

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ილია ვეკუას სახელობის გამოყვებითი მათემატიკის ინსტიტუტი

ქართული ენის ლოგიკა და სასწავლო უნარები

ლოგიკისა და ენის გამართიანებელი ქართული ჯგუფი
ქართული ენის, ლოგიკისა და გამოყვებითი მათემატიკის ახალგაზრდული ჯგუფი

სამეცნიერო-საგანმანათლებლო ჟურნალის
– „ქართული ენა და ლოგიკა“ –
ყოველწლიური დამატება

გამოცემის რედაქტორი
კ. უსაკაძე

2007 №1

ქართული ენის ლოგიკა და სასწავლო უნარები

- თეორიული საფუძვლები
- მეთოდური მითითებები
- კრიტიკული შენიშვნები
- ამოცანები და საგარჯიშოები
- ზოგადი მოსაზრებები

2006 — 2007
№3, №4, №5, №6
III ნაწილი

2006 — 2007
№3, №4, №5, №6
PART III

რედაქტორი – კონსტანტინე ფსაკაძე
რედაქტორის მოადგილე – კახა გაბუნია

Konstantine Pkhakadze - Chair
Kakha Gabunia - Co-chair

- სარედაქციო საბჭო –
- ბადრი ცხადაძე
 - გიორგი ჩიჩუა
 - ლაშა აბჯანიძე
 - ნიკო ვახანია
 - სანდრო მასხარაშვილი
 - ნიკო ფსაკაძე
 - ნინო ლაბაძე
 - ბესო ჩიქვინიძე

- Editorial Board
- Badri Tskhadadze -
 - Georgi Chichua -
 - Lasha Abzianidze -
 - Niko Vachania -
 - Sandro Mascharashvili -
 - Niko Pkhakadze -
 - Nino Labadze -
 - Beso Chikvinidze -

გამოცემა ქართულ-შვეიცარიული საზარმო
„ვისოლის“ ძველმოქმედებითი მხარდაჭერით

PUBLISHED WITH THE SPONSORSHIP OF
THE GEORGIAN-SWISS ENTERPRIS “WISOL”

- - -

წინამდებარე თითქმის მთელი მოცულობით ეთმობა ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების ვერბალური ნაწილისთვის დამახასიათებელი სირთულეების წარმოჩენასა და აქ არსებული პრობლემატური საკითხების კრიტიკულ ანალიზს. მიუხედავად ამისა, იგი არ უნდა იქნას გაგებული შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საწინამდებარე მიმართულ პუბლიკაციად. პირიქით, იგი გამოიცემა „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფს“ და „შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრს“ შორის 2006 წელს ხელმოწერილი მემორანდუმით განსაზღვრული თანამშრომლობითი მიზნების გათვალისწინებით. თუმცა, თუ გამოცემას მაინც საპროტესტო ხასიათისად ჩავთვლით, მაშინ, უნდა ითქვას, რომ პროტესტი მიემართება საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის 2006 წლის კონკურსის იმ არამართებულ გადაწყვეტილებას, რომლითაც დაფინანსების მიღმა დარჩა თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ ქვეპროგრამა „ქართული ენის თანამედროვე ლოგიკური გრამატიკის საფუძვლები და მისი მეთოდოლოგიური და ტექნოლოგიური გამოყენებანი“ და იმავე წლის საუნივერსიტეტო კონკურსის იმ ასევე არამართებულ გადაწყვეტილებას, რომლითაც სრული მოცულობით დაიბლოკა ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტზე წინა წლებში დაფუძნებული ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის სასწავლო მიმართულებები.

იმის გათვალისწინებით, თუ რა მჭიდრო კავშირშია ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების და ქართული ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის კონსტრუირების მიზნები ქართული ენის არადაკნინებული არსებობის უზრუნველყოფის და სასწავლო უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო სისტემის წარმატებულად დანერგვის მიზნებთან, მით უფრო გაუგებარი ხდება, რატომ არ დაფინანსდა ქართული ენისა და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების მიზნით ფონდში წარდგენილი პროექტი, ასევე ის, რატომ დაიბლოკა საუნივერსიტეტო რეფორმისას ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების და ქართული ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის კონსტრუირების მიზნით წინა წლებში იქ დაფუძნებული ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის სასწავლო მიმართულებები?! – განა ცხადი არ არის, რომ ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის ქართველი სპეციალისტების არარსებობის შემთხვევაში ვერც ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავებას შევძლებთ, ვერც ქართული ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის კონსტრუირებას, ვერც სასწავლო უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული საგანმანათლებლო სისტემის წარმატებულ დანერგვას, და ვერც იმას, რომ უზრუნველყოთ ქართული ენის სამომავლო არადაკნინებული არსებობა!

გამოცემის რედაქტორი
კ. ფსაკაძე

სარჩევნი

1. კ. ფხაკაძე, კ. გაბუნია
ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკისა და
მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების შესახებ 4
2. კ. ფხაკაძე
ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის
19-20-ე გვერდებზე წარმოდგენილი წინადადების სანიმუშო
ანალიზში დაშვებული უხეში შეცდომების შესახებ,
ანუ
განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში 2004 წლის
18 ნოემბერს რეფორმების ჯგუფის მიერ ორგანიზებულ
სემინარზე განხილული ერთი საკითხი 14
3. კ. ფხაკაძე, თ. თევზაძე, გ. ნადიბაიძე, ვ. ფხაკაძე, ბ. ცხადაძე
პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების
ვერბალური ნაწილის არასრული კრიტიკული ანალიზი 23
4. ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა
კრებულის არასრული კრიტიკული ანალიზი 40
- 4.1 კ. ფხაკაძე
ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 22-ე გვერდზე
განხილული ლოგიკური ამოცანის ამოხსნის კრიტიკული ანალიზი,
ანუ იმ ფაქტობრივი შეცდომის შესახებ, რომელიც
ამ ამოცანის სანიმუშო ამოხსნაშია დაშვებული 40
- 4.2 კ. ფხაკაძე
ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 23-24-ე
გვერდებზე განხილული ლოგიკური ამოცანის ამოხსნის კრიტიკული ანალიზი,
ანუ იმ უხეში ფაქტობრივი შეცდომის შესახებ, რომელიც
ამ ამოცანის სანიმუშო ამოხსნაშია დაშვებული 46
- 4.3 კ. ფხაკაძე
„გამომდინარეობს“ თუ „გამომდინარეობს აუცილებლად“ 54
- 4.4 კ. ფხაკაძე, ლ. აბზიანიძე, ნ. ვახანია, ნ. ლაბაძე,
ს. მასხარაშვილი, ნ. ფხაკაძე, ბ. ჩიქვინიძე
როგორ არის გაგებული სიტყვა „ზოგიერთი“ დამხმარე მასალათა
კრებულის 22-ე და 23-24-ე გვერდებზე განხილულ ლოგიკურ ამოცანებში
და როგორ გაიგება იგი ბუნებრივ ქართულენობრივ აზროვნებაში 58
- 4.5 კ. ფხაკაძე
მოსაზრებები ლოგიკური ამოცანების შუალედური შეკითხვებისა
და გამოცდების ორგანიზაციული შემადგენლების თაობაზე 64
- 4.6 კ. ფხაკაძე
ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 29-ე გვერდზე
გამოქვეყნებული ლოგიკური ამოცანის „სამუშაო ვერსიის“ და ზოგადი
უნარების ჯგუფის ვებ-გვერდზე გამოქვეყნებული იმავე ამოცანის
„აპრობირებული ვერსიის“ პრობლემატური კრიტიკული ანალიზი,
ანუ იმის შესახებ, თუ ქართული ენის ლოგიკის არასაკმარისი
შესწავლილობის გამო, როგორ გაჭირდა როგორც ამ ამოცანის ენობრივი
ფორმირება, ასევე იმის გარკვევა, არის თუ არა დაშვებული
მის ამ ე.წ. „აპრობირებულ ვერსიაში“ უხეში აზრობრივი შეცდომა. 69
5. კ. ფხაკაძე
2007 წლის ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების
მოკლე კრიტიკული მიმოხილვა, ანუ იმ სააბიტურიენტო ქულაზე გაგვინის მქონე
შეცდომების შესახებ, რომლებიც მხოლოდ ერთი ტექსტისა და სამი ანალოგიის
ანალიზის საფუძველზე გამოვლინდა, ანუ ჭირდება თუ არა არასასამართლო
სააპელაციო უზრუნველყოფა ამ ტიპის გამოცდებს?! 83

ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების შესახებ

01. დღეს ქვეყანაში მიმდინარეობს სასწავლო და სამეცნიერო სფეროთა ფორსირებული რეფორმირების პროცესი. აღნიშნულ სფეროთა რეფორმირება რომ აუცილებელია, ეს არ არის საკამათო, მაგრამ არის რიგი პრობლემური საკითხები: მაგალითად, რეფორმის მიხედვით, სასკოლო სწავლების ძირითადი აქცენტი მოცულობითი სწავლების სანაცვლოდ ზოგადი უნარების განვითარებაზეა გადატანილი და ეს, ცხადია, სწორად არჩეული სასწავლო პრიორიტეტია. თუმცა, ის, თუ რა მეთოდოლოგიური ბერკეტებით უნდა ვისარგებლოთ ამგვარი სწავლების მიზნობრივი და წარმატებული ორგანიზებისთვის, მნიშვნელოვანი და არც თუ ისე იოლად გადასაწყვეტი საკითხია.

წინამდებარე ნაშრომით ჩვენ შევეცდებით „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფში” უკვე არსებული კვლევითი გამოცდილების საფუძველზე ამ პრობლემურ საკითხის გარშემო რიგი მოსაზრებების წარმოჩენას. მანამდე კი წარმოვადგენთ ზოგად ხედვას არსებულზე:

პირველი: რამდენადაც, სასწავლო სისტემის რეფორმირება, ან იქნებ ჯობდა გვეთქვა ფორმირება, და მისი მოწყობა თანამედროვე სასწავლო პრინციპების საფუძველზე აუცილებელია მომავალი ქართული საზოგადოების დემოკრატიულად მოქმედ და თავისუფლად მოაზროვნე საზოგადოებად ჩამოყალიბებისთვის, პროცესის შეყვონება და მისი დაწყების შემდგომისთვის გადადება გაუმართლებელია;

მეორე: სასწავლო სისტემის რეფორმა თავისი არსით არის არა ერთჯერადი აქტი, არამედ წლების განმავლობაში მიმდინარე პროცესი. ამდენად, თავიდანვე უნდა იქნას გათვალისწინებული მისი დეტალების შემდგომი და თანდათანობითი დაზუსტების შესაძლებლობა;

მესამე: შედეგი, რომელსაც რეფორმისაგან ველოდებით, მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მიღწეული, თუ რეფორმის ერთ-ერთ ძირითად არსად იქცევა მასწავლებლის, როგორც უმნიშვნელოვანესი საზოგადოებრივი ფენომენის შელახული სოციალური სტატუსის სრული რეაბილიტაცია. – „იაფუასიანი” მასწავლებელი „ძვირი” უჯდება განათლებაზე, კულტურასა და ეროვნულ-სახელმწიფოებრივ განვითარებაზე ორიენტირებულ ქვეყანას.

02. დავსვით კითხვა: როგორ ვასწავლოთ ბავშვებს სწორი აზროვნება და რა ასაკიდან შეიძლება მათთან ამ მიმართულებით მუშაობა? – მცდარი და არათანამედროვეა ის თვალსაზრისი, რომელიც მიიჩნევს, რომ ბავშვებთან სწორ ლოგიკურ აზროვნებაზე მუშაობას წინ ასაკობრივი ბარიერი უდგას. თუმცა, გასაგებია, რომ ამგვარი სწავლების ასაკობრივი დოზირება და მეთოდოლოგიური ორიენტირება აუცილებელია.

03. რეფორმირების პროცესში მყოფი სასწავლო სისტემის ძირითადი ნაკლი სასწავლო სივრციდან ისეთი უმნიშვნელოვანესი დისციპლინების გატანა განხლდათ, როგორებიცაა ლოგიკა და რიტორიკა. მართლაც, თავის დროზე, მეთოდოლოგიურად სწორედ ამ დისციპლინებს ეყრდნობოდნენ ზოგადი ენობრივ-აზროვნებითი უნარ-ჩვევების განსავითარებლად. დღეს, როდესაც საუბარია იმ ტესტირების შედეგებზე, რომელმაც სასკოლო ასაკის ბავშვებში ქართული ტექსტების ლოგიკური ანალიზის უნარის საგანგაშოდ დაბალი დონე გვიჩვენა, უფლება არ გვაქვს ამ ვითარების გამომწვევ მიზეზთა დეტალური შესწავლა-გამოკვლევის გარეშე საკითხის

ლიად დატოვებისა. აქ, არც იმის დავიწყება შეიძლება, რომ ანალოგიური ხასიათის შედეგებით დასრულდა ლოგიკურ ამოცანებზე ორიენტირებული ტესტირებები საკმაოდ მაღალი რანგის სახელმწიფო ინსტიტუტებში.

რა არის ყოველივე ამის მიზეზი? – ჩვენ მიგვაჩნია, რომ აუცილებელია სასკოლო სივრცეში ლოგიკისა და რიტორიკის, ანუ ზეპირმეტყველებითი და წერიტმეტყველებითი აზროვნებითი უნარების განვითარებაზე უშუალოდ ორიენტირებული სწავლებათა დაბრუნება, თუმცა არა ძველი ფორმებით, არამედ მათი თანამედროვე მეთოდების გათვალისწინებით.

ამ სწავლებათა ეს თანამედროვე მეთოდოლოგია დასავლეთში დიდი ხანია გაფორმდა და ჩამოყალიბდა ენის, ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების სახით. ამგვარად, უკვე არსებული გამოცდილებიდან გამომდინარე, ცხადია, რომ რეფორმის ერთ-ერთ ძირითად მეთოდოლოგიურ ხაზად ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის ურთიერთშეჯერებული და ერთმანეთით გაწონასწორებული სწავლება უნდა იქცეს. – წინააღმდეგ შემთხვევაში არსებითად შეფერხდება რეფორმის მიზნობრივი მიმდინარეობა.

04. ვიდრე ენის, ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების საკითხს უფრო დეტალურად შევხებით, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, ზოგადად მოიხაზოს ჯერ ლოგიკის, შემდგომ კი მათემატიკური ლოგიკისა და ენის ლოგიკის არსი: **„დასაბუთების გარეშე არ არსებობს მეცნიერება. ხოლო თავად დასაბუთებას, მის კანონებსა და წესებს ლოგიკა სწავლობს”** (იხ. პროფ. კ. ბაქრაძის „ლოგიკა” – სახელმძღვანელო XI კლასელებისათვის, გვ. 8, 1948 წ. სახელმწიფო გამომცემლობა – თბილისი.) – ეს ნათლად, მკაფიოდ და გასაგებად ჩამოყალიბებული თვალსაზრისი¹ საკმარისი საბუთია იმისა, რომ ლოგიკას სასკოლო და საუნივერსიტეტო სასწავლო სივრცეში მისი აქ ხაზგასმული როლისა და მნიშვნელობის შესაბამისი ფუნდამენტური ადგილი ეკავოს. – სამწუხაროდ, დღემდე საქართველოში ეს ასე არ არის!

დღევანდელი ქართული რეალობის ერთ-ერთი მიზეზი ისიცაა, რომ თავის დროზე, ყოფილ საბჭოთა პოლიტიკურ სივრცეში, რომლის ერთ, განცალკავებულ, ნაწილს ჩვენც წარმოვადგენდით, ლოგიკა, მისი თანამედროვე ხასიათის კვლევითი ინტერესების გათვალისწინებით, ცრუ მეცნიერებად მიიჩნეოდა.

საფიქრებელია, რომ იმდროინდელი საბჭოური სისტემის იდეოლოგებს შესანიშნავად ესმოდათ ამგვარი ლოგიკის ზოგადი ანთროპოლოგიური ფუნქციები. თუმცა, რადგან მათ ინტერესებში იყო არა ადამიანების სააზროვნო ინსტრუმენტებით აღჭურვა და მათი თავისუფლად მოაზროვნე პიროვნებად ჩამოყალიბება, არამედ, პირიქით, ამ ადამიანების ინსტრუმენტებად ქცევა და უკვე ამ ინსტრუმენტებით საკუთარი მიზნების განხორციელება, ისინი სრულიად შეგნებულად ცდილობდნენ ლოგიკის იგნორირებას და, შესაბამისად, მისი სიღრმისეული როლისა და მნიშვნელობის დაკნინებას.

სხვაგვარად ვერ აიხსნება ის, რომ მეფის რუსეთის საგიმნაზიო სწავლებაში ერთ-ერთი ფუნდამენტური საგანი ლოგიკა, რომელიც ინერციით მოჰყვებოდა საბჭოურ სასკოლო სისტემასაც, თანდათან მივიწყებულ იქნა და, საბოლოოდ, სტალინის მმართველობის ბოლო პერიოდში, სასკოლო სივრცის მიღმა აღმოჩნდა. ამავე პერიოდს ემთხვევა საბჭოურ პოლიტიკურ სივრცეში ლოგიკოს-ფილოსოფოსთა წინააღმდეგ მიმართული რეპრესიული ღონისძიებები. არადა,

¹ მოვიანებით ვნახავთ, რომ ჩვენთვის ლოგიკა ბევრად უფრო ღრმა მნიშვნელობებით იტვირთება და რომ ეს ნათლად, მკაფიოდ და გასაგებად ჩამოყალიბებული თვალსაზრისი არც თუ მთლად ზუსტად ასახავს ასახავს.

ეს ის დროა, როცა დასავლეთში, იქ უკვე განვითარებული კლასიკური მათემატიკური ლოგიკის თეორიული საფუძვლებისა და მეთოდოლოგიური მიდგომების გათვალისწინებით დაიწყო მათემატიკური ლინგვისტიკისა და ბუნებრივ ენების ლოგიკის ფორმირებისა და შემდგომი ინტენსიური განვითარების პროცესები.

ამგვარად, გასაგები უნდა იყოს, რომ დღევანდელ ქართულ სასწავლო სისტემაში (მხედველობაში გვაქვს როგორც სასკოლო, ისე საუნივერსიტეტო საფეხური), თანამედროვე მათემატიკური და ბუნებრივ ენების ლოგიკის არაადეკვატური როლი და მონაწილეობა საბჭოური სისტემის იდეოლოგიური კონიუნქტურით განპირობებული ინერციული მოვლენაა. ამასთან, სასკოლო სისტემაში ამ დისციპლინების დამკვიდრებას და ახალი სასწავლო ორიენტირების ფარგლებში მათ ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს მეთოდოლოგიურ ბერკეტებად გამოყენებას ხელს უშლის ამ სფეროში ადგილობრივი კადრების თითქმის სრული არარსებობა. არადა, რეფორმირებული სისტემა, რომლის ერთ-ერთი ძირითადი პრიორიტეტი არის აღსაზრდელში ლოგიკურად გამართული აზროვნებითი უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება, არსებითად სწორედ ასეთ კადრებს უნდა ეყრდნობოდეს.

ამ მიმართულებით წინ გადადგმულ ნაბიჯად უნდა ჩაითვალოს „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ქართული ჯგუფის“ ინიციატივით, პროფ. თ. თევზაძის მხარდაჭერით და მექანიკა-მათემატიკის ფაკულტეტის 2004 წლის 18 ივნისის სამეცნიერო საბჭოს გადაწყვეტილებით „**მათემატიკის დაფუძნებისა და მეთოდის კათედრის**“ კათედრის **ბუნებრივ ენების ლოგიკის** სპეციალიზაციით გაფართოება და პირველად საქართველოში **მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის სპეციალიზაციის** ჩამოყალიბება.

05. იმ სასწავლო სისტემებმა, რომლებმაც უარი თქვეს აღსაზრდელის გაუმართლებლად დიდი მოცულობით ფაქტობრივი მონაცემებით დატვირთვაზე და ამის სანაცვლოდ ძირითად ორიენტირად მათში (ე. ი. აღსაზრდელეებში) აზროვნებითი უნარების გაღრმავება-განვითარების საკითხი დააყენეს, ამგვარი უმნიშვნელოვანესი არჩევანი მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის იმ ანთროპოლოგიური ფუნქციების სიღრმისეული ანალიზის საფუძველზე გააკეთეს, რითაც ისინი არამარტო მონაწილეობენ, არამედ, შეიძლება ითქვას, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში, ქმნიან კიდევ ამ აზროვნებით უნარებსა და შესაძლებლობებს. ანუ, თუ ჩვენ გვინდა, რომ ბავშვს თანდათან გავუღრმავოთ სწორი, ანუ ლოგიკური აზროვნების უნარი, მაშინ, რა თქმა უნდა, უწინარესად, ჩვენ თავად უნდა გვქონდეს დაფუძნებული წარმოდგენა იმაზე, თუ რანი არიან და რის საფუძველზე მიმდინარეობენ თავად ეს სწორი აზროვნებითი პროცესები.

მაშასადამე, თუ გვსურს, რომ სწავლება ზოგადი უნარ-ჩვევების გაღრმავება-გამომუშავების მიზნით ოპტიმალურად შერჩეული მეთოდოლოგიით წარიმართოს, მაშინ მაქსიმალურად უნდა დავეუჭიროთ მხარი ქართული ენისა და აზროვნებისთვის თანამედროვე ლოგიკურ-ლინგვისტური სამეცნიერო მიმართულებით განსაზღვრული კვლევების ფორსირებულ განვითარებას და, შესაბამისად, ამ კვლევების შედეგად უკვე მიღებული ახალი ცოდნის სასწავლო ორიენტირებთან შეჯერებულ გადამუშავებას.

ჩვენ მიგვაჩნია, რომ, საზოგადოდ, აღზრდის ძირითადი მიზანი აღსაზრდელის თვითაღზრდამდე მიყვანაა, რაც, უფრო კერძო მოცულობაში, სწავლების მიზნად აღსაზრდელში თვითსწავლებითი უნარების გამომუშავებას ითვალისწინებს. ამასთან, მივიჩნევთ, რომ ვერც ერთი და ვერც მეორე ვერ იქნება მიღწეული, თუ, უწინარესად, აღსაზრდელში სწორად განსჯის და დასკვნების სწორად კეთების უნარ-ჩვევებს არ გავაღრმავებთ.

ანუ, თუ ბავშვი ვერ ახერხებს ტექსტუალურად მოცემული მონაცემების ლოგიკურ შესაძლებლობათა ველში გამლა-გააზრებას, მაშინ, მისთვის წერითი თუ ზეპირი ფორმით

მოცემული ნებისმიერი ტექსტი სურათობრივი ხასიათისაა და ასეთ შემთხვევაში განსჯისა და დასკვნის გამოყვანის უნარ-ჩვევას პრიმიტიული დაჯერება-არდაჯერების უნარ-ჩვევა ენაცვლება, რაც, საბოლოო ჯამში, მას არა ინტელექტუალური, არამედ აინტელექტუალური ქცევებითა და შინაარსებით აყალიბებს.

ამგვარად, ლოგიკური და ფსიქოლოგიკური უნარების, ანუ, მოკლედ, ზოგადი აზროვნებითი უნარების ჯერ გამოცოცხლებაზე, მერე მათ გაღრმავებაზე და ბოლოს მათ ფლობაზე ორიენტირებული სწავლება თვისებრივად ახალი პრიორიტეტული ხაზია ქართულ სასწავლო სივრცეში.

ამასთან, თუ ამ ახალი პრიორიტეტული ხაზით სწავლება სწორი მეთოდოლოგიით წარიმართა, მაშინ აღზრდის პროცესში აღსაზრდელი, იძენს რა მიუკერძოებელი, ანუ არასუბიექტური გააზრების ზოგად ჩვევებს, თანდათან უფრო მეტი მოცულებით ახერხებს როგორც საგნების და მოვლენების, ისე საკუთარი თავის და საკუთარი ქცევების მართებულ განსჯას, რაც იმისთვის, რომ აღსაზრდელი აღმზრდელობითი და სწავლებითი მიმართებიდან თვითაღმზრდელობით და თვითსწავლებით მიმართებაში გადავიყვანოთ, აუცილებელია. – ეს კი, როგორც უკვე აღინიშნა, აღზრდის ძირითადი მიზანაცაა და შედეგიც.

06 საზღვარგარეთის მოწინავე ქვეყნებში მათემატიკური და ბუნებრივ ენების ლოგიკის სწრაფმა განვითარებამ და ამ ფონზე ენის და აზროვნების ფილოსოფიაში ჩამოყალიბებულმა ახალმა ხედვებმა არსებითად დახვეწა როგორც ზოგადი სასწავლო სტრატეგია, ისე ენისა და მათემატიკის შეჯერებული სწავლების ტაქტიკა.

ამ ყველაფერში არსებითი დატვირთვა აიღო თავისთავზე მათემატიკის ენობრივ თეორიად გადააზრებამ და, შესაბამისად, ამ ენობრივ თეორიაში სემანტიკური ასპექტების სიმრავლურმა დაფუძნებამ. მონტეგიუს თეზისი იმის, თაობაზე რომ არ არსებობს არანაირი არსებითი განსხვავება ფორმალურ და ბუნებრივ ენობრივ სისტემებს შორის და რომ სინტაქსური და სემანტიკური საკითხების ურთიერთმიმართება ისეთ ბუნებრივ ენაში, როგორცაა ინგლისური, დაახლოებით ისევე შეიძლება იქნეს განხილული, როგორც ეს განიხილება პირველი რიგის მათემატიკურ ენაში, თანამედროვე ლოგიკურ-ლინგვისტური სამეცნიერო სფეროს შემდგომი ინტენსიური ფორმირების საფუძველად იქცა.

ამავე თეზისმა ჩაუყარა საფუძველი ენისა და აზროვნების ფილოსოფიაში ახალ ხედვას, რომლის თანახმადაც მათემატიკური ენა განიხილება სხვადასხვა ენობრივი სისტემების¹ ბუნებრივ შუამავალ ენობრივ გარემოდ. ამასთან, დღეს უკვე მიიჩნევენ, რომ ბუნებრივ ენობრივ სისტემებში სემანტიკის პრობლემა უნდა განიხილებოდეს არა ამ სისტემის სხვა ბუნებრივ ენობრივ სისტემებთან მიმართებაში, როგორც ეს ადრე განიხილებოდა, არამედ ამ ბუნებრივი ენობრივი სისტემისა და უფრო ღრმა საფეხურზე მდგარი მათემატიკური ენობრივი სისტემის ურთიერთმიმართებაში.

ამ თვალსაზრისს ეყრდნობა თანამედროვე სწავლების ერთ-ერთი ძირითადი თეზა იმის თაობაზე, რომ თუ ჩვენ ვახერხებთ ენობრივი ტექსტის ზოგად ლოგიკურ და ლინგვისტურ ანალიზს და

¹ თანამედროვე თვალსაზრისით, ჩომსკის მიერ ნაწინასწარმეტყველები უნივერსალური ენობრივი გარემო, რომელიც თანდაყოლილი გენეტიკურობით თითოეულ ინდივიდს დაბადებით გადაეცემა, არის მათემატიკური ტიპის ენობრივი სისტემა და სწორედ ამ უნივერსალურად არსებული ენობრივი სისტემის ბაზაზე იშლება სხვადასხვა ენობრივ ინდივიდებში სხვადასხვა ბუნებრივ ენობრივი სისტემები. ანუ, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვით, ამ თანამედროვე მსოფლმხედველობით, ფრეგესეული მათემატიკური ენა ბუნებრივად არსებულია საყოველთაო მოცულობით, მაშინ როდესაც, ქართული ენა ბუნებრივად არსებობს მხოლოდ ქართულ ენობრივ გარემოში, ინგლისური – მხოლოდ ინგლისურ ენობრივ გარემოში, გერმანული – მხოლოდ გერმანულში და ა. შ..

ამ გზით მის შინაარსობრივად ინვარიანტულ გადაწერას მათემატიკურ ენობრივ ტექსტში, ანუ თუ ჩვენ ვახერხებთ ბუნებრივ ენასა და მათემატიკურ ენას შორის აზრობრივად არსებული სიღრმისეული შინაარსობრივი კავშირების გაბმას, მაშინ, და მხოლოდ მაშინ მყარდება ჩვენში არსებულ ბუნებრივ ენასთან ჩვენივე სიღრმისეული აზროვნებითი ურთიერთობები და, შესაბამისად, მხოლოდ ამგვარი სიღრმისეული ურთიერთობით გვეძლევა ბუნებრივი და მათემატიკური ენებით მოცემული შესაძლებლობების ნაყოფიერი ურთიერთშეჯერების და მათი ერთობლივი გამოყენების საშუალება. – წინააღმდეგ შემთხვევაში, მიიჩნევა, რომ ვერც ბუნებრივი ენა და ვერც ამ ენას მოწყვეტილი მათემატიკურ ენა არსებითად ვერ იტვირთება მაღალი საფეხურის ინტელექტუალური ფუნქციებით, რაც, საბოლოო ჯამში, ენის მატარებელ ინდივიდს საგრძნობლად შეზღუდული აზროვნებითი უნარებით აყალიბებს.

07. ბუნებრივ ენობრივ სისტემებზე თანამედროვე ხედვების განვითარების საფუძველზე ენისა და მათემატიკის სწავლების მეთოდთა სულ უფრო მეტი მოცულობით ეყრდნობა მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის მონაცემებსა და აქ განვითარებულ ახალ თვალსაზრისებს.

დღეს დასავლეთში არსებითად უარი თქვას ლოგიკურად ძნელად არგუმენტირებადი პრეკრიფციული საფეხურის გრამატიკული სისტემების მშრალი სწავლებისგან. უფრო მეტიც, ასეთი, დაუსაბუთებელი და ლოგიკურად წინააღმდეგობრივი სწავლებანი ზოგადი აღმზრდელობითი მიზნების გათვალისწინებით საზიანოდაც კი მიიჩნეეს და სასწავლო აქცენტი გადაიტანეს ლოგიკური შემადგენლებით გაჯერებული ტექსტებიდან პირდაპირი, ანუ ტექსტობრივად უშუალოდ მოცემული, და არაპირდაპირი, ანუ ტექსტში ლოგიკურად ნაგულისხმევი, შინაარსების ამოღება-დამუშავებაზე. – ენობრივ ტექსტში ურთიერთწინააღმდეგობრივი მონაცემების შემჩნევა და ამგვარ წინააღმდეგობათა გამომწვევი მიზეზების ანალიზი თანამედროვე ლოგიკის, კერძოდ კი, მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის სწავლების ძირითად მიზანთა შორისაა.

ამასთან, მათემატიკური ლოგიკისა და ენათმეცნიერების წიაღში აღმოცენებული მათემატიკური ლინგვისტიკის და ბუნებრივი ენების ლოგიკის ძირითადი ამოცანა კომპიუტერთან სრული და თავისუფალი ბუნებრივენობრივი ინტელექტუალური ურთიერთობის დამყარებაა. ამ მიზნით წარმოებული კვლევების პირველ ეტაპზე პრიორიტეტულ დატვირთვას იძენს წერითი ენების ფორმალიზაციის და მათემატიზაციის, ანუ მათი მათემატიკური პრინციპებით აგებულ ფორმალურ თეორიებად გადააზრების ამოცანები. ამგვარად, გასაგებია, რომ კვლევების ამ ეტაპზე ჩვენთვის პრიორიტეტული ღირებულებისაა ქართული წერითი ენის მათემატიკურ თეორიად გადააზრების პრობლემა. ამ ტიპის კვლევების მნიშვნელობა, გარდა მათთან უშუალოდ დაკავშირებული ტექნოლოგიური შედეგებისა, ფასდება აგრეთვე იმითაც, რომ კვლევების შედეგად ჩვენ გვეძლევა მეცნიერული ცოდნა კონკრეტულ ენებზე, იმ უმნიშვნელოვანესი ასპექტების გათვალისწინებით, რაზეც ზემოთ გვქონდა საუბარი. ეს კვლევები იძლევა ამომწურავ სურათს ენაში არსებული აზროვნებითი წესრიგის ბუნებრივად განმსაზღვრელ კანონებზე. ეს კი აუცილებელია იმისთვის, რომ აღსაზრდელი გაცნობიერებული საფუძველებით მივიყვანოთ ენაში არსებული ლოგიკური დატვირთვის მქონე სიტყვების ღრმა აზროვნებით შინაარსებთან, რაც, საბოლოო ჯამში, მას მის მშობლიურ ბუნებრივ ენასა და მათემატიკურ ენას შორის ცნობიერი შინაარსობრივი ურთიერთკავშირების გაბმის საშუალებას აძლევს, რითაც, შესაბამისად, არსებითად რეალიზდება სწავლების ის მიზანი, რაც აღსაზრდელში აზროვნებითი უნარების თანდათანობით გაღრმავებას ითვალისწინებს.

08. როგორც აღინიშნა, ლოგიკა არის მეცნიერება დასაბუთებულა შესახებ და ეს ტრადიციული ფილოსოფიური ლოგიკის ძირითადი არსია. რაც შეეხება თავად თანამედროვე მათემატიკურ ლოგიკას, იგი მათემატიკის ენობრივ თეორიად გადააზრების საფუძველზე ჩამოყალიბდა და ამავე საფუძველზე ჰპოვა განვითარება ფილოსოფიური ლოგიკის ძირითადი არსისა და მიზნების

მათემატიკურ ენობრივ სამყაროში შეტანით და იქ მათი სრული შენარჩუნებით. ამასთან, თანამედროვე მათემატიკურმა ლოგიკამ, ტრადიციული ფილოსოფიური ლოგიკის ზოგადი არსისა და მიზნების შემდგომი გაფართოების საფუძველზე, მკაფიოდ გამოკვეთა მისი ძირითადი ამოცანა, რაც მათემატიკისა და ბუნებრივი ენობრივი სისტემების დაფუძნებას, ანუ მათ ფორმალურ თეორიებად გადააზრებას ნიშნავს. მათემატიკური ლოგიკის განვითარების თანამედროვე ეტაპზე, ანუ მას შემდეგ, რაც ჩამოყალიბდა თეორემათა ავტომატური მტკიცებების საკმაოდ დახვეწილი სტრატეგიები, ინტენსიურად დაიწყო თეორიული ლოგიკური პროგრამირებისა და პროლოგის ტიპის არაიმპერატიული, ანუ ინტელექტუალური პროგრამული ენების ზოგადი თეორიების შემუშავება. მათემატიკური ლოგიკის ამ თანამედროვე მიმართულებების წარმატებულმა ფორმირებამ დაუდო საფუძველი დღეს ხელოვნური ინტელექტის ამოცანის სახელით ცნობილი სამეცნიერო სფეროს ამბიციურ, მაგრამ ამავედროულად რეალურ მიზნებს. სწორედ ამ მათემატიკური ხასიათის კვლევების ფარგლებში გაჩნდა ენობრივ-აზროვნებითი პროცესების სრული ფორმალურ-ლოგიკური მოდელირების მოთხოვნილება და, შესაბამისად, აქვე გამოიკვეთა ბუნებრივი ენობრივი შინაარსების მათემატიკურ ენობრივ შინაარსებად ავტომატური თარგმნის საჭიროება. – აი, ძალიან მოკლედ ის საკითხები, რომელთა გარშემოც მიმდინარეობს მუშაობა „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფში” და ის საკითხები, რომლებითაც საზოგადოდ დაკავებულია თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკა და მათემატიკური და ბუნებრივ ენების ლოგიკა.

ამასთან, სრულიად ნათელია, რომ ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკის და მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლება და ამ სწავლების თანამედროვე მეთოდოლოგია უნდა ეფუძნებოდეს ქართული ენისთვის წარმოებული ზემოაღნიშნული სახის კვლევების შედეგებს. ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ დასავლური თითქმის ასწლიანი კვლევითი გამოცდილების საპირისპიროდ, სამწუხაროდ, ქართულისთვის ამ ტიპის კვლევების წარმოების მხოლოდ ხუთწლიანი გამოცდილება არსებობს.

09. ნებისმიერი მიმართულებით და ნებისმიერი მიზნით სწავლებას წინ უნდა უსწრებდეს და პარალელურად უნდა მიჰყვებოდეს მიზნად დასახულის მისაღწევად წარმოებული სწავლების მეთოდური დამუშავება. ნებისმიერი მეთოდოლოგია კი, თავის მხრივ, უნდა ეყრდნობოდეს მანამდე უკვე შემუშავებულ და მეცნიერულად დაფუძნებულ თვალსაზრისებს.

ჩვენ გვქონდა საუბარი იმის თაობაზე, რომ თანამედროვე დასავლურ სასწავლო მეთოდოლოგიას წინ უსწრებდა ლოგიკისტური და ფსიქოლოგიკისტური მიმართულებით წარმოებული ენათმეცნიერული კვლევები. ამ კვლევების შედეგად ჩამოყალიბებულმა მეცნიერულმა კონცეფციებმა და აქ მიღებულმა გამოცდილებამ არსებითად განაპირობა, როგორც დასავლური სასკოლო სისტემების მიზნობრივი ორიენტირები, ისე ის მეთოდები, რომლებითაც ისინი სარგებლობენ უკვე დასახული მიზნების მისაღწევად.

ჩვენთან კი, იმ პერიოდში, იმავე საკითხებისადმი რადიკალურად განსხვავებული დამოკიდებულებები იყო გამოკვეთილი: „საერთოდ: მსჯელობისა და წინადადების პარალელიზმზე დაყრდნობით ლოგიკიზმი ვერ წყვეტს წინადადების საკითხს ოდნავ დამაკმაყოფილებლად, ვერ იძლევა წინადადებისა და მისი ელემენტების საჭირო და გამოსადეგ განსაზღვრებათ. და თუ ლოგიკოსები ცდილობენ ბოლო მოუღონ გრამატიკიზმს ლოგიკაში, გრამატიკისათვის კიდევ უფრო აუცილებელია თავი დააღწიოს ლოგიკიზმს: ენობრივისა და ლოგიკურის გამიჯვნას მოითხოვს სასიცოცხლო ინტერესები, როგორც გრამატიკისა ისე ლოგიკის.” (იხ. მარტივი წინადადების პრობლემა ქართულში, არნ. ჩიქობავა, გამომცემლობა „მეცნიერება” (მეორე გამოცემა), 1968). – ჩვენთვის გასაგებია, რომ ეს თვალსაზრისი გარკვეულწილ იმდროინდელი საბჭოური პოლიტიკური ხედვის გამოძახილია, თუმცა ამგვარი დამოკიდებულების შედეგი არის ის, რომ „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულმა ქართულმა ჯგუფმა” დიდი დაგვიანებით და

თითქმის ყოველგვარი ადგილობრივი გამოცდილების გარეშე დაიწყო ქართული ენისთვის თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკითა და ბუნებრივი ენების ლოგიკით განსაზღვრული კვლევების განვითარება.

ამ ჩამორჩენებიდან გამომდინარე, დასკვნის სახით დავძენთ: იმისთვის, რომ ზოგადი აზროვნებითი უნარ-ჩვევების განვითარება რეალურად იქცეს რეფორმირებული სასწავლო სისტემის ძირითად პრიორიტეტულ ხაზად, აუცილებელი იქნება მხარი დაეჭიროს ქართული ენის ფარგლებში თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკითა და ბუნებრივი ენების ლოგიკით განსაზღვრული სამეცნიერო კვლევითი პროცესების მიზნობრივ და ფორსირებულ განვითარებას. ამასთან, ნათელია, რომ მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის ზოგადი ლოგიკური საფუძვლები და ქართული ენის ლოგიკა ერთ-ერთ სავალდებულო საუნივერსიტეტო კურსად უნდა იქცეს და არა მარტო მომავალი პედაგოგებისათვის.

10. ის ძირითადი, რაც მათემატიკურმა ლოგიკამ მისცა კაცობრიობას, დღეს ფრეგესეულ ხელოვნურ მათემატიკურ ენად იწოდება. ამ ფორმალური ენის ზოგადი ენობრივი პრინციპები, ამ ტიპის ენობრივი თეორიებისთვის შემუშავებული სიმრავლური მოდელები, ფორმალური მტკიცებების, ანუ დასაბუთებების უნივერსალური ლოგიკური მეთოდები და თეორიაში ჩადგმული სხვადასხვა ტიპის მტკიცებათა თუ ინტელექტუალურ პროცედურათა მაწარმოებელი ავტომატები არის თანამედროვე მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის ძირითადი არსი. – ანუ, თუ დასაბუთების გარეშე არ არსებობს მეცნიერება, თავად დასაბუთება არ არსებობს მსჯელობის გარეშე, რომელიც, თავის მხრივ, არ არსებობს გარკვეული ტიპის ენის და ამ ენასთან უშუალოდ მიბმული გარკვეული ტიპის ლოგიკის გარეშე. ამგვარად, იმისთვის, რომ გარკვეულ მეცნიერულ სისტემაში მკაცრად და კორექტულად დასაბუთდეს გარკვეული დებულება აუცილებელია უკვე მანამდე ასევე მკაცრად და კორექტულად გვქონდეს განსაზღვრული ამ მეცნიერული სისტემის ენა და ლოგიკა. – ასე რომ, დებულებას: „დასაბუთების გარეშე არ არსებობს მეცნიერება. ხოლო თავად დასაბუთებას, მის კანონებსა და წესებს ლოგიკა სწავლობს” ჩვენ შემდეგი რეფრაზირებული სახით ვაყალიბებთ: „დასაბუთების გარეშე არ არსებობს მეცნიერება. ხოლო თავად დასაბუთება არ არსებობს ამ დასაბუთების ენისა და ლოგიკის გარეშე”, რაც, რა თქმა უნდა, უკვე სრულიად სხვაგვარ მსოფლხედვას ანვითარებს როგორც დასაბუთებაზე, ისე ლოგიკასა და ენაზე.

ანუ, თუ პირველი დებულებით ლოგიკა სწავლობს უკვე მანამდე არსებული დასაბუთების წესებსა და კანონებს, რეფრაზირებული დებულებით, ნებისმიერ დასაბუთებას დროში წინ უსწრებს ამ დასაბუთების ენა და ლოგიკა. ამდენად, **ლოგიკა კი არ სწავლობს დასაბუთებას, არამედ ქმნის მას.** ამასთან, ყოველი კონკრეტული დასაბუთება იქმნება იმ ენის ლოგიკის საფუძველზე, რომლის ფარგლებშიც მიმდინარეობს აღნიშნულის ენობრივი ფორმირება. ანუ, თუ ენაში განვითარებულ მსჯელობას მუსიკალურ კომპოზიციას შევადარებთ, მაშინ ენა ინსტრუმენტი, ენის ლოგიკა კი ნოტათა ის სისტემა გამოდის, რომლითაც მუსიკოსი სარგებლობდა კომპოზიციის შექმნისას. – **ხომ არ არის ზემოაღნიშნულ ტესტირებათა საგანგაშოდ დაბალი შედეგების მიზეზი ის, რომ ბავშვებს, ერთი მხრივ, მუსიკალურ კომპოზიციათა გემოვნებიან წერას ვთხოვთ, მეორე მხრივ კი, ამისთვის აუცილებელ საკომპოზიციო ნოტათა სისტემას არ ვასწავლით?!**

ამგვარად, იმისთვის, რომ მოზარდში განვითარდეს დასაბუთებათა სწორად წარმოების უნარი, აუცილებელია მოზარდი ფლობდეს იმ ენის ლოგიკის წესებს, რომლის ფარგლებშიც ცდილობს იგი მის ჩამოყალიბებას. ამგვარად, თუ გვინდა, რომ მოზარდებმა გამოიმუშაონ მსჯელობათა ფორმირების და მათი კრიტიკულად განსჯის მეტად საჭირო უნარები, აუცილებლად მიგვაჩნია მათემატიკის და ენის სასწავლო დისციპლინების ფარგლებში ქართული და მათემატიკური

ენების ლოგიკის, როგორც შიდასაგნობრივი, ისე საგანთშორისი სწავლების გეგმაზომიერი ორგანიზება.

11. თანამედროვე მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის არსზე და ამ მეცნიერული დისციპლინების უმნიშვნელოვანეს თეორიულ, პედაგოგიურ და პრაქტიკულ ღირებულებებზე ზემოთ უკვე იყო საუბარი. ითქვა ისიც, რომ ქართული ენის ფარგლებში თანამედროვე ლინგვისტური კვლევების წარმოების მხოლოდ ხუთწლიანი გამოცდილება არსებობს. მიუხედავად ამისა „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფში“ უკვე შემუშავებულია სიღრმისეული საფეხურის კვლევების განვითარებისთვის აუცილებელი ძირეული შედეგები. აღსანიშნავია ისიც, რომ ქართული ენის არაინდოევროპულმა სპეციფიკამ უარი გვათქმევინა რიგი სასაფუძვლო მნიშვნელობის კლასიკური თვალსაზრისებისგან და მათ ნაცვლად პრინციპულად განსხვავებული მიდგომები შემოგვთავაზა. მაგალითად, თუ მონტეგეიუსეული ხაზი ძირითადად ეყრდნობა ჩორჩის λ-ალრიცხვასა ჩვენ ძირითადად ვეყრდნობით ფრეგესეული მათემატიკური ენის საფუძველზე აგებულ პროფ. შ. ფხაკაძისეულ ფორმალურ აღნიშვნათა თეორიას, რომელიც არაგანვითარებად ფორმალურ ენას ფორმალურად განვითარებადობის თვისებას სძენს, რაც, თავის მხრივ, მეტად მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკის და ბუნებრივი ენების ლოგიკის საკვლევი მიზნებით განსაზღვრული კვლევების საწარმოებლად.

12. დღეს აღარ კამათობენ იმაზე, რომ მშობლიურ ენას და ამ ენასთან სწორად განსაზღვრულ დამოკიდებულებებს განსაკუთრებული როლი და ადგილი უკავია მოზარდის მოაზროვნე პიროვნებად ფორმირებაში. უფრო მეტიც, შეიძლება ითქვას, რომ ის, ვინც ვერ ამყარებს სიღრმისეულ შინაარსობრივ ურთიერთობას საკუთარ თავთან მისივე მშობლიური ენის ფარგლებში, მოკლებულია ჯანმრთელი ადამიანის იმ განსაკუთრებულად საჭირო ჩვევებს, რასაც მასში ფორმირებული აზრის ენობრივად გამოხატვისა, და პირიქით, ენობრივად გამოხატული ფორმიდან აზრის გამოტანის უნარები ითვალისწინებს.

პედაგოგიური პრაქტიკა გვარწმუნებს, რომ ხშირ შემთხვევაში ბავშვებს უჭირთ ენობრივად მოცემული მათემატიკური თუ სხვადასხვა ტიპის ინტელექტუალური ამოცანების ამოხსნა მხოლოდ იმიტომ, რომ ისინი ვერ ახერხებენ ამ ამოცანის ქართული ენით მოცემული ტექსტიდან შინაარსის გამოტანას. ამის მიზეზი ძირითადად ის არის, რომ ასეთი ბავშვები, ეცნობიან რა ამოცანის ტექსტობრივად მოცემულ პირობას და ახდენენ რა მის ხატობრივ (იკონურ) წარმოდგენას, ტექსტს გაგებულად თვლიან, რის გამოც, ბუნებრივია, იკეტება მათი შინაგანი მოთხოვნილება ტექსტის შინაარსის სიღრმისეული გაგებისა და, მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტის ასეთი ხატობრივი აღქმით გამცნობიერებელი ბავშვი, როგორც წესი, ახერხებს ამოცანის პირობის ტექსტის გამეორებას, მისი (ე.ი. ამოცანის პირობის) შინარსული სიღრმეები მისთვის (ე.ი. ბავშვისათვის) მაინც მიუწვდომელი რჩება.

ამგვარი ვითარებისას ჩვენ ვამბობთ, რომ ენაში ასეთ ხატობრივ აზროვნებას მიჯაჭვულ მოზარდში თუ არ გავაღვივებთ არაიკონური, ანუ ცნებითი და ლოგიკური აღქმის უნარები, მაშინ უნდა შევეგუოთ იმას, რომ შემდგომ და თანდათანობით იგი უფრო მეტი მოცულობით დაშორდება მათ და ზრდასრულ პიროვნებად უკვე ამ უნარების გარეშე ჩამოყალიბდება¹.

