

დიმიტრი უზნაძე

სასკოლო ასაკის

ფსიქოლოგია

ბავშვის ფსიქოლოგია ქცევის განვითარებას იკვლევს, კერძოდ სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიასაც იმავე პრობლემასთან უნდა ჰქონდეს საქმე. მაგრამ თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე ქცევის რომელიმე ფორმა დგება პირველ რიგში და დანარჩენთა მიმართ დომინანტურ როლს ასრულებს. მთელ ასაკობრივ საფეხურს ის აძლევს თავისებურ იერს და, მაშასადამე, ამ ასაკობრივი საფეხურის თავისებურებათა გასათვალისწინებლად მის შესწავლას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.

სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ ძირითად პრობლემას ამის მიხედვით, ქცევის იმ ფორმის განხილვა და დახასიათება შეადგენს, რომელიც ამ ასაკობრივი საფეხურის მთავარ, დომინანტურ ქცევის ფორმად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ, სანამ ამ საკითხის შესწავლას შევუდგებოდეთ, წინასწარ ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი საკითხი უნდა იქნეს გადაჭრილი: სახელდობრ, ქცევის იმ ფორმების შესახებ, რომელიც საზოგადოდ ადამიანის სიცოცხლის მიმდინარეობაში გვხვდება და მისი ცხოვრების შინაარსს ქმნის.

სამწუხაროდ, დღემდე რამდენადაც ვიცი, ამ საკითხის სისტემატური შესწავლა არავის უცდია. ადამიანის ქცევის ფორმათა სრული კლასიფიკაცია ჯერ კიდევ მომავლის საქმედ უნდა ჩაითვალოს.

ადამიანის ქცევის ფორმაები

ქცევის ცნებას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი ეკუთვნის ფსიქოლოგიაში. მართალია, ბიპევიორისტული ფსიქოლოგიის მტკიცება, რომ ქცევა ჩვენი მეცნიერების შესწავლის ძირითად საგანს წარმოადგენს, არავითარ შემთხვევაში დასაბუთებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს, მაგრამ ის მაინც უეჭველია, რომ ფსიქოლოგიის ნამდვილი საგნის – ფსიქიკური ცხოვრების – შესწავლისათვის ამ ცნებას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, საქმე ისაა, რომ ისტორიულად ფსიქიკური ცხოვრება გარემოსთან ურთიერთობის, პრაქტიკის ან ქცევის ნიშანდევად აღმოცენებული, და ყველა ძირითადი თავისებურება, რომელიც მას ახასიათებს, მთელი ის კანონზომიერება, რომელიც მასში იჩენს თავს, პრაქტიკის პროცესშია შექმნილი და განვითარებული. ცხადია, ფსიქოლოგიური კვლევა უნაყოფო იქნებოდა, თუ ამ ფუძემდებელ გარემოებას ანგარიშს არ გაუწევდა და ქცევის ცნებას სათანადო ყურადღებით არ მოეპყრობოდა. ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის აბსტრაქტული და

მეტაფიზიკური ხასიათი, მისი სქემატიზმი და ფორმალიზმი, მისი უნაყოფობა კონკრეტული ფსიქიკური სინამდვილის გაგების ამოცანათა მიმართ, განსაკუთრებით ამ დებულების შეუფასებლობიდანაც გამომდინარეობს. თავისთავად იგულისხმება, ნამდვილს მეცნიერულ ფსიქოლოგიაში ქცევის ცნებას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი უნდა დაეთმოს.

მიუხედავად ამისა, ჯერ კიდევ არ შეიძლება ითქვას, რომ ამ ცნების თუნდ ძირითადი ფსიქოლოგიური შინაარსის შესახებ საბოლოო შეთანხმება არსებობდეს. ისე როგორც მრავალს სხვა შემთხვევაშიც – და შეიძლება კიდევ უფრო მეტადაც – საკითხის მართებულ გადაჭრას აქაც, სხვათა შორის, ის საბედისწერო წინამძღვარი უშლის ხელს, რომელზეც არსებითად მთელი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგია აგებული და რომლის მიხედვითაც ფსიქიკური და მოტორული პროცესები უშუალო მიზეზობრივ კავშირში იყოფებიან ურთიერთთან და გარემოსთან. ამ უ შ უ ა ლ ო ბ ი ს ჰ ი პ ო თ ე ზ ი ს მიხედვით გამოდის, რომ ქცევა სუბიექტის, პიროვნების, როგორც კონკრეტი მთლიანობის, არსებითი მონაწილეობის გარეშე ხდება, რომ იგი არა სუბიექტის, არამედ მისი ცალკეული ფსიქიკურისა და მოტორული პროცესების ურთიერთობას წარმოადგენს გარემოსთან, რომ იგი პირველად ორი წევრის უშუალო ურთიერთობით განისაზღვრება – მოტორული ან ფსიქიკური პროცესებისა და მათი სტიმულისა ან გამღიზიანებლის ურთიერთობით, და რომ, მაშასადამე, მის გასაგებად ამ ორი წევრის გათვალისწინების მეტი არაფერია საჭირო. რაც შეეხება თვითონ სუბიექტს, როგორც კონკრეტულ მთლიანობას, რომელიც ამ ურთიერთობას გარემოსთან ამყარებს, რათა ამით თავისი მიზნები დაიკმაყოფილოს, – რაც შეეხება ამ სუბიექტს, მისი მოთხოვნილებებითურთ, უ შ უ ა ლ ო ბ ი ს ჰ ი პ ო თ ე ზ ი ს ნიადაგზე ქცევის ანალიზისას იგი, როგორც ზედმეტი, მთლიანად მხედველობის გარეშე რჩება. მაშასადამე, ყველაფერი ის, რაც ამ სუბიექტს წარმოადგენს ქცევაში – აზრი, მნიშვნელობა – არსებითად ქცევის ცნებაში არ შედის; იგი უცხო დანართი ელემენტი გამოდის, რომელსაც თვითონ ქცევის გასაგებად არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს. ამიტომ, რომ იგი ქცევის ცნებიდან სრულიად გამორიცხულია და მასში მხოლოდ ზემოაღნიშნულ ორს ურთიერთობაში მყოფ წევრს რჩება ადგილი: პროცესებს ან აქტებს (ფსიქიკურს და მოტორულს) და მათს გამღიზიანებლებს. მოკლედ: ქცევა სტიმულსა და მის პასუხს წარმოადგენს.

ავილთ მაგალითი: ყოველდღიურ ცხოვრებაში ქცევის სახელწოდებით ასეთი შემთხვევები აღინიშნება: სტუდენტი წიგნს კითხულობს, გლეხი ყანას თოხნის, იულიოს ცეზარი რუბიკონზე გადადის, ნაპოლეონი რუსეთზე ილაშქრებს... როგორც ვხედავთ, აქ ყველგან გარკვეულ მოძრაობათა თანმიმდევრობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც აუცილებლად რაიმე კონკრეტულ სიტუაციაში ხდება და გარკვეული სუბიექტის – ქცევის სუბიექტის – სრულიად გარკვეულ მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. სუბიექტს რომ ეს მოთხოვნილება არ გასჩენოდა და ეს გარკვეული სიტუაცია არ ჰქონოდა, იგი ქცევის ამ გარკვეულ აქტს არ მიმართავდა. უდავოა, მოძრაობათა თანმიმდევრობას ნამდვილ ქცევად მხოლოდ ეს გარემოება (მოთხოვნილება და სიტუაცია) აქცევს.

უგულებელყოთ ახლა სუბიექტი თავისი მოთხოვნილებებით, რომელთა დასაკმაყოფილებლადაც იგი გარკვეულ სიტუაციაში ამა თუ იმ ზემოაღნიშნულ ქცევას მიმართავს. რას მივიღებთ ამის შემდეგ? ქცევის თითოეული ცალკე შემთხვევა თავის სპეციფიკურ თავისებურებას დაჰკარგავს და განსხვავება მათ შორის მხოლოდ ის იქნება, რომ ზოგში ელემენტარული მოძრაობების ერთს თანამიმდევრობას ექნება ადგილი და ზოგში მეორეს. მაშასადამე, ნამდვილ ქცევად ამ შემთხვევაში ეს გარკვეული ელემენტარული მოძრაობები უნდა ჩაითვალოს და არა მათი ესა თუ ის კომპლექსები, რომელთაც თავისთავად სპეციფიკური და, მაშასადამე, საგანგებოდ შესასწავლი აღარაფერი აქვთ.

არას წარმოადგენენ ეს ელემენტარული მოძრაობები? ქცევის ყველა ზემოაღნიშნულ შემთხვევაში ჩვენ ერთსა და იმავე გარემოებასთან გვაქვს საქმე: სხეულის გრძობიერ ზედაპირზე გარედან რაიმე გარკვეული გამღიზიანებელი მოქმედებს. იგი ნერვულ ბოჭკოში გარკვეულს ფიზიოლოგიურ პროცესს იწვევს, რომელიც ნერვულ ცენტრში ვრცელდება, აქედან ეფერენტულ ნერვზე გადადის და დასასრულ კუნთის შეკუმშვით მთავრდება. ბიჰევიორისტების რწმენით, ყოველი კონკრეტი ქცევის შემთხვევა მხოლოდ ასეთი ელემენტარული პროცესებისაგან შედგება. ამისდა მიხედვით, როდესაც ჩვენს წინაშე ქცევის რაიმე კონკრეტული აქტია, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება ჩაითვალოს შესწავლილად, თუ რომ გარკვეულია, თუ რა ელემენტარული პროცესები შეადგენენ მას. ამერიკელი ფსიქოლოგი ტ ო ლ მ ე ნ ი ამ ელემენტარულ პროცესებს მ ო ლ ე კ უ ლ ა რ უ ლ ქცევას უწოდებს, ხოლო ქცევის რთულს, კონკრეტ ფორმებს, რომლის მაგალითებიც ზემოთ გვქონდა დასახელებული, მ ო ლ ა რ უ ლ ს .

ბიპევიორისტულ ფსიქოლოგიას, მაშასადამე, ნამდვილ ქცევად მოლექულარული ქცევა მიაჩნია. მისი რწმენით ადამიანის ცხოვრება მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება მეცნიერულად შესწავლილად ჩაითვალოს, თუ რომ იგი მთლიანად მოლექულარული ქცევის აქტებზე იქნა დაყვანილი, თუ რომ, ამრიგად, ის ჭეშმარიტი ფიზიოლოგიური პროცესები იქნა მიკვლეული, რომელთაც მარტოდმარტო და ნამდვილად აქვთ ადგილი ორგანიზმში, როგორც ნამდვილ არსს ქცევისას. მაგრამ ფსიქოლოგია მაშინ კონკრეტული ადამიანის ქცევის მეცნიერებად ვეღარ ჩაითვლება, იმიტომ, რომ კონკრეტული ქცევა, როგორც ვიცით, ყოველთვის რაიმე მოთხოვნილებას ემსახურება, რაიმე აზრს, რაიმე მნიშვნელობას შეიცავს: ფსიქოლოგია რეფლექსის მეცნიერებად, ფიზიოლოგიად გადაიქცეოდა. აქედან ნათელია: თუ რომ შესაძლებელია მეცნიერება ადამიანის კონკრეტული ფსიქიკური ცხოვრების შესახებ, ქცევის ბიპევიორისტული, მოლექულარული გაგება მისთვის უნაყოფოდ და შეუწყნარებლად უნდა ჩაითვალოს და მისი ადგილი მოლარული ქცევის ცნებამ უნდა დაიკავოს.

გეშტალტ-თეორიის ძირითადი პრინციპების თანახმად, არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ ფიზიოლოგიურ არეში მიმდინარე პროცესები უთუოდ მოლექულარულ პროცესებს წარმოადგენენ, რომ აქ, ამ არეში, მოლარულ ფენომენებს არა აქვთ ადგილი. ვერთჰაიმერის ძირითადი პიპოთეზის მიხედვით, რომელიც შემდეგ განსაკუთრებით ვ. კელერის მიერ იყო განვითარებული და იზომორფიზმის სახელწოდებითაა ცნობილი, მტკიცდება, რომ ტვინის ატომებისა და მოლექულების მოძრაობა ფუნდამენტალურად კი არ განსხვავდება აზრებისა და გრძნობებისაგან, არამედ მოლარული ასპექტით, როგორც განფენილი პროცესი, იდენტურია ამათთან, რომ, მაშასადამე, ფიზიოლოგიური პროცესებიც გეშტალტურია. აქედან, იმავე კოფკას სიტყვით, მხოლოდ ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: „თუ ფიზიოლოგიური პროცესები განფენილობაში მიმდინარე პროცესებს წარმოადგენენ, თუ ისინი, ნაცვლად იმისა, რომ მოლექულარული იყვნენ, მოლარული არიან, მაშინ აღარ არსებობს არავითარი საშიშროება, მოლექულარული ქცევის სასარგებლოდ, მოლარული ქცევის განზე დატოვებისა“ და ადამიანის მთლიანი აზრიანი ქცევის ყოველგვარ აზრს მოკლებულ პროცესებზე დაყვანისა.¹

ამრიგად, გეშტალტ-თეორიის მიხედვით, დასაბუთებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ სინამდვილეში არა მოლექულარულს, არამედ, მოლა-

რულ ქცევას აქვს ადგილი, და მაშასადამე, ფსიქოლოგიას შესაძლებლობა აქვს, ადამიანის ნამდვილი ქცევა შეისწავლოს.

მაგრამ შეიძლება კი გეშტალტ-თეორიის მოლარული ქცევა მართლაც აზრიან ქცევად ვიგულოთ? კოფკას მიხედვით, ადამიანის ქცევა იმიტომ უნდა ჩაითვალოს უფრო მოლარულად, ვიდრე მოლექულარულად, რომ იგი განფენილი პროცესია, რომელსაც არა განცალკევებული, ლოკალური, ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი კავშირები განსაზღვრავენ, არამედ ფართო ველი, რომელშიც ეს პროცესი მიმდინარეობს – არა ცალკეული ნერვული გზები ორგანიზმში, არამედ ვრცელი გარემო, რომლის დინამიკურ ზეგავლენასაც იგი განიცდის და რომელსაც კოფკა „ქცევის გარემოს“ უწოდებს. აზრი, მნიშვნელობა მხოლოდ იმიტომ აქვს და იმდენად აქვს ქცევას, რამდენადაც იგი გარკვეული მთლიანი სტრუქტურის, გეშტალტის აუცილებელ მომენტს წარმოადგენს, რამდენადაც მასში გარკვეული ადგილი უკავია და გარკვეულ როლს ასრულებს.

მაგრამ ქცევის აზრის, ქცევის მნიშვნელობის შესახებ ისე ლაპარაკი, რომ მხედველობაში არ გეჭონდეს მიზანი, რომელსაც ეს ქცევა ემსახურება, ყოველ შემთხვევაში ბუნებრივად არ შეიძლება ჩაითვალოს, და გეშტალტ-თეორია იძულებული ხდება ამ შემთხვევაში სწორედ ასეთს არაბუნებრივ გზას მიმართოს. მიზეზი ისაა, რომ ქცევის მიზანზე მხოლოდ იმას შეუძლია ილაპარაკოს, ვინც ქცევას გარკვეული მოთხოვნილების მქონე აქტიურ სუბიექტს უკავშირებს, ვინც ქცევის ამ სუბიექტის გარეშე არ აზროვნებს. გეშტალტ-თეორიის ქცევის ცნება კი არსებითად სრულიად არ გულისხმობს აქტიური სუბიექტის მონაწილეობას. იმისათვის, რომ ესა თუ ის ქცევა გაიგოთ გეშტალტ-თეორიის მიხედვით, სრულიად არაა საჭირო სუბიექტის ცნებას მიმართო. გადაწყვეტ როლს სუბიექტი კი არა, თვითონ გარემო ასრულებს: ქცევის თავისებურება მხოლოდ გარემოს ძალთა დინამიკის ნაწარმოებს წარმოადგენს; გარემო უშუალოდ განსაზღვრავს ქცევას, როგორც განფენილ პროცესს, როგორც რთულ მთლიანობას, როგორც მორალურ და არა მოლექულურ შინაარსს.

როგორც ვხედავთ, ისე როგორც ბიპევიორიზმი, გეშტალტ-თეორიაც უშუალობის პოზიციაზე განაგრძობს დგომას. ამიტომ, რომ სუბიექტის ცნება მისი მოძღვრების გარეთ რჩება და ქცევის აზრისა და მნიშვნელობის დასაბუთება ეგოდენ არაბუნებრივი გზით ხდება. ნამდვილად გეშტალტ-თეორიის ქცევის ცნებაშიც ისევე მცირე ადგილი რჩება აზრისა

და მნიშვნელობისათვის, როგორც ბიპევიორიზმის ქცევის ცნებაში: არსებითად გემტალტ-თეორიის ქცევაც, ბიპევიორისტულის მსგავსად, წმინდა მექანიკურ პროცესს წარმოადგენს.

მაგრამ არც იმის თქმა შეიძლება, რომ გემტალტ-თეორიის ქცევის კონცეფციაში ქცევის მორალური ხასიათი მაინც იყოს საკმარისად დასაბუთებული. საქმე ისაა, რომ აქტიური სუბიექტის ცნების გარეშე ყოველი ქცევა მხოლოდ როგორც მოლექულარული შეიძლება იქნას გაგებული, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა ეს ქცევა განფენილ პროცესსაც წარმოადგენდეს, როგორც ეს გემტალტ-თეორიის ქცევის შემთხვევაშია. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი მოსაზრებიდან. ვთქვათ, ჩვენს წინაშე სუბიექტია, რომელიც ფიცარს რანდავს. რა ქცევასთან გვაქვს ჩვენ ამ შემთხვევაში საქმე? რომ ვთქვათ, რანდავსთანთქო, როგორც გემტალტ-თეორია იტყვოდა, ჩვენ ამით ქცევის არსს სრულიად ვერ გამოვხატავდით. საქმე ისაა, რომ შესაძლოა სუბიექტი ამ შემთხვევაში ან შრომობდეს ან სწავლობდეს, ან თამაშობდეს, ან ერთობოდეს, ე. ი. სრულიად განსხვავებული მიზნებით ხელმძღვანელობდეს და, მაშასადამე, არსებითად განსხვავებული ქცევის სახეებს მიმართავდეს. მიუხედავად იმისა, რომ შრომა, თამაში, სწავლა, გართობა, როგორც ამაში განსაკუთრებით ქვემოთ დავრწმუნდებით, სულ სხვადასხვა ქცევის ფორმებია, რანდვის აქტი ყველგან შეიძლება შედიოდეს. მაშასადამე, მარტო იმ მოძრაობათა გათვალისწინება, რომელთაც რანდვა ეწოდება, სრულიად არაა საკმარისი იმის გასაგებად, თუ რა ქცევასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე. რანდვა მხოლოდ ცალკეული აქტია, რომელიც ქცევის ერთ მთლიანშიაც შეიძლება შედიოდეს და მეორეშიც. ამ მხრივ იგი ქცევის მთლიანობას უფრო წარმოადგენს, ვიდრე მთლიანს კონკრეტულ ქცევას. მაშასადამე, ნათელია, გემტალტ-თეორიის ქცევაც არსებითად უფრო მთლიანობას უფრო წარმოადგენს, ვიდრე მთლიანს კონკრეტულ ქცევას.

როგორც ვხედავთ, ქცევის პრობლემის გადაწყვეტა უშუალოდ თეორიის ნიადაგზე ვერ ხერხდება. ქცევა აქტივობაა და სუბიექტის არსებითი მნიშვნელობის გათვალისწინების გარეშე მისი წვდომა სრულიად შეუძლებელია.

ყოველი აქტივობა სუბიექტის გარესინამდვილესთან, გარემოსთან მიმართებას ნიშნავს. სუბიექტს რაიმე კონკრეტული მოთხოვნილება უჩნდება და იგიც, ამ უკანასკნელის დაკმაყოფილების მიზნით, თავისი ძალების გარე სინამდვილეზე გარკვეული მიმართულებით მოქმედებას იწყებს. ასე ჩნდება ქცევა. როგორც ვხედავთ, იგი ჰგულისხმობს, ერთი

მხრით, სუბიექტის მოთხოვნილებასა და ძალებს, ხოლო, მეორე მხრით, გარემოს, საგანს, რომელმაც ეს მოთხოვნილება უნდა დააკმაყოფილოს. ქცევა ამ ძალების ამოქმედებაა და მისი გაგება მოთხოვნილებისა და საგნის გარეშე, რომელიც მას აკმაყოფილებს, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელია: ძალები იმიტომ მოქმედებენ გარკვეული სახით, რომ გარკვეული მოთხოვნილება არსებობს, რომლის დაკმაყოფილებაც გარკვეულ საგანს შეუძლია. მაშასადამე, რა ძალებს ამოქმედებს სუბიექტი და როგორი იქნება ეს მოქმედება, ეს საგანზეა დამოკიდებული, რომელიც სუბიექტს ესაჭიროება და რომლისკენაც მისი ძალებია მიმართული: მოქმედების აქტივობას, ქცევის რაგვარობას საგანი განსაზღვრავს. აქტივობა მუდამ საგნობრივია, უსაგნო მოქმედება ყოველს გარკვეულობას მოკლებული ქაოტური უაზრო პროცესი იქნებოდა, რომელსაც ქცევას ვერავინ უწოდებდა.

მაგრამ საგანი უშუალოდ, რეფლექსისებურად როდი განსაზღვრავს ამა თუ იმ ქცევის აქტს. ეს შესაძლებელი იქნებოდა მხოლოდ იმ შემთხვევაში, რომ ამ აქტებს დამოუკიდებელი არსებობა ჰქონოდათ, რომ ისინი გარკვეულ მთლიანობას, ცოცხალ არსებას, სუბიექტს არ ჰგულისხმობდნენ, რომლის ცალკეულ აქტებსაც ისინი წარმოადგენენ. მაგრამ ცოცხალი არსება, სუბიექტი, როგორც ორგანიზმი, ისეთი მთლიანობაა, რომელშიც მთელი წინ უსწრებს ნაწილებს, რომელშიც ნაწილები, კერძო მოვლენები, პირველადი მთლიანობის შემდგომი დიფერენციაციის ნიადაგზე არიან აღმოცენებული, რომელშიც, მაშასადამე, მთელი კი არ არის ნაწილებზე დამოკიდებული, არამედ, პირიქით, ნაწილებია მთელზე დამოკიდებული. ეს ამას ნიშნავს: ცოცხალმა ორგანიზმმა რომ რაიმე გარკვეული მოძრაობა, რაიმე ქცევა ან საზოგადოდ რაიმე ცალკეული აქტი მოგვცეს, ამისათვის იგი, როგორც მთელი, სრულიად გარკვეულ მდგომარეობაში უნდა იმყოფებოდეს; ე.ი. მისი მოქმედების, მისი ქცევის ყოველი კერძო შემთხვევა სუბიექტის როგორც მთლიანის ინდივიდუალურად გარკვეულს, სრულიად კონკრეტულ მდგომარეობას გულისხმობს, რომელიც ისე განსაზღვრავს თავისი აქტივობის ამ კერძო აქტს, როგორც მთელმა უნდა განსაზღვროს თავისი ნაწილების რაგვარობა. იმისათვის, რომ ცოცხალმა არსებამ თუნდ ერთი გარკვეული ნაბიჯიც გადადგას, ამისათვის იგი, როგორც მთელი, წინასწარ უნდა ჩადგეს გარკვეულ მდგომარეობაში; თუ მას სწორედ ამ ნაბიჯის გადადგმა უნდა, მაშინ იგი, როგორც მთელი, სწორედ ამ ნაბიჯის გადასადგმელად უნდა განეწყოს.

მაგრამ როგორ ახერხებს სუბიექტი სწორედ ისე განწყობას, როგორც ეს სათანადო ქცევის აქტისათვისაა აუცილებელი, თუ რომ ეს აქტი ჯერ კიდევ არსად ჩანს, თუ რომ მან ჯერ კიდევ არაფერი იცის მის შესახებ: მოკლედ, რა განსაზღვრავს სუბიექტის, როგორც მთელის, იმ მდგომარეობას, რომელიც წინ უსწრებს მისი ქცევის აქტებს, რა განსაზღვრავს მის განწყობას? პასუხი ნათელია: გარესინამდვილესთან, საგანთან სუბიექტი აწესებს ურთიერთობას და გასაგებია, რომ ამ ურთიერთობის პროცესში გარესინამდვილე, საგანი ახდენს მასზე უშუალო გავლენას, და მას, როგორც მთელს, თავის შესატყვისად სცვლის, მასში, როგორც ძალთა მთლიანობაში, თავის შესაფერის განწყობას იწვევს.

ამრიგად, ქცევის პროცესი ასე ისახება: გარკვეული მოთხოვნების მქონე სუბიექტი გარე საგნობრივ სინამდვილეს მიმართავს, რათა თავისი მოთხოვნები დაიკმაყოფილოს. სინამდვილე უშუალოდ მოქმედებს მასზე და იმ საგნის შესატყვისი მოქმედებისაკენ განაწყობს, რომელიც მოცემული მოთხოვნებისათვისაა საჭირო. ამის შემდეგ სუბიექტი გარკვეული მიზანშეწონილი ქცევის აქტებს მიმართავს, ე. ი. იმ ძალებს ამოქმედებს, რომელნიც სწორედ საჭირო საგნის შესატყვისად უნდა ჩაითვალოს, და ისე ამოქმედებს ამ ძალებს, როგორც ეს ამ საგნის დასაფლობადაა აუცილებელი.

მაშასადამე, განწყობის ცნება შესაძლებლობას იძლევა გავიგოთ, თუ რატომაა, რომ ქცევა მიზანშეწონილია, აზრიანია, ე. ი. ერთსა და იმავე დროს სუბიექტსაც უწევს ანგარიშს და საგნობრივ სინამდვილესაც, ერთსაც შეესატყვისება და მეორესაც; გასაგებად ხდის, თუ რატომაა, რომ ქცევაში მონაწილე ძალები სწორედ გარკვეულ საგანს გულისხმობენ – მისი არსებობის შემთხვევაში სამოქმედოდ გვიწვევენ და მის გარეშე არასდროს ნამდვილ ქცევას არ ქმნიან.

როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ფსიქიკა სინამდვილესთან ურთიერთობის, პრაქტიკის ან ქცევის პროცესში ჩაისახა და თავისი განვითარების იმ საფეხურს მიაღწია, რომელზეც დღეს იმყოფება. აქედან ცხადია, რომ მისი შესწავლის ცდა ამ დებულების მხედველობაში მიღების გარეშე უთუოდ უნაყოფოდ უნდა ჩაითვალოს; ამიტომ ფსიქოლოგიისათვის ქცევის საკითხების შესწავლას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს.

ამ საკითხთა შორის პირველ რიგში ქცევის სხვადასხვა სახეობის დიფერენციაცია, ასე ვთქვათ, ქცევის ფორმათა კლასიფიკაცია უნდა და-

ვაყენოთ. თუ არ ვიცით ქცევის რა და რა ძირითადი ფორმები არსებობს, რასაკვირველია, ჩვენ ვერ შევძლებთ ადამიანის ფსიქიკა შევისწავლოთ მის კონკრეტულ აქტივობასთან დაკავშირებით. წინამდებარე გამოკვლევა ასეთი კლასიფიკაციის ცდას იძლევა. რა უნდა დაედოს საფუძვლად ადამიანის ქცევის ფორმების კლასიფიკაციას? რაკი ადამიანის ქცევის გათვალისწინებისას ფუძემდებელ როლს განწყობის ცნება ასრულებს, უეჭველია, რომ მას აქაც იგივე როლი ეკუთვნის. მაგრამ მართლ განწყობის ცნება აქ არ კმარა. არსებითი მნიშვნელობა აქვს აქტივობის მოტორის ან აქტივობის წყაროს პრობლემასაც და აქ გადამწყვეტი როლი მოთხოვნილების ცნებას უნდა მივაკუთვნოთ. თუ ამ ცნებებს მივიღებთ მხედველობაში, ჩვენ დავინახავთ, რომ ადამიანის ქცევათა ერთობლიობა ორს ძირითად კატეგორიას შეიცავს.

რომელია ეს კატეგორიები?

როდესაც ადამიანს რაიმე მოთხოვნილება უჩნდება, რომლის დასაკმაყოფილებლაც გარკვეული საგნობრივი შინაარსისა საჭირო, მაგ., როდესაც ადამიანს ჭამის მოთხოვნა უჩნდება, რომლის დაკმაყოფილებაც გარკვეული საკვების, ვთქვათ, პურის საშუალებით შეიძლება, იგი იძულებული ხდება მოცემული სიტუაციის პირობებში შექმნილი განწყობის რეგულაციით სწორედ ის ძალები ამოქმედოს, რომელიც ამ საგნობრივი შინაარსის (მაგ., პურის) მისაღებადაა აუცილებელი. როგორც ვხედავთ, სუბიექტის ქცევის განწყობასა და ქცევას აქ ის საგანი განსაზღვრავს, რომლის მოთხოვნებაც მას აიძულებს აქტივობას მიმართოს; ამ შემთხვევაში ქცევა თითქოს გარედან (საგნიდან) დებულობს იმპულსს და გარედან განსაზღვრული განწყობით წარიმართება. ასეთ ქცევას ჩვენ ექსტეროგენურ შეგვიძლია ვუწოდოთ.

მაგრამ არის სხვაგვარი მდგომარეობაც. არის შემთხვევა, რომ სუბიექტს არა აქვს რაიმე საგნობრივი შინაარსის მოთხოვნა, ასე ვთქვათ, პრაქტიკული მოთხოვნა, რომლის დასაკმაყოფილებელი საშუალებაც მან გარე სინამდვილიდან უნდა მიიღოს. მაშასადამე, ამჟამად იგი აღარაა იძულებული გარე სინამდვილეზე შემოქმედებას მიმართოს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ იგი სრულიად პასიურს, უმოქმედო, მცონარე მდგომარეობაში რჩებოდეს. ადამიანის ბუნებრივი მდგომარეობა აქტივობაა და უმოქმედოდ – და ისიც შედარებით უმოქმედოდ-ყოფნა მას მხოლოდ დასვენების პერიოდში თუ შეუძლია. ამიტომ მისი აქტივობის აღმოსაგებლად სრულიად არაა საჭირო, რომ მას უთუოდ რაიმე პრა-

ქტიკული მოთხოვნილება ჰქონდეს, ე. ი. მოთხოვნილება, რომლის დასაკმაყოფილებლადაც რაიმეს საგნობრივი შინაარსია აუცილებელი. მას თვითონ აქტივობის მოთხოვნილებაც აქვს, ე. ი. მოთხოვნილება იმ ძალებისა და იმ მიმართულებით ამოქმედებისა, რომელნიც ამა თუ იმ მიზეზით მას უმოქმედო მდგომარეობაში დარჩა, მოთხოვნილება, რომელიც ფუნქციონალური ტენდენციის სახელწოდებით შეგვიძლია აღვნიშნოთ. და აი, იმ შემთხვევაში, როდესაც ადამიანი აღარაა იძულებული პრაქტიკული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად იმოქმედოს, ფუნქციონალური ტენდენცია იჩენს თავს და ადამიანი კვლავ იწყებს აქტივობას. აქ აქტივობა, ქცევა უკვე გარედან კი აღარაა განსაზღვრული: აქ იგი შინაგანი იმპულსიდან გამოძინარეობს და იმ განწყობით წარიმართება, რომელიც პირველად თვითონ პროცესში როდი ყალიბდება, არამედ გარკვეული სახით სუბიექტის წარსულიდან მომდინარეობს. აქ ქცევა თავისუფალია გარე იძულებისაგან და იგი სავსებით შინა წარმოშეებისად უნდა ჩაითვალოს. ასეთ ქცევას ინტეროგენური ქცევა შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ამრიგად, ქცევის ორი ძირითადი კატეგორია უნდა იქნას ურთიერთისაგან გამოყოფილი: ექსტროგენური ქცევა და ინტროგენური ქცევა. თითოეული მათგანი ქცევის დამოუკიდებელი ფორმების მთელ რიგს შეიცავს. ვნახოთ, რომელია ეს ქცევის ფორმები.

1. როგორც ვიცით, ექსტროგენური ქცევისათვის ის გარემოებაა დამახასიათებელი, რომ ამ შემთხვევაში ორგანიზმის ძალთა ამოქმედებას რაიმე მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საჭიროება იწვევს: საგანს აქ ყოველთვის მოთხოვნილება განსაზღვრავს. ორგანიზმის ძალთა ამოქმედება ამ შემთხვევაში შეიძლება ორგვარი იყოს: ერთი, როდესაც საგანი მოცემულია, მაგრამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად მისი ასიმილაცია ხდება საჭირო. ამ შემთხვევაში ორგანიზმს იმ ძალების აქტივაცია უხდება, რომელნიც ამის შესაძლებლობას იძლევიან. მაგალითად, ცხოველი შიმშილს განიცდის, მის წინაშე საკვება და ისიც, იმის მიხედვით, თუ რა საკვებთან გვაქვს საქმე, გარკვეული ძალების ამოქმედებას იწყებს, გარკვეულ მოძრაობებს მიმართავს: ცხოველი სჭამს. როდესაც მას სწყურია, იგი სხვაგვარ მოძრაობებს იყენებს: იგი სვამს. ყველაფერი ეს თავისებური ფორმაა ცხოველის ქცევისა. ჩვეულებრივ მას მოხმარება ეწოდება.

მაგრამ განა მართო ჭამისა და სმის მოძრაობები შეადგენენ ამ შემთხვევაში მოხმარებას? უეჭველია, არა. ვთქვათ, ცხოველი ბალახს ძოვს. უეჭველია, მოხმარებას არა მართო ბალახის მოგლეჯა და ძოვა შეადგენს, არამედ ისიც, რომ ცხოველი თანდათანობით ადგილს იცვლის, თანდათანობით წინ მიიწევს, იმის მიხედვით, თუ სად უფრო მეტ ბალახს პოულობს. ვთქვათ, რომ ადამიანი წყალს სვამს: სმას არა მართო წყლის გადაყლაპვა შეადგენს, არამედ ისიც, რომ წყალი მას საკუთარი ხელით პირთან მიაქვს. ერთი სიტყვით, მოხმარებითი ქცევა მოძრაობათა ორს მთავარ ჯგუფს მაინც შეიცავს: ერთი მხრით, მოხმარებელ ორგანოს მოძრაობებს (კბეჩა, ლეჭვა, ყლაპვა და სხვ.), მხოლოდ, მეორე მხრივ, იმ მოძრაობებსაც, რომელნიც საგნის (მაგ., საჭმლის ან სასმლის) მოხმარებელ ორგანოთათვის გადასაცემად აუცილებელი, მაგალითად, ცხოველის ლოკომოცია ბალახის ან წყაროს მიმართულების მიხედვით.

მოძრაობათა ეს ორი ჯგუფი არსებითად განსხვავებული ბუნების მოძრაობებს შეიცავს. პირველი – თანდაყოლილს, ნაწილობრივ ავტომატურს და ნაწილობრივ ინსტინქტურ მოძრაობებს, ხოლო მეორე – უმთავრესად, შეძენილ მოძრაობებს, ე. წ. პირობითს რეფლექსებს. თავისთავად იგულისხმება, ეს უკანასკნელნი გაცილებით უფრო რთული შემადგენლობის არიან, ვიდრე პირველნი, და რამდენადაც ისინი ცხოველის გამოცდილების ნიადაგზე შეძენილ აქტებს შეიცავენ, ამის მიხედვით მათი სირთულე მეტნაკლები მოცულობის შეიძლება იყოს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი: სადაა საზღვარი, რომლის იქითაც ყველა ეს მოძრაობა უკვე ქცევის ახალი ფორმის შინაარსად უნდა ჩათვალოს?

მართლაცადა, როდესაც მწყურვალე ცხოველი წყალს ხედავს და თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად მისკენ გარბის, შეიძლება ითქვას, რომ აქ მისი ლოკომოცია არსებითად იმავე ბუნებისაა, როგორსაც, მაგალითად, მის მიერ თანდათანობით ადგილგადასაცვლება ბალახის ჭამის დროს; მაგრამ, როდესაც იგივე ცხოველი წყლის სასმელად დაშორებულ წყაროსაკენ გარბის, რომელსაც ამჟამად თვითონ ვერც კი ხედავს, აქ მდგომარეობა შედარებით უფრო რთულია. მაგრამ, როდესაც ნადირი შორს რაიმე ცხოველს იგრძნობს და გამოედევნება, როდესაც იგი თავის მსხვერპლს მწვავე ბრძოლის შემდეგ იგდებს ხელთ, მაშინ, უეჭველია, შეუდარებლად უფრო რთულ აქტებთან გვაქვს საქმე; და შეიძლება საკითხი დაისვას: კვლავ მოხმარების ქცევას აქვს

აქ ადგილი, თუ სხვა რამ ქცევის ფორმას? კიდევ უფრო რთული ან საეჭვო ხდება მდგომარეობა, როდესაც, ვთქვათ, ფრინველი ბუდეს აგებს ან მელია სოროს თხრის. ამ შემთხვევაშიც, უდავოდ, მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ნიადაგზე აღმოცენებულს ქცევის აქტებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ არის ესეც მოხმარების აქტი, თუ სხვა, უფრო რთული ქცევის ფორმა? როდესაც მშვიერი ადამიანი ნადირს კლავს, ატყავებს მას, ანთებს ცეცხლს, მასზე თავის ნანადირევს სწევას და შიმშილს მხოლოდ ამის შემდეგ იკმაყოფილებს, იბადება საკითხი: შრომობს იგი თუ მხოლოდ მოხმარების გართულებულ აქტს ასრულებს?

უეჭველია, ასეთ შემთხვევაში ძნელია დასმულ საკითხზე პასუხის გაცემა. თუ საკითხს ალტერნატიულად დავაყენებთ – მოხმარებასთან გვაქვს ანალოგიურ შემთხვევაში საქმე, თუ შრომასთან – მაშინ უფრო სწორი იქნება, თუ მას მოხმარების სასარგებლოდ გადავწყვიტეთ. ყოველ შემთხვევაში აქ ჩვენს წინაშე ყველგან მოძრაობათა ერთგვარი კომპლექსია, რომელიც გარკვეულის, აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების კონტექსტში შედის: ცოცხალი არსება ყველა ამ აქტს ერთი გარკვეული აქტუალურად მოქმედი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების მიზნით განსაზღვრავს. მაგრამ თუ ზუსტი პასუხის მოძებნას დავისახავთ მიზნად, მაშინ გაცილებით უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვი, რომ არსებითად აქ არც მოხმარების აქტთან გვაქვს საქმე და არც შრომის აქტთან.

უეჭველია, არსებობს სხვა ქცევის ფორმებიც, რომელნიც, მართალია მოხმარების აქტთან უფრო ახლო დგანან, ვიდრე შრომასთან, მაგრამ მაინც ქცევის განსხვავებულ ფორმებს წარმოადგენენ. შეიძლება გვეთქვას, რომ ისინი მოხმარების ქცევის დიფერენციაციის ნიადაგზე აღმოცენებულ აქტებს შეადგენენ.

მოხმარების აქტის დიფერენციაცია განსაკუთრებით მკაფიოდ ადამიანის ცხოვრებაში გვაქვს მოცემული. ამიტომ უფრო მიზანშეწონილი იქნება, თუ შემდგომი ანალიზის დროს პირველ რიგში ადამიანის ქცევა გვექნება მხედველობაში. ადამიანის ძირითადი ბიოლოგიური მოთხოვნილება სმა-ჭამა და სქესობრივი მოთხოვნილებაა. ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების უშუალო აქტები მოხმარების ქცევის შინაარსს შეადგენენ. მაგრამ ამის გვერდით ადამიანს სხვა მოთხოვნილებებიც აქვს, რომელთაც კვლავ მისი ფიზიკური ორგანიზმი აქვთ მხედველობაში: სხეულს სისუფთავე ესაჭიროება, სითბო, ჩაცმა და დახურვა და სხვ. ყველა ის აქტი, რომლის უშუალო შედეგსაც ამ მოთხოვნილებათა და-

კმაყოფილება წარმოადგენს, მოხმარების ქცევის სრულ ანალოგად შეიძლება ჩაითვალოს. ადამიანი პირს იბანს, თმას ივარცხნის, ტანთ იცვამს ან იხდის, როდესაც საჭიროა. ყოველივე ეს გარკვეული აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსიდან გამომდინარე აქტებად განიცდება – სწორედ ისე, როგორც სმა-ჭამის მოძრაობები. მაგრამ განსხვავება მაინც თვალსაჩინოა: იქ ადამიანს ორგანიზმის სიღრმიდან გამომდინარე მოთხოვნილების განცდა აქვს, აქ კი თითქოს იმავე ორგანიზმის პერიფერიული არეებიდან. ამიტომ ჩვეულებრივი მეტყველება იმთავითვე განასხვავებს ქცევის ამ ფორმებს: პირველს იგი მოხმარების სახელწოდებით აღნიშნავს, ხოლო მეორეს თავის მოვლის სახელწოდებით. ერთიცა და მეორეც ადამიანის ცხოვრების განვითარების კვალობაზე თანდათანობით რთულდება: მოხმარების აქტებს ახალი აქტები ემატება, რომელნიც თუმცა საკვებით აქტუალური მოთხოვნილებიდან გამომდინარე აქტებად განიცდებიან, მაგრამ ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებასთან უშუალოდ არ არიან დაკავშირებული. ვთქვათ, ადამიანს შია: იგი პირდაპირ როდი დააელებს ხელს, მაგალითად, ქათამს და კბილებით გლეჯს და სჭამს მას, არამედ წინასწარ დანას მოძებნის, დაჰკლავს მას, დანთებს ცეცხლს, წამოაგებს შამფურზე, შეწევას და მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართავს მოხმარების უშუალო აქტებს. ასეა თავისმოვლის შემთხვევაშიც: ხშირად იგი აქაც საკმაოდ რთულ აქტებს მიმართავს: გააძრობს ტყავს ცხოველს, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე გამოსჭრის მას, კერავს და მხოლოდ ამის შემდეგ იცვამს მას. ძირითადი განწყობა აქაც იგივეა: მას გარკვეული აქტუალური მოთხოვნილება აქვს და მის დასაკმაყოფილებლად მოძრაობათა საკმაოდ რთულ კომპლექსს მიმართავს, რომელთაც, მართალია, უშუალოდ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება არ სდევს თან, მაგრამ რომელნიც ერთს მთლიანს, ერთსა და იმავე მოთხოვნილების ნიადაგზე გაერთიანებულ კომპლექსს წარმოადგენენ, რომელსაც მხოლოდ მანამდე აქვთ ღირებულება და აზრი, სანამ ეს გარკვეული მოთხოვნილება არსებობს და მისი დაკმაყოფილების საჭიროება განიცდება. ადამიანის ამ ქცევის ფორმას ჩვეულებრივი მეტყველება თვითმომსახურების სახელწოდებით აღნიშნავს.

პრინციპულად იგივე მდგომარეობა რჩება, როდესაც ადამიანი არა მარტო თავისი ვიწრო პირადი მოთხოვნილების განცდით არის შემოფარგლული, არამედ, ასე ვთქვათ, თავისი გაფართოებული პიროვნების მოთხოვნილებათა განცდითაც. ცოლი ან შვილი, მამა და დედა, ერთი სი-

ტყვი, ოჯახი — ეს პირველადი ფორმაა ადამიანის პიროვნების გაფართოებისა. თავისმოყლა და თვითმომსახურება გაფართოებული პიროვნებისათვის სხვისი მოვლისა და სხვისი მომსახურების სახეს ღებულობს.

ამრიგად, საკუთარი სხეულის შინაგანად მომდინარე მოთხოვნების იმპულსის ნიადაგზე ადამიანს მოხმარების ქცევის ფორმა უჩნდება. ამავე სხეულის პერიფერიული მოთხოვნების აქტუალური განცდა მის მეორე ქცევის ფორმას — თავისმოვლას ეღება საფუძვლად. მაგრამ ამავე აქტუალური მოთხოვნების განცდის ნიადაგზე გართულებული ქცევის აქტები იჩენენ თავს, რომელნიც არაპირდაპირ იმავე მოთხოვნების დაკმაყოფილების ფარგლებით განისაზღვრებიან: ისახება მესამე ფორმა ქცევისა, ე. წ. თვითმომსახურება, როდესაც სუბიექტი თავის გაფართოებული მე-ს, პირველ რიგში თავისი ოჯახისა და ოჯახის წევრების აქტუალურ მოთხოვნილებას განიცდის. იგი სხვისი მოვლისა და სხვისი მომსახურების ქცევის აქტებს იძლევა.

ქცევის ყველა ეს ფორმა მოხმარებითი ქცევის ირგვლივ ერთს მიმართულია ჯგუფში გაერთიანებული. დამახასიათებელი მთელი ამ ჯგუფისათვის ისაა, რომ მასში შემავალი თითოეული ქცევითი აქტის ღირებულება და აზრი მარტო აქტუალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების ფარგლებით განისაზღვრება: ყველაფერი, რასაც ეს ქცევის აქტები იძლევიან, მხოლოდ იმდენადაა სუბიექტის განცდაში ღირებული, ყველაფერს მხოლოდ მანამ აქვს აზრი და ფასი, სანამ აქტუალურის, ამ გარკვეულ მომენტში განცდილი მოთხოვნების დაკმაყოფილების მიზანს ემსახურება. როგორც კი განხორციელდება ეს მიზანი, როგორც კი დაკმაყოფილება მოთხოვნილება, ქცევის აქტები, ისე, როგორც ყველაფერი, რასაც ეს აქტები ქმნიან ან იძლევიან, თავის მნიშვნელობას კარგავენ და სუბიექტებისათვის არ არსებულად იქცევიან. შეიძლება ითქვას, მათი დრო აქტუალური მოთხოვნების დროის ფარგლებით განისაზღვრება: ამ ფარგლების გადაღმა ფსიქოლოგიურად მათი არსებობის ვადაც, როგორც აზრიანისა და ღირებულების მატარებლის, თავდება. მოკლედ, შეიძლება ითქვას, რომ ქცევის ყველა აღნიშნული ფორმის საერთო დამახასიათებელი მომენტი ისაა, რომ თითოეული მათგანი მხოლოდ მაშინ იჩენს თავს და მანამ გრძელდება, როდესაც და სანამ აქტუალურია ის მოთხოვნილება, რომლის იმპულსითაც იგი წარმოიშვება.

თუ ამ მოსაზრებებს მხედველობაში ვიქონიებთ, მაშინ ქცევის კიდევ ერთ ფორმაზე მოგვიხდება შეჩერება, რომელიც ქცევის ამავე ჯგუფში უნდა მოთავსდეს. ადამიანს არა მარტო ფიზიკური, სხეულთან დაკავშირებული და სხეულიდან მომდინარე მოთხოვნები აქვს. არანაკლებად დამახასიათებელი და უფრო სპეციფიკურია მისთვის სხვა მოთხოვნები, მოთხოვნები, რომელნიც მისი სოციალური განვითარების ნიადაგზე არიან აღმოცენებული და იმდენად მის ფიზიკურ ორგანიზმს არ ეხებიან, რამდენადაც მის გართულებულ ფსიქიკურ ცხოვრებას. ამათ შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად და საყოველთაოდ ცნობილად ადამიანისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელი, ინტელექტუალური მოთხოვნება, ცნობისმოყვარეობა უნდა ჩაითვალოს, ყველა იმ ფორმითურთ, რომელსაც იგი განვითარების მაღალ საფეხურებზე ღებულობს და რომელიც საბოლოო ანგარიშში ცოდნის წყურვილის სახით განიცდება. ეჭვი არ არის, რომ ამ მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად ადამიანი იძულებული ხდება, განსაზღვრულ ფარგლებში ზოგჯერ საკმაოდ რთული აქტივობა განავითაროს. ყოველ შემთხვევაში უეჭველია, რომ ჩვენი ქცევის ინვენტარში ცოდნის წყურვილის ნიადაგზე აღმოცენებულ აქტივობას არა უმნიშვნელო ხვედრითი წონა ეკუთვნის. ყურადღებითი ანალიზი აქ ორს განსხვავებულ ქცევის ფორმას ადასტურებს.

ვთქვათ, რისამე გაგება მინტერესებს: ამისათვის ორი არსებითად გარკვეული გზის არჩევა შეიძლება: 1) შემიძლია ვისმე მივმართო და იმ ცნობის მოწოდება ვთხოვო, რომელიც ამჟამად ჩემი ინტერესის საგანს შეადგენს; იგულისხმება, რომ მას ჩემი ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილება შეუძლია: მას უკვე აქვს ჩემთვის საჭირო ცნობები და მას მზამზარეული სახით მაწვდის. ამ შემთხვევაში ჩემი აქტივობა იმით განისაზღვრება, რომ ჯერ ერთი, მე ამ ცნობის მქონე პირს ვპოულობ და მას სათანადო კითხვით მივმართავ და, მეორე, მისგან მოწოდებულ ცნობას აღვიქვამ (ვისმენ ან ვკითხულობ) და ვითვისებ, ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ასეთი აქტივობის შემთხვევები ძლიერ ხშირია: ჩვენ გვინდა გავიგოთ, თუ რა ხდება ქვეყანად და ყოველდღიურად გაზეთებს ვკითხულობთ. ჩვენ გვინდა სინამდვილის რომელიმე სფეროს შესახებ ზუსტი ცნობები მივიღოთ და ამ მიზნით სათანადო მეცნიერულ წიგნებსა და ცალკე გამოკვლევებს ვკითხულობთ, ანდა, დასასრულ, განსაკუთრებით ხშირად, ჩვენ ნაცნობებსა და მახლობლებს ვესაუბრებით და ამ საუბარში „რა“-ს და „რატომ“-ს ძლიერ საპატიო ადგილი უჭირავს.

მაგრამ არის მეორე გზაც: ნაცვლად იმისა, რომ სხვისგან მზამზარეული ცნობები მივიღო და ჩემი წყურვილი ამით დავიკმაყოფილო, მე თვითონ ვცდილობ ეს ცნობები საკუთარი ძალღონით მოვიპოვო. ამ მიზნით მე იძულებული ვხდები საკუთარი კვლევა-ძიება ვაწარმოო და, ნაცვლად სიტყვიერი ცოდნისა, ნამდვილი, საკუთარი გონებით განცდილი ცოდნა მოვიპოვო. არც აქტივობის ეს სახეა იშვიათი მოვლენა ჩვენს ცხოვრებაში.

იბადება საკითხი: ქცევის რა ფორმასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ჩვენი ანალიზიდან ნათლად ჩანს, რომ, ჯერ ერთი, აქ გარკვეულ მოთხოვნილებას (ცოდნის წყურვილს) აქვს ადგილი და შემდეგ სუბიექტის აქტებს, რომელნიც ამ აქტუალური მოთხოვნილების უშუალო დაკმაყოფილების მიზანს ემსახურებიან. ყველაფერი ეს კი ნიშნება, რომლითაც ე. წ. მ. ო. ხ. მ. ა. რ. ე. ბ. ი. ს. ქცევა ხასიათდება. ეს გარემოება გვაძლევს უფლებას დავასკვნათ, რომ ანალოგიურ შემთხვევაში მოხმარების თავისებურ სახეობასთან უნდა გვქონდეს საქმე. პრინციპულ განსხვავებას ჩვეულებრივი მოხმარებისა და ცნობისმოყვარეობის აქტებს შორის ვერ ვხედავთ, სპეციფიკური ამ უკანასკნელისთვის მხოლოდ ისაა, რომ აქ წამყვანი როლი არა ფიზიკურს, არამედ ფსიქიკურს, კერძოდ ინტელექტუალურ აქტებს აქვს დაკისრებული. ამ მ. ო. ხ. მ. ა. რ. ე. ბ. ი. ს. გამო არ იქნება მართებული, ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილების განზრახვით გაერთიანებული აქტები მოხმარების ჩვეულებრივ სახეობათა (ჭამა, სმა, სქესობრივი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება) ხაზზე მოვათავსოთ; უფრო სწორი იქნება, თუ მათ ქცევის ცალკე ფორმად ვადიარებთ, რომელიც ტიპოლოგიურად მოხმარების ქცევის ანალოგიურ ფორმას წარმოადგენს და ესთეტიკურ ტკობას უახლოვდება.

2. ექსტეროგენური ქცევის აქტების მეორე ძირითად ფორმას შრომა წარმოადგენს. მოხმარების, მოვლისა და მომსახურების აქტები ხშირად ეგოდენ რთულ სახეს ღებულობენ, ხოლო შრომა ზოგჯერ იმდენად მარტივი ბუნებისა და შინაარსის არის ხოლმე, რომ ძლიერ ძნელი ხდება გარეშე მეთვალყურისათვის, ზოგჯერ სრულიად შეუძლებელიც, ქცევის ეს ფორმები ურთიერთისაგან მკაფიოდ გაარჩიოს. მაგალითად, ვინმე ტყეში ხეს სჭრის და იქვე რუხე მის გადებას ცდილობს. შრომობს იგი, თუ თვითმომსახურებას ეწევა? სრულიად შეუძლებელია ამ საკითხის გადაჭრა, სანამ გარეშე მეთვალყურის თვალსაზრისს არ გადავცდებით და, ასე ვთქვათ, თვით სუბიექტის გულში არ ჩავიხედავთ. ვთქვათ, რომ ჩვენს წინაშე მონადირეა. მას ტყეში მოზრდილი ღელე შეხვდა, რომელზეც გადასვლა ვერ

მოახერხა, ნადირი კი მას სწორედ მეორე ნაპირზე ეგულება; აი, იგი სჭრის ხეს და ღელეზე გადებას ცდილობს, რათა მეორე ნაპირზე გადავიდეს. მას გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, რომელიც ამჟამად აქტუალურია მასში: იგი მეორე ნაპირზე უნდა გადავიდეს და ესაა, რომ მას ამ გარკვეული სახით ამოქმედებს. მას სრულიად არა აქვს მიზნად, უკანვე ამავე გზით დაბრუნდეს ანდა სხვა დროს როდისმე ეს იმპროვიზირებული ხიდი გამოიყენოს. გასდო ხიდი, გადავიდა წყლის მეორე ნაპირზე; მორჩა და გათავდა. ამიერიდან მის მიერ გადებული ხიდი მისთვის, როგორც ხიდი, აღარ არსებობს. მას ყოველი აზრი და ღირებულება დაეკარგა: მან თავისი როლი შეასრულა და ამით მისი აზრიანი არსებობის ვადაც დასრულდა. არავინ იტყვის, რომ ამ შემთხვევაში აღნიშნული სუბიექტი ნამდვილად შრომის აქტს ეწეოდა. ალბათ ყველა დამეთანხმება, თუ ვიტყვით, რომ აქ თვითმომსახურების აქტთან უფრო გვაქვს საქმე, ვიდრე შრომის აქტთან.

მაგრამ მდგომარეობა იმწამსვე შეიცვლება, თუ ვიგულისხმებთ, რომ აღნიშნული სუბიექტი მარტო თავისი აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსით როდი ხელმძღვანელობდა, არამედ იმ განზრახვით, რომ ისეთი რამ აეგო, რაც მუდამ ყოველთვის, ყოველ შემთხვევაში, არა მარტო მონაცემ მომენტში გარკვეული ღირებულების მატარებელი იქნებოდა. ამ შემთხვევაში წყალზე გადებული ხე სუბიექტის აქტუალური მოთხოვნილების ხლართს, მთელი მონაცემი სიტუაციის კონკრეტულობას, გამოეყოფოდა და გარკვეული ი. დ. ე. ბ. ი. ს., გარკვეული ცნების - ხ. ი. დ. ი. ს. - რეალიზაციად იქნებოდა ნაგულისხმევი. წყალზე გადებული ხე, ამიერიდან ხიდი, ამ შემთხვევაში, ასე ვთქვათ, ზესუბიექტურისა და ზედროული ღირებულების მატარებლად გადაიქცეოდა. ჩვენს წინაშე სუბიექტის ძალთა ამოქმედება აქტუალურ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შიშველი იმპულსით როდი იქნებოდა გამოწვეული, არამედ ო. ბ. ე. ქ. უ. რ. ი. ღ. რ. ე. ბ. უ. ლ. ე. ბ. ი. ს. მ. ქ. ო. ნ. ე. ნ. ა. წ. ა. - რ. მ. ო. ე. ბ. ი. ს. შექმნის განზრახვით.

თავისთავად ცხადია, აქ უკვე მოხმარების, მოვლის ან მომსახურების შესახებ ლაპარაკი სრულიად დაუსაბუთებელი იქნებოდა. უდავოა, აქ შრომის უეჭველ ფაქტთან გვექნებოდა საქმე.

მამასადამე, შრომითი ქცევისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ პრინციპულად იგი სუბიექტის აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსის გარეშე მიმდინარეობს და, ყოველ შემთხვევაში, მის პროცესში შექმნილი ღირებულება ამ მოთხოვნილების კონკრეტი განსაზღვრულობის ფარგლებს შორდება: შ. რ. ო. მ. ა. ო. ბ. ი. ე. ქ. უ. რ. ი. ა. ზ. რ. ი. ს.,

ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი მ ნ ი შ ვ ნ ე ლ ო ბ ი ს პ რ ო ლ უ ქ ტ ს
ქ მ ნ ი ს . მაშასადამე, იგი მხოლოდ ისეთი არსისთვის არის შესაძლებელი, რომელსაც ამ ობიექტური ღირებულების იდეა აქვს, რომელსაც კონკრეტი მოცულობის ფარგლების გადაბიჯება შეუძლია და მასში ნაგულისხმევი აზრის წვდომის ძალა შესწევს – მოკლედ, ისეთი არსისთვის, რომელსაც ცნებებით აზროვნების უნარი შესწევს.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ მარტოდმარტო ობიექტის, ე. ი. „ზესუბიექტურის“ და „ზედროული“ ღირებულების მქონე ნაწარმოების შექმნის განზრახვა ყოველთვის მხოლოდ შრომითი ქცევის დამახასიათებელ ნიშანს წარმოადგენს. ჩვენ ქვემოთ გვექნება საუბარი ქცევის ისეთ ფორმებზეც, რომელთათვისაც შრომის სახელწოდება სრულიად შეუფერებლად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ჩვენ ვნახავთ, რომ ამ ნიშნით ისინი არიან აღბეჭდილნი. არა! შრომისათვის ისიცაა დამახასიათებელი, რომ იგი ყოველთვის რაიმე მოთხოვნილებასთან არის დაკავშირებული, რამდენადაც მის პროცესში შექმნილი ღირებულება ყოველთვის ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად არის განზრახული. განსხვავება ამ მხრივ მოხმარების მოვლის და მომსახურების ქცევის ფორმათაგან მხოლოდ და განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ამ ყოველთვის აი ეს გარკვეული, კონკრეტი ამჟამად აქტუალური მოთხოვნილება წარმოადგენს ქცევის იმპულსს, მაშინ როდესაც იქ, შრომის შემთხვევაში, ასეთ როლს მოთხოვნილების იდეა, ცნება ასრულებს. ამ აზრით შეიძლება გვეთქვას, რომ მოხმარების, მოვლისა და მომსახურების აქტები მუდამ კონკრეტულის, მუდამ ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოთხოვნილების ბაღეში ჩართულ აქტებს წარმოადგენენ, მაშინ როდესაც შრომა უფრო განყენებულს, ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოთხოვნილების ხლართიდან განთავისუფლებულ აქტებს შეიცავს.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგებია, რომ მოხმარება, მოვლა და პრინციპულად მომსახურების აქტებიც ინსტინქტური ტენდენციების ნიადაგზე აიგებიან, მაშინ როდესაც შრომა არსებითად ნებელობის განვითარების დონეს გულისხმობს: პირველნი ინსტინქტით (Triebe) არიან პირობადებული, ხოლო მეორე – ნებელობით.

აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ შრომა სოციალური გარემოს და სოციალური გამოცდილების არსებობასა და თანამონაწილეობას გულისხმობს, იმიტომ რომ ობიექტური ღირებულების იდეა, ცნებებით აზროვნება და ნებელობა – ყოველივე ეს მხოლოდ სოციალური პირო-

ვნების ნიადაგზე აღმოცენებული აქტივობის ფორმებს წარმოადგენს: რობინზონი თავის განმარტოებულ კუნძულზე, მოკლებული სოციალურ გარემოს, მხოლოდ ნაწილობრივ შეიძლება მშრომელ არსებად ჩაითვალოს, რამდენადაც იგი მაინც მოაზროვნე, მნებელი და სოციალური გამოცდილებით აღჭურვილი ადამიანი იყო.

სრულიად ზედმეტია იმაზე ლაპარაკი, რომ შეუძლებელია შრომის შემთხვევებს სადმე ცხოველთა სამყაროშიც ჰქონდეს ადგილი. ცხოველთათვის პირველ რიგში მოხმარების აქტია დამახასიათებელი და ამის გვერდით მოვლისა და მომსახურების ელემენტებიც. მაგრამ შეიძლება თქვას ვინმემ: ხომ აგებს ბუდე ფრინველი! მაშასადამე, იგი ნაწარმოებს ქმნის, რომელიც გარკვეული ღირებულების მატარებელია. მაშასადამე, იგი შრომობს. გარე მეთვალყურისათვის ეს უეჭველად ასეა. მაგრამ საკმარისია ამ „შრომის“ შინაგან მხარეს ჩაუკვირდეთ, რათა იმ წამსვე ნათელი გახდეს, რომ შრომაზე აქ სრულიად უმართებულო იქნებოდა ლაპარაკი. როგორც ცნობილია, ჯერ კიდევ მარქსმა აღნიშნა, რომ ცხოველი ხშირად თავის უაღრესად რთულ ქცევით აქტებშიც ინსტინქტით არის განსაზღვრული მაშინ, როდესაც ადამიანი წინასწარ შექმნილი იდეით ხელმძღვანელობს და ამ იდეის რეალიზაციის მოცემას შრომის საშუალებით ახერხებს.

მაგრამ ესეც არ იყოს, ბუდეც ცხოველისათვის მხოლოდ გარკვეული ინდივიდუალური მოთხოვნილებისა და გარკვეული ღრრის ფარგლებში აქვს ღირებულება – ამ ღრრისა და ინდივიდუალური მოთხოვნილების კონტექსტში აქვს აზრი და მნიშვნელობა: თავისი ბუდის აგებისას იგი მარტო ამჟამად აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსით ხელმძღვანელობს და არა თავისი მოთხოვნილების იდეით, არა იმით, რომ ბუდე მას მომავალშიც დასჭირდება, ანდა სხვას, რადგანაც ასეთივე მოთხოვნილება არა მარტო მას, არამედ სხვასაც, მის მსგავს ცხოველებსაც აქვთ. მას საზოგადოდ არა აქვს იდეა არც მოთხოვნილების, არც სხვისი და არც ღრრის: იგი პრაქტიკულ სინამდვილეში ცხოვრობს, და ეს უკანასკნელი მხოლოდ იმდენად არსებობს მისთვის, რამდენადაც მის აქტუალურ მოთხოვნილებასთან არის დაკავშირებული; ობიექტური სინამდვილე, როგორც ობიექტური ღირებულება, მან არ იცის, ამიტომ საკვირველი არაა, რომ მას არც წარსულის წარმოდგენა აქვს და არც, განსაკუთრებით, მომავლის. გასაგებია, რომ ამ პირობებში ბუდე მისთვის მხოლოდ აქტუალური მოთხოვნილების კონტექსტში შედის და მის გარეშე იგი ისევე ნეიტრალურია. ისევე არარეალური, როგორც

ყველაფერი მის ირგვლივ ამ ფართო სინამდვილეში, რაც კი მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პროცესში არ მონაწილეობს, რაც ინაქტიურია მისთვის პრაქტიკულად.

ამრიგად: ბუდის აგება მოხმარებასთან მჭიდროდ დაკავშირებულს მომსახურების აქტს უფრო წარმოადგენს, ვიდრე შრომას.

იგივე უნდა ითქვას ციყვის შესახებაც, რომელიც საზამთროდ საკვებს იმზადებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ცხოველი არა აქტუალურის, არამედ მომავალი მოთხოვნილების იდეით ხელმძღვანელობდეს: როგორც ცნობილია, იგი როდი სჭამს ყველაფერს, რასაც შოულობს, არამედ ნაწილს ერთ ადგილას აგროვებს და ზამთრამდე ხელუხლებელს სტოვებს. მიუხედავად იმისა, რომ ცხოველის ქცევის ეს სურათი გარეგნულად სავსებით მომავლის იდეის ხელმძღვანელობით წარმოებულ ქცევას წააგავს, ნამდვილად იგი ბევრით არაფრით განსხვავდება ჩვეულებრივი ცხოველური ქცევისაგან. რომ ციყვი მომავლის იდეით არ ხელმძღვანელობს, რომ მის მიერ დაგროვებული კაკალი, რომელსაც იგი ზამთარში მოიხმარს, ნამდვილად მ ა რ ა გ ს არ ნიშნავს, ეს იმ ცნობილი უაზრო ქცევიდანაც ნათლად ჩანს, რომელსაც დატყვევებული ციყვი ოთახში მიმართავს: იგი აქაც ისე იქცევა, თითქოს კაკალს აგროვებდეს. მიუხედავად იმისა, რომ აქ ამ ქცევას არავითარი აზრი არა აქვს.

მაგრამ ყველაფერი ეს პირველ რიგში ფიზიკური შრომის ცნებას ეხება. ბუნებრივად იბადება საკითხი: ნუთუ ნამდვილ შრომად მხოლოდ ფიზიკური შრომა უნდა ჩაითვალოს? ნუთუ ე. წ. გონებრივი შრომა ქცევის განსაკუთრებულ ფორმას წარმოადგენს? როდესაც სუბიექტი ფიზიკურ შრომას აწარმოებს, მას არაერთხელ უხდება გონებრივ ოპერაციებსაც მიმართოს: აზროვნების მტკიცე მონაწილეობის გარეშე ნამდვილი, წარმოებითი, ადამიანური შრომის აქტები წარმოუდგენელი იქნებოდა; უამისოდ მას შრომად არავინ ჩათვლიდა. მისთვის, რომ ფიზიკური შრომა ნაყოფიერად მიმდინარეობდეს, მასალის თავისებურების, იარაღის მოქმედების, ტექნიკური ხერხების გონებრივად გათვალისწინებაა აუცილებელი. სუბიექტის წინაშე საკითხთა მთელი რიგი დგება, რომელიც პირველ რიგში მისი გონებრივი ძალების ამოქმედებას მოითხოვს. მაგრამ მთელი ეს მისი შემეცნებითი აქტივობა ფიზიკური შრომის კონტექსტშია ჩაქსოვილი და ამ მიზეზის გამო ნივთიერი პროდუქტის შექმნის განწყობის ნიადაგზეა ორგანიზებული. ამის შედეგი ისაა, რომ მთელი ეს აქტივობა – გონებრივი და ფიზიკური – ფიზიკური შრომის აქტივობად განიცდება.

მაგრამ ადამიანის განვითარების მაღალ საფეხურზე შრომის გონებრივი კომპონენტები ერთგვარ დამოუკიდებლობას პოულობენ. ისინი გამოყოფიან კონკრეტული შრომის პროცესებს და თავისთავად ღირებულების მატარებლად იქცევიან. ისახება მეცნიერების ცალკე დარგები, რომელნიც ფიზიკური შრომის პროცესში აღმოცენებული შემეცნებითი პრობლემების გადაჭრას ცდილობენ: ამის ნიშნად ტექნიკური სამეცნიერო დარგები წარმოადგენენ. შემდეგში განვითარება კიდევ უფრო შორს მიდის და ადამიანის შემეცნებითი აქტები არა მარტო ფიზიკურ შრომასთან დაკავშირებულ პრობლემებს ეხება, არამედ ისეთებსაც, რომელთაც შრომის პროცესებთან უშუალო კავშირი აღარა აქვთ. ისახება და ვითარდება თ ე ო რ ი უ ლ ი მეცნიერული დარგები, რომელნიც ადამიანის ცოდნის გართულებული ინტერესის დაკმაყოფილებას ემსახურებიან.

ამრიგად, შემეცნებითი ინტერესი დამოუკიდებელ მოთხოვნილებად იქცევა, რომლის დაკმაყოფილებაც საკმაოდ რთულს გონებრივ აქტივობას მოითხოვს. ამ აქტივობას, როგორც ვხედავთ, ინტელექტუალური მოთხოვნილება განსაზღვრავს: თუ რა ძალები მოქმედებს ყოველ კერძო შემთხვევაში და როგორ, ეს თვითონ ამ ძალებზე როდია დამოკიდებული, არამედ გადასაწყვეტი პრობლემების ბუნებაზე. ამდენად, უეჭველია, ამ შემთხვევაში აქტივობის ექსტეროგენურ ფორმასთან გვაქვს საქმე.

მაგრამ აქვს თუ არა ადგილი აქაც წარმოების შექმნის განზრახვას, როგორც ეს შრომითი ქცევისათვისაა დამახასიათებელი? აქტუალურ ინტერესს, რომელსაც გონებრივი აქტივობის პროცესი ემსახურება, თვითონ აქტივობა, როგორც პროცესი, როდი აკმაყოფილებს – ამიტომ იყო, რომ იგი ქცევის ექსტეროგენურ ფორმად ჩავთვალოთ. არა, ამ ინტერესს, ამ მოთხოვნილებას მხოლოდ ის შედეგი ესაჭიროება, რომელსაც ინტელექტუალური აქტივობის პროცესი აღწევს.

ეს შედეგი შესამეცნებელი სინამდვილის სფეროს შესახებ შემუშავებული აზრის ან დებულების სახით გვეძლევა და ამდენად იგი გონებრივი აქტივობის ნაწარმოებად შეიძლება ჩაითვალოს. ჩვეულებრივ, ეს აზრი, ეს დებულება ობიექტურად გაფორმებულ სახესაც ღებულობს: მეცნიერი მას სიტყვიერს – წერილობითს თუ ზეპირს – ფორმაში გვაძლევს (ვთქვათ, წიგნის სახით). მაგრამ გონებრივი აქტივობის პროდუქტი უკვე მანამდეც მზად არის, სანამ მისი საბოლოო სიტყვიერ-წერილობითი განსხვავება მასსა და შრომას შორის არც ნაწარმოების, პროდუქტის, თვალსაზრისით არსებობს.

ამ მოსაზრებათა გამო სრულიად მართებულად უნდა ჩაითვალოს, რომ გონებრივი აქტივობა, ჩვეულებრივ, შრომის, სახელდობრ, გონებრივი შრომის სახელწოდებით აღინიშნება. მაშასადამე, ჩვენ სრული უფლება გვაქვს დავასკვნათ, რომ ფიზიკური შრომის გვერდით ე. წ. გონებრივი შრომაც არსებობს.

3. მაგრამ არსებობს პროფესიათა მთელი რიგი, რომელთაც არავითარი ნაწარმოების შექმნა არა აქვთ უშუალოდ მხედველობაში. მიუხედავად ამისა, ისინი ადამიანთა საკმაოდ დიდი ჯგუფის მთელი ცხოვრების შინაარსს ქმნიან. სანიმუშოდ შეიძლება ტრანსპორტის პროფესიები ავილოთ. შოფერი, რომელიც დიდიდან სადამომდე თავის მანქანაზე ზის და მუდამდღე მრავალ კილომეტრს განვლის, უეჭველია, უშუალოდ არავითარ პროდუქტს, არავითარ ნაწარმოებს არ ქმნის: იგი მხოლოდ ადგილს უცვლის სხვის მიერ შექმნილ ღირებულებებს, ერთი ადგილიდან მეორეზე გადააქვს. რასაკვირველია, შოფერი თავის ენერგიას უსარგებლოდ არ ხარჯავს: მისი პროფესია ისევე აუცილებელია საზოგადოებისათვის, როგორც მწარმოებლისაც. მაგრამ რადგანაც შოფერის პროფესია ნაწარმოების შექმნაში უშუალოდ მონაწილეობას არ ღებულობს, შეიძლება დაისვას საკითხი: „შრომობს“ შოფერი, თუ მისი ეგოდენ სასარგებლო ენერგიის ხარჯვა ადამიანის ქცევის რომელსამე განსხვავებულ ფორმას წარმოადგენს?

როდესაც საკითხი რაიმე მასალის ტრანსპორტს ეხება, რომლისგანაც მწარმოებელი რასმე აკეთებს, მაშინ ტრანსპორტი წარმოების მონაწილედ შეიძლება ჩაითვალოს: მაშინ ისიც ქმნის ასე თუ ისე ნაწარმოებს. მაგრამ ტრანსპორტის ცნებაში, რა თქმა უნდა, სრულიად არ იგულისხმება, რომ იგი მხოლოდ მასალას ეხებოდეს. არსებობს არა მარტო საბარგო, არამედ სამგზავრო მატარებელი ან მანქანები, და ბარგიც შეიძლება არა მარტო მასალა იყოს, არამედ სრულიად მზამზარეული პროდუქტებიც. მაშასადამე, ტრანსპორტი არსებითად წარმოების უშუალო მონაწილე არაა, თუმცა შეიძლება შემთხვევით წარმოებაშიც თვალსაჩინო მონაწილეობას ღებულობდეს.

მაშ რაა ტრანსპორტი?

ტრანსპორტის ჩანასახს ცხოველთა სამყაროშიც ვხვდებით: როდესაც, ვთქვათ, ქორი წიწილას იტაცებს, იგი იქვე როდი გლეჯს და სჭამს მას, არამედ სადმე მიფარებულ ადგილას გადააქვს და იქ შეექცევა. როდესაც მგელი ცხვარს იტაცებს, ისიც ასევე იქცევა. ანდა კიდევ უფრო მარტივი მაგალითი, ოღონდ ადამიანთა ცხოვრებიდან: როდესაც პურს

ვტებს და პირისკენ მიმაქვს, ესეც ტრანსპორტის ელემენტარულ ჩანასახად უნდა ჩაითვალოს. უეჭველია, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში მაინც შრომის შესახებ ვერ ვილაპარაკებთ. სამაგიეროდ ჩვენ ვიცით, რომ იგი ქცევის აქტების იმ ჯგუფს ეკუთვნის, რომელსაც ჩვენ ზემოთ მოსახურება ვუწოდეთ.

ამისდა მიხედვით ტრანსპორტი არსებითად მომსახურების ერთ-ერთ სახესხვაობად უნდა ჩათვალიყო. მაგრამ სოციალური ცხოვრების განვითარების მაღალ საფეხურზე – შრომის განაწილების ნიშნად – იგი, ჩვეულებრივ, ცალკე ხელში გადადის. ამის გამო სუბიექტურად, ე. ი. იმ პირისათვის, ვინც მას აწარმოებს, იგი კონკრეტი მოთხოვნილების იდეას სწყდება და სრულიად დამოუკიდებელ ღირებულებად იქცევა: ამ შემთხვევაში ტრანსპორტის მუშაკი არა გარკვეული პირის კონკრეტი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, არამედ ამ დამოუკიდებელი ღირებულებისათვის მუშაობს. ამის გამო ტრანსპორტი სუბიექტისთვის ყველა იმ მომენტს იძენს, რაც შრომისათვისაა დამახასიათებელი: იგი საესებით შრომად განიცდება.

ის, რაც ტრანსპორტის შესახებ ითქვა, შეიძლება mutatis mutandis მოქმედების მრავალ სხვა აქტზე განმეორდეს. მარტო ერთი მაგალითი: ვთქვათ, ვინმე წყალში გადავარდა და იხრჩობა. მეორე სასწრაფოდ ტანთ იძრობს და მღელვარე ტალღებში ეშვება, რათა ის გადაარჩინოს: მძიმე და ხანგრძლივი ბრძოლის შემდეგ მას ნაპირზე გამოჰყავს იგი. რა უნდა ვთქვათ ამ შემთხვევის შესახებ? ჩვენ ვიტყვით, რომ აქ სანაქებო თავგანწირულობასთან, უეჭველ გმირობასთან გვაქვს საქმე. კი, მაგრამ, თვითონ ქცევა რას წარმოადგენს? შრომობდა მცურავი, როდესაც ადამიანის სიცოცხლის გადასარჩენად ტალღებს ებრძოდა, თუ იგი ამ შემთხვევაში სხვა რამ ქცევის ფორმას ავლინებდა?

პრინციპულად აქ, უეჭველია, ქცევის იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელსაც ზემოთ მოვლის სახელწოდებით გავეცანით: თავგანწირული საქციელი მხოლოდ მას შეუძლია, ვინც სხვას თავისად სთვლის.

მაგრამ ცხოვრების გართულების კვალობაზე მოვლის აქტებიც, პოულობენ დამოუკიდებლობას: ისინი თავისთავად ღირებულებად იქცევიან, თითქოს პიროვნებას, რომლის მოვლის აქტებსაც ისინი წარმოადგენენ, თვითონ როგორც ასეთს, მაინც და მაინც მნიშვნელობა არ ჰქონდეს: გარკვეული პიროვნების ადგილს ადამიანის იდეა იჭერს, ადამიანის საზოგადოდ, ვინც უნდა იყოს იგი, სულერთია; და შესაძლებელი ხდება მოვლის ქცევა ცალკე პროფესიადაც გადაიქცეს. დღეს მართლაც

არსებობს ასეთი პროფესიონალი – მაგ., მცურავი, რომელიც, დაქირავებული, დანიშნულ ადგილას დგას და საჭიროებისდა მიხედვით მზადაა წყალში ჩაეშვას და გაუფრთხილებელი მობანავე დახრჩობას გადაარჩინოს.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ როგორც მოვლის, ისე მომსახურების ქცევის აქტები, საზოგადოების განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე, ფსიქოლოგიურად თავის დამოკიდებულ ხასიათს ჰკარგავენ, ობიექტური ღირებულების მატარებლად იქცევიან და სუბიექტის მიერ შრომითს აქტივობად განიცდიებიან.

მაგრამ ჰკარგავენ ამის გამო ქცევის ეს აქტები თავის სპეციფიკურ თავისებურებას და სავსებით ჩვეულებრივი შრომის აქტებად განიცდიებიან, თუ არის მათში მაინც რაღაც, რაც ფსიქოლოგიურად მათ თავისებური ქცევის ფორმად აქცევს?

როდესაც სუბიექტი რაიმე მასალას ისე აფორმებს, რომ მისგან დამოუკიდებელი ღირებულების მქონე პროდუქტს ქმნის, ე. ი. როდესაც იგი, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით, შრომობს, იგი შინაგანად ამ პროდუქტებისაკენ არის მიმართული – თვალწინ მუდამ პროდუქტის იდეა უტრიალებს. ხოლო, როდესაც შოფერი მუშაობს, ან მცურავი ადამიანის გადასარჩენად ტალღებს ებრძვის, იგი იმდენად პროდუქტისაკენ არ არის მიმართული, რამდენადაც თვითონ ქცევის პროცესის მიმდინარეობისაკენ: მასალის გადატანისაკენ, ადამიანის გადარჩენისაკენ. ამიტომ ჩვეულებრივი მეტყველების მიხედვით, ქცევის ამ ფორმებისათვის ს ა - ქ მ ი ს სახელწოდება უფრო გამოდგება, ვიდრე შრომისა: მომსახურებისა და მოვლის პროცესში ნაწარმოები კი არა, საქმე კეთდება. ეს გარემოება საბუთს გვაძლევს ვიფიქროთ, რომ ფსიქოლოგიურად ამ შემთხვევაში ქცევის ერთგვარად განსხვავებულ სახესთან გვაქვს საქმე, რომელიც არა შრომის, არამედ ს ა ქ მ ი ა ნ ო ბ ი ს ა ნ ს ა - ქ მ ი ს სახელწოდებით შეიძლება აღინიშნოს.

რომ გადავავლოთ ახლა თვალი ქცევის იმ ზოგად კატეგორიას, რომელიც ექსტეროგენურის სახელწოდებით იქნა ჩვენ მიერ გამოყოფილი, დაეინახავთ, რომ იგი ორ ძირითად განსხვავებულს, თავთავის არეში დომინანტურ ქცევის ფორმას შეიცავს, რომლის ირგვლივ რამდენიმე განსხვავებული, მაგრამ დამოუკიდებელი ქცევის ფორმა იყრის თავს. როგორც ღვეწმუნდით, პირველი არის მ ო ხ მ ა რ ე ბ ა , ხოლო მეორე შრომა. პირველის გვერდით უნდა მოთავსებულ იქნას მ ო ვ ლ ა და

მ ო მ ს ა ხ უ რ ე ბ ა (თავის თავისა და სხვისი), ხოლო მეორის გვერდით – გონებრივი შ რ ო მ ა და ს ა ქ მ ე .

როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ექსტეროგენური იმიტომ ვუწოდეთ ყველა ამ ქცევის ფორმას, რომ ადამიანის აქტივობის იმპულსი აქ მოთხოვნილებიდან გამომდინარეობს; და ის, თუ როგორი უნდა იქნას ეს აქტივობა, ე. ი. როგორი უნდა იქნეს საგანი, რომლის შესატყვისი შინაგანი ძალები უნდა ამოქმედდნენ, ეს ამ მოთხოვნილების ბუნებაზეა დამოკიდებული: საგანი ჩვენს ძალებს არა თვით ძალების, არამედ მოთხოვნილების ვითარების კარნახით ეძლევა. ექსტეროგენური ქცევის აქტები, ამისდა მიხედვით, იძულებითი ქცევის აქტებია.

მაგრამ ადამიანის ძალთა საგანძური მარტო იმით როდი ამოიწურება: რასაც ამა თუ იმ მომენტში ესა თუ ის მოთხოვნილება აღძრავს და ამოქმედებს: არა, ჩვენს განკარგულებაში სხვა ძალებიც, სხვა ფუნქციებიც მოიპოვება. ფუნქციონალური ტენდენციის ცნება, რომელიც ჩვენ სხვა კონტექსტში გვაქვს დასაბუთებული, გასაგებად ხდის, რომ ფუნქციას, შინაგან ძალას არა მარტო მოთხოვნილების ზემოქმედებით, არამედ ავტონომიურადაც შეუძლია აქტივობის გაშლა. ამ შემთხვევაში საგანი, რომელსაც თითოეული ამ ძალის მოქმედება გულისხმობს, უკვე გარედან, იძულებით, როდი ეძლევა სუბიექტს ან მის ძალებს, არამედ შინაგანად, ავტონომიურად განისაზღვრება. ამ შემთხვევაში, როგორც უკვე ზემოთაც იყო განმარტებული, ჩვენ მოქმედების ცალკე ტიპებთან გვაქვს საქმე. ქცევის განსაზღვრულ ფორმებთან, რომელნიც ადამიანის ქცევის მეორე ძირითად კატეგორიას წარმოადგენენ, იმას, რასაც ზემოთ ი ნ ტ რ ო გ ე ნ უ რ ი ვუწოდეთ.

იბადება საკითხი: ქცევის რა ფორმები შედის აქ, ქცევის ფორმათა ამ მეორე ჯგუფში?

ამ რამდენიმე ხნის წინათ მე შემთხვევა მქონდა თამაშის ერთგვარი ფორიული კონცეფცია გამომექვეყნებინა, რომლის მიხედვითაც იგი, თამაშში, ადამიანის ინტროგენური ქცევის ფორმათა შორის უნდა მოთავსდეს. ძველადძველი საკითხი, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი და რატომ თამაშობს სწორედ ისე, როგორც თამაშობს, თავის საბოლოო გადაწყვეტას ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების ნიადაგზე პოულობს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ თამაშის პროცესში ბავშვის შინაგანი ძალები რაიმე შინაარსეული მოთხოვნილების აქტუალური ზეგავლენით როდი აღიძვრიან სამოქმედოდ, არამედ საკუთარი შინაგანი იმპულსით. საგანს, რომლის გარეშეც არავითარი აქტივობა არ შეიძლება, აქ გარეგანი მო-

თხოვნებიდან მომდინარე წარმოშობა როდი აქვს, არამედ შინაგანი, თვითონ სამოქმედოდ განწყობილ ძალთა ვითარებიდან გამომდინარე. მაშასადამე, თამაში არა ექსტეროგენური, არამედ უფრო ინტროგენური ქცევის ფორმად უნდა ჩაითვალოს, რამდენადაც თამაში ადამიანის ყველა ძალისა და მათი მემკვიდრეობით განმტკიცებული კომპლექსების სპონტანური ამოქმედების ფორმას წარმოადგენს, იგი, უეჭველია, ქცევის ყველაზე უფრო გენერალურ სახეს უნდა შეადგენდეს. მასში არა მარტო ძალთა ის კომპლექსები იწყებენ მოქმედებას, რომელნიც მხოლოდ ერთს რომელსამე ქცევის ფორმაში ჩამოყალიბდნენ, არამედ ყველა დანარჩენი ქცევის ფორმების შესატყვისი ინტერფუნქციონალური კომპლექსები: თამაშის სახით შესაძლებელია ადამიანის ქცევის ყველა შემთხვევაში აღნიშნულმა ფორმამ იჩინოს თავი – შეიძლება მოხმარების, მოვლის, მომსახურების, შრომისა და საქმის ყველა შესაძლო ფორმა თამაშის საგნად იქნას დასახული. ზერეულე დამკვირვებელმაც იცის, რომ ბავშვის თამაშში ადამიანის აქტივობის ყველა შესაძლო ფორმა გვხვდება. მაგრამ აქ მათ არა შესატყვისი მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების აუცილებლობა იწვევს, არამედ ბავშვში გარკვეულ ძალთა კომპლექსების ფაქტიური მოცემულობა და მათი ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსები. ამიტომ, რომ თამაშს ეგოდენ დიდი ობიექტური აზრი აქვს: ამიტომ, რომ იგი, გროსის არ იყოს, ცხოვრების ნამდვილი „მოსამზადებელი სკოლა“.

