვა კონფლიქტების **დიალექტიკური** გამოხატულება. ჰეგელი ასევე ხედავდა ისტორიას, როგორც დიალექტიკურს, სადაც ცვლილებები ხდებოდა წარმატებული მოძრაობით თეზისიდან ანტითეზისამდე, სინთეზის მიმართულებით. მაგრამ, მაშინ როცა ჰეგელი ამას უყურებდა როგორც ადამიანის სულის ისტორიას, მარქსი ხედავდა მას როგორც ადამიანთა ბრძოლის ისტორიას მატერიალურ სიკეთესა და მათ წარმოებაზე. ამიტომ ამბობენ, რომ მარქსმა „ჰეგელი თავდაყირა დააყენა“. მატერიალური გარემოებები აყალიბებენ იდეებს და არა პირიქით.



მარქსიზმი აღწერს წარმოების სხვადასხვა წესის ისტორიულ განვითარებას, ეს არის კონცეფცია, რომელიც აღნიშნავს, რატომ ხდება ორციელებს საზოგადოება ეკონომიკური ურთიერთობების ორგანიზებას, რათა საქონელი აწარმოოს. მარქსიზმის მიერ კაპიტალიზმის დახასიათება, როგორც შრომისა და წარმოების მჩაგვრელი და უსამართლო სისტემა, კონცენტრირდება სოციალური ურთიერთობებისა და საქონლის წარმოების იარაღებზე. შრომა არ ხორციელდება იზოლირებულად, არამედ ადამიანთა უფრო დიდ ქსელებში. ადამიანთა ეკონომიკური ორგანიზების მოდელები ან **წარმოების ურთიერთობები** გადაიკვეთება ადამიანთა შრომასა და ტექნოლოგიებს ანუ **საწარმოო ძალებს** შორის, რათა შეიქმნას წარმოების ფორმები.

წარმოების ფორმები ერთმანეთისგან ისტორიული პერიოდების მიხედვით განსხვავდება. მარქსისტული კულტურული ანალიზი განსაკუთრებით ამხვილებს ყურადღებას ინდუსტრიულ კაპიტალიზმზე, მიიჩნევს მას ეკონომიკურ სისტემად, რომელიც ხელს უწყობს უთანასწორო და შედეგად უსამართლო წარმოების ფორმის განვითარებას. მარქსის მიერ კლასობრივი ბრძოლის განხილვა კაპიტალისტურ საზოგადოებაში წინასწარმეტყველებს, რომ ეკონომიკის განვითარება ვითარდება პრიმიტიული ფეოდალურიდან კაპიტალისტურამდე და, რომ კლასობრივი ბრძოლა შეესაბამება თითოეული საზოგადოების დომინანტური წარმოების ფორმას. მხოლოდ სოციალისტური წარმოების ფორმის განვითარებასთან ერთად ქრება კლასობრივი განსხვავება და კონფლიქტებიც სრულდება. ისტორიული ცვლილება შეიძლება განხორციელდეს მხოლოდ კლასებს შორის დიალექტიკური კონფლიქტის შედეგად. წინააღმდეგობებს მათ შორის, ვინც არიან სათავეში და მათ შორის, ვინც იმყოფებიან კონტროლის ქვეშ გარდაუვლად მივყავართ კლასობრივ კონფლიქტამდე. ეს არის კლასთა შეპირისპირების დიალექტიკა, რაც წარმოშობს ახალ საზოგადოებას. საბოლოო მიზანი არის სოციალისტური, უკლასო სახელმწიფო.

წარმოების კაპიტალისტურ მოდელში საწარმოო ურთიერთობები იმგვარია, რომ მუშები შრომობენ, რათა დაუმუშავებელი მასალა გარდაქმნან მზა საქონლად, ხოლო მფლობელები აკონტროლებენ მის გაყიდვასა და დისტრიბუციას, აგროვებენ მის ზედმეტ ღირებულებას. ამგვარი სისტემა, ამბობს მარქსი, აუცილებლად წარმოშობს კლასობრივ განსხვავებას, სადაც **პროლეტარიატი** – მუშები ყოდიან თავიანთ შრომას გასამრჯელოსათვის, რათა იცოცხლონ – შესაძლებლობას აძლევს კაპიტალისტს, რომელიც აკონტროლებს საწარმოო საშუალებებს, (რაც არის ბუნებრივი რესურსები, ქარხნები, მანქანები და სხვა მატერიალური რესურსები) მიიღონ მოგება მუშების ხარჯზე. მესამე კლასი არის ბურჟუაზია. ისინი არ არიან არც მფლობელები და არც მუშები, მაგრამ სთავაზობენ მომსახურებას. მათ რიგს განეკუთვნებიან მაგალითად: მასწავლებლები და ექიმები. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ორივე კლასის მომსახურებას უზრუნველყოფენ, როგორც წესი, აღიქმებიან იმავე კლასობრივი მახასიათებლების მატარებლად, როგორც კაპიტალისტები.



მარქსისტების ეკონომიკური ორგანიზაცია – რაც ნარმოადგენს – ნარმოების ფორმებს – აყალიბებს საზოგადოების სხვადასხვა ტიპებს. ფუძისა და ზედნაშენის კონცეფცია ხსნის ამ ურთიერთობებს. „ფუძე“ ეხება საზოგადოების პროდუქციის ეკონომიკურ ფორმას, რომელიც განსაზღვრავს მის ზედნაშენს და ნარმოადგენს მის პოლიტიკურ, სოციალურ, რელიგიურ, მხატვრული, მორალურ, სამეცნიერო და სხვა კულტურულ პროდუქციას. ამ კუთხით, განათლება არ არის ადამიანის აქტივობის დამოუკიდებელი ან ავტონომიური ფორმა, იგი განპირობებული და განსაზღვრულია საზოგადოების ნარმოების ფორმით და საწარმოო ურთიერთობებით, რომელსაც იგი მოიცავს. ეს არის განათლების მატერიალისტური თეორია, რომელიც განიხილავს მას, როგორც სოციალური ზედნაშენის ნაწილს.

ზედნაშენი ეყრდნობა ეკონომიკურ საფუძველს, რომელიც ამართლებს ფუძეს და სურს კლასობრივი განსხვავებულობის, როგორც შეუქცევადი რეალობის ნატურალიზაცია, რომლის შეცვლა ადამიანებს არ ძალუძთ. ამგვარი სისტემა მარქსისტების მიერ გაგებულია, როგორც ფუნდამენტურად ექპლუატაციური და შეცვლადი მხოლოდ კლასებს შორის დიალექტიკური ბრძოლის შედეგად. ბრძოლა წარმოიშობა იმის გამო, რომ უთანასწორო სისტემის უთანასწორობა და წინააღმდეგობები ცხადი ხდება დროთა განმავლობაში. მარქსიზმი წინასწარმეტყველებს, რომ დიალექტიკური ბრძოლა თანდათან გაანადგურებს კაპიტალიზმს და მის ადგილას კლასებისგან თავისუფალ საზოგადოებას ჩამოაყალიბებს. ეს მოვლენა დაასრულებს ისტორიას, იმ კუთხით, რომ აღარ განხორციელდება ეკონომიკური ცვლილება, რადგან დიალექტიკური ბრძოლის წარმომშობი უთანასწორო კლასობრივი ურთიერთობები შეწყვეტენ არსებობას.

მარქსი ყურადღებას ამახვილებს გაუცხოების პროცესზე განსაკუთრებით საზოგადოების სხვადასხვა სოციალურ კლასად სტრატეფიკაციისას, სადაც მაღალ კლასს აქვს პრივილეგია ხელი მიუწვდებოდეს დაბალი კლასის მიერ წარმოებულ საქონელზე. გაუცხოება – გამოწვეული არათანასწორი კლასობრივი ურთიერთობებით, და ეს უკანასკნელი კი გამოწვეული ნარმოების კაპიტალისტური ფორმით – ხორციელდება ორი გზით. პირველი, ნარმოების კაპიტალისტური ფორმა არის სისტემა, სადაც მუშები აწარმოებენ საქონელს, საიდანაც მხოლოდ კაპიტალისტები იღებენ სარგებელს. ამრიგად, მათი ძალისხმევა მათივე შრომისგან იზოლირებულია: მუშები საკუთარი შრომის ნაყოფს ვერ იღებენ. მეორე, კაპიტალისტურ სისტემაში მუშები საკუთარი თავის მიმართაც გაუცხოებულნი არიან. მარქსის მიხედვით, ეს იმიტომ ხდება, რომ მუშები იქცევიან პროდუქციად, მაშინ, როდესაც მათ უწევთ საკუთარი შრომის გაყიდვა ბაზარზე, ისევე როგორც სხვა პროდუქცია იყიდება. ამიტომ, მუშები ასევე გაუცხოებულნი ხდებიან საკუთარი ადამიანობისგან.

მარქსისტული თეორია ხედავს იდეოლოგიას, როგორც ყალბ ცნობიერებას, რომელიც ანადგურებს სოციალურ და მატერიალურ რეალობას. იდეოლოგია ფუნქციონირებს იმისთვის, რომ დააკავოს ხალხი თავიანთ ადგილას კაპიტალისტურ სისტემაში. ეს განადგურე-



ბა ხელს უშლის ხალხს დაინახონ წარმოების ურთიერთობები, როგორც არის იგი სინამდვილეში. შედეგად, იდეოლოგია პრაქტიკულად შენის ასპექტი: იგი წარმოიშობა ეკონომიკურ საფუძველზე და ფუნქციონირებს ამ საფუძვლის დასაკანონებლად. იდეოლოგია განსაზღვრავს იმას, რაზეც შეიძლება ფიქრი და იმას, რისი დაჯერებაც შეიძლება პოლიტიკაზე, განათლებაზე, ლიტერატურაზე და კულტურის სხვა საკითხებზე. მაგრამ იდეოლოგია არ არის ავტონომიური; როგორც მარქსი ამბობდა, იგი დამოკიდებულია გაბატონებული წარმოების ეკონომიკურ ფორმაზე და ემსახურება მისი მუდმივი არსებობის გამართლებას. მაგალითად, მარქსისტული სწავლულები განათლების შესახებ ასაბუთებენ, რომ სკოლები არიან ძირითადი ხელისშემწყობები „მერიტოკრატიული“ იდეოლოგიისა, შეხედულებისა, რომ ვიღაცამ თავისი მდგომარეობა კაპიტალისტურ საზოგადოებაში მოიპოვა თავისი ძალისხმევით (ბოლსი და გინტისი, 1976). იმის მიუხედავად, რომ დაბადებისას ოჯახის შემოსავალი არის ცხოვრებაში მომავლის შანსების საუკეთესო ინდიკატორი, სკოლები ახარისხებენ ახალგაზრდებს მათი შესაძლებლობებისა და მონდომების მიხედვით. ამგვარი ქმედებით სკოლა კაპიტალისტურ ამერიკაში არის უსათუოდ კაპიტალისტური სისტემის რეპროდუქცია, და წარმოაჩენს მას, როგორც სამართლიანსა და ბუნებრივს.

სკოლები კვლავ აწარმოებენ და ამკვიდრებენ კლასობრივ განსხვავებას სხვადასხვა გზების მეშვეობით. ჯინ ანიონი (1980) მაგალითად, იკვლევდა, თუ როგორ ემსახურებოდნენ სკოლები ახალგაზრდებს, რომლებიც იდგნენ კლასობრივი სპექტრის სხვადასხვა კიდეზე, იყენებდნენ რა იგივე ძირითად კურიკულუმს, თუმცა, რადიკალურად განსხვავებული მეთოდებით. მან აჩვენა, რომ სკოლა, რომელიც ემსახურებოდა მუშათა კლასის ახალგაზრდობას, ყურადღებას ამახვილებდა პრობლემების გადაჭრის მექანიკურ მიდგომაზე. ცხადი წესები ნაბიჯ-ნაბიჯ თანმიმდევრული, მექანიკური ხერხებით იყო ხაზგასმული. მასწავლებლები არ აკეთებდნენ არანაირ რეალურ კავშირებს, რომლებიც თან სდევნენ აზროვნების პროცესს, ასევე პრობლემის გადაჭრის ნამდვილ გზებს. სამუშაო დაყოფილი იყო სხვადასხვა საგნების მიხედვით. არ არის გასაკვირი, რომ მოსწავლეები მიიჩნევდნენ მასწავლებლის ავტორიტეტს, როგორც ახირებულს და დესპოტურს. ამის საპირისპიროდ, ელიტარული სკოლა ხაზს უსვამდა მსჯელობას, როგორც პრობლემების გადაჭრის გზას, ასევე ასწავლიდა საგნებს შორის ორგანიზული კავშირის დანახვას. მოსწავლეები არ იყვნენ ნახალისებულნი, რომ უბრალოდ შეესრულებინათ წესები — პირიქით, მათგან ელოდნენ წესების შექმნას. სწორი პასუხი უფრო ნაკლებად იყო მნიშვნელოვანი, ვიდრე მის უკან მყოფი აზროვნების პროცესი. მასწავლებლები იყვნენ პარტნიორები ამ პროცესში. ანიონმა დაასკვნა რომ მუშათა კლასის ახალგაზრდობას ამზადებდნენ იმისთვის, რომ მათ შეესრულებინათ მძიმე და დამამცირებელი სამუშაო, ასევე იმისთვის, რომ ხელმძღვანელობასთან კონფლიქტური ურთიერთობა ჰქონოდათ. ამის საპირისპიროდ, აღმასრულებელი ელიტის სკოლების მოსწავლეები სწავლობდნენ როგორ შეექმნათ ნე-

სები და გაეკონტროლებინათ სხვების ცხოვრება და შრომა. შრომაში მათ შეეძლოთ მოახდინონ სხვების ცხოვრების და შრომის შედეგების განაწილება. ეს ნაშრომს დაეყრდენენ განათლების თეორეტიკოსები და მკვლევრები, მათ შორის პოლ ვილი და მაიკლ აფფელი. და მაინც, მარქსიზმისთვის, ყველაზე მნიშვნელოვანი ბრძოლა არის ბრძოლა კაპიტალიზმის წინააღმდეგ. სხვა ბრძოლები, მათ შორის გენდერული და რასობრივი, შეიძლება ეკონომიკური კლასის საფუძველზე აიხსნას.

დამატებითი საკითხავი მარქსის ავტორობით

1978. The Marx-Engels Reader, edited by R. Tucker. 2nd ed. New York: W. W Norton.
1986. Karl Marx: A Reader, edited by J. Elster. Cambridge: Cambridge University Press.
2000. * Karl Marx: Selected Writings, edited by D. McClellan. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

მარქსის შესახებ/ განათლებისათვის რელევანტური

- Anyon, J. „Social Class and the Hidden Curriculum of Work.“ *Journal of Education* 162 (1980): 67-92.
- *Apple, M. Ideology and Curriculum. New York: Routledge, 1979.
- *Bowles, S., and H. Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- Carver, T., ed. *The Cambridge Companion to Marx*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992.
- Dolby, N., and G. Dimitriadis, with P. Willis, eds. *Learning To Labor in New Times*. New York: Routledge, 2004.
- Elster, J. *Makin Sense of Marx*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Hill, D., P. McLaren, M. Cole, and G. Rikowski, eds. *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD: Lexington, 2002.

Kenway, J., and A. Kraak. „Reordering Work and Destabilizing Masculinity.“ In *Work and Gender*, eds.

* McLellan, D. *Karl Marx: His Life and Thought*. New York: Harper and Row, 1973.

Singer, P. *Marx: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Weis, L. *Class Reunion*. New York: Routledge, 2004.

* Willis, P. *Learning To Labor*. New York: Columbia University Press, 1979.

Wolff, J. *Why Read Marx Today?* Oxford and New York: Oxford University Press, 2002.

ფერდინანდ დე სოსიური

საკვანძო ცნებები

- სტრუქტურალიზმი
- სტრუქტურული ლინგვისტიკა
- სემიოლოგია და სემიოტიკა
- ლანგუე და პაროლე (ენა და მეტყველება)
- სინქრონული და დიაქრონული
- ნიშანი, აღსანიშნი და აღმნიშვნელი
- ნიშნის პირობითი ბუნება
- ბინარული ოპოზიცია (მნიშვნელობა და განსხვავება)

ფერდინანდ დე სოსიური (1857-1913) იყო შვეიცარელი ლინგვისტი, მისმა ნაშრომმა *ზოგადი ლინგვისტიკის კურსი*, რომელიც მისი გარდაცვალების შემდეგ გამოიცა 1916 წელს, კატალიზატორის ფუნქცია შეასრულა სტრუქტურალიზმის განვითარებაში. იგი დაიბადა ჟენევაში, ცნობილი აკადემიკოსების ოჯახში, რომელიც დასაბამს იღებს მეტყველების საუკუნიდან. ენების მიმართ ნიჭს იგი ადრეული ასაკიდან ავლენდა. ჟენევის უნივერსიტეტში იგი ლინგვისტიკის გარდა, თეოლოგიას, სამართალსა და ქიმიას სწავლობდა. 1878 წელს, 21 წლის ასაკში მან გამოაქვეყნა *ინდოევროპული ენების ხმოვანთა ძირითადი სისტემის მემუარი*, რომელიც ეფუძნებოდა ინდოევროპული ენების ფონოლოგიური ნიშნების ისტორიულ შედარებით კვლევას.

სოსიურმა სადოქტორო ხარისხი დაიცვა ლაიფციგის უნივერსიტეტში 1880 წელს. იგი 1881 წლიდან 1891 წლამდე პარიზში, Ecole des Hautes Etudes-ში ასწავლიდა ლინგვისტიკას. 1891 წელს სოსიური დაბრუნდა ჟენევის უნივერსიტეტში, სადაც ასწავლიდა სანსკრიტის და ზოგადი ლინგვისტიკის კურსს მთელი მისი შემდგომი კარიერის მანძილზე. მას ძალიან ცოტა პუბლიკაციები ჰქონდა, თუმცა ჟენევაში მისი სტუდენტები, მისი *ზოგადი ლინგვისტიკის კურსის* ლექციების წერილობით ჩანაწერებს აკეთებდნენ და 1916 წელს გამოაქვეყნეს, როგორც *ზოგადი ლინგვისტიკის კურსი*.



ენის მიმართ სოსიურის შეხედულებებმა მრავალი აკადემიური კვლევის სფეროზე მოახდინა გავლენა, მათ შორის რელიგიურ, სტრატეგურაზე, ფილოსოფიაზე, ანთროპოლოგიაზე და ფსიქოლოგიაზე. მეოცე საუკუნის გავლენიანი კრიტიკოსი თეორეტიკოსების შრომებში, როგორებიც არიან მიშელ ფუკო, ლუი ალტუსერი, როლანდ ბარტი, კლოდ ლევი-სტროსი, ჟაკ ლაკანი, იულია კრისტევა და ჟაკ დერიდა, სოსიურის მტკიცებულება, რომ ლინგვისტური მნიშვნელობა სიტყვებს შორის კავშირში მდგომარეობს – კრიტიკის სამიზნედ იქცა. სოსიურის ენის ფილოსოფია ჩვეულებრივ უკავშირდება სტრუქტურულ ლინგვისტიკას, რადგანაც მისი სტრატეგია ენისა და მნიშვნელობის გააზრების შესახებ მიმართულია სტრუქტურის შესწავლაზე სისტემის შიგნით. მარტინ ჰაიდეგერის და ყოფიერების სხვა ფილოსოფოსების ნაშრომებთან ერთად სტრუქტურალიზმმა, რომელიც გახდა იმ მტკიცებულების ქვაკუთხედი, რომ მნიშვნელობა არ არსებობს ენის გარეთ, დიდი გავლენა იქონია XX საუკუნის აზროვნებაზე, რომელიც ხშირად „ლინგვისტურ შემობრუნებად“ მოიხსენიება.

ზოგადი ლინგვისტიკის კურსში სოსიური ემზრობოდა ენის სამეცნიერო კვლევას, რომელიც მისი აზრით, „საზოგადოებაში ნიშანთა სამყაროს არსებობას“ უკავშირდებოდა. ეს მეთოდი ენინაალმდეგება ისტორიულ ლინგვისტიკას, რომელიც გამოიყენებოდა ევროპელი ფილოსოფოსების მიერ და რომლებიც ინდო-ევროპული ენების ისტორიულ სანყისებზე, საერთო წარმოშობისკენ დაბრუნების გზებს ეძებდნენ. სოსიურმა თავის ახალ ლინგვისტურ მეცნიერებას **სემიოლოგია** უწოდა, ტერმინი ბერძნული სიტყვიდან „sign“ (*semeion*) არის ნახესხები. სემიოლოგიას აგრეთვე უწოდებენ სემიოტიკას, სიმბოლოების (ნიშანთა) მეცნიერებას, რომელიც მდგომარეობს ენის, როგორც ნიშანთა სისტემის სტრუქტურის და არა ენების ისტორიის შესწავლაში.

ენის, როგორც ნიშანთა სისტემის შესწავლით სოსიურმა განასხვავა *langue* და *parole*. *langue* ანუ „ენა“ უკავშირდება ენას, როგორც სტრუქტურულ სისტემას, რომელიც ფუნქციონირებს გარკვეულ დროსა და ადგილას და ლინგვისტურ წესებს, რომლებიც განსაზღვრავს, თუ როგორ შეიძლება იქნეს ენა გამოყენებული პრაქტიკაში. ენისგან განსხვავებით *parole* ანუ „მეტყველება“ უკავშირდება მეტყველების კონკრეტულ ფაქტებს სისტემის შიგნით. სოსიურის მტკიცებულებით, *langue*-ს გარეშე *parole*, ანუ ენის აქტუალური გამოყენება შეუძლებელი იქნებოდა. სოსიურისთვის კვლევის მთავარ ობიექტს წარმოადგენს *langue*, რომელიც ლინგვისტურ სტრუქტურებში მდგომარეობს და გარკვეულ გამონათქვამს შესაძლებელს ხდის.

რამდენადაც ტერმინები *langue* და *parole* მოითხოვს ენის, როგორც სისტემის შესწავლას, იგი უფრო სინქრონულ („ერთდროულ“) მიდგომას საჭიროებს ვიდრე დიაქრონულს („დროის გავლით“). „სინქრონია“ უკავშირდება ენის, განსაკუთრებით სამეტყველო ენის შესწავლას რამდენადაც იგი გამოიყენება დროის მოცემულ მომენტში. „დიაქრონია“ უკავშირდება ენის ცვლილებების შესწავლას დროის განმავლობაში. მეცხრამეტე საუკუნის ფილოლოგია იყენებდა დია-

ქრონულ მეთოდოლოგიას, რომლის მთავარი მოსაზრების მიხედვით ენა შესაძლებელია გაგებულ იქნეს მხოლოდ მისი ისტორიული ცვლილებების შესწავლის შედეგად. ამგვარად, თუკი სიტყვა თავის საწყისებს, საფუძვლებს დაუბრუნდებოდა, შესაძლებელი გახდებოდა მისი ამჟამინდელი მნიშვნელობის განსაზღვრაც.

სოსიური ეთანხმებოდა სინქრონულ მიდგომას ენაზე, როგორც სისტემაზე, რადგან მისი მტკიცებულების მიხედვით, ენა შესაძლებელია გაგებული იქნეს მხოლოდ ურთიერთკავშირების ტერმინებში. ეტიმოლოგიის, როგორც სიტყვის მნიშვნელობის განსაზღვრის ძირითად წყაროდ მიჩნევის ნაცვლად, სოსიური ამტკიცებდა, რომ მნიშვნელობა წარმოიქმნება სიტყვის სხვა სიტყვებთან ურთიერთკავშირის შედეგად, განსაზღვრულ დროში, განსაზღვრულ სისტემაში ან ურთიერთკავშირებში. მაგალითად, თანამედროვე სიტყვა „dog“ (ძაღვი) ცხადია, რალაცას ნიშნავს, მაგრამ არა იმიტომ, რომ მისი ისტორიული დერივაცია მოხდა საშუალო ინგლისურის *dogge*-დან, რომელიც თავის მხრივ, ნაწარმოები იყო ძველი ინგლისური *docga*-დან, არამედ სიტყვა „dog“-ის სხვა სიტყვებთან არსებული ამჟამინდელი ურთიერთკავშირის გამო, როგორებიცაა მაგალითად „puppy“ (ლეკვი) და „cat“ (კატა).

სოსიურის ანალიზის მიხედვით ყველა ეს ტერმინი განეკუთვნება სისტემის ნაწილს და მათი მნიშვნელობები და სიგნიფიკანტი ინარმოება სხვა ნიშნებთან ურთიერთკავშირებით ამ სისტემაში.

როგორც ზემოთ დასახელებულ მაგალითში იყო წარმოდგენილი, სოსიურის მიერ სინქრონული ლინგვისტიკის ანალიზის ძირითადი მტკიცებულება მდგომარეობს იმაში, რომ სიტყვებს არ გააჩნიათ საკუთარი დამახასიათებელი მნიშვნელობები. ამის ნაცვლად, მნიშვნელობა მდგომარეობს მსგავსებისა და განსხვავების ურთიერთკავშირებში უფრო დიდი ლინგვისტური სისტემის მიღმა. სიტყვები მხოლოდ ცალკეული მნიშვნელობების შემცველი არ არის. რაც შეეხება საკითხს, ბუნებრივია ენა თუ კონვენციონალურია ის აგრეთვე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სოსიურის ლინგვისტურ ანალიზში. ენის ნატურალური, ბუნებრივი ხედვა ვარაუდობს, რომ ენა ასახელებს საგნებს სამყაროში იმიტომ, რომ სიტყვასა და დასახელებულ საგნებს შორის არსებობს შიდა ურთიერთკავშირი. ხოლო თუკი ენა კონვენციონალურია, როგორც კონკრეტული, ისე აბსტრაქტული ცნებები დასახელებულია თვითნებური გადანყვეტილების საფუძველზე, რომ გამოიყენო ცალკეული ბგერა გარკვეული აზრის გამოხატვის მიზნით: რაც არის ნიშნის პირობითი ბუნება. სოსიურმა ჩამოაყალიბა ენის თეორია, რომელიც ნათლად ესადაგება ენის, როგორც ისტორიულად შედგენილი პირობითი კონვენციის იდეას.

როგორ მივიდა სოსიური იმ დასკვნამდე, რომ ენა ძირითადად არის პირობითი? მან დაიწყო ლინგვისტური ნიშნის იდეით. ნიშანი შეიძლება იყოს სიტყვა ან სხვა რომელიმე სემიოტიკური ფორმა.

მიუხედავად განსაკუთრებული ფორმისა, ყველა ნიშანი შედგება ალსანიშნისა და აღმნიშვნელისაგან. ლინგვისტური ნიშანი შეიცა-



ვს ბგერით ხატს, როგორც არის მაგალითად სიტყვა „dog“ მოდგენილი ბგერები (აღსანიშნი) და ობიექტს ანუ ცნებას, რომელიც ასოცირდება ბგერით ხატთან, წარმოსახვასთან (აღმნიშვნელი). ის რაც განსაზღვრავს ნიშნის მნიშვნელოვნებას მისი ბგერითი ხატი კი არ არის, ან ლინგვისტური საფუძველი, არამედ მისი ადგილია ურთიერთკავშირების ფართო სფეროში – რაც უფრო დიდ ლინგვისტურ სტრუქტურულ სისტემაშია. ასე რომ, სტრუქტურალისტური მიდგომა კონცენტრირებულია დიდი ჯგუფის ინდივიდუალურ ნაწილებს შორის ურთიერთკავშირზე – სტრუქტურაზე, რომლითაც განისაზღვრება მნიშვნელობა.

სოსიურის ერთ-ერთი ძირითადი შეხედულება მდგომარეობდა იმაში, რომ ნიშანი არის ფუნდამენტურად დაკავშირებული. მის მიხედვით კავშირი აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს შორის პირობითი ხასიათისაა. ის ფაქტი, რომ „dog“ განსაზღვრავს ოთხფეხა შინაურ ცხოველს ინგლისურ ენაში, მაშინ როდესაც *chein* და *inu* იგივე ცხოველს შესაბამისად აღნიშნავს ფრანგულსა და იაპონურ ენაში, წარმოადგენს იმის დამამტკიცებელ საფუძველს, რომ „d-o-g“ ბგერებსა და ზოგადად საყვარელ ცხოველს შორის საჭირო, გარდაუვალი ურთიერთკავშირი არ არსებობს. სიტყვა „dog“ არის პირობითი დანიშნულების. ჩვენ შეგვიძლია აღვნიშნოთ ძაღლები სხვა რომელიმე ტერმინით, მას შემდეგ რაც შევთანხმდებით ამ ტერმინის გამოყენებაზე. ცალკეული დოგ (ძაღლი) არ არის სიტყვის მეშვეობით ან რომელიმე დამახასიათებელი თვისების მიხედვით („dogness“) (ძაღლობა) განსაზღვრული, რომელიც შეიცავს ან გადაიცემა „dog“-ის ბგერითი ხატით.

რადგან ნიშნები არის პირობითი ხასიათის, ნებისმიერი ცალკეული ნიშნის მნიშვნელობა განისაზღვრება მსგავსებისა და განსხვავების ტერმინებში სხვა ნიშნების მიმართ. ასე რომ, მნიშვნელობა ეფუძნება ბინარულ ოპოზიციას, როგორცაა, მაგალითად, სინათლე/სიბნელე, კარგი/ცუდი, შიგნით/გარეთ, კიდე/ცენტრი, მდედრობითი/მამრობითი, დადებითი/უარყოფითი, იმმანენტური/ტრანსცენდენტური, სიცოცხლე/სიკვდილი, საღმრთო/საერისკაცო. ამ ბინარულ წყვილებში, ერთის მნიშვნელობა სრულიად ეწინააღმდეგება მეორის მნიშვნელობას. მნიშვნელობა ამ განსხვავებების საშუალებით წარმოგვიდგება. საღმრთო/ნიშნავს „არა საერისკაცო“-ს, შიგნით ნიშნავს „არა გარეთ“-ს და ასე შემდეგ. სოსიური წერდა:

„ენაში მხოლოდ განსხვავებებია და რაც უფრო მნიშვნელოვანია: განსხვავება ძირითადად გულისხმობს დადებით ტერმინებს, რომელთა შორისაც განსხვავება იქნა შექმნილი. მაგრამ ენაში მხოლოდ განსხვავებები არსებობს დადებითი ტერმინების გარეშე. თუნდაც ავიღოთ აღსანიშნი ან თუნდაც აღმნიშვნელი, ენას არც იდეები გააჩნია და არც ბგერები, რომლებიც ლინგვისტურ სისტემამდე არსებობდა, არამედ მხოლოდ კონცეპტუალური და ბგერითი განსხვავებები, რაც ინარმოება სისტემიდან. იდეა ან ბგერითი არსი, რასაც ნიშანი შეიცავს, ნაკლებად მნიშვნელოვანია ვიდრე სხვა ნიშნები, რომლებიც მის გარშემოა.“ (1959, გვ. 150).



მიუხედავად იმისა, რომ სოსიურის ნაშრომის დანიშნულებაა მოყენება განათლებაში არ იყო ფართო, იგი მოხსენიებულია თითქმის ყველგან, ძირითადად როგორც მთავარი თეორეტიკოსი, რომლის შრომებზე დაყრდნობითაც საკმაოდ რთულად ახერხებდნენ საკუთარი იდეების ჩამოყალიბებას სხვა თეორეტიკოსები (ბასილ ბერნსტაინი, ჟან პიაჟე, ზიგმუნდ ფროიდი, დერიდა, ლაკანი და მიხეილ ბახტინი). მაგალითად, ბერნსტაინის კოდის თეორიის კრიტიკა ირმუნება, რომ სოსიურის სტრუქტურალიზმი ბერნსტაინის დახვეწილი და შეზღუდული კოდის შესახებ სოციოლოგიური ნაშრომის ბირთვის წარმოადგენს, რომელიც მოიცავს გამოყენებით ღირებულებებს. ეს დებულება ბერნსტაინმა ერთმნიშვნელოვნად უარყო. დერიდას ნაშრომი ბინარული მნიშვნელობის შესახებ აშკარად სოსიურის გავლენით იყო შთაგონებული. ბახტინის იდეები გამონათქვამის, როგორც ლინგვისტიკაში ანალიზის საწყისი ერთეულის შესახებ, ლინგვისტურ კვლევაში „აქტუალური ენის“ მნიშვნელობის შესახებ, დიალოგიზმი და პეტეროგლოსია, წარმოადგენდა სოსიურის სტრუქტურალიზმისათვის დამახასიათებელ რეაქციებს პრობლემაზე. ეს მეცნიერები, თავის მხრივ, უფრო შესამჩნევი და დიდი გავლენით სარგებლობდნენ განათლებასა და საგანმანათლებლო კვლევაში ვიდრე სოსიური.

სოსიურის შრომები პირდაპირ გამოიყენა ზოგიერთმა განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევარებმა. ტოშონმა (Tochon, 2000) გამოიყენა სოსიურის ლინგვისტიკა, დისციპლინარულ დიდაქტიკაში სემიოტიკური კვლევის, როგორც დისციპლინის პროტოტიპის ფორმების შემუშავების მიზნით. დანყებითი სკოლების პატარა სასწავლო ჯგუფებში ზეპირი კომუნიკაციის შესახებ ფაქტებისა და მონაცემების შეგროვების გზით მან უჩვენა, თუ რამდენად ტრანსცენდენტულს, ბუნდოვანს ხდიდა რეალური გამოცდილება დაგეგმვას და დაადგინა, რომ ავთენტური საგანმანათლებლო გამოცდილებების დაგეგმვის მცდელობები ქვეშაირიტად პარადოქსულია.

სოსიურის ლინგვისტიკა გამოიყენებოდა ისეთ მნიშვნელოვან კვლევაშიც, როგორც იყო ზოგადად ლიტერატურული ანალიზი და ინგლისური განათლების მიმართულებების კვლევა. ორმა (1986), გააკრიტიკა სოსიურის შრომების პოსტსტრუქტურული ინტერპრეტაციები, რომლებიც მისი აზრით ართულებდნენ მის გამოყენებას ლიტერატურულ კვლევებში. მან ინტერპრეტაციული პროცესების ინტერტექსტუალურობაზე ისაუბრა და აღნიშნა, რომ ზოგადად სემიოტიკა და კერძოდ სოსიურის შრომები უზრუნველყოფდნენ სპეციფიკურ კულტურულ ტექსტებსა და ისტორიულ ეპისტემას შორის დამოკიდებულების გარკვევის მნიშვნელოვან საშუალებებს და აგრეთვე დამოკიდებულებას მიკროტექსტებსა და კულტურულ მაკროკონტექსტს შორის. სოსიურის ტექსტების აგების თეორიებზე დაყრდნობით გრანერმა და ნიუსონმა (1979) გამოიკვლიეს ლიტერატურულ კლასებში დერივაციის გამოყენების შესაძლებლობები და გაარკვიეს, რომ სტუდენტების მგრძობელობა სტუდენტების რეალური გამოცდილების მიმართ განაპირობებს ტექსტისთვის სულის შთაბერვას, ცხოვრებასა და ტექსტს შორის პარალელების გავლებას და პირიქით, და



აგრეთვე სტუდენტების მხრიდან ლიტერატურული ტექსტების გაცნობა და შეფასებას.

რაც უფრო პარადოქსულია, სოსიურის სტრუქტურული ლინგვისტიკა აქტიურად გამოიყენებოდა მათემატიკასა და მეცნიერებაში კვლევის ჩატარების მიზნით. სოსიურის ენის, როგორც სისტემის სტრუქტურული ორგანიზაციის შესახებ იდეაზე დაყრდნობით მაკნამარამ (1995) განმარტა თუ რამდენად მნიშვნელოვანია (და თუ როგორ ფუნქციონირების) ენა მათემატიკის სწავლის პროცესში. მის აღმოჩენებზე დაყრდნობით გამოიკვავა, რომ სოსიურის შრომა იძლევა თეორიული ხედვის განვრცობის და გამდიდრების შესაძლებლობას, რომლის საშუალებითაც განიხილება, აღინერება, გადმოიცემა და განიმარტება მათემატიკური აქტივობები საკლასო ოთახში. კავასაკი (1996) იყენებდა სოსიურის სტრუქტურულ ლინგვისტიკას არა დასავლურ ქვეყნებში სამეცნიერო განათლების, როგორც თვითონ აღნიშნავდა, „მიუკერძოებელი“ ანალიზისთვის. სხვა ყველაფერთან ერთად მან სოსიურის მიერ შეთავაზებულ ლინგვისტურ ერთეულებს შორის არსებული ასოციაციური კავშირების მონახაზი გააკეთა და გამოიკვლია, თუ რამდენად ფუნქციონირებდა ისინი მეცნიერების სწავლებაში და სწავლაში. კავასაკიმ აგრეთვე განსაზღვრა იაპონიის სამეცნიერო განათლებასა და მის ეფექტურობასთან დაკავშირებული ცალკეული პრობლემები და ამტკიცებდა, რომ სამეცნიერო განათლების სასწავლო გეგმა და პრაქტიკა უნდა ყოფილიყო იმგვარად რეკონსტრუირებული, რომ რაც შეიძლება ძლიერ მიმსგავსებოდა უცხო ენის განათლების სასწავლო გეგმასა და პრაქტიკას.

ბოლოს, სოსიურის ლინგვისტური მოდელი გამოყენებულ იქნა პრაქტიკოსი მკვლევრების მიერ სხვადასხვა სფეროებში ჩატარებულ კვლევებში. მაგალითად, ბროუნი (1996) სოსიურისა და შერმენეგტული თეორიის იდეების გაერთიანების გზით იკვლევდა, თუ როგორ ფუნქციონირებდა წერა მასწავლებელთა სასკოლო განათლების კვლევის პროექტებში, რომლებიც მდგომარეობდა მასწავლებელთათვის მიმართულების მიცემაში, რომ მათ ჩაეტარებინათ საკუთარი პრაქტიკის და მოღვაწეობის კვლევა. კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, მან სოსიურის ლინგვისტური ანალიზის განმარტებებსა და არსებულ წერასა და გამეორების გენერაციას შორის გაავლო პარალელი სწავლებაში მისი, როგორც რეფლექსური პრაქტიკის შესაძლებლობის გამოყენების თვალსაზრისით.

ამრიგად, სოსიურის სტრუქტურალიზმმა იმ მკვლევრების შრომებთან ერთად როგორებიც არიან: ბერნსტაინი, პიაჟე, ფროიდი და ჩომსკი, უზრუნველყო შემდგომი სტრუქტურალიზმის საფუძველი. თუმცა, სოსიურის ნაშრომებმა ღრმა კვალი დატოვა ენის პოსტსტრუქტურალისტურ თეორიებზე, ნიგნიერებაზე, სწავლაზე და საგანმანათლებლო კვლევაზეც კი. უფრო მეტიც, სოსიურის სტრუქტურალისტური ლინგვისტიკა სხვადასხვა ფორმით გამოიყენებოდა საგანმანათლებლო კვლევებსა და პრაქტიკაში სასწავლო დარგების

განსაზღვრისთვის, როგორც არის, მაგალითად, ნიგნიერებების სწავლება და სწავლა, სამეცნიერო განათლება და კვლევაზე დაფუძნებული პედაგოგია.

დამატებითი საკითხავი სოსიურის ავტორობით

1959. * Course in General Linguistics, translated by W. Baskin. New York: McGraw-Hill.

სოსიურის შესახებ

Belsey, C. *Poststructuralism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
Culler, J. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

* Culler, J. Ferdinand de Saussure. Rev. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1986. Levi-Strauss, Claude. „The Structural Study of Myth.“ In his *Structural Anthropology*. New York: Basic Books, 1963.

განათლებისათვის რელევანტური

Brown, T. „Creating Data in Practitioner Research.“ *Teaching and Teacher Education* 12 (1996): 261-270.

Garner, M., and B. Newsome. „Hangman and Associations: The Final Analysis.“ *English in Australia* 48 (1979): 18-28.

Kawasaki, K. „The Concepts of Science in Japanese and Western Education.“ *Science and Education* 5 (1996): 1-20.

McNamara, O. „Saussurian Linguistics Revisited: Can It Inform Our Interpretation of Mathematical Activity?“ *Science and Education* 4 (1995): 253-266.

Orr, L. „Intertextuality and the Cultural Text in Recent Semiotics.“ *College English* 48 (1986): 811-823.

Tochon, F. V. „When Authentic Experiences Are ‘Enminded’ into Disciplinary Genres: Crossing Biographic and Situated Knowledge.“ *Learning and Instruction* 10 (2000): 331-359.

თარგმანი

მიხეილ ბახტინი

საკვანძო ცნებები:

- აქტუალური ენა
- გამოთქმა
- დაუსრულებლობა
- დიალოგიზმი
- პეტეროგლოსია
- ადრესულობა
- წარმოთქმა
- ჟანრი
- სოციალური ენა
- კარნავალი

მიხეილ ბახტინი (1895-1975) დაიბადა ორელში, რუსეთში, მოსკოვის სამხრეთით, გაიზარდა ვილნიუსში და ოდესაში კოსმოპოლიტურ საზღვრისპირა ქალაქებში, სადაც კულტურებისა და ენების მრავალფეროვანი სინთეზი იყო წარმოდგენილი. ის სწავლობდა ანტიკურ ლიტერატურას და ფილოლოგიას სანტ-პეტერბურგის უნივერსიტეტში (მოგვიანებით პეტროგრადის უნივერსიტეტში), შემდეგ გადავიდა ჰროვინციაში, თავდაპირველად ნეველში და შემდეგ ვიტებსკში, სადაც უმაღლეს სკოლაში ასწავლიდა. იმ პერიოდში ის დაქორწინდა ელენა ალექსანდროვაზე და გახდა ინტელექტუალური წრის წევრი, სადაც ასევე განეწიანებულნი იყვნენ ვალენტინ ვოლოჰინოვი და პაველ მედვედევი. 1924 წელს ის გადავიდა ლენინგრადში, ხუთი წლის შემდეგ დააპატიმრეს და ბრალად დასდეს რუსეთის ორთოდოქსული ეკლესიის იატაკქვეშეთ საქმიანობაში. ძელის დაავადებით გამოწვეული ჯანმრთელობის გაუარესების გამო, ბახტინს ციმბირის ბანაკში ათი წლით მისჯილი ყოფნის განაჩენი ყაზახეთში ექვსი წლით გადასახლებით შეუცვალეს, სადაც ის კოლმეურნეობაში ბულალტრად მუშაობდა. დეპორტაციის გამო, მან მუდმივი სამსახურის შოვნა ათი წლის განმავლობაში ვერ შესძლო. შემდეგ, 1945 წელს ის მუშაობას იწყებს სარანსკში, სადაც ასწავლის რუსულ და მსოფლიო ლიტერატურას მორდოვის პედაგოგიურ ინსტიტუტში. 1961 წელს, 16 წლის



პედაგოგიური მოღვაწეობის შემდეგ ის თავის თანამდებობას ტოვებს. 1969 წელს გადადის მოსკოვში, სადაც ის გარდაცვალებამდე, 1975 წლამდე ცხოვრობდა.

ბახტინი ნახევარ საუკუნეზე მეტი ხნის განმავლობაში მუშაობდა მრავალ საკითხზე, განსაკუთრებით ეპისტემოლოგიაში, ეთიკაში, ესთეტიკაში და განათლებაში. მთელ მის შრომებში მუდმივი ინტერესი და კავშირებია ეთიკურ პასუხისმგებლობასთან, კრეატიულობასთან და ამ ორ შორის კავშირთან. მას განსაკუთრებით აინტერესებდა სტრუქტურასა და შემოქმედებას შორის და კონვენციასა და აღმოჩენას შორის არსებული კავშირები.

ბახტინი ვილნიუსსა და ოდესაში მუშაობის შედეგად გაეცნო სხვადასხვა ენობრივი ჯგუფის, კულტურისა და კლასის რთულ სინთეზს. ფაქტობრივად აქ მიღებულმა გამოცდილებამ საფუძველი დაუდო მის დიალოგიზმისა და ჰეტეროგლოსიის თეორიებს, რომელიც ქვემოთ დეტალურადაა განხილული. თანამედროვე გერმანული ფილოსოფიისა და ფიზიკის გაცნობის შემდეგ იგი აღმოჩნდა ერთიანობის და პრობლემის წინაშე განსხვავებებს შორის, რომელიც თან სდევდა მთელს მის მოღვაწეობას და გავლენას ახდენდა იმაზე, თუ რამდენად იქნებოდა იგი მიღებული როგორც რუსეთში, ისე დასავლეთში. ბახტინი ეწინააღმდეგებოდა ნეოკანტიანურ ხაზგასმას ყოვლისმომცველ ერთიანობაზე: „შედეგების ჰეტეროგენულობის თავდაპირველი კანტიანური კონცეფცია ბევრად უფრო ახლოსაა ბახტინის შრომასთან, ვიდრე შემდგომი პერიოდის ნეოკანტიანურ გატაცებასთან ერთიანობით.“ (Holquist, 1990, პ. 6). მისთვის უფრო მისაღები იყო აინშტაინის მიერ ფართობითობის რთულ განსხვავებათა აღიარება, რომლის საფუძველზე ბახტინს, როგორც ჩანს დასკვნას აკეთებდა, რომ მთელი მნიშვნელობა არის შედარებითი, შედეგი ფიზიკურ, პოლიტიკურ და კონცეფციურ სხეულებს შორის „დიალოგისა“ (Holquist, in Bakhtin, 1990, გვ. 20-21). დაბოლოს, ბახტინის რელიგიურმა საქმიანობამ, როგორც რუსული ორთოდოქსული ტრადიციის დამცველი გონიერი ადამიანისა, უბიძგა მას იმისკენ, რომ დიდი შეფასება მიეცა სობორნოსტისთვის (*sobornost*) – ერთად მყოფობისა და საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობის დიდი ინვესტიციისათვის.

მისი ადრეული ნაწერებიდან ირკვევა, რომ ბახტინი თავს ესხმოდა „თეორეტიზმს“, ადამიანის წარმოშობის წინა თეორიულ სისტემებზე დაყვანას (მაგ.; სოსიურიანული ლინგვისტიკა, ფროიდიზმი, მარქსიზმი, რუსული ფორმალიზმი). თეორეტიზმი, ამტკიცებდა იგი, ადამიანის ცხოვრებას უინტერესოს ხდის მთელი ცხოვრების ფენომენოლოგიური კომპლექსურობის და უნესრიგობის დაყვანით სტატიკურ უნივერსალურ კანონებსა და სტრუქტურებზე. მართლაც, მისი ნაშრომის დიდი ნაწილი ეძღვნება თეორეტიზმის ცდომილების დემონსტრირებას, როგორც ადეკვატური ფილოსოფიური ანთროპოლოგიის ან როგორც სხვადასხვა გარემოში ადამიანის საქმიანობისადმი მიდგომას.

აქტიურად ეწინააღმდეგებოდა რა თეორეტიზმს, ვინაიდან იგი გამოიყენებოდა ფილოსოფიურ ანთროპოლოგიაში, ბახტინი აკვირდებოდა



ბოდა ყოველდღიური ცხოვრების თავისებურებებს (არა საყოველთაო თაოს). იგი ამტკიცებდა, რომ ასეთი თვალსაზრისი ასუსტებს ცხოვრების ფარგლებში უნივერსალიზაციის გამოცდილების აკადემიურ იმპულსს. ნაცვლად იმისა, რომ ყურადღება მიეპყრო კაცობრიობის ისტორიის მნიშვნელოვანი ან კატასტროფული მოვლენებისადმი – ომები, უბედურებები, რევოლუციები, ზემოები – მას ხიბლავდა ჩვეულებრივი ხალხის ცხოვრების „პროზაული“ დეტალები. დეტალები, რომლებიც ყველაზე მეტად წარმოაჩენენ იმას, თუ მინაზე როგორ უფრო ხდება თვითრეკრეაცია და საზოგადოებრივი ტრანსფორმაცია, ვიდრე ისტორიულ ნიგნებში. ამ მხრივ, მისი ნაშრომი ძალიან ჰგავს მიშელ ფუკოს ნაშრომს.

ბახტინი გამოდიოდა ენის გადაჭარბებული თეორეტიზირების წინააღმდეგ, როგორც ამას აკეთებდა (მაგალითად) ლინგვისტური სტრუქტურალიზმი. ასე რომ, ბახტინის – დაუფლვე ენას – სრულყოფილად გაგება ვარაუდობს ფერდინანდ დე სოსიურის მიერ შემუშავებული ფუნდამენტური ლინგვისტური ინოვაციების გაგებას. კერძოდ, ჩვენ გვჭირდება გავიგოთ სოსიურის განსხვავება *lingua* – სა (ენა, როგორც სტრუქტურული სისტემა, რომელიც მოქმედებს გარკვეული წესების მიხედვით) და *parole*-ს (ცალკეულ მოსაუბრეთა სპეციფიკური გამონათქვამები კონკრეტულ ისტორიულ მომენტებში) შორის. სოსიურის ლინგვისტიკა კონცენტრირდება *lingua*-ზე და გულისხმობს ა) ლექსიკონებისა და ფუნდამენტური გრამატიკული წესების დახვეწას, ბ) სხვადასხვა ენის სტრუქტურების შედარებას და გ) ენებში სტრუქტურული განსხვავებების მნიშვნელობის განხილვას. ამის საპირისპიროდ სოსიური მიიჩნევდა, რომ *parole* ანუ ენის მაგალითებით ილუსტრირება გარკვეულ მომენტებში კონკრეტულ მოსაუბრეთა გამონათქვამებში ძალზე განუსაზღვრელი, ჰეტეროგენული და კონტექსტ-კონტიგენტურია იმისათვის რომ იყოს რელევანტური ენის, როგორც სისტემის გასაგებად. მაგრამ მაინც, ბახტინისთვის ენასთან დაკავშირებით ყველაზე საინტერესოა ენის გამოყენების ინდივიდუალური, დროში სპეციფიკური, კონტექსტზე მნიშვნელოვნად დამოკიდებული ფენომენი. იგი განიხილავდა ფუნდამენტურ სოსიურისეულ დიქტომიას *lingua*-სა და *parole*-ს შორის, როგორც ძალზედ მარტივსა და უუნაროს აღწეროს მოქმედი ენის რთული რეალობა. მიუხედავად იმისა, რომ ენები ხშირად ცენტრალიზდება გაერთიანებისკენ, უნიფიკაციისა და სისტემატური ინტეგრირებისკენ, ისინი იმავდროულად გადაადგილდება მრავალრიცხოვანი პერიფერიებისკენ. მიმდინარეობს კანონებისა და კოდების შემუშავება (ყველაზე ხშირად ელიტარული ჯგუფის მიერ, რომელსაც ხელთ უპყრია ძალაუფლება), მაშინ, როდესაც სადღაც ბევრ ცალკეულ მოსაუბრეს შემოაქვს სიახლეები და სახეს უცვლის კანონებსა და კოდებს, ენის გამოყენების თავიანთი იმპროვიზაციული აქტებით. კონკურენტული ძალების ეს ორი სისტემა – ცენტრისკენული (მაცენტრალიზებელი და გამაერთიანებელი) და ცენტრიდანული (დემაცენტრალიზებელი და განმაცალკავებელი) – ყოველთვის ერთდროულად მოქმედებს. ბახტინისთვის, გარდა ამი-



სა, მხოლოდ წმინდა, უნიფიცირებულ ენათა სისტემებშია შესაძლებელი სერიოზულად ზღუდავს და ხელს უშლის მცდელობას სწორად გავიგოთ ენის ბუნება და ფუნქციები და ეს არასწორად განმარტავს იმას, თუ სინამდვილეში როგორ ფუნქციონირებს ენა ადამიანთა საზოგადოებასა და ცხოვრებაში.

ბახტინისთვის გამონათქვამი არის ანალიზის ყველაზე მნიშვნელოვანი ლინგვისტური ერთეული. გამონათქვამები წარმოადგენს მოქმედი ენის თვალსაჩინო ნაწილებს. ისინი შეიძლება იყოს ისეთი მოკლე, როგორც ერთი სიტყვა (მაგ.: *Damn!*) – წყევლა, გინება ან ისეთი გრძელი, როგორიცაა რომანი. გამონათქვამები შეიძლება აგრეთვე მრავალჯერ შეიჭრას და დამკვიდრდეს სხვა გამონათქვამებში, რაც მართლაც ხდება ბევრ სოციალურ დისკურსში თუ მრავალ წერილობით ტექსტში. ეს ნაწილობრივია სიმართლე იმიტომ, რომ გამონათქვამები ეხება როგორც წარმოქმნილ ფიზიკურ ფაქტებს – ან სალაპარაკო ან წერიტი ენა – ისე უამრავ ექსტრალინგვისტურ ძალებს, რომლებიც ეხმარებოდნენ მათ სიტყვებით გადმოცემაში. ეს ექსტრა ლინგვისტური ძალები წარმოიქმნება როგორც სოციალური გარემოდან, ისე ინდივიდთა აზროვნების პროცესიდან. გამონათქვამები, როგორც ასეთი, არის როგორც სოციალური, ისე ინდივიდუალური.

გამონათქვამების კონტექსტში შედის როგორც გამონათქვამის ავტორი (როგორც მოსაუბრე ან მწერალი), ისე პიროვნებები, რომლებსაც პასუხობს ავტორი და რომლებისგანაც მოელის იგი პასუხს. გამონათქვამებს თან ახლავს აგრეთვე მნიშვნელოვანი პოტენციური ისტორიები. მოქმედი ენობრივი პრაქტიკის უმეტეს ფორმებში გამონათქვამები უკვე გამოყენებულია და ახლა ხდება მათი შერჩევა და გადატანა ახალი მიზნებით ახალ კონტექსტებში. სხვა სიტყვებით, მოსაუბრე/მწერალი ყოველთვის იყენებს ენის იმ ნაწილებს, რომლებიც წარსულში აქვთ გამოგონილი და ხელმეორედ ახდენს მათ კონფიგურაციას და ხელმეორედ ამახვილებს მათზე ყურადღებას საკუთარი მიზნებისათვის.

გამონათქვამები აგრეთვე სავსეა იმ სოციალური გარემოს იდეოლოგიურად დამუხტული შეფასებებით, სადაც ისინი გვხვდება. პირდაპირ თუ ირიბად მოსაუბრე მწერალი ყოველთვის ავლენს შეფასებით დამოკიდებულებას თავისი გამონათქვამის საგნებისა თუ თემებისადმი, „მიმართებითი სემანტიკური არსის სუბიექტური ემოციური შეფასება“ (ბახტინი 1986, გვ. 84). გამონათქვამების საცნობაროდ სემანტიკური არსი იძენს თავის მნიშვნელობას და მისაღება ენის ისეთი სისტემის ტრადიციული შესწავლისათვის, როგორიცაა ლინგვისტიკა (1986, გვ. 84-86). შეფასებითი დამოკიდებულება იძენს წარმონათქვამის სპეციფიკურ აზრს და თვალსაჩინოა მხოლოდ კონკრეტული რეალობისა და კონკრეტული რეალური პირობების კონტექსტში, რომლებიც არიან ექსტრა ლინგვისტური ან მეტალინგვისტური (1986, გვ. 85-86).

მთელი ცხოვრების განმავლობაში ბახტინი ხაზს უსვამდა არადასრულებულობის კონცეფციას, ანუ რაიმეზე საბოლოო დასკვნების გაკეთების შეუძლებლობას. მაგალითად, დოსტოევკის პოეტიკის პრობლემებში იგი წერდა: „არაფერი საბოლოო სამყაროში ჯერ არ მომხდარა, საბოლოო სიტყვა სამყაროში და სამყაროზე ჯერ არ თქმულა, სამყარო ღიაა და თავისუფალი, ყველაფერი ჯერ კიდევ მომავალს ეკუთვნის და ყოველთვის იქნება მომავალში.“ (1981, გვ. 166). ცხოვრება აღსავსეა ნარჩენებით, გასაძრომებით და ანომალიებით, რაც მოვლენებს დაუსრულებელს ხდის და ამიტომ ყოველთვის არის მოულოდნელობების შეცვლის და ტრანსფორმაციის შესაძლებლობა.

დიალოგიზმი არის ბახტინის დაუსრულებადობის ფორმალიზაციის სახეობა და ეს არის მისი უმთავრესი და უმნიშვნელოვანესი თეორიული მოსაზრება. ბახტინის დიალოგიზმის თეორიის მთავარი აქცენტი ენაზე მოდის. მეორადი აქცენტი არის ადამიანი, როგორც იდენტობის, სურვილების და ხმების დაუსრულებელი კომპლექსი. ენასთან მიმართებაში ბახტინი ამტკიცებდა, რომ ყველა დისკურსი – ლიტერატურა, ყოველდღიური საუბარი, სამხედრო ბრძანებები და ა.შ. – წარმოადგენს უამრავი ხმის დიალოგიურ კომპლექსურ ნარევს. როცა ვილაც ლაპარაკობს ან წერს, ის არ არის ამ სიტყვების ერთადერთი ავტორი და წყარო. უფრო სწორედ, მისი დისკურსი, მსგავსად მისი იდენტობისა, არსებითად არის მრავალი ხმის და ენის შერწყმა, რაც აყალიბებს მას როგორც სუბიექტს. სუბიექტი შედგება უამრავი ხმისგან, წარსულისა და აწყმოსაგან. ამგვარად სუბიექტი წარმოადგენს დიალოგის სივრცეს, ადამიანის მეტყველება და წერა გამომდინარეობს ამ დიალოგიური სივრციდან.

პოლიფონია არის ბახტინის დიალოგიზმის თეორიის მთავარი მახასიათებელი. ამ მხრივ მან გამოყო ორი სახის დისკურსი: მონოლოგიური და დიალოგიური დისკურსი. როგორც თავად სიტყვა გულისხმობს, მონოლოგიური დისკურსი მოიცავს ცალკე ხმას. ეს არის ხმა თავისთავად და არ უშვებს არანაირ დაპირისპირებულობას, არანაირ საპირისპირო ხმას, მსგავსად პაპის ან პრეზიდენტის ოფიციალური განცხადებისა. იგი წარმოადგენილია ისე, თითქოს საბოლოო სიტყვაა, შეუძლებელი რამდენადაც ეს შეიძლება იყოს. დიალოგიური დისკურსი, პირიქით, წარმოიშვება რამდენიმე არაშერწყმულ ხმას შორის. იგი არის ხმების არაპირდაპირი გადაკვეთა, რომელიც გამოხატავს „ცნობიერებათა სიმრავლეს“, რომელიც არ ერთიანდება ერთ მონოლოგიურ ხმაში, ამის სისტემატიზირება ან დასრულება შეუძლებელია. დიალოგიური დისკურსი თვალნათლივ ავლენს თავად მეტყველების განსაკუთრებულობას და უნიკალურობას. იგი წარმოადგენს არა სისტემის მთლიანობას, არამედ დინამიური მოვლენის ერთიანობას, დიალოგს, რომელიც გულისხმობს ბრძოლას და დაპირისპირებას. დიალოგიური დისკურსი არის დისკურსი, რომელიც მოიცავს ფრთხილ მითითებას ვილაცის სიტყვებზე, მაგრამ ასევე ჩართავს „ახალ სემანტიკურ განზრახვას დისკურსში, რომელსაც უკვე აქვს და რომელიც ინარჩუნებს თავის საკუთარ განზრახვას“ (ბახტინი, 1981, გვ. 189).



დიალოგიზმის სხვა მთავარი მახასიათებელია **ჰეტეროგლოსია**. ეს უფრო ცნებაა, ვიდრე პოლიფონია. იგი წარმოადგენს ქმნისა და სამყაროზე შეხედულებების კომპლექსურ ნაზავს, რაც ყოველთვის (გარდა ზოგიერთი აბსტრაქტული იდეალური პირობებისა) დიალოგიზირდება, ვინაიდან თითოეული ენა განიხილება სხვათა პერსპექტივიდან. ენების ასეთი დიალოგიზაცია, ანუ დიალოგიზირებული ჰეტეროგლოსია, ქმნის კომპლექსურ ერთიანობას, რადგან რა მნიშვნელობაც არ უნდა ჰქონდეს ენას, იგი არ არსებობს არც ავტორის განსაზღვრაში და არც ტექსტში, არამედ სივრცეში, სადაც ორივე სემანტიკური ისტორია ერთმანეთს ეჯახება ანუ გადაკვეთს. „ნებისმიერი ინდივიდის ცნობიერებისათვის, რომელიც ცხოვრობს მასში, ენა ნორმატიული ფორმების აბსტრაქტულ სისტემას არ წარმოადგენს, არამედ იგი უფრო სწორად არის სამყაროს კონკრეტული ჰეტეროგლოტური კონცეფცია. ყველა სიტყვას აქვს პროფესიის, ჟანრის, ტენდენციის, წვეულების, კონკრეტული საქმის, კონკრეტული პიროვნების, თაობის, ასაკობრივი ჯგუფის, დღისა და საათის „გემო“ (ბახტინი, 1986, გვ. 293). თუმცა, ნებისმიერი გამონათქვამის ეს კომპლექსური არსი არ არის მხოლოდ ნაზავი, არამედ არის დიალოგიზირებული ჰეტეროგლოსია, სხვათა პერსპექტივიდან გამონათქვამის შეფასება (1986, გვ. 295-296).

ამ სახის დიალოგურობაში, სპეციფიკურ კონტექსტებზე, რომლებშიც ხდება გამონათქვამების წარმოქმნა, დისტრიბუცია და მოხმარება, გავლენას ახდენს არა უმცირეს ოთხი დონის განზრახულობა: ა) ისტორიული მომენტის განზრახულობა, ბ) საზოგადოებრივი და კულტურული წყობის განზრახულობა, გ) კულტურის განზრახულობა, სადაც წარმოიქმნება გამონათქვამი, და დ) ცალკეული მოლაპარაკის (მოლაპარაკეების) და მსმენელის (მსმენელების) განზრახულობა. ამგვარად კონკრეტული ჰეტეროგლოსური მეტყველება უზიძგებს ენას მრავალფეროვნებისკენ – არა პოსტსტრუქტურული აზრით, რომ ისინი განაცალკევებენ აღმნიშვნელს აღნიშნულისაგან, არამედ იმ აზრით, რომ ისინი გამუდმებით ახდენენ ლაპარაკის საშუალების, სხვადასხვა რიტორიკული სტრატეგიის, სხვადასხვა ლექსიკური შემადგენლობის და სხვადასხვა მნიშვნელობის პოტენციალის გაშლას.

ბახტინმა წარმონათქვამზე თავის შეხედულება დახვეწა **ადრესულობის** შემუშავებით, რომელიც მან განსაზღვრა, როგორც „ვილაცისადმი მიმართვის თვისება“ (1986, გვ. 99). ადრესულობა არის მიმართვის (და ვილაცის მიმართვის ობიექტად ყოფნის) აქტი, რომელიც დიალოგურ გამონათქვამს განსაზღვრავს. იგი მოითხოვს ადრესატებს, რომლებიც მონაწილეობენ ერთად ნებისმიერი გამონათქვამისთვის მნიშვნელობის მინიჭებაში. ბახტინი აღნიშავდა აგრეთვე, რომ ადრესორი „მხედველოში იღებს ადრესატის შესაძლებელ საპასუხო რეაქციებს“ (1986, გვ. 94) გამონათქვამის აგებისას. ეს ნიშნავს, რომ ადრესორი ითვალისწინებს საზოგადოების პასუხებს. ადრესატის არსებობა, გარდა ამისა, აღნიშნავს ძალზე დატვირთულ უკუკავშირს თანამოსაუბრეებს შორის. ავტორი/მოსაუბრე არასოდეს არის



თავისუფალი საზოგადოებისგან გაგების ამ მოდელში, ვინაიდან „ტიფაცია“ წარმოადგენს არსებით მექანიზმს, რომლითაც სრულიად ური სიტუაცია ადგენს გამონათქვამის ძირითად სტრუქტურას.

ვინაიდან ჰეტეროგლოსია ეხება ხმების, საზოგადოებრივი ენების და ჟანრების ურთიერთ გამოცოცხლებას, თითოეული ეს წყობა განიხილვას იმსახურებს. ბახტინმა (1981, 1984) შეიმუშავა ხმის საინტერესო მოდელი, რომელიც ერთდროულად მრავალ განზომილებას მოიცავს. ბახტინისთვის ხმა არის დისკურსის პაკეტი, რომელიც იდეოლოგიით არის აღსავსე. იგი წარმოადგენს ვერბალურ-იდეოლოგიურ პერსპექტივას, გამოხატულს კონკრეტული წარმონათქვამის ფარგლებში. ხმა „არის მოლაპარაკე პიროვნება, მოლაპარაკე ცნობიერება. ხმის მიღმა ყოველთვის დგას ნება ან სურვილი, საკუთარი ტემბრი და ობერტონები“ (1981, გვ. 434). აქ ნახსენები მეტყველი ცნობიერება სრულიად განსხვავდება ცალკეული ავტორის ცნებისაგან იმით, რომ იგი ყოველთვის ეკუთვნის ერთდროულად მოსაუბრე საზოგადოებას და ინდივიდუალურ მოლაპარაკეს. მნიშვნელოვანია ის, რომ ნებისმიერი ხმის სემანტიკური განზრახვა ყოველთვის ტრანსფორმირდება რამდენიმე ახალი მოსაუბრის ან მწერლის მიერ გამოყენებისას. ამიტომ, იგი ყოველთვის არის „ორმაგი გამონათქვამი ან შესაძლოა, უფრო ზუსტად, მრავალგზის გამოთქმული“. დაბოლოს, ვინაიდან ტექსტები ჩვეულებრივ მრავალრიცხოვანი გამონათქვამებისგან შედგება, ისინი შეიცავენ მრავალრიცხოვან ხმებს ან იდეოლოგიურ პერსპექტივებს, რომლებიც შედიან მხარდაჭერის, ინდეფერენტულობის ან შეჯიბრების სხვადასხვა დამოკიდებულებებში.

ბახტინი ამტკიცებდა, რომ გამოცდილი რომანისტიც ხმაც კი არასოდეს აღინიშნება ერთიანობით, გარდა მისი კონტროლის და ხმების შესწავლის ისტორიული მნიშვნელობის, რომელიც ნასესხებია მთელი რიგი დისკურსიული ერთობებიდან (საზოგადოებიდან) და ნებადართულია შეერიოს რომანში. ასე რომ, ბახტინი განიხილავდა ცალკეულ ავტორს არა როგორც მისთვის დამახასიათებელ ხელშეუვალ სუბიექტურობას, არამედ როგორც კომპლექსურ დიალოგურ წყობას, რომელიც მოითხოვს მთელ რიგ დისკურსულ ერთობათა ცოდნას, შესაბამისი დისკურსიული ქმედებების დაუფლებას და ხმების სიმფონიის აქტიურ გაორკვესტრირებას და ტრანსფორმაციას.

ბახტინი (1973, 1984) ხაზს უსვამდა, რომ კონკრეტულ ძალებს შორის, რომლებიც აყალიბებენ ენის ცალკეულ გამოყენებებს, არც ერთი ძალა არ არის საუბარზე ძლიერი, რომელსაც ისინი აწარმოებენ დროთა განმავლობაში ოჯახის, საზოგადოების და სკოლის სოციალურ გარემოცვაში. ასე რომ, ცალკეულ პიროვნებათა გამონათქვამებში ყოველთვის არის მათ მიერ წარსულში წარმოთქმულის კვალი, ვინაიდან ისინი არიან სხვებთან ურთიერთქმედებაში. ეს კვალი თითოეულ ახალ წარმონათქვამს სიცოცხლეს ანიჭებს, მიუთითებს რა წარსულის გამოცდილებაზე, დაფუძნებულ ისტორიებზე, საზოგადოებრივ ურთიერთობებსა და იდეოლოგიურ პერსპექტივებზე. ვინაიდან ინდივიდები ეცნობიან სხვათა ენას საზოგადოებრივი ურთი-



ერთკავშირით ისინი აგროვებენ სიტყვებს, ფრაზებს, სტრუქტურებს და ახდენენ მათ შეერთებას, ქმნიან ახალ სინთეტურ ობიექტს, რომელსაც შეგვიძლია ვუწოდოთ მათი ინდივიდუალურობა, როგორც ენის გამოყენებლების და სოციალური არსებების. ინდივიდები ხდებიან ლამინატები (ან მოზაიკები) დისკურსის, ჩვევების, რომლებიც მხოლოდ ნაწილობრივ არიან თავიანთი საკუთარი უნიკალურობის პასუხისმგებლები.

ჟანრი არის დისკურსიული ჩარჩო, რომელიც გარდაქმნის საუბარს ტიპურ ან ხანგრძლივ ტექსტობრივ სტრუქტურებად და სოციალურ ჩვევებად, რომლებიც ემსახურებიან სპეციფიკურ მიზნებს, ტიპურ საკომუნიკაციო საქმიანობაში. მეტყველების ჟანრის მაგალითებში შედის საუბრები, სასწავლო ლექციები, სამსახურეობრივი მოულოდნელი შეხვედრები, მოთხრობები, ანდაზები, სამხედრო ბრძანებები და ინიციატა – პასუხი – შეფასება/ინიციატა – სრულყოფა – შეფასება (IRE/IRF) (ბახტინი, 1986). გარდა ამისა, მეტყველების ჟანრი ისტორიულად და იდეოლოგიურად აღსავსეა „რეალობის დანახვისა და კონცეპტუალიზაციის საშუალებების აგრეგაციით“ (აგრეგატივით, ერთობლიობით) (ბახტინი და მედედევი, 1985, გვ. 137). ისინი არიან აგრეთვე ინდექსები, მიუთითებენ რა სოციალური კონტექსტების იდეოლოგიაზე, ნორმებზე, ღირებულებებსა და სოციალურ ონტოლოგებზე, რომლებშიც ისინი სიმბოლურად ფუნქციონირებენ. როდესაც ადამიანები ეუფლებიან და იყენებენ ჟანრებს, ისინი მემკვიდრეობით იღებენ აგრეთვე ამ იდეოლოგიებს, როგორც ნათელ და ნაცნობ ხედვას, რომლებზეც აზრს იძენს მათი და სხვათა ქმედებები.

მაშინ, როდესაც ჟანრი წარმოადგენს კულტურულ ჩარჩოს, რომელიც აყალიბებს საუბრის ჩვევას მთელი ტექსტების ან საკომუნიკაციო ღონისძიებების დონეზე, **სოციალური ენები** აყალიბებენ დისკურსის ჩვევას ლექსიკონის, სინტაქსის, სემანტიკის და პრაგმატიკის უფრო ლოგიკურ დონეზე. სოციალური ენების ანალიზი, რომელსაც ადგილი აქვს დისკურსისას, გვეხმარება გავიგოთ, სად ისწავლეს ადამიანებმა ის ენობრივი ფორმები, რომლებსაც იყენებენ, ისევე როგორც კონკრეტული ისტორიები და ამ ფორმების ნიუანსებიანი ლოკალური მნიშვნელობები. ამგვარი გაგება შესაძლებელია იმიტომ, რომ სოციალური ენები ტიპიურად ასოცირდება ლოკალურ სოციალურ კონტექსტებთან ან პრაქტიკული გამოყენების სფეროებთან, (მაგალითად, პროფესია, ასაკობრივი ჯგუფი, სოციალური მიმართულება და კულტი) ისტორიულ კონკრეტულ დროსა და ადგილზე (ბახტინი, 1986). მაგალითად, ადვოკატი ალბათ გამოიყენებდა იმას, რისთვისაც ჩვენ შეიძლება გვეწოდებინა „*legalese*“ სასამართლოში, მაგრამ თითქმის არასდროს მის შვილებთან თამაშისას ან მეგობრებთან დასვენებისას. სხვათაშორის ის მოაწესრიგებდა თავის ლექსიკონს, გრამატიკას, მიმართვის ფორმებს, მთავარ არსს და ტონს – სხვადასხვა აუდიტორიისა და კონტექსტისათვის. ზუსტად ისე, როგორც არსებობს საერთო შეთანხმება სოციალური ენების სათანადოდ გამოყენებისა, არსებობს დასკვნები გარკვეული სოციალ-



ური ენების სოციალურ კონტექსტებში ჩასართავად, სადაც ენა ენებში არასასურველია.

კარნავალი არის კიდევ ერთი ბახტინისეული ცნება, რომელმაც მთელ რიგ დისციპლინებში მოღვაწე სწავლულთა დიდი ყურადღება მიიპყრო. კარნავალი შეიძლება წარმოვიდგინოთ როგორც გააფრთხილებული პეტეროგლოსია. ბახტინი სრულყოფილად განიხილავს კარნავალს ნაშრომში *„რაბლე და მისი სამყარო“* (1973), სადაც მას მოცემული აქვს ამ კონსტრუქციის საწყისები, ბუნება და ფუნქცია. უფრო ზუსტად, მან გვიჩვენა თუ რაოდენ არაჩვეულებრივი და გროტესკული შეიძლება იყოს ადამიანის სხეული, მდიდარი ლინგვისტური მრავალფეროვნებით, პაროდებით და კარიკატურებით, რომლებიც ახასიათებს რენესანსულ ევროპაში ფართოდ გავრცელებული კარნავალის საფუძველზე შექმნილ რაბლეს ნაწარმოებებს. ბახტინი განაგრძობდა იმის მტკიცებას, რომ კარნავალი წარმოადგენს დადგენილი სოციალური და პოლიტიკური წესრიგის თამამ დარღვევას, რომელიც სხვაგვარად შეიძლება ყოფილიყო დამყარებული. მასკარადისთვის ჩვეული ქმედებებით (პორტრეტების დანვით, წმინდა საგნების და ადგილების ნაბიღწვით, როლების გაცვლით და სხეულის გადაჭარბებული განებივრებით), კარნავალი გაბატონებული წესრიგის გავლენას ასუსტებს, თავისუფლდება რა – თუმცა მხოლოდ დროებით – კანონებისგან, ტრადიციებისაგან და ყოველივე ეს აძლიერებს ნორმატიულ სოციალურ ქცევას. ამრიგად, კარნავალი არის მიპატიჟება, გახდენი ნაწილი კოლექტივისა, რომელსაც იგი თავის თავში მოიცავს. „ამ მთლიანობაში ადამიანების ცალკეული ჯგუფი წყვეტს იყოს თავისთავადი. შესაძლებელია, ასე რომ ვთქვათ, სხეულების გადაცვლა, განახლება (კოსტუმების და ნიღბების გაცვლის გზით). ამავე დროს ადამიანები აცნობიერებენ თავიანთ გრძნობების მატერიალურ ფიზიკურ ერთიანობას და საზოგადოებას“ (ბახტინი, 1973, გვ. 255).

განათლების სფეროში ბახტინის თეორიული კონსტრუქციები (განსაკუთრებით დიალოგიზმი და კარნავალიზმი) სულ უფრო და უფრო გავლენიანი ხდება, განსაკუთრებით, ნიგნიერების კვლევის ფარგლებში. ინტერაქტიული და რეაქციული მიდგომა, სწავლება – დასწავლის პროცესებისადმი, რომელსაც მხარს უჭერს მისი ნაშრომი, უზრუნველყოფს როგორც მკვლევარებს, ისე პრაქტიკოსებს განათლების დარგში თეორიის, მეთოდის და პრაქტიკის ინტეგრირების მეთოდებით. გარდა ამისა, დიალოგიზმისა და პეტეროგლოსიის მიხედვით ცნებები იძლევა განათლების ტრანსფორმაციის საფუძველს ოცდამეერთე საუკუნეში კვლევასა და პრაქტიკას შორის საზღვრების ნაშლით, რათა განავითაროს *„პოტენციალი, დასაბამი მისცეს ახალი სახის მეცნიერებას, ისევე როგორც ახალი სახის დაძაბულობებს და პროფესიულ დილემებს“* (Cochran-Smith and Donnell, in press). ეს სასაზღვრო ნაშრომი გვპირდება, რომ გაცდება მონოლოგის არსებულ რიტორიკას და პრაქტიკაში გამოყენებას იმასთან დაკავშირებით, თუ რა ითვლება კვლევად და ვის კვლევას აქვს მნიშვნელობა. მას მივყავართ უფრო ახალ, უფრო დინამიურ იდეებთან კვლევის უფლებამოსილების შესახებ გარდავექმნათ როგორც თეორია ისე პრაქტიკა.