¹ თავისთავად გარკვეული უპირატესობანი ამგვარ ხატობრივ აზროვნებასაც აქვს. - ენასთან ამგვარი ხატობრივი აზროვნებით კავშირში მყოფნი, რიგ შემთხვევებში, უფრო ნაკლები ენერგიული ხარჯებით, ლაღად და ლამაზად აღიქვამენ საყაროს, ვიდრე სიღრმისეული ცნებითი აზროვნებისკენ მიდრეკილნი! - ისიც გასაგებია, რომ საგნებთან ცოცხალი ურთიერთობა მათ ხატობრივ აღქმებშია, ხოლო საგნების ცნებითი აღქმა მათთან აზროვნებითი ურთიერთობის დამყარებას ნიშნავს. - ამჯერად ამ თემას არ ვეხებით და როგორც არ უნდა საინტერესოდ გვეჩვენოს ამ მიმართულებით მსჯელობის გაგრძელება, თავი უნდა შევიკავოთ. თუმცა, დასკვნის სახით მაინც ვიტყვით იმას, რომ, ჩვენი აზრით, ზემოთ აღწერილი ორიდან ენასთან რომელიმე ერთი ტიპის აზროვნებითი

აქედან გამომდინარე, ბუნებრივად ისმის კითხვა: რა მეთოდებით უნდა ვიმუშაოთ მოზარდებთან, რომ მათ ხელი შევუწყოთ მათშივე ბუნებრივად არსებულ მათსავე მშობლიურ ენასთან სიღრმისეული აზროვნებითი ურთიერთობის დამყარებაში? – ანუ, როგორი მეთოდოლოგიური ბერკეტებით უნდა ვისარგებლოთ იმისთვის, რომ მოზარდი ენობრივი მასალის იკონურ აღქმას გავაშოროთ და ჩავრთოთ იგი ენობრივი მასალის არაიკონური აღქმის პროცესში? – წინამდებარე ნაშრომი მთელი თავისი მოცულობით ამ კითხვაზე იძიებს პასუხს, ეს კითხვა ჩვენთვის ძირითადია.

13. ჩვენ ვეთანხმებით იმ თვალსაზრისს, რომ თუკი მოზარდი ახერხებს ბუნებრივი ენით მოცემული ტექსტობრივი პირობის შინაარსობრივად ეკვივალენტურ გადაწერას მათემატიკურ ენაში, მაშინ მოზარდი აღარ არის იკონური აზროვნების მარწუხებში და, შესაბამისად, მასში უკვე განვითარებულია სიღრმისეული ცნებითი აზროვნების ელემენტები. ბუნებრივი ენობრივი შინაარსების ეკვივალენტურ მათემატიკურ ენობრივ შინაარსებად გარდაქმნას და, პირიქით, მათემატიკური ენობრივი შინაარსებიდან ეკვივალენტური ბუნებრივი ენობრივი შინაარსების აგებას, ჩვენ უმნიშვნელოვანეს აზროვნებით უნარად მივიჩნევთ. – ამ ენების მხოლოდ ამგვარი დაკავშირების შემთხვევაში გვეძლევა ამავე ენებით მოცემული აზროვნებითი შესაძლებლობების შეჯერებული გამოყენების საშუალება. აქედან გამომდინარე, ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკის და მათემატიკური ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების ერთ-ერთ უპირველეს მიზნად მოზარდში ამ უნარის გამოცოცხლება და გაღრმავება გვესახება.

ამგვარად, ჩვენი ხედვით, ქართული და მათემატიკური ენების ლოგიკის ინტეგრირებული სწავლების მეთოდოლოგია, ზოგად ლოგიკურ მეთოდებთან ერთად, აუცილებლად უნდა ითვალისწინებდეს ამ ენებს შორის არსებული შინაარსობრივი ურთიერთმიმართებების სწავლებას. – მხოლოდ ამგვარი სწავლების პირობებში შეძლებს მოზარდი ამ ენებით მოცემული აზროვნებითი შესაძლებლობების სრულ და თავისუფალ გამოყენებას ნებისმიერი ტიპის ინტელექტუალური საჭიროების შემთხვევაში. ამასთან, იმ შემთხვევაში, თუ ჩვენ ვერ უზრუნველვყოფთ მოზარდში არსებულ მათემატიკურ და მშობლიურ ენებს შორის ბუნებრივი შინაარსობრივი კავშირების გაბმა-გაძლიერებას, მაშინ, მიუხედავად იმისა, რომ მოზარდმა შეიძლება გაიაროს ამ ენების სრული სასკოლო კურსები, იგი მაინც ვერ შეძლებს ამ ორი ენით მოცემული აზროვნებითი შესაძლებლობის ურთიერთშეჯერებულ გამოყენებას, რაც, არსებითად უკარგავს ღირებულებას, როგორც მათემატიკის¹, ისე ენის ერთმანეთისგან დამოუკიდებელ და განყოფილ სწავლებას.

2004 წელი, 14 ოქტომბერი.

კ. ფხაკაძე, კ. გაბუნია

2007 წლის მიწურულს, 2004 წელს გამოცხადებული რეფორმის ოთხი წლის თავზე, კვლავ მოუგვარებელია „იაფი“ მასწავლებლის პრობლემა. მოუგვარებელია აგრეთვე სწავლების ენაში

ურთიერთობა ხელს არ უშლის ვიქონიოთ მასთან მეორე ტიპის აზროვნებითი ურთიერთობაც. პირიქით, ენობრივი ურთიერთობის ეს ორი ერთმანეთისგან განსხვავებული ტიპი არსებითად ამდიდრებს ერთმანეთს და პიროვნებას მთლიანობაში უფრო კეთილი ფორმებით აყალიბებს. ამგვარად, ორივე ტიპის ურთიერთობას სჭირდება წახალისება, მაგრამ ამას მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეეძლება, თუ მანამდე განვარჩევთ მათ ერთმანეთისგან, და თავთავიანთი კეთილშობილი დატვირთვით თითოეულს თავის გზას მივცემთ!

¹ მათემატიკა არ არის არითმეტიკულ თუ სხვა მათემატიკურ ოპერაციათა სწრაფი და ზედმიწევნითი კალკულირების უნარი. მათემატიკა არც ერთხელ გავლილი ტრაფარეტის მიხედვით ამოხსნადი ამოცანების ამოხსნის უნარია. – ესენი მათემატიკის შემადგენლებია, მაგრამ ისინი მათემატიკას არ წარმოადგენენ. მათემატიკა, უპირველეს ყოვლისა, ყოველდღიური მოხმარების საგანია. მათემატიკა საკუთარ თავთან არა ინსტინქტური, ანუ ინსტინქტებისგან თავისუფალი ურთიერთობის შესაძლებლობაა. მათემატიკა მიუკერძოებელი განსჯის საშუალებაა. მათემატიკა ენათა ენაა და ისიც, მშობლიური ენასავით, თავიდანვე გვეძლევა, იმ მშობლიური ენის იმ ლოგიკის სახით, რომელიც მთელი მათემატიკის საფუძველია.

აზროვნებითი, ანუ სასწავლო უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული სასწავლო სისტემის წარმატებულად დანერგვისთვის აუცილებელი პრობლემების უმეტესობა, რომელთაგან ნაწილი ოთხი წლის წინ გამოქვეყნებულ ამ ნაშრომშიც შექცეობდა.

ჩემთვის ამ სასწავლო სისტემის მიზანი ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში ქართული ენისა და ამ ენით მოცემული აზროვნების სიღრმისეული სწავლების მიზნებზე დაიყვანება, რაც, თავის მხრივ, ქართული ენით მოცემული ცოდნის ღრმად მფლობი და ამ ენით ღრმად მოაზროვნე საზოგადოების ფორმირების მიზნებს ემსახურება. არადა, ნათელია, რომ თუ ქართულ საზოგადოებას ეს მისი არამართო ენობრივად, არამედ გონებრივად და გუნებრივადც მაერთიანებელი საფუძველი შეერყა, ყველა იმედი ეროვნული და სახელმწიფოებრივი აღმშენებლობითი წარმატებისა ფუჭად გაიხარჯება. რადგან ეს ასეა, დროა მიეხედოს როგორც „იაფი“ მასწავლებლის პრობლემას, ისე იმ პრობლემებს, რომლებიც აქ აღნიშნული მიზნებით ხელისშემშლელია. ყველა სხვა შემთხვევაში, გამოდის, რომ ჩვენ სახლის შენებას საძირკველის გამაგრებით კი არ ვიწყებთ, არამედ უსაძირკველად!

2007 წლის 25 დეკემბერი,
კ. ფხაკაძე

კ. ფხაკაძე

**ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის
19-20-ე გვერდებზე წარმოდგენილი წინადადების სანიმუშო
ანალიზში დაშვებული უხეში შეცდომების შესახებ,
ანუ
განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში 2004 წლის
18 ნოემბერს რეფორმების ჯგუფის მიერ ორგანიზებულ
სემინარზე განხილული ერთი საკითხი**

ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 19-20-ე გვერდებზე სანიმუშოდ განხილულია წინადადების შევსების ერთი, კერძოდ კი, შემდეგი მაგალითი:

„2. ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება ----- მიზნით. შესაბამისად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, ----- , რომ ეს მოვლენა ----- .

- (ა) აქტუალურ პრობლემათა მოგვარების / უნდა ვიფიქროთ / საჭირობოროტო საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის
- (ბ) მოსალოდნელ სირთულეთა წინასწარ განჭვრეტის / დაუშვებელია ვიფიქროთ / მომავალში პრობლემად გადაექცევა ჩვენ საზოგადოებას
- (გ) განსაკუთრებულ დანაშაულობათა აღმოფხვრის / უნდა ვიფიქროთ / ჩვეული რამაა ჩვენი რეალობისთვის
- (დ) დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოქმნის თავიდან აცილების / დაუშვებელია ვიფიქროთ / უცხოა ჩვენი რეალობისთვის“

ამასთან, ავტორების აზრით, ამ სავარჯიშოს სწორი პასუხია (ა). ისინი შემდეგნაირად მსჯელობენ:

„(ა) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება აქტუალურ პრობლემათა მოგვარების მიზნით. შესაბამისად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს მოვლენა საჭირობოროტო საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის.

პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება აქტუალურ პრობლემათა მოსაგვარებლად. მომდევნო წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. მართლაც, მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალავი კანონი იმიტომ არსებობს, რომ ეს მოვლენა, ე.ი. ქურდობა საჭირობოროტო საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის. ეს ორი წინადადება აზრობრივად შეესაბამება ერთმანეთს. მაშასადამე, პასუხის ეს ვარიანტი სწორია“

იმას, რომ (ა) მსჯელობის პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება აქტუალურ პრობლემათა მოსაგვარებლად, ვეთანხმები. ვეთანხმები აგრეთვე იმას, რომ მომდევნო წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. ამასთან, კიდევაც რომ დავეთანხმო იმას, რომ მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალავი კანონი იმიტომ არსებობს, რომ ეს მოვლენა, ე.ი. ქურდობა საჭირობოროტო საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის, ავტორებს იმაში, რომ ეს შეესაბამება პირველ წინადადებას, ვერ დავეთანხმები, რადგან პირველი წინადადება არაფერს არ ამბობს იმაზე, თუ რატომ გრძელდება კანონების დროში არსებობა, არამედ ის ამბობს მხოლოდ იმას, თუ რატომ იქმნება ეს კანონები!

გარდა ამისა, თუ კანონები, როგორც ამას პირველი წინადადება გვეუბნება, იქმნება აქტუალურ პრობლემათა მოგვარების მიზნით და, ამასთან, თუ უკვე არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, უნდა ვიფიქროთ, რომ ქურდობის ამკრძალავი კანონის შექმნის დროს ქურდობა აქტუალური საკითხი იყო. მაგრამ, გაუგებარია, მიუხედავად კანონის შექმნისა და, შესაბამისად, მიუხედავად მისი ამუშავებისა, რატომ ვართ ვალდებული ვიფიქროთ, რომ ქურდობა კვლავაც ჩვენი საზოგადოებისთვის საჭირობო საკითხად დარჩა და რატომ არ გვაქვს იმის ფიქრის უფლება, რომ ამ კანონმა წარმატებულად იმუშავა და რომ, შესაბამისად, ჩვენი საზოგადოებისთვის ქურდობა საჭირობო საკითხს აღარ წარმოადგენს?!

ამგვარად, ვთლი, რომ (ა) სავარაუდო პასუხის მართებულობის მასაბუთებელი ავტორებისეული მსჯელობა უხეშად არღვევს მსჯელობებისთვის საზოგადოდ დამახასიათებელ აზრობრივ ნორმებს და, ამდენად, იგი შესანიშნავი ნიმუშია ტენდენციური მსჯელობისა, რაც იმითაც დასტურდება, რომ ისინი, მიუხედავად იმისა, რომ რასაც ასაბუთებენ არამართებულია, მაინც ასერხებენ მის დასაბუთებას!

ამგვარად, ის, რომ ავტორებს 2005 წლის ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებულის 19-ე გვერდზე (ა) სავარაუდო პასუხის მართებულობის მასაბუთებელ სანიმუშოდ წარმოადგენილ მსჯელობაში უხეში აზრობრივი შეცდომა აქვთ დაშვებული, ცხადია.

ამასთან, ამ საკითხთან დაკავშირებით, უნდა აღინიშნოს შემდეგიც: განა შეიძლება კანონის შექმნის თაობაზე მოწოდებულ შეტყობინებას ან შეესაბამოს, ან არ შეესაბამოს უკვე შექმნილი კანონის არსებობის თაობაზე მოწოდებული შეტყობინება?! – ის, რომ ზოგად უნარებში გამოცდას, თანაც ტესტურ რეჟიმში, იბარებს ჯგუფი, რომლის წევრებმაც¹ ეს არ იცინან, ფრიად შემაშფოთებელია!

ახლა ვნახოთ როგორ მსჯელობენ ავტორები (დ) ვარიანტის შემთხვევაში:

„დ) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოქმნის თავიდან აცილების მიზნით. შესაბამისად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, დაუშვებელია ვიფიქროთ, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის.

პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოშობის თავიდან ასაცილებლად. მეორე წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, რომ აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. მაგრამ მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალველი კანონის არსებობა არ ნიშნავს, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის. ხოლო თუ ქურდობა ჩვენი რეალობისთვის ნაცნობი მოვლენაა, არ უნდა შეიქმნას მისი ამკრძალავი კანონი, ვინაიდან პირველი წინადადების თანახმად, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა თავიდან ასაცილებლად. ამგვარად, პირველი და მეორე წინადადებები აზრობრივად არ შეესაბამება ერთმანეთს და, მაშასადამე, პასუხის ეს ვარიანტი სწორი არ არის.“

ლინგვისტიკისთვის და ლოგიკოსებისთვის კარგად ცნობილი გარდაქმნებით (დ) ვარიანტი, განხილული როგორც მსჯელობა, შემდეგ მის ტოლძალოვან მსჯელობად გადაიწერება:

(დ) (1) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოქმნის თავიდან აცილების მიზნით. (2) შესაბამისად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, დაუშვებელია ვიფიქროთ, რომ ქურდობა არ ხდება ჩვენს რეალობაში.

¹ მე აქ ვგულისხმობ ზოგადი უნარების გამოცდების ე.წ. ვერბალურ ნაწილს და ამ ნაწილზე პასუხისმგებელ ჯგუფს. – ამასთან, საზგასმით აღვნიშნავ, რომ არც მსგავსი და არც სხვა რაიმე სახის პრობლემები ამ გამოცდების ე.წ. მათემატიკურ ნაწილში არ შეიმჩნევა.

ახლა გაგუკეთოთ ანალიზი ამ (დდ) მსჯელობას მისი მართებულობა, არამართებულობის თვალსაზრისით: (2) წინადადების თანახმად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, მაშინ დაუშვებელია ვიფიქროთ, რომ ქურდობა არ ხდება ჩვენს რეალობაში. ამასთან, ის, რომ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, (1) წინადადების თანახმად, ნიშნავს იმას, რომ როდესაც ეს კანონი იქმნებოდა საზოგადოებაში ქურდობა არ ხდებოდა. ამასთან, იმავე (1) წინადადების თანახმად, კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, შეიქმნა იმ მიზნით, რომ ქურდობა ამ საზოგადოებაში არც მერე მომხდარიყო. აქედან გამომდინარე, ცხადია, (დდ) მსჯელობა არამართებულია, რადგან არაფერი დაუშვებელი იმაში, რომ ქურდობის ამკრძალავმა კანონმა წარმატებულად იმუშავა და რომ ამ საზოგადოებაში ქურდობა არც ამ კანონის მიღების შემდეგ არ მომხდარა, არ არის.

ახლა კრიტიკულად მიმოვიხილოთ (დ) სავარაუდო პასუხის არამართებულობის ავტორებისეული დასაბუთება:

(1) პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოშობის თავიდან ასაცილებლად. (2) მეორე წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, რომ აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. (3) მაგრამ მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალველი კანონის არსებობა არ ნიშნავს, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის. (4) ხოლო თუ ქურდობა ჩვენი რეალობისთვის ნაცნობი მოვლენაა, არ უნდა შეიქმნას მისი ამკრძალავი კანონი, ვინაიდან პირველი წინადადების თანახმად, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა თავიდან ასაცილებლად. (5) ამგვარად, პირველი და მეორე წინადადებები აზრობრივად არ შეესაბამება ერთმანეთს და, მამასადამე, პასუხის ეს ვარიანტი სწორი არ არის.

იმას, რომ ამ მსჯელობის პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოშობის თავიდან ასაცილებლად, ვეთანხმდები. ვეთანხმები აგრეთვე იმას, რომ მეორე წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, რომ აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. ვეთანხმები იმასაც, რომ მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალველი კანონის არსებობა არ ნიშნავს, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის, და იმასაც, რომ თუ ქურდობა ჩვენი რეალობისთვის ნაცნობი მოვლენაა, არ უნდა შეიქმნას მისი ამკრძალავი კანონი, ვინაიდან პირველი წინადადების თანახმად, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა თავიდან ასაცილებლად. თუმცა, ამ ყველაფრიდან გამომდინარე, იმას, რომ (დ) სავარაუდო პასუხის (1) და (2) წინადადებები აზრობრივად არ შეესაბამება ერთმანეთს, არ ვეთანხმები. უფრო მეტიც, ამ შემთხვევაშიც ნათელია, რომ კანონის შექმნის თაობაზე მოწოდებულ შეტყობინებას არ შეიძლება ან შეესაბამოს, ან არ შეესაბამოს უკვე შექმნილი კანონის არსებობის თაობაზე მოწოდებული შეტყობინება!

ქვემოთ მომყავს (დ*) მსჯელობა, რომელიც (დ) სავარაუდო პასუხით მოცემული მსჯელობის მცირედი კორექციით მიიღება:

(1) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოქმნის თავიდან აცილების მიზნით. (2) შესაბამისად, თუ იქმნება კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, დაუშვებელია ვიფიქროთ, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის.

ამასთან, მომყავს (დ) სავარაუდო პასუხის არამართებულობის ავტორებისეული არამართებული მტკიცების ის შესაბამისად კორექტირებული ვარიანტი, რომლითაც მართებულად საბუთდება (დ*) მსჯელობის არამართებულობა:

(1) პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება დანაშაულის ახალ სახეობათა წარმოშობის თავიდან ასაცილებლად. (2) მეორე

წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, რომ აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. (3) მაგრამ, მეორე წინადადების მიხედვით, ის, რომ იქმნება ქურდობის ამკრძალველი კანონი, არ ნიშნავს იმას, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის. (4) არადა პირველი წინადადების თანახმად ის, რომ იქმნება ქურდობის ამკრძალავი კანონი, ნიშნავს იმას, რომ ეს მოვლენა უცხოა ჩვენი რეალობისთვის. (5) ამგვარად, (დ*) მსჯელობის პირველი და მეორე წინადადებები აზრობრივად არა თუ შეესაბამება, არამედ უპირისპირდება ერთმანეთს. მაშასადამე, დასაბუთებულად უნდა ჩაითვალოს, რომ (დ*) მსჯელობა არამართებული მსჯელობაა.

ამგვარად, როგორც ჩანს, ავტორებს ეს სანიმუშოდ წარმოდგენილი მაგალითი ნაცვლად არსებულია შემდეგნაირად უნდა ჩამოეყალიბებინათ:

(2*) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება ----- მიზნით. შესაბამისად, თუ იქმნება კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, -----, რომ ეს მოვლენა ----- .

ამას ისიც ადასტურებს, რომ ამ შემთხვევაში (ა) სავარაუდო პასუხის შესაბამისად მოდიფიცირებული ვარიანტი (2*) მაგალითის მართებული პასუხია და, თანაც, შესაბამისი მოდიფიკაციით მართებული ხდება აგრეთვე მისი მართებულობის ავტორებისეული არამართებული მტკიცება. – ამის დასასაბუთებლად ქვემოთ მომყავს ეს მოდიფიცირებული ვარიანტები:

„(ა*) ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება აქტუალურ პრობლემათა მოგვარების მიზნით. შესაბამისად, თუ იქმნება კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს მოვლენა საჭირობოროტო საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის.

პირველ წინადადებაში მოყვანილია ცნობილი იურისტის შეხედულება იმის შესახებ, რომ კანონები იქმნება აქტუალურ, ანუ საჭირობოროტო პრობლემათა მოსაგვარებლად. მომდევნო წინადადების პირველი სიტყვა – “შესაბამისად” – მიუთითებს, აქ უნდა გამოითქვას პირველ წინადადებაში ჩამოყალიბებული დებულების შესატყვისი მოსაზრება. მართლაც, მეორე წინადადების მიხედვით, ქურდობის ამკრძალავი კანონი იმიტომ იქმნება, რომ ეს მოვლენა, ე.ი. ქურდობა საჭირობოროტო, ანუ აქტუალური საკითხია ჩვენი საზოგადოებისთვის. ეს ორი წინადადება აზრობრივად შეესაბამება ერთმანეთს. მაშასადამე, პასუხად (ა) ვარიანტის არჩევა საკითხის მართებული გადაწყვეტაა“

შევადართ ერთმანეთს (2) და (2*):

(2). ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება ----- მიზნით. შესაბამისად, თუ არსებობს კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, -----, რომ ეს მოვლენა ----- .

(2*). ერთი ცნობილი იურისტის აზრით, კანონები იქმნება ----- მიზნით. შესაბამისად, თუ იქმნება კანონი, რომელიც კრძალავს ქურდობას, -----, რომ ეს მოვლენა ----- .

(2*) კარგი ლოგიკური მაგალითია და იგი ავებულია ზოგადისა და კერძოს შინაარსული ურთიერთკავშირების ლოგიკაში კარგად ცნობილი მიმართების საფუძველზე. ამასთან, (2), იმის გამო, რომ მისი პირველი წინადადება შეტყობინებას გვაძლევს **კანონის შექმნის** თაობაზე, ხოლო მეორე კანონის არსებობის თაობაზე, არამგონია ამ სახის მაგალითად საერთოდ გამოდგეს, რადგან ასე საგნობრივად განსხვავებულ შეტყობინებებს შორის არსებული შესაძლო ლოგიკური კავშირების კლასი დაუზუსტებელია და, შესაბამისად, არ არის ადვილი მათი კლასიფიცირება და დღეს ცნობილ ლოგიკურ ფორმებში მოქცევა.

ამგვარად, ის, რომ ავტორები 2005 წლის ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებულის 19-20-ე გვერდზე¹ სანიმუშოდ განხილულ სავარჯიშოში უხეშ ლოგიკურ შეცდომებს უშვებენ, ცხადია. – ამასთან, ცხადია ისიც, რომ აქ საქმე გვაქვს არა მექანიკურ შეცდომებთან, არამედ

¹ ნაცვლად მე-19-20, ვსარგებლობ ჩაწერის 19-20-ე ფორმით, რადგან ქართულ ენასა და აზროვნებაში უფრო მნიშვნელოვანია არა სიტყვის საწყისი, არამედ დაბოლოება.

შეცდომებთან, რომელთა არსებობა, ვფიქრობ, განპირობებულია საგამოცდო საკითხების ლოგიკურ სპეციფიკებთან ჯგუფის წევრების კომპეტენციური არათავსებადობით!

კ. ფხაკაძე
2004 წელი, 28 ნოემბერი.

2007 წლის 16 ნოემბერს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრში ჩემი ინიციატივით შედგა დისკუსია. სადისკუსიო თემა ეხებოდა ერთიანი ეროვნული გამოცდების ორგანიზების საკითხს, კერძოდ: დღეს არსებული ვითარებით ზოგადი უნარების ტესტურ გამოცდებზე პირდაპირ გაპროტესტებას ექვემდებარე მხოლოდ ტექნიკური ხასიათის საკითხები. ანუ, აბიტურიენტს, რომელიც მიიჩნევს, რომ მის მიერ სატესტო შეკითხვაში დაკარგული ქულის მიზეზი არის არა მისი (ე.ი. აბიტურიენტის) შეცდომა, არამედ თავად ეს არასწორად ჩამოყალიბებული შეკითხვა, უფლება იმისა, რომ აღწერილი ვითარების შესაბამისად პროტესტი წარადგინოს გამოცდის ორგანიზატორებთან, არ ეძლევა. ასეთ შემთხვევებში საპროტესტო მექანიზმების ასაქმუნებლად საგამოცდო წესდება აბიტურიენტს იძულებულს ხდის მიმართოს სასამართლოს.

მე ვთვლიდი, და ახლაც ვთვლი, რომ საკითხის ასეთი გადაწყვეტა, ანუ ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების დატოვება შიდა, ანუ არასასამართლო შინაარსობრივი სააპელაციო პროცედურების გარეშე, არამართებულია.

დისკუსიისას, რომელშიც ჩემთან ერთად შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტები მონაწილეობდნენ, ჩემი ძირითადი არგუმენტი იყო ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების სხვა ტესტური გამოცდებისგან განსხვავებული თავისებურებები.

აქვე შევნიშნავ, რომ ეს განსხვავებული თავისებურებები განპირობებულია იმით, რომ ამ გამოცდების გასწვრივ არსებული საგამოცდო მასალა, განსხვავებით დანარჩენი გამოცდების გასწვრივ არსებული საგამოცდო მასალებისგან, სრულად დაფუძნებული მეცნიერული ცოდნის სახით არ არსებობს.

ამასთან, არანაირი სურვილი, რომ ჩემი სადისკუსიო პოზიციის არგუმენტირება გამეკეთებინა საგამოცდო ჯგუფის წევრების არასათანადო კომპეტენციაზე აპელირებით, არ მქონდა.

ეს იმიტომ, რომ, როგორც ეს დისკუსიისას აღვნიშნე, ასეთი ჯგუფის ნებისმიერი დაკომპლექტების შემთხვევაში, თუნდაც მხოლოდ იმის გამო, რომ ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების გასწვრივ არსებული საგამოცდო მასალა დაფუძნებული მეცნიერული ცოდნის სახით ჯერ კიდევ არასათანადო მოცულობით არსებობს, ალბათობა იმისა, რომ საგამოცდო ტესტში აბიტურიენტის ქულაზე გავლენის მქონე არამექანიკური შეცდომა გაიპარება, მაინც საკმაოდ მაღალი მოსალოდნელობით იარსებებს.

გარდა ამისა, ჩემი წინასადისკუსიო გეგმით, იმედი მქონდა, რომ ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელი, რომელთანაც არაერთხელ მისაუბრია ამ გამოცდებთან დაკავშირებულ პრობლემებზე, ჩემს სადისკუსიო თვალსაზრისს მხარს დაუჭერდა.

სამწუხაროდ, ჩემი ეს წინა სადისკუსიო იმედები არ გამართლდა. უფრო მეტიც, მიუხედავად იმისა, რომ დისკუსიაში მონაწილე ცენტრის ექსპერტების ერთმა ნაწილმა გარკვეული მოცულობით მხარი დაუჭირეს ჩემს ინიციატივას, საკითხი დადებითად ვერ გადაწყდა, რისი

ძირითადი მიზეზიც სადისკუსიო საკითხისადმი თავად ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელის განსხვავებული დამოკიდებულება იყო.

ამასთან, დისკუსიის საინიციატივო ხედვის ძირითად გამაბათილებელ არგუმენტად იქცა ის, რომ ცენტრში არსებული მონაცემების თანახმად, ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების უკვე სამწლიანი ისტორიის მიუხედავად, ამ გამოცდების ვერბალურ ნაწილში სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომა არ დაფიქსირებულა.

დისკუსიისას გამოთქმული ეს მოსაზრება ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელმა არა თუ გააბათილა, რაც ვფიქრობ მისი მხრიდან ერთადერთი მართებული ქცევა იქნებოდა, არამედ იმით გაამყარა, რომ თურმე, მიუხედავად ჩვენი ჯგუფის მიერ გაკეთებული 2005 წლის ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების კრიტიკული ანალიზისა, არცერთი იქ გამოთქმული შენიშვნა, საბოლოო ჯამში, არსებითად, ანუ სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონედ, არ შეფასებულა.

ამან იძულებული გამხდა ღიად გამოქვეყნებინა ის კრიტიკული ნაშრომები, რომელთაგან ნაწილს ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელი იცნობს, ნაწილი კი მისთვისაც უცნობია.

ასეთთა შორისაა ეს ნაშრომიც. იგი ოთხი წლის განმავლობაში გამოუქვეყნებლად იყო გადადებული. თუმცა, მასში გაშუქებული კრიტიკული შენიშვნების თაობაზე 2004 წლის ნოემბერში, ცენტრის ექსპერტის თანდასწრებით, მე მქონდა საუბარი ს. დოლიძესთან, და როგორც ნამდვილად მახსოვს, ამ საუბრისას, მან სრულად გაიზიარა ჩემს მიერ გამოთქმული კრიტიკული მოსაზრებები.

გარდა ამისა, ამ ოთხი წლის დავიანებით გამოქვეყნებული კრიტიკული ანალიზით, რომელიც ზოგადი უნარების 2005 წლის პირველ ტესტურ გამოცდებამდე გაკეთდა, ჩემთვის გასაგები გახდა ის სირთულეები, რაც ასეთი გამოცდების მაღალობიექტური და მაღალკომპეტენტური ორგანიზების თვალსაზრისებით ჩვენს წინაშეა. კერძოდ, უკვე მაშინ გახდა გასაგები, რომ ამ სირთულეების დიდი ნაწილი განპირობებულია თანამედროვე მათემატიკური თვალსაზრისებით ქართული ენის ლოგიკის, ანუ ქართული ენის და აზროვნების თითქმის სრული შეუსწავლევლობით.

ამასთან, იმ დროისთვის, თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ კვლევითი ინტერესების გათვალისწინებით მე ვხელმძღვანელობდი უნივერსიტეტში „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ქართული ჯგუფის“ ინიციატივით დაფუძნებულ ბუნებრივი ენების ლოგიკის სპეციალიზაციას და ღია საუნივერსიტეტო სემინარს „ლოგიკა, ენა, გამომთვლელი“.

ამგვარად, ის, რომ ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების და ამავე უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული სასწავლო სისტემის წარმატებულად დანერგვის მიზნით თავიდანვე აქტიურად ჩავერთე სარეფორმო პროცესებში, განპირობებული იყო ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის ფარგლებში შექმნილი იმ კვლევითი გამოცდილებით, რომელიც წინა წლების განმავლობაში დამიგროვდა.

გარდა ამისა, ამ პროცესებში ჩემი ამგვარი აქტიური მონაწილეობის მიზეზი იყო აგრეთვე ის, რომ სწავლების ენაში სასწავლო უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო სისტემის წარმატებულ დანერგვას ფრიად მნიშვნელოვნად მივიჩნევ, როგორც საგანმანათლებლო, ისე უფრო ფართო, საზოგადოებრივი მიზნებითაც (იხ. გვ. 4).

ამ აქტივობის შედეგი იყო 2004 წლის 18 ნოემბრის სემინარიც, სადაც დეტალურად შევეხე თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ კვლევითი მიზნებისა და საქართველოში დასავლური საგანმანათლებლო სისტემის დანერგვის მიზნების მჭიდრო ურთიერთკავშირებს.

ამასთან, სემინარზე ხაზი გაეუსვი იმ შესაძლო საფრთხეებსაც, რაც ამგვარი საგანმანათლებლო სისტემის არასწორი დანერგვის შემთხვევაში მეტწილ მოსალოდნელია.

ამ აქტივობითვე იყო განპირობებული, რომ იმ წლებში, თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ ტექნოლოგიური მიზნების უკვე დადასტურებულ მაღალ აქტუალობასთან ერთად დადასტურდა აგრეთვე მისი მეტად აქტუალური საგანმანათლებლო დატვირთვებიც, რაც ქვემოთ მოკლედ ციტირებული მხარდაჭერებითაც დასტურდება:

2004 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში საკითხის დეტალური ანალიზის საფუძველზე თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივ პროგრამასთან „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ დაკავშირებით შემდეგი პოზიცია გამოკვეთა: „სამინისტრო მხარს უჭერს მის (ე.ი. თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის) პირდაპირ მიზნობრივ დაფინანსებას თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 2005 წლის სახელმწიფო ბიუჯეტის ფარგლებში“.

2004 წელს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის მოადგილე ქ-ბ. ბ. წიფურია საქართველოს მთავრობის კანცელარიიდან შესულ ფ/3446 09.09.04. წერილის პასუხად წერდა: „სამინისტრო მხარს უჭერს იმ თვალსაზრისს, რომ პროექტით მოხაზული მიმართულებით კვლევების არგანვითარების შემთხვევაში ქართულ ენას დეკულტურიზაციის საშიშროება ემუქრება. გარდა ამისა, ... გამოიკვეთა, რომ ქართულ ენობრივ სისტემაში პროექტით გათვალისწინებული მონტეგიუსეული ლოგიკურ-ლინგვისტური კვლევები ფუნდამენტური მნიშვნელობისაა ენობრივ-აზროვნებით უნარ-ჩვევებზე ორიენტირებული სწავლების ოპტიმალური და მიზნობრივი წარმართვისათვის, რაც კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საფუძველია პროექტისადმი სამინისტროს მიერ ზემოთ გამოხატული სრული მხარდაჭერისა“

ამონარიდი ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შემუშავებელი ჯგუფის ხელმძღვანელის ბ-ნ. ს. ჯანაშიას №257 – 2.11.2004 წერილიდან: „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ჯგუფის მიერ დასმული საკითხი (წარმოდგენილი ბ-ნ. კ. ფხაკაძისა და ბ-ნ. კ. გაბუნიას მიერ) ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის სწავლების შესახებ ძალიან საინტერესო და მნიშვნელოვან თემას წარმოადგენს დღევანდელ საგანმანათლებლო რეფორმის კრილში. როდესაც დღეს სასწავლო გეგმები დგება, პრიორიტეტული ხდება აზროვნების ისეთი ფორმების სწავლება და იმ უნარების განვითარება, რომლებიც არ არის შეზღუდული ერთი რომელიმე ცოდნის სფეროთი. ... ყოველივე ამის გათვალისწინებით, ჩვენ ყოველმხრივ მხარს ვუჭერთ ამ ჯგუფის ქართული ენის ლოგიკურ-ლინგვისტურ კვლევას. ასევე, ჩვენ უკვე დავიწყეთ თანამშრომლობა ამ კვლევების შედეგების გათვალისწინების შესახებ ეროვნულ სასწავლო გეგმებში“.

„2004 წლის 26 ოქტომბერს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის კომიტეტის თავმჯდომარე ნ. გრიგალაშვილი შემდეგით პასუხობს №4178-2 წერილს: „კომიტეტი მიესალმება გამოყენებითი მათემატიკის ინსტიტუტის სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის განხორციელებას და მხარს უჭერს მის პირდაპირ მიზნობრივ დაფინანსებას თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის 2005 წლის სახელმწიფო ბიუჯეტის ფარგლებში“

2005 წლის 24 აგვისტოს თსუ საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტის მათემატიკის ინსტიტუტის დირექტორს, პროფ. რ. ბოჭორიშვილს სარეკომენდაციო წერილით მიმართავს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს პროექტ „ილია ჭავჭავაძის“ მათემატიკის ჯგუფის

კოორდინატორი ბ-ნ. ზ. გიუნაშვილი და ქართული ენისა და ლიტერატურის ჯგუფის კოორდინატორი ბ-ნ. კ. გაბუნია. ამონარიდი ამ მიმართვიდან: „სწავლების თანამედროვე მოთხოვნებით განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა აღსაზრდელში ლოგიკურად გამართული აზროვნებითი უნარების ჩამოყალიბებას. ამასთან, ყურადღება ექცევა როგორც მათემატიკური, ისე ენობრივი მსჯელობითი უნარების განვითარებასა და ამ უნარების შეჯერებას. ... აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვნად მივიჩნევთ უნივერსიტეტში ... უკვე დაწყებული ლოგიკურ-ლინგვისტური სამეცნიერო ხაზის განვითარების პროცესს. ცხადია, რომ მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის ... საუნივერსიტეტო სასწავლო ხაზად დამკვიდრება არსებითად შეუწყობს ხელს განათლების რეფორმის წინაშე მდგარი პრობლემების გადაწყვეტას”

2006 წლის 18 მაისს ივანე ჯავახიშვილის სახ. თსუ რექტორს პროფ. გ. ზუბუას მიმართავს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის დირექტორი ქ-ბ. მ. მიმინოშვილი. ამონარიდი ამ მიმართვიდან: „შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი უკვე წელიწადზე მეტია თანამშრომლობს „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფთან“, რომელიც მუშაობს თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივ პროგრამაზე „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“. თანამშრომლობის მიზანია ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში მიმდინარე ზოგადი უნარების ტესტირებასთან ბუნებრივად მიბმული კერძო და ზოგადი ხასიათის ლოგიკურ-ლინგვისტური საკითხების მეცნიერული ანალიზის საფუძველზე ამ ტიპის გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემების თანდათანობითი ნიველირება და, შესაბამისად, ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზის დადებითი შემადგენლების სრული ამუშავება როგორც მიმდინარე, ისე პერსპექტიული ინტერესების გათვალისწინებით. ... ამგვარად, მათემატიკური ლინგვისტიკის მოდულის ფორმირებასა და ამ მიმართულებით საუნივერსიტეტო საფეხურის სასწავლო პროცესების შემდგომ გააქტიურებას ცენტრი ყოველმხრივ მხარს უჭერს.“

2006 წლის 22 მაისს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შემუშავებელი ჯგუფის ხელმძღვანელი ბ-ნ ს. ჯანაშია კიდევ ერთხელ ადასტურებს საგანმანათლებლო რეფორმის ჭრილში ზემოაღნიშნულ საკითხთა აქტუალობას. ამონარიდი ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და სახელმძღვანელოების შემუშავებელი ჯგუფის ხელმძღვანელის ბ-ნ. ს. ჯანაშიას წერილიდან: „ორი წელია ვთანამშრომლობთ ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფთან ... ქართული ენის, ქართული ენის ლოგიკისა და მათემატიკური ლოგიკის სწავლების შესახებ. ეს თემა კვლავაც აქტუალურია. ... ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ჩვენ მხარს ვუჭერთ ამ ჯგუფის მიერ ქართული ენის ლოგიკურ-ლინგვისტურ კვლევას. ... იმედი გვაქვს, რომ თანამშრომლობა გაგრძელდება და საშუალება გვექნება სასწავლო გეგმების შემუშავებისას ამ ჯგუფის შედეგების გათვალისწინებისა“.

ამ ყველაფერთან ერთად, საზგასმით მინდა აღვნიშნო, რომ ჟურნალის წინამდებარე გამოცემა, რომელიც თითქმის მთელი მოცულობით ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში ორგანიზებადი ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების კერძალური ნაწილისთვის დამახასიათებელი პრობლემატური საკითხების კრიტიკულ ანალიზს ეთმობა, არ უნდა იქნას გაგებული შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის საწინაამდგომლოდ მიმართულ პუბლიკაციად.

პირიქით, იგი გამოიცემა „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფსა“ და „შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრს“ შორის 2006 წლის 23 თებერვალს ხელმოწერილი მემორანდუმით განსაზღვრული თანამშრომლობითი მიზნების გათვალისწინებით.

ამასთან, პირდაპირ უნდა ითქვას, რომ ამ კრიტიკული გამოცემის საპროტესტო შემადგენელი მიემართება 2006 წლის საუნივერსიტეტო კონკურსის იმ არამართებულ გადაწყვეტილებას, რომლითაც სრული მოცულობით დაიბლოკა ზუსტ და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტზე წინა წლებში დაფუძნებული ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის სასწავლო მიმართულებები და საქართველოს ეროვნული სამეცნიერო ფონდის

2006 წლის კონკურსის იმ ასევე არამართებულ გადაწყვეტილებას, რომლითაც დაფინანსების მიღმა დარჩა თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ ქვეპროგრამა „ქართული ენის თანამედროვე ლოგიკური გრამატიკის საფუძვლები და მისი მეთოდოლოგიური და ტექნოლოგიური გამოყენებანი“.

სამეცნიერო-საგანმანათლებლო ჟურნალის „ქართული ენის ლოგიკა და სასწავლო უნარები“ ამ პირველი გამოცემის გაცნობის შემდეგ, მკითხველისთვის კიდევ უფრო გასაგები გახდება, რომ ზემოხსენებული არამართებული საკონკურსო გადაწყვეტილებებით, ანუ იმით, რომ სრულად დაიბლოკა ქართული მათემატიკური ლინგვისტური სკოლის ფორმირების მზარდად მიმდინარე ადგილობრივი პროცესები, მნიშვნელოვნად შეფერხდა ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების და ამავე უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული სასწავლო სისტემის წარმატებულად დანერგვის პროცესებიც.

გარდა ამისა, თუ გავითვალისწინებთ იმასაც, რომ ქართული მათემატიკური ლინგვისტური სკოლის ვერ ფორმირების, შესაბამისად, ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის ვერ შემუშავების და ქართული ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის ვერ კონსტრუირების შემთხვევაში, სამომავლოდ, ჩვენ ვერც ქართული ენის არადაკნინებული არსებობის უზრუნველყოფას შევძლებთ, აშკარა გახდება, რომ ზემოხსენებულ კონკურსებზე, ნებით თუ უნებლიეთ, მიღებულ იქნა ზოგადქართული ეროვნული მიზნების და უკვე დადასტურებული სახელმწიფოებრივი ინტერესების მაიგნორირებელი გადაწყვეტილებები.

თუმცა, ისიც გასაგებია, რომ იმ სამეცნიერო პროექტის ბედი, რომელის წარმატებულად განხორციელება პირდაპირობით უკავშირდება ქართული ენის სამომავლო არადაკნინებული არსებობის მიზნებს, მხოლოდ საგრანტო საკონკურსო დაფინანსებით არ უნდა წყდებოდეს! – ანუ, გაუგებარია, მიუხედავად სახელმწიფოს მხრიდან საკითხებისადმი უკვე ცალსახად გამოკვეთილი დადებითი დამოკიდებულებისა რატომ ჯანჯღღდება თსუ ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტზე ქართული მათემატიკური ლინგვისტური სკოლის გადაუდებელი ფორმირების აუცილებლობიდან გამომდინარე იქ 2004-2006 წლებში დაფუძნებული და 2006 წლის საუნივერსიტეტო კონკურსით სრულიად არამართებულად გაუქმებული ბუნებრივი ენების ლოგიკისა და მათემატიკური ლინგვისტიკის სასწავლო მიმართულებების აღდგენის საკითხი და რატომ ვაიძულებთ ამ საქმით უკვე სიღრმისეულად დაინტერესებულ ქართველ სტუდენტებს „გამამლუქებას“?!

ქართული ენის უფლებების დამცველი,
კ. ფხაკაძე

2007 წლის 18 დეკემბერი

კ. ფხაკაძე, თ. თევზაძე, გ. ნადიბაიძე, ვ. ფხაკაძე, ბ. ცხადაძე

პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების ვერბალური ნაწილის არასრული კრიტიკული ანალიზი

წინამდებარე წარმოდგენს ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამოყენებითი მათემატიკის ინსტიტუტთან არსებული „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ქართული ჯგუფისა“ და „მათემატიკის დაფუძნებისა და სწავლების მეთოდის კათედრის“ კრიტიკულ ანალიზს პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების ვერბალური ნაწილით შემოთავაზებული მასალისა.

„ლოგიკისა და ენის ქართული ჯგუფი“ ჩამოყალიბდა 2001 წელს. ჯგუფის ძირითადი მიზანია საქართველოში თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკის, ანუ ლოგიკა-ენა-გამომთვლელად წოდებული სამეცნიერო მიმართულების აუცილებელი და გადაუდებელი დაფუძნება, რაც, თავის მხრივ, ქართული ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის, ანუ ქართულ ენაში თავისუფლად ურთიერთობადი და სრულყოფილად მოაზროვნე მანქანის კონსტრუირების აუცილებლობით არის განპირობებული.

იმის გათვალისწინებით, რომ ზემოაღნიშნული დიდი მოცულობისა და მაღალი მათემატიკური და ტექნოლოგიური სირთულეებისა და უმნიშვნელოვანესი ზოგადქართული კულტურული ღირებულებების მქონე ამოცანაა, 2004 წელს, „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ქართული ჯგუფის“ ინიციატივით, ყოფილი მექანიკა-მათემატიკის ფაკულტეტის „მათემატიკის დაფუძნებისა და სწავლების მეთოდის კათედრაზე“ ჩამოყალიბდა „მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის“ სპეციალიზაცია. ეს საქართველოში თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკის მიმართულებით აუცილებლად საწარმოებელი საუნივერსიტეტო სწავლების დაფუძნებისკენ გადადგმული პირველი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იყო. ამასთან, ეს სპეციალიზაცია, გამომდინარე მისი საკვლევ მიზნებიდან და საგნობრივი შემადგენლებიდან მჭიდრო კავშირშია ქართული ენით მოცემული ზოგადი აზროვნებითი უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებულ საგანმანათლებლო მიზნებთან. ამდენად, ეს ნაშრომი სწორედ ამ მჭიდრო კავშირების გათვალისწინებით იწერება და იგი ემსახურება ზემოაღნიშნული საგანმანათლებლო მიზნის, ანუ ზოგადი აზროვნებითი უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული ქართული სასწავლო სისტემის წარმატებულად დანერგვის უმნიშვნელოვანეს ამოცანას.

ჩვეულებრივ, ზოგადი უნარების ტესტი ორ თანაბრად მნიშვნელოვან ნაწილად იყოფა. მათგან პირველს, სიტყვიერ (verbal), ხოლო მეორეს, რაოდენობრივ (quantity) მსჯელობებს (reasoning) უწოდებენ. ამასთან, ხაზგასასმელია, რომ ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილით საგამოცდოდ შემოთავაზებული მასალა თითქმის მთელი მოცულობით სწორედ ზემოაღნიშნული და ჩვენთან ახლა ფორმირების პროცესში მყოფი სპეციალობის ფარგლებშია მოქცეული და რომ არც დისციპლინალური და არც კომპეტენციური თვალსაზრისებით იგი არა განეკუთვნება კლასიკურ ფილოლოგიურ ენათმეცნიერებას, რომელიც, თავის მხრივ, ცხადია, სრულად მოიცავს იგივე ერთიანი ეროვნული გამოცდებით მიმდინარე ქართული ენის საგამოცდო ხაზის საგნობრივ შემადგენლებს.

ამგვარად, გასაგებია, რომ საქართველოში ახლა ფორმირების პროცესში მყოფი თანამედროვე მათემატიკური ლინგვისტიკის მიზნებში, ყველაფერ დანარჩენთან ერთად, ექცევა აგრეთვე

ზოგადი უნარების საგამოცდო ტესტირებასთან ბუნებრივად მიბმული ლოგიკური და ლინგვისტური ხასიათის პრობლემატური საკითხების თანდათანობითი ნიველირება და, შესაბამისად, ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზის დადებითი შემაღენლების სრული მოცულობით ამუშავება. მეორე მხრივ, საზგასასმელია ისიც, რომ ამ სპეციალობის ძირითადი მიზნიდან, ანუ ქართული ენისა და აზროვნების სრული მათემატიკური და მანქანური დაფუძნების მიზნიდან გამომდინარე, ჩვენთვის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ის გამოცდილება, რაც საქართველოში ზოგადი უნარების საგამოცდო ტესტირებით გროვდება. კერძოდ, საგამოცდო მასალების კრიტიკული ანალიზი და ამ ანალიზის შედეგად შექმნილი გამოცდილება დამატებით საშუალებას იძლევა ქართულ ენის ლოგიკაზე დაზუსტებული მეცნიერული ხედვების ჩამოყალიბებისა.