მაგრამ თამაში ბავშვის ქცევის სპეციფიკური ფორმაა. როგორც ცნობილია, ადრეული ბავშვობის ასაკში მთელი ცხოვრების წამყვან შინაარსს სწორედ თამაში წარმოადგენს. ქცევის ყველა დანარჩენი ფორმა, განსაკუთრებით ექსტეროგენური, ან სრულიად არ არის ამ ასაკში წარმოდგენილი, ანდა ძლიერ სუსტად. გამონაკლისს მოხმარებითი ქცევა წარმოადგენს, მაგრამ ისიც მეტწილად მხოლოდ თავისი თანდაყოლილი მოტორული შინაარსით. მოზრდილი ადამიანის ქცევის ფორმათა შორის თამაში გამონაკლისის სახით გვხვდება: ყოველ შემთხვევაში, იგი უფრო ბავშვობის ხანის სპეციფიკუმს წარმოადგენს, და როდესაც იგი თავისი წმინდა სახით დიდის ცხოვრებაშიც იჩენს თავს, უეჭველია, ბავშვობის დროის რუდემენტის გამოცოცხლებასთან გვაქვს საქმე.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ზრდადსრულეულ ადამიანს მხოლოდ ექსტეროგენური შინაარსის ქცევის აქტები ახასიათებდეს. არა! მის აქტივობას ფუნქციონალური ტენდენციაც ხშირად უდევს საფუძვლად. სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო, მოთხოვნილების დაკმაყოფი-

ლების მიზნით აღძრული აქტივობის შემთხვევები შეუძლებელია ყოველმხრივ აკმაყოფილებდეს მისი აქტივობის მოთხოვნილებას. პირიქით, არის შემთხვევები, რომ, ყოველდღიურ მოთხოვნილებათა იძულებით, ადამიანის ძალებს საკმაოდ ხანგრძლივად მხოლოდ ნაწილობრივი და მხოლოდ ცალმხრივი მოქმედება უხდება. ამ პირობებში, სანამ ადამიანს სხვა ძალებიც შერჩენია, იგი, უეჭველია, ამ უკანასკნელთა ამოქმედების იმპულსს იგრძნობს და მათი შესატყვისი საგნის შექმნა და გამოძებნა, ე. ი. ამ ძალების ამოქმედება მისთვის აუცილებელი გახდება. მაშასადამე, უეჭველია, ინტროგენური ქცევის ფორმები ზრდადსრულეულ ადამიანსაც უნდა ჰქონდეს: უძისოდ – მარტო ექსტეროგენური აქტივობის ამარა – ადამიანის ძალთა განვითარება ალბათ უფრო ცალმხრივად წარიმართებოდა: „ძალთა თავისუფალი თამაში“ აბსოლუტურად აუცილებელია ადამიანისათვის.

მაგრამ თუ თამაშის სახით არა, მაშინ რა სახით გვეძლევა ზრდადსრულეული ადამიანის ცხოვრებაში ეს „თავისუფალი ძალთა თამაში“? რა და რა ინტროგენური ქცევის ფორმა გვხვდება ზრდადსრულეულის ცხოვრების მიმდინარეობაში?

უეჭველია, ყველა ეს ქცევის ფორმა ადამიანის ცხოვრების იმ მომენტებში უნდა ვეძიოთ, როდესაც იგი თავისუფალია თავის სერიოზულ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის ზრუნვისაგან, როდესაც იგი, ასე ვთქვათ, მოცლილია. უდავოა, რომ მისი მოცლილობის მთელ დროს მარტო ძილი არ ავსებს: ხშირად იგი ფხიზელია და, თუმცა ყოველდღიური საზრუნავისაგან თავისუფალია, მაინც რასმე „აკეთებს“ მაგრამ, სახელდობრ, რას?

უფრო ხშირად იგი ერთობაა. გართობა მცონარობა როდია: იგი, უეჭველად, ერთ-ერთი ფორმაა ქცევისა. ხშირად მას და თამაშს ურთიერთისაგან არ არჩევენ ხოლმე; და მართლაც, არის შემთხვევა, რომ ადამიანი თამაშში ერთობაა. მაგრამ განა ეს იმას ნიშნავს, რომ სხვაგვარად გართობა მას არ შეუძლია და თამაში და გართობა ურთიერთს ფარავს? შეიძლება ადამიანი იმითაც ერთობოდეს, რომ, ვთქვათ, რასმე კითხულობდეს, თეატრში, კონცერტზე ან კინოში იყოს, მღეროდეს ან ცეკვავდეს, ან კიდევ სეირნობდეს, ან თავის ნაცნობთან და მეგობართან ბაასობდეს, ან ჭადრაკს თამაშობდეს. უდავოა, მარტო თამაში როდი იძლევა გართობას: გართობა მეტია, ვიდრე თამაში. მაგრამ თამაშიც არ არის მარტო გართობა: იგიც მეტია, ვიდრე გართობა.

როგორ უნდა გვესმოდეს გართობა და არის თუ არა იგი ქცევის მართლაც თავისებური ფორმა?

უკვე ის ყველასათვის ცნობილი ფაქტი, რომ თამაშის ერთ-ერთ ეფექტს გართობაც წარმოადგენს, იმაზე მიგვივითებს, რომ რაღაც საერთო მათ შორის უთუოდ უნდა იყოს. თამაში, როგორც ვიცით, ადამიანის ძალთა სპონტანური, თავისუფალი მოქმედებაა. არც გართობაა პასიური მდგომარეობა: იგიც ერთგვარი აქტიუობაა. მაგრამ, უეჭველია, არა იძულებითი, არა ყოველდღიურ მოთხოვნილებათა იმპულსით გამოწვეული, არამედ სრულიად თავისუფალი და ნებაყოფლობითი აქტიუობა. მამასა-დამე, იგი არა ექსტროვენურის, არამედ ინტროვენური ქცევის ერთ-ერთ ფორმას წარმოადგენს: როგორც თამაშის, მისი წარმართველი იმპულსიც ფუნქციონალური ტენდენციიდან უნდა მომდინარეობდეს.

მაგრამ ეს არის და ეს, რაც მას საერთო აქვს თამაშთან. სხვაგვარი მათ შორის თვალსაჩინო განსხვავებაა. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, თამაში ქცევის ერთგვარი გენერალური ფორმაა: ექსტროვენური ქცევის ფორმები ყველა შეიძლება თამაშის შინაარსად იქცეს. ამიტომ თამაში ყოველთვის ვითომ ესა თუ ის სერიოზული ქცევის ფორმაა: იგი ადამიანის სერიოზული ცხოვრების „გათამაშება“, მისი, ასე ვთქვათ „წარმოდგენა“. ნამდვილი თამაში ყოველთვის იღუბის თამაშია. სულ სხვაა გართობა. აქ სხვა მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე: აქ არავითარ „წარმოდგენას“, გათამაშებას, ილუზიას არა აქვს ადგილი. აქ ყველაფერი, რაც კეთდება, არსებითადაც ის არის, რაც არის იგი ფუნქციონალურად. ავიღოთ, მაგალითად, წიგნის კითხვა. შეიძლება იგი თამაშის შინაარსსაც შეადგენდეს და გართობისასაც. პირველ შემთხვევაში ბავშვი მართლაც როდი კითხულობს წიგნს, არამედ „ვითომ კითხულობს“, მეორე შემთხვევაში კი ჩვენ მართლაც კითხულობთ, ოღონდ არა იმ მიზნით, რომ რაიმე სერიოზული მოთხოვნილება, ცოდნის ან ესთეტიკური ტკბობის წყურვილი დავიკმაყოფილოთ, არამედ მხოლოდ იმისათვის, რომ წავიკითხოთ, ჩვენს სულიერ ძალებს საკვები მივცეთ, შინაგან ფუნქციებს საგანი მივაწოდოთ, რათა მათ ამოქმედების შესაძლებლობა ჰქონდეთ. ანდა როდესაც ვმღერით, ვცეკვავთ, ვსერიოზობთ, ჭადრაკს ვთამაშობთ ან ვინმესთან ვმუსაიფობთ, განა აქ რასმე „წარმოადგენთ“? განა სიმღერა, ცეკვა, ჭადრაკი და მუსიკა სხვას რასმე ნიშნავს, გარდა იმისა, რაც თვითონ არის, და განა აქ ნამდვილ სიმღერას, ნამდვილ ცეკვას, ნამდვილ ჭადრაკს არა აქვს ადგილი? თამა-

შის შემთხვევაში კი ეს ასე არ იქნებოდა: იქ ყოველთვის „ვითომ სიმღერა, ვითომ ცეკვა ან ვითომ მუსიკა“ გვექნებოდა.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ გართობა ისეთ აქტებს შეიცავს, რომელიც თამაშის მსგავსად, ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით არის გამოწვეული. მაგრამ მიზანს თავისი ფუნქციონალური შინაარსით აღწევს და არა მათში ნაგულისხმევი „აზრის“ ან „მნიშვნელობის“ გათამაშებით. გართობის აქტი ყოველთვის როგორც დასვენების აქტი განიცდება; მაშინ როდესაც თამაშის შესახებ ეს არ ითქმის.

გართობასთან ახლოს დგას ქცევის მეორე თავისებური ფორმა, რომლის ელემენტებიც ჯერ კიდევ ადრეული ბავშვობის ასაკში გვხვდება და რომელიც შემდგომში სპორტის სახელწოდებით ყალიბდება. გართობის მიზნით ხშირად სპორტსაც მივმართავთ ხოლმე; მაგრამ ისე, როგორც თამაშის შემთხვევაშიც, ეს გარემოება არ გვაძლევს საკმარის საბუთს, რათა ქცევის ორივე ეს ფორმა ურთიერთისაგან არ გავარჩიოთ. საქმე ისაა, რომ სუბიექტის ძირითადი განცდა ორივე შემთხვევაში განსხვავებულია და ფსიქოლოგიურად ეს უკვე საკმარისი საბუთია, ისინი ქცევის განსხვავებულ ფორმებად ჩავთვალოთ.

რას ვგულისხმობთ, როდესაც ჩვეულებრივ, სპორტის შესახებ ვლაპარაკობთ? სპორტი პირველ რიგში მოტორულ ფუნქციებს ეხება. ამათი პირველადი დანიშნულება ყოველთვის რაიმე მიზნის, რაიმე მოთხოვნილების სამსახურია: მოტორულ ფუნქციებს არცერთს თავისთავად ღირებულება არა აქვს. ეს იმდენად ნათელია ადამიანისათვის, რომ მისი ჩვეულებრივი რწმენით ყოველი მოძრაობა უთუოდ რაიმე გარე მომენტით არის გამოწვეული: ან რაიმე მიზეზით, ან რაიმე მიზნით. თვითონ მოძრაობა, როგორც სპონტანური აქტი, მას გაუგებრად ეჩვენება. თანახმად გავრცელებული შეხედულებებისა, ყოველგვარი მოძრაობა ბოლოს და ბოლოს რეფლექსზე შეიძლება იქნას დაყვანილი; ე. წ. რეფლექსოლოგია ამ თვალსაზრისით უკიდურეს განვითარებას წარმოადგენს: იგი არა მარტო იმას, რაც თვალსაჩინოდ მოტორულ ფუნქციად უნდა ჩაითვალოს, არამედ სხვა ყოველგვარ ადამიანურ ფუნქციასაც მოძრაობისა და, მამასა-დამე, რეფლექსის ტიპის მოვლენად თვლის. მიუხედავად იმისა, მაინც უდავო ფაქტია, რომ ცოცხალი ორგანიზმი განსაკუთრებით კი ადამიანი, არაიშვიათად ისეთ შემთხვევაშიც იძლევა ამა თუ იმ – ზოგჯერ საკმარის რთულ – მოძრაობასა და მოძრაობათა მთელ კომპლექსებს, როდესაც ამისათვის გარე საბაბი არაფერი ჩანს და არც არსებობს. ამ შემთხვევაში იმპულსი თვით ფუნქციაში ან თვითონ სუბიექტში უნდა ვი-

გულისხმობს. კ. ბ. ი. უ. ლ. ე. მ. ა. განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნა, რომ ფუნქციობა – პირველ რიგში კი მოტორული აპარატის ფუნქციობა – თავისთავად იძლევა სიამოვნებას. მისი რწმენით, ეს ე. წ. ფუნქციონის სიამოვნება დამოუკიდებელ მოტორად ქცევა. რომელიც ცოცხალი ორგანიზმის მოტორული აპარატის ამოქმედებას იწვევს იმ შემთხვევაშიც, როდესაც არავითარი ბიოლოგიური მომთხოვნელობა არ არსებობს ისეთი, რომ ამის საჭიროებას ქმნიდეს. მოტორულ აქტებს, მაშასადამე, დამოუკიდებელი გენეზისიც შეიძლება ჰქონდეთ. თუ ბიულერის ამ შეხედულებას ჰედონიზმის ელემენტებს ჩამოვაკლით, მაშინ იგი უთუოდ მნიშვნელოვან მეცნიერულ მონაპოვრად შეიძლება ჩაითვალოს. მაგრამ მაშინ ამ დებულების მართებული ბირთვი საკმაოდ განსხვავებული სახით უნდა წარმოვიდგინოთ. მოტორულ ფუნქციას მართლაც შეიძლება ჰქონდეს დამოუკიდებელი ხასიათი, მაგრამ არა მხოლოდ მოჩვენებით, როგორც ეს ბ. ი. უ. ლ. ე. მ. ა. მიხედვით გამოდის, არამედ ჭეშმარიტად დამოუკიდებელი. მისი მოტორი მასშივე უნდა ვეძიოთ, და არა იმ შედეგში, რომელიც შეიძლება თან სდევდეს მას. შეუძლებელია ფუნქციის სიამოვნება წინ უსწრებდეს, როგორც გამოძწვევი იმპულსი, მოტორული ფუნქციის ამოძრავებას. იგი შეიძლება მხოლოდ შედეგი იყოს მისი. მაგრამ თუ იგი მხოლოდ ფუნქციის აქტივაციის შედეგად იჩენს თავს, შეუძლებელია პრინციპულად იგი მის მოტორად ჩაითვალოს: ხომ უნდა გვექონოდა ოდესმე პირველად ორგანიზმის სიცოცხლეში მოტორული ფუნქციის ისეთი ამოქმედების შემთხვევა, როდესაც ფუნქციის სიამოვნება ჯერ კიდევ უცნობი იყო მისთვის. მაგრამ მაშინ რაღა განსაზღვრავდა ამ ფუნქციის ამოქმედების ფაქტს! უეჭველია, მოძრაობის ფუნქცია, თვით შეიცავს თავისთავად თავში ამოქმედების იმპულსს: ფუნქცია ასე ვთქვათ, თვითონ ისწრაფვის ამოქმედდეს, მას ფუნქციობის ტენდენცია აქვს.

აქედან გასაგები ხდება, რომ ადამიანი ხშირად მიმართავს მოძრაობებს, რომელთაც სრულიად არა აქვთ განსახორციელებელი რაიმე გარედან მიცემული მიზანი: აქ მოძრაობა თითქოს თვითონვე მოძრაობისათვის წარმოებდეს და არა სხვა რაიმესათვის. ამ ფაქტში მოძრაობის ფუნქციის თვითგანმტკიცების იმპულსთან გვაქვს საქმე. მაგრამ მოძრაობის თვითგანმტკიცება მის განვითარებასაც ნიშნავს, და გასაგებია, რომ ადამიანი, როგორც ცნობიერების მქონე არსება, შეგნებულად ხვდება თავისი მოტორული აპარატის ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსს და საგანგებო პირობებს უქმნიდეს მის გამოსავლენად, მის

ასამოქმედებლად: თვით უქმნიდეს შესატყვის გარე პირობებს საგანს, თავისი შინაგანი ძალების ტენდენციას. როდესაც ადამიანი თავისუფალია თავისი ყოველდღიური საზრუნავისაგან, როდესაც მას საკმარისი მოცალეობა აქვს, მაშინ მას შესაძლებლობა ეძლევა, თავისი მოტორული აპარატის ფუნქციონალურ ტენდენციას გაუწიოს ანგარიში და გამოვლენის შესაძლებლობა მისცეს. იგი მოძრაობს: დარბის, ხტის, სიმძიმეებს სწევს ზევით, ბურთს თამაშობს, ცურავს, ყინულზე სრიალებს... იგი ხედავს, რომ ამის გამო მისი მოტორული აპარატი სულ უფრო და უფრო მტკიცდება, სულ უფრო და უფრო ვითარდება. ამ ფაქტს იგი ვარჯიშის სახელწოდებით აღნიშნავს და, რამდენადაც ვარჯიშის ცნებაში ფუნქციის გაუმჯობესება, განმტკიცება, გაძლიერება განიცდება, ხოლო ეს უკანასკნელი შედარებით ნიადაგზე ხდება თვალსაჩინო, ადამიანის ცხოვრებაში შეჯიბრების იდეა და შეჯიბრების იმპულსიც ისახება. ასე იქცევა ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედება ვარჯიშად და ეს უკანასკნელი შეჯიბრებად და სპორტად.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ყველაფერს ამას მხოლოდ მოტორული აპარატისა და მისი ფუნქციების მიმართ აქვს ძალა. უკლებლივ იგივე შეიძლება ითქვას ყველა სხვა ფუნქციის, კერძოდ, გონებრივი ფუნქციების შესახებაც. სპორტი ამიტომ არა მარტო სხეულის ფუნქციებს ეხება, არამედ მეტად თუ ნაკლებად გონებრივ ფუნქციებსაც: თუ ფეხბურთი, მაგალითად, მოტორული სპორტის ცნების შინაარსში შედის, ჭადრაკს არანაკლებ აქვს სპორტული ხასიათი, მიუხედავად იმისა, რომ აქ მოტორული აპარატის მონაწილეობა მინიმალურია.

ამრიგად, როდესაც სუბიექტი რომელიმე თავისი ფუნქციის უნარიანობის გაზომვისა და გაწვრთნის მიზნით განმეორებით მისი ამოქმედების პირობებს ქმნის, იგი დამოუკიდებელი ქცევის ფორმის, სპორტის სუბიექტი ხდება.

სპორტის ელემენტები ადრეულ საბავშვო ასაკშიც გვხვდება, როდესაც ბავშვი თავისი სიცოცხლის პირველი წლის მიმდინარეობაში სხეულს ავარჯიშებს: განმეორებით ერთსა და იმავე მოძრაობას იძლევა – ფეხზე დადგომას ან გავლას ცდილობს, როდესაც იგი, ბიულერის ტერმინი რომ ვიხმაროთ, „ფუნქციონალურ თამაშს“ აწარმოებს, ჩვენის გაგებით, იგი როდი თამაშობს, არამედ სპორტის ქცევის ელემენტარულ აქტებს იძლევა. მაგრამ როდესაც განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე – სახელდობრ, სასკოლო ასაკში – ანალოგიურ მოძრაობებს ფუნქციის ძალის შემოწმებისა და მისი გაწვრთნის განცდაც ერთვის თან, მაშინ უფრო სპორტის ქცევის უფრო გარკვეულ ფორმასთან გვაქვს საქმე.

შ. ბ ი უ ლ ე რ ი , სხვათა შორის, სპორტს თამაშის განვითარების ერთ-ერთ საფეხურად სთვლის. ჩვენ ვხედავთ, რომ ეს ასე არ არის. მართალია, სპორტის დასაწყისი ელემენტები ადრეული ბავშვობის ხანაშიც მოიპოვება. მაგრამ მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ მკვეთრად ჩამოყალიბებული ქცევის ფორმები პატარა ბავშვს საზოგადოდ არა აქვს და ისე, როგორც ყველაფერი, ქცევის ფორმებიც განვითარების პროცესში ისახებიან, იზრდებიან და დიფერენცირდებიან. ამიტომ, ცხადია, მკვეთრი გამოყოფა სპორტისა პატარა ბავშვის სხვა ქცევის ფორმათაგან ძნელია. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მაინც შესაძლებელია აღმოჩენილი იქნას ბავშვის ქცევის ინვენტარში ზოგიერთი აქტი, რომელიც სწორედ სპორტის (და არა, მაგ., თამაშის) ჩანასახად უნდა ჩათვალოს.

რა არის ხელოვნური შემოქმედება? არის იგი შრომის ერთ-ერთი სახეობა და, მაშასადამე, ქცევის ექსტეროგენურ ფორმათა შორის უნდა მოთავსდეს, თუ მისი ადგილი უფრო აქ, ინტროგენურ ქცევის აქტთა შორისაა? ხელოვნური შემოქმედება ყოველთვის რაიმე ნ ა წ ა რ მ ო - ე ბ ი თ თავდება. უამისოდ მას შემოქმედებას არავინ უწოდებდა: შემოქმედება რისამე შექმნას გულისხმობს. ამ მხრივ მასსა და შრომას შორის განსხვავება არ არის. თუ ამას იმასაც დაეუმატებთ, რომ ეს ნაწარმოები უთუოდ ობიექტურ ღირებულებასაც შეიცავს, და მაშასადამე, გარკვეულ მოთხოვნილებას უნდა აკმაყოფილებდეს, მაშინ უკვე მასსა და შრომას შორის თითქოს ყოველგვარი საზღვარი იშლება. მიუხედავად ამისა, საგულისხმოა და სიმპტომატური, რომ ხელოვნურ შემოქმედებას ჩვეულებრივ მაინც არავინ უწოდებს შრომას: ეს სახელწოდება შრომის აქტებს სრულიად არ ეგუება, ისე როგორც, უეჭველად, უხერხულობას ვიგარძნობდით, შემოქმედებითი აქტებისათვის რომ ვისმე შრომა ეწოდებოდა. ჩვენი მეტყველება რაღაც განსხვავებას გრძნობს და ადასტურებს ქცევის ამ სახეთა შორის.

რაშია ეს განსხვავება და რამდენად დასაბუთებულია იგი?

როდესაც ადამიანი შრომას იწყებს, მას პირველ რიგში თავისი შრომის პროდუქტი აქვს მხედველობაში, რომელმაც უთუოდ გარკვეული მოთხოვნილება უნდა დააკმაყოფილოს. მოთხოვნილების დაკმაყოფილების უნარი ძირითადი, ასე ვთქვათ, წამყვანი ასპექტია, რომელიც მთელს შრომის აქტს აზრსა და ღირებულებას აძლევს: ადამიანი იმიტომ შრომობს, რომ მას გარკვეული მოთხოვნილება აქვს მხედველობაში, რომლის დაკმაყოფილებაც მხოლოდ გარკვეული პროდუქტის, გარკვეული ნაწარმოების საშუალებით შეიძლება, და მთავარი და ძირითადი შრომისათვის ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების უნარის მქონე პროდუქტის შექმნის განზრახვაა. ამისდა მიხედვით, იგი იძულებული ხდება, სწორედ ის ძალები ამოძრავოს. რომელნიც ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების

უნარით აღჭურვილი პროდუქტის შექმნის შესაძლებლობას უზრუნველყოფენ.

სულ სხვა მდგომარეობაა ხელოვნური შემოქმედების შემთხვევაში. არ შეიძლება ითქვას, რომ ხელოვანს რაიმე გარკვეული, თუნდ ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილება უჩნდებოდა და ისიც ისეთი ხელოვნური ნაწარმოების შექმნას ცდილობდეს, რომელიც ამ მოთხოვნილებას დააკმაყოფილებდა. საქმე რომ ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაში ყოფილიყო, მაშინ ალბათ საკუთარი ხელოვნური შემოქმედების იმპულსი არასოდეს არ გაჩნდებოდა: ასეთ შემთხვევაში სრულიად ბუნებრივი იქნებოდა, ხელოვანს სხვათა ნაწარმოებისათვის მიუძღრთა და თავისი მოთხოვნილება მათი საშუალებით დაეკმაყოფილებინა. სწორედ ასე იქცევა ყოველი ადამიანი და, კერძოდ, თვითონ ხელოვანიც, როდესაც მას ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სწადია: იგი მიდის სამხატვრო გალერეაში, რათა გამოჩენილ ხელოვანთა ჭეშმარიტად მხატვრული ნაწარმოებები განიცადოს, იგი ხელს კიდებს გოეთეს ან რუსთაველის ნაწარმოებთ და არავითარ შემთხვევაში თვითონ არ იწყებს წინასწარ ხატვას ან ლექსის წერას, რათა შემდეგ საკუთარი ნაწარმოების საშუალებით თავისი ესთეტიკური მოთხოვნილება დააკმაყოფილოს. არა, შეუძლებელია, მხატვრული შემოქმედების იმპულსი ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილებიდან გამომდინარეობდეს, მაშინ როდესაც შრომისათვის სწორედ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ასპექტია ყველაფრის განმსაზღვრელი.

მაშინ სადღა უნდა ვეძიოთ ხელოვნური შემოქმედების იმპულსი? ამის პასუხი ძნელი არ იქნება, თუ მეორე საკითხს დავაყენებთ, სახელდობრ: რას ესწრაფვის ხელოვანი თავისი შემოქმედების პროცესში, თუ ძირითადი მისთვის ის კი არ არის, რომ ისეთი ხელოვნური ნაწარმოები შეიქმნას, რომელიც მისი ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილებას მაქსიმალურად დააკმაყოფილებდა? რა შემთხვევაში გრძნობს ხელოვანი თავისი მხატვრული შემოქმედებით კმაყოფილებას და, მაშასადამე, თუ არა ესთეტიკური ტკობის მოთხოვნილებას, რას ემსახურება მხატვრული შემოქმედება? მხატვრულ შემოქმედებას იმიტომ როდი ეწოდება მხატვრული, რომ მისი ნაწარმოებნი, ჩვეულებრივ, ხატოვანი შინაარსის არიან, რომ ისინი რაღაც ობიექტად არსებულის ადეკვატურ გამოხატულებას იძლევიან. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ ფოტოგრაფიაზე უკეთესი ხელოვნება წარმოუდგენელი იქნებოდა. ნამდვილად კი, მიუხედავად ამისა, რომ ფოტოგრაფია სინამდვილეს უზუსტეს გამოხატულებას იძლევა, ხელოვნებად მას არავინ თვლის. არა!

ხელოვნება არა ობიექტურად მოცემული საგნების შესატყვისი გამოხატულების მიზანს ემსახურება, არამედ თვითონ ხელოვანის ინტიმურ

განწყობათა გამოხატვის მიზანს: ხელოვნება შინაგანის განსახიერების ფორმა და ამიტომ იგი სინამდვილის ფოტოგრაფიულ რეპროდუქციას როდი იძლევა, არამედ სინამდვილის ახალ ფორმებს ქმნის, როგორც ხელოვანის პიროვნების განწყობათა ობიექტივაციას. მაგრამ თუ ხელოვნური ნაწარმოები შემოქმედის ინტიმურ განცდათა ობიექტივაციაა, მაშინ იგი არსებული სინამდვილის გამდიდრებაა; ახალი სინამდვილის შემოქმედებაა.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ადვილი გასაგებია, თუ რა ამოდრავებს ხელოვანს, როდესაც მხატვრულ შემოქმედებას იწყებს. უეჭველია, ხელოვნური შემოქმედების იმპულსი ხელოვანის განწყობათა განსახიერებისადმი და, მაშასადამე, მათი დასრულებისა და რეალიზაციისადმი. მისწრაფებაში უნდა ვეძიოთ. ხელოვნური შემოქმედება მხატვრის განწყობათა ადეკვატური განსახიერებისათვის ბრძოლაში მდგომარეობს, და ცხადია, რაც უფრო წარმატებით მიმდინარეობს ეს ბრძოლა, რაც უფრო ადეკვატური განსახიერების ფორმებს პოულობს მხატვარი, მით უფრო მეტის კმაყოფილებით განიცდება ხელოვნური შემოქმედების პროცესი.

აქედან ცხადია, რომ მხატვრული შემოქმედებაც ერთ-ერთი ფორმაა ქცევისა, რომლის იმპულსიც ფუნქციონალური ტენდენციის წიაღიდან გამომდინარეობს და რომლის ადვილიც, მაშასადამე, ინტროგენური ქცევის ფორმათა შორის უნდა მოიძებნოს. როგორც გართობასა, სპორტსა და თამაშში, ისე ხელოვნურ შემოქმედებაშიც სიამოვნებისა და კმაყოფილების გრძობას საბოლოოდ აქტივობის შედეგი კი არა, მისი პროცესი იწვევს: ქცევის ყველა ამ ფორმას პროცესუალური ხასიათი აქვს.

მიუხედავად ამისა, ხელოვნური შემოქმედება მაინც სპეციფიკურად განსხვავდება ყველა დანარჩენი ინტროგენური ქცევის ფორმებისაგან. პროდუქტს, ნაწარმოებს იქ გაცილებით მეტი როლი აქვს მთელი ქცევის მიმდინარეობისა და ხასიათისათვის, ვიდრე სხვა შემთხვევაში. რამდენად კპოულობს აქ ფუნქციონალური ტენდენცია დაკმაყოფილებას, ეს საბოლოოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორი გამოვა შემოქმედების პროდუქტი: თუ რამდენად დამაკმაყოფილებელია სუბიექტისათვის შემოქმედების პროცესუალური მხარე, ეს საბოლოოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ადეკვატურ განსახიერებას წარმოადგენს მისი შინა განცდებისას ხელოვნური ნაწარმოები. ამ უკანასკნელის იდეა არა მარტო ყოველ წამს განსაზღვრავს შემოქმედების პროცესს, არამედ დამთავრებისა და დასრულებისაკენაც მოუწოდებს მას. ხელოვნური შემოქმედების პროცესს ეკარგება ღირებულება, თუ იგი მანამ წყდება, სანამ ხელოვნური ნაწარმოები დასრულდებოდეს, თამაშში ეს ასე არ არის: აქ პროცესის ყოველ მონაკვეთს თავისი დამოუკიდებელი ღირებულება აქვს და ამიტომაც, რომ პრინციპულად და ფაქტიურადაც შესაძლებელია, იგი

ყოველ წამს შესწყდეს. ასეა გართობა და არსებითად ასევეა სპორტიც. აქ, რა თქმა უნდა, რაიმე ნაწარმოების შექმნაზე ლაპარაკიც კი ზედმეტია; სამაგიეროდ მთავარი აქ წარმატებაა, რომელიც დასრულებული სპორტის შემთხვევაში რეკორდის სახელწოდებით აღინიშნება; არსებითად, იგი ნაწარმოების როლს ასრულებს. მაგრამ განსხვავება ისაა, რომ წარმატება თვითონ აქტის, თვითონ ფუნქციის ნიშანია და არა შედეგი, რომელსაც ფუნქციის ამოქმედების პროდუქტად ვღებულობთ. ამიტომ სპორტსაც არსებითად წმინდა პროცესუალური ხასიათი აქვს. ხელოვნური შემოქმედება, ამისდა მიხედვით, შრომის პროცესთან უფრო ახლო დგას. მიუხედავად ამისა, როგორც ზემოთაც დავრწმუნდით, იგი მაინც პროცესუალური ქცევის ფორმად უნდა ჩაითვალოს.

ხელოვნური შემოქმედების თეორიათა შორის ცნობილია შილერისა და გროსის თეორია, რომლის მიხედვით ხელოვნება თამაშისადმი უნდა გამოდინარეობდეს. რამდენადაც ორივე – ხელოვნური შემოქმედებაც და თამაშიც – არარეალიზებულ განწყობათა და ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული ქცევის ფორმებს წარმოადგენენ, ამ თეორიას საღი მოსაზრება უდევს საფუძვლად. მაგრამ რამდენადაც ერთიცა და მეორეც სპეციფიკურად განსხვავებულ ქცევის პროცესებს შეადგენენ, მათ შორის საერთო მეტა არაფერი უნდა იყოს. ზემოთ უკვე გვქონდა შემთხვევა, თამაშში და ხელოვნური შემოქმედება ურთიერთისათვის დაგვეპირისპირებია. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ ქცევის ეს ფორმები მართლაც სპეციფიკურად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან. ეს დებულება რომ განსაკუთრებით ნათელი გახდეს, მივმართოთ ასეთ მაგალითს: ვთქვათ ბავშვები „ომობანას“ თამაშობენ. ვთქვათ ახლა, მაგალითად, სცენაზე ომის წარმოდგენას ცდილობენ. ერთნაირი იქნება ქცევა ორივე შემთხვევაში თუ არა? უეჭველია, არსებითად განსხვავებული. პირველ შემთხვევაში თამაშში თავისუფლად მიმდინარეობს, თითოეული მონაწილე განსაზღვრულს, მაგრამ საკმაოდ ფართო ფარგლებში, ისე იქცევა, როგორც მას მოეხსიათება. მას შეუძლია თავი დაანებოს თამაშს, როცა სურს: ამით მის თამაშს მნიშვნელობა და აზრი არ დაეკარგება და არც დააკლდება. ხოლო, როდესაც სცენაზე ომის წარმოდგენაში ღებულობს მონაწილეობას, მისი ქცევა თავისუფლებას ჰკარგავს, იგი მძაფრად განსაზღვრება ომის მაქსიმალური ადეკვატურობით განსახიერების განზრახვით. თუ წარმოდგენაში მონაწილეობის მიღება უნდა, მას არ შეუძლია თავის სურვილზე შესწყვიტოს „თამაში“. წინააღმდეგ შემთხვევაში წარმოდგენა, დრამატული ხელოვნური ნაწარმოების ნაცვლად, უბრალო თამაშად გადაიქცევა. ომის ადეკვატური წარმოდგენის, მისი შესატყვისი განსახიერების ტენდენციის თაობაზე ბო-

ლომდე განსაზღვრულს, იძულებულს ფორმებს აძლევს ქცევას, მაშინ როდესაც ჩვეულებრივი „ომობანას“ შემთხვევაში თამაშის თითოეული მომენტი თავისთავადაც დამოუკიდებელ ღირებულებას წარმოადგენს, არც არსებითად განსაზღვრავს მთლიანს და არც არსებითად განისაზღვრება მით. ეს მაგალითი ნათლად გვიჩვენებს, რომ ფსიქოლოგიურად „წარმოდგენა“ ან ხელოვნური შემოქმედება და თამაში არსებითად განსხვავდება ურთიერთისაგან; მიუხედავად იმისა, რომ ორივე შემთხვევაში თვით მოქმედება ან თვით აქტივობაა, რაც მონაწილეთა ინტერესის ცენტრში დგას, თამაშის დროს ეს აქტივობა ფსიქოლოგიურად ყოველს მონაცემს მომენტში დამოუკიდებელია, ხოლო ხელოვნური შემოქმედებისას იგი მთელშია განწყურვლად ჩაქსოვილი და მისგანაა თავიდან ბოლომდე განსაზღვრული. იქ ქცევის ცალკე აქტები თვითონ წარმოადგენენ თავისთავად ღირებულებას, აქ ისინი მხოლოდ საშუალებას წარმოადგენენ, რომელნიც მთელის განსახიერების იდეას ემსახურებიან. მიუხედავად ამისა, სუბიექტი აქ ამ ქცევის აქტებს იმიტომ კი არ მიმართავს, რომ მათი შედეგი აინტერესებს, არამედ იმიტომ, რომ თვითონ ამ მთელით განსაზღვრული აქტების შესრულების იმპულსს გრძნობს.

რა უნდა ითქვას ესთეტიური ტკობის შესახებ? უეჭველია, ადამიანი ხშირად თავისებურ მოთხოვნილებას გრძნობს, რომლის დაკმაყოფილებაც ხელოვნური შემოქმედების ნაწარმოებთა ან ბუნებაში მოცემული მშვენიერების განცდის საშუალებით შეიძლება. ესთეტიური ტკობა სწორედ ის მდგომარეობაა, როდესაც სუბიექტი ამ თავის მოთხოვნილებას დაკმაყოფილებს. ისე, როგორც სხვა ჩვეულებრივი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შემთხვევაში, აქაც აქტთა ორი კატეგორია უნდა გვაჩინოს. პირველი – თვით მოთხოვნილების დაკმაყოფილების აქტები (ესთეტიური ტკობის შემთხვევაში – ხელოვნური ნაწარმოების ჭვრეტა) – და მეორე – აქტთა კომპლექსი, რომელიც ამ აქტების რეალიზაციის შესაძლებლობის პირობებს ქმნიან (ესთეტიური ტკობის შემთხვევაში – თეატრის ბილეთის შეძენა, თეატრში წასვლა, ადგილის მოძებნა და სხვ.) აქედან ნათელი ხდება, რომ ესთეტიური ტკობა ქცევის იმ ფორმას ეკუთვნის, რომელიც ზემოთ მოხსენიებული სახელწოდებით იყო აღნიშნული. მაგრამ საკმარისია, ჩავუკვირდეთ ესთეტიური ტკობის არსებას, რათა დავრწმუნდეთ, რომ იგი მაინც საკმარისად განსხვავდება მოხმარების ჩვეულებრივი აქტებისაგან. ავიღოთ, სანიმუშოდ, ჭამის აქტი. სუბიექტს კვების მოთხოვნილება აქვს: მის ორგანიზმს გარკვეული ნივთიერება (საკვები) ესაჭიროება. მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ამ ნივთიერების ორგანიზმში გადაყვანა და მისი ასიმილაცია იწვევს. რაც შეეხება თვით აქტებს, რომელნიც ამისათვის არიან აუცილებელი (მოკბენა, ღეჭვა და სხვ.), თვით ეს აქტები თავისთავად მო-

თხოვნილების დაკმაყოფილებაში პირდაპირ მონაწილეობას არ ღებულობენ; მშვიერი ორგანიზმის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ამ აქტების გარეშე შეიძლება: პირდაპირ რომ მივაწოდოთ ორგანიზმს, ჭამის აქტების მონაწილეობის გარეშე, საკვები ნივთიერება, მისი მოთხოვნილება მაინც დაკმაყოფილებული იქნება: ცნობილია, რომ ხელოვნური კვების საშუალებით დიდი ხნით შეიძლება შევუნარჩუნოთ სიცოცხლე ორგანიზმს.

ესთეტიური ტკობის შემთხვევაში ანალოგიურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე თუ არა? ისე, როგორც ჩვეულებრივ, აქაც გარკვეული საგანი – ხელოვნური ნაწარმოები – არის საჭირო მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. მაგრამ საგანი აქ საგრძობლად განსხვავებულ როლს თამაშობს. მაშინ, როდესაც აქ – მაგ., კვების შემთხვევაში – მხოლოდ და მხოლოდ საგანი იწვევს მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას და არა ის აქტები, რომელნიც ამ საგნის მისაღებად და შესათვისებლად საჭირო, აქ – ესთეტიური ტკობის შემთხვევაში – პირიქით, ძირითად და არსებითი მნიშვნელობა თვით აქტებს აქვთ: მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას თვით საგანი კი არ იწვევს, არამედ იმ აქტების რეალიზაცია, რომელიც საგნის, ხელოვნური ნაწარმოების, ზეგავლენით ხორციელდება, სახელდობრ, ესთეტიური ჭრეტა. კვების მოთხოვნილება რომ ჭამის აქტების (კბენის, ღეჭვის, ყლაპვის) ამოქმედებაში ყოფილიყო და არა თვით საკვები მასალის ასიმილაციაში, მაშინ ესთეტიური ტკობასა და მას შორის არსებითი განსხვავება არ იქნებოდა და, ცხადია, იგი ქცევის ცალკე ფორმად ვერ ჩაითვლებოდა. მაგრამ რაკი ეს ასე არაა, რაკი, პირიქით, ხელოვნურ ნაწარმოებს მხოლოდ იმდენად აქვს ესთეტიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის მნიშვნელობა, რამდენადაც სწორედ საჭირო აქტების ამოქმედების შესაძლებლობას იძლევა, იგი არა თუ ჩვეულებრივი მოხმარების ქცევის სახეობად, არამედ საზოგადოდ ექსტეროგენური ქცევის ფორმადაც ვერ ჩაითვლება. მეორე მხრივ, როგორც ჩვენი ანალიზიდან ჩანს, ისიც უდავოა, რომ მოხმარების ქცევასთან მის ნათესაობას ვერავინ უარყოფს. ამისდა მიხედვით, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ თუ ქცევის ინტროგენურ ფორმათა შორის ხელოვნური შემოქმედების სახით შრომის ანალოგს ვხვდებით, ესთეტიური ტკობის სახით იქ მოხმარების ქცევის ანალოგთან გვაქვს საქმე.

ქცევის ფორმები

ექსტროგენური	ინტროგენური
მოხმარება	ესთეტური ტკობა
მომსახურება	ხელოვნური შემოქმედება
მოვლა	თამაში
შრომა	სპორტი
ცნობისმოყვარეობა	გართობა
საქმე	

ამრიგად ადამიანის ქცევის ფორმათა მრავალსახიანობა ორს მთავარ ჯგუფს შეიცავს, რომელთაგანაც თითოეულში ქცევის სპეციფიკურად განსხვავებული ფორმებია მოთავსებული. ეს ყველა ფორმა შეიძლება ამნაირად იქნას დალაგებული.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ქცევის ეს ფორმები გარდაუვალი ზღუდეებით არიან ურთიერთისაგან გამოყოფილი. პირიქით, ადამიანის ყოველდღიურ ცხოვრებაში ისინი ისე მჭიდროდ უკავშირდებიან ურთიერთს, რომ ხშირად ძნელი ხდება, ადამიანის ესა თუ ის კონკრეტული ქცევა რომელსაჲმე აღნიშნულ ფორმას მივაკუთვნოთ. რამდენადაც ქცევის ფორმათა კლასიფიკაციას საფუძვლად ფსიქოლოგიური თვალსაზრისი აქვს დადებული, უნდა ვიფიქროთ, რომ იმის გადასაწყვეტად, თუ უმთავრესად ქცევის რა ფორმებთან გვაქვს საქმე ყოველს მოცემულ მომენტში, მხოლოდ სუბიექტურს ძირითად განცდას აქვს გადაწყვეტი მნიშვნელობა. საინტერესო იქნებოდა საგანგებოდ გვეჩვენებინა, თუ რამდენად ხშირია შემთხვევები, რომ ობიექტურად, თითქოს სავსებით, ერთი და იგივე ქცევა, იმისდა მიხედვით თუ როგორია სუბიექტის ძირითადი განცდა, ნამდვილად არსებითად განსხვავებულ ქცევის ფორმებს წარმოადგენს. ეს ერთ-ერთი უძლეველი საბუთი იქნებოდა იმ აზრის სასარგებლოდ, რომ ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის ნიადაგზე ქცევის ნამდვილად ნაყოფიერი კვლევა სრულიად უიმედო საქმეს წარმოადგენს. მაგრამ ამაზე საგანგებოდ შეჩერება, ძლიერ შორს წაგვიყვანდა: აქ ჩვენთვის ისიც საკმარისი იქნება, თუ მკითხველს გავაფრთხილებთ, რომ ჩვენ მიერ ურთიერთისაგან გამოყოფილი ქცევის ფორმები კონკრეტ სინამდვილეში მკვეთრად არ არიან ურთიერთისაგან გამოყოფილი და ხშირად ერთიმეორეში გადადიან.

მაგრამ ამოიწურება კი ადამიანის ქცევა მხოლოდ ზემოთ დადასტურებული ფორმებით, თუ არის ზოგიერთი შემთხვევა, როდესაც ვერ იტყვის კაცი, თუ რომელს ზემოაღნიშნულ ქცევის ფორმას მიაკუთვნო იგი?

ავიღოთ, მაგალითად, სწავლა! სრულიად უეჭველია, რომ მას ძლიერ თვალსაჩინო ადგილი უკავია ცოცხალი ორგანიზმის, განსაკუთრებით კი ადამიანის ცხოვრებაში. რა არის იგი? არის იგი ქცევის ცალკე ფორმა, თუ იგი შეიძლება ქცევის ერთ-ერთს ზემოდახასიათებულ ფორმას მივაკუთვნოთ? ჩვეულებრივ, ფიქრობენ, რომ სწავლა შრომის, კერძოდ კი, გონებრივი შრომის ერთ-ერთი სახეობის მეტს არაფერს წარმოადგენს. ეს შეხედულება იმდენად გაერცელებულია, რომ შეიძლება მკითხველს ჩვენი საკითხის დაყენებაც კი უცნაურად მოეჩვენოს. მართლაცადა, როგორ შეიძლება ეჭვის შეტანა იმაში, რომ სწავლა, განსაკუთრებით სასკოლო სწავლა – შეუძლებელია სხვა რამ იყოს, თუ არა გონებრივი შრომის ერთ-ერთი სახეობა. ასეთია საყოველთაოდ გავრცელებული შეხედულება. მიუხედავად ამისა, საკმარისია სულ მცირე დაკვირვებაც, რათა დავრწმუნდეთ ამ აზრის სრულ უსაფუძვლობაში.

რა უდევს საფუძვლად ამ მცდარი შეხედულების გაერცელებულობას? როდესაც ვამბობთ, თითქოს სწავლა გონებრივი შრომის სახეობას წარმოადგენდეს, უეჭველია, წინასწარ სწავლის თავისებური გაგება გვაქვს მხედველობაში. უეჭველია, ჩვენ ვფიქრობთ, რომ სწავლას რაღაც ღირებულების ჩვევის ან ცოდნის – მიღების მიზანი აქვს დასახული. მაგრამ იმისათვის, რომ ეს მიზანი განხორციელდეს, გარკვეულ აქტივობას უნდა მივმართოთ, რომელსაც შედეგად ამ ჩვევის და ცოდნის შექმნა მოჰყვება. ისე, როგორც შრომის შემთხვევაში მთავარია შრომის პროდუქტი, ხოლო თვითონ აქტივობას, რომელიც ამ პროდუქტს იძლევა, არა დამოუკიდებელი, არამედ, როგორც ყოველ საშუალებას საზოგადოდ, სრულიად დამოუკიდებელი ღირებულება აქვს. სწორედ ასეა სწავლის შემთხვევაშიც: უმთავრეს საქმედ აქ ცოდნა ან ჩვევა ითვლება, როგორც პროდუქტი სწავლისა, ხოლო თვით სწავლა ამ პროდუქტის მისაღწევად აუცილებელი ენერჯის ხარჯვას წარმოადგენს, რაც მხოლოდ იმიტომდაა საჭირო და მნიშვნელოვანი, რომ უიმისოდ მზამზარეული სახით არც ჩვევა მოგვეცემოდა და არც ცოდნა. მაშასადამე, აქ წინასწარ არის ნაგულისხმევი, რომ, როგორც შრომას არავითარი აზრი არ ექნებოდა, შრომის პროდუქტი რომ ყოველთვის მზამზარეული გვექონოდა, ისე სწავლაც სრულიად ზედმეტი იქნებოდა, რომ ქვემდებარე ჩვევა ან ცოდნა უიმისოდაც მოცემული ყოფილიყო, ერთი სიტყვით, თანახმად წინასწარი შემოწმებული შეხედულებისა, სწავლას თავისთავად არავითარი დამოუკიდებელი ღირებულება არა აქვს: ფასი და მნიშვნელობა მხოლოდ იმ ჩვევებსა და ცოდნას აქვს, რომელსაც სწავლის საშუალებით ვღებულობთ.

მაგრამ ენახოთ, არსებობს თუ არა სწავლის პროდუქტსა და შრომის პროდუქტს შორის იმდენი ანალოგია, რომ აღნიშნული შეხედულებების დასაბუთება შეიძლებოდეს. როდესაც შრომასთან გვაქვს საქმე, მხედვე-

ლობაში ყოველთვის ის გარკვეული პროდუქტი გვაქვს, რომლისთვისაც იძულებული შევიქნებით შრომითი ენერჯია დაგვეხარჯა. გარდა ამ პროდუქტის შექმნისა, შრომის ცნება არავითარი სხვა ეფექტის მოცემას არ გულისხმობს. გარკვეულს შრომითს პროცესს ამ გარკვეული ინდივიდუალური პროდუქტის მოცემის მეტი სხვა არაფერი ევალება. ასევეა თუ არა სწავლის შემთხვევაში? ვთქვათ, ბავშვს წერას ვასწავლით: მან უკვე ისწავლა ორიოდ ახლოს წერა. რა არის ამ შემთხვევაში სწავლის ეფექტი? ნუთუ ამ ორიოდ ახლოს წერა? უეჭველია, არა! გარდა ამისა, რომ ბავშვმა ახლა ამ ასოების წერა იცის, მან კიდევ შეიძინა სხვა რამ, რაც მას წინათ არ ჰქონია და შეიძინა სწორედ იმის გამო, რომ მას ამ ასოების წერას ვასწავლიდით: მან შეიძინა უნარი თავისი მცირე კუნთების მუშაობის განსაზღვრულ ფარგლებში აქტიური წარმართვისა; ამიტომ მან ორიოდ ახლოს წერის სწავლის შედეგად არა მარტო ამ ასოების წერა იცის, არამედ შეძენილი აქვს შესაძლებლობა სხვა ასოების უფრო ადვილად შესწავლისაც. და როდესაც მან უკვე რამდენიმე სიტყვის დაწერა ისწავლა, მან არა მარტო ამ სიტყვების დაწერა იცის, არამედ ახლა მას სხვა სიტყვათა დაწერის უნარიც განუვითარდა. ამიტომ, რომ წერის სწავლისათვის სრულიად არაა საჭირო ყველა იმ სიტყვის წერა ვისწავლოთ, რომლის დაწერის შემთხვევაც შემდეგში ოდესმე მოგვეცემა. წერა-კითხვის მცოდნეს, რა თქმა უნდა, ისეთი სიტყვის დაწერაც შეუძლია, რომლის არა თუ წერა არასოდეს არ უსწავლია, არამედ რომლის მსგავსიც კი მას არასოდეს არ გაუგონია.

ის, რაც წერის სწავლის შესახებ ითქვა, შეიძლება უკლებლივ ყოველგვარი სხვა სწავლის შესახებ განმეორდეს. სულ სხვაა შრომა: იგი მხოლოდ ერთს გარკვეულ პროდუქტს იძლევა და მეტს არაფერს. სხვანაირად რომ იგივე აზრი გამოვთქვათ, სწავლას არა მარტო იმ კონკრეტული, ინდივიდუალური ჩვევის ან ცოდნის მოპოვება აქვს მხედველობაში, რომელსაც ამა თუ იმ მომენტში ვსწავლობთ, არამედ მეტიც: სახელდობრ, მისი მთავარი განზრახვა მოსწავლის სათანადო ძალების განვითარებისაკენ არის მიმართული.

ამიტომ, რომ სწავლის შემთხვევაში არასოდეს არ ვამბობთ, რომ მოსწავლეს ამ სიტყვის თუ იმ სიტყვის წერას ვასწავლით, არამედ საზოგადოდ წერას, რომ მას ამ მაგიდის გაკეთებას ვასწავლით, არამედ საზოგადოდ მაგიდის გაკეთებას, მაშინ როდესაც შ რ ო მ ი ს შემთხვევაში ს ა ზ ო გ ა დ ო დ მაგიდის ან საზოგადოდ რაიმე საგნის გაკეთების შესახებ ლაპარაკი სრული უაზრობა იქნებოდა.

რომ ეს მართლაც ასეა, რომ ამ მხრივ შრომასა და სწავლას შორის მართლაც არსებითი განსხვავება არსებობს, ეს სხვა მოსაზრებებიდანაც ნათელი ხდება. საინტერესოა, რომ სწავლის ცნების მოცულობა შეუდა-

რებლად უფრო ფართოა, ვიდრე არა მარტო გონებრივი შრომის, არამედ შრომის ცნებისა საზოგადოდ. რომელი ქცევის ფორმაც უნდა აიღოს, სულერთია, სწავლა შეიძლება ყველას ეხებოდეს: შეიძლება ადამიანმა სწავლის საგნად მოხმარების აქტებიც გადააქციოს – ყოველ შემთხვევაში ის აქტები, რომლებიც პირობითი რეფლექსის ბუნების არიან, მაგრამ მოხმარების ქცევის კომპლექსში ერთიანდებიან, – შრომის ყველა ფორმა, მოვლისა და მომსახურების, ისე, როგორც გონებრივი შრომისა და საქმიანობის აქტებიც. ერთი სიტყვით, არ არსებობს არც ერთი, ყოველ შემთხვევაში, ექსტროგენური ქცევის ფორმა, რომ მისი სწავლის საგნად გადააქცევა არ შეიძლებოდეს. არა! მეტიც შეიძლება ითქვას. ყველა ქცევის ფორმა ამა თუ იმ სახით და ამა თუ იმ დონემდე მხოლოდ სწავლის შედეგად ხდება ჩვენს კუთვნილებად. უკვე ეს უეჭველი ფაქტიც საკმარისი უნდა ყოფილიყო, რომ შრომისა და სწავლის იგივეობის აზრი საეჭვო მაინც გამხდარიყო.

მაგრამ რას მიუთითებს სწავლის ეს, ასე ვთქვათ, გენერალური ხასიათი? უეჭველია, სწავლას, როგორც აქტივობის ერთ-ერთ სახეობას, ის პროდუქტი, ის საგნობრივი მოცემულობა როდი უნდა ჰქონდეს პირველ რიგში მხედველობაში, რომელთან დაკავშირებითაც მისი პროცესი მიმდინარეობს, არამედ იმ ძალების განვითარების მიზანი, რომელნიც ამ პროცესში აქტივობის მდგომარეობაში მოდიან. სწავლის პროცესში აღმოცენებული აქტივობა, მამასადამე, არა მხოლოდ საშუალების ღირებულებას შეიცავს, არამედ თვითონ წარმოადგენს დამოუკიდებელ ღირებულებას, ე. ი. სწავლაში ძირითადი მნიშვნელობა იმ პროდუქტს კი არა აქვს, რომელსაც იგი კონკრეტი ჩვევის ან კონკრეტი შინაარსის მქონე ცოდნის სახით გვაძლევს, არამედ განსაზღვრული მიმართულებით მოსწავლის ძალების განვითარებას: სწავლაში ძირითადი კონკრეტი ჩვევა და ცოდნა როდია, არამედ იმ ძალების განვითარება, რომელნიც სწავლის პროცესში ღებულობენ მონაწილეობას.

მართლაც, არასოდეს შრომითი პროცესის მიზანს ძალთა განვითარება არ შეადგენს: შრომა მხოლოდ პროდუქტისათვის წარმოებს და არა იმ ძალების განვითარებისათვის, რომელნიც მასში ღებულობენ მონაწილეობას. მართალია, ობიექტურად შრომის პროცესს ადამიანის ძალთა განვითარებაც მოსდევს, მაგრამ ეს მისი, როგორც აქტივობის გარკვეული სახის, აუცილებელი თანმხლები მოვლენაა და არა მისი არსი, რომელიც მის სპეციფიკურ ნიშანს შეადგენს. პირიქით, შრომა თავისი არსებით დამთავრებულს, დასრულებულ ძალებს გულისხმობს. მას მათი გამოყენება აინტერესებს და არა მათი განვითარება. და განა თვით განვითარების დონეც იმით არ გაიზომება, თუ რამდენად არიან ძალები შრომის წარმოებისათვის მომზადებული! პოლიტიკური სკოლა იმიტომ

კი არ არის შრომის სკოლა, რომ იგი სწავლას შრომად აქცევს, ან შრომას სწავლად, არამედ სწორედ იმიტომ, რომ მას შეცდომად მიაჩნია სკოლის ქარხნად ანდა ქარხნის სკოლად გადაქცევა. პირიქით, მისი ძირითადი იდეა ისაა, რომ ადამიანის შრომითი ძალების განვითარებაც საგანგებო ზრუნვას, სწავლას მოითხოვს და ეს ზრუნვა სწორედ ადამიანის ზოგადი განვითარებისათვის ზრუნვასთან უნდა იყოს განუყრელად დაკავშირებული, ანდა, უკეთ, მასთან ერთადერთს მთლიანობაში იქნას გაერთიანებული. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ პოლიტექნიკური შრომის სწავლა არა პროფესიონალის, არამედ ზოგადი განათლების სკოლის საქმეა და ეს უკანასკნელი არა ცალმხრივი აღზრდა-განათლების, არამედ პოლიტექნიკური შრომის სკოლა უნდა იყოს.

ერთი სიტყვით, სწავლა არსებითად განსხვავდება ქცევის იმ სპეციფიკური ფორმისაგან, რომელიც ზემოთ წარმოებითი შრომის სახელწოდებით იყო აღნიშნული.

როგორც ცნობილია, ქცევის არცერთი ფორმისათვის არ არის მოზარდის ძალთა განვითარების ინტენცია ისე სპეციფიკური, როგორც თამაშისათვის. მეორე მხრით, და სწორედ ამ მიზეზის გამო, როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, თამაში ქცევის გენერალური ფორმაა. მაგრამ, როგორც დავრწმუნდით, სწორედ ორივე ეს ნიშანი ახასიათებს სწავლასაც. აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გამომდინარეობდეს დასკვნა, რომ სწავლა და თამაში ქცევის ერთსა და იმავე ფორმას უნდა წარმოადგენდეს და მართლაც, პედაგოგიური აზროვნების ისტორიაში ამ აზრს არა ერთგზის უჩენია თავი. ჟან-ჟაკ რუსო და საზოგადოდ ე. წ. თავისუფალი სკოლის მომხრენი საბოლოო ანგარიშში სწორედ სწავლისა და თამაშის იგივეობის იდეას ეყარებოდნენ. რადგანაც რუსოს იდეა ზოგან დღესაც პოულობს მომხრეებს, ხოლო მეორე მხრით, ფართოდ გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, თამაშსა და სწავლას შორის საერთო არაფერი არ უნდა იყოს, აუცილებელი ხდება ამ საკითხზე ცოტა ხანს მანაც შევჩერდეთ.

მთელი ჩვენი მსჯელობა, რომელიც სწავლისა და შრომის ცნებათა ურთიერთობას ეხებოდა, იქით იყო მიმართული, რომ ნათელი გამხდარიყო, თუ რაოდენ განსხვავდება სწავლა შრომისაგან და რაოდენ უახლოვდება იგი თამაშს. თითქმის ყველა ის ძირითადი ნიშანი, რომლებიც სწავლის ცნებას შრომის ცნებისაგან ასხვავებს, სწორედ ის ნიშანი აღმოჩნდა, რომელიც თამაშისათვისაა დამახასიათებელი. განსაკუთრებით გადამწყვეტი მნიშვნელობა კი ერთსა აქვს, სახელდობრ, იმას, რომ სწავლაცა და თამაშიც არსებითად ძალთა განვითარების მიზანს ეყრდნობიან და ემსახურებიან. ვფიქრობთ, რომ ყოველივე ამის შემდეგ ზედმეტად უნდა ჩაითვალოს კვლავ თამაშისა და სწავლის ცნებათა ნათესა-

ობის მტკიცებაზე შეჩერება. პირიქით, აზრთა მთელი მიმდინარეობა აქამდე ისეთი იყო, რომ მკითხველს ბუნებრივად ქცევის ორივე ამ ფორმის იგივეობის აზრი უფრო გაუჩნდებოდა, ვიდრე მათი განსხვავებულობისა. ამიტომ ახლა სწორედ ამ აზრის მართებულობაზე უნდა შევჩერდეთ: მართლაც იმდენად ჰგავს სწავლა თამაშს, რომ მათ გაიგივებაზე იფიქროს კაცმა?

თუ სწავლა აქტივობის ფორმაა, რომლის აზრიც შინაგან ძალთა განვითარებაში უნდა ვეძიოთ, ცხადია, რომ აქ არავითარი გარე მოთხოვნილება არ არსებობს, რომ წინასწარ განსაზღვრავდეს იმ საგანს, რომელიც ამ აქტივობისათვისაა აუცილებელი, მაშასადამე, სწავლაც ისეთი ფორმაა აქტივობისა, რომელსაც გარე მოთხოვნილების იმპულსი როდი აღძრავს: ამ როლს, თამაშის მსგავსად, აქაც ფუნქციონალური ტენდენცია უნდა ასრულებდეს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სწავლაში აქტივობისათვის აუცილებელი საგანი სუბიექტს არა გარედან და იძულებით ეძლევა, არამედ შინაგანად, სამოქმედოდ განწყობილი ძალების შესატყვისად და თავისუფლად. ეს მოსაზრება ერთხელ კიდევ ამტკიცებს იმ აზრს, თითქოს სწავლა და თამაში ერთი და იგივე იყოს, ყოველ შემთხვევაში, სწავლა ქცევის ისეთივე ინტროგენური ფორმა იყოს, როგორც თამაში. ნამდვილად კი ეს ასე არ არის. სწავლა ყოველთვის გულისხმობს რაღაცას, რაც ისწავლება: იგი თვით ცნების შინაარსში შეიცავს რაღაც გარეგანის იდეას, რომელიც მოსწავლეს სწორედ გარედან ეძლევა და არა მისი ძალების თავისუფალი იმპულსის ნიადაგზე აიგება. ჩვენ ხომ რაღაცას ვასწავლით მოსწავლეს, ე. ი. ჩვენ განსაზღვრული მიმართულებით ვამოქმედებთ მის ძალებს, ე. ი. ჩვენ ვაძლევთ საგანს ამ ძალებს და არა ისინი ირჩევენ ან ქმნიან მას თავისუფლად. განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე მოზარდში, ვთქვათ, მეტყველების ფუნქციები იმდენად მწიფდება, რომ მათი ამოქმედების ტენდენცია ან იმპულსი უჩნდებათ. მაგრამ მეტყველების ფუნქციების ამოქმედება ხომ მეტყველებას ნიშნავს! მეტყველება კი მხოლოდ რომელსამე გარკვეულ ენაზე შეიძლება. მაშასადამე, სრულიად შეუძლებელია, მეტყველების ფუნქციონალური ტენდენცია დაკმაყოფილდეს, თუ მას გარედან არ მივცემთ საგანს, ე. ი. რომელიმე გარკვეული ენის მასალას. სწავლა სწორედ ამ გარედან მიწოდებული საგნის, მასალის ნიადაგზე სამეტყველო ფუნქციათა ამოქმედებაში მდგომარეობს. ანდა მეორე მაგალითი: ვთქვათ, ბავშვს იმდენად მოუმიწოდა ანგარიშის წარმოების გონებრივი ფუნქციები, რომ მათი ამოქმედების ტენდენციამ იჩინა თავი. თავის თავზე მიწოდებული ბავშვი ალბათ იძულებული იქნებოდა ამ შემთხვევაში თავისი ფუნქციები ისე ემოქმედებია, რომ მხოლოდ ის საფეხურები გაეკლო, რომელიც თავისი ნატურალური განვითარების პროცესში პირველყო-

ფილი ადამიანის არითმეტიკულმა აზროვნებამ გაიარა. ჩვენს სინამდვილეში კი, ჩვენს სკოლაში მოზარდის არითმეტიკული აზროვნების ფუნქციები ჩვენი კულტურული განვითარების დღევანდელ საფეხურზე, დაუფლებული არითმეტიკული მასალისა და წესების ნიადაგზე იწყებს ფუნქციობას. მაგრამ ამ მასალასა და ამ წესებს მოზარდის ფუნქციები თვითონ, დამოუკიდებლად როდი ქმნიან, არამედ ყველაფერს ამას ჩვენ, მასწავლებლებს, ვაწვდით მას, და ანგარიშის სწავლაც ამას ეწოდება: ბავშვის არითმეტიკული აზროვნების ფუნქცია ამ გარედან მიწოდებული მასალის ნიადაგზე ვითარდება. ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ მართალია, სწავლა მოზარდის შინაგანი ძალების ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას გულისხმობს, მაგრამ ეს გამოვლენა მხოლოდ იმ მასალაზე ხდება, რომელიც გარედან, ჩვენ მიერ ეძლევა მას. სწავლის შემთხვევაში შინაგანი თვითონ როდი პოულობს, ირჩევს, ან ქმნის თავის შესატყვისს, თავისი აქტივაციისათვის აუცილებელ გარეგანს, როგორც ეს თამაშის შემთხვევაში ხდება, არამედ ეს უკანასკნელი მოზარდის არჩევანით განისაზღვრება. მასწავლებლებს, განვითარება აქ არა თავისუფლად არჩეულ, მასალაზე ხდება, როგორც ამას თამაშის შემთხვევაში აქვს ადგილი, არამედ იმ მასალაზე, რომელიც მოზარდის მიანია მიზანშეწონილად.

იბადება საკითხი: რატომ ხდება ასე? ნუთუ სწავლა აუცილებელია? ნუთუ არ შეიძლება, რომ მოზარდი თავისი საკუთარი თავისთვის მიგვენდო, მისი განვითარების ბედი სავსებით ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული ალღოს ხელმძღვანელობის ქვეშ დაგვეტოვებინა? ამ საკითხის გადაწყვეტა ძნელი არაა, თუ ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებას მართებულად გავიგებთ. ცალკე ფუნქცია მხოლოდ როგორც ჩვენი მეცნიერული ანალიზის საგანი წარმოადგენს რეალობას. კონკრეტ სინამდვილეში იგი მხოლოდ მთლიანში, ე. ი. სხვა ფუნქციებთან ურთიერთ მიმართებაში, ინტერფუნქციონალურ კავშირში არსებობს. ფუნქციონალური ტენდენცია ამ მთლიანის ამოქმედების იმპულსს ნიშნავს; და როდესაც ვლაპარაკობთ, რომ ზოგჯერ ადამიანის აქტივობის ფორმას ფუნქციონალური ტენდენცია უდევს საფუძვლად, ეს შეიძლება მხოლოდ იმ აზრით იქნას გაგებული, რომ ადამიანს, განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე განსაზღვრული ინტერფუნქციონალური კომპლექსების ამოქმედების იმპულსი უჩნდება. ეს კომპლექსები კი ერთხელ და სამუდამოდ განსაზღვრული სახით როდია მოცემული ორგანიზმში. იგი კაცობრიობის განვითარების პროცესში მუშავდება და თითოეული კერძო ადამიანის არსებაში, შესაძლებლობის სახით, შემკვიდრებით გადადის. მასწავლებლებს, კაცობრიობის განვითარების ყოველ საფეხურზე ადამიანის შვილს – ამ განვითარების სპეციფიკურობის და მიხედ-

ვით – თავისებური ინტერფუნქციონალური მთლიანი კომპლექსები აქვს, რომელიც მის წინაპრებს ხანგრძლივი განვითარების ნიადაგზე აქვთ მიღებული. მასწავლებლებს, ეს კომპლექსები კულტურული განვითარების პროდუქტს წარმოადგენენ და მათ ასამოქმედებლად, ცხადია, შესატყვისი მასალა, შესატყვისი საგანია აუცილებელი. მაგ., მარტივი შემთხვევა რომ ავიღოთ: შევადაროთ პრიმიტივის შვილის არითმეტიკული აზროვნების შესაძლებლობა და თანამედროვე კულტურული ადამიანის შვილის მათემატიკური აზროვნების შესაძლებლობა! შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ ორსავე ამ შემთხვევაში სავსებით ერთნაირ ინტერფუნქციონალურ შესაძლებლობასთან გვაქვს საქმე? რასაკვირველია, არა. შეიძლება თუ არა, ამისდა მიხედვით, ითქვას, რომ ამ შესაძლებლობათა ასამოქმედებლად სავსებით ერთი და იგივე საგანი, ერთი და იგივე მასალა იყოს საჭირო? რასაკვირველია, არა: თუ ფუნქციები განსხვავებულია, ამდენადვე განსხვავებული უნდა იყოს ის საგანი ან მასალაც, რომელიც მათი ამოქმედების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს, პრიმიტივის შვილების არითმეტიკული აზროვნების გასააქტივებლად და მის განვითარებლად არავინ და არასოდეს არ იყენებდა და ვერც გამოიყენებდა იმ რთულ მათემატიკურ მასალას, რომელსაც დღევანდელი კულტურული ადამიანის შვილის მათემატიკური განვითარებისათვის მივმართავთ. ეს მასალა, ისე, როგორც მისი შესატყვისი ფუნქციებიც, როგორც ინტერფუნქციონალური მთლიანი, მხოლოდ კულტურული განვითარების შედეგად იქნა მიღებული; იგი კულტურულ მონაპოვარს წარმოადგენს და, მასწავლებლებს, დღევანდელი ბავშვის განვითარებას ამ კულტურული განვითარების პროცესში შეძენილი მასალით შეიძლება მოხერხდეს. მაგრამ ეს კულტურული მასალა, თანამედროვე მათემატიკა, ისეთია, რომ ბავშვი მას, რა თქმა უნდა, თავისი ძალებით, თვითონ დაუძლიებლად, თავისი მათემატიკური აზროვნების ამოქმედების მიზნით, ვერ შექმნის: იგი აუცილებლად გარედან უნდა მიეცეს მას, იმ მოზარდის ადამიანის ხელით, რომელსაც ეს მასალა აქვს დაუფლებული, რამდენადაც სავსებით უკულტურო, სავსებით პრიმიტიული, ნატურალური ადამიანი შეუძლებელია ოდესმე არსებულყო, იმიტომ, რომ თვით ცნება ადამიანისა უარყოფს ამის შესაძლებლობას, უნდა ვიფიქროთ, რომ სწავლა, როგორც განვითარებაში მყოფი ძალებისათვის მასალის მიწოდება, ადამიანის აღზრდის მარად განუყოფელ ნაწილს შეადგენდა. ის, რაც კულტურული განვითარების პროცესში იქნა ადამიანის მიერ შეძენილი, შეუძლებელია ადამიანის შვილმა ამ კულტურული ზეგავლენის გარეშე, სავსებით ნატურალური გზით შეიძინოს.

ამრიგად, სრულიად უეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს, რომ სწავლის პროცესში, ადამიანის ძალების აქტივაცია არა ამ ძალების მიერ სპონტანუ-

რად გამონახული ან შექმნილი შესატყვისი საგნის ნიადაგზე წარმოებს, არამედ მოზრდილის მიერ მიწოდებული მასალის ნიადაგზე: სწავლის პროცესში მოზარდის ძალა სპონტანურად როდი პოულობს საგანს, არამედ იგი გარედან, სხვის მიერ ეძლევა მას. ამ მხრივ სწავლა შრომას ჰგავს და თამაშისგან არსებითად განსხვავდება. ე. ი. იგი ქცევის ექსტეროგენური ფორმა უფროა, ვიდრე ინტროგენური. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ნამდვილად, ქცევის ექსტეროგენურ ფორმად იგი მაინც ვერ ჩაითვლება. საქმე ისაა, რომ ქცევის ექსტეროგენური ფორმების შემთხვევაში სუბიექტს ისე ეძლევა საგანი, რომ მისი ძალების აქტუალური მოთხოვნილება სრულიად არ არის მხედველობაში მიღებული. მაგ., რა მოთხოვნილება გაუჩნდება ადამიანს ამა თუ იმ მომენტში და, მაშასადამე, რა ძალები უნდა ჩააყენოს მან მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად აქტიურ მდგომარეობაში, ეს სრულიად არ არის დამოკიდებული იმაზე, თუ, სახელდობრ, რომელი მისი ძალებია ამჟამად სამოქმედოდ განწყობილი: რომელიმე ინტენსიური, გადაუღებელი მოთხოვნილება, რომელიც ძალების საკმაოდ დიდ დაძაბვას მოითხოვს, შეიძლება მაშინაც გაუჩნდეს ადამიანს, როდესაც იგი ავადმყოფობის გამო სრულიად დაუძლეურებელია ანდა ხანგრძლივი მუშაობის გამო უაღრესად დაქონცული. სწავლის შემთხვევაში ეს ასე არ არის. რაკი სწავლის მთავარი ინტენცია მოსწავლის ძალების განვითარებისაკენ არის მიმართული, სრულიად შეუძლებელია, რომ მოზრდილმა, რომელიც სწავლას ხელმძღვანელობს, შეგნებულად ისეთი ძალების ამოქმედება დაავალოს მას, რომელნიც ამჟამად, განვითარების ამ საფეხურზე, სრულიად არ არიან სამოქმედოდ განწყობილი. წინააღმდეგ შემთხვევაში, იგი წინასწარ იქნებოდა თავისი სწავლების სრულ უნაყოფობაში დარწმუნებული. არა, მა-სწავლებელი ყოველთვის იძულებული ხდება, კულტურულ მონაპოვართა სწორედ ის ფორმები მიაწოდოს მოწაფეს, რომელნიც მისი ამჟამად სააქტივაციოდ განწყობილი ძალების ასამოქმედებლად გამოდგებიან. მაშასადამე, ის, თუ რას ვასწავლით მოზარდს, მისი ძალების ვითარებაზეა დამოკიდებული. მაგრამ, რა თქმა უნდა, არა მარტო ამაზე, არამედ იმაზეც, თუ რა ძალების განვითარება გვაინტერესებს მასში, რა ფუნქციონალური შესაძლებლობის, ე. ი. აგრეთვე იმაზედაც, თუ როგორი ადამიანის აღზრდა გვაქვს მიზნად დასახული. ერთი სიტყვით, სწავლა ორი მხრით განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს: (ძალების მხრივ, რომელთა აქტივაციის ტენდენცია ჩნდება განვითარების მოცემულ საფეხურზე, და) აღმზრდელის იდეალის მხრივ, რომელიც სწორედ ამ ძალების განვითარებას თვლის ღირებულების მქონედ და არა იმ ძალებისას.

სწავლა, ამისდა მიხედვით, თითქოს ინტროგენური ქცევის ფორმადაც შეიძლება ჩათვლილიყო და ექსტეროგენურადაც, თუმიცა ცალ-ცალკე იგი

არც ერთს წარმოადგენს და არც მეორეს. იგი უფრო გარდამავალი ფორმაა ქცევის ორს ძირითადს კატეგორიას შორის; კერძოდ, მას საშუალო ადგილი უჭირავს თამაშსა და შრომას შორის. იგი გარდამავალი საფეხურია, რომელიც თამაშის შემდეგ უნდა განვლოს ადამიანმა, რათა შრომის უნარით აღჭურვილი არსის დონემდე ამაღლდეს.

სწავლის ამ კონცეფციიდან ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ ცდებოდა ჟანუაკ რუსო ან ე. წ. თავისუფალი სკოლის პედაგოგიკა, როდესაც სწავლას თამაშის დონემდე აქვეითებდა, ანდა, მეორე მხრით, სქოლასტიკური სკოლა, რომელიც სწავლას მხოლოდ აღმზრდელის მიზნების მიხედვით წარმართავდა ისე, რომ მოზარდის შინაგან შესაძლებლობათა განვითარების დონესა და ტენდენციებს არავითარ ანგარიშს არ უწევდა.

სკოლა არაა სათამაშო მოედანი; მაგრამ იგი არც ქარხანაა, სადაც ადამიანის ძალებს განსაზღვრული პროდუქტების მომზადებას ავალებენ და მაშასადამე, სამუშაოდ მხოლოდ მას იღებენ, ვისაც უკვე აქვს ამისათვის საჭირო ძალები განვითარებული. აქედან ნათელი ხდება, თუ რა პრინციპზე უნდა იყოს აგებული სკოლის მუშაობა, როგორც თავისი შინაარსის, ისე მეთოდების მხრივაც, როდესაც საზოგადოებაში განსაზღვრული მოთხოვნილება ჩნდება, ვთქვათ, ელექტრომანქანები ხდება საჭირო, მაშინ ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად სათანადო მორთულობის ქარხანას აგებენ და იქ სამუშაოდ ისეთ პირებს შეარჩევენ, რომელნიც ამ მანქანების წარმოებისათვის საუკეთესოდ არიან მომზადებული, საწინააღმდეგოდ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე სწავლის შემთხვევაში. აქ ძირითადი მიზანი მოზარდის ძალების განვითარებაა. ამიტომ თუ როგორი უნდა იყოს ყოველ მოცემულ მომენტში სწავლის შინაარსი და მეთოდები, ამის საბოლოო გადაწყვეტა მხოლოდ ამ ძალების გათვალისწინების, ე. ი. პედაგოგიური დასაბუთების შემდეგ შეიძლება: ნაყოფიერი შრომა ფსიქოტექნიკურად დასაბუთებულ ორგანიზაციას გულისხმობს, ნაყოფიერი სწავლა – პედაგოგიურად დასაბუთებულ შინაარსს და ორგანიზაციას.

ამრიგად, სწავლა ქცევის თავისებური ფორმაა, რომელიც არა თუ თამაშთან ან შრომასთან არ შეიძლება იქნას გაიგივებული, არამედ არცერთს სხვა ქცევის ფორმასთან: მაშინ, როდესაც ყველა ჩვენ მიერ დადასტურებული ქცევის ფორმა ან ინტროგენურ ჯგუფს ეკუთვნის და ან ექსტეროგენურს, სწავლა ორივეს ელემენტებს შეიცავს და ამდენად თითოეული მათგანისაგან განსხვავდება.

პირველი სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია

თუ ბავშვის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ მთავარ ამოცანას ქცევის განვითარების შესწავლა შეადგენს, მაშინ ცხადია, რომ სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიის წინაშე ყველა ზემოთ აღნიშნული ფორმის განვითარების

პრობლემა უნდა იდგეს. მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ქცევის ის კერძო ფორმები, რომლის შესახებაც აქამდე გვექონდა საუბარი, ჩვენ მიერ აღნიშნულ თვისებებს, მხოლოდ თავისი განვითარების დასრულებულს, ასე ვთქვათ კლასიკურ ფორმებში ატარებენ. მეორე მხრივ, ადამიანის კონკრეტი ცხოვრების მიმდინარეობაში ისინი ისე მჭიდროდ არიან ურთიერთთან გადახლართული, ისე შეუმჩნეველად გადადიან ერთმანეთში, ისე მძლავრად მოქმედებენ ერთმანეთზე, რომ თითქმის არ არსებობს ადამიანის ცხოვრებაში არც ერთი ისეთი მომენტი, რომ გარკვევით შეძლებოდეს ითქვას: აი ახლა ქცევის ამ გარკვეულ ფორმასთან ან მხოლოდ მასთან გვაქვს საქმე.

მაგრამ თუ ეს ასეა ზრდადასრულებული ადამიანის ქცევის შემთხვევაში, რა უნდა ითქვას მაშინ ჩვენი ცხოვრების იმ პერიოდის შესახებ, როდესაც ჩვენი ზრდა ჯერ კიდევ არ დასრულებულა, როდესაც ჩვენი ქცევის ფორმებს თავისი დამთავრებული სახისათვის ჯერ კიდევ არ მიუღწევიათ, როდესაც ისინი საბოლოოდ ჯერ კიდევ არ ჩამოყალიბებულან. ცხადია, ბავშვის ფსიქოლოგიის წინაშე უაღრესად რთული ამოცანა დგას, ქცევის თითოეული ცალკე ფორმის განვითარების გზა შეისწავლოს. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ფორმა ჯერ კიდევ იმდენად არ გარკვეულა, რომ ქცევის ცალკე ფორმის სახით მოგვევლინოს და იმდენი დამოუკიდებლობა არ მოუპოვებია, რომ მისი განვითარების ხაზი ქცევის სხვა ფორმების განვითარების ხაზს გამოეყოს. ასეთ პირობებში, სრულიად უეჭველია, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ქცევის იმ ფორმის გამორკვევას აქვს, რომელიც ამა თუ იმ ასაკობრივ საფეხურზე განსაკუთრებით ნათელი სახით იჩენს თავს, წინა რიგებში დგება, გაბატონებულსა და წარმართველ ადგილს იკავებს და ქცევის დანარჩენ ფორმებზე გადამწვევტ გავლენას ახდენს. ქცევის ეს ფორმა შესაძლებლობას მოგვცემს, ჯერ ერთი, თითოეული ასაკობრივი საფეხურის სპეციფიკუმს შეუცდომლად ვწვდეთ და მეორე – ქცევის დანარჩენი ფორმების განვითარების დონეც ნათლად წარმოვიდგინოთ: როგორც აღვნიშნეთ, ქცევის სწორედ ეს დომინანტური ფორმაა, რომ მთელ ასაკობრივ საფეხურს მთლიანად და მისი ქცევის ცალკეულ ფორმებსაც კერძოდ, თავის წარუხორცველ დაღს აჩენს.

სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიის ძირითადი საკითხი, რომელიც პირველ რიგში უნდა გადაწყდეს, ამისდა მიხედვით, ასეთი იქნება: რა არის ქცევის ის ძირითადი ფორმა, რომელიც მთელს ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბატონობს და, ასე ვთქვათ, მის დედააზრს წარმოადგენს? ცნობილია, რომ ქცევის ასეთ ფორმად სწავლა უნდა ჩაითვალოს. ეს სადავო არაა. გამოსარკვევი ოღონდ ისაა, თუ რას აკეთებს, რა როლს ასრულებს ქცევის ეს ფორმა ადამიანის განვითარების პროცესში და რა

სახე და რა მნიშვნელობა აქვს ქცევის ამ ფორმის ძირითადი ტენდენციით აღბეჭდილს ასაკობრივ საფეხურზე ქცევის დანარჩენ ფორმებს. რასაკვირველია, ამ ამოცანის გადაჭრა სხვა გზით არ შეიძლება, თუ არა თითოეული ქცევის ფორმის ხელოვნური გამოცალკევებისა და მისი იზოლირებული შესწავლის გზით. მაშასადამე, ჩვენ იძულებული ვიქნებით ქცევის ყველა ფორმა ცალ-ცალკე განვიხილოთ და ამ გზით მათი მთლიანი კომპლექსის თავისებურებები შევისწავლოთ.

მაგრამ ზოგი რამ აუცილებლად წინასწარ უნდა იქნეს გათვალისწინებული, სახელობრ, ის, რაც ქცევის ყველა ფორმის ცალკეული და მთლიანი შესწავლის პირობას წარმოადგენს. აქ პირველი ადგილი, რასაკვირველია, ჯერ ერთი, მოზარდის ფიზიკურ განვითარებას ეკუთვნის, როგორც ძირითად პირობას, რომლის გარეშე ქცევის არც ერთი ფორმა არ შეიძლება მიმდინარეობდეს.

ფიზიკური განვითარება სასკოლო ასაკში

1. მრავალრიცხოვანი ანთროპომეტრული გამოკვლევა, რომელიც სხვადასხვა დროს, სხვადასხვა ადგილას და სხვადასხვა ავტორის მიერ იყო ჩატარებული, თითქმის ერთხმად ადასტურებს, რომ ჯერ კიდევ შტრაცის მიერ შენიშნული თანამიმდევრობა სხეულის დაგრძელებისა და დამრგვალების პერიოდებისა ძალაში რჩება. თანახმად შტრაცისა კი, როგორც ცნობილია, პირველი დაგრძელების ხანას, რომელიც 5-7 წლამდე გრძელდება, მეორე დამრგვალების ხანა მოსდევს: 8 წლიდან დაწყებული ბავშვის სხეულის ზრდა ნაკლებია, სანამ იგი სქესობრივი მომწიფების პერიოდის დასაწყისისათვის კვლავ ენერგიულად არ გაძლიერდება. შედარებით უფრო ახალი გამოკვლევების მიხედვითაც, ზრდის ენერგიის მრუდე პირველი ექვსი წლის განმავლობაში თანაზომიერია, ხოლო მეშვიდე წელში განსაკუთრებით სწრაფად ეშვება ძირს; ამის შემდეგ იგი თითქმის ერთ დონეზე რჩება, სანამ, ალბათ, სქესობრივი მომწიფების გავლენით (ქალების შემთხვევაში 11-12 წელში, ხოლო ვაჟების შემთხვევაში 13-14 წ.) იგი განსაკუთრებული სიმკვეთრით კვლავ ზევით არ იზაშს პირს.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების საყოველთაოდ დადასტურებული პირველი თავისებურება ისაა, რომ სხეულის ზრდის ენერგია აქ საგრძობლად დაბალ დონეზე დგას: სიმალლე ბავშვს რამდენიმე წლის განმავლობაში მხოლოდ ოდნავ შესაძენევად ემატება, მაშინ როდესაც ასაკის მოსაზღვრე პერიოდებს მისი სწორედ განსაკუთრებით სწრაფი წინსვლა ახასიათებს.

სამაგიეროდ შტრაცის მიხედვით, ეს პერიოდი იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი აქ სუქდება და მრგვალდება. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფი-

ქრა, რომ ზრდის ენერგია ამ მიმართულებით მაინც თვალსაჩინოდ იმატებდეს. ანთროპომეტრული გამოკვლევები ამტკიცებენ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვი არც წონაში განიცდის მაინცდამაინც დიდ ცვლილებებს.

ერთი სიტყვით, ამ პერიოდის ფიზიკური განვითარების, კერძოდ, სიმაღლისა და წონის მაჩვენებლები ამტკიცებენ, რომ განვითარების ენერგია არა სხეულის ნივთიერი მასის დაგროვებისა და გაზრდის, არამედ სხვა მიმართულებით უნდა იხარჯებოდეს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რასაკვირველია, რომ სიმაღლისა და წონის მზრივ ბავშვის სხეული მთელი სასკოლო პერიოდის გასწვრივ სავსებით იგივე რჩება, რასაც იგი სკოლის წინარე ასაკის ბოლოს წარმოადგენდა. საკმარისია შევხედოთ, ვთქვათ, 10 წლისა და 6 წლის ბავშვს, რათა განსხვავება მათ შორის იმწამსვე დავინახოთ: ათწლიანი გაცილებით უფრო ახლო დგას ზრდადასრულებულ ადამიანთან, ვიდრე ექვსწლიანი. ამ პერიოდის შედარებით ნელი ფიზიკური განვითარების პროცესი ისეა სხეულის სხვადასხვა ნაწილების მიმართულებით განაწილებული, რომ საბოლოოდ იგი მაინც საგრძნობ ცვლილებებს იწვევს ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის საერთო აღნაგობაში. ჯერ ერთი, ზრდის ენერგია, როგორც ბოლდირევი და აგრეთვე შტეფკოც აღნიშნავენ, 7-8-სა და 9-10 წლებში უფრო მეტად ქვედა კიდურების მიმართულებით იხარჯება. ამის შედეგი ისაა, რომ ახლა იგი გრძელფეხება დიდს უფრო ჰგავს, ვიდრე მოკლფეხება პატარას; სასკოლო ასაკის ბავშვის მორფოლოგიური ინდექსი, ე. ი. სხეულის სიგრძის მიმართება მთელი ტანის სიგრძისადმი, ზრდადასრულებული ადამიანის ინდექსს უახლოვდება.

იგივე უნდა ითქვას ადრეული ბავშვობის ხანის ფიზიკური განვითარების მეორე თავისებურების შესახებაც. როგორც ცნობილია, რაც პატარაა ბავშვი, მით უფრო დიდია მიმართება მისი თავისა და სხეულის სიგრძეთა შორის. ახალშობილის თავი, შტრიცის მიხედვით, მთელი სხეულის მეოთხედს უდრის, სამწლიანის – 1/5, ექვსწლიანის – 1/6-ს, ხოლო თორმეტწლიანის – 1/7-ს, მაშინ, როდესაც ზრდადასრულებულის შემთხვევაში ეს მიმართება 1/8-ს არ აღემატება. თავის ქალა და თავის გარშემოწერილობა სასკოლო ასაკში გაცილებით უფრო ნელი ტემპით იზრდება, ვიდრე მანამდე; სკოლის წინარე ასაკში თავის გარშემოწერილობა წლიურად 1,5 სანტიმეტრს იმატებს. სასკოლო ასაკში კი – 9-10 წლიდან დაწყებული, ვიდრე სქესობრივ მომწიფებამდე, ერთ სანტიმეტრსაც არ იმატებს.

საგულისხმოა, რომ, მიუხედავად ამისა, თავის ქალას აღნაგობაში მაინც თვალსაჩინოდ ცვლილება იჩენს თავის; საქმე ისაა, რომ ამ ასაკში თავის ქალას წინა ნაწილი იმდენად იზრდება, რომ მისი მოცულობა, დაახლოებით 13 წლისათვის, მთელი თავის ქალას მოცულობის 25,3%-ს უდრის, მაშინ,

როდესაც ზრდადასრულებულის შემთხვევაში ეს მიმართება ჩვეულებრივ 30,96% არ აღემატება. ამ მიზეზის გამო სასკოლო ასაკის ბავშვის სახის გამომეტყველება უკვე გაცილებით უფრო მოგვაგონებს დიდისას, ვიდრე ადრეული ასაკის ბავშვისას.