ასეთი ახალი იდეები ფრიად საჭიროა მასწავლებლებს პროგრამების უმეტესობისთვის, რომლებიც ჩვეულებრივ ყურადღებას სწავლების მეთოდებზე ან ტექნიკაზე ამახვილებენ. ძირითადი ეპისტემოლოგიური და ონტოლოგიური შეხედულებების გათვალისწინების გარეშე, რაც წარმართავს მათ პრაქტიკულ მუშაობას. ბახტინის იდეები (განსაკუთრებით ხმა, დიალოგიზმი და ჟანრი) გვეუბნება, რომ ეპისტემოლოგიური და ონტოლოგიური პერსპექტივები მთავარია მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთ-გაგების ფორმირებისათვის. გარდა ამისა, ბახტინისეული მიდგომა მასწავლებლის განათლებისადმი ხაზს უსვამს იმას, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია დავეხმაროთ მასწავლებლებს დაფიქრდნენ და დასვან შეკითხვები ენისა და სწავლის თავიანთი გაგების შესახებ და იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ ფუნქციონირებს გაგების ეს უნარები კლასში და კლასს გარეთ.

ბახტინის ასეთმა წვდომამ საკითხის არსში შეიძლება მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანოს მომავალი კვლევის ჩამოყალიბებაში და სასწავლო დისკუსიებში იმის თაობაზე, თუ რა გავლენას ახდენს სწავლის ხელსაყრელი პირობები აკადემიური ცოდნის მიღებაზე. ასეთმა დისკუსიებმა შეიძლება გზა გაუკვალოს კრიტიკულ დიალოგებს უამრავ დისციპლინაში, რომლებიც საჭიროა განათლებაში თანამედროვე არქაული და სომნამბულური იდეების „საუკეთესო პრაქტიკული განხორციელების“ აღმოსაფხვრელად და იმის გასარკვევად, თუ რატომ მიაჩნიათ ისინი „საუკეთესოდ“.

დამატებითი საკითხავი

ბახტინის ავტორობით

- 1973 [published under the name of Y. N. Voloshinov]. *Marxism and the Philosophy of Language*, translated by L. Matejka and I. R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1976 [published under the name of Y. N. Voloshinov]. *Freudianism*, translated by I. R. Titunik. Bloomington: Indiana University Press.
1981. *The Dialogic Imagination*, translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- 1984a. *Problems of Dostoevsky's Poetics*, translated by C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 1984b. *Rabelais and His World*, translated by H. Iswolsky. Cambridge, MA: MIT Press.
- 1985 [with P. N. Medvedev]. *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*, translated by A. J. Werhle. Cambridge, MA: Harvard University Press.
1986. * *Speech Genres and Other Late Essays*, translated by V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
1990. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*, translated by V. Liapunov, edited by M. Holquist and V. Liapunov. Austin: University of Texas Press.

1993. *Toward a Philosophy of the Act*, translated by V. Liapunov, edited by V. Liapunov and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

ბახტინის შესახებ

*Clark, K., and M. Holquist. Mikhail Bakhtin. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
 Emerson, C. *The First Hundred Years of Mikhail Bakhtin*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

Kristeva, Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, translated by T. Gora, A. Jardine, and L. S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1980.

Morson, G. S., and C. Emerson, eds. *Rethinking Bakhtin: Extensions and Challenges*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1989.

*Morson, G. S., and C. Emerson. *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

Wertsch, J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

განათლებისათვის რელევანტური

Bazerman, C. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

Beach, R., and C. M. Anson. „Stance and Intertextuality in Written Discourse.” *Linguistics and Education* 4 (1992): 335-358.

Bennett, T. *Outside Literature*. London: Routledge, 1990.

Berkenkotter, c., and T. N. Huckin. „Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective.” *Written Communication* 10 (1993): 475-509.

Bloome, D., and A. Egan-Robertson. „The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons.” *Reading Research Quarterly* 28 (1993): 304-333.

Chapman, M. L. „The Emergence of Genres: Some Findings from an Examination of Firstgrade Writing.” *Written Communication* 11 (1994): 348-380.

Chapman, M. L. „The Sociocognitive Construction of Written Genres in First Grade.” *Research in the Teaching of English* 29 (1995): 164-192.

Chapman, M. L. „Situated Social Active: Rewriting Genre in the Elementary Classroom.” *Written Communication* 16 (1999): 469-490.

Cochran-Smith, M., and K. Donne!. „Practitioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice.” In J. Green, G. Camilli, and P. Elmore, eds., *Complementary Methods for Research in Education*. 3rd ed. Washington, DC: American Educational Research Association (in press).

Cope, B., and M. Kalantzis. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

- Coulter, D. „The Epic and the Novel: Dialogism and Teacher Research.“ *Educational Researcher* 28 (1999): 4-13.
- Devitt, A. J. „Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept.“ *College Composition and Communication* 44 (1992): 573-586.
- Dyson, A. H. *Social Worlds of Children Learning To Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Dyson, A. H. *Writing Super Heroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Freedman, A., and P. Medway, eds. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994.
- Gurierrez, K., E. Rymes, and J. Larson. „Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus *Brown v. Board of Education*.“ *Harvard Educational Review* 65 (1995): 447-471.
- Hartman, D. „Intertextuality and Reading: The Text, the Author, and the Context.“ *Linguistics and Education* 4 (1992): 295-312.
- Hengst, J. A., and P. J. Miller. „The Heterogeneity of Discourse Genres: Implications for Development.“ *World Englishes* 18 (1999): 325-341.
- Hicks, D. „Narrative Skills and Genre Knowledge: Ways of Telling in the Primary School Grades.“ *Applied Psycholinguistics* 11 (1990): 83-104.
- Hicks, D. „Discourse, Learning, and Teaching.“ In M. W. Apple, ed., *Review of Research in Education, Volume 21*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1995-1996.
- Hicks, D. „Narrative Discourses as Inner and Outer Word.“ *Language Arts* 75 (1998): 38-34.
- Ivanic, R. „Intertextual Practices in the Construction of Multimodal Texts in Inquiry-based Learning.“ In N. Stuart-Faris and D. Bloome, eds., *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich, CT: Information Age, 2004.
- Kamberelis, G. „Genre as Institutionally Informed Social Practice.“ *Journal of Contemporary Legal Issues* 6 (1995): 115-171.
- Kamberelis, G. „Genre Development: Children Writing Stories, Science Reports and Poems.“ *Research in the Teaching of English* 33 (1999): 403-460.
- Kamberelis, G. „Producing Heteroglossic Classroom (Micro)cultures through Hybrid Discourse Practice.“ *Linguistics and Education* 12 (2001): 85-125.
- Kamberelis, G., and K. Scott. „Other People’s Voices: The Coarticulation of Texts and Subjectivities.“ *Linguistics and Education* 4 (1992): 359-403.
- Kumamoto, C. D. „Bakhtin’s Others and Writing as Bearing Witness to the Eloquent T.“ *College Composition and Communication* 54 (2002): 66-87.
- Lemke, J. L. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex, 1990.
- Lensmire, T. J. *When Children Write: Critical Re-visions of the Writing Workshop*. New York: Teachers College Press, 1994.
- Lensmire, T. J. „The Teacher as Dostoevskian Novelist.“ *Research in the Teaching of English* 31 (1997): 367-392.
- Lillis T. „Student Writing as „Academic Literacies: Drawing on Bakhtin To Move from ‘Critique’ to ‘Design’.“ *Language and Education* 17 (2003): 192-207.

- Marsh, M. *Social Fashioning of Teacher Identities: Rethinking Childhood*. New York: Teachers College Press, 2003.
- Maybin, J. „Reported Speech and Intertextual Referencing in 10- to 12-year-old Students' Informal Talk." In N. Stuart-Faris and D. Bloome, eds., *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich, CT: Information Age, 2004.
- Miller, C. R. „Genre as Social Action." *Quarterly journal of Speech* 70 (1984): 151-167.
- Myers, G. *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.
- Nystrand, M., and A. Gamoran. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, 1996.
- Prior, P. „Response, Revision, and Disciplinarity: A Microhistory of a Dissertation Prospectus in Sociology." *Written Communication* 11 (1994): 483-533.
- Prior, P. *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.
- Rockwell, E. „Teaching Genres: A Bakhtinian Approach." *Anthropology and Education Quarterly* 31 (2000): 260-282.
- Rosmarin, A. *The Power of Genre*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.
- Scollon, R., W. K. Tsang, D. Li, L. Yung, and R. Jones. „Voice, Appropriation and Discourse Representation in a Student Writing Task." *Linguistics and Education* 9 (1998): 227-250.
- Short, K. „Researching Intertextuality within Collaborative Classroom Learning Environments." *Linguistics and Education* 4 (1992): 313-334.
- Sipe, L. „Talking Back and Taking Over: Young Children's Expressive Engagement during Storybook Read-alouds." *Reading Teacher* 55 (2002): 476-483.
- Skidmore, D. „From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy." *Language and Education* 14 (2000): 283-296.
- Solsken, J., J. Willett, and J. Wilson-Keenan. „Cultivating Hybrid Texts in Multicultural Classrooms: Promise and Challenge." *Research in the Teaching of English* 35 (2000): 179-212.
- Swaim, J. F. „Laughing Together in Carnival: A Tale of Two Writers." *Language Arts* 79 (2002): 337-346.
- Swales, J. *Genre Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- Wells, G. „Reevaluating the I-R-F Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom." *Linguistics and Education* 5 (1993): 1-37.
- Zack, V., and B. Graves. „Making Mathematical Meaning through Dialogue: 'Once you think of it, the z minus three seems pretty weird.'" *Educational Studies in Mathematics* 46 (2001): 229-271.

ბეზილ ბერნსტაინი

საკვანძო ცნებები:

- დახვეწილი კოდი
- შეზღუდული კოდი
- კოდების კოლექცია
- ინტეგრირებული კოდები

ბეზილ ბერნსტაინი (1924-2000) მუშათა კლასის ოჯახში იზრდებოდა ლონდონის უბან „ისტ ენდში“. მისი კარიერა იწყება ლონდონის ეკონომიკის სკოლიდან (London School of Economics) სადაც მას მიენიჭა ხარისხი სოციოლოგიაში და კინგსვეი დეი კოლეჯში (Kingsway Day Colledge) სადაც მან მოიპოვა ხარისხი მასწავლებელთა განათლებაში. ბერნსტაინმა მოგვიანებით მიიღო დოქტორის ხარისხი ლინკვისტიკაში, ლონდონის University Colledge -ში. ის მთელი თავისი კარიერის მანძილზე ასწავლიდა განათლების ინსტიტუტში (The Institute of Education). საბოლოოდ დაინიშნა განათლების სოციოლოგიის კარლ მენ-ჰეიმის კათედრის გამგედ. 2000 წელს იგი სამსახურიდან გადადგა, თუმცა კვლავ აგრძელებდა ნაყოფიერად მუშაობას და სიცოცხლის ბოლომდე გავლენიან მოაზროვნედ ითვლებოდა.

ბერნსტაინის ადრეულ ნაშრომებში განიხილულია კლასობრივი განსხვავებების და ენის გამოყენების საკითხები. მისი სიტყვებით რომ ვთქვათ, ის დაინტერესებული იყო „სიმბოლური სისტემების, სოციალური სტრუქტურისა და გამოცდილების ჩამოყალიბების ფუნდამენტური კავშირებით,“ ისევე როგორც იმით, „თუ როგორ ხდება ამგვარი გავლენა“ (1972, გვ. 159). ბერნსტაინს უნდოდა სცოდნოდა, როგორ აისახებოდა სოციალური წყობა მიკრო დონის სასაუბრო პრაქტიკის საშუალებით. იგი არა მხოლოდ ამ პრაქტიკის აღწერას ცდილობდა, არამედ ცდილობდა გამოერკვია თუ რამდენად შეეძლო ენის გამოყენებას კრიტიკულად ჩარეულიყო წარუმატებელი სოციალური სტრუქტურების რეპროდუქციაში. მთელი მისი კარიერის მანძილზე იგი ეძიებდა „მუშათა კლასის საგანმანათლებლო პოტენციალის დაკარგვის პრევენციის“ გზებს (სადოვნიკის ციტატა 2001, გვ. 8.)



პირველ ნიგნში: *კლასი, კოდები და კონტროლი, ტომი მეთრეველი*, ბერნსტაინმა ჩამოაყალიბა მნიშვნელოვანი და ამავედროულად სწორად როტულად აღსაქმელი განსხვავება მეტყველებაში დახვეწილ და შეზღუდულ კოდებს შორის. დახვეწილი კოდები სათავეს იღებს საშუალო კლასის მიდრეკილებებიდან (ან სამყაროსთან ინტერაქციის საშუალებებიდან). ისინი აჩვენებენ მეტყველების კონტექსტზე დამოკიდებულობის გზას, სადაც ენის განაწევრებული გამოყენება უშვებს, რომ ადრესატი იზიარებს იმას, რასაც გულისხმობს მოსაუბრე. ამ ტიპის მეტყველება არ ექვემდებარება არავითარი სახის ლოკალურ სოციალურ წყობას. მოსაუბრეებს სასაუბრო კონტექსტის განსაზღვრის და მოლაპარაკების სრული თავისუფლება აქვთ. დახვეწილი კოდისგან განსხვავებით, შეზღუდული კოდი გამომდინარეობს მუშათა კლასის მიდრეკილებებიდან. ის აღწერს კონტექსტზე ძლიერად დამოკიდებულ მეტყველებას, ენის მცირედ გამოყენებას, რაც ფართოდ ადასტურებს ადრესატის მხრიდან მოსაუბრის სასაუბრო გამოცდილების გაზიარებას. ამგვარი ტიპის მეტყველება მჭიდროდ უკავშირდება არსებულ სოციალურ წყობას. ამდენად, მუშათა კლასის ახალგაზრდები წინასწარ არიან განწყობილი თავი გაართვან ლოკალურ, კონკრეტულ ვითარებას, მაშინ როდესაც საშუალო კლასის ახალგაზრდები წინასწარ არიან განწყობილი ფართო აუდოტორიის წინაშე მრავალმხრივი კომუნიკაციისათვის. როგორც ბერნსტაინი წერდა: „დახვეწილი კოდები მათ მომხმარებლებს მიმართავს უნივერსალური მნიშვნელობებისკენ, მაშინ როდესაც შეზღუდული კოდები მიმართავს და მგრძნობიარედ განაწყობს მათ გამომყენებლებს კონკრეტული მნიშვნელობებისკენ“ (1972ა, გვ.164). მისი მეორე ნიგნი *კლასი, კოდები და კონტროლი, ტომი მეორე* თავს უყრის ემპირიულ მაგალითებს (ძირითადად მისი სტუდენტების მაგალითებს) ზოგიერთი ამ იდეის გადასაჭრელად.

ბერნსტაინის შეხედულებები დახვეწილი და შეზღუდული კოდების შესახებ საკმაოდ საკამათო ხასიათისაა. მაგალითად, მას ბრალი დასდეს ენის გამოყენების „დეფიციტურ“ (ნაკლოვან) მოდელში და ენის მრავალფეროვნებისა და მისი მომხმარებელი ხალხის შესახებ ნორმატიული ღირებულებების მსჯელობების შექმნაში. მას აგრეთვე ბრალი დასდეს, რომ ის გულისხმობდა მარგინალიზებულ ახალგაზრდობას – ბერნსტაინისთვის ბრიტანეთის მუშათა კლასის ახალგაზრდობა – მარგინალიზებული იყო, რადგან მათი სამეტყველო ენა (ინგლისური) როგორღაც არასრულყოფილი ან „დამტვრეული“ იყო. ასეთი ძლიერი ბრალდებები მომდინარეობდა ლინგვისტ უილიამ ლაბოვისგან (William Labov), რომელსაც აფრო-ამერიკულ ნარატივზე ჰქონდა გაკეთებული ადრეული მნიშვნელოვანი ნაშრომი. ის წერდა: „ბერნსტაინის შეხედულებები გაჯერებულია მისი მყარი ტენდენციით მუშათა კლასის ნებისმიერი სახის ქცევის წინააღმდეგ და ამგვარად, საშუალო კლასის ენა აღმატებული ჩანს ნებისმიერ ვითარებაში.“ (1972, გვ. 204). ბერნსტაინი უარყოფდა ნებისმიერი ამგვარი ღირებულებითი დასკვნების არსებობას თავის შრომებში, მაგრამ განათლებაში ეს დებატები მნიშვნელოვნად რჩება. როგორ არის შესაძლებელი განათ-

ლების თანახმად სისტემაში მუშობა, როდესაც ვაფასებთ დადარებით ბუღალტერებს ვანიჭებთ სტრუქტურების შინაგან კულტურას?

ბერნსტაინმა მალევე დააყენა განათლების და იმ გზების საკითხი, რომლებითაც ეს კოდები სხვადასხვა საშუალებებით ამზადებს ახალგაზრდობას სასკოლო წარმატებებისთვის. მის ადრეულ სტატიებში, როგორცაა: „საგანმანათლებლო ცოდნის კლასიფიკაციის და აგებულების შესახებ“, გამოკვლეულია, თუ როგორ არის გეგმიური ცოდნა „მოქცეული სასკოლო სისტემაში. იგი გეგმის კერძო შინაარსით უფრო ნაკლებად ინტერესდებოდა, ვიდრე ცოდნის გადაცემის და კონტროლის ფორმალური ასპექტით. მან წარმოადგინა იდეა, რომ სხვადასხვა სახის ცოდნა (მაგალითად, სხვადასხვა სასკოლო საგნები) შეიძლება მკაცრად განცალკევდეს ან ერთმანეთში უფრო შეიჭრას. იგი ამ პირველ მათგანს უწოდებს **კოდის კოლექციის** ტიპის კურიკულუმს, ხოლო მეორეს **ინტეგრირებული კოდის** ტიპს. იგი წერდა:

აქ წარმოდგენილი კლასიფიკაცია არ ეხება იმას, თუ რა არის კლასიფიცირებული, არამედ ეხება შინაარსს შორის კავშირს. კლასიფიკაცია მდგომარეობს კონტექსტებს შორის განსხვავების ბუნებაში. სადაც ძლიერი კლასიფიკაციაა, შინაარსები კარგად არის გამიჯნული ერთმანეთისგან. სადაც კონტექსტებს შორის სუსტი კლასიფიკაციაა, იზოლაცია შემცირებულია და შესაბამისად შინაარსებს შორის საზღვრები სუსტი და ბუნდოვანია. ამრიგად, *კლასიფიკაცია ეხება შინაარს შორის საზღვრების არსებობის ხარისხს.* (1977, გვ. 49; ამონარიდი ორიგინალიდან).

ბერნსტაინისათვის სხვადასხვა სახის ცოდნას შორის „საზღვრების არსებობა“ წარმოადგენს ძალის ფუნქციას. იგი აგრეთვე დაინტერესებული იყო იმ გზებით, რომელთა საშუალებითაც მასწავლებლებს და სტრუქტურებს შეუძლიათ „მოათავსონ“, მოარგონ გეგმიური ცოდნა პედაგოგიური საკითხების სისტემას. ამ საკითხით ბერნსტაინი არკვევდა, შეუძლიათ თუ არა მოსწავლეებს და მასწავლებლებს თავიდან ჩამოაყალიბონ საზღვრები?

ის წერდა: „ჩარჩო ეხება კონტროლის დონეს, რაც მასწავლებელს და მოსწავლეს გაჩნია შერჩევის, ორგანიზაციის და გადაცემული და მიღებული ცოდნის ტემპის საშუალებით პედაგოგიურ ურთიერთკავშირში“ (გვ. 50, ამონარიდი ორიგინალიდან). ძირითადი საკითხი აქ მდგომარეობს იმაში, თუ რა დონით უნდა წარმოადგინონ სტრუქტურებმა საკუთარი ყოველდღიური ცოდნა სასკოლო სისტემაში.

ბერნსტაინი ამ ტიპოლოგიას იყენებდა მსოფლიოს მამულებით არსებული სხვადასხვა სასწავლო სისტემების განმარტების მიზნით. ამათგან ზოგიერთი ეს სისტემა მჭიდროდ აკონტროლებდა სასკოლო საგნებს შორის კავშირებს ისევე, როგორც მასწავლებლების და მოსწავლეების უნარს ხელახლა განსაზღვრონ ისინი. სხვა სისტემები საგნებს შორის უფრო დინამიური ურთიერთობების საშუალებას იძლევა ისევე, როგორც შესაძლებლობას, რომ მოსწავლეებმა და მას-



წავლებლებმა შეძლონ მათი ხელახლა გამომუშავება. საყურადღებოა, რომ ამ საგანმანათლებლო კოდებსა და ძალაუფლების სისტემებს სტრუქტურებს შორის არსებობს ძირითადი კავშირები, რომლებიც მათ იცავენ, მხარს უჭერენ. კოდების კოლექცია მიდრეკილია ძალიან ავტორიტარულ და იერარქიულ სისტემებში არსებობისკენ, რომლებიც მხარს უჭერს ძალაუფლების მკაცრ სტრუქტურას. ინტეგრირებული კოდები მიდრეკილია უფრო თანასწორუფლებიან და არაიერარქიულ სისტემებში არსებობისკენ, რომლებიც ნაკლებად იცავენ ძალაუფლების მკაცრ სტრუქტურებს. ბერნსტაინს უნდოდა არა მხოლოდ უბრალოდ აღენერა ეს სისტემები, არამედ აგრეთვე შეეცვალა კიდეც ისინი. მისთვის იმ ცვლილებებს, რომლის მიხედვითაც ცოდნა ნაწილდება, იყოფა და ისწავლება სოციალური სტრუქტურის შეცვლის პოტენციალი გააჩნია. სამეტყველო და საგანმანათლებლო კოდები არის შედარებით დიდი ძალაუფლების მქონე სტრუქტურების მიკრო დონის ინსტანციები. ცოდნის სოციოლოგიაში წარმოდგენილი შრომების დიდი უმრავლესობის მსგავსად, ეს შრომაც უფრო დიდი სისტემის წესრიგის შეცვლის შესაძლებლობას იმედოვნებს საგანმანათლებლო პრაქტიკის საშუალებით.

ბერნსტაინი ძირითადად დაინტერესებული იყო ძალისა და ძალაუფლების საკითხებით სასკოლო გარემოში, განსაკუთრებით კი ცოდნის გადაცემის და ორგანიზების გზებით.

მისი შრომა ხშირად ასოცირდება „განათლების ახალ სოციოლოგიასთან,“ მოძრაობასთან, რომელიც ინგლისში 1970-იან წლებში წარმოიშვა და მოიცავდა ჯოფ ვიტისა (Geoff Whitty) და მაიკლ იანგის (Michael Young) შრომებს. ეს მკვლევრები ცდილობდნენ აღენერათ საშუალებები, რომელშიც ფართო სოციალური იერარქიები დაკავშირებული და ინსტანცირებული იქნებოდა სასკოლო ცოდნის დაუყოვნებლივ ორგანიზაციასთან. მათი შრომა უპირისპირდება ცოდნის ან კურიკულუმის დანაწილების იმ გადანყვეტილებებს, იმ საშუალებებს, რომლებსაც შეუძლიათ როგორც განამტკიცონ, ასევე უარყონ უფრო ფართო სოციალური დაყოფა. ბერნსტაინის მსგავსად მათი ყურადღებაც ძირითადად სოციალური კლასის საკითხებზე არის მიმართული.

ბერნსტაინი კვლავ და კვლავ იჩენდა ინტერესს პედაგოგიკისა და სოციალური კონტროლის მიმართ. მან *კლასის, კოდებისა და კონტროლის* კიდეც ორი ტომი გამოაქვეყნა, ყველა მათგანი ავითარებდა ზემოთ განხილულ საკითხებს. კოდების აღწერის დროს ბერნსტაინის ენა გახდა გადატვირთული და ახირებული, იგი კვლავ და კვლავ წარმოაჩენდა საკუთარ წვლილს განათლებაში – საგანმანათლებლო სისტემის იმ სახეების შესახებ, რომლებმაც უნდა გამოკვებონ ჭეშმარიტი დემოკრატია. მის ბოლო წიგნში (2000) რომელიც მისი ადრეული ნამუშევრების განახლებულ ვერსიას წარმოადგენს, იგი განიხილავს დემოკრატიული საგანმანათლებლო სისტემისთვის აუცილებელ „უფლებებს“ და ვითარებებს, რაც მისი განხორციელების შესაძლებლობას მოგვცემს. მასში მოიაზრება იმის უფლება, რასაც ის უწოდებდა „გამდიდრებას,“ „ინკლუზიას“ და „მონაწილეობას“ და რომელიც



შესაბამისად ინდივიდუალური, სოციალური და პოლიტიკური ცვლილებების მიღმაა. თავის ნაშრომში ბერნსტაინმა აგრეთვე გამოიკვლია საფუძვლად მყოფი კოდები, რომლებიც ცოდნის განაწილებასა და განვითარებაზე გვაძლევენ განმარტებას.

ბერნსტაინის შრომა მისი სირთულის და სპეციალიზაციის მიუხედავად განათლების მკვლევრების და მეცნიერების დაინტერესებას იწვევს. ორ რედაქტირებულ გამოცემაში, მისი შრომა კარგად და მრავალმხრივადაა მიმოხილული იმ სფეროში, რომელზეც მისმა კვლევამ იქონია გავლენა: *ცოდნა და პედაგოგია: ბეზილ ბერნსტაინის სოციოლოგია* (1995) და *პედაგოგიის სოციოლოგიისკენ: ბეზილ ბერნსტაინის წვლილი კვლევაში* (2001). ამ შრომაში იმ თავსატეხის ამოხსნის მცდელობაა, რომელიც ბერნსტაინმა განაგრძო კომპლექსურ ურთიერთკავშირებში ენის კოდების, სასკოლო ცოდნის, პედაგოგიის, და სოციალურ და ეკონომიკურ რეპროდუქციას შორის.

რამოდენიმე თეორეტიკოსმა ბერნსტაინის შრომა განიხილა ისეთ სოციალურ თეორეტიკოსებთან კავშირში, როგორებიც არიან: ემილ დურკჰეიმი, კარლ მარქსი და მიშელ ფუკო. როგორც ატკინსონი (1995) ასაბუთებს, ბერნსტაინი საუკეთესოდ მიიჩნევა, როგორც სტრუქტურალისტი, რომელმაც დურკჰეიმის მოსაზრებები შემოიტანა: *მექანიკური სოლიდარობა ორგანიზაციის წინააღმდეგ* – შესაბამისად, საზოგადოებრივი ერთობა დაფუძნებულია ჯგუფური თანამონაწილეობის რიტუალზე და რუტინაზე, და საზოგადოებრივი ერთობა დაფუძნებულია შრომის კომპლექსურ დიფერენციაციაზე.

ნათელია, რომ საზოგადოებრივი ერთობის სხვადასხვა მიდგომის გზები ინფორმაციას იძლევა ბერნსტაინის შეზღუდული და დახვეწილი კოდების ცნებების შესახებ, თუმცა იგი მხოლოდ სოციალური კონტროლით და რეგულაციით იყო დაინტერესებული, განსაკუთრებით კი, იმით, თუ როგორ არიან ისინი დაკავშირებული ცოდნის ორგანიზაციასთან. ამ მხრივ, ატკინსონის მიხედვით, მის შრომას ბევრი საერთო აქვს ფუკოს შრომასთან და მის ინტერესთან ცოდნის, ძალაუფლებისა და დისციპლინის მიმართ.

უფრო მეტიც, ბერნსტაინის შრომა ძირითადად ეხება ეკონომიკური უთანასწორობის არსებულ რეალობას და შეიძლება მიჩნეულ იქნეს განათლების პოსტ მარქსისტულ საწყისად.

სხვებმა ბერნსტაინის შრომა უფრო ფართოდ დაუკავშირეს ვიგოტსკის და აქტივობის თეორიას (Daniels, 2001). ეს შრომა განიხილავდა იმ გზებს, რომლებშიც კოგნიტური უნარები გაშუალებულია სიმბოლური ინტერაქციის კონტექსტში. ჰასანის (1995) მიხედვით, ამ მხრივ ამ მოაზროვნეებს შორის მნიშვნელოვანი დამთხვევა არსებობს, თუმცა ვიგოტსკიმ სემიოტიკის უფრო გამოკვეთილი თეორია ჩამოაყალიბა მაშინ, როდესაც ბერნსტაინმა სოციალურისადმი დაქვემდებარებული ხედვა განავითარა. რამდენიმე თანამედროვე ემპირიული კვლევა ხაზს უსვამს ვიგოტსკისა და ბერნსტაინის იდეების დამთხვევას ამ მნიშვნელოვან საკითხში. ესენი მოიცავენ კოგნიტური სოციალიზაციისა და საგანმანათლებლო მიღწევების კვლევას (Nash,



2001), კურიკულუმის სპეციფიკურ განხილვას მათემატიკისა და ხელოვნების ირგვლივ (Daniels, 1995) და მეორე ენის სწავლას (Finn, 1991).

ეს არ ამცირებს თეორიული და ემპირიული კვლევის დონეს, რომელიც ბერნსტაინის შრომიდან გამომდინარეობს. მთელი მისი შრომა წარმოადგენს ნაშრომს წიგნიერების შიდა მექანიზმების შესახებ (Williams, 2001), საკლასო დისკურსს, მსჯელობას – (Neves და Morais, 2001), ავტორიტეტის როლს პედაგოგიკაში (Finn, 1999). ამ შრომის უდიდესი ნაწილი არის ვიწროდ სპეციალიზებული; თუმცა ბერნსტაინის მიმართ მზარდი ინტერესი მოწმობს მისი შრომის პოტენციალზე დააკავშიროს უფრო ფართო სოციალური პროცესები (მაგალითად კაპიტალიზმი) სიმბოლური ინტერაქციის პრაქტიკის განხილვის სპეციფიკურ საშუალებებთან.

დამატებითი საკითხავი ბერნსტაინის ავტორობით

1972. „Social class, language and socialization.“ In P. Gaglioli, ed., *Language and Social Context*. Middlesex, England: Penguin.
- 1973a. * *Class, Codes and Control, Volume 1*. London: Routledge.
- 1973b. *Class, Codes and Control, Volume 2*. London: Routledge.
1977. * *Class, Codes and Control, Volume 3*. London: Routledge.
1990. *Class, Codes and Control, Volume 4*. London: Routledge.
2000. *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

ბერნსტაინის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Apple, M. „Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education.“ In A. Sandovnik, ed., *Knowledge and Pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.
- Atkinson, P. „From Structuralism to Discourse: Bernstein’s Structuralism.“ In A. Sandovnik, ed., *Knowledge and Pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.
- Daniels, H. „Pedagogic Practices, Tacit Knowledge, and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research.“ *British Journal of the Sociology of Education* 16 (1995): 517-532.
- Daniels, H. „Bernstein and Activity Theory.“ In A. Morais, I. Neves, B. Davies, and H. Daniels, eds., *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. New York: Peter Lang, 2001.
- Finn, P. *Literacy with an Attitude*. Albany, NY: SUNY Press, 1999.

Foley, J. „Vygotsky, Bernstein and Halliday: Towards a Unified Theory of L1 and L2 Learning.” *Language, Culture, and Curriculum* 4 (1991): 17-42.

Hasan, R. „On Social Conditions for Semiotic Mediation: The Genesis of Mind in Society.” In A. Sandovnik, ed., *Knowledge and Pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.

Labov, William. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Morais, A., I. Neves, B. Davies, and H. Daniels, eds. *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. New York: Peter Lang, 2001.

Nash, R. „Class, ‘Ability’ and Attainment: A Problem for the Sociology of Education.” *British Journal of the Sociology of Education* 22 (2001): 189-202.

Neves, I., and A. Morais. „Texts and Contexts in Educational Systems.” In A. Morais et al., eds., *Knowledge and Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2001.

*Sandovnik, A. „Basil Bernstein (1924-2000).” *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* 31 (2001): 687-703.

*Sandovnik, A. *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.

Williams, G. „Literacy Pedagogy Prior to Schooling: Relations between Social Positioning and Semantic Variation.” In A. Morais et al., eds., *Knowledge and Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2001.

პიერ ბურდიო

საკვანძო ცნებები:

- პრაქტიკა
- სფერო
- ჰაბიტუსი
- გემოვნება
- დოქსა
- კულტურული კაპიტალი

პიერ ბურდიო (1930-2002) იყო ფარანგი სოციოლოგი, მის შრომას უდიდესი გავლენა ჰქონდა სოციალურ და ჰუმანიტარულ მეცნიერებებზე. იგი დაიბადა სამხრეთ-დასავლეთ საფრანგეთში, სოფელში, სადაც მისი მამა ფოსტის თანამშრომლად მუშაობდა. ბურდიოს დაფინანსების მიღებით საშუალება მიეცა ესწავლა პრესტიჟულ Lycée Louis-le-Grand-ში პარიზში. შემდგომ იგი ჩაირიცხა École Normale Supérieure-ში, სადაც Louis Althusser-თან სწავლობდა. უნივერსიტეტის დასრულების შემდგომ მან მიიღო ხარისხი ფილოსოფიაში და ასწავლიდა საშუალო სკოლის ზედა კლასებს. 1959 წელს იგი დაინიშნა ფილოსოფიის კათედრაზე სორბონაში; 1960 წლიდან 1964 წლამდე იგი ასწავლიდა პარიზის უნივერსიტეტში. 1964 წელს იგი დასახელდა სოციალური მეცნიერებების დეპარტამენტის დირექტორად Director of studies at the École des Hautes Études en Sciences Sociales და დააარსა განათლების სოციოლოგიის და კულტურის ცენტრი. 1982 წელს წარდგენილ იქნა სოციოლოგიის კათედრის გამგედ Collège de France-ში. 1993 წელს მიიღო სამეცნიერო კვლევების ეროვნული ცენტრის ოქროს მედალი.

ალჟირში სამხედრო სამსახურისას ბურდიო დროს სწავლებაში ატარებდა. ამ გამოცდილებამ მას დაანახა ფრანგული კოლონიალიზმის მიერ გამოწვეული სოციალური შედეგები და სოციალური უთანასწორობა, რომელიც ალჟირის სოციალურ სისტემაში არსებობდა.

რედაქტორი, ნინო ჯავახიშვილი, მადლობას უხდის ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორს, თამარ ცხადაძეს და ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორს, ლელა ხოფერიას დახმარებისათვის.



მოგვიანებით მან ეთნოგრაფიული კვლევა ჩაატარა ალექსანდრე მის მრავალ ცნებასა და თეორიას დაედო საფუძვლად. ბურდიო აგრეთვე ჩაატარა კვლევა საფრანგეთში, სადაც იგი სოციალური და კლასობრივი განსხვავებულობის სტრუქტურებს იკვლევდა. დაინტერესებული იმით, თუ როგორ არის აღბეჭდილი სოციალური უთანასწორობის სისტემები კულტურულ პრაქტიკაში, იგი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობდა ფრანგული განათლების სისტემის კვლევას და აღნიშნავდა, თუ როგორ ახდენდა ის კლასობრივი განსხვავებების რეპროდუცირებას, მიუხედავად სანინალმდეგოს მტკიცებისა. ბურდიო მთელი არსით სახალხო მოაზროვნე იყო. 2001 წელს იგი ცნობილი გახდა მის შესახებ გადაღებული პოპულარული დოკუმენტური ფილმის *სოციოლოგია სპორტული ორთაბრძოლა* გამოჩენის შემდეგ. მისი წიგნები ხშირად „ბესთსელერებად“ იქცეოდა საფრანგეთში. ბურდიო თავის სახალხო მოაზროვნის სტატუსს უხამებდა პოლიტიკურ აქტივობას, საჯაროდ აკრიტიკებდა რა ფრანგული სოციალური კლასის სტრუქტურის უთანასწორობას და მუშათა კლასისა და უსახლკაროებისთვის უკეთეს პირობებს მოითხოვდა. იგი აგრეთვე მჭიდროდ ასოცირდებოდა ანტიგლობალიზაციურ მოძრაობებთან.

ბურდიოს შრომის დიდი ნაწილი – იგი დაახლოებით 25 ტომის ავტორი იყო – ბევრ განსხვავებულ სფეროს მოიცავს: კულტურისა და გემოვნების სოციოლოგიას, განათლების, ენის, ლიტერატურის და მუზეუმების კულტურულ ასპექტებს. მის ცნობილ ტექსტებს შორის არის *პრაქტიკის თეორიის მონახაზი* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1972 წელს), *განსხვავებულობა* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1979 წელს), *პრაქტიკის ლოგიკა* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1980 წელს). მისი ბევრი ძირითადი ცნება (მაგალითად სფერო, პრაქტიკა, ჰაბიტატი (წარმოშობის ადგილი), დოქსა, კულტურული კაპიტალი და გემოვნება) მნიშვნელოვან და უწყვეტ გავლენას ახდენდა ჰუმანიტარულ და სოციალურ მეცნიერებებზე, განათლების ჩათვლით.

დავინყოთ *პრაქტიკის* განხილვით, რაგან ის არის ძირითადი შემადგენელი ნაწილი, ძრავა, რომელიც სტრუქტურასა და აგენტობას შორის კავშირების შესახებ ბურდიოს მთელს სოციოლოგიურ თეორიას მართავს. *პრაქტიკის* სტრუქტურა ყველაზე ფართოდ არის ჩამოყალიბებული *პრაქტიკის თეორიის მიმოხილვაში* და *პრაქტიკის ლოგიკაში* და არსებითია იმ პროცესების განმარტებისთვის, რომელშიც ქცევის სოციალური ნიშნები წარმოქმნის (ან გარდაქმნის) დომინანტურ სტრუქტურებს. იმ თანაფარდობის მიხედვით, რომელიც ისევე ილუსტრაციულია, როგორც ფარული, ბურდიო ადგენდა, რომ „(ჰაბიტუსი) (კაპიტალი) + სფერო = პრაქტიკას.“ ეს თანაფარდობა ცოტა მცდარია; ფაქტობრივად, მისი უკულმა ნაკითხვა უფრო ზუსტად წარმოაჩენს პრაქტიკის, ჰაბიტუსის, კაპიტალის და სფეროს შორის კავშირებს ბურდიოს თეორიაში. სფეროცა და ჰაბიტუსიც მუდმივად წარმოიქმნება და კვლავ იწარმოება პრაქტიკის პროცესში. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სფერო (სტრუქტურა) არ არის ჰაბიტუსისგან განცალკევებული, ეს ორი როგორღაც უკავშირდება ერთმანეთს



პრაქტიკის საშუალებით. სამაგიეროდ, არც სფეროს და არც ჰაბიტუსს არ შეუძლია არსებობა პრაქტიკის არარსებობის დროს, პრაქტიკაში და საზოგადოებრივი პრაქტიკის საშუალებით წარმოიქმნება. ეს არის ბურდიოს ყველაზე ბრწყინვალე ნვდომა, რომელმაც სტრუქტურის და აგენტობის დილემა უნიკალური და კრეატიული გზით გადაჭრა.

ისინი, ვინც ერთი და იგივე სფეროს იკავებენ, ერთი და იგივე ჰაბიტუსები აქვთ (განმარტებები იხილეთ ქვემოთ) და წარმოქმნიან ან კვლავწარმოქმნიან ამ სფეროს პრაქტიკის საშუალებით, სრულიად ერთნაირი გზით. სოციალური პრაქტიკები, რომლებიც მატერიალურად ქმნის ან კვლავწარმოქმნის კულტურას, არ არის ობიექტურად განსაზღვრული, ისინი არც ინდივიდების მიერ წინასწარ განზრახული მოქმედებების შედეგია. პარადოქსულია, რომ ისინი შესაძლებლობის ვითარებას წარმოადგენს სფეროსთვისაც და ჰაბიტუსისთვისაც და ისინი ყალიბდება/ზელახლა ყალიბდება აგენტებად, რომლებიც სფეროს მიერ უზრუნველყოფილ სამოქმედო საზღვრებში მოქმედებენ. ისინი არასდროს არიან სრულიად წესებს დაქვემდებარებული ან სრულიად შემთხვევითი. პრაქტიკა არის წინასწარ განჭვრეტადი გარკვეულ საზღვრებში, მაგრამ ისიც განიცდის ცვლილებებს დროის განმავლობაში, რამდენადაც ადამიანები ნაწილობრივ არიან ჩართულნი მათში იდიოსინკრეტული გზით.

ინდივიდუალური ჰაბიტუსის გადმოსახედიდან, პრაქტიკა მოიცავს გააზრებულ, წინასწარ მოფიქრებულ მოქმედებას და გაუაზრებელ, წინასწარ მოუფიქრებულ მოქმედებას. სოციალური აქტორები ნებისმიერი სფეროს გარკვეულ „შეჯიბრის გრძნობას“ ქმნიან, რომელიც მათ შესაძლებლობას აძლევს მეტ-ნაკლებად ავტომატურად იმოქმედონ. ეს ისაა, რასაც ბურდიო „განხორციელებულ სწავლას უწოდებს“, რომელშიც გამომუშავებული მოქმედებები არ წარმოადგენს ლოგიკური მიზეზის შედეგს, მაგრამ წამოიჭრება იმ პროცესებში, რომლებიც ცნობიერი კონტროლის მიღმა იღებენ სათავეს. ბურდიო ამტკიცებდა, რომ ეს არ არის მხოლოდ შეჯიბრის გრძნობა, რომელიც განხორციელდა; სამყაროს ლოგიკა, რომელშიც ინდივიდი მოქმედებს, აგრეთვე განხორციელებულია ჰაბიტუსში სხეულის რეგულირებული მართვით განსაკუთრებულ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტებში. რადგანაც პრაქტიკები არ არის მხოლოდ წესებს დაქვემდებარებული, ყველა ინდივიდი მათ იყენებს მისთვის დამახასიათებელი განსაკუთრებული სახით. ეს სოციალური ფაქტი გულისხმობს, რომ ორგანიზაცია, ან თავად სფეროს ლოგიკა მუდმივად იცვლება სპეციფიკური გზების საშუალებებით, რომლებიც მათ შიგნით არსებულ პრაქტიკაში არის წარმოქმნილი.

თუმცა, სფერო შესაძლოა უკეთესად იქნეს გაგებული ძალების სფეროდ. ის წარმოადგენს დინამიკურ საზოგადოებრივ არენას, სადაც გაცვლებს და ბრძოლას აქვს ადგილი კაპიტალის განსაკუთრებული ფორმების ჩათვლით. ამრიგად, სფერო ძირითადად იმ პრაქტიკის ტიპების ტერმინებში განიმარტება, რომლებიც მათთვის არის დამახასიათებელი და კაპიტალის სახეების მიხედვით, რომლებიც



შეიძლება წილად ხედვს იმ ინდივიდებს, ვინც ამ პრაქტიკაში არიან ჩართულნი, და მეორე მხრივ, რამდენადაც სოციალური ურთერთობების ტიპები ვითარდება, იმდენად ხალხი მუშაობს სხვადასხვა სახის კაპიტალის მისაღებად და შესანარჩუნებლად, რასაც მათ სფერო უმეტეს შემთხვევაში სთავაზობს. საწარმოო კაპიტალის და ინდივიდების ტიპების გათვალისწინებით, ნებისმიერი სპეციფიკური სფეროს საზღვრები, რომლებიც პრაქტიკის ამ სფეროში არის შემოყვანილი, არა ფიქსირებული, არამედ ცვალებადია, რადგან სფეროები ვითარდება და ნარჩუნდება, გრძელდება იმ პრაქტიკის საშუალებით, რომელიც მათში ნარმოიქმნება.

იმდენი სახის სოციალური სფერო არსებობს, რამდენი სახის პრაქტიკაც და კაპიტალის ფორმაც – გენდერის სფერო, მაგალითად: მამრობითი და მდედრობითი, პრაქტიკის და კაპიტალის ფორმები, ან კლასების სფეროები მუშათა, საშუალო და მაღალი კლასის პრაქტიკით და კაპიტალის ფორმებით.

ნებისმიერი სოციალური სფერო შეიძლება მოთავსდეს მოცემული საზოგადოებრივი სფეროს სხვადასხვა ფორმაციის დონეებში ან დონეებთან და შეიძლება მნიშვნელოვნად ინკლუზიური ან ექსკლუზიური იყოს ზომისა და მისანვდომობის ტერმინებში. სფეროთა უმრავლესობა ემთხვევა ერთმანეთს და ურთიერთდაკავშირებულია უფრო დიდი საზოგადოების ან სოციალური სივრცის შესაქმნელად. ინდივიდმა თავისი ცხოვრების მანძილზე შეიძლება მრავალი განსხვავებული სფერო გაიაროს და სხვადასხვა დონის ნარმატივები მოიპოვოს კონკურენციაში. ინდივიდუალური ჰაბიტუსი ყოველთვის მრავალი სოციალური სფეროს თანხვედრით არის აგებული, რომელიც შეიძლება დაკავშირებული იქნეს ერთმანეთთან საპირისპირო ან საწინააღმდეგო და კონფლიქტური გზებით. შესაბამისად, ადამიანის ჰაბიტუსზე დაყრდნობით ინდივიდმა ნებისმიერ განსაკუთრებულ საზოგადოებრივ სფეროში თავი ისე უნდა იგრძნოს, როგორც „სახლში“.

ჰაბიტუსი სტრუქტურული მექანიზმია, რომელიც ოპერირებს აგენტის (მოქმედი პირის) მეშვეობით, თუმცა, ის არც მთლიანად ინდივიდუალურია, არც მთლიანად ქცევის გადამწყვეტი ფაქტორია. ბურდიოს სიტყვებით, ჰაბიტუსი არის

პრინციპების გენერირების სტრატეგია, რომელიც აგენტს საშუალებას აძლევს თავი გაართვას წინასწარ განუჭვრეტელ და ყოველთვის ცვალებად სიტუაციებს... ხანგრძლივი და ცვალებადი განწყობის სისტემა, რომელიც ნარსული გამოცდილებების გაერთიანებით ყოველ წუთს ფუნქციონირებს, როგორც აღქმის, გაგების და მოქმედებების მატრიცა და უსაზღვროდ მრავალფეროვანი დავალებების მიღწევას ხდის შესაძლებელს, მსგავსი სახის პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობას იძლევა ანალოგიური სქემების და მიღებული შედეგების უწყვეტი კორექციის წყალობით. (1977, გვ. 72, 82-83)

სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჰაბიტუსი არის დისპოზიციების ნაკრები, რომელიც ნარმოქმნის და აყალიბებს ადამიანის მოქმედებებსა



და ქვევებს. შაბიტუსი ვითარდება თანდათანობითი სოციალურად დაგროვილი გამოცდილებებით და წარმოადგენს ამ გამოცდილებების სედიმენტაციას, ინტერნალიზაციას, ან ინკოროპორაციას ინდივიდში. თუმცა, განსაკუთრებული დისპოზიციები და გემოვნებები (მეტნაკლებად) ირეკლება ე. წ. განსაკუთრებულ სოციალურ სფეროში, ამ სფეროების საზოგადოებრივ პრაქტიკაში ჩაბმის გზით. ეს დისპოზიციები და მიდრეკილებები შეიძლება სასარგებლოდ იქნეს აღქმული, როგორც **გემოვნება**. გემოვნება ყალიბდება დროის მანძილზე განსაკუთრებულ სოციალურ გარემოში საზოგადოებრივ პრაქტიკაში ჩარევის საშუალებით. თუმცა, თითოეული შაბიტუსი უნიკალურია, ის ხალხი, ვინც ერთნაირ სოციალურ კონტექსტში მოძრაობს, ერთნაირ შაბიტუსს შეიმუშავებს. ამგვარად, შაბიტუსი ინდივიდის სოციალური ისტორიის განსახიერებაა. ის სოციალურად აგებული ნაკრებია, რომელიც საზოგადოებრივ მოქმედებას უფრო ქვეცნობიერი გზით აყალიბებს. შაბიტუსი რიგრიგობით აყალიბებს საშუალებებს, რომლებშიც ინდივიდები თავს ართმევენ ნაცნობ და ახალ საზოგადოებრივ სიტუაციებს. თუმცა, შაბიტუსი აგრეთვე შემოქმედებითი ან კრეატიულია მაშინაც კი, როცა მან უნდა იმუშაოს თავისი საკუთარი სტრუქტურის ფარგლებში.

შაბიტუსი არ არის ბედი, რომელშიც ზოგიერთი ადამიანი იკითხება. როგორც ისტორიის პროდუქტი, ის არის დისპოზიციების ღია სისტემა, რომელიც მუდმივად ექვემდებარება გამოცდილებას და შესაბამისად, მუდმივად განიცდის მის გაელენას იმგვარად, რომ აძლიერებს ან ცვლის მის სტრუქტურას. იგი მყარია, მაგრამ არა მარადიული. (Burdio and Wacquant, 1992, გვ. 133)

ბოლოს, სფერო და შაბიტუსი ურთიერთდაკავშირებული კონსტრუქტებია და ისინი სრული სახით მხოლოდ ერთმანეთთან კავშირში ფუნქციონირებენ.

ცალკეული ადამიანის შაბიტუსის ცოდნა არ უზრუნველყოფს სოციალური მეცნიერების წარმომადგენელს წინასწარმეტყველების ძალაუფლებით, რომ განსაზღვროს, როგორი სახის მოქმედებაში ჩაებმება ინდივიდი. ამისი მტკიცება ნიშნავს, რომ ინდივიდულურ აქტორს მოვამოროთ აგენტობა და სტრუქტურას მეტი მნიშვნელობა მივანიჭოთ, ვიდრე – პრაქტიკას. ბურდიო აკრიტიკებდა ნებისმიერ მეთოდს, რომელიც ცდილობდა აგენტობისგან განთავისუფლებას და საზოგადოებრივი სტრუქტურის შესახებ ჩვენი გაგების გამოყენებას. შესაბამისად, შაბიტუსი უცვლელი ანუ სტატიკური არ არის. სანაცვლოდ ბურდიო ადგენს, რომ განსხვავებები ერთსა და მეორე შაბიტუსს შორის მტკიცედ განსაზღვრული არ არის. ისინი განსხვავებულია, მაგრამ აქვთ საერთო და პროცესუალური თვისებები. განწყობებიც აგრეთვე მრავალმხრივი და არაექსკლუზიური. მაგალითად, ჩვენ შეგვიძლია ერთი სახის განწყობა გამოვიყენოთ ჩვენს პირად ცხოვრებაში, მეორე კი – სამსახურში. ჩვენი განწყობები დროის განმავლობაში იცვლება. როგორ არის შესაძლებელი ცალკეული შა-



ბიტუსის სწავლა? ბურდიომ ეს პროცესი აღწერა, როგორც ფორმალური, ქვეცნობიერი სწავლა და არა როგორც ფორმალური სწავლება. ზოგი ჰაბიტუსს პრაქტიკის საშუალებით აქცევს ჩვევად, როგორც არის, მაგალითად გარკვეული სივრცის გამოყენება განსაკუთრებული მიზნებისთვის, გარკვეული სახის მუსიკის მოსმენა, მზარეულობა, დაღევა, ჩაცმა, მანქანის ტარება, დღესასწაულების აღნიშვნა და საჩუქრების მიცემა. პირიქით, ჰაბიტუსი, რომელსაც ადამიანი ფლობს, წარმართავს იმ მოქმედებებს, რომლებშიც იგი არის ჩართული. მნიშვნელოვანი საკითხი აქ არის ის, რომ ადამიანის ქცევის მოტივაციის უდიდესი ნაწილი დაფარულია. იმპლიციტური ცოდნა არაფორმალურად არის შესწავლილი და განხორციელებული განსაკუთრებულ საზოგადოებრივ პრაქტიკაში. განწყობები, როგორც კი ინტერნალიზდება, ბუნებრივი ხდება. ისინი თავისთავად იგულისხმება. ბურდიო იყენებდა ტერმინს **დოქსა**, რომ აღენიშნა განწყობების თავითავად ნაგულისხმები, ამკარა, გამოუკვლეველი ბუნება.

საგულისხმოა, რომ ბურდიოს ჰაბიტუსის ცნება არ არის მხოლოდ იმის შესახებ, თუ როგორ ყალიბდება სოციალიზაციის და აკულტურაციის გამოცდილებები განწყობად; იგი აგრეთვე არის ძალაუფლებასთან კავშირში, განსაკუთრებით კი სოციალურ კლასებს შორის არსებულ ძალაუფლებასთან. რასაკვირველია მისი ყველაზე გონივრული ვარაუდი მდგომარეობდა იმის გაგებაში, თუ როგორ გადადის სოციალური უთანასწორობა დანაშაულში და გრძელდება. ჰაბიტუსის ფუნქცია სოციალური კლასების ერთმანეთისაგან განსხვავებაში მდგომარეობს. ის იდეოლოგიის ერთ-ერთი პრაგმატული ვერსიის სახეა. ჰაბიტუსი უპირისპირდება განსხვავებული სახის განწყობებს (საზოგადოებრივ მოლოდინებს, ცხოვრების სტილის არჩევანს და ასე შემდეგ), რომლებიც განსხვავებულ კლასებს შორის არსებობს. კლასობრივი განსხვავება ნათლად აისახება ცალკეული ჰაბიტუსის მიერ განხორციელებულ კომპლექსურ მოქმედებებში. ბურდიოს მიხედვით, ერთერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომ არის ის სოციალურად ძლიერი ისაა, რომ კლასობრივი უთანასწორობა და ერთი კლასის დომინანტობა მეორეზე ფარულად ხდება. ძალადობის ღიად, დაუფარავად გამოყენების ნაცვლად სიმბოლური ძალაუფლება აკონტროლებს კლასობრივი განსხვავების შენარჩუნებას და მისი ბუნებრივი მხარეების გამოვლენას. ფულს შესაძლოა ეკონომიკური გაცვლითი ღირებულება აქვს საკვებისა და სხვა პროდუქტისთვის, მაგრამ მას აგრეთვე სიმბოლური გაცვლითი ღირებულებაც გააჩნია და მიუთითებს ზოგის სიმდიდრესა და მაღალ კლასზე, ან სიღარიბესა და დაბალ კლასზე. დომინანტობა ნაწილობრივ გამოვლინდება, რადგან გაცვლითი ღირებულების სისტემა თვითონ დომინანტური კლასის მიერ კონტროლდება.

იმისათვის, რომ სფეროებში ჰაბიტუსსა და სოციალურ დაყოფას შორის კავშირი უფრო სრულად განემარტა, ბურდიო იყენებდა ტერმინს „კაპიტალი“ (ტიპური ეკონომიკური ცნება), მაგრამ იგი იყენებდა მას არამხოლოდ ფინანსური რესურსების, არამედ სხვა რესურსების აღსანიშნავად, რომლებიც აელენენ და მიუთითებენ ამა თუ იმ სახის

სოციალურ სტატუსზე. რა თქმა უნდა, ფინანსური კაპიტალის მქონე მირდება კლასობრივი განსხვავების შემოტანის საკითხს, მაგრამ ასევე მოქმედებს **კულტურული კაპიტალიც** განათლების დონის, ლინგვისტური კომპეტენციის და სხვა სახის კაპიტალის ჩათვლით, რომელიც მიუთითებს სოციალურ კლასზე. კულტურული კაპიტალი გამოიყენება იმისთვის, რომ განასხვავოს და შინარჩუნოს კლასობრივი განსხვავებები და შესაბამისად სოციალური უთანასწორობა.

ბურდიოს დაჟინებული მტკიცება, რომ კულტურული კაპიტალი არის კაპიტალი ერთმშენელოვნად ეთანხმება მის სოციალურ ანალიზს. განსხვავებული, მაგრამ გარდაქმნადი სახის კაპიტალის არსებობა – ეკონომიკური, კულტურული და სოციალური კაპიტალი – მოითხოვს, რომ გავემიჯნოთ მარქსის იდეებს „ეკონომიკური/არაეკონომიკურ განსხვავებას რომ თავი დავანებოთ... მეცნიერებას შესწევს ყველა მოქმედების დამუშავების ძალა“ (1990, გვ. 122). კულტურული კაპიტალის ცნება ზოგადი თეორიის არტიკულაციის შესაძლებლობას გვაძლევს, რადგან „აგენტები გავრცელებულნი არიან სოციალურ სამყაროში, ერთ ასპექტში კაპიტალის მთლიანი მოცულობის მიხედვით, რომელსაც ისინი ფლობენ და მეორეში, მათი კაპიტალის შექმნის მიხედვით, ე.ი. სხვადასხვა სახის საკუთრების ხვედრითი წონის მიხედვით მათ სრულ ღირებულებასთან“ (1985, გვ. 724).

ბურდიოსა და პასერონის (Passeron) შრომამ (1979) განათლების რეპროდუქციის შესახებ მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია განათლების კვლევაზე, განსაკუთრებით განათლების სოციოლოგიაში. ის უჩვენებდა ბურდიოს კულტურული კაპიტალის ცნების ფართო გამოყენებას განათლებისა და სასკოლო სისტემის კვლევაში. მისი კაპიტალის კონცეფცია უფრო ღრმაა, ვიდრე მარქსის. კაპიტალი შეიძლება იყოს ის, რასაც ფლობ. მაგალითად: უძრავი ქონება, ან მანქანა, ან ფული ბანკში. ის აგრეთვე შეიძლება იყოს ის, რაც თანდაყოლილია. კაპიტალის მოცულობას, რომელიც შესაძლოა ინდივიდმა დააგროვოს, მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს მისი შესაძლო არჩევანის დონის განსაზღვრაში. დაგროვილი კაპიტალი განსაზღვრავს ინდივიდის „მანძილს აუცილებლობისაკენ,“ მის დისტანციას სასურველ ნივთამდე. სწორედ ამიტომ, ბურდიო იყენებს ტერმინს „კაპიტალი,“ რომ აღნიშნოს მატერიალურიცა და სიმბოლური რესურსებიც, რომელთა განსხვავებული დაგროვება განსაზღვრავს ადგილმდებარეობას სოციალურ სივრცეში.

მნიშვნელოვანია, რომ როგორც ბურდიო ამტკიცებდა, სოციალური, კულტურული ან ეკონომიკური კაპიტალის ფორმები შეიძლება დაგროვილი და გადატანილი იქნეს სიმბოლური ფორმებიდან უფრო ძალაუფლების მქონე, მატერიალური, ეკონომიკური კაპიტალის ფორმებზე. მაგალითად, უნივერსიტეტის ხარისხის შემცველი ინსტიტუციონალური (სასწავლო) კულტურული კაპიტალი შეიძლება გადაყვანილი იქნეს ფინანსურ კაპიტალში გარკვეული ტიპის სამუშაოს შესრულების საშუალებით, რომლის მისაწვდომობასაც ის უზრუნველყოფს. სოციალური კაპიტალი, რომელიც სოციალური კავშირებით, ელიტარული დამოუკიდებელი სკოლის აგებით ან ექსკლუ-



ზიური გოლფის კლუბის შექმნით გროვდება, აგრეთვე შეიქმნება დაყვანილ იქნეს ფინანსურ კაპიტალში ბიზნეს გაცვლების და უფრო უკეთესი სამსახურის შესაძლებლობის მისაწვდომობით, რომელსაც ის უზრუნველყოფს. კულტურის რეპროდუქციის ფართო ანთროპოლოგიურ გაგებად მიჩნევით, ბურდიოს ანალიტიკური მოსაზრებები მიმართულია ძირითადად კულტურულ კაპიტალზე, რომელიც, მისი აზრით, სამ ფორმაში მდგომარეობს: ინსტიტუციური ფორმა, ობიექტური ფორმა და თანდაყოლილი ფორმა. კულტურული კაპიტალის ინსტიტუციური ფორმები არსებობს ფორმალურ რწმუნებულებებში, როგორც არის მაგალითად, უნივერსიტეტის ხარისხი, ან სკოლის დიპლომი. კულტურული კაპიტალის ობიექტურმა ფორმებმა შეიძლება მიიღოს კულტურული საქონლის ფორმა, როგორცაა, მაგალითად ნიგნები, მუსიკალური ინსტრუმენტები ან სამხატვრო ხელსაწყოები. კულტურული კაპიტალის თანდაყოლილი ფორმა არსებობს სხეულისა და გონების ხანგრძლივ დისპოზიციებში. ეს ფორმები განსაკუთრებით რელევანტურია განათლების აქტივობებსა და კვლევებში.

დამატებითი საკითხავი ბურდიოს ავტორობით

1977. **Outline of a Theory of Practice*, translated by R. Nice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 1979 [with J. C. Passeron]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
1984. **Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, translated by R. Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1987 [1979]. „The Forms of Capita!.” In J. G. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
1988. *Homo Academicus*, translated by P. Collier. Stanford: Stanford University Press.
1990. *The Logic of Practice*, translated by R. Nice. Stanford: Stanford University Press.
- 1992 [with L. J. D. Wacquant]. **An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
1993. *Sociology in Question*. Thousand Oaks, CA: Sage.
1994. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford: Stanford University Press.

ბურდუის შესახებ

- Calhoun, C. C., E. LiPuma, and M. Postone, eds. *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Connell, R. *Ruling Class, Ruling Culture*. Melbourne: Cambridge University Press, 1977.
- Guillory, J. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Hargreaves, J. *Sport, Power and Culture*. Cambridge, UK: Polity, 1986.
- Jenkins, R. *Pierre Bourdieu*. Rev. ed. London: Routledge, 2002.
- Lane, J. F. *Pierre Bourdieu: A Critical Introduction*. London: Pluto, 2000.
- *Robbins, D. *The Work of Pierre Bourdieu*. Boulder, CO: Westview, 1991.
- Shilling, C. *The Body and Social Theory*. London: Sage, 1993.
- Shusterman, R., ed. *Bourdieu: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell, 1999.
- *Swartz, D. *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

განათლებისათვის რელევანტური

- Apple, M. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Armour, K. „The Case for a Body Focus in Education and Physical Education.” *Sport, Education and Society* 4 (1999): 5-16.
- DeFrance, J. „The Anthropological Sociology of Pierre Bourdieu: Genesis, Concepts, Relevance.” *Sociology of Sport Journal* 12 (1995): 121-131.
- Dressman, M. „Preference as Performance: Doing Social Class and Gender in Three School Libraries.” *Journal of Literacy Research* 29 (1997): 319-361.
- Driessen, G. „Ethnicity, Forms of Capital, and Educational Achievement.” *International Review of Education* 47 (2001): 513-538.
- Erickson, F. „Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement.” *Anthropology and Education Quarterly* 18 (1987): 335-357.
- Gallacher, J., B. Crossan, J. Field, and B. Merrill. „Learning Careers and the Social Space: Exploring Fragile Identities of Adult Returners in the New Further Education.” *International Journal of Lifelong Education* 21 (2002): 493-509.
- Horvat, E. M. „The Interactive Effects of Race and Class in Educational Research: Theoretical Insights from the Work of Pierre Bourdieu.” *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 2 (2003): 1-25.
- Johannesson, I. A. „Principles of Legitimation in Educational Discourses in Iceland and the Production of Progress.” *Journal of Education Policy* 8 (1993): 339-351.
- Kirk, D. „Schooling Bodies in New Times: The Reform of Physical Education in High Modernity.” In J. M. Fernandez-Balboa, ed., *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. New York: SUNY Press, 1997.



- Kirk, D. „Physical Education Discourse and Ideology: Bringing the Hidden View.” *Quest* 44 (1992): 35-56.
- Li, G. „Literacy, Culture, and Politics of Schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian Family.” *Anthropology and Education Quarterly* 34 (2003): 182-204.
- Lofgren, K. „Habits among Students in Umea and Madison: A Contribution to the Understanding of Pierre Bourdieu’s Scientific Methodology.” Ph.D. dissertation, Umeå University, Sweden, 2000.
- Luke, A. „The Body Literate: Discourse and Inscription in Early Literacy Training.” *Linguistics and Education* 4 (1992): 107-129.
- Mitchell, C. Preface. In C. Mitchell and K. Weiler, eds., *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. New York: Bergin and Garvey, 1991.
- Mutch, C. „The Long and Winding Road: The Development of the New Social Studies Curriculum in New Zealand.” Paper presented at the New Zealand Educational Administration Society Biennial Conference, Wellington, 1998.
- Paul, J. „Centuries of Change: Movement’s Many Faces.” *Quest* 48 (1996): 531-545.
- Roth, W-M., D. Lawless, and K. Tobin. „Towards a Praxeology of Teaching.” *Canadian Journal of Education* 25 (2000): 1-15.
- Smrekar, C. *The Impact of School Choice and Community: In the Interest of Families and Schools*. Albany: SUNY Press, 1992.
- Stone, I., and M. Gunzenhauser. „From Bourdieu and Wolin, Inside and Outside the Box: A Frame for the Special Issue.” *Studies in Philosophy and Education* 20 (2001): 181-190.
- Valadez, J. R. „Searching for a Path out of Poverty: Exploring the Achievement Ideology of a Rural Community College.” *Adult Education Quarterly* 50 (2000): 212-230.
- Walpole, M. B. „College and Class Status: The Effects of Social Class Background on College Impact and Outcomes.” Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association, Chicago, IL, 1997.

ჯერომ ბრუნერი

საკვანძო ცნებები:

- კოგნიტური რევოლუცია
- რიტორიკული ცვლილება
- განათლებისადმი კულტურული მიდგომა

ჯერომ ბრუნერი (1915) ნიუ იორკში დაიბადა. 1937 წელს მან დიუკის უნივერსიტეტში ბაკალავრის ხარისხი მიიღო, ხოლო 1941 წელს ჰარვარდის უნივერსიტეტში დოქტორის ხარისხი მოიპოვა ფსიქოლოგიაში. 1952 წლიდან ის ჰარვარდის პროფესორი იყო, 1972 წლიდან 1980 წლამდე კი ოქსფორდის უნივერსიტეტის, მას ერთდროულად ეკავა თანამდებობები ნიუ იორკ სიტის სოციალური კვლევის სკოლაში და ნიუ იორკის უნივერსიტეტში. მოგვიანებით მას ნიუ იორკის უნივერსიტეტში მიენიჭა ფსიქოლოგიის მკვლევარი პროფესორის წოდება და წამყვანი მეცნიერ მკვლევარის სტატუსი სამართლის განხრით.

თავისი კარიერის დასაწყისში ბრუნერი ცენტრალური ფიგურა იყო ეგრეთწოდებულ **კოგნიტურ რევოლუციაში**. ეს მოძრაობა გონების გამოკვლევას ბიჰევიორისტული მოდელის საზღვრებს გარეთ ცდილობდა. მისი თქმით, კოგნიტური რევოლუციის „მიზანია ხაზი გაუსვას „მნიშვნელობას“, როგორც ფსიქოლოგიის ცენტრალურ ცნებას – არა სტიმული ან რეაქციები, არა ადვილად შესამჩნევი მოქმედება ან ბიოლოგიური სტიმული და მისი ტრანსფორმაციები, არამედ „მნიშვნელობა“ (1990, გვ. 2). დროთა განმავლობაში ამ დიად მიზანს ნელ-ნელა სხვა, უფრო ნაკლებად მეცნიერული საზრუნავები დაემატა. ბრუნერმა მაგალითად აღნიშნა, რომ „მნიშვნელობის“ ცენტრალური როლი „ინფორმაციამ შეცვალა“, „მნიშვნელობის“ აგება კი ინფორმაციის გადამუშავებამ (გვ. 4). ამ ცვლილების შედეგად გონების უფრო ვიწრო გაგებამ დაისადგურა, რის გამოც ადამიანების და მათი სამყაროს მიმართ დამოკიდებულების მრავალმხრივი მნიშვნელობა გამოტოვებული იქნა. გონების კოგნიტური ასპექტის გამოტოვების შედეგად, ბრუნერი „უკან დაუბრუნდა შეკითხვას, თუ როგორ უნდა ავაგოთ გონებრივი მეცნიერება მნიშვნელობის ცნებასა და მოცემულ თემში „მნიშვნელობების“ შექმნის და ტრანსფორმაციის პროცესზე დაყრდნობით (გვ. 11).



ის, რომ ბრუნერი ბიჰევიორისტულ მოდელს ჩამოსცილდა. ნელოვანი იყო განათლების სფეროსათვის. მისი ნიგნი *The Process of Education* 1960 წელს გამოქვეყნდა და მალე ამ დარგში კლასიკად იქნა აღიარებული. ბრუნერი ამტკიცებდა, რომ „მნიშვნელობის“ შექმნა უფრო ღირებულია, ვიდრე ახალგაზრდების განრთვნა დავალებების ვინრო, ბიჰევიორისტული გზით შესასრულებლად. ეს მოითხოვს ბავშვის სწავლისათვის ყურადღების მიქცევას და იმაზე ფოკუსირებას, რომ ეს პროცესები განსაზღვრულ სტადიებად იყოფა. ნიგნის ცნობილი იდეა იმაში მდგომარეობს, რომ ნებისმიერი ასაკის ყველა ახალგაზრდისთვის არის შესაძლებელი ნებისმიერი თემის სწავლება „სწორი“ ფორმით. ეს გახდა ნიგნის ძირითადი მემკვიდრეობა – მაგრამ ტერმინის „სწორი“, განმარტება და მისი მნიშვნელობა კიდევ წლების განმავლობაში იყო დისკუსიის საგანი. ბრუნერს განათლებასა და განათლების ფსიქოლოგიაში დიდი გავლენა ჰქონდა, მისი ნაშრომი რამდენიმე სხვა მეცნიერული დისციპლინის მნიშვნელოვანი ნაწილი გახდა.

ამ თემასთან დაკავშირებული კიდევ ერთი ნამუშევარი ენის დაუფლებას ეხება. ბრუნერის ყველაზე ამომწურავი ნიგნი ენის დაუფლებასთან დაკავშირებით, *Child's Talk* (1983), ბრიტანელი მცირეწლოვანი ბავშვების განსაზღვრულ მაგალითებს ეფუძნება. ბრუნერის ენის დაუფლების და კომუნიკაციური კომპეტენციის განვითარების მოდელი არსობრივად კონტექსტუალური და პრაგმატულია. დასაწყისიდან ის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებდა ენის სწავლის პროცესისათვის დამახასიათებელ სოციალურ და კულტურულ ფაქტორებს („ენის შექმნის მხარდამჭერი სისტემა“). ის თვლიდა, რომ თანდაყოლილ უნარს („ენის შექმნის მექანიზმს“) მეორადი მნიშვნელობა უკავია პროცესში – ენის სწავლისათვის საჭიროა, მაგრამ არა საკმარისი. მიუხედავად იმისა, რომ თანდაყოლილი უნარი შეიძლება წესების მიხედვით მოქმედების განმსაზღვრელი იყოს, სოციალური და კულტურული ურთიერთობის რეგულატორულ ასპექტებს მაინც გადამწყვეტი ფუნქცია აკისრიათ.

კომუნიკაცია სოციალური და კულტურული პროცესების მოქმედების წესია. ერთ-ერთი მიზეზი რატომაც ბრუნერი მხარს უჭერდა სოციო-კულტურულ ჰიპოთეზას არის ის, რომ ენა არ არის ბავშვის მიერ გამოყენებული ერთადერთი სემიოტიკური სისტემა, და მიუხედავად იმისა, რომ ენა კომუნიკაციის წინაპირობაა, თანდათანობით ენა მისი ყველაზე განვითარებული ფორმა ხდება. როგორც ამ პროცესების საშუალებას და მთავარ ინსტრუმენტს, ენას საინტერესო პოზიცია უკავია, რადგან ის ერთდროულად საჭირო და მეორეხარისხოვანია მათთვის. ენა ყალიბდება ამ პროცესების შედეგად და შემდეგ ხელს უწყობს მათ წინსვლას. მისი ამოსავალი მოტივია ინდივიდის უკეთესი რეგულაცია და ასევე სოციალური და კულტურული პროცესები. ამის შედეგად, ვერბალური კომუნიკაციის სწავლა სოციალიზაციის და აკულტურაციის უფრო ფართო, გლობალური და უფრო მნიშვნელოვანი პროცესების მხოლოდ მცირე ნაწილია.



ყველაფერთან ერთად, „მნიშვნელობაზე“ ფოკუსმა ფსიქოლოგიაში რიტორიკული ცვლილება ცხადჰყო. ეს ცვლილება ნიშნავდა ებრივი აქტივობების სანყისის და შედეგის ვინრო გაგების მიღმა გასვლას იმ საკითხში, თუ როგორ აგებენ ადამიანები მნიშვნელობას კონტექსტში, მათ შორის ენის საშუალებით.

ბრუნერისთვის ეს ნიშნავდა ფსიქოლოგიის გახსნას სხვა გავლენებისადმი, როგორცაა მაგ. ლიტერატურა, სადაც მნიშვნელობის კონსტრუირების იდეა ყოველთვის გავრცელებული იყო.

მის მნიშვნელოვან ნაშრომში, *Actual Minds, Possible Worlds*, ბრუნერი განიხილავს 1970-იანი წლების დასაწყისში ძლიერ დაინტერესებას ლიტერატურით, ლინგვისტიკით და ენის გამოყენებით, ასევე ფუნქციებით, განსაკუთრებით თხრობით. მისი აზრით, ამ ინტერესმა მოიწვია სოციალური და ჰუმანიტარული მეცნიერებების რამდენიმე განსხვავებული დარგი. მისი წიგნის პირველ თავში გამოყოფილია თხრობისადმი ორი განსხვავებული მიდგომა. პირველი ბანაკი შეისწავლის თხრობის დაღმავალ მოდელს; ისინი ცდილობენ, რომ ჩამოაყალიბონ მოდელები კონტექსტს გარეთ, აღმოაჩინონ ღრმა სტრუქტურები, რომელთა გამოცდა განსაზღვრული ფენომენის განსაზღვრულ შემთხვევებში შეიძლება. ბრუნერმა სტრუქტურული ლინგვისტიკა კვლევის ერთ-ერთ იმ დარგად შემოგვთავაზა, სადაც ასეთი დამოკიდებულება იჩენს თავს. მეორე ჯგუფი აღმავალ მოდელს ამჯობინებს; ისინი შეისწავლიან განსაზღვრულ ტექსტებს და ცდილობენ შეიმუშავონ უნიკალური თეორიები ამ ტექსტების თავისებურებიდან გამომდინარე. მაგალითად, მათ შეუძლიათ „გამოიძიონ კონრადის *Heart of Darkness*-ის შეუცნობელი თეორია ან ფლობერის მიერ კონსტრუირებული სიტყვები“ (გვ. 10).