ეს არის მიზეზი იმისა, რომ დასავლეთში, ზოგადი უნარების ტესტირება, ბუნებრივი ენების ლოგიკა, მათემატიკური ლინგვისტიკა და ბუნებრივენობრივი ინტელექტუალური კომპიუტერული სისტემის კონსტრუირების ამოცანა ერთი მთლიანი სამეცნიერო პრობლემატიკის ფარგლებში განიხილება და რომ იქ ეს პროცესები თანამშრომლობითი ინტერესების გათვალისწინებით წარმოებს.

ამასთან, მნიშვნელოვანია ის, რომ ზოგადი უნარების ტესტირების დასავლურ საგამოცდო ტრადიციებს წინ უსწრებდა ენის, ლოგიკისა და აზროვნების ურთიერთმიმართებათა კვლევები და რომ დასავლურ სასწავლო სტრატეგიებში ბუნებრივი და მათემატიკური ენების ფარგლებში აზრობრივად გამართული მსჯელობითი უნარების ფორმირების, გაღრმავებისა და განვითარების მიზნები ყოველთვის პირველსაფეხურეობრივ ორიენტირებად იყო განსაზღვრული. და ეს მაშინ, როდესაც, ყოფილი საბჭოური საგანმანათლებლო სისტემა, რომლის ერთ კერძო შემაღენელს ქართული საგანმანათლებლო სისტემაც წარმოადგენდა, ამ სასწავლო პრიორიტეტებს ფაქტობრივ გვერდს უვლიდა. ეს ამ თვალსაზრისებით ადგილობრივი გამოცდილების თითქმის სრულ არ არსებობას განაპირობებს.

ამგვარად, გასაგები ხდება, რომ კრიტიკული აზროვნების და ზოგადი მსჯელობითი უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული საგანმანათლებლო მიზნების წარმატებული განვითარება აუცილებლობით ითხოვს შესაბამის პრიორიტეტულ დამოკიდებულებას „მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის“ მიმართულებით უნივერსიტეტში ახლადდაფუძნებულ სასწავლო პროცესთან.

ტიპი I:

11. იმ დროს გაზეთები სულ უფრო მეტად ემსგავსებოდნენ ერთმანეთს, ვინაიდან *სტანდარტული* შინაარსის სტატიებს აქვეყნებდნენ¹.

ლოგიკური სტილისტიკა: ეს რთული წინადადება შედგენილია ორი მარტივი წინადადებისგან, რომელთაგან პირველი აღწერს წარსულში დინამიკურად მიმდინარე ფაქტობრივ ვითარებას, მეორე კი შეტყობინებას იძლევა ამ დინამიკურად მიმდინარე ფაქტობრივი ვითარების გამომწვევ მიზეზზე. — **დინამიკურად მიმდინარე და ხარისხობრივად მზარდი ან კლებადი ფაქტობრივი ვითარების ახსნა შინაარსულად არადინამიკური, სტატიკური მიზეზობრივი გარემოებით არღვევს**

¹ ამ ჩანართით მოკლედ გავაშუქებთ ამ ტიპის დავალებების კრიტიკული ანალიზის სტრუქტურას: ეს წინადადება I ტესტის 11 შეკითხვის ტესტობრივად შემოთავაზებული სწორი პასუხით დაკომპლექტების შედეგად მიღებული წინადადებაა. აქედან გამომდინარე, იგი არანაირად არ უნდა არღვევდეს ქართული ენის ზოგად ენობრივ და ლოგიკურ კანონმდებლობას. — კრიტიკული ანალიზი სატესტო პასუხებისთვის ამ წინასწარ განსაზღვრული ბუნებრივი მოთხოვნის საფუძველზეა აგებული.

მსჯელობის ზოგად ლოგიკურ სტილისტიკას და, შესაბამისად, ართულებს მისი მაფორმირებელი ტექსტიდან შინაარსობრივი ინტერპრეტაციის გამოტანის ენობრივად მოცემულ ბუნებრივ შესაძლებლობას, რაც, საბოლოო ჯამში, პრობლემას ქმნის ტექსტის გაგებადობის თვალსაზრისით.

წინადადება 'იმ დროს გაზეთები სულ უფრო მეტად ემსგავსებოდნენ ერთმანეთს' დინამიკურად მიმდინარესა და გაზეთების ურთიერთმსგავსებადობის თვისების გასწვრივ ხარისხობრივად მზარდ ფაქტობრივ ვითარებას აღწერს, მაშინ როდესაც წინადადება 'სტანდარტული შინაარსის სტატიებს აქვეყნებდნენ' თავისი სტატიკური, დროში განმეორებადი ხოლმეობითი შინაარსით არ იძლევა ზემოაღნიშნული დინამიკურობის დროშივე დინამიკურად გაშლილი მიზეზის ენობრივ სურათს, რაც, ზემოთ ზოგადად ჩამოყალიბებული ლოგიკური სტილისტიკის კანონიდან გამომდინარე, აღნიშნულ წინადადებაში ამავე ლოგიკური სტილისტიკისთვის დამახასიათებელი ხარვეზის არსებობას ადასტურებს.

ჯობდა ყოფილიყო: იმ დროს გაზეთები სულ უფრო მეტად ემსგავსებოდნენ ერთმანეთს, ვინაიდან სტანდარტული შინაარსის სტატიებს სულ უფრო ხშირად აქვეყნებდნენ.

კარგი იქნებოდა ყოფილიყო: იმ დროს გაზეთები სულ უფრო მეტად ემსგავსებოდნენ ერთმანეთს, ვინაიდან მსგავსი შინაარსის სტატიებს სულ უფრო ხშირად აქვეყნებდნენ.

12. ავტორი ცდილობდა, ამა თუ იმ შეხედულებისათვის უპირატესობა არ მიენიჭებია, რათა მკითხველი ვერ მიმხვდარიყო, ავტორი ამ ჰიპოტეზის მომხრეა, თუ მისი მოწინააღმდეგე.

ჯობდა ყოფილიყო:

(ა) ავტორი ცდილობდა, ამა თუ იმ შეხედულებისთვის უპირატესობა არ მიენიჭებია, რათა მკითხველი ვერ მიმხვდარიყო, ავტორი ამ ჰიპოტეზის მომხრეა, თუ მოწინააღმდეგე.

(ბ) ავტორი ცდილობდა, ამა თუ იმ შეხედულებისთვის უპირატესობა არ მიენიჭებია, რათა მკითხველი ვერ მიმხვდარიყო, იგი ჰიპოტეზის მომხრეა, თუ მოწინააღმდეგე.

კომენტარი: შემოთავაზებულ წინადადებაში კონკრეტული სახით არ ჩანს 'ის ჰიპოტეზა', რომელიც წინადადებაში 'ამ' მაკონკრეტებელი განმსაზღვრელით განისაზღვრება. აქედან გამომდინარე, ამ წინადადებაში ეს 'ამ' განმსაზღვრელი აშკარა ლოგიკური სიჭარბეა და, შესაბამისად, იგი წინადადებას მატებს არა სიცხადესა და გაგებადობას, არამედ პირიქით, იგი წინადადებაში უფრო არასიცხადისა და არაგაგებადობის წარმოქმნის მიზეზია.

13. მუდამ უნდა გვანსოვდეს, რომ შეუძლებელია ჩვენი სათქმელის მიტანა ხალხთან დამახინჯებული სინტაქსით და, უფრო მეტად კი, ჭარბად დატვირთული უცხო სიტყვებით, რადგან კითხვის დროს გლეხსა და მუშას უცხო სიტყვათა ლექსიკონი არ უჭირავს ხელში, და მგონი, ინტელიგენტიც იშვიათად იხედება ამ წიგნში.

ლოგიკურ-ლინგვისტური ანალიზი: განვიხილოთ წინადადება – 'შეუძლებელია ჩვენი სათქმელის მიტანა ხალხთან დამახინჯებული სინტაქსით და, უფრო მეტად კი, ჭარბად დატვირთული უცხო სიტყვებით' და მისი შემდეგი განზოგადებული ფორმა:

$$\begin{aligned} & \text{შეუძლებელია } A B\text{-თი და, უფრო მეტად კი, } C\text{-თი} = t \\ & [\text{შეუძლებელია } A B\text{-თი და, უფრო მეტად კი, } C\text{-თი} = t] \rightarrow \\ & \rightarrow [\text{შეუძლებელია } A B\text{-თი} = t] \wedge [\text{უფრო მეტად შეუძლებელია } A C\text{-თი} = t] \rightarrow \\ & \rightarrow \text{შეუძლებელია} = \text{შესაძლებელია!} \end{aligned}$$

კომენტარი: გასაგებია, რომ ვაშლი შეიძლება უფრო მეტად წითელი იყოს, მსხალი უფრო მეტად გემრიელი, ისიც გასაგებია, რომ, რომ იწვიმებს უფრო მეტად დასაშვებია, ვიდრე ის, რომ არ იწვიმებს, მაგრამ რამდენადაა გასაგები ის, რომ რაღაცის გაგება რაღაც პირობებში **შეუძლებელია** და, ამავდროულად, ამ რაღაცის გაგება სხვა რაღაც პირობებში მით უფრო, ანუ უფრო მეტად **შეუძლებელია!**

კითხვა: რამდენად გამართლებულია ამგვარი ენობრივი შესაძლებლობების სატესტოდ გამოტანა? – ანუ, იქნებ ასეთი სატესტო შეკითხვების საგამოცდო სივრცეში მოქცევით მოზარდებს არა თუ ვაახლოვებთ, არამედ ვაშორებთ სიტყვებისა და მათი შინაარსების სიღრმისეულ აღქმით უნარებს, რაც ლოგიკურად გამართული ენობრივი აზროვნებისთვის ერთ-ერთი სასაფუძვლო მოცემულობაა.

16¹. **A** ქალაქში მცხოვრებ მუსიკის მოყვარულთა საშუალო ასაკის დასადგენად ამ ქალაქის ერთ-ერთ მუსიკალურ მაღაზიაში აუდიოკასეტების მყიდველებს აკვირდებოდნენ. აღმოჩნდა, რომ მაღაზიაში ძირითადად შემოდის ახალგაზრდა ქალბატონები ბავშვებთან ერთად. შესაბამისად, დამკვირვებლებმა ივარაუდეს, რომ:

A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ.

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი აყენებს ეჭვქვეშ ამ ვარაუდს?

- (ა) **A** ქალაქში მცხოვრებ ახალგაზრდა ქალბატონებს ძირითადად მუსიკალური განათლება აქვთ მიღებული
- (ბ) **A** ქალაქში ბევრი სხვა მუსიკალური მაღაზიაც არის, ეს მაღაზია კი საბავშვო ბაღის გვერდით მდებარეობს
- (გ) **A** ქალაქში კიდევ რამდენიმე მუსიკალური მაღაზიაა, მაგრამ ისინი გამოკვლევის დროს დროებით დაკეტილი იყო
- (დ) **A** ქალაქში მცხოვრები ახალგაზრდა ქალბატონები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ შვილების მუსიკალურ აღზრდას

დასკვნა, რომელიც ჩატარებული დაკვირვების საფუძველზე ვარაუდის სახით გამოითქვა მოცემულია შემდეგი წინადადებით **'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ'** არადა, დაკვირვების მიზანი **A ქალაქში მცხოვრებ მუსიკის მოყვარულთა საშუალო ასაკის დადგენა იყო?! –** ჩვენი ვარაუდით, ამ ტესტში დაშვებული ქულაზე რეაგირებადი შეცდომა უკვე აქ ხაზგასმული ლოგიკური შეუთანხმებლობით არის გამოწვეული. ჩვენ ვთვლით, რომ ტესტში ე.წ. სავარაუდო დასკვნა უნდა ყოფილიყო არა ის, რომ **'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ'**, არამედ ის, რომ **'A ქალაქში მუსიკის მოყვარულები ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები არიან'**.

მართლაც, სავარაუდო დასკვნა რომ ყოფილიყო **'A ქალაქში მუსიკის მოყვარულები ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები არიან'**, მაშინ (დ) მოცემულობა, ანუ ის, რომ **'A ქალაქში მცხოვრები ახალგაზრდა ქალბატონები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებენ შვილების მუსიკალურ აღზრდას'**, ამ ვარაუდს არა თუ ეჭვქვეშ დააყენებდა, არამედ პირიქით, გაამყარებდა კიდევ. მაგრამ, როდესაც სავარაუდო დასკვნა არის ის, რომ **'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ'**, მაშინ იგივე (დ) მოცემულობა ამ ვარაუდს

¹ ამ ჩანართით მოკლედ გავაშუქებთ ამ ტიპის დავალებების კრიტიკული ანალიზის სტრუქტურას: ლოგიკური ამოცნების კრიტიკული ანალიზისას, მკითხველის ინტერესებიდან გამომდინარე, როგორც წესი, სრულად მოგვყავს ამოცანის პირობა და სატესტოდ შემოთავაზებული პასუხები. რის შემდგომაც, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში, არგუმენტირებულად წარმოვადგენთ საკითხთან მიმართებაში გამოკვეთილ ჩვენეულ მოსაზრებებს.

საეჭვოს ხდის, რადგან, ასეთ შემთხვევაში, საფიქრებელია, რომ ის ახალგაზრდა ქალბატონები, რომლებიც ბავშვებთან ერთად ხშირად შედიოდნენ ხოლმე მუსიკალურ მაღაზიაში, ამას აკეთებდნენ ბავშვების მუსიკალური აღზრდის მიზნით და არა იმ მიზნით, რომ მაღაზიაში შექმნილი აუდიოკასეტებისთვის თავად ესმინათ. ეს უკვე შემდეგი საფეხურის დასკვნაში გვაფიქრებინებს, რომ ამ A ქალაქში მუსიკას ამ ახალგაზრდა ქალბატონებზე უფრო ხშირად შეიძლება ამ ქალბატონების შვილები უსმენდნენ, რაც, ცხადია, სავარაუდოდ დასკვნას მნიშვნელოვნად უპირისპირდება.

ამგვარად, ჩვენ ვთვლით, რომ აღნიშნული ამოცანისთვის, ირღვევა სავარაუდოდ შემოთავაზებული პასუხებიდან ტესტის პასუხის ცალსახად არჩევადობის აუცილებელი მოთხოვნა, რაც, ბუნებრივია, არ გამოორიცხავს იმას, რომ აბიტურიენტი, რომელმაც სწორად იმსჯელა და პასუხად (დ) აირჩია, ქულით დაისაჯოს!

მოსაზრებას იმის თაობაზე, რომ 'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ' და 'A ქალაქში მუსიკის მოყვარულები ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები არიან' წინადადებები არსებითად ერთი და იგივე შინაარსებია, ვაბათილებთ შემდეგი წინადადებით 'ეს ქალბატონი მუსიკის მოყვარულია, მაგრამ იმას, რომ მუსიკას ხშირად უსმინოს, ვერ ახერხებს'. - ანუ, 'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ' და 'A ქალაქში მუსიკის მოყვარულები ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები არიან' წინადადებები არსებითად ერთი და იგივე შინაარსები რომ ყოფილიყო, მაშინ 'ეს ქალბატონი მუსიკის მოყვარულია, მაგრამ იმას, რომ მუსიკას ხშირად უსმინოს, ვერ ახერხებს' წინადადება უშინაარსო, უაზრო წინადადება იქნებოდა, რაც, რა თქმა უნდა, ასე არ არის.

ლოგიკური სტილისტიკა: ამ ამოცანაში სიტყვა ძირითადად სამ წინადადებაში არის გამოყენებული. ეს წინადადებებია: 'მაღაზიაში ძირითადად შემოდის ახალგაზრდა ქალბატონები ბავშვებთან ერთად', 'A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ' და 'A ქალაქში მცხოვრებ ახალგაზრდა ქალბატონებს ძირითადად მუსიკალური განათლება აქვთ მიღებული'.

პირველ წინადადებაში 'ძირითადად' ეყრდნობა 'მაღაზიაში შემომსვლელთა სიმრავლეს' და ამ სიმრავლის ყველაზე უფრო მრავალრიცხოვან თვისობრივ ნაწილად წარმოგვიდგენს 'მაღაზიაში ბავშვებთან ერთად შემოსული ახალგაზრდა ქალბატონების სიმრავლეს'. ამასთან, წინადადების შინაარსი გაიგება მხოლოდ ამ სიმრავლეებისა და მათი შემოადნიშნული რაოდენობრივი ურთიერთმიმართების ერთდროული გააზრებით.

შემოგანხილული საკითხის უკეთ გასააზრებლად წინადადებას 'მაღაზიაში შემოდის ახალგაზრდა ქალბატონები ბავშვებთან ერთად' შევადაროთ წინადადება 'მაღაზიაში ძირითადად შემოდის ახალგაზრდა ქალბატონები ბავშვებთან ერთად'.

ის მკითხველი, ვინც ფლობს ქართული ენის ლოგიკის სიღრმისეულ თავისებურებებს, ადვილად შეამჩნევს ამ წინადადებების შინაარსებს შორის არსებულ განსხვავებას. ამასთან, მკითხველს, რომელიც ამავდროულად გათვითცნობიერებულია ბუნებრივი ენების ლოგიკაში, არც ამ განსხვავების ამხსნელი მიზეზის დასაბუთებული წარმოჩენა გაუჭირდება.

შემოადნიშნული თვალსაზრისებით აქ განხილულ წინადადებაში სიტყვა 'ძირითადად' არის კვანტორული ტიპის სიტყვა. ასეთი სიტყვების ფუნქციონირება ფუნდამენტურად შეისწავლება მონტევიუს გრამატიკებში. კერძოდ კი, მისეული განზოგადებული კვანტორების თეორიის ფარგლებში.

მიუხედავად იმისა, რომ ეს თეორია ძირითადად ითვალისწინებს ინდოევროპული ენების, კერძოდ კი, ინგლისური ენის თავისებურებებს, იქ განვითარებული ხედვების უნივერსალური, წმინდა მათემატიკური ნაწილი მნიშვნელოვანია საზოგადოდ.

ზემოთ ჩვენს მიერ შემოთავაზებული სიმრავლური ანალიზი იმისა, თუ როგორ ფუნქციონირებს სიტყვა **‘ძირითადად’**, სწორედ ამ უნივერსალური მიდგომების საფუძველზეა გაკეთებული.

ახლა უკვე მკითხველი ადვილად უნდა მიხვდეს, რომ წინადადებაში **‘A ქალაქში მუსიკას ძირითადად ახალგაზრდა ქალბატონები უსმენენ’** სიტყვა **‘ძირითადად’** ფუნქციონირებს ისევე როგორც იგი ფუნქციონირებდა ზემოთ უკვე განხილულ წინადადებაში. - ანუ, ამ შემთხვევაშიც, იგი ეყრდნობა **‘A ქალაქში მუსიკის მსმენელთა სიმრავლეს’** და ამ სიმრავლის ყველაზე უფრო მრავალრიცხოვან თვისებრივ ქვესიმრავლედ **‘ახალგაზრდა ქალბატონების სიმრავლეს’** წარმოგვიდგენს.

რაც შეეხება იმას, რაც ტესტში (ა) ფაქტად არის შემოთავაზებული, ანუ რაც შეეხება ფრაზას **‘A ქალაქში მცხოვრებ ახალგაზრდა ქალბატონებს ძირითადად მუსიკალური განათლება აქვთ მიღებული’**, უნდა ითქვას, რომ გაუგებარია რა იგულისხმება აქ. რადგან, თუ ტესტის ავტორებს იმის თქმა უნდოდათ, რომ **‘A ქალაქში მცხოვრები ახალგაზრდა ქალბატონების ძირითად ნაწილს მუსიკალური განათლება აქვს მიღებული’**, მაშინ რატომ ასე არ ითქვა და რატომ ისე, როგორც ეს ტესტში არის ფრაზირებული?

34. **ცდება ის**, ვისი აზრითაც, შავ ზღვაში თევზის რაოდენობის შემცირება მხოლოდ აქტიური თევზჭერის დამლუბველ ზეგავლენას **მოწმობს**. შავ ზღვაში გარემოს დაბინძურების შედეგად **მცირდება** იმ თევზების რიცხვიც, რომლებიც თევზჭერის ობიექტს არ წარმოადგენს.

ჯობდა ყოფილიყო: ცდება ის, ვისი აზრითაც, შავ ზღვაში თევზის რაოდენობის შემცირება მხოლოდ აქტიური თევზჭერის დამლუბველ ზეგავლენას **მოწმობს**, რადგან შავ ზღვაში გარემოს დაბინძურების შედეგად **მცირდება** იმ თევზების რიცხვიც, რომლებიც თევზჭერის ობიექტს არ წარმოადგენენ.

სატესტო პირობაში არსებული ‘წერტილი’ ამ პირობის შემადგენელ წინადადებას შორის აუცილებლობით არ აფორმებს იმ მიზეზ-შედეგობრივ ლოგიკურ კავშირს, რაც იქ პირობითაა ნაგულისხმევი.

37. (ა) - უცნაურია, მაგრამ კოგნიტიური დისონანსის თეორიის თანახმად, ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მონაწილისათვის რაიმე მოვლენისადმი **დადებითი განწყობის შექმნა** შესაძლებელია **მისთვის გადახდილი გასამრჯელოს შემცირებით** და არ ამ თანხის **გაზრდით**.

აზრის გამოტანას ართულებს შემდეგი არასწორი შინაარსული სინტაქსისი: ტექსტში არის **‘მისთვის გადახდილი გასამრჯელოს შემცირებით’**. გასაგებია, რომ უკვე გადახდილი გასამრჯელოს შემცირება შეუძლებელია. გასაგებია ისიც, რომ ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელია ამ უკვე **‘მისთვის გადახდილი გასამრჯელოს’** წართმევა ან მისი ნაწილის უკან გამორთმევა. ამგვარად, ვთვლით, რომ ნაცვლად სიტყვისა **გადახდილი** ჯობდა გვესარგებლა სიტყვით **გადასახდელი** (ანდა **შეთავაზებული**).

გარდა ამისა, ორაზროვნებას ბადებს შემდეგი სინტაქსური პოზიცია: ტექსტში არის **‘მონაწილისათვის’**, ვფიქრობთ, რომ უნდა იყოს **‘მონაწილეში’**, რადგან ვთვლით, რომ **α მონაწილისათვის β განწყობის შექმნა γ მოვლენისადმი** და **α მონაწილეში β განწყობის შექმნა γ მოვლენისადმი** განსხვავებული შინაარსებია.

ამგვარად, ჯობდა ყოფილიყო: უცნაურია, მაგრამ კოგნიტიური დისონანსის თეორიის თანახმად, ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მონაწილეში რაიმე მოვლენისადმი დადებითი განწყობის შექმნა შესაძლებელია მისთვის შეთავაზებული (გადასახდელი) ვასამრჯელოს შემცირებით და არ ამ თანხის გაზრდით.

38. საბავშვო ბაღში სამი სტუდენტ-პრაქტიკანტი აკვირდებოდა ერთი და იმავე ბავშვის ქცევას და აკეთებდა ჩანაწერებს.

ნიკას ჩანაწერი: “ის ჯერ თამაშობდა მანქანით, შემდეგ მატარებლით. ისაუზმა, დალია ვაშლის წვენი, მერე დახატა სახლი”.

ლიას ჩანაწერი: “ბავშვმა ითამაშა ასაწყობი სათამაშოთი, შემდეგ გაერთო საბავშვო კომპიუტერით, შეჭამა ხაჭაპური, დალია წვენი, პლასტელინით რაღაცას ძერწავდა”.

თამუნას ჩანაწერი: “იგი ჯერ გაერთო დასაქოქი მანქანით, შემდეგ გააგორ-გამოაგორა მატარებელი, საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე. დიდხანს ხატავდა”.

გაითვალისწინეთ, რომ:

- ერთ-ერთმა პრაქტიკანტმა მხოლოდ ერთი ფაქტი აღნიშნა სწორად, ყველა სხვა ფაქტი შეცდომით ჩაინიშნა;
- ერთმა - ყველაფერი ზუსტად ასახა;
- ერთმა კი - მხოლოდ ერთი ფაქტი ჩაინიშნა შეცდომით.

ამ პრაქტიკანტებიდან რომელმა დაუშვა მხოლოდ ერთი უზუსტობა?

- (ა) ლიამ
- (ბ) თამუნამ
- (გ) ნიკამ
- (დ) ამის დადგენა შეუძლებელია

დავეყრდნობთ იმას, რომ ამ სატესტო ამოცანის პასუხია (ბ), რაც იმას ნიშნავს, რომ თამუნას მხოლოდ ერთი უზუსტობა დაუშვია.

აქედან მარტივად ვასკვნით, რომ ჩაფიქრებული ამოხსნის მიხედვით, ნიკა ის პრაქტიკანტია, რომელმაც ყველა ფაქტი უშეცდომოდ ჩაინიშნა, ლია კი ის, რომელსაც მხოლოდ ერთი ფაქტი აქვს ჩანიშნული სწორად.

ასეთ პირობებში არც იმის გარკვევაა ძნელი, რომ ლიას მიერ ერთადერთი სწორად ჩანიშნული ფაქტი არის ‘დალია წვენი’, ხოლო თამუნას მიერ ერთადერთი შეცდომით ჩანიშნული ფაქტი არის ‘საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე’ წინადადების ის ნაწილი, რომელიც ამბობს ‘დააყოლა რძე’. რაც თავისთავად იმაზე მიგვანიშნებს, რომ ჩაფიქრებული ამოხსნის მიხედვით თამუნას ჩანაწერებში არსებული წინადადება ‘საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე’ ერთდროულად ორ ფაქტს აღწერს, რომელთაგან ერთი ‘საუზმის’, ხოლო მეორე ‘რძის დალევის’ ფაქტად გაიგება.

ამგვარად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ჩაფიქრებული ამოხსნის მიხედვით თითოეულ პრაქტიკანტს ჩანიშნული ჰქონდა ხუთი ფაქტი, რაზეც თავისთავად ამოცანის პირობაში არაფერია ნათქვამი.

ეს ვითარება კიდევ უფრო მეტ საფუძველს იძლევა იმ აბიტურიენტის გამართლებისა, რომელმაც პირობიდან გამომდინარე მსჯელობა შემდეგნაირად წარმათა:

თამუნას დროითი თანამიმდევრობის გათვალისწინებით შემდეგი ოთხი ფაქტი აქვს აღწერილი:

1. იგი ჯერ გაერთო დასაქოქი მანქანით;
2. შემდეგ გააგორ-გამოაგორა მატარებელი;
3. საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე;
4. ღიღინას ხატავდა.

ნიკამ კი, იგივე დროითი თანამიმდევრობის გათვალისწინებით შემდეგი ხუთი ფაქტი აღწერა:

1. ის ჯერ თამაშობდა მანქანით;
2. შემდეგ მატარებლით;
3. ისაუზმა;
4. დალია ვაშლის წვენი;
5. მერე დახატა სახლი.

რაც შეეხება ლიას, მასაც, ისევე როგორც ნიკას, დროითი თანამიმდევრობის გათვალისწინებით ხუთი ფაქტი აქვს აღწერილი:

1. ბავშვმა ითამაშა ასაწყობი სათამაშოთი;
2. შემდეგ გაერთო საბავშვო კომპიუტერით;
3. შეჭამა ხაჭაპური;
4. დალია წვენი;
5. პლასტელინით რაღაცას ძერწავდა.

დავუშვათ, თამუნას ოთხივე ფაქტი სწორად აქვს აღწერილი. რაც იმას ნიშნავს, რომ ნიკას პირველი (მანქანის ფაქტი), მეორე (მატარებლის ფაქტი), მესამე (საუზმის ფაქტი) და მეხუთე (ხატვის ფაქტი) ჩანაწერები სწორია.

დავუშვათ ისიც, რომ ნიკამ 'ვაშლის წვენის დალევის' ფაქტი არასწორად აღწერა და უფრო მეტიც, დავუშვათ, რომ 'წვენი' საერთოდ 'არ დალეულა' და დავუშვათ ისიც, რომ ბავშვის საუზმე შედეგობდა ხაჭაპურისგან, ვაშლის ღვეზელისგან და რძისგან. ასეთ შემთხვევაში ლიას მიერ ჩანიშნული მესამე ფაქტი – 'შეჭამა ხაჭაპური' მისი ერთადერთი სწორი, ხოლო 'დალია ვაშლის წვენი' კი ნიკას ერთადერთი არასწორი ჩანაწერი გამოდის.

ახლა დავუშვათ, ნიკას ხუთივე ფაქტი სწორად აქვს აღწერილი. ასეთ შემთხვევაში, ლიას ერთადერთი სწორი ფაქტი გამოდის 'დალია წვენი', ხოლო თამუნას ერთადერთი არასწორი ფაქტი გამოდის ის, რომ 'საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე', რადგან საუზმის დროს ბავშვს ან ვაშლის ღვეზელი არ უჭამია ან ვაშლის ღვეზელი კი ჭამა, მაგრამ მისთვის რძე არ დაუყოლებია.

ანუ, თუ აბიტურიენტი გამოვა იქიდან, რომ თამუნას ჩანაწერი '**საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი, რომელსაც დააყოლა რძე**' არის ერთი და კერძოდ, საუზმის ფაქტი, რაც ზოგადი ლინგვისტური თვალსაზრისებით ბევრად უფრო გამართლებულია, ვიდრე მისი ორ ფაქტად დაშლა, მაშინ იგი, ზემოგანხილული ინტერპრეტაციების გააზრების შემდეგ, იმ დასკვნამდე მივა, რომ ტესტის პასუხია (დ) და რადგან ტესტის პასუხად (ბ) არის მიჩნეული, ის ამოცანის მისი სრულიად გამართული ამოხსნის მიუხედავად ორი ქულით დაისჯება.

აღნიშნული ამოცანა, რომელიც თავის თავად კარგი ლოგიკური ამოცანაა, შემდეგნაირად უნდა ჩამოყალიბებულიყო: საბავშვო ბაღში სამი სტუდენტ-პრაქტიკანტი აკვირდებოდა ერთი და იმავე

ბავშვის ქცევას და აკეთებდა ჩანაწერებს. ცნობილია, რომ თითოეულმა პრაქტიკანტმა ხუთი ფაქტი ჩაინიშნა.

ნიკას ჩანაწერი: ის ჯერ თამაშობდა მანქანით; შემდეგ მატარებლით; ისაუზმა; დალია ვაშლის წვენი; მერე დახატა სახლი.

ლიას ჩანაწერი: ბავშვმა ითამაშა ასაწყობი სათამაშოთი; შემდეგ გაერთო საბავშვო კომპიუტერით; შეჭამა ხაჭაპური; დალია წვენი; პლასტელინით რაღაცას ძერწავდა.

თამუნას ჩანაწერი: იგი ჯერ გაერთო დასაქოქი მანქანით; შემდეგ გააგორ-გამოაგორა მატარებელი; საუზმის დროს შეჭამა ვაშლის ღვეზელი; დალია რძე; დიდხანს ხატავდა.

გაითვალისწინეთ, რომ:

- ერთ-ერთმა პრაქტიკანტმა მხოლოდ ერთი ფაქტი აღნიშნა სწორად, ყველა სხვა ფაქტი შეცდომით ჩაინიშნა;
- ერთმა - ყველაფერი ზუსტად ასახა;
- ერთმა კი - მხოლოდ ერთი ფაქტი ჩაინიშნა შეცდომით;

ამ პრაქტიკანტებიდან რომელმა დაუშვა მხოლოდ ერთი უზუსტობა?

- (ა) ლიამ
- (ბ) თამუნამ
- (გ) ნიკამ
- (დ) ამის დადგენა შეუძლებელია

ამ შემთხვევაში ტესტის პასუხი ნავარაუდევია (ბ) იქნებოდა.

40. კვლევის მონაწილეებს დასამახსოვრებლად აძლევდნენ ორი სახის მასალას: ჯერ სიტყვებს და შემდეგ - წინადადებებს. შედეგებმა აჩვენა, რომ მონაწილეთა უფრო დიდი ნაწილი წინადადებებს უკეთ იმახსოვრებდა, ვიდრე სიტყვებს. ამის საფუძველზე ივარაუდეს, რომ: საზოგადოდ, წინადადებების დამახსოვრება უფრო ადვილია, ვიდრე სიტყვების.

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან, რომელი ფაქტი აყენებს ეჭვქვეშ ამ ვარაუდს?

- (ა) კვლევის მონაწილეებს დასამახსოვრებლად აძლევდნენ 20 სიტყვას და მხოლოდ 4 წინადადებას
- (ბ) კვლევის მონაწილეებს დასამახსოვრებლად აძლევდნენ 20 სიტყვას და 20 წინადადებას
- (გ) კვლევის მონაწილეებს სიტყვების დასამახსოვრებლად მათი მრავალჯერ გამეორების უფლება ჰქონდათ, წინადადებების დასამახსოვრებლად კი - არა
- (დ) კვლევის მონაწილეებს როგორც სიტყვების, ისე წინადადებების ხუთ-ხუთჯერ გამეორების უფლება ჰქონდათ.

როგორც გვეუბნებიან, ექსპერიმენტმა აჩვენა, რომ **‘საზოგადოდ, წინადადებების დამახსოვრება უფრო ადვილია, ვიდრე სიტყვების’**. - ნებისმიერი ექსპერიმენტული დასკვნა ეჭვქვეშ შეიძლება დადგეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ გამომდინარე ექსპერიმენტის მიზნიდან იგი ან არასწორად იყო დაგეგმილი, ან სწორად კი იყო დაგეგმილი, მაგრამ არა სწორად იყო გაანალიზებული, რადგან თუ ექსპერიმენტი სწორად დაიგეგმა და სწორადაც გაანალიზდა, საეჭვო აღარაფერი რჩება.

ამგვარად, საზოგადოდ, ექსპერიმენტული დასკვნის თაობაზე საფუძვლიანი ეჭვი შეიძლება გამოითქვას მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ არსებობს მონაცემები როგორც ექსპერიმენტის მიმდინარეობის, ისე მისი საანალიზო მეთოდის შესახებ.

ჩვენს შემთხვევაში კი, ამოცანის პირობის პირველი ნაწილი ინფორმაციას გვაწვდის მხოლოდ ექსპერიმენტის მიზანზე და ექსპერიმენტის შედეგად გამოკვეთილ დასკვნაზე. ამასთან, გარდა იმისა, რომ დასამახსოვრებლად ჯერ სიტყვებს აძლევდნენ და მერე – წინადადებებს, არაფერს არ გვეუბნება ექსპერიმენტით ნავარაუდები პროცედურების თანამიმდევრობაზე და არც ამ პროცედურებით მიღებული საექსპერიმენტო მონაცემების საანალიზო მეთოდზე.

ამოცანის მეორე ნაწილი, რომელიც განცალკავებული (ა), (ბ), (გ) და (დ) მოცემულობებით ისაზღვრება, ანალოგიურად საერთო პირობისა, იძლევა ნაწილობრივ ინფორმაციას ზემოაღნიშნული ექსპერიმენტის პირველ, საპროცედურო ნაწილზე, თუმცა ამ საექსპერიმენტო პროცედურით მიღებული შედეგების საანალიზო მეთოდზე არც ის არაფერს გვეუბნება.

ამგვარად, ყოველივე ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით უნდა ითქვას, რომ სატესტოდ შემოთავაზებული ამოცანა არასაკმარის მონაცემებს გვაწვდის საექსპერიმენტო დასკვნის დამაჯერებლობის ხარისხობრივი შეფასებისთვის. – არ არის გამოორიცხული, რომ ამ ამოცანამ დააბნოს კრიტიკულად მოაზროვნე აბიტურიენტი და, შესაბამისად ამისა, ქულა თუ არა, დრო მაინც დააკარგვინოს მას. - ასეთი ლოგიკურად დაუფუძნებელი ამოცანების საგამოცდო ტესტებად გატანა შემდგომისთვის უნდა გამოირიცხოს.

II ტესტი:

10. კუნძულზე *არსად მოიპოვებოდა* ისეთი მასალა, რომლითაც იქ არსებული ნაგებობები აშენებული. *ამიტომ სავარაუდოა*, რომ სამშენებლო მასალა მეზობელი კუნძულიდან *შემოჰქონდათ*

ნაცვლად *არსად მოიპოვებოდა* ჯობდა ყოფილიყო *არსად არ მოიპოვებოდა*. - ე.წ. ორმაგი უარყოფა ქართულისთვის განსაკუთრებულად დამახასიათებელი თავისებურებაა. ტერმინს 'ორმაგი უარყოფა' ვისხენიებთ ეგრეთ წოდებულად, რადგან ზოგადი ლოგიკური თვალსაზრისებით იმ ენობრივ მოვლენას, რომელიც ამ ტერმინით სახელდება, ორმაგ ლოგიკურ უარყოფასთან არაფერი სიღრმისეული და პირდაპირი არ აკავშირებს¹.

შევადართო ერთმანეთს შემდეგი ენობრივი გამოსახულებები: 'კუნძულზე *არსად* ისეთი მასალა *მოიპოვებოდა*' და 'კუნძულზე *არსად* ისეთი მასალა არ *მოიპოვებოდა*'.

საკამათო არ არის, რომ მათგან პირველი არამართებულად აგებული ენობრივი გამოსახულებაა. – თუ ჩვენ ე.წ. ორმაგი უარყოფის პრინციპის გამო უარს ვიტყვით ენობრივ გამოსახულებაზე *არსად არ მოიპოვებოდა*, მაშინ ჩვენ შემდგომ საფეხურზე იძულებულნი ვიქნებით უარი ვთქვათ აგრეთვე ქართული ენობრივი წესრიგის ისეთ ძირეულ პრინციპებზეც როგორებიცაა სახელური ფრაზების თითქმის სრული რიგითი თავისუფლება და წინადადებაში წინადადების ზმნური, ანუ პრედიკატული ნაწილის შინაარსული დომინანტურობა.

ისეთ რიგითად შეზღუდულ ინდოევროპულ ენებში, როგორებიც სხვადასხვა მეტნაკლებობით არიან მაგალითად ინგლისური და გერმანული ენები, ორმაგი უარყოფა ენობრივად დაუშვებელ

¹ ქვემოაღნიშნული თვალსაზრისებით შეადარეთ ერთმანეთს ფრაზები: *არაფერი სიღრმისეული და პირდაპირი არ აკავშირებს* და *არაფერი სიღრმისეული და პირდაპირი აკავშირებს*.

ანუ არამართებულ ენობრივ მოვლენად განიხილება და, როგორც ჩანს, სრულიად კანონზომიერადაც.

საქმე ისაა, რომ ქართულისგან განსხვავებით, როგორც ცნობილია, ამ ენობრივ სისტემებში რეალიზებული აზროვნებითი სქემები ძირეულად არიან ორიენტირებულნი წინადადებებში სიტყვათა რიგითობაზე. ამასთან, ამ სისტემებში ზმნა, ანუ პრედიკაციის მომცემი სიტყვა წინადადებების ფარგლებში ვერ ასრულებს შინაარსულად სახერხემლო, ანუ დომინანტური წევრის ფუნქციებს. ამ ენობრივ სისტემებში კვანტორული სიტყვები (ფრაზები) ოპერირებენ და, შესაბამისად, სემანტიკურად დომინირებენ ზმნურ სიტყვებზე (ფრაზებზე), მაშინ როდესაც ქართულში ვითარება სარკისებურად საპირისპიროა. – ამგვარად, თუ ჩვენ ხელს შევუწყობთ ქართულში **არსად მოიპოვებოდა** სახის ფრაზების დამკვიდრებას და, ამავდროულად, **არსად არ მოიპოვებოდა** სახის ფრაზებს, ე.წ. ორმაგი უარყოფის პრინციპიდან გამომდინარე, არამართებულად გამოვაცხადებთ, მაშინ ენის დამახინჯების შემდეგ ეტაპზე, როგორც უკვე აღენიშნეთ, ჩვენ ჯერ იძულებულნი ვიქნებით უარი ვთქვათ წინადადებაში სიტყვების რიგით თავისუფლებაზე, შემდეგ კი იმაზეც, რომ ზმნა ქართული წინადადების შინაარსული დომინანტია, რაც, მთლიანობაში, შეიძლება შეფასდეს მხოლოდ როგორც ქართული ენობრივი აზროვნების სრული უარყოფა.

დავსვათ კითხვა: რით ავხსნათ ქართულ ენობრივ აზროვნებაში **არსად მოიპოვებოდა** სახის გამოსახულებების შინაარსული გაგებადობა? – აქ ჯერჯერობით არსებობს ორი შესაძლო ახსნა და, შესაბამისად, ორი შესაძლო პასუხი: პირველი: **არსად მოიპოვებოდა** გამოსახულება ქართულ ენობრივ აზროვნებაში განიხილება და გაიგება როგორც ელიფსისური, ანუ შემოკლებული ფორმა სისტემაში ძირეული **არსად არ მოიპოვებოდა** ენობრივი გამოსახულებისა და მეორე¹: მსგავსად ინდოევროპული ენობრივი აზროვნების ზემოაღწერილი სახის თავისებურებისა ქართულ ენობრივ აზროვნებაშიც ზმნური სიტყვის უშუალო წინამდებარე უარყოფელი მაკვანტიფიცირებელი სიტყვა შინაარსულად დომინანტობს ამ ზმნურ სიტყვაზე და იგი მის დასტურით (ანუ წართქმით) შინაარსს უარყოფელ (ანუ უკუთქმით) შინაარსად გარდაქმნის.

თუმცა, ქართულ ენობრივ აზროვნებაში, განსხვავებით ინდოევროპული აზროვნებისგან, ზმნური სიტყვისგან დაშორებული უარყოფელი მაკვანტიფიცირებელი სიტყვა არა თუ დომინირებს, არამედ უკვე თავად ექცევა წინადადების ამგები ზმნური სიტყვის დომინირების ქვეშ, რაც ქართული ზმნის დომინანტურობის ზოგად პრინციპთან სრულ თანმთხვევაშია. – ანუ ჩვენ ან უნდა უარი ვთქვათ წინადადებაში ქართული ზმნის დომინანტურობის პრინციპზე, ანდა უნდა ვადიაროთ, რომ ე.წ. ორმაგუარყოფიანი ფორმები ქართულისთვის ორგანულად დამახასიათებელი ბუნებრივი თავისებურებაა.

40. მოცემულია დებულება, რომელშიც დაშვებულია შეცდომა ლოგიკის თვალსაზრისით:

მხოლოდ ცისფერთვალეა ადამიანი შეიძლება იყოს ქერათმიანი, საიდანაც გამომდინარეობს, რომ არ არსებობს ქერათმიანი ადამიანი, რომელსაც აქვს ცისფერი თვალები.

კრიტიკული მოსაზრებები:

1. რა არის ეს **დებულება** და რატომ არ არის ზემომოყვანილი **მსჯელობა**?
2. რატომ ავირჩიეთ **‘დაშვებულია შეცდომა ლოგიკის თვალსაზრისით’** ფრაზა, ნაცვლად ენობრივად უკვე მიღებული ფრაზისა **‘დაშვებულია ლოგიკური შეცდომა’**?

¹ ეს მეორე მიზეზი გარკვეულ წილ დაიყვანება კიდევ ზემოაღნიშნულ პირველ მიზეზზე.

როგორც ჩანს აუცილებელი იქნება ქართული ლოგიკური და ლინგვისტური ტერმინოლოგიის როგორც გასრულება, ისე დაზუსტება და მერე უკვე ამ გასრულებული და დაზუსტებული ტერმინოლოგიის სასკოლო სივრცეში შეტანა, რათა ის უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზი, რომელიც სწავლისთვის, ზოგადად, აზროვნებისთვის სასაფუძვლო საფეხურის უნარების ტესტირებას ემსახურება, განვითარდეს ფუნქციონალური და მიზნობრივი მოთხოვნების შესაბამისად.

III ტმსტი:

10. (გ) – არ შეიძლება ითქვას, რომ ქართველებს *სრული უნიჭობა* გამოგვეჩინოს პოლიტიკურ ასპარეზზე. *პირიქით*, შეიძლება ითქვას, ერთ დროს დიდი და ძლიერი სახელმწიფო გვექონია, და არა თუ საკუთარ ქვეყანას, *დაპყრობილ ტერიტორიებსაც კი ბრძნულად* განვაგებდით.

ლოგიკური ანალიზი: თუ რაღაც **‘A გამონათქვამზე’** ვამბობთ, რომ **‘შეიძლება ითქვას, რომ A’**, მაშინ ჩვენთვის ჯერ კიდევ უცნობია **‘A გამონათქვამი’** ჭეშმარიტია თუ მცდარი. როდესაც ვამბობთ, რომ **‘არ შეიძლება ითქვას, რომ A’**, მაშინ დანამდვილებით ვიცით, რომ **‘A გამონათქვამი’** მცდარია. ამგვარად, ნაცვლად იმისა რაც არის უნდა ყოფილიყო:

არ შეიძლება ითქვას, რომ ქართველებს *სრული უნიჭობა* გამოგვეჩინოს პოლიტიკურ ასპარეზზე. *პირიქით*, უნდა ითქვას, რომ ერთ დროს დიდი და ძლიერი სახელმწიფო გვექონია, და არა თუ საკუთარ ქვეყანას, *დაპყრობილ ტერიტორიებსაც კი ბრძნულად* განვაგებდით. – ანუ, **‘არ შეიძლება ითქვას’** ფრაზა *პირიქით* სიტყვით მოცემულ აზრობრივ კონტექსტში ითხოვს **‘უნდა ითქვას’** და არა **‘შეიძლება ითქვას’** ფრაზას.

13. ესა თუ ის ერი, როგორი ძლიერიც უნდა იყოს ის ეკონომიკურად, **უფსკრულისკენ იწყებს სვლას**, როდესაც **მარადიულ ღირებულებებს ივიწყებს**.

შეკითხვა: რატომ ისე, როგორც არის და რატომ შემდეგნაირად არა: ესა თუ ის ერი, როგორი ძლიერიც არ უნდა იყოს ის ეკონომიკურად, **უფსკრულისკენ იწყებს სვლას**, როდესაც **მარადიულ ღირებულებებს ივიწყებს?**

15. საწარმოს ხელმძღვანელობამ გადაწყვიტა, საკუთარი პროდუქციის შესახებ ინფორმაციის უკეთ გავრცელების მიზნით, საქართველოს რეგიონებში ამ პროდუქციის სატელევიზიო რეკლამა საგაზეთო რეკლამით შეეცვალა.

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი მეტყველებს ამ გადაწყვეტილების მართებულობაზე?

- (ა) რეგიონებში ძალზე ხშირად უყურებენ ტელევიზორს, მაგრამ გაზეთებს იშვიათად კითხულობენ
- (ბ) რეგიონებს ელექტროენერგია ძალზე შეზღუდულად მიეწოდება, ხოლო გაზეთებს რეგულარულად იღებენ
- (გ) წლის სხვადასხვა პერიოდში სარეკლამო მომსახურების ფასი იცვლება
- (დ) რეგიონის მოსახლეობის ნახევარი ინფორმაციას იღებს გაზეთით, ნახევარი კი - ტელევიზიით

ერთი წუთით დავივიწყოთ ეს ამოცანა და განვიხილოთ შემდეგი:

საწარმოს ხელმძღვანელობამ გადაწყვიტა, საკუთარი პროდუქციის შესახებ ინფორმაციის უკეთ გავრცელების მიზნით, საქართველოს რეგიონებში ამ პროდუქციის სატელევიზიო რეკლამა საგაზეთო რეკლამით შეეცვალა.

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი მეტყველებს ამ გადაწყვეტილების მართებულობაზე?

- (ა) რეგიონებში ძალზე ხშირად უყურებენ ტელევიზორს, მაგრამ გაზეთებს იშვიათად კითხულობენ
- (ბ) წლის სხვადასხვა პერიოდში სარეკლამო მომსახურების ფასი იცვლება
- (გ) რეგიონის მოსახლეობის ნახევარი ინფორმაციას იღებს გაზეთით, ნახევარი კი - ტელევიზიით

ასეთ შემთხვევაში, ცხადია, აბიტურიენტი აირჩევდა პასუხად (დ) ვარიანტს. ის ასე იმსჯელებდა: საწარმოს პროდუქციაზე სარეკლამო ინფორმაცია უკვე მიეწოდა რეგიონის მოსახლეობის იმ ნახევარს, რომელიც ტელევიზიით იღებს ინფორმაციას. ამდენად, რეგიონის მოსახლეობის მეორე ნახევრისათვის საწარმოს პროდუქციაზე სარეკლამო ინფორმაციის მიწოდების მიზნით, ცხადია, ახლა უკვე, სატელევიზიო რეკლამა საგაზეთოთი უნდა შეიცვალოს.