მიუხედავად იმისა, რომ ფიზიკური ორგანიზმის ზრდა სასკოლო ასაკში ეგოდენ ნელი ტემპით მიმდინარეობს, იგი მაინც განსხვავებულია როგორც ინდივიდუალობის, ისე განსაკუთრებით სქესობრივისა და სოციალური ფაქტების ზეგავლენით.

თუ ინდივიდუალობის ფაქტორს მხედველობაში არ მივიღებთ, ერთისა და იმავე სქესის, მაგრამ სხვადასხვა სოციალური წრის ბავშვების ფიზიკური განვითარების ტემპი საგრძნობლად განსხვავებულად მიმდინარეობს. ეს განსხვავება განსაკუთრებით მკვეთრია ბურჟუაზიულ ქვეყნებში, სადაც მუშათა წრის ბავშვები არც კვებისა და არც ნორმალური ბინის პირობებით არ არიან უზრუნველყოფილნი.

1923 წელს ბერლინში ჩატარებულ იქნა გამოკვლევა, რომელიც 40.000 ბავშვის ანთროპომეტრული გაზომვის მასალას ემყარება. გამოკვლეული ბავშვების ერთ ნაწილს, ე. წ. დაბალი სკოლის მოწაფეობა შეადგენდა, ე. ი. პროლეტარულია და ნივთიერად ნაკლებ უზრუნველყოფილი წრეების შვილები, ხოლო მეორე ნაწილს – საშუალო სკოლების მოწაფეობა, ე. ი. ბურჟუაზიული წრეების ბავშვები. ცხრილი I შეიცავს ცნობებს, რომლებიც ნათლად გვიჩვენებს, თუ რაოდენ დიდია განსხვავება ამ ორი სოციალური წრის ბავშვთა ფიზიკური განვითარების მაჩვენებელთა შორის. რომ „დაბალი სკოლების“ ბავშვთა მაჩვენებლები 100-ად ჩავთვალოთ, მაშინ საშუალო სკოლის მოწაფეთა სიმაღლისა და წონის ინდექსები ასეთი გამოცა (ცხრილი I):

ცხრილი I

ასაკი	სიმაღლე სანტ.		წონა კილოგრ.	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
10	103,1	103,5	107,0	113,3
11	102,6	103,1	106,9	110,1
12	103,1	103,7	108,0	112,3
13	103,1	103,7	109,4	111,5

როგორც ვხედავთ, განსხვავება ყველა ასაკში ორივე სქესის შემთხვევაში ბურჟუაზიული წრის ბავშვთა სასარგებლოდ დადასტურდა. განსაკუთრებით დიდია ეს განსხვავება წონის მაჩვენებელთა შორის. თუ რაოდენ თვალსაჩინოდ განსხვავებული ტემპით მიმდინარეობს სხვადა-

სხვა სოციალური ჩრის ბავშვთა ფიზიკური განვითარება, ეს იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ ერთ-ერთმა გერმანელმა მკვლევარმა, შლეზინგერმა, თავისი ანთროპომეტრული გამოკვლევის შედეგად, ასეთი დებულება წამოაყენა: მარტო იმის მიხედვით, თუ რა ანთროპომეტრული მონაცემები აქვს ამა თუ იმ ბავშვს, ადვილად შეიძლება დავასკვნათ, თუ რა სოციალურ წრეს ეკუთვნის იგი.

რომ ცხოვრების პირობები სასკოლო ასაკშიც ბავშვის ფიზიკური განვითარების მართლა მნიშვნელოვანი ფაქტორია, სხვა ხასიათის მონაცემებიდანაც ნათლად ჩანს. 1919 წელს, ე. ი. სამოქალაქო ომის პერიოდში შტეფკომ მოსკოველ მუშათა შვილების ანთროპომეტრული შემოწმება ჩაატარა. 1927 წელს, როდესაც სსრკ-ის მეურნეობა უკვე აღორძინების პერიოდში იმყოფებოდა, ასეთივე გამოკვლევა, იმავე ქალაქში და იმავე წრის ბავშვებზე სირკინმა გამოაქვეყნა და დასასრულ უფრო ახალ მასალაზე დაყრდნობით სასკოლო ასაკის ბავშვთა სიმაღლისა და წონის სტანდარტები შემუშავებულ და გამოქვეყნებულ იქნა 1933 წ., ე. ი. მეორე ხუთწლეულის დასაწყისში, ბავშვთა და მოზარდთა სანიტარიისა და პიგიენის ცენტრალური ინსტიტუტის მიერ. 1919 წლიდან 1927 წლამდე და იმდროიდან 1933 წლამდე და დღემდე სსრკ-ის ეკონომიური მდგომარეობა განუწყვეტლივი წინსვლისა და გაუმჯობესების გზაზე დგას. თუ მოსახლეობის ეკონომიურ მდგომარეობას მართლა აქვს გავლენა მისი მოზარდი თაობის ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობაზე, მაშინ უეჭველია, ამ გარემოებას თავისი ანარეკლი უნდა მოეცა ამ გამოკვლევათა შედეგებშიც. ცხრილი 2, რომელიც სამივე აღნიშნული გამოკვლევის ცნობებს შეიცავს, უდავოდ ამტკიცებს, რომ არა თუ მართლა აქვს ეკონომიურ მდგომარეობას ბავშვის ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობაზე გავლენა, არამედ იმასაც, თუ რაოდენ თვალსაჩინოდ იცვლება სსრკ-ის მუშათა მოსახლეობის ცხოვრების პირობები და რაოდენ დიდი მნიშვნელობა აქვს ამას მოზარდი თაობის გაჯანსაღებისათვის. ცხრილი 2 გვიჩვენებს, რომ ეკონომიური პირობების დონის განუწყვეტელი ამაღლება ბავშვის ფიზიკური განვითარების ასეთსავე განუწყვეტელ გაუმჯობესებას იძლევა; საგულისხმოა, რომ ცხრილში მოყვანილი ცნობები სხეულის მხოლოდ სიმაღლეს ეხება; მიუხედავად ამისა, ცალკე წელთა მონაცემებს შორის მაინც ყოველთვის თვალსაჩინო განსხვავება ჩანს. ადვილი წარმოსადგენია, თუ რამდენად დიდი იქნებოდა ეს განსხვავება, სიმაღლის ინდექსებს გარდა რომ სიმძიმის მაჩვენებლებიც შეგვედარებია ურთიერთისათვის! ხომ

ცნობილია, რომ ეს უკანასკნელი უფრო გრძობიერია ბავშვთა ეკონომიური მდგომარეობის ცვალებადობის მიმართ, ვიდრე პირველი.

ცხრილი 2

ასაკი წლები	ვაჟი				ქალი			
	9	10	11	12	9	10	11	12
1919	121,3	123,5	130,0	136,3	122,5	126,0	132,0	135,8
1927	124,9	128,1	132,0	137,5	123,8	128,2	133,8	137,0
1933	126,8	129,3	134,8	134,9	124,4	128,9	135,1	140,5

განსაკუთრებით საყურადღებოა, რომ სქესობრივი ფაქტორის როლი ფიზიკური განვითარების პროცესში პირველად სასკოლო ასაკში იჩენს თავს. მართალია, მისი ნიშნები ჯერ კიდევ მესამე წლიდანაც დასტურდება, მაგრამ ჯერ იმდენად სუსტად არიან ჩამოყალიბებულნი, რომ ბავშვის განვითარების შესწავლისას შეიძლება სრულიად არ იქნენ სათვალავში მიღებული. სულ სხვა მდგომარეობა ჩნდება სასკოლო ასაკში. როგორც ჩანს, სქესობრივი ჯირკვლების აქტივაცია იმდენად წინ მიდის, რომ იგი უკვე თვალსაჩინოდ აღსადგინებს ბავშვის განვითარების გზებს. სიმაღლის მხრივ, 7-8 წლამდე ვაჟებსა და ქალებს შორის განსხვავება თითქმის არ არის. ამ წლიდან დაწყებული კი, ვიდრე 11 წლამდე ვაჟები სჯობნიან ქალებს, მაგრამ 11 წლიდან მდგომარეობა ერთბაშად ქალების სასარგებლოდ იცვლება; ისინი ახლა არა თუ ეწევიან ვაჟებს, არამედ ასწრებენ კიდევ. დაახლოებით იგივე ხდება წონის მხრივაც: 12 წლამდე უპირატესობა ვაჟებს აქვთ, 12 წლიდან კი ქალებს, იგივე უნდა ითქვას გულმკერდის შესახებაც: განსაკუთრებით საგულისხმოა, რომ არც მენჯის სიფართოვის მხრივ არის საგულისხმო განსხვავება ქალ-ვაჟს შორის 8-10 წლამდე. 11 წლიდან კი ეს მდგომარეობა ქალების სასარგებლოდ იცვლება (ქალის მენჯი 2 სანტიმ. მეტია, ვიდრე ვაჟისა, ხოლო სქესობრივი მომწიფების დასასრულს – 5-10 სანტიმ. სჭარბობს ვაჟისას).

2. როგორც ჩანს, ფიზიკური განვითარების ენერგია სასკოლო ასაკში უფრო ორგანიზმის ფუნქციონალური განვითარების სასარგებლოდ იხარჯება, ვიდრე ნივთიერი მასის შესაძენად. ბავშვის სხეული თვალსაჩინოდ მაგრდება და გარემოს მრავალფეროვან ზეგავლენას საკმაოდ კარგად შეიარაღებული ხდება: წინააღმდეგობის გაწევის უნარი სწრაფად უვითარდება და ამიტომ ამ ასაკის ბავშვი შედარებით იშვიათად ხდება

ავადმყოფობისა და კიდევ უფრო იშვიათად სიკვდილის მსხვერპლად. სხეულის გამაგრება განსაკუთრებით ჩონჩხისა და კუნთური სისტემის განმტკიცებაში იჩენს თავს.

ჩონჩხის ხრტილოვან ქსოვილთა ძვალოვანი ქსოვილებით შეცვლა საკმაოდ სწრაფი ტემპით მიმდინარეობს. განსაკუთრებით საგულისხმოა კიდურთა გამაგრების პროცესი: სასკოლო ასაკის ბავშვს სწრაფად უმაგრდება და ეზრდება ხელის მტევნისა და ტერფის ძვლები, აგრეთვე სხვა ძვლებიც, რომელნიც ხელთან არიან დაკავშირებული. ყველაფერი ეს იმ გარემოებაზე მიუთითებს, რომ ბავშვის სამუშაო ორგანოები სწრაფად მწიფდებიან და სამოქმედოდ ემზადებიან. ჩონჩხის სრულღირებულოვნობისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ხერხემალს და საინტერესოა, რომ მისი საბოლოოდ ჩამოყალიბება სწორედ ამ ასაკში ხდება. ეს გარემოება პასუხსაგებ ამოცანებს აყენებს სასკოლო ჰიგიენის წინაშე.

ბლონსკი დიდ ყურადღებას აქცევს იმ გარემოებას, რომ სასკოლო ასაკში საბოლოოდ მთავრდება კბილების მოცვლისა და მუდმივი კბილების ამოსვლის პროცესი: 11-12 წლის მოზარდს ჩვეულებრივ უკვე ყველა კბილი ამოსული აქვს. კბილების მოცვლა და მუდმივი კბილების ამოსვლა დაახლოებით შემდეგი თანამიმდევრობით სწარმოებს. 7 წლისათვის იცვლება ოთხი შუა წინა კბილი და 8-სთვის 4 დანარჩენი წინა კბილი, 11 წლისათვის რვა პატარა საძირის კბილი და 11-12-სათვის – ოთხივე ეშვი. ამრიგად, კბილების მოცვლა მთელი ოთხი წლის მანძილზე გრძელდება, 8 წლიდან 12 წლამდე. ე. ი. მთელი იმ პერიოდის განმავლობაში, რომელიც სქესობრივი მომწიფების პერიოდს უსწრებს წინ და პრეპუბერტალური ხანის სახელწოდებითაა ცნობილი.

ცხრილი 3

ასაკი	8	9	10	11	12	13
ვაჟი	17,54 კგ	20,03	22,38	25,94	29,64	34,02
ქალი	17,49 კგ	17,80	19,48	22,91	25,98	30,18

სხეულის შრომისუნარიანობისათვის ჩონჩხის გვერდით განსაკუთრებით კუნთურ სისტემას აქვს მნიშვნელობა. როგორც ცნობილია, იგი სკოლის წინარე ასაკში იწყებს ენერგიულ განვითარებას, მაგრამ არანაკლებ ენერგიულად წარმოებს ეს განვითარება სასკოლო ასაკშიც. აქ განსაკუთრებით ვითარდება წერილი კუნთები, რასაც უდავოდ დიდი პედაგოგიური მნიშვნელობა აქვს, და აგრეთვე ძალის კუნთებიც (ბიცეპსი და სხვა). მაქსიმალური ენერგიით კუნთური სისტემა სქესობრივი მომწიფების პერიოდში ვითარდება. მაგრამ წინა ასაკებთან შედარებით იგი სა-

სკოლო ასაკში სწრაფი განვითარების გზას ადგია. ამის უტყუარ საბუთს დინამომეტრული გამოკვლევები იძლევა, რომელნიც უმეტესად ხელის ფიზიკური ძალის გამოზომვის მიზნით არიან წარმოებულნი. ცხრილი 3, რომელიც ლენინგრადელი ბავშვების დინამომეტრიულ მონაცემებს (მარჯვენა ხელის ძალა კილოგრამებში) შეიცავს, გვიჩვენებს, რომ სასკოლო ასაკში ბავშვის ფიზიკური ძალები მართლაც განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდებიან. ეს ფაქტი იმდენად თვალსაჩინოა, რომ თითქმის არც ერთ მკვლევარს არ დაუტოვებია იგი უყურადღებოდ, ხოლო ზოგის შეხედულებით, სწორედ ეს ფაქტი აძლევს თავის სპეციალურ იერს მთელ ამ ასაკობრივ საფეხურს. შ. ბიულერი, მაგალითად, ბავშვის სიცოცხლის ამ პერიოდს პირდაპირ ღონის გაძლიერების ხანას უწოდებს, ხოლო ბლონსკი – „ფიზიკური ძალების დიდად ზრდის ასაკს“, მართლაც, 9 წლიდან დაწყებული 18-მდე მოზარდის კუნთური ძალა ერთიორად იზრდება.

ეს ორივე სქესის შესახებ შეიძლება ითქვას, მაგრამ, რასაკვირველია, გაცილებით მეტი უფლებით ვაჟების, ვიდრე ქალების შესახებ. საქმე ისაა, რომ სქესობრივი განსხვავებულობა აქ მკვეთრად იჩენს თავს. მაშინ, როდესაც 4-6 წლამდე (არკინის მიხედვით) მარჯვენა ხელის ძალა გოგონებს მეტიც აქვთ, ვიდრე ბიჭებს, სასკოლო ასაკში, ეს მდგომარეობა სწრაფად იცვლება და ვაჟები უკვე საგრძნობლად სჯობნიან ქალებს. საერთოდ, განვითარების დონე ამ მხრივ ქალებს ყოველთვის უფრო დაბალი რჩებათ, ვიდრე ვაჟებს, მაშინ, როდესაც ეს უკანასკნელნი 18 წლამდე ერთიოთხად უფრო ღონიერნი ხდებიან, ქალების დონე მხოლოდ ერთისამად იმატებს.

სხეულის გამაგრება, მოღონიერება, ერთი სიტყვით, საერთო გაძლიერება იმაშიც იჩენს თავს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ორგანიზმში სხვა ფიზიოლოგიური პროცესებიც ზრდადასრულებულის დონეს უახლოვდებიან. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ამ მხრივ ფილტვებისა და გულის ფუნქციონალური განვითარება.

სუნთქვის პროცესისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ფილტვების ტევადობას აქვს. სასკოლო ასაკში იგი განუწყვეტლივ და საკმაოდ სწრაფად იზრდება. ცხრილი 4 შეიცავს კონკრეტ ცნობებს ამ ზრდის მიმდინარეობის შესახებ 8 წლიდან 13 წლამდე (ცნობები ეხება მოსკოვულ ბავშვებს).

ცხრილი 4

ასაკი	8	9	10	11	12	13
ქალი	1376	1476	1760	1856	1888	2180
ვაჟი	1184	1216	1416	1568	1696	2080

ფილტვების მოცულობის ზრდასთან ერთად კლებულობს ჩასუნთქვის სისწრაფეც, იგი უკვე ზრდადასრულებულის ნორმას უახლოვდება და წუთში 18-25-ს აღარ აღემატება.

სისხლის მიმოქცევის მხრივაც დაახლოებით ასეთსავე სურათს ვლენბულობთ; 7 წლის ბავშვის გულის მოცულობა 70 კუბ. სანტ. უდრის, 12-13 წლის მოზარდის კი 130-140 კუბ. სანტ. მართალია, მკვეთრი ზრდის მაჩვენებლებს ამ მხრივ სქესობრივი მომწიფების ხანაში შევხვდებით, მაგრამ ზრდა ამ პერიოდშიც საკმაოდ სწრაფად მიმდინარეობს. შესატყვისად იცვლება მოზარდის მაჯაც, იგი ზრდადასრულებულისას უახლოვდება (წუთში 72-75).

რომ გადავაკვლოთ ახლა თვალი საერთოდ ბავშვის ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობას სასკოლო ასაკში, დავინახავთ, რომ განვითარების ენერგია თითქმის მთელი ამ ასაკობრივი საფეხურის გასწვრივ არა სხეულის გაზრდას, არამედ განსაკუთრებით მისი გაძლიერებისაკენ არის მიმართული. ადამიანის სიცოცხლის ეს საფეხური მართლა მისი მოლონიერების ხანად შეიძლება ჩაითვალოს.

რა არის ფიზიკური განვითარების ასეთი მიმდინარეობის შედეგი? ბლონსკი აღნიშნავს, რომ ზრდადასრულებული ადამიანი, თუ მის შრომის პროცესებს არ მივიღებთ მხედველობაში, სულ 2.800-3.000 კალორიას ხარჯავს. აქედან 2.400 კალორია ისეთ წმინდა ვეგეტატურ პროცესებზე იხარჯება, როგორიცაა სუნთქვა და საკმლის მონელება და 400-600 კალორია – ყოველდღიურ საყოფაცხოვრებო საქმიანობაზე. ბავშვობის ასაკში ასეთი მდგომარეობაა: სკოლის წინარე ასაკის ბოლო წელში ბავშვი სულ 1.840 კალორიას ხარჯავს, აქედან 1.100 კალორიას ვეგეტატურ პროცესებზე. მაშასადამე, მის ორგანიზმში 740 ზედმეტი კალორია რჩება, პირველი სასკოლო ასაკის ბოლოს კი (12 წელში) მდგომარეობა საგრძნობ ცვლილებას აღწევს. 12-წლიანი ბავშვი სულ 2.460 კალორიას ხარჯავს და აქედან ვეგეტატურ პროცესს სულ 1.480 კალორია უნდება. მაშასადამე, 980 ზედმეტი კალორია რჩება. ზრდადასრულებულ ადამიანს კი ასეთი ზედმეტი ენერგია მხოლოდ 400-500 კალორიამდე აქვს. ვთქვათ, რომ ყოველდღიურ საყოფაცხოვრებო საქმიანობაზე ბავშვს იმდენივე ეხარჯება, რაც დიდს, ე. ი. 600 კალორია, რაც, რა თქმა უნდა, საკმაოდ გაზვიადებულ მონაცემად უნდა ჩაითვალოს; 7-წლიანი ბავშვის ზედმეტი ენერგია მაშინ 150 კალორია იქნება, ხოლო 12-წლიანის 380 კალორია (ბლონსკი).

ამ უბრალო ანგარიშიდანაც ნათლად ჩანს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ორგანიზმში ზედმეტი ენერგიის საკმაოდ დიდი რაოდენობა გროვდება, გაცილებით უფრო მეტი, ვიდრე სკოლის წინარე ასაკის ან

ზრდადამთავრებული ადამიანის ორგანიზმში. აქედან ნათელი ხდება, რომ ფიზიკური განვითარების გეზი ამ ასაკობრივ საფეხურზე გარკვევით ენერგიის დაგროვების ხაზით არის წარმართული. ყველაფერი ეს ნებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ 8-12 წლის ასაკი ადამიანის ცხოვრებაში ის ასაკობრივი საფეხურია, როდესაც მის ორგანიზმში ენერგიის არაჩვეულებრივი დიდი რაოდენობა გროვდება, რომელიც, ბუნებრივია, გამოვლენისაკენ ისწრაფვის და მთელ ამ პერიოდს არაჩვეულებრივ დიდი აქტიურობის დაღს ადებს.

3. ფიზიკური განვითარების სურათი სრული და ნათელი არ იქნებოდა, თუ იმ ცვლილებათა გათვალისწინებაზე უარს ვიტყოდით, რომელთაც სასკოლო ასაკის ბავშვის ენდოკრინულ სისტემაში აქვთ ადგილი.

ადრეული ბავშვობის განვითარება თიმუსისა და ეპიფიზის გაძლიერებული აქტივობის ზეგავლენის ქვეშ მიმდინარეობს. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ადრეული პერიოდის ბავშვი, ჯერ ერთი, სექსუალურად ნეიტრალურია (ეპიფიზი სქესობრივი ჯირკვლების ანტაგონისტად ითვლება) და მეორე – კონსტიტუციონალურად მოკლეფეხებიანია (თიმუსი ჰიპოფიზის მოქმედებაზე შემაფერხებელ გავლენას ახდენს).

სასკოლო ასაკის დაწყებისას ორივე ეს ჯირკვალი, თიმუსი და ეპიფიზი ატროფიის გზას ადგანან. მაშასადამე, ყველა ის ჯირკვალი, რომელთა აქტივობასაც ისინი აფერხებენ, ახლა მათი გავლენისაგან თანდათან თავისუფლდებიან და ორგანიზმზე სულ უფრო და უფრო თვალსაჩინო დაღს აჩენენ. უკვე 7 წლიდან ქალ-ვაჟთა განვითარების ტემპში შესამჩნევი განსხვავებულობა იჩენს თავს, რომელიც, რაც დრო გადის, სულ უფრო და უფრო ძლიერდება. ეს სასქესო ჯირკვლების გაძლიერებული აქტივაციის ფაქტს და, მაშასადამე, ეპიფიზის გავლენის დაქვეითებას ამტკიცებს.

შტეფკოს მიხედვით, მეათე წელს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს თიმუსის ცვლილებებს: მასში შემაერთებელი ქსოვილის გაძლიერებული განვითარება, ხოლო ენდოკრინული მოქმედების თვალსაჩინო დაქვეითება იწყება. ეს გარემოება თავის უშუალო შედეგად ჰიპოფიზის როლის გააქტიურებას იწვევს. თუ რამდენად დიდია სასკოლო ასაკში ეს როლი, ეს თუნდ იქიდანაც ჩანს, რომ ბლონსკი ერთ დროს ამ ასაკს ჰიპოფიზარულს უწოდებდა. ბავშვის ქვედა კიდურების ზრდასა და მისი კონსტიტუციის შეცვლას (მოკლეფეხა პატარა გრძელფეხა მოზარდად იქცევა) საფუძვლად ჰიპოფიზის ჰორმონის მოქმედება უდევს.

მესამე ჯირკვალი, რომელსაც აგრეთვე დიდი მნიშვნელობა აქვს ამ ასაკობრივ საფეხურზე, ეს ფარისებრი ჯირკვალია. თუ სასკოლო ასაკს უწინარეს ყოვლისა არა გარეგნული ზრდა, არამედ შინაგანი მომწიფება ახასიათებს, ეს ალბათ ამ ჯირკვლის უპირატეს გავლენას უნდა მიეწეროს.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში ენდოკრინულ სისტემაში თვალსაჩინო ცვლილება ხდება. წინა ასაკობრივი საფეხურისათვის დამახასიათებელი ჯირკვლების სისტემა (თიმუსი და ეპიფიზი) თავის გაბატონებულ მდგომარეობას ჰკარგავს და თავის ადგილს ჯირკვალთა ახალ სისტემას – ჰიპოფიზსა და ნაწილობრივ სქესობრივ ჯირკვლებს – უთმობს. ეს გარემოება თავის ანარეკლს უწინარეს ყოვლისა სასკოლო ბავშვის ფიზიკურ კონსტიტუციაში პოულობს.

თვითობრობა და იდეალუბი

სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების სურათი ნათლად გვიჩვენებს, რომ ეს სწორედ ის ასაკია, როდესაც მოზარდის ორგანიზმში ძალღონის აქამდე არყოფილი ტემპით მოზღვავეების პროცესი იჩენს თავს. ჩვენ ვნახეთ, რომ არც ერთს ასაკში ჭარბი ენერჯის ისეთი სწრაფი დაგროვება არ ხდება, როგორც ამ ასაკობრივ საფეხურზე. ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა გავლენას ახდენს ეს გარემოება მოზარდის საერთო სულიერ განწყობილებაზე? როგორ გრძნობს იგი თავს და რა ტენდენციები უჩნდება მას?

ვისაც ამ ასაკის ბავშვთან ჰქონია საქმე, უეჭველია, ის ადვილად შეამჩნევდა, რომ 8-12 წლის მოზარდი თავის საერთო ქცევაში საკმაოდ მკვეთრად განსხვავდება სკოლის წინარე ასაკის ბავშვისაგან: იგი თვალსაჩინოდ გამბედავი, დამოუკიდებელი და აგრესიული ხდება. მაგრამ საინტერესოა, რომ ეს თვისებები გარემოს უარყოფითი შეფასებისა და მის წინააღმდეგ საბრძოლო განწყობილების სახით როდი ყალიბდებიან; არა, ისინი საკუთარი ძალღონის განცდის ნიადაგზე არიან აღმოცენებული და გარემოსი და ყველაფრის დადებითს შეფასებასთან უფრო არიან დაკავშირებული, ვიდრე უარყოფითთან. ამ პერიოდის მოზარდისათვის, რომელიც თავის თავს ძლიერად, ჯანსაღად, საერთოდ ძალიან კარგად გრძნობს, სინამდვილეში ნათელი ფერები უფრო ჭარბობს, ვიდრე ბნელი, იგი კმაყოფილია თავისი თავის, უფრო ხშირად კარგ გუნებაზეა, მხიარულია; და მთელი ის ფართო სინამდვილე, რომელიც მას გარს არტყია, არაფერს საშიშსა და სახიფათოს არ შეიცავს მისთვის. იგი ბავშვში მოზღვავეებული ძალების სარეალიზაციო მასალას წარმოადგენს და ამიტომ კი არ აშინებს, არ აფერხებს მას, არამედ უფრო ხშირად სამოქმედოდ იწვევს. იგი ზურგს როდი აქცევს და გაურბის მას, არამედ მასში შეჭრის, მისი დაუფლების მკაფიოდ ჩამოყალიბებულ ტენდენციას გრძნობს. ამ ასაკობრივ საფეხურზე მოზარდი უფრო ოპტიმისტურად არის განწყობილი როგორც თავისი თავის, ისე მთელი სინამდვილის მიმართ, ვიდრე პესიმისტურად.

აღოლე ბუზემანს თავის წიგნში (Busemann-Die Jugend in eigenen Urteil, 1926) საგანგებოდ აქვს შესწავლილი, თუ როგორ აფასებს ან განიცდის მოზარდი თავის თავს. ამ შემთხვევაში ჩვენთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმ ცნობებს, რომელსაც ავტორი სიამოვნებისა და უსიამოვნების გრძნობათა შესახებ იძლევა. ბავშვების თავის თავზე ნაწერების ანალიზიდან, რომელიც ბუზემანმა თავის გამოკვლევას საფუძვლად დაუდო, ჩანს, რომ ბავშვი სიამოვნების თუ უსიამოვნების გრძნობებს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე სხვადასხვა სიხშირით ასახელებენ. ცხრილი 5 ნათლად გვიჩვენებს, რომ 9 წლიდან 12-მდე უეჭველად სიამოვნების გრძნობები სჭარბობენ უსიამოვნებისას: განსაკუთრებით კი მე-10 წლის ასაკში. ცხრილში მოცემულია დასახელებულ გრძნობებიდან სიამოვნების ელფერის გრძნობათა პროცენტი.

ცხრილი 5

ასაკი	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ვაჟი	82	86	65	67	50	51	52	34	33
ქალი	50	50	41	41	29	37	55	9	50

ეს ციფრები უდავო საბუთს წარმოადგენენ, რომ საერთოდ სასკოლო ასაკის ბავშვში სიამოვნების გრძნობებს უფრო ხშირად აქვთ ადგილი, ვიდრე უსიამოვნებისას; რომ, მაშასადამე, იგი ოპტიმისტურად უფროა განწყობილი, ვიდრე პესიმისტურად.

ამას მშვენივრად ეთანხმება იმავე ბუზემანის ცნობებიც იმის შესახებ, თუ როგორ უყურებს და როგორ აფასებს ბავშვი თავის თავს, კერძოდ თავის საკუთარ სხეულს. ჩვენ ვიცით, რომ მისი ფიზიკური ორგანიზმის გაძლიერება, მისი ძალღონის მოჭარბება სწორედ ამ ასაკობრივ საფეხურზე ხდება. ამიტომ საფიქრებელია, რომ მოზარდის გულისყური ახლა უფრო ხშირად უნდა მიიმართებოდეს საკუთარი სხეულისაკენ, ვიდრე აქამდე ან ამის შემდეგ, და მისი შეფასებაც უფრო დადებითი უნდა იყოს, ვიდრე უარყოფითი.

ცხრილი 6, რომელიც ბუზემანის ცნობებს შეიცავს, სავსებით ამართლებს ამ მოლოდინს; იგი გვიჩვენებს, რომ მოზარდი 9 წლიდან 17-მდე არასოდეს ასე ხშირად არ ლაპარაკობს თავისი საკუთარი სხეულის შესახებ, როგორც 9-დან 11-მდე, განსაკუთრებით კი, როგორც 9-ისა და 10 წლის ასაკში. ცხრილში მოცემულია პროცენტი საკუთარი სხეულის დასახელებისა მოზარდთა ნაწერებში თავისთავის შესახებ.

ცხრილი 6

ასაკი	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ქალი	19	23	13	2	3	12	9	11	15
ვაჟი	12	16	10	3	2	6	6	7	6

რაკი სქესობრივი განსხვავებულობა, კერძოდ ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობაში, სწორედ ჩვენს ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თავს, გასაგებია, რომ ქალ-ვაჟთა მონაცემები სავსებით არ ემთხვევიან ურთიერთს, მაგრამ 9-11 წლამდე ეს განსხვავება არსებითი ხასიათისა არ არის და ამიტომ სრული უფლება გვაქვს ვთქვათ, რომ 11 წლამდე მაინც, ქალის სულიერი განწყობილება და საერთო თვითგრძობაც ისეთივეა, როგორც ვაჟისა. 11 წლიდან კი, როდესაც ქალის ორგანიზმში სქესობრივი მომწიფების ენერგიული პროცესები იჩენენ თავს, მდგომარეობა იცვლება და პატარა ქალების სულიერი განწყობილება ვაჟების განწყობილებისაგან არსებითად განსხვავებული ხდება, მასში პესიმისტური ნოტები იწყებენ ელერას და წინანდელი უღარდელი და მხიარული ოპტიმიზმი ახლა უკვე მხოლოდ ვაჟების კუთვნილებად იქცევა (შ. ბიულერი).

ასეთია ჩვენი პერიოდის მოზარდის საერთო სულიერი განწყობილება. მშვენივრად ეთანხმება ამას, რასაც შ. ბიულერი ლაპარაკობს ამ ასაკის ბავშვის შესახებ „გამოთქმა – „მე ღონიერი ვარ“, დიდ როლს ასრულებს 9-10-წლიანის გულუბრყვილო თავისქებაში: „მე ღონიერი ვარ და სალი... ჩემი ხელები და ფეხები ჯანსაღია“... რაღაც წრფელი, სწორი, ნათელი, მხიარული მოჩანს 9-10 წლის ჯანმრთელ ბავშვში, იგი უაღრესად სასიამოვნო მოვლენას წარმოადგენს“ (Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 1931).

ასეთი სულიერი განწყობილების ნიადაგზე შეუძლებელია მოზარდის დამოკიდებულება მთელი გარემოსადმი, რომელშიც იგი ცხოვრობს, მთელი ამ თვალუწვდენელი სინამდვილისადმი, რომელიც მის ირგვლივ იშლება, უარყოფითი ხასიათის იყოს.

ბუზემანის ცნობები ბავშვის დამოკიდებულების შესახებ ოჯახისა, მისი წევრებისა, სკოლის მიმართ ამის ფაქტიურ დასაბუთებას იძლევიან. უეჭველია, რომ ოჯახი და სკოლაც ძალიან ხშირად იძულებული ხდებიან, ჩაერიონ ზედმეტად მოძრავი და მოქმედი მოზარდის ცხოვრებაში და მისი შორსმწვდომი აქტივობის იმპულსებს სადავე ამოუღონ. უეჭველია, რომ ამ ნიადაგზე ერთგვარი კოლიზია მათ შორის აუცილებელი ხდება, მაგრამ საინტერესოა, რომ ამის მიუხედავად, თუ კი როდისმე მოზარდი დადებითად აფასებს ამ ინსტიტუტებს, ყველაზე უფრო ხშირად ეს სწორედ სასკოლო ასაკის გასწვრივ, განსაკუთრებით კი 8-12

წელში ხდება. ბუზემანის ცნობები მეშვიდე ცხრილშია მოცემული; იგი შეიცავს ცნობებს ბავშვის დამოკიდებულების შესახებ სკოლის მიმართ და ნათლად გვიმტკიცებს, რომ 9 წლიდან 12 წლამდე როგორც ქალს, ისევე ვაჟს უფრო ხშირად აქვს დადებითი დამოკიდებულება სკოლის მიმართ, ვიდრე 12 წლიდან 17-მდე. უნდა ვიფიქროთ, ეს ფაქტი იმით აიხსნება, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სკოლაც და ოჯახიც ხშირად ბავშვის აქტივობის თავისუფალ გამოვლენას წინააღმდეგობას უწევენ, იგი მაინც უნდა შეიცავდეს მისთვის რაღაც ისეთს, რაც მისი ძირითადი იმპულსებისათვის აუცილებელია და დამაკმაყოფილებელი. სახელდობრ რას, ამას ქვემოთ დავინახავთ, როდესაც გავეცნობით, თუ როგორია ბავშვის ძირითადი ინტერესები ამ ასაკში, როდესაც ვნახავთ, თუ რა კალაპოტებში ესწრაფვის მისი ჭარბი აქტივობა ამოქმედებას.

ცხრილი 7

	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ვაჟი: დადებითი	25	15	16	17	11	4	3	9	0
უარყოფითი	0	6	6	2	13	12	12	2	16
ქალი: დადებითი	82	47	24	20	10	20	17	19	0
უარყოფ.	13	35	52	68	74	54	44	58	100

ამრიგად, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ენერგიის სიჭარბე თავის სუბიექტურ ანარეკლს, პირველ რიგში, მის საერთო სულიერ განწყობილებაში იძლევა; იგი ძალების მოზღვავენას გრძნობს, როგორც თავისი თავის, ისე გარე სინამდვილის მიმართაც ოპტიმისტურად, მაგრამ მარად სამოქმედოდ, ამ სინამდვილეში შესატყრელად და მის დასაუფლებლად განწყობილი.

ეს მდგომარეობა, თავისთავად იგულისხმება, ბავშვის ქცევის თავისებურ ელფერს უნდა აძლევდეს და ქცევის თითოეულ ფორმაში სპეციფიკურ გამოხატულებას უნდა ღებულობდეს. ქცევას სხვადასხვა ფორმების შესწავლა, რომელზეც ახლა გადავდივართ, ნათლად გავგითვალისწინებს, თუ რაში მდგომარეობს ეს თავისებური ელფერი და სპეციფიკური გამოხატულება.

ძირითადი ინტერესები სასკოლო ასაკში

სკოლის წინარე ასაკში, როგორც ცნობილია, უკვე საკმარისად მწიფდება ყველა ის ფუნქცია, რომელიც შრომის ელემენტარული სახეებისთვისაა აუცილებელი. აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გამომდინარეობდეს, რომ მოზარდის ძალების აქტივობის არე ამიერიდან განსაზღვრულია. იგი შრომის სხვადასხვა ფორმის ნიადაგზე უნდა პოულობდეს. უზნაძე.

ბდეს თავის გამოვლენის შესაძლებლობას. კულტურული განვითარების დაბალ საფეხურებზე ეს ასეც ხდება: 8-9 წლის ბავშვი უკვე დამოუკიდებელი ცხოვრების სარბიელზე გამოდის. რომ ჩავუკვირდეთ შრომისა და საქმიანობის იმ ფორმებს, რომელნიც მისთვის არიან დამახასიათებელი, დავრწმუნდებით, რომ მათი არე ვიწროდაა შემოზღუდული და, ისინი ძირითადად აქტივობის იმ ფორმებს შეიცავენ, რომელნიც მოხმარებისა და მომსახურების ქცევის აქტების ერთგვარ გართულებას წარმოადგენენ. რასაკვირველია, ეს მაინც ადამიანური ქცევის ფორმებია და, მაშასადამე, უფრო რთული სახის არიან, ვიდრე ცხოველთა ქცევის ანალოგიური ფორმები. ამიტომ, არ შეიძლება ითქვას, რომ მათი წარმოება ყოველთვის მხოლოდ ინსტინქტურსა და ასოციაციურ საფუძველზე ხერხდება. ხშირად მათ ინტელექტის ერთგვარი მუშაობაც უდევს საფუძვლად. სახელდობრ, ინტელექტუალური მუშაობის ის ფორმა, რომელიც ამჟამად მეცნიერებაში პ რ ა ქ ტ ი კ უ ლ ი ა ზ რ ო ვ ნ ე ბ ის სახელწოდებითაა ცნობილი. მაგრამ ეს აზროვნება ნამდვილი ცნებითი აზროვნება არაა: იგი მხოლოდ ნიადაგს ქმნის ამ უკანასკნელის ჩასახვისა და განვითარებისათვის და პრაქტიკულად ანალოგიურ ეფექტებს იძლევა.

სკოლის წინარე ასაკის ბავშვი საკმარისად მომწიფებულია ქცევის იმ ფორმების საწარმოებლად, რომელნიც პრაქტიკული ინტელექტის მონაწილეობას გულისხმობენ და აზროვნების უფრო მაღალი ფორმის, ცნებითი აზროვნების, ხელმძღვანელობის გარეშე მიმდინარეობენ.

კულტურული განვითარების მაღალ საფეხურზე კაცობრიობისათვის ქცევის უფრო რთული ფორმები გახდნენ დამახასიათებელი, სახელდობრ, ქცევის ის ფორმები, რომელნიც ინტელექტის უფრო მაღალი დონის მონაწილეობის აუცილებლობას გულისხმობენ: განვითარების დღევანდელ საფეხურზე ჩვენი დროის ადამიანის ქცევას ცნებითი აზროვნება უდევს საფუძვლად. ყოველ შემთხვევაში ჩვენი დროის ძირითადი ტენდენცია იქით არის მიმართული, რომ ჩვენი ქცევა არა რუტინასა და ტრადიციას, რეფლექსსა და ასოციაციას ემყარებოდეს, არამედ ინტელექტუალურად იყოს გამართლებული და დასრულებული მეცნიერული ცნების ხელმძღვანელობით წარმოებდეს. საკმარისია მოვიგონოთ, თუ რაოდენ დიდ როლს ასრულებს ჩვენს ხანაში ტექნიკა, რომ ეს დებულება ნათელი და უდავო შეიქმნეს.

სკოლის წინარე ასაკისათვის ცნებითი აზროვნება სულ უცხო არაა მას უკვე აქვს განვითარების ერთგვარი გზა განვლილი, და სასკოლო ასაკის დასაწყისი წლებისათვის იგი უკვე ისე შორსაა წასული, რომ მისი სპონტანური ამოქმედების შესაძლებლობის პირობები საკმარისად მომწიფებულია. იმისათვის, რომ ბავშვმა ცნებითი აზროვნება დაიწყოს.

იმისათვის, რომ რაიმე პრაქტიკული ამოცანის გადასაჭრელად თვითონ დამოუკიდებლად შესატყვისი ცნების შექმნა სცადოს და სახელმძღვანელო პრინციპად იგი გაიხადოს, ამისათვის სკოლის წინარე ასაკში ჯერ კიდევ არ არის საბოლოო განვითარების გზა განვლილი. მაგრამ სამაგიეროდ იგი მაინც იმდენად მაღალ დონეზე დგას, რომ ბავშვების საკმარისად დიდ რაოდენობას, სხვისი დახმარების ნიადაგზე, ცნების შემუშავებისა და გამოყენების ძალა შესწევს.

აქედან ცხადი ხდება, რომ ძნელი საფიქრებელია, ბავშვის მოზღვაგებულმა აქტივობის ტენდენციებმა, რომელიც სასკოლო ასაკის პირველსავე წლებში დასტურდება, თავისი რეალიზაციის შესაძლებლობა მხოლოდ იმ ელემენტარული შრომისა და საქმიანობის ნიადაგზე პპოვონ, რომლის ძალებიც მათ უკვე სკოლის წინარე ასაკში მოუძწიფდათ. რაკი იგი ცნებითი აზროვნების განვითარების გზას დაადგა, რაკი ეს სწორედ ის ფორმაა აზროვნებისა, რომელიც თანამედროვე ადამიანის საქმიანობისა და შრომის ძირითად ნიადაგს წარმოადგენს, შეუძლებელია, მოზარდში ინტელექტუალური განვითარების ინტერესმა არ იჩინოს თავი. მაგრამ ნამდვილი გონებრივი შრომისათვის იგი ჯერ კიდევ მომზადებული არაა, და საკითხი ჯერ მხოლოდ გონებრივი ძალების განვითარებას შეიძლება ეხებოდეს. როგორც ვიცით, ამ უკანასკნელის პირობად სწავლა უნდა ჩაითვალოს, მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, რომ მოზარდის ძალები სწავლის ნიადაგზე ასამოქმედებლად უნდა იყვნენ განწყობილი.

მაგრამ ამ დებულებას ფაქტიური შემოწმება ესაჭიროება: უამისოდ იგი დამარწმუნებელი არ იქნებოდა. უამისოდ მას ხელოვნური კონსტრუქციის ხასიათი უფრო ექნებოდა. მაგრამ სპეციალურად ამის შემოწმება თითქოს საჭირო არ უნდა იყოს; საყოველთაოდ ცნობილია, რომ სკოლის წინარე ასაკს მიტომ აქვს ეს სახელწოდება, რომ იგი ბავშვის სკოლაში მუშაობის დაწყების ხანას უსწრებს წინ: 7-8 წლიდან დაწყებული მოზარდი სკოლაში შედის და მისი ქცევის ძირითად ფორმად ამიერიდან ფაქტიურად სწავლა იქცევა. მაშასადამე, ჩვენი სინამდვილე ისეა მოწყობილი, რომ საჭირო აღარაა, საგანგებოდ ვიკვლიოთ, თუ რა არის სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის მთავარი ფორმა.

მართალია, ასაკობრივი გარემო პრაქტიკულად ბავშვის ბუნებასა და მისი ძალების განვითარების არსებულ დონესა და მოთხოვნილებებს ყოველთვის ასე თუ ისე ანგარიშს უწევს, მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავს, რომ ეს გარემოება თეორიულადაც დასაბუთებულია და, მაშასადამე, სწორია და უდავო. მაშასადამე, პრობლემა მაინც სპეციალურ გამოკვლევას მოითხოვს.

შ. ბიულერის ხელმძღვანელობით ჩატარებული იქნა გამოკვლევა ბავშვის პროფესიონალური ინტერესების შესახებ როგორც სასკოლო, ისე სკოლის წინარე ასაკშიც. ბავშვებს უნდა დაესახელებიათ ის პროფესიები, რომელნიც მათ განსაკუთრებით საინტერესოდ მიაჩნდათ და ამავე დროს უნდა აღენიშნათ ის მოტივებიც, რომელთა მიხედვითაც ისინი თავის არჩევანს აწარმოებდნენ. შ. ბიულერი სპეციალურად ჩერდება იმ შედეგებზე, რომელნიც ბავშვის მოტივაციის შესახებ იქნა მიღებული. გამოირკვა, რომ ბავშვების მიერ დასახელებული მოტივები სამს განსხვავებულ ჯგუფში შეიძლება მოთავსდეს: 1. პროფესიის არჩევის მოტივს უმჭველი ფუნქციის სია მოვნიება (Funktionslust) წარმოადგენს, ე. ი. ის სია მოვნიება, რომელსაც ბავშვი თვითონ აქტივობისაგან მოელის ამ პროფესიაში. 2. გარდამავალი შინაარსის მოტივები, რომელნიც ფუნქციასა და წარმატების სია მოვნიებას ორივეს ერთად გულისხმობენ და დასასრულ, 3. წმინდა წარმატების მოტივები, ე. ი. პროფესიის არჩევა იმ მოსაზრებით ხდება, რომ იგი სასარგებლოა, სოციალურს ან ეკონომიკურს უპირატესობას იძლევა და სხვა. თუ რა სიხშირით გვხვდება ეს მოტივები სკოლის წინარე ასაკში, ეს მე-8 ცხრილიდან ჩანს.

ცხრილი 8

	3-4	4-5	5-6	6-7		ინტელექტუალ. პროფს.	არა ინტელექტუალ. პროფს.
ფუნქც. სია მოვნი.	50	30	35	26	ფუნქც. სია მოვნი.	57	29
გარდამ. ფორმა	20	49	32	24	გარდამავ. ფორმა	26,5	25,5
წარმატ. მოტივი	30	21	33	50	წარმატ. მოტივი	15,5	45,5
სულ	100%	100%	100%	100%	სულ	100%	100%

საკმარისია თუნდ ზერელედაც გადავხედოთ ამ ცხრილს, რათა იმწამსვე ყურადღება მივაქციოთ, რომ ფუნქციის სია მოვნიება, როგორც მოტივი, განსაკუთრებით ხშირად 3-4 წელში გვხვდება, შემდეგ კლებულობს და 6-7 წელში თითქმის გამონაკლისის სახით თუ იჩენს თავს. სრულიად საწინააღმდეგო მიმართულებით ვითარდება პროფესიის არჩევის მოტივაცია წარმატების ინტერესის მიხედვით: იგი ასაკთან ერთად ძლიერდება და თავის მაქსიმალურ დონეს (50%) სწორედ 6-7 წელში აღწევს. შ. ბიულერის აზრით. ეს არც შეიძლებოდა სხვანაირად ყოფილიყო. რატომ? მიტომ, რომ ფუნქციის სია მოვნიება, მისი აზრით, სწორედ ის მოტივია, რომელიც თამაშს უდევს საფუ-

ძვლად, ხოლო წარმატების ინტერესი ის მოტივი, რომელიც შრომას განსაზღვრავს, თამაში კი მით უფრო დამახასიათებელია ბავშვისათვის, რაც უფრო პატარაა იგი, ხოლო შრომისათვის იგი 6-7 წელზე ადრე არაა მომწიფებული. მაშასადამე, 7 წლის ბავშვის პროფესიონალურ ინტერესს არა იმდენად თამაშის, რამდენადაც შრომის ტენდენცია უნდა განსაზღვრავდეს. ცხრილში მოყვანილი ცნობები საკვებით ეთანხმებიან ამ მოსაზრებას. მაშასადამე, იგივე გამოკვლევა რომ სასკოლო ასაკის ბავშვთა შორის ჩატარებულიყო, წინასწარ შეიძლებოდა თქმულიყო, რომ, მაშინ, როდესაც ფუნქციონალური სია მოვნიების მოტივაციის შემთხვევები აქ კიდევ უფრო იშვიათად იქნებოდა, ვიდრე 7 წლის ასაკში, წარმატების ინტერესი მოტივაციის გაბატონებულ ფორმად გადაიქცეოდა.

გამოკვლევამ ეს მოლოდინი სრულიად არ გაამართლა. პირიქით, აღმოჩნდა, რომ 8-10 წლის ასაკში კვლავ ფუნქციის სია მოვნიების მოტივი წარმოდგა პირველ რიგში, ხოლო წარმატების ინტერესი ხელახლა თვალსაჩინოდ დაიჩრდილა. რით უნდა აიხსნას ეს საკვირველი შედეგი?

შ. ბიულერი ბავშვების მიერ დასაბუთებულ პროფესიებს ორ დიდ ჯგუფად ყოფს - ინტელექტუალურისა და არაინტელექტუალური პროფესიების ჯგუფად - და თითოეული მათგანის მოტივებს ცალკე აღრიცხავს. აღმოჩნდა, რომ არაინტელექტუალური, მანუალური პროფესიების არჩევანს უმთავრესად წარმატების ინტერესი განსაზღვრავს. ფუნქციონალური სია მოვნიების მოტივაცია აქ თითქმის ორჯერ უფრო იშვიათია, ვიდრე წარმატების მოტივთა დასახელების შემთხვევები. ამ პროფესიების მიმართ, მაშასადამე, მოლოდინი საკვებით გამართლდა. სამაგიეროდ, ინტელექტუალურ პროფესიათა არჩევანს ბავშვების უმრავლესობა (57%) არა წარმატების მოტივით, არამედ ფუნქციის სია მოვნიების მიხედვით ახდენს (ცხრ. 9). მაშასადამე, ახალ გარემოებას, რომელიც ზემოთ აღნიშნული მოლოდინის საწინააღმდეგო აღმოჩნდა, მხოლოდ ინტელექტუალურ პროფესიათა არჩევის შემთხვევაში უჩენია თავი. მაშასადამე, 8-10 წელში ბავშვების უმრავლესობა იმ მოტივით ირჩევს ინტელექტუალურ პროფესიას, რომ მისგან ფუნქციონალური სია მოვნიების მიღებას მოელის.

მაგრამ რა ფუნქციების მოქმედებას აქვს ადგილი ამ პროფესიებში? რასაკვირველია, ინტელექტუალური ფუნქციებისას. მაშასადამე, მსჯელობს შ. ბიულერი - 8-10 წელში ბავშვს ახალი ფუნქციების, ინტელექტუალური ფუნქციების ფენა უმწიფდება, რომელთა აქტივაციაც მას თავისთავად გვრის სია მოვნიებას და რომელთაც იგი არა რაიმე წარმატების მიღწევის, არამედ ფუნქციის სია მოვნიების მიღების მიზნით ამოქმე-

დებს: საბოლოოდ „შეიძლება დამტკიცებულად ჩაითვალოს ის, ამბობს შ. ბიულერი – რომ ინტელექტუალური ელემენტის გაჩენასთან ერთად ბავშვის ცნობიერებაში ახალი ფუნქციონალური ფენა იქმნება.

ამრიგად, შ. ბიულერის ამ მონაცემებიდან მართლაც კარგად ირკვევა, რომ სასკოლო ასაკის დასაწყის წლებში ბავშვი ინტელექტუალური ფუნქციების ამოქმედებით არის დაინტერესებული. მაგრამ, ბიულერის თეორიის მიხედვით, ფუნქციის სიამოვნება ბავშვის თამაშის მოტორს წარმოადგენს. მაშასადამე, ახალი ფუნქციონალური ფენაც, რომლის ამოქმედებაც ბავშვს ფუნქციის სიამოვნების მიზნით სწყურია, თამაშის ნიჟარაზე უნდა ხდებოდეს. ეს ლოგიკურად აუცილებელი დასკვნაა, რომელიც შ. ბიულერს, თანახმად თავის პრინციპული შეხედულებებისა, უთუოდ უნდა გაეკეთებინა. მიუხედავად ამისა, იგი ასე არ იქცევა და ინტელექტუალური ფუნქციების განვითარების სარბიელად არა თამაშს, არამედ სწავლას თვლის.

ბიულერის ამ გამოკვლევებიდან ჩვენთვის საგულისხმოა, რომ სასკოლო ასაკის დასაწყისში მოზარდს ერთი მხრივ, ახალი ინტელექტუალური ინტერესი უჩნდება და მეორე მხრივ, ეს ინტერესი განსაკუთრებით წმინდა ფუნქციონალური ხასიათისაა.

იმისათვის, რომ გამოირკვეს, თუ ქცევის რომელი კალაპოტია, რომელშიც ბავშვი ამ ინტერესის დაკმაყოფილების შესაძლებლობას პოულობს, ან და სხვანაირად. რა ხასიათის ფუნქციონალური ინტერესთან გვაქვს საქმე ამ შემთხვევაში, ცალკე გამოკვლევაა საჭირო.

სასკოლო ასაკისა და სკოლის წინარე ასაკის ბავშვებს მათთვის ხელმისაწვდომ ფორმაში კითხვა ეძლევა, თუ რა ინტერესებს მათ ყველაზე უფრო. ამ გამოკვლევის შედეგად გამოირკვა, რომ ბავშვის ინტერესის განვითარების პროცესში სამი მთავარი ეტაპი იჩენს თავს: 1. სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის ინტერესი დიფერენციური ხასიათისაა: ნაცვლად იმისა, რომ რაიმე გარკვეული საკითხი, ან აქტივობის რომელიმე კონკრეტი სახე დაასახელონ, ბავშვების უმრავლესობა ქცევის ერთ-ერთი ფორმის მითითებით კმაყოფილდება, სახელდობრ, უმეტეს შემთხვევაში იგი აღნიშნავს, რომ „ყველაზე უფრო მას თამაში აინტერესებს“.

2. სასკოლო ასაკში ასეთი პასუხები იშვიათად შეგვხვდება. სამაგიეროდ ბავშვი აქაც ქცევის მთელ ფორმას და არა მის რომელსაღმე კონკრეტ სახეობას ასახელებს. საგულისხმოა, რომ თამაშის გვერდით სულ უფრო და უფრო ხშირად ბავშვი სწავლაზე ლაპარაკობს. მას ჯერ კიდევ ვერ მიუღწევია თუნდ ისეთი მდგომარეობისათვის, რომ მისი ინტერესი რაიმე გარკვეული სასწავლო საგნისაკენ იყოს მიმართული: იგი მხოლოდ სწავლას თვლის თავისთვის ყველაზე უფრო საინტერესოდ. სწავლას საზოგადოდ და არა რისაღმე სწავლას.

3. შემდეგ საფეხურზე მდგომარეობა იცვლება: ბავშვის ცნობიერებაში ერთგვარი დიფერენციაცია იჩენს თავს, მაგრამ ჯერ საკმაოდ ტლანქი და შემდეგ – უკვე მაღალ კლასებში – შედარებით უფრო შორს მწვდომი. ბავშვი ჯერ რომელსაღმე სასწავლო საგანს ასახელებს და მხოლოდ ამის შემდეგ თანდათანობით იგი ცალკე საკითხებზე გადადის, რომელთა გადაჭრაც მის განსაკუთრებულ ინტერესს იწვევს.

რას გვეუბნება ეს მონაცემები (ცხრ. 10)? თუ სკოლის წინარე ასაკში ბავშვი ყველაზე უმეტესად საზოგადოდ თამაშით არის დაინტერესებული, ეს იმას ნიშნავს, რომ ქცევის მთავარი ფორმა, რომლის ნიადაგზეც მოქმედების იმპულსს გრძნობს იგი, უწინარეს ყოვლისა, თამაშია და მას ჯერ კიდევ არა აქვს ჩამოყალიბებული ფუნქციები, რომელნიც თავის სამოქმედო არეს თამაშის რომელიმე გარკვეულ სახეობაში პოულობენ. უეჭველია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი თავისი განვითარების იმ საფეხურზე დგას, როდესაც მის შინაგანს, ფუნქციონალურ არეში ჯერ კიდევ არ მომხდარა ისეთი დიფერენციაცია, რომ გარკვეული ფუნქციონალური კომპლექსის აქტივაციის განსაკუთრებით ძლიერ იმპულსს გრძნობდეს. მეორე მხრივ, თვით ის ფაქტი, რომ იგი ყველაზე უფრო საინტერესოდ თავისთვის სწორედ თამაშს თვლის და არა სხვას რასღმე, იმაზე მიგვითითებს, რომ ბავშვს თავისი ძალების თავისუფალი ამოქმედება აინტერესებს პირველ რიგში და ამიტომ ჩვენს შეკითხვაზე მის ცნობიერებაში უწინარეს ყოვლისა ამ თავისუფალი მოქმედების იდეა, ე. ი. თამაშის წარმოდგენა იღვებებს. ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ: სკოლის წინარე ასაკისათვის ძირითად ტენდენციას ბავშვის ფუნქციონალური არის თ ა ვ ი ს უ ფ ა ლ ი ამოქმედების ტენდენცია წარმოადგენს და არა უთუოდ გარკვეული ფუნქციონალური კომპლექსების თუნდ თავისუფალი ამოქმედების ტენდენცია.

სასკოლო ასაკში თამაშის ადგილს სწავლა იკავებს. ეს გარემოება იმის უდავო საბუთია, რომ ბავშვის არსებაში თვალსაჩინო ცვლილება მწიფდება, როდესაც ბავშვი სწავლაზე მიგვითითებს, მას რაიმე მოტორული ჩვევების მიღება როდი აქვს მხედველობაში; არა, იგი სასკოლო სწავლას გულისხმობს. მაშასადამე, იგი თავის ინტელექტუალურ ძალთა ამოქმედების მოთხოვნილებას, ცოდნის შექმნის წყურვილს გრძნობს. საგულისხმოა, რომ იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს დაასახელოს, თუ კერძოდ რისი ცოდნა აინტერესებს მას. ეს იმას ამტკიცებს, რომ სინამდვილის გარკვეული სფეროების ინტელექტუალური დაუფლების მოთხოვნილება ჯერ კიდევ უცხოა მისთვის. რომ მას გარკვეული შინაარსისეული ცოდნის მიღება როდი აინტერესებს, არამედ პირველ რიგში და განსაკუთრებით სწავლა. სწავლა კი ყოველ ცალკე შემთხვევაში განსხვავებული შინაარსის ცოდნას იძლევა. მაგრამ ამავე დროს

იგი ყოველთვის გონებრივ ძალთა ვარჯიშის პირობებს შეიცავს. სასკოლო ასაკის ბავშვს, პირველ წლებში მაინც, როგორც ჩანს, არა ამა თუ იმ განსხვავებული შინაარსის ცოდნა აინტერესებს, არამედ სწავლა საზოგადოდ, ე. ი. სწავლა, როგორც ისეთი ქცევის ფორმა, რომელიც გონებრივ ძალთა ამოქმედებას გულისხმობს.

ამრიგად ნათელი ხდება, რომ სასკოლო ასაკის მოზარდს ინტელექტუალური ინტერესი უჩნდება; მაგრამ ეს ინტერესი არა შინაარსეულის, არამედ განსაკუთრებით ფუნქციონალური ხასიათის მიდრეკილებას წარმოადგენს: მას კონკრეტი საკითხების გადაჭრა კი არ იტაცებს, არამედ პირველ ყოვლისა, საკუთარი ინტელექტუალური ძალების ამოქმედება.

მაგრამ ძალების ამოქმედება საზოგადოდ და კერძოდ ინტელექტუალურისაც თავისუფლად შეიძლება: ინტელექტუალურმა ფუნქციონალურმა ტენდენციამ შესძლო თამაშის ნიადაგზეც ჰპოვოს თავისი რეალიზაცია. მაგრამ საინტერესოა, რომ ბავშვი თავისი ძალების თავისუფალი ამოქმედებით როდია დაინტერესებული: მას ინტელექტის მუშაობის ის ფორმა იტაცებს, რომელიც სწავლის პროცესში ხორციელდება. სწავლა კი ქცევის ისეთი ფორმაა, რომელშიც სამოქმედოდ განწყობილ ინტელექტუალურ ძალებს მათთვის აუცილებელი საგანი გარედან და ამდენად იძულებით ეძლევა. როდესაც სკოლაში რასმე ასწავლიან, ვთქვათ, არითმეტიკას, იმ მომენტს როდი უცდიან, როდესაც ყოველს თითოეულს მოწაფეს სწორედ არითმეტიკული აზროვნების ფუნქციონალური ტენდენცია გაუაქტივდება, არამედ ყველას, მთელ კლასს ერთსა და იმავე დროს აწოდებენ არითმეტიკულ მასალას და ამით მათი არითმეტიკული აზროვნების ფუნქციებს სამოქმედოდ იწვევენ. ამასთან ერთად მისაწოდებული მასალის თანამიმდევრობას ყოველთვის მხოლოდ ბავშვის ფუნქციონალური ტენდენცია როდი განსაზღვრავს; არა, მასწავლებელი იძულებულია განსაკუთრებული ანგარიში თვით სასწავლო საგნის ლოგიკას, მისი სისტემის აღნაგობას გაუწიოს.

ერთი სიტყვით; სწავლაში საგანს ფუნქციონალური ტენდენცია როდი განსაზღვრავს; საგანი გარედან ეძლევა ბავშვს. ამდენად სწავლა, როგორც ზემოთაც დავრწმუნდით, არ შეიძლება ქცევის ინტროგენურ ფორმად ჩაითვალოს.

მაშ, როდესაც სასკოლო ასაკის მოზარდი თავისი ინტელექტუალური ძალების სწავლის ნიადაგზე ამოქმედების მოთხოვნილებას გრძნობს, ეს იმას ნიშნავს, რომ მას ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსების მიხედვით აქტივობა აღარ აკმაყოფილებს, რომ მასში ტენდენცია მწიფდება, თავის ძალებს არა მარტო მაშინ მისცეს მოქმედების შესაძლებლობა, როდესაც თვითონ მათ გაუჩნდებათ ამის მისწრაფება, არამედ მაშინაც, როდესაც ამის საჭიროება მათი მისწრაფების გარეშეც ჩაისახება, ერთი

სიტყვით, სასკოლო ასაკის მოზარდი განვითარების იმ საფეხურზე დგას, როდესაც იგი მასში მოზღვავებული ძალების არა იმპულსურ, არამედ აქტიურ ამოქმედებას ესწრაფვის.

სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის განვითარების ტენდენცია სწორედ მისი დამოუკიდებლობის, მისი აქტივობის განმტკიცებისაკენ იყო მიმართული. 7-8 წლის ბავშვს უკვე შესწევს ძალა, საკმარის აქტივობა გამოიჩინოს მოტორულ სფეროში. იგი უკვე საკმარისაა მომზადებული ელემენტარული შრომის აქტების საწარმოებლად და წარსამართავად. გასაგებია, რომ ახალი ფუნქციონალური ფენა, რომელიც მის არსებაში იჩენს ახლა თავს – ინტელექტუალურ ფუნქციასთან სფერო – არა იმპულსური მოქმედების, არამედ აქტიური მოქმედების ნიადაგზე განვითარების გზას ადგება.

ამრიგად, ჩვენი გამოკვლევის შედეგები საესებით ეთანხმებიან იმას, რაც თეორეტიულადაც მოსალოდნელი იყო: 7-8 წლიდან დაწყებული მოზარდის არსებაში დაგროვილი ძალები გარკვეულ ტენდენციას ავლენენ, არა იმდენად ქცევის ინტროგენური ფორმების ნიადაგზე იჩინონ თავი, რამდენადც ქცევის იმ თავისებური ფორმის ნიადაგზე, რომელიც სწავლის სახითაა მოცემული. შეგვიძლია, საბოლოოდ დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის მთავარი, ძირითადი ფორმა, რომლის მიმართაც ყველაზე უფრო ძლიერ მიდრეკილებებს გრძნობს იგი, სწავლაა.

ეს გარემოება გასაგებად ხდის მოზარდის დამოკიდებულებას როგორც ოჯახის, ისე სკოლის მიმართაც. ჩვენ ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ მიუხედავად საკმარის ძლიერი აქტივობისა და დამოუკიდებლობის ტენდენციისა, რომელიც სასკოლო ასაკის ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი, მისი დამოკიდებულება ამ ინსტიტუტების მიმართ სასკოლო ასაკის პირველი წლების გასწვრივ საერთოდ დადებითი ხასიათისაა: ოჯახიც და სკოლაც იმ ძალებს წარმოადგენენ, რომელნიც ბავშვის აქტივობას განსაზღვრულ ზღუდეებს უქმნიან, რომელნიც მუდამ ერევიან მასში და თავისი მიზნების მიხედვით წარმართვას ცდილობენ. რასაკვირველია, ყველაფერს ამას უცხო ძალის მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს მისთვის, უცხო ძალისა, რომელიც იძულებითს მიმართულებას აძლევს მისი აქტივობის იმპულსებს. მიუხედავად ამისა, მოზარდი მაინც არ გრძნობს, რომ ოჯახი ან სკოლა მას აფერხებს, რომ ეს დაწესებულებანი მას ცხოვრებას უშლიან.

რით აიხსნება ეს გარემოება? თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ მოზარდის ძალებისათვის განვითარების ამ საფეხურზე ისაა დამახასიათებელი, რომ სწავლის ნიადაგზე ამოქმედებას ესწრაფვიან, მაშინ გასაგები იქნება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს მოზარდისთვის

ავტორიტეტს. სწავლა ქცევის ის ფორმაა, რომელიც აუცილებლად ავტორიტეტის ცნებასაც შეიცავს: სწავლა ხელმძღვანელს, მასწავლებელს, ავტორიტეტს გულისხმობს, ისეთს პირს ან დაწესებულებას, რომლის განკარგულებაშიც სწორედ ის მოიპოვება, რაც მოზარდს ესაჭიროება, ცოდნა და მისი მიღების საშუალებები; სწავლა უმასწავლებლოდ არ შეიძლება. მასწავლებელი, რომელსაც არა აქვს ავტორიტეტი, მასწავლებლად არ ჩაითვლება. რამდენადაც ოჯახიცა და სკოლაც ასეთ ავტორიტეტს წარმოადგენენ, საკვირველი არაა, რომ მათი ჩარევა მოზარდის აქტივობაში ამ უკანასკნელის შეფერხებად კი არაა, სწორედ მის იმ ფორმებში გაშლის არედ განიცდება, რომელიც განსაკუთრებით საინტერესოა მოზარდისათვის.

თავისთავად იგულისხმება, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ცხოვრების შინაარსი მარტო სწავლით არ ამოიწურება, რომ იგი ადამიანის ქცევის სხვა ფორმებსაც შეიცავს. მაგრამ აქ ქცევის მხოლოდ ის ფორმა გვინტერესებს, რომელიც მის ცხოვრებაში დომინანტის როლს ასრულებს და ქცევის დანარჩენ ფორმებსაც კი თავისი გავლენის მეტნაკლებად აღსაჩენს. იმისათვის, რომ ასაკის ყველა ძირითადი თავისებურება მისი ქცევის ყველა ხაზით ნათელი შეიქნეს, პირველ რიგში სწავლაზე უნდა შეჩერდეთ.

სწავლის ინტერესის პირობები

სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების შესწავლის შედეგად ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ეს სწორედ ის ასაკია, როდესაც მოზარდის ორგანიზმში ძალების მკვეთრ მოზღვაებას აქვს ადგილი. ამის შემდეგ მას ყოველთვის ზედმეტი ენერჯის დიდი რაოდენობა მზად აქვს ასამოქმედებლად.

ბავშვის ასაკობრივი გარემო ისეთია, რომ იგი მას ამ ენერჯის სარეალიზაციო კალაპოტად სწავლას აწვდის. მეორე მხრივ, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თვითონ მოზარდი სწორედ ამ მიმართულებით გრძნობს აქტივობის იმპულსს. იბადება საკითხი: არსებობს რაიმე კავშირი ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის გაძლიერებასა და სწავლისადმი ინტერესის განმტკიცებას შორის, თუ არა?

სწავლის მოთხოვნილებას ცოდნის წყურვილი უდევს საფუძვლად, ის თავისებური მოთხოვნილებაა, რომელიც ცნობისმოყვარეობისა და ცოდნისმოყვარეობის სახით იჩენს თავს. ეს მოთხოვნილება უკვე ადრეული ბავშვობის პირველსავე საფეხურზე დასტურდება და ამის შემდეგ სულ უფრო და უფრო მკვეთრი გამოვლენისაკენ ისწრაფვის. შ. ბიულერის მოწმობით, იგი მეხუთე თვიდან იჩენს თავს:

„ინგა ყველაფერს ავლებს ხელს, რაც კი ახლოს მოხვდება: დედის ქუდს, სახეს, საათს და სხვას. მისი სახიდან ამ შემთხვევებში ნამდვილი მკვლევარის ინტერესი მოანათებს, აქამდე იგი არც საათს აქცევდა ყურადღებას და არც ქუდს. ახლა იგი ორთავეს როგორც სრულიად ახალს რასმე უყურებს და თითქმის სჭამსო თვალებით“ (0,5)²

როგორ მიმდინარეობს შემდეგ განვითარება, ეს უმთავრესად ერთ გარემოებაზე დამოკიდებულია. ცნობისმოყვარეობა თავისი არსებობით ახალს, უცნობს ეხება. იგივე ბიულერი ასე ახასიათებს მას: „ცნობისმოყვარეობის საკითხების ფორმულირებები რომ მოგვეწოდებოდა, ისინი დაახლოებით ასეთ სახეს მიიღებდნენ: რაა ეს საზოგადოდ, რატომ არის იგი ასე უცხო, რა იმალება მასში, როგორ ხდება ეს? მაგრამ უცნობი, ახალი, როგორც ცნობილია, ბავშვში შიშს იწვევს.“³ ერთი მხრივ, მაშასადამე, იგი გაურბის მას, მაგრამ მეორე მხრივ მისდამი მიზიდულებას გრძნობს: თითქოს ორი საწინააღმდეგო ძალა მოქმედებდეს ყველაფერს ახალსა და უცნობში, რომელთაგანაც ერთი მისკენ იზიდავს ბავშვს, მეორე ერეკება მას მისგან. რომელი ამ ძალთაგანი სძლევს, ეს ჩვეულებრივ, დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ძლიერია ბავშვის ორგანიზმი. ამიტომ, რომ ახალი და უცნობი პატარაში შიშს უფრო იწვევს, ვიდრე ცნობისმოყვარეობას. მაგრამ რაც უფრო მაგრდება და ძლიერდება ორგანიზმი, მით უფრო ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი მას ინტერესით ადევნებს თვალყურს. ამრიგად, ძალების სისუსტე შემაფერხებელ გავლენას ახდენს ცნობისმოყვარეობაზე.

თავისთავად იგულისხმება, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცნობისმოყვარეობა მხოლოდ და მხოლოდ სხეულის გაძლიერების ფუნქციას წარმოადგენს. იმისათვის, რომ მან თავი იჩინოს, საჭიროა ახალი შთაბეჭდილება აბსოლუტურად უცნობი არ იყოს: საჭიროა, რომ მასში უცნობის გვერდით ნაცნობის ელემენტებიც შედიოდეს; საჭიროა რომ ორგანიზმს მისი წვდომის, მისი გაგების შესაძლებლობა ჰქონდეს. მაგრამ იქ, სადაც ორგანიზმი სუსტია და უმწეო, ან და სადაც იგი ასეთად გრძნობს თავის თავს, იქ ცნობისმოყვარეობის აღმოსაყენებლად ეს პირობა საკმარისი არ არის: სისუსტის განცდა შემაფერხებელ გავლენას ახდენს მასზე და მის ადგილს შიში იკავებს.

როგორც დავინახეთ, სასკოლო ასაკის მოზარდი ძალღონის მომატებას გრძნობს: იგი გამბედავია და აგრესიული. ამიტომ შიში მისთვის შედარებით უცხო განცდაა. ცხადია, მის ცნობისმოყვარეობაზე ახალისა და უცნობის მიმართ შემაფერხებელ გავლენას უკვე აღარაფერი ახდენს და მას მთელი თავისი სისრულით შეუძლია იჩინოს თავი. მაშასადამე, სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარება ისეა წარმართული, რომ იგი ხელს უწყობს მას ახალსა და უცნობს ზურგი როდი შე-

აქციოს, არამედ შეიჭრას მასში და თავისი ცნობისმოყვარეობა მაქსიმალურად დაიკმაყოფილოს.

რასაკვირველია, მარტო ორგანიზმის გაძლიერების ფაქტი არაა საკმარისი, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტენსიური ცოდნის წყურვილი ავხსნათ. ამისათვის მეორე გარემოებაც უნდა იყოს მხედველობაში მიღებული. საქმე ისაა, რომ ადამიანის ორგანიზმი შემდეგ ასაკობრივ საფეხურებზე კიდევ უფრო ძლიერი, კიდევ უფრო გამძლე ხდება. მიუხედავად ამისა, ცნობისმოყვარეობის ინტენსიური განვითარება სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის უფროა დამახასიათებელი, ვიდრე შემდეგი ასაკობრივი საფეხურებისათვის.

მაშ, რაა ეს მეორე გარემოება, რომელიც სწორედ სასკოლო ასაკისათვის არის სპეციფიკური და რომელიც ფიზიკური ძალების მოჭარბების ფაქტთან ერთად ცნობისმოყვარეობის ინტენსიური განვითარების პროცესს გასაგებად ხდის?

ჩვენ უკვე გვექონდა შემთხვევა აღგვეჩინა, რომ სწორედ სასკოლო ასაკის დასაწყისისათვის მოზარდის არსებაში ახალი ფუნქციონალური ფენა მწიფდება. ჩვენ ვიცით, რომ ეს ინტელექტუალური ფუნქციების ფენაა და რომ მათი განვითარების იმპულსი განსაკუთრებით ახლა, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ძლიერდება. ახლა ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ფიზიკური ენერჯის ინტენსიური განვითარება, რომელიც სწორედ ამ ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თავს, მოზარდის ცნობისმოყვარეობისა და მაშ მისი ინტელექტუალური ფუნქციების ინტენსიური ამოქმედების ხელისშემწყობ პირობებს წარმოადგენს.

რა ფაქტორი მასალა მოიპოვება ჩვენს მეცნიერებაში, რომელიც ამ დებულების სისწორეს ამოწმებს? როგორც შ. ბ. ი. უ. ლ. ე. რ. ი. მოგვითხრობს ჰ. ჰ. ე. რ. ც. ფ. ე. ლ. დ. ს. ა. და ვ. ო. ლ. ფ. ს. ბავშვის ცნობისმოყვარეობის განვითარების საკითხი საგანგებო გამოკვლევის საგნად დაუსახავთ და უკვე ჩვენი საკითხისათვის მნიშვნელოვანი შედეგები მიუღიათ.⁴ ცდები ასე ყოფილა დაყენებული: ბავშვს წინადადება ეძლევა მოწოდებული წიგნი სკოლის (თუ საბავშვო ბაღის) ხელმძღვანელს მიუტანოს, მაგრამ გზაში წიგნი არამცდარად არ გაშალოს და შიგ არ ჩაიხედოს, რადგანაც ცნობილია, რომ აკრძალვა ცნობისმოყვარეობის გაძლიერების სტიმულს წარმოადგენს, მოსალოდნელი იყო, რომ ამ ცდების საშუალებით მოხერხდებოდა გარკვეულიყო, თუ რომელ ასაკში უფრო ინტენსიურადაა ცნობისმოყვარეობა წარმოდგენილი. შ. ბიულერი ასეთ ცხრილს იძლევა (ცხრ. 9).

ცხრილი 9

5	6	7	8	9
30%	25%	66%	22%	20%

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მხოლოდ შვიდი წლის ბავშვების საკმაოდ დიდი უმრავლესობა (66%) იჩენს ცნობისმოყვარეობას (წიგნი ისე იყო დახურული, რომ ცდის ხელმძღვანელს ადვილად შეეძლო შემოწმებინა, გაშალა იგი ბავშვმა გზაზე თუ არა).

რა თქმა უნდა, ეს გარემოება იმით შეუძლებელია აიხსნას, თითქოს ცნობისმოყვარეობა შეიძლება კიდევ მეტი პქონოდათ სხვა ასაკის ბავშვებს, მაგრამ მათ იმდენად მტკიცე ნებისყოფა გამოეჩინათ, რომ თავისი ცნობისმოყვარეობის დაძლევა მოეხერხებინათ: ის, რაც ბავშვის ნებისყოფის განვითარების შესახებ ვიცით, სრულიად არ ამართლებს ამ მოსაზრების. უნდა ვიფიქროთ, რომ შვიდი წლის ასაკში განსაკუთრებით ძლიერი უნდა იყოს ბავშვში იმის გაგების წყურვილი, თუ რა არის წიგნი ასეთი, რომ მისი გადაშლა და გადაფურცვლა აუკრძალვს.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ რატომღა იძლევიან შემდეგი ასაკის ბავშვები ცნობისმოყვარეობის გამოვლენის ეგოდენ მცირე პროცენტებს? ამის გამოსარკვევად ცდების მეორე რიგი იქნა ჩატარებული. სხვადასხვა მასალიდან ერთი უცნაური ფორმის ფიგურა იქნა დამზადებული და შემდეგ ეს ფიგურა მიაწოდეს ბავშვებს. ამასთან ერთად მათ უნდა ეთქვათ, რომ ამ ფიგურას „აღალღუმპა“ ეწოდება. ამოცანა მდგომარეობდა იმაში, რომ ექსპერიმენტატორს დაწვრილებით აღენიშნა, თუ რა კითხვებს დააყენებდნენ ბავშვები, ან რას იტყოდნენ ამ ფიგურის შესახებ.

აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უფრო მეტი ნალაპარაკევი აღმოჩნდათ ამ ფიგურის შესახებ ცხრაწლიანებს, ხოლო რაც შეეხება თვითონ შინაარსს ბავშვების გამოთქმებისას, ანალიზმა აღმოაჩინა, რომ დაბალ ასაკებში ისინი უბრალო ცნობისმოყვარეობის გამოვლენას წარმოადგენდნენ, ხოლო შემდეგ თანდათანობით რთულდებოდნენ და ბოლოს ბავშვთა ნამდვილი ცოდნის წყურვილს ამჟღავნებდნენ. ეს უკანასკნელი გარემოება განსაკუთრებით ცხრა-ათწლიანი ბავშვებისათვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი. შ. ბიულერი ასეთ ფორმულას აძლევს მიღებულ შედეგებს: „შვიდწლიანთა გაკვირვების ნიადაგზე აღმოცენებული ცნობისმოყვარეობიდან ცხრა-ათწლიანთა ცნობისმოყვარეობითს ინტერესამდე ცხადი განვითარების ხაზი დასტურდება“.⁵

ამრიგად, უბრალოდ ცნობისმოყვარეობა, რომელიც შვიდი წლის ასაკში აღწევს განვითარების უმაღლეს დონეს, შემდეგში თანდათანობით რთულდება და 8-9-10 წელში ნამდვილი ცოდნისმოყვარეობის სახეს ღებულობს.

ეს ექსპერიმენტული შედეგები სავსებით ეთანხმება ჩვეულებრივი დაკვირვების მონაცემებს, ისე როგორც თეორიულ მოსაზრებებზე აგებულ მოლოდინს სასკოლო ასაკის ბავშვის შემეცნებითი ინტერესის ინტენსიური განვითარების შესახებ. ამიტომ ჩვენ სრული უფლება გვეძლევა

დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის დაუცხრომელი აქტიუობის ტენდენცია, რომელიც მისი ენერჯის ჭარბი განვითარების ნიადაგზეა აღმოცენებული, პირველ რიგში მის ინტენსიურ ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობაში პოულობს თავის ანარეკლს. ამის შემდეგ საკვირველი არაა, რომ ამ პერიოდის ასაკობრივ გარემოში სწავლა ეგოდენ დიდი როლს ასრულებს. ჟან-ჟაკ რუსო არსებითად მართალი იყო, როდესაც იგი ამ ხანას ბავშვის გონებრივი განვითარებისა და სწავლის ხანად თვლიდა. იგი მხოლოდ იმაში ცდებოდა, რომ მისი აზრით, მხოლოდ ეს განსაზღვრავდა ამ პერიოდის ბავშვის ინტერესს.

სასკოლო პერიოდის ინტელექტუალური ინტერესის თავისებურებანი

სკოლის წინარე ასაკის განვითარების ძირითად მონაპოვარს ის გარემოება შეადგენს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში პირველად აქ, ამ ასაკობრივ საფეხურზე, ისახება ო ბ ი ე ქ ი ს იდეა⁶: ბავშვის წინაშე ახალი სინამდვილე აღიმართება, რომელსაც თავისი ნიშნები, თავისი სუბიექტისაგან განსხვავებული ბუნება აქვს და აი, სწორედ ამავე დროს ხდება, რომ ბავშვის ზრდის ენერჯია ორგანიზმის არა ნივთიერი მასის დაგროვების, არამედ განსაკუთრებით მისი ძალღონის განვითარების ხაზით იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას: ბავშვი ძალების მოზღვავენას გრძნობს და ბუნებრივია, რომ ეხლახან აღმოჩენილი ახალი, ობიექტური სინამდვილე შიშს როდი ბადებს მასში, არამედ უწინარეს ყოვლისა ამ ახალ მოცემულობაში შეჭრისა და მისი დაუფლების ტენდენციას.

პირველ რიგში ეს დაუფლების იმპულსი ინტელექტუალურ სფეროში ჩნდება: ბავშვს ძლიერი ტენდენცია ესახება, ეს ახალი სინამდვილე, ობიექტური სინამდვილე თავისი შემეცნების საგნად გახადოს.

მაგრამ იბადება საკითხი: სახელდობრ, რა შეადგენს სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტელექტუალური ინტერესის საგანს? სინამდვილის რომელი მხარე აინტერესებს მას?

მეცნიერული ანალიზი სინამდვილეში სამს განსხვავებულ მომენტს არჩევს: ფენომენებს, იმას, რაც ფ ე ნ ო მ ე ნ ე ბ ს ემართებათ (შემთხვევა) და დასასრულ, მ ი მ ა რ თ ე ბ ე ბ ს, რომელნიც მათ შორის არსებობს. ყველაფერი ეს ადრეული ბავშვობის ასაკში აქტუალურია, მაგრამ ეს აქტუალობა პრაქტიკული ხასიათისაა: საგანგებო დაკვირვების საგნის სახით არც ერთი მათგანი არ არის ადრეული ბავშვობის პერიოდში მოცემული. თუ წინათ ყველაფერი ეს, როგორც გამლიზიანებული, გარკვეულ რეაქციებს იწვევდა ბავშვში, ახლა ეს უკანასკნელი არა მარტო შესატყვისი რეაქციით უპასუხებს მას, არამედ წინასწარ თავისი დაკვირვების საგნად, ობიექტად აქცევს. რა თქმა უნდა, ობიექტივაციის

ფაქტს წინა ასაკობრივ საფეხურზეც აქვს ადგილი, მაგრამ იქ იგი ან შემთხვევით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს, ე. ი. არა ისეთ მოვლენად, რაც ძირითადად განსაზღვრავს და ახასიათებს ბავშვის ქცევას, ანდა ეს ობიექტივაცია ისეთ სახეს ღებულობს, რომ სწორი არ იქნებოდა მისთვის ნამდვილი ობიექტივაციის სახელწოდება მიგვეკუთვნებია: ბავშვი მთლიანად ითქვიფება იმ ობიექტში, რომელსაც სჭკრეტს; ამიტომ არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი მას აკვირდება, რომ იგი მის წინაშე და მის გარეთ მდგომი ობიექტია: არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი აქ ნამდვილ ობიექტივაციას ახდენს.

სასკოლო ასაკში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი ნამდვილ თეორეტიულ არსებად პირველად ახლა იქცევა: ყოველ შემთხვევაში, მის ქცევას ახლა – კრიტიკულ მომენტში მაინც, სწორედ ობიექტივაციამქნილი სინამდვილე განსაზღვრავს: იგი არა გამლიზიანებლის ზემოქმედებაზე იძლევა რეაქციას, არამედ გამლიზიანებლის, როგორც ასეთსა და ასეთი ობიექტის, მოქმედებაზე. და აი ჩვენი საკითხიც სწორედ იმაში მდგომარეობს, თუ სინამდვილის რა მომენტების ობიექტივაციის უნარი უმწიფდება სასკოლო პერიოდის ბავშვს და რა თანმიმდევრობით ხდება ეს.

ბინეს და შტერნს შემდეგ ფართო მასალა დაგროვდა იმის შესახებ, თუ რას აქცევენ სხვადასხვა ასაკის ბავშვები ყურადღებას, როდესაც მათ მიწოდებული ნახატის აღწერას ავალებენ. ბინეს მიხედვით, ბავშვობის ასაკში ნახატის აღწერის უნარი სამ საფეხურს განვლის: 1. ჩამოთვლის საფეხურს, 2. აღწერისას და 3. ინტერპრეტაციისას. პირველი საფეხური სკოლის წინარე ასაკისათვისაა დამახასიათებელი: აღწერის საფეხურს მხოლოდ შვიდი წლიდან აღწევს ბავშვი, ხოლო მესამეს – არა უადრეს თორმეტი წლისა. არსებითად ასეთივე შედეგები აქვს მიღებული შტერნს, რომელიც „სუბსტანციის“, „აქციის“, „რელაციის“ და „რომელობის“ ოთხი განსხვავებული საფეხურის არსებობას აღნიშნავს. რასაკვირველია, ყველა ეს საფეხური ელემენტარული სახით უკვე სკოლის წინარე ასაკშიც შეიძლება დადასტურდეს⁷, მაგრამ დასრულებული სახის ობიექტივაციის უნარი მათ მხოლოდ ზემოთ აღნიშნულ ასაკებში უნდა ჰქონდეთ საფუძვლად. ამ მონაცემებიდან ნათლად ჩანს, რომ სასკოლო ასაკის დასაწყისში ბავშვის ინტერესი აღწერისაკენ არის მიმართული. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ყურადღების ცენტრში სინამდვილეში მოცემული ფენომენები და შემთხვევებია მოცემული. აღწერა არა მარტო იმას ეხება, თუ როგორია საგანი, არამედ იმასაც, თუ რა ხდება მასთან დაკავშირებით. მეორე მხრივ ამავე მასალიდან ისიც ირკვევა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვისათვის არც ა ხ ს ნ ა ა უცხო, ე. ი. ცდა იმ მიმართებათა წვდომისა, რომელსაც სინამდვილეში აქვს ადგილი. მართალია, სურათის შინაარსის ინტერპრეტაციის უნარი 12

წლიდან არის დადასტურებული, მაგრამ ჯერ ერთი, საყურადღებოა, რომ ეს დასკვნა სურათის აღწერის ცდების შედეგად არის მიღებული. სურათის აღწერა და კონკრეტული სინამდვილისა, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს და მოქმედობს, ერთი და იგივე არ არის. საფიქრებელია, რომ აქ, ამ უკანასკნელის მიმართ უფრო ადრე უნდა მწიფდებოდეს ობიექტივაციის უნარი, ვიდრე პირველის მიმართ, და მეორე, როგორც ბობერტაგის დაკვირვებიდან ჩანს, ინტერპრეტაციის უნარი უკვე ცხრა წლიდან დასტურდება ბავშვში, თუ იგი ექსპერიმენტატორის შეკითხვების სახით ამის სტიმულაციას ღებულობს, ხოლო 12 წლიდან იგი უამსტიმულაციოდაც, მაშასადამე, სპონტანურად იძლევა ინტერპრეტაციის ცდას⁸. ამრიგად, სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში ბავშვის ინტერესი ერთი მხრივ აღწერის ამოცანითაა განსაზღვრული და შემდეგ, შედარებით უფრო გვიან, ინტერპრეტაციის მიზნითაც. მაშასადამე, სასკოლო ასაკის ინტელექტუალური ინტერესი ჯერ სინამდვილის მოვლენებისა და შემთხვევებისაკენ არის მიმართული და შემდეგ, ნაწილობრივ ცხრა წლიდან, მაგრამ განსაკუთრებით 12-დან, მათი მიმართებებისაკენაც. ამრიგად, სასკოლო ასაკის პირველ წლებში დომინანტურ როლს აღწერის ინტერესი ასრულებს, ხოლო უკანასკნელი წლიდან (12 წლიდან) მის ადგილს ახსნის ინტერესი იკავებს.