ბრუნერი არც ერთი მიდგომის დიდი ქომაგი არ ყოფილა. ის დაჟინებით ცდილობდა, რომ ლიტერატურის და ნარატივის პრობლემები ფსიქოლოგიის სოციალურ-მეცნიერული კვლევის საგანი გაეხადა. ამაში და საერთოდ თავისი მოღვაწეობის განმავლობაში, ის დაინტერესებული იყო იმით, თუ როგორ ხდება ინდივიდი „მნიშვნელობის“ შემქმნელი აგენტი კულტურულ კონტექსტში. ეს ასევე მოიცავს ურთიერთკავშირს იმას შორის, თუ როგორ ვქმნით ამბავს და როგორ ხდება მოცემული კულტურული ნარატივის შედეგად ჩვენი შექმნა. ეს დაძაბული ურთიერთობა ბრუნერის შემდეგი წიგნის, *Acts of Meaning*, მთავარი თემაა. ეს წიგნი განიხილავს გზებს, რომლითაც კულტურული სოციალიზაცია კონტექსტში „მნიშვნელობის“ შექმნას უწყობს ხელს. თხრობა და მოთხრობები მნიშვნელობას მხოლოდ ამ ფონზე იძენს, კულტურა კი ამ თხრობებს გასაგებს ხდის. ბრუნერის ინტერესის საგანს კულტურული ფასეულობების არა მხოლოდ გამძლეობა, არამედ ცვალებადობაც წარმოადგენს:

ფასეულობები ჩვეული „ცხოვრების წესის“ განუყოფელი ნაწილია და ცხოვრების წესების რთული ინტერაქცია კი კულტურას ქმნის. ჩვენი ფასეულობები ნუთიერი გადანყვეტილებების ან არჩევანის შედეგი არ არის, არც ენერგიული ძალღონის



და დაუძლეველი ნევროზის მქონე იზოლირებული ინდივიდის წარმონაქმნი. კულტურულ თემში ჩვენი ურთიერთობის გამო, ისინი საზოგადოებრივი და ურთიერთდამოკიდებულია (1990, გვ. 29).

აქ, ისევე როგორც ყველგან, ბრუნერი გვიხსნის თუ როგორ მიჰყავს თხრობას ადამიანები „ბაზისურ შეთანხმებამდე“ კულტურაში.

ბრუნერი ბევრჯერ დაუბრუნდა განათლების საკითხს. *The Culture of Education* (1996) წამყვანია ამ მიმართულებით. ნიგნში დახვეწილია მისი ადრეული იდეები განათლებასთან დაკავშირებით და ხაზგასმულია, რომ ყველანირი განათლება განსაზღვრულ სოციალურ კონტექსტში ადამიანებს შორის ურთიერთობის საფუძველზე ხდება. ბრუნერისათვის, **განათლების კულტურალისტური თეორია** ნიშნავს იმ გზების აღიარებას, რომლებითაც კულტურული ნარატივებით გაუღწეოთ სამყაროში ვარსებობთ: კულტურალიზმის... ყურადღების საგანი პირველ რიგში კულტურულ თემებში ადამიანების მიერ „მნიშვნელობების“ შექმნა და ტრანსფორმაციაა“ (გვ. 4). ბრუნერის აზრით, განათლების დიდი ნაწილი უშვებს გონების ვინრო, „თვლად“ თეორიას. ამის ნაცვლად, ის მხარს უჭერს მოცემულ კონტექსტში გონების მუშაობის მნიშვნელობის მქონე საშუალებებს. ბრუნერი თვლის, რომ განათლების მიზანია ადამიანი ამ მხრივ თვითრეფლექსიური გახადოს. ღირებული „მე“-ს შექმნა ცენტრალურია.

ბრუნერის ნაშრომი გადამწყვეტი აღმოჩნდა განათლების სფეროში (Backhurst and Shanker, 2001; Orloffsky, 2001). ბრუნერი ერთ-ერთი ყველაზე გავლენიანი მოაზროვნეა, დიდ მოაზროვნეებად ითვლებიან ასევე **ლევ ვიგოტსკი** და **ჯონ დიუი**, რომლებმაც სწავლის და ცოდნის სფეროში „კონსტრუქტივიზმის“ მიდგომა შემოიტანეს. კონსტრუქტივისტებს მიაჩნიათ, რომ ცოდნა პირდაპირ არ გადადის მასწავლებლიდან მოსწავლეზე. ეს ნიშნავდა მასწავლებლის როლის დეცენტრალიზაციას და ბავშვზე, როგორც მოცემულ კონტექსტში ცოდნის შემქმნელზე კონცენტრაციას. ბრუნერისთვის და სხვებისთვის ცოდნა „შექმნას“ ნიშნავს.

ამასთანავე, ბრუნერმა გადამწყვეტი როლი ითამაშა ნარატივის

მნიშვნელობის გაზრდაში, რაც 1980 წლიდან განათლების სფეროს განუყოფელი ნაწილი გახდა. დონალდ პოლკინგჰორნის მიხედვით:

ნარატივი შემეცნებითი პროცესია, რომელიც მნიშვნელობას ანიჭებს დროებით მოვლენებს, როგორც საერთო სიუჟეტის განუყოფელ ნაწილს. თხრობითი სტრუქტურა მოვლენების სხვადასხვა ისტორიებად დალაგებისათვის გამოიყენება... ეს ისტორიები საკუთარ „მე“-სთან არის დაკავშირებული. ისინი წარმოადგენენ პიროვნული იდენტობის და თვითშემეცნების ფუნდამენტს, და გვაძლევენ პასუხს შეკითხვაზე „ვინ ვარ მე?“ (1991, გვ. 136).



„სიუჟეტები“ ისტორიებს დროებით ხასიათს ანიჭებენ, არჩევენ მნიშვნელოვან მოვლენებს, რომელთა ჩამატება ან ამოღება საჭირო და ისტორიულ მოვლენებს აძლევენ მნიშვნელობას (Polkinghorne, 1995). თხრობაზე ყურადღების გამახვილებამ მრავალი ისეთი მიდგომა ჩამოაყალიბა განათლების კვლევაში, როგორიცაა თხრობითი ანალიზი, ბიოგრაფია, ავტობიოგრაფია, ცხოვრების ისტორია და პერსონალური ნარატივი. (Alvermann, 2000).

დამატებითი საკითხავი ბრუნერის ავტორობით

- 1960. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1983. *Child's Talk*. New York: Norton.
- 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1990. **Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1996. **The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ბრუნერის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Alvermann, D. „Narrative Approaches.“ 2000. <http://www.readingonline.org/articles/handbook/alvermann/>. Accessed November 15, 2003.
- Bakhurst, D., and S. Shanker. *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- Orlofsky, D. *Redefining Teacher Education: The Theories of Jerome Bruner and the Practice of Training Teachers*. New York: Peter Lang, 2001.
- Polkinghorne, D. E. „Narrative and Self-concept.“ *Journal of Narrative and Life History* 1 (1991): 135-153.
- Polkinghorne, D. E. „Narrative Configuration in Qualitative Analysis.“ *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1995): 12-28. Reprinted in J. A. Hatch and R. Wisniewski, eds., *Life History and Narrative*. London: Falmer, 1995.

ჯუდით ბატლერი

საკვანძო ცნებები:

- გენდერი/სქესი
- გენდერული სატიკივარი
- პერფორმაციულობა
- დაპყრობის პარადოქსი
- მტრის ხატი

ჯუდით ბატლერი (დაბ. 1956) 1984 წელს ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორის ხარისხი მიიღო იელის უნივერსიტეტში. იგი ამჟამად Maxine Elliott-ის პროფესორია რიტორიკისა და შედარებით ლიტერატურის განყოფილებაში ბერკლის კალიფორნიის უნივერსიტეტში.

ბატლერი კარგად არის ცნობილი, როგორც *გენდერის*, *იდენტობის* და *ძალაუფლების* თეორეტიკოსი. მის ყველაზე გავლენიან ნიგნში *გენდერული სატიკივარი*² (1990) იგი რევოლუციურ განცხადებას აკეთებს, რომ არც გენდერი და არც სქესი არ არის ბუნებრივი, ანუ ადამიანის იდენტობის მოცემული კატეგორია. ეს ფემინისტთა შორის იმხანად საყოველთაოდ აღიარებული შეხედულებისათვის სერიოზული გამოწვევა იყო. ფემინისტებისათვის, **გენდერი** (მასკულინობა და ფემინურობა) კულტურაზეა დაფუძნებული მაშინ, როცა ბიოლოგიური სქესი (მამრობითი და მდედრობითი) ბუნებრივი და შინაგანია. ნაწარმოებში *გენდერული პრობლემები* და შემდგომ გამოქვეყნებულ ნაშრომში *სხეული, რომელიც გვაფიქრებს* (1993) ბატლერი ამბობს, რომ „გენდერმა უნდა... განსაზღვროს პროდუქციის აპარატი, მაშინ, როდესაც სქესები თავად ყალიბდება. შესაბამისად, გენდერი არ არის იგივე კულტურისათვის, რაც სქესია ბუნებისათვის; გენდერი აგრეთვე დისკურსიული / კულტურული საშუალებაა, რომლითაც „სქესის მქონე ბუნება,“ ანუ „ბუნებრივი სქესი“ წარმოიქმნება და ყალიბდება, როგორც... კულტურის წინაპირობა, პოლიტიკურად ნეიტრალური ზედა-

2. ლიტერატურაში გვხვდება ამ ტერმინის – *trouble* – სხვაგვარი თარგმანიც – შემფოთება (რედ. შენიშვნა).



პირი, რომელზეც კულტურა ახდენს გავლენას" (1990, გვ. 7). ეს გვეჩვენებს იმ ფაქტით რომ ვთქვათ, იდენტობის ამ ორი კატეგორიის კულტურული გენდერირების/წარმოშობის მდებარეობით და მამრობითი წინაპირობა არ არსებობს. ჩვენ არ შეგვიძლია ვიაზროვნოთ ჩვენი კულტურის გარეშე. „მამრობითი“ და „მდედრობითი“ იდენტობებიც ისევეა კულტურის საშუალებით განსაზღვრული, როგორც „მასკულინური“ ან „ფემინური.“ ის, რომ სქესობრივი იდენტობა ბუნებრივია და რომ ბუნებაში არსებობს ორი სქესი, კულტურული იდეაა.

ბატლერი მსჯელობს, რომ იდენტობის ეს კატეგორიები სოციალურ და სიმბოლურ ფორმას იღებს კულტურაში განმეორებადი მოქმედებების საშუალებით. სქესობრივი იდენტობა „პერფორმაციულია“: „გენდერული იდენტობა არ დგას გენდერის უკან... იდენტობა პერფორმაციულად შედგება განსაკუთრებული „გამოხატვის ფორმებისგან“, რომელსაც მის შედეგად მიიჩნევენ“ (1990, გვ. 25). გენდერი ყოფნა კი არაა, ქმედებაა; მნიშვნელოვანი ის კი არ არის, თუ ვინ ხარ, არამედ, ის, თუ რას აკეთებ – ანუ, როგორ გამოხატავ საკუთარ იდენტობას სიტყვით, მოქმედებით, ჩაცმულობით და ქცევით.

ბატლერი კრიტიკულად არის განწყობილი ფემინიზმის იმ ფორმების მიმართ, რომლებიც „ქალებს“ განსხვავებული იდენტობის მქონე ჯგუფად აცხადებენ, პოლიტიკური ინტერესების მიმართულებად, სოციალური აგენტობის ფორმად და ა.შ. იგი ამტკიცებს, რომ ფემინიზმი სარისკოს ხდის გენდერის ბინარული კონცეფციის სიმტკიცეს, შესაბამისად, ადამიანთა სოციალური იდენტობის განუსაზღვრელი შესაძლებლობები ორ, კაცისა და ქალის კატეგორიამდე დაყავს, რომელსაც ერთმანეთის სანინალმდეგოდ განმარტავს. ამის სანინალმდეგოდ, ბატლერი ასახელებს პერფორმანსს, რომელიც ამ სოციალურ და სიმბოლურ წესრიგში ქმნის „გენდერულ სატკივარს“ თავისი წინააღმდეგობებით და თავშეუკავებლობით, – რომელიც „თანხვედრაში არ მოდის“ საკუთარ მარტივ, უნიფიცირებულ „მთლიანობასთან“ – და გენდერული და სქესობრივი იდენტობების მრავალფეროვნებას ამჟღავნებს. ამგვარად, წარმოიქმნება გენდერული და სქესობრივი იდენტობების მრავალფეროვნება, რომელიც ართულებს ბინარულ ოპოზიციებს, რითიც ქალი კაცის „სხვა“ და კაცი ქალის „სხვა“ ნაწილამდე დაჰყავს და სოციალური აგენტობის ახალ ფორმებსა და სამყაროში ყოფნის ახალ გზებს ხსნის.

ბატლერმა გენდერისა და სქესის **პერფორმაციულობის** თეორიას ფუკოს ძალაუფლების გაგება დაუდო საფუძვლად. ძალაუფლების რედუქციონისტული ხედვის, როგორც კანონის დომინანტური ძალის სანინალმდეგოდ, ფუკო ძალაუფლებას მიიჩნევს „ძალების ურთიერთობების მრავალმხრივ და მობილურ სფეროდ, რომელშიც შორს გამიზნული, მაგრამ სრულად სტაბილური დომინაციის ეფექტები არასდროს წარმოიქმნება“ (სექსუალობის ისტორია, 1 ტომი: შესავალი გვ. 102). ძალაუფლება საზოგადოებაში უწყვეტი ბრძოლისა და ხელახალი მოლაპარაკებების გზით ყალიბდება. ის უბრალოდ ზემოდან კი არ მომდინარეობს, არამედ საზოგადოებაში ცირკულირებს. „საბოლოო სახეს“ იღებს ძალაუფლების/ცოდნის განსაკუთრებულ სოციოპოლი-



ტიკურ სისტემაში, პროცესში, რომელშიც მატერიალიზდება „ენციფლი“³ ლოო ფორმები,“ რომლებსაც ძალაუფლება იღებს, სრულიად სტაბილური არასდროს არის, რადგან, მათ არასდროს შეუძლიათ შეადგინონ და მოიცვან საზოგადოების ყველა აქტუალური და პოტენციური ძალები. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი საბოლოოდ და მუდმივად წარმოგვიდგებიან, სინამდვილეში საკმაოდ დროებითი და არასაიმედო არიან. ყოველთვის არსებობს გარკვეული სახის წინააღმდეგობა, რომელიც სოციალურ წესრიგს და მისი ძალაუფლების და პრივილეგიის სტრატეგიკაციებს არღვევს და ამით მათი შერყევის შესაძლებლობებს აჩენს.

გენდერულ სირთულეებში და გვიანდელ შრომებში ბატლერი ძალაუფლების საბოლოო სახეების ფორმირების და დამზობის შესახებ ფუკოს კრიტიკულ წვდომას (ინსაიტს) ავითარებს გენდერისა და სქესის იდენტობის პოლიტიკასთან მიმართებაში. ბატლერი, ფუკოს შეხედულებისამებრ, ყოველი სახის სოციალურ სიმბოლურ წყობას ძალაუფლების მარეგულირებელ გაერთიანებად მიიჩნევს. როგორც ბატლერი დამატებით განმარტავს, ამგვარი სოციალურ-სიმბოლური წყობის შემადგენლობაში ყოფნა არ გულისხმობს, რომ მისით იყო გამსჭვალული. ყოველთვის არსებობს აგენტობის შესაძლებლობა, სისტემაში იმგვარად მოქმედება, რაც მისი დამშლელი და შემცვლელია, რადგან ყოველთვის არსებობს საკუთარი თავის „სოციალურად შეუძლებელი“ ასპექტები, რომლებსაც ვერ დავიყვანთ წესრიგამდე, რადგან ისინი ამ წესრიგში ნებისმიერ ცალკე აღებულ იდენტობას სცდება (როგორცაა გენდერული და სქესობრივი იდენტობა) – აქედან გამომდინარეობს მისი ინტერესი გენდერული სირთულეების ისეთი პომო და ტრანსსექსუალური „სხვანაირი“ (queer) ფორმებისადმი, როგორებიცაა დრეგ-ი³, საპირისპირო სქესის ტანსაცმლის ჩაცმა და სხვა. ბატლერი ასახელებს პერფორმანსს – ეს არის იდენტობის გამონახულებები, რომლებიც ამ შემარყვევლ განზომილებებს იყენებენ და ამგვარად საზოგადოებაში ყოფნის ახალ შესაძლო გზებს ქმნიან.

ნაშრომში ძალაუფლების ფსიქიკური ბუნება (1997) ბატლერი ფუკოს, ფროიდს, ლაკანს, ალთუსერს და სხვებს იშველიებს, რომ გამოიკვლიოს სოციალურ-სიმბოლურ აგენტობასთან დაკავშირებული პარადოქსი, რომელიც მან განმარტა, როგორც: „დაპყრობის პარადოქსი.“ პარადოქსი მდგომარეობს იმ ფაქტში, რომ სუბიექტურობა დაპყრობას ეფუძნება. რაც გულისხმობს, რომ იმისათვის, რომ საზოგადოების მოქმედი სუბიექტი გახდეს, უნდა დაემორჩილო მის წყობას (მის ენას, კანონებს, ღირებულებებს და ასე შემდეგ). ბატლერს შემოაქვს ლუს ირიგარეს (Luce Irigaray) პატრიარქატის სოციალურ-სიმბოლური წყობის, როგორც „გარკვეული თამაშის“ განმარტება, რომელშიც ქალი აღმოაჩენს, „რომ თამაშის დაუნყებლად არის ჩაბმული“

3 დრეგ-ი თავდაპირველად გაჩნდა ქალის ტანსაცმელში გადაცმული მამაკაცის აღსანიშნავად, რომელიც სცენაზე გამოდის, შემდეგ გაფართოვდა და ახლა მამაკაცის ტანსაცმელში გადაცმულ ქალსაც ნიშნავს, რომელიც სცენაზე გამოდის (რედ. შენიშვნა).



(Speculum of the Other Woman, გვ. 22). სინამდვილეში ეს ეხება ყველას სახის სუბიექტურობას. ინდივიდი გარკვეულ სოციალურ-სამხატვრო-წესრიგში, გარკვეულ „თამაშში“ გარკვეული წესებით მოქმედებს, რომლებზეც და რომლითაც იგი თავიდანვე არის „დაქვემდებარებული.“ მაშინაც კი თუ მისი მოქმედებები ამ წყობისათვის სრულიად დამანგრეველია, მისი სუბიექტურობა მისდამი დამორჩილებით იწყება. ბატლერი წერს: „დამორჩილება გამოხატავს ძალაუფლების მიმართ დაქვემდებარების პროცესს ისევე, როგორც სუბიექტად გახდომის პროცესს“ (1997, გვ. 2). „ძალაუფლება გავლენას ახდენს სუბიექტზე, მიუხედავად ამისა, დამორჩილება არის ძალაუფლება, რომელიც სუბიექტის მიერ არის მიღებული, (როგორც) მტკიცებულება, რომელიც შეადგენს ამ სუბიექტად გახდომის ინსტრუმენტს“ (1997, გვ. 11). პარადოქსულია, რომ ძალაუფლების ქონა ძალაუფლებისადმი დაქვემდებარებას გულისხმობს. „რას ნიშნავს?“ კითხულობს ბატლერი „რომ სუბიექტი, რომელსაც ზოგიერთი იცავს, როგორც აგენტობის წინაპირობას, ამავე დროს დამორჩილების შედეგად მიიჩნევა?“ (1997, გვ. 11). ეს გულისხმობს, მსჯელობს იგი, რომ ძალაუფლების გარკვეული საბოლოო ფორმით განპირობებულობა ან ჩამოყალიბება არ ნიშნავს მისით გამოწვევას. ამდენად, სუბიექტის აგენტობა, ძალაუფლების საკუთარი გამოცდილება არ არის იმ ვითარებამდე „დაყვანა“, რამაც იგი ჩამოაყალიბა. სუბიექტი, ერთის მხრივ, ძალაუფლების შედეგია, თუმცა იგივე სუბიექტის საკუთარი აგენტობა, ძალაუფლება, დამორჩილების შედეგი ხდება.

ახლახანს ბატლერმა თავისი თეორიული ინტერესები 2001 წლის 11 სექტემბრის ომის შემდგომი პერიოდის პოლიტიკის იდენტობის, სუბიექტურობის და ეთიკისა და ძალადობის ძალაუფლების საკითხებს დაუკავშირა. კერძოდ, იგი ყურადღებას ამახვილებს მედიის მიერ **მტრის ხატის** წარმოდგენაზე.

როგორ ხდება, რომ ამერიკის მტრები იწოდებიან „სხვებად“ ისე, რომ ისინი არაადამიანებად, ხოლო მათი სიცოცხლე „უმნიშვნელოდ“ მიიჩნევა და ამის გამო ცხოვრების სუსტ და არასაიმედო რეალობას ვშორდებით? ამ პრობლემის კვლევისას, ნაშრომში „*არასაიმედო ცხოვრება*“ (2003) ბატლერმა გამოიყენა ემანუელ ლევინასის (Emanuel Levinas) პირისპირ შეჯახების ცნება, როგორც უკიდურესი ეთიკური სიტუაცია სხვის მიმართ, ვალდებულების შესრულების მომენტი, რომელიც ითხოვს, რომ „არ მოკლან.“ მედია წარმოდგენები სხვისი სახეს მტრად გარდაქმნის (როგორც სამიზნედ და როგორც ომის მსხვერპლად) და ამის გამო, ლევინასის მიხედვით, ნამდვილ პირისპირ შეჯახების შესაძლებლობას გამოორიცხავს. ამ მედია წარმოდგენებში დაპირისპირების „უკიდურესი სიტუაცია“ წინასწარაა გადაწყვეტილი. ბატლერი სვამს შეკითხვას, თუ როგორ იქნა წაშლილი სხვისი სახე არაპუმანური სახეების მიერ და როგორ ყვებიან ამ ბიოგრაფიებს იმგვარად, რომ მათ წინაშე ვალდებულებითა და მწუხარებით სხვისი გახსნის ეთიკური შესაძლებლობა აღიდგინონ.

ჯუდით ბატლერი მნიშვნელოვანი თეორეტიკოსია, ვინც განათლებაში პოსტსტრუქტურული ფემინიზმის საკითხი წამოაყენა. როგორც

მისი კრებულიდან *ნანგრევების დამუშავება: ფემინიზმის პოსტსტრუქტურული თეორია და მეთოდები განათლებაში* (2000) ხდება ნათელი, პოსტსტრუქტურალიზმმაც და ფემინიზმმაც მნიშვნელოვნად დაარღვია „ჰუმანიზმის“ საყოველთაოდ მიღებული ცნებები, რომლებმაც აშდენი თეორია, პრაქტიკა და კვლევა შემოიტანა განათლებაში. ამ შრომამ დაანახა ფემინისტებს, რომ „ჰუმანიზმის“ და „ჰუმანისტური“ განათლების მარტივი ცნებები და უმთავრესი მოთხოვნები პრობლემურია. ბატლერის მიხედვით, გენდერული კატეგორიები ყოველთვის უკვე „ნარმოებულიად“ მიიჩნეოდა, თუმცა, არასტაბილური გზებითა და რეალური შედეგებით.

ბატლერის შრომა პოსტსტრუქტურული ინტერესების ბრწყინვალე ნიმუშს წარმოადგენს, რომელიც განათლების სფეროში დამკვიდრებას იწყებს. ეს შრომა სერიოზულად განიხილავს იმ გზებს, რომლითაც სკოლები „ნარმოქმნიან“ გენდერს, თანაც, „ართულებენ“ მისი შეწყვეტის მცდელობას პედაგოგიური პრაქტიკის ან კვლევის მეშვეობით.

დამატებითი საკითხავი ბატლერის ავტორობით

- 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- 1993. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of „Sex“*. New York and London: Routledge.
- 1997. *The Psychic Life of Power: Theories of Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- 2002. „Judith Butler 1.22.02“ [interview]. *Common Sense*, Winter, 9-12.
- 2003. „Precarious Life.“ Paper presented at Meeting of the Consortium of Humanities Centers and Institutes, Harvard University, 15 March .

ბატლერის შესახებ/ განათლებისათვის რელევანტური

- Davies, B. „Eclipsing the Constitutive Power of Discourse: The Writing of Janette Turner Hospital.“ In E. St. Pierre and W. Pillow, eds., *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York: Routledge, 2000.
- Lather, P., and C. Smithies. *Troubling the Angels: Women Living with HIV/AIDS*. Boulder, CO: Westview, 1997.
- St.Pierre, E., and W. Pillow, eds. *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York: Routledge, 2000 .

ჟილ დელიოზი და ფელიქს გუატარი

საკვანძო ცნებები:

- რიზომა
- დეტერიტორიალიზაცია
- კრებითი სიმრავლეები
- შიზოანალიზი
- სურვილის მანქანები
- სხეული ორგანოების გარეშე

ფილოსოფოსი ჟილ დელიოზი (1925-1995) დაიბადა საფრანგეთში. ის სორბონაში სწავლობდა, მისი მასწავლებლები იყვნენ ჟორჟ კანგილემი Georges Canguilhem და ჟან იპოლიტი (Jean Hyppolite). მოგვიანებით ის ფილოსოფიას ასწავლიდა სორბონაში, ლიონის უნივერსიტეტში და მიშელ ფუკოს მოწვევით პარიზი VIII-ს ექსპერიმენტულ უნივერსიტეტში. 1987 წელს ის პენსიაზე გავიდა. დელიოზი საკმაოდ ნაყოფიერი მწერალი იყო როგორც ფილოსოფიაში, ისე ლიტერატურაში; იგი იკვლევდა ჰიუმის, ბერგსონის (Bergson), სპინოზას (Spinoza), ნიცშეს (Nietzsche), პრუსტის (Proust), არტოს (Arto) და ლუის კეროლის (Lewis Carroll) ნაშრომებს, აკრიტიკებდა კანტისეულ და პლატონისეულ მოსაზრებებსა და შეხედულებებს ისეთ საკითხებზე, როგორცაა რეპრეზენტაცია, ლინგვისტური მნიშვნელობა, სუბიექტურობა და გასხვავებულობა.

ფელიქს გუატარი (1930-1992), ცნობილი ფსიქოანალიტიკოსი და პოლიტიკური აქტივისტი, საფრანგეთში დაიბადა. მან გააერთიანა რადიკალური ფსიქოთერაპია (რასაც ის ანტი-ფსიქიატრიას უწოდებდა) და მარქსისტული პოლიტიკა, თუმცა საფრანგეთის კომუნისტურმა პარტიამ მას იმედი გაუცრუა 1968 წლის მაისის პარიზის გაფიცვის შემდეგ. 1953 წლიდან გარდაცვალებამდე ის დე ლა ბორდეს კლინიკის ფსიქოანალიტიკოსი იყო და ცნობილი იყო ალტერნატიული ფსიქოანალიტიკური თერაპიული მეთოდების გამოყენებით. გუატარი მჭიდროდ იყო ასოცირებული ლაკანურ ფსიქოანალიტიკურ თეორიასთან. ის ჟაკ ლაკანთან სწავლობდა და 1962-დან 1969 წლამდე მასთან ერთად იკვლევდა სხვადასხვა საკითხს. მოგვიანებით



გუატარიმ ლაკანისეული ანალიზის რამდენიმე ასპექტი განაგრძობს. გუატარიმ გამოსცა ესეები და ორი წიგნი ფსიქოანალიზური თეორიის შესახებ. დელიოზთან მუშაობის გარდა, ის თანამშრომლობდა მარქსისტული აზროვნების მქონე სხვა პირებთან და ფსიქოანალიტიკოსებთან.

დელიოზი და გუატარი ერთმანეთს 1969 წელს შეხვდნენ და მალევე დაიწყეს ერთად მუშაობა. მათი თანამშრომლობით შეიქმნა ოთხი წიგნი, რომლებიც განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რადგან ეს არის მარქსისტულ და ფროიდისეულ მოსაზრებათა მათი ერთობლივი კრიტიკა. ჩვენ აქ შევეხებით შემდეგ ნაშრომებს: „კაპიტალიზმი და შიზოფრენია“, „ანტი-ოიდიპოსი“ (პირველად დაიბეჭდა ფრანგულად 1972 წელს) და „ათასი ზეგანი“ (პირველად დაიბეჭდა ფრანგულად 1980 წელს). ამ გამოცემებში დელიოზი და გუატარი შეეცადნენ ესენციალიზმისა და ძირითადი თეორიების, როგორცაა მარქსისა და ფროიდის თეორიები და სტრუქტურალიზმი, დესტაბილიზებას. დელიოზმა და გუატარიმ დაგვიტოვეს კონცეპტუალურად მდიდარი პალიტრა, რომელიც სავსეა ნეოლოგიზმებით. აქ მხოლოდ მის მცირე ნაწილს განვიხილავთ. მიუხედავად იმ ტენდენციისა, რომ ბევრი დელიოზსა და გუატარის „პოსტმოდერნიზმს“ მიაკუთვნებდა, ისინი თავიანთ ინტელექტუალურ პროექტს ამ კუთხით არ ხედავდნენ. მაგალითად, გუატარი უკუაგდებდა პოსტმოდერნიზმს და მას „მოდერნიზმის ბოლო ამოსუნთქვად“ მიიჩნევდა, ეს „არაფერია, გარდა გარკვეული სახით ან მიმართულებით მოდერნიზმის უმართებულოდ გამოყენების და მისი შემცირებების სარკე, რომელიც საბოლოოდ არაფრით განსხვავდება თავად მოდერნიზმისგან“ (1996, გვ. 109). პოსტმოდერნისტული იარაღის მიუხედავად, დელიოზმა და გუატარიმ ჩამოაყალიბეს ძირითადი ნარატივების, ფუნდამენტური აზროვნების და არსის გამაკრიტიკებელი სამყარო. თანამედროვე აზროვნების ტენდენციების წინააღმდეგ, მათი ტექსტები აღწერს როგორც ინდივიდუალური, ასევე უფრო დიდი ინსტიტუციური ერთეულების სიმრავლის ხედვის და გაგების გზებს. როგორც ისინი უწოდებენ, „მსოფლიოში ფაშისტურად მოქცევის“ დესტაბილიზაციის მიზნით ისინი შეიარაღდნენ ნეოლოგიზმების ბატარეებით, რაც თანამედროვე საღი აზრის მიერ დაწესებული, ჰეგემონიური და ნატურალური წესების გარეთ ფიქრს და კონცეპტუალიზებას გვაიძულებს.

ვინაიდან დელიოზი და გუატარი ცდილობდნენ თავიანთი წერის სტილი მრავალფეროვანი გაეხადათ, რთულია მათი იდეების მკაფიო და ვიწრო მონახაზის გაკეთება. ნებისმიერი მცდელობა ეწინააღმდეგება მათსავე წინააღმდეგობას ამგვარი მოდერნისტული აზროვნების მიმართ. მათ მიერ შემუშავებული ბევრი ნეოლოგიზმი უფრო მეტად ჩამაფიქრებელი და მაცდურია, ვიდრე გადამწყვეტი და საბოლოო. მაგრამ შეგვიძლია გამოვყოთ ზოგიერთი განმეორებადი თემა და ცნება, რომლებითაც დელიოზი და გუატარი იყენენ დაინტერესებულნი. ზოგადად, ისინი ჩაბმულნი იყვნენ იერარქიის, სიმართლის, მნიშვნელობის, სუბიექტურობის და რეპრეზენტაციის უპირატესობის შესახებ თანამედროვე იდეათა დაჟინებულ კრიტიკაში. მაგალითად,



მათ შეუტეეს ცნებას იმის შესახებ, რომ არსებობენ ინდივიდუალური სუბიექტები, რომლებსაც შეუძლიათ სიმართლის შესახებ ცრუნი შეძენა და შემდეგ ამ სიმართლის სხვებისათვის ნათლად გადაცემა (რეპრეზენტაცია.)

ერთ-ერთი შეხედულება, რომელიც ხაზს უსვამს მათ მცდელობას გადაადგონ მოდერნისტული სწორხაზოვანი აზროვნება, არის მათი რიზომას კონსტრუქტი. ეს არის იდეა, რომელიც „ათასი ზეგანის“ დასაწყისშივე ჩნდება. დელიოზისა და გუატარისათვის რიზომა არის აზროვნების, აქტივობის, ყოფის, როგორც ისინი უწოდებენ „ხისებრი“ გზების ოპოზიციური ალტერნატივა, ამ გზებმა განსაზღვრეს დასავლეთის ეპისტემოლოგიები, სულ ცოტა, განმანათლებელთა ეპოქიდან და შესაძლოა გაცილებით უფრო ადრეც. როგორც სახელი გვეკარნახობს, ხისებრი, (არბორესცენტული) ფორმები და სტრუქტურები შესაძლოა მეტაფორულად წარმოვიდგინოთ, როგორც ხეები – სწორხაზოვანი, იერარქიული, მყარი, ვერტიკალური, გაშეშებული და ღრმა, მტკიცე ფესვებით. ისინი სტრუქტურებია – ტოტებით, რომლებიც კიდევ იყოფა უფრო პატარა და ნაკლებ სტრუქტურებად. თავიანთ სხვადასხვა სოციალურ და კულტურულ გამოვლინებაში, აზროვნების, მოქმედების და ყოფის ხისებური, არბორესცენტული მოდელები უტოლდება დომინანტობის და ჩაგვრის შემზღვეველ ეკონომიკას.

დელიოზი და გუატარი მკაფიოდ შეენინაალმდეგენ ამ არბორესცენტულ მოდელს მისი თანდაყოლილი ტოტალიტარული ლოგიკის გამო: „დავიღალეთ ამ ხეებით. უნდა შევწყვიტოთ ხეებით, ფესვებით, რადიკალებით ფიქრი. საკმაოდ დიდხანს გვანვალეს... ყველა არბორესცენტული კულტურა, დანყებული ბიოლოგიით, დამთავრებული ლინგვისტიკით, მათზეა დაფუძნებული“ (1987, გვ. 15). ალტერნატიულ თეორიულ მოდელად, ხის ნაცვლად, ისინი რიზომას გვთავაზობენ. აზროვნების, მოქმედების და ყოფის არბორესცენტული ფორმისგან განსხვავებით, რიზომატული ფორმები არის არასწორხაზოვანი, ანარქიული და მომთაბარე. „რიზომა არის არაცენტრალური, არაიერარქიული, არააღმნიშვნელი სისტემა ზოგადის და მაორგანიზებული მხსიერების ან ცენტრალური ავტომატიზმის გარეშე, რომელიც მხოლოდ მდგომარეობათა ცირკულაციით განისაზღვრება“ (1987, გვ. 21). რიზომები ქსელებია. რიზომები საზღვრებში აღწევს. რიზომები ამყარებს კავშირს წინათ არსებულ ხარვეზებს შორის და კვანძებს შორის, რომლებიც კატეგორიებად და აზროვნების, მოქმედების და ყოფის სეგმენტთა თანმიმდევრობებადაა დაყოფილი.

დელიოზისა და გუატარის მიხედვით (1987), რიზომები ყალიბდება და ფუნქციონირებს ექვსი ფუნდამენტური პრინციპის თანახმად. პირველი ორი არის კავშირი და პეტეროგენულობა. „რიზომას ნებისმიერი წერტილი შესაძლოა დაუკავშირდეს ნებისმიერ სხვა რამეს და უნდა დაუკავშირდეს კიდევ. ეს ძალიან გასხვავებულია ხისგან, ან ფესვებისგან, რომელიც ქმნის იდეას და ამყარებს წესრიგს“ (გვ. 7). ამრიგად, რიზომები არის დისკურსიული და მატერიალური ძალების პეტეროგენულ კვანძთა შორის კავშირთა მუდმივად მზარდი



ჰორიზონტალური ქსელები. (ჰოლი, (Hall 1986) არტიკულიდან აღებული მარტავს, როგორც არა-საჭირო კავშირს.)

რიზომას მესამე პრინციპია სიმრავლე. რიზომული სისტემა მოიცავს ხაზთა და კავშირთა სიმრავლეს. „რიზომაში არ არსებობს ისეთი ნერტილები და პოზოციები, როგორც არის ხისა და ფესვის სტრუქტურაში. იქ მხოლოდ ხაზებია“ (დელიოზი და გუატარი, 1987, გვ. 8). და ეს ხაზები ორგანიზებულია როგორც ეფემერული ჰორიზონტალური კავშირები, რომლებიც ყოველთვის იზრდებიან და ვითარდებიან. სიმრავლე და არა ერთმაგი, ორმაგი და მატოტალიზირებელი სახეობები, იწვევს მრავალფეროვნებას და აზროვნების, მოქმედების და ყოფის ნაყოფიერ სახეობებს. რიზომა „ანადგურებს ფესვებს და საფუძვლებს, რათა შეაფერხოს ერთობლიობები და დაამსხვრიოს დიქტომიები, რომ გაშალოს ფესვები და ტოტები და ამით ის აკეთებს განსხვავებულობების, სიმრავლის პლურალიზებას, გავრცელებას, გამოუმუშავებას და ახალი კავშირების შექმნას. რიზომა ამტკიცებს პრინციპებს, რომლებიც კლასიკური დასავლური აზროვნებიდან გამორიცხავს და თავიდან განმარტავს რეალობას, როგორც დინამიურს, ჰეტეროგენულს და არა-დიქტომიურს (ბესტი და კელნერი (Best and Kellner), 1991, გვ. 99).

რიზომას მეოთხე პრინციპია არა-გამოხატვითი განყვეტა. ეს პრინციპი მდგომარეობს იმაში, რომ „რიზომა შეიძლება გაირღვეს, მოირყეს მოცემულ ადგილას, მაგრამ ის მაინც აღდგება, მის რომელიმე ძველ ან ახალ ხაზზე“ (დელიოზი და გუატარი, 1987, გვ. 9). რიზომატული ფორმაციის დროს მოძრაობების და დინებების მიმართულება ყოველთვის შეიძლება შეიცვალოს ამ ნყვეტების ირგვლივ. ამას გარდა, მძიმე სექციები რეგენერაციას აკეთებენ და აგრძელებენ ზრდას, ახალი ხაზების, დინებების და გზების ჩამოყალიბებას.

რიზომატიკის მეხუთე და მეექვსე პრინციპებია კარტოგრაფია და დეკალკომანია, რომელიც უზრუნველყოფს იმას, რომ „რიზომა არ არის რომელიმე სტუქტურული ან მწარმოებელი მოდელის ქვეშ მოქცეული. ის არის ნებისმიერ გენეტიკურ ლერძზე ან ღრმა სტრუქტურაზე უფრო უცნაური რამ“ (1987, გვ. 12). ვინაიდან დელიოზი და გუატარი გენეტიკურ ლერძებსა და ღრმა სტრუქტურებს უფრო მეტად რეპოდუქციულად მიიჩნევენ, ვიდრე პროდუქტიულად, ამიტომ, მათ ისინი მეტაფორულად განასხვავებს რიზომებისგან, როგორც რუკები და ნახაზები. ნახაზი (ანუ დეკალკომანია) არის ასლი და მუშაობს „გენეტიკური“ პრინციპის თანახმად, ის გამოიყოფა და გამოუმუშავდება უფრო ადრეული ფორმებიდან. ეს არის მსოფლიოს რეპოდუქცია, რომელიც ეფუძნება ღრმა სტრუქტურას. ნახაზები არბორესცენტულია: ყველა ხის ლოგია არის ნახაზებისა და რეპოდუქციის ლოგია“ (1987, გვ. 12). ნახაზი ამრავლებს არსებულ სტრუქტურებს. დელიოზმა და გუატარმა მაგალითად მოიყვანეს ფროიდისეული ფსოქოანალიზი, როგორც ისტორიულად ძალაუფლებით სავსე სიმართლის რეჟიმი, რომელშიც ნახაზები ყოველთვის მუშაობს. არ აქვს მნიშვნელობა, რას იტყვის ფსიქოანალიზის ქვეშ მყოფი ადამიანი, ეს



იკითხება/გაიგება, როგორც ოიდიპოსის კომპლექსი, ფალოსის ფრქვევების შიში, დედის სურვილი, მამისადმი აგრესია და ა.შ.

ნახაზებისგან განსხვავებით, რუკები (კარტოგრაფია) ღია სისტემებია – კონტიგენტური, არანინანსწარმეტყველებადი და პროდუქტიული. დელიოზმა და გუატარმა აქ ორიგინალური კარტოგრაფიული შრომების შეგრძნება გააღვიძეს. ისინი დაჟინებით ამტკიცებენ, რომ რუკები გამოიმუშავებენ ეფექტურ სივრცით არტიკულაციებს და არა უბრალოდ სივრცის (რე)პრეზენტაციებს. ამ თვალსაზრისით, რუკა აკეთებს რეალობის ორგანიზებას და არა რეალობის ზოგიერთი ნინარე რეპრეზენტაციების რეპროდუქციას. რიზომას მსგავსად, რუკაც პირობითია და ექსპერიმენტული. „რუკა ღიაა და დაკავშირებადია მის ნებისმიერ განზომილებაში; ის არის განცალკევებადი, შექცევადი, მიდრეკილი მუდმივი ცვლილებებისადმი. ის შეიძლება დაიხეს, შებრუნდეს, ადაპტირდეს ნებისმიერ ჩარჩოზე და გადაკეთდეს ინდივიდის, ჯგუფის ან სოციალური ფორმაციის მიერ“ (1987, გვ. 12). რუკა ორიენტირებულია ექსპერიმენტისა და ადაპტაციისაკენ. რუკებს მრავალი მხრიდან აქვს შესასვლელი გზა. ნახაზებისაგან განსხვავებით, რუკები დაფუძნებულია მეტერიალური რეალობის რიზომატიკულ ან არსებით არანინანსწარმეტყველებად არტიკულაციებზე. რუკების შედგენისას, თეორიტიკოსი (როგორც ნამდვილი კარტოგრაფი) ზედაპირზე მუშაობს, ქმნის შესაძლო რეალობებს სხვადასხვა ფენომენის ახალი არტიკულაციების შემუშავების გზით და ობიექტთა ექსტერიერის მასთან პოტენციურად დაკავშირებულ ნებისმიერ ძალასთან თუ მიმართულებასთან დაკავშირების გზით.

მართალია, დელიოზი და გუატარი თვლიდნენ, რომ რიზომატიკები საჭიროა ნებისმიერი რადიკალური პოლიტიკური საქმისათვის, ისინი ურყოფდნენ უტოპიურობას და ანტონიო გრამსის მსგავსად, დაჟინებით ამტკიცებდნენ, რომ რიზომატიკული ფორმაციები მასტაბილიზირებელი და დემასტაბილიზირებელი ძალების მუდმივი ბრძოლაა. დელიოზმა და გუატარმა რიზომატიკული ფორმაციების ბუნების და ფუნქციების უფრო კარგად ასახსნელად ხაზთა და ვექტორთა გრძელი ალგებრული მეტაფორების გამოყენება შემოგვთავაზეს. მათ მოიყვანეს ხაზთა და ვექტორთა ორი ძირითადი სახე: არტიკულაციის ხაზები (კონსისტენცია) და ფრენის ხაზები. ორივე გამოსახავს თავიანთ ეფექტს რიზომატიკულ ველში. არტიკულაციის ხაზები აკავშირებს და აერთიანებს განსხვავებულ ჩვევებსა და ეფექტებს. ისინი აყალიბებენ იერარქიებს. ისინი ადგენენ ცენტრალურ-პერიფერიულ კავშირებს. ისინი ქმნიან ორგანიზაციის ნესებს. ისინი ხელს უწყობენ სტაზისს. მათგან ვასხვავებით, ფრენის ხაზები ანანევრებს არასაჭირო კავშირებს პრაქტიკებსა და ეფექტებს შორის. ისინი ხსნიან კონტექსტებს მათი გარეე მხარეებისადმი და იმ შესაძლებლობებისადმი, რომლებიც მათში იმყოფებიან. ისინი შლიან ერთობას და შეთანხმებულობას. ისინი აკეთებენ ცენტრების დეცენტრალიზაციას და ანგრევენ იერარქიას.

ბოლოს, ყველა ხაზსა და ვექტორს (ნებისმიერი სახის) თავისი ხარისხი, რაოდენობა და მიმართულება აქვს. ამრიგად, ნებისმიერი ხა-



ზისა თუ ვექტორის ეფექტები ვარირებს, როგორც ამ მახასიათებლების ფუნქცია, ასევე გარკვეული სიმკვრივეების ფუნქცია, რომლებიც სხვადასხვაგვარი ხაზებისა და ვექტორების გადაკვეთაზეა აგებული. ამ თვალსაზრისით, რიზომები, როგორც ველები ან კონტექსტები, არტიკულაციის ხაზთა და ფრენის ხაზთა მუდმივი ბრძოლის პროცესში გამომუშავდება. რიზომას თანმიმდევრობა და ორგანიზაცია არის არტიკულაციის ხაზები ან ეფექტები, ხოლო არასტაბილურობა და ამოუხსნელობა არის ფრენის ხაზები ან ეფექტები. არტიკულაციის ხაზები რეალობის მიღებულ მოდელებს საკმაოდ შესამჩნევს ხდის. ფრენის ხაზები ამ მოდელებს ააშკარავებს, როგორც ისტორიულად გამომუშავებულს და ძალაუფლებით აღვისილს (და არა როგორც ბუნებრივს და უძღურს). ფრენის ხაზები ასევე ხსნის ხედვის, ცხოვრების და პოლიტიკური წინააღმდეგობისათვის საჭირო ახალ შესაძლებლობებს. ეფექტები ძალის ხაზები და ვექტორებია. თავად რეალობა ამ ორი სახის აზრთა და ვექტორთა კონფიგურაციისაგან შედგება. ამრიგად, არტიკულაციის ხაზთა, ან ფრენის ხაზთა უარყოფას, ან გამოყენებას რეალობის შემუშავებაზე სერიოზული შედეგები აქვს. არტიკულაციის ხაზთა („კარგი სტუდენტი“ ან „პეტროსესქუსალი მშობელი“) გამოყენება ხელს უწყობს ტერიტორიალიზებული სივრცის არსებული ორგანიზაციის სტაბილურობის შენარჩუნებას და მის კავშირს სხვა ტერიტორიალიზებულ სივრცეებთან. ფრენის ხაზთა გამოყენება („რეზისტენტული, მაგრამ შემოქმედებითი სტუდენტი“ ან „ჰომოსესქუსალი მშობელი“) ხელს უწყობს სივრცის ახალი კონფიგურაციების გახსნას (რაც ახალი რეალობაა), ისე, რომ აზროვნების, მოქმედების და ყოფის ახალი შესაძლებლობები იყოს გახსნილი.

ამ შემთხვევაში, რიზომეტიკების მიზანი არა არსებული ფენების განადგურებაა (ან ორგანიზებული ტერიტორიალიზებული სივრცის), არამედ ამ სივრცეში არსებულ ფრენის ხაზთა აღმოჩენა. ვინაიდან ფენები გარდაუვალია და მათი არიდება შეუძლებელია, დელიოზმა და გუატარიმ (1987) შემოგვთავაზეს „ამ ფენებში ჩაყვინთვა“, მათი უფრო კარგად გაცნობის და მათში არსებული ფრენის ხაზთა აღმოჩენის მიზნით. ამ რჩევის გათვალისწინებით, ფენებში ფრენის ხაზთა დონეზე მუშაობით, რომლებიც მუდმივად ახდენენ ამ ფენათა დეტერიტორიალიზაციას, ზოგიერთ შემთხვევაში შესაძლებელია ამ ფენათა სრულ განადგურებამდე მისვლა. ამას შეუძლია ფენების გარდაქმნა სხვა ახალ რამედ, რომელსაც ახალი შესაძლებლობები ექნება. ამრიგად, მათი გეგმა მოიცავს დახურული და რეპრესიული სტრუქტურების რადიკალურ (უფრო მეტი, ვიდრე განადგურებაა) გახსნას, გაღებას.

დელიოზი და გუატარი ამტკიცებდნენ, რომ ჩვენ არ უნდა ვეძებოთ წინასწარდაშვებული რეალობა, ის, რასაც მტკიცება არ სჭირდება. ჩვენ უნდა შევადგინოთ ნამდვილის სქემა – არა განზრახ და სტრუქტურირებულად, არამედ სტრატეგიულად და პოლიტიკურად. რიზომეტიკები მოიცავს რეალობის გაგების რეკონფიგურაციას სტრატეგიული პოლიტიკური ინტერესების თანახმად. ეს რეკონფიგურაციები, თუ წინასწარმეტყველებადი არა, გასაგებია *ex post facto*.



ამრიგად, რიზომატიკები აკრიტიკებს გამაერთიანებელ ლოგოსს, სისტემებს, რომელთა მცდელობაა ახსნან საგნები ერთი ინტერპრეტაციული ჩარჩოს ფარგლებში ან იერარქიული კოდით. ამით მათ ფროიდის და მარქსის ის ნაშრომები გააკრიტიკეს, რომლებიც საბოლოოდ ზღუდავენ რეალობის კომპლექსურობას ადამიანის სუბიექტურობის და ისტორიის მათეული ტრანსცენდენტული ინტერპრეტაციებით. მათ ინტერპრეტაციების ამ დომინანტური, ტრანსცენდენტული სახეობების საპირისპიროდ წამოაყენეს ინტერპრეტაციის იმანენტური სახეობები, რომლებიც კომპლექსურობას ამკობს და აჯილდოებს.

დელიოზი და გუატარი (1987) თვლიან, რომ „კრებები“ („კრებითი სიმრავლეები“) მეტად ძლიერი მადეტერიტორიალიზებული/მარეტერიტორიალიზებული მექანიზმებია. კრების კონსტრუქტი კოლექტიური აფილაციის/მოქმედების და პოლიტიკური მოტივაციის ახალი და ეფექტური კონცეფციების შემუშავების მნიშვნელოვან იმედს გვაძლევს. ამასთან დაკავშირებით, კანეტიმ (ციტირებული დელიოზისა და გუატარის ნაშრომში, 1987, გვ.33) ერთმანეთისგან განასხვავა სიმრავლის ორი სახეობა: უნესრიგო სიმრავლეები და კრებითი სიმრავლეები. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ანალიტიკური განსხვავებულობაა, მიუხედავად იმისა, რომ სიმრავლეთა უმრავლესობა უნესრიგოსა და კრებითის შიბრიდია და მიუხედავად იმისა, რომ უნესრიგო ან კრებითი სიმრავლეები არსებობისათვის ერთმანეთს მოითხოვს, ფორმაციის ამ ორი სახეობის კანეტისეული აღწერის შედარება აქ სასარგებლოა. უნესრიგო სიმრავლეები (მაგალითად, სამთავრობო სააგენტოები, შრომითი გაერთიანებები, პროფესიული ორგანიზაციები) არბორესცენტული ფორმაციებია. ისინი შედგება დიდი რაოდენობის ნევრებისგან. ნევრებს შორის არსებობს როგორც გაყოფადობა, ისევე თანასწორობა. უნესრიგო სიმრავლეები ფოკუსირებულნი არიან ფორმის კონცენტრაციის გარშემო. აგრევატი, როგორც მთელი, მოქმედებს, როგორც ერთი. აქ ცალმხრივი იერარქიაა. უნესრიგო სიმრავლეები წინასწარგანწყობილია ტერიტორიალიზაციისკენ და ისინი მუშაობენ ძალაუფლებისა და სტაბილურობის ამოცნობადი ნიშნების დაფუძნებაზე.

ამის საპირისპიროდ, კრებითი სიმრავლეები რიზომატიკული ფორმაციებია. ისინი ან პატარები ან შეზღუდული რაოდენობისანი არიან. ცენტრალიზებულნი არ არიან, მიმოფანტულნი არიან. მათ არ გააჩნიათ ფიქსირებული ტერიტორია და მოტივირებულნი არიან დეტერიტორიალიზაციის სტიმულით. კრებითი სიმრავლეები განიცდის ხარისხობრივ ფორმაციას დროსა და სივრცეში. ამრიგად, ისინი არც გამაერთიანებლები და არც დამასრულებლები არიან. კრებით სიმრავლეებს შორის უთანასწორობაა, მაგრამ შეუძლებელია ამ უთანასწორობათა იერარქირება, ვინაიდან ისინი ხშირად დროებითნი არიან და მუდმივად იცვლიან ადგილს. კრებაში ინდივიდუალური და კოლექტიური ქმედება ბუნდოვანია. თითოეული ნევრი „თავის თავზე ზრუნავს ჯგუფში მონაწილეობის პარალელურად“ (1987. გვ. 33).



კრებები აჩვენებს „მიმართულებათა ბროუნისეულ შემთხვევებს ცხადად შეთხვევით) ცვალებადობას“ (გვ. 33), რადგან ისინი უმეტესწილად შექმნილია მკაფიო ფრენის ხაზებისა და დეტერიტორიალიზაციებისგან. უნესრიგო სიმრავლეებისგან განსხვავებით, კრებითი სიმრავლეები უფრო პოლიტიკური მოტივაციების და ეფექტიანობის თვალსაზრისითაა საჭირო, ვიდრე აფილაციის ფორმის თვალსაზრისით.

კრებითი სიმრავლეების შემთხვევაში, არ არსებობს სტაბილური; შეწყობილი მთელი, არსებობს მხოლოდ სიმრავლეთა გროვა, შეჯგუფება. კრებაში არ არის სუბლიმაციის პოლიტიკა, არანაირი ცნება ტრანსცენდენტული მსგავსებისა; არის მხოლოდ მრავალჯერადად გამოყენებული ეთიკური და პრაგმატული მხოლობითობის მუდმივი გარდაქმნადობა.

თუმცა კრებები არ არის დაღმავალი სტრუქტურები და ორგანიზებული სისტემები, მათ მაინც აქვთ სპეციფიკური ტაქტიკები. ისინი ლოკალიზებული მობილიზაციების დინამიური და კომპლექსური ქსელები არიან. იმ შემთხვევაში, თუ ცოტანი არიან, ისინი ბრძანების იერარქიული ჯაჭვები არიან. არც ერთ ქსელს არ ჰყავს ერთი სპეციფიკური ლიდერი, თუმცა, ნებისმიერ მოცემულ დროში, ვინმემ შესაძლოა საკუთარ თავზე აიღოს ლიდერის როლი. „კრების ცვლად კონსტელაციისაში, მის ცეკვებსა და ექსპედიციისაში, ის კვლავ კრიტიკულ მდგომარეობაში აღმოჩნდება; კიდევშიც და შემდგომ ცენტრშიც. ის შეიძლება იყოს ცენტრში და ამის შემდგომ უცბად ისევ კიდევში აღმოჩნდეს“. (კანეტი, ციტირებული დელიოზისა და გუატარის ნაშრომში, 1987, გვ. 33). ამის შემდგომ, კრებითი ლიდერობა პოზოციითა მუდმივი მობილიზაციაა. სივრცეში მუდმივად ადგილის ცვალებადობის პირობებში ეს მობილობა ნიშნავს, რომ კრების თითოეული წევრი ყოველთვის პასუხისმგებელია სექტორის „დაცვაზე“ და გადარჩენისათვის დამოკიდებულია მთლიან კრებაზე.

საკვანძო შეკითხვა, რომელიც მნიშვნელოვანია უნესრიგო სიმრავლეთა გასაგებად და ასახსნელად, არის ის, თუ რა კრებს ამ უნესრიგობას ერთად. ამ შეკითხვას ხშირად პასუხი ცოტაოდენ ბიოლოგიური ან სოციალური ესენციალიზმის კუთხით გაეცემა (მაგალითად, სამოქალაქო უფლებათა მოძრაობის საიდენტიფიკაციო პოლიტიკა, ან მეორე ტალღის ფემინიზმის ნაკადები). ამრიგად, მეორადი შეკითხვები მოიცავს შემდეგს: სად არის ცენტრი? ვინ არის ლიდერი? როგორია მისი სტრატეგიები? ეს შეკითხვები უმნიშვნელო ხდება, როცა ვინმე განიხილავს კრებითი სიმრავლეების ფორმებსა და ფუნქციებს. უფრო მეტიც, ამ კითხვებზე პასუხის გაცემა სავარაუდოდ მიგვიყვანდა კრებათა კონტრ-ჰეგემონიური პოტენციალის კო-ოპტაციასთან და შესუსტებასთან (ან უარყოფასთან). ამიტომ, კრებით სიმრავლეებთან დაკავშირებით დასასმელი საკვანძო შეკითხვები შემდეგში მდგომარეობს: როგორ ვითარდება და როგორ აღწევს წარმატებას კრებები? როგორაა მობილიზებული კრებები და კრებათა წევრები? რის დეტერიტორიალიზებას და რეტერიტორიალიზებას ახდენენ ისინი? რა ძალებით შეუძლიათ მათ გავლენის მოხდენა სამყაროში და რა რეალურ ეფექტ-

ტებს იძლევა მათი მუშაობა? როგორ იგებენ კრების ახალი ნებართვა მათ შესახებ და როგორ უერთდებიან მას?

შიზონალიზი არის ანტი-თეორიული და ანტი-მეთოდური ქმედების სახელი დელიოზის და გუატაროს მიხედვით, რომელიც საჭიროა მატოტალიზებული ლოგიკის თავიდან ასარიდებლად. „შიზოს არ ადარდებს, როგორ აქვთ სხვებს სამყარო მოწყობილი. შიზო მნიშვნელობების და სტრუქტურების არსებულ სისტემაში შეუვალია. შიზო ქმნის *ad infinitum*-ის საკუთარ მნიშვნელობასა და სტრუქტურას. ამრიგად, შიზო ანტი-თეორიული და არათეორირებადია.

დელიოზი და გუატარი, შიზონალიზის *per se* განმარტების ნაცვლად, მას ინსტრუმენტად იყენებდნენ. „კაპიტალიზმი და შიზოფრენია“-ის პირველ ტომში – „ანტი-ოიდიპოსი“, მათ აიტაცეს სურვილის პოლიტიკური ბუნება. დელიოზისა და გუატარის მიერ ფსიქონალიზის კრიტიკა შიზონალიზის დროშის ქვეშ კეთდება, რაც ფსიქონალიზის არბორესცენტული აზროვნების რიზომატიკული ალტერნატივაა. ფროიდის შიზონალიზური კრიტიკისას, მათ გარდაქმნეს ფროიდის უარყოფითი სურვილის ცნება, როგორც ნაკლებობა, რომელიც ოიდიპოსის კომპლექსით აიხსნება. ფროიდისათვის, ოიდიპოსის კომპლექსი განმსჭვალავს დროსა და სივრცეს, ის ადამიანის ბუნებრივი დისპოზიციაა, რომელსაც ვერ გაექცევი. დელიოზისა და გუატარისათვის ეს პერსპექტივა რეპრესიულია, ვინაიდან ის ყველას იმავე ტრანსცენდენტული სტრუქტურისკენ (დედა-მამა-შვილი) მიმართავს. იმის მაგივრად, რომ არაცნობიერი განიხილონ სურვილისა და ამ სურვილის ნაკლებობის სათავსოდ, დელიოზი და გუატარი არაცნობიერს სურვილის გამომწვევად აღიქვამდნენ და აქედან გამომდინარე ის, მათ თანახმად, კაპიტალისტური სახელმწიფოს მიერ რეპრესიული კონტროლის საჭიროებას განიცდიდა. ფსიქონალიზის დროს, ინდივიდთა იმანენტური ინტერპრეტაცია ახალ ფორმას იძენს და გარდაიქმნება ფროიდისეული სურვილის ტრანსცენდენტულ ინტერპრეტაციად, ოჯახურ სამკუთხედად. ამის გამო ინდივიდი ფსიქონალიტიკური ინტერპრეტაციის ჩარჩოებში რეპრესიისა და თავშეუკავებლობის საგანი ხდება და პაციენტი ძალაუფლების მქონე ავტორიტატული ფსიქონალიტიკოსის ინტერპრეტაციის საგანი ხდება. ლიბიდური იმპულსები კი უნდა გავიგოთ, როგორც სურვილის გამომწვევი და მამასადამე კაპიტალისტური წყობის პოტენციურად გამანადგურებელი, ამ უკანასკნელს კი სურვილის კონტროლი მისი უარყოფით ტერმინებში გამოხატვით უნდა. ამის მსგავსად, კულტურა, ენა და სხვა სიმბოლური სისტემები რეპრესიულია, იმიტომ რომ ისინი ადამიანებს გარკვეულ ნებსებსა და კოდებს უქვემდებარებენ. დელიოზმა და გუატარამ ერთმანეთისგან გამოარჩიეს სიმბოლური და წარმოსახვითი. ისინი შიზოფრენიას განიხილავდნენ, როგორც აზროვნების წარმოსახვითი სახეების წარმოქმნას. ოიდიპური სიმბოლურია, პრესიმბოლური პრე-ოიდიპურია, მამასადამე, წინ უსწრებს ოჯახების იერარქიულობასა და რეპრესიულობას (ამ იდეას ლაკანიც მიჰყვება).



ფსიქოანალიზი არბორესცენტული სისტემაა. შიზოანალიზი ფსიქოანალიზის კრიტიკაა, განსაკუთრებით მისი ისეთი ცენტრების, როგორცაა არაცნობიერი სურვილი და ოიდიპოსის კომპლექსი. ტრადიციულ ფსიქოანალიზში უარყოფითი ოიდიპური სურვილი საფუძვლად უდევს ნებისმიერი კონკრეტული პაციენტის თხრობას. ანუ, მიღებული მონათხრობის ინტერპრეტაცია ფსიქოანალიტიკოსისათვის უკვე წინასწარაა ცნობილი. ანალიზის საბოლოო შედეგი ასევე წინასწარ განსაზღვრულია, შესაბამისად, გადაწყვეტილიც. ერთადერთი, რისი პოვნაც ფსიქოანალიტიკოსს შეუძლია, ოიდიპოსის კონფლიქტია. სურვილი მიმართულია ოიდიპური აკრძალვებისკენ ამ ტრანსცენდენტული ინტერპრეტაციების გზით, როგორც ინტერნალიზებული კონტროლის საშუალება: „კანონი გვეუბნება: შენ არ იქორწინებ შენს დედაზე და არ მოკლავ შენს მამას. და ჩვენ, მორჩილი სუბიექტები, ვეუბნებით საკუთარ თავს: სწორედ ეს მინდოდა!“ (დელიოზი და გუატარი, 1983, გვ. 114)

დელიოზი და გუატარი ადამიანს (ან ადამიანის პოტენციალს) გამოხატავდნენ ტერმინით „სურვილის მანქანები“, ვინაიდან სურვილი ჩნდება სტრუქტურამდე და რეპრეზენტაციამდე მომენტიდან. სხეულები სურვილის მექანიზმებია, რომლებშიც ისეთი რამ, როგორცაა იდეები, გრძნობები, და სურვილები, შეედინება და გამოედინება. სურვილი მანქანასავითაა. ორივე პროდუქტიულია. ძრავა გამოიმუშავებს მგრეს ძალვას, რაც სიჩქარეს და მოძრაობას გამოიმუშავებს. სურვილის მექანიზმი ლიბიდურ ენერგიას გამოიმუშავებს. მექანიზმის იდეა ანგრევს სუბიექტურობის ტრადიციულ შეხედულებებს. სუბიექტურობა ახლა პროდუქციის ეფექტია. სურვილის მექანიზმი დაკავშირებულია **ორგანოების გარეშე სხეულთან** (ოგს). დელიოზმა და გუატარიმ ეს ტერმინი ავანგარდი დრამატურგი ანტონინ არტოსგან ისესხეს, რომელმაც, მათი აზრით, თვითმკვლელობის წინ საკუთარი თავი უორგანო სხეულად აქცია. ანტი ოიდიპოსში სხეული ორგანოების გარეშე არაპროდუქტიული არსებობაა, რომელიც ენერგიის დინებას წყვეტს, აჩერებს სურვილს და აწინაურებს სტაზისს. ხოლო ათასი ზეგანი-ში ორგანოების გარეშე სხეული პროდუქტიულ ძალად, სურვილის მექანიზმად წარმოგვიდგება. ორგანოების გარეშე სხეულის აღწერისას არტოს თვითმკვლელობის ხსენებით დელიოზი და გუატარი ამტკიცებდნენ, რომ პიროვნება არ უნდა ვეძებოთ სხეულის შიგნით, რომელიც შედგება ავტონომიური, თვით-გამაძლიერებელი ორგანიზებული შინაგანი ფორმებისაგან. ამის მაგივრად, პიროვნება/სხეული ურთიერთკავშირშია, გარეგნულია, ღიაა, მრავალჯერადად ფრაგმენტული, დროებითი, სხვა ერთეულებით ინტერპენეტრირებული. მათი სიტყვებით:

არ არსებობს ისეთი რამ, რასაც ჰქვია ადამიანი ან ბუნება, არსებობს მხოლოდ პროცესი, რომელიც გამოიმუშავებს ერთს მეორეში და მექანიზმებს ერთმანეთთან აწყვილებს. გამოიმუშავებელ მექანიზმებს, სურვილის მანქანებს, შიზოფრენიულ მექანიზმებს, სიცოცხლის ნებისმიერ სახეს: თვითობას და არათვითობას, გარეგანს თუ შინაგანს აღარ აქვს რაიმენაირი მნიშვნელობა, როგორც ასეთი (დელიოზი და გუატარი, 1977, გვ. 2).

ამას გარდა, დელიოზი და გუატარი ტერმინს ფიგურალურად იყენებენ უფრო ორგანიზაციების და ორგანიზმების, ვიდრე ორგანოების სანინაალმდეგოდ, ვინაიდან ისინი რიზომას იყენებდნენ არბორეს-ცენტულ აზრებთან საბრძოლველად. ის არის ეფექტურ ენერგიათა სხეული და არა ნანილთა ორგანიზაცია:

სხეული ორგანოების გარეშე არ ნიშნავს, რომ ის ცარიელია, ორგანოებნართმეული სხეულია. ის არის სხეული, რომელიც მსახურობს, როგორც ორგანოები... კლასიფიცირებულია ბრბოს ფენომენის თანახმად... არის მოლუკულური სიმრავლეების ფორმის... ამრიგად, ორგანოების გარეშე სხეული იმდენად არ უპირისპირდება ორგანოებს, რამდენადაც ორგანოთა სტრუქტურას, ვინაიდან ის ქმნის ორგანიზმს. (დელიოზი და გუატარი, 1987, გვ. 30).

სხეული ორგანოების გარეშე არის მოძრაობისა და მარადიული ქმნის შეუზღუდავი ადამიანური პოტენციალი: ის სულაც არ არის კონცეპტის ცნება, არამედ ის არის ექსპერიმენტული პრაქტიკა, პრაქტიკების წყება. ორგანოების გარეშე სხეულის შექმნა შეუძლებელია, ის მუდამ მილნევის პორცესშია, ეს არის ზღვარი“ (1987, გვ. 149-150). ეს არის დეტერიტორიალიზაციის სივრცე, სივრცე, სადაც სურვილი გამოიყოფა ყველა გადაჭარბებულად დეტერმინირებული ან გადაჭარბებულად მადეტერმინირებული სისტემების: ფსიქონალიზის, მარქსიზმის, კაპიტალიზმის და სხვათა ზემოქმედებიდან. ეს ტერიტორიალიზაციისა და რეტერიტორიალიზაციის დინამიკის საპირისპიროა – ტოტალიზების, იერარქიული სტრუქტურიზების, რელიგიის, ოჯახის და სკოლის მეშვეობით მოცვის მცდელობის საპირისპიროა. (რეტერიტორიალიზაცია არის სურვილის გარშემო არსებული დაბრკოლებების ხელახალი შეჩერების, ჩანაცვლების, რეპრესირების მცდელობა. დეტერიტორიალიზებული სივრცე ფრაგმენტულია, მრავალჯერადი, დაუტყვევლი. ეს არის სივრცე, სადაც საზღვრები მოძრავია, თვითობა ტრანსფორმირებადია და სურვილი მრავალნაირი მიმართულებით მიედინება. დეტერიტორიალიზებული სივრცე არის სივრცე, სადაც ყველაფერი მიედინება და ყველაფერი დინებებისგან შედგება. ის, რაც ჩვენ ამ დინებების ერთმანეთისაგან განსხვავების შესაძლებლობას გვაძლევს, არის ზღურბლი, რომელიც მათ ერთმანეთისგან გამოყოფს. თითოეული დინება მეორის გადაკვეთაზე იქმნება. მაგრამ დინებებს არ უნდათ იყვნენ გადაკვეთილნი ან ალკვეთილნი. სურვილი, რომელიც დაუბრკოლებლად ამოძრავებს დინებას, არის სხეული ორგანოების გარეშე. ის რეალურია იმიტომ, რომ სურვილია რეალური. შეიძლება ითქვას, რომ სხეულს ორგანოების გარეშე შესაძლოა ენოდოს სურვილი. მაგრამ ეს აბსტრაქტული სურვილია, ვინაიდან ის ყოველთვის შეზღუდულია სურვილის სხვა დინებით. დინებები სრულად თავისუფალი არასოდესაა, ყოველთვის წყდება. ამ წყვეტების და სურვილის, დინებისა და შესვენების გარეშე სამყარო არ იქნებოდა. მაშინ, ორგანოების გარეშე სხეულის გათვალისწინებით, თავისუფლება პარადოქსულია. ერთი მხრივ, თავისუფ-



ფლება არის თავისუფალი დინება დაბრკოლებების გარეშე. არის თავისუფლების ავტონომია. მეორე მხრივ, თავისუფლება არის სიკვდილი. სხვანაირად როგორ შეიძლება შეზღუდული თავისუფლების გაგება?

დელიოზისა და გუატარის ყველაზე რთული სივრცითი თეორიები ყველაზე შემთხვევითი, შერჩევითი და ხშირად საცდელი სახით გამოიყენეს განათლებაში. მათი გამჭირდავი სოციალური თეორიებისადმი მიმართული ყურადღების დიდი ნაწილი უბრალოდ იმისი ახსნის მცდელობაა, რას უნდა ნიშნავდეს ისინი. როგორც ჩანს, ამის რამდენიმე საკვანძო მიზეზი არსებობს. მოუხედავად იმისა, რომ მათი რამდენიმე ნაშრომი შედარებით გასაგებია, მათი უმეტესობის გაშიფვრა უალრესად რთულია, რადგან ისინი საკმაოდ რთულად გასაგები და აბსტრაქტულია. გარდა ამისა, განათლების მკვლევრები იმდენად შერჩევითად იყენებდნენ დელიოზისა და გუატარის აზრებს, რომ იმ ძლიერი გზების უფრო ამომწურავი გაგება, რომლებშიც განათლების კვლევისთვის და პრაქტიკისათვის საჭირო თეორიული სამოქმედო გეგმა შეიძლება გამოიყენონ, უკიდურესად შეუძლებელი გახდა. უპრინციპო შერჩევამ გამოიწვია აგრეთვე, რამდენიმე გამოყენებული კონსტრუქტის გამრუდება (განსაკუთრებით რიზომასი). ეს ტენდენციები სამწუხაროა. თუმცა, რამდენიმე წლის განმავლობაში იგივენაირი პრობლემები იჩენდა თავს ფუკოსეული თეორიების განათლების საკითხებში გამოყენებისას. მაგრამ ფუკოს შესახებ უფრო თანამედროვე ნაშრომები შედარებით უკეთესია. უნდა ვიმედოვნოთ, რომ იგივე მოხდება დელიოზისა და გუატარის ნაშრომების შემთხვევაშიც. მათი თეორიების უფრო პრინციპული, უფრო საინტერესო და მრავალჯერადი გამოყენება შესაძლოა მოახდენს სფეროში თეორიულად ინფორმირებული ემპირიული კვლევის საკმაოდ არაერთგვაროვანი და გაურკვეველი ისტორიის სტიმულირებას. ასევე კარგი იქნება დელიოზისა და გუატარის ნაშრომთა ორგანიზება იმისათვის, რომ თავიდან წარმოვიდგინოთ, თუ როგორ „ვახორციელებთ“ სწავლას, სწავლებას და შეფასებას და მოვახდინოთ ისეთი ინსტიტუციური სივრცის დეტერიტორიალიზაცია/რეტერიტორიალიზაცია, როგორცაა სკოლა.

დამატებითი საკითხავი დელიოზის და გუატარის ავტორობით

1983. G. Deleuze. *Nietzsche and Philosophy*, translated by H. Tomlinson. New York: Columbia University Press.
1988. G. Deleuze. *Foucault*, translated by S. Hand. Minneapolis: University of Minnesota Press.
1988. G. Deleuze. *Spinoza. Practical Philosophy*. San Francisco: City Lights.
1983. G. Deleuze and F. Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, translated by R. Hurley, M. Seem, and H. R. Lane. Minneapolis: University of Minnesota Press.
1986. G. Deleuze and F. Guattari. *Nomadology: The War Machine*. Paris: Semiotexte.
1987. G. Deleuze and F. Guattari. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, translated by B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
1996. G. Deleuze and F. Guattari. *What Is Philosophy?*, translated by H. Tomlinson and G. Burchell III. New York: Columbia University Press.
1996. F. Guattari. „The Postmodern Impasse.“ In G. Genosko, ed., *The Guattari Reader*. Oxford: Blackwell.

დელიოზის და გუატარის შესახებ

- Best, S., and D. Kellner. *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: Guilford, 1991.
- Bogue, R. *Deleuze and Guattari*. London: Routledge, 1989.
- Buchanan, I., and C. Colebrook, eds. *Deleuze and Feminist Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
- Kaufman, E., and K. J. Heller, eds. *Deleuze and Guattari: New Mappings in Politics, Philosophy, and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
- *Massumi, B. *User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
- Olkowski, D. *Gilles Deleuze and the Ruin of Representation*. Berkeley: University of California Press, 1999.
- Rajchman, J. *The Deleuze Connections*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- *Stivale, C. *The Two-fold Thought of Deleuze and Guattari: Intersections and Animations*. New York: Guilford, 1998.

განათლებისათვის რელევანტური

- Alvermann, D. „Researching Libraries, Literacies, and Lives: A Rhizoanalysis.“ In E. St. Pierre and W. Pillow, eds., *Working the Ruins: Feminist Poststructural Methods in Education*. New York: Routledge, 2000.



- Clarke, J., R. Harrison, F. Reeve, and R. Edwards. „Assembling Spaces: The Question of Space in Further Education.” *Discourse* 23 (2002): 285-297.
- Edwards, R., and J. Clarke. „Flexible Learning, Spatiality, and Identity.” *Studies in Continuing Education* 24 (2002): 153-165.
- Kamberelis, G. „The Rhizome and the Pack: Liminal Literacy Formations with Political Teeth.” In K. Leander and M. Sheehy, eds., *Spatializing Literacy Research and Practice*. New York: Peter Lang, 2004.
- Morgan, W. „Electronic Tools for Dismantling the Master’s House: Poststructural Feminist Research and Hypertext Poetics.” In E. St. Pierre and W. Pillow, eds., *Working the Ruins*. New York: Routledge, 2000.
- St. Pierre, E. „Nomadic Inquiry in the Smooth Space of the Field: A Preface.” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10 (1997): 365-383.
- St. Pierre, E. „Poststructural Feminism in Education: An Overview.” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (2000): 477-515.

დამატებითი საკითხავი

- Hall, S. „On Postmodernism and Articulation: An Interview.” *Journal of Communication Inquiry* 10 (1986): 56-59.
- Miller, T. *The Well-tempered Self: Citizenship, Culture, and the Postmodern Subject*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

ჟაკ დერიდა

საკვანძო ცნებები:

- ენის დინამიზმი
- *sous rature* (ამოშლა)
- დეკონსტრუქცია
- ცვალებადობა
- ლოგოცენტრიზმი
- გრამატოლოგია
- შინაგანი და გარეგანი
- არქი-ნერა
- გადაუნყვეტელობა
- *Différance*
- *Tout autre* (მთლიანად სხვა)

ჟაკ დერიდა (1930-2004) დაიბადა საშუალო ფენის ებრაულ ოჯახში ელ-ბიარის ალჟირულ გარეუბანში. ათი წლის იყო, როდესაც მეორე მსოფლიო ომი ალჟირსაც შეეხო, ჟაკი და სხვა ებრაელები გარიცხეს საჯარო სკოლიდან და მოგვიანებით (გაერთიანებული ჯარების შემოსვლასთან ერთად) ებრაულ სკოლაში ჩარიცხეს. დერიდას ორჯერ უთხრეს უარი პრესტიჟულ École Normale Supérieure სკოლაში მუშაობაზე, სადაც ჟან პოლ სარტრმა, სიმონ დე ბოვუარმა და მრავალმა სხვა ფრანგმა მოაზროვნემ და მეცნიერმა დაიწყო კარიერა, თუმცა, საბოლოოდ მაინც მიიღეს ამ ინსტიტუტში. ცხრამეტი წლის ასაკში იგი საფრანგეთში გადასახლდა.