ახლა დაგუბრუნდეთ განსახილველ ამოცანას და დაგუშვით, რომ მისი პირობის წაკითხვის შემდეგ აბიტურიენტმა შემოთავაზებული სატესტო პასუხების გადასინჯვა დაიწყო (დ) ვარიანტით და, გამომდინარე იქიდან, რომ ანალოგიების ბლოკისგან განსხვავებით ამ ტიპის ამოცანებში მხოლოდ ერთი პასუხი უნდა იძლეოდეს პირობით განსაზღვრულ მოთხოვნებთან ლოგიკურ იმპლიკაციას, მან დროის მოგების მიზნით შეწყვიტა სხვა ვარიანტების გადასინჯვის პროცესი და გადაწყვიტა, რომ ტესტის პასუხია (დ), რადგან, როგორც უკვე ვნახეთ, არ არის საკამათო, რომ (დ) ფაქტით მოცემული ვითარება საწარმოს ხელმძღვანელის გადაწყვეტილების მართებულობაზე მეტყველებს.

ამგვარად, ამოცანა არღვევს შემოთავაზებული პასუხებიდან პასუხის ცალსახად ამორჩევადობის პრინციპს, რაც ამ ტიპის ამოცანების პირობიდან გამომდინარე დაუშვებელია. მაშასადამე, ამ ამოცანის შემთხვევაშიც არ არის გამორიცხული, რომ აბიტურიენტმა კი სწორად იმსჯელოს, მაგრამ მისი ეს სწორი მსჯელობა, იმის გამო, რომ ის განსხვავდება ჩაფიქრებულისგან, მას ქულით დასჯის.

შენიშვნა: ამოცანის პირობის შუალედური შეკითხვა *„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი მეტყველებს ამ გადაწყვეტილების მართებულობაზე?“* ისეთი ფორმითაა ჩამოყალიბებული, რომ იგი თავადვე გვკარნახობს გადაწყვეტილების მართებულობაზე მეტყველი ორი ალტერნატიული შემოთავაზების შეუძლებლობაზე. ნაცვლად არსებული შეკითხვისა, რომ ყოფილიყო *„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი უფრო მეტად მეტყველებს ამ გადაწყვეტილების მართებულობაზე?“*, მაშინ, გასაგებია, რომ ჩვენს მიერ აქ შემოთავაზებული ვერ იქნებოდა საფუძვლიანი კონტრარგუმენტაცია.

17. **არის:** ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულებიდან გამომდინარეობს აუცილებლად, რომ პრეზიდენტის არჩევა კლუბის წევრთაგანაა შესაძლებელი?

ჯობდა ყოფილიყო: ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულებიდან გამომდინარეობს აუცილებლად, რომ კლუბის წევრთაგან პრეზიდენტის არჩევა შესაძლებელია?

შენიშვნა: ტერმინი 'გამომდინარეობს აუცილებლად', რომელიც ქართულში უხერხული თარგმანის გზითაა შემოსული, გაუმართლებელია, გამომდინარე იმ დამაბნეველი შინაარსული სიჭარბიდან, რომლითაც ეს ტერმინი ხასიათდება.

აღსანიშნავია ისიც, რომ ზემოაღნიშნული მიზეზის გამო ეს ტერმინი ვერ დამკვიდრდა თანამედროვე ქართულ მათემატიკურ ლოგიკაში, სადაც მის ნაცვლად გამოიყენება ტერმინი 'გამომდინარეობს'. ანუ, A მოცემულობიდან B მოცემულობა შეიძლება გამომდინარეობდეს და ისიც შეიძლება, რომ არ გამომდინარეობდეს. მაგრამ, თუ გამომდინარეობს, მაშინ ვამბობთ, რომ **A მოცემულობიდან გამომდინარეობს B მოცემულობა**, ხოლო იმ შემთხვევაში, თუ ეს ასე არ არის, მაშინ იმას ვამბობთ, რომ **A მოცემულობიდან არ გამომდინარეობს B მოცემულობა**. ამგვარად, სრულიად ნათელია, რომ 'გამომდინარეობისთვის' ატრიბუტი 'აუცილებლად' ყოველად გაუგებარი ლოგიკური ექსპრესია და მეტი არაფერი.

უნდა იყოს: რომელი ქვემოთ არსებული მოცემულობიდან გამომდინარეობს, რომ კლუბის წევრთაგან პრეზიდენტის არჩევა შესაძლებელია?

37. საკუთარი დამწერლობისადმი ერების ერთგულებას ყველაზე კარგად ესპანეთის ებრაელებსა და არაბებზე დაკვირვება გვიდასტურებს. პირველნი ესპანეთში არაბთა ბატონობის დროს **არაბულად ლაპარაკობდნენ და არაბულ ენაზე** შექმნილი მნიშვნელოვანი ლიტერატურა დაგვიტოვეს, მაგრამ იგი **მათივე საკუთარი ებრაული ანბანით** იყო დაწერილი. ასევე, არაბებმა მშობლიურ ენად **ესპანური შეითვისეს** და ამ ენაზე შექმნეს ბრწყინვალე ლიტერატურა, რომელიც **არაბული დამწერლობით** იყო შესრულებული. – რამდენად გამართლებულია **ანბანის და დამწერლობის** გაიგივება?!

ჯობდა ყოფილიყო: საკუთარი ანბანისადმი ერების ერთგულებას ყველაზე კარგად ესპანეთის ებრაელებსა და არაბებზე დაკვირვება გვიდასტურებს. პირველნი ესპანეთში არაბთა ბატონობის დროს **არაბულად ლაპარაკობდნენ და არაბულ ენაზე** შექმნილი მნიშვნელოვანი ლიტერატურა დაგვიტოვეს, მაგრამ იგი **მათივე საკუთარი ებრაული ანბანით** იყო დაწერილი. ასევე, არაბებმა მშობლიურ ენად **ესპანური შეითვისეს** და ამ ენაზე შექმნეს ბრწყინვალე ლიტერატურა, რომელიც, მსგავსად ებრაელებისა, მათი მშობლიური - **არაბული ანბანით** იყო შესრულებული.

IV ტესტი:

9. სასწავლებელში საბუნებისმეტყველო საგანთა სწავლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობს: თეორიული კურსის ----- პრაქტიკული მეცადინეობა ----- ტარდება.

- (ა) გახანგრძლივების გამო / აღარ
- (ბ) ნაცვლად / სისტემატურად
- (გ) დასრულების გამო / ყოველდღიურად
- (დ) პარალელურად / აუცილებლად

ამ სატესტო შეკითხვის პასუხია (დ), რაც თავისთავად იმას ნიშნავს, რომ (9) წინადადება (ა), (ბ), (გ) და (დ) მოცემულობებიდან მხოლოდ (დ) მოცემულობებით შეიძლება დაკომპლექტდეს, რაც, შესაბამისად, იმასაც ნიშნავს, რომ (9) წინადადების (ა), (ბ) და (გ) მოცემულობებით კომპლექტაცია ლოგიკური და ლინგვისტური თვალსაზრისებით დაუშვებელია.

შევადაროთ ერთმანეთს (9) წინადადების (დ) და (გ) კომპლექტაციები:

(დ) სასწავლებელში საბუნებისმეტყველო საგანთა სწავლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობს: თეორიული კურსის **პარალელურად** პრაქტიკული მეცადინეობა **აუცილებლად** ტარდება.

(გ) სასწავლებელში საბუნებისმეტყველო საგანთა სწავლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობს: თეორიული კურსის **დასრულების გამო** პრაქტიკული მეცადინეობა **ყოველდღიურად** ტარდება.

შენიშვნები წინადადების (დ) კომპლექტაციასთან დაკავშირებით:

1. ტერმინები 'პრაქტიკული მეცადინეობა' და 'თეორიული კურსი' არ შეიძლება დაეუბნოსპიროთ ერთმანეთს, რისი მიზეზიც მათი სემანტიკური არაერთიპობრიობაა. არ შეიძლება 'პრაქტიკული მეცადინეობა', რაც ერთჯერად 'პრაქტიკულ მეცადინეობას' გულისხმობს, ტარდებოდეს 'თეორიული კურსის პარალელურად', რაც გულისხმობს არა მხოლოდ 'ერთ თეორიულ მეცადინეობას', არამედ 'მთელ თეორიულ კურსს'. ამგვარად, (დ) ქართული ენის ლოგიკური სტილისტიკიდან გამომდინარე არ არის უნაკლოდ აგებული წინადადება.

შენიშვნები წინადადების (გ) კომპლექტაციასთან დაკავშირებით:

1. ის, რომ საზოგადოდ 'სასწავლებელში საბუნებისმეტყველო საგანთა სწავლება ორი მიმართულებით მიმდინარეობს' ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმის შეუძლებლობას, რომ ამ სასწავლებელში, ზოგჯერ, ვთქვათ სასესიო სემესტრის დამასრულებელი კვირის განმავლობაში, 'თეორიული კურსის დასრულების გამო პრაქტიკული მეცადინეობა ყოველდღიურად ტარდება'. ამგვარად, თუ იმასაც გავითვალისწინებთ, რომ წინადადება 'თეორიული კურსის დასრულების გამო პრაქტიკული მეცადინეობა ყოველდღიურად ტარდება', განსხვავებით უკვე განხილული 'თეორიული კურსის პარალელურად პრაქტიკული მეცადინეობა აუცილებლად ტარდება' წინადადებისგან, არანაირად არ არღვევს ქართული ენისთვის დამახასიათებელ ზოგად ლოგიკურ და ლინგვისტურ წესრიგს, იმ აბიტურიენტის გამტყუნება, რომელმაც ნაცვლად (დ) ვარიანტისა პასუხად (გ) აირჩია, გაუმართლებელი იქნება.

ამ სატესტო კითხვის სასაფუძვლო იდეა გასაგებია: ეს ტესტი კარგად იმუშავებდა ვთქვათ ისეთ ენაში როგორცაა ინგლისური, რომელშიც გრამატიკულად ერთმანეთისგან განირჩევა აწმყო განმგრძობითი და აწმყო განუსაზღვრელი დროითი ფორმები. ასეთ შემთხვევაში მთავარი წინადადების მაფორმირებელი ზმნის აწმყო განმგრძობითი ფორმა დამოკიდებულ წინადადებაში შეგვზღუდავდა და ასარჩევად მხოლოდ (დ) ვარიანტს დაგვიტოვებდა. ქართული ენაში კი, სადაც ზმნის გრამატიკული ფორმით ასეთი სემანტიკური მიმართებები არ ფორმდება, ეს ტესტი შემდეგნაირად შეიძლებოდა ჩამოყალიბებულიყო:

სასწავლებელში საბუნებისმეტყველო საგანთა სწავლება ერთდროულად ორი მიმართულებით მიმდინარეობს. შესაბამისად, თეორიული კურსის ----- პრაქტიკულ მეცადინეობებზეც ----- ტარდება.

- (ა) გახანგრძლივების გამო / აღარ
- (ბ) ნაცვლად / სისტემატურად
- (გ) დასრულების გამო / აუცილებლად
- (დ) პარალელურად / ყოველდღიურად

ასეთ შემთხვევაში სატესტო პასუხი ცხადია ცალსახად (დ) იქნებოდა.

დასკვნის სახით:

წინამდებარე არის 2005 წლის ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების არასრული კრიტიკული ანალიზი. შედარებით დეტალურად განხილულია პირველი ტესტი. ჩვენ ამჯერად არ შევხებივართ ტექსტებს. ანალოგიების ბლოკი ძირითადად გამართულია. არის

კარგი ლოგიკური ამოცანებიც, თუმცა, როგორც წესი, ლოგიკური ამოცანების უმრავლესობა ზედმეტად მარტივია, რაც თუ ამ პირველი გამოცდის შემთხვევაში იქნებ გამართლებულიც იყო შემდგომი გამოცდებისთვის, ბუნებრივია, უნდა ვიფიქროთ სირთულის საფეხურების თანდათანობით ზრდაზე.

როგორც ანალიზმა გვიჩვენა მნიშვნელოვანი პრობლემებია წინადადებების ბლოკთან დაკავშირებით. განსაკუთრებით ხაზგასასმელია კვანტორული სიტყვებისა და მრავლობითი რიცხვის მაკვანტიფიცირებელ ფუნქციებთან დაკავშირებული პრობლემები. ხაზგასასმელია აგრეთვე ორთოგრაფიული ლექსიკონიდან წამოყოლილი შეცდომა კვანტორ 'არცერთის' არ გამოყენებასთან დაკავშირებით. ხაზგასასმელია ლოგიკურ სტილისტიკასთან დაკავშირებული პრობლემებიც. ამ თვალსაზრისებით პრობლემებია სასვენ ნიშნებთან დაკავშირებითაც, რომლებზეც ჩვენ ამჯერად ყურადღება არ გავვიმახვილებია. არის მცირე ოდენობით სუფთა სინტაქსური ხასიათის შეცდომებიც, თუმცა მათგან უმეტესობა ზოგადლინგვისტური თვალსაზრისებით პრობლემატური ხასიათისა.

მცირე ოდენობით არის საბიბლიოთეკო ქულაზე გავლენის მქონე უზუსტობანიც: I ტესტში - (16), (38); II ტესტში - (16); III ტესტში - (15); IV ტესტში - (9). გვინდა აღვნიშნოთ III და IV ტესტების 37-ე ამოცანა. ვფიქრობთ აქ მექანიკურად არის გაიგივებული ერთმანეთთან 'ანბანი' და 'დამწერლობა'. ასეთ შემთხვევაში ტექსტი საკუთარი ანბანისადმი ერთგულების მართლაც აუხსნელ მაგალითს გვაწვდის. - ყველა სხვა შემთხვევაში კი, ტექსტში არაფერია სამაგალითო.

მთლიანობაში, მიუხედავად აქ გამოთქმული არაერთი შენიშვნისა, უკვე ის, რომ პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდა ზოგადი უნარების ტესტირებაში შედგა, მისი მათგანის მიხედვით ჯგუფის მნიშვნელოვანი წარმატებაა. - აქ ვითვალისწინებთ იმასაც, რომ ქართულ ენის ლოგიკაზე ის მათემატიკურად მოწესრიგებული მეცნიერული ცოდნა, რაც ამ ტიპის გამოცდების მაღალ თვისობრივ დონეზე ორგანიზებას ჭირდება, სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ არის საჭირო მოცულობით ფორმირებული.

კრიტიკული ანალიზის მომზადებაში მონაწილეობდნენ „ლოგიკისა და ენის ახალგაზრდული ჯგუფის“ წევრები, თსუ საბუნებისმეტყველო ფაკულტეტის მათემატიკის ინსტიტუტის სტუდენტები ლაშა აბზიანიძე, სანდრო მასხარაშვილი, ნიკა ფხაკაძე.

2005 წლის 13 და 27 დეკემბერს მათემატიკის დაფუძნებისა და სწავლების მეთოდის კათედრის სემინარზე ექსპერტთა ჯგუფმა და შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ზოგადი უნარების ჯგუფმა სადისკუსიო პირობებში განიხილა ზემოთ მცირედ გადამუშავებული ფორმით გამოქვეყნებული პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების არასრული კრიტიკული ანალიზი.

სემინარულმა თანამშრომლობამ საშუალება მოგვცა მთელი რიგი სადისკუსიო საკითხების გასწვრივ ორმხრივი დისკუსიები ხედვების გამოკვეთისა, რაც, ცხადია, უფრო მეტ გარანტიებს იძლევა იმისა, რომ ეს ხედვები მართებულია. იყო (და არის) საკითხები, რომელთა გადაწყვეტის კომპეტენცია სცდება როგორც ზოგადი უნარების ჯგუფის, ისე შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის კომპეტენციის ფარგლებს.

ასე მაგალითად, ასეთ საკითხთა რიგშია ლოგიკური ამოცანების პირობების ჩამოყალიბებისას **არცერთი** კვანტორული სიტყვის არგამოყენება და მის ნაცვლად **არც ერთი** სიტყვათშეერთებით სარგებლობა.

იყო ისეთი საკითხებიც, რომლებზეც შეზღუდულ სადისკუსიო პირობებში ვერ მოხერხდა საერთო და ორმხრივობისაღები გადაწყვეტათა მოძიება, რაც, როგორც შესაძლებლობა, ბუნებრივია, თავიდანვე იყო გათვალისწინებული.

ქვემოთ ნაწილობრივ ვეხებით ასეთ საკითხებს და მათ შეკითხვის ფორმით ვაყალიბებთ. ამასთან, ვიმედოვნებთ, რომ წერილობითი დისკუსიებისთვის დამახასიათებელი დამატებითი შესაძლებლობები ქვემოაღნიშნულ პრინციპულ საკითხებთან დაკავშირებით მართებული და, ამდენად, მიზნობრივი ინტერესების გათვალისწინებით საჭირო და მისაღები გადაწყვეტების მოძიების საშუალებას მოგვცემს.

შეკითხვა 1.1.: ზოგადი უნარების III ტესტის 39-ე ამოცანის პირობაში არის **„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად.“** ასეთივე (ან მსგავსი) ფრაზირება გვხვდება სხვა ამოცანებშიც. - ჩვენი შეკითხვა: ზემოთ მოყვანილ ფრაზაში რა დატვირთვა აქვს სიტყვას **„აუცილებლად“?** - ჩვენ ვთვლით, რომ ეს სიტყვა ამ ფრაზაში სრულიად ზედმეტია. - როგორ გესმით ამ ფრაზის შინაარსი?

შეკითხვა 1.2.: ზოგადი უნარების III ტესტის 39-ე ამოცანის პირობაში არის **„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად.“** ასეთივე (ან მსგავსი) ფრაზირება გვხვდება რიგ სხვა ამოცანებშიც. - ჩვენი შეკითხვა: ეს ფრაზა შეიცავს სიტყვას **„გამომდინარეობს“**. რა არის ამ სიტყვის ის შინაარსული გაგება (მნიშვნელობა), რომლითაც თქვენ მას იყენებთ?

შეკითხვა 2.1: ზოგადი უნარების II ტესტის 40-ე ამოცანის პირობაში არის **„მოცემულია დებულება, რომელშიც დაშვებულია შეცდომა ლოგიკის თვალსაზრისით.“** - ჩვენი შეკითხვა: რატომ ანიჭებთ უპირატესობას ზემომოყვანილ ფრაზირებას და რატომ ამბობთ უარს შემდეგ უკვე მიღებულ ფრაზირებაზე **„ ... , რომელშიც დაშვებულია ლოგიკური შეცდომა.“?**

შეკითხვა 2.2.: ზოგადი უნარების II ტესტის 40-ე ამოცანის პირობაში არის **„მოცემულია დებულება, რომელშიც დაშვებულია“** - ჩვენი შეკითხვა: რატომ არ აყალიბებთ ზემომოყვანილს შემდეგნაირად **„მოცემულია მსჯელობა, რომელშიც დაშვებულია“?**

შეკითხვა 2.3.: ზოგადი უნარების II ტესტის 40-ე ამოცანის პირობაში არის **„მოცემულია დებულება, რომელშიც დაშვებულია შეცდომა ლოგიკის თვალსაზრისით.“** სიტყვა **„დებულება“** გამოიყენება სხვა სატესტო პირობებშიც. ჩვენი შეკითხვა: რა არის ამ სიტყვის ის შინაარსული გაგება (მნიშვნელობა), რომლითაც თქვენ მას იყენებთ?

2006 წელი,
28 თებერვალი.

ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის არასრული კრიტიკული ანალიზი

წინამდებარე კრიტიკული ანალიზი, რომელიც ერთმანეთისაგან არადამოუკიდებელი მცირე მოცულობის ნაშრომების კრებულს წარმოადგენს, „შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრსა“ და „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფს“ შორის უკვე მიმდინარე საექსპერტო თანამშრომლობის ფარგლებში კეთდება¹.

მე ამჯერად ვერ ვახერხებ ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის სრულ და დეტალურ ანალიზებას, რაც, ბუნებრივია, დროს მოითხოვს. თუმცა, ის, რასაც ქვემოთ შევეხები, ცხადი და საკმარისი საფუძველია იმისა, რომ ასეთი დეტალური ანალიზის გაკეთება აუცილებლობის წესით განისაზღვროს. ეს წაადგება ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო პროცესების მაღალკვალიფიციურად წარმართვის მიზნებს.

ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების აქტუალიზებით ქართულ ენაში აზრობრივად გამართული მსჯელობების საწარმოებლად აუცილებელი უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული სწავლება აქტუალიზდება. ეს, თავის მხრივ, იმას ნიშნავს, რომ სასწავლო სისტემა ქართული ენობრივი აზროვნების სწავლებაზეა მომართული, რაც, ჩემთვის, ფრიად მნიშვნელოვანია. თუმცა, გასაგებია ისიც, რომ ეს მეტად ფაქიზი სასწავლო სისტემაა და თუ ქართულ ენაში ბუნებრივად არსებული აზრობრივი სქემებისა და ამ სქემების განმსაზღვრელი ენობრივი წესების სწავლება ამ შემთხვევაში აუცილებელი კერძო საფუძვლებისა და ზოგადი ხედვების გაუთვალისწინებლად წარიმართა, შედეგი სავალალო იქნება.

კ. ფხაკაძე

ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 22-ე გვერდზე განხილული ლოგიკური ამოცანის ამოხსნის კრიტიკული ანალიზი, ანუ

იმ ფაქტობრივი შეცდომის შესახებ, რომელიც ამ ამოცანის სანიმუშო ამოხსნაშია დაშვებული

01. კრებულის 22-ე გვერდზე სანიმუშოდ ამოხსნილია შემდეგი ლოგიკური ამოცანა:

„მოცემულია:

ყველაფერი, რაც ბრწყინავს, ოქრო არ არის

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელ დებულებას აქვს იგივე შინაარსი, რაც მოცემულს?

(ა) არსებობს ისეთი ოქრო, რომელიც არ ბრწყინავს

¹ საკითხების განხილვაში აქტიურად იყვნენ ჩართულნი „ქართული ენის, ლოგიკისა და გამომთვლელის ახალგაზრდული ჯგუფის“ წევრები ლაშა აბუნიანიძე, ნიკოლოზ ვახანია, ნინო ლაბაძე, ალექსანდრე მასხარაშვილი, ნიკოლოზ ფხაკაძე, ბესიკ ჩიქვინიძე.

- (ბ) რაც ოქრო არ არის, არ ბრწყინავს
- (გ) ზოგიერთი რამ, რაც ბრწყინავს, არ არის ოქრო
- (დ) რაც ბრწყინავს, არ არის ოქრო“

ამ სანიმუშო ამოხსნის პირველი ორი აბზაცით ავტორები მკითხველებს შემდეგ მსჯელობას სთავაზობენ:

„ამ სახის დავალებებში მოცემულია ერთი ან რამდენიმე დებულება, რომლებიც ეხება ობიექტთა გარკვეულ ჯგუფს და მათ ურთიერთმიმართებას.

დავალებაში წარმოდგენილია ობიექტთა ორი ჯგუფი: 1. ყველაფერი, რაც არის ოქრო და 2. ყველაფერი, რაც ბრწყინავს. მოცემულობის მიხედვით მათ შორის არსებული მიმართება შეიძლება ასე ჩამოვაყალიბოთ: მბრწყინავ ობიექტთა ჯგუფი მოიცავს ისეთ ობიექტებს (სულ მცირე, ერთს მაინც), რომლებიც არ შედის ჯგუფში „ოქრო“.“

გამოსახულება „სულ მცირე, ერთს მაინც“ მასში სასვენი ნიშნის გაუმართლებელი არსებობით არღვევს ქართული ენის ბუნებრივი ლოგიკის ჯერ ვერ ნორმირებულ ნორმებს. ამასთან, ნათელია, რომ ნაცვლად ფრაზისა მბრწყინავ ობიექტთა ჯგუფი მოიცავს ისეთ ობიექტებს (სულ მცირე, ერთს მაინც), რომლებიც არ შედის ჯგუფში „ოქრო“ ჯობდა ყოფილიყო მბრწყინავი ობიექტების ჯგუფი მოიცავს (ან შეიცავს) ერთ მაინც ისეთ ობიექტს, რომელიც არ შედის ჯგუფში „ოქრო“.

ქართულში რაოდენობრივ დაპირისპირებას იძლევა არა მცირე – ბევრი, არამედ ცოტა – ბევრი. ამგვარად, ქართული ენობრივი აზროვნებისას რაოდენობრივი დაპირისპირების შემთხვევაში გამოიყენება ფრაზები ყველაზე ცოტა – ყველაზე მეტი, ანდა სულ ცოტა – ყველაზე მეტი. აქედან გამომდინარე, ვთვლი, რომ განხილულის მსგავს შემთხვევებში, ანუ ისეთ შემთხვევებში, როცა ფასდება რაოდენობა და არა ზომა ან სიდიდე, ნაცვლად ფრაზისა „სულ მცირე ...“ გამოყენებულ უნდა იქნას ფრაზა „სულ ცოტა ...“. თუმცა, ამავედროულად, ვთვლი, რომ ეს სადისკუსიო საკითხია და რომ მხოლოდ ასეთი დისკუსიის შედეგად ჩამოყალიბებული ნორმის საფუძველზე ჩვენ საშუალება მოგვეცემა საკითხის როგორც სასწავლო, ისე საგამოცდო სივრცეში შეტანისა¹.

02. ზემოციტირებულის პირველ აბზაცში ავტორები ამბობენ: „ამ სახის დავალებებში მოცემულია ერთი ან რამდენიმე დებულება, რომლებიც ეხება ობიექტთა გარკვეულ ჯგუფს და მათ ურთიერთმიმართებას.“ – აღნიშნულთან დაკავშირებით ჩნდება კითხვა: რა არის ამ აბზაცის შინაარსი? - ეს კითხვა პირდაპირი ქვემდებარეობით შემდეგ კითხვაზე დაიყვანება: ამ აბზაცის რომელ შემადგენელ ნაწილთან აქვს ანაფორული მიმართება ამავე გამოსახულებაში არსებულ მათ ნაცვალსახელს? – მათ ნაცვალსახელის მრავლობითობა იმას, რომ იგი ანაფორულ მიმართებაში იყოს ამ აბზაცის ჯგუფს სიტყვით მოცემულ ნაწილთან, გამორიცხვას. ამდენად, რადგან ამ აბზაცით მოცემულ ენობრივ გამოსახულებაში არსებული და ენობრივი კავშირი სახელური ფრაზების მაკავშირებელია, ცხადია, რომ მათ ნაცვალსახელი ანაფორულ მიმართებაში ამავე გამოსახულების ობიექტთა სიტყვით მოცემულ ნაწილთან შედის.

¹ ის, რომ ქართული ენობრივი აზროვნება თანამედროვე მათემატიკური თვალსაზრისებით თითქმის შეუსწავლელია, არსებობდა აქვეითებს ამ საგამოცდო ხაზის ხარისხობრივ შემადგენლებს. ამასთან, როგორც ჩანს, ქართულ აზროვნებით წესთწყობაში „სულ მცირე“ და „სულ ცოტა“ სახის, და არა მხოლოდ ამ სახის მათემატიკური შინაარსის მქონე ფრაზების ფუნქციონირების ნორმების თუნდაც პირველადი გაწერა გადაუდებელი აუცილებლობაა. ეს ზოგადი უნარების ჯგუფს საშუალებას მისცემს ამ უკვე სტანდარტიზებული ცოდნის მეშვეობით ყველა აბიტურიენტისთვის გასაგებად ჩამოაყალიბოს ასეთი ფრაზების შემცველი საგამოცდო დავალებები.

ამგვარად, ზემოთ განხილული მსჯელობის პირველი აბზაცი, რომელიც და ენობრივი კავშირის და მათ ნაცვალსახელის მეშვეობით ჩამოყალიბებული შემოკლებული ენობრივი გამოსახულებაა, არაშემოკლებული სახით შემდეგნაირად ყალიბდება: ამ სახის დავალებებში მოცემულია ერთი ან რამდენიმე დებულება, რომლებიც ეხება ობიექტთა ერთ გარკვეულ ჯგუფს და ამ ერთ გარკვეულ ჯგუფში შემავალ ობიექტთა ურთიერთმიმართებას. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ განსახილველი მსჯელობის პირველი აბზაცი ამავე მსჯელობის მეორე აბზაცთან აშკარა შინაარსობრივ წინააღმდეგობაშია. მართლაც, მეორე აბზაცით ირკვევა, რომ დავალებაში წარმოდგენილია ობიექტთა არა ერთი, არამედ ორი ჯგუფი და რომ პირველი აბზაცით ხაზგასმული ურთიერთმიმართება გულისხმობს ობიექტთა ამ ორი ჯგუფის ურთიერთმიმართებას და არა რომელიმე ერთი ჯგუფის შემადგენელი ობიექტების ურთიერთმიმართებას.

ამგვარად, გასაგები ხდება, რომ ზემომოყვანილი მსჯელობის პირველი აბზაცი ნაცვლად არსებულისა შემდეგნაირად უნდა ჩამოყალიბებულიყო: ამ სახის დავალებებში მოცემულია ერთი ან რამდენიმე დებულება, რომლებიც ობიექტთა გარკვეულ ჯგუფებს და მათ ურთიერთმიმართებებს ეხება. – იმედი მაქვს, რომ ამგვარი კრიტიკული დამოკიდებულება დაეხმარება ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელ ჯგუფს სრულიად ახალი და მეტად მნიშვნელოვანი ქართული საგამოცდო ტრადიციის წარმატებულად დანერგვის საპასუხისმგებლო საქმეში.

03. ქვემოთ ვაკეთებ იმავე ამოცანის სანიშნო ამოხსნის იმ ნაწილის ციტირებას, რომელიც ე.წ. პასუხის (ა) ვარიანტს ეხება:

„(ა) არსებობს ისეთი ოქრო, რომელიც არ ბრწყინავს

პასუხის ამ ვარიანტში აქცენტი გადატანილია ჯგუფზე “ოქრო”: იგი მოიცავს ისეთ ობიექტებს (სულ მცირე, ერთს მაინც), რომლებსაც არ მოიცავს მბრწყინავი ობიექტების ჯგუფი. მაგრამ მოცემულობაში არაფერია ნათქვამი იმის შესახებ, არსებობს თუ არა ისეთი მბრწყინავი ობიექტი, რომელიც არ შედის ჯგუფში “ოქრო” (რომელიც ოქრო არ არის). შესაბამისად, პასუხის ეს ვარიანტი არაა სწორი.”

იმის თქმა, რომ „მოცემულობაში არაფერია ნათქვამი იმის შესახებ, არსებობს თუ არა ისეთი მბრწყინავი ობიექტი, რომელიც არ შედის ჯგუფში “ოქრო” (რომელიც ოქრო არ არის)”, აშკარა ფაქტობრივი შეცდომაა, რადგან ამ შემთხვევაში მოცემულობაში, რომელიც ზემომოყვანილი წინადადების პირველი სიტყვაა, ამოცანის მოცემულობა გაიგება.

ქვემოთ მომყავს მსჯელობა, რომლითაც ამ შემთხვევაში ვისარგებლებდი. თუმცა, მე არ ვარ დარწმუნებული იმაში, რომ იგი ასეთი შემთხვევებისთვის უნაკლო და საუკეთესო მსჯელობაა:

(ა) არსებობს ისეთი ოქრო, რომელიც არ ბრწყინავს

პასუხის (ა) ვარიანტში ყურადღება გამახვილებულია ცნებაზე “ოქრო”. ამ ვარიანტის მიხედვით ამ ცნებით განსაზღვრული და “ოქროდ” წოდებული საგანთა ერთობლიობა შეიცავს ერთ მაინც ისეთ “ოქროს”, რომელიც არ არის “მბრწყინავი საგანი”. ამგვარად, ამოცანის მოცემულობისგან განსხვავებით, (ა) დებულება გვეუბნება არა იმას, რომ არსებობს ერთი მაინც ისეთი “მბრწყინავი საგანი”, რომელიც არ არის “ოქრო”, არამედ, პირიქით, იგი იმას ამბობს, რომ არსებობს ერთი მაინც ისეთი “ოქრო”, რომელიც არ არის “მბრწყინავი საგანი”. ანუ, ამოცანის მოცემულობისგან განსხვავებით, რომელიც “მბრწყინავი არაოქროს” არსებობას ადასტურებს, (ა) დებულება ადასტურებს “არამბრწყინავი ოქროს” არსებობას. ეს კი, ცხადია, ნიშნავს იმას, რომ ამოცანის მოცემულობასა და (ა) დებულებას ერთმანეთისგან განსხვავებული, ანუ არა ერთი და იგივე შინაარსები აქვთ.

04. ნაშრომის ეს ნაწილი ნაკლებ იტვირთება კრიტიკული თვალსაზრისებით და იგი უფრო თეორიული ხასიათის დამხმარე მეთოდური მასალაა. ამასთან, მესმის რა ის სირთულეები, რაც ამ ჯგუფის წინაშეა, ვთვლი, რომ იგი მეტ მხარდაჭერას საჭიროებს.

ზემოგანხილული ლოგიკური ამოცანის ჯგუფის მიერ შემოთავაზებული ამომხსნელი მეთოდიკა ეყრდნობა მონტეგეიუსეულ სიმრავლურ ხედვებს, რომლებიც ძირითადად ინგლისურენოვანი აზროვნების თავისებურებებს ეყრდნობა და ითვალისწინებს. ეს ხედვები, ცხადია, არასრულად ასახავს ქართულენოვანი აზროვნებისთვის დამახასიათებელ სიმრავლურ თავისებურებებს, რაც, ბუნებრივია, არ შეიძლება არ იქნეს გათვალისწინებული, როდესაც ამ უმნიშვნელოვანესი საკითხების გარშემო ქართული ენის საფუძველზე აღზრდილ და ჩამოყალიბებულ მოზარდებთან გვიწევს ურთიერთობა.

ქვემოთ წარმოვადგენ იმავე ამოცანის ამომხსნას ქართული ენისთვის შემუშავებული სიმრავლურ დიაგრამული მიდგომით, რომელიც გარკვეულწილ უპირისპირდება ვენის დიაგრამულ მიდგომებს და რომელიც, ამავედროულად, ქართულ ენობრივ აზროვნებასთან ბევრად უფრო გაწონასწორებულ და სრულყოფილ წარმოდგენებს იძლევა. თუმცა, ამჯერად, რიგი მიზეზების გამო, რიგ საკითხებთან მიმართებაში, ისევ მონტეგეიუსეულ ხედვებს დავეყრდნობი.

იმის გასარკვევად თუ ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელ დებულებას აქვს იგივე შინაარსი, რაც მოცემულს, მოდით ჯერ ენობრივ სიმრავლური, ანუ სიმრავლურ დიაგრამული მიდგომებით გავიაზროთ ამოცანის შინაარსი.

ამოცანის მოცემულობა

ყველაფერი, რაც ბრწყინავს, ოქრო არ არის,

ნიშნავს იმას, რომ

არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო”.

ეს კი, ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით, ნიშნავს იმას, რომ

$\{\text{მბრწყინავი}\} \cap \{\text{არაოქრო}\} \neq \emptyset.$

(ა) დებულება

არსებობს ისეთი ოქრო, რომელიც არ ბრწყინავს,

ნიშნავს იმას, რომ

არსებობს “არამბრწყინავი ოქრო”.

ეს კი, ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით, ნიშნავს იმას, რომ

$\{\text{არამბრწყინავი}\} \cap \{\text{ოქრო}\} \neq \emptyset.$

(ბ) დებულება

რაც ოქრო არ არის, არ ბრწყინავს,

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო”.

ეს კი, ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით, ნიშნავს იმას, რომ

$\{\text{მბრწყინავი}\} \cap \{\text{არაოქრო}\} = \emptyset.$

(გ) დებულება

ზოგიერთი რამ, რაც ბრწყინავს, არ არის ოქრო,

ნიშნავს იმას, რომ

არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო”.

ეს კი, ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით, ნიშნავს იმას, რომ

$$\{\text{მბრწყინავი}\} \cap \{\text{არაოქრო}\} \neq \emptyset.$$

(დ) დებულება

რაც ბრწყინავს, არ არის ოქრო,

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “მბრწყინავი ოქრო”.

ეს კი, ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით, ნიშნავს იმას, რომ

$$\{\text{მბრწყინავი}\} \cap \{\text{ოქრო}\} = \emptyset.$$

ზემოთ ვეყრდნობი ქართული ენის ბუნებრივ სიმრავლურ შინაარსულ წესრიგს. კერძოდ, ქართული ენობრივი აზროვნების ბუნებრივად მცოდნე ადვილად მიხვდება, რომ ამოცანაში არსებითი სახელი “ოქრო” ასახელებს ნებისმიერ ისეთ საგანს, რომელიც “ოქროდ” იწოდება და მათ აზრობრივად ერთ მთლიან სიმრავლეში აერთიანებს. ამასთან, ამ სიმრავლეს, ბუნებრივი შეთანხმების საფუძველზე, შემდეგნაირად აღვნიშნავ: {ოქრო}.

აღნიშნულის გათვალისწინებით, მკითხველი ადვილად მიხვდება, რომ {არაოქრო} სიმრავლურად აერთიანებს ყველა იმ საგანს, რომელიც არ არის {ოქრო} სიმრავლის წევრი. ქართული ენობრივი აზროვნების ბუნებრივად მცოდნეს არც იმის მიხვედრა გაუჭირდება, რომ {მბრწყინავი} არის ყველა მბრწყინავი საგნების სიმრავლე, და რომ {არამბრწყინავი} ყველა არამბრწყინავი საგნების სიმრავლეა.

ამგვარად, ახლა უკვე მკითხველი თავადვე მიხვდება, რომ ამოცანის მოცემულობასა და (გ) დებულებას ერთი და იგივე შინაარსი აქვთ, რადგან ორივე იმას ამბობს, რომ არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო”.

მკითხველი ადვილად მიხვდება იმასაც, რომ (ბ) დებულება, რომელიც გვეუბნება იმას, რომ არ არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო” აზრობრივად (ანუ ლოგიკურად) ეწინააღმდეგება ამოცანის მოცემულობას, რომელიც (ბ) დებულების საპირისპიროს ამტკიცებს.

მკითხველი მიხვდება იმასაც, რომ (ა) დებულება, რომელიც ნიშნავს იმას, რომ არსებობს “არამბრწყინავი ოქრო” ამოცანის მოცემულობასთან ანუ იმასთან, რომ არსებობს “მბრწყინავი არაოქრო” ლოგიკურ წინააღმდეგობაში არ არის, რადგან ერთი “ოქროს” შესახებ იძლევა გარკვეულ შეტყობინებას, მეორე კი შეტყობინებას “არაოქროს” შესახებ გვაწვდის, რაც, გამომდინარე იქიდან რომ {ოქრო} და {არაოქრო} თანაუკვეთი სიმრავლეებია, გამორიცხავს ამ შეტყობინებების ერთმანეთთან პირდაპირ აზრობრივ (ე.ი. ლოგიკურ) დაპირისპირებულობას.

მკითხველი, ზუსტად იმავეს საფუძველზე, რაც (ა) დებულებასთან დაკავშირებით ზემოთ უკვე აღვნიშნა, დაასკვნის იმასაც, რომ ამოცანის მოცემულობას არც (დ) დებულება ეწინააღმდეგება, რომელიც, თავის მხრივ, გვეუბნება მხოლოდ იმას, რომ არ არსებობს “მბრწყინავი ოქრო”.

დასასრულს მომეყვს განხილულ ამოცანასთან დაკავშირებული რამოდენიმე ამოცანა, რომელთა გააზრება მკითხველს დაეხმარება ენის სიმრავლურ საფუძველებზე მიღებული ახალი ცოდნის გამყარებაში:

ამოცანა (დ): ცნობილია, რომ

1. {მბრწყინავი ოქრო} = ∅;

2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

ენობრივი კავშირების გამოუყენებლად ააგეთ ისეთი ჭეშმარიტი თხრობითი წინადადება, რომელიც სიმრავლური თვალსაზრისებით იმავე შეტყობინებას იძლევა, რაც (1), (2) ტოლობებით მოცემული სიმრავლური დიაგრამით მოგვეცემა. იმ შემთხვევაში, თუ ასეთი წინადადება არ აიგება, ახსენით მიზეზი იმისა, თუ რატომ.

ამოცანა (ა): ცნობილია, რომ

1. {არამბრწყინავი ოქრო}≠∅;
2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

ენობრივი კავშირების გამოუყენებლად ააგეთ ისეთი ჭეშმარიტი თხრობითი წინადადება, რომელიც სიმრავლური თვალსაზრისებით იმავე შეტყობინებას იძლევა, რაც (1), (2) ტოლობებით მოცემული სიმრავლური დიაგრამით მოგვეცემა. იმ შემთხვევაში, თუ ასეთი წინადადება არ აიგება, ახსენით მიზეზი იმისა, თუ რატომ.

ამოცანა (ბ): ცნობილია, რომ

1. {მბრწყინავი არაოქრო}=∅;
2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

ენობრივი კავშირების გამოუყენებლად ააგეთ ისეთი ჭეშმარიტი თხრობითი წინადადება, რომელიც სიმრავლური თვალსაზრისებით იმავე შეტყობინებას იძლევა, რაც (1), (2) ტოლობებით მოცემული სიმრავლური დიაგრამით მოგვეცემა. იმ შემთხვევაში, თუ ასეთი წინადადება არ აიგება, ახსენით მიზეზი იმისა, თუ რატომ.

ამოცანა (დღ): ააგეთ ქვემოთ მოცემული სიმრავლური დიაგრამის ტოლძალოვანი ვენის დიაგრამული სქემა.

1. {მბრწყინავი ოქრო}=∅;
2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

ამოცანა (აა): ააგეთ ქვემოთ მოცემული სიმრავლური დიაგრამის ტოლძალოვანი ვენის დიაგრამული სქემა.

1. {არამბრწყინავი ოქრო}≠∅;
2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

ამოცანა (ბბ): ააგეთ ქვემოთ მოცემული სიმრავლური დიაგრამის ტოლძალოვანი ვენის დიაგრამული სქემა.

1. {მბრწყინავი არაოქრო}=∅;
2. {მბრწყინავი არაოქრო}≠∅.

კ. ფხაკაძე

ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 23-24-ე გვერდებზე განხილული ლოგიკური ამოცანის ამოხსნის კრიტიკული ანალიზი, ანუ

იმ უხეში ფაქტობრივი შეცდომის შესახებ, რომელიც ამ ამოცანის სანიმუშო ამოხსნაშია დაშვებული

01. 23-ე და 24-ე გვერდებზე ლეტალური მსჯელობით სანიმუშოდ ამოხსნილია შემდეგი ლოგიკური ამოცანა:

„დავუშვათ, რომ:

**ყველა ბიჭს უყვარს ფეხბურთი
ზოგიერთ ბიჭს უყვარს ჭადრაკი**

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად?

- (ა) ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ჭადრაკი, უყვარს ფეხბურთი
- (ბ) ჭადრაკის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ფეხბურთი
- (გ) ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ფეხბურთი, უყვარს ჭადრაკი
- (დ) ფეხბურთის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ჭადრაკი

ამ ამოცანასთან დაკავშირებით მე შევეხები რამოდენიმე მნიშვნელოვან საკითხს.

02. ავტორები ამოცანის ე.წ. პასუხის (გ) ვარიანტის მართებულობის საკითხის განხილვისას შემდეგნაირად მსჯელობენ:

„პასუხის (გ) ვარიანტი შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს. მაგრამ პასუხის ეს ვარიანტი არაა ჭეშმარიტი დავალების მოცემულობის განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში. ე.ი. ის არ გამომდინარეობს დავალების მოცემულობიდან აუცილებლად და, შესაბამისად, არაა სწორი.“

ამგვარად, ზემომოყვანილი მსჯელობის პირველი წინადადებით ავტორები გვეუბნებიან, რომ „პასუხის (გ) ვარიანტი შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს.“

ეს უხეში ფაქტობრივი შეცდომაა, რადგან იმისთვის, რომ პასუხის (გ) ვარიანტი, ანუ (გ) დებულება იყოს ჭეშმარიტი, არანაირი აუცილებლობა იმისა, რომ ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე, ბიჭების სიმრავლე და ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლე ერთმანეთს ემთხვეოდეს არ არის.

უფრო მეტიც, ცხადია, რომ (გ) დებულების ჭეშმარიტებისთვის სრულიად საკმარისია ის, რომ ფეხბურთის მოყვარული ბიჭების სიმრავლე, რომელიც ბიჭების სიმრავლისა და ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლის თანაკვეთის ტოლია, ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლის ქვესიმრავლე იყოს.

ზემოაღნიშნული ჩვენთვის უკვე ნაცნობი დიაგრამული მიდგომით შემდეგნაირად გამოისახება:

$$\{ბიჭები\} \cap \{ფეხბურთის მოყვარულები\} = \{ფეხბურთის მოყვარული ბიჭები\}$$
$$\{ფეხბურთის მოყვარული ბიჭები\} \subseteq \{ჭადრაკის მოყვარულები\}$$

ამასთან, თუ ამოცანის პირობის პირველ დაშვებასაც გავითვალისწინებთ, რომლის თანახმადაც

$$\{ბიჭები\} \subseteq \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

მაშინ, გამოდის, რომ

$$\{ფეხბურთის მოყვარული ბიჭები\} = \{ბიჭები\}$$

რაც, (გ) დებულების ჭეშმარიტობის ზემოთ მოყვანილ ზოგად პირობას ამოცანის ზემოთვე უკვე განხილული მოცემულობის გათვალისწინებით შემდეგი დაზუსტებული სახით აყალიბებს

$$\{ბიჭები\} \subseteq \{ჭადრაკის მოყვარულები\}.$$

ამგვარად, საზოგადოდ, პასუხის (გ) ვარიანტი ჭეშმარიტია მაშინ, და მხოლოდ მაშინ, როცა **ფეხბურთის მოყვარული ბიჭების სიმრავლე** არის **ჭადრაკის მოყვარულების სიმრავლის** ქვესიმრავლე. ამასთან, ამოცანის პირობით შეზღუდულ სამყაროში იგი ჭეშმარიტია მაშინ, და მხოლოდ მაშინ, როცა **ბიჭების სიმრავლე** არის **ჭადრაკის მოყვარულების სიმრავლის** ქვესიმრავლე.

ამდენად, ამ ყველაფრით ის, რომ არანაირად არ შეიძლება ავტორების მიერ ზემოშემოთავაზებული მსჯელობის გამართლება და რომ მასში უხეში ფაქტობრივი შეცდომაა დაშვებული, ამომწურავად დასტურდება.

03. ქვემოთ ქართულისთვის შემუშავებული დიაგრამული მეთოდის გამოყენებით წარმოვადგენ მსჯელობას, რომლითაც პასუხის ამ (გ) ვარიანტის განხილვისას ვისარგებლებდი. თუმცა, ამ მსჯელობისას მხედველობაში მექნება არა ის ამოცანა, რომელსაც ავტორები გვთავაზობენ, არამედ მისი შემდეგი მცირედ მოდიფიცირებული ვარიანტი:

დავუშვათ, რომ:

ყველა ბიჭს უყვარს ფეხბურთი
ზოგიერთ ბიჭს უყვარს ჭადრაკი

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულების ჭეშმარიტება გამომდინარეობს ამ დებულებების ჭეშმარიტებიდან?

- (ა) ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ჭადრაკი, უყვარს ფეხბურთი
- (ბ) ჭადრაკის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ფეხბურთი
- (გ) ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ფეხბურთი, უყვარს ჭადრაკი
- (დ) ფეხბურთის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ჭადრაკი

(გ) დებულება, ანუ წინადადება **ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ფეხბურთი, უყვარს ჭადრაკი** ჭეშმარიტია მაშინ, და მხოლოდ მაშინ, როცა **ფეხბურთის მოყვარული ბიჭების სიმრავლე** არის **ჭადრაკის მოყვარულების სიმრავლის** ქვესიმრავლე. ამასთან, იქიდან, რომ ყველა ბიჭს უყვარს ფეხბურთი, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ **ბიჭების სიმრავლე** არის **ფეხბურთის მოყვარულების სიმრავლის** ქვესიმრავლე. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ **ფეხბურთის მოყვარული ბიჭების სიმრავლე** ემთხვევა **ბიჭების სიმრავლეს**. აქედან გამომდინარე, გამოდის, რომ **ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ფეხბურთი, უყვარს ჭადრაკი** ჭეშმარიტია მაშინ, და მხოლოდ მაშინ, როცა ჭეშმარიტია **ყველა ბიჭს უყვარს ჭადრაკი**. მაგრამ, იქიდან, რომ **ზოგიერთ ბიჭს უყვარს ჭადრაკი**, ანუ იქიდან, რომ **ბიჭების სიმრავლის** და **ჭადრაკის მოყვარულების სიმრავლის** თანაკვეთა არაცარიელია, ცალსახად იმას, რომ **ყველა ბიჭს უყვარს ჭადრაკი**, ანუ იმას, რომ **ბიჭების სიმრავლე** არის **ჭადრაკის მოყვარულების სიმრავლის** ქვესიმრავლე, ვერც ვადასტურებთ და ვერც უარყოფთ¹.