მაგრამ რას ნიშნავს აღწერის ინტერესი? თუ მოზარდის გულისყურს პირველ რიგში აღწერის ამოცანა იპყრობს, ეს იმას ნიშნავს, რომ მას სინამდვილის მოვლენათა და შემთხვევათა ინდივიდუალობის, მათი თავისებურების დანახვა და წვდომა აინტერესებს, მაშასადამე, იმ ინტელექტუალური ფუნქციების აქტივობა, რომელიც ამისთვის არის მოწოდებული. მაგრამ მოვლენათა და შემთხვევათა თავისებურების წვდომა მათს ურთიერთშედარებასაც გულისხმობს და მთელი სინამდვილის შინაარსში მსგავსს და განსხვავებულ მოვლენათა ჯგუფის აღმოჩენასა და მაშასადამე, აქამდე უწყსრიგოდ და შემთხვევით მიმდინარე სინამდვილის შინაარსში მსგავსს და განსხვავებულ მოვლენათა ჯგუფების აღმოჩენასა და, მაშასადამე, აქამდე უწყსრიგოდ და შემთხვევით მიმდინარე სინამდვილის შინაარსში სისტემატური აღნაგობის შეტანის განზრახვას. მაგალითად, მცენარეთა სამყაროს მიმართ აღწერის ინტერესი თითოეული ცალკე მცენარის თავისებურებათა გათვალისწინებას ნიშნავს, მერე ცალკე ეგზემპლარების შედარებასა და მსგავსი ჯგუფების დადგინებას. ამრიგად, მოზარდის ინტელექტუალური აქტივობა იქით არის მიმართული, საითკენაც ბოტანიკაში მცენარეთა სისტემატიკა მიისწრაფვის. მაშასადამე, მოზარდის ინტელექტუალურ ფუნქციებს არსებითად კლასიფიკაციისა და სისტემატიკის მიმართებით მუშაობის ტენდენცია ახასიათებს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ აღწერის ინტერესი ამ საფეხურზე ცნობითი

აზროვნების ინტერესს წარმოადგენს. რა მასალაზე იჩენს თავს ცნობითი აზროვნების ტენდენცია, ეს აღწერის ცდებიდანაც თვალნათლად ჩანს. მოზარდის გულისყური იმისკენ არის მიმართული, რაც გრძობადათაა მოცემული და მაშასადამე, რისი აღწერაც შესაძლებელია. ამრიგად, აქ ჯერ მხოლოდ კონკრეტული შინაარსის ცნებითი აზროვნების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი. განყენებული და არათვალსაჩინო ჯერ კიდევ არ იქცევის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ყურადღებას. როგორც თეორიულად, ისე პრაქტიკულადაც დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის გამორკვევას, თუ, კერძოდ, რა კონკრეტული მასალა, გრძობადი სინამდვილის რა სფეროები იზიდავს მოზარდის გულისყურს. ან, მაშასადამე, რომელი მეცნიერების რა ელემენტების შესწავლის ინტერესი აქვს მას. ბავშვის ინტერესის ყურადღებით შესწავლა გვარწმუნებს, რომ იგი სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, როგორც ეს გაკვრით ზემოთაც გვეჩვენა აღნიშნული, დიფუზური ბუნებისაა; ბავშვს სწავლა აინტერესებს, მაშასადამე, აზროვნებს; მაგრამ რა მასალაზე, ეს ჯერ კიდევ სულერთია მისთვის, ოღონდ მასალა თვალსაჩინო იყოს და ხელმისაწვდომი. ამ მიზეზის გამო იგი ადვილად გადადის ერთი მასალიდან მეორეზე: მასწავლებელს არ უჭირს ერთი გაკვეთილი ნებისმიერ მეორით შეცვალოს.

კ რო სასკოლო ასაკის პირველი წლების ინტერესის თავისებურებას მის ლაბილობაში ჭკრეტს. რასაკვირველია, შემდეგ წლებში ბავშვის ინტერესი თანდათანობით შინაარსეულ განსაზღვრულობას პოულობს და იგი უპირატეს მიმართულებით იწყებს მოქმედებას: ჩნდება მეტად თუ ნაკლებად მტკიცე ინტერესი, რომელიც ჩვეულებრივ სინამდვილის გარკვეული სფერისაკენ მიიმართება. სწორედ ამავე ასაკში იჩენს თავს სპეციალური ინტერესიც. განსაკუთრებით მუსიკალური, მხატვრული და ზოგჯერ მეცნიერული, კერძოდ, მათემატიკური. მაგრამ ყველაფერს ამას ცალკე ინდივიდთა მიმართ აქვს ადგილი. ბუნებრივად იბადება საკითხი: ინტერესთა დიფერენციაცია მართო ინდივიდუალური ფარგლებით განისაზღვრება, თუ მას ასაკობრივი ხასიათი აქვს?

ამ საკითხის გამოსარკვევად მნიშვნელობა აქვს იმ შედეგებს, რომელიც მოწაფეების სასწავლო საგანთა ინტერესის განვითარების გამოკვლევათა შედეგადაა მიღებული. ასეთი გამოკვლევები არა ერთგზის ყოფილა ნაწარმოები სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა ადგილას, და მიუხედავად იმისა, რომ შედეგები საგრძობლად განსხვავებული აღმოჩნდა იმ პირობების სპეციფიკურობის გამო, რომელშიც ეს გამოკვლევები ტარდებოდნენ, მაინც დამტკიცებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ინტერესთა დიფერენციაციის პროცესში ასაკობრივი ფაქტორიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს.⁹ მაგრამ ეს ისე როდი უნდა გავიგოთ, თითქოს ერთს ასაკობრივ საფეხურს ერთი დარგის შესწავლის ინტერესი ახასიათებდეს

და მეორეს მეორისა. როგორც გამოკვლევებიდან ჩანს, ასეთ დიფერენციაციას ადგილი არ უნდა ჰქონდეს. თუმცა არის შემთხვევები, რომ ერთი რომელიმე დარგი დაბალ ასაკობრივ საფეხურზე არაერთარ ინტერესს არ იწვევს, ხოლო მაღალზე ყველაზე უფრო საინტერესოდ იქცევა. მაგრამ ეს ყოველთვის ერთსა და იმავე დარგს არ ეხება: ზოგან ერთი საგანია ამ მდგომარეობაში, ზოგან მეორე, ხოლო ზოგ შემთხვევაში არცერთი. საერთოდ კი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის უფრო ისაა დამახასიათებელი, რომ ასაკის წინსვლასთან ერთად ინტერესი ყველა საგნის მიმართ მატულობს. რომ ეს ასეა, ამაში საკვირველი არაფერია. საქმე ისაა, რომ სკოლაში მეცნიერებას როდი ასწავლიან, არამედ მეცნიერების ელემენტებს სასწავლო საგნის სახით. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სასწავლო მასალა ისეა შერჩეული და მოდიფიცირებული, რომ იგი იმდენად მეცნიერული სისტემის მოთხოვნილებებს არ უწევს ანგარიშს, რამდენადაც ბავშვის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობებს. წესიერად დაყენებულ სკოლაში იმას კი არ აწვდიან ბავშვს უცვლელი სახით პირველ რიგში რაც მეცნიერული სისტემის თვალსაზრისითაა მნიშვნელოვანი, არამედ აქედან მხოლოდ იმას, რაც მისთვის ხელმისაწვდომია, და ისე, რომ მისთვის გასაგები შეიქმნას: რაციონალურად მოწყობილი სკოლა ყველა საგანს ისე აწვდის მოზარდს, რომ მისი განვითარების დონეს შეესაბამებოდეს და, მაშასადამე, შესძლოს მისთვის საინტერესოდ იქცეს. საქმე მაშ იმაში როდია, თუ რომელი მეცნიერების ელემენტებს ასწავლი, არამედ იმაში, თუ როგორ გვაქვს ეს ელემენტები მოწაფის განვითარების დონის შესაფერისად მოდიფიცირებული და როგორ აწვდი ამ ელემენტებს მას.

ამ პირობებში მნიშვნელობა იმდენად იმას კი არა აქვს თუ რა სასწავლო საგანს თვლიან ამა თუ იმ ასაკის ბავშვები საინტერესოდ, რამდენადაც იმას, თუ რა მოტივით აძლევენ ისინი უპირატესობას ამა თუ იმ სასწავლო საგანს. ჩვენი გამოკვლევებიდან, ისე როგორც სხვა ანალოგიური გამოკვლევებიდანაც, ნათლად ჩანს, რომ პირველ სასკოლო ასაკში ბავშვები განსაკუთრებით ხშირად ასეთი ტიპის მოტივს ასახელებენ, როდესაც მათ ამა თუ იმ საგნის უპირატესი ინტერესის შესახებ ეკითხებიან: „გეოგრაფია მომწონს ყველაზე მეტად, რომ გავიგო, სად როგორი ქალაქებია და ქვეყნები... ბუნებისმეტყველება იმიტომ, რომ მცენარეების აგებულებაა შიგ“.

როგორც ვხედავთ, ბავშვს მძლავრი ინტელექტუალური ინტერესი აქვს, რომელიც ახლის, მისთვის ჯერ კიდევ უცნობის გაგებას ესწრაფვის. მაგრამ საინტერესოა და განსაკუთრებით სიმპტომატური, რომ ეს ახალი, არა მოვლენათა შორის არსებული მიმართებებია, არამედ თვითონ მოვლენათა შორის არსებული მოვლენები ან საგნებია. ცხადია, აქ

ბავშვის თავისებურ განწყობასთან. გვაქვს საქმე, რომლისთვისაც სინამდვილის ფენომენალური შინაარსის წყურვილია დამახასიათებელი. საინტერესოა, რომ 10 წლის შემდეგ ეს ინტერესი აღარ ძლიერდება. პირიქით, იგი სუსტდება. 12 წლისათვის იგი იცვლება და ნამდვილ შემეცნებით ინტერესში, მიმართებათა წვდომის ინტერესში გადადის. ამ სახით იგი კვლავ მაღალ მაჩვენებლებს იძლევა. უფრო მაღალსაც, ვიდრე 10 წლის ასაკში ბავშვის ფენომენოლოგიური ინტერესი.

ეს მონაცემები სავსებით ეთანხმებიან იმას, რაც ჩვენ უკვე არა ერთხელ შევნიშნეთ, როდესაც ბავშვის ქცევის ფორმებს ვეცნობოდით. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვს საგნობრივ შინაარსეული იტაცებს, მას სინამდვილის ფენომენალური მოცემულობის მწვავე წყურვილი ამოძრავებს: ხოლო 12 წლიდან მისი ინტელექტუალური ინტერესი ღრმავდება, მდიდრდება და იმ მხრივ განიცდის ცვლილებას, რომ ახლა იგი აღმოჩენილ ფენომენალურ მოცულობათა კავშირებს ეძებს, სინამდვილის სისტემურ მთელს ესწრაფვის, მას არა მარტო საგანი ინტერესებს თავისთავად, არამედ ის ძაფებიც, რომლითაც ერთი საგანი მეორეს უკავშირდება, მასზე გავლენას ახდენს და ამ სახით სინამდვილის მთლიანი შინაარსის წვდომის შესაძლებლობას იძლევა.

ამრიგად, ბავშვის ინტროგენური ქცევის ფორმების შესწავლაც, ბინესა და შტერნის საგანებო ექსპერიმენტული დაკვირვებაცა და სასწავლო საგანთა ინტერესის გაცნობაც ერთსა და იმავე შედეგებს იძლევა: სამივე გზას წინამდებარე ასაკობრივი საფეხურის ბავშვის ერთისა და იმავე თავისებურებასთან მივყავართ. მაშასადამე, საბოლოოდ დამტკიცებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ სასკოლო ასაკში მტკიცე შემეცნებითი ინტერესი იღვიძებს, რომელიც ობიექტური სინამდვილის მტკიცე სისტემატური ბუნების წვდომას ესწრაფვის. ამისათვის იგი ჯერ გრძნობად, უსისტემო შთაბეჭდილებათა იქეთ მტკიცე საგანთა დანახვას და შემდეგ ამ უკანასკნელთა სისტემის გაგებას ცდილობს. მაგრამ სინამდვილე როგორც სისტემა მხოლოდ ცნებითი აზროვნების ნიადაგზე ხდება მისაწვდომი. აქედან ნათელი ხდება, რომ სასწავლო ასაკის განვითარების დინამიკა მეცნიერულ ცნებათა შეთვისების მიზნებისაკენ უნდა იყოს წარმართული.

სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესის მეორე მიმართულება

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ძირითადი ინტერესი მარტო სწავლის, მარტო ინტელექტუალური აქტივობის იმპულსებით განისაზღვრება. არსებობს მეორე ნაკადიც, რომლის მიმართულებითაც ამ ასაკობრივ საფეხურზე დაგროვილი ენერგია ისწრაფვის განიტვირთოს.

თუ პირველ ნაკადს ინტელექტუალური ინტერესი შეადგენს, თუ იგი ბავშვის თეორიული მიმართულებით აქტივობის ტენდენციას წარმოადგენს, მეორე ნაკადი მოტორული აქტივობის იმპულსების თავისებურებაში იჩენს თავს. ჩვენ ვიცით, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ენერგიის მოჭარბებას ფიზიკური განვითარების თავისებური გზა განსაზღვრავს და რომ თავის განსახიერებას იგი პირველ რიგში ფიზიკური ენერგიის, კუნთური ძალღონის გაძლიერების ფაქტში პოულობს. მარტო ეს ფაქტი კმარა იმისათვის, რომ წინასწარ ვიგულისხმობთ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის მოტორული აპარატი აქტივობის განსაკუთრებული იმპულსებით უნდა იყოს აღბეჭდილი.

და მართლაც შენიშნულია, რომ სასკოლო ასაკის მოზარდი თავისი მოტორული აპარატის ამოქმედების მძლავრ ტენდენციას გრძნობს. იგი ხალისით ეტანება განსაკუთრებით ქცევის იმ ფორმებს, რომლებშიც პირველ რიგში ფიზიკური ძალღონის, გამძლეობის, სიმარდის, მოხერხებულობის და სიმარჯვის გამოვლენა შეიძლება. თავისთავად იგულისხმება, ყველაფერი ეს იმისათვის როდი აინტერესებს მას, რომ ამით რაიმე გარეშე მიზანი განახორციელოს, არა, მისთვის თვითონ ფიზიკური აქტივობა, თვითონ ძალღონის გამოვლენა და მისი კიდევ მეტი გაწვრთნა და განვითარებაა მიმზიდველი. ამიტომ ქცევის ერთ-ერთ ფორმად, რომელიც სასკოლო ასაკის პერიოდის ბავშვის ინტერესის ცენტრში დგება, სპორტი უნდა ჩათვალოს.

ფ უ ქ ს ლ ო ხ ი ს გამოკვლევის შედეგად გამოირკვა, რომ 10 წლიდან დაწყებული ბავშვების 97%-ს ყველაზე უფრო საინტერესოდ ბრძოლის თამაში და განსაკუთრებით შეჯიბრის თამაში მიაჩნიათ.

– მეორე მხრივ, ძალღონის დონის სიმალლე გარე სინამდვილეზე ზემოქმედების ნაყოფიერებაშიც იჩენს თავს... ფიზიკური სინამდვილის მოტორული დაუფლების ინტერესი მეორე მომენტი, რომელიც მჭიდროდ საკუთარი ძალღონის გრძნობასთანაა დაკავშირებული. ამიტომ პრაქტიკული მოხერხებულობა და გამჭრიახობა განსაკუთრებული ღირებულების მქონე თვისებებად ეჩვენება მოზარდს და იგი მათი მაქსიმალური განვითარების იმპულსს გრძნობს.

ეს გარემოება ინტელექტუალურ სფეროშიც იძლევა ანარეკლს და პრაქტიკული აზროვნების იმპულსის გაძლიერებაში გამოიხატება. კერძოდ, ყველაფერი ტექნიკური არაჩვეულებრივ მიმზიდველი ხდება ბავშვისათვის: არღვევს და ხელახლა აშენებს მათ. ტექნიკურ კონსტრუქტიული მანიპულაციები და აზროვნება, ორივე ერთად სინამდვილის მოქმედების მექანიზმების გაცნობასა და დაუფლებაში ეხმარება მას და ამით მისი აგრესიულობის ხელსაყრელ იარაღად იქცევა.

ამრიგად, მოზარდის ინტერესის მეორე ძირითადი ნაკადიც, რომელიც მოტორულ სფეროში მიმდინარეობს, ტექნიკურ კონსტრუქტიული ინტერესის გაძლიერების სახით, კვლავ პირველს ძირითად ნაკადს ერთვის და მთელს ასაკობრივ საფეხურს მძლავრი ინტელექტუალური ტენდენციების დაღით აღბეჭდავს.

ტექნიკური და ინსტრუმენტალური მოქმედება არა მარტო იმდენად აინტერესებს მოზარდს, რამდენადაც ფიზიკური სინამდვილის მოტორულ დაუფლებას აადვილებს, არამედ იმდენადაც, რამდენადაც ეს ინტერესი მას წმინდა ინტელექტუალური სინამდვილის მიმართაც ესახება. წერაკითხვა და ანგარიში არსებითად ტექნიკური ხერხების სისტემას წარმოადგენს, რომელიც ინტელექტუალური მუშაობის პროცესებს აადვილებს, და საგულისხმოა, რომ ყველაფერი ეს, მიუხედავად მისი, პირველი შეხედვით, წმინდა ფორმალური ხასიათისა, თავიდანვე სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესთა ცენტრშია მოქცეული: წერაკითხვასაც და ანგარიშსაც პირველ წლებშივე ხალისით ეტანება ბავშვი და ზოგჯერ თვითონაც სპონტანურად ღებულობს ენარგიულ ზომებს, რათა აზროვნების ამ ტექნიკურ იარაღებს დაეუფლოს.

ქცევის ინტროგენური ფორმა

ადამიანის განვითარება ქცევაში მიმდინარეობს. ყოველი ცალკე ფუნქცია, მოტორული იქნება იგი, სენსორული თუ ინტელექტუალური, რეალურად მხოლოდ ინტერფუნქციონალურ კომპლექსშია მოცემული, რომელიც ქცევის ამა თუ იმ ფორმის ნიადაგზე ყალიბდება, ამიტომ უდავოა, რომ არც ერთი ამ ფუნქციის განვითარების და მით უმეტეს მთლიანად ადამიანის განვითარების შესწავლა არ შეიძლება, თუ მას ჩვენი დაკვირვების საგნად ფუნქციონალური კომპლექსების გარეშე ვაწარმოებთ. სასკოლო ასაკის ბავშვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ქცევის ფორმა სწავლაა, ამიტომ მის შესწავლას, რასაკვირველია, ძირითადი მნიშვნელობა აქვს წინამდებარე ასაკობრივი საფეხურების განვითარების გზების გასათვალისწინებლად. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ქცევის სხვა ფორმებს ამ ასაკში ადგილი არ ჰქონდეს. და მათი შესწავლა მნიშვნელობას მოკლებული იყოს.

ჩვენს ვიციტ, რომ აქ ქცევის მეორე ფორმაც, სპორტიც, თვალსა-
ჩინო როლს ასრულებს. ამიტომ სწავლის გვერდით, ქცევის სხვა ფორ-
მებიც ყურადღებით უნდა იქნენ განხილულნი, ადამიანის შინაგან შესა-
ძლებლობათა ტენდენციების გასათვალისწინებლად. განსაკუთრებით ნა-
თელ მასალას ქცევის ინტროგენური ფორმები იძლევიან; პრიმატი აქ ამ
ტენდენციებს ეკუთვნით და მთელი ქცევა, მათი მაქსიმალური გამოვლენ-
ის ფორმას წარმოადგენს. ამიტომ, სანამ სწავლაზე გადავიდოდეთ, პი-
რველ რიგში, სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტროგენური ქცევის ფორმე-
ბზე შევიჩრდებით.

თამაში და სპორტი

სასკოლო ასაკის დროის ბიუჯეტში ყველაზე დიდი ადგილი სწავლას
აქვს დათმობილი, მაგრამ მის გვერდით თამაში, პირველ წლებში მაინც,
კვლავ თვალსაჩინო როლის შესრულებას განაგრძობს. მაგრამ ეს უკვე
ის თამაში აღარაა, რაც სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის ცხოვრების
ერთ-ერთ მთავარ შინაარსს შეადგენდა: ილუზიის თამაში სულ უფრო
და უფრო იშვიათ შემთხვევად იქცევა და, როგორც მალე დავინახავთ,
თავისი წმინდა სახით მაშინაც კი არ მიმდინარეობს, როდესაც ზოგჯერ
მაინც თავს იჩენს ხოლმე. სამაგიეროდ, ბავშვის თავისუფალ დროს
ახლა სულ უფრო და უფრო ხშირად ქცევის ის ფორმა ავსებს, რომე-
ლიც უკვე 2-3 წლიდან იჩენს თავს და, ჩვეულებრივ, „ფიზიკური თამა-
შის“ სახელითაა ცნობილი.

ყოველდღიური მეტყველება ბავშვის ქცევის ამ ფორმას თამაშს არ
უწოდებს, იგი მას ცელქობის სახელწოდებით აღნიშნავს, და, უნდა
ითქვას, სრულიად მართებულადაც. როდესაც ქცევის ეს ფორმა პირვე-
ლად 2-4 წლის ბავშვის ინვენტარში შეგვხვდა, მაშინ იგი ფიზიკური ვა-
რჯიშის ელემენტარულ სახედ მივიჩნიეთ.¹⁰ სკოლის წინარე ასაკში ბა-
ვშვს ცელქობა თუ ემატება, თორემ არ აკლდება, და შემდეგ საფეხუ-
რზე იგი კვლავ უფრო გაძლიერებული სახით გვხვდება, მაგრამ ახლა
მას თვალსაჩინოდ ეცვლება სახე. როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშვი
ხტის, დარბის, ჭიდაობს, როდესაც ის ცელქობს და გიჟობს, აქ მისი
ფიზიკური ენერჯის უბრალო განტვირთვასთან გვაქვს საქმე და მის და-
უღალველ მოძრაობებს სხვა არაფერი განსაზღვრავს. ამიტომ ბავშვის
ამ ქცევას სისტემური ხასიათი არა აქვს და იგი სავსებით ყოველმხრივ
თავისუფლად მიმდინარეობს; არცერთს ამ მოძრაობას გარკვეული მი-
ზანი არა აქვს დასახული, რომ იგი ამ მიზნის მისაღწევად იყოს ნაწა-
რმოები და მას აზრს აძლევდეს. როდესაც ბავშვი ჭიდაობს, მისი მიზანი
ის კი არ არის, რომ მოპირდაპირე წააქციოს, მას აჯობოს. არა, აქ
თვითონ ჭიდაობის პროცესია თავი და თავი, და ამიტომ იგი ყოველ მო-

მენტში შეიძლება შეწყდეს და მაინც უაზროდ არ ჩაითვალოს. როდესაც
ბავშვი მეორე ბავშვთან ერთად გარბის, არც აქ არის სხვა რამ მიზანი
დასახული, გარდა თვით სირბილისა. ერთი სიტყვით, ცელქობას წმინდა
პროცესუალური ხასიათი აქვს და ამით აიხსნება, რომ ქცევის ეს ფორ-
მა, ჩვეულებრივ, თამაშის ერთ-ერთ სახეობად ითვლება.

როგორც ვიციტ, სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების
გზა მისი ფიზიკური ენერჯის, ფიზიკური ძალღონის გაძლიერების მიმა-
რთულებით მიმდინარეობს. ბუნებრივია, რომ ეს გარემოება მოზარდს
მოდრავ არსებად აქცევს, რომელიც თავისი ფიზიკური ძალღონის ამო-
ქმედების მძლავრ იმპულსებს გრძნობს. ხტობა, სირბილი, ჭიდაობა, ბუ-
რთი და სხვა ამგვარი მისი თავისუფალი დროის მთავარ შინაარსად
იქცევა. სასკოლო ასაკის ბავშვი კიდევ უფრო მეტს ცელქობს, ვიდრე
სკოლის წინარე ასაკის, მაგრამ, რომ ჩაუკვირდეთ მისი ცელქობის
აქტებს, ვნახავთ, რომ იგი ახლა სულ სხვანაირად გამოიყურება. როდესაც
ბავშვი ხტის და დარბის, ის ამას თითქმის არასოდეს მარტო და
ცალკე არ შერება, მას ყოველთვის პარტნიორი ჰყავს, რომელთან ერთა-
დაც ის გარბის და უამპარტნიოროდ მის სირბილს არავითარი აზრი
არა აქვს იმიტომ, რომ ახლა მას სირბილი კი არ აინტერესებს თავი-
სთავად, არამედ სირბილში თავისი მოწინააღმდეგის გასწრება.¹¹ თუ პა-
რტნიორი სკოლის წინარე ასაკის ბავშვსაც ჰყავს, იგი მას როგორც
კომპანიონი აინტერესებს. აქ კი, ამ ასაკობრივ საფეხურზე, ეს უკანა-
სკენელი მოწინააღმდეგე იქცევა და, მაშასადამე, ახლა მისთვის თვითონ
სირბილი კი არ არის თავისთავად საინტერესო, არამედ მოწინააღმდეგე-
სთან შეჯიბრება და მისი გასწრება. ასეა სხვა შემთხვევაშიც: ჭიდა-
ობისა და ბურთაობის პროცესის ნაცვლად ახლა იგი მათი შედეგითაც
არის დაინტერესებული: იმით, რომ მოწინააღმდეგეს აჯობოს.

ამრიგად, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის „ფიზიკური თამაში“ თავის
წმინდა პროცესუალურ ხასიათს კარგავს და მიზანდასახული ქცევის
ფორმად იქცევა. ახლა იგი უბრალო ცელქობად ვეღარ ჩაითვლება, ამი-
ერიდან იგი ფიზიკური ძალღონის გამოცდის, ტოლებთან შეჯიბრების
აქტად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ შეჯიბრება და ჯობნება, როგორც მიზანი ბავშვის მოტო-
რული აპარატის ამოქმედებისა, მაინც ისეთი მიზანია, რომელიც თვითონ
მოტორული ფუნქციების საზღვრებშია მოქცეული; იგი, ასე ვთქვათ,
წმინდა ფუნქციონალური ხასიათის მიზანია. შრომითი მოძრაობების მი-
ზანი, მაგალითად, სულ სხვა ბუნებისაა: იგი თვით მოძრაობათა ვითარე-
ბაში არ უნდა ვიგულოთ, არამედ პროდუქტში, რომლის შესაქმნელადაც
ეს მოძრაობები მხოლოდ საშუალების როლს ასრულებენ. სასკოლო
ასაკის ბავშვის ბურთაობაში, ჭიდაობაში, სირბილში კი მიზანი თვით

მოძრაობათა ვითარებაში მარხია, მათს მოხერხებულობაში, ძალაში, გამძლეობაში, აქ მიზნად რაიმე პროდუქტის შექმნა კი არ არის დასახული, არამედ უფრო მაღალი ხარისხის მოძრაობის შესრულება: ვინ უფრო შორს გადახტება, ვინ უფრო შორს გაიტანს ბურთს, ვინ უფრო ღონიერია და მოხერხებული, ვინ უკეთ იჭიდებებს, ვინ ვის წააქცევს, — საქმე იმაშია და არა რაიმე პროდუქტის შექმნაში.

რომ ეს ასეა, ეს იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ მოზარდი ზოგჯერ მოწინააღმდეგის გარეშეც, მარტოც გატაცებით მიმართავს თავის მოტორული აპარატის ამოქმედებას. აქ იგი თითქოს თავისთავს ეჯობება: მას სულ უფრო და უფრო ძლიერის, მოხერხებულის, გაბედული მოძრაობების შესრულება აინტერესებს.

ამრიგად, აქ მოზარდის მოტორული აქტები მისი ფიზიკური ენერჯის უბრალო გამოვლენის აქტებს როდი წარმოადგენენ, როგორც ეს ჩვეულებრივი ცელქობის შემთხვევაში ხდება, არამედ გარკვეული მიზნით არიან განსაზღვრულნი, მაგრამ ეს მიზანი თვითონ მოძრაობათა ვითარებას, მათს გაუმჯობესებასა და დასრულებას ეხება და არა უცხო პროდუქტს, რომელიც მათი საშუალებით უნდა გაკეთდეს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მოზარდს, ფიზიკური ენერჯის განტვირთვის უბრალო იმპულსი კი არა აქვს, არამედ რაც შეიძლება უფრო მაღალი ხარისხის მოძრაობათა შესრულების იმპულსი.

ამის შედეგი ჯერ ერთი ისაა, რომ მოზარდის „ფიზიკური თამაშის“ აქტებში ობიექტური წესი და რიგი იჭრება, მიზანი ისეთია, რომ იგი გარკვეული მიმართულებით მოძრაობათა სიზუსტეს და რაც შეიძლება მეტ ძალისხმევას მოითხოვს. მოზარდის აქტებს ახლა არა მარტო მოძრაობის იმპულსი, არამედ, მასთან ერთად დასახული მიზანიც განსაზღვრავს.

მეორე შედეგი ისაა, რომ ქცევის ეს ფორმა პარტნიორს მოითხოვს, მოწინააღმდეგეს, რომელთანაც შეჯობება უნდა მოხდეს. რადგანაც თავი და თავი საკუთარი ძალღონის გამოჩენაა, ამიტომ, ცხადია, რომ მთელ ქცევას აზრი დაეკარგებოდა, რომ მოზარდს მხოლოდ მოჩვენებით, მაგ., მოტყუილებით გაემარჯვებია თავის მოწინააღმდეგეზე. ამ შემთხვევაში თვითონ იგი დაკმაყოფილებული ვერ იქნებოდა და შეჯობებაში მის მონაწილეობას მისივე საკუთარ თვალში ყოველი ფასი დაეკარგებოდა. მაშასადამე, შეჯობების პირობებისა და წესების მტკიცე დაცვის გარეშე ქცევის ამ ფორმას არავითარი აზრი არ ექნებოდა და, ცხადია, ამის გამო მას არა შემთხვევითი, თითოეულის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებული მიმდინარეობა უნდა ახასიათებდეს, არამედ სრულიად განსაზღვრული, მიღებული წესებისა და პირობების შესატყვისი.

შეჯობება ისეთი ბუნების მოვლენაა, რომ მას არსებითად კოლექტიურობის ტენდენცია ახლავს თან. ამიტომაც, რომ სასკოლო ასაკის ბა-

ვშვთა „ფიზიკური თამაში“ ჩვეულებრივ კოლექტიურ ხასიათს ღებულობს. ოღონდ მოთამაშე კოლექტივი ახლა მოპირდაპირე ბანაკებად, ასე ვთქვათ, პარტიებად იყოფა, რომელთა შორისაც ძალთა შეჯახება და შეჯობება ხდება. ეს გარემოება, რა თქმა უნდა, როულ წესებს გულისხმობს, რომელთა შესრულებაც თითოეული ცალკე წვერისათვის სავალდებულო ხდება. საგულისხმო მომენტი აქ ახლა ისაა, რომ კოლექტივის თითოეული წვერი თავისთავს თავისი კოლექტივის, თავისი ბანაკის წვერად თვლის და თავის ქცევას, თავის მიღწევებსა და მარცხს ამ თავისი კოლექტივის საქმედ განიცდის.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური თამაში სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ცელქობიდან გამოდინარეობს, მაგრამ იმდენად ღრმა ცვლილებებს განიცდის, რომ იგი უეჭველად ქცევის ახალ ფორმად გვევლინება. ფიზიკური ვარჯიშის ელემენტები, რომელიც 3-4 წლიანი ბავშვის „ფიზიკურ თამაშშიც“ დასტურდება, თანდათანობით რთულდება და სასკოლო ასაკის მოზარდის შეცვლილი საერთო განწყობის ნიადაგზე სპორტის ქცევის აქტებად გადაიზრდებიან.

რასაკვირველია, სასკოლო ასაკის ბავშვის ცხოვრებაში ნამდვილი თამაშის შემთხვევებსაც აქვს ადგილი, ე. ი. ქცევის იმ ფორმას, რომელიც, ჩვეულებრივ, ილუზიის თამაშის სახელწოდებითაა ცნობილი. მაგრამ საინტერესოა და სიმპტომატური, რომ აქ, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ქცევის ამ ფორმას სპორტული ინტერესის მკაფიო დალი ემჩნევა: უფრო ხშირად თამაშის საგნად ისეთი შინაარსი აირჩევა ხოლმე, რომელიც შეჯობებისა და შეცილების მოტივებს შეიცავს და, ამრიგად, ასე თუ ისე, მაინც მოზარდის ძირითად განწყობას ეთანხმება. სანიმუშოდ შეიძლება ისეთი შემთხვევები დავასახელოთ, როდესაც ბავშვები ორს მოპირდაპირე ჯგუფად ირანხმებიან, ვთქვათ, წითლებად და თეთრებად, და სამოქალაქო ომს თამაშობენ. თამაშის ეს ფორმა უფრო სასკოლო ასაკის პირველი წლებისათვის არის დამახასიათებელი და ძალიან ძალე იგი ზემოთ აღნიშნული ქცევის ფორმას, სპორტს უთმობს ადგილს.

მოტორიკა სასკოლო ასაკში

უეჭველია, სპორტული ქცევის ნიადაგზე, განსაკუთრებით თვალსაჩინო განვითარება მოზარდის მოტორიკამ უნდა განიცადოს: სპორტი ხომ პირველ რიგში სწორედ მოტორულ სისტემას ეხება და, ცხადია, მისი არსებობის აზრი უპირველეს ყოვლისა სწორედ ამ სისტემის ტენდენციათა დაკმაყოფილებაში უნდა მდგომარეობდეს. მაგრამ როგორც ცნობილია, მოტორული განვითარება განსაკუთრებით სკოლის წინარე ასაკისათვისაა დამახასიათებელი: იგი „გრაციის ხანად“, „ფსიქომოტორული აპარატის გაფორმების პერიოდად“ ითვლება (პომბურგერი).

გართობა

სასკოლო ასაკის ბავშვის დროის ბიუჯეტში გართობის სხვადასხვა ფორმებს ერთი თვალსაჩინო ადგილთაგანი აქვს დათმობილი. თბილისის ბავშვების დროის ბიუჯეტში მას მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია, სახელდობრ, მთელი დროის 10%.

საინტერესოა, თუ გართობის რა ფორმებს მიმართავს შესასწავლი ასაკობრივი საფეხურის ბავშვი. როგორც ვიცით, გართობა ქცევის ერთ-ერთი უნივერსალური ფორმათაგანია, ე. ი. არ არსებობს არც ერთი ქცევის ფორმა, რომ მისი გართობის შინაარსად გადაქცევა არ შეიძლება. ეს იმიტომ, რომ ცალკე აქტების ან აქტთა კომპლექსების როგორც გართობის ქცევის სპეციფიკურის, ქცევის დანარჩენს ფორმებისაგან განსხვავებული შინაარსის დადასტურება მოუხერხებელია. გართობის შინაარსად არა მარტო ქცევის ინტროგენური ფორმები შეიძლება გადაიქცნენ, არა მარტო თამაში, ესთეტიური ტკობა ან მხატვრული შემოქმედება, არამედ შესაძლებელია განსაზღვრულ პირობებში იგივე როლი შრომის აქტებსაც კი დაეკისროს. მაგრამ, როდესაც ადამიანი შრომის აქტებს გართობის მიზნით მიმართავს, მაშინ ის სპეციფიკური მიზანდასახულება, რომელიც შრომითი აქტების დედააზრს წარმოადგენს, იწოდება, და შრომა ამ შემთხვევაში ნამდვილ შრომას აღარ წარმოადგენს: არც მისი დაწყება და არც მისი დასრულება რაიმე გარკვეული ღირებულების შექმნის განზრახვაზე არაა დამოკიდებული, როგორც ამას ნამდვილი შრომის აქტების შემთხვევაში აქვს ადგილი: ორთავე მომენტს გართობის მოთხოვნილების აქტუალობა განსაზღვრავს; იგი იწყება მაშინ, როდესაც ეს უკანასკნელი ჩნდება და თავდება მაშინ, როგორც კი აღიკვეთება, თუნდ შრომის პროდუქტი ჯერ კიდევ არ იყოს დასრულებული. ამიტომ გართობის მიზნით წარმოებულ შრომას უფრო სუბიექტურ-პროცესუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე ობიექტურ-მიზნობრივი.

მაშასადამე, საკითხი ასეთ სახეს ღებულობს: ქცევის რა ფორმებს უფრო ხშირად მიმართავს სასკოლო ასაკის მოზარდი გართობის მიზნით?

როგორც ამ ასაკის ბავშვის დროის ბიუჯეტის შესწავლა არკვევს, გართობის ფორმები აქაც ბევრნაირია. მაგრამ განსაკუთრებით, სპეციფიკურად, განსაკუთრებით ფართოდ გავრცელებულად წიგნის კითხვა უნდა ჩაითვალოს. რასაკვირველია, ეს გარემოება ყველა ასაკობრივი საფეხურისათვის ერთნაირად დამახასიათებელი არაა; მაგრამ, ამის მიუხედავად, გართობის არც ერთი სხვა ფორმა არ იძლევა წინამდებარე ასაკის თავისებურებათა ისე ფართოდ შესწავლის შესაძლებლობას, როგორც სწორედ ეს ფორმა. ეს არცაა საკვირველი, იმიტომ, რომ წიგნი თავის

შინაარსში სინამდვილის მთელ მრავალფეროვნებას ეხება და, მაშასადამე, იგი შესაძლებლობას იძლევა გავარკვიოთ, თუ სინამდვილის რა მხარეები და სფეროებია, რომ მონაცემი ასაკობრივი საფეხურის ბავშვის თავის შინაგან შესაძლებლობათა თავისუფლად ასამოქმედებლად ესაჭიროება.

ლიტერატურული ნაწარმოები პირველ რიგში მხატვრული ნაწარმოებია. მისი მიზანი ისაა, რომ ჩვენი ესთეტიური მოთხოვნილება დააკმაყოფილოს. მისი კითხვა არსებითად ამ მოთხოვნილების ზემოქმედებით უნდა განისაზღვრებოდეს. მაგრამ ბავშვის მიერ წიგნის კითხვას ძალიან ხშირად ესთეტიურ ინტერესთან არავითარი კავშირი არა აქვს. თქმა არ უნდა, ესთეტიურად განვითარებულ ადამიანზე მხატვრულად შესრულებული ნაწარმოები ან ზოგიერთი მისი ადგილი, ან ზოგი კერძო ესთეტიური მომენტი მაინც სათანადო გავლენას ახდენს: ესთეტიურ განცდებს იწვევს. მაგრამ სასკოლო ასაკის ბავშვი, როგორც ვიცით, ესთეტიური განვითარების მხრივ ჯერ კიდევ დაბალ დონეზე დგას და ლიტერატურული ნაწარმოების მხატვრული გავლენა მასზე იმდენად სუსტია, რომ ხშირად იგი სწორედ მაღალი ესთეტიური ღირებულების ადგილებს სრულიად უყურადღებოდ სტოვებს ანდა სრულიად უხალისოდ კითხულობს.

რომ ბავშვის კითხვას წინამდებარე ასაკობრივ საფეხურზე არა ესთეტიური, არამედ უფრო გართობის ინტერესი განსაზღვრავს, ეს ნათლად ჩანს არა მარტო იმ გარემოებიდან, რომ ბავშვთა უდიდეს უმრავლესობას (ტფილისის სახ. უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიური ლაბორატორიის გამოკვლევის მიხედვით შესწავლილი ბავშვების 87%-ზე მეტს) წაკითხული წიგნი მისი შინაარსის გამო მოსწონს, არამედ განსაკუთრებით იქიდანაც, რომ ესეც ხშირად მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხდება, თუ შინაარსი სასიამოვნოა: თუ წიგნში ან მოთხრობაში მხიარული ეპიზოდები, იუმორისტული სცენები ადწერილი და ა.შ.

დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ როდესაც სასკოლო ასაკის ბავშვების უმრავლესობა წიგნს კიდებს ხელს, მას ამ შემთხვევაში არა ესთეტიური ტკობის, არამედ მხოლოდ გართობის განსაზღვრა ამოქმედებს.

აქედან ნათელია, რომ ბავშვთა ე. წ. ლიტერატურული ინტერესის კვლევა პირველ რიგში იმ მხრივაა მნიშვნელოვანი, რომ ამ გზით ბავშვის იმ ძირითადი ტენდენციებისა და ინტერესების გაცნობა შეგვიძლია, რომელთა თავისუფალი აქტივაცია მათ თავად ჰკვირის კმაყოფილებას და რომელნიც, მაშასადამე, სამოქმედოდ მომწიფებულია.

როგორც ვიცით, სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესთა ცენტრში განსაკუთრებით სინამდვილის საგნობრივ შინაარსეული მხარეა მოქცეული; მისი ცნობიერება, ასე ვთქვათ, საგნობრივი შინაარსის არსის წყურვილით

არის აგზნებული. ლიტერატურა ცხოვრების ყოველმხრივ ასახვის ცდას წარმოადგენს, და ამიტომ საკვირველი არაა, რომ მას სასკოლო ასაკის ბავშვი პირველ რიგში ამ წყურვილის დასაკმაყოფილებლად მიმართავს. ჩვენ ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ, როდესაც ბავშვი ლიტერატურულ ნაწარმოებს კითხულობს, მთელი მისი გულისყური სიუჟეტისკენ არის მიპყრობილი. ხოლო როგორ არის ეს სიუჟეტი დამუშავებული, ჭეშმარიტად მხატვრულია იგი თუ არა, ამას მისთვის მნიშვნელობა არა აქვს. ხშირია შემთხვევა, რომ სიუჟეტი წარმტაცია, მაგრამ მხატვრულობის მხრივ დაბალ დონეზე დგას, ბავშვი ამას ვერ ამჩნევს და სწორედ ასეთ ნაწარმოებს უფრო მეტი გატაცებით კითხულობს, ვიდრე მხატვრულის თვალსაზრისით უეჭველი კლასიკური ლირებულების ლიტერატურულ ნაწარმოებს. ეს გარემოება საკმარისი საბუთია იმისათვის, რომ კვლევის ცენტრში სწორედ ეს სიუჟეტური მხარე იქნეს მოქცეული. იმის მიხედვით, თუ რა შინაარსეული მომენტი იტაცებს სხვადასხვა ასაკის ბავშვს ლიტერატურულ ნაწარმოებში, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, თუ რა თანამიმდევრობით წარმოებს მისი საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესის, ე. ი. პირველი სასკოლო ასაკის ძირითადი ინტერესის, განვითარება.

ზემოაღნიშნული გამოკვლევა ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესახებ, რომელიც სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიაში იქნა დამუშავებული,¹² განსაკუთრებული ყურადღებით სწორედ ამ სიუჟეტურ-შინაარსეულ მხარეს სწავლობს.

ამ გამოკვლევის მიხედვით აღმოჩნდა, რომ პირველი კლასის მოწაფე (8-9 წლის) უფრო მეტი ხალისით ისეთ წიგნს ან მოკლე მოთხრობას კითხულობს, რომლის შინაარსიც ბავშვს ან ბავშვის ცხოვრებას ეხება, იმ სიტუაციებსა და ამოცანებს აღწერს, რომელიც ახლო დგას 8-9 წლის ბავშვების გამოცდილებასა და ყოველდღიურ ცხოვრებასთან. ეს გარემოება იმდენად დამახასიათებელია ამ ასაკის ბავშვისათვის, რომ ის წიგნის უპირატესობას სხვათა წინაშე სწორედ ამ მომენტების თვალსაზრისით ასაბუთებს. ჩვენ მიერ შესწავლილი ბავშვების 41,3% ერთხმად ამ მოტივით აძლევს უპირატესობას ამა თუ იმ საკითხავ მასალას. მეორე ადგილი (18,4%). ზღაპრული ხასიათის შინაარსს ეკუთვნის. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში კარგა ხანია, რაც დადასტურებულად ითვლება, რომ ბავშვის კითხვის ინტერესი სასკოლო ასაკის პირველსავე წლებში ბავშვის ცხოვრების შესახებ შინაარსის წიგნებისაკენ არის მიმართული. მეორე მხრივ, ცნობილია ისიც, რომ ამ ასაკის ბავშვები ზღაპარსაც საკმაოდ დიდი ხალისით ისმენენ და კითხულობენ. მაგრამ საგულისხმოა, რომ როგორც ზღაპარი, ისე ბავშვის შესახებ მოთხრობაც შეიძლება ძალიან მრავალფეროვანი შინაარსისა იყოს: მიუხედავად ამისა, ბავშვი ამას ყურადღებას არ აქცევს და შინაარსის მიმართ მას

ჯერ კიდევ არა აქვს დიფერენცირებული დამოკიდებულება შემუშავებული. როგორც ჩანს, ჯერჯერობით თავი და თავი ისაა, რომ საკითხავი მასალა ბავშვის ცხოვრებას ეხებოდეს, და ეს საკმარისია, რომ ბავშვების უმრავლესობამ უპირატესი ინტერესი მის მიმართ გამოიჩინოს. ოღონდ ერთი პირობა მაინც უნდა იქნეს დაცული: წიგნის სიუჟეტში ცხოვრების ნათელი მხარეები უნდა იყოს ასახული ანდა კომიკური მომენტები მოცემული. ბავშვს ცრემლი და უბედურება არც წიგნში უყვარს; და თუ შემთხვევით მას ასეთი წიგნის წაკითხვა მოუხდა, იგი მასში უსიმოვნების დანაღვს ტოვებს და ეს გარემოება საკმარისი ხდება იმისათვის, რომ ბავშვმა იგი, როგორც თვითონაც აღნიშნავს, სწორედ ამ მიზეზით, იმ წიგნთა სიაში მოათავსოს, რომელიც მას განსაკუთრებით არ მოსწონს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა განსაზღვრავს 8-9 წლის ბავშვის ინტერესს? ერთი მხრივ, უეჭველია, გადამწყვეტ როლს შინაარსი ასრულებს; მაგრამ მეორე მხრივ, რადგანაც იგი უადრესად სუსტადაა დიფერენცირებული, რამდენადაც ბავშვისათვის სულ ერთია, როგორი იქნება ეს შინაარსი, ოღონდ ბავშვის ცხოვრების ისეთ მხარეებს და ისე ეხებოდეს, რომ სასიამოვნო საკითხავი იყოს, თითქოს ნათელი უნდა იყოს, რომ ძირითად როლს აქ განსაკუთრებით შინაარსის „ფორმალური“ მხარე უნდა ასრულებდეს: იგი გასაგები უნდა იყოს ბავშვისათვის და სასიამოვნო. მეორე რაა ამ „ფორმალურ“ მხარეში ისეთი, რომ ბავშვს ეს საკითხავად განაწყობდეს? რასაკვირველია, კითხვის არც ერთს ასაკობრივ საფეხურს არ შეუძლია ამ ფორმალურ მომენტს, განსაკუთრებით პირველს, გვერდი აუქციოს: არავის არ შეუძლია საკითხავი მასალა საინტერესოდ ჩათვალოს, თუ იგი გაუგებარია მისთვის. ეს მომენტი, რა თქმა უნდა, კითხვის პირველი აუცილებელი პირობაა, პირობა, რომელიც თავისთავადაც იგულისხმება: საინტერესოა წიგნი თუ არა, მხოლოდ იმის შემდეგ შეიძლება იკითხოს კაცმა, რაც იგი მან წაკითხა და გაიგო, ე. ი. მას შემდეგ, რაც იგი ამ აუცილებელ პირობას აკმაყოფილებს. 8-9 წლის ასაკში კი, როგორც ვხედავთ, თითქმის მარტო ეს პირობა აღმოჩნდა საკმარისი იმისათვის, რომ ბავშვმა საკითხავი მასალა საინტერესოდ მიიჩნიოს. მაშასადამე, გამოდის, რომ მთავარ როლს ამ ასაკის ბავშვისათვის ის ასრულებს, რომ წიგნის წაკითხვა, ე. ი. მისი გაგება შეიძლებოდეს. აქედან, ვფიქრობთ, შეიძლება დაასკვნას კაცმა, რომ ბავშვს ამ ასაკში ესა თუ ის წიგნი განსაკუთრებით იმ მიზეზის გამო მოსწონს, რომ მას მისი წაკითხვა შეუძლია, მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ 8-9 წლის ბავშვს თვითონ კითხვა აინტერესებს, თვითონ პროცესი გერის სიამოვნებას, როგორც პროცესი და არა როგორც საშუალება, რომელიც მას საინტერესო შინაარსის გათვალისწინ-

ნების შესაძლებლობას აძლევს. რომ თქვას კაცმა, ეს ასეც უნდა ყოფილიყო: ბავშვმა ეს-ესაა კითხვა ისწავლა; იგი ეს-ესაა ახლა ეუფლება წერილობითს, წიგნურ მეტყველებას და რადგანაც, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ამისი ტენდენცია მას სწორედ ახლა უმწიფდება, გასაგებია, რომ ამ ტენდენციის აქტივობა სიამოვნებას იწვევს მასში.

რომ ეს ასეა, ამისი მეორე საბუთიც არსებობს. ზემოთ აღნიშნული გამოკვლევის შედეგად გამოირკვა, რომ ყველაზე უმეტესი ხალისით 8-9 წლის ბავშვი ლექსებს კითხულობს (80%). მართალია, ზოგჯერ ლექსის შინაარსი გასაგები არაა, ე. ი. იგი კითხვის აღნიშნულ აუცილებელ პირობებს არ აკმაყოფილებს, მაშასადამე, ბავშვს იგი სრულიად არ უნდა იტაცებდეს; მაგრამ ამის მიუხედავად, სწორედ საწინააღმდეგო გარემოებას აქვს ადგილი: ლექსებს ბავშვები კიდევ უფრო მეტი ხალისით კითხულობენ, ვიდრე ბავშვის შესახებ მოთხრობებს.

ეწინააღმდეგება ეს ფაქტი ჩვენს დებულებას თუ არა? რომ შინაარსს თავისთავად ძირითადი მნიშვნელობა ჯერ კიდევ არა აქვს ბავშვისათვის, ეს უდავო ხდება: ჩვეულებრივ ლექსი ასეთ შინაარსს მოკლებულია. მაგრამ მაშინ არც მისი ფორმალური მხარის, მისი გასაგებობის შესახებ შეიძლება ლაპარაკი. მაშ რატომღა აინტერესებს ბავშვს სწორედ ლექსის კითხვა? როგორც ჩვენი მასალიდან გამოირკვა, გრძელი ლექსი ან პოემა ძალიან იშვიათად მოსწონს 8-9 წლის ბავშვს; სამაგიეროდ, იგი მოკლე ლექსს უფრო ხალისით კითხულობს, მიუხედავად იმისა, რომ სიუჟეტის განვითარების მხრივ იგი განსაკუთრებით არახელსაყრელ პირობებს შეიცავს. სამაგიეროდ ლექსს მეტრიკა და რითმიკა აქვს, სწორედ ის თვისებები, რომელიც განსაკუთრებით 8-9 წლის ბავშვს მოსწონს და ესმის და რომელსაც პროზა მოკლებულია. ასეთი ლექსის კითხვა, თუნდ შინაარსი სრულიადაც უგულებელყოფილი იქნას, აზრს მაინც არაა მოკლებული ბავშვისათვის; იგი მის მუსიკალობას უუშუალებს ბავშვს.

ამრიგად, იმ გარემოებას, რომ 8-9 წლის ბავშვი გართობის მიზნით წიგნის კითხვას კიდებს ხელს და ამა თუ იმ წიგნს უპირატესობას აძლევს, საფუძვლად განსაკუთრებით კითხვის მექანიზმის ამოქმედებისა და გაუმჯობესების ტენდენცია უდევს და არა სხვა რამ. ამ მიზეზის გამო იგი ისეთ წიგნს აძლევს უპირატესობას, რომელიც ამ ტენდენციის ამოქმედების უკეთეს პირობებს იძლევა: შინაარსი გასაგები უნდა იყოს და სასიამოვნო, რომ კითხვის ხალისი თავიდანვე არ იქნეს ჩაკლული, ანდა მხოლოდ სასიამოვნო, როგორც ამას ლექსების შემთხვევაში აქვს ადგილი.

8-9 წლის ბავშვი ზოგჯერ წიგნის მოწონების მოტივად ისეთს, ჩვენთვის მეორეხარისხოვან მომენტსაც ასახელებს, როგორცაა, მაგალითად, ილუსტრაცია ან შრიფტი. რაკი მთავარია მისთვის თვითონ კი-

თხვის პროცესი – ნამდვილი კითხვის და არა გაგების პროცესი – გასაგებია, რომ ბავშვისთვის ეს მეორეხარისხოვანი მომენტებიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ.

რაც შეეხება ზღაპარს, მართალია მას 8-9 წლის ბავშვის კითხვის ბიუჯეტში (18%) თვალსაჩინო ადგილი უკავია, მაგრამ დამახასიათებელი იგი მხოლოდ II კლასის მოწაფის (9-10 წლის ბავშვისათვის) ხდება. ჩვენი მასალის მიხედვით, ამ ასაკის ბავშვების უმრავლესობა ყველაზე უფრო ხშირად იმით ასაბუთებს ამა თუ იმ წაკითხული მასალის უპირატესობას, რომ იგი ზღაპრული შინაარსისაა. ასეთ დასაბუთებათა მჩვენებელი ამ ასაკში 31,6% უდრის, მაშინ როდესაც შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე ერთბაშად 5,9%-მდე ეცემა და ამის შემდეგ სრულიად აღარ გვხვდება. ეს ერთ-ერთი განსაკუთრებით საგულისხმო გარემოებაა, რომელიც სხვათა შორის ავტორების მონაცემებსაც ეთანხმება. აი რას ამბობს შ. ბიულერი, რომელსაც ზღაპრის საკითხი განსაკუთრებით კარგად აქვს შესწავლილი: „9-სა და 13 წელს შუა ზღაპარი ყველა ბავშვისათვის კარგავს ინტერესს. ის, რასაც ზღაპარი იძლევა, წარმოდგენათა ცვალებადობას, სასწაულსა და ყველაფრის განსულიერებას, ყველა ის მომენტია, რომელიც ბავშვისათვის აღარაფერს ნიშნავს, ანდა მის მიერ პირდაპირ უარყოფილია. ბავშვი ახლა ზღაპარში „ისიულებს“ ხედავს, რადგან სინამდვილეში „ასე არასოდეს არ ხდება“.¹³

ამავე 9-10 წელში ბავშვს, როგორც ჩანს, ახალი ინტერესიც უჩნდება: 30,6%-ს იმ შინაარსებისას, რომელთაც ბავშვი წიგნს მოწონების მოტივად ასახელებს, შემდეგი შეადგენს: სახიფათო სიტუაცია, მაგრამ რეალური და არა ისეთი, როგორსაც ზღაპარში შეიძლება ჰქონდეს ადგილი, მოქმედი პირის მოხერხებულობა, ამ სახიფათო მდგომარეობიდან თავის დაღწევის შემთხვევაში ან საკუთარი ძალღონით და ან ზოგჯერ რომელიმე ცხოველის დახმარებითაც, ბოროტების წინააღმდეგ ბრძოლა და მისი დაძლევა.

შესაძლებელია კლასში (10-11) იმავე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რასთანაც წინა ასაკობრივ საფეხურზე, ოღონდ იმ განსხვავებით, რომ, როგორც ეს-ეს იყო აღვნიშნეთ, ზღაპარი თითქმის სრულიად კარგავს აქტუალობას. როგორც ჩანს, რეალობის გრძნობა ბავშვს საბოლოოდ განუმტკიცდა და ზღაპარი მას აღარაფერს საინტერესოს არ აძლევს. ახლა ბავშვი ხელახლა დიდი ყურადღებით ექცევა ბავშვის ცხოვრებიდან ამოღებულ სიუჟეტებს (30,9%), უფრო მეტი ყურადღებით, ვიდრე I კლასში. ეს არცაა საკვირველი: გაღვიძებული რეალისტური ინტერესი თავისი განვითარების დასაწყის ფაზებში უფრო მეტ საკვებს საკუთარი გამოცდილების ფარგლებში პოულობს, ვიდრე მათ გადაღმა. მაგრამ

ამის გვერდით განსაკუთრებულ ინტერესს კვლავ სახიფათო სიტუაციებისა და მათი წარმატებით გადალახვის აღწერა შეადგენს (32,2%).

შ. ბიულერი რეალისტური განწყობის სიმტკიცის მაჩვენებლად რობინზონ კრუზოს ტიპის ნაწარმოებისადმი ინტერესს სთვლის. 8.000 ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესწავლის შედეგად მან შემდეგი ცხრილი მიიღო, რომელიც სპეციალურად რობინზონისადმი უპირატესი ინტერესის მაჩვენებლებს შეიცავს (ცხრილი 10).

ცხრილი 10

	ხნოვანობა									
	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
ქალი	10	13	18	16	16	11	4	2	1	-
ვაჟი	-	4	12	12	10	6	4	1	-	-

როგორც ვხედავთ, უმაღლეს პროცენტს 10-11 წლის ბავშვების მაჩვენებლები იძლევიან. ეს გარემოება სავსებით ეთანხმება ჩვენს შედეგებსაც. მაშასადამე, დამტკიცებულად შეიძლება ჩაითვალოს რომ 10-11 წლის ბავშვს განსაკუთრებული ინტენსივობით რეალისტური ტენდენცია უვითარდება, რომელიც ცხოვრების ისეთი რეალური სიტუაციებისკენაა მიმართული, რომელიც თვალსაჩინო სიმწიფეებს, ზოგჯერ სახიფათოსაც შეიცავს და აღამიანისაგან მოხერხებულობის, გამბედაობისა და გამჭრიახობის მაღალი ხარისხის გამოძეგლავნებას მოითხოვს. ამ ინტერესში, როგორც ვხედავთ, ჩართულია ერთი მხრივ გარკვეული რეალისტური, მეორე მხრივ, აღამიანის გონებრივი გამჭრიახობისა და მტკიცე ნებისყოფის მიმართ ინტერესი. როგორც ვიცით, ორივე სწორედ სასკოლო ასაკის ბავშვის ძირითადი ინტერესის გამოვლენის ფორმას წარმოადგენს.

11-12 წელში ახალი გარემოება იჩენს თავს. შედარებით ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი ამა თუ ნაწარმოებს უმთავრესად მიტომ აძლევს უპირატესობას, რომ მასში მოქმედ პირთა ალტრუისტული ქცევის სურათებია მოცემული, როგორც ჩანს, ზნეობრივი ღირებულების ცნობიერება პირველად ამ სახით ამ ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თვალსაჩინოდ თავს. საგულისხმოა, რომ მაშინ როდესაც ამ მოტივის ხვედრითი წონა აქ 17% უდრის, სხვა ასაკობრივ საფეხურებზე იგი სულ მცირე მაჩვენებლებითაა წარმოდგენილი.

სამაგიეროდ შემდეგ წლებში ეს მოტივი უფრო მომწიფებული სახით გვევლინება. 12-სა და 13 წელს შუა ალტრუისტული ქცევა საკმარისი აღარაა, რომ ბავშვის უპირატესი ყურადღება გამოიწვიოს: მას ახლა უფრო ობიექტური ხასიათი უნდა ჰქონდეს, რაიმე ობიექტური მაღალი ღირებულების სამსახურად უნდა იყოს წარმართული, პიროვნებისაგან ერთგვარ თავგანწირულებას, ერთგვარ გმირობას უნდა მოითხოვდეს, თორემ იოლად შესრულებული ალტრუისტული აქტი ბავშვს ახლა უკვე ყურადღების ღირსად აღარ მიაჩნია. ყველაფერი უს ის მოტივებია, რომელიც განსაკუთრებით რაინდთა თქმულებების (მაგ. ნობელუნგების) ლიტერატურულ ჟანრს ახასიათებს. შ. ბიულერის ცნობით, რაინდთა შესახებ თქმულებების ინტერესი სასკოლო ასაკში შემდეგი პროცენტული მაჩვენებლებითაა წარმოდგენილი (ცხრილი 11).

ცხრილი 11

	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
ქალი	2	9	13	16	12	7	2	3	2	2
ვაჟი	2	3	6	13	15	5	3	1	1	-

როგორც ვხედავთ, პირველად 9-10 წლის შუა იღვიბებს ამ ლიტერატურული ჟანრის მიმართ ინტერესი, მაგრამ მაქსიმალურ დონეს იგი 11-12 წელში აღწევს. საერთოდ კი 9-14 წლამდე იგი ყოველთვის შედარებით მაღალ მაჩვენებლებს იძლევა. თბილისელი ბავშვების პროცენტული მონაცემები კი ამავე ხასიათის ლიტერატურული სიუჟეტების მიმართ ასეთია (ცხრილი 12).

ცხრილი 12

10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
11	9.4	14	7.7	8.5

როგორც ვხედავთ, საერთო სურათი აქაც ისეთივეა, როგორც ბიულერის ცხრილში: 14 წლამდე ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის ცენტრში რაინდული ქცევის აღწერას თვალსაჩინოდ ადგილი უკავია; 14 წლიდან კი მისი ხვედრითი წონა ორივე შემთხვევაში მკვეთრად ქვეითდება. განსხვავება ამ ცხრილების მონაცემთა შორის მხოლოდ ისაა, რომ ჩვენი მონაცემების მიხედვით ამ ინტერესების განვითარების მაქსი-

მალური დონე 13-14 წლებს შუა ხვდება; ხოლო შ. ბიულერის მიხედვით, 11-12 წლებს შუა. მაგრამ ჩვენი ბავშვების მასალა იმ მოტივებს ეხება, რომლის მიხედვითაც ბავშვი უპირატესობას აძლევს ამა თუ იმ მისთვის განსაკუთრებით საინტერესო ნაწარმოებს; შ. ბიულერის მასალა კი, არა მოტივაციას, არამედ გმირთა შესახებ თქმულებების წაკითხვის სიხშირეს ასახავს. ამიტომ გასაგებია, რომ ჩვენი ბავშვების აღნიშნული ინტერესის განვითარება თითქოს დაგვიანებით იჩენს თავს. ნამდვილად აქ არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ მართლა განვითარების დაგვიანებასთან გვაქვს საქმე. ცნობილია, რომ ერთი საქმეა მოწონების ფაქტი და მეორე – მისი გაცნობიერების ფაქტი. მეორე გარემოება, რომელიც აგრეთვე მისაღებია მხედველობაში, ეს ისაა, რომ ჩვენს ბავშვებს რევოლუციური აქტებისა და რევოლუციური თავგანწირულების მაღალი შეფასების უნარიც თვალსაჩინოდ განვითარებული აქვთ; ეს, რა თქმა უნდა, კაპიტალისტური ქვეყნების მოწაფეობის შესახებ ჯერ კიდევ ვერ ითქმის; ყოველ შემთხვევაში, რევოლუციურ მოტივებს ისინი პირველ რიგში ვერ წამოაყენებდნენ, არა მარტო იმიტომ, რომ მათ ამ მოტივების გაცნობის ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ, არამედ იმიტომაც, რომ ასეთი სიმპატიებისთვის საყვედურის მეტს ვერაფერს მიიღებდნენ. რევოლუციონური მოტივის ნამდვილი გაგების უნარი ცოტა უფრო მაღალ დონეს მოითხოვს, ვიდრე ეს პირველ სასკოლო ასაკშია შესაძლებელი. ქვემოთ ჩვენ ვნახავთ, რომ ამისათვის ერთგვარი პირობებია საჭირო, რომელთა მიღწევა მომწიფების ასაკობრივი საფეხურის საქმეა.

11-12 წლის ბავშვის ინტერესს კიდევ უფრო მეტად მეორე გარემოება განსაზღვრავს. საგულისხმოა, რომ არაფერი ისე არ მოსწონს ამ ასაკის ბავშვს, როგორც უცნობის, მისთვის ახალი სინამდვილის სფეროს შესახებ ცნობები. როდესაც იგი საკითხავი მასალის არჩევის მოტივაციას იძლევა, პირველ რიგში იმას აქცევს ყურადღებას, თუ რამდენად აკმაყოფილებს ეს მასალა ახალის, უცნობის ინტელექტუალურად დაუფლების მის მოთხოვნილებას: ბავშვთა მიერ დასახელებულ მოტივთა შორის ყველაზე უფრო მაღალ მაჩვენებლებს სწორედ ეს მოტივი იძლევა (20,9%). ეს ფაქტი ძალიან თვალსაჩინო საბუთია იმ გარემოებისა, რომ ამ ასაკის ბავშვს სწორედ ფართო ინტელექტუალური ინტერესი წარმართავს, რომ პირველ რიგში მას ობიექტური სინამდვილის ფარგლებში შორს შეჭრისა და მისი ინტელექტუალური დაუფლების მკვეთრი ტენდენცია ამოძრავებს: საკვირველი არაა, რომ მას ყველაზე უფრო ისეთი ლიტერატურული ნაწარმოები მოეწონება, რომელიც ამ მის ძირითად ტენდენციას უკეთ გაუწევს ანგარიშს.

შემდეგ წლებში, სახელდობრ 12-13-მდე კიდევ ერთი გარემოება იჩენს თავს: მოზარდს ხშირად, აქაც ობიექტური ღირებულებისათვის ბრძოლის აქტები აინტერესებს, მას სინამდვილის ახალი სფეროების ინტელექტუალური დაუფლებაც იტაცებს, მაგრამ ყველაზე მეტად იგი ისეთ ლიტერატურულ ნაწარმოებთა კითხვას ეწაფება, რომელთაც თავის შინაარსად არაჩვეულებრივ სახიფათო თავგადასავლის ამბები აქვთ აღებული. წინათ დაახლოებით ანალოგიური შინაარსის მოტივებში ის აინტერესებდა ბავშვს, რომ სახიფათო სიტუაცია დაძლეული ყოფილიყო და ყველაფერი წარმატებით დაგვირგვინებულიყო: წინათ მას უფრო შედეგი იტაცებდა; სამაგიეროდ ახლა მთელი პროცესი მოსწონს მას: „მომეწონა როგორ მოგზაურობდნენ“, ამბობს ახლა იგი. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ამ ასაკობრივ საფეხურზე ავანტიურისტული ლიტერატურული ჟანრი ყველაზე უფრო მიმზიდველ მასალად იქცეოდა მისთვის. თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ შ. ბიულერი ამა თუ იმ შინაარსის წაკითხული წიგნების სიხშირეს იკვლევს, ხოლო ჩვენი ბავშვების მასალა მათს მოტივაციას ეხება, უდავოდ შეიძლება ჩაითვალოს, რომ აღნიშნული ჟანრის ლიტერატურული მასალა 12-13 წლის მოზარდის არა მარტო მთავარ ინტერესს შეადგენს, არამედ ეს ინტერესი თავის მაქსიმალურ დონეს სწორედ პირველ სასკოლო ასაკის მომდევნო წლებში აღწევს (ცხრილი 13).

ცხრილი 13

8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18
5	7	9	13	22	27	21	20	11	10	4

12-13 წლის ბავშვის დასახასიათებლად განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ყველა ამ თავგადასავალში, ავანტიურისტულ სიტუაციასა და ქცევაში, რომელიც ეგოდენ მოსწონს მას, განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი ფიზიკური ძალღონის გამოვლენას, ვაკუაცობასა და გამბედაობას აქვს დათმობილი. ყველაფერი ეს ალბათ იმის ანარეკლია, რომ ფიზიკური განვითარების გეზი ამ ასაკობრივ საფეხურზე ძალღონის მოზღვაგებისა და განმტკიცების გზით მიიმართება, ხოლო მეორე მხრივ, ნებისყოფის სიმტკიცე, ერთ-ერთი მთავარი იმპულსია, რომელიც სასკოლო ასაკის განვითარებას თავისებურ მიმართულებას აძლევს.

ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის განვითარების შესახებ მასალა, რომელიც სხვადასხვა დროსა და სხვადასხვა ადგილას იყო შეკრებილი,

ზოგადად თითქმის ყველგან ერთსა და იმავე სურათს იძლევა. ეს გარემოება იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამ შემთხვევაში ასაკობრივ მომენტს უეჭველად თვალსაჩინო როლი აქვს. მთავარი მომენტები ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის განვითარების გზაზე დღეს უკვე საბოლოოდ გამორკვეულად შეიძლება ჩაითვალოს.

თუ რაოდენ მონათესავე ეტაპებს განვლის სასკოლო ასაკის ბავშვი, სადაც უნდა იყოს იგი, ამის ნათელსაყოფად და ამავე დროს უკვე თქმულის შესავსებადაც, დასასრულ, კესტერის შედეგები უნდა გავითვალისწინოთ: 6-9 წლამდე ბავშვი, კესტერის მასალების მიხედვით, ზღაპარს კითხულობს. ამ ხანას ზღაპრის პერიოდი შეიძლება ეწოდოს. 10-13 წლამდე უპირატესობა ეძლევა თავგადასავალთა, სამხედრო ისტორიებისა და მოგზაურობათა კითხვას. მაგრამ ეს მხოლოდ ვაჟების შესახებ ითქმის; ქალი, რომელიც 10 წლიდან განვითარების განსხვავებულ გზას ადგება, მეტი ხალისით გოგონათა შესახებ სენტიმენტალურ ამბებს კითხულობს. 14-17 წლამდე პირველ ადგილს ავანტიურისტული შინაარსის და დეტექტიური ლიტერატურა იკავებს, ამავე დროს ბუნებისა და მოგზაურობათა აღწერაც საკმაოდ მაღალი ინტერესით სარგებლობს. ქალები კვლავ სენტიმენტალური ლიტერატურით არიან გატაცებულნი, მაგრამ ამავე დროს მათ ისტორიულსა და რეალისტური შინაარსის ნაწარმოებთა კითხვის ინტერესიც უჩნდებათ. კიდევ უფრო მაღალ ასაკობრივ საფეხურზე ინტერესი ტექნიკური, ფილოსოფიური და ისტორიული შინაარსის ლიტერატურაზე გადადის და ძალიან მაღე - რეალისტურ-მხატვრულ ლიტერატურაზეც. ქალებს ამ ასაკობრივ საფეხურზე უფრო რომანებისა და საზოგადოდ ცხოვრების სურათების აღწერილობათა კითხვა ურჩევნიათ.

ასეთია მოზარდის ლიტერატურული ინტერესის განვითარება პირველ სასკოლო ასაკში და მას შემდეგაც. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასაკობრივი ფაქტორის როლი ამ შემთხვევაში უეჭველია. და ესაა მიზეზი, რომ ჩვენი ბავშვების შესახებ მასალა საკმაოდ კარგად ეთანხმება სხვა მკვლევართა შედეგებსაც. მაგრამ ისიც უეჭველია, რომ ასაკობრივი ფაქტორის გავლენა ბავშვის ლიტერატურულ ინტერესზე თავის კონკრეტ ფორმას, თავის სპეციფიკურ სახეს ბავშვის სოციალური გარემოს ნიჟადაც ღებულობს. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ, მართალია, ჩვენი ბავშვებიცა და ევროპელი ბავშვებიც ზღაპრებს ერთსა და იმავე ასაკობრივ საფეხურზე კითხულობენ, მაგრამ ამ ზღაპრების შინაარსი, რომელიც აქა და იქ აინტერესებს ბავშვებს, არსებითად განსხვავებულია. მართალია, ვაჟკაცობა და გმირობა ბავშვებს თითქმის ყველაგან ერთსა და იმავე ასაკში აინტერესებს, მაგრამ მაშინ, როდესაც ჩვენს ბავშვებს რევოლუციონური გმირობა იტაცებს, ბურჟუაზიულ ქვეყნებში

ამის ნაცვლად სულ სხვა შინაარსის „გმირობისადმი“ ინტერესს აქვს ადგილი.

რასაკვირველია, როგორც უკვე ზემოთაც აღვნიშნეთ, სასკოლო ასაკის ბავშვის გართობა მარტო ლიტერატურულ ნაწარმოებთა კითხვით არ ამოიწურება, მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებელი მისთვის სწორედ ესაა, და ამიტომ გართობის სხვა ფორმებშიც ძალიან ხშირად იგივე ტენდენციები იჩენენ თავს, რაც აქ. მაგ., თეატრი, კინო და ნაწილობრივ თამაშის სახეებიც, რომელსაც მოზარდი გართობის მიზნით მიმართავს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში იტაცებენ მოზარდს, თუ იმის ანალოგიური ხასიათის შინაარსს შეიცავენ, რაც ლიტერატურული ინტერესის განვითარების განხილვისას იქნა დადასტურებული.

ესთეტიური განცდა და შიშობა

ესთეტიური განცდა, ისე როგორც შემოქმედებაც როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა, მხოლოდ სქესობრივისა და ფსიქიკური მომწიფების, სიჭაბუკის ხანაში ყალიბდება და თავისი მნიშვნელობის შესაფერის ადგილს იკავებს. მანამდე იგი ქცევის სხვა ფორმების უპირატესობის გამო, ჩრდილში რჩება და ხშირად მათი გავლენის თვალსაჩინო დაღს ატარებს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ზრუნვა ესთეტიური აღზრდის შესახებ ბავშვის განვითარების მხოლოდ უკანასკნელ პერიოდში უნდა იქნას გადატანილი. პირიქით, ესთეტიური განცდის ელემენტები გაცილებით ადრე მოიპოვება და გასაგებია, რომ ესთეტიური აღზრდის პრობლემა არა მარტო სასკოლო ასაკის, არამედ სკოლის წინარე ასაკის პედაგოგიკის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პრობლემად ითვლება. თავისთავად იგულისხმება, მისი წარმატებით გადაჭრა შეუძლებელი იქნებოდა, თუ რომ წინასწარ არ იქნებოდა შესწავლილი ის თავისებური სახე, რომელსაც ქცევის ეს ფორმა ამა თუ იმ ასაკში გაბატონებული ქცევის ფორმების ზეგავლენით ღებულობს.

მეორე მხრივ, ბავშვის ესთეტიური განვითარების შესწავლას დიდი თეორეტიკული ინტერესიც აქვს. საქმე ისაა, რომ ქცევის ამ ფორმის გენეტიკური პროცესის გათვალისწინება, შესწავლა იმისა, თუ რა გზებს განვლის იგი, სანამ თავისი წმინდა სახით გამოვლინდებოდეს, საგულისხმო მასალას იძლევა ესთეტიური განცდის რაობისა და ბუნების პრობლემის გადასაწყვეტად.

სასკოლო ასაკში, 8-12 წლამდე ესთეტიური ინტერესი თითქმის სრულიად დაჩრდილულია, ოღონდ უკანასკნელ წლებში, იმ მნიშვნელოვანი ცვლილებების გამო, რომელიც ბავშვის ინტელექტუალური განვითარების ხაზზე იჩენს თავს, მდგომარეობა იცვლება და სიჭაბუკის ხანაში ესთეტიური ინტერესის მძლავრ აღორძინებას ნიჟადაც უმზადებს.

მაგრამ ჯერ გავვეცნოთ ფაქტიურ მასალას, რომელიც ბავშვის ესთეტიური განვითარების შესახებ მოიპოვება ჩვენს მეცნიერებაში.

ვალენტაინმა მიაწოდა ბავშვებს ესთეტიკური თვალსაზრისით შესაფასებელი რამდენიმე სურათი; აღმოჩნდა, რომ ბავშვის ყურადღებას სურათის შინაარსი იტაცებს და „ესთეტიკურ“ შეფასებასაც ამ შინაარსის მიხედვით აწარმოებს, ე. ი. სურათი იმით მოსწონს, რომ მისთვის რაიმე მხრივ საინტერესო შინაარსს შეიცავს. სხვა გამოკვლევებიდანაც ცნობილია, რომ 8-10 წლის ბავშვთა უმრავლესობა უძლურია შინაარსის აბსტრაქცია მოახდინოს და თავისი შეფასების საგნად სურათის ესთეტიკური მხარე აქციოს. მძლავრი რეალისტური ინტერესი თითქმის სრულიად ჩრდილავს ფორმალურ-ესთეტიკურს – იქ სადაც ბავშვი იძულებული ხდება სწორედ სილამაზის შესახებ ილაპარაკოს, იგი აქაც პოულობს გამოსავალს და ნაცვლად დამოუკიდებელი ესთეტიკური შეფასებისა, უკვე მზამზარეული ესთეტიკური სქემებით სარგებლობს. იგი ეძებს სურათში ისეთ ნაწილებს ან მომენტებს, რომელსაც იგი მიჩვეულია ლამაზი უწოდოს და მთელ სურათს ამის მიხედვით აფასებს. ვალენტაინის ცდებში ცხრა წლის გოგონას მიტომ მოსწონს სურათი, რომელზეც მხედარია დახატული, რომ „მას ლამაზი ქული ახურავს, ლამაზი თმა და ლამაზი ჟაკეტი აქვს“. თუ რაოდენ დიდ გავლენას ახდენს ასეთი გარეხელოვნებითი მომენტები ბავშვის ესთეტიკურ შეფასებაზე, ამის შესამოწმებლად ვალენტაინმა ორი სურათი მისცა ბავშვებს ესთეტიკური თვალსაზრისით შესაფასებლად, რომელთაგანაც ერთი ცუდად იყო შესრულებული, მაგრამ ლამაზ კაცს გამოხატავდა, ხოლო მეორე მახინჯს, მაგრამ მხატვრული შესრულების მხრივ მაღალ დონეზე იდგა. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვებმა, თითქმის უკლებლივ, უპირატესობა პირველს მიანიჭეს, ხოლო უფრო მაღალ ასაკობრივ საფეხურზე აღმოჩნდა რამდენიმე ისეთი ბავშვი, რომელიც სურათის შეფასებისას ფერით, ფორმით და ზოგჯერ, თუმცა უფრო იშვიათად, საერთო შთაბეჭდილებითაც ხელმძღვანელობდა.

ამრიგად, მხატვრული ნაწარმოების შეფასებისას, 8-10 წლის ბავშვი ყურადღებას შინაარსს აქცევს და თუ კი მასში ისეთს რასმე აღმოაჩენს, რაც მას ან ლამაზად მიაჩნია და ან სხვა რაიმე მხრივ მოსწონს, მაშინ იგი ამ ნაწარმოებს აძლევს უპირატესობას. როგორც ჩანს, გაბატონებული საგნობრივი, შემეცნებითი ინტერესი, რომელიც ამ ასაკისთვისაა დამახასიათებელი, ესთეტიკური შეფასების წმინდა სახით გამოვლენის შესაძლებლობას ჰკავს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი, რა იქნებოდა, რომ ბავშვი ისეთ მდგომარეობაში ჩაგვეყენებინა, რომ მისი დომინანტური საგნობრივი ინტერესის გავლენა მაქსიმალურად დასუსტებულიყო და მისი ესთეტიკური შე-

ფასება ასეთ პირობებში გვეწარმოებია? კრო სწორედ ამ მოსაზრებას უღებს საფუძვლად იმ გამოკვლევებს, რომელნიც ბავშვის ესთეტიკური განცდის ფსიქოლოგიას და პედაგოგიკას ეხებიან და 1927 წლიდან გამოკვლევათა ცალკე სერიის სახით ქვეყნდებოდა.¹⁴

ამ გამოკვლევათაგან პირველ რიგში რ. შაალის და შემდეგ კრაფტის გამოკვლევა შეიძლება აღინიშნოს. მასალად შაალმა სურათები აიღო, მაგრამ ისეთი, რომ მათი შინაარსი არაფრით არ ყოფილიყო ბავშვის საგნობრივი შემეცნებითი ინტერესებისათვის საგულისხმო: მან რამდენიმე ბავშვის სურათი მისცა თავის ცდისპირებს (500 სასკოლო ასაკის ბავშვს) შესადარებლად და მათი ესთეტიკური ღირებულების მიხედვით განსაჯებლად. სურათების შედარება წყვილ-წყვილად წარმოებდა. აღმოჩნდა შემდეგი: გარე-ესთეტიკურმა თვალსაზრისმა ზოგჯერ აქაც იჩინა თავი. ეს იმის საბუთია, თუ რაოდენ თვალსაზრისით არის ეს თვალსაზრისი დაწრდილული გაბატონებული საგნობრივი შემეცნებითი ინტერესით; – მაგრამ იქ, სადაც ამ გარეესთეტიკური თვალსაზრისის თავიდან აცილება მოხერხდა, ბავშვებმა წმინდა ესთეტიკური შეფასების ისეთი კრიტერიუმების გამოყენება შესძლეს, რომლებიც ზრდადასრულებულებისათვისაც დამახასიათებელია. მაგრამ თუ ზრდადასრულებული ესთეტიკურად განვითარებული ადამიანი მხატვრული ნაწარმოების განცდისას ყველა ამ კრიტერიუმს თითქმის ერთდროულად ხმარობს, აღმოჩნდა, რომ ბავშვს სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ერთი კრიტერიუმიდან მეორეზე გადასვლა ასე სწრაფად არ შეუძლია: ფერის, ფორმის, განლაგების, პერსპექტივის, ბუნებრივობისა და მთლიანი მხატვრული შთაბეჭდილების თვალსაზრისს, მაშასადამე, ბავშვიც იყენებს, მაგრამ არა მთლიანად და სწრაფი თანმიმდევრობით, არამედ ცალ-ცალკე ზოგიერთ მათგანს. საინტერესოა, რომ იმის მიხედვით, რომელ მათგანს უფრო ხშირად მიმართავს ბავშვი, ესთეტიკური შეფასების განსხვავებული ტიპი იჩენს თავს. 10-11 წლიდან მდგომარეობა იცვლება. ახლა უკვე საგნობრივი შინაარსი, ისე როგორც აქამდე, აღარ ატყვევებს ბავშვის ყურადღებას. ამ მხრივ, ესთეტიკური აღმოცენება იმდენად გაძნელებული აღარაა, როგორც წინათ. ბავშვის გულისყური სურათის შინაარსის საგნობრივ მხარის კი არა, მისი მნიშვნელობისაკენ მიიმართება. ეს გარემოება, როგორც კროც აღნიშნავს, რასაკვირველია, წინსვლის ნიშანია და, უეჭველია, ესთეტიკური თვალსაზრისით განცდის შესაძლებლობას უნდა აადვილებდეს, მაგრამ 11-12 წლის ბავშვი ჯერ კიდევ მაინც არ აღმოჩნდა ესთეტიკური ღირებულების წვდომისათვის მომწიფებული. სამაგიეროდ, ახლა იგი ნაცვლად საგნობრივი შინაარსეული მხარისა, სურათის სიმპათეტურ ღირებულებას (კრო) აქცევს ყურადღებას: როდესაც ეკითხებიან, რომელი სურათი უფრო მოსწონს, იგი იმაზე მიუთითებს,

რომელიც ბავშვის უფრო სიმპათიურ სახეს გამოხატავს. გარდა ამისა, განვითარების ფაქტი იმაშიც იჩინს თავს, რომ შეფასების კრიტერიუმები (ფერი, ფორმა, შინაარსი) ახლა უფრო სწრაფად ცვლიან ურთიერთს და, მაშასადამე, სურათის გათვალისწინების და შეფასების უფრო სრულ შესაძლებლობას იძლევიან. კერძოდ გამოიჩინა, რომ 11-12 წლის ასაკში ფერი განსაკუთრებით დიდი ყურადღებით სარგებლობს და ესთეტიკური განცდის ერთ-ერთს უმტკიცეს საფუძველს წარმოადგენს. ჰეკელის გამოკვლევა სპეციალურად მხედველობით ფორმათა მშვენიერების განცდებს ეხება. იგი აწოდებდა თავის ცდისპირებს შრიფტის სხვადასხვა ფორმებს, ორნამენტებსა და ცხოველთა მარტივ პლასტიკებს და ავალებდა, თითოეული აღნიშნული კატეგორიის ობიექტები რიგზე დაეწყოთ იმის მიხედვით, თუ რომელი მათგანი უფრო მოსაწონი იყო და შემდეგ მათ მიერ მოცემული განრიგების დასაბუთება მოეცათ. აღმოჩნდა, რომ საგნობრივი ინტერესი ყველგან, სადაც კი შესაძლო იყო მისი აღმოცენება, თავს იჩინდა და ესთეტიკური განცდის შესაძლო იმპულსს ჩრდილავდა. განსაკუთრებით ხშირად ჰქონდა ამ გარემოებას ადგილი ცხოველთა პლასტიკების განწესრიგების შემთხვევაში. მაგრამ იქ, სადაც ეს განსაკუთრებით გამწვანებული ან სრულიად აღკვეთილი იყო, იქ უკვე 8 წლიდან დაწყებული, საკმაოდ გარკვეულმა ესთეტიკური შეფასების უნარმა იჩინა თავი. როგორც ობიექტთა ესთეტიკური ღირებულების მიხედვით განლაგების, ისე ამის დასაბუთების შემთხვევაშიც სასკოლო ასაკის ბავშვსა და ესთეტიკურად განათლებულ ადამიანს შორის არსებითი განსხვავება არ აღმოჩნდა: შეფასების კრიტერიუმები პატარასა და დიდს ერთი და იგივე აღმოჩნდა. განსხვავება მხოლოდ სიხშირეში იყო, რომელითაც ესა თუ ის კრიტერიუმი ბავშვის თუ დიდის მიერ იხმარებოდა. ყოველ შემთხვევაში, 10 წლიდან დაწყებული მაინც, ასაკობრივ ფორმათა ესთეტიკურ განცდაში ბავშვები დიდად არ ჩამოუვარდებიან ზრდადასრულებულთ და ზოგჯერ კიდევ სჯობიან მათ. სახელდობრ, რაც შეეხება ორნამენტს, აქ სასკოლო ასაკის ბავშვები გარკვევით უკეთ ერკვევიან, ვიდრე დიდები. საზოგადოდ „ბავშვის ესთეტიკური ნიჭი განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ფორმალისტურ დარგებში იჩინს თავს, სადაც განლაგება, სიმეტრია და რითმი განსაკუთრებით გამოკვეთილია.“

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ბავშვთა ესთეტიკურ განცდას მხატვრულ ნაწარმოებთა მიმართ 8-10 წლამდე საგნობრივი შინაარსისადმი ინტერესის უპირატესობა ჩრდილავს. მაგრამ იქ, სადაც მისი გამოვლენა ხერხდება, მას ხელოვნური ნაწარმოების გრძობადი, მთლიანი შთაბეჭდილება განსაზღვრავს: ბავშვს აქ იგივე შეფასების კრიტერიუმები აქვს, რაც დიდს, მაგრამ იგი იზოლირებულად ხმარობს ამ კრიტერიუმებს და ამიტომ მისი შეფასება ჩვეულებრივ ცალმხრივია. 10-დან 12 წლამდე ეს

მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ საგნობრივი ინტერესის ზღუდეები ირღვევა, მაგრამ მის ადგილს ესთეტიკური ღირებულების თვალსაზრისი მაინც ვერ იჭერს. შეფასების კრიტერიუმები კიდევ უფრო უახლოვდებიან დიდი ადამიანისას: შესაძლებელი ხდება შეფასება შედარებით უფრო განაწევრებული შთაბეჭდილების სახით და უფრო ყოველმხრივი.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ განსაკუთრებული ესთეტიკური გრძობიერება ამ ასაკში რითმისა და სიმეტრიის მიმართ აღმოჩნდა. მაგრამ თუ ასეთია სასკოლო ასაკის ბავშვის ესთეტიკური განცდა ოპტიკურ სფეროში, მაშინ საკვირველი არ უნდა იყოს, რომ ბუნების მშვენიერების ესთეტიკური განცდა ამ ასაკში გამწვანებულია: „ბუნება ხომ გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე სინამდვილის სხვა რომელიმე სფერო, ობიექტთა აუარებელ რიცხვს გვწვდის, რომელნიც პირდაპირ საგნობრივ ინტერესს აღვიძებენ. ყოველგვარი სხვა ღირებულების ცნობიერება განსაკუთრებით მკვეთრ კონკურენციას უწევს აქ ესთეტიკურს.¹⁵ მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვი ბუნების მშვენიერების განცდას სრულიად მოკლებული იყოს. არა! ისე როგორც მხატვრობის შემთხვევაშიც, ბავშვს ერთგვარი ესთეტიკური ტკობის უნარი აქვს, მაგრამ იგი ინაქტიური რჩება, მიტომ, რომ მას ხელს უშლის და ჩრდილავს მისი გაბატონებული ინტერესი: ბავშვი რომ ბუნების სურათებს სჭვრეტს, მისი გონებრივი თვალი საგნობრივ შინაარსზე ჩერდება; ხოლო რაც შეეხება მშვენიერებას, იგი ბავშვის ყურადღების გარეშე რჩება. ხოლო იქ, სადაც ეს არ ხდება და ბავშვი ბუნების მშვენიერებას განიცდის, იქ მას „გრძობადი შთაბეჭდილების სიმდიდრის, სიჭრელისა და მოძრაობითობის სიამოვნება განსაზღვრავს“ (კრო). მხოლოდ სასკოლო ასაკის უკანასკნელ წლებში და განსაკუთრებით უფრო გვიან – სიჭაბუკის ხანაში, ბუნების მშვენიერების გაგება მოზარდის ესთეტიკური განცდის ერთ-ერთი ძირითად ნაკადად იქცევა.