დერიდას პირველი ფილოსოფიური ნაშრომი ფენომენოლოგიური იყო. მის, როგორც ფილოსოფოსის ადრეულ განათლებაზე დიდი გავლენა მოახდინა ედმუნდ ჰუსერლიმ. მის ადრეულ აზროვნებაზე აგრეთვე მნიშვნელოვანი გავლენა იქონია ფრიდრიხ ნიცშემ, მარტინ ჰაიდეგერმა, ფერდინანდ დე სოსიურმა, ემანუელ ლევინასმა და ზიგმუნდ

რედაქტორი, ნინო ჯავახიშვილი, მადლობას უხდის ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორს, თამარ ცხადაძეს და ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორს, ლელა ხოფერიას დახმარებისათვის.



ფროიდმა. დერიდამ აღიარა, რომ ვალშია ამ მოაზროვნეების წინაშე, როცა მათი გავლენით ტექსტებთან მიდგომის საკუთარი მეთოდი შემუშავა, ეს მიდგომა ცნობილია, როგორც „დეკონსტრუქცია“.

დერიდა ასწავლიდა პარიზში, École Normale Supérieure-ში, École des Hautes Études. ის ასევე ლექტორი იყო რამოდენიმე ამერიკულ უნივერსიტეტში, მათ შორის ჯონს ჰოპკინსში, ნიუ იორკის უნივერსიტეტში და კალიფორნიის უნივერსიტეტში, ირვინში. თავისი კარიერის მანძილზე მან დიდი ერთგულება გამოავლინა საჯარო სწავლების მიმართ, განსაკუთრებით, როდესაც მკვლევართა ჯგუფთან ერთად ასწავლიდა ფილოსოფიას და მხარს უჭერდა ფილოსოფიის, როგორც ფუნდამენტური დისციპლინის დანერგვას საშუალო სკოლის კურიკულუმში. შეუძლებელი იქნებოდა დერიდას მოღვაწეობის მოკლედ აღწერა, მაშინაც კი თუ, შემოვიფარგლებოდით მისი ყველაზე ზეგავლენიანი ნაღვანით ფილოსოფიაში, რელიგიაში, ლინგვისტიკაში, ლიტერატურის თეორიასა და კულტურის კვლევებში. და მაინც, მისი ტექსტებისათვის დამახასიათებელია გარკვეული ლეიტმოტივი. მას შეიძლება ერთგვარი ყურადღებით კითხვა ვუნოდოთ, რომელიც შეუცნობელი ინტელექტუალური ისტორიის დაგროვილ რეზერვში იმპლიციტურად არსებულის შესახებ კითხვებს წარმოშობს. დასავლური აზროვნების საფუძვლების შემცველ ტექსტებზე და დისკურსებზე დაუღალავი და ყურადღებიანი მუშაობით იგი ცდილობდა გამოეყვანა ინტელექტუალური ტრადიციების იმპლიციტური შეუსაბამობები, არამდგრადობა, ჩიხები. მიეყვანა მკითხველი ცნობიერების ზღვრამდე, სადაც ის, რაც ერთხელ ცხადი იყო, ახლა მყიფე, საცდელი და გაურკვეველია. ეს არ იყო, როგორც მისი კრიტიკოსები ამტკიცებენ, ნიჰილისტური დამოკიდებულება დასავლეთის მიმართ ან უსაფუძვლო ინტელექტუალური მოქმედების თავისუფლებით მოხიბვლა. პირიქით, ეს იყო მცდელობა იმ ზომით მოეხდინა შეხედულებების დესტაბილიზაცია, რომ მუდმივი რეფლექსიის, ინოვაციის და შემოქმედებითი აზროვნების შესაძლებლობისთვის სივრცე გაეხსნა. იგი დასავლურ ინტელექტუალურ ტრადიციებს ეპყრობოდა, როგორც ცოცხალ დისკურსს და მუშაობდა იმაზე, რომ ინტელექტუალური დისციპლინები და საგანმანათლებლო ინსტიტუტები რიგიდულობისაგან დაეცვა.

თანამედროვეებმა დერიდა გააკრიტიკეს ისეთი ტექსტების წერილობითი, რომელიც მკითხველთა უმეტესობისთვის რთული გასაგებია. იგი ამ კრიტიკისაგან იცავდა თავის ნაწერებს და ამბობდა, რომ ნაწერები რთულია, რადგან ფუნდამენტურად ეჭვქვეშ აყენებს მკითხველის აზრით გასაგებ საკითხებს და რომლებიც ამტკიცებდა, რომ ახლებურად ფიქრს საუბრისა და წერის ახალი გზები სჭირდება: „არავინ ბრაზდება მათემატიკოსზე ან ექიმზე, როცა მათი საერთოდ არ ესმით, ან მასზე, ვინც უცხო ენაზე საუბრობს, მაგრამ თუ ვინმე შენს საკუთარ ენას შეეხება... (დავიდი, 1985, გვ. 107)

დერიდას თეორიები ენის ბუნებასა და მის ფუნქციებზე **ენის დინამიზმის** დასახელების ქვეშ ექცევა, ისინი უმეტესად ენის სტრუქტურალისტური თეორიის კრიტიკად, განსაკუთრებით კი ფერდი-



ნანდ სოსიურის თეორიების კრიტიკად ჩამოყალიბდნენ. სოსიურის მიხედვით, ნიშანი იქმნება აღმნიშვნელისა და აღნიშნულის კავშირით და ეს ორი ძირითადი კომპონენტი ურთიერთცალსახად შეესაბამება ერთმანეთს. დერიდასთვის ამგვარი შესაბამისობა ანალიტიკურია, მაგრამ არა ნამდვილი. ენის განვითარებისა და გამოყენებისას ნიშანი ყოველთვის განსხვავებისგან შექმნილი სტრუქტურაა. ნიშნის ნახევარი ყოველთვის „სახეზეა“, ხოლო ნაწილი არასდროს არის „სახეზე“. რადგან აღმნიშვნელები და აღნიშნულები ერთმანეთს ყოველთვის ახალი გზით შორდებიან და ხედებიან, სოსიურის ენის იდეალისტური, სტრუქტურალისტური თეორია არ შეიძლება იყოს სრულიად ჭეშმარიტი.

საყურადღებოა დერიდას ცნება *sous rature* (როგორც წესი, თარგმნიან „ამოშლად“). *Rature* ანუ ნაშლა, არის სიტყვის დაწერის და შემდგომ მისი გადახაზვის აქტი (მაგალითად, ენა არსებობა ჭეშმარიტება). თავისი ერთ-ერთი მასწავლებლის, ჰაიდეგერის ადრეულ ნაშრომზე დაყრდნობით, დერიდამ განავითარა ეს ცნება, რათა აღენიშნა როგორც სიტყვის საჭიროება და მნიშვნელობა, ისე ამ სიტყვის ნაშლის საჭიროება და მნიშვნელობა. ნებისმიერი სიტყვა საჭირო (და შესაბამისად, როგორც ნაწერი შენარჩუნებულია) და არაადექვატურია (და შესაბამისად, ის, როგორც ნაწერი, გადახაზულია) რათა გადმოსცეს ის მნიშვნელობა, რომელსაც აღნიშნავს, და წარმოაჩინოს მისი სირთულე, სიმდიდრე და მრავალფეროვნება. სხვა სიტყვებით რომ ითქვას, ყველა აღმნიშვნელი მრავალმნიშვნელოვანია და ყოველთვის აღემატება აღნიშნულს. მაგალითად, სიტყვის განმარტებისას სხვა სიტყვებს ვიყენებთ, რათა მივიდეთ სხვა სიტყვებამდე, რომლებიც მიგვიყვანს სხვა სიტყვებამდე და ასე უსასრულოდ, უსაზღვრო სემიოზისის (semiosis) პროცესში. აღმნიშვნელები მიუთითებენ ახალ აღნიშნულებზე და პირიქით. მნიშვნელობა ყოველთვის მცდარი, ყოველთვის გაურკვეველი, ყოველთვის რთული, ყოველთვის რამდენიმე პარადოქსულია.

კიდევ ერთი მიზეზი, თუ რატომ განიხილავდა დერიდა ენას, როგორც უფრო დინამიკურს, ვიდრე სტაბილურს, ისაა, რომ მნიშვნელობა არასდროს არის პირდაპირი ან სახეზე მყოფი (ქვემოთ იხილეთ ლოგოცენტრიზმის განხილვა). ნიშნები ყოველთვის მიგვითითებენ ცნებებზე (ან საგნებზე), რომლებიც სახეზე არ არიან. ნიშნის ძირითადი განმარტება ასეთია: რაღაცა, რაც სხვა რაღაცას აღნიშნავს. ასე რომ, მნიშვნელობა (ან სხვა რაღაცა), გარკვეული მოსაზრებით, არ არსებობს. მნიშვნელობა ყოველთვის მოძრაობს (იცვლება), რადგან ნიშნები მიუთითებენ სხვა ნიშნებზე, ის სხვა ნიშნები კიდევ სხვა ნიშნებზე და ასე უსასრულოდ. ვინაიდან, ვერც ერთი სიტყვა/ნიშანი ვერ შესარულებს ფუნქციას, რათა ერთხელ და სამუდამოდ დააკავშიროს რომელიმე კონკრეტული რეფერენტი (ცნება ან საგანი) რომელიმე კონკრეტულ მნიშვნელობასთან, ყველა სიტყვა/ნიშანი უნდა განვიხილოთ, როგორც ამოშლა/*sous rature*, ვინაიდან მასზე ყოველთვის იქნება აღბეჭდილი წინა სიტყვების/ნიშნების კვალი და თვითონაც მუდმივად შეიცვლება სხვების მიმართ. ამასთან ერთად, მნიშვნელობა



არასდროს არის საკუთარი თავის იდენტური. სხვა დროს ან სხვა დროს ტექსტში მნიშვნელობა სხვა მნიშვნელობად იქცევა განსხვავებული აღმნიშვნელისა და აღნიშნულის ახალი ურთიერთქმედების გამო.

ენის დინამიზმის კიდევ ერთი მიზეზი ისაა, რომ ენის გამოყენება დროითი აქტივობაა. როდესაც სხვების საუბარს ვუსმენთ ან სხვების დაწერილს ვკითხულობთ, ამ გამონათქვამების მნიშვნელობა დროში მყლავნდება; გამონათქვამების დასრულდებამდე ამ მნიშვნელობებს ყოველთვის ვერ ვიგებთ, და ამის შემდეგაც კი, მნიშვნელობა შეიძლება შეიცვალოს, როდესაც მასზე ვფიქრობთ ენაში და ენის (ანუ სხვა აღმნიშვნელების) მეშვეობით. როგორც უკვე ითქვა, ყველა სიტყვა/ნიშანი ყოველთვის ატარებს სხვა სიტყვების/ნიშნების კვალს კავშირის უსაუსრულო უკუმიმართული რკალებით და ყველა სიტყვა/ნიშანი ატარებს მომავალ სიტყვა/ნიშნებს კავშირის უსასრულო წინ-მიმართული რკალებით. ეს წინა და მომდევნო რკალები ერთად წარმოადგენენ ამოუწურავ სირთულეს, უსასრულო სემანტიკურ პოტენციალს.

ტერმინი „დეკონსტრუქცია“ დერიდამ პირველად გამოიყენა ნაშრომში გრამატიკოლოგიის შესახებ (გამოიცა ფრანგულად 1967 წელს) ჰაიდელბერგის ტერმინის დესტრუქციონ-ის თარგმნის მცდელობისას, ფრანგული სიტყვა დესტრუქცია ითარგმნება როგორც ანიჰილაცია, დანგრევა და დესტრუქტურიზაცია. იმ დროს სიტყვა დეკონსტრუქცია ძალიან იშვიათად გამოიყენებოდა ფრანგულში, მისი ძირითადი მნიშვნელობა იყო მექანიკური, აღნიშნავდა დაშლის პროცესს, ნაწილების მთელთან მიმართების გასაგებად. დერიდასთვის, დეკონსტრუქცია არის არა ნეგატიური ოპერაცია, რომლის მიზანიც ნგრევაა, არამედ გარკვეული დეტალური ანალიზი, რომლის მიზანია „გაიგოს, როგორ აიგო „მთლიანობა“, რათა აღადგინოს ის (ვუდი და ბერნასკონი, 1985 წელი. გვ. 4). ყურადღებით კითხვის პროცესში, როდესაც თვალი გიჭირავს იმაზე, თუ რა აყალიბებს იდეას, შეიძლება გამოჩნდეს პოტენციური განხეთქილების ნიშნები, ნაპრალები და არასტაბილურობის სხვა ნიშნები სტრუქტურაში. ყურადღებით კითხვის პროცესში ადამიანი ხედავს, როგორ ხდება დეკონსტრუქცია.

დეკონსტრუქცია ამტკიცებს, რომ ნებისმიერ ტექსტში არსებობს ორაზროვნებისა და გადაუნყვეტელობის აუცილებელი ნიშნები, რომლებიც ლალატობენ ავტორის მიერ ამ ტექსტში ჩადებულ აუცილებელ მნიშვნელობას. წერის პროცესი ყოველთვის გამოავლენს იმას, რაც დაიფარა, ფარავს იმას, რაც გამჟღავნდა და არღვევს იმ დაპირისპირებებს, რომლებსაც ის ემყარება. ამიტომ არის დერიდას ფილოსოფია ესოდენ დაფუძნებული ტექსტზე და ამიტომ არის მისი საკვანძო ტერმინები ცვალებადი, რადგან იმისდა მიხედვით, თუ ვისი, ან რისი დეკონსტრუქცია სურს, (ორაზროვნება) სხვადასხვა ადგილას იქნება მოთავსებული. ეს კი ნიშნავს, რომ დეკონსტრუქციის გაგების ნებისმიერი მცდელობა ფრთხილად უნდა განხორციელდეს. არაფერი იქნებოდა უფრო არაეთიკური დეკონსტრუქციის დეკლარირებული მიზნისთვის, ვიდრე მისი ერთხელ და სამუდამოდ განსაზღვრა. დეკონსტრუქციის ერთ, განსაზღვრულ და საბოლოო მნიშვე-



ნელობამდე ან მიზნამდე დაყვანის მცდელობა პარადოქსია, როგორც დაფუძნებულია მთლიანად სხვის გამოვლენისა (ქვემოთ განხილული *tout autre*) და ალტერნატიული შესაძლებლობებისკენ გზის გახსნის სურვილზე. მართალია, დეკონსტრუქციის შესახებ წერისას ჩვენ უთუოდ დავარღვევთ მის მთლიანობასა და დინამიზმს, მაგრამ მისი მიზანი არც არის ერთი მნიშვნელობის უარყოფა მის ადგილას სხვის შემოსატანად. ის არის მნიშვნელობების და მიზნების მუდმივი გახსნა თავიანთი ალტერ ეგოსკენ, რომელიც სხვაა და რომლისკენაც ისინი იცვლებიან.

დერიდამ **ლოგოცენტრიზმის** კონსტრუქტი წარმოადგინა ნაშრომში of Grammatology (გამოიცა ფრანგულად 1976 წელს), წიგნი, რომელიც ასახავს მეტყველებასა და წერას შორის მიმართებას, და რომელშიც მან ეჭვქვეშ დააყენა დაშვება, რომ წერა წარმოებულია მეტყველებიდან და ასევე დაუშვა, რომ მეტყველება უფრო ახლოსაა მნიშვნელობისა და რეპრეზენტაციის ჭეშმარიტებასთან, ანუ ლოგოსთან, ვიდრე წერა. იგი ასაბუთებდა, რომ ენის განვითარება სინამდვილეში მეტყველებისა და წერის ურთიერთქმედებით ხდება და ამ ურთიერთქმედების გამო არც მეტყველება და არც წერა არ არის ერთი მეორეზე უფრო ფუნდამენტური ენის განვითარებისათვის. ნაწილობრივ რამდენადმე პარადოქსულად, მაგრამ იგი ამტკიცებდა დამწერლობითი ენის პრიორიტეტს მისი უნიკალური და ძლიერი სემიოტური ბუნების გამო – მას აქვს სამუდამო კვალის დატოვების უნარი, კვალის, რომელიც უძლებს დროისა და სივრცის ზემოქმედებას და, რომელშიც რეალიზებულია დისკურსი, როგორც მატერიალური პრაქტიკა.

დერიდას მიხედვით, ლოგოცენტრიზმი არის რწმენა, რომ ლოგოსი (მეტყველების, ფიქრის, კანონის, აზრის შესატყვისი ბერძნული ტერმინი) ენისა და ფილოსოფიის ფუნდამენტური პრინციპია. ლოგოცენტრიზმი პრივილეგიას ანიჭებს მეტყველებას წერასთან შედარებით. გრამატოლოგია (ტერმინი, რომელიც დერიდამ ჩამოაყალიბა, რათა აღენიშნა წერის თეორია) მან წარმოადგინა მეტყველების პრივილეგიის დეკონსტრუქციის საშუალებად. გრამატოლოგია არის ენის სანყისების განადგურების/აშენების მეთოდი, რომელიც საშუალებას აძლევს წერას, მეტყველების თანასწორი იყოს – ლოგიკურად და ისტორიულად. დერიდას მთავარი სამიზნე აქ სოსიურის სტრუქტურული ლინგვისტიკა იყო. სოსიურისა (და სხვა ლოგოცენტრისტი თეორეტიკოსების) მიხედვით, მეტყველება არის მნიშვნელობის თავდაპირველი აღმნიშვნელი და დანერილი სიტყვა წარმოიშვა გამოთქმული სიტყვისაგან. შესაბამისად, დანერილი სიტყვა გამოთქმული სიტყვის რეპრეზენტაციაა.

დეკონსტრუქციული მეთოდით ამ ბინარულობის წინააღმდეგ მუშაობისას, დერიდა ამტკიცებდა, რომ მეტყველებასა და წერას შორის განსხვავების თამაში შინაგანსა და გარეგანს შორის განსხვავების თამაშია. ეს ნიშნავს, რომ წერა მეტყველებისათვის ერთდროულად გარეგანიც არის და შინაგანიც, ხოლო მეტყველება ერთდროულად გარეგანიც არის და შინაგანიც წერისათვის. განსხვავების ეს თამაში ასევე გულისხმობს, რომ ხდება შინაგანის და გარეგანის ამოშლა.



გარეგანი თან არის და თან არ არის შინაგანი. გარე და შიდა მდგომარეობები არაადეკვატური ცნებები მეტყველებისა და წერის განსამარტად. ლოგოცენტრიზმი, როგორც ენის განვითარების თეორია, არაადეკვატურია. დერიდამ აჩვენა, რომ ლოგოცენტრისტული თეორიის მიხედვით, მეტყველება გარკვეული სახის ყოფნაა იმიტომ, რომ მოსაუბრე მსემენლისათვის არსებულია. თუ ეს ასეა, მაშინ წერა იქნება გარკვეული ტიპის არყოფნა, რადგან მწერალი იმავდროულად მკითხველის წინაშე არ არის. ლოგოცენტრისტული თეორიის მიხედვით, წერა შეიძლება მიჩნეული იქნეს მწერლის და მკითხველის ერთდროულად ყოფნის შემცველი. მკითხველს და მწერალს ერთდროულად რომ ეარსებათ, მაშინ მწერალი მკითხველთან კომუნიკაციას მეტყველებით და არა წერით დაამყარებდა. შედეგად, ლოგოცენტრიზმი ამტკიცებს, რომ წერა არის მეტყველების შემცველი და წერა არის მეტყველების არსებობის აღდგენა.

დერიდა ამტკიცებდა, რომ ლოგოცენტრიზმი მოქმედებს „ყოფნის მეტაფიზიკის“ შესაბამისად, იმ ლოგიკით, რომელიც მოტივირებულია ტრანსცენდენტური აღნიშნულის სურვილით. ტრანსცენდენტური აღნიშნული არის აღნიშნული, რომელიც სცილდება ყველა სხვა აღმნიშვნელს, მნიშვნელობა, რომელიც სცილდება ყველა მნიშვნელობას. დერიდა უფრო შორს წავიდა და ასაბუთებდა, რომ ტრანსცენდენტური აღნიშნული შეიძლება დეკონსტრუირებული იყოს იმ შეხედულებებზე დაკვირვებით, რომლებიც ყოფნის მეტაფიზიკას გასდევენ. თუ ყოფნა, მაგალითად, აღიქმება, როგორც აღნიშნულის არსი, მაშინ აღმნიშვნელის აღნიშნულთან სიახლოვე შეიძლება მოიცავდეს აღმნიშვნელის უნარს, წარმოაჩინოს აღნიშნულის ყოფნა. იმავე შეხედულებაზე დაყრდნობით, აღმნიშვნელის აღნიშნულისაგან სიმორე შეიძლება გულისხმობდეს, რომ აღნიშნულს არ შეუძლია, ან თითქმის არ შეუძლია, წარმოაჩინოს აღმნიშვნელის არსებობა. სიახლოვესა და სიმორეს შორის ეს ურთიერთქმედება ყოფნისა და არაყოფნის, შინაგანის და გარეგანის ურთიერთქმედებაცაა.

ენის ფორმის განსამარტად დერიდა იყენებდა ტერმინს „არქი-წერა,“ რომლის მოაზრებაც შეუძლებელია ყოფნის მეტაფიზიკის ფარგლებში. ეს წერა (ანუ წერა ზოგადად) ენის ორიგინალური ფორმაა და წერის ნებისმიერი ისტორიული სისტემისგან, მათ შორის მეტყველებისგან, განსხვავებულია. არქი-წერა მეტყველებისა და წერის განსხვავებაში დამალული ენის ფორმაა. ის ენის დანერგულ და დაუნერგულ ფორმებს შორის განსხვავების თამაშიცაა. დერიდა არქი-წერის ცნებას უპირისპირებდა წერის სხვა, ვულგარულ გაგებებს. წერის ვულგარული გაგება, რომელსაც ყოფნის მეტაფიზიკა გვთავაზობს, არქი-წერის მემვეობითაა დეკონსტრუირებული.

დერიდა უფრო შორს წავიდა და გააკრიტიკა სტრუქტურული ანთროპოლოგები, მაგალითად, კლოდ ლევი-სტროსი, იმისათვის, რომ მან ვერ გააცნობიერა, რომ ლოგოცენტრიზმი ხელს უწყობს ეთნოცენტრიზმს, განსაკუთრებით კი იმიტომ, რომ სტრუქტურული ანთრო-

პოლოგია სხვადასხვა კულტურას დამწერლობის სისტემის მიხედვით ადარებს ერთმანეთს. ანთროპოლოგიის მიუკერძოებელი მიდგომა, ამტკიცებდა იგი, იქნებოდა იმ სოციალური ფაქტის აღიარება, რომ წერა შეიძლება ფუნქციონირებდეს, როგორც სოციალური ან კულტურული დომინირების და ჩაგვრის ფორმა, რომლის მიხედვითაც ის, ვინც იყენებს წერას, იმორჩილებს იმას, ვინც მას არ იყენებს.

დერიდამ ორი საკვანძო კონსტრუქტი შეიმუშავა, რათა წარმოეჩინა ლოგოცენტრიზმის, განსაკუთრებით კი, მისი ბინარული ბუნების შინაგანი შეუსაბამობა. პირველი არის გადაუწყვეტელობა, მეორე არის *différance*. გადაუწყვეტელობის ცნების შემუშავება იყო დერიდას ყველაზე მნიშვნელოვანი მცდელობა გამოეყვინა, ის, რომ დუალიზმი ყოველთვის სატიკვარია. მის ადრეულ ნაშრომში, გადაუწყვეტელი ფენომენი (მაგალითად, მოჩვენება, ფარმაკონი, საქალწულე აპკი) განმარტებული იყო, როგორც რაღაც, რაც არ შეიძლება მიეკუთვნებოდეს დიქოტომიის არცერთ პოლუსს (მაგალითად, ყოფნა/არყოფნა, ნამალი/სანამლავი, შინაგანი/გარეგანი). მოჩვენების ფიგურა მაგალითად, არც არის და არც არ არის, მაგრამ ერთდროულად არის და არ არის. დეკონსტრუქციის შესახებ შემდგომ ნაშრომებში გადაუწყვეტელობამ დამატებითი ღირებულება შეიძინა.

ტერმინი *Différance* ყველაზე მეტად ფიგურირებს დისსემინაციაში, სადაც დერიდა ამ ტერმინს ყოფნისა და არყოფნის საწყისების აღწერისათვის იყენებს. ეს ის ბაზისია, რაზედაც დერიდამ მნიშვნელობის წარმოების მთელი თავისი თეორია დააფუძნა. ამავე დროს, ეს კონსტრუქტი ხელს უწყობს მისი თეორიის გაგებას. *Différance* განუსაზღვრელია და მას ვერ განმარტავს ყოფნის მეტაფიზიკა. ფრანგულად, ზმნა *differer* როგორც გადადებს, ისე განსხვავებას ნიშნავს. შესაბამისად, ნებისმიერ აღმნიშვნელთან მიმართებაში, *différance* შეიძლება ეხებოდეს არამარტო გადადების სემანტიკურ მდგომარეობას, ან თვისებას (გადადებული ან გადახრილი სხვა სიტყვებისა და სხვა მნიშვნელობის მიმართ), არამედ, ასევე განსხვავებულის სემანტიკურ მდგომარეობას, ან თვისებას (ან არა იმავს). *Différance* შეიძლება იყოს გადადებულის მდგომარეობაც და განსხვავებულის მდგომარეობაც. *Différance* არის სიტყვა, რომელიც დერიდამ შექმნა, რათა აღწერა და თავად განეხორციელებინა ხერხი, რომლითაც ცნების ან ტექსტის ნებისმიერი მნიშვნელობა გამოიკვეთება მხოლოდ სხვა შესაძლო მნიშვნელობების ნაშლით. ეს მნიშვნელობები თავის მხრივ, გადადებულნი არიან და შეიძლება გააქტიურდნენ სხვა დროს ან სხვა კონტექსტში. *Différance* აღწერს და ახორციელებს მდგომარეობებს, რომელშიც შეიძლება გაჩნდეს ყველა იდენტობა და მნიშვნელობა. ნებისმიერი ტექსტი შეიძლება განმეორდეს კონტექსტების უსასრულო რაოდენობაში უსასურულო რაოდენობის მნიშვნელობით, პოტენციურ, მაგრამ განუსაზღვრელ მსმენელთა უსასრულო რაოდენობისთვის. ეს არის იდენტობისა და განსხვავების ჩვეულებრივი ცნებების ძლიერი სახეცვლილება.



სავარაუდოდ, დერიდას გვიანდელი ფილოსოფიის ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტი არის მისი ყურადღება *le tout autre* ანუ „მთლიანად სხვის“ მიმართ. მისი შრომის ეს ასპექტი წარმოიშვა მისი გვიანდელი გააზრებებიდან გადაუნყვეტელობაზე, როგორც „შესაძლებლობას და – შეუძლებლობასთან“ დაკავშირებულ აპორიებსა (ლოგიკურ ნინაალმდეგობებს) და გამოთქმის ფორმებზე, რომლებიც ყველაზე გამორჩეულად „სიკვდილის საჩუქარში“ (1995). მთლიანად სხვის ახსნა ძირითადად ამ ნივნიდანაა ცნობილი, რომელიც ძალიან რთულია, რადგან ითხოვს გარკვეული არა თანაზომიერების გააზრებას კონკრეტულსა და ზოგადს შორის, ასევე აყენებს ორმაგ მოთხოვნებს მათ მიმართ, ვისაც სურს პასუხისმგებლობით მოიქცეს. პასუხისმგებლობით მოქმედება ყოველთვის გულისხმობს პასუხისმგებლობას კონკრეტულად სხვის (მაგალითად მეგობრის, ბავშვის, ღმერთის) წინაშე და ასევე პასუხისმგებლობას ზოგადად სხვების წინაშე და იმის წინაშე, რასაც მათთან ვიყოფთ. დერიდა ამტკიცებდა, რომ ამგვარი ტიპის აპორიას ძალიან ხშირად უგულებელყოფენ „პასუხისმგებელი რაინდები“, ვინც წინასწარ უშვებს, რომ ანგარიშვალდებულება და პასუხისმგებლობა ცხოვრების ყველა ასპექტში იოლად განსასაზღვრია. (1995, გვ. 85). ეს იგივე ხალხია, ვინც ამტკიცებს, რომ ნებისმიერმა ფილოსოფოსმა, ვინც ამ ნოდების ტარების ღირსია, კონკრეტული ეთიკური ინსტრუქციები უნდა შემოგვთავაზოს (გვ. 67). მათი შეცდომაა ის, რომ ისინი უგულებელყოფენ სიძნელეებს, რომელთაც შეიცავს პასუხისმგებლობის ცნება. პასუხისმგებლობა მოითხოვს რალაც განსაკუთრებულად განსხვავებულს, ვიდრე უბრალოდ ვალდებულების მოხდას (გვ. 63). ამკარაა, აქ დერიდას სამიზნე იმ დროს მოქმედი რეაქციული ფილოსოფიური და რელიგიური მოძრაობებია.

სიკვდილის საჩუქარში დერიდას თითქოს სურს გაგვათავისუფლოს გავრცელებული აზრისგან, რომ ეთიკური პასუხისმგებლობა ქმედებაა, რომელიც პირდაპირ გამოიყვანება ზოგადი პრინციპებიდან და შეიძლება მისი რაციონალურად გამართლება საზოგადოების წინაშე (როგორც მიჩნეულია ჰუმანიზმსა და ლიბერალიზმში). ამ შეხედულების მაგივრად, იგი ამტკიცებდა, რომ ღმერთის მოთხოვნები აბრაამის მიმართ, ისევე, როგორც საყვარელი ადამიანების მოთხოვნები ჩვენს მიმართ, „რადიკალური სინგულარობაა“. მუდმივად უნდა ხდებოდეს ეთიკის – თავისი ზოგადობაზე დამოკიდებულებით – მსხვერპლად გაღება, როგორც ადამიანის მდგომარეობისა და გადაწყვეტილებების მიღების მისი აპორიული მოთხოვნის გარდაუვალი ასპექტი. (გვ. 70). ამ პერსპექტივაში არჩევანი და სინგულარობა წინა პლანზე გამოდიან. როდესაც ერთის ნაცვლად მეორე საქმეზე ვმუშაობთ, როდესაც მივდევთ ერთ ვნებას სხვის მაგივრად, როდესაც ვარჩევთ გავატაროთ დრო ჩვენს მეუღლესთან ან ბავშვებთან, გარდაუვლად უგულებელვყოფთ „განზოგადებულ სხვებს“ (გვ. 69). ეს არსებობის ფუნდამენტური პირობაა: „მე ვერ ვუპასუხებ ძახილს, მოთხოვნას, ვალდებულებას, ან თუნდაც სხვის სიყვარულს, თუ არ შევწირავ სხვა სხვას“ (გვ. 68).



უნივერსალური საზოგადოება, რომელიც არავის არ გამოორიგნებდა. ნინაალმდეგობრივია, იმიტომ რომ:

მე ყველას (ეს ეხება ნებისმიერს) წინაშე ვარ პასუხისმგებელი მხოლოდ იმიტომ, რომ ვერ შევასრულე პასუხისმგებლობა ყველას წინაშე, ეთიკური ან პოლიტიკური ზოგადობის წინაშე. და მე ვერასდროს გავამართლებ ამ მსხვერპლს; ყოველთვის უნდა შევინარჩუნო სიმშვიდე. ის, რაც მე ამაზე ან იმაზე მიმაჯაჭვავს, საბოლოოდ გაუმართლებელი რჩება. (გვ. 70).

დერიდა ამტკიცებდა, რომ ნებისმიერი კონკრეტული პიროვნებისადმი პასუხისმგებლობა შესაძლებელია მხოლოდ მაშინ, თუ ადამიანი არაპასუხისმგებელია „სხვა სხვების“ მიმართ. ანუ, სხვა ადამიანების და სხვა შესაძლებლობების მიმართ, რომლებიც მოსვენებას არ აძლევენ არსებობის ნებისმიერ და ყოველ ფორმას.

დერიდას გავლენა განათლებაზე დაახლოებით ისეთია, როგორიც გერტრუდ შტაინის მიერ კალიფორნიის ქალაქ ოუქლენდის აღწერა: „არ არსებობს აქ აქ“ ან, უფრო სწორედ, მისი გავლენა ყველგან და არსადაა. სახელი „დერიდა“ და ტერმინი „დეკონსტრუქცია“ სჭვალავს განათლების დისკურსს, როგორც უნივერსიტეტებში თუ საჯარო სკოლებში, ისე თეორიულ და პრაქტიკულ საკითხებში, მაგრამ დერიდას ნაშრომების პირდაპირი გამოყენება (გარდა ლიტერატურული კვლევებისა) არაა ხშირი. მიუხედავად ამისა, მისი ნაშრომი გამოიყენეს გარკვეულ სფეროებში: ინგლისური ენის განათლება, წერა და წერის სწავლება, მრავალკულტურული განათლება, კრიტიკული პედაგოგიკა და განათლების კვლევის ბუნება და ფუნქციები.

დერიდას ნაშრომებმა თავისი გზა იპოვეს განათლების სფეროში. დეკონსტრუქცია განსაკუთრებით დაეხმარა განათლების მკვლევრებს განათლების თეორიების, პრაქტიკის და პოლიტიკის უკან მდგომი, სოციალურ-კულტურულ-ისტორიულ-პოლიტიკური ძალების შესწავლაში. განსაკუთრებით იმ თვალსაზრისით, თუ რომელი ძალები ანიჭებს პრივილეგიას ამა თუ იმ თეორიას, პრაქტიკას, პოლიტიკას სხვების მარგინალიზაციის ხარჯზე. დეკონსტრუქცია გამოიყენეს ახალი პედაგოგიური თეორიების და პრაქტიკის შესაქმნელად. და მაინც, განათლების სპეციალისტებმა და განათლების მკვლევრებმა ადეკვატურად ვერ გამოიყენეს დერიდას ნაშრომების თვალსაწიერი და სიმდიდრე, იმისათვის, რომ ახლებურად დაენახათ განათლების შესაძლებლობები და ისინი ცხოვრებაში განეხორციელებინათ. ეს განსაკუთრებით ეხება დერიდას გვიანდელ ნაშრომს „მთლიანად სხვა“, რომლის პოტენციალი განათლების საკითხების კვლევაში განსაკუთრებით აშკარაა. ეს მრავალფეროვნება მოიცავს ისეთ საკითხებს, როგორიცაა წერის პროცესი, დიალოგიური პედაგოგიკა, ისტორიის გაგება, მორალური განვითარება და ხასიათის ჩამოყალიბება.

დამატებითი საკითხავი დერიდას ავტორობით

1973. * *Speech and Phenomena, and Other Essays on Husserl's Theory of Signs*, translated by D. B. Allison. Evanston, IL: Northwestern University Press.
1978. * *Writing and Diffrence*, translated by A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.
1981. *Positions*, translated by A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.
1981. *Dissemination*, translated by B. Johnson. Chicago: University of Chicago Press.
1982. *Margins of Philosophy*, translated by A. Bass. Chicago: University of Chicago Press.
1985. „Letter to a Japanese Friend.“ In *Derrida and Diffrence*, edited by D. Wood and R. Bernasconi. Warwick: Parousia.
1986. *Glas*, translated by J. P. Leavy, Jr., and R. Rand. Lincoln: University of Nebraska Press.
1994. *Specters of Marx: The State of the Debt, Work of Mourning, and New International*, translated by P. Kamuf. New York: Routledge.
1995. *The Gift of Death*, translated by D. Willis. Chicago: University of Chicago Press.
1997. *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- 1998 [1976]. **Of Grammatology*, translated by G. C. Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

დერიდას შესახებ

- *David, C. „An Interview with Derrida.“ In D. Wood and R. Bernasconi, eds., *Derrida and Diffrence*. Warwick: Parousia, 1985.
- Eagleton, T. *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- *Nial, L. *A Derrida Dictionary*. Oxford: Blackwell, 2004.
- *Norris, C. *Derrida*. London: Fontana, 1987.
- Reynolds, J., and F. J. Roffe, eds. *Understanding Derrida*. New York: Continuum, 2004.
- Royale, N. *Jacques Derrida*. London: Routledge, 2003.
- Wood, D. *Derrida: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell, 1992.
- Wood, D., and R. Bernasconi, eds. *Derrida and Diffrence*, translated by D. Allison. Warwick: Parousia, 1985.

განათლებისათვის რელევანტური

- Biesta, G. J. J., and M. Starns. „*Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction.*” *Studies in the Philosophy of Education* 20 (2001): 57-74.
- Brooke, R. „*Control in Writing: Flower, Derrida, and the Images of the Writer.*” *College English* 51 (1989): 405-417.
- Crowley, S. *A Teacher's Introduction to Deconstruction.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1989.
- Daesenbrock, R. W. „*Taking It Personally: Reading Derrida's Responses.*” *College English* 56 (1994): 261-279.
- Dumont, C. W. „*Towards a Multicultural Society: Bringing Postmodernism into the Classroom.*” *Teaching Sociology* 23 (1995): 307-320.
- Lather, P. „*Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places.*” *Educational Theory* 48 (1998): 487-497.
- Palermo, J. *Poststructuralist Readings of the Pedagogical Encounter.* New York: Peter Lang, 2002.
- Peim, N. „*The History of the Present: Towards a Contemporary Phenomenology of the School.*” *History of Education* 30 (2001): 177-190.
- Rice, W H. „*Derrida Meets IBM: Using Deconstruction To Teach Business Communication Students.*” Paper presented at the Annual AGLS Conference, Daytona Beach, FL, 1996.
- Stockton, S. „*'Blacks' vs. 'Browns': Questioning the White Ground.*” *College English* 57 (1995): 166-181.
- Thaden, B. Z. „*Derrida in the Composition Class: Deconstructing Arguments.*” *Writing Instructor* 7 (1988): 131-137.

მიშელ ფუკო

საკვანძო ცნებები:

- ცოდნის არქეოლოგია
- დისკურსი
- გენეალოგია
- ძალაუფლება
- თვითობის ეთიკა
- გუვერნმენტალობა

მიშელ ფუკო (1926-1984) იყო ფრანგი ფილოსოფოსი, სოციალური და გონების ისტორიკოსი და კულტურის კრიტიკოსი. იგი დაიბადა პუატიეში, საშუალოზე მაღალი კლასის ოჯახში. მეორე მსოფილომის შემდეგ, იგი გაემგზავრა პარიზში და ჩაირიცხა სახელგანთქმულ École Normale Supérieure-ში (1946 წელს), სადაც ხარისხები მიიღო ფილოსოფიასა (1949) და ფსიქოლოგიაში (1948 წელს) და ფილოსოფიის სწავლების უფლება (agrégation) (1952 წელს). 1940-1950-იანი წლების მრავალი ფრანგი მოაზროვნის მსგავსად, 1950 წელს იგი ფრანგული კომუნისტური პარტიის წევრი გახდა, მაგრამ 1953 წელს ნიცშეს ნაკითხვის შემდეგ დატოვა ის.

1950-იან და ადრეულ 1960-იან წლებში ფუკო ევროპის უნივერსიტეტებში ასწავლიდა, თან კვლევებს ატარებდა და წიგნებს წერდა, რომლებსაც დიდი გავლენა ქონდათ. ეს წიგნები იყო: *სიგიჟე და ცივილიზაცია* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1961 წელს, წარმოდგენილი ორი წლით ადრე დოქტორის ხარისხის მიღებამდე), *კლინიკის დაბადება* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1963 წელს) და *საგნების ნყობა* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1966). წიგნები საფრანგეთში „ბესთსელერებად“ იქცა და ფუკო სახელგანთქმული გახადა.

1968 წელს მაისის გაფიცვებისა და სტუდენტების დემონსტრაციების საპასუხოდ, ფრანგულმა მთავრობამ პარიზის VIII უნივერსიტეტი გახსნა ვინსენში (Vincennes). ფუკო დაინიშნა ფილოსოფიის დეპარტამენტის თავმჯდომარის პოსტზე 1968 წლის მაისში, ტუნისში მუშაობის დროს. 1970 წელს იგი აირჩიეს Collège de France-ში, ქვეყნის ყველაზე პრესტიჟულ აკადემიურ დაწესებულებაში. აზროვნების სისტემის ისტორიის პროფესორის მუდმივი თანამდებობა ფუკოს სა-



შუალებას აძლევდა თითქმის მთელი თავისი დრო კვლევასა და წერილისთვის მიეძღვნა. სწავლებასთან დაკავშირებით მის ერთადერთ მოქმედ ალერობას წარმოადგენდა ყოველწლიურად დაახლოებით 12 საჯარო ლექციის წაკითხვა.

ამავე პერიოდში, ფუკო უფრო მეტად ჩაება სოციალურ და პოლიტიკურ აქტივობაში. მაგალითად, მის მიერ პატიმრების უფლებების დაცვამ გავლენა იქონია მის პატიმრობის სისტემის წიგნზე: *დისციპლინა და დასჯა* (გამოქვეყნებული საფრანგეთში 1975 წელს). ამავე დროს, მან ყურადღება მიაპყრო სექსუალობის საკითხებს, 1976 წელს გამოაქვეყნა *სექსუალობის ისტორიის* პირველი სამი ტომი. 1984 წელს, შიდსისგან გამონეწული გართულებებისგან გარდაიცვალა. მცირე ხნით ადრე დაასრულა კიდევ სხვა ორი ტომი.

იმისდა მიუხედავად, თუ როგორ შევაფასებთ ფუკოს შრომებს, ეჭვგარეშეა, რომ საკითხები, რომლებიც მან დააყენა, პერმანენტულად ახდენდა გავლენას ჰუმანიტარულ და სოციალურ მეცნიერებებზე. მისი სამეცნიერო წვლილი შთამბეჭდავია რაოდენობითაც და ინტერესებისა და იდეების სიფართოვითაც. იმ იმ საკითხებს შორის, რომლებსაც იგი იკვლევდა არის სიგიჟე, დასჯა, მედიცინა და სექსუალობა.

ფუკოს შრომაში სასტიკად უარყოფილია ადამიანის ბუნების, ისტორიისა და სამყაროს შესახებ საყოველთაოდ აღიარებული ცოდნა ისევე, როგორც ამგვარი ცოდნის სოციალური და პოლიტიკური მნიშვნელობა. ამასთან ერთად, მის შრომებში ეჭვქვეშ არის დაყენებული ისეთი მოდერნისტი დიდოსტატების ვარაუდები, როგორებიც არიან ზიგმუნდ ფროიდი და კარლ მარქსი, ვისმაც იდეებმაც საძირკველი ჩაუყარა მეოცე საუკუნის საფრანგეთის ინტელექტუალურ საღ აზრს. უფრო ზუსტად, ფუკო იკვლევდა, როგორც იგი უწოდებდა „ჰუმანიტარული მეცნიერებების“ პარამეტრებს, იმ აკადემიურ სფეროს, რომელშიც ჰუმანიტარული და სოციალური მეცნიერებების დისკურსი აყალიბებს ცოდნასა და სუბიექტურობას. იგი ხშირად წერდა, თუ როგორ აწარმოებენ დისკურსებს სხვადასხვა სახის დაწესებულებები (ფსიქიატრიული კლინიკები, ციხეები, სკოლები და ასე შემდეგ), რაც შემდეგ წარმოქმნის იმას, რაც შეიძლება იქნას გაგებული და გამოყენებული ცოდნის ამ მოცულობასთან კავშირში. ამ განსხვავებულ დისკურსებში ადამიანები ხდებიან დისციპლინებული სუბიექტები. მან უჩვენა, თუ როგორ არის ცოდნა და ძალაუფლება შინაგანად დაკავშირებული ამ პროცესში. შესაბამისად, ტერმინები, როგორებიც არის „დისკურსი“, „სუბიექტურობა“, „ცოდნა“ და „ძალაუფლება“ ფუკოს თეორიის გაგების გასაღებს წარმოადგენს. ეს ცნებები შეიძლება თავის მხრივ მოთავსდეს მისი კულტურული ანალიზის სამ ძირითად სფეროში: (1) ცოდნის არქეოლოგია, (2) ძალაუფლების გენეალოგია, (3) ეთიკა. სამივე სფეროს საფუძვლად უდევს „სუბიექტის“ ცნება და „სუბიექტივიზაციის“ პროცესი, რომლის მეშვეობით არის კონსტრუირებული, ანყობილი ადამიანის სუბიექტი (აგრეთვე იხილეთ **ჯუდიტ ბატლერი** დაქვემდებარების პარადოქსის შესახებ, რომელიც მან ფუკოსთან კავშირში განავითარა).



ცოდნის არქეოლოგია არის სახელწოდება, რომელიც ფუკოს თავისი ინტელექტუალური გამოკვლევის მეთოდს უწოდა (ამ სათაურით გამოქვეყნებულ წიგნში, რომელიც პირველად საფრანგეთში გამოიცა 1969 წელს). ფუკოსთვის „არქეოლოგია“ ეხება ისტორიულ ანალიზს, რომელიც ცდილობს მნიშვნელობის სისტემებში მოქმედი **დისკურსის** გამოაშკარავებას. მის ინტერესს არ წარმოადგენს ისტორიული „სიმართლის“ გამოაშკარავება, არამედ უფრო იმის გაგება, თუ დისკურსიული ფორმაციები – მაგალითად, სამედიცინო დისკურსი, ან სექსუალობის დისკურსი – როგორ მიიჩნევა ბუნებრივად და თავისთავად ცხადად. ფუკო ცდილობდა დისკურსში წარმოდგენილი სტრუქტურებისა და წესების გაშიშვლებას სტრუქტურალიზმის გავლენით, რომლითაც ცოდნა ყალიბდება და ინერგება. დისკურსიული ცოდნა სხვა საკითხებთან ერთად, არეგულირებს იმას, რაც შეიძლება ითქვას და გაკეთდეს, რაც წარმოადგენს სწორს და არასწორს და რაც პირველ რიგში მნიშვნელოვანი და ღირებულია ცოდნისთვის. მოკლედ რომ ვთქვათ, დისკურსი აყალიბებს და აკონტროლებს ცოდნას. ასე, სამედიცინო დისკურსი აყალიბებს სამედიცინო ცოდნასა და მასთან დაკავშირებულ პრაქტიკას ექიმისა და პაციენტის ურთიერთობის ჩათვლით, ფიზიკური და სულიერი ავადმყოფობის გამიჯვნის, სამედიცინო მომსახურების ღირებულების, სამედიცინო პროფესიებში სტატუსურ იერარქიებს და იმათ, ვისაც თვითონ სამედიცინო დისკურსის შექმნა შეუძლია. აღსანიშნავია, რომ ფუკოს არქეოლოგიური მეთოდი დისკურსს მიიჩნევს ერთდროულად, როგორც ფლუიდურს და ცვალებადს, ისე სისტემატურსა და სტაბილურს. რენესანსის დროის სამედიცინო დისკურსს არავითარი მსგავსება არ გააჩნია დღევანდელ სამედიცინო დისკურსთან, ამას გარდა, თითოეულ მათგანს გააჩნია განსხვავებული ისტორიული არქივი. ეს ის ისტორიული ცვლილებებია, რომლის გამოაშკარავებასაც ფუკო ცდილობდა ცოდნის არქეოლოგიის საშუალებით. მან გამოიკვლია სიგიჟის, მიზეზის და ფსიქიატრიული საავადმყოფოების დისკურსი *სიგიჟე და ცივილიზაცია*-ში და სამედიცინო პრაქტიკა და სამედიცინო „დაფინებული მზერა“ *კლინიკის დაბადებაში*.

1970-იან წლებში, ფუკომ თავისი კვლევა მიუძღვნა, როგორც იგი აღწერდა „ძალაუფლების გენეალოგიას“ – რაც წარმოადგენს მნიშვნელობებისა და ძალაუფლების ეფექტების ისტორიას და იმას, თუ როგორ გამოიყენება დისკურსი და „ძალაუფლების ტექნოლოგიები“ ადამიანის ქცევის მოსაწესრიგებლად. ტერმინი „**გენეალოგია**“ ისტორიული ანალიზის ერთ-ერთი სახეა, რაც ფუკომ განავითარა ტექსტებში: *დისციპლინა და დასჯა* (1975) და *სექსუალობის ისტორია, პირველი ტომი შესავალი* (1976). გენეალოგიის ცნება, რომელიც მან ნიციშესგან ისესხა, განმარტებულია ფუკოს 1971 წელს გამოცემულ სტატიაში „ნიცშე, გენეალოგია, ისტორია.“

ისტორიის ბუნების ფუკოსეული გაგება მნიშვნელოვანია იმ კუთხით, რომლითაც იგი არღვევს ისტორიაზე საყოველთაოდ მიღებულ ტელეოლოგიურ შეხედულებას, რომლის მიხედვითაც ისტორია მიზე-



ზებისა და შედეგების ნარატივია, რომელიც ქმნის ადამიანურ მოვლენებს და ამდენად წრფივი და ლოგიკურად დამაკმაყოფილებელი სახით სანყისებთან დაბრუნების საშუალებას გვაძლევს. ფუკოც მიიჩნევდა ისტორიას, როგორც ნარატივს, მაგრამ, როგორც ფრაგმენტულ, არასწორხაზოვან, არაგანგრძობად (წყვეტილ) ნარატივს, მიზეზისა და შედეგის გარკვეულობის გარეშე. ფუკო ამ ფორმის ისტორიულ ანალიზს ხსნის, როგორც „გენეალოგიას“ და ამგვარად განმარტავს: „გენეალოგია არის მოსაწყენი, ზედმიწევნით ზუსტი, მტკიცედ დოკუმენტური. ის ოპერირებს არეული და უწესრიგო პერგამენტით, დოკუმენტებით, რომლებიც მრავალჯერ ამოიფხაჭნა და ხელახლა გადაიწერა“ („ნიცმე, გენეალოგია და ისტორია,“ გვ. 139.) ფუკოსთვის ისტორია არის ტექსტური და გადმოსცემს ორაზროვან და კონფლიქტურ ნარატივს. ისტორია განმეორებითი შესწორებების კვალს ატარებს – დამატება, ამოშლა, შელამაზება და სხვა ტექსტური ჩასწორებები, ეს შეუძლებელს ხდის მიზეზ-შედეგობრივი სწორხაზოვნების მიყოლით დავბრუნდეთ უკან სანყისებამდე. ნებისმიერი წარმოშობა გაურკვეველი და აღუდგენელია ხანგრძლივი წარსულის გამო. ისტორიული სიმართლაც ამგვარ ბედს იზიარებს, თუმცა ჭეშმარიტი მტკიცებულებები მაინც კეთდება და ძნელია, რომ შეედავო. ფუკო ნიცშეს მსგავსად ჭეშმარიტებას შეცდომად მიიჩნევდა: „სიმართლე უეჭველად შეცდომის სახეს წარმოადგენს, რომლის უარყოფაც შეუძლებელია, რადგან იგი შეუცვლელად განმტკიცდა ისტორიის ცხოვრების ხანგრძლივ პროცესებში“ („ნიცმე, გენეალოგია, ისტორია,“ გვ. 144).

გენეალოგია, როგორც მეთოდი ხაზს უსვამს წარსულის ნებისმიერი ნარატივის ინტერპრეტაციულ ბუნებას. მართლაც, ისტორიული წარსული ყოველთვის თანამედროვე ინტერესებისა და ურთიერთობების ჭრილში იკითხება. ობიექტურობა კითხვის ქვეშ დგება ისტორიკოსების პოლიტიკური და იდეოლოგიური წვლილის აღიარების ინტერესებიდან გამომდინარე. თუკი ისტორიული სიმართლე მაინც არსებობს, ისტორიკოსებს არა აქვთ განსაკუთრებული და პრივილეგირებული უფლება მასზე. კიდევ, ფუკო ყველაზე მეტად დაინტერესებული იყო ისტორიული დოკუმენტების, როგორც ცოდნის დისკურსის გაგებით, რომელიც ზოგ პერსპექტივას წარმოაჩენს სხვათა დაფარვის დროს. ფუკოს უნდოდა ხელახლა გადაეკითხა წარსული და ეს ამბავი სხვა პერსპექტივებიდან მოეყოლა. ეს გენეალოგიური მიდგომა ეწინააღმდეგება ისტორიის, როგორც წარსული მოვლენის „ჭეშმარიტებასთან“ დაკავშირებული იდეის გადმოცემას, – იმის მოყოლას, რაც „სინამდვილეში“ მოხდა. რაღაც ეფემერული დიდი ამბის კვლევის ნაცვლად, რომელიც ლამობს წვეტილობების დაფარვას, მიწუმათებას, ფუკო წარსულის ინტერპრეტირებას ცდილობს იმ ორაზროვნების, ფრაგმენტაციის და ბრძოლის წარმოჩენით, რაც გარდაუვლად გასდევს ნებისმიერ ისტორიულ ანალიზს. თუკი ისტორიული სანყისის ცნება უნდა იქნეს გამოყენებული, მაშინ ფუკოს აზრით, ისიც აგრეთვე უნდა იქნეს აღიარებული, რომ ნებისმიერ ისტორიულ ტრაექტორიას უამრავი წყარო გააჩნია. ისტორიას, როგორც



ერთ უნიფიცირებულ მოთხრობას ჩაანაცვლებს მრავალგვარი ნარსულ ტივი ნარსულის შესახებ. ამრიგად, ჩვენ ვინყებთ ისტორიის განხილვას არა სტატიკური და ფიქსირებული ნარსულის საფუძველზე, არამედ, როგორც მუდმივად ცვლად ნარატივის პროცესს.

ფუკო თავის გენეალოგიურ ანალიზს იყენებდა **ძალაუფლების** ისტორიაში, რომლითაც იკვლევდა როგორ მოქმედებს ძალაუფლება გარკვეული სახის სუბიექტების წარმოქმნაზე. ფუკოსთვის, ძალაუფლება არ არის მონილითური ძალა, რომელიც ერთი და იგივე სახით წარმოგვიდგება ნებისმიერ დროსა და ადგილას. ამის ნაცვლად, ძალაუფლებას აქვს გენეალოგიური ისტორია, და იგი სხვადასხვაგვარად უნდა იყოს გაგებული – ადგილის, ადგილმდებარეობის და თეორიული პერსპექტივის მიხედვით. მაგალითად, ძალაუფლების მარქსისტული ხედვა, როგორც მთავრობის, კორპორაციების და სხვა ძალების, რომელიც აკონტროლებს წარმოების ეკონომიკურ საშუალებებს, ძალიან განსხვავდება პატრიარქატული ძალაუფლების ფემინისტური ხედვისგან. შესაბამისად, ფუკო მიიჩნევდა ძალაუფლებად ისეთი ისტორიის ქონას, რომელიც მოიცავს როგორც მჩაგვრელი ძალაუფლების, ასევე ჩაგვრისთვის წინააღმდეგობის გამწევი ძალაუფლების მაგალითებს. იგი „სუბიექტსა და ძალაუფლებაში“ (1982) ამტკიცებს, რომ ძალაუფლების ცნება ყოველთვის უნდა შეიცავდეს ძალაუფლებისთვის წინააღმდეგობის განევის შესაძლებლობას. ამიტომაც ძალაუფლება ყოველთვის წარმოადგენს ურთიერთობას, რომელიც ქმნის სუბიექტს. მაგრამ ძალაუფლებით ურთიერთობებზე შეიძლება უარი ითქვას, რაც იმას გულისხმობს, რომ ჩვენ შეგვიძლია წინააღმდეგობა გაუწიოთ სუბიექტის იმ პოზიციებს, რის თავზე მოხვევასაც (დაძალებასაც) დისკურსი და მატერიალური პრაქტიკა ცდილობს. ფუკოსთვის ძალაუფლება სოციალურ სხეულის გამსჭვალავ კაპილარებში მიედინება, იგი უბრალოდ ზეციდან არ მოდის.

ფუკო იყენებდა გენეალოგიურ გამოკვლევას, რომ აღწერა გზები, რომლებშიც ძალაუფლება იგულისხმება იმაში, თუ როგორ არის სუბიექტები და სუბიექტურობა აგებული. როგორც მან 1980 წელს Dartmouth Colledge –ში ლექციის კითხვის დროს განაცხადა: „მე ვცდილობდი სუბიექტის გენეალოგიის საშუალებით ისტორიის მეშვეობით სუბიექტის კონსტიტუციის კვლევით, სუბიექტის ფილოსოფიიდან გამოვსულიყავი, რომელსაც ჩვენ თვითობის თანამედროვე ცნებამდე მივყავართ. ეს ყოველთვის იოლი არ იყო. მას შემდეგ, რაც ისტორიკოსთა უმრავლესობა ამჯობინებს საზოგადოებრივი პროცესების ისტორიას, ხოლო ფილოსოფოსთა უმრავლესობა კი უპირატესობას ანიჭებს სუბიექტს ისტორიის გარეშე“ („თვითობის ჰერმენევტიკის დასაწყისის შესახებ,“ 1999, გვ. 160). სუბიექტურობის გენეალოგიური ხედვა წარმოადგენს ფუკოს გზას სუბიექტის, როგორც ცალკეული ტრანსცენდენტული მთლიანობის შესახებ არსებითი შეხედულებისგან განთავისუფლებას.

თავის გვიანდელ ნაშრომში, ფუკომ შემოიტანა „**თვითობის ეთიკის**“ საკითხი. მაგრამ „თვითობის ეთიკა“ უბრალოდ ინდივიდების „მორალს“ არ ნიშნავს. იგი უფრო დაინტერესებული იყო თვითობის



„ტექნიკებისა“ და „ტექნოლოგიების“ იდენტიფიკაციით — არსებობს ქცევის მონესრიგებული ფორმა, რომელიც ცალკეულ ადამიანის სუბიექტს შეადგენს. ამგვარი ტექნოლოგიები, რომლებიც შეიცავენ ქცევის სქესობრივ, პოლიტიკურ, საგანმანათლებლო და რელიგიურ პატერნებს, შეიძლება თავისთავად იგულისხმებოდეს ან სულაც, სრულიად შეუმჩნევლად მიმდინარეობდეს იმ სუბიექტისთვის, ვისაც ისინი შეადგენენ. მაგრამ, ისინი ძალაუფლების/ცოდნის უფრო ფართო წესრიგში ფუნქციონირებენ სხეულისა და სულის მოსაწესრიგებლად. ტექნიკები წარმოადგენენ მასუბიექტირებელ პრაქტიკას, რომელიც ქმნის და საზღვრავს ადამიანის თვითობის განცდას. ეს მასუბიექტირებელი პრაქტიკები არ არის უნივერსალური, არამედ არის ცვალებადი დროისა და ადგილის მიხედვით. თვითობის ტექნოლოგიებზე ყურადღების გამახვილებით, იგი მიზნად ისახავდა გამოევილინა, თუ როგორ არიან ისინი ჩართული სუბიექტის კონსტრუირებაში.

ფუკოსთვის თვითობის ტექნოლოგიები წარმოადგენენ მეთოდებს, „რომლებიც საშუალებას აძლევენ ინდივიდებს იმოქმედონ საკუთარი საშუალებებით, ან სხვების დახმარებით, მათი საკუთარი სხეულისა და სულის, აზროვნების, ქცევისა და ყოფაქცევის გარკვეული სახის ოპერაციების დახმარებით, ისე, რომ შეცვალონ საკუთარი თავი იმისათვის, რომ მიაღწიონ, ბედნიერების, სინამდის, სიბრძნის, სრულყოფის ან უკვდავების გარკვეულ მდგომარეობას“ (2003, გვ. 46). აქ მნიშვნელოვანია ეთიკური აზრი, რომ ინდივიდებმა შეიძლება წინააღმდეგობა გაუწიონ ძალაუფლებას და თავიანთი საკუთარი სუბიექტურობა თვითობის ტექნიკების გამოყენებით გარდაქმნან. თუმცა თვითობის მეთოდები (ხერხები) დისციპლინას ეხება, ისინი არ არიან მხოლოდ დისციპლინა, როგორც თვითობის ბატონობა; ისინი აგრეთვე გარდაუვლად ჩაერთავენ თვითობის პოზიტიურ გარდაქმნებს.

ფუკო ამტკიცებს, რომ მორალურობას აქვს სამი წყარო: (1) მორალური კოდი, (2) ამ კოდთან დაკავშირებული ქცევა და (3) ის გზები, რომლითაც ადამიანები მართავენ თავს. ფუკო ძირითადად დაინტერესებული იყო ამ ბოლო ასპექტით. მისთვის თვით-მართვა უკავშირდება იმას, თუ როგორ ქმნიან და მიიჩნევენ ინდივიდები საკუთარ თავს ეთიკის სუბიექტებად. ეს ეწინააღმდეგება მორალურობის გაგებას, როგორც ადამიანის ქცევის საზომს, ტრანსცენდენტური მორალური კოდის ცნების საწინააღმდეგოდ. მაგალითად, სექსუალობის შესახებ სამ ტომიან კვლევაში ფუკომ გამოიკვლია თუ როგორ და რატომ გახდა სექსუალობა მორალური დისკურსის ობიექტი, სხვა სფეროებისგან განსხვავებით — ვთქვათ, მაგალითად, საკვებისგან ან ვარჯიშისგან.

თავისი კარიერის ბოლოს, ფუკო დაინტერესებული იყო იმით, თუ როგორ იმართება თვითონ თვით-მართვის ეს ფორმები სხვადასხვა მხრიდან. ფუკო 1979 წელს ფსიქიკური მმართველობის ცნებით ცდილობს დააკავშიროს პიროვნული ქცევის მიკრო დონე და სახელმწიფოს შორიდან მართვის უნარის მაკრო დონე. ფუკო მანამდე გარდაიცვალა ვიდრე ამ იდეას ბოლომდე განავითარებდა. **გუვერნ-**

მენტალობა იყო მისი ძალისხმევა აეხსნა ის, თუ როგორ ახერხებდა სახელმწიფო პიროვნული ქცევის მართვასა და მობილიზაციას მრავალი მხრიდან. ეს იყო გზა თავიდან გააზრებულ იყო სახელმწიფოს კონტროლის არსი, ბუნება, რომელიც უბრალოდ ზემოდან კი არ მოედინება ბრძანებათა ნყებით, არამედ მარჯვედ და დახვეწილად არის მოწყობილი ოფიციალურ და არაოფიციალურ მხარეებსა და სივრცეებში – დანყებული საჯარო პოლიტიკიდან პოპულარული კულტურით დამთავრებული.

ფუკოს და თვით-ზრუნვისა და თვით-შექმნის ცნებებმა გავლენა მოახდინეს ზოგიერთ მნიშვნელოვან ნაშრომზე მასწავლებელთა განათლებაში. მაგალითად, უახლესი ნაშრომი განიხილავს „ემოციების“ როლს მასწავლებელთა თვით-შექმნაზე განსაკუთრებით „მასწავლებელთა თვითობაზე ზრუნვა“ (Zembylas, 2003). სხვა ნაშრომი შესრულებულია ისტორიული შედეგების გააზრების შესახებ თვით მასწავლებლის განათლებაში, სამეცნიერო პრაქტიკის გენიალოგიურ კვლევაში მისი მოთავსების მეშვეობით (Fendler, 2003).

დამატებითი საკითხავი ფუკოს ავტორობით

1970. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, translated by Alan Sheridan. New York: Vintage.
1973. „About the Beginning of the Hermeneutics of the Self.“ In J. R. Carrene, ed., *Religion and Culture*. London: Routledge.
1973. *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, translated by Richard Howard. New York: Vintage.
1973. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, translated by A. Sheridan. New York: Vintage.
1973. *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*, translated by A. M. Sheridan-Smith. New York: Pantheon.
1974. *The Archaeology of Knowledge*, translated by A. M. Sheridan-Smith. London: T.wisrock.
1977. „Nietzsche, Genealogy, History.“ In D. Bouchard, ed., *Language, Counter-memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
1978. *The History of Sexuality*, Volume I: An Introduction, translated by Robert Hurley. New York: Vintage.
1983. „The Subject and Power.“ In H. Dreyfus and P. Rabinow, eds., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
2003. „Technologies of the Self.“ In P. Rabinow and N. Rose, eds., *The Essential Foucault*. New York: New Press.

დერიდას შესახებ/განათლებისთვის რელევანტური

- Armstrong, F. „The Historical Development of Special Education.” *History of Education* 31 (2002): 437-456.
- Baker, B. „‘Childhood’ in the Emergence and Spread of US Public Schools.” In T. Popkewitz and M. Brennan, eds., *Foucault’s Challenge*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Baker, B. *In Perpetual Motion: Theories of Power, Educational History, and the Child*. New York: Peter Lang, 2001.
- Baker, B., and K. Heyning, eds. *Dangerous Coagulations?: The Uses of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang, 2004.
- Ball, S., ed. *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. New York: Routledge, 1990.
- Carroll, J. „Giving and taking: A Note on Ownership.” *Writing Instructor* 11 (1991): 17-22.
- Danaher, G., T. Schirato, and J. Webb. *Understanding Foucault*. London: Sage, 2000.
- Danfong, S. „What Can the Field of Developmental Disabilities Learn from Michel Foucault?” *Mental Retardation* 38 (2000): 364-369.
- Dreyfus, H., and P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- Fendler, L. „Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations.” *Educational Researcher* 32 (2003): 16-25.
- Gelb, S. „‘Be cruel!’ Dare We Take Foucault Seriously?” *Mental Retardation* 38 (2000): 369-372.
- Gore, J. „Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy.” In T. Popkewitz and M. Brennan, eds., *Foucault’s Challenge*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Himley, M., et al. „Answering the Word: Adult Literacy and Co-authoring.” *Written Communication* 13 (1996): 163-189.
- Keogh, J. „Governmentality in Parent-Teacher Communications.” *Language and Education* 10 (1996): 119-131.
- Kivinen, O., and R. Rinne. „State, Governmentality, and Education-the Nordic Experience.” *British Journal of Sociology of Education* 19 (1998): 39-52.
- Luke, A. „The Body Literate: Discourse and Inscription in Early Literacy Training.” *Linguistics and Education* 4 (1992): 107-129.
- McCarthy, c., and G. Dimitriadis. „Governmentality and the Sociology of Education: Média, Educational Policy, and the Politics of Resentment.” *British Journal of Sociology of Education* 21 (2000): 169-186.
- McNay, L. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Boston: Northeastern University Press, 1992.
- * Mills, S. *Michel Foucault*. London and New York: Routledge, 2003.
- Peter, D. „Dynamics of Discourse: A Case Study of Illuminating Power Relations in Mental Retardation.” *Mental Retardation* 38 (2000): 354-362.
- Popkewitz, T. *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Popkewitz, T., and M. Brennan, eds. *Foucault’s Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Stygall, G. „Resisting Privilege: Basic Writing and Foucault’s Author Function.” *College Composition and Communication* 45 (1994): 320-341.
- Zemblyas, M. „Interrogating ‘Teacher Identity’: Emotion, Resistance, and Self-formation.” *Educational Theory* 53 (2003): 107-127.

პაულო ფრეირი

საკვანძო ცნებები:

- შეზღუდული სიტუაციები
- მანარმოებელი სიტყვები
- კონსაენტიზაცია (conscientization)
- დიალოგი

პაულო ფრეირი (1921-1999) დაიბადა ბრაზილიაში, პარნამბუკუს შტატის დედაქალაქ რესიფიში. მან ადრეული წლები გაატარა რესიფიში, დადიოდა საშუალო სკოლაში და ასწავლიდა პორტუგალიურს, სანამ, 1947 წელს, რესიფის სამართლის სკოლას დაამთავრებდა. მალევე, იგი განათლებისა და კულტურის განყოფილებაში დასაქმდა რამდენიმე თანამდებობაზე, სანამ 1959 წელს რესიფის უნივერსიტეტის დოქტურანტურა არ დაამთავრა. ამავე წელს ფრეირი რესიფის მერმა მიიწვია წიგნიერების (წერა-კითხვის უცოდინრობასთან ბრძოლის) პროგრამის შესამუშავებლად. სწორედ ამ ეტაპზე, ანუ უნივერსიტეტის კურიკულუმის გარეთ კურსების დირექტორის ახლად დაარსებულ თანამდებობაზე, მან ჩამოაყალიბა თავისი ნოვატორული მიდგომა ახალგაზრდების განათლების მიმართ. თავისი პედაგოგიური მიდგომების გამოყენება მან მთელ ბრაზილიაში არსებული კოლექტიური სწავლების წრეებზე დაიწყო. ეს სასწავლო წრეები პასუხობდა ადგილობრივი პოლიტიკის ინტერესებს და სოციალური უსამართლობის აღმოფხვრას, საოცრად ეფექტური იყო აგრარული ფერმის მუშაკთა წიგნიერების (წერა-კითხვის წინააღმდეგ ბრძოლის) გავრცელების ხელშესაწყობად მთელ ყვეყანაში.

1963 წელს ფრეირი დაინიშნა მოზარდების წიგნიერების (წერა-კითხვის უცოდინრობის წინააღმდეგ ბრძოლის) ახალგაზრდული პროგრამის კოორდინატორად ბრაზილიის დედაქალაქ ბრაზილიაში, პრეზიდენტ ჟოაო გულარტის მიერ. მაგრამ სამხედრო გადატრიალებამ ბოლო მოუღო გულარტის პრეზიდენტობას და მთავრობაში ფრეირის საქმიანობას. 1964 წელს ფრეირი დააკავეს და დააპატიმრეს სამოცდაათი დღით. გათავისუფლების შემდგომ, იგი მალევე იქნა განდევნილი. იგი საზღვარგარეთ რამდენიმე წელი დარჩა, მუშაობდა



ნიგნიერების (წერა-კითხვის უცოდინრობის წინააღმდეგ პროექტებზე ისეთ ქვეყნებში, როგორცაა ტანზანია, ჩილე, გვინეა-ბისაუ, პერუ და ნიკარაგუა. 1979 წელს დაბრუნდა ბრაზილიის ქალაქ სან პაულოში, სადაც ასწავლიდა რამდენიმე უნივერსიტეტში, სანამ ქალაქის განათლების მდივნად დაინიშნებოდა. ამ თანამდებობაზე 1989 წლიდან 1991 წლამდე მუშაობდა.

ფრეირიმ გამოაქვეყნა მრავალი წიგნი, რომელიც ითარგმნა და მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში გაიყიდა. ეს წიგნებია: *ჩაგრულთა პედაგოგია (1973)*, *იმედის პედაგოგია: ჩაგრულთა პედაგოგიკის ხელახლა დაბადება (1995)* და მისი სიკვდილის შემდეგ გამოცემული, *თავისუფლების პედაგოგია: ეთიკა, დემოკრატია და სამოქალაქო გამბედაობა (1998)*. ჩამოთვლილთაგან „ჩაგრულთა პედაგოგია“ უდაოდ მისი შედეგია. ის თანაბრად მნიშვნელოვანია, როგორც სოციალური თორია, ფილოსოფია და პედაგოგიური მეთოდი. მისი განცხადებები განათლების შესახებ ფუნდამენტურია და საფუძველს იღებს როგორც მის ქრისტიანულ მრწამსში, ისე მარქსიზმში. იგი ამტკიცებდა, რომ განათლების მიზანია მსოფლიოსთვის სახელის დარქმევა, იმის გაცნობიერება, რომ ჩვენ ყველანი ჩვენი საკუთარი ცხოვრების და ნარატივების „სუბიექტები“ ვართ და არა „ობიექტები“ სხვების ისტორიებში. ჩვენ უნდა გავაცნობიეროთ ის გზები, სადაც ჩვენ, როგორც ადამიანები, ერთად ვართ პასუხისმგებელნი სინამდვილის წარმოებასა და გარდაქმნაში. ისინი, ვისაც ამის გააზრება არ შეუძლია, ვისაც სურს რომ აკონტროლოს და დაიმორჩილოს, სწადიან ერთგვარ ეპისტემურ „ძალადობას.“

ჩაგვრის გადასალახავად, ადამიანებმა პირველ რიგში კრიტიკულად უნდა გაიაზრონ მისი გამომწვევი მიზეზები, ისე რომ მათ შეეძლოთ შექმნან ახალი სიტუაცია, ისეთი მდგომარეობა, სადაც შესაძლებელი იქნება უფრო მეტად ჰუმანური საქმიანობა. მაგრამ უფრო მთლიანად გაჰუმანურობისაკენ ბრძოლა უკვე დაიწყო სიტუაციის შეცვლის ავთენტურ ბრძოლაში. (1993, გვ. 29).

ფრეირი ხშირად განიხილავდა ამ სიტუაციებს, როგორც „შეზღუდულ სიტუაციებს“, სიტუაციებს, რომლის იქეთაც ადამიანებს არ შეუძლიათ საკუთარი თავის წარმოდგენა. შეზღუდული სიტუაციები შეაგუებს ადამიანს ჩაგვრის შეგრძნებასთან, აძლევს რა მას გარკვეული სახის აუცილებლობას და გარდაუვალობას.

იმისათვის, რომ დახმარებოდა ადამიანებს წარმოედგინათ თავი ამ შეზღუდული სიტუაციების მიღმა, რათა გაეგო საზოგადოების წევრების ინტერესები, ინვესტიციები, საზრუნავი და რათა გამოეფლინა **მანარმოებელი სიტყვების** ზუსტი ნყება, ფრეირი დიდ დროს ატარებდა საზოგადოებაში. იგი იყენებდა ამ სიტყვებს, როგორც ნიგნიერების სწავლების საწყისს, ეს უკანასკნელი კი სოციალური და პოლიტიკური აქტივიზმის სამსახურში იდგა. უფრო ზუსტად, მან მანარმოებელი სიტყვები შესაბამის სურათებთან დააწყვილა და გამოიკითხა მათი მნიშვნელობები იმის გასაგებად, თუ რას ავლენენ



ან მალავენ ისინი კაპიტალის მრავალგვარი ფორმების ცირკულაციასთან მიმართებაში. ფრეიერიმ ნაახალისა ხალხი, გამოეკვლიათ, თუ რა ზემოქმედება ჰქონდა ამ სიყვების მნიშვნელობას და ძალას მათ ცხოვრებაში და სხვადასხვა სოციალურ და პოლიტიკურ კონტექსტში. ამ მოქმედებების უპირველესი მიზანი იყო ადამიანებისთვის იმის გაგებინება, რომ სიტყვები მათ კონტროლს ექვემდებარება და რომ მათ შეუძლიათ ამ სიტყვების გამოყენებით განახორციელონ ძალაუფლება თავიანთი ცხოვრების მატერიალურ და იდეოლოგიურ პირობებზე. ასე რომ, ფრეირის ნიგნიერი პროგრამები არ იყო იმდენად ფუნქციონალური ნიგნიერების სწავლება, რამდენადაც მისი მიზანი იყო ხალხის კრიტიკული ცნობიერების ამაღლება (პროცესი, რომელსაც მან დაარქვა კონსაენტიზაცია) და მათი ნახალისება, რომ ისინი ჩაბმულიყვნენ „პრაქტიკაში“ ანუ კრიტიკულ აზროვნებაში, რომელიც მჭიდროდ არის დაკავშირებული რეალურ სამყაროსთან. ფრეირი ხაზს უსვამდა იმას, რომ პრაქტიკა არასდროს არის იოლი და ყოველთვის გულისხმობს ბრძოლას ძალაუფლებისათვის, ზოგჯერ ძალადობრივსაც.