ამგვარად, დასაბუთდა, რომ ამოცანის მოცემულობებით განსაზღვრულ სამყაროში (გ) დებულების ჭეშმარიტული მნიშვნელობა ცალსახად არ ისაზღვრება და რომ ბიჭების სიმრავლის

¹ ამ მსჯელობაში მე ვეყრდნობი სიტყვა **ზოგიერთის** იმ ქართულისთვის არაბუნებრივ გაგებას, რომლითაც ზოგადი უნარების ჯგუფი სარგებლობს და რომლის თანახმადაც **ზოგიერთი ვაშლი წითელია** და **ყველა ვაშლი წითელია** წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება არ გამოირიცხება. – მივიჩნევ, რომ ამ სიტყვის ასეთი გაგება არ შეესაბამება ქართულ ენასა და აზროვნებაში ამავე სიტყვის ბუნებრივ გაგებას. უფრო დეტალურად ეს საკითხი განიხილება ამავე გამოცემაში გამოქვეყნებულ ნაშრომში სათაურით „როგორ არის გაგებული სიტყვა „ზოგიერთი“ დამხმარე მასალათა კრებულის 22-ე და 23-24-ე გვერდებზე განხილულ ლოგიკურ ამოცანებში და როგორ გაიგება იგი ბუნებრივ ქართულენობრივ აზროვნებაში“.

და ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლის ამოცანით დაშვებულ ურთიერთმიმართებათა გარკვეულ შემთხვევებში იგი ჭეშმარიტია, გარკვეულ შემთხვევებში კი – მცდარი.

ეს კი, გამომდინარეობის განსაზღვრებიდან გამომდინარე, ნიშნავს იმას, რომ ამოცანის მოცემულობებიდან (გ) დებულება (ანუ მისი ჭეშმარიტება) არ გამომდინარეობს. ე.ი. ამოცანის პასუხად (გ) არ უნდა ავირჩიოთ.

04. ამოცანის პირველი მოცემულობა, ანუ ის, რომ ყველა ბიჭს უყვარს ფეხბურთი, შემდეგი მისი ტოლძალოვანი სიმრავლური დიაგრამით გამოისახება:

$$(1) \{ \text{ბიჭები} \} \subseteq \{ \text{ფეხბურთის მოყვარულები} \}.$$

ავტორებმა ამოცანის სანიმუშო ამოხსნისას 1 და 2 ვენის დიაგრამებით (იხ. ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებული 2006 წლის გამოცემის 23-ე გვ.) გამოსახეს ამოცანის პირველი მოცემულობით განსაზღვრული ბიჭების სიმრავლის და ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლის შესაძლო ურთიერთმიმართებები. ქართულისთვის დამახასიათებელი მიდგომებით ეს ურთიერთმიმართებები შესაბამისად შემდეგი სიმრავლური დიაგრამებით მოიცემა:

$$(2) \{ \text{ბიჭები} \} = \{ \text{ფეხბურთის მოყვარულები} \} \text{ (ამ ვითარებას შეესაბამება 2 დიაგრამა)}$$

$$(3) \{ \text{ბიჭები} \} \subset \{ \text{ფეხბურთის მოყვარულები} \} \text{ (ამ ვითარებას შეესაბამება 1 დიაგრამა)}$$

ამოცანის მეორე მოცემულობა, ანუ ის, რომ ზოგიერთ ბიჭს უყვარს ჭადრაკი, იმ მონტეგეიუსეული გაგებით, რომელიც **some** სიტყვის ბუნებრივ ინგლისურენობრივ გაგებას ემთხვევა და რომლითაც, მიუხედავად იმისა, ეს მათ იციან თუ არა, ზოგადი უნარების ჯგუფი სარგებლობს, სიმრავლურად შემდეგი მისი ტოლძალოვანი დიაგრამით გამოისახება:

$$(4) \{ \text{ბიჭები} \} \cap \{ \text{ფეხბურთის მოყვარულები} \} \neq \emptyset.$$

ავტორები ამოცანის ამ მოცემულობისთვის არ გვთავაზობენ ვენის დიაგრამებს, რაც იმით იხსნება, რომ ასეთ შემთხვევაში მათ ოთხი განსხვავებული დიაგრამული სურათის დახატვა მოუწევდათ. კერძოდ, ასეთი დეტალიზაციით ბიჭების სიმრავლე ან მხოლოდ ნაწილობრივ იკვეთება ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლესთან, ან ემთხვევა მას, ან იგი მის საკუთრივ ქვესიმრავლეს წარმოადგენს, ანდა, პირიქით, ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლე არის ბიჭების სიმრავლის საკუთრივი ქვესიმრავლე. ანუ, ასეთ შემთხვევაში, მათ მოუწევდათ ბიჭების სიმრავლის და ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლის ქვემოთ მოცემული ოთხი განსხვავებული სიმრავლური დიაგრამის სურათობრივი გამოსახვა:

$$(5) \emptyset \neq \{ \text{ბიჭები} \} = \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \}$$

$$(6) \emptyset \neq \{ \text{ბიჭები} \} \subset \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \}$$

$$(7) \emptyset \neq \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \} \subset \{ \text{ბიჭები} \}$$

$$(8)^1 \{ \text{ბიჭები} \} \cap \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \} \neq \emptyset$$

ცხადია, რომ ამ სიმრავლური დიაგრამების სურათობრივი გამოსახვა შრომატევადიცაა და ფურცელტევადიც. ამასთან, მე არა მგონია, რომ ეს სურათები უფრო კარგ აზრობრივ წარმოდგენებს იძლეოდნენ, ვიდრე მათი ეს სიმრავლური დიაგრამები.

¹ შეთანხმება: $\{ \text{ბიჭები} \} \cap \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \} \neq \emptyset \Leftrightarrow \{ \text{ბიჭები} \} \cap \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \} \neq \emptyset$
 \wedge
 $\{ \text{ბიჭები} \} \neq \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \}$
 \wedge
 $\{ \text{ბიჭები} \} \not\subset \{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \}$
 \wedge
 $\{ \text{ჭადრაკის მოყვარულები} \} \not\subset \{ \text{ბიჭები} \}$

ქვემოთ მოყავს ამოცანის მოცემულობის ჭეშმარიტობის პირობის განმსაზღვრელი სიმრავლური დიაგრამა:

$$9. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subseteq \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$10. \{ბიჭები\} \cap \{ჭადრაკის მოყვარულები\} \neq \emptyset$$

ვენის დიაგრამული მიდგომებით პირველი სიმრავლური ტოლობა - ორ, ხოლო მეორე - ოთხ განსხვავებულ ქვეშემთხვევად იშლება. ეს ამოცანის მოცემულობის ჭეშმარიტობის იმ ერთმანეთისგან განსხვავებულ რვა ვენის დიაგრამულ სურათს იძლევა, რომელთა შესაბამისი სიმრავლური დიაგრამები ქვემოთაა გაწერილი:

1 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ჭადრაკის მოყვარულები\}$$

2 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ჭადრაკის მოყვარულები\}$$

3 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ჭადრაკის მოყვარულები\} \subset \{ბიჭები\}$$

4 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \{ბიჭები\} \cap \{ჭადრაკის მოყვარულები\} \neq \emptyset$$

5 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ბიჭები\} = \{ჭადრაკის მოყვარულები\}$$

6 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ჭადრაკის მოყვარულები\}$$

7 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ჭადრაკის მოყვარულები\} \subset \{ბიჭები\}$$

8 შემთხვევა:

$$1. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \subset \{ფეხბურთის მოყვარულები\}$$

$$2. \emptyset \neq \{ბიჭები\} \cap \{ჭადრაკის მოყვარულები\} \neq \emptyset$$

ამ შემთხვევებიდან (გ) დებულება ჭეშმარიტია მხოლოდ 1, 2, 5 და 6 შემთხვევებში¹.

ამგვარად, თუ ვენის დიაგრამული მიდგომით ამოცანის მოცემულობის ჭეშმარიტობის პირობის სრულად წარმოჩენას რვა დიაგრამული სურათი ჭირდება, სიმრავლური დიაგრამული მიდგომით იგივე მხოლოდ (9) და (10) ფორმულებით მოცემული ორპირობიანი დიაგრამით არის განსაზღვრული.

05. სიმრავლური დიაგრამული მეთოდის გამოყენებითი შესაძლებლობების დაწვრილებითი დემონსტრირების მიზნით ქვემოთ წარმოვადგენ ამ ამოცანის თითქმის სრულ სიმრავლურ მოდელს. თუმცა, რიგი მიზეზების გამო, რიგ შემთხვევებში, წარმოდგენილ ამონსნაში

¹ და ეს მაშინ, როდესაც ავტორების მიერ შემოთავაზებული მსჯელობით (გ) შეიძლება ჭეშმარიტი ყოფილიყო მხოლოდ 1 შემთხვევაში.

ნაწილობრივ დავეყრდნობი აგრეთვე ინგლისური ენისთვის შემუშავებულ და, შესაბამისად, ქართული ენისთვის არაბუნებრივ მონტეგიუსეულ ხედვებს:

იმის გასარკვევად, თუ (ა), (ბ), (გ) და (დ) დებულებებიდან, რომელი გამომდინარეობს ამოცანის პირობით შემოთავაზებული მოცემულობებიდან, მოდით ჯერ სიმრავლურ დიაგრამული მიდგომით გავიაზროთ თავად ეს მოცემულობები და ეს დებულებები:

ამოცანის პირველი მოცემულობა

ყველა ბიჭს უყვარს ფეხბურთი

ნიშნავს იმას¹, რომ

არ არსებობს “ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

{ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭები} = ∅.

ამოცანის მეორე მოცემულობა

ზოგიერთ ბიჭს უყვარს ჭადრაკი

ნიშნავს იმას, რომ

არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

{ჭადრაკის მოყვარული ბიჭები} ≠ ∅.

(ა) დებულება

ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ჭადრაკი, უყვარს ფეხბურთი

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

{ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭები} = ∅.

(ბ) დებულება

ჭადრაკის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ფეხბურთი

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის მოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

{ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის მოყვარული ბიჭები} = ∅.

(გ) დებულება

ყველა ბიჭს, რომელსაც უყვარს ფეხბურთი, უყვარს ჭადრაკი

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის არამოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

¹ ვგულისხმობ, რომ ის, ვისაც უყვარს, არის “მოყვარული” და რომ ის, ვისაც არ უყვარს, არის “არამოყვარული”. ამასთან, ამ და ქვემოთ გაკეთებულ ანალოგიურ თარგმანებში მე ვეყრდნობი ინგლისური ენისთვის შემუშავებულ მონტეგიუსეულ ხედვებს, რომლებზედაც, როგორც აღვნიშნე, დეტალური საუბარი მოგვიანებით მექნება.

{ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის არამოყვარული ბიჭები} = ∅.

(დ) დებულება

ფეხბურთის მოყვარულ არც ერთ ბიჭს არ უყვარს ჭადრაკი

ნიშნავს იმას, რომ

არ არსებობს “ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის მოყვარული ბიჭი”.

ეს ქართული ენისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელი სიმრავლური მიდგომებით ნიშნავს იმას, რომ

{ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის მოყვარული ბიჭები} = ∅.

ამგვარად, ამ მიდგომით, პირველსაწყისი ამოცანა დაიყვანება შემდეგ ამოცანაზე:

დავუშვათ, რომ:

1. არ არსებობს “ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭი“
2. არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ბიჭი“

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულების ჭეშმარიტება გამოდინარეობს ამ დებულებების ჭეშმარიტებიდან?

- (ა) არ არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭი“
- (ბ) არ არსებობს “ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის მოყვარული ბიჭი“
- (გ) არ არსებობს “ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის არამოყვარული ბიჭი“
- (დ) არ არსებობს “ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის მოყვარული ბიჭი“

ამასთან, ეს უკანასკნელი დაიყვანება შემდეგ ამოცანაზე, რომელიც, თავის მხრივ, ამ ამოცანის თითქმის სრული¹ სიმრავლური მოდელია:

დავუშვათ, რომ:

1. {ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭები} = ∅
2. {ჭადრაკის მოყვარული ბიჭები} ≠ ∅

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი სიმრავლური მიმართების ჭეშმარიტება გამოდინარეობს ამ სიმრავლური მიმართების ჭეშმარიტებიდან?

- (ა) {ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის არამოყვარული ბიჭები} = ∅
- (ბ) {ჭადრაკის მოყვარული ფეხბურთის მოყვარული ბიჭები} = ∅
- (გ) {ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის არამოყვარული ბიჭები} = ∅
- (დ) {ფეხბურთის მოყვარული ჭადრაკის მოყვარული ბიჭები} = ∅

გასაგებია, რომ ზემოაშუქებული მეთოდოლოგია სასწავლო მიზნებზე უფრო მეტად ქართული reasoner-ებისა და prover-ების აგების მიზნებს ემსახურება². გასაგებია ისიც, რომ სრულყოფილი ქართული მსჯელი და მამტიციცებელი სისტემების აგება ჩვენი ერთ-ერთი ძირითადი შუალედური მიზანია. ამასთან, ამ ყველაფრით კიდევ ერთხელ და თვალნათლივ

¹ თითქმის სრული, რადგან სრული მოდელი ითხოვს შუალედური შეკითხვის მოდელირებასაც.

² დღეს, სხვადასხვა ბუნებრივი ენებისთვის უკვე არსებობს სხვადასხვა ძალის მსჯელი და მამტიციცებელი სისტემები. აღსანიშნავია, რომ პირველი ქართული ექსპერიმენტული მსჯელი და მამტიციცებელი სისტემა „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფში“ შემუშავებული თეორიული მიდგომებით პროგრამულად რეალიზებული იქნა 2005 წელს.

საბუთდება ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების მიზნებისა და ქართული ენის სიღრმისეული სწავლების მიზნების მჭიდრო ურთიერთკავშირები.

06. თუ წინა კრიტიკულ მიმოხილვაში შემჩნეული ფაქტობრივი შეცდომა კიდევ შესაძლებელია მექანიკური უწყურადღებობით აიხსნას, იმავეთი ამ ამოცანის სანიმუშო ამოხსნაში დაშვებული უხეში ფაქტობრივი შეცდომა ვერ აიხსნება.

გასაგებია, რომ ეს შეცდომა უფრო სიღრმისეული მიზეზებითაა განპირობებული. კერძოდ, ეს განპირობებულია იმით, რომ ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფის დაკომპლექტებისას არ იქნა გათვალისწინებული საგამოცდო საკითხების დარგობრივი და საგნობრივი სპეციფიკები.

ცხადზე უცხადესია, რომ ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფი არ შეიძლება იყოს დაკომპლექტებული მხოლოდ ფილოლოგიური ენათმეცნიერული კომპეტენციის მქონე კადრებით და რომ ამ ჯგუფის წინაშე მდგარ საკითხთა სპეციფიკა აუცილებლობის წესით ითხოვს ამ ჯგუფის გაფართოებას მათემატიკური კომპეტენციის მქონე კადრებით.

აქ განხილული ამოცანის ავტორებისეული ამოხსნა ეყრდნობა ვენის დიაგრამულ მეთოდსა და მონტეგეოს სიმრავლურ ხედვებს, რომელიც ინგლისური აზროვნების საფუძველზეა ჩამოყალიბებული. არადა, ქართული ენისთვის შემუშავებული სიმრავლური მეთოდი ამ ტიპის ამოცანებისთვის ბევრად უფრო ნათელ და სრულ სურათებს იძლევა, ვიდრე ვენის დიაგრამები.

მე რომ ზემოთ ვენის დიაგრამებით მესარგებლა, ცხადია, ვერც ასე კომპაქტურად და ვერც ასე თვალნათლივ ამ ამოცანის ამოხსნის გაშუქებას ვერ შევძლებდი.

ჩემთვის ცხადია, რომ სიტყვითი თვალსაზრისებით იმგვარი მდიდარი გამომხატველობითი შესაძლებლობების მქონე ენებისთვის, როგორცაა ქართული, ვენის დიაგრამული მეთოდი ნაკლებ ოპტიმალურია.

ამასთან, ის, რომ დღევანდელი აბიტურიენტი არ არის ვალდებული ზემოთ შემოთავაზებული სიზუსტეებით ფლობდეს განხილული ამოცანის სიღრმისეულ სიმრავლურ თავისებურებებს, გასაგებია.

თუმცა, გასაგებია ისიც, რომ საშუალო სკოლის ის სამასწავლებლო კადრები, რომლებსაც აღსაზრდელებში ამ მათემატიკური – ლოგიკურ-ლინგვისტური ხედვების გავრმაგება და განვითარება ევალებათ, არ შეიძლება ამ საკითხებს ასეთი სიღრმეებიდან არ უყურებდნენ.

აქედან გამომდინარე, სარეკომენდაციო მითითების სახით განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მოუწოდებ მხარი დაუჭიროს თსუ მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურეობითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ ინტერესების გათვალისწინებით ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტის მათემატიკის ინსტიტუტში „მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის“ სპეციალიზაციითა და „მათემატიკური ლინგვისტიკის“ სპეციალობით ერთხელ უკვე დაფუძნებული სასწავლო მიმართულების აღდგენას.

მით უფრო, რომ ამ სასწავლო მიმართულების მიზანი ბუნებრივი ენების ლოგიკისა და მათემატიკური ლინგვისტიკის იმ პირველი ქართველი სპეციალისტების აღზრდაა, რომელთა არ არსებობის პირობებში ყოვლად უპერსპექტივოა ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური

თეორიის შემუშავება, რაც დღეს უკვე გამოკვეთილი ეპოქალური ხასიათის ტექნოლოგიური მიზნებიდან გამომდინარე ქართული ენის ბედის ანაბარა მიტოვებას ნიშნავს.

გარდა ამისა, იმ საგამოცდო საკითხების სპეციფიკიდან გამომდინარე, რითაც ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფია დაკავებული, ცხადია ისიც, რომ ბუნებრივი ენების ლოგიკისა და მათემატიკური ლინგვისტიკის ქართული ენის მცოდნე სპეციალისტების არსებობა ასეთი საგამოცდო პროცესების უმნიშვნელოვანეს ინტერესებშია.

ძნელად ასახსნელია, მაგრამ ფაქტია, რომ ეს ჯგუფი, მისი არამათემატიკური განათლების მქონე შემადგენლობის მიუხედავად, დაკავებულია საკმაოდ რთული მათემატიკური სპეციფიკების მქონე ამოცანების ჯერ შედგენით და, მერე, მათი ისეთი სანიშნურო ამოხსნების წარმოდგენით, რომლებიც სიღრმისეულად ეყრდნობა წმინდა მათემატიკური ხასიათის სიმრავლურ და ლოგიკურ ცოდნებს.

თუმცა, აღნიშნულის გათვალისწინებით, უკვე მარტივად იხსნება იმ შეცდომების არსებობა, რომლებზედაც ზემოთ მქონდა საუბარი.

ვგულისხმობ იმას, რომ ჯგუფის ასეთი კომპლექტაციის პირობებში გასაკვირვი ის იქნებოდა ასეთი შეცდომები რომ არ ყოფილიყო!

ამგვარად, ჩემი მეორე სარეკომენდაციო მითითება ზოგადი უნარების ჯგუფის გადაუდებელი მიზნობრივი გაფართოებაა.

ყველა სხვა შემთხვევაში, ცხადია, ეს ჯგუფი კომპეტენციური თვალსაზრისით კვლავაც არათავსებად მდგომარეობაში იქნება იმ უმნიშვნელოვანეს საგამოცდო სპეციფიკებთან, რომლის ორგანიზების პასუხისმგებლობაც მას აკისრია.

ამასთან, ხაზი უნდა გაესვას იმასაც, რომ ამ ჯგუფის ზემოაღნიშნული მიზნობრივი გაფართოების აუცილებლობას მე უკვე მეოთხე წელია ვასაბუთებ, თუმცა კი უშედეგოდ.

კ. ფხაკაძე

“გამომდინარეობს“ თუ “გამომდინარეობს აუცილებლად“

01. დავუბრუნდეთ ისევ 24-ე გვერდზე ე.წ. პასუხის (გ) ვარიანტისთვის ავტორების მიერ გამოყენებულ მსჯელობას:

„პასუხის (გ) ვარიანტი შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს. მაგრამ პასუხის ეს ვარიანტი არაა ჭეშმარიტი დავალების მოცემულობების განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში. ე.ი. ის არ გამომდინარეობს დავალების მოცემულობიდან აუცილებლად და, შესაბამისად, არაა სწორი.“

სამწუხაროდ, ავტორები ამ მსჯელობაში არა მხოლოდ ზემოთ უკვე შემჩნეულ უხეშ ფაქტობრივ შეცდომას უშვებენ. პირდაპირ უნდა ითქვას, რომ ეს მსჯელობა ნიმუშია არა იმისა, თუ როგორ ვიმსჯელოთ, არამედ იმისა, თუ როგორ არ უნდა გავაკეთოთ ეს¹.

როგორ ფიქრობთ, რა უნდა გავყო აბიტურიენტს შემდეგი ფრაზიდან: **მაგრამ პასუხის ეს ვარიანტი არაა ჭეშმარიტი დავალების მოცემულობის განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში?** – რას ნიშნავს დავალების მოცემულობის განხორციელების ნებისმიერი შემთხვევა?! – მე მაგალითად გამიჭირდა მივხვედრილიყავი, რომ ისინი აქ ამოცანის მოცემულობების ჭეშმარიტობის ყველა შესაძლო შემთხვევას გულისხმობდნენ.

ძველი ბერძნები ანტიკური ხანიდან მოყოლებული განარჩევდნენ სილოგისტურ და სოფისტურ მსჯელობებს და ამ ორივე სახის მსჯელობების შესწავლის საკითხს თანაბრად მნიშვნელოვნად მიიჩნევდნენ. იმ დროიდან მოყოლებული ამ სახის კვლევები თითქმის განუწყვეტლივ მიმდინარეობდა და დღესაც შესაბამის სამეცნიერო წრეებში ინტენსიურად იკვლევენ იმ ზოგად წესებსა და მეთოდებს, რომლებიც ამ განსხვავებული სახის მსჯელობების საწარმოებლად ყველაზე უფრო მეტად ვარგისი და მომგებიანია.

ასეთი ზოგადი წესებისა და მეთოდების კლასიფიცირება და სისტემატიზება მნიშვნელოვან ბერკეტებს იძლევა იმისა, რომ ადვილად გამოვიცნოთ და გავარჩიოთ ერთმანეთისგან ეს განსხვავებული სახის მსჯელობები². მიუხედავად ამისა, დღესაც, ბუნებრივ ენებში ფორმირებული მჯელობებისთვის იმ მეთოდებისა და ხერხების მოძიება, რომელთა მეშვეობითაც გავარკვევდით ესა თუ ის მსჯელობა სილოგისტურია, თუ სოფისტური, ერთ-ერთ უროთულეს და უმნიშვნელოვანეს პრობლემად ითვლება³.

საკითხი, რომელსაც ქვემოთ შევეხები, გარკვეულ კავშირშია ზემოაღნიშნულთან. საუბარია **გამომდინარეობს - გამომდინარეობს აუცილებლად** დაპირისპირებაზე.

იმის დასაბუთება, რომ ის, რაც ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრებს **გამომდინარეობს აუცილებლად** ტერმინის ქვეშ ესმით, ემთხვევა იმას, რასაც დღეს ლოგიკაში **გამომდინარეობას**

¹ თუმცა, უნდა ითქვას, ამ თვალსაზრისებით ამ ჯგუფს სხვა არანაკლებ სანიმუშო მსჯელობებიც აქვს. სამაგალითოდ გამოდგება თუნდაც ამავე გამოცემაში გამოქვეყნებულ ნაშრომში „**ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 19-20-ე გვერდებზე წარმოდგენილი წინადადების სანიმუშო ანალიზში დაშვებული უხეში შეცდომების შესახებ, ანუ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში 2004 წლის 18 ნოემბერს რეფორმების ჯგუფის მიერ ორგანიზებულ სემინარზე განხილული ერთი საკითხი**“ განხილული ავტორებისეული მსჯელობები.

² კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული სასწავლო მიზნები ფაქტობრივად ამ ორი განსხვავებული სახის მსჯელობების გამოცნობისა და ერთმანეთისაგან გარჩევის უნარ-ჩვევების გადრმავევას გულისხმობს, რაც, მოგეხსენებათ, ფრიად მნიშვნელოვანია, როგორც სწავლის სწავლის მიზნებიდან გამომდინარე, ისე საზოგადოდ.

³ რამდენიმე შეკითხვა საკითხით დაინტერესებული მკითხველთათვის:

1. რა შეიცვლება ავტორებისეულ მსჯელობაში თუ მის პირველ წინადადებას ნაცვლად არსებულისა შემდეგნაირად ჩამოვყალიბებთ – **პასუხის (გ) ვარიანტი ჭეშმარიტია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს** და, როგორ ფიქრობთ, რატომ ისარგებლეს ავტორებმა „**ჭეშმარიტია**“ ფრაზის ნაცვლად „**შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს**“ ფრაზით?
2. რომელი სილოგისტური საჭიროებით ანუ, კერძოდ, ქართული ენის ლოგიკის რომელი კანონით იხსნება წარმოდგენილ მსჯელობაში პირველი და მეორე წინადადებების მაკავშირებელ სიტყვად **მაგრამ** ენობრივი კავშირის გამოყენება?
3. რა შეიცვლება ავტორებისეულ მსჯელობაში იგი მხოლოდ ბოლო ორი წინადადებისაგან რომ შედგებოდეს?

უწოდებენ, არ არის რთული და მე ამას გავაკეთებთ იმ მსჯელობის საფუძველზე, რომელსაც თავად ამ ჯგუფის წევრები იყენებენ.

მაგრამ, იმის მკაცრი დასაბუთება, რომ **გამომდინარეობს** და **აუცილებლად** ქართულში აზრობრივად არათანხმობადი შინაარსებია, მნიშვნელოვან სირთულეებთანაა დაკავშირებული. ამის მიზეზი ის არის, რომ ამ შემთხვევაში საჭირო თვალსაზრისებით ქართული ენა და ქართული ენის ლოგიკა არასაკმარისად არის შესწავლილი.

მიუხედავად ამისა, ვთვლი, რომ ქართული ენის ჩვენგან დამოუკიდებელი აზროვნებითი ბუნება ისევე ვერ ღებულობს **აუცილებლად გამომდინარეობს** ფრაზას, როგორც ვთქვით ვერ ღებულობს **აუცილებლად ვარ**, **აუცილებლად ვიყავი**, **აუცილებლად მაქვს**, **აუცილებლად მქონდა**, **აუცილებლად ვწერ**, **აუცილებლად ვწერდი** ფრაზებს.

ენაში ამ სახის სიტყვათა შეერთებას **სიტყვათა უშინაარსო შეერთებას**, ხოლო თავად ასეთ სიტყვებს **აზრობრივად არაშეერთებად** სიტყვებს უწოდებენ.

ამასთან, სამწუხაროდ, ზოგადი უნარების ერთიანი ეროვნული გამოცდების ვერბალური ნაწილით უკვე მესამე წელია ხორციელდება მცდელობა თავს მოგვახვიონ ტერმინი **გამომდინარეობს აუცილებლად**, რომელიც, მე ვთლი, რომ სიტყვათა უშინაარსო შეერთების ჩინებული მაგალითია¹.

02. ქვემოთ დეტალურად განვიხილავ **გამომდინარეობს** და **გამომდინარეობს აუცილებლად** ტერმინებს და მათი მართებულობისა და ურთიერთდაპირისპირებულობის საკითხებს. კერძოდ, ავტორებისეულივე მსჯელობის საფუძველზე დავასაბუთებ, რომ შინაარსული თვალსაზრისებით მათეული **გამომდინარეობს აუცილებლად** დამახინჯებული დუბლირებაა იმისა, რასაც დღევანდელი ქართული სამეცნიერო ტერმინოლოგიით **გამომდინარეობას** უწოდებენ.

დავუბრუნდეთ 24-ე გვერდზე ავტორების მიერ შემოთავაზებულ მსჯელობას. მე უკვე დავასაბუთე, რომ ამ მსჯელობის პირველ წინადადებაში უხეში ფაქტობრივი შეცდომაა დაშვებული. ამჯერად, ამ გარემოებას ყურადღებას აღარ მივაქცევ და ამის გათვალისწინებით, ანუ ამ უხეში ფაქტობრივი შეცდომის გაუთვალისწინებლად, შევეცდები მისი სხვა აზრობრივად გაუმართავი შემადგენლების წარმოჩენას. მსჯელობაში

(I) **პასუხის (გ) ვარიანტი** შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს. მაგრამ პასუხის ეს ვარიანტი არაა ჭეშმარიტი დავალების მოცემულობების განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში. ე.ი. ის არ გამოდინარეობს დავალების მოცემულობიდან **აუცილებლად** და, შესაბამისად, არაა სწორი.

ფრაზები **პასუხის (გ) ვარიანტი** და **დავალების მოცემულობების** და ამ ფრაზების შინაარსული ეკვივალენტები შესაბამისად ჩავანაცვლოთ **A** და **C** ცვლადებით. ასეთი ჩანაცვლებით (I) მსჯელობა შემდეგ მსჯელობად გადაიწერება:

(II) **A** შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს. მაგრამ **A** არაა ჭეშმარიტი **C**ს განხორციელების ნებისმიერ

¹ სხვათაშორის, ასეთი მაგალითების მოფიქრება არც თუ ისე ადვილია. ამასთან, უფრო გასაგები რომ იყოს, რა იგულისხმება, მომყავს სიტყვათა უშინაარსო შეთანხმების კიდევ რამდენიმე ზოგადი მაგალითი: **აუცილებლად შეიძლება**, **შეუძლებელია შეიძლება**, **დანამდვილებით სარწმუნოა**, **უეჭველად სარწმუნოა**.

შემთხვევაში. ე.ი. **A** არ გამოძინარეობს **C**დან აუცილებლად და, შესაბამისად, არაა სწორი.

ახლა, გამოძინარე იქიდან, რომ მხოლოდ ის შემთხვევა, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს, არის დავალების მოცემულობების, ანუ **C**ს განხორციელების მხოლოდ ერთი შემთხვევა, (II) მსჯელობაში ფრაზა მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა ფეხბურთის მოყვარულთა სიმრავლე ემთხვევა ბიჭების სიმრავლეს და ეს ორივე ემთხვევა ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლეს ჩავანაცვლოთ ფრაზით **C**ს განხორციელების მხოლოდ ერთ შემთხვევაში. ასეთი ჩანაცვლებით ეს მსჯელობა შემდეგ მსჯელობად გადაიწერება:

(III) **A** შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს **C**ს განხორციელების მხოლოდ ერთ შემთხვევაში. მაგრამ **A** არაა ჭეშმარიტი **C**ს განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში. ე.ი. **A** არ გამოძინარეობს **C**დან აუცილებლად და, შესაბამისად, არაა სწორი.

ამასთან, გამოძინარეობის განსაზღვრებიდან გამოძინარე, **A** გამოძინარეობს **C**დან მაშინ, და მხოლოდ მაშინ, როცა **A** ჭეშმარიტია **C**ს ჭეშმარიტობის, ანუ **C**ს განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში. ეს იმას ნიშნავს, რომ თუ **A** არაა ჭეშმარიტი **C**ს ჭეშმარიტობის, ანუ **C**ს განხორციელების ნებისმიერ შემთხვევაში, მაშინ **A** არ გამოძინარეობს **C**დან. ამის, ანუ გამოძინარეობის კარგად ცნობილი განსაზღვრების გათვალისწინებით (III) მსჯელობა შემდეგნაირად გადაიწერება:

(IV) **A** შეიძლება ჭეშმარიტი იყოს **C**ს განხორციელების მხოლოდ ერთ შემთხვევაში. ე.ი. **A** არ გამოძინარეობს **C**დან. ე.ი. **A** არ გამოძინარეობს **C**დან აუცილებლად და, შესაბამისად, არაა სწორი.

ამით დასაბუთდება, რომ გამოძინარეობს აუცილებლად ან/და აუცილებლად გამოძინარეობს „ტერმინების“ ავტორებისეული გაგება არაფრით განსხვავდება გამოძინარეობს ტერმინის უკვე დამკვიდრებული გაგებისგან.

03. ახლა შევეცდები გავაკეთო აუცილებლად გამოძინარეობს ფრაზის ზოგადი ლოგიკური ანალიზი: დავიწყოთ იმით, რომ ქართულ ენაში აუცილებლად სიტყვის შინაარსი მიემართება ჯერ არ შემდგარი, ანუ ჯერ არ მომხდარი ხდომილების ამსახველ შინაარსებს და მას ზოგადად არსებულ შესაძლო სამომავლო ხდომილებათა შორის უთუოდ, ანუ უცილობლად განხორციელებად ხდომილებად წარმოგვიდგენს.

თუ ეს ასეა, მაშინ აუცილებლად, ცხადია, არ შეიძლება აზრობრივად შეთანხმდეს ისეთ სიტყვასთან, რომლის შინაარსით გვეძლევა შეტყობინება ან იმაზე რაც უკვე მოხდა, ან იმაზე რაც უკვე ხდება და რომ იგი რეალური შინაარსის ზმნებიდან შინაარსულად შეიძლება შეთანხმდეს მხოლოდ ისეთებთან, რომლებიც სამომავლო შინაარსისანი არიან.

აქედან გამოძინარე, საბუთდება, რომ ქართულ აზროვნებაში აუცილებლად გამოძინარეობს ისევე არ აზრდება, როგორც არ აზრდება აუცილებლად ვარ, აუცილებლად ვიყავი,¹ აუცილებლად მაქვს, აუცილებლად მქონდა,² აუცილებლად ვწერ, აუცილებლად ვწერდი,³ აუცილებლად ვგრძნობ, აუცილებლად ვგრძნობდი¹ ფრაზები. - ეს ამ „ტერმინისადმი“ უკვე გამოკვეთილი უარყოფითი დამოკიდებულების ძირითადი საფუძველია.

¹ თუმცა, აუცილებლად ვიქნები გააზრებადია!
² თუმცა, აუცილებლად მექნება გააზრებადია!
³ თუმცა აუცილებლად დავწერ გააზრებადია!
¹ თუმცა აუცილებლად იგრძნობს გააზრებადია!

04. 2005 წლის 13 და 27 დეკემბერს იმდროინდელი თსუ მათემატიკის ინსტიტუტის მათემატიკის დაფუნდებისა და სწავლების მეთოდის კათედრის სემინარზე ჩვენმა ჯგუფმა და შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ზოგადი უნარების ჯგუფმა თანამშრომლობით სადისკუსიო რეჟიმში განიხილა ამავე გამოცემაში მცირედ გადამუშავებული ფორმით გამოქვეყნებული პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების არასრული კრიტიკული ანალიზი.

სემინარულმა თანამშრომლობამ მთელი რიგი საკითხების გასწვრივ ორმხრივ მისაღები ხედვების გამოკვეთის საშუალება მოგვცა. თუმცა, იყო საკითხები, რომლებზეც შეზღუდულ სადისკუსიო პირობებში ვერ მოხერხდა ასეთი გადაწყვეტების მოძიება.

ასეთ საკითხთა შორის იყო ზემოგანხილულიც. მაშინ, იმ იმედით, რომ წერილობითი დისკუსიებისთვის დამახასიათებელი დამატებითი შესაძლებლობები ამ საკითხის გადაწყვეტის საშუალებას მოგვცემდა, ჯგუფს შემდეგი შეკითხვებით მივმართე:

შეკითხვა 1.1. ზოგადი უნარების III ტესტის 39-ე ამოცანის პირობაში არის - **„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად.“** ასეთივე (ან მსგავსი) ფრაზირება გვხვდება სხვა ამოცანებშიც. - ჩვენი შეკითხვა: ზემოთ მოყვანილ ფრაზაში რა დატვირთვა აქვს სიტყვას „აუცილებლად“? - ჩვენ ვთვლით, რომ ეს სიტყვა ამ ფრაზაში სრულიად ზედმეტია. - როგორ გესმით ამ ფრაზის შინაარსი?

შეკითხვა 1.2. ზოგადი უნარების III ტესტის 39-ე ამოცანის პირობაში არის - **„ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად.“** ასეთივე (ან მსგავსი) ფრაზირება გვხვდება რიგ სხვა ამოცანებშიც. - ჩვენი შეკითხვა: ეს ფრაზა შეიცავს სიტყვას „გამომდინარეობს“. რა არის ამ სიტყვის ის შინაარსული გაგება (მნიშვნელობა), რომლითაც თქვენ მას იყენებთ?

სამწუხაროდ, მიუხედავად იმისა, რომ ეს წერილობითი შეკითხვები სამი წლის წინ დაისვა, მათზე პასუხი ჯერ კიდევ არ მიმიღია. ამის გათვალისწინებით, კიდევ ერთხელ მოვუწოდებ ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელ ჯგუფს: ან გაითვალისწინონ ზემოაღნიშნულთან დაკავშირებით უკვე არგუმენტირებული და დასაბუთებული თვალსაზრისი, ანდა, როგორც ეს ასეთი შემთხვევებისთვის გაწერილი საურთიერთობო ნორმებითაა გათვალისწინებული, წერილობითი ფორმით გამოკვეთონ მათი განსხვავებული პოზიციის მასაბუთებელი არგუმენტები.

კ. ფხაკაძე, ლ. აბზიანიძე, ნ. ვახანია, ნ. ლაბაძე, ს. მასხარაშვილი, ნ. ფხაკაძე, ბ. ჩიქვინიძე

როგორ არის გაგებული სიტყვა “ზოგიერთი“ დამხმარე მასალათა კრებულის 22-ე და 23-24-ე გვერდებზე განხილულ ლოგიკურ ამოცანებში და როგორ გაიგება იგი ბუნებრივ ქართულენობრივ აზროვნებაში

01. ამ ნაშრომის ამ ქვენაწილს დავიწყებთ იმით, რაც მისი დასკვნის სახითაც შეგვეძლო წარმოგვედგინა. კერძოდ, სრულიად ნათელია, რომ

ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილით გათვალისწინებული საგამოცდო პროცესების თანამედროვე მოთხოვნების შესაბამისად წარმართვის მიზნები გადაუდებლად ითხოვს ქართული ენის ლოგიკის ძირეულ საკითხებზე ჯერ მეცნიერულად დაფუნდებული თვალსაზრისების მოძიებას და, მერე, ამ უკვე მოძიებული თვალსაზრისების შესაბამისი ენობრივი ნორმების ფორმირებას.

დასავლეთში, სადაც ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების მრავალწლიანი გამოცდილება არსებობს, არსებობს აგრეთვე ერთიან სასწავლო სივრცეში ერთიანი შეთანხმებული ცოდნის სახით უკვე გამოკვეთილი ხედვები იმაზე, თუ როგორ უნდა იქნეს გაგებული ესა თუ ის სიტყვა, ფრაზა თუ გამონათქვამი და საგამოცდო ამოცანებს სწორედ ამ ერთიანი და შეთანხმებული ენობრივი ცოდნის საფუძველზე აყალიბებენ.

იმავე დასავლეთში, სადაც დღესაც ინტენსიურად მიმდინარეობს მათი ენების მკაცრი მათემატიკური მეთოდებით შესწავლის პროცესები, რაც უფრო ღრმავდება ამ კვლევების შედეგები, საგამოცდო სივრცეში მით უფრო მეტი მოცულობით შეაქვთ სწავლების ენის სიღრმისეული თავისებურებების ამსახველი საკითხები. შესაბამისად, საგამოცდო მასალა მით უფრო მეტ და მეტ ენობრივ მოცულობებს სწვდება.

ეს, იქიდან გამომდინარე, რომ დასავლური საგანმანათლებლო სტრატეგიის ძირითადი მიზანი არის არა უცხო ენების სწავლება, არამედ სწავლების, ანუ მშობლიურ ენაში სრულყოფილად მოაზროვნე პიროვნების ფორმირება, პროცესთა მიმდინარეობის სრულიად გასაგები ტაქტიკაა. ამასთან, ხაზგასმით უნდა ითქვას, რომ, სამწუხაროდ, ჩვენთან პროცესები აქ აღნიშნულთა გათვალისწინებით არ ვითარდება.

02. ნაშრომის ამ ქვენაწილში მოკლედ მიმოვიხილავთ საკითხს იმის თაობაზე, თუ როგორ არის გაგებული ზოგადი უნარების ჯგუფის მიერ **ზოგიერთი** სიტყვის შინაარსი და რამდენად გამართლებულია ამ სიტყვის ასეთი შინაარსული გაგება მისი ბუნებრივი ქართულენობრივი შინაარსიდან გამომდინარე.

საკითხის განხილვისას ვისარგებლებთ გამარტივებული მაგალითებით, რაც, იმედია, მკითხველს ხელს არ შეუშლის გამოთქმული თვალსაზრისების განზოგადებაში და მათ გადააზრებაში უკვე განხილული ამოცანების პირობებთან მიმართებაში.

იმ მიდგომით, რომლითაც ზოგადი უნარების ჯგუფი სარგებლობს, **ზოგიერთი** გაიგება თითქმის ისევე, როგორც **ერთი მაინც** და, შესაბამისად, მათთვის **ზოგიერთი ვაშლი არის წითელი, ერთ მაინც ვაშლი არის წითელი** და **არსებობს წითელი ვაშლი** ერთი და იგივე შინაარსებია.

ამგვარად, ამ მიდგომებით ზოგიერთი ვაშლი არის წითელი წინადადების ჭეშმარიტება იმას, რომ **ყველა ვაშლი არის წითელი** წინადადებაც ჭეშმარიტი იყოს, არ გამორიცხავს. იმაში დასარწმუნებლად, რომ ეს მართლაც ასეა, ქვემოთ მოგვყავს მცირე ციტატა 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებული 23-ე გვერდზე მოყვანილი მსჯელობიდან:

„მოცემულობაში ასევე ნათქვამია, რომ ბიჭების სიმრავლის ზოგიერთ წევრს უყვარს ჭადრაკი, ანუ ზოგიერთი ბიჭი ჭადრაკის მოყვარულთა სიმრავლის წევრია. ვინაიდან მოცემულობაში არაფერია ნათქვამი იმის შესახებ, ბიჭების გარდა, სხვებსაც უყვართ თუ არა ფეხბურთი ან ჭადრაკი, ან კიდევ – ყველა ბიჭს უყვარს ჭადრაკი თუ მხოლოდ ზოგიერთს, დავალებაში წარმოდგენილ სიმრავლეებს შორის შეიძლება არსებობდეს სხვადასხვა ურთიერთმიმართებები“

ამგვარად, მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფი დამხმარე მასალათა კრებულში არ იძლევა განსაზღვრებას იმისა, თუ როგორ გამოიყენება სიტყვა **ზოგიერთი**, სატესტო ამოცანებში მის მნიშვნელობას განსაზღვრულად მიიჩნევს და, კერძოდ, იგი მას ისევე გებულობს, როგორც მონტევიოსეული მიდგომებით ინგლისურ ენაში **some** სიტყვა გაიგება. – ქვემოთ ძირითადად ამ საკითხზე გვექნება საუბარი. მანამდე კი, შევნიშნავთ, რომ, როგორც ჩანს, ქართულ ენასა და

აზროვნებაში სიტყვა **ზოგიერთის** შინაარსის ასეთი მონტეგეიუსეული ეგზისტენციალური გაგება არაბუნებრივია.

ამასთან, უნდა აღინიშნოს, რომ იმავე მონტეგეიუსეული ეგზისტენციალური მიდგომებით, ყველა ვაშლი არის წითელი ნიშნავს იმას, რომ თუ რაიმე არის ვაშლი, მაშინ ის არის წითელი, რაც იმას, რომ ასეთ პირობებში ეს **“წითელი ვაშლი“** არსებობს არ ადასტურებს.

ამგვარად, ინგლისური ენის საფუძველზე შექმნილი მონტეგეიუსეული მიდგომებით, თუ ვიცით, რომ ყველა ვაშლი არის წითელი იმას, რომ ერთი მაინც ვაშლი წითელია, იმ უბრალო მიზეზის გამო, რომ ვაშლი შეიძლება საერთოდ არ არსებობდეს, დანამდვილებით ვერ ვამბობთ.

არადა, თუ ვიცით, რომ ყველა ვაშლი არ არის წითელი, გამომდინარე იქიდან, რომ ეს იგივეა, რაც **ზოგიერთი ვაშლი არ არის წითელი**, ის, რომ ერთი მაინც ვაშლი არ არის წითელი, დანამდვილებით შეიძლება ითქვას.

ცხადია, რომ ქართულისთვის ბუნებრივად დამახასიათებელ სააზროვნო წესებთან ეს ვითარება არათავსებადია. ეს აშკარად ადასტურებს ქართული ენის ლოგიკის ინგლისური ენისთვის შექმნილი მონტეგეიუსეული ლოგიკური მიდგომებით გადააზრების არაპერსპექტიულობას.

03. უფრო თვალსაჩინო რომ იყოს აქ ხაზგასმული პრობლემატური საკითხები დავუბრუნდეთ **ზოგიერთი** სიტყვის შინაარსის თაობაზე უკვე დაწყებულ საუბარს და მოკლედ აღვწეროთ ერთი ექსპერიმენტი, რომლის მიზანიც **ზოგიერთი** სიტყვის ბუნებრივი ქათულებრივი შინაარსის მოკვლევა იყო.

ამოცანა 1.1:

დავუშვათ ცნობილია, რომ
მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია,
ჭეშმარიტი წინადადებაა.

ქვემოაწერილთაგან აირჩიეთ ისეთი წინადადებები, რომელთაგან ნებისმიერზე დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ის არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი

- (ა) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც არის გემრიელი
- (ბ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც არ არის გემრიელი
- (გ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია, ზოგიერთი – არა.
- (დ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია
- (ე) არ გამოირიცხება (ა), (ბ), (გ) და (დ) წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება

ამოცანა 1.2:

დავუშვათ ცნობილია, რომ
მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც გემრიელია,
ჭეშმარიტი წინადადებაა.

ქვემოაწერილთაგან აირჩიეთ ისეთი წინადადებები, რომელთაგან ნებისმიერზე დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ის არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი

- (ა) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია
- (ბ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც არ არის გემრიელი
- (გ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია, ზოგიერთი – არა.

(დ) ამ მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია

(ე) არ გამოირიცხება (ა), (ბ), (გ) და (დ) წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება

1.1 ამოცანისა და 1.2 ამოცანის მეშვეობით ჩატარებულმა მცირე ექსპერიმენტულმა გამოკითხვამ გვიჩვენა, რომ გამოკითხულთა დიდი უმეტესობა 1.1 ამოცანაში პასუხად ირჩევს (დ) და (ე) ვარიანტს, მაშინ როდესაც 1.2 ამოცანაში ასევე დიდმა უმეტესობამ პასუხად მხოლოდ (ე) ვარიანტი აირჩია.

ამგვარად, გამოკითხულთა უმეტესობამ გამოირიცხა მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია და მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება და, ამავდროულად, არ გამოირიცხა მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც გემრიელია და მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება.

იმავე რესპოდენტებთან 2.1 და 2.2 ამოცანების მეშვეობით ჩატარებული მცირე ექსპერიმენტული გამოკითხვისას გამოკითხულთა დიდმა ნაწილმა 2.1 ამოცანაში პასუხად აირჩია (ბ) ვარიანტი, მაშინ როდესაც 2.2 ამოცანაში ასევე დიდმა ნაწილმა პასუხად (დ) ვარიანტი აირჩია.

ამოცანა 2.1:

დავუშვათ ცნობილია, რომ

მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია.

ასეთ პირობებში

მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია

წინადადების თაობაზე ქვემოთ გაწერილი მოსაზრებებიდან რომელია მართებული?

(ა) ეს წინადადება ჭეშმარიტია

(ბ) ეს წინადადება არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი

(გ) ეს წინადადება არ შეიძლება იყოს მცდარი

(დ) არ გამოირიცხება ის, რომ ეს წინადადება ჭეშმარიტი იყოს

ამოცანა 2.2:

დავუშვათ ცნობილია, რომ

მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც გემრიელია.

ასეთ პირობებში

მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია

წინადადების თაობაზე ქვემოთ გაწერილი მოსაზრებებიდან რომელია მართებული?