მუსიკა სასკოლო ასაკში

კიდევ უფრო დაბალ დონეზე დგას სასკოლო ასაკის ბავშვის მუსიკალური განვითარება: თუ ოპტიკურ სფეროში მშვენიერების განცდის უნარი მხოლოდ დაჩრდილულია და შესაფერის პირობებში მისი აქტივაცია მაინც მოსახერხებელია, როგორც ეს კროს გამოკვლევებიდან ჩანს, მუსიკალური ესთეტიკური განცდის გამოწვევა უკვე გაცილებით უფრო ძნელია. მიუხედავად იმისა, რომ მუსიკა სწორედ ისეთი დარგია ხელოვნებისა, რომელსაც ყველაზე ნაკლები კავშირი აქვს საგნობრივ შინაარსულთან და, მაშასადამე, წმინდა ესთეტიკური თვალსაზრისის სტიმულაციას ხელოვნების ყველა დანარჩენ დარგზე უფრო უწყობს ხელს, მიუხედავად ამისა, მისი ესთეტიკური განცდის უნარი მაინც შედარებით

გვიან იჩენს თავს. ტემბრი და რითმი, რაც უეჭველად მუსიკალურ ცნებებზე უნდა ჩაითვალოს, უკვე ადრე იწყებს ბავშვის ყურადღებას და მუსიკალური განცდის განვითარებას განსაზღვრავს. 6-7 წლის ბავშვს თუკი რამ მოსწონს ან არ მოსწონს მუსიკალურ ნაწარმოებში, ეს შეიძლება მხოლოდ ამ ორ მომენტს ეხებოდეს, ხოლო ის, რაც ძირითადად მუსიკაში, მელოდია 6-7 წლის ასაკის ჩვეულებრივი ბავშვისათვის სრულიად ხელმიუწვდომელი მომენტია; ბავშვი არა თუ ვერ ამჩნევს მელოდიის სხვადასხვაობას და მის შესახებ სათანადო ანგარიშს ვერ იძლევა, არამედ იგი ვერც განიცდის მას შესატყვისად: მხიარული თუ სევდიანი მელოდია მის სულიერ განწყობილებაზე სათანადო გავლენას ვერ ახდენს. ერთი სიტყვით, მელოდია მისთვის თითქმის სრულიად არ არსებობს. როდესაც ველკერი ბეთპოვენის 16 სამგლოვიარო მარშის შესახებ (Es-dur სიმფონიიდან) ეკითხება ბავშვებს, 6-7 წლის პატარები მხოლოდ მუსიკის გრძობად მხარეს აქცევენ ყურადღებას: „ძალიან ხმამაღალია... არ არის ძალიან მაღალი...“ – ამბობენ ისინი. ყოველ შემთხვევაში ამ ასაკის ბავშვთა 70%-ზე არა ნაკლები სრულიად უძლეური აღმოჩნდა დაახლოებით მაინც სწორად ვერძნო სამგლოვიარო მარშის მელოდიური მხარე.

8-9 წლის ასაკში მდგომარეობა იცვლება. ვალკერის მასალიდან ირკვევა, რომ აქ უკვე მელოდია აქტიური ხდება: ბავშვი მას ყურადღებას აქცევს, იგი არა მარტო მის სულიერ განწყობილებაზე მოქმედობს (სევდიანი მელოდია აღონებს, მხიარული – კარგ გუნებაზე აყენებს), არამედ საინტერპრეტაციოდაც აღძრავს, ოღონდ დამახასიათებელი ამ ასაკისათვის ისაა, რომ მუსიკა ბავშვის წარმოდგენათა სფეროზე მოქმედობს და მასში განსაკუთრებული მხედველობითი შინაარსის წარმოდგენებს აღძრავს, მელოდიის საინტერპრეტაციო მასალასაც სწორედ ეს წარმოდგენები იძლევიან. მელოდიის ემოციონალური აზრი ვერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის, იგი მას ვერ ამჩნევს, თუმცა ხშირად განიცდის. განსაკუთრებით მოქმედობს მასზე მხიარული მელოდია, ამიტომ ყველაზე უფრო მას ინტენსიური ფლერა, სწრაფი ტემპი და ხშირი ცვალება მოსწონს. ბეთპოვენის მარშის შესახებ ამ ასაკის ბავშვები ამბობენ: „თითქოს ზემოთ ადის და მერე ჩამოდის; ღამეა, როგორც ღამეში, როდესაც ქუჩაში მირბიან“...

მელოდია, მამასადამე, ვერ კიდევ გაუნაწევრებელ მთლიანად განიცდება, რომელიც განსაზღვრულ მხედველობითი წარმოდგენების სტიმულაციას იწვევს. იმავე ვალკერის მასალის მიხედვით, 10 წელში საგულისხმო ცვლილება ხდება. ბავშვი ახლა არა მარტო განიცდის მელოდიას და განიცდის უფრო სწორად, ვიდრე წინა ასაკობრივ საფეხურზე, – არამედ თავისი განცდის ობიექტივაციის უნარსაც იჩენს, ისე როგორც

მთლიანი შთაბეჭდილების ანალიზის წარმოებასაც იწყებს: „ობიექტურად და შედარებით ფხიზლად ისმენს მუსიკალურ ნაწარმოებს და ასევე აფასებს მას და ამ შეფასების ცალკეული ტონებისა და ფრაზების ნაწილებს გამოყოფს და მათი მიხედვით მსჯელობს. მაგრამ ბავშვის მუსიკალური განვითარება ვერ კიდევ ვერ დგას იმ დონეზე, რომ მუსიკალური ნაწარმოების ემოციონალური შინაარსის ობიექტივაცია მოახერხოს და მისი შეფასება მის ნიადაგზე დაამყაროს. არა, მოზარდი ვერ კიდევ განსაკუთრებით ოპტიკურ წარმოდგენათა მასალას ეყრდნობა, რომელსაც მასში მუსიკის მელოდია იწვევს, და თავის ინტერპრეტაციას ამ მასალის მიხედვით იძლევა: „ჯარისკაცი მომკვდარა; კუბოს საფლავში უშვებენ“... ამბობენ 10-11 წლის ბავშვები ბეთპოვენის სამგლოვიარო მარშის შესახებ.

მუსიკალური განცდისა და გაგების უნარი საბოლოოდ მხოლოდ სიჭაბუკის ხანაში მწიფდება. აქ უკვე შინაგანი განცდითი მხარე იწყებს მოზარდის ყურადღებას და მუსიკა მისთვის ამით ხდება მიმზიდველი.

მამასადამე, ნამდვილ ესთეტიკურ განცდას მუსიკა მხოლოდ განვითარების ამ უკანასკნელ საფეხურზე იწვევს. აი, რას ამბობენ ამ ასაკის მოზარდნი ბეთპოვენის იმავე სამგლოვიარო მარშის შესახებ: „გასვენებაა, ქალი მოსთქვამს: „მას სატროფო მოუკლეს“... „სევდიანი მელოდიაა; გასვენებაზე შეიძლებოდა მისი დაკვრა: ისე აღსავსეა იგი... სიკვდილს მოგვაგონებს“¹⁷.

ვალკერმა ეს შედეგები საშუალო სმენის მუსიკალური ბავშვების შესწავლის შედეგად მიიღო. არამელოდია მუსიკალური ნიჭის ბავშვზე, ისე როგორც ისეთებზე, რომელნიც თითქმის სრულიად მოკლებული არიან მუსიკალობას, ყველა ამ შედეგის გადატანა არ შეიძლება. მათი განვითარების გზა სხვაგვარია: პირველნი ძალიან ადრე აღწევენ განვითარების უმაღლეს საფეხურებს, ხოლო მეორენი მხოლოდ ოდნავ შესამჩნევი ტემპით ვითარდებიან და საბოლოოდ შედარებით ოდნავ დაბალ დონეზე რჩებიან.

მაგრამ როგორც იმავე ვალკერისა და აგრეთვე სხვების გამოკვლევებიდანაც ჩანს, მუსიკალური განცდის განვითარება გარემოს მკვეთრი გავლენის ქვეშ იმყოფება: მუსიკალური გარემო ადრე იწყებს და სწრაფად ავითარებს მუსიკალურ გემოვნებას. მაგრამ ყველაფერი მას მაინც არ შეუძლია: განვითარების ეტაპების თანამიმდევრობა ყოველ კერძო შემთხვევაში იგივე რჩება. გარემოს მხოლოდ თითოეული ეტაპის შესაძლებლობათა სრული გაშლისა და მათი გავლის დაჩქარებისთვის აქვს მნიშვნელობა. თავისთავად იგულისხმება, რომ თუ გარემო ანგარიშს არ უწევს განვითარების აღნიშნულ საფეხურებს, იგი ნაკლებ გავლენას მოახდენს ბავშვის მუსიკალურ განვითარებაზე, ვიდრე მაშინ, როდესაც იგი თავის აღმზრდელობითს ზეგავლენას მათ შეაფარდებს. ამიტომ მუსიკა-

ლურობის მხრივ ძლიერ ნიჭიერ ბავშვთა აღზრდა, მათი ცალკე ჯგუფებად გამოყოფა და მათთან საგანგებო მუშაობა მცდარსა და დამლუკველ გზას დაადგებოდა, თუ თითოეული ეტაპის განვითარების შესაძლებლობათა სრული გაშლის ნაცვლად თავის მიზნად ერთბაშად საბოლოო ეტაპის მიღწევას დაისახავდა.

მატყველავით-ესთეტური განცდა

ესთეტური თვალსაზრისის აღმოცენებას განსაკუთრებით დიდი დაბრკოლება მეტყველებით სფეროში ხვდება. საქმე ისაა, რომ სიტყვა ყოველთვის რაიმე აზრს გამოხატავს და საგნობრივი, შინაარსეულის ინტერესის სტიმულაციისათვის იგი განსაკუთრებით მაღლიან ნიადაგს წარმოადგენს. ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, თუ რაოდენ ძნელია სასკოლო ასაკის ბავშვისათვის თავისი საგნობრივ-შინაარსეული, წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის შეფერხება და ესთეტიკური თვალსაზრისის მომარჯვება, როდესაც მის წინაშე რაიმე მეტყველების ფორმებში მოცემული ხელოვნური ნაწარმოები დგას. მიუხედავად იმისა, ზოგი რამ მაინც მოიპოვება და სწორედ ამ უკანასკნელში ისეთი, რაც ერთგვარი ესთეტიკური განცდის გამოვლენის შესაძლებლობას ქმნის: სიტყვიერ ნაწარმოებს, გარდა წმინდა მეტყველებით-ესთეტურისა, მუსიკალურ-ესთეტური და მხედველობით-ესთეტური მხარეც აქვს, და ეს გარემოება წინასწარ გვაფიქრებინებს, რომ მხატვრულ-მეტყველებით ნაწარმოებთა განცდისას შესაძლოა მუსიკალურ-ესთეტურისა და მხედველობით-ესთეტური ტკბობის ელემენტებმა იჩინონ თავი. მეორე მხრივ, სულ შეუძლებელი არაა, ესთეტურად შესაფასებლად ისეთი მეტყველებითი ფორმები მიაწოდო ბავშვს, რომ მასში შინაარსეული ინტერესი მაქსიმალურად დაჩრდილო. ამ შემთხვევაში, მართალია, ჩვენ შესაძლებლობა მოგვეცემა, არანამდვილ სიტყვიერ ფორმებში გამოთქმული მხატვრული ნაწარმოების, არამედ მხოლოდ წმინდა ფორმალური მხარის, მხოლოდ სიტყვიერი გამოთქმის ესთეტური თვალსაზრისით შეფასების სტიმულაცია მოვახდინოთ. მაგრამ უდავია, რომ მხატვრული ნაწარმოების ესთეტურ განცდაში ესეც თამაშობს როლს, და მამ მისი შესწავლა არ იქნებოდა მნიშვნელობას მოკლებული.

ფრომმა ამ საკითხს სპეციალური გამოკვლევა უძღვნა¹⁸, მან ერთი და იგივე აზრი სამ განსხვავებულ გამოთქმაში მიაწოდა ბავშვებს შესადაარებლად და აგრეთვე ლექსის სტროფებიც ორიგინალში და პროზაული ფორმით, რათა გამორკვეულიყო რა გავლენა აქვს ესთეტური კრიტიკურიუმების გამოვლენაზე ლექსურ და პროზაულ ფორმას. სანიმუშოდ მოვიყვანოთ შემდეგი:

გაზაფხულზე ხე მწვანდება და ჰყვავის.

გაზაფხულზე ხე ფოთლებს ისხამს და ჰყვავის.

გაზაფხულზე ხე ფოთლებსა და ყვავილს ისხამს.

აღმოჩნდა, რომ 8 წლის ბავშვს საკმაოდ დიფერენცირებული პასუხის გაცემა შეუძლია ცდაში დაყენებულ საკითხებზე: ჩვეულებრივ იგი იმ წინადადებას აძლევს უპირატესობას, რომელიც უფრო ახლო დგას ჩვეულებრივ, ყოველდღიურ მეტყველებასთან და, მეორე მხრივ, ისეთებსაც, რომელნიც თავისი უღერითა და რითმით იქცევენ ყურადღებას. გამოირკვა, რომ რითმს ამ ასაკობრივ საფეხურზე და უფრო ადრეც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი უკავია საზოგადოდ ესთეტიკური განცდის კრიტერიუმთა შორის. ეს ჩვენ უკვე ვიცით, და საკვირველი არაა, რომ ამან აქაც იჩინოს თავი. სამაგიეროდ 10-წლიანთა მონაცემებში იგი ნაკლებ როლს ასრულებს. ამ უკანასკნელთ და აგრეთვე თერთმეტწლიანებსაც ჩვეულებრივი, მარტივი გამოთქმები აღარ იზიდავთ: მათ უფრო ენერგიული, ძლიერებით აღბეჭდილი გამოთქმის მანერა მოსწონთ, რაც როგორც კროც აღნიშნავს, მათს გაძლიერებულს „ძაღლონის გრძობას“ განსაკუთრებით კარგად ეგუება¹⁹: „ამ ასაკის ვაჟებზე მოქმედობს საერთოდ სიტყვიერი გამოთქმის ტლანქი ფორმები, ძლიერი პათოსი, ენერგიული შეუპოვარი ტონი, შედარებათა და ხატთა მკვეთრი პლასტიკა, ტლანქი იუმორი. აი, ის, რაც მათ განსაკუთრებით მოსწონთ. ისე როგორც მუსიკაში, ვაჟი აქაც იმას აძლევს უპირატესობას, რაც უშუალოდ მოქმედობს მის მოტორიკაზე.“

სამაგიეროდ, ქალები უფრო გრძობიერი აღმოჩნდნენ უფრო მაღალი ღირებულების მხატვრული ხერხების მიმართ. რაც შეეხება ფორმისა და შინაარსის მთლიანობის კრიტერიუმს, ე. ი. სწორედ იმას, რაც ესთეტიკურად განვითარებულ ზრდადამთავრებულს მიაჩნია მხატვრული გამოთქმის შეფასების საფუძვლად საზოგადოდ, ის მხოლოდ 12 წლის ასაკში იჩენს თავს და ამის შემდეგ სულ უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება, ხოლო სიჭაბუკის ხანაში ესთეტური შეფასების გაბატონებულ კრიტერიუმად იქცევა.

სრულს ესთეტურ განცდას მეტყველებითს ხელოვნებაში, რა თქმა უნდა, ლიტერატურული მხატვრული ნაწარმოები იძლევა. მაგრამ როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ესთეტური თვალსაზრისის გამოვლენას სწორედ აქ ხვდება განსაკუთრებით თვალსაჩინო დაბრკოლებები: იქ, სადაც ესთეტიკური ინტერესი ჯერ კიდევ არაა საკმარისად მომაგრებული, იქ ლიტერატურული ნაწარმოები სხვა გარეესთეტურ ინტერესთა სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე წმინდა ესთეტურისას. ამიტომ, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, სასკოლო ასაკის ბავშვთა ლიტერატურულ ინტერესს გარეესთეტური მომენტები უფრო განსაზღვრავენ, ვიდრე წმინდა ესთეტური და როდესაც ბავშვი ამა თუ იმ მხატვრულ ლიტერატურულ

ნაწარმოებს ეწაფება, ამ შემთხვევაში იგი გართობის მიზნით უფრო ხშირად ხელმძღვანელობს, ვიდრე ესთეტიური ტკობის მიზნით. ამით აიხსნება ის პრიმიტიული კითხვის წესი, რომელიც, სამწუხაროდ, ფართოდ არის გავრცელებული განსაკუთრებით სასკოლო ასაკის ბავშვთა შორის. ბავშვი მთლიანად სიუჟეტის მიმდინარეობით არის ხოლმე დატყვევებული, და ამიტომ ხშირად სწორედ ისეთ ადგილებს ტოვებს წაუკითხავს, რომელთაც ზოგჯერ განსაკუთრებით დიდი მხატვრული ღირებულება აქვთ: ბუნების აღწერას, ფსიქოლოგიურ ანალიზს. ის გარემოება, რომ ლიტერატურულ ნაწარმოებს არ შეიძლება სიუჟეტი არ ჰქონდეს, ესთეტიური განვითარების დაბალი დონის მკითხველისათვის საზიფათო გარემოებად იქცევა: იგი მას იტაცებს, მის ყურადღებას მთლიანად ატყვევებს და წმინდა ესთეტიური შეფასების შესაძლებლობას უკარგავს. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს სასკოლო ასაკის მოზარდის შესახებ, რომელსაც გარდა ესთეტიური განვითარების დაბალი დონისა, სწორედ საგნობრივი შინაარსეული ინტერესის მძლავრი იმპულსი ახასიათებს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, ის გამოკვლევები, რომელიც ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესწავლის მიზნით მის მკითხველურ ინტერესებს ეხებიან, უფრო მისი გართობის თავისებურებებს გვითვალისწინებენ, ვიდრე ლიტერატურულ-ესთეტიური განვითარების გზებს. თუ ამ გარემოებას მხედველობაში ვიქონიებთ, და გართობასა და ესთეტიურ ტკობას ურთიერთში არ ავურევთ, აღნიშნული გამოკვლევების მასალის დამუშავება მაინც მოგვცემს ერთგვარ შესაძლებლობას ბავშვის ლიტერატურულ-ესთეტიური ინტერესის დონისა და ვითარების შესახებ განსაზღვრული დასკვნების გამოტანისა.

ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის კვლევა, ჩვეულებრივ ასე ხდება: სხვადასხვა ასაკის ბავშვს ეკითხებიან, რა წაუკითხავს მას, ყველაზე მეტად რა მოეწონა და რატომ? ამგვარად მიღებული ცნობები სხვათა შორის ორგვარი ხასიათის მასალას შეიცავს ბავშვის ესთეტიური განცდის თავისებურებათა შესახებ: ერთი, რა მხატვრულ ლიტერატურული ფორმის ნაწარმოები უფრო მოსწონს მას, და მეორე, - როდის და რა ხასიათის ესთეტიური თვალსაზრისით ასაბუთებს ბავშვი თავის არჩევანს.

ჩვენი გამოკვლევიდან სასკოლო ასაკის ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესახებ, რომლის შედეგებსაც უფრო დაწვრილებით ქვემოთ გავეცნობით, ნათლად ჩანს, რომ ესთეტიური თვალსაზრისი ამა თუ იმ ნაწარმოების არჩევისას მხოლოდ 13 წლიდან იჩენს თავს. მაშასადამე, პირველ სასკოლო ასაკში ლიტერატურულ ნაწარმოებთა კითხვას სხვა ინტერესი უფრო განსაზღვრავს, ვიდრე ესთეტიური ტკობის ინტერესი. რაც შეეხება საკითხს, თუ რა ფორმის ლიტერატურული ნაწარმოებები

უფრო მოსწონს ბავშვს, ამის შესახებ ჯერჯერობით შემდეგი შეიძლება ითქვას: სასკოლო ასაკის პირველი წლის განმავლობაში პოეტური ფორმა თვალსაზრისით უპირატესობით სარგებლობს პროზაულის წინაშე, იმ შემთხვევაში კი, როდესაც პოეტური ნაწარმოების შინაარსი გაუგებარია, ხოლო პროზაულის შედარებით ადვილად გასაგები, ბავშვი უპირატესობას პირველს ანიჭებს. პირველი კლასის მოწაფეებს მიწოდებული ჰქონდათ ორი ლექსი: ერთი რთული და გაუგებარი შინაარსის, მაგრამ მხატვრულის მხრივ კარგად შესრულებული, ხოლო მეორე მარტივი და გასაგები შინაარსის, მაგრამ ნაკლებ მხატვრული. აღმოჩნდა, რომ ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა პირველს აძლევს უპირატესობას მეორის წინაშე. შემდეგ ასაკობრივ საფეხურებზე მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ აქ, სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, პოეზია გარკვევით მეტი ინტერესით სარგებლობს, ვიდრე პროზა. მაგრამ ნუთუ ეს გარემოება უმცროსი ბავშვების ესთეტიური განვითარების უფრო მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს? ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, რომ მეტრი, რითმა, ჟღერა სწორედ ის ესთეტიური მომენტებია, რომელიც განსაკუთრებით ადრე ხდება ბავშვისათვის საყურადღებო და როდესაც 8 წლის ბავშვი ლექსს უფრო ხალისით ისმენს, ვიდრე მოთხრობას, ეს მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ საგნობრივი შინაარსეული ინტერესი ჯერ კიდევ არ არის მასში იმდენად გაბატონებული, რომ რითმის ესთეტიური ღირებულება დაჩრდილოს. მაგრამ პოეზიის ყველა ფორმა ყოველთვის ერთისა და იმავე მნიშვნელობის როდია ბავშვისათვის: უკვე კარგა ხანია, რაც ყურადღება მიაქცეის იმ გარემოებას, რომ ლირიკა სრულიად უცხოა პირველი სასკოლო ასაკის უმცროსი ბავშვებისათვის და მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში ხდება იგი ხელმისაწვდომი 11-12 წლის მოზარდისათვის. ეს ფაქტი იმდენად მტკიცედ დადგენილად ითვლება, რომ პირველ სასკოლო ასაკს ბერძნულად „წინალირიკულსაც“ კი უწოდებს. ეს იმით აიხსნება, რომ შინა განცდათა სფერო, სფერო ლირიკისა, ჯერ კიდევ უცხოა მისთვის. ეს მდგომარეობა სქესობრივი მომწიფების ხანამდე გრძელდება. როდესაც შინაგანისადმი ინტერესის მომწიფების ნიადაგზე ლირიკა ერთ-ერთს უპირველეს ადგილს იკავებს.

სასკოლო პრაქტიკაში იგავ-არაკს საკმაოდ საპატიო ადგილი უკავია, ამიტომ საინტერესოა, თუ რამდენად შესწევს ამ ასაკის ბავშვს ალეგორიის გაგების ძალა. ო. კრომ ეს საკითხი სპეციალური გამოკვლევის საგნად დასახა. გამოიკვია, რომ 11-12 წლის მოზარდს მაინცდამაინც არ უჭირს ცხოველთა შესახებ არაკის შინაარსი ადამიანის ცხოვრებაზე გადაიტანოს. იგი აღნიშნავს, რომ ამ შემთხვევაში უმეტეს ნაწილად იგავის შინაარსის მეტად თუ ნაკლებადს მარტივი ტრანსფორმაციაა სა-

კმარისი ადამიანის ცხოვრების ცნობილ სიტუაციაში, რათა ალევორიის აზრი გაგებულ იქნეს. მეორე მხრივ, მოზარდს ამ ასაკში, როგორც ვთქვით, მტკიცე ინტელექტუალური და რაციონალური ინტერესი აქვს, და ეს გარემოება ხელს უწყობს, რომ მან იგავის დიდაქტიკურ ტენდენციას ყურადღება მიაქციოს და სათანადოდ გაიგოს. კრო აღნიშნავს, რომ იქ, სადაც ნაწარმოების ალევორიული შინაარსი უბრალო გადატანით არ ამოიწურება, სადაც იგი ალევორიულის გვერდით რეალისტურ მომენტებსაც შეიცავს, იქ მდგომარეობა რთულდება და ბავშვს მისი რეალისტური განწყობის ზეგავლენის გამო, ნაწარმოების ალევორიული ხასიათი შეუმჩნეველი რჩება.²⁰

მართალია, ბაღადა განსაკუთრებით მტკიცედ არის შინაარსულ მხარესთან დაკავშირებული და ამდენად წმინდა ესთეტიკური განცდისათვის სასკოლო ასაკში ხელსაყრელ პირობებს არ უნდა ქმნიდეს, მაგრამ კროს დაკვირვებით, იგი მაინც უფრო ახლოს დგას სასკოლო ასაკის ესთეტიკური განცდის შესაძლებლობებთან, ვიდრე ლირიკა.

ისტორიული მოთხოვნა განსაკუთრებით იტაცებს სასკოლო ასაკის მოზარდებს, მაგრამ მას არც აქვს დიდი ესთეტიკური პრეტენზიები და ამდენად გასაგებია, რომ იგი 11-12 წლის ბავშვისათვის ხელმისაწვდომს მხატვრულ-ესთეტიკურ ფორმას წარმოადგენს.

ამრიგად, მხატვრულ-ლიტერატურული მასალა ესთეტიკური ინტერესის გამოვლენასა და განვითარებაზე ერთგვარ შემაფერხებელ გავლენას ახდენს, რამდენადაც თავისი სიუჟეტური შინაარსით სასკოლო ასაკის მოზარდის საგნობრივ შინაარსული ინტერესის მძლავრ სტიმულაციას იძლევა. მაგრამ, მეორე მხრივ, სწორედ იმავე მიზეზის გამო, სწორედ იმიტომ, რომ იგი მოზარდის გულისყურს იტაცებს და ატყვევებს, შესაძლებლობა ჩნდება იგი ესთეტიკური გემოვნების განვითარების მიზნითაც იქნეს გამოყენებული. საქმე ისაა, რომ ესთეტიკური განცდის მოთხოვნილება ჯერ კიდევ იმდენად სუსტადაა პირველ სასკოლო ასაკში განვითარებული, რომ ბავშვი თითქმის სრულიად არ გრძნობს იმპულსს ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად მხატვრულ ლიტერატურას მიმართოს. მაგრამ თუ იგი ამის მიუხედავად მაინც გატაცებით ეტანება კითხვას, ამის მიზეზი, როგორც ვიცით, ისაა, რომ მას ლიტერატურული ნაწარმოების სიუჟეტი იტაცებს. მაგრამ კითხვის პროცესში მასზე არა მარტო სიუჟეტური მომენტი მოქმედობს და მის საგნობრივ ინტერესს აკმაყოფილებს, არამედ ის ესთეტიკური მომენტებიც, რომელსაც ეს ნაწარმოებები შეიცავს და რომლის შესაძლებლობებიც მას ასე თუ ისე მოწიფებული აქვს. უეჭველია, ამ პირობებში ამ შესაძლებლობათა აქტივაცია და, მაშასადამე, მათი თანდათანობითი განვითარებაც აუცილებელი ხდება. საკითხი მხოლოდ ისაა, შეიცავს თუ არა ბავშვის საკი-

თხავი მასალა სწორედ ისეთ მხატვრულ მომენტებს, როგორც ბავშვის ესთეტიკური შესაძლებლობებისთვისაა შესაფერისი. ესთეტიკური აღზრდის ერთ-ერთს ძირითად ამოცანას ამისდა მიხედვით ისიც შეადგენს, რომ ბავშვის საკითხავი ლიტერატურული მასალა ამ თვალსაზრისითაც ფრთხილად იქნეს შერჩეული.

მხატვრული შემოქმედების ფორმები სასკოლო ასაკში

მხატვრული შემოქმედება ინდივიდუალური ნიჭისა და ტალანტის საქმედ ითვლება. ამიტომ მისი განვითარების ასაკობრივი თვალსაზრისით შესწავლა თითქოს იმთავითვე უნაყოფო ცდად უნდა ჩათვლილიყო. მაგრამ, ნამდვილად ეს ასე არაა. საქმე ისაა, რომ იმ ძირითად წყაროს, საიდანაც მხატვრული შემოქმედება, როგორც ხელოვნება გამოდინარეობს, თავისი სათავე ერთ-ერთ ზოგად ადამიანურსა და საყოველთაოდ გავრცელებულ მოთხოვნილებაში აქვს. ეს მოთხოვნილება შინაგანად განცდილის გარეთ სწრაფვის, მისი საგნობრივი განსახიერების, მისი ობიექტივაციის ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული. რა თქმა უნდა, ეს ტენდენცია ყველას ერთნაირისა და იმავე ძალით არა აქვს, მაგრამ ამა თუ იმ დონეზე ყველას აქვს განვითარებული. ბავშვობის ასაკში ადამიანთა დიფერენციაცია საზოგადოდ სუსტია და ამ მხრივ თუ ზოგიერთ გამოჩენილს არ მივიღებთ მხედველობაში, განსახიერების ტენდენციაც საერთო წესს ემორჩილება. მეორე მხრივ, ადამიანის ქცევა ცალკე დასრულებული ფორმების სახით მხოლოდ განვითარების პროცესში ყალიბდება: განვითარების დასაწყის საფეხურზე ისინი მჭიდროდ არაან ურთიერთთან დაკავშირებული, იმდენად მჭიდროდ, რომ არსებითად ერთი გაუნაწევრებელი ქცევის ფორმის ცალკე ნაკადებს უფრო წარმოადგენენ. მათი საბოლოო განვითარება ამ მთლიანი ფორმის დიფერენციაციის გზით მიმდინარეობს. აქედან ცხადი ხდება, რომ ისე როგორც ქცევის სხვა ფორმებს, მხატვრულ შემოქმედებასაც თავისი ისტორია აქვს, თავისი ასაკობრივი ევოლუციის გზაც აქვს გავლილი და, მაშასადამე, სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე თავისი სპეციფიკური სახე და საბოლოო დიფერენციაციის ეტაპები აქვს. აქედან ადამიანის ქცევის გენეტიკური თვალსაზრისით კვლევას არ შეუძლია გვერდი აუქციოს ქცევის ისეთი მნიშვნელოვანი ფორმის გენეზისის შესწავლის ამოცანას, როგორც მხატვრული შემოქმედებაა. ჩვენ აქ ქცევის ამ ფორმის სამ მთავარ სახეს შევხებით: ხატვას, სიმღერას და წერილობით მტყვევლებას. იმიტომ, რომ ხელოვნების სამი მნიშვნელოვანი დარგი – მხატვრობა, მუსიკა და ლიტერატურა, ბავშვის ასაკში, ჩვეულებრივ, ქცევის ამ სამი სახით იჩენს თავს.

სკოლის ასაკში ბავშვის ხატვას განსახიერების ტენდენციის ცალმხრივი ბატონობა ახასიათებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის პროცესი ცალმხრივ განისაზღვრება: იგი განცდის გარეგანსახიერების იმპულსის თავისუფალ გამოვლენას წარმოადგენს, თავისუფალ იმიტომ, რომ ბავშვს სრულიად არ აქვს მხედველობაში ხატვის პროცესი ისე წარმართოს, რომ მისი ნახატი გამოსახატი შინაარსის ადეკვატურ გამოხატულებას წარმოადგენდეს. მაგ: როდესაც იგი დედას ხატავს, მისი ქცევის მიმდინარეობას მხოლოდ ხატვის სურვილი განსაზღვრავს. ხოლო როგორი იქნება მისი ნახატი, მართლა ექნება მას რაიმე მსგავსება დედასთან თუ არა, ეს მისთვის ჯერ კიდევ სულერთია: ამიტომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ნახატს წმინდა სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს.

მაშასადამე, სკოლის წინარე ასაკის ბავშვებისათვის ჯერ კიდევ უცხოა ე. წ. „შემოქმედებითი ტანჯვა“, შეუჩერებელი ბრძოლა იმისათვის, რომ თავის განცდას შესაფერისი განსახიერება მისცეს. მის ხატვას უფრო პროცესუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე შემოქმედებითი, იგი უფრო ჰგავს თამაშს, ვიდრე ნამდვილ შემოქმედებას. მაგრამ ამის მიუხედავად, შემოქმედებად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც ქცევის ამ ფორმის განვითარების დასაწყის საფეხურებს წარმოადგენს.

სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ნახატს სქემის ხასიათი აქვს, რომელიც საჭიროებისდა მიხედვით შედარებით უცვლელი სახით გამოიყენება. მაგ., არსებობს ადამიანის ერთი გარკვეული სქემა, რომელსაც ბავშვი ადამიანის დახატვის ყველა კერძო შემთხვევაში მიმართავს.²¹ ეს სქემა პრიმიტიულ მთლიანს წარმოადგენს, რომელიც თითქმის ყოველგვარ განაწევრებულობას მოკლებულია (პრიმიტიულ-მთლიანობითი განსახიერების ფორმა კინცლეს (Kienzle) მიხედვით).

სასკოლო ასაკის პირველსავე წლებში ბავშვის ხატვა საგულისხმო ცვლილებას განიცდის. საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესის გაღვივება მისი განსახიერების ტენდენციაზე ახდენს გავლენას: ერთი მხრივ შემაფერხებელს (ბავშვის მთავარი ინტერესი ცნობიერების საგნობრივი შინაარსით გამდიდრებისკენა მიმართული და გასაგებია, რომ ეს გარემოება გარეგამოსახვის ანუ განსახიერების ტენდენციას ერთგვარად ასუსტებს), მეორე მხრივ, ხელის შეწყობის გავლენასაც ახდენს, მიტომ, რომ საგნობრივად განწყობილ ცნობიერებას წმინდა სიმბოლური პირობითი განსახიერება ვეღარ დააკმაყოფილებს და ბავშვის ხატვამ საგნობრივი განსახიერების მიზანი უნდა დაისახოს. თუ ამას იმასაც დავუმატებთ, რომ სასკოლო ასაკში ნებელობის სიმტკიცე თვალსაჩინო განვითარების ტენდენციას იჩენს, მაშინ გასაგები გახდება, რომ ბავშვის ხატვამ სა-

სკოლო ასაკის პირველსავე წლებში უნდა განიცადოს მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინო ცვლილება.

რაკი გარეგანსახიერების იმპულსის ენერგია ერთგვარად შესუსტებულია, ხოლო ამის ნაცვლად საგნობრივის ინტერესია გაცხოველებული, ბავშვის ხატვამ თავისუფალი, წმინდა პროცესუალური ხასიათი უნდა დაკარგოს და გარკვეული საგნობრივი შინაარსის გამოსახვის განზრახვას უნდა დაემორჩილოს. მაშასადამე, ხატვამ არსებითად პირველად ახლა უნდა მიიღოს მხატვრული შემოქმედების ხასიათი. და მართლაც, საკმარისია ოდნავ დაუუკვირდეთ, თუ როგორ ხატავს სასკოლო ასაკის ბავშვი, რომ ამ დებულების მართებულობაში დავრწმუნდეთ.

8-9 წლის მოზარდს წმინდა სიმბოლური ხასიათის სქემები აღარ აკმაყოფილებს: იგი ცდილობს ამ სქემებში მართალია ტლანქი, მაგრამ მაინც ერთგვარი დეტალიზაცია შეიტანოს. როდესაც იგი, ვთქვათ, ადამიანს ხატავს, იგი ცდილობს ამ ნახატში ყველა ის ნაწილი შეიტანოს, რომელსაც იგი იცნობს. მართალია, ამ გზით ადამიანის ნამდვილი სურათის მოცემა მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია, მაგრამ ნახატი უკვე მაინც შედარებით ადეკვატურ გამოხატულებას წარმოადგენს იმისას, რაც მან ადამიანის შესახებ იცის. მისი ნახატი, მაშასადამე, იმის ამოცნობას წარმოადგენს, რასაც ბავშვი სიტყვიერად გამოთქვამდა ადამიანის შესახებ. ამას იგი თავისი ნახატის საშუალებით გამოთქვამს. როგორც ვხედავთ, ბავშვის საგნობრივი განსახიერების ტენდენციას საგნის ოპტიკური სახე კი არ განსაზღვრავს, იგი მხედველობითი წარმოდგენის განსახიერებას როდი იძლევა, არამედ სიტყვიერი ცოდნის ანუ იმ მარტივი ცნების, რომელიც მას დასახატი საგნის შესახებ აქვს.

რომ ეს ასეა, ამის თვალსაჩინო ილუსტრაციას კროს მიერ მოწყობილი შემდეგი ცდა იძლევა.

8-9 წლის ბავშვს ავალებენ დახატოს სკოლაში მიმავალი ბავშვი, რომელსაც თავზე ქუდი ახურავს და ზურგზე ჩანთა აქვს. შედეგი ასეთ შემთხვევაში ჩვეულებრივ ყოველთვის ერთნაირია: იხატება ბავშვის სქემა-სურათი ქუდითა და ჩანთით. ხოლო რაც შეეხება გზას სკოლისაკენ, იგი ან სრულიად ყურადღების გარეშე რჩება, ანდა – ჩვეულებრივ არა უადრეს 10 წლის ასაკისა – იმ მხრივ არის მხედველობაში მიღებული, რომ ბავშვის სურათი რამოდენიმეჯერ არის განმეორებით დახატული იმის აღსანიშნავად, რომ იგი თითქოს სკოლას უახლოვდება. რომ მისცეთ იმავე ბავშვებს მეორე ამოცანა – დაუყენოთ წინ ბავშვი ქუდით თავზე და ჩანთით ზურგზე ისე, რომ მისი სახის მხოლოდ პროფილი მოჩანდეს და ამ ბავშვის დახატვა დაავალოთ, თითქმის ისეთსავე სურათს მიიღებთ, რაც პირველ შემთხვევაში იყო მიღებული. აღსანიშნავია

ოლონდ, რომ მხატვარი ზოგჯერ ტანისამოსის ფერებს იღებს მხედველობაში და მის ადეკვატურ გადმოცემას ცდილობს.

ეს უკანასკნელი გარემოება განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ფერების სამკვიდრო განსაკუთრებით აინტერესებს ბავშვს და იგი საკმაოდაც ერკვევა მასში. მართალია, ნაზი, რბილი ტონები მას ჯერ კიდევ არ იტაცებს, მაგრამ სამაგიეროდ იგი, კროს გამოთქმა რომ ვინმართ, მკვეთრი ფერების რითმულისა და გამაძლიერებელი გავლენის საოცარ გრძნობას იჩენს, ოლონდ შენიშნულია, რომ ფერთა სამკვიდრო ყველა ბავშვს ერთნაირად არ იტაცებს: ზოგს უფრო ფანქარი და ნახშირი მოსწონს, ზოგს კიდევ ფერადები; ბავშვთა შორის უკვე 8-9 წლის ასაკში ხდება ერთგვარი ტიპოლოგიური დიფერენციაცია: ზოგს თითქოს ხაზვის ტენდენცია უფრო აქვს განვითარებული და ზოგს კიდევ ხატვის და ფერწერის.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ხატვა პირველად ღებულობს მხატვრული შემოქმედების სახეს, რამდენადაც მას ბავშვის განზრახვა განსაზღვრავს, გარკვეული საგნობრივის და არა მხოლოდ სიმბოლური შინაარსის მქონე ნახატი დაამზადოს. მართალია, ეს უკანასკნელი ჯერ კიდევ საქმის საფეხურზე დგას, მაგრამ ეს სარგებლობა უფრო ხელს უწყობს, ვიდრე ხელს უშლის ბავშვის მხატვრულ განზრახვებს: საქმე ისაა, რომ თავისი ნახატის საშუალებით იგი უფრო მოგვითხრობს დახაზული საგნის შესახებ, ვიდრე მის ოპტიკურ სახეს, მის სურათს გადმოგვცემს და სქემა ამ მიზნისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ ფორმას წარმოადგენს.

არსებითი ხასიათის ცვლილებას ბავშვის ხატვა 11 წლის ასაკში განიცდის. როგორც კერძონმშენებელი აღნიშნავს, პირველად მხოლოდ ახლა ამჩნევს ბავშვი, რომ საქმე ნაგულისხმევ შინაარსში კი არა, ხაზებსა და ფორმებშია, რომელიც მთელსა და ნაწილებს გამოხატავს და აერთებს (კრო). ხაზისა და ფორმის გრძნობა მხატვრობის უძირითადესი ელემენტი, მხოლოდ 11 წლის ბავშვს ესახება. რასაკვირველია, ეს ეხება მხოლოდ ჩვეულებრივს მასიურ ბავშვებს და არა სპეციალური მხატვრული ნიჭით დაჯილდოებულს, რომელსაც ეს გრძნობა გაცილებით უფრო ადრე უჩნდება და უვითარდება.

ამ წარმატებას, სხვათა შორის, განსაკუთრებით, ალბათ ის გარემოება უღვევს საფუძვლად, რომ ბავშვს 10-11 წლისათვის ობიექტურის, საგნობრივის ინტერესი უკვე იმდენად მომწიფებული აქვს, რომ იგი თავისი ნახატის ობიექტურ შესატყვისობას მეტ ყურადღებას აქცევს და ამჩნევს, რომ იგი ხაზებისა და ფორმის ვითარებაზე დამოკიდებული. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ 10-11 წლის მოზარდი, რომელსაც, როგორც გაკვირებით ზემოთაც იყო აღნიშნული, ინტელექტუალური ობი-

ექტივაციის უნარის განვითარება ახასიათებს. ყურადღებას აქცევს ნახატის შესრულების ტექნიკურ საშუალებებს და მათს ნებისმიერსა და ცნობიერ შერჩევას აწარმოებს. თავისთავად იგულისხმება, რომ ყველაფერი ეს მძლავრ გავლენას ახდენს ხატვის განვითარებაზე და 11 წლიდან ბავშვის ხატვა უკვე ნამდვილი ხელოვნური შემოქმედების სახით ყალიბდება.

ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ ყოველი ბავშვი ხელოვნურად იქცევა, არამედ მხოლოდ იმას, რომ ამ ასაკის ბავშვის ქცევა, ხატვის აზრი და შედეგიც, რომელსაც იგი აღწევს, ჩვეულებრივ მხატვრული შემოქმედების დასრულებულ ესთეტიკურ ელემენტებს შეიცავს.

მიუხედავად ამისა, სქემის საფეხურებს იგი მაინც ვერ შორდება, მაგრამ მისი სქემების თავისებურ სახეს ღებულობენ: ისინი ამდენად განაწევრებული ხდებიან, იმდენად მდიდრებიან დეტალებით, რომ ამის გამო გაცილებით უფრო ზუსტ საგნობრივ გამოხატულებას ღებულობენ, ვიდრე ეს განვითარების წინა საფეხურზე იყო შესაძლებელი.

საგულისხმოა, რომ ზოგიერთი დაკვირვების მიხედვით ამ ასაკის გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვის ნახატები გაცილებით უფრო ახლო დგანან ნამდვილ სურათებთან, გაცილებით უკეთ გადმოგვცემენ საგნის ოპტიკურ შთაბეჭდილებას ყველა თავისი განსაკუთრებით დამახასიათებელი ნიშნით, ვიდრე ნორმალური ბავშვის ნახატი. გონებრივად ჩამორჩენილთა საფეხურებს ამ ასაკობრივ პერიოდში მხოლოდ მხატვრული ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვი აღწევს. ნორმალური ბავშვი ჯერ კიდევ იღებოდასტურად ხატავს, იგი თავის ნახატში ჯერ კიდევ მოგვითხრობს იმას, რაც საგნის შესახებ იცის. ამ ფაქტს, როგორც კროც აღნიშნავს, სიმპტომატური მნიშვნელობა აქვს და ნორმალურად ბავშვის განვითარების უფრო მაღალი დონის მომასწავებელია, ვიდრე დაბალის, მეორე მხრივ, იგი მოზარდის ხატვის ფსიქოლოგიურ საფუძველსაც ჰფენს ნათელს.

საქმე ისაა, რომ წინამდებარე ასაკობრივ საფეხურზე ცნებით აზროვნებას განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი უკავია ბავშვის ქცევაში. ეს გარემოება მთელი ამ ასაკობრივი საფეხურის ქცევას აჩენს დალს და საკვირველი არაა, რომ იგი ხელს უწყობს ბავშვის ხატვის იდეოპლასტიურ საფეხურზე შეჩერებას.

უდავოა, რომ მხატვრობაში არაფერი არ შეესატყვისება ისე კარგად ცნებას, როგორც იდეოპლასტიური სქემა და რა საკვირველია, რომ ცნებითი აზროვნებით გატაცებულს ცნობიერებას უფრო მეტი ჰქონდეს თავისი შინაგანი განცდის, ამ შემთხვევაში ცნების, მხატვრულ ფორმაში განსასახიერებლად და რომ იგი უფრო იდეოპლასტიურ სქემას მიმართავს. ვიდრე საგანთა ოპტიკური შთაბეჭდილების შესატყვისად გამოსა-

ხვის ცდას (ფიზიოპლასტურ სახვას). გონებრივად ჩამორჩენილს ცნებით აზროვნება არ ემარჯვება, ამიტომ საკვირველი არაა, რომ იგი ფიზიოპლასტიკური ხედვის საფეხურზე ნორმალურზე უფრო ადრე გადადის.

ეს ფაქტი, რომ გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვი ფიზიოპლასტურად უფრო ხატავს, ვიდრე იდეოპლასტურად, უკვე დიდი ხანია ცნობილია: სკოინტერიის, შეფენერიის და სხვათა გამოკვლევების შემდეგ, ამაში ეჭვი არავის ეპარება. განსაკუთრებით საგულისხმოა ბაუმანიის ცდები, რომლების მიხედვითაც ერთი იმბეცილი გოგონა გარკვევით ფიზიოპლასტურად ხატავდა, მაგრამ როდესაც ერთმა მასწავლებელმა მას ლაპარაკის სწავლება დააწყო, მის ნახატებში გარკვეულმა იდეოპლასტურმა ტენდენციამ იჩინა თავი. ცხადია, ეს ცვლილება მეტყველების ზეგავლენას უნდა გამოეწვია. ეს მით უმეტეს უდავოა, რომ როდესაც ამ იმბეცილს ენის სწავლისათვის თავი დაანებებინეს, იგი კვლავ ფიზიოპლასტურ ხატვას დაუბრუნდა²². მეტყველება კი ცნებითს აზროვნებას ნიშნავს და, მაშასადამე, ეს უკანასკნელია, რომ ხატვის იდეოპლასტურობას იწვევს. კეონენის გამოკვლევა, რომელიც ყრუ-მუნჯის ხატვას ეხება, ამ დებულების მართებულობის საბოლოო საბუთს იძლევა. საქმე ისაა, რომ მან სპეციალური ცდები დააყენა, საიდანაც გამოიკვია, რომ ყრუ-მუნჯ ბავშვთა შორის გაცილებით უფრო ხშირია ფიზიოპლასტური ხატვის შემთხვევები, ვიდრე ნორმალურთა შორის. ყრუ-მუნჯი მოკლებულია მეტყველების უნარს და, მაშასადამე, მისი ხატვაც ფიზიოპლასტური უფრო უნდა იყოს, ვიდრე იდეოპლასტური. ამის შემდეგ გასაგები ხდება ის გარემოება, რომ უძველესი მხატვრობის ნაშთები, რომლებიც პალეოლოგიური ხანიდან არის დარჩენილი, არაჩვეულებრივ რეალისტურია (ფიზიოპლასტურია), მაშინ, როდესაც 20.000 წლის შემდეგდროინდელი ნეოლითური ხანის მხატვრობის ნაშთები (ორნამენტები) უკვე მოკლებული არიან ყოველგვარ რეალიზმს და გარკვევით იდეოპლასტური ბუნებისა არიან. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ მეტყველებისა და მასთან ერთად პრიმიტიული აზროვნების განვითარების (რასაც პირველად ამ საუკუნეთა მიმდინარეობაში ჰქონდა ადგილი) შემდეგ ფიზიოპლასტური ხატვის უნარის დაჩრდილვა და მის ნაცვლად იდეოპლასტურის შემოღება მოჰყვა²³.

რომ მოზარდის ხატვას მართლა ცნებით აზროვნების გავლენის კვალი აზის, ეს მისი მეორე თავისებურებიდანაც ჩანს: საკმარისია თვალი გადაავლოთ მის ნახატებს და წინა საფეხურის ბავშვის ნახატებთან შეადაროთ, რათა ერთი ახალი განსხვავება კიდევ აღმოაჩინოთ მათ შორის. 11-12 წლის მოზარდი არა მარტო საგნის გამოხატულების მოცემას ცდილობს, არამედ იმ მიმართებებისაც, რომელსაც დახატულ საგანთა შორის გულისხმობს: საგნები და მოვლენები ერთი მეორის გვე-

რდით როდი არიან აქ დახატულნი, არამედ განსაზღვრული წესრიგით არიან გადმოცემული იმ მიმართებათა მიხედვით, რომელნიც მათ შორის არსებობს. ლოგიკური მომენტის გავლენა ამ მხრივ უეჭველია, მაგრამ არა მარტო ამ მხრივ; თვით დასახატი ობიექტები, რომელზეც ახლა ჩერდება მოზარდი, საგანგებოდ არის იმავე ლოგიკური ინტერესის მიხედვით შერჩეული. იგი ყველაფერს როდი უკვირდება, არამედ განსაკუთრებით იმას, რაც მისი ცნებითი აზროვნების თვალსაზრისით წარმოადგენს საინტერესოს. ალბათ ამით აიხსნება ის ფაქტი, რომ ტექნიკური ხაზვა, როგორც ზემოთ, თავის ადგილას იყო აღნიშნული, პირველად განსაკუთრებით წინამდებარე ასაკში იტაცებს ბავშვს.

ნობიაურის ცნობით, 9-12 წლამდე ტექნიკური ხაზვის „გარდამავალი საფეხურები“ არსებობს, რომელნიც ნახაზის დიდი სიზუსტით და დეტალურობით ხასიათდება, ე. ი. სწორედ იმ ნიშნებით, რომელნიც საზოგადოდ, დამახასიათებელი არიან ამ ასაკობრივი საფეხურის ბავშვისათვის. 12 წლიდან კი ნამდვილი ტექნიკური ხატვის სტადია იწყება, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ ამ საფეხურზე მოცემული ნახაზები მანქანის ან ინსტრუმენტის მუშაობის ცოდნას ეყრდნობა.

ზემოთ აღნიშნული კროს ცდა ნათლად გვითვალისწინებს იმ ცვლილებებს, რომელსაც 11-12 წლის მოზარდის ხატვა განიცდის. როდესაც იგი პირველ ამოცანას ასრულებს, ე. ი. როდესაც იგი წარმოდგენით ხატავს სკოლაში მიმავალ მოწაფეს, სულ სხვაგვარად იქცევა, ვიდრე მაშინ, როდესაც მის წინაშე მდგომი ამხანაგი უნდა დახატოს. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში იგი გარკვეულ ტენდენციას იჩენს როგორც სხეულის პროპორციები, ისე მისი პოზა და სხვა დამახასიათებელი ნიშნები ისე გადმოგვცეს, რომ ნიმუშთან რაც შეიძლება ახლო იდგეს. მიუხედავად ამისა, როგორც კროს აღნიშნავს ხაზგასმით, ბავშვის სურათი ჩვეულებრივ თუმცა განვითარებულის, მაგრამ მაინც სქემის საფეხურზე დგას. ყოველ შემთხვევაში, განსხვავება 8-9 წლის ბავშვის ნახატთან შედარებით ძალიან თვალსაჩინოა: 11-12 წლის ბავშვის ნახატის თითქმის ყოველ ხაზს ეტყობა, რომ იგი საგნობრივი გამოსახვის მტკიცე განზრახვის ხელმძღვანელობითაა შესრულებული, რაც 8-9 წლის ბავშვის ნახატს გაცილებით ნაკლებ ატყვია, და ამიტომ უფრო მართებულად, განაწევრებულ და გაცილებით მეტ დეტალებს შეიცავს.

რა თქმა უნდა, ყველა ნახატი ერთნაირად დამაკმაყოფილებელი არაა; როდესაც მოზარდი ამჩნევს, რომ ზოგი რამ მას განსაკუთრებით კარგად გამოუდის, იგი შემდეგში ცდილობს მის გაუმჯობესებას და ხშირად ეს ერთი რომელიმე ობიექტის ხატვაში ხორციელდება: „ზოგი ბავშვი თითქმის მარტო მანქანებს ხატავს. ზოგი ქუჩის სურათებს, ზოგი ცხენს და ზოგი კიდევ რას. ამ „სპეციალობის“ ფარგლებში იგი გამოსახვის

ერთგვარს საგნობრივ სიზუსტეს აღწევს, რასაც სხვა სფეროში სრულად ვერ ახერხებს“ (კრო).

სასკოლო ასაკის ბავშვს, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, საკუთარ განცდათა გარე გამოვლენის, მისი საგნობრივი განსახიერების ტენდენცია შედარებით შენელებული აქვს. ამიტომ, როგორც სამართლიანად აღნიშნავს იგივე კრო, როდესაც ბავშვს თავისი ნახატის საგნობრივი სიზუსტის ტენდენცია უჩნდება, იგი საკუთარი სახეების შემოქმედების ნაცვლად, სინამდვილეს მიმართავს და მასში მოცემული საგნების გამოხატვას ცდილობს.

საინტერესო საკითხია, თუ რა ემართება სასკოლო ასაკის ბავშვის გრძნობადი მომენტებით (ფერთა და ფორმით) გატაცებას მას შემდეგ, რაც მას ხაზისა და ფორმის გრძნობა უჩნდება და თავისი ნახატის სინამდვილისადმი შესატყვისობის ინტერესი უვითარდება. წინასწარ შეიძლება ვიგულისხმოთ, რომ ეს გატაცება სრულად აღკვეთილი 11-12 წელშიც არ იქნება. საქმე ისაა, რომ ფორმისა და ხაზის გრძნობა და სინამდვილისადმი შესატყვისობის იდეა ჯერ კიდევ არ არის იმ დონემდე განვითარებული, რომ გრძნობადი მომენტების ინტერესი სავსებით დაჩრდილოს. ამიტომ საკვირველი არაა, რომ მოზარდი ჯერ კიდევ ხშირად იჩენს განსაკუთრებულ ინტერესს ფერისადმი და თავის ნახატებში ესთეტიკურად დამაკმაყოფილებელ ფერებსა და მათ კომბინაციებს იძლევა.

ასეთია სასკოლო ასაკის ნორმალური ბავშვი თავის „მხატვრულ შემოქმედებაში“. სქესობრივ მომწიფებასთან ერთად მდგომარეობა ძირითადად იცვლება: იგი იმ საფეხურებს აღწევს, რომელზეც უკვე განვითარებული მხატვრული შემოქმედების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი.

ბ. სიმღერა

ერთადერთი მუსიკალური ფორმა, რომელშიც ბავშვის განსახიერების ტენდენციამ საგანგებო სწავლის გარეშე შეიძლება იჩინოს თავი, უეჭველად სიმღერაა. იგი ერთადერთი ბუნებრივი მუსიკალური განსახიერების ფორმაა, რომლის ტენდენციასაც, შეიძლება ითქვას, ამა თუ იმ ხარისხით ყოველი ადამიანი გრძნობს, თვით ისეთიც კი, რომელიც მუსიკალურობის მხრივ საშუალოზე უფრო დაბალ დონეზე დგას: „გუსლში“ ყველა მღერის მუსიკალურიც და არა მუსიკალურიც.

ცნობილია, რომ სიმღერის ტენდენცია ძალიან ადრე იჩენს თავს, უფრო ადრე, ვიდრე მეტყველების უნარიც კი. სასკოლო ასაკში იგი უკვე იმდენად განვითარებულია, რომ არაა იშვიათი შემთხვევა, რომ ბავშვები სპონტანურად პატარ-პატარა ჯგუფებად ერთდებიან და ერთად მღერიან; უკანასკნელ დრომდე, თანახმად ფსიქოლოგიური მეცნიერების ატომისტური ტენდენციებისა, ბავშვის მუსიკალურ შესაძლებლობათა შესწავლა უმთავრესად მისი

სმენის, სხვადასხვა სიმაღლის ტონების რეპროდუქციის უნარის კვლევით განისაზღვრებოდა. ამ გამოკვლევების შედეგად დადასტურდა, რომ უკვე სკოლის წინარე ასაკში ბავშვი – თუ საგანგებოდ არამუსიკალურ ბავშვებს გამოვრიცხავთ, – განვითარების ისეთ დონეზე იმყოფება, რომ მას ამა თუ იმ პატარა სიმღერის ტონალურად სწორი რეპროდუქცია შეუძლია. სასკოლო ასაკში შეიძლება მხოლოდ 10% მონახოს ბავშვებისა, რომელთაც მარტივი სიმღერის ტონალურად შეუმცდარი გადმოცემა არ შეეძლოს. თუ ამას იმასაც დავუმატებთ, რომ ამ 10%-ში, ალბათ, საკმაო რიცხვი ურევია ისეთებისა, რომელნიც მორცხვობენ და შეიძლება იმის გამოა, რომ მათ თავიდანვე არა მუსიკალურად თვლიდნენ, ხმამაღლა სიმღერას ვერ ბედავენ და ამიტომ ვერც ვითარდებიან ამ მიმართულებით, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ასე ვთქვათ, ტონობრივ სიმწიფეს საკმაოდ ადრე აღწევს ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა.

მაგრამ ბავშვის მუსიკალობის შესწავლის მიზნისათვის ამ გამოკვლევებს იმდენი მნიშვნელობა არა აქვს, რამდენიც ექნებოდა იმ გამოკვლევებს, რომელნიც თავის სპეციალურ მიზნად ბავშვის მელოდიური შემოქმედების შესწავლას დაისახავდა. უკანასკნელ წლებში ამ საკითხსაც აქცევენ ყურადღებას და უკვე დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვს მუსიკის სფეროშიც შესწევს ძალა ერთგვარი შემოქმედებითი მუშაობა აწარმოოს, რომლის პროდუქტებიც ზოგჯერ საკმაოდ მუსიკალური გემოვნების მკაცრ მოთხოვნილებებსაც დააკმაყოფილებდა. განსაკუთრებული სიზუსტით ეს საკითხი ნ ე ს ტ ლ ე ს აქვს შესწავლილი. ნესტლეს გამოკვლევა ეხება საკითხს, თუ როგორ უვითარდება ბავშვს უნარი მიწოდებული ტექსტისათვის შესაფერისი მელოდია შექმნას. როდესაც ბავშვი ტექსტს ეცნობოდა, იგი შედარებით ადვილად პოულობდა შესაფერის მელოდიას, რომელიც ნაწილობრივ და თანდათანობით როდი იკვლევდა გზას მის ცნობიერებაში, არამედ ერთბაშად, როგორც მთლიანი ჩნდებოდა მასში. ამგვარად, საკმაოდ დიდი მასალა იქნება მიღებული, რომლის ნიადაგზეც თავისუფალი მელოდიის ასაკობრივი განვითარების გზა გამოირკვა.

10 წლამდე უფრო ხშირი აღმოჩნდა მელოდიები, რომელნიც მაღალი ტონით იწყებიან და თანდათანობით ძირს ეცემიან. 10-დან კი ასეთი მელოდიების რიცხვი მცირდება და მათ ადვილს საწინააღმდეგო მიმართულების მელოდია იჭერს, ე. ი. თავს იჩენს ცხადი ტენდენცია, მელოდიის მაღალი ტონით დასრულებისა. რაც შეეხება ტონების სივრცეს, 10 წლის შემდეგ იგიც თვალსაჩინოდ ფართოვდება: 10 წლის ვაჟებში მიმართავდნენ ტონებს უნტერ და ობერდომინანტებს, ხოლო ქალები I-სა და VIII შუა. 12 წლის ვაჟები უპირატესობას აძლევენ დაწყებას უნტერკვარტით, ხოლო ამავე ხნის ქალები დომინანტით. განსაკუთრებით ხშირი

აღმოჩნდა ამ ასაკში ტენდენცია მელოდიის ძირითადი ტონით დამთავრებისა, ხოლო უფრო ადრეულისა და უფრო მოგვიანო ასაკში დომინანტითა და ტერციით დამთავრებისა. 11-12 წლის ვაჟები და 10-13 წლის ქალები ერთი ოქტავის ფარგლებში რჩებიან, ხოლო ამ ასაკის შემდეგ უფრო ვიწრო ფარგლებში. ქალები უფრო ხშირად მიმართავენ მოდულაციას, ვიდრე ვაჟები, რომელნიც მუსიკალური შემოქმედებითი ნიჭის განვითარების მხარეს საზოგადოდ ქალებზე დაბლა დგანან.

ბ. მატყვალის შემოქმედება

სასკოლო ასაკის ბავშვი უკვე სავსებით დაუფლებულია ჩვეულებრივს ზეპირ მეტყველებას. ძირითადი ამოცანა, რომელიც მის წინაშე დგას, ახლა ისეა, რომ იგი წერილობითს მეტყველებასაც დაეუფლოს. მაგრამ ეს მხოლოდ საგანგებოდ დახმარების, სისტემატური სწავლის შემდეგ ხორციელდება. და ამიტომ წერილობითი მეტყველების დაუფლების საკითხს ჩვენ მხოლოდ ქვემოთ შევხებით. აქ ჩვენ მეტყველება მხოლოდ როგორც განსახიერების საშუალება გვანტერესებს, როგორც მისი ერთ-ერთი ფორმა, რომელსაც თითოეული ჩვენგანი მიმართავს, მაგრამ რომელიც სპეციალური ნიჭის ნიადაგზე ხელოვნური შემოქმედების დონემდე შეიძლება იქნეს დაყვანილი. როდესაც ადრეული ბავშვობის ფსიქოლოგია მეტყველების განვითარების შესახებ ლაპარაკობს, მას მხედველობაში აქვს საკითხის გამოკვლევა, თუ როგორ მწიფდება ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი კონვეციონალური მეტყველების შესათვისებლად. სასკოლო ასაკის ბავშვი ამ მხრივ არაფერ საინტერესოს არ წარმოადგენს. მან უკვე კარგა ხანია, რაც ეს გზა განვლო: თავისი შინაგანი გამომეტყველების საშუალება მას დაუფლებული აქვს, მაგრამ როგორ ხმარობს იგი ამ საშუალებას, როგორ ხმარობს იგი კონვენციონალურ ფორმებს, რათა თავისი განცდები, ის, რაც, მას სათქმელი აქვს, სიტყვიერადაც გამოხატოს, ეს უკვე ერთგვარი შემოქმედების საკითხია, რომელსაც სპეციალური შესწავლა ესაჭიროება.

მაშ საკითხი ასე დგას: ბავშვი საკმარისად კარგად ფლობს მეტყველების ყველა კონვენციონალურ ფორმას. მან ენა იცის. მაგრამ მას ესა თუ ის პირადი განცდა, ესა თუ ის აზრი ან წარმოდგენათა კომპლექსური მთლიანი აქვს, რომელსაც გარე გამოვლენა, ადეკვატური გარე განსახიერება ან ზუსტი გამოთქმა ესაჭიროება. როგორ იქცევა იგი ამ შემთხვევაში? ცნობილია, რომ შინაგანი განცდის შესატყვის სიტყვიერ ფორმებში გამოთქმა ადვილი საქმე არაა. ხშირად ძალიან ძნელი დასატყვრია ისეთი სიტყვა, რომ ზუსტად გამოხატავდეს განცდას. ასეთი სიტყვის ძიება ხშირად უნაყოფოდ სრულდება და ზოგიერთ შემთხვევაში ისე ხშირად, რომ ამ გარემოებამ შესაძლებლობა მისცა პოეტს ეთქვა:

„სიტყვიერად გამოთქმული აზრი ყოველთვის სიცრუეა“, ე. ი. შეუძლებელია აზრის სრული სიზუსტით გამოთქმა.

ამიტომ, რომ საკმარისი არაა ენა იცოდე, რათა შენს განცდებს შესატყვისი სიტყვიერი გამოხატულება მისცე. ამისათვის რაღაც ზედმეტია საჭირო, ერთგვარი შემოქმედების უნარი, რომელიც შესაძლებლობას მოგცემს ამ მიზანს მეტის თუ ნაკლები წარმატებით მიადწიო. ზოგი უფრო მეტად არის ამ უნარით დაჯილდოებული, იგი ხელოვანიია, სიტყვიერი განსახიერების მხატვარი, მაგრამ „შემოქმედების ტანჯვა“ არც მისთვისაა უცხო. ზოგს კიდევ ნაკლებად აქვს ეს უნარი განვითარებული. ამიტომ იგი სპეციალურად მხატვრული მეტყველების მუშაი არაა, მაგრამ ამის მიუხედავად, ისიც ხშირად განიცდის „შემოქმედების ტანჯვას“, როდესაც ამა თუ იმ განცდის ადეკვატური გამოთქმის საჭიროებას გრძნობს. ზრდადარსებულ ჩვეულებრივ ადამიანს სიტყვიერი განსახიერების უნარი უკვველად განსხვავებული აქვს ბავშვებთან შედარებით. ცხადია, მასაც განვითარების ერთგვარი გზა აქვს განვლილი, და ჩვენც სწორედ ამ გზის გათვალისწინება გვანტერესებს.

სკოლისწინარე ასაკის ბავშვს ჯერ კიდევ ბევრი აქვს საერთო ახლად ენა ადგმულ ბავშვთან. როგორც ეს უკანასკნელი სიტყვას და საგანს განუყრელი მთლიანის სახით განიცდის – სიტყვას საგნის სახით წარმოიდგენს, საგანს სიტყვის სახით, ისე სკოლის წინარე ასაკის ბავშვიც. მისი ცნობიერება ობიექტური სინამდვილის საგანთა სამკვიდროსკენ არის მიპყრობილი და თუ კი აქ რასმე ამჩნევს, თუ მას თავისი განცდისა, თავისი წარმოდგენის საგნად აქცევს, ამას იგი საბოლოოდ სიტყვის დახმარებით ახერხებს. მხოლოდ მას შემდეგ რაც საგანს სახელი მიეცემა, იქცევა იგი ბავშვის ცნობიერების ნამდვილ კუთვნილებად. ამიტომ, რომ პატარა ბავშვის ცნობიერების შინაარსი, რომელიც განსაკუთრებით საგნობრივი ხასიათისაა, ყოველთვის სიტყვიერ ფორმაში გვეძლევა: ბავშვი ყოველთვის ლაპარაკობს, მას უსიტყვოდ აზროვნება არ შეუძლია. მამასადამე, ეს მდგომარეობა დაახლოებით ასე შეგვიძლია დავახასიათოთ. სკოლის წინარე ასაკის ბავშვს რაც თავში მოუვა, იმწამსვე ხმამაღლა წამოცდება. განცდა და გამოთქმა აქ უშუალოდ და განუყრელად არიან ურთიერთთან დაკავშირებული.

აქედან გასაგები ხდება ის გარემოება, რომ ბავშვის მეტყველება მისი ხატვის მსგავსად თითქმის მხოლოდ ცალმხრივად განსახლდრული პროცესია. ბავშვს მხოლოდ ის გარემოება ამეტყველებს, რომ მის ცნობიერებაში განცდები იბადებიან, მას თვითონ მეტყველების მოთხოვნილება აქვს და ამიტომ, რომ იგი ლაპარაკობს. ამ აზრით მის მეტყველებას მხოლოდ პროცესუალური ხასიათი ექნებოდა, და მის სიტყვას მხოლოდ

სიმბოლური მნიშვნელობა, რომ თვითონ ენა მზამზარეული სახით არ ჰქონდა მას გარედან მოცემული. ბავშვი კონვენციონალური ენით სარგებლობს და ეს აძლევს მას შესაძლებლობას თავისი განცდები გარკვეული აზრის მქონე სიტყვების საშუალებით გამოთქვას. თვითონ ფორმა, რომელშიც მისი ცნობიერების შინაარსი გამოითქმება, ბავშვისათვის სრულიად არ არის პრობლემა: მის მეტყველებას არ ახლავს თან „შემოქმედების ტანჯვა“, შესაფერისი სიტყვის ძიება, გამოთქმულის გამოსათქმელთან შეუფერებლობის გრძნობა. ამიტომ მას თავისი საკუთარი ენის შექმნაც შეეძლო და მისთვის ეს ენაც დამაკმაყოფილებელი იქნებოდა, მიუხედავად იმისა, რომ იგი სხვებისათვის გასაგები არ იქნებოდა. ასეთი შემთხვევა უკვე ცნობილია ლიტერატურაში.

შტუმფის შვილი საკმაოდ დიდ ხანს თავისი საკუთარი ენით ლაპარაკობდა. როდესაც ბავშვი სკოლაში შედის, იქ პირველ დღიდანვე მდგომარეობა არსებითად იცვლება. რა თქმა უნდა, თვითონ ბავშვი ჯერ კიდევ იგივე რჩება: რასაც გაიფიქრებს, ახლაც ყველაფერი ენაზე მოადგება და ყველას გასაგონად ხმამაღლა ამბობს. მაგრამ ამ მხრივ იგი თანდათანვე მკვეთრ წინააღმდეგობას ხვდება: ხმამაღლა ლაპარაკი გაკვეთილის მიმდინარეობას ხელს უშლის და ამიტომ აკრძალულია. იგი გაჩუმებას ეჩვევა; ცნობიერების შინაარსი ხმამაღალ სიტყვას სწყდება და თითქოს დამოუკიდებელ არსებობას იწყებს. მეორე მხრივ, ბავშვი ბეჭდურ სიტყვას ეცნობა და მისი მეტყველებაც ამ უკანასკნელი კრიტერიუმით ფასდება. ეს ფაქტები მისთვის შეუმჩნეველი არ რჩება და თანდათანობით სიტყვებისა და შინაარსის პრიმიტიული მთლიანობა ირღვევა. 10-11 წლისათვის მას უკვე უმწიფდება ფილოგენეტური განვითარების პროცესში შექმნილი სიტყვისა და შინაარსის ურთიერთ შეკრულობის იდეა. მან უკვე იცის, თუ რას ნიშნავს, როდესაც მას ეუბნებიან: შავ ლულსა, წითელ ღვინოსა განა სუყველას სმა უნდა? პირში მოსულსა სიტყვასა განა სუყველას თქმა უნდა?

როდესაც მას რაიმე განცდა უჩნდება, მას იგი ძველებურად სიტყვის სახით ენაზე მოადგება. მაგრამ ახლა იგი თავს იკავებს და ხმამაღლა არ ლაპარაკობს. ხოლო იქ, სადაც მას საბუთი არა აქვს თავი შეიკავოს, სადაც მან თავისი განცდები სიტყვიერად უნდა გამოთქვას, იქ უკვე თავს აღარ იწუხებს და პირში მოსულ სიტყვას ხმამაღლა ამბობს. აქ სიტყვასა და შინაარსს შორის კვლავინდებურად უშუალო კავშირი არსებობს. აქ ბავშვის მეტყველებას 8-9 წლებში ისევ ძველებურად უშუალოა ახასიათებს. რომ ჩავუკვირდეთ ამ ასაკის ბავშვის მეტყველებას, ყველგან ერთი და იგივე გარემოება მიიქცევს ჩვენს ყურადღებას: ბავშვის თხრობა თავისუფლად მიმდინარეობს, თითქოს ცნობიერებაში ჯერ განცდები კი არ იბადებოდნენ, რომელთაც შემდეგ სიტყვიერი გა-

მოთქმის ფორმები უნდა მოენახოს, არამედ ეს განცდები მხოლოდ მზამზარეული სიტყვიერი ფორმით ჩნდებოდნენ და, მაშასადამე, გამოთქმის ფორმირების ძიება სრულიად ზედმეტი იყოს.

მაგრამ ეს მდგომარეობა მალე იცვლება. 10-11 წელში სიტყვა და შინაარსი არა მარტო დროის ფარგლებში შორდება ურთიერთს, არა მარტო იმ მხრივ, რომ განცდასთან ერთად მისი სიტყვიერი სამოსელიც ჩნდება, მაგრამ ხმამაღლა არ გამოითქმება, არამედ არსებითადაც. განცდასთან ერთად პირში მოსული სიტყვა სპეციალური დაკვირვების საგნად იქცევა და რაციონალურად განწყობილი ბავშვის ცნობიერების წინაშე საკითხი დგება: ვარგა თუ არა ეს სიტყვა იმ განცდის გამოსათქმელად, რომელიც გარე გამოვლენას, გარე განსახიერებას ესწრაფვის. ამრიგად, სიტყვისა და განცდის პირველადი მთლიანობა ირღვევა და თითოეული მათგანი დამოუკიდებელ წევრად იქცევა, რომელთა გასამთლიანებლად საგანგებო აქტი ხდება საჭირო, ხშირად ისეთი, რომლისთვისაც საკმაოდ ინტენსიური ძალისხმევა არის ხოლმე აუცილებელი. ბავშვის მეტყველებას უშუალოა ეკარგება და მას შემდეგ ცალმხრივ განსაზღვრულ პროცესს აღარ წარმოადგენს, რომელიც დაუბრკოლებლივ მიმდინარეობს, არამედ ისეთს, სადაც მუდამ სიფხიზლე და ძალისხმევაა აუცილებელი, რათა ენაზე მომდგარი სიტყვა შემოწმებული იქნეს და მისი შეუფერებლობის შემთხვევაში ახალი იქნეს მოძებნილი.

ამის შემდეგ ბავშვის მეტყველება შეგნებული შემოქმედების აქტად იქცევა. ბავშვს ახლა შინაარსისა და ფორმის იდეა აქვს, და მეტყველების პროცესი მისთვის ამ ორი ცალკე მომენტის გამთლიანების ამოცანას წარმოადგენს. ახლა მის მეტყველებას არა მარტო გამოთქმის მოთხოვნილება წარმართავს, არამედ ისეთი გამოთქმის, რომელშიც ფორმა რაც შეიძლება უკეთ გამოსახავს გამოსათქმელ შინაარსს: ბავშვის მეტყველებას მხატვრული განზრახვაც წარმართავს.

ამის პირველი შედეგი ისაა, რომ ბავშვი არა მარტო უფრო იშვიათად, არამედ უფრო ცუდად იწყებს ლაპარაკს, ვიდრე მანამდე. ცნობიერი, ხელოვნური მეტყველება ჩვეულებრივ მეტყველებაზე უფრო ძნელია და განვითარების დასაწყის ფაზაში გაცილებით უფრო სუსტიც. მაშასადამე, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ჩვეულებრივი შეფერხება ბავშვის მეტყველების განვითარების პროცესში სრულიად კანონზომიერ მოვლენას წარმოადგენს და არსებითად უფრო განვითარებისა და გამდიდრების სიმპტომად უნდა ჩაითვალოს, ვიდრე რეგრესისა და გაღარიბების. იქ, სადაც ბავშვი ამ ასაკობრივ საფეხურზეც ძველებურად დაუბრკოლებლად მეტყველებს, უნდა ვიფიქროთ, ეს იმიტომ ხდება, რომ გარდატეხა მასში ჯერ კიდევ არ დაწყებულია, და, მაშასადამე, იგი განვითარების ახალი საფეხურისათვის ჯერ კიდევ არ მომწიფებულია. განვითარების ახალი, უფრო მაღალი საფეხური

თავისი ეფექტით პირველ ხანებში ყოველთვის უფრო ღარიბია, ვიდრე განვითარების ძველი საფეხურის უმაღლესი ფაზა, მიტომ, რომ რაც უნდა იყოს, პირველი მაინც დასაწყისი ფაზაა, ხოლო მეორე უმაღლესი ფაზა. რაოდენობრივი თვალსაზრისით პირველი უფრო მდიდარია, ვიდრე მეორე, მაგრამ რომელია თვალსაზრისით მეორე პირველზე მაღალია.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში გამოკვლევათა საკმარისი დიდი რიცხვია ცნობილი, რომელიც ბავშვის მეტყველებას ეხება, მაგრამ სპეციალურად იმ საკითხისათვის, რომელიც ამჟამად გვინტერესებს, ბევრი არაფერია გაკეთებული. ადრეული ბავშვის მეტყველების ფსიქოლოგია თითქმის მხოლოდ იმით არის დაინტერესებული, რომ გამოარკვიოს, თუ როგორ მწიფდება ბავშვი კონვენციონალური მეტყველების დასაუფლებლად. სასკოლო ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგია ბავშვის წერილობითი მეტყველების მასალას სწავლობს და ამასაც უფრო იმ თვალსაზრისით, რომ მისი ცნობიერების შინაარსის თავისებურებები გაიგოს. ხოლო რაც შეეხება მეტყველებას, როგორც განსახიერების ფორმას, როგორც ერთგვარ მხატვრულ შემოქმედებას, ამის შესახებ ჯერ კიდევ ბევრია გამოსაკვლევი და სათქმელი. კ რო ს განსაკუთრებით სიმპტომატურად სასკოლო ასაკის ბავშვის სიტყვიერი განსახიერების უნარისათვის მისი თავისუფალი თხზულება მიაჩნდა, კერძოდ ისეთი, რომელშიც შემთხვევა ეძლევა ს ა კ უ თ ა რ ი პ ი რ ა დ ი ც ხ ო ვ რ ე ბ ი ს ს ი ტ უ - ა ც ი ე ბ ი ს შესახებ ილაპარაკოს. მას სანიშნოდ ორი ისეთი თხზულება მოჰყავს, რომელიც ორს სახალხო სკოლის 12 წლის საშუალო მოწაფეს ეკუთვნის. თემა („პარიკმახერთან“) სწორედ ისეთია, რომ ბავშვს შესაძლებლობა აქვს მისი დამუშავებისას საკუთარ განცდებს დაემყაროს. რა დასკვნები გამოდინარეობს ამ თხზულებათა ანალიზიდან, ამის გათვალისწინება ძნელი იქნებოდა, თუ წინასწარ თვით ამ თხზულებებს არ გავეცნობით. ერთი 12¹/₂ წლის ბავშვი შემდეგნაირად წერს:

კ ა რ ლ ო პ ა რ ი კ მ ა ხ ე რ თ ა ნ ი ე ო . კარლო ამაყად მიაბიჯებს ქუჩაზე. ის პარიკმახერთან იყო. იგი წარა-მარა იღებს თავის პატარა სარკეს ჯიბიდან და შიგ იცქირება, მოსწონს იგი ხალხსაც თუ არა. ახლა იგი კიდევ უფრო სწორდება წელში, მიტომ, რომ კარგად ჩაცმულ კაცს ხედავს, რომელიც მას გზაზე უსწორდება. „ყმაწვილო, ეუბნება იგი კარლოს: რა კარგი სუნი გაქვს“. კარლო კიდევ უფრო ამაყად მიაბიჯებს და თითქმის არავის არ აქცევს ყურადღებას, ვინც მას ხედება, უცებ იგი მარჯვნივ უხვევს, პატარა ულამაზო შუკაში, სადაც მისი მშობლების სახლი იყო. ერთბაშად კარლო იცვლება, იგი თავს ძირს ღუნავს, თავის ამაყ გამომეტყველებას მალავს და თავის სახლში შედის. როგორც კი შედის შიგნით, იმ წამსვე აგონდება: „ფეხსაცმელები უნდა გაიწმინდო, ნახშირი მოიტანო და ორ საათზე სკოლაში წა-

ხვიდე“. „ეჰ, ახლა კი სხვა ქარი ჰქრის“-ო, მიაძახა მას მისმა დამ, რომელიც სწორედ ამავე დროს დაბრუნდა სახლში: „მე დაგინახე, როგორ ამაყად მიდიოდი ქუჩაზე და ჩემთვის ყურადღებაც არ მოგიქცევიაო“.

მ ა ქ ს ი პ ა რ ი კ მ ა ხ ე რ თ ა ნ ი ე ო . მაქსი საპარიკმახერთან გამოდის: იგი თავზე ისვამს ხელს. ქუდს პალტოს ჯიბეში დებს, რომ ხალხმა მისი ქოჩორი დაინახოს. იგი ამაყად მიაბიჯებს ქუჩაზე, თავი მაღლა აქვს აწეული. ხანდახან ის ერთ-ერთს თავის ამხანაგს ხედავს, რომელსაც ეუბნება: „ხომ ლამაზად მაქვს თმა?“ ამხანაგი უპასუხებს: „ძალიან, მაგრამ როგორ გაუკრეჭიხარო, ეს არ მომწონს, რომელ პარიკმახერთან იყავი? ვისთან უნდა ვყოფილიყავი თ უ ა რ ა გ ა - ი ზ ე რ თ ა ნ !“ იგი განაგრძობს თავის გზას და ფიქრობს: ქოჩორი არავინ დამინგრიოსო. შინ რომ მოდის, მაშინვე დედას ეკითხება: „ხომ ლამაზად მაქვს თავი გაკრეჭილი?“ - „კიო,“ უპასუხებს დედა, „მაგრამ წინ რომ ცოტა მეტი მოგეკრიჭა, აჯობებდაო.“ ამ დროს შემოდის მამა და ამბობს: „ძალიან კარგია ასე, მეც ასე მინდოდაო.“ შეჰყავს მაქსი ოთახში და ყველაფერს გამოკითხავს მას. მაქსი მთელი დღე გარეთ დასეირნობდა. დილით, სკოლაში წასვლის წინ, მან ლამაზად დაივარცხნა თავი, სკოლაში ხშირად იღებდა სარკეს ჯიბიდან, და თმას ივარცხნიდა.

კ რო ალნიშნავს, რომ ორივე ამ ნაწერს ეტყობა, რომ მათ უეჭველად პირადი განცდები უდევს საფუძვლად, მაგრამ საგულისხმო ისაა, რომ ამის მიუხედავად ბავშვი მაინც არც ერთხელ პირველ პირში არ აწარმოებს თხრობას. იგი თავის თავზე კი არა, თითქოს სხვაზე გვიამბობს, თავის განცდებს კი არა, თითქოს სხვის განცდებს და ქცევას აგვიწერს. მაგრამ ზოგ მოზარდს ეს გარემოება ავიწყდება და უცაბედად წამოცდება, რომ საქმე სწორედ მას და არა სხვას ვისმეს ეხება. კ რო ალნიშნავს, რომ მას ერთი ასეთი შემთხვევა ჰქონდა: ბავშვი თავის თხზულებაში მესამე პირით ლაპარაკობდა, მაგრამ თავისთვის შეუმჩნეველად ზოგჯერ პირველი პირის ხმარებაზეც გადადიოდა.

ამრიგად, ბავშვი პირად განცდებს აგვიწერს. მაგრამ ეს განცდები უშუალო განსახიერებას როდი პოულობენ. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ არა მ ა ქ ს ი ს ა ნ კ ა რ ლ ო ს შესახებ ილაპარაკებდა ზემოთ მოცემული თხზულების ავტორი, არამედ თავისი თავის შესახებ. უეჭველია მას არ სურს თავისი პირადი განცდა სხვას გაუზიაროს, ამიტომ იგი მას ისე აღწერს, თითქოს იგი სხვის კუთვნილებას წარმოადგენს.

მამასადამე, სანამ იგი სიტყვიერ განსახიერებას მისცემდეს განცდას, წინასწარ მის ობიექტივაციას ახდენს. კრიტიკის თვალთ აფასებს, მასში კომიკურ მხარეებს ხედავს, მაგრამ თავმოყვარეობა ნებას არ აძლევს მას თავისი თავი გაამიშვლოს. ამიტომაც საკუთარ განცდებს სხვას მიაწეროს და ცდილობს ირონიული კრიტიკის თვალთ შეაფასოს ქცევა, რომელსაც სულერთია პირველი შემთხვევისთანავე ხელახლა გამეორებს.