როგორც ფრეირი ჩაგრულთა პედაგოგია-ში განმარტავს, მას სჯეროდა, რომ ადამიანები ცხოვრობენ როგორც სამყაროში, ისე სამყაროსთან ერთად და სამყარო შეიძლება იყოს აქტიური მონაწილე ისტორიის შექმნაში. უფრო მეტიც, იგი ასაბუთებდა, რომ ადამიანის მდგომარეობის ფუნდამენტალური შესაძლებლობა არის მისი უნარი, შეცვალოს ცხოვრების მატერიალური, ეკონომიკური და სულიერი მდგომარეობა კონსაენტიზაციისა და პრაქტიკის მეშვეობით. იგი ადამიანის აგენტობას განიხილავდა, როგორც არსებულ და განხორციელებულ თავისუფლებას, ანუ გარკვეულნილად შეზღუდულ, მაგრამ საკმაოდ ძლიერ აგენტობას, რომელსაც შეუძლია შეცვალოს საკუთარი თავი და საკუთარი თავის მდგომარეობა უკეთესობისაკენ. ამგვარად, ფრეირი ასაბუთებდა, რომ აგენტობის ასამოქმედებლად ადამიანებს სჭირდებათ გამოერკვნენ სამყაროს მიმართ არაცნობიერი მიჯაჭვულობისაგან, გაიაზრონ ის და იმუშავონ მის შესაცვლელად. ამ კუთხით, თავისუფლების წარმოშობა არ არის დაუმთავრებელი პროცესი. საკუთარი მიჯაჭვულობის მუდმივად გარდაქმნით სამყაროში და სამყაროსთან ერთად, ადამიანები ამავდროულად ქმნიან თავიანთი ცხოვრების მდგომარეობას და მუდმივად ხელახლა წარმოშობენ თავიანთ თავს.

ფრეირის მტკიცება, რომ ემანსიპაციის დაუმთავრებელი პროცესი უნდა იყოს კოლექტიური მცდელობა, შორსაა ტრივიალურისგან. ამ პროცესში ცენტრალური დიალოგის ძალაუფლების რწმენაა. მნიშვნელოვანია, რომ დიალოგი ფრეირისთვის არის კოლექტიური ასახვა/მოქმედება. მას სჯეროდა, რომ დიალოგი, ამხანაგობა და სოლიდარობა სასიცოცხლო მნიშვნელობის მქონეა ადამიანის ლიბერალიზაციისა და ტრანსფორმაციისთვის: „ჩვენ ლეგიტიმურად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დაჩაგრვის პროცესში ვილაცა ჩაგრავეს ვილაცას, ჩვენ არ შეგვიძლია ლეგიტიმურად ვთქვათ, რომ რევოლუციის პროცესში ვინმე ათავისუფლებს ვინმეს, ასევე არ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ვი-



ლაც ათავისუფლებს საკუთარ თავს, მაგრამ „შეგვიძლევს ვიწვევს, რომ ადამიანები ერთად ათავისუფლებენ ერთმანეთს. (1993, გვ. 103).

ფრეირისეულ პედაგოგიკაში მანარმოებელი სიტყვებისა და ფრაზების ჩამოყალიბება, გამოყენება და კონსაენტიზაციის კულტივირება ამოქმედდება ადგილობრივი სასწავლო წრეების კონტექსტში (ფოკუს ჯგუფებში). განათლების მუშაკის, ან ფასილიტატორის მიზანი ამ სასწავლო წრეებში ისაა, რომ მონაწილეობა მიიღოს ადამიანების ცხოვრებისეულ რეალობაში, აწარმოოს და გარდაქმნას ისინი. ფრეირისათვის პედაგოგიურ აქტივობას ყოველთვის აქვს სათავე უფრო დიდ ფილოსოფიურ და სოციალურ პროექტებში, რომლებიც ეხება იმას, თუ როგორ შეიძლება ადამიანებმა უფრო ეფექტურად „მოგვითხრონ“ თავიანთი ცხოვრება:

განათლებისა და პოლიტიკური მოქმედების პროგრამის ორგანიზების საწყისი ნერტილი უნდა იყოს ანმყო, ეგზისტენციალური, კონკრეტული ვითარება, რომელიც ასახავს ადამიანთა მისწრაფებებს. ძირითადი დაპირისპირებების გამოყენებით ჩვენ უნდა წარმოვუდგინოთ ხალხს ეგზისტენციალური, კონკრეტული და არსებული სიტუაცია, როგორც პრობლემა, რომელიც ეჭვქვეშ აყენებს მათ და ითხოვს პასუხს არა მხოლოდ ინტელექტუალურ დონეზე, არამედ მოქმედების დონეზე... დიალოგური მასწავლებლის ამოცანა დარგთაშორის (ინტერდისციპლინარულ) ჯგუფში მუშაობისას მათ მიერ გამოძიებული თემატური სამყაროს შესახებ, ისაა, რომ ხელახლა წარმოუდგინოს სამყარო ამ ადამიანებს და წარმოადგინოს ის არა როგორც ლექცია, არამედ როგორც პრობლემა. (1993, გვ. 76, 90)

იმისათვის, რომ მოხდეს პრობლემაზე ორიენტირებული განათლების ილუსტრაცია, რომელიც ადამიანთა მიერ გამოცდილ რეალობასა და მდომარეობაში იღებს სათავეს, ფრეირი განიხილავს ალკოჰოლიზმის თემაზე დაგეგმილ კვლევით პროგრამას; ალკოჰოლიზმი ქალაქის სერიოზული პრობლემაა. მკვლევარმა შეკრებილ ჯგუფს მთვრალი კაცის ფოტო აჩვენა, რომელიც კუთხეში მდგომი სამი კაცის გასწვრივ მიდის. ჯგუფის პასუხი იყო, რომ მთვრალი კაცი იყო კარგი მუშაკი, ერთადერთი კარგად მომუშავე ჯგუფში და ალბათ ნუხდა დაბალი ხელფასისა და ოჯახის რჩენის აუცილებლობის გამო. მათი სიტყვებით, „იგი წესიერი მუშაკია და ჩვენსავით ლოთია.“ (1993 გვ. 99) სასწავლო ჯგუფის კაცები თითქოს თავს აიგივებდნენ ამ კაცთან, აღნიშნავდნენ, რომ იგი იყო ლოთი და მის სიმთვრალეს პოლიტიზირებულ კონტექსტში განიხილავდნენ. ამგვარ სიტუაციაში, ალკოჰოლიზმი „გაგებული“, იყო, როგორც ჩაგვრისა და ექსპლუატაციის წინააღმდეგ მიმართული პასუხი. ამ კვლევის მიზანი იყო გამოსახულებებისა და ენის დეკოდირება ისე, რომ შედეგად გამოენვია არსებული მატერიალური და სოციალური მდომარეობის ეჭვქვეშ დაყენება და ტრანსფორმაცია. ფრეირიმ შემოგვთავაზა სხვა მაგალითებიც, მათ შორის ადამიანებისთვის განსხვავებული (და ურ-



თირთსანინალმდეგო) ახალი ამბების ჩვენება ერთსადა იმავეა. ლენაზე. ყველა შემთხვევაში მიზანი იყო დახმარებოდა ადამიანებს გაეგოთ ის წინააღმდეგობები, რომლებითაც ისინი ცხოვრობდნენ და გამოეყენებინათ ეს ცოდნა თავიანთი სამყაროს შესაცვლელად.

ფრეირის პედაგოგიურ სტრუქტურას ტრადიციულ საგანმანათლებლო კონტექსტში ადვილად ვერ გადავიტანთ, რადგან აქ „საბანკო მოდელი“ ისტორიული სიმძიმე აწესებს ძლიერ და დამაჯერებელ შეზღუდვებს. მისმა ნაშრომებმა განათლების სფეროში სოციალური მოძრაობების ფართო სპექტრი შთააგონეს და ამ მოძრაობებმა წარმოადგინეს უფრო მეტი მოდელი, თუ როგორ შეიძლება წარმოჩინდეს და განხორციელდეს ინტენსიური ჯგუფური აქტივობა ინოვაციური და პოლიტიკურად პასუხისმგებლური გზით. აგრეთვე, უნდა აღინიშნოს, რომ ფრეირის სიკვდილის შემდეგ გამოცემული „თავისუფლების პედაგოგია: ეთიკა, დემოკრატია და სიმამაცე“ (1998) უფრო მეტად ავითარებს იმ შეხედულებას, რომ მასწავლებელთა განათლება არ არის მხოლოდ „უნარების“ შექმნა, არამედ ეს არის ასევე კრიტიკული, გონიერი და პოლიტიკურად დატვირთული ცნობიერების შენარჩუნება.

დამატებითი საკითხავი ფრეირის ავტორობით

- 1973. * *Pedagogy of the Oppressed*, translated by M. Bergman Ramos. New York: Continuum.
- 1992. *Pedagogy of the City*, translated by D. Macedo. New York: Continuum.
- 1995. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, translated by R. Barr. New York: Continuum.
- 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, translated by P. Clarke. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- 1998. *Pedagogy of the Heart*, translated by D. Macedo and A. Oliveria. New York: Continuum.

ფრეირის შესახებ/ განათლებისათვის რელევანტური

- Allman, P. „Paulo Freire’s Contributions to Radical Adult Education.“ *Studies in the Education of Adults* 26 (1994): 144-161.
- Holzman, M. „A Post-Freirian Model for Adult Literacy Education.“ *College English* 50 (1998): 177-189.
- Ledwith, M. „Community Work as Critical Pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci.“ *Community Development Journal* 36 (2001): 171-182.
- * Mayo, P. *Gramsci, Freire, and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. London: Zed, 1999.



McLaren, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.

Pietrykowski, B. „Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas.“ *Adult Education Quarterly* 46 (1996): 82-97.

Rossatto, C. „Social Transformation and ‘Popular Schooling’ in Brazil.“ *Childhood Education* 77 (2001): 367-374.

Schleppegrell, M. „Problem-posing in Teacher Education.“ *TESOL Journal* 6 (1997): 8-12. Shor, I. *Critical Teaching in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Torres, C. *Education, Power, and Personal Biography*. New York: Routledge, 1998.

კლიფორდ გერცი

საკვანძო ცნებები:

- ინტერპრეტაცია შემობრუნება
- გაჯერებული აღწერა
- სიმბოლური ანთროპოლოგია

კლიფორდ გერცი (1926) დაიბადა სან ფრანცისკოში, კალიფორნიაში. როგორც თვითონ აღწერს, სოფელში გატარებული ბავშვობის შემდეგ, მეორე მსოფლიო ომის დროს ამერიკის საზღვაო ფლოტში მსახურობდა, შემდეგ ანტიოქიის კოლეჯში ჩაირიცხა. 1950 წელს გერცმა კოლეჯი ფილოსოფიის ბაკალავრის დიპლომით დაამთავრა, სადაც მან ჟურნალისტიკის მიზნით ჩააბარა და თავდაპირველად ძირითად სპეციალობად ინგლისური ენა აირჩია. გერცმა გააგრძელა ანთროპოლოგიის შესწავლა ჰარვარდის უნივერსიტეტში, სადაც იგი მუშაობდა ექსპერიმენტულ ინტერდისციპლინარული პროგრამით, რომელსაც კლოდ კლუქჰონი ხელმძღვანელობდა. ფორდის ფონდის (Ford Foundation) გრანტის დახმარებით გერცი იკვლევდა რელიგიას ინდონეზიაში. 1956 წელს მან ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორის ხარისხი მიიღო. ის ჩიკაგოს უნივერსიტეტში 1960 წლიდან 1970 წლამდე ასწავლიდა. შემდეგ, 1970 დან 2000 წლამდე იგი გახდა სოციალურ მეცნიერებათა პროფესორი პრინსტონის უნივერსიტეტის პროგრესული კვლევების ინსტიტუტში.

გერცი არის მრავალი მნიშვნელოვანი ანთროპოლოგიური ტექსტის ავტორი, მათ შორის: *იავას რელიგია* (1960), *ავროკულტურული ინვოლუცია: ეკოლოგიური ცვლილების პროცესი ინდონეზიაში* (1963), *ინდონეზიური ქალაქის სოციალური ისტორია* (1965), *პირი, დრო და ქცევა ბალიში: ნარკვევი კულტურულ ანალიზში* (1966) და *ისლამის დაკვირვება: მაროკოსა და ინდონეზიის რელიგიური განვითარება* (1968). ეს ნაშრომები ასახავს მის მნიშვნელოვან პრაქტიკულ სამუშაოს იავაში, ბალიში და მაროკოში (სხვა ადგილების გარდა) 1950-იანი, 1960-იანი და 1970-იანი წლების განმავლობაში. თუმცა გერცის ყველაზე დაუეინყარ წვლილს ინტერპრეტაციული გამოკვლევების ბუნება და პრაქტიკა წარმოადგენდა. მისი სამაგდო წიგნი *კულტურათა ინტერპრეტაცია* (1973) წარმოადგენდა შემობრუნების



მომენტს ანთროპოლოგიისათვის. ამ ნაშრომში გერცი ამტკიცებდა, რომ კულტურა არის „სემიოტიკური,“ რომ „ადამიანი არის ცნოველი, მნიშვნელობის არსის იმ ქსელით შეკავებული, რომელსაც იგი თვითონ წნავს.“ კულტურის კვლევა თავისი არსით არის ამ ქსელის კვლევა. გერცისათვის კულტურის ამოცნობა ტექსტების კითხვას ჰგავს: კულტურის ანალიზი წარმოადგენს „ამიტომ არა ექსპერიმენტულ მეცნიერებას კანონის ძიებაში, არამედ ინტერპრეტაციულს მნიშვნელობის ძიებაში“ (1973, გვ. 5). ამ პერსპექტივის მიხედვით ანთროპოლოგია არის სხვა ადამიანთა მიერ საკუთარი რეალობის აგების კონსტრუქციათა კონსტრუქცია.

გერცმა „მწვანე შუქი აუნთო“ ანთროპოლოგიაში ინტერპრეტაციულ შემობრუნებას. იგი ამტკიცებდა, რომ კულტურა არ იყო „სადღაც იქ,“ რათა ობიექტურად მომხდარიყო მისი დაჭერა რეპრეზენტაციის ნეიტრალური ფორმების საშუალებით. მეტიც, კულტურა ყოველთვის არის ინტერპრეტაციული სამუშაოს უკვე მზა პროდუქტი. ცალკეული პიროვნებები წარმოადგენენ კონტექსტში მნიშვნელობის შემქმნელ აგენტებს; ეს მოიცავს

კვლევის სუბიექტებს და მონაწილეებს, ისევე როგორც ეთნოგრაფებს, ვინც მათ იკვლევს. ეს იყო რეალობის ფუნდამენტურად ინოვაციური გაგება ისევე, როგორც მისი გაგების მეთოდები. თუმცა გერცი რეალობის ინტერპრეტაციული ბუნების ხაზგასმისას არ გულისხმობდა, რომ ჩვენ უბრალოდ წარმოვისახავთ ნებისმიერ რეალობას. რეალობა არც სრულიად ობიექტურია, არც სრულიად სუბიექტური.

ამის მაგივრად, გერცი დაინტერესებული იყო კონკრეტული, ლოკალური მოვლენის, შემთხვევის გაგებით მთელ სისრულეში. მაგალითად, საოცარ დისკუსიაში, რომლითაც იწყება *კულტურის ინტერპრეტაცია*, მან აღწერა თვალის ჩაკერის მრავალი გზა და ის, თუ როგორ შეიძლება მისი ინტერპრეტაცია და გაგება იმ ფაქტის ხაზგასმით, რომ ყველაზე დამაჯერებელი განმარტებებიც კი მოითხოვს იმ კულტურული კონტექსტის საფუძვლიან გაგებას, რომელშიც თვალის ჩაკერა განხორციელდა. მაგალითად, ეს შეიძლება ყოფილიყო უნებლიე თვალის დახამხამება ან კონსპირაციული შესტი. „ის, ვინც თვალი ჩაუკრა ურთიერთობს და, რასაკვირველია, ურთიერთობს საკმაოდ ზუსტი და განსაკუთრებული სახით: (1) განზრახ, (2) კონკრეტულად ვილაციისთვის, (3) განსაკუთრებული გზავნილის შესატყობინებლად, (4) საზოგადოებრივად ჩამოყალიბებული კოდის მიხედვით, (5) საზოგადოების დანარჩენი წევრების შეუმჩნეველად“ (1973, გვ. 6). მიზანი არის საზოგადოებრივი ცხოვრებისა და მნიშვნელობის გაგება და ამ ქცევებისა და შესტების შესაბამისობა კონტექსტთან იმ პროცესის საშუალებით, რასაც გერცი „გაჯერებულ აღწერას“ უწოდებს. ამ აღწერაში მკვლევარი კულტურის გაგებამდე მიდის „მისი ელემენტების იზოლაციით, ამ ელემენტებს შორის შიდა ურთიერთკავშირების სპეციფიკაციით და შემდეგ მთლიანი სისტემის ზოგადი დახასიათებით“ (1973 გვ. 17).

გერცის მიერ აღწერილი კუნძულ ბალის მამლების ცნობილი ჩხუბის მიმართ დამოკიდებულება წარმოადგენს მისი „ღრმა აღწერის“

ძირითად ნიშნებს, რომელშიც გერცი ამ რიტუალურ მოვლენას დასაბუთებულად და ნიუანსებში აღწერს და უჩვენებს, თუ მისი მნიშვნელობა და შესაბამისობა როგორ შეძლება იქნეს გაგებული მხოლოდ კულტურული ცოდნის საგანძურის გარემოცვის სანინაალმდეგოდ. იგი ღრმად აანალიზებს ამ კერძო შემთხვევის კონტექსტს, აღწერს მისი ჩატარების ადგილს, აუდიტორიას, ფრინველების მომზადებას, ბექედის ზომას, თამაშის წესებს, ფულის ჩადების წესს და ასე შემდეგ.

მამლების ჩხუბი ნაჩვენებია, როგორც კომპლექსური რიტუალი, რომელშიც ბალებები თამაშობენ საკუთარი კულტურისა და მისი იერარქიების უკეთ გასაგებად. მამლების ბრძოლა უზრუნველყოფს „მეტასოციალურ კომენტარს ადამიანთა ფიქსირებულ, იერარქიულ დონეებად დაჯგუფების მთლიანი არსის და შემდეგ ამ დაჯგუფების ირგვლივ ძირითადი კოლექტიური არსებობის ჩამოყალიბების შესახებ... მისი ფუნქცია, თუკი გასურთ, შეგიძლიათ ასე უწოდოთ, ინტერპრეტაციულია: ეს არის ბალიური გამოცდილების ბალიური ხედვა, ამბავი, რომელსაც ისინი ერთმანეთს ერთმანეთის შესახებ უყვებიან“ (1973, გვ. 448). გერცის მიხედვით, ანთროპოლოგი „ადგილობრივ მოსახლეთა ზურგს უკან დგას და მთელი ძალ-ღონით ცდილობს“ ამ ამბის ნაკითხვას (1973, გვ. 452). ამრიგად, გერცი ამ მოვლენას თანმიმდევრულად და გასაგებად წარმოაჩენს გარეშე პირთათვის და აგრეთვე ანიჭებს უპირატესობას მის რიტუალურ მნიშვნელობას ბალიელებისთვის.

სხვა საკითხებს შორის გერცი, განსხვავებული სახის ანთროპოლოგიას უწოდებდა სიმბოლურ ანთროპოლოგიას, – რომელიც სფეროს მიზნებისა და პრაქტიკის განსხვავებულ კონცეპტუალურ გაგებას გულისხმობდა. შრომის უმეტესი ნაწილი წარსულში აიგო იმაზე, რასაც შესაძლოა ეწოდოს „ფუნდამენტური“ მოდელი, რომელშიც კვლევები იგება და გამოაძევენ ერთიმეორეს ნათელი, სწორხაზოვანი ფორმით. საპირისპიროდ გერცი ანთროპოლოგებსაც და თავის მკითხველებსაც სთხოვდა თავიდან აერიდებინათ მეცნიერულობა, რომ გაეგოთ, რომ სამყაროს მიმართ ჩვენი გაგება არ არის სწორხაზოვანი, არამედ „ფეთქებადია“ და რომ ჩვენ არ უნდა ვიყოთ „წინასწარმეტყველური“ ჩვენს ნაწერებში. ამ მხრივ იგი პოსტ-ფუნდამენტალისტია. გერცი ჯერაც მტკიცედ დგას იმ აზრზე, რომ შესაძლებელია სოლიდური ემპირიული შრომა გააკეთო და თან მისი ვალიდობა ამტკიცო. იგი არ აყენებს კითხვის ქვეშ იმის შესაძლებლობას, რომ ჩვენ შეგვიძლია სხვებისა და მათი კულტურის გაგება (როგორც ეს, ზოგიერთმა შემდგომი თაობის ანთროპოლოგმა გააკეთა). გერცი არ არის რელატივისტი, რასაც შემდგომი განცხადება ადასტურებს:

ნებისმიერი რალაციის კარგ ინტერპრეტაციას, – ლექსის, პიროვნების, ისტორიის, რიტუალის, დანესებულების, საზოგადოების – იმის არსამდე მივყავართ, რისი ინტერპრეტაციაც არის. როდესაც ეს ასე არ ხდება, და სანაცვლოდ სადმე სხვაგან მივყავართ – საკუთარი ელევანტურობით აღტაცებისკენ, ან მისი ავტორის გონებამახვილობისკენ ან ევკლიდეს წესრიგის მშვენიერებისკენ – ამას შეიძლება



თავისი შინაგანი ხიბლი გააჩნდეს; მაგრამ ეს უფრო სხვა რამეა, ვიდრე ის, რის გადაჭრასაც ამოცანა... ითხოვს. (1973, გვ.18)

გერცის წვლილი მრავალმხრივია, მათ შორის კულტურის არსის შესახებ ახალი კომპლექსური აზროვნების ჩამოყალიბებაში. შერი ორტნერის (Serry Ortner) მიხედვით, გერცი გვთავაზობს კულტურის ცნებას, რომელიც აკავშირებს სოციალურ მეცნიერულსა და ჰუმანისტურს. იგი გვაიძულებს კულტურაზე ვიფიქროთ, „როგორც მნიშვნელობათა შეჯახებაზე სასაზღვრო ზონებში; როგორც საჯარო კულტურაზე, რომელსაც გააჩნია თავისი ტექსტური თანმიმდევრობა, შეკრულობა, მაგრამ ყოველთვის ლოკალურად არის ინტერპრეტირებული; როგორც მნიშვნელობათა ფაქიზ ქსელებზე, რომლებსაც ქსოვენ კომპარულ სიტუაციებში მონყვლადი მოქმედი პირები, აგენტები; როგორც მათი მოქმედების საფუძვლებსა და წინასწარ განზრახულობაზე უწყვეტ პრაქტიკაში“ (Ortner, 1999, გვ 11). გერცისთვის კულტურა არის ტექსტი ცნობადი შინაგანი სტრუქტურებით. სალიტერატურო კვლევების, სემიოტიკის და პერმენენტის ძლიერი გავლენით, იგი წინა პლანზე სწევს მოსაზრებას, რომ ახალმა გამოცდილებამ (მაგალითად, ახალ კულტურაში) შეძლება გააფართოვოს კონკრეტული ადამიანის ინტერპრეტაციული ჰორიზონტი და წარმოაჩინოს ეს სტრუქტურები, და რომ ეს გაფართოებები შედგება გაგების უფრო კომპლექსური და ადეკვატური ფორმებისაგან.

გერცის ცნება კრიტიკული იყო კულტურის ეგრეთ წოდებულ რეპრეზენტაციის კრიზისის მიმართ, რომელიც შესამჩნევი გახდა ანთროპოლოგიაში 1980-იან წლების შუაში, განსაკუთრებით ჯეიმს კლიფორდის (James Clifford) შრომაში და ჯორჯ მარკუსის (George Markus) *წერიტი კულტურის* ტომში (1986). კულტურის ტექსტური ბუნებისა და გამოკვლევის ინტერპრეტაციული ბუნების შესახებ დისკუსიის გახსნით გერცმა ხაზი გაუსვა ამ მოძრაობის დედააზრს: წერა ეპიფენომენური არ არის, არამედ თვითონ კვლევის პროცესის შემადგენელი ნაწილია. *წერიტი კულტურის* შესავალში ჯეიმს კლიფორდი წერდა: „ჩვენ დავიწყეთ არა მონანილეობითი დაკვირვებით ან კულტურული ტექსტებით... არამედ წერით და ტექსტების შექმნით. აღარ იყო რა აღარც მარგინალური, ან ოკულტური, ან განფენილი, წერა გამოვლინდა, როგორც უმთავრესი იმაში, რასაც ვაკეთებთ ამ სფეროშიც და ამის მერეც“ იგი აგრძელებს, „ის ფაქტი, რომ იგი აქამდე არ იქნა აღწერილი ან სერიოზულად განხილული ასახავს იმ იდეოლოგიის სიხისტეს, რომელიც მოითხოვს რეპრეზენტაციის გამჭვირვალობას და გამოცდილების უშუალობას“ (Clifford, 1986, გვ 2). მწერლობის განსხვავებული ფორმები და სემიოტიკური მედია (წერა, ფოტოგრაფია, ვიდეო) გვთავაზობს სხვადასხვა სახის მიდგომას გამოცდილებისა და სამყაროსადმი. სემიოტიკური ფორმების სირთულეების განხილვა, როგორც უდავოდ რეპრეზენტაციული (და არა პერფორმაციული და პროდუქტული) ძეგს შრომის კრიტიკაში, რომელიც ჩატარებულია ანთროპოლოგების მიერ უფრო წინათ.



თუმცა გერცინსაირმა მეცნიერებმა, ხელახლა წარმოისახეს ველე სამუშაო, როგორც ტექსტის შექმნა და ამგვარად სამყაროს შექმნა, მიუხედავად ამისა მათი კრიტიკა ტრადიციული ეთნოგრაფების მიმართ არ არის დეკონსტრუქციული. ბევრი ანთროპოლოგი, ვინც უარი თქვა თავად საველე სამუშაოს შესრულებაზე ასოცირდება ამ „კრიზისთან“, მაგრამ გერცი დაეყრდნო იმ იდეას, რომ „ზუსტი“ რეპრეზენტაციები შესაძლებელია. ეთნოგრაფების ძირითადი ამოცანა კვლავაც მდგომარეობს მისი „ჰორიზონტის“ გაფართოებაში ეგზოტიკური სხვების გამოცდილების საშუალებით და მათი სამყაროს, „მათი თვალსაზრისის“ რამდენადაც შესაძლებელია ზუსტი გამოცდილების საშუალებით. ამ მხრივ გერცი საკმაოდ კრიტიკული იყო ინტერპრეტაციული ნაშრომების მიმართ, რომლებიც დამკვიდრდნენ განათლებაში 1980-იანი წლების დასაწყისში. ცოდნა, აზროვნება და ქეშმარიტება არ გაიგება, როგორც უკვე არსებული სამყაროს რეპრეზენტაციული ანარეკლი (ენის და სხვა სემიოტიკური მედიის საშუალებით). სანაცვლოდ მიიჩნევა, რომ ცოდნის, აზროვნების და ქეშმარიტების კონსტრუირება ხდება ადამიანის სიმბოლური მოქმედებების მეშვეობით და სხვებთან კავშირში. გამოკვლევა უკვე აღარ არის ქეშმარიტების თეორიის შესაბამისობის შემოწმების შესახებ, არამედ ადამიანთა ინტერაქციის, კომუნიკაციის, დიალოგისა და დასაბუთებული არგუმენტის შესახებ.

დამატებითი საკითხავი გერცინს ავტორობით

1960. *The Religion of Java*. Glencoe, IL: Free Press.
1963. *Agricultural Involution: The Process of Ecological Change in Indonesia*. Berkeley: University of California Press.
1965. *The Social History of an Indonesian Town*. Cambridge, MA: MIT Press.
1966. *Person, Time and Conduct in Bali: An Essay in Cultural Analysis*. Southeast Asia Program Cultural Report Series, No. 14.
1968. *Islam Observed: Religious Development in Morocco and Indonesia*. New Haven: Yale University Press.
1973. * *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books .
1995. *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2000. *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press.



გერცის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Clifford, J., and G. Marcus, eds. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- Heath, S. B. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.
- Lofty, J. *Time to Write*. Albany, NY: SUNY Press, 1987.
- *Ortner, S., ed. *The Fate of „Culture“: Geertz and Beyond*. Berkeley: University of California Press, 1999.
- Schaafsma, D. *Eating on the Street: Teaching Literacy in a Multicultural Society*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993 .

ანტონიო გრამში

ძირითადი ცნებები:

- ციხის რვეულები
- სამოქალაქო საზოგადოება
- ჰეგემონია
- ორგანული ინტელექტუალები
- პოზიციური ომი და მანევრული ომი

ანტონიო გრამში (1891-1937) იტალიაში, სარდინიაზე დაიბადა და საშუალო კლასისათვის დამახასიათებელ გარემოში გაიზარდა. ფინანსური დარღვევების გამო მამის დაპატიმრებამ მის კომფორტულ ცხოვრებას წერტილი დაუსვა. სასწავლო გრანტის დახმარებით, გრამშიმ ტურინის უნივერსიტეტში ჩააბარა, სადაც ფილოლოგიასა და ლინგვისტიკას სწავლობდა.

გრამშიმ ვერ შესძლო სწავლის დამთავრება, რადგან პოლიტიკური საქმიანობით იყო დაკავებული. იგი იტალიურ სოციალისტურ პარტიაში გაწევრიანდა (ISP), დაულალავად მუშაობდა რამდენიმე ფრონტზე, მათ შორის, საგანმანათლებლო პროექტებში, აგრეთვე, განუწყვეტლივ წერდა კულტურის შესახებ. მისი დახმარებით დაარსდა ფაბრიკის საბჭოს მოძრაობა, რომელმაც საფაბრიკო საგანმანათლებლო პროგრამები განახორციელა და ხელს უწყობდა სოციალიზმისა და მუშათა შორის სოციალისტური ურთიერთობების განვითარებას. ამავდროულად, გრამში წერდა და არედაქტირებდა ტექსტებს გაზეთებისათვის „Il Grido del Popolo da Avanti“. პოლიტიკური თემების გარდა, გრამში მიმოიხილავდა შექსპირის, ჩეხოვის, იბსენისა და სხვა ავტორების შემოქმედებას.

1926 წელს გრამში დააკავეს და დააპატიმრეს. ფაშისტებმა იტალიაში ძალაუფლება მოიპოვეს და გრამშის მრავალი პოლიტიკური დანაშაული მიაწერეს. ციხეში გატარებული რთული წლები, რამაც მისი ნაადრევი გარდაცვალება გამოიწვია, განსაცვიფრებლად ნაყოფიერი აღმოჩნდა. მან პატიმრებისათვის სკოლის გახსნა სცადა, გარდა ამისა, სიმარტოვე ციხის რვეულების დასაწერად გამოიყენა. აქ განხილული მრავალი თემა შემდგომში მნიშვნელოვანი გახდა გა-



ნათლების თეორიის, ჰუმანიტარული და სოციალური დისციპლინების კრიტიკული თეორიის წარმომადგენლებისათვის. ეს გრამშის დას მალულად გაჰქონდა იტალიიდან გამოსაცემად, თუმცა, ყველა მათგანი არ არის ინგლისურად ნათარგმნი.

იმ დროის ეგრეთ წოდებული მარქსისტი მეცნიერებისგან განსხვავებით, გრამში დაინტერესებული იყო კულტურის საკითხებით. ეს განასხვავებდა მას სხვა ორთოდოქსი მარქსისტებისაგან, რომლებიც კულტურას ეკონომიკურ ბაზისზე დამოკიდებულ ცვლადად აღიქვამდნენ. გრამში კულტურას უფრო სერიოზულად მიიჩნევდა და შრომის ძალიან მნიშვნელოვან ასპარეზად თვლიდა. **სამოქალაქო საზოგადოების** სფეროში ინდივიდები იბრძვიან კულტურისათვის. გრამშისათვის, სამოქალაქო საზოგადოება შედგებოდა ნებაყოფლობითი საზოგადოებრივი სივრცისაგან სადაც, დროთა განმავლობაში, ჩნდებოდა და ინგრეოდა სოციალური კავშირები/ერთობები: მათ შორის ეკლესია, სკოლა და ოჯახი. ამგვარი ერთობების ეფექტურობას ვერ დავიყვანთ ან ვერ ავხსნით მხოლოდ ეკონომიკით, ისინი არც სახელმწიფო პოლიტიკის აპარატის ძალაზე ან იძულებაზეა დამოკიდებული. ისინი ამ ერთობებისაგან დამოუკიდებლად, თავის საქმეს აკეთებენ, მათ აქვთ საკუთარი შედარებითი ავტონომია.

გრამშის ყველაზე ცნობილი თეორიული ნაშრომი ჰეგემონიის იდეას ეხება. გრამშის მიხედვით, ჰეგემონია „სოციალური მდგომარეობაა, სადაც სოციალური რეალობის ყველა ასექტზე ერთი კლასი დომინირებს“, (ციტირებულია: მაიო, 1999. გვ. 35) გრამშის ცნებები ჰეგემონიაზე, სახელმწიფოსა და სოციალურ კვლავწარმოებაზე, კონტრეტულ შეხედულებებს ეფუძნება. მისთვის, სახელმწიფო არ მართავს ძალის მეშვეობით. მიუხედავად იმისა, რომ სახელმწიფო იყენებს ჯარს და პოლიციას – იძულების მეთოდებს, ის თანხმობის საფუძველზეც მართავს. ამ თანხმობას ის რთულ და არათანაბარ ადგილზე მოიპოვებს. გრამშისთვის, სახელმწიფო აუცილებლად შეინარჩუნებს ძალაუფლებას დომინანტური და დაქვემდებარებული ჯგუფების ინტერესებს შორის ბალანსირებით. დაქვემდებარებული ჯგუფების წინააღმდეგობის გამომხატავი იმპულსების ინკორპორირებით და რეარტიკულაციით სახელმწიფო საკუთარი თავის რეპროდუცირებას ახდენს და ერთი შეხედვით საღ მსოფლმხედველობას ქმნის. გრამში წერდა, „სახელმწიფოს სიცოცხლე განიხილება, როგორც ... დომინანტური და დაქვემდებარებული ჯგუფების ინტერესებს შორის არამყარი ეკვილიბრუმის ფორმირებისა და ჩანაცვლების მუდმივი პროცესი – ეკვილიბრუმის, რომელშიც დომინანტი ჯგუფის ინტერესები ჭარბობს, მაგრამ მხოლოდ გარკვეულ წერტილამდე. (ციტირებულია სთორისთან, 2000 წ. გვ. 211-212). გრამშისათვის, ამგვარი ძალაუფლება იგულისხმებოდა ეკონომიკური კლასის განმარტებაში.

ჰეგემონიის იდეის გაგებაში მაგალითი დაგვეხმარება. რესპუბლიკელი პრეზიდენტი ჯორჯ ვ. ბუში ძირითადად იმისათვის მოლვანებოდა, რომ შეერთებულ შტატებში ელიტის ინტერესები წამოენია წინ,



განსაკუთრებით ძალიან მდიდრების. მიუხედავად ამისა, მას ძალიან მრავალფეროვანი კაბინეტი ჰყავდა, რომელშიც სახელმწიფო მდივნის თანამდებობაზე მუშაობდნენ შავკანიანი მამაკაცი (კოლინ პაუელი) და შავკანიანი ქალი (კონდოლიზა რაისი). გრამშისეული ანალიზი იტყოდა, რომ ბუში ისტორიულად დაქვემდებარებულ ჯგუფებთან „გარიგებას დებს“, რათა სამართლიან ადამიანად და ყველა ჯგუფის ინტერესების გამომხატველ ლიდერად გამოჩნდეს. ეს საშუალებას აძლევს მას მიუკერძოებელი გამოჩნდეს, მიუხედავად იმისა, რომ ელიტის ინტერესების გამტარებელია. ეს საშუალებას აძლევს მას ცალკეულ ჯგუფებთან თანხმობას მიაღწიოს და მიჰყვეს თავის გეგმას.

ჰეგემონიას ინარჩუნებენ, როგორც ამას გრამში უნოდებდა, **ორგანული ინტელექტუალები**. ამგვარ ინტელექტუალებს შეუძლიათ იშუამდგომლონ სხვადასხვა კლასის მიზნებს, მოთხოვნებს და ინტერესებს შორის, რათა თანხმობას მიაღწიონ. ამ კუთხით, ისინი ახორციელებენ ინტელექტუალური შრომის დიდ ნაწილს, რათა სამოქალაქო საზოგადოებას აზრი მიანიჭონ. ამგვარ ინტელექტუალებს შეუძლიათ მხარი დაუჭირონ ან გაუძალიანდნენ ჰეგემონიას. გრამში წერდა: „ყველა სოციალური ჯგუფი... საკუთარ თავში, ორგანულად, ინტელექტუალების ერთ ან მეტ ფენას ქმნის, რომელიც მას ჰეგემონურობას და საკუთარი ფუნქციის გაცნობიერების შესაძლებლობას აძლევს არა მხოლოდ ეკონომიკურ, არამედ სოციალურ და პოლიტიკურ სფეროებში“. (ციტირებულია სთორისთან, 2000 წ. გვ. 212). ამ კუთხით, პროგრესული კინორეჟისორი მაიკლ მური და თოქმოუს კონსერვატული მასპინძელი რაშ ლიმბო ორგანული ინტელექტუალები არიან. ისინი ორივე იყენებენ მიმდინარე მოვლენებს, რათა მოახდინონ პოპულარული სალი აზრის მობილიზება თავიანთი მიზნებისათვის. ორგანულ ინტელექტუალებს არ შეუძლიათ შეხედულებები და პრაქტიკები ზემოდან გადმოიღონ. ამის ნაცვლად, ისინი უნდა ჩაებან **პოზიციურ ომში**. გრამშისათვის პოზიციური ომი გრძელი, ხანგრძლივი ბრძოლაა, რომელიც სამოქალაქო საზოგადოებაში მიმდინარეობს. აქ შეტაკებები სალი აზრის მქონე გარკვეული შეხედულებების წარმოებისათვის ხდება. გრამშისთვის პოზიციური ბრძოლა განსხვავდება მანევრული ბრძოლისაგან. ეს უკანასკნლი უფრო აგრესიულია და სახელმწიფოსთან მხოლოდობითი კონფრონტაციაა.

გრამშისათვის, სახელმწიფოს, ისევე როგორც ჰეგემონიის როლი საგანმანათლებლოა. „ჰეგემონიის ნებისმიერი ურთიერთობა არის საგანმანათლებლო ურთიერთობა“, წერდა ის. ეს არის გზა, რომლის მეშვეობითაც სახელმწიფო წარმოჩინდება, როგორც ბუნებრივი, სწორი და სამართლიანი, ეს არის ნებაყოფლობითი გზა, რათა სახელმწიფომ მიაღწიოს თანხმობას თავისი პროექტისათვის. გასაკვირი არაა, რომ გრამშის საქმიანობა ზრდასრულთა განათლების სფეროში ხაზს უსვამს, თუ როგორ შეიძლება მოხდეს განათლება საკლასო ოთახის გარეთ, უფრო ფართო სცენაზე, ყველა საზოგადოებრივ ადგილას, სადაც ჰეგემონია მულაენდება. ამ კუთხით, გრამშის შრომა განათლების მიმართულებით განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია – მაგალითად, მისი საგანმანათლებლო აქტივობა ფაბრიკებსა და ციხეებში.



თუმცა, გრამშიმ ერთმანეთისაგან განასხვავა „განათლებულადა“ „ბაზისური განათლება“. უფრო კონკრეტულად ამ საკითხზე იგი წერდა ესეში „განათლების შესახებ“. აქ გრამში აკრიტიკებდა ელიტისათვის განკუთვნილი კლასიკური ჰუმანიტარული განათლების და დაქვემდებარებული ჯგუფისათვის განკუთვნილი პროფესიული განათლების კონკურენციას. გრამში ამბობდა, რომ ყველა სოციალური კლასისათვისაა საჭირო საერთო ჰუმანიტარული განათლება, უფრო სპეციალიზებულ სწავლებაზე გადასვლამდე:

საერთო ბაზისური განათლება ზოგად, ჰუმანიტარულ მაფორმირებელ კულტურას იძლევა; ეს დააბალანსებდა ხელით მუშაობისა (ტიქნიკურად, ინდუსტრიულად) და ინტელექტუალური შრომისათვის საჭირო უნარების შემუშავებას. მოსწავლეები ამგვარი ტიპის ბაზისური განათლებიდან პროფესიული განათლების გავლით, სპეციალიზებულ სკოლაში, ან პირდაპირ სამუშაო ადგილზე გადავიდოდნენ. (1971, გვ. 27)

გარკვეული აზრით, გრამშის „ბაზისური განათლების“ მონოდება ანტიდემოკრატიული გვეჩვენება, ვინაიდან იგი ზღუდავს არჩევანის თავისუფლებას, მოუწოდებს რა საერთო განათლებისაკენ. მაგრამ გრამშისათვის რეალური დემოკრატია იმ შემთხვევაში წარმოიშობა, როცა ყველას აქვს გააზრებულად და დამოუკიდებლად მოქმედების უნარი. ამის გამო, იგი ეწინააღმდეგებოდა პროფესიულად ორიენტირებული მუშათა კლასის სკოლების სწრაფ ზრდას. ამის გამო, განათლების ცალკეული სპეციალისტები მას „კონსერვატორს“ უწოდებდნენ, (ენტვისტლი, 1979), თუმცა სხვები ეწინააღმდეგებოდნენ ამგვარ ინტერპრეტაციას (ბორგი, ბუტიგეიგი და მაიო, 2000).

პაროლდ ენტვისტლი ნაშრომში „ანტონიო გრამში: რადიკალური პოლიტიკის კონსერვატული ბაზისური განათლება“ ასაბუთებს, რომ გრამში განათლების საკითხებში ძალიან კონსერვატული იყო. ენტვისტლის აზრით, გრამშის ავტორიტარული საგანმანათლებლო სისტემის სჯეროდა. „მას სჯეროდა აქტიური მასწავლებლის, რომელიც გადმოსცემდა გაბატონებულ ჰუმანიტარულ კულტურას და ძალით წერგავდა ლინგვისტურ დისციპლინასა და სიზუსტეს“ (1979, გვ.28). ეს ყველაფერი, საბოლოო ჯამში, მის რადიკალურ სოციალისტურ პოლიტიკას ემსახურებოდა. ამის საპირისპიროდ, კრებულში „გრამში და განათლება“ (2000), ბევრი ავტორი ასაბუთებდა, რომ ეს გრამშის არასწორი გაგებაა. ბევრი ავტორი ამტკიცებდა, რომ ამგვარი მიკუთვნებულობა გრამშის კონტექსტიდან ავდება. ბორგისა და მაიოს მიხედვით, ამგვარ არგუმენტებს აზრი აქვს მხოლოდ მაშინ, თუ მათ განვიხილავთ იმდროინდელი მოსაზრებების ფონზე. იმჟამად გაბატონებული შეხედულება ცდილობდა მუშათა კლასის ახალგაზრდა წარმომადგენლების პროფესიული განათლების გარემოში მოთავსებას და ამით მათ მარგინალიზაციას უწყობდა ხელს.

გრამშის ნაშრომებმა განსაკუთრებული გავლენა მოახდინა განათლების სფეროში, მაგალითად, განათლების სოციოლოგიასა და

კრიტიკულ პედაგოგიკაში. განათლების სოციოლოგიაში, მაიკროსოციოლოგიაში და პოლიტიკოლოგიაში, მისი ნაშრომი ებრძოდა იმას, თუ როგორ ანარმოებენ და ხელახლა ანარმოებენ საკუთარ თავს პოლიტიკური „ძალაუფლების ბლოკები“. ეფფელი (2001) განიხილავს, თუ როგორ წარმოქმნა მემარჯვენეობამ გარკვეული ტიპის სალი აზრი, რომელმაც ერთი ქოლგის ქვეშ მრავალი ფრაქცია გააერთიანა — ქრისტიანი ევანგელისტები, ახალი საშუალო კლასები, კულტურული კონსერვატორები და ნეოლიბერალები. ეს ჯგუფები საერთო აზრის იყვნენ იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა ყოფილიყო განათლების როლი მსოფლიოში.

უფრო კონკრეტულად, ბიზნესის ლოგიკამ ღრმად დაიმკვიდრა ადგილი განათლების შესახებ წარმოდგენაში. ეს ვლინდება ამჟამად აღიარებულ ვაუჩერებში, ტესტირებაზე გადაჭარბებულ აქცენტში და ამასთან დაკავშირებულ ჩარევებში.

ეფფელის ანალიზი კლასიკური გრამშისეული ანალიზია. მას აინტერესებს, თუ როგორ მიიღწევა თანხმობა სხვადასხვა ჯგუფს შორის და როგორ ხდება აქტორების მიერ ახალი და შექმნილი პროცესში მყოფი სოციალური მოძრაობების აგება და შენარჩუნება სამოქალაქო საზოგადოებაში. ამ შემთხვევაში, დომინანტურმა ინტერესებმა მარგინალური ჯგუფების ინტერესები გააერთიანეს და კონსერვატულ დღის წესრიგს დაუკავშირეს. ეს შესაძლებელია მხოლოდ იმიტომ, რომ კონსერვატულ ჯგუფებს შეუძლიათ უპასუხონ მარგინალური ჯგუფების აუცილებელ მოთხოვნებსა და საზრუნავს. მაგალითად, ნეოლიბერალები გაჭირვებული აფრო-ამერიკული ოჯახებისთვის, რომლებსაც საჯარო სკოლათა ძალიან სუსტი სისტემა აქვთ, გამოსავლად „ვაუჩერებს“ გვთავაზობენ. ეს გამოსავალი თითქოს ლოგიკურია და სასარგებლოც კი, მაგრამ ის საჯარო სფეროს ევაკუაციის კონსერვატულ იდეას ემსახურება.

კრიტიკული პედაგოგიკის მსგავს ნაშრომში განხილულია, თუ როგორ შეუძლიათ განმანათლებლებს იმოქმედონ, როგორც „ორგანულ ინტელექტუალებს“ პედაგოგიური სივრცის სხვადასხვა ადგილას. გირო (2000) წერს: „კულტურის საგანმანათლებლო ძალის ხაზგასმის შედეგად, გრამში პოლიტიკურ სფეროს ხსნის იმ განსხვავებულ სფეროებზე მითითებით, სადაც კულტურული პრაქტიკა გამოიყენება, არსებობს და ემსახურება ცოდნას, ძალაუფლებასა და ავტორიტეტს.“ (გვ. 132). გრამშისთვის (და გიროსთვის) ინტელექტუალები განიცდიან აუცილებლობას, რომ შეუერთდნენ ამ ადგილს, გათავისუფლდნენ პედაგოგიკის შესახებ ვიწრო შეხედულებისგან, რომელიც მხოლოდ ტექნიკურს და ადმინისტრაციულს აქცევს ყურადღებას. „კითხვებს, რომლებსაც გრამში წამოწევს განათლებასთან, კულტურასთან და პოლიტიკურ ბრძოლასთან დაკავშირებით, დიდი მნიშვნელობა აქვთ განმანათლებლების, როგორც საჯარო ინტელექტუალების წარმოდგენისათვის. საინტერესოა, როგორ შეუძლიათ მათ ეჭვქვეშ დააყენონ ინსტიტუციური და კულტურული ლანდშაფტი, რომელიც ამართლებს დომინანტურ ძალაუფლებას და კანონიერს ხდის სახელმწიფო ძალაუფლებას.“ (გირო, გვ. 133). სხვა ავტორებმა



განავითარეს ეს განმანათლებლების, როგორც ორგანული ინტელექტის გენციის იდეა, განსაკუთრებით, როცა ის ეხება მასწავლებლების განათლებასა და ბიოგრაფიას. (ტიკლი, 2001)

დაბოლოს, პედაგოგიკის ამ ექსპანსიური ცნებით, გრამშიმ ღრმა გავლენა მოახდინა პოპულარული კულტურისა და განათლების სფეროებზე. როგორც ნადინ დოლბი (2003) მსჯელობს „ჰარვარდის საგანმანათლებლო მიმოხილვის“ „პოპულარულ კულტურასა და განათლებაზე“ სპეციალური გამოშვების შესავალში, გრამშიის ნაშრომმა თეორეტიკოსებს შესაძლებლობა მისცა წასულიყვნენ ტიპური ორმაგი ჩიხის მიღმა, იმ იდეის მიღმა, რომლის მიხედვითაც პოპულარული კულტურა ან მხოლოდ „ზემოდან“ (კორპორაციებიდან) ან „ქვემოდან“ (მასებიდან) მოდის. გრამშიის ჰეგემონიის ცნება საშუალებას გვაძლევს დავინახოთ პოპულარული კულტურა, როგორც ბრძოლის ადგილი, სადაც მნიშვნელობების გამო ხდება შეტაკებები და იქმნება კავშირები. ის საშუალებას გვაძლევს დავინახოთ პოპულარული კულტურული ტექტსები, როგორც ღია და ცვალებადი, სადაც მათ მნიშვნელობას არავენ გვეკარნახობს. მართალია, პოპულარული კულტურა ბრძოლის ადგილია, მაგრამ, ამ სივრცეში განმანათლებლებს შეუძლიათ ჩარევა.

დამატებითი საკითხავი გრამშიის ავტორობით

1971. * *Selections from Prison Notebooks*, translated by T. Q. Hoare and G. N. Smith. London: Lawrence and Wishart.
1992. *Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.
2000. „Hegemony, Intellectuals, and the State.“ In J. Storey, ed., *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. Athens: University of Georgia Press.

გრამშიის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Apple, M. *Educating the „Right“ way*. New York: Routledge, 2001.
- Borg, C., J. Buttigieg, and P. Mayo, eds. *Gramsci and Education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- Coben, D. *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education*. New York: Garland, 1998.
- Coben, D. „Revisiting Gramsci.“ *Studies in the Education of Adults* 27 (1995): 36-51.
- Entwistle, H. *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*. London: Routledge, 1979.

- *Giroux, H. „Radical Education and Culture in the Work of Antonio Gramsci.“ In *Stealing the Soul of America: Corporate Culture's war on Children*. New York: Palgrave, 2000.
- Holst, J. *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education*. New York: Bergin and Garvey, 2002.
- Holst, J. „The Affinities of Lenin and Gramsci.“ *International Journal of Lifelong Education* 18 (1999): 407-421.
- Ledwith, M. „Community Work as Critical Pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci.“ *Community Development Journal* 36 (2001): 171-182.
- *Mayo, P. *Gramsci, Freire, and Adult Education*. London: Zed, 2000.
- Morgan, J. „Antonio Gramsci and Raymond Williams: Workers, Intellectuals, and Adult Education.“ *Convergence* 29 (1996): 61-74.
- Mulenga, D. „Participatory Research for Radical Community Development.“ *Australian Journal of Adult and Community Education* 34 (1994): 253-261.
- Schugurensky, D. „Adult Education and Social Transformation.“ *Comparative Education Review* 44 (2000): 515-522.
- Tickle, L. „The Organic Intellectual Educator.“ *Cambridge Journal of Education* 31 (2001): 159-178.

სტიუარტ ჰოლი

საკვანძო ცნებები:

- არაგარანტირებადი მარქსიზმი
- იდეოლოგია
- არტიკულაცია
- „ახალი ეთნოსი“

სტიუარტ ჰოლი (1932) დაიბადა და გაიზარდა იამაიკაზე ვესტ-ინდოეთში. მიიღო ტრადიციული ბრიტანული კოლონიური განათლება. ამ პერიოდში იამაიკა პოსტკოლონიურ დამოუკიდებლობაზე გადადიოდა და შესაბამისად ჰოლი ამ ორი განსხვავებული — კარიბული და ინგლისური — კულტურული წნეხის ქვეშ მოექცა. იგი გაემგზავრა ბრისტოლში 1951 წელს, საბოლოოდ კი ოქსფორდის უნივერსიტეტში ჩაირიცხა, სადაც ჰოლი სხვადასხვა მაქრსისტულ მოძრაობებში იყო ჩაბმული, (მონაწილეობდა ჟურნალის ახალი მემარცხენეების მიმოხილვის *New left Review*-ს გამოცემაში. 1964 წელს იგი ბირმინჰემის უნივერსიტეტის კულტურული კვლევების ცენტრში რეიმონდ უილიამსს, რიჩარდ ჰოგარტს და ტომპსონს შეუერთდა, სადაც იგი თვალსაჩინო როლს თამაშობდა და ხშირად ჯგუფის გამაშუალებელი ბირთვის ფუნქციასაც კი ასრულებდა. ჰოლმა ეს პოსტი დატოვა და 1979 წელს ღია უნივერსიტეტში დაიწყო სწავლება. 1997 წელს იგი თანამდებობიდან გაანთავისუფლეს.

ჰოლის მოღვაწეობა კარლ მარქსისა და მარქსიზმის ძლიერი გავლენით იყო გამსჭვალული. ჰოლის აზრით, მარქსიზმი მჭიდროდ უკავშირდება ისეთი ნაკლებად განვითარებული ქვეყნების ანტიკოლონიურ ბრძოლას, როგორცაა მაგალითად იამაიკა. იამაიკისა და სხვა კარიბული ერების ემანსიპაციის ძირითად საშუალებას ეკონომიკური დამოუკიდებლობა წარმოადგენს. ჰოლი განიცდიდა მეოცე საუკუნის ეგრეთ წოდებული მესამე სამყაროს გვიანდელი მარქსისტული მოძრაობის ძლიერ გავლენას, თუმცა იგი არ იზღუდებოდა მისი ცენტრით. ჰოლის მარქსიზმი არის „მარქსიზმი გარანტიის გარეშე.“ იგი არ იღებს არც მთლიანად განმსაზღვრელი ეკონომიკური „ბაზისის“ პასუხისმგებლობას, არც იმას, რომ მთელი ისტორია შეიძლება განმარტებული იქნეს სწორხაზოვანი, პროგრესული, მარქსისტული



ტრანსკრიპციის საშუალებით. თითქმის 50-წლიანი მოღვაწეობის განმავლობაში, ჰოლი მარქსიზმის დანერგვის წინააღმდეგ მუშაობდა, თუმცა კვლავ და კვლავ შედის დიალოგში აზროვნებისა და შრომის სხვა ობიექტებთან, დაწყებული პოპულარული კულტურით, დამთავრებული პოსტმოდერნიზმითა და პოსტკოლონიალიზმით.

ჰოლი ძირითადად **იდეოლოგიის** საკითხით არის დაინტერესებული, თუმცა იგი ამ შემთხვევაში არ ეყრდნობა ტრადიციულ მარქსისტულ დოქტრინას. იგი ცდილობდა ამოეხსნა მაგალითად, რას ნიშნავდა ის, რომ გაერთიანებულ სამეფოში ტექნიკის კონსერვატიულ რეჟიმს შეეძლო ფართო სახალხო მხარდაჭერის მოპოვება ტერმინების „თავისუფლების“ და „თანასწორობის“ მანიპულირებითა და ელიტის ინტერესებთან მათი დაკავშირებით (Hall, 1988). მარქსისა და მარქსიზმის ტრადიციული მიდგომა ამ ტერმინებს ხანდახან იგებს როგორც „არასწორ ცნობიერებას“ და ამტკიცებს, რომ ძალაუფლების ადგილმდებარეობა გარკვეული სახით „ატყუებს“ მასებს გადაწყვეტილებების მიღებისას, არა მათი საკუთარი ინტერესებიდან გამომდინარე, არამედ პოპულარული იდეების მანიპულაციის გზით. ანტონიო გრამსის ნაშრომზე დაყრდნობით ჰოლი უფრო მეტად დაინტერესებული იყო იმ გზებით, თუ როგორ გააჩნდა ამ პოპულარულ „იდეებსა“ ან „იდეოლოგიებს“ თავისი საკუთარი დამახასიათებელი ავტონომია. როგორც ჰოლი თავის სტატიაში „იდეოლოგიის პრობლემა: არაგარანტირებული მარქსიზმი“ (1986) წერდა, იდეოლოგია არის „მენტალური ჩარჩო – ენები, ცნებები, კატეგორიები, წარმოსახვითი აზროვნება, რეპრეზენტაციის სისტემები — რომლებსაც განსხვავებული კლასები და სოციალური ჯგუფები იყენებენ იმისათვის, რომ წარმოდგენა იქონიონ, განსაზღვრონ, ციფრებით გამოსახონ და გასაგებად წარმოადგინონ ის გზები, რომლებშიც საზოგადოება ფუნქციონირებს“ (p. 26). ჰოლის აზრით, ესენი არ შეიძლება მარტივად იქნეს დაყვანილი კლასის ფუნქციამდე, თუმცა მათ გააჩნიათ ის, რასაც იგი „მატერიალურ ძალას“ უწოდებს (p. 27).

აქ მნიშვნელოვანია **არტიკულაციის** ცნება. ჰოლისთვის არტიკულაცია არის პროცესი, რომლითაც განსხვავებული (და ზოგჯერ სანინაალმდეგო) იდეები შესაძლებელია ერთმანეთთან იდეოლოგიურად იქნეს დაკავშირებული, მისი სიტყვებით რომ ვთქვათ, „ისე, როგორც მსუბუქი ავტომანქანები დიდ სატვირთო მანქანაზე.“ ეს იდეა გასდევს მთელს მის შრომას. ჰოლისთვის არტიკულაცია არის „კავშირის ფორმა, რომელსაც შეუძლია შექმნას ორი განსხვავებული ელემენტის ერთიანობა გარკვეულ ვითარებაში: ეს არის კავშირი, რომელიც ნებისმიერ დროს უეჭველად განსაზღვრული, აბსოლუტური და არსებითი არ არის.“ ეს კავშირები ქმნიან დისკურსის მთლიანობას, რაც არის „ნამდვილად სხვადასხვა, განსხვავებული ელემენტების არტიკულაცია, რომლებიც შეიძლება თავიდან გამოითქვას სხვა სახით, რადგან მათ არ გააჩნიათ აუცილებელი „მიკუთვნილობები“ (1986, გვ. 53). მათ შეუძლიათ და წამოიჭრიან კიდეც გარკვეულ ისტორიულ

მომენტებში, თუმცა ისინი ყოველთვის წარმოადგენენ შეტყობინებისა და აქტორების ნამუშევარს.

აქ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პოპულარული კულტურა. ჰოლის ერთ-ერთი უახლესი და ზოგჯერ მივიწყებული ნიგნი პოპულარული ხელოვნება (1964, პედი ვენელთან თანაავტორობით) უკავშირდება პოპულარული კულტურის კომპლექსურობასა და მის მრავალმხრივ განმეორებებსა და მანიფესტაციებს. მნიშვნელოვანია ის, რომ ეს ნიგნი ემყარებოდა ჰოლის მასწავლებლობის გამოცდილებას, როგორც მასწავლებლის მცდელობას გაიგოს კულტურული წყაროების დონე და გავლენები, რომლებიც ახალგაზრდებს კლასში შემოაქვთ. ჰოლისა და ვენელის აზრით პოპულარული კულტურა ახალგაზრდებისთვის მრავალმხრივ მნიშვნელოვან სივრცეს წარმოადგენს – მრავალმხრივ უფრო მნიშვნელოვანს, ვიდრე ტრადიციული საკლასო სისტემაა. ისინი წერდნენ:

განვითარების ამ სტადიაზე, მათი სიმბოლოები და ფანტაზიები ეყრდნობა ახალგაზრდების ემოციურ ვალდებულებებს და უფრო ძლიერად ოპერირებენ იმგვარ სიტუაციებში, სადაც ახალგაზრდები მიდრეკილნი არიან ნაკლებად ისწავლონ არსებული ინსტიტუციებიდან, როგორც არის მაგალითად, ოჯახი, სკოლა, ეკლესია და უშუალოდ უფროსთა საზოგადოება და უფრო მეტად ერთმანეთისაგან ისწავლონ. (1964, გვ. 276)

როგორც ავტორები აღნიშნავენ, პოპულარული კულტურა ხშირად განიხილება თითქოს ის არის ჰომოგენური ან ცალკეული მთლიანობას – თითქოს ის უბრალოდ ერთ რამეს ნიშნავს. პოპულარული ხელოვნება არის მცდელობა, რომ შეიქმნას უფრო განვითარებული და ბაროკოს ტიპის ენა იმისათვის, რომ შეიძლებოდეს კამათი პოპულარული კულტურის კომპლექსურობის შესახებ. ჰოლი და ვენელი განიხილავენ პოპულარული კულტურული ფორმების შიდა განსხვავებების აღნიშვნის მნიშვნელობას იმ ფორმებს შორის, რომლებიც წარმოადგენენ „თინეიჯერული“ კულტურის ავთენტურ ნაწილს“ და რომლებიც „ამ კულტურისათვის არის უზრუნველყოფილი უფროსებისა და ორგანიზებული ინდუსტრიის მიერ“ (გვ. 67). უფრო მეტიც, ისინი დაჟინებით მოითხოვენ იმ გზების დიაპაზონის გაფართოვებას, რომელშიც ხელოვნების ეს ფორმები განიხილება, კომერციული პოპისა და ჯაზის ფორმებს შორის არსებული განსხვავების ყველაზე შესამჩნევ მაგალითზე. ბოლოს დასკვნით ქვეთავში სახელწოდებით „კურიკულუმი და ხელოვნება“ ისინი მასწავლებლებს რესურსების ნაკრებს სთავაზობენ. აქ ისინი მოსწავლეებისათვის იმგვარ გაკვეთილებს უზრუნველყოფენ, რომლებშიც თემატურად არის განიხილული ხელოვნების სხვადასხვა ფორმები. მოდულები შეიცავს ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა „საზოგადოება და გმირი,“ „ახალგაზრდობა“ და „მსოფლიო პოპი.“

ბირმინჰემის თანამედროვე კულტურული კვლევის ცენტრთან ასოცირებული სხვა ბევრი მკვლევრის მსგავსად, ჰოლიც ძირითადად ახალგაზრდობითა და მედია კულტურით იყო დაინტერესებული.



მაგალითად, მისი ფართოდ ცნობილი წიგნი *წინააღმდეგობა* (წიგნი ალის მეშვეობით: ახალგაზრდა სუბკულტურები ომის შემდგომ ბრიტანეთში) (1976, ტონი ჯეფერსონის თანარედაქტორობით) განიხილავს ახალგაზრდა სუბკულტურების კლასიფიკაციის დონეს, რომელიც ინგლისში მეოცე საუკუნის შუა ხნებში გავრცელდა და მოიცვა როკერები (mods), სკინჰედები (skinheads) და რასტაფარიანელები (Rastafarians). იგი თავის მნიშვნელოვან სტატიაში „კოდირება დეკოდირება“ (1973) დამატებით განიხილავს ციკლებს, ანუ საფეხურებს, რომლითაც მედია (ნიუსი) გადასცემს შეტყობინებას მედია შინაარსების შექმნიდან დანყებული, მათი მიღებით დამთავრებული, სადაც მნიშვნელობების „დეკოდირება“ ხდება. თითოეულ საფეხურს გააჩნია საკუთარი შეფარდებითი ავტონომია. არც ერთი ეს საფეხური სრულად არ განსაზღვრავს მეორეს, თუმცა, არც ერთი მათგანი არ არის უბრალოდ თავისუფლად ცვალებადი. ჰოლი თავის საკმაოდ ცნობილ სტატიაში „პოპულარული დეკონსტრუირება“ (1980) წერდა პოპულარული კულტურის, როგორც იმ გაურკვეველი ტერიტორიის შესახებ, სადაც მოვალეობის და სალი აზრის მუდმივი დაპირისპირებაა. ეს სტატია წარმოაჩენს „დომინანტური კულტურის მიერ წარმოებულ განგრძობად და უეჭველად არათანაბარ და არათანასწორ ბრძოლას იმისათვის, რომ მუდმივად გამოიწვიოს პოპულარული კულტურის დეზორგანიზაცია და რეორგანიზაცია; რომ შეზღუდოს და შემოსაზღვროს მისი სიზუსტე და ფორმები უფრო დომინანტური ფორმების შემცველ დიაპაზონში“ (გვ. 447). ის ამ პროცესში ხაზს უსვამს რეზისტენტობის საკითხებს, ამასთანავე იმ დროს, როცა ამგვარი სალი აზრის მიღება არის საეჭვო. ჰოლის აზრით, სალი აზრის ჩამოყალიბება მნიშვნელოვნად ემსახურება კაპიტალის ინტერესებს. ამ სტატიის ბოლოს, იგი აღნიშნავს, რომ კულტურული კრიტიკის მიზანი არის სოციალიზმის სანყისი ფორმების ძიება (განხილვა). ჰოლი აღნიშნავს, რომ წინააღმდეგ შემთხვევაში მას „საერთოდ არ დაინტერესებდა იგი“ (გვ. 453).

ჰოლი აგრძელებს ამ ინტერესების რეპრეზენტაციის საკითხებთან კავშირში განხილვას, თუმცა იგი პოსტმოდერნიზმისა და პოსტკოლონიალიზმის ძლიერ გავლენას განიცდის. ეს ვარაუდები რამდენიმე სტატიაშიც გრძელდება ისევე, როგორც წიგნების კრებულებში, როგორებიცაა: *რეპრეზენტაცია: კულტურული რეპრეზენტაციები და აღნიშვნის პრაქტიკა* (1997). სანამ კაპიტალისა და კლასის ანალიზი მისი შრომის უმთავრეს საკითხად რჩება, ჰოლი ამ ცნების უფრო მეტად და მეტად დეცენტრალიზებას ახდენს რასის ცნებასთან უფრო ახლოს მდგარ ცნებებთან. მახასიათებლების მიხედვით ჰოლის რასის მიმართ დამოკიდებულება უფრო დახვეწილი და კომპლექსურია. აქ იგი „შავკანიანობასთან“ დაკავშირებული ნებისმიერი ცნების დესტაბილიზებას ახდენს.

სტატიაში „ახალი ეთნოსი“ (1989) ჰოლმა განიხილა რეპრეზენტაციის ეგრეთ წოდებული ტვირთი, რომელიც შავკანიანებს უპირისპირდება ინგლისში. ჰოლის მიხედვით პოლიტიკური ბრძოლები რასის



ირგვლივ ტრადიციულად უკავშირდება „შევკანიანობის“ მონეტარული ცნებებს და მედია ფორმების მიღწევის საჭიროებას „რასობის განვითარების“ შეტყობინებების უზრუნველყოფაში. ამ ნარკვევში ჰოლმა ეს ცნებები სხვადასხვა დონეებზე განიხილა და დაადგინა, რომ რასა არის სოციალურად აგებული ფორმა, რომელიც ღიაა მრავალმხრივი მანიფესტაციებისათვის. მან ყურადღება გაამახვილა „სუბიექტური პოზიციების, სოციალური გამოცდილებებისა და კულტურული იდენტობების ექსტრაორდინალური მრავალფეროვნების ცნობაზე, აღიარებაზე, რომელიც ქმნის „შევკანიანთა“ კატეგორიას; რაც არის იმის აღიარება, რომ „შევკანიანი“ არის არსებითად, პოლიტიკურად და კულტურულად დატვირთული კატეგორია, რომელიც შეუძლებელია მოთავსდეს მყარი ტრანს-კულტურული ან ტრანსცენდენტალური რასობრივი კატეგორიების ნაკრებში.“ კლასის მსგავსად, რასის ირგვლივ არსებულ ბრძოლებსაც არ გააჩნიათ „გარანტია ბუნებაში“ (1989, 3443). ამ ნარკვევში, ჰოლმა შემოგვთავაზა მაგალითები ფილმიდან *ჩემი მშვენიერი ლონდრეტი*, რომელშიც იკვლევს, თუ როგორ არის შევკანიანობის ცნებები გართულებული – სექსუალობის მეშვეობით – დომინანტური რეპრეზენტაციული ფორმებით.

ეს ცნება აღებული და განვრცობილია ნარკვევში „რა არის ეს სიშავე შევკანიანთა პოპულარულ კულტურაში?“ (1992), რომელშიც მსგავსი ტიპის იმგვარი შეკითხვები არის დასმული, რომლებიც გარკვეული „განსხვავების ირგვლივ არსებული ბრძოლის“ ვარაუდს მოიცავს, რაც ენდემურია თანამედროვე კულტურული პოლიტიკისთვის. ჰოლის აზრით პოსტმოდერნიზმმა გაართულა „შევკანიანი-ს“ ნებისმიერი მარტივი ცნება „შევკანიანთა პოპულარულ კულტურაში“ მისი, როგორც მოკამათის ადგილის ან მხარის წარმოჩენით, რაც საჭიროებს გამოკვლევას ამ პოპულარულ ფორმებში და ფორმებს შორის. აქ ჰოლის მოქმედება გართულებულია. იგი აღიარებს პოპულარულ კულტურაში შევკანიანთა ექსპრესიული ფორმების (მაგალითად, სტილისა და სხეულის შესახებ) ისტორიულ სიმტიკიცესაც, გამძლეობასაც რათა თავიდან აიცილოს ავთენტური რეპრეზენტაციის ნებისმიერი მარტივი ცნება შევკანიანთა საზოგადოების გარეგნულად მონოლითური, არავთენტური რეპრეზენტაციის წინააღმდეგ. ჰოლის აზრით, პოპულარული კულტურა არის ადგილი სადაც იდენტობის ახალი და აშკარა ფორმები ვრცელდება და ღიაა კამათისათვის.

თავის ყველა ნაშრომში ჰოლი ეყრდნობა გრამშის ჰომოგენობის ცნებას, რომ თავი აარიდოს „კლასისა“ და „რასის“ მარტივ ცნებებს, იკვლევდა რა მათ, როგორც მიმდინარე ბრძოლას „არა გარანტირებულიობასთან“, განსაკუთრებით კი იმას, თუ რამდენად უკავშირდებიან ისინი კულტურას ზოგადად და პოპულარულ კულტურას კონკრეტულად. ჰოლის შრომამ ღრმა გავლენა იქონია განათლების სფეროზე, განსაკუთრებით კი, განათლების კულტურულ კვლევებზე. როგორც უკვე აღინიშნა, ერთ-ერთი მისი უახლესი პროექტი პოპულარული ხელოვნება სწორედაც რომ პედაგოგიურია. უფრო მეტიც, ჰოლს სურდა, რომ სტუდენტისადმი კეთილგანწყობილი სტუდენტი-



სათვის ადვილად აღსაქმელი საკითხავი მასალა შეექმნა, რეკონსტრუქციური მოსწავლეებს კულტუროლოგიური კვლევების ძირითად შემადგენელ ნაწილს გააცნობდა. ეს ნაშრომი მოიცავს რეპრეზენტაციას: კულტურული რეპრეზენტაცია და აღნიშვნის პრაქტიკა (1997) ისევე, როგორც თანაავტორობით დაწერილი კულტურული კვლევის ჩატარება: სონი ვოლკმენის ისტორია (1997) და თანარედაქტირებით გამოცემული თანამედროვეობის ფორმაციები (1992). თითოეული შემთხვევა ადასტურებს, იმ გზებს, რომელთა მიხედვითაც კულტურული კვლევები თავიდანვე შეადგენდა პედაგოგიურ პროექტს.

უფრო ფართოდ, ჰოლი კრიტიკული იყო მათ მიმართ, ვინც განათლების სფეროში კულტურისა და რეპრეზენტაციის საკითხებზე მუშაობდა, განსაკუთრებით კი რასასა და პოპულარულ კულტურასთან დაკავშირებული საკითხების გარშემო. მაგალითად, ჰენრი ჟირუმ წარმოაჩინა გზები, რომლებითაც ჰოლმა განათლების მკვლევრებსა და კრიტიკოსებს კულტურის მნიშვნელოვნება დაანახა. ჟირუს აზრით, ჰოლი ქმნის პოლიტიკურ-პედაგოგიურ „გაცნობიერებას, რომ როგორც ჩვენ ვსწავლობთ და რასაც ჩვენ ვსწავლობთ, იმანენტურად უკავშირდება გაგების, რეპრეზენტაციის, დაწერვის სტრატეგიებს“ (გვ.166). ჟირუს მიხედვით, ჰოლი გვთავაზობს გზას, რომ ვიფიქროთ სამართლიანობის რესურსების განაწილების ძირითადი საკითხებზე, მაგრამ იგი წარმოაჩენს, თუ როგორ არის ამ პროცესების ჩვენეული გაგება კულტურულიადად გაშუალებული. ეს არის პედაგოგიური სივრცე, ის, რაც კულტურას ეხება. ჰოლი აგრეთვე გვთავაზობს საჯარო დებატებში ჩაბმის გზას კულტურის როლის ირგვლივ, მემარცხენეებისა და მემარჯვენეების რედუცირებული პოზიციების განხილვით. როგორც ჟირუ ამტკიცებს, მემარჯვენეცა და მემარცხენეც თანამონაწილეობს კულტურის მარგინალიზაციაში. მემარცხენეები ხშირად უარყოფენ კულტურას, როგორც მხოლოდ უბრალოდ გასართობ, უმნიშვნელო რეალპოლიტიკურ რეალობას, მაშინ, როცა მემარჯვენეები, ხშირად ვარაუდობენ (მიიჩნევენ), რომ კულტურა სულაც არ არის პოლიტიკური, არამედ ის არის ყოველივე მარადიულისა და კარგის ტრანსცენდენტური საცავი. ჰოლი გვთავაზობს საშუალებას, რომ ამ პოზიციების მიღმა და პოზიციების შორის განვსაზღვროთ კულტუროლოგიური პოლიტიკის სირთულეებში ფართოდ ჩაბმის გზა. ეს ჩაბმა „პოპულარულთან,“ როგორც საკამათოსთან, პედაგოგიურ სფეროში განათლების კულტურული კვლევის მრავალ ნაშრომში ვლინდება (Dimitriadis and Carlson, 2003).

უფრო მეტიც, ჰოლის იდენტობის, განსხვავებისა და კულტურის საკითხების მიმართ ფაქიზი ყურადღება უფლებას გვაძლევს მივანიჭოთ მნიშვნელობა დღევანდელი დღის ახალგაზრდების არსებულ რეალობას. ჰოლი დენიელ იონის ეთნოგრაფიის ინკლუზიური კულტურა: სკოლა, რასა და იდენტობა გლობალურ დროებაში წინასიტყვაობაში ხაზგასმით აღნიშნავს ამ საკითხს. აქ ჰოლი წარმოაჩენს განათლებაზე ტრადიციული მულტიკულტურული მიდგომის შეზღუდულობას, რომელიც ვარაუდობს „უნიტარულ, არსებით და ყოვლისმომცველ“ კულტუროლოგიის ცნებას, (გვ. X). უფრო მეტიც, თანა-

მედროვე ახალგაზრდების ცხოვრების უფრო ახლო დაკვირვება განსხვავებულ პერსპექტივას გვაძლევს განსხვავების საკითხების შესახებ. ჩვენ აღმოვაჩინეთ „კულტურის ფუნქციონირების მდიდრული სტრუქტურის, უფრო კომპლექსურ და „რთულ“ დამოკიდებულებას და თუ როგორ ფუნქციონირებს კულტურა და წარმოიქმნება იდენტობა, როცა არც ერთი მათგანი არ არის მყარი და სტაბილური“ (გვ. X). ყველა ეს წვდომა (ინსაიტი) პირობას გვაძლევს, რომ ჩვენ, როგორც განმანათლებლებს, დაგვაახლოვებს ახალგაზრდების ცოცხალ რეალობებთან.