(ა) ეს წინადადება ჭეშმარიტია

(ბ) ეს წინადადება არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი

(გ) ეს წინადადება არ შეიძლება იყოს მცდარი

(დ) არ გამოირიცხება ის, რომ ეს წინადადება ჭეშმარიტი იყოს

ეს იმას ნიშნავს, რომ, როგორც მოსალოდნელი იყო, ამჯერადაც, გამოკითხულთა უმეტესობამ გამოირიცხა მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია და მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება და, ამავდროულად,

არ გამოირიცხა მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც გემრიელია და მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ყველა გემრიელია წინადადებების ერთდროული ჭეშმარიტება.

ამგვარად, გამოკითხვებმა გვიჩვენა, რომ ქართული ენის ბუნებრივად მცოდნეთა უმეტესობა ერთმანეთისგან განარჩევს მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ზოგიერთი გემრიელია და მაგიდაზე არსებული ვაშლებიდან ერთი მაინც გემრიელია წინადადებების შინაარსს და რომ ზოგიერთი უმეტეს შემთხვევაში არ გაიგება ისე, როგორც ერთი მაინც, რომელიც, თავის მხრივ, გაგებულია ისევე, როგორც ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებულში ზოგიერთი გაიგება.

ანუ, ექსპერიმენტმა დაადასტურა, რომ ზოგიერთი სიტყვის ის შინაარსული გაგება, რომლითაც ზოგადი უნარების ჯგუფი სარგებლობს და რომელიც ინგლისურ ენაში **some** სიტყვის მონტევიუსეულ გაგებას ემთხვევა, შეესაბამება ერთი მაინც ფრაზის შინაარსს და არ შეესაბამება ზოგიერთი სიტყვის ზემოაღწერილი ექსპერიმენტით გამოკვეთილ შინაარსს.

ამ გამოკითხვების შემდეგ იმავე რესპოდენტებს შეკითხვის სახით შემდეგი ამოცანები შეეთავაზეთ:

ამოცანა 3:

განიხილეთ წინადადებები:

1. ყველა ვაშლი გემრიელია
2. ზოგიერთი ვაშლი გემრიელია
3. არცერთი ვაშლი არ არის გემრიელი

ამ წინადადებებზე ქვემოთმოთქმული მოსაზრებებიდან რომელია მართებული?

- (ა) მათგან ერთდროულად ჭეშმარიტი შეიძლება იყონ მხოლოდ 1 და 2 წინადადებები
- (ბ) მათგან ერთდროულად ჭეშმარიტი შეიძლება იყონ მხოლოდ 3 და 2 წინადადებები
- (გ) ერთდროულად ჭეშმარიტი შეიძლება იყონ როგორც 1 და 2, ისე 3 და 2 წინადადებები
- (დ) ამ წინადადებებიდან არცერთი ორი არ შეიძლება იყოს ერთდროულად ჭეშმარიტი

როგორც მოსალოდნელი იყო გამოკითხულთა უმეტესობამ პასუხად (დ) აირჩია.

ექსპერიმენტის დასასრულს რესპოდენტებს შემდეგ ლოგიკურ ამოცანებს ვთავაზობდით.

ამოცანა 4:

1. ზოგიერთი ადამიანი ქალია
2. ზოგიერთი ქალი ადამიანია

ზემოთ მოყვანილი წინადადებებიდან ჭეშმარიტია

- (ა) მხოლოდ 1
- (ბ) მხოლოდ 2
- (გ) ორივე
- (დ) არცერთი

ამოცანა 5:

1. ზოგიერთი პარალელოგრამი კვადრატია
2. ზოგიერთი კვადრატი პარალელოგრამია

ზემოთ მოყვანილი წინადადებებიდან ჭეშმარიტია

- (ა) მხოლოდ 1
- (ბ) მხოლოდ 2
- (გ) ორივე
- (დ) არცერთი

აქაც, როგორ მოსალოდნელი იყო, უმეტესობამ პასუხად (ა) აირჩია.

ამ ყველაფრით სულ ცოტა ის მაინც დასტურდება, რომ ფრიად პრობლემატურია საგამოცდო სივრცეში **ზოგიერთი** კვანტორული სიტყვის იმ გაგებით სარგებლობა, რითაც ზოგადი უნარების ჯგუფი დღეს სარგებლობს. უფრო მეტიც, ეს ყველაფერი საკმარის საფუძველს იძლევა იმ დასკვნისთვის, რომ **ზოგიერთი** სიტყვის ის გაგება, რომლითაც დღეს ზოგადი უნარების საგამოცდო ტესტირებისას სარგებლობენ, ამახინჯებს ამ სიტყვის ბუნებრივ ქართულენობრივ გაგებას¹.

როგორც ჩანს, **ზოგიერთი** კვანტორული სიტყვის დღევანდელ არასწორ გაგებას ხელი **ზოგიერთი** სიტყვის კ. ბაქრაძისეულმა არასწორმა გააზრებამაც შეუწყო. იგი აღნიშნავს:

„კერძობითი მსჯელობაც შეიძლება ორ განსხვავებულ აზრს გამოხატავდეს. მსჯელობა „ზოგიერთი მოწაფე ფრიადოსანია“ შეიძლება იმას ნიშნავდეს, რომ **მხოლოდ** ზოგიერთი არის ფრიადოსანი, ხოლო დანარჩენი მოწაფეები არ არიან ფრიადოსნები; მაგრამ ამ მსჯელობას შეიძლება სხვა აზრიც ჰქონდეს, სახელდობრ: ყოველ შემთხვევაში ზოგიერთი მოწაფე ფრიადოსანია, დანარჩენთა შესახებ არაფერი ვიცით. უნდა ზუსტად განვასხვავოთ კერძობითი მსჯელობის ეს ორი სახე. კერძობითი მსჯელობა, რომელშიც „ზოგიერთი“ ნიშნავს „მხოლოდ ზოგიერთს“, ორი გარკვეული მსჯელობის გამომხატველია: 1) ზოგ. S არის P და 2) ზოგ. S არ არის P. კერძობითი მსჯელობა, რომელშიც „ზოგიერთი“ ნიშნავს „ყოველ შემთხვევაში ზოგიერთი“, გამოსთქვამს აზრს ამ ზოგიერთის შესახებ, ხოლო დანარჩენთა შესახებ საკითხს ღიად ტოვებს: მათ შესახებ ჩვენ არაფერი ვიცით, – შეიძლება დანარჩენებიც იყვნენ ფრიადოსნები, შეიძლება არ იყვნენ ასეთები. ქვემოთ კერძობითი მსჯელობა ყოველთვის მეორე მნიშვნელობით იქნება გაგებული. („ზოგიერთი“ ნიშნავს არა „მხოლოდ ზოგიერთს“, არამედ „ყოველ შემთხვევაში ზოგიერთს“).“

იმის თქმა, რომ კერძობითი მსჯელობა, რომელშიც „ზოგიერთი“ ნიშნავს „მხოლოდ ზოგიერთს“, ორი გარკვეული მსჯელობის გამომხატველია: 1) ზოგ. S არის P და 2) ზოგ. S არ არის P უხეში შეცდომაა, რადგან იგივე ბაქრაძისეული მიდგომებით აქ საქმე გვაქვს არა ორ, არამედ ერთ მთლიან მსჯელობასთან, რომელიც ორი განუყოფლად დაკავშირებული მსჯელობისგან შედგება.

როგორც ჩანს, აქ უკვე ხაზგასმული არასწორი დამოკიდებულება შედეგია ქართულ ენაზე იმ ლოგიკის პრიმიტიული თავსმოხვევის მცდელობისა, რომელიც არაქართულენობრივი სისტემის საფუძველზეა ჩამოყალიბებული. ბაქრაძის შემთხვევაში, გასაგებია, რომ ადგილი აქვს

¹ თუმცა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ამ საკითხს საბოლოოდ გადაწყვეტილად ვთვლით. – ჩვენთვის სრულიად ნათელია, რომ ასეთი საკითხის გადაწყვეტა შესაძლებელია მხოლოდ წარმოებული კვლევების შეჯერების მიზნით შესაბამისი სახელმწიფო ინსტიტუტების მიერ ორგანიზებული დისკუსიებით. - საქმე ისაა, რომ ქართული ენის ლოგიკის ნორმებისა და საყოველთაოდ მისაღები სტანდარტების დადგენა არ შეიძლება მხოლოდ პრივატული, ანდა ვთქვათ მხოლოდ ვიწრო ჯგუფური გადაწყვეტების საგნად ვაქციოთ!

არისტოტელეს ლოგიკის ქართულ ენაზე მექანიკურად გადმოტანის მცდელობას, რაც მის იმ შეცდომაში გადაიზარდა, რომლის თანახმადაც **ზოგიერთი** მისთვის კერძობითი მსჯელობის მაწარმოებელი სიტყვა გამოდის.

ბაქრაძე კერძობითი მსჯელობის შებრუნებადობის თვისებას კანონის სახით შემდეგნაირად აყალიბებს:

თუ **ზოგიერთი A არის B** ჭეშმარიტია მაშინ, ასევე ჭეშმარიტია აგრეთვე **ზოგიერთი B არის A.**

არადა ზემოგანხილული 4 და 5 ამოცანებით აშკარად საბუთდება, რომ ამ საკითხისადმი ამგვარი დამოკიდებულება არ ეთანხმება ქართული ენის ლოგიკის, ანუ ქართული ენობრივი აზროვნების ბუნებრივ ნორმებს.

04. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდებისას კვანტორული სიტყვები **ყველა** და **ზოგიერთი** გაგებულა ისევე, როგორც მონტეგეიუს მიხედვით ინგლისურ ენაში **every** და **some** კვანტორული სიტყვები გაიგება.

ამასთან დაკავშირებით, ვთვლით, რომ
$$\text{every} = \lambda P \lambda Q [\forall x [P(x) \Rightarrow Q(x)]]$$

და
$$\text{some} = \lambda P \lambda Q [\exists x [P(x) \& Q(x)]]$$

სიტყვების ზემოთ მოცემული λ -ოპერატორიანი მონტეგეიუსეული განსაზღვრებები არაბუნებრივია ქართულენობრივ აზროვნებაში **ყველა** და **ზოგიერთი** სიტყვებით მოცემული კვანტორული ოპერატორების გასააზრებლად.

ამასთან, იმას, რომ ზოგადი უნარების ჯგუფი ამ სიტყვების ამ ქართულისთვის არაბუნებრივ გააზრებებს ეყრდნობა და იმას, რომ ქართულ ენაში საერთო შეთანხმებების სახით ჯერ კიდევ არ არის ნორმირებული მათი ფუნქციონირება, ამ გამოცდების ერთ-ერთ ძირეულ პრობლემატურ საკითხად მივიჩნევთ.

აქედან გამომდინარე, ცხადია, რომ ზოგადი უნარების ერთიანი ეროვნული გამოცდების თვისობრივად მაღალ დონეზე ორგანიზების ინტერესებიდან გამომდინარე **ზოგიერთი**, **ყველა** და **არცერთი** კვანტორული სიტყვების ფუნქციონირების ნორმირება გადაუდებელ აუცილებლობას წარმოადგენს.

რის შემდგომაც, ბუნებრივია, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი ვალდებული იქნება სააბიტურიენტო საზოგადოებას დამხმარე მასალათა კრებულის მეშვეობით გააცნოს ამ კვანტორული სიტყვების შინაარსის განმსაზღვრელი ეს უკვე დადგენილი და შეთანხმებული ნორმები.

ამასთან, გასაგებია ისიც, რომ ზოგადი უნარების ერთიანი ეროვნული გამოცდების თვისობრივად მაღალ დონეზე ორგანიზების მიზნებიდან გამომდინარე ნორმირებასა და სტანდარტიზებას საჭიროებს არამარტო ეს სიტყვები.

მოსაზრებები ლოგიკური ამოცანების შუალედური შეკითხვებისა და გამოცდების ორგანიზაციული შემადგენლების თაობაზე

01. ჩვენს შემთხვევაში უმნიშვნელოვანეს პრობლემატურ საკითხთა შორის ექცევა შემდეგი: ცხადზე უცხადესია, რომ ამოცანის ამოხსნა ამოცანის პირობის გაუაზრებლად არ შეიძლება ემსახურებოდეს სწავლის ჩვევების არც გაღრმავებას და არც განვითარებას. პირიქით, თუ მოზარდი ეჩვევა შეკითხვით მოწოდებული მოცემულობების გაუაზრებლად პასუხის გაცემას, მაშინ იგი არა თუ ღრმავდება აზროვნებით უნარებში, არამედ, პირიქით, მას ასეთი უმნიშვნელოვანესი უნარებისადმი უყალიბდება ზერელობითი დამოკიდებულება და, შესაბამისად, შორდება მათ.

აღნიშნულთან დაკავშირებით ისმის კითხვა: რა ვითარება გვაქვს ამ თვალსაზრისებით დღეს და, კერძოდ, როგორ გებულობენ აბიტურიენტები ლოგიკური ამოცანების შუალედურ შეკითხვებს? – ბოლო ორი წლის განმავლობაში დაგროვილი გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ აბიტურიენტების ერთი ნაწილი სატესტო ამოცანებზე კი სწორ პასუხებს იძლევიან, მაგრამ შუალედური შეკითხვების შინაარსში, როგორც წესი, ვერ ერკვევიან. უფრო მეტიც, მათი უმეტესობა არც კი უღრმავდება ამ უმნიშვნელოვანეს ლოგიკურ სქემებს, რაც ძირითადად განპირობებულია იმით, რომ მათ ამ ჩაღრმავებისთვის აუცილებელი ცოდნა არ გააჩნიათ. მხედველობაში მაქვს ის, რომ მათ არ გააჩნიათ ასეთი ამოცანების გასააზრებლად აუცილებელი არც ზოგადლოგიკური ცოდნა და არც ის ცოდნა, რაც ამ შემთხვევაში მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის, კერძოდ კი, ქართული ენის ლოგიკის სასაფუძვლო კურსებიდან მათ უნდა ჰქონოდათ.

02. ახლა შევეცდები მოკლედ მიმოვიხილო ლოგიკურ ამოცანებში ხშირად გამოყენებადი შუალედური შეკითხვები, რომელთა ერთი ნაწილი, შეკითხვების ინტერესების გათვალისწინებით, ქვემოთ მომყავს¹:

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი შესწორება უნდა გამოვიყენოთ, რომ მოცემული დებულება გახდეს ლოგიკურად გამართული? – ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი აყენებს ეჭვქვეშ ამ ვარაუდს? – ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულება არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი ამ მოცემულობის პირობებში? – თუ ეს დებულებები

¹ აქ ძალიან მოკლედ შევეხები ისეთ ცუდად ფორმირებულ შეკითხვებს როგორებიცაა მაგალითად:

1. **ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელმა ფაქტმა შეიძლება განამტკიცოს ეს ვარაუდი?** – გაუგებარია რა საჭირო იყო სიტყვა “შეიძლება“ და რა აზრობრივი დატვირთვა ესაზღვრება მას ამ შემთხვევაში! – ანუ, გაუგებარია, რატომ არ ვსარგებლობთ ასეთ შემთხვევებში შემდეგი, ბევრად უფრო გასაგებად ჩამოყალიბებული შეკითხვით **ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ფაქტი განამტკიცებს ამ ვარაუდს?** – რატომ ვაჩვენებ მოზარდებს ისეთი სიტყვებით ჩამოყალიბებულ ისეთ ფრაზებს რომლებშიც რომლებიც ნაცვლად გაგებადობისა გაუგებრობას წარმოქმნიან?!

2. **ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი გამომდინარეობს ამ დებულებებიდან აუცილებლად?** – ამ შეკითხვასთან დაკავშირებით ბოლო ორი წლის განმავლობაში ჩატარებული გამოკითხვები გვარწმუნებენ, რომ აბიტურიენტთა მცირე ნაწილი კი იბნევა, მაგრამ ხვდება, რომ „**გამომდინარეობს აუცილებლად**“ იგივეა რაც „**გამომდინარეობს**“, ხოლო აბიტურიენტთა უფრო დიდი ნაწილი იწყებს რა გააზრებას იმისა, თუ რითი უნდა განსხვავდებოდეს „**გამომდინარეობსიგან**“ „**გამომდინარეობს აუცილებლად**“, აკეთებს მის სრულიად სხვადასხვაგვარ ინტერპრეტაციებს, რომელთაგან, ბუნებრივია, არცერთი იმას, რაც ამ შემთხვევაში ამოცანით იგულისხმება, არ ემთხვევა. – ისევ და ისევ, რატომ ვაჩვენებ მოზარდებს ისეთი სიტყვებით ჩამოყალიბებულ ისეთ ფრაზებს რომლებშიც რომლებიც ნაცვლად გაგებადობისა გაუგებრობას წარმოქმნიან?!

სამწუხაროდ, ასეთი არაკორექტული შეკითხვები იშვიათობას არ წარმოადგენს და მათი რიცხვი ბევრად უფრო მაღალია, ვიდრე ეს ამ ტიპის გამოცდებისთვის დასაშვებად შეიძლებოდა ჩაგვეთვალა.

ჭეშმარიტია, მაშინ ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი დებულება არ შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი? – თუ ეს დებულებები ჭეშმარიტია, მაშინ ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი შეიძლება იყოს მცდარი? – თუ ეს დებულებები ჭეშმარიტია, მაშინ შემდეგი დებულებებიდან რომელია აუცილებლად მცდარი? – ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი ეწინააღმდეგება ამ დებულებას?

თუნდაც მხოლოდ ამ შეკითხვიდან გამომდინარე, გასაგები ხდება, რომ აბიტურიენტებს სატესტო ლოგიკური ამოცანების სიღრმისეული გააზრებისთვის სულ ცოტა იმის ცოდნა მაინც სჭირდებათ თუ რას ნიშნავს დებულება, რითი განსხვავდებიან ერთმანეთისგან ფაქტი და ვარაუდი, როგორ გაიგება ჭეშმარიტია, მცდარია, **A**დან გამომდინარეობს¹ **B**, **A**დან არ გამომდინარეობს² **B**, **A** დებულების ჭეშმარიტობის³ (მცდარობის) ყველა შესაძლო შემთხვევაში, **A** ეწინააღმდეგება **B**-ს, **A** არ ეწინააღმდეგება **B**-ს და სხვა ამ სახის უმნიშვნელოვანესი შინაარსები, რაც, მთლიანობაში, საკმარისად მაღალი საფეხურის ლოგიკური ცოდნის აუცილებლობაზე მეტყველებს. არადა, აბიტურიენტთა უმეტესობა, გამომდინარე იქიდან, რომ ამ შემთხვევაში სასაფუძვლო მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის სასკოლო სწავლება არასათანადოდ არის ორგანიზებული, ამ საგამოცდოდ აუცილებელ მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებს. ეს, თავის მხრივ, აბიტურიენტებში განაპირობებს ასეთი უმნიშვნელოვანესი საკითხებისადმი ზერელობით დამოკიდებულებას, რაც, ცხადია, ვერ ეხმიანება კრიტიკული აზროვნებისა და სასწავლო უნარების განვითარებაზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო მიზნებს.

გარდა ამისა, სრულიად ნათელია, რომ თუნდაც მხოლოდ ამ შეკითხვებისა და თუნდაც მხოლოდ მათი მეშვეობით ჩამოყალიბებული ამოცანების სიღრმისეული გაგება-გააზრება აუცილებლობით ითხოვს ქართულ ენასა და აზროვნებაში ისეთი ლოგიკური, ალბათური და ზოგადმათემატიკური შინაარსის სიტყვების ფუნქციონირების ნორმირებასა და სტანდარტიზებას როგორებიცაა ვთქვათ: არ; არა; და; ან; ან ..., ან; ან ..., ანდა; თუ; თუ ..., მაშინ; მაშინ, და მხოლოდ მაშინ; მხოლოდ მაშინ; ყველა; ყოველი; არცერთი; ზოგიერთი; ზოგიერთი მაინც; მხოლოდ; მხოლოდ ზოგიერთი; ნებისმიერი; რომელიმე; რომელიმე მაინც; ერთი, ორი, და ა.შ.; ერთი მაინც, ორი მაინც, და ა.შ.; მხოლოდ ერთი, მხოლოდ ორი და ა.შ.; რამოდენიმე; რამოდენიმე მაინც; მხოლოდ რამოდენიმე; ნაწილი; მხოლოდ ერთი ნაწილი; ერთი ნაწილი მაინც; შესაძლებელია; არ არის შესაძლებელი; შეუძლებელია; არ არის შეუძლებელი; არსებობს; არ არსებობს; შესაძლებელია არსებობდეს; შეუძლებელია არსებობდეს; დასაშვებია; არ არის დასაშვები; დაუშვებელია; არ არის დაუშვებელი; დასაშვებია არსებობდეს; დაუშვებელია არსებობდეს; იწვევს; არ იწვევს; შესაძლებელია იწვევდეს; შეუძლებელია იწვევდეს; გამომდინარეობს; არ გამომდინარეობს; აუცილებელია; არ არის აუცილებელი; საკმარისია; არ არის საკმარისი; აუცილებელია და საკმარისი; აუცილებელია, მაგრამ არ არის საკმარისი; საკმარისია, მაგრამ არ არის აუცილებელი; არც საკმარისია და არც აუცილებელი; ეწინააღმდეგება; არ ეწინააღმდეგება; ჭეშმარიტია; არ არის ჭეშმარიტი; მცდარია; არ არის მცდარი; შესაძლებელია ჭეშმარიტი იყოს; შეუძლებელია ჭეშმარიტი იყოს; შესაძლებელია მცდარი იყოს; შეუძლებელია მცდარი იყოს; შესაძლებელია ნებისმიერი ... იყოს; შეუძლებელია ნებისმიერი ... იყოს; შესაძლებელია ყველა ... იყოს; შეუძლებელია ყველა ... იყოს; შესაძლებელია რომელიმე ... იყოს; შეუძლებელია რომელიმე ... იყოს; სულ მცირე; სულ ცოტა; ყველაზე მეტი; ყველა შესაძლო შემთხვევაში; ყველა შემთხვევაში; ზოგიერთ შესაძლო შემთხვევაში; ზოგიერთ შემთხვევაში; არცერთ შესაძლო შემთხვევაში; არცერთ შემთხვევაში; ყველაზე კარგ შემთხვევაში; ყველაზე ცუდ შემთხვევაში; სავარაუდოა; ნაკლებ სავარაუდოა; მით

¹ და არა **A**დან აუცილებლად გამომდინარეობს **B**.

² და არა **A**დან აუცილებლად არ გამომდინარეობს **B**.

³ და არა **A** დებულების განხორციელების (არგანხორციელების) ყველა შესაძლო შემთხვევაში.

უფრო სავარაუდოა; დაუშვებელია ვივარაუდოთ; ყველა სავარაუდო შემთხვევაში; ზოგიერთ სავარაუდო შემთხვევაში; არცერთ სავარაუდო შემთხვევაში; რომ; სავარაუდოა, რომ ... იყოს; სავარაუდოა, რომ ... არ იყოს; აუცილებელია, რომ ... იყოს; აუცილებელია, რომ ... არ იყოს; არ არის უცილებელი, რომ ... იყოს; არ არის აუცილებელი, რომ ... არ იყოს და ა.შ.. – სხვას რომ ყველაფერს თავი დავანებოთ, თუ თავად არა ვართ შეთანხმებულნი იმაში, თუ რას ნიშნავს ის, რომ წინადადება **ზოგიერთი ვაშლი წითელია, ჭეშმარიტია**, ანდა, ვთქვათ, **არ არის ჭეშმარიტი**, ანდა, ვთქვათ, **მცდარია**, ანდა, ვთქვათ, **არ არის მცდარი**, ანდა, ვთქვათ, **მართალია**, ანდა, ვთქვათ, **არ არის მართალი**, ანდა, ვთქვათ, **ტყუილია**, ანდა, ვთქვათ, **არ არის ტყუილი**, მაშინ ან რა უფლება გვაქვს აბიტურიენტებს ამ ჯერ შეუთანხმებელი ცოდნის ფარგლებში საგამოცდლო შეკითხვები დავუსვათ და ასე ჰაერში გამოკიდებულთ ტესტურ რეჟიმში პასუხები მოვთხოვოთ, ანდა რატომ გვაქვს იმედი, რომ ამ აბიტურიენტებისგან ამ პასუხებს ამ ამოცანების გაღრმავებული გააზრების შედეგად მივიღებთ?

ამგვარად, ნათელია, რომ თანამედროვე საგანმანათლებლო მიზნების წარმატებული განვითარება და ამ გამოცდების თვისობრივად მაღალხარისხობრივი ორგანიზება აუცილებლობით ითხოვს საგამოცდლო ამოცანების საყოველთაოდ გაგებადი სახით ჩამოყალიბებას, რაც, თავის მხრივ, ასევე აუცილებლობით ითხოვს შემდეგს:

1. ისევე როგორც ეს არის ზოგადი უნარების მათემატიკური ნაწილისთვის ვერბალური ნაწილისთვისაც განისაზღვროს ის მინიმალური ცოდნა, რომელიც აუცილებელია იმისთვის, რომ აბიტურიენტებს ჰქონდეთ თეორიული შესაძლებლობა იმისა, რომ ამ გამოცდით მოწოდებული საკითხები შეგნებულად და სიღრმისეულად გაიაზრონ;
2. გამოცდების დამხმარე მასალათა კრებულის დღევანდელი ფორმატი გაფართოვდეს და მისი მეშვეობით მოხდეს ფართო სააბიტურიენტო საზოგადოების ინფორმირება იმ მინიმალური ცოდნის შესახებ, რომელთა გარეშე ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის საგამოცდლო ამოცანების, შეკითხვების და დავალებების საყოველთაოდ გაგებადი და, შესაბამისად, არადაძაბნეველი ჩამოყალიბება შეუძლებელია;
3. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ, ისევე როგორც თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტმა, ქმედითად დაუჭიროს მხარი ქართული ენის ლოგიკის, ანუ ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების მიზნით საქართველოში სულ ცოტა ოცდაათწლიანი დაგვიანებით ძლივს დაწყებულ კვლევით პროცესებს. – ქმედითად, რადგან არაოფიციალური სიტყვიერი და ოფიციალური წერილობითი განცხადებების სახით როგორც განათლების და მეცნიერების სამინისტრო, ასევე თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი ამ კვლევითი პროცესების პირდაპირ კავშირებს ქართული ენის არადაკნინებული არსებობის უზრუნველყოფის ეროვნულ მიზანთან ცნობს და ადასტურებს!

04. მე არაერთხელ დამიდასტურებია ე.წ. ზოგადი უნარების გამოცდებისადმი ჩემი მხარდაჭერა და ვთვლი, რომ კრიტიკული აზროვნების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული დასავლური სასწავლო სისტემის რეალური დამკვიდრება უახლოეს მომავალში მეტად მნიშვნელოვან შედეგებს გამოიღებს. ამასთან, მიმაჩნია, რომ ამ სასწავლო სისტემასა და ამ გამოცდებს გამოვლილი ქართული საზოგადოება თვისებრივად განსხვავებული იქნება წინა, ანუ საბჭოური საგანმანათლებლო სისტემით ფორმირებული საზოგადოებისგან.

ჩემი ამგვარი დამოკიდებულება ეყრდნობა იმ ადვილად გასაგებ ვითარებას, რომ ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდა გზას უხსნის არა სასკოლო ასაკში ძნელად ასასწავლ და იშვიათად არსებულ „შრომისმოყვარეობას“ და მასალის გაუაზრებელი დახეპირებით „წარმატებულ“ მოზარდს, არამედ იმ მოზარდს, რომელიც იქნებ ზშირად ზარმაცობდა კიდევ, მაგრამ რომელმაც, მიუხედავად ამისა, საუნივერსიტეტო გამოცდებისას მაინც შეძლო დაესაბუთებინა, რომ ის ნებისმიერი სახის ინტელექტუალური აქტივობისთვის სასაფუძვლო

ზოგად ენობრივ, ლოგიკურ, და მათემატიკურ მოცემულობებში სხვებზე უფრო მეტად გაიწაფა. ანუ, მე ვთვლი, რომ ამ გამოცდებით გზა მიეცა ნიჭით უნარებს, რაც, შედგომ უკვე, ასაკობრივად მომწიფებული მოზარდის ცხოვრებისეული მიზნის გამოკვეთით და ამ მიზნით განპირობებული შრომის მოყვარეობითაც თუ არ იქნა მხარდაჭერილი, ცხადია, წარმატებული ვერ იქნება. თუმცა, მით უფრო ცხადია, რომ ის, სასკოლო ასაკშივე „შრომისმოყვარე“ მოზარდი, რომელიც მიუხედავად ამისა, ვერ ახერხებს ამ გამოცდებში საუნივერსიტეტო საფეხურის სასწავლო მოთხოვნებით განსაზღვრული მინიმალური ბარიერის გადალახვას, ვერანაირად ვერ იქნება წარმატებული იმ საუნივერსიტეტო საფეხურის სწავლებაში, რომლისთვისაც, მიუხედავად მისი „შრომისმოყვარეობისა“, იგი, როგორც ჩანს, ჯერ კიდევ მზად არ არის.

უკვე აღნიშნულთან ერთად ხაზგასმით აღვნიშნავ, რომ თუ ამ თანამედროვე დასავლური საგანმანათლებლო სისტემის ფარგლებში სასწავლო პროცესები ტაქტიკურად არასწორი ორიენტირებით წარიმართა, შედეგები ბევრად უფრო ცუდი იქნება, ვიდრე ეს მანამდე იყო. ამასთან, ხაზგასმით აღვნიშნავ იმასაც, რომ სამწუხაროდ, ჯერ-ჯერობით აქ პროცესები არასწორად ვითარდება, რაც აშკარად დასტურდება თუნდაც მხოლოდ უნივერსიტეტში ბუნებრივი ენების ლოგიკის და მათემატიკური ლინგვისტიკის ახლად დაფუძნებული სასწავლო მიმართულებების ყოვლად გაუმართლებელი ბლოკირებით.

05. ცნობილია, რომ დღეს ჩვენთან დანერგვის პროცესში მყოფი ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდები ძირითადად ამ ტიპის გამოცდების ამერიკულ ტრადიციებს ეყრდნობა. ცნობილია ისიც, რომ ამ გამოცდების იქაური სახელწოდებაა Scholastic Aptitude Test (SAT). ეს გულისხმობს სწავლისკენ მიდრეკილების, ანუ სწავლისთვის აუცილებელი უნარების, მოკლედ სასწავლო უნარების ტესტირებას და არა იმ ზოგადი უნარების ტესტირებას, რაც, ცხადია, მხოლოდ ამ უნარებით არ შემოიფარგლება.

დასავლეთში ამ გამოცდებს ზოგადი მსჯელობების ტესტურ გამოცდებადაც იხსენიებენ. ამასთან, იქ ტესტის მათემატიკურ ნაწილს რაოდენობრივ, ხოლო ვერბალურ ნაწილს არარაოდენობრივ, ანუ სიტყვით მსჯელობებს უწოდებენ. ამგვარად, გამოდის რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში მიმდინარე ზოგადი უნარების საგამოცდო ტესტირებით აბიტურიენტთან მიმართებაში ირკვევა ის, არის თუ არა მასში საკმარისი სიღრმითა და სიმყარით განვითარებული საუნივერსიტეტო საფეხურის სწავლისთვის აუცილებელი ზოგად ენობრივი და კერძო მათემატიკური მსჯელობითი უნარები. აღნიშნულის გათვალისწინებით გასაგები ხდება იმ გადაწყვეტილების საფუძვლიანობა, რომლის მიხედვითაც საუნივერსიტეტო საფეხურის სწავლას სახელმწიფო სწორედ იმ აბიტურიენტებს უფინანსებს, რომლებმაც ამ სწავლისთვის აუცილებელი შესაძლებლობები სხვებზე უფრო მეტი მოცულობით წარმოაჩინეს.

თუმცა, ხაზგასასმელია, რომ ამ ტიპის გამოცდებში ქულა-ქულა შეჯიბრობითობის პრინციპზე დამყარებული კონკურსი არაოპტიმალურია, რადგან ეს არ ითვალისწინებს ტესტური გამოცდებისთვის დამახასიათებელ ქულობრივ პლუქტუაციებს. ანუ, 100 ქულიან ტესტურ გამოცდაში მიღებული 85 ქულის შემთხვევაში არ უნდა გამოვრიცხოთ არც ის, რომ ზოგიერთმა ეს 85 ქულა მხოლოდ გააზრებულად შემოხაზული პასუხებით აიღო, ზოგიერთმა კი ნაწილი ქულებისა შემთხვევითი შემოხაზვის პრინციპით დააგროვა.

მარტივი მათემატიკური გამოთვლები გვარწმუნებენ, რომ ასეთ გამოცდაზე აბიტურიენტის მიერ მხოლოდ შემთხვევითი შემოხაზვებით აღებული ქულების ალბათურად ყველაზე უფრო მოსალოდნელი ოდენობა დიდი დაახლოებით 22 ქულით შეიძლება შეფასდეს. ამასთან, თუ იმასაც გავითვალისწინებთ, რომ რაც უფრო ნაკლები არაშემთხვევითი ქულა აიღო აბიტურიენტმა მით მეტია მისი შემთხვევითი შემოხაზვებით აღებული ქულების შესაძლო ზედა

ზღვარი, გასაგები განდება რამდენად არამყარია სისტემა პირდაპირი შეჯიბრობითობის პრინციპით კონკურსის ჩასატარებლად. ასე მაგალითად, არ არის გამორიცხული, რომ აბიტურიენტმა, რომელმაც გააზრებული შემოსაზვებით 70, ხოლო შემთხვევითი შემოსაზვებით 15 ქულა აიღო, გაუსწროს იმ აბიტურიენტს, რომელსაც შემთხვევითი შემოსაზვებით 4, თუმცა კი გააზრებული შემოსაზვებით 80 ქულა ჰქონდა აღებული. ცხადია, არც ის არის გამორიცხული, რომ ამ 80 ქულიან აბიტურიენტს იმ 60 ქულიანმა აბიტურიენტმაც გაუსწროს, რომელმაც 25 ქულა შემთხვევითი შემოსაზვებით გააკეთა. გარდა ამისა, სრულიად ნათელია, რომ საკმაოდ დიდი რიცხვი გვექნება ისეთი აბიტურიენტების, რომლებმაც მხოლოდ იღბლიანი შემოსაზვების ხარჯზე გაუსწრეს გააზრებული შემოსაზვებით ვთქვათ მათზე სამი-რვა ქულით წინ მყოფ აბიტურიენტებს. უნდა ვივარაუდოთ, რომ 2006 წლის გამოცდებში ასეთი და ამის მსგავსი პლუქტუაციური შემთხვევების საერთო რიცხვი რამოდენიმე ათასზე მეტი იყო! – ვგულისხმობ სხვადასხვა პროცენტული დაფინანსების გასწვრივ არსებულ თვისობრივად სხვადასხვა ხარისხის პლუქტუაციათა ჯამურ ოდენობას.

ამგვარად, სრულიად ნათელია, რომ აბიტურიენტების ასეთ „სალატარიო“ პირობებში ჩაყენება ამ გამოცდების მნიშვნელოვანი ორგანიზაციული ნაკლია! – ცხადია, რომ ასეთ საკონკურსო პირობებში შეჯიბრობითობა უნდა მოხდეს სხვადასხვა სახის დაფინანსების განმსაზღვრელ შკალასთან და არა აბიტურიენტისა აბიტურიენტთან. – ასეთ შემთხვევაში, და მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში, ტესტური გამოცდებისთვის საზოგადოდ დამახასიათებელი პლუქტუაციები იქნება აბიტურიენტების წამახალისებელი შანსი და არ ის „სალატარიო“ შანსი იმ „იღბლიანებისთვის“, რომლებმაც თავიანთი ან დაფინანსება, ან ადგილი, ან დაფინანსებაც და ადგილიც ამ ლატარიის „უიღბლო“ მონაწილეების ან ადგილის, ან დაფინანსების, ან ადგილისა და დაფინანსების ხარჯზე მიიღო.

კ. ფხაკაძე

ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 29-ე გვერდზე გამოქვეყნებული ლოგიკური ამოცანის „სამუშაო ვერსიის“ და ზოგადი უნარების ჯგუფის ვებ-გვერდზე გამოქვეყნებული იმავე ამოცანის „აპრობირებული ვერსიის“ პრობლემატური კრიტიკული ანალიზი, ანუ იმის შესახებ, თუ ქართული ენის ლოგიკის არასაკმარისად შესწავლილობის გამო, როგორ გაჭირდა როგორც ამ ამოცანის ენობრივი ფორმირება, ასევე იმის გარკვევა, არის თუ არა დაშვებული მის ამ ე.წ. „აპრობირებულ ვერსიაში“ უხეში აზრობრივი შეცდომა

01. ზოგადი უნარების ჯგუფის ვებ-გვერდზე ჯგუფმა გამოაქვეყნა შემდეგი:

„ზოგადი უნარების ტესტის დამხმარე მასალათა კრებულის 29-ე გვერდზე, სამწუხაროდ, მოხვდა დავალების არა ის ვერსია, რომელიც საბოლოოდ შესწორებული და გამოცდილი იყო, არამედ მისი სამუშაო ვარიანტი. ამ დავალების აპრობირებული ვერსია ასეთი იყო:

ავტოსადგომზე ერთმანეთის გვერდით ოთხი სხვადასხვა ფერის მანქანა ჩამწკრივებული – შავი, ლურჯი, წითელი და თეთრი (არა აუცილებლად ამ თანმიმდევრობით).

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

- (ა) თეთრი მანქანა დგას შავსა და წითელს შორის
- (ბ) წითელი მანქანა დგას თეთრსა და ლურჯს შორის
- (გ) შავსა და ლურჯ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა
- (დ) თეთრსა და წითელ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა

სწორი პასუხია (დ)”

ახლა ვნახოთ ამ დავალების ის ვერსია, რომელიც ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებულის 29-ე გვერდზეა გამოქვეყნებული:

„ავტოსადგომზე ერთმანეთის გვერდით ოთხი სხვადასხვა ფერის მანქანაა ჩამწკრივებული – შავი, ლურჯი, წითელი და თეთრი (არა აუცილებლად ამ თანმიმდევრობით).“

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

- (ა) თეთრი მანქანა დგას შავსა და წითელს შორის
- (ბ) წითელი მანქანა დგას თეთრსა და ლურჯს შორის
- (გ) შავსა და ლურჯ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა
- (დ) თეთრსა და წითელ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა”

ამგვარად, ეს ვერსიები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან ერთი სიტყვით. კერძოდ, სამუშაო ვერსიაში არის სიტყვა **რომელიმე**, რომელიც საბოლოოდ შესწორებულ და გამოცდილ ვერსიაში იცვლება სიტყვით **ნებისმიერი**.

ისმის კითხვა: რატომ განიხილება ზემოციტირებულნი ერთი და იმავე ამოცანის განსხვავებულ ვერსიებად? – ანუ, მივიჩნევ, რომ როგორც კითხვა

რას ნიშნავს მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

განსხვავდება კითხვისგან

რას ნიშნავს მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

ასევე, ამოცანის ეს ე.წ. ვერსიები განსხვავდებიან ერთმანეთისგან და ისინი განსხვავებულ ამოცანებად უნდა ჩაითვალოს.

მით უფრო, რომ ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების ვერბალური ნაწილით უპირველეს ყოვლისა მოწმდება ლოგიკურად რთული ენობრივი შინაარსების ურთიერთგარჩევისა და ასეთ შინაარსებში მართებულად წვდომის უნარები.

ამასთან, თუ ასეთ შემთხვევებში მაინც ჩავთვლით, რომ დასაშვებია ზემომოყვანილების განხილვა ერთი ამოცანის განსხვავებულ ვერსიებად, მაშინ მკითხველს იმავე ამოცანის ახალ „ვერსიებად“ შემდგ ორ ამოცანას ვთავაზობ:

ამოცანის არაკორექტირებული, მაგრამ გამარტივებული ვერსია:

ავტოსადგომზე ერთმანეთის გვერდით ოთხი სხვადასხვა ფერის მანქანა ჩამწკრივებული – შავი, ლურჯი, წითელი და თეთრი (არა აუცილებლად ამ თანმიმდევრობით).

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომლის განხორციელების შემთხვევაში არ ხორციელდება არცერთი დანარჩენი.

- (ა) თეთრი მანქანა დგას შავსა და წითელს შორის
- (ბ) წითელი მანქანა დგას თეთრსა და ლურჯს შორის
- (გ) შავსა და ლურჯ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა
- (დ) თეთრსა და წითელ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა

სწორი პასუხია (დ)

ამოცანის არაკორექტირებული, მაგრამ მართებული ვერსია:

ავტოსადგომზე ერთმანეთის გვერდით ოთხი სხვადასხვა ფერის მანქანა ჩამწკრივებული – შავი, ლურჯი, წითელი და თეთრი (არა აუცილებლად ამ თანმიმდევრობით).

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

- (ა) თეთრი მანქანა დგას შავსა და წითელს შორის
- (ბ) წითელი მანქანა დგას თეთრსა და ლურჯს შორის
- (გ) შავსა და ლურჯ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა
- (დ) თეთრსა და წითელ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა

სწორი პასუხია (დ)

02. აღნიშნულის გათვალისწინებით თავი დავანებოთ აღნიშნულს და დავსვათ კიდევ ერთი კითხვა: რატომ ითქვა უარი ამოცანის სამუშაო ვერსიაზე და რატომ ითვლება ამოცანის ე.წ. აპრობირებული ვერსია მის საბოლოოდ შესწორებულ და გამოცდილ ვერსიად?

როგორც უკვე აღინიშნა, ეს ვერსიები ერთმანეთისგან განსხვავდება ერთი სიტყვით. კერძოდ, სამუშაო ვერსიაში არის სიტყვა **რომელიმე**, რომელიც საბოლოოდ შესწორებულ და გამოცდილ ვერსიაში იცვლება სიტყვით **ნებისმიერი**.

ამასთან, თავდაპირველად, როგორც აპრობირებულ, ისე სამუშაო ვერსიაში სწორ პასუხად (დ) იყო მიჩნეული. თუმცა, როგორც ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრებთან და ექსპერტებთან საუბრისას გაირკვა, მათ უარი თქვეს ამოცანის სამუშაო ვერსიაზე, რადგან მათი აზრით (დ) ამოცანის ამ ვერსიის არაცალსახა პასუხია და მასთან ერთად ამ ვერსიაში პასუხად შეიძლება იქნეს არჩეული როგორც (ა), ასევე (ბ) და (გ) ვარიანტები.

ისინი ასე მსჯელობდნენ: (ა) ვარიანტი არის ამოცანის სამუშაო ვერსიის პასუხი, რადგან (ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (დ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ამასთან, ისინი თვლიდნენ, რომ (ა) ვარიანტი არ არის ამოცანის აპრობირებული ვერსიის პასუხი, რადგან (ა) ვარიანტი შეიძლება განხორციელდეს (ბ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში, რაც, თავის მხრივ, იმას ნიშნავს, რომ (ა) არ არის ის ვარიანტი, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (ბ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ქვემოთ მე შევეცდები დავასაბუთო, რომ (დ) ამ ამოცანის ზემოგაწერილი არაკორექტირებული, მაგრამ მართებული ვერსიის ერთადერთი პასუხია. ამასთან, ის, რომ (დ) არის ამავე ამოცანის არაკორექტირებული, მაგრამ გამარტივებული ვერსიის ერთადერთი პასუხი, გამომდინარე საკითხის არაპრობლემატურობიდან, ვფიქრობ ცალკე მტკიცებას არ საჭიროებს.

იმაში დასარწმუნებლად, რომ (დ) ამოცანის არაკორექტირებული, მაგრამ მართებული ვერსიის ერთადერთი პასუხია, ამოცანით განსაზღვრულ პირობებში განვიხილოთ წინადადებები:

1. (დ) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.
2. (ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ვფიქრობ, არ უნდა იყოს სადაო, რომ წინადადება (1) მცდარია, ხოლო წინადადება (2) ჭეშმარიტი. ამასთან, თუ შევთანხმდებით, რომ გარკვეულ პირობებში გარკვეული მოცემულობის შესაძლებლობის მცდარობა (ჭეშმარიტობა) იმავე პირობებში იმავე მოცემულობის შეუძლებლობის ჭეშმარიტობას (მცდარობას) ნიშნავს, მაშინ ვფიქრობ, არც ის უნდა იყოს სადაო, რომ ქვემოთ შემოთავაზებულთაგან წინადადება (−1) ჭეშმარიტია, ხოლო (−2) მცდარი¹.

- −1. (დ) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.
- −2. (ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ამგვარად, ამით დასაბუთდა ის, რომ ამოცანის არაკორექტირებული, მაგრამ მართებული ვერსიის პასუხად (ა) ვარიანტის არჩევა არამართებულია და რომ მისი ერთადერთი სწორი პასუხია (დ), რადგან მტკიცება იმისა, რომ ამოცანის ამ ვერსიას არც (ბ) და (გ) ვარიანტები ეპასუხება, ანალოგიურია იმისა, რაც ზემოთ (ა) ვარიანტისთვის უკვე იყო წარმოდგენილი.

ახლა ამოცანის აპრობირებული და სამუშაო ვერსიების კრიტიკული გადაზრების მიზნით ისევ და ისევ ამოცანით განსაზღვრულ პირობებში განვიხილოთ შემდეგი წინადადებები:

3. (დ) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.
4. (დ) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.
5. (ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.
6. (ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ვფიქრობ არ უნდა იყოს სადაო, რომ წინადადებები (3), (4) და (5) მცდარია, და რომ წინადადება (6) ჭეშმარიტია.

ამასთან, როგორც ერთხელ უკვე, თუ დავეყრდნობით იმას, რომ გარკვეულ პირობებში გარკვეული მოცემულობის შესაძლებლობის მცდარობა (ჭეშმარიტობა) იმავე პირობებში იმავე მოცემულობის შეუძლებლობის ჭეშმარიტობას (მცდარობას) ნიშნავს, მაშინ არც იმაზე უნდა

¹ ამავე ნაშრომში, მოგვიანებით, მე უფრო დეტალურად მიმოვიხილავ ამ აქ განვითარებული მოსაზრებებისთვის სასაფუძვლო დებულებას.

ვიდაოთ, რომ ქვემოთ შემოთავაზებულთაგან წინადადებები (−3), (−4) და (−5) ჭეშმარიტია, და რომ წინადადება (−6) მცდარია.

−3. (დ) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

−4. (დ) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

−5. (ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

−6. (ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.

ზემომოყვანილი მსჯელობით გამოდის, რომ ამოცანის აპრობირებული ვერსიის პასუხად (დ) ვარიანტთან ერთად (ა) ვარიანტიც შეიძლება იქნეს არჩეული. ამასთან, მტკიცება იმისა, რომ ამოცანის აპრობირებული ვერსიის პასუხად (ბ) და (გ) ვარიანტებიც გამოდგება, ანალოგიურია (ა) ვარიანტისთვის ზემოთ უკვე წარმოდგენილი მტკიცებისა.

გარდა ამისა, ამავე მსჯელობით გამოდის ისიც, რომ ამოცანის სამუშაო ვერსიის ერთადერთი მართებული პასუხია (დ) და რომ (ა), ისევე როგორც (ბ) და (გ) ვარიანტები, ამოცანის ამ ვერსიის პასუხებად არ გამოდგება.

ამგვარად, თუ ეს მსჯელობა მართებულია, მაშინ გამოდის, რომ ამოცანის აპრობირებული ვერსია სატესტო თვალსაზრისებით არამართებულია, ხოლო ამოცანის როგორც სამუშაო, ისე არაკორექტირებული, მაგრამ მართებული ვერსიები მართებული სატესტო პირობებია.

ამასთან, მიზეზი იმისა, რომ აქ გამოთქმულ ამ უკანასკნელ მოსაზრებას სავარაუდო მოსაზრების სახით წარმოვადგენ, ანუ მიზეზი იმისა, რომ მიუხედავად უკვე აღნიშნულთა საკმარისი საფუძვლიანობისა, ჯერ კიდევ ვერ ვამბობ დასაბუთებით იმას, რომ ამოცანის ამ ე.წ. „აპრობირებულ“ ვერსიაში უხეში აზრობრივი შეცდომაა დაშვებული, არის ის, რომ ამ შემთხვევაში საჭირო თვალსაზრისებით ქართული ენა და ამ ენით მოცემული აზროვნება, ანუ ქართული ენის ლოგიკა, არასაკმარისად არის შესწავლი.

ეს კიდევ ერთი ამგვარა დასტურია ქართული ენის და აზროვნების¹ შესწავლის მიზნით წარმოებული კვლევებისა და ამ სახის გამოცდების მჭიდრო ურთიერთკავშირისა.