ეს გარემოება მიზეზი ხდება იმისა, რომ იგი ცდილობს თავისი განცდები ისე გამოთქვას, რომ ვერავინ გაიგოს, რომ ეს მისი განცდებია: იგი თავის გამოთქმებს თვალყურს ადევნებს, შესაფერ სიტყვიერ ფორმებს ირჩევს, აწონ-დაწონის და ფრთხილად ლაპარაკობს. იგივე გარემოება მას შესაძლებლობას აძლევს ყველაფერზე კი არა, მხოლოდ მნიშვნელოვანზე, მხოლოდ უმთავრესზე ილაპარაკოს, ხოლო წვრილმანი და საქმის ვითარებისათვის არა არსებითი უყურადღებოდ დატოვოს. „ამრიგად ჩნდება წანამძღვარი, ერთი მხრივ, გამოსათქმელი შინაარსისა და, მეორე მხრივ, გამოთქმის ფორმის მიმართ ცნობიერი დამოკიდებულება იქონიოს. ეს გარემოება ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს მიზეზს წარმოადგენს იმისას, რომ სიტყვიერი გაფორმება იმ უშუალობასა და ურეფლექსობას კარგავს, რომელიც მას განვითარების წინა საფეხურზე ახასიათებდა“²⁴.

ამრიგად, შინაარსი და ფორმა ურთიერთს შორდება და მოზარდს შესაძლებლობა ეძლევა როგორც ერთის, ისე მეორის შესახებ იმსჯელოს: პირველიდან ის შეარჩიოს, რაც გამოთქმის ღირსია, და მეორე ისე ააგოს, რომ პირველის მართლა შესატყვისი განსახიერება შესძლოს.

რომ თვალი გადავაკლოთ ბავშვის მხატვრული შემოქმედების ყველა ფორმას, რომელთა შესახებაც ზემოთ გვქონდა მსჯელობა, დავინახავთ, რომ მათთვის ყველასათვის განვითარების ორი ძირითადი საფეხურია დამახასიათებელი: სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვის „მხატვრული შემოქმედება“ ცალმხრივ განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს. ბავშვი შემოქმედების ტენდენციას გრძნობს და მთელი პროცესი ამ ტენდენციის გამოვლენას ემსახურება. რაც შეეხება შემოქმედების პროდუქტს, იგი დაქვემდებარებულ როლს ასრულებს. თავი და თავი ამოცანა ის კი არაა, რომ გარკვეული პროდუქტი შეიქმნას, რომელიც შინაგანი განცდის მაქსიმალურად ადეკვატურ განსახიერებას წარმოადგენს, არამედ ის, რომ სახვითი ტენდენცია გამოვლინდეს. ამიტომ პროდუქტი უშუალოდ უკავშირდება ტენდენციას, იგი საგანგებო დამუშავების, საგანგებო ძიების გარეშე ჩნდება და რადგან ამ მიზეზის გამო ობიექტურად სახვითი ტენდენციის ადეკვატურ გამოვლენას არ წარმოადგენს, იგი მხოლოდ იგულისხმება ასეთად: მას ჩვეულებრივ პირობითი სიმბოლური მნიშვნელობა ეძლევა. ეს მდგომარეობა პირველ სასკოლო ასაკის ბოლო წლებში გრძელდება.

11-12 წლიდან მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ახლა პროდუქტს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. მხატვრული შემოქმედების პროცესს, რომელსაც გარკვეულის, ადეკვატურის განსახიერების მიზანი ესა-

ხება, ამიერიდან განსაკუთრებით ეს მიზანი განსაზღვრავს. განსახიერებელ შინაარსსა და ფორმას შორის წინანდელი კავშირი წყდება და თითოეული მათგანი განუწყვეტელი ყურადღების ქვეშ მუშავდება: შინაარსისა და ფორმის პრიმიტიული უშუალო მთლიანობის ადგილი გაშუალებულია მთლიანობამ უნდა დაიკავოს. ნამდვილი მხატვრული შემოქმედების შესახებ, რამდენადაც იგი ჩვეულებრივი ადამიანისათვისაა დამახასიათებელი, მხოლოდ ამიერიდან შეიძლება ლაპარაკი.

გარდამწყვეტ მომენტს მხატვრული შემოქმედების განვითარების მიმდინარეობაში ის მომენტი შეადგენს, როდესაც მოზარდი თავისი სახვითი ტენდენციის ბატონობას ხელიდან უსხლტება და მას ადეკვატური განსახიერების ცნობიერ განზრახვას უმორჩილებს, როდესაც თავისი სახვითი ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივობას თვითონ ეუფლება და მას თავისი ნებისყოფის რეგულატორულ გავლენას უქვემდებარებს.

როგორც ვხედავთ, აქტიური ნებელობის ჩარევის მომენტს აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

ქცევის ინტროგენური ფორმების ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა

ინტროგენური ქცევის ფორმას ყოველთვის ადამიანის შინაგან პოტენციატა რეალიზაციის მოთხოვნილება, მათი ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს.

მაშასადამე, თუ როგორია, რა ხასიათისა და შინაარსისაა ქცევა, ეს მთლიანად ამ შინაგანი პოტენციების ვითარებაზე დამოკიდებულია. მაგრამ, მეორე მხრივ, თვით ეს შინაგანი პოტენციებიც თავის გარკვეულობას მხოლოდ მათი ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული ქცევის აქტების წყალობით ღებულობენ. მაშასადამე, ერთი მხრივ, ქცევას შინაგანი პოტენციები განსაზღვრავენ, მაგრამ მეორე მხრივ, პირიქით, ამავე პოტენციებს იგივე ქცევა განსაზღვრავს. ფორმალური ლოგიკური აზროვნებისათვის ეს ღებულება სრულიად შეუწყნარებელი იქნებოდა, სამაგიეროდ, დიალექტიკური ლოგიკისათვის ურვეული და შეუძლებელი მასში არაფერია, პირიქით, გაუგებარი სწორედ საწინააღმდეგო ღებულება იქნებოდა.

კერძოდ, სასკოლო ასაკის ბავშვის თამაშისა და სპორტიც იმისი შინაგანი იმპულსიდან გამომდინარეობენ: იგინი, ერთი მხრივ, მისი ფიზიკური, განსაკუთრებით მისი კუნთური ძალღონის და, მეორე მხრივ, მისი საერთო ფსიქოფიზიკური აქტივობის ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე არიან აღმოცენებულნი. ამიტომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების ღონე, რომელიც ჩვენ ზემოთ ვეცადეთ დაგვეხა-

სიათებიანა, საკმაოდ ფართო მასშტაბით ქცევის სწორედ ამ ფორმების პროცესშია შექმნილი.

სპორტი მოზარდის საერთო აქტივობის განვითარების ხაზითაც მნიშვნელოვან შედეგებს იწვევს: იგი ბავშვის ნებისყოფის შემდგომ განმტკიცებას უწყობს ხელს. ნებისყოფის ძირითადი საფუძვლები უკვე სკოლის წინარე ასაკში ყალიბდება: ბავშვი აქ თავისი ქცევის ობიექტური განსაზღვრულობის იდეას ეცნობა და მას ვალდებულების გრძნობა ესახება და პერიოდის დასასრულს იგი იმდენადაა მომწიფებული, რომ უკვე საკმაოდ ძალა შესწევს, გარკვეულ სფეროებში თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები ობიექტურად განსაზღვრულ მოთხოვნებებს დაუქვემდებაროს და თავისი ქცევა ამ უკანასკნელთა მიხედვით წარმართოს²⁵. მაგრამ აქ ნებისყოფის ჩამოყალიბების მხოლოდ დასაწყის ფაზისებთან გვაქვს საქმე. ნამდვილი დამთავრებული ნებელობისათვის ორი რამაა საჭირო. ჯერ ერთი, ცნებითი აზროვნების ნიადაგზე ობიექტურ ღირებულებათა სამკვიდროს აგება, და მეორე, შემდგომი განმტკიცება თავისი ქცევის არა სუბიექტური იმპულსებისადმი, არამედ ობიექტური ღირებულებისადმი დაქვემდებარების შესაძლებლობის რეალიზაციისა.

სპორტული ქცევის როლი აქ იმაშია, რომ იგი მოზარდის ნებელობის განსაკუთრებით ამ მეორე მომენტის განვითარებას უწყობს ხელს. იგი ხელსაყრელ ნიადაგს წარმოადგენს იმისათვის, რომ ბავშვი თავისი ქცევის ერთხელ დასახული მიზნის მიხედვით განსაზღვრავს მიეჩვიოს. მართლაც და სპორტული აქტებისათვის ხომ ისაა დამახასიათებელი, რომ სუბიექტი აქ თავის მოტორულ აპარატს ყოველთვის შედარებით მაღალ ამოცანებს უყენებს, ისეთს ამოცანებს, რომელთა განხორციელებაც ყოველთვის მის შესაძლებლობათა მაქსიმუმზეა ნაანგარიშევი. სპორტი, მაშასადამე, არსებითად, ამ შესაძლებლობათა მაქსიმალურსა და ყოველთვის მზარდ დაძაბულობას გულისხმობს. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ მოზარდი იძულებული ხდება, უნდა არ უნდა, თავისი მოტორული აპარატი მუდამ დაძაბულ მდგომარეობაში მოქმედებას მიაჩვიოს. თავისთავად იგულისხმება, ეს მას იძულებითი მოქმედების უნარს უვითარებს, ეს მას საკუთარი ინერტობის ტენდენციასთან ბრძოლისა და მისი გადალახვის უნარს უძლიერებს. უბრალო მაგალითი საკმარისია, რათა ამ ღებულების აზრი ნათელი და უდავო შეიქმნეს ჩვენთვის. ავიღოთ თუნდ ჭიდაობის პროცესი. აქ ორივე მხარეს მოწინააღმდეგის დაძლევის მიზანი აქვს დასახული. თითოეულის გულისყური იქით არის მიმართული, რომ თავისი კუნთური შესაძლებლობები ყოველს ცალკე მომენტში ისე წარმართოს, რომ დასახულ მიზანს მიაღწიოს. ჭიდაობის პროცესში მოჭიდავეს მაქსიმალური ძალისხმევა ესაჭიროება: მოწინა-

აღმდეგის ცდა ყოველთვის ისეა წარმართული, რომ მან თავისი მოპირდაპირის სხეული ისეთ მდგომარეობაში ჩააყენოს, რომ იგი თავის ბუნებრივ მიდრეკილებას დაემორჩილოს და ძირს დაეცეს. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება, სწორედ ამ ბუნებრივ მიდრეკილებას შეებრძოლოს, თავისი სხეული მის იმპულსს როდი დაუქვემდებაროს, არამედ მას ძალა დაატანოს და მოწინააღმდეგის შეტევას არ დაეთმოს. ფხიზელი კონტროლი და მუდამ საკუთარი სხეულის იმ ბუნებრივი იმპულსების წინააღმდეგობა, რომელთაც მოწინააღმდეგის ხერხები იწვევენ, ყველაფერი ეს ჭიდაობის პროცესის ძირითადი და აუცილებელი კომპონენტია.

ამრიგად, სპორტული ქცევის აქტები მუდამ მაქსიმალურ ძალისხმევას გულისხმობენ, ძალისხმევას ბუნებრივი იმპულსების საწინააღმდეგოდ და დასახული მიზნის სასარგებლოდ.

მაგრამ ეგოდენი ძალისხმევის უნარი ხომ განვითარებულ ნებელობას გულისხმობს! მაშასადამე, სპორტი ნებელობის სიმტკიცის უკვე მიღწეული დონის გარე გამოვლენის ნიადაგს უფრო უნდა წარმოადგენდეს, ვიდრე მისი შექმნის პირობას. მაგრამ სასკოლო ასაკის ბავშვს ეგოდენ ძლიერი ნებელობის უნარი ჯერ კიდევ არა აქვს. იგი სხვათა შორის სწორედ სპორტული აქტების ნიადაგზე იძენს ამ უნარს. იბადება საკითხი: როგორ ახერხებს იგი ეგოდენ დაძაბული ქცევის წარმოებას, თუ კი ამის უნარი ჯერ კიდევ არა აქვს მას საკმაოდ ხარისხით განვითარებული?

როდესაც ბავშვი სპორტს მიმართავს, როდესაც იგი ეგოდენ დაუინებოთ ეჯიბრება თავის პარტნიორს, როდესაც იგი ამ უკანასკნელის დასაძლევადა ეგოდენ მაღალი დონის ძალისხმევას მიმართავს, რა აიძულებს მას ასე მოიქცეს? ჩვენ ვიცით, რომ ყველაფერს ამას მისი ფუნქციონალური ტენდენცია უდევს საფუძვლად. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ იგი სწორედ ამ ძალისხმევითი აქტების, სწორედ ამ დაძაბული ქცევის შინაგან იმპულსს გრძნობს; და, მაშასადამე, მთელს მის სპორტულ ქცევას, მთელს მის ცდას თავისი მოტორული აპარატი ისე წარმართოს, რომ დასახულ მიზანს მიაღწიოს, სხეულის ბუნებრივ იმპულსებს შეებრძოლოს და მიზანს დაუმორჩილოს, მთელს ამ ქცევას მოზარდის შინაგანი მიდრეკილება უდევს საფუძვლად.

ამისდა მიხედვით შეიძლება ასე ითქვას: სასკოლო ასაკის ბავშვის ერთ-ერთ დამახასიათებელ თავისებურებას ისიც შეადგენს, რომ იგი შინაგან სტიმულს, პირად მიდრეკილებას სწორედ ისეთი აქტების მიმართ გრძნობს, რომელთა არსიც საკუთარი სხეულის ბუნებრივ იმპულსებთან ბრძოლასა და მისი მოქმედების დასახული მიზნის მიხედვით წარმართვაში მდგომარეობს. იგი პირადი მიდრეკილების ნიადაგზე, პირადი მიდრეკილების წინააღმდეგ ბრძოლას ესწრაფვის.

მოზარდის ბუნების ეს თავისებური დიალექტიკა სრულ ნათელს ჰფენს ჩვენს საკითხს. მართლაც და, თუ მოზარდს ჯერ კიდევ არა აქვს საკმაო ძალისხმევით უნარი, როგორ შეუძლია მას, ეგოდენ დიდი ძალისხმევის გამოძწევით ქცევის აქტებს მიმართოს? ახლა ჩვენ ვხედავთ, რომ ეს მიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ მოზარდი შინაგან ტენდენციას, შინაგან სტიმულს სწორედ ასეთი აქტების მიმართ გრძნობს, მას ნებელობის განვითარების ფუნქციონალური ტენდენცია აქვს და მის სპორტულ აქტივობაში სწორედ ეს ტენდენცია იჩენს თავს.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ბავშვის ნებისყოფა ჯერ კიდევ სუსტია. მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია შორისმწვდომი ძალისხმევა, ძალთა დაძაბვის უნარი ნებისმიერად გამოიყენოს. მიუხედავად ამისა, სპორტულ ქცევაში იგი სწორედ ასეთი დაძაბული ქცევის ძალას ააშკარავებს. მაგრამ ეს ნებისმიერ როდი ხდება, ე. ი. ამას რაიმე ობიექტური ღირებულებისა და ამ ნიადაგზე აღმოცენებული ვალდებულების ცნობიერება როდი განსაზღვრავს – ეს მას ჯერ კიდევ არა აქვს შესატყვისი დონემდე განვითარებული, – არამედ შინაგანი იმპულსი, პირადი მიდრეკილება, სწორედ ასეთი აქტების შესრულება სცადოს. მაშასადამე, სასკოლო ასაკის თავისებურება ამ შემთხვევაში ისაა, რომ მოზარდი ამ ასაკობრივ საფეხურზე პირადი მიდრეკილების ნიადაგზე თავის პირად მიდრეკილებათა გადალახვას სწავლობს. ამის შემდეგ ვფიქრობთ, სადავოდ არ უნდა ჩაითვალოს ის დიდი როლი, რომელიც მოზარდის ნებისყოფის განვითარების პროცესში სწორედ სპორტულ ქცევას შეუძლია შეასრულოს.

სამწუხაროდ, ბავშვის ნებელობის საკითხი საზოგადოდ სუსტად არის თანამედროვე ფსიქოლოგიაში დამუშავებული, კერძოდ, ნებისყოფის ძლიერების განვითარების შესახებ არაფერი მოიპოვება, მაგრამ ისიც, რაც ცნობილია, საკმარისად კარგად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული ამ მხრივ სასკოლო ასაკის ბავშვის სწრაფი განვითარების შესახებ. ბლუმე თავის გამოკვლევაში სწორედ სასკოლო ასაკის ბავშვის ნების სიმტკიცეს ეხება²⁶. თავის მეთოდურ მოსაზრებებში იგი იმ აზრიდან გამოდის, რომ თვალს, გამოხედვას უეჭველი კავშირი უნდა ჰქონდეს ნების სიმტკიცესთან და ამ უკანასკნელის გასაზომავად იგი იკვლევს, ვინ უფრო ხანგრძლივად შესძლებს სარკეში თვალების დაუხამხამებლად იცქიროს. ამ მეთოდით 150 ბავშვი იქნა გამოცდილი, თითოეული სამ-სამჯერ და მიღებული შედეგების მიხედვით შემდეგი სურათი გამოირკვა (იხ. ცხრილი 14-სეკუნდებში):

ცხრილი 14

ასაკი	6	7	8	9	10	11	12	13
ვაჭი	32	36	75	111	122	71	113	135
ქალი	53	86	116	111	107	113	92	159
საერთოდ	43	81	96	111	115	92	103	147

რამდენადაც თვალის დაუხამხამებლად ერთი მიმართულებით ჭკრეტის ხანგრძლივობა ნებისყოფის სიმტკიცის მაჩვენებლად შეიძლება ჩაითვალოს, ირკვევა, რომ ნებისყოფის სიმტკიცე განსაკუთრებული ენერგიით ჯერ 8-9-10 წელში ვითარდება და შემდეგ ერთგვარი დაქვეითების ხანის გავლის შემდეგ 13 წლიდან კვლავ ენერგიულად იმატებს. საგულისხმოა, რომ სქესობრივი ფაქტორის გავლენა უკვე 6 წლიდან იჩენს თავს: ცხრა წლამდე ქალებს თვალსაჩინო უპირატესობა აქვთ ვაჭებთან შედარებით. 10-11 წლამდე ვაჭები სჯობნიან, 11-12 წელს შუა კვლავ ქალები და ამის შემდეგ განვითარების ხაზი ისევ ვაჭების სასარგებლოდ მიმდინარეობს. „განსაკუთრებით საგულისხმოა ქალების მრუდის ორჯერ დაქვეითება. ხომ არ პოულობს ამ გარემოებაში თავის ანარეკლს ერთი მხრივ ზრდისა და მეორე მხრივ სხეულებრივი ცვლილებების მიმდინარეობა, რომელიც ვაჭების შემთხვევაში გვიან იწყება და ნაკლებ გავლენას ახდენს, ვიდრე ქალებისაში“.

ამრიგად, შეიძლება დაბეჯითებით ითქვას, რომ ნებისყოფის სიმტკიცის პირველი ენერგიული განვითარების ტალღა სწორედ სასკოლო ასაკის პირველ წლებში იჩენს თავს. ბოლო წლებში ფიზიკური ენერგიის მოდუნებისა და სპორტული ინტერესის დაქვეითებასთან ერთად ნებისყოფის სიმტკიცის განვითარებაც ნელდება.

სწავლა, სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა

რა არის სასკოლო ასაკში ქცევის მთავარი ფორმა, რომელიც მთელ ასაკობრივ საფეხურს თავის სპეციალურ სახეს აძლევს?

საკმარისია, ამ ასაკობრივ საფეხურის გარემოს გადავავლოთ თვალს, რათა პასუხი იმწამსვე ნათელი შეიქმნეს. როგორც ცნობილია, ძირითადი გარემო ამ ასაკისათვის სკოლაა. ამიტომაც, რომ მას სასკოლო ასაკი ეწოდება. სკოლა კი უპირველეს ყოვლისა სწავლის ორგანიზაციის ფორმაა, მაშასადამე, თავისთავად ნათელი ხდება, რომ ადამიანის განვითარების ამ საფეხურზე ქცევის ძირითად ფორმად სწავლა იქცევა.

მაგრამ ნუ თუ სწავლა სხვა ასაკობრივ საფეხურზე არ გვხვდება? რა თქმა უნდა, არავინ იტყვის, რომ სწავლა მხოლოდ სასკოლო ასაკში იწყებოდეს. ჩვეულებრივი მეტყველება ამ ცნებას ბავშვის დაბადების პირველი დღეებიდანვე მიმართავს და მისი წინსვლის არა ერთი მომენტის აღსანიშნავად იყენებს. ბავშვი ჭამას, სმას სწავლობს, „ფეხს“ სწავლობს, ლაპარაკს სწავლობს, თვლას სწავლობს და ცოტა უფრო გვიან პატარა-პატარა ლექსებსაც და კიდევ ბევრ რამეს სხვასაც სწავლობს, რომ გადავხედოთ ადამიანის ქცევის ფორმებს და დავაყენოთ საკითხი, თუ რომელ მათგანს სწავლობს ბავშვი თავისი განვითარების დაბალ საფეხურებზე, ჩვენ იძულებული ვიქნებით შემდეგი აღვნიშნოთ: სწავლა ადრეული ბავშვობის ასაკში პირველ რიგში მოხმარების პროცესებს ეხება, შემდეგ თავის მოვლისა და თვითმომსახურების აქტებს და საკმაოდ ადრე, სხვის მომსახურების სახით საქმიანობის ელემენტარულ ფორმებსაც (დავალებათა შესრულება: გაგზავნა, წაღება, მოტანა და სხვა). რაც შეეხება შრომას, ნორმალურ შემთხვევაში ქცევის ეს ფორმა ჯერ კიდევ უცხოა ადრეული ბავშვობის ასაკისათვის.

შრომას ამ ასაკის ბავშვს ჯერ კიდევ არ ვასწავლით. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, თითქოს მისი ძალების განვითარება ამ მიმართულებით სრულიად აღკვეთილი იყოს. არა, თუ ამ მიზნით ჩვენ სწავლების სახით საგანგებო ზომებს არ ვღებულობთ, თვითონ ბავშვი პოულობს საშუალებას, თავისი „შრომითი ფუნქციები“ ამოქმედოს და მის განსაზღვრულ დონემდე განვითარებას ხელი შეუწყოს. ეს საშუალება, როგორც ცნობილია, თამაშია.

ამრიგად, სწავლას ადრეული ბავშვობის ასაკშიც აქვს ადგილი. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ეს ასაკი თამაშის ასაკად უფრო ითვლება, ვიდრე სწავლისად: ქცევის დომინანტური ფორმა აქ თამაშია, და ეს გარემოება აქ სწავლასაც თავის მკვეთრ დაღს აჩენს. მართლაც და, ადრეული ბავშვობის ხანაში წარმოებულ სწავლას რომ დავუკვირდეთ, იმ წამსვე დავრწმუნდებით, რომ იგი გაცილებით უფრო ახლო დგას თამაშთან, ვიდრე სერიოზული ქცევის ჩვეულებრივ ფორმებთან: ბავშვი რომ სიარულს ან ლაპარაკს სწავლობს და ამისათვის ათასგზის ერთს და იმავე მოძრაობას იმეორებს, განა ამას, პირველ რიგში მისი ფუნქციონალური ტენდენცია არ განსაზღვრავს! და განა შესაძლებელია, იძულებით ჩვენი ნებისდამიხედვით, ვაიძულოთ ბავშვი, კვლავ სიარულის ცდებს მიმართოს, თუ ამისი ხალისი მას ამჟამად არა აქვს! ერთი სიტყვით, სწავლა ადრეული ბავშვობის პერიოდში გაცილებით უფრო ახლო სდგას ქცევის ინტროგენურ ფორმებთან, ვიდრე ესტეროგენურთან. იგი თამაშის გავლენის დაღას ატარებს, და ეს გავლენა ზოგჯერ იმდენად სწავლის ელემენტარულ ფორმებს წარმოადგენს, მისი თამაშის ერთ-ერთ სახე-

ობად ითვლება (მაგ., ფუნქციონალური თამაში, შ. ბიულერის მიხედვით). ამიტომ არაა შემთხვევითი მოვლენა ის გარემოება, რომ ადრეული ბავშვობის ასაკში სწავლა სწორედ შემოაღნიშნული ქცევის ფორმირების ელემენტარულ შემთხვევებს ეხება და არა თვითონ შრომას. მოხმარება, მოვლა და მომსახურება – ყველა ეს ქცევის ფორმა გენეტიკურად მჭიდროდ არის ურთიერთთან დაკავშირებული, ვინაიდან არსებითად მოხმარების ქცევის გართულებულ სახეს წარმოადგენს. ის აქტები, რომელნიც ქცევის ამ ფორმებს შეადგენენ, უმთავრესად, მექანიკური აქტებია: მოტორულ სფეროში – პირობითი რეფლექსები, ხოლო არა წმინდა მოტორულში – ასოციალურად დაკავშირებული პროცესები. სწავლას ამ შემთხვევაში, მაშასადამე, განსაზღვრული აზრი აქვს: იგი ახალი პირობითი რეფლექსებისა და ასოციაციური კავშირების დაწესებაში მდგომარეობს: ამდენად, თუ შეიძლება ამ პირობებში კიდევ სწავლებაზე გვქონდეს ლაპარაკი, უეჭველია, მხოლოდ ისეთ სწავლებაზე, რომელსაც მექანიკური ხასიათი აქვს და ამიტომ მექანიკური სწავლის სახელწოდებით უნდა აღინიშნოს.

აქედან გასაგები ხდება ის დიდი როლი, რომელიც, ხშირი განმეორების სახით, ვარჯიშს აქვს ამ პერიოდში აღნიშნული ქცევის ფორმების შესასწავლად.

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ერთ-ერთს განსაკუთრებით აქტუალურ საკითხს სწავლის პრობლემა წარმოადგენს. ყველაზე უფრო მწვავედ ეს საკითხი ამერიკულ ფსიქოლოგიაში დგას და ცნობილია მთელი რიგი თეორიებისა, რომელნიც ამ საკითხის გადაწყვეტის ცდას იძლევიან. საინტერესოა, რომ სწავლის თეორიული შინაარსის ნათელსაყოფად იმდენად ადამიანის სწავლის შემთხვევათა ექსპერიმენტულ ანალიზს არ იძლევიან, რამდენადაც ცხოველისას. პირველ რიგში აქ დღემდე ფიზიოლოგები და ზოოფსიქოლოგები დგანან, რომელნიც, ბუნებრივია, ცხოველის ქცევის ექსპერიმენტულ მასალას ეყრდნობიან და სწავლის პრობლემის გადაჭრას ამ გზით ცდილობენ. გასაგებია, რომ მათ შორის პირობითი რეფლექსებისა და ე. წ. ცდისა და შეცდომის სწავლის თეორიები განსაკუთრებით ფართოდაა გავრცელებული. საქმე ისაა, რომ სწავლა ცხოველთა სამყაროში განსაკუთრებით მოტორულ ჩვევათა მოპოვებასა და დაგროვებას ეხება. აქ კი, ასოციაციის, და, მაშასადამე, პირობითი რეფლექსის პრინციპს მართლა გადამწყვეტი როლი უნდა დაეკისროს. მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, რომ სწავლა არსებითად და საზოგადოდ პირობითი რეფლექსის მექანიზმზე უნდა იქნეს დაყვანილი.

სიმპტომატურია, რომ როდესაც ექსპერიმენტული დაკვირვების საგნად, ნაცვლად ცხოველთა სამკვიდროს ჩვეულებრივი, შედარებით და-

ბალი წარმომადგენლებისა, ანთროპოიდები იქნენ გამოყენებულნი (კლე-რის ცნობილი ცდები²⁷), მაშინ გამოირკვა, რომ უკვე პირობითი რეფლექსისა და საზოგადოდ ასოციაციის პრინციპი სრულიად უძღურია სწავლის პრობლემა ასე თუ ისე დამაკმაყოფილებლად გადაჭრას. მიღებული მასალის ნიადაგზე აუცილებელი შეიქნა, სწავლის ბუნების ნათელსაყოფად, ასოციაციისა და რეფლექსის ნაცვლად, სრულიად ახალი ცნება ყოფილიყო შემოღებული. ცნება, რომელიც რეფლექსისა და ასოციაციის ცნებას არსებითად ეწინააღმდეგება და წმინდა ცენტრალური ფსიქოლოგიური შინაარსის მატარებელია. ასე ჩამოყალიბდა გეშტალტთეორეტიკოსების ამჟამად ფართოდ ცნობილი სწავლის „წვდომის“ თეორია (Einisicht, Inshgt). უკვე ეს გარემოებაც გვაფიქრებინებს, რომ სწავლის ცნების შინაარსში ყოველთვის ერთი და იგივე არ იგულისხმება: რომ არის პროცესები, რომელნიც, გარე მეთვალყურის დაკვირვებით, იმავე ეფექტს იძლევა, რასაც ადამიანის შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, სწავლას უწოდებენ, მიუხედავად იმისა, რომ ამ უკანასკნელისაგან არსებითად განსხვავდება.

ამ ცნების ნამდვილი ბუნების ნათელსაყოფად უფრო სწორი იქნებოდა, მისი შინაარსი ჯერ იმ ნიადაგზე ყოფილიყო გაშუქებული, სადაც იგი პირველად წარმოიშვა და საბოლოოდ ჩამოყალიბდა, და მხოლოდ ამის შემდეგ ყოფილიყო გასინჯული, თუ რამდენად ზუსტად გამოხატავს ეს ცნება სხვა ანალოგიურ მოვლენებს, რომელთაც უცხო ნიადაგზე ვხვდებით: სწავლის სწორ თეორიას არა ცხოველთა ქცევის ანალოგიური მოვლენები, არამედ ადამიანის ნამდვილი სწავლის უეჭვო ფაქტები უნდა დადებოდა საფუძვლად.

ეს მით უმეტეს აუცილებელია, რომ საწინააღმდეგო შემთხვევაში ან სწავლის ისეთ თეორიას მივიღებდით, რომელიც ცხოველის მიმართ სავსებით შესაწინარებელი იქნებოდა, მაგრამ ადამიანის მიმართ უაღრესად საეჭვო და უკმარო, როგორც ეს პირობითი რეფლექსების თეორიის შესახებ უნდა ითქვას, ან და ისეთ თეორიას, რომელიც ადამიანის თვალსაზრისით სრულიად გასაგები იქნებოდა, მაგრამ ცხოველთა მიმართ უცხო და დაუსაბუთებელი, როგორც ეს წვდომის თეორიის შესახებ შეიძლება ითქვას.

არც ადამიანის ქცევის ის ფორმები გამოდგებიან სწავლის ნამდვილი ბუნების ნათელსაყოფად, რომელნიც, მართალია, ამ სახელწოდებით აღინიშნებიან, მაგრამ საუკეთესო შემთხვევაში უფრო მის დასაწყისს ელემენტებს წარმოადგენენ, ვიდრე მის დასრულებულ ფორმას. საგულისხმოა, რომ როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, მათ, ჩვეულებრივ, მექანიკური ხასიათი აქვთ. ეს ნიშანი კი განსაკუთრებით ცხოველთა იმ აქტების დასახასიათებლად გამოდგება, რომელნიც მათი სწავლის პროცესების შინაარსს შეადგენენ.

თავის ნამდვილს, დასრულებულს შინაარსს სწავლა სკოლის ნიადაგზე იძენს. ამიტომ ამ ცნების გასაშუქებლად განსაკუთრებით მიზანშეწონილი იქნებოდა, სწორედ იმ ფაქტებს დავყრდნობოდით, რომელთაც სწავლის პროცესი სკოლის პირობებში იძლევა. ჯერ ერთი, რაც განსაკუთრებით საგულისხმოა, ეს ისაა, რომ სწავლა აქ გარკვეული სასწავლო მასალის გვერდით აუცილებლად მასწავლებელსაც გულისხმობს. ნამდვილი მასწავლებლის როლი სრულიად არ ამოიწურება სასწავლო მასალის მიწოდებით და შემდეგ იმის კონტროლით, თუ რამდენად იქნა იგი მოწაფის მიერ შეთვისებული. ეს რომ ასე ყოფილიყო, ნამდვილი სწავლის პროცესი მასწავლებლის მონაწილეობის გარეშე, ოჯახში იწარმოებდა და არა სკოლაში: არა, მასწავლებლის ცნება აუცილებლად მის სწავლის პროცესში მონაწილეობას გულისხმობს. რაში მდგომარეობს ეს მონაწილეობა? ჩვეულებრივ, მას სწავლებას უწოდებენ: მასწავლებელი ა სწავლის მოწაფეს, სწავლება კი პროცესია, რომელიც სასწავლო მასალას მოწაფის ძალთა შესატყვისად გარდაქმნის და ასე აწოდებს მას. რად არის საჭირო მასწავლებლის ასეთი შუამავლობა მასალასა და მოზარდს შორის, ან უკეთ, მასალასა და მოწაფის ძალებს შორის?

ჩვენ ვიცით, რომ სწავლის პროცესში სასწავლო მასალის სახით მოწაფის სააქტივაციოდ განწყობილს ძალებს მათთვის აუცილებელი საგანი ეძლევა. განვითარება შინაგან შესაძლებლობათა და მათთვის შესატყვისი გარეგანის შეხვედრის ნიადაგზე წარმოებს. თუ შინაგანს შესატყვისი გარეგანი არა აქვს, მისი აქტივაცია, და მაშ, განვითარებაც შეუძლებელი ხდება. განვითარება მხოლოდ ორივე ამ მომენტის შეხვედრის შედეგად იქნის თავს. მაშასადამე, სანამ შინაგანს მისი შესატყვისი გარეპირობა არა აქვს, სანამ იგი მათთან შეხვედრის ნიადაგზე არ ამოქმედებულია, მანამ მისი განვითარების შესახებ ლაპარაკი არ შეიძლება.

სწავლის შემთხვევაში ეს ზოგადი დებულება ასეთ სახეს ღებულობს: როდესაც მოწაფეს განსაზღვრულ სასწავლო მასალას აწოდებენ, ეს იმიტომ ხდება, რომ უამისოდ მისი განვითარების ტენდენციის მქონე ძალები ვერ ამოქმედდებოდნენ და ცხადია, განვითარების იმავე დონეზე დარჩებოდნენ. მაგრამ ეს მასალა, ერთი მხრივ, მოწაფის ძალთა განვითარების აქტუალური დონისთვის უნდა იყოს შესაფერისი; მეორე მხრივ, საკმარისად უნდა იყოს მას დაშორებული: წინააღმდეგ შემთხვევაში, ე. ი. რომ იგი სავსებით განვითარების აქტუალური დონის შესატყვისი ყოფილიყო, როგორ შეიძლებოდა იგი წინსვლისა და უფრო მაღალ დონეზე ამაღლების პირობად გამხდარიყო. სასწავლო მასალა, მაშასადამე, ყოველთვის ისეთია, რომ მოწაფის განვითარების აქტუალურ დონეზე უფრო მაღალია. მაგრამ რადგანაც, მეორე მხრივ, განვითარების პირობად იგი მხო-

ლოდ იმდენად ჩაითვლება, რამდენადაც ერთგვარად ამ აქტუალურ დონეს შეესატყვისება, აუცილებელი ხდება მასწავლებლის ჩარევა, რომელიც სწორედ ამ პირობის რეალიზაციას ახდენს: ახალ მასალას იგი ისე აწოდებს მოწაფეს, რომ იგი მისთვის მისაწვდომი შეიქნეს: იგი „ხსნის“ მას. ახსნა კი უცნობის ნაცნობზე, ახალის ძველზე დაყვანასა და სწორედ ამით ნაცნობისა და ძველის უფრო მაღალ საფეხურზე აყვანას ნიშნავს. მასწავლებლის როლი სწორედ „ახსნაში“, ე. ი. სასწავლო მასალის და მოწაფის ძალთა შორის შუამავლობასა და მაშასადამე, მისი ნამდვილი განვითარების შესაძლებლობის აუცილებელი პირობის შექმნაში მდგომარეობს.

ამრიგად, ნამდვილი სწავლის ცნებაა აუცილებლად მ ა ს წ ა - ვ ლ ე ბ ლ ი ს ა და შემდეგ ა ხ ს ნ ი ს ცნებასაც გულისხმობს.

ამ გარემოებას სწავლის ცნების ნამდვილი შინაარსის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. ახსნა დახმარებას ნიშნავს. მაგრამ როგორია ეს დახმარება და როგორ მიმდინარეობს იგი? წერის სწავლების ერთ-ერთ უძველეს მეთოდს ასეთი ხერხი წარმოადგენდა: მასწავლებელი თვითონ კიდებდა ხელს ბავშვის კალმით აღჭურვილ ხელს და მას ამა თუ იმ ასოს გამოაყვანიებდა. ხშირად განმეორების შედეგად ბავშვი ბოლოს და ბოლოს ამ ასოს დაწერას სწავლობდა. უეჭველია, მასწავლებელი ბავშვს აქაც ერთგვარ დახმარებას უწევდა. მაგრამ ეს დახმარება არსებითად განსხვავდება იმ დახმარებისაგან, რომელსაც ახსნა იძლევა. ახსნა სწავლის ასეთს მარტივ შემთხვევაშიც იძლევა ეფექტს მაგ., უეჭველად მიზანშეწონილია, ზოგჯერ მაინც, როდესაც მასწავლებელი, წერის სწავლებისას ბავშვის საგანგებო ყურადღებას მი-აქცევს, თუ როგორ იწყება ეს ასო და როგორ თავდება იგი, რომ მას ამდენი და ამდენი ნაწილი აქვს, რომ ამ ნაწილს აქეთ აქვს თავი, იმას კი იქეთ და სხვ. მაგრამ განა ბავშვი თვითონაც არ ხედავს მთლიანად ამ ასოს და, მაშასადამე, მის ნაწილებსაც, ისე როგორც თითოეულის მოყვანილობას? რასაკვირველია, ხედავს! წინააღმდეგ შემთხვევაში ვერც მასწავლებლის დახმარების შედეგად დაინახავდა მას. მაგრამ ეს ხედავს მასში, როგორც ფაქტი ხდება; ხოლო რომ ჰკითხო, თუ რას წარმოადგენს ის, რასაც ის მთლიანად ხედავს, რა ნაწილებისაგან შედგება ასო და რა მიმართებაში იმყოფებიან ეს ნაწილები ურთიერთთან, ამის შესახებ შეიძლება მან ვერაფერი გითხრას, სანამ ყველაფერს ამას თავისი საგანგებო ყურადღების საგნად არ გადააქცევს, სანამ თავისი ხედვის ფაქტის საზღვრებს არ გადასცდება და დანახულს ახალი ხედვით საგნად არ გადააქცევს: მოკლედ, სანამ იგი იმას, რაც მასში, როგორც ფაქტი ხდებოდა, ობიექტად და, მაშასადამე, თავის დაკვირვების საგნად არ აქცევს; - ანდა კიდევ მეორე, აგრეთვე მარტივი მაგალითი: ბავშვი რომელიმე მთლიანი სიტყვის წერას სწავლობს: შეიძლება მას მრავალჯერ ხელახლა დააწერიინო ეს სიტყვა, შემოადინიშნული დახმარების წესის მიხედვით, მაგრამ ისიც შეიძლება, რომ აუხსნა მას, თუ როგორ

უნდა დაიწეროს იგი. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ბავშვის მიერ წაკითხული ან წარმოთქმული მთლიანი სიტყვა ხელახლა მის საგანგებო ყურადღების საგნად იქცევა: ბავშვი ხედავს, რომ მთელი სიტყვა თურმე ასოების გარკვეულ რიცხვს შეიცავს: ამას, ამასა და ამას. რომ ეს ასოები გარკვეული თანამიმდევრობითაა სიტყვაში დალაგებული და სხვა. მაგრამ ნუ თუ ყველაფერს ამას მანამდეც ვერ ხედავდა ბავშვი? რამდენადაც აქ არაფერი, არც ერთი ელემენტი, ისეთი არაა, რომ მთელში არ იყოს მოცემული, ხოლო ამ მთელს ბავშვი ხედავდა და წარმოთქვამდა. ცხადია, რომ ყველაფერი ეს, როგორც განსაზღვრული ფაქტი, ახსნამდეც ჰქონდა ბავშვს მოცემული, მაგრამ არა როგორც დაკვირვების ობიექტი. ახსნის როლი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ამ ფაქტის ო ბ ი ე ქ ტ ი ვ ა ც ი ი ს მიზანს ემსახურება. ყველაგან, სადაც მოზარდისათვის რაიმე ფაქტი პრაქტიკულადაა მოცემული, ახსნის განზრახვა იქეთაა მიმართული, რომ იგი მისი ცნობიერებისათვისაც გახდეს მოცემული.

ყველაფერის ახსნა შეიძლება ყოველთვის თუ არა? რასაკვირველია, არა. უდავოა, კანტის კრიტიკული ფილოსოფიის დედააზრს რვა წლის ბავშვი ვერ გაიგებს, რა გინდ გენიალურიც უნდა იყოს მასწავლებელი, რომელიც მის ახსნას განიზრახავდა. იმისათვის, რომ რისამე ობიექტივაცია მოხერხდეს, რისამე ცნობიერების საგნად ქცევა, საჭიროა მისი პრაქტიკული მოცემულობა იყოს შესაძლებელი: ის, რაც პრაქტიკულად არაა ჩვენთვის მოცემული, მისი გაცნობიერების შესახებ ზედმეტია ლაპარაკი. სწავლის დედააზრი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ამ წინასწარ მოცემულობას ემყარება და მის მეორედ მოცემულობად, ე. ი. ცნობიერ მ ო ც ე მ უ ლ ო ბ ა დ აქცევს.

რა მნიშვნელობა აქვს ო ბ ი ე ქ ტ ი ვ ა ც ი ი ს ფაქტს? ძალიან დიდი. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის წინსვლის, მისი ცხოველთა სამკვიდროდანი გამოყოფისა და სწრაფი კულტურული განვითარების ფაქტს საფუძვლად პირველ რიგში ობიექტივაციის უნარი უდევს. ძალიან საინტერესო იქნებოდა, საგანგებო შესწავლის საგნად დასახულიყო, თუ როგორ მოხდა, რომ ადამიანი თავისი ფილოგენეტიკური განვითარების გზაზე ობიექტივაციის უნარს დაეუფლა. მაშინ ჩვენ დავინახავდით, რომ შრომის პროცესს ამ შემთხვევაში სრულიად განსაკუთრებული როლი აქვს შესრულებული. ჩვენ დავინახავდით, რომ შრომა და უნარი მჭიდროდ არიან ურთიერთთან დაკავშირებულნი და რომ ისინი ურთიერთზე ზეგავლენის პროცესში ჩამოყალიბდნენ. მაგრამ აქ ამის საგანგებო შესწავლა შორს წაგვიყვანდა. ჩვენ აქ მხოლოდ იმის აღნიშვნა გვინდა, რომ ობიექტივაცია ადამიანისათვის უაღრესი მნიშვნელობის ფაქტია: იგი მას მოქმედების არეს უფართოებს და იგი მას ყოველი კერძო მომენტის ცალკე იმპულსისა და გამლიზიანების შემოქმედების ტყვეობიდან

ათავისუფლებს. როდესაც ცოცხალი ორგანიზმი მხოლოდ პრაქტიკულ ურთიერთობაში იმყოფება გარე სინამდვილესთან, მაშინ ყველაფერი მხოლოდ იმდენად და მანამდე არსებობს მისთვის, რამდენადაც და სანამდეც ეს პრაქტიკული ურთიერთობა გრძელდება. ამიტომ ცოცხალი ორგანიზმის რეაქციები გარედან მოქმედი სტიმულების მიმართ ყოველთვის აწმყოთია განსაზღვრული: წარსული მხოლოდ იმდენად ახდენს გავლენას ორგანიზმის ქცევაზე, რამდენადაც მასში ხანგრძლივი განმეორებითი ზემოქმედების შემდეგ განსაზღვრული, ფიზიოლოგიურად განმტკიცებული კვალი დაუტოვებია, რამდენადაც პირობითი რეფლექსების შემუშავებასა და განმტკიცებას საფუძვლად დადებია. მაგრამ თვითონ ორგანიზმისათვის სუბიექტურად წარსული არ არსებობს, ისე როგორც არ არსებობს არც მომავალი. ასეთი ორგანიზმი მომენტის ტყვეა, მომენტანური იმპულსებისა და მომენტანური სტიმულების: იგი ყოველთვის ინდივიდუალურზე, ყოველთვის მომენტით განსაზღვრულზე, ყოველთვის ხელახლად აღქმულზე იძლევა რეაქციას. მთელი მისი ქცევა მომენტითაა განსაზღვრული და მომენტანურით შემოფარგლული. ფსიქოლოგიური ტერმინოლოგია რომ გამოგვეყენებინა, ჩვენ შეგვეძლო გვეთქვა, რომ მის რეაქციებს ყოველთვის ინდივიდუალური აღქმითი წარმოდგენები განსაზღვრავენ. სინამდვილე მისთვის მხოლოდ პრაქტიკულად და ამიტომ მომენტანურად და ინდივიდუალურადაა მოცემული.

ვთქვათ, რომ ახლა ამავე ორგანიზმზე რაიმე სტიმული არა მარტო პრაქტიკულად მოქმედებს, არამედ ცნობიერი დაკვირვების საგნის სახითაც არსებობს: იგი არა მარტო მოქმედებს და ასე იწვევს განსაზღვრულ ეფექტს მასში, არამედ იგი მისთვის საგანსაც წარმოადგენს. ასეთ პირობებში ეს საგანი განსაზღვრული ნიშნების მატარებლადაც იქცევა. ყველა ის ეფექტი, რომელსაც იგი სუბიექტთან პრაქტიკულ ურთიერთობაში იწვევს, კვლავ ამავე სუბიექტის დაკვირვების საგანს წარმოადგენს და, ამრიგად, იგი გარკვეული ნიშნების მატარებლად, გარკვეულ საგნად იქცევა, რომელიც ამის გამო პრაქტიკული ურთიერთობის მომენტს, აწმყოს სწყება და მისი ზღუდეების გარეშეც განაგრძობს არსებობას. ასე ისახება და ასე იჭრება სუბიექტის ცნობიერებაში დ რ ო ა წ მ ყ ო თ ი და წ ა რ ს უ ლ ი თ , რომელშიც საგანი, როგორც ობიექტი, არსებობს. თავის თავად იგულისხმება სუბიექტის რეაქციები ამ პირობებში არა მომენტანურად მოქმედი გამლიზიანებლის, არამედ უკვე საგნის საპასუხოდ წარმოებენ, რომელიც ამა და ამ ნიშნით ხასიათდება და ამ მიზეზის გამო სუბიექტისთვის ამა და ამ მ ნ ი შ ვ ნ ე - ლ ო ბ ი ს მატარებელია. ამ უკანასკნელის რეაქციები, მაშასადამე, არა აღქმითი წარმოდგენების საპასუხოდ, არამედ იმ მნიშვნელობის საპასუხოდ წარმოებს, რომელიც მას ქვემდებარე საგნის ნიშანთა მიხედვით აქვს.

აქედან ნათელი ხდება, რომ ასეთ პირობებში სუბიექტი მართლაც თავისუფლდება კერძო გამალიზიანებლის აქტუალური იმპულსების ტყვეობიდან და ამა თუ იმ რეაქციას არა კერძო, ინდივიდუალურად განსაზღვრულ სტიმულებაზე იძლევა, არამედ იმ მნიშვნელობებზე, რომელნიც მათ პრაქტიკული ურთიერთობის პროცესში ჰქონიათ და სუბიექტის დაკვირვების საგნად გამხდარან, რამდენადაც სხვადასხვა, ინდივიდუალურად განსაზღვრულ სტიმულებს ანალოგიური მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს, სუბიექტს ახლა შესაძლებლობა ეძლევა, თავისი ქცევის პროცესში მათ შორის არჩევანი მოახდინოს და თითოეულს არა მომენტის ზეგავლენით, არამედ მისი მნიშვნელობის შესაფერისად უპასუხოს. აქედან ნათელი ხდება, რომ ობიექტივაციის ფაქტი არა მარტო მართლაც ათავისუფლებს ორგანიზმს მომენტის ტყვეობიდან, არამედ თავისი ქცევის დაუფლებისა და ნებისმიერი წარმართვის გარდა მისი გამოყენების საზღვართა გაფართოების შესაძლებლობასაც უქმნის.

საგანი და მისი მნიშვნელობა მიმართებებში ყალიბდება, მიმართებებში, რომელნიც მას სინამდვილის სხვადასხვა მხარეებთან აქვს. ადამიანის აზრი ც ნ ე ბ ი ს საშუალებით წვდება მას, და ამრიგად მთელი სინამდვილე ადამიანის ცნებათა სისტემაში პოულობს თავის ანარეკლს. იგი სისტემატურ სახეს ღებულობს. ინდივიდუალური და მომენტალური შემთხვევითია და წარმავალი, იგი ერთეულია და თავისთავადი, და სინამდვილის მთლიანი ხასიათი მისთვის მიუწვდომელია. ასეთივე ხასიათი უნდა ჰქონდეს ცოცხალი ორგანიზმის ქცევასაც, რომელსაც მხოლოდ ეს ინდივიდუალური და წარმავალი განსაზღვრავს: ბუნებრივი გამოცდილების ნიადაგზე აგებული ასოციაციები და პირობითი რეფლექსები სავსებით შემთხვევითი შინაარსის ქცევის აქტებს წარმოადგენენ. სულ სხვაა ადამიანის ქცევა, რომელიც თავის ცნებათა სისტემაში სინამდვილის მთლიანობას წვდება: იგი ამ ცნებებით განისაზღვრება, და ამიტომ მას ცნობიერი, ნებისმიერი და მიზანშეწონილი ხასიათი ეძლევა.

ამრიგად, სწავლა, რომლის ძირითადი არსი, როგორც დავრწმუნდით, ახსნაში და, მაშასადამე, სინამდვილის მოვლენათა ობიექტივაციის პროცესისათვის დახმარებაში მდგომარეობს, მოზარდის ცნებითი აზროვნების განვითარებას უწყობს ხელს: იგი ცნებითი აზროვნების განვითარების მთავარი პირობაა.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ გარეშე სწავლისა საზოგადოდ ობიექტივაციისა და კერძოდ ცნებათა შემუშავების უნარი შეუძლებელია განვითარდეს. არა, ყველაფერი ეს სწავლის გარეშეც შეიძლება მოხდეს: ადამიანის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების სირთულე და ამასთან დაკავშირებული მისი გამოცდილების მძლავრი გაფართოება, ესეც საკმარისი პირობაა ობიექტივაციის პროცესების და, მაშასადამე, ცნებითი

აზროვნების ჩასახვისა და გაძლიერებისათვის, მაგრამ ცნებათა შემუშავების ეს ბუნებრივი გზა გრძელია და ძნელი სავალი, და პირადი გამოცდილების ნიადაგზე შემუშავებული ცნებითი აზროვნებით ადამიანი შორს ვერ წავიდოდა. ის ცნებები, რომელითაც ჩვენ ვსარგებლობთ და რომელიც სინამდვილის მთლიან სისტემას გვითვალისწინებენ კაცობრიობის ხანგრძლივი გამოცდილების დაგროვებისა და კონდენსაციის შედეგად წაღობდებიან. თავისი დასრულებული სახით ისინი მეცნიერებაში არიან მოცემული და მათი დაუფლება ბუნებრივი განვითარების გზით, გარეშე მეცნიერების საგანგებო დახმარებისა, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

აქედან ნათელი ხდება ის დიდი როლი, რომელიც სწავლას აქვს. ჩვენს ხანაში სწავლა სწორედ მეცნიერულ ცნებათა მოზრდისათვის გადაცემას ისახავს თავის ძირითად მიზნად. იგი არსებითად მეცნიერული ცნებითი აზროვნების განვითარებას ემსახურება.

მაგრამ თუ სწავლის აზრი ცნებითი აზროვნების განვითარებაში მდგომარეობს, თუ რისამე სწავლა, არსებითად, ცნებათა დაუფლების ნიადაგზე ხდება, მაშინ რაღა უფლება გვაქვს იქაც სწავლის შესახებ ვილაპარაკოთ. სადაც საკითხი არა ადამიანს, არამედ ცხოველს ეხება? უეჭველია, ჩვენ მხოლოდ პირობითად შეგვიძლია ეს ცნება ცხოველთა მიმართაც გამოვიყენოთ: ყველგან, სადაც საქმე რაიმე ახალი ჩვევის შექმნის ფაქტთან გვაქვს, ჩვეულებრივ ყველგან სწავლაზე ვლაპარაკობთ, მაგრამ ახლის შექმნას ყოველთვის ერთი და იგივე საფუძველი როდი აქვს. ზოგ შემთხვევაში ასეთ საფუძველს ინტელექტი სწევს, ზოგჯერ კიდევ, უბრალო ასოციატური კავშირების დამყარების უნარი. პირველ შემთხვევაში ნამდვილ სწავლასთან გვაქვს საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში – დ რ ე ს უ რ ა ს თ ა ნ . ამიტომ ცხოველის მიმართ ამ უკანასკნელის ცნება უფრო გამოდგება, ვიდრე პირველისა.

პრაქტიკული ინტელექტი

როგორც თამაშისა და სპორტის, ისე გართობის, კერძოდ ლიტერატურული ინტერესის განხილვის დროს ჩვენ დაერწმუნდით, რომ მოჭარბებული ძალღონის და მტკიცე ნებისყოფის ტენდენციით აღჭურვილი მოზარდი მის წინაშე ახლახან გაშლილს ობიექტურ სინამდვილეში ღრმად შეჭრისა და მისი ყოველმხრივი დაუფლების მტკიცე იმპულსს განიცდის. მას არა მარტო ის აინტერესებს, თუ რას წარმოადგენს ეს ობიექტური სინამდვილე თავისთავად, არამედ მისი პრაქტიკულად დაუფლების შეუბოჭველი აზროვნების გაცხოველებული განვითარების ტენდენციაზე მიგვითითებს.

მაგრამ განვითარების ამ საფეხურზე მოზარდის პრაქტიკული აზროვნება მარტო იმავე ფორმით როდი განაგრძობს განვითარებას, რომელიც სკოლის წინარე ასაკში იყო მისთვის დამახასიათებელი: იგი ახალ სახეს და ახალ აღნაგობას იძენს. საქმე ისაა, რომ, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, ამ ასაკობრივი საფეხურისთვის მტკიცე ინტელექტუალური ინტერესების აქტივობა განსაკუთრებით სპეციფიკურ თავისებურებას წარმოადგენს: მოზარდს არა მარტო თავისი მოქმედება აინტერესებს, არამედ იმის ცოდნაც, თუ რაა, რაც მასზე მოქმედებს, და როგორია ამ მოქმედების ბუნება. მისი პრაქტიკული აზროვნება ახლა ამ გაღვიძებული შემეცნებითი ინტელექტის ნიადაგზე იწყებს განვითარებას. მაშასადამე, იგი, ახალ სახეს ღებულობს: იგი ტექნიკური აზროვნების ფორმით განაგრძობს განვითარებას.

როგორია ბავშვის ტექნიკური აზროვნება სასკოლო ასაკში? ეს საკითხი სპეციალურად იყო ჩვენ მიერ შესწავლილი და შემდეგი აღმოჩნდა²⁸: 1. ჯერ ერთი, გამოირკვა, რომ ტექნიკური აზროვნება მთელი სასკოლო ასაკის გასწვრივ თვალსაჩინო განვითარებას განიცდის. მაშასადამე, იგი არა მარტო ზოგიერთი სუბიექტის ინდივიდუალურ კუთვნილებას წარმოადგენს, არამედ ასაკობრივი ფაქტორის თვალსაჩინო გავლენასაც ემორჩილება: მაშინ, როდესაც 8-წლიანი ბავშვების ტექნიკური აზროვნების მაჩვენებელი (სწორი პასუხების საშუალო) 14%-ს უდრის, 16-17-წლიანთა წარმატება 46%-ს აღწევს. მაშასადამე, ეჭვი არ არის, ასაკი ტექნიკური აზროვნების განვითარების მძლავრ ფაქტორს წარმოადგენს, ე. ი. რაც უფრო მაღალ ასაკში გადადის ბავშვი, მით უფრო ხშირად და უკეთ ახერხებს იგი მიწოდებული ტექნიკური ამოცანების გადაჭრას.

მაგრამ ამავე დროს გამოირკვა ისიც, რომ არ არსებობს ჩვენს ცდებში არცერთი ისეთი ტექნიკური ამოცანა, რომ მას რომელიმე ასაკის ბავშვთა სრული 100% სწვევტდეს, ე. ი. რა გინდ ადვილიც უნდა იყოს ამოცანა, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე მოინახება ბავშვის განსაზღვრული რიცხვი, რომელიც მის გადაჭრასაც ვერ ახერხებს. მაშასადამე, უდავოა, ტექნიკური აზროვნება ფუნქციონირებს ისეთ ჯგუფს უნდა მიეკუთვნოს, რომლის მიმართაც მარტო ასაკს გარდამწყვეტი როლი არა აქვს. 2. ტექნიკური აზროვნების ჩვენს ტესტებს შორის აღმოჩნდა ზოგიერთი ისეთი ტესტიც, რომლის გადაწყვეტის პროცენტით ვერც ერთს ასაკში 50%-ს ვერ აღწევს. მაგრამ არ ყოფილა არცერთი ისეთი ტესტი, რომ მას რამდენიმე ბავშვი მაინც ვერ სწვევტდეს. მაშასადამე, ჩვენ მიერ შემოწმებულ მოზარდთა შორის ყოველთვის მოიპოვება ზოგიერთი ისეთი სუბიექტი, რომელიც თავისი ტექნიკური აზროვნების ენერგიით მკვეთრად განსხვავდება არა მარტო თავისი ტოლებისაგან, არამედ სა-

ზოგადოდ უფრო მაღალი ასაკის მოწაფეთაგანაც. ცხადია, ამ შემთხვევაშიც ისეთ ფაქტთან გვაქვს საქმე, რომელიც უდავოდ ამტკიცებს, რომ ტექნიკური აზროვნება არა უფრო მეტადაა ინდივიდუალურად განსაზღვრული, ვიდრე სხვა ცნობილი ფუნქციები. რომ ეს მართლა ასეა, ამის ზედმეტ საბუთად ისიც შეიძლება ჩაითვალოს, რომ 47 ტესტიდან, რომელიც ჩვენს ცდისპირებს ჰქონდათ მიწოდებული, მხოლოდ 10 აღმოჩნდა ისეთი, რომ მათ ამა თუ იმ ასაკის ბავშვების 75% და მეტი სწვევტდეს.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, ტექნიკური აზროვნება მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში წარმოადგენს ასაკობრივი განვითარების ფუნქციას, სახელობრ, შედარებით იოლი ტექნიკური ამოცანების ფარგლებში, თუმცა მეორე მხრივ, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე მოინახება ისეთი ბავშვების საკმაო რიცხვი, რომელნიც ამ იოლი ამოცანების გადაჭრასაც ვერ ახერხებენ: ტექნიკური აზროვნება ასაკის წინსვლასთან ერთად ვითარდება, მაგრამ ინდივიდუალური ფაქტორი გაცილებით უფრო საგრძნობ გავლენას ახდენს მასზე, ვიდრე ეს მაგ., თეორიული აზროვნების შესახებ შეიძლება ითქვას.

ჩვენთვის ამჟამად განსაკუთრებული ინტერესი იმის გათვალისწინებას აქვს, თუ როგორ მიმდინარეობს განვითარების პროცესი ჩვენს ასაკობრივ საფეხურზე, ე. ი. რას წარმოადგენს სასკოლო ასაკი ტექნიკური აზროვნების განვითარების მთლიან ისტორიაში? რომ თვალი გადავავლოთ ტექნიკური აზროვნების განვითარების მრუდეს 8 წლიდან 17 წლამდე, იმწამსვე შევამჩნევთ, რომ ყოველ ასაკობრივ საფეხურს ერთი და იგივე მნიშვნელობა არ უნდა ჰქონდეს ტექნიკური აზროვნების განვითარების პროცესში. ჩვენ ვხედავთ, რომ განვითარების მრუდე არა თანაზომიერად, არამედ ერთგვარი ნახტომების სახით იწევს ზევით. ეს იმას ნიშნავს, რომ არის ზოგი ასაკობრივი საფეხური, რომელიც აზროვნების ამ ფორმის განვითარების ოპტიმალურ ხანას წარმოადგენს. მრუდის მიმდინარეობა გვიჩვენებს, რომ ტექნიკური აზროვნების ისტორიაში სასკოლო ასაკის გასწვრივ ოთხი ეტაპი შეიძლება დადასტურდეს. პირველი 10 წლამდე გრძელდება: განვითარების ტემპი ამ წლების განმავლობაში დაახლოებით ერთგვარია. 11 წლიდან მრუდე ზევით იწევს და 13 წლამდე ერთ დონეზე დგას, შემდეგ კვლავ ერთგვარ გარდატეხას აქვს ადგილი და დასასრულ, 15 წლისათვის განვითარების მრუდე კვლავ მკვეთრი გაძლიერების სურათს იძლევა.

ამრიგად, 11 წელს, 13-სა და 15-ს უეჭველად განსაკუთრებული ადგილი უჭირავს ტექნიკური განვითარების ხაზზე: დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ აქ, ამ წლებში, რაღაც ისეთი ხდება მოზარდის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში, რაც მისი ტექნიკური აზროვნების განვითარების ტემპს საგრძნობ იმპულსს აძლევს.

ჩვენთვის, პირველი სასკოლო ასაკის დახასიათების კონტექსტში, განსაკუთრებული მნიშვნელობა პირველ ორ საფეხურს აქვს. ირკვევა, რომ 8-9-10 წელში ტექნიკური განვითარების დონე ერთია, ხოლო 11 წლიდან მისი თვალსაჩინო ამაღლება ხდება. თუ 13 წელსაც პირველი სასკოლო ასაკის ფარგლებში მოვაქცევთ, მაშინ მასში ტექნიკური აზროვნების სამი ეტაპის დადასტურება მოგვიხდება.

რომ ეს მართლა ასეა, რომ აღნიშნულ წლებში ტექნიკური აზროვნების განვითარების მართლა ახალ-ახალ ეტაპებთან გვაქვს საქმე, ეს მე-15 ცხრილიდანაც ნათლად ჩანს.

ცხრილი 15

ასაკი	3	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ვაფი	3	7	7	12	10	17	19	27	29	28
ქალი	4	6	6	10	10	9	14	16	12	14
ერთ.	7	13	13	22	20	16	33	43	41	42

ეს ცხრილი შეიცავს ცნობებს იმის შესახებ, თუ თითოეული ასაკობრივი საფეხურის ბავშვთა 50% და მეტი რამდენს ისეთს ტესტს სწვევტს, რომლის გადაჭრასაც წინა ასაკობრივ საფეხურზე ბავშვთა მხოლოდ უმცირესობა ახერხებს.

რომ განვიხილოთ საერთო მონაცემები, დავრწმუნდებით, რომ აქაც 11, 13 და 15 წელი განვითარების გარდატეხის მომენტებს წარმოადგენენ. ეს განსაკუთრებით ნათლად 11 და 15 წლის შესახებ ითქმის, ნაკლებ 13 წლის შესახებ. ეს იმით აიხსნება, რომ ქალ-ვაფის განვითარების გზები ცოტა განსხვავებული მიმართულებით მიმდინარეობენ: საქმე ისაა, რომ ქალების განვითარების გზაზე გარდატეხის ხანა მხოლოდ ორჯერ გვხვდება, მაშინ როდესაც ვაფები ასეთ ხანას სამჯერ განიცდიან.

ამრიგად, მოზარდის ტექნიკური აზროვნების განვითარების პროცესში სამჯერ ხდება გარდატეხა: ერთხელ 11 წელში, მეორეჯერ 13 წ. და ბოლოს 15-ში. მაგრამ ეს მხოლოდ ვაფების შესახებ უნდა ითქვას, რაც შეეხება ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარებას, აქ ასეთი გარდატეხა, მხოლოდ ორჯერ დასტურდება: მეთერთმეტესა და მეთოთხმეტე წელში. პირველი სასკოლო ასაკის ფარგლებში, მაშასადამე, ტექნიკური აზროვნების განვითარება ორ საფეხურს გაივლის 8-დან 11 წლამდე და 11-დან 13-14 წლამდე.

ჩვენი უახლოესი ამოცანაა, გავარკვიოთ, თუ რას წარმოადგენს განვითარების თითოეული ეს საფეხური. ზემოაღნიშნულ გამოკვლევებში

ჩვენ სპეციალურად შევისწავლეთ ეს საკითხი, და აღმოჩნდა, რომ ბავშვის ტექნიკური აზროვნების განვითარების ეტაპები არა მარტო გრადუალურად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, არამედ სტრუქტურულადაც. ეს დასკვნა ჩვენ თითოეულს აღნიშნულ საფეხურზე გადაწყვეტილი ტესტების ფსიქოლოგიური ანალიზის ნიადაგზე მივიღეთ და ამის მიხედვით დავრწმუნდით, რომ სასკოლო ასაკში ტექნიკური განვითარების მიმდინარეობაში მართლა არსებითი ხასიათის ცვლილებები ხდება.

ვნახოთ ჯერ, რას წარმოადგენს ბავშვის ტექნიკური აზროვნება 8-10 წლამდე.

ამ ასაკობრივ საფეხურზე გადაწყვეტილი ტესტების განხილვა გვარწმუნებს, რომ მოზარდს აქ ყველგან ისეთ ტექნიკურ ამოცანებთან აქვს საქმე, სადაც გარდამწყვეტ როლს იარაღის მიზანშეწონილი ხმარება ასრულებს, მაგრამ იარაღის, რომელიც უშუალოდ არის ერთი მხრივ მომუშავეს ხელთან დაკავშირებული, და მეორე მხრივ, მასალასთან, ასე, რომ იგი თითქმის ხელის გაგრძელებას წარმოადგენს. როდესაც ადამიანი უშუალოდ ხელით მოქმედებს ობიექტზე, მასში გარკვეული ცვლილებების გამოსაწვევად, მას განსაზღვრული ინერვაციის წარმოება უხდება; ხოლო, როდესაც ეს ხელი იარაღით არის აღჭურვილი, მაშინ სუბიექტს არა იმავე, არამედ შეცვლილი ინერვაციის გამოწვევა სჭირდება. როდესაც მის წინაშე ამოცანა დგას: როგორ სჯობს იარაღი მოიმარჯვო ხელში, ასე თუ ისე, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს ამ ამოცანის მართებულად გადაჭრას, თუ მას იარაღის ხმარების შესატყვისი ინერვაციის უნარი აქვს. ამ პირობებში, იარაღი თითქოს საკუთარი სხეულის, კერძოდ, ხელების გაგრძელებას წარმოადგენს, და მისი ხმარება, განსაზღვრული აზრით საკუთარი სხეულის გართულებული ორგანოების ხმარების უნარს უდრის. იმისათვის, რომ სუბიექტმა ანალიზური ტექნიკური ამოცანა გადაჭრას, იარაღი მისთვის არა გარე ნეიტრალურ საგნად, არამედ მისი ორგანოს ცოცხალ ნაწილად უნდა განიცდებოდეს. რამდენადაც იგი თავისი საკუთარი სხეულის ორგანოთა შესატყვის რეაქციას მოახერხებს, იმდენად ამ იარაღის მიზანშეწონილ გამოყენებასაც შესძლებს. ამისთვის, მაშასადამე, ჯერ იარაღის საკუთარი ორგანიზმის მთლიანში შეტანა აუცილებელი და მერე, ამასთან ერთად, მისი მოქმედების შესატყვისი რეგულაცია, ანდა, სხვანაირად რომ გამოვთქვათ იგივე აზრი: ჯერ იარაღის ხელში მომარჯვებაა საჭირო და შემდეგ, შესაცვლელი ობიექტის ვითარების შესატყვისად, მისი სათანადო ინერვაცია. შეცდომა იქნებოდა, გვეფიქრა, რომ ამ ინერვაციის არჩევა სუბიექტის მიერ ცნობიერად ხდება, რომ იგი მოცემული ტექნიკური სიტუაციის ანალიზს ახდენს, არსებულ მიმართებებს ამჩნევს და ამოცანის გადაჭრას ყველაფრის ამის მიხედვით ცნობიერად და-

ასკვნის. არა, ცნობიერების როლი ამ შემთხვევაში ძალიან მცირეა; ყოველ შემთხვევაში, ჩვენი ასაკობრივი საფეხურის (8-10 წ.) მოზარდი ჯერ კიდევ უძლურია, ტექნიკური საკითხები რთული ინტელექტუალური მუშაობის ნიადაგზე გადაჭრას. აქ უფრო სხვა გარემოებაა, რაც მის მსჯელობას განსაზღვრავს: იგი თვითონ ამოცანის სიტუაციაში აღიქვამს მისი გადაწყვეტის მიმართულებას; იგი იარაღს სტატიკურად როდი სჭვრეტს, არამედ დინამიკურად აღიქვამს; თვითონ იარაღს ისე ხედავს, თითქოს იგი მოქმედებდეს. მაშასადამე, აღქმაში მოცემული იარაღის მოქმედების ტენდენციაა ჩართული, იგი ასე ვთქვათ, ვექტორულ ია, და ესაა, რომ მოზარდს უკარნახებს, თუ როგორ უნდა გადაჭრას მან ამოცანა.

ამრიგად, 8-10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნება იმით ხასიათდება, რომ იგი ამა თუ იმ მარტივ იარაღს თავის ორგანიზმის გაგრძელებად და დასრულებად განიცდის, ე. ი. იარაღი მოცემულ სიტუაციაში ვექტორულად აღიქმება, და ამოცანის გადაჭრა ამ ნიადაგზე ხდება.

მაგრამ თუ ასეთია 8-10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნება, მაშინ ცხადია, რომ ამ მხრივ მისი განვითარების გზაზე არსებითი ხასიათის ცვლილება ჯერ კიდევ არ მომხდარა. საქმე ისაა, რომ, როგორც კელერის ცნობილი ცდებიდან ჩანს²⁹, ჯერ კიდევ ანთროპოიდს შეუძლია ზოგიერთი მარტივი ტექნიკური ამოცანის გადაჭრა: მას ძალა შესწევს სიტუაციის შესატყვისად, მაგ., სხვადასხვა სიგრძის ჯოხებს შორის შესაფერისი აირჩიოს და იგი იარაღად გამოიყენოს. პრინციპულად აქ იგივე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რასაც 8-10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნების შემთხვევაში აქვს ადგილი. განსხვავება უმთავრესად იმაშია, რომ ანთროპოიდი სავესებით და მთლიანად ოპტიკური აღქმითი ველით არის განსაზღვრული: იგი მხოლოდ მაშინ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ჯოხის იარაღად გამოყენებას, თუ იარაღიცა და მისი საშუალებით მისაღწევი მიზანიც ერთი აღქმის არეშია მოცემული. თუ ეს ასე არაა, თუ, მაშასადამე, მათი ურთიერთობის წვდომა წარმოადგენითს არეში მანაც უნდა მოხდეს, მაშინ ცხოველი უძლური ხდება, თუნდ უმარტივესი ტექნიკური სიმბოლევც კი გადაჭრას. 8-10 წლის ბავშვზე ეს, რა თქმა უნდა, არ შეიძლება ითქვას: გარდა იმისა, რომ მის ქცევაში ცნობიერება ყოველთვის ღებულობს ერთგვარ მონაწილეობას, რაც ცხოველებზე არ შეიძლება ითქვას, იგი მარტო ოპტიკური ველით როდია განსაზღვრული: აქ რომ ვექტორულ აღქმაზე ვლაპარაკობთ, ეს არა მარტო წმინდა აღქმითს მასალას გულისხმობს, არამედ წარმოადგენითსაც. ეს გარემოება საკმარისია, რომ იგი ცხოველის მსგავსად, მოცემული აღქმითი არის მონად არ ჩაითვალოს. ამიტომაც, რომ იმას, რაც პრი-

ნციპულად ზოგჯერ ცხოველშიც დასტურდება, ბავშვში შეუღარებლად მეტი ეფექტის მოცემა შეუძლია, ვიდრე ანთროპოიდში. მიუხედავად ამისა, ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნების საფეხური 8-10 წლის ბავშვთა უმრავლესობას ჯერ კიდევ არა აქვს მიღწეული. როგორც ჩანს, ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

როგორც ახლა დავრწმუნდით, ტექნიკური აზროვნების განვითარების გზაზე 11 წელი მნიშვნელოვანი გარდატეხის ხანას წარმოადგენს. რომ ავიღოთ ის სტატიები, რომელთაც ამ ასაკის ბავშვების უმრავლესობა სწევებს, დავინახავთ, რომ აქ გარდა წინა საფეხურისათვის ხელმისაწვდომი ტექნიკური ამოცანებისა, განსაკუთრებით ახალი სტრუქტურის ტექნიკური ამოცანებიც გვხვდება. თუ იქ ძირითად სიძნელეს მოცემული იარაღის საკუთარი ორგანიზმის მთლიანობაში გაერთიანება წარმოადგენდა, არსებითად აქაც იმავე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ აქ თვალსაჩინო განსხვავებებსაც აქვს ადგილი, და ჩვენთვის სწორედ ეს განსხვავებაა საყურადღებო. საქმე ისაა, რომ იქ ტექნიკური ამოცანა ისეთი იარაღის მოქმედებას ეხებოდა, რომელსაც უშუალოდ გადააქვს სხეულის მოქმედება ობიექტზე. მაშასადამე, ასეთი იარაღის საკუთარი ორგანიზმის მთლიანში შეტანა, ისე, როგორც მისი მოქმედების ვექტორული აღქმაც, დიდ სიძნელეს არ უნდა წარმოადგენდეს. აქ საკმარისია ტექნიკური ამოცანის სიტუაციის აღქმა და წარმოდგენა, რომ ცდისპირს სათანადო განწყობა უშუალოდ გაუჩნდეს, – განწყობა, რომლის ნიადაგზეც შემდეგ შესატყვისი ვექტორული აღქმა აღმოცენდება.

11-12 წლისათვის სპეციფიკურ ტექნიკურ ამოცანებში კი სულ სხვა აღნაგობის იარაღია ნაგულისხმევი: აქ იგი უშუალოდ როდი გადასცემს სხეულის იმპულსს ობიექტს, არამედ საკმაოდ რთული გზით და ამიტომ ხშირად სრულიად შეცვლილი სახით. მაგალითად, ხელის მარჯვნივ მოძრაობას იარაღი სულ სხვა მიმართულებით და ზოგჯერ სხვა ფორმის მოძრაობად გარდაქმნის, რომელიც შემდეგ ობიექტზე ამ შეცვლილი სახით გადადის. ამრიგად, იარაღი აქ სუბიექტის მოძრაობის უბრალო შუამავლიდან მის ტრანსფორმატორად იქცევა. თავისთავად ცხადია, აქ სიტუაციის უშუალო განცდა უკვე საკმარისი აღარაა იმისათვის, რომ ტექნიკური ამოცანა გადაჭრას: ვექტორული აღქმა აქ ისე პირდაპირ აღარ გვეძლევა, როგორც წინათ აღწერილ შემთხვევაში. ამის გამო სუბიექტი იძულებული ხდება, თავისი ცნობიერების, კერძოდ ინტელექტის, დახმარებას მიმართოს. სანამ უშუალო აღქმის ნიადაგზე რეაქცია გაჩნდებოდა, როგორც ამას წინა საფეხურზე აქვს ადგილი, აუცილებელი ხდება, მოცემული ტექნიკური სიტუაციის ნათელი ობიექტივაცია და ერთგვარი ანალიზი მოხდეს, რათა აღქმის ნიადაგზე შექმნილი სარეაქციო განწყობა შემოწმდეს და როგორც უვარგისი, უკუ-

გდებული იქნეს, და ამის შემდეგ კვლავ ახალი გზა იქნეს გამონახული და ხელახლა შეფასებული.

ამრიგად, 11 წელში ბავშვის ტექნიკური აზროვნების პროცესი ახალ ნიადაგზე მიმდინარეობს: იგი ცნობიერების საკმაოდ ინტენსიურ აქტივაციასა და თვალსაჩინო ხელმძღვანელობას გულისხმობს.

ასეა თუ ისე, ჩვენთვის ნათელი ხდება, რომ, ჯერ ერთი, ბავშვის ტექნიკური აზროვნება თვალსაჩინოდ და ენერგიულად იწყებს მოქმედებას: იგი ძლიერდება და ფართოვდება. მაგრამ თუ 8-10 წელში ყველაფერი ეს არსებითად ჯერ კიდევ იმ საფუძველზე ხდება, რომელიც სკოლის წინაშე ასაკშიც შეიძლება დადასტურებულ იქნეს, 11-12 წლებში მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა ახალ ნიადაგზე წარმოებს: ცნობიერება პირველად აქ იწყებს თვალსაჩინო როლის შესრულებას, რის გამოც აქ უკვე ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ერთ-ერთ მონაპოვარს ტექნიკური აზროვნების ძველ ნიადაგზე გაძლიერება და შემდეგ მისი ახალი სტრუქტურის პროცესად გარდაქმნა შეადგენს. თავისთავად იგულისხმება, ეს ახალი რომელითი თავისებურება ჯერ მხოლოდ გაურკვეველი სახით იჩენს თავს, თავის დასრულებულ სახეს იგი ტექნიკური აზროვნების შემდეგ საფეხურებზე, 13-სა და 15 წლებში აღწევს.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ ქალ-ვაჟის განვითარების გზები სასკოლო ასაკში საზოგადოდ საკმაოდ თვალსაჩინოდ შორდებიან ერთმანეთს. საინტერესოა ვნახოთ, თუ რა მდგომარეობაა ამ მხრივ ტექნიკური აზროვნების სფეროში.

ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: ჩვენ ვიცით, რომ ტექნიკური აზროვნების განვითარების ეტაპები ქალ-ვაჟს სავსებით ერთი და იგივე არა აქვს, მაშინ როდესაც პირველნი მხოლოდ ორჯერ განიცდიან გარდატეხის ხანას თავისი ტექნიკური აზროვნების განვითარების პროცესში, მეორეებს – ასეთივე გარდატეხის ხანა სამჯერ მაინც აქვთ.

როგორც ჩანს, ქალის ტექნიკური აზროვნებისათვის ჩვენს პერიოდში ისაა დამახასიათებელი, რომ მისი განვითარების მეორე საფეხური, რომელიც ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნების დასაწყისს ფორმას შეიცავს, მანამ გრძელდება, სანამ სქესობრივი მომწიფების პერიოდი არ დასრულდება, მაშინ, როდესაც ვაჟის შესახებ ეს არ ითქმის: იმას, რასაც ეს უკანასკნელი უკვე 13 წელში აღწევს. ქალი მხოლოდ 14 წლიდან ახორციელებს. ეს გარემოება ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარების შედარებით სიძნელეს ამტკიცებს: 12-13 წლებში ქალისათვის ალბათ მისი ფიზიკური განვითარების თავისებურებათა გამო – საერთო ძალ-ღონისა და აქტივობის მოდუნებაა დამახასიათებელი. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს

გარემოება თავის ანარეკლს 12-13 წლებში ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარების შენელებაში პოულობს.

მაგრამ განსხვავება ქალ-ვაჟის ტექნიკურ აზროვნებას შორის მართლ ამით როდი განისაზღვრება. როგორც ნოიბაუერი³⁰, ისე შ. ბიულერიც აღნიშნავენ, რომ ტექნიკური აზროვნება ის სფეროა, სადაც ვაჟებს უჭველი უპირატესობა აქვთ ქალების წინაშე: „როგორც ჩანს, ეს ის სფეროა, სადაც სქესობრივი განსხვავებულობა განსაკუთრებით მკვეთრად გამოკვეთილი“³¹, ამბობს შ. ბიულერი. საინტერესოა, რომ გარდატეხას ქალის ტექნიკური აზროვნების მიმდინარეობაში ეს ავტორებიც 14 წლისათვის ადასტურებენ. ვნახოთ ახლა, რამდენად ეთანხმება ჩვენი გამოკვლევის შედეგები ნოიბაუერის დასკვნას ქალის ტექნიკური აზროვნების ჩამორჩენილობის შესახებ.

რომ თვალი გადავავლოთ დიაგრამას, რომელიც ქალ-ვაჟის ტექნიკური აზროვნების განვითარების გზებს გვიჩვენებს, დავინახავთ, რომ იგი მაკრატლის ფორმისაა: პირველ წლებში (8-10-მდე) ქალების მრუდე ოდნავ მაღლა დგას ვაჟებისაზე; ამ დროიდან დაწყებული კი მდგომარეობა იცვლება: ვაჟები, რაც დრო გადის, მით უფრო სწრაფი განვითარების ტემპს იჩენენ, ასე, რომ 17 წელში განსხვავება მათ შორის მაქსიმალურ დონეს აღწევს. მინიმალური განსხვავება ქალ-ვაჟებს შორის 10 წელში გვხვდება, შემდეგში იგი ყოველწლიურად იზრდება და 17 წლის ასაკში 10,1% აღწევს ვაჟების სასარგებლოდ. მაშასადამე, 11 წლიდან დაწყებული ქალი უფრო ნელი ტემპით ვითარდება, ვიდრე ვაჟი, და მით უფრო ნელით, რაც უფრო მაღალ ასაკში გადადის იგი.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ თუნდ 11 წლიდან დაწყებული, ყველა ასაკობრივ საფეხურზე ყველა ტექნიკური ამოცანის მიმართ ვაჟები სჯობნიდნენ ქალებს. პირიქით, ყველა ასაკობრივ საფეხურზე მოიპოვება ისეთი ტექნიკური ამოცანები, რომლის გადაჭრაშიც ქალებს უჭველი უპირატესობა აქვთ ვაჟების მიმართ. მაგრამ საერთოდ რომ აღვრიცხოთ, თუ რამდენი ტესტია თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე, რომელსაც ვაჟები უკეთ სწყვეტენ, ვიდრე ქალები, და რამდენია ისეთი, რომელთა გადაჭრაშიც უკანასკნელნი სჯობიან პირველთ, მაშინ დაერწმუნდებით, რომ ვაჟებს თითქმის ყველგან თვალსაჩინო უპირატესობა აქვთ ქალების წინაშე და მით უფრო დიდი, რაც უფრო მაღალ ასაკთან გვაქვს საქმე.

ცხრილი 16.

	1 კლ.	2 კლ.	3 კლ.	4 კლ.	5 კლ.	6 კლ.	7 კლ.
ქალი	11	8	8	12	11	9	4
ვაჟი	10	15	30	35	36	38	43

ცხრილში მოყვანილი ციფრები აბსოლუტურია და აღნიშნავს, თუ რამდენი ტესტი გადაჭრა უკეთ ქალმა და რამდენი ვაჟმა.

პირდაპირ გასაოცარია ის განსხვავება, რომელიც ამ ცხრილის მონაცემებიდან ჩანს. როგორც ვხედავთ, ვაჟი ტექნიკური განვითარების მხრივ თითქმის ყოველ ასაკში უფრო მაღლა დგას, ვიდრე ქალი.

ბუნებრივად დგება საკითხი: რით აიხსნება ეს გარემოება? სხვადასხვა ავტორის გამოკვლევების ნიადაგზე საბოლოოდ დამტკიცდა, რომ გარემო ტექნიკურ აზროვნებაზე ძალიან თვალსაჩინო გავლენას ახდენს. ვაჟი, ჩვეულებრივ, ტექნიკური განვითარების მხრივ უკეთეს პირობებში იმყოფება, ვიდრე ქალი. ჩვენი გამოკვლევა იმ დროს იყო ჩატარებული, როდესაც პოლიტექნიკური სკოლა ჩვენში მხოლოდ ისახებოდა. მაშასადამე, მას ჯერ კიდევ არ შეეძლო სათანადო გავლენის მოხდენა ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარებაზე. მაშინ ქალები ჯერ კიდევ ისეთ პირობებში იზრდებოდნენ, რომელშიც მათი ტექნიკური აზროვნების განვითარება გაცილებით ნაკლები ტემპით უნდა წასულიყო წინ, ვიდრე ეს პოლიტექნიკური სკოლის პირობებში ხდება. აქედან გასაგებია, თუ რატომაა, რომ ქალები ეგოდენ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ვაჟებისაგან. ეს მონაცემები ერთხელ კიდევ ამტკიცებს, თუ რა დიდი მნიშვნელობა აქვს კერძოდ ტექნიკური აზროვნების განვითარებისთვისაც იმ განსხვავებულ პირობებს, რომელშიც წინათ ქალი და ვაჟი იზრდებოდნენ. ჩვენს ხელთ რომ იყოს ახალი მასალა, რომელშიც ქალ-ვაჟის ტექნიკური აზროვნების განვითარების მაჩვენებლები იქნებოდა მოცემული, ჩვენ დავინახავდით, თუ რაოდენ მაღლა დგას ახლა ქალის ტექნიკური აზროვნება წინა წლებთან შედარებით. ჩვეულებრივი ყოველდღიური დაკვირვება ამტკიცებს, რომ პოლიტექნიკური სკოლის ფარგლებში ქალის ტექნიკური აზროვნება სწრაფი ნაბიჯებით მიიწევს წინ.

მაგრამ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ჩვენს ამოცანებს შორის რამდენიმე ისეთი ამოცანაც აღმოჩნდა, რომელსაც ქალები უკეთ სჭრიდნენ, ვიდრე ვაჟები. საინტერესოა ვნახოთ, თუ რა ბუნების არიან ეს ამოცანები. მათი დაწვრილებითი ანალიზის შედეგად გამოირკვა, რომ აქ თითქმის ყველგან ისეთ ტექნიკურ ამოცანებთან გვქონდა საქმე, რომელთა გადაჭრაც უმთავრესად ინტელექტუალური პროპორციების ხელმძღვანელობით ხდებოდა. აქედან შეიძლებოდა დაგვესკვნა, რომ ჩვენს ცდილობით – ქალებს უფრო ხშირად ისეთი ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა ეხერხებოდა, რომელნიც ინტელექტუალურ ანალიზს განსაკუთრებით ადვილად ემორჩილებიან. ალბათ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ასეთი ხასიათის ამოცანების გადაჭრაში 15 წლამდე, ჩვეულებრივ, ქალები სჯობნიან ვაჟებს. ამის შემდეგ კი ვეღარ: საქმე ისაა, რომ 15 წლის შემდეგ ვაჟებიც ამთავრებენ სქესობრივ მომწიფებას და ამასთან

დაკავშირებით უფრო გართულებული ინტელექტუალური ოპერაციების წარმოების ძალა შესწევთ, ვიდრე აქამდე. ქალები კი სწორედ ამ მხრივ ორიოდ წლით ასწრებენ ვაჟებს, და არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ზემოთ აღნიშნული ბუნების ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა 15 წლამდე მაინც მათ უფრო ეხერხებათ, ვიდრე ვაჟებს.