დამატებითი საკითხავი ჰოლის ავტორობით

- 1964 (with P. Whannel). *The Popular Arts*. New York: Pantheon.
1973. *„Encoding and Decoding in the Media Discourse.“ *Stenciled Paper 7*, Birmingham: University Center for Cultural Studies.
- 1976 (ed., with T. Jefferson). *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain*. London: Hutchinson.
1980. *„Notes on Deconstructing the Popular.“ In J. Storey, ed., *Cultural Theory and Popular Culture*. Athens: University of Georgia Press.
1986. „The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees.“ Reprinted in D. Morley and K. Chen, eds., *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge, 1996.
1986. „On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall.“ *Journal of Communication Inquiry* 10 (2): 5-27.
1988. *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. London: Verso.
1989. *„New Ethnicities.“ Reprinted in D. Morley and K. Chen, eds., *Stuart Hall: Critical Dialogues*.
1992. *„What Is This ‘Black’ in Black Popular Culture?“ Reprinted in D. Morley and K. Chen, eds., *Stuart Hall: Critical Dialogues*.
- 1992 (ed., with B. Gieben). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- 1997 (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
2000. Foreword. In D. Yon, *Evasive Culture*. New York: SUNY Press.

ჰოლის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Dimitriadis, G., and D. Carlson, eds. *Promises To Keep*. New York: Routledge, 2003.
- Gilroy, P., L. Grossberg, and A. McRobbie. *Without Guarantees: In Honour of Stuart Hall*. London: Verso, 2000.
- Giroux, H. „Stuart Hall and the Politics of Education.“ In his *Stealing Innocence*. New York: Palgrave, 2000.
- *Morley, D., and K. Chen, eds. *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge, 1996.

ბელ ჰუსკი

საკვანძო ცნებები:

- შავკანიანთა ფემინიზმის თეორია
- თეთრების სუპერ რასისტული კაპიტალისტური პატრიარქია
- რეპრეზენტაციის სისტემები
- მონანილეობითი პედაგოგია
- მულტიკულტურული პედაგოგია
- სულიერება განათლებაში

კულტურის კრიტიკოსი გლორია ვოტკინსი (Gloria Watkins) ანუ იგივე ბელ ჰუსკი დაიბადა 1952 წელს, ჰოპკინსვილში (Hopkinsville), კენტუკის შტატში. მან 1973 წელს სტენფორდის უნივერსიტეტში ბალაკავრის ხარისხი მიიღო და 1976 წელს ვისკონსინის უნივერსიტეტში მაგისტრის ხარისხი. 1983 წელს, სანტა კრუზის კალიფორნიის უნივერსიტეტში ინგლისურ ლიტერატურაში დოქტორის ხარისხი მოიპოვა. მან დისერტაცია ნოველისტი ტონი მორისონის შემოქმედებაზე დაიცვა. იგი ასწავლიდა იელის უნივერსიტეტში (Yale University) და ობერლინის კოლეჯში (Oberlin College), ვიდრე იგი ინგლისური ლიტერატურის გამორჩეული პროფესორის პოსტს დაიკავებდა სითი კოლეჯში (City College), ნიუ იორკში. მოგვიანებით მან დატოვა ეს თანამდებობა, რათა სამსახურისგან დამოუკიდებლად ემუშავა როგორც მკვლევარს, მასწავლებელს და მწერალს. ჰუსკის შრომის მოცულობა და დიაპაზონი გამოგნებელია. მან გამოაქვეყნა თეორიული კვლევები რასის, გენდერის და მოგვიანებით კლასის შესახებ და ასევე გამოაქვეყნა ტომები ფილმებისა და ხელოვნების შესახებ. დაწერა საბავშვო წიგნები და თავისი ბავშვობის მოგონებები. იგი ავტორია განათლების შესახებ ორი ფრიად ცნობილი წიგნისა, რომელმაც უზრუნველყო შავკანიანთა ფემინისტური თეორიისა და კრიტიკული პედაგოგიკის არსებითი დაკავშირება.

ჰუსკის ადრეული ნაშრომი (იგი თავის გვარს გამორჩეულად პატარა ასოებით წერს) ნარმოადგენს ისტორიისა და კრიტიციზმის ტომს, რომელიც დასათაურებულია, როგორც: *არა ვარ მე ქალი: შავკანიანი ქალები და ფემინიზმი*. ამ ტექსტში ჰუსკი განიხილავს იმ გზებს, რომელშიც შავკანიანი ქალების სპეციფიკური გამოცდილე-



ბები და ბრძოლები მარგინალიზდება, როგორც რასობრივ, ისე გენდერულ ბრძოლებში. იგი ამტკიცებს, რომ სამოქალაქო უფლებებისთვის ბრძოლამ ტიპურად იქონია ზეგავლენა შავკანიანი მამაკაცების განსაკუთრებულ გამოცდილებაზე. შესაბამისად, ფემინისტური მოძრაობა თითქმის მთლიანად გაჯერებულია თეთრკანიანი ქალების ბრძოლით.

ჰუკსი ამტკიცებს, რომ **შავკანიანთა ფემინისტური თეორიისთვის** კრიტიკული სივრცის გახსნით, შავკანიანი ქალების გამოცდილება და ბრძოლა გულდასმით განხილვას მოითხოვს. ძირითად ნიმუშად მან წარმოადგინა შავკანიანი მონა ქალების გამოცდილება, როგორც უნიკალური თუმცა, ის ხშირად ასოცირდება შავკანიანი მონა მამაკაცების გამოცდილებასთან. იგი წერდა: „ჩვენ არ შეგვიძლია ჩამოვყალიბოთ შავკანიანი ქალების სტატუსის ზუსტი სურათი მხოლოდ რასობრივ იერარქიებზე ყურადღების გამახვილებით“ (1981, გვ. 12).

შემდგომ დეკადაში ჰუკსი აგრძელებს ამ პროექტს და აძლიერებს კრიტიკას, აფართოვებს მის თეორიულ ინტერესს შავკანიანი ქალების სპეციფიკური გამოცდილებისა და ბრძოლის საკითხში. ისინი შეიცავენ მის შავკანიანთა ფემინისტური თეორიის პირველ სისტემატურ გამოკვლევას, *ფემინისტური თეორია, კიდებიდან ცენტრისკენ* (1984/2000). იგი ყოველმხრივ ამახვილებს ყურადღებას იმ გზებზე, რომლითაც რასიზმმა, კაპიტალიზმმა და პატრიარქატმა გააუფასურა მარგინალიზებული ხალხის სიცოცხლე. იგი ისევ და ისევ უსვამს ხაზს **თეთრკანიანთა აღმატებული კაპიტალისტური პატრიარქატის** დომინანტურ ძალაუფლებას – ურთიერთდამაკავშირებელ გზებს, რომლებშიც რასა, კლასი და გენდერი შეერთებულ შტატებში და მსოფლიოში მარგინალიზებული ჯგუფების შესავინროვებლად ფუნქციონირებენ. თავის ყველა ნაშრომში იგი შევიწროვების სპეციფიკურობაზე საუბრობს.

ჰუკსისთვის ჩავვრის ეს სისტემები ნებისმიერ ადამიანზე მეტია. თუ ვინმე ძალაუფლების ამ დომინანტური, მჩაგვრელი ცნებების გადალახვას დაისახავს მიზნად, უნდა გაითვალისწინოს, რომ ძალაუფლების არა მხოლოდ მიღება, არამედ მისი ტრანსფორმირებაც მოუწევს. ეს წარმოადგენდა ფემინიზმის ადრეული ლიბერალური შეხედულებების ერთ-ერთ უდიდეს პრობლემას. იმგვარი ტექსტები, როგორიცაა ბეტი ფრიდანის (Betty Friedan) *ფემინიზმის მისტიკა* მიუთითებს საშუალო კლასის ქალების ფართო მოთხოვნილებებზე და ინტერესებზე, კერძოდ, მათ დამაკმაყოფილებელი დასაქმების მოთხოვნილებებზე ოჯახის გარეთ. ჰუკსისთვის ძალაუფლების ამგვარი ლიბერალური შეხედულებები არ ისახავს მიზნად სიტემების გარდაქმნას; სამაგიეროდ, ამ თეთრკანიან ქალებს სურთ იმ სისტემაში მონაწილეობის მიღება, რომელიც უზრუნველყოფს თეთრების აღმატებულებასა და კაპიტალიზმს. ჰუკსის მიხედვით „უფრო მეტ ფემინისტ ქალს ხელახლა, აქტიურად რომ შეემუშავებინა ძალაუფლების კონცეფცია, ისინი შეგნებულად ან გაუცნობიერებლად არ შექმნიდნენ ისეთ ფემინისტურ მოძრაობას, რომელიც უკვე არსებულ კლასობრივ იერარქიებს იმეორებს“ (2000, გვ. 88).

მოგვიანებით თავის კარიერაში ჰუკსმა დააყენა რეპრეზენტაციული საკითხები, არკვევდა თუ როგორ უწყობდა ხელს რეპრეზენტაციული პოპულარული სისტემები ჩავგრას. თავის წიგნებში *შავი შესახედობა: რასა და რეპრეზენტაცია (1992)* და *განდევნილი კულტურა: ნინალმდეგობის გამწევი, მტკიცე რეპრეზენტაცია (1994)* ჰუკსმა სრულად გამოიკვლია სხვადასხვა სახის პოპულარული ტექსტები, მაგალითად, მადონას მუშაობა, ქუჩის რეპი „განგსტა რეპ“ და სპაიკ ლის ფილმი *მალკოლმ იქსი*. თითოეულ შემთხვევაში იგი განიხილავს, თუ როგორ ემსახურება ეს ტექსტები, რომლებიც ხშირად მარგინალიზებული ჯგუფის მიერ იქმნება, დომინანტური კულტურული იმპერატივის კვლავნარმოებას – მაგალითად, ქუჩის რეპი მარგინალიზებული ახალგაზრდა შავკანიანი მამაკაცების ხმებს იყენებს მუსიკალურ ფონად და ახდენს გავლენას პატრიარქატის სასტიკ შეხედულებებზე. პატრიარქატის ეს შეხედულებები, რომლებიც ჰუკსისთვის მნიშვნელოვანია არ არის უნიკალური რეპისთვის. ისინი ისტორიულად იყვნენ დომინანტური კულტურის ნაწილი. მან აგრეთვე განიხილა საშუალებები, რომლითაც ლის *მალკოლმ იქსი* ახდენს ისლამური ერების ლიდერის დეპოლიტიზებას და მას ამერიკის კულტურის დომინანტური ძირითადი მიმდინარეობის შესამჩნევ ფიგურად აქცევს. ჰუკსისთვის ფილმი კონსერვატიულია თავისი შინაარსითაც და ფილმის „ეპიკური“ თხრობითაც, რომელიც აყალიბებს მას. იგი ეწინააღმდეგება ფილმისთვის იმპულსის მიცემის „ჩათვლას“ მხოლოდ იმიტომ, რომ რეჟისორი არის აფრო-ამერიკელი.

პოპულარული ტექსტების ამგვარი იდეოლოგიური კრიტიკით, ჰუკსს ბრწყინვალე წვლილი შეაქვს კულტურული კვლევისა და განათლების მიმართულებაში. ეს მიმართულება, რომელიც ხშირად ასოცირდება ჰენრი ჟირუსთან (Henry Giroux) განიხილავს, თუ როგორ „განათლებას აძლევს“ ახალგაზრდობას პოპულარული მედია მზარდი იდეოლოგიური კონსერვატიული გზავნილებით. გრამმის და სხვების შრომაზე დაყრდნობით, ეს კრიტიკოსები წარმოაჩენენ საშუალებებს, რომლებშიც თვითონ „კულტურა“ არის „ბრძოლის ველი,“ სადაც დომინანტური კულტურა იბრძვის ხალხის თანხმობის მოსაპოვებლად. აქ ჰუკსის წვლილი მნიშვნელოვანია, განსაკუთრებით, ამ პრობლემების შავკანიან ფემინისტთა იდეოლოგიასთან დაკავშირების გამო.

ჰუკსის შრომაში განათლების სფეროსთან დაკავშირებული სხვა მნიშვნელოვანი კავშირებიც არის გამოკვეთილი. იგი არის განათლების სფეროში ორი მნიშვნელოვანი წიგნის ავტორი: *ტრანსგრესიის სწავლება (1994)* და *თემი, რომელიც ასწავლის (2004)*. თითოეული ეს შთამბეჭდავი და დასამახსოვრებელი წიგნი ფემინისტური პედაგოგიკის და კრიტიკული პედაგოგიკის ძირითად კონსტრუქტებს უყრის თავს (განსაკუთრებით პაულო ფრეირის შრომებს), იმისათვის, რომ მომავალზე ფიქრისას სწავლების საკუთარ გამოცდილებაზე დაფიქრდეს. *ტრანსგრესიის სწავლებაში* ჰუკსი შავკანიანთა ყველა ელემენტარულ და საშუალო სკოლაში, ისევე როგორც უფრო ინტეგრირებულ უმაღლესი განათლების ინსტიტუტებში სწავლის საკუთარ გამოცდილებას განიხილავს. იგი მთლიანობაში დადებითად მოიხსე-



ნიებს სეგრეგირებულ სკოლებს, თავის მასწავლებლებს, მათი მალალი მოლოდინების მქონე მზრუნველ ხალხს. იგი ინტეგრირებულ სკოლებში გადასვლას უფრო მტკივნეულად იხსენებს: მასწავლებლებს, რომლებიც მასზე არ ზრუნავდნენ, მტკივნეულ გამოცდილებებს და შესამჩნევად დაბალ მოლოდინებს. ზოგადად, იგი თავის გამოცდილებას განიხილავს, როგორც აბსოლუტურად არასასიამოვნოს.

ფემინისტურმაც და კრიტიკულმა პედაგოგიკამაც, საფუძველი ჩაუყარა ჩართული სწავლების პედაგოგიკას. როგორც ჰუკსი აცხადებს, ფემინისტური პედაგოგიკა იყო ერთ-ერთი პირველი სფერო, სადაც გამოჩნდა განათლების რელური კრიტიკა, როგორც მამაკაცთა დომინაციის სფერო. აქ განათლება განხილული იყო პოლიტიკასთან კავშირში – როგორც ქალების მიმდინარე ბრძოლა გენდერული დომინაციისთვის წინააღმდეგობის გასანევად. ეს იყო ერთ ერთი პირველი სფერო, სადაც განათლების კონტროლის მცდელობასა და სწავლების ხერხების ექსპერიმენტს ჰქონდა ადგილი. ამას გარდა, როგორც ჰუკსი აღნიშნავს, ფემინიზმის ძირითადი მიმდინარეობის უმეტესობის მსგავსად, ფემინისტური პედაგოგიკაც ყოველთვის არ იძიებდა თავის საკუთარ ნაკლოვანებებს. კერძოდ, იგი თეთრკანიანი ქალების მოთხოვნილებებზე და ინტერესებზე იყო კონცენტრირებული.

ჰუკსისთვის მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა კრიტიკული პედაგოგიკის სფეროში და უფრო განსაკუთრებით კი ფრეირის შრომაზე მუშაობა. ფრეირმა უზრუნველყო ის, რომ ჰუკსს განათლებაზე ეფიქრა, როგორც განათლების უფლების გამოცდილებაზე, საზოგადოებრივად ჩართულ პრაქტიკაზე. „განათლების მოდელის“ მისეულ კრიტიკაში, – რომელშიც მასწავლებლები უბრალოდ ტოვებენ ინფორმაციას მოსწავლეების თავში – იგი გვისახავს უფრო ჩართული და კრიტიკული ტიპის განათლებას. ფრეირმა უბიძგა ჰუკსს ეფიქრა განათლებაზე, როგორც „პრაქტიკაზე“ „პრაზის“-ზე ანუ რეფლექსურ პრაქტიკაზე, რომელიც ყოველთვის აისახება მის საკუთარ საფუძვლებში. ფაქტობრივად, ტრანსგრესიის სწავლება მოიცავს თვითრეფლექსიურ საუბარს, რომელსაც ჰუკსი აწარმოებს საკუთარ თავთან ფრეირის შრომის შესახებ. იგი განიხილავს იმ გზებს, რომლებშიც ფრეირის შრომამ შთააგონა და განაახლა მისი კრიტიკული ცნობიერება, როგორც ცვლილებებზე ორიენტირებულ მოაზროვნეზე. აცნობიერებს რა სექსისტურ ტენდენციებს ფრეირის შრომების უმრავლესობაში, ჰუკსი აღიარებს ღრმა კავშირს მის ტრანსფორმაციულ სოციალურ ხედვასთან, რომელიც მომდინარეობს ბრაზილიის ღარიბებთან ერთიანობიდან.

მაგრამ, ჰუკსს აგრეთვე გაცნობიერებული აქვს ორივე ნაშრომის ნაკლოვანებები. ფემინისტური პედაგოგიკა ვერ ამჩნევს რასის საკითხებს, ხოლო კრიტიკული პედაგოგიკა ხშირად არაკრიტიკულად მასკულიზურია. იგი იცავს ჩართული სწავლების პედაგოგიკას, როგორც მთლიანი პიროვნების ხალისიანად ჩაბმას კოლექტიურ, საზოგადოებრივ კონტექსტში. შორიდან რომ შევხედოთ, „ობიექტური გონების“ მიზანი, გონების, სხეულისა და სულის გაერთიანებისთვის არის თვითაქტუალიზაცია და გააზრებული ცოდნა. ხშირად ეს

წარმოადგენს „სარისკო პედაგოგიკას,“ რომელიც სრულიად რისკიან პოლიტიკური და სოციალური გამოცდილებისთვის, რომელიც მოსწავლეებს საკლასო ოთახში შემოაქვთ. ტრანსგრესიის სწავლებაში, ჰუკსს ნამდვილად მიყვარათ სახიფათო ტერიტორიებზე, „ეროსის“ ტერიტორიის ჩათვლით. ჰუკსისთვის სწავლებაში ეროსის აღიარება გულისხმობს იმის აღიარებას, რომ საკლასო ოთახი არის ის სივრცე, სადაც ვნებიანი სხეულები იყრიან თავს. ჰუკსისთვის ამ ტიპის ვნება მასწავლებლებიდან სისტემატურად იდევნება. ეს არის მოქმედება ჩვენს დასარწმუნებლად, მისი სიტყვებით რომ ვთქვათ, „სიყვარულის ადგილი საკლასო ოთახში არ არის“ (გვ 198).

ჰუკსისთვის მთავარი მულტიკულტურული პედაგოგიკაა. სრულად ჩართული სწავლების მულტიკულტურულმა პედაგოგიკამ უნდა დაგვაშოროს ექსკლუზიისა და ინკლუზიის ძირითად საკითხებს არსებულ სისტემაში. მულტიკულტურული პედაგოგიკა მიზნად უნდა ისახავდეს ამ სისტემების გარდაქმნას იმ ინდივიდების საშუალებით, რომლებიც ჩართულნი არიან ემოციურ ერთობაში. როგორც იგი წერს, „განსხვავების აღიარება,“ რომელიც ასოცირდება მულტიკულტურალიზმთან ნიშნავს, „საკლასო ოთახის შეცვლის სურვილს,“ რომელიც „მოსწავლეებს შორის ურთიერთობების გაცვლის“ ნებართვას იძლევა (გვ. 30). სკოლები უნდა წარმოადგენდეს სრულიად მონანილეობით ადგილს, რომელიც უბიძგებს მასწავლებლებს და მოსწავლეებს იმოქმედონ ახალი, უფრო დემოკრატიული სახის საზოგადოების მსგავსად.

განათლების სფეროში ახალახანს გამოცემულ წიგნში *თემი, რომელიც ასწავლის: იმედის პედაგოგიკა*, ჰუკსი იყენებს თავის ძველ საგანმანათლებლო და სწავლების გამოცდილებას. *ტრანსგრესიის სწავლებაში* წარმოადგენილ შეხედულებებზე დაყრდნობით ჰუკსი დეტალურად განმარტავს თავის გადანყვეტილებას დატოვოს პრესტიჟული აკადემიური პოსტი და თავისი დრო მიუძღვნას წერას, პრაქტიკულ სემინარებს და საჯარო ლექციებს. იგი უფრო ზუსტად განიხილავს საკუთარი ინტელექტუალური ცხოვრების შეცვლის მცდელობებს, ფორმალური აკადემიური ინსტიტუტების მკაცრი კრიტიკისგან შორს. იგი აკეთებს დასკვნას: „იყო ინტელექტუალი, არ ნიშნავს იყო მეცნიერი.“ (2004 გვ. 22).

ეს გულისხმობს სწავლებას და ლექციის ჩატარებას არაფორმალურ გარემოში როგორც სამეცნიერო, ისე არასამეცნიერო საზოგადოებაში. წიგნში, *თემი, რომელიც ასწავლის*, ჰუკსი აღწერს ჩვენი სიტყვებისა და იდეების სხვა სახის პედაგოგიურ სივრცედ გარდაქმნის აუცილებლობას. ეს ხშირად უდიდეს სირთულეს ქმნის იმ განმანათლებლებისთვის, ვინც ფრიად დახელოვნებულნი არიან სპეციალიზებული ტერმინებით საუბარში, ვინროდ განსაზღვრულ სივრცეებში, რასაც ისინი სრულიად აკონტროლებენ. როგორც ჰუკსი წერს, ჩვენ უნდა „ვისწავლოთ ენის გამოყენება იმგვარად, რომ შევძლოთ საქმის არსში ჩაწვდომა სწავლების რომელ სისტემაშიც არ უნდა ვიმყოფებოდეთ“ (გვ 43).



სწავლების ეს მედიაციები ხორციელდება ჰუკსის საკულტურო-მალური საგანმანათლებლო ინსტიტუტებიდან მზარდი დაშორების წინააღმდეგ, ისევე, როგორც მზარდი წინააღმდეგობის განევა იმგვარი პროგრამების გაფართოებაზე, როგორცაა აფრო-ამერიკული კვლევა, ეთნიკური კვლევა, ქალთა კვლევები. იგი დეტალურად საუბრობს მნიშვნელოვან მიღწევებზე, რომლებიც ამ პროგრამებმა და განყოფილებებმა მოიპოვეს 1960-იან და 1970-იან წლებში, როცა შეენიანაღმდეგენ პროფესორთა შორის თეთრკანიანი მამაკაცების ჰეგემონიას. ჰუკსი განიხილავს ამ საკითხებს და იქვე აღნიშნავს, რომ „კულტურის კვლევების“ ბოლოდროინდელი სიახლეები ინსტიტუციურ ძალაუფლებას ისევე თეთრკანიანი მამაკაცების ხელში აბრუნებს.

ნიგნში, თემი, რომელიც ასწავლის, ჰუკსი გვთავაზობს უფრო ექსპანსიურ განმარტებას იმისა, რას ნიშნავს იყო სოციალურად და პოლიტიკურად აღჭურვილი მასწავლებელი. საკუთარი ადრეული შრომების თემების უმრავლესობის გადახედვისას, იგი განსაკუთრებულ ყურადღებას ანიჭებს **სულიერებას განათლებაში**. განათლების სისტემებს აქვს ჩვენი სამყაროსაგან, ერთმანეთისაგან და საკუთარი თავისაგან დაშორების ტენდენცია, მაგრამ მნიშვნელოვანია ვიპოვოთ სულიერი მთლიანობა, რომელიც შეგვიძლია შევიტანოთ პედაგოგიურ პრაქტიკაში. იგი განიხილავს ამგვარი სულიერი ერთიანობის ნიმუშებს, რომლებსაც ბუდიზმში პოულობს.

ბელ ჰუკსის ნამუშევარი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ფართო აუდიტორიისთვის კრიტიკული იდეების გასაცნობად. ახლახანს გამოცემული ნიგნი ამულუნდაჰ როლენს-ის *ბელ ჰუკსის მონანილოგობითი პედაგოგია: ტრანსგრესიის სწავლება: კრიტიკული შემეცნებისთვის* (1998) დეტალურად განიხილავს მის შრომასა და კავშირებს კრიტიკულ პედაგოგიკასთან. სხვა შრომა ყურადღებას ამახვილებს შავკანიანი მოაზროვნეების და მწერლების დამოკიდებულებაზე იმ გზების მიმართ, რომლებშიც მისი პედაგოგია არის განხილული ფართო დიალოგში ოდრი ლორდის და ნიკი ჯოვანის (Williams 1996)-ის შრომებთან. დამატებით, პაულო ფრეირის მსგავსად, მას დიდი გამოხმაურება ჰქონდა კომპოზიციის კვლევის (Composition studies-ის) (Olson, 1994), ისევე, როგორც ანტირასისტული განათლების სფეროში (Lucal, 1996).

დამატებითი საკითხავი
ჰუქსის ავტორობით

1981. * *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End.
1990. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End.
1992. *Black Looks: Race and Representation*. Boston: South End.
1993. *Sisters of the Yam: Black Women and Self Recovery*. Boston: South End.
1994. * *Teaching To Transgress: Education in the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
1994. *Outlaw Culture: Resisting Representations*. New York: Routledge.
1996. *Reel to Reel: Race, Sex, and Class at the Movies*. New York: Routledge.
- 2000 [1984]. *Feminist Theory: From Margin to Center*. 2nd ed. Boston: South End.
2004. * *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.

ჰუქსის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Florence, N. *bell hooks' Engaged Pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1998.
- Lucal, B. „Oppression and Privilege: Towards a Relational Conceptualization of Race.“ *Teaching Sociology* 24 (1996): 245-255.
- Olson, G. *Philosophy, Rhetoric, Literacy Criticism: (Inter)views*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.
- Williams, S. „Black Feminist Thought: Implications for a Transformative Women's Education.“ *Thresholds in Education* 22 (1996): 37-41.

ჟაკ ლაკანი

საკვანძო სიტყვები:

- სიმბოლური წესრიგი
- არაცნობიერი
- წარმოსახვითი წესრიგი
- რეალური წესრიგი
- სარკის ეტაპი
- გახლეჩა
- სურვილი
- შესვლა ენაში
- ფალოსი
- ნანიბური

ჟაკ მარი ემილ ლაკანი (1901-1981) დაიბადა პარიზში კათოლიკეთა ოჯახში. იგი პარიზის სამედიცინო ფაკულტეტზე ეუფლებოდა ექიმის პროფესიას. შემდგომში სწავლა ფსიქიატრიის მიმართულე-ბით განაგრძო და კვალიფიცირებული ფსიქიატრი გახდა. ლაკანი უმთავრესად იმ პაციენტებთან მუშაობდა, რომლებსაც ანუხებდათ ფსიქიატრიაში „ავტომატიზმის“ (ფრანგულად *delires a deux*) სახელით ცნობილი დაავადება. ამ მდგომარეობაში მყოფ ადამიანებს სჯერათ, რომ წერასაც და მეტყველებასაც უხილავი, მაგრამ ყოველისშემძლე ძალა მართავს, რომელიც კონტროლს არ ექვემდებარება. ავტომატიზმის სიმპტომები, რასაც ხშირად თან ახლდა მძიმე პიროვნული მოშლილობები და ოჯახური კონფლიქტი, საკმაოდ წააგავდა იმ კლინიკური შემთხვევების გარკვეულ ასპექტებს, რომლებსაც იკვლევდნენ საფრანგეთში წარმოშობილი ფსიქოანალიტიკური მოძრაობის წარმომადგენლები. ფსიქიატრიასა და ფსიქოანალიზს შორის არსებულ კავშირზე მიუთითებდა ლაკანი მის სადოქტორო დისერტაციაში, „*De la psychose paranoïque dans ses reports avec la personnalite*“ (1932).

ლაკანის მოღვაწეობის მთელ პერიოდში მისი ურთიერთობა ფსიქოანალიზის მთავარ ევროპულ მიმდინარეობასთან ყოველთვის კონფლიქტურობით გამოირჩეოდა. სწორედ ამის შედეგი იყო, რომ მან 1953 წელს დატოვა პარიზის ფსიქოანალიტიკოსთა საზოგადოება.



ამავე ნელს, ფსიქოანალიტიკოსთა საერთაშორისო ასოციაციის წლიურ შეხვედრაზე ლაკანმა წაიკითხა თავისი ცნობილი „სახელწოდებით „მეტყველებისა და ენის ფუნქცია და ველი“. იმავედროულად, დაინტერესებული ინტელექტუალებისთვის მან გახსნა ყოველკვირეული სემინარი, რომელსაც თითქმის სიკვდილამდე ხელმძღვანელობდა. სემინარი ის ძირითადი ადგილი იყო, სადაც ლაკანი თავის სამუშაოს აცნობდა შეკრებილებს. საზოგადოება დიდ ინტერესს იჩენდა სემინარის მიმართ. იგი უამრავ „სტუდენტს“ იზიდავდა, რომელთა შორისაც იყვნენ ჯულია კრისტევა და ლუსი აირიგრეი. ლაკანის მიერ გამოქვეყნებულ ნაშრომთა უმრავლესობას ის მოხსენებები წარმოადგენდა, რომლებიც მან თავდაპირველად სემინარზე გააკეთა.

ლაკანი თავისი მოღვაწეობით უფრო და უფრო შორდებოდა კლასიკურ ფსიქოანალიზს. 1963 წელს მან დაარსა „École freudienne de Paris (EEP)“. ეს სკოლა ორიენტირებული იყო უფრო თეორიასა და მეცნიერებაზე, ვიდრე კლინიკურ მუშაობაზე. საბოლოოდ სკოლა დაიშალა, რაც უმთავრესად იმით იყო გამოწვეული, რომ მის პარალელურად შეიქმნა კლინიკაზე ორიენტირებული ორგანიზაცია სახელწოდებით „კონფრონტაციები“. ამ ორგანიზაციის დაფუძნებას ხელი შეუწყვეს რენე მაჟორმა და ჟაკ დერიდამ. „კონფრონტაციებმა“ საკუთარ თავზე გამოსცადეს იმ განხეთქილების შედეგი, რაც ფრანგულ ფსიქოანალიტიკურ საზოგადოებაში გაჩნდა ფსიქოანალიზის თეორიული (და არა კლინიკური) ასპექტების მიმართ ლაკანის ერთგულების საპასუხოდ. „კონფრონტაციების“ კლინიკაზე ცენტრირების გამო ეს ორგანიზაცია უმთავრესად იმით იზიდავდა, ვინც ნაკლებად იზიარებდა ნმინდად თეორიულ და ფილოსოფიურ შეხედულებებს. ამ პერიოდში ხშირად ჩნდებოდა ხოლმე კითხვები ლაკანის მიერ დაარსებული EEP-ის დემოკრატიულობის შესახებ. ამ დრო ლაკანი უკვე მძიმედ იყო დაავადებული სწორი ნაწლავის სწრაფად პროგრესირებადი სიმსივნით. ასეთ ვითარებაში გამოქვეყნდა წერილი ლაკანის ხელმოწერით, სადაც EEP დაშლილად ცხადდებოდა. საზოგადოებაში გაჩნდა სერიოზული ეჭვი, რომ ლაკანის ხელმოწერა ყალბი იყო. ამბავი გახმაურდა და ყველა გაზეთის სტატიების სათაურების მთავარი თემა გახდა. მრავალმა მეცნიერმა, მათ შორის ლუი ალთუსერმა, აქტიურად გაილაშქრა მთელი ამ სკანდალური ტალღის წინააღმდეგ. 1981 წელს, ბევრად ადრე, ვიდრე სიტუაცია საბოლოოდ გაირკვეოდა, ლაკანი გარდაიცვალა.

მისი გარდაცვალების დროისთვის ლაკანი მსოფლიოს ყველაზე ცნობილი და წინააღმდეგობრივი ფიგურა იყო. ორმოცდაათ წელზე მეტი ხნის განმავლობაში ლაკანი ცდილობდა ერთმანეთისთვის მოერგო დიდი კლინიკური პრაქტიკა და სააზროვნო თეორიული არგუმენტაცია. ზიგმუნდ ფროიდის ნაშრომების ხანგრძლივი, ყურადღებიანი შესწავლისა და საკუთარი კლინიკური პრაქტიკით მიღებული გამოცდილების შედეგად ლაკანმა ფსიქოანალიზის საზღვრები გააფართოვა და მასში ჩართო ფილოსოფიის, ლინგვისტიკის, ლიტერატურისა და თვით მათემატიკის გარკვეული ასპექტები. მისმა ნაშრომებმა



მნიშვნელოვანი ზეგავლენა მოახდინა (და ეს ახლაც გრძელდება) ისეთი განსხვავებული სფეროების თეორიულ გააზრებასა და კვლევის მიმდინარეობაზე, როგორცაა ნევროლოგია, ფსიქოლოგია, კომუნიკაციური კვლევები, ლიტერატურა, კინემატოგრაფია, ფემინისტური კვლევები, ფილოსოფია, რელიგიური კვლევები და განათლება.

ლაკანის შემოქმედებას ხშირად ოთხ პერიოდად ყოფენ. პირველ პერიოდში, დაახლოებით 1926-53 წლებში, იგი ძირითადად კლინიკაში მუშაობით იყო დაკავებული, მაგრამ ჩვეულებრივ ფსიქიატრიულ პრაქტიკაში დიდი რაოდენობით ნერგავდა ფსიქოანალიტიკურ კონცეპტებს. ამ პერიოდში მისი პუბლიკაციები ძირითადად კლინიკურ შემთხვევათა მოკლე მიმოხილვით შემოიფარგლება. ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ 1930-იანი წლების ბოლოდან მან უფრო ვრცელი და აკადემიური სტატიების გამოქვეყნება დაიწყო. აქ ყურადღება გამახვილებულია სარკის საფეხურის მნიშვნელობაზე ბავშვის მიერ საკუთარი თავის განცდის ჩამოყალიბების პროცესში, რომელიც ბავშვის ცხოვრების პირველ ორ წელს მოიცავს. სარკის საფეხურის დეტალური ანალიზი ქვემოთ იქნება წარმოდგენილი, მაგრამ მოკლედ ლაკანის მოსაზრება შემდეგი შინაარსისაა: ბავშვს საკუთარი თავის განცდა ყოველთვის რალაც „სხვასთან“ მიმართებაში უყალიბდება. ეს „სხვა“ შეიძლება იყოს ბავშვის საკუთარი გამოსახულება სარკეში, მისი და ან ძმა, მეგობარი, ან სხვა ალტერნატიული მოდელები, რომლებთანაც ბავშვი საკუთარ თავს აკავშირებს და რასაც ფროიდი „ნარცისისტული იდენტიფიკაციის“ ტერმინით გამოხატავდა.

თავისი მოღვაწეობის მეორე პერიოდში, დაახლოებით 1953-63 წლებში, ლაკანი ძირითადად ყურადღებას ამახვილებდა სტრუქტურულ ლინგვისტიკაზე და სიგნიფიკაციის როლზე ფროიდის შრომებში. ლაკანის აზრით, ფროიდს ესმოდა, რომ ადამიანის ფსიქოლოგია ენაზეა დამყარებული, მაგრამ ეს ფაქტი ჯეროვნად ვერ მოაქცია თეორიის ჩარჩოში. ეყრდნობოდა რა ფერდინანდ დე სოსიურის ლექსიკონს და ენის, როგორც დიფერენციალური სისტემის სტრუქტურალისტურ კონცეფციას, ლაკანი შეუდგა ფროიდის მრავალი ძირეული დებულებისა და ცნების დახვეწასა და კორექციას. მაგალითად, იგი ამტკიცებდა, რომ არაცნობიერის სტრუქტურას აყალიბებს არა ბიოლოგიური იმპერატივები, არამედ ენა, და რომ არაცნობიერი, შესაბამისად, იმართება სიმბოლური წესრიგით (იხ. ქვემოთ). ლაკანმა ამ პერიოდშივე ფრანგულად თარგმნა მარტინ ჰაიდეგერის მრავალი ნაშრომი, რომლებმაც მნიშვნელოვანი ზეგავლენა მოახდინეს მის შეხედულებებზე.

მისი მოღვაწეობის მესამე პერიოდში, დაახლოებით 1963-74 წლებში ლაკანი კიდევ უფრო დამორდა ფროიდს და ტრადიციულ ფსიქოანალიზს. მან მსჯელობის საკუთარი, უნიკალური სტილი შეიმუშავა, ე.ს. „ლაკანის სტილი“, რომელიც მოიცავს თვით ლაკანის მიერ შემოტანილ ნეოლოგიზმებსა და კომპლექსურ დიაგრამებს. ეგო, ლაკანისეული გააზრებით, წარმოადგენდა არა ფსიქიკური ინტეგრაციის, არამედ ნევროზის ადგილსამყოფელს. იგი კიდევ უფრო აქტიურად



ასაბუთებდა, რომ სუბიექტურობა სიმბოლური წესრიგის ეფექტურად მოქმედების მიუხედავად, ლაკანი მაინც ამტკიცებდა, რომ ფროიდიანს სამუშაოს აგრძელებდა. ამგვარმა მტკიცებამ იგი საბოლოოდ დააშორა ფსიქოანალიზისა და ფსიქოანალიტიკოსების ძირითად ნაკადს.

ბოლო პერიოდში ლაკანი ცდილობდა შეექმნა ფსიქოლოგიისა და ფსიქოანალიზის ზუსტი, მათემატიკაზე დაფუძნებული კონცეფციები. სხვა ცნებებთან ერთად, მან ახლებურად, მათემატიკური ტიპოლოგიის მიხედვით გაიაზრა მისი ასეთი ადრინდელი კონსტრუქტები, როგორცაა „რეალური“, „ნარმოსახვითი“ და „სიმბოლური“. იგი ბუნებრივი ენის ერთეულების ნაცვლად ე.წ. „მათემების“ შემოტანას ცდილობდა და ამტკიცებდა, რომ „La matiation seule atteint y un reel“ („რეალობას მხოლოდ მათემატიზაცია წვდება“). 1974 წლიდან მისი აზროვნება იმდენად გაუგებარი და ბუნდოვანი გახდა, რომ ყველაზე ერთგული მიმდევრებიც კი დააბნია. უკვე მრავალი კითხვა ჩნდებოდა იმასთან დაკავშირებით, თუ რამდენად ეფექტური იქნებოდა მისი იდეების განხორციელება კლინიკურ პრაქტიკაში.

ლაკანი თვლის, რომ ადამიანის ცნობიერებასა და არაცნობიერს სამი ტიპის წესრიგი მართავს. ესენია: რეალური, ნარმოსახვითი და სიმბოლური. დავიწყოთ სიმბოლურით, ვინაიდან ლაკანის თეორიაში მას ყველაზე დიდი მნიშვნელობა აქვს. ამ წესრიგს შეადგენს მნიშვნელობები, განსაკუთრებით ლინგვისტური, და მათი ურთიერთგაცვლა. ასეთი სახის წესრიგი სუბიექტამდე არსებობს და სრულიად მართავს სუბიექტს თავისი პრეეგზისტენციალური სისტემის შიგნით. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ეს წესრიგი სუბიექტის „გარეთ“ იმყოფება და იქიდან ცვლის მას.

ფოკუსირებულია რა სუბიექტის ფორმირებაზე და არაცნობიერის როლზე ამ პროცესში, ლაკანი ფროიდისა და ფსიქოანალიზის სრულიად ახლებურ ინტერპრეტაციას ახდენს სტრუქტურალიზმის პოზიციიდან (აქ განსაკუთრებით იგულისხმება სოსიურის სტრუქტურული ლინგვისტიკა და კლოდ ლევი-სტროსის სტრუქტურული ანთროპოლოგია). იგი არ ეთანხმება ეგოს ჩვეულებრივ გაგებას, რომლის მიხედვითაც ეგო, ანუ ცნობიერი „თვითონი“ წარმოადგენს ავტონომიურ, სუვერენულ და ბიოლოგიურად დეტერმინირებულ მოვლენას. ლაკანის აზრით ფორმირება პრეეგზისტენციალური სიმბოლური წესრიგის შიგნით მიმდინარეობს. სუბიექტი, რომელიც ძალიან შორს არის ავტონომიურობისა და სუვერენულობისგან, იქმნება, როგორც ამ წესრიგიდან გამომდინარე შედეგი.

მაშინ, არაცნობიერიც არ წარმოადგენს ბიოლოგიურად დეტერმინირებულ, ლიბიდოსეული დრაივების მოქმედების სფეროს. უფრო სწორი იქნება თუ ვიტყვით, რომ ის ეგოსთან ერთად ყალიბდება და მისადმი დამორჩილების გვერდითი ეფექტია სიმბოლური წესრიგის შიგნით. ის იქმნება, როგორც ეგოს ერთგვარი ნამეტი, ნაშთი, რომელიც ველარ თავსდება სიმბოლური წესრიგის მიერ ფორმირებული სუბიექტის შიგნით. ამგვარად, არაცნობიერი იმ ფაქტზე მიუთითებს, რომ ჩვენ როგორც სუბიექტები, ყოველთვის იმაზე მეტი ვართ, ვიდ-

რე ჩვენი სოციალური „თვითონი“. არაცნობიერი ჩვენს „ბეჭდვით უფრო მეტობას“ ამჟღავნებს, კერძოდ იმას, რომ ჩვენ გახლენილი „თვითონები“ ვართ.

აქედან გამომდინარე, ავტონომიურობისა და სუვერენობისაგან ძალზე შორს მდგომი აგენტი – ეგო ილუზიაა; ის არის სიმბოლოთა მიერ კონსტრუირებული თვითობა, რომლის ნაჩვენები, ნახლენები და შეუვსებელი სივრცეები თავს იჩენენ არაცნობიერის ამოფრქვევისას ცნობიერ ცხოვრებაში. ლაკანს ეგოს ფორმირებისა და არაცნობიერის ასეთი გაგება სოსიურის სტრუქტურულ ლინგვისტიკასთან vis-à-vis ჩამოუყალიბდა. ლაკანისთვის სუბიექტურობის გაჩენა იგივეა, რაც ენის სისტემაში შესვლა. ეს არის ნიშნებისა და სოციალური კოდების სინქრონული სისტემა, რომელიც მნიშვნელობას, ანუ სიმბოლურ წესრიგს ქმნის. სწორედ ეს წესრიგია, რომელიც ინდივიდს შესატყვის ადგილს უჩენს, აყალიბებს, „იქვემდებარებს“ და, აქედან გამომდინარე, საშუალებას აძლევს, რომ მომქმედი სუბიექტი გახდეს. ლაკანამდე ფსიქოანალიტიკოსთა უმრავლესობა თვლიდა, რომ ეგოს ჩამოყალიბება ცნობიერების ადგილსამყოფელის რანგში ბიოლოგიური ფენომენი იყო. ლაკანს, მათგან განსხვავებით, მიაჩნდა, რომ ეგო ლინგვისტურ-სიმბოლური განვითარების ნაყოფი იყო. ენაში დაბადება სუბიექტად ქცევაა. მისი ერთ-ერთი ცნობილი გამონათქვამია: „ადამიანი მეტყველებს, მაგრამ ეს იმიტომ ხდება, რომ იგი ადამიანად სიმბოლომ აქცია“ (1977, გვ. 65). ცოტა უფრო ქვემოთ, იგივე ნაშრომში ლაკანი წერდა:

სიმბოლოები, ფაქტობრივად, ადამიანის სიცოცხლეს ყოვლისმომცველ ქსელში ახვევენ. აქ სიმბოლოები ერთიანდება და ადამიანის ამქვეყნად მოვლინებამდე ემზადება მის „სისხლხორცეულ“ არსებად დაბადებისთვის; ისინი ვარსკვლავებისა და ფერიების საჩუქრების მსგავსად, განსაზღვრავენ ადამიანის ბედ-იღბალს. ეს ყოვლისმომცველი სიმბოლოები გვაძლევს სიტყვებს, რომლებიც ადამიანს ან ერთგულ არსებად აქცევენ, ან მოღალატედ; ადგენენ სამოქმედო კანონებს, რომლებიც თან სდევნენ ადამიანს სწორედ იმ ადგილამდე, სადაც ის ჯერ არც იმყოფება და იქამდეც, რაც სიკვდილის მიღმაა. ამ ყოვლისმომცველი სიმბოლოებით იძენს მნიშვნელობას ადამიანის აღსასრული და საბოლოო განკითხვა, როცა სიტყვა ან ცოდვებს შეგვინდობს ან სასჯელს გვაძებს (1977, გვ. 68).

სუბიექტი წარმოიშობა პრელინგვისტური, ინდივიდად ქცევამდე არსებული მდგომარეობიდან და ხდება არა გაშუალებულ რეალობაში, არამედ კულტურულად კონსტრუირებულ სიმბოლოთა სამყაროში, ანუ სიმბოლურ წესრიგში. ხდება სუბიექტის კულტურული კონსტრუირება ენის გავლით, მაგრამ თვით სუბიექტი საკუთარ თავს ასეთად არ განიცდის. ის თავს განიცდის (ან უფრო სწორედ, წარმოსახავს), როგორც რეალობას, რომელიც არ არის დამოკიდებული რაიმე სახის სიმბოლურ წესრიგზე.

ლაკანის მიხედვით, ბავშვის განვითარებაში გადამწყვეტი საფეხურია მისი გადასვლა წარმოსახვითი წესრიგის სამყაროში. ეს საფე-



ხური მჭიდროდ უკავშირდება სარკის საფეხურს (იხ. ქვემოთ) წაქეზი მოსახვითი წესრიგი იქმნება განვითარების პრეოდიპურ ფაზაში და, ამდენად, წინ უსწრებს ბავშვის შესვლას სიმბოლური წესრიგის სამყაროში. მიუხედავად ამისა, წარმოსახვითი წესრიგი სიმბოლურ წესრიგთან ერთად განაგრძობს ფუნქციონირებას, რასაც სიცოცხლის ბოლომდე თან სდევს დაძაბულობა რეალობასთან მიმართებაში. წარმოსახვითი წესრიგი ის ფაზაა, როცა ბავშვი იწყებს თავის თავის, როგორც „მე“-ს, როგორც სუბიექტის გაცნობიერებას. სხვა სუბიექტებს შორის. ამ დროს ბავშვი იმასთან შერწყმისაკენ მიილტვის, რასაც ალიქვამს, როგორც „სხვას“. ბავშვი სხვებს საკუთარ ხატში ურევს, იმაში, რასაც სარკეში ან ფოტოსურათზე ხედავს. ამგვარად, წარმოსახვითი წესრიგი საკუთარი თავისა და სხვის შეთავსების ძირეული ფორმაა. ვინაიდან აქ საკუთარი თავი სხვებთან ერთიანობაში განიცდება, იგი გაყოფილი „თვითონია“. წარმოსახვითი წესრიგის ფარგლებში ინდივიდები ქმნიან როგორც საკუთარი თავის, ასევე მათთვის სასურველი იდეალური ობიექტების ფანტაზიურ ხატებს. ჩვენ კვლავ დაუბრუნდებით წარმოსახულის საწყისებსა და ფუნქციებს, როცა სარკის საფეხურის განხილვაზე გადავალთ.

ადამიანის მთელი შემდგომი ცხოვრების განმავლობაში წარმოსახვითი წესრიგი მართავს მის ფანტაზიას, განსაკუთრებით იმ ასპექტს, რომელსაც საქმე აქვს თავდაპირველ ეგოსა და მის იდენტიფიკაციებთან. წარმოსახვითი საფეხური, გარკვეულ დონეზე, თავის თავში მოიცავს პრელინგვისტურ სტრუქტურებს, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ იგი უთუოდ უფრო პირველადი და აუთენტურია, ვიდრე სიმბოლური წესრიგი. სხვაგვარად თუ ვიტყვით, წარმოსახვითი არც ენის აუცილებელი წინა პირობაა და არც სიმბოლურის საბოლოო დომინანტობისა. იგი განსხვავებული, პარალელური წესრიგია.

რეალური წესრიგი, მრავალი თვალსაზრისით, ყველაზე რთული და მოუხელთებელია ამ სამი ტიპის წესრიგიდან. ამის უმთავრესი მიზეზი ის არის, რომ მასზე მსჯელობა მხოლოდ სიმბოლური წესრიგის ცნებითი აპარატის გამოყენებით შეიძლება. ლაკანი ტერმინს „რეალური“ იმასთან მიმართებაში იყენებდა, რასაც ხალხი, ჩვეულებრივ, გარეთ, ანუ „იქით“ არსებულად მიიჩნევს, რაზეც ფიქრობენ, რომ დამოუკიდებლად, ბუნებრივ მდგომარეობაში არსებობს, ნიშანთა სისტემისა და ამ სისტემით დადგენილი წესრიგის მიღმა. მნიშვნელოვანია ის გარემოება, რომ რეალური არ წარმოადგენს გარე რეალობის სინონიმს. რეალური ის არის, რაც სუბიექტისთვის არის რეალური. იგი განიცდება, როგორც საფუძვლად მდებარე, ან ისეთი მოვლენა, რაც ენით ან ნიშანთა სხვა სისტემით კი არ აისახება, არამედ უშუალოდ არსებობს: პრეზენტირებულია და არა რე-პრეზენტირებული (აქ აღსანიშნავია ის მსგავსება, რომელიც არსებობს რეალობის შესახებ ლაკანის მოსაზრებებსა და თანაყოფის თანდასწრების მეტაფიზიკის (metaphysics of presence) დერიდასეულ კრიტიკას შორის). ჩვილობის ხანმოკლე პერიოდის გამოკლებით, ადამიანი, რომელიც სიმბოლური წესრიგის შემადგენელი ნაწილია, რადიკალურად შორდება რეალურს, ანუ ბუნებრივ მდგომარეობას.



ადამიანები ბუნებრივ მდგომარეობასთან ახლოს მხოლოდ ადრეულ ბავშვობაში არიან. ეს ისეტი მდგომარეობაა, რომელშიც არაფერია მოთხოვნილების გარდა. ბავშვები მიილტვიან ამ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისაკენ ისე, რომ არ განაცალკავენ საკუთარ თავს გარე სამყაროსგან, ანუ სხვების სამყაროსგან.

სარკის საფეხური (დაახლოებით ექვსიდან თვრამეტ თვემდე) განვითარების ის საფეხურია, როდესაც ჩვილი ბავშვი იწყებს იდენტიფიკაციას საკუთარ ხატთან (რასაც ლაკანმა „იდეალური მე“ ან „იდეალური ეგო“ უწოდა). ამ პერიოდის გარკვეულ მომენტში, იქამდე, ვიდრე ბავშვი ლაპარაკს, ან თუნდაც სიარულს ისწავლის, ის ხედავს თავის გამოსახულებას სარკეში. როცა ბავშვი ამ გამოსახულებას უყურებს, ხოლო შემდეგ რეალურ ადამიანს (ჩვეულებრივ, დედას) და კვლავ თავის გამოსახულებას სარკეში, ის ერთგვარი „უკმარისობისაგან ანტიციპაციისკენ“ ინაცვლებს. ბავშვი საკუთარი თავის, როგორც „ფრაგმენტული სხეულის“ განცდიდან გადადის „მისი მთლიანობის ორთოპედიულ ხედვაზე“; ეს არის სანყისი, ჩანასახოვანი განცდა მთლიან, ინტეგრირებულ ადამიანად ყოფნისა. ლაკანმა სარკის საფეხურის დასახასიათებლად იმიტომ გამოიყენა ტერმინი „ორთოპედიული“, რომ ეს საფეხური მხოლოდ დროებითი ჩარჩო ნამდვილი მთლიანობის განცდისაკენ, რაც სიმბოლურ ნესრიგში გადასვლის შემდეგ ხდება.

სხვაგვარად თუ ვიტყვით, ბავშვს საკუთარი თავის, როგორც „მე“-ს ცნობა სარკის საფეხურზე უჩნდება, მაგრამ ის არის ბოლომდე სიმბოლური, ის მხოლოდ „გრძნობადია“. ეს აქტი აღნიშნავს საკუთარი თავის, როგორც ობიექტის თავდაპირველ შეცნობას, თუმცა ეს ერთგვარად არადიფერენცირებული ობიექტია. აქედან გამომდინარე, საქმე გვაქვს არასწორ შეცნობასთან (meconnaissance), ვინაიდან ეს არის საკუთარი თავის, როგორც სხვის შეცნობა, მისი ობიექტივაცია იმ ხატის სახით, რომლის თვალთახედვაც და პოზიციაც საკუთარი თავის მიღმაა. უფრო კონკრეტულად რომ ვთქვათ, „თვითონის“ იდეალური ვარიანტის ამგვარი შექმნა პრევერბალური ბიძგია ბოლომდე ჩამოყალიბებული სუბიექტის ნარცისისტული ფანტაზიებითვის. საკუთარი თავის იმგვარი ფანტაზიური ხატი შეიძლება შეივსოს სხვათა საშუალებით, იმათით, ვისი მეტოქეობაც შეიძლება მოგვინდეს მოზრდილობის დროს. ეს შეიძლება იყოს ისეთი ვინმეს როლური მოდელი, რომელსაც საკუთარი თავის ერთგვარ სარკედ დავისახავთ. ამ თვალსაზრისით, სარკის საფეხური, რომელიც წარმოსახულს ამკვიდრებს შეიძლება განვიხილოთ „გაუცხოების ერთ-ერთ კრიზისად, რომლის ირგვლივაც ხდება ლაკანისეული სუბიექტის ორგანიზება. ეს გაუცხოება იმდენად, რამდენადაც ადამიანი საკუთარ თავს გარეთ არსებული ხატის საშუალებით შეიცნობს; აქედან გამომდინარე, აღნიშნული მდგომარეობა შეიძლება განისაზღვროს, როგორც თვითგაუცხოება“ (სილვერმანი, 1983, გვ.158). სუბიექტის განვითარებასთან ერთად, როცა იგი სოციალურ მიმართებებში ერთვება ენის გამოყენებით, სხვათა განცდაც სოციალურ და ლინგვისტურ ჩარჩოებში ექცევა და სუბიექტი იწყებს საკუთარი თავის განსაზღვრას არა



გარეშე ობიექტებით (სარკის გამოსახულებით ან სხვებით) აბსტრაქტული სისტემით – ენით. მართალია წარმოსახვითი სარკის საფეხურიდან იწყება, იგი მაინც გასდევს ადამიანის მთელ ცხოვრებას და ზეგავლენას ახდენს სუბიექტზე მაშინაც, როცა იგი დიდი ხნის გადასულია სიმბოლური წესრიგის სფეროში.

მიშელ ფუკოს მსგავსად, ლაკანის მიზანიც ერთიანი, უნიტარული სუბიექტის იდეის უკუგდება და მისი იმ გაგებით ჩანაცვლება იყო, რის მიხედვითაც სუბიექტი ძირფესვიანად არის მოშორებული ცნობიერებას. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ასეთი ტიპის ფილოსოფიურ სანყის ნერტილზე უფრო მნიშვნელოვანი ლაკანის სემიოტიკა იყო. ლაკანის აზრით, ინდივიდუალურსაც და სოციალურსაც სიგნიფიკაციის პროცესი ახასიათებს. სუბიექტი არა მხოლოდ მოწყვეტილია იმ სამყაროს, სადაც საკუთარი/სხვების გამიჯვნა არ ხდება, არამედ სწორედ ამ მოწყვეტასა თუ გახლეჩას ფესვები სიგნიფიკაციის პროცესში აქვს გადგმული. სუბიექტურობა გაგებულია, როგორც „სუბიექტის მუდმივი განსაზღვრულობა კონკრეტულ სიტუაციებში, კონკრეტული მსჯელობისა და ინტერპელაციის სახეობის მიხედვით“ (სმიტი, 1988, გვ.71). ინტერპელაცია ალთუსერის მიერ დამკვიდრებული ტერმინია იმის ასახსნელად, თუ როგორ ხდება განსხვავებულ იდეოლოგიათა მიერ სუბიექტის მოზიდვა, თუ „შეძახება“, რათა იგი მათი თანამონაწილე გახდეს. მაგალითად, რეკლამები მდიდრული ავტომობილებისა და ბინათმფლობელების სასიკეთო მხარეების შესახებ სუბიექტებს საშუალო კლასის იდეოლოგიისკენ იზიდავენ. ადამიანები ხშირად გულწრფელად უჯერებენ იმ რეკლამებს, იზიარებენ მათში გამოთქმულ მოწოდებებს და, შესაბამისად, ხდებიან ამ იდეოლოგიათა სუბიექტები (სუბიექტები ორგვარი აზრით – დაქვემდებარებისა და დათანხმების). ალთუსერის მიხედვით, იდეოლოგიები სწორედ ამგვარად მოქმედებენ და სწორედ ამიტომ არიან ასე ძლიერნი. ჩვენ ნებაყოფლობით ვეთანხმებით იმ იდეოლოგიის საფუძვლიანობასა და გამოხატულ „ბუნებრიობას“, რომელიც გარს გვაკრავს და, ამგვარად, მისადმი დაქვემდებარებული ვხვდებით. ფუკოს მოსაზრება მართვის უნარიანობის შესახებ ძალიან წააგავს აღნიშნულ მსჯელობას. ორივე – ინტერპელაცია და მართვის უნარიანობაც ძალზე ქმედითი საშუალებებია, ვინაიდან იდეოლოგიისა და დისკურსების (ფუკოს ტერმინოლოგია) მთავარი ფუნქცია ადამიანთა მიზიდვა და თანამონაწილეობაა.

პარადოქსულია, მაგრამ ზემოთ ნახსენები გაუცხოების პროცესი სწორედ აღმნიშვნელებთან და სიტყვებთან იდენტიფიკაციის დროს იწყება და ინდივიდის პროდუქტიულობაც ვითარდება. ინდივიდის იდენტიფიკაცია და სოციალური პროცესებიდან გამოყოფა მაშინ ხდება, როცა ინდივიდი თავისი სახელის, ან მასთან მიმართებაში გამოყენებული ნაცვალსახელების იდენტიფიკაციას ახდენს. „როცა დედ-მამასთან დიალოგისას სახელით მიმართავენ, სუბიექტი არარაობიდან გოგონად ან ბიჭად იქცევა, („he“, „She“). იგივე პროცესია, როცა მშობლები მას მოიხსენიებენ, როგორც ვაჟს ან ქალიშვილს – აკიმი ან შილა. სახელი ყველაზე კარგი ილუსტრაციაა არარაობიდან



წარმოშობის პარადოქსისა" (ლემერი, 1977, გვ.70). ამ პარადოქსულ ცენტრალური შემადგენელი, გაუცხოება კვლავ და კვლავ მეორდება ინდივიდის გამოცდილების გაფართოვებასთან ერთად გამოჩენილი სოციალური იარაღების მირიადებში (ესენია, მაგალითად: მეგობარი, შეყვარებული, დედა, აკადემიკოსი). ქვემოთ წარმოდგენილ ერთგვარად იდუმალ ნაწყვეტში ლაკანი ავითარებს არათანხვედრის იდეას საკუთარ თავთან, რისი საფუძველიც დისკურსშია:

დგინდება აღმნიშვნელის მექანიზმი, ვინაიდან ერთი რომელიმე აღმნიშვნელი წარმოადგენს სუბიექტს მეორე აღმნიშვნელისათვის, ეს არის არაცნობიერის ყოველგვარი წარმონაქმნის სტრუქტურა, რომელიც, ამავე დროს, ხსნის სუბიექტის პირველად გახლეჩას. წარმოიშობა რა რალაც სხვის ადგილზე (სიმბოლური), აღმნიშვნელი განაპირობებს სუბიექტის გამოჩენას იმ ადგილას, მაგრამ ეს მისი ფიქსირების ფასად ხდება. რაც მზად იყო, რომ იქ ელაპარაკა, უჩინარდება და რჩება მხოლოდ აღმნიშვნელი (ლაკანი, ციტირებული ლემერთან, 1977, გვ.71)

სწორედ დისკურსში შესვლა იმის წინაპირობა, რომ სუბიექტმა გააცნობიეროს საკუთარი თავი, როგორც განსხვავებული რეალობა მანამდე არსებული სოციალური მიმართებებისა და კულტურული წესების საზღვრებში. უფრო მეტიც, ლაკანი ამტკიცებდა, რომ ეს პროცესი, იმავდროულად, არაცნობიერის შემადგენლობასაც განსაზღვრავს. არაცნობიერის სტრუქტურა მუდმივად ივსება დისკურსიული მოვლენებით და იმით, რასაც ინდივიდები თავისი სიცოცხლის განმავლობაში განიცდიან. ამ მხრივ არაცნობიერს ერთგვარი შუალედური პოზიცია უკავია სუბიექტსა და სოციუმს შორის. სუბიექტურობა დისკურსში იკვეთება. ვინაიდან დისკურსი, განსაზღვრების მიხედვით, სოციალურია, ლაკანმა შეძლო გვერდი აევლო არაცნობიერის ბიოლოგიური კონცეფციისათვის და ჩაენაცვლებინა იგი დისკურსიულით. ამ მტკიცების საფუძველზე ლაკანი გამოთქვამდა მოსაზრებას, რომ არაცნობიერის დისკურსიული შედგენილობა იმპლიციტურად იგულისხმება ფსიქოანალიტიკურ მეთოდში, კერძოდ, საუბრით მკურნალობისას. უფრო მეტიც, იგი ხაზგასმით აღნიშნავდა, რომ არაცნობიერის შინაარსს მოთხოვნილების სურვილებად და ნატურის ობიექტებად ტრანსფორმირების პარალელური პროცესი ქმნის. ეს დებულება სავსებით თავსებადია ფროიდის კონცეფციასთან და განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმით, რომ თვითონ არაცნობიერის გაგება იცვლება. არაცნობიერი ბობოქარი ლტოლვებისა და ინსტინქტების სათარეშო ადგილი კი აღარ არის, არამედ აღმნიშვნელების ან ვერბალურ-იდეოლოგიური თვალსაზრისების ჯაჭვია. ბიოლოგიური სქესი ჩანაცვლებულია გენდერული (ან რასობრივი, კლასობრივი, ეთნიკური და ა.შ.) დისკურსებით. აღნიშნული მიდგომა გულისხმობს ინდივიდსა და სოციუმს შორის არსებულ მიმართებებს. არაცნობიერი, როგორც დისკურსიული პროცესი, მოიცავს იმ სოციალურ და იდეოლოგიურ ნიშნებს, რომელთა ფესვები მნიშვნელობებსა და პრაქტიკაშია. ისინი ინარჩუნებენ და აგრეთვე თავიდან ქმნიან სო-



ციალური ძალის მქონე მიმართებათა კონკრეტულ ფორმებს, კერძოდ ნობიერის გახსნა და ჩაკეტვა ცხოვრებისეულ გამოცდილებაში და მყარებულ აქტივობაში, ორი არეალის შეთავსებას ახორციელებს: ინდივიდუალურ და სოციალურ წესრიგს. იგი მათ შორის არსებობს, როგორც საზღვარი. სუბიექტურობის წარმოშობა დისკურსიულ პროცესებში ლაკანის ფსიქოანალიზის ცენტრალური თემაა. სუბიექტურობა სწორედ იმ დისკურსიული აქტივობისას იკვეთება, როცა მიმდინარეობს დინამიკური გარღვევა ინდივიდუალური ყოფიდან სოციალურისკენ. არაცნობიერი ერთგვარი სადგურია, რომელსაც დისკურსი გაივლის სუბიექტისკენ მიმავალ გზაზე. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ეს არ არის ის ადგილი, სადაც მნიშვნელობათა ურთიერთმორგება ხდება; ეს არის სივრცე, სადაც აღმნიშვნელები ეჯახებიან, კვეთენ, ანგრევენ და ფარავენ ერთმანეთს. ამით იგი შესაძლებლობას იძლევა, რათა ინდივიდის ის მხარე გამოიყოს, რომლის წინ წამოწევა, ტრანსფორმირება და შენინააღმდეგება შეიძლება.

ლაკანის ყველა სხვა ინტუიტიურ მიგნებათა შორის, ალბათ ყველაზე მნიშვნელოვანია მის მიერ სურვილის, ნდომის (desire) აქტივობისთვის ცენტრალური როლის მიკუთვნება. ლაკანი, თავის წამრომში „განვითარების ფილოსოფიური ანთროპოლოგია“, მიუთითებს, რომ ბავშვის, როგორც სუბიექტის ენის სისტემაში შესვლა ემთხვევა მის განცალკევებას დედისგან. ამიტომ, სწორედ დედა ბავშვის მიერ განცდილი ის პირველი დანაკლისი, რას მასში სურვილის გაჩენის პირობას ქმნის. დედა-შვილის ურთიერთმიმართებაში მამის ჩარევა იმ მომენტს ემთხვევა, როცა ბავშვი სიმბოლურ წესრიგში შედის და ქრება დედასთან ერთიანობის განცდა. როდესაც ბავშვი სიმბოლური წესრიგის სუბიექტი ხდება, მამა იდენტიფიცირებულია ამ წესრიგთან, რომელიც ქმნის და მართავს სუბიექტურობას. სწორედ ეს იყო იმის მიზეზი, რომ ლაკანი სიმბოლურ წესრიგს ზოგჯერ Le Nom-du-Pere-ს („მამის სახელი“), რაც გულისხმობს ღმერთთან მიმსგავსებულ ძალაუფლებას და აკძალვას. ამგვარად, ბავშვი სუბიექტად იქცევა ამ სიტყვის ორივე მნიშვნელობით: ის ექვემდებარება სიმბოლური წესრიგის კანონს (იდენტიფიცირებულს პატრიარქალურ კანონთან/მამისგან წამოსულ არასთან) და ხდება სამყაროს შემადგენელი ნაწილი, როგორც მომქმედი სუბიექტი. მაგრამ, ლაკანის განვითარების ფილოსოფიური ანთროპოლოგიის მიხედვით, სურვილიდან მომდინარე ქმედებები უფრო ნაკლებად ფსიქოანალიტიკურია (კლასიკური გაგებით) და უფრო მეტად კომპლექსური. თვითონ სურვილს არაცნობიერის დისკურსში ვიჭერთ, ხოლო გამოკვეთილი სახით იგი მეტაფორასა და მეტონიმიში გვეძლევა. ამ გამოკვეთილობის კარგი მაგალითია ფროიდის კლასიკური ოიდიპოსური პრობლემატიკის ლაკანისეული ტრანსფორმირებული ვერსია. ოიდიპოსის კონფლიქტი აღმნიშვნელთა იმ ჯაჭვის პირველი რგოლია, რომელიც არაცნობიერის შემადგენლობას განსაზღვრავს. თუ ფროიდის თვალსაზრისი, რომელიც პენისის ქონა-არქონაზე დაყრდნობით, მარტივად დაიყვანება ბიოლოგიურ განსხვავებაზე მამაკაცებსა და ქალებს შორის, ლაკანი ამ განსხვავების გამომხატავ ნიშანზე, ფალოსზეა



ფოკუსირებული. მისთვის ის შეესაბამება „აღნიშნულის აღმნიშვნელის ვენეს“, ან იმ საბოლოო განსხვავებას, რომელიც მნიშვნელოვან დისკურსში აფიქსირებს და რომელიც, თავის მხრივ, რეგულირდება საზოგადოების მომწესრიგებელი ძალის სისტემებით. მიუხედავად ამ თვალსაზრისთან დაკავშირებული პრობლემებისა (განსაკუთრებით აღსანიშნავია მისი პატრიარქალური წინამძღვრები, რომლებიც ქალებს სხვების ბანაკში ყრიან), იგი მაინც წინგადადგმული ნაბიჯია ფროიდთან შედარებით. ლაკანის „აღნიშნულის აღმნიშვნელის“ საფუძვლიანობაც რომ უარვეყოთ, მაინც მნიშვნელოვანია ის წვლილი, რაც მას მიუძღვის სუბიექტურობის, როგორც მრავალნახნაგოვან, წინააღმდეგობრივ და მდგრად მოვლენად გააზრებაში. ეს განპირობებულია იმ შეუპოვრობით, რითაც იგი ცდილობდა დაესაბუთებინა, რომ ოიდიპოსური კონფლიქტის, ისევე როგორც შემდგომი სოციალური კონფლიქტების გადაჭრა, დისკურსიულად არის გაშუალებული არაცნობიერის საზღვარზე, ან მის შიგნით.

მოკლედ რომ ვთქვათ, განვითარების ის პერიოდი, რომელიც ოიდიპურ საფეხურად არის ცნობილი, წარმოადგენს განმაცალკევებელი პროცესის პირველ საფეხურს. ეს არის გახლეჩის, ან დისტანცირების პროცესი, რომელიც ფუნდამენტურია ადამიანის ცნობიერებისათვის და რომელიც საფუძველს უყრის სურვილს. ლაკანის გაგებით, ბავშვი მის პირველ სიტყვებს იმისათვის იყენებს, რომ წარმოსახვითი კონტროლი განახორციელოს მოთხოვნილების დამაკმაყოფილებელ ობიექტზე. ეს არის დედა, ობიექტი, რომელიც ყოველთვის არ არის მიწვდომადი. როცა ხდება სანაყისი ობიექტის სიტყვებით ჩანაცვლება, მაშინ იდგმება პირველი ნაბიჯები ჩახშობის პროცესში, რომელიც არაცნობიერს ქმნის. ენის სისტემაში შესვლა სუბიექტად ქცევის ზეობაა და დასანაყისი სოციალურიდან ფუნდამენტალური გაუცხოებისა (თავიდან – სოციალურიდან, შემდეგ – დაკმაყოფილების ობიექტიდან); სწორედ ამ დროს ტრანსფორმირდებიან მოთხოვნილებები სურვილებად. ჩნდება ერთგვარი ნაპრალი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ობიექტსა და სასურველ ობიექტს შორის. ეს მიმდინარეობს იმ პროცესის პარალელურად, როცა აღარ ხდება ინდივიდის დამთხვევა საკუთარ თავთან. ამ პროცესის ძირითადი მახასიათებელია მუდმივ, მდგრად პოზიციაში მყოფი ინდივიდის მნიშვნელოვანი ემოციური ჩართულობა დისკურსებსა და ურთიერთობებში. ფაქტობრივად, სწორედ ეს არის იდენტიფიკაციის არსი, რომელსაც სურვილის დისკურსიული დინამიკა წარმართავს. ხდება ორი ფენომენის ურთიერთშეთავსება – ოიდიპოსისა და იმ მრავალნახნაგოვანი არსებისა, რომელიც არაცნობიერის დისკურსში ჩამოყალიბდა. ასეთი შეთავაზება განაპირობებს, რომ ბავშვი აცნობიერებს მის, როგორც სუბიექტის ავტონომიურობასაც და იმასაც, რომ იგი სოციალური ურთიერთობების ქსელში ჩამოყალიბებული არსებაა.

მოთხოვნილების სურვილად ტრანსფორმირებას მეორე, მეტად მნიშვნელოვანი პროცესი ახლავს თან – იდენტიფიკაცია. ლაკანი, ისევე როგორც ფროიდი მიიჩნევს, რომ ბავშვი მისი სქესის მშობელთან ახდენს იდენტიფიკაციას და სურვილის ობიექტიც იგივე აქვს,



რაც მშობელს. ეს საწყისი მომენტი ზოგადად იდენტობის პროცესების ტიპისთვის და მას ფუნდამენტური მნიშვნელობა აქვს სუბიექტურობის ჩამოყალიბება-განვითარებისთვის. ეს მომენტი მრავალი სახით მეორდება, როცა ინდივიდები სხვა ინდივიდებთან და დისკურსიულ წარმონაქმნებთან ახდენენ იდენტიფიკაციას, ან როცა გარკვეული ობიექტებისა და მათთან ასოცირებული ცხოვრების წესისაკენ მიილტვიან. ამ პროცესთან მიმართებაში ლაკანი ხმარობდა ტერმინს „სატურე“, რაშიც ორ რამეს გულისხმობდა: ჯერ ერთი, სუბიექტის იმ მრავალრიცხოვან და ურთიერთდაპირისპირებულ პოზიციებს, რომლებიც არაცნობიერშია დახშული და, აგრეთვე, კოჰერენტული „მე“-ს წარმოსახვით მდგომარეობას. ლაკანი ერთგვარ კალამბურს/ სიტყვათა თამაშს მიმართავს ერთნაირი ფლერადობის ფრანგულ ზმნებზე: separer („განცალკევება“), se parer („თავის შემკობა“) და პარერ (უკუგდება). მათზე დაყრდნობით, იგი ამტკიცებს, რომ სუბიექტად ყოფნა ერთდროულად რამდენიმე მიმართულებით ვლინდება: სუბიექტი თავის თავს სოციალურში კონსტრუირებისგან მიჯნავს, იცილებს არაცნობიერის ზეგავლენას და იქმნის საკუთარ თავთან ერთიანობისა და კოჰერენტულობის ატმოსფეროს. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სუბიექტი წინააღმდეგობას უწევს მის ჩართულობას გარკვეული ტიპის დისკურსებსა და სოციალურ წარმონაქმნებში, მაგრამ ითავსებს სხვებს და ამით ახდენს საკუთარი თავის, როგორც კოჰერენტული მე-ს კონსტრუირებას ენაში. „მე“ („I“) ავსებს ცარიელ ადგილებს სოციალური დისკურსების მრავალრიცხოვან „მე-ებს“ („მეს“) შორის. არაცნობიერს თავის დახშულ არეალში გადმოაქვს სუბიექტურობის მიმოფანტული ნარჩენები და ახდენს მათ ინტეგრაციას სიმბოლური წარმონაქმნების მირიადებში. ეს იდეა ძალიან ჰგავს ნიცშეს ფილოსოფიური ანთროპოლოგიის დებულებას მუდმივი განმეორებითობის შესახებ. აქ იგულისხმება სუბიექტის სურვილი საკუთარი თავისა და მთელი მისი სიცოცხლის განმეორებისა და ასევე, მისი მცდელობა შექმნას კოჰერენტული მთლიანობა თავის მოქმედებებთან, დისპოზიციებთან, ძალისმიერ მიმართებებთან და რეზისტენტობასტან კოჰერენტულობის მიღწევა მხოლოდ სიმბოლოთა სისტემაში შეიძლება წარმოსახვის საშუალებით, რაც ეგრეთწოდებულ არსობრივ რისკთან არის დაკავშირებული და მიზნად ისახავს რეზისტენტობის ქმედითუნარიანობის ზრდას. ლაკანმა ტერმინი „არსობრივი რისკი“ შემდეგი ფაქტის აღსანიშნავად შემოიტანა: ინდივიდის თვითცნობიერება მრავალნახნავა და ფრაგმენტულია, რომელსაც არსი რეალურად არ გააჩნია, ვინაიდან ის მუდმივი ქმნადობის მდგომარეობაშია დისკურსიულ პროცესებში. აქედან გამომდინარე, მან უნდა წარმოისახოს ასეთი არსი და დაამტკიცოს მისი არსებობა (თუნდაც მისი განსაზღვრება, როგორც არსისა, გადაჭარბებული იყოს), თუ სურს, რომ რაიმე სახის პოლიტიკურ ქმედითუნარიანობას და ეფექტურობას მიაღწიოს. სუბიექტი სწორედ ამ ორმაგ, დინამიურ პროცესში ყალიბდება და სუბიექტის საკითხიც უშუალოდ ამ დროს ისმება.