03. ახლა მიმოვიხილავ განხილვის პროცესში მყოფი ამოცანის სხვა ნაკლოვან შემადგენლებს: კერძოდ, ამოცანის აპრობირებული, ისევე როგორც სამუშაო ვერსიის მეორე აბზაცი კითხვის ნიშნით სრულდება. ეს, იქიდან გამომდინარე, რომ

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი (რომელიმე) სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

არ არის კითხვითი შინაარსის წინადადება, უხეში აზრობრივი შეცდომაა.

¹ ის, ვინც თვლის, რომ აზროვნება ენობრივი თავისებურებებით არ ხასიათდება, ანუ ის, ვინც თვლის, რომ ქართული ენა კი განირჩევა და განსხვავდება სხვა ენებისგან, მაგრამ საუბარი ქართულ აზროვნებაზე აზრს მოკლებული და უშინაარსოა, ცხადია, არ დაეთანხმება არც ამ მოსაზრებას და არც იმას, რომ გადაუდებელ აუცილებლობას წარმოადგენს ქართული ენით მოცემული აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავება, რადგან მისთვის, როგორც უკვე აღვნიშნე, ეს უკანასკნელი ცალკე და განყენებულად არც კი არსებობს!

თუ ავტორებს უნდოდათ ეს აბზაცი კითხვითი შინაარსის წინადადების სახით მოეცათ, მაშინ მათ იგი შემდეგნაირად მაინც უნდა ჩამოეყალიბებინათ:

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან, რომელი ვარიანტის განხორციელებაა შეუძლებელი ნებისმიერი (რომელიმე) სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

თუმცა, რა თქმა უნდა ავლობდა თუ ისინი ამ შეკითხვას შემდეგნაირად ჩამოეყალიბებდნენ:

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან, რომელი ვარიანტის განხორციელებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან ნებისმიერის (რომელიმეს) განხორციელების შემთხვევაში?

პრობლემატური საკითხი: შეადარეთ ერთმანეთს შემდეგი კითხვითი

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან, რომელი ვარიანტის განხორციელებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან ნებისმიერის განხორციელების შემთხვევაში?

და

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან, რომელი ვარიანტის განხორციელებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან რომელიმეს განხორციელების შემთხვევაში?

და შემდეგი ბრძანებითი

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს დანარჩენებიდან ნებისმიერის განხორციელების შემთხვევაში

და

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს დანარჩენებიდან რომელიმეს განხორციელების შემთხვევაში

წინადადებები და, ან დაასაბუთედ ის, რომ ეს კითხვითი წინადადებები შინაარსულად ისევე მიემართებიან ერთმანეთს, როგორც შესაბამისი ბრძანებითი წინადადებები, ანდა ახსენით მათი განსხვავებული ურთიერთმიმართების განმარტებული მიზეზები.

ზემოთ მე შევეცადე აქცენტები გამეკეთებინა დაპირისპირებაზე **რომელიმე – ნებისმიერი**, რის გამოც განსახილველი ამოცანის მთელი რიგი ნაკლოვანი შემადგენლები ყურადღების მიღმა დამრჩა.

ახლა კრიტიკულად მიმოვიხილავ შუალედური შეკითხვის სახით ავტორების მიერ შეცდომით დაყენებულ შუალედურ ბრძანებით, ანუ მოწოდებით წინადადებას:

მანქანების განლაგების ქვემოთ მითითებული ოთხი ვარიანტიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე (ნებისმიერი) სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში?

მე ვთვლი, რომ ასეთ შემთხვევებში სიტყვა **ვარიანტის**¹ გამოყენება მკითხველზე დამაბნეველად მოქმედი უხეში აზრობრივი შეცდომაა. მკითხველზე არ შეიძლება დამაბნეველად არ იმოქმედოს

¹ სიტყვა **ვარიანტის** ქართულ ენაში დამკვიდრებული შინაარსიდან გამომდინარე მანქანების განლაგების ერთი რომელიმე **ვარიანტის** ე.წ. **განხორციელება** ამავე მანქანების განლაგების ყველა სხვა **ვარიანტს** თავის თავად არაგანხორციელებადად გვააზრებინებს, რადგან, საზოგადოდ, ცხადია, რომ **მანქანების განლაგების ერთი ნებისმიერი ვარიანტი** გამორიცხავს **იმავე მანქანების განლაგების სხვა ნებისმიერ ვარიანტს**. მივიჩნევ, რომ ამოცანის პირობის ჩამოყალიბებისას დაშვებული ეს აზრობრივი შეუსაბამობა მკითხველს არსებითად უშლის ხელს ამოცანის გააზრებაში. დიდი დამაჯერებლობით შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ საპრობაციო სატესტო წერებზე ამ ამოცანის მიერ მიღებული დაბალი მაჩვენებლის ერთ-ერთი ძირითადი მიზეზი სწორედ ეს ზემოაღნიშნული შეუსაბამობაა.

აგრეთვე ფრაზამ ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში, რაც ასევე აზრობრივ შეცდომად უნდა შეფასდეს. დამაბნეველია აგრეთვე ფრაზები რომელიმე სხვა და ნებისმიერი სხვა, რომელთა ნაცვლად ავტორებს აჯობებდა ესარგებლათ ფრაზებით სხვა რომელიმე და სხვა ნებისმიერი¹. თუმცა, ამ ტრანსფორმირებულ ფრაზირებებს, წინა ორი კრიტიკული შენიშვნისგან განსხვავებით, აზრობრივ შეცდომად, მით უფრო, უხეშ აზრობრივ შეცდომად, არ მივიჩნევ.

ამ ყველაფერს თუ იმასაც დავუმატებთ, რომ ავტორების მიერ ჩამოყალიბებული ამოცანის როგორც სამუშაო, ისე აპრობირებულ ვერსიაში შუალედური შეკითხვა ნაცვლად კითხვითი წინადადებისა ბრძანებითი წინადადებით არის ფორმირებული, ის, რომ სააპრობაციო წერებისას აბიტურიენტებს ამ ამოცანის გაგება და გააზრება გაუჭირდათ, გასაგები ხდება.

ეს ამოცანა, რომელიც, თავის მხრივ, საკმაოდ კარგი ლოგიკური ამოცანაა, შემდეგნაირად შეიძლება ჩამოყალიბებულიყო:

ავტოსადგომზე ერთმანეთის გვერდით ოთხი სხვადასხვა ფერის მანქანაა ჩამწკრივებული – შავი, ლურჯი, წითელი და თეთრი (არა აუცილებლად ამ თანმიმდევრობით).

ა) შუალედური შეკითხვით:

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი წინადადების ჭეშმარიტებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან რომელიმეს (ნებისმიერის) ჭეშმარიტების შემთხვევაში?

ბ) შუალედური მოწოდებით:

ქვემოთ ჩამოთვლილი წინადადებებიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია იყოს ჭეშმარიტი დანარჩენებიდან რომელიმეს (ნებისმიერის) ჭეშმარიტების შემთხვევაში.

- (ა) თეთრი მანქანა დგას შავსა და წითელს შორის
- (ბ) წითელი მანქანა დგას თეთრსა და ლურჯს შორის
- (გ) შავსა და ლურჯ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა
- (დ) თეთრსა და წითელ მანქანებს შორის დგას ორი მანქანა

ახლა უკვე შესაძლებელია ჩამოყალიბდეს პრობლემატური საკითხი უფრო კორექტირებული ფორმით:

შეადარეთ ერთმანეთს შემდეგი კითხვითი

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი წინადადების ჭეშმარიტებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან ნებისმიერის ჭეშმარიტების შემთხვევაში?

და

ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი წინადადების ჭეშმარიტებაა შეუძლებელი დანარჩენებიდან რომელიმეს ჭეშმარიტების შემთხვევაში?

და შემდეგი ბრძანებითი

ქვემოთ ჩამოთვლილი წინადადებებიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია იყოს ჭეშმარიტი დანარჩენებიდან ნებისმიერის ჭეშმარიტების შემთხვევაში.

და

ქვემოთ ჩამოთვლილი წინადადებებიდან აირჩიეთ ის, რომელიც შეუძლებელია იყოს ჭეშმარიტი დანარჩენებიდან რომელიმეს ჭეშმარიტების შემთხვევაში.

¹ ბუნებრივი ქართული ენისა და აზროვნების ლოგიკური კანონმდებლობა რომელიმე სხვა, ნებისმიერი სხვა, რომელიმე დანარჩენებიდან, ნებისმიერი დანარჩენებიდან სახის ფრაზებს შესაბამისად უპირისპირებს და ამჯობინებს სხვა რომელიმე, სხვა ნებისმიერი, დანარჩენებიდან რომელიმე, დანარჩენებიდან ნებისმიერი ფრაზებს, რაც, თავის მხრივ, ქართული ენის არა შემთხვევითი, არამედ ახსნადი და დასაბუთებადი არჩევანია.

წინადადებები და, ან დაასაბუთებდ ის, რომ ეს კითხვითი წინადადებები შინაარსულად ისევე მიემართებიან ერთმანეთს, როგორც შესაბამისი ბრძანებითი წინადადებები, ანდა ახსენით მათი განსხვავებული ურთიერთმიმართების განმარტობები მიზეზები.

კომენტარი: კიდევ უფრო გასაგები რომ იყოს წამოჭრილი პრობლემატური საკითხის არსი გაიაზრეთ შემდეგი იქნებ არც თუ მთლად გამართული კითხვითი

ამ ყუთში რომელიმე ვაშლი წითელია?

და

ამ ყუთში ნებისმიერი ვაშლი წითელია?

და ბრძანებითი

ამ ყუთიდან ამოიღეთ რომელიმე ვაშლი!

და

ამ ყუთიდან ამოიღეთ ნებისმიერი ვაშლი!

წინადადებები. ამასთან, ან დაასაბუთებდ ის, რომ ეს კითხვითი წინადადებები შინაარსულად ისევე მიემართებიან ერთმანეთს, როგორც შესაბამისი ბრძანებითი წინადადებები, ანდა ახსენით მათი განსხვავებული ურთიერთმიმართების განმარტობები მიზეზები¹.

04. ზემოთ ნაწილობრივ უკვე განხილული წინადადებები აგებულია **შესაძლებელია** და **შეუძლებელია** სიტყვებით განსაზღვრული აზრობრივი მიმართებებით. ამგვარად, ცხადია, რომ ამ წინადადებების სიღრმისეული ანალიზი უწინარესად ითხოვს ამ აზრობრივი მიმართებების შინაარსის გააზრებას.

ამასთან, უკვე გამოთქმული მოსაზრებების გამყარებისა და მათი შემდგომი გაღრმავების მიზნით გამოვთქვამ ვარაუდს, რომ **შესაძლებელია** გაგება **შეუძლებელია** გაგების წინა სასაფუძვლო გაგებაა და რომ ისინი აზრობრივი ურთიერთგამომრიცხავობით ერთმანეთთან დაწყვილებული შინაარსებია.

ეს იმას ნიშნავს, რომ გარკვეულ პირობებში რაღაც **a** ხლომილება და, შესაბამისად, მისი **L(a)** ენობრივი გამოხატულება ან **შესაძლებელია**, ან **არ არის შესაძლებელი**, რაც, თავის მხრივ, იმას ნიშნავს, რომ იმავე პირობებში ეს **a** ხლომილება და, შესაბამისად, მისი ეს **L(a)** ენობრივი გამოხატულება **შეუძლებელია**. ანუ, თუ **L(a)** შესაძლებელია არის **ჭეშმარიტი (მცდარი)**, მაშინ **L(a)** შეუძლებელია არის **მცდარი (ჭეშმარიტი)**.

გარდა ამისა, ცხადია, ის, რომ რაღაც შესაძლებელია ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც შესაძლებელია ყველა შესაძლო შემთხვევიდან რომელიმეში მაინც, რაც შესაძლებელია ოპერატორში ეგზისტენციის კვანტორული იდეის არსებობას ადასტურებს. ხოლო, ის, რომ რაღაც შეუძლებელია ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც შეუძლებელია ყველა შესაძლო შემთხვევაში, რაც უკვე შეუძლებელია ოპერატორში უნივერსალობის კვანტორული იდეის არსებობის დასტურია. აქედან გამომდინარე, ვთვლი, რომ შესაძლებელია ოპერატორს გარკვეული სახით

¹ ასეთი სამაგალითო ნიმუშების უტრირება, ანუ მათი ვაშლებისა და ყუთების დახმარებით ჩამოყალიბება და, შესაბამისად, საურთიერთობო ენაში უკვე დამკვიდრებული ფორმების სამაგალითო ნიმუშებად არგამოტანა კეთდება სრულიად გამიზნულად. ეს, თავის მხრივ, განპირობებულია ამ დამკვიდრებული ფორმების დამკვიდრების მიზეზების მეცნიერული შეუსწავლელობის გამო. ამასთან, განსახილველი საკითხების მეტი სისრულით წარმოჩენის აუცილებლობიდან გამომდინარე აქვე შევნიშნავ, რომ პროფ. შ. ფხაკაძისეული აღნიშვნათა თეორიით განვითარებული ლინგვისტური მიდგომები ამ შემთხვევაშიც იძლევა წინასწარ, ანუ საფუძვლიან, მაგრამ ჯერ კიდევ დაუზუსტებელ პასუხებს. ამასთან, ბუნებრივია, რომ ამა თუ იმ წინადადების ენობრივი და, შესაბამისად, აზრობრივი მართებულობის საკითხის გარკვევისას იძულებული ვარ განხილვის პროცესში ამ თვალსაზრისებით არამართებული წინადადებებიც მოვაქციოთ.

აქვს \exists -ტიპის, ხოლო **შეუძლებელია** ოპერატორს \neg – \forall -ტიპის კვანტორული ოპერირების უნარი.

ვთვლი აგრეთვე, რომ **შესაძლებელია** იდეა თავის თავში მოიცავს **სათულობის**, ხოლო **შეუძლებელია** იდეა \neg – **არასათულობის** ლოგიკურ იდეებს, რადგან **რადაციის შესაძლებლობა** ადასტურებს არა ამ რადაციის უღაო არსებობას, არამედ ეს ჯერ კიდევ სათუოა, რაც, თავის თავად, ამ რადაციის არსებობის შესაძლებლობას ნიშნავს, ხოლო **რადაციის შეუძლებლობა** ამ რადაციის არსებობის შესაძლებლობას უარყოფს და, შესაბამისად, არასათუოდ ადასტურებს მის გარდუვალ არარსებობას.

ამგვარად, თუ გავითვალისწინებთ, რომ როგორც არსებობისა და ზოგადობის, ისე სათულობისა და არასათულობის იდეები ერთმანეთთან უარყოფის იდეით კავშირდებიან, ზემოთ ვარაუდად აღებული მოსაზრება იმის თაობაზე, **შეუძლებელია** გაგება **შესაძლებელია** გაგების **უარყოფით** გაიგება, უფრო მეტად სარწმუნო ხდება.

ამ ყველაფრის გათვალისწინებით ქვემოთ მომყავს **შესაძლებელია** გაგების საფუძველზე **შეუძლებელია** გაგების წინასწარი, ანუ არასრული განსაზღვრება:

7. **[შესაძლებელია $[L(a) = t]$] = t** \Rightarrow **[შეუძლებელია $[L(a)=t]$] = f**

8. **[შესაძლებელია $[L(a) = t]$] = f** \Rightarrow **[შეუძლებელია $[L(a)=t]$] = t**

ახლა დავუბრუნდეთ იმ მსჯელობებს, რომლითაც გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრის ექსპერტები და ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრები სარგებლობდნენ ამ ამოცანის სამუშაო და აპრობირებული ვერსიებისთვის და დავსვათ კითხვა: რას ვერ ითვალისწინებენ ისინი და რა არის მათ მსჯელობაში შეცდომითი? – ამ მიზნით კიდევ ერთხელ გავისწინოთ ისინი:

(I) (ა) ვარიანტი არის ამოცანის სამუშაო ვერსიის პასუხი, რადგან (ა) ვარიანტი **შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (დ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.**

(II) (ა) ვარიანტი არ არის ამოცანის აპრობირებული ვერსიის პასუხი, რადგან (ა) ვარიანტი შეიძლება განხორციელდეს (ბ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში, რაც, თავის მხრივ, იმას ნიშნავს, რომ (ა) არ არის ის ვარიანტი, რომელიც **შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (ბ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში.**

სრულიად ნათელია, რომ თუ ეს მსჯელობები მართებულია, მაშინ მცდარია ჩემს მიერ ზემოთ გამოთქმული მოსაზრებები. მართლაც:

(I, I) არ არის საკამათო, რომ

(ა) ვარიანტი **შესაძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში**

ჭეშმარიტი წინადადებაა. ამასთან, თუ დავეყრდნობით **შეუძლებელია** აზრობრივი მიმართების (7) და (8) ფორმულებით მოცემულ განსაზღვრებას, მაშინ, ცხადია, რომ წინადადება

(ა) ვარიანტი **შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში**

უნდა შეფასდეს არა ჭეშმარიტად, არამედ მცდარად.

ამგვარად, თუ ეს მართლაც ასეა, გამოდის, რომ ზემომოყვანილი (I) მსჯელობა არამართებულია და, შესაბამისად, გამოდის ისიც, რომ ამოცანის სამუშაო ვერსია სატესტო თვალსაზრისებით მართებული ვერსია იყო!

კომენტარი (I, I): ამ კომენტარით შევეცდები ზემოთ გაკეთებული (I,I) დასკვნის გამყარებას:

(ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

და

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

წინადადებებში ფრაზა

რომელიმე სხვა ვარიანტის

მათემატიკური თვალსაზრისებით ეგზისტენციალური კონსტანტაა. ამასთან, ის, რომ ეგზისტენციალურ კონსტანტაზე დამოკიდებული რაღაც შესაძლებელია, ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც შესაძლებელია ამ ეგზისტენციალური კონსტანტის ერთი რომელიმე მნიშვნელობისთვის მაინც, ხოლო ის, რომ ეგზისტენციალურ კონსტანტაზე დამოკიდებული რაღაც შეუძლებელია, ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც არ ხდება ამ ეგზისტენციალური კონსტანტის არცერთი შესაძლო მნიშვნელობისთვის. ამგვარად, როგორც ჩანს, თუ პირველი წინადადების ჭეშმარიტობისთვის საკმარისია ჭეშმარიტი იყოს მასში

რომელიმე სხვა ვარიანტის

ფრაზით არსებული ეგზისტენციალური კონსტანტის ერთი რომელიმე დაკონკრეტებით მიღებული ერთი რომელიმე კერძო შემთხვევა, მეორე წინადადების ჭეშმარიტობისთვის აუცილებელია ჭეშმარიტი იყოს მასში

რომელიმე სხვა ვარიანტის

ფრაზით არსებული ეგზისტენციალურ კონსტანტის ყველა შესაძლო დაკონკრეტებით მიღებული ყველა შესაძლო კერძო შემთხვევა. აქედან გამომდინარე, ის, რომ

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (დ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში,

არასაკმარისი საფუძველია იმისთვის, რომ

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს რომელიმე სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

წინადადება, ჭეშმარიტად შეფასდეს.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრის ექსპერტებისა და ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრების ზემომოყვანილი (I) მსჯელობაში დაშვებული შეცდომის მიზეზი არის ის, რომ მათ ვერ გაარჩიეს შესაძლებელია რომელიმესთვის მიმართების კერძობითი აზროვნებითი ბუნებისგან შეუძლებელია რომელიმესთვის მიმართების ზოგადური აზროვნებითი ბუნება და, ამის გამო, მათ მსგავსად შესაძლებელია რომელიმესთვის მიმართებისა შეუძლებელია რომელიმესთვის მიმართებით აგებული წინადადების ჭეშმარიტობის საკითხიც მხოლოდ ერთი კერძო ჩასმით გადაწყვიტეს!

(II, II) არ არის საკამათო, რომ

(ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

მცდარი წინადადებაა. ამასთან, თუ დავეყრდნობით შეუძლებელია აზრობრივი მიმართების (7) და (8) ფორმულებით მოცემულ განსაზღვრებას, მაშინ, ცხადია, რომ წინადადება

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

უნდა შეფასდეს არა მცდარად, არამედ ჭეშმარიტად.

ამგვარად, თუ ეს მართლაც ასეა, მაშინ გამოდის, რომ ზემომოყვანილი (II) მსჯელობა არამართებულია და, შესაბამისად, გამოდის ისიც, რომ ამოცანის აპრობირებული ვერსია, სატესტო თვალსაზრისებით არამართებულია და ამის მიზეზი სწორედ ის არის, რა მიზეზითაც ჯგუფმა უარი თქვა ამოცანის სამუშაო ვერსიაზე!

კომენტარი (II, II): ამ კომენტარით შევეცდები ზემოთ გაკეთებული (II,II) დასკვნის გამყარებას:

(ა) ვარიანტი შესაძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

და

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

წინადადებებში ფრაზა

ნებისმიერი სხვა ვარიანტის

მათემატიკური თვალსაზრისებით უნივერსალური კონსტანტაა. ამასთან, ის, რომ უნივერსალურ კონსტანტაზე დამოკიდებული რაღაც შესაძლებელია, ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც შესაძლებელია ამ უნივერსალური კონსტანტის ყველა მნიშვნელობისთვის, ხოლო ის, რომ უნივერსალურ კონსტანტაზე დამოკიდებული რაღაც შეუძლებელია, ნიშნავს იმას, რომ ეს რაღაც არ ხდება ამ უნივერსალური კონსტანტის ერთი მაინც მნიშვნელობისთვის. ამგვარად, როგორც ჩანს, თუ პირველი წინადადების ჭეშმარიტობისთვის აუცილებელია ჭეშმარიტი იყოს მასში

ნებისმიერი სხვა ვარიანტის

ფრაზით არსებული უნივერსალური კონსტანტის ნებისმიერი დაკონკრეტებით მიღებული ნებისმიერი კერძო შემთხვევა, მეორე წინადადების ჭეშმარიტობისთვის საკმარისია მცდარი იყოს მასში

ნებისმიერი სხვა ვარიანტის

ფრაზით არსებული უნივერსალური კონსტანტის ერთი მაინც დაკონკრეტებით მიღებული ერთი მაინც კერძო შემთხვევა¹. აქედან გამომდინარე, ის, რომ

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის, კერძოდ კი – (დ) ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

საკმარისი საფუძველია იმისათვის, რომ

(ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში

წინადადება ჭეშმარიტად შეფასდეს.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ გამოცდებისა და შეფასების ეროვნული ცენტრის ექსპერტებისა და ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრების ზემომოყვანილი (II) მსჯელობაში დაშვებული შეცდომის მიზეზი არის ის, რომ მათ ვერ გაარჩიეს **შესაძლებელია ნებისმიერისთვის** მიმართების ზოგადური აზროვნებითი ბუნებისაგან **შეუძლებელია ნებისმიერისთვის** მიმართების კერძოობითი აზროვნებითი ბუნება და, ამის გამო, მათ მსგავსად **შესაძლებელია ნებისმიერისთვის** მიმართებისა **შეუძლებელია ნებისმიერისთვის** მიმართებით აგებული წინადადების ჭეშმარიტობის საკითხი ყველა შესაძლო კერძო ჩასმების გაანალიზების საფუძველზე გადაწყვეტად საკითხად მიიჩნიეს!

¹ ეს ვითარება, ანუ (ა) ვარიანტი შეუძლებელია განხორციელდეს ნებისმიერი სხვა ვარიანტის განხორციელების შემთხვევაში წინადადების ჭეშმარიტობის საკითხი, რაღაცით წააგავს შეუძლებელია ყველა ვაშლი წითელი იყოს წინადადების ჭეშმარიტობის საკითხს. მართლაც, **შეუძლებელია ყველა ვაშლი წითელი იყოს** წინადადების ჭეშმარიტობის დასასაბუთებლად სრულიად საკმარისია ერთი მაინც არაწითელი ვაშლის არსებობის დასაბუთება.

05 ამ ამოცანასთან დაკავშირებული სირთულეები განპირობებულია იმით, რომ ქართული ენა და, კერძოდ, ქართული ენის ლოგიკა არასათანადოდ არის შესწავლილი. მართლაც, დღეს რომ ნორმირებული და სტანდარტიზებული იყოს ისეთი რთული აზროვნებითი ბუნების მქონე სიტყვების ფუნქციონირება, როგორებიცაა **შესაძლებელია, შეუძლებელია, რომელიმე, ნებისმიერი, მაშინ, ცხადია, ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელ ჯგუფს ამ ამოცანის ფორმირებისას არანაირი პრობლემა არ ექნებოდა!**

ისევ ვიმეორებ, ქართულ ენაში ისეთი რთული აზროვნებითი ბუნების მქონე ფრაზების ლოგიკური ფუნქციონირება, როგორებიცაა **შესაძლებელია იყოს, შესაძლებელია რომელიმე იყოს, შესაძლებელია ნებისმიერი იყოს, შესაძლებელია ყველა იყოს, შესაძლებელია ზოგიერთი იყოს, შეუძლებელია იყოს, შეუძლებელია რომელიმე იყოს, შეუძლებელია ნებისმიერი იყოს, შეუძლებელია ყველა იყოს, შეუძლებელია ზოგიერთი იყოს და ა.შ.** შესწავლილი და, შესაბამისად, ნორმირებული და სტანდარტიზებული რომ ყოფილიყო მაშინ, და მხოლოდ მაშინ ზოგადი უნარების ჯგუფს ექნებოდა საშუალება ყოველგვარი კითხვის ნიშნებისა და პრობლემების გარეშე ჩამოეყალიბებინა ეს ამოცანაც და ამ ამოცანის მსგავსი სხვა ნებისმიერი ამოცანაც.

ამგვარად, სრულიად ნათელია, რომ ქართული ენის და აზროვნების მკაცრი და ამომწურავი შესწავლის მიზნით შემდგომი სიღრმისეული კვლევების არ განვითარების და ქართული ენის ლოგიკის ნორმების არ გაწერის შემთხვევაში არანაირი პერსპექტივა ამ ტიპის გამოცდების შემდგომი აუცილებელი განვითარებისა და გაღრმავებისა არ იარსებებს!

აქედან გამომდინარე, ისევ და ისევ მოვუწოდებ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მხარი დაუჭიროს თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივი პროგრამის „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მოსმარებლობითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ კვლევითი მიზნებიდან გამომდინარე „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფში“ ქართული ენისა და ქართული ენის ლოგიკის თანამედროვე მათემატიკური მეთოდებით შესწავლის უკვე დაწყებულ პროცესებს.

გარდა ამისა, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მოვუწოდებ მხარი დაუჭიროს თსუ ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტის მათემატიკის ინსტიტუტში ბუნებრივი ენების ლოგიკის სპეციალიზაციითა და მათემატიკური ლინგვისტიკის სპეციალობით ერთხელ უკვე დაფუძნებული და 2006 წლის 28 ივლისს გასრულებული საუნივერსიტეტო კონკურსით ბლოკირებული საბაკალავრო და სამაგისტრო საფეხურის სწავლებათა აღდგენას.

2007 წლის ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების მოკლე კრიტიკული მიმოხილვა, ანუ

იმ სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომების შესახებ, რომლებიც მხოლოდ ერთი ტექსტისა და სამი ანალოგიის ანალიზის საფუძველზე გამოვლინდა, ანუ

ჭირდება თუ არა არასასამართლო სააპელაციო უზრუნველყოფა ამ საგამოცდო მიმართულებას?!

ამ ნაშრომში დეტალურად განვიხილავ 2007 წლის ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების IV ტესტის 8-ე, 28-ე და 29-ე ანალოგიებსა და 1 ტესტის 1 ტექსტს. დავიწყით ამ უკანასკნელით.

მკითხველის ინტერესების გათვალისწინებით განსახილველ ტექსტს სრულად ციტირებული სახით ქვემოთ ვაქვეყნებ:

„ყოველდღიურ საუბარში დროდადრო გვესმის სიტყვა „ჭეშმარიტება“. „ჭეშმარიტება“ არსებითი სახელია, მაგრამ ის აღნიშნავს თვისებასაც, რომელიც ახასიათებს დებულებებს. „ჭეშმარიტის“ ანტონიმად გამოიყენება სიტყვა „მცდარი“. დაუშვათ მოცემულია სამი დებულება:

1. გეორგიევსკის ტრაქტატი ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს;
2. ვახტანგ მეექვსე რუსეთის იმპერატორის პეტრე პირველის ძმა იყო;
3. დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ.

ჭეშმარიტია დებულება, რომლის თანახმადაც გეორგიევსკის ტრაქტატი ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს, და მცდარია დებულება იმის შესახებ, რომ ვახტანგ მეექვსე რუსეთის იმპერატორის პეტრე პირველის ძმა იყო. ჭეშმარიტი დებულება ყოველთვის ჭეშმარიტია, ხოლო მცდარი – ყოველთვის მცდარი. მაგალითად, ყოველთვის ჭეშმარიტია, რომ გეორგიევსკის ტრაქტატი ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს, და ასევე ყოველთვის მცდარია, რომ ვახტანგ მეექვსე რუსეთის იმპერატორის პეტრე პირველის ძმა იყო. ზმნიზედა „ყოველთვის“, უბრალოდ, იმას ნიშნავს, რომ თუ გეორგიევსკის ტრაქტატი მართლაც ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს, ამ ფაქტს ვერაფერი შეცვლის, და თუ ვახტანგ მეექვსე არ იყო პეტრე პირველის ძმა, ვერაფერი მოხდება ისეთი, რაც მათ ძმებად აქცევს. შეიძლება გამოჩნდნენ მეცნიერები, რომლებიც დაამტკიცებენ, რომ ტრაქტატს ხელი მოაწერეს სხვა წელს და რომ ვახტანგ მეექვსე და პეტრე პირველი ძმები იყვნენ. მაგრამ ამგვარი არგუმენტები მხოლოდ იმას დაამტკიცებს, რომ პირველი დებულება არასოდეს ყოფილა ჭეშმარიტი, მეორე კი არასოდეს ყოფილა მცდარი. არ არსებობს არგუმენტი იმ მოსაზრების სასარგებლოდ, რომ ეს დებულებები გარკვეული დროის განმავლობაში ჭეშმარიტია, სხვა დროს კი – მცდარი.

თუმცა, ზოგჯერ, ამა თუ იმ დებულების ჭეშმარიტება „იცვლება“. ეს იმ შემთხვევაში ხდება, როდესაც დებულება შეიცავს ცვლადს. დებულება ჭეშმარიტი ან მცდარი იქნება იმისდა მიხედვით, თუ რას ჩავსვამთ ცვლადის ადგილას. მაგალითად, მესამე დებულება „დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ“, მცდარი იქნება, თუ „რამდენიმე“-ს ნაცვლად ჩავსვამთ „ხუთს“, მაგრამ ის ჭეშმარიტი იქნება, თუ „რამდენიმე“-ს „ცხრით“ შევცვლით. ეს დებულება წააგავს ალგებრულ ტოლობას $2x=6$, რომელიც ჭეშმარიტია, თუ $x=3$, მაგრამ მცდარია ყველა სხვა შემთხვევაში.

დებულება შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი ან მცდარი ისე, რომ ამის შესახებ არავინ იცოდეს. მაგალითად, დებულება „დედამიწას სფეროს ფორმა აქვს“, ჭეშმარიტია, მაშინ როდესაც ის მრავალი საუკუნის განმავლობაში მცდარი ეგონათ, ხოლო „დედამიწა ბრტყელია“ – მცდარია, მაშინ, როდესაც მას მრავალი საუკუნის განმავლობაში ჭეშმარიტ დებულებად მიიჩნევდნენ. შეიძლება ისიც კი ითქვას, რომ ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია. მაგალითად „ელვა სტატიკური ელექტრობის განმუხტვა“, ჭეშმარიტი იყო იმ ეპოქაშიც, როდესაც ადამიანებს წარმოადგენდა არ ჰქონდათ სტატიკური ელექტრობის შესახებ და ამიტომ არ შეეძლოთ მოცემული დებულების ჩამოყალიბება. უფრო მეტიც, ეს ფრაზა ჭეშმარიტი იყო იმ დროსაც, როდესაც საერთოდ არ არსებობდა ვინმე, ვინც შეძლებდა დებულებათა ჩამოყალიბებას სიტყვიერი ფორმით.

უნდა განვასხვავოთ ორგვარი ვითარება: 1. როდესაც ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია, და 2. როდესაც ესა თუ ის დებულება მიჩნეულია ჭეშმარიტად. პირველ შემთხვევაში დებულების ჭეშმარიტება ადამიანზე არაა დამოკიდებული, ხოლო მეორე შემთხვევაში „ჭეშმარიტებას“ განსაზღვრავს ადამიანთა ცოდნის მოცულობა ისტორიის გარკვეულ ეტაპზე.“

ახლა ვნახოთ ამ ტექსტის 24-ე შეკითხვა:

24. რატომ არის პარადოქსული ავტორის გამონათქვამი: „ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია“?

შეკითხვის მართებულ პასუხად ჯგუფმა მასზედ თანართული და ქვემოთ ციტირებული (დ) ვარიანტი ჩაიფიქრა:

(დ) დებულება სიტყვიერად ჩამოყალიბებული აზრია; თუ აზრი არ არის სიტყვიერად ჩამოყალიბებული, ის ვერ იქნება დებულება, და შესაბამისად, ვერ იქნება ჭეშმარიტი ან მცდარი

ამასთან, აქვე ვაკეთებ ციტირებას იმ მინიშნების, რასაც აბიტურიენტებს ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფი თავაზობს:

„ყურადღებით წაიკითხეთ და გაიაზრეთ ტექსტი. თითოეული შეკითხვის სავარაუდო პასუხებიდან აირჩიეთ ის ვარიანტი, რომელიც მართებულია მოცემული ტექსტის მიხედვით.“

ამგვარად, გამომდინარე იქიდან, რომ ტექსტში არსად არ არის ნახსენები, ის, რომ „დებულება სიტყვიერად ჩამოყალიბებული აზრია“ და არც ის, რომ „თუ აზრი არ არის სიტყვიერად ჩამოყალიბებული, ის ვერ იქნება დებულება“, აბიტურიენტი მოცემული ტექსტის მიხედვით იმას, რომ 24-ე შეკითხვის სავარაუდო პასუხებიდან ზემოციტირებული (დ) მართებულია, ვერაფრით ვერ დაადგენდა.

ეს იმას ნიშნავს, რომ ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელმა ჯგუფის წევრებმა იმით, რომ 24-ე შეკითხვის პასუხად ეს (დ) ჩაიფიქრეს, დაარღვიეს ტექსტებთან დაკავშირებით მათ მიერვე განსაზღვრული საგამოცდო ნორმა. – ეს ფრიად შემაშფოთებელია, რადგან აქ უკვე მათემატიკური, ან ვთქვათ ლოგიკური, ანდა ვთქვათ ლინგვისტური კომპეტენციების ნაკლებობაზე აღარ არის საუბარი, აქ უკვე იმ ზოგადი კომპეტენციების ნაკლებობა დასტურდება, რომელთა შემოწმებაც ამ სახის გამოცდების ძირითადი დანიშნულებაა!

გარდა აღნიშნულისა, თუ, როგორც ამას (დ) სავარაუდო პასუხი გვეუბნება, გამოვალთ იქიდან, რომ „დებულება სიტყვიერად ჩამოყალიბებული აზრია“ და კიდევ იქიდან, რომ „თუ აზრი არ არის სიტყვიერად ჩამოყალიბებული, ის ვერ იქნება დებულება, და შესაბამისად, ვერ იქნება ჭეშმარიტი ან მცდარი“, მაშინ მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ „ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია“, არა თუ პარადოქსულია, არამედ მცდარია! – ესეც ფრიად შემაშფოთებელია, რადგან, ბუნებრივია, ამ

ტიპის გამოცდების მათგან განსხვავებით, მათი ასე ერთმანეთში აღრევა.

გარდა ამისა: 1. ნაცვლად ფრაზისა ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია, ჯობდა ყოფილიყო ფრაზა ესა თუ ის დებულება ან ჭეშმარიტია, ან მცდარი, მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია¹;

2. ნაცვლად ფრაზისა თუ აზრი არ არის სიტყვიერად ჩამოყალიბებული, ის ვერ იქნება დებულება, და შესაბამისად, ვერ იქნება ჭეშმარიტი ან მცდარი, ჯობდა ყოფილიყო ფრაზა თუ აზრი არ არის სიტყვიერად ჩამოყალიბებული, ის ვერ იქნება დებულება. შესაბამისად, იგი ვერც ჭეშმარიტი იქნება, და ვერც მცდარი¹.

დასკვნის სახით: დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ 24-ე შეკითხვა სატესტო თვალსაზრისებით უვარგისია და რომ ამ შეკითხვის სატესტო საგამოცდო ფორმატში გამოტანა სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე უხეში შეცდომაა. ასევე, დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ ამ შეკითხვაშიც, და ტექსტის ამ შეკითხვასთან დაკავშირებულ ფრაგმენტებშიც ზოგადი ენობრივი და ლოგიკური თვალსაზრისებით საკმაოდ საკამათო ფრაზებია გამოყენებული. ამასთან, თუ ამ საკამათო ფრაზებთან დაკავშირებით პირდაპირ არ ვსაუბრობ როგორც ქართული ენის და აზროვნების, ანუ, მოკლედ, ქართული ენის ლოგიკის ნორმების დარღვევაზე, მხოლოდ იმიტომ, რომ ასეთი ნორმები, ამ თვალსაზრისებით ენის შეუსწავლელობის გამო, ჯერ კიდევ არ არსებობს.

ახლა ვნახოთ ამ ტექსტის 21-ე შეკითხვა:

„21. სიტყვა „თუმცა“, რომლითაც იწყება II აბზაცი, გამოყენებულია:

- (ა) იმ აზრის უარსაყოფად, რომ დებულების ჭეშმარიტება-სიმცდარე დამოკიდებულია სხვადასხვა მეცნიერის მიერ მოპოვებულ არგუმენტებზე
- (ბ) იმ გარემოებაზე ყურადღების გასამახვილებლად, რომ ზოგიერთი დებულება ჭეშმარიტია მხოლოდ კონკრეტულ დროს ან კონკრეტულ ვითარებაში
- (გ) იმ აზრის დასადასტურებლად, რომ დებულების ჭეშმარიტება-სიმცდარე ცვალებადია და დამოკიდებულია ამა თუ იმ ეპოქაში დაგროვილი ცოდნის მოცულობაზე
- (დ) იმ გარემოების ხაზგასასმელად, რომ ცვლადის არსებობა აბათილებს წინა აბზაცში მოცემულ მსჯელობას“

ის, რომ 21-ე შეკითხვის პასუხად არ შეიძლება იქნეს არჩეული არც (ა) და არც (გ) ვარიანტი, ცხადია. ახლა დავსვათ კითხვა: შეიძლება თუ არა 21-ე შეკითხვის პასუხად (ბ) და (დ) ვარიანტებიდან რომელიმეს არჩევა? – ამ მიზნით განვიხილოთ შემდეგი წინადადებები:

(ბ) სიტყვა „თუმცა“, რომლითაც იწყება II აბზაცი, გამოყენებულია იმ გარემოებაზე ყურადღების გასამახვილებლად, რომ ზოგიერთი დებულება ჭეშმარიტია მხოლოდ კონკრეტულ დროს ან კონკრეტულ ვითარებაში

(დ) სიტყვა „თუმცა“, რომლითაც იწყება II აბზაცი, გამოყენებულია იმ გარემოების ხაზგასასმელად, რომ ცვლადის არსებობა აბათილებს წინა აბზაცში მოცემულ მსჯელობას

ქართული ენის და აზროვნების ბუნებრივი აღწერით შემუშავებული მიდგომებით კავშირი თუმცა ორადგილიანი იღეა. ამასთან, იგი ერთმანეთთან აკავშირებს ორ მოცემულობას, რომელთაგან პირველი გარკვეული აზრით უპირისპირდება მეორეს, რის გამოც მიზეზ-შედეგობრიობის თვალსაზრისებით ეს სიტყვა გარკვეულ წილ მოულოდნელობის განცდასაც იძლევა.

¹ თუმცა, ასეც რომ ყოფილიყო, დამაკმაყოფილებელი, ანუ მისაღები არც ეს იქნებოდა!

აქედან, ანუ თუმცა სიტყვის აზრობრივი შინაარსიდან გამომდინარე, აბიტურიენტს უნდა ეფიქრა პასუხად როგორც (დ), ისე (ბ) ვარიანტის არჩევაზე. მაგრამ, რადგან **ცვლადის არსებობა არ აბათილებს წინა აბზაცში მოცემულ მსჯელობას**, მას (დ) პასუხად არ უნდა აერჩია. ამასთან, მას პასუხად არც (ბ) ვარიანტი არ უნდა აერჩია, რადგან II აბზაცში იმ გარემოებაზე, რომ **ზოგიერთი დებულება ჭეშმარიტია მხოლოდ კონკრეტულ დროს ან კონკრეტულ ვითარებაში**, ყურადღება არ მახვილდება.

მართლაც, ამ აბზაცში არის მცდელობა ყურადღების იმაზე გამახვილებისა, რომ **ზოგჯერ ამა თუ იმ დებულების მნიშვნელობა „იცვლება“ და რომ ეს იმ შემთხვევაში ხდება, როცა დებულება შეიცავს ცვლადს**. თუმცა, ავტორი ვერ ახერხებს ვერც ამ მცდელობის ხორცშესხმას, რადგან ამ მიზნით იქ სამაგალითოდ წარმოდგენილი დებულება ამ თვალსაზრისებით უვარგისია.

ამ მოსაზრების დასასაბუთებლად მოკლედ განვიხილავ დებულებას **„დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ“**: ქართული ენის ბუნებრივი აღწერით შემუშავებული მეთოდების საფუძველზე წარმოებული კვლევებით დასტურდება, რომ ზემოგანხილულ წინადადებაში სიტყვა **რამდენიმე** არ შეიძლება იქნას განხილული ცვლადურ, ანუ ჩანაცვლებად აღვიღად. შესაბამისად, დასტურდება ისიც, რომ ეს დებულება არ **„წაგავს ალგებრულ ტოლობას $2x=6$ “** და ისიც, რომ სიტყვა **რამდენიმე** არ შეიძლება გადავიზოროთ ცვლადად, ან მივამსგავსოთ მას. უფრო მეტიც, როგორც ჩანს, **დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ**, მსგავსად **გეორგიევსკის ტრაქტატი ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს** წინადადებისა, ჭეშმარიტი წინადადებაა.

მართლაც, ამ მიდგომებით, **რამდენიმე**, რომელიც რაოდენობრივად განსაზღვრებადი და გაგებადი შინაარსია, თავის თავში სულ ცოტა ორზე მეტ და ცხრაზე ნაკლებ ან ტოლ ოდენობებს მაინც უნდა აერთიანებდეს¹. ანუ, ჩემთვის, წინადადება **დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ** შემოკლებული ფორმაა **დავით აღმაშენებელი მეფობდა ან სამი, ან ორი, ან ოთხი, ან ხუთი, ან ექვსი, ან შვიდი, ან რვა, ან ცხრა საუკუნის წინ** წინადადების და, შესაბამისად, იმაზე საუბარი, იგი **„მცდარი იქნება, თუ „რამდენიმე“-ს ნაცვლად ჩავსვამთ „ხუთს“, მაგრამ ის ჭეშმარიტი იქნება, თუ „რამდენიმე“-ს „ცხრით“ შევცლით“** უხეში აზრობრივი შეცდომაა.

ამგვარად, პირდაპირ უნდა ითქვას, რომ ამ ტექსტში წარმოდგენილი ავტორისეული თვალსაზრისი არ არის შესაბამისობაში ქართული ენის და აზროვნების ბუნებრივ ნორმებთან. შესაბამისად, ცხადია, რომ მისი ის ნააზრევი, რასაც იგი აბიტურიენტებს ტექსტის მეორე აბზაცით სთავაზობს, მცდარია.

ამასთან, მკითხველის ინტერესების გათვალისწინებით, ცვლადზე დამოკიდებული ენობრივი გამონათქვამის ცხად მაგალითად მომყავს წინადადება **მეცნიერის ნააზრევი მცდარია**, რომელიც ანალოგიურად **$x=y$** მათემატიკური გამონათქვამისა, ერთდროულად ორ ცვლადზე დამოკიდებული გამონათქვამია. მართლაც, გასაგებია, რომ **მეცნიერის ნააზრევი მცდარია** წინადადების მცდარობა-ჭეშმარიტობის საკითხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ კერძოდ რომელ **მეცნიერს** და

¹ თუმცა, თუ მე ვცდები, და თუ ასეთ შემთხვევაში სიტყვა **რამდენიმე** ორზე მეტი და ცხრაზე მკაცრად ნაკლები ოდენობებით იზღუდება, მაშინ **დავით აღმაშენებელი მეფობდა რამდენიმე საუკუნის წინ** წინადადება ენობრივად ამოკლეს **დავით აღმაშენებელი მეფობდა ან სამი, ან ოთხი, ან ხუთი, ან ექვსი, ან შვიდი, ან რვა საუკუნის წინ**, წინადადებას, რომელიც მსგავსად წინადადებისა **ვახტანგ მეექვსე რუსეთის იმპერატორის პეტრე პირველის ძმა იყო**, მცდარი წინადადება გამოდის და, ამ შემთხვევაშიც, მასზე იმის თქმა, რომ იგი ხან ჭეშმარიტია, ხან მცდარი, უხეში აზრობრივი შეცდომაა.

კერძოდ მის რომელ ნააზრევს ვიგულისხმებთ, ანუ აზრობრივად ჩავსვამთ ამ წინადადების ამ სიტყვებით გონებაში მოცემულ სამიმართებო¹ ადგილებში.

დასკვნის სახით: დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ 21-ე შეკითხვა სატესტო თვალსაზრისებით უვარგისია და რომ ამ შეკითხვის სატესტო საგამოცდო ფორმატში გამოტანა სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე უხეში შეცდომაა. ამასთან, დანამდვილებით შეიძლება ითქვას ისიც, რომ ამ ტექსტის მეორე აბზაცით აბიტურიენტებს ქართულ ენასა და აზროვნებაზე მართებული ცოდნის სახით არამართებული ცოდნა მიეწოდებათ, რაც, ცხადია, უპირველეს ყოვლისა, ქართული ენის ლოგიკის არასათანადოდ შესწავლილობის მიზეზითაა განპირობებული.

ახლა ვნახოთ ამ ტექსტის 23-ე შეკითხვა:

„23. რომელი დასკვნა არ შეიძლება იყოს მართებული, III აბზაცის მიხედვით?

- (ა) დებულება, რომელშიც მართებულადაა ასახული ესა თუ ის მოვლენა, ჭეშმარიტია ან მცდარი, იმისდა მიხედვით, ცნობილია თუ არა ის ადამიანისთვის
- (ბ) დებულება შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი, მიუხედავად იმისა, ცნობილია თუ არა მასში აღწერილი მოვლენა ადამიანისთვის
- (გ) დებულება, რომელშიც ასახულია არარსებული მოვლენა, შეიძლება იყოს მცდარი, მიუხედავად იმისა, აღიარებენ თუ არა მას მცდარად მეცნიერები
- (დ) დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარი იმისდა მიხედვით, მართებულად ასახავს თუ არა იგი ამა თუ იმ მოვლენას“

პირდაპირ უნდა ითქვას, რომ ეს სატესტო შეკითხვა დამაბნეველი და ორაზროვანია. მე მას შემდეგნაირად ჩამოვაყალიბებდი:

23. გამოდინარე III აბზაცში გამოთქმული მოსაზრებებიდან ქვემოთ ჩამოთვლილ რომელ მოსაზრებაზე შეიძლება იმის თქმა, რომ ის არ შეიძლება იყოს მართებული?

შეიძლებოდა სიღრმისეულად იგივე შინაარსის შეკითხვა შემდეგნაირადაც ჩამოგვეყალიბებინა:

23. ქვემოთ ჩამოთვლილთაგან რომელი მოსაზრება ეწინააღმდეგება III აბზაცით გამოთქმულ მოსაზრებებს?