მაგრამ ყველაფერი ეს მხოლოდ ტექნიკურ აზროვნებას ეხება. იბადება საკითხი, რა უნდა ითქვას სასკოლო ასაკის ბავშვის ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარის შესახებ? ამ საკითხისათვის ერთგვარი მასალა ნობელის მიერაა გამოქვეყნებული³². მართალია, ეს მასალა უფრო ტექნიკურ ხატვას ეხება, ვიდრე ტექნიკური კონსტრუქციის უნარს, მაგრამ ჩვენი საკითხისათვის ამასაც აქვს ერთგვარი მნიშვნელობა. მეორე მხრივ, ცნობილია მ ა ი ე რ ი ს ა და პ ფ ა ლ ე რ ი ს გამოკვლევაც, რომელიც ნაწილობრივ ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარის განვითარებას სწავლობს³³. ამ გამოკვლევათა მიხედვითაც ირკვევა, რომ 10 - 11 და 12 - 13 წლები განსაკუთრებით მნიშვნელოვან თარიღს წარმოადგენენ ბავშვის ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარის განვითარების ისტორიაში. 10 - 11 წელში ბავშვების უმრავლესობა პირველად იწყებს სინამდვილის შესაბამის კონსტრუქციების აგებას. მაგრამ ეს მხოლოდ დასაწყისი ფაზისაა, რომელიც ნამდვილი ტექნიკური კონსტრუქციული უნარის გამოვლენას მხოლოდ 12 - 13 წლიდან უთმობს ადგილს. მაიერისა და პფალერის მიხედვითაც, რომელთაც სასკოლო ასაკში ტექნიკური ამოცანების გადაწყვეტის ხუთი საფეხური დაადასტურეს, უმაღლეს საფეხურებს ბავშვი მხოლოდ 12 წლიდან აღწევს. ყველაფერი ეს კარგად ეგუება ჩვენს შედეგებსაც ბავშვის ტექნიკური აზროვნების განვითარების შესახებ. ნამდვილი ტექნიკური აზროვნება მხოლოდ 11 წლიდან იწყება, მაგრამ, როგორც უკვე ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ეს მხოლოდ მისი დასაწყისი ფორმაა, რომელიც გამოკვეთილი სახით 13-სა და 15 წელზე ადრე არ ყალიბდება. საკვირველი არაა, რომ თითქმის ამავე წლებში ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარის განვითარებაც ასეთსავე საფეხურებს განვლის.

ამრიგად, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკში ბავშვის პრაქტიკული აზროვნება საკმაოდ გაცხოველებული ნაბიჯით მიიწევს წინ. და კერძოდ ტექნიკური აზროვნებაცა და კონსტრუქციული უნარიც თავისი განვითარების გარდამწყვეტ ეტაპს სწორედ აქ აღწევს, ოღონდ მისი საბოლოო ჩამოყალიბება და დასრულება, როგორც ჩანს, ასაობრივი საფეხურის ფარგლებს გადალბა ხდება. ეს არცაა საკვირველი, იმიტომ, რომ ამისათვის ზოგიერთი წინასწარი პირობაა საჭირო, რომელიც მხოლოდ პირველი სასკოლო ასაკის შემდეგ მწიფდება.

დაკვირვების უნარი სასკოლო ასაკში

სასკოლო ასაკის ბავშვის ძირითადი ინტერესი ობიექტური სინამდვილის ინტელექტუალური დაუფლების ტენდენციით ხასიათდება. მაგრამ პირველ რიგში იგი საგნობრივ-შინაარსეული მომენტით განისაზღვრება:

ბავშვის ცნობიერება ახლად აღმოჩენილი ობიექტური სამყაროს საგნობრივი შინაარსის წვდომას ესწრაფვის. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, მისი ინტერესის ცენტრში ობიექტური სინამდვილის ფენომენოლოგიური შინაარსის გათვალისწინება, მისი საგნობრივი შემადგენლობის აღწერა, მისი კლასიფიკაცია და სისტემატიკა დგას. თავისთავად იგულისხმება, რეცეპტორული აპარატის ფუნქციობას ამ პირობებში განსაკუთრებით პასუხსაგები, შეიძლება ითქვას, ცენტრალური როლი ეკისრება. ამ ასაკის ბავშვის ცნობიერების მთელი ფუნქციონალური შემადგენლობის მუშაობას, მის ინტერფუნქციონალურ ურთიერთობათა მთლიანობას თავის სპეციფიკურ სახეს ამ აპარატის ფუნქციობა უნდა აძლევდეს. მაშასადამე, წინასწარ შეიძლება ითქვას, რომ სასკოლო ასაკში მოზარდის რეცეპტორული ფუნქციები თვალსაჩინო განვითარებას უნდა განიცდიდნენ.

მაგრამ, ცნობილია, რომ ბავშვის რეცეპტორული აპარატის მომწიფების პროცესი ადრე იწყება და ადრევე სრულდება. სასკოლო ასაკის ზღურბლს ბავშვის ორგანიზმი უკვე სავსებით მომწიფებული რეცეპტორული აპარატით აღწევს: არც მისი თვალი, არც მისი ყური და არც სხვა რომელიმე მისი რეცეპტორი ისეთ მდგომარეობაში არაა, რომ მას თავისი ანატომიურ-ფიზიოლოგიური საფუძვლების შემდგომი მომწიფება ესაჭიროებოდეს. პირიქით, ამ ასაკის გასწვრივ უფრო ხშირად რეგრესიულ განვითარებას აქვს ადგილი. ამის მიზეზი ის სპეციფიკური გარემოა, რომელშიც სასკოლო ასაკის მოზარდი ცხოვრობს: რომ სკოლა, მაგალითად, მოზარდის მხედველობას ასუსტებს, რომ იგი სიბეცეს ავითარებს, ეს მიუხედავად ფ უ კ ო ს გამოკვლევათა შედეგებისა, დღესაც საყოველთაოდ გავრცელებული რწმენაა, რომელსაც ობიექტურ საფუძვლად თუნდ ე რ ი ს მ ა ნ ი ს შედეგები შეიძლება დაედოს (ცხ.17)³⁴

ცხრილი 17

ასაკი	ნორმ. მხედვ.	შორს მჭვრეტი	ბეცი
9 - 10	18,6%	67,8%	13,6%
10 - 11	28%	55,6%	18,2%
12 - 13	27,3%	41,3%	30,7%
14 - 15	24,2%	34,5%	41,3%
16 - 17	21%	36,2%	43,8%

ვ. პეტერსი, რომელმაც სპეციალური გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს³⁵, იმ დასკვნამდე მიდის, რომ აღქმის ორგანოთა ფუნქციების ფიზიოლოგიური განვითარება თავის უმაღლეს დონეს ბავშვის სიცოცხლის პირველსავე წლებში აღწევს, რომ ამის შემდეგ იგი ან უცვლელი რჩება, ან რეგრესიულ განვითარებას განიცდის.

ამრიგად, შეიძლება დამტკიცებულად ჩაითვალოს, რომ რეცეპტორულ აპარატს სასკოლო ასაკში გასავითარებელი ადარაფერი აქვს დარჩენილი. პირიქით, მას აქ ისეთ პირობებში უხდება ფუნქციობა, რომ უფრო ხშირად დაქვეითების, ვიდრე წინსვლის გზას ადგება.

მრუხედავად ამისა, თვალი რომ გადავავლოთ იმ შედეგებს, რომელნიც სასკოლო ასაკის ბავშვთა რეცეპტორების განვითარებას ეხება, დავრწმუნდებით, რომ აქ მის თვალსაჩინო პროგრესულ განვითარებასთან უფრო გვაქვს საქმე, ვიდრე რეგრესიულთან.

აგილოთ მხედველობა, სწორედ ის ფუნქცია, რომელიც ყველაზე უფრო ობიექტურია და გარე სინამდვილის საწვდომთ განსაკუთრებით დიდი როლს ასრულებს. მისი სიმახვილის შემოწმება სასკოლო ასაკში უკანასკნელ ხანებში (1925 წ.) ფრანგმა მკვლევარმა ფუკომ სცადა, რომელმაც სასკოლო ასაკის ბავშვებზე (6 - 16 წლამდე) 1525 ცდა დააყენა. მისი შედეგებიდან ჩანს, რომ 14 წლის მოზარდი 2,22 მეტრით უფრო შორს ხედავს, ვიდრე 6 წლის ბავშვი. რაც უნდა იყოს, განვითარება უთუოდ საგრძნობია. იგივე დადასტურდა სინათლის გრძნობიერების მიმართაც. ამერიკელი მკვლევარი ჯ. ი. ლ. ბ. ე. რ. ტ. ი., რომელმაც 1200 მოწაფე შეამოწმა 6-17 წლამდე, ასეთ დასკვნამდე მივიდა: თუ 6 წლიანთა სინათლისადმი გრძნობიერების კოეფიციენტი 100-ით აღვნიშნავთ, მაშინ 7-წლიანთა კოეფიციენტი 107 იქნება, 10-წლიანის - 178, 12-წლიანის - 188, 14-წლიანის - 204 და 17-წლიანის - 246. მაშასადამე, პირველი სასკოლო ასაკის ბოლოს მხედველობის განვითარება ორჯერ უფრო დიდ მაჩვენებელს იძლევა, ვიდრე ამ ასაკის დასაწყისში. კონსის მიხედვით, ფერთა განსხვავების უნარიც საგრძნობლად ვითარდება: თოთხმეტი წლის მოზარდები 89%-ით სჯობნიან ამ მხრივ ექვსწლიან ბავშვებს.

ცხრილი 18

ასაკი	საშუალო მანძილი	ასაკი	საშუალო მანძილი
6	2მ. 35სმ.	12	4მ. 04სმ.
7	3მ. 25,,	13	4მ. 40,,
8	3მ. 50,,	14-15	4მ. 57,,
9	3მ. 55,,	მოზარდი	3მ. 24,,
10	3მ. 60,,		
11	4მ. 75,,		

რაც შეეხება სმენას, მისი განვითარებაც უეჭველ ფაქტს წარმოადგენს. იმავე ფუკის მიხედვით, მაშინ, როდესაც 6 წლის ბავშვი გარკვეულ ხმას მხოლოდ 49 სანტიმეტრის მანძილზე არჩევს, 12 წლის მოზარდს იგივე ხმა 94 სანტიმეტრის სიშორეზე ესმის და 14 წლისას - 118 სანტიმეტრისაზე.

ასეთივე სმენის შემთხვევაშიც: თუ ექვსწლიანის სმენას ამ მხრივ ერთეულად ჩავთვლით, ათწლიანის სმენა მაშინ 3,7 იქნება და 19-წლიანისა, 5,2 - რაც შეეხება მუსიკალური სმენის ელემენტებს, რითმს, მელოდიასა და პარმონიას, მათი განცდა ინდივიდუალური ნიჭიერების საქმეა და ასაკობრივ ფაქტორს მათზე საგრძნობი გავლენა არ უნდა ჰქონდეს. რაც შეეხება ე. წ. დაბალ გრძნობებს, მათი შესწავლის საქმე ჯერ კიდევ განვითარების დასაწყის ფაზას არ გასცილება, და ეს გარემოება ნებას არ გვაძლევს, მათი განვითარების შესახებ სასკოლო ასაკში რაიმე გარკვეული მონაცემები წარმოვადგინოთ. მარტო კანის გრძნობიერობის შესახება შედარებით დიდი მასალა დაგროვილი და შეიძლება ითქვას, რომ ფრიდმანის დასკვნა, რომლის მიხედვითაც 12 წლიდან იგი მატულობს, სწორი უნდა იყოს.

ამრიგად, რეცეპტორთა ფუნქციონალური განვითარების შესახებ ფაქტიური მასალა სასკოლო ასაკში აშკარად ეწინააღმდეგება მეორე ფაქტს, რომლის მიხედვითაც მათი ფიზიოლოგიური განვითარების უმაღლესი დონე უკვე მანამდე მიღწეული. პეტერსი აქედან ასეთ გამოსავალს პოულობს: იგი ამბობს, რომ სასკოლო ასაკში რეცეპტორთა წარმატების მაღალი მაჩვენებლები არა თვით მათი შემდგომი ფუნქციონალური განვითარების ბრალია, არამედ იმისა, რომ სასკოლო ასაკში მოზარდს ინტელექტი უვითარდება და რეცეპტორების უფრო ნაყოფიერი მუშაობა ამ ახალი ფაქტორის, ინტელექტუალური განვითარების ზეგავლენით აიხსნება.

მართლაც, ეჭვი არაა, რომ ინტელექტს ჩვენი რეცეპტორების მუშაობაზეც შეუძლია თვალსაჩინო გავლენა მოახდინოს: სუბიექტს შეუძლია სხვადასხვა ხერხს მიმართოს, რათა რომელიმე თავისი გრძნობის ორგანო უფრო ეფექტურად აამუშაოს. თუ მაგალ., მას რაიმე აქვს დასანახი, მას შეუძლია, ვთქვათ, თვალი დაიჩრდილოს და ამრიგად მზის სხივების ხელის შემშლელი მოქმედება თავიდან აიცილოს... პრინციპულად ამავე ბუნების ხერხს წარმოადგენს ბოლოს და ბოლოს სათვალე, რომელიც ჩვენს მხედველობის უნარს აძლიერებს, მიკროსკოპი და ტელესკოპი, რომელიც ისეთ რასმეს გვაჩვენებს, რისი დანახვაც არც ერთს შეუიარაღებელ თვალს არ ძალუძს. ცხადია, ადამიანს მით უფრო ეფექტური ხერხების გამონახვა შეუძლია, ინტელექტუალური განვითარების რაც უფრო მაღალ დონეზე დგას იგი. საკმარისია თვალი გადავავლოთ ჩვენი რეცეპტორების

მუშაობის ყოველდღიურ პრაქტიკას, რათა იმ წამსვე დავრწმუნდეთ თუ რაოდენ იშვიათად ვსარგებლობთ ჩვენი რეცეპტორების მარტო ბუნებრივი შესაძლებლობებით და რაოდენ ხშირად მივმართავთ სხვადასხვა ხერხებს, რათა მათ უფრო ეფექტური მუშაობის პირობები შევუქმნათ.

მაგრამ ეს ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრების შესახებ უნდა ითქვას, სადაც ინტელექტის დახმარებას არაფერი არ უშლის ხელს, სადაც სხვადასხვა ხერხების გამოყენების შესაძლებლობა აღკვეთილი არაა. სულ სხვაა ექსპერიმენტი; და ზემოთ აღნიშნული ცნობები სწორედ ექსპერიმენტული გამოკვლევების შედეგად არიან მიღებული. აქ პირობები იმთავითვე ზუსტადაა განსაზღვრული, და ცდისპირი იძულებულია, მიწოდებული ინსტრუქციის თანახმად იმოქმედოს. მაშასადამე, იგი მოკლებულია შესაძლებლობას, თავისი გონებამახვილობა გამოიყენოს და თავის გრძნობის ორგანოებს სხვადასხვა ხერხების მიწოდებით დაეხმაროს. რა ხერხებზე შეიძლება, მაგალ., ფუკოს ზემოთ აღნიშნულ ცდებში ილაპარაკოს კაცმა! აქ მხედველობის ეფექტიანობას მხოლოდ მანძილი განსაზღვრავს, და ექსპერიმენტატორი სწორედ ამ მანძილის მეტნაკლებობას აღრიცხავს.

მეორე მხრივ, თვითონ ინტელექტს თავისთავად არც ყოველდღიური ცხოვრების თავისუფალ პირობებში შეუძლია გადამჭრელი როლი შეასრულოს. საქმე ისაა, რომ მას მიზანშეწონილი ხერხების მხოლოდ მოძებნა, მხოლოდ მიგნება შეუძლია... მაგრამ ხერხებს ხომ გამოყენება უნდა? უამისოდ ისინი მკვდარ იარაღს წარმოადგენენ. მეორე მხრივ, თვითონ ინტელექტი თავისთავად ამ ხერხების საძიებლად არასდროს არ ამოქმედდებოდა, თუ რომ სუბიექტი ამისათვის განსაზღვრული რეგულატორის როლს არ აკისრებდა. ერთი სიტყვით, სრულიად ცხადია, რომ იქაც, სადაც ჩვენი რეცეპტორების ნაყოფიერებას ინტელექტი უწევს დახმარებას, წინასწარ რაღაც იგულისხმება, რის გარეშეც არა მარტო მისი ხერხების გამოყენება იქნებოდა შეუძლებელი, არამედ თვით მისი ამ მიმართულებით ამოქმედებაც. ეჭვი არაა, ეს წინასწარი პირობა სუბიექტის მეორე თვისებაში, მის აქტივობაში უნდა ვეძიოთ.

ამრიგად, ინტელექტუალური განვითარების როლი ჩვენი რეცეპტორების ეფექტურობის მიმართ ყოველდღიური ცხოვრების პირობებშიც სუბიექტის აქტიურობას გულისხმობს. მაგრამ იქ, სადაც რეცეპტორების მოქმედების გზა მკვეთრადაა განსაზღვრული, როგორც ეს ექსპერიმენტალური გამოკვლევის პირობებში ხდება, იქ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ინტელექტის როლი კიდევ უფრო შემცირებულია, მაგრამ, სამაგიეროდ, სუბიექტის აქტიურობას არაფერი უშლის ხელს, რეცეპტორების ფუნქციონალზე იმოქმედოს და მისი ეფექტურობა ააბაღლოს. მ ო ი მ ა ნ ი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ ნებელობა ადამიანის ძა-

ლღონეს მოქმედების უნარს უმატებს, რომ იგი მის შესაძლებლობებს აძლიერებს. მაგრამ ესეც არ იყოს, ძალისხმევითი ხედვა, რომელზეც დანახვის სურვილი რეგულატორულ გავლენას ახდენს, გაცილებით მეტ ეფექტს იძლევა, ვიდრე ხედვა, რომელსაც შინაგანი რეგულაცია აკლია და მარტო გამღიზიანებლის იმპულსურ მოქმედებაზე დამოკიდებული.

სასკოლო ასაკის განვითარების ერთ-ერთს განსაკუთრებით დამახასიათებელ მონაპოვარს, უდავოდ, აქტივობა შეადგენს. ჩვენ არა ერთგზის დავრწმუნდით, რომ ეს მართლა ასეა: საკმარისია მოვიგონოთ, თუ როგორია სასკოლო ასაკის ბავშვთა ქცევის ინტროგენური ფორმები – გართობა, თამაში, სპორტი და ხელოვნური შემოქმედება, რთა ღებულების სისწორე ხელახლა უყოყმანოდ დაგვადსტუროთ.

მაშასადამე, არაფერი გვიშლის ხელს, ერთი მხრივ, ბავშვის რეცეპტორული მექანიზმის ბუნებრივი განვითარების გზა უკვე მისი სიცოცხლის პირველსავე წლებში დამთავრებულად ჩავთვალოთ, მაგრამ, მეორე მხრივ, სასკოლო ასაკში მისი მოქმედების ეფექტურობის ზრდა განვითარების ახალი ფაქტორის და აქტიურობის ზეგავლენის შედეგად ვაღიაროთ. ბავშვის რეცეპტორული აპარატის ფუნქციონალური განვითარების პროცესი მოკლედ ასე შეგვიძლია დავახასიათოთ: ადრეული ბავშვობის ხანაში მისი ფიზიოლოგიური მომწიფების პროცესი სრულდება, მაგრამ სასკოლო ასაკში მისი განვითარება ფსიქოლოგიურ საფუძველზე გრძელდება.

რა არის აუცილებელი პირობა იმისათვის, რომ ბავშვის აქტივობამ მისი რეცეფციის, მისი აღქმის სფეროშიც იჩინოს თავი? როდესაც ბავშვი, ვთქვათ, აქტიურად სჭვრეტს რასმე, ეს იმას ნიშნავს, რომ მისი ჭვრეტის აქტს არა გამაღიზიანებლის იმპულსი, არამედ თვითონ იგი განსაზღვრავს. მაგრამ სანამ იგი აქტუალურად მიმართავენ თავისი ჭვრეტის აქტს რაიმე შინაარსისადმი, აუცილებელია, ეს შინაარსი მისთვის არსებობდეს და არსებობას განაგრძობდეს, სანამ მას თავისი აქტების მისდამი მიმართვა არ მოსწყინდება. მაშასადამე, ეს შინაარსი მას ერთხელ უკვე უნდა ჰქონდეს განცდილი, რათა ხელთ ჰქონდეს ის, რის მიმართაც თავისი აქტივობა უნდა გამოიჩინოს. ამრიგად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ აქტიური აღქმა მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი თუ რაიმე გამაღიზიანებელმა ერთხელ უკვე იმოქმედა სუბიექტზე და მასში აღქმითი შინაარსი წარმოშვა, მაგრამ ნაცვლად იმისა, რომ რაიმე შესატყვისი რეაქცია გამოეწვია, მისი ყურადღების საგნად იქცა და ამ გზით სუბიექტს მასზე აქტიური ზემოქმედების შესაძლებლობა მისცა. მოკლედ, აქტიური აღქმის ერთ-ერთს აუცილებელ პირობას იმპულსური აღქმის შინაარსის ობიექტივაციის ფაქტი შეადგენს. მაგრამ მას შემდეგ, რაც ეს მოხდა, სუბიექტის მასზე აქტიური ზემოქმედება

მისი ობიექტივაციის განმტკიცებას იწვევს შედეგად, რადგანაც განმეორებითი აქტიური ზემოქმედება მხოლოდ იმაზე შეიძლება რაც უცვლელი სახით, რაც როგორც იგივე, განაგრძობს არსებობას, გასაგებია, რომ ეს შინაარსი ობიექტური მოცემულობის სულ უფრო და უფრო მტკიცე ხასიათს ღებულობს. აქ მიზეზი განუწყვეტლივ შედეგში გადადის და შედეგი მიზეზში: მათ შორის წმინდა დიალექტიკური ურთიერთობის პროცესი მყარდება.

ამრიგად, სასკოლო ასაკში ბავშვის აღქმა არა გამლიზიანებლის, არამედ ობიექტის ანუ ს ა გ ნ ი ს ა კ ე ნ არის მიმართული: ასეთ აღქმას კი, როგორც აქტიურს რეცეპტორულ პროცესს, უფრო დაკვირვების სახელწოდება შეეფერება, ვიდრე აღქმისა. სასკოლო ასაკი, მაშასადამე, დაკვირვების უნარის განვითარების ხანად უნდა ჩათვალოს.

მაგრამ, დაკვირვების ცნება მეორე მომენტსაც გულისხმობს. როდესაც სუბიექტი რასმე აკვირდება, ეს იმას ნიშნავს, რომ საგანი, როგორც გარკვეული ობიექტი, დაკვირვების აქტების გარეშეც იგულისხმება არსებულად, მაშასადამე, განსაზღვრული ნიშნების მატარებლად. ამიტომ მისი სრული დაკვირვების ცნება ამ ნიშნების ცალ-ცალკე გათვალისწინებას გულისხმობს: დაკვირვების აქტი ჯერ ერთი ნიშნისაკენ მიიმართება და შემდეგ მეორისა და მესამისაკენ, და არა სიმულტანურად მთელი საგნისაკენ. მაშასადამე, იგულისხმება, რომ საგანი ამ დროის განმავლობაში იგივე რჩება, რამდენადაც დაკვირვება აქტიური პროცესია, რამდენადაც მისი იმპულსი არა საგნიდან, არამედ სუბიექტიდან გამომდინარეობს. ხოლო რამდენადაც, მეორე მხრივ, ერთი დაკვირვების აქტი საგნის მთელ შინაარსს ვერ სწვდება, შესაძლებელი და აუცილებელი ხდება მისი განმეორება სუქცესიურად საგნის ერთი მხრიდან მეორეზე გადასვლით. ნამდვილი დაკვირვება, მაშასადამე, ანალიზს გულისხმობს.

მაგრამ ის, რაც გარეშე მეთვალყურისათვის უეჭველად ანალიზად უნდა ჩაითვალოს, ზოგჯერ არაფერს ამის მსგავსს არ წარმოადგენს. ხშირია შემთხვევა, რომ ანალიზს ადრეული ბავშვობის ასაკშიც აღსტურებენ. ბავშვს სხვადასხვა ზომის, ფერისა და ფორმის ფიგურებს აწოდებენ და ამავე დროს ავალბენ, მსგავსი ფიგურები ცალკე შეაჯგუფოს. ჩვეულებრივი შედეგი ასეთია: იგი ან ფერით მსგავს ფიგურებს აჯგუფებს ერთად, ან ფორმით და ან სიდიდით: იგი ერთს რომელსავე ნიშანს აქცევს ყურადღებას და მთელ მიწოდებულ მასალას ამის მიხედვით აწესრიგებს. საინტერესოა, რომ, როდესაც იგი, მაგ., ფერს იღებს დაჯგუფების საფუძვლად, თითოეულ ფიგურაში მარტო ამ ნიშანს გუ-

ლისხმობს: იგი მისთვის ერთ-ერთი ნიშანი კი არაა, რომლის გვერდით მიწოდებულ ობიექტს სხვა ნიშნებიც აქვს, არამედ ერთადერთი, იგი მთელ ფიგურას წარმოადგენს. როდესაც ბავშვი ერთსა და იმავე ობიექტს ერთხელ ფერის მიხედვით მოაქცევს ერთ ჯგუფში, მეორეჯერ ფორმისა და მესამეჯერ სიდიდის მიხედვით, გარეშე მეთვალყურეს სრული უფლება აქვს იფიქროს, რომ ბავშვმა ქვემდებარე ფიგურის მთლიანი წარმოდგენა ელემენტებად დაშალა: ფერად, ფორმად და სიდიდედ. მას სრული უფლება აქვს სთქვას, რომ ბავშვმა ამ შემთხვევაში ანალიზის გზას მიმართა, მიტომ რომ ობიექტურად მართლა მთლიანის დაშლა მოხდა, ანდა ყოველ შემთხვევაში, ამ მთლიანის ჯერ ერთი ელემენტის გამოყოფა, მერე მეორისა, და ბოლოს, მესამისაც. მაგრამ ეს მხოლოდ გარეშე მეთვალყურის თვალსაზრისითაა სწორი. ნამდვილად, ამ შემთხვევაში არაფერს ამის მსგავსს ადგილი არა აქვს. როდესაც ბავშვი ერთს ნიშანს „გამოყოფს“, არსებითად იგი არაფერს არ გამოყოფს: ის, რაც მან გამოჰყო, მისი თვალსაზრისით, მთლიანის ერთ-ერთ ნიშანს კი არ წარმოადგენს, არამედ თვითონ მთლიანს. მაშასადამე, მას ამ შემთხვევაში არაფერი არ დაუშლია: მთლიანი კვლავ მთლიანად დარჩა, ოღონდ ბავშვი ფერის ასპექტში ხედავდა მას, და ახლა სხვა რომელიმე ნიშნის ასპექტში.

ანალიზი სულ სხვა რამეს გულისხმობს. ბავშვს რომ მთლიანი შთაბეჭდილების ნამდვილი ანალიზი ეწარმოებინა, მაშინ მას მუდამ მხედველობაში უნდა ჰქონოდა, რომ თითოეული მის მიერ გამოყოფილი ნიშანი მთელს კი არა, ამ მთელის ერთ-ერთ ნიშანს წარმოადგენს და, მაშასადამე, მართლაც მის მიერ მთლიანიდან გამოყოფილი, ე. ი. ამ ნიშანს იქეთ კიდევ რჩება მთელი, რომელსაც, უეჭველია, მეორე და მესამე ნიშანიც ექნება, და რათა ესენიც გაითვალისწინო, თითოეულს ცალკე ყურადღების აქტი უნდა მიმართო და ყოველთვის მხედველობაში იქონიო, რომ მთელი არცერთი ამ ცალკეული ნიშნით არ ამოიწურება, რომ, როგორც მთელი, იგი სუყველა ამ ნიშნებში გვეძლევა. ნამდვილ ანალიზთან, მაშასადამე, მაშინ გვეჭებოდა საქმე, თუ რომ ცალ-ცალკე ნიშნების გამოყოფისა და შესწავლის გზით საბოლოოდ მთლიანის სრულ სახეს გავცნობოდით, თუ რომ ამ დაშლის პროცესში თანდათანობით მთლიანის ნამდვილ სახეს აღვადგენდით. ანალიზის დროს, მაშასადამე, თითოეული ახალი ნიშნის გამოყოფა მთლიანის შენობაში ახალი აგურის შემატებას ნიშნავს, და რაც უფრო შორს მიდის გამოყოფის პროცესი, მით უფრო წინ მიდის მთლიანის შენობის აგების საქმე. ამრიგად, ანალიზის პროცესში დაშლა აგებას ნიშნავს და აგება დაშლას. ანალიზი და სინთეზი განუყრელად დაკავშირებულ პროცესებს წარმოადგენენ. ანდა კიდევ უკეთ ერთისა და იმავე პროცესის ორ განსხვავებულ ასპექტს შეადგენენ.

ადრეული ბავშვობის ასაკში ნამდვილი ანალიზის უნარი, ჩვეულებრივ, იშვიათი შემთხვევაა: აქ ბავშვისათვის ნიშანი ერთ-ერთ თვისებას კი არა, მთელ საგანს წარმოადგენს³⁶. მისი აღქმა დიფუზიური ხასიათისაა, და დანაწევრებული მთლიანის აღქმის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. სკოლის წინარე ასაკში მდგომარეობა საგრძობლად იცვლება: ბავშვი დანაწევრებული მთლიანის აღქმას ეჩვევა; ყოველ შემთხვევაში, ექსპერიმენტულ პირობებში იგი ამას შედარებით ადვილად ახერხებს, მაგრამ ამისათვის მას ჯერ კიდევ მაინც საგანგებოდ დიდი დახმარება ესაჭიროება. როდესაც ჩვენ ამ საკითხის ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგებს მოუყარეთ თავი, ასეთ დასკვნამდე მივდივით: სკოლის წინარე ასაკის მიმდინარეობაში „აბსტრაქციის უნარი თანდათანობით მწიფდება“ და ბოლო წლებში უკვე საკმარის მალალ დონეს აღწევს: მიუხედავად ამისა, ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ იყენებს სპონტანურად ამ უნარს. მართალია, მას კვალდაკვალ აბსტრაქციის ცნობიერებაც უჩნდება, მაგრამ იმდენად სუსტად, რომ არ შეიძლება იგი მისი ჩვეულებრივის, ბუნებრივი ქცევის განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს. ყოველ შემთხვევაში 7–8 წლის ბავშვის განვითარება ისეთ დონეზე მაინც დგას, რომ სულ მცირე დროა საჭირო, რათა მასში გარდატეხა მოხდეს და აბსტრაქციის უნარის შეგნებული, თავისუფალი გამოყენება დაიწყოს³⁷.

სკოლის წინარე ასაკში, მამ, ბავშვი მხოლოდ იმ დონეს აღწევს, რომ სათანადო დახმარების გზით შეგნებული ანალიზის წარმოება შეძლოს.

მაშასადამე, მისი განვითარების უახლოეს საფეხურზე იგი მისი თავისუფალი, სპონტანური გამოყენების უნარს უნდა დაეფუძლოს. ანალიზი, მაშასადამე, 8 წლის ბავშვის „განვითარების უახლოეს ზონაში“ შედის; განვითარების აქტუალურ მონაპოვრად იგი სასკოლო ასაკში უნდა იქცეს.

მოიმანს უკვე დიდი ხანია აღნიშნული აქვს, რომ ანალიზის უნარი სწორედ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში მწიფდება. 12 წლის ბავშვი, მისი აზრით, უკვე ლოგიკური სინთეზის დამლევას ახერხებს, მას შემდეგ, რაც ანალიზის დაუფლების საფეხური მას უკვე განვლილი აქვს. ანალიზი კროსაც სასკოლო ასაკის მონაპოვრად მიიჩნია, ისე როგორც სხვებსაც, ვისაც კი სასკოლო ასაკის ბავშვთან მუშაობა უწარმოებია. ამისდა მიხედვით, შეიძლება დამტკიცებულად ჩაითვალოს, რომ ნამდვილი დაკვირვების ეს მეორე მომენტიც, რომელიც მტკიცეა პირველთან (აქტივობასთან) დაკავშირებული, საბოლოოდ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში მწიფდება. მაგრამ რა სფეროში და რა მასალაზე, ამის შესახებ ქვემოთ გვექნება საუბარი.

ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა როლი აქვს ამ შემთხვევაში სკოლას? ახდენს იგი ამ უნარის განვითარების პროცესზე რაიმე არსებითი მნიშვნელობის გავლენას, თუ იგი სკოლის გარეშე იმავე სახითა და იმავე სტრუქტურით შემუშავდებოდა, როგორც ეს სკოლის გარემოში ხდება? ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ მას ჯერ კიდევ სკოლის წინარე ასაკში იმდენად მტკიცე საფუძველი ეყრება, რომ ბავშვს მოზრდილის დახმარებით მისი ერთგვარი გამოვლენა შეუძლია. უნდა ვიფიქროთ თუ არა, რომ ბავშვი შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე ბუნებრივი განვითარების გზაზე, – ისე რომ მის გარეშე სისტემატური სწავლა, როგორც ახალი ფაქტორი, სრულიად არ შეჭრილიყო – იმავე სახის დაკვირვების უნარს შეიძინდა, როგორც მაშ ამ ფაქტორის ზემოქმედების პირობებში უმუშავდება, თუ ამ უნარის გამოსავლენად მას ყოველთვის ერთგვარი დახმარება დასჭირდებოდა?

წარმოვიდგინოთ, რომ მოზარდი სისტემატური სწავლის გარეშე რჩება და რვა წლის შემდეგ უკვე პრაქტიკული ცხოვრების უღელში ებძება. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერება – და დაუფლების ტენდენცია, უეჭველია, მასაც ექნება. მაგრამ იმ გარემოში, რომელშიაც მას ცხოვრება უხდება, ეს ტენდენცია წმინდა შემეცნებითი, ინტელექტუალური ინტერესის სახით ვერ ჩამოყალიბდება: ამისათვის მეცნიერების ზემოქმედება წარმოადგენს აუცილებელ პირობას; ამ უკანასკნელს ჩვენს შემთხვევაში, როგორც შევთანხმდით, ხომ ადვილი არა აქვს! მაშასადამე, იგი პრაქტიკულ-ინტელექტუალური ინტერესის სახით განვითარდებოდა, რამდენადაც მოზარდის გარეშე მხოლოდ ამ უკანასკნელის სტიმულებს შეიცავს. სინამდვილის მრავალფეროვან მოვლენათა და მოზარდს შორის განსაკუთრებით პრაქტიკული ურთიერთობა შეიძლება დამყარდეს, და მაშასადამე, მისი რეცეპტორული აპარატის ფუნქციობას, მის აღქმებს ყოველს კერძო შემთხვევაში მხოლოდ ეს პრაქტიკული ურთიერთობა აძლევეს მიმართულებას. ცხადია, ასეთ პირობებში სინამდვილე ან რომელიმე მისი სფერო, როგორც მთლიანი სისტემა, მოზარდის ინტერესთა ფარგლებს გარეთ უნდა დარჩეს და ბევრი რამ ამა თუ იმ მოვლენაში, რაც პრაქტიკულად არაა აქტუალური, მაგრამ სინამდვილის სისტემატური აღნაგობის წვდომის არსებითი მნიშვნელობის მქონეა, მისი ყურადღების ცენტრში ვერ მოექცევა. მოზარდს არავითარი საბაბი არ ექნება, ჯერ მისი ობიექტივაცია. მოახდინოს და შემდეგ თავისი რეცეპტორული აქტები საგანგებოდ მისკენ მიმართოს. რასაკვირველია, სწავლის გავლენისაგან არც ამ პირობებში იქნება მოზარდი სრულიად თავისუფალი. რაც უნდა იყოს, იგი მეტყველი არსებაა და, მაშასადამე, ამა თუ იმ მოვლენას თუ საგანს იგი მის ენაში შემოღებული სახელწოდებით აღნიშნავს. უკვე სახელი საკმარისია, რომ მას ამა თუ

იმ საგნის თუ მოვლენის ობიექტივაცია მოეხდინა. ხოლო მისთვის, რომ იგი თავის აღქმის აქტების ნიადაგზე სისტემატური ანალიზის საგნად გადაქციოს და ამ გზით სინამდვილის სისტემაში მისი ადგილის მისაკვლევად მასალა დააგროვოს, ამისათვის მას არც სათანადო იმპულსი შეიძლება ჰქონდეს და არც რეგულატორი, რომელიც მის აქტებს შესაფერის მიმართულებას მისცემდა. მისი სიტყვის შინაარსში ასეთს რამეს ვერ ვიგულისხმებდით, მიტომ რომ ისიც ხომ პრაქტიკული ცხოვრებისა და სინამდვილესთან პრაქტიკული ურთიერთობის ნიადაგზეა და ამიტომ არაფერს ისეთს არ შეიძლება შეიცავდეს, რაც ამ პრაქტიკული ინტერესისა და გამოცდილების ფარგლებს შორდება.

მაშასადამე, ცხადია, იმისათვის, რომ ნამდვილი სისტემატური დაკვირვების უნარი შემუშავდეს, ამისათვის, ჯერ ერთი, სინამდვილისადმი არა მარტო პრაქტიკული, არამედ შემეცნებითი განწყობაა საჭირო და შემდეგ, სიტყვას ამ განწყობის ნიადაგზე შექმნილი შინაარსი ჰქონდეს მნიშვნელობად, რათა ამა თუ იმ მოვლენის თუ საგნის ობიექტივაციის შემდეგ რეცეპტორული აქტები ამ შინაარსის თანახმად წარიმართოს. მაგრამ სიტყვის ასეთი შინაარსი ხომ მეცნიერების კუთვნილებას შეადგენს, და რამდენადაც მოზარდს იგი ჯერ კიდევ დასაუფლებელი აქვს, ცხადია, მას ამ შინაარსით ხელმძღვანელობა დამოუკიდებლად არ შეუძლია. აქედან ნათელი ხდება, რომ სისტემატური დაკვირვების საფეხურს იგი ვერასოდეს ვერ დაეუფლება, თუ მას ისეთი ვინმე არ დაეხმარება, ვისაც სიტყვის მეცნიერული შინაარსი ან მეცნიერული ცნება ხელთა აქვს. მაშასადამე, უდავოა, რომ სწავლის გარეშე აქტიური, სისტემატური დაკვირვება, იმ აზრით, რა აზრითაც ჩვენ ეს ცნება გვესმის, მოზარდისათვის სამუდამოდ მიუწვდომელი დარჩება.

აქედან უდავო ხდება, რომ მოზარდის აღქმის შემდგომი განვითარება სპეციფიკურ მიმართულებას ღებულობს და რომ ეს მიმართულება მხოლოდ სწავლის ნიადაგზე შეიძლება აღმოცენდეს.

პირველ წლებში (10-11-მდე) ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციები განსაკუთრებით გარე-სინამდვილის გრძობადი შინაარსისაკენ არის მიმართული. ზემოთ, როდესაც ბავშვის ქცევის ინტროგენური ფორმების, განსაკუთრებით ესთეტური განცდის შესახებ ვლაპარაკობდით, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ეს მართლა ასეა: 8-10 წლის ბავშვის ესთეტური შეფასების კრიტერიუმებს უმათავრესად გრძობადი მომენტების (მაგ., ფერის) ზეგავლენა განსაზღვრავს. ბავშვი საგნობრივი სინამდვილის გაცნობას ესწრაფვის, და პირველ რიგში მას, რასაკვირველია, ამ სინამდვილის უშუალოდ მოცემული სახე იტაცებს. მისი დაკვირვების აქტები საგანთა და მოვლენათა გრძობადი თვისებებისკენ მიიმართება. მაგრამ ეს თვისებები მას თავისთავად როდი აინტერესებს, არამედ როგორც სა-

გნის თვისებები, როგორც ისეთი რამ, რაც მას თვითონ საგანს გაუთვალისწინებს. ამ შემთხვევაში მას სკოლა ეხმარება და მეცნიერულ ცნებათა ხელმძღვანელობით საგანთა და მოვლენათა თვისებების სისტემატური დაკვირვების გზას უჩვენებს. ამიტომ პირველ სასკოლო ასაკში სწავლა პირველ რიგში სინამდვილის სფეროების აღწერის ამოცანებს აყენებს. იგი ჯერხნობით მიზნად მხოლოდ იმას ისახავს, რომ მოზარდს ნამდვილი მეცნიერული ცნებების შესადგენად რაც შეიძლება უფრო მეტი მასალა დაუგროვდეს. ამ მიზნისათვის განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ე. წ. რეალებს, ბუნებისმეტყველების დისციპლინებს აქვთ: ბავშვის გრძობადი, საგნობრივი ინტერესის მიმართულებას ყველაზე უკეთ ისინი შეეფერებიან.

სასკოლო ასაკის წლებში, განსაკუთრებით 11-12 წლებში, ბავშვის გულისყური საგანთა ფენომენალური შინაარსიდან მიმართებათა სფეროზე გადადის. ახლა იგი გრძობად თვისებათა ცვალებას აქცევს ყურადღებას: ცვალებას, რომელიც სხვა რომელიმე ცვლილებასთან ერთად ხდება. როდესაც მზე ჩადის, ბნელდება. როდესაც მცენარეს რწყავ, ის ხარობს, თუ არა - და ხმება. როდესაც ხეს შტოს მოაჭრი, არაფერი საგულისხმო არ ხდება, როდესაც ფესვებს - მისი ფოთლები ყვითლდება, სცივია, ხე ხმება. განვითარებული ცნობიერებისათვის ნათელია, რომ ამ შემთხვევაში ამ მოვლენათა ჯგუფებს შორის მიზეზობრივი მიმართება არსებობს და კონკრეტულად ეს მიზეზობრივი დამოკიდებულება ამაში და ამაში მდგომარეობს. ნამდვილი მიმართების წვდომა აზროვნების საქმეა, მაგრამ იგი წინასწარ მოვლენათა შემჩნევას, მაშასადამე, მათ რეცეფციას გულისხმობს. პირველ შემთხვევაში ლოგიკურ მიმართებასთან გვაქვს საქმე. ამ მეორე შემთხვევაში - ფაქტიურ მიმართებასთან. რომ ამ ორ ცნებას შორის ცხადი განსხვავება არსებობს, ამაში ეჭვის შეტანა არ შეიძლება: ბავშვი ხელავს - შოფერი რომ ავტომანქანაში ჩაჯდება და სათანადო აზარმაცს გადასწევს, მანქანა მოძრაობას დაიწყებს. მაგრამ როგორია ნამდვილი მიზეზობრივი დამოკიდებულება მოვლენათა ამ ორ წყებას შორის, ეს მან ჯერ კიდევ არ იცის. მაგრამ იმისათვის, რომ ბოლოს და ბოლოს მან ესეც გაიგოს, ამისათვის აუცილებელია, მოვლენათა ამ ორი წყების ერთდროული ცვლილება, მათი ფაქტიური დამოკიდებულება შენიშნული ჰქონდეს.

სასკოლო ასაკის 11-12 წლის ბავშვი ამ ფაქტიური დამოკიდებულების დაკვირვებას ხარბად ეწაფება. თუ წინათ (10 წლამდე) ასეთი რამ მის ყურადღებას მაინც და მაინც დიდად არ ატყვევებდა, ახლა, პირიქით, მის მთავარ ინტერესს სწორედ ამ ფაქტიური დამოკიდებულების უვალყურის დევნება და აღნუსხვა შეადგენს.

იმისათვის, რომ ბავშვი ბოლოს და ბოლოს ამ საფეხურს გადასცდეს და ლოგიკურ მიმართების დაუფლების უნარი შეიმუშაოს, ამისათვის კვლავ სწავლის ჩარევაა საჭირო და მისი დახმარებით ფაქტიურ მიმართებათა თვალყურის დევნების უნარის სისტემატური დაკვირვების უნარად გარდაქმნა.

ბუნებრივად ჩნდება საკითხი: რა სახის ფაქტიური მიმართებებია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის განსაკუთრებული ყურადღების საგნად იქცევა?

მიმართებათა დიფერენციაცია პირველ რიგში აზროვნების განვითარების საქმეა. როდესაც ამ უკანასკნელის შესახებ გვექნება საუბარი, მაშინ დავინახავთ, რომ ცნობილ ლოგიკურ მიმართებათა ობიექტივაცია განსაზღვრული ასაკობრივი თანამიმდევრობით ხდება. აღქმის სფეროში, ე. ი. იქ, სადაც, საკითხი ფაქტიურ მიმართებათა მასალის დაკვირვებას ეხება, ასეთ დიფერენციაციას იმდენი მნიშვნელობა არა აქვს, და იგი ისე თვალსაჩინო არაა, რომ მისი სპეციალური აღნიშვნა ღირდეს. აქ მთავარი მოვლენათა და საგანთა პარალელური ცვლილებების დადასტურება და თვალყურისდევნებაა. ამრიგად, მიღებული მასალა მიმართების თითქმის ყველა ფორმისათვის თანაბრად აუცილებელია: იგი ფაქტიური მიმართების ზოგადი ფორმაა, რომლის ნიადაგზეც მიმართების ყველა ფორმის გაცნობიერება შეიძლება. ასეთს ზოგად ფორმად მიმართების ის ფორმა უნდა ჩაითვალოს, რომელსაც საფუძვლად დროის ასპექტი უდევს: როდესაც აქ ეს ხდება, იქ მაშინ ესა და ეს ცვლილება იჩენს თავს. რასაკვირველია, ამრიგად დადასტურებულ ცვლილებათა კავშირს, ჩვეულებრივ კაუზალური მიმართება უდევს საფუძვლად, მაგრამ არა მარტო კაუზალური: როდესაც ნაწილში რაიმე ცვლილება ხდება, მაშინ არც მთელი რჩება ყოველგვარი ცვლილების გარეშე. მაშასადამე, ნაწილისა და მთელის მიმართების შესახებაც შეიძლება იგივე ითქვას. ყოველი მიმართება ორ წევრს შეიცავს და, რაც ერთში მოხდება, ის მეორეშიც პოულობს ანარეკლს, მიტომ, რომ მათ შორის მიმართება, კავშირი არსებობს, ამიტომ საკვირველი არაა, რომ „როდესაც – მაშინ“-ის პრინციპით ცვლილებათა დაკვირვება ასე თუ ისე, მეტად თუ ნაკლებად მიმართების ყველა ფორმის შესახებ იძლევა ფაქტიურ მასალას.

სასწავლო საგნები, რომელთაც სასკოლო ასაკის I საფეხურზე აქვთ ადგილი, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებენ ბავშვის განვითარების ხელის შეწყობას, თუ რომ მასალა, ისე როგორც გადაცემის წესიც, ბავშვის ამ თავისებურებას განსაკუთრებით ანგარიშს გაუწევს.

რეპროდუქციული პროცესები სასკოლო ასაკში

რეპროდუქციული პროცესების უდიდესი როლი სწავლისათვის ყოველ ეჭვს გარეშეა. თუ რამდენად დიდია ეს როლი და რამდენად უდავოა იგი, ეს თუნდ იქედანაც ნათლად ჩანს, რომ ჩვეულებრივი ცნობიერებისათვის ხშირად ორივე ეს ცნება ურთიერთს ემთხვევა: სწავლა რისამე დახსომებას ნიშნავს, და თუ ის, რაც სწავლის ღირსად არის ცნობილი, დამახსოვრებულია, ის დასწავლილადაც ითვლება. დასწავლა და დამახსოვრება ხშირად ერთი და იგივე მნიშვნელობით იხმარება.

რამდენადაც სწავლა ყოველთვის რაიმე შინაარსის დაუფლებას ნიშნავს, იგი უშუალოდ შეიცავს, როგორც თავის ერთ-ერთ ძირითად მომენტს, ამ შინაარსის საჭიროებისდა მიხედვით ნებისმიერი რეპროდუქციის უნარსაც. ამიტომაც, რომ იმის გამოსარკვევად, ნაყოფიერად ისწავლა მოწაფემ თუ არა რაიმე გარკვეული მასალა, ძალიან ხშირად ამ უკანასკნელის დამახსოვრების ფაქტს იმოწმებენ. სწავლა, რა თქმა უნდა, შეუძლებელი იქნებოდა, რომ ადამიანის ცხოვრებას მხოლოდ აქტიური შინაარსი ჰქონოდა, რომ იგი რეპროდუქციის უნარს სრულიად მოკლებული ყოფილიყო. რომ შესიერება სწავლის აუცილებელი პირობაა, ეს თავისთავად ნათელი და უდავო დებულებაა, მაგრამ მიუხედავად ამისა, საკითხი სწავლის და მეხსიერების, ან საზოგადოდ რეპროდუქციის, ურთიერთმიმართების შესახებ მაინც პრობლემაა, რომელსაც საგანგებო ყურადღება ესაჭიროება.

ყველაზე უფრო გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, სწავლა მეხსიერების უნარს გულისხმობს, როგორც თავის აუცილებელ პირობას. მაშასადამე, იგი მისი გავლენის ქვეშ იმყოფება: იქ, სადაც ეს პირობა ოპტიმალურია, იქ სწავლაც ოპტიმალურად მიმდინარეობს; იქ, სადაც იგი სუსტადაა წარმოდგენილი, იქ სწავლაც ნაკლებ ეფექტური რჩება. მაგრამ ამავე დროს თვითონ სწავლაც ახდენს თავის მხრივ გავლენას მეხსიერებაზე: ერთი მხრივ, ეს გავლენა ფორმალურია, მეორე მხრივ, მატერიალური. სწავლის პროცესში მეხსიერება ვარჯიშობს, იწრთენება და მაშასადამე, განსაზღვრულ ფარგლებში სულ უფრო და უფრო ეფექტური ხდება. მეორე მხრივ, იგი შინაარსეულად მდიდრდება: სწავლა სარეპროდუქციო მასალის გაფართოებისა და განმტკიცების მიზანს ემსახურება. ყველაფერი ეს უეჭველია.

მაგრამ ეს ხომ იმას არ ნიშნავს, რომ არსებითად სწავლა არავითარ გავლენას არ ახდენს მეხსიერებაზე, რომ მეხსიერების განვითარების პროცესი არსებითად, სტრუქტურულად და ფუნქციონალურად, სწავლის გარეშეც დასრულებულად უნდა ვიგულოთ, რომ იგი სწავლის ზეგავლენით მხოლოდ გრადუალურად იცვლება. უეჭველია, ამ შეხედულებას შემოწმება ესაჭიროება: იგი არც თეორეტიულად არის დამაჯერებელი და არც პრაქტიკულად ხელსაყრელი. თეორეტიულად მიტომაც საეჭვო. რომ

განვითარების სწორ კონცეფციას ეწინააღმდეგება, ხოლო პრაქტიკულად მიტომ არაა დაკმაყოფილებული, რომ სწავლის მნიშვნელობას აქვეითებს და დიდაქტიკურ პროცესსაც ყალბ მიმართულებას აძლევს. უფრო საფიქრებელია, რომ სწავლის პროცესში მეხსიერება არსებითს ცვლილებასაც განიცდის, რომ იგი სტრუქტურულადაც გარდაიქმნება და განვითარების ახალ საფეხურზე ღვება.

ა. ეიდეტიკა სასკოლო ასაკში

როგორც ვიცით, სასკოლო ასაკის ქცევის ძირითად ფორმას სწავლა წარმოადგენს. უკვე ეს ფაქტიც იმის საკმარის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ რეპროდუქტულ პროცესებს ამ ასაკობრივ საფეხურზე განსაკუთრებით ფართო ფუნქციონალური არე ეთმობა. მოზარდის ფსიქიკურ ფუნქციონალური ურთიერთობის კომპლექსში მეხსიერებას, აზროვნების გვერდით, ყველაზე უფრო პასუხსაგები და ყველაზე უფრო აქტიური როლი ეკისრება. ცხადია, ამ პირობებში მისი განვითარების პროცესი განსაკუთრებით ძლიერი იმპულსით უნდა იყოს აღბეჭდილი. გარეშე ამისა სწავლის ქცევის მთავარ ფორმად გადაქცევის ფაქტი არც კაუზალური თვალსაზრისით იქნებოდა გასაგები და არც ფინალურით.

უკანასკნელ ხანებში სასკოლო ასაკის ბავშვის რეპროდუქტული პროცესების არაჩვეულებრივი ინტენსიური აქტივობის ფაქტი ახალი მხრივ დადასტურდა. მას შემდეგ, რაც ე. წ. ეიდეტური ფენომენი იქნა აღმოჩენილი, და მისი გავრცელებულობის ასაკობრივი ხასიათი გამოირკვა, ბუნებრივად უნდა დასმულიყო საკითხი, თუ რა ადგილი უკავია ამ შემთხვევაში სასკოლო ასაკს. ეიდეტური ფენომენი რეპროდუქტული ფენომენია, მაგრამ იგი ისეთი სიზუსტითა და სისრულით აღბეჭდილ შინაარსებს წარმოადგენს, რომ მას ამ მხრივ ვერც ერთი მანამდე ცნობილი რეპროდუქტული პროცესი ვერ შეედრება. კრო, ამ ფენომენის ერთ-ერთი პირველი მკვლევართაგანი, ასე ახასიათებს მას: „ეიდეტური ფენომენების უპირველეს ნიშნად მათი აღქმისებურება უნდა ჩაითვალოს. აღქმისებურების ტიპში თავის გამოხატულებას პოულობს, ერთი მხრივ (მოჩვენებითი) მონაწილეობა პერიფერიული რეცეპტორული აპარატისა, ხოლო მეორე მხრივ, მოვლენისებური (თუმცა სუბიექტური) მოცემულობა აღქმით სივრცეში. ეს უკანასკნელი გარემოება იწვევს იმას, რომ ეიდეტური ხატი აღქმითი სინამდვილის ობიექტების გვერდით და მათთან ერთად მოჩანს, და ამავე დროს მის საგნობრივ თვალსაჩინობასაც ასაბუთებს“³⁸.

ცხადია, ასეთი რეპროდუქტული შინაარსი, რომელიც აქტუალურის სიცხადითა და სისრულით განიცდება, მნემური უნარის მხოლოდ არაჩვეულებრივი ინტენსიური განვითარების ნიადაგზე შეიძლება აღმოცენდეს. ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა მდგომარეობაში იმყოფება იგი

სასკოლო ასაკში? წინასწარი მოლოდინის მიხედვით, თავისი განვითარების განსაკუთრებით ინტენსიურ პერიოდს ეს უნარი სწორედ სასკოლო ასაკში უნდა განიცდიდეს. ეიდეტური ფენომენის მთავარი მკვლევარი, ეიენში, როგორც ცნობილია, ეიდეტურ ფენომენში რეცეპტორული განვითარების პრიმიტიულ ფორმას სჭვრეტს, ფორმას, რომელიც აღქმისა და წარმოდგენის წინა საფეხურს უნდა წარმოადგენდეს, და, მაშასადამე, განვითარების დასაწყის ფაზებში უფრო ხშირად გვხვდებოდეს, ვიდრე შემდეგ. მაგრამ დღემდე წარმოებულ ექსპერიმენტულ გამოკვლევათა შედეგების მიხედვით ეს მოლოდინი არ მართლდება. ექსპერიმენტულ პირობებში ეიდეტური ფენომენის გამოწვევა ექვსი წლის ასაკზე ადრე ვერ ხერხდება, შეიძლება და რვა წლის ბავშვებს შორის კი ამ ფენომენის დადასტურება არა ერთხელ მომხდარა. შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე მისი გავრცელებულობა სულ უფრო და უფრო ფართო ხდება, მაგრამ 15-18 წლიდან ეს ერთბაშად ქვეითდება, რომ თითო-ორჯერ შემთხვევის გარდა იშვიათად თუ იჩენს თავს. კროს ცხრილის მიხედვით (ცხრ.19), 10-16 წლამდე საშუალოდ მოწაფეთა 65% მანც ეიდეტიკოსად შეიძლება ჩაითვალოს. ხოლო რაც შეეხება გამოკვეთილ ეიდეტურ უნარს, იგი თვალსაჩინო რაოდენობით მხოლოდ 10-დან 15 წლამდე გვხვდება და საშუალოდ მოწაფეთა 43%-ს ახასიათებს³⁹.

ცხრილი 19

ასაკი	მოწაფ. აბსოლ. რიცხვი	ეიდეტიკოსები იყვნენ		გამოკვეთილი ეიდეტიკოსი	
		აბსოლ.	%-ში	აბსოლ.	%-ში
19	3	0	0	0	0
18	20	7	35	1	5
17	41	21	51	7	17
16	58	37	65	20	35
15	43	32	72	19	44
14	44	29	66	20	45,5
13	49	27	55	19	40
12	45	31	69	20	44
11	57	37	65	23	40
10	17	10	59	8	47
9	3	1	33	0	0

ამრიგად, ეიდეტური ფენომენი სკოლის წინარე ასაკშიც გვხვდება, მაგრამ მისი აყვავების ხანად მხოლოდ სასკოლო ასაკი უნდა ჩაითვალოს (10-15-მდე). ცემანის მიხედვით, რომელმაც ეს ფენომენი ქ. ვენის მოწაფეთა შორის იკვლია, მისი განვითარების უმაღლესი დონე სქესობრივი მომწიფების პერიოდში უნდა იქნეს მოთავსებული. მაგრამ ამ მონაპოვარს სხვა მკვლევართა შედეგები არ ეთანხმება, და ჯერ ხნობით კვლავ კროს დასკვნა რჩება ძალაში: „ეიდეტური ფენომენი ჩვენ იმ პერიოდის ტიპურ სიმპტომათ შეგვიძლია ჩავთვალოთ, რომელსაც სასკოლო ასაკი უნდა ეწოდებოდეს... ფსიქიკური მომწიფების წინსვლასთან ერთად, ჩვეულებრივ, იგი ქრება“⁴⁰.

რით აიხსნება ეს გარემოება? თუ ეიდეტური ფენომენი მართლა რეცეპტორული ფუნქციის პრიმიტიულ ფორმას წარმოადგენს, როგორც იენში ფიქრობს, მაშინ რატომ ხდება, რომ იგი ადრეული ბავშვობის ფარგლებში უფრო ხშირად არ გვხვდება, ვიდრე შემდგომ ასაკობრივ საფეხურზე? რატომ, რომ მისი განვითარების უმაღლესი დონე სწორედ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში ხორციელდება? ამ საკითხის გასაშუქებლად გარდამწყვეტი მნიშვნელობა იმის გამოკვევას აქვს, თუ რა უდევს საფუძვლად ეიდეტურ უნარს. ერთი მხრივ, მისი გავრცელებულობის გეოლოგიური პირობებით განსაზღვრულობის ფაქტი (იგი მხოლოდ ზოგიერთ რაიონებში გვხვდება), მეორე მხრივ, კალციუმის გავლენა მისი გამოკვეთილობის დონეზე და, დასასრულ, ეიდეტური ფენომენის ტიპოლოგიური განსხვავებულობის კავშირი კონსტიტუციის ტიპებთან უდავოდ ამტკიცებენ, რომ ეიდეტურ უნარს საფუძვლად სპეციალური სომატური პროცესები, სახელობრ, ენდოკრინული პროცესები უნდა ედოს: ასე თუ ისე, უდავოდ შეიძლება ჩაითვალოს, რომ მოზარდის ორგანიზმში, მისი განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე, თვალსაჩინო ცვლილება ხდება, რომლის ნიადაგზეც რეპროდუქტული პროცესები არაჩვეულებრივ მკვეთრი შინაარსის ფენომენებს იძლევიან. არაფერი გვიშლის ხელს ვიფიქროთ, რომ ამ გარემოებას ჯერ კიდევ ადრეული ბავშვობის ხანაში აქვს ადგილი, და იგი მანამ გრძელდება, სანამ ენდოკრინულ სისტემაში ახალი ძირითადი ხასიათის ცვლილება არ მომხდარა, სანამ ენდოკრინული ჯირკვლების ფუნქციის შეცვლის გამო ორგანიზმის სტრუქტურული გადახალისება არ დაწყებულა. როგორც ცნობილია, სქესობრივი მომწიფების პერიოდი სწორედ ის ხანაა, როდესაც ენდოკრინულ სისტემაში სქესობრივი ჯირკვლების ფუნქციონალური გაბატონების გამო, მთელი ორგანიზმი განვითარების ახალ საფეხურზე ადის და სპეციფიკურ თავისებურებებს იძენს. მაშ, ჩვენ ასე ვფიქრობთ: ჯერ კიდევ ადრეული ბავშვობის ხანაში ბავშვის ორგანიზმში ისეთი ცვლილებები იჩენენ თავს, რომ იგი არაჩვეულებრივ პლასტიკური

ხდება: მნემე განვითარების ახალ საფეხურზე დგება. ეს მდგომარეობა სქესობრივი მომწიფების ხანამდე გრძელდება. როდესაც ორგანიზმში ძირითადი ხასიათის ცვლილებები იჩენენ თავს, ეიდეტურ ფენომენს სომატური საფუძვლები უსუსტდება და იგი სწრაფად ქრება.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ რატომ, რომ ეიდეტური ფენომენი სასკოლო ასაკში უფრო მაღალ მაჩვენებლებს იძლევა, ვიდრე წინა ასაკობრივ საფეხურებზე? ამის ასახსნელად მეორე საკითხი უნდა გაირკვეს: აქვს თუ არა ეიდეტურ ფენომენს, გარდა სომატურისა, ფსიქოლოგიური საფუძვლებიც?

ეიდეტური ფენომენის კვლევის პროცესში შემდეგ დადასტურდა: 1. არის შემთხვევები, რომ უეჭველი ეიდეტიკოსი მხოლოდ იმის ეიდეტურ ხატს იმუშავებს, რაც მისთვის განსაკუთრებით საინტერესოა: არა საინტერესო ამ ფენომენს არ იწვევს (ფილოტროპიული ტენდენცია). 2. ეიდეტური ფენომენი, განსაკუთრებით დაბალ ასაკობრივ საფეხურებზე, მართო მოძრავ და მკვეთრ შინაარსებზე მუშავდება. 3. საგანი ცხადს ეიდეტურ კვალს სტოვებს, მაგრამ ამას საგნის სურათი ვერ ახერხებს. 4. ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვს მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეუძლია ამა თუ იმ ობიექტის ეიდეტური წარმოდგენა, თუ რომ მისი მნიშვნელობა ხელმისაწვდომია მისთვის, თუ არა და, იგი უძლურია, მისი ეიდეტური ხატი შეიმუშავოს.

რას გვეუბნება ეს დაკვირვება? უეჭველია, რომ საქმე ეიდეტური ხატის მართო სომატიურს საფუძველში არაა. უეჭველია, რომ ამ საფუძვლის მაღალი განვითარების შემთხვევაც არ კმარა, რომ ეიდეტურმა ხატმა თავი იჩინოს. ამისათვის რაღაც კიდევ არის საჭირო. ზემოთ აღნიშნული ფაქტორების ზერეღე ანალიზიც კმარა, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ეიდეტური ხატის აღმოსაგენებლად ერთგვარი ფსიქოლოგიური პირობაცაა აუცილებელი. ყველა ზემოაღნიშნული ფაქტი ისეთია, რომ დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას: იმისათვის, რომ ამა თუ იმ შინაარსმა ეიდეტური ფენომენი წარმოშვას, საჭიროა იგი სუბიექტის ყურადღებას იწვევდეს, საჭიროა, სუბიექტი ამა თუ იმ მიზეზით მას თავისი დაკვირვების საგნად აქცევდეს.

ამგვარად, ეიდეტური ფენომენის აღმოსაგენებლად ორი პირობაა აუცილებელი: სომატური და ფსიქოლოგიური. თუ პირველი პირობა არ არის დაკმაყოფილებული, მართო მეორეს არ შეუძლია ეიდეტური ფენომენის წარმოშობის საფუძველი შეიქმნას. თუ მეორე არ არის, მაშინ არც პირველს შეუძლია რაიმე აქტივობა გამოიჩინოს. ხოლო თუ პირველი პირობა დაკმაყოფილებულია, მაშინ მით უფრო გამოკვეთილი და სრული ეიდეტური ფენომენი ჩნდება, რაც უფრო მაღალი ღირსებისაა მეორე პირობა.

იმისათვის, რომ ნათელი შეიქმნეს, თუ როგორია ამ მეორე პირობის ბუნება გამოკვეთილი ვიდეტური ფენომენის აღმოცენების შემთხვევაში, - მოვიყვანოთ შემდეგი დაკვირვება ვერესოტსკაიას ერთ-ერთი ცდისპირის ოქმიდან (ვიგოსტკი).

ცდისპირი, 12 წლის გოგონა, ვალია ათვალიერებს 25 სეკ. განმავლობაში საკმაოდ რთული შინაარსის სურათს, რომელსაც პირველად ხედავს თავის სიცოცხლეში. ამის შემდეგ ეკრანზე მის გამოსახულებას ხედავს, რომელსაც ასე აღწერს:

„წინ მარცხნივ სახლი ჩანს წითელი, მთლად არ ჩანს, სახურავი არ მოჩანს. რატომღაც ყველაფერი შებრუნებულად მეჩვენება. რატომ?“ - „მიაბზე ყველაფერი დაწვრილებით სახლის შესახებ. რამდენ სართულს ხედავ, რამდენ ფანჯარას?“ „მარტო სამი სართული ჩანს... ზედა სართულზე სამი ფანჯარაა. შავი, მერე კიდევ სამი. მერე რაღაც თეთრს, დიდს ვხედავ... ჩარჩოს ჰგავს; აჰ, ასეთი ვიტრინები იციან ძალაზიებში; ზედ აწერია: „пирожное“ ამ დიდ ფანჯარას კედლები ყვითელი აქვს შემოვლებული. - მერე წინ ავტომობილი მიდის“, „რომელ მხარეზე სახლიდან?“ „მარჯვენაზე“. „რა ფერისაა ავტომობილი?“ „შავი ფერისა, წინ კი წითელია. შიგ შავი კაცი ზის“. მთლად მოჩანს? „არა, მთლად არა. ასე ნახევრად. ის იხედება თეთრ ჩარჩოში, ავტომობილებს რომ აქვთ წინ, შავი ზოლებით. უკან ორი ბიჭი ზის ჩახუტებული. გზა შავია, უკან ავტომობილს მისდევს ძალი თეთრი“. - „რა აცვიათ ბავშვებს?“ „ერთს რუხი ხალათი, შავი შარვალი, მეორეს მარჯვნივ რომ არის, ზოლებიანი შარვალი და რაღაც ყვითელი, მგონია, ხალათი უნდა იყოს. ახლა უფრო ცუდად მოჩანს“. - „წინათ კარგად მოჩანდა?“ „თითქოს წიგნში იყო დახატული“. „რამდენი ბორბალი უჩანს ავტომობილს?“ „სამი“. „წინა რამდენია?“ „წინა ერთი და უკან ორი“. „ძალღს რამდენი ფეხი აქვს?“ „სამი“. „რომელი ფეხი ჩანს?“ „ერთი წინა ფეხი და ორი უკანა ფეხი ასე აქვს მოხრილი (ხელებით უჩვენებს), „კული როგორ აქვს ძაღლს?“ „ასე“ (ხელებით უჩვენებს) „აქვს რამე კისერზე ძაღლს?“ „რაღაც ზოლები, ჯაჭვია მგონი. მარჯვნივ რაღაც შავი ფიგურაა. მილიციონერია, ჯოხი ზევით აუწევია. იქით მირბის ბიჭი გაზეთის გამყიდველი, ხელში თეთრი აქვს და ილღიაშიც თეთრი“. „რა მხრით მირბის იგი?“ „აქეთ (უჩვენებს მარჯვნივ). „რა მოჩანს კიდევ სურათზე? მიაბზე თვითონ“. „მარცხნივ ლურჯი სახლი“. „ერთი?“ არა ორი. ერთი დიდი, მეორე ცოტა უფრო პატარა“. „რამდენი სართული აქვს პირველ სახლს? - „არ ვიცი (ითვლის, თან ჯოხს აყოლებს): რვა, თვალები მეტკინა“. „მეორე სართულზე რამდენი ფანჯარაა?“ „რვა (ითვლის). ძირს კი არ ვიცი, ვერ ვარჩევ, რაღაც შავები და თეთრები: არ ვიცი ფანჯარებია, არ ვიცი, კარები“. „ფანჯარები რა ფერისაა?“ „თეთრია“. „მე-

ორე სახლი რამდენ სართულიანია?“ (აკვირდება, ითვლის ჯოხით): „ოთხი“. „თითო სართულს რამდენი ფანჯარა აქვს?“ „თვალები მეტკინა. ცუდად ჩანს“ (თვალებზე ხელს ისევამს) „ხუთი“. „კიდევ მოჩანს რამე თუ არა?“ „სულ უკან ქარხანა მოსჩანს, სამი მილი, ბოლი ამოდის“. „ერთნაირი სიმაღლის არიან მილები?“ „არა, მარჯვნივ ყველაზე უფრო მაღალია. მერე უფრო პატარა, მერე კიდევ დიდი... კიდევ ორი ტრამვაი მოჩანს. შავი ფერის, წითლით“. „რამდენი ფანჯარა აქვს თითოეულ ტრამვაის?“ „სამ-სამი. წინაში თეთრი, უკანაში შავი. წინ კიდევ ფანჯარი დგას, ასეა გადმოღუნული“ (ხელებით უჩვენებს). „კიდევ თუა რამე?“ „თეთრი ტუმბაა რაღაც, მის წინ ბავშვი დგას. კითხულობს. შავია. უკან რაღაც თეთრი აქვს, ჩანთა თუა“. „ტუმბაზე თუ რამე აწერია?“ - „კი, მაგრამ რა, არ ვიცი, ვერ ვარჩევ. ცუდად ჩანს“. „აბა ცალკე ასობით სცადე ამოკითხვა“ (ჯოხს ატარებს ეკრანზე, ძალიან ნელა კითხულობს): „Гарри“, სწრაფად: „Гарри. ქვემოთ წითელი ხაზი აქვს, მერე Пыль. ესეც წითლად არის გახაზული ქვემოდან. ქვემოთ (კითხულობს ნელა) человек без нервов. არა, თვალები მეტკინა“... „ტუმბოზე ზევით მოჩანს რამე თუ არა?“ „სახურავი ასეთი (ხელებით უჩვენებს) მსხვილი ბოლოთი ზემოთ, შავი ფერისა“. „ტუმბოს იქით?“ „იკარგება. ცხენი მოჩანს, თეთრი, მგონი ურემი კიდევ, შავი ფერისა, წითლით. შიგ კაცი ზის“. „რამდენი ფეხი ჩანს ცხენის?“ „სამი, ორი წინა და ერთი უკანა. მეორე უკანა ტუმბოს უკანა და არ მოჩანს“. „რამდენი ბორბალი აქვს ურემს?“ „ერთი ჩანს მარტო“. „კაცი რა ფერისაა?“ „შავი ფერისა“. „სულმთლად ჩანს?“ „არა, თავზე ცოტა მეტი, ქული ახურავს“... „კიდევ არის სურათზე სადმე ცხენი?“ „კი ამ მხრიდან გამოდის, წითელ სახლთან. ხომ შეიძლება ჩქარა ვილაპარაკო, თორემ თანდათან უფრო ცუდად ჩანს“. „შეიძლება“. „შავი ცხენი, შუაში თეთრი აქვს, თითქოს უნაგირი იყოს. ზევით რკალი აქვს“. „რამდენი ფეხი აქვს ცხენს?“ „ოთხივე, ერთი მეორის უკან. წინა უფრო მოხრილი აქვს“. „ურემი მთლიანად მოჩანს?“ „არა. ცოტა. შავია. ერთი ბორბალი მოჩანს“. „წითელი სახლის წინ რამდენი კაცია?“ - „სამი, უკან რომ არის, ჯოხი აქვს ხელში. შავი ქული ახურავს. წინ ორი შავი ფიგურაა. ხელში რაღაც უჭირაუთ. ცუდად ჩანს. თვალები მტკივა“. „ახლა?“ „კიდევ უფრო ცუდად. იკარგება. ველარაფერს ვხედავ. რატომ ხდება ასე? თვალები მეტკინა“ (ხელებს ისევამს თვალებზე. აღარ სჭვრეტს ეკრანს).

საკმარისია თვალი გადაავლოთ ამ ოქმს, რომ იმწამსვე შევნიშნოთ, რომ მართალია ცდისპირი აქ თითქოს მართლა ხედავს ეკრანზე სურათს, მაგრამ მთელი ეს სურათი, ყველა თავისი წვრილმანით თავისით როდი ეძლევა მას, არამედ იმის მიხედვით, თუ რას მიაქცევს იგი, ექსპერიმენტატორის კითხვების ხელმძღვანელობით, ყურადღებას. ყოველ

შემთხვევაში, მას ძალიან ხშირად თვალსაჩინო ძალისხმევა სჭირია იმი-სათვის, რომ ესა თუ ის დეტალი დაინახოს. ჩვენ შეგვიძლია თამამად დავასკვნათ, რომ აქტიური დაკვირვების უნარს მოკლებული სუბიექტი ვერასდროს ასეთ ეფექტს ვერ მოგვცემდა: აქტივობა ეიდეტური ფენომენის აუცილებელი პირობაა.

ამის შემდეგ ეიდეტური ფენომენის ასაკობრივი გავრცელებულობის საკითხი ადვილი გადასაწყვეტი ხდება. თუ ადრეული ბავშვობისა და სკოლის წინარე ასაკის ბავშვთა შორის ეიდეტური ფენომენის შემთხვევები შედარებით იშვიათად გვხვდება, ეს მხოლოდ იმით შეიძლება აიხსნას, რომ ამ ასაკობრივ საფეხურზე ამ მოვლენის ფსიქოლოგიური პირობა, აქტიური დაკვირვების უნარი, ჯერ კიდევ ჩანასახის მდგომარეობაში იმყოფება, და არა იმით, რომ აქ იგი საზოგადოდ არ არსებობს. ცნობილია, რომ ოპტიკური კვალის გათვალისწინება პატარა ბავშვისათვის ადვილი არაა: მას იგი ვერ ხედავს, ანდა გაცილებით უფრო იშვიათად, ვიდრე უფრო მაღალ ასაკობრივ საფეხურებზე. მერე განა აქედან შეიძლება დაასკვნას ვინმემ, რომ ოპტიკურ კვალს, ასე ვთქვათ, ობიექტურად, ადვილი არა აქვს ადრეული ბავშვობის ასაკში! რასაკვირველია, ამას არავინ იტყობდა. უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვოდით, რომ ბავშვს დაკვირვების უნარი აკლია და ამიტომ, რომ იგი ოპტიკურ კვალს ვერ ამჩნევს: ადრეული ბავშვობის პერიოდში ოპტიკური კვალის წარმოშობის ფსიქოლოგიური პირობა არაა მომწიფებული. ასეა ეიდეტური ფენომენის შემთხვევაშიც.

სამაგიეროდ, სასკოლო ასაკში სხვა პირობები იჩენენ თავს. როგორც ვიცით, ეს ის პერიოდია ადამიანის ცხოვრებაში, როდესაც აქტიური, სისტემატური დაკვირვების უნარი სწრაფი ნაბიჯით იწყებს განვითარებას. ამავე დროს, საგნობრივ შინაარსეული ინტერესი, რომელიც სასკოლო პირველივე წლებიდან დომინანტურ მდგომარეობას იკავებს, აქტიური დაკვირვების უნარს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს. იგი მას სინა მდვილის ფენომენალური შინაარსის მაქსიმალური სიცხადით აღსაქმელად წარმართავს.

გასაგებია, რომ ბავშვისათვის არა მარტო აქტუალური რეცეპტორული შინაარსები, არამედ რეპროდუქტულიც არაჩვეულებრივი იქნებოდა, რომ ბავშვს თავისი მნემური შესაძლებლობანი მაქსიმალურად არ დაეძაბა. აქტიური სისტემატური დაკვირვების უნარი ეიდეტური ფენომენის უფრო ხშირი შემჩნევისა და უფრო სრული აღწერის პირობად იქცევა. ხოლო მნემურ შესაძლებლობათა დაძაბვის ტენდენცია დამატებითს პირობას წარმოადგენს, რომელიც ეიდეტური უნარის სომატური საფუძველის მაქსიმალური განვითარების იმპულსს იძლევა. გასაგებია, რომ ამ პირობებში ეიდეტური უნარი სასკოლო ასაკის პირველი წლები-

დანვე იწყებს განვითარებას და მალე თავის მაქსიმალურ დონეს აღწევს. ეს გრძელდება მანამდე, სანამ ორგანიზმის სიღრმეში ადრული სომატური ცვლილებები, რომელნიც სქესობრივი მომწიფების პროცესთან არიან დაკავშირებულნი, ეიდეტური ფენომენის ორგანულ საფუძველს არ დაზარალებენ და საბოლოოდ არ დაფარავენ. ამის შემდეგ საკვირველი არაა, რომ ეიდეტური უნარი, მიუხედავად მისი ფსიქოლოგიური პირობების კიდევ უფრო მაღალი განვითარების დონისა, სწრაფად იწყებს დაქვეითებას და ბოლოს სრულიად ქრება. სქესობრივი მომწიფების პროცესის დასრულების შემდეგ ეიდეტიკოსი მხოლოდ გამონაკლისის სახით თუ შეგვხვდება.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ერთ-ერთს სპეციფიკურ თავისებურებას ეიდეტური უნარის ფართოდ გაშლაც წარმოადგენს. მართალია, სწავლის პროცესი დღემდე ყურადღების გარეშე სტოვებდა ამ უნარს: იგი მას უშუალოდ ანგარიშს არ უწევდა. მიუხედავად ამისა, ჩვენს პირობებში იგი მაინც სწავლის არაპირდაპირის, მაგრამ მაინც უპოვებელი გავლენის პროდუქტად უნდა ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ ეიდეტური ფენომენის გამოვლენის ერთ-ერთს ძირითად პირობას აქტიური დაკვირვება შეადგენს. ეს უკანასკნელი კი, როგორც ვიცით, თავისი გარკვეული სახით, სწავლის პირობებში ყალიბდება. მაშასადამე, სწავლა ეიდეტური ფენომენის განვითარების არაპირდაპირ ფაქტორად მაინც უნდა აღინიშნოს.

მაგრამ, მეორე მხრივ, სწავლა ისეთ ელემენტებსაც შეიცავს, რომელთა გავლენაც ეიდეტური უნარის საწინააღმდეგოდაა მიმართული. იგი ცნებითი აზროვნების ვერბალური, განყენებული აზროვნების განვითარების საბოლოო მიზანს ისახავს. თვალსაჩინო მასალა მას მხოლოდ იმდენად ესაჭიროება, რამდენადაც კონკრეტ ცნებით აზროვნებაზე უფრო მაღალი, განყენებული ცნებითი აზროვნების წინა საფეხურს წარმოადგენს. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, სასკოლო ასაკში ჯერ კიდევ კონკრეტი ცნება შეადგენს განვითარების საბოლოოდ დასაუფლებელ პრობლემას. განყენებულ აზროვნებას აქ ჯერ მხოლოდ საფუძვლები ეყრება. სამაგიეროდ, სიჭაბუკის პერიოდში იგი განვითარების ერთ-ერთ ძირითად ეფექტორად იქცევა. გასაგებია, რომ ეიდეტური ფენომენი ამ პირობებში სრულიად კარგავს თავის მნიშვნელობას და სომატური საფუძველი კიდევ რომ ხელუხლებელი შერჩენოდა, იგი სასკოლო ასაკში მიღწეული განვითარების დონის შენარჩუნებას მაინც ვერ შესძლებდა... ამრიგად, ცნებითი აზროვნების განვითარების დასაწყის ფაზისში, როდესაც იგი მხოლოდ კონკრეტი, თვალსაჩინო მასალის შუსტი გათვალისწინების ნიშნად ახერხებს ამოქმედებას, ეიდეტური ფენომენის როლი დიდია, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ცნებითი აზროვნება, სხვათა შორის, ამ ფენომე-

ნის თვალსაჩინო დახმარების წყალობითაც მწიფდება და განყენებული აზროვნების მიმართულებით იწყებს განვითარებას, ეიდეტური ფენომენი, როგორც ჭარბი თვალსაჩინოების მქონე შინაარსი, მისი წინსვლის შემაფერხებელ ფაქტორად იქცევა. ასეთ პირობებში, ცხადია, მისი აქტივობა უნდა დაქვეითდეს და ბოლოს სრულიად აღიკვეთოს. იქ, სადაც იგი მაინც განაგრძობს არსებობას, მას მხოლოდ რუდიმენტის მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს, რომელიც თავის თავად სუბიექტის ცხოვრებაში აქტუალურ როლს არ ასრულებს. მაგრამ ადამიანის ცხოვრება რთულია, და ხშირია შემთხვევა, რომ მას ამა თუ იმ საკითხის გადასაწყვეტად განსაკუთრებით თვალსაჩინო წარმოდგენის უნარი დიდ დახმარებას გაუწევდა. თუ სუბიექტს ეიდეტური უნარი შერჩენილი აქვს, იგი მას ასეთ შემთხვევაში კარგ სამსახურს გაუწევდა, მაგრამ ამისათვის საჭირო იქნებოდა შესაფერის პირობებში მას ამ უნარისათვის მიემართა და იგი სათანადოდ გამოეყენებია. წინააღმდეგ შემთხვევაში რუდიმენტი უმოქმედო მდგომარეობაში განაგრძობდა არსებობას. მაშასადამე, თვითონ, თავისთავად ეიდეტიკის ქონება თუ არქონება უპირატესობას არ წარმოადგენს. უპირატესობას იგი მხოლოდ მისთვის შეადგენს, ვისაც საჭიროებისდამიხედვით მისი გამოყენების უნარი აქვს, ხოლო ვინც მას მოკლებულია, იგი მისთვის მკვდარი იარაღია, რომელმაც შეიძლება მას ცუდი სამსახურიც გაუწიოს, თუ იგი იმდენად მკვეთრად არის განვითარებული, რომ განყენებული აზროვნების ფუნქციობის შესაძლებლობას აფერხებს.

მაგრამ თუ ეიდეტური უნარი მიტომ იძლევა სასკოლო ასაკში მაღალ მაჩვენებლებს, რომ აქ სწავლის ზეგავლენით სისტემატური დაკვირვების უნარი ვითარდება, მაშინ რატომაა, რომ მკვლევართა შორის განმტკიცებული აზრის მიხედვით, იგი კულტურული განვითარების პრიმიტიულ საფეხურზე უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე შემდეგ? აქ ხომ სკოლის გავლენის შესახებ ვეღარ ვილაპარაკებთ. მაშასადამე, ეიდეტური ფენომენი აქ ისევე იშვიათი მოვლენა უნდა იყოს, როგორც მაგალითად სკოლის წინარე ასაკში. ნამდვილად კი ეს ასე არ არის. მაშ გამოდის, რომ ჩვენი კონცეფცია ეიდეტური ფენომენის ფსიქოლოგიური პირობისა და მისი სწავლის გავლენით გაფორმების შესახებ სწორი არ უნდა იყოს.

მაგრამ საკმარისია ოდნავ ჩაუკვირდეთ ჩვენსავე კონცეფციას, რათა დავინახოთ, რომ იგი არა თუ ანგარიშს უწევს ამ დაკვირვებას, არამედ ასაბუთებს კიდევ მას.

საქმე ისაა, რომ თანახმად ჩვენი შეხედულებისა, ეიდეტური ფენომენის ფსიქოლოგიურ პირობას სუბიექტის აქტივობა შეადგენს. აქტივობა, რომელიც დაკვირვების აქტებში იჩენს თავს. ეს აქტივობა შეიძლება ორგვარი იყოს: შეიძლება იგი საგნის იდეიდან გამომდინარეობდეს და

მაშინ იგი ამ იდეის რეგულატორული ზეგავლენის ქვეშ ვითარდება. ამ შემთხვევაში იგი სისტემატური დაკვირვების სახეს ღებულობს. მას საგნის თეორიული ინტერესი უდევს საფუძვლად. მაგრამ ისიც შეიძლება, რომ ამ აქტივობას არა საგნის იდეა, არამედ გამღიზიანებლის პრაქტიკული ინტერესი განსაზღვრავდეს. ჩვენ ზემოთ დავინახეთ, რომ ეიდეტური ფენომენის შინაარსად, განსაკუთრებით დაბალ ასაკობრივ საფეხურებზე, მხოლოდ ის იქცევა, რაც სუბიექტის განსაკუთრებულ ინტერესს ეთანხმება. ამ შემთხვევაში დაკვირვებას არა საგნის იდეა განსაზღვრავს, არამედ სუბიექტის შემთხვევითი ინტერესი; ამიტომ შეუძლებელია იგი სისტემატურ აქტიურ დაკვირვებად იქცეს, დაკვირვებად, რომელსაც ობიექტის ყოველმხრივი გათვალისწინების განზრახვა უდევს საფუძვლად. პრიმიტიულ ცნობიერებას, მხოლოდ პრაქტიკული ურთიერთობა აქვს ობიექტურ სინამდვილესთან. ამიტომ ამ უკანასკნელს შეიძლება მხოლოდ პრაქტიკული ინტერესი ჰქონდეს მისთვის. მაშასადამე, პრიმიტიული ადამიანის ეიდეტურ ფენომენებში ობიექტური სინამდვილის მარტო ის მხარეები და მომენტები უნდა პოულობდნენ ანარეკლს, რომელთაც პრაქტიკული ინტერესი აქვთ. ამრიგად, სრულიად არაა შეუძლებელი, ეიდეტურ ფენომენს პრიმიტიულ ცნობიერებაშიც ჰქონდეს ადგილი: ოღონდ აქ მის ფსიქოლოგიურ პირობას სისტემატური დაკვირვება როდი წარმოადგენს, არამედ სუბიექტის პრაქტიკული ინტერესით წარმართული დაკვირვება. ამიტომ პრიმიტიული ცნობიერების ეიდეტური ფენომენი არა ობიექტის სრულს და შესატყვის სახეს შეიცავს, არამედ მხოლოდ ზოგიერთ მის მხარეს, სახელდობრ იმას, რომელსაც შემთხვევით პრაქტიკული ინტერესი აქვს სუბიექტისათვის. ამრიგად, პრიმიტიულის და განვითარებული ცნობიერების ეიდეტური ფენომენები არსებითად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან: პირველი, ობიექტური სინამდვილისადმი პრაქტიკული დამოკიდებულების ანარეკლს წარმოადგენს, მეორე ამავე სინამდვილისადმი თეორიული განწყობის ანარეკლს.

მეორე მხრივ, პრიმიტიული ცნობიერების პრაქტიკული სტრუქტურა სინამდვილის თვალსაჩინო შინაარსის საზღვრების გადალახვას არ მისწრაფის: პრიმიტიული ადამიანის ქცევა სინამდვილის მხოლოდ თვალსაჩინო შინაარსების საპასუხო რეაქციებს შეიცავს, ამიტომ განუწყვეტელი აზროვნება მისთვის ზედმეტია და თითქმის სრულიად უცხო. პრიმიტიული ცნობიერების განვითარების პროცესში ეიდეტური უნარის გაძლიერების იმპულსი მეტია, ხოლო მისი დასუსტებისა და აღკვეთის სტიმული აზროვნების განწყობის უქონლობის გამო თითქმის სრულიად ინაქტიურია. აქედან ნათელი ხდება, რომ ეიდეტური უნარი იმ სახით, რა სახითაც იგი პრიმიტიულ ცნობიერებას ახასიათებს, გაცილებით უფრო ხანგრძლივად რჩება მასში და გაცილებით უფრო ხშირად უნდა

იჩენდეს თავს, ვიდრე ეს კულტურული ცნობიერების შესახებ შეიძლება ითქვას. რაც შეეხება მის სომატიურ პირობას, უეჭველია, სქესობრივი მომწიფების პროცესები აქაც უნდა ასუსტებდნენ მას, მაგრამ ეიდეტური ფენომენის მეტი აქტუალური მნიშვნელობის გამო, იგი აქ ნაკლებ უნდა იყოს დაქვეითებული, ვიდრე კულტურული ადამიანის შემთხვევაში.

ამრიგად, არაფერი გვიშლის ხელს, საბოლოოდ იმ აზრს დავადგეთ, რომ სასკოლო ასაკში სწავლის არაპირდაპირი გავლენის გამო მოზარდის რეპროდუქტულ პროცესებშიც არსებითი ხასიათის ცვლილება ხდება: სისტემატური დაკვირვების უნარის განვითარებასთან ერთად მოზარდის ეიდეტური უნარიც იზრდება, და სქესობრივი მომწიფების დასაწყისი წლებისათვის თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს აღწევს. შემდეგ წლებში ეიდეტუკის დაქვეითებას ორი გარემოება განსაზღვრავს: ერთი მხრივ მისი სომატური საფუძვლის დაქვეითება და დანრდილება, ხოლო მეორე მხრივ, განყენებული აზროვნების განვითარების გამო მისი როლის აქტუალობის დასუსტება.

ბ. მახსიარება სასკოლო ასაკში

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, სასკოლო ასაკის ქცევის ძირითადი ფორმა – სწავლა ბავშვის მეხსიერების წინაშე აყენებს თვალსაჩინო მოთხოვნილებას. უკვე ეს გარემოება საკმარისია, რომ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში მეხსიერების სწრაფი განვითარების ფაქტი ვიგულისხმეთ. მეცნიერებაში გამოკვლევათა მთელი რიგია ცნობილი, რომელიც ამ ფაქტს ერთხმად ადასტურებს. მოიმაწი, რომელიც სპეციალურად არკვევდა ადამიანის მეხსიერების განვითარების გზას მთელი სიცოცხლის განმავლობაში, ყველა მის დრომდე არსებულ გამოკვლევათა და თავისი საკუთარი გამოკვლევების ნიადაგზე დაასკვნის, რომ მეხსიერება თავის განვითარების პროცესში სხვადასხვა საფეხურებს განვლის, მაგრამ საერთოდ, ვიდრე 20–25 წლამდე, განუწყვეტლად ზრდის პროცესში იმყოფება. კერძოდ, რაც შეეხება სასკოლო ასაკს, მეხსიერების განვითარება აქ განსაკუთრებით თვალსაჩინო ხდება: იგი შედარებით ნელია 13 წლამდე და არაჩვეულებრივ ენერგიულია 13–დან 16–მდე. მეხსიერების განვითარების უახლოესი მკვლევარნი მოიმაწის დასკვნას მეხსიერების განუწყვეტელი განვითარების შესახებ სავსებით ეთანხმებიან. ხოლო რაც შეეხება განვითარების ტემპს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე, აქ მათი შედეგები სულ სხვაგვარი გამოდგა. ბრუნსვიკი და მისი თანამშრომლები, მეხსიერების განვითარებას მთელ სასკოლო ასაკში (6–წლიდან 18–მდე) მრუდის სახით წარმოგვიდგენენ³⁷. ეს მრუდე მართლაც თვალსაჩინო განვითარების სურათს იძლევა: მეხსიერებას 18 წელშიც არ აქვს თავისი განვითარების მაქსიმალური დონე მიღწეული. მაშასა-

დამე, იგი ასაკობრივი საფეხურის შემდეგაც უნდა განაგრძობდეს განვითარებას. მაგრამ განვითარების ტემპი ყოველთვის ერთნაირი არა ჩანს. ამ ასაკობრივ ფარგლებში (6–18–მდე) იგი სამჯერ იცვლება: 6 წლიდან 10–მდე განვითარების ყველაზე უფრო სწრაფ ტემპთან გვაქვს საქმე, 10–დან 13–მდე იგი შედარებით შენელებულია, მაგრამ მაინც გაცილებით უფრო სწრაფია, ვიდრე 13–წლიდან 18–მდე, 13–15–მდე მეხსიერება თითქოს რეგრესულ განვითარებასაც კი განიცდის, მაგრამ 16 წლიდან იგი კვლავ საგრძნობი ტემპით განაგრძობს წინსვლას.

დღესდღეობით, მაშასადამე, ასე შეიძლება ითქვას: მეხსიერება სასკოლო ასაკში საერთოდ თვალსაჩინო განვითარებას განიცდის, იმდენად თვალსაჩინოს, რომ არაფერი გვიშლის ხელს ვალია, რომ მისი განვითარების ოპტიმალური პერიოდი სწორედ ამ ასაკობრივი საფეხურის ფარგლებში უნდა ვიგულოთ. აქ იგი განსაკუთრებით სწრაფად 6 წლიდან 10–მდე, ანდა, თუ მეთერთმეტე წლის ერთგვარ შენელებას არ მივიღებთ მხედველობაში, 13 წლამდე ვითარდება. ამის შემდეგ განვითარების ტემპი მხოლოდ 16 წლიდან იწყებს ხელახლა გამოცოცხლებას.

მაგრამ ამ დასკვნას მეხსიერების სასკოლო ასაკში ოპტიმური განვითარების შესახებ მხოლოდ ტლანქი, რაოდენობითი ხასიათი აქვს და მას რომელიც დიფერენციაცია და დეტალიზაცია ესაჭიროება.

ჯერ ერთი, შედეგები დამახსოვრების პროცესს ეხება: მეხსიერების ცნება კი არა მარტო დამახსოვრებას გულისხმობს. მაგრამ დამახსოვრების ფარგლებშიც რომ დავრჩეთ, მასში ორი განსხვავებული მომენტი მაინც უნდა გავარჩიოთ – დამახსოვრების მოცულობა და მისი ხანგრძლივობა – და მაშინ ბუნებრივად დაიბადება საკითხი: დამახსოვრება ორივე თავის მომენტში განვითარების ერთსა და იმავე გზას განვლის, თუ არა? ეს საკითხი ჯერ კიდევ მოიმაწის აქვს საგანგებოდ შესწავლილი, და ის შედეგები, რომელიც მან მიიღო, მოკლედ ამნაირად შეიძლება გამოითქვას: აუცილებელია განვასხვავოთ დასწავლის უნარის განვითარება და საკუთრივ მტკიცე დამახსოვრების განვითარება. პირველისა და მეორის განვითარება ურთიერთის საწინააღმდეგო გზით მიმართება. მაშინ როდესაც დასწავლის უნარი უმცროს ბავშვებს უფრო მცირე აქვთ, ვიდრე უფროსთ და ასაკის წინსვლასთან ერთად თანდათან ემატებათ, დამახსოვრების სიმტკიცე სასკოლო ასაკის უმცროს ბავშვებს მეტი აქვთ და ასაკის წინსვლასთან ერთად უსუსტდებათ. მაშასადამე, „მეხსიერების მრუდე სასკოლო ასაკში ორდება: ერთი რომ ზემოთ მიმართება, მეორე ქვემოთ მიდის. მეხსიერება კიდევ უმჯობესდება და კიდევ უარესდება“, ამბობს ვიგორტსკი. ამრიგად, სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში მეხსიერების განვითარება დამახსოვრების ხაზით მისი მოცულობის გაფართოებას ეხება. რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით

უფრო მეტის დამახსოვრების ძალა შესწევს მას, მაგრამ სამაგიეროდ იგი, ასე ვთქვათ, უფრო გულმაგიწვიც ხდება. ე. ი. რაც უფრო იზრდება, მით უფრო ადრე ავიწყდება ის, რაც დაიხსომა.

რით უნდა აიხსნას ეს გარემოება? ნუთუ იმით, რომ მეხსიერების ხანგრძლივობა ორგანულ საფუძვლებს ეყრდნობა, და მისი დაქვეითება ამ უკანასკნელის დასუსტებას უნდა მიეწეროს? ჩვენ არა გვაქვს საბუთი, ასე ვიფიქროთ. პირიქით, ეიდეტური ფენომენის ძლიერი განვითარების ფაქტი სასკოლო ასაკში, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი, უდავოდ ამტკიცებს, რომ მეხსიერების ორგანული საფუძვლის დასუსტების შესახებ ჯერ კიდევ ნაადრევია ლაპარაკი.

მაშ როგორ უნდა ავხსნათ ეს დაკვირვება? ამ ბოლო ხანებში სულ უფრო და უფრო ხშირად იქცევა ყურადღებას ის გარემოება, რომ რაოდენობასა და რომელობას შორის ადამიანის ენერჯის მოქმედების არეში თითქმის ყოველთვის ერთი და იგივე სპეციფიკური დამოკიდებულება იჩენს თავს: იქ, სადაც შესრულებული მუშაობის რაოდენობა იზრდება, იქ მის ქვალიტეტურ მხარეს ყოველთვის ერთგვარი დაქვეითების ტენდენცია ემჩნევა. რუჰმა სპეციალური გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს და სათანადო ექსპერიმენტული მასალის ნიადაგზე იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ აღნიშნული დამოკიდებულება მუშაობის პროდუქტის რაოდენობის და ღირსების ურთიერთობაშიც იჩენს თავს. შემდგომი კვლევის საქმეა იმის ნათელყოფა, თუ რა ფარგლებში აქვს ამ კანონზომიერებას გასავალი და აგრეთვე იმისიც, თუ რა პირობებში ჰკარგავს იგი თავის ძალას. ყოველ შემთხვევაში ჩვენთვის ამჟამად ისიც საკმარისია, რომ დახსომების მოცულობისა და ხანგრძლივობის ზემოაღნიშნული ერთ-ერთი მიმართება განვითარების ერთ-ერთ ეპიზოდს როდი წარმოადგენს, რომელსაც სათანადო საფუძვლები უნდა მოეძებნოს, არამედ ზოგადი ხასიათის მოვლენას, რომელიც მეხსიერების ფარგლებს შორდება და ფსიქიკური მუშაობის ქვანტიტურის და ქვალიტატური მხარის საერთო ურთიერთობას გამოხატავს.

ამრიგად, დამახსოვრების მოცულობის გაფართოება ასაკის წინსვლასთან ერთად იმავე დროს მისი სიზუსტისა და სიმტკიცის დაქვეითებას ნიშნავს. მაგრამ ეს იმიტომ კი არაა ასე, რომ სწორედ პირველის საფუძვლის განვითარების დროს მეორის საფუძვლის დასუსტება ხდება, არამედ იმიტომ, რომ ეს ორი საწინააღმდეგო მოვლენა ნამდვილად ერთი და იმავე მოვლენის ორს არსებითად დაკავშირებულ მხარეს წარმოადგენს. მაშასადამე, იმ გარემოების ასახსნელად, რომ მეხსიერების სიმტკიცე ასაკის წინსვლასთან ერთად ქვეითდება, მეხსიერების ორგანული საფუძვლის დასუსტების იდეა არ გამოდგება.

მაგრამ თვითონ დამახსოვრება შეიძლება ორგვარი იყოს: ა) უშუალო დამახსოვრება, როდესაც მიზნად აღქმულის იმწამსვე განმეორების მეტი არაფერია დასახული და ბ) ხანგრძლივი დამახსოვრება, როდესაც ამა თუ იმ მასალის მეხსიერებაში ხანგრძლივი შენარჩუნებაა განზრახული.

რაც შეეხება უშუალო მეხსიერებას, სკოლას პირველ დღიდანვე მისი საკმაოდ ინტენსიური ამუშავება უხდება: კითხვა, დაწერა, გამოთქმულის მაშინვე ზუსტი გამოვლენა, კარნახი და ბევრი რამ სხვა სასკოლო სამუშაო მოზარდის უშუალო მეხსიერების ამოქმედებას ეყრდნობა. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ უშუალო მეხსიერება სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში საკმაოდ თვალსაჩინო განვითარების პროცესს უნდა განიცდიდეს.

საკმაოდ მრავალრიცხოვან გამოკვლევათა მიხედვით, რომელნიც ამ საკითხს ეხებიან, მტკიცდება, რომ უაზრო მასალის უშუალო მეხსიერება 8 წლიდან 10-მდე 50% იზრდება: მაშინ, როდესაც 8 წლის ბავშვი ოთხი უაზრო ელემენტის უშუალო რეპროდუქციას ახერხებს, 10 წლის მოზარდს ექვსი ასეთი ელემენტის გამოვლენა შეუძლია. ზრდადასრულებულის უშუალო რეპროდუქცია კი რვა ელემენტს არ აჭარბებს და ამ საზღვარს მოზარდი უკვე სქესობრივი მომწიფების პერიოდში აღწევს. რაც შეეხება აზრიან მასალას, გასმანისა და შმიდტის გამოკვლევათა მიხედვით, ექვსწლიანს 14-მარცვლოვანი ადვილი წინადადების განმეორება შეუძლია, ხოლო ათწლიანს 18-19-მარცვლიანი ასეთივე წინადადებისა.

რას ემყარება უშუალო რეპროდუქცია? ზოგად ფსიქოლოგიურ გამოკვლევათა მიხედვით ცნობილია, რომ მის ეფექტურობაზე თვალსაჩინო გავლენას ახდენს ის გარემოება, თუ როგორი ყურადღებით იყო სარეპროდუქციო მასალა აღქმული. რაც უფრო განაწევრებულია აღქმაში ეს მასალა, მით უფრო ზუსტი რეპროდუქცია ხერხდება. ამიტომ, რომ რითმს, ტონის სიმაღლეს, ჟღერას, აზრს და სხვას საკმაოდ თვალსაჩინო გავლენა აქვს უშუალო რეპროდუქციის ნაყოფიერებაზე: ეს ზომ ყველაფერი ისეთი მომენტებია, რაც მასალის განაწევრებას აადვილებს. აქედან გასაგები უნდა იყოს, რომ რაც უფრო მეტს ანალოგიურ მომენტს შეამჩნევს სარეპროდუქციო მასალაში, მით უფრო ნაყოფიერი უნდა აღმოჩნდეს უშუალო რეპროდუქციის პროცესი. მაშასადამე, აქტიური დაკვირვების უნარს უეჭველი გავლენა უნდა ჰქონდეს უშუალო მეხსიერების ნაყოფიერებაზე. სასკოლო ასაკი, როგორც ვიცით, აქტიური დაკვირვების ინტენსიური განვითარების ხანას წარმოადგენს. აქედან გასაგები უნდა იყოს, რომ უშუალო დამახსოვრების უნარი ამავე ასაკობრივ საფეხურზე ინტენსიური განვითარების გზას ადგება.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ცხადია, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვთა უშუალო დამახსოვრების წარმატება უმთავრესად ახალ საფუძველს ემყარება, მაშინ, როდესაც წინა ასაკობრივ საფეხურზე იგი ბავშვის პასიურ აღქმას ეყრდნობა, ახლა იგი აქტიური დაკვირვების ნიადაგზე იგება. მასალის დანაწევრებულობა წინათ თვითონ ედებოდა საფუძვლად რეპროდუქციის ნაყოფიერებას. ახლა ბავშვი მოცემულით არ კმაყოფილდება და თვითონ ცდილობს მასში რაც შეიძლება მეტი ორგანიზაცია აღმოაჩინოს: მისი უშუალო რეპროდუქციის საფუძვლად ახლა პასიური აღქმის მონაცემების ნაცვლად, აქტიური დაკვირვების აღმოჩენები ხდება. უშუალო დამახსოვრება სულ უფრო და უფრო აქტიური და ნებისმიერი ხდება.

რაც შეეხება ხანგრძლივ დამახსოვრებას, სასკოლო მუშაობა კიდევ უფრო ხშირად იძლევა მის სტიმულაციას, ვიდრე უშუალო მეხსიერებისას. სწავლა მთელი თვის შინაარსით ძირითადად მას ეყრდნობა. ამიტომ გასაგებია, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ხანგრძლივი მეხსიერება ინტენსიური განვითარების ტენდენციას იჩენს.

იმისათვის, რომ ნათელი შეიქმნას თუ რა თავისებურება ახასიათებს ამ ასაკობრივ საფეხურზე ხანგრძლივი დამახსოვრების განვითარების პროცესს, აუცილებელია სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ხანგრძლივი მეხსიერების საფუძველთა გათვალისწინება ვცადოთ. რა ამახსოვრდება პატარა ბავშვს ხანგრძლივად? საკმარისია ჩვენს უძველესი მოგონებანი გავითვალისწინოთ, ის, რაც ადრეული ბავშვობის ასაკში განგვიცდია, მაგრამ დღემდე შეგვინარჩუნებია, რათა იმწამსვე ერთ გარემოებას მივაქციოთ ყურადღება: ვერ ვნახავთ ამ მოგონებათა შორის ვერც ერთს, რომ მისი პირველი განცდა მძლავრი ემოციონალური იერით არ ყოფილიყოს აღბეჭდილი. უნდა ვიფიქროთ, რომ პატარა ბავშვს პირველ რიგში ის რჩება მეხსიერებაში, რაც ემოციონალურ შთაბეჭდილებას ახდენს მასზე, და მით უფრო ხანგრძლივად, რაც უფრო ღრმა და ძლიერია ეს შთაბეჭდილება. როგორც ჩანს, დამახსოვრების ხანგრძლივობა აქ საკვებით შთაბეჭდილების ბუნებაზეა დამოკიდებული: იგი სუბიექტის საგანგებო განზრახვისა და სურვილის გარეშე ხდება. იგი უფრო პასიური შემთხვევაა, ვიდრე აქტიური პროცესი. ამიტომ მას შემთხვევითი ხასიათი აქვს, იგი ქაოტურია და ხსოვნებულს ერთი მეორესთან არსებითი კავშირი იშვიათად აქვს.

ადრეული ბავშვობის მოგონებათ სპორადიულობა ახასიათებს. ღრმა ხარვეზები და უსისტემაობა. ამის თვალსაჩინო საბუთს სკოლაში შემომსვლელი ბავშვის ე. წ. წარმოდგენათა მარაგის გამოკვლევები იძლევიან. ამ გამოკვლევათა ერთ-ერთს უეჭველ შედეგს იმის დადასტურებაც შეადგენს, რომ „სურათი, რომელიც ბავშვს თავისი გარემოს შესახებ

აქვს, უადრესად ხარვეზოვანია“ (კრო). როგორც ჩანს, ბავშვის მეხსიერებაში მხოლოდ ის რჩება, რაც შემთხვევით მის ყურადღებას იპყრობს, რაც მასზე ემოციონალურ შთაბეჭდილებას სტოვებს. ასეთ პირობებში საკვირველი იქნებოდა, რომ მას თავის გარემოს მეტად თუ ნაკლებად სრული ან ყოველ შემთხვევაში მთლიანი, ასე თუ ისე სისტემატური შინაარსის სურათი ჰქონდა.

სასკოლო ასაკში ბავშვის ცხოვრების უძირითადეს თავისებურებას გარემოსადმი ძირითადი განწყობის შეცვლა წარმოადგენს. მისი ახალი ინტერესი წინანდელს, უმთავრესად პრაქტიკულ დამოკიდებულებას სინამდვილისადმი, ერთგვარი თეორიული ბუნების მიდგომით ცვლის. ამ პირობებში შეუძლებელია ბავშვი მხოლოდ მას ინარჩუნებდეს მეხსიერებაში, რაც მასზე შემთხვევით ძლიერს ემოციონალურ შთაბეჭდილებას სტოვებს. ამიერიდან მეხსიერება თავის თავზე მინდობილი ვეღარ დარჩება: მის მუშაობაში სუბიექტი თვითონ უნდა ჩაერიოს და იგი წარმართულ პროცესად გადააქციოს. ახლა უკვე აღარ კმარა ის დამახსოვრო, რაც მექანიკურად, თავისით დამახსოვრდება. ახლა საკუთარი მეხსიერების მუშაობა ძირითადი განწყობის, ცოდნისა და სწავლის მიზნების განსახორციელებლად უნდა წარიმართოს. რუბინშტეინი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ ადამიანის მეხსიერების განვითარების პირველს არსებითს ეტაპს „აღქმისაგან ემანსიპაცია წარმოადგენს, რაც თავის გამოხატულებას წარმოდგენათა რეპროდუქციაში პოულობს“⁴².

ასეთივე მნიშვნელოვან აქტებთან გვაქვს საქმე ამ შემთხვევაშიც: ბავშვის მეხსიერება ხელიდან უსხლტება ისეთ მდგომარეობას, სადაც მის მუშაობასა და მის შინაარსს გარემოს შთაბეჭდილებათა შემთხვევითი ზემოქმედების პრაქტიკული და ემოციონალური ღირებულება განსაზღვრავს; იგი თვითონ სუბიექტის ცნობიერი მიზნების მიხედვით იწყებს მუშაობას და ამიტომ მისი შინაარსი ღრმავდება, ფართოვდება და გარემოს სისტემატური სურათის სახეს იძენს. ვიგოტსკი განსაკუთრებული ენერგიით აღნიშნავს ამ არსებითი ხასიათის ცვლილებას მეხსიერების განვითარების მიმდინარეობაში და მისი ნაყოფიერების ზრდას სასკოლო ასაკში მხოლოდ ამ გარემოებით ხსნის: „მეხსიერება როგორც ასეთი, მისი ორგანული საფუძველი, ამბობს იგი, როგორც ჩანს, რამდენადმე საგრძნობლად არ ვითარდება, შეიძლება იგი სუსტდებოდეს კიდევ. მიუხედავად ამისა, დამახსოვრების უნარი მოწაფეს ძალიან თვალსაჩინოდ ეზრდება. მეხსიერების სასკოლო ასაკში სწრაფისა და ძალუმი განვითარების არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ეს მეხსიერება აქტიური ნებისმიერი ხდება, რომ ბავშვი ამ მეხსიერებას ეუფლება. რომ იგი ინსტიტუტური მეხსიერებიდან ინტელექტუალურ ფუნქციებზე დამყარებულ დამახსოვრებაზე გადადის და ნებისმიერ მეხსიერებას იმუშავებს“.

როდესაც ბავშვს სასწავლო მასალას ვაწვდით, იგი იძულებული ხდება თავისი მნემური ფუნქციები აამოქმედოს. მაგრამ მიტომ კი არა, რომ ეს მასალა მასზე ემოციონალურად მოქმედებს და მის მეხსიერებაში მექანიკურად მეტად თუ ნაკლებად წარუშლელ კვალს სტოვებს. არა, ძალიან ხშირად, თითქმის ყოველთვის, სასწავლო მასალის ელემენტები ისეთია, რომ თავისთავად სრულიად ნეიტრალურია ემოციონალურად: ან რომ ასე იწერება და ბანი ისე, ორჯერ ორი რომ ოთხია და ათის ნახევარი ხუთია, რა ემოციონალური ღირებულება შეიძლება ჰქონდეს ყველაფერ ამას ბავშვისათვის! თვითონ მასალა, მაშასადამე, თავისით მექანიკურად შეუძლებელია დარჩეს მეხსიერებაში. არც ხშირი განმეორების გზით გადაიქცევა იგი მეხსიერების კუთვნილებად. ცნობილია, რომ იქ, სადაც დამახსოვრების განზრახვა არაა, იქ მართო განმეორება არ კმარა, რათა რაიმე შინაარსი დამახსოვრებული იქნეს. მეხსიერება დამახსოვრების განზრახვას, დასამახსოვრებლად მოწოდებული მასალისადმი ამ განზრახვით მიდგომას გულისხმობს. ეს დებულება ერთ-ერთი უეჭველი, ექსპერიმენტალურად დასაბუთებული დებულებათაგანია.

მაგრამ თუ სასწავლო მასალა არც თავისი ემოციონალური ღირებულების გამო და არც ხშირი იძულებითი განმეორების გზით შედის ბავშვის მეხსიერებაში, თუ იგი მექანიკურად არ იქცევა მის კუთვნილებად, მაშინ ცხადია, რომ ეს მხოლოდ ბავშვის აქტივობის წყალობით შეიძლება მოხდეს.

რაში იჩენს თავს ეს აქტივობა? მეხსიერების ექსპერიმენტალური კვლევის პროცესში გამოირკვა, რომ სუბიექტი უაზრო მასალის დასამახსოვრებლად სხვადასხვა ხერხებს მიმართავს, რომელთა ძირითადი აზრიც თავისთავად უწესრიგო მასალის რაც შეიძლება მეტ ორგანიზაციაში, რაც შეიძლება მეტ სტრუქტურულ იზაციაში მდგომარეობს. მოიმაზნი ამის შესახებ ასე ლაპარაკობს: „ამაში ჩვენი მეხსიერების ზოგადი თვისება გამოიხატება: ყველაფერი, რასაც ვიმახსოვრებთ, მთლიანობას წარმოადგენს; ცალკე რგოლებს მხოლოდ როგორც მთელის ნაწილებს ვიმახსოვრებთ. ეს უაზრო მარცვლებსაც კი ეხება: ჩემი ცდების ერთ-ერთმა სუბიექტმა პირდაპირ გამომიცხადა, რომ იგი მხოლოდ იმის წყალობით იმახსოვრებს უაზრო მარცვლებს, რომ იგინი მისთვის მოტორულ-აკუსტიკურ მთლიანებს წარმოადგენენ, მელოდიის მსგავს რაღაცას“⁴³. როდესაც სასკოლო ასაკის ბავშვი დამახსოვრების გაზრახვით რაიმე სასწავლო მასალას ჰკიდებს ხელს, მისი აქტივობა იმაში იჩენს თავს, რომ მიწოდებული მასალის დამახსოვრებას იგი სხვადასხვა ხერხების აქტიური გამოყენების საშუალებით იადვილებს. მოიმაზნი ასე მომუშავე მეხსიერებას სრულიად სამართლიანად მნემოტექნიკურ მეხსიერებას უწოდებს. ვიგოტსკის მიხედვით, მნემოტექნიკური მეხსიერება სა-

სკოლო ასაკში არჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით მიიწევს წინ. მაშინ, როდესაც პირველი ჯგუფის მოწაფეთა მნემოტექნიკური მეხსიერების ინდექსი 50%-ს უდრის, VII ჯგუფში უკვე თითქმის ყველა (87%) ახერხებს მის გამოყენებას.

მაგრამ პირველი სასკოლო ასაკისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ აქ ბავშვები, პირველ წლებში მაინც, მასალის გასასტრუქტურებლად მხოლოდ არსებულ კავშირებს იყენებენ, ისეთ კავშირებს, რომელთა შესახებაც მათ საკუთარი გამოცდილებით იციან (მაგ., მარხილი – ცხენი; ცული – დაპობა). აქ აქტივობა მაინც და მაინც შორს არ მიდის: იგი იმდენად დამოუკიდებელს ინტელექტუალურ აქტივობას არ გულისხმობს, რამდენადაც არსებულ მიმართებათა ფაქტიური მოცულობის შემჩნევას. ჩვენ ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, რომ სანამ ბავშვი ლოგიკურ მიმართებათა წვდომას მოახერხებდეს, იგი ფაქტიური კავშირების დადასტურებით კმაყოფილდება. გასაგებია, რომ სანამ იგი ინტელექტუალური განვითარების ამ საფეხურს ჯერ კიდევ არ გადასცილებია, მას არც მეხსიერების შემთხვევაში შეუძლია ხელოვნური მიმართებების გამოყენებაზე იფიქროს.

პედაგოგიურად საინტერესოა, თუ რა ფაქტიურ კავშირებს იყენებს სასკოლო ასაკის ბავშვი, როდესაც იგი მიწოდებული მასალის დამახსოვრებას ცდილობს. მაგრამ ამ საკითხს სპეციალური შესწავლა ესჭირდება. ყოველ შემთხვევაში სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ასეთი მიმართებების დაწესების როლი დამახსოვრების ყოველდღიურ პრაქტიკაში არ შეიძლება დიდი იყოს. ის მაჩვენებლები, რომლებიც ზემოთ იყო ვიგოტსკის მიხედვით დასახელებული, მხოლოდ ექსპერიმენტულ პირობებშია მიღებული. ჩვეულებრივი ცხოვრების პირობებში 8-10 წლის ბავშვი სპონტანურად ჯერ კიდევ ხშირად სკოლის წინარე ასაკის მეხსიერების მექანიზმებით სარგებლობს. კროს დაკვირვებით აკუსტიკურ-მოტორული მომენტი ჯერ კიდევ დიდ როლს თამაშობს ბავშვის დამახსოვრების პროცესში: იგი შედარებით უფრო ადვილად ასეთ მასალასაც იმახსოვრებს. მაგრამ ძალიან მალე, როგორც კი იგი წერა-კითხვის სწავლას იწყებს, იძულებული ხდება თავისი მეხსიერება მხედველობით მასალაზე ავარჯიშოს.

ჩვეულებრივ მეხსიერების ამ ახალ მასალაზე მიმართვის პროცესს ბავშვის მეორე მნემური თავისებურება უწყობს ხელს; სახელდობრ, ტიპური მეხსიერება: შენიშნულია, რომ ხშირად საკმარისია ბავშვმა დაწერილი სიტყვა წიგნის გარკვეულ ადგილას დაინახოს, იმ ადგილას, სადაც იგი მას ჩვეულებრივ ხედავდა, რომ მისი სწორი ამოკითხვა ადვილად მოახერხოს. სხვა ადგილას იმავე სიტყვის ამოკითხვა მას ზოგჯერ სრულიად არ შეუძლია. ეს გარემოება ძალიან მალე შეგნებულად, აქტიურად გამოიყენება

მის მიერ; როდესაც მას რისამე დამახსოვრება უნდა, ტიპური მეხსიერების პრინციპი დასამახსოვრებელ ხერხად გამოიყენება და ბავშვის აქტიური დამახსოვრების ერთ-ერთი პირველი ხერხთაგანი ხდება.

მაგრამ სასკოლო ასაკის პირველი წლების მეხსიერების განსაკუთრებით დამახსიათებელი და მნიშვნელოვანი თავისებურება შემდეგია: როდესაც ბავშვს რაიმე სიტყვას აძლევ გამოიზიანებლად, მის ცნობიერებაში თვითონ საგნის წარმოდგენა უფრო ხშირად ჩნდება, ვიდრე სიტყვის წარმოდგენა, რაც ზრდადასრულებული ადამიანის შემთხვევაში ჩვეულებრივ არ ხდება. ეს გარემოება ნათელყოფს, რომ 8-9 წლის ბავშვის რეპროდუქცია საგნობრივი ხასიათისაა: სიტყვა მისთვის ჯერ კიდევ არ მოსწყვეტია კონკრეტ შინაარსს და საემარისად არ ემანსიპირებულია. ეს მხოლოდ შემდეგი წლების მიმდინარეობაში ხდება.

ბრუნსვიკის გამოკვლევის მიხედვით, საგნობრივი მეხსიერების განვითარება გაცილებით უფრო ადრე იწყება, ვიდრე ვერბალური მეხსიერებისა. ეს უკანასკნელი მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინო განვითარებას მხოლოდ 11 წლის შემდეგ იწყებს და საგნობრივ მეხსიერების დონეს 13 წლის ასაკშიც ვერ აღწევს⁴⁴.

მაშასადამე, 8-10 წლის ბავშვს ჩვეულებრივ საგნობრივი შინაარსების დამახსოვრება შეუძლია და ის ხერხები, რომლებსაც იგი დასამახსოვრებელი მასალის საორგანიზაციოდ მიმართავს, შეიძლება მხოლოდ საგნობრივ არეში შენიშნული კავშირების აქტიურ გამოყენებაში მდგომარეობდეს.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის მეხსიერების ნაყოფიერება მხოლოდ ბავშვის ინტელექტუალური აქტივობით უნდა აიხსნას. უეჭველია, მისი აქტივობის ზრდა ყოველგვარი მასალის დამახსოვრებას უნდა აადვილებდეს. მაგრამ არ იქნებოდა სწორი, გვეფიქრა, რომ ეს აქტივობა ყოველგვარი მასალის მიმართ ერთისა და იმავე სახით იჩენს თავს. სულ სხვაა, მაგ., უაზრო მასალა, რომლის ელემენტები, გარდა მეზობლობისა, არავითარ კავშირში არ იმყოფებიან ერთი-ერთთან. მათი ორგანიზაცია გაცილებით უფრო ძნელია, ვიდრე ისეთი მასალისა, რომელიც თვითონვეა ორგანიზებული ან აღნაგობით ან და აზრით.

იმისათვის, რომ ასეთი მასალა დაიმახსოვრო, ძნელი არაა მისი ობიექტური ორგანიზაციის საფუძვლები გაითვალისწინო და დამახსოვრების პროცესში ამით ისარგებლო. უეჭველია, ამ განსხვავებულ მასალათა დამახსოვრების უნარი ერთი და იმავე გზით არ უნდა ვითარდებოდეს. ბურნსვიკის, გოლდშეიდერისა და პილესის უახლოესი გამოკვლევა სწორედ ამ საკითხს ეხება და მის გადასაწყვეტად ძლიერ საინტერესო მასალას იძლევა. პირველი, რასაც აქ ყურადღება უნდა მივაქციოთ, ეს

ისაა, რომ 6-7 წლის ბავშვი უაზრო მასალის დამახსოვრებას უკეთ ახერხებს, ვიდრე სტრუქტურულს და აზრიან მასალას. რვა წლის ასაკში უაზრო და აზრიანი მასალის დამახსოვრების მაჩვენებლები ურთიერთს უთანსწორდებიან, ხოლო სტრუქტურული მასალის წინაშე კიდევ დიდხანს ინარჩუნებს უპირატესობას: იგი მხოლოდ 13 წელში იწყებს ჩამორჩენას და ამის შემდეგ ვერც ერთხელ სტრუქტურული და აზრიანი მასალის დახსომების დონეს ვერ აღწევს.

რას ნიშნავს ყველაფერი ეს? უეჭველია, თუ აზრიანი და სტრუქტურული მასალა არავითარ უპირატესობას არ შეიცავს 6-8 წლიანი ბავშვისათვის, ეტყობა იგი დამახსოვრების დროს მასალის ორგანიზაციის შესახებ არ ფიქრობს. ყოველ შემთხვევაში მისთვის უაზრო მასალის დამახსოვრება უფრო ადვილი ყოფილა, ვიდრე ისეთი მასალისა, რომლის ორგანიზაციაც, დიდი ადამიანისათვის მაინც, გაცილებით უფრო ადვილია. მაშასადამე, გამოდის, რომ ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბავშვს მექანიკური მეხსიერება უფრო ახასიათებს, ვიდრე აქტიური და ბევრი რამ, რაც მას აზრიანი და სტრუქტურული მასალიდან ამახსოვრდება, ალბათ ისევ მექანიკური მეხსიერების ხარჯზე ხდება.

ცხრა წლიდან პირველ ადგილს უკვე აზრიანი მასალის დამახსოვრების მაჩვენებლები იკავებენ, ხოლო სტრუქტურულ მასალას კვლავ უკანასკნელი ადგილი რჩება. როგორც ჩანს, ამიერიდან დასამახსოვრებელი მასალის ორგანიზაციას მნიშვნელობა ენიჭება, მაგრამ აზრიანი მასალის ორგანიზაცია უფრო ადვილი ჩანს, ვიდრე სტრუქტურულია. მეათე წელში ამ უკანასკნელის დამახსოვრების მაჩვენებლები მაქსიმალური სისწრაფით იზრდებიან და უკვე მეთერთმეტეში უაზრო მასალის მაჩვენებლებს ასწრებენ წინ. უნდა ვიფიქროთ, რომ 10-11 წლები ის ხანაა მეხსიერების განვითარების ისტორიაში, როდესაც იგი გარკვევით და გადაჭრით მთელ ხაზზე აქტიურსა და ნებისმიერ მუშაობაზე გადადის. როდესაც მოზარდი აქტიურად დამახსოვრებას და ამ მიზნით მასალის გააზრებას ცდილობს, იგი უკვე გადამუშავებული მასალის ორგანიზაციას ახდენს. ცხადია, რომ ამ შემთხვევაში მისი მუშაობა ამ მასალის, ე. ი. მეცნიერული ცნებების მასალის შინაარსს უნდა გაჰყვეს და მის ხელმძღვანელობას გაუწიოს ანგარიში.

სწავლა, მაშასადამე, აქტიური მეხსიერების იმ ფორმას ზრდის, რომელიც თავის შინაარსად სინამდვილეში გაბატონებული არსებითი და არა შემთხვევითი კავშირების შერჩევას აწარმოებს, ე. ი. მეხსიერების სწორედ იმ ფორმას, რომელსაც ნამდვილი ნებისმიერი მეხსიერების სახელწოდება შეფერის.

რომ მეხსიერების განვითარების საკითხს კვლავ არ დავუბრუნდეთ, აღვნიშნავთ ახლავ, რომ თექვსმეტი წლიდან უაზრო მასალის დამახსოვრების მაჩვენებლები ერთბაშად არაჩვეულებრივ სწრაფი ზრდის ტენდენციას იჩენენ. შეუძლებელია, ამის მიზეზი მეხსიერების ორგანული საფუძვლის ხელახალ გამოცოცხლებაში ვიგულოთ: ასეთს რამეს რომ ადგილი ჰქონდეს, მეხსიერების მუშაობა ყველა მასალის მიმართ თვალსაჩინოდ გაადვილდებოდა.

უნდა ვიფიქროთ, დამახსოვრების ახალი ხერხი, ახალი პრინციპი იქნა გამონახული, რომელიც უაზრო მასალის ორგანიზაციის შესაძლებლობასაც იძლევა. ერთი წლით ადრე (15 წელში) ასეთივე სწრაფი ზრდის ტენდენცია სტრუქტურულ მასალაშიც ჩანს, ხოლო აზრიანი მასალის მიმართ ასეთივე ტენდენცია ჯერ კიდევ მეთერთმეტე წელში იჩენს თავს და მის შემდეგ, ვიდრე 14 წლამდე, შეუნელებლად ძლიერდება. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ ალბათ უკვე მეთერთმეტე წელში ბავშვი დასამახსოვრებელი მასალის ორგანიზაციის ახალ პრინციპს სწვდება, რომლის გამოყენებასაც ჯერ ხნობით მხოლოდ აზრიანი მასალის მიმართ ახერხებს, ხოლო როდესაც იგი ამ სფეროში საბოლოოდ მომწიფდება, მის გადატანას სტრუქტურულ მასალაზეც ცდის (მეთექვსმეტე წელში) და ბოლოს უკვე იმდენად იწვრთნება, რომ მას უაზრო მასალის მიმართაც იყენებს (მეჩვიდმეტე წლიდან). ჩანს ეს ახალი პრინციპი ისეთი ბუნებისაა, რომ იგი უაზრო მასალის ორგანიზაციისათვისაც გამოსადეგი გამოდის. რა შეიძლება იყოს იგი? უაზრო მასალა ისეთი ბუნების მასალაა, რომ თვითონ იგი ორგანიზაციის საფუძვლებს არ შეიცავს. ორგანიზაცია მას, ასე ვთქვათ, ძალით უნდა მოახვიო თავზე: აქ იგი მხოლოდ ნებისმიერი შეიძლება იყოს. ასეთი ამოცანის გადაჭრა ყველაზე უკეთ გაძლიერებულ ლოგიკურ აზროვნებას შეუძლია. უნდა ვიფიქროთ, რომ მოზარდის მეხსიერება ამიერიდან მას ეყრდნობა და ამით თავისი მუშაობის ნაყოფიერებას საგრძნობლად აუმჯობესებს. რომ ეს ასეა, თუნდ იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ პირველად ეს გარემოება აზრიანი მასალის ნიადაგზე იჩენს თავს და უაზროზე მხოლოდ უკანასკნელ რიგში გადადის.

დამახსოვრების ხაზით, მაშასადამე, მეხსიერების განვითარების უკანასკნელი ეტაპი ლოგიკური მეხსიერების დაუფლებით ხასიათდება; იგი სქესობრივი მომწიფების პერიოდში იჩენს თავს და ამას იქითაც მუდამ განსაკუთრებით აქტიურ როლს ასრულებს.

მეხსიერების ცნება მასალის არა მარტო ცნობიერებაში დაცვას გულისხმობს, არამედ, რასაკვირველია, მის რეპროდუქციასაც. ჩვენ მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეგვიძლია მეხსიერების შესახებ ვილაპარაკოთ, როდესაც წინათ განცდილის, როგორც ასეთის, გახსენებაც შეგვიძლია. რა ცვლილებას განიცდის ამ მხრივ სასკოლო ასაკში ბავშვის მეხსიერების განვითარება?

გახსენების უმარტივეს ფორმას ცნობა წარმოადგენს და გასაგებია, რომ ბავშვობის პერიოდში ყველაზე უფრო ადრე გახსენების ეს ფორმა იჩენს თავს. უკვე მეორე წელში გახსენების ახალი ფორმის ნიშნები ჩნდება: განცდილი წარმოდგენის ფორმით გარდმოისახება (ВОСПОИЗВОДИТСЯ), მაგრამ იმისათვის, რომ ეს მოხდეს, უთუოდ რაიმე უცხო გარე საბაბია საჭირო: ან რისიმე აღქმა, რომელთანაც აღნიშნული წარმოდგენა იყო დაკავშირებული, ანდა რომელიმე სხვა წარმოდგენის რეპროდუქცია, რომელთანაც უშუალოდ თუ შუალობით კვლავ იგივე წარმოდგენა იყო დაკავშირებული. როგორც ცნობა, ისე გახსენება, ამ შემთხვევაში რეპროდუქცია, ასე ვთქვათ, თავისით ხდება, სუბიექტის აქტიური ჩარევის გარეშე. მაგრამ ჯერ კიდევ სკოლის წინარე ასაკში ბავშვი ამა თუ იმ განცდის გახსენებას აქტიურადაც ახერხებს: აქტიური მეხსიერების კოეფიციენტი სკოლის წინარე ასაკში თვალსაჩინოდ იზრდება, მაგრამ იგი ჯერ მხოლოდ გამონაკლისის სახით გვხვდება და ყოველ შემთხვევაში ამ ასაკის ბავშვის მეხსიერების გაბატონებულ თვისებას არ წარმოადგენს.

სასკოლო ასაკის გარემო არსებითად ცვლის ამ მხრივ მდგომარეობას. ჟანე სამართლიანად აღნიშნავს, რომ აქტიური გახსენება ან ის, რასაც მოგონება შეიძლება ეწოდოს, სოციალური პირობების გავლენის სპეციფიკურ მონაპოვარს წარმოადგენს: სხვისთვის თავისი გამოცდილების გახიარების აუცილებლობა აიძულებს ადამიანს, თავის მეხსიერების მარაგს მიმართოს და მისი შინაარსი ნებისმიერად განაახლოს. სწავლა არა მარტო დახმარების სტიმულს წარმოადგენს, იგი დასწავლის თავისუფლად, საჭიროებისა და სურვილის მიხედვით რეპროდუქციის უნარსაც გულისხმობს. ამიტომ, რომ სწავლის პროცესში დასწავლილის ნებისმიერ მოგონებას ეგოდენ თვალსაჩინო ადგილი აქვს დათმობილი. ცოდნის შემოწმება პედაგოგიური პროცესის ერთ-ერთი უძირითადესი მომენტია. თავისთავად იგულისხმება, აქტიურ მოგონებას არსად ისეთი აქტუალური როლი არა აქვს, როგორც სასკოლო ასაკში: სასწავლო მასალის დაუფლება მეხსიერების ხაზით არა მარტო მის

აქტიურ დამახსოვრებას გულისხმობს, არამედ განსკუთრებით მის ნებისმიერ რეპროდუქციასაც.

ამ პირობებში გასაგებია, რომ მეხსიერების განვითარების პროცესში სასკოლო ასაკში კიდევ ერთი უმნიშვნელოვანესი ცვლილება იჩენს თავს: მეხსიერების მუშაობა არა მარტო რეტენციის მომენტში ემორჩილება ნებელობას, არამედ რეპროდუქციის მომენტშიც. ბავშვის მეხსიერების ახალ მონაპოვარს აქტიური ნებისმიერი მოგონების უნარის განვითარება შეადგენს. არსებითად, ორივე ეს პროცესი, აქტიური დამახსოვრების და აქტიური მოგონების პროცესი, ერთი და იმავე პროცესის – ნებისმიერი მეხსიერების განვითარების პროცესის, გამოვლენას წარმოადგენს. ამიტომ ორივე ერთდროულად ჩნდება და ერთდროულადვე ვითარდება.

სასკოლო ასაკის პირველ წლებში აქტიური მოგონების უნარი, როგორც თავის თავადაც იგულისხმება, ჯერ კიდევ სუსტია. მას მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეუძლია ამოქმედება, თუ გარედან შესაფერისს დახმარებას მიიღებს. ეს დახმარება ორგანიზაციის შეიძლება იყოს: დახმარება, რომელიც თვითონ დასამახსოვრებელი მასალის შინაგანი ორგანიზაციის მექანიკური მოქმედებიდან გამომდინარეობს და დახმარება, რომელიც სათანადო შერჩეული და გარედან მოწოდებული კითხვების სახით აქტიური მოგონების იმპულსებსა და რეგულაციას იძლევა. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვის მოგონების უნარი ამ დახმარებათა ნიადაგზე მოძრაობს და ღონივრდება. როდესაც ბავშვი, ვთქვათ, დასწავლილ ლექსს ზეპირად გვეუბნება, იგი თავიდან ბოლომდე დამახსოვრებული მასალის ჩვენი დახმარების გარეშე რეპროდუქციას იძლევა: იგი სწორედ იმ ლექსს ამბობს, რომელიც ამჟამად მას მოსთხოვეს. ამდენად, უეჭველია, აქ აქტიური მოგონების ერთ-ერთ შემთხვევასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ამ აქტიური მოგონების რეალიზაცია ძალიან ხშირად იმ ასოციატური კავშირების წყალობით ხდება, რომელიც ამ ლექსის სხვადასხვა ნაწილებს შორისაა დამყარებული. ერთი სტროფი მეორეს იწვევს, მეორე მესამეს და ასე ბოლომდე. მაგრამ, როდესაც მოხდება, რომ ბავშვს ერთ-ერთი ადგილი ავიწყდება, ეს უკვე ერთგვარი აქტივობის გამოჩენას იწვევს: იგი ლექსს ხელახლა თავიდან იწყებს. ამ შემთხვევაში იგი დასაწყისი წევრის უპირატესი ასოციატური ღირებულებით ხელმძღვანელობს (ე. წ. ინციტალური რეპროდუქციის ტენდენცია). თუმცა, რა თქმა უნდა, ინციტალური რეპროდუქციის ტენდენციის კანონის შესახებ, ცნობიერად, ჯერ კიდევ არაფერი იცის. მეორე გარემოება, რომელიც ამავე

კატეგორიას ეკუთვნის, ადგილის – ასოციაციის კანონით სარგებლობაში მდგომარეობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ამა თუ იმ სიტყვას თუ აზრს, ან მთელ კომპლექსს იმ ადგილის რეპროდუქციის საშუალებით იგონებს, სადაც იგი მოთავსებულია. ერთი სიტყვით, ყველა ამ შემთხვევაში ბავშვი იმ ასოციატური კავშირებით სარგებლობს, რომელიც თვითონ მასალაშია მოცემული.

მაგრამ არის მეორე სახის დახმარებაც, რომელიც ბავშვის აქტიური მოგონების უნარის მომაგრებას უწყობს ხელს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, როგორც აღბათ ყველას შეუნიშნავს, ბავშვისთვის ძალიან ძნელია, დასწავლილი მასალა დამოუკიდებლად გაიმბოთ. მისი სწორი რეპროდუქციისათვის მასწავლებლის კითხვები ხდება საჭირო. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეს მხოლოდ იმით აიხსნება, რომ ბავშვს მეტყველების უნარი არა აქვს საკმარისად განვითარებული. არა, მთავარი აქ აქტიური მეხსიერების განვითარების დაბალი დონეა. იმისათვის, რომ მოზარდმა ამ მხრივ განვითარების უფრო მაღალ დონეზე შესძლოს ასვლა, ამ საფეხურის გაგლა აუცილებელია: სუსტი აქტიური მოგონების უნარს რეგულიატორი ესაჭიროება, რომელიც მას სწორი მიმართულებით მუშაობას შეაჩვენებს, მაგრამ განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე, როდესაც აქტიური მოგონების უნარი უკვე საკმარისად წინაა წასული, კითხვა-პასუხის წესი მისი შემდგომი განვითარებისათვის შემაფერხებელ გარემოებად იქცევა.

ნამდვილი აქტიური მოგონების უნარი სასკოლო ასაკის ბოლო წლებში იწყებს ინტენსიურ განვითარებას, ე. ი. მაშინ, როდესაც ინტელექტუალური განვითარება მიმართებათა საწვდომად წარიმართება. სხვადასხვა ხერხები, რომელსაც მოზარდი დასწავლილი მასალის მოსაგონებლად მიმართავს, მეხსიერების მუშაობის საფუძველთა გაცნობიერებას გულისხმობს, ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ მოზარდი მეხსიერების ფსიქოლოგიის შეგნებულ ცოდნას ეყრდნობა. ასეთი რამ მას ჯერჯერობით არა აქვს: ფსიქიკური ცხოვრების დაკვირვების უნარი პირველად მას სქესობრივი მომწიფების პერიოდში გაუჩნდება. სამაგიეროდ იგი იმ მეხსიერების გათვალისწინებას მიმართავს, რომელიც მან დამახსოვრების პროცესში გამოიყენა. ცნობილია, რომ აზრი, მიმართება უფრო მტკიცედ რჩება მეხსიერებაში და უფრო ადვილად რეპროდუცირდება, ვიდრე ის, რის შორისაც ეს მიმართება მყარდება. ამიტომ პირველ რიგში მოზარდი მას იგონებს და მისი საშუალებით უკვე იმ შინაარსებსაც, რომელთა ორგანიზაციაც მან მათი დახმარებით დაამყარა.

გარდა ამისა, იგი ნამდვილ მსჯელობებსაც მიმართავს, პირველად, რა თქმა უნდა ძლიერ განსაზღვრულ ფარგლებში, მაგრამ შემდეგ, სქესობრივი მომწიფების პერიოდის ინტელექტუალური განვითარების დონის შესატყვისად, უკვე საკმაოდ ფართო ფარგლებში. აქ უკვე აქტიური მოგონების სრული ინტელექტუალიზაცია ხდება: იგი ნამდვილი, ხშირად განყენებული აზროვნების აქტებში გადადის. აქ უკვე წმინდა ლოგიკურ მეხსიერებასთან გვაქვს საქმე და იგი არა მარტო დამახსოვრების, არამედ მოგონების აქტებშიც იჩენს თავს.

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ სასკოლო ასაკში მეხსიერების მუშაობა სპეციფიკურ თავისებურებას იძენს: ამ პერიოდის მოზარდის აქტივობას და ინტელექტუალური ძალების განვითარებას ბუნებრივ შედეგად მეხსიერების დაუფლება და მისი ნებისმიერი წარმართვა სდევს თან: სწავლის მიზანი და სწავლის პრაქტიკა, ორივე სწორედ ასეთი მეხსიერების ფაქტს გულისხმობს, მაგრამ იგი არა მარტო ემყარება აქტივობას, არამედ მისი შემდგომი განვითარების პერიოდათაც იქცევა: აქტიური მეხსიერება პირობაცაა სწავლის და მისი აუცილებელი შედეგიც.

რა როლს ასრულებს სწავლა გარდა აღნიშნულისა, აქტიური, ნებისმიერი მეხსიერების განვითარების პროცესში? ჩვეულებრივი, პრაქტიკული ცხოვრების მიმდინარეობაში, რომელთანაც ექნებოდა საქმე მოზარდს, იგი რომ სკოლის გავლენის გარეშე დარჩენილიყო, მისი მეხსიერების შინაარსს პირველ რიგში პირობითი რეფლექსების ნიადაგზე აღმოცენებული მოტორული ჩვევები და წარმოდგენათა ასოციატური კავშირები განსაზღვრავდნენ. შემდგომ მეხსიერების ამ მექანიზმების გაცნობიერების ბაზისზე მისი შედარებით უფრო მაღალი ფორმა აღმოცენდებოდა, რომელსაც აქტიური სუბიექტის განვითარების შესაბამისად წარმართული, განსაზღვრულ ფარგლებში, ნებისმიერი მიმდინარეობა მიეცემოდა. მაგრამ მეხსიერების წარმართვის პროცესში ინტელექტუალურ გააზრებას და მასალის ამ ნიადაგზე ორგანიზაციას შინაარსიც თავისებური ექნებოდა და გამოყენებაც უაღრესად შეზღუდული. საქმე ისაა, რომ პრაქტიკულად მოქმედ ადამიანს, რომელსაც თავისი გამოცდილების შინაარსი თეორეტიკული შემეცნების თვალსაზრისით არ გადაუმუშავებია, სინამდვილე მოუწესრიგებელი ეძლევა. იმისათვის, რომ მან იგი თავისი აქტიური მეხსიერების საგნად აქციოს, მან წინასწარ უნდა გაიზაროს იგი, მისი ერთგვარი ინტელექტუალიზაცია მოახდინოს, მასში აზრი და წესრიგი შეიტანოს. მაგრამ სინამდვილესთან პრაქტიკულ

ურთიერთობაში მარტო მისი ის მხარეები იჩენენ თავს, რომელთაც მხოლოდ პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვთ და რომელნიც, მაშასადამე, სინამდვილის სისტემური ბუნების თვალსაზრისით შესაძლოა სრულიად უმნიშვნელო, შემთხვევითი და ინდიფერენტული იყვნენ. ასეთ მასალაში აზრის დაჭერა და მისი საშუალებით ამ მასალის ორგანიზაცია თუ ყოველთვის შეუძლებელი არაა, ძნელი მაინცაა, მაგრამ იქაც, სადაც ეს მოსახერხებელი აღმოჩნდება, მასში შეტანილი აზრი და წესრიგი შემთხვევითი ბუნებისაა და არა ზოგადის, სინამდვილის სისტემატური არსიდან გამომდინარე შემეცნების ბუნებისა.

სკოლის გარემო ამ მხრივ სულ სხვა პირობებს ქმნის. სასკოლო საგანი სინამდვილის ნელსა და შემთხვევითს მასალას როდი შეიცავს: იგი მეცნიერული ცნებების ნიადაგზე გააზრებულს, მაშასადამე, უკვე თეორიული ინტელექტის ბრძმედში გატარებულს, ინტელექტუალიზაცია ქმნილ მასალას წარმოადგენს.

მეტყველების განვითარება სასკოლო ასაკში

„4 და 5 წელს შუა ბავშვის მეტყველების განვითარების მთავარი საქმე დამთავრებულად შეიძლება ჩაითვალოს, – ამბობს შტერნი, – მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ამით უკვე ენის სრული დაუფლება მიღწეული, აქამდე საქმე მთელი ბავშვობის განმავლობაშიც ვერ მიდის, მაგრამ ყოველ შემთხვევაში ეს განვითარების შემდგომი ფაზები შეუდარებლად უფრო მცირე რიგის ოდენობას წარმოადგენენ, ვიდრე წინა ფაზები“⁴⁵.

ეს დებულება, რომელიც ადრეული ბავშვობის ენის განვითარების მდიდარ მასალაზეა აგებული, მხოლოდ ნაწილობრივად შეიძლება მართებულად მივიჩნიოთ. საქმე ისაა, რომ შტერნი ამ შემთხვევაში უყურადღებოდ სტოვებს იმ გარემოებას, რომ ენა და მეტყველება ერთი და იგივე არაა; მაშინ, როდესაც პირველი სოციალური განვითარების პროდუქტს წარმოადგენს, რომლის ჩასახვა, განვითარება და სტრუქტურა, ინდივიდის ფსიქიკური ცხოვრების გათვალისწინების გარეშე იკვლევა. მეორე წმინდა ფსიქოლოგიურ პრობლემატიკას შეიცავს და ენის როგორ ობიექტურად დადგენილ ნიშანთა სისტემის, ინდივიდუალური ცნობიერების კონტექსტში გამოყენების საკითხებს ეხება. შტერნის დებულება საერთოდ მართებულად გამოხატავს ენის განვითარების ბედს ბავშვობის ასაკში, მაგრამ რაც შეეხება მეტყველებას, მას სწორედ 4-5 წლის შემდეგ აქვს თავისი განვითარების უძირითადესი გზები გასავლელი. სკოლას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მეტყველების განვითარების ისტო-

რიაში. არსად, ადამიანთა სიცოცხლის არც ერთ ხანაში არ მოიპოვება მეტყველების განვითარების იმდენი ინტენსიური და მარავალმხრივი სტიმულაციის პირობები, როგორც სკოლის გარემოში. თუ სკოლის გარეთ მოზარდის განვითარება უმთავრესად პრაქტიკული ცხოვრების არეში მიმდინარეობს, აქ სკოლაში იგი უმთავრესად, მეტყველებით გაშუალებული სინამდვილის პრობლემატიკის ატმოსფეროში მაგრდება: სწავლა სინამდვილის ვერბალურ-ინტელექტუალური ანარეკლის დაუფლებას ისახავს თავის ძირითად მიზნად და ამას არა მარტო მეცნიერებათა შესწავლის შემთხვევაში აქვს ადგილი, არამედ მაშინაც, როდესაც საკითხი შრომის ოპერაციების სწავლებას ეხება. ცნობილია, რომ პოლიტექნიკური სკოლა შრომითი ოპერაციების მექანიკურ ჩვევათა გადაცემას კი არ ისახავს თავის მიზნად, არამედ მოზარდის მიერ მათ შეგნებულს, გაცნობიერებულ შეთვისებას, ამიტომაც, რომ შრომითი ოპერაციების სწავლებას მათი ტექნოლოგიური საფუძვლების გათვალისწინება ახლავს თან. მაგრამ სწავლა არა მარტო მთელი თავისი სტრუქტურითა და შინაარსით ახდენს ბავშვის მეტყველებაზე გავლენას, არამედ იგი სპეციალურად, უშუალოდაც ზრუნავს მასზე: ლიტერატურისა და სამშობლო ენის სწავლება მთელი სასკოლო ასაკის გასწვრივ სკოლის ერთ-ერთ მთავარ საქმეს წარმოადგენს და აქ მეტყველების განვითარებაზე ზრუნვა არასოდეს უკანასკნელ წლებში არ დგას.

დასასრულ მეტყველების გვერდით არც ენა რჩება სულ უყურადღებოდ: სკოლაში მოზარდის მიერ ენის დაუფლების საკითხიც ერთ-ერთ გადაუდებელ ამოცანადაა ცნობილი.

ა. ენის განვითარება სასკოლო ასაკში

4-5 წლის თუ არა, 7-8 წლის ბავშვი მაინც პრინციპულად დაუფლებულია სამშობლო ენას. როგორც მორფოლოგია, ისე სინტაქსიც და სემანტოლოგიაც ძირითადად მას უკვე დაძლეული აქვს: ამიერიდან მისი ენის განვითარება მხოლოდ რაოდენობითს ზრდას განიცდის. მაგრამ ასეთი ზრდა ადამიანის მთელი სიცოცხლის განმავლობაშიც გრძელდება და შეიძლება ითქვას, არასოდეს არ სრულდება საბოლოოდ: არ არსებობს არავინ, რომ მაგალ., თავისი სამშობლო ენის ლექსიკა საკვებით ამოწურული ჰქონდეს. ერთი სიტყვით სკოლის წინარე ასაკის ბავშვს თავისი სამშობლო ენა ძირითადად აქვს დაძლეული. მაგრამ მიუხედავად ამისა, სკოლა მაინც განაგრძობს ზრუნვას მისი შემდგომი განვითარებისათვის.

ბუნებრივად იბადება საკითხი: რაში უნდა მდგომარეობდეს ენის განვითარების ეს შემდგომი საფეხური, ის საფეხური, რომელსაც მოზარდი სკოლის პირობებში აღწევს? პასუხი ამ კითხვაზე ადვილია. საქმე ისაა, რომ მოზარდი მხოლოდ პრაქტიკულადაა თავის დედა-ენას დაუფლებული: მან ლაპარაკი იცის და ლაპარაკში თავის ენის მორფოლოგიასაც ფლობს, სინტაქსსაცა და სემანტოლოგიასაც. მისი მეტყველება ყველა ამათ წესს იცავს, მაგრამ ამ წესების შესახებ თვითონ ბავშვმა არაფერი იცის. ამისათვის მათი ობიექტივაცია და გაცნობიერება იქნებოდა საჭირო. ამის შემთხვევა და შესაძლებლობა კი მას კიდევ არ ჰქონია და აი, სკოლა სწორედ აქ უწევს ბავშვს დახმარებას: იგი გრამატიკას ასწავლის მას და ამით იგი ენობრივი განვითარების ახალ საფეხურზე აყვავს.

უეჭველია, ამიერიდან ენის ცოდნა არსებითად სხვაგვარი ხდება: თუ დღემდე ბავშვი არაცნობიერად იცავდა თავისი ენის წესებს, ახლა მას არა მარტო ლაპარაკი შეუძლია ამ წესების მიხედვით, არამედ იმის ცოდნაც, თუ რატომ ლაპარაკობს ასე; თუ წინათ საეჭვო შემთხვევაში ენის რომელიმე ფორმის უჩვეულო კონტექსტში გამოყენების შემთხვევაში იგი მხოლოდ თავისი ალღოთი სარგებლობდა და ამიტომ გამოთქმის სისწორეში დარწმუნებული არ იყო, ახლა იგი ენის გრამატიკული კანონების ცოდნას ემყარება და თავისი გამოთქმის კანონიერების დამტკიცება შეუძლია. გრამატიკის შესწავლამდე იგი თავის ენობრივი გამოცდილების, იმ ენობრივი ჩვევების ფარგლებში რჩება, რომელიც მას თავისი ყოველდღიური პრაქტიკული მეტყველების ნიადაგზე აქვს მიღებული. გრამატიკის ცოდნა მას ამ დამოუკიდებელი მდგომარეობიდან ათავისუფლებს: იგი მას შესაძლებლობას აძლევს ენის წესები თავისი ჩვევების ფარგლებს გარეშეც გამოიყენოს და ამავე დროს დარწმუნებული იყოს, რომ მისი ენა თავის დანიშნულებას სწორად ასრულებს. მაგრამ არამარტო ამ შემთხვევაში აქვს მას ასეთი რწმენა, არამედ მაშინაც, როდესაც თავისი ჩვევების ფარგლებში რჩება, მიტომ, რომ ახლა შეუძლია მას შეამოწმოს სწორია მისი მეტყველება თუ არა.

ამრიგად, გრამატიკის სწავლას ენის განვითარების მართლა ახალ საფეხურებზე ასვლა სდევს თან: მეტყველების ენობრივი ფორმა ცნობიერი ხდება და ამიტომ მისი გამოყენების არე პირადი ენობრივი გამოცდილების ფარგლებს შორდება და საგრძნობლად ფართოვდება.

თავისთავად იგულისხმება, გრამატიკის სწავლა ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს გულისხმობს.

სხმობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში მისი წინამძღვრები ჯერ კიდევ არაა მომწიფებული. საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესი, რომელიც ამ ასაკის მოზარდს ახასიათებს, მის გულისყურს ენის შინაარსეული მხარისაკენ მიმართავს: ენის ფორმალური მხარის ობიექტივაციისათვის მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა.

მეორე მხრივ ანალიზის უნარი ჯერ მხოლოდ საგნობრივი შინაარსების მიმართ სცდის თავისი განვითარების პირველ ნაბიჯებს და გასაგებია, რომ ენობრივ მასალაზე მუშაობა ბავშვს ჯერ კიდევ არ ემარჯვება.

გრამატიკა განსაკუთრებით ხშირად აზრთა შორის არსებული ლოგიკური მიმართებების გაცნობიერებას გულისხმობს: მოზარდს, როგორც ვიცით, ჯერჯერობით არც ამის უნარი აქვს იმდენად მომწიფებული, რომ გრამატიკულ მასალაზე მისი სპეციფიკური სტრუქტურის შემუშავება შეიქმნეს შესაძლებელი.

ერთი სიტყვით, გრამატიკული აზროვნების წინამძღვრები სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ჯერ კიდევ საკმარისად არ არის მომწიფებული. ამიტომ პირველი საფეხურის სკოლაში მხოლოდ გრამატიკული აზროვნების ძირითადი ელემენტების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი, უფრო იმ მასალის დაგროვების შესახებ, რომელიც 11-12 წლიდან ნამდვილი გრამატიკის სწავლებაზე უმტკივნეულო გადასვლას გააადვილებდა.

მართალია – და ამას ცოტა ქვემოთ შევხებით, წერილობითი მეტყველება არა მარტო გრამატიკულ აზროვნებასა და ცოდნაზე დამოკიდებული, არამედ თავის სპეციფიკურ სიძნელეებსაც შეიცავს და უმთავრესად მისთვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი – მაგრამ უეჭველია, რომ მასში გრამატიკული აზროვნებისა და ცოდნის დონეც თვალსაჩინო ანარეკლს პოულობს. ამიტომ ბავშვის გრამატიკული აზროვნების ზოგიერთი თავისებურების გათვალისწინება მისი ნაწერების მასალაზეც შეიძლება. სამწუხაროდ, ჯერ ამგვარი მასალაც კი არაა საკმარისად დაგროვილი და გრამატიკული აზროვნების თვალსაზრისით გაანალიზებული.

3. ბეკმანი თავის გამოკვლევაში გრამატიკული განვითარების შესახებ⁴⁶ (6-14 წლამდე) უმთავრესად ეტიმოლოგიისა და სინტაქსის წმინდა ფორმალურ სფეროებს ეხება და შემდეგ დასკვნებს ღებულობს: როგორც თავიდანვე მოსალოდნელი იყო, ყველაზე უფრო ხშირად ბავშვი, ბეკმანის მიხედვით, არსებითს სახელს ხმარობს: ეს უკანასკნელი ყველა ხმარებული მეტყველების ნაწილების 23,1%-ს შეადგენს და ყველა ასაკობრივ საფეხურზე დაახლოებით ერთსა და იმავე რაოდენობითაა წარმოდგენილი. აქედან შეიძლება ეფიქრა ადამიანს, რომ სახელი არსე-

ბითი საზოგადოდ სწორედ ის გრამატიკული კატეგორიაა, რომელიც შინაარსის მიუხედავად სასკოლო ასაკის ყველა საფეხურისათვის თანაბრად ადვილია, მაშასადამე, მათ შინაარსის მხრივ ასაკობრივი დიფერენციაციისათვის ზრუნვა საჭირო არ არის. მაგრამ საკმარისია, აბსტრაქტული შინაარსის სახელი არსებობები გამოჰყო და მათი ხმარების ასაკობრივი სიხშირე აღრიცხო, რათა იმწამსვე დარწმუნდე, რომ ეს ასე არაა. ბეკმანის მიხედვით, აბსტრაქტთა გავრცელებულობა ასეთი აღმოჩნდა: 6-7 წ. და 7-8 წ. 1,1%; 8-9 წ. – 1,2%; 9-10 წ. – 2,1%; 10-11 წ. – 2,7%; 11-12 წ. – 5,7%; 12-13 წ. – 5,5%; 13-14 წ. – 5,5%; როგორც ვხედავთ, 11-12 წელი გარდატეხის ხანას წარმოადგენს: მანამდე განყენებული სახელი არსებითი თითქმის სრულიად მიუწვდომელია ბავშვისათვის. ყოველ შემთხვევაში იგი ძლიერ იშვიათად ხმარობს მას და, მაშასადამე, მისი გრამატიკული გაცნობიერების შესახებ ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევი იქნებოდა. დაახლოებით იგივე უნდა ითქვას ზმნის შესახებაც: ასაკობრივ დიფერენციაციას არც მისი გამოყენების შემთხვევები იძლევა. ასეა რიცხვითი სახელი და აგრეთვე კავშირცა და ნაცვალსახელიც, რელატიური ნაცვალსახელის გამოკლებით. თვალი რომ გადავაგვლით მეტყველების ყველა ამ ნაწილს, ერთი გარემოება მიიქცევს ჩვენს ყურადღებას: ისინი დაახლოებით ერთი ტიპის არიან, რამდენადაც მეტყველების ისეთ ნაწილებს წარმოადგენენ, რომელნიც ინტელექტუალური განვითარების დაბალ დონეზეც თანაბრად აუცილებელნი და გამოსადეგნი არიან, დაახლოებით ისე, როგორც, მაგალითად, ნაწილაკი-არტიკლი (der, die, das) გერმანულში. გარდა აბსტრაქტული სახელი არსებითისა, ასაკობრივი დიფერენციაცია აღმოაჩნდა ზედსართავს, ზმნისზედას და რელატიურ ნაცვალსახელს. მათი ასაკობრივი გავრცელებულობის სურათს ცხ. 20 იძლევა, რომელიც ბეკმანის მასალის მიხედვითაა შედგენილი (პროცენტობით).

ცხრილი 20

ასაკი	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14
ზედსართავი	1,1	2,5	2,7	3,6	3,7	4,2	4,8	5,8%
ზმნისზედა	17,7	15,7	12,2	8,6	9,4	7,3	5,9	4,4%
წინასართი	4,9	5,0	6,8	7,0	7,6	8,5	10,0	10,2%
რელატიური ნაცვალსახ.	0,3	0,9	0,4	1,5	1,6	2,2	3,3	3,9%

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ზმნისზედას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი უკავია: იგი უკვე 6-7 წლის ასაკშია მაქსიმალურად გავრცელებული და ამის შემდეგ, განსაკუთრებით კი 9-10 წლიდან დაწყებული, ყოველწლიურად სულ უფრო და უფრო ნაკლებ მჩვენებლებს იძლევა. ბეკმანის აზრით, ამის მიზეზი ისაა, რომ ჯერ ერთი, პატარა ბავშვს გადაჭარბება უყვარს და ამიტომ ზმნას გამაძლიერებელ ნაწილაკებს უმატებს (ძალიან, ფრიალ) და მეორე - მისი სიტყვის მარაგი ღარიბია და ზმნისზედა მას დახმარებას უწევს, თავისი აზრი შედარებით უფრო ნათლად გამოთქვას.

დამახასიათებელია, რომ ნაცვალსახელთა შორის რელატიურ ნაცვალსახელს განსაკუთრებული ადგილი უკავია: ასაკობრივ დიფერენციაციას მხოლოდ მისი ხმარების შემთხვევაში აქვს ადგილი და საგულისხმოა, რომ შედარებით მაღალ დონეს იგი 11-12 წლებს შუა აღწევს, ე. ი. იმ ასაკობრივ საფეხურზე, რომელზეც განყენებული შინაარსის სახელის არსებითის ხმარებაც თვალსაჩინოდ იზრდება. როგორც ჩანს, მათი გამოყენების უნარს ანალოგიური ფსიქოლოგიური საფუძველი აქვს და ამიტომ, რომ ორივე ამ კატეგორიის სიტყვების ხმარებას მოზარდი ერთდროულად იწყებს.

უფრო საინტერესოა ბეკმანის შედეგები სინტაქსის შესახებ. პირველ რიგში ყურადღებას იქცევს ქვემდებარისა და შემასმენლის ხმარების შედარებითი სიხშირის მაჩვენებლები: 6-7 წლამდე იგინი მაქსიმალურ დონეს აღწევს (32,2% და 32%), ხოლო 13-14 წლამდე 26,5%-მდე ქვეითდება. ეს იმის სიმპტომად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვის აზრი სულ უფრო და უფრო ნაწევრდება და ამას მისი მეტყველების განაწევრების უნარიც სდევს თან. საინტერესოა, ვნახოთ, რა თანამიმდევრობით ხდება ეს განაწევრება.

როგორც ჩანს, ყველაზე უფრო ადრე ადგილის მომენტი იპყრობს ბავშვის ყურადღებას, და ეს გარემოება წინადადების სათანადო წევრის უპირატეს ხმარებაში იჩენს თავს: პირველ კლასში იგი წინადადების ყველა ანალოგიური ნაწილის 24,2% შეადგენს, მაგრამ უკვე მეორეში (7-8 წ.) ერთიორად იკლებს (10,1%) და ამის შემდეგ ნელი ტემპით ეშუება ძირს, მერვე კლასში (13-14 წ.) - 9,3%-ს უდრის.

მეორე კლასში (7-8 წ.) პირდაპირი დამატება აღწევს თავის უმაღლეს დონეს, რის შემდეგაც იგი თითქმის აღარ მატულობს; იგივე ითქმის დროის შესახებაც, რომელიც აქ 8,6%-ითაა წარმოდგენილი, ხოლო ბოლო კლასებში 5,5%-ით. მესამე კლასში განსაზღვრება ვითარდება ძლიერ სწრაფი ნაბიჯით (პირველ კლასთან შედარებით) ამის შემდეგ იგი წინ აღარ მიდის. პირველად აქა-იქ 7-8 წლის ასაკში იჩენს თავს, მაგრამ საგრძნობი განვითარების ტენდენციას მხოლოდ 13-14 წელში ააშკარავებს.

Begründungssatzl უკვე 8 წლის ასაკში იძლევა გაძლიერებულ მჩვენებლებს (3,5%), ასე რომ მაქსიმალურ დონეზე იგი მხოლოდ 10 წლის ასაკში დგება.

რაც შეეხება წინადადების დანარჩენ წევრებს, იგინი იმდენად მცირე რაოდენობით დადასტურდნენ ბავშვის მეტყველებაში, რომ მათ შესახებ ცალკე ლაპარაკი არ ღირს.

ამრიგად, წინადადების დანაწევრების უნარი ასაკის წინსვლასთან ერთად, რასაკვირველია, იზრდება, წინადადებათა სხვადასხვა სახეობანი შემდეგ მაჩვენებლებს იძლევა: ცხრ. 21 (პროცენტობით).

ცხრილი 21

	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14
1. მარტივი წინადადებები	91,4	70,5	61,1	45,0	48,6	33,9	25,4	21,5%
2. შეერთებული წინადადებები	0,0	1,1	2,6	5,1	5,1	8,7	7,5	7,8%
3. შეკვეცილი წინადადებები	0,6	9,4	12,4	17,3	16,8	22,2	23,9	28,9%
4. Atributsätze	0,0	1,9	1,7	4,1	6,3	8,1	7,2	11,5%
5. Begründungssätze	0,0	1,1	1,5	1,9	2,4	3,1	3,1	5,0%

მაგრამ მთავარი ისაა, რომ თითოეულ წევრს, თავისი მომწიფების ოპტიმალური დრო აღმოაჩნდა, რაც იმაში იჩენს თავს, რომ მისი ხმარების უდიდესი კოეფიციენტი სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურებზე გვხვდება.

რაც შეეხება წინადადებათა სხვადასხვა სახეობას, ბეკმანის შედეგების მიხედვით, ზოგი მათგანი ასაკობრივ დიფერენციაციას არ იძლევა, ხოლო ზოგიერთი გარკვეულ დამოკიდებულებას იჩენს ასაკის მიმართ. ცხრ. 21 წინადადების ყველა იმ სახეობის ხმარების სიხშირის მაჩვენებლებს შეიცავს, რომელთაც ცხადი ასაკობრივი დიფერენციაცია აღმოაჩნდათ; ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ბავშვი მთელი სასკოლო ასაკის გასწვრივ მარტივ წინადადებებში უფრო ერკვევა, ვიდრე წინადადების რომელიმე სხვა ფორმაში. მაგრამ საინტერესო ისაა, რომ მაშინ.

როდესაც პირველ კლასში თითქმის მხოლოდ მარტივი წინადადება იხმარება, უკვე მეორე კლასში ერთბაშად თვალსაჩინო ცვლილება ხდება: ასეთ წინადადებათა მაჩვენებლები 91,4%-დან 70,5% ჩამოდის: აქ უკვე წინადადების რვა ახალი სახეობა იჩენს თავს, რაც ამ ასაკის ფარგლებში მნიშვნელოვანი წინსვლის სიმპტომად უნდა ჩაითვალოს; საზოგადოდ, როგორც ამაში ქვემოთაც დავრწმუნდებით, მეორე კლასის მოწაფეთა მეტყველების ენობრივი შინაარსი მრავალის მხრივ თვალსაჩინო წინსვლის ნიშნებს ატარებს. ეს ალბათ სკოლის გავლენით აიხსნება: წერილობითი მეტყველების ერთი წლის სწავლა მეტყველების გაცნობიერების პირველ იმპულსს იძლევა, და ცხადია, მისი ეფექტი სწორედ თავში უნდა იყოს განსაკუთრებით თვალსაჩინო.

შეკვეცილი წინადადებების ხმარება განსაკუთრებით თვალსაჩინო ასაკობრივ დიფერენციაციას იძლევა: როგორც ცხრილიდან ჩანს, აქაც, მეორე კლასში, ინტენსიური ნახტომი დასტურდება, და ამის შემდეგ მისი მაჩვენებლები წლიდან წლამდე განუწყვეტელ წინსვლას განიცდიან, ასე რომ უკანასკნელ კლასში ყველა დანარჩენ სახეობათა შორის პირველ ადგილს იკავებენ. დამატებითა და განსაზღვრებითის დამოკიდებულ წინადადებებს ყველა ასაკობრივ საფეხურზე თვალსაჩინო ადგილი უკავია.

როგორც აკავშირებს მოზარდი თავის წინადადებებს ურთიერთთან? ამის პასუხს ბეკმანის შემდეგი ცხრილი (22) იძლევა.

ცხრილი 22

	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14
დაკავშირი	57,1	50,8	25,6	10,8	17,8	11,2	4,6	5,9
ასინდენტური კავში.	11,6	17,5	38,4	36,4	38,7	35,0	35,0	34,7
ადგილის მიხედვით	27,7	6,1	6,0	4,0	10,8	8,2	10,5	10,7
დროის მიხედვით	1,5	16,1	17,9	12,5	8,9	15,8	12,4	7,1
კაუზალური	0,0	1,0	1,5	2,3	2,3	2,5	4,6	7,5
რელატიური	0,7	4,3	4,4	5,3	10,2	11,7	14,9	15,0

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, პირველი ორი წლის განმავლობაში წინადადებათა დაკავშირება ასიდან 57-50 შემთხვევაში – „და“-ს საშუალებით ხდება. მისი ხმარების შემთხვევათა რიცხვი მთელი სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში ორჯერ ეცემა თვალსაჩინოდ: 8-9 წელში და 12-13-ში. პირველად ეს წინადადებათა ასინდენტური წყობის, ე. ი. მათ დაუკავშირებლად გადმოცემის ხარჯზე ხდება, ხოლო მერე – გარდა ამისა, კაუზალურისა და რელატიური კავშირების გადიდების ხარჯზე. რაც შეეხება სივრცის, დროის, მიზეზობრივობისა და რელატიური კავშირების მიხედვით წინადადებათა შეერთებას, ეს საერთოდ იმავე გზით ვითარდება, როგორც შესატყვისი ცნებების გამომხატველ სიტყვათა ხმარება წინადადებებში. ეს საკვირველი არაა, რადგანაც ორივე შემთხვევაში საფუძველი ერთი და იგივეა. აღნიშნავთ მხოლოდ, რომ რელატიური კავშირების ხმარება განვითარების ტემპის მაქსიმალურ აჩქარებას 10-11 წელში ააშკარავებს. ეს გარემოება კარგად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ბავშვის მიმართებათა ცნობიერების შესახებ გვაქვს ზემოთაც ნათქვამი.

განხილული მასალის მიხედვით, როგორც ბეკმანიც აღნიშნავს, ბავშვის გრამატიკული განვითარების მიმდინარეობაში მეორეს, მეოთხეს და მერვე კლასებს განსაკუთრებული ადგილი უკავიათ. თითოეული მათგანი ახალი ეტაპის დასაწყისს იძლევა. ყველაზე უფრო თვალსაჩინო განვითარება მეორე კლასში იჩენს თავს. ამის მიზეზი ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა აღნიშნული. ამიტომ ახლა ამაზე აღარ შევჩერდებით, მეოთხე კლასი ეგოდენ სწრაფი განვითარების მაჩვენებლებს არ იძლევა, მაგრამ წინსვლა აქაც უეჭველად საგულისხმოა: მაშინ, როდესაც მეორე კლასში, ე. ი. სწავლების მეორე წელს, წინადადებათა რვა ახალი სახეობა იჩენს ბავშვის წერილობითს მეტყველებაში თავს, მეოთხეში ამას ექვსი ახალი სახეობა ემატება. ბეკმანი ხაზგასმით აღნიშნავს ამ პერიოდის მონაპოვართა შორის სიტყვათა აქტიური მარაგის სწრაფ გამდიდრებას რომელიც და როგორც აღსანიშნავი სიტყვიერი მასალით. მეექვსე სასწავლო წელს აბსტრაქტულ სიტყვათა გამოყენების გაძლიერება ახასიათებს, დასასრულს მერვე კლასში, განვითარების ზომიერი ტემპის ფონზე განსაკუთრებულ ყურადღებას იმ გრამატიკული ელემენტების სწრაფი ზრდა იპყრობს, რომელთაც საფუძველად სპეციფიკური ლოგიკური ფუნქციები უდევთ.

ამრიგად, ბავშვის გრამატიკული განვითარების პროცესი შემდეგ საფეხურებს შეიცავს: I საფეხური სწავლების პირველი წლითაა წარმო-

დგენილი, II საფეხური სწავლების მეორესა და მესამე წელს შეიცავს, III საფეხური – მეოთხე და მეხუთე წლებში გრძელდება, IV საფეხური მეექვსე წელში და V საფეხური – სწავლების დასასრულ – მერვე წელს იწყება.

ბეკმანის მასალაში სხვათა შორის აღმოჩნდა, რომ სწავლების მეხუთე წელს (10–11 წლამდე) სრულად განსაკუთრებული ადგილი უკავია: აქ გრამატიკული აზროვნების თითქმის მთელ ხაზზე გარკვევით დაქვეითების ტენდენცია იჩენს თავს. ბეკმანს ეს მეხუთე კლასის მოწაფეთა შემადგენლობის სპეციფიკურობის ბრალი ჰგონია: მეოთხე კლასის კურსდამთავრებულნი გერმანიაში მაღალი ტიპის სკოლაში გადადიან და ე. წ. „სახალხო სკოლის“ მეხუთე კლასში შედარებით ჩამორჩენილი მოწაფეები რჩებიან-ო, ამბობს იგი. ამ დასკვნის მიღება დასაბუთებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს: შესაძლოა, ამ შემთხვევაში 10–11 წლის ასაკობრივ სპეციფიკურობასთან გვექონდეს საქმე, მით უმეტეს, რომ დაახლოებით ასეთივე გარემოება ზოგიერთი სხვა ფუნქციების განვითარების მაჩვენებლებშიც იჩენს თავს. ყოველ შემთხვევაში, ბეკმანის ამ მოსაზრებას სპეციალური შემოწმება ესაჭიროება.

1. K. K o f f k a , Princips of Gestaltpsychologz, 1936.
2. Ch. B ü h l e r , Kindheit und Jugend, 1931.
3. იხ. აგრეთვე, დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ.89.
4. Ch. B ü h l e r , Kindheit und Jugend, 1931, S. 275 u ff.
5. Ch. B ü h l e r , Kindheit und Jugend, 1931.
6. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თავი V, 1947.
7. იქვე.
8. B o b e r t a g O., Über Intelligenzprüngen nach d. Methode Binet-Simon. Z. ang. Ps. 5, 1911. 6, 1912.
9. შდრ. დ. უზნაძე, ქართველ ბავშვთა სასწავლო საგნებისადმი ინტერესი, „ჩვენი შეცნობა“, N8, 9-10, 1924.
10. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947.
11. იქვე.
12. ნ. ადამაშვილი, სასკოლო ასაკის ბავშვის ლიტერატურული ინტერესი, ხელნაწერი, 1934.
13. Ch. B ü h l e r , Märchen und Phantasie des Kindes, Beiheft 17 Zeitschrift ang. Psychologie, 1929.
14. Untersuchungen zur Psychologie und Pädagogik.
15. K r o h D., Psychologie des Grundschulalters, S. 262.
16. E. W a l k e r , Das musikalische Erleben und seine Entwicklung, 1927.
17. იქვე.
18. E. F r o m m , Sprachliche Formgebung und ästhetisches Erleben, 1927.
19. K r o h , Psychologie der Oberstufe, S. 12.
20. იქვე, გვ. 110.
21. იხ. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 279.
22. U. B a u m a n , Das biogenetische Grundgesetz und Psychologie der primitives Bilden der Kunst. Zeitschr. ang. Psychologie, 1919, B. N4.
23. K o e n e n , Physioplastik bei normalen und taubstummen Kindern, Zeitschrift pädag. psychol. 1921. თვითონ ცნება ფიზიოპლასტიკა H. Verworm-მა შემოიტანა Zur d. primitiven Kunst, 1912.
24. O. K r o h , D. Psychologie der Oberstufe, S. 113. ff.
25. შდრ. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 310-313.
26. B l ü m e , Eine Untersuchung über die Entwicklung der Willenskraft beischulkindern.
27. W. K ö h l e r , Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, Berlin, 1917.
28. იხ. ტექნიკური აზროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში, დ. უზნაძე, შრ., ტ. I. 1956.
29. W. K ö h l e r , შემოდასახელებული შრომა.
30. V. N e u b a u e r E., Über die Entwicklung d. technischen Begabung bei Kindern, Z. ang. 1928, Ps. 29.

31. Ch. B ü h l e r , Kindheit und Jugend, 1931, s. 222.
32. E. N e u b a u e r , ზემოდასახელებული შრომა.
33. M e i e r u n d P f a h l e r , Untersuchung des technisch-theoretischen und technisch-praktischen Verhaltens beim Schulkind. Zeitschr. ang Psychologie, 26, 1926.
34. Э р и с м а н , Краткий учебник гигиены. 1912.
35. W. P e t e r s , Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind, Z. Ps. 103, 1927.
36. დ. უზნაძე , ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 197, 291-292.
37. იქვე, გვ. 334.
38. O. K r o h , Psychologie des Grundschulalters, გვ. 184. იხ. აგრეთვე დ. უზნაძე, ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლები, ტ. I, 1935 (იქვე ნაჩვენებია ლიტერატურა).
39. O. K r o h , Subjektive optische Anschauungsbilder beim jugendlii Chen., Zeitschr. Pädag. Psychologie, 1921, s. 45.
40. O. K r o h , Psychologie des Grundschulalters, გვ. 184, 189
41. E. B r u n s w i k , L. G o l d s c h e i d e r u. E. P i l e k , Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächnisses, Z. ang. Psych. Beih. 64, 1932.
42. Р у б и н ш т е й н , Основы психологии, 1935.
43. E. M e й м а н , Экономия и техника памяти, 1913.
44. ციტირებულია Рубинштейნ-ის მიხედვით. Основы психологии, 1935, გვ. 246.
45. W. S t e r n . Kindersprache 2. Aufl., s. 8.
46. K. B e s k m a n n , მოყვანილია Kroh-ის მიხედვით.