ლაკანის მიერ არაცნობიერის, როგორც ფრაგმენტული, ანუ „partielle“ სუბიექტურობის წყაროს სახით წარმოდგენამ, ასევე იმ დებუ-



ლებამ, რომ ხდება სუბიექტურობის ნაწილობრივი უარყოფის არაცნობიერში გადატანის პროცესში, სუბიექტის ისეთი გამგება დაძვივრდა, რომელიც თავსებადია როგორ განგრძობითობასთან, ასევე წინააღმდეგობრიობასთან; აქედან გამომდინარე, რეზისტენტობასთან. არაცნობიერის შინაარსი წარმოდგენილია დისკურსების ქსელის სახით, რომელიც რეგულირდება მეტაფორით და მეტონიმით. იგი სათავეს იღებს ბავშვის მიერ „სიმბლურში შეღწევისას“. მისი ფუნქციონირების შედეგია არა ერთსულოვანი და კოჰერენტული სუბიექტურობა, არამედ სუბიექტის იმ პოზიციათა მრავალგვარობა, რომელთა განლაგება არც რაიმე მიმართებების მანიშნებელია და არც ლოგიკის. სუბიექტურობის მრავალგვარობა და წინააღმდეგობრივი ბუნება ორი სახით იჩენს თავს: ჯერ ერთი, განსხვავებულ დისკურსებთან იდენტიფიკაცია სუბიექტის ერთგვარ ობიექტივიზაციას იწვევს და, ამდენად, მას საკუთარი თავისგან აუცხოებს. მეორე – არაცნობიერის შიგნით მიმდინარე მეტაფორული და მეტონიმური პროცესები მიუთითებენ სუბიექტის იმ მრავალრიცხოვან და წინააღმდეგობრივ პოზიციებზე, რაც ინდივიდისთვის ხელმისაწვდომია. ამ მოუწესრიგებელ მრავალრიცხოვნებას ერთგვარად ანეიტრალებს არაცნობიერში დახშობის პროცესი (acts of suturing). ასეთი მუდმივი შეხლა-შემოხლის შედეგია ის ფაქტი, რომ ხდება სუბიექტური კოჰერენტულობისა და ერთიანობის წარმოსახვითი კონსტრუირება. სუბიექტურობის ლაკანისეული გაგება რამდენიმე მომენტზეა დამყარებული: სიგნიფიკაციის პროცესისთვის პრიორიტეტული როლის მიკუთვნება: სუბიექტის მრავალრიცხოვანი პოზიციების დაფიქსირება დისკურსიულ პრაქტიკასთან მიმართებაში და ის პროცესი, რომელიც ახდენს ამ პოზიციათა არაცნობიერში ოკლუზირებას და დაფუძნებულია სურვილებზე, ემოციურ ჩართულობაზე და იდენტობაზე. ამ მომენტების გათვალისწინებით, ლაკანმა შეიმუშავა სუბიექტურობის კომპლექსური, პროცესზე ორიენტირებული გაგება, რომლის მიხედვით სუბიექტურობა მრავლობითი ბუნების, წინააღმდეგობრივი და რეზისტენტული მოვლენაა. მნიშვნელოვანია ის გარემოება, რომ ყველა ეს პროცესი ემყარება სიგნიფიკაციის პროცესის ისტორიულ განვითარებას და არა აგენტის ინტენციურ აქტივობას, ან სოციალური და იდეოლოგიური ფორმაციების ქმნადობის მონოლითურ პროცესს. ლაკანის მიერ სუბიექტურობის ამგვარი კომპლექსური და პარადოქსული წარმოდგენა მართლაც წინ გადადგმული ნაბიჯი იყო იმ წარმოდგენებთან შედარებით, რომლებიც სუბიექტს განიხილავდნენ, როგორც შეკრულ მთლიანობას და სუბიექტურობას, როგორც სოციალურ და იდეოლოგიურ ფორმაციათა ინტერნალიზაციას (მაგ. ალთუსერი, 1971; ბერგერი და ლუკმანი, 1966), ან კიდევ საერთოდ უარყოფდნენ სუბიექტურობის შესაძლებლობას ნიშნებისთვის პრიორიტეტული როლის მიკუთვნებით პრაქტიკასთან მიმართებაში (მაგ. დერიდა, 1982) მიუხედავად წმინდად ფსიქოლოგიური ხასიათისა, სუბიექტურობის ლაკანისეულ გაგებაში იმპლიციტურად არის ჩადებული ინდივიდუალურის, სოციალურის, ფსიქიკურისა და პოლიტიკურის თანამემადგენლობა. ასეთი შემადგენლობის ახს-



ნისა, და, აქედან გამომდინარე, ლაკანის მოსაზრების სარგებლობაზე მისათითებლად, დაგვჭირდება თავიდან გავიაზროთ *სენსიტივიზაცია* ფსიქიკური პროცესები ინდივიდის დანიშნულებასთან, მდგრადობასთან, აქტუალური დისკურსიული და მატერიალური ფორმაციების უკუგდებასთან და მათი ცხოვრების ისტორიასთან მიმართებაში.

ფალოსის ბუნება და ფუნქციები მჭიდროდ არის დაკავშირებული სურვილთან. ლაკანის, ისევე როგორც ფროიდის მიხედვით, მამრობითი სქესის ბავშვისათვის სქესთა შორის განსხვავებულობის პირველი განცდები იმის გაცნობიერებას უკავშირდება, რომ დედას არა აქვს პენისი. მაგრამ ლაკანისათვის მნიშვნელოვანი ის არის, რომ აქ ლაპარაკია არა თვით პენისზე, არამედ მის სიმბოლურ აღნიშვნაზე. იგი განსაკუთრებული ხაზგასმით მიუთითებს ამ გარემოებაზე და თანმიმდევრულად ხმარობს ტერმინს „ფალოსი“. ეს ტერმინი, პირველ რიგში, აღნიშნავს სქესობრივ განსხვავებას. მეორე მომენტი ასეთია: ვინაიდან მამას (რომელიც იდენტიფიცირებულია სიმბოლურ ნესრიგთან) პენისი აქვს, ხოლო დედას (რომელიც იდენტიფიცირებულია სიმბოლურ ნესრიგში გადასვლამდე არსებულ ნეტარების ნინალინგვისტურ მდგომარეობასთან) არა, ფალოსი აღნიშნავს სიმბოლური ნესრიგის შიგნით არსებულ დანაკლისს. მამა, შესაძლოა, ბავშვის მიერ სიმბოლურთან იყოს იდენტიფიცირებული, მაგრამ, მამაც ხომ ერთ დროს ბავშვი იყო. ისიც იგივე კანონზომიერებას ექვემდებარებოდა და ყოველთვის არაადეკვატური და არასრულყოფილი იყო მასთან მიმართებაში, ბოლომდე ვერასდროს ფლობდა მას. ფალოსს არავინ ფლობს, სიმბოლური აზრით ყველა კასტრირებულია. ამ მხრივ, თვითონ სქესობრივ განსხვავებაში, ლაკანის აზრით, არაფერი არსებობს და „ბუნებრივი“ არ არის. ქალი, მამაკაცი, ფემინურობა და მასკულინობა მხოლოდ სიმბოლური კონსტრუქტებია, რომლებიც პირობითად არის შექმნილი მნიშვნელობათა რეპრესიული სისტემის მიერ რეალობის შესანიღბად.

როგორც ზემოთ ვახსენეთ, არაცნობიერისა და სუბიექტის/ეგოს ფორმირება ერთდროულად ხდება. ის რეპრესიის ეფექტია, რომელიც თან სდევს სუბიექტად ჩამოყალიბებას. ეგოს ფორმირება იმ ყველაფრის დათრგუნვას მოითხოვს, რაც არ თავსდება სიმბოლურ ნესრიგში, გამოდის მისი ფარგლებიდან. ფსიქიკური ცხოვრების ისტორიაში არაცნობიერი „საცენზორო თავია“ (ლაკანი 1977, გვ.50) ეს არის უცხოობა შიგნით (ან *ფროიდის ტერმინოლოგიით, unheimlich*, რაც ნიშნავს „შინ არ ყოფნა ან განცდა რომ შინ არ ხარ“), ანუ ის, რაც რჩება დახშული შენს თვითობაში და თავს იჩენს ენაში და ენის მეშვეობით. აქ იგულისხმება დაბრკოლებები მეტყველებაში, სიცრუის უნებლიე გამოვლენა ლაპარაკში, წამოცდენები, სახელების დავინყება და სხვა. არაცნობიერის ამგვარი ამოხეთქვა საფრთხეს უქმნის სუბიექტისა და მისი სამყაროს ინტეგრირებულობასა და მთლიანობას, რაც თვითონის ილუზორული ბუნების წარმოჩენის პოტენციურ შესაძლებლობას ქმნის. სხვაგვარად თუ ვიტყვით, არაცნობიერის შემოჭრა ცნობიერ ყოფაში იმ ფაქტზე მიუთითებს, რომ სუბიექტი არც ისე მყარად ნაგები კონსტრუქციაა. იგი არანაირად არ ჩაითვ-

ლება სტაბილურ, პერმანენტულ და მთლიან მოვლენად, რომელიც ლაკანი ამბობს, „არაცნობიერი რეალური დისკურსის ის ნაწილი რომელსაც სუბიექტი, თავისი ცნობიერი დისკურსის თანმიმდევრული ცვლილებისას ვერ მართავს“ (1977, გვ.49). სწორედ ეს გარღვევაა, რამაც ადამიანის ცნობიერებისათვის შეიძლება დასაშვები გახადოს ის გარემოება, რომ რეალური სადღაც სხვაგან არის, დაკარგულია ჩვენთვის მიუწვდომელ სამყაროში.

ლაკანის ზეგავლენა განათლების სისტემაზე შეიძლება ისეთი ფართო არ იყოს, როგორც მოველით, მაგრამ მან საკმაოდ ღრმა კვალი დატოვა, სხვაზე რომ არაფერი ვთქვათ, სწორედ ლაკანის ზეგავლენით იყო, რომ განათლების სფეროში მომუშავე სოციოლოგებმა, უმთავრესად ლინგვისტურ მასალაზე ყურადღებით დაკვირვებით, გაიგეს, თუ როგორ ფუნქციონირებს სკოლა. ამან ხელი შეუწყო გარკვეული ტიპის მოქალაქეთა ჩამოყალიბებას და, აქედან გამომდინარე, სოციალური და ეკონომიკური სერტიფიკაციის სისტემის კვლავ წარმოქმნას. ლაკანის ნაშრომები იმაშიც დაეხმარნენ განათლების სისტემის მუშაობასა და მკვლევრებს, რომ კარგად გაეცნობიერებინათ ის ფუნდამენტური როლი, რომელსაც ასრულებს თვითობასა და სხვებს შორის არსებული მიმართებები სწავლება-სწავლის ინტერაქციულ პროცესში. იგივე ითქმის დიალოგის როლზე ცოდნის ერთობლივი ძალისხმევით მიღებულ პროცესში. ასეთი ცოდნა მრავალმხრივი და „ეფექტურია“ ამ ტერმინის ფუკოსეული გაგებით (1984). ლაკანის ნაშრომებში ჩანს, რომ სწავლება და სწავლა, უმთავრესად, ჩვენი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ემსახურება. აქედან გამომდინარე, ლაკანის იდეები დაეხმარება მასწავლებლებს გაიგონ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია სწავლებისა და სწავლის პროცესებში ფსიქოლოგიური და ემოციური ასპექტების გათვალისწინება. ისინი უნდა დაუპირისპირდნენ ტრადიციულ მოსაზრებებს, რომელთა მიხედვით აღნიშნული პროცესები, პირველ ყოვლისა, შემეცნებითი და ინტელექტუალურია. გარდა ამისა ლაკანის მოსაზრებების გაცნობა განათლების მუშაებს თვით-რეფლექსიაშიც დაეხმარება, ანუ იმის გაცნობიერებაში, რომ მათი მოქმედებები და ორიენტაციები, შესაძლოა, მხოლოდ მათ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებებს შეესაბამება და არა მათი მოსწავლეებისა და კვლევაში ჩართული ადამიანების ინტერესებს. სწავლებისა და სწავლის უპირველესი მიზანია, რომ მათში ჩართულმა ადამიანებმა შეძლონ საკუთარი პიროვნების რეალიზაცია და ჰქონდეთ სოციალურად პროდუქტიული ცხოვრება. ამ მიზნის მიღწევას მხოლოდ მაშინ შეეძლებთ, თუ გავაცნობიერებთ სუბიექტად ყოფნის კომპლექსურობას და ენის როლს ამ რთული სტრუქტურის შემადგენლობაში. ლაკანის ნაშრომები ამგვარი გაგების ჩამოყალიბების მდიდარი წყაროა.

დამატებითი საკითხავი ლაკანის ავტორობით

1968. * *The Language of the Self: The Function of Language in Psychoanalysis*, translated by Anthony Wilden. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
1977. * *Écrits: A Selection*, translated by A. Sheridan. New York: W. W. Norton.
1978. *Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, translated by A. Sheridan. New York: W. W. Norton.

ლაკანის შესახებ

- Evans, D. *Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. New York: Routledge, 1996.
- Grosz, E. *Jacques Lacan: A Feminist Introduction*. New York: Routledge, 1990.
- *Lemaire, A. Jacques Lacan, translated by D. Macey. London: Routledge & Kegan Paul, 1977
- Rabaté, J-M., ed. *The Cambridge Companion to Lacan*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- Roustang, F. *Dire Mastily: Discipleship from Freud to Lacan*, translated by N. Lukacher. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
- Silverman, K. *The Subject of Semiotics*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

განათლებისათვის რელევანტური

- Aoki, D. S. „The Thing Never Speaks for Itself: Lacan and the Pedagogical Politics of Clarity.“ *Harvard Educational Review* 70 (2000): 347-369.
- Bracher, M. *The Writing Cure: Psychoanalysis, Composition, and the Aims of Education*. Carbondale: Southern Illinois Press, 1999.
- Briton, D. „The Teaching Imaginary: Collective Idemiry in the Global Age.“ Paper presented at the Graduate Student Research Conference, Edmonton, Alberta, Canada, 1997.
- Greene, M. „Toward Possibility: Expanding the Range of Literacy.“ Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 1986.
- Lather, E „Drawing the Lines at Angels: Working the Ruins of Feminist Ethnography.“ *Qualitative Studies in Education* 10 (1997): 285-304.
- Luykx, A. *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press, 1999.
- Mowrey, D. „The Phrase of the Phallic Pheminine: Beyond the ‘Nurturing Mother’ in Feminist Composition Pedagogy.“ Paper presented at Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, San Diego, CA, 1993.
- Mullin, A. „Crossing Over: Individualism and Social Construction in the Writing Center.“

Paper presented at Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Milwaukee, WI, 1996.

Palermo, J. *Poststructuralist Readings of the Pedagogical Encounter*. New York: Peter Lang, 2002.

დამატებითი საკითხავი

Althusser, L. *Lenin and Philosophy*. New York: Monthly Review Press, 1971.

Berger, E. and T. Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, 1966.

Derrida, J. *Margins of Philosophy*, translated by A. Bass. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

Foucault, M. „Truth and Power.“ In P. Rabinow, ed., *The Foucault Reader*. New York: Pantheon, 1984.

ჟან პიაჟე

საკვანძო ცნებები

- კონსტრუქტივიზმი
- გენეტიკური ეპისტემოლოგია
- ასიმილაცია
- აკომოდაცია
- განვითარების სტადიები
- აზროვნების და მეტყველების ურთიერთკავშირი

ნევშატელში, შვეიცარიაში დაბადებული ჟან პიაჟე (1896-1980) განვითარების შემსწავლელი ფსიქოლოგი იყო. მისი ყველაზე ცნობილი ნაშრომი კოგნიტური განვითარების სტრუქტურული თეორიაა, რომლის მიხედვით განვითარება რამდენიმე თანმიმდევრულ და უცვლელ სტადიად იყოფა. ჟანის მამა, არტურ პიაჟე, ადგილობრივი ისტორიით დაინტერესებული შუა საუკუნეების ლიტერატურის პროფესორი იყო. დედა, რებეკა ჯეკსონი, განათლებული და ენერგიული ქალი გახლდათ. მათი პირველი შვილი, ჟან პიაჟე, დამოუკიდებელი ბავშვი იყო და თავიდანვე დიდი ინტერესით გამოირჩეოდა ბუნების, განსაკუთრებით კი ნიჟარების მიმართ. თავისი პირველი „ნაშრომი“ მან ათი წლის ასაკში გამოაქვეყნა – ეს იყო ერთგვერდიანი შთაბეჭდილებები ალბინოსი ბელურის შესახებ.

სკოლის ბოლო კლასებში პიაჟემ ნევშატელის ბუნების ისტორიის მუზეუმის დირექტორთან ნახევარ განაკვეთზე დაიწყო მუშაობა. ამ დროის განმავლობაში მან რამდენიმე თემა გამოაქვეყნა მოლუსკებზე. მისმა შესანიშნავმა ნაშრომმა სწრაფად მოიხვეჭა სახელი ევროპელ ბიოლოგებს შორის, რომელთაც პიაჟე ზრდასრულად მიიჩნიეს. მოზარდობის წლებში, პიაჟე ფსიქოლოგიით და ფილოსოფიით დაინტერესდა. დედისგან ნაქეზებულმა, რელიგიის შესწავლა დაიწყო, მაგრამ რელიგიური არგუმენტაცია მისთვის ზედმეტად ბავშვური აღმოჩნდა. სამაგიეროდ ის ფილოსოფიამ, განსაკუთრებით ლოგიკამ, გაიტაცა. ეს გატაცება მან საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებით დაინტერესებას შეუთავსა და შემეცნების ბიოლოგიური ახსნის ძიება დაიწყო. ფილოსოფიურმა ინსტრუმენტებმა მას დახმარება ვერ გაუწიეს და იმედგაცრუებულმა პიაჟემ ფსიქოლოგიის შესწავლას მიჰყო ხელი.



სკოლის დამთავრების შემდეგ, პიაჟემ ნევშატელის უნივერსიტეტში ჩააბარა. კვლევასთან და წერასთან ერთად მან გადაწყვიტა განეხილათ ევითარების სიცოცხლისა და სიცოცხლის ფორმების ფილოსოფია/ბიოლოგია. ამ ნამოყვების დედააზრი იყო ის, რომ სიცოცხლის ყველა ფორმა (ორგანული, მენტალური თუ სოციალური) „ერთიანობად“ არის ორგანიზებული, რომელიც მეტია ვიდრე მათი ნაწილების უბრალო ჯამი. სწორედ ეს „ერთიანობა“ უწყობს ხელს განსხვავებული ნაწილების ჩამოყალიბებულ სტრუქტურად განვითარებას. ეს ბაზისური პრინციპი მისი მომავალი თეორიის ნამყვანი ელემენტი გახდა და როგორც საფუძველი, სასარგებლო აღმოჩნდა მრავალი სტრუქტურული მოდელისთვის – გეშტალტფსიქოლოგიიდან დაწყებული, სხვადასხვა სისტემური თეორიებით დამთავრებული.

1918 წელს პიაჟემ ნევშატელის უნივერსიტეტიდან მეცნიერების დოქტორის ხარისხი მიიღო. ერთი წლის განმავლობაში ის ციურხის ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიებში და ბლეიერის განთქმულ ფსიქიატრიულ კლინიკაში მუშაობდა. ამ დროის განმავლობაში ის ზიგმუნდ ფროიდის, კარლ იუნგის და სხვა ფსიქონალიტიკოსების ნაშრომებს გაეცნო. 1919 წელს პიაჟემ ფსიქოლოგიის და ფილოსოფიის სწავლება დაიწყო სორბონის უნივერსიტეტში, პარიზში. სწორედ აქ გაიცნო ალფრედ ბინე (ბინე-სიმონის ინტელექტის კოეფიციენტის ერთ-ერთი შემქმნელი) და ინტელექტის ტესტირებას შეუდგა. მან მალე დაკარგა ინტერესი ბავშვების მიერ სწორად გაცემული პასუხების მიმართ. სამაგიეროდ, მათმა შეცდომებმა და შეკითხვების ამოხსნასთან დაკავშირებულმა სპონტანურმა კომენტარებმა გაიტაცა. ფსიქიატრიული ინტერვიუების ტექნიკების ცოდნაზე დაყრდნობით, პიაჟემ მონაწილეებს მათ მსჯელობასთან დაკავშირებულ შეკითხვებს უსვამდა. დროთა განმავლობაში მან მსჯელობისა და კოგნიტური განვითარების შესაფასებელი ინტერვიუების ტექნიკა ჩამოაყალიბა, რომელიც პიაჟეს კლინიკური ინტერვიუს სახელით არის ცნობილი.

1921 წელს პიაჟემ პირველი სტატია გამოაქვეყნა ინტელექტის ფსიქოლოგიაში *Journal de Psychologie*-ში. იმავე წელს მან ჟენევის ჟან ჟაკ რუსოს სახელობის ინსტიტუტში დაიწყო მუშაობა. ორ წელიწადში ის ვალენტინ შატენზე დაქორწინდა. 1925 წელს მათ ქალიშვილი შეეძინათ, 1927 წელს მეორე გოგო და 1931 წელს მესამე ვაჟიშვილი. ჟან და ვალენტინ პიაჟემ ინტენსიურად აკვირდებოდნენ თავიანთი შვილების ქცევებს. ჟან პიაჟემ ამის შესახებ რამდენიმე წიგნშიც დაწერა, მათ შორის *Language and Thought of the Child*. ინსტიტუტში ყოფნის დროს, პიაჟემ დაწყებითი სკოლის ბავშვების მსჯელობის შესწავლა დაიწყო. მისი კვლევა ბავშვის ფსიქოლოგიის ხუთ წიგნში გამოქვეყნდა. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ნაშრომებს პიაჟემ სპეკულაციის და ექსპერიმენტის საგნად აღიქვამდა, მან უდიდესი საზოგადოებრივი და მეცნიერული მონაწილეობა დაიმსახურა.

1929 წელს, პიაჟემ დირექტორის თანამდებობაზე დაიწყო მუშაობა UNESCO-ს პარტნიორ განათლების საერთაშორისო ოფისში — Bureau International Office de l'Education (BIE). BIE 1925 წელს დაარსდა. 1934



ნლიდან მოყოლებული, BIE სახელმწიფო განათლების საერთაშორისო კონფერენციას (დღესდღეობით განათლების საერთაშორისო კონფერენცია) უწევდა ორგანიზებას. 1946 წლიდან დღემდე კონფერენცია UNESCO-ს მონაწილეობით ეწეობა. 1969 წელს BIE UNESCO-ს განუყოფელი ნაწილი გახდა, მაგრამ მას ინტელექტუალური და ფუნქციური ავტონომია შეუნარჩუნდა.

1929 წელს პიაჟე ჟენევის უნივერსიტეტის ბავშვის ფსიქოლოგიის პროფესორი გახდა. ეს თანამდებობა მან ცხოვრების ბოლომდე შეინარჩუნა, მიუხედავად იმისა, რომ ერთდროულად ბევრ სხვა აკადემიურ და საზოგადო ადგილას მოღვაწეობდა. ჟენევის უნივერსიტეტში პიაჟემ ფართომასშტაბიანი კვლევა დაიწყო ინელდერთან და რამდენიმე სხვა ფსიქოლოგთან ერთად. წლების შემდგომ, ინელდერი მისი უახლოესი თანამოაზრე გახდა. (უნდა ავლნიშნოთ, რომ პიაჟე განსაკუთრებული მონდომებით იღებდა ქალებს ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის სფეროში სამუშაოდ და მხარს უჭერდა მათ განვითარებას).

1937-დან 1954 წლამდე პიაჟე ასევე ფსიქოლოგიის პროფესორი გახლდათ ლუიზიანას უნივერსიტეტში. 1940 წელს ის ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის თავმჯდომარე და ფსიქოლოგიის შვეიცარიული ასოციაციის პრეზიდენტი გახდა. 1942 წელს, ნაცისტების მიერ საფრანგეთის ოკუპაციის პერიოდში, მან რამოდენიმე ლექცია ნაიკითხა საფრანგეთის კოლეჯში. მოგვიანებით ეს ლექციები *The Psychology of Intelligence* კრებულში გამოქვეყნდა. ომის მიწურულს, პიაჟე UNESCO-ს შვეიცარიის კომისიის პრეზიდენტად აირჩიეს. 1949 და 1950 წლებში მან თავისი ნაშრომების კრებული გამოაქვეყნა - *გენეტიკური ეპისტემოლოგიის შესავალი*.

1952 წელს პიაჟე სორბონის უნივერსიტეტის პროფესორი გახდა და 1955 წელს მან გენეტიკური ეპისტემოლოგიის საერთაშორისო ცენტრი დააფუძნა, რომლის დირექტორიც ცხოვრების ბოლომდე იყო. ერთი წლის შემდეგ, მან ჟენევის უნივერსიტეტში მეცნიერთა სკოლა ჩამოაყალიბა. პიაჟე ცხოვრების ბოლომდე შრომობდა, რათა კოგნიტური განვითარების საკუთარი თეორია ახალი ფსიქოლოგიური და ბიოლოგიური კვლევების მიღწევების საფუძველზე დაეხვეწა. პიაჟე იყო დაუღლელი საზოგადო მოღვაწეც, UNESCO-ს დელეგატი. თავისი კარიერის განმავლობაში პიაჟემ მოასწრო სამოცზე მეტი ნიგნის და რამდენიმე ასეული სტატის დაწერა. მეოცე საუკუნის ერთ-ერთი უდიდესი ფსიქოლოგი ჟენევაში გარდაიცვალა.

ტრადიციულად დომინანტური სწავლის ბიჰევიორისტული თეორიების პასუხად პიაჟემ სწავლის დინამიური, კოგნიტური მოდელი შემოგვთავაზა, რომელსაც დღეს **კონსტრუქტივიზმი** ეწოდება. ამ მოდელის მიხედვით, სწავლა აღიქმება როგორც ერთიანი, აღმავალი პროცესი, რომელსაც აქტიური შემსწავლელი ახორციელებს. სწავლის ბიჰევიორისტული თეორიების მაგივრად პიაჟემ რამდენიმე ახალი და რადიკალური თემა შემოგვთავაზა: ინდივიდუალური შემსწავლელი ცოდნის აქტიური კონსტრუქტორია; განვითარების პროცესი წინ



უნდა უსწრებდეს ინსტრუქტირებით სწავლას; ენა არის აზროვნების ეპიფენომენი და არა აზროვნების ჩამომყალიბებელი. განვითარების ამ თეორიულ მიმართულებას მან „გენეტიკური ეპისტემოლოგია“ უწოდა. მაგალითად, ის მიიჩნევდა, რომ ჩვილ ბავშვებსაც კი გააჩნიათ ცოდნა და უნარები ირგვლივ არსებულ საგნებთან მიმართებაში. დროთა განმავლობაში, გამოცდილების შედეგად ხდება ამ ცოდნის და უნარების რეორგანიზაცია. ინდივიდების ხელთ არსებულ ცოდნას და გამოცდილებას პიაჟემ 'სქემები' უწოდა და ახსნა თუ როგორ ხდება მათი რეორგანიზაცია ასიმილაციის, აკომოდაციის, ნონასწორობის დარღვევის და ნონასწორობის მიღწევის შედეგად. ყველა მათგანი ქვემოთ არის განხილული.

თავისი ასაკობრივი სწავლის თეორია პიაჟემ ინდივიდუალურ შემსწავლელს დააფუძნა და ბავშვები საკუთარი ცოდნის სტრუქტურების აქტიურ, გონიერ და შემოქმედებით კონსტრუქტორებად მიიჩნია. „ფსიქოგენეზი“ ის ტერმინია, რომელიც ხშირად იხმარება ამ პროცესის ასახსნელად. ამ ცნების მიხედვით, ინტელექტუალურ განვითარებაზე ყველაზე დიდი გავლენა შემსწავლელის პირად ინტელექტუალურ საქმიანობას აქვს (Goodman, 1990). მოკლედ რომ ჩამოვაცალიბოთ, პიაჟე ამტკიცებდა, რომ სამყაროს ორგანიზაციის მიზნით ბავშვები სწავლობენ და ქმნიან აზროვნების საკუთარ კატეგორიებს. ბავშვები არა მხოლოდ სწავლის სუბიექტები, არამედ ცოდნის სუბიექტებიც არიან, რადგანაც ისინი მუდმივად ითვისებენ ახალ ინფორმაციას და უნარ-ჩვევებს, განუწყვეტლივ იღებენ ინფორმაციას და აქტიურად ცდილობენ ამ ინფორმაციის ინტეგრაციას შემეცნების განსაკუთრებით რთულ, შეთანხმებულ და სრულყოფილ სტრუქტურაში. სწორედ შეთანხმებულობისაკენ სწრაფვა განაპირობებს ბავშვების მიდრეკილებას შექმნან ინტერპრეტაციული სისტემები. პიაჟე თვლის, რომ ეს სისტემები ონტოგენეტური თანმიმდევრობით ვითარდება. მაშასადამე, ბავშვების მიერ შექმნილი შემეცნებითი სისტემები და სტრუქტურები ჩვეულებრივ განსხვავდება (ხარისხის და რაოდენობის მიხედვით) უფროსებისთვის დამახასიათებელი შემეცნებითი სისტემებისა და სტრუქტურებისგან.

იმისათვის რომ მიაღწიონ შემეცნების იმ ფორმებს, რომლებიც უფროსებს გააჩნიათ – ან პიაჟეს ტერმინს თუ გამოვიყენებთ, ობიექტურ ცოდნას – ბავშვებმა უნდა გაიარონ სპირალური სტადიები, რომელთა შედეგადაც ისინი ჩამოაყალიბებენ სხვადასხვა ჰიპოთეზებს საკუთარ გამოცდილებაზე დაყრდნობით და მოარგებენ ამ ჰიპოთეზებს გარე სამყაროს შემეცნების და განმარტების სადა თეორიებს. ლინგვისტური, მათემატიკური და მეცნიერული ცნებების აქტიური შესწავლისას, ბავშვები მიისწრაფვიან წესრიგისაკენ და ცდიან თავიანთ მოლოდინს და ჰიპოთეზებს მოცემული საგნის შესახებ. ამ პროცესის დროს ისინი ახდენენ საკუთარი ცოდნის ბუნებისა და ფუნქციების კონსტრუირებას და რეკონსტრუირებას. პიაჟეს თეორია განსხვავდება ბიჰევიორისტული მიდგომისგან, რადგანაც ის თვლის, რომ გარესამყაროს სტიმული პირდაპირ არ მოქმედებს ბავშვზე, არ უბიძგებს მას მოიქცეს ან იფიქროს განსაზღვრული წესის მიხედვით. ამის ნაცვლად, ბავშვების



ეპისტემოლოგია სამყაროს შესახებ განუწყვეტლივ იცვლება. მისი ყოველდღიური მოქმედების შედეგად, რადგანაც ისინი უფიქრდებიან თავიანთი მოქმედების არსს და შედეგებს.

მიუხედავად იმისა, რომ ეს პროცესი საზოგადოებრივ რეალობაში ხდება, პიაჟე განსაკუთრებულ მნიშვნელობას არ ანიჭებს სოციალურ გავლენას და ამის ნაცვლად ხაზს უსვამს ინდივიდუალური შემსწავლელის მოქმედებასა და მოსაზრებებს. ამ მხრივ ის მიიჩნევს, რომ სწავლა პირველ რიგში ინტრაფსიქოლოგიურ დონეზე ხდება, სადაც ბავშვის აზროვნება ცენტრალურია. მხოლოდ მოგვიანებით განვითარება და სწავლა იღებს ინტერფსიქოლოგიურ სახეს, მაშინ, როდესაც ბავშვები თავიანთ ცოდნას სხვებს უზიარებენ და კონვენციურ, მოზრდილებისათვის ტიპურ შემეცნებას სწავლობენ. ეს პოზიცია მეტად განსხვავდება ლევ ვიგოტსკის თეორიისგან იმასთან დაკავშირებით თუ რა როლი ენიჭება სოციალურ გამოცდილებას ინდივიდუალური ცოდნის ჩამოყალიბებაში.

პიაჟე თვლის, რომ სწავლა ძირითადად თვითრეგულირების გზით მიმდინარეობს, როდესაც ბავშვი აქტიურად აგებს ცოდნას და არეგულირებს მას გარე პერტურბაციის პასუხად. კონსტრუირება და გარდაქმნა რეტროაქტიული (უკუკავშირი) და ანტიციპაციურია. ისინი ერთად ქმნიან კომპენსაციის მუდმივ სისტემას, რომელიც წონასწორობისკენ მიისწრაფვის. კომპენსაცია ძირითადად ასიმილაციის და აკომოდაციის მეშვეობით ხდება. **ასიმილაცია** გულისხმობს ახალი ობიექტის ან გამოცდილების ძველ სქემაში ჩართვას, **აკომოდაცია** გულისხმობს ძველი სქემის ახალი ობიექტისთვის მორგებას. ასიმილაცია და აკომოდაცია ერთად განაპირობებს გარესამყაროში ბავშვის მუდმივ ადაპტაციას, რასაც ბევრი „სწავლას“ უწოდებს. ადაპტაციის მოტივაცია ძირითადად წონასწორობის დარღვევის შედეგად ჩნდება, ეს არის არაკომფორტული შეგრძნება, რომელიც თავს იჩენს მაშინ, როდესაც ჩვენი გამოცდილება ახსნას ან გაგებას არ ექვემდებარება. როდესაც ადამიანი განიცდის წონასწორობის დარღვევას (ნებისმიერი მიზეზის გამო), ის იწყებს ასიმილაციის და აკომოდაციის ორმაგ პროცესს სანამ არ მიაღწევს წონასწორობას – სანამ არ იგრძნობს, რომ ჩამოაყალიბა საჭირო (ან დამაკმაყოფილებელი) მარტივი თეორიები თავისი გამოცდილების და სამყაროს შესაცნობად.

როგორც უკვე ვახსენეთ, ბავშვები სამყაროს ჰიპოთეზების და თეორიების დახვეწის, გამოცდის და სრულყოფის მეშვეობით სწავლობენ. მიუხედავად იმისა, რომ პიაჟე ბავშვებს ცოდნის ჩამოყალიბებაში აქტიურ მონაწილეებად მიიჩნევს, მისი თეორიის მიხედვით, ბავშვის წინსვლა ხდება განსხვავებული სტადიების გავლით. ყველა ეტაპს განსხვავებული ცოდნა, ცოდნის ორგანიზაციის მეთოდები და ქცევითი თავისებურებები ახასიათებს. ბავშვის განვითარების საფეხურები მოიცავს სენსომოტორულ, ოპერაციამდელ, კონკრეტულ ოპერაციულ და ფორმალურ ოპერაციულ ეტაპებს. პირველი, ანუ სენსომოტორული საფეხური ბავშვის დაბადებიდან ორ წლამდე გრძელდება. ამ დროს ბავშვი შეგრძნებების საშუალებით შეისწავლის იმ საგნებს, რომელთა დანახვა, შეგრძნება და ხელით შეხება შეუძ-



ლია. ამ პროცესის მეშვეობით ის იძენს როგორც ბაზისურ, ისე უმაღლეს ვენილ მოტორულ უნარ-ჩვევებს. მისი ცოდნა ამ ეტაპზე არის უმუშალო, სენსორული და კონკრეტული. ამ საფეხურის ბოლოს ბავშვს შეუძლია ჩამოაყალიბოს სტაბილური და გრძელვადიანი გონებრივი წარმოდგენები და ჩაერთოს ილუზიის თამაშში. მას ასევე შეუძლია გააერთიანოს რამდენიმე გონებრივი მოქმედება, მაგალითად, დადოს სათამაშო, რომ კარი გაალოს, ან ბოთლიდან დალიოს.

შემდეგი საფეხური, ოპერაციამდელი ეტაპი, დაახლოებით ორიდან შვიდ წლამდე გრძელდება. ამ დროს ბავშვის აზროვნება საკუთარ თავზე არის ცენტრირებული: მას უჭირს სხვების შეხედულების გაზიარება ან ცვლილებების გაგება. მისი აზროვნება უფრო ინტუიციური და კონკრეტულია, ვიდრე ლოგიკური და აბსტრაქტული. ოპერაციამდელი ბავშვის ცენტრიზმის საუკეთესო მაგალითია ის, რომ მას არ შეუძლია წარმოიდგინოს, როგორ გამოიყურება ესა თუ ის საგანი სხვა ადამიანის თვალთახედვიდან, ან წარმოიდგინოს სითხე ან ხმა. მაგალითად, თუ ბავშვს ვაჩვენებთ რძით სავსე მაღალ, ვინრო და დაბალ, განიერ ჭიქებს, ის დარწმუნებული იქნება, რომ მაღალ ჭიქაში მეტი რძე ეტევა, მაშინაც კი, როდესაც დაბალი ჭიქიდან გადმოსხმული რძე მაღალ ჭიქას აავსებს და გადმოვა.

ამგვარი ცენტრიზმის მიუხედავად, ოპერაციამდელი ბავშვი ეუფლება სიმბოლურ აზროვნებას ანუ სიმბოლოების გამოყენებით აზროვნებას. მაგალითად, მას ესმის, რომ ნახატზე გამოხატული ძალი ან ფურცელზე დანერილი სიტყვა „ძალი“ ნამდვილ ძალს აღნიშნავს. ის სწავლობს შემოქმედებით ანუ სიმბოლურ თამაშს, მაგალითად ქილის სახურავებს იყენებს თეფშებად ან მუყაოს ყუთს – მაგიდად. სიმბოლურ აზროვნებასთან ერთად დროის შეგრძნებაც უვითარდება: წარსული, აწმყო და მომავალი. მაგალითად, როდესაც ბავშვი სენსორმოტორულ ეტაპზეა, მისი დანყნარება რთულია დედის არყოფნის დროს, პრეოპერაციულ სტადიაში მყოფი ბავშვი დანყნარდება თუკი ვეჭყვით, რომ დედა მალე დაბრუნდება.

მესამე სტადია, კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი, შვიდიდან თერთმეტ წლამდე გრძელდება. ამ დროს ბავშვი ნელნელა სწავლობს ციფრებს, სივრცეს და კლასიფიცირებას. ის იყენებს ლოგიკურ ოპერაციებს კონკრეტული პრობლემების გადასაჭრელად. ამ სტადიის საკვანძო ტერმინი „კონკრეტულობაა“. ბავშვები ამ ეტაპზე კარგად აზროვნებენ ლოგიკურად, მაგრამ მხოლოდ განსაზღვრულ, კონკრეტულ სიტუაციებში. მათ უჭირთ აბსტრაქტული აზროვნება ან განზოგადება კონკრეტულ გამოცდილებებზე დაყრდნობით. მათ უვითარდებათ წარმოდგენა რაოდენობის, სიგრძის და სითხის მოცულობის შესახებ – ხედებიან, რომ საგნების რაოდენობა, სიგრძე და სითხის მოცულობა უცვლელია, მიუხედავად იმისა, რომ მათი შესახებ დაობა იცვლება (მაგალითად, თუ განსაზღვრულ ციფრს ან პლასტიკინის ბურთულებს დავყოფთ სამ ნაწილად, ან გადავასხამთ რძეს მაღალი ვინრო ჭიქიდან დაბალ განიერ ჭიქაში). კონკრეტული ოპერაციების ეტაპზე ბავშვები ეუფლებიან „შექცევადობის“ ცნებას.



„შექცევადობა“ აღნიშნავს ისეთ მოქმედებებს, როდესაც მაგალითად პლასტილინის ბურთს მივცემთ მოგრძო ცილინდრის ფორმას, დავეყოფთ ხუთ მომცრო ბურთად და შემდეგ დაუბრუნებთ პირველად სახეს, ფორმას და ზომას. ბავშვები სწავლობენ კლასიფიცირებას და „სერიაციას“, სერიებად დაყოფას. „კლასიფიცირება“ აღნიშნავს ბავშვის უნარს დააჯგუფოს საგნები ისეთი ნიშნების მიხედვით, როგორიცაა ფერი, ფორმა და ა.შ., და გააკეთოს დასკვნები, მაგალითად მიხვდეს მოცემული შავი და თეთრი კვადრატებიდან რომელი უფრო მეტია, შავი თუ თეთრი. „სერიაცია“ აღნიშნავს საგნების რაიმე თანმიმდევრობით დალაგების უნარს, მაგ. ისეთი ნიშნის მიხედვით, როგორიცაა ზომა (ზრდადობის მიხედვით).

ბოლო სტადია, ფორმალური ოპერაციები, თერთმეტიდან თხუთმეტ წლამდე გრძელდება. ამ ეტაპზე ბავშვებს უვითარდებათ უნარი შეხედონ პრობლემებს სხვადასხვა კუთხიდან, იფიქრონ აბსტრაქტულად, განზრახ შეიმუშაონ და გამოცადონ ჰიპოთეზები, განსაზღვრულ აბსტრაქტულობამდე განაზოგადონ, იმსჯელონ ლოგიკურად (დედუქციის მეშვეობით) და ჩამოაყალიბონ აზრები. მათ ასევე შეუძლიათ აბსტრაქტული პრობლემების, მაგალითად სილოგიზმების, გადანყვეტა, მათ გამოსახატად გამოყენებული ლინგვისტური კონკრეტის მიუხედავად. ამ პროცესს ხშირად „ჰიპოთეტური აზროვნება“ ეწოდება, ეს ნიშნავს მსჯელობას ცოდნის სისტემების შესახებ და არა მხოლოდ სისტემების მეშვეობით და მათ ფარგლებში. დაბოლოს, ფორმალური ოპერაციების საფეხურზე მყოფ ბავშვებს შეუძლიათ აბსტრაქტული ლოგიკური მსჯელობა. მათ ესმით ისეთი ცნებები, როგორიცაა დაჯგუფება, დანყვილება, განცალკევება, ჩანაცვლება, უარყოფა, ტოლობა და ურთიერთდამოკიდებულება. გარდა ამისა მათ შეუძლიათ გამოიყენონ ამ ცნებების მნიშვნელობა პრობლემების გადაჭრის დროს.

მიუხედავად იმისა, რომ პიაჟეს თქმით ამ ოთხი სტადიის თანმიმდევრობა ცვლილებას არ ექვემდებარება, თითოეული სტადიისთვის განკუთვნილი ასაკი მხოლოდ მიახლოებითია. ბავშვები ხშირად მერყეობენ ორ სტადიას შორის განვითარების ტრანზიტულ პერიოდში, ამ პროცესს „დეკალაჟი“ ეწოდება. სწავლის დროს ბავშვები ქმნიან მოსაზრებებს და მოლოდინებს, რომლებიც არ ემთხვევა საყოველთაოდ მიღებულ აზროვნებას. განვითარების თვალსაზრისით ეს სისტემატური შეცდომები ნეგატიურად არ განიხილება, არამედ ითვლება ცოდნის ტრანსფორმაციის პოტენციურ შესაძლებლობად, მიახლოებად ან კონსტრუქციულ შეცდომად, რაც თვალსაჩინოს ხდის იმ შემეცნებით სისტემებს, რომლებსაც ბავშვები იყენებენ სამყაროს შესწავლის მიზნით. პიაჟეს აზრით, იმისათვის რომ გავიგოთ თუ როგორ აზროვნებენ ბავშვები, უნდა მოვუსმინოთ მათ სიტყვებს, მივყვეთ მათ განმარტებებს, გავიგოთ მათი იმედგაცრუებები და თვალი ვადევნოთ მათ ლოგიკას. ეს პროცესი კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს შემსწავლელის ცენტრალურ პოზიციას სწავლის პროცესში. როგორც აქამდე ვახსენეთ, ბავშვის არაკონვენციური აზროვნების გამოსააშკარავებლად პიაჟე გამოკითხვის განსაზღვრულ ფორმას,



კლინიკურ ინტერვიუს იყენებდა. ინტერვიუს შეკითხვები ეფუძნებოდა ცოდნის თეორიის მიხედვით, რომელიც განაპირობებს ინტერვიუს კონსტრუქციას. ცოდნის თეორია განაპირობებს ინტერვიუს კონსტრუქციას, რომელიც განაპირობებს ინტერვიუს კონსტრუქციას. ცოდნის თეორია განაპირობებს ინტერვიუს კონსტრუქციას, რომელიც განაპირობებს ინტერვიუს კონსტრუქციას.

რადგანაც პიაჟეს თეორია განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ცოდნის ინდივიდუალურ აგებას ანიჭებს, ის განვითარებას მეტ უპირატესობას ანიჭებს, ვიდრე სწავლით, ინსტრუქციული დახმარების შედეგად გამოწვეულ ცვლილებებს. პიაჟე ამტკიცებდა, რომ ბავშვის განვითარება, ინსტრუქტირების შედეგად თუ ინსტრუქტირების გარეშე, გარდაუვალია. ამასთან ერთად, იმისთვის, რომ სწავლა ეფექტიანი იყოს ინსტრუქტირების დონე ბავშვის განვითარების დონეს უნდა შეესაბამებოდეს ანუ განვითარება ყოველთვის წინ უსწრებს სწავლას – იდეა, რომელიც ვიგოტსკიმ მოგვიანებით თავდაყირა დააყენა.

პიაჟეს განვითარების თეორიაში **აზროვნების და მეტყველების ურთიერთკავშირი** მნიშვნელოვანია. განვითარების ადრეულ სტადიებში, მეტყველება და აზროვნება ერთმანეთთან არ არის ისე დაკავშირებული, რომ რაიმე თეორიული მნიშვნელობა ჰქონდეს. შემეცნება შეიძლება ნორმალურად განვითარდეს მეტყველების შუამავლობის გარეშეც. ამასთან ერთად, პიაჟე მიიჩნევს, რომ მიუხედავად მეტყველების ინსტრუმენტული მნიშვნელობისა, ცოდნის გაზიარების დროს ენა ცოდნის წყაროს არ წარმოადგენს. ამის ნაცვლად, პიაჟეს აზრით, აზროვნების განვითარება წინ უსწრებს მეტყველების განვითარებას. მეტყველება მხოლოდ აზროვნების გამოძახილს წარმოადგენს. ეს მოსაზრება შეესაბამება პიაჟეს მტკიცებას, რომ ინდივიდუალური შემსწავლელი არის პატარა მეცნიერი, რომელიც მუდმივად ახდენს სამყაროსა და მისი მოქმედების შესახებ არსებული თეორიების კონსტრუქციას და რეკონსტრუქციას. ეს პოზიცია მეტად წინააღმდეგობრივია, ვიგოტსკის და მისი მიმდევრების მოსაზრებებს ეწინააღმდეგება.

პიაჟე ასევე მსჯელობდა მეტყველებისა და აზროვნების ურთიერთდამოკიდებულებაზე განვითარების სხვადასხვა სტადიებზე. მაგალითად, ის თვლიდა, რომ ექვს წლამდე ბავშვს არ შესწევს ლოგიკური აზროვნების, მეტყველების და დასკვნების გაკეთების უნარი. ამის ნაცვლად, მათ არალოგიკური მსჯელობა და ეგოცენტრული მეტყველება აქვთ. ეგოცენტრული მეტყველება მოთავსებულია აუტისტიურ აზროვნებას (რომელიც ინდივიდუალურია და დირექტიული) და სოციალურ აზროვნებას შორის. მაშინ, როდესაც ბავშვის მეტყველება ეგოცენტრულია, მისი აზროვნება სინკრეტულია. სინკრეტული აზროვნება უფრო კონკრეტული და ფუნქციურია, ვიდრე აბსტრაქტული და ლოგიკური. როდესაც ბავშვის აზროვნება სინკრეტულია, ის ვერბალური შეტყობინებების მთავარ აზრს ითვისებს და მათ ასიმილაციას ახდენს არსებულ სქემაში. შეტყობინებების მნიშვნელობა და ლოგიკური თანმიმდევრობა ხშირად დარღვეულია. ამიტომ, ბავშვმა



შეიძლება ხშირად არასწორად გაიგოს შეტყობინების მნიშვნელობა, რამაც შეიძლება გავლენა იქონიოს მის ვერბალურ მნიშვნელობაზე. მაგრამ ეს შეცდომები ბავშვს ძირითადად არ ანალვლებს. ის სრულიად კმაყოფილია შეტყობინებების საკუთარი ინტერპრეტაციით. მან ასევე არ იცის, რომ მისი მოსაზრებები განსხვავდება სხვა ადამიანების მოსაზრებებისგან. მიუხედავად იმისა სწორია თუ არა პიაჟეს მოსაზრებები ბავშვთა აზროვნების და მეტყველების ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ, ისინი კარგად ერგება განვითარების მის ზოგად თეორიას, რომლის მიხედვითაც განვითარება ინდივიდის აქტიური გონებრივი ზრდის პროცესია, რომელიც შედარებით დამოუკიდებელია სოციალური და სემიოტიკური გავლენისაგან.

დროთა განმავლობაში ბავშვი ნაკლებ ყურადღებას აქცევს თავის იდიოსინკრეტულ გამოცდილებას და კონცენტრაციას ახდენს სოციალურ სამყაროზე, მის კონვენციონალურ მნიშვნელობებზე და თეორიებზე. ამ წინსვლას შესაბამისი ცვლილებები მოსდევს ბავშვის აზროვნებასა და ენის გამოყენებაში. კომუნიკაციური თვითმარეგულირებელი ფუნქციების არმქონე ეგოცენტრული მეტყველება იცვლება სოციალური მეტყველებით, რომელიც გამოიყენება სხვებთან კომუნიკაციის და შეთანხმების მიზნით. პიაჟეს აზრით, კომუნიკაცია და აზრიანი, მიზანდასახული ურთიერთობები შეუძლებელია სანამ ბავშვის აზროვნება და მეტყველება საკმარისად არ განვითარდება. ეს იმიტომ, რომ ბავშვები ეგოცენტრულად ფოკუსირებულნი არიან თავიანთ აზროვნებაზე, მეტყველებაზე და შესაბამის მნიშვნელობებზე და არ აქცევენ ყურადღებას თავიანთ კომუნიკაციურ პარტნიორებს, მათ მიერ კონსტრუირებული სამყაროს სხვადასხვა თავისებურებებს. მაგალითად, როდესაც ორი პატარა ბავშვი გვერდიგვერდ თამაშობს, ორივემ შეიძლება გამოთქვას საკუთარი მოსაზრებები ან ფიქრები, მაგრამ ვერც ერთი ვერ დაიმსახურებს პარტნიორისგან აქტიურ ყურადღებას ან ვერ მოახდენს მიღებული ინფორმაციის გადამუშავებას, რადგან ორივე ჩართულია თავიანთ მოქმედებებში და აზრებში. მხოლოდ მოგვიანებით მოხდება სხვა ადამიანების იდეების და სიტყვების ჩართვა ბავშვების მიერ ცოდნის და მნიშვნელობების აქტიური კონსტრუირების პროცესში. თუ ამ კუთხით შევხედავთ, სოციალიზაცია და სწავლება ეფექტურია მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ბავშვი გაცდება სინკრეტული აზროვნების და ეგოცენტრული მეტყველების ეტაპებს.

პიაჟე თვითონ მუშაობდა განათლების სფეროში და განიხილავდა თავისი თეორიის მნიშვნელობას სხვადასხვა ასპექტებში – ინტელექტის განვითარებაში და მორალურ მსჯელობაში. მისი კვლევის უმეტესი ნაწილი მათემატიკური და ლოგიკური კონცეფციების განვითარებას ეთმობა. განათლების თეორიაში და კვლევაში შეტანილი ნვლილის გარდა, პიაჟეს ნაშრომმა მნიშვნელოვანი და დაუფინყარი კვალი დატოვა თვითონ განათლების სისტემაზეც. განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევების და 1970-იან, 1980-იან წლებში განათლების სისტემაში შეტანილი ცვლილებების დიდი ნაწილი პიაჟეს თეორიების გავრცელების და გამოყენების შედეგი გახლდათ.

მათ შორის იყო ბავშვზე ორიენტირებული სწავლების მეთოდებიც. პიაჟეს იმ მოსაზრებას ეფუძნებოდა, რომ ბავშვი აქტიური შემსწავლელია; შემეცნებითი კონფლიქტის გადაჭრის სტრატეგიების გამოყენება ინსტრუქტირების დროს ასევე მისი ასიმილაციის და აკომოდაციის ცნებებზე დაყრდნობით წარმოიშვა, მზაობის მოდელის განვითარება და შესაბამისი პედაგოგიკა კი მისი ეტაპობრივი განვითარების თეორიის შედეგია.

დაბოლოს, შეგვიძლია თამამად ვთქვათ, რომ პიაჟეს კოგნიტური განვითარების თეორიამ პირველობას განათლების თეორიის კვლევასა და პრაქტიკაში 1960-იან, 1970-იან წლებში მიაღწია და დღემდე მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს განათლების სფეროში მოღვაწე მკვლევრების, მასწავლებლების და განვითარების შემსწავლელი ფსიქოლოგების ნაშრომებში. პიაჟეს კოგნიტური განვითარების თეორია განსაკუთრებით ცნობილია ამ პროფესიულ სფეროებში, მაგრამ პიაჟეს მნიშვნელობა სუსტდება ვიგოტსკისეული და ნეო-ვიგოტსკისეული თეორიების ფონზე.

დამატებითი საკითხავი

პიაჟეს ავტორობით

1929. * *The Child's Conception of the World*, translated by J. & A. Tomlinson. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
1932. *The Moral judgment of the Child*, translated by M. Gabain. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
1959. * *The Language and Thought of the Child*. 3rd ed., translated by M. & R. Gabain. London: Routledge & Kegan Paul.
1967. * *Six Psychological Studies*, translated by A. Tenzer, translation edited by D. Elkind. New York: Random House.
1969. *The Mechanisms of Perception*, translated by G. M. Seagram. London: Routledge & Kegan Paul.
- 1969 [with B. Inhelder]. *The Psychology of the Child*, translated by H. Weaver. New York: Basic Books.
1970. *The Science of Education and the Psychology of the Child*, translated by D. Coltman. New York: Grossman.
- 1973 [with B. Inhelder]. *Memory and Intelligence*, translated by A. J. Pomeranz. New York: Basic Books.

პიაჲეს შესახებ

- Brainerd, C. *Piaget's Theory of Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
- *Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1963.
- Gallagher, J. M., and D. K. Reid. *The Learning Theory of Piaget and Inhelder*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1981.
- *Oppen, S., H. P. Ginsberg, and S. O. Brandt. *Piaget's Theory of Intellectual Development*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

განათლებისათვის რელევანტური

- Bissex, G. *GNYS AT WRK: A Child Learns How To Read and Write*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
- Brooks, J. G., and M. G. Brooks. *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- Bybee, R. W., and R. B. Sund. *Piaget for Educators*. 2nd ed. Columbus, OH: Charles Merrill, 1982.
- Ferreiro, E., and A. Teberosky. *Literacy before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1982.
- Goodman, Y. M. *Print Awareness in Preschool Children: A Study of the Development of Literacy in Preschool Children*. Tucson: University of Arizona, Arizona Center for Research and Development, 1981.
- Goodman, Y. M., ed. *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives*. Newark, DE: International Reading Association, 1990.
- Scribner, S., and M. Cole. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- Siegler, R. S. *Children's Thinking*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991.
- Wadsworth, B. *Piaget for the Classroom Teacher*. New York: Longman, 1978.

ედუარდ სეიდი

საკვანძო ცნებები:

- პოსტკოლონიური კრიტიციზმი
- კოლონიური დისკურსი
- ორიენტალიზმი
- იმპერიალიზმი
- კონტრაპუნქტული კითხვა

ედუარდ სეიდი (1935-2003) იყო პოსტკოლონიური ლიტერატურის კრიტიკოსი და ინგლისურისა და შედარებითი ლიტერატურის პარ პროფესორი კოლუმბიის უნივერსიტეტში. იგი დაიბადა იერუსალიმში; 1948 წელს იერუსალიმიდან განდევნის გამო მისი პალესტინელი ოჯახი ეგვიპტეში გადასახლდა. ეგვიპტეში სეიდი ბრიტანულ სკოლებში სწავლობდა. შეერთებულ შტატებში იმიგრაციაში წასვლამდე მან ახალგაზრდობა ლიბანში და იორდანიაში გაატარა. მან მოიპოვა ბაკალავრის დიპლომი პრინსტონის უნივერსიტეტში 1957 წელს და სადოქტორო ხარისხი ლიტერატურის დარგში 1964 წელს. სეიდმა მთელი თავისი აკადემიური კარიერა კოლუმბიის უნივერსიტეტში გაატარა ინგლისურისა და შედარებითი ლიტერატურის პროფესორის პოსტზე.

სეიდის ნაშრომები მოიცავს ორივეს, ინტელექტუალურსაც და პოლიტიკურ სწრაფვას. ერთი მხრივ, იგი კარგად არის ცნობილი თავისი მოღვაწეობით ლიტერატურულ კრიტიციზმსა და პოსტკოლონიურ თეორიაში, რომელშიც ხშირად იგი მიშელ ფუკოს მიერ ჩამოყალიბებულ თეორიულ პერსპექტივებსა და მეთოდებს ეყრდნობოდა. მეორე მხრივ, კი იგი იყო პოლიტიკურად აქტიური ფიგურა, პალესტინური დამოუკიდებლობისა და ადამიანთა უფლებების დამცველი. ამერიკის შეერთებული შტატების საგარეო პოლიტიკის, განსაკუთრებით კი შუა აღმოსავლეთის მიმართ, კრიტიკული, იგი ამავე დროს საჯაროდ გამოდიოდა პალესტინაში კორუფციის წინააღმდეგ.

სეიდის ინტელექტუალური და პოლიტიკური მოღვაწეობა მიმართულია იმ გზებისკენ, რომლითაც თეთრკანიანი ევროპელები და ჩრდილოეთ ამერიკელები ვერ იგებენ – ან მხოლოდ ცდილობენ გაიგონ დასავლურ კულტურასა და არადასავლურ კულტურას შორის არსებული განსხვავებები. მისი **პოსტკოლონიური კრიტიკა** გან-



საკუთრებით უკავშირდება დისკურსისა და რეპრეზენტაციის საკითხებს დასავლური კოლონიალიზმის ისტორიის მიმართ.

სეიდი მსჯელობს იმის შესახებ, თუ რას წარმოადგენს კოლონიალური კულტურა, როგორ არის ის რეპრეზენტირებული, რამდენად აქვს ამ რეპრეზენტაციას ძალა ჩამოაყალიბოს და კონტროლი გაუწიოს სხვა კულტურებს. აგრეთვე კოლონიური დისკურსი ის დისკურსია, რომელზეც კოლონიზატორისა და კოლონიზებული სუბიექტის პოზიციები არის აგებული.

იზიარებდა რა ფუკოს შეხედულებას, სეიდმა დისკურსი გაიგო, როგორც ლინგვისტური გამოყენების სისტემები, ხოლო კოდები, როგორც – დისკურსული ფორმაციები, წერილობითი იქნება ეს თუ ზეპირი, – რაც განსაკუთრებული კონცეპტუალური სფეროს შესახებ ქმნის ცოდნასა და პრაქტიკას იმის გამოიყენებით, რაც შეიძლება იყოს ნასწავლი, ნათქვამი ან განხორციელებული მთლიანად ამ ცოდნის შესახებ. მაგალითად, სამედიცინო დისკურსი აყალიბებს ცოდნას ისეთი საკითხების შესახებ, როგორც არის ექიმის/პაციენტის ურთიერთობის იერარქიული ბუნება, დაავადებების იდენტიფიკაცია და კლასიფიკაცია და ფიზიკურ და ფსიქიკური დაავადებებს შორის განსხვავების გაკეთება. სხვადასხვა დისკურსის საშუალებით არის, რომ ჩვენ გვაქვს ცოდნა სამყაროს შესახებ და კატეგორიებად ვყოფთ მას. ფუკოს აზრით, დისკურსიულ პროცესს აქვს მნიშვნელოვანი განმტკიცებები. ნებისმიერ კულტურულ სისტემაში არსებობს დომინანტური ჯგუფები, რომლებიც ადგენენ იმას, რაც შესაძლებელია და შეუძლებელია ითქვას და გაკეთდეს სხვების მიერ იმ დისკურსიული ცოდნის საფუძველზე, რომელსაც ისინი აძლებენ სხვებს – დაქვემდებარებულებს. ბოლოს ორივე, დომინანტურიცა და დაქვემდებარებულიც გარდაიქმნებიან ამ ცოდნის სუბიექტებად და იმ პარამეტრებში არსებობენ, რომლის უფლებასაც დისკურსიული ცოდნა აძლევს. ეს ცოდნა იძენს დამოუკიდებელი რეალობის სტატუსს ან მოჩვენებით გარეგნობას და მისი, როგორც სოციალური კონსტრუქციის წარმოშობა დავინყებელია. დისკურსიული ცოდნა უცვლელად უკავშირდება ძალაუფლებას. ისინი, რომლებიც განსაკუთრებული დისკურსის კონტროლის ქვეშ არიან, აკონტროლებენ იმას, რაც შეიძლება ცნობილი გახდეს და მაშასადამე, სხვებზე აქვთ ძალაუფლება.

დისკურსი, როგორც ძალაუფლების მქონე ცოდნის ფორმა, ძალზე მნიშვნელოვანია სეიდის მიერ ორიენტალიზმის ბუნების/რაობის განსაზღვრებაში, აღმოსავლეთის შესახებ დასავლური დისკურსის ძალაუფლებაში, რომელიც წარმოშობს კოლონიზატორსა და კოლონიზებულს შორის არსებულ მჩაგვრელ/ჩაგრულ დამოკიდებულებას (საგანგებოდ იხილეთ *ორიენტალიზმი და კულტურა და იმპერიალიზმი*). სეიდმა ყურადღება გაამახვილა იმ გზებზე, რომლებითაც „ორიენტის“ დისკურსიული ფორმირებები გავლენას ახდენენ ძალაუფლებაზე და ახორციელებენ მათ მიერ დაპყრობილების კონტროლს. სეიდის აზრით ორიენტალიზმის ცნებას გააჩნია სამი განზომილება: დისკურსიული, აკადემიური და წარმოსახვითი. სამივე მათგანი არის ურთიერთდაკავშირებული და ამგვარადაც უნდა იქნეს გაგებული. დისკურსიული უკა-



ვშირდება იმ შეხედულებას, რომ „ორიენტალიზმი, შეიძლება განხილული და გაანალიზებული იყოს, როგორც კორპორატიული ინსტიტუცია – რომელიც აღმოსავლეთს უკავშირდება იმით, რომ მის შესახებ განცხადებებს აკეთებს, მის მიმართ შეხედულებებს კანონიერს ხდის, აღწერს, ასწავლის, აწყობს მისი მართვით: მოკლედ რომ ვთქვათ ორიენტალიზმს, როგორც დომინაციის, რესტრუქტურისა და აღმოსავლეთზე ძალაუფლების დასავლურ სტილს“ (1978, გვ. 3). აკადემიური ეხება „ნებისმიერს, ვინც ასწავლის, წერს ან იკვლევს ორიენტს – და ეს ეხება ანთროპოლოგს, სოციოლოგსა თუ ფილოლოგს, რაც არ უნდა იყოს პიროვნება, – იგი, ან თავისი სპეციფიკური ან ზოგადი ასპექტებით არის ორიენტალისტი და რასაც იგი აკეთებს არის ორიენტალიზმი“ (1978, გვ. 2). ბოლოს, წარმოსახვითი ეხება იმ იდეას, რომ „ორიენტალიზმი არის ონტოლოგიურ და ეპისტემოლოგიურ განსხვავებაზე დაფუძნებული აზროვნების სტილი „ორიენტსა“ („აღმოსავლურის“) და (უმეტესად) „ოქსიდენტს“ („დასავლურს“) შორის (1978, გვ. 2). სეიდი ამ კულტურალურად აგებულ სივრცეს „წარმოსახვით გეოგრაფიად“ განიხილავს (1978, გვ. 54).

ორიენტალიზმი (1978), სეიდის გარდატეხის შემტანი კვლევა, იძიებს ევროპული (კერძოდ ბრიტანულ და ფრანგულ) ინტელექტუალური ისტორიის წარმოდგენას არაბთა შუა აღმოსავლეთზე. ეს არის პოსტკოლონიური კრიტიციზმის ადრეული მაგალითი. სეიდის ორიენტალიზმის თეორიის გაგება ნამდვილად შეუძლებელია მისი პოსტკოლონიალიზმის უფრო ფართო ცნებასა და პოსტკოლონიურ თეორიასთან დაკავშირების გარეშე, რომელსაც იგი იყენებს. პოსტკოლონიური თეორია და კრიტიციზმი, რომელიც ცნობილი გახდა 1990-იან წლებში, უკავშირდება კულტურასა და კოლონიურ ძალაუფლებას შორის ურთიერთობის გაანალიზებას და კოლონიური მმართველობის ქვეშ მყოფი საზოგადოების კულტურული პროდუქტის კვლევას. მაგალითად, პოსტკოლონიური ინდური და აფრიკული ლიტერატურა ეხება ისეთ საკითხებს, როგორიცაა კოლონიალიზმის მძიმე შედეგები იდენტობაზე, ეროვნებაზე და კოლონიური ძალაუფლების წინააღმდეგობის ბუნებაზე.

პოსტკოლონიური თეორიის პირველი მიზანი არის უნივერსალური ჰუმანისტური მტკიცებულებების გამოკვლევა, რომ კულტურული პროდუქტები შეიძლება შეიცავდნენ მარადიულ და კულტურულად ტრანსცენდენტურ იდეებსა და ღირებულებებს.

მაგალითად, როცა დამპყრობელი ერები ქმნიან უნივერსალურ მოთხოვნებს, – ამტკიცებენ, რომ აკეთებენ შეფასებებს ზოგიერთი უნივერსალური სტანდარტის საფუძველზე – დაპყრობილების კულტურა უსაფუძველოდ და დროებითად მიიჩნევა. ეს კულტურები რატომღაც „უფრო დაბლა დგას ვიდრე“ კოლონიური ძალაუფლება. ვიქტორიანული ბრიტანული ლიტერატურა ხშირად აცხადებდა პრეტენზიას უნივერსალური ადამიანური მდგომარეობის წარმოჩენაზე. ამგვარი ქმედებით იგი შეგნებულად ან გაუცნობიერებლად ახდენდა ინდური კულტურის, სიმართლის ან რეალობის დამახინჯებით აღწერას, რაც მსოფლიოში მხოლოდ მათ შეუძლიათ აღმოაჩინონ, ვისაც



ეს ხელწინფებათ. პოსტკოლონიური თეორია უარყოფს ამ უნივერსალისტულ სალიბერულ იმპულსს და სანაცვლოდ ცდილობს მხარი დაუჭიროს ლოკალურ პრაქტიკას, იდეებსა და ღირებულებებს. ევროცენტრიზმი, რომელიც ევროპას ცენტრში ათავსებს და არაევროპულ კულტურებს განაპირა არეებისკენ აძევებს, ჰეგემონობად მიიჩნევა და აღკვეთილი უნდა იქნეს. კოლონიალიზმის პრობლემურ, გვერდით ეფექტებს წარმოადგენს ის, რომ პოსტკოლონიურ კულტურაში ადამიანებმა უნდა შეიმუშაონ სტრატეგიები საკუთარი კულტურული წარსულის აღსადგენად და მისი ღირებულების შესაფასებლად.

შესაბამისად, კოლონიური დისკურსის ხასიათი და საშუალებები, რომლებიც ძალაუფლების ფლობისა და დაპყრობილებზე კონტროლისათვის იქნა გამოყენებული, სეიდის ორიენტალიზმის მთავარ თეზისს წარმოადგენს. ამ ტომში განმარტებულია ის გზები, რომელთა მიხედვითაც დასავლეთელი დამპყრობლები დაპყრობილებს აყალიბებდნენ „სხვებად.“ იმ საშუალებებმა, რომელთა მიხედვითაც კოლონიზატორები კოლონიზებულებს წარმოადგენდნენ, აგრეთვე წარმოქმნეს სოციალური იერარქია და კოლონიზებულებზე ჰეგემონური ძალაუფლება. მიუხედავად იმისა, რომ სეიდის ანალიზი განსაკუთრებით შუა აღმოსავლეთზე, როგორც „ორიენტზე“ არის მიმართული, მისი თეზისის სხვა კულტურულ კონტექსტებში გადატანაც არის შესაძლებელი, სადაც კოლონიზაციას ჰქონდა (ან ჯერაც აქვს) ადგილი.

სეიდი აკრიტიკებდა ევროცენტრულ უნივერსალიზმს ბინარული ოპოზიციის დასავლური კულტურების უპირატესობის, ხოლო კოლონიზებული, არადასავლური კულტურების დაქვემდებარებულობის დანერგვის გამო. სეიდი ამ პერსპექტივას ორიენტალიზმის ცენტრალურ ასპექტად მიიჩნევდა. ეს შეხედულება განიხილავს შუა აღმოსავლეთს – და უფრო ვრცლად, აფრიკასა და სამხრეთს, სამხრეთ-აღმოსავლეთსა და აღმოსავლეთ აზიას – როგორც „ორიენტს,“ დასავლურ კულტურაზე დაბლა მდგომ „სხვებს.“ სეიდი აღნიშნავდა, რომ ორიენტალისტურ დისკურსს საზიანო შედეგი მოაქვს, თუკი დაპყრობილებს მივიჩნევთ, ისე, თითქოს ისინი ყველანი ერთნი იყვნენ. ასე რომ, „ორიენტალებად“ აღიქმებიან არა როგორც თავისუფალი არჩევანის მქონე ავტონომიური ინდივიდები, არამედ უმეტესად, როგორც ერთგვაროვანი, უსახო ხალხი, ვინც თავისი ღირებულებების, ემოციების და პიროვნული ნიშან თვისებების ჩვეულებრივობით არიან ცნობილი.

ფაქტობრივად, ისინი ხშირად ასოცირდებიან რამდენიმე სტერეოტიპულ, ხშირად ნეგატიურ მახასათებელთან, რომლებსაც აკლია ინდივიდუალობა. ძლიერი რასისტული ტენდენციაც ამგვარი შეხედულებებით მოქმედებს. საიდს მოჰყავს იმ კოლონიური ადმინისტრატორებისა და მოგზაურების მრავალი ჩანაწერი, ვინც არაბებს არაჰუმანურად აღწერდნენ და წარმოადგენდნენ. ერთ-ერთი ამგვარი მაგალითის ციტირებისას მან აღნიშნა: „ისეთ განცხადებებში, როგორებიც ესენია, ჩვენ პირდაპირ შევნიშნავთ, რომ „არაბს“ ან „არაბებს“ აქვთ იზოლაციის, განსაზღვრულობის და კოლექტიური თვითგამძ-



ლეობის, სიმტიკიცის აურა, რაც ნებისმიერი ინდივიდუალური არსების კვალს შლის აღწერითი ცხოვრების ისტორიიდან“ (1978, გვ. 229).

ორიენტალისტური დისკურსი, წერდა სეიდი, შესაძლებელს ხდის „უდიდეს სისტემატურ დისციპლინას, რომლითაც პოსტგანმანათლებლობის პერიოდში ევროპულ კულტურას შეეძლო ემართა – და თუნდაც წარმოექმნა – ორიენტი პოლიტიკურად, სოციოლოგიურად, სამხედროდ, იდეოლოგიურად, სამეცნიეროდ და წარმოსახვით.“ (1978, გვ. 3). საიღს ნაკლებად აინტერესებს იმ შენიშვნის უარყოფა, რომ დისკურსი ჭეშმარიტია არსებითი, ტრანსცენდენტული თვალსაზრისით, არამედ ხაზს უსვამს იმ ნიადაგს, რომელზეც კოლონიური დისკურსი მოქმედებდა თავისი ცოდნის შესატყვის ობიექტებზე. იგი ამტკიცებდა: „ორიენტი თითქმის ევროპული გამოგონება იყო და უძველესი დროიდან იყო რომანტიკული, ეგზოტიკური ქმნილებების, დაუზინყარი მოგონებების და ლანდშაფტების, მდიდარი გამოცდილებების ადგილი“ (1978, გვ.1). სეიდისთვის პრობლემა ევროპული რეპრეზენტაციების ჭეშმარიტებაში კი არ არის, არამედ უფრო მეტად მსოფლიოში მის შედეგებში.

თუ კოლონიური დისკურსი ჩაგრავეს კოლონიზებულ სუბიექტს, მან, პირველ რიგში, გამოსცადა თავისი შედეგები მათზე, ვინც ფლობდა ამ ენას. ორიენტალიზმი აღწერს ურთიერთკავშირს „ევროპასა“ და „ორიენტს“ შორის. მაგალითად, „ორიენტის ცნება დაგვეხმარა ევროპის (ან დასავლეთის) როგორც მისი კონტრასტული ხატის, იდეის, თვისების, გამოცდილების განსაზღვრაში“ (1978, გვ. 1-2).

ამგვარად, ევროპული იდენტობა შემოსაზღვრულია იმ ტერმინებში, რაც არის – ან, უფრო ზუსტად, არ არის კონსტრუირებული „ორიენტთან“ კავშირში. ორიენტის ცნებები აგრეთვე ქმნის ევროპის თვით იდენტობას. „ევროპაც“ ისეთივე შეთხზულია, როგორც ორიენტი, თუ „ევროპაში“ ჩვენ ვგულისხმობთ გარკვეულ ერთგვაროვან მთლიანობას, რაც არსებითი „ევროპული“ მახასიათებლების ნაკრებად არის ცნობილი.

თავის გვიანდელ კვლევაში *კულტურა და იმპერიალიზმი* (1993), სეიდიმა იმპერიალიზმსი და კოლონიალიზმი გამიჯნა. სეიდისთვის „იმპერიალიზმი“ ნიშნავს დომინირებული მეტროპოლიის ცენტრის პრაქტიკას, თეორიასა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც მართავენ შორეულ ტერიტორიებს; „კოლონიალიზმი,“ რომელიც თითქმის ყოველთვის წარმოადგენს იმპერიალიზმის შედეგს, არის დასახლებების მონყობა შორეულ ტერიტორიებზე“ (1993, გვ. 9). იმპერიალიზმი თავს იჩენს კოლონიურ დისკურსში და უზრუნველყოფს მნიშვნელოვან იარაღს კოლონიზებული სუბიექტის შექმნისთვის. სეიდი ამტკიცებდა, რომ ნებისმიერი დისკურსი, რომელიც კომენტარს აკეთებს კოლონიზებული კულტურის შესახებ, არ შეიძლება ნეიტრალური დარჩეს ან უყურადღებოდ დატოვოს იმპერიალიზმი, რადგან ყველა ამგვარი დისკურსი შეტანილია იმის მიხედვით, თუ როგორ არის სხვების ხედვა აგებული. ეთადერთ საჭიროებას წარმოადგენს კოლონიზატორი ერების ლიტერატურის, ისტორიის და სხვა კულტურული პროდუქტის



გათვალისწინება, რომელიც მიმათულია კოლონიზებულეზიზმის გამოავლინოს კოლონიზებული „სხვებთან“ თანაფარდობაში.

კოლონიალიზმისა და ორიენტალიზმის ისტორია ღრმად არის გადახლართული დასავლეთის რელიგიის ისტორიასთან და სეიდი განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად მიიჩნევდა ამ ფაქტზე ყურადღების გამახვილების მცდელობას რელიგიის კვლევის სფეროში. როგორ არის შესაძლებელი რელიგიური ტექსტიდან იმ კოლონიური დისკურსის ასპექტების ამოღება, რომელიც მასში არის მოთავსებული? სეიდის **კონტრაპუნქტული კითხვის** ცნება განსაკუთრებით დამაფიქრებელია. ხმის შეწყობის ამ ცნების მეშვეობით, რომელიც მუსიკიდან არის ნასესხები, სეიდმა (ის აგრეთვე მუსიკასაც წერდა) აღწერა კითხვის სტრატეგია, რომელიც ააშკარავებს ტექსტში დაფარულ კოლონიურ დისკურსს. კონტრაპუნქტული კითხვა არა მხოლოდ ამხელს კოლონიურ თვალსაზრისს, არამედ ის აგრეთვე ცდილობს ნაიკითხოს რეზისტენტობის ის ნიუანსები („ერთხმოვანებები“), რომლებიც შესაძლოა ნარატივში იყოს დაფარული. სეიდი ამტკიცებს, რომ ჩვენ გვესაჭიროება „უდიდესი კანონიკური ტექსტების და შესაძლოა თანამედროვე და წინამოდერნიტული ევროპული და ამერიკული კულტურის მთელი არქივის ნაკითხვაც, რათა გამოიტანოს, განავრცოს, განსაკუთრებული მნიშვნელობა მიანიჭოს და ჟღერადობა მისცეს იმას, რაც ჩუმად ან მარგინალურადაა წარმოდგენილი ან იდეოლოგიურად არის რეპრეზენტირებული“ (1993, გვ. 66). პრაქტიკაში კონტრაპუნქტული კითხვა ნიშნავს „ტექსტის ნაკითხვას იმის გაგებით, რაც არის მასში მოცემული, როდესაც მაგალითად, ავტორი უჩვენებს, რომ კოლონიური შაქრის პლანტაცია მნიშვნელოვნად მიიჩნევა ინგლისის განსაკუთრებული ცხოვრების სტილის შენარჩუნების პროცესში“ (1993, გვ. 66).