გარდა ამისა:

1. გაუგებარია რატომ იყენებენ შეკითხვის ფორმირებისას სიტყვას დასკვნა?!
2. რა აზრობრივი დატვირთვა აქვს ამ შეკითხვაში ფრაზას III აბზაცის მიხედვით და სასვენ ნიშანს, რომელიც მის წინ ზის?
3. რით უნდა განვასხვავოთ არსებული შეკითხვისგან შეკითხვები:
 1. რომელი დასკვნა არ შეიძლება იყოს მართებული, III აბზაცის თანახმად?
 2. III აბზაცის თანახმად, რომელი დასკვნა არ შეიძლება იყოს მართებული?
 3. III აბზაცის მიხედვით, რომელი დასკვნა არ შეიძლება იყოს მართებული?
4. როგორ ფიქრობთ, წინადადება:

დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარი იმისდა მიხედვით, მართებულად ასახავს თუ არა იგი ამა თუ იმ მოვლენას არ შეიძლება იყოს მართებული, III აბზაცის მიხედვით ჭეშმარიტია თუ მცდარი? – მე ვთვლი, რომ ეს წინადადება ჭეშმარიტია, რადგან მგონია, რომ ამ წინადადებით გამოთქმული მოსაზრება ეწინააღმდეგება III აბზაცში გამოთქმულ მოსაზრებებს. – მართლაც, მესამე აბზაცში ავტორი გვეუბნება:

„შეიძლება ისიც კი ითქვას, რომ ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია. მაგალითად „ელვა სტატისტიკური ელექტროლობის

¹ სამიმართებო, ანუ საპრედიკატო ადგილებში. – სამწუხაროდ, იმდენად მოწყდა ქართული მეცნიერება ქართულ ტერმინოლოგიას, რომ მე მიწევს არაქართული სიტყვით ქართული სიტყვის შინაარსული მხარის ასხნა-განმარტება.

განმუხტვაა“, ჭეშმარიტი იყო იმ ეპოქაშიც, როდესაც ადამიანებს წარმოდგენა არ ჰქონდათ სტატიკური ელექტრობის შესახებ და ამიტომ არ შეეძლოთ მოცემული დებულების ჩამოყალიბება. უფრო მეტიც, ეს ფრაზა ჭეშმარიტი იყო იმ დროსაც, როდესაც საერთოდ არ არსებობდა ვინმე, ვინც შეძლებდა დებულებათა ჩამოყალიბებას სიტყვიერი ფორმით.”

აქედან გამომდინარე, იმისთვის, რომ დებულება იყოს ჭეშმარიტი, არანაირი საჭიროება იმისა, რომ იგი ენობრივად, ან კიდევ რაიმე სხვა ფორმით იყოს ჩამოყალიბებული არ არის. ამასთან, სრულიად ნათელია, რომ დებულება არ შეიძლება ასახავდეს მოვლენას, თუ ის ენობრივად, ან რაიმე სხვა ფორმით არ ჩამოყალიბდა. ამგვარად, იმისთვის, რომ დებულება იყოს ჭეშმარიტი, არ არის აუცილებელი იგი ასახავდეს მოვლენას. ამით მე დავასაბუთე, რომ პასუხის (დ) ვარიანტით გამოთქმული მოსაზრება, ანუ ის, რომ

დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარი იმისდა მიხედვით, მართებულად ასახავს თუ არა იგი ამა თუ იმ მოვლენას

წინააღმდეგობაშია III აბზაცში გამოთქმულ მოსაზრებებთან. – ამ ყველაფრიდან გამომდინარე, ვთვლი, რომ ამ ტექსტის ეს შეკითხვაც სატესტო თვალსაზრისებით უვარგისია, რადგან ზემოშემჩნეულ წინააღმდეგობასთან ერთად პასუხის (ა) ვარიანტიც, ანუ ის, რომ

დებულება, რომელშიც მართებულადაა ასახული ესა თუ ის მოვლენა, ჭეშმარიტია ან მცდარი, იმისდა მიხედვით, ცნობილია თუ არა ის ადამიანისთვის

აგრეთვე აშკარა წინააღმდეგობაშია III აბზაცში გამოთქმულ მოსაზრებებთან.

დასკვნის სახით: ამგვარად, ამ შემთხვევაშიც, დანამდვილებით შეიძლება ითქვას, რომ 23-ე შეკითხვა სატესტო თვალსაზრისებით უვარგისია და რომ ამ შეკითხვის სატესტო საგამოცდო ფორმატში გამოტანა სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე უხეში შეცდომაა.

ახლა ძალიან მოკლედ თავად ტექსტის შესახებ. კერძოდ, მისი შემადგენლების და იქ გამოთქმული მოსაზრებების თაობაზე:

(I) ავტორი ტექსტს შემდეგი სიტყვებით იწყებს:

„ყოველდღიურ საუბარში დროდადრო გვესმის სიტყვა „ჭეშმარიტება“. „ჭეშმარიტება“ არსებითი სახელია, მაგრამ ის აღნიშნავს თვისებასაც, რომელიც ახასიათებს დებულებებს. „ჭეშმარიტის“ ანტონიმად გამოიყენება სიტყვა „მცდარი“.“

მე არ ვიცი აბიტურიენტებმა როგორ გაიგეს ეს, მაგრამ მე მრჩება შთაბეჭდილება, რომ ავტორი აიგივებს სიტყვებს „ჭეშმარიტება“ და „ჭეშმარიტი“. ამასთან, მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტის ძირითადი თემაა დებულება, ავტორი არ იძლევა მის პირდაპირ განსაზღვრებას. თუმცა, ამბობს, რომ სიტყვა „ჭეშმარიტება“ არსებითი სახელია, „**მაგრამ ის აღნიშნავს თვისებასაც, რომელიც ახასიათებს დებულებებს.**“ მე კი ასე ვიტყვოდი:

ჭეშმარიტი დებულება განსხვავდება ჭეშმარიტად მიჩნეული დებულებისგან. ამასთან პირველი სახის დებულება ასახავს სამყაროსეულ ჭეშმარიტებას, ხოლო მეორე სახის დებულება, თუ ის ამავედროულად პირველი სახის არ არის, არ ხასიათდება სამყაროსეული ჭეშმარიტების ამსახველობის თვისებით. თუმცა, მიუხედავად ამისა, ის, რასაც ის ამბობს, ცოდნის ამ ისტორიულ საფენურზე საზოგადოდ მიღებულია და, შესაბამისად, სამყაროსეულ ჭეშმარიტებად გაიგება. ამასთან, სამყაროსეულ ჭეშმარიტებათა შორის ცალკე კლასად გამოიყოფა ენობრივი ჭეშმარიტებები და მათ მე ამ ენობრიობის მატარებელ ადამიანთან ერთად ენათმეცნიერების, ლოგიკის და მათემატიკის ძირითად საკვლევ მიზნად ვსახავ. ჩემთვის, ჭეშმარიტება, რომელიც სამყაროსეული შინაარსია, არსებობს ადამიანის გარეშეც, დებულება კი, რომელიც ან ჭეშმარიტია, ან მცდარი, ენის და, შესაბამისად, ადამიანის გარეშე არ არსებობს.

(II) ფრიად საკამათოა ავტორისეული მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ „ყოველთვის ჭეშმარიტია, რომ გეორგიევსკის ტრაქტატი ხელმოწერილ იქნა 1783 წელს“ და რომ

„ყოველთვის მცდარია, რომ ვახტანგ მეექვსე რუსეთის იმპერატორის პეტრე პირველის ძმა იყო“. ასევე საკამათოა, მისეული მოსაზრება იმის თაობაზე, რომ „ესა თუ ის დებულება ჭეშმარიტია ან მცდარია მაშინაც კი, როდესაც ის სიტყვიერად არავის ჩამოუყალიბებია.“

(III) გარდა აღნიშნულისა, განსაკუთრებით მძაფრია ჩემი კრიტიკული დამოკიდებულება ტექსტის მეორე აბზაცისადმი, რომელიც ზოგადი ლოგიკური და ლინგვისტური თვალსაზრისებით მე უკვე მიმოვიხილე, და რომელიც მასში არსებული უხეში აზრობრივი შეცდომებიდან გამომდინარე, ვთვლი, არ უნდა მიეწოდებინათ აბიტურიენტებისთვის მართებული ცოდნის სახით.

ამით ამ ტექსტზე საუბარს ვასრულებ. დასკვნის სახით ვიტყვი, რომ 2007 წლის სატესტო გამოცდებზე იყო ამ ტექსტზე არანაკლებ პრობლემატური ტექსტები. ვიტყვი იმასაც, რომ ამ სახის პრობლემები იყო 2006 და 2005 წლის საგამოცდო ტექსტებში.

ახლა განვიხილოთ 2007 წლის ზოგადი უნარების IV საგამოცდო ტესტის 29-ე ანალოგია:
სამხატვრო სახელოსნო : საგამოფენო დარბაზი

- (ა) საწნახელი : ყანწი
- (ბ) მალარო : გვირაბი
- (გ) წისქვილი : ტომარა
- (დ) მალაზია : ვიტრინა

ამ ანალოგიის პასუხად ჯგუფმა (ა) ჩაიფიქრა, რაც იმას ნიშნავს, რომ იმ აბიტურიენტმა, რომელმაც პასუხად (ა) არ შემოხაზა, ანალოგიაზე სატესტოდ გამოყოფილი ერთი ქულა ვერ აიღო. თუმცა, მე ვთლი, რომ ამ ანალოგიის მართებული პასუხია (გ). ამას შემდეგი მსჯელობით ვასაბუთებ:

აშკარაა, რომ ის რაც მზადდება **სამხატვრო სახელოსნოში**, გამოყენებაში შედის **საგამოფენო დარბაზის მეშვეობით**, თუმცა არა ყოველთვის. ასევე ის, რაც მზადდება **წისქვილში**, გამოყენებაში შედის **ტომრის მეშვეობით**, თუმცა არა ყოველთვის. ამასთან, სრულიად ნათელია, რომ ის რაც გამოყენებაში შედის **ყანწით**, ანუ ღვინო, არ მზადდება **საწნახელში**, რადგან იმას, რაც საწნახელში მზადდება, იმერეთში ტკბილს ეძახიან, რაც საქართველოში არასდროს არავის ყანწით არ დაუღვია! – ანალოგიაში ნაცვლად **საწნახელი : ყანწი** წყვილისა, როგორც ჩანს, უნდა ყოფილიყო **მარანი : ყანწი** წყვილი და, ამასთან, არ უნდა ყოფილიყო **წისქვილი : ტომარა** წყვილი. ასეთ შემთხვევაში (ა) ვარიანტის პასუხად გამოტანა საკითხის მართებული გადაწყვეტა იქნებოდა.

დასკვნის სახით: ის აბიტურიენტი, რომელმაც ამ ანალოგიასთან დაკავშირებით ისევე იმსჯელა, როგორც მე, იმ აბიტურიენტთან მიმართებაში, რომელმაც არამართებულად (ა) აირჩია, იმის ნაცვლად, რომ მისთვის ქულა მოეგო, მასთან ქულა წაგებული დარჩა. ეს, საბოლოო ჯამში, ნიშნავს იმას, რომ საგამოცდო ჯგუფის მიერ დაშვებული შეცდომის გამო (გ) ვარიანტის ამრჩევა აბიტურიენტმა მისთვის ამ მეტად მნიშვნელოვან შეჯიბრში სრულიად არამართებულად

ორი ქულა წააგო (ა) ვარიანტის ამრჩევ აბიტურიენტთან, რაც, ბუნებრივია, არ შეიძლება ამ გამოცდის მნიშვნელოვან ნაკლად არ შეფასდეს.

ახლა განვიხილოთ 2007 წლის ზოგადი უნარების IV საგამოცდო ტესტის 28-ე ანალოგია:
გაისად : სამომავლოდ

- (ა) **ამჟამად : ახლავე**
- (ბ) **შარშან : უწინ**
- (გ) **მერე : შემდეგ**
- (დ) **გუშინ : ზევ**

ამ ანალოგიის პასუხად ჯგუფმა აბიტურიენტებს (ბ) შეთავაზეს, მაგრამ რა ვუყოთ იმ აბიტურიენტს, რომელმაც შემდეგი მარტივი მსჯელობით ისარგებლა:

გაისად და **სამომავლოდ** შინაარსულად მომავალზე მანიშნებელი სიტყვებია. ამასთან, **გაისად** შედარებით ახლო, ხოლო **სამომავლოდ** შედარებით გვიან მომავალს გულისხმობს. ზუსტად იმავე აზრობრივ მიმართებაში არიან სიტყვები **მერე** და **შემდეგ**. მართლაც, **მერე** და **შემდეგ** შინაარსულად მომავალზე მანიშნებელი სიტყვებია. ამასთან **მერე** შედარებით ახლო, ხოლო **შემდეგ** შედარებით გვიან მომავალს გულისხმობს.

- **ახლა ამ საქმეს უნდა მივხედო, მერე ის საქმე მაქვს გასაკეთებელი, შემდეგ კი მაგ საქმესაც მივხედავ!**
- **წელს ამ საქმეს უნდა მივხედო, გაისად ის საქმე მაქვს გასაკეთებელი, სამომავლოდ კი მაგ საქმესაც მივხედავ!**

ანდა იმას, რომელმაც უფრო დეტალურად, კერძოდ კი შემდეგნაირად მიმოიხილა საკითხი:

გაისად და **სამომავლოდ** დროითი შინაარსის მქონე სიტყვებია. ამასთან, ორივენი მომავალზე გვანიშნებენ. გარდა ამისა, **გაისად** უშუალოდ შემდეგ წელზე გვანიშნებს, ხოლო **სამომავლოდ** შედარებით გვიან მომავალს გულისხმობს.

(ა) **ამჟამად** და **ახლავე** დროითი შინაარსის მქონე სიტყვებია. თუმცა, განსხვავებით გამოსაცნობი წყვილისა მათი შინაარსი მომავალზე არ არის მიმართული, ისინი უფრო აწმყო შინაარსული დროითი დატვირთვებით არიან.

(ბ) **შარშან** და **უწინ** დროითი შინაარსის მქონე სიტყვებია. თუმცა, განსხვავებით გამოსაცნობი წყვილისა მათი შინაარსი მომავალზე არ არის მიმართული, ისინი ორივენი წარსულზე გვანიშნებენ. ამასთან, **შარშან** უშუალოდ წინა წელზე გვანიშნებს, ხოლო **უწინ** შედარებით გვიან წარსულს გულისხმობს.

(გ) **მერე** და **შემდეგ** ორივენი მომავალზე გვანიშნებენ. გარდა ამისა, **მერე** უშუალოდ შემდეგ დროით მონაკვეთზე გვანიშნებს, ხოლო **შემდეგ** შედარებით გვიან მომავალს გულისხმობს.

(დ) **გუშინ** და **ზევ** დროითი შინაარსის მქონე სიტყვებია. თუმცა, განსხვავებით გამოსაცნობი წყვილისა, მათგან პირველი წინა, მეორე კი შემდეგ დღეზე გვანიშნებს.

ამგვარად, ამგვარი განსჯის საფუძველზე, აბიტურიენტი ჩათვლის, რომ გამოსაცნობ წყვილთან მსგავს აზრობრივ მიმართებაშია წყვილი **მერე : შემდეგ**.

დასკვნის სახით: ეს იმას ნიშნავს, რომ საგამოცდო ჯგუფის მიერ დაშვებული შეცდომის გამო (გ) ვარიანტის ამრჩევა აბიტურიენტმა მისთვის ამ მეტად მნიშვნელოვან შეჯიბრში სრულიად არამართებულად ორი ქულა წააგო (ბ) ვარიანტის ამრჩევ აბიტურიენტთან, რაც, ბუნებრივია, არ შეიძლება ამ გამოცდის მნიშვნელოვან ნაკლად არ შეფასდეს.

ახლა განვიხილოთ 2007 წლის ზოგადი უნარების IV საგამოცდო ტესტის 8-ე ანალოგია:

საიღუმლო : გაამჟღავნა

- (ა) იერიში : მიიტანა
- (ბ) ალყა : მოხსნა
- (გ) საზღვარი : გამიჯნა
- (დ) ბარიკადა : გადალახა

ამ ანალოგიის პასუხად ჯგუფმა აბიტურიენტებს (ბ) შეთავაზეს. მე მიჭირს ამ პასუხის არგუმენტირება. ამასთან, დარწმუნებული ვარ, რომ ამას ვერც ჯგუფის წევრები შეძლებენ. ამდენად, მათ ინტერესებშია, როგორც ზემოთ სხვა ანალოგიებთან დაკავშირებით ჩემს მიერ ღიად გამოთქმული კრიტიკული მოსაზრებების გაბათილება, ისე ამ უკანასკნელი ანალოგიის მართებულობის დასაბუთების წარმოდგენა, რაც მათ გასული წლის საგამოცდო მასალებთან ერთად შენახული უნდა ჰქონდეთ. ასეთ შემთხვევაში, მე ვაღიარებ ვიღაც ამ მათეული დასაბუთების ღია გამოქვეყნებას. ამასთან, იმ შემთხვევაში, თუ ჯგუფი 8-ე ანალოგიის მართებულობის ამ ერთ, ან ორ გვერდიან დასაბუთებას არ წარმოადგენენ, მე უფლება მექნება დავასკვნა, რომ ამ ანალოგიაშიც აბიტურიენტის ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომაა დაშვებული. თუმცა, ის, რომ ეს ასეა, გულწრფელად ვიტყვი, ეჭვიც არ მეპარება.

როგორც ცნობილია, ანალოგიების ბლოკის მიზანია იმის შემოწმება, თუ რამდენად ახერხებს აბიტურიენტი სიტყვებს შორის არსებული აზრობრივი მიმართების განსაზღვრას და, შესაბამისად, რამდენად ახერხებს იგი ამ სხვადასხვა შესაძლო აზრობრივ მიმართებათა შორის მსგავსი მიმართებების გამოყოფას. მივიჩნევ, რომ გარდა აღნიშნულისა, ანალოგიების ბლოკის მიზანი უნდა იყოს აგრეთვე იმის შემოწმება, თუ რამდენად ახერხებს აბიტურიენტი სხვადასხვა სასწავლო დისციპლინაში მიღებული მეცნიერული ცოდნის განზოგადებას, და მიმსგავსების, ანუ ანალოგიების გზით ამ ცოდნის ბუნებრივ ენაში გატანას. ეს, ცხადია, ხელს შეუწყობს აბიტურიენტში ცოდნის განზოგადების უნარის შემდგომ გაღრმავებასა და განვითარებას.

აქედან გამომდინარე, ვთვლი, რომ ამ სახის სავარჯიშოები ფრიად მნიშვნელოვანია სწავლისთვის აუცილებელი უნარების გაღრმავების და განვითარების თვალსაზრისით და, შესაბამისად, იმ სირთულეების გამო, რაც ასეთი სახის სავარჯიშოების შედგენას თან ახლავს, მათზე უარის თქმა გაუმართლებელია.

ამასთან, ვთვლი, რომ უნდა შემუშავდეს ამ სახის სავარჯიშოების ამგები პრინციპები. გარდა ამისა, უკვე შეიძლება ითქვას, რომ აქ „რთულად გამოსაცნობი“ ანალოგიების მოფიქრებაზე აქცენტების გადატანა, ყოველად გაუმართლებელია.

როგორც აღინიშნა, ის, რომ ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის სატესტო გამოცდების სპეციფიკა არსებითად განსხვავდება სხვა სატესტო გამოცდების სპეციფიკიდან, განპირობებულია იმით, რომ განსხვავებით სხვა საგამოცდო მიმართულებებისგან აქ საჭირო საგამოცდო მასალა მეცნიერულად დაფუძნებული ცოდნის სახით არ არსებობს, რითაც, ბუნებრივია, ფრიად რთულდება ამ გამოცდების ტესტურ რეჟიმში ორგანიზება.

ამგვარად, ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის სატესტო გამოცდებთან დაკავშირებული ამ სირთულეებიდან გამომდინარე, მივიჩნევ, რომ აუცილებელია მისი შიდა სააპელაციო უზრუნველყოფა. ანუ, ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის სატესტო გამოცდების

შემთხვევაში შინაარსობრივი აპელაციების სასამართლოზე პირდაპირი გადამისამართება საკითხის არასწორ გადაწყვეტად მიმაჩნია.

ამასთან, მიუხედავად იმისა, რომ მათემატიკის, ქართულის, უცხო ენების და ზოგადი უნარების მათემატიკური ნაწილის გამოცდები ასევე ტესტურ ფორმატში მიმდინარეობს, მათთვის, გამომდინარე ამ საგამოცდო ხაზების შესაბამისი ცოდნის მეცნიერული დაფუძნებულობიდან, შიდა სააპელაციო პროცედურებს აუცილებლობად არ მივიჩნევ.

ამ პრობლემატურ საკითხთან დაკავშირებით 2007 წლის 16 ნოემბერს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრში შედგა დისკუსია. ქვემოთ ვაკეთებ შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის დირექტორისადმი ამ დისკუსიის შემდგომ ჩემს მიერ ვაკეთებული მიმართვის სრულ ციტირებას:

(ციტატის დასაწყისი)

**შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის დირექტორს,
ქ. - ბ. მაია მიმინოშვილს**

ა/წ 16 ნოემბერს ჩემი ინიციატივითა და თქვენი მხარდაჭერით „შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრში“ შედგა დისკუსია. სადისკუსიო თემა ეხებოდა ერთიანი ეროვნული გამოცდების ორგანიზების საკითხს, კერძოდ: დღეს არსებული ვითარებით ზოგადი უნარების ტესტურ გამოცდებზე პირდაპირ გაპროტესტებას ექვემდებარება მხოლოდ ტექნიკური ხასიათის საკითხები. ანუ, აბიტურიენტს, რომელიც მიიჩნევს, რომ მის მიერ სატესტო შეკითხვაში დაკარგული ქულის მიზეზი არის არა მისი (ე.ი. აბიტურიენტის) შეცდომა, არამედ თავად ეს არასწორად ჩამოყალიბებული შეკითხვა, უფლება იმისა, რომ აღწერილი ვითარების შესაბამისად პროტესტი წარადგინოს გამოცდის ორგანიზატორებთან, არ ეძლევა. ასეთ შემთხვევებში საპროტესტო მექანიზმების ასამუშავებლად საგამოცდო წესდება აბიტურიენტს იძულებულს ხდის მიმართოს სასამართლოს.

დისკუსიისას მე წარმოვადგინე არგუმენტები, რომლებიც, ჩემი აზრით, აშკარად ადასტურებს იმას, რომ ზემოაღნიშნული საწესდებო განაწერი სად აზრსა და აბიტურიენტების თანასწორობის ცენტრის მიერვე ხაზგასმული პრინციპით განსაზღვრულ ზოგად საგამოცდო მოთხოვნებს მოკლებულია: ამასთან, ის განსაკუთრებულობა, რაც აქ აღნიშნული საორგანიზაციო ხასიათის საგამოცდო თვალსაზრისებით ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდებს გამოყოფს სხვა სატესტო გამოცდებისაგან არის ის, რომ ამ გამოცდების ვერბალური ნაწილით ნავარაუდები მასალის საგამოცდო სატესტო ფორმატში მოქცევა, თუნდაც მხოლოდ იმის გამო, რომ ამ შემთხვევაში საჭირო თვალსაზრისებით ქართული ენა და ქართული ენის ლოგიკა არასაკმარისადაა შესწავლილი, ფრიად რთულდება. – ასეთ პირობებში, მით უფრო გაუგებარი ხდება აქ აუცილებლად საჭირო საპროტესტო მექანიზმების იმგვარი გაუმართლებელი ბლოკირება, როგორც ეს დღეს არსებული წესდებითაა გათვალისწინებული. – ასეთი არასწორი დამოკიდებულებები ცხადია ვერ წაადგება ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზის შემდგომი ფართო საზოგადოებრივი პოპულარიზების ასევე აუცილებელ მიზნებს!

ამგვარად, თუ უკვე შემდგარი დისკუსიის მიუხედავად ცენტრი მიზანშეუწონლად ჩათვლის საგამოცდო წესდების ზემოაღნიშნული განაწერის კორექტირებას, მაშინ ამ მნიშვნელოვანი საკითხების გასწვრივ კონსტრუქციული და ურთიერთპატივისცემითი თანამშრომლობის სურვილით გთხოვთ, წერილობით ჩამოაყალიბოთ ის არგუმენტები, რომლებიც თქვენი აზრით თქვენი გადაწყვეტილების მართებულობას ასაბუთებს. – როგორ ფიქრობთ, რამდენად ექვემდებარება იურიდიულ კომპეტენციას ის სადაო საკითხი, რომლითაც აბიტურიენტს სასამართლოში აგზავნიან და რომლის გასწვრივაც გადაწყვეტილება შესაბამის სამეცნიერო ცოდნასა და საექსპერტო გამოცდილებას უნდა ეყრდნობოდეს?!

თსუ მკვლევარი, კ. ფხაკაძე
2007, 16 ნოემბერი.

(ციტატის დასასრული)

ზემოთ აღნიშნულ დისკუსიაში მონაწილე ცენტრის ექსპერტთა შორის განსახილველი საკითხისადმი დამოკიდებულება არაცალსახა იყო. თუმცა, ძირითადი არგუმენტი იმისა, რომ საკითხისადმი ჩემუელი დამოკიდებულება არ იქნა მიღებული, იყო ის, რომ თითქოსდა ამ გამოცდების უკვე სამწლიანი გამოცდილების მიუხედავად სატესტო საგამოცდო პირობებში არსებითი ხასიათის შეცდომების არსებობა ჯერ არ დადასტურებულა.

ამან მაიძულა ამ უკანასკნელი არგუმენტის გაბათილებისა და საკითხისადმი ზემოგაშუქებული ჩემუელი დამოკიდებულების დასაბუთების მიზნით თავი მომეყარა და ღია გამოქვეყნება გამეკეთებინა იმ კრიტიკული მასალისთვის, რომელიც ჩემი მხრიდან 2006 წლის 23 თებერვალს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრთან გაფორმებული თანამშრომლობის მემორანდუმით განსაზღვრული მიზნების ფარგლებში მომზადდა. ამასთან, მკითხველის ინტერესების გათვალისწინებით აქვე ვაქვეყნებ ამ მემორანდუმს სრულად ციტირებული სახით:

(ციტატის დასაწყისი)

მემორანდუმი
თანამშრომლობის შესახებ

ქ. თბილისი

2006 წლის 23 თებერვალი

ერთი მხრივ, “შეფასებისა და გამოცდების ეროვნულ ცენტრი“ (შემდგომში “ცენტრი“), წარმოდგენილი მისი დირექტორის მია მიმინოშვილის სახით

და

მეორე მხრივ, ექსპერტთა ჯგუფი (შემდგომში „ჯგუფი“) წარმოდგენილი თამაზ თევზაძისა (ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტის მათემატიკის ინსტიტუტის მათემატიკის დაფუნებისა და მეთოდის კათედრის ხელმძღვანელი) და კონსტანტინე ფხაკაძის (ი. ვეკუას სახ. გამოყენებითი მათემატიკის ინსტიტუტის სახელმწიფო მიზნობრივი პროგრამის – „კომპიუტერის სრული პროგრამული-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ - ხელმძღვანელი, მთავარი მეცნიერ თანამშრომელი) სახით.

ვდებთ წინამდებარე ხელშეკრულებას თანამშრომლობის შესახებ:

1. მხარეები აღიარებენ საქართველოში მიმდინარე განათლების რეფორმის მნიშვნელობას, როგორც ქვეყნის განვითარებისათვის აუცილებელ ერთ-ერთ ძირითად წინაპირობას.
2. განათლების სისტემის რეფორმირების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს წინაპირობას წარმოადგენს უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მისაღებად თანასწორი, ობიექტური, გამჭვირვალე და ერთიანი მისაღები გამოცდების ჩატარება, რომელიც 2005 წელს პირველად ჩატარდა საქართველოში.
3. “ცენტრი“ როგორც, ერთიანი ეროვნული გამოცდების პროცესის ადმინისტრაციაზე პასუხისმგებელი სუბიექტი, გამოხატავს თავის დაინტერესებას აღნიშნული პროცესის სრულყოფილად და ობიექტურად წარმართვაზე.
4. იმავდროულად “ჯგუფი“ გამოხატავს დაინტერესებას თავისი პროფესიული უნარ-ჩვევებისა, ცოდნისა და გამოცდილების გამოყენებით მონაწილეობა მიიღოს ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტის შემდგომ დახვეწაში, ხოლო “ცენტრი“ ცნობს რა აღნიშნული “ჯგუფის“ თანამედროვე ლოგიკურ-ლინგვისტურ კომპეტენციასა და მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის სპეციალიზაციის ფარგლებში “ჯგუფის“ მიერ დაგროვილი კვლევითი გამოცდილების მნიშვნელობას ადასტურებს თავის ნებას მონაწილეობა მიიღოს ამ მემორანდუმში.
5. თანამშრომლობის მიზანია ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში მიმდინარე ზოგადი უნარების ტესტირებასთან ბუნებრივად მიბმული კერძო და ზოგადი ხასიათის ლოგიკურ-ლინგვისტური საკითხების მეცნიერული ანალიზის საფუძველზე ამ ტიპის გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემების თანდათანობითი ნიველირება და, შესაბამისად, ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზის დადებითი შემაჯგენლების სრული ამუშავება როგორც მიმდინარე, ისე თანამდევი პერსპექტიული მიზნობრივი ინტერესების გათვალისწინებით.

6. ზემოაღნიშნულის გათვალისწინებით მხარეები თანხმდებიან, რომ “ცენტრის“ მიერ მომზადებული და გამოქვეყნებული არაკონფიდენციალური მასალების საფუძველზე “ჯგუფი“ მოამზადებს და გადასცემს მას ზემოაღნიშნული მასალების კრიტიკულ ანალიზს, რომელიც განხილული იქნება “ცენტრის“ ექსპერტების მიერ.

“შეფასებისა და გამოცდები ეროვნული ცენტრის“ დირექტორი
მაია მიმინოშვილი

ექსპერტთა ჯგუფი:
თამაზ თევზაძე, კონსტანტინე ფხაკაძე

(ციტატის დასასრული)

მემორანდუმში შეთანხმებული სათანამშრომლო პირობების შესაბამისად ქვემოთ მოკლედ ვაჯამებ ამ გამოცემით უკვე წარმოდგენილ კრიტიკულ მასალას, რაც, ბუნებრივია, ხელს შეუწყობს შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის ექსპერტებს 16 ნოემბრის სადისკუსიო თემის გასწვრივ მართებული გადაწყვეტილების მიღებაში:

1. 2004 წლის 18 ნოემბერს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში რეფორმების ჯგუფმა გაუკეთა ორგანიზება სემინარს, სადაც მე საშუალება მომეცა წარმოემჩინა ი. ვეკუას სახ. გამოყენებითი მათემატიკის ინსტიტუტის სახელმწიფო მიზნობრივი პროგრამის – „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“ კვლევითი მიზნების და სწავლისთვის აუცილებელი უნარების განვითარებაზე პრიორიტეტულად ორიენტირებული სასწავლო სისტემის მჭიდრო ურთიერთკავშირები. ამავე სემინარზე მე მომეცა საშუალება შევხებოდი მიზნობრივი პროგრამის და მაშინ უკვე დაგეგმილი ზოგადი უნარების სატესტო გამოცდების მჭიდრო კავშირებს. ამასთან, პირდაპირი კომპეტენციური ურთიერთობების სადემონსტრაციოდ მოკლედ მიმოვიხილე ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 19-20-ე გვერდებზე განხილული წინადადება და მისი სანიმუშო ამოხსნა, სადაც, უნდა ითქვას, რომ **უხეში ფაქტობრივი შეცდომებია დაშვებული** (იხ. გვ. 14). ამ უხეში შეცდომების თაობაზე 2004 წლის დეკემბერში ეროვნული ცენტრის ექსპერტის თანდასწრებით პირადად ვესაუბრე ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელს. ამ საუბრისას მან გაიზიარა ჩემს მიერ გამოთქმული მძაფრი კრიტიკული მოსაზრებები. იმის გამო, რომ ეს საუბარი სრული ურთიერთგაგებით წარიმართა, აღარ ჩავთვალე საჭიროდ ამ კრიტიკული ხედვების გამოქვეყნება. თუმცა, დღეს იძულებული ვხდები და ვაქვეყნებ იმ დროიდან გამოუქვეყნებლად გადადებულ ნაშრომს სათაურით **ზოგადი უნარების 2005 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის 19-20-ე გვერდებზე წარმოდგენილი წინადადების სანიმუშო ანალიზში დაშვებული უხეში შეცდომების შესახებ, ანუ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში 2004 წლის 18 ნოემბერს რეფორმების ჯგუფის მიერ ორგანიზებულ სემინარზე განხილული ერთი საკითხი**. ამასთან, თუ ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელს ჩემს მიერ ზემოთ აღწერილი საუბრის შედეგები სხვაგვარად ახსოვს, ანუ, იმ შემთხვევაში, თუ ის არ ეთანხმება ზემოაღნიშნულ ნაშრომში გამოთქმულ მძაფრ კრიტიკულ მოსაზრებებს, უურჩევ წერილობითი ფორმით გააბათილოს ისინი. ასეთ შემთხვევაში, მე ვალდებულად ვიღებ მისი კონტრკრიტიკის ღია გამოქვეყნების უზრუნველყოფას. ეს, ბუნებრივია, ურთიერთპატივისცემითი თანამშრომლობის გარდა, სანიმუშო მაგალითი იქნება იმისა, თუ როგორ უნდა წარიმართოს სამეცნიერო წრეებში ამავე ხასიათის დისკუსიები.

2. 2005 წელს გაკეთდა პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების ვერბალური ნაწილის არასრული კრიტიკული ანალიზი. ამასთან, ამ კრიტიკული ანალიზისას ჩვენ თავი ავარიდეთ იმწლებიანდელი სატესტო ტექსტების კრიტიკულ მიმოხილვას, რადგან წინასწარი საუბრებისას ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელს არ დაუმაღლავს ამ შემთხვევაში საჭირო სახის ქართული ტექსტების არარსებობით განპირობებული პრობლემების თაობაზე. ამასთან, ანალიზისას ჩვენ სპეციალურად ავარიდეთ თავი ანალოგიების კრიტიკულ ანალიზებას. მიუხედავად ამისა, საკმარისი საფუძვლიანობით შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ

თითოეულ ტესტში საშუალოდ ერთიდან სამამდე სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომა გაპარული. ამასთან, ხაზი მინდა გავუსვა იმას, რომ ამ კრიტიკულ ანალიზში გაშუქებული საკითხების გასწვრივ ჩვენ ჯგუფს და ზოგადი უნარების ჯგუფს ჰქონდა ორი სადისკუსიო ხასიათის სასემინარო შეხვედრა. პირველ სადისკუსიო სემინარზე, რომელიც 2005 წლის 13 დეკემბერს ჩატარდა, ჯგუფის ხელმძღვანელს გადავეცი ამავე გამოცემაში გამოქვეყნებული ნაშრომი სათაურით პირველი ერთიანი ეროვნული გამოცდების ზოგადი უნარების ტესტების ვერბალური ნაწილის არასრული კრიტიკული ანალიზი (იხ. გვ. 23). ამასთან, შევთანხმდით, ორკვირიან ინტერვალში იგი გაეცნობოდა ნაშრომში გამოთქმულ კრიტიკულ მოსაზრებებს, რაც 27 დეკემბრის სემინარზე ამ საკითხების გასწვრივ უფრო საგნობრივი დისკუსიის წარმართვის საშუალებას მოგვცემდა. 27 დეკემბრის დისკუსიისას ზოგადი უნარების ჯგუფის წევრებმა ჩვენს მიერ გამოთქმული კრიტიკული მოსაზრებების უმეტესობა გაიზიარეს. თუმცა, დარჩა საკითხები, რომელთა გასწვრივ ვერ მივედით საერთო აზრამდე. ერთ-ერთი ასეთი საკითხი შეეხებოდა ტერმინს **გამომდინარეობს აუცილებლად** (იხ. გვ. 53), რომლის დამკვიდრებასაც ეს ჯგუფი უკვე წლებია ცდილობს. აღნიშნულთან დაკავშირებით არაოფიციალური წერილობითი შეკითხვით მივმართე ჯგუფის ხელმძღვანელს (იხ. გვ. 39). თუმცა, წერილობითი პასუხი ამ მიმართვაზე დღემდე არ მიმიღია. ამასთან, არ გამოვრიცხავ, რომ ქ-ბ. ს. დოლიძეს სხვაგვარად ახსოვდეს 27 დეკემბრის დისკუსიის შედეგი. ასეთ შემთხვევაში მას უფლება აქვს არგუმენტირებულად გააბათილოს ამ გამოცემაში უკვე ღიად გამოთქმული კრიტიკული მოსაზრებები. გარდა ამისა, იმ შემთხვევაში, თუ ეს ჯგუფი ისევ აპირებს ისარგებლოს ტერმინით **გამომდინარეობს აუცილებლად**, მაშინ, ვფიქრობ, იგი ვალდებული იქნება ამ საკითხს ამჯერად მაინც გამოეხმაუროს წერილობით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, იძულებული ვიქნები დავასკვნა, რომ ზოგადი უნარების ჯგუფის ხელმძღვანელი უპასუხისმგებლოდ ეკიდება მასზე დაკისრებულ მეტად საპასუხისმგებლო მოვალეობებს.

3. 2006 წლის ზაფხულში საუნივერსიტეტო კონკურსისა და ეროვნული სამეცნიერო ფონდის სრულიად არამართებული გადაწყვეტილებების გამო ჩვენი საექსპერტო ჯგუფი მძიმე პირობებში აღმოჩნდა. ამით იყო განპირობებული ის, რომ მე ვერ შევძელი 2006 წლის საგამოცდო ტესტების კრიტიკული ანალიზის წერით ფორმაში მოქცევა. თუმცა, ბუნებრივია, გავეცანი ტესტებს და სრული პასუხისმგებლობით ვამბობ, რომ ამ წლის საგამოცდო ტესტებიც თვისობრივად იმავე ხასიათის პრობლემებით ხასიათდებოდა, როგორცაა წინა წლის, როდესაც **თითო ტესტში სულ ცოტა ერთიდან სამამდე სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომა იყო გაპარული.**

4. 2006 წელს მე მომეცა საშუალება გამეკეთებინა **ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის არასრული კრიტიკული ანალიზი** (იხ. გვ. 40). კერძოდ, კრიტიკულად გავაანალიზე მხოლოდ ამ მასალების ვერბალური ნაწილის ე.წ. ლოგიკის ბლოკი. ანალიზმა შემაშფოთებელი მდგომარეობა წარმოაჩინა: მართლაც, **შეცდომებია დაშვებული** დამხმარე მასალათა კრებულის 22-ე გვერდზე განხილული ლოგიკური ამოცანის სანიშნო ამოხსნაში (იხ. გვ. 40); **უხეში ფაქტობრივი შეცდომებია დაშვებული** დამხმარე მასალათა კრებულის 23-ე და 24-ე გვერდებზე განხილული ლოგიკური ამოცანის სანიშნო ამოხსნაში (იხ. გვ. 45); ამასთან, თვალში საცემია ის, რომ მათი ეს უხეში ფაქტობრივი შეცდომები იმ დროს იქნა დაშვებული, როდესაც ისინი ცდილობდნენ აბიტურიენტებისთვის აეხსნათ და დაესაბუთებინად **გამომდინარეობს აუცილებლად** ტერმინის მართებულობა (იხ. გვ. 53); გაუმართლებლად ცუდადაა ჩამოყალიბებული **დამხმარე მასალათა კრებულის 29-ე გვერდებზე განხილული ლოგიკური ამოცანა** (იხ. გვ. 68); ხაზგასასმელია, რომ ჯგუფმა კრებულში გამოქვეყნებული ეს ამოცანა არამართებულად ჩათვალა და შეცდომის გასწორების მიზნით ვებ-გვერდზე იმავე ამოცანის ე.წ. აპრობირებული ვერსია გამოაქვეყნა. ეს აშკარად ადასტურებს, რომ ჯგუფის წევრებსაც კარგად ესმით ამ სახის ამოცანების ფორმირებასთან დაკავშირებული სირთულეები, რაც, როგორც უკვე აღვნიშნე, განპირობებულია იმით, რომ ქართული ენის ლოგიკა ამ შემთხვევაში საჭირო თვალსაზრისებით ვერ კიდევ შეუსწავლელია; ასევე, ამ კრიტიკულმა ანალიზმა მომცა საშუალება დასაბუთებულად წარმოემჩინა ის, თუ როგორ ესმით სიტყვა

ზოგიერთის მნიშვნელობა ჯგუფის წევრებს, რაც ასევე პრობლემატური საკითხია, რადგან ამ სიტყვის მათეული გაგება არ ემთხვევა ამავე სიტყვის ბუნებრივ ქართულ შინაარსს (იხ. გვ. 57). – ამგვარად, ზოგადი უნარების 2006 წლის დამხმარე მასალათა კრებულის ამ არასრული კრიტიკული ანალიზით აშკარად დასაბუთდა ჯგუფის წინაშე მდგარი პრობლემების მრავალფეროვნება. მათ შორის, დასაბუთდა, რომ ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფის წევრების არამათემატიკური კომპეტენციები, ანუ ის, რომ ჯგუფში არ არიან მათემატიკური და ბუნებრივი ენების ლოგიკის სპეციალისტები, არსებითად უშლის ხელს ამ გამოცდების მაღალხარისხობრივი ორგანიზების საზოგადოებრივად მნიშვნელოვან მიზნებს.

5. 2007 წელს მე შევძელი წერილობით ფორმატში მომექცია 2007 წლის ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების კრიტიკული ანალიზი მხოლოდ ერთი ტექსტისა და სამი ანალოგიის საფუძველზე. ამასთან, ეს ტექსტი არის I საგამოცდო ტესტის I ტექსტი, ხოლო ანალოგიები IV საგამოცდო ტესტიდანაა აღებული (იხ. გვ. 80). ანალიზმა სავალალო მდგომარეობა წარმოაჩინა. მართლაც, მხოლოდ ამ მცირედი კრიტიკული ანალიზით დასაბუთდა, რომ **თითოეულ ამ საგამოცდო ტესტში სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე სამი შეცდომაა გაპარული**, რაც, ბუნებრივია, დაუშვებელია ასეთი მნიშვნელოვანი და საპასუხისმგებლო გამოცდებისთვის.

ამგვარად, ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტურ გამოცდებზე წარმოებულმა სამწლიანმა დაკვირვებამ გვიჩვენა, რომ სატესტო პირობებში სისტემატიურად ფიქსირდება სააბიტურიენტო ქულაზე გავლენის მქონე შეცდომები. დაკვირვებამ გვიჩვენა ისიც, რომ ასევე სისტემატიურად ფიქსირდება თვისობრივად და ხარისხობრივად განსხვავებული სახის და ხასიათის შეცდომები ზოგადი უნარების დამხმარე მასალათა კრებულის ვერბალური ნაწილით აბიტურიენტებისთვის სანიმუშოდ წარდგენილ მასალებში. ასეთი ვითარება არ შეიმჩნევა არცერთი სხვა საგამოცდო მიმართულებით¹. მიუხედავად ამისა, მე არ ვთვლი, რომ ამ ვითარებას ემიზეზება ზოგადი უნარების ვერბალურ ნაწილზე პასუხისმგებელი ჯგუფის წევრების დაბალი კომპეტენცია. თუმცა ის, რომ ჯგუფის დაკომპლექტება არაამომწურავად ითვალისწინებს საგამოცდო ხაზის კომპეტენციებს, ცხადია. ამასთან, ცხადია ისიც, რომ, ამ არასასურველი ვითარების ძირითადი მიზეზია ის, რომ ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის ტესტური გამოცდების მაღალკომპეტენტურად ორგანიზებისთვის აუცილებელი საგამოცდო მასალა, ანუ ქართული ენის ლოგიკა ჯერ კიდევ არასათანადოდ არის შესწავლილი!

განსახილველი საკითხისადმი აქ გამოკვეთილი დამოკიდებულება შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრისთვის კარგადაა ცნობილი, რაც გარდა უკვე ციტირებული მემორანდუმისა დასტურდება აგრეთვე ქვემოციტირებული სარეკომენდაციო მიმართვით:

(ციტატის დასაწყისი)

თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორის მოვალეობის
შემსრულებელს
პროფესორ ვიორგი ხუბუას

ბატონო ვიორგი!

შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი უკვე წელიწადზე მეტია თანამშრომლობს „ლოგიკისა და ენის გაერთიანებულ ქართულ ჯგუფთან“, რომელიც მუშაობს თსუ სახელმწიფო-მიზნობრივ პროგრამაზე „კომპიუტერის სრული პროგრამულ-მომსახურებითი მოქცევა ბუნებრივ ქართულ ენობრივ გარემოში“

თანამშრომლობის მიზანია ერთიანი ეროვნული გამოცდების ფარგლებში მიმდინარე ზოგადი უნარების ტესტირებასთან ბუნებრივად მიბმული კერძო და ზოგადი ხასიათის ლოგიკურ-

¹ საზგასმით მინდა აღვნიშნო, ზოგადი უნარების ტესტური გამოცდების მათემატიკური ნაწილის მაღალი სტანდარტები. – ეს იმავე სამწლიან პერიოდში დაწვრილებითი დაკვირვების საფუძველზე გაკეთებული დასკვნაა.

ლინგვისტური საკითხების მეცნიერული ანალიზის საფუძველზე ამ ტიპის გამოცდებთან დაკავშირებული პრობლემების თანდათანობითი ნიველირება და, შესაბამისად, ამ უმნიშვნელოვანესი საგამოცდო ხაზის დადებითი შემადგენლების სრული ამუშავება, როგორც მიმდინარე, ისე თანამდევი პერსპექტიული მიზნობრივი ინტერესების გათვალისწინებით.

აქედან გამომდინარე, ცხადია, რომ ერთიანი ეროვნული გამოცდების მიმდინარე და პერსპექტიულ მიზნობრივ ინტერესებშია ჯგუფის მიერ ქართული ენის ლოგიკური გრამატიკის საფუძვლების შემუშავების მიზნით წარმოებული კვლევები. ამდენად, ამ კვლევითი მიზნების გათვალისწინებით საუნივერსიტეტო საფეხურის სასწავლო პროცესების შემდგომ გააქტიურებას შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს. ეს ცხადია წაადგება შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრისა და ლოგიკისა და ენის გაერთიანებული ქართული ჯგუფის ზემოაღნიშნულ თანამშრომლობით მიზნებს.

ამგვარად, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებათა ფაკულტეტზე მათემატიკის სამაგისტრო პროგრამის ფარგლებში მათემატიკური ლინგვისტიკის ფორმირებასა და ამ მიმართულებით საუნივერსიტეტო სასწავლო პროცესების შემდგომ გააქტიურებას ცენტრი ყოველმხრივ მხარს უჭერს.

შეფასებისა და გამოცდების
ეროვნული ცენტრის დირექტორი

/მაია მიმინოშვილი/

(ციტატის დასასრული)

დასკვნის სახით: ვფიქრობ, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი, წინამდებარე გამოცემაში გამოქვეყნებულ ახალ გარემოებათა გათვალისწინებით, ვალდებულია, ერთხელ კიდევ განიხილოს 2007 წლის 16 ნოემბრის სადისკუსიო საკითხი და 2008 წლის ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილის საგამოცდო ტესტირების თვისებრივად მაღალ კომპეტენტური და მაღალ ობიექტური ორგანიზების მიზნების გათვალისწინებით ამ საგამოცდო ხაზის გასწვრივ დაუშვას არასასამართლებრივი, ანუ შიდა შინაარსობრივი სააპელაციო პროცედურები.

ასეთი გადაწყვეტილებით, ერთი მხრივ, ცხადია, აიწევს ამ უმნიშვნელოვანესი გამოცდების საიმედოობის ხარისხი, მეორე მხრივ, ასევე ცხადია, თავისუფალი სააბიტურიენტო წერილობითი აპელაციები და რიგ შემთხვევებში ამ აპელაციებით გამოვლენილი მოულოდნელი, ანუ ჯერ კიდევ ვერ შემჩნეული ენობრივი თავისებურებები არსებითად წაადგება ქართული ენის და აზროვნების მათემატიკური თეორიის შემუშავების მიზნით აუცილებლად საწარმოებელ კვლევით პროცესებს. ამასთან, უნდა აღინიშნოს, რომ ეს აუცილებლობა, გარდა ამ კვლევების ზოგადსაგანმანათლებლო და კერძოსაგამოცდო მნიშვნელობებისა, მეტწილად განპირობებულია ამავე კვლევების პირდაპირი კავშირებით ქართული ენის არადაკნინებული არსებობის უზრუნველყოფის ეროვნულ მიზანთან, რაც, ვფიქრობ, დამატებითი არგუმენტია იმისა, რომ ცენტრმა მიიღოს გადაწყვეტილება ზოგადი უნარების ვერბალური ნაწილით განსაზღვრული საგამოცდო მიმართულების შიდასააპელაციო უზრუნველყოფაზე.