სეიდმა ჩამოაყალიბა ინტელექტუალური აქტივობისა და თავისუფლების ბრწყინვალე ცნებები. მის მნიშვნელოვან წიგნში *ინტელექტუალური რეპრეზენტაციები* მან განასხვავა ორი ტიპის მასწავლებელი: ფუნქციონალები, ვინც პასუხისმგებლები არიან არსებული სისტემების პარამეტრების დაცვასა და გადაცემაზე და ინტელექტუალები, როგორც აუტსაიდერები. სეიდის აზრით, ინტელექტუალები უნდა იდგნენ დომინანტური ინსტიტუციების საზღვრებთან; ისინი საკუთარ ოჯახში აუტსაიდერები არიან და არასდროს უნდა გრძნობდნენ თავს მშვიდად თანამშრომლობის პროცესში. ინტელექტუალებმა უნდა შექმნან ახალი ცოდნა იმდენად, რამდენადაც ისინი უპირისპირდებიან გამონვევებს. ინტელექტუალებს ყოველთვის სოციალურად, კულტურულად და ისტორიულად გარკვეული ადგილი უჭირავთ. ჰენრი გიროუქსის და სხვების აზრით, სეიდმა შეიმუშავა ეს ორგანული, ფართო ინტელექტუალური ცნება, განსაკუთრებით თავისი აკადემიური და პოლიტიკური ნაშრომების კომბინაციის საშუალებით.

დამატებითი საკითხავი სეიდის ავტორობით

1978. * *Orientalism*. New York: Pantheon.
1983. *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press.
1993. *Culture and Imperialism*. New York: Alfred A. Knopf.
1994. *Representations of the Intellectual*. New York: Pantheon.

სეიდის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Ashcroft, B., and P. Ahluwalia. *Edward Said*. London and New York: Routledge, 2001.
- Giroux, H. „Edward Said and the Politics of Worldliness: Towards a ‘Rendezvous of Victory.’“ *Cultural Studies/Critical Methodologies* 4 (2004): 339-349.
- King, R. *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and „the Mystic East.”* London and New York: Routledge, 1999.
- Lopez, D. S., Jr. „Belief.“ In *Critical Terms for Religious Studies*, ed. Mark C. Taylor. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- Lopez, D. S., Jr., ed. *Curators of the Buddha: The Study of Buddhism Under Colonialism*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- McCarthy, C. *The Uses of Culture*. New York: Routledge, 1998.
- Moore, S. D. „Postcolonialism.“ In *Handbook of Postmodern Biblical Interpretation*, ed. A. K. M. Adam. St. Louis: Chalice Press, 2000.
- Viswanathan, G. *Masks of Conquest*. New York: Columbia University Press, 1988.

გაიატრი ჩაკრაჰორტი სპივაკი

ძირითადი ცნებები:

- დაქვემდებარებული
- გაუცხოება
- გამსოფლიოება (worlding)
- სტრატეგიული აუცილებლობა

გაიატრი ჩაკრაჰორტი სპივაკი (დაბადებული 1942 წელს) ბენგალიელი კულტურისა და ლიტერატურის კრიტიკოსია. იგი კალკუტაში, ინდოეთში, საშუალო კლასის ოჯახში დაიბადა. ბრიტანული კოლონიალიზმის ბატონობის ბოლო წლებში იგი კალკუტის უნივერსიტეტის საპრეზიდენტო კოლეჯში სწავლობდა, რომელიც 1959 წელს დაამთავრა და ინგლისური ლიტერატურის ბაკალავრის ხარისხი მიიღო. 1962 წელს იგი შეერთებულ შტატებში ჩავიდა და სწავლა კორნელის უნივერსიტეტში განაგრძო, სადაც შედარებით ლიტერატურაში სადოქტორო ხარისხი მიიღო. ხელმძღვანელმა, პოლ დე მანიმ მას უკ დერიდას ნაშრომები გააცნო. სწორედ სპივაკმა გახადა დერიდას ნაშრომი *Of Grammatology* (1967) ცნობილი ფართო საზოგადოებისათვის 1977 წელს მისი ინგლისურ ენაზე თარგმნით. შეუდარებელმა შესავალმა ნაწილმა, რომელიც მან დერიდას ნაშრომს ნაუმძღვარა, მას ინგლისურენოვან მეცნიერებს შორის აღიარება მოუპოვა, რომლებიც დერიდას ნაშრომებში გასარკვევად დახმარებას ეძებდნენ. სპივაკი კოლუმბიის უნივერსიტეტში აიყვანეს ავალონის ფონდის პროფესორად ჰუმანიტარულ მეცნიერებებში.

სპივაკი პოსტკოლონიური თეორიის, ფემინიზმის, დეკონსტრუქციისა და მარქსიზმის გადაკვეთაზე ოპერირებს. იგი საფუძვლიანად აანალიზებს პოსტკოლონიური და ფემინისტური დისკურსისათვის დამახასიათებელ ბინარულ დაპირისპირებებს. იგი კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ცნებებს, რომლებიც გვხვდება კოლონიზატორების იმპერიალისტურ ენაში, მათ შორის ეროვნულობის, ფიქსირებული



იდენტობისა და მესამე მსოფლიოს ცნებებს. სპივაკის სამეცნიერო პროდუქცია – მრავალი სტატია და ინერვიუ, წიგნებად გამოცემულს. სხვა სამყაროებში: ესეები კულტურულ პოლიტიკაზე (1987) ესეების კრებულია საკითხთა ფართო სპექტრით ვირჯინია ვულფის „შუქურისაკენ“-ის განხილვიდან ფრანგულ ფემინიზმამდე და „ღირებულების“ ცნებამდე. *პოსტკოლონიური კრიტიკა: ინტერვიუები, სტრატეგიები, დიალოგები* (1990) ინტერვიუების კრებულია, რომელიც სპივაკს რთულად მოაზროვნედ წარმოაჩენს. *სწავლების მექანიზმის გარეთ* (1993) უმაღლესი განათლებისა და გლობალიზაციის შესახებ მის ნაშრომებს აერთიანებს. *პოსტკოლონიური აზრის კრიტიკა: გამჭრალი ანმყოს ისტორიისაკენ* (1999) აფართოვებს მის სწავლებას პოსტკოლონიალიზმზე, რადგან იგი იკვლევს, მაგალითად, „აბორიგენი ეროვნული ინფორმანტის“ იდეას და ახლიდან აანალიზებს და აკორექტირებს თავის ადრინდელ ნაშრომებს.

სპივაკის კონცეფციისთვის ფუნდამენტურია დაქვემდებარებულის ცნება. „დაქვემდებარებული“ ნიშნავს „უმდაბლეს რანგს“. ამ ტერმინს სპივაკი სესხულობს ანტონიო გრამშისგან, რომელიც მისი საშუალებით მმართველი ელიტის ჰეგემონური კონტროლის ქვეშ მყოფ სოციალურ ჯგუფებს აღნიშნავდა. ამ მნიშვნელობით, ტერმინი ასევე შეიძლება აღნიშნავდეს ნებისმიერ ჯგუფს, რომელიც კოლექტიურად არის მართული ან ჩამორთმეული აქვს მოქალაქეობის უფლება ეროვნების, ეთნიკურობის, სქესის, რელიგიის ან ნებისმიერი სხვა კატეგორიისადმი კუთვნილების გამო. თუმცა, სპივაკი ამ ტერმინს კონკრეტულად მათ მიმართ იყენებს, ვინც ბრიტანული კოლონიალიზმის მიერ იყო დაჩაგრული, მაგალითად, ინდური მოსახლეობის სეგმენტები ეროვნული დამოუკიდებლობის გამოცხადებამდე. სპივაკი ავითარებს აზრს, რომ ქალი დაქვემდებარებული სუბიექტი უფრო პერიფერული და მარგინალურია, ვიდრე მამაკაცი დაქვემდებარებული სუბიექტი. „შეუძლია თუ არა დაქვემდებარებულს საუბარი?“ (პირველად გამოიცა 1985 წელს) სპივაკი აღმოაჩენს, რომ „თუ კოლონიური წარმოების კონტექსტში დაქვემდებარებულს არ გააჩნია ისტორია და არ შეუძლია ლაპარაკი, დაქვემდებარებული ქალი კიდევ უფრო მეტად დგას ჩრდილქვეშ.“ (1995, გვ. 28). სპივაკის დაქვემდებარებულის ცნება მის ფემინისტურ იდეებშიც იკითხება. იგი განიხილავს გზებს, რომელთა მეშვეობით კოლონიალიზმი და მისი პატრიარქია დაქვემდებარებულთა ხმებს იმ დონემდე ადუმებს, რომ მათ არ აქვთ კონცეპტუალური სივრცე, სადაც შეუძლიათ ილაპარაკონ. მათ მანამ ვერ გაუგებენ, სანამ ისინი მჩაგვრელი კოლონიზატორების დისკურსს არ გაითავისებენ. „შეუძლიათ თუ არა დაქვემდებარებულებს ლაპარაკი?“-ს თავდაპირველმა გამოცემამ, რომელიც აქ არის განხილული, ძალიან დიდი ზეგავლენა მოახდინა პოსტკოლონიურ თეორიულ წრეებზე. თუმცა, სპივაკმა გადასინჯა დაქვემდებარებულის შესახებ თეორიის ცალკეული ასპექტები თავის გვიანდელ ნაშრომში „*პოსტკოლონიური აზროვნების კრიტიკა*“ (1999 წელი, განსაკუთრებით გვ. 306-311).

სპივაკის მიერ გამოკვლეული დასავლური კოლონიალიზმის შემდეგ დეგი ასპექტი ის გზაა, რომლითაც კოლონიური დისკურსი „გაუცხოების“ პროცესში მონაწილეობს. გაუცხოება – ჰეგელის, ლაკანის, სარტრისა და სხვათა ტექსტების მთელი კორპუსიდან წარმოშობილი ტერმინია – იდეოლოგიური პროცესია, რომელიც იზოლაციას უკეთებს კოლონიზატორების მიერ დადგენილი ნორმისგან განსხვავებულად მიჩნეულ ჯგუფს. სპივაკისათვის, გაუცხოება არის გზა, რომლითაც იმპერიული მსჯელობა ქმნის კოლონიზებულ, დაქვემდებარებულ სუბიექტებს. ედვარდ სეიდის მსგავსად, იგი გაუცხოებას დიალექტიკურად აღიქვამს: ერთდროულად იქმნება კოლონიზებული და დაქვემდებარებული სუბიექტი. ამ კუთხით, გაუცხოება გამოხატავს იერარქიულ, უთანასწორო ურთიერთობებს. ამ პროცესის კვლევისას, სპივაკი იყენებს ბრიტანული კოლონიური ოფისის გზავნილებს, რათა გაუცხოება ისტორიულ კონტექსტში წარმოაჩინოს. და მაინც, იგი ცხადჰყოფს, რომ გაუცხოება მრავალი კოლონიური ნარატივის – როგორც მხატვრულის, ისე არამხატვრულის – დისკურსშია ჩამენებული.

სპივაკის გამსოფლიოების ცნება ჰაიდეგერისგან მოდის, რომელიც ახლო კავშირშია გაუცხოების დინამიკასთან კოლონიურ დისკურსში. გამსოფლიოება კოლონიზებული სივრცის მსოფლიოში წარმოჩინების პროცესია, იმ მსოფლიოში, რომელიც კოლონიურმა დისკურსმა ჩამოასხა. იგი ამტკიცებს, რომ „თუ ჩვენ კონცენტრირებულები ვიქნებით იმ გზის დოკუმენტირებასა და თეორიზაციაზე, რომელმაც ევროპის, როგორც სუვერენული სუბიექტის კონსოლიდაცია მოახდინა, ნამდვილად სუვერენულის და სუბიექტის, მაშინ ჩვენ მესამე სამყაროს გამსოფლიოების ახალ ისტორიულ ნარატივს შევქმნიდით“. (1985, გვ. 247). კოლონიზებული სივრცის გამსოფლიოების ნარატივი მუშაობს იმაზე, რომ კოლონიური მსჯელობა და ჰეგემონია ამ სივრცეზე ჩანეროს. ეს სოციალური კონსტრუქტია, რადგან ეს „სუფთა/დაუნერგელ დედამიწაზე მსოფლიოს გამსოფლიოებაა“ (1995, გვ. 253). მთავარი მეთოდი, რომლითაც ვორლდინგი მუშაობს, რუკების შექმნაა. თუმცა არსებობს იდეოლოგიური ასპექტებიც. მაგალითად, სპივაკს მოჰყავს მეცხრამეტე საუკუნის ბრიტანელი ჯარისკაცის მაგალითი, რომელიც ინდოეთში მოგზაურობდა და მინას და ხალხს იკვლევდა: „იგი სინამდვილეში ახორციელებს ევროპის თვითობის კონსოლიდაციას იმით, რომ ავალდებულებს ადგილობრივებს გამოყოფა ადგილი „სხვისთვის“ თავიანთ საკუთარ მიწაზე. იგი ახორციელებს მათი საკუთარი სამყაროს გამსოფლიოებას, რომელიც შორს არის მათი სუფთა დედამიწისგან, ავალდებულებს მათ, რომ მოიშინაურონ „უცხო“ როგორც თავიანთი ბატონი“. (1985, გვ. 253). შედეგად, კოლონიზებულები მიჰყავთ იმის აღქმამდე, რომ მათი მიწა დამპყრობელს ეკუთვნის. გამსოფლიოება და გაუცხოება არა მარტო ობიექტურ ეროვნულ პოლიტიკად ტარდება, არამედ კოლონიზატორები მას ადგილობრივ დონეზეც ახორციელებენ, როგორც ჯარისკაცი, რომელიც ქალაქგარეთ მოგზაურობს.



სპივაკი ეხება ტერმინების „მესამე სამყაროს“, „აღმოსავლეთის“ და „ინდოეთის“ პრობლემურ ბუნებას. მისთვის, ისევე როგორც სენ-დისთვის, ეს ტერმინები ესენციალისტური კატეგორიებია, რომელთა მნიშვნელობა დამოკიდებულია ბინარულ წინააღმდეგობებზე, და რომელთა სარგებლობა საეჭვოა მათი ისტორიისა და თვითნებური ბუნების გამო. ესენციალისტური შეხედულებები ხაზს უსვამენ იდეას, რომ კონცეპტუალური კატეგორიები ასახელებენ მუდმივ, შეუცვლელ თვისებებს ან იდენტობებს, რომლებიც რეალურად არსებობენ გარე სამყაროში. შედეგად, კატეგორია „აღმოსავლეთი“ ესენციალისტური ხდება, როცა ის მუდმივი, უცვლელი და გარდაუვალი თვისებების და ინდივიდუალური ხასიათის მქონე ადამიანებით დასახლებულ რეალურ ადგილს აღნიშნავს. ამ თვისებებს კი ვერ გაექცევი, ვინაიდან ისინი „ბუნებრივად“ მოიპოვება. კლასიკური ესენციალისტური კატეგორიები მოიცავს მასკულინურ/ფემინურს და ცივლიზებულს/არაცივილიზებულს, მაგრამ ესენციალისტური კატეგორიები სტაბილური არ არის, რადგან ისინი „ნამდვილი“ ფენომენების სოციალური კონსტრუქტებია და არა უნივერსალური სახელები. შემდეგი კატეგორიები, რომელთაც სპივაკი განიხილავს, კოლონიურმა დისკურსმა ააგო, რომლის გამოყენებას მნიშვნელოვანი ჰეგემონიური და იდეოლოგიური შედეგები და ეფექტი ჰქონდა. იარლიყი „ველური ინდიელი“ „აუცხოებს“ მის სუბიექტს. ანუ, ის არჩევანს აღარ უტოვებს კოლონიზებულს და აიძულებს დაქვემდებარებული სუბიექტის პოზიცია დაიკავოს. გარკვეული სუბიექტის პოზიციაში ერთხელ ჩაყენების შემდეგ, კოლონიზატორულ ძალაუფლებას შეუძლია შესაბამისად მოექცეს, და სუბიექტები ხშირ შემთხვევაში ეგუებიან ამ როლს.

1985 წლის ესეში „დაქვემდებარებული სწავლება: ისტორიოგრაფიის დეკონსტრუქცია“, სპივაკი თვლის, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ესენციალიზმი ძალიან პრობლემურია „სხვაზე“ შექმნილი ცოდნისათვის, ზოგჯერ **სოციალური ესენციალიზმის** პოლიტიკური და სოციალური საჭიროება წარმოიშობა. აქ იგი გულისხმობს „პოზიტიური ესენციალიზმის სტრატეგიულ გამოყენებას სკურპულოზურად ცხად პოლიტიკურ ინტერესში“. (1987. გვ. 205). იგი ამტკიცებს, რომ აუცილებელია გავითავისოთ ესენციალისტური პოზიცია — მაგალითად, როგორც ქალმა, ან როგორც აზიელმა — და შედეგად პატრიარქალური კოლონიური ჰეგემონური მსჯელობა შეიძლება შეირყეს და კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგეს. სპივაკი იაზრებს, რომ ესენციალისტური კატეგორიების გამოყენებას შეიძლება სასარგებლო ეფექტი ჰქონდეს ჩაგვრის წინააღმდეგ და ჰეგემონური ძალაუფლების წინააღმდეგ ბრძოლაში, იმ პრობლემის მიუხედავად, რაც ესენციალისტურ დისკურსში არსებობს: „ეთელი, რომ აუცილებლად საჭიროა გავილაშქროთ ესენციალიზმის დისკურსზე, მაგრამ სტრატეგიულად ჩვენ ეს არ შეგვიძლია (1990, გვ. 11). სპივაკი მსჯელობს, რომ სტრატეგიული ესენციალიზმი მართებულია მხოლოდ მოკლე პერიოდით, ვინაიდან მან შეიძლება დადებითი როლი ითამაშოს დაქვემდებარებულთა პიროვნული და კულტურული ღირსების გამოცოცხლე-



ბაში. ერთი მაგალითი, როდესაც ეს ხდება, არის როცა პოსტკულტურული იური კულტურები ყურადღებას ამახვილებენ კოლონიალიზაციამდე წარსულზე, რათა საჭირო კულტურული იდენტობა მოიპოვონ.

თეორიისა და სოციალური აქტივიზმის გადაკვეთა არის ის დაძაბულობა, რაც თან სდევს სპივაკის ნაშრომებს. მაგალითად, იგი სტრატეგიულ ესენციალიზმზე შეხედულების გამო გააკრიტიკეს, იმ მიზეზით, რომ იგი დანებდა ესენციალიზმს, უნივერსალურ ენას, რომლის წინააღმდეგაც იგი თითქოს გამოდიოდა. თუმცა, სპივაკისთვის, ესენციალისტური კატეგორიების სტრატეგიული გამოყენება არა მხოლოდ თეორიული „სისუფთავის“ შეხედულების უარყოფაა, არამედ აუცილებელია სოციალური და პოლიტიკური საჭიროების პერსპექტივიდან და იდენტობის პოლიტიკიდან გამომდინარე. ეს გარკვეული ტიპის დისკურსიულ იარაღებს ითხოვს ჩაგვრისა და სხვა უბედურებების დასაძლევად. სპივაკი დასავლელ ფემინისტებსაც აკრიტიკებს, რომლებიც ზოგჯერ არ აქცევენ ყურადღებას კანის ფერის გამო შექმნილ ქალების მძიმე მდგომარეობას. ასევე ხშირად აკრიტიკებს მათ იმის გამოც, რომ არადასავლელი ქალების სახელით საუბრობენ იმ საკითხებზე, რომლებზეც მათ არავითარი ცოდნა ან გამოცდილება არ გააჩნიათ. არადასავლელი ქალების სახელით საუბარი იგივეა, რაც ხმა ჩაუხშო ამ ქალებს. ამგვარი დასავლური ფემინისტური მსჯელობა არადასავლელ ქალებს დაქვემდებარებულ სუბიექტებად აყალიბებს და ახშობს მათ მცდელობას, ილაპარაკონ საკუთარი სახელით.

სპივაკმა მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინა განათლების სფეროში. ნაშრომი „სწავლების მექანიზმის გარეთ“, უმაღლესი განათლებისა და გლობალიზაციის შესახებ სვამს კითხვებს. უფრო კონკრეტულად, სპივაკი ერთვება ლიტერატურული კანონის დებატებში, და ამბობს, რომ ახალი, რეკონცეპტუალიზებული კურიკულუმი უნდა ერიდებოდეს ახალი ტიპის „ორიენტალიზმში“ გაბმას, რაც გლობალურ იდენტობებს ასაგნობრივებს და სტატიკურს ხდის. სპივაკი ხაზგასმით აღნიშნავს, როგორ მონაწილეობდნენ ინგლისური ენის ფაკულტეტები „სხვის“ ეგზოტიკურად წარმოჩენაში, რითიც, იმპერიალისტურ ბუნებას ამჟღავნებდნენ. *დისციპლინის სიკვდილი* (2003) განიხილავს პროგრამის აუცილებლობას თანამედროვე განსხვავებულობის სწავლების კუთხით, ასაბუთებს შედარებითი ლიტერატურის კათედრებისა და ამ პროგრამის დაახლოვების აუცილებლობას. ყველა ეს საკითხი ხაზს უსვამს ლიტერატურის, როგორც პედაგოგიური იარაღის, აუცილებლობას, რომელიც „გვასწავლის“ სამყაროსა და მასში ჩვენი ადგილის შესახებ.

მაშინ, როცა სპივაკმა თავისი ნაშრომები მხოლოდ უმაღლეს განათლებას მიუძღვნა, სხვებმა მისი კრიტიკული პედაგოგიკა უფრო ფართოდ გამოიყენეს. როგორც ჰენრი გირო (1993) განმარტავს, სპივაკმა მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ინტელექტუალური სამუშაოს კრიტიკული ბუნების გაგებაში. მან ჩამოაყალიბა გარკვეული ტიპის კრიტიკული დისპოზიცია, რომელიც შეეხება არა „უნარების“



შეძენას, არამედ ფიქრს განსხვავებულობის და მდებარეობის კონსტრუქციების ვებზე რეფლექსიური და რთული გზებით. სხვა პოსტკოლონიური მოაზროვნეების მსგავსად, სპივაკი შორდება მარტივ ბინარულ ნინალმდეგობას და უფრო ნიუანსურ და რთულ სივრცეებამდე მიდის. კრიტიკული პედაგოგები ამტკიცებდნენ, რომ მისი მოღვაწეობა ინტელექტუალური აქტივობისა და ცხოვრების ხელახლა განმარტების ზოგადი პროექტის ნაწილია.

დამატებითი საკითხავი სპივაკის ავტორობით

- 1985a. „The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives.“ *History and Theory* 24: 247-272.
- 1985b. „Three Women’s Texts and a Critique of Imperialism.“ *Critical Inquiry* 12: 243-261.
1987. *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen. Includes „Subaltern Studies: Deconstructing Historiography.“
1990. „Criticism, Feminism, and the Institution.“ In S. Harasym, ed., *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. New York and London: Routledge.
1993. *Outside in the Teaching Machine*. London and New York: Routledge.
1995. „Can the Subaltern Speak?“ In B. Ashcroft, G. Griffiths, and H. Tiffin, eds., *The Post-colonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.
1996. *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*, edited by D. Landry and G. MacLean. New York and London: Routledge.
1999. *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
2003. *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press.

სპივაკის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Giroux, H. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. 2nd ed. New York: Routledge, 2004.
- * Morton, S. *Gayatri Chakravorty Spivak*. London and New York: Routledge, 2003.
- Young, R. „Spivak: Decolonization, Deconstruction.“ In *White Mythologies: Writing History and the West*. London and New York: Routledge, 1990.

ლევ ვიგოტსკი

საკვანძო ცნებები:

- სოციალური და სემიოტიკური მედიაცია⁴
- სწავლა და განვითარება
- ინტერნალიზაცია
- აზროვნების და მეტყველების ურთიერთკავშირი
- ცნება და მისი შემუშავება
- განვითარების უახლოესი ზონა

ლევ ვიგოტსკი (1896-1934) ორშაში, დღევანდელ ბელორუსიაში, დაიბადა. მისი მამა ბანკის ერთ-ერთი განყოფილების უფროსი იყო; დედა კი, მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლის განათლება ჰქონდა მიღებული, მთელ დროს რვა შვილის აღზრდას უთმობდა. ვიგოტსკების ოჯახი სიმკაცრით, მდიდარი ინტელექტით და კულტურულობით გამოირჩეოდა. თვითონ ვიგოტსკი მოსკოვის უნივერსიტეტში სამართალს, ფილოლოგიას და ლიტერატურას სწავლობდა და სამართლის ხარისხი ჰქონდა მიღებული. სანამ ფსიქოლოგიით დაინტერესდებოდა, ის გომელის მასწავლებელთა კოლეჯში მუშაობდა. სწორედ ამ გამოცდილების შედეგად გაეცნო თანდაყოლილი დეფექტების მქონე – ბრმა, ყრუ, ან გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვებს. ამ ბავშვების გაგების და დახმარების სურვილით შთაგონებულმა, ვიგოტსკიმ აკადემიური ფსიქოლოგიის შესწავლა დაიწყო.

1924 წელს ვიგოტსკი მიიწვიეს ლენინგრადის მეორე ფსიქონევროლოგიურ კონგრესზე, რათა მარქსიზმზე დაფუძნებული ფსიქოლოგიის და განათლების სისტემის შექმნაში გაენია დახმარება. შემდეგი ათწლეულის განმავლობაში (ვიდრე ტუბერკულოზით გარდაიცვლებოდა) ასაკობრივი ფსიქოლოგიის, განათლების და ფსიქოპათოლოგიის სფეროში მუშაობდა.

ვიგოტსკის თანამედროვე მეცნიერთა სიაში ბევრი ბიჰევიორისტი ფსიქოლოგი შედის, როგორებიც არიან ივან პავლოვი და ჯონ ბ. უოტსონი, ასევე გემტალტფსიქოლოგიის დამფუძნებლები მაქს

4 თვითონ ვიგოტსკი იყენებს ტერმინს „ნიშანთა სისტემით გაშუალება“(რედ. შენიშვნა).



ვერტიკალიზაციის, ვოლფჰანგ კელერი, კურტ კოფკა და კურტ ლევინის მადგომელი ვიგოტსკი უნიკალური იყო, რადგანაც სწავლის და განვითარების ისეთი თეორიები ჩამოაყალიბა, რომლებიც სოციალური და სემიოტიკური მედიაციის საყრდენ ნერტილებად მოგვევლინა. მისი თეორიის მიხედვით ბავშვის აზროვნება ძირითადად კულტურის შედეგად ვითარდება. გარემომცველი კულტურა ასევე წარმოადგენს ბავშვის აზროვნებისთვის საჭირო მედიაციური გზების წყაროს (ენა და სხვა ნიშანთა სისტემები).

თავისი ხანმოკლე მოღვაწეობის განმავლობაში ვიგოტსკიმ ფართო ცოდნა შეიძინა არა მარტო ფსიქოლოგიის, არამედ სოციალური მეცნიერებების, ფილოსოფიის, ლინგვისტიკის და ლიტერატურის სფეროებშიც. სხვადასხვა მიზეზების, მათ შორის ა.შ.შ.-სა და საბჭოთა კავშირის შორის არსებული დაძაბული ურთიერთობის გამო, ვიგოტსკი ამერიკის კონტინენტზე ათწლეულების განმავლობაში უცნობი იყო. ცივი ომის დასრულების შემდეგ ვიგოტსკის ძვირფასი ნაშრომები ინგლისურად გადაითარგმნა. ოცდამეერთე საუკუნეში თითქმის შეუძლებელია განათლებაზე სერიოზულ დისკუსიაში ვიგოტსკის იდეებს და შეხედულებებს ცენტრალური ადგილი არ ეჭიროთ.

მაშინ, როდესაც ჟან პიაჟემ სწავლის კონსტრუქტივისტული თეორია ჩამოაყალიბა, ვიგოტსკიმ სოციალური კონსტრუქტივიზმის თეორია შექმნა. ის ამტკიცებდა, რომ „ჩვენი პიროვნების განვითარება სხვებთან ურთიერთობის შედეგად ხდება“. „განვითარების შედეგად ხდება არა სოციალიზაცია, არამედ სოციალური ურთიერთობების გონებრივ ფუნქციებად ჩამოყალიბება“ (1981, გვ. 161-165). მნიშვნელოვანი ურთიერთკავშირი სწავლასა და ბავშვის სოციალურ და კულტურულ სამყაროს შორის მის თეორიებში უცვლელი რჩება. იცვლება მხოლოდ ურთიერთკავშირის და გაშუალების ფორმების განმარტება და აღქმა. ვიგოტსკის ფართო ინტელექტუალური საფუძველი და კვლევითი ინტერესები გააჩნდა. მისი ცოდნის არაორდინალური მრავალფეროვნების მიუხედავად, მის მრავალთემატურ თეორიებში, განსაკუთრებით კი მის სწავლის თეორიებში, სამი ძირეული თემა დომინირებს. პირველ რიგში, ის გენეტიკურ ანუ განვითარების მეთოდს ემზრობოდა. მეორე, მისი აზრით, ინდივიდის რთული გონებრივი პროცესების წყარო სოციალური პროცესები გახლდათ. მესამე, მას სჯეროდა რომ გონებრივი პროცესების გაგება მხოლოდ იმ სოციალური და სემიოტიკური ინსტრუმენტების გაგების შედეგად შეიძლება, რომლებიც მათ არეგულირებენ. მეორე თემის ღრმა ანალიზის შედეგად შეგვიძლია უკეთ გავიგოთ ვიგოტსკის თეორია და მისი მნიშვნელობა სწავლისა და განათლების პროცესში.

ვიგოტსკის მიხედვით, ბიოლოგია ადამიანის განვითარების მხოლოდ ბაზისურ ელემენტებს აყალიბებს, ხოლო სოციალური გარემო თითქმის მთლიანად არის პასუხისმგებელი ისეთი მაღალი დონის კოგნიტიური პროცესების განვითარებაზე, როგორცაა ენა, მეხსიერება და აბსტრაქტული აზროვნება. პიაჟეს თეორიებისგან განსხვავებით, სადაც ბიოლოგია და განვითარება განაპირობებს სწავლას, ვიგოტსკის თეორიები ხაზს უსვამს სოციალურ გავლენას და ამტ-



კიცებს, რომ სწავლა წინ უსწრებს განვითარებას. განვითარებები ხდება ლოესი ზონა (ქვემოთ განხილული) ალბათ ცენტრალურია ვიგოტსკის თეორიებში, რომლებიც ამ პროცესს ხსნის.

პიაჟესგან განსხვავებით, ვიგოტსკი მიიჩნევდა, რომ ყველა ფუნდამენტურ შემეცნებით აქტივობას სოციალური საფუძველი გააჩნია და თითქმის ყოველთვის ასეთად რჩება. ვიგოტსკის აზრით, **სწავლა და განვითარება** ყოველთვის ორ სხვადასხვა, სოციალურ და ფსიქოლოგიურ, მაგრამ ურთიერთგადამფარავ სიბრტყეზე ხდება. სწავლა თავდაპირველად ინტერფსიქოლოგიურია, ბავშვსა და უფრო მცოდნე ინდივიდებს შორის, და მხოლოდ შემდეგ გადაინაცვლებს ინტრაფსიქოლოგიურ დონეზე, იმ პროცესის შედეგად, რომელსაც ვიგოტსკიმ „**ინტერნალიზაცია**“ უწოდა. ინტერნალიზაცია ის „პროცესია, რომლის დროსაც აზროვნების კულტურული გზებით ურთიერთობის შედეგად, ადამიანი შეითვისებს ამ გზებს ისე, რომ ისინი სოციალური ფენომენიდან გარდაიქმნებიან მათი გონებრივი მოქმედების ნაწილად“ (Cole, 1985, cited in Regoff, 1990). ეს არ არის ცოდნის მარტივი ცალმხრივი გადაცემა, არამედ ათვისების პროცესი, რომლის შედეგადაც ინფორმაცია მომავალში ახალი უნარ-ჩვევების სხვადასხვაგვარად გამოვლენისა და მართვისათვის გამოიყენება. მაგალითად, როდესაც მცირეწლოვანი ბავშვი წიგნთან მოპყრობას მშობლებთან ერთად იწყებს, ის თანდათან ითვისებს ასეთი აქტივობისათვის საჭირო წესებს და უნარებს. დროთა განმავლობაში ბავშვს შეუძლია აკონტროლოს ეს წესები და უნარები, გამოიყენოს ეს ცოდნა იმისათვის, რომ უკვე სხვადასხვაგვარი მონაწილეობა მიიღოს წიგნის კითხვაში. საბოლოოდ ბავშვი იმდენად ითვისებს ამ წესებს და უნარებს, რომ შეუძლია დამოუკიდებლად იკითხოს. თვითრეგულაციის და დამოუკიდებლობის დაუფლების პროცესში, ბავშვები ითვისებენ არა მხოლოდ კონცეპტუალურ ცოდნას, არამედ ოჯახის ნევრებთან ინტერაქციის სოციალურ ფასეულობებს და წიგნიერების ყოველდღიურ ცხოვრებაში გამოყენების კულტურულ ფასეულობებს.

ვიგოტსკისათვის სემიოტიკური მედიაციის იდეა ფუნდამენტურია სოციალური ინტერაქციის ხასიათისა და ეფექტურობის განსაზღვრისათვის: ეს არის აქტივობის მედიაცია ნიშანთა სისტემის ისეთი საშუალების მეშვეობით, როგორც არის მეტყველება. ნიშანთა სისტემები და განსაკუთრებით ენა, ინტერფსიქოლოგიური აქტივობების ინტერნალიზაციას ახდენს და „ინტერნალიზაციის შედეგად ხდება პროცესის ტრანსფორმაცია და მისი სტრუქტურების და ფუნქციების შეცვლა... [ასე, რომ] ინტერნალიზაციის პროცესი არ ნიშნავს გარე აქტივობის ცნობიერებაში უკვე არსებულ შინაგან სქემაში მოქცევას, არამედ თვითონ სქემის ფორმირებას გულისხმობს“ (Vigotsky, 1981, p. 163). ენას, და სხვა ნიშნებს (მაგალითად ჟესტებს, ნახატებს) სოციალური გამოცდილების კონტექსტში განმარტვალელების როლი უკავიათ (Wertsch, 1985). რადგანაც სემიოტიკური მედიაციის განსაზღვრული ფორმები იცვლება სხვადასხვა სოციალურ ჯგუფებში, ამ ჯგუფების სწავლის ხასიათი და შინაარსი სხვადასხვაგვარია. ანუ, სწავლა სოციალურად და კულტურულად უფრო სპეციფიკურია, ვიდრე უნივერ-



სალური, რადგან სოციალური და კულტურული საშუალებების ვაგდება სოციალური და კულტურული კონტექსტის მიხედვით.

ვიგოტსკის ნაშრომებში მარქსისტული გავლენის არსებობა კამათის საგანია, მიუხედავად ამისა, მარქსისტული შეხედულებები აშკარაა მის ზოგიერთ ნაშუქვარში. მაგალითად ფრიდრიხ ენგელსის, ინსტრუმენტალური მედიაციის ბაზისური იდეები, მან ფსიქოლოგიური და კულტურული ინსტრუმენტებით გააფართოვა. ვიგოტსკი ამტკიცებდა, რომ ფსიქოლოგიური და კულტურული საშუალებების შედეგად რთული გონებრივი პროცესები, როგორც არის მესხიერება, ცნების შემუშავება და შემოქმედებითობა, ტრანსფორმაციას განიცდიან. განვითარებას ის არც ზრდად და არც საფეხურებრივ პროცესად არ განიხილავდა, არამედ თვისობრივ ტრანსფორმაციებად ან რევოლუციებად, რომელიც კულტურითაა გაშუალებული. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, განვითარების მთავარი მიღწევები ყოველთვის ასოცირდება სემიოტიკური მედიაციის ახალ ფორმებთან. აღსანიშნავია, რომ ფსიქოლოგიური (კულტურული) საშუალებები სოციალური და ისტორიულია და არა ინდივიდუალური. ისინი სოციალური მოთხოვნილებების ფუნქციებად ვითარდება და გამოიყენება განსაზღვრულ ისტორიულ პერიოდში სპეციფიკური სოციალური ფუნქციებისთვის. მხოლოდ შემდეგ ილექება ისინი, როგორც სოციალური და კულტურული ცხოვრების ბუნებრივი კომპონენტები.

მიუხედავად იმისა, რომ სემიოტიკური მედიაცია შეიძლება მოიცავდეს ნებისმიერ ნიშანს ან ნიშნების სისტემას, ვიგოტსკის ადამიანთა საქმიანობაში ენა ყველაზე მნიშვნელოვან სემიოტიკურ სისტემად მიაჩნდა. ამის გამო, „სემიოტიკური მედიაცია“ აღნიშნავს მედიაციას ლინგვისტური ნიშნების მეშვეობით. ენისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მინიჭება უკავშირდება ვიგოტსკის რწმენას, რომ ყველა სემიოტიკური სისტემებიდან, მხოლოდ ენას შეუძლია იყოს რეფლექსიური, მოახდინოს რეალობის კლასიფიცირება, განმარტოს ადამიანური გამოცდილებები, რომლებიც კომუნიკაციას ექვემდებარება და თანაბრად გადმოსცეს სხვადასხვა კულტურული მოსაზრება. ენის ეს თავისებურებები განაპირობებს მის მედიაციურ, განმარტებულ ფუნქციას, განსაკუთრებით ბავშვის კოგნიტური განვითარების დროს.

ვიგოტსკის თეორია ენისა და აზროვნების ურთიერთკავშირის შესახებ განსაკუთრებით კარგად არის გამოვლენილი პიაჟეს მიმართ მის კრიტიკაში. პიაჟე ამტკიცებდა, რომ ბავშვის ადრეული მოქმედებები ეგოცენტრულია და რომ სოციალური აზროვნება მოგვიანებით ვითარდება. პიაჟეს მიხედვით, მცირეწლოვანი ბავშვი თავიდან მხოლოდ თავისთვის ლაპარაკობს, და ნაკლებად ან საერთოდ არ არის დაინტერესებული გარემომოყვარებულ პირებთან ურთიერთობით. მოზრდილებისათვის დამახასიათებელი ინტერსუბიექტიურობა არ შეადგენს პატარა ბავშვის მეტყველების ნაწილს. ვიგოტსკი ამ მოსაზრებას სასტიკად უარყოფდა:

მეტყველების მთავარი ფუნქცია ბავშვებსა და მოზრდულთა შორისაა, არის კომუნიკაცია, სოციალური კონტაქტი. ამიტომ ბავშვის ადრეული მეტყველება არსებითად სოციალურია. გარკვეულ ეტაპზე ბავშვის სოციალური მეტყველება საკმაოდ მკვეთრად იყოფა ეგოცენტრულ და კომუნიკაციურ მეტყველებად... ეგოცენტრული მეტყველება მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ბავშვი ახდენს ქცევის სოციალური, კოლაბორაციული ფორმების ტრანსფორმაციას პიროვნულ ფსიქიურ ფუნქციად... როდესაც მოცემული ვითარება მოითხოვს ბავშვისგან დაფიქრებას, მოსალოდნელია, რომ მან ხმამაღლა იფიქროს. ზოგადი სოციალური აზროვნების მცირე წარმონაქმნი, ეგოცენტრული მეტყველება, ხშირად ინვეეს შინაგან მეტყველებას, რომელიც აუტისტურ და ლოგიკურ აზროვნებას ერთად ემსახურება (1962, გვ. 19).

ვიგოტსკიმ კვლევის მნიშვნელოვანი ნაწილი ბავშვის აზროვნების და მეტყველების განვითარებას დაუთმო. ის ამტკიცებდა, რომ მცირეწლოვანი ბავშვის, დაახლოებით დაბადებიდან ორ წლამდე, მეტყველების და აზროვნების ბუნება და ფუნქციები იცვლება ბავშვის განვითარებასთან მიმართებაში. მაგრამ, ის აღიარებდა, რომ ორივე ასრულებს მოქმედების დაგეგმვის და შესრულების ფუნქციას. მთლიანობაში ენა გამოიყენება იმისათვის, რომ თავი გავართვათ სოციალურ სიტუაციებს, განვახორციელოთ ცნებები და დავარეგულიროთ აზროვნება.

ვიგოტსკის მრავალი თეორია და კვლევა **ცნების შემუშავების** სფეროსაც ეხება. აღსანიშნავია, რომ ცნების შემუშავებას ის განმარტავდა როგორც სემიოტიკური საშუალებების (ნიშნების) ფუნქციურ გამოყენებას, როგორცაა ყურადღების კონცენტრაცია, სხვადასხვა ნიშან-თვისებების შერჩევა, მათი ანალიზი და სინთეზი. სხვადასხვა ცნებების შემუშავების დროს, ბავშვი ხშირად ერთად იყენებს გამოცდილებას და ენას, იმისათვის რომ შექმნას ახალი მნიშვნელობები და კონტექსტი. სწავლას და განვითარებას ვიგოტსკი განიხილავდა თეორიების რეპერტუარის ტერმინებით და არა როგორც საფეხურებრივ თეორიებს. ბავშვებს (და ზრდასრულებს) აქვთ სამყაროს ცნებითი ორგანიზაციის გზების თავიანთი რეპერტუარი და რომელ გზას გამოიყენებენ, დამოკიდებულია განსაზღვრული აქტივობების ამოცანების და მიზნების სტრუქტურაზე. ცნებების შემუშავება მისთვის განმეორებადი და დინამიური პროცესია: „ცნება პრობლემის გადაწყვეტისაკენ მიმართული რთული ოპერაციის შედეგად წარმოიქმნება და ვითარდება... იგი არ არის იზოლირებული და უცვლელი წარმონაქმნი, არამედ ინტელექტუალური პროცესის აქტიური ნაწილია, რომელიც მუდამ ჩართულია კომუნიკაციის, გაგების და პრობლემის გადაჭრის პროცესში“ (1962, გვ. X). ასე რომ, სწავლა და განვითარება შეგვიძლია დავახასიათოთ როგორც ცვლილება და ტრანსფორმაცია, რომელიც სოციალური და სემიოტიკური მედიაციის განსაზღვრული ფორმების შედეგს წარმოადგენს. სწავლა და განვითარება არ არის სწორხაზოვანი და ზრდადი, და მათი ტრაექტორია



ნამდვილად არ არის უცვლელი და თანმიმდევრული, არამედ ცვალებადი სეა მოულოდნელი ნახტომებითა და რეგრესებით.

მიუხედავად იმისა, რომ ვიგოტსკი საფეხურებრივ განვითარებას არ ემხრობა, მან მაინც ჩამოაყალიბა სწავლის ზოგადი თეორია. მისი თეორიის მიხედვით, ბავშვთა ადრეული წარმოდგენები სპონტანურია, და ხასიათდება არაორგანიზებულობით, მნიშვნელობების და იდეების მახლოდ ერთმანეთის გვერდით მოცემულობით, რასაც ვიგოტსკი "შეუთანხმებელ შეთანხმებულობას" უწოდებს. ბავშვები მხოლოდ თანდათან იძენენ ლოგიკური აზროვნების უნარს და საბოლოოდ შეუძლიათ გაიგონ და გამოიყენონ აბსტრაქტული ან მეცნიერული ცნებები.

ის დამაჯერებლად ამტკიცებდა, რომ სპონტანური ცნებები და მეცნიერული ცნებები ურთიერთმომცველია და ერთმანეთს განვითარებაში ეხმარება. თუ სპონტანური ცნებები კონკრეტული გამოცდილებებით იწყება, მეცნიერული ცნებები აბსტრაქტული ლინგვისტური განმარტებებიდან იღებს საფუძველს. „მეცნიერული ცნებები ყალიბდება დაღმავალი მიმართულებით სპონტანური ცნებების გავლით, ხოლო სპონტანური ცნებები აღმავალი მიმართულებით მეცნიერული ცნებების გავლით“ (1962, გვ. 194). სპონტანური ცნებების შემუშავება აუცილებელია მეცნიერული ცნებების ათვისებისათვის. თავის მხრივ, მეცნიერული ცნებები ისეთ თეორიულ სტრუქტურას ქმნიან, რომელიც ხელს უწყობს იმ ახალი შეხედულებების ჩამოყალიბებას, რომლებიც ცვლის სპონტანტური ცნებების სტრუქტურას და ორგანიზაციას.

ცნებების განვითარების ვიგოტსკისეული თეორიები ასაკობრივი განვითარების ტრადიციულ მოდელს შორდება და სოციალურ და კულტურულ აქტივობებში ჩართული ინდივიდუალური გონებრივი მოქმედების განვითარებას ემხრობა. ამ მოსაზრების მიხედვით, ადამიანი ანალიზის ცენტრალური ერთეულია, რომელიც ჩართულია მიზანდასახული სამუშაოს შესრულებაში. შემსწავლელების ზრდასა და ქმედებებში მნიშვნელოვან ცვლილებებს ვიგოტსკი „სწავლას“ უწოდებდა, ხოლო პიაჟე — „განვითარებას“. ეს განსხვავებული ტერმინოლოგია აზროვნებაში ცვლილებებს გამოხატავს. პიაჟესეული პერსპექტივიდან, განვითარება სწავლისათვის აუცილებელი ელემენტია. ვიგოტსკისეული კუთხიდან კი განვითარება ყოველთვის წინ არ უსწრებს სწავლას, არამედ სოციალური და სემიოტიკური მედიაციის შედეგად სწავლა შესაძლებელს ხდის განვითარებას მომავალში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, სწავლა ხელს უწყობს განვითარებას. აღსანიშნავია, რომ ვიგოტსკი სწავლების და სწავლის უნარს ადამიანების ფუნდამენტურ თვისებად მიიჩნევდა.

განვითარების უახლოესი ზონა ალბათ ვიგოტსკის ყველაზე ცნობილი ცნებაა განვითარების ფსიქოლოგიასა და განათლების სფეროში. მასწავლებლები და პედაგოგები ხშირად დიდი ინტერესით განიხილავენ განვითარების უახლოეს ზონას. ვიგოტსკიმ ეს ცნება იმ ფუნქციების გამოსაკვლევად და გასაგებად გამოიგონა, „რომლებიც ჯერ

არ მომნიფებულან, მაგრამ მომნიფების პროცესში არიან, რომლებიც ხვალ მომნიფდებიან, მაგრამ ამჟამად ემბრიონულ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ამ ფუნქციებს შეიძლება განვითარების „კვირტები“ ან „ყვავილები“ ეწოდოს, და არა მისი „ნაყოფი“ (1978, გვ. 86). განვითარების უახლოესი ზონა ვიგოტსკის მიხედვით არის „მანძილი აქტუალური განვითარების დონეს (დამოუკიდებლად პრობლემის გადაჭრის უნარი) და პოტენციური განვითარების დონეს შორის (უფროსის ხელმძღვანელობით ან თანატოლებთან ერთად პრობლემის გადაჭრის უნარი) (გვ. 86);. ვიგოტსკის მიხედვით, განვითარების უახლოესი ზონა სამ ცენტრალურ ასპექტს ან თემას მოიცავს. პირველი, ის წარმოადგენს დიალოგში მონაწილეთა ერთობლივად აზროვნების მცდელობას. მაშასადამე, ეს არის მოსაზრება წყვილების და არა ინდივიდების შესახებ. მეორე, ორივე მონაწილე აქტიურად მოქმედია. მესამე, მონაწილეთა ურთიერთობა დინამიურ, დიალექტურ ხასიათს ატარებს.

ვიგოტსკის მიხედვით, სწავლება-სწავლის პროცესის ყველაზე ეფექტური ფორმები განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებში ხდება. რადგანაც სწავლა ახლანდელი კომპეტენციის დონის ამაღლებას ნიშნავს, დამხმარე საშუალებები (სკაფოლდინგი) საჭიროა შემსწავლელების კომპეტენტურობის უახლოესი (და არა შორი) ზონის მისაღწევად, რათა დაეხმაროს მათ, რომ განვითარდნენ ამ ზონის ფარგლებში. სწავლის გაგრძელებასთან ერთად, არაკომპეტენტურობის საზღვარი ნელ-ნელა იცვლება. მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა უნდა დაადგინონ არაკომპეტენტურობის საზღვრები და ერთად ეცადონ, რომ ოდნავ გასცდნენ მათ.

განვითარების უახლოესი ზონა ინტელექტუალური ზრდის იმ მოდელს გვთავაზობს, რომელიც გამოყენებული იქნა მასწავლებლების და სხვა პროფესიონალების მიერ სწავლის გამოცდილების ორგანიზაციის მიზნით. მაგალითად მოლი, განვითარების უახლოეს ზონას შემდეგნაირად ხსნის:

ვიგოტსკის თეორიაში ეს „დამაკავშირებელი“ ცნება მოიცავს და აერთიანებს თეორიის მთავარ ელემენტებს: სოციალური აქტივობის და კულტურული პრაქტიკის აზროვნების წყაროებად აღიარება, ადამიანის ფსიქოლოგიურ მოქმედებაში მედიაციის მნიშვნელობა, პედაგოგის ცენტრალური როლი განვითარებაში და ადამიანის საზოგადოებისგან განუყოფელობა (1990, გვ. 15).

განვითარების უახლოეს ზონას არ გააჩნია სწავლის ან განვითარების ზღვარდადებული მიჯნა. ის უნდა აღვიქვათ, როგორც დინამიური და ცვალებადი სოციალური სივრცე, რომლის შიგნითაც ადამიანები მოძრაობენ შინაარსის, სწავლის კონტექსტის და შემსწავლელის თვისებების ცვლილებასთან ერთად.

რადგანაც ვიგოტსკის თეორია ხაზს უსვამს სოციალურ ასპექტს, განვითარების უახლოესი ზონა თეორიულად მნიშვნელოვანია, რადგან იმ განსაზღვრულ სოციალურ და კულტურულ გარემოში მდებარეობს, რომელშიც ჩართულია ბავშვი ან შემსწავლელი. ეს გარე-



მო სოციალური ურთიერთობების შედეგად იქმნება, და მასწავლებლის განვითარების უახლოეს ზონაში სწავლა არა მხოლოდ ცნებების და ცოდნის შემუშავებას უზრუნველყოფს, არამედ კულტურის შესატყვისის პრაქტიკისაც.

ვიგოტსკი ნამდვილად გენიოსი იყო, რომელმაც ინტერდისციპლინური საზღვრები გადაკვეთა და მნიშვნელოვანი იდეები გააერთიანა ბიოლოგიის, ფილოსოფიის, ფსიქოლოგიის, ლიტერატურული კრიტიკის, პოეტიკის, სოციალური თეორიის, ლინგვისტიკის და ეთნოლოგიის დარგებიდან. მან გარდაქმნა ჩვენი აზროვნება სწავლისა და ბავშვის განვითარების შესახებ. ის დაგვებმარა, რომ უკეთ გაგვეგო ადამიანის ისეთი ქმედებების ხასიათი და ფუნქციები, როგორცაა სოციალური მეტყველება, ეგოცენტრული მეტყველება, ინსტრუმენტების და ნიშნების გამოყენება. პიაჟეზე მეტად, მან დაგვანახა, თუ როგორი რთული, დინამიური, სოციალურად და სემიოტიკურად გაშუალებული პროცესია ბავშვისათვის სწავლა. სწავლისადმი მისმა ასეთმა უნიკალურმა მიდგომამ დაამსხვრია ტრადიციული იდეა, რომ ადამიანები გამოყოფილი არიან იმ სოციალურ-კულტურულ გარემოდან, რომელშიც მოქმედებენ. ტრადიციული თეორია მან ახალი თეორიით შეცვალა, რომელიც ამტკიცებს თუ როგორი ურთიერთმომცველი არიან ინდივიდი და საზოგადოება. ხანმოკლე ცხოვრების მიუხედავად, ალბათ არ მოიძებნება სხვა მეცნიერი, **დიუსის** გარდა, რომელმაც მეტი გავლენა იქონია განათლების სფეროში კვლევასა და პრაქტიკაზე.

დამატებითი საკითხავი ვიგოტსკის ავტორობით

1962. **Thought and Language*, translated by E. Hanfemann and G. Vakar. Cambridge, MA: MIT Press.
1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, MA: MIT Press.
1981. „The Genesis of Higher Mental Functions.“ In J. V. Wertsch, ed., *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

ვიგოტსკის შესახებ

- Daniels, H. *Vygotsky and Pedagogy*. London: Falmer, 2001.
- *Dixon-Krauss, L. *Vygotsky in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- *Kozulin, A. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- Wertsch, J. V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- Wertsch, J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

განათლებისათვის რეკლევანტური

- Bruner, J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Bullowa, M. *Before Speech: The Beginnings of Interpersonal Communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1979.
- Clay, M. *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.
- Cobb, P., T. Wood, and E. Yackel. „A Constructivist Approach to Second-Grade Mathematics.” In E. von Glasersfeld, ed., *Constructivism in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer, 1991.
- Edwards, C. L. Gandini, and E. Foreman. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach — Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex, 1998.
- Gallimore, R., and R. Tharpe. „Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse.” In L. C. Moll, ed., *Vygotsky and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- Katz, L., and S. Chard. *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*. Stamford, CT: Ablex, 2000.
- Krashen, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1988.
- Lindfors, J. W. *Children’s Inquiry: Using Language To Make Sense Of The World*. New York: Teachers College Press, and Urbana, IL: NCTE, 1999.
- Luria, A. R. *The Mind of the Mnemonist*, translated by L. Solotoroff. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1968.
- Luria, A. R. *Selected Writings of A. R. Luria*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1979.
- Moll, L. c., ed. *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Moll, L., N. Gonzalez, and M. Civil, eds. *Funds of Knowledge for Teaching*. Final report submitted to the National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Tucson, AZ: College of Education and Bureau of Applied Research in Anthropology, University of Arizona, 1995.
- Palincsar, A. S., and A. L. Brown. „Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities.” *Cognition and Instruction* 1 (1984): 117-175.
- Purcell-Gates, V. *Other People’s Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- Rogoff, B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in a Social Context*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Rowe, D. W. *Preschoolers as Authors: Literacy Learning in the Social World of the Classroom*. Creskill, NJ: Hampton, 1994.
- Trevarthen, C. „Descriptive Analyses of Infant Communicative Behavior.” In H. R. Schaffer, ed., *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press, 1977.
- Wells, G. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- Wells, G., and G. L. Chang-Wells. *Constructing Knowledge Together*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992 .

რეიმონდ უილიამსი

საკვანძო ცნებები:

- კულტურა თუ კულტურა⁵
- კულტურის მეცნიერებები
- იდეალური, დოკუმენტური და სოციალური კულტურა
- გრძნობის სტრუქტურა
- ისტორიის დომინანტური, რეზიდუალური და აღმოცენებადი ასპექტები

რეიმონდ უილიამსი (1921-1988) იყო ბრიტანელი ლიტერატურის თეორიტიკოსი, მწერალი, წამყვანი მარქსისტი და კულტურული კვლევების ერთ-ერთი ფუძემდებელი. ის უელსში დაიბადა და მუშათა კლასის ოჯახში გაიზარდა; დედა დიასახლისი იყო, მამა კი რკინიგზის მესიგნალე. 1939 წელს მოპოვებული სტიპენდიით მან კემბრიჯის უნივერსიტეტში ჩააბარა, სადაც ლიტერატურას სწავლობდა და და უნივერსიტეტის სოციალისტური კლუბის წევრი იყო. მას სწავლის შეწყვეტა მოუწია 1942 წელს, როცა სამხედრო სამსახურში გაიწვიეს, სადაც ტანკის მეთაურად მსახურობდა. ომის შემდეგ, უილიამსი კემბრიჯში დაბრუნდა სწავლის დასამთავრებლად.

კემბრიჯში სწავლის დამთავრების შემდეგ, უილიამსი 15 წელი ოქსფორდის უნივერსიტეტის მოზრდილთა განათლების დეპარტამენტში მუშაობდა. იმ დროის განმავლობაში 2 ძირითად ნაშრომზე მუშაობდა: „კულტურა და საზოგადოება, 1780-1950 (1958)“ და „ხანგრძლივი რევოლუცია“ (1961). 1961 წელს კემბრიჯის უნივერსიტეტის ფაკულტეტზე ინლისური ენისა და დრამის ლექტორად დაინიშნა მუშაობა და კარიერის ბოლომდე დაჰყო.

უილიამსი ლიტერატურას ინტერდისციპლინური მარქსისტული თვალსაზრისით უდგებოდა. მან აღმოაჩინა გზები, რომლითაც სოციალური კლასის იერარქიულობა ლიტერატურაშია გამოხატული, როგორც წესი, ზედა კლასების უპირატესობით. მას ასევე აინტერესებდა,

5 ტერმინი კულტურა პირველად მოტანილია ასომთავრულით Culture, მეორედ – ნუსხურით culture (რედ. შენიშვნა).



თუ როგორაა დაკავშირებული ურთიერთობის სახეები საზოგადოებრივი მატერიალურ მდგომარეობასთან. მისმა თეორიებმა, განსაკუთრებით კი, რომლებიც კულტურას ეხება, გავლენა მოახდინეს სხვა ისეთ ინტელექტუალურ მიმდინარეობებზე, როგორიცაა ახალი ისტორიციზმი. ისინი ხშირად ასოცირებულია ჰაიდენ უაიტის მეტაისტორიის ცნებასთან და მის ინტერესთან ისტორიოგრაფიის, როგორც ინტერპრეტაციული თხრობის ფორმისადმი, რომელიც მუდამ იყო დაინტერესებული სოციალური ძალაუფლების გამოვლენის შემთხვევებით.

უილიამსის მოსაზრება კულტურის შესახებ ფუნდამენტურია იმ სფეროსთვის, რომელიც დღეს კულტურის მეცნიერებების სახელითაა ცნობილი. მის მეორე მთავარ თეორიულ ნაშრომში, „ხანრძლივი რევოლუცია“, მან გამოიკვლია ტერმინთან „კულტურა“ დაკავშირებული ცნებითი საკითხები. მან ერთმანეთისგან განასხვავა *Culture* (დიდი C) და *culture* (პატარა c) სანყისი დიდი და პატარა c-ასოთი. პირველი არის მორალური და ესთეტიკური ტერმინი, რომელიც თავიდან ინგლისელ მწერლებთან გაჩნდა, ესენი არიან ვიქტორიანული ეპოქის პოეტი და ჰუმანისტი მეთიუ არნოლდი და მეოცე საუკუნის ლიტერატურის კრიტიკოსი ფ. რ. ლივისი. მათ მსჯელობაში კულტურა, დიდი ასოთი, (*Culture*) ნიშნავს მაღალ კულტურას, ცივილიზაციის უდიდესი მორალური და ესთეტიკური მიღწევების მთლიან ჯამს. კულტურის ამ იდეის არც თუ ისე ფარული მიზანია იმის დამტკიცება და შენარჩუნება, რომ სოციალური კლასი – „მაღალი კულტურა“ და „მაღალი კლასი“ სინონიმებია. ამ მოსაზრების სანინააღმდეგოდ უილიამსმა ჩამოაყალიბა კულტურის, პატარა ასოთი (*culture*), ცნება სოციალური თვალსაზრისით. ეს კულტურა არ მოიცავს მაინც და მაინც იდეებსა და მიღწევებს, რომლებიც შეიძლება მიჩნეულ იქნას ცივილიზაციის მწვერვალებად. ამ კულტურაში უფრო შედის ადამიანის საქმიანობის ყველა პროდუქტი: ენა, სოციალური, პოლიტიკური და რელიგიური შეხედულებები და ინსტიტუციები და სხვა, როგორც კონცეპტუალური, ასევე მატერიალური გამოვლინებები. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, კულტურა, ამ გაგებით, მოიცავს ყველაფერ იმას, რასაც ადამიანები ქმნიან და აწესებენ იმისათვის, რომ მათ არსებობას აზრი მიეცეს.

სწორედ კულტურის ეს ცნება არის მთავარი უილიამსის ლიტერატურულ-კულტურულ კვლევებში. იმის მტკიცებით, რომ კულტურის (*culture*) ცნება ვერ დაიყვანება ელიტური კლასის პროდუქტებზე, უილიამსმა ხელი შეუწყო ახალი აკადემიური სფეროს – **კულტურის მეცნიერებების** – შექმნას, რომელიც იკვლევს არა-ელიტური ჯგუფების ყოველდღიურ ცხოვრებას სხვა დანარჩენ საკითხებთან ერთად.

უილიამსისათვის კულტურის ცნება, როგორც სოციალური ცნება არის „კულტურის განმარტების სამი ზოგადი კატეგორიიდან ერთ-ერთი“ (1961, გვ. 57): იდეალური, დოკუმენტური და სოციალური. **იდეალური კულტურა** (*Ideal culture*) უკავშირდება კულტურის ცნებას, როგორც „ადამიანის სრულყოფის მდგომარეობას ან პროცესს“, რომელიც იზომება აბსოლუტური და უნივერსალური სტანდარტებით. ამ შემთხვევაში კულტურული ანალიზი „ცხოვრებასა და სამსახურში, არსებითად არის იმ ღირებულებათა აღმოჩენა და აღწერა,

რომელნიც, როგორც ჩანს, ქმნიან მარადიულ ნყოფას, ან რომელიმე მუდმივი კავშირი აქვთ ადამიანის უნივერსალურ ბუნებასთან (1961, გვ. 57). **დოკუმენტური კულტურა** კულტურას (culture) მიიჩნევს დოკუმენტურ ჩანაწერად კულტურული მიღწევების, მათ შორის, ლიტერატურის, ხელოვნების, ფილოსოფიის არტიფაქტების საცავად. ამ შემთხვევაში „კულტურა არის ინტელექტუალური და წარმოსახვითი სამუშაოს სხეული, რომელშიც ადამიანის ფიქრი და გამოცდილება სხვადასხვანაირადაა ჩანერილი“ (1961, გვ. 57). და ბოლოს, **სოციალური კულტურა** ფოკუსირდება კულტურაზე, არა მხოლოდ მაღალი ელიტური კულტურის არტიფაქტების მიღწევების თვალსაზრისით, არამედ ყველა იმ სხვა ბევრი გზის თვალსაზრისით, რომლითაც ადამიანები გამოხატავენ და აწესებენ თავიანთ ცხოვრებას. ამრიგად, კულტურა მოიცავს პოლიტიკას, რელიგიას, ეკონომიკას, ისევე, როგორც ადამიანის აზროვნების და პრაქტიკის ყველა ფორმას, რომლითაც ადამიანები სამყაროში ცხოვრობენ.

უილიამსისათვის კულტურა, ამ მესამე განმარტებითი კატეგორიის თვალსაზრისით, ამცირებს მანძილს ელიტურ კულტურასა და მასების „პოპულარულ“ კულტურას შორის. სოციალური კულტურა ამტკიცებს, რომ ელიტური კულტურის პროდუქტი არ უნდა იყოს ხალხური კულტურის პროდუქტზე მეტად შეფასებული. კულტურის ყველა პროდუქტი ითვლება კულტურად. კულტურა არაა სტატიკური, ის არის პროცესი, რომელიც ერთი მხრივ, ყოველთვის იმკვიდრებს თავს და მოქმედებს ადამიანებზე, მეორე მხრივ, მუდმივად იქმნება და იცვლება მათ მიერ. კულტურული პროცესის დინება ხდება როგორც ჩვენი მიმართულებით, ისევე ჩვენგან შორს. კულტურის, როგორც სოციალურის გაგების იდეა ამ დინამიურობას გამოხატავს.

უილიამსი ამბობს, რომ ეს სამი კატეგორია თუ განმარტება ერთ მთლიანობად უნდა იქნეს გაგებული, კულტურის ამ სამ ასპექტს შორის არსებული ურთიერთქმედებისა და ურთიერთკავშირის თვალსაზრისით. „რაც არ უნდა რთული იყოს პრაქტიკაში, ჩვენ უნდა ვეცადოთ, რომ პროცესი ერთ მთლიანობად დავინახოთ და ჩვენი ცალკეული კვლევები აქტუალურ, კომლექსურ სისტემას დაუკავშიროთ“ (1961, გვ. 60). კულტურის შესახებ უილიამსის ეგალიტარიულ, არა-ელიტური მოსაზრების ერთ-ერთი დამატებითი შედეგია, რომ მან საფუძველი ჩაუყარა ხალხური (პოპულარული) კულტურის შესწავლას და კვლევას. ვინაიდან ადამიანის მიერ შექმნილი ყველა პროდუქტი და ქმედებები კულტურული ანალიზისათვის ღირებულად და ხელმისაწვდომად მიიჩნევა, „პოპულარული“ კულტურის ფორმები, – როგორცაა ტელევიზია, ფილმი, პოპ და როკ მუსიკა, სპორტი, ვებ-ბლოგები – კულტურის ბუნებას უფრო მეტად წარმოაჩენს, რადგან სწორედ კულტურის ამ ასპექტებში არა-ელიტურის ცხოვრებისეული განცდებია გამოხატული. მაღალი კულტურის პროდუქტები მხოლოდ ელიტის შესახებ მოგვითრობს; ხალხური კულტურა კი გაცილებით მეტს გვიამბობს, ვინაიდან ის უფრო ჩართული, ჩანერგილია. უილიამსი შემდგომ კვლევებში, როგორცაა „ტელევიზია: ტექნოლოგია და კულტურის ფორმა“ (1974) სწავლობდა პოპულარულ კულტურას.



კულტურის კვლევისას უილიამსმა მნიშვნელოვანი კვრადღება დაუთმო იმას, რასაც იგი „გრძნობის სტრუქტურას“ უწოდებდა. გრძნობის სტრუქტურა არის საზიარო კულტურის არსის განსაკუთრებული მახასიათებლისა და ხარისხის ალლო. ზოგადად, უილიამსის ცნება გრძნობის სტრუქტურის შესახებ უკავშირდება ადამიანების ან ადამიანთა თაობების ცხოვრებისეულ გამოცდილებას ცალკეულ კულტურულ კონტექსტში. ცხოვრებისეული გამოცდილება მოიცავს ინტერაქციას „ოფიციალურ“ კულტურას – კანონი, რელიგიური დოქტრინა და კულტურის სხვა ფორმალური ასპექტები – და იმ გზებს შორის, რომელთა მიხედვითაც ადამიანები ცხოვრობენ თავიანთ კულტურულ კონტექსტში. გრძნობის სტრუქტურა არის ის, რაც ავსებს ადამიანებს სპეციფიკური შეგრძნებით – „ცხოვრების შეგრძნებით“ და თემის გამოცდილებით. ის შედგება ცალკეული კულტურულ ერთობათა სისტემისგან, რომელიც გაზიარებულია მთელი კულტურის მიერ, მასში ინდივიდუალური განსხვავებულობის მიუხედავად. უილიამსი აღნიშნავდა, რომ ერთობის განცდა არაა გაზიარებული აუცილებლად მთელ კულტურაში, არამედ უფრო დომინანტური სოციალური ჯგუფის გრძნობაა. კულტურის გრძნობა, როგორც წესი, არაა ვერბალური ან რაციონალური მსჯელობით გამოხატული. თუმცა, ის შეიძლება ხშირად შეგვხედეს ლიტერატურულ ტექსტებში, რომლებიც მათ არაპირდაპირად ამჟღავნებენ. გრძნობის სტრუქტურის კულტურული ანალიზის მიზანია იმის გამოვლენა, თუ როგორ მუშაობს ეს საზიარო გრძნობები და ღირებულებები, იმისათვის, რომ დაეხმაროს ადამიანებს შეიგრძნონ თავიანთი ცხოვრება და სხვადასხვა სიტუაციები, რომლებშიც აღმოცენდება ეს გრძნობის სტრუქტურა.

„მარქსიზმი და ლიტერატურა“-ში (1977), უილიამსი იკვლევს ისტორიოგრაფიულ საკითხებს და ამტკიცებს, რომ კულტურის ანალიტიკოსმა უნდა ამოიცნოს კომპლექსური ინტერაქციები, რომლებიც თავს იჩენენ ისტორიულ კონტექსტებში და ფრთხილად უნდა იყოს, რათა მოერიდოს მათში დომინანტური, უფლებამოსილი ხმების პრივილეგირებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, იმის მაგივრად, რომ ისტორია განხილულიყო როგორც სამახსოვრო კულტურულ პერიოდთა მიმდინარეობა, რომელშიც თითოეული პერიოდი განსაზღვრავს მომდევნოს, უილიამსს უნდოდა ისტორია დაენახა კულტურული ბრძოლისა და წინააღმდეგობების მეშვეობით. ამის გასამტკიცებლად, მან ჩამოაყალიბა სამი ტერმინი, „რომლებიც გამოხატავენ არა მხოლოდ „სტადიებს“, და „ვარიანტებს“, არამედ, ასევე, ნებისმიერი მიმდინარე პროცესის შიდა დინამიურ კავშირებს“ (1977, გვ. 121). ესენია, ისტორიული პერიოდების დომინანტური, რეზიდუალური, და აღმოცენებადი ასპექტები.

ისტორიული პერიოდის დომინანტური ასპექტები არის აზროვნებისა და პრაქტიკის სისტემები, რომლებიც კარნახობენ ან აქვთ მცდელობა უკარნახონ რა უნდა იფიქრო და რა უნდა აკეთო – რაც არის დომინანტური ღირებულებების, მორალის და მნიშვნელობების განმტკიცება. უილიამსისათვის დომინანტობის კონცეფცია დაკავში-

რებულია ჰეგემონიის კონცეფციასთან. დომინანტური არის მნიშვნელოვანი ნიური, რომელიც ზედმინევით გაატარებს ძალაუფლების მქონეთა ინტერესებს და ახშობს სხვებისას. უილიამსი გვახსენებს, რომ ნებისმიერი კულტურის კონტექსტში „ეფექტიანი დომინანტური კულტურა“ ყოველთვის გარშემორტყმულია ისეთი ალტერნატიული ღირებულებებით, მნიშვნელობებით და ქმედებებით, რომლებიც არაა მისი ნაწილი. დომინანტური კულტურის ალტერნატივები და ოპოზიციები შეიძლება ვნახოთ „რეზიდუალურ“ და „აღმოცენებად“ ფორმებში.

ისტორიული პერიოდის რეზიდუალური ასპექტები წარსულის კულტურული ფორმაციებია. ეს ძველი ღირებულებები და მნიშვნელობები შესაძლოა ოდესღაც დომინანტური იყო, მაგრამ ამჟამად ახლანდელი დომინანტური ძალითაა გაძევებული. ამ შედარებით ძველი კულტურული ფორმების ასპექტები აწმყოში შესაძლოა კიდევ იყოს აქტიური, დომინანტურ ფორმებზე ზეგავლენის მოხდენის გზით, თუმცა ისინი მაინც ექვემდებარებიან დომინანტურს. მოკლედ, რეზიდუალური შესაძლებელია გაერთიანებულიც იყოს დომინანტურ კულტურაში და ამასთანავე ჰქონდეს ისეთი ასპექტები, რომლებიც დგას ამ კულტურის ოპოზიციებაში ან ალტერნატივას წარმოადგენს. უილიამსს მოჰყავს ორგანიზებული რელიგიის რეზიდუალური ბუნების მაგალითი თანამედროვე ინგლისურ კულტურაში.

ისტორიული პერიოდის ახლად აღმოცენებული ასპექტები ეს ის ახალი ღირებულებები, მნიშვნელობები და ქმედებებია, რომლებიც წინასწარმეტყველებენ სამომავლო კულტურულ მიმართულებებს და გავლენას ახდენენ არსებულ დომინანტურ კულტურაზე. კულტურული ფორმები ვერასოდეს გაიყინება დომინანტური კულტურის მიერ. დომინანტური კულტურა ყოველთვის დაპირისპირებას განიცდის იმ ახალი კულტურული ფორმებისგან, რომლებმაც შესაძლებელია შეცვალონ დომინანტური კულტურა.

უილიამსი კულტურის პროცესის ამ სამ კავშირს განიხილავს მოედნად, სადაც ხდება ბრძოლა დომინანტურობასა და წინააღმდეგობებთან ჰეგემონიის მისაღწევად. უფრო მეტიც, ისტორიის პროცესის შესახებ ეს სამმხრივი შეხედულება ჩვენგან მოითხოვს კულტურის, როგორც დინამიურის და არა როგორც სტატიკურის გაგებას და ყურადღებას კულტურული მოძრაობისა და ცვლის ამ სამი ასპექტის ურთიერთქმედებასა და ურთიერთ გამსჭვალვისადმი.

უილიამსის შრომა მნიშვნელოვანია მათთვის, ვისაც აქვს სურვილი აღადგინოს კულტურის მეცნიერებების პედაგოგიური საფუძვლები. კულტურის მეცნიერებები ფართოდ პოპულარული პროექტია რამდენიმე სხვადასხვა დისციპლინაში. მაგრამ კარლ მატონი და ჰანდელ რაითი (2002), სხვა მკვლევრებს შორის, ხაზს უსვამდნენ პროექტის საფუძვლების მნიშვნელობას მომუშავე ადამიანთა ყოველდღიურ მატერიალურ ქმედებებში. ბევრი ეცადა კიდევ აღედგინა უილიამსისეული ფესვები მოზრდილის განათლებაში. უილიამსის შრომების გავლენა მოზრდილის განათლებაზე ბევრმა მეცნიერმა აიტაცა და განავითარა (მაგალითად, ფილდჰაუსი, 1990; მაკილოი, 1993).

დამატებითი საკითხავი
უილიამსის ავტორობით

1958. *Culture and Society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.
1966. * *The Long Revolution*. New York: Columbia University Press.
1977. * *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.
1980. * *Problems in Materialism and Culture: Selected Essays*. London and New York: Verso.
1983. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
2001. *The Raymond Williams Reader*, edited by J. Higgins. Oxford: Blackwell.

უილიამსის შესახებ/განათლებისათვის რელევანტური

- Apple, M. Series Editor's Introduction. In Dworkin and Roman, eds., 1993.
- Apple, M. *Official Knowledge*. New York: Routledge, 1993.
- Dimitriadis, G., and D. Carlson, eds. *Promises To Keep: Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*. New York: Routledge, 2003.
- Dworkin, D., and L. Roman, eds. *Views beyond the Border Country: Raymond Williams and Cultural Politics*. New York: Routledge, 1993.
- Eagleton, T., ed. *Raymond Williams: Critical Perspectives*. Boston: Northeastern University Press, 1989.
- Eldridge, J. E. T. *Raymond Williams: Making Connections*. London and New York: Routledge, 1994.
- Fieldhouse, R. „Oxford and Adult Education.” In Morgan and Preseton, eds., 1993.
- Higgins, J. *Raymond Williams: Literature, Marxism, and Cultural Materialism*. London and New York: Routledge, 1999.
- *Inglis, F. *Raymond Williams*. New York: Routledge, 1995.
- Maton, K., and H. Wright. „Returning Cultural Studies to Education.” *International Journal of Cultural Studies* 5 (2002): 379-392.
- McCarthy, C. *The Uses of Culture*. New York: Routledge, 1998.
- McIlroy, J. „Teacher, Critic, Explorer.” In Morgan and Preseton, eds., 1993.
- Morgan, J., and P. Preseton, eds. *Raymond Williams: Politics, Education, Letters*. New York: St. Martins, 1993.
- Prendergast, c., ed. *Cultural Materialism: On Raymond Williams*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- Whitty, G. *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research, and Politics*. London: Methuen, 1985.

K287.168



3



ილიას
სახელმწიფო
უნივერსიტეტის
ბამონცემლობა
ILIA
STATE
UNIVERSITY
PRESS

ISBN 978-9941-18-008-8



9 789941 180088